إمكانية توظيف "القيادة التنموية"
في المؤسسات التعليمية المصرية: "رؤية مقترحة"

إعـــداد

د/ عصام جمال سليم غانم

مدرس بقسم تقويم الموارد الطبيعية

-جامعة مدينة السادات

إمكانية توظيف "القيادة التنموية" في المؤسسات التعليمية المصرية: "رؤية مقترحة"

د/ عصام جمال سليم غانم*

المقدمة:

في ضوء توجهات العالمية المعاصرة في مجال القيادة التربوية تعليمية نجد أن هناك تركيز متزايد على تطبيق المداخل والنظريات الحديثة في القيادة وذلك لتحقيق مستوى مرتفع من الكفاءة في تطبيق العمليات الإدارية في المؤسسات التعليمية بما يساعد على رفع كفاءة هذه المؤسسات والعاملين بها بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بنهاية المطاف.

وتتطلب قيادة المؤسسات التعليمية نوع خاص من القيادة المؤهلة تربوياً وليس فقط تلك المزودة بالمهارات الإدارية والقيادة الأساسية. ومن وجهة نظر " لوكزينسكي" (Łuczyński, 2011)، فإنه عندما نحاول أن نعرف القيادة المؤهلة تربوياً على نحو كافي، يتعين علينا الانطلاق من تحديد القيم المحورية للمنظمات التربوية. حيث يجب أن تكون هذه القيم المحور الرئيسي لتقييم جميع العمليات المتعلقة بالقيادة بالمدارس باعتبارها منظمات، وكذلك العمليات المتعلقة بالإدارة التربوية بين النظرية والتطبيق بشكل أكثر عمومية (Łuczyński 2011).

ويتمثل الهدف الرئيسي للتعليم والعملية التعليمية (أو ما يجب أن يكون) في التنمية البشرية الفردية للطلاب individual human development وجميع الأفراد المشاركين في العملية التعليمية (Piaget, 1997). وتكون القيادة مسئولة عن جعل المنظمات التربوية مستندة إلى القيم المحورية سابقة الذكر.

ويعتبر نمو العاملين في المؤسسة أمراً على درجة عالية من الأهمية نظراً لحدة المنافسة بين المؤسسات المختلفة والتي تتطلع إلى أن تكون أكثر اعتماداً على المعرفة. ونتيجة لذلك؛ زاد الاهتمام إلى حد بعيد بسلوكيات القيادة التي من شأنها مساعدة الموظفين على تنمية مهاراتهم الوظيفية وتنمية معرفتهم.
(Byrne, Dik, & Chiaburu, 2008)

* **د/ عصام جمال سليم غانم**: مدرس بقسم تقويم الموارد الطبيعية -جامعة مدينة السادات.

ويشير "لابورت" (La Porte, 1996) إلى أن محور التركيز الرئيسي لمجال القيادة قد تغير بمرور السنين بحيث انتقل من التركيز على القائد Leader إلى الاهتمام بـ "السياق" Context الذي يوجد فيه هذا القائد. الأمر الذي ترتب عليه ظهور نماذج جديدة للقيادة مثل القيادة التحويلية، والقيادة غير المباشرة، والقيادة التنموية.

وفي الآونة الأخيرة، بدأ استخدام مصطلح القيادة التنموية Developmental Leadership للتعبير عن هذا النوع من القيادة المؤهلة تربوياً Educationally Adequate. ويعتبر النمو Development بمثابة القيمة الأكثر أهمية في هذا النوع من القيادة وتركز جميع الأنشطة والعمليات التي تقوم بها هذه القيادة على دعم النمو الفردي لأعضاء المنظمات التربوية سواء الطلاب أو المعلمين Larsson, (2006).

ومن خلال تحديد سمات وسلوكيات القيادة التنموية يمكن للمؤسسات التعليمية تحديد المهارات الضرورية التي يتعين على القادة امتلاكها من أجل تطوير وتنمية الأفراد والمنظمة التي يقودونها. ومتى تم تحديد هذه المهارات يمكن تنفيذ مجموعة من البرامج التدريبية في مجال القيادة من أجل تنمية أسلوب فعال للقيادة التنموية في المؤسسة. ونتيجة لذلك يمكن للمنظمة والقادة والموظفين والعملاء وأصحاب المصالح تحقيق المميزات التالية: تحسين أداء الموظفين، وتحسين أداء المنظمة ككل، وتحقيق مستويات أعلى من رضا العملاء (الطلاب والآباء)، ورفع الروح المعنوية للموظفين، ونجاح القيادة في تحقيق أهدافها المنشودة (Rafferty & Griffin, 2006).

وفي البحث الحالي، سوف تجرى مراجعة تحليلية للأدبيات التي تناولت القيادة التنموية من حيث التطور التاريخي، والمفهوم، والأبعاد، والخصائص والأهمية ومضامين ذلك للقيادة التربوية والدور الذي يمكن أن تلعبه في تفعيل تطبيق القيادة التنموية مع تقديم رؤية مقترحة لتطبيق القيادة التنموية في مؤسسات التعليم العالي المصرية.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

على الرغم من الأهمية البالغة لتطبيق مداخل ونماذج القيادة الحديثة، إلا أنه ومن خلال معايشة الباحث للواقع التعليمي عن كثب فإنه يجد أن المدخل التقليدي هو المتبع في إدارة وقيادة المؤسسات التعليمية المصرية بما يتضمنه من مركزية

شديدة للسلطة وصنع القرار وتطبيق مفهوم القائد "البطل" الذي تتركز في يده كل السلطات مع إغفال المداخل القيادية الحديثة.

ومن بين هذه المداخل التي لم تحظى بالتطبيق الكاف في المؤسسات التعليمية المصرية مدخل القيادة التنموية" developmental leadership"، وهو من التوجهات المعاصرة التي نشأت خلال السنوات الأخيرة. وفي ضوء خبرة الباحث فإن هذا التوجه للقيادة لم يتم تطبيقه بشكل كاف في المؤسسات التعليمية المصرية. فضلاً عن أن الدراسات العربية التي أجريت فيه تُعد محدودة للغاية؛ ففي حد علم الباحث الحالي فإنه لم يتم التوصل لأي من الدراسات السابقة العربية التي تلقي الضوء على هذا المفهوم وأبعاده وقياسه وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية.

ومن ثم فإن هناك حاجة ماسة إلى إجراء بحث يثبر أغوار هذا المفهوم الجديد ويقدم للباحثين العرب والمصريين توضيحاً لأهم أبعاده وسبل تطبيقه في المؤسسات التعليمية المصرية ورؤية مقترحة لذلك وهو ما يتم تناوله في البحث الحالي.

ومن ثم فإنه يمكن صياغة مشكلة هذا البحث على النحو التالي: "**الحاجة إلى دارسة القيادة التنموية وسبل وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية المصرية**". ويمكن التعبير عن مشكلة هذا البحث في صورة التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي التالي: ما إمكانية توظيف القيادة التنموية في المؤسسات التعليمية المصرية؟

ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مفهوم وطبيعة القيادة التنموية؟
٢- ما أبعاد ومكونات نموذج القيادة التنموية؟
٣- ما أهمية تطبيق نموذج القيادة التنموية في المؤسسات التعليمية؟
٤- ما الخصائص الرئيسة التي تتسم بها القيادة التنموية؟
٥- كيف يمكن قياس القيادة التنموية في المؤسسات التعليمية؟
٦- ما الرؤية المقترحة لتطبيق القيادة التنموية في المؤسسات التعليمية المصرية؟

أهداف البحث:

يهدُف هذا البحث إلى تحديد مفهوم، وطبيعة، وأبعاد، ونماذج القيادة التنموية من خلال الأدبيات التي تناولتها مع تقديم رؤية مقترحة لتطبيقها في المؤسسات التعليمية المصرية.

أهمية البحث:

يمكن إلقاء الضوء على أهمية البحث الحالي في ثنايا النقاط التالي:

١- تعد القيادة التنموية من بين المداخل التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة عمليات التعلم والنمو التي يتم التركيز عليها في مجال التربية ومن ثم فإنها تُعد مدخل أكثر ملائمةً للمجال التربوي وهو ما يلقي الضوء على أهمية تناولها ودراستها.

