الفصل السادس

من القائد إلى القيادة

نضال جوني (*)

تمهيد

من دون أيّ تعريف أو معايير لمفهوم القيادة، اختارت المبرّات قياداتها التربويّة والتعليميّة والرعائيّة، وذلك لظروف نشأتها التي جاءت كاستجابة سريعة للوضع الذي أفرزته أحداث الحرب الأهلية في لبنان على مدى خمس عشرة سنة، بل تمَّ اختيارهم بناءً لمعايير عديدة، قد تتقاطع وقد تتعارض مع المعايير العلمية القيادية المتعارف عليها. فمعظم مدراء المؤسسات التعليمية والرعائية تم اختيارهم بالدرجة الاولى لرساليتهم في العمل، وتبنّيهم لرؤية المبرّات الإنسانية، وإخلاصهم لقضية الأيتام، وموقعيّتهم الاجتماعية وكفاءتهم العلمية وخبرتهم، بالإضافة إلى قدرتهم على استقطاب الطلاب والمجتمع المحلي، فضلاً عن قدرتهم على تحمل التحديات.

و قد خاض المدراء تجربتهم بحسب ما تمليه عليهم خبرتهم العلمية والتعليمية، وخلفيتهم الاجتماعية ونتائج التجربة الفردية وما ينتج عنها من دروس مستفادة. لذا ولوقت امتد او قصر بحسب سنة التأسيس أُعطي المدراء، ضمن السياسة الإدارية

(*) مديرة ثانوية الرحمة، وعضو في لجنة دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، وفي وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية

اللامركزية للجمعية[1]، صلاحيات ممارسة القيادة مع فريق العمل باستقلالية واسعة أحياناً، كلّ بحسب اجتهاده الشخصي، مما أفضى بعد مرحلة من الزمن امتدت لحوالي عشر سنوات إلى ممارسات متفاوتة بالرغم ما رافق هذه المرحلة من بعض التدريب والتوجيه العام.

وهنا **برز تحدّيان: أولهما** اتساع رقعة مؤسسات ومدارس جمعية المبرّات الخيرية بسرعة قياسية حيث بلغت حوالي ستاً وعشرين مؤسسة في بداية الألفية الثانية موزّعة على جزء من مساحة الاراضي اللبنانية. وقد رافق هذا الاتساع تفاوت في أداء مدرائها وأسلوبهم القيادي طاول حدّ التناقض مما أصبح يشكل ضعفاً بيّناً في أداء بعض المؤسسات وتهديداً لقدرة المؤسسة الأم في الإشراف وضبط أداء كل هذه المؤسسات، فبرزت الحاجة للاتفاق على ممارسات إدارية تربوية تشكّل الحدّ الأدنى المشترك بين الجميع، ولكن دون الالتفات إلى الحاجة للاتفاق أيضاً على مفهوم للقيادة تتأطر تحته هذه الممارسات.

التحدّي الثاني الذي واجهته المبرّات، كان تطوّر مفهوم القيادة التربوية في العقدين الاخيرين تطوّراً سريعاً، جعل القيادة عنصراً أساسياً في استمرارية المؤسسات التربوية وتميّزها، وفي تحديد ملامحها وإطارها التنافسي وفي ضمان توسّعها دون تأثير ذلك على جودة الأداء. والمبرّات وعت ومنذ البداية ضرورة مواكبة هذا التطوّر والاستفادة منه.

إنطلاقاً من هذين التحدّيين استشعرت المبرّات الحاجة إلى التغيير والتطوير وتحمّس الجميع لذلك، وبدأ التغيير على شكل مبادرات غير مترابطة تجلّت في بعض الدورات الإدارية مع مختصين قبل الإنطلاق في برنامج التطوير الإداري الأول. بيد أنَّ

(1) لاحقاً تم وضع الحدود الفاصلة بين المركزية واللامركزية في مختلف المجالات الإدارية والتعليمية، إدارة الموارد البشرية، العلاقات، والإعلام، والانشطة، الشؤون المالية، والمرافق والتجهيزات ضمن وثيقة عُممَّت على المؤسسات.

هذا البرنامج، أي برنامــج التطوير الإداري الأول، لم يخصّص عنواناً مفصلاً ومؤطّراً للقيادة بل تضمّن كما أشير إلى ذلك في الفصول السابقة أهم المعارف والمهارات التي تتمحور حولهــا الإدارة التربوية بحسب الأدبيات العالمية دون أية إشارة مباشرة لعنوان القيادة.

اعتقدنا كمدراء أننا من خلال مشاركتنا في مقررات برنامج التطوير الإداري الأول ونقــل التدريــب إلى مواقع العمل، ومع اعتماد نظام الجودة الــذي ساهم بمأسسة العمل وبتحويــل أنظمــة العمل إلى سياسات وعمليــات وآليات وإجراءات ممنهجــة وموثقة، أنّ التفــاوت في الأداء وفي جودة التعليم والتعلّم في المؤسسات سيختفي، ولكنَّ الواقع كان غيــر ذلك. إذ رغم أنّ أهداف هذا البرنامج التي تحقّقت ساهمت في توحيد الكثير من الممارســات الإداريــة وفي تحديد أطر مرجعية لكثير من العمليــات الإدارية والتربوية ، ومــن ضبط لجودة أداء بعضــ الممارسات من قبل الإدارة العامــة للجمعية، ومع التغيّر الملموســ في الأداء الذي أشــارت إليه نتائج دراسة التقييم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، إلاّ أنّنا كنا نستشعر فروقات كبيرة بين المؤسسات دون أن نعرف المصطلحات الدقيقــة لتوصيــف أسباب هــذه الفروقات وهذا التفــاوت، مع أننا أصبحنــا نطبق كلّنا الأنظمة والآليات نفسها.

وبعــد طــرح معاييــر دراســة التقييم الذاتــي تم ظهــور **المفهــوم العلمــي للقيادة** والممارسات القيادية لأول مــرّة، حيث حددت الدراسة الإطار المرجعي للمفهوم ضمن محــور كامــل، وذلك لانّ من أهداف دراسة التقويم الذاتي مــا يتجاوز التقييم إلى وضع معاييــر تنقــل المؤسسة إلى أفق جديد. هنا صرنا نعي أنّــه بالرغم من تعميم الآليات بحســب نظام الجــودة التي وصّفــت كل عمليات نظــام العمل في المؤسســة وضبطتها، وبالرغــم أيضاً من توحيد الرؤية، فإنّ مصدر التفاوت في الأداء يعود في أغلب الأحيان إلى التفاوت في المهارات القيادية، التي جاءت الدراسة لتلحظ قياس مدى تحقق أثرها ليس في ممارساتنا فحسب بل في وعينا وثقافتنا.

وهكذا تمَّ **تأطير مفهوم القيادة** في الدراسة ضمن مجموعة معايير شكّلت الإطار المرجعي الذي اعتمدته المبرّات كمفهوم للقيادة التربوية وهي: بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة، تشكيل مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المدرسة حول جودة التعلّم والتعليم والإدارة الناجحة والتطوير المهني ودوره في المؤسسة، تبنّي ورعاية العاملين كي يكونوا قياديين متعلّمين دائمين وأعضاء فاعلين في المدرسة، قيادة عملية التغيير والتطوير وإيجاد بنى وآليات للتطوير والتجديد المستمر، والعمل على تطوير الذات من خلال التقييم الذاتي والتفكّر المستمرّ ووضع خطّة للتطوير الذاتي المهني.

بالتالي، فإنّ هذا الفصل سيوثّق تطوّر مفهوم القيادة والممارسات القيادية خلال أربع فترات زمنية: قبل برنامج التطوير الإداري، بعد برنامج التطوير الإداري، أثناء دراسة التقويم الذاتي والرؤية المستقبلية بعد الدراسة، كما أنّه سيتعرّض إلى تطوّر المفهوم بمقارنة بين المؤسسات الرعائية والتعليمية على المستوى الزمني والمفاهيمي..

الوضع السائد قبل برنامج التطوير الإداري:

منذ تأسيس أُولى المؤسسات الرعائية والتعليمية في جمعية المبرّات الخيرية إعتمد أصحاب القرار فيها مبدأ اللامركزية، مما أعطى المدير صلاحيات واسعة في تنظيم هيكليّة المؤسسة وتوظيف الأفراد العاملين وتوزيعهم على مختلف المواقع الوظيفية. كما أنّ معظم مدراء الجمعيّة عُيّنوا مع بدء إنشاء مدارسهم، أو كانوا عاملين في الجمعية قبل ذلك، فواكبوا مرحلة البناء والتجهيز، مما أشعرهم بالحرص الشديد على هذه المؤسسات. وقد عُزز هذا الشعور بتوجيهات المرجع المؤسّس الذي كان يؤكد في لقاءاته الدورية أنّ مدراء المؤسسات هم أصحابها، فزاد ذلك من دافعيتهم وحماسّهم للعمل بإخلاص وتفانٍ لسنوات طويلة، فسعوا إلى منافسة المدارس المحيطة عبر إدخال أفكار جديدة، واستقطاب عدد أكبر من الطلاب، إضافة إلى التفاعل أكثر مع المجتمع (من خلال إقامة أنشطة، كزاد الخير، جمع التبرعات، دورات محو الأمية، حملات النظافة والتشجير)، وعبر إضافة مواقع وظيفية لخدمات تربوية كوجود

مرشدين صحيين وتربويين، أمناء مكتبات متخصّصين، مسؤولي أنشطة طلابية ونوادٍ، مندوبين إعلاميين، ناهيك عن اختيار نقاط تركيز والعمل على تعزيزها.

