مدارس الفكر الإدارى وانعكاساتها التربوية
دراسة تحليلية نقدية

د. إسماعيل المصلح
مدرس الادارة التربوية
كلية التربية – جامعة قطر

توطئـــة

ماذا يعـرف حتى الآن عن حقيقـة المنظمات وكنه إدارتها؟ وهـل تحمل إجابـة هذا السؤال أى معنى بالنسبـة لإدارة المنظمات التربوية، مدرسة كانـت أو جامعة أو زارة؟ وهل يبدو – من خلال مايتوافر مـن دراسات ذات صلة بالنظام التربوي القطري – أن ذوي الاهتمام بمجـال الإدارة التربـويـة – والممارسين منهـم على وجـه الخصـوص – يدركـون حقا طبيعـة مهنة الإدارة، وكيفية عمـل المنظمات التربويـة؟ وهل يتـوقع أن يكـون لمزيـد مـن وعـي هـؤلاء بهذا المجـال مـن أثـر فى تحسين الممارسـات التربـويـة ومخرجاتها؟ هذه هي الأسئلة الرئيسية التى تحاول هذه الدراسة النظرية رسم إجاباتها.

وفى نظرنا، فان لهذه الدراسة أهمية خـاصة. فلاشك – مثلا – في آن فهم المنظمات – لا من خـلال وجهات نظر وخبرات شخصيـة بحتة، بل عبر العلـم التنظيري وما أسفـر عـن محاولاتـه المستمـرة فى توضيحهـا – لهو مطلـب أسـاسي لممارسـة ادارتها. ولانقصد بذلك الانتقاص من أهمية الممارسة والخبرة الشخصية فى ميدان الإدارة، وإنما نريد أن ننبه الى خطورة تجاهل الدور المهـم للنظرية في هذا المجال. وقد شدد الكثيرون على مثل ذلك عندما أشاروا الى صعوبة ان يدير المرء نظاما دون استخدام نظرية[1] .

ولاتقتصر اهميـة هذه الـدراسـة على الممارسين فقط، بـل انها تتعـدى هذه الفئـة لتشمل معهم الباحثين والدارسين ايضا. فوعي هؤلاء بالمنظمات التربوية – مرة اخرى على حقيقتها من خلال ما توصل إليه الفكر الإداري، وليس تخمينا او كنظرات ذاتية صرفة – يمكنهم من رؤيـة هذه المنظمات بموضوعية أكثر، ومن ثـم سيساعدهم على النظر في استخدام كـوامنها بشكل أفضل نحو تحقيـق أهدافها. وبدون ذلـك فالنتيجة الوقوع كضحايا لممارسات عديمة الفاعلية – بحثية كانت او تطبيقية – لعدم ملاءمتها

لواقع هذه المنظمات.

وتزداد أهمية هذه الدراسة إن أدركنا افتقار المكتبة العربية إلى مثلها. ولا نرى فى ذلك من مبالغة. فالآثار الأدبية العربية التي تناولت تطور الفكر الادارى - وهى قليلة بحد ذاتها - لم تتطرق للموضوع بشكل كاف. وأعني أن معظمها - إن لم تكن جميعها - إما أنها اكتفت باستعراض تلك التطورات فقط دون تحليل أو نقد، أو أنها توقفت فى معالجاتها لهذه التطورات عند نهاية الخمسينات فقط. كما أن العديد من هذه الآثار لم توضح - بشكل دقيق - عما إذا كانت هناك حلقات ربط بين هذه التطورات. إضافة إلى ذلك فإن جميع المعالجات خلت - تقريبا - من ربط تلك التطورات بالبيئة التربوية بصفة عامة والبيئة القطرية بصفة خاصة[٢] .

وفى ضوء ماتقدم، فإن هذه الدراسة تهدف بشكل رئيسى إلى تعزيز التبصر في التطورات الفكرية بمجال إدارة المنظمات كمنحى لتحسينها. وستعمل على تحقيق هذا الهدف من خلال تتبع وتحليل وتقويم الفكر الإدارى منذ بزوغه وحتى آخر تطوراته فى الثمانينات من القرن الحالى. كما تناقش الدراسة تطبيقات هذه التطورات في المنظمات التربوية. وتتناول ايضا بالتقويم - كلما كان مواتيا - إدارة النظام التربوي بدولة قطر فى ضوء المعالجات السابقة، وعما اذا كان هناك من سبيل لتطويرها.

المداخل الرئيسية لدراسة المنظمات والإدارة وتطبيقاتها التربوية

لم تعرف الادارة كعلم حتى أواخر القرن التاسع عشر. ولايعني هذا انه لم يكن لها وجود قبل ذلك. فالحق أن الإدارة وإن كانت حديثة نسبيا كمجال علمي، إلا أن ممارستها قديم قدم الانسان نفسه على هذه الارض. ولسنا هنا بصدد استعراض الممارسات الإدارية للانسان عبر العصور[٣] ، فهذا ليس موضوع دراستنا هذه. ولكن مانريد أن نشدد عليه - من خلال هذا التمهيد - ان الحاجة للإدارة كانت موجودة منذ بدء الخليقة ولازالت قائمة، لكن مع فارق نراه بأنه مهم جدا، ويجدر بنا أن نعيه تماما، وهو أننا بحاجة اليوم وفى كل قطاعات العمل إلى إدارة تستطيع مواجهة التغيرات والتطورات السريعة المتلاحقة التى تميز هذا العصر.. إضافة إلى مواجهة

ضخامة الأعباء والأعمال المطلوب انجازها، مع تسامح أقل - على حد تعبير كنزفش KNEZEVIC - فى موضوع الخطأ وتبديد الثروات والموارد والقدرات الذى كان يميز الكثير من العصور[٣] . ويستلزم كل ذلك إعداد إداريا متينا وبراعة إدارية خارقة، الأمر الذى يزيد من أهمية هذه الدراسة.

أما الجهود التى تناولت الإدارة على أساس علمي منذ بروزها إلى اليوم، فإنه يمكن تصنيفها في ست مدارس أو اتجاهات فكرية وهي: المدرسة التقليدية، مدرسة العلاقات الانسانية، المدرسة السلوكية، مدرسة النظم، مدرسة التوافق، واخيرا اتجاهات عقد الثمانينات. وفى الصفحات التالية نتناول هذه المدارس وتطبيقاتها التربوية استعراضا وتحليلا ونقدا.

أولا - المدرسة التقليدية:

ظهر المنظور التقليدي للإدارة فى أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، وامتدت تأثيراته المباشرة حتى مابعد منتصف العشرينات من القرن العشرين. وقد اعتمد هذا الاتجاه الإدارى - بصفة خاصة - على مساهمات مجموعة من المهندسين فى قطاعات التصنيع. وتفسير بروز ملامح هذه المدرسة على يد المهندسين الصناعيين بالذات يرجع في نظرنا إلى أمرين أساسيين. أولهما: التأثيرات القوية والمباشرة للثورة الصناعية فى هذا المجال الملىء بالمهندسين، والذى شهد توسعا هائلا وطفرة تطويرية لم يشهدها التاريخ من قبل في أى مجال. والثانى: ما أسفر عنه النظام الصناعي من مشكلات ذات طبيعة خاصة لم تعرف أيضا من قبل. ومن تلك المشكلات، ضخامة وتعدد وتنوع المشاريع المقامة، وتباعد أماكن إقامتها، وما يستلزم كل ذلك من برمجة أو جدولة للعمليات التصنيعية أو الإنشائية والإشراف عليها. وكذا، ضخامة المصانع وكميات الانتاج، ومايحتاج إليه ذلك من عناية بالكم والكيف مع مراعاة عدم إرتفاع التكاليف كثيرا. واخيرا، ضخامة اعداد العاملين اللازمين ومايتبع ذلك من تدريب تقني خاص لتنفيذ أعمال فنية مرتبطة بالمجالات الجديدة.

هذا وقد لاحظ المهندس الصناعي الامريكى فريدريك ونسلو تيلر Frederic Winslow Taylor وهو أحد أشهر رواد هذه المدرسة ان المشكلة التى تواجه المنظمات الصناعية وبخاصة تلك المرتبطة منها بمستويات الانتاج وتكاليفه تكمن فى الممارسات

الإدارية السيئة وليست فى العمل او العمال. وعليه فقد دعى إلى أن الإدارة هى التى يجب ان تتغير، بحيث تأخذ - بدل اعتمادها على التقاليد القائمة على الفراسة او الخبرات والتجارب الشخصية - منحى «علميا» قوامه تحديد أسلوب العمل ومن ثم اختيار العمال وتدريبهم على أساس علمي، وتقسيم الواجبات والمسئوليات بين العاملين بحيث يتولى الإداريون منهم مهام التخطيط والتنظيم والتنسيق ويعنى العمال بالتنفيذ، وأخيرا التركيز على الحوافز المادية الإيجابية منها والسلبة[٥] . ومن هنا ظهرت تسمية هذه الرؤية الفكرية بـ «الإدارة العلمية» ولقب صاحبها بـ «أبي الادارة العلمية».

وساهم مهندس المناجم الفرنسى هنرى فايول Henri Fayol أيضا في إبراز هذه المدرسة، وذلك من خلال تحديده ولأول مرة فى تاريخ الإدارة مجموعة من الوظائف والمبادىء الادارية القابلة للتطبيق في أي بيئة تنظيمية. والوظائف التى حددها هى: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، وإصدار الأوامر، والضبط (التحكم). وبالنسبة للمبادىء فهى عنده: تقسيم العمل، السلطة والمسئولية، الانضباط، وحدة الأمر، وحدة الاتجاه أو التوجه، خضوع المصلحة الشخصية للمصلحة العامة، مكافأة الأفراد، المركزية، تسلسل السلم الإدارى، الترتيب، الإنصاف، تثبيت الأفراد، المبادأة، وروح التضامن[٦] .

وبيروقراطية المنظر الالمانى البارز ماكس فيبر Max Weber هى الاخرى في هذا الاتجاه أيضا. والبيروقراطية كما ابتدعها هي نموذج إدارى تنظيمي يقوم على مجموعة أسس ركائزها توزيع العمل على الموظفين، وتحديد الصلاحيات والمسئوليات الوظيفية بالمنظمة وفق تسلسل هرمي للسلطة، ومكافأة الموظف برواتب منتظمة وعلى أساس الموقع الذى يشغله على السلم الهرمي التنظيمي، واعتماد الكفاءة الفنية كأساس لتعيين الموظف أو ترقيته وظيفيا أو ماليا، وتدوين وحفظ القواعد والقوانين والاجراءات والقرارات المنظمة للعمل بالمنظمة بشكل رسمي وقاطع، والتقيد بها، وعمومية تطبيقها على الجميع، وولاء الموظف يجب ان يكون لمصلحة العمل ولو تعارض ذلك مع مصلحته الشخصية[٧] .

تلكم هى الرؤى الفكرية التى عملت على إبراز ما يسمى بالفكر التقليدى فى

مجال الادارة. لكنها ليست كلها بالطبع، فقد ساهم آخرون بمساهمات لها أهميتها فى هذه المدرسة الادارية. ومن هؤلاء الاقتصادى الأسكتلندي آدم سميث Adam Smith ، والذى ضمن أحد مؤلفاته فصلا عن التخصص وتقسيم العمل[٨] ، وهنرى جانت Henri Gant الذى طور رسومات بيانية وخرائط لجدولة المهام وتسجيل ماينفذ منها بقصد تبسيط عملية المتابعة الادارية[٩] وفرانك جيلبرت Frank Gilberth الذى ينسب اليه الفضل في ابتكار أسلوب الحركة والزمن[١٠] والذى اعتمده تيلر بصورة خاصة لتحديد طريقة مثلى لتنفيذ الأعمال بالمنظمات، ولوثر جليك Luther Gulick الذى جعل العمليات الادارية سبعة وهى، التخطيط، والتنظيم، والتوظيف، والتوجيه، والتنسيق، وإعداد التقارير، ووضع الميزانيات[١١] .

وباستعراض كل الأفكار التى بلورت النظرة الإدارية التقليدية يتبين لنا أنها لاتختلف فيما بينها إلا فى مجال التركيز فقط. فبالنسبة لتيلر وجانت وجيلبرت فانهم ركزوا على إدارة المستوى التنفيذي أو الإجرائى. ويظهر ذلك جليا من خلال التشديد على تحديد أسلوب مثالي لتنفيذ المهام، وإختيار دقيق للعمال وتدريبهم، وتقديم حوافز مالية لهم، ومتابعة إنجازهم للمهام. اما عناية فايول وفيبر وجليك فقد وجهت للادارة فى مستواها الأعلى. ويتجلى ذلك من خلال تمييز اداريى القمة بمهام التخطيط والتنظيم والتنسيق وصناعة القرارات وما شابهها. وعنوا كذلك بوضع معايير وقواعد عقلانية لكى تدير على أساسها هذه الفئة منظماتهم مثل سيادة القانون، وترجيح المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، والالتزام أو الانضباط، وهرمية السلطة، وغير ذلك.

وبناء على ماتقدم، يمكننا تحديد ملامح الادارة التقليدية للمنظمات فى الآتى:

١ - العناية بالبنية التنظيمية للمنظمات «اعتماد اللوائح والقوانين، تقسيم المهام، تحديد السلطات الرسمية.. الخ».

٢ - التركيز على الالتزام بالعمل وتنفيذه بدقة، والسعي الحثيث لجعل المنظمة جهازا تشغيليا فعالا.

٣ - الاهتمام بالمخرجات «انتاجا كانت أم خدمات».

٤ – التشديد على ايجاد أسلوب فعال واحد لتنفيذ المهام أو الاعمال.

٥ – التأكيد على تحسين أداء الفرد، وذلك على افتراض أن فاعلية الكل هي نتاج مجموع الاجزاء المكونة له.

٦ – العناية بالحوافز المادية، كأساس لزيادة الانتاج.

٧ – التركيز على المهارة الفنية للموظفين «إداريين وعمال»

٨ – العناية بادارة الاشياء والعدد والادوات والخامات.

٩ – الفصل بين التخطيط والتنفيذ.

١٠ – التأكيد على الضبط والربط والانتظام.

١١ – التشديد على منطقية العلاقة بين أفراد المنظمة ورسميتها.

١٢ – التأكيد على عقلنة الإدارة عن طريق استخدام نظام ثابت من الأسس أو الاساليب في العمليات الادارية المختلفة لتحسين فاعلية الأداء بالمنظمة.

هذا، وقد أحدثت المدرسة التقليدية عند بزوغها ثورة فكرية في مجال الادارة. فقد وضعت – ولأول مرة في التاريخ الإدارى – أسسا علمية لهذا العمل. وشجعت العلماء على البحث والدراسة من أجل تطوير المنظمات وادارتها. فبدأ الكثيرون فيما بعد توجيه اهتماماتهم العلمية الى هذا الميدان. وعندما طبقت النظرية التقليدية هذه ومفاهيمها فى المنظمات على اختلاف انواعها، فانها عملت على تحسين الانتاج، وتقليل التكاليف، واختصار الجهود فى المنظمات الصناعية وغيرها كما كانت تهدف. ويصف آدم سميث فى معرض سرده لايجابيات تبني «التخصص» في المنظمات كيف أن عشرة من العمال المتخصصين كانوا يصنعون ٤٨٠٠٠ رأس دبوس يوميا فى أحد المصانع، في الوقت الذى لم يكن بمقدور الاشخاص العاديين سوى صناعة ٢٠ دبوس فقط كل يوم للشخص الواحد[١٢] . كما يروى أن دراسة الحركة والزمن قد افادت في إنقاذ أرواح الكثيرين، حينما طبقت في ميدان الطب وذلك بأن قللت اجراء العمليات الجراحية التى كانت تنفذ، وجعلت – بالتالى – زمن بقاء المريض تحت مبضع الجراح أقل[١٣] .

لكن هناك العديد من أوجه النقد التى يمكن أن توجه للمدرسة التقليدية ويمكن أن نركز هذه الانتقادات فى ديكتاتورية أو تسلطية الأسس التى تعتمدها هذه المدرسة. فالاهتمام موجه للمخرجات. والعنصر الانسانى متجاهل إلى حد كبير حيث العامل ليس سوى آلة داخل المنظمة، وعليه التأقلم مع العمل المكلف به من أجل زيادة العائد على المنظمة، ومن يعجز عن ذلك فمآله إلى الإستغناء والعلاقة بينه وبين الرئيس لا شخصية، فلا مجال للمشاعر والأحاسيس في العمل وليس له «اى للعامل» أى رأي فيما يجرى، حيث القرارات وإتخاذها حق لإداريي القمة فقط. وما على المستويات الدنيا سوى التنفيذ. وأداء المهام أو تنفيذ الأوامر - بعبارة أدق - الرباط الوحيد الذى يربط العامل بالإدارى والقاعدة بالقمة. كما ترى هذه المدرسة البشر بمنظار اسود، فهم ذوو طبيعة كسولة مهملة، يكرهون العمل ويحاولون تجنبه ان استطاعوا إلى ذلك سبيلا، وفق تعبير مجريجور Mcgregor[١٤] . وعليه فالرقابة اللصيقة أمر ضرورى لتحسين الأداء. ومبدأ العصا والجزرة هو المعول عليه كحافز لتحقيق ذلك. والابتكار والابداع لامجال إليهما من خلال هذه المدرسة. فالادارة هى التى تحدد الأسلوب الامثل للاداء. وأسوة بباقى الأنظمة والقوانين، فالتقيد بالأسلوب المتبنى للتنفيذ دون تعديل أو تغيير أو إضافة أو حذف أمر لايجوز إنتهاكه هنا.

وعلى الرغم من هذه الانتقادات اللاذعة فإن منظمات اليوم لازالت تتبنى العديد من أسسها، فالتخصص وتوزيع العمل على ضوئه، وهرمية السلطة، وتحديد المسئوليات، وصياغة اللوائح والقوانين التنظيمية وحفظها، والعديد من مبادىء تيلر وفايول وفيبر الاخرى، إضافة إلى عمليات التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، وغيرها التى إبتدعها فايول وأضاف اليها جليك، كلها أمور لها أهميتها في عالم الإدارة المعاصرة، وحظيت بالكثير من الإهتمام والتطوير عبر السنين.