٢- تعد هذه الدراسة من بين الدراسات العربية القليلة- على حد علمي- والتي تلقي الضوء على مفهوم القيادة التنموية، وتبين إمكانية توظيفها والاستفادة منها الأمر الذي يعمل على إثراء الأدبيات التربوية في مجال القيادة ويفتح الباب إمام إجراء العديد من الدراسات والبحوث الدراسات التي تتناول القيادة التنموية.

٣- يقدم هذا البحث مدخلاً جديداً للقادة و صناع القرار والسياسات التعليمية بمصر وذلك من خلال تقديم مدخل يمكن تطبيقه والاستفادة به في إدارة وقيادة مختلف مؤسسات التعليم المصرية وبخاصة مؤسسات التعليم العالي.

٤- تتجلى أهمية هذا البحث في الدراسات السابقة التي أوضحت الأهمية الكبيرة للقيادة التنموية في تنمية العديد من المخرجات المنشودة سوءاً في تحسين أداء العميل أو رضاهم الوظيفي أو تحسين مخرجات العملية التعليمية..الخ.

حدود البحث: يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- مفهوم القيادة التنموية كما قدمه "لارسون" Larson وزملائه بما يشتمل عليه من أبعاد رئيسية.
- يتم تناول القيادة التنموية بمنظور وصفي تحليلي غير معتمد على بيانات ميدانية وغير معتمد على التدخل التجريبي من قبل الباحث.
- تقتصر الرؤية المقترحة لتطبيق القيادة التنموية على تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي المصرية.

منهج البحث:

لما كان هذا البحث يركز بالأساس على تقديم مفهوم القيادة التنموية وإمكانية تطبيقه في مؤسسات التعليم المصرية، فقد رأى الباحث أن المنهج الأكثر ملائمة هو الاعتماد على المنهج الوصي التحليلي المستند إلى دراسة الأدبيات وثيقة الصلة

بشكلٍ نظري واستخلاص أهم مضامينها بالنسبة لتطبيق القيادة التنموية في المؤسسات التعليمية المصرية.

واستناداً إلى هذا المنهج البحثي فإن هذا البحث يركز على مجموعة المباحث التالية:

- المبحث الأول: القيادة التنموية كواحدة من أبرز التوجهات العالمية المعاصرة للقيادة.
- المبحث الثاني: نموذج القيادة التنموية: التعريف والنشأة، والأبعاد والخصائص، والقياس.
- المبحث الثالث: رؤية مقترحة لتطبيق القيادة التنموية في مؤسسات التعليم العالي بمصر.

المبحث الأول: القيادة التنموية كواحدة من أبرز التوجهات العالمية المعاصرة للقيادة.

يمكن النظر إلى القيادة التنموية باعتبارها أحد التوجهات الحديثة في مجال القيادة التعليمية. ومن ثم، فقد يكون من الأفضل النظر إلى القيادة التنموية في ارتباطها بهذه التوجهات. وفي هذا السياق، يؤكد "يامارينو وزملاؤه" (Yammarino et al., 2005) على أنه منذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين فصاعداً، حدثت تغيرات جذرية كبرى في دراسات القيادة- وبخاصة: المرتبطة منها بعلم النفس- حيث تغير محور تركيزها من جديد لينصب على السمات الشخصية، وكاريزما القيادة. ونتيجة لذلك؛ برزت أربعة أنماط جديدة من القيادة أصبحت تمثل إلى حد بعيد التوجهات العالمية الأكثر بروزاً في مجال القيادة بعالمنا العاصر، وهي تحديداً: القيادة التحويلية، والتنموية، والحقيقية، وغير المباشرة. وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

١ - ١ القيادة التحويلية:

لقد ظهر مفهومي "القيادة الإجرائية" Transactional Leadership، و"القيادة التحويلية" Transformational Leadership للمرة الأولى في عام ١٩٧٨م على يد الباحث الأمريكي "بيرنز" (Burns, 1978). وعلى العكس من "القيادة الإجرائية"، يؤكد "باس" (Bass, 1999) على أن "القيادة التحويلية" تهتم بإحداث تحول جذري

ملموس في بيئة العمل المؤسسي سعياً نحو تفعيل الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف المنشودة سلفاً.

وقد حدد "باس" (Bass, 1998) أربعة مكونات أساسية للقيادة التحويلية، وهي:

- التأثير المثالي (الكاريزما): ويحظى هذا النمط من القادة بالإعجاب، والاحترام، والثقة من جانب الآخرين. كما يبرز كذلك قدراً كبيراً من القدرة على الإقناع، وتأكيد مبدأ الثقة، واتخاذ المواقف الحاسمة عند التعامل مع القضايا الهامة أو الصعبة، إضافة إلى الاهتمام بالقيم التي يعتقد أنها الأكثر أهمية على الإطلاق. وإضافة إلى ما سبق، يتميز القائد الكاريزمي (الملهم)- أيضاً- بالتركيز على إبراز أهمية النوايا، والتفاعلات الذاتية، علاوةً على إتباع المسارات الأخلاقية الفعالة في العمل. ونتيجة لذلك؛ يرغب العاملون دائماً في التماهي مع هذه النوعية من القادة، ومحاولة السير على نهجهم في سلوكياتهم المختلفة.
- الدافعية الملهمة: يعبر القائد الذي يتمتع بهذا النمط من السلوك عن رؤية واعدة للمستقبل، ويتحدى العاملين لرفع سقف التوقعات، فضلاً عن تحليه بالتفاؤل، والحماس، والتشجيع. كما يركز هذا القائد على تقديم تفسيرات ذات معنى لما يتم القيام به من أفعال مختلفة من المنظور المنطقي.
- التحفيز العقلي: يشكك القائد الذي يتبع هذا النمط من السلوك في المعتقدات، والقيم، والافتراضات، والتقاليد البالية، في الوقت نفسه الذي يشجع فيه الآخرين على التحلي بأعلى مستويات الإبداع والابتكار بهدف التعامل مع المواقف التقليدية باستخدام طرق وأساليب جديدة. كما يشجع هذا النمط من القادة- أيضاً- على الإبداع، وعدم انتقاد الأخطاء الفردية للعاملين.
- الاهتمام الشخصي بالآخرين: يأخذ هذا النمط من القادة في الاعتبار الاحتياجات الفردية لمرؤوسيه في العمل- وبخاصة: المرتبطة منها بالنمو، والارتقاء- عبر المشاركة في لعب دور الموجه، أو المحفز للآخرين. ويتميز هذا القائد عادةً بالتفاعل مع العاملين، والتعامل معهم بشكل شخصي على ضوء احتياجاتهم، ورغباتهم الفردية المختلفة كل على حدة. كما يتميز- أيضاً- بالإصغاء الجيد، وإسداء النصح، والتفويض في العمل بهدف المساهمة في الارتقاء بمستويات النمو الوظيفي، والمهني للعاملين.

ومن هنا؛ يطلق "باس" (Bass, 1985, 1998) على هذا التأثير الحادث مسمى "التحول" Transformation؛ مشيراً إلى أن القائد التحويلي غالباً ما يتميز بمجموعة متفردة من السمات الشخصية من قبيل التصميم، والثقة بالنفس، والإلمام باحتياجات المرؤوسين، والتحرر من الصراعات، والخلافات الداخلية.

١ - ٢ القيادة الحقيقية:

يعرف "والومبوا وزملاؤه" (Walumbwa et al., 2008) "القيادة الحقيقية" Authentic Leadership على أنها "أحد أنماط السلوكيات القيادية التي تعتمد على، وتحاول جاهدة الارتقاء بما يلي لدى القادة التنظيميين: القدرات النفسية الإيجابية، والمناخ الأخلاقي الفعال، والوعي بالذات، وإتباع المنظور الأخلاقي ذو الصبغة الداخلية، وبناء العلاقات المتوازنة، والتحلي بالشفافية، والوضوح في علاقات القادة مع المرؤوسين في العمل، والنمو الإيجابي لمفهوم الذات".