هـذه اللامركزية والصلاحيات المعطاة كانت تسير بهـدي التوجهات العامة التي كانـت تصدر عـن رئيس الجمعيـة ومديرهـا العام وبعض الإجـراءات الإشرافية مثل المجالـس التربوية الموسعة[1]، إضافـة إلى الزيارات السنوية للمؤسسة من قبل المدير العام وبعض القيّمين في الجمعية. ما خلا ذلك كان المدير مطلق اليدين في إدارته فيما يختصـ بالتوظيف مع مشاركة أحيانا للإشراف التعليمي، العلاقة مع المجتمع المحلي، الرقابـة الإدارية على العمليـة التعليمية، الأنشطة والنوادي، النقـل المدرسي، الخطط التعليميـة، باستثنـاء الإدارة المالية التي كانت صلاحيـات المدير فيها محدودة خاصة فيما خصـ الرواتب، الإنشاءات،التجهيزات، الأقسـاط المدرسية حيث كانت صلاحية المدير تنحصر عملياً بالموارد التشغيلية وليس بالأصول ورأس المال.

هـذه اللامركزية حـررّت البعض مـن الممارسـات المنمطة وحفّزتـه لممارسات جديـدة مستحدثة مثـل إدخال خدمة الدمج التربـوي واعتماد منهـج التربية التكاملية وإنشـاء برامـج خاصة للمغتربين بينمـا تأخر البعض واعتمد طرائـق أقرب إلى النمط السائـد في مدارسـ، كانت تعتبر منظورة فـي المجتمع رغم تقليديتهـا، لذلك تفاوتت الممارسات بحسب مبادرة وخبرة وتجربة كلّ مدير فضلاً عن بيئة كل منطقة.

أثنـاء هذه السنوات ارتبـط مفهوم القيادة فـي أذهان العامليـن بشخص المدير مـن خلال الممارسـات التي كان يقوم بها مدير المؤسسـة، وأصبح مجموع الممارسات التـي يقوم بها هي الممارسات المعبّرة أو الموصفـة لمفهوم القيادة، ومنها طريقته في استقطـاب الطلاب، طـرق تواصله مع الأهـل، متابعته وإشرافه علـى العملية التعليمية

(1) المجالس التربوية الموسعة: هي مجالس تهدف لتكوين معطيات عامة حول سير العمل في المؤسسات التعليمية على المستويين التربوي التعليمي والإداري، بما يساعد الإدارة العامة في التعرّف على نقاط القوة ومتابعة النقاط التي تحتاج لتحسين.

الرعائية، إدارته للاجتماعات، تفاعله مع المعلمين والمربين، إفساحه في المجال للعاملين للتعبير عن أفكارهم، تطبيق سياسة الإدارة العامة فيما يتعلق بالأمور المالية، معاييره للنظافة والترتيب والمظهر العام للمؤسسة، مقدار ما يدخله من أفكار جديدة على المؤسسة، وارتباطه بالمؤسسة الأم. هذا ما كان يرد في التقارير السنوية للمدير وقد غابت عنها مفاهيم أساسية مثل رعاية العاملين وتمكينهم، تقييم جودة التعلّم والتعليم والرعاية، تبنّي العاملين لرؤية مشتركة وتطويرها، وغيرها من المفردات والمفاهيم المرتبطة بالقيادة.

وبالعودة لنصوص توجيهات الإدارة العامة[1] نجد أنّها كانت تخاطب المدير، تحفّزه على العمل حيناً وتحمّله المسؤولية حيناً آخر، ولكنّها ربطت كلّ الممارسات به. كما أنّ نصوص التقارير السنوية لغالبية المدراء تُظهر أنَّ مجموع ممارساتهم اقتصر على أنشطة واحتفالات مع الطلاب، الأهل والمجتمع المحلي، إجراءات رقابية وإشرافية على العملية التعليمية أو الرعائية وأنشطة علاقاتية في محاولة لتعزيز صورة المؤسسة في المحيط واستقطاب عدد أكبر من الطلاب. كما أنّ الممارسات والخبرات والدروس المستفادة والمكتسبة من قبل المدير على مرّ هذه السنوات بقي معظمها خبرة ضمنية عند المدير، دون التفاته لضرورة نقلها للآخرين أو التفكير بكيفية نقلها، فاحتفظ بهذه الخبرة لنفسه عن دون قصد.

هكذا نرى أنّ المدير أُعطي صلاحيات واسعة بحسب اللامركزية المعتمدة طالت كل شيء من التوظيف، إلى توزيع الأدوار، إلى تحديد سياسة القبول مع عدم وجود سياسة موثقة ومعممة في المؤسسات، إلى المشاركة في أخذ القرارات المتعلقة بالمناهج والكتب المعتمدة، مروراً بتجهيز المؤسسة، وتحديد الرزنامة العامة وأيام العمل، أخذ القرارات فيما يتعلق بترفيع الطلاب مع بعض الاستناسبية أحياناً لعدم وجود سياسة

(1) تجدر الإشارة أنه ومنذ العام 1990 كانت هذه التوجهات في لقاءات المدير العام مع المعلمين في عيد المعلم، وفي المجالس التربوية الموسعة مرتين في السنة، وفي المؤتمر السنوي العام للمبرّات.

موحـدة وإجراءات تفصيلية مركزية، وصولاً إلى افتتاح مرافق جديدة، وتحديد العلاقة مـع الأهل وغيرها مـن الممارسات التي كانـت تمارس باجتهاد من المديـر (باستثناء الأمـور المالية التـي ارتبطت دائماً بالجمعيـة لأسباب تتعلّق بالتشـدد في الصلاحيات المعطاة للمدير للتصرف في الموارد المالية). كلّ هذا أدّى إلى استمرارية المدراء في مواقعهـم منذ التأسيس،حيث كانت الجمعية تحرص على بقائهم لخبرتهم وانسجامهم مـع سياسة المبرّات من جهة وحرصاً علـى استمرارية المؤسسات لصعوبة وجود بدائل أفضـل مـن جهة أخرى؛ وأدّى أكثـر فأكثر إلى ارتباط القيادة بشخص المدير واعتبار ممارساتـه ناجحة حتماً، نظراً لاستمرارية مؤسستـه واستمراريته على رأس المؤسسة، وهكذا عرّفت الممارسات القيادية انطلاقاً من الممارسات العملية لمدير المؤسسة.

شهـدت هذه الحقبة الزمنية تبايناً محـدوداً على مستوى المفهوم والممارسة فيما خصَّ **القيادة بين المؤسسات التعليمية والرعائية** حيث إنّه في كلتا الفئتين، ارتبطت القيادة بشخص المدير وخلفيته، وهذا التباين المحدود كان مردّه إلى أمرين:

أولاً، بالرغـم مـن ظروف الحرب التـي حالت دون وجود فرص تدريب وتطوير كبيريـن، إلاّ أنّهـا كانت متوفـرة أكثر على مستـوى المؤسسـات التعليمية منها علـى مستـوى المؤسسات الرعائية، حيـث كان هناك تبادل خبـرات عديدة مع مدارس أخـرى والمركـز التربوي للبحـوث والإنمـاء، والاستفـادة من خبرات مؤسسـات جامعية ومراكز مختصة تمت الاستفـادة منها على مستوى المناهج المعتمـدة، الإشـراف على عمـل المعلمين (ولـو كان بدائياً)، قياس تحصيل الطـلاب الأكاديمي، لجان الأهل، الأنشطـة المدرسية، الطرق والاستراتيجيات التعليميـة، الخطـط التعليمية والتحضيـر، سياسة القبـول والتسجيل، وغيرها مـن الممارسات الموثقة ضمن كتب وأدبيات وأبحاث ومقالات إضافة إلى وجود مناهج واضحة صادرة عـن وزارة التربية، مما هيأ للمدير البنى التحتية لإدارة وقيادة المؤسسة. كذلك أنشات جامعات عديدة برامج خاصة بالقيادة التربوية للمؤسسـات التعليميـة، وحاولت الجمعيـة استقطاب بعض خريجيهـا مما أثار

الوعي على مستوى الممارسات القيادية دون الالتفات إلى أهمية تحديد إطار مفاهيمي ومتوافق عليه للمفهوم. أما الخبرات فيما خصّ المؤسسات الرعائية فكانت محدودة، لأنّ العمل الرعائي في المبرّات اعتمد تجربة لم يكن لها سابقة وهي التجربة الأسرية، ولعدم وجود وفرة في الأدبيات أو المراجع العلمية عن الرعاية البديلة تساعد في تطوير الممارسات، اقتصرت الاستفادة من تجارب أخرى على الزيارات الميدانية إلى بعَض المؤسسات الرعائية المماثلة،التي لم يكن أداؤها بالمستوى الذي يشكل النموذج الأفضل. فكان الاجتهاد والسعي والتجربة هي الطرق المتاحة لبناء الخبرة في العمل التربوي الرعائي.