وفيما يتعلق بميدان التربية، فقد استخدمت مبادىء المدرسة التقليدية عند بروزها في إدارة المنظمات التربوية بدءا من الولايات المتحدة الامريكية. فسيطرت الطبيعة التسلطية او ما يشبه الطابع العسكري (أي النموذج الحرفى الصارم لبيروقراطية ماكس فيبر) على النظم التربوية فى تلك الفترة. وعلى سبيل المثال، فقد

طبقت الادارة الهرمية للإشراف على البرامج والنشاطات التعليمية. وتم تنفيذ ذلك من خلال تدخل الإدارة العليا فى التنفيذ بوضع قوانين ولوائح، وأنظمة مفصلة تفصيلات كثيرة ومتشعبة للعمليات التربوية المختلفة، وذلك فى ضوء أسلوب الحركة والزمن. واعتمدت الكفاءة الفنية «المهارة في التدريس أو أداء الاعمال الكتابية» كمعيار رئيس للتوظيف والترقية في العمل الاداري التربوي وذلك أسوة بما كان يجري في القطاعات الصناعية آنذاك[١٥] . ويذكر ايضا بأن إداريي المدارس والنظم التربوية يومها كانوا يديرون هذه المؤسسات وكأنها املاك خاصة بهم. فكانوا يتصرفون على أساس أن أي اقتراح أو رأي من المدرسين او الطلاب او الآباء أو أى قطاع في المجتمع انما هو تدخل غير مقبول فى شئونهم. وكانوا يعتبرون ذلك بمثابة خرق او انتهاك لحرمة وقدسية الإدارة وخصوصياتها التي لايعيها سواهم[١٦] .

ولايبدو أن الوضع الإداري الحالى للنظام التربوي القطري يختلف عن مثل ذلك الذي كان يجرى بالمؤسسات التربوية فى الغرب في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين. فالمصدر الأعظم للقوة والسلطة التربوية متمركز فى اعلى السلم الهرمى التنظيمي، وبخاصة بين مجموعة محددة من الأفراد أو المجموعات فى المستوى الأعلى من البنية التنظيمية[١٧] .

وهناك درجة كبيرة جدا من التحكم والسيطرة والرقابة الهرمية المتسلسلة على الفعاليات والانشطة والافراد[١٨] . وتولى الإدارة العليا عنايتها بالبنية او التركيبة الرسمية، وكذا بالانظمة والقوانين وإصدار متواصل للتعاميم والمنشورات بالغة التفاصيل والتشعبات، حتى فى اسلوب تنفيذ المهام. وتوضع كل هذه مركزيا بأعلى الهرم التنظيمي، وترسل لإداريى المستويات الإدارية الدنيا والمدارس للتنفيذ[١٩] . وليس لإداريى المستويات الدنيا كمديري ومديرات المدارس سوى دور محدود جدا فيما يتعلق باتخاذ القرارات التربوية، كما أن سلطاتهم فى حل كثير من المكشلات التى يواجهونها مقيدة[٢٠] . بل أن هناك تجاهلا من قبل الادارة المركزية لآراء الإدارات المدرسية عند تشكيل السياسات والقرارات التربوية بالبلاد[٢١] . والمدرسون قلما يدعون للتعليق على البرامج التعليمية، كما انه نادرا ماينظر للطلاب كمصدر

للمعلومات والتغذية الراجعة فيما يتعلق بالنشاطات التربوية[٢٢] .

يتبين جليا - في ضوء ماسبق - ان العاملين بالمستويات الدنيا بالنظام التربوي القطري - كالمدرسين ومديري المدارس - أقرب إلى أن يكونوا قد وظفوا لمسئولية وحيدة - كما اقترحها تيلر - وهى تنفيذ مهام مسبقة التحديد، وبالطريقة التى يحددها إداريو المستويات العليا بالادارة المركزية الذين يستحوذون على الجزء الأعظم من مهام التخطيط واتخاذ القرارات، الذين يمارسون إشرافا ورقابة صارمة - عبر قنوات عدة - لضمان أن مايجرى بالمدارس من تدريس وممارسات ادارية يتسق مع التعليمات والتوجيهات المعتمدة.

والسؤال الذى يستلزم الطرح الآن هو: إلى أي مدى يمكن ان تستمر المؤسسة التربوية القطرية فى تبني ملامح المدرسة التقليدية فى ادارتها؟ هذا ماسنعمل على تبيانه ونحن نتابع تناول باقي التطورات الفكرية فى مجال ادارة المنظمات وتطبيقاتها التربوية.

ثانيا - مدرسة العلاقات الإنسانية:

طورت مدرسة العلاقات الانسانية كرد فعل للإدارة التقليدية ويحدد المهتمون فترة الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين كعصر لهذه المدرسة.

وتعتبر عالمة الاجتماع الأمريكية ماري باركر فوليت Mary Parker Follett رائدة هذا الاتجاه. وتعرف فى الأوساط الإدارية كأول من مهدت الطريق نحو بزوغ الحركة الانسانية هذه وعلى حد تعبير شافريتز وويتبك Sharfritz & Whitbeck فإن فوليت ملهمة سبقت عصرها عندما طرحت في كتاباتها التى نشرتها فى عشرينات هذا القرن افكارا اثبتتها تجارب هاوثرن Hawthorne العلمية - والتى سنعرض لها لاحقا - بعد سنوات عديدة[٢٣] . وقد ركزت فوليت فى افكارها تلك على ان المشكلة الرئيسية التى تواجه المنظمات على اختلاف انواعها تكمن فى إيجاد وتطوير علاقات تفاعل وانسجام بينشخصية Interpersonal Relations فيها. ودعت في ضوء ذلك الى بناء المنظمات بصورة يمارس فيها الإداريون القوة Power مع المرؤوسين لا عليهم. وأضافت بأن الخطط التى تتخذ القرارات بشأنها فى المستويات الإدارية العليا. ثم تطالب

المستويات الدنيا بتنفيذها دون تنسيق بين المستويين المذكورين قبل وأثناء وضع هذه الخطط، فان مآلها الفشل بلا ريب. وطالبت بضرورة وجود مثل هذا التنسيق كعامل مساعد على تعزيز التفاعل والانسجام بالمنظمات والذى يؤثر بالتالى على اتمام المهام على أكمل وجه. وليس بالضرورة - على حد تعبيرها - أن يكون فى الاختلاف الذى قد ينشأ فى مثل هذه الظروف، ضرر يخشى منه. فهذا النوع من التعارض أمر طبيعي، وهو إختلاف بناء يعود بالنفع على كل من يعنيه الأمر إذا ما أقر بوجود الإختلاف أو التعارض، ودرست من ثم رغبات الأطراف المختلفة بغرض التكامل بينهم، وبدون محاولة فرض طرف قوته أو سيطرته على الطرف الآخر(٢٤) . وفى ضوء ماسبق من أفكار، يمكن القول بأن فوليت قد وضعت بحق البذرة لما نسميه اليوم بالإدارة التشاركية Participatory .

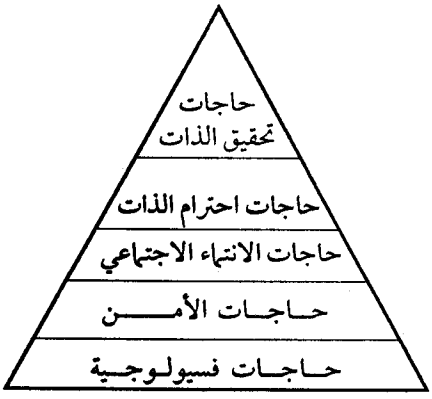
رغم الاهمية البالغة لمساهمات فوليت، الا أن نقطة البدء فى تطبيق الاتجاه الانسانى فى الادارة وضعت على يد إلتن مايو Elton Mayo أستاذ اول قسم الأبحاث الصناعية بمدرسة إدارة الأعمال في جامعة هارفارد العريقة - وذلك من خلال التجارب التى أجراها وزملاؤه فى مجمع هاوثرن الصناعي التابع لشركة ويسترن اليكتريك Western Electric قرب مدينة شيكاغو الامريكية. وكانت الشركة المذكورة قد عهدت لمايو بدراسة ظاهرة الاستياء التى بدأت تظهر بين العمال فى المجمع المذكور والتى أثرت كثيرا على الانتاج، وذلك بعد ان فشل خبراء الشركة هذه فى علاج المكشلة وتقليص نتائجها السلبية من خلال زيادة الحوافز المادية وتحسين بيئة العمل، والعناية بالتسهيلات الترويحية التى كانت تقدم للعاملين بالشركة. وقد بدأ مايو وزملاؤه وعهلى رأسهم فريتز روثلزبرجر Fritz Roethlisberger تجاربهم - والتي استمرت اكثر من ثمانية اعوام - مفترضين ابتداء أسس المدرسة التقليدية كعوامل أساسية تحكم الإنتاجية. ومن بين العوامل التى درست بعناية. أثر كل من الاضاءة، وفترات الراحة، وطول فترة العمل اليومية، وطرق دفع الأجور للعاملين على الانتاج. وكانت نتائج هذه الدراسات والتجارب فى مجملها واحدة وهي انه لم يكن لأي من العوامل التى درست تأثير مهم ومستقل على الانتاج وكفاءة العمل. وعليه، فقد أرجع مايو تحسن الانتاج الذى رافق إجراء هذه التجارب إلى إحساس العاملين

بأهميتهم، وأهمية الادوار التى يؤدونها، وذلك من خلال اهتمام الباحثين والادارة بأخذ آرائهم فى التغييرات التى كان يقصد إجراؤها خلال فترة الدراسة. وبذلك ارتفعت روحهم المعنوية. وأثرت بالتالى على تحسن الإنتاج[٢٥] .

ومن بين المساهمات الأكثر شهرة وإلتصاقا بحركة العلاقات الإنسانية، تلك التى تعرف بنظرية هرمية الحاجات الانسانية، لعالم النفس الامريكى المشهور ابراهام ماسلو Abraham Maslow[٢٦] . وفى هذه النظرية، اهتم ماسلو بالحوافز في المنظمات وشدد على ضرورة ارتباطها بتلبية حاجات الإنسان المختلفة، والتى رآها بأنها ليست مادية فقط. كما أكد فى نظريته على أن هذه الحاجات تعمل كدوافع موجهة للسلوك الإنساني. وهو «أي الانسان» يسعى جاهدا لاشباعها. لذا، فإن على المنظمات التعامل مع هذه الحاجات إذا ما أرادت تحقيق أهدافها بصورة مقبولة. والحاجات - كما هي مصورة في الشكل(١) - مرتبة فى تسلسل هرمي قاعدته الحاجات الفسيولوجية، ثم تأتى حاجات الأمن، فحاجات الانتماء الاجتماعى، فحاجات احترام الذات، وفي القمة حاجات تحقيق الذات. وبناء على هذه الحاجات، فان الاجر المادى - محور اهتمام المدرسة التقليدية - لايمثل سوى نوع واحد من الحوافز التى تلبي حاجات الافراد، وهي الحاجات الأولية العضوية.

شكل رقم «١»

هرمية الحاجات لماسلو



ويرى ماسلو ان المنفعة المرتبطة بهذا الأجر «المردود الايجابي للأجر المالى فى حفز العامل» تكون متناقصة. بمعنى أن العامل يشعر بالرضا عند مستوى معين من الأجر

وعند ذلك؛ فان أية زيادة فيه لايصاحبها تأثير فى حالته المعنوية او كفايته الانتاجية. اي يفشل الاجر كحافز على العمل فى هذه الحالة. وفى ذلك إشارة واضحة الى ان المنفعة المرتبطة بالاجر تتغير مع الزمن بتغير تطلعات الفرد وأهدافه. وينطبق هذا على باقي الحاجات حتى يحقق المرء أعلاها. بعبارة اخرى، عندما تشبع أية حاجة دنيا للفرد، عندها تظهر حاجة أعلى، ولاتبقى بعد ذلك حاجته الاولى دافعة. وعليه فتركيز الاهتمام بتلك الحاجة لامعنى له.

ويمكننا الآن - وفي ضوء ما سبق استعراضه من مساهمات - أن نحدد ملامح ادارة العلاقات الانسانية فيما يلي:

١ - النظر للأفراد بالمنظمات على أنهم آدميون لهم وزنهم وأهميتهم، وليسوا كتروس في آلات.

٢- التشديد على ضرورة تطوير علاقات انسجام وتفاعل مستمرين بين أعضاء المنظمة.

٣ - الحوافز ليست مادية فقط، وإنما تتضمن أيضا التعامل مع حاجات العاملين المعنوية.

٤ - العناية بالجانب الانساني هى الركيزة الإدارية الأساسية وهى العامل الحاسم في زيادة الإنتاج.

٥ - تعزيز الاتصال المباشر بين الرؤساء والمرؤوسين.

٦ - الاهتمام بتوزيع السلطة بجميع أجزاء المنظمة على أساس اهتمامات ومعارف الأفراد.

مع بروز مدرسة العلاقات الانسانية، بدأ الفكر الاداري في التوحول عن آلية التوجه التي افرزتها المدرسة التقليدية، الا ان هذا التحول لايعني انه قد مسحت كل مبادىء ومفاهيم الفكر التقليدي، او انه لم يعد لها صور تطبيقية، بل الذي حدث هو انه قد لطفت تلك المفاهيم وتطبيقاتها باضفاء طابع انساني عليها وذلك بفضل اسهامات فوليت ومايو وروثلزبرجر وماسلو. وكان لأفراد آخرين ايضا تأثيرات مهمة في بلورة الفكر الانساني هذا خلال تلك الفترة.. وعلى رأس هؤلاء هنري

دينسن Henry Dennison الذي عنى بالمشكلات الانسانية بالمنظمات، وطبق عمليا - في مؤسسته الصناعية التي حملت اسمه - اسلوب الادارة التشاركية من خلال نظام اداري كان المرؤوسون ممثلين فيه[٢٧] . ولانريد ان نضمن قائمة الرواد هذه، اولئك الاشخاص الذين ارتبطت اسهاماتهم بالقيادة الديمقراطية، حيث اننا نرى في القيادة معاني تميزها عن الادارة (مجال هذه الدراسة).

هذا، وقد ساهمت حركة العلاقات الانسانية في اثراء الفكر الاداري وتطوير الممارسات الادارية. فقد كان لها تأثير عميق على فهم السلوك الانساني ضمن أية جماعة، وداخل محيط أية منظمة. ويرجع بعض المهتمين بداية تكوين السلوك المنظمي Organizational Behavior[٢٨] إلى تجارب هاوثرن الشهيرة[٢٩] . كما انبثق عن هذه الحركة - ولأول مرة - عدد من المفاهيم الادارية والتي حظيت ومازالت تحظى بكثير من الاهتمام من قبل دراسي وباحثي وممارسي الادارة على السواء. ومن هذه المفاهيم جماعية حل المشكلات Group Problem-Solving ، واتخاذ القرار بالمشاركة Participatory Decision-Making والتفويض Delegation والمناخ التنظيمي Organizational Climate والروح المعنوية Morale وديناميكية الجماعة Group Dynamics ، وادارة الصراع Conflict Maganemene[٣٠] .

إضافة الى ذلك فقد تمكنت تطبيقات ملامح مدرسة العلاقات الانسانية من علاج مشكلة التدهور الذي اصاب الانتاج بالمنظمات الصناعية، والذي بسببه استدعى إلتن مايو لدراسته.

وفي المنظمات التربوية الغربة بدأت الادارة التقليدية الديكتاتورية في الاختفاء مع انبثاق عصر المدرسة الانسانية. فأخذت - على سبيل المثال - العلاقة بين الأفراد العاملين في المستويات العليا بالنظم التعليمية، وأولئك المتمركزين في المستويات الدنيا تأخذ شكلا جديدا يعتمد على درجة كبيرة من التفاعل والانسجام. وكان ينظر إلى ان لهذه الصور من العلاقات الايجابية بين أعضاء الهيئة التعليمية تأثيرات مهمة على عمليتي التعلم والتعليم. لذا، فقد ساهم بعض كتاب الادارة التربوية وقتها بمقترحات من أجل استخدامها لتعزيز هذا الجانب[٣١] . وبدأت ايضا المنظمات التربوية في تبني مبدأ المشاركة في وضع الأهداف، ورسم الخطط، وإتخاذ القرارات،

وذلك على أساس أن اولئك المتأثرين بأي قرار، أو المشاركين في تحقيق أي هدف، يجب ان يكون لهم صوت ورأي ودور وتأثير في صياغة الهدف وصناعة القرار[٣٢] وعنيت المنظمات التربوية كذلك بإرضاء المدرسين وغيرهم وذلك عن طريق اشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية إضافة إلى تلبية حاجاتهم المادية (الاقتصادية) وذلك على أساس أن الدوافع الموجهة للسلوك الانساني ليست عضوية مادية فحسب. وما لم تتعامل المنظمات ايجابيا مع الحاجات النفسية الاجتماعية للمدرسين - مثلا - فإن هؤلاء لن يكونوا في وضع يمكنهم من العمل على اشباع الحاجات المختلفة لتلاميذهم[٣٣] . فأخذت - بالتالي - عمليات الاتصال بالمنظمات التربوية بعدا جديدا من خلال الاتصال الصاعد، تنقل بواسطته آراء وتعليقات وأفكار ومعلومات من يقبع في قاعدة هذه المنظمات من مدرسين وطلاب أيضا، بعد أن كانوا مجرد منفذين يتلقون أوامر وتعليمات أهل القمة باتصال احادي الاتجاد (هابط) فقط. ونظر إلى هؤلاء بمنظار إيجابي وانهم ينشدون المسئولية، ويستطيعون تحملها، فلاقى مفهومي «التفويض» و«جماعية العمل» رواجا واسعا[٣٤] .