ويؤكد "أفوليو وجاردنر" (Avolio & Gardner, 2005) على أن بمقدورنا النظر إلى القياد الحقيقية باعتبارها الركيزة الأساسية التي تقوم عليها غيرها من الأنماط الأخرى من القيادة، من قبيل كلا نموذجي القيادة التحويلية، والقيادة التنموية.

وعلى الجانب الآخر، يشير "أفوليو وجاردنر" (Avolio & Gardner, 2005) على أنه "إذا ما استغل القائد سلطته، أو منصبه لإجبار العاملين معه على تحقيق هذه الرؤى والأهداف المنشودة؛ ففي هذه الحالة، لا يعد هذا القائد حقيقياً"؛ على اعتبار أن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تدني مستويات الكفاءة، والفاعلية، والجودة على المستوى المؤسسي.

١ - ٣ القيادة غير المباشرة:

يؤكد "لارسون وزملاؤه" (Larsson et al., 2005) على أن الغالبية العظمى من الدراسات التنظيمية السابقة قد ركزت بشكل أساسي على تناول الأنماط، والقوالب المباشرة للقيادة القائمة على "التفاعل المباشر وجهاً لوجه" Face-to-Face. وبالمقابل، أجرى عدد أقل بكثير من الدراسات العلمية التي اهتمت بالتركيز على أنماط "القيادة غير المباشرة" Indirect Leadership على الرغم من شيوعها على نطاق واسع عملياً (انظر مثلاً دراسة: Larsson et al., 2007).

وغالباً ما تركز الدراسات السابقة التي تناولت بنية القيادة غير المباشرة على إبراز المتطلبات الوظيفية للقيادة غير المباشرة المرتبطة بالمستويات التنظيمية لمنظومة العملي المؤسسي، فضلاً عن السمات الفردية المرغوب في توافرها لدى هؤلاء القادة. ونتيجة لذلك؛ يقل الاهتمام بالتركيز على تناول آليات عمل القيادة غير المباشرة (Larsson, 2005).

ومع ذلك، ركز "يامارينو" (Yammarino, 1994) في دراسة هامة سابقة على تحليل نمطين رئيسيين للقيادة غير المباشرة، وهما: نموذج القيادة الموزعة Cascade Model الذي يتميز بمشاركة المديرين، والمرؤوسين في القيادة، وصنع القرار، ونموذج القيادة التفاعلية By-Pass Model الذي يتميز بتواصل أعضاء فرق عمل الإدارة العليا على نحو مباشر مع العاملين الأقل مستوى في هرم السلطة دون تدخل الإدارة المتوسطة.

المبحث الثاني: نموذج القيادة التنموية: التعريف والنشأة، والأبعاد والخصائص، والقياس

٢ - ١ مفهوم القيادة التنموية:

تتلخص الفكرة الرئيسية للقيادة التنموية في التأكيد على ممارسة القائد لدور النموذج الذي يضرب القدوة المثلى Role Model لمرؤوسيه في العمل، ويؤكد على أهمية الالتزام بالأخلاق الحميدة والمهنية، في الوقت نفسه الذي يلاحظ فيه درجة الالتزام بالقيم الأساسية للعمل. كما يزود القائد التنموي العاملين معه- أيضاً- بالإلهام Inspiration، والدافعية Motivation؛ سعياً وراء الارتقاء بالمشاركة والإبداع والابتكار، علاوة على إبراز اهتمامه الشخصي Personal Consideration بالآخرين عبر تزويدهم بالدعم، فضلاً عن النقد إذا كان هذا النقد بناءاً ومفيداً للفرد وللمؤسسة في الوقت نفسه.

ويعرف "ويلسون" (Wilson, 2004) "القائد التنموي الفعال" على أنه "القائد الذي يركز بشكل أساسي على نمو وتطور المرؤوسين الذين يقودهم في العمل سعياً وراء الارتقاء بالأداء الفردي والجماعي لهؤلاء العاملين من منظور مستدام".

ووصف "رافيرتي وجريفين" (Rafferty & Griffin, 2006) القيادة التنموية على أنها "اضطلاع القادة بمهام وتكليفات عمل تتميز بالتحدي جنباً إلى جنب مع تزويدهم بالتدريب الفني، والتغذية الراجعة المستمرة عن الأداء؛ بما يمكنهم من صقل كفايات معينة، والشعور بالإنجاز في الاضطلاع بأدوارهم المهنية".

كما يمكننا تعريف سلوكيات القيادة التنموية على أنها السلوكيات الإشرافية والقيادية الهادفة إلى تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالعمل لدى المرؤوسين، وتيسير نموهم الشخصي والوظيفي. وتتخذ سلوكيات القيادة التنموية العديد من الأشكال مثل الإشراف، والتوجيه، والتدريب، والإرشاد، وتقديم التغذية الراجعة، وتوفير الخبرات التنموية (House, 1996: 339).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن الهدف الرئيسي للقيادة التنموية هو الارتقاء بنتائج العمل، والوصول بها إلى أعلى مستويات الكفاءة والفاعلية (Wilson, 2004).

٢ - ٢ نشأة نموذج القيادة التنموية:

لقد ظهر نموذج "القيادة التنموية" Developmental Leadership خلال الآونة الأخيرة على يد الباحث السويدي "لارسون" Larsson، وزملاؤه في دراستين بحثيتين منشورتين في عام ٢٠٠٣م (Larsson, 2003; Larsson et al., 2003). ومع ذلك فإن جذور القيادة التنموية تعود لما هو أبعد من هذا التاريخ.

فلقد ناقشت العديد من نظريات القيادة مفهوم القيادة التنموية بدون أن تذكر مصطلح القيادة التنموية تحديداً. فعلى سبيل المثال، تناولت نظرية المسار - الهدف path–goal theory (House, 1971) أسلوب القيادة الداعمة الذي يتضمن التدريب والتوجيه للمرؤوسين (House, 1996). أما نظرية القيادة التحويلية Transformational leadership theory فقد أشارت إلى احتياجات الأفراد للإنجاز والنمو (Avolio & Bass, 2002; Rafferty & Griffin, 2006). كما صاغت أدبيات الإشراف معالم المتابعة الإشرافية في القيادة التنموية (Higgins & Kram, 2001; Pan et al., 2011; Richard et al., 2009).

وينبني نموذج القيادة التنموية على أساس بعض الانتقادات الموجهة إلى النماذج السابقة للقيادة. فقد لوحظ أن نظريات القيادة المتاحة قبل ظهور القيادة التنموية، مثل نظرية القيادة التحويلية تناقش مسألة النمو وتتناولها بشكل ضمني غير أنها لا تتعمق في تناول التفاصيل المحددة حول كيفية عمل القيادات على تعزيز النمو الشخصي والمهني للأفراد في المؤسسات التعليمية، كما أنها لا تتعرض للإجراءات المحددة التي يمكن اتخاذها في هذا الصدد والنتيجة المترتبة على هذه الأفعال. ومن ثم وُجدت حاجة ماسة إلى لإكمال هذه النظريات بنظرية عن القيادة التنموية الفعالة بما يتيح تفسير أفضل للسمات والسلوكيات التي يمارسها

القائد التنموي الفعال في المؤسسة، مع توضيح النتائج المتوقعة والتي تتضمن تحقيق مستويات أعلى من الأداء سواء على مستوى الموظفين والمعلمين أو على مستوى المنظمة ككل (Rafferty & Griffin, 2006, p. 6).