ثانياً، الإطار التنافسي للمدارس كان محفّزاً كبيراً للمؤسسات التعليمية في تطوير نفسها، كالتنافس على تحقيق التميز في نتائج الامتحانات الرسمية، مستوى الطلاب في اللغات الاجنبية شفهياً وكتابةً، الأنشطة الرياضية، الاستقطاب الدائم للطلاب، ومشاركة الأهل. من ناحية أخرى، كانت جمعية المبرّات بمؤسساتها الرعائية متقدمة على غيرها من المؤسسات الرعائية المماثلة، مما لم يحفّز مدراءها على بذل جهود إضافية للتطوير لكون المؤسسات الرعائية، ومنذ نشأتها تعمل من خلال برامجها التربوية التي تفرّدت بها على تقديم رعاية شاملة ومستمرة للأبناء حتى نهاية التعليم الجامعي ودخول سوق العمل، وهي برامج توفّر التنشئة المتوازنة فكرياً واجتماعياً، جسدياً عاطفياً وأخلاقياً لجميع الأبناء وتحظى بتقدير خاص من القيمين على العمل الاجتماعي في وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارتي الصحة والتربية.

بناءً لكلٍّ ما تقدم فإنّ المبرّات بمؤسساتها التعليمية والرعائية، ومع اتساع رقعتها الجغرافية وزيادة عدد مؤسساتها، وبسبب ارتباط القيادة بشخص المدير، وجدت نفسها أمام مشهد مقلق يمكن تلخيصه بالتالي:

- مؤسسات نجحت بسبب تميّز وخبرة ومبادرة مديرها، إلاّ أنَّ هذا التميّز بقي خبرة ومعرفة ضمنية ستزول تدريجيّاً مع ذهاب المدير بسبب عدم توثيق الخبرة ليستفيد منها الآخرون وعدم مأسسة العمليات وتوثيقها.

- تفـاوت بين المؤسسـات يصل إلى حدّ التناقض على مستـوى الممارسات الإدارية والقياديـة من حيث نقاط التركيز الداخلية والخارجية، مما يؤثّر على مسار العمل والتقـدّم في ظل رؤية واحدة. فـكان تركيز البعض على تثبيـت المستوى التعليمي مما يعزّز الإطار التنافسي للمؤسسة، والبعض الآخر عمل على تفعيل شبكة علاقته مـع المجتمـع المحيـط ومؤسسات المجتمع المدنـي؛ والبعض ركَـز على تحصيل الأقسـاط والشؤون المالية، من جمع تبرعات وتأمين تمويـل لمشاريع مؤسساتية، والبعض الآخر ركز على نتائج الامتحانات الرسمية لكونها عامل استقطاب.
- رسـوخ في أذهـان العامليـن أن القيادة مرتبطـة بموقع مديـر المؤسسة، ومن مسؤولياتـه فحسب ومـن دون الوعي أنّ الـدور القيادي متوقّع علـى مستوى كلّ المواقع الإدارية والقيادية كموقع الناظر، والمنسّق وغيرهما من المواقع.

بعد برنامج التطوير الإداري:

إن ارتفـاع وتيـرة قلق الإدارة العليا في الجمعية نتيجـة الانتشار السريع لمؤسسات المبـرّات وارتفاع عـدد العامليـن والمستفيدين فيها وأثـره على استدامـة المؤسسات واستمراريتهـا، والخشيـة من صعوبة تأميـن قيادات لمؤسسات جديـدة، أدّى إلى بروز حاجـة ملّحة لتأطير العمل وتنظيمه وتحقيق التكافؤ بين المؤسسات، ولتطوير القيادات التي تنوّعت في أساليب العمل، والتحضير لإيجاد قيادات جديدة.

تضمّـن برنامج التطوير الإداري، كما ذكـر سابقاً، برامج تدريبية للكوادر القيادية شملـت أربعة محـاور: الإدارة، الإشراف التربوي، العلاقة مع الاهـل والمجتمع المحلي ورسالة المؤسسة.

وبالرغم من أنّ برنامج التطوير الإداري أُنشئ ليكون عبارة عن مدرسة كوادر تؤمّن قيـادات بشـكل مستمر لكلّ المواقـع الأساسية في مؤسسات الجمعيـة، إلاّ أنّه لم يلحظ في محـاوره التدريبية بناء مفهوم القيادة عند المديريـن القدامى المستمرين، أو عند الجدد المرشحين للمواقع الإدارية.

لقد أحدث البرنامج **تغييرات كثيرة**، منها، **تغيير على مستوى الهيكليات التنظيمية**:

أولاً، تم تعيين مدراء حلقات في معظم المدارس، وهو موقع وظيفي لم يكن موجوداً إلاّ في مدرسة واحدة، بهدف توزيع الصلاحيات الواسعة التي كانت معطاة للمدير على أكثر من مستوى في الهيكليّة.

ثانياً، تم التأكيد على مستوى أعلى من التوثيق بحسب نظام الجودة المعمّم الذي ألزم العاملين التوثيق في كلّ العمليات والآليات التي تم العمل بها، ممّا يضمن بقاء الخبرة الضمنية، وذلك من خلال الطلب من المؤسسات، وعلى سبيل المثال: إعداد تقارير سنوية[1] من قبل كل المستويات والمواقع الوظيفية، وهي كانت سابقاً إمّا غير موجودة أو تعدّ من قبل مواقع قليلة في الهيكليّة.

ثالثاً، تطوّر مفهوم تقييم أداء المدير، إذ كان التقييم يعتمد أداة واحدة هي استبيان رأي العاملين بأداء المدير الذي كان يتضمن خمسة عشر محكاً من شرح رسالة المؤسسة إلى إعداد خطط تنفيذية لمشاريع مؤسساتية، تطوير الهيكل التنظيمي، تقييم أداء المؤسسة وأداء العاملين، ممارسة الأسلوب العقلاني في حل المشكلات، تنمية الدافعية والتشجيع على الأنشطة المدرسية، الإشراف على عمل المعلمين والتعرف على احتياجاتهم التدريبية. نتيجة لبرنامج التطوير الإداري، تطوّر هذا المفهوم من أداة تقييمية إلى ملف عمل يتضمن تقييم خطة الموقع الوظيفي، ويبرز دور المدير في المتابعة التربوية لأوضاع التلاميذ من تحصيل أداء وتقييم مستمرّ، جهده في المتابعة الميدانية للمؤسسة، في تمكين فريق العمل، دوره تجاه المؤسسة الأم، جهده في توفير النمو المهني للعاملين والنمو المهني الذاتي وفي نشر ثقافة الجودة، كما اعتمد في تقييم أداء المدير بالإضافة لكل ذلك التقييم الذاتي والتفكر في الإنجازات والتحديات المستقبلية والنتيجة الربحية للمؤسسة من خلال كتابة ورقة تأملية.

(1) التقرير السنوي هو أداة لتوثيق تجربة عمل سنة كاملة مما يتيح للمسؤولين الاطلاع على اهم المعلومات حول اعمال العام سواءً لناحية الإنجازات والتحديات وكيفية مواجهتها، كما يتيح الفرص لتقديم دروس مستفادة من تجارب الآخرين ووضع توجهات لعمل العام التالي، علاوة على اعتباره طريقة للتفكير والمحاسبة الذاتية من قبل كل المستويات.

وقد أدّى ذلك إلى تغيّر في مفهوم القيادة من مدير ذي صلاحيات واسعة تتجاوز المساءلة والتقييم إلى مدير يتفّكر في أدائه انطلاقاً من المعلومات التي قدّمتها آليات العمل الجديدة ضمن برنامج التطوير.

كما كان هناك **تغيير جذري** في مفهوم تقييم أداء العاملين عبر توزيع الصلاحيات التي كانت سابقاً مرتبطة بالمدير إلى مستويات مختلفة في الهيكل الإداري حيث أصبح لمسؤولي بعض المواقع الوظيفية (مثل مدراء الحلقات أو الناظر العام) صلاحية تقييم أداء العاملين ضمن حلقاتهم أو أقسامهم مما جعلهم مسؤولين عن تحديد احتياجات هؤلاء العاملين التدريبية، تطويرهم وتمكينهم، ومن ثم تقييم أدائهم وإصدار التوصيات للتحسين، وقد أدّى ذلك إلى عدم حصر هذه الصلاحية بشخص المدير، وهذا تغيير نوعي أكد التوجه نحو القيادة الجماعية.

ولكن بقيت ممارسات قيادية أخرى لم تتبلور عند الكثيرين، كتبنّي عملية التفويض والاحتضان لكوادر جديدة يتم تأهيلها وتمكينها لتكون قيادات وسطى، أو لتكون بدائل لمدراء اقترب موعد تقاعدهم بمرور الزمن بالرغم من التأكيد المتواصل من الإدارة العامة بضرورة اعتماد مبدأي التفويض والاحتضان، لبناء هذه الكوادر الجديدة في أكثر من مناسبة. وهكذا بقي هناك ضعف في تطبيق هاتين الممارستين دون تبّنٍ بسبب عدم وجود أيّ أُطر للمساءلة أو لتقييم العمل بهذه التوصية، وذلك لعدم الربط في ذهن المديرين بين مفهوم التمكين (متضمناً التفويض والاحتضان) ومفهوم القيادة.

