الفصل الرابع

أخلاقيات القيادة في المنظمات وأثرها على التابعين

كمال دواني*

ملخص: يقارن الباحث أولا بين نظريات النمو الخلقي، ويبين أن منحى التعلم الاجتماعي يسمح بالقول بأن القائد يستطيع أن يؤثر على سلوك الآخرين، ويناقش مسألة إمكانية تعلّم القيادة، والفصل بين الوسائل والغايات وأبعادها الأخلاقية. ثم يتوقف عند القيادة والأخلاق كما تتمثل في أسلوب ممارسة السلطة، والتنظيم الإداري، والعلاقة بالتابعين، والقيادة الكارزمية، والبيئة الأخلاقية التي تسمح بالتنبؤ بالسلوك، والتفويض المزيف للقوة التي تؤدي إلى الخداع والإحباط، وكلها مسائل أخلاقية. ويخلص إلى أن الأنظمة التربوية في الدول العربية لا تستطيع أن تواجه تحديات القرن الحادي والعشرين، بإدارة تربوية تقوم على البيروقراطية وعلى استمداد السلطة من مصادر خارجية، دون المعرفة والدراية، وعلى عدم الثقة.

مقدمة

ان فهم طبيعة القيادة مرتبط بالحس الأخلاقي. بمعنى ان أهداف المجموعة التي يفترض ان تكون أهداف القيادة يجب أن تكون أهدافا أخلاقية، وعملية إنجازها هي عملية أخلاقية ملتزمة بأهداف المهنة وأخلاقياتها، إذ قيل إن الأخلاق هي قلب القيادة. وقبل ان نطرح قضية القيادة الأخلاقية ربما علينا أولا أن نطرح قضية الأخلاق. هذه القضية شغلت بال الفلاسفة مدة طويلة ولا

* دكتوراه في فلسفة الإدارة التربوية، جامعة يتسبرغ الأمريكية-الولايات المتحدة. أستاذ في كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية.

تزال مطروحة على جميع المستويات وفي جميع المهن، فنقول مثلا أخلاقيات مهنة التعليم وأخلاقيات مهنة الطب وغيرها.

لكن ما معنى الأخلاق؟ وكيف نعّرف مفهوم الأخلاق؟

يقول تايلور (Taylor, 1975) إن الأخلاق مجموعة من القواعد والمعايير التي، عندما تصبح ثابتة وتحكم سلوك أفراد المجتمع، تشكل جزءا من ثقافة المجتمع وتتجسد في عاداته وتقاليده وقوانينه. فهي تنعكس على الاتجاهات الاجتماعية وتدعم الوازع الأخلاقي فيه. فالمعايير الأخلاقية لها وظيفة خاصة في الحياة العملية: فهي تستخدم كدليل للأفعال، ويستخدمها الفرد ليحكم على اخلاقه وسلوكه. وهي المبادئ التي تقرر ما يدركه الفرد او المجموعة من أسباب اخلاقية للقيام بعمل معين دون الآخر.

أولا: نمو الأفراد الأخلاقي

ان المستوى الثقافي للمجتمع يلعب دورا كبيرا في نمو الأفراد الأخلاقي، اذ أن الخبرات التراكمية التي يجمعها الأفراد من المجتمع الذي يعيشون فيه تحكم سلوكهم إلى حد كبير وتمكنهم من القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، المقبول وغير المقبول وفقا لمعايير المجتمع وقيمه وثقافته. فالخلق الشخصي الناتج عن المؤثرات الاجتماعية يعد من المصادر الرئيسية التي تؤثر على سلوك الفرد الأخلاقي كعضو في منظمة. وتأثير السلوك الأخلاقي للفرد يكون كبيرا وحاسما بشكل خاص عندما يكون هذا الفرد قائدا للمنظمة على افتراض ان للقائد دورا في التأثير على نمو الأتباع الأخلاقي. وهذا يقودنا إلى السؤال التالي: إلى أي مدى يستطيع القائد ان يؤثر على النمو الاخلاقي للتابعين؟ إذا كان التأثير قليلا سيواجه القائد مشكلة اختيار افراد

اخلاقيين لمنظمته. واذا افترضنا ان القائد قادر على التأثير، فما طبيعة عملية النمو الأخلاقي وكيف؟

هناك العديد من النظريات المعاصرة التي تحاول أن تفسر عملية حدوث النمو الأخلاقي.

ولكي نجيب عن هذه التساؤلات نعرض ثلاثة مناح لعبت دورا جوهريا في مجال النمو الأخلاقي، وهي كما يلي:

١. منحى علم النفس التحليلي *Psychoanalytic Approach*

وصاحب هذا المنحى المحلل النفسي فرويد (Freud, 1934). ربما يتوجب علينا ان نختبر منحى فرويد أولا لأنه اذا كان هذا المنحى صحيحا، هناك القليل ما يمكن ان يفعله القائد إلى جانب عملية الاختيار والاستبدال للأفراد الذين يعملون معه بالاعتماد على المعايير الأخلاقية. لاحظ فرويد ان العديد من مرضاه كانوا يعانون من شعور حاد بالذنب. هذا الشعور ساهم إلى حد كبير في كبت سلوكهم الجنسي والعدواني، مما ساهم بالتالي في عملية جلد الذات ومعاقبتها عند ممارسة هؤلاء الأفراد لمثل هذا السلوك او حتى التفكير به.

في منحى فرويد لفهم سلوك الأفراد، تم اقتراح العديد من البنى الشخصية ومنها مفهوم الأنا العليا *superego*، والتي غالبا ما تفسر بالضمير. وقد اعتبر فرويد في نظريته بأن الأنا العليا تتطور مبكرا في حياة الإنسان، أي ما بين ٥-٦ سنوات من العمر، وذلك عندما تندمج ذات الطفل بابيه والطفلة بأمها كطريقة لحل العقدة المعروفة "بعقدة اوديب" القائمة على الشعور اللاواعي بالانجذاب الجنسي لأحد الوالدين من الجنس المعاكس له. من خلال هذا التشبه بالأب أو الأم يبني الطفل قيمه المتعلقة بالصواب والخطأ، ويرسخ قيما أخرى يحملها الوالدان مما يقوي احساسه بنوع جنسه (ذكر أو انثى)،

وبهذا تتحقق الشخصية الأساسية للفرد بما فيها الانا العليا، من خلال الخبرات المبكرة من حياة الأطفال.

اذا كان فرويد مصيبا بوجهة نظره، فمن المتوقع ان نرى تغيراً دراماتيكياً في حياة الطفل الاخلاقية في سن الخامسة او السادسة. إلا أن هذا التغير لا يلاقي دعما في البحوث العلمية.

مع هذا، فقد زودنا فرويد بمفهوم الذات العليا الذي ساعد بدوره في توضيح معنى الضمير.

ان الافتقار إلى الدعم البحثي لمضمون النمو الاخلاقي المبكر في حياة الأفراد يعتبر مهما للقائد التربوي. فإذا كان النمو الأخلاقي عملية مستمرة هذا يعني ان بإمكان القائد تعزيز النمو الاخلاقي لدى اعضاء منظمته، أو مدرسته.