وفيما يتعلق بادارة التربية بدولة قطر ومدى تأثرها بحركة العلاقات الانسانية، فقد سبق أن أوضحنا بأن الادارة التقليدية - ذات الطبيعة المركزية الأوتوقراطية - لازالت تطبع ممارسات التربية القطرية. وتشير بعض الدراسات التي تناولت النظام التربوي بقطر الى جوانب من معاناة هذا النظام نتيجة تطبيق الاسلوب التقليدي في ادارته. فحسبما اوضحت احدى الدراسات[٣٥] ، فإنه نتج عن تجاهل الادارة المركزية لوجهات نظر إدارات مدارس البنات (مجال الدراسة)، إتخاذ قرارات لا صلة لها بالحاجات الحقيقية لهذه المدارس. كما اوضحت الدراسة نفسها ان الإدارات المدرسية هذه عاجزة عن التعامل مع المشكلات التي تواجهها بسبب محدودية الصلاحيات التي تتمتع بها المديرات. ولا تقتصر مثل هذه المعاناة على مدارس البنات بالطبع، حيث أوضحت دراسة أخرى تناولت المدارس الابتدائية بنينها وبناتها[٣٦] . ان مركزية الادارة التربوية بقطر وتقييد صلاحات مديري ومديرات المدارس يحدان من امكانية حل المشكلات التي تواجه المدارس القطرية. وقد نبهت دراسة ثالثة[٣٧] الى دقة هذا الوضع عندما اشارت الى ان الممارسات القائمة تشكل عوائق خطيرة تحول دون تطوير

برامج تربوية عصرية في قطر. وعليه، فقد تضنت الدراسات المشار اليها، ودراسات اخرى توصيات باعادة النظر في الاسلوب الاداري المتبع، وانتهاج اسلوب اداري اكثر ديمقراطية من خلال تخفيف حدة المركزية[٣٨] ، وتعزيز عمليات الاتصال الصاعد[٣٩] والافقي والمباشر[٤٠] وتوسيع مشاركة المستويات الادارية الدنيا[٤١] وكذا المدرسين[٤٢] في عمليات اتخاذ القرار، ووضع مزيد من الاعتبار لوجهات نظر من هم بالميدان من مديري[٤٣] ومديرات المدارس[٤٤] والمدرسين والمدرسات أيضا[٤٥] وتفويض ادارات المدارس - على وجه الخصوص - بمزيد من السلطات والصلاحيات[٤٦] .

وفي ضوء ما سبق، يتضح جليا بان حركة العلاقات الانسانية لم تؤثر في ادارة التربية القطرية تطبيقا بالرغم مما كشفت عنه الدراسات ذات الصلة من سلبيات الاتجاه التقليدي المتبع، وبالرغم ايضا من توصيات هذه الدراسات القوية بتبني اسلوب انساني. ورغم انني لا أريد هنا أن أفسر هذه الظاهرة بأي تفسير شخصي، الا انه يمكن ان يكون التمسك بالاسلوب التقليدي راجعا الى عوامل يمكن اعتبارها فروضا لدراسة ميدانية مستقبلية. ومن بين العوامل المحتملة مايلي:

١ - كثير من القيادات الادارية بالنظام التربوي القطري غير واعية بالتطورات العلمية الادارية وأهميتها بالنسبة لفاعلية وكفاءة مخرجات المؤسسات والأجهزة التي يقودونها بالقدر الكافي لكونهم لم يعدوا إعدادا اداريا تربويا متعمقا.

٢ - كثير من القيادات الادارية على مستوى المدارس لازالوا في مراحل النمو المهني والتكويني من حيث ان خبرتها في العمل الميداني ليس بالقدر الكافي.

٣ - طبيعة المجتمع القطري من حيث تكوينه المتعدد في خلفياته الثقافية والاجتماعية لتعدد انتماءات أفراده القومية والجنسية يحتاج الى أن يكون التعليم بوتقة صهر. وهذا ما يتطلب نوعا من التركيز الاداري، ونوعا من متابعة تنفيذ الانشطة التعليمية بتفاصيلها وفقا للوائح محددة ومفصلة وواضحة.

وليس بالضرورة ان تؤكد الدراسات الميدانية هذه الفروض الأولية على النحو الذي قدمت به، فقد تأتي بنتائج جديدة غير متوقعة. لكنها على كل حال سوف تسلط أضواء كاشفة على حقيقة الوضع الاداري في المجال التربوي بقطر.

لكن؛ هل العلاقات الانسانية هى الاسلوب الامثل لادارة المنظمات؟ وهل تبني هذا الاسلوب الاداري يتسق مع حقيقة المنظمات ومن ضمنها التربوية؟

الحق انه وبالرغم من الاثر الكبير الذي احدثته حركة العلاقات الانسانية في الفكر الاداري والممارسات الادارية معا، الا ان انتقادات كثيرة يمكن ان توجه لها ايضا. ومن بين هذه الانتقادات، أنها عنيت - مثلها في ذلك مثل المدرسة التقليدية - بما يجب أن تكون عليه المنظمات لابما هو عليه واقعها. بعبارة أخرى، فإن حركة العلاقات الانسانية تشترك مع الفكر الاداري التقليدي في تبني كل منهما لنموذج مثالي (عقلاني منطقي) - وان اختلفا في التوجه - للعمل من خلاله على تحقيق اهداف المنظمة، مفترضين أن الحياة بالمنظمات ثابتة ومتسقة ومطردة. وبذا فإن مهمة الإدارة - في ضوء مدرسة العلاقات الانسانية - تتحدد - كما يقول بعض الباحثين[٤٧] - في تحييد القوى المحطمة الكامنة لدى الموظفين - لا بالأوامر والمتابعة اللصيقة كالتقليدية - بل من خلال التأثير والحكم غير المباشرين (حوار مباشر، مشاركة...الخ). غير أن واقع المنظمات - والتربوية منها على وجه الخصوص - يضع - وكما سيتضح في مكان آخر من هذه الدراسة قيودا امام التوجه العقلاني لمدرسة العلاقات الانسانية وبصورة لايمكن معها النظر للادارة الانسانية (الديمقراطية) على أنها الاسلوب الامثل لادارة المنظمات تحت كل الظروف والاحوال. ويرتبط بهذه الملاحظة النقدية وبشكل وثيق نقد آخر أعنف وهو ان النظرية الانسانية ليس سوى أداة يستخدمها الاداريون لاستغلال العاملين - لا بالقسر والاكراه والضبط والربط - بل بالمكر والمناورة والحيلة. فيصف - مثلا - دانييل بل Daniel Bell الباحثين الذين أجروا تجارب هاوثرن بأنهم متخصصون في اجتماعيات البقر Cow Sociologists[٤٨] بربطهم بين رضا العامل ومستوى إنتاجيته مشيرا بذلك الى الفكرة السائدة بين رعاة البقر «كلما أفرطت في دلال البقرة كلما أعطت حليبا أكثر». وهو أمر يمكن ان تترتب عليه نتائج عكسية. فالمبالغة في الاهتمام بالعاملين تضعف المديرين، وتجعلهم عاجزين عن اتخاذ قرارات حاسمة، ويعود كل ذلك - بالتالي - بأوخم العواقب على فاعلية المنظمة[٤٩]. وقد حذر جومبرج Gomberg من مغبة الحكم على المديرين على أساس من الرفاهية العاطفية للموظفين[٥٠]. وفي البيئة التربوية لوحظ تدن مستمر في درجات طلابالال

مدارس التي تربط مديريها بالمدرسين علاقات صداقة ودفء، في الوقت الذي وجد - بالمقابل - تحسن متواصل في درجات تلاميذ المدارس التي يحافظ فيها المديريون على إقامة نوع من العلاقة الاجتماعية غير القريبة مع المدرسين[٥١] .

ولربما أمكننا القول هنا بأن مثل هذ الانتقادات هي التي ساعدت على بروز المدرسة التالية:

ثالثا - المدرسة السلوكية:

لاحظنا من خلال تحليل المدرستين السابقتين ان المدرسة التقليدية توجه اهتمامها في إدارة المنظمات نحو العمل، وزيادة وتحسين المخرجات، وذلك من خلال التركيز الشديد على البنية التنظيمية الرسمية، وعناية كبيرة بالتحكم والسيطرة والرقابة الهرمية المتسلسلة، وتجاهل شبه كلي للبشر العاملين بالمنظمات واحتياجاتهم. ووجدنا - في المقابل - تناول مدرسة العلاقات الانسانية للعنصر البشري كمدخل رئيس في الادارة، وذلك على حساب العمل والاهتمام به، وقد نتج عن ذلك - وفي ظل كلا الأسلوبين - تدهور في العمل رغم النجاحات الواسعة التي رافقت كلا في سنواتها الأولى. لذا، ظهر في بداية الخمسينات من القرن الحالي تقريبا مدخل جديد في علم الإدارة، ألا وهو المدخل السلوكي، والذي امتدت تأثيراته المباشرة لما لايقل عن عقد كامل.

ويمكن ان يقال بأن المنظر الاجتماعي والاداري الأمريكي جستر برنارد Ghester Barnard هو الذي وضع البذرة الأولى لبروز الحركة السلوكية في الادارة، ورغم ان برنارد لم يكن أكاديمياً، بل فشل حتى في انهاء دراسته بجامعة هارفارد لرفضه أخذ الساعات المعملية لأحد مقررات العلوم[٥٢] ، إلا أنه لايزال لكتابه الأول وظائف المنفذ The Functions of the Executive تأثيرا واسعا في الفكر الاداري ودراسته. ويعتبر كتاب برنارد هذا - والذي نشر عام ١٩٣٨ - بأنه قد سبق عصره بوضعه الأساس للمدرسة السلوكية قبل اكثر من عشر سنوات من بروز هذا الاتجاه الفكري على السطح[٥٣] . وقد تناول برنارد في جانب من كتابه هذا - ولأول مرة في تاريخ الفكر الاداري - المنظمة اللارسمية Informal Organization وعلاقتها بالمنظمة الرسمية Formal Organization ، وأهمية وعي الادارة لها، وتعاملها معها. وحدد

الكاتب المنظمة الرسمية بأنها صلات وتفاعلات مقصودة ومحكومة بمحددات معتمدة مسبقا وتحدث بين شخصين أو أكثر يسعون لتحقيق غرض مشترك. وواضح ما يتضمنه هذا التعريف من ملامح المدرسة التقليدية. اما المنظمة اللارسمية فيراها برنارد بأنها النشاطات التفاعلية الايجابية أو السلبية غير المحكومة بأي اطار رسمي، والتي تبرز الأفراد عفويا(بلا وعي ولاتخطيط) أو غريزيا (بسبب عدم التعامل مع حاجياتهم)، وبدون ان يستلزم وجود اهداف محددة مشتركة ومقصورة. ويرى برنارد ان مثل هذا النوع من الصلات والتفاعلات والتجمعات يؤثر تأثيرا بالغا في اتجاهات ومشاعر وسلوكيات الأفراد بالمنظمات. وبالتالي، فإن الإداري الذي لايعي المنظمة اللارسمية وأهميتها الحيوية ومن ثم لايتفاعل معها، فانه سيواجه مشكلة حقيقية فيما يتعلق بتحقيق المنظمة لأهدافها[٥٤] . وقد قصد برنارد من دراسته هذه للمنظمتين الرسمية واللارسمية والعلاقة بينهما. التأكيد على ضرورة العناية بحاجيات ومطالب المنظمة (المدرسة التقليدية) والعاملين بها (مدرسة العلاقات الانسانية) على السواء في الممارسات الادارية.

وجدت رؤية برنارد في الادارة انصارا لها في الخمسينات، ومن اشهر هؤلاء كريس أرجيرس Chris Argyrs – أستاذ التربية والسلوك المنظمي بمدرسة التربية للدراسات العليا في جامعة هارفارد، وعضو هيئة التدريس في مدرسة إدارة الأعمال بنفس الجامعة – الذي شدد على ضرورة اهتمام الإدارة بالفرد والمنظمة معا، وإلا كانت العواقب وخيمة بالنسبة للطرفين. وأوضح قوله هذا من خلال ثلاثة فروض وهي أن للفرد خصائص وميول واحتياجات وأهداف. وللمنظمة أيضا كينونة ومطالب. وبمقابلة صفات الشخصية الراشدة وتوقعاتها (المنظمة اللارسمية) مع خصائص المنظمة واهدافها (المنظمة الرسمية) يحدث بين الطرفين صراع (تضارب)، وبالتالي نتائج سلبية، ان لم يخلق مناخ تنظيمي مناسب يتيح للأفراد النمو والنضج، ويحقق للمنظمة في نفس الوقت اهدافها. وفي تصويره لافتراضه الأول، وصف أرجيرس نمو الشخصية الانسانية ما بين الطفولة والرشد. وذكر – كما هو مبين بالشكل(٢) – أن الفرد ينتقل من مرحلة السلبية والاتكالية والطاعة والاستسلام في طفولته، الى مرحلة الرشد التي تتسم بالايجابية والحيوية والاستقلال وتحقيق الذات، ويستقطب المرء

خلال مرحلة التطور هذه خبرات وقدرات وتصبح له توجهات مستقبلية طويلة المدى، بعد ان كان بامكانيات وخبرات معدومة أو محدودة جدا وتوجهات آنية.

شكل رقم (٢)

وجهة نظر أرجيرس حول الشخصية الناضجة[٥٥]

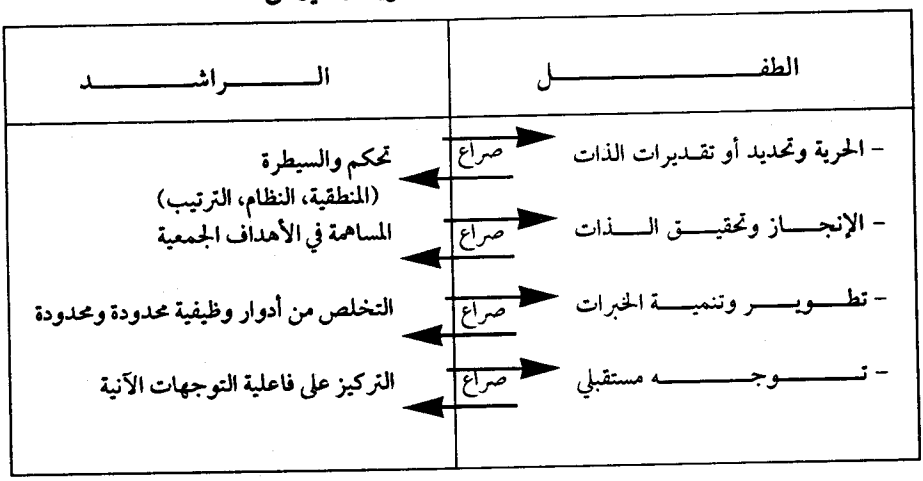
الطفل		الراشد
- عالة، تابع، معتمد، متكل (خضوع، إذعان، انصياع)	←	مستقل. (رغبة في التحكم والضبط والسيطرة)
- ذو قدرات وإمكانيات محدودة جدا أو معدومة كلية.	←	مستحوذ على قدرات وإمكانيات عديدة.
- افتقار للخبرة (خبرة معدومة)	←	نمو وتطور ا لخبرات
- توجهات آنية (قصيرة المدى)	←	توجيهات بعيدة المدى.

بعد ذلك صور أرجيرس المنظمات ورآها ككينونة محكومة بلوائح وانظمة مقننة. وتوزيع للمهام، وتسلسل للسلطات والأوامر وعناية بنطاق التحكم والسيطرة، وغير ذلك من أسس المدرسة التقليدية دون أي اهتمام اوعناية محدودة لاحتياحات واماني واهداف الافراد العاملين بها. ورأى في فرضيته الثالثة، ان البنية التنظيمية للمنظمات والعمليات التي تحدث فيها تجعل من المرء - كما هو مصور في الشكل (٣) - طفلا متكلا، تشجع فيه التبعية والخضوع، بدل ان تتعامل معه كشخصية ناضجة. وفي ذلك تضارب واضح بين خصائص الشخصية الناضجة واحتياجاتها، ومتطلبات المنظمة ونهج بنائها. وعلى سبيل المثال، فإن رغبة الشخصية الراشدة في الحرية والإستقلال تعارضها حاجة المنظمة إلى تقنين السلوك بلوائح وقوانين. وحاجة الفرد لتحقيق الذات تواجهها ضغط المنظمة للتوافق مع معايير محددة ضمن الأهداف الجماعية. كما ان سعى الافراد للنمو والتطور وزيادة الخبرة تضاده ممارسة المنظمة للتخصص. ورغبة الفرد للنظر للمستقبل والعمل له تقف دونها حاجة المنظمة لإنجاز الاعمال في ضوء تقويم سنوي وميزانيات سنوية. ويخلص أرجيرس أخيرا إلى أن عواقب هذا الصراع - إن لم تتداركه الإدارة بإعادة تصميم المنظمات بشكل يسمح

للبشر والمنظمات معا تحقيق أهدافهما - تتمثل في احباط نفسي يؤدي الى الإستقالة أو اللامبالاة أو الإذعان أو اللجوء للمنظمات اللارسمية[٥٦] .

شكل رقم (٣)

الفرد والمنظمة وفقا لنظريا أرجيرس[٥٧]



يتضح مما سبق ان الفكر السلوكي في الادارة يرى المنظمة على اساس من تبادلية العلاقة بين بنيتها التنظيمية والعاملين بها. وهو بذلك قد دمج بين ملامح المدرستين التقليدية والانسانية، اضافة الى مفاهيم اخرى استعارها من ميادين علمية تعني بالسلوك الانساني كعلم النفس والاجتماع والسياسة وغيرها. وتسمية المدرسة السلوكية بهذا الاسم تعود للأبحاث التي أجريت في الخمسينات وعنيت بدراسة العلاقة بين السلوك الاداري والكفاية الانتاجية بالمنظمات. وقد دلت هذه الدراسات على ان السلوك الاداري الذي يجمع بين أقصى اهتمام بالعمل وأقصى عناية بالعاملين هو الذي يؤدي الى اعلى معدلات الانتاج.

وفيما يتعلق بمجال الادارة التربوية، فانها لم تكن ضمن المجالات التي تجري بها الدراسات والبحوث لفهم الادارة وتنظيرها حتى منتصف هذا القرن. فقد كانت مثل هذه الدراسات محصورة في الميادين الادارية الأخرى، والصناعية منها على وجه الخصوص. وكانت الادارة التربوية وقتها تعتمد كليا على استعارة أجزاء من ميادين علمية مختلفة - من بينها تلك المفاهيم الادارية التي سبق لنا عرضها والتي برزت في

المجالات الادارية اللاتربوية - وذلك في سعيها لتنفيذ الاعمال المطلوبة منها في المؤسسات التعليمية. وبذلك فقد ظلت الادارة التربوية - ولسنوات طويلة - متحيزة للجانب العملي (جانب الممارسة أو التطبيق)[٥٨] . فلم تعالج الكتابات والدراسات التي تناولت الادارة التربوية خلال تلك الحقبة سوى وصف التطبيقات والاساليب الادارية الشخصية المرتكزة على المهارات الفنية ذات الصلة بكيفية أداء المهام. وكان اسلوب «كيف أعمل هذا؟» هو المنهج الرئيس لدراسة الادارة التربوية واعداد وتدريب الاداريين التربويين[٥٩] اي ان الاتجاه السائد آنذاك كان متمثلا في تناقل آراء وخبرات من ينظر اليهم كاداريين ناجحين، وكيفية معالجة هؤلاء للمشكلات اليومية التي يواجهونها، وكأن الادارة ليست سوى «أسرار فريدة» يتناقلها الخلف عن السلف، أو أنها «حقيبة حيل» كان يظن بأن من يستحوذ عليها تجعل منه بالضرورة اداريا ناجحا[٦٠] .

