القيادة، الرؤيا والتغيير – الخيارات الفورية لمدارسنا العربية

كيتي وتد

محاضرة ومرشدة تربوية في كلية دافيد يلين للتربية

مقدمة

تهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على ضرورة اتخاذ خطوات جريئة وتغييرات جذرية في أساليب إدارة وقيادة المدارس العربية في البلاد، وذلك من أجل تحسين مناخ المدرسة العام، والرقي بطلابنا لأعلى المستويات الأخلاقية والتربوية والأكاديمية. إن للمدرسة دوراً وشأناً عظيمين في بناء وصقل هوية الجيل الصاعد وتعزيز مهاراته وشخصيته. هذا بالاضافة إلى ان لها كتنظيم جوهري يلي الأسرة، وكمؤسسة هامة تقدم أرقى الخدمات لمجتمعها، تأثيراً مهماً في نفوس الطلاب، فهي التي تزودهم بالقيم والمعايير الاجتماعية، وهي التي تغذي طموحاتهم الذهنية والأكاديمية، وهي التي توجه طاقاتهم ومهاراتهم المختلفة.

وعليه فإن دور الهيئة التدريسية وعلى رأسها المدير عظيم ومؤثر بالذات في المجتمع العربي داخل اسرائيل، الذي يتميز في الوقت الحالي بالتخبطات وعدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي، والذي تكثر فيه تحديات الجيل الصاعد، ومنها تحديد سلم الأولويات، والعمل الجاد على تحقيق أهداف سامية وواضحة.

ومدارسنا العربية حالها حال المؤسسات والخدمات المختلفة، فمنها من يعي حجم المسؤولية ويعمل على التغيير المتواصل الهادف والساعي للأفضل، ومنها من يتمسك بالأساليب التقليدية القديمة، التي لا يتناسب جزء كبير منها مع تغيرات المُحيط واحتياجات الجيل الجديد. وتقع مسؤولية التغيير المستمر والتجدد المتواصل على إدارة المدرسة، والتي يتوقع منها ان تحمل صفات ومهارات قياديّة، أهمها بناء رؤية مستقبلية، يصوغها جميع أفراد الهيئة التدريسية، تعكس اهتمامات وأولويات وأهداف المدرسة.

تتطرق هذه المقالة في الجزء الأول منها لأهمية المدرسة بشكل عام كمؤسسة تربوية و تعليمية، ثم تتطرق الى خصائص المدرسة العربية في البلاد بشكل خاص. وفي الجزء

الذي يليه سيتم تعريف القاريء على مفهوم القيادة التربوية ودورها الأساسي في المدرسة، وذلك حتى يتم التعرف على الحاجة الرئيسية للمدارس، وهي القيادات التربوية المؤهلة والمناسبة. وستعرض المقالة العلاقة المباشرة بين القيادة ومنهج التغيير والتجديد... إذ أننا لا نستطيع التطرق لمفهوم القيادة دون أن نفهم أهمية الدور الأعظم للقائد، وهو التقدم بمؤسسته نحو الأفضل والتغيير المستمر، الذي يراعي احتياجات الطلاب أولاً وأخيراً.

وإجمالاً، ستحاول المقالة عكس صورة واقعية للمدرسة العربية حسب باحثين محليين، عرباً ويهوداً، وطرح تحديات هذه المدرسة للوصول الى الأفضل ابتداءً ببناء قيادات مؤهلة وواعية ومصغية لاحتياجات طلابها، وللتغييرات السريعة الخارجية التي يمر بها العالم بشكل عام، ومجتمعنا بشكل خاص. هذه القيادات تقع عليها مسؤولية بناء رؤية واضحة ومدروسة، تعكس سلم أولويات واضح للجميع... والبدء في إحداث تغييرات أساسية تدريجية، بالتنسيق مع جميع الأطراف.

وظيفة المدرسة

يناط بالمدرسة كمؤسسة تربوية – تعليمية أدوار ووظائف مهمة ومتعددة، بصفتها وكيل التنشئة الاجتماعية الثاني في أهميته بعد دور الأسرة. وفي هذا السياق تعرض ادار(אדר، 1976) دورين أساسيين للمدرسة، وهما التربية والتعليم، وتعتقد أن مهمة التعليم واضحة أكثر للجميع، حيث تتمركز هذه المهمة في إكساب معرفة ومعلومات من حقول مختلفة، بينما التربية، وهي العملية الأصعب، تهدف لصقل سلوكيات وأخلاقيات ومباديء في شخصية الطالب وفي رؤيته الاجتماعية و القومية والحضارية. ويرى لام (לם، 1973) أن المدرسة هي أداة اجتماعية ذات وظيفة جوهرية في المجتمع المعاصر، وأن لها دوراً فعالاً في التنقل والتقدم الاجتماعي (Mobility) والذي بدوره يؤثر على المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي في المجتمع. ويضيف أن للمدرسة كوكيل تنشئة اجتماعية دوراً أساسياً وجذرياً بشكل خاص في المجتمع العربي الإسرائيلي، والذي يمر في تغييرات اجتماعية وحضارية مصحوبة بالعديد من الأزمات. ويُضيف ألوني (אלוני ،1998) أن للمدرسة دوراً جذرياً، فبالإضافة لدورها الأصلي في إكساب المعلومات وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية، تقع عليها وبالذات في هذا العصر،

عصر الشمولية (Globalization)، مسؤولية توسيع واجباتها بحيث تطوّر عند طلابها الأدوات والمهارات اللازمة لمواجهة الصراعات والتغييرات السريعة في عالمنا اليوم.

يتفق El-Haj (1989) وأبو عصبة (אבו עסבה، 1998) على أن مرحلة الانفتاح (Modernization) التي يمر بها المجتمع العربي في اسرائيل لها أبعاد على جهاز التربية عامة، وعلى دور المدرسة خاصة، كأداة للتنشئة الاجتماعية للأجيال الصاعدة. هذه التنشئة التي تهدف إلى تقوية إنتماء الطالب الاجتماعي وهويته المتكاملة. وإذا ما نظرنا لوظيفة المدرسة العربية فيما تقدمه في مجال القيم الاجتماعية والقومية، سنلاحظ أن ما يقدم هو قليل جدا ومختصر، وهو ينحصر في مجال "القيم العالمية" والمتفق عليها (Universal Values). تتبع المدرسة العربية سياسة تربوية واضحة ومشتركة تعتمد على التحصيلات الأكاديمية، وذلك نتيجة للأزمة الأيديولوجية (Values Crisis) التي يمر بها المجتمع العربي في اسرائيل (אבו עסבה ، 2001). وفي البحث الذي أجراه باشي وآخرون في عام (באשי، 1981) وُجد أن المدرسة العربية في اسرائيل توجه جلّ اهتمامها وتركيزها على التحصيل العلمي والنتائج العلمية الواضحة للعيان، والتي تتمثل بمستوى المعلومات والمهارات الذهنية والعلمية، بينما لا يحظى مجال القيم الاجتماعية والقومية بالاهتمام الكافي. ويرى باشي (באשי، 1981) أن وضع المدرسة العربية يعكس وضع المجتمع العربي، الذي ما زال في صدد البحث عن مكانته ووجهته. ويعتقد الحاج (אלחאג، 1991) أن السبب وراء الاهتمام المفرط بالتعليم على حساب التربية يرجع لأسئلة وقضايا جوهرية حول ماذا ولماذا وكيف علينا أن نُربي أجيالنا. إن الوضع الراهن للمدارس العربية التي تعاني من تمييز عنصري وتعامل هامشي مع احتياجاتها ومكانتها من قبل وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، لا يمكنها القيام بدورها الهام كوكيل للتنشئة الاجتماعية وكوكيل للتغييرات الضرورية والملحة، كما ان الحضارة العربية في اسرائيل قائمة في الواقع "خارج الجدار"، والمجتمع اليهودي في اسرائيل يحاول أن ينهج نهج المجتمعات متعددة الحضارات، ولكنه في الواقع يفرض "الانغماس" والاندماج كخيار أساسي بدلا من العمل على تطوير مجتمع متعدد الحضارات (Pluralism) (أبو عصبة، 1998). وقد وجد باشي وآخرون (באשי، 1981) أن برنامج التعليم العربي في اسرائيل يتجاهل مضامين ومواد تتعلق بالحضارة والثقافة العربية من ناحية، ومن ناحية أخرى هنالك الكثير من المواد التي تتعلق بالثقافة العبرية، وبنسبة كبيرة تفوق ما يشمله