٢. المنحى المعرفي-التطوري للنمو الاخلاقي – *Cognitive – Developmental Approach*

نحن جميعا نعرف أن هناك أفرادا يتحلون بالخلق الرفيع وأن هناك اخرين نعتبرهم بخلق اقل. كما نعرف ان الأفراد الذين يمارسون السلوك الأخلاقي، كالنزاهة وقول الصدق يمارسونه بدوافع مختلفة: بعضهم يقول الصدق حتى لا يقع في مشاكل والبعض الآخر قد يقوله خوفا من ان يفقد احترام الأخرين.

يرى عالم النفس الانساني كولبيرغ (Kohlberg, 1981) من جامعة هارفرد الأمريكية ان هناك ست مراحل للنمو الأخلاقي موزعة على ثلاثة مستويات (أنظر جدول رقم ١):

- المستوى الأول، يوصف فيه التفكير الأخلاقي بالبدائية أو بما قبل التقليدية *preconventional*، ويمارس هنا السلوك الأخلاقي تجنبا للعقاب. هذا في المرحلة الأولى. أما في المرحلة الثانية من المستوى الأول فيكون السلوك

الأخلاقي متمركزا حول الذات *self-centered*، لذلك يعتبر نفعيا لأن الفرد هنا يتبع الأنظمة والقوانين ليس فقط تجنبا للعقاب بل لأن هذا السلوك الأخلاقي ربما يكون فيه نفع شخصي.

جدول رقم ١: مراحل كولبيرغ للنمو الأخلاقي

المستوى	المرحلة	الموضوع الساند عند التفكير بخيار أخلاقي
المستوى الاول: ما قبل التقليدي (اطفال وقلة من الراشدين)	المرحلة (١)	الخوف من العقاب
	المرحلة (٢)	انتهازي – ماذا اجني من السلوك؟
المستوى الثاني: التقليدي (راشدون في الغالب)	المرحلة (٣)	المظهر الحسن امام الناس للحصول على الانطباع الحسن
	المرحلة (٤)	لا يستطيع ان يكسر القوانين اكثر التزاما بالواجبات
المستوى الثالث: تجاوز المرحلة التقليدية مرحلة متقدمة (قلة من الأفراد ذوي المستوى الرفيع والمتطور)	المرحلة (٥)	عقد اجتماعي – الخير الأعم للعدد الأعظم. انظمة قيمية – تقييم الانظمة والقوانين.
	المرحلة (٦)	يسلك الفرد من منطلق مبادئ اخلاقية عالمية: الحرية، حقوق الأنسان، احترام كرامة الانسان. يسلك دون الالتزام بالقيم المحلية.

- المستوى الثاني، ويسمى بالمستوى التقليدي وله مرحلتان: الأولى، يمارس فيها الفرد السلوك الأخلاقي كي يعطى للآخرين انطباعا حسنا، وسلوكه هذا قائم على الاهتمام بكسب ثقة الآخرين. أما المرحلة الثانية، فيمارس فيها الفرد السلوك الاخلاقي من منطلق الالتزام بالنظام والقانون،

بالإضافة إلى انه يصبح على وعي اكثر بقضية الالتزام بالواجب وبالكلمة وبالحفاظ على النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه.

- المستوى الثالث، ويسمى بالمستوى ما بعد النظام التقليدي -*post-conventional* ويتطور ضمن مرحلتين: الأولى، يصبح فيها الفرد اكثر وعيا بالأنظمة القيمية، وهذه تفوق مرحلة مجرد الالتزام بالانظمة والقوانين، إذ يصبح أكثر احساسا بما يجب ان تكون عليه هذه الانظمة والقوانين أو بما يجب تعديله منها وفقا للمنظومة القيمية. أما المرحلة الأخيرة من هذا المستوى فيرتقي الفرد فيها بمستوى تفكيره الأخلاقي إلى درجة رفيعة ويعمل من منطلق مبادئ اخلاقية عالمية، ويفكر في الحياة العامة وفي الحرية وحقوق الانسان واحترام كرامة الانسان بغض النظر عن الانظمة والقوانين المحلية التي يعيش في ظلها.

طبقا لهذه النظرية، فإن هذا التسلسل في التفكير الأخلاقي يتطور تدريجيا مع الوقت من مرحلة إلى أخرى ويتزامن مع ازدياد قدرتنا على التفكير الأخلاقي. لكن ما يحدث في بعض المجتمعات او المنظمات (كالمدرسة والجامعة)، هو أن المقاومة المعاكسة للتطور الأخلاقي قد تكون شديدة إلى درجة انها توقف هذا التسلسل المرحلي في التفكير الأخلاقي وتجمده في مرحلة ما، غالبا ما تكون مرحلة التقاليد الراسخة في عقول الأفراد.

علينا ان نلاحظ أن من خصائص نظرية كولبيرغ الأساسية هي نوعية التفكير الأخلاقي، بمعنى ان عملية التفكير التي يستند إليها السلوك الأخلاقي هي التي تقرر ما اذا كان الشخص حقا اخلاقيا. وعلى سبيل المثال، اذا توفرت الظروف مثلا لتلميذين في المدرسة بأن يغتنما فرصة استخدام عمل شخص آخر لتقديمه إلى المعلم وكأنه عملهما الحقيقي. قد يمتنع كلاهما عن ممارسة مثل هذا السلوك المزوّر، لكن قد يمتنع التلميذ الأول خوفا من العقاب،

أما الثاني فقد يمتنع على اساس ان قول الصدق مبدأ اخلاقي وأن العمل الكتابي يجب ان يمثل عمله الحقيقي ورأيه الحقيقي لا ان يمثل افكار شخص آخر. كلاهما مارسا سلوكا واحدا إلا أن الأسباب والدوافع اختلفت لأنها تعكس مراحل مختلفة للتفكير الأخلاقي.

٣. منحى التعلم الاجتماعي *Social Learning Approach*

نظرية التعلم الاجتماعي هي منحى عام لفهم كيف نتعلم ونتذكر، وكيف ننتقي خياراتنا من بين مجموعة من السلوكات الأخلاقية. خلافا لفرويد وكولبيرغ، قام عالم النفس الاجتماعي باندورا (Bandura, 1977) بتطوير بيانات مهمة حول آثار المتغيرات التي تؤثر فيما نفعل أو سنفعل ضمن مواقف معينة. في حقيقة الأمر، ان المنحى الجوهري لمنظري التعلم الاجتماعي قائم على الاعتراف بأن السلوك يتأثر إلى حد كبير بعوامل موقفية خارجة عن الفرد. مع ذلك، فإن الفرد لا يُهمَل وهو يُعطى دوراً مركزياً في معالجة المواقف وفق ادراكه لها ووفق استجابات سيكولوجية داخلية اخرى. والملامح الرئيسية لمنحى التعلم الاجتماعي في تعلم السلوك الاخلاقي يمكن حصرها بطريقة التعلم الشرطي والتعلم بالتقليد. فالطفل الذي يقوم بعمل خاطئ كسرقة النقود مثلا، قد ينال تأنيبا على ذلك وربما صفعة ويطلب منه أن يعيد النقود. هذه الخبرة التي تسبب له الألم والشعور بالذنب تكوّن لديه شعورا سلبيا مرتبطا بخبرة السرقة، وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبي للسلوك الأخلاقي. اما الطريقة الأقوى والأكثر فعالية في تعلم السلوك الأخلاقي فهي طريقة التعلم بالتقليد والتي تتم من خلال ملاحظة الآخرين. فنحن هنا لا نتعلم الأفعال المناسبة او غير المناسبة فحسب بل ندرك ايضا النتائج المرتبطة بمثل هذه الأفعال السلوكية. وفيما نحن نراقب الآخرين في قول الصدق، ربما نتعلم مثلا ان قول الصدق يثمن ويكافأ، فتنشأ لدينا القدرة على تخيل انفسنا مشاركين

بسلوك مشابه تحت ظروف مستقبلية مشابهة ونتوقع بالتالي نتائج مشابهة. هذا النوع من التعلم بالملاحظة والذي يحدث من خلال التعزيز الايجابي يختلف عن التعلم الشرطي العقابي الذي تكون فيه الخبرة المباشرة هي المعلم.