لقد أتى برنامج التطوير الإداري بتغيّرات جذرية على مستوى مهارات التخطيط وإدارة المشاريع، إدارة الموارد البشرية وتقييم أداء العاملين وتقييم وتطوير سياسة التوظيف، مهارات الإشراف على البرامج التعليمية والعملية التعليمية، مهارات الإشراف على الطلاب وتقييم تحصيلهم الأكاديمي وعلى مستوى إدارة الذات والتواصل داخل المؤسسة، مهارات مبدئية في الإدارة المالية، ومهارات إدارة المباني والمرافق والتجهيزات، إدارة نظم المعلومات، وعلى مستوى التخطيط والهيكليات، وتفويض

الصلاحيات والتوثيق. إلاّ أنّ التفاوت بين المؤسسات بقي كبيراً، وتجاوب بعض المدراء كان قليلاً، مما أدّى إلى تغيير بعض القيادات التي لم تستجب للتغيير والتطوير، لأنّها شكّلت عائقاً أمام تطوّر المؤسسات واستمراريتها، فتمَّ استبدال بعض مدراء المؤسسات ومسؤولي مواقع إدارية متقدمة بغيرهم.

وقد تعود أسباب هذا التفاوت إلى أنّ برنامج التطوير الإداري لم يتعرّض لمفهوم القيادة بشكل واضح ومباشر، بل ركّز على مفهوم وممارسات الإدارة، مما أدّى إلى إيجاد العديد من الممارسات الإدارية المشتركة بين إدارات المؤسسات، بينما بقيت الممارسات القيادية غير ممنهجة، ولا تنسجم مع الإطار النظري لمفهوم القيادة في المؤسسات كلّها، حتى الناجحة منها، مع استثناءات قليلة، إذ غاب عن وعي غالبية المديرين أنّ مفهوم القيادة التربوية تتخطّاه كفرد، لتكون مجموعة ممارسات يمارسها مجموعة من القياديين داخل المؤسسة، يعملون بشكل دائم على بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة، وعلى تحقيق جودة التعلم والتعليم والرعاية، وهم متمرسون في مهارات الإدارة الناجحة، متبنون للتطوير المهني، وواعون لدوره في تطوير المؤسسة، وقادرون على تطوير ورعاية العاملين ليكونوا قياديين ومتعلمين دائمين يطوّرون ذواتهم من خلال التقييم الذاتي والتّفكر المستمر، وقادرون على قيادة عملية التغيير والتطوير وإيجاد البنى والآليات والمناخ اللازم لنجاحها.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ برنامج التطوير زاد من حدّة التباين بين المؤسسات التعليمية والرعائية، وذلك بسبب أنّ استجابة المؤسسات التعليمية كانت اسرع مع مكتسبات برنامج التطوير الإداري من المؤسسات الرعائية. انعكس ذلك بإيجاد مواقع إدارية جديدة في المؤسسات التعليمية أدّى إلى توزيع جزء من صلاحيات المدير على أكثر من مستوى وألزم المدارس والمعاهد بمستويات تعاون وتفاعل، لم تكن موجودة مسبقاً مع مجالس التنسيق التي أصبحت تُدار من قبل مدراء الحلقات، ومجالس النظّار ومجلس المدرسة الذي تضمن كل القيادات الوسطى في المؤسسة مع المدير. فبدأ

ظهور أثر مفهوم القيادة الجماعية بعد أن كانت القيادة سابقاً فردية قائمة على المدير، وهـذا ما لم يحصل بالسرعة نفسها في المؤسسات الرعائية، أولاً، لأنّ نسبة زيادة عدد أبنائهـا بطبيعة الحال أقل مقارنة مع نسبة زيادة عـدد تلاميذ المدارس، مما لم يوجد الحاجة لتقسيـم المؤسسة إلى مستويات متعددة، وبالتالـي بقيت الهيكليات تقريباً هي نفسها. إلا انّها عملت على تحسين أليات العمل داخلياً، حيث إنّها لم تتعرّض لما تعرّضت له المؤسسات التعليمية من المنافسة والتوسع السريع.

مـن جهة أخـرى، إنّ إصدار العديد مـن الآليات والعمليات الخاصـة بأنظمة عمل المؤسسـات التعليميـة لم يواكبها زمنيـاً إصدار لآليـات وعمليات خاصـة بالمؤسسات الرعائيـة، لأنّ البرنامـج كان يستجيـب بدايةً لحاجـات المؤسسـات التعليمية أكثر من الرعائية، ومع الوقت لاحظت المؤسسات الرعائية أنّ المعارف والمفاهيم التي تضمّنها البرنامـج يمكن مواءمتها لتطوير العمل الرعائي كما العمل التعليمي. وعليه بدأت كتابة أنظمـة وآليات العمل الرعائي استنـاداً لما تم في أنظمة وسياسـات العمل التعليمي مع الأخـذ بعين الاعتبار التعديلات المتعلقـة بخصوصية المجالات الرعائية، وهذا ما أدى إلى تأخّر انعكاس معارف ومهـارات البرنامج على الممارسات في المؤسسات الرعائية وبما يفسر النتائج التي ظهرت في دراسة التقويم الذاتي لبرنامج التطوير الإداري لجهة التفاوت في أداء المؤسسات.

إنَّ برنامـج التطويـر الإداري، وإن لم يتطرّق لمفهوم القيـادة، إلاّ أنه شكّل مرحلة انتقالية بين الممارسة القيادية وممارسة إدارية موثقة وممنهجة، ستشكّل لاحقاً مدخلاً للممارسـة القياديـة الواعية، حيث إنّه لا يمكن المرور مـن القيادة الفطرية إلى القيادة الواعية دون تثبيت مجموع الممارسات الإدارية ومأسسة العمل وتوثيق الخبرات.

تغييـر آخـر أحدثه برنامج التطويـر الإداري هو أنّه غيّر من الصـورة النمطية في حصر السلطة الإدارية فـي المدير، فصارت مواقع وظيفية متعدّدة تشارك في مجالس المديرين، تبدي رأيها وتشارك في أخذ القرارات وتقدّم الاقتراحات. كما أن مشاركتها

في وحدات برنامج التطوير الإداري قرّبت بين مهاراتها ومهارات المدير وتخطّتها في بعض الأحيان، وأصبحت مخرجات عمليات الجودة التالية هي المبتغى وليس رضى المدير: جودة التخطيط، جودة الإشراف على العملية التعليمية والإشراف على عمل المعلمين، وجودة الإشراف على تقييم تحصيل الطلاب الأكاديمي. وأصبح البعض منهم متمرّساً أكثر من المدير في هذه المهارات نتيجة لممارستها بشكل أكبر وأتسعت خبرتهم في هذه المجالات بما يتفوّقون به على خبرة بعض المديرين. وهذا التغيير أثار مشاعر التهديد عند قلة من المدراء بالخطر على موقعهم الوظيفي وأوجد حالة من التجاذبات والتناقضات أحياناً كثيرة استدعت تدخلاً مباشراً من الإدارة العامة للحفاظ على استمرارية القيادات الجديدة.

مفهوم القيادة ربطاً بدراسة التقويم الذاتي:

عاشت المبرّات قبل دراسة التقويم الذاتي وبعد برنامج التطوير الإداري تجربة ثلاثة أنواع من المدراء: مدراء اعتمدوا مخرجات برنامج التطوير الإداري، وهذه المجموعة كان لها دور فعّال ومبادِر وقيادي في تحويل المخرجات إلى ممارسات، ومن ثم المساهمة في كتابتها بطريقة موثّقة وممنهجة، وذلك لتجذيرها وضمان ديمومتها في آليات وأنظمة العمل التي كانت من مخرجات البرنامج، وحتى في التطبيق كان لها الأسبقية في التجربة والتحسين المستمر انطلاقاً من التجربة. وهم المدراء الذين استجابوا بحماس لمخرجات برنامج التطوير الإداري واعتبروها تلبية لطموحاتهم، وحاجة ملحّة لعملهم، وقناعة منهم بمفهوم القيادة الجماعية بعيداً عن الشخصانية.

مدراء ظلوا على القيادة التي رأوا فيها منهجاً ناجحاً طوال السنوات التي مرّت، متحفظين على مخرجات البرنامج بدايةً وكانت استفادتهم محدودة في تغيير واقع ممارساتهم. وعند تحويل المخرجات إلى ممارسات موثّقة وممنهجة عارضوا تطبيقها وتمسّكوا بالممارسات السابقة لإصرارهم على ارتباط المؤسّسة بشخصهم وخوفهم من نقل الصلاحيات إلى الآخرين. ومن هذه المجموعة من فضّل الانسحاب من المؤسسة

ومسيـرة المبرّات على أن يتقبل التغيير، والبعض الآخر بدأ بالإستجابة عندما شعر أنه أصبح كمن يغرد خارج سربه.