باختصار، كانت الادارة التربوية - وحتى بداية الخمسينات - تقوم على مجموعة من الممارسات الفنية التي توجهها اقتباسات متفرقة من هنا وهناك، وتصورات شخصية لمن كانوا يوصفون (بإداريي الميدان الناجحين)، دون أن يعرف أحد - مثلا - «لماذا نجح هذا المدير (الناجح) في تلك المدرسة ولم ينجح المدير الآخر في مدرسة أخرى؟ ولا كيف عملت الممارسات الادارية (الحيل) التي يمارسها الناجح على انجاحه، ولم تساعد في انجاح غيره؟».

بعبارة أخرى، كانت الادارة التربوية وقتها تفتقر الى بحو ث اختبارية (تجريبية) منظمة ترتكز على الملاحظة والقياس والاختبار في المجال التربوي، كما كان ينقصها أيضا اطار نظري يحدد ويفسر محتوي هذا الميدان من ميادين الادارة.

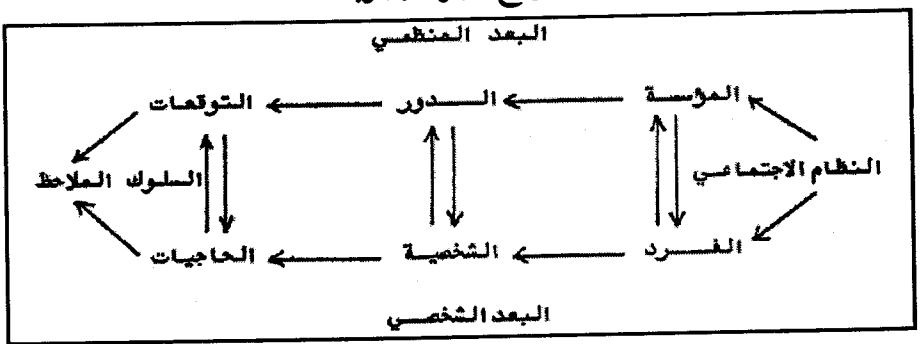
في أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينات - أي مع ظهور المدرسة السلوكية - ظهرت ملامح عدم رضا قوية حول مسألة «سبق الشغل أو الوظيفة» والمعتمدة على الخبرة العملية المباشرة. وبدأت عندها مرحلة التحرك التنظيري للادارة التربوية بغية الوصول لنظرية تفسرها وتربط محتواها. وقد ساعدت جملة من العوامل والتطورات على هذا التوجه الجديد الذي يوصف «بثورة الادارة التربوية»[٦١] ، والتي تفجرت وقتها بالولايات المتحدة الامريكية.. ومن بين أهم تلك العوامل، تكوين المؤتمر

القومي لأساتذة الادارة التربوية الأمريكيين عام ١٩٤٧ وما أسفر عنه وعن الاجتماعات السنوية التي صار ينظمها من أفكار وكتابات حول فكر جديد في الادارة التربوية، وتكوين مجلس الجامعات الأمريكية للادارة التربوية عام ١٩٥٤، والجهود التي بذلها المجلس نحو تطوير نظرية للادارة التربوية، واخيرا وليس آخرا المنح السخية التي قدمتها مؤسسة كلوج Kellogg للجامعات الامريكية من أجل دراسة وتطوير الادارة التربوية[٦٢] . وتعتبر محاولة جاكوب جيتزل وإيجون جوبا Jacob Getzels & Egon Guba أشهر وأهم المحاولات التنظيرية التي ظهرت خلال تلك الفترة. وحيث أننا نرى أن الكثير من المساهمات التي تلت محاولة جيتزل وجوبا ليست سوى امتداد وتوسيع لهذه النظرية، فإن الأمر يقتضي منا عرض هذه النظرية ومناقشتها هنا بشيء من التفصيل.

تنبع الفكرة الاساسية لنظرية جيتزل وجوبا - والتي سمياها «الادارة كعملية اجتماعية»[٦٣] - من أن الادارة يمكن ان تفهم كعلاقة بين الرئيس والمرؤوس في صورة نظام اجتماعي. أو يمكن القول بعبارة اخرى - وكما هو موضح في الشكل (٤) - بأن السلوك المنظمي ليس سوى نتاج تفاعل بين بعد تنظيمي بنائي (بعد الرئيس أو المدرسة التقليدية) وبعد آخر شخصي (بعد المرؤوس أو مدرسة العلاقات الانسانية.

شكل رقم (٤)

نموذج جيتزل وجوبا



وقد مثلت النظرية للوحدات التحليلية في بعدها الاول، بالمؤسسة (أية منشأة اجتماعية لأداء انشطة ومهام ملحة - كالمدرسة مثلا - لتقديم خدمات مرتبطة بالتربية)، والأدوار (الوظائف المختلفة والمراكز الوظيفية المتنوعة، والمكاتب المتعددة

بالمنشأة)، وتوقعات الادوار (الواجبات والمسئوليات التي يتوقع أداؤها من خلال كل وظيفة ومركز ومكتب). اما مكونات البعد الآخر المؤثر في السلوك المنظمي (البعد الشخصي) فقد حددتها النظرية في الافراد (أولئك الذين يستوطنون المؤسسة ويشغلون أدوارها)، والشخصية (مجموعة الخصائص الجسدية والقدراتية والخلقية والانفعالية والمعرفية وغيرها والتي تميز كل فرد عن سواه)، والحاجيات (النزعات والرغبات والاهتمامات والميول التي يسعى كل فرد بالمؤسسة إلى إشباعها).

ولكي نفهم - في ضوء هذه النظرية - سلوك شاغلي أدوار (وظائف) محدد كتأخر حضور المدرسين أو الطلبة مثلا بمدرسة ما (وهي المنشأة)، فإنه يجب علينا وعي توقعات الدور (مطالب المنشأة) والرغبات أو النزعات الحاجاتية للأشخاص معا. أي أن حاجيات المدرسين والطلاب وما تتوقعه المدرسة منهم، تشكلان معا دوافع لسلوك التأخر. بعبارة أخرى، فإن السلوك الاجتماعي يتشكل من محاولة الفرد لمواجهة البيئة التي تتضمن نماذج توقعاته لسلوكه بأشكال وطرق منسجمة مع نماذج من حاجياته المستقلة[٦٤].

لقيت نظرية جيتزل وجوبا هذه بصفة خاصة وكل المساهمات التي أفرزت المدرسة السلوكية بصفة عامة اهتماما واسعا لدى طلبة واساتذة وممارسي الادارة التربوية بالعالم المتقدم بدءا من الولايات المتحدة. فبدىء في استعمال المفاهيم التي انبثقت عن هذه المدرسة والافكار والنظريات التي ولدتها في تحليل المشكلات القائمة في النظم التربوية. كما بدىء في تجريب معالم هذه المدرسة ومفاهيمها وتطبيق نتائج الدراسات المتعلقة بها في سلك التربية على نطاق واسع. وانعكست تأثيرات المدرسة السلوكية أيضا على برامج اعداد وتدريب الاداريين التربويين التي أخذت في الاعتماد على ما أسفرت عنها هذه المدرسة من نتائج وذلك من خلال المحاور التي كانت تتناولها هذه البرامج كالقيادة، والدوافع، والحوافز، واتخاذ القرار والتغيير، والتطوير[٦٥].

رابعا - مدرسة النظم:

وضح - من خلال استعراض المدارس الادارية السابقة - كيف أن الفكر الاداري كان متباينا في تناوله لظاهرة «الادارة». فبينما عنيت المدرسة التقليدية بالبنية التنظيمية والمخرجات او العمل في ادارة المنظمات، ركزت مدرسة العلاقات الانسانية على

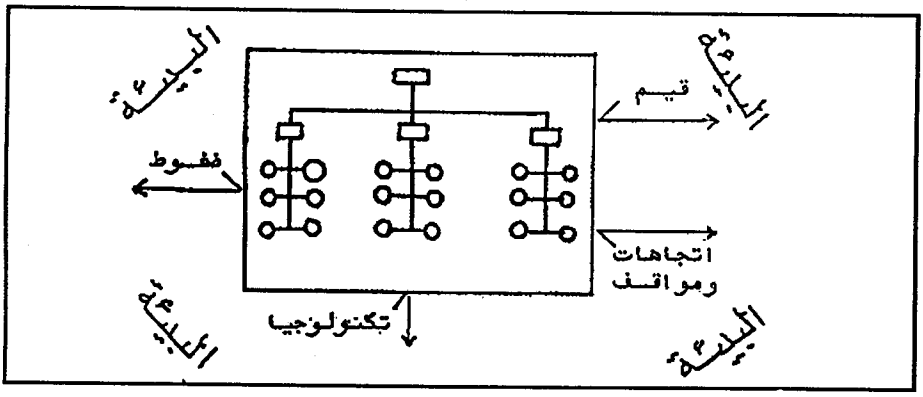
العنصر البشري، في حين دمجت المدرسة السلوكية بين الاهتمام بالعمل والعامل معا. غير ان هذه المدارس جميعها اشتركت في تناولها للادارة من خلال التركيز على الأحداث والسلوكيات داخل إطار المنظمة، دون ان تتعرض بشكل مباشر لأمور أخرى قد يكون لها تأثير على السلوك المنظمي كطبيعة الأهداف التي تسعى المنظمة الى تحقيقها، ونوع العمل الذي يمارس بها، وماهية التكنولوجيا التي تستخدمها، ومستوى نضج البشر العاملين بها، ومدى استقرار البيئة المحيطة بها. ومن هنا فإننا نرى أن أسلوب النظم الذي برز في الستينات كمدخل جديد في الفكر الاداري استطاع التعامل وبشكل جيد مع أوجه القصور هذه. وهذا ما سنعمل على توضيحه في هذه الجزئية.

يمكن إطلاق مصطلح «النظام» على أية مجموعة منظمة ومتكاملة من العناصر أو الأجزاء التي ترتبط فيما بينها بعلاقة تبادلية ترابطية توافقية، وتعمل كوحدة محكمة لتحقيق غرض أو مجموعة أغراض في حدود تساعد أو تعوق التفاعل مع النظم الأخرى، وبذا، فمحرك السيارة نظام، وهيكلها نظام، والسيارة كلها نظام أكبر، وشبكة المواصلات التي تسير عليها نظام، وقواعد المرور التي تحكمها نظام. وبالمثل، فإن المدرسة نظام، وطلابها نظام فرعي آخر، واجراءات الامتحانات نظام فرعي ثالث، وأنظمة العمل بها نظام فرعي رابع، والاشراف او التوجيه التربوي التي ترتبط به نظام أيضا، والبيئة التي تعمل بها نظام أكبر، وهكذا.

وفي ضوء مفهوم النظام هذا، يقسم الباحثون المنظمات إلى قسمين: نظم مغلقة، ونظم منفتحة. والنظام المغلق، هو الذي لايتفاعل مع البيئة. ويمكن القول بأن المدارس الادارة الثلاث الأولى تميل إلى دراسة الحياة داخل المنظمة كنظام مغلق. وقد انبثقت معاينة المنظمات بمنظور مغلق من الحاجة إلى التنبؤ بمخرجاتها بدقة بعيدا عن الغموض أو اللايقين[٦٦] . وبالتالي، فليس مستغربا أن توجه المدارس السابقة اهتماماتها وجهودها لبناء المنظمات وإداراتها دون أي اهتمام أو باهتمام محدود جدا - كما يظهر في الشكل (٥) - للمؤثرات الخارجية المعقدة كالتكنولوجيا، والقيم الاجتماعية، واتجاهات ومواقف البشر خارج حدود المنظمات، وغيرها. ويتبين ذلك بكل جلاء من خلال السعي الحثيث لهذه المدارس نحو ايجاد اسلوب مثالي أوحد لادارة المنظمات كلها وكأنها معزولة عن بيئاتها المحيطة بها.

شكل رقم (٥)

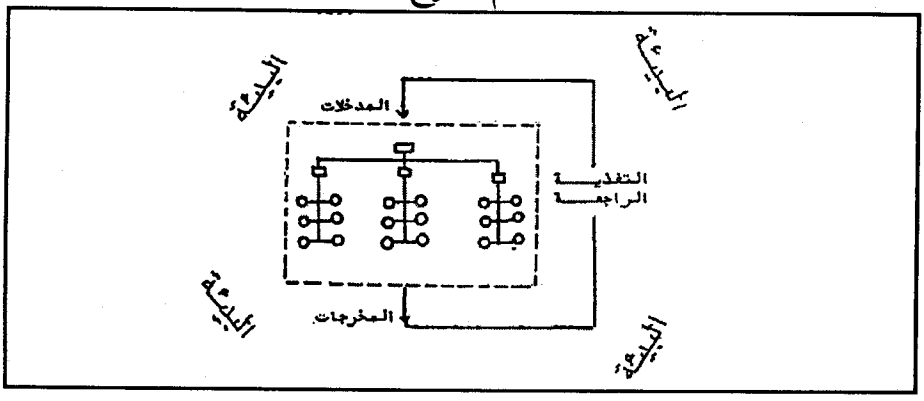
النظام المغلق[٦٧]



اما النظام المفتوح - وكما هو موضح في الشكل (٦) - فهو ذاك الذي يتفاعل مع البيئة، إضافة إلى العلاقة التبادلية التواقفية التي تربط بين مكوناته المختلفة.

شكل رقم (٦)

النظام المفتوح[٦٨]



وقد نبع أصل فكرة النظام المنفتح هذه في مجال العلوم الطبيعية، وبالتحديد في مجال علم الأحياء، وعلى يد العالم المشهور لوديج فون بيرتالانفي Ludwig Von Bertalanffy الملقب «بأبي النظرية العامة»، وذلك عندما وصف - من خلال إحدى كتاباته التي نشرت عام ١٩٥٦ - الكائن الحي «كنظام» متكامل تتوافق فيه الأعضاء

والوظائف وتتفاعل مع المحيط الخارجي[٦٩] . وفي عام ١٩٦٦م، نشر كتاب لاثنين من أبرز رواد مدرسة النظم في الفكر الاداري وهما كاتز وكاهن Katz & Kahn طبقا فيه معارف «النظم العامة» في المنظمات. وفي فصل منه بعنوان «المنظمات ومفهوم النظم» Organizations and the System Concept

حدد الباحثان تسع خصائص للمنظمات المنفتحة وهى: استيراد الطاقة (المدخلات)، التحويل (العمليات)، المخرجات، دورية الأحداث، الانحلال السلبي، المعلومات والتغذية الراجعة السلبية وعملية الانتقاء، الاستقرار والتوازن الدينامي، التنوع، وتماثل النهاية[٧٠] .

هذا، وإن لنظرية النظام المفتوح أهمية بالغة. فقد مكنت المنظرين من فحص وفهم المنظمات كنظام حي، وذلك من خلال مجموعة افتراضات يمكننا تحديدها فى الآتي:

١ - تتضمن المواقف التي تحدث فيها جميع السلوكيات البشرية جوانب شخصانية وأخرى اجتماعية.

٢ - النشاطات الانسانية موجهة نحو غايات أو أهداف.

٣ - يبذل البشر الجهود اللازمة لأداء أعمالهم.

٤ - يدير البشر أنفسهم بأسلوب منهجي مرتب والذي يعتبر عن توجه معياري أو مقنن.

٥ - الكل أعظم من أجزائه المكونه له. وبذا فعندما يجزأ الكل فإنه يفقد خصائصه الجوهرية المتمثلة في الترابط والتوافق.

٦ - الأفراد وسلوكياتهم عرضة لتأثيرات من البيئة الخارجية والتي تتأثر أيضا في نفس الوقت بهذه السلوكيات.

وباختصار شديد، فإن هذه النظرية قد وضعت لنا نموذجا مفاهيميا لفهم أي نظام على أساس التركيز على الكل، وعلى الأجزاء المكونة للكل، وعلى العلاقات بين هذه الأجزاء، وكذا على العلاقة بين النظام والنظم الخارجية الأخرى.

وقد حظي هذا النموذج بعناية المهتمين في ميدان الادارة التربوية في الستينات

والسبعينات. بل الحقيقة أن هذا الاهتمام لايزال متواصلا إلى اليوم بصورة أو بأخرى. فالنظم التربوية - في ضوء مفاهيم الفكر النظمي - نظم منفتحة تستقبل مدخلات متمثلة في موارد بشرية (طلبة ومدرسين وموظفين وعمال)، ومادية (أموال)، ومدخلات أخرى (احتياجات ورغبات وقيم وأعراف ومشكلات المجتمع) وتتم بداخل النظم الفرعية لأي نظام تربوي معالجة هذه المدخلات في شكل مباني وتسهيلات ومناهج وطرق تدريس واتخاذ قرارات واتصالات وجمع وتحليل معلومات... الخ. وتنتج عن المعالجات مخرجات في صورة خريجين تحصلوا على معلومات ومعارف، وطوروا مواقف واتجاهات وقيم. وقد تكون من بين المخرجات حلول لمشكلات وقرارات بشأن متطلبات المجتمع. وتستقبل النظم التربوية في مقابل ذلك مدخلات أخرى من أجل تمكينها من البقاء واستمرار عملياتها وجهودها. ومن خلال هذه المرحلة (مرحلة التغذية الراجعة) يعزز الصواب ويعالج الخطأ ويتفاعل مع ضغوط المجتمع أو البيئة. وهذه بمثابة «استجابة النظام» للتغذية الراجعة.

