



**إدارة مؤسسات التربية
ما قبل المدرسة**



الجمهورية العربية السورية

منشورات جامعة دمشق

مركز التعليم المفتوح

قسم رياض الأطفال

إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

الدكتور

عيسى علي

١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ

٢٠١٥ - ٢٠١٦ م

جامعة دمشق

فهرست الموضوعات

الموضوعات	الصفحات
المقدمة:	١١
الباب الأول: مدخل في علم الإدارة	١٧
- مقدمة	١٧
- الإدارة في العصور الوسطى	١٩
* - الفصل الأول: نشوء علم الإدارة في العصر الحديث	٢٣
- تمهيد	٢٣
- مفهوم الإدارة	٢٥
- طبيعة الإدارة	٢٦
- تعريف الإدارة	٢٧
- أهمية الإدارة	٣١
- اتجاهات الإدارة	٣٢
* - الفصل الثاني: الإدارة التربوية	٣٩
- مفهوم الإدارة التربوية	٤١
- أهمية الإدارة التربوية	٤٣
- تعريفات الإدارة التربوية	٤٥
- خصائص الإدارة التربوية	٤٨
- العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية	٥٢
- مستويات الإدارة التربوية	٥٥

* - الفصل الثالث: إدارة المؤسسات التربوية والتعليمية

والمدرسية..... ٥٩

- تمهيد ٥٩

- الإدارة التربوية والإدارة التعليمية ٦٠

- الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية..... ٦١

- الإدارة المدرسية ٦٢

- الإدارة الصفية ٦٧

* - الفصل الرابع: وظائف الإدارة التربوية ٧١

- تمهيد: ٧١

- أولاً: التخطيط التربوي ٧١

- ثانياً: التنظيم التربوي..... ٨١

- المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية ٩١

- السلطة وتفويضها للآخرين ١٠١

- ثالثاً: المتابعة والرقابة والتوجيه والإشراف والتقويم..... ١٠٦

- التوجيه ١١٥

- التقويم ١١٧

- مجالات التقويم ١١٨

* - الفصل الخامس: نظريات الإدارة التربوية..... ١٢١

- تمهيد ١٢١

- تعاريف النظرية ١٢٣

- مفهوم النظرية التربوية..... ١٢٤

- نظريات الإدارة التربوية..... ١٢٦
- النظرية الإدارية كعملية اجتماعية..... ١٢٨
- النظرية الإدارية كعملية اتخاذ قرار..... ١٣١
- النظرية الإدارية كوظائف ومكونات..... ١٣٤
- نظرية الأبعاد الثلاثة..... ١٣٤
- نظرية المكونات الأربعة..... ١٣٦
- النظرية البيروقراطية في الإدارة التربوية..... ١٣٧
- النظريات السلوكية في الإدارة التربوية..... ١٣٩
- أسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة..... ١٣٩
- نظرية التنظيمات الإدارية..... ١٤١
- المدارس الحديثة في علم الإدارة..... ١٤٧
- الإدارة بالأهداف..... ١٥٠

الباب الثاني: إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

- مقدمة: ١٦٠

*** - الفصل الأول: مؤسسات التربية ما قبل المدرسة**

- النشأة - التعريف - الأهمية - الأهداف ١٦٣
- تمهيد ١٦٣
- مفهوم الإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة..... ١٦٥
- أهمية إدارة المؤسسات التربوية ما قبل المدرسة ١٦٨

*** - الفصل الثاني: وظائف الإدارة في مؤسسات التربية**

- ما قبل المدرسة..... ١٧١
- تمهيد ١٧١

١٧٢	- أولاً: التخطيط
١٨١	- ثانياً: التنظيم.....
١٨٣	- التنظيم الإداري في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة
١٨٤	- الهيكل التنظيمي لرياض الأطفال
١٩٠	- ثالثاً: التوجيه
١٩٠	- رابعاً: التقويم
١٩٣	* - الفصل الثالث: الأنماط الإدارية والقيادية
١٨٣	- تمهيد
١٩٦	- تعريف القيادة
١٩٨	- الإدارة والقيادة
٢٠٠	- الأنماط الإدارية والقيادية
	* - الفصل الرابع: الإعداد والتدريب للعاملين في إدارة مؤسسات
٢٢١	التربية ما قبل المدرسة
٢٢١	- تمهيد
٢٢٣	- إعداد المعلمين والإداريين
٢٢٥	- نظام إعداد المعلمين
	- إعداد العاملين في مؤسسات ما قبل المدرسة
٢٣٥	في بعض النظم التربوية العالمية
٢٤٣	- واقع إعداد المعلمين وتدريبهم في البلدان العربية
	* - الفصل الخامس: معايير الجودة في إدارة مؤسسات التربية
٢٥٥	ما قبل المدرسة.....

- ٢٥٥ - تمهيد
- ٣٥٨ - إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي
- ٢٦١ - إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية
- ٢٦٦ - إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة
- ٢٦٩ - العمليات المطلوبة في تطبيق معايير الجودة
- ٢٧٤ - القيادة وإدارة الجودة الشاملة
- ٢٧٥ - مبادئ تطبيق الجودة

* - الفصل السادس: النظام الإداري التربوي

- ٢٧٧ في الجمهورية العربية السورية
- ٢٧٧ - تمهيد:
- ٢٨١ - الهيكل التنظيمي لوزارة التربية
- ٢٩٠ - الهيكل التنظيمي لمديريات التربية في المحافظات
- ٢٩٣ - مهمات مدير التربية
- ٢٩٤ - الهيكل التنظيمي لوزارة التعليم العالي
- ٣٠٣ * - قائمة بالمصطلحات العلمية
- ٣١٧ * - المراجع المستخدمة:

* * * * *

المقدمة

تمر المجتمعات الإنسانية حالياً، بثورة علمية وتقنية ليس لها مثيل، فقد ساهمت الوسائل التكنولوجية المختلفة، في تطور البنى المعرفية والإدراكية للإنسان المعاصر، ليس ذلك فحسب، بل أصبحت أهم سمة تميز حياته المعاصرة، وهذا ما كان ليتأتى، إلا من تضافر جملة من العوامل، أهمها برأينا، ينبع من التطور الكبير، الذي طرأ على مناهج التعليم ووسائله وإدارته في العقود الأخيرة، والناجم عن تتالي الإصلاحات التربوية والإدارية للنظم التربوية والتعليمية، واعتماد النظريات العلمية الحديثة في التربية.

لقد أدركت معظم النظم التربوية الحديثة أهمية الطفولة ودورها الكبير في تحديد السمات الشخصية والعقلية والانفعالية والوجدانية والمعرفية والسلوكية، بشكل شبه متكامل للإنسان في المراحل العمرية التالية، من هذا المنطلق عمدت إلى الاهتمام بها ورعايتها وتنميتها وتطويرها من خلال مؤسسات تربوية وتعليمية خاصة بها.

إن إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، بشكل علمي ومنهجي، يُعد منطلقاً حقيقياً لتحقيق الأهداف التربوية العامة التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها عبر مؤسساتها التربوية المختلفة، انطلاقاً من كونها أولى المراحل التربوية التي يمر بها الطفل، وبالتالي هي الأسس والقاعدة للمراحل التالية.

تُعد إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة واحدة من أهم مكونات الإدارة التربوية والعامة، وهي كمنظومة فكرية ومنهجية متكاملة من العمليات المقصودة، تسعى إلى تحقيق وتجسيد الأهداف والسياسات والاستراتيجيات للنظم التربوية، مستخدمة في ذلك جميع الوسائل والإمكانات المتاحة

من نظريات ومبادئ وطرائق وأساليب علمية وتكنولوجية حديثة، بغية تحقيق أهدافها في بناء الطفولة بناءاً متكاملًا من النواحي كافة.

ولكي يتسنى للإدارة النجاح في أداء عملها، بالشكل المطلوب، لا بد من توافر العناصر الإدارية الكفّية القادرة على القيام بهذه المهمة، من هذا المنطلق جاء هذا المقرر، ليشكل إطاراً نظرياً وعلمياً في إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، لطلبة التعليم المفتوح تخصص رياض أطفال، والذين سيعملون مستقبلاً في هذه المؤسسات كمعلمين وإداريين.

يتحدث الباب الأول من هذا الكتاب عن علم الإدارة، حيث خصصنا الفصل الأول منه للقاء الضوء على نشوء علم الإدارة وتطوره تاريخياً. وفي الفصل الثاني يدور الحديث حول الإدارة التربوية من حيث المفهوم والأهمية والتعريف والخصائص، والعوامل المؤثرة في آليات عمل الإدارة التربوية، وعن مستويات الإدارة التربوية الحديثة. أما الفصل الثالث فقد خصص للحديث عن إدارة المؤسسات التربوية والتعليمية والمدرسية، وعن العلاقة التي تربط ما بين هذه الإدارات الثلاث من حيث المفهوم والخصائص والوظائف والتكامل. أما الفصل الرابع فقد جاء للحديث عن وظائف الإدارة التربوية التي تتمثل غالباً في التخطيط الذي يعد أولى وظائف الإدارة التربوية، والتنظيم ثاني هذه الوظائف، الذي يشتمل على أسلوب الإدارة، المركزية واللامركزية، كشكلين أساسيين من أشكال الإدارة التربوية، ومدى أهميتهما في توصيف طبيعة النظم التربوية العالمية الحديثة، وعن الاتجاهات المعاصرة السائدة حالياً في تبني أحدهما دون الآخر، أو المزج بين مزايا كل منها، وما الأسباب والنتائج المترتبة عن هذا الاختيار، والمتابعة والرقابة والتوجيه والإشراف والتقييم، وثالث وظائف الإدارة. ونظراً لأهمية النظرية في الإدارة والدور الذي من

الممكن أن تقوم به في تحديد الإطار النظري للعمل الإداري في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، فقد خصصنا الفصل الخامس للحديث عن أهم نظريات الإدارة التربوية، وأكثرها تأثيراً وفاعلية وممارسة.

الباب الثاني: تطرقنا إلى إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، ويتألف من فصلين: الفصل الأول: تحدثنا فيه عن مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، من حيث النشأة والتعريف والأهمية والأهداف. الفصل الثاني: يدور حول وظائف الإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، والفصل الثالث حول الأنماط الإدارية والقيادية في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، وجاء الفصل الرابع ليتحدث عن الإعداد والتدريب للعاملين في إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، أما معايير الجودة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، فقد خصصنا الفصل الخامس للحديث عنها وتوصيفها، وأخيراً أفردنا الفصل السادس للحديث عن واقع النظام الإداري التربوي في الجمهورية العربية السورية.

وفي النهاية، تم وضع قائمة بالمصطلحات العلمية باللغة الإنكليزية، حرصنا أن تكون من أكثر المصطلحات تداولاً في مجال الإدارة التربوية بالإضافة إلى قائمة بالمراجع التي تمت العودة إليها في كتابة هذا الكتاب. وأخيراً، نأمل أن يحقق هذا الكتاب الفائدة والمنفعة لطلبتها الأعزاء، وأن يفيدوا منه في حياتهم المهنية كمعلمين أو إداريين أو عاملين في المؤسسات التربوية المختلفة.

والله من وراء القصد

المؤلف

الدكتور: عيسى علي

دمشق في ٢٥ / ١٢ / ٢٠٠٥

الباب الأول

مدخل في علم الإدارة

مقدمة:

الفصل الأول: نشوء علم الإدارة في العصر الحديث.

الفصل الثاني: الإدارة التربوية.

الفصل الثالث: إدارة المؤسسات التربوية

والتعليمية والمدرسية.

الفصل الرابع: وظائف الإدارة التربوية.

الفصل الخامس: نظريات الإدارة التربوية.

الباب الأول

مدخل في علم الإدارة

مقدمة:

ليس معروفًا بدقة، متى وأين، بدأ الإنسان القديم بإدارة شؤون حياته المختلفة، وفق ممارسات منظمة ومضبوطة من العمليات السلوكية والإجرائية الهادفة. لكن تشير المعطيات التاريخية إلى أن الإنسان القديم، عرف ألواناً مختلفة من الممارسات الإدارية والتنظيمية، فرضتها عليه طبيعة الحياة ذاتها ومتطلباتها اليومية والمستقبلية، منذ أن وجد نفسه يعيش ضمن مجموعات بشرية منظمة. وهذا أكثر ما كان يتجلى في الحضارات المدنية القديمة.

لقد كان الإنسان القديم يمارس الإدارة، دون أن يدرك أن ما يقوم به يندرج تحت هذا المسمى، فقد كانت هذه الممارسات أقرب إلى العفوية والتلقائية، من كونها ممارسات منهجية منظمة، حتى حقبة متقدمة من تاريخ الإنسانية. ويقول جورج كنفود بهذا الصدد: "إن تاريخ الفكر الإداري مرتبط بالتاريخ البشري ارتباطاً فرع بالأصل، إلا أن الناس في القديم - وإن كان منهم مديرون - لم يكتبوا عن الإدارة، بل كانوا يمارسونها عملياً، فعرفوا القيادة والتنظيم واتخاذ القرار والتوظيف لتنفيذه. ولم تصل الإدارة كعلم له نظرياته، ومفاهيمه ومبادئه، وفن ذو مهارات وقيم إلى ما هي عليه الآن، إلا بعد جهود وخبرات بشرية متراكمة، أسهم بها الأنبياء والمرسلون (عليهم السلام) والعلماء والفلاسفة والقادة السياسيون والمصلحون والخطباء والشعراء والمعلمون... الخ. بينت المكتشفات الأثرية والمعطيات التاريخية، وجود أنواع من التخطيط وتقسيم الأعمال وتنظيمها، ووضع الأنظمة واللوائح والقوانين، والرقابة

والتنفيذ، والتسلسل الإداري والوظيفي وتفويض السلطات، والحوافز والعقوبات في الحضارات الإنسانية القديمة.

وترجع البدايات الأولى لتبلور الفكر الإداري المنظم، إلى محاولات الأفراد والجماعات، تحقيق أهدافهم باستخدام الطرائق والأساليب الإدارية، التي يطلق عليها اليوم، أساليب الإدارة الكلاسيكية (التقليدية).

وغالباً ما كانت تقوم هذه الإدارة التقليدية على عوامل الخبرة الشخصية التراكمية للأفراد والمجتمعات، وعلى التقليد والمحاكاة، وعلى المحاولة والخطأ، وغير ذلك من أساليب الإدارة التقليدية.

لقد أدرك فلاسفة الحضارات القديمة من مثل: اليونان، الصين، الرومان الفراعنة، الهند، فارس... أهمية التنظيم الإداري ودوره في تقدم ورفاهية مجتمعاتهم، مبينين في ذات الوقت أن النصر على الأعداء في أية معركة يتوقف، بصورة خاصة، على نمط وأسلوب إدارتها وتنظيمها وتخطيطها، وحسن تصرف قادتها في المواقف المفاجئة والطارئة، وأن الإدارة ليست غاية بحد ذاتها بل هي وسيلة لتحقيق الأهداف المبتغاة للمجتمع والدولة.

إن تتبع تطور الفكر الإداري عبر العصور القديمة في غاية الصعوبة، نظراً لأن الإدارة كعلم وكأسلوب حياة منظم لم تتبلور إلا فترات زمنية حديثة جداً. ومن هذا المنطلق، كان على مؤرخ الفكر الإداري تفسير ممارسات وسلوكات الأفراد والمجتمعات في الحضارات القديمة وفق مفاهيم الإدارة الحديثة، وهذا أمر في غاية التعقيد والإجفاف أحياناً لأن الظاهرة الإدارية وأي ظاهرة أخرى - سياسية اجتماعية عقائدية تربوية... - يجب أن تفسر في بيئتها وفي ظروفها الموضوعية، وفي إطارها التاريخي والجغرافي والاجتماعي العام.

ظهرت الممارسات والعمليات الإدارية في تاريخ المجتمعات الإنسانية عندما أحس الإنسان بأن التعاون مع غيره من بني جنسه قد أصبح ضرورة حيوية وأن الأهداف التي يسعى إليها لا يمكن أن تتحقق بالجهد الفردي والطاقة الفردية وحدها.

وقد برزت الإدارة كنشاط بشري، كونها ضرورة اجتماعية، بظهور الخلية الأولى للمجتمع البشري وهي الأسرة، والتي ظهر من خلالها التطبيق البدائي لمبادئ الإدارة، كمبدأ تقسيم العمل بين أفرادها، واتسع التطبيق الإداري لهذه المبادئ بظهور تجمعات بشرية أكبر، تمثلت في القبائل والعشائر والتجمعات البشرية الأخرى. وبتنوع احتياجات الإنسان وتعدد رغباته ظهر عجز الأسرة تدريجياً عن تلبية هذه الاحتياجات وتحقيق الرغبات بنفس الكفاءة المعتادة.

ثم تطورت الأمور وازدادت حياة الإنسان تعقيداً حتى أصبح المجتمع الإنساني لا يستغني عن وجود منظمات قوية ومتنوعة تقوم على خدمته، ومع انتشارها وتنوعها ظهرت الحاجة إلى تسيير أمورها وإدارتها على النحو الذي يحقق أكبر فائدة ممكنة بأقل تكاليف وجهد ممكن (النوري، عبد الغني، ١٩٩١، ص ٦٣).

الإدارة في العصور الوسطى:

تعد العصور الوسطى مرحلة انتقالية مهمة في تطور المجتمعات الإنسانية، حيث انتقلت من المرحلة العبودية إلى المرحلة الإقطاعية، والإقطاعية هي أكثر تطوراً من جميع النواحي الحياتية والتنظيمية من المرحلة العبودية. ومع هذا الانتقال، تطورت الإدارة كثيراً وتنوعت مفاهيمها وممارساتها وأسسها ومقوماتها وأساليبها.

مع بداية القرن السادس الميلادي، ظهرت إرهابات الحضارة العربية

الإسلامية، في الوقت الذي كانت فيه أوروبا المسيحية تعيش أحلك فتراتهما ظلمة وتخلفاً وانغلاقاً. غير أن الممارسات الإدارية في أوروبا، كانت تتجلى في التقسيمات القطاعية للأمرء ورجال الكنيسة البابوية، أكثر ما تتجلى في الممارسات الحياتية لمجتمعات أوروبا المختلفة، حتى بداية عصر النهضة، على أعتاب القرن الخامس عشر.

يُعد الإسلام بحق، نظاماً متكاملًا من المبادئ والأسس والنظريات والممارسات الفردية والمجتمعية وحتى الإنسانية، لما يحتويه من قواعد ومبادئ وتنظيم ومنهجية متكاملة، تربط الإنسان بواقعه المادي والاجتماعي، وترقى به إلى عالم من المثل والكمال والصفاء الخلقي والروحي.

فقد حدد منهج الإسلام القواعد والأفكار والعمليات الإدارية والتنظيمية التسلسلية التي تدعو إليها أحدث النظريات الإدارية المعاصرة، فمبدأ الشورى (الإدارة الديمقراطية)، ومبدأ العدل الكامل (التكافل الاجتماعي)، ومبدأ الحوافز في محيط العمل، وأيضاً قواعد الطاعة، وهي مبدأ رئيس من مبادئ الإدارة الحديثة (الالتزام بالقوانين والأنظمة)، من أهم المبادئ التي دعا إليها الإسلام وحاول تطبيقها وممارستها عبر مراحل زمنية متقدمة.

وفي جانب آخر، نجد أن الحضارة الإسلامية، احتلت مركزاً متقدماً في تاريخ الفكر الإداري من خلال استخدامها عمليات الإدارة، من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتقييم، سواء من حيث المبادئ أو التطبيقات العملية. فقد عرف المسلمون الإدارة منذ فجر الإسلام، وطبقوها في مناحي الحياة كافة: العقائدية والسياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية والزراعية والإعلامية الدعائية... الخ. والإدارة في المنظور الإسلامي، هي القدرة على الاستبصار والحكمة في معالجة الأمور. ومن أهم مبادئها الشورى والعدل،

واختيار الأصلح لأداء العمل والمشاركة في المسؤولية، والقُدوة الحسنة، وتفويض السلطات والصلاحيات، والتواصل مع الرعية، والعلاقات الإنسانية (الأغبري، ٢٠٠٠، ص ١٩).

كما أن تاريخ العصور القديمة والوسطى، يؤكد على أن الإدارة كانت المعيار، الذي فرق بين ما عرفناه من مجتمعات منظمة ومجتمعات غير منظمة، كما يؤكد على أن الإدارة كان لها الأثر الكبير في ظهور الحضارات الإنسانية وانتشار الأديان السماوية، بل إن بعض مبادئ الإدارة العصرية مستقاة من الممارسات الإدارية إبان العصور القديمة والوسطى.

لقد حاول المفكرون الغربيون، في نهاية القرن الثامن عشر وخلال القرن التاسع عشر، تطوير علم الإدارة، لما طرأ على النظامين الاجتماعي والصناعي من تطور سريع، كنتيجة منطقية لقيام الثورة الصناعية. إذ ظهرت فكرة تقسيم العمل على يد كل من جيمس ستوارت - James Stewart عام ١٧٦٧، وادم سميث - Adam Smith عام ١٧٧٦، كما ذهب ريتشارد أركوريت - Richard Arkwright إلى تطوير أساليب التنسيق بين القوى البشرية والإمكانات المادية في المؤسسات الكبيرة، بجانب إسهاماته في التخطيط وتقسيم العمل. وفي القرن التاسع عشر، شهد الفكر الإداري تطوراً ملموساً على يد كارل فون - Car Von، حيث اقترح ضرورة أن تبنى القرارات الإدارية على التحليل العلمي، كما اقترح تشارلز بابيج - Charles Babbage عدة مبادئ للتنسيق بين أفراد المنظمة، واستخدام دراسة الوقت وتحديد تكلفة الوحدة المنتجة، كما أوصى بضرورة استخدام الطريقة العلمية في حل مشكلات التصنيع. ولهذا يؤكد رجال الفكر الإداري على أن الأفكار والاقتراحات، التي تولدت في نهاية القرن الثامن عشر وخلال القرن التاسع

عشر، تعد بمنزلة إرهابيات أولية لعلمنة الإدارة (أي استنباط القواعد والمبادئ التي تحكمها وجعلها علماً له أصوله ومبادئه)، مما ساهم في تأسيس الفكر الإداري على أسس علمية (سليمان، وضماوي، ١٩٩٨، ص ٣٣). وبهذا الشكل، استمرت الممارسات الإدارية والتنظيمية، تأخذ أشكالاً مختلفة لدى المجتمعات الإنسانية اقتضتها طبيعة الحياة، حتى بدايات القرن العشرين.

ونحن في هذا الباب، وعبر فصوله الخمسة، سنتناول بالحديث نشوء علم الإدارة في العصر الحديث، كما سنعمد إلى تعرف الإدارة التربوية ومؤسساتها ووظائفها ونظرياتها المختلفة.



الفصل الأول

نشوء علم الإدارة في العصر الحديث

تمهيد:

لم تنشأ الإدارة - Administration كعلم، إلا ابتداء من عام / ١٩١١ /، عندما قام فريدريك تايلور - F. Taylor الأمريكي، بنشر دراسة له تحت عنوان " مبادئ الإدارة العلمية "، وأصبح يُنظر إليها على أنها علماً يستخدم المنهج والأسلوب العلمي في دراسة ظواهره المختلفة (دياب ٢٠٠١، ص ٢٠). فقد نجح فريدريك تايلور في وضع مجموعة من المبادئ والأسس رآها ضرورية في إدارة دفة العمل في مؤسسات الأعمال، وقد عرفت تلك المبادئ فيما بعد (بمبادئ الإدارة العلمية)، وذاع صيتها واتسع انتشارها ليس في المؤسسات الصناعية وحدها، بل في إدارة أنواع أخرى من المنظمات. ويرجع أغلب دارسي الإدارة اليوم، الفكر الإداري الحديث، إلى تلك الأفكار التي طرحها فريدريك تايلور في كتابه. ويرى العديد من مؤرخي ومنظري الإدارة، فيه رائداً من أهم رواد الإدارة العلمية في العصر الحديث. وقد اهتم " تايلور "، بتحسين الكفاءة في المؤسسات الإنتاجية، من خلال تحديده لأربعة مبادئ أساسية هي:

- ١- اعتماد الأسلوب العلمي في تحديد مكونات وظيفة كل عامل.
- ٢- اعتماد الأسلوب العلمي في اختيار العاملين وتدريبهم.
- ٣- اعتماد الأسلوب العلمي في تعاون الإدارة والعاملين لإنجاز أهداف العمل.
- ٤- توزيع متساو للمسؤوليات بين الإداريين والعاملين، يتولى فيه الإداريون

التخطيط والإشراف، بينما يقوم الآخرون بالتنفيذ.

وفي الجانب الآخر من الأطلسي، وتحديداً في فرنسا، كان هناك مهندس آخر هو هنري فايول - H.Fayol، الذي أولى اهتماماً أكبر لمبادئ التنظيم ووظائف الإداري، بشكل أوسع وأشمل من تايلور، الذي انصب اهتمامه بالدرجة الأولى على العامل. وقد عرّف هنري فايول الإدارة، بأنها تخطيط وتنظيم وأمر وتنسيق وضبط. كما تُعد بحوثه مكملة لبحوث تايلور، فقد نادى كل منهما بتوفير الكفاية عن طريق التدريب، كما أن كلاهما كان مهتماً بتطبيق الأسلوب العلمي، غير أن الفرق الرئيس بينهما يكمن في أن تايلور بدأ في اهتمامه من القاعدة، أي من العامل، بينما ركز فايول على المدير والإدارة العليا. وبعد ذلك، تطورت الإدارة كثيراً حتى أصبحت علماً له فروع في ميادين السياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية والتعليم والصحة والبيئة والإعلام، حتى يمكننا القول في نواحي الحياة كافة. كونها أداة مهمة في توجه الدول والشعوب نحو تحقيق أغراضها وأهدافها في حاضرها ومستقبلها.

وبعد تجربة الحرب العالمية الثانية، وما فرضته من تجارب وخبرات على المستويات كافة، غدت الإدارة السياسية والاقتصادية والإعلامية تحديداً من أهم العوامل التي استخدمت من قبل المعسكرين الشرقي والغربي في خضم الحرب الباردة.

واليوم، وفي ضوء مستجدات العالم المعاصر، والتحديات المتتالية للثورة المعرفية والتكنولوجية وتطور وسائل الاتصال والتحالفات السياسية والاقتصادية في العالم، تبرز الإدارة كعمل تنسيقي قيادي يحرص على توظيف واستيعاب هذه المستجدات وتحديد آلية تطورها مستقبلاً، عدا عن التحكم بها وبمخرجاتها وتسخيرها في تحقيق الأهداف المبتغاة. من هذا المنطلق، تعد

الإدارة في عالمنا المعاصر من الأمور المهمة في نجاح جميع نظم المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعسكرية والتعليمية وغيرها.

ويعكس ذلك اهتمام جميع العالم بالأمور الإدارية في جميع مؤسساتها ومنظماتها المختلفة من أجل محاولة تحقيق أهدافها بأفضل صورة ممكنة، وبالتالي تعمل على التنمية الشاملة للمجتمع، فتطور هذه النظم الإدارية يمكن أن يساعد على زيادة إنتاجية الفرد والمجتمع وتحقيق الرفاهية المطلوبة لهم (دياب، ٢٠٠١، ص ٧).

مفهوم الإدارة:

لقد أدى تطور الفكر الإداري والفلسفي إلى تغير مفهوم الإدارة، كما تطور مفهوم الإدارة بتطور النظريات الإدارية المعاصرة، ليشمل جميع مجالات الحياة، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية. لقد غدت الإدارة عملية إنسانية تفاعلية، تعتمد على أسس علمية ومنهجية منظمة، تأخذ بالحسبان معطيات الواقع وتحاول أن ترسم ملامح المستقبل، وفق أهداف محددة، تعتمد على مبادئ من الديمقراطية والمشاركة في اتخاذ القرار، كما تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل في المؤسسة، بغية تحقيق أكبر عائد بأقل التكاليف.

وبالتالي، فقد أصبحت الإدارة علماً وفناً والتزاماً بأخلاقيات المهنة، فهي علم له فلسفته وأصوله وقواعده وأساليبه وطرائقه وممارساته، يحتاج من يمارسه، صفات وسمات شخصية ونفسية وعقلية خاصة، لأن ممارسته تتطلب معارف ومعلومات علمية ومهنية دقيقة، كما تتطلب مهارات إدارية وتربوية متطورة، كي يكون المدير قادراً على إدارة مؤسسته والعاملين فيها وقادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة التي تؤثر في المؤسسة والعاملين فيها بشكل يوجه

جهود الجميع وإمكانياتهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة بنجاح وفعالية (أبو عابد، ٢٠٠٠، ص ٢٤).

طبيعة الإدارة:

يتناول الباحثون التربويون، الإدارة من جوانب ثلاثة، وذلك بحسب نظرتهم إلى طبيعتها:

الجانب الأول: يرى في الإدارة علماً من العلوم، شأنها في ذلك شأن باقي العلوم الإنسانية الأخرى. لها نظرياتها الخاصة وقوانينها الخاصة وممارساتها وتطبيقاتها الخاصة أيضاً. والإدارة من حيث هي علم لا تخضع لقوانين العلم كما تخضع العلوم التطبيقية من مثل الرياضيات والفيزياء والجبر والهندسة، وإنما هي وسيلة وطريقة لتطبيق العلم ومحاولة الاستفادة منه في حل المشكلات المختلفة، وصياغة القرارات وتخطيط وتنظيم العلاقات الإدارية. فالإدارة تحتاج إلى البحث العلمي في الكشف عن المعلومات الجديدة واستخدام الطرائق والأساليب العلمية في الممارسة، كتناول البيانات وتصنيفها وقياسها ووضع الفروض لها واختبارها (الطبيب، ١٩٩٩، ص ٣١).

والإدارة كعلم، تخضع للأساليب والطرائق العلمية المنهجية المنظمة. وتمارس الإدارة بهذا الصدد، كما تمارس العلوم المختلفة، حيث إن الإداري أو من يمارس عملية الإدارة، يقوم بتطبيق الأسس العلمية، بنفس الطريقة التي يتبعها كل من المهندس أو الطبيب في عمله (مرسى، ١٩٩٨، ص ٦٣).

الجانب الثاني:

يرى أنصار هذا الجانب في الإدارة فناً من الفنون قوامه الإنسان بكل خصاله النفسية والشخصية، وقواه الإدراكية ومهاراته ومواهبه الفنية والذاتية. والفن في الإدارة، يتركز حول مفهوم رجل الإدارة وخصائصه. حيث يرى

بعض الباحثين، أن القائد الإداري يولد موهوباً ومهيئاً لممارسة الإدارة، بل يرون أن القيادة هي صفة فطرية تولد مع الناس، وما جانب الخبرة والتجربة إلا صقل لفنون الإدارة والقيادة، وبالتالي فإن الإدارة كفن، تولد مع القائد نفسه (الطيب، ١٩٩٩، ص ٣٢).

وما يبرر نظرة أنصار هذا الجانب للإدارة كفن، كونها تتطلب من الإداري القائد حساً مرهفاً وحكمة بالغة وتفهماً ووعياً تجاه الآخرين ومشاعرهم وأهدافهم ومصالحهم، كي يستطيع حفظ التوازن بين سير العمل ورفع كفايات العاملين ومستويات أدائهم، والاهتمام بشؤونهم، وبذلك يكون قائداً إدارياً فعالاً يمتلك القدرة على إدارة مؤسسته وتوازنها، بما يحقق أهدافها وبما لا يتعارض مع أهداف العاملين فيها.

الجانب الثالث:

تعد الإدارة وفق هذا الجانب، عملية مهنية كغيرها من المهن الأخرى، تمارس كل يوم بوتائر وسلوكيات محددة، نابعة من طبيعتها وقوانينها ومبادئها. وهذه الممارسات، من الممكن أن يقوم بها أي شخص يمتلك المهارات العقلية والفكرية ويتسم ببعض الخصائص الشخصية الضرورية اللازمة للعمل الإداري. وهناك من يوحد ما بين الإدارة والمهنة، ويعدهما شيئاً واحداً أو وجهين لعملة واحدة، فالإدارة لا بد أن تتجسد في صورة مهنة معينة والمهنة لا تسير إلا وفق إدارة منظمة.

تعريف الإدارة:

نتيجة التطور المتسارع للإدارة في القرون القليلة الماضية، ونتيجة للممارسات الإدارية في قطاعات إنتاجية مختلفة، سواء أكانت اقتصادية أم تربوية أم اجتماعية ثقافية، ونظراً لتباين النظريات الإدارية، تبعاً لخلفياتها

الفلسفية والإيديولوجية، فقد تعددت تعريفات الإدارة من قبل المفكرين ورجال الفكر الإداري، حتى بلغت درجة كبيرة من عدم الاتفاق بينهم، حول مضمونها وماهيتها ووظائفها.

لقد أدرج المؤلفون عدداً كبيراً جداً من التعاريف للإدارة، أوضحوا فيها المعطيات التالية:

*- أن الإدارة ترتبط بوجود جماعة.

*- أن الإدارة ترتبط بعمليات التفاعل بين أفراد الجماعة.

*- أن الإدارة ترتبط بتنظيم تحرك الجماعة.

ومن هذا المنطلق يمكن تعريف الإدارة: هي النشاط الذي يعمل من خلاله الإداري على التأثير في مجموعة أشخاص ينظمون في مؤسسة معينة، فيحفزهم ويوجههم ويرشدهم، وينظم أدوارهم في العمل، ويكسب تعاونهم بأقصى إمكاناتهم من أجل تحقيق الأهداف المخطط لها.

وهناك من يقول: إنها عملية توجيه النشاط البشري، بشكل خاضع للسيطرة نحو أهداف، يكون في تحقيقها، ما يساعد على التطوير باتجاهات مدروسة.

ومن أهم التعريفات للإدارة نذكر:

*- هي تنظيم الموارد البشرية والمادية، وتوجيهها لتحقيق الأهداف المرسومة لتطوير العمل ووجوه الحياة.

*- هي النشاط المنظم لعمليات التنفيذ، بحيث تحقق أهدافها بأفضل صورة وبشكل متكامل.

*- هي تحقيق الأهداف المنتظرة، بتنظيم استخدام الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة مع المحافظة على العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة.

*- هي تخطيط وتنظيم وتنسيق العمليات، التي تجري على المدخلات في

أي مؤسسة لتعطي أفضل المخرجات المتوخاة (عريفج، ٢٠٠١، ص ٢٠)
* - هي " تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول

على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكنين " (دويك ١٩٩٨، ص ١٠).

* - هي توجيه النشاط بالطريقة التي توصلنا إلى تحقيق الهدف، حيث إن صاحب المصلحة في نجاح الهدف هو صاحب العمل، بغض النظر عما إذا كان هذا شخصاً واحداً، أو عدة أشخاص من المساهمين، يمثلهم مجلس الشركة، أو أعضاء جمعية تمثلهم لجنة. ومعناها هنا توجيه النشاط وتسخير الجهود التي تبذل من مختلف المصادر والسلطات المختصة لتوفير النجاح في تحقيق الهدف المحدد.

وهي " عملية اجتماعية - Social Process " تتضمن المسؤولية عن التخطيط الاقتصادي والتنظيم الفعال لعمليات المنظمة، من أجل تحقيق هدف أو عمل محدد.

* - تعريف فردريك تايلر، هي المعرفة الدقيقة لما تريد من الرجال أن يعملوه، ثم التأكد من أنهم يقومون بالعمل بأحسن طريقة وأرخصها.

* - وهي أيضاً، ذلك العضو (الإدارة كمنظومة) في المؤسسة المسؤول عن تحقيق النتائج، التي وجدت من أجلها تلك المؤسسة في المجتمع.

فالإدارة مسؤولية وتكليف من المجتمع لتحقيق أفضل النتائج باستخدام العناصر المادية والبشرية الملائمة استخداماً أمثل مع تحقيق الاستمرارية بعمل توازن حساس بين متطلبات الحاضر والمستقبل.

* - وهي علم وفن التفاعل العقلي والروحي بين قائد موجه لمجموعة من الناس، وبين المجموعة التي يوجهها ويشرف عليها.

* - وهي أحسن الوسائل للاستفادة من الرجال والمال، والمواد بأقصى كفاية

- إنتاجية، وبأقل التكاليف الممكنة، ضمن الوقت المحدد لتحقيق الأهداف.
- * - هي عملية تكامل الجهود الإنسانية في الوصول إلى هدف معين.
- * - هي عملية تفاعل متوازن يتم فيها تلبية حاجات الأفراد وتحقيق أهداف المؤسسة.
- * - هي القدرة على التفاعل مع المرؤوسين بصورة لها معنى لديهم، بحيث يعمق احترامهم ويؤثر في قناعاتهم.
- * - عرفها أوردواي تيد - Ordway Tead: هي عملية توجيه المنظمة لتحقيق أهدافها المحددة، بحيث تتمكن سياساتها وأساليبها، وطرائق العمل فيها من تحقيق تلك الأهداف بفاعلية واقتصاد، مع توفير أكبر قدر من الرضا والانسجام بين العاملين في المنظمة (الخطيب، ١٩٩٨، ص ٦).
- * - هي عملية التأثير في الأفراد، ليعملوا بتناسق وانسجام لتحقيق الأهداف المنشودة فيها، وقدرة على التفاعل مع المرؤوسين بصورة لها معنى لديهم، بحيث يعمق احترامهم ويؤثر في قناعاتهم، كما يراها " مرسى " .
- * - وتناولها (عاشور) بوصفها: خلق بيئة فعالة لأفراد يعملون في مجموعات ضمن تنظيم رسمي معين، بتنسيق الجهود والموارد والإمكانات في ظل وظائف متعددة، تتجه كلها نحو تحقيق أهداف موضوعية.
- * - ويؤكد دويت - Dwight أن الإدارة، هي نوع من الجهد البشري المتعاون الذي يتميز بدرجة عالية من الرشد.
- * - والإدارة عند شيلدون - Sheldon وظيفة متعلقة بتحديد أهداف المشروع، والتنسيق بين التمويل والإنتاج والتوزيع والتنظيم والرقابة على أعمال التنفيذ.
- ومما يلاحظ، فيما سبق، ورددت تعريفات كثيرة للإدارة. إن الغاية في

تعددتها إنما كان من أجل توظيفها واستخلاص العناصر أو المكونات الرئيسية لها، والتي تردّد بعضها في هذا التعريف أو ذاك.

واختلاف مضامين التعريفات بعضها عن بعض، يعود في معظم الأحيان إلى اختلاف النظريات الإدارية، التي يأخذ بها صاحب كل تعريف، وإلى رأيه حول طبيعة الإدارة ووجهة نظره حولها (علي، ٢٠٠٥، ص ٢٨).

أهمية الإدارة:

تعد الإدارة واحدة من أهم المعايير المعاصرة في تحديد مدى نجاعة أي نظام سياسي أو اقتصادي أو تربوي أو خدمي أو تنموي...، نظراً للدور المهم ونظراً للمكانة، التي تحتلها الإدارة في تيسير شؤون النظام العام للدولة والمجتمع. ولا تقتصر أهميتها في الدول المتقدمة، التي حققت انجازات عظيمة بفضل التنسيق والتدبير الإداري لديها، بل يمكن القول: إن أهميتها في الدول النامية أكثر بعداً وعمقاً، نظراً للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها حالياً، وهي في مرحلة انتقالية غاية في الحساسية والمصيرية والتنافسية على المستوى العالمي. وبهذا الصدد يقول بيتر دريكر - Peter Drucker: إن الإدارة الفعّالة، أصبحت وبسرعة العنصر الرئيس في الدول النامية، كما أصبحت العنصر الأكثر إلحاحاً في الدول المتقدمة.

لقد أصبحت الإدارة عملية مهمة في المجتمعات الحديثة، بل إن أهميتها تزداد باستمرار بزيادة مجال النشاط البشرية واتساعه من ناحية، واتجاهه نحو مزيد من التخصص والتنوع والتفرع من ناحية أخرى.

وقد أحدثت التطورات التكنولوجية ومازالت تحدث، تغييرات كثيرة في تشكيل الإدارة وأنماطها والعلاقات الإنسانية وتوقعاتها، بل إن أهم ما يميز الإدارة أو يوضح سماتها الأساسية هو استخداماتها وتطبيقاتها لأساليب وميادين

متعددة من مجالات المعرفة.

اتجاهات الإدارة:

ثمة اتجاهات Trends عديدة للإدارة، تتبع بالدرجة الأولى من طبيعة النظريات الإدارية، تعاقبت منذ مطلع القرن العشرين، لتكسب قواعد الإدارة الحديثة، وهي ما تزال مستمرة حتى الآن.

وهنا سنحاول رصد أهم اتجاهات الإدارة:

أولاً: الاتجاه التقليدي (الكلاسيكي):

يُعد الاتجاه التقليدي - Classic في الإدارة من أقدم الاتجاهات، التي تناولت العمليات الإدارية وأسست ونظرت لها. واستمر هذا الاتجاه تاريخياً في الربع الأخير من القرن التاسع عشر والربع الأول من القرن العشرين، حيث تم بناء الفكر الإداري على أسس علمية ومنهجية راسخة.

ويستند الاتجاه التقليدي (الكلاسيكي) على مدخلين أو أسلوبين رئيسيين

لدراسة الفكر الإداري، هما:

أ- مدخل الإدارة العلمية.

ب- مدخل العملية الإدارية.

ويُعد فردريك تايلور مؤسساً للإدارة العلمية الذي أجرى العديد من الأبحاث على مشكلات الإنتاج في المصانع الأمريكية فيما بين / ١٩٠٠ - ١٩١٥ /، وانتهى من أبحاثه بنتيجة مؤداها: (أن الإدارة الفاجحة ليست محطة لتطبيق أساليب فردية في مجال العمل فحسب، وأن الإنسان مثل الآلة يمكن زيادة كفاءته، لأن الاحتياجات الفسيولوجية المحدودة والاحتياجات الاقتصادية، هي التي تدفعه إلى العمل وزيادة جهده).

وكان لظهور أفكار تايلور، رد فعل قوي في العالم بعمامة والفكر الإداري

بخاصة.

ويؤكد " فايل " الفرنسي، مؤسس المدخل الثاني (العملية الإدارية) على أن الإدارة هي نشاط عام للأفراد الذين يعملون في أية مؤسسة، ولهذا يرى أن نجاح المدير في عمله لا يرجع إلى صفات شخصية، وإنما ينبع من تطبيق مبادئ إدارية عامة، يمكن عزلها أو تحديدها وتدريب القادة عليها. ويقوم الاتجاه الكلاسيكي على جملة من المبادئ والخصائص الأساسية، نذكر هنا أهمها:

- ١- اعتماده على الدراسة التحليلية لعناصر العمل أو العملية الإدارية.
- ٢- اعتباره الحوافز المادية الوسيلة الوحيدة لحفز الأفراد على العمل.
- ٣- أهمل العوامل النفسية والاجتماعية للعامل.
- ٤- يتم رفع كفاية العمل في المؤسسة من خلال تنظيمه وتخطيطه ومراقبته من قبل الإدارة.

وعلى الرغم من الملاحظات السابقة، فقد وجد الاتجاه الكلاسيكي صدى كبيراً في الممارسات الإدارية في مجالات مختلفة، أهمها التربوية والتعليمية، في الكثير من دول العالم. إذ اتسمت الإدارة التربوية، التي تتبنى الاتجاه التقليدي، بالمركزية الشديدة، وذلك من خلال حصر التنظيم الإداري، بالسلطة التربوية العليا في اتخاذ القرارات ورسم السياسات التربوية والتعليمية وتحديد المناهج الدراسية وطرائق تدريسها.. الخ.

ومن وجهة أخرى، اقتصت المستويات الأخرى للتنظيم الإداري التربوي بعملية تنفيذ الأوامر والتوجيهات، التي تصدرها السلطات العليا. الأمر الذي أدى إلى اقتصار أدوار العاملين في المؤسسة التربوية على الالتزام بما تم تحديده سلفاً، دون الحياد عنه ودون الاجتهاد والتجريب واستخلاص ما يتناسب

ومؤسستهم التعليمية. ويلاحظ في هذا الاتجاه، أنه يتعامل مع العامل، كأداة إنتاج بعيداً عن المشاعر والمواقف الإنسانية. ولا يزال هذا الاتجاه يسيطر على كثير من أصحاب أرباب الأعمال، خصوصاً في المؤسسات ذات الصبغة المادية والتجارية.

ومن حيث المبدأ، هناك مجموعة من الأبعاد الأساسية، التي قامت عليها النظرية الكلاسيكية للتنظيم الإداري، يمكن إجمالها فيما يلي:

١- تقوم نظرية التنظيم على مجموعة من المبادئ تعرف باسم مبادئ التنظيم وأهمها (السلطة - وحدة الأمر - وحدة التوجيه - وحدة الاتصالات - تقسيم العمل أو التخصص - نطاق الإشراف).

٢- ركزت نظرية التنظيم في رؤيتها للمنظمة بصفة أساسية على الشكل الرسمي لها.

٣- قامت نظرية التنظيم على افتراض أن المنظمة وحدة اقتصادية تهدف إلى تحقيق أقصى ربح ممكن.

٤- قامت نظرية التنظيم أيضاً على افتراض " الرشد " فيما يتعلق بالسلوك البشري، وقد انعكس هذا الافتراض على نظرتها للفرد باعتباره رجلاً اقتصادياً يسعى إلى تحقيق أقصى عائد مادي ممكن له من وراء عمله لا غير .

٥- استهدفت نظرية التنظيم زيادة الإنتاجية مستخدمة في ذلك الأسلوب العلمي السليم (سليمان، ١٩٩٨، ص ٢٠).

لذلك لم يكن غريباً أن ينطوي الإصلاح الإداري - وقتئذ - على التنظيم الرسمي والعلاقات التنظيمية الرسمية بين الأفراد، الأمر الذي ترتب عليه إهمال الجوانب الاجتماعية والسيكولوجية للعاملين، ولم تتوفر بينهم العلاقات

الإنسانية الجيدة. وكان ذلك إيذاناً بظهور اتجاه آخر يهتم بهذه الجوانب.

ثانياً: الاتجاه السلوكي - الإنساني:

نشأ هذا الاتجاه في بداية الثلاثينيات من القرن العشرين، كرد فعل لمبادئ وأسس الاتجاه التقليدي في الإدارة. ويعده الكثيرون، مقبولا في الممارسات الإدارية حتى الآن.

ولقد تبلور هذا الاتجاه عبر مرحلتين تطورتين:

* - الأولى: استمرت حتى نهاية الخمسينيات، وكانت تركز على العلاقات الإنسانية - **humanity** في الإدارة بشكل أساسي.

* - والثانية، تطورت مع تطور النظرية السلوكية في علم النفس منذ الخمسينيات، وما تزال مبادئها مقبولة حتى الآن في العديد من المؤسسات الإدارية.

ويقوم هذا الاتجاه على مبدأ قوامه أن الإدارة عملية اجتماعية بالأساس، وأن التنظيم فيها، يعد نظاماً اجتماعياً مؤسسياً على احتياجات كل من الفرد والمجموعة من حيث المشكلات، التي تواجه العلاقات الإنسانية القائمة بينهما.