والفئـة الثالثة ضمّت مـن حَسَّنَ من ممارسته الإدارية فمنهجهـا ووثّقها ولكن بقي يعتمـد علـى تجربتـه السابقة فـي تحفيـز العاملين ورعايتهـم وخلق منـاخ إيجابي في المؤسسـة دون أن يتعداها إلى غيرها من الممارسات القيادية الأخرى. هذه المجموعة الثالثة وإن كانت إيجابية في المحاولة والتطبيق إلا انّها لم تكن مبادرة ولم تعكس تغييراً ملموساً في ممارستها إلا بعد تعميم الآليات والأنظمة وبدء التدقيق عليها، وكان التغيير بعد ذلك تماشياً مع المسار العام للمبرّات وإستجابة لسلطة أعلى.

مع اعتماد دراسـة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، بدأت إثارة الوعي حـول مفهوم القيادة الذي كان يعتقـد ولفترة قريبة أنّه موهبة يتميّز بها شخص المدير دون الالتفات للعلاقة التفاعلية بين الإدارة والقيادة، حيث أوضحت الدراسة بمؤشراتها ومكوناتها أنّ القيادة مسألة مختلفة عن الإدارة، فالإدارة ضرورة لنجاح القيادة، إذ انّه إذا لـم يكـن هناك تمرّس فـي الإدارة قد لا تنجح القيادة، ولذلك فـإنّ المرور ببرنامج التطويـر الإداري الذي أسّسـ لممارسات إدارية ممنهجة وموثقـة وقابلة للقياس، كانت مرحلة أساسية وضرورية، قبل التطّرق إلى مفهوم القيادة. ولكن الإدارة ليست المطلب الكافي للقيادة، كما سنرى.

مـع طرح معاييـر الدراسة فيما يخصـ الممارسـات القياديـة ومؤشراتها وجدت مؤسّسات المبرّات نفسها أمام حاجة ملحّة لتحقيق هذه المعايير في غالبية المؤسسات حتـى أكثـر المؤسسات نجاحاً فيها، مما يثبت أنّ الممارسـات كانت قبل دراسة التقويم الذاتـي ممارسـات مرتبطـة بثقافة وخبـرة المدير بعيداً عـن مفهومهـا المتكامل وإن اشتملت على ممارسات إدارية ممنهجة وموثقة بطريقة أفضل من ذي قبل.

كما أن معايير الدراسة أثارت الوعي حول بُعْدٍ جديد للقيادة، وهو أنّه يمكن تشكيل القيـادة وإكتسابها للعاملين في مواقع قيادية عديدة فـي المؤسسة، وهي ليست حصراً

بالمدير، إضافة إلى أنّها أشمل من مجموعة الممارسات، التي كنا نراها والتي كانت محصورة بالتواصل مع العاملين، وخلق جو إيجابي محفّز للعمل برسالية وإتقان، دون أن تتعداها لممارسات أخرى جوهرية كرعايتهم بهدف تطوير أداء المؤسسة.

كما عرّفت الدراسة المبرّات على بُعدين جديدين في مفهوم القيادة، الأول، هو أنها قابلة للقياس والتقييم بعد التعرّف على مؤشراتها وكان يُعتقد أنّ القيادة ميزة تولد مع الإنسان وخبرة ضمنية غير قابلة للقياس. وقد تم تقييم هذه الممارسات القيادية من خلال خمسة معايير شكلت الإطار المفاهيمي المرجعي لها وهي الممارسات القيادية فيما يخص:

1 – بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة،

2 – تشكيل ورعاية مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المؤسسة،

3 – تبنّي ورعاية العاملين في المؤسسة،

4 – قيادة عملية التغيير والتطوير في المؤسسة،

5 – العمل على تطوير الذات من خلال التقييم الذاتي والتفكّر المستمر، ووضع خطة للتطوير الذاتي المهني وتطبيقها.

أُثير النقاش بين الاستشاريين والمبرّات حول كيفية قياس هذه الممارسات القيادية وكيفية جمع معلومات عن مستوى تحققها، وبقي النقاش بين أخذ وردّ نتيجة تحفظ أعضاء الدراسة أولاً حول أكثر الممارسات تعبيراً عن القيادة، وثانياً حول كيفية قياسها. تلا هذا النقاش عصف ذهني لتحديد الممارسات التي توصف القيادة والتي بلغت حوالي 75 ممارسة تم تأطيرها وجمعها ضمن ستة معايير وفق مؤشرات ومحكات محدّدة من قبل الاستشاريين وأعضاء لجنة الدراسة.

بعد تحديد الممارسات والإطار المفاهيمي للقيادة، بدأ النقاش حول سبل تقييمها وكيفية تحديد الأدوات ومصادر المعلومات، مما أثار الوعي عند أعضاء الدراسة حول

مفهـوم القيادة الذي عرّف أنـه مجموعة مترابطة من الممارسـات، ضمن حلقة كاملة قابلـة للقياس من خـلال أسئلة مفتوحـة لمجموعة مركـزة ممثّلة لمجتمـع المؤسسة، مشاهدات ميدانية وتقارير تحليلية إحصائية[1].

استمـرت هذه المرحلـة حوالي السنة بـدأ خلالها اعضاء الدراسـة بتسريب هذه الثقافـة والوعي للإداريين في مؤسساتهم قبل بدء التدريب الفعلي على مجالات القيادة (من ضمن المرحلة الثانية لبرنامج التطوير) خاصة من كان مدير مؤسسة من اعضاء لجنة الدراسة.

أما **البعد التغييري الثاني** الذي أحدثته الدراسة أنّ تقييم مفهوم القيادة يكون من خـلال تشكّله في وعي وأذهـان العاملين، وليس في وعي وذهن المدير فحسب، وبالتالي فإنّ توصيف مستوى الممارسات القيادية في المؤسسات من خلال تعبير وآراء العاملين، كان مقاربـة جديدة وبُعداً غير ملحوظ سابقاً في أذهان المدراء في المبرّات وقد أسّس ذلك لثقافة جديدة على قاعدة «إنما يستدل عليك بما يجري على ألسنة العباد عنك» كما يقـول الإمام علي بـن أبي طالب عليه السلام، لذلك تريّث العديد من المديرين قياس وتقييم الممارسات القيادية فـي مؤسساتهم واعتبروها تقييماً لأدائهم وشخصهم انطلاقاً من أنّ القيـادة فـي أذهانهم هي صفات خاصـة بالمدير. كذلك قاومـوا قياس تحقّقها من خـلال مـدى تشكلها في أذهان العامليـن على اعتبار أن المدير هـو الأقدر على التعبير عنها، وأدّت هذه المقاومة إلى صعوبة تقبّل فكرة المجموعات المركزة، والاحتجاج على النتائج التي ظهرت عبر التشكيك بصدقية بعضها والتأخر في تحليلها وإصدار التقارير اللازمـة، كما أصـرّ البعض على تهميش هذه النتائج واعتبارهـا ثانوية في تقييم تحقق المعيـار في حين اعتبـرت ضمن منهجية الدراسة على أنها مصـدر أساسي للمعلومات حول مستوى تحقق الممارسات القيادية.

بالمقابـل فـإن التجربـة كانت ايجابيـة على مستـوى الكثير مـن العاملين، ولاقت

(1) مراجعة الفصل الثالث للإطلاع على مزيد من التفاصيل.

استحساناً كبيراً لديهم، وذلك بعد مشاركتهم في المجموعات المركّزة، واعتبار وعيهم دليــلاً على وجود ممارســات قيادية أو عدمهــا، مما جعلهم يشعــرون بأهميّتهم الذاتية وبمدى قدرتهم على التأثير في مسيرة المؤسسة وتحقق أهدافها.

كانت الاسئلة المفتوحة التي طُرحت أثناء المجموعات المركزة كافية لإثارة الوعي حــول القيادة، وبدء تشــكّل مفهومها في أذهانهم قبل وقت طويل مــن صدور التوصيات حولهــا، خاصــة فيما يتعلّق بدورهم فــي بناء الرؤية وتطبيقهــا وتطويرها، وفيما يخص مفهوم التمكين ورعاية العاملين.

ومــع ذلك فقــد رافق تجربة التقييم مجموعة من المظاهــر عبّرت عن التفاوت في واقع مفهوم القيادة في المبرّات، مثال على ذلك قلق بعض المشاركين من التعبير الحرّ خوفــاً مــن المدير،و اعتبار أنفسهم أقل شاناً وقدرة علــى التعبير عن ممارسة قيادية أو استغرابهــم فكرة التعبير عن الممارســات القيادية هم لا المدير، والتهرب عبر الإجابة السطحية عن بعض الاسئلة. بالمقابل ظهر عند البعض الآخر مستوى متعمّق من التعبير عــن ممارسات قياديــة وإعطاء شواهــد عليها، وإضافــة مؤشرات على مفهــوم القيادة مرتبطة برؤية ورسالة المبرّات، مما أغنى المفهوم وأعطاه قيمة مضافة على ما ورد في الأدبيــات خاصة، حيث أدرج من ضمن مؤشرات القياس محكاً يتعلّق بمدى ارتباط رؤية القيــادة بمنظومة قيم منطلقة من الرسالة وفكــر المؤسس. وبالرغم من التفاوت الذي ظهر في مجتمع المبرّات في التعبير عن مفهوم القيادة والممارسات المرتبطة به إلاّ أن "التجربــة أثارت النقاش والتفكّر والتأمّل فــي المؤسسات مباشرة بعد خروج المشاركين من المجموعات المركزة، وبدأ يحكى عن ممارسات ومصطلحات لم يعرفوها من قبل، أو عرفوهــا ولكــن لم يعرفوا ضمــن أي إطار مفاهيمي تندرج (مثــال على ذلك ما اثاره بعض اعضاء المجموعات المركزة حول الباب المفتــوح دائماً للمدير على انه ممارسة قياديــة دون أن يضعــوا هــذه الممارسة ضمــن الممارسة القيادية المرتبطــة بالتواصل الفعــال وتشجيع المبادرات)، ومع ان هذا التفاعل لم يكــن كافياً لتثبيت المفهوم علمياً

إلاّ أنه أثار الوعي حوله ومهّد لتنفيذ التوصيات الإستراتيجية التي ستأتي لاحقاً.