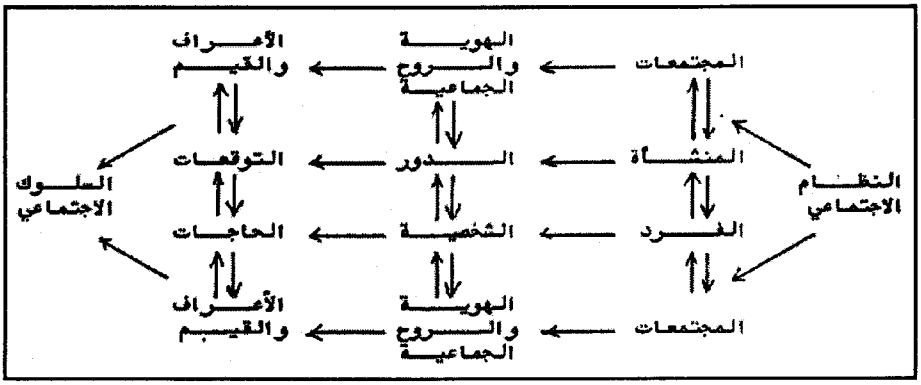
ورغم أنه قد يظهر - من خلال ما سبق - استحالة تصور نظام تربوي مغلق، إلا أن هناك من يرى بعض النظم التربوية كنظم مغلقة. وهؤلاء يقصدون ان مثل هذ النظم تميل إلى الحد من تأثير المجتمع، أو انها ترفض أو لاتستجيب للتغيير البناء[٧١] . وربما كان النظام التربوي القطري من هذا القبيل، وذلك لما تقوم به الادارة المركزية في أحيان كثيرة بالرد أو التعليق على شكاوي واقتراحات وانتقادات المجتمع عبر الصحافة بعبارات على شاكلة «ماكان ينبغي للجريدة نشر ما قامت بنشره «أو» كان يجدر بالجريدة الرجوع للوزارة قبل نشر ما يمس التربية».

وهنا يجدر بنا أن نشير الى الاهمية المتزايدة منذ بداية عصر النظم للتفاعل بين النظام التربوي والمجتمع أو البيئة.. وذلك لما للأخير من تأثير على السلوك المنظمي. وهذا ما دفع جيتزل - منظر - «الادارة كعملية اجتماعية» - إلى إعادة النظر في نظريته تلك أكثر من مرة لكي تستوعب البعد المجتمعي الذي كان متجاهلا في النموذج الأصلي، وآخر تعديل أجراه على نظريته كان سنة ١٩٧٨[٧٢] . ومن خلال هذا التعديل تمكن جيتزل من توسيع نفع أو فائدة النظرية في فهم المنظمات التربوية وفقا لمفاهيم النظام المفتوح. ويقوم نموذجه في صورته الأخيرة - كما هو موضح في الشكل(٧) - على

أساس أن السلوك الاجتماعي بالنظم التربوية هو نتاج تفاعل ثلاثة أبعاد هي بعد المؤسسة وبعد الفرد وبعد المجتمع، وبالنسبة لبعدي المؤسسة والفرد، فهما بعدا النموذج الأصلي، وقد تم توضيحهما من قبل. اما فيما يتعلق بالبعد المجتمعي. فقد أوضح جيتزل ان هناك ستة تصنيفات للمجتمع او البيئة وهي، البيئة المحلية، والبيئة الادارية، والبيئة الاجتماعية، والبيئة المؤسساتية (الوظيفية)، والبيئة العرقية، والبيئة الايديولوجية (المذهبية). والحقيقة ان هناك تأثيرات متزايدة لهذه المجتمعات على المنظمات التربوية من خلال مزيج الأفراد العاملين بهذه المنظمات، وزبائنها (وهم الطلبة)، وكذا من خلال ذات البيئة المحيطة.

شكل رقم (٧)

نموذج جيتزل في صورته الأخيرة



ومـن بين النماذج المفيدة الأخـرى لفهم المنظمات التربـوية ضمـن الاطار النظمـي نموذج النظام الاجتماعي التقني لأوينز واستاينهف Owens & Steninhoff[٧٣] .

شكل رقم (٨)

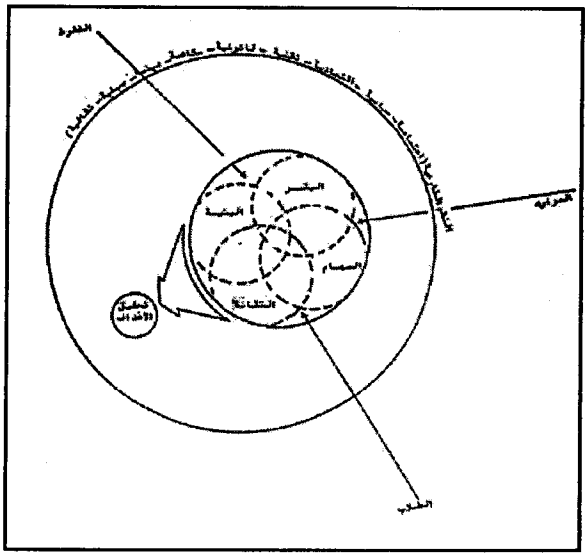
نموذج النظام الاجتماعي التقني لأوينز واستاينهف

(١) المهام:
(التـدريـس - الإشراف والتـوجيـه - الإدارة - الخدمـات المسـاعـدة - شئون التلاميذ - الإعانات)

(٢) البنية:
(السلطـة - اتخاذ القـرار - الضبـط - التخطيـط - النظـم واللـوائح - الإدارات والأقسام - الاتصال).

(٣) التقانة:
(الأدوات والأجهـزة - المواد الخام - التوقيت - المناهج المعارف).

(٤) البشر:
(المهـارات - المراكـز - القيـم - القيادة - المكافآت - الأحاسيس الشكاوى والمظالم - مجموع العاملين - الخبرات).



ووفقا لهذا النموذج، فإن هنـاك عوامل داخلية وأخرى خارجيـة تتفاعل فيما بينها كقوة في تشكيل السلوك بالنظام التربوي خلال سعيه لتحقيق الأهداف المناطة به.

وكما هو واضح في الشكل(٨)، فالعوامل الداخلية هى:

١ - المهام أو الأعمال العـديدة والمختلفة مثل عمليـات التدريس، والتوجيـه والنقل، والتغذية، والتوظيـف، وتقديم الاعانات وغيرها، والتي تحتـاج إلى إنجاز يتوقع من خلاله تحقيق الأهداف.

٢ - البنية أو التركيبة التنظيمية التي تحدد الأدوار والسلطة(إدارة عليا، إدارة وسطى، إدارة دنيا) وتـوضح شبكة الاتصـال ونظام تدفق المعلـومات والعلاقـات الادارية وتسلسل سير العمليات وغير ذلك، والتي يفترض أن تكـون موجهة نحو إنجاز المهام.

٣ - التقانة أو التكنولوجيا الآلية أو الأداتية «كمبيوتر، كتب دراسية، طباشير، أدوات مختبر.. الخ» والعقلية «البرامج المبتكرة، الإجراءات الإدارية والتنظيمية، ترتيبات انسياب العمل، الأساليب المتطورة في عمليات اتخاذ القرار وحل المشكلات، والمنهج الدراسي،أساليب التدريس..الخ»والتى لابد من توفيرها وتطويرها وأستخدامها لأداء المهام وإنجاز الأهداف.

٤ - البشر الموجودون بالمنظمة والذين يشغلون المراكز المختلفة التى تحددها البنية التنظيمية ويقومون من خلالها بأداء المهام المطلوبة باستخدام التكنولوجية المتاحة.

أما العوامل الخارجية فتتمثل فى الضغوط والموارد المختلفة من النظم الخارجية المختلفة فى البيئة المحيطة بالنظام التربوى «أموال، مدرسين، طلاب أولياء أمور، مؤثرات، مطالب، احتياجات، المستوى الثقافي بالمجتمع، الوضع السياسي والديني به، إعلام المجتمع.. الخ».

وفي أية منظمة تربوية، هناك تفاعل بين هذه العوامل، والتي تشكل ما يشبه القوة الضاغطة فى صياغة السلوك، وفى طريقة رؤية البشر بالنظام للأشياء، وطريقة تقييمهم لها، وطريقة تعاملهم معها. كما أن كل عامل يحاول أن يؤثر في العامل الآخر، وكل عامل متوقف أيضا على العامل الآخر، وفي نفس الوقت فكل عامل مستقل فى ذاته. ويستخلص من التفاعل والتوافق الموجودين بين هذه العوامل - داخلية كانت أم خارجية - أن أي تغيير جوهرى فى احدها يستلزم تبني تكييف في طبيعة العوامل الأخرى، وكذا فيما يتعلق بالعلاقة بينهما.

هذا، وإن للفكر النظمي والمفاهيم التى تولدت عنه قيمة عملية تهم الإداريين التربويين فى ممارساتهم الإدارية اليومية. فمن خلال المدرسة النظمية - كطريقة تفكير - يرى الإدارى التربوى أن السلوك مسبب. وبناء على ذلك، فأية مشكلة يجب أن تفحص من خلال السياق أو الإطار العام، وفي ضوء النظرة الكلية للنظام، وكذا في ضوء الترابط بين أجزاء النظام، والعلاقة المتبادلة بين النظام والنظام الأكبر المحيط به «البيئة»، والتغذية الراجعة السلبية التى تحفز النظام لتعديل أو تغيير مخرجاته. ويختلف أسلوب التفكير هذا عن الأسلوب الذي يمارسه كثير من إداريي مؤسساتنا التربوية المحلية فى النظر للمشكلات كحالات محددة معزولة، ومن ثم يتعاملون معها دون أي

اعتبار لشيء إلا الواقع المباشر وحل المشكلة الآنية.

ويمكن للإداريين التربويين أيضا الاستفادة من مفاهيم أو خصائص النظم المنفتحة ونظرياتها فى تفسير مايرونه من ظواهر، وبالتالي يمكنهم في ضوء ذلك توجيه سلوكياتهم. ومن بين أمثلة هذه الظواهر مانراه من اختلاف مخرجات مدرستين «مستوى التحصيل الاكاديمي للطلاب مثلا» رغم تشابههما في المبنى وتجهيزاته، والمنهج المستخدم، والتسهيلات أو الخدمات المقدمة، وكثافة الطلاب بالفصول الدراسية، ونسبة المدرسين للتلاميذ، وغير ذلك من أوجه الشبه. كما أن ظاهرة الصراع أو النزاع الذى كثيرا ما ينشأ في المنظمات التربوية يمكن أن تفهم من قبل الإداريين التربويين، وبالتالى يستطيعون العمل على حله أو تخفيف حدته على الأقل، فى ضوء وعيهم لمطالب المنظمة، واحتياجات وخصائص العاملين بها، وضغوط المجتمع الخارجى.

هذه هي مدرسة النظم والتى نستطيع أن نحددها في كلمات قليلة بأنها قد وجهت الاهتمام لديناميكية الحياة التنظيمية. فصورت بدقة أهمية العناية بالعلاقات التفاعلية بين مكونات النظام، وجذبت الانتباه لحيوية تأثير البيئة على تصميم المنظمات والسلوك الإنساني بها. ومادامت المدارس ومايجري بها مرتبطة بالنظم الخارجية ومايحدث فيها، فإن هذا يعني أن إدارتها قد بلغت من التعقيد مبلغا كبيرا، خصوصا عندما لايكون لإداريها أية سلطة - كما هو ملاحظ بصفة بخاصة فى نظامنا التربوي - في زحزحة - فضلا عن تغيير - شيء فى النظم الخارجية والتى تؤثر - كما عرفنا - على مدخلات ومخرجات المدارس. وقد وفق كريستفر جنكس Christopher Jencks كثيرا حينما أشار إلى أن «عجز المدارس «كنظم» عن معالجة العلل الاجتماعية الكبرى لايعود إلى قلة مواردها، وإنما يرجع «في حقيقة الامر» إلى كون هذه المدارس جزءا من نظام يولد تلك العلل» (٧٤).

إضافة إلى ذلك، فإن فكرة الترابط والتوافق بين أجزاء النظام من جهة، وبين النظام بأجزائه ومن خلال أجزائه مع النظم الخارجية من جهة أخرى، تعني أيضا انفراد كل نظام بطبيعة تميزه عن أي نظام آخر، وإن اشتركوا فى الاسم الذى يطلق على كل «مدرسة مثلا» أو النشاط الذي يمارس بكل «تعليم مثلا». ويرجع ذلك إلى

اختلاف الظروف والعوامل المحيطة بكل نظام، واختلاف خصائص النظم الخارجية المحيطة به. وعليه، فليست هناك طريقة مثالية واحدة يمكن تبنيها في تعاملنا مع جميع المشكلات التنظيمية وبذا، فقد اتسعت - نتيجة لبروز اتجاه النظم - الهوة بين النظرية والممارسة، عما كان عليه الوضع قبل ذلك، أي من خلال المدارس التقليدية والإنسانية والسلوكية، والتى اشتركت جميعها في السعي لتحديد أسلوب إداري مثالي واحد لتصميم المنظمات وإدارتها، وإن اختلفت في تحديد شكل أو نوع هذا السلوك. ومن هنا نرى أن نظرية التوافق أو الاحتمال Contingency Theory التي أفرزها الفكر الإداري في النصف الثاني من سبعينات هذا القرن تتضمن إمكانيات معقولة للتعامل مع الفجوة بين نظرية النظم وعالم الممارسة الإدارية. والجزء التالى من هذه الدراسة يتناول هذا الجانب.

خامسا - مدرسة التوافق:

يتضح مما سبق عرضه ان المدارس الإدارية الثلاث الأولى تبنت جميعها وجهة نظر شمولية أو عمومية في النظر للمنظمات وإدارتها. ونعني بذلك أن كلا من هذه المدارس ترى أن مفاهيم الإدارة عامة شاملة. أي أن ماثبت صلاحه أو نفعه في إدارة منظمة من المنظمات، سيكون مفيدا بالضرورة لإدارة أية منظمة اخرى. وبذلك فقد تبنت هذه المدارس فكرة وجود أسلوب إداري مثالي واحد لإدارة المنظمات كلها على أساسه. وبعد ظهور مدرسة النظم، ربما لم يعد بين دارسي الإدارة من يعتقد بوجود أسلوب إداري مثالى وحيد يمكن أن نديره به جميع المنظمات، وفي جميع الظروف والأحوال، وذلك لأسباب تم توضيحها. وبناء على ذلك، فإن كل نظام يجب أن يحلل بشكل مستقل. بل ربما جاز لنا أن نقول أن نظرية النظم تريد أن تؤكد أن كل حالة بنظام ما يجب أن تحلل بشكل مستقل.

لكن؛ ألا يوجد من بين هذه الأساليب الإدارية ما يمكن تحديد ملاءمتها لظروف أو حالات معينة؟ هذا هو السؤال الذى تحاول نظرية التوافق الإجابة عليه.

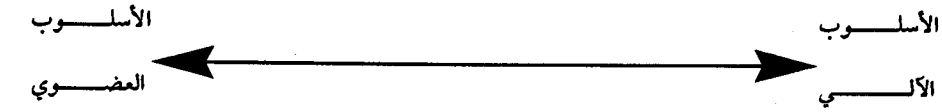
ترى النظرية التوافقية أنه وبالرغم من عدم وجود نموذج مثالى واحد لتصميم المنظمات وإدارتها في جميع المواقف، إلا أن من الممكن تحديد أكثر الأساليب أو النماذج فاعلية في مواقف معينة. ويتبين لنا من خلال هذا التعريف، أن نظرية التوافق هذه قد

عملت على الدمج بين النظرة العمومية التى تبنتها المدارس التقليدية والإنسانية والسلوكية، والنظرة التفردية التى استخلصت من مدرسة النظم. ووفقا لهذه النظرية «أي التوافقية»، فهناك متغيرات أو خصائص بكل موقف من المواقف تساعد الإدارة على فهم الموقف، ومن ثم يمكنها - فى ضوء ذلك - تحديد الأسلوب الإداري المناسب لذلك الموقف. بعبارة أخرى، فإن النظرة التوافقية تعني أن استجابة الإداري، أوالسلوك الإداري للمدير يجب أن يتوافق مع متطلبات أو خصائص الموقف. أي أن مهمة المدير الأولى تكمن في تحديد هذه الخصائص، ومن ثم اختبار ما يتوافق أو ينسجم معها من بين الأساليب الإدارية المتاحة.

وربما أمكن اعتبار بيرنز وستاكر Burns & Stalker كأول من قاما بتحريك الرؤية التوافقية في الإدارة. ففي كتاب نشر لهما عام ١٩٦١ - وفى ضوء ما كان قد كتب من آثار أدبية فى الإدارة، وكذا نتائج دراسة أجرياها على عشرين مؤسسة صناعية بريطانية فى مجال الإلكترونيات - قاما بتحديد الأساليب الإدارية المتبعة على متصل - كما هو موضح فى الشكل «٩» - أحد قطبيه الأسلوب الميكانيكي «الآلي» Mechanistic Approach وقطبه الآخر الأسلوب العضوي Organic Approach

شكل رقم «٩»

متصل بيرنز وستاكر الإدارى



وقد بين الباحثان أن الأسلوب الإداري الآلي هو الذى يرتكز على المفاضلة التخصصية بين المهام بالمنظمة، والتحديد المفضل للإجراءات والأنشطة والأنظمة والقوانين، وتركيز السلطة فى قمة الهرم التنظيمي، وتسلسل عمليات التحكم والاتصال، وتعزيز البنية الهرمية للمنظمة، واعتماد التفاعل الهابط، والتشديد على إطاعة الرؤساء والولاء لهم. أما الأسلوب الإداري العضوي فهو الذي يقوم على الطبيعة المساهمية للمعارف والخبرات، والنظرة الكلية للمنظمة، والتفاعل مع الآخرين في تحديد المهام، والمسئولية الجماعية، والولاء للمنظمة فيما وراء نطاق

الوظيفة، وتوزيع السلطة وعملية التحكم في أرجاء المنظمة، وعدم قصر معرفة كل شيء على أهل القمة فيها، والاتصال الثلاثي الاتجاه وبين جميع المستويات والذى يتعدى مجرد اعتباره أداة نقل للتوجيهات والقرارات. ووجد الباحثان - فى ضوء تحديدهما لقطبى المتصل - ان المنظمات التى قاما بدراستها تقع فى مواضع مختلفة عليه، ويميل بعضها نحو تبني أسلوب إداري آلي، وبعضها الآخر ينزع نحو تطبيق الاسلوب العضوى. وخلصا الى ان نجاح الادارة مرتبط بملاءمة الأسلوب الإداري المستخدم لوضع المنظمة. وحددا أن النظام الإداري الآلي يناسب المنظمات التي تتعامل في الغالب مع مواقف وحالات مستقرة، ويمكن التنبؤ بها. أما النظام الإداري العضوي فيكون أكثر فاعلية في المنظمات التي تواجه مواقف كثيرة التغير[٧٥] .