لقد تزعم هذا الاتجاه كل من ماري فوليت - **Mary Follet** و ألتن مايو -

Elton Mayo. كتبت ماري فوليت (١٨٦٨ - ١٩٣٣) عدة بحوث ممتازة

تتعلق في الجوانب الإنسانية في الإدارة، أكدت فيها، أن المشكلات الأساسية في التنظيمات الإدارية هي إيجاد توافق وتجانس إنساني فعال، وأكدت أيضاً أن الصراع ليس بالضرورة مضيعة للوقت والجهد، ولكنه عملية طبيعية نتيجة للخلافات في القيم الاجتماعية التي تكون مصدراً للإثراء (المهيني، ١٩٩٧، ص ٢٣).

وعلى الرغم من أن حركة العلاقات الإنسانية كانت قد قدمت للفكر الإداري

مفاهيم جديدة عن الدوافع والتنظيم غير الرسمي، والقيادة والروح المعنوية للعمل الإداري، إلا أنها لم تسلم من النقد لمغالاتها في الاهتمام بالعنصر البشري واعتباره المؤثر في رفع الإنتاجية دون سائر العناصر الأخرى المؤثرة في الإدارة.

ولقد تصافر النقد الموجه لاتجاه العلاقات الإنسانية في الإدارة، مع اتجاه مدخل النظم في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وشكل دافعاً لظهور المدخل السلوكي المتكامل الذي يرى الإدارة عملية متكاملة تسعى إلى تحقيق الأهداف الموضوعية. لذلك اهتم بالنواحي المادية والنواحي الإنسانية في العمل، واعتبرهما محددات للكفاءة الإنتاجية من خلال تأثيرهما في الأداء، وكان ذلك سبباً رئيساً في إثراء الفكر الإداري بمفاهيم عامة من مثل: الإدارة بالمشاركة والإدارة بالأهداف وغيرها.

ويمكن أن نستخلص مزايا الاتجاه السلوكي بالنقاط التالية:

- ١- ينكر معاملة البشر على الأساس المادي البحت.
- ٢- يؤكد أهمية حاجات الفرد الاجتماعية والنفسية، والأحاسيس والمشاعر التي تتمو داخل الجماعة.
- ٣- يعترف بأثر القيم والأنماط الحضارية على سلوك أفراد الجماعة.

ثالثاً: الاتجاه الاجتماعي:

يؤكد أنصار هذا الاتجاه، الذي ظهر منذ عشرينيات القرن الماضي، ليس على أهمية إدارة المشروعات الفردية في المؤسسة فحسب، وإنما على تركيبة المجتمع السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، كونها (أي المؤسسة) تشكل جزءاً من تركيبته العامة. وهذه الأفكار، ما تزال مقبولة في الممارسات الإدارية حتى الآن.

رابعاً: الاتجاه الكمي:

بدأت إرهابات هذا الاتجاه بالتبلور مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين. يعتمد أنصار هذا الاتجاه، اعتماداً كلياً على الجوانب الكمية quantity في العمليات الإدارية، مستخدمين في ذلك المنهج العلمي والتحليل الرياضي، بغرض الوصول إلى أعلى مستويات الكفاءة في تحقيق الأهداف المبتغاة.

من هنا، تعددت أساليب الاتجاه الكمي في الإدارة، ولعل من أشهرها ما يعرف ببحوث العمليات - **Operations research**، وهي أساليب علمية ورياضية تستخدم في تحليل المشكلات الإدارية وحلها، كما تساعد متخذي القرارات على اتخاذ قراراتهم الرشيدة، بهدف زيادة فعالية المؤسسة الإدارية وتطوير كفاءتها، وذلك من خلال تحديد المشكلة موضوع الدراسة، وبناء نموذج رياضي يمثل المشكلة، والحصول على حل النموذج الرياضي، ثم اختبار هذا النموذج والحل المستنتج منه، ثم وضع الحل موضع التنفيذ والتأكد من نجاحه.

ويؤكد الاتجاه الكمي في الإدارة على النظرة الكلية لظاهرة، على اعتبار أن الإدارة، نسق منطقي متكامل من العلاقات المختلفة، حيث إن كل جزء منها يؤثر في الأجزاء الأخرى ويتأثر بها أيضاً، وهنا يتداخل هذا الاتجاه مع متخل النظم بشكل كبير.

خامساً: الاتجاه النظمي:

يحقق الاتجاه النظمي في الإدارة، التكامل بين الاتجاهات السابقة ككل، كونه ينظر إلى كيان الإدارة كوحدة متكاملة. وكما رأينا، فقد كان لكل اتجاه ظروفه التاريخية والاقتصادية والاجتماعية التي أثرت في محتواه ومبادئه

ونظريته إلى الإدارة. من هذا المنطلق اتخذ الاتجاه النظمي طريقه إلى التطبيق العملي في الإدارات المعاصرة على اختلاف مشاربها، كونه يهدف إلى تنسيق وتكامل القواسم المشتركة بين نظريات ومبادئ وأسس وقوانين العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية في الإدارة.

ومن المتفق عليه بين المفكرين في هذا المجال، أن اتجاه النظم انبثق من النظرية العامة للنظم - **General Systems**، تلك النظرية التي اهتمت بإيجاد إطار تحليلي صالح لدراسة وتفسير الظاهرة المادية أو الاجتماعية، من خلال التعرف إلى التفاعلات العامة للظاهرة وعلاقاتها المتشابكة بالظواهر الأخرى، بغية التوصل إلى القوانين التي تحكمها.

ويُعد أسلوب النظم طريقة تحليلية منظمة لكل الأجزاء التي يتألف منها النظام ككل، وتتكامل تلك الأجزاء وفقاً لوظائفها، التي تقوم بها في النظام الكلي، وذلك بواسطة عملها المنضبط والمرتب، بغية تحقيق الأهداف الموضوعية.

وفق هذه المعطيات نستطيع أن نقول إن الاتجاه النظمي قد أثر في تطوير ليس فقط علم الإدارة وإنما مجمل العلوم الأخرى، وبخاصة العلوم التطبيقية منها.

ويمكننا أن نضيف، بشيء من التحفظ، أن العولمة التي تجتاح العالم اليوم بقيمتها ومبادئها وممارساتها، ما هي إلا إحدى تجليات الاتجاه النظمي، التي باتت ترى في العالم وحدة متكاملة متفاعلة، يكمل بعضها بعضاً، تهدف بالنهاية إلى تحقيق إنسانية الإنسان، وفق مجموعة من القيم والمبادئ والمثل الساهرة، من مثل: العدالة والديمقراطية والحرية...!!!



الفصل الثاني

الإدارة التربوية

تمهيد:

كنا قد تحدثنا في الفصل السابق عن الإدارة، وذكرنا أنها علم حديث نسبياً، تمتد جذوره إلى بداية القرن التاسع عشر، إلا أنه كان قد تطور بشكل كبير في النصف الثاني من القرن العشرين، وما يزال في تطور مستمر حتى الآن.

تُعد الإدارة التربوية - Educational Administration واحدة من الفروع العديدة للإدارة العامة، أو مجالاً من مجالاتها المختلفة، تستوي هنا مع الإدارة الاقتصادية والسياسية والعسكرية والاجتماعية والإعلامية وغيرها.

ومن حيث المبدأ نشأت الإدارة التربوية، مع نشوء النظم التربوية الحديثة في النصف الثاني من القرن الثامن عشر في أوروبا وأمريكا، وتاريخياً مع نشوء المدارس في كل من اليونان ومصر والصين والدولة العربية الإسلامية...، وترافقت مع العملية التعليمية، جنباً إلى جنب مع الوسائل والطرائق والمناهج، لأنه لا يمكننا أن نتخيل عملية تربوية نظامية دون أن تكون هناك إدارة ناظمة ومنسقة لهذه العملية. ولكن تحت تسميات مختلفة، هي في جوهرها إدارية، وفق التسمية الحديثة لهذه العملية.

ولهذا يُعد موضوع الإدارة التربوية من المواضيع الحديثة نسبياً، وذلك لأنه نتاج كل من علمي الإدارة والتربية، ومسارهما وتفاعلهما الطويل والمستمر، في الفكر الإنساني، منذ أن بدأ الإنسان يتفاعل مع بيئته المادية والاجتماعية، ويكتشف قوانينها ويسعى إلى توظيفها بما يخدم مصلحته وأهدافه.

وكثيراً ما يُنظر في الأدبيات التربوية المعاصرة، على الإدارة التربوية

مكوناً من المكونات الإدارية العامة في الدولة والمجتمع أو جزءاً من إدارة الدولة العامة.

والإدارة التربوية بدورها تشتمل على جانبين آخرين هما:

الإدارة المدرسية - School management.

والإدارة الصفية - management Classroom.

وتتفاعل هذه المكونات الثلاث بطريقة دياكتيكية، فمن الإدارة التربوية تستمد الإدارة المدرسية، فلسفتها واستراتيجياتها وسياساتها وقوانينها وتشريعاتها وآليات عملها، وتترجمه واقعاً وهدفاً نهائياً في الصف المدرسي، وهذا ما سنتحدث عنه لاحقاً.

إن الحديث عن الإدارة التربوية، بمفهومها الشامل والواسع، قد يتشعب ويطول ويتحول إلى موضوع جدلي، أكثر من كونه موضوعاً خاضعاً للقياس والتحديد، وذلك لأن مصدر الإدارة التربوية، مصدر واكب التربية، بشكل عام، وواكب فكرة التنظيم بشكل خاص. كيف؟ ومن أين يتأتى الجدل في ذلك؟. هناك من يعتقد حتى الآن، ومن التربويين تحديداً، أن التربية بمقوماتها المختلفة، لم ترق بعد لكي تكون علماً خاضعاً للتجريب والتطبيق والقياس والتنبؤ، بل هي مجموعة من الممارسات السلوكية الفردية والبشرية العفوية، في كثير من الأحيان. ومن هذا المنطلق لا نستطيع أن نتحدث عن إدارة تربوية، بصيغتها العلمية والمنهجية، لأن هذا الأمر لا ينطبق على التربية ذاتها، فأبي حديث عن الإدارة التربوية بعد ذلك؟ وما الإدارة التربوية تلك، إلا مجموعة أخرى من الممارسات الفردية العفوية والتلقائية لبعض المتفذين. غير أن هناك من يرى في التربية (بيداغوجيا - Pedagogica)، علماً من أهم العلوم الإنسانية، له قواعده ومبادئه ووسائله وقوانينه القابلة للتجريب والقياس

والنتيـجـة، وأن ما ينطبق على التـربـيـة، ينطبق على الإدارة التربوية. وبعد هذه الجدلية، هل نستطيع أن نؤكد العلمية والمنهجية في الإدارة التربوية، التي أصبح لها في العصر الحديث، كيان مستقل بذاته، له سماته وصفاته وخصائصه وأدواره العلمية الخاصة؟.

ويكفي أن نشير هنا إلى خصوصية الإدارة التربوية، في مجالات لابد من مراعاتها، في بناء أية إدارة تربوية أو الحديث عنها. وربما تعود أهمية هذه الخصوصية، للمحور الذي يؤكد أهمية تنمية قدراتها إلى أقصى حد ممكن، لمواجهة تحديات التربية المعاصرة ومشكلاتها المختلفة في المراحل الأولى، أي في مرحلة التخطيط والإعداد، وعلى الاستفادة من قدراتها المهنية والفنية والعلمية إلى أقصى حد ممكن، في عملية الأداء الفعلي، أي تسيير العملية التربوية والتعليمية بغية تحقيق الأهداف المبتغاة.

مفهوم الإدارة التربوية:

يؤكد دارسو الإدارة التربوية اليوم، على أن تطور مفهوم الإدارة التربوية قد واكب تطور التربية ذاتها، فالتربية التي كانت في الماضي تعتمد على التلقين والحفظ والتكرار، وتعتمد على ممارسات قهرية في ضبط السلوك، غدت اليوم عملية اجتماعية تفاعلية بناءة تهدف إلى تطوير الإنسان الفرد بمقوماته السيكولوجية والفكرية والمعرفية والوجدانية والجسمية، من هنا تطور مفهوم الإدارة ليوأكب هذه المتغيرات التربوية ويسعى إلى تجسيدها وبلورتها، وفق أسس علمية ومنهجية صحيحة.

فالإدارة اليوم تُعنى بتنفيذ المهمات الإدارية وتأمين المستلزمات المادية والبشرية الضرورية للعملية التربوية والتعليمية، بل قد تتعدى مهمتها ذلك إلى قيامها بأدوار إضافية، كالمشاركة في رسم السياسة التربوية وتنفيذها، ووضع

الخطط والاستراتيجيات والمساهمة في البحوث العلمية والإصلاح الدوري للمناهج وأساليب التدريس والتقويم... الخ.

وانطلاقاً من المفهوم الشامل للتربية، واستناداً إلى مبادئ الديمقراطية في التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع، ومدّ التعليم الإلزامي إلى مراحل متقدمة من التعليم، وتنوع مصادر المعرفة، وتبلور مبدأ التربية المستمرة، واستخدام الوسائل التكنولوجية والعلمية الحديثة، والمشاركة الشعبية الواسعة في العمليات التربوية والتنموية، وانفتاح المدرسة على المجتمع، وظهور أنواع وأشكال جديدة من التعليم، وتنامي دور المشاركة المجتمعية في صنع القرار السياسي والتربوي، وحرص الأنظمة التربوية المعاصرة على توكيد وتعزيز هذه المبادئ، كل هذا وسواه أدى إلى تغيير وتطوير مفهوم الإدارة التربوية.

لقد أصبح مفهوم " التربية للحياة "، من المفاهيم الشائعة في أنظمة التعليم الحديثة، ويشتمل هذا المفهوم من جملة ما يشتمل عليه، أن المجتمع بأكمله هو المجال الحيوي الذي تمارس فيه التربية نشاطاتها، وتلتقي فيه التربية المدرسية أو النظامية بالتربية غير المدرسية أو غير النظامية. ولهذا فإن أنظمة التعليم المعاصرة يجدر بها أن تخرج من نطاق الانحصار أو الانغلاق داخل جدران المدرسة (باعتبارها وفق هذا المفهوم الضيق المؤسسة التربوية الرئيسية الوحيدة)، وأن تندمج مع مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها عند أبنائه.

وفي الخط الموازي أحدثت الثورات الثلاث: التكنولوجية والمعلومات ووسائل الاتصال تغييرات جذرية في أنماط حياة الأفراد والمجتمعات على حد سواء، وأن المجتمعات المعاصرة، النامية منها والمتقدمة، أخذت تستثمر هذه التقنيات بنسب متفاوتة في جميع مجالات الحياة السياسية الاجتماعية

والاقتصادية والتربوية... فقد وفرت التكنولوجيا الحديثة، عددا من التقنيات والأجهزة والمعدات والطرائق المتطورة، عدا عن النظريات والمناهج والآليات الجديدة في العمل، التي يمكن للإدارة التربوية توظيفها كوسائل في عملها وممارساتها التخطيطية والتقويمية والرقابية والإشرافية، وفي حل المشكلات التربوية الأنية والمستقبلية أيضا... الخ.

في ضوء ذلك غدت الإدارة التربوية اليوم مطالبة بأن تعي كل هذه المتغيرات وأن تتمثلها، لأنها هي المعنية بوضع الأهداف التربوية ورسم السياسات التربوية ووضع الإستراتيجيات. كما أنها المعنية بوضع المناهج التربوية، وكل ما يتعلق بمكونات العملية التربوية الأخرى، التي تحتاج لأنظمة تربوية جديدة، أو إلى إصلاح تربوي شامل، تكون الإدارة التربوية العليا هي المسؤول المباشر عن تخطيطه وتنفيذه ومتابعته. وهذه المسألة لا تقتصر على نظام تربوي بعينه، بل تستوي هنا النظم التربوية العالمية كافة.

أهمية الإدارة التربوية:

وفق مبادئ ومعطيات مدخل النظم، تُعد الإدارة التربوية واحدة من أهم مكونات النظم التربوية المعاصرة، عدا عن كونها إحدى الأدوات الرئيسية في نجاح وتقدم النظام التربوي بكامله، فهي التي تقوم بتوجيه النظام التعليمي نحو تحقيق أهدافه.

وتأتي أهمية الإدارة التربوية من خلال الأعمال والمهام والوظائف التي تنهض بها، فهي التي تقوم بترجمة فلسفة التربية المستمدة من الفلسفة العامة للدولة والمجتمع إلى أهداف إجرائية عملية.

كما تتبع أهمية الإدارة التربوية المعاصرة من كونها تقوم بتحويل النظريات والمبادئ التربوية من مجرد الفكر النظري إلى التطبيق العملي، وذلك

باستخدامها للأساليب الديداكتيكية - Didacticisms، على مستوى المؤسسات التربوية ككل. وتكمن أهمية الإدارة التربوية أيضا من كونها متصلة بالتعليم، فالتعليم أداة أساسية من أدوات تحقيق الأهداف القومية، وذلك بتربية الأبناء وإعدادهم للحياة في المجتمع، وتوفير الكوادر اللازمة لنجاح خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والقيام بالدراسات والبحوث لمواجهة المشكلات التي تعرقل التنمية الشاملة.

وعليه يمكننا إيجاز أهمية الإدارة التربوية بالنقاط الرئيسة التالية:

- ١- تتبع أهمية الإدارة التربوية من أهمية النظام التربوي، الذي تعمل فيه، بما يحققه من أهداف تنموية واجتماعية واقتصادية وثقافية..
- ٢- يرتبط التطوير التربوي في أي مجتمع من المجتمعات، بتطوير الإدارة فيه ارتباطاً وثيقاً، لدرجة يمكننا القول: إن نجاح هذا التطوير مرهون بنجاح الإدارة فيه.
- ٣- تجسد الإدارة التربوية الرؤية الواقعية والمستقبلية للتربية.
- ٤- تساهم الإدارة التربوية في ربط المؤسسة التربوية، بالمجتمع الذي تنتمي إليه وتقوي أواصر التعاون بينهما.
- ٥- تركز الإدارة التربوية المبادئ والمثل التربوية في المجتمع.
- ٦- قدرة الإدارة التربوية على حل المشكلات والصعاب التي تعترض النظام التعليمي.
- ٧- قدرتها الكبيرة على استخدام الوسائل العلمية والتكنولوجية وتسخيرها لها في رفع سوية العمليات والممارسات التربوية والتعليمية في المؤسسة.
- ٨- شموليتها للمراحل التربوية كافة، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال إلى المراحل التعليمية العليا.

تعريفات الإدارة التربوية:

لم يحظ موضوع من موضوعات التربية بكم هائل من التعريفات كما حظيت الإدارة التربوية، فهناك العديد من التعريفات، التي تناولت الإدارة التربوية من زوايا مختلفة، يعكس كل تعريف منها جانباً أو أكثر من جوانب العملية التربوية، نتناوله الإدارة التربوية بالدراسة والاهتمام.

ومن أهم هذه التعريفات نذكر:

* - هي التنظيم التربوي الإداري الذي يهدف إلى رسم السياسة التربوية العامة من خلال التشريع المنسجم مع الفلسفة الاجتماعية السائدة.

* - تنظيم جهود العاملين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرار.

* - وهي علم وفن تسيير العناصر البشرية في المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح، التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة بوجود تسهيلات وإمكانات مادية في زمان ومكان محددين.

* - وكما يقول (عابدين ٢٠٠١ ص ٥٢) : " إن الإدارة التربوية بمفهومها الحديث وسيلة وليست غاية، وهي مجموعة عمليات متشابهة، وشاملة لكل النظام التربوي في المجتمع المتمثل في جهاز التربية والتعليم الرسمي (الوزارة) وما يضعه من سياسة تربوية وأنظمة وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية، ويؤكد المفهوم الحديث أهمية التعاون والعمل الجماعي وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها بعضاً.

* - ويشير (الياس، ١٩٨٤، ص ٢٢)، إلى أن الاتجاه الحديث في الإدارة التربوية يؤكد الاهتمام بالنظرة التحليلية والقيمة العلمية ولا يهمل الاهتمام

بالعلاقات الإنسانية، ولم يعد يعدّ الإدارة فناً (كما كان يعتقد في السابق) يعتمد على الخبرة والمشاهدة، بل إنه يحاول إرساء قواعد الإدارة على أصول علمية يمكن أن يهتدي الإداري بها وهو يمارس عمله، وفي البحث عن المعلومات الجديدة واستخدام الطرق العلمية في الممارسة، وفي تناول البيانات، وتصنيفها وقياسها ووضع الفروض لها واختبارها.

*- أما (كارلوي مورالس) فيرى في الإدارة التربوية مجموعة من الأساليب والقواعد والإجراءات التي تساعد النظام التربوي على العمل بكفاية لتحقيق أحسن النتائج بأعلى فاعلية وكفاية ممكنتين.

*- ويرى أحمد أن الإدارة التربوية تُعد جزءاً من الإدارة العامة، وتتفقان في عناصر مشتركة أهمها، التخطيط والتوجيه وسن القوانين، التي تسيّر في كل منها. ويعرفها بأنها: " كل عمل منسق ومنظم يخدم التربية والتعليم وتحقيق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية، تحقيقاً يتماشى مع الأهداف الأساسية للتعليم، أو أنها الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما وفقاً لأيديولوجية المجتمع والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من التعليم (أحمد، ٢٠٠٢، ص ١٠).

*- ويعرفها بلقيس بأنها: عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة، وتنسيق أعمال العاملين فيها، وتوجيههم، وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة، وتنفيذها وتطويرها (١٩٨٦، ص ٩).

*- الإدارة التربوية: هي مجموعة الإجراءات التي يتبناها المجتمع لتنظيم العملية التربوية والمؤسسات والأفراد المتصلين بها، بقصد تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، بقصد إحداث التطوير النوعي والكمي في العملية والمؤسسات والأفراد (العميرة، ١٩٩٩، ص ١٧).

*- يعرفها سليمان (١٩٩٨ ص ١٨) بأنها الكيفية التي يدار بها التعليم في المجتمع بما يلاءم وفلسفته وطبيعته وظروفه ومثله واتجاهاته الفكرية والتربوية وذلك بتنفيذ السياسات المرسومة له في المستويات المختلفة في الدولة والمحافظات واللواء والمدينة والقرية...

*- ويعرفها (مرسى، ١٩٩٨، ص ٢٢) بأنها مجموعة من العمليات المتشابهة، التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها، لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية.

*- ونرى أن أشمل تعريف للإدارة التربوية يتجلى بكونها العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقاً لأيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، لتحقيق أهداف المجتمع القومية من التعليم، وهي تربية الصغار والكبار، وإعدادهم للحياة في المجتمع، وتوفير القوى البشرية اللازمة لدفع حركة الحياة فيه، وتحقيق أهداف هذا المجتمع القريبة والبعيدة، وذلك في إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة، وكذلك الأدوات والأساليب العصرية في مجال الفكر التربوي والإداري، للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وبأدنى تكلفة وفي أقصر وقت ممكن.

ولما كانت هذه الإدارة معنية بتسيير أعمال أهم مؤسسة من مؤسسات المجتمع، فإنه يجدر بها أن تنتهج الأسلوب العلمي لضمان حسن التعامل مع العناصر البشرية المنخرطة في إطار المؤسسات التعليمية، التي تحكمها النوائح والتشريعات والقوانين، التي تنظم العمل فيها، وتكون غاية ذلك التنظيم دوماً تحقيق أهداف تضعها السلطات السياسية العليا، وتتيح التسهيلات والإمكانات المختلفة، التي تتضمن فاعلية التحقيق، في زمان ومكان معينين، وتضمن سياسة الدولة ومعالج النظام التربوي.

ويقوم المسؤولون عنه بتعيين الأجهزة الإدارية، التي تُسِيرُ أموره، وإيجاد الوظائف الضرورية لكل جهاز، ومن ثم توزيعها على أقسامه المختلفة، وتعيين الأطر البشرية المتخصصة والعاملة في كل منها، لتسيير الأمور، والاضطلاع بالمهام التي تعود إليها. ومن هذا المنظور تصبح الإدارة فناً إلى جانب كونها علماً لأن المسؤولين والمديرين - القادة - سيؤثرون فيها، عند إدارة الشؤون المتعلقة بها، بفضل خبراتهم وسماتهم، وخلفياتهم (علي، ٢٠٠٥، ص ٦٣).

خصائص الإدارة التربوية:

تتعامل الإدارة التربوية مع قطاعات واسعة وشرائح متباينة من المجتمع، نظراً لتعدد وتباين مؤسساتها وتداخلاتها المختلفة، ونظراً لدورها التكويني والتنموي والتعليمي والثقافي، وهذه الميزات، قد لا نجد لها شبيهاً في الإدارات المجتمعية الأخرى. فهي في تماس مباشر مع مؤسسات المجتمع بمختلف أطيافه، السياسية والأمنية في البلدان النامية، بشكل رئيس، ومؤسسات المجتمع المدني في الدول المتقدمة، والفعاليات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والإعلامية الأخرى في المجتمع.

من هنا نرى أن الإدارة التربوية تتميز بخصائص فريدة تميزها عن غيرها من الإدارات الأخرى، نوجز أهمها بما يلي:

١- صلتها الوثيقة بالمجتمع:

ترتبط الإدارة التربوية ارتباطاً وثيقاً، بحياة الأفراد والأسرة والمجتمع بكل مؤسساته، بما تقدمه من خدمات تربوية وتعليمية لمداخلتها من المتعلمين، وبما تؤهله من كوادر علمية وتخصصية تتسجم وأهداف الدولة والمجتمع. حيث تؤدي دوراً أساسياً في ضمان سير العملية التربوية وفق المسار المؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية العامة المتفق عليها اجتماعياً. فالخدمات المتوقعة من

المؤسسات التربوية- التعليمية، والخدمات المفروض أن تقدمها هذه المؤسسات، وارتباطها بالأسرة وآمال الآباء وتطلعاتهم المستقبلية بالنسبة إلى أبنائهم، وارتباطها أيضاً برفاهية المجتمع وتقدمه، يجعلها من الاستراتيجيات القومية الكبرى، لشعوب العالم المختلفة، المتقدمة منها والنامية على السواء.

٢- تعدد وتشابك وظائفها:

تتولى الإدارة التربوية القيام بوظائف مختلفة، تتمثل في عناصر العملية التربوية، فإدارات التخطيط والمناهج والامتحانات والمخابر والتوجيه والإشراف الفني، وإدارة إعداد المعلمين، كلها تقوم بواجبات متميزة، بعضها عن بعضها الآخر، ولكنها متشابكة مع بعضها بعضاً، ويؤثر إحداها في الآخر. وهذا أمر يميز الإدارة التربوية، ويفرض عليها أن يكون عملها متجانساً ومتكافئاً.

وهذه الوظائف المتشابكة تحتاج إلى الإداري المؤهل، بحيث يكون عالماً بأهمية العلاقات الإنسانية في ترشيد العمل الإداري التربوي وقدرته على تحقيق أهدافه.

٣- حاجتها للتطوير المستمر:

يتطلب العمل في المجال الإداري التربوي تحديداً، قدرات خاصة علمية وفنية وشخصية، عدا عن الإعداد الأكاديمي والمهني التخصصي للعاملين فيه. من هنا كان لا بد للإداريين التربويين أن يكونوا على اطلاع مباشر بكل المستجدات التربوية العلمية، النظرية والتطبيقية، من أجل تطوير العمل الإداري في مؤسساتهم بشكل مستمر.

٤- صعوبة التحكم في مدخلات ومخرجات مؤسساتها:

فالمدرسة مثلاً، كمؤسسة تربوية ديمقراطية، تستوعب معظم أبناء وأفراد

المجتمع، الذين هم في سن التعليم. فهي تتعامل مع مدخلات متساوية تقريباً في العمر، ولكنها متباينة من حيث القدرات والقابليات والأمال والطموحات، وعليه فإن قياس مخرجات المدرسة يكون صعباً جداً بحيث يتعذر في كثير من الأحيان والأحوال الحكم على نجاح أو فشل تلك المؤسسة (المدرسة) دون أن يثبت من تعلم فيها مدى نجاح تلك المؤسسة، بما يمارسه من أعمال وما يتمتع به من قيم وإمكانات واتجاهات.

إن صعوبة التحكم في مدخلات المؤسسات التربوية ومخرجاتها، أمر يميز الإدارة التربوية من سواها، حيث يستطيع الإداري في المصنع مثلاً أن يحدد نوعية ومستوى مواد الخام، ويتحكم في الوقت نفسه بجودة وكفاية وكمية إنتاجه وهو أمر بالغ الصعوبة في العمل التربوي.

عدا عن الخصائص السابقة للإدارة التربوية، ثمة خصائص أخرى تميزها عن غيرها من الإدارات الأخرى، وتتجلى هذه الخصائص بالنقاط التالية:

أ - تأثرها إلى حد كبير بفلسفة الدولة وسياساتها وبمقدار الحريات المتاحة داخلها، وبالإيديولوجية التي تتبناها، كما أنها هي بدورها تؤثر فيها، لأنها هي التي تنشئ الأفراد الذين سيكونون مواطني الدولة الذين ينتخبون ويُنتخبون، أي الذين يعودون للتأثير في سياسة الدولة من جديد، بكل مضامينها وتوجهاتها. لهذا نجد أن كل حكومات العالم على الإطلاق، تسعى لتسيير أمور التربية فيها ومراقبتها، وإن اختلفت درجات ذلك ونوعيته وكيفية تنفيذه.

ب - تأثير الوسط الاجتماعي في التربية نفسها، مما يؤثر في إدارتها. فحركة المجتمع وعاداته وتقاليده وعقائده وأشكال التواصل فيه كلها عوامل تؤثر في كيفية التعامل القائمة داخل المؤسسات التربوية، وبخاصة المدرسة منها، وعلى العلاقات القائمة بين البشر فيها، وفي أثناء تصريف الشؤون

الحياة العادية، هذا بالإضافة إلى التأثير الحاسم للثقافة السائدة في المجتمع، وللأوضاع الاقتصادية ومدى تطورها ثم درجة التمدن والعمران فيها، وأعداد السكان والعوامل الطبيعية والجغرافية بما فيها المساحة ثم الضغوط الاجتماعية، التي تتمثل في طموح الآباء والمستويات التعليمية التي يريدون أن يصل أبنائهم إليها، وهذا كله يسهم في زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، ومع زيادة الشكوى من نوعية هذا التعليم، والمطالبة بالرفع من مستوى جودته باستمرار.

ج — تأثير علم النفس وعلم الاجتماع بفروعهما المختلفة في إدارة شؤون التربية، ولا سيما في المستويات الدنيا منها، حتى إن الأوائل ممن وضعوا نظريات للإدارة التربوية، ومنهم (كولا دارسي) و (جيتزلز)، كان أولهما عالم نفس والآخر عالم اجتماع، ولعل ما دفعهما إلى ذلك شعورهما بأن التربية من طبيعة خاصة، لا يصلح لإدارتها القوانين والمبادئ التي يؤخذ بها في إدارة المؤسسات الاقتصادية، والمنظمات الحكومية والعامّة، وإنما يجب أن يُحافظ على الخصوصية التي تنفرد بها.

د — كون التربية عملاً معقداً شاملاً لكثرة ما ينطوي تحته من جوانب كثيرة، وسيوضح ذلك عند استعراض مستويات التربية المختلفة. حيث إن لكل مستوى محتواه ومجالاته وخصائصه التي ينفرد بها، إلى جانب الأمور المشتركة طبعاً بين المستويات كلها.

فأمور التعليم مثلاً بكل ما فيها من أمور نفسية واجتماعية وتقنية ومنهجية، تفتح الأبواب مشرعة على علوم متعددة منها: علم التعلم وعلم التعليم المحدثين نسبياً، بكل ما يستجدانه من قضايا وأبحاث ونظريات، تعنى كلها بتنمية الفرد وفتح إمكاناته. وهناك الأجهزة، والأقسام، والمديريات، والمؤسسات، من

جانب آخر، التي تثير المواقف المختلفة فيها قضايا وقيم تختلف أحياناً فيما بينها، وتخلق مشكلات كثيرة.

العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية:

تتعرض الإدارة التربوية للكثير من المؤثرات والعوامل الداخلية والخارجية، التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في طرائق وأساليب عملها، وتتباين هذه العوامل بتباين مستوى المجتمع الذي تنتمي إليه الإدارة التربوية، سواء أكان من النواحي السياسية (طبيعة النظام السياسي)، أم النواحي الاقتصادية (مستوى المعيشة لدى أفراد المجتمع)، أم من النواحي الاجتماعية، وما يداخلها من مستويات (طبقات) اجتماعية متباينة، أم من النواحي الثقافية والحضارية والبيئية والجغرافية والتاريخية والعقائدية وغيرها. وتتفاعل هذه العوامل والمؤثرات، بشكل متكامل، أحياناً لتؤثر في طبيعة عمل الإدارة التربوية، سلباً أم إيجاباً، وذلك وفق شروط محددة. وفي نفس الإطار يوضح كاندل - L. Kandel إن طابع الإدارة التربوية، يتحدد بعاملين أساسيين هما:

١ - طبيعة النظرية السياسية للدولة والمجتمع:

فالدولة الشمولية مثلاً تهتم على التربية فيها، من أجل تحقيق أهدافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، من هنا تسخر الإدارة التربوية في نظامها التربوي، لتحقيق هذه الأهداف. والإدارة التربوية هنا هي إدارة مركزية، بل وشديدة المركزية، كل أوامرها من الأعلى. أما في الدول الديمقراطية، فطبيعة عمل الإدارة التربوية تحدده في الغالب مصالح المجتمع المحلي، الذي يشرف ويشارك في مجمل عملياتها.

ويضيف الإنكليزي مايكل سادلر - M. Sedler، إن للنظم القومية للتعليم

طابعها الخاص، لأنها وليدة المجتمع الذي تنتمي إليه. وبهذا الصدد يقول سادلر: إن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها، بل إنها تتحكم فيها وتفسرها. ويعني ذلك العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية الموجودة في المجتمع، خارج جدران المدرسة، هي أهم من العمليات التربوية التعليمية التي تحدث في المدرسة، لأنها هي التي تصوغ الأهداف التربوية وهي التي تؤثر في تطبيقاتها النظرية والتطبيقية العملية في المدرسة. فكل المتغيرات التي تحدث في المجتمع، تنتقل إلى المدرسة، عن طريق الطلبة والمعلمين أولاً ومن ثم المناهج والظرائق والوسائل ثانياً.

٢- طبيعة النظرية التربوية:

يفترض على كل نظام تربوي، أن يعمل وفق نظرية تربوية معينة. تكون المنطلق الأساسي والموجه الرئيس لعمله. وغالباً ما نجد أكثر من نظرية تربوية في النظام التربوي تعمل بشكل متكامل ومتناسق، وبخاصة في النظم التربوية الديمقراطية. أما في الدول الشمولية، فغالباً ما تكون هناك نظرية واحدة للتربية. منبثقة بشكل رئيس من النظرية السياسية للدولة والمجتمع. وهكذا نجد على سبيل المثال: أن الدول التي تؤمن بالنمطية والتوحيد تستخدم نظام الإدارة المركزية، لأنه أنسب النظم في تحقيق ما تشهده الدولة من إكساب الأفراد طابعاً ثقافياً وتربوياً موحداً، يتماشى مع نمطها القومي.

ويوضح الألماني فريدريك شنايدر - F.Schneider، أن شخصية الأمة والموقع الجغرافي والثقافة والعلوم والفلسفة والحياة الاقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية والتطور الطبيعي... من أهم العوامل، التي تؤثر في النظريات والممارسات التربوية (على، ٢٠٠٥، ص ٣٤).

بالإضافة إلى ما ذكرناه آنفاً، هناك عوامل رئيسة أخرى تؤثر في شكل وطبيعة الإدارة التربوية، نستعرض أهمها فيما يلي:

أ- التحول الحضاري للمجتمعات المعاصرة:

وتتمثل بالدرجة الأولى في التضخم السكاني للمدن، نتيجة الهجرة المتنامية من الأرياف. الأمر الذي يشكل ضغطاً كبيراً على الإدارات التربوية، ويفرض مشكلات جديدة، تتجلى في توفير خدمات تربوية مناسبة للسكان الجدد، وما يفرضه ذلك من تخطيط وتنفيذ وتوفير مصادر مالية وبشرية... وبخاصة في البلدان النامية.

ب- المجتمع ومقوماته البشرية والقيم والتقاليد والاتجاهات السائدة فيه:

إن تباين المجتمع الواحد والدولة الواحدة، يؤثر إلى حد بعيد في سياسة تلك الدول وأساليب تعاملها مع الناس، سواء على الصعيد الاقتصادي أم الإداري أم التربوي، وينعكس هذا بطبيعة الحال على نوع وأسلوب الإدارة التربوية القائمة، التي تتأثر إلى حد بعيد بنوعية المجتمع الذي تمارس فيه مؤسساتها العمل، وبما توفره من مواد دراسية وأساليب تنفيذ السياسة التربوية والإدارية. فقيم المجتمع وآراؤه وتقاليده وإمكاناته وحاجاته وتطلعاته لا بد من أن تجد لها انعكاساً في العمل التربوي محتوياً وتنفيذاً.

ج- الأوضاع الاقتصادية السائدة:

تتأثر سياسة الدولة وتؤثر إلى حد بعيد بالأوضاع الاقتصادية السائدة في البلد، سواء بنوع ما تقدمه من خدمات وكفايتها أم بمدى وسعة تلك الخدمات ووصولها إلى أوسع نطاق من السكان. والعملية التربوية شأنها شأن النشاطات الأخرى، التي تمارسها الدولة أو يتبناها المجتمع، تتأثر إلى حد بعيد بالظروف الاقتصادية، فالمجتمع الذي تسوده الرفاهية ويعمه الرخاء يكون قادراً على

توفير أفضل الخدمات لأفراده في جميع الميادين، وتكون الحال على العكس في الدول والمجتمعات الفقيرة. والإدارة التربوية في جميع هذه الظروف، تتأثر إلى حد بعيد بتلك الإمكانيات الاقتصادية المتيسرة أو المتعسرة، حيث ينعكس ذلك على الخدمات التي يمكن أن تؤديها كماً ونوعاً.

مستويات الإدارة التربوية:

تشتمل الإدارة التربوية على أربعة مستويات رئيسية، يندرج الواحد منها في إطار ما هو أشمل وأوسع منه، ليضم في الوقت نفسه، ما هو أضيق وأصغر. وهذه المستويات هي:

أولاً: الإدارة التربوية العليا:

يقصد بالإدارة التربوية العليا تلك الجهة المسؤولة عن رسم السياسات التربوية وتحديد الأهداف التربوية، التي تبنى أساساً على الفلسفة التربوية التي تأخذ بها دولة من الدول أو مجتمع من المجتمعات، وتتجسد في النصوص والقرارات والقوانين والأنظمة، التي يضعها المشرعون المسؤولون عن التربية، وتعد بمنزلة المعيار والحكم الشرعي والمعيار الأمثل، للتقويم الوظيفي للتربية، في ضوء الأهداف التربوية المشتقة منها.

والفلسفة التربوية تعني النشاط الفكري الواعي المنظم، الذي يجب أن يبطن التربية، كي يعين لها الأسس والمبادئ التي تقوم عليها، انطلاقاً من فرضيات رئيسية ينبغي الأخذ بها، وكي يقدم لها فهماً حول الطبيعة الإنسانية ونظرية المعرفة. هذا إضافة إلى سلم من القيم التي يجسب التزامها، والعمل على ترسيخها ضمن مجموعة الأهداف العامة للتربية التي تحدد عادة النتائج الإجمالية المنتظرة من العمل التربوي، ويكون على التعليم تحقيقها.

أما السياسة التربوية فهي الترجمة الإجرائية للنوايا المستهدفة من العمل

التربوي، بعد أن عولجت بجملة من الاختيارات والأولويات، التي يفرضها واقع مجتمع قائم، وبفعل ذلك كله يظهر الضغوط التي تمارسها كل من الفلسفة والسياسة والحاجات والمطالب على العمل التربوي. فتكون بمنزلة المعيار والحكم الشرعي عند التقويم الوظيفي للتربية، وعند تحديد خصائص التعليم، وتعيين موجهاته التي تتأثر حتما بالنظام الاجتماعي القائم في أي مجتمع تمارس التربية فيه. من هنا نقول: إن مفاهيم فلسفية - دينية - أخلاقية تؤثر في التربية في أي بلد كان. كما يؤثر فيها الإطار التاريخي - الجغرافي - الفيزيقي لهذا البلد (بوز، ١٩٨٦، ص. ٨١، ٨٢).

ثانيا: الإدارة التربوية المركزية:

وهذا النوع من الإدارة يكون مقراً لوزارة المركزية عادة، فهي التي تخطط وترسم خطوط التنفيذ، وتصدر التعليمات للجهات التنفيذية لتنفيذ المخطط، وفق خطوات التنفيذ المرسومة لها دون تصرف. وإذا ظهرت بعض الصعوبات أو المشكلات عند التنفيذ، يتحتم الرجوع إلى الجهة التي وضعت الخطة ورسمت خطوات التنفيذ. وهذا النوع من الإدارة لا يثق بقدرة الجهات التنفيذية على التخطيط والتصرف في حل المشكلات، كما أنه يقتل ضموحات العاملين ولا يتيح الفرصة لتكوين عناصر قادرة على التخطيط والتنفيذ وحل المشكلات.

في إطار تلك الإدارة المركزية تنظم إجراءات التربية، وكامل ما يتعلق بشؤونها. وفي مقدمتها قضية التعليم والتعلم التي يجب أن تتماشى مع سياسة البلد الذي تقوم فيه، وتتلاءم مع مختلف أوضاعه الاجتماعية والسكانية والثقافية. مما يعني أن التربية تسير حتما، بموجب إيديولوجية الدولة التي توجد فيها. كما أن وزارة التربية، أيضاً، تقرر مركزية أو لا مركزية الإدارة، وفي

شأن تفويض السلطات للمديريات المنبثقة عنها، ودوائرها المختلفة، وكذلك بشأن اتخاذ القرارات الحاسمة فيما يتعلق بالأمور الرئيسية. مثل: تنظيم الميزانية وكيفية إنفاق الأموال فيها، وتعيين الموظفين، والاتصال بالهيئات الخارجية، ووضع القوانين والتشريعات الناطقة بتهديدات التربوية، وبخاصة منها ما يؤدي إلى رسم الهيكل التنظيمي للمديريات والدوائر والشعب المختلفة.

ثالثاً: الإدارة التربوية المتوسطة:

ولها أسماء مختلفة بحسب الدول الموجودة فيها، فهي تسمى مثلاً في الجمهورية العربية السورية، بمديرية التربية، التي توجد في كل محافظة، ويمكن النظر إليها على أنها صورة مصغرة عن وزارة التربية، وتتضمن نسبة هذا التصغير أو التكبير، بحسب الإدارة المركزية، التي تتحكم بالأحوال بمركزية الإدارة أو اللامركزية فيها.

رابعاً: الإدارة المحلية:

تعد الإدارة المعطاة أهم من الإدارات التربوية من حيث الحجم، وهي آخر الإدارات من حيث المستوى والترتيب الهرمي، وغالباً ما تسمى هذه الإدارات "الإدارات التربوية الصغرى"، وتكون موجودة في مؤسسات رياض الأطفال أو في المدارس أو في المعاهد أو الجامعات أو كليات... وسواها.



الفصل الثالث

إدارة المؤسسات التربوية والتعليمية والمدرسية

تمهيد:

تحدثنا سابقاً عن مستويات الإدارة التربوية، وذكرنا أنها تتكون من مستويات مختلفة، كان آخرها الإدارة المحلية، وهي أصغر الإدارات التربوية من حيث الحجم، والتي غالباً ما تسمى بالإدارات التربوية الصغرى وتكون موجودة في مؤسسات رياض الأطفال أو في المدارس أو في المعاهد أو الجامعات أو الكليات... وسواها.

وفي هذا الفصل، سنحاول الحديث عن الإدارات التربوية والتعليمية المحلية، وسنتطرق أيضاً للحديث عن الإدارة المدرسية والإدارة الصفية، لتفاعل هاتين الإدارتين مع إدارة المؤسسات ما قبل المدرسة، لأنه غالباً ما تكون هذه الإدارات في بناء واحد، وأحياناً تخضع لإدارة واحدة، وذلك حسب طبيعة المؤسسة وموقعها وحجمها.

إن تعرف الإدارة المدرسية بمقوماتها المختلفة، النظرية منها والتطبيقية، يساعد في تعرف وفهم آليات العمل في إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، نظراً للتقارب الزمني (عمر الأطفال) والمكاني بينهما، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، تعد الإدارة المدرسية بمنزلة الإستمرارية المنطقية والعملية للإدارة في رياض الأطفال.

أما الإدارية الصفية، فهي جزء أو مكون من مكونات إدارة رياض الأطفال، عدا عن كونها مكوناً من مكونات الإدارة المدرسية.

من هنا نلاحظ إن الإدارات الثلاث، تشكل محورا واحدا في الإدارة التربوية، وأن الحديث عن واحدة يقتضي الحديث عن الثانية والثالثة، بشكل عام ومندئي. على الرغم من التمايز بين مقومات وخصائص كل إدارة من الإدارة الثلاث.

وهنا لابد من الإشارة إلى استخدام بعض المصطلحات، التي تبدو للوهلة الأولى أنها مختلفة، لكنها تعني أو تعبر في الحقيقة عن شيء واحد. لكن بمستويات مختلفة من مثل: الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. فما هي أوجه التشابه والإخلاف بينها ؟.

الإدارة التربوية والإدارة التعليمية:

يختلف استخدام مصطلح الإدارة التربوية. واستخدام الإدارة التعليمية، في الكثير من ادبيات الإدارة، باختلاف نظرة الباحثين والتربويين للعملية التربوية والتعليمية. فأحيانا تكون الإدارة التربوية مرادفة تماما للإدارة التعليمية، انطلاقا من أن التعليم في بعض (النظم التربوية) يرادف التربية.

من هنا نلاحظ في العديد من النظم التربوية، أن اسم الوزارة المسؤولة عن التربية في البلد عادة ما يقتصر أو يضاف إليه التعليم. فتصبح (وزارة التربية والتعليم أو وزارة التربية والمعارف)، وذلك بحسب طبيعة النظام التربوي.

أما في بعض النظم الأخرى، فإن مصطلح التعليم، يعد مكونا من مكونات النظام التربوي الذي يشمل إلى جانب التعليم عن مؤسسات التربية المساندة، مثل الأسرة والنادي وجماعة الرفاق ومراكز التدريب ووسائل الإعلام ومؤسسات التطبيع الإيديولوجي وغير ذلك.

وعليه، فإن التمييز بين الإدارة التربوية والتعليمية يمكن أن يتم بالتمييز بين التربية والتعليم، حيث إن التربية أعم مجالا من التعليم، الذي يتبع منهاجاً رسمياً

منظما، فتكون الإدارة التربوية أحد مجالا من الإدارة التعليمية. ونحن حرصنا في كتابنا هذا على استخدام مصطلح الإدارة التربوية، بدلا من استخدام مصطلح الإدارة التعليمية.

