

السلوك القيادي للمعلم

إعداد

أ. د/ أشرف أحمد عبد القادر

أستاذ الصحة النفسية

وعميد كلية التربية - جامعة بنها

السلوك القيادي للمعلم

إعداد

أ. د/ أشرف أحمد عبد القادر

أستاذ الصحة النفسية

وعميد كلية التربية- جامعة بنها

تعد ظاهرة القيادة مشكلة ذات أهمية بالغة في حياة الجماعة، وينبغي أن نميز بين القيادة كأعلى درجة في انتظام هرمي ضمن جهاز اجتماعي مستقر، وبين قيادة الغير كظاهرة دينامية من ظواهر السيكلوجية الاجتماعية أو قل كظاهرة دائبة التغير يصعب الإمساك بها من حيث أنها تعكس وتحكم الفعال البيئية داخل الجماعة في لحظة معينة من لحظات حياتها، وفي هذا التميز ما يذكرونا بالتمييز الشائع بين الجماعة النفسية والمنظمة الاجتماعية.

وإذا انتقلنا إلى التمييز بين الجماعة النفسية Psychological group والمنظمة الاجتماعية Social organization وجدنا أن هذه الأخيرة بالإضافة إلى كونها جماعة حقة لها بنيتها الداخلية فأنها تتميز بما لها من اسم ورموز وأنماط سلوكية وأيديولوجية وتكنيكات خاصة، ومع هذا فالتمييز بين جماعة نفسية ومنظمة اجتماعية لا يمكن أن يؤخذ به على وجه الإطلاق. فالجماعة بالمعنى العام للكلمة يمكن أن تكون هذا وذاك معا وغالبا ما يتم التمييز بين الجماعات تبعا لبعض المعايير كأبعاد الجماعة بمعنى حجمها وكاستمرار الجماعة في البقاء ومدى ما يطبع الجماعة من طابع شكلي.

وينبغي أيضا أن ننبه إلى أن الجماعة النفسية تختلف من حيث الحجم عن المنظمة الاجتماعية، فالجماعة النفسية محدودة في عددها إذ تقتصر على أفراد تتاح لهم صلات بيئية مباشرة فإذا تجاوزت الجماعة عددا بعينه استحوطت إلى منظمة اجتماعية.

فالقيادة في الجماعة النفسية تختلف عن القيادة في المنظمة الاجتماعية، فالقائد في الحالة الأولى هو الزعيم ينبثق من صميم الجماعة، بينما هو قائد يفرض على الجماعة في الحالة الثانية.

ولقد تعددت وجهات النظر حول موضوع القيادة، وقيما يأتي تناول الاتجاهات الرئيسية في تفسير القيادة والتي تتلخص في الاتجاهات الآتية:

أ- اتجاه نظرية الرجل العظيم.

ب- اتجاه نظرية السمات.

ج- الاتجاه السلوكي.

د- اتجاه التحليل النفسي.

أ. اتجاه نظرية الرجل العظيم:

اتجاه "الرجل العظيم" يعتبر من الاتجاهات المبكرة في القيادة، ويفترض أن التغيرات في الحياة الجماعية والاجتماعية تتحقق عن طريق أفراد ذوي مواهب وقدرات غير عادية، وقد عرفت هذه الفكرة باسم نظرية الرجل العظيم The great man theory والتي تقوم على أن القادة يولدون قادة، واستخدمت في التدليل على ذلك شخصيات تاريخية شهيرة مثل الإسكندر الأكبر، هتلر، نابليون وغيرهم ممن يقال أن لديهم القدرات الطبيعية للقيادة.

ومن أشد أنصار هذه النظرية "جالتون Galton" الذي قدم عدد كبيراً من الدراسات حول الخلفية الوراثية لعظماء الرجال.

والحقيقة أننا لو نظرنا إلى هذه النظرية بشكل أعمق وأدق نجد أنها أهملت جانباً على درجة من الأهمية، فالقائد مهما كان عظيماً لا يستطيع أن يحدث من التغيرات إلا القدر الذي يسمح به بناء أو تنظيم الجماعة ككل وأيضاً بحسب موقع ذلك القائد في بناء تلك الجماعة.

مقال: لو فرضنا مثلاً أن أحد المدرسين أصبح قائداً لمجموعة من التلاميذ، فإن علينا- تبعاً لنظرية الرجل العظيم- أن نسلم بأن هذا المدرس لو وجد بين مجموعة من العمال لتصدر قيادتها، ولو وجد بين مجموعة من التجار لتصدر أيضاً قيادتها، وهذا أمر غير منطقي. فبناء جماعة العمال وتنظيمها يختلف ولاشك عن بناء وتنظيم جماعة التلاميذ، بل أن هذا المدرس لو وجد بين جماعة أخرى من التلاميذ غير جماعته في مجتمع آخر مثلاً لما استطعنا أن نتنبأ له بنفس الدور القيادي الذي كان له في الجماعة الأولى رغم تشابه بناء الجماعتين وصفاتهما، ويرجع ذلك إلى أن موقع ذلك المدرس في الجماعة الأولى من حيث الانتماء بها ومعرفة أفراد الجماعة... إلخ يختلف تماماً عن موقعه في الجماعة الثانية التي سوف تعتبره بصورة أو بأخرى غريباً عنها.

ب0 اتجاه نظرية السمات:

إذا كانت نظرية الرجل العظيم تقوم على افتراض مؤداه أن القائد إنما هو فرد ذو مواهب وقدرات خارقة وغير عادية فإن "نظرية السمات" تقوم على أن هناك خصائص معينة تتوافر في القائد وتميزه عن الاتباع، ولا يعني ذلك أن تلك الخصائص لا توجد أصلاً لدى هؤلاء الاتباع وإنما المقصود هو أنها توجد بشكل أكثر وضوحاً لدى القائد، ولقد حاولت مئات من الدراسات الامبريقية منذ أوائل هذا القرن أن تحدد الخصائص أو السمات الشخصية للقادة، ففي عام 1940 قام "بيرد c. Byrd" بدراسة لعشرين قائمة كل منها تحوي مجموعة السمات التي خرجت بها الاستقصاءات المختلفة وأشار إلى أنه لم يجد سمة واحدة مشتركة بين القوائم العشرين.

وفي عام 1947 أوضح "جينكينز Jenkins" أنه بعد مراجعته لطائفة عريضة من الدراسات التي تحوي مجموعات متنوعة من الأطفال والمدرسين والمهنيين ورجال الأعمال والعسكريين لم يجد سمة واحدة أو مجموعة من السمات أمكن عزلها بحيث يمكن أن تفرق بين القائد وبين أعضاء الجماعة.

وقد أجرى "ستوجل Stogdill" عام 1948 عدة دراسات وعلى الأخص تلك التي حاولت التعرف على القادة في عدد من الجماعات ابتداءً من أطفال المدارس حتى العاملين بالشركات والمصانع وغيرها عن طريق تطبيق بعض اختبارات الشخصية بهدف معرفة الفروق بين القادة والاتباع. وقد لاحظ "ستوجل" أن قائد الجماعة يتفوق على عضو الجماعة في قدرات من قبيل الذكاء والتحصيل الدراسي ومعرفة كيفية أداء الأعمال والاستبصار بالمواقف والقدرة على التكيف، كذلك يتفوق القائد على عضو الجماعة بالنسبة للعوامل الاجتماعية التي من قبيل الاستقلالية في ممارسة المسؤوليات والنشاط والمشاركة الاجتماعية والتعاون... وقد لاحظ أيضاً أن القادة يتفوقون على أعضاء الجماعة بالنسبة للدافعية والمبادرة والمثابرة والطلاقة.

وعلى الرغم من أن نظرية السمات لم تقدم إجابة عملية عن عديد من الأسئلة المثارة بشأن القيادة إلا أنها ألقت الضوء على أن للقيادة خصائص يمكن اكتسابها وتعلمها إلى حد كبير، وقد حدد "دافيس Davic" أربع خصائص رئيسية تميز القائد الناجح هي:

1. الذكاء Intelligence: فالقائد أكثر ذكاءً إلى حد ما من الفرد المتوسط من اتباعهم بصفة عامة.
2. النضوج الاجتماعي وسعة الأفق Social maturity and breath: فالقادة ناضجون عاطفياً وقادرون على التعامل مع المواقف المتناقضة وهم قادرون أيضاً على تكوين العلاقات الاجتماعية الطيبة مع الآخرين ولديهم قدر معقول من الاعتزاز بالنفس واحترام الذات.

3. ذاتية الدوافع والاهتمام بالإنجاز Inner motivation and achievement drives: فدوافع القادة نابعة من داخلهم وتسيطر عليهم الرغبة في الإنجاز.

4. اتجاهات تراعي العلاقات الإنسانية Human relations attitudes: إذ يدرك القادة أنهم يعتمدون على الأفراد في تنفيذ الأعمال ولهذا يحاولون تنمية الاعتبارات الاجتماعية ومراعاة مشاعرهم الإنسانية. وفي رأي "مخيمر" لو نظرنا إلى شخصية القائد في جملتها لوجدنا ثلاث خصائص ذات أهمية قصوى:

1. المبادأة في الصلات الاجتماعية

2. القدرة على التنظيم.

3. التشابه من حيث هو مجارة للجماعة.