كيف يمكن لقائد المنظمة او لمدير المدرسة ان يؤثر كنموذج على سلوك الأفراد وفق الخصائص الآنفة الذكر؟

نحن كأفراد لدينا القدرة على ان نتذكر المعلومات المتعلقة بالسلوك الملاحظ: نتذكر أولا، ماذا تم فعله، ونتذكر ثانيا، ماذا حدث للنموذج *model*.

لنفترض ان لدينا القدرة على انجاز سلوك ملاحظ نكافأ عليه. ما الذي يحدد او يقرر اننا سوف نمارس مثل هذا السلوك في موقف مستقبلي؟ عندما ندرك أن المكافأة التي يتلقاها النموذج كأنها مكافأة لنا ونتوقع ان هناك فرصة جيدة لاستلام مكافأة مشابهة، عندئذ يزداد الاحتمال ان نمارس سلوكا مشابها للسلوك النموذج. وبالمثل، نحن نميل إلى ان نحجم عن ممارسة السلوك المشابه للسلوك الذي عوقب من جرائه النموذج.

هناك دراسات عديدة تتوفر فيها معلومات قيمة عن التعلم الاجتماعي وتشير إلى ان سلوك النماذج ونتائج افعالها لا تؤثر على التفكير الأخلاقي فحسب، بل تؤثر أيضا على السلوك المقبول اجتماعيا.

نخلص إلى القول إن القائد يستطيع ان يؤثر على السلوك الاخلاقي للآخرين من خلال تمثله بهذا السلوك، ومن خلال مكافأته للسلوك الأخلاقي ومعاقبته للسلوك اللااخلاقي.

يوضح جدول رقم ٢، تركيزات النظريات الثلاث وطريقة اكتساب القيمة الاخلاقية في كل نظرية ومصدر التنشئة الاخلاقية لها، ثم يبين مدى دعم البحث العلمي لكل منها والمضامين المتعلقة بقائد المنظمة.

جدول رقم ٢: مقارنة بين نظريات النمو الأخلاقي

	التحليل النفسي (فرويد)	المعرفي – التطوري (كولبيرغ)	التعلم الاجتماعي (باندورا)
التأكيد الأساسي	شعور (ضمير، ذنب، ندم)	تفكير (نوعية التفكير الأخلاقي – مراحل)	سلوك (تأثير النماذج والموقف والمكافأة والعقاب).
كيف تكتسب الأخلاق	تكوين الأنا العليا من خلال تذويت القيم الأبوية	من خلال مراحل لقدرات عقلية متطورة قائمة على الذكاء والخبرة	التعلم من خلال ملاحظة الآخرين والمكافآت والعقاب
العناصر الرئيسة للتنشئة الاخلاقية	الآباء (خاصة الوالد من نفس الجنس)	الأفراد من مرحلة اعلى	أي نموذج له أهمية (الاباء، الأقران) أو شخص يضبط عملية الثواب والعقاب
دعم البحوث	دعم طفيف	دعم متوسط	دعم قوي
مضامين متعلقة بقائد المنظمة	تأثير القيادة قليل	توثر القيادة على مرحلة النمو من خلال زيادة القدرة على التفكير الاخلاقي مثل التربية والتعليم	تأثير مباشر للقيادة على السلوك الاخلاقي من خلال النموذج والنتائج وضبط عملية الثواب والعقاب.

Source: Wren (1995).

ثانيا: القيادة

١. تطور مفهوم القيادة

مهمة تعريف مفهوم القيادة ليست مهمة سهلة. فالقيادة قضية جرى حولها الكثير من عدم الاتفاق، وإن "هناك عددا من التعريفات لمفهوم القيادة كعدد المفكرين الذين حاولوا تعريفها". كما يبدو من الأدب المتصل ان القيادة من اكثر المواضيع الاجتماعية والتربوية إثارة للجدل والنقاش، كما أنها في الوقت نفسه من اكثر المواضيع المحيرة والمضللة. يمكن ان تمارس القيادة في خدمة غايات نبيلة وانسانية، ويمكن أيضا ان تمارس في خدمة التلاعب والمناورة والتضليل والاضطهاد.

يقول باس (Bass, 1985) أستاذ القيادة والإدارة في جامعة نيويورك (مدير مركز دراسات القيادة ومؤسس مجلة "القيادة" الربع سنوية) ان كلمة قيادة مفهوم حديث ومتقدم، وكانت تعني في الازمان المبكرة رئيس الدولة أو قائد الجيش... الخ. ولم تظهر كلمة قيادة إلا في النصف الأول من القرن التاسع عشر في البرلمان البريطاني. أما هيوز (Richard Hughes, 1995) أستاذ في علم النفس العيادي، فيشير إلى أنه من المفاجئ ان يختلف الباحثون في القيادة على ماهية القيادة، ذلك أن معظم هذه الاختلافات تظهر من حقيقة ان القيادة ظاهرة معقدة تشمل القائد والتابعين والموقف. ركز بعض الباحثين على شخصية القائد وصفاته أو على سلوكه، بينما ركز البعض الآخر على دراسة العلاقات بين القيادة والتابعين. كما درس بعض الباحثين كيف ان جوانب الموقف تؤثر على سلوك القائد، حتى ان بعضهم ذهب إلى القول إنه لا يوجد شيء اسمه قيادة وإن نجاح المنظمة او فشلها مرارا ما يعزى خطأ إلى

القائد لأن الموقف له تأثير اكبر بكثير على عمل المنظمة مما على أي فرد بما فيه القائد.

٢. تعليم القيادة

هل يمكن تعليم القيادة؟ هل نستطيع ان نعلم الأفراد كي يصبحوا قادة؟ لقد ساد الاعتقاد في وقت مضى أن القادة يولدون ولا يصنعون، لكن هذا الاعتقاد لم يعد له انصار في الوقت الحاضر. ولا يزال هناك الكثير من الغموض في مسألة القيادة. يرى البعض أن القيادة قد تأتي عرضا، او ان العديد من القادة ظهروا بمساعدة ظروف معينة.