البرنامج التعليمي اليهودي من مواد تتعلق بالثقافة العربية. وتحاول إدارة المدارس العربية وطواقمها أن تمتنع قدر المستطاع عن الحديث مع الطلاب حول مواضيع الساعة التي تتعلق بحياة المواطن العربي في اسرائيل، أو بمواضيع سياسية محلية، ويتفق باشي (באשי، 1981) وأبو عصبة (2001) أن هذا ليس صدفة، وإنما يعكس رؤية المدرسة العربية لوظيفتها ودورها، والذي يتركز في تقديم المعلومات العلمية للطلاب. إن عدم وجود مضامين قومية، دينية، تاريخية وحضارية في المواد التعليمية العربية، والذي هو ناتج عن سياسة عُليا لوزارة التربية والتعليم، بالإضافة لعدم وجود مبادرة محلية كافية للضغط والتغيير، يؤدي بالتالي لهذا "الدور الجزئي" الذي تلعبه المدرسة العربية في الوسط العربي (أبو عصبة، 1998). ويعدد أبو عصبة (2001) أسباباً إضافية للدور المحدود الذي تقوم به المدرسة العربية ومنها:

1. الخوف من التهديدات الخارجية على الوظيفة (الحكومة، الوزارة...)
2. رؤية المعلم العربي لدوره "كمعلم مهني" أكثر من رؤيته لدوره "كمربي أجيال".
3. عدم وجود ضغوط من قبل الطلاب على المعلمين للتغيير والتجديد.
4. عدم وجود مهارات ومعلومات كافية من المعلمين العرب في كيفية الطرح والتعامل مع مواضيع الساعة ومواضيع عقائدية مبدئية أخرى.
5. يرى المعلم العربي المدرسة كإطار عمل ومصدر رزق، ولا يرى وظيفته بمفاهيم اجتماعية "كوكيل للتغيير الاجتماعي والتربوي".

يطرح El-Haj (1989) قضية الديمقراطية في المدارس العربية، والتي يعتقد أنها منخفضة جدا. فالمعلم صاحب السلطة الوحيد في الصف يفرض رأيه على الطالب ويعلّم على الأغلب بالطريقة التقليدية. ووصف باشي (באשי، 1981) طرق التعليم التقليدية في المدارس العربية، وذكر العقوبات الجسدية المفروضة على الطلاب، ومستوى الانضباط العالي المطلوب منهم. ويعتقد El-Haj (1989) أن هنالك عوامل كثيرة تُصعُب على المعلمين القيام بأدوارهم كقياديين تربويين، وهذا يؤثر بالتالي على عدم وجود أجواء ديموقراطية كافية في المدرسة، بالإضافة إلى أن أهداف التربية والتعليم في الوسط العربي لا تلائم الواقع السياسي الاجتماعي المتغير الذي يعيشه المجتمع العربي. إن تجاهل وزارة التربية والتعليم من وجود احتياجات خاصة للوسط العربي، من حيث أهداف البرنامج التعليمي ومضامين المنهاج، يضع المعلم العربي في موقف غير واضح،

ما يُصعُب عليه القيام بدوره كقائد تربوي بشكل متكامل (صرصور، 1981). وقد وجدت وتد (ותד، 2003) أن الظروف السياسية التي تعيشها الأقلية العربية في إسرائيل عامة، والمعلمون في جهاز التربية والتعليم خاصة، تنعكس على مستويات الحياة المختلفة؛ الاقتصادية، الاجتماعية، الإنسانية والثقافية، والتي من المفروض أن تشكل محفزا لوحدة عمل وانطلاقة لتثبيت الانتماء والحق في المساواة والتعبير والحرية. ولكن الوضع مختلف، فهناك شعور بالاستسلام، والعجز عن التأثير والتغيير. ويبدأ إحباط المعلم في بداية مشواره المهني من حقيقة عدم رضاه عن مهنته، ويستمر حتى يصل لدرجة الانطفاء والتعب. وقد نرى انعكاسا حقيقيا لهذا الإحباط في عدم قيام المدرسة العربية والعاملين فيها بنقلة نوعية وتغييرات جذرية فيما يتعلق بمجال القيم الاجتماعية، الإنسانية والقومية والأخلاقية، وإهمال جانب أحداث الساعة وتأثيرها على صقل هوية الطلاب وتوجهاتهم. الانهماك الأساسي هو في حشو الرؤوس بالمواد، وربما القليل من النشاطات الاجتماعية. ولكن كل ما يتعلق بمهارات الحياة، حرية التعبير عن الرأي، التفريغ العاطفي، ديمقراطية الحياة المدرسية وتطوير الهوية المتكاملة للطالب، هنالك إهمال واضح ينبع من أسباب عدة أهمها: الخوف من الجهات العليا، والاستسلام لما هو موجود. إن العملية التربوية المتكاملة تعتمد على إكساب معايير أخلاقية وإنسانية واجتماعية للطلاب، وتعمل على بناء مواطنة صالحة، وصقل الهوية الشخصية والإنسانية لهؤلاء الطلاب. ولكن على الرغم من أهمية هذا الدور الذي من المفروض أن تقوم به كل مدرسة، فإن مدارسنا العربية في اسرائيل لم تقم بعد بمسؤولياتها التامة في الموضوع، ولم تحدد بعد ماهية وظيفتها ومكانتها الاجتماعية في المجتمع الإسرائيلي المتعدد الثقافات (أبو عصبة، 2001؛ ותד ، 2003).

تكمن الوظيفة الأساسية للمدرسة كمؤسسة تربوية في أداء واجبها في مجال التربية السليمة، حيث أن ذلك يعتبر عنصرا جوهريا في تنشئة الجيل الصاعد، ولا أحد يستطيع إنكار أهمية هذه الوظيفة وتأثيرها على مستقبل الطلاب. ومن هنا يأتي السؤال حول دور الإدارات في المدارس العربية وقدرتها على قيادة طواقمها، والعمل معهم بشكل متعاون وكامل على تحسين الأوضاع التربوية والأخلاقية والتعليمية القائمة.