كل ذلـك أدى إلى بدء انتشار ثقافة جديدة في المؤسسات، مفادها أنّ القيادة هي مجموعـة ممارسـات يمارسهـا أكثر من موقع وظيفـي داخل المؤسسة، وكذلـك إلى أنّ قياس مدى تحقّقها يكـون من خلال انعكاس هذه الممارسات علـى العاملين ورعايتهم وتطويرهـم والتناغـم فيما بيـن آمالهم وطموحاتهـم وبين رؤية المؤسسـة، لا في مدى ممارستها من قبل المدير وحسب.

بعـد إصـدار نتائـج الدراسة فيما خصّ المعايير الستـة المرتبطـة بالممارسات القيادية وأثرها على أداء المؤسسة، تم تحليل نتائج كلّ معيار ربطاً بالممارسات والأطر المفاهيميـة التـي حضرت أو غابـت أو تفاوتت في إجابـات المشاركين في المجموعات المركزة، وشكّلت نتائج المعايير **تحليلاً لواقع القيادة**، مفهوماً وممارسة، في مؤسسات المبرّات.

الممارسات القيادية ومدى تحققها في مجتمع المبرّات فيما يخص:

بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة:

تضمنـت هذه الممارسـة القيادية خمسة مؤشرات لتقييمهـا هي: مدى وجود إطار نظري لطبيعـة المؤسسة ينسجم مع رسالة المؤسسة ويعكـس فلسفتها وأهدافها، مدى الفهم الشامل لخصوصيـة المؤسسة، واقعها ومضمونها، مدى تحقق الجودة في التعلّم والرعايـة والتعليم والتربية، مدى التناغم مـع القناعات والآمال المشتركة للعاملين في المؤسسة عبر التحاور والتفكير الناقد والاستفادة من التجارب، مدى التناغم مع رسالة مؤسسة المبرّات.

ظهر وجود الممارسات المرتبطة «**ببناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة**» علـى مستوى إتاحة الفرص للعاملين في الترشح لمواقع قيادية، وهذا ما ظهر من خلال وجود مدراء حلقات ومسؤولي أقسام ومواقع وظيفية قيادية ظهرت بعد برنامج التطوير

الإداري، وعلى مستوى توفير الإعداد المهني الكافي الذي يظهر في وفرة برامج التدريب وتنوّعها، توفير البيئة المحتضنة من خلال برامج الإشراف الاحتضاني على أكثر من مستوى، إتاحة الفرص للكوادر لتطوير مختلف مهاراتهم، القدرة على التخطيط ووضع الأهداف، كما ظهر فهم وقناعة بأهمية العمل الفريقي وهو يعود إلى كثرة اللجان والمشاريع المختلفة في المبرّات، مثال لجنة التربية الإدماجية، لجنة مدونة السلوك، لجنة الصحة المدرسية، لجنة الأنشطة والاحتفالات.. التي تتيح فرص العمل الفريقي التعاوني وتبني طريق التحاور لتحقيق التناغم وهذا ما تؤكد عليه المنظومة القيمية للمبرّات. أما الممارسات التي لم تظهر فهي الممارسات المرتبطة بدور فريق العمل في بناء الرؤية حيث كان يعتقد أنّ الرؤية توضع من قبل الإدارة، وينحصر دور العاملين في تبنيها، غياب أساسيات تحقيق جودة التعلم والتعليم بسبب غياب الممارسات المرتبطة بمتابعة تنفيذ ما يخطط له وتقييم التنفيذ، وضع وقياس مخرجات العمليات التي نتجت عن برنامج التطوير الإداري وتحليل نتائج القياس بهدف التحسين وغياب التفكير الناقد والاستفادة من التجارب، فكان للمبرّات رؤية وضعها القيّمون والإداريون دون إشراك الآخرين فيها ودون قياس مدى تطبيقها بشكل علمي ومدى نشرها على مستوى كل مؤسسة.

المساهمة في تشكيل مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المؤسسة:

تضمنت هذه الممارسة القيادية خمسة مؤشرات لتقييمها هي: مفهوم جودة التعلم والرعاية ومخرجاته، مفهوم جودة التعلم / التربية، مفهوم الإدارة الناجحة، مفهوم التطوير المهني ودوره في تطوير المؤسسة، مفهود دور الأهل وعلاقاتهم بالمؤسسة.

ظهرت المساهمة في **تشكيل مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المؤسسة** من خلال وجود ممارسات مرتبطة بتحليل نتائج التلاميذ على صعيد التحصيل الأكاديمي ونماء

الشخصية في المجالس التربوية الموسعة، الامتحانات الموحدة والمركزية[1]، والتنشئة الإسلامية من خلال قياس مخرجات التنشئة الإسلامية في نهاية كل مرحلة تعليمية[2]. كما ظهرت معرفة ووعي لمفهوم وضع خطط من أجل التحسين انطلاقاً من التحديات والمشكلات، مثال ذلك وضع خطط لتحسين الطلاب الأكاديمي، أو لاستقطاب طلاب جدد أو لترشيد الإنفاق. وبرزت صفات قيادية عديدة للمدير منطلقة من خبرته الطويلة في الإدارة ومن توجهات المؤسس السيد محمد حسين فضل الله ﷺ والمدير العام لجهة إدارة الوقت، وحمل هموم الناس ومعالجتها، فتح ابواب المؤسسات أمام المراجعين، التفكر في الأداء والعمل، كما برزت، بسبب تمرّس المبرّات في التدريب وإعادة التدريب، قدرة على نقل الخبرة للفريق، فضلاً عن ممارسات تمكين العاملين عبر التفويض والاحتضان وتقديم التغذية الراجعة، معرفة وفهم لمفهوم التطوير المهني ودوره في تطوير المؤسسة، تقييم العمل بهدف تطوير المؤسسة، تحسين البيئة المادية، معرفة وفهم لدور الأهل وعلاقتهم بالمؤسسة كمستفيدين.

في المقابل غابت ممارسات مرتبطة بصياغة أهداف واضحة لخطط التحسين ومؤشرات جودة مخرجات العمليات مع مستويات معيارية، ربط اجراءات التحسين بنتائج القياس، إقفال الحلقات لتحقيق التعلّم والتعليم، بناء مفهوم جودة التعلّم، تخطيط واضح وتنظيم فعّال لتحقيق رسالة كل مؤسسة منبثقة من رسالة المبرّات، إدارة فعّالة للموارد المالية والبشرية، اعتماد أساليب متنوعة في التطوير المهني وعدم الاكتفاء بالتدريب وبممارسات متفرقة في التفويض والإحتضان مع إغفال ممارسات مختلفة مثل المزاملة والنمذجة وغيرها... كما لم يتم الالتفات لدور الأهل كمشاركين

(1) الامتحانات الموحدة والمركزية: هي امتحانات تضمن قياس تحصيل المتعلمين في مدارس المبرّات مع نهاية الحلقة التعليمية وفق نواتج تعلمية محددة ومتفق عليها مما يضمن جودة التحصيل لدى التلامذة.

(2) مشروع قياس أثر التنشئة الإسلامية: يهدف إلى قياس مخرجات التنشئة الدينية على مستوى المعارف والاتجاهات وبعض السلوكيات العبادية.

في أخذ القرار وتطوير المؤسسة من اقتراح استحداث مرافق أو برامج جديدة داخل كل مؤسسة أو ما شابه.

تبنّي ورعاية العاملين:

تضمّنت هذه الممارسات القيادية ثلاثة مؤشرات لتقييمها هي: مدى وجود قياديين يبادرون للتطوير والتجديد، مدى وجود متعلّمين دائمين يسعون إلى تطوير مهاراتهم، ومدى وجود أعضاء فاعلين في مجتمع المؤسّسة متعاونين لتحقيق الرؤية المشتركة للمؤسسة.