ونستطيع أن نتبين هذه الخصائص الثلاث بالرجوع إلى ملاحظات "ويلتزكي Wiltizi" التي أوردتها "شارلوت بيلر": فقد أجريت الملاحظة على جماعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين عامين وعشرة أشهر، وستة أعوام وسبعة أشهر فكان عمر القائد أربعة أعوام وعشرة أشهر، واتضح أن الطفل الذي يبادئ أكثر من غيره في عقد الصلات مع سائر الأطفال هذا إلى جانب مهارته في التنظيم وتوزيع الوظائف عليهم ومجاراته لرغبات الجماعة. ولقد كشفت الملاحظة أيضا عن أن نقرأ من الأطفال يصل إلى القيادة فلا يحتفظون بها غير وقت قصير مما يرجع غالبا إلى تمسكهم المسرف بتحقيق رغباتهم الشخصية.

ونذكر فيما يتعلق بالتشابه أي مجارة القائد لجماعته أنه لا ينبغي لقائد أن يكون شديد الاختلاف عن أفراد جماعته إذ يتحتم عليه أن يشاطر الجماعة حاجاتها وآمالها.

ويؤيد ذلك ما لاحظته "هولنجورث Hollingworth" في دراستها لحالة طفل عمره عشر سنوات منعزل في فصله عن سائر زملائه، إذ كان هذا الطفل متفوقا تفوقا كبيرا على أقرانه من حيث العمر وكانت عزلته بالتالي ترجع إلى هذا الاختلاف، وعندما نقل إلى فصل دراسي أعلى مستوى وصل بسرعة إلى القيادة نظرا لتحقيق التشابه بينه وبين أقرانه من ناحية العمر العقلي، ومن ثم يتضح أنه لابد من وجود قدر من التشابه بين القائد والأفراد، وفي عزلة العلماء والفلاسفة ما يوضح ذلك.

وليس من شك في أنه يترتب على تغير حاجات الجماعة تغير في الصفات اللازمة للقائد وعلى ذلك فكثيرا ما يتحتم إبداله، وفي هذا ما يكشف عن طابع التغير الذي يميز ظاهرة القيادة، وبديهي أن تعظم فرصة القائد في أن يستمر في القيادة حين تتوافر له قدرات مختلفة.

ويتفق الباحث مع رأي "جيب Gibb" الذي يذهب إلى القول بأن هناك أمرين يجب الإشارة إليهما في دراسة العلاقة بين خصائص الشخصية والقيادة.

أولهما: فشل الدراسات العديد لشخصيات القادة في أن تجد نمطا دائما للخصائص التي تميز القادة، ويرجع فشل هذه البحوث إلى واحد أو أكثر من العوامل الثلاثة الآتية:

1. عدم كفاية أساليب قياس الشخصية ووصفها، فلا تزال هناك حاجة إلى وسائل ثابتة لقياس الأبعاد الأساسية للشخصية، كما لا تزال هناك جوانب هامة للشخصية القيادية لم تتم دراستها فضلا عن أن أدوات قياس الشخصية تعاني من أوجه قصور سيكومترية عديدة مما ينعكس بالتالي على مدى دقة عمليات القياس.

2. تختلف الجماعات المدرسية عن بعضها البعض بشكل ملحوظ.

3. تعد القيادة في حد ذاتها نمطا معقدا وغير متسق من الأدوار الوظيفية.

ثانيهما: وضوح الدليل الكافي على أن شخصيات القادة تؤثر في أداء الجماعة بصورة متباينة وخاصة جوانب سلوك الجماعة التي ينطبق عليها مفهوم القيادة.

ويشير "جيب" 1969 إلى أنه يجب على أية نظرية شاملة في القيادة أن تضع في اعتبارها التفاعل بين كافة متغيرات القيادة لأن أية دراسة لأحد تلك المتغيرات على حدة بمعزل عن الآخرين ستؤدي إلى ارتباطات موجبة ولكنها غير مفيدة في فهم الواقع، وفي ضوء ذلك التصور نستطيع أن نفهم أن تجاهل كافة جوانب المواقف الأخرى عدا خصائص القائد هو السبب الرئيسي في تعارض نتائج الدراسات التي تمت في ظل نظرية السمات. ونلاحظ في الواقع أن بعض الأشخاص الذين فشلوا كقادة وكذلك بعض الأفراد الذين لم يصلوا للمراتب القيادية لديهم بعض الخصائص التي تميز القادة الناجحين مع أنهم ليسوا كذلك، ونلاحظ كذلك أن حصول الفرد على درجة مرتفعة في خاصية يفترض أنها تميز القادة لا يضمن نجاحه في القيادة ولا يعني أنه سوف يتصرف على نحو منسق مع تلك الخصائص القيادية، فكما هو معلوم أن الخصائص ليست المحور الرئيسي لسلوك الفرد بل تتدخل عوامل أخرى بجانبها، فالشخص يستجيب للموقف فيتصرف على النحو الذي يعتقده مناسباً له وليس بالضرورة بالطريقة التي تتسق مع خصائصه.

وعلى الرغم من الانتقادات الشديدة والحقة التي وجهت لنظرية السمات إلا أن الرأي القائل بأن القيادة موقفية بأسرها، وأنه ليس ثمة خصائص شخصية تنبئنا بفعالية القيادة يبدو أنه قول يشدد على نحو فعال على أهمية العوامل الموقفية ويخس - على نحو مغل - بالخصائص الشخصية ودورها في تحديد طبيعة القيادة.

فلا شك أن الخصائص الشخصية للأفراد تلعب دوراً واضحاً في القيادة إذ يصبح بعض الأشخاص قادة دون سواهم، ولكن المواقف المعينة هي التي تعمل خاصة على إحالة هذه الخصائص الشخصية أو تلك إلى خصائص وصفات لدور القائد.

ومعنى هذا أن الجماعة إزاء موقف معين تكشف عن رغبات معينة وأن الخصائص الشخصية للفرد التي تستطيع أن ترضي الحاجات هي وحدها التي يمكن أن تصبح خصائص للقائد. يتضح ذلك من اختبار المواقف لـ "جيب" وهو اختبار للقيادة يطبق على جماعة من الأفراد لا يعرف بعضهم بعضاً نجمع مثلاً (6) أو (8) أشخاص ونتركهم وأنفسهم بعد أن نكلفهم بالأضلاع بمهمة ما كمناقشة موضوع أو تنفيذ عمل من الأعمال، ثم نلاحظ سلوكهم، وقد كان الهدف أمام الجماعة التي أجري عليها "جيب" اختباره ينحصر في كيفية نقل جهاز راديو ثقيل إلى قمة جبل مستقيم الانحدار وهم في هذه المرحلة عبارة عن مجموعة من الأفراد يفكرون في بعض الحلول الممكنة لهذه المشكلة، وعادة ما يترتب على حالتهم هذه ضرباً من ضروب التفاعل يصبحوا منها جماعة واحدة، فلو وجد الشخص (أ) حلاً للتف الأفراد حوله كقائد فإذا تبني الأفراد فكرة (أ) بعد مناقشتهم لها كان الانتقال إلى التنفيذ وعندئذ يستطيع الشخص (أ) أن يستمر في قيادته بفضل ما أحرزه من امتياز، أو يستطيع فرد آخر (ب) مثلاً أقدر على القيادة العلمية أن يحتل مكانه في القيادة، فإذا طرأت مشكلات جديدة فمن الممكن أن يتدخل شخص ثالث فيتزعم القيادة، وفي هذا ما يكشف عن الدور الذي تضطلع به السمات الشخصية إذ لا بد من قدرات مختلفة لانتظام بنية الجماعة، وهذه القدرات المختلفة يمكن أن تتوفر لشخص واحد فيبقى قائداً بصفة مستمرة، ولكنها توجد في الغالب عند أفراد مختلفين ومن هنا يكون تغيير القادة.

والآن هل لنا مع ذلك أن نتساءل عن أكثر الخصائص قابلية للتحويل في المواقف العيانية إلى صفات لازمة لدور القيادة؟ أن بوسعنا أن نذكر كثيراً من السمات الشخصية وأن تعذر علينا أن نفاضل بينهما من حيث الأهمية ومهما يكن من أمر فإن الخصائص الأساسية التي تميز شخصية القائد رغم تباين المواقف يمكن أن تنحصر في طبيعة دوافعه وقدرته على إدارة الغير وعلى إدارة المواقف والسيطرة على ذاته بالإضافة إلى قدرته من حيث كفاءة التخصص.

1- طبيعة الدوافع:

لا بد لكل قائد من دافع انفعالي ويختلف هذا الدافع من اهتمام القائد بحاجته إلى تأكيد ذاته وتحقيق إمكاناته إلى اهتمام بحاجة الغير والمساهمة معهم في قيم مشتركة والظفر بتقديرهم، ومعنى هذا أن القائد من هذا الوجه تابع للغير ومعتمد عليهم، وينظر البعض إلى موقف التابع نظرة تسيء إليه بالقياس إلى موقف المستقل عن

كل تبعية، ومع ذلك فلا بد لنا من الاعتراف بأن قدراً كبيراً من التبعية لا بد وأن يتوفر في كل شخص يبلغ مرتبة القيادة.