هل يعي مدراء المدارس أهمية أدوارهم القيادية في مدارسهم خاصة، وفي مجتمعهم عامة؟

هل يملكون القدرة على التغيير والتحسين؟

هل يعملون لتقسيم الوظائف والأدوار بعدالة ومهنية وموضوعية؟

هل يشاركون أفراد طواقمهم في اتخاذ القرارات؟

هل يملكون رؤية (vision) واضحة ومتكاملة للمدرسة ولأهدافها؟

هل يتابعون العملية التربوية ويعملون على قياس البرامج وتقييم نتائجها؟

هل يعملون على تمكين الطلاب كمجموعة وكأفراد، وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية؟

وأخيرا، هل يعملون على إعطاء التغذية الراجعة، الداعمة، المستمرة، والمباشرة لطواقمهم؟

بعد عرض ووصف وضع المدرسة العربية في الظروف السياسية الحالية، من المهم إلقاء الضوء على مفاهيم إضافية قد تقدم بعض الإجابات للتساؤلات المطروحة، وسيتم أولا تعريف وتفسير مفهوم القيادة (Leadership)، ومحاولة فهم الفروق الكامنة في مفهوم الإدارة ومفهوم القيادة. إن لكل مفهوم ميزات وسلوكيات خاصة، لكن مما لا شك فيه أن قوة التأثير في جميع التنظيمات تكمن في الدمج الحقيقي ما بين المهارات الإدارية والمهارات القيادية. وهذا ما سيحاول الجزء الثاني من المقالة طرحه وتوضيحه.

القيادة التربوية

ان السعي لإنشاء مدارس تقدم أفضل الإمكانيات وأرقى الخدمات لطلابها لا يتحقق الا بوجود ادارة تحمل سمات قيادية واهداف تربوية واضحة الملامح والمضامين. فان الوصول بطلابنا لأحسن المستويات الأخلاقية والمهنية هي مهمة عظيمة وصعبة، كمهمة قبطان السفينة الذي يعمل جاهداً للوصول بمسافريه الى شاطيء الأمان. ومثلما يعمل القبطان في البحر على مواجهة العواصف والأمواج العالية، ويوظف مهاراته ومؤهلاته في توجيه مركبه بحكمة للوصول للهدف النهائي، وهكذا أيضاً دور المدير الذي يحمل واجباً عظيماً يحتم عليه امتلاك مهارات كثيرة اهمها: القيادة، والقدرة على تطوير رؤية تربوية شاملة لدور المدرسة، لمفهوم التربية والتعليم، وللأهداف المتوقعة منها،

وللاستراتيجات الملائمة، والتي تحقق الأهداف، ولمعايير الفحص والمتابعة والتقييم لهذه الأهداف.

يقول برنس (ברנס ،1978) (ذكر عند אלטמן וכץ, 1997) بالنسبة لمفهوم القيادة: "القيادة هي إحدى الظواهر التي نراها كثيراً، ولكنها الأكثر غموضاً على وجه الأرض". ويقول بينس ونونس (בניס ונונס ،1985) أن القيادة تحمل أهدافا أخلاقية سامية، وتعمل بدورها على تمكين وتعزيز المجموعة، ورفع مستوى وعيها للقيم الإنسانية الجوهرية، كالحرية والعدالة وتحقيق الذات (ذكر عند אולטמן וכץ, 1997). ويدعي منتسبرج (מינצברג ،1975) بأن القيادة هي إحدى وظائف المدير في مجموعة الوظائف الاجتماعية. هذه الوظيفة تعمل على خلق أجواء ايجابية بين الأشخاص وأهداف التنظيم، وتخلق التغيير الإيجابي الذي يحقق الرؤية المتكاملة للقائد. (ذكر عند אולטמן וכץ, 1997)

يؤكد كل من اولتمن وكاتس (אולטמן וכץ ، 1997) أن القيادة والإدارة هما مصطلحان قائمان في مستويين مختلفين؛ فبينما تصف الإدارة وظيفة المدير من الناحية الرسمية، تصف القيادة ديناميكية العلاقة والتحفيز بين المدير وبين طاقمه في العملية الإدارية. ويعتقد كرنش وجلمور (קרנץ וגילמור ، 1990) (ذكر عند אולטמן וכץ, 1997) أن المدير الناجح هو الذي يقوم بالمحافظة على الموجود مع بعض التحسين، بينما يعمل القائد الناجح على إحداث تغييرات، وفتح طرق وبدائل جديدة للتنظيم وأفراده، وعلى القائد أن يغرس الثقة في من حوله، وأن يعمل على تطويرهم وزيادة قدراتهم ومعلوماتهم. فهو يعتقد أن على القائد خلق معناً مميزاً لأفراد مجموعته.. معناً يزيد من حبهم لعملهم، ومن انتمائهم للمجموعة والتنظيم. (אלטמן, 2001)

يعتقد بوبر (פופר ، 1998) أنه من الصعب تحديد ما هي القيادة المفضلة أو الملائمة؛ القيادة الملائمة للتنظيم تحدد بحسب القيم والأهداف التي يحملها هذا القائد. وبهذا الشأن يقول شمير (שמיר ، 1990) (ذكر عند פופר, 1998) أن الأشخاص يسعون عادة لتعزيز قيمتهم الذاتية، ومن هنا يأتي دور القائد الذي عليه أن يخلق معنى وفلسفة لهؤلاء الأشخاص والتي تعتمد على مبدأ ان القادة الذين ينجحون في تحريك وتحفيز مجموعاتهم على أساس الالتزام (commitment)، يُدعَوْن "قادة مُصممون". إن القيادة المُصممة تعمل على ربط القيم الأخلاقية والهوية الشخصية بالعمل والإنتاج، وتتيح

الفرصة للشخص أن يجيب على أسئلة جوهرية مثل: من أنا؟ وماذا أفعل هنا؟ وماذا أريد أن أحقق؟ وتعمل هذه القيادة أيضا على تقريب الفرد لمجموعته ولمجتمعه (בן צבי ، 1987).

القائد المصمم يقوم بهذا الدور بالاعتماد على رؤية (Vision) تعني الكثير لهؤلاء الأفراد.. رؤية تحمل أهدافاً مهمة للمؤسسة ولأفرادها، وتملك خطة عمل واضحة ومبنيّة على أساس أولوياتها، وتعمل على تحصيل الأفضل باستمرار.. رؤية ترسم لهم خارطة الطريق، وصورة لهذه المؤسسة بعد سنوات عدة. إن هذه القيادة المصممة تحمل رسالة واضحة لأفرادها.. رسالة تجعل لعملهم ولإنتاجهم معنىً حقيقياً بعيد التأثير ومتين الجذور (אלטמן כץ, 1997; בן צבי, 1987). ويرى كاتس (כץ ،2000) أنه تقع على كل قائد حقيقي مسؤولية تطوير رؤيا واضحة (Vision)، ويصف الرؤيا كصورة متكاملة تحمل أفكاراً أساسية لأهداف التنظيم وقيمه وبرامجه وتعريفات للوظائف الموجودة به, والمعنى الأخلاقي لوجوده، ورسالته. ويضيف بأن الرؤية ليست عبارة عن معلومات عشوائية تم تجميعها، إنما هي دمج واضح ومدروس لمعطيات أساسية. ويقترح خمس مراحل لتطوير رؤيا التنظيم:

1. تطوير بصمة شخصية للقائد: الإضافة التي يريدها القائد لمؤسسته.
2. تطوير رؤية عامة للتنظيم: الخطوط العريضة للصورة المستقبلية للمؤسسة.
3. صياغة وتحديد الرؤية: صياغة أهداف محدودة لهذه الرؤية، قابلة للقياس والتقييم.
4. تحويل الرؤية لواقع يطبق: بناء برنامج عمل وتقسيم مهام بين الفراد.
5. ترسيخ الرؤية في نفوس الأفراد: بمعنى ان تصبح الرؤية جزءاً من " الأنا المؤمن" للعاملين في المؤسسة.