هناك قيم ثقافية تعتقد بأن القادة يشكلون نخبة مختارة وهذه ظاهرة غير ديمقراطية، لأن التفكير الديمقراطي يعتبر أي شخص يمكن ان يصبح قائدا.

وهناك دعوة بأن تدريب القادة يجب أن يقوم على مهارات وأساليب ووسائل انجاز المهمات ولا بد ان يتم هذا التدريب في المعاهد والجامعات. لكن السؤال الذي يطرحه توماس كرونن Thomas Cronin في هذا المجال: لماذا هذه القيادة؟ ولأي غرض؟ إن التركيز على وسائل منفصلة عن الغايات ربما يقلق بعض المفكرين ويشعرهم بعدم الارتياح. فهم لا يرغبون بأن يتدرب للمستقبل أفراد دون غايات معروفة وينتج عن ذلك قادة أمثال مكارثي وهتلر وعيدي أمين (Wren, 1995). ويغالي البعض في القول إن القيادة ليست موضوعا نظيفا ليدرسه التلاميذ لما تتضمنه من عناصر المناورة والمراوغة، وهناك قادة اعطوا اسما سيئا للقيادة، كما ان القيادة قد لا تبدو محسوسة ويصعب ان تعرّف جميع اجزائها. فأي شيء يمكن ان يقال عن القيادة يمكن كذلك ان يثبت عكسه.

قد نُعجب بالقيادة التي تخاطر وقد ننتقد القيادة التي تفرط بالمخاطرة. نقول إن على القادة ان يتفردوا بتفكيرهم *single-minded* وباندفاعهم والتزامهم، لكن المغالاة بذلك قد تجعل القائد متجمدا وغير مقبول، ذلك لأننا نريد قادة يحسنون الاصغاء، والقيادة الفعالة هي التي تفكر باعطاء الأفراد لا ماذا يريدون فحسب بل إعطائهم الفرصة بأن يتعلموا ليريدوا. هل نستطيع ان نعلم القيادة بهذه الدقة والشفافية؟ لهذا نقول ان تعلم القيادة وتعليمها ليسا أمرا سهلا. لقد شارك العديد من الباحثين في دراسة هذا الجانب، إلا ان كرونن (Cronin,1995) الحائز على جائزة من رابطة العلوم السياسية الأمريكية عام ١٩٨٦، ألقى الضوء على هذه القضية فزادها وضوحا. يعتقد كرونن ان دراسة القيادة لا تؤدي بالضرورة إلى صناعة القادة، بمعنى أن ليس كل من يدرس القيادة يصبح قائدا. لكن دارسي القيادة يستفيدون من مهاراتها وأنماطها واستراتيجاتها ونظرياتها. فالتعلم عن القيادة يساعد في إدراك العلاقة بين الوسائل والغايات، وبين القادة والأتباع ويتيح استبصار الكيمياء الخاصة التي تنمو وتتطور بين القادة والأتباع ككيمياء العلاقة التي وجدت بين لينكولن والأميركان، وبين ماوتسي تونغ والفلاحين، وبين لينين والبلشفيك، وبين مارتن لوثر كنج والسود الذين طالبوا بحقوقهم المدنية (Wern). بالإضافة إلى ذلك، يستطيع الطلبة ودارسو القيادة ان يدركوا ويستطلعوا المواقف والسياقات التي تنمو بداخلها القيادة وتزدهر، وان يتعلموا المشاكل السياقية للقيادة ولماذا يمكن ان تكون قابلة للنقل احيانا، وغير قابلة احيانا أخرى. وأخيرا، يستطيع الطلبة أن يتعلموا الشيء الكثير من خلال قراءتهم لسيرة القادة الذاتية وأن يطلعوا على حياتهم وان يعرفوا اسوأ القادة وأحسنهم.

هناك فرص تعليمية لا تحصى للتلاميذ والدارسين تشحذ مهاراتهم كمتكلمين ومناظرين ومخططين للقيادة.

ويجب الإشارة هنا إلى ان ما يقصد مناقشته في هذه الورقة هو القيادة بمفهومها العادي لا بمفهومها غير العادي. فليس الهدف دراسة شخصيات غير عادية مثل تشرتشل ولينكولن ومارتن لوثر كنج وماوتسي تونغ وغيرهم من القادة الذين اثروا على تاريخ الشعوب، بل الهدف هو دراسة القادة العاديين في المجتمع والذين يتولون ادوارا قيادية في مختلف الحقول والمؤسسات. ومن الخطأ جدا ان نعتبر الاداريين بمستوى اقل من القادة لأنهم لا يتمتعون بوهج الهالة والتبجيل الذي يتمتع به القادة الكارزميون. فدراسة القيادة على المستوى الاكاديمي والتربوي يقصد بها دراسة الاداريين والتنفيذيين لا دراسة الأبطال.

ثالثا: القيادة والأخلاق

١. القيادة والقيم الأخلاقية

يعتبر موضوع الأخلاق في القيادة من المواضيع التي ربما يشعر الفرد انها معروفة ضمنا ومن خلال الخبرة ولا ضرورة لبذل الجهد في دراستها. والمشكلة الرئيسية التي تواجه علم الأخلاق التطبيقي هي ان الباحثين والعلماء يشعرون أحيانا ان القيم الأخلاقية المتعلقة بحقولهم وتخصصاتهم يمكن ادراكها وممارستها من خلال معرفتهم العملية وحسهم العام أو من خلال حدسهم الشخصي. هذا بالإضافة إلى ان الكتابات الفلسفية حول موضوع الأخلاق غالبا ما تهمل او ترفض لأنها تبدو غير ملائمة وغير مفيدة للأفراد الذين يكتبون عن الأخلاق في مجال تخصصاتهم.

تعتقد كيللا (Ciulla, 1998) ان المؤلفين والباحثين في مجال القيادة لا يبذلون جهدا كافيا في الكتابة عن الأخلاق، وتأخذ مثالا على ذلك كتاب جوزف روست Joseph Rost بعنوان "القيادة في القرن الحادي والعشرين" حيث وجدت ان فصل الأخلاق في هذا الكتاب مختلف عن الفصول الأخرى

بقلة مراجعه. في هذا الفصل يشير روست إلى أنه لا يوجد أي نظام اخلاقي قيمي يساعد القادة والأتباع في اتخاذ القرارات حول التغيرات التي يريدون تحقيقها في منظماتهم. كما أنه ينتقد جميع النظريات الأخلاقية ويتهمها بأنها عديمة الفائدة. ويضيف روست أن انظمة الفكر الأخلاقي التي استخدمت في الماضي والتي ما زالت تستخدم غير ملائمة لصنع القرارات والأحكام الأخلاقية عن محتوى القيادة (Rost, 1991) .

ان مراجعة الأدب المتعلق باخلاقيات القيادة في مجالات علم النفس والتربية والدين والفلسفة والانثروبولوجيا وعلم الاجتماع والعلوم السياسية لم تقدم أفكارا أو مناقشات متعمقة، فكانت المقالات اما عن مشكلة معينة او جانب معين من القيادة، أو انها مقالات تمجيدية عن أهمية الصدق والأمانة في القيادة. وتمضي كيلا قائلة ان مناقشة الأخلاق في أدبيات القيادة مجزأة ومبعثرة بحيث يصعب وجود مرجع لأعمال سابقة عن الموضوع حتى ان الدارس يشعر أن معظم المؤلفين يكتبون عن الموضوع وكأنهم يبدأون من نقطة الصفر (Ciulla).