2- القدرة على إدارة الغير:

لا بد لإدارة الغير بصورة فعالة من النظر إليهم كقيم إنسانية، فليس الأفراد في واقع الحياة مجرد أشياء خلوا من الإدارة وإنما هم أشخاص بمعنى أشياء تتميز أكثر بحرصها على القيم، فالرغبة في التسلط لا تكفي لإدارة الغير إذ أن تغلب هذه الرغبة يتمخض عن إنكار الغير كأشخاص وذلك لما تنطوي عليه هذه الرغبة في التسلط من إحباط للغير وتهديد لذواتهم، ومن هنا فإن القيادة التسلطية تثير عدائه الأفراد على نحو صريح أو ضمني ويتخذ العدوان صورة المقاومة الإيجابية أو السلبية اللهم إلا أن يطبع الخضوع بنية الأفراد.

إما فيما عدا هذه الحالات العارضة فإنه يستحيل على المتسلط المستبد أن يحيا بغير قوة تسنده وخوف يدعمه وحتى في جماعات الأطفال يضطر المستبد إلى أن يعدل سريعا عن محاولاته لفرض نفسه على الغير وألا ذهبت عنه القيادة، وبديهي أن القيادة التسلطية إذ تثير سخط الأفراد تسيء إلى معنوية الجماعة وليس معنى ذلك أن القيادة الفوضوية التي تترك الحبل على الغارب لا تسيء إلى الروح المعنوية للجماعة فهي تحرم الأفراد مما يطمحون إليه من الشعور بالأمن.

فلئن كان الاستبداد بغضاً إلى النفس فإن الأفراد مع ذلك في حاجة إلى شيء من السلطة التي يركنون إليها في أمن مما يستلزم وجود القائد كضرورة ملحة للجماعة.

وباختصار فإن القيادة الفعالة هي تلك التي تضح حاجات الغير موضع الاعتبار وبديهي من الناحية النظرية أن القيادة تتخذ واحداً من مسلكين: فهي إما أن تميل إلى إكراه الواقع أو فرض حل جاهز عليه، وإما أن تميل إلى التكيف في مرونة تجاه الواقع. ففي الحالة الأولى ينظر القائد إلى المواقف الحالية نظرتة إلى المواقف السابقة بحسب أنها مماثلة لها، كما نجده في القيادة التسلطية. وفي الحالة الثانية تسمح القدرة على التكيف باحترام فردية الموقف الجديد كما يتضح في القيادة الديمقراطية.

ولعل خير قيادة هي تلك التي تقوم على تكامل عمليتي المماثلة والتوفيق بالنسبة إلى المواقف وتضع موضع الاعتبار حاجة الأفراد دون أن تغفل حاجة القائد.

3- القدرة على إدارة المواقف:

يعد قيام الحاجات والأهداف من العوامل الأساسية لانتظام بنية الجماعة فلا بد من موقف مشكل كيما تكون جماعة، وقد رأينا كيف أن الشخص الذي يجد الحل للمشكل يتحول إلى قائد، ومن هنا تبدو أهمية الذكاء

بالمعنى الوظيفي للكلمة أي من حيث هو قدرة على تحقيق الكيف مع المواقف الجديدة وهي قدرة تتكشف في السلوك العادي. ويؤيد ذلك ما نجده من تفوق الأفراد الذين ينتقون للقيادة من أقرانهم من حيث الذكاء والاستعداد الاجتماعي والقدرة على التكيف.

4- السيطرة على الذات:

ليس من شك في أن الشخص الذي تتحقق له السيطرة على ذاته يعد أكثر صلاحية لقيادة الغير، فكلما عظم حظ الفرد من السيطرة على ذاته ازداد حظه من السيطرة على المواقف المادية والاجتماعية، ويتطلب فهم السيطرة على الذات فهم الدافع من حيث هو توتر يطرأ على وحدة الشخص فينالها بالتفكك حتى يتم إرضاء هذا الدافع، ومعنى هذا أن الدافع حيث ينطوي على توتر شديد فإنه يهدد تبعاً لهذه الشدة وحدة الشخصية، ومن ثم يعرقل إرضاء الدافع، وتكشف مثل هذه الاعتبارات الخاصة بدينامية الشخصية عن أن قدرة الشخص على التكيف الخارجي تتوقف على ما يتمتع به من حرية داخلية بمعنى الاتزان الداخلي. أضف إلى هذا أن للسلوك أثراً ذاتية التعديل Autoplastic وأخرى غير ذاتية التعديل Alloplastic بمعنى أن السلوك يتمخض عن تغيرات تعمل على تشكيل الشخصية من ناحية وتشكيل البيئة من ناحية أخرى.

ويمكن بالنظر إلى التغيرات الذاتية أن نميز بين تغيرات مباشرة تتصل بإخفاء التوتر وأخرى غير مباشرة أي بعيدة تأخذ صورة التعلم.

وخلاصة هذا كله أن هناك حالة متبادلة بين الشخص والموقف، فكلما عظمت الوحدة الداخلية للشخص زادت قدرته على إدارة المواقف الخارجية، وكلما عظمت القدرة على إدارة المواقف الخارجية ازدادت الوحدة الداخلية للشخصية، وعلى النقيض من ذلك الموقف الضامر Débordement الذي يمثل الوجه المرضي لظاهرة القيادة ويكفي لفهم هذا الموقف أن نتذكر خصائص الموقف الصدى Traumatisante فبوسعنا أن نتصور موقفاً يغمر القائد أو يثير فيه التوتر والقلق بل وبوسعنا أن نتصور موقفاً غاية في التعقيد يستعصى حله حتى على القائد السوي.

5- القدرة الخاصة أو المقدرة أو الكفاءة: Competance

لو أخذنا جماعة في موقف مشكل فتساوت دوافع الأفراد وقدراتهم، أو قل السمات الأربع التي عرضنا لها لوجدنا أن أكثر الأفراد كفاءة من حيث المقدرة هو أعظم فرصة للوصول إلى القيادة، ولكن كيف لنا أن نفهم دلالة المقدرة بشيء من الدقة؟

ذلك أن اللفظة تشمل كل دلالة واسعة تجعل منها مرادفة للثقافة العامة، فالثقافة العامة للقائد ينبغي أن تعدل أن لم تزد عن متوسط ثقافة الأفراد، وغني عن البيان أن الثقافة العامة تتقلب إلى عائق في سبيل القيادة حين تسرف في غزارتها أو ضحالتها. ولكن للمقدرة في الواقع دلالة ضيقة تنصب على القدرة الفنية. فكلما تعقد نشاط الجماعة ازداد الالتجاء إلى الفنيين من الأخصائيين ومعنى هذا أن الفرصة تسنح أمام الأخصائي لبلوغ القيادة بقدر ما يمعن نشاط جماعته في التخصص الفني، ومعنى هذا بعبارة أخرى أن المشكل حيث يصعب من جانب الفني يسهل من ناحيته الاجتماعية أي من حيث اختيار القائد فالمقدرة المهنية تجعل من صاحبها في هذا الموقف زعيما لجماعته.

بالإضافة إلى الدالتين السابقتين فإن اللفظة تشتمل على دلالة اجتماعية تشير إلى ما للشخص من دراية بحياة الجماعات، فالشخص الذي سبق له الإسهام في حياة جماعة ما وتمخضت تجاربه السابقة عن خبرات في هذا الميدان يعد أقدر وأصلح من غيره للاضطلاع بأعباء القيادة.

والآن نتساءل عما أن كان من الممكن أن نصف هذه العوامل جميعا وفقا لأهميتها في الترتيب أو أن كان من الممكن أن نجعلها في خاصية واحدة تضم بين جنباتها مختلف الأوجه، الحق هو أن هذه الخصائص الخمس تجد ما يجمعها ويوحد بينهما على الرغم من تباينها وفي كلمة واحدة هي الموضوعية حيث تفهم على أنها قدرة حيوية وليست صفة منطقية. فالخصائص المختلفة للقيادة يمكن أن تتلخص في نضج الشخصية أو قل في تجاوزها وتخطيها للتمركز الذاتي *Egocentrisme* فالقدرة على قيادة الغير ترتبط ارتباطاً إيجابياً بدرجة النضج التي تتوفر للشخص وما النضج غير انتقال من التمرركز الذاتي إلى الاجتماعية الموضوعية من النظر إلى الغير كأشياء إلى النظر إليهم كقيم.

وحسنا أن نذكر بما للشخص الناضج من قدرة في بعض المواقف على أن يحكم نفسه ويسمك بزمامها فتسلس له قيادة الغير.

ج- الاتجاه السلوكي:

نظرا لأوجه القصور المنهجية التي تعاني منها نظرية السمات فضلا عن عدم إمكانية التحقق من المسلمات التي تنادي بها النظرية أمبيريقيا اتجه الباحثون للتعامل مع القيادة في ضوء الأنشطة التي تؤثر في الآخرين على أساس أنها مجموع السلوكيات التي يمارسها القائد بهدف حث أفراد الجماعة على تحقيق أهدافها.

وبناء على هذا تحولت بؤرة الاهتمام من التركيز على السمات إلى السلوك ذاته، وبالفعل تحقق انطلاق ملحوظ في بحوث القيادة يتبينها هذا القصور ونشأ ما نطلق عليه المنحنى السلوكي والذي تركز نظرياته على البحث في العلاقة بين أبعاد السلوك القيادي ومحكات فعاليتها كأداء الانبعاث وروحهم المعنوية.