وبشكل أكثر تحديداً، انبنى نموذج القيادة التنموية على أساس ثلاث انتقادات لنموذج القيادة التحويلية Transformational Leadership Model لـ "باس" (Bass, 1998)، وهي:

- الدلالات والمضامين السلبية لمفهوم الكاريزما (أو "القيادة الملهمة") Charisma في الثقافة الاسكندنافية Scandinavian التي تربطه بالنخبوية، وتمجيد القادة.
- الحاجة الماسة إلى ضرورة إعادة النظر في أطروحة "باس" (Bass, 1998) عن "القيادة التقليدية" Conventional Leadership، وبعديها الفرعيين لـ "الطلب والمكافئة"Demands & Reward، و"الضبط والرقابة" Control. فمن منظور القيادة التنموية؛ يكتسب هذين البعدين السابقين طابعاً أكثر إيجابية. فمثلاً، يلاحظ فيما يتعلق ببعد "الطلب والمكافئة" Demands & Rewards أن النموذج الأصلي لـ "باس" (Bass, 1998) يطلق عليه مسمى "المكافئة المشروطة" Contingent Reward، بمعنى أنه يجب مكافئة المرؤوسين في العمل في حالة واحدة فقط، وهي: قيامهم بما يتوقعه منهم القائد. ويمكن أن يكتسب هذا المفهوم- أيضاً- صبغة أكثر إيجابية من منظور نموذج القيادة التنموية لـ "لارسون وزملاؤه" (Larsson et al., 2003) الذين يؤكدون على أهمية بناء الإجماع والتوافق في الرأي، وإتباع مدخل أكثر تفاعلية في علاقات المرؤوسين بالقائد. وبالنسبة لبعد "الضبط والرقابة" Control؛ يطلق "باس" (Bass, 1998) عليه مسمى "الإدارة النشطة القائمة على الاستثناء" Active Management-by-Exception؛ مشيراً إلى أنه يمكن أن يؤدي إلى المبالغة في فرض المزيد من التحكم، والرقابة في العمل. وعلى العكس ، ينادي "لارسون وزملاؤه" (Larsson et al., 2003) بإتباع مدخل أكثر إيجابية يركز على اتخاذ كافة الإجراءات، والتكاليف الضرورية اللازمة التي يمكنها المساهمة في تطبيق مدخل أكثر بنائية في الضبط، والرقابة.
- الرغبة في إلقاء المزيد من الضوء على السلوكيات القيادية المختلفة من منظور إطار عمل "النموذج التفاعلي العام للقيادة" لـ "إندلر وماجنوسون" الذي

ينادي بأن سلوكيات القائد تعتمد بشكل أساسي على التفاعل مع شخصية هذا القائد، وبين بيئته المحيطة.

ومن ناحية أخرى، تهدف نظرية المسار- الهدف إلى تحسين أداء الموظفين ورضاهم من خلال التركيز على تحسين دافعية الموظفين. ومع ذلك فإن هذه النظرية لا تبين بوضوح كيف تؤثر سلوكيات القادة بشكل مباشر على مستوى الدافعية لدى موظفيهم، كما أنها لا تبين كيف تؤثر سلوكيات وإجراءات القائد على تحقيق النمو لدى الموظفين. وعلاوة على ذلك فإن النتائج البحثية المقدمة حتى الآن لا تساعد في رسم صورة كاملة مكتملة الأركان لمزاعم هذه النظرية وهي نظرية تصف ممارسات قيادية موجهة إلى حد كبير من قبل القائد -very leader oriented وتفشل في وصف الطبيعة التحويلية للقيادة. ومن ثم؛ فهي لا تعير اهتماماً باحتياجات النمو والتطور لدى الموظفين في المنظمة (House, 1996).

٢-٣ مكونات نموذج القيادة التنموية:

يتألف نموذج القيادة التنموية كما قدمه "لارسون وزملاءه" من ثلاثة مكونات رئيسية هي: (Larsson, 2003; Larsson et al., 2003)

- أداة تقييمية- هي: "استبيان القيادة التنموية" (DLQ)- لتزويد القادة بالتغذية الراجعة المطلوبة على المستوى الشخصي.
- إطار عمل نظري مقترح للقيادة التنموية.
- آلية مقترحة لتنمية القيادة الشخصية.

وتتمثل أداة التقييم المستخدمة في استبيان يقيس السلوكيات القيادية الفعلية للقادة من المنظور التنموي. ويساهم النموذج النظري المستخدم في توفير التوجيه اللازم للتركيز على النمط المفضل لنمو القدرات القيادية.ويرتكز هذا النموذج على فكرة الممارسة المستمرة لسلوكيات القيادة التنموية بمرور الوقت على نحو يؤدي بالقادة إلى تحقيق مخرجات تنظيمية إيجابية، فضلاً عن الوصول إلى مستويات مرغوب فيها من النمو الشخصي لدى كافة المشاركين دون استثناء.

ويؤكد النموذج بشكل أساسي على وجود فروق جوهرية بين كلا مصطلحي "القيادة التنموية" Developmental Leadership و"القيادة التقليدية" Conventional Leadership من منظور الآليات المتبعة في تحفيز وزيادة دافعية الزملاء من العاملين الآخرين. فالقائد التقليدي يميل عادة إلى تفضيل إتباع مدخل "العصا

والجزرة"، والإشارة من حين إلى آخر إلى الواجبات، والالتزامات، والقوانين، واللوائح أكثر من إشارته إلى القيم، والأهداف، والميول المشتركة للعاملين.

٢ - ٤ أبعاد القيادة التنموية وفقاً لنموذج "لارسون وزملاؤه":

ووفقاً لـ "لارسون" (Larsson, 2003)، و"لارسون وزملاؤه" (Larsson et al., 2003) تتألف بنية "القيادة التنموية" من ثلاثة أبعاد رئيسية تتفاعل معها بشكل تكاملي:

١. سمات، وخصائص القائد Leader Characteristic.

٢. خصائص البيئة المحيطة Environmental Characteristic.

٣. أنماط القيادة Leadership Styles.

وفيما يلي، سيتم تقديم نبذة مختصرة عن المفاهيم الرئيسية لأنماط القيادة المختلفة التي يركز عليها نموذج القيادة التنموية مصنفةً في إطار ثلاثة محاور رئيسية، وهي:

شكل (١): نموذج القيادة التنموية لـ "لارسون" (Larsson et al., 2003).

وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

١ - القيادة التنموية:

أ- "القدوة المثلى" Exemplary Model: وتعني تميز القائد بما يلي:

- تبني القيم وممارستها فعلياً.
- ضرب مثال جيد، وقدوة مثلى تحتذى لدى الآخرين.
- تحمل المسئولية.

ب- "الاهتمام الشخصي بالآخرين" Individualized Consideration**، بما في ذلك:**

- توفير الدعم اللازم للزملاء الآخرين.
- مواجهة الزملاء الآخرين في العمل.

جـ- "الإلهام وتحفيز الدافعية" Inspiration & Motivation**، ويشبه ذلك إلى حد بعيد عامل "التحفيز العقلي" للقيادة التحويلية من منظور "باس"** (Bass, 1998)**، ويندرج تحته بعدين فرعيين هما:**

- الارتقاء بالتعاون، والمشاركة.
- الارتقاء بالإبداع، والابتكار لدى الزملاء الآخرين في العمل.

٢ - القيادة التقليدية Conventional Leadership**، وتتميز بما يلي:**

أ- الاعتماد على "الطلب والمكافئة" Demand & Reward التي بالإمكان مقارنتها بمفهوم "باس" (Bass, 1998) عن "المكافئة المشروطة" Contingent Reward. وعادةً ما تتضمن هذه السلوكيات بعدين فرعيين هما:

- البعد الإيجابي لـ "السعي لبناء الإجماع في الرأي" Seek Agreements.
- البعد السلبي لـ "إتباع سياسة العصا والجزرة" Carrot & Stick.

ب- الاعتماد على "الضبط والرقابة" Control، ويتضمن ذلك بعدين رئيسيين أحدهما إيجابي، والآخر سلبي، وهما:

- البعد الإيجابي لـ "تحمل القائد للمسئولية عن تحقيق الأهداف المنشودة".

- البعد السلبي لـ "مبالغة القائد في ممارسة الضبط، والرقابة على الآخرين.

٣- اللاقيادة Non-Leadership التي يطلق عليها "باس" (Bass, 1998) مسمى "الإدارة السلبية القائمة على الاستثناء" Passive Management-by-Exception.