غير أن هناك من يرغب بالتفريق بين المصطلحين على أساس أن الإدارة التربوية تركز على مفهوم التربية أكثر من تركيزها على التعليم. والإدارة التعليمية، من هذا المنطلق، تعد أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المتاحات العلمية للإدارة.

الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

من الملاحظ أن هناك خلطا شائعا بين مفهومي الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية عند بعض المشتغلين بالإدارة، حيث يطلقون اسم الإدارة المدرسية على الإدارة التعليمية أو العكس. رغم أن لكل منهما دلالة مختلفة عن الأخرى. ويمكن توضيح الفرق بين المفهومين فيما يلي:

١- يطلق على الإدارة التعليمية باللغة الإنكليزية اسم Educational Administration، ويطلق على الإدارة المدرسية اسم School Management. إن الفرق بين المصطلحين واضح، لا من حيث اللفظ فحسب، بل من حيث الدلالة. فالعلاقة بينهما هي علاقة الكل بالجزء وعلاقة الجزء بالكل. على أساس أن الإدارة المدرسية هي مكون من مكونات الإدارة التعليمية (التربوية).

والنقاط التالية، تبين الفرق بينهما بوضوح:

*- يقوم الإداريون في المستويات العليا في الجهاز التعليمي المركزي واللامركزي في وضع الأهداف ورسم السياسات والاستراتيجيات التربوية للنظام التعليمي برمته، بالإضافة إلى وظائف أخرى من مثمر: (التخطيط -

التنظيم - اتخاذ قرار - وضع المنهاج والمقررات الدراسية - تحديد سن القبول في المدرسة وسن الانتهاء منها - تحديد مواعيد امتحانات في الشهادة العامة- ووضع الميزانيات والإنفاق ...). أما في الإدارة المدرسية، فتقوم بتنفيذ هذه الأهداف والسياسات والإجراءات، بشكل عملي.

*- تقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة مالياً وفنياً للإدارة المدرسية، وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة، وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعية، وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها، لتضمن سلامة هذا التنفيذ.

*- يرأس الإدارة التعليمية العليا، عادة وزير مفوض هو عضو في مجلس الوزارة. ومهمته تنسيق سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة، والإشراف على تنفيذ السياسة المحلية للتعليم، أما بطريقة مباشرة أو من خلال أجهزة الإشراف والقيادات الإدارية والهيئات الفنية التابعة لوزارته. أما الإدارة المدرسية فيرأسها مدير أو مكلف أو مشرف... تتحدد مسؤوليته الرئيسة في توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين، التي تصدر عن الوزارة أو إحدى مديرياتها.

وعلى العموم، فإن الإدارة التربوية تقع في أعلى مستوى من التخطيط ورسم السياسات وتحديد الأهداف، بينما تقع الإدارة المدرسية في أقصى الطرف الآخر، وهو مستوى التنفيذ والمتابعة الميدانية.

والآن سنتعرف الإدارة المدرسية بشيء من التفصيل.

الإدارة المدرسية:

واكب تطور الإدارة المدرسية - School Administration، مسيرة تطور المدرسة بمقوماتها المختلفة في العصر الحديث، وبخاصة عندما أصبحت

المدرسة جزءاً من النظام التربوي والتعليمي الذي تديره وتشرف عليه الدولة.

مفهوم الإدارة المدرسية:

تُعد الإدارة المدرسية، ووفق مفهوميها المعاصر، فرع من فروع الإدارة التربوية، وهي من المجالات التربوية الجديدة، التي فرضت نفسها بسبب الحاجة إليها في تطور العملية التربوية - التعليمية، وفي تطوير المجتمع. وقد تطور مفهوم الإدارة المدرسية تطوراً سريعاً خلال العقود الماضية، وذلك بفضل التطور الذي حصل في مفاهيم الإدارة، وتعدد البحوث في مجال التربية والإدارة المدرسية بشكل خاص (آل ناجي، ٢٠٠٠، ص ٥).

وفي ظل المفهوم الجديد للإدارة المدرسية يمكن أن ينظر إلى المدرسة على أنها منظمة أو وحدة اجتماعية - **Organization or Social Unit** تتكون من مجموعة من الأفراد يقومون بوظائف معينة من أجل تحقيق أهداف معينة، وكذلك يمكن النظر إلى المدرسة كمنظمة تتكون من مجموعة من الأدوار - **Roles** المتداخلة اللازمة لتحقيق هدف أو أهداف معينة، وكل فرد في المنظمة يقوم بدور محدد يتفاعل ويتكامل مع بقية الأدوار في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة (العميرة وأبو نمر، ٢٠٠٤، ص ١٤٠).

حقيقة إن الدراسات الحديثة في مجال الإدارة التربوية - أخذت تتحول تدريجياً، ومنذ تسعينيات القرن الماضي من تمركزها حول مدير المدرسة وصفاته ومقوماته وخصائصه ومهامه وأنماط إدارته.... إلى دراسة الإدارة المدرسية " بحد ذاتها "، وتحديد متطلباتها وشروط نجاحها. والسبب في ذلك برأينا يعود بالدرجة الأولى إلى تلك التغيرات السياسية والاقتصادية العالمية، التي حدثت في العقد الأخير من القرن العشرين، فيما يسمى بإعادة تبلور النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والانتقال الجذري من النظام المركزي في

التعليم إلى النظام اللامركزي ' الديموقراطي ' .

تعريف الإدارة المدرسية:

انطلاقاً من كون المدرسة، أولى مراحل التعليم النظامي في معظم النظم التربوية الحديثة، فقد حظيت بأهمية استثنائية في العملية التربوية، وتأتي تعريفات الإدارة المدرسية، من كونها المحرك الرئيس لهذه المرحلة وأداتها الفاعلة، وتجسيدا لأهمية هذا الدور .

ومن أهم التعريفات للإدارة المدرسية نذكر :

٥- عرف جوردن الإدارة المدرسية بأنها: جملة الجهود المبذولة في الممارات المختلفة، التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية، لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية.

٦- هي مجموعة عمليات تقوم بها هيئة المدرسة، بقصد تهيئة الجو الصالح، الذي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية، بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها (عابدين، ٢٠٠١ ص ٥٤).

٧- هي العملية العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد (البوهي، ٢٠٠١، ص ١٣).

٨- هي مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والقيم المتبادل، وهي جدير يتألف من مدير المدرسة ومن تأسسه (الوكلاء) والمساهدة البؤاش والمساهدة الزوااد والموجهين الإداريين، أي كل من يعمل في الناحية الفنية والإدارية (البوهي، ٢٠٠١، ص ١٤).

٩- هي الجهود المنظمة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحق التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة

تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة (عبده، ١٩٨٧ ص ٥٠).

* - إنها مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية، التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم؛ فريداً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع (الزبيدي، ١٩٨٨، ص ٩٧).

* - ورأى (نومن) أنها مجموعة منسقة من الجهود، التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل المدرسي لتحقيق أهداف وضعتها الدولة لتربية مواطنيها على أسس تتماشى والفلسفة التربوية التي تتبناها (بوز، ٢٠٠٤، ص ٢٣). ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة بأنها: مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

وبناء على التعاريف السابقة وغيرها، يمكننا تعريف الإدارة المدرسية بأنها مجموعة العمليات والأنشطة والفعاليات المنظمة والهادفة، التي يقوم بها المدير مع المساعدين والعاملين معه من مدرسين وإداريين، داخل وخارج المدرسة، من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة وإشراف... بهدف تنفيذ السياسات والأهداف التربوية للنظام التربوي.

مكونات الإدارة المدرسية:

إن التعريفات المختلفة لمفهوم الإدارة تشير بصورة صريحة أو ضمنية إلى

مجموعة العناصر، التي تتكون منها الإدارة المدرسية، وإلى الخصائص الرئيسية، التي تميزها عن غيرها من الإدارات، ومن أهم مكونات الإدارة المدرسية نذكر هنا:

١- مجموعة من الأهداف وجدت المؤسسة من أجلها، ويفترض أن تعمل على تحقيقها. والأهداف في المدرسة تضعها عادة سلطات عليا من أجل تحقيق صورة المجتمع المرغوب فيه، وصورة المواطنين الذين يؤلفونه، ونكون هذه بمنزلة أهداف عامة للتربية، تشتق منها أهداف فرعية، يكون على الهيئة الإدارية متابعة العمل على تنفيذها بفاعلية.

٢- مجموعة من الأعمال والإجراءات والتصرفات، التي يفترض أن يخطط لها، ومن ثم تنظم بحسب منهجية عمل منضبطة قادرة على تحقيق الأهداف الموضوعية. وتجري (متابعة العمل ومراقبته) في إطار عملية (تقويم) مستمر من أجل تصحيح المسار، كلما اقتضى الأمر ذلك، قبل أن يصار إلى تقويم العمل النهائي.

٣- مجموعة من المصادر والموارد المتاحة على شكل أموال منقولة وغير منقولة تدار بموجب قوانين موضوعية.

٤- مجموعة أشخاص تشكل الهيئة الإدارية، التي يرأسها المدير، مهمتها التعامل مع المكونات السابقة، ومع الهيئة البشرية في المدرسة، التي تتكون من المعلمين والطلبة وسائر الموظفين العاملين بالمدرسة.

وفيفترض في هذه الهيئة أن تكون قد أعدت بالشكل الذي يؤهلها للقيام بعملها، حسب المواصفات المطلوبة.

والمكونات السابقة تتفاعل فيما بينها ضمن بيئة محيطية أو وسط خارجي تنضوي المدرسة في إطاره ويشكل نظاماً أعم يسمى أحيانا النظام الأم، وهو

يتبادل التأثير والتأثر مع النظام المدرسي، الأمر الذي يجعل الإدارة تتأثر بالمواقف التي تحكمها العوامل الداخلية، في المدرسة وأيضاً بالظروف الخارجية التي ترجع إلى وزارة التربية والمديرية التي تتبع المدرسة لها، وإلى ما يعني أهل طلبة المدرسة مباشرة، وإلى المجتمع الذي توجد المدرسة فيه بل إلى العالم أجمع (بوز، ٢٠٠٣، ص ٢٥-٢٦).

أهمية الإدارة المدرسية:

تتبع أهمية الإدارة المدرسية من أهمية المدرسة، بشكل عام، وما تقوم به من دور بارز في تطوير المجتمعات الإنسانية المعاصرة، وذلك من خلال تجسيدها للأهداف التربوية العامة. كما وتتجلى أهمية الإدارة المدرسية من كونها تسيّر العملية التربوية والتعليمية في أولى مراحلها، وبالتالي فإن النجاح الذي ستحققه سيترتب على نجاحات أخرى للعملية التربوية في المراحل التربوية التالية.

وتتبع أهمية الإدارة المدرسية أيضاً من كونها تتعامل مع شرائح واسعة ومتباينة، اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً من المجتمع، هم الأطفال والمراهقين، وأن دورها التربوي والتعليمي يتوقف عليه مستقبل المجتمع برمته.

ومن أهم مقومات نجاح هذه العمليات، هي معرفة الكيفية التي تسيّر عليها أو الطريقة التي تتبعها في تنظيمها وتفعيلها وتطويرها، نظرياً وعملياً، وفي الطريقة التي تستطيع من خلالها المواءمة بين الأهداف التربوية العليا وبين الواقع ومتطلبات المجتمع المحلي الذي تنتمي إليه.

الإدارة الصفية:

تعد الإدارة الصفية - Classroom management، من المهمات الأساسية لعمل المعلم في أثناء قيامه بواجبه التربوي والتعليمي.

والمعنى التقليدي لهذا المصطلح يشتمل على مهارة المعلم وأسلوبه في ضبط النظام والهدوء والاتساق لقاعة الدرس، كي يتمكن من أداء عمله، وفق الأهداف التي حددها لدرسه أو لنشاطاته المختلفة.

عدا عن عملية الضبط هذه، هناك مهام وإجراءات أخرى كثيرة تشتملها الإدارة الصفية من مثل:

١- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي: من الصعب على المعلم أن يدير صفاً دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوئام.

٢- تنظيم البيئة الفيزيائية: ويقصد بها هنا الإطار الذي يتم فيه التعلم والذي يؤدي إلى زيادة الفاعلية والإنتاجية.

٣- توفير الخبرات التعليمية: لا يستطيع المعلم أن يكون مديراً جيداً للصف ما لم يتعلم منه تلاميذه في كل حصة ولحظة أشياء جديدة.

٥- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم: معرفة المعلم لتلاميذه من حيث الخلفية العلمية والاجتماعية ومستويات النضج والتهيؤ التي حققوها، وإمامه بمدى تقدمهم في المجالات التي يدرسونها.

هذا وبالإضافة إلى السجلات الخاصة بالدارسين، ومتابعة سير الخطط والوحدات الدراسية، تعد من أهم واجبات الإدارة الصفية (شفشق، الناشف، ٢٠٠٠، ص ١١ - ١٨).

تعريف الإدارة الصفية:

من أهم التعريفات للإدارة الصفية نستعرض ما يلي:

*- الإدارة الصفية هي مجموع الممارسات أو التنظيمات أو التطبيقات التربوية، التي يستخدمها المعلم من أجل تشجيع تلامذته على تطوير التعلم

المستقل لديهم، وتطبيق الرقابة الذاتية لذلك المتعلم (بوز، ٢٠٠٣، ص ٢٣١).

- - إنها العملية التي تنظم الفعاليات الصفية المختلفة، التربوية والتعليمية والاجتماعية والسلوكية والقيمية والنفسية والإدارية، المتعلقة بسير مخطط الدرس، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية والتشاركية... الخ، وهنا يتجلى المفهوم الحديث للإدارة الصفية في المدرسة المعاصرة.
- - وهناك تعريف يرى أن الإدارة الصفية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفّي، تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف.

أهمية الإدارة الصفية:

يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفّي، تشكل عملية تفاعل إيجابي مباشر، بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة، تتطلب ظروفًا وشروطًا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ. فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعليم، بيئة تنصف بتسلط المعلم مثلاً، فإن هذا يؤثر على شخصية تلاميذه من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى.

ومن الطبيعي عادة، أن يتعرض المتعلم داخل غرفة الصف إلى منهجين: أحدهما تعليمي والآخر تربوي، وفي كلا الحالتين، يكتسب أو يعزز اتجاهات إيجابية معينة، من مثل: الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرانق التعاون مع

الآخرين، واحترام آراء ومشاعر الآخرين... الخ. إن مثل هذه الاتجاهات يستطيع الطفل أن يكتسبها إذا ما عاش في أجوائها وأسهم في ممارستها. وهكذا فمن خلال الإدارة الصفية، يكتسب الطفل مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته لصفه.

وفي رياض الأطفال، تستطيع المعلمة إدارة الصف بشكل ناجح، إذا ما استطاعت أن تجد نوع من الانسجام والتفاهم مع أطفالها، وأن تشاركهم في إدارته، في كثير من الحالات التربوية.

المجالات المهمة للإدارة الصفية:

من أهم هذه المجالات نذكر:

- المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف.
 - المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفّي.
 - المهمات المتعلقة بإثارة دافعية التعلم لدى الأطفال.
 - المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفّي.
- وأخيراً، نستطيع القول: إن الإدارة الناجحة للصف، تنبثق من خلال خبرة المعلمة في مجال رياض الأطفال، ومن خلال ثقافتها النفسية والإدارية والتنظيمية. عدا عن كون الإدارة الصفية تعد بمنزلة انعكاس حقيقي عن طبيعة النظام الإداري برمته المتبع داخل الرياض، من هذا المنطلق كان لا بد من تعاون بناء ما بين المعلمة من جهة والإدارة من جهة ثانية، ويتمثل هذا التعاون في التنسيق والتكامل بينهما في التخطيط والتنظيم والإشراف، حتى يتثنى للإدارة الصفية أن تحقق أهدافها التربوية المبتغاة، بكل يسر وفاعلية ونجاح.



الفصل الرابع

وظائف الإدارة التربوية

تمهيد:

كنا قد ذكرنا سابقاً أن الإدارة التربوية العليا تعد من أهم مستويات الإدارة التربوية، التي يقع على عاتقها تحديد الأهداف التربوية ورسم السياسات التربوية، وفق فلسفة تربوية معينة مشتقة من فلسفة عامة يؤمن بها المجتمع ويتبناها في جوانب حياته المختلفة.

غير أن هناك وظائف مهمة تقع على عاتق الإدارة التربوية العليا، أهمها التخطيط والتنظيم والمتابعة والرقابة والتوجيه والإشراف والتقويم التربوي.

أولاً: التخطيط التربوي:

وما دمننا بصدد الحديث عن وظائف الإدارة، تعالوا معنا نستعرض بشيء من التفصيل هذه الوظائف، التي لا يستقيم العمل التربوي بدونها، بادئين أولاً بالتخطيط التربوي - Educational Planning، فما هو التخطيط التربوي؟.

تعريف التخطيط التربوي:

يُعرف التخطيط - Planning، بشكل عام، بأنه رسم الصورة المستقبلية للمجتمع، وذلك من خلال تحديد العمل، الذي ينبغي إتباعه في توجيه النشاط البشري، لتحقيق أهداف معينة في فترة زمنية معينة (كفري، ٢٠٠١، ص ٥٩).

والتخطيط عملية منهجية منظمة، تعتمد على معظم البلدان المعاصرة في سبيل تحديد الصورة، التي ستكون عليها مؤسساتها المختلفة، سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية تعليمية أم ثقافية...، خلال مرحلة زمنية معينة.

من هذا المنطلق، يُعد التخطيط نقطة الانطلاق لإدارة علمية، تستطيع التنبؤ بما سيكون المستقبل عليه، فتستعد لمواجهته بأن تقرر ما يجب عمله، وكيف، ومتى، ومن يقوم بذلك؟.

والتعاريف التالية التي سنستعرضها توضح معنى التخطيط.

- * - إنه عملية اختيار واعية من بين بدائل متعددة.
- * - إنه تلك العملية المنظمة والواعية، التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة، بالاعتماد على الأخذ بالأولويات في ضوء الإمكانيات المتاحة، بشرية كانت أم مادية.

وهناك تعاريف عديدة للتخطيط، تدور بمجملها حول الرؤية المستقبلية لواقع تحقيق الأهداف المرجوة منها:

- * - يعد التخطيط أسلوباً للتفكير في المستقبل واستعراض احتياجاته ومتطلباته وظروفه، وذلك من أجل ضبط الإجراءات الحاضرة، بما يكفل تحقيق الأهداف (تيرري - Terry ١٩٦٥).

- * - ويعرفه بينيت - Bennet، بأنه عبارة عن تحديد أهداف المشروع والطرائق اللازمة لإرشاد الأشخاص في قيامهم بنشاطهم، لتحقيق هذه الأهداف في سهولة ويسر .

- * - ويعرفه ريتشارد - Richard ١٩٨٢، بأنه عبارة عن التنبؤ بالأحداث المستقبلية بناء على توقعات وعمل البرامج التنفيذية لها، وهي إحدى أهم الوظائف الإدارية.

يُعد التخطيط التربوي أحد فروع التخطيط العام. وقد يقوم أو يشارك به علاوة على الإدارة التربوية العليا، قطاعات أخرى من الدولة والمجتمع، وأهمها وزارات التخطيط أو إدارته العامة.

ومن التعاريف السابقة للتخطيط، نستطيع أن نستقرئ تعاريف التخطيط التربوي:

* - إن أبسط تعريف للتخطيط التربوي: يتجلى في كونه نظرة مستقبلية علمية للواقع الذي يجب أن تؤول إليه التربية في المستقبل.

إن هذا التعريف ينطوي على جملة من الحقائق أولها: ضرورة دراسة الواقع التربوي والتعليمي، ومن ثم إعداد خريطة شاملة له. وثانيها: دراسة التوقعات، انطلاقاً من الواقع، واعتماداً على جملة من المتغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

* - إنه للتنبؤ بسير المستقبل في التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية متوازنة، وإلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، وإلى الربط في النهاية بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة (عبد الدائم، ١٩٦٦).

* - إنه معالجة عقلانية وعملية للمشكلات معالجة تستوجب المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة، وتحتوي مضامين وطرائق الفعاليات البديلة، والاختيار الواعي فيما بينها، وتحديد الأهداف النوعية التي ينبغي الوصول إليها في فترات زمنية محددة، وأخيراً تطوير أفضل الوسائل لتحقيق السياسة المختارة تحقيقاً نموذجياً.

* - والتخطيط التربوي هو النظرة الشاملة المتكاملة إلى مشكلات التربية جميعها، ورسم السياسة التعليمية في كامل صورتها، رسماً ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة بأوضاع البلد السكانية وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية والتربوية (رحمة، ١٩٨٢).

مفهوم التخطيط التربوي:

لقد تطور مفهوم التخطيط التربوي كثيراً في العقود الأخير، ليوكب تطور النظريات التربوية المعاصرة وفلسفاتها المختلفة، عدا عن مواكبته للطرائق والأساليب الحديثة في مجالي التربية والتعليم، بالإضافة إلى تعقد مشكلات التربية المعاصرة ومتطلباتها العديدة، السياسية الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية والبيئية.. الخ. كما اتسع مفهوم التخطيط التربوي الحديث، ليشمل وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها وما قد يترتب عليها من تغيير في مسارات التنفيذ، أو من تعديلها على صورة جديدة، واعتماده على التغذية الراجعة، والاستفادة من تمحيص الواقع ومضاهاته بالأغراض المنشودة.

لقد غدا مفهوم التخطيط التربوي اليوم، يشمل جميع مقومات العملية التربوية - التعليمية، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال مروراً بجميع المراحل التعليمية الأخرى. كما بدأ يأخذ بالحسبان، أشكال وأنواع التربية المختلفة، سواء أكانت مستمرة أم نظامية أم غير نظامية، عدا عن كونه قد شمل جميع فئات السكان (المتخلفون والمنفوقون تعليمياً الذكور والإناث - الصغار والكبار ...)، بالإضافة إلى اهتمامه بالمنهاج وطرائق التدريس وإعداد المعلمين والوسائل التكنولوجية التعليمية وغيرها. وهكذا فالنخطيط التربوي مرتبط من حيث المبدأ أشد الارتباط، بالتنمية المجتمعية الشاملة، بكل أبعادها.

مميزات التخطيط التربوي:

يتميز التخطيط التربوي، بجملة من المميزات الأساسية، التي تجعل منه عملية منظمة تهدف إلى تطوير النظام التربوي، بمكوناته الداخلية المختلفة، وبالعلاقات المتداخلة مع المؤسسات المجتمعية الأخرى. ومن أهم هذه المميزات نذكر هنا ما يلي:

- ١- غدا التخطيط عامة، والتخطيط التربوي خاصة من أهم مقومات تطور المجتمعات المعاصر.
- ٢- يتعامل التخطيط التربوي مع شرائح واسعة ومتباينة من فئات المجتمع.
- ٣- قدرة التخطيط التربوي على استيعاب المتغيرات الراهنة والمستجدات، التي يمكن أن تحدث في المجتمع، وتوظيفها واستثمارها بالشكل الصحيح.
- ٤- يعد التخطيط التربوي، بمقوماته المختلفة أحد أهم العوامل الفاعلة، التي تسهم في تجاوز مشكلات المجتمع، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، عدا عن المشكلات التربوية والتعليمية المختلفة.
- ٥- يحقق التخطيط التربوي التوازن والانسجام ما بين جميع الخطط التنموية المجتمعية الأخرى.

مركزات التخطيط التربوي:

- يقوم التخطيط التربوي على عدة مركزات أساسية، تعد من الأدوات الرئيسة لتحقيق أهدافه المبتغاة، ومن أهم هذه المركزات نذكر:
- ١- اعتماد فلسفة تخطيطية مبنية على أسس علمية ومنهجية صحيحة.
 - ٢- وجود كوادر بشرية تخصصية مدربة، قادرة على إجراء التخطيط.
 - ٣- بنية تحتية، اقتصادية (تمويلية) وتكنولوجية وثقافية حديثة.
 - ٤- قراءة الواقع الديموغرافي للسكان، وتوزيعهم ما بين ريف ومدينة، وإناث وذكور، وفئات عمرية مختلفة، ومعدل الزيادة السكانية في المجتمع، والتحرك الاجتماعي (هجرة داخلية وخارجية).
 - ٥- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للسكان.
 - ٦- الخطط التنموية الأخرى في المجتمع.
 - ٧- القوانين والأنظمة والتشريعات النازمة، المعمول بها في المجتمع.

٨- قاعدة من المعلومات والإحصاءات الصحيحة.

٩- الواقع التربوي والتعليمي للسكان.

١٠- رؤية إستراتيجية استشرافية تكاملية للتربية المستقبلية.

إن دراسة البنى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والديموغرافية والتشريعية للمجتمع، دراسة علمية ومنهجية تحليلية، مبنية على معلومات وبيانات موثوقة تقود إلى تحديد المتطلبات التربوية التي يحتاجها التخطيط التربوي، في رسم خطته القريبة منها والبعيدة.

من هنا كانت دراسة الواقع التربوي، شرطاً رئيساً في عملية التخطيط، ذلك لأن الاطلاع على النظام التربوي ومقوماته يكون المحتوى، الذي يتم العمل عليه، لأن منه سيتم تحقيق الأهداف، التي تكون الإستراتيجية التربوية قد رسمتها من قبل، ويتكفل التخطيط في تحقيقها.

لهذا كان من المطلوب، توافر معلومات تربوية كمية ونوعية محددة، تشمل المعلومات الكمية على:

أ- المستوى التعليمي للسكان، من حيث عدد سنوات التعليم الإلزامي، وسنوات الدراسة ما قبل الجامعية، وعدد حملة الشهادات العليا ونسبتهم في المجتمع، وكذلك نسبة الأمية بين السكان (ذكور وإناث)، سواء العاملين منهم وغير العاملين.

ب- معلومات عن المؤسسات التعليمية في البلد، من حيث عددها ونوعها ومستواها وتوزعها وعدد تلاميذها، ثم تحديد نسبة الحكومية أو الرسمية منها إلى الخاصة.

ج- معلومات عن عدد المعلمين ومستوى إعدادهم، وعن سائر الموظفين والعاملين في المجال التربوي، إضافة إلى معلومات عن المتعلمين

والمتخرجين، من سائر مراحل التعليم، بدءاً من التعليم الابتدائي إلى نهاية الجامعي، مع تحديد الفروع المختلفة التي يضمها.

د- معلومات عن الأبنية المدرسية وما يتعلق بها، من مستأجر أو مملوك ونفقات تجهيزها من إصلاح وصيانة.

هذا الكم الكبير من المعلومات المطلوبة يُظهر ضرورة وجود أجهزة مختصة، تعنى بتوفيرها وتنظيمها (بالتصنيف والتبويب)، والتأكد من صحتها وكفايتها وتقديمها بالشكل المريح، الذي يسهل الاستفادة منها. وهذا كله اليوم أصبح من بين متطلبات العمل المنهجي، الذي تحتاجه السلطات التربوية والمعنيون بالتخطيط. كل هذا يقع في الجانب الكمي المطلوب للتربية.

أما ما يتعلق بالجانب النوعي (الكيفي) من المعلومات المطلوبة للتخطيط التربوي، والذي يسمى أحياناً محتوى التربية، لأنه يجري داخل الإطار الكمي لها، فيضم:

أ- أهداف التعليم، وفلسفته ونظرياته التربوية.

ب- مستوى المناهج التدريسية (من الناحية العلمية) في مختلف مراحل التعليم وفروعه المتعددة.

ج- طبيعة الإدارة التربوية.

د- طرائق ووسائل التعليم.

هـ- طرائق التقويم ووسائله وأنواعه.

وفي جانب آخر، هناك مرتكزات أخرى للتخطيط التربوي، لا تقل أهمية عما ذكرناه سابقاً، من مثل:

- طبيعة ومعايير العلاقات الإنسانية السائدة في المجتمع.

- المستوى الحضاري والعلمي للمجتمع.

- طبيعة النظام السياسي.

- المؤثرات البيئية والطبيعية.

- تركيبة المجتمع الدينية والطائفية.

- التكوين الطبقي للمجتمع، والجماعات المنظمة، التي تمارس ضغطاً على التربية من مثل: الجماعات السياسية والمهنية والنقابات ومنظمات الشبيبة... ثم هناك العوامل الثقافية التي تتجلى في الثورات الاجتماعية، وقوة الأفكار المشتركة، وضغطها على الأفراد وعلى المجتمع، مما يؤثر في توجيه البنى الاقتصادية والاجتماعية والتربوية (وبخاصة الأخيرة منها)، حتى يمكن القول: إن التربية غالباً ما تكون تعبيراً واضحاً عن أثر تلك الجماعات وفلسفتها. لهذا كان دوركهايم قد قال: التربية ضرب من صناعة الفرد، إنها صناعة اجتماعية. هذه الأسباب جميعاً دفعت عبد الدائم للقول: " على التخطيط التربوي أن يحيط علماً ببنية الجماعات المختلفة المكونة للمجتمع، وبالأثر الضاغط الذي تمارسه، ليستطيع رسم الخطط اللازمة... بل يجب عليه أن يستشير الجماعات في وضع الخطط، وفي مراحل تنفيذها... وبهذا يتحقق الطابع الديمقراطي... (عبد الدائم - ١٩٧٥ ص ٤٧٧).

- نمط الثقافة المجتمعية السائدة من عادات وتقاليد وإرث اجتماعي وأدب شعبي...، وسائر أنواع الفولكلور. وهذا ما يدفعنا للقول: إن على التخطيط التربوي أن يراعي الخصائص الثقافية القائمة في البيئة، سواء أكان يعنى بالجانب الكمي أم الكيفي للتربية.

مستويات التخطيط التربوي:

تتم عملية التخطيط في مجال التربية، وفق ثلاثة مستويات عامة وأساسية على الأقل هي:

* - **التخطيط التربوي:** حيث يتم وضع الأهداف ورسم السياسة العامة استناداً إلى الفلسفة العامة للتربية.

* - **التخطيط التعليمي:** يترجم الأهداف والسياسة التربوية التعليمية، التي سبق وضعها إلى خطط وبرامج تربوية.

* - **التخطيط المدرسي:** الذي ينفذ ما كان قد رسم له من قبل التخطيط التعليمي في الأنشطة التعليمية - التعليمية داخل المدرسة وخارجها، والتي اصطلح على تسميتها بالمناهج الدراسية.

مراحل الخطط التربوية:

تمر الخطط التربوية، عادة، بالخطوات التالية:

١- وضع الخطة التربوية ضمن الإطار العام للتخطيط الشامل، كونها تسهم في تجسيده على أرض الواقع الفعلي.

٢- صياغة أهداف واضحة للخطة.

٣- وضع عدد من البدائل، التي يُفترض أنها الأسلم للأخذ بها.

٤- استعراض كل بديل في ضوء الإمكانيات المتاحة (بشرية ومادية)، وفي قدرته على تحديد الأهداف المحددة للخطة، وتوقع النتائج التي تنبأت عن تطبيقه.

٥- اختيار أفضل بديل من بين ما تمت دراسته وتحليله.

٦- توفير الإمكانيات المتاحة من مصادر مالية ووسائل وتجهيزات وميزانية، إلى جانب القوى العاملة المؤهلة للقيام بمتطلباتها، مع إرفاق ذلك كله بجدول زمني.

٧- الاستفادة من تغذية راجعة مستمرة، مع المتابعة المباشرة والفورية وإجراء التعديلات المطلوبة في حينه، إلى حين الانتهاء.

٨ - تقويم الخطة بالشكل النهائي لها، لإصدار حكم على ما تم إنجازه.

أنواع الخطط التربوية:

الخطط التربوية، كأي أمر آخر، يراد تصنيفه، يأتي على أنواع مختلفة تبعاً للمعيار، الذي يتم تبنيه عند القيام بعملية التطبيق.

وأهم هذه الأنواع:

- أ - الخطة التربوية الشاملة لجوانب العملية التربوية المختلفة.
 - ب - خطة تربوية محدودة الشمول: وهذه تختص بما يتعلق بمراحل التعليم المدرسي، دون أن تشمل التعليم العالي، من جهة، ودون أن تتناول تعليم الكبار، ولا تعليم ذوي الحاجات الخاصة، كما لا تتناول التعليم غير النظامي من جهة ثانية.
 - ج - خطة تربوية جزئية تُلحق بالخطط الاقتصادية العامة: وهذه تكون من أجل تأمين متطلبات التنمية الاقتصادية، ولذلك لا تضع في اعتباراتها نظام الأولويات الذي يحكم الخطط التربوية عادة، كما أنها تكون أقل شمولاً فلا تنطرق إلى الجوانب التربوية، التي ليست على علاقة مباشرة بمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية.
 - د - جهود متفرقة وغير عميقة لتنظيم العمل التربوي، دون أن توضع خطط محددة صريحة وواضحة، وغالباً ما يكون هدفها الأول وضع تنبؤات للمستقبل حول الأوضاع التربوية ومتطلباتها، وإعداد ما يسهم في تحقيق تلك المتطلبات.
- وتقسيم الخطط التربوية تبعاً للمعيار السابق، إنما جاء استجابة للأهمية الكبيرة لخطط التنمية الاقتصادية، التي " أخفقت في العقود الأخيرة من القرن العشرين - كما يقول عبد الدائم - بسبب ضعف الربط بين حاجات الاقتصاد، ممثلة في حاجات العمالة، وبين الخطط التربوية وأهدافها، أو بتعبير آخر افتقاد

الجسر، الذي يتم العبور عليه من التربية إلى الاقتصاد، ونعني به حاجات القوى العاملة (عبد الدائم، ١٩٩٥، ص ٥١).

هذا ويمكن القول: إن التخطيط بمنزلة الأساس الذي ترسو فوقه دعائم التربية، فإذا كان هذا الأساس متيناً حقق الوظيفة التي وجد من أجلها بفاعلية وكفاية عاليتين، كما مهد الطريق لتوافر فرص أفضل لسائر وظائف الإدارة الأخرى التي يأتي (التنظيم) في طليعتها.

ثانياً: التنظيم التربوي:

يُعد التنظيم التربوي - Educational Organizing، ثاني وظائف الإدارة التربوية الحديثة، بعد التخطيط التربوي. وتأتي عملية التنظيم، لترجم ما جاء في الخطط التربوية، كما وتعمد إلى تحديد المهام والأعمال المطلوب تنظيمها، وطرائق القيام بها، لتحقيق الأهداف المحددة، حيث تُجزأ الأهداف إلى أنشطة رئيسية، يتم توزيعها وتنسيقها بين الجماعات والأفراد المعنيين بالتنظيم.

وعليه، فالتنظيم عمل جماعي، وهو الذي يتطلب تضافر جهود جميع المعنيين بالعملية التربوية، على اختلاف مستوياتهم، عدا عن كونه يشكل لب العمل الإداري ومحوره.

والتنظيم من العناصر الأساسية في الإدارة التربوية، إذ من دونه لا يمكن للمديرين القيام بأعمالهم. فهو الوسيلة التي تمكن الأفراد بوساطتها من العمل معاً بكفاية وفاعلية، كونه الإطار الذي يتضمن إعداد الجهاز اللازم لإنجاز الأهداف المحددة، وتوزيع الواجبات على أعضاء هذا الجهاز، بدرجة كبيرة، من التنسيق، حيث تحدد التقسيمات الإدارية اللازمة، التي تستدعيها طبيعة العمل، وكذلك العلاقات وأنماط الاتصال بين الأجهزة المختلفة وداخل كل منها، وتحديد المسؤوليات والواجبات لكل فرد من أفراد الجهاز، مع تحديد السلطات

والصلاحيات اللازمة لتحمل هذه المسؤولية.

فلا يكفي رجل الإدارة التعليمية أو المدرسية، أن يمارس وظيفة التخطيط في عمله ويصنع الخطط والبرامج اللازمة لتحقيق أهداف إدارته، بل لا بد أن يكون قد وضع أصول التنظيم اللازم الذي من خلاله يتم التنفيذ. ولا بدّ للمدير في أي مستوى من مستويات الإدارة التربوية أن يعرف جيداً الأنشطة والأعمال التي يديرها ويشرف عليها. كما لا بدّ له من معرفة موقعه في السلم التنظيمي، وكذا موقع الوظائف الأخرى، ومعرفة قنوات الاتصال اللازمة لتحقيق الأهداف المرسومة (المخلافي، ١٩٩٩، ص ١٤٤).

تعريف التنظيم:

للتنظيم تعاريف كثيرة ومتنوعة، تشتمل عليها أدبيات الإدارة، نوجز أهمها فيما يلي:

* - يعرف هنري فايول - H.Fayol التنظيم: بأنه إمداد المنشأة (المؤسسة) بكل ما يساعدها على تأدية وظيفتها من المواد الأولية والعدد ورأس المال والأفراد، وتستلزم وظيفة التنظيم من المدير إقامة العلاقات بين الأفراد بعضهم ببعض وبين الأشياء بعضها ببعض.

* - ويرى جوسف - Joseph التنظيم بأنه مجموعة من النشاطات والعلاقات المتداخلة والمخططة، التي تصمم خططها بشكل منطقي لتحقيق أهداف محددة.

* - وعرفه مونيك - Monik ، بأنه العملية التي ترسم للعمل مساره وفقاً لمستوياته ونوعياته، ثم توفير ما يلزمه من قوى بشرية تنهض بأعبائه، في إطار طرائق يتم بواسطتها الوصول إلى إنجاز مؤلف من عناصر متصلة.

* - ويعرف ألن - Allen التنظيم: بأنه عملية تحديد وتجميع العمل، الذي

ينبغي أدائه مع تحديد المسؤولية وتفويض السلطة وإقامة العلاقات، بغرض تمكين الأشخاص من العمل بأعلى فاعلية لتحقيق الأهداف. وتتضمن التعاريف السابقة، عناصر أساسية تتضمنها عملية التنظيم، وهذه العناصر هي:

- ١ - تقسيم العمل وتوزيعه.
 - ٢ - اختيار الأفراد لشغل تلك الأعمال.
 - ٣ - وجود نظام من العلاقات بين أقسام العمل المختلفة.
 - ٤ - وجود أدوات تنظيمية تسهل العملية.
- من خلال عرض عناصر التنظيم نجد أن لها تطبيقاتها في مجال الإدارة التربوية نبينها فيما يلي:

أ- التنظيم، يتكون من مجموعة عناصر تتفاعل مع بعضها بعضاً، فهناك المعلمون والتلاميذ والإدارة المدرسية. فالتفاعل بين المعلمين أمر ضروري من أجل تحقيق الأهداف المدرسية. والتفاعل بين المعلمين والتلاميذ أكثر أهمية، لأن العملية التربوية هي عملية تفاعلية بين المعلم والتلميذ.

ب- لكل تنظيم هدف يسعى إلى تحقيقه. فالمدرسة كتنظيم لها أهداف تسعى إلى تحقيقها.

ج- وفي كل تنظيم أهداف رئيسة وأهداف خاصة. فالمدرسة لها أهدافها وكذا المدرسون لهم أهدافهم الخاصة بهم، وبقدر ما يستطيع مدير المدرسة إيجاد درجة كبيرة في التوافق بين الأهداف، بقدر ما تكون فعالية المدرسة (التنظيم) مرتفعة.

د- وهناك نشاطات تمارس من أجل بلوغ الأهداف. ففي المدرسة تمارس الأنشطة الصفية واللاصفية من أجل بلوغ أهداف المدرسة، كالتدريس في

الصفوف وتوفير الجو الملائم للتعلم.

ومن هنا يمكن تعريف التنظيم داخل المؤسسة التربوية (الروضة مثلاً) بأنه الوظيفة التي تهدف إلى التحديد الدقيق والواضح للأعمال أو الأنشطة المطلوب إنجازها بواسطة مجموعة من الأفراد، تعمل معاً بانسجام من أجل تحقيق أهداف معينة لا يمكن تحقيقها لو عمل كل فرد على حدة، مع إعطائهم صلاحيات معينة لإنجاز مثل هذه الأعمال.

ويمكن تعريف التنظيم بأنه الوظيفة، التي تهدف إلى تقسيم العمل وتوزيعه بين وحدات النشاط بالمؤسسة التربوية، وتحديد سلطات واختصاصات كل وحدة أو قسم، وتحديد سلطات واختصاصات العاملين بها تحديداً دقيقاً، مع تبيان العلاقات بين الأفراد من حيث المسؤولية والمراكز والأدوار، ثم ربط ذلك بشبكة من الاتصالات والعلاقات المختلفة، تكفل سير العمليات والإجراءات الإدارية بأعلى كفاية ممكنة.

ويمكن القول: إنَّ للتنظيم معنيين هما:

المعنى الأول: هو وجود جماعة من الأفراد لكل من هؤلاء الأفراد دور محدد و عمل معين يوكل إليه.

المعنى الثاني: ويقصد به الشكل أو الهيكل للإدارات والأقسام، التي يعمل بها الأفراد والعلاقات التي تسود بينهم.

وهكذا نرى، أن عملية التنظيم، تتطلب عدداً من الأشخاص الأكفاء القادرين على وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وعلى تحديد مسؤوليات كل شخص تبعاً للمهام التي يقتضيها المنصب أو المركز الذي يوضع فيه.

وهذا لا يمكن بالطبع القيام به كما يجب، إلا إذا سبقه تحليل لكل عمل، وتوصيف مهماته، وتحديد العلاقات بين تلك المهمات، ضمن بنية هيكلية

واضحة المعالم، تقي من ازدواجية العمل الواحد، أو التضارب بين الأعمال المختلفة (علي، ٢٠٠٥، ص ١٧١).

أهمية التنظيم:

يُعد التنظيم من أهم مقومات المؤسسة، فيه ضمان استمراريتها وقوتها وشفافيتها، فهو يوضح المسؤوليات، ويوحد الاتجاهات، فيؤدي إلى التنسيق والانسجام اللذين يساعدان على الاستخدام الأمثل للطاقت المادية والبشرية، بعد أن يعين متى ؟ وأين ؟ وكيف يجب استخدامها ؟.

ويساعد التنظيم على تدارك نواحي النقص والعجز في المؤسسة، ويقلل الكلفة فيها، لتوفير جهود كثيرة يتم الحرص على ألا تذهب سدى. كما يحرك الموارد الكامنة أو الخاملة، والتي لم تكن لتستغل، لولا حسن التنظيم الذي يشغلها.

متضمنات عملية التنظيم:

يجب أن تتوفر في التنظيم، عناصر مختلفة، لابد منها كي يستطيع أن يحقق ما وضع من أجله.

ومن أهم هذه العناصر نذكر:

أ- مجموعة الفعاليات والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف التي وضعت للمؤسسة — مهما كان نوعها — مع تعيين الأعمال والطرائق والإجراءات التي يجب القيام بها، لتنفيذ ما كان قد خطط له.

ب- الموارد البشرية والمادية المتاحة، بحيث يتم ضمان استثمارها على خير وجه ممكن، إضافة إلى التعامل مع العوائق القائمة لتدبر أمر التخلص منها، وبالتالي تحقيق بيئة عمل مناسبة ومريحة، لأن من المعروف أنه كلما كان التنظيم أفضل أمكن استغلال المصادر بشكل أحسن.

ج- الأطر البشرية العلمية المؤهلة، والكفايات الإدارية والفنية، التي يجب أن يتمتع بها كل فرد عامل في المؤسسة، والتي في ضوئها يمنح الدور المناسب - بما يتضمنه من صلاحيات ومسؤوليات ملائمة - لتنفيذ العمل الذي يعهد إليهم القيام به.

د- علاقات عمل إنسانية، قوامها المودة والاحترام المتبادل والاطمئنان النفسي والتواصل السليم، الأمر الذي يخلق مناخاً ملائماً يحقق تفاعل جميع العاملين بشكل يؤدي إلى الانسجام والتعاون الفعال.

هـ- تقسيم العمل، وتحديد المهمات، وما يتفرع عن كل منها من واجبات، من أجل توصيفها وتعيين الخصائص المطلوبة لها، وتوزيعها على الأقسام والدوائر المختلفة الموجودة في المؤسسة.

و- تنتظم العناصر السابقة، في إطار عمل واضح ومنسجم، يقى من الشطط والتبعثر، وتبديد الموارد البشرية والمادية على السواء، مما يهيئ لوضع آليات تنفيذ ما كان قد اتخذ بشأنه من قرارات في أثناء التخطيط، الذي هو الوظيفة الأولى لكل عمل إداري أو مؤسسة إدارية.

وبهذا تترتب وتتسلسل سائر العمليات والأعمال ضمن هيكل تنظيمي واحد، اصطلاح على تسميته بـ "بنية المؤسسة"، التي تؤثر في كفاءات العمل الإداري، لأنها تحدد مهمات ومسؤوليات العاملين، أي تقسيم العمل فيما بينهم، بحيث توزع المراكز عليهم وتحدد الأدوار لكل منهم.

وعليه، فإن البنية التنظيمية يمكن أن تؤدي إلى انبثاق علاقات مختلفة تماماً داخل أقسام مؤسسة ما، فوجود أنماط إدارة مختلفة، يمكن أن يؤدي إلى أنماط مختلفة من الإدارة في المؤسسة عينها. وإن نوع الاتصالات التي تفرزها العلاقات السابقة تؤثر في تفكير الفرد، وفي ردود فعله الانفعالية، مما يترك

بدوره تأثيراً في كم نتائج الأفراد ونوعها، وهو الأمر الذي بينته العديد من الدراسات والبحوث قام بها بعض أنصار مدرسة الإدارة الإنسانية.

كما أن المدارس التقليدية (الكلاسيكية) التي تحبذ الاتجاه البيروقراطي، وتعطيه أهمية كبرى، فإنها تدافع بشدة عن ضرورة التنظيم وتعطيه أهمية قصوى. ثم إن حجم المؤسسة له تأثيره في البنية أو الهيكل التنظيمي فيها، إذ من المعروف أنه كلما كانت المؤسسة كبيرة صعب قيام علاقات مباشرة (قليلة الخطوات) بين هرم السلطة وقاعدتها... غير أنه يمكن أن يعوض عن ذلك في ظل إدارة تؤمن بالديمقراطية، فتنبنى اللامركزية انطلاقاً من الفلسفة التي ترى أن التنظيم ليس هدفاً بحد ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق الأهداف. ومن هذا المنظور يمكن أن يعدّ التنظيم أحد المعايير الرئيسة للحكم على فاعلية مؤسسة ما أو مستوى الجودة فيها، بحسب المصطلحات الحديثة لعلم الإدارة.

إن تعقد الحياة المعاصرة بجميع جوانبها، ينعكس على المؤسسات التي تتزايد أعباؤها باستمرار فيؤدي إلى زيادة حجمها، مما يقتضي إعادة هيكلة المؤسسة، كلما دعت الضرورة لذلك.

أنواع التنظيم:

يقسم التنظيم من حيث المبدأ إلى نوعين رئيسيين، هما:

أولاً: التنظيم الرسمي:

فالتنظيم الرسمي، هو التنظيم الذي يتم بمعرفة الإدارة العليا، ويسعى إلى تحقيق أهداف السياسة العامة الرسمية للمؤسسة. فيتم فيه تحديد العلاقات بين الأفراد، وتقسيم الأعمال وتوزيع الاختصاصات وتحديد السلطات والمسؤوليات ضمن القواعد التي تؤمن بها، وتطبقها الإدارة، بشكل رسمي.