ويمكن تقسيم النماذج المختلفة لهذا الاتجاه إلى:

1. النماذج الثابتة لأساليب القيادة.
2. نماذج محور أساليب القيادة.
3. نماذج ذات بعدين في أسلوب القيادة.
4. نماذج القيادة الموقفية ثلاثية الأبعاد.

1- النماذج الثابتة لأساليب القيادة:

كانت بداية الدراسات التجريبية في بحث أساليب القيادة هي الدراسة الشهيرة التي أشرف عليها "كيرت ليفين Kurt Lewin" وقام بإجرائها رونالد لبيت Ronald Lippitt ورافل هويت Ralph white.

وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الأنماط السلوكية في الجماعات كانت تختلف وفقاً لنوع المناخ الذي تخلقه القيادة، فالمناخ الاتووقراطي قد أوجد قدراً كبيراً من السلوك الأكثر توجهاً نحو العمل، ولكنه أوجد في نفس الوقت درجة منخفضة من الاهتمام الشخصي من جانب أعضاء الجماعة لأنه حينما كان يخرج القائد من موقع العمل كان الأعضاء يتكئون مهامهم ويختل نظام العمل والإنتاج، وقد أصبح هؤلاء الأعضاء أيضاً أكثر اعتماداً على القائد وأقل قدرة على اتخاذ القرارات لأنفسهم وعلى العمل التعاوني، كما كانوا أكثر ميلاً إلى العدوانية بين بعضهم البعض وخاصة نحو الأعضاء الأضعف في الجماعة. وفي ظل المناخ الديمقراطي لم يعمل الأعضاء بهذا المستوى من الاجتهاد الدائد ولكن كانوا يبدون بمستوى أعلى من اهتمام بالعمل والتوحد معه، ولذلك لم يكن يختل العمل بغياب القائد وإنما يستمر الأعضاء فيه ويقاومون عوامل التشتت وكان الجو الديمقراطي مشجعاً إلى الاتصال والتعاون بين أعضاء الجماعة، ولذا كانت تحتفي ظاهرة "كبش الفداء" كموضع لتنفيس عدوان الجماعة في العناصر الأضعف وهي الظاهرة التي تفشت في المناخ الاتووقراطي، أما في المناخ الفوضوي فكانت المسؤوليات والعلاقات والأدوار غير واضحة وتسير بلا هدف أو توجيه محددين.

هذا ونظراً لأن هذه الدراسة تعد أول بحث ميداني لدراسة تأثير الأساليب السلوكية للقادة على مجموعة العمل فأنها تحتل قيمة تاريخية بين دراسات المدرسة السلوكية للقادة على مجموعات فأنها تحتل قيمة تاريخية بين

دراسات المدرسة السلوكية لأساليب القيادة فضلا عن أنها قد سلطت الأضواء على أن الأساليب المختلفة يمكن أن تسبب ردود فعل مختلفة لدى الجماعات.

ويتفق الباحث مع رأي "مخيمر" في أن أفراد هذه التجربة لم يكونوا فحسب من الأطفال في سن العاشرة وإنما كانوا على الأخص متطوعين للتجربة وفي ذلك ما يزيد من زيف الطابع المصطنع للجو التسلسلي. فالجو التسلسلي التطوعي ينطوي على تناقض داخلي، إذ كيف للمتطوع أن يستشعر التسلسل في صورته الحقة.

2- نماذج محور أساليب القيادة:

بدأت جامعة ميتشجان University of Michigan اتجاها أكثر مرونة في دراسة أساليب القيادة من خلال مراكز أبحاث الاستقصاء التابع لها Survey research centre في عام 1947 وقد ركزت الدراسة الأولى لجامعة ميتشجان على العلاقة بين أسلوب القائد وأداء جماعة العمل، فاختارت أقساما ذات إنتاجية مرتفعة وأقساما ذات إنتاجية منخفضة ثم أجريت مقابلات غير موجهة مع كل من القادة والمرؤوسين في هذين النوعين من الأقسام.

وخرجت هذه الدراسة بوضع محور للقيادة له طرفين: الطرف الأول يعبر عن اهتمام بالمرؤوسين ويمثل الطرف الثاني من المحور اهتماما بالإنتاج ودرست خصائص السلوك القيادي في كل نقطة منها، واعتبر أن النقطة الأولى على المحور تمثل العلاقات الإنسانية والنقطة الثانية تعبر عن التركيز على النواحي الفنية للعمل.

ومن أهم البحوث التي أجريت في هذا المجال تلك التي أجراها "همفيل Hemphill" 1950 وزملاؤه والتي يطلق عليها دراسات جامعة أوهايو Ohio- University studies وقد أجريت في الأربعينات والخمسينات وكانت تهدف إلى التعرف على أقل عدد من الأبعاد التي يمكن من خلالها وصف سلوك القائد.

ولقد قامت هذه الدراسات بتحديد قائمة بها (1800) جملة تصف سلوك القائد (L.B.D.Q) Leader Behavior Description Questionnaire وكان يعتقد في البداية أن الاستبيان يقيس تسعة أبعاد غير أنه اتضح أن بعد دراسة مستفيضة أنه لا يقيس سوى خمسة أبعاد هي:

أ- **تنظيم العمل:** ويشير إلى قدرة القائد على أن يحدد عمله وعمل الآخرين وعلى أن يخطط لعلاقات العمل وينظمها.

ب- **التكامل:** مقدار ما يصدر عن القائد من أعمال لا تستهدف صالحة للفرد وأعمال يقصد بها إشاعة حو من المحبة والسرور بين الأعضاء وإنقاص حدة ما بينهم من خلافات وكذلك درجة اندماجه مع الجماعة.

ج- الحساسية: وتشير إلى حساسية القائد ومدى وعيه بالعلاقات الاجتماعية والضغوط المحيطة بالجماعة وتلك التي تنبع من داخلها.

د- الاتصال: ويعني بدرجة إسهام القائد في توصيل المعلومات إلى أفراد الجماعة وتبادلها بينهم.

هـ- الاهتمام بالعلاقات الإنتاجية والمهام الوظيفية: وتشير إلى سلوك القائد الذي من خلاله يسعى إلى زيادة دافعية الجماعة للنشاط بأن يحدد المهام والوظائف المطلوب أدائها.

وقد أعطيت نتائج دراسات هاتين الجامعتين دفعا جديداً لدراسات القيادة. فظهرت بحوث تحاول تحديد سلوك القائد، وما هو البعد الذي يجعل الفرد قائدا ناجحا وبذلك أصبحت دراسات محور أساليب القيادة لم تقف عند حد تبين نقطتين تقع كل منهما على طرف المحور. فقد أخذت الدراسات تتوالى بعد ذلك مشيرة إلى أن هذا المحور يتكون في الواقع من مجموعة نقاطي يمكن تبين أساليب مختلفة للسلوك القيادي عليها، ومن هذه الدراسات "دراسة ليكرت Likert" وما يعرف بنموذج "ليكرت" من (1) إلى (4) والذي قام بتطويره مع زملائه في معهد البحوث الاجتماعية بجامعة ميتشجان Institute of Social research at the university of Michigan فبعد إجراء بحوث عن القيادة في كثير من المنظمات الاجتماعية قام ليكرت بوضع أربعة أبعاد أساسية على محور للقيادة تتدرج من البعد (1) إلى البعد (4) كما في الشكل الآتي:

البعد (1)	البعد (2)	البعد (3)	البعد (4)
الأمر الناهي	الأمر العطوف	الديمقراطي الاستشاري	الديمقراطي المشارك

شكل (1)

نموذج ليكرت للقيادة

ويرى "ليكرت" أن الأمر الناهي هو الذي يصدر الأوامر ويحدد سياسة الجماعة دون مشاورتها ويحاول استغلال مرؤوسيه، أما الأمر العطوف يعمل أيضا في ظل نظام ديكتاتوري ولكنه يتخذ لنفسه شكل الوالد الذي يقسو على أبنائه لأنه أدرى الناس بمصلحتهم، وهذا النمط "الأمر العطوف" يحتفظ برقابة لصيقة على مرؤوسيه ولا يسمح بتفويض السلطة مطلقاً، أما "الديمقراطي الاستشاري" فهو الذي يطلب الاستشارة من مرؤوسيه ولكنه يحتفظ لنفسه بحق اتخاذ القرار النهائي، أما "الديمقراطي المشارك" فهو ذلك النمط الذي يعطي بعض التوصية للمرؤوسين في نفس الوقت الذي يوفر فيه المشاركة الكاملة وتتخذ القرارات بناء على الإجماع والأغلبية في شكل ديمقراطي.

3- نماذج ذات بعدين في أسلوب القيادة:

على الرغم من المرونة التي توافرت لأساليب القيادة على المحور الواحد بما قدمه "ليكرت" في نموذجه فأنها في الواقع كانت مرونة في إطار ثابت إلى حد ما، وفي الواقع أن هذه المرونة لم توفر الجمع بين التركيز على لمهام وبين التركيز على العلاقات الإنسانية وبذلك ظلت الفجوة قائمة بينهما.

ولكن هناك اتجاه آخر لبحوث المدرسة السلوكية حاول التقريب بين هذين الاتجاهين بالنظر إلى السلوك القيادي على اعتبار أنه يمكن أن يتحرك على بعدين في اتجاهين مختلفين وأنه بإمكان القائد أن يحرز درجات عالية على كل بعد منهما في نفس الوقت وهذا ما أسفرت عنه دراسات جامعة أوهايو ودراسات جامعة هارفارد في الخمسينات.