٢-٥ أهمية نموذج القيادة التنموية:

لسلوكيات القيادة التنموية من قبيل تقديم التغذية الراجعة الإيجابية تأثير هام في حدوث التعلم والنمو والتطور لدى المرؤوسين (Lawler, 1986)، كما تؤدي إلى مشاعر أقوى بالكفاءة وفاعلية الذات لديهم (Brannelly, et. al, 2011). كما تساهم القيادة التنموية إلى حد كبير في توفير بيئة عمل داعمة من شأنها جعل المؤسسة التعليمية أكثر جاذبية للعاملين (Shamir, Zakay, Breinin, & Popper, 2000). كما أكدت الأدبيات السابقة بجلاء على الأهمية الكبرى للقيادة التنموية في الارتقاء بسلوك المواطنة التنظيمية (Yoon & Suh, 2003)، ومشاركة العاملين (Lin, 2005)، وتعزيز الرضا الوظيفي للعاملين (McKenna, 2005).

ويؤكد نموذج القيادة التنموية على أن رفع مستويات الأداء، وزيادة رضا العاملين على المستوى المؤسسي يتطلب من القائد ضرورة الاعتماد بدرجة أكبر على سلوكيات القيادة التنموية، والتقليل من استخدامه لغيرها من الأنماط، والقوالب الأخرى من السلوكيات القيادية المشار إليها أعلاه على نحو ما أكدت دراسة هامة سابقة لـ "باس" (Bass, 1999). كما يؤكد هذا النموذج- أيضاً- على أهمية الأخذ بعين الاعتبار البيئة المحيطة، أو السياق السائد الذي تعمل في إطاره المؤسسة. وتكمن نقطة القوة الرئيسة لهذا النموذج في تركيزه على تنمية السمات القيادية المطلوب توافرها لدى القادة.

وعلى المستوى الإجرائي البحت، يلاحظ أن هذا النموذج مطبق بالقوات المسلحة السويدية Swedish Armed Forces منذ عام ٢٠٠٣م، كما تمت- أيضاً- الاستفادة من تطبيقاته العملية من جانب العديد من المؤسسات الحكومية، والخاصة على الصعيد العالمي منذ ذلك الوقت فصاعداً (للمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة تحديداً، انظر دراسة: Larsson & Hyllengren, 2012).

وعلى الجانب الآخر، يعاني النموذج من سلبية ضعف مستويات الدقة، والتحديد في وضوح خصائص البيئة المحيطة في ظل تركيزه بشكل أساسي على

القائد، وكيفية الاستفادة من توظيف السلوكيات القيادية في الارتقاء بمستويات تفاعل القائد مع العاملين.

٢ - ٦ خصائص القيادة التنموية:

من خلال الأخذ بعين الاعتبار أهمية "النمو" كقيمة محورية تستند إليها القيادة فإن هناك مجموعة من الخصائص الأساسية للقيادة التنموية، وهي:

(أ) **<u>التركيز على الاحتياجات التربوية والتنموية للجميع</u>:**

يجب أن تركز القيادة التنموية على الاحتياجات التربوية والتنموية لكل الأفراد بالمنظمة، وتهيئة الظروف المواتية لاحتواء الجميع. وتلقي العديد من النظريات في مجال الإدارة الضوء على فكرة احتواء جميع الأفراد الموجودين في المؤسسات التربوية في عملية القيادة. فعلى سبيل المثال يستخدم "ألستون" (Alston, 2002) مصطلحي القيادة التعاونية co-leadership والقيادة المتعددة multi-leadership لوصف أفضل الممارسات للمدارس الأمريكية.

وهنا، يتعين على من يمارس القيادة التنموية أن يذهب لما هو أبعد من ذلك ولو خطوة واحدة على الأقل. إذ يتعين احترام إمكانيات الجميع بغض النظر عن الحقيقة القائلة باختلاف إمكانيات هؤلاء الأفراد. وبذلك يتم تجنب أخطاء مدخل الإدارة الموهوبة talent management approach والتي تميل إلى تجاهل وعدم احترام الأفراد الأقل موهبة في المنظمة مع التركيز فقط على الأقلية التي يمكنها تحقيق أهداف المنظمة بشكل أسرع وأفضل نظراً لكونهم أكثر موهبة (Davies, Davies 2011).

ويوجد اثنين من الاعتبارات الهامة التي تستند إليها عند تبرير ضرورة الاهتمام بجميع الأفراد والمؤسسات التعليمية. فمن ناحية نجد أنه من المهم النظر إلى كل فرد باعتباره قيمة محورية في حد ذاته، ومن المنظور الاجتماعي فإن مراعاة هذا الأمر سوف تمنع النزعات الفردية التي يمكن أن تضر بالمنظمة. ويصف "مايكل فيلدينج" Michael Fielding مثل هذا الواقع المنشود بمصطلح المجتمع المدرسي المتمركز حول الأشخاص person-centered school community. وهنا يرى فيلدينج أن المدرسة كمنظمة مبنية على مثل هذا الأساس يمكنها أن تدعم نمو الأفراد سواء كأفراد أو كمجتمعات تعلم learning community. كما يرى فيلدينج أيضاً أنه يتعين على القيادة التربوية أن تأخذ بعين

الاعتبار هذا المنظور المتمركز حول الأشخاص حتى تصبح حقاً قيادة ذات قيمة تربوية educationally valuable type of leadership (Fielding, 2006a; Fielding, 2006b).

ويستخدم بعض الباحثين الذين يصفون القيادة الحساسة تربوياً educationally sensitive leadership بمصطلح القيادة الشاملة inclusive leadership لوصف كل من ضرورة احتواء كل فرد في المدرسة في عملية القيادة، وضرورة الوفاء بالاحتياجات التربوية لجميع الطلاب (Ryan, 2006). إن تقدير واحترام قدرات وإمكانيات جميع الأفراد بالمدرسة بمختلف أدوارهم لهو الأساس لعمليات التعلم على المستوى الفردي والتي بدورها تعتبر الجزء المحوري من العمليات التنموية الأوسع نطاقاً (Fink, 2005).

(ب) <u>التركيز على قيمة التعلم</u>:

تتمثل الخاصية الأساسية التالية للقيادة التنموية في التركيز على قيمة التعلم focus on the value of learning. ويرى العديد من الباحثين أن التعلم يجب أن يكون القيمة المحورية للقيادة والإدارة التربوية نظراً لأنها أيضاً واحدة من القيم الرئيسية للمؤسسات التعليمية بل أنهم يحاولون تحديد القيادة التربوية من خلال استنادها على قيمة التعلم (MacBeath, Dempster 2009; Mazurkiewicz 2011). وقد يبدو مثل هذا التفكير الذي يركز على التعليم فقط خاطئاً من الناحية التربوية. وبالطبع، يعتبر التعلم عنصر محوري في النمو، غير أن التعلم وحده قد لا يساهم في نمو الجميع بل أنه يمكن أن يعيق أو يمنع نمو الأفراد.

وفي المؤسسات التعليمية يجب أن يكون التعلم تابعاً للنمو باعتباره القيمة المحورية، وينطبق نفس الأمر على القيادة التربوية التي يجب أن تقدر قيمة التعلم وأن تهيئ أفضل الظروف الممكنة للتعلم- بشرط أن يكون ذلك كجزء من عمليات أوسع للنمو الفردي والجماعي individual and community Development (Larsson, 2006).

(٣) <u>الخاصية التفاعلية للقيادة التنموية</u> <u>interactive character</u>:

تتمثل الخاصية الثالثة الرئيسية للقيادة التنموية في الطبيعة التفاعلية للقيادة التنموية. ووفقاً لهذه الخاصية، لا يمكن أن تتحقق العملية التربوية إلا من خلال التفاعل الاجتماعي. وتقوم القيادة التنموية على مبدأ التفاعل بين جميع الأفراد في المنظمة وبالتالي تحتاج إلى مستوى عالي من مهارات الاتصال. وهنا ينبغي التأكيد على أنه لا يمكن تطبيق القيادة التنموية بدون تهيئة شروط جيدة للاتصال،

وبدون امتلاك القادة لمهارات اتصال جيدة (Komives, Lucas, McMahon 2007). وتتضمن الأنواع التقليدية للقيادة عنصر التفاعل غير أنه لا يكون شركاء عملية التفاعل على قدم المساواة. وخلافاً لذلك، تأتي القيادة التنموية نظراً لأنها تتطلب بناء عملية تفاعلية على أساس قيمة رئيسية وهي العدالة والمساواة بين مختلف شركاء القيادة.