من ناحية أخرى، قام روست بدراسة مجموعة كبيرة من تعريفات القيادة المأخوذة من حقب مختلفة ولاحظ أن هذه التعريفات لا تختلف جوهريا في معنى القيادة وإنها تتشابه في نظرتها إلى القيادة بأنها نوع من العمليات والأفعال او التأثيرات التي تدفع العاملين إلى القيام بأعمالهم، لكنها تختلف اختلافا كبيرا في دلالاتها ومضامينها بشأن العلاقة بين القائد والاتباع. اذ إنها تختلف في كيف يحمل القائد اتباعه على القيام بالعمل: بالضغط، بالتنظيم، بالاقناع، بالتأثير، بالإلهام؟ وكيف يتم اتخاذ القرار بما يجب إنجازه: بالطاعة، بالاتفاق، بقرار من القائد، او بالتأمل بالأغراض المتبادلة بين القائد والأتباع؟

ان نقد روست لتعريفات معينة هو في حقيقة الأمر نقد للطريقة التي تصف فيها هذه التعريفات الالتزامات الاخلاقية الكائنة في العلاقة بين القائد والأتباع. فالذين يؤمنون بالقيم الديمقراطية وينبذون القيم الشمولية والتسلطية تكون التعريفات الأقل جاذبية لهم والأكثر نفورا هي تلك التي تظهر اتجاهات القسر والتسلط والمناورة دون أخذ أي اعتبار لمدخلات التابعين. وتشير البحوث إلى ان اكثر التعريفات جاذبية بالمعنى الاخلاقي هي تلك التي تخلو من القسرية وتوحي بالتشاركية والديمقراطية، والتي تنطوي على عنصرين مهمين: العنصر التأثيري، بمعنى ان هناك درجة من الامتثال الطوعي من جانب الأتباع، وعنصر الاعتراف بأن الأتباع هم شركاء للقائد في رسم أهداف المنظمة، والاعتراف بقيمهم وحاجاتهم وبوجهات نظرهم. ولا بد من الاشارة هنا إلى ان أولى المنظمات التي تحتاج إلى مثل هذا الاعتراف هي المنظمات التربوية.

٢. التحديات الأخلاقية في علاقة القائد بالتابعين

هناك روافد فكرية متنوعة التقت في نقطة واحدة حول مفهوم القيادة كعملية لا كشخص. هذه العملية هي خبرة مشتركة بصورة أساسية، ورحلة مشتركة عبر الزمن بمنافع تكتسب ومخاطر تذلل من قبل الأطراف المشاركة. القائد ليس الرحالة الوحيد لكنه الشخصية الرئيسية الذي يستطيع بافعاله ان يقرر مصلحة الآخرين.

لعلنا لا نبالغ في القول ان الصحة الاجتماعية العامة والمناخ التنظيمي وتحقيق المصير المرغوب هي أمور تتأثر إلى حد كبير بقرارات القائد وبمعلوماته وقيمه. فالقيادة عملية مفعمة بالتحديات الأخلاقية، لا بل تعتبر قيمية في جوهرها لأن القيم، كجزء من الاطار الأخلاقي، تمكننا من ان نحكم حكما اخلاقيا، وان نميز بين ما هو جيد وما هو سيء في القيادة.

يستمر الادب التربوي والاجتماعي في التزايد حول أهمية الخصائص العلائقية في الاتحاد المكون من القيادة والاتباع. ان المكون الرئيسي لهذه العلاقة هو إدراك القائد لذاته بالنسبة للتابعين وادراك التابعين له. هذا الإدراك، إدراك الذات بالنسبة للآخرين *self–others perception* يتضمن قضايا اخلاقية مهمة خاصة فيما يتعلق بمشاركة التابعين، أو بسوء المعاملة، من خلال نوع من العلاقة التي تحبذ قوة القائد وهيمنته على الأتباع. ان حالة الاذعان والاستغلال هذه ليست الطريقة الأفضل للحصول على الأفضل من التابعين. فهي لا تؤذي التابعين فحسب، بل تحرم القائد من معلوماتهم الصادقة واحكامهم النزيهة.

لقد عرف كبنز Kipnis أربعة مؤثرات مفسدة للقوة وتؤثر على صاحبها بصورة سلبية:

أ. عندما تصبح القوة مرغوبة كغاية بحد ذاتها.

ب. عندما تغري القوة حاملها بأن يستخدم مصادر المنظمة لمصلحته الشخصية، حتى بطرق غير شرعية.

ج. تخلق القوة أساسا لتغذية راجعة زائفة واحساسا بتجميد قيمة الذات.

د. تدفع القائد إلى التقليل من قيمة الاخرين مع الرغبة بتجنب الاحتكاك بهم عن كثب (Ciulla).

ان الدور المعطى للقائد التقليدي قد يشجعه على ان ينزع إلى تحيزات خدمة الذات، ويعزز قوته على الأخرين. والتصحيح الضروري لهذه النزعة يتم من خلال توجه القائد نحو حاجات التابعين وادراكاتهم وتوقعاتهم. لكن النرجسية المرتبطة بالقادة الذين يجتذبون عواطف الأتباع، كما في القيادة الكارزمية، غالبا ما تمنعهم من هذا الميل التصحيحي. ولكن يجب ان لا يفهم

من ذلك أن القيادة الكارزمية تخلو من جوانب إيجابية، بل كان لها دور مهم في البحوث المتعلقة بالقيادة التحويلية *transformational leadership*، وقد رأى باس ان القيادة الكارزمية هي قوت ضروري للقيادة التحويلية لما لها من تأثير قوي على الاتباع. كما أن البحث في القيادة الكارزمية فتح الباب على مدى واسع من الأسئلة الأخلاقية وذلك بسبب الأثر العاطفي والأخلاقي الذي يحدثه القادة الكارزميون في نفوس الأتباع. الكارزمية هي من النوع الذي يحتمل أن تكون القيادة فيها من الطراز الأفضل أو الأسوأ، يتوقف الأمر على من هو القائد. لكن وبر (Weber, 1947)، العالم الاجتماعي وصاحب النظرية البيروقراطية في الإدارة، يرى أن القيادة الكارزمية هي قيادة عاطفية تدل على اللاعقلانية، وقد تميل إلى النرجسية *narcissism* وكذلك إلى السلوك اللااخلاقي.