وبعد سنوات عديدة من البحث على جماعات مختلفة من قيادات الجيش والقيادات الحكومية والمدرسين والتلاميذ ظهر نوعان من القادة:

أ- القائد الوجداني الاجتماعي: Socio- emotional leader

وهو الذي يجعل من السهل على الآخرين أن يتعاملوا معه ويتحدثوا إليه ويقدم إليهم الدعم النفسي، ويعني بحل المشكلات الوجدانية- الاجتماعية التي تواجههم ويعمل على إزالة التوتر ويغلب على الصراعات داخل الجماعة ليحفظ تماسكها ووحدتها بمعنى أن القائد يأخذ في الحسبان والاعتبار أحاسيس ومشاعر التابعين لقيادته ويحترم أفكارهم وتقوم بينه وبينهم ثقة وفهم متبادل، والقائد الذي يحرز أعلى النقاط بناء على إجابة تابعيه على الاستبيان هو الذي يزيد من الترابط بين الأفراد الجماعة ويسمح بالاتصال ذي الاتجاهين.

ب- قائمة المهمة: Task- Leader

ويشير هذا البعد إلى تحديد الأدوار بين كل من القادة والتابعين وبالتالي فالقائد هنا هو الذي يتحدث كثيرا ويصدر المزيد من الاقتراحات والتعليمات وينهمك في أنشطة خاصة بالمهمة ويسعى لخرط الجماعة واندماجها في إنجاز الهدف مع ما قد يؤدي إليه ذلك من نشأة التوتر والإحباط لدى البعض، ولأن المهارات التي يستلزمها كل نمط مختلفة عن الآخر فإنه من المعتقد أن الدورين لا يؤديان من خلال رجل واحد أي أن القائد لا يستطيع ألا أن يكون أحدهما فقط.

وربما تكون نقطة التحول الأساسية التي قدمتها هذه الدراسات هي أن القائد يمكنه أن يحرز درجات عالية في كل من هذين البعدين في نفس الوقت، فلم يكن ينظر إليهما على أنهما متعارضان، فهما ليستا نقطتين

على محور واحد وإنما بعددين في نفس الوقت. وقد ركزت هذه الدراسات على تساوى الأهمية بالنسبة للبعدين (القائد الوجداني الاجتماعي - قائد المهمة) كما بيت أن كلا البعدين مطلوبان في نفس الوقت للقائد.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسات لم يكتب لها الانتشار، ويرجع ذلك إلى أنها ركزت على ديناميات الجماعات الصغيرة وأنها لم تستخدم بيانات عمل ميدانية في الوصول لنتائجها فضلاً عن أن طبيعة العينة حدثت من قابلية النتائج للتعميم.

نتقل الآن إلى مناقشة "نماذج القيادة الموقفية ثلاثية الأبعاد" حتى تكتمل الصورة التراثية حول نظريات القيادة الحالية وهو المنحنى الأكثر تطوراً وحدائمه وذو النفوذ الواسع على ساحة بحوث القيادة في الوقت الحاضر، ألا وهو المنحنى التوافقي.

4- نماذج القيادة الموقفية ثلاثية الأبعاد:

التركيز المعاصر للمدرسة السلوكية فيما يتعلق بأساليب القيادة هو التحول من فكرة الاهتمام بالقائد في حد ذاته من حيث الأساليب التي يمثلها، والتوسع في إدخال عناصر الموقف القيادي ذاته ومدى ملاءمته لسلوك القائد.

لذا برزت إلى الوجود النظريات التوافقية التي ركزت على تحديد ما هو المتغيرات الموقفية التي تتوقف عليها فعالية السلوك القيادي مع الإشارة للطريقة التي تتفاعل بها تلك المتغيرات لتحديد أسلوب القيادة الأكثر ملائمة ومن أهم هذه النظريات:

الفصل المدرسة كجماعة وأسلوب قيادة المعلم:

ماذا يقصد بالجماعة؟ تتكون الجماعة من فردين أو أكثر بينهما علاقة صريحة على نحو يسمح بأن يدرك كل الآخر كعضو في الجماعة وأن يؤثر فيه ويتأثر به. وجماعة الفصل جماعة فريدة بمعنى أنها تختلف عن الكثير من الجماعات الأخرى، وجماعة الفصل المدرسي هي وحدة مجتمع التلاميذ، والمدرس لا يستطيع فهم أسباب المشكلات المدرسية التي يواجهها إلا إذا استوعب مفهوم الفصل المدرسي كجماعة. فهو قد يجد أحياناً أن الأمور لا تسير في فصله كما يجب رغم أن أفراد هذا الفصل متفوقون في مستواهم الدراسي، وهو قد يجد أن بعض الأساليب تصلح لفصل ولا تصلح لفصل آخر أو هي تصلح في وقت معين لجماعة ولا تصلح لنفس الجماعة في وقت آخر.

ويرى "Sillin" أنه يمكن أن نتبين في جماعة الفصل أربع علاقات وظيفية بين الفرد والجماعة:

1. تنمي وتدعم الجماعة حاجة الفرد للتعليم ويواجه الأفراد فيها مشكلات تتطلب الحل الجماعي.

2. جماعة الفصل مجال لتحقيق الفرد لذاته ذلك أن عمليات التخطيط والعمل الجماعي تتضمن تفاعلا اجتماعيا وانفعاليا وإذا تحقق هذا التفاعل عن طريق الجماعة والمدرس بطريقة مناسبة تهيأت الفرص أمام الفرد للابتكار.

3. تهيئ جماعة الفصل الفرص للفرد لنمو مفاهيمه الاجتماعية وسلوكه الاجتماعي وتعديلها وتجريب غيرها.

4. للجماعة تأثير قوي على تكيف الفرد ففيها يتعرف على طريق قيام المعايير الجماعية كما يتعلم دوافع الآخرين وفهم العلاقات بين الجماعات.

والمدرس إذا أراد استخدام هذه العلاقات في إثارة الدافع للتعلم تعين عليه أن يوفر عمليات جماعية هامة مثل الاتصال السهل داخل الجماعة وتعلم السلوك في أوقات الإحباط وتوزيع الثواب على النجاح عند الاشتراك في العمل الجماعي بين كل أعضاء الجماعة، وإذا أهمل المدرس استخدام تأثير الجماعة في استشارة الدافع للتعلم فأن الموقف الجماعي قد يعطل عملية تعلم الأفراد في الجماعة.

ويمكن أن يؤثر الجو الجماعي أو أسلوب الحياة الجماعية تأثيرا هاما على شخصيات أعضاء الجماعة، ويتوقف تأثير جماعة الفصل في التلميذ على مدى تمكين هذه الجماعة للتلميذ من إشباع حاجاته أي أن جماعة الفصل التي لا يستطيع التلميذ إشباع حاجاته فيها تعجز عن التأثير فيه، ومعنى ذلك أن جهود المدرس للتأثير في تلاميذه قد تضيع هباء إذا لم يروا في تلك الجهود إشباعهم لحاجاتهم، وأغلب الظن أن هذه القاعدة تنطبق في معظم الحالات ألا أنه مما لا شك فيه أن من بين الكثير من المدرسين الاستبداديين من يترك أثره في شخصيات تلاميذه لفترات طويلة، والمدرس الذي يريد الإفادة من هذه القاعدة يتعين عليه أن يساعد التلاميذ علي إدراك أن جماعة الفصل مجال واسع لإشباع حاجاتهم، ففي المرحلة الابتدائية مثلا لابد وأن يقوم المدرس بدور الأب أو تقوم المدرسة بدور الأم وبذلك يسهل على التلاميذ أن يروا في جماعة الفصل امتداد لجماعة العائلة.

هذا ويجب أن نشير إلى أن الروح المعنوية للتلميذ تتصل اتصالا وثيقا بالجو الاجتماعي السائد في جماعة الفصل المدرسي والمدرس هو الأداء الأولى في إشاعة هذا الجو، فالمدرس يكون قائداً ناجحاً إذا استطاع تهيئة الظروف التي تجعل من الفصل مجموعة مثمرة لديهم الفرصة للعمل والنجاح.

ونلاحظ في مدارسنا أن بعض الفصول المدرسية نعكس جو مرحا، في حين نجد في البعض الآخر جو من التوتر والعدوان. فإذا تسألنا عن السبب لن نجد الإجابة على ذلك سهلة ميسرة، فقد يكون الجو نتاج الأشياء العادية المحيطة وعدد التلاميذ في الفصل والمنهج والمستويات الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ غير أن العامل الرئيسي يرجع أساساً إلى الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع تلاميذه أي أسلوب المعلم داخل الفصل.

وأى شخص يحتك بالمعلمين يعلم أن لدى غالبيتهم شعوراً طيباً نحو التلاميذ والاهتمام الحقيقي بمتهم، غير أننا لا يمكن أن نذكر من ناحية أخرى أن كثيراً من المعلمين يعكسون بالفعل اتجاهات تعطل قيام أي إحساس بالصدقة نحو الأطفال.