(٤) الخاصية البنائية للقيادة التنموية constructive character:

ترتبط هذه الخاصية على نحو وثيق بالخاصية التفاعلية سابقة الذكر. وتستند هذه الخاصية بوضوح على النظرية البنائية constructivist theory والتي تفترض أنه يتم تشكيل الواقع الاجتماعي أثناء عملية التفاعل والمناقشة. وفي هذا الصدد، يتعين على من يطبقون القيادة التنموية أن يأخذوا بعين الاعتبار وأن يديروا بشكل واعي هذه العملية لمساعدة أعضاء المؤسسة التعليمية على بناء بيئتهم طبقاً لاحتياجات النمو لديهم والتي تتضمن فهم المؤسسة التعليمية والسياقات الاجتماعية الأوسع (Sułkowski, 2005). ويتمثل دور المدارس في التعليم بشكل عام في النقد البناء، وتحدي، وإن لزم الأمر تغيير الواقع الاجتماعي الذي نعيش فيه. وتعد هذه العملية هامة على نحو خاص نظراً لأن نمو الأفراد يحدث في سياق اجتماعي أوسع ويتأثر بالتغير الاجتماعي. ويتعين على القيادة التنموية أن تأخذ هذا الأمر في الحسبان وأن تركز على بناء القدرة الفردية والجماعية على المساهمة بشكل نشط في التغير الاجتماعي (Shor, 1992).

وبالإضافة لما تقدم، فإنه يمكن القول بأن نموذج القيادة التنموية يتسم بالطابع "النمائي" Developmental على أساس أنه يهتم بدراسة كيف تصبح الرؤى والتفسيرات المقدمة للخبرات المختلفة أكثر تعقيداً بمرور الوقت. ومن هنا؛ تهتم النظرية النمائية- البنائية بنمو واتساع نطاق آليات فهم الفرد لذاته والعالم المحيط به. وتفترض النظرية أن الفرد يمر بعملية نمو مستمرة يتباين فيها نمو نظم تكوين المعنى من المنظور الكيفي بمرور الوقت سواء بسبب العوامل الداخلية الفطرية، أو كاستجابة لمحددات الطرق، والوسائل المستخدمة في بناء المعنى (Kegan & Lahey, 2001).

٢ - ٧ قياس القيادة التنموية:

تقاس بنية القيادة التنموية- علمياً- باستخدام "استبيان القيادة التنموية"Developmental Leadership Questionnaire (DLQ) الذي أعده

"لارسون" (Larsson, 2003, 2006) ويضم مجموعة مفردات تركز على سلوكيات القيادة التنموية مصنفة في أربع فئات رئيسية وهي:

- الكفايات المهنية Professional Competence.
- الكفايات الإدارية Managerial Competence.
- الكفايات الاجتماعية Social Competence.
- قدرات إدارة ضغوط العمل Stress Management Capability.

وبشكل أكثر تحديداً، يمكن تقييم مستويات القيادة التنموية في ضوء مؤشرات أداء مثل:

- مناقشة الجوانب والأبعاد المهمة للعمل قبل اتخاذ القرارات.
- إظهار التمتع باتجاهات أخلاقية، ومهنية في العمل.
- التعبير عن القيم التي تتمتع بصبغة إنسانية في بيئة العمل.
- الارتباط بين الآراء التي يتم التعبير عنها، وبين الأفعال والسلوكيات المتبعة في العمل.
- تمثيل وحدة العمل أمام الأطراف الخارجية بطريقة مثالية فعالة.
- الاعتراف بارتكاب الأخطاء دون محاولة إيجاد الأعذار والمبررات.
- تقبل تحمل المسئولية عن أنشطة ومهام العمل- حتى في أصعب الظروف والمواقف.
- ممارسة القدرة على تحمل المسئوليات الإدارية بطريقة فعالة.
- تقبل تحمل المسئولية عن ضمان الانتهاء من أداء مهام العمل المطلوبة.
- إبراز الفهم، والرؤية الدقيقة لاحتياجات العاملين الآخرين.

وإضافة إلى ما سبق، أجرى "لارسون" (Larsson, 2006) لاحقاً دراسة أخرى تالية للتقنين القياسي، وحساب ثبات وصدق "استبيان القيادة التنموية" Developmental Leadership Questionnaire (DLQ). وقد تألفت هذه النسخة من ٦٦ مفردة تقيس مجموعة متنوعة من المهارات، والكفايات الأساسية المرغوب فيها للقيادة التنموية في الأبعاد سابقة الذكر.

المبحث الثالث: الرؤية المقترحة لتطبيق القيادة التنموية في مؤسسات التعليم العالي المصرية:

فيما يلي يتم تقديم رؤية مقترحة لتطبيق القيادة التنموية تركز بالأساس على مجال التعليم العالي وتحديداً في الجامعات المصرية. وتستند هذه الرؤية إلي فلسفة

رئيسية مفادها أن تطبيق ممارسات القيادة التنموية لا يتطلب فقط مجرد إتباع القيادات الجامعية لمبادئ وسلوكيات وممارسات وأهداف القيادة التنموية إنما يتطلب الأمر تعديلاً جذرياً وشاملاً في البنية الإدارية والتنظيمية للجامعات المصرية.

ومن ثم فإن الباحث يقدم رؤية مقترحة متكاملة لتساعد الجامعات على تبني وتطبيق ممارسات القيادة التنموية. وتتضمن الرؤية المقترحة إدراج عدد من التعديلات الرئيسية في رؤية الجامعة، ورسالتها، وقيامها المحورية، وأهدافها الإستراتيجية، وفي العمليات التدريبية المتبعة فيها، ونظم إدارتها وتنظيمها وقيادتها، وكذلك في عمليات التقييم والتقويم المتبعة بها. وفيما يلي يتم عرض لعناصر هذه الرؤية المقترحة وذلك على النحو التالي:

٣ - ١ رؤية الجامعات المصرية:

وفقاً للرؤية المقترحة لتطبيق القيادة التنموية، فإنه يتعين أن تتبني رؤية الجامعات المصرية على فكرتي "النمو، والتعلم، كمرتكز رئيسي لكافة أنشطة الجامعة وأهدافها، وخططها الإستراتيجية".

٣ - ٢ رسالة الجامعات المصرية:

أن تركز رسالة الجامعة على تحقيق النمو والتعلم المستمرين في ظل عصر يتسم بحدة التنافس والحاجة إلى كفايات وكوادر بشرية على مستوىٍ عال .

٣ - ٣ القيم المحورية للجامعة:

لكي يمكن تطبيق ممارسات القيادة التنموية بالشكل المأمول في الجامعات المصرية فإن هناك حاجة ماسة إلى التركيز على عدد من القيم المحورية وتبنيها، ومن بين هذه القيم الرئيسية ما يلي:

- **النمو**: ويعني ذلك أن تركز جميع ما يتم تنفيذه من عمليات وأنشطة في الجامعة على دعم نمو الجميع سواءً نمو القيادات الجامعات، أو أعضاء هيئة التدريس، أو الطلاب بجميع مراحل سواءاً قبل التخرج أو طلاب الدراسات العليا.
- **التعلم**: ووفقاً لهذه القيمة فإن التعلم يعد رأس مال رئيسي للجامعة سواءً كان التعلم فردي للطلاب أو لأعضاء هيئة التدريس أو للقيادات أو التعلم على

مستوى المنظمة الجامعية ككل بما يعرف بمفهوم الجامعة المتعلمة University Learning.

- **التفاعل الاجتماعي**: ويعني ذلك التأكيد على ضرورة مشاركة الجميع واحترام وجهات نظرهم، والاستفادة من أفكارهم وآراءهم في تطوير الجامعة.
- بناء القدرات الفردية والجامعية على نحو مستمر في الجامعة.