ويرتكز التنظيم الرسمي على عدد من المبادئ الأساسية، من مثل:

مبدأ تقسيم العمل، ومبدأ تساوي السلطة مع المسؤولية، ومبدأ الإشراف، ومبدأ وحدة الرئاسة، ومبدأ تفويض السلطة، وغيرها من المبادئ، التي تتكامل في النهاية لتعطي ملامح الصورة التنظيمية العامة لأي مؤسسة في إطار من العلاقات الرسمية، التي تشكل الدستور المكتوب للمنظمة، والمتمثلة في اللوائح التنظيمية للمؤسسة أو المنظمة.

فمبدأ تقسيم العمل مثلاً، من المهمات الرئيسة للتنظيم الإداري، أو هو أساس التنظيم. إذ إن ترك الأنشطة من دون تصنيف يجعل أمر إنجازها مستحيلًا، فأى عمل جماعي يتطلب تقسيم الواجبات بين الأفراد بشكل يحقق الكفاية والجودة والتنسيق (المخلافي، ١٩٩٩، ص ١٥٣).

وتقسيم العمل ليس بالأمر اليسير، وإنما يحتاج مثل معظم أمور هذا العصر، إلى مختصين وخبراء قادرين على رؤية المفاصل الرئيسة للعمل الواحد، التي يستعان بها على كيفية توزيع الأعمال المختلفة على عدد أو مجموعات من الأفراد. ويمكن أن تخصص كل مجموعة منها دائرة بعينها تقوم بالأعمال المتشابهة، التي تشكل وحدة معينة، استناداً إلى الوظائف المطلوبة لإنجاز جانب من العمل الكلي، كانت وحدثهم قد اقتصت به.

إن تنظيم أية مؤسسة يتطلب تقسيم العمل فيها، وهذا يتم استناداً إلى طبيعة العمل نفسه، الأمر الذي يؤدي إلى أن يتخصص العاملون فيها بوظائف تختلف الواحدة عن الأخرى.

ومن المعروف أن القيام بتنظيم كل ما ذكر، يسبق المباشرة بالإدارة. فالتنظيم يوضع أولاً لتحديد أوجه النشاط وترتيب العلاقات، ثم تأتي الإدارة بعد ذلك لتعمل على تجسيد ما تم التخطيط له، ووضع موضع التنفيذ، وإيجاد الأطر البشرية اللازمة له على مختلف الصعد والمستويات، ومن ثم العمل على

ضمان سير العمل بشكل منسجم متنسق يقوم على التعاون و التكامل.
ويُقصد بالاتساق هنا تنظيم جهود الجماعة الواحدة أولاً، ثم الجماعات فيما بينها من أجل تأمين عمل متكامل يسعى لتحقيق أهداف موضوعه بترتيب متزامن يضمن اتساق المهمات مع بعضها بعضاً في الدوائر المختلفة. ويقع هذا الأمر، بين أهم مهمات التنظيم التي عليه أن يضطلع بها.

ثانياً: التنظيم غير الرسمي:

التنظيم غير الرسمي هو الذي يظهر على هوامش مستويات التنظيم، وينبثق بصورة تلقائية دون أن يعد له، ويتطور عفويا ليتأصل ويدوم، أو ليتلاشى تلقائياً ليحل غيره محله، وهكذا باستمرار. وهو يتأثر عادة بالخصائص الشخصية للموظفين وأفكارهم وخلفياتهم الثقافية وقيمهم وعلاقاتهم الاجتماعية. وقد يتساوى أحياناً مع التنظيم الرسمي ويرفده ويدعمه فيقويه، وأحياناً يتعارض معه. بالإضافة إلى النوعين السابقين للتنظيم، هناك أنواع أخرى في هياكل التنظيم الإداري، تشاهد أحياناً في أدبيات التربية من مثل:

١- **هيكل التنظيم الاستشاري:** يوجد عادة في المنظمات الكبيرة من جهة، والتي تقتضي - بسبب تعقد الأعمال التي تقوم بها، وبسبب كونها على صلة كبيرة بتخصصات مختلفة عليها الرجوع إليها - الاستعانة بمستشارين أكفاء في مجال تخصصهم. فالإدارة التربوية المركزية مثلاً (في وزارة التربية) قد تستعين بمستشارين في مجال الإحصاء أو الدراسات السكانية أو الاقتصاد وسوى ذلك، لكثرة المجالات والعوامل التي تؤثر في أمور التربية.

٢- **هيكل التنظيم الوظيفي:** هو ذلك الذي يقوم على أساس التخصص في العمل، بمعنى يستلم مناصب معينة أشخاص مختصون بالمجال الذي تتطلبه مهمات ذلك المنصب، والفرق بين هذا التنظيم وسابقه هو أنه بدلاً من تعيين

مستشارين من خارج ملاك المؤسسة، كمجموعة ملحقة بها، يُجعل هؤلاء المستشارون موظفين أصلاء داخل ملاكها، ويصبحون بمنزلة رؤساء لوحات تنفيذية تعمل في المجال المختص. فمديريات التربية مثلاً، بدلاً من الاستعانة بمستشارين في الطفولة المبكرة، أو الصحة النفسية، لوضع مناهج لرياض الأطفال أو تدريب مشرفين نفسيين يوظف هؤلاء مباشرة في مجال التربية، من قبل السلطة المعنية في ميدان اختصاصهم، وكذلك هي الحال في المدارس، فبدلاً من أن يندب إليها موجهون اجتماعيون يؤتى بهم من وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل مثلاً، يعين هؤلاء مباشرة في ملاك التربية.

٣- **هيكل تنظيم المصفوفة:** يصادف هذا النوع من التنظيم في المؤسسات التي تقوم بمشاريع معقدة، وتحتاج في إدارتها لنوع من استقلالية العمل، وسرعة القيام به، بعيداً عن التزام روتينات سير العمل واللوائح التشريعية التي ينفذ العمل في إطارها. وعليه، فإن تنظيم العمل عند ذلك، يقوم على إرساء علاقات رأسية وأفقية في وحدة تنشأ من أجل القيام بعمل محدد، يمتد على فترة زمنية محددة، ويطلق عليه اسم (مشروع) ما أن يكتمل حتى يُحلل التنظيم الذي وجد من أجله. فلو أن وزارة التربية وضعت مشروعاً في إطار خطة خمسية مثلاً، للقضاء على أمية المرأة العاملة، فإنها يمكن أن تضع تشريعاً لهيئة خاصة، تضطلع بهذا المشروع، تعمل إلى حين تحقيق أهدافه المحددة، ضمن فترة زمنية محددة، هي أيضاً. بعدها يصرف من الخدمة في وزارة التربية، كل من كان قد أتى به من خارج ملاك الوزارة.

هذه التنظيمات، ليست في الواقع أنماطاً قائمة في ذاتها، وإنما يمكن النظر إليها على أنها أشكال من التنظيم الرسمي، حيث تشاهد في إطاره أحياناً، تبعاً للظروف والعوامل التي تقتضي وجودها.

المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية:

إن أهم إشكاليات النظم التربوية المعاصرة اليوم تتجلى في تبني أحد أسلوبَي التنظيم الإداري في مؤسساتها التربوية، سواء أكان الأسلوب المركزي أم الأسلوب اللامركزي. وإن معظم مشكلاتها التربوية والتعليمية والتنظيمية، تتأتى بالدرجة الأولى من تبنيها أسلوباً واحداً من أساليب الإدارة، سواء أكان مركزياً أم غير مركزي.

تعريف المركزية واللامركزية ومعناها:

تُعرف المركزية بأنها: الوضع الذي تتركز فيه السلطة الإدارية التربوية وإدارة التعليم في جهاز معين من أجهزة الدولة، أو أنها تركيز السلطة في أعلى مستوى إداري تربوي في الدولة فيما يتعلق بوضع السياسة التربوية وتنفيذها. فهي التي تخطط وتنفذ، مع إصدار التشريعات والتعليمات، التي تدير الإجراءات وفق خطط مرسومة، وهي التي تتمتع بصلاحيات صنع القرار، يتربع مالكوها على قمة الهرم الإداري، وغالباً ما يمثلون السلطة العليا، التي تنتخب أو تُعين من السلطة السياسية العليا.

وهكذا نجد أن المركزية تدل على درجة تركيز السلطة في الهيكل التنظيمي، بحيث يتم الاحتفاظ بجميع السلطات في يد مدير أو موظف كبير في المنظمة، ويتأتى من ذلك أن كل تصرف من أحد الموظفين يجب أن يكون بمعرفته وبعد إذنه، فكأنما هو مركز العمل كله، والمحور الذي يدور حوله كل شيء.

أما اللامركزية: فهي على العكس من ذلك، إذ تعني تفويض إدارة خدمات تربوية محددة إلى مستويات إدارية أدنى منها، ومنحها سلطة التصرف ودرجة من القدرة على اتخاذ بعض القرارات وتنفيذها دون الرجوع إليها.

فهي باختصار نقل التشريع والصلاحيات (أكثر من الواجبات) من الإدارة المركزية إلى سلطات محلية، تتمتع بشيء كثير أو قليل من الاستقلالية. ويكون ذلك على طريقتين:

- ١- لا مركزية إدارية: تتبدى في تفويض مجموعة صلاحيات ومهام.
- ٢- لا مركزية وظيفية: تظهر في التكلّف بواجبات معينة، دون إرفاقها بتشريعات إدارية.

وقد يختلط مفهوم التفويض مع اللامركزية، حتى إن بعضهم يعتبر المفهومين بمعنى واحد. أو على الأقل هما وجهان لعملة واحدة، هي أسلوب التنظيم الإداري في أية منظمة أو مؤسسة كانت. غير أن بعضهم الآخر لا يرغب بهذا الخلط، لأن التفويض يقتصر على إعطاء صلاحية صنع القرار إلى الموظفين المعهود لهم بالأقسام الإدارية والدوائر المختلفة، بينما اللامركزية تساوي استقلالاً ذاتياً أوسع، يتجاوز مجرد اتخاذ القرارات.

وقد لخص (أونهايد) الفرق بين المفهومين قائلاً:

التفويض هو الطريقة التي تنهض بأعباء فاعلية الحكومة المركزية، في حين أن اللامركزية هي الطريقة التي تنهض بأعباء فاعلية الإدارة المحلية (في أي مقاطعة أو إقليم تابع لتلك الحكومة المركزية).

وهكذا تبقى السلطانان الحكوميتان - المركزية والمحلية - تتعايشان باستقلالية نسبية عن بعضهما بعضاً، لأن اتخاذ القرارات الأساسية أو المهمة الحاسمة تبقى في أيدي الحكومة المركزية، ويبقى التفويض الخطوة الأولى نحو اللامركزية.

أولاً: طبيعة المركزية في الإدارة التربوية:

تعني المركزية في التنظيم الإداري أن ينفرد بالإشراف على التربية، إدارة

أو هيئة أو سلطة واحدة، تسيطر على التربية وتوجهها الوجهة التي تراها مناسبة دون أن يشاركها في ذلك سلطة أو هيئة أخرى.

والمركزية ضرورية للتنظيمات التربوية الجديدة، وبخاصة في الدول الحديثة المنشأ، لأنها تعمل على توحيد الأنظمة الإدارية في العملية التعليمية، كما أنها تعمل على تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أفراد الدولة.

إلا أن للمركزية مظاهرها الخاصة بالإدارة التربوية، فهي إلى جانب كونها تركز على سلطة التعليم في يد مؤسسات الدولة، "كمسؤولية قومية"، فهي تتبع سياسة موحدة في التنفيذ والتخطيط في كل مستويات الإدارة التربوية والتعليمية، فضلاً عن مسؤولية التمويل والإشراف عليه، واستخدام أساليب التقويم المناسبة، وإجراء الامتحانات في نهاية العام الدراسي، وأيضاً اختيار المعلمين وإعدادهم وتعيينهم وتدريبهم في أثناء الخدمة، وكذلك إعداد القيادات التربوية والإدارية والفنية والإشرافية اللازمة للتعليم.

وبذلك، فإن مركزية الإدارة تحقق الكثير من الفاعلية، للوصول إلى أهدافها التربوية المنشودة. كما تعمل مركزية الإدارة على وجود التجانس بين النظم التربوية والمدرسة، سواء فيما يتعلق بالمناهج أو التخطيط لها، أو تنفيذها. وهي أيضاً تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وانتهاجها سياسة تربوية واحدة تكفل عدالة توزيع الخدمات التعليمية. وهي أيضاً تقلل من النفقات بسبب توحيد جهة التمويل. وتوجد نوعاً من التماسك الاجتماعي بين الموظفين والعاملين، حيث تعمل على توحيد مواصفات التعليم، وتوحيد مواصفات الأبنية المدرسية وتجهيزاتها، كما أن عملية اختيار موظفيها تصبح عملية دقيقة، وذلك بتوحيد مراكز الاختيار، ومواصفات المختارين.

إلا أنها إلى جانب هذا، فإنها تتعطل بسببها الأعمال، لأن نظام المركزية في القرارات التعليمية وخطط السير التي تسيّره من أعلى إلى أسفل وفقاً لتدرج خطة السلطة، يكلف الكثير من الوقت والجهد، وقد يصل بعد فوات الأوان، وقد لا يصل. وهي أيضاً تؤدي إلى ضياع جهود الفروع التابعة لها في السعي للحصول على الموافقة من الإدارة المركزية، ونقل صورة الموقف إلى الإدارة المركزية، وهي كثيراً ما تقحم القادة الإداريين في ديوان الوزارة في بحث الأمور الثانوية التي تبعدهم عن الهدف العام، وتغرقهم في الأعمال التنفيذية، وهي أيضاً لا تشجع على الابتكار في المناطق التعليمية المحلية، ولا تفسح الطريق أمام القيادات الجديدة لكي تأخذ فرصتها في توجيه العمليات التعليمية. إلا أنها تمتاز بتوحيد نظام العمل وسهولة الإشراف عليه، وتجنب الإسراف في النفقات، وتحديد المسؤولية وقطع أسباب النزاع بين السلطة الرئيسية والجماعات المحلية.

ثانياً: طبيعة اللامركزية في الإدارة التربوية:

لا تختلف الإدارة اللامركزية عن غيرها في الإدارات الأخرى، فهي تقوم على أساس تقسيم الوظيفة الإدارية، بين السلطة المركزية في العاصمة أو المركز، وبين هيئات إدارية متعددة، تباشر أعمالها في استقلال عن السلطة المركزية الإدارية، ولكن تحت إشراف ورقابة منها. ولكنها في رأي المربين تعني التخفيف من مركزية الإدارة، وتفتح المجال أمام السلطات الإقليمية والمحلية للمشاركة في أمور التعليم، وإتاحة فرصة التعلم والتعاون بين أجهزة وتنظيمات الدولة، ليتسنى لها نشر التعليم، ورفع مستواه، دون إجبار أو إرغام أو تسلط، فهي بذلك تساعد الدولة بما تؤديه من تحقيق استجابة حقيقية وسريعة لحاجات الوحدات التعليمية، وذلك لأن القرارات تتخذ عن طريق مجالس

منتخبة من أصحاب الحاجات أنفسهم. وهي أيضاً لا تلتزم فيها الهيئات المحلية سياسة معينة، ذلك لأن لكل إدارة محلية تنظيمها الخاص وأسلوب ممارستها للعمل. وهي أيضاً تساعد في حل مشكلات التعليم في المناطق الريفية والنائية، وبذلك تقرب بين الريف والمدينة، وتضع سلطة اتخاذ القرارات في أيدي جهات معينة للتنفيذ، أي بمعنى أن الجهة التي ستنفذ هي التي تتخذ القرار.

وتكون اللامركزية ناجحة، إذا كان المروّسون قادرين على اتخاذ قرارات حكيمة وملمّين بأهداف الإدارة التربوية ونظمها وعلاقات العمل فيها، وأيضاً إذا كانت المسؤولية المعطاة للإدارات والوحدات التعليمية فيها تتناسب مع السلطات المخولة لها، كذلك فإنها تخفف العبء عن الجهاز المركزي، لأنها تجعل السلطات المحلية تواجه مسؤولياتها في ضوء مواردها الممكنة والمتاحة. غير أنها قد تفتح مجالاً لتكامل بعض السلطات التعليمية والمحلية وذلك ببعدها عن السلطة المركزية، التي تقل الرقابة فيها، بما يؤدي إلى ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي، فضلاً عن الانعزالية التي قد تحدث في بعض الإدارات، مما يحدث تصدعاً في المجتمع.

بالرغم من ذلك، فإنه لا توجد مركزية مطلقة، أو لا مركزية مطلقة في المنظمات الكبيرة والوزارات، مثل وزارتي التربية والتعليم، بل هناك توافق بين المركزية وما تحقّقه من رقابة فعالة على الأجهزة التعليمية المحلية، وما تحقّقه اللامركزية من سهولة وانطلاق العمل. ويقول كاندل: "إن طابع الإدارة التعليمية مركزي أو لا مركزي يتحدد بعاملين رئيسيين هما: نظام الدولة ونظام التربية السائد فيها، فالدولة ذات الحزب الواحد تحتكر التعليم، ولذا تقوم الإدارة التعليمية فيها على أساس المركزية، أما الدولة الديمقراطية فتسمح للإدارة التعليمية في المناطق المحلية بالاشتراك في تحديد نظام التعليم، وتترك لها

حرية التنفيذ.

ويمتاز النظام اللامركزي، بأنه يمثل إدارة المجتمع المحلي، ويخفف العبء عن الدولة في تمويل التعليم، وبذلك فهو أكثر صلاحية للدول المتقدمة.

* - مزايا الإدارة التربوية المركزية:

تتمتع الإدارة التربوية المركزية بالعديد من الميزات والخصائص، تتجلى أهمها بالنقاط التالية:

- ١- تحقيق العدالة الاجتماعية، وتوفير تساوي الفرص التعليمية.
 - ٢- تأمين مصادر تمويل مستقرة.
 - ٣- تحقيق العدل من خلال وحدة القرار وثباته.
 - ٤- تأمين الخدمات عالية الكلفة مثل خدمات الحاسب الآلي.
 - ٥- تعميم الانتفاع بالطاقات البشرية وتحميل المجتمع بكامله أعباء إعدادها وتدريبها.
 - ٦- تأمين التنسيق والخبرة الفنية وضمان تحمل المسؤولية.
 - ٧- توفير تخطيط أفضل وموارد مالية أفضل.
 - ٨- رفع معايير الأداء والنهوض بمستوى التخطيط المهني.
- #### * - عيوب الإدارة التربوية المركزية:

عدا عن الميزات السابقة للإدارة التربوية المركزية، فإن لها سلبيات وعيوبا عديدة من أهمها:

- ١- لا تشجع المركزية التلاؤم مع البيئة المحلية، وتعيق التجريب والجهود الابتكارية المحلية.
- ٢- تهدف المركزية فيما تهدف إلى الوحدة، ولكنها لا تهدف إلى التنوع، أي تميل المركزية إلى وضع سياسات ونظم موحدة تسري على جميع العاملين

في التربية متجاهلة الفروق بين البيئات والأفراد.

٣- نفترن المركزية بالجهود، والتضخم البيروقراطي.

* - مزايا الإدارة التربوية اللامركزية:

إن ما ينطبق من ميزات وخصائص بالنسبة للإدارة التربوية المركزية، ينطبق بطبعة الحال على الإدارة التربوية اللامركزية، ومن أهم الميزات التي تتمتع بها الإدارة اللامركزية نذكر :

١- الاستجابة السريعة الشاملة لحاجات المنتفعين بالخدمة.

٢- المرونة وسرعة الإنجاز .

٣- تحقيق الإتقان في العمل.

٤- تشجيع التدريب ونمو الخبرات الفنية.

٥- توليد القناعة الذاتية والتحفيز لدى المواطنين.

٦- تقوية علاقات المدرسة بالمجتمع.

* - عيوب الإدارة التربوية اللامركزية:

١- لا تساعد اللامركزية على تحقيق العدالة الاجتماعية وتوفير تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء الوطن الواحد.

٢- قد تؤدي اللامركزية إلى تفتت الوحدة والتماسك بين أجزاء الوطن الواحد، إذا عملت المؤسسات التربوية الخاصة والجماعات على تحقيق أهداف متباينة (غير متجانسة).

٣- تؤدي اللامركزية إلى تباين كبير وواضح في المستويات التربوية نتيجة لاختلاف المناطق من حيث مواردها المادية، وبالتالي من حيث المباني والوسائل، والتقنيات والمدرسون.

٤- عدم قدرة اللامركزية على تحقيق وحدة التوجيه والإشراف والتقييم.

غير أن هذه الميزات والعيوب للإدارتين المركزية واللامركزية تختلف من نظام تربوي إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر أيضاً، وذلك تبعاً لجملة من الخصائص السياسية والاقتصادية والاجتماعية... وسواها، والتي سنتحدث عنها بعد قليل.

ومن اللافت للانتباه أن جميع الإدارات التربوية اليوم، تقول إنها تأخذ باللامركزية في إدارتها التربوية، حتى ولو لم تكن كذلك، لأنها من الاتجاهات العالمية في الإدارة عامة، والتربوية خاصة. وذلك لأن اللامركزية تفسح المجال للإدارة الديمقراطية والتشارك والعلاقات الطيبة، وهذه كلها في الاتجاهات العالمية المعاصرة للإدارة.

العوامل المؤثرة في مسألة مركزية الإدارة ولامركزيتها:

إن تبني النظم التربوية لأحد أسلوبي الإدارة وتطبيقه بشكل كامل في مؤسساتها التربوية، يعتمد على جملة من المعايير والأسس المنطقية في كثير من الأحيان، أو المبررة منطقياً، إذا جاز التعبير.

ومن دواعي ظهور مركزية إدارة التربية، إضافة إلى ما كان قد ذكر سابقاً، وفي ضوءه ونتيجة للعلاقة التي تربط النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالتربية، والتي تعكس بمجملها طبيعة هذه النظم، في كل المجتمعات القديمة والحديثة، على السواء، نستعرض الأمور التالية:

أ- ظهور فلسفات سياسية - اجتماعية معينة، تفسر ظواهر اجتماعية أو ترغب في إرساء مفاهيم وقيم معينة...

ب- ظهور أنظمة حكم، تستند إلى نوع من النظريات السابقة أو من دونها، وترغب في تنشئة مواطنين بمواصفات معينة - تصلح للمواطن الذي يرغبون في تنشئته - وينسجمون مع صورة المجتمع الذي يراد تكوينه.

ج- اختلال التوازن الاجتماعي الهرمي، ووجود فجوات واسعة بين طبقات المجتمع أو فئاته العرقية، أو وجود أقليات متنوعة كثيرة في دولة ما، مما يدعو إلى الخوف من التفكك الاجتماعي والصراع، الأمر الذي يدعو إلى المناداة بمركزية الإدارة التربوية.

د- تنامي الاتحادات والنقابات والتنظيمات المجتمعية....، التي تراعي مصالح الطبقات المسحوقة، وتحاول تقليص الفروقات بينها وبين الطبقة العليا أو الوسطى على الأقل، فتتحدى بتوحيد التعليم وتعميمه على الجميع، ليضمن تحرك الطبقات نحو بعضها بعضاً...

هـ- تنامي البيروقراطية في الإدارة التربوية بجوانبها السلبية، التي تعرقل إنجاز الأعمال، وتؤمن بالبقاء الكامل على الوضع الراهن.

و- رؤية بعض القادة التربويين الشخصية التي تكون السلطات العليا في أيديهم، وميلهم إلى التسلط والتحكم ومركزة الأمور في مكاتبهم، بحيث يتم الرجوع إليهم في كل كبيرة وصغيرة.

ز- عدم الاهتمام كثيراً بالجوانب الإنسانية في العمل، والنظر إلى طبيعة العمل التربوي بالمنظار الاقتصادي البحت، الذي همه الأول كم الإنتاج ونوعه، بغض النظر عن الإنسان الذي يحقق ذلك الإنتاج، ناسين في الوقت نفسه أن الإنتاج أو المردود نفسه يتأثر بالجوانب الإنسانية، التي كلما كانت إيجابية ازداد الإنتاج.

ح- الاقتصاد في نفقات التعليم، بالإضافة إلى تأمين مصادر تمويل للمناطق التعليمية، التي لا تستطيع تحمل نفقات التربية الكبيرة.

أما الأسباب التي تدعو إلى اللامركزية في الإدارة التربوية، فتكاد تكون الوجه المقابل لكل ما سبق قوله، ولهذا نوجز الكلام قائلين:

إن توافر أطر بشرية مختصة ومؤهلة، من جميع النواحي، يضمن الاطمئنان لإقرار لامركزية الإدارة، التي تستطيع آنذاك (أي بوجود هذه الأطر المؤهلة) إدارة الموظفين في المستويات المتوسطة والدنيا. هذا ناهيك عن أن اللامركزية توفر المشاركة والديمقراطية وحرية التصرف - ضمن نطاق التشريعات طبعاً - والإبداع الفردي، والتجديد والتطوير، وإقامة علاقات الاحترام والود، وتأمين مرونة العمل، والسرعة في الاستجابة لحاجات المنفعيين من الخدمات التربوية، خاصة عندما تكون الرقعة الجغرافية للدولة متسعة ولا تملك وسائل الاتصال الحديثة من مثل: (البريد الإلكتروني وشبكات الإنترنت والفاكس...)، التي قلصت العالم كله وليس أراض الدولة الواحدة فحسب، مما سهل تعميم القرارات المركزية.

إن الأخذ باللامركزية في بعض الدول النامية، قد ينقلب إلى مركزية خانقة، لأن التقيد الحرفي بقوانين اللامركزية وعدم فهم روحها أحياناً، ومحدودية القائمين على رعايتها، يقتلون روحها ويحولونها عن الغاية التي وضعت من أجلها.

وإذا كان لكل من المركزية واللامركزية ميزات كثيرة، فإن مما لا شك فيه، أن لكل منهما مشكلات أو حدوداً معينة تنال من تلك الميزات، ولا يصعب على أحد التعرف إليها، لأن ميزات إحداهما هي حدود للأخرى تعيق من تحركها، أو تحد من فاعليتها...

هذا فيما لو كان هذا الانفصال بينهما حقيقياً وعلى هذه الدرجة من التعارض، غير أن الواقع ليس هكذا تماماً، الأمر الذي يستحسنه كاوندي - Kaondi، فينادي بتطبيق مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ، شريطة التزام المبادئ التالية:

- * - أن تكون السياسة التربوية العامة، من مسؤوليات السلطة السياسية العليا.
 - * - أن تكون إدارة المعلومات من مسؤولية التخطيط المركزي.
 - * - أن تكون الإجراءات اليومية من مسؤولية من يديرها ومن يستفيد منها.
 - * - أن يكون انتقاء الموظفين من مسؤولية المناطق التعليمية.
 - * - أن يكون توصيف وتحديد المهمات من مسؤوليات السلطة المركزية.
 - * - أن يكون إبداء الرأي والرقابة والمتابعة من صلاحيات المجتمع المحلي والمجالس الاستشارية - الفنية المتخصصة التي تتعاون فيما بينها.
- ومما يلاحظ في كل ما قيل حول المركزية واللامركزية، أنه لا انفصام بين هذين المفهومين ومفهومي السلطة وتفويض السلطة، حتى إنه أحيانا يتم الدمج بينهما فيقال: مركزية السلطة ولا مركزيتها.

لهذا فإن تناول المركزية واللامركزية، لا يكتمل إلا إذا أتبع فوراً بالكلام عن السلطة وتفويضها، وإظهار المفاصل الحقيقية بين الموضوعين اللذين إن لم يتماشيا مع بعضهما بعضاً، فهما يتكاملان دون شك، ضمن إطار يجمع بينهما، ليظهر صورة حقيقية للإدارة التي لا تكتمل من دونهما. وهذا ما ينقلنا إلى موضوع السلطة وتفويضها للآخرين.

السلطة وتفويضها للآخرين:

السلطة كما عرفها كوميز - Komiz: هي القدرة على إصدار الأوامر للآخرين، كي يقوموا أو يكفوا عن القيام بنشاطات معينة في المؤسسة التي يديرها أصحاب تلك المقدرة.

إنها بمنزلة الحق القانوني لإعطاء الأوامر وإصدار التعليمات. كذلك فهي تسمح لمن يمتلكونها بالتصرف بطرائق معينة يختارونها لكي تؤثر في الآخرين في تنفيذ الأعمال الموكولة إليهم... في حين بالنسبة إلى الفرد، الذي يمتلكها

هي الحق الذي يخوله الاضطلاع بالعمل، واتخاذ القرارات التي يرى أن المواقف تقتضيها.

العلاقة بين أسلوب الإدارة وتفويض السلطة:

يتناسب تفويض السلطة - Delegation of authority عكسياً مع مركزية الإدارة، حيث إنه كلما ازداد تفويض السلطة تناقصت مركزية الإدارة، والعكس صحيح. ومن هنا جاء ذلك التلازم بين هذه المفاهيم. وعليه يمكن القول: إن تفويض السلطات لممثلين معينين ضرورة حتمية من أجل تسيير أمور العمل وإقامة التنسيق بين المستوى الإقليمي والمحلي، بحيث لا يكون هؤلاء المعنيون المحليون مضطرين للرجوع إلى الإدارة المركزية مباشرة في كل شأن بعد أن فوضوا مسؤولية تنفيذ السياسة العامة للمؤسسة.

والتفويض يعني أسلوب عمل يشتمل على إعطاء صلاحية صنع قرارات (من مستوى معين لا تصل حد القرارات الإستراتيجية) إلى موظفين يُعهد إليهم بالأقسام الإدارية والدوائر المختلفة.

ولهذا يمكن القول: "إن التفويض غالباً ما يشكل الخطوة الأولى نحو اللامركزية، فالحكومات تبدأ بتفويض الصلاحيات إلى الهيئات الدنيا للدولة، بعدئذ تمررها إلى المؤسسات الإقليمية المحلية. إن شكل المنظمة المفضل، ودرجة الاستقلالية الممنوحة إلى الهيئات الإقليمية الحاكمة تعبر بوضوح عن الاختيارات السياسية المختلفة بين بلد وآخر.

غير أن هذا الكلام يتناول تفويض السلطة على مستوى شؤون الدولة، فهل ينطبق على إدارة المؤسسة التربوية، التي تتشابه مع قطاعات مختلفة في المجتمع؟.

تفويض السلطة في مجال التربية:

إن الإدارة التربوية اللامركزية، لا تستلزم تفويض الصلاحيات إلى الهيئات

الوسطى أو المحلية فقط، ولكن تستلزم أيضاً تفويض المؤسسات المحلية بصلاحيات صنع القرارات في مجالاتها التشريعية الخاصة بها، من مثل: مناهج التعليم والتنظيم والتقويم.. وسواها من مهمات تقع على عاتق تلك المؤسسات المحلية.

أنواع السلطة:

- إن الهيكل التنظيمي لأية منظمة تتبثق عنه عدة أنواع للسلطة هي:
- ١- السلطة الخطية: وهي كل سلطة يملكها مدير أو موظف كبير على مرؤوسيه، وتكون مخولة له بحسب المهمات الموكولة إليه.
 - ٢- السلطة الاستشارية: وهذه تقتصر فقط على تقديم نصائح معينة لقسم آخر دون أن يكون لها حق اتخاذ قرارات في ذلك القسم.
 - ٣- السلطة الوظيفية: وهذه هجينة صادرة عن النوعين السابقين للسلطة، وتقوم على إعطاء موظف صلاحية الإشراف والتدخل في أعمال آخرين في ظروف محددة من أجل قيادة الفعاليات أو الإجراءات، بحيث يضمن سيراً أفضل للعمل وبصورة أسرع.

الشروط المطلوبة للتفويض بالسلطة:

- لا يجوز التفويض بالسلطة اعتباطاً، لهذا عند المباشرة بهذا التفويض لا بد من القيام بما يلي:
- * - تحديد السلطات في المؤسسة تحديداً واضحاً، وتعيين الأشخاص الذين يتمتعون بها.
 - * - تحديد عمل التكنوقراطيين بدقة أيضاً، كيلا يتفادوا كثيراً ويتجاوزوا الحدود التي يجب أن يبقوا ضمنها، ولكن مع إعطائهم حق الإشراف على تنفيذ ما خططوا له، ومراقبة سير العمل أثناء ذلك، فيضمنون بذلك سير العمل

بطريقة سليمة تقي من تبديد الجهود، أو تفريغ ما كانوا قد وضعوه من
المضامين الفعلية الكفيلة بتحقيق الأهداف المرجوة.

* - الحرص على وحدة إصدار الأوامر أو التنسيق فيما بينها، حرصاً على
تفادي ثنائيات التصرف وزرع الفوضى... ومن ثم التدرج في السلطة
للسبب عينها، مع الإقلال من تفويض السلطة، كلما انخفض مستوى
الوظيفة.

* - اشتقاق أغراض إجرائية لكل مشروع تقوم به المؤسسة، على أن تكون
مشنقة من الأهداف العامة لتلك المؤسسة، وأن تُرفق تلك الأغراض بجدول
زمني يفرض تحقيق تلك الأغراض في أثنائه، وبمعايير يحكم بالاستناد
إليها، على مدى تحقق تلك الأغراض.

* - منح الإذن باستخدام السلطة، وإشهار ذلك أو إعلانه لجميع من يعنيه
الأمر، من أجل إلزامها وعدم الخروج عليها.

* - حسن استخدام السلطة لمن فوضت إليهم، حتى لا يُساء استخدامها
فتكون بمثابة أداة للتسلط والقهر على من فرضت عليهم.

* - التأكد من قدرات من تفوض السلطة لهم، حتى يستطيعوا فعلاً القيام بما
يترتب على تفويضهم، من سلطات معينة (محددة).

والتفويض بالسلطة قد يكون تفويضاً كاملاً يعفي المدير نفسه، بعد ذلك من
الاهتمام بكل ما فوض بشأنه... أو أن يكون تفويضاً ظرفياً مؤقتاً يُعطى لفترة
معينة، عادة تقتصر على إنجاز مهمة معينة أو مشروع محدد ما إن ينتهيها حتى
توقف السلطة المخولة للمشرفين عليهما.

كما أن تفويض السلطة يكون أحياناً اسمياً وظاهرياً، بحيث تبقى السلطة
الفعلية بيد المفوض بها، ويكون على المفوضين الرجوع إلى الرئيس فـي

الأمور الجوهرية والحاسمة....

لهذا يمكن القول: إن السلطة الحقيقية تترافق دوماً بأمور ثلاثة هي:

- أ- قدرة على إصدار أوامر يجب أن تطاع حتماً.
- ب- سيطرة على مصادر المؤسسة أو المنظمة، التي توجد السلطة فيها، بحيث يحق لصاحب السلطة تسييرها بالشكل الذي يراه مناسباً، أو يأمر بمثل هذا التسيير ...
- ج- تحمل المسؤولية المترتبة على تحمل السلطة، سواء بالنسبة إلى تحقيق أهداف المؤسسة، أو استخدام مصادرها، أو تأمين مقتضيات التنظيم فيها. ومن المعلوم أن السلطة تنبع عادة من المركز الذي يشغله الشخص الذي فوض السلطة لغيره. لذلك فإن التفويض بها يزول عند ترك الشخص للمنصب الذي كان يشغله، ولكن في بعض الأحيان قد تأتي سلطة من القاعدة أو الأدنى بدلاً من أن تكون من الأعلى، ولا يكون ذلك إلا في ظروف استثنائية أو نوعية أحياناً، وعندئذ يصبح الشخص المفوض بالسلطة بمنزلة (قائد) للجماعة التي فوضته.

محاذير التفويض بالسلطة:

المحاذير التي يمكن أن تتجم عن التفويض بالسلطة تطال جهات متعددة: فبالنسبة إلى المدير، وعندما يكون ضعيفاً، قد تؤخذ منه السلطة تدريجياً، دون أن يشعر، ولا سيما إذا وجد أشخاص أكفاء أكثر علماً وخبرة من المدير نفسه. أو يحدث العكس أحياناً، وذلك عند تفويض المدير لأشخاص ليسوا أهلاً لذلك، فينعكس فشلهم على المدير نفسه. وبالنسبة إلى المؤسسة نفسها: فقد تتضارب الصلاحيات، عند عدم التزام الشروط التي سبق الكلام عنها.. وتعم الفوضى.

ثالثاً: المتابعة والرقابة والتوجيه والإشراف والتقويم:

بعد التخطيط والتنظيم تأتي المتابعة والرقابة والتوجيه والإشراف والتقويم، كوظائف أساسية من وظائف الإدارة التربوية. هذه المصطلحات الخمس تعامل معها بعض التربويين على أنها تشكل كلاً واحداً، عدا عن كونها تعني شيئاً واحداً بتسميات مختلفة، وهي تُعد مجملها، ثالث وظائف الإدارة التربوية المعاصرة. وميز بينها بعضهم الآخر، وأبعد بعضهم الآخر كلمة التقويم عنها، كونه يشكل بحد ذاته وظيفة مستقلة عن الوظائف الأخرى للإدارة.

فبعد تخطيط العمل الإداري وتنظيمه، لا بد من متابعة تنفيذ ما خطط له، عبر رقابة واعية منظمة تقوم بالإشراف والتوجيه والتقويم، بشكل دوري ومنهجي، بغية التحقق من الوصول إلى الأهداف التربوية المرجوة.

والرقابة، كسواها من وظائف الإدارة الأخرى، عرفت في نطاق إدارة المصانع والمؤسسات الاقتصادية، وعندما انتقلت إلى مجال التربية، أخذت بادئ الأمر، سمة التفتيش الذي كان يهتم القائمون عليه بمتابعة المعلمين والحكم فيما إذا كانوا يتصرفون كما يجب.

وهذا الفهم التقليدي لوظيفة الرقابة تعرض لانتقادات كثيرة منها:

أولاً: لأنه كان يتوجه للأشخاص بالدرجة الأولى، وليس لأعمالهم، أي ممارساتهم الوظيفية فيما إذا كانت صحيحة وفاعلة، تقدر على ضمان سير العمل ضمن (التنظيم) الموضوع للمؤسسة، ومن هنا نبع اسمها المفزع للكثيرين وهو التفتيش.

ثانياً: لأن تلك الوظيفة لم تكن لتهتم بالتعرف إلى مواطن الخلل من أجل إصلاحها والأخذ بيد المعلمين نحو الأفضل، ما يدل عليه مصطلح (التوجيه) الذي استبدل بها، والذي يراد منه اليوم ما يتعدى الإصلاح والتحسين ليصل

إلى تطوير العمل باستمرار.

وهكذا يمكن القول: إن جوهر وظيفة الرقابة، وما يترافق معها من إجراءات المتابعة والإشراف والتوجيه والتقويم، هو التحقق أو التأكد من أن الأمور تسير كما يجب، وجعلها كذلك عندما لا يكون الواقع كذلك فعلاً.

تعريف الرقابة ومسوغاتها:

الرقابة جهد منظم، يسعى لوضع معايير أداء، في أي مجال كان، من أجل تطبيقها على ما يجري تنفيذه، بغية ضبطه ورفع فاعليته وكفايته. لذلك فإن مهمتها تتجه نحو منع الفشل وتدارك السقوط، لذلك فهي في أية مؤسسة كانت تهتم بمقارنة الأهداف المرجوة أو المراد تحقيقها بالأهداف التي تتحقق فعلاً على أرض الواقع.

فإذا تطابقت الأهداف كان معنى ذلك الوصول إلى ذروة فاعلية العمل الإداري، وعلى العكس مما لو وجدت فجوة بينهما. ومن البديهي أنه كلما اتسعت تلك الفجوة كانت فاعلية العمل أقل، وبالتالي تكون احتمالات الإخفاق أكبر، الأمر الذي يستدعي دق ناقوس الخطر.

كانت مسوغات الرقابة، تتجلى بادئ الأمر في قلة الموارد المتاحة التي تتضاءل كلما زاد النمو السكاني، وتكاثرت الحاجة لخدمات يتعاضد عددها ويكثر تنوعها باضطراد... وهذا يعني أن على الإدارة أن تحقق كل الخدمات بالموارد المحدودة المتوافرة لها، الأمر الذي لا يسمح بأي تبذير أو تبديد، بل يتطلب حسن التصرف والتبدير.

ومن هنا كانت ضرورات التخطيط والتنظيم أولاً، ومن ثم تأتي الرقابة لمتابعة ما يجري خلالهما، ومن بعدهما. فهي تؤكد إلى ما جرى ويجري، ولذلك كان لها أنواعها المختلفة. وقد اقترن بها مفهوم الجودة ومتطلباته

الكثيرة، بعد أن ساد مفهوم المحاسبة أو المساءلة أخيراً، حتى في المجالات التربوية والتعليمية.

إن الرقابة جزء متمم لثقافة الإدارة في أية مؤسسة كانت، وهي وظيفة إدارية لا غنى عنها، مهما توجس الموظفون منها خيفة، ذلك لأنها تشعرهم بأن ثمة من يرى ويصدر حكماً، ومثل هذا الشعور يتضمن غالباً تطوير أنظمة عمل إيجابية يقوم العاملون بإجادة عمداً، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة، إلى جانب الأهداف، التي تقود إلى التطوير الشخصي والاجتماعي. هذا إذا جرت الرقابة بشكل موضوعي منهجي من جهة، وبروح الإصلاح والتطوير من جهة أخرى، وعندها يمكن أن تخدم كالية، تنتج نحو معايير الجودة المطلوبة.

إجراءات الرقابة:

تتضمن الرقابة الموضوعية والمنهجية اتخاذ جملة من الإجراءات أهمها:

١- تحديد معايير للأداء: والمعيار بالتعريف، أداة قياس كمي أو وصفي، توضع لتكون بمنزلة مرجع أو نموذج تسمح بمقاربة ما هو كائن بما يجب أن يكون، وإصدار حكم يظهر مدى اقتراب العمل المنفذ من النموذج، الذي يجب توافره.

والمعايير في مجال الإدارة يمكن أن تكون:

أ- المعايير الإدارية: تجسدها الأنظمة والتشريعات، التي تحدد ما يجب توافره. وهذا أكثر ما تستخدم في تقويم الأداء.

ب- المعايير الفنية: وهي تلك التي يجري فيها توصيف الأعمال بحيث تظهر الشروط والمواصفات الواجب توافرها في:

* - عمليات الإنتاج، مهما كان نوع الإنتاج، سواء أكان مادياً كالسلع، أم

معنوياً مثل تحقق أهداف التعليم.

* - المواد المستخدمة والآلات والمعدات، والتي يمكن جمعها تحت مصطلح المدخلات، إذا نظر إلى العملية بمفهوم النظام، وهي كذلك فعلاً، وهذه أيضاً ليست بالضرورة أن تكون مادية، مهما كان نوع المؤسسة ولا سيما التربوية منها...

* - المستلزمات الواجب توافرها في أثناء العمل، والتي ترجع، في معظمها إلى بيئة العمل.

٢ - قياس الأداء أو العمل الذي تجري مراقبته باستخدام المعايير السابقة، وإجراء المقارنة بين ما حددته المعايير، وما تم إنجازه، ومن ثم إصدار حكم على ما هو قائم من ضوء ما يجب أن يكون.

٣ - تحديد الخلل القائم بدقة، وتعيين أماكن وجوده وأسبابه، وطرح البديل، بعد دراسته بدقة والذي يجب أن يؤخذ به، ويعمل بموجبه ليكون بديلاً عما سبق.

٤ - اتخاذ قرار من قبل المعنيين، بالإجراءات الضرورية من أجل التصحيح فيما لو كان الأمر يقتضي ذلك، أو الإثابة أو الثناء فيما لو تم الرضا على ما هو قائم.

٥ - المباشرة بأسرع ما يمكن بتنفيذ القرار المتخذ حتى لا يفوت الأوان.

أنواع الرقابة:

تتم الرقابة عادة في أثناء تنفيذ ما خطط له بعد اتخاذ قرار بشأنه، إلا أن ذلك لا يمنع أن يكون ثمة نوع من الرقابة يسبق العمل، ونوع آخر يليه، لذلك كانت الرقابة، من حيث الفترة، التي تغطيها، على ثلاثة أنواع: وقائية، مرافقة، ولاحقة (أو معالجة).

* - الرقابة الوقائية: مهمتها خلق الظروف المؤاتية للعمل، وتأمين المتطلبات الضرورية له، وإعداد الأطر والكوادر التي ستقوم به.

* - الرقابة المرافقة: فهي التي تضطلع بالمهام الرئيسة لوظيفة الرقابة التي تعد الوظيفة الثالثة لأي إدارة كانت. ويأتي في طليعة تلك المهمات اكتشاف أي خطأ في العمل، أو انحراف مخر، أو تقصير في عمليات التنظيم الذي يرتب الأمور ويديرها من أجل تأمين تحقيق الأهداف. لذلك قيل: إن الرقابة تقوم بدورها في مراجعة وظيفتي الإدارة، التخطيط والتنظيم وتوجيههما. وهذا ما دعا بعضهم لأن يطلق على هذا النوع من الرقابة اسم رقابة التوجيه.

ويقوم هذا النوع من الرقابة بمهمتين:

أ- التشخيص: أي رصد الواقع القائم في ضوء المعايير الإدارية، حيث يدرس مدى مراعاة الأنظمة والتشريعات... كما يُقوّم الأداء في ضوء الأهداف الموضوعة... ويستند إلى التقارير المقدمة حول سير العمل... وتتم ملاحظة العاملين وتجري مقابلات مع المعنيين.

ب- العلاج: ينشط غالباً المختصون والمستشارون وسائر المؤهلين من أجل التصحيح الجذري والشامل، بقدر الإمكان وبالسريعة القصوى، لإعادة الأمور إلى نصابها.

* - الرقابة اللاحقة: يقوم بها موظفون من داخل المؤسسة نفسها، يتبعون للجهاز أو الهيئة أو المديرية، مهمتهم الكشف عن المخالفات والغش والتقصير والضعف والعجز... فهم مثلاً يتفقدون الموارد المتاحة وكيفية توزيعها ونظم صرفها، ويراجعون الاحتياطات المتوافرة ومدى الحاجة لطرحها والاستعانة بها، ويحددون الصعوبات القائمة ومدى تدخلها في خلق إشكالات أو مشكلات

مسؤولة عن تدني مستوى الفاعلية...

ولا تأتي الرقابة على سعيد الوزارة أو مديرياتها فحسب، بل تصل إلى المدارس وصفوفها أيضاً (إذ يشاهد مثلاً مدير مدرسة ما، يهتم بعمل المعلمين من حيث أدائهم، أو بمراجعة المناهج المدرسية، أو طرائق التدريس التي يتبعها معلم ما، أو إدارته لصفه وتعامله مع طلابه وما يتأتى عن ذلك من مشكلات. كذلك يراقب عمل الموظفين في مدرسته من غير المعلمين والتأكد من حسن أدائهم لعملهم...).