يرى القائد المصمم أن وظيفته الأساسية تكمن في قيادة طاقم وإدخال تجديدات، ولهذا عليه أن يحمل رؤية قيادية متكاملة، وقدرة القائد أن يتوقع ويرسم الصورة المستقبلية التي سيبدو عليها تنظيمه، هي من أهم صفات القائد الناجح. ويعتقد كل من التمون وكاتس (אלטמן וכץ، 1997) أن الرؤية القيادية تحمل مركبين أساسيين: 1. الحلم. 2. التطبيق. وان تنفيذ الرؤية هو تحويل الحلم لحقيقة واقعية للتنظيم. ويضيف

نيسن (ניסן ، 1997) بهذا السياق، أن أهمية الرؤية تكمن في عملية البحث والفحص المستمرين للأهداف بعيدة المدى، المرجو تحقيقها في التنظيم.

إن المفهوم الحقيقي للقيادة (Leadership) هو أن يأخذ المدير أو من يكون على رأس مجموعة، المسؤولية الكاملة، ويعمل على أن يتحول طاقمه لطاقم أكثر إنتاجا، وأكثر تحصيلاً، وأكثر فائدةً. فالقائد الحقيقي لا يرى طاقمه "كموظفين" أمام "مدير"، إنما يراهم كشركاء حقيقيين في العملية الإنتاجية، ومن ثم يتعامل مع كل من له علاقة بطاقمه بانفتاح ومشاركة. والقائد الحقيقي هو الذي يشارك شركاءه مشاعرهم، ويهتم بإقناعهم ومشاركتهم. ويقول بنيامين (בנימין ، 2003) بالنسبة لموضوع المشاركة أنه أساس إنجاح أي مهمة كانت، وتحقيق أي هدف كان، ويعتقد أن الشرط الأساسي لتطوير مشاركة حقيقية هو المعاملة الشخصية التي تمتاز بالاحترام. ويقترح بعض الأساليب لتحسين مستوى الاتصال والمشاركة بين القائد وبين طاقمه منها:

1. خلق أجواء من الاحترام لكل فرد من أفراد الطاقم، والإصغاء لأفكاره، ومشاركته في اتخاذ القرارات.
2. التعامل مع أفراد الطاقم بتساوٍ وكأنهم أفراد "عائلة التنظيم"، وعدم الانزواء في المكتب واتحاد قرارات انفرادية.
3. العمل على تطوير انتمائهم وإخلاصهم للتنظيم، فهم سفراؤه في الخارج.
4. تعزيز الاتصال المباشر بين المدير وبين كل فرد من أفراد الطاقم.

وتؤكد ويلتس (וילץ ، 2003) على أهمية المشاركة في عملية اتخاذ القرارات، وتضيف أن هذه العملية تعتمد بالأساس على تعاون وتلاحم أفراد المجموعة، ولهذا فهي ترى أن وظيفة المدير الذي يحمل صفة القيادة هي تقريب أفراد مجموعته من خلال التواصل السليم، والاحترام الحقيقي، وعدم التفرقة في التعامل مع أفراد المجموعة. ويضيف تسفرير (צפריר ، 2003) أن العلاقة الشخصية وإبداء التعاطف نحو "العامل" ليست فقط جملة تقال، وإنما هي عامل أساسي في بناء الثقة المتبادلة، وتطوير الانتماء للتنظيم.

بالإضافة لعنصر المشاركة في الإدارة الناجحة، يقترح بترس (פיטרס ، ذكر عند יסעור, 2001) عنصرا آخر لا يقل أهمية، وهو الإبداع في أسلوب اتخاذ القرارات وفي أسلوب حل المشاكل، وهو عنصر مهم جدا لنمو وتطوير "التنظيم". وهو يرى أن مشكلة

معظم المديرين ليست في إدخال أفكار جديدة لرؤوسهم وإنما في كيفية إخراج الأفكار القديمة منها! ويعتمد الإبداع على إلغاء كل ما هو قديم، مألوف، روتيني ومتوقع، ومن ثم إطلاق العنان لكل الأفكار التي تبدو جنونية، خطرة وغير متوقعة.

تشير كثير من الأبحاث إلى ظاهرة منتشرة في أسلوب الإدارة، حيث أن معظم المدراء يعملون على ما يسمى "إطفاء حرائق"، والمقصود بهذا التعبير هو أنهم يقومون بعلاج الأمور اليومية، المهمة وغير المهمة، المستعجلة وغير المستعجلة. كما وتشير الأبحاث إلى أن أسلوب عملهم يتميز بردود فعل وليس بمبادرات. إن معظم الفعاليات اليومية التي يقوم بها كثير من المديرين ليست مخططة في جدول الأعمال اليومي، والنتيجة الحاصلة هي أن الأهداف المبرمجة الأساسية تتحول لأهداف ثانوية مؤجلة، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى فوضى في تنظيم الوقت، ولمشكلة حقيقية في تحقيق الأهداف والالتزام بسلم الأولويات. بهذا المفهوم نرى أن وظيفة المدير هي ضبط النظام والسيطرة على زمام الأمور في حل المشاكل التي تطفو على سطح ذلك النهار، وبهذا تعمل إدارته على خدمة التنظيم للساعات القريبة المتبقية. بينما نرى أن القائد الذي يتميز بالقدرة على المبادرة والالتزام بجدول أعماله المخطط له، يعمل على خدمة التنظيم للسنوات القريبة القادمة. والقائد الحقيقي هو الذي يؤثر على أولوياته، ولا يتأثر بالأحداث اليومية، ولا يسمح لها بأن تعرقل اهتمامه وأهدافه. ومن الطبيعي أن تكون هناك بعض المثيرات الطارئة التي تحتاج لعلاج فوري، ولكن يجب أن لا تحتل هذه المثيرات المكان الأول لاهتمام المدير القائد، وأن لا تستغرق الكثير من وقته المهم (נחמד, 2004).

ويقترح نحمد (נחמד ، 2004) مجموعة من الصفات التي على المدير القائد أن يتميز بها وهي: نزاهة وصدق، إبداع، مرونة في التفكير والسلوك، استقلالية، اتصال سليم، قدرة على الإصغاء، ثقة عالية بالنفس، وعي ذاتي، مناعة نفسية، جرأة، إخلاص، حساسية، وأن يكون قدوةً ومثلاً أعلى لمن حوله.

أشارت كثير من الأبحاث التي أجريت لدراسة وظيفة مدير المدرسة كقائد تربوي، إلى وجود مهام عديدة تتفرع من خمسة مستويات:

1. بلورة وتطوير رؤية تربوية بالمشاركة مع الطاقم.
2. إدارة الموارد والإمكانيات لدعم الأهداف والبرامج.
3. مراقبة ومتابعة وتقييم للعاملين وللأهداف وللبرامج.

4. تطوير طاقم المعلمين، وذلك باستثمار جزء كبير من وقته في تطوير مهاراتهم وإرشادهم ودعمهم، وخلق أجواء عمل ايجابية ومريحة.
5. ربط وتنسيق مستمرين بين المدرسة كتنظيم وبين الخدمات والتنظيمات الجماهيرية المحيطة.

المدير هو حلقة الوصل بين المدرسة وبين الجمهور، ولهذا عليه بناء ودعم العلاقة ما بين الطرفين. (פרידמן ולסינגר, 1999). وبالامكان تلخيص وظيفة المدير حسب هذه المستويات بأنها تعتمد على مسارين متقابلين يكمل أحدهما الآخر، وهما المسار الإداري والتنظيمي، مثل بناء تنظيم المدرسة، وسياستها وقوانينها، والمسار المهني الذي يشمل مستوى المدرسة التعليمي، وتطوير عمل الطاقم،وخلق أجواء ايجابية. وبناء رؤية مدرسية. (السابق، السابق).