٣ - ٤ الأهداف الإستراتيجية لتطبيق القيادة التنموية في الجامعات المصرية:

من المتوقع أن يعمل تطبيق القيادة التنموية في الجامعات المصرية على تحقيق عدد من الأهداف الإستراتيجية الرئيسية ومن بينها:

(أ) تعزيز قدرة الجامعات المصرية على تخريج كوادر بشرية مؤهلة للعيش في عصر المعرفة.

(ب) تطوير الممارسات الإدارية والقيادية المتبعة بحيث تكون أكثر تركيزاً على التعلم والنمو.

(ج) تنمية القدرات القيادية لدى أعضاء هيئة التدريس وكذلك تنمية قدرات الطلاب.

(د) تحويل الجامعات المصرية إلى منظمات متعلمة تستند إلى أسس التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة ومشاركتها وتوليدها.

(هـ) تطبيق المداخل التشاركية والنشطة والقائمة على التفاعل والحوار الاجتماعي، والمداخل الديمقراطية للقيادة بما يعمل على خلق وتهيئة مناخ إداري وتنظيمي إيجابي في الجامعة يدعم تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة.

٣ - ٥ التغيير الثقافي اللازم لتطبيق القيادة التنموية:

إن تطبيق القيادة التنموية في الجامعات المصرية يتطلب العمل على إحداث تعديل في الثقافة السائدة في الجامعات بما يعمل على إيجاد ثقافة مواتية تتسم بعدة خصائص لعل من أبرزها: دعم الحوار والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية في إطار فرق للعمل، والتركيز على إحداث التعلم على كافة المستويات الفردية، والتنظيمية، والجماعية، والاستفادة لأقصى درجة ممكنة من المعرفة المتاحة والعمل على مشاركتها، ونشرها، وتوليد المعرفة الجديدة وكذلك، إتباع مداخل أقل هرمية في اتخاذ وصنع القرارات في الجامعة بما يدعم إشراك مختلف أعضاء هيئة التدريس والعاملين في هذه العمليات، ومزيد من التركيز

على احتياجات واهتمامات أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة وأخذ وجهات نظرهم بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات، والعمل على تشجيع الموظفين وأعضاء هيئة التدريس على الإبداع والتأكيد في الممارسات المتبعة وتحمل المسئولية والمخاطرات المحسوبة.

كما يتطلب إحداث التغيير التربوي اللازم لتطبيق القيادة التنموية العديد من التغييرات في ثقافة القيادة التربوية بحيث تشجع أكثر على المزيد من احترام التعددية والتنوع الثقافي، وهنا يجب إحداث التعاون بين النظام التعليمي وبين مؤسسات المجتمع المدني، ووسائل الإعلام، والشركات الهادفة للربح، والمسئولين السياسيين، وتنبغي محاولة التأثير في طبيعة علاقات القوة السائدة في هذا المجتمع وهنا يبرز دور الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس من خلال تطبيق المداخل المهنية لطريقة تنظيم المجتمع، مثل مداخل الضغط، والإقناع والتمكين.

ولكي يمكن تحقيق هذه الثقافة في الجامعة فإنه يتعين اتخاذ مجموعة من الإجراءات الرئيسية مثل ما يلي:

١- مناقشة الممارسات القيادية المتبعة حالياً في الجامعة مع القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس في بحث أسباب تبني هذه الممارسات، ونواحي القلق لديهم وأسباب المقاومة المحتملة لتطبيق المداخل الحديثة مثل القيادة التنموية، ومناقشة النواتج التي يمكن أن تترتب على تطبيق هذا المدخل ممثلةً في دعم نمو أعضاء هيئة التدريس وتحسين تعلم الطلاب، وبناء القدرات الأكاديمية والقيادية في الجامعة، ودعم تحولها إلى جامعات متعلمة وغيرها.

٢- إيجاد أنظمة لتقدير ومكافأة الجهود المبذولة لممارسة وتطبيق القيادة التنموية واكتساب مهاراتها المتنوعة التأكيد عليا الثقافة والرؤية للرسالة الجديدة للجامعة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجمعية على تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة.

٣- استعراض التجارب العالمية في تطبيق القيادة التنموية في المؤسسات التعليمية وفي غير المؤسسات التعليمية، في مساعدة كافة المعنيين بالأمر في استخلاص الدروس المستفادة من هذه التجارب وسبل تطبيقها في ارض واقع لتطوير التعليم الجامعي في مصر.

٣-٦ البني التحية اللازمة لتطبيق مدخل القيادة التنموية:

تتطلب تطبيق القيادة التنموية بالجامعات المصرية إيجاد بعض البني التحتية التقنية اللازمة لتطبيق هذا المدخل ومن أبرزها: توفير نظم متكاملة لإدارة المعلومات، وإدارة المعرفة وذلك بهدف توظيفها لدعم عمليات التعلم على كافة المستويات الفردية، والجامعية، والتنظيمية بالجامعة. ومن بين الأمثلة على هذه البرمجيات والنظم نظم المعلومات الإدارية، ونظم معلومات الذاكرة التنظيمية، ونظم دعم الأداء، ونظم البرمجيات الاجتماعية، وأنظمة إدارة ثقافة العمل، وأنظمة دعم القرار، وأنظمة العمل الاجتماعي، وغيرها من النظم والبرمجيات.

كما يتطلب الأمر، توفير نظم متطورة للبحث عن المعرفة وذلك لدعم جهود التعلم والنمو بالجامعة فضلاً عن التقنيات الداعمة لإدارة المعرفة من قبيل تقنيات الاتصال والتعاون، وتقنيات نظم إدارة التعلم الالكتروني، وتقنيات التشبيك المختلفة، وبرمجيات إدارة المعرفة الشخصية وغيرها من البرمجيات.

٣-٧ التدريب:

لعل من أبرز المجالات التي يؤثر تطبيق القيادة التنموية بشكل كبير عليها هو مجال التدريب وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية فالتدريب في ظل تدريب القيادة التنموية يستلزم عدة مواصفات رئيسية من بينها: التركيز على دعم التأمل في الممارسات المتبعة والسعي لتطويرها، واستخدام أساليب النمو الذاتي، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، وتوظيف المجتمعات التعلم المهنية، والتعلم مدى الحياة، والتركيز على النمو كهدف رئيسي لكافة عمليات التعلم والتدريب المقدمة في الجامعة.

وبالإضافة إلى هذه المواصفات التدريب اللازم لتطبيق الممارسات القيادة التنموية فإن هناك مجموعة من الكفاءات القيادية الرئيسية التي تتطلبها القيادة التنموية والتي ينبغي القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس عليها ومن أبرزها: (أ) الكفايات الاجتماعية والإنسانية: ومن بينها التفاعل الاجتماعي النشط، والذكاء الوجداني والتفاهم احتياجات ومشاعر واهتمامات العاملين، والقدرة على تحمل المسئولة والاعتراف بالأخطاء، وتبني اتجاهات أخلاقية في العمل، (ب) كفايات مهنية: تتضمن التركيز على التعلم وإحداث النمو، والاستفادة من المعرفة وتوليدها.(ج) كفايات إبداعية: وتتضمن القدرة على التفكير بشكل إبداعي وتجريب الأفكار الجديدة، وتحمل المخاطرات وغيرها. (د) كفايات إدارية: وهي

تلك الكفايات المتعلقة بالممارسات اليومية لمختلف عمليات الإدارة من تخطيط، وتقويم وتنفيذ، وتدريب وتنسيق وغيرها من العمليات وذلك استنادا لأسس من الركائز المستمدة من النموذج.

ويتضمن التدريب على القيادة التنموية التعريف بمفهومها، وتطورها ونموذجها الرئيسي، وما تشتمل عليه من كفايات والمداخل القيادية الأخرى المرتبطة بالقيادة التنموية مثل القيادة التحويلية، والقيادة الموزعة، وغيرها من الممارسات.