ويرى الباحث أن قيام الصداقة في الفصل المدرسي مسألة من السهل تحقيقها كما أنها من الأمور المرغوب فيها غير أننا لا نجد في بعض مدراسنا- بكل آسف- مثل هذه الصداقة، فأى شخص يقوم بملاحظة الفصل المدرسي بالمدرسة الابتدائية يدرك توتراً عصبياً خاصاً في الفصل، فهناك شيء يضايق في جو الفصل المدرسي ويبدو كأنما هناك شد وجذب ويبدو المعلم وكأنه يقول للتلاميذ "ستقومون بعمل ما أريد وسأضئ في طريقي هذا" كما يبدو أن التلاميذ يعكسون هذا الاتجاه "نحن نفترض أننا سنقوم بعمل ما تريد غير أننا لا نميل إليه بالتأكيد، فإذا أردت أن نعمل ما تريد فعليك أن تجعلنا نعمله" والتلاميذ هنا يكتسبون اتجاهات غير مرغوب فيها نحو السلطة. وهكذا نجد التلاميذ والمعلمين وهم يتصرفون في علمهم على مر السنين وفق ما يتوقعونه من قيام العلاقات الاستبدادية يخلقون معاً جو الفصل التسلطي الذي يتجه إلى تهديد التلميذ وليس إلى مساعدته على النمو الطبيعي.

ولا يستطيع المعلم أن يكون عنصراً فعالاً في عملية التعلم بدون أن يلقي تعاوناً وإسهاماً فعالين من جانب تلاميذه فإذا نجح في إقرار الوثام وفي ترسيخ علاقة سليمة معهم، فإن الكثير من أنواع التعلم يمكن أن يتحقق تحت إشرافه وتوجيهه، ولكن إذا كانت تعوزه القدرة على العمل مع التلاميذ وعلى توجيههم فسوف يكون عند مفترق الأهداف معهم يجذب في اتجاه معين بينما يدفع التلاميذ في اتجاه آخر.

وليس هناك مجال للتساؤل بأن الآباء والمعلمين يجب أن يكونوا- بل هم في الحقيقة- السلطات التي يعتمد عليها الطفل في نموه، والأطفال الصغار لا يمكن التفاهم معهم بالمنطق فيهم يفتقرون إلى القدرات العقلية واللغوية من أجل أن يفهموا بوضوح المطالب المنطقية التي نطالبهم بها أو التفسيرات التي يفسرونها، وبالإضافة إلى ذلك فهناك كثير من المطالب من جانب الآباء والمعلمين لا يمكن تفسيرها على أساس المنطق ولكنها ضرورية بسبب توقعات اجتماعية وثقافية. ومرة أخرى قد نصادف مواقف طارئة تتطلب تدخل الكبار والطاعة العمياء من الطفل، وأخيراً نجد الطفل العادي في مواقف كثيرة لا يرغب ولا يستطيع أن يتحمل المسؤولية دون أن يحس بالخوف أو عدم الطمأنينة فهو إلى درجة معينة يود أن نقول له عما يجب عليه أن يفعله ويود أن يعرف ما الذي نتوقعه وهو يحس بالراحة عندما يعرف الحدود التي لا يجب أن يتجاوزها بواسطة الكبار الذين يعتمد عليهم.

ولا يوجد الشخص العاقل الذي يقول بأن التلاميذ يجب أن يكونوا دائما أحرار في التصرف بمحض أرادتهم، ويجب أن يتعلم التلاميذ أداء الأعمال حتى ما يجدونه منها صعبا ولا داعي لأن نكرر باستمرار أن الطريقة التي تمارس بها السلطة هي السبيل إلى نمو التلميذ، والاستخدام المتعارف عليه للسلطة من جانب المعلمين هو الذي يخلق جو الفصل التقليدي، فالسلطة استبدادية لدرجة أن التلميذ الذي تطبق عليه السلطة لا يوافق في حرية ومحض اختياره على ما يطلب منه بل يوافق عن ضغط من جانب المعلم.

وعادة لا يفهم التلميذ منطق الموقف أو معقولية ما يطلبه منه المعلمين من وجهة نظرهم وخاصة في السنتين الأولى من حياته، فالتلميذ لا يستجيب بما يتفق مع المناقشة أو المنطق المفروض عليه ولكنه يستجيب نتيجة لتوتر المدرس وانفعالاته إلى جانب إحساسات التلميذ التي تصحب العقوبة، فالعواطف لا يمكن إخفاؤها فهي تكشف عن نفسها من نبرات الصوت واهتزازات الرأس ووضع اليدين وتوتر الشفاه وعضلات الوجه ووضع الحواجب... إلخ.

ولما كان الطفل في المدرسة الابتدائية لم يصل بعد إلى درجة من النضج تجعله قادراً على التصرف في محيط الجماعة دون توجيه أو مساعدة فإنه بذلك يحتاج إلى ضبط يسود جو الفصل، والمدرس يكون قائداً ناجحاً إذا استطاع تهيئة الظروف التي تجعل من الفصل مجموعة مثمرة لديها الفرصة للعمل والإنتاج والنجاح.

وتتصل مشكلة التوجيه بمشكلة الضبط في الفصل حيث نجد "كرونباخ Kronbach" يفرق بين نوعين من المدرسين. نوع يسمى وراء ضبط حازم وسيطر على كل سلوك يحدث في الفصل بحيث لا يصدر عن التلميذ فعل ألا بتوجيه من المدرس، وتكون قبضة المدرس صارمة على التلاميذ. والتوع الآخر يتقبل اقتراحات التلاميذ وينصت إلى اعتراضاتهم ويعيد النظر في قراراته مع الاحتفاظ بالقرار النهائي في يده، والنوع الأول مستبد يلجأ إلى صور العقاب المختلفة. وقد ذكر "كرونباخ" أن "فروم Fromm" يضع تميزاً له قيمته بين السلطة المنطقية والسلطة غير المنطقية ففي السلطة المنطقية يهدف التوجيه إلى إشباع حاجات الجميع وفي السلطة غير المنطقية يشبع المدرس حاجاته بغض النظر عن إشباع حاجات التابعين له.

وكثيراً ما ينجح المدرس في محاولته مساعدة التلميذ على تنمية القدرة على ضبط النفس واتباع سلوك مهذب إذا استطاع أن يحرر التلاميذ من الاعتماد عليه. وكلما نما الطفل وبدأ يتحرر من عادة الاعتماد على الكبار وتوجيهاتهم استطاع أن ينظر إلى زملائه الذين يكبرونه ليتخذ من سلوكهم نبراساً له.

ويشعر الطفل بأهمية الجماعة ويتقبل توجيهاتها لتكون مرشداً له في سلوكه ولكن يمكن التساؤل عما إذا كان من الممكن ترك الضبط كلياً للجماعة في الفصل؟ هناك قيود على هذا الاتجاه منها الوقت المخصص للدراسة وإسراف الجماعة في التخطيط الذي لا يتيح الوقت الكافي لإنجاز الأهداف المطلوبة.

وهناك خلاف بين الباحثين في مصدر الضبط أمن المدرس أو من التلاميذ أنفسهم وفيما يلي تجربتان تبينان نتائج ما يحدث في فصل لا يتبع فيه التخطيط وآخر يتبع فيه تخطيط جماعي مع ضبط.

تبين التجربة الأولى ما يحدث إذا تركت الحرية المطلقة للتلاميذ (الفوضوية) فقد ترك المدرس للمجموعة أن تعمل كما تشاء مع تقديم النصح إذا طلب. وقد سر التلاميذ بعد انتهاء الفصل الدراسي وامتدحوا المدرس، ولكن بدر من البعض عدد من الأسئلة وهي لماذا لم يوجههم المدرس عندما فشلت بعض مجهوداتهم وتركهم يسرون في تجربة فاشلة حتى النهاية؟ ورأى بعض التلاميذ أنهم لم يشعروا بالبهجة لأنهم لم يعرفوا ما يجب أن يختاروا. أما المدرس فيرى أنه قد استفاد من هذه التجربة وأنه لن يكررها ويترك التلاميذ يتعلمون من أخطائهم، ورأى أن هذه الطريقة تفيد لمن لديهم عبقرية- فقد ظهر في عملهم أصالة- كما رأى أن بعض التلاميذ لم يحسنوا الاختيار الذي يتناسب مع عبقريتهم ورأى أنه بذلك قد تركهم يعتمدون على أنفسهم أكثر من اللازم.

وفي التجربة الثانية قامت المدرسة بتخطيط جماعي مع المجموعة ووضع خطط محددة والتأكد من تنفيذ هذه الخطط وقد وضعت في الحسبان أن أي نشاط يجب أن يخدم مهارة أو مفهوم معين. ولم تترك المدرسة الأهداف للتلاميذ يختارون منها ما يشاؤون ولكنها حددت بوضوح أهمية وجودهم في الفصل ومنحتهم الحرية للتعبير عن حاجاتهم واهتماماتهم قبل تحديد أهدافهم، وقد قامت المدرسة بتقديم العديد من وسائل الاتصال لمعرفة أيهم أكثر أهمية، ولقد انتهت إلى تحديد ست وسائل للاتصال وهي: المجلات- الروايات- الراديو- الصحف- التلفزيون- السينما. وقد قسمت المجموعة ست لجان وسمحت للتلميذ باختيار وسيلة الاتصال والقيام بدراساتها وكانت المدرسة تقدم التوجيهات للتلاميذ، وكان هدف كل مجموعة إعطاء أسئلة عن كل وسيلة، وفي خلال أسبوعين استطاعت المدرسة أن تنجز الكثير مثل:

- ارتفاع في الروح المعنوية للجماعة.
- بناء علاقات اجتماعية أكثر مما لو كان التلاميذ يعملون بدون عمل مخطط.
- حرية تعبير كل فرد في المناقشة وإبداء الرأي.
- أصبحت كتاباتهم تعبر عن آراء وليست مجرد إنشاء.