بعد أن تم تعريف وطرح مفهوم القيادة التربوية وأهمية وجود رؤية واضحة ومبلورة لهذه القيادة، يأتي السؤال حول العلاقة ما بين **القيادة والتغيير**. وسيطرح الجزء القادم من المقالة تعريفا لأهداف وأنواع التغيير، وأهميته في العمل التربوي القيادي، حيث أن المحرك الأساسي لتحقيق الرؤية القيادية يعتمد على التجديد، التنويع والتغيير في أنماط، منهاج وأساليب العمل، وبالذات في مجتمع معاصر وديناميكي يعيش عصر الشمولية والحداثة.

القيادة والتغيير

إن عملية إدخال تغييرات لأي تنظيم أو لأي مؤسسة هي عملية مركبة تضم مراحل تشخيص، اتخاذ قرارات، استعدادات، تحضيرات وفي النهاية تطبيقاً عملياً. ويجب أن تتم هذه العملية بإشراف قائد ناضج ذي رؤية وفلسفة واضحتين. إن دور القائد في المرحلة الأولى من إحداث التغيير يتلخص في نقطتين أساسيتين هما:

1. تشخيص المشاكل وتحديد الحاجة للتغيير.
2. تجهيزات لإدخال التغييرات. (פרידמן, 1993).

عندما يعمل الجهاز على تبديل حضارته وقيمه، فإنه بهذا يلزم العامل أو الموظف أيضا بتغيير المبنى القائم من الأفكار والتوقعات والمفاهيم التي اعتاد عليها، والعمل على بناء مبنىً آخر في التوجه الذهني والعاطفي. وقد اقترح كورت ليفين مصطلحاً جديداً هو "التسوية". والمقصود بها تحويل ما كان صلبا ومتجمدا إلى سائل. فحتى يتم تغيير وضع معين، من المهم تحويله لوضعية لزجة وسائلة، وذلك حتى يتم إعادة صقله وتركيبه من جديد. إن عملية تحديد الهوية الجديدة للتنظيم بعد التغيير يتطلب دمج الجديد بالقديم، وهذا ما يطلق عليه ليفين "التجميد الجديد" (ذكر عند פוקס, 1998).

يطرح كل من فينك ولويس (Fink & Louise ، 1996) مفهوم "حضارة المدرسة" School Culture والتي تضيف الديناميكيات المختلفة التي تسيّر الأمور وتحدد هوية المدرسة أمام الأفراد والمجتمع. وتتأثر هذه الحضارة بما هو متأصل في المدرسة من عادات، قيم، أنظمة وأهداف، ومن الصعب جدا تغيير " حضارة" منظمة، والمدرسة هي بمثابة منظمة لها كيانها وهويتها وحضارتها. وفي مدرسة تفتقد لبرنامج عمل واضح وتعاون وانسجام بين أفرادها، من الصعب إحداث تغييرات تربوية وأكاديمية، لأن هذا يهدد الحضارة والهوية العامة لهذه المنظمة.

إن كل تغيير جذري يمكنه أن يزعزع أوضاعاً ومفاهيم قائمة، ويخلق اضطرابا ما بين المرغوب والواقع. إجمالا، هنالك خوف ورفض للتغيير الذي يعمل على بلورة مجددة لهوية التنظيم وأهدافه، ولهذا نرى رغبة قوية ومحاولات من قبل الأفراد للمحافظة على الوضع القائم، ومقاومة التأثيرات التي تعمل على إحداث التغيير. ويرى فوكس (פוקס ، 1998) أن هنالك عوامل مختلفة لرفض التغيير، البعض منها يتعلق بالتغيير نفسه، وأخرى تتعلق بالأشخاص في التنظيم، وأخرى تتعلق بالمستقبل والنتائج المتوقعة. وهناك من يرى أن التغيير إجمالا هو أمر سلبي، يسبب الخسارة، ويزعزع الروتين الذي يمنح الكثير منا الشعور بالأمان والاستقرار. هناك من يدعي أن التغيير يحمل معه أخطارا كثيرة وتحديات كبيرة لا يمكن معرفة أبعادها، الأمر الذي سيكلف الأعضاء كثيراً من الطاقة والعمل والوقت والتضحيات. عامل آخر لرفض التغيير ينبع من الخوف من فقدان السيطرة، فقد يستغل البعض ظروف التغيير والمرحلة الانتقالية من الوضع السابق للوضع الجديد، ويعمل على إضعاف التنظيم أو إفساد العاملين فيه. ويضيف فريدمن

(פרידמן ،1993) أن الكثيرين ينظرون للتغيير كعامل يزيد من الصراعات والأزمات، ولهذا يتم تفضيل الوضع القائم رغم مساوئه على الوضع المستقبلي المجهول للتنظيم.

يميز فريدمن (פרידמן ، 1993) بين ثلاثة أنواع من التغيير: النوع الأول وهو الابتكار (Invention)، وهو إبداع شيء لم يكن قائما في الماضي على الإطلاق. والنوع الثاني التجديد (Innovation)، وهو إضافة وتجديد شيء ما للتنظيم لم يكن قائما بالماضي، ولكنه قائم في تنظيمات أخرى. والنوع الثالث والأخير هو التغيير (Change)، وهو إحداث تحسينات في المبنى أو العمليات أو في مستوى الإنتاج، لم يكن قائما، وهذا ما يسمى بالتحسين أو الترميم. ومن الواضح أن التغيير من النوع الأخير هو أقل الأنواع مخاطرة وأكثرها وضوحا بالنسبة للتنظيم والأفراد، ويُنصح بها عادة كمرحلة أولى تدريجية في سلسلة التغييرات المعقدة المرغوب إحداثها.

إن وظيفة المدير كوكيل تغيير في التنظيم عامة وفي المدرسة خاصة، هي أن يقود التغييرات في تنظيمه، وفي الوقت ذاته أن يتعامل بحكمة وقيادة مع من يرفضون التغيير ويقاومونه. إن الاستراتيجيات المقترحة للتعامل مع رفض التغيير هي كالتالي:

1. تشخيص أسباب الاعتراض، قوته، انتشاره ومصادره.
2. المشاركة في اتخاذ القرارات.
3. الدعم الاجتماعي للأعضاء في جميع المراحل، وبالذات في مرحلة الانتقال. (פוקס, 1998)

يعرض ليفين (לוין، תשנ"ט) الصفات الشخصية للأشخاص الذين يعملون على التغيير، وذلك اعتمادا على أبحاث موريس (מוריס، 1976) :

1. إن ما يميز هؤلاء الأشخاص عامة هو كونهم في مرحلة الشباب، ولا يملكون أفكارا مسبقة ونماذج عمل قديمة.
2. يتمتع الأشخاص "المجددون" بمكانة مهنية رفيعة، ويحملون الأفكار الحديثة والشجاعة.
3. يميل "المجددون" لتبني أفكار جريئة في أماكن ومؤسسات مختلفة محلية وعالمية، وبهذا فهم يجازفون بإدخال تغييرات كبيرة أحيانا قد تحدث ضجة ومعارضة.
4. يتميز "المجددون الشباب" بروح القيادة والقدرة العالية على الإقناع وتسويق أفكارهم.