٣-٨ الممارسات القيادية والإدارية اللازمة لتطبيق القيادة التنموية:

يتطلب تطبيق ممارسات القيادة التنموية إتباع مجموعة من السلوكيات والممارسات من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس ومن بينها:

- تطبيق أسس ومبادئ إدارة المعرفة: وفي هذا السياق، نجد أن النمو اللازم تحقيقه في الجامعات يتطلب إدارة كم كبير من المعارف مثل المعارف الخاصة بالجوانب التربوية من قبل خصائص النمو الإنساني، والتعلم، وطرق التدريس وغيرها، والمعارف المتعلقة بالنواحي الاقتصادية والاجتماعية، والمعارف المتعلقة بالتغيير الاجتماعي والتنظيمي وغيرها من المعارف الضرورية.
- تطبيق أسس ومبادئ التعلم التنظيمي في الجامعات على كافة المستويات.
- إتباع ممارسات قيادية أكثر تمركزاً حول احتياجات طاقم العمل، ودعم مشاركتهم الايجابية، وتمكينهم، وإدماجهم في عمليات صنع واتخاذ القرار.

٣-٩ عمليات التقييم والتقويم:

يتطلب تطبيق القيادة التنموية في الجامعات إجراء تغييرات على طرق ونظم التقييم والقويم المتبعة سواءً تقييم وتقويم الطلاب، أو تقييم وتقويم أعضاء هيئة التدريس وطاقم العمل الإداري. حيث يجب أن يكون التقويم المتبع أكثر تركيزاً على الأداء، وقياس النمو الحافز، وأكثر تمركزاً حول عملية التعلم وليس نواتجها فقط، وأن تتغير أشكال التقييم المتبعة بحيث تتضمن التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، وتوظيف الأدوات التأملية في عملية التقويم، واستخدام التقنيات الحديثة في عمليات التقويم من قبل برامج التشجيع الاجتماعي، والمدونات، وأنظمة تقويم الأداء الالكترونية وغيرها من التقنيات الحديثة وبالإضافة إلى ذلك فانه يتعين تطبيق

الأدوات المقننة التي تقيس ممارسات القيادة التنموية ومن أبرزها على الإطلاق استبيان القيادة التنموية (DLQ) الذي أعده لارسون في عامي ٢٠٠٣/٢٠٠٦م.

البحوث المقترحة:

استكمالاً للقضية المطروحة في البحث الحالي، يُقترح إجراء البحوث والدراسات التالية:

- الوقوف على واقع ومعوقات تطبيق القيادة التنموية في المدارس من وجهة نظر عينة من المعلمين، والقادة التربويين.
- متطلبات تطبيق القيادة التنموية في مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية.
- إمكانية تطبيق القيادة التنموية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.
- تصور مقترح لتدريب القادة التربويين في مجال القيادة التنموية.

المراجع

Alston, J.A. (2002). *Multi-leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millennium*. Lanham, New York, Oxford University Press of America.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Redwood City, CA: Mindgarden

Avolio, B.J., & Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16, 315-338.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York, NY: Free Press.

Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill´s Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (3rd ed.). New York, NY: Free Press.

Bass, B.M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.

Bass, B.M., & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, & Managerial Applications* (4th ed.). New York, NY: Free Press.

Brannelly, L., Lewis, L. & Ndaruhutse, S. (2011). Learning and Leadership: Exploring the linkages between higher

education and developmental leadership. *Developmental Leadership Program Research Paper 18* (2011).

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.

Byrne, Z. S., Dik, B. J., & Chiaburu, D. S. (2008). Alternatives to traditional mentoring in fostering career success. *Journal of Vocational Behavior, 72*, 429–442.

Fielding, M. (2006a). Leadership, Personalization and High Performance Schooling: Naming the New Totalitarianism. *School Leadership and Management, 4* (26), p. 347−369.

Fielding, M. (2006b). Leadership, Radical Students Engagement and the Necessity.

Fink, D. (2005). *Developing Leaders for Their Future not Our Past*, in: M.J. Coles, G. Southworth (eds.), *Developing Leaders, Creating the Schools of Tomorrow*, Open University Press, Berkshire., p. 1–20.

Grint, K. (1997). *Leadership: Classical, Contemporary, and Critical Approaches*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review, 26,* 264–288.

House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. Administrative Science Quarterly, 16, 321–338.

House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly, 7*, 323–352.

Kegan, R. (1980). Making meaning: The constructive-developmental approach to persons and practice. *The Personnel and Guidance Journal*, 58, 373-380.

Kegan, R., & Lahey, L.L. (2001). *How the Way we talk can change the Way we work: Seven Languages for Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Komives, S.R., Lucas, N., McMahon, T.R. (2007). *Exploring Leadership: for College Students Who Want to Make a Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

La Porte, T.R. (1996). High reliability organizations: Unlikely, demanding and at risk. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 4, 60-71.

Larsson, G. (2003). Developmental leadership. In G. Larsson & K. Kallenberg (Eds.), *Direct Leadership* (pp. 28-53). Stockholm, Sweden: Försvarsmakten.

Larsson, G. (2005). Shared situation awareness or the truth in the eye of the beholder? In G. Larsson. (Ed.), *Nine Notes on Network Centric Warfare* (pp. 5-25). Stockholm, Sweden: Försvarshögskolan.

Larsson, G. (2006a). The Developmental Leadership Questionnaire (DLQ): Some psychometric properties. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 253-262.

Larsson, G. (2006b). Implementation of Developmental Leadership in the Swedish Armed Forces. *Military Psychology*, 18 (3), 103-109.

Larsson, G., & Hyllengren, P. (2012). Contextual influences on leadership in emergency type organizations: Theoretical

modeling and empirical tests. *International Journal of Organizational Analysis*, 5 (3), 55-73.

Larsson, G., Haerem, T., Sjöberg, M., Alvinius, A., & Bakken, B. (2007). Indirect leadership under severe stress: a qualitative inquiry into the 2004 Kosovo riots. *International Journal of Organizational Analysis*, 15, 23-34.

Lawler, E. E. (1986). High involvement management. San Francisco: Jossey-Bass

Leftwich, A. (2009). *Bringing Agency Back In: Politics and Human Agency in Building Institutions and States Synthesis and Overview Report*. Canberra, Australia: Australian Agency for International Development.

Lin, W.B. (2005). *The Exploration of Employee Involvement Model*. Taipei, Taiwan: National Formosa University Press.

Łuczyński, J. (2011). Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole. Kraków:

MacBeath, J., Dempster, N. (eds.) (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London, New York: Routledge.

Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne* . Kraków: Wydawnictwo UJ.

McKenna, D.L. (2005). *Leading with Significance. A journey of Leadership Development with Nehemiah*. Kansas City, KA: Beacon Hill Press.

model of mentorship. Journal of Business Research, 62, 1110–1118.

Northouse, P.G. (2001). *Leadership: Theory and Practice* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and Practice* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pan, W., Sun, L. Y., & Chow, I. H. S. (2011). The impact of supervisory mentoring on personal learning and career outcomes: The dual moderating effect of self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, *78*, 264–273.

Piaget, J. (1997). *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Refining individualized consideration: Distinguishing developmental leadership and supportive leadership. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 79, 37–61.

Rafferty, E., & Griffin, M. (2006). Refining individualized consideration: Distinguishing developmental leadershipand supportive leadership." *Journal of occupational and organizational psychology 79*.1 (2006): 37-61.

Richard, O. C., Ismail, K. M., Bhuian, S. N., & Taylor, E. C. (2009). Mentoring in supervisor-subordinate dyads: Antecedents, consequences, and test of a mediation

Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sandahl, C., Falkenström, E., & Von Knorring, M. (2010). *Developmental Leadership: Theory and Practice*. Stockholm, Sweden: Naturoch Kultur.

Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E., & Popper, M. (2000). Leadership and social identification in military units: Direct and indirect relationships. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 612–640.

Sułkowski, Ł. (2005). *Epistemologia w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Wilson, M.S. (2004). *Effective developmental leadership: A study of the traits and behaviours of a leader who develops both people and the organization*. Ph.D. dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, United States--Louisiana. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3151863).

Yoon, M.H., & Suh, J. (2003). *Organizational Citizenship Behaviors and Service Quality as External Effectiveness of Contact Employees*. South Jinryang, Korea: Taegu University Press.