أظهرت الدراسة وجود ممارسات تعكس تبنّي العاملين ورعايتهم من خلال الترشيح لمواقع قيادية، وهذا ظهر مباشرة بعد برنامج التطوير الإداري الذي أوجد مواقع قيادات وسطى عزّزت الروح القيادية داخل المؤسسة، من خلال توفير الإعداد المهني الكافي، وجود البيئة المحتضنة، إتاحة الفرص للكوادر الداخلية للتطوير، سعي العاملين لتطوير مهاراتهم المهنية ذاتياً بشكل دائم من خلال الانتساب الكثيف للجامعات والدراسات العليا والتدريب المتخصّص، أي تدريب كل فئة بحسب احتياجاتها وحين الحاجة لذلك، التركيز على التعاون وتشجيعه. وقد أظهر التطابق بين تحكيم إجابات المجموعات المركّزة ورأي المدير وجود أرضية واسعة لرؤية مشتركة بين رأس الهرم والقواعد بمختلف مستوياتها، سببه الروح التي بثّها سماحة المرجع المؤسس في المبرّات الذي كان يلتقي في المؤتمر السنوي بكل العاملين حيث يلقي توجهاته العامة في كل عام. بالإضافة للقاءات السنوية للمدير العام في عيد المعلم والمشرف الرعائي الذي كان خلالها يوّحد الرؤية والتوّجه والمسار لجميع العاملين في المبرّات، في المقابل أظهرت النتائج شبه غياب للممارسات المرتبطة بتمكين العاملين ليصبحوا قادة قادرين على تقديم مشاريع تطويرية حيث ظهر أنه يفسح لهم المجال في طرح أفكار تطويرية دون تمكينهم من عملية التطوير بعناصرها ومنهجيتها العلمية وتوفير فرص للعمل الفريقي المشترك.

قيادة عملية التغيير والتطوير في المؤسسة:

تضمنت هذه الممارسة القيادية خمسة مؤشرات لتقييمها هي: تشخيص الحاجات والمشكلات وتحديد حاجات التطوير، المبادرة إلى فحص السياسات التربوية والهيكلية التنظيمية للمؤسسة بهدف تطويرها حسب الحاجات المستجدة، إدخال أفكار مستحدثة إلى المؤسسة والمبادرة إلى الإطلاع على المستجدات والتعاون مع المختصين التربويين لاستقاء الأفكار التجديدية الملائمة، إيجاد مناخ يشجّع مبادرات التجديد والتطوير ويساهم في التغلب على عوامل مقاومة التجديد في داخل المؤسسة، وإيجاد بنى وعمليات للتطوير والتجديد المستمر.

أظهرت نتائج تقييم قيادة عملية التغيير والتطوير في المؤسسة وجود ممارسات مرتبطة بتحديد المشكلات وإدخال أفكار مستحدثة، والمبرّات كانت سباقة في هذا المجال. وأكبر مثال هو دراسة الاحتياجات التدريبية الذي اتّبعها برنامج التطوير الإداري ثم دراسة التقويم الذاتي بالإضافة إلى تجربتها الرائدة في برامج الدمج التربوي وتطبيق مناهج التربية التكاملية والإدماجية. وهذا ما يظهر في العلاقة مع المركز التربوي للبحوث والإنماء ومقدار مشاركة أعضاء من المبرّات في لجان المركز واللجان التطويرية في وزارة التربية، وتجربتها في الإرشاد التربوي والصحي والبرامج التربوية في المؤسسات الرعائية والكثير منها مما لا يمكن حصره. كما ظهرت القيادة في التطوير والتغيير من خلال المبادرة للإطلاع على مستجدّات ما هو جديد، توفير مناخ يشجّع المبادرات للتجديد ويراعي عوامل مقاومة التغيير، تعزيز التواصل الإعلامي، اعتماد التجربة في التغلّب على عوامل مقاومة التجديد في داخل المؤسسة، وجود تناغم بين الإدارة والعاملين بهدف توفير هذا المناخ في المؤسسة.

في حين غابت الممارسات المرتبطة بتشخيص الحاجات بناء على أدلة واضحة وكافية، ربط حاجات التطوير بناء على **تشخيص المشكلات**، غياب ذكر التعاون مع المختصين التربويين لاستقاء الأفكار التجديدية ولم تظهر في وعي القياديين، عدم

ذكر مبادرات من كل مستويات الهرم الإداري، وبالتالي يظهر أنها محصورة في بعض المواقع دون غيرها، عدم وعي العاملين لمفهوم عملية التغيير والتطوير وأنّ هذه العملية مرتكزة على مؤشرات محددة رغم ورود شواهد عن رغبة المشاركين في التغيير.

العمل على تطوير الذات:

تضمنت هذه الممارسة القيادية مؤشرين لتقييمها هما: التقييم الذاتي والتفكير المستمر، ووضع خطة للتطوير المهني الذاتي وتطبيقها.

ظهر تباين في نتائج مؤشرات «**العمل على تطوير الذات**» حيث ظهر أنّ ممارسة التأمل والتقييم الذاتي هي ممارسة ما زالت في بداياتها حيث إنّ الأوراق التأملية الموجودة في المؤسسات وإن وجدت فهي عامة وغير مكتملة، فهي غالباً لا تتضمن توصيات واضحة أو قابلة للقياس مما يظهر أن الممارسة ما زالت غير ممنهجة وموثقة بالشكل المطلوب الذي يسهل تحويله إلى خطة عمل لاحقة، بينما ظهر ارتفاع طموح العاملين للمشاركة بورش عمل خارجية باندفاع ذاتي وظهر تنوع بالنشاطات التي يشارك بها العاملون.

نستخلص مما سبق أنّ برنامج التطوير الإداري لم يلحظ في مرحلته الأولى أي تدريب على الممارسات القيادية أو بناء للأطر المفاهيمية المرتبطة بالقيادة، فإن ورود معايير في دراسة التقويم الذاتي لتقييم مستوى الممارسات القيادية في مؤسسات المبرّات،أظهر من خلال نتائج التقييم أنّ الممارسات القيادية المرتبطة بطبيعة ومدى تشكيل الأطر النظرية (المفاهيم) للممارسات القيادية وتكوين ثقافة المؤسسة بما ينسجم مع الرؤية والسياسات لجمعية المبرّات الخيرية قد تحققت في عدد محدود من المؤسسات، مما يشير إلى أن الممارسات القيادية التي وجدت في المؤسسات كانت في بعضها ممارسات غير ممنهجة ومرتبطة إلى حد بعيد بشخص المدير دون أن تتشكل في وعي فريق العمل.

وتجـدر الإشـارة أنه فـي المرحلة الأولـى من الدراسة لـم يكن هنـاك تباين بين المؤسسـات التعليمية والرعائية فـي التفاعل مع الدراسة، فقد لاقت في بدايتها مقاومة مـن قبـل المؤسسـات التعليمية والرعائيـة على حدٍ سـواء، لأن مفهوم القيـادة السائد كان هـو نفسه فـي كل مؤسسات المبرّات. إلاّ أن إصـرار الإدارة العامة على المضي في الدراسة وتبنـي نتائجها ومشاركة ممثلين عن القطاعين التعليمي والرعائي بشكل دائم ومتـوازن ساهم في تقبل الدراسة ونتائجها والبدء بإدخال التغييرات اللازمة والممهدة لبناء ممارسات قيادية كما عرّفتها معايير الدراسة.

مـع تشكّل الوعي لمفهوم القيـادة الذي أثارته الدراسة، انطلـق العمل على تشكيل الإطـار المفاهيمـي المشترك للممارسات القيادية مثل مفهـوم الإدارة الناجحة، قيادة التطويـر والتغيير، وفعالية المؤسسـة في مجتمع المبرّات ضمـن منهجية تضمن أوسع مشاركة لجميع العاملين وصولاً إلى تحقيق التوافق. وقد صدرت توصيات مستقبلية للعمل عليها بما يكرس الممارسات القيادية الناجحة في المبرّات وفق مسارات متعددة تحقق مجتمعة معاييـر القيادة التربوية التي تضمن استمـرار المؤسسات في الفحص الذاتي والتقييم المستمر بما يحقق تميّزها ويضمن ديمويتها. وفيما يلي عرض للتوصيات:

أولاً: الإطار المفاهيمي المشترك لدى العاملين حول تحسين فعالية المؤسسة
وذلـك: من خلال جـودة التعلّم والتعليم والرعايـة وتكريس الممارسـات المرتبطة بها والتي تعبّر عنها، خاصة موضوع وضوح الأهداف وعملية القياس بناءً لمستويات معيارية وخطـط التحسيـن كحلقة شاملة مترابطـة بما في ذلك خطط التطويـر المهني، قياس رضـى المستفيديـن ومخرجات العمليـة التعليمية والرعائية والتربويـة على المستويين الكمـي (مثل قياس نسبـة المنتسبين إلى الجامعات من الخريجيـن ونسبة المجازين) والنوعي (كقياس تحقق الإنماء الاجتماعي لدى خرّيجي كل حلقة تعليمية)، ارتفاع طموح العامليـن والنتائج المالية كمؤشرات أساسية ينبغـي تفعيلها لتحسين فعالية المؤسسة، وأنّ تقييـم أداء المؤسسـة مرتبط بمعايير ومؤشرات جـودة الأداء في المؤسسة، تفعيل

دور الأهل على أنه علاقة تبادلية، والبدء بتكريس ممارسات تعزّز مشاركتهم ليس كمستفيدين وحسب، بل أيضاً كمشاركين فاعلين، وتحديد الممارسات الفضلى الحالية في العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي والخريجين وتحويلها إلى ممارسات ممنهجة وموثقة تُعمّم على المؤسسات.