والمدرس يجب أن يعتمد على مهارته وخبرته في عملية الضبط داخل الفصل مع تلاميذه كأفراد وكمجموعة لأنه مسئول عن التأثير في نمو وسلوك كل من الفرد والمجموعة، وقد يجدي أسلوب معين في مساعدة الفرد ولكنه لا يجدي في التأثير على السلوك الجماعي، ومن واجب المدرس أن يحسن اختيار الأسلوب المناسب للموقف فمثلاً: إذا أفلت الزمام من يد المدرس وشاعت الفوضى في الفصل فإنه قد يلجأ لبعض أنواع العقاب داخل الفصل. وقد يفلح في استعادة النظام، أي أن هذا الأسلوب قد يجدي من حيث السلوك الجماعي السطحي، ولكنه لن يجدي غالباً من حيث التلاميذ كأفراد لأنه قد يؤدي إلى أن يفقدوا اهتمامهم بالمدرسة وإلى التغيب عنها، وقد تستهويهم جماعات الجانحين خارجها رغم أن سلوكهم يكون خضوعياً داخل المدرسة.

ويفرق الباحث بين ثلاثة أنواع من الأجواء وهي: الجو التسلطي - الجو الفوضوي - الجو الديمقراطي. ففي الجو التسلطي: نرى القائد يركز السلطة والمسئولية في يده ويعطي الأوامر ويصر على إطاعتها دون مراعاة للجو الانفعالي المحيط به، ويملي على أعضاء الجماعة خطوات العمل خطوة خطوة فلا يتسنى لهم عمل شيء دونه كما ينفرد بوضع خطة العمل وتحديد أهدافه دون أن يشرك معه أحد أو يستشير أحد، بل يفرض على الجماعة ما يقدمه إليهم من معلومات مفصلة عن الخطط القادمة ويكلفهم تنفيذها على الفور، هذا إلى أنه يوقع الجزاء ويضفي المدح أو اللوم كما يرى وكيفما أراد دون ذكر للأسباب وأغلب الأمر انه يظل متباعدًا عن أفراد الجماعة لا يرويه ألا غرورا.

ومما يجب ذكره أن الناس كثيراً ما تنزع إلى هذا النوع من القيادة في حالات الفرع متى فقدوا الأمن والطمأنينة أو كانوا في موقف اجتماعي متأزم يشعرون فيه بانهم في حاجة إلى "أب" مهيمن صارم يخلصهم مما هم فيه من محنة.

وإذا نظرنا إلى الأسلوب التسلطي داخل المدرسة نجد أن يجعل من الناظر يداً علياً يتركز فيها كل شيء، فهوي يتلقى الأوامر بطريقة عمياء من سلطات خارجة عن جدران المدرسة لينفذها بحرفيتها ويفرضها على المجتمع المدرسي بطريقة عمياء بصرف النظر عن ظروف المدرسة أو اقتناع المشتغلين فيها، وفي مثل هذا الجو يتحكم الناظر في المدرسين ومن ثم يقيم حواجز ومسافات اجتماعية بينه وبين مدرسيه، كما أن المدرسين بدورهم يقيمون المسافات الاجتماعية البعيدة بينهم وبين التلاميذ وينزعون إلى التسلط في معاملاتهم فينظرون إلى التلاميذ لا على أنهم قيم وأشخاص بل مجرد أشياء يدفعونها دفعاً كيفما يريدون في الاتجاه الذي يريدونه بغير اعتبار لحاجاتهم الحقيقية أو مشاعرهم.

كما أن السلوك القسوى من جانب المعلم لتحقيق مستويات عالية من التحصيل يخلق أعباء! جاما على التلاميذ، وقد يكون ملائما لبعض التلاميذ وضاعطا على البعض الآخر، وقد تمتلك المعلمين في بعض الأحيان وجهة نظر معينة واحدة يرون منها كل الحياة، ومن شأن المحاولات تسعى إلى جعل أعضاء الفصل يأتون بنفس المستوى ويتوقعون منهم تحقيقه أن تتمخض عن طلاب تعساء ومعلمين تعساء.

ورد الفعل المتوقع لمثل هذا الوضع يتمثل في فتور التلاميذ نحو المدرسة وربما كراهيتهم لها، وعدم حيوية النشاط الرياضي والاجتماعي في الفصل، ونمو روح التمر بين التلاميذ. كما يتمثل في تسرب روح الجبن والأنانية والسلبية بين التلاميذ وتعودهم الخضوع المطلق للرؤساء في مذلة وهوان وعدم إقدامهم على اتخاذ خطوة بدافع من انفسهم لعدم ثقتهم فيها، هذا فضلا عن عدم إتاحة الفرص لهم للابتكار والإبداع والتعاون فيما بينهما لحل مشكلاتهم.

ويؤدي القمع الصارم للنشاط البدني إلى خلق التوتر في التلاميذ، فتقيد الحركة ولفت نظرهم باستمرار إلى أن يلزموا مقاعدهم والتهديد بالعقاب البدني قد يؤدي ذلك إلى زيادة التوتر وعدم الاستقرار بين التلاميذ، كذلك يؤدي إصرار المعلم على أن يعمل كل تلميذ بسرعة وبنفس المعدل الذي يأتي به كل الفصل إلى توتر واضح يبدو في كل أنواع الأفعال غير المرغوبة ويخلق الإصرار المستمر على ضيق الوقت ضغطا على التلاميذ فذلك تنظيم جامد لنشاطهم لا طاقة لهم له.

وفي الجو الفوضوي نرى القائد يترك الحبل على الغارب أي يترك العمل والمسئولية لتابعيه، فلا يشترك معهم أو يوجههم أو يسهم في المناقشات أو اتخاذ القرارات أو يعلق على أعمالهم ألا عندما يطلبون ذلك منه وبعبارة أخرى فهو لا يتدخل في توجيههم وإرشادهم أو حل مشكلاتهم أو يحدد هدفا مشتركا يسعى الجميع لبلوغه.

وإذا نظرنا إلى القيادة الفوضوية داخل الفصل نجد أنها قيادة الحرية بغير حدود، فما من توحيد يربط التلاميذ فيما بينهم وبين المدرس في حاجاتهم ومشاعرهم، وما من تسلط من جانب المعلم يرغمهم على المضي في هذا المسار، فالمعلم هنا قد أحل الفوضى محل النظام الصارم، واللهو والعبث محل الكآبة والصرامة. وأيضا أحل محل الأنانية التي تنجم عن السلطة المطلقة أنانية أخرى ممثلة في أن يفعل التلميذ ما يشاء دون اعتبار لمصلحة الجماعة (الفصل) مما يؤدي إلى خلق شخصيات ضعيفة لا تفهم للحرية حدودا ولا تمتص قيما أو اتجاهات صالحة.

أما في الجو الديمقراطي نرى القائد هو الذي يوزع السلطة والمسئولية على جميع أعضاء الجماعة ويصمم ويرسم الخطط ويحدد الوسائل ويحل المشكلات عن طريق مناقشات جماعية وهو يشترك مع الأعضاء كواحد منهم لا كفرد ممتاز فريد في نوعه، يشجع كل فرد على ابداء رأيه ويتعاون دون تدخل، ولا يعطي أوامر إلا بعد استشارة الجماعة وشرح ضرورتها فيطلعهم على الخطط والتغيرات القادمة الطارئة ليعرفوا ما سيعملون ولماذا يعملون، كما انه يفهم أعضاء الجماعة أن الثواب والعقاب مسألة تهمهم جميعا وليست مسألة شخصية أو نوعاً من التعسف. هذا إلى أنه يحيط الجماعة بجو من الأمن العاطفي يستطيع الأعضاء أن يعطوا فيه بأمان. مثل هذا القائد أن تغيب عن الجماعة استطاعت أن تمضي في عملها وأن تستمر في نشاطها دون تخاذل أو إهمال.

وإذا نظرنا إلى القيادة الديمقراطية داخل الفصل نجد أنها تقوم على توحيد التلاميذ مع المدرس. واعتبار التلاميذ من قبل المدرس أشخاصا وقيما لا مجرد أشياء. ويكون في هذا كله مدفوعا بتبعيته للجماعة بمعنى حاجته إلى الحصول على تقديرها وحبها والتفافها من حوله مضيا في أثر قيادته إلى الأهداف المشتركة.

وقد أثبتت الدراسات في علم النفس الاجتماعي أن المدرس يمكن من ناحية أن يكون مجرد رئيس لمنظمة اجتماعية Social organization مجرد "خوجه" مفروض على الجماعة من الخارج، ناقل للمادة العلمية التي يتحتم على كل طالب أن يحشو بها ذاكرته دون أي اعتبار لهؤلاء الطلاب كقيم Values ويمكن للمدرس من ناحية أخرى أن يكون زعيما لتلاميذ فصله كجماعة نفسية Psychological group نابعا من داخلهم معبرا عن آمالهم كواحد منهم تربطهم به صلات انفعالية أو ما يمكن أن نطلق عليه تواصل غير لفظي موجب أو الأباتية. مثل هذا المدرس يتوحد الطلاب معه ويأخذون عنه قيمة وسلوكه واتجاهات فيحبون تخصص مادته العلمية وينفتحون لها بل ويصرون على التخصص فيها عندما تتقدم بهم الأيام.