٣. التأثير البيئي على اخلاقيات التابعين

ان الجو العام لبعض المنظمات لا يشجع الاتباع على ان يعملوا بطريقة اخلاقية مسؤولة، وأكثر من ذلك، فإن سياسات بعض المنظمات وممارساتها تخلق جوا غير صحي بالمفهوم الأخلاقي. فالبيئة غير الصحية اخلاقيا هي البيئة التي لا يكون فيها لمفاهيم الصدق والأمانة والعدالة أي معنى، والفرد فيها لا يعني له شيئا ان يكون صادقا أو أمينا أو مخلصا. في مثل هذه البيئة يكون العمل الأخلاقي أكثر صعوبة وأحيانا يكون عملا شاذا وتتطلب ممارسته جرأة كبيرة، لأن ممارسة العمل الأخلاقي قد تعرض الفرد أحيانا للخطر أو للطرد أو للحرمان من الترقية. وعلى العكس من ذلك، فإن البيئة الأخلاقية يكون فيها الشيء المعقول او العادي قول الصدق أو ممارسة العدالة او الاخلاص. ان الممارسات غير الأخلاقية التي لا تواجه بتحديات تصبح المعيار السائد في المنظمة. فعندما تتعمم الممارسات التي تتضمن شكلا من أشكال الكذب أو الغش في مكان ما يصبح بإمكاننا ان نضع وصفا مسبقا أو ان

نتنبأ بنوع السلوك الذي قد يسلكه الفرد في مثل هذه البيئة المنظمية. لذلك كثيرا ما نسمع جدالا كهذا: كل فرد يزوّر في ضريبة الدخل، لماذا لا أفعل ذلك؟ أو أن نسمع في المدارس: كل الأطفال يدخنون، لماذا لا أدخن؟.. كل الأطفال يرمون بالقمامة على الأرض، لماذا لا أرمي؟ .. كل الأطفال يغشون في الامتحان، لماذا لا أغش؟

يقول برنارد (Barnard, 1969) ان مسؤوليات الفرد في المنظمة يجب ان تتفق مع الالتزامات الاجتماعية والأخلاقية لثقافة المجتمع، وعلينا ان نأخذ بالاعتبار ثلاثة أمور عندما نلتزم بالبيئة الأخلاقية:

أ. الأخلاقيات في مكان العمل يجب ان لا تختلف اختلافا متطرفا عن الاخلاقيات الموجودة في ثقافة المجتمع الكبير.

ب. المسؤوليات الأخلاقية يجب ان لا تنفصل عن سياسات المنظمة وممارساتها السلوكية على افتراض ان تكون هذه السياسات السائدة والممارسات المعقولة هي النزاهة والعدالة والإخلاص ... الخ.

ج. مع أنه من الممكن ان يضبط سلوك افراد المنظمة بالقوة لكن السلوك المسؤول لا يمكن أن يتطور بهذا الاسلوب.

يجب ان تكون بيئة العمل مكانا يرغب فيه الفرد ان يعمل بمسؤولية وأن يجد هذا العمل أمرا سهلا. هذه البيئة تتطلب سياسات ادارية ديمقراطية تحترم الفرد. مع ذلك فإنها تتطلب أيضا أنظمة ضابطة كي تضبط الأفراد الذين يضعفون أمام الاغراء. لذلك لا بد من ايجاد معادلة توازن بين حرية الأفراد وبين ضبطهم الإداري. فالإدارة التسلطية قد تحرم اعضاء المنظمة من أن يكون لهم كلمة فيما يعملون، وكذلك ترفع عنهم مسؤولية ما يفعلون.

من جهة أخرى، فإن الادارة المتراخية يمكن ان تؤدي إلى سوء التصرف وتشجع على العمل غير المسؤول. وهنا ربما من الأفضل ان نأخذ

بنصيحة ارسطو وهي البحث عن التوازن أو إيجاد الوسيلة الذهبية التي تعادل بين الطرفين.

٤. القيادة الأخلاقية ومشكلة التفويض المزيف للقوة *Bogus Empowerment*

أ. ما معنى تفويض القوة؟

هي إعطاء أفراد المنظمة الثقة والحرية والمصادر التي تدعم عملهم واحكامهم وقراراتهم. لهذا عندما تعطى مجموعة ما قوة مفوضة تتغير علاقات اعضاء هذه المجموعة مع القادة الذين يحملون السلطة الفعلية لأنهم اصبحوا شركاء معهم في السلطة وفي أهداف المنظمة. بمعنى آخر يصبح الأتباع في هذه الحالة جزءا من الفريق الحاكم، ليس الإداريون فقط هم القادة بل جميع الأتباع المستخدمين هم قادة أيضا بطريقتهم الخاصة. الاتباع في منظمة تربوية يشاركون القادة بوضع السياسات التربوية، والمعلمون في المدارس يشاركون مدير المدرسة باتخاذ القرارات التربوية التي تتعلق بتعليم الطلبة وبالبرامج المدرسية وبسياسة المدرسة بشكل عام.

وقد اقترح كوتو (Couto, 1995) تصنيف القوة إلى نوعين:

الأول، تفويض القوة النفسية- السياسية *psycho-political empowerment* . وهي قوة تزيد من اعتبار الذات، لدى الاتباع والثقة والرغبة في العمل. وتزيد قدرة الأفراد على احداث التغيير.

الثاني، تفويض القوة النفسية- الرمزية *psycho-symbolic empowerment*. وهي قوة، بالإضافة إلى انها ترفع من شأن اعتبار الذات فإنها تزيد من قدرة الأفراد على التعامل مع الظروف التي كانت تعتبر من قبل غير قابلة للتغيير، والتركيز على جعل الفرد يشعر بارتياح نحو عمله.

وتشير البحوث إلى ان القادة كثيراً ما يعدون الأتباع بالنوع الأول من التفويض لكنهم في حقيقة الأمر يمنحون الثاني.

وتشير كيللا في هذا الشأن إلى ان التفويض الحقيقي للقوة ينتج عنه مجموعة من المفاهيم الأخلاقية والالتزامات بين القادة والأتباع، وجميعها قائمة على الثقة والصدق. وتتطور بالتالي إلى قيم ثقافية راسخة في المنظمة، واذا كانت المنظمة مدرسة تصبح هذه القيم جزءا من ثقافة المدرسة. هذا تطور صحي تصبح فيه المنظمات مجتمعات ديمقراطية تشاركية منفتحة يشعر الفرد فيها بالأهمية والاعتزاز.

اذن لماذا يكون الأفراد في المنظمات التربوية وغيرها غير سعداء؟ لماذا يقلق القادة (ومنهم مدراء المدارس) على عدم الثقة والاخلاص والانتماء من جانب الأفراد التابعين؟ لماذا يكون الأفراد في المنظمات ساخرين؟

هناك سبب جوهري، وهو محور موضوعنا، وهو ان الوعود التي تعطى للتابعين في مجال تفويض القوة تكون عبارة عن وعود زائفة وخادعة. وهذه يقابلها في اللغة الانجليزية عبارة *bogus empowerment* أي التفويض المزيف للقوة. وتستعمل هذه العبارة للتعبير عن الغضب وخيبة الأمل، والاحتقار والنفاق والكذب والتزييف. هذا ما يشعر به الأفراد المستخدمون عندما تعطى لهم وعود بتفويض بعض الصلاحيات وهم في حقيقة الأمر يدركون ان ليس لهم سلطة. وهذا امر يثير مخاطر اخلاقية في العلاقة بين القادة والتابعين. فالفشل في تحقيق هذه الوعود لا يؤدي إلى السخرية فحسب، بل يؤدي أيضا إلى ما هو أهم وأخطر من ذلك، يؤدي إلى إبعاد الأفراد عن أهداف المنظمة، وإلى التخلي عن مسؤوليات أخلاقية.