ومن قبيل ماتقدم، نتائج دراسة أجرياها لورنس ولورش Lawrence & Lorsch وتناولا فيها كيفية تعامل الإدارة مع الأوضاع البيئية المختلفة[٧٦] .

وقد بين الباحثان فى دراستهما ان المنظمات في تعاملها مع البيئات المحيطة - وكما هو مبين في الشكل «١٠» تقع فى مواضع مختلفة على متصل اليقين - اللايقين. وقبل متابعة ماتوصلت اليه هذه الدراسة، يجدر بنا إلقاء بعض الضوء على مصطلحي «اليقين واللايقين» هذين.

شكل رقم «١٠»

إدارة اليقين واللايقين

اليقين ◄——————————► اللايقين

قد يكون جيمس طومسون James Thompson هو أول من استخدم هذين المصطلحين، وذلك ضمن جملة من المفاهيم الجديدة التى وضعها لفهم المنظمات فى ضوئها. ويرى طومسون أن تحديد المواقف والعلاقات التى يريد نظام ما أن يتعامل معها، يمكنها من استيعاب هذه المواقف والمتغيرات، والتحكم بها، ومن ثم التنبؤ بدقة من الوضع الذى سيكون عليه النظام ومخرجاته. وهذا هو ما يعنيه «باليقين»، والذى يمكن أن يتحصل من خلال النظم المغلقة التي تتجاهل العوامل البيئية. لكن إن نظرنا للنظم بأنها منفتحة وتتضمن متغيرات وتتأثر بعوامل عديدة، عندها يجب

ان نلوذ بمنطق توقع المفاجآت أو ما يسميه الباحث بمنطق الشك أو «اللايقين»، وذلك لأن هذه العوامل والمؤثرات أكثر مما يمكن لنا - كإداريين - من استيعابها والتحكم فيها[٧٧].

ووفقا لدراسة لورنس ولورش - التى نحن بصددها - فإن فاعلية منظمة ما مرتبطة بمدى التوافق بين الأسلوب الإداري المستخدم وحالة اليقين أو اللايقين فيما يتعلق بالبيئة. وهذا يعني أنه عندما تكون البيئة مستقرة نسبيا «قليلة التغير». فإنه يمكن للمنظمة تبني أسلوب عمل قائم على تحديد مسبق للإجراءات والقواعد. كما يمكن للمنظمة تبني أسلوب عمل قائم على تحديد مسبق للإجراءات والقواعد. كما يمكن تداول المعلومات بها على أساسا من العلاقة التقليدية بين الرؤساء والمرؤوسين. وربما كان الاهتمام بالعمل، والعناية بالبنية في المنظمة أسلوبا مناسبا لهذا النوع من البيئة. أما إذا كانت البيئة غير يقينية «كثيرة التغير». فعندئذ تصبح الحياة المنظمية أكثر تعقيدا. ولكي تستطيع المنظمة التعامل مع صورة اللايقين هذه بشكل ملائم، فإنها بحاجة الى اعتماد أسلوب تفاعل أوسع مع البيئة. ومن الأنسب - في ضوء ذلك - تبني هيكل تنظيمي مسطح بدلا من البنية الهرمية التقليدية، وكذا تبني أسلوب «الكل للكل» في الاتصال عوضا عن أسلوب «الرئيس للمرؤوسين»، وعدم المبالغة في التركيز على اللوائح والشكليات الرسمية. وبذلك، فمجرد العناية بالعمل أو التوجه نحو تحقيق المهام - والتى ناسبت الصورة الأولى - لاتبدو أنها ستحقق علاقات قوية تحتاج إليها الصورة الأخيرة لنمو المنظمة وتطورها.

ويمكن لنا أن نستخلص مما سبق ان النظرة التوافقية - أو كما تسمى أيضا المدخل الموقفي أو الأسلوب الظرفي أو الاحتمالي في الإدارة - تدعو إلى ضرورة وضع الموقف أو الظرف أو الحالة فى الاعتبار عند استخدام العلم «النظرية» فى التطبيق في إدارة المنظمات. بعبارة اخرى، فإن جوهر الادارة - فى ضوء هذه النظرة - يتحدد في عبارة «يعتمد» أو «يتوقف على» It All Depends والتى عنون بها هارفي شيرمن Harvey Sherman كتابة القيم[٧٨] الذى تناول فيه - من واقع ممارسته بالميدان - رؤيته للمنظمات والمشكلات المنظمية.

ووفقا للرؤية التوافقية بالإدارة، فلكل مشكلة منظمية بعض الخصائص التي

تختلف بها عـن أية مشكلـة أخرى. ونجاح أو فشـل منظمة مـا، متوقـف - فى أغلب الأحوال - على الأخذ في الاعتبـار - أو عدم الاخذ بالاعتبار الجوانب الفـريدة المتعلقة بكل مشكلة. فليسـت هناك - كما يتصور بعض الممارسين - طريقة مثـالية لإدارة كل المشكلات التنظيمية أو كل المنظمات. لكن هذا لايعنـي قبول ما يفعله إداريون آخرون عند تبريرهـم لأية ممارسة من ممارسـاتهم الإدارية الواضحة عشوائيتها بـأن كل منظمة فريـدة في نوعها وكـل مشكلة تختلف عـن أختها. وإنما الحق - وكما أسلفنا - مـن أنه وبالرغم مـن عدم وجود نموذج إداري مثالي عام، إلا أن أسـاليب إدارية محددة تكون أكثر فاعلية من غيرها في مواقف معينـة. وعلى ذلك فالإداري الناجح هو الذى يعرف أى أسلوب أو مبـدأ إداري يناسب وإلى أى مـدى أى موقـف من المواقف. ومـن هنا نستطيع أن نؤكـد أن الإدارة علم وفن، أو معرفـة وحسن استخدام لهذه المعرفـة وفقا للظروف أو الأحوال أو الملابسات الحقيقية.

وبهذا فـإن الفكر التـوافقـي يتضمـن أهمية تطبيقيـة بـالغـة للمنظمات التربويـة، وبخاصة بعد أن وجـدها كارل ويك Carl Weick نظما ذات روابط ضعيفـة «Loosely Coupled Systems»[٧٩] . وفي الجزء التالي نعـرض لرؤية ويـك القيمة هذه، ومـن ثم سنعمل على توضيح الأهمية العملية لمدرسة التوافق في إدارة التربية فى ضوء ذلك. إلا أننا سنبـدأ أولا بتوضيح مفهوم مصطلـح الترابط أو الاقتران Coupling الـذى دارت حوله دراسة ويك.

إن أول من نوه بمصطلـح الترابط واستخدمه هو جيمـس طومسون[٨٠] أيضـا - صاحب مصطلحـي اليقين واللايقين اللذين سبـق لنا التعرض لهما - وذلك لتـوضيح العلاقة التوافقية للشغل «العمليـات» أو البشر في المنظمات. وقد صور هذه العلاقة في ثلاثة أشكال: الأول، وهو أقلها تعقيـدا ترابط مشاركة Pooled Coupling . وفي هذه الصورة يشترك اعضاء المنظمة فى استخدام الموارد معا، ولتحقيق اهداف جمعية. ومن أمثلة ذلـك فى البيئة التربويـة، اشتراك العاملين فى الإدارة المركزيـة والإدارة المدرسية وأعضاء هيئة التدريس فى استخدام الميزانيات السنوية. وبالمثل، اشتراك جميع مدرسي الصـف الأول في السعـي لتحقيق جملـة اغـراض كتعليـم التـلاميـذ مبادىء الكتـابـة والقراءة. والشكل الثاني ترابط متسلسل Seguential Coupling ويتضح هذا النوع من

الترابط عندما تكون طريقة اداء مهمة ما مرتبة في صورة مراحل او خطوات متسلسلة متعاقبة. ولايبدو ان هذا الشكل ملاحظ في المنظمات التربوية كثيرا كما هو واضح فى سلسلة العمليات المتتالية لتصنيع اسمنت أو حديد تسليح مثلا. اما الشكل الثالث، فهو الترابط التبادلى Reciprocal Coupling . وهو اعقد الاشكال الثلاثة، حيث أن هناك حاجة لكثير من التقنيات والتطبيقات والبشر والأخذ والرد لتحقيق بعض الأغراض. ويتضح ذلك فى النظم التربوية من خلال المزاوجة بين الكثير جدا من العمليات والأساليب والمتابعات والتغذية الراجعة، وفيما بين الكثير أيضا من الافراد لتعليم التلاميذ. وباختصار شديد، فإن المنظمات التربوية مصممة بأسلوب يوحي بوجود علاقات توافقية عديدة.

غير أن دراسة ويك - التي أشرنا اليها - أوضحت أن هذه العلاقة أو هذا الترابط غير محكم - كما كان يتصور، وربما كان هناك من لايزال يتصوره - بالمنظمات التربوية، وذلك في جانبيها الفني والسلطوي «التنظيمي أو الإداري» على السواء. فعلى الرغم من ارتباط المشرف الاجتماعي أو ضابط المدرسة - مثلا - وبشكل من الأشكال إداريا بمدير المدرسة، إلا أن كلا من هؤلاء يحتفظ بنوع من الاستقلالية أو الانفصال الذي قد يحدد هذا الربط او الوصل، ويجعله قليل الحدوث، أو ضعيفا في تأثيره المتبادل، أو غير مهم، أو بطيئا في التفاعل أو الاستجابة. وعلى نفس المنوال، إن لم تتوافر مجالات ارتباط ومشاركة كثيرة بين المدرس - كنظام فرعي - ومدير المدرسة - كنظام فرعي آخر - أو كانت مجالات الارتباط الحاصلة بينهما غير ذات أهمية مقارنة بمجالات ارتباط أخرى غير قائمة بينهما، فإن كلا منهما يكون معزولا عن الآخر، وعند ذلك فإن أقل ما يمكن أن يوصف به هذا الترابط بأنه «واه». إضافة الى ذلك فإن طبيعة العمل التدريسي خلف أبواب مغلقة، مع مستوى الإعداد المتقارب جدا بين أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين بالنظم التربوية يجعلان عمليات التحكم والإشراف والتوجيه والمتابعة عامة فى كثير من الأحوال وتمارس من بعد. وهذه جميعا تمنح المدرس مستوى من الاستقلالية فيما يمارسه داخل قاعات الدرس - وبخاصة فى الجامعات - أكثر مما يتمتع به كثير من الموظفين فى المؤسسات اللا تربوية، وذلك مثال آخر للترابط الهش الذى يميز النظم التربوية. ومن بين الأمثلة الواضحة الأخرى

للترابط غير المحكم بالنظم التربوية، ترفيع طالب لمستوى أعلى يفترض أنه معتمد على تعلمه لمنهج المستوى الذى يسبقه. ومدرسو الصفوف والمراحل المتقدمة «إعدادية، ثانوية، جامعية» يفترضون أن طلبتهم قد برعوا فى الموضوعات التمهيدية التي درسوها فى الصفوف والمراحل السابقة. ورفع التقارير من المستويات الدنيا للمستويات العليا فى النظام ككل أو في أي نظام فرعي بداخله يفترض أنه مرتبط بالعلاقات التوافقية بين إداريي النظام التربوي.

ويمكن لممارسي الإدارة التربوية التعامل مع هذا الوضع الترابطي غير المحكم بالنظم التربوية وذلك من خلال الافتراضات التي تحكم النظرية التوافقية فى الإدارة. فهذه النظرية، ومن خلال تركيزها على الملاءمة بين الأسلوب أو القرار الإدارى أو الاستجابة الإدارية وبين الظرف أو المتغير أو الحالة المعنية، فإنها لاتوحي بضرورة تعديل أو تغيير النظام بكامله - كما هو الحال فى النظم كاملة الوصل او محكمة الربط، من اجل التجارب مع مطالب أو احتياجات نظام فرعي محدد او مجموعة معينة من النظم الفرعية، وإنما يمكن تبني تغييرات او تعديلات محلية أو جزئية. وبذلك يمكن تحقيق جملة مزايا نحددها معتمدين على عدد من الدراسات - من بينها دراسة ويك - فيما يلي:

١ - تقليل احتمالات اضطرار المنظمة بكاملها للتغيير او التعديل من اجل تغييرات بسيطة فى البيئة المحيطة مباشرة ببعض النظم الفرعية فيها، أو بقصد الاستجابة لاحتياجات سهلة لهذه النظم. فانزعاج أولياء أمور تلاميذ مدرسة ما بشأن تأخير أبنائهم أو إعادة إحضارهم للمشاركة فى نشاطات بالمدرسة بعد الدوام، لايعني بالضرورة تأثير ذلك على الوضع بالمدارس الاخرى لكي يتم تبني قرار عام يشمل الجميع.

٢ - تقليل احتمال تأثر النظام بكامله نتيجة إخفاق نظام فرعي ما أو مواجهته لمتاعب أو مصاعب أو مشكلات.

٣ - تقليل احتمالات الصراع أو النزاع والتضارب الذى كثيرا ما يتولد من خلال التنسيق اللازم لتوحيد الأساليب والإجراءات أو العمليات على مستوى النظام بكامله. إضافة الى ذلك فإن تقليل استخدام التنسيق العام بالمنظمة -

من خلال تطبيق المدرسة التوافقية - يعمل على توفير الكثير من الوقت والجهد والنفقات.

وتظهر أيضا الأهمية التطبيقية للفكر التوافقي في إدارة المنظمات التربوية من خلال قدرتها على التعامل مع سمة أخرى من السمات التى تتصف بها هذه المنظمات، وأعني كونها - على حد تعبير كوهن ومارك وأولسن Cohen, March & Olsen - فوضويات منظمة Organized Anarchies[٨١] . ولتوضيح هذا الجانب، فإننا سنلقي الضوء على فكرة «الفوضوية المنظمة» هذه أولا.

أطلق الباحثون الثلاثة هذا الوصف على المنظمات التربوية لثلاثة أسباب، الأول: غموض أهدافها. معلوم أن الاهداف الرسمية للمنظمات التربوية عديدة، ومعظمها - إن لم تكن جميعها - غامضة حقا. وعلى سبيل المثال، فإن من بين ماتسعى إليه التربية بدولة قطر.

١ - تحقيق آمال المجتمع القطري ومتطلباته في العيش حياة عصرية حرة كريمة.

٢ - بناء الشخصية المتكاملة الواعية بدورها القومي والإنساني الملتزمة فى سلوكها الفردي والاجتماعي بالمثل العليا الإسلامية والعربية.

٣ - تحقيق التماسك الاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي من خلال تأصيل وحدة الفكر والعمل والمصير.

٤ - تنمية الانتماءات الصحية للمواطن القطرى، وهي انتماءات قطرية خليجية عربية إسلامية إنسانية.

٥ - المحافظة على الشخصية العربية الإسلامية للمجتمع القطري والمحافظة على تقاليده الأصيلة وعلى تراثه الفكري والحضاري العربي والإسلامي[٨٢] . مثل هذه الأهداف لايبدو أنه من الممكن تحديدها تحديدا إجرائيا يسهل ترجمتها لبرامج أو نشاطات أو خبرات تربوية. وبالتالي، فإنه يصعب كثيرا - بل ربما يستحيل - قياس مدى ارتباط خبرة تربوية معينة، أو منهج دراسي معين، فضلا عن مقرر بعينه، أو موضوع محدد، بأهداف مثل بناء الشخصية المتكاملة الواعية بدورها القومي والإنساني، أو تحقيق التماسك الاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي، أو

تنمية الانتماءات الصحية للمواطن.. الخ. إضافة إلى ذلك، فإن هذه الأهداف تختلف حولها وجهات نظر البشر بما في ذلك التربويين أنفسهم. وأقصد بذلك أنها تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين.

وقد لايخفي على أحد - مثلا - الجدل الواسع - حتى بين صناع القرار أو ممن يستطيعون التأثير فيه - حول هدف كالمحافظة على الشخصية العربية الإسلامية للمجتمع. وعليه، فإننا لانرى من مبالغة فيما تضمنه تقرير لإحدى اللجان التربوية المتخصصة بولاية كاليفورنيا من ان «العلاقة بين الأساليب التعليمية والتنظيم المدرسي وإنجاز التلاميذ من جهة وبين الأهداف التربوية من جهة أخرى غير معروفة[٨٣] . وتزداد المشكلة في جسامتها عندما ندرك أنه قد يحدث أن تتنازع وتتضارب الأهداف الرسمية هذه لمنظمة تربوية ما مع اهداف اخرى غير رسمية، وأقصد بها تلك الأهداف الخاصة التى يحملها كل فرد في المنظمة، والتى لاشك ان بعضها - على الاقل - يؤثر بشكل او بآخر في الخلط - أو بتعبير عامي في اللخبطة - بين الأولويات، والاهداف غير الرسمية هذه تنبع من التوقعات المختلفة للأفراد، وكذا من اختلاف فلسفاتهم الاكاديمية، وتغاير اهتماماتهم الشخصية، وتباين مستويات المثالية لديهم، وتعدد مصادر استقاء معلوماتهم أ و قدواتهم، وتنوع نظرة كل لأولويات المنهج، وأخيرا وليس آخرا اختلاف دوافعهم ومدى اندفاعاهم للتغيير[٨٤] .

السبب الثاني وراء النظرة للمنظمات التربوية كفوضويات منظمة هو ان تقنياتها غير واضحة وليست مفهومة بشكل جيد. لقد سبق وأن أشرنا إلى ان التقانة اوالتكنولوجيا هى من بين أهم العوامل التي تؤثر في المنظمات. وأوضحنا أيضا أن المشكلة الحقيقية التي تواجه المنظمات تكمن في «الشك أو اللايقين أو اللاقدرة على التنبؤ «بالمشكلات والمفاجآت والاحداث التي تفوق مقدرة الاداريين على توقعها واستيعابها والتحكم فيها. وفي سعي المنظمات التربوية لأداء مهامها، فإنها تواجه الكثير من الشكوك المرتبطة بتكنولوجيتها وعدم وضوحها، ومايتردد الآن عن الحد من التوظيف بالمنظمات القطرية المختلفة، لهو خير مثال لنتائج الشكوك حول امكانية توفير الموارد المالية الكافية، والتي ستؤثر على التعليم وتطوير برامجه بشكل او بآخر.