إن هذا الدور الذي يقوم به مدير المدرسة لا يقع تحت عنوان / الرقابة الداخلية / لأن مهماتها مختلفة تماماً، فهي ليست إشرافية وليست توجيهية، وإنما يقع تحت عنوان التوجيه التربوي، لأن مدير المدرسة هو (موجه مقيم) وهذه الأعمال التي أشير إليها هي من صميم الإشراف أو التوجيه التربوي. والتوجيه التربوي ليس من صلاحيات الرقابة الداخلية إطلاقاً، كما أنه ليس من صلاحيات مدير المدرسة ممارسة الرقابة الداخلية في مدرسته، بل هي حصراً من صلاحيات المراقب الداخلي (وهو موظف مختص في دائرة الرقابة الداخلية).

وفي الرقابة الخارجية يشاهد أشخاص من خارج ملاك المؤسسة التي يجري العمل في إطارها. ويكون هؤلاء غالباً موظفين في أجهزة نوعية، غالباً ما تعرف باسم جهاز الرقابة أو التفتيش، أو كليهما معاً. ويكون هؤلاء من اختصاصات مختلفة، يعمل كل منهم في المجال الذي يقع ضمن صلاحياته. هذا، ولا بد من الإشارة إلى أن للرقابة أساليب مختلفة، أهمها، اثنان هما: الرقابة التقليدية، والأخرى الحديثة المتخصصة.

من خلال الأولى: يتم الاهتمام بأمور روتينية ومحددة مثل مراقبة

الميزانيات، وما يتعلق بها من إنفاق للأموال... ومثل الانصراف إلى الورقيات وما يتعلق بكيفية إجراء المعاملات وتقديم التقارير، وكل ما من شأنه مراعاة التعليمات بحرفيتها، لا بروحها؛ والالتزام بهرم السلطة وتسلسل الإجراءات... ولا ينتج عن مثل هذا النوع من الإدارة أي تحديد أو تطوير، بل غالبا ما يرسخ البيروقراطية - بالمعنى السلبي لها - ويطيل عمل المراجعين ويؤخر معاملاتهم، ويضع الأمور الجوهرية بين أكوام الروتينات القاتلة.

والثانية: الرقابة المتخصصة التي لا يكون همها السهر على سير الأمور كما يجب فحسب، من أجل تَلَقُّط الأخطاء وتوجيه اللوم أو إقامة الجزاء، وإنما من بين همومها الرئيسية، بعد دراسة الواقع ورصده وتعيين ملامحه، توظيف المعلومات التي تم الحصول عليها من أجل تحديد الفجوات وبالتالي ردمها، وإدخال الجديد في الأمور الإدارية، كل هذا ليس - كما قيل من قبل - من أجل الإصلاح فحسب بل بغية التطوير والاستفادة من كل جديد.

كل ما سبق يدفعنا للقول: إن لم تكن الرقابة ذات فاعلية في تحقيق الأهداف الحقيقية، التي وضعت من أجلها، فلا خير كبير يرجى منها، لأنها عندئذ تصبح مجرد تفتيش ورقابة، مع الإقرار بأن للتفتيش بعض الضرورة ولكن ليس كلها. والأمر الذي يسهم في جعل الرقابة فاعلة أو لا، إنما هي التشريعات التي تنظم عملها، والمهام التي توكل إليها، والأساليب التي تتم بها والاتجاهات التي تحكمها وموقف القائمين بها...

متطلبات الرقابة:

من أجل تحقيق عملية الرقابة لمهامها وإجراءاتها، لا بد لها من توافر متطلبات رئيسية منها:

١ - قبول العاملين بها واقتناعهم بأهميتها وفائدتها، لأنهم إن رأوا فيها

مجرد سعي لتلقظ أخطائهم، وبالتالي محاسبتهم على ذلك، فإنهم سيقفون منها موقفاً سلبياً، وبالتالي لا يكونون مهئين لتقبل ما تقدمه لهم، ولا مستعدين للأخذ بأي جديد ينحو نحو التطوير.

٢- التركيز على النقاط المهمة المقبولة: ليس من الضروري إبلاغ المستهدفين بكل أمر تم رصده نتيجة الرقابة، بل يحبذ الاكتفاء بتقديم النقاط المهمة للمستهدفين وأسباب الوقوف عندها، والأهداف المرجوة من تعديل أو تغيير ما يتعلق بها.

٣- التزام منهجية العمل والأخذ بالأسلوب العلمي عند القيام بالمراقبة، وكل ذلك حتى لا تأتي الأمور ذاتية تنبع من المواقف والآراء الشخصية.

٤- صياغة تلك الأحكام بصورة مفهومة، بحيث لا تكون قابلة للتأويل والتفسيرات المختلفة، وبحيث يستطيع المعنيون بها استيعاب محتواها ومبتغاها، وبالتالي الأخذ بها.

٥- التزام الرقابة بالأهداف، التي وجدت المؤسسة من أجل تحقيقها، وذلك بأن تستهدف بها، فتدرس مقدار ما تحقق منها ونوعية ذلك التحقق.

٦- اتصاف الرقابة بالشمولية والتعاون، وتكامل الجهود مع بعضها بعضاً، لتحقيق التنسيق ولاسيما عندما توجد مستويات متدرجة لها، كما في المديرية، فالدائرة فالشعبة. ولما كانت الإدارة تشمل وظائف ومهام ومجالات متعددة، وجب على الرقابة، أن تهتم بذلك كله، فلا تقف عند أمور وتترك أخرى، خاصة وأن مفهوم النظام يفرض النظر إلى الكل وليس إلى أجزاء منه فقط.

٧- مراعاة التوقيت المناسب لإجراء الرقابة، فلا تأتي بعد فوات الأوان. ولهذا، كان قد ذكر أن للرقابة أنواعاً من حيث زمن إجراءاتها. فعدا عن الرقابة العلاجية التي هي أصل الرقابة، هناك رقابة الوقاية ورقابة التشخيص، بالأولى

يتم إدراك الأمور، وبالثانية يتم تمهيد الطريق، ورسم المعالم من أجل رقابة العلاج بالإصلاح والتطوير. ومن المهم أن تأتي كل منها في الوقت المناسب لها، لأن التوقيت في هذا المجال عنصر حساس وذوي تأثير حاسم.

٨- وجود أشخاص أكفاء يتمتعون بمهارات حقيقية، وخلفيات معرفية ضرورية واتجاهات إيجابية نحو عملهم.

٩- معقولة ومنطقية ورهافة القوانين النازمة لعملية الرقابة، والاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي. بحيث تكون الأمور التي تجري مراقبتها بحسب تلك القوانين، هي فعلاً ما تجب مراقبته، وكل ما تجب مراقبته أيضاً. ولكن هل إذا توافرت كل تلك المتطلبات، ستكون ثمة رقابة فاعلة؟ الواقع أن صعوبات كثيرة تقف أحياناً في وجه الرقابة، نعرف إليها فيما يلي:

صعوبات الرقابة:

على الرغم من أهمية الرقابة، فإن تقصيراً متعمداً أو اضطرارياً يعرقل القيام بها كما ينبغي. ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ذلك:

١- قلة الموارد المادية أو البشرية المتاحة.

٢- النظر إلى الرقابة كأمر يمكن الاستغناء عنه، أو كوظيفة ليست ذات جدوى ولا منتجة.

٣- زيادة التركيز على النتائج في المدى الزمني القصير، وإهمال النظرة المستقبلية، التي تنظر إلى النتائج اللاحقة.

٤- التشدد في الرقابة والمبالغة فيها، قد يقود إلى الإحباط أحياناً، وإلى التحريف والغش أحياناً أخرى.

٥- عدم تعمق المراقبين، أحياناً، في معرفة الأمور الواقعية، والبعد عن تلقت الأسباب للأوضاع القائمة، والاكتفاء بأداء مهمات الرقابة، بالشكل

الظاهري لها، والذي يساعد على ملء الاستثمارات الرسمية بالمعلومات، التي تطال الأمور السطحية، وبخاصة عندما يعتقد بعضهم أن كشف الخلل وتعيين سوء التصرف، قد ينعكس عليهم، لأنهم هم المسؤولون، الذين يشرفون على عمل مرؤوسيهـم.

٦- النظر إلى الرقابة كهدف بحد ذاتها وليس كوسيلة من أجل الاطلاع والتطوير، وبالتالي رفع فاعلية العمل وكفايته.

بقي أن نقول: إن الرقابة التي هي إحدى الوظائف الرئيسة للإدارة العامة بما فيها الإدارة التربوية، تأخذ شكل الإشراف والتوجيه، عندما تتجه نحو المدارس، من أجل تفقد عمل المديرين ومساعديهـم والموظفين والمعلمين فيها، ويكون ذلك في إطار الإدارة الجهوية، التي يطلق عليها في سورية اسم مديريات التربية في المحافظات (علي، ٢٠٠٥، ص ٢٥١).

التوجيه:

يُعد التوجيه من عناصر العملية الإدارية المهمة في جميع المنظمات بصفة عامة، والمنظمات التربوية خاصة، ويعمل التوجيه على محاولة التوفيق بين أهداف المنظمة وبين أهداف العاملين فيها، ويستهدف إرشاد العاملين من أجل حسن الأداء. ولهذا يعد التوجيه في المقام الأول وظيفة إرشادية، يعتمد نجاحها في الأساس على توافر كل من الاتصال الفعال، والقيادة الرشيدة، والاهتمام بحفز العاملين ورفع الروح المعنوية لديهم (سليمان، ٢٠٠٠، ص ٢١١).

ولهذا، يمكن أن يعرف التوجيه بأنه العمل المستمر لإيجاد التعاون الجماعي بين الفئات المختلفة بالمدرسة (معلمين، عاملين، تلاميذ) ومساعدتهم على حل المشكلات التي يواجهونها وبما يساعدهم على رفع مستوى أدائهم (دياب، ٢٠٠١، ص ٤٣٥).

وانطلاقاً من ذلك يجب أن يتسم التوجيه بالتكامل، والاستمرارية من أجل مواصلة قيام الأفراد بممارسة السلوك الإيجابي، ليس فقط داخل المدرسة بل خارجها أيضاً، ومن جهة أخرى فإن نجاح وظيفة التوجيه يعتمد على مجموعة من العوامل أهمها:

- ١- طبيعة المواقف والموضوعات، التي تدور حولها عمليات التوجيه ونوعيتها.
- ٢- الهدف من التوجيه.
- ٣- أسلوب التوجيه وطريقته، شفوية، كتابية، مباشرة، أو غير مباشرة.. الخ.
- ٤- مدى فعالية هذا التوجيه.
- ٥- مدى الاستعداد النفسي والذهني للتلميذ لتلقي التوجيه.
- ٦- نوعية الحوافز المادية والمعنوية التي تتطلبها نظم التوجيه.
- ٧- مدى استخدام التغذية الراجعة من قبل جميع أفراد الجهاز الإداري بالمدرسة، من أجل تدعيم السلوكيات الإيجابية.
- ٨- مدى استمرارية التوجيه الفعال داخل المنظمة (مصطفى وآخرون، ١٩٩٠، ص ٥٠).

ويُعد التوجيه من أهم الوظائف الإدارية التي يقوم المدير بتأديتها وإبرازها، ولهذا يصبح المدير موجهاً تربوياً ومشرفاً مقيماً بالمدرسة. ولكي يتمكن المدير من أداء أدواره المختلفة في مجال التوجيه، فلا بد أن يكون مدركاً كلاً من: أهداف التوجيه، وأهميته، والوسائل المختلفة لبلوغ هذه الأهداف، ونوعية التوجيه اللازم في المواقف المختلفة، والطرائق المختلفة لتشويق التلاميذ وإثارة الدافعية لديهم.

أهداف التوجيه:

يهدف التوجيه إلى اكتشاف قدرات التلاميذ وميولهم ومهاراتهم واستعداداتهم، والعمل على تنميتها، ومساعدة التلاميذ تعرف المشكلات المدرسية التي تعترضهم وطرائق التغلب عليها، وإيجاد التعاون البناء بين التلاميذ والمعلمين، ومن ثم توافر مشاعر الأمن والارتياح لدى التلاميذ بالمدرسة من جهة، وتوافر أسس الثقة القوية بينهم وبين معلميه من جهة أخرى، وتوثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة، والاهتمام بتشكيل مجالس الآباء والمعلمين ودعوة أولياء الأمور لزيارة المدارس، وتشجيع المبادأة والإبداع والابتكار وتقبل المسؤولية لدى التلاميذ، كما يساعد التوجيه الناجح على انتشار السلوكيات الإيجابية وأسس العمل الجماعي بينهم، وتوفير الاتصالات الجيدة داخل المدرسة (البوهي، ١٩٩٤، ص ص ٥٠ - ٥١).

ويؤدي عدم التوجيه الجيد داخل المدرسة إلى انتشار الكثير من السلوكيات السلبية بين التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، ومن هذه السلوكيات: الإهمال في أداء أي عمل، وعدم احترام الصغير للكبير، والعداوية مع الآخرين، وإتلاف الموارد العامة، وتغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة.

التقويم:

يمثل التقويم العملية الإدارية المنظمة، التي تهتم بالتوصل إلى بيانات ومعلومات صحيحة لاتخاذ القرارات السليمة.

ويرى جرونلند - Gronlind أن التقويم عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية (ميخائيل، ١٩٩٧، ص ١٥٢).

أهمية التقويم:

للتقويم أهمية كبرى في تحديد مدى أو مستوى تحقق الأهداف الموضوعية

للمؤسسة التربوية، وتتجلى أهمية التقويم بأنه:

- ١- يبين اتجاه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المرسومة.
- ٢- يتيح الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة، وإدخال تعديلات عليها لتصبح أكثر واقعية، حتى يمكن الوصول إليها.
- ٣- يكشف عن قيمة الوسائل والطرائق والنشاطات التي تمارسها المؤسسة في سبيل تحقيق الأهداف.
- ٤- يشخص ما يعترض التعليم من عقبات ومشكلات.
- ٥- يحفز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، ويحفز المعلم على النمو والمعرفي والمهني، والتلميذ على التعلم.
- ٦- يساعد على إحداث تغذية راجعة (Maclure, 1988, p 17).

مجالات التقويم:

يشمل التقويم مجالات متعددة منها: (التلاميذ، المعلمين والعاملين في المدرسة، الخطط المدرسية، العلاقة بين المدرسة والمجتمع بصفة عامة، والمدرسة والمنزل بصفة خاصة، طرائق ووسائل التعليم، السلوكيات التنظيمية، المناهج التربوية، مستوى التحصيل، الامتحانات، المناخ المدرسي العام..). بالإضافة إلى مدخلات أخرى، ومخرجات النظام التربوي. وتختلف أدوات التقويم وأساليبه تبعاً لطبيعة المجال الذي يقوم من جهة، وتبعاً للأهداف الموضوعية من جهة أخرى.

ومن بين أدوات التقويم وأساليبه نذكر ما يلي:

- ١- إجراء الاختبارات بأنواعها المختلفة (تحصيلية، مفتوحة، مقيدة، الاختيار من متعدد، الخ) .
- ٢- عقد الاجتماعات.

٣- إجراء مقابلات شخصية بين المدير والمعلم أو بين التلميذ والمعلم.

٤- دراسة شاملة (كمية ونوعية) للبطاقات المدرسية.

ونجاح عملية التقويم لابد من تعرف الشروط التي يعمل على تحسينها

ومنها:

أ- أن يكون التقويم شاملاً بجانب أو أكثر من النظام التعليمي مثل التلاميذ، المعلمين، الإمكانيات... الخ.

ب- أن يكون التقويم مستمراً لأي برنامج أو مشروع منذ تحديد أهدافه حتى نهاية التنفيذ.

ج- أن يكون التقويم علمياً، يقوم على الأسس والخطوات العلمية الصحيحة.

د- أن يكون التقويم جماعياً وتعاونياً، يشترك فيه كل العاملين بالمدرسة.

هـ- أن يتضمن جميع أبعاد التقويم ويحاول الإجابة عن العديد من التساؤلات المهمة من مثل: (ماذا نقوم ؟ ولماذا نقوم ؟ ومن نقوم ؟ ومن سيستفيد من هذا التقويم ؟ وما نوع التقويم المطلوب ؟ وهل التقويم ملائم من حيث الأهداف والإمكانيات والمعيّار والأسلوب... الخ).

ومهما يكن من أمر، فإن التقويم يحتاج لمتطلبات وشروط كثيرة، قد تتوافر في بعض المؤسسات وقد لا تتوافر. ونجاح الإدارة التربوية يعتمد إلى حد بعيد على مدى فاعلية وموضوعية عملية التقويم (علي، ٢٠٠٥، ص ٢٥٦).



الفصل الخامس

نظريات الإدارة التربوية

تمهيد:

كنا قد تعرفنا الإدارة والإدارة التربوية بمقوماتهما المختلفة في الفصول السابقة، والآن سنحاول التعرف إلى نظريات الإدارة التربوية، التي هي في الأساس، نظريات في الإدارة العامة، لكن تم استخدامها في المجالات التربوية والتعليمية، بشكل واسع، على الرغم من أن هناك نظريات خاصة للإدارة التربوية تطورت بشكل مستقل من جراء تطور علم التربية وعلم النفس والاجتماع والفزيولوجيا وغيرها من العلوم الإنسانية والتطبيقية الأخرى.

غير أن "ديمنج"، يؤكد على أن النظرية في التربية، يجب أن تتناول عمليات (التعلم / التعليم)، باعتبارها العمليات المحورية في المؤسسة التربوية، كما يجب أن تقوم بالاعتماد على هذه العمليات كأدوات للتحسين والتطوير، وأن تتناول النظرية القضايا ذات العلاقة بمشاركة الوالدين والإدارة المدرسية وتدريب المعلمين وتقويمهم. والنظرية يجب أن تكون نظرية كلية-holistic، وأن تأخذ بالحسبان البحوث في ميدان التربية والعلوم الاجتماعية. ويجب أن يكون للنظرية أساس علمي، ولكن يجب أن يكون لها أيضاً أساس أخلاقي. ويجب أن تبني على ما هو نافع ومفيد للمجتمع، حتى لو لم يكن من السهل اتخاذ هذه القرارات دائماً في بعض المواقف المحددة.

إن ثمار التربية تؤتي أكلها في المستقبل. والنظام الجيد في الإدارة التربوية يتطلب منظوراً طويل المدى. والتخطيط طويل المدى يتطلب ثبات الهدف، ونقله إلى الجميع من خلال الرؤية، التي تراها المؤسسة مناسبة. وهذا طبعاً لا

يمكن أن يتم إلا من خلال نظرية تربوية قادرة على فهم هذه المتغيرات.

ويطرح " ديمغ " التساؤلات التالية، حول تعرف النظرية التربوية:

- ١- على أية فلسفة ترتكز، وهل الفلسفة صريحة ومعلنة ؟
- ٢- ما مجموعة القيم الضمنية التي تقف وراء النظرية ؟
- ٣- أي رؤية مستقبلية تحرك هذه النظرية ؟
- ٤- هل هذه النظرية كلية ؟ أي هل تنظر إلى التربية باعتبارها نظاماً ؟
- ٥- هل تتناول النظرية عمليات (التعلم / التعليم) إلى جانب مسؤوليات القيادة والإدارة ؟
- ٦- هل النظرية قائمة على معطيات من مثل: (علم نفس الأفراد والجماعات- نظرية النظم- التنوع الإحصائي- نظرية المعرفة) ؟.
- ٧- هل تحدد النظرية مجموعة معينة من الأدوات والأساليب لتسد بها الثغرة بين النظرية والتطبيق ؟ هل تدور هذه الأساليب والأدوات والأنشطة حول التعليم والتعلم والقيادة والإدارة، إضافة إلى العلاقات مع الناس خارج النظام ؟
- ٨- هل النظرية قادرة على أن تكون:
 - أ- وصفية، أي تزودنا باللغة والمفاهيم التي تساعدنا على فهم ما نراه ؟ وهل تزيد من بصيرتنا ؟.
 - ب- تنبؤية، أي تمكننا من التنبؤ، بحدسية معقولة، بما يمكن أن يحدث في المستقبل ؟
- *- هل تساعدنا في تقرير ما نريد ملاحظته ؟
- *- هل تحدد النظرية مؤشرات قيادية للتحسن ؟.
- ج- معيارية، أي تزود بدليل يقود إلى العمل دون أن تكون ممنوعة قانونياً؟

- ٩- هل سبق أن نزلت النظرية إلى مستوى الممارسة وأدت إلى نتائج جيدة ؟
- ١٠- هل تنادي النظرية بمشاركة واسعة وتنمي التعلم المستمر لدى كل شخص في النظام، وليس لدى الطلبة فقط ؟ (Doherty ، ١٩٩٩ ، ص ٩٩) .

إن مجمل هذه الأسئلة مهمة جداً في التعرف لأي نظرية تربوية، وإن حذف أي سؤال، أو الإجابة عنه بشكل مبهم، يؤدي إلى أن النظرية غير قابلة للتطبيق العملي.

تعريف النظرية:

ثمة تعريف عديدة للنظرية - Theory ، غير أن أبسط تعريف لها يتجلى في كونها مجموعة من الفروض أو الفرضيات تم التحقق منها علمياً ومنهجياً، أو هي فرضية مبرهنة.

وتعرف النظرية على أنها تصور أو فرض، أشبه بالمبدأ، له قيمة على نحو ما، يتسم بالعمومية، يخص علماً أو عدة علوم، ويقدم منهجاً للبحث والتفسير ويربط النتائج بالمبادئ. وهي أيضاً، مجموعة من الفروض، التي يمكن من خلالها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة علم من العلوم، تفسيراً كائناً، وليس التأمل فيما ينبغي أن يكون.

ويمكن أن ننظر إلى النظرية على أنها مبادئ عامة، تقوم بتوجيه العمل بدقة ووضوح، وبهذا فالنظرية الجيدة هي التي يمكن أن تشتق منها الفروض.

وتعرف النظرية بكونها مجموعة مسلمات وتعليمات، تعمل كأساس لإبراز فرضيات، وتحديد مسار العمل، حيث تخضع الفرضيات للتحقيق العملي الذي يقوم ليثبت مبادئ عملية، أو مسلمات فلسفية جديدة.

أما هربت فيجل - H. Fiegl فقد رأى فيها: مجموعة فروض يمكن أن

يشتق منها مجموعة من القوانين الطبيعية باستخدام المنطق الرياضي.
ونظر غريفيث - Griffiths إلى النظرية على أنها مجموعة مسلمات يمكن
استخلاص مجموعة مبادئ عامة منها، ولا يعدها قانوناً يمكن التحقق منه
بالتجربة المباشرة.

ويعرف مور - Moore النظرية: بأنها مجموعة الفروض التي يمكن
بوساطتها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة الإدارة. وعليه فهذه النظرية هو
تفسير الواقع وليس التأمل فيما ينبغي أن يكون (عابدين، ٢٠٠٠، ص ٢٠).
وكما هو ملاحظ، ومن خلال قراءتنا للتعريفات السابقة للنظرية، نجد أنها
تتطبق على كل النظريات في العلوم المختلفة، وليست تخص علماً محدداً من
العلوم سواء أكان من العلوم الإنسانية أم من العلوم التطبيقية.

مفهوم النظرية التربوية:

إذا كانت النظرية بمعناها العام هي تفسير بعض الأمور في الماضي أو
الحاضر أو المستقبل استناداً إلى اعتقاد ثابت أو مفترض، وإذا كانت النظرية
العلمية هي محاولة لتفسير عدد من الفروض أو قوانين الطبيعة من خلال
وضعها في إطار عقلي عام، فإن النظرية التربوية هي مجموع المبادئ
المتراصة، التي توجه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية.

فإذا كانت النظرية العلمية وصفية وتفسيرية في الأساس فإن وظيفة النظرية
التربوية كما يقول بول هيرست: هي التشخيص والعلاج وإذا كانت النظرية
العلمية تحاول وصف وتفسير ما هو قائم، فإن هيرست وغيره من المربين
الغربيين الذين يرفضون بناء النظرية التربوية على النمط العلمي، يدعون إلى
إعطاء الفلسفة دوراً رئيسياً في بناء النظرية التربوية لأنها تمدهم بالقيم التي
يريدون غرسها في الناشئة (مذكور، ١٩٩٧، ص ٢١).

وظائف النظرية الإدارية:

من أهم وظائف النظرية الإدارية، نذكر ما يلي:

- ١- توصيف العمل الإداري، ووضع المعالم الرئيسة له.
- ٢- شرح العمل الإداري وتوضيحه، وتحديد معناه والمفاهيم المتعلقة به.
- ٣- تحليل العمل الإداري، من أجل حصر المكونات التي تشكل قوامه، والعناصر التي تدخل فيه، والعوامل التي تؤثر فيه.
- ٤- استخلاص توقعات وتنبؤات بما يمكن أن يتأتى من نتائج، وما يستجد من أمور، أو بكلام آخر قراءة ما سيكون في ضوء ما هو كائن.
- ٥- وقاية من يأخذ بنظرية محددة من الوقوع في التناقض، وسعيه الدائب للبقاء على انسجام واتساق فيما يأتي به من آراء أو أقوال أو أفعال (علي، ٢٠٠٥، ص ٣٩).

وكثراً ما تستخدم النظرية في الإدارة التربوية وفق المجالات التالية:

- * كدليل للعمل الإداري: لأنها تمد رجل الإدارة بالأسس والمبادئ النظرية والتطبيقية، التي يستخدمها في ممارسة عمله الإداري.
 - * كدليل للتوصل إلى الحقائق العلمية: فهي المعيار الأساسي، الذي يحدد نوع الحقائق المطلوبة وتوصيفها وطريقة جمعها.
 - * كدليل للتطبيق العملي: فالنظرية تساعد الإداري في استخدام معارفه النظرية في عمله المهني المباشر، وتحدد له آلية عمل منهجه الإداري.
 - * كدليل لشرح طبيعة الإدارة: بمعنى استخدام نظرية الإدارة في شرح وتفسير طبيعة المواقف الإدارية، وإلقاء الضوء عليها.
- بعد هذا الاستعراض السريع للنظرية الإدارية، مفهومها، تعريفها، وظائفها، دعونا ننقل إلى تعرف أهم النظريات الإدارية في المجال التربوي، لما تقدمه

معرفتها من فوائد جمة على الصعيدين النظري المعرفي والتطبيقي العملي للعاملين في المجالات التربوية المختلفة.

كنا قد تحدثنا في البداية عن اتجاهات الإدارة، وذكرنا أن هناك اتجاهات عديدة للإدارة، تتمثل في الاتجاه التقليدي والسلوكي الإنساني والاتجاه الاجتماعي والاتجاه الكمي والاتجاه النظمي، هذه الاتجاهات الإدارية هي في الأساس تنبثق من خلفيات نظرية، أو هي تجسيد لنظريات في الإدارة. والأمر ذاته ينطبق على المدارس الإدارية، فكل مدرسة تركز في فلسفتها الإدارية على نظرية محددة، تتبناها في ممارساتها العملية والتطبيقية.

حقيقة أن النظريات الإدارية - **Administration Theorys** عديدة جداً ومتنوعة، لدرجة يصعب علينا- في هذه الصفحات القليلة - الإحاطة بها كاملة. لكننا سنعمد إلى تعرف أكثرها قرباً وممارسة في المجال التربوي، وهذا ما يهمنا الآن بالدرجة الأولى.

نظريات الإدارة التربوية:

واكب التطور العلمي والتقني، الذي شهده العالم في العقود الأخيرة، تطور آخر مصاحب في العلوم الإنسانية، اعتماداً على ظهور فلسفات ونظريات حديثة، قلبت المفاهيم والمعايير، المتداولة منذ زمن بعيد، لتحل محلها مفاهيم ومبادئ ومعطيات جديدة، تتناسب ومستوى التطور الحضاري الذي وصل إليه إنسان القرن الحادي والعشرين. ولما كانت التربية واحدة من أهم العلوم الإنسانية، بل هي عمودها الفقري، فإنها لم تكن بمنأى عن مثل هذه التغيرات. حيث بدأت الكثير من النظريات الحديثة تأخذ طريقها إلى العملية التربوية بمقوماتها المختلفة. فظهرت نظريات حديثة في المناهج وأساليب التدريس وإعداد المعلمين وتربية الطفل والإنفاق على التعليم والإدارة التربوية... الخ،

وما يهمنا هنا أن نستعرض أهم النظريات الحديثة في مجال الإدارة التربوية، فما هي هذه النظريات ؟.

عمد كثير من دارسي الإدارة التربوية في العقود الأخيرة إلى دراسة وتحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، وتختلف هذه النظريات باختلاف نظرتها إلى الإدارة، فبعضها نظر إلى الإدارة على أنها عملية اجتماعية، وبعضها نظر إليها على أنها عملية اتخاذ قرار، وبعضها نظر إليها على أنها وظائف ومكونات وسمات، وبعضها نظر إليها على أنها عملية سلوكية إنسانية (مرسى، ١٩٩٨، ص ٨٨).

ويختلف الباحثون أيضاً في تصنيف وتنظيم مداخل هذه النظريات، فمنهم من يقسمها إلى مدخلين أساسيين هما:

* - **النظريات التقليدية:** وتتضمن، البيروقراطية، ونظريات الإدارة العلمية، والنقسيات الإدارية.

* - **النظريات الحديثة:** وتتضمن نظريات العلاقات الإنسانية، والتنظيم الاجتماعي، والتوازن التنظيمي (كنعان، ١٩٩٥، ص ٢٢).

وهناك من يصنفها وفق خمس مدارس رئيسية: (المدرسة التقليدية، ومدرسة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية، التي اعتبرت امتداداً لمدرسة العلاقات الإنسانية، والمدرسة الكمية والمدرسة الحديثة) (عقيلي، ١٩٩٧، ص ٢٣).

وإن اختلفت هذه التقسيمات، فإنها في النهاية تقسيمات من أجل الدراسة والتصنيف، ليس إلا. وعليه فإن هذه التقسيمات غير ذات شأن، كونها تقسيمات اصطلاحية بالدرجة الأولى. ومن حيث المبدأ، يجمع العديد من دارسي الإدارة التربوية اليوم على تقسيم النظريات الإدارية التربوية، وفق مداخل ثلاث هي:

أولاً: النظرية الإدارية كعملية اجتماعية:

يعتقد مؤيدو النظرية الإدارية كعملية اجتماعية - Processing Social Theory، أن العملية الإدارية التربوية هي في الأساس عملية اجتماعية تفاعلية، ممتدة من نظام الأسرة ومن النظام الاجتماعي العام إلى المؤسسة التربوية.

ونقوم هذه النظرية على مبدأ التنسيق والتكامل، ما بين دور مدير المؤسسة ودور العاملين فيها، وفق معطيات تنظيمية وعلمية واجتماعية وشخصية.

وتنسب هذه النظرية إلى جيتزلز - Getzels، الذي يرى في الإدارة من حيث البنية، تسلسلاً هرمياً للعلاقات بين الرؤساء والمرووسين في إطار نظام اجتماعي. وهذا التسلسل الهرمي للعلاقات، هو من الناحية الوظيفية، توزيع الأدوار والإمكانات وتكاملها من أجل تحقيق أهداف النظام الاجتماعي. ويتكون هذا النظام من جانبين:

* - جانب يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار مختلفة، وما يتوقع منها انجازه، بما يحقق أهداف النظام الاجتماعي الذي تنتسب إليه.

* - ويتعلق الجانب الثاني بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وظروفهم.

ويكون السلوك الاجتماعي وظيفية تكاملية لهذين الجانبين.

فالمؤسسات والأدوار والتوقعات، تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات، تمثل البعد الشخصي للنشاط في النظام الإداري. وبالتالي، تركز هذه النظرية على فهم المنظمة، لا عن طريق دراسة المنظمة وحدها أو الأفراد وحدهم، وإنما على الاثنين معاً (مرسي، ١٩٩٨، ص ٨٩).

وحين تقوم الإدارة بدورها بطريقة شخصية، فإنها تتلاقى مع المواقف

الشخصية للعاملين، وهنا تسير المؤسسة باتجاه أهدافها بنجاح (لأن من أهم أهداف الإدارة الناجحة، أن تلتقي أهداف المؤسسة مع أهداف العاملين فيها)، أما الإداري الذي يتجاوز دوره وتأتي قراراته شخصية خالصة، فإنه كثيراً ما يتصادم مع مروضه، لأنه من طبيعة الأدوار في أية مؤسسة أن تتكامل، وكذلك نجد أن الإداري الذي يتسمّر في إطار الدور ولا يراعي الأوضاع، التي تنشأ من البعد الشخصي للعاملين، يفشل هو الآخر، لأن الأدوار يمارسها أشخاص مختلفون وأحياناً متباينون.

والإدارة كعملية اجتماعية من وجهة نظر جوبا- Guba، هي إدارة للسلوك البشري بالدرجة الأولى، وإن القيمة الحقيقية لنظرية الإدارة كعملية اجتماعية، تتمثل في توضيح الواجب الرئيس لرجل الإدارة، وهو القيام بدور الوسيط بين مجموعتين من القوى الموجهة للسلوك:

* - القوى التنظيمية الإدارية في المؤسسة.

* - القوى الشخصية للعاملين الإداريين.

وذلك من أجل إحداث سلوك مفيد للقوتين السابقتين. وهنا ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية - فاعلة يخولها له مصدران: قوة المركز الذي يشغله، وقوة الشخصية التي يتمتع بها (بستان، ١٩٩٣، ص ٢٨٠).

ومن ضمن المؤيدين لنظرية الإدارة كعملية اجتماعية، بالإضافة إلى جيتزلز وجوبا، نجد تالكوت بارسونز - T.Parsons، الذي يرى أن جميع المنظمات الاجتماعية، يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسة هي:

١- التأقلم أو التكيف: بمعنى تكيف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.

٢ - تحقيق الهدف: بمعنى تحديد الأهداف وتجنيب كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

٣- التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحيدهم في كل متكامل.

٤- الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي (مرسي، ١٩٩٨، ص ٩٤).

وكان 'بارسونز' ينظر إلى التنظيمات الإدارية الرسمية على أنها تمثل الجهاز الرئيس في المجتمعات الحديثة، وذلك بتجنيب القوى، وتكاتف الجهود، لخدمة الأغراض والأهداف الجماعية، والعمل على تحقيقها. كما أنه ينظر إلى أن كل تنظيم إداري رسمي، ما هو إلا جزء متفرع من المجتمع الكبير، وأن له أجهزته الخاصة بحل مشكلاته، وبذلك يرى أن لكل تنظيم وسائله، التي تساعده على التكيف مع البيئة الخارجية، وذلك بتكثيف جهوده وتجنيب ما يملك من مصادر لازمة لاستمراره في أداء وظائفه، وتحقيق أهدافه.

ويميز بارسونز بين ثلاثة مستويات وظيفية رئيسية في التركيب الهرمي للتنظيمات الرسمية الإدارية:

١- المستوى المهني أو الفني: وأفراد وأعضاء هذا المستوى، تكون مهمتهم الرئيسية متعلقة بأداء الواجبات والأعمال الفنية والمهنية المطلوبة منهم. كالعمال في مصانعهم، والأطباء في المستشفيات، والمدرسين في المدارس.

٢- المستوى الإداري: ومهمته الأساسية هي التنسيق بين أقسام المؤسسة المختلفة.

٣- مستوى المصلحة العامة: وهذا ما يرتبط بالنظام الاجتماعي الخارجي.

وبينَ 'بارسونز' أن العلاقة بين هذه المستويات ليست تسلطية، وإنما هي في الغالب علاقة متبادلة وباستمرار، مما يشير إلى وجود انفصال في التسلسل الهرمي للسلطة والمسؤولية بين هذه المستويات، وبالتالي فإنه من الصعوبة على المدير أو الرئيس أن يشرف على عمل المروءس، إلا في النطاق أو المستوى الواحد، وذلك للاختلاف الكبير بين هذه المستويات، مما يسبب في صعوبة إمكانية إشراف الأعلى على الأدنى.

ومما يميز هذه النظرية، تناولها لأهمية العلاقة بين التنظيمات الإدارية وعلاقتها بالبنية الاجتماعية، التي أغفلها كثير من الاتجاهات والنظريات الحديثة. وما تزال هذه النظرية قوية في العمل الإداري التربوي، في الكثير من النظم التربوية الحديثة، نظراً للعلاقة التي تربط التربية وإدارتها بالمجتمع ومفاهيمه وعلاقاته المختلفة. وعلى الرغم من ذلك، لم تسلم هذه النظرية من النقد والتحفظ، كونها لم تقدم نظرية علمية تطبيقية متكاملة للإدارة.

ثانياً: النظرية الإدارية كعملية اتخاذ قرار:

تعد عملية اتخاذ القرار محور العملية الإدارية، من وجهة نظر جريفت، الذي يقول: إن تركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة، التي تعمل بها القرارات.

ويضيف هيربرت سيمون - H.simon، إن التنظيمات الإدارية تقوم على عملية اتخاذ القرار، وإن اتخاذ القرارات هو لب ومحور الإدارة. ولكن المسألة لا تحدد في اتخاذ القرار، وإنما في دراسة المعطيات والمعلومات التي يستند إليها القرار، وتفسيرها بشكل يجعل الاستنتاج منها والبناء عليها سليماً وعملياً (عريفج، ٢٠٠١، ص ٢٩).

والقرار الإداري الرشيد هو الذي ينطلق من عملية تجميع الحقائق والآراء

والأفكار المتصلة والمتعلقة بموضوع القرار، وتحليل وتفسير هذه الآراء والأفكار في ضوء منطق سليم، وبذلك يمكن التوصل إلى الاحتمالات الممكنة للصورة التي يجب أن يكون عليها القرار.

ويقوم نموذج نظرية " جريفت " في اتخاذ القرار في مجال الإدارة التربوية على الأسس الافتراضية التالية:

- ١- الإدارة هي سلوك عام يوجد في كل تنظيم إنساني.
 - ٢- الإدارة هي عملية توجيه وضبط للحياة في المنظمة الاجتماعية.
 - ٣- الوظيفة المحدودة للإدارة هي تطوير وتنظيم عملية اتخاذ القرارات، لتتم بصورة فعالة.
 - ٤- يعمل الإداري مع جماعات أو أفراد مرتبطين وليس منفردين.
- هذا وتعد عملية اتخاذ القرار من أكثر العضلات التي تواجه رجل الإدارة في أي مؤسسة، نظراً للنتائج المترتبة عنها. حيث تعكس طبيعة ونمط العملية الإدارية ومستوى العلاقات القائمة فيها.

وعند اتخاذ القرار لابد من مراعاة الخطوات التالية:

- ١- تعرف المشكلة وتحديدها.
- ٢- صياغة البدائل الممكنة للحل.
- ٣- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.
- ٤- جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة.
- ٥- المفاضلة ما بين البدائل والحلول.
- ٦- اتخاذ القرار.
- ٧- متابعة التنفيذ وما يتصل به من خطوات في العملية الإدارية.
- ٨- المراجعة والتقويم في ضوء النتائج.

إن إتباع الخطوات السابقة من قبل متخذ القرار يساهم مساهمة بناءة في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة التربوية، وبالتالي يسهم في تحقيق أهدافها بكل فاعلية وعلمية.

والقرارات المتخذة في الإدارة التربوية على أنواع مختلفة، يمكن أن نذكر أهمها هنا:

* - القرارات المهنية: يتخذها رجل الإدارة في ممارسته الرسمية للدور المتوقع منه في المؤسسة.

* - القرارات الشخصية: هي التي تتعلق برجل الإدارة كإنسان، لا كعضو في المؤسسة.

* - القرارات الرئيسية: هي التي تتعلق بالسياسة البعيدة للمؤسسة، وتتضمن عادة تغيرات بعيدة المدى، وتكاليف مالية كبيرة، وتمثل أهمية كبرى.

* - القرارات الروتينية: فإنها تتمثل في القرارات الدورية المكتبية.

العوامل المؤثرة في صنع القرار التربوي:

ثمة عوامل عديدة تؤثر على متخذي القرار، من أهم هذه العوامل:

١ - السمات الشخصية والانفعالية والقيمية والمعرفية لرجل الإدارة.

٢ - البيئة الاجتماعية والحضارية للمؤسسة.

٣ - طبيعة النظام التربوي الذي تعمل فيه المؤسسة.

٤ - توقيت القرار.

٥ - الطريقة التي يتم بها توصيل القرار واشتراك المعنيين بالقرار.

ومن المعطيات التي يجب على الإداري تقديرها عند اتخاذ القرار: (القوانين والأنظمة واللوائح المتبعة في المؤسسة - مكان وزمان اتخاذ القرار - الحالة المعنوية للمرؤسين - الرؤساء - جماعات الضغط - الموظفون -

طبيعة الخطة التربوية - الميزانية - النتائج المتوقعة - ردود الأفعال ...) .

ثالثاً: النظرية الإدارية كوظائف ومكونات:

ثمة من ينظر إلى الإدارة من خلال مكوناتها الأساسية والوظائف والفعاليات، التي تقوم بها (التخطيط - التنظيم - التوجيه - التنسيق - الرقابة) . وعند تحليل هذه الوظائف، يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، حيث إن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري. وهذا ما أكدته دراسات " سيرز - Sears " التربوية منذ مطلع النصف الثاني من القرن العشرين. والأساس الآخر، الذي تقوم عليه نظرية " سيرز " الإدارية، هو أنه يمكن تطبيق مبادئ الإدارة العامة في الميدان التربوي.

ويعني " سيرز " بالتخطيط، التهيؤ لاتخاذ القرار. أما التنظيم، فيقصد به العملية التي يتم بها وضع القوانين موضع التنفيذ. وبرى سيرز في توجيهه، أبرز عناصر الإدارة، لأن استخدام السلطة في توجيه العملية التربوية، يقتضي معرفة بأهداف وطبيعة هذه العملية. ويتناول التنسيق في الإدارة التربوية أغراضاً وعمليات متعددة، تتعلق بالمباني والإنشاءات والتجهيزات والكتب والبرامج والتلاميذ، لذلك كان من الضروري أن تعمل جميعاً في تجانس ووحدة في الجهد، وهذه هي الوظيفة الأساسية للتنسيق في العملية الإدارية. وأخيراً تأتي الرقابة للتأكد من سير العمل وتحقيق الأهداف المرسومة.

وتشتمل الإدارة كوظائف ومكونات، بالإضافة إلى نظرية سيرز السابقة

على النظريات التالية:

* - نظرية الأبعاد الثلاثة:

تشرح هذه النظرية الظاهرة الإدارية على أساس تصنيفي منظم. والسؤال الذي تحاول الإجابة عنه هو: ما الذي يحتاجه رجل الإدارة لتحسين إدارته

التربوية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال لابد من تعرف مهارات الأداء المطلوبة، التي يقوم بها رجل الإدارة التربوية، أي تعرف وظيفته ومهامه الإدارية.

وهناك ثلاثة عوامل تتشكل منها هذه النظرية هي:

أولاً: الوظيفة الإدارية:

وتتحدد الوظيفة بالجوانب التالية:

محتوى الوظيفة:

ويشمل في الإدارة التربوية على:

أ- تحسين الفرص التربوية.

ب- توفير وتطوير العاملين.

ج- توفير الأموال والتسهيلات الضرورية.

د- الحفاظ على وجود علاقات فعالة مع المجتمع.

ولهذه الجوانب المختلفة لمحتوى الوظيفة معياران: الضرورة، والكفاءة.

أما فيما يتعلق بعملية الوظيفة، وما يرتبط بها بعمل الرجل الإداري، فتقدم

لنا النظرية أربعة أبعاد رئيسة هي:

١ - تعقل المشكلة ودراسة جوانبها.

٢ - فهم مدى ارتباط المشكلة بالمجتمع أو أفراد.

٣ - اتخاذ القرارات.

٤ - تنفيذ ومراجعة القرارات.

حيث إن هذه الأبعاد المختلفة للعملية، تحدث وفق ترتيب زمني معين،

يمكن تصنيفه إلى ماضٍ وحاضر ومستقبل.

ثانياً: سمات الإداري:

والمقصود فيها هنا: السمات الجسمية والعقلية والعاطفية والانفعالية

و السلوكية للإداري، من حيث دراسته للمشكلة وما يرتبط بها، من جمع البيانات و التنبؤ و التنفيذ و المراجعة و المتابعة المستمرة.

ثالثاً: الوسط الاجتماعي:

ويقصد به العوامل و الضغوط الاجتماعية، التي تؤثر على وظيفة الإداري وسلوكه وتفكيره. وتكمن فائدة هذه النظرية في كونها، عرّفت الوظيفة ومكوناتها الإدارية، وهذا ساعد في توصيف مهام الأدوار الإدارية للعاملين في المؤسسة التربوية في ظل الموقف الاجتماعي (الفقي، ١٩٩٤، ص ٧٩).

* - نظرية المكونات الأربعة:

تذهب هذه النظرية إلى القول: إن الإدارة بأنواعها المختلفة، تتضمن أربعة مكونات كحد أدنى، كما يقول هالبين - Halpin وهي:

١ - تحديد العمل وتوجيهه.

٢ - تنظيم العمل بشكل رسمي هرمي.

٣ - مجموعة الأفراد العاملين في المؤسسة.

٤ - قيادة العمل.

إن هذه المكونات الأربعة و غيرها، تتفاعل فيما بينها لتشكل وحدة متكاملة تكفل عمل الإدارة، بشكل يحقق أهدافها. والإدارة لا يمكن أن تكون فاعلة إلا من خلال مكوناتها الأساسية. إذن، ترى هذه النظرية في الإدارة وحدة متكاملة مؤلفة من جميع مكوناتها.

بالإضافة إلى النظريات السابقة في الإدارة التربوية، والتي تحدثنا عنها قبل قليل، هناك العديد من النظريات الإدارية والاتجاهات الإدارية والمدارس الإدارية الأخرى، ومن الممكن أن نجد لها انعكاساً وممارسات في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة. وهنا سنعمد إلى الحديث عن أكثرها واقعية وتأثيراً.

النظرية البيروقراطية في الإدارة التربوية:

أكثر ما يشكو العاملون في الحقل التربوي والتعليمي، من طبيعة النظم الإدارية البيروقراطية، التي يرون فيها نظاماً قديماً، يعيق تقدم العمل، ومحكوم بالقوانين واللوائح والأنظمة، التي تسير العمل، والتي هي غالباً لا تحقق إنجاز الأعمال بالطريقة السريعة والصحيحة.

إن هذا الاتهام صحيح إلى حد بعيد. ولكن لماذا ؟

وما هي البيروقراطية كنظرية إدارية ؟

تعود الجذور الحديثة لهذه النظرية إلى العالم الألماني ماك وبير - Mak Weber، وهو أشهر من بنور مفهوم البيروقراطية.

فقد سعى وبير من وراء ذلك إلى توفير أعلى حد من الكفاءة الإنتاجية، كما هدف إلى وضع مجموعة قواعد وأسس ومبادئ إدارية، لتنظيم سير العمل في المؤسسات كبيرة الحجم.

ويرى وبير، أن تطبيق ما تتضمنه هذه النظرية، يضمن للمؤسسة الدقة في العمل، وإحكام السيطرة والرقابة على تنفيذه، وتحقيق فاعلية عالية المستوى في الأداء.