ثانياً: تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشترك لدى العاملين حول دورهم القيادي في بناء وتبني رؤية المؤسسة وفي العمل على تحقيق هذه الرؤية، من خلال المبادرة إلى تقديم مشاريع تطويرية، وبناء فرق عمل متجانسة لإنجاز مهام محددة، تحديد وتوزيع مهامها، وضع الإمكانات اللازمة لمساعدة هذه الفرق وتعزيز دورها وإبراز انجازاتها بهدف تعزيز العمل الفريقي والربط ما بين العمل الفريقي التعاوني وتحقيق أهداف الرسالة وتنمية قدراتهم للتعبير عن الرؤية ونقلها للآخرين.

ثالثاً: تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشترك لمفهوم الإدارة الناجحة لجهة أنها ترتبط بوضوح رسالة المبرّات لدى العاملين، تحديد مؤشرات الجودة ومستويات معيارية لتحققها، الإشراف على البرامج التعليمية والتربوية والعملية التعليمية والرعائية، العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي،التمكين عبر التفويض والاحتضان، تعزيز الممارسات القيادية للإدارة ليس فقط كمواصفات شخصية للمدير، بل في تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشترك لجودة التعليم والتعلم والرعاية وللتطوّر المهني ولدور الأهل كمشاركين فاعلين في المؤسسة عند كل العاملين، نشر المعرفة حول كل ما هو جديد في مجتمع المؤسسة فيما يخص التطوير المهني الذاتي وتثقيف مختلف فئات العاملين حول آخر التطوّرات المتعلقة بعملهم وتعزيز ونشر ثقافة المبادرة إلى الاطلاع على المستجدات والتعاون مع مختصين لاستقاء أفكار تجديدية ملائمة وإدخال أفكار مستحدثة إلى المؤسسة، نشر وتجذير ثقافة التفكر والتأمل والتقييم الذاتي وتشكيل فهم ووعي مشترك لدى العاملين للممارسات المرتبطة بها من خلال التدريب وحلقات النقاش والقراءات الذاتية والتفكير الناقد مما يجعل ممارسة التفكر والتأمل والتقييم الذاتي ممارسة مهنية شفافة ومنتجة بكافة مكوناتها، هدفها التحسين والنقد الذاتي

البنّـاء وتقديم المبـادرات التي تساهم في تطوير العمل وضمـان استمرارية المؤسسة، تعزيز مشاركة الإداريين (محاسبين، مسؤولي أقسام خدماتية..) والتربويين (منسقين - نظـار - معلميـن - امناء مكتبـات - مرشدين..) بوضع رسالـة للمؤسسة تنسجم مع رسالة المبرّات وتنطلق من واقع وأهداف كل مؤسسة، إضافة إلى إيجاد البيئة المحفزة لهاتيـن الفئتين بما يساعد على تبني الرسالـة والسعي إلى تحقيقها، تحقيق فهم ووعي مشتـرك لدى العامليـن لمرتكزات وأسس التناغـم والقناعات المشتركـة للعاملين في المؤسسـات والتـي تشتمل علـى منظومة قيم وممارسـات منها: قيم التحـاور والتفكير الناقـد، توحيد اللغـة والتوجهـات والتطلعـات والآمال للعامليـن والممارسـة التفكرية والاستفـادة مـن الخبـرات والتجارب، اعتمـاد الرؤيـة كإطار مرجعي فـي الممارسات الإداريـة والقياديـة لـلإدارة وعند أخذ القـرارات، العمـل على تشكيل معنـى مشترك لمفهـوم التمكين وترجمته في آليات عمل موثقة وممنهجة عبر إشراك العاملين في حل المشـكلات واتخاذ القرارات ومن خلال مشاركتهم فـي إدارة الاجتماعات، وتفويضهم صلاحيـات واعطائهم مجالات للمساهمة في مبـادرات داخل المؤسسة، وعدم اقتصار المفهـوم والممارسات على إتاحة الفرص للتدريب. كما لحـظ ضرورة تنمية الممارسة القياديـة الواعية لـدى الإداريين والتربويين فيما يتعلق بتبنـي ورعاية وتمكين العاملين كهـدف لتطويـر المؤسسة لا سيما العامليـن الطموحين مما يزيد فـي ارتفاع طموحهم للعمـل على التطويـر المستمر وترجمته في آليـات عمل ممنهجة، تشكيـل إطار معرفي شامـل ومشترك لدى العاملين بإمكانيـات المؤسسة على المستوييـن المادي والبشري بالإضافـة الى الإضاءة على إمكانيـات المؤسسات المماثلـة المنافسة في المحيط من خـلال إثارة موضوع الحصة السوقية والإطار التنافسي في مجالس المؤسسة واللقاءات التربوية مما يساعد في فهم طبيعة المؤسسة وظروف البيئة المحيطة.

رابعـاً: تشكيـل الوعي والإطـار المفاهيمي المشترك لعمليـة التجديد والتغيير

لجهـة قيادة عمليـة التغييـر والتطوير فـي المؤسسة، خاصـة على مستـوى نشر ثقافة التجديـد بما تتضمنه من قناعـات ولغة مشتركة تساهم في إطـلاق مبادرات ومشاريع

تطويرية وتجديدية مستقبلية، توفير المناخ الملائم لتقديم مبادرات التغيير لا سيما تلك التي تنبع من رسالة المؤسسة، والتطوير والتجديد بحيث يكون التحفيز والتدريب على إدارة مقاومة التغيير والتجديد عناصر أساسية لتكوين هذا المناخ، تطوير وتركيز ممارسات ممنهجة وموثقة تعكس المعرفة الواضحة للمفهوم، إيجاد بنى وآليات مستمرة لعمليات التطوير والتجديد في المؤسسة والتي ترتكز بشكل أساسي على عمليات أخذ القرار، التفكر كممارسة إدارية، آليات التقييم، تعميم مناخ مؤسسي يحث الموظفين على المبادرة لخطط التطوير المهني والعمل على تأمين الظروف التي تساعد على تطبيقها كما يحثهم على المشاركة في نشاطات متنوعة باندفاع ذاتي من خلال وضع نظام مركزي متكامل لكيفية قيادة عملية التغيير والتطوير في المؤسسات والاهتمام ببناء تقدير الذات بما يشجّع على المبادرات والثقة بالقدرة على التطوير.

الخلاصة

بناءً على ما تقدّم في كلّ هذا التطوير، الذي يستند إلى نظريات تحتاج إلى دراسة تجاربها التطبيقية في مؤسسات مماثلة،قد اثبتت مؤسسات المبرّات من خلال إصرارها على التطبيق بإحداث تقدّم ملموس على أكثر من مسار، ظهرت آثاره في تحقق بعض الممارسات القيادية التي تم قياس تحققها من خلال نتائج معايير الدراسة، إلاّ أنّ قلة عدد الممارسات من مجموع الممارسات التي عرّفت المفهوم، وتفاوتها بين مؤسسة وأخرى، أظهر أنها ما زالت تحتاج إلى جهد كبير لتحقيقها، مع بروز تحديات كبيرة ومعوقات تحتاج أن يتغلب عليها وهي:

- إتساع وشمولية مفهوم القيادة وتضمّنه مؤشرات ومفاهيم متفرّعة تحتاج إلى وقت ليس قليلاً للتدرب عليها والتمرّس فيها.
- تحدي تشكيل الوعي لمفهوم القيادة لدى مجتمع المؤسسة كله وليس فقط لدى المدير.
- قلّة الموارد البشرية المتخصصة والخبرات العربية واللبنانية كنماذج عملية

لهذا الإطار الشامل للقيادة التربوية مما يجعلنا الرّواد ويضاعف تحدياتنا.

- بـذل جهـود أكبر لتغيير النمـط السائد عند بعض الكـوادر القدامى خاصة من مضى على وجوده في الإدارة أكثر من خمسة عشر عاماً.
- كيفيـة جعـل هذا البنـاء وهذا التمرّس في القيـادة عملية مستمـرة مع ذهاب الكوادر الاولى المؤسسة لهذا الإطار المفاهيمي والعملي للممارسات القيادية.
- كيفيـة تطوير هذا الإطار المفاهيمي بشـكل مستمر وبشكل يواكب تطوّر العصر والحاجات والمشكلات المستجدة.

كثيرة هي التحديات المقبلة ولكن الأكيد أنّ المرحلة التالية قريبة المدى ستتضمن ـ بإذن الله ـ بناء أو إعادة تشكيل للعديد من الأطر المفاهيمية المرتبطة بمفهوم القيادة ونشرهـا بين العاملين لترتبط ممارستها بالإطار النظـري للمفهوم وعدم اقتصار هذه الممارسـات على شخص المديـر بما يحقق الاستمرارية والتميّـز المؤسساتي للمبرّات على أن ينعكس كل هذا التراكم في المسار التطويري لمفهوم القيادة في تحسين فرص التعلـم والنمـاء والرعايـة لتلامذتنا وأبنائنـا وأن تبقـى المبرّات ريادية ومتقدمة في التأسيس لنموذج تربوي واعد.