من أهم المشاكل التي تواجه مشروع تفويض القوة هي ان اللغة المستعملة مرارا ما تثير مسألة التوقعات الهلامية غير الحقيقية حول كم من

السلطة يملك الأتباع حقيقة على عملهم؟ وعندما يكتشف الأتباع محدودية المشاركة يشعرون بخيبة أمل. ولتوضيح ذلك، في المدارس مثلا، يستطيع المعلمون من خلال السلطة المفوضة لهم ان يقترحوا تغييرات في المنهاج الدراسي أو في أساليب التعليم، لكنهم لا يستطيعون ان يقترحوا تغييرات في نظام ساعات العمل أو في البرنامج المدرسي.

لقد اصبح واضحا جدا في البحث عن الانتاجية أن العاملين يقومون بعمل أفضل عندما يكون لهم كلمة في الطريقة التي ينجزون بها أعمالهم، وإعادة تصميم مهماتهم، وطريقة تقديم التكنولوجيا إلى مكان العمل.

بدأ القرن العشرون بالإدارة العلمية وبضبطها وسيطرتها المادية على الانتاج، وانتهى القرن بإدارة الجودة الشاملةTQM وبضبطها الاجتماعي للإنتاج، وكلاهما وجهان لعملة واحدة. كلا النظامين يؤكدان على مستوى عالٍ من الضبط في كل مراحل الإنتاج، وكلا النظامين أحرزا نجاحا باهرا في تحسين الإنتاج.

فالإدارة العلمية فصلت عقل العامل عن جسمه من اجل الانتاج بالجملة. وفي المدارس حولت المعلم إلى اداة صماء كي يعمل آليا ما يطلب منه وكي ينفذ تعليمات المشرف التربوي الإداري فيما يعلّم وكيف يعلّم.

أما إدارة الجودة الشاملة، فتضع الأفراد في مجموعات أو فرق عمل من أجل الإنتاج النوعي تحت اشراف ومراقبة الاداريين. أسلوب الفرق *teams* شكل من اشكال الضبط الاجتماعي، لأن الفرق تؤثر على الفرد بطريقة مباشرة أكثر من ثقافة المنظمة الأوسع، ولأن إنتاجها يكون قابلا للقياس الإحصائي، الأمر الذي يجعل الفرد خاضعا للمحاسبة والمساءلة.

في كتابه عن "القيادة وإدارة الجودة الشاملة " ينصح بيرس Pierce المشرفين في الخط الأمامي بأن يعملوا كقادة وان يصبحوا اكثر تشاركا وأقل

تسلطا. الجاذبية التي تكمن في الجودة الشاملة هي انها تعطي الانطباع بأن القادة يتنازلون عن سلطتهم من أجل الديمقراطية لكنهم ينتهون بسلطة أكبر. ومع ان هذه النظرية اظهرت كفاءة وفعالية عالية في تحسين نوع الانتاج إلا ان المنظرين لهذا النظام يؤكدون ان النوعية هي مسألة اخلاقية أيضا وتتطلب قيادة أخلاقية تقدم خدمات رفيعة المستوى (Ciulla) .

المؤمنون حقا بنظام الجودة الشاملة يفترضون أن النظام بجوهره اخلاقي لأن المستخدمين منحوا قوة المشاركة في اتخاذ القرار. لكن القضية الاساسية هي نوع العلاقة بين المستخدمين والإدارة، فالاصغاء إلى المستخدمين والسماح لهم بالمشاركة لا يعني بالضرورة ان علاقاتهم مع الإدارة قد تغيرت، وأنها اصبحت علاقة متكافئة بين الطرفين.

ب. التفويض الحقيقي والتفويض المزيف

الفرق الواضح بين التفويض الحقيقي والتفويض المزيف يتوقف على صدق العلاقة بين القادة والتابعين. هذا الصدق يتطلب مجموعة من الالتزامات الأخلاقية، وهي شرط اساسي للقوة المفوضة. ولتقوية الأفراد بالتفويضية، على القادة أن يعطوا اهتماما كافيا للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعمل بظلها أفراد المنظمة، وعليهم أيضا أن يوفروا الحماية لعمل المستخدمين، وهذا يزيد من ثقة الأعضاء والتزامهم وكذلك يزيد من اعتبار الذات لديهم.

عندما يقوم القادة بتفويض قوة حقيقية للعاملين فهم يعطونهم أيضا المسؤوليات المرافقة لهذه القوة. لكن هذا لا يعني انه عندما تفوض قوة القائد تقل مسؤوليته. هذه المسألة كثيرا ما يساء فهمها. ربما أكثر الملامح المميزة لأخلاق القائد هي مسؤوليته عن أفعال التابعين وتصرفاتهم. من ناحية أخرى، يستطيع العاملون ان يتحملوا المسؤولية الكاملة في مكان عملهم فقط عندما يملكون القوة وعندما تتوفر لهم المصادر التي تمكنهم من التأثير على النتائج.

والبرامج التفويضية التي تعطي العاملين مسؤولية دون سلطة هي برامج قاسية ومحبطة. التفويضية الحقيقية هي التي تعطي العاملين سلطة على نتيجة عملهم لكي يستطيعوا ان يتحملوا مسؤولية عملهم.

وعند تفويض القوة يجب ان يحافظ القائد على وعوده، والطريقة المثلى لذلك هي أن يعطي القائد وعودا يقوى على تحقيقها ويتمكن من تنفيذها. لذلك عندما تفوض القوة للأتباع، على القادة ان يكونوا واضحين في تعريفهم لهذه القوة، لأن العاملين يشعرون بالغدر والخداع عندما يكتشفون أنهم منحوا أقل مما وعد به القادة وأقل مما ورد في خطاباتهم الرنانة. فالقادة يدفعون العاملين للشعور بالحماقة عندما يقبلون ادعاءات ووعوداً لم تتحقق، وعندها يفقد القادة المصداقية واحترام العاملين لهم.

اذا أراد القادة أن يكونوا صادقين في تفويض القوة لتابعيهم عليهم ان يكونوا ايضا صادقين مع أنفسهم. هناك أعداد كبيرة من القادة غير صادقين، فهم يتكلمون عن تفويض القوة والمشاركة ويدعون بأنهم تشاركيون، لكنهم عمليا يمارسون قيادة اوتوقراطية. تعطي مثلا للتابعين صلاحية تنظيم العمل ولكنهم عندما يمارسون هذه الصلاحية يفاجأون بتدخل الادارة كي تخبرهم كيف ينظمون العمل وعلى طريقتها الخاصة. التفويض الصادق للقوة يتطلب من القادة أن يعرفوا تماما ما الذي يتخلون عنه من قوة أو صلاحية، وكيف يغيرون العلاقة مع التابعين وفقا لهذا التوزيع الجديد.

القيادة هي نوع متميز من العلاقة الأخلاقية بين الأفراد، وكلما يحدث تغيير في توزيع القوة بين القادة والاتباع يتبعه تغيير في الحقوق والواجبات والمسؤوليات. التفويضية المزيفة تحاول ان تعطي التابعين قوة دون أي تغيير في العلاقة الاخلاقية بين القادة والتابعين.