كما ان اعتماد مبدأ الميزانية السنوية في تمويل التعليم - وهو أيضا مرتبط أصلا بالشكوك حول الموارد المالية - يعوق بلا شك الطموحات المستقبلية والخطط طويلة الأمد. اضافة الى غموض أو عدم وضوح التكنولوجيا بالتربية، فهى لازالت غير مفهومة أيضا حتى من جانب التربويين أنفسهم. وعلى سبيل المثال فإنه لم يستطع التربويون بعد تحديد تأثيرات التكنولوجيا التربوية على المتعلمين الا في شكل عموميات[٨٥] . كما ان العلاقة بين السياسات التربوية، او البنية التنظيمية للمدرسة أو النظام التربوي ككل، أو سلوك الاداريين، أو سلوك المدرسين وبين مخرجات التعليم او سلوك التلاميذ غير مدركة الا في صور ضعيفة وغير متسقة[٨٦] . كما ان اسئلة مثل كيف يحصل التعليم داخل الصف؟ ولماذا يحصل ان تحقق طريقة تدريس معينة نجاحا مع مدرس ما، ولاتنفع مع مدرس آخر؟

لايبدو ان التربويين يعرفون أجوبة حاسمة لها بعد[٨٧] . وعليه فانه لايبدو ان الممارسات التعليمية تقوم على اساس فهم واضح لتكنولوجيا التربية، وإنما تعتمد في حلها على مبدأ تقليدي بسيط وهو التجربة والخطأ، ومن ثم حصول التعلم بالمصادفة[٨٨] .

عامل آخر وراء النظر للمنظمات التربوية كفوضيات منظمة، ألا وهو اللاثبات في المساهمة. وصور اللاثبات في المساهمة أو المشاركة بالمنظمات التربوية عديدة. فهناك تلاميذ يلتحقون بالمدارس وآخرون يغادرونها والمدرسون كذلك، كما ان الاداريين والمدرسين يختلفون فيما بينهم في مقدار ما يبذله كل من جهد ووقت في عمل ما، ويتمتع المدرسون منهم - بشكل خاص وفي الجامعات بشكل أخص - بالكثير من الاستقلالية فيما يتعلق بما يعمله وكيف يعمله وحجم ما يعمله.

يمكن لنا من خلال الخصائص السابقة للغوضويات المنظمة ان نصف بعضا من المنظمات - كالمنظمات التربوية - كمجموعة أفكار غير دقيقة أكثر من كونها بنيات مترابطة مفهومة. وهذا يعني ان الواقع الحقيقي لهذه المنظمات لايتسق مع منطقية او عقلانية التوجه بالفكر التقليدي في الادارة، حيث ان النظرة المنطقية العقلانية للمنظمات تتطلب فهما كاملا للعلاقة بين الاثر والمؤثر او السبب والنتيجة، وتتطلب ايضا تحكما بجميع العوامل او المتغيرات ذات التأثير، وهذا ما ثبت عكسه في

الفوضـويات المنظمـة (المنظمات التربويـة) وبذلـك فلا يبـدو ان اسلوب ادارة النظـام التربوي القطري المرتكز على مـلامح وأسس المدرسة التقليدية ينـاسب مايجري حقيقة داخل المدارس.

إضافة إلى ذلك، فان خصائص الفوضـويات المنظمة تثير كثيرا من الشكوك حول جدوى كثير مـن التقنيات الاداريـة التي ظهـرت في الستينات مثـل الادارة بالاهـداف والميزانيـة المبرمجة واسلوب تحليل النظم - والتـي يتحمس لتطبيقها عدد غير قليـل من المنشغلين بالادارة التربوية بـالعالم العربي[٨٩] . وما يثير هذه الشكـوك هو ان التقنيات المشار اليهـا - وان كانت حديثـة نسبيا - الا انها تقوم في جـوهرها على نفس المفـاهيم التـي تـرتكز عليهـا النظـرة التقليـدية للمنظمات، وهـذا هـو سر ادراج المهتمين لهذه التقنيات تحت مسمى الرؤية التقليدية الجديدة للمنظمات وادارتها. وعلى سبيل المثال. فان هـذه التقنيات تشدد على اهمية الصيـاغة السلوكيـة للأهداف، والتحديـد المفصل للعمليات والاجراءات والاحتياجات والخطط التربوية، وتحليل العائد، واختيار اقل البدائل تكلفة لتحقيق الاهـداف المرسومة، وما الى ذلك وهذه جميعـا تعيدنا الى منطقة وعقـلانيـة التناول للمنظمات والـذي - لايبـدو - وفقـا لما وجد في السبعينـات - انـه يناسب الواقع بالمنظمات التربوية. وفي ذلك إشارة واضحة إلى قبول الكثير من المهتمين بالادارة وممارسيها للعديد من المفاهيم الادارية بدون تمحيص.

وبهذا القول يمكننـا أيضا تفسير اعتماد المدرسـة السلوكيـة في الخمسينات لمفـاهيم المدرسة التقليديـة ومدرسة العلاقات الانسـانية عندما نظـرت للسلوك بالمنظمات على اساس من العلاقة التفاعلية بين البنية من جهة والبشر فيها من جهة أخرى، دون أدنى محاولة لنقد أحد جانبي المعادلة.

غير ان ما نقوله هنا لايعني - بالطبـع - ان المدرسة السلوكية سيئة، أو أن المدرسة التقليدية غير مناسبة. وإنما نريد أن نبين أن منـاسبة اسلوب اداري ما تعتمد على مدى اتساقها مع الظرف أو الوضع الذي بين ايدينا، فليس هناك أسلوب غير ملائم بصورة مطلقة، كما أنه لايوجد اسلوب مثالي بشكـل دائم. ولايعني ذلك ايضا ان مناسبة أي أسلوب أو عـدم مناسبتـه يكون ممـاثلا لمناسبـة او عدم منـاسبة غيره. وإنما الأمـر كله «يعتمد».وهـذا هو جوهـر أو روح الفكر التوافقـي. وطالما أوضحت الـدراسات ان

اهداف المنظمات التربوية غامضة. وتكنولوجياتها غير واضحة ولا مفهومة. ومشاركة افرادها غير ثابتة. فان ذلك يعني اننا نـواجه ظروفا لم تعد تناسبها الادارة البيروقراطية الرسمية المركـزية الحرفية الجامدة. ويظهـر في المقابل ان الاسلوب التعـاوني التشاركي الديناميكـي اللامركزي أقدر على التعـامل مع الطبيعة الخاصة للمشكـلات التي تظهر بهذه المنظمات.

وينطبق هذا القول على ادارة التربية القطريـة ايضا كما اوضحت ذلك نتائج دراسة حديثة للبـاحث، وتعرض فيها للـدرجة التي ينبغي ان تكـون عليها مشاركة مـديري ومديرات مدارس التعليـم العام بالبلاد في اتخاذ القرارات التربويـة. ويتضح جليا من خلال مشكلـة الدراسة هذه ارتبـاطها بالمدرسة التـوافقية التي تسعى الى التقـريب بين النظرية والتطبيق، وذلك بمحاولـة التعرف على حدود المشاركة في مجال اتخاذ القرار – كأحد أهم المجالات التي حظيت باهتمام منظري الفكر التوافقي – كما تستلزمها التربية القطرية.ووفقا لما اسفرت عنها الدراسة المشار اليها من نتائج فإن تشاركية اتخاذ القرار وسيلة مقبـولة وضروريـة لصناعـة القرارات التربويـة القطريـة كما يرى ذلـك اداريو واداريات المستويات العليـا والوسطى والدنيا بالادارة المركزيـة بوزارة التربية والتعليم القطرية ومديرو ومديرات مـدارس المراحل المختلفة على السواء. واتفقت آراء هؤلاء جميعا فيما يتعلق بالدرجة التي ينبغي ان تكون عليها مشاركة مديري ومديرات المدارس في اتخاذ القرارات التربوية التطـويرية والتنفيذية معا. فكما اوضحـت متوسط درجات فريقـي عينة الدراسـة فان مستوى تأثير مـديري ومديـرات المدارس في اتخاذ القرارات التربوية التطـويرية يجب ان يكون متـوازنا لمستوى تأثير اداريـي الادارة المركزية. وفيما يتعلق بـالقرارات التنفيـذية، فـإنه يجب أن يمارس مـديرو ومـديرات المدارس التـأثير الرئيسي في اتخاذها[٩٠] .

سادسا - أحدث الاتجاهات الادارية:

شهد العـالم – ومن ضمنه الغـرب الصناعي – مع نهايـة عقد السبعينات ضغـوطا ومشكلات هائلة ربما لم يشهد لها نظيرا من قبل. وكـانت زيادة اسعار النفط، وتراكم الديـون وفوائدها. واشتعـال المنافسة المحمـومة في الاسـواق العالمية على رأس قـائمة المشكلات. وقـد نتج عن ذلك بـذل المنظمات – في الغرب بالطبع – جهـودا مضنية في

صراعها من أجل البقاء الذي رؤى انه قد تهدد جراء هذه المشكلات. وساهم المهتمون في مجال الادارة بدورهم في هذه الجهود. ويأتي الاسلوب الياباني في الادارة كأحد أهم الرؤى الجديدة التي شهدتها الثمانينات وحظيت أيضا باهتمام وصدى واسعين في العديد من الميادين الادارية ومنها الادارة التربوية.

تناول وليام أوشي William Ouchi الأسلوب الاداري الياباني الذي يفترض انه ساهم في النجاحات الفذة للصناعة والاقتصاد الياباني.. ووفقا لما اوضحه اوشي في اكثر من دراسة[٩١] ، فان أهم سمات هذا الاسلوب والذي اطلق عليه «نظرية Z » : التوظيف لمدى الحياة، وشبه تخصصية الوظيفة، والتأني في الترقية، وجماعية اتخاذ القرار وتحمل المسئولية، والثقة، والعناية الشاملة بجميع العاملين.

ومن بين مساهمات الثمانينات والتي مازالت تحظى باهتمام كبير، الدراسة التي أجرياها توماس بيترز وروبرت ووترمن الأصغر Peters& Robert Waterman,Jr. والتي استهدفت الاجابة على مجموعة أسئلة تدور حول الادارة المتميزة. وقد ضمنا نتيجة هذه الدراسة في كتاب عنوانه «من أجل الامتياز» دروس من أفضل شركات أمريكا» In Search of Excellence:Lesons From Americas' Best Run Com-panies[٩٢] . وقد شدد الباحثان في دراستهما هذه على أن الشركات الأمريكية ليست بحاجة إلى أن توجه الانظار الى اليابان لايجاد حلول لمشكلاتها، فقد كانت الولايات المتحدة ولسنوات عديدة مثالا يحتذى في مجال تميز وتفوق شركاتها، ولازالت بها شركات تحتل مثل تلك المكانة. وأوضحا ان إدارة هذه الشركات الناجحة كجونسون وجونسون Johnson&Johnson ومكدونالدز Mcdonald's وآي بي إم I.B.M وبكتل Bechtel تتسم بالانجاز، والدنو من الزبائن، وتشجيع الاستقلالية والروح القيادية، والتوجه نحو العاملين، والعناية بالقيم، وبساطة البنية التنظيمية، والجمع بين الشدة واللين أو المركزية واللامركزية.

ولايبدو لنا - في ضوء ما سبق - أن هناك فارقا بين سمات الادارة اليابانية وخصائص ادارة الشركات المتميزة بالولايات المتحدة الأمريكية. فمنطلق النموذجين هو الموارد البشرية بالمنظمات، وتطويرها، والثقة بها، وبقدراتها الابداعية. وليس من المستبعد ان تكون ادارة الشركات الأمريكية المتفوقة قد استعانت بالنموذج الاداري

الياباني. لكـن؛ ألا يظهر ان اتجاه الثمانينات هذا هو احياء لفكـرة الاسلوب الامثل في الادارة، وبالتحديد اسلـوب العلاقات الانسانية التي بـرزت في الثلاثينات واستمرت تأثيراتها القوية حتى أواخر الاربعينات.

لايمكن لأحد أن يشكك في التوجه الانسـاني للاتجاه المعاصر. إلا أن ذلك لايعني العودة لمدرسـة العلاقـات الانسانيـة كأمثـل أسلوب لإدارة المنظمات في كـل الأحوال والظـروف. وإنما الحق أن اتجاه الثمانينات هـو استمـرار لمدرسـة التوافـق التـي تحاول التقريـب بين النظريـة والتطبيق، وذلـك بتحديـد أكثر الاسـاليب فـاعلية في مـواقف معينـة. والاتجاد الاداري الجديد يحدد ويصـف حلقـات الترابط بين المنظمات المتميـزة والممارسات التي تجري بها سواء كـانت باليابان أو الولايـات المتحدة. وربما جاز لنا ان نقول - في ضوء ذلك - أن الظروف والمتغيرات المعاصرة تستدعي تبني اسلوب إداري تؤطره الأسس التي تحكم المؤسسات المتميزة.

أمر آخـر ينفي العـودة لمدرسة العلاقـات الانسانيـة على وجه الخصـوص ألا وهو اختلاف كنه التوجه الانسـاني المعاصر عن سابقه. ففي مدرسة العـلاقات الانسانية - وكما سبـق أن أوضحنا مـن قبل - فـإنه ينظـر إلى «رضا العـامل» - مثـلا - كوسيلـة لتحقيق نهاية وهي زيادة فاعلية المنظمـة. بينما يرى الرضا في ضوء الاتجاه الجديد - كما يستشف من دراسات أوشي وبيترز وغيرها - هدفا في حـد ذاته، ويتحقق للعامل من خلال انجازه لمهام أو أعمال مهمة وذات مغزى.

ويبدو للبـاحث أنـه وإن اختلف التوجـه الانساني الحالي عما كـان عليه في مـدرسة العلاقات الانسانية، إلا أن هذا التوجـه ليس بجديد على أية حال. وربما كان الاداري والمنظر الأمريكي دوجلاس مجريجور Mcgregor Douglas رائد هذا الاتجاه بحق. فقد أشار من خلال مسـاهمته بنظريتي "X"&"Y" - اللتين وضعهما عـام ١٩٦٠ - إلى أن الافتراضات التي يحملها الفرد عن الآخرين هى التي تحدد شكل السلوك الذي يمارسه تجاههـم. فإداريـو نظريـة X - يرون ان الطبيعـة الانسانيـة تكره العمـل، وتحاول أن تتجنبه ما استطاعـت إلى ذلك سبيلا. لهذا، فإن معظم البشر بحاجـة الى دفعهم لبذل الجهد اللازم لتحقيـق اهداف المنظمة. كما يرى هؤلاء الاداريـون ان الانسان العادي بطبيعته يميل إلى تجنب تحمـل المسئولية، وطموحه متواضع، لذا فهـو بحاجة إلى من

يقوده ويرشده ويوجهه. كذلك فإن غالبية البشر - وفقا لهذه النظرية - سذج يمكن التحايل عليهم بسهولة، أنانيون لايبالون بأهداف المنظمة، أغبياء غير قادرين على التجديد والتحسين، ويكرهون أي تغيير. وعليه، فإن على الادارة تحمل مسئوليات التخطيط والتنظيم للأدوات والبشر، واتخاذ القرارات الكفيلة بإنجاز الأهداف وتطوير المنظمات. أما إداريو نظرية Y - والتي نوه عنها مجريجور بأنها أكثر واقعية في نظرتها للبشر وتوجيهها للسلوك - فإنهم يرون أن الطبيعة البشرية إيجابية، ولاتعارض مطالب أو احتياجات المنظمات وأهدافها. وينظرون إلى أن السلبية ليست من طبيعة البشر، بل هي نتاج الممارسات غير السليمة في المنظمات، ويعتقد هؤلاء أن الدافعية للعمل، والذكاء، والابداع، والابتكار، والقدرة على النمو والتطور، وتحمل المسئولية، والاستعداد لممارسة التوجيه الذاتي من أجل تحقيق الأهداف المنظمية، كلها أمور موجودة لدى البشر. لذا، فلا تحتاج الادارة إلى زرع هذه الأشياء في نفوس العاملين، وإنما يجب عليها أن توجه اهتمامها لتمكين البشر الذين يعملون معها من إدراك ووعي هذه الخصائص التي يستحوذون عليها، ومن ثم تهيئة الظروف لمساعدتهم على إبرازها وتطويرها لأنفسهم[٩٣].

وللاستفادة من هذا الاتجاه الاداري المعاصر في المنظمات التربوية القطرية، فإن تغييرات عديدة يجب أن تأخذ مكانها. ومن أهمها مايلي:

١ - تبني مبدأ التوظيف طويل الأجل للاداريين والمدرسين جميعا بما فيهم غير القطريين.

٢ - اعتماد فلسفة النمو المستمر لكل فرد من أعضاء الهيئة التعليمية وذلك من خلال برامج تدريبية متواصلة إضافة للبرامج الحالية المعنية بتلبية الاحتياجات الآنية للنظام التربوي.

٣ - تعزيز أدوار المستويات الدنيا بالنظام التربوي بما فيها تلك الخاصة بالمدرسين، وذلك بإتاحة الفرصة أمام هؤلاء للعمل مع غيرهم - وبخاصة إداريي المستويات العليا - في غير مجالات عملهم اليومية الروتينية.

٤ - تجديد المهام الموكلة لأعضاء الهيئة التعليمية، وذلك بتبني أسلوب «التطواف هنا

وهناك» والذي يرى بأنه يساهم كثيرا في زيادة رضا وإنتاجية العاملين.

٥ - التركيز على المخالطة في ممارسة الإدارة، وذلك من خلال تبني أسلوب «الادارة بالتجوال» Management By Wonodering Around بدل القبوع خلف المكاتب.

٦ - الاتجاه نحو المشاركة الحقة في اتخاذ القرار وتحمل المسئولية، والعمل على تطوير مهارات جميع من يعنيهم الأمر في هذا المجال بما في ذلك الطلاب.

لكن؛ أفي الاتجاه المعاصر هذا ما يستحق إجراء كل هذه التغييرات في النظام التربوي القطري؟ هذا سؤال نرى أن تحديد إجابته يرتكز كثيرا على جدية الرغبة في تحقيق تربية قطرية متميزة. وكما جاء في تصوير لبيترز وأوستنPeters&Austin فإن هوى التفوق وعشق التميز يبرران تماما تكاليف التكريس لهما(٩٤) .