والتنظيم البيروقراطي عند " وبير "، يقوم على قاعدتين أو مبدئين هما:

* - العقلانية:

أي أن هناك غاية أو هدفاً محدداً، يُعد مسوغاً قانونياً لعمل المؤسسة.

* - الكفاءة الإدارية:

من حيث قدرة المؤسسة على تحقيق كفاءتها في إنجازها للعمل، من مثل: التكلفة أو الجهد أو الوقت...، وذلك باعتمادها على موظفين مؤهلين، مختصين ومدرّبين ومُنْتَزَمِينَ.

ومن أهم المفاهيم، التي تتضمنها النظرية البيروقراطية في الإدارة نذكر

هنا ما يلي:

- ١- التدرج الهرمي للوظائف، وذلك حسب الاختصاصات والسلطات، ضمن هيكل تنظيمي محدد، في قمته رسم السياسات ووضع الأهداف، وفي قاعدته، تنفيذ الإجراءات والأعمال.
- ٢- توزيع الأعمال بناءً على التخصص، ووفقاً لمعايير ولوائح رسمية، لضمان تحقيق الكفاءة في العمل.
- ٣- الموضوعية في العمل، باعتبار المصلحة العامة هي الأساس.
- ٤- اعتماد مرجعية واحدة من القوانين والقواعد والتعليمات في أداء العمل، تحقق التكافل والعدالة، وتحمي المروءة من التعسف.
- ٥ الإدارة المهنية في استخدام العاملين بناءً على مؤهلاتهم وخبراتهم في العمل الإداري، وليس حسب المحسوبية والعلاقات الشخصية.
- ٦- وجود نظام خدمة خاص بالأفراد ينظم الحياة الوظيفية للعاملين (التعيين والراتب والترقية والتقاعد...).
- ٧- تدوين جميع الأوامر والقرارات والتعليمات، والاحتفاظ بجميع الوثائق والمستندات، بشكل مرتب، يسهل استخراجها وقت الحاجة.
- ٨- السرية في العمل والالتزام بها.
- ٩- خدمة الجمهور: أي أن خدمة الجمهور وتسهيل قضاء حاجته هدف يسعى إليه البيروقراطي.

ومن الملاحظ أن البيروقراطية ما تزال من أكثر النظريات الإدارية استخداماً في المؤسسات التربوية المختلفة، وبخاصة في النظم التربوية المركزية، على الرغم من ظهور العديد من النظريات التربوية الحديثة

الأخرى، ذات التوجهات الديمقراطية.

النظريات السلوكية في الإدارة التربوية:

كما قد تحدثنا من قبل عن الاتجاه السلوكي في الإدارة، وقلنا: إنه نشأ كرد فعل لمبادئ وأسس الاتجاه التقليدي في الإدارة، وتطور بشكل كبير في النصف الثاني من القرن العشرين، وتم استخدامه، بشكل واسع في المجالات الإدارية التربوية.

عدا عن تأثيره الكبير في تعميق الممارسة الديمقراطية، سواء عن طريق ديمقراطية الإدارة أم المشاركة في اتخاذ القرارات.

وفيما يلي عرض لأهم نظريات هذا الاتجاه :

أسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة:

تطورت نظريات العلاقات الإنسانية بداية في مجالات العمل والتنظيم الإداري، بغية تنسيق جهود وسلوك العاملين في إطار عمل المؤسسة.

والعلاقات الإنسانية هي نوع من العلاقات الاجتماعية التفاعلية، وهي علاقات العمل التي تنشأ بين العاملين بعضهم البعض أو بينهم وبين رؤسائهم أو بينهم وبين المتصلين بهذه المؤسسة. والعلاقات الإنسانية كذلك هي السلوك الإنساني داخل المنظمات في مجال العمل، والذي يقوم على الاحترام المتبادل وتقدير كل فرد وتقدير مواهبه وإمكاناته وخدماته، وعده قيمة عليا في حد ذاته. وتقوم نظرية العلاقات الإنسانية على جملة من الاعتبارات والأساليب السلوكية في العمل الإداري، تهدف إلى زيادة واستثارة دافعية الناس وحفزهم على مزيد من العمل والإنتاج.

عدا عن ذلك فهي تؤكد على:

١- أهمية العلاقات الإنسانية والمواقف الإنسانية أكثر من أهمية الجوانب

الاقتصادية و الفنية في عمل المؤسسة.

٢- الاتصال الجماعي المنظم، بدلاً من الاتصال الجماعي غير المنظم.

٣- إثارة دافعية العاملين للعمل تلقائياً، انطلاقاً من أهميتهم في المؤسسة.

٤- العمل الجماعي التعاوني، أو العمل ضمن الفريق، بعيداً عن روح المنافسة الضارة و المشاحنات و الضغائن.

٥- الثقة بالقدرات الذاتية للعاملين في المؤسسة.

٦- إشباع الحاجات المادية و المعنوية للعاملين في إطار تحقيق أهداف المؤسسة.

٧- العمل المباشر على حل مشكلات العمل المهنية، و حل مشكلات العاملين الشخصية و الاجتماعية...

٨- المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار .

المفاهيم الخاطئة في العلاقات الإنسانية:

تتجلى بعض المفاهيم الخاطئة لدى مديري المؤسسات التربوية في ممارساتهم الإدارية للعلاقات الإنسانية منها :

١- ينظر بعض المديرين إلى العلاقات الإنسانية في مؤسساتهم على أنها مجرد شعور عام، يعتمد على التمييز و حسن السلوك و الإدراك، يكتسبها الفرد من خلال تجاربه و خبراته.

٢- الخلط بين الصفات الإنسانية و الصفات الشخصية، فالعلاقات الإنسانية تقتزن بالموضوعية و العلاقات الشخصية تقتزن بالتحيز و التعصب.

٣- يقال أنها تضعف من سلطة الإدارة و تعطل الإنتاج، و تعطي الموظفين و الإداريين حق التدخل في سير العمل و نظامه بالمؤسسة.

٤- يظن بعضهم أن العلاقات الإنسانية معناها غض البصر عن أخطاء

الغير إلى حد التواطؤ أحياناً.

٥- يظن البعض أن العلاقات الإنسانية معناها القيام بأعمال ترويحية ومجاملات شكلية، بجانب العمل الرسمي أو من خلاله.

ومن المفاهيم الخاطئة أيضاً، اعتقاد بعض المديرين أنه يمكن إجبار هيئة المؤسسة على إتباع النظام الديمقراطي، وهذا مفهوم خاطئ أيضاً عن الإدارة، فإذا لم يكن أعضاء هيئة التدريس راغبين في الاشتراك في وضع سياسة المدرسة، فإن إجبارهم على ذلك يكون غير منتج (أحمد، ١٩٩٩، ص ٢٨).

نظريات التنظيمات الإدارية:

تعد نظريات التنظيمات الإدارية امتداداً لحركة العلاقات الإنسانية. وقد أكد أنصار هذا الاتجاه - ومعظمهم من علماء النفس والاجتماع ومتخصصين في العلوم السلوكية- على ضرورة دراسة السلوك الإنساني، الفردي والجمعي، وفهمه كأساس لتحسين العمل الإداري وتطويره، من أجل تحقيق الأهداف المحددة. كما اهتموا بدراسة حاجات العاملين ودوافعهم، لضمان استجاباتهم لمتطلبات العمل بطريقة أفضل، وبدراسة مفهوم الجماعة وحيويتها، وأساليب القيادة الإدارية، وإدارة التغيير، واستراتيجيات التدخل، من أجل تحقيق الانسجام والتوازن في التنظيمات الإدارية.

وتتلخص نظرتهم بأن الإنسان كائن عاطفي أو مجموعة من المشاعر والأحاسيس والغرائز والانفعالات، التي يجب أخذها بالحسبان، وإشباعها أو إرضائها من أجل أن ينجح أو يحقق أهدافه (عابدين، ٢٠٠١، ص ٣١).

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن حاجات الإنسان يمكن تحقيقها في التنظيمات الحديثة، مما دفعهم إلى الخلط بين الإنسان ككائن معقد متعدد الحاجات وبين كونه موظفاً يؤدي دوراً وظيفياً ضرورياً لإشباع حاجاته الاقتصادية.

وتشمل المنظمات جميع الأفراد والموارد والتسهيلات والسياسات والأساليب والأعمال وعوامل أخرى، تشكل كلها معاً هذه الكيانات (المنظمات) والتنظيم يتألف من تحديد للعلاقات والمسؤوليات والواجبات التي تحكم الأنشطة الرسمية للأفراد الذين تم توظيفهم في هذه المنظمات.

مفهوم التنظيم:

ويُعرف مفهوم التنظيم، بأنه جهد شمولي مخطط يهدف إلى تغيير العاملين وتطويرهم من حيث قيمتهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم، وتغيير التكنولوجيا والعمليات والهياكل التنظيمية، وذلك سبيلاً لتطوير الموارد البشرية والاجتماعية، أو تحقيق الأهداف المحددة للتنظيم أو الهدفين معاً.

ويعرف " كارسل "، مفهوم البناء التنظيمي بأنه نظام من العلاقات التي وضعت رسمياً وتطورت بشكل غير رسمي لتحكم أنشطة الأفراد الذين يعتمد بعضهم على بعض في تحقيق الأهداف العامة.

أما " تصميم التنظيم " فيعرفه " جيبسون " بأنه العملية التي بوساطتها يقوم المدراء بإنشاء هيكل للواجبات والصلاحيات، والهيكل يعني علاقات ثابتة نسبياً بين الوظائف المختلفة الموجودة في المؤسسة، وتنشأ تلك العلاقات الثابتة نتيجة للقرارات التي تتعلق بالآتي:

- ١- تقسيم المهمات العامة للوحدة إلى وظائف محددة، بمعنى أن الواجب العام يتم تقسيمه بين أفراد الوحدة، هذه المسألة تعرف " بالوصف الوظيفي ".
- ٢- يتم تجميع الوظائف الفردية في مجموعات متشابهة على أسس عامة، مثل العملاء أو المنطقة الجغرافية أو السلعة، وهذا يعرف " بالوحدات الإدارية.
- وإن حجم المجموعة، التي ترفع تقاريرها إلى رئيس واحد، يجب تحديده، هذا ما يسمى " بنطاق الإشراف ".

٣- ثم يتم توزيع الصلاحيات على الوظائف على أساس مركزي أو لا مركزي، وهذا ما يعرف " بتفويض السلطة " .

وتكون نتيجة حل الإدارة لهذه المسائل الأربع، ما يعرف بالبناء التنظيمي " التنظيم الرسمي " وهو ترتيب الواجبات والمهام، بحيث يمكن تحقيق أهدافه بفعالية. ويكون التنظيم الرسمي غير شخصي، وعادة ما يتم تحديده عن طريق الوصف الوظيفي وخرائط التنظيم، وتحت مفهوم تقسيم العمل.

أما أنشطة الوظائف وعلاقاتها فيتم تحديدها في الوصف الوظيفي والهيكل التنظيمي، ومن ناحية أخرى، فإن التنظيم غير الرسمي ينتج عن التنظيم الرسمي، وينشأ عن حاجات ومتطلبات الأفراد، حيث إن لهم متطلبات وحاجات قد تتفق أو لا مع أهداف التنظيم. ويوفر التنظيم غير الرسمي الدعم لأفراده، فعندما يعمل مجموعة من الأشخاص معاً، تنشأ صداقات بينهم لحكم تشابه أعمالهم وتشابه صفاتهم، وعندما تتوافر المودة بين أفراد المجموعة يؤدي ذلك إلى عمل أفضل وينشأ عن هذه العلاقات غير الرسمية قواعد قد لا يقرها التنظيم الرسمي (أبو نبرة، ٢٠٠١، ص ٤٦ - ٤٧).

من هنا تعد التنظيمات الرسمية وغير الرسمية، نظاماً اجتماعياً كلياً في نظرية التنظيم الإدارية، ومن خلال هذا النظام، تكون الإدارة أحياناً عاملاً يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات في المؤسسة.

في ظل هذا الواقع تأتي نظرية التنظيم لمساعدة الإداري في حل مشكلات مؤسسته، وترشده في خطته وقراراته الإدارية، وكذلك تساعده ليكون أكثر تفهماً لحاجات المجموعات الرسمية، التي له علاقة بها، من مثل: المدرسين الذين يمثلون جماعات رسمية عبر بنية المؤسسة ونظامها، فيتم تحديد عملهم وواجباتهم ومسؤولياتهم، بشكل رسمي، يلتزمون بأدائه طبقاً لأهداف المؤسسة

ومتطلباتها ومتطلبات عمل كل منهم.

أما الجماعات غير الرسمية، من مدرسين وعاملين في المؤسسة، فقد تتفق في أهداف واتجاهات معينة، وتضع لنفسها معايير غير رسمية، تلتزم بها تلقائياً، وتجد في الانضمام إلى مثل هذه التنظيمات غير الرسمية إشباعاً لحاجاتها، أو لحاجات لم يتم إشباعها خلال التنظيم الرسمي للمؤسسة، فتظهر كاستجابة للحاجة إلى الاتصال الاجتماعي مثلاً، وهي تشكل في الوقت نفسه جزءاً مهماً من التنظيم.

ومدير المؤسسة المنفتح لمثل هذه التنظيمات والجماعات في مؤسسته يستطيع أن يجعل هدفها متمشياً مع هدف المؤسسة الكلي، بمحاولته توفير الإمكانيات اللازمة لها بغية تحقيق أهدافها، وبالتالي يبتعد بها عن الصراعات والاختلافات والنزاعات، بين جميع العاملين في المؤسسة من مثل: (الإداريين - المعلمين - العاملين - التلاميذ...). إن تفهم المدير للاتجاهات السائدة في مؤسسته بين التنظيمات غير الرسمية، وتعرف مشكلاتها والعمل على حلها، قبل أن يتفاقم أمرها، ينأى بالمؤسسة عن الوقوع بالمشكلات التي تعيق العمل الإداري، وتبتعد بالمؤسسة عن تحقيق أهدافها (الفقي، ١٩٩٤، ص ٧٣).

أخذ الاتجاه الحديث في نظرية التنظيم الإداري يتجه نحو العوامل الخارجية والبيئية للمؤسسة ويهتم بها، والتي كانت قد أغفلت سابقاً، بالإضافة إلى تركيزه واهتمامه بديناميات البناء الداخلي للمؤسسة (مرسى، ١٩٩٥، ص ٢٧). ومن بين أهم النظريات، التي تدرج تحت هذا الاتجاه نذكر:

* - نظرية ماكرغور:

ساهم دو غلاس ماكرغور - D. McGregor عالم النفس الأمريكي في تطوير حركة العلاقات الإنسانية، بنظريته التي نادى بها بضرورة تغيير

المفاهيم في ظل الإدارة التقليدية. حيث ذهب إلى القول: إنه يجب تغيير الفروض الخاصة بالكائن البشري، التي يتمسك بها رجال الإدارة التقليديين، وهي الفروض التي أطلق عليها نظرية / س /، وتتلخص فيما يلي:

- ١- يميل الأشخاص العاديون إلى كراهية العمل ويتجنبونه ما أمكن.
- ٢- وتبعاً لذلك، يجب إجبارهم، وضبطهم وتوجيههم وتهديدهم بالعقاب، وحثهم على العمل من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.
- ٣- إن الفرد العادي يفضل التوجيه ويميل إلى تجنب المسؤوليات، ولديه القليل من الطموح، ويريد الأمن في كل شيء.

وقد رفض ماكرغور هذه الفروض، وقدم فروضاً بديلة. وهو يعتقد أن الإدارة المتطورة يجب أن تتبنى فروضاً غير تقليدية، وهي فروض سماها نظرية / ص /، وتتلخص فيما يلي:

- ١- إن القيام بالجهد الجسمي والعقلي في المؤسسة هو أمر طبيعي شأنه في ذلك شأن اللعب أو الراحة.
- ٢- إن الفرد يمارس التوجيه الذاتي والضغط الذاتي لخدمة الأغراض أو الأهداف التي يلتزم بها.
- ٣- إن الالتزام بالأهداف أو الأغراض هو وظيفة لمكافآت الإنتاج، أي إن المكافآت ترتبط بزيادة الإنتاج.

٤- إن الفرد العادي في ظل الظروف المواتية يتعلم تقبل المسؤولية بل إنه قد يسعى وراءها.

- ٥- إن القدرة على ممارسة درجة عالية نسبياً من التخيل والتصور والذكاء والابتكار في حل مشكلات المؤسسة، تتوزع بين الأفراد على نطاق واسع وليس على نطاق ضيق (مرسي، ١٩٩٨، ص ١٢٧).

إن نظرية " ماسلو " هذه من الممكن أن تستخدم في مجال العمل التربوي الإداري، كونها تشكل دليل عمل لما قد يعترض المؤسسة من مشكلات إنسانية واجتماعية وتنظيمية خلال الممارسات الإدارية داخل المؤسسة التربوية.

* - نظرية ماسلو للحاجات:

إن معرفة العوامل، التي تسهم في تحقيق العلاقات الإنسانية، ومعرفة وفهم الدافعية إلى العمل محور نظرية ماسلو - Maslow، التي تسمى بـ " التسلسل الهرمي للحاجات الإنسانية "، والحاجات الإنسانية عنده هي:

أ- الحاجات الفسيولوجية والبيولوجية، من مثل: الأكل والشرب والنوم...

ب- الحاجة إلى الأمن والطمأنينة.

ج- الحاجة إلى الانتماء والنشاط الاجتماعي.

د- الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية.

هـ- الحاجة إلى تحقيق الذات.

وإشباع هذه الحاجات / بشكلها التسلسلي / لدى الإنسان يحقق له التوازن والتوافق والانسجام في علاقاته مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، ويدفعه للعمل على تحقيقها.

ويرى ماسلو أن الحاجة الأساسية تكون دافعا للإنسان قبل أن يتم إشباعها، وما إن يتم إشباع الحاجة ذات المستوى الأدنى حتى تتوقف عن كونها دافعا، فتبدأ الحاجة اللاحقة تسيطر على سلوكه، وبناء على هذه النظرية فإن العاملين المرووسين ليسوا أعداء للتنظيم وأهدافه ونشاطه وليس ضروريا أن تفرض عليهم الإجراءات الرقابية أو أن يحرموا من التجمعات غير الرسمية داخل العمل (عابدين، ٢٠٠١، ص ٣٣).

واهتمام المدير بدوافع وحاجات العاملين في مؤسسته، ومحاولة مساعدتهم في إشباعها يمكنه من فهم سلوكهم وقيادتهم وضبطهم، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة.

المدارس الحديثة في علم الإدارة:

يستخدم مصطلح المدرسة الحديثة في الفكر الإداري للإشارة إلى مجموعة متنوعة من مداخل النظريات في دراسة الإدارة، نشأت في ظروف متباينة من القرن العشرين، وما تزال تستخدم، بشكل كامل أو جزئي، في العديد من المؤسسات الإدارية المعاصرة.

وتتضمن مدارس علم الإدارة النظريات التالية:

نظرية النظم العامة:

كنا قد تحدثنا سابقاً عن الاتجاه النظمي في الإدارة، الذي يرى في الإدارة وحدة متكاملة. يستخدم أسلوب النظم، الطريقة التحليلية المنظمة لكل الأجزاء التي يتألف منها النظام الإداري ككل، وتتكامل تلك الأجزاء بعضها مع بعض، وفقاً لوظائفها، التي تقوم بها في النظام الكلي. ويشير أسلوب النظم في الإدارة إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية.

تطرح نظرية النظم أسلوباً في التعامل، ينطلق عبر الوحدات والأقسام، وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، فالنظام أكبر من مجموع الأجزاء المكونة له، لأن الرؤية هنا هي رؤية شمولية، ولأن أداء كل جزء أو مكون من مكونات النظام، لا يتأتى إلا من خلال ارتباطه بالكل، والنظرة هنا ليست للجزء بل للنظام.

ومن حيث المبدأ، يتكون كل نظام إداري تربوي من بعدين أساسيين هما:

البعد المؤسسي ذو التفاعلات الاجتماعية، والبعد السيكولوجي الشخصي، كما تؤكد الكثير من النظريات الإدارية المعاصرة، ويتفاعل هذان البعدان سلوكياً وعملياً في إطار نظام مؤسسي إداري واحد. من هنا ترى نظرية النظم الإدارية أن التنظيمات الإدارية غير ثابتة، بل متغيرة على الدوام، نظراً لتفاعلات وتغيرات المكونات الاجتماعية والنفسية للعاملين فيها.

وهذه النتيجة، تدفعنا للحديث عن نظرية إدارية ثانية، تنطلق من المبدأ نفسه في فهم الإدارة التربوية وممارستها المختلفة، ألا وهي النظرية الظرفية.

النظرية الظرفية:

ترتبط النظرية الظرفية بالعالم فيدرلر - Fiedler، الذي يرى أنه ليست هناك نظرية إدارية معينة، يمكن تطبيقها باستمرار في كل المواقف والظروف، بل لابد من انتقاء النظريات والمدارس الإدارية، بما يتلاءم مع ظروف المؤسسة وأوضاعها ويتناسب مع تحقيق أهدافها.

وترى هذه النظرية أن للمتغيرات البيئية والتقانية، والقيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.. والخصائص الشخصية والانفعالية والنفسية للمدير وللعاملين معه، أثراً في طبيعة التنظيم الإداري وأسلوب العمل، وبالتالي فليس هناك من منهج إداري مثالي، يصلح للتنظيمات أو المؤسسات المختلفة كافة، ذلك لأن المواقف في تغير مستمر، وكل موقف يقتضي أسلوباً معيناً في التعامل. من هنا كان على التنظيم، أن يختار الأسلوب الإداري الأمثل، الذي يتلاءم مع المواقف المستجدة والمتغيرة.

ويرى أنصار هذه النظرية أن نجاح نهج إداري ما يتوقف على مدى ارتباطه وملاءمته للموقف الذي يستخدم فيه. وعلى الرغم مما يوجهه بعضهم من انتقادات لهذه النظرية، بوصفها محاولة توفيقية لتوحيد النظريات والأفكار

الإدارية كافة، والجمع بينها، فإنها تبقى محاولة حديثة تكيف الأفكار مع الحياة العملية المتغيرة في المؤسسة، وتستجيب للمتغيرات دون تقييد الإدارة بنهج محدد قد يصبح قديماً يطوق كفايتها وفاعليتها (عابدين، ٢٠٠١، ص ٣٨).

ومن حيث المبدأ، تضم نظرية الإدارة الحديثة، نموذجين أساسيين هما: نموذج النظم - Systems Model ونموذج الاحتمال - Contingency Model. ويشير أسلوب النظم في الإدارة إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية. وينطبق هذا الأمر على التربية، فالنظام التربوي، شأنه شأن النظم الاجتماعية الأخرى، يمكن النظر إليه على أنه يشتمل على مستويات ثلاثة:

- ١- المستوى الفني، الذي يُعنى بممارسة مهام النظام الأكاديمية والفنية مثل التدريس، والتوجيه والإرشاد والمناهج...
 - ٢- المستوى الإداري، الذي يُعنى بعملية تنسيق الأداء وضمان توافر المصادر المطلوبة لمتطلبات تشغيل المستوى الفني، ويضم هذا المستوى مختلف مستويات الإدارة التربوية: العليا والوسطى والإجرائية.
 - ٣- المستوى المؤسسي، الذي يهتم بربط ومراعاة النظام لبيئته.
- فالإداري التربوي، ذو التفكير النظمي يهتم بالبعد المفاهيمي، مراعيًا في الوقت نفسه الواقع الملموس، وهو يركز على الكل وعلى الأجزاء، ويأخذ باعتباره العلاقات الديناميكية المتبادلة بين مختلف مظاهر موقف ما، محافظاً على استمرارية توجهه الهدف - Goal-Oriented ومراعيًا لها.
- وتؤكد نظرية الاحتمال أو النظرية الموقفية - Contingency or Situational Theory في إدارة النظم على أن بناء النظام وقيادته أو اختيار العاملين فيه، والتخطيط له وضبطه، يتوقف على طبيعة مهام النظام وطبيعة

البيئة، التي ينشط فيها. وأن فهم بيئة النظم وطريقة عملها، تمكن الإداري من أن يتوقع مترتبات بدائل عمله الإدارية، وأن يختار بدائل العمل، التي من شأنها أن تحرك النظام وتدفعه لتحقيق أهدافه (الطويل، ١٩٨٦، ص ١٠٣).

وفي أدبيات الإدارة التربوية، هناك العديد من النظريات، التي تتناول قضايا معينة، وتحاول أن تجعلها محورا لها.

الإدارة بالأهداف:

تعد عملية الإدارة بالأهداف - Management By Objective، واحدة من أهم النظريات الإدارية الحديثة، التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية منذ ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، وانتشرت في مختلف المؤسسات الإدارية العالمية، وعلى المستويات كافة. تعتمد الإدارة بالأهداف، أسلوب التوجيه المباشر، لسانر جهود المدراء والعاملين بالمؤسسة وفي جميع المستويات، لتحقيق الأهداف العامة، بأحسن كفاية وأقل التكاليف. وتنمي الإدارة بالأهداف لدى المرووسين الإحساس بالمسؤولية وتوفر لهم التوجيه اللائق من رؤسائهم، وتجعل أهدافهم الشخصية منسجمة مع أهداف المؤسسة، التي يعملون فيها وتعزز فيهم العمل كفريق.

مفهوم الإدارة بالأهداف:

يقوم المبدأ الأساسي في مفهوم الإدارة بالأهداف على مبدأ التشاركية الإدارية، بمعنى أن تحدد كل مؤسسة، عن طريق مشاركة العاملين فيها، أغراضها وأهدافها، ثم تعد وتطور خطط العمل اللازمة لبلوغ هذه الأهداف من خلال معرفة واضحة بالطاقات والإمكانات التي ستسهم في تنفيذ العمل خلال فترة زمنية معينة، وتحدد الوسائل التقويمية لمعرفة مدى تحقق الأهداف ودور كل عامل في بلوغ أهدافه الخاصة أو أهداف المؤسسة ككل.

تعريف الإدارة بالأهداف:

يقول جورج أوديورن - Odiorne في الإدارة بالأهداف: إن " الرئيس الأعلى والرؤساء العاملين، لأي منظمة يحددون معاً أهدافها العامة، ويحددون مناطق المسؤولية الرئيسة لكل فرد من أفرادها ولكل وحدة إدارية فيها وتستخدم هذه الأهداف كمعايير في توجيه النشاط الإداري وفي تقييم أداء الأفراد العاملين والوحدات العاملة المختلفة في التنظيم " (السدويك وآخرون، ص ١٤١).

ويقول موريسي - Morrissey عن الإدارة بالأهداف: إن الإدارة بالأهداف منهج منطقي وواضح للإدارة، ولكنه يتطلب من المديرين أن يغيروا أنماطهم الإدارية التقليدية تغيراً جذرياً. وهذا المنهج يتضمن في جوهره تحديد أهداف ونتائج واضحة ودقيقة، ويتضمن كذلك وضع برامج واقعية لتحقيق تلك الأهداف، ثم تقييم الإدارة في ضوء قياس مدى تنفيذ النتائج المتوقعة (الخطيب، ٢٠٠٠، ص ٦٠).

ويعتقد رايا - Raia، أن الإدارة بالأهداف هي في جوهرها فلسفة إدارية، تتمحور حول تنمية المؤسسة وتنمية الأفراد العاملين فيها، بما يحقق الأهداف العامة والمشاركة بينهم.

ويعرفها بيتر دروكر - Peter Drucker، الذي يعد أول من نادى بالإدارة بالأهداف على المستوى الفكري في الولايات المتحدة، بأنها " نوع من الإدارة تتخذ الأهداف منهجاً لها في العمل الإداري، كما أنها في الوقت نفسه، أداة تقوم على أساس إنجاز الأهداف والالتزام بالعمل... إنها العملية التي يتكامل فيها الناس داخل التنظيم فيما بينهم فيوجهون أنفسهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة وأغراضها (السدويك وآخرون، ص ١٤١).

ويمكننا القول باختصار:

إن الإدارة بالأهداف، أسلوب إداري جديد، يتحدد في ضوء الأهداف المرسومة للمؤسسة، يشترك في تحقيق هذه الأهداف جميع العاملين فيها بطريقة ديمقراطية تشاركية.

ونود أن نؤكد على ثلاث نقاط أساسية دفعاً للالتباس أو سوء الفهم للإدارة بالأهداف، الذي يمكن أن ينشأ عن دلالة بعض التعاريف السابقة وهي:

* - أن الإدارة بالأهداف لا تحصر اهتمامها في تحسين أداء الأفراد دون أن ينسحب هذا الاهتمام على أداء المنظمة ككل.

* - أن الإدارة بالأهداف لا تعنى بتحديد الأهداف فقط، إنما تعنى أيضاً بالإجراءات والنظام والنشاطات وعلاقات العمل، وبمنظرة كلية متكاملة، بحيث يشترك جميع العاملين في المؤسسة من أعلى رئيس إلى أدنى مرتبة تنظيمية فيها في اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف والنتائج المتوقعة، ومن ثم العمل سوياً وبالتضامن على تحقيق تلك الأهداف.

* - إن الإدارة بالأهداف ليست نظرية إدارية متكاملة، إنما هي أسلوب أو نظام إداري، يقوم على مبادئ رئيسية تتمثل في وضع الأهداف، وتحديد الأساليب والوسائل الواجب إتباعها من أجل بلوغ الأهداف.

وتحديد أنسب الوسائل الممكنة لقياس مدى التقدم نحو بلوغ تلك الأهداف. ووضع نظام مستمر للرقابة والتقييم للوقوف على تقدم العمل أولاً بأول خلال الفترة الزمنية المحددة للتنفيذ. وأخيراً مراجعة النتائج التي تم تحقيقها تمهيداً لاتخاذ القرارات اللازمة لتحديد الأعمال في الفترة الزمنية التالية أو لوضع أهداف جديدة (الدويك وآخرون، ص ١٤٣).

مقومات الإدارة بالأهداف:

يتطلب استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف، جملة من المقومات الأساسية والعناصر التنظيمية اللازمة لنجاح العملية الإدارية في المؤسسة من مثل:

- ١- الإدارة الديمقراطية الذاتية للمؤسسة: وهذا الشرط أهم مقومات نجاح استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف. فتطبيق الإدارة بالأهداف يستلزم نوعاً من التنظيم الإداري الديمقراطي يتحقق فيه شرطان أساسيان هما:
 - أ- الرقابة الذاتية الدائمة للعاملين في المؤسسة.
 - ب- الإدارة الجماعية للمؤسسة.

- ٢- النظرة الإدارية المتكاملة: إن الإدارة بالأهداف أسلوب إداري مصمم لتوفير التكامل بين الأهداف التنظيمية المختلفة للمؤسسة، وذلك عن طريق إسهام العاملين في تحقيق أهداف المنظمة.

- ٣- فهم ومساندة المسؤولين لهذا النوع من الإدارة: إن نجاح الإدارة بالأهداف مرتبط بالظروف الملائمة لتطبيقها. وهذا يعتمد إلى درجة كبيرة منه على الجهود المخلصة المتواصلة التي تقدمها الإدارة العليا من المؤسسة التي يراد لها أن تعمل بهذا النظام الإداري من أجل توفير المصادر وتقديم الدعم الفعلي الصادق، بتوفير مناخ ملائم يسمح للعاملين في المنظمة بالمشاركة المفتوحة في سائر مراحل العمل، وخلق جو إنساني يشعر العاملون فيه بذاتهم وبمكانياتهم في التنظيم.

٤- فعالية عمليات الاتصال والتغذية الراجعة:

من أكثر العناصر أهمية في التنظيم الإداري في الإدارة بالأهداف، هو العملية المستمرة للتغذية الراجعة والاتصال، بين الأفراد والوحدات التنظيمية في تشكيل وإنجاز الأغراض والأهداف. فحتى تحديد أهداف المنظمة وتحري

عملياتها، لا بد من توافر قنوات اتصال فعالة وفي جميع الاتجاهات، عمودياً ورأسياً وأفقياً. وبقدر ما تكون وسائل وقنوات الاتصال فعالة في الحصول على معلومات صحيحة ومتكاملة وسريعة وشاملة، تكون الفرصة مهيأة لإعادة النظر في الأهداف، أو في تقرير أهداف وأغراض جديدة.

٥- تغيير وتطوير التنظيم: يستلزم أسلوب الإدارة بالأهداف، نظراً لنافذاً أو مستمراً في تنظيم العمل وتطويره أو تغييره.

٦- أن تكون حدود المنظمة محددة وواضحة: لابد أن يكون للمنظمة التي تأخذ بهذا الأسلوب الإداري حدودها الواضحة من أجل أن يكون تقرير الأهداف ومتابعة إنجازها، ضمن مجال معروف يمكن السيطرة عليه. إلا أن هذا التحديد لا يعني أن يكون النظام مغلقاً، لأن الإدارة بالأهداف تقتضي من العاملين فيها أن يأخذوا بالتأثير الخارجي تماماً كما يفعلون بالتأثير الداخلي للتنظيم، كما يعني ذلك أن تكون سياسة هذا التأثير ومداه واضحين في فلسفة التنظيم وهيكله (الدويك وآخرون، ص ١٤٧).

مراحل الإدارة بالأهداف:

تمر عملية الإدارة بالأهداف بمراحل متعددة، تتجلى في:

١- وضع الأهداف والاستراتيجيات العامة: وذلك كخطوة أساسية في طريق التخطيط الاستراتيجي القريب والبعيد للمؤسسة. ومن الأمور التي يجب مراعاتها في هذه الأهداف (الدقة، والوضوح، والعقلانية، والدافعية، والقابلية للقياس)، بالإضافة إلى مشاركة جميع الإداريين والعاملين في وضعها.

٢- تعرف الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة في المؤسسة، وتقويمها، للوقوف على مدى إمكانية الاستفادة منها.

- ٣- توزيع المهمات والصلاحيات على العاملين في المؤسسة.
- ٤- وضع برنامج للعمل والتنفيذ.
- ٥- التقويم والتغذية الراجعة: إنه من الضروري قياس الإنجاز الذي تحقق أكثر من قياس الجهد الذي بُذل، ويكون التقويم تكوينياً بحيث يتعرف العاملون إلى ما يفعلونه وكيف يفعلونه، ويحصلون على التغذية الراجعة، بما يمكنهم من تحليل النتائج وتقييمها.
- ٦- جمع البيانات عن سير العمل.
- ٧- تحليل البيانات لمعرفة العلاقات السببية، التي قادت إلى نتائج تشخيص مواطن القوة والضعف.
- ٨- تفسير البيانات والنتائج لفهم مواطن القوة والضعف ودواعيها في تحديد أهداف جديدة.
- ٩- استخدام الحوافز، في ضوء النتائج (عابدين، ٢٠٠١، ص ٨٢).

فوائد تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف:

- ١- يحقق تطبيق مفهوم الإدارة بالأهداف مزايا عديدة أهمها:
 - ١- يؤدي استخدام هذا المفهوم إلى الوصول إلى مهام عمل أكثر عقلانية، ويقلل من حدوث المشكلات والتوتر، ويخلق جو عمل أكثر سروراً.
 - ٢- مفهوم الإدارة بالأهداف يوجه الجهود نحو الأهداف العامة للمنظمة حيث يعد تحقيق الأهداف المبرر لوجود أي منظمة. ويوظف الأفراد في المنشأة لتحقيق أهدافها لأنه يمكنهم من الإسهام في الوصول إلى الأهداف.
 - ٣- يلزم استخدام هذا المفهوم الأفراد بالتخطيط لأعمالهم والتفكير المسبق لكيفية الوصول إلى الأهداف المتفق عليها، وبالتالي يتحسن التخطيط، ويقلل من فشل البرامج ومواجهة المواقف الطارئة.

٤- تساعد الإدارة بالأهداف في تحسين الحوافز، فعندما تحدد الأهداف بوضوح، فإنه يمكن توافر طاقات الموظفين، ومن ثم تسير الأعمال بيسر وسهولة، وكذلك تتحسن حوافز المرؤوسين، نظراً لأن الرئيس يشركهم في وضع أهداف لا تتعارض مع رغباتهم أو قدراتهم المنظورة.

٥- تجعل الإدارة بالأهداف من السهل تمييز المشكلات وتحديدّها، إنّ العوائق أمام تحقيق الأهداف تعد مشكلة. لذا فإنّ عقد الاجتماعات للمراجعة المستمرة بين الرئيس والمرؤوس تزيد من تفاعلهم لمناقشة تقدم العمل نحو تحقيق الأهداف، وبالتالي يمكن تحديد المشكلات بيسر وسهولة.

٦- تحسين أداء الإدارة: إنّ من أحسن الوسائل لزيادة فعالية المديرين هي مساعدتهم على تحسين الطرائق التي يديرون بها أعمالهم. والإدارة بالأهداف تزودهم بالوسيلة لقياس إسهام كل مدير. وإن التزام المدير بتحقيق الأهداف (أهدافه وأهداف المنظمة) هو ما يقرر الفعالية الإدارية في الأجل الطويل.

٧- كذلك تساهم الإدارة بالأهداف في تحسين التنسيق، الذي لا يمكن أن يتم من دون هدف مشترك ووحدة الاتجاه. إن الأهداف المحددة جيداً، تساعد في تكامل الأنشطة في المنظمات المعقدة (المتخصصة)، وتجعل التعاون طواعية وعن رغبة.

٨- تحسين العلاقة بين الرئيس والمرؤوس: تحت ظل مفهوم الإدارة بالأهداف، يتحقق للمرؤوس مزيد من الحرية، ويشارك في القرارات، التي تؤثر فيه وفي عمله، ويعلم دوره في التنظيم، وتتحسن الاتصالات، ونظراً للمساعدة التي يتلقاها لإشباع رغباته، يكون راغباً في بذل أقصى الجهود لتلبية متطلبات التنظيم.

٩- إن الإدارة بالأهداف وسيلة مناسبة لتفويض السلطات وتحديد المسؤوليات وتوزيع الأعمال.

١٠- إن عملية الإدارة بالأهداف تحسن عملية التغذية الراجعة.

١١- تساعد الإدارة بالأهداف على تنفيذ المشاريع العامة، وخطط التنمية، مما يجعلها أسلوباً ناجحاً للإدارة في البلدان النامية، بخاصة (علي، ٢٠٠٥، ص ٤٩).

وأخيراً، ومن خلال استعراضنا للعديد من النظريات الإدارية، والتي تتناول كل واحدة منها مجالاً من مجالات الحياة الاجتماعية والنفسية والشخصية والتنظيمية في المؤسسة، وتحاول أن تركز عليها في نظرتها للعمل الإداري، وتعتقد أن هذا الأسلوب أو هذه الطريقة هي المثلى في إدارة المؤسسة.

حقيقة أن هذا التنوع الكبير في النظريات الإدارية، يخدم العملية التربوية بشكل كبير، حيث يكون المجال مفتوحاً أمام الإداريين لاختيار ما يرونه مناسباً في قيادتهم لمؤسساتهم، وهذا ينطبق على جميع المديرين في المراحل التعليمية المختلفة، سواء أكان ذلك في مرحلة رياض الأطفال أم في المراحل الأخرى.



الباب الثاني

إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

مقدمة:

الفصل الأول: مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

النشأة - التعريف - الأهمية - الأهداف

الفصل الثاني: وظائف الإدارة في مؤسسات التربية

ما قبل المدرسة

الفصل الثالث: الأنماط الإدارية والقيادية في مؤسسات

التربية ما قبل المدرسة

الفصل الرابع: الإعداد والتدريب للعاملين في إدارة

مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

الفصل الخامس: معايير الجودة في إدارة مؤسسات التربية

ما قبل المدرسة

الفصل السادس: النظام الإداري التربوي

في الجمهورية العربية السورية

الباب الثاني

مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

مقدمة:

إن الاهتمام بمؤسسات التربية ما قبل المدرسة لا يشمل مساعدة الأطفال على تنمية مجالات نموهم الجسمي والعقلي والوجداني والانفعالي والقيمي... فحسب، بل يشمل أيضاً الاهتمام بإعداد المديرات والمعلمات إعداداً تربوياً ومهنياً خاصاً، بالإضافة إلى تزويدهن بثقافة عامة وثقافة تربوية وسيكولوجية وإدارية تخصصية، كي يتمكن من أداء عملهن، بشكل مناسب، ينسجم مع أهداف مرحلة التربية ما قبل المدرسة.

وتقدم رياض الأطفال - Kindergarten العديد من البرامج التربوية والتعليمية لتحقيق أهدافها ومسؤولياتها المنوطة بها، لذلك فإن رياض الأطفال بحاجة إلى إعداد وتخطيط وإدارة قادرة على القيام بالتنظيم المناسب، وتهيئة البيئة الوظيفية المتفقة مع احتياجات تنفيذ البرامج التربوية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. حيث أكدت الكثير من الدراسات التربوية، التي تناولت إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة على أهمية الدور، الذي يقوم به التنظيم الإداري في رياض الأطفال، إذ يمكنها من وضع الضوابط اللازمة لتوجيه العمل والارتقاء بمستوى الأداء.

وانطلاقاً من ذلك، فإن إعداد القوى الإدارية الواعية والمؤهلة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة لتحمل مسؤوليات القيادة التربوية، القائمة على اتخاذ القرارات وإدارة المجموعات والعمليات، عن وعي وبصيرة، يُعد أمراً ضرورياً لنجاح العملية التربوية.

في ظل المفهوم الجديد للإدارة، أصبح لمديرة الروضة دور مهم في قيادة العملية الإدارية التربوية وشمولية دورها، للنواحي الإدارية والفنية والاجتماعية والثقافية والإنسانية، فبعد أن كان يغلب على دورها الجوانب الإدارية الصرفة، فقد أصبح عملية تربوية اجتماعية إنسانية متكاملة، تهدف إلى تنظيم نظام الروضة وتسهيله وتطويره.

لذا فإن نجاح أي تنظيم في الروضة يتوقف على الطريقة، التي تدار بها وأن النظام التربوي فيها مرهون بنوعية الإدارة وفعاليتها وقدرتها على توجيه النشاط التربوي، بما يحقق الأهداف التربوية للروضة، وهذا ما أكدته الدراسات، التي قامت بها منظمة اليونسكو العالمية في العديد من بلدان العالم في الآونة الأخيرة (اليونسكو، ١٩٩٦، ص ٩).

* * * * *

الفصل الأول

مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

النشأة - التعريف - الأهمية - الأهداف

تمهيد:

إن المتتبع لتاريخ التربية يرى بوضوح، أن المؤسسات التربوية التعليمية نشأت مع بداية التاريخ الإنساني الحقيقي، أي منذ اختراع الكتابة ووسائلها التعبيرية المختلفة في الألف الثالث قبل الميلاد. وهنا يمكن أن نعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى في تاريخ المجتمعات الإنسانية، ثم اتسعت لتشمل دور العبادة، واستمرت حتى نشأة المدارس النظامية في الحضارات القديمة، الصينية والهندية واليونانية والعربية والفارسية...

وهنا، تشير مصادر الفكر الإداري إلى أن نشأة الإدارة التربوية تلازمت مع نشأة المؤسسات التربوية- التعليمية، وإن لم تكن تحمل هذا الاسم أو هذا المدلول المعاصر.

ومؤسسات التربية ما قبل المدرسة، والمتمثلة برياض الأطفال، بشكل كبير، لم تظهر إلا مع الجهود المضنية التي بذلها فروبل - Frobel، المربي الألماني الشهير، مع منتصف القرن التاسع عشر. ومنذ ذلك التاريخ، أخذت رياض الأطفال تنتشر سريعاً في العديد من المدن الألمانية والإنكليزية والإيطالية والفرنسية (عبد الدائم، ١٩٨١، ص ٤٤٨).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تم إنشاء أول دار للحضانة في عام ١٨٢٦، أي قبل نحو ربع قرن من إنشاء أول مدرسة لرياض الأطفال في عام ١٨٥٥، في مدينة وترتاون - Water Town، وكانت تعلم أطفالها باللغة

الألمانية، لأن السيدة التي أنشأتها، وهي " مسز شورز "، كانت ألمانية. أما أول مدرسة لرياض الأطفال تعلّم باللغة الإنكليزية، فقد أنشأتها " إليزابيث بيبودي "، عام ١٨٦٠ في مدينة بوسطن.

ومنذ ذلك التاريخ، بدأت رياض الأطفال تنشأ كجزء من النظام التعليمي العام. وقد ساعدت هذه المدرسة على نشر فكرة إنشاء مؤسسات أخرى لرياض الأطفال في المدن الأمريكية المختلفة.

أما في البلدان العربية، فقد تأخر ظهور المدارس وفق النظم التربوية الحديثة إلى بداية عصر الاستعمار الأوروبي للبلدان العربية، على الرغم من أن البلدان العربية، كانت قد عرفت أنواع مختلفة من المؤسسات التربوية التي تعنى بتعليم الصغار في أماكن متعددة في المدن وبعض الأرياف العربية والتي يطلق عليها بالغالب اسم الكتّاب أو الكتاتيب.

والكتاتيب، مؤسسات تربوية تختلف في أهدافها وطرائقها عن رياض الأطفال الحالية، وكان الأطفال ينتسبون إليها وهم في سن الرابعة من العمر تقريباً، فيتعلمون مبادئ القراءة والكتابة والحساب وبعض السلوكيات الاجتماعية والدينية والأخلاقية.

إن ظهور بعض المؤسسات التربوية، التي تعنى بتربية وتعليم الأطفال الصغار في البلدان العربية، لا يشكل ظاهرة جديدة بالدراسة والبحث، نظراً لأعدادها القليلة جداً، والتي كانت تدار بطريقة تقليدية صرفة من قبل جهات خيرية أو دينية وبجهود فردية محضة. ولم يتطور ظهور مؤسسات التربية ما قبل المدرسة إلا منذ فترات زمنية متقاربة جداً.

أما مفهوم الإدارة العلمية الحديثة، فلم يظهر إلا مع بداية القرن العشرين في المؤسسات الصناعية أولاً، ثم انتقل إلى المؤسسات التربوية والتعليمية بعد

ذلك، كما رأينا سابقاً.

مفهوم الإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

يختلف مفهوم الإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة عنه في المؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى، نظراً لطبيعة هذه المرحلة وخصوصيتها التربوية، بشكل عام.

عدا عن كون هذه المرحلة تخضع إدارياً وبنسب عالية جداً، لقطاعات أهلية أو خاصة، ونظراً لكون هذه المرحلة، حتى الآن خارج السلم التعليمي، وهي مرحلة غير إلزامية، على الرغم من شعبيتها الكبيرة، والزيادة المطردة لنسب الأطفال المسجلين فيها من أعمار متباينة.