يمكن ان نستخلص من ذلك ان اخلاقية القيادة تعتمد على خصوصيات العلاقة، وعلى من هم القادة ومن هم الأتباع وكيف يحسنون فهم انفسهم وفهم كل منهم للآخر. وهذا كله يعتمد على توفر قدر كبير من الصدق والثقة والنزاهة لدى كل من الطرفين. فالقوة التي تحاول ان تغير العاملين دون ان تغير القيادة، او القوة التي تهدف إلى جعل الأفراد يشعرون بصورة أفضل دون إعطائهم مصادر وحرية حقيقية للتصرف والاختيار هي قوة مزيفة. والتفويض الحقيقي للقوة يتطلب الصدق والإدراك الكامل بأن اعادة توزيع القوة يرافقها تغيير حقيقي في العلاقة بين القائد والاتباع.

رابعا: تأملات في أخلاقيات النظم التربوية العربية

إذا نظرنا إلى عالمنا العربي نجد أن مؤسساته التربوية، بشكل خاص، قائمة على أنظمة بيروقراطية شديدة المركزية لا تعطي العاملين حق المشاركة في وضع السياسات التربوية. والسلطة في هذه المؤسسات غالبا ما تتميز بالفردية، وتفويض الصلاحيات أمر متروك لرغبة القادة الذين يحتكرون هذه السلطة. ومن الطبيعي ان تكون العلاقة بين القادة والتابعين تقليدية يغلب عليها التسلط من جانب التنفيذيين والانصياع من جانب الاتباع.

وعلى الرغم من ان نظام المؤسسات قد يتضمن بنودا تنص على تفويض بعض الصلاحيات إلا ان ما يسود المؤسسات على أرض الواقع لا يدل على ان هناك اعترافا بهذا التفويض، بل على العكس من ذلك فإن ما يربط التابعين بالقادة هو نوع من العلاقة التي تحبذ قوة القائد وهيمنته، وان الجو العام في هذه المؤسسات يشجع هذه العلاقة ويغذيها.

لا نحتاج هنا إلى ان نكرر ما اشارت إليه هذه الورقة من تأكيدات على ان فشل هذه الأجواء لا يشجع الاتباع على ان يعملوا بطرق اخلاقية ومسؤولة.

ان التقدم التربوي وتحسين تربية الأجيال العربية وتعليمها مرهون بالانفتاح وبالمزيد من الديمقراطية وبتغيير نوع العلاقة الكائنة بين القادة والأتباع.

وأهم من هذا وذاك، هو العمل على التحسين الحقيقي والنوعي لعملية التعليم والتعلم التي تجري في قاعات التدريس لانها هي المحور لجميع مساعي التحسين والتطوير.

ان شأن القيادة في العالم العربي مرتبط بمتغيرات عديدة كالمكانة الاجتماعية والعائلية والاقتصادية وغيرها من العوامل التي لا تتصل بصورة رئيسية بالقدرات والكفاءات أو بالمعرفة المهنية. ففي مجال التربية والتعليم لا تستمد قوة الفرد من المعرفة والدراية المهنية بقدر ما هي مستمدة من قوته الشخصية المستندة إلى عوامل ومتغيرات خارجة عن المهنة.

من ناحية اخرى، فإن النظم التربوية القائمة على البيروقراطية والمركزية الشديدة تحرم المعلمين والتلاميذ من فرص النمو التي تعينهم على تكوين شخصية مستقلة قيادية. فالممارسات الاشرافية، على سبيل المثال، التي تمارس على المعلمين هي ممارسات تفتيشية وفوقية توجيهية وأحيانا تسلطية تبقي المعلم بشخصية مستضعفة ومقموعة لا تقوى على النمو الذاتي، فكيف لهذا المعلم أن يربي قادة المستقبل وهو مسلوب القوة؟

ان المشكلة الاخلاقية التي تواجه الأنظمة التربوية في العالم العربي هي عدم ايمانها بقدرات المعلمين المهنية وبقابليتهم على التطور، لهذا تبقى

العلاقة مع المسؤولين قائمة على التبعية والمحاسبة الخارجية، فهي علاقة قائمة على عدم الثقة بأصحاب المهنة.

يرى العديد من التربويين العرب وأساتذة الجامعات، وأنا واحد منهم، وهو رأي مهني قائم على الخبرة والبحث، ان انظمتنا التربوية في وضعها الحالي لا تستطيع أن تواجه تحديات القرن الحادي والعشرين الذي بدأنا بالولوج إليه. اننا نهم بالدخول إلى القرن الجديد دون ان نعد العدة التي نواجه بها تحدياته.

أي اننا ندخله ونحن نحمل ادوات القرن العشرين التي لا تقوى على مواجهة التحديات الجديدة. فالمطلوب إذن من المجتمعات العربية هو التفكير بأنظمة تربوية جديدة منفتحة قادرة على ما يلي:

- تغيير طبيعة العلاقة بين القادة والتابعين.
- توفير الوسائل التي تساعد على تعميق القيم المهنية لدى المعلمين.
- توفير الدعم والمساعدة للمعلمين وتهيئة فرص النمو المعرفي لهم.
- توفير المناخ المناسب لتعزيز السلطة الاخلاقية كي تصبح مصدرا رئيسيا للممارسات الإدارية والإشرافية والتعليمية.
- نشر روح الزمالة بين جميع المعنيين بمهنة التربية والتعليم، والعمل على تطويرها حتى تصبح شكلا من أشكال الفضيلة المهنية.
- دعم الجهود الرامية إلى تعزيز القيم المهنية واخلاقياتها بحيث تتحول إلى معايير تحكم سلوك الأفراد وتصبح بالتالي بديلا لما يسمى بالإشراف المباشر على المعلمين.

المراجع

باربارا، ماجلكرست وآخرون (١٩٩٩). المدرسة الذكية، ترجمة كمال دواني، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice- Hall.

Barnard, Chester (1969). The function of the executive. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectation. NewYork: The Free Press.

Bottery, Mike (1992). The ethics of educational management. London: Villiers House.

Burns, J. M. (1978). Leadership. NewYork: Harper & Row.

Ciulla, Joanne (Ed.), (1998). Ethics: The heart of leardership. London: Praeger.

Couto, Richard (1995). In leader's companion, Wren. New York: The Free Press.

Cronin, Thomas (1995). In leader's companion, Wren. New York: The Free Press.

Freud, Sigmund (1934). A general introduction of psycho-analysis. New York: Washington Square Press, Inc.

Hendrick, Ives (1958). Facts and theories of psychoanalysis. New York: Dell Publishing Co., Inc.

Hughes, Richard (1995). In leader's companion, Wren. New York: The Free Press.

Kohlberg, L (1981). The meaning and measurement of moral development. Worcester, Mass: Clark Univ. Press.

Rost, Joseph (1991). Leadership for the twenty-first century. New York: Praeger.

Taylor, Paul (1975). Principles of ethics. California: Dickenson Publishing Company.

Weber, Max (1947). The theory of social and economic organization (Henderson & Parsons, Trans.). New York: Oxford University Press.

Wren, Thomas (Ed.). (1995). The leader's companion. NewYork: The Free Press.