ولاشك في أن النظام التربوي في قطر لايجهل تماما هذه الاتجاهات، بل يأخذ ببعضها، كالتوظيف طويل الأجل لأبنائه من الاداريين والمدرسين، وتنظيمه لبعض برامج التدريب في العمل لأعضاء المهنة التعليمية إلا أنه لابد وأن نشير إلى أن الورقة الحالية تستهدف أن تصبح هذه المبادىء كلها إطارا للعمل والمتابعة والتطوير، وليس مجرد إجتهادات متروكة للظروف والتوجهات العامة.

الخاتمـــة

لن نبالغ إن قلنـا مرة أخرى بأن المعارف ذات الصلة بـالإدارة التربوية في الأدبيات العربية لم تحظ باهتمام مناسب. ويأتي هذا مـن بين أهم الأسباب التي دفعتنا لتناول هذا الجانب بـدراسة مفصلة متعمقـة، خصوصـاً وأن فهم المنظمات - التربويـة منها وغير التربوية - والسلوك المنظمي بها أمران أساسيان للتعامل مع مشكلاتها، ويستلزم ذلك منا - كباحثين ودارسين وممارسين - الإلمام الواضح والشامل بكنه هذه النظم في ضوء معطيات العلم.

وكما وضح جلياً في صلـب هذه الدراسة، فإن الإدارة التربويـة قد اعتمدت كثيراً على مجالات الإدارة اللاتـربويـة، ولازالت تستقي منهـا الكثير، وذلك لحداثـة نشأتها نسبياً بالمقارنة مع تلك المجالات، وقلة مساهمة التروبيين في الفكر الإداري. ولا يعني ذلك أن كـل مانـاسب مصعنـاً أو مؤسسة تجاريـة أو ماليـة يمكن أن يتبنـى بنجاح في مدرسة أو جامعـة أو إدارة تربوية. فبالرغم من أوجـه الشبه العديدة في إدارة المنظمات التربوية وغير التربـوية إلا أن هناك الكثير مما يميـز النظم التربوية عـن غيرها، ويجعل استمرارية الاقتباس مـن التطورات الإدارية في المجالات الأخرى بدون فحـص لواقع المنظمات التربوية محاطاً بالمخاطر.

هذا، وإن للتطورات الفكرية الإدارية المختلفـة وبلا استثناء معاني لا يمكن لأحد من المهتمين بـالمجال تجاهلها. ويعنـي ذلك أننا لا نستطيـع القول بأن أيـاً من المدارس الإدارية قـد انتهت تماماً. فأسـس هذه المدارس جميعها لازالت تتخلـل الفكر الإداري المعاصر، وكـذا الممارسات الإدارية القـائمة بصورة أو بـأخرى. لكن النفـع التطبيقي لأي مـن هـذه الاتجاهـات يعتمـد على الموقـف الذي نتعـامـل معـه، والمشكلـة التـي نواجههنا، غير أن هذا المعنى - والذي يصوره الفكر التوافقي - لا ينبغي أن يفهم على أنه نهايـة المسار في مشوار تنظير الإدارة. فكما عدلـت كثير من التوجيهات السـابقة في ضوء ما استجد من معلومات وممارسـات، فإن احتمال تعديل التوجه المعاصر أو حتى التخلي عنه كلياً أمر وارد.

وفيما يخص إدارة النظام التربـوي القطري، فإنها لاتـزال - رغم بعـض التطورات التي طرأت عليها - بعيدة عن تمثل جيـد واستخدام محكم لأحدث التطورات العلمية

التي أشرنا إليها، فالتعيين في المراكز الإدارية بـالمؤسسات التربوية القطرية - مثلاً - لا يأخـذ بمعايير الكفـاءة العلمية الإداريـة، كما أنه لا يستنـد في تعيين المرشحين للمهام الإدارية الجديـدة إلى برامـج تدريب محكمـة تعد بشكل مسبـق بقصد إكسـاب هؤلاء المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لأداء العمل بشكل فعال.

وإن هذه الدراسة التحليليـة النقدية، وما استندت إليه مـن نظرات، وما أشارت إليه من دراسات ميـدانية، قد تصدت للكثير من قضايـا الإدارة التربوية ومشكلاتها، وطرحت أطـراً فكرية للتعامـل معها، لذا، فهي جـديرة بأن تدرس دراسـة متعمقة، وأن تشتق منهـا خطط للتطويـر الإداري التربوي تكون أكثـر نسقية وملاءمـة لتحقيق الأهداف التربوية.

هوامش وتعليقات

(١) أنظر مثلاً :

- Miller, Van, The Practical Art of Using Theory, The School Excutive, Vol. 70, No, 1, 1958.
- Cetzels, Jacob W., Lipham, James M. & Cambell, Roaid F., Educational Administration as a Social Process New York : Harper & Row, Puublishers, Inc., 1968.
- Meyer, Marshal W., Theory of Organization Structure. Indianapolis : Bobbs-Merrill Educational Publishing, 1977.

(٢) انظر على سبيل المثال :

— كشك. محمد بهجت جاد الله، أسس الإدارة العامة، مدخل إلى إدارة المؤسسات الاجتماعية، الاسكندرية : المكتب الجامعي الحديث، ١٩٨٤ م. ص ص ٣٦ - ٨٩.

— الهواري، سيد، الإدارة : الأصول والأسس العلمية، القاهرة : مكتب عين شمس، ١٩٨٧، ص ص ٥٨١ - ٦٤٤

— مطاوع، ابراهيم عصمت، وحسن، أمينة أحمد : الأصول الإدارية التربوية مفهومها، نظرياتها، وسائلها، الطبعة الأولى، دبي : دار القلم، ١٩٨٦، ص ص ١٢ - ٣٢.

— خلف، عمر محمد، أساسيات الإدارة والاقتصاد في التنظيمات التربوية، الكويت : ذات السلاسل، ١٩٨٦، ص ص ٣٧ - ٥٨.

(٣)للتعرف على الممارسات الإدارية عبر العصور والحضارات المختلفة. انظر : جورج، كلود، إس. الابن. تاريخ الفكر الإداري. ترجمة أحمد حموده، القاهرة : مكتبة الوعي العربي، (د.ت).

(4) Knezevich, Stephen J., Administration of Public Education : A Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Instructions. 4th ed. New York: Harper & Row, Publishers, Inc. 1984, P.6.

(5) Taylor, Fredreck Winslow, The Principles of Scientific Management, In The Great Writings in Management and Organizational Behvior, Edited by Louis E. Boone and Donald D. Bowen, New York : Macmillan Publishing Co., Inc. 1984, PP. 1-42.

(6) Fayol, Henri, General and Industrial Management. London : Pitman Publishing Ltd., 1949, pp. 1042.

(7) Weber, Max. The Theory of Social and Economic Oeganizations. New York : Free Press, 1947, PP. 328-337.

(8) Smith, Adam The Wealth of Nations, New Yorks : Modern Library, 1937.

(9) Gant, Henri L., Organization for Work, New York : Harcourt Brace L., Jovanovich, 1919.

(10) Gilberth, Frank B., Nation Study. New York : Van Nostrand Reinhold, 1911.

(11) Gulick, Luther & Urwicj, Lyndally, Papers on the Scince of Administration, New York : Institute of Public Administration, Columbia University Press, 1937, PP. 3-13.

(12) Webber, Ross A., Morgan, Marilyn A. & Browne, Paul C., Management : Basic Elements of Managing D. Irwin Inc., 1985, P. 403.

(13) Daft, Richard L., Management. New York : The Dryden Press, 1988, P. 41.

(14) McGregor, Dougles, The Human Side of Enterprise. New York : McGregor-Hill Book Co., 1960, P.31.

(15) Koehler, Michael Dennis, A Conceptual Investigation of Shared Decision-Making in the Administration of Public Schools, University of Utah : Unpublished Doctoral Dissertation, 1947, p.10.

(16) Butts, T.R. and Cremin, L.A., A History of Education in American Culturs : New York: hENRY Holt and Co., 1953, P. 574.

(17) Al-Musleh, Ismail A., Involvement of School Principlas in Education Decision-making in the state of Qatar. University of Southern California : Unpublished Doctoral Dissertation. 1988, P. 5.

(18) Ibid, pp. 64078.

(١٩) دمعة، مجيد ابراهيم، مرسي، محمد منير، والكبيسي، عبد الله جمعة، دراسة لواقع الإدارة التعليمية في دولة قطر، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد الثامن، ١٩٨٥ م.

(٢٠) السادة، إبراهيم هاشم. التعليم الابتدائي في دولة قطر في ضوء الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة: دراسة تحليلية. القاهرة: دار الطباعة الحديثة، رسالة دكتوراه مطبوعة، ١٩٨٦.

(٢١) صادق، حصة محمد، المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في دولة قطر، جامعة عين شمس : كلية البنات: رسالة ماجستير غير منشورة ١٩٨٥ م.

(22)Tolefat, S.A., Toward Integrative Responsive Model for Educational Eveluation in Qatar, State University of New York at Buffalo : Unpublished Doctoral Dissertation, 1983.

(23) Shafritz, Jay M. & Whitbeck, Philip H., Classics of Organization Theory, Oak Park, Illinois : Moore Puplishing Co, Inc., 1978, P. 3.

(24) Follett, Mary Parker, Creative Experience : London : Longmans and Green, 1924, PP.300-302.

(25) Roethlisherger, F. J., and Hawthorne Experiments. In Classics of Industrial and Organizational Psychology. Edited by Don Mankin, Russell E., Ames, Jr., and Milton A. Grodsky, Oak Park. Illinios : Moore Publishing Company, Inc., 1980 PP. 30-31.

- Mayo, Elton, THe Human Problems of an Industrail Civilizatiob, Boston : Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1946, P. 73.

(26) Maslow, Abraham H., A Theory of Human Motivation. Psychological Review. Vol. 50, July 1943, PP. 370-396.

(27) Duncan W. Jack & Gullett C. Ray, Henry Sturgis Dennision : The Manager and the Sicial Critic, Journal of Business Research, No. 2, Fall 1974.

(29) Natemeyer, Walter E.& Gilbery, Jay S., Classics of Organizational Behavior. 2nd ed. Danville, Illinois : THe Interstate Printers & Publishers, Inc. 1989, P. 1

(٢٨) السلوك المنظمي Organizational Behavior هو فرع من فروع المعرفة، ويعني باستخدام جوانب مختلفة من العلوم السلوكية ذات الارتباط بالإنسان - كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والاقتصاد، والسياسة وغيرها - وذلك في فهم السلوك الإنساني بالمنظمات

(30) Ownes, Robert G., Organizational Behavior in Education. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice - Hall, INc., 1981. 36.

(٣١) لمزيد من التفاصيل راجع :

- Wiles Kimball, Supervision for Better Schools, Englewwod Cliffs, New Jersy :

Prentice-hall, Inc., 1950, PP. 109-129.

(32) Eastmond, J.N. The Teacher and School Administraton. Boston : Houghton Mifflin Co., 1959, P. 170.

(33) Kimbrough, Ralph B. & Nunnery, MIchael Y. Educational Administration : An Introduction 3rd ed. New York : Macmillan Publishing Co., 1988, P. 295.

(34) Webb, et al., Presonnel Administration in Education : New Issues & New Needs in Human Resource Management. Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company, 1978, P. 9 And Eastmond, Op. Cit., P. 170.

(٣٦) السادة، مرجع سابق

(37) Tolefat, op. cit.

(٣٨) السادة، المرجع السابق.

(٣٩) غنيم، المرجع السابق.

(٤٠) سلام، عبدالحميد عبد الله، طبيعة شبكة الاتصالات بين مديرات مدارس مراحل التعليم العام بالدوحة، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد السادس عشر، ١٩٨٥، ص ص ٩ - ١١٩.

(41) Al-Musleh, op. Cit.

(42) Al-Hamadi, A.K., An Approach for Teacher Participation in Curriculum Planning in the State of Qater. State University of New York at Buffalo : Unpublished Doctoral Dissertation, 1984.

(42) Al-Derhim, A.H., A Study of Organizational Climate Preceptions in Elementary and INtermediate Schools in Qatar, Stte UNiversity on New York at Buffalo : Unpublished Doctoral Dissertation, 1984.

(45) Al-Derhim. Op. Cit.

(46) Ibid

(47) Mcpherson, R. Bruce ; Crowson, Robert L. & Pinter, Nancy J., Managing Uncertainty: Aministratiove Theory and Practice in Education. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Co., 1986, PP. 86-87.

(48) Bell,Daneil, Work and Its Discontants, Boston : Bacon Press, 1956. P. 25.

(49) NcNair, M.P., Thinking Ahead : What Price Human Relations : Harvard Business Review, March-April, 1957., P. 15.

(50) Gomberg, William, The Trouble with Democratic Management, Trans-action, July - August, 1966.

(51) Brookover, Wilbur & Lezotte, Lawrence W.,Changes in School Cheractristics Coincident with Changes in Student Achievement. Institute for Research on Teaching, Michigan State University, May 1979.

(52) Boone, Louis E. & Bowen, DonAld D., The Great Writings in Management and Organization Behavior. New York : machillan Publishing Co., Inc., 1984, P. 73.

(53) Ownes, Op. Cit., P. 21.

(54) Barnard, Chester I. The Functions of the Executive. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938, pp. 73-79.

(٥٥) هذا الشكل مقتبس من:

- Duncan, Jack W., Organizational Behavior. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin Co., 1981, P. 282.

(56) Argyris, Chris, The Individual and Organization: Some Problems of Mutual Adjustment. Administrative Science Quarterly, vol. 2, Juen 1957, pp. 1-24.

(٥٧) اقتبس هذا الشكل من : Ibad, p. 283. 57-

(58) Kenzevich, op. Cit., P. 125.

(59) Roe, William H. & Drake, Thelbert L. The Principalshing, 2nd ed. New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1980, p. 53.

(60) Kenzevich, op. Cit., P. 125.

(٦١) جريفت، د. نظرية الإدارة، ترجمة : محمد منير مرسي، محمد عزت عبد الموجود، وسعد محمد. القاهرة: عالم الكت، ١٩٧١، ص ١٢.

(٦٢) لمزيد من التفاصيل حول هذه العوامل وغيرها والتي أدت إلى الاهتمام بالجوانب النظرة للإدارة التربوية، أنظر : جريفت، المرجع السابق، ص ص ١٢ - ١٦.

(63) Getzels, Jacob W. & Gube Egon G. Social Behavior and the Aministrative Process. School Review, Vol. 65, Winter 1957, pp. 423-441.

(64) Ibid, p. 441.

(65) Owens, op. Cit., pp. 24-27.

(66) Duncan, op. Cit., p. 12.

(٦٧) فكرة هذا الشكل مقتبسة من : Ibid, p. 300. -

(٦٨) فكرة الشك مقتبسة من: Ibid, p. 301.11 -

(69) Bertalanffg. Ludwig Von, An Outline of General Systems Theory. British Journal of Philosophical Science, 1, 1950, pp. 134-165.

(70) Katz, Daniel & Kahn Robert, The Social Psychology of Organizations, New York: John Wiley & Sons, Inc., 1966, PP. 19-29.

(71) Owens, op. Cit., p. 63.

(72) Getzels College Recond, 79, 1978, PP. 659-682.

(73) Owens, op. Cit., pp. 88-91.

(74) Jencks, Christopher, Who Should Control Education? Dissent, March-April 1966, P. 147.

(75) Burns, Tom & Stalker, G.M. The Management of Invovation. London: Tavistock Publications, 1961, pp. 119-125.

(76) Lawrence, Paul R. & Lorsch, JAy W., Developing Organizations: Diagnosis and Action. Reading Massachusetts : Addison-Wesley, 1969, pp. 23-30.

(77) Thompson, James D., Organization in Action. New York. McGraw-Hill Book Co., Inc.., 1967, pp. 3-10.

(78) Sherman, Harvey, It All Depends: A Pragmatic Approach to Organization. Alabama: The University of Alabama Press, 1981.

(79) Weick, Karl E., Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly Vol. 21, March 1976, pp. 1-19.

(80) Thompson, Op. Cit., pp. 50-55.

(81) Cohen, MIchael D., March James G. & Olsen, Johan P.A., Garage Can Model of Organizational Choice. Administartive Science Quarterly, Vol. 17, no.1, March 1972, pp. 1-25.

- Cohen, Michael D. & March, James G. Leadership and Ambiquity : THe American College President, New York : McGrew-Hill, 1974. p.3.

(٨٢) وزارة التربية والتعليم واللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، تقرير عن تطور التربية في دولة قطر خلال عامي ٨٨, ١٩٨٩ - ٨٩/ ١٩٩٠ م مقدم لمؤتمر التربية الدولي في دورته الثانية والأربعين بجنيف، الدوحة، قطر: مطبوعة حكومية، سبتمبر ١٩٩٠ م، ص ٩٠.

(83) Hanson, E.Mark, Educational Administration and Organizational Bahavior. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1985, p. 72.

(84) Ibid, p. 73.

(85) Owens, op. Cit., p. 30.

(86) McPherson ; Crowsin & Pitner m op. Cit. o.30.

(87) Hanson, op. cit., p. 163.

(88) Cohen; March & Olsen, op. Cit., p.1.

(٨٩) أنظر مثلاً:

— الغنام، محمد أحمد، التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي : نحو استراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية. في الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية. الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤، ص ص ٧٥ - ١٠٥.

— الغنام، محمد أحمد ما التكنولوجيا الإدارية، ولماذا الأخذ بمستحدثاتها؟ في المرجع السابق، ص ص ١٠٧ - ١٥٤.

— مرسي، محمد منير، الإدارة التربوية : أصولها وتطبيقاتها. القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨٤، الفصل الحادي عشر، ص ص ٣١٣ - ٣٣٥.

— نشوان، عقوب . الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان، الأردن، دار الفرقان، ١٩٨٦، الفصل الثاني، ص ٣٧ - ٦٦، و ص ص.

(90) Al-Musleh, Op. Cit., P. 31.

(91) Ouchi, William G., & Price, Raymond L. Hierarchies Clans and Theory Z.: A New Perspective on Organization Development : Organizational Dynamics, Autumn, 1978.

- Ouchi, William G., & Theory Z., How American Business can Meet the Japanese Challenge. Reading, Massachusetts : Addison -Wesley Publishing Co., 1981.

(92) Peters, Thoms J. & Waterman, Robert H. Jr.m In Search of Excellence : Lessons from Americas Best-Run Companies, New York : Warner Books, 1982.

(93) McGregor, Op. Cit., pp. 33-48.

(94) Peters, Tom & Leadership Difference. NewYork Excellence: THe Leadership Difference. New York : Random House, 1985, pp. 414-419.