ومن حيث المبدأ، تشتمل مؤسسات التربية ما قبل المدرسة على ثلاثة أنواع رئيسة هي:

١- دور الرعاية:

وتسمى في بعض الدول بدور الرعاية النهارية، أو مدارس الحضانة- **nursery school**، كما تسمى في دول أخرى بحضانات الرضع أو مراكز الرعاية اليومية- **Day care center**. ودور الرعاية، هي مؤسسات تربوية اجتماعية تعنى بالأطفال الرضع، وتقدم لهم الرعاية الصحية من جميع النواحي، وتوفر الشروط الصحية السليمة للمكان والمرحلة العمرية، التي تمتد من الشهور الأولى حتى نحو الثانية من العمر. ويمكن عد هذه الدور، تعويضاً للطفل عن الحرمان العاطفي والمادي، نتيجة خروج الأم إلى العمل أو عدم قدرتها على رعايته بشكل كامل، ومن ثم فإن نظام العمل بها يجب أن يتلاءم مع ظروف الأمهات، وبخاصة العاملات منهن. ومما يجب مراعاته، أن تكون المربية في دور الرعاية، مؤهلة تأهيلاً مهنيّاً وتربوياً مناسباً، حتى يكون لديها

القدرة على تقديم الرعاية الصحية الكافية للعناية بالأطفال، وأن تتمتع بقدر كبير من الحنان والعطف والحب والالتزان الانفعالي.

٢- دور الحضانة:

وهي المؤسسات التربوية، التي تتوسط في موقعها دور الرعاية ومؤسسات رياض الأطفال. حيث تخصص دور الحضانة في رعاية الأطفال في المرحلة العمرية من (٢-٣) سنوات في معظم الحالات.

٣- رياض الأطفال:

وهي مؤسسات تربوية واجتماعية وترفيهية، تقوم بتأهيل الأطفال تأهيلاً سليماً لدخول المرحلة الابتدائية، وذلك لكي لا يشعروا بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، تاركة لهم الحرية التامة لممارسة نشاطاتهم واكتشاف قدراتهم وميولهم وإمكاناتهم، وبذلك فهي تساعد على أن يكتسبوا خبرات جديدة مفيدة، بالإضافة إلى تنمية شخصيتهم من جوانبها المختلفة، مع تركيزها على العادات السلوكية والاجتماعية والبيئية الصحيحة.

وغالباً ما تضمن الرياض، الأطفال في عمر (٤ - ٥) سنوات، وأحياناً تقسم إلى قسمين أو مجموعتين عمريتين هما:

* - المجموعة الأولى: تضم الأطفال في عمر الأربع سنوات.

* - المجموعة الثانية: تضم الأطفال في عمر الخمس سنوات.

وتخضع مجمل هذه المؤسسات، في معظم الأحيان، لإشراف وزارات الشؤون الاجتماعية، أو الإدارة المحلية، أو الصحة، أو التربية، أو للبلديات، أو المؤسسات الأهلية والخاصة..، وذلك بحسب طبيعة النظام التربوي السائد في المجتمع، الذي تنتمي إليه المؤسسة.

والرياض يجب أن تكون مزودة بكل أسباب الراحة والترفيه، وأن تقدم

جميع أسباب الرعاية التربوية والصحية والاجتماعية، كي يسمح لها بمزاولة عملها من قبل السلطات المعنية.

والرياض مؤسسة تربوية، لا تدخل ضمن إطار السلم التعليمي في مجمل النظم التربوية العالمية. وتركز مناهج رياض الأطفال على النشاط الجماعي، مثل الغناء والرقص والرسم والترتيب والنظافة، كما أن مناهج رياض الأطفال لا تشمل تعليم الأطفال القراءة أو الكتابة، وإن وجدت بعض الحالات، فإنها تتم بطريقة اختيارية.

تعريف الإدارة في رياض الأطفال:

تُعرف الإدارة في رياض الأطفال بتعريفات عدة، نذكر أهمها:

* - هي الإدارة المتخصصة في الإشراف على مؤسسات رياض الأطفال ورعاية الأطفال، من خلال عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم، لبرامج الروضة والأنشطة والفعاليات، بالإشراف على المعلمات والعاملات في الروضة (أحمد، ١٩٩١، ص ٥٧).

* - كما تعرف الإدارة في رياض الأطفال: بأنها الإدارة القائمة على دراسة عمليات تخطيط وتنظيم الموارد البشرية والمادية بغية تحقيق أهداف الروضة (الشرقاوي، ١٩٩٢، ص ٧٨).

* - وهي أيضاً مجموعة الأنشطة الموجهة والعمليات لتنظيم وإدارة الروضة بحيث تتكامل هذه العمليات وتتداخل فيما بينها لبلوغ الأهداف (الخطيب، ١٩٨٦، ص ٢٨).

تعريف مديرة رياض الأطفال:

هي الموجهة التربوية والمقومة بحكم مسؤوليتها على سير العملية التربوية في الروضة من خلال وضع البرامج والنشاطات الخاصة بالأطفال في سبيل

تحقيق الأهداف التربوية للروضة.

كما تعرف أيضاً بأنها القائدة والمخططة والمنظمة والموجهة والمشرقة على إدارة نشاطات الروضة اليومية بما فيها نشاطات الأطفال التفاعلية مع المعلمات وتنظيم البرامج الاجتماعية والترفيهية وتطوير التعامل مع المجتمع المحلي.

وتعرف المديرية أيضاً بأنها المسؤولة الإدارية التي تقوم بالإشراف على رياض الأطفال، وتعمل على توجيه العاملين فيها وتقويم أدائهم، والحرص على تطبيق البرنامج وفق الخطط الموضوعية، والاتصال مع البيئة المحيطة والمشرفين على رياض الأطفال (مراد، ١٩٩٨، ص ٦٣).

أهمية إدارة المؤسسات التربوية ما قبل المدرسة:

تتبع أهمية إدارة المؤسسات التربوية ما قبل المدرسة من أهمية الطفولة ذاتها، هذه المرحلة العمرية من حياة الإنسان، التي حظيت بالكثير من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية من قبل العديد من العلماء والباحثين التربويين، والتي خلصت بمجملها إلى جملة من المعطيات والاعتبارات الرئيسة، نلخص أهمها بما يلي:

- ١- تغير مفهوم التربية، من كونها مرحلة تشمل جزءاً من حياة الإنسان إلى كونها مرحلة مستمرة على مدى الحياة، بدايتها منذ الولادة.
- ٢- إن تحقيق الأهداف التربوية في هذه المرحلة، يقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والفنية والاجتماعية، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، الذي يبدأ من الأسرة ويستمر في مرحلة الرياض وصولاً إلى المراحل التربوية التالية.

٣- تكامل دور المؤسسات التربوية ما قبل المدرسة مع دور الأسرة والمؤسسات التربوية والإعلامية المجتمعية الأخرى في التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لصيرورة الأطفال الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الوطنية والأخلاقية والسلوكية والصحية والبيئية والمجتمعية.

٤- الخصوصية العمرية لمرحلة الطفولة المبكرة، من ناحية تكون المفاهيم الأساسية لدى الأطفال، والنمو اللغوي والعقلي والإدراك الحسي والمعرفي.

٥- تتحدد معالم الشخصية المستقبلية في هذه الفترة العمرية، ويكتسب الأطفال الصفات الشخصية التي تميزهم في المراحل العمرية اللاحقة.

٦- تفتح القدرات الإبداعية لدى الأطفال في هذه المرحلة العمرية.

٧- تشكل الضمير الأخلاقي والقيمي.

ووفقاً لهذه المعطيات السابقة وغيرها، على الإدارة التربوية في هذه المرحلة، متابعة هذه الخصائص والعمل على إنمائها وتطويرها إلى أقصى حد ممكن، عدا عن دورها في اكتشافها وتعزيزها لدى الأطفال، واستغلالها بشكل يخدم الأهداف التربوية المحددة لهذه المرحلة المهمة من حياة الإنسان.

ومن جهة ثانية، لابد للإدارة التربوية الناجحة في هذه المرحلة من أن تشارك في وضع الأساس، الذي تبنى عليه التربية في كل المراحل العمرية التالية.

وفي ضوء الاعتبار السابقة من طبيعة هذه المرحلة العمرية، لا يقتصر دور الإدارة على تحقيق الأهداف التنفيذية والتشريعية للروضة فحسب، بل لابد لها من وضع برامج شاملة تعمل على تجسيد هذه المعطيات، بطريقة فردية، تتناسب والخصائص العقلية والمعرفية والسلوكية، لكل طفل من الأطفال على

حدة، وهذا ما يسمى وفق مصطلحات التربية الحديثة بـ (تفريد التعليم - Individual education). وهذا النهج في التربية تستخدمه حالياً العديد من إدارات مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، وبخاصة في الدول المتطورة، من مثل: كندا والدول الاسكندنافية واستراليا والولايات المتحدة وإنكلترا... وتتضمن مناهج هذه المؤسسات، بالإضافة إلى إكساب الأطفال، العادات الصحية والسلوكية واستخدام قدراتهم العضلية وتنميتها، وتعليم الأطفال الالتزام بقواعد وآداب السلوك الاجتماعي، وإتاحة المجال أمام كل طفل أن يمارس الغناء واللعب والرقص والرسم والموسيقا، بالإضافة أيضاً إلى زيادة الاهتمام بالقصص والألعاب التركيبية.

والمبدأ الأساسي، الذي يقوم عليه المنهج في هذه رياض الأطفال: هو التعلم عن طريق العمل والنشاط، ويتم ذلك بواسطة طرائق التربية المفتوحة - open education methods، من خلال ممارسة الأنشطة، التي تسمى الأيام المتكاملة - integrated day، للأنشطة المختلفة، التي يمارسها الأطفال.

حيث يحقق هذا المنهج جل أهداف المؤسسة التربوية، التي تتلخص بتحقيق النمو المتكامل للطفل، وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة، الحسية والعقلية والنفسية والعاطفية والانفعالية..، وإشباع حاجاته الأولية، وتعليمه وتدريبه على ضبط النفس والاعتماد عليها، والتعاون مع أقرانه، واحترام الملكية العامة والخاصة، ودقة الملاحظة والحرية في التعبير عن الذات ...



الفصل الثاني

وظائف الإدارة

في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

تمهيد:

يُعد التخطيط للمؤسسة التربوية من أولى مهام ووظائف الإدارة الحديثة، نظراً لما للتخطيط من فاعلية في نجاح العمل التربوي، وتحديد مقوماته وأأسسه ومعاييرده وأفاق تطويره وفق أسس علمية صحيحة، وبالتالي ضبط وتحديد مشكلاته والعمل على حلها، أو التحكم بها ما أمكن.

ومن هنا تتبع أهمية التخطيط للمؤسسة من خلال توفيره الوقت، واستغلاله للموارد المادية والبشرية المتاحة، وضمان التنسيق بين النشاطات المختلفة للعاملين، والتنسيق بمشكلات الأطفال والمعلمين والعاملين في المؤسسة.

ويقوم التخطيط السليم في المؤسسة على جملة من المبادئ الأساسية، تتجلى بكونها، واقعية ومرنة وشاملة وهادفة وتعددية، أي يشارك فيها أكبر عدد ممكن من المعنيين.

وتشمل عملية التخطيط في مرحلة رياض الأطفال جميع جوانب العمل بالروضة، من مثل: (الموقع الجغرافي، المباني وتجهيزاتها، ووسائل النقل، والمناهج والوسائل التعليمية، والتغذية، والصحة، وسلامة الطفل، والميزانية، وعلاقة الروضة بالبيت، والعلاقات العامة..).

ويتضمن الإطار العام للتخطيط على مستوى الروضة، ما يقره المخطط من أهداف طويلة المدى، وأهداف قصيرة المدى.

ومن حيث المبدأ، لا تختلف وظائف الإدارة في مؤسسات التربية ما قبل

المدرسة عنها في المؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى، نظراً لتشابه طبيعة عمل الإدارة في المراحل التربوية المختلفة، إلا أن لكل مرحلة منها خصائصها المميزة وأهدافها الخاصة أيضاً.

وكنا سابقاً قد تحدثنا بالتفصيل عن وظائف الإدارة التربوية، وذكرنا إن الإدارة، بشكل عام، هي مجموعة من العمليات أو العناصر تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف معينة، وفي مجال الإدارة التربوية تتجه العمليات الإدارية إلى تحقيق الأهداف التربوية.

وفي هذا الإطار، تكتسب الإدارة التربوية ما قبل المدرسة طابعاً خاصاً بموجب ما لها من أهداف خاصة، تميزها عن غيرها من الإدارات الأخرى، ولا يلغي ذلك الطابع الخاص، وجود العناصر الإدارية الأساسية، بحيث تظل هذه العناصر تشتمل على: التخطيط، والتنظيم والتوجيه، والاتصال، والمتابعة، والرقابة، والتقييم. والآن سنتحدث عن هذه الوظائف بالتفصيل.

أولاً: التخطيط:

في ضوء ما تقدم، سنعمد إلى تقديم تصور مبدئي للتخطيط التربوي في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، والتي تُعد جزءاً أو مكوناً من مكونات التخطيط التربوي العام. ولا يمكننا القول: إن التخطيط لمؤسسات التربية ما قبل المدرسة منفصلاً عن التخطيط للمراحل التربوية والتعليمية الأخرى في النظام التربوي، بل هي عملية متكاملة.

تجدر الإشارة إلى أن خطوات التخطيط لمرحلة ما قبل المدرسة، لا تختلف من حيث المبدأ عنها في المراحل التربوية الأخرى، ولكن لكل مرحلة تربوية خصوصيتها وظروفها وآليات عملها كما ذكرنا قبل قليل، وعلى التخطيط أن يراعي هذه الخصوصيات وأن يوظفها، بما يخدم العملية التربوية.

عملية التخطيط لمؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

- ١- العمل على تحديد الأهداف التنظيمية والتشريعية لبرامج المؤسسة، وهي غالباً ما تترجم الأهداف التربوية العامة والسياسات التربوية والتعليمية للدولة، والتي تلتزم بها المؤسسات التربوية كافة، بما فيها مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.
- ٢- ربط هذه الأهداف مع احتياجات المجتمع المحلي الراهنة والمستقبلية. وهنا لا بد من تعرف أوضاع المجتمع الذي تنتمي إليه المؤسسة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. كأن يكون مجتمعاً عمالياً أو مهنياً أو تربوياً أو زراعياً.. الخ.
- ٣- تحديد البرامج التربوية، التي تحقق الأهداف. من مثل: تحديد المناهج التربوية، ومستوى المعلومات التربوي والمهني، وتحديد الوسائل والإجراءات اللازمة، والجداول الزمنية للمؤسسة، وتحديد الخدمات التربوية والصحية والفنية.
- ٤- تحديد الهيكل التنظيمي والإداري للمؤسسة.
- ٥- تحديد نوعية الجهود والقدرات اللازمة لتنفيذ البرامج المحددة.
- ٦- وضع إستراتيجية طويلة أو قصيرة للتنفيذ. وهذه الإستراتيجية تحدد كل مؤسسة لنفسها حسب ظروفها وإمكاناتها المادية والبشرية. وقد تشتمل مثلاً على التوسع الأفقي في أعداد الأطفال المقيدين بها في المستقبل، والتوسع العمودي في نوع الخدمات التربوية التي ستقدم مستقبلاً، من مثل: التوسع في ضم أطفال من فئات عمرية معينة.

العوامل المؤثرة في تخطيط مؤسسات رياض الأطفال:

ثمة عوامل عديدة تؤثر في التخطيط لمؤسسات رياض الأطفال، من أهمها:

- ١- موقع الرياض الجغرافي والبيئي والسكاني.
- ٢- الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للمؤسسة.
- ٣- الواقع الاقتصادي والثقافي للمجتمع المحلي.
- ٤- تبعية المؤسسة لأحد القطاعين العام أو الخاص.

الخطوات الإجرائية للتخطيط:

ذكرنا سابقاً أن التخطيط عملية علمية منهجية متكاملة، وهذا يعني أن لها أسسها ومبادئها الخاصة، ولكي تتم وفق معايير صحيحة، لا بد لها من إتباع إجراءات منهجية منظمة.

وعليه، فإن التخطيط الصحيح يجب أن يبدأ بالخطوات الإجرائية التالية:

١- دراسة استطلاعية شاملة للبيئة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد نوعية السكان المنتفعين، ومستوى دخولهم الاقتصادي، وأنواع الأنشطة المهنية التي يمارسونها. بالإضافة إلى دراسة عدد أطفال الحي، ونسبة الأمهات العاملات، وعدد الرياض الموجودة في الحي، وموقع كل منها، وأنواع الخدمات التربوية التي تقدمها، وتكلفة الالتحاق بها، والوقوف على برامجها وأساليب عملها، ومستوى معلماتها التربوي والمهني، وقدرتها على المنافسة.

٢- تحديد أهداف المؤسسة:

يشمل تحديد أهداف مؤسسة الرياض تحديد الأهداف الرئيسية أو الإستراتيجية، أي كأن تكون مثلاً: طويلة المدى، أو أهداف مباشرة. وتشمل الأهداف الرئيسية أيضاً، ما في الروضة من خدمات وأساليب

تقديمها، والسمات التي يمكن أن تميز الروضة عن غيرها من الرياض الأخرى.

ويمكن للمخطط التربوي أن يسترشد بالأسئلة التالية:

- * - ما الخدمات التي ستقدمها الروضة للمجتمع المحلي ؟
 - * - كيف ستقدم هذه الخدمات ؟
 - * - ما الذي يميز هذه الروضة عن غيرها من الرياض الأخرى ؟
- وفيما يتعلق بالأهداف المباشرة؛ فإنه يجب أن نتحدد أشياء عديدة، من مثل: وقت العمل، وعدد الأطفال الذين قبلتهم الروضة، وأعمار الأطفال المقبولين، وأعداد المعلمات، ومصادر الحصول عليهن...
- وعلى سبيل المثال؛ قد تكون الأهداف المباشرة على النحو التالي:
- * - تقدم الروضة برنامجاً حتى منتصف النهار، يبدأ من الساعة السابعة ويستمر حتى الثانية عشرة والنصف ظهراً.
 - * - عدد الأطفال الذين سيقبلون في الروضة لا يتعدى ستين طفلاً.
 - * - لا يقل عمر الأطفال المقبولين عن السنتين ولا يزيد عن أربع سنوات ونصف.
 - * - يبدأ القبول بعد عامين من تاريخ الميلاد.
 - * - يشمل المقبولون في العام الأول نحو ٢٠% من غير أطفال سكان الحي.
 - * - تكون نسبة تعيين المعلمات بالروضة نحو ١٥% في العام الأول.
- ٣- تحديد حجم التمويل اللازم ومصادره:
- تحتاج الروضة إلى نوعين من التمويل: يغطي أحدهما رأس المال، ويغطي الآخر تكاليف النشاط الجاري.
- ومن المعتاد أن يغطي المؤسسون: التكاليف الرأسمالية، وتشمل:

تكاليف المباني، والتأثيث، والترخيص، وتكلفة فترة من العمل بعد الافتتاح يتم فيها ترويج النشاط إلى أن تحصل الروضة على إيرادات من نشاطها تكفي لتغطية ذلك النشاط. وقد يقترض المؤسسون جانباً من التمويل لهذه الأغراض الرأسمالية، لكنهم لا يمكن أن يقترضوا رأس المال بأكمله.

وفيما عدا ذلك الجزء من النشاط الجاري، الذي يغطيه رأس المال في بداية العمل قبل أن تكون الإيرادات المحققة كافية لتغطية النشاط، يكون مصدر التمويل اللازم لتغطية النشاط الجاري هو: المستفيدين من خدمات الروضة. ويسمى الجزء الأول في أدبيات التحليل المالي: رأس المال العامل. ولكي تغطي الإيرادات المحققة تكلفة النشاط الجاري، يجب أن يكون ما يحصل عليه من الآباء مقابل التحاق أبنائهم بالروضة، كافياً لتغطية تكلفة جميع الأنشطة.

وإذا كان الحي فقيراً ولا يمكن أن تحصل من سكانه موارد كافية لتغطية النشاط، فقد يكون هذا كافياً لرفض فكرة إقامة الروضة ما لم يحصل المؤسسون على تمويل من مصادر أخرى.

وقد تشمل المصادر الأخرى: إعانات الدولة، أو تبرعات أهل الخير. وفي الحالة الأخيرة قد تتحول الروضة إلى مؤسسة خيرية لا تهدف إلى الربح.

٤- تحديد الهيئة العاملة للمؤسسة:

تشمل الهيئة العاملة للمؤسسة، الإدارة والمعلمات والمدرسات. وفي مرحلة التخطيط، يحدد المخطط فقط أعداد العاملين من كل فئة، ومعايير الاختيار، والشروط التي يلزم توفرها في كل فرد من هذه الفئات.

وفي الروضات الصغيرة، قد تقتصر الإدارة على مديرة الروضة، وسكرتيرة مسؤولة عن كل الأعمال الأخرى المساعدة. أما في الروضات الأكبر حجماً، فقد تشمل الإدارة بالإضافة إلى المديرة: مسؤولاً مالياً، ومسؤولاً

عن التغذية، ومسؤولاً عن النظافة وعن الصحة والترفيه....، وغير ذلك من الوظائف الأساسية.

وتشمل المعلمات عدداً من تخصصات مختلفة، حسب البرامج والخدمات المخطط تقديمها في الروضة. وقد يعين رئيس لأعضاء هيئة تدريس في الروضات الكبيرة، كي تتفرغ مديرة الروضة لسائر الأعمال الإدارية الأخرى. أما المشرفات فيتولين أعمال التغذية والنظافة ومراقبة الأطفال أثناء اللعب. وتحدد الخطة لكل عمل مواصفات وقدرات مناسبة لأدائه، بحيث يمكن أن يتم اختيار الأفراد بكفاءة عند التنفيذ، وبحيث يمكن أن يحدد لكل فرد دوره واختصاصه حسب قدراته، وليفهم كل فرد في الروضة ما يساهم به في عمل الروضة حسب اختصاصه.

ومن الضروري أن يؤخذ بالحسبان وجود أعداد احتياطية من العاملين في الهيئة التربوية وغيرهم حتى يمكن التصرف في الحالات المفاجئة، وحتى يمكن السماح بالإجازات العادية.

٥- تخطيط الأنشطة:

تبدأ الأنشطة بعد إقامة الروضة وتجهيزها بشكل كامل. ولكن التخطيط لها يمكن أن يتم بحيث تكون برامج الأنشطة جاهزة بمجرد بدء العمل.

٦- التخطيط والإعداد لبرامج الأنشطة في الروضة:

تعد برامج الروضة، بحيث تخدم الهدف الذي وضعت من أجله. ويجب أن يشتمل كل برنامج يتم التخطيط له على تسهيل تعلم الأطفال لجانب من جوانب نموهم. والطفل يحقق في كل مرحلة عمرية قدراً من النمو الحسي - الحركي، والإدراكي، والانفعالي، والمعرفي والوجداني.. وعند التخطيط للبرامج والأنشطة، يجب مراعاة هذه الخصائص الإنمائية لدى الأطفال، وأن تقدم لهم

بشكل متوازن ومحبب يجعلهم يقبلون على التعلم برغبة وشغف واهتمام. فالتخطيط والإعداد للبرنامج يساهم في تحقيق أهداف النمو، ويعدّ بالتالي من المرتكزات الضرورية في عملية الإدارة بالروضة.

ويُعد البرنامج المخطط بشكل جيد وسيلة مهمة تساعد المعلمة في فهم أهداف المؤسسة العامة واليومية على السواء.

وعند التخطيط اليومي لبرنامج نشاط الرياض، لا بد من أخذ بعض الاعتبارات بالحسبان من مثل:

أ- مراعاة الفروق الفردية الإنمائية لدى الأطفال، وانعكاس ذلك على احتياجاتهم ومهاراتهم وسلوكهم.

ب- نوعية الرعاية والتعليم المستهدفة، ومدى الحاجة إلى تدريب المعلمات والموظفات في الروضة للقيام بأدوارهن وتقبلهن لفلسفة البرامج المعدة، ولتدرك كل معلمة أن كل نشاط تقدمه ليس إلا خطوة في تحقيق أهداف بعيدة المدى للروضة.

ج- مراعاة طبيعة المباني وترتيبها وتنظيمها، وسعة مكان النشاط داخل وخارج الروضة، كي يسهل التحكم في الأطفال أثناء ممارستهم النشاط، ولكي لا يضيع الكثير من الوقت في نقل الوسائل المستخدمة من مكان إلى آخر في كل نشاط.

د- توفير الوسائل والأدوات المناسبة بكميات مناسبة لعدد الأطفال.

هـ- مراعاة تنظيم الوقت، فلا يكون عدد الأنشطة المخطط تنفيذها أكثر أو أقل مما يسمح به الوقت المخصص لها.

هذه الاعتبارات ضرورية في التخطيط لأي نشاط، أو الإعداد لبرنامج يومي. وهو تخطيط للمدى القصير، ولا يزيد كثيراً، عن وضع جدول يساعد

المعلمة في معرفة ما يمكن وما يجب عمله، كما يساعد الطفل في تعزيز الثقة والأمان في داخله، ويجعله مقبلاً على الأنشطة التي تُمارس يومياً. وهذا يساهم في تنمية ثقة الأطفال في أنفسهم ويجعلهم قادرين على معرفة ما سيفعلون، دون أن ينتظروا التعليمات في كل مرة. ومن الأمثلة، التي نوردتها هنا، كمثال لتخطيط الأنشطة اليومية، إعداد نماذج لبرامج نشاط اللعب بالمكعبات:

*** - اسم النشاط:**

- المكعبات التشكيلية.

*** - الأهداف بعيدة المدى:**

١- تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل.

٢- تنمية الحس الإدراكي لدى الطفل.

*** - الأهداف قصيرة المدى:**

١ - معرفة أسماء الألوان.

٢- معرفة أسماء الأشكال.

٣- تعرف أجزاء الأشكال من خلال العلاقة اللونية.

٤- تعرف الأجزاء المكونة للأشكال من خلال علاقة الجزء بالكل.

*** - المواد المستعملة في النشاط:**

- مكعبات تشكيلية ملونة ومرسومة.

*** - الطريقة:**

١ - تحضير المكعبات ووضعها في مكان فسيح وجعلها بمتناول الأطفال.

٢ - الجلوس مع الأطفال وملاحظتهم في أثناء استعمالهم لها.

٣ - إعطاؤهم الفرصة للاكتشاف وتبادل المعرفة فيما بينهم.

٤ - الإجابة عن كل سؤال من قبل الأطفال مع ملاحظة استعمالهم

اللغوي.

٥ - حث الأطفال على ذكر أسماء الأشكال والألوان الموجودة في

المكعبات.

تعطى بعد ذلك للأطفال مجموعات من المكعبات التشكيلية الملونة مرسوم على كل مجموعة منها شكل معين، قد يكون حيواناً أو شكلاً هندسياً. تساعد الطفل في اكتشاف العلاقة بين القطع المختلفة للربط بين المكعبات بناء على الربط بين أجزاء الأشكال التي عليها، مستعينين في ذلك بما لديهم من معرفة عن أسماء الأشكال والألوان، ثم يطلب منهم تجميع الأشكال.

* - التوجيه والاقتراحات:

يحتاج الأطفال أثناء العمل إلى توجيهات حتى يدعموا معرفتهم، ويتقوا من استنتاجاتهم بشأن العلاقات اللونية وعلاقات الأشكال. ويمكن إعطاء مثل هذه التوجيهات بصورة مباشرة وغير مباشرة، وتشجيع الأطفال على التفاعل وتوجيه الأسئلة والاستفسارات.

وعلى المعلمة كذلك أن تفعل ما يلي:

١ - محاولة اللعب معهم وتدريبهم على الأسماء والأشكال الجديدة، وسؤالهم

عن الألوان.

٢ - تشجيعهم على عمل الأشكال التي تلاحظ المعلمة أنهم يحبونها.

* - أهداف خاصة:

هناك أيضاً أهداف خاصة مهمة، تتضمن مراعاة الفروق الفردية ما بين الأطفال.

• - التّقيّم:

وعلى المعلمة التحقّق من تحقيق الأهداف، وذلك من خلال إجرائها لعمليات التّقيّم المستمرة (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ٧٠).

الخطوات الاسترشادية للتخطيط:

تمثّل قائمة الأسئلة التالية، دليلاً يساهم في توضيح ما إذا كان إطار الخطة الموضوعية، يأخذ بالحسبان، ما تتطلبه الوضعية الخاصة لمرحلة ما قبل المدرسة.

- ١- ما الأهداف العامة والخاصة بالروضة ؟
- ٢- ما البرنامج اليومي أو الأسبوعي، الذي سوف تقدّمه الروضة ؟
- ٣- ما الاستعدادات المتخذة حيال الفروق الفردية ضمن البرنامج المعد ؟
- ٤- ما المؤهلات والقدرات والتخصصات، التي يمكن أن يتحلّى بها أعضاء هيئة الروضة ؟
- ٥- ما الاحتياجات البشرية القادرة على تنفيذ البرنامج المعد للروضة ؟
- ٦- ما الوسائل المناسبة لمجالات البرنامج المعد ؟
- ٧- ما حجم المباني والصفوف ؟
- ٨- ما نوعية المرافق اللازمة ؟
- ٩- ما أساليب التّقيّم ؟
- ١٠- ما مدى تحقّق الأهداف ؟ (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ٨٠).

ثانياً: التنظيم:

يعدّ التنظيم ثاني أهم وظيفة من وظائف الإدارة بعد التخطيط، حيث يقوم المدير بدور المنظم الفعال والمنسق العام للعمل إدارة المؤسسة، فيعتمد إلى توزيع المهام الإدارية والتربوية والفنية المختلفة على جميع العاملين بالمؤسسة.

ولكي يتسنى لمدير المؤسسة النجاح، كمنظم للعمل في الإدارة، أن يلم بخصائص أو مبادئ التنظيم الجيد، الذي يجعل التنظيم بصورة أكثر فاعلية ونجاحاً.

ومن بين أهم مبادئ التنظيم نذكر:

- ١- مبدأ وحدة الهدف.
- ٢ - مبدأ وحدة التخصص.
- ٣- مبدأ وحدة السلطة.
- ٤- مبدأ المسؤولية.
- ٥- مبدأ تفويض السلطة.
- ٦- مبدأ وحدة القيادة.
- ٧- مبدأ وحدة الإشراف.
- ٨- مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات.
- ٩- مبدأ الرقابة الذاتية (Evans, 1992, pp106 - 109).

ويتم كل ذلك من خلال:

- أ- التحديد السليم والتوزيع الواضح لمسؤوليات كل من المعلمين والعاملين في المؤسسة.
- ب- توافق السلطة الممنوحة لنائب المدير مع حجم المسؤولية المطلوبة.
- ج- التحديد الواضح لكل من الأهداف العامة للمؤسسة والأهداف الفرعية لكل عمل.
- د- التأكد من عدم حدوث أية مدخلات أو تضاربات في عملية توزيع العمل بين الأفراد.
- هـ- الاهتمام بتفويض بعض المسؤوليات للأفراد.

و- التخطيط السليم لتقسيم العمل بصورة واضحة، مع الاهتمام بعمليات المتابعة والتقييم بصورة مستمرة وذلك من خلال المشاركة الجماعية. وبالتالي يؤدي عدم إلمام المدير الكامل بجوانب علم الإدارة بصفة عامة، وجوانب التنظيم الإداري بصفة خاصة إلى ظهور العديد من المشكلات الإدارية والتعليمية داخل المدرسة، حيث تؤكد العديد من الدراسات، أن ما يقرب من نحو ٧٠% من المشكلات المدرسية، ناشئة من أخطاء إدارية من قبل مدير المدرسة نتيجة لعدم إلمامه بأسس ومبادئ التنظيم الإداري السليم، أو نتيجة للتطبيق الخاطئ أحياناً لهذه الأسس (دياب، ٢٠٠١، ص ٤٢٣).

التنظيم الإداري في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

يشمل التنظيم في مرحلة ما قبل المدرسة، تنظيم عمل كل من المديرية والمعلمات والعاملين الفنيين والخدميين، وذلك من خلال تحديد وظيفة ومسؤولية كل واحد منهم في إعداد وتنفيذ خطة البرامج التربوية للمؤسسة، وإدارة الصفوف وتنظيمها وتحديد الأساليب والوسائل المناسبة في إطار المنهج المحدد، والمساهمة في توثيق قنوات الاتصال بين أولياء الأمور والمؤسسة عن طريق اللقاءات الفردية، ومجالس الأمهات، والاتصال الهاتفي، وتبادل المعلومات مع الوالدين، بما يساعد الطرفين على تعرف الطفل وفهم طبيعته المشكلات التي تعترضه، وحضور الاجتماعات الدورية وعقد اجتماعات دورية مع الأمهات.. الخ.

كما يشمل التنظيم تحديد خطوات اتخاذ القرار من خلال تحليل جميع عناصره ومكوناته. كما يحدد التنظيم النمط الإداري في المؤسسة، سواء أكان مركزياً أم لا مركزياً، وهذا ما سنتحدث عنه لاحقاً ضمن أنماط الإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

بالإضافة إلى تنظيم برامج الأطفال من خلال تطوير الخبرات والممارسات للعاملين في المؤسسة، وفق برنامج تربوي هادف، يسير وفق خطة الأنشطة اليومية، يتم فيها التفاعل بما يتماشى مع تربية الأطفال وطبيعة نموهم، بالإضافة إلى التنظيم المكاني والبيئة الموجهة للتطوير والاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، وتنظيم الوسائل المناسبة وتنظيم ميزانية الروضة وإعداد الأطفال (الخيلة، ٢٠٠٠، ص ٩٣، ١٠٥)

الهيكل التنظيمي لرياض الأطفال:

يشمل الهيكل التنظيمي وحدات إدارية تتحمل كل منها مسؤولية أداء نشاط معين أو عدد من الأنشطة، ويحدد الهيكل التنظيمي أيضاً علاقة هذه الوحدات بعضها ببعض، ومن بين الوحدات الإدارية التي يضمها الهيكل التنظيمي وحدة مركزية تقوم بالتنسيق بين عمل الوحدات كلها. وقد تضم هذه الوحدة شخصاً واحداً أو مسؤولاً هو المديرية يعاونها آخرون يعملون تحت رئاستها، وقد تضم تلك الوحدة عدداً من الأشخاص المسؤولين يشكلون مجلس الإدارة، ولا يوجد مجلس للإدارة عادة إلا في الرياض الكبرى بالقطاع الخاص، ويظل هناك دائماً مديرة حتى في وجود مجلس للإدارة، وفي هذه الحالة تكون رئيسة ذلك المجلس، ويعطي مجلس الإدارة أو المديرية سلطات كافية لاتخاذ القرارات التي تضمن تحقيق الأهداف التعليمية للروضة.

تشمل مهام مجلس الإدارة ما يلي:

- ١- وضع السياسة العامة التي تحقق أهداف الروضة.
- ٢- اعتماد الأنظمة المقترحة من المديرية.
- ٣- اعتماد الميزانية السنوية للروضة.
- ٤- اعتماد قرارات تعيين الموظفين بعد ترشيحهم من قبل مديرة الروضة

وبعد المقابلات الشخصية، وتحقق شروط التعيين المعتمدة من قبل مجلس الإدارة.

٥- إعداد نماذج تقييم برامج الروضة، والتي تحمل في طياتها مؤشرات ومسارات وأساليب تطور الروضة.

٦- أن يكون همزة وصل بين الروضة والمجتمع، وهذه وظيفة رئيسية لمجلس الإدارة، تحقق هدفا رئيسيا للروضة هو: التعاون مع المجتمع المحلي من أجل تحسين البيئة المحلية وتطويرها (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ٨٩).

توزيع العمل في المؤسسة:

يقسم العمل عادة إلى وظائف، تمارس كل منها نشاطاً معيناً، ففي المؤسسات الصغيرة الحجم قد تُدمج أنشطة مختلفة، في وظيفة واحدة، أما في المؤسسات الكبيرة فقد يعمل في النشاط الواحد أكثر من فرد واحد، ويتوقف الأمر في جميع الأحوال على حجم كل نشاط. ولا ينظر في هذا إلى الأشخاص وإنما يتم التحليل الوظيفي بغض النظر عن سيشغل أي وظيفة أو عدد الذين سيعملون بها.

والتحليل الوظيفي: هو عملية تستهدف بيان وتحديد المسؤوليات والواجبات الأساسية المرتبطة بكل نشاط، وتجميع الأنشطة في وظائف تتكامل معاً في النهاية لتحقيق أهداف المؤسسة.

ويتم التحليل الوظيفي للأنشطة بتحليل العمل اللازم لإنجازه لإتمام النشاط، ويجري هذا وفقاً للخطوات التالية:

- *- تحديد المهام أو الأعمال المطلوب إنجازها.
- *- تحديد الخطوات التي تتبع لإنجاز كل مهمة.
- *- تحديد الموقع الذي يتم فيه أداء المهمة.

*- تجميع المهام أو الأعمال المتكاملة والتي يمكن أن تمثل في مجموعها أحد الأنشطة.

*- تحديد الوقت اللازم لإتمام النشاط.

*- تحديد الوسائل التي يمكن استخدامها لإتمام النشاط.

*- تحديد عدد المشاركين في النشاط على أساس الوقت والوسائل اللازمة لإتمامه.

ومن الأمثلة على ذلك: أنشطة التدريس، وشؤون الأفراد، والحسابات، والرحلات، والنظافة....، ويشتمل كل نشاط من هذه الأنشطة على مهام مختلفة، ولكنها تتكامل لتؤدي النشاط.

والتحليل الوظيفي يساهم في وضع الأسس والأنظمة، التي تحقق الأهداف. كما يساهم في تحديد حجم النشاط وتحديد الأعداد اللازمة للقيام به دون هدر أو تكرار أو ازدواجية في جهود الوحدات الإدارية.

وهناك جملة من الشروط يجب أن تتوفر في الشخص، الذي يشغل الوظيفة، منها على سبيل المثال:

أ- المستوى التعليمي.

ب- الخبرة السابقة.

ج- العمر.

د- القدرة على القيام بالعمل الموكل إليه. وغيرها من الشروط الأخرى. وعلى مديرة المؤسسة أن تشرح للعاملين واجبات الوظائف والمهام الموكلة إليهم، وكيفية أدائها. بحيث يكون لكل فرد منهم صورة واضحة ومحددة عن مهام وظيفته، وفي الوقت نفسه يجعل من التيسير تحديد المسؤوليات، وإعطاء التوجيهات، وتقييم مستوى أداء كل فرد.

تنظيم عمل مديرة الروضة:

تقوم المديرة بدور المنظم والمنسق للعمل في المؤسسة، وعليها تقع مسؤوليات توزيع المهام وتحديدّها والإشراف على سير العمل، وفق البرنامج المحدد. غير أن درايّتها بعملها وواجباته وتفهمها لأعمال الآخرين يساعدها في تنظيم وترتيب وتنسيق المهام التي عليها القيام بها.

ومن أهم المهام التي تقع على عاتق مديرة الروضة في مؤسستها:

١- وضع البرامج والخطط التربوية والتعليمية للروضة، وبمشاركة من المعلمات والمشرفات، إذا اقتضت الضرورة ذلك.

٢- العمل على تنسيق الأنشطة المختلفة والإشراف عليها إدارياً وتربوياً وتنظيماً، ومتابعة تنفيذها، وتقييم مستوى أدائها.

٣- إعداد الميزانية التقديرية للروضة، وتحديد جدول المصروفات والنفقات الجارية، بالإضافة إلى تحديد جدول المدخلات.

٤- تحديد احتياجات ومتطلبات الروضة، وفق مخطط زمني مبرمج، سواء كانت هذه الاحتياجات يومية أم أسبوعية أم فصلية أم سنوية.

٥- متابعة الإجراءات الإدارية الروتينية اليومية.

٦- الاتصال بكل أبعاده الداخلية والخارجية.

بالإضافة إلى ما ذكرناه آنفاً، هناك مهمات عديدة تقوم بها مديرة الروضة، تتحدد حسب طبيعة المواقف الطارئة في المؤسسة وخارجها. من مثل: عقد الندوات حول الطفولة، المشاركة في المؤتمرات الوطنية وحتى العالمية المعنية بالإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة أو المعنية بالطفولة، الاتصال والتنسيق مع مندوبي الشركات المصنعة للوسائل التعليمية، زيارة المعارض الفنية والتكنولوجية ذات الصلة المباشرة بالطفولة... الخ.

وفي مجال آخر، ومن الناحية التربوية والتنظيمية والإدارية على مديرة الروضة أن تشارك في العملية التربوية والتدريسية، لفترة زمنية محددة يومياً أو أسبوعياً، وذلك بالتنسيق مع المعلمات، والهدف من ذلك أن تكون المديرة في قلب العملية التربوية، ولا ينحصر دورها في الإجراءات التنظيمية والتنسيقية الإدارية فقط. وهذا يساعدها في تعرف المشكلات والصعوبات ونقاط الضعف والقوة في البرامج المقدمة، ومن ثم العمل على حلها. ولكي تتمكن المديرة من القيام بهذه المهام على أكمل وجه، تحتاج أيضاً إلى هيئة إدارية مؤهلة وقادرة، تتناسب أعدادها مع أعداد الأطفال، كما تحتاج إلى وسائل وأدوات مناسبة.

ولهذا يجب أن تحرص المديرة على ما يلي:

- ١- تعيين معلمات متخصصات من ذوات المهارة الخاصة في مجال الطفولة.
- ٢- الاكتفاء بقبول الأعداد المخطط قبولها من الأطفال كي تكون أعدادهم مناسبة لأعداد المعلمات مما يساعد المعلمة في التحكم، وضبط الفصل وإعطاء الاهتمام والرعاية بصورة فردية لكل طفل.
- ٣- توفير الوسائل والأدوات التربوية من كتب وألعاب وغير ذلك من المواد والوسائل، بحيث تكون في متناول كل طفل، وعرضها بطريقة تجذب انتباه الطفل وتثير لديه الرغبة في اللعب بها.
- ٤- إعطاء المعلمات الفرصة لتطوير مهاراتهم ومعرفتهم؛ عن طريق الالتحاق بالدورات، وحضور المؤتمرات والندوات ذات العلاقة، بهدف إثراء قدرتهن على التخطيط، وتنويع الأنشطة والتفكير الإبداعي.
- ٥- تقييم البرامج والأنشطة، بين فترة وأخرى، مما يضمن المحافظة على مستوى الروضة، وتطوير قدراتها.

تنظيم عمل معلمات الروضة:

تقوم مديرة المؤسسة بتحديد عمل المعلمات العاملات في المؤسسة، وذلك حسب مؤهلات كل منهن وقدراتها ومستواها العلمي والثقافي، وعقد عملها الموقع مع المؤسسة. وعادة ما يتم هذا التنظيم، ضمن جداول ولوائح معلنة، تمّ الاتفاق عليها مسبقاً بين المعلمة والإدارة. كما يمكن أن يتضمن عمل المعلمة أنشطة ومهام غير معلنة، وإنما تخضع للمتغيرات الجارية في المؤسسة.

وفي معظم الرياض يتحدد عمل المعلمة في المجالات التالية:

- ١- تنفيذ خطة البرامج التربوية في الروضة.
 - ٢- الإشراف المباشر على عدد معين من الأطفال.
 - ٣- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل طفل، أو لمجموعة معينة من الأطفال.
 - ٤- إدارة صفها، والحرص على صحة وسلامة الأطفال.
 - ٥- الاتصال مع أولياء أمور الأطفال.
 - ٦- حضور الاجتماعات الدورية مع مديرة ومدرسات الروضة.
 - ٧- القيام بالأعباء والمهام والصلاحيات، التي تفوضها بها المديرة.
- ويستحسن أن يكون في كل روضة معلمة إضافية تحل محل الأخريات في حالة المرض أو الولادة أو الأوضاع الاضطرارية الأخرى، ويمكن أيضاً الاستعانة من طالبات التدريب الميداني أو من بعض الأمهات المتطوعات ليتحملن مسؤولية الفصل مسؤولية كاملة خلال الساعتين الأخيرتين من اليوم مرة أو مرتين في الشهر، ليتسنى توفير بعض الوقت للراحة المعلمة أو حل مشكلاتها الخاصة (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ٩١-٩٣).

ثالثاً: التوجيه:

إلى جانب التخطيط والتنظيم، يعمل التوجيه كوظيفة ثالثة من الوظائف الإدارية. يستهدف التوجيه، إرشاد العاملين في المؤسسة من أجل حسن الأداء واختيار أنسب البدائل المتوفرة، والعمل على تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية وسرعة ومردودية أفضل.

والتوجيه في مرحلة رياض الأطفال يشمل ما يلي:

- ١- التوجيه الفردي والجماعي للأطفال.
 - ٢- توجيه المعلمات والعاملات في الروضة نحو ممارساتهن التربوية والتعليمية مع الأطفال.
 - ٣- توجيه أداء المعلمات في كيفية حل المشكلات التي يواجهنها.
 - ٤- توجيه المعلمات والمشرفات في كيفية توجيه نشاط الأطفال.
 - ٥- توجيه المعلمات في كيفية استخدام الوسائل التعليمية والأساليب الفنية والمهنية المستخدمة في الروضة.
 - ٦- توجيه الاتصالات داخل الروضة وخارجها.
- بالإضافة إلى العديد من الأمور الأخرى، التي يتم التوجيه إليها.

رابعاً: التقويم:

يمثل التقويم آخر مرحلة في العملية الإدارية. ويتعلق التقويم بالنتائج النهائية للمراحل السابقة، ومدى ما حققته من نجاح أو قصور، والأسباب المسؤولة عن ذلك. ويبين التقويم درجة تحقق أهداف المؤسسة.

وفي مجال مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، يهدف التقويم إلى:

- ١- الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى أطفال الروضة.
- ٢- البحث عن نقاط القوة والضعف في أداء العاملين بالروضة.

٣- الكشف عن نقاط القوة والضعف في برنامج الروضة التربوي.

٤- التعرف إلى مدى تنفيذ الخطة الموضوعية للروضة.

٥- تتبّع نمو الطفل وقياس سلوكه.

ويمكن لمديرة الروضة أن تشارك في تقييم أداء الطفل ونموه من خلال مناقشة المعلمة والأبوين والطفل نفسه، فضلاً عن ملاحظتها المباشرة حول أداء الأطفال.

وكما يشمل التقويم في مرحلة الروضة تقييم أداء المعلمة من خلال تقييمها لأداء الطفل، وتتبع قياس سلوكه من خلال تعاملها المباشر مع الطفل، ومن خلال الأمثلة التي توجهها مباشرة، ومن خلال تحليلها للأسئلة التي يوجهها الطفل، ومعرفة ميوله ومناقشة والديه.

فضلاً عن تقويم برامج الروضة من خلال الاجتماعات التي تعقد للعاملين في الروضة لمناقشة أمور التعليم واجتماعات لمناقشة الأمور الإدارية، واجتماعات لمناقشة الآباء والأمهات واجتماعات لمناقشة الأمور المادية (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ص ١٦٩-١٨٠).



الفصل الثالث

الأنماط الإدارية والقيادية

في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

تمهيد:

في بحثنا هذا، سنتناول موضوعين منفصلين متقابلين في الوقت ذاته، هما الأنماط الإدارية في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة والأنماط القيادية. فهل الأمران مختلفان؟ أم أنهما يعنيان الشيء ذاته؟ وما الاتجاهات التربوية الإدارية في هذا الشأن؟ أسئلة عديدة، سنحاول التطرق إليها في هذا الفصل.