يشير ليفين (לוין، תשנ"ט) أن هناك صعوبة حقيقية في إقناع المعلمين على تغيير أساليب تعليمهم وتعاملهم في حقل التربية. وقد يكون ذلك بسبب الفكرة بأن الإنسان إجمالا هو "صاحب عادات"؛ فبعد أن يكون قد جرب مجالا معينا واكتسب من ورائه الثقة بالنفس، فمن الصعب أن يقوم بتغييره، لأن هذا يهدد ثقته بذاته، ولكنه يعتقد أن السبب الحقيقي هو أن على المعلم تغيير توجهه ورؤيته التربوية عامة، وليس فقط الأسلوب والإدارة، وهذا أمر أكثر تعقيدا وصعوبة. ويضيف سببا آخر يفسر باعتقاده الصعوبة في إجراء تغييرات وهو ما يتعلق بـ "مستوى ذكاء العاملين في سلك التعليم"، ويطرح البحث الذي ورد في جريدة معاريف (מעריב) بتاريخ 1998/2/16، وبه نتائج تشير إلى أن المتوجهين للتسجيل في كلية "بيت بيرل" يملكون قدرات ذهنية أقل من المتوجهين للتعلم في الجامعات. ويشدد ليفين לוין على أهمية أن تكون لدى المعلمين القدرة على النقد الذاتي المستقل ومن ثم مستوى الذكاء والأداء في امتحانات الذكاء المختلفة. ويعتقد ليفين (לוין) أن الحل الأساسي لتقبل التغييرات في جهاز التربية والتعليم هو ما يسمى Pluralism "التنويع" أو " التعددية"؛ وهو استخدام أكثر من أسلوب وأكثر من طريقة للعمل على بناء مشاريع تجريبية متعددة ومختلفة، وهو يرى أنه لا يوجد "خطأ أو صح" مطلق في التربية، والامتحان الحقيقي هو في أجواء العمل والنتائج.

ويقترح نعيم (נעים، תשמ"ח) أن نعمل على إجراء تغييرات في المدارس بعد القيام بتشخيص متكامل وشامل للمدرسة في المستوى الإداري، التنظيمي، المهني، الأكاديمي، التربوي والتحصيلي. ويدعي أن "الصحة في التنظيم" أمر ضروري وإجباري، ويميز بين "مدرسة مريضة" و "مدرسة سليمة" وفق النقاط التالية:

	المدرسة السليمة		المدرسة المريضة
1	اتصال مهني فعال، وأعضاء الطاقم في علاقة اجتماعية ومهنية وطيدة.	1	الاتصال المهني قليل بين المعلمين، والطاقم عبارة عن مجموعة من الأفراد.
2	تعاون كبير بين أفراد الطاقم، واتصال مفتوح ومباشر.	2	اتصال بسيط بين أفراد الطاقم في الأمور التعليمية، وأساس العمل هو التنافس.

المدرسة السليمة		المدرسة المريضة	
3	شعور بالاكتفاء والرضى في العمل.	3	الشعور بعدم الاكتفاء من العمل عند المعلمين.
4	استعمال مفيد ومناسب لكل الطاقات البشرية، وتطوير اتصال ايجابي في مجموعات عمل مشتركة بين المعلمين والطلاب.	4	عدم "استغلال" الطاقات البشرية في المدرسة، بسبب عدم وجود عمل طاقم موحّد.
5	انفتاح للتجديدات في التعليم والإدارة ومتابعة الجديد والمناسب.	5	تحفظ في استقبال تجديدات في أساليب التعليم.
6	توزيع المهام والمسؤوليات على أفراد الطاقم ومشاركة الجميع في اتخاذ القرارات.	6	اتخاذ القرارات مقصور على الإدارة دون مشاركة الطاقم والطلاب في أمور تعليمية وتربوية.
7	مرونة في الأنظمة من أجل تسهيل عمل المعلمين وملاءمته لاحتياجات الطلاب.	7	انصياع كامل للقوانين والأنظمة المدرسية.
8	قدرة عالية في حل المشاكل، والاعتماد على القدرات المحلية.	8	الاستعانة بمصادر خارجية لحل مشاكل خاصة داخلية في المدرسة.
9	وجود تقييمات مستمرة وتغذية راجعة بين أعضاء الطاقم والإدارة.	9	عدم توفر تقييم وتغذية راجعة للمشاريع والدورات المختلفة.
10	أهداف التنظيم واضحة ومعروفة للجميع، ومعظم الجهود موجهة لتحقيقها.	10	أهداف التنظيم غامضة وغير معروفة للأغلبية.

المدرسة السليمة			المدرسة المريضة
11	خدمة "الزبون" هي في مركز اهتمام وعمل التنظيم، والمسؤولون يقومون بتقديم التشجيع المستمر لتحسين الخدمات المقدمة.	11	إن القلق والاهتمام موجهان بالأساس لبناء علاقة من المسؤولين، وهذا على حساب "الزبائن" والذين يتلقون الخدمات.
12	درجة عالية من الدافعية تميز العاملين، ونسبة التغييرات في مبنى الطاقم منخفضة.	12	معنويات ودوافع العاملين منخفضة، وهناك تغيير مستمر في مبنى الطاقم.
13	تطوير و"تقديم" العاملين على أساس الأداء والكفاءات.	13	تطوير وتقديم العاملين على أساس العلاقات والمصالح الشخصية.
14	الأزمات في العمل تقوي التكتل وتزيد الانسجام.	14	الأزمات في العمل تخلق تذمراً وضغطاً وشعوراً بالعجز.
15	التعلم من الأخطاء بشكل مستمر واستخلاص العبر.	15	الأخطاء ملقاة على "الجهات الضعيفة" ولا يتم التعلم منها.
16	تشجيع الإبداع والمخاطرة في التجديد والتنويع.	16	هنالك خوف من الجديد، ومحاولة التمسك بالقديم والمألوف.
17	محاولة مستمرة لبناء برنامج وقاية وبرامج بديلة.	17	لا توجد خطط بديلة، فالطاقات مبذولة في "إطفاء الحرائق" وحل قضايا ثانوية.

إن الفروق بين المدرستين السليمة والمريضة كثيرة ومتعددة وتشمل مستويات مختلفة. ولكن من الواضح أن مسؤولية وضع المدرسة تقع أولا وأخيرا على إدارتها، وهنا يمكن فهم وتفسير هذين النموذجين في المدارس حسب نظرية داغلس مكغرغور (דאגלס מקגרגור, הזכר אצל לירז, 2003) في الإدارة والتي تسمى "نظرية X ونظرية Y".

ترى نظرية X في الإدارة أن معظم البشر هم كسالى بطبيعتهم ولا يفضلون العمل، وأنهم يعملون وينتجون خوفاً من العقاب، ويرغبون بأن يكون هناك من يقوم على توجيههم. ولهذا فهم يتميزون بقلة المسؤولية، وهبوط الطموحات والدوافع، والرغبة في الشعور بالأمان والاستقرار. بينما ترى نظرية Y في الإدارة (وهي النظرية الأكثر تفاؤلا) أن الاهتمام بالعمل عند معظم أفراد البشر هو أمر طبيعي، ولهذا فهم يقومون دائما بالتفكير الناقد لأنفسهم ولإنتاجهم، ويتحملون المسؤولية، ويحاولون الإبداع والابتكار والانطلاق بأفكارهم نحو الأفضل. ويمكن ربط هاتين النظريتين الإداريتين بالمصطلح المعروف في علم النفس وهو "النبوءة التي تحقق ذاتها"، حيث أن الإدارة التي تؤمن بطاقمها وبجمهورها، وتعمل على دعمهم واستنفاذ قدراتهم وطاقاتهم، تعمل حسب النظرية Y، المتفائلة بالإنسان وبطبيعته الايجابية. بينما تعمل الإدارة حسب النظرية X على بناء توقعات منخفضة من العاملين والمنتفعين، إيمانا بسلبيتهم وكسلهم، ما يؤدي إلى النتيجة المتوقعة وهي: إبداع منخفض ونتائج سلبية، كما هو الحال في المدرسة المريضة. ويمكن الاستنتاج من الجدول المعروض ونظرية مكغرغور (מקגרגור) لنماذج الإدارة X و Y، أن الإدارة التي تؤمن بمنهج X تخلق المدرسة المريضة، والإدارة التي تؤمن بمنهج Y تخلق المدرسة السليمة.