وترى "سامية القطان" 1987 أن المعلم الذي يمكن أن نعتبره معلما ناجحا بحق هو الذي يتكلم بكل بدنه أن لم نقل بكل شخصيته، فتعبيراته غير اللفظية تشكل خير إطار للكلمات التي يلفظها في تناغم يفرض نفسه على الجميع فحركاته وسكناته وتعبيراته الباسمة ونظراته المتصلة الحانية- أن لم يكن في حزم- وأوضاع يديه ورجليه وجذعه المائل قليلا إلى الأمام كلها تشع دفعا وتقبلا للتلاميذ وبالتالي يجذب الطلاب إليه كزعامة حق لهم. ويرى الباحث أن حجرة الدراسة التي يتسم جوها بالتسلط أصبح وجودها لا يتفق وروح الديمقراطية مثلها في ذلك مثل المنزل الذي كان يتميز بهذه الروح منذ وقت مضى حيث كان الوالد المستبد يحاول أن يقيد استقلال الطفل وأرادته. فالمنابع الحقيقية لروح الديمقراطية يجب أن توجد في مدارسنا وفي أسلوب التعامل الشخصي بين المدرس وتلميذه.

- ماذا نتطلب أذن في المدرس حتى يستطيع أن يصبح قائدا ناجحا؟ نتطلب فيه أولاً أن يكون هو نفسه على قدر مناسب من الصحة النفسية لأننا إذا افتقدنا السواء في المدرسين فأننا لا ننتظر منهم أن يغرسوا دعائم الصحة النفسية في تلاميذهم لأن فاقده الشيء لا يعطيه. وهل نستطيع أن نتوقع من المدرس أن يعمل على أن يكون تلاميذه أصحاء نفسياً، إذا كان هو نفسه مضطرب البال عصبياً حاد الطباع متسرعاً في أحكامه قليل القدرة على تحمل المشاق تسلطياً ضيق الأفق يحمل من هموم الدنيا وأوزارها ما ينؤ به كاهله. أننا نتوقع على الأرجح أن ينعكس الاضطراب الوجداني لهذا المدرس على تلاميذه ومثل ذلك يصبح كمن "يتطلب في الماء جذوة نار" كما يقول الشاعر. ولذلك كان من أوجب الأمور أن تكون الصحة النفسية للمدرسين واحد من المنطلقات الهامة إلى الصحة النفسية للتلاميذ.

- ونتطلب في المدرس أن يكون ممن يحبون العمل مع الصغار وممن يتفهمون أساليب مخاطبتهم والعمل معهم. وأن يؤمن المدرس بالقيمة الإنسانية لكل تلميذ وأن يحاول أن يكون صديقاً للجميع وأن يقبل كل تلميذ علي ما هو عليه و أن يكون شعوره نحوه هو أن هذا التلميذ إنسان يستحق أن يعرفه وهناك من المدرسين ممن تؤدي شخصياتهم وطريقة تعاملهم مع تلاميذهم إلى الإساءة إلى شخصيات التلاميذ وتعميق قيام علاقات مواتية للنمو السوي داخل الفصل. ويحدث ذلك بصفة خاصة عندما يستغل المدرسون الفصل الدراسي في دعم أمنهم النفسي وإشباع حاجاتهم النفسية (أي حاجات المدرسين) عن طريق الفصل ومواقفهم من التلاميذ:

ومن الأساليب التي يلجأ إليها أمثال هؤلاء المدرسين ما يأتي:

- أ- الاستهزاء والسخرية ببعض التلاميذ.
- ب- البخل بالمادة العلمية وتوزيع المعلومات بمقدار كما لو كانت شيئاً يمين به المدرس على تلاميذه.
- ج- إشاعة روح المنافسة الضارة بين التلاميذ.
- د- الإسراف في تمجيد بعض التلاميذ لتفوقهم الدراسي مما يترتب عليه أحياناً عزل مجموعة الفصل هؤلاء التلاميذ واعتبارهم عينة شاذة.
- هـ- التحيز الواضح لبعض التلاميذ ومنحهم امتيازات خاصة (يؤدي هذا السلوك إلى ربط هؤلاء التلاميذ بالمدرس وعزلهم عن مجموعة الفصل) وقد يكون مبعث هذا السلوك حاجة نفسية لدى المدرس إلى شخص أو أشخاص يتعلقون به وعجزه عن إشباع هذه الحاجة عن طريق غير الفصل.

و- المبالغة في فرض النفوذ والسلطة داخل الفصل حيث يتبع المدرس بذلك حاجته الشخصية إلى التقدير والمكانة.

- ونطلب أيضا أن يكون المدرس على درجة كبيرة من الثقة بالنفس، وألا تختلف شخصيته داخل الفصل كثيرا عن شخصيته خارجه ولا يطغى على سلوكه الخوف الدائم من فقدان لهيبته وسلطانه لو أنه تبسط مع التلاميذ. فالمدرس الذي يثق بنفسه قادر علي أن يسمح لتلاميذه بمعرفته على حقيقته وهو بذلك يستطيع أن يوفر الجو الملائم للعملية التعليمية في الفصل، وهو يعتذر لتلاميذه إذا أساء التصرف ويعبر عن سروره عندما يقوم التلميذ بعمل يسعده ويرضيه، وإذا طرأت مشكلة داخل الفصل يطلب منهم أن يعانون على حل المشكلة وذلك لتنمية القدرة على حل المشكلات، وقد يظهر بعض التلاميذ حاجتهم إلى المعونة عن طريق سلوكهم العدواني، والواضح أن أمثال هؤلاء في أمس الحاجة إلى من يعاونهم لا إلى من يعاقبهم. فقد يكون هذا التلميذ يعيش في منزل تعيس لا يتقبله أفراد الأسرة وقد تكون الأسرة قد ارتضت لنفسها قيما غير عادية وبالتالي سنعكس ذلك على سلوك التلميذ في المدرسة، وقد يسعى التلميذ إلى جذب أنظار أقرانه في الفصل عن طريق اتباعه سلوكاً سيئاً إذا لم يكن قادراً على اكتساب تقديرهم له عن طريق مسلك لا يوافق عليه المدرس، ويمكن أن يفسر المدرس هذا المسلك العدواني من جانب التلميذ على انه هجوم على شخصه ولكن إذا ما تفهم أسباب تصرف التلميذ فإنه سيتمكن من تقبل مثل هذا السلوك وبالتالي عليه أن يعاون التلميذ على اكتشاف ما يتوقعه زملاؤه منه وكيف يمكنه اكتساب تقديرهم له عن طريق سلوكيات أخرى إيجابية.

ويستطيع المعلم أن يستخدم أسلوب المناقشة الجماعية لتحسين سلوك الجماعة هنا ينبغي أن يشترك المعلم والتلاميذ في تحمل مسئولية مواجهة المشكلات التي تقابلهم جميعاً، وتعرف الطريقة التي تسمح للمجموعة بمناقشة السلبات تحت إشراف وتوجيه الكبار بمصطلح "التصريف Ventilation" وهي عملية تتطلب بصفة عامة اتجاهات متسامحة حتى يشعر الطلاب بالحرية في تصريف مشاعرهم المتعلقة بكل ما يجري في الفصل حتى حينما تنعكس شكواهم على معلمهم ولكن ليس التصريف بالعملية البسيطة، لأن مجرد إخراج المشاعر والاتجاهات المدفونة قد يؤدي إلى مزيد من استثارة القلق وقد يصدّم المعلم وتلاميذه بالحقيقة، لكن المناقشة الحرة بين التلاميذ خاصة إذا كان هناك صراع داخلي في الجماعة تعطي للمعلم فرصة ليخرج ببصيرة عن ديناميات الجماعة ويساعد التلميذ على التبصر بأسباب سلوكهم ومشكلاتهم.

وخلص القول:

إن مهمة المعلم كقائد هي غير مهمته كمعلم. أنه معلم مسئول عن مساعدة تلاميذه على تحصيل المعرفة التي تشتمل عليها مقررات الدراسة، ولكنه قائد ينفي شخصية التلميذ بجميع جوانبها عليما وخلقا وسلوكا وذوقا أن مهمته أن يجعل من التلميذ إنسانا وهذا يتأتى بالاحتكاك والتفاعل بين شخصية القائد وشخصية التلميذ في مواقف واقعية وهنا تظهر أهمية قدوة القائد وقدرته على أن يكسب التلاميذ التبصر بأنفسهم، ويلهمهم الرغبة في عمل شيء نافع والحماسة في تحقيق أهداف يتبنّاها لنفسه.

وعلى المعلم كقائد أن يبتكر من المواقف التعليمية ما يجعل التلاميذ يقبلون قيادته ويلتمسون العون منه ويتأثرون بقدوته ويتبنون نظرة متفائلة نحو الحياة ونحو العمل ونحو الجد ونحو الإقبال على حظهم منها بلا تردد أو تهيّب. كل هذا يحتاج إلى قائد نشط تجذب حماسه التلاميذ وتأخذهم في غارها.