يذهب العديد من دارسي الإدارة التربوية إلى أن هناك ثمة فرق بين مفهوم الإدارة - Management - ومفهوم القيادة - Leadership، فالإدارة تُعنى بتنفيذ المهمات الإدارية وتأمين المستلزمات المادية والبشرية الضرورية للعملية التربوية - التعليمية، في حين أن القيادة التربوية، وعلاوة على ذلك، تقوم بأدوار إضافية، كالشاركة في رسم السياسة التربوية وتنفيذها، ووضع الخطط والاستراتيجيات والمساهمة في البحوث العلمية والإصلاح الدوري للمناهج وأساليب التدريس والتقويم... الخ.

ويرى مرسى (١٩٩٨)، أن السلوك القيادي يتجلى في:

*- المبادرة والمبادرة بتقديم الأفكار الجديدة أو الأساليب والطرائق المستحدثة، لتناول المشكلات وعلاجها.

*- تقديم الآراء والاقتراحات، التي تساعد المدير على النهوض بإدارته، وتمكين العاملين فيها من التغلب على المشكلات التي تواجههم، ورفع مستوى أدائهم، وتجديد خبرتهم وتنميتها.

* - تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل، ودفعه في الاتجاه الصحيح.

* - تنسيق جهود العاملين معه، وتوجيه أنشطتهم وتقويمها، بغية تحقيق الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى تنشيط عمل المجموعة بالوسائل المختلفة، التي يستخدمها قائدهم (ص ١٤٢ - ١٤٣).

تتجلى أهمية القيادة التربوية في كونها المرتكز الأساس لتقدم المؤسسات التربوية، وبدونها لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال أو إصلاح حقيقي فيها، كون القيادة تعتبر أكثر أهمية من الوظائف الإدارية الأخرى، التي تمارسها الإدارة التربوية، على مستوياتها المختلفة، نظراً لأهمية الدور الذي تقوم به القيادة في تلك الوظائف (المخلافي ومحسن - ١٩٩٩ ص، ١٩٣).

والقيادة التربوية التي يمارسها المدير تتطلب المهارات القيادية اللازمة لفاعلية العمل وإدارته، ضمن العلاقات الإنسانية والمناخ الاجتماعي السائد فيها. والمدير كمسؤول عن القيادة التربوية للمؤسسة تقع على عاتقه مسؤولية التطوير والتحديث لهذه المؤسسة. كل ذلك يجب أن يكون انطلاقاً من نظرية إدارية مبنية على أسس علمية ومنهجية. فقد بات المفهوم الحديث للإدارة ينظر إلى الإدارة على أساس أنها تركز على أصول علمية، وتستمد ممارستها من نماذج (أطر) نظرية تساعد على فهم وتفسير ظاهرة السلوك الإداري، بحيث أصبحت النظرية الإدارية هي المدخل إلى علم الإدارة، بل هي جوهر السلوك الإداري (الخطيب، ٢٠٠٠ ص، ٣٨).

ثمة توصيفات عديدة للقيادة وممارستها على المستوى التربوي، تركز بها أدبيات الإدارة التربوية، وتتجلى في تصنيفين رئيسيين اثنين، هما:

التصنيف الأول: ويشتمل هذا التصنيف على أنماط القيادة التالية:

* - القيادة التقليدية - **Traditional Leadership**، التي تتطلب الولاء

الشخصي للقائد، والطاعة العمياء من المرؤوسين.

* - القيادة الجذابة - **Charismatic Leadership**، التي تعتمد على سحر

شخصية القائد وجاذبيته الكبيرة وتأثيره المباشر على مرؤوسيه.

* - القيادة العقلانية - **Rational Leadership**، التي تعتمد في ممارسة

القيادة على سيادة القوانين واللوائح المرعية.

التصنيف الثاني: ويشتمل هذا التصنيف على أنماط القيادة التالية:

* - القيادة السلطوية - **Authoritarian Leadership**، وتسمى أيضاً

القيادة الأوتوقراطية - **Autocratic Leadership**، تقوم على الاستبداد

بالرأي والتعصب الأعمى، وتستخدم أساليب الفرض والإرغام والإرهاب

والتخويف. والقائد السلطوي هو الذي يأمر مرؤوسيه بما ينبغي عليهم أن يفعلوه

وكيف يعملونه؟ ومتى؟ وأين؟.

- القيادة الترسلية (الفوضوية) **Laissez – Faire Leadership**،

فهي القيادة التي تترك للآخرين التصرف بحرية. ويقوم القائد الترسل عادة

بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم مطلق الحرية في

التصرف دون أي تدخل منه. ويتميز هذا النوع من القيادة بأنه أقل الأنواع من

حيث ناتج العمل (مرسى، ١٩٩٨، ص. ص ١٤٥ - ١٥٢).

* - القيادة الديموقراطية: **Democratic Leadership** تقوم هذه القيادة

على أساس احترام شخصية الفرد، وأنه غاية في ذاته. كما تقوم على حرية

الاختيار والإقناع والإقناع، وأن القرار النهائي يكون دائماً للأغلبية دون تسلط

أو خوف أو إرهاب.

وهذه الأنماط، سنتحدث عنها بالتفصيل بعد قليل.

بات من الواضح الآن أن الإدارة التربوية، بمكوناتها المختلفة وخلفياتها المتباينة، وسياساتها المتبعة تقوم بدور مهم في تحديد نجاح أو فشل أي عمل في المؤسسة، نظراً لطبيعة عملها كمخطط ومنظم وموجه ومشرف ومقوم على سير العمل، عدا عن كونها محور العملية التربوية و " الدينامو - Dynamo " المحرك لكل عناصرها ومكوناتها وأبعادها.

تعريف القيادة:

حقيقة هناك عدد كبير من التعاريف للقيادة، كل تعريف يرى فيها جانباً من الجوانب، التي تُسير العملية الإدارية وفق رؤية معينة، ولا تختلف القيادة من حيث المبدأ في المؤسسات التربوية عنها في المؤسسات الإدارية الأخرى. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه قد تكون القيادة فرداً، وقد تكون مجموعة من الأفراد، وقد تكون مؤسسة بحد ذاتها، أو هيئة أو منظمة...، وذلك بحسب النظرية التي تؤمن بها هذه القيادة أو تلك.

ومن أهم تعاريف القيادة في مجال الإدارة التربوية نذكر:

* - إنها فن التأثير في الأفراد أو الجماعات، وتوجيههم بطريقة معينة، تخدم أهدافاً محددة.

* - القيادة، كما عرفتها تستلن (Tsitlin - ١٩٨٧) تلك المهارة، التي يتمتع بها الفرد في توجيه سلوك الآخرين، نحو أهداف محددة، يؤمن بها ويتبناها.

* - ويرى مرسى (١٩٩٨) في القيادة " إنها سلوك يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك " .

ويذكر جملة من المكونات الرئيسة لهذا السلوك تتمثل في:

المبادأة: أي تملك القائد لزام الموقف.

العضوية: أي اختلاطه بأعضاء الجماعة.
التكامل: أي العمل على تخفيف حدة الصراع بين أعضائها.
التنظيم: أي تحديد سلوك الأفراد أو الجماعة في اتخاذ القرارات أو التعبير عنها.

- الاتصال: أي تبادل المعلومات بينه وبين أعضاء الجماعة (ص، ١٤١).
- * - عرف كاتز - Katz القيادة بأنها كل التصرفات الصادرة من فرد ما والتي تؤثر في الأمور التنظيمية المتعلقة بالمنظمة، والناشئة من هذا الفرد (القائد) كصاحب فكر (دياب، ٢٠٠١، ص ٢٨٥).
- * - وعرفها كيلي - Kelly بأنها القدرة على التأثير في الآخرين ضمن الجماعة (عليجات، ٢٠٠١، ص ١٧٣).
- * - وقدّم ألن - Alan تعريفاً آخر للقيادة بأنها النشاط الذي يمارسه المدير لجعل مروضيه يقومون بعمل فعال (الفقي، ١٩٩٤، ص ٧٦).
- * - وعُرفت القيادة على أنها علاقة بين شخص يوجه ويرشد وأشخاص يقبلون هذا التوجيه، لتحقيق أهداف معينة (الدويك، ١٩٩٨، ص ٢٦).

تعريف القيادة التربوية:

- * - يذكر كرايفسكي وليرنير (Kraeivski & Lirnar - ١٩٨٩)، " أن القيادة التربوية تتجلى من خلال تلك الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية، التي يقوم بها مدير المدرسة بالتعاون مع غيره، بغية تحقيق أفضل النتائج المرجوة من المدرسة، للقيام بدورها في تحقيق تنمية المجتمع المختلفة ".
- * - وعُرفت القيادة التربوية في مؤتمر إدارة التعليم في الوطن العربي عام ١٩٩٥ على أنها: قيادة القوى العاملة في العملية التربوية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية من خلال تفاعل اجتماعي يحافظ على بناء الجماعة وتماسكها

وتحقيق التعاون ويرفع مستوى الأداء".

وررياض الأطفال، كمؤسسة أولى من المؤسسات التربوية المهمة في المجتمع، تبرز فيها أهمية القيادة التربوية كقدوة بديلة للطفل عن الأب والأم في البيت، وعليها يتوقف نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها التربوية، وبخاصة بالنسبة إلى الطفل، الذي تكون بالنسبة له مرحلة عبور للحياة الأوسع في المدرسة والمراحل التعليمية اللاحقة في المستقبل، وأن الأساليب الإدارية التي يراها ويعيشها ستبقى محورا أساسيا في تنمية شخصيته المستقبلية.

فالممارسات الإدارية في مؤسسات رياض الأطفال، هي بحد ذاتها عملية تربوية غير مباشرة، لها انعكاساتها الكبيرة في المستقبل وفي تحديد نمط القيادة العامة في المجتمع الذي ينبغي أن يعد لها الطفل منذ الآن.

الإدارة والقيادة:

ذكرنا قبل قليل، أن هناك من يميز بين الإدارة التربوية والقيادة، على أساس أن الإدارة بالنسبة للإداري التربوي، تعني القيام بالجوانب التنفيذية في المؤسسة، أما القيادة، فينصوي عملها على الجوانب التنفيذية، بالإضافة إلى إدراكها الغايات البعيدة، ومشاركتها الفاعلة في وضع وتنفيذ الأهداف والسياسات التربوية.

وهناك وجهة نظر أخرى، تنظر إلى الإدارة على أنها معنية بالحاضر ومقوماته ومتغيراته، أما القيادة فتعنى بالتغيير والتطوير والتحديث المستمر للمؤسسة التربوية التي تعمل فيها.

ويذهب أصحاب هذا الرأي إلى أن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن وليس له دور في تغييره، لأنه يستخدم الوسائل والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف أو الأغراض المقررة سلفاً، ومن هنا ينظر إلى رجل

الإدارة على أنه عنصر الاتزان والاستقرار. أما القائد فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم المؤسسي.

وقد ينظر إلى الفرق بين الإدارة والقيادة من منظور السلطة والنفوذ أو التأثير، بمعنى أن الإداري يمارس سلطته بحكم ما يخوله له مركزه ووظيفته، وهذه السلطة رسمية تستند في شرعيتها على القانون وقواعد التنظيم الإداري. وبهذا المعنى، فإن كل إداري تربوي يمارس هذا النوع من السلطة. أما النفوذ أو التأثير (وهو أمر يختلف عن السلطة) فهو مصدر من مصادر القوة للإداري، لكن هذا المصدر لا يعتمد على سلطة رسمية مخولة له، وإنما سلطة غير رسمية (اعتبارية) من خلال مكانته بين العاملين معه تجعل له تأثيراً ونفوذاً عليهم، أي تضيف عليه صفة القيادة للمجموعة. وبهذا المعنى ليس من الضروري أن يكون كل إداري قائداً حتى ولو كان في نفس القيادة بالفعل.

ومن خلال الاستعراض السابق لوجهات النظر المختلفة في التمييز بين الإدارة والقيادة يمكن القول بأن أحسن فهم للقيادة هو الذي يضم هذه الآراء جميعاً في مفهوم متكامل يقوم على أساس أن القيادة ليست عملية جامدة وإنما هي عملية ديناميكية حية، يمكن من خلالها القيام بأدوار مختلفة وفقاً لمقتضيات الموقف وما يتوقع من القائد نفسه.

فمن الطبيعي أن يعرف القائد ارتباط الوسائل بالغايات وأن يقوم بدوره على المستويين، رسم السياسة وتنفيذها، ويتوقع منه أيضاً أن يدفع العمل إلى الأمام، وأن يطور أساليبه وطرائقه، أي أن يقوم بدور تجديدي، لكن بما لا يترتب عليه تغيير سير العمل أو تحويل اتجاهه بصورة قد يترتب عليها انهيار العمل نفسه. كما أنه يتوقع من رجل الإدارة أيضاً أن يحظى بنفوذ شخصي على العاملين معه وأن يستند إلى سلطة غير رسمية تجعل منه قوة تأثير، تساعد على القيادة

الواعية المنظمة (مرسى، ١٩٩٨، ص ١٤٤).

الأنماط الإدارية والقيادية:

يقصد بالأنماط الإدارية تلك الأساليب والآليات والطرائق الإجرائية والسلوكية المميزة، التي تمارسها الإدارة في عملها. وهي هنا تكون تجسيدا للنظرية الإدارية التي تؤمن بها القيادة الإدارية وتتبنأها كمعيار نظري تجسيدا لممارساتها الإجرائية. والهيئة الإدارية في أي مؤسسة، هي الجهة المسؤولة عن تحديد النمط الإداري بالمؤسسة.

أما في المؤسسات التربوية والتعليمية، فإن طبيعة النظام التربوي هي التي تحدد النمط الإداري المتبع فيها. ويتجلى هذا أيضاً في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، كونها مكوناً من مكونات النظام التربوي المتبع في المجتمع.

ويتأثر النمط الإداري أو القيادي في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، عدا عن النظرية التربوية، بجملة من العوامل والمعطيات، من أهمها:

١- السمات الشخصية والقدرات الذاتية، المعرفية والمهاراتية والفنية للعاملين في المؤسسة، وبالأخص هنا المديرية، حيث يتحدد، بشكل عام، من خلال سماتها الشخصية واتجاهاتها التربوية، نمط القيادة في المؤسسة.

٢- تبعية المؤسسة التربوية، سواء أكانت للقطاع العام الحكومي أم للقطاع الخاص أو الأهلي.

٣- طبيعة المجتمع المحلي، وتركيبته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي تقع المؤسسة فيه.

٤- حجم المؤسسة، وعدد الأطفال المنتسبين إليها، ونوع الخدمات التربوية والتعليمية، التي تقدمها.

٥- طبيعة الأهداف التربوية، التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها. حيث غالباً ما

يتحدد نمط الإدارة التربوية في أي مؤسسة من خلال طبيعة الأهداف التربوية، التي تسعى إلى بلوغها، والنمط هنا يعد أحد المؤشرات المهمة الداعمة لتحقيق الأهداف.

بعد استعراضنا لأهم العوامل والمؤثرات في تحديد أنماط القيادة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، ننتقل الآن للحديث عن أهم هذه الأنماط وأكثرها فاعلية وتأثيراً في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

أولاً: نمط القيادة الأوتوقراطية:

يشير مصطلح الأوتوقراطية إلى نوع من القيادة أو الحكم أو الإدارة، يتميز بالسلطوية المطلقة أو الاستبدادية أو التفرد في اتخاذ الأحكام والقرارات. ومدير المؤسسة الأوتوقراطي يضع كل السلطات التشريعية والتنفيذية تحت أمرته، بحيث يتدخل في كل صغيرة وكبيرة. فهو الوحيد الذي يصدر الأوامر والتعليمات للمرؤوسين، وغالباً ما تتسم هذه الأوامر بالصرامة والغموض والجمود، وعلى المرؤوسين الطاعة التامة والتنفيذ الحرفي. ولا يميل مدير المؤسسة الأوتوقراطي في أي من الظروف والأحوال المتباينة إلى تفويض صلاحياته أو سلطاته لغيره من العاملين في المؤسسة، إلا في ظروف استثنائية وقاهرة وفي بعض الحالات فقط.

وهناك سمات سيكولوجية، تميز شخصية القائد الأوتوقراطي، تتجلى بمعيارين رئيسيين هما:

أ- المعيار الذاتي: والمقصود هنا، جملة المكونات والسمات النفسية والفلسفية والمعرفية والشخصية، التي يتميز بها القائد، والتي تحدد بمجملها نمطه الإداري.

ب- المعيار الموضوعي: والمقصود هنا بالمعيار الموضوعي، جملة من

العوامل الخارجية المساعدة في تحديد النمط الأوتوقراطي للقائد، من مثل:

- ١- طبيعة النظام السياسي والإداري المتبع في المجتمع.
 - ٢- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمدير.
 - ٣- القوى السياسية أو الدينية أو الأمنية أو الاجتماعية التي يمثلها المدير.
 - ٤- المستوى العلمي والمعرفي والاقتصادي والاجتماعي للمرؤوسين.
- طبعاً، بالإضافة إلى العديد من المعايير والعوامل الأخرى، التي تتفاعل فيما بينها لتشكل النمط الأوتوقراطي في إدارة المؤسسة.
- وغني عن البيان، أن نمط القيادة الأوتوقراطية يشتمل على ثلاثة مستويات رئيسية هي:

- أ- القيادة الأوتوقراطية المتسلطة والعنيدة المتشددة أو المتطرفة في استبداديتها.
 - ب- القيادة الأوتوقراطية المعتدلة.
 - ج- القيادة الأوتوقراطية المرنة والمناورة واللبقة.
- لكن، هذا التصنيف، هو تصنيف في الدرجة أو الحدة، وليس تصنيفاً نوعياً. وقد تتداخل هذه التصنيفات كثيراً فيما بينها، تبعاً للمتغيرات والظروف الشخصية والموضوعية للقائد.

أسس ومبادئ القيادة الأوتوقراطية:

تقوم القيادة الأوتوقراطية على جملة من الأسس والمبادئ، نذكر هنا أهمها:

- أ- تركيز معظم السلطات والتي تشمل جميع الأمور صغيرها وكبيرها في يد المدير.
- ب - الطاعة العمياء للأوامر والقرارات، وتنفيذها دون مناقشة أو إبداء رأي حولها مهما كانت.

ج - الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط من قبل المدير، بينما يقوم المعلمون بالتنفيذ دون إبداء آراء أو ملاحظات (الحر، ٢٠٠٤، ص ٥).

د - سيادة مظاهر الولاء الشخصي للمدير من قبل المعلمين والمروءسين.

هـ - غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم.

و - غياب دور المعلمين عن المشاركة في الإدارة.

ز - غياب احترام وتقدير الآخرين.

ح - التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى الروحية، والعاطفية، والنفسية والاجتماعية والجسمية المطلوب الاهتمام بها (طه، ١٩٩٧، ص ٢٦٩).

ط - رفض المدير الدائم لمبدأ تفويض السلطات.

ي - عدم مراعاة الفروق الفردية للمعلمين والتلاميذ، ومن ثم عدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة.

ك - عدم الاهتمام بالاتصالات الإدارية داخل المدرسة وخارجها.

ل - يستخدم المدير أساليب التهديد والتخويف مستغلاً سلطته، أو قوة شخصيته للتوصل إلى أهدافه.

م - يتسم المدير الأوتوقراطي بالغرور وحب الظهور والتقدير اللامتناهي للذات، كما يتسم بالضعف والتذلل والتملق والتكزم أمام رؤسائه، وبالطاووسية أمام مرؤوسيه.

وقد دلت دراسات في علم النفس والاجتماع، على أن القيادة الأوتوقراطية ترفع من شأن ممارسيها على حساب الآخرين ومصالحهم، وغالباً ما ينسب القائد كل نجاح تحققه المؤسسة لنفسه وجهوده الذاتية، بينما يلقي باللائمة عند

الفشل على أتباعه (المغربي، ١٩٩٣، ص ٢٠٥).

إن هذه المميزات للقيادة الأوتوقراطية، من الممكن أن تنطبق على جميع المؤسسات الإدارية، التربوية منها وغير التربوية، التي تتبنى النمط الأوتوقراطي كأسلوب إداري لقيادة المؤسسة.

محاسن الإدارة الأوتوقراطية:

إن أهم ما يميز القيادة الأوتوقراطية واتساقها الداخلي والخارجي، ما يسمى بوحدة القيادة، مما يحفظ وحدة المؤسسة من الانقسام وتطاحن الآراء والتشردم والعبثية، وبخاصة في فترات الأزمات أو في ظل الظروف الطارئة التي تهدد سلامة المؤسسة، الأمر الذي يتطلب من المدير الشدة والقوة لحسم الأمور سريعاً. إلا أنه ينبغي أن يكون القائد هنا على قدر كاف من الكفاءة والقدرة الشخصية البارزة، وأن يتمتع بنظرة بعيدة المدى في تصوره للأمور ومجرياتهما.

ويعد استخدام الأسلوب الأوتوقراطي في الإدارة ناجحاً عندما تفشل الأساليب الأخرى، وبخاصة مع بعض المروّسين، الذين وبحكم تكوينهم السيكولوجي والشخصي، لا يفهمون ولا يستجيبون ولا يستطيعون العمل، إلا تحت قيادة تسلطية آمرة.

وغالباً ما يكون استخدام السلطة الأوتوقراطية ناجحاً في تحقيق المشاريع والإنجازات الكبيرة على مستوى المؤسسة.

عيوب القيادة الأوتوقراطية:

أثبتت الوقائع والمعطيات التاريخية والسياسية والتربوية... أن نمط القيادة الأوتوقراطية، هو نمط هدام بكل المعايير، على الرغم من كونه غالباً ما يحقق إنجازات مهمة على الصعد كافة، لكنها سرعان ما تنهار وتلاشى وتصبح عبئاً

على المجتمع وعلى مؤسساته المختلفة، ولفترات قد تكون طويلة في بعض الأحيان.

ومن أهم العيوب والسلبيات، التي تتميز بها القيادة الأوتوقراطية في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، نذكر:

١- تصبح المديرية شخصية تخوفية بالنسبة للأطفال والمعلمات، وهذا ما يتنافى مع معطيات علم النفس والتربية الحديثة.

٢- إن تدخل المديرية المستمر في عمل المعلمات يثير سخطهن ويقلل ثقتهن بأنفسهن وفي عملهن، كما يؤدي إلى فشل روح المبادرة والابتكار لديهن ويضعف من روحهن المعنوية، كما أنه يولد لديهن القلق والاضطراب النفسي، الذي ينعكس على أدائهن لعملهن وعلاقتهم بالأطفال.

٣- يؤدي استخدام أسلوب القيادة الأوتوقراطية إلى التستر على المشكلات في المؤسسة، بدلاً من مناقشتها والتعاون في حلها.

٤- يتمحور العمل في المؤسسة حول إرضاء المديرية وتلبية رغباتها، أكثر من تمحوره حول أهداف المؤسسة التربوية والتعليمية.

٥- تقليد المعلمات (طوعاً أو كراهية) لأسلوب المديرية التسلطي في تعاملهن مع الأطفال، الأمر الذي قد يشكل لدى الأطفال تناقضاً في الممارسات التربوية والسلوكية، ما بين ممارسات الأسرة " الديمقراطية "، وممارسات الروضة الأوتوقراطية التسلطية.

ثانياً نمط القيادة الترسلية:

في الجانب المقابل من نمط القيادة الأوتوقراطية، يقع نمط القيادة الترسلية- الفوضوية - التسببية، وهذه مسميات لشيء واحد، يعني أن تخول القيادة المرؤوسين الحرية الكاملة في ممارسة نشاطاتها الإدارية وفي اتخاذ

القرارات المهمة في المؤسسة. وفي هذه الحالة يصبح القائد بمنزلة المستشار الاعتباري، فهو لا يسيطر على المؤسسة بشكل مباشر، وإنما يحاول توجيهها بطريقة غير مباشرة. ويتصف هذا النمط القيادي بالتسيب والفوضى، وغياب دور المدير شبه الكلي، في مؤسسته.

فقد أثبتت العديد من الدراسات التربوية الإدارية أن هذه القيادة تؤدي إلى أن يسعى بعض أفراد المؤسسة للسيطرة عليها، والمجموعة في حالات نمط هذه القيادة، غالباً ما تتصف بعدم الانضباط والتنظيم، وتغلب عليها الروح الفردية، فتضعف قدرتها الإنتاجية ويصعب توجيهها لتحقيق الأهداف (سليمان وضحاوي، ١٩٩٨، ص ٥٢).

سمات القيادة الترسلية:

تنقسم القيادة الترسلية بجملة من الخصائص والسمات الأساسية، تتجلى من خلال:

* - منح حرية التصرف لجميع للعاملين في المؤسسة، لكي يفعل كل فرد ما يشاء ويراه مناسباً.

* - عدم تدخل المدير في أداء العاملين سواء أكان ذلك بالتوجيه أم بالأوامر أم بالإنهي.

* - عدم الاهتمام الجيد والفعال بتنفيذ جميع عناصر العملية الإدارية (تخطيط، والتنظيم، والمتابعة.. إلخ)، ومن ثم يتسم المدير بأنه لا يبدي رأياً، ولا يشرف، ولا يخطط... إلخ (طه، ١٩٩٧، ص ٢٦٩).

عدم الاهتمام بعقد الاجتماعات المدرسية أو إدارتها إدارة جيدة، وفي حال عقدها تكون اجتماعات غير فعالة، إذ غالباً ما تتسم بعدم التنظيم والمناقشات الطويلة، فتكون محصلة الاجتماع هدراً للوقت الطويل دون أي نتيجة.

* - التسبب الشديد داخل المدرسة، نتيجة لانعدام روح العمل الجماعي بين العاملين.

* - تجنب إعطاء وجهة نظره في الأمور التربوية والتعليمية (دياب، ٢٠٠١، ص ص ٣٠٢-٣٣٣).

الإدارة التسيببية في مرحلة رياض الأطفال:

يتجلى سلوك مديرة رياض الأطفال التسيبي بما يلي:

١- تعطي الفرصة لكل العاملين في الروضة بالإسهام في اتخاذ القرار بأسلوب عشوائي دون تنسيق ودون اكتراث بأهمية توجيه صنع القرار.

٢- لا تهتم المديرية بضبط غياب وحضور العاملين في الروضة.

٣- يحدد كل فرد أسلوبه ومستوى أدائه دون الرجوع في ذلك إلى المديرية.

٤- تتخذ المديرية موقفاً لا مبالياً تجاه مؤسساتها، مما يؤدي إلى غياب دورها الإيجابي في توجيه العملية التربوية في المؤسسة.

٥- لا تقدم المديرية أحياناً آراء ومقترحات واضحة.

٦- لا يتأثر عمل الهيئة الإدارية والتربوية في حالة غياب المديرية.

٧- يصل مستوى الأداء والإنتاجية إلى حدوده الدنيا.

٨- الرضا الوظيفي والاجتماعي في هذا النمط غير واضح ويصعب قياسه.

٩- يبدو الالتزام المهني مفقوداً تماماً في هذا النمط، ولا يحظى بأي قدر من الاهتمام (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ص ٩٥-٩٦).

١٠- عدم اهتمام المديرية اهتماماً كافياً لحل مشكلات العاملين، على الرغم من منحهم الكثير من الحرية في العمل (عابدين، ٢٠٠١، ص ٧١).

ويعد هذا النمط من القيادة، أسوأ الأنماط الإدارية من حيث تأثيره السلبي على المعلمات وعلى الأطفال أيضاً (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ص ٩٥-٩٦).

ولأن المؤسسة هنا تعمل وفق مبدأ المحاولة والخطأ، فلا وجود للأهداف التربوية ولا للخطط والبرامج المنظمة، ولا تعاون في حل المشكلات، ولا اعتبارات لوظائف الإدارة ودورها التربوي... الخ.

إلا أن هناك من يرى أن لهذا النمط من الإدارة حسناته وإيجابياته في سير العملية التربوية في مؤسسات رياض الأطفال، وهذا طبعاً مرهون بجملة من العوامل والمعطيات، تتجلى في الثقة الكبيرة بدور العاملين في المؤسسة، وأن كل عامل يعرف واجباته وكيفية تأديتها بشكل حسن، دون تدخل أو إشراف مباشر من قبل المديرية. وإن العاملين لديهم القدرة الجيدة في استخدام التفويض الممنوح لهم. وإنهم أقدر من غيرهم في حل مشكلاتهم ومشكلات الأطفال الذين يعملون معهم، الشخصية والمهنية والتربوية منها والتي يمكن أن تواجههم في المؤسسة.

ثالثاً: نمط القيادة الديمقراطية:

الآن ننقل في حديثنا عن أنماط القيادة في الإدارة التربوية إلى استعراض النمط الثالث من أنماط القيادة الإدارية، ألا وهو النمط الديمقراطي، بعد استعراضنا للنمطين الأوتوقراطي والفوضوي.

لم تحظ كلمة في قواميس لغات المجتمعات الإنسانية، القديمة منها والمعاصرة على السواء، بالسحر والإغراء والتمني، بالقدر الذي حظيت به كلمة الديمقراطية. هذه الكلمة، التي تحمل في ذاتها ومدلولاتها، تلك الرغبات الكامنة من تاريخ وفكر المجتمعات الإنسانية، التي عاشت حتى منتصف القرن التاسع عشر في ظل مجتمع عبودي، يحرم الإنسان من أعلى ما يملك، ألا وهو الحرية والاعتناق من الظلم والقهر والحرمان.

لقد كانت الديمقراطية أسلوباً للحكم، ظهر في أثينا من بلاد اليونان، وكان حكراً على الطبقات الأرستقراطية (Aristos أي الأفضل و Kratia أي

الحكم) في المجتمع، عند بداية القرن الرابع قبل الميلاد. وكانت تعني الديمقراطية حق التصويت أو الانتخاب أو الترشيح للمناصب السياسية والإدارية في المجتمع للمواطنين الأحرار من الرجال. وإذا كانت الديمقراطية، بمفهومها اليوناني أو الأثيني تحديداً، تعني حق الأقلية في الحكم، فإن مفهومها المعاصر قد غدا أكثر عمقاً وبعداً، ليشمل مشاركة طبقات المجتمع كافة بكل أطيافه ومكوناته.

تعريف القيادة الديمقراطية:

تعد القيادة الديمقراطية في المؤسسة التربوية نسقاً من الأفكار والمبادئ والممارسات السلوكية، التي ترى في الإنسان كائناً فعالاً له كيانه الخاص، ويجب احترام هذه الخصوصية وتأكيداها على الدوام. والقيادة الديمقراطية كسلوك إداري، تعني تنسيق جهود الأفراد وتكاملها لتحقيق أهدافهم وأهداف المؤسسة التي يعملون بها. إذاً هي هنا ذات صبغة إنسانية تشاركية.

وتقوم القيادة الديمقراطية على أساس احترام شخصية الفرد، وأنه غاية في ذاته، كما تقوم أيضاً على حرية الاختيار والإقناع والاقتراع، وأن القرار النهائي في المؤسسة يكون دائماً قرار الأغلبية. والقائد الديمقراطي هو الذي يشجع ويقترح ولا يمل ولا يفرض، ويترك للآخرين حرية اتخاذ القرار واقتراح البدائل والحلول، وهو الذي يراعي رغبات الآخرين ومطالبهم.

وعرف ليون وليبيت - Lewin & Lippitt الإدارة الديمقراطية، بأنها الإدارة الناجحة في تحقيق مهام المجموعة، وهي الإدارة التي تهتم بالأفراد والعاملين في التنظيم، كما وتهتم بحاجاتهم وعلاقاتهم (العمري، ١٩٩٢، ص ١٤٦).

وكما عرفها إلتون مايو - Elton Mayo بأنها الإدارة القائمة على العلاقات الإنسانية في العمل، من خلال التواصل والمشاركة بين العاملين (عليمات، ٢٠٠٢، ص ١٧٤).

وقد عرفها " رولاند لبيب "، بأنها القيادة التي يتركز اهتمامها في الأفراد العاملين وتنمية العلاقات الإنسانية وإشباع حاجات الأفراد والعمل على رضاهم بقدر الإمكان (أحمد، ١٩٩٢، ص ص ١٥-١٦).

وقد عرف " عليمات " الإدارة الديمقراطية، بأنها القيادة التي تهتم في تعاملها بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة وتقوم بتوجيه المروّوسين وحثهم على العمل (عليمات، ٢٠٠٢، ص ١٧٧).

وكما عرفها " العتيبي "، بأنها القدرة على بناء وإدارة العلاقات الاجتماعية في الروضة كالقدرة على قيادة التغيير بفعالية، وبناء قيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع، والقدرة في التعامل مع العواطف والمشاعر التي تساهم في تحفيز العاملين بفعالية (العتيبي، ٢٠٠٥، ص ١).

مقومات الإدارة الديمقراطية:

تقوم فلسفة الإدارة الديمقراطية في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة على مجموعة من الأسس والمبادئ، من أهمها:

- * - العمل على تنمية شخصية طفل الروضة إلى أقصى حد ممكن، كونه هدف العملية التربوية ومحورها الرئيس.
- * - تنسيق الجهود بين جميع المعلمين بما يخدم الأهداف التربوية في الروضة.
- * - الانتماء والولاء للمؤسسة وليس للإدارة أو للأفراد.
- * - إشراك جميع المعلمين والعاملين في إدارة الروضة، وذلك من خلال

وضع الأهداف ورسم السياسات والبرامج والخطط، واتخاذ القرارات وآليات التنفيذ، وتقييم النتائج.

- * - الالتزام بمبدأ تفويض السلطات في العمل الإداري.
- * - مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الواجبات والمسؤوليات وبما يساعد على اكتشاف المواهب المختلفة للمعلمين والأطفال.
- * - الاهتمام بتوفير الاتصالات الجيدة داخل المؤسسة وخارجها.
- * - اعتماد العلاقات الإنسانية مبدأ للتعامل في الروضة.
- * - تقديس العمل، وعده معيار النجاح في المؤسسة.
- * - احترام خصوصية العاملين والأطفال على السواء.
- * - العمل على تطوير مقومات العملية التربوية في الروضة، وذلك بالبحث المستمر عن آليات وأساليب عمل جديدة ووسائل علمية متطورة، من شأنها تحقيق الجودة ورفع كفاءة العاملين.

النمط الديمقراطي في سلوكيات مديرة رياض الأطفال:

إذا كان دور المديرة في رياض الأطفال يقتضي منها أن تقوم بعمليات التوجيه والإشراف، ووضع البرامج وتنظيم النشاطات الخاصة بالأطفال والمعلمات، وتنظيم البرامج الاجتماعية والترفيهية وتطوير التعامل مع المجتمع المحلي... وغيرها من المهام الأخرى في سبيل تحقيق الأهداف التربوية للروضة، فإن دور المديرة الديمقراطية، بالإضافة إلى ذلك، يتجلى في تعزيز التعاون البناء والسهل على دفء المشاعر الإنسانية لجميع العاملين في المؤسسة، بالإضافة إلى تعزيز الفكر والممارسة الديمقراطية لدى المعلمات والأطفال على حد سواء. وذلك من خلال تكريسها لجملة من المبادئ والمثل الديمقراطية من مثل:

- أ- الاحترام المتبادل بين جميع العاملين في المؤسسة.
- ب- تحقيق إنسانية العاملين، وتعزيز فرديتهم واستقلاليتهم.
- ج- القيادة ليست حكراً على المدير، بل الجميع شركاء فيها، بما فيهم الأطفال أنفسهم.
- د- احترام القوانين والأنظمة والالتزام بها، والعمل على تطويرها بما يخدم الجميع.
- هـ- نشر الفكر والسلوك الديمقراطي في المجتمع الذي تنتمي إليه الروضة، وذلك من خلال الاتصال الخارجي للمؤسسة.
- إضافة إلى جملة من الصفات والخصائص، الشخصية والنفسية والانفعالية، التي يجب أن تتمتع بها مديرة الروضة والتي تصب في الإطار ذاته، من مثل:
- ١- قدرتها على إقامة علاقات عمل سليمة مع المعلمات، وعلاقات إنسانية مع الجهاز التربوي والأطفال، أي أن يتميز سلوكها بالانفتاح على العاملين في الروضة، والقدرة على اكتساب ثقتهم وتعاونهم.
- ٢- التمتع بحد أدنى من مواصفات الإداري، والتي تتضمن أشكالاً أولية من التخطيط وال ضبط والمراقبة والتقييم.
- ٣- القدرة على إقامة علاقات صحيحة مع أهالي الأطفال وأولياء أمورهم وكسب ثقتهم.
- ٤- القدرة على تنظيم الأنشطة اليومية في الروضة وتأمين الانضباط والنظام الضروري لأداء الروضة مهمتها (مرتضى، أبو النور، ٢٠٠٤، ص ٤٥).
- كما ويتجلى سلوك المدير الديمقراطي من خلال:
- أ- إيمانه بمشاركة تابعيه في صنع واتخاذ القرارات.

- ب- تفويضه جزءاً من سلطاته للمرؤوسين.
- ج- تقويته للعلاقات الإنسانية القائمة على الفهم والإدراك للعوامل التي تحفز العاملين وتزيد من دافعيتهم للإنجاز.
- د- إشراكه المسؤولين في حل مشكلات المدرسية.
- هـ- تقبله النقد البناء بهدف تحسين العمل (عبود وآخرون، ١٩٩٤، ص ١٥٥).
- و- أن يسمح للآخرين ويشجعهم على التمتع بنفس الدرجة من الحرية والحقوق والامتيازات التي يتمتع هو بها.
- ز- أن يعمل على تنمية شخصيته إلى أقصى حد من خلال إطار سلوكي يساعد الآخرين على الحذو مثله، وهذا يتعلق بدور القدوة والسلوك المثالي في العمل الإداري.
- ح- أن يمارس أكبر قدر من التوجيه والضبط الذاتي.
- ط- أن يستخدم قدرته على التصرف الذكي والتفكير العقلاني في تحليل المشكلات والمواقف التي يواجهها، وأن يحصل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بهذه المشكلات وأن يتخذ الإجراء الذي يتحقق معه أكبر فائدة بالنسبة له وللآخرين المتأثرين بالإجراء المتخذ.
- ي- أن يؤمن بأن حريته تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين. وهذا يعني أن الحرية ليست في فراغ وإنما هي في إطار اجتماعي يقوم على أساس النظام الذي يتقبله الجميع ويحظى باحترامهم (مرسى، ١٩٩٨، ص ١٥٠).
- وأيضاً أظهر الفقي (١٩٩٤) أن السلوك الديمقراطي لمدير المؤسسة له وجهان رئيسان هما:

الأول: رؤية المدير لممارساته وإجراءاته الإدارية الديمقراطية، التي يقوم بها داخل المؤسسة.

الثاني: رؤية العاملين لهذه الممارسات، وتقييمهم لها.

ففي بعض المؤسسات التي لا يتوفر فيها المناخ التنظيمي الكامل والتآلف والتنسيق الكامل ما بين المدير والعاملين والأطفال، يدفع بعضهم للاعتقاد بعدم وجود القيادة الديمقراطية، على الرغم من أن المدير يبذل جهداً في سبيل تحقيق وتكريس المبادئ والاتجاهات والسلوكيات الديمقراطية، التي يؤمن بها، إلا أن نظرة العاملين بعدم الشعور بهذه الديمقراطية، تكون سبباً في رفض دوره القيادي الديمقراطي. إذن من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، كان لابد من تطابق الرؤيتين. وعلى الرغم من أن هناك رأياً عاماً يرى أنه إذا كان مدير المدرسة ديمقراطياً، فإن باقي الأشخاص في المدرسة سيصبحون ديمقراطيين تلقائياً.

الصفات المميزة لمديرة الروضة الديمقراطية:

حدد علماء النفس والإداريون العديد من الصفات المميزة للقيادة / الإدارة الفعالة منها:

- الشعور بأهمية الرسالة، والإيمان بقدرة الشخص على القيادة.
- الشخصية القوية، الإخلاص، النصيح والآراء الجيدة.
- الطاقة والنشاط، والحماس والرغبة في العمل، المبادرة، القدرات الإدارية على التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وتشكيل فرق العمل وتقويم الأداء (الحر، ٢٠٠٤، ص ١).

وأيضاً من سمات مديرة الروضة الديمقراطية نذكر:

- ١- محبة ومتفهمة للأطفال، وتعامل معهم وتنفهم احتياجاتهم.

- ٢- منسجمة مع الكادر التعليمي والعاملين في الروضة.
- ٣- تمتلك قدرات ومهارات الاتصال الجماعي.
- ٤- ملمة بعلم نفس الطفل ونظريات التعلم.
- ٥- تتحلى بالصبر، والإبداع، والقدرة على التغيير.
- ٦- القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم.
- ٧- القدرة على الاستماع والتحدث بشكل فاعل.
- ٨- القدرة على استيعاب الآخرين وفهمهم (عبد ربه، ٢٠٠٤، ص ٧).
- ٩- أن تتميز بالشخصية المتوازنة وضبط النفس (محروس، ٢٠٠٤، ص ٣).
- ١٠- التواضع وعدم التعالي مع المرؤوسين.
- ١١- أن تكون قدوة حسنة لمرؤوسيه في السلوك والنزاهة وأن تتبّع القول بالعمل لا أن تكون رافعة للشعارات.
- ١٢- أن تتصف قراراتها بالإنسانية والموضوعية، والواقعية، والقانونية العقلانية، البعيدة عن العواطف والأهواء، والعلاقات الشخصية.
- ١٣- مشاركتها المعلمات في عملية صنع القرار واتخاذ.
- ١٤- إشعار المعلمات والعاملين معها بقدر عالٍ من الطمأنينة، وهذا يشيع الرضا الوظيفي بين العاملين مما ينعكس على أدائهم إيجاباً، بالإضافة إلى تفويض بعض الصلاحيات لهن.
- ١٥- تصميم قنوات الاتصال بينها وبين العاملين بحيث تكون واضحة وفعالة.
- ١٦- مشاركة المعلمات والعاملات في المناسبات الاجتماعية مع الحرص على ألا تؤثر على علاقاتها داخل الروضة.
- ١٧- عدم توجيه اللوم أو التقريع أو المديح لبعض المرؤوسين علانية.
- ١٨- الإحاطة بكل جديد في مجال عملها عن طريق الإطلاع والاتصال

بمراكز الدورات لتعرف الأساليب التربوية المتطورة (فراج، ١٩٩٧، ص ص ٨٤ - ٨٥).

ومن الشروط والمعايير الواجب توافرها في مديرة الروضة الديمقراطية ما يلي:

- * - القدرة على التحليل النفسي للطفل وتفهم سيكولوجية نموه.
- * - التمكن من تحليل المشكلات والمواقف الإدارية والتربوية.
- * - الإطلاع العام على الدراسات والقراءات الحديثة من جانبيه النظري والميداني.
- * - الاستفادة من تقنيات التعليم في التخطيط لإعداد وتحليل وبرمجة التعليمات والبيانات التي تدخل ضمن برامج الخبرات التعليمية.
- * - الإلمام بجوانب الدراسات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية المرتبطة بالإدارة التربوية.
- * - الإلمام بجوانب الدراسات الإدارية التربوية، التي تساعد على تحديد وصياغة الأهداف السلوكية للمؤسسة، حسب الأنظمة الخاصة بالمجتمع في مختلف مجالات النمو الإنساني المعرفي والوجداني والحركي..، المناسبة لنمو الطفل.
- * - رسم الخطط الإستراتيجية التربوية المتوافقة مع استعدادات هذه المرحلة مع مراعاة الفروق الفردية بهدف النجاح في تحقيق الهدف من خلال المواقف والخبرات.
- * - دراسة أنظمة وقوانين الروضة في المجتمع وتوجيه ذلك بناء على الاتجاهات والعادات والميول التي يتوقع أن ينشأ عليها الطفل (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ص ١٠٦ - ١٠٩).

ديناميات القيادة:

من أجل منع الالتباس بين ممارسات القيادة الديمقراطية وممارسات القيادات الإدارية الأخرى، حريّ بنا توضيح النقطة التالية:

تؤكد العديد من الدراسات التربوية الإدارية أن القيادة الديمقراطية في ظل الظروف السليمة الطبيعية، تعطي نتائج أفضل من أية طريقة إدارية أخرى. ومع ذلك، فإن القائد الناجح هو الذي يختار الظروف المناسبة أو المواقف المعينة، للمواءمة في استخدام إحدى الأساليب القيادية، عدا الديمقراطية، من مثل: الأوتوقراطية أو الدكتاتورية أو الليبرالية أو الترسلية أو غيرها، لأن هذه الأساليب، حسب وجهة النظر هذه، لا تستبعد إحداها الأخرى. فالقيادة الأوتوقراطية قد تكون مؤثرة وناجحة في بعض الحالات، التي تفشل فيها الأساليب الديمقراطية. والقيادة الترسلية أو الليبرالية في ظل الظروف المناسبة القليلة قد تقدم أيضاً نتائج أفضل من الأسلوبين الآخرين، وإن كانت غالباً ما تستبعد لعدم فعاليتها.

وهذا يعني بعبارة أخرى، أن القائد قد يتصرف في موقف تصرفاً أوتوقراطياً عندما يواجه أمراً بفعل شيء لازم، وفي موقف آخر قد يتصرف ديمقراطياً عندما يستشير من معه، وفي موقف ثالث قد يتصرف تصرفاً ليبرالياً عندما يوحى إلى أحد مرؤوسيه بخطة للعمل التي يسلكها.

وتكمن مهارة القيادة إلى حد كبير في معرفة واختيار الطريقة المناسبة للموقف المناسب، ويتوقف نجاح القيادة على المرونة في استخدام الأساليب القيادية المتاحة لتتناسب مع الأحوال والمواقف المتغيرة (مرسي، ١٩٩٨).

المهام الإدارية لمديرة الروضة الديمقراطية:

تتميز مهام المديرة الديمقراطية عن غيرها من مهام المديرات الأخريات

في رياض الأطفال بالدقة والانضباط بالعمل والمتابعة... كما تقوم بمسؤوليتها عن سير العملية التربوية في الروضة، وهذه المهام تتطلب ما يلي:

- * - تنظيم العلاقة بين الروضة والبيئة المحيطة بها.
 - * - الإشراف على تنظيم العلاقة بين العاملين في الروضة والجهات المسؤولة والمشفرة عليها.
 - * - تعبئة كل الإمكانيات والطاقات البشرية المتوفرة في الروضة والبيئة المحيطة بها لتحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية.
 - * - العمل على إطلاع الأهل على التطور والنمو الصحي للطفل، والمشكلات التي يعاني منها، وتنظيم سبل التعاون للتغلب على المشكلات التي يعاني منها الطفل، سواء في البيت أو في الروضة.
 - * - التعاون مع المنظمات الشعبية والاجتماعية لتحسين شروط البيئة الصحية والاجتماعية وتنظيم الأنشطة المتنوعة للأطفال (مرتضى، أبو النور، ٢٠٠٤، ص ٤٧).
 - * - تقديم الناتج التربوي للمعلمات والأطفال ومدى ملائمة البرامج التربوية لاحتياجاتهم وإمكانياتهم وتعديلها عند الحاجة (اليونيسيف، ١