نقاش

إن الاعتراف بصعوبة الواقع التربوي في مدارسنا العربية هو الخطوة الأولى في رحلة التغيير، والمحفز الأساسي لبناء مبادرة وقيادة حقيقية في نفوس الإدارات والطواقم العاملة في هذا الصرح العظيم. فكل من يستمع للمعلمين الجدد والقدامى في وصفهم لواقع المدارس العربية، ولظروف التلاميذ، ومستوى الأخلاق والتعليم، لا بد أن يتوصل للاستنتاج الطبيعي، وهو أن هناك حاجة فورية لتغيير الوضع وتحسين واقع التربية والتعليم. ومن هنا فان القيادة العاملة مطلوبة أولا في الإدارات في المستويات المختلفة ومن الطواقم العاملة في المدارس. ومن أجل تطوير "قيادة تربوية" يجب أن يكون لكل فرد يعمل في مجال تربية وإنشاء الأجيال القادمة "هوية تربوية" محددة وواضحة (נ'סן، 1997). فمن الصعب أن يحدث تغيير في واقع المدرسة العربية من دون إن نملك هوية

تربوية تعرفنا من نحن؟ وماذا نريد؟ وإلى أين نريد أن نصل؟ فكيف يمكن أن نُغير واقعاً بدون أن نشعر بانتماء قوي إليه؟ وكيف يمكن أن نُؤثر على من حولنا، دون أن نشعر نحن بالتأثير مما يجري؟ وكيف يمكن أن نكون نموذجا للتقليد، دون أن نكون صادقين وشفافين مع أنفسنا ومع من حولنا؟

نسمع العديد من المعلمين في الدورات والمساقات المختلفة، يتحدثون عن شعور بالغربة في هويتهم المهنية وفي مكان عملهم، ويتساءلون عن خيارهم لمهنة التعليم، ويحملون مشاعر صعبة كالإحباط وخيبة الأمل والانطفاء! عند سماعي لهذه المشاعر من معلمين ذوي خبرة ومعلمين مبتدئين، أتساءل: كيف يمكن العمل على تغيير الواقع المحبط من ناحية، وكيف يمكن تمكين وتعزيز المعلمين لمواصلة العطاء رغم الأوضاع المحبطة؟ والصحيح هو أنه بعد عقد من الزمن، تابعت به عن كثب مسيرة المعلم المبتديء خاصة، وعطاء المعلم بشكل عام، أستطيع الجزم أن ما ينقصنا هو: قيادة ورؤية وتغيير. فمعظم إداراتنا، وللأسف، تتقدم بوظائف إدارية دون وجود قيم وطموحات تربوية قوية وواضحة، وهي "تعيش" من اليوم للغد، ولا تحمل خططا تربوية تعليمية أخلاقية بعيدة المدى، وأعتقد أن الانطفاء في العمل التربوي لا يتوقف فقط عند عدم العطاء والعمل.

إن غياب الأيديولوجية والرؤية في العمل هو نوع من الانطفاء، حتى لو بدا في ظاهر الأمور وكأن هنالك عملاً وإنتاجاً، ولكنه باعتقادي سطحياً وتقليدياً. فمما لا شك فيه هو أن المدرسة العربية مثقلة أكثر من المدرسة اليهودية بهموم المواطن العربي المقهور، فوضع الأسر العربية في جميع المجالات الحياتية أصعب، ومن ثم وضع البناء الاجتماعي يثقل بدوره على عمل المعلم ويزيد من إحباطه. وهنالك أيضا التوجه الهامشي من قبل الوزارة لحاجات المدارس العربية بشكل خاص، ما يزيد التحديات والعثرات في طريق التطور. ولكن وعلى الرغم من ذلك، فان مسؤولية تحسين الأوضاع القائمة تقع على كاهل القائمين والعاملين في هذا المجال. فباعتقادي، هناك الكثير مما يمكن عمله لخلق أجواء حيوية ومتعاونة، وتشجيع العمل القيادي والمبادرات المتنوعة في صفوف الطواقم والمربين.

إن جزءا من وظيفة الإدارة هو معالجة القضايا اليومية والنظر في الأمور المستعجلة، ولكن ما يحدث في واقع مدارسنا العربية أن هذا الجزء يحتل الحيز الأكبر في ساعات

العمل، ولا يبقى الوقت الكافي لتطوير المبادرات وقيادة التغييرات المطلوبة. ولذلك فنحن بحاجة في الوقت الحالي لإدارة مُبادرة وليس فقط لإدارة مُعالجة، ولهذا فأنا أدعو جميع الإدارات في المدارس لاتخاذ الخطوات الآتية من أجل إحداث تغيير جوهري، وترك بصمة وأثر في المجتمع:

1. إعادة تقييم الوضع الراهن وتشخيص أداء المؤسسة في كافة المجالات.
2. بناء رؤية واضحة للمؤسسة تشمل الأهداف قريبة المدى والأهداف بعيدة المدى... "ماذا نريد أن نحقق؟"... "كيف سنتميز عن غيرنا؟"... "ما هي هويتنا؟"... "ما هي الخطوط الحمراء بالنسبة لنا؟". من المهم أن يعمل جميع أفراد الطاقم على صياغة هذه الرؤية، لأن هذا التعاون وهذه المشاركة، هي أساس تطوير الشعور بالانتماء للمكان وللرؤية ويرفع مستوى الالتزام والمسؤولية (commitment and responsibility).
3. وضع خطة عمل مفصلة تحوي البرامج المقترح تنفيذها للوصول للأهداف المرجوّة. مثلا، في مجال توطيد العلاقة مع أسرة الطالب ورفع مستوى اهتمامهم وتعاملهم؛ نُخطط لإقامة أيام مفتوحة خلال السنة مع كل العائلات، ونخطط للقاءات صفية.. نخطط لحفلات.. لتنظيم رحلات.. للقيام بمعرض مشترك... الخ.
4. تطوير أساليب لتقييم البرامج والخطط ودراسة نتائجها، وذلك لفحص نجاعتها واستمرار تفعيلها.
5. تقسيم الوظائف والأدوار على جميع أفراد الطاقم، بحيث يشعر كل فرد بأنه مهم، وبأنه قادر على العطاء والإنتاج.
6. إعطاء تغذية راجعة باستمرار وبشكل شخصي ومباشر لجميع العاملين في البرامج، فان في التغذية الراجعة الوقود الأساسي، وكثير من الإدارات لا تعي للأسف أهمية هذا الدعم المعنوي والحوار البناء في إحداث التغيير وتعزيز الانتماء عند طواقمها.وهنا لا بد من ربط التغذية الراجعة بما نسميه أيضاً: "الكلمة الحلوة"، لأننا كلنا، كبارا وصغارا، نرغب في سماع الإطراء والمديح، لأنه يعزز الثقة بالنفس، ويشجع على مواصلة العطاء، ويخطيء من يعتقد أن هذا شيء هامشي، والحاجة إليه طفولية، وتعبر عن عدم النضج .

إن من يدعي ذلك لا يملك القدرة على إعطاء تغذية راجعة تحوي المدح والنقد والملاحظات بالشكل السليم والأسلوب المهني والإنساني المطلوب.

وهنا أودّ الإشارة لعبارة أسمعها أحيانا من المدراء عندما أطرح موضوع التغذية الراجعة أو التقييم المعنوي والتشجيع: "نحن لا نريد أن نُكبّر رؤوسهم بالمدح والإطراء". وهنا يأتي السؤال الكبير: "ولماذا لا نريد أن نكبُر رؤوس هؤلاء المعلمين الذين يعملون بجد وإخلاص، والذين أخلصوا وأبدعوا؟ ماذا سيحصل إذا كبرت رؤوسهم؟ هل نخاف من الرؤوس الكبيرة؟ لماذا؟ هل لأنها ستصبح أكبر من رؤوسنا نحن الإدارات؟ هل لأنه أفضل وأسهل لنا أن نتعامل مع رؤوس صغيرة؟

أنا أرى أن ما يجعل مدارسنا في هذا الوضع، ومعلمينا في هذه النفسية، وطلابنا في هذا المستوى هو "الرؤوس الصغيرة"، وهو الشعور بأنني لا أريد أن أتميز، ولا أريد أن أبادر وأترك بصمة، لأن هذا سيجر لي المشاكل والمتاعب، لأن هذا ما حصل لمن حاول قبلي!! الـ "رأس الكبير" هو الحل لأزمة المدارس، وهو الحل لأزمة المجتمع، ولن نستطيع إحداث تغييرات جذرية إلا إذا حملنا كلنا "رؤوسا كبيرة"!!!

7. تشجيع المبادرات الإبداعية والأفكار الجديدة وعدم الخوف من "أخذ مخاطرة"، وتنفيذ مشاريع غير تقليدية. فمن إحدى صفات القائد القدرة على الإبداع في ظل النزاعات والمشاكل: الإبداع في تطوير فكرة أو تنفيذ مشروع. ونلاحظ أن السبب في الجمود والروتين الذي يشل الكثير من المدارس ويمنعها من التقدم والتطور هو عدم وجود رؤوس مُبدعة ومُجازفة وخلاقة.إن السبب في ظاهرة "المدرسة المشلولة" ليس فقط نتيجة مصادر مادية محدودة وإمكانيات بسيطة، إنما نتيجة لأفكار صغيرة وطموحات ضئيلة وبسيطة.
8. المدير القائد قدوة لغيره (modeling)، لأنه يعطي نموذجا حقيقيا صادقا لما يتوقعه من الآخرين، فإذا كنت قائدا، أتوقع من غيري الإخلاص، الالتزام، المسؤولية، المشاركة، الوضوح، الصدق وحسن المعاملة. فعليّ كمدير أن ألتزم بهذه الصفات وأعبر عنها قولا وفعلا، فلا يجوز مثلا أن أطلب من المعلمين عدم التأخر وأنا بنفسي أتأخر، أو أطلب احترام الطلاب وعدم استعمال أي من أنواع العنف، وأنا بنفسي أستعمله معهم ومع الطلاب.

إن أكثر المفاهيم والرسائل تأثيرا هي تلك التي نتعلمها من الأفعال والسلوكيات وليس من الشعارات والأقوال، لأن الكثيرين يقولون، ولكن القلائل يفعلون ما يقولون. والقائد هو المثل الأعلى لموظفيه، ولهذا تقع عليه مسؤولية كبيرة أمام موظفيه وأمام المجتمع.

نحن بحاجة إلى إدارات تحمل رؤية وفلسفة، وتشعر بانتماء ومسؤولية، وتعمل على إحداث تغييرات حقيقية في واقع مدارسنا العربية.. إدارة مُبادرة وليست إدارة مُعالجة.

قائمة المراجع

אבו עסבה, ח'אלד. (1998). **ילדים ובני נוער ערבים בישראל – ממצב** קיים לקראת סדר יום עתידי. ירושלים.

אבו עסבה, ח'אלד. (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל, בתוך: **צמתים**. עמ' 441-474.

אדר, לאה. (1976). **יסודות פסיכולוגיים של חינוך לערכים**. תל-אביב: צריכיבר, מוציאים לאור.

אלוני, נמרוד. (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אלחאג', מאג'ד. (1991). **חינוך ותמורה חברתית בקרב הערבים בישראל**. המרכז הבינלאומי לשלום במזרח התיכון.

אלטמן, אבי. (2001). **"המנהיג כיוצר משמעות"**, בתוך:
www.leadernet.co.il

אלטמן, אבי וכץ. (1997). **"מנהיגות, מבוא תיאורטי"**. בתוך
www.leadernet.co.il

באשי, יוסף; סורל קאהן; דניאל דיווס. (1981). **ההשגים הלימודיים של בית הספר היסודי הערבי בישראל.** ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

בן צבי, חזי. (1987). "מנהיגות מעצבת ואפקט פיגמליון". **מסרים**. גבעת סביון.

בנימין, גל. (2003). הסבר פניך לעובד. **סטטוס**, אפרל, עמ' 12-10.

וולץ אוורית, (2003). קבלת החלטות בצוות ולמידה מטעויות כאמצעי לשיפור האפקטיביות הארגונית. **ניהול**. 152 עמ' 36-34.

ותד, קטי. (2003). **תפיסות של מורים ערבים ישראלים אודות מקומו של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני בעבודתם החינוכית.** עבודת תזה. האוניברסיטה העברית בירושלים.

יסעור, גור. (2001). שטוס פיטרס פותח את הפה. **גורו ניהול**. עמ' 62-59.

כץ, נתנאל. (2000). **"הגדרת חזון והנחלתו: אבן יסוד למנהיגות איכותית".** בתוך: www.leadernet.co.il

לוין, גדעון. (תשנ"ט). "שינויים בחינוך, מדוע קשה לקבל אותם". **הד הגן**. ג'. עמ' 14-26.

לירז, מאיר. (2003). **"תיאורית X ותיאורית Y של מקגרגור".** בתוך: www.nihul.com

לם, צבי. (1973). **ההגינות הסתורים בהוראה**. תל-אביב: ספרית הפועלים.

נחמד, בועז. (2004). **"על ניהול ועל מנהיגות, בתוך":** www.leadernet.co.il

ניסן, מרדכי. (1997). **זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות חינוכית.** מכון מגדל.

נעים, ניסים. (תשמ"ח). **"החדרת שינויים במערכת החינוך, אבחון מערכות".** **שדה חמד**. ה', ו'. עמ' 45-41.

פופר, מיכה. (1998). **"על ניהול, מנהיגות, מוטיבציה ומחויבות".** בתוך: www.leadernet.co.il

פוקס, שאול. (1998). **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינויי**. אוניברסיטת בר-אילן.

פרידמן, יצחק. (1993). "מנהיגות ובשלות הצוות, מודל למנהלי בתי ספר מכניסי שינויים". **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 19. עמ' 46-29.

פרידמן, יצחק. ו- ליסנגר, שירלי. (1999). "תרומתם של גורמי חוץ בית ספריים ופנים בית ספריים לניבוי שחיקת מנהל בתי ספר". בתוך: **עיונים במינהל ובארגון החינוך** עמ 61- 27.

צפריר, ש'. (2003). "טיפוח יחסי אמון בארגון כמרכיב מרכזי באסטרטגיות משאבי אנוש". **משאבי אנוש**. 14-11.

El-Haj, Majed. (1989). **Education for democracy in Arab school in Israel, problems and objectives**. Givat Haviva: The Institute for Arabic Studies.

Louise, Stoll. and Dean, Fink. (1996). **Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement**, Buckingham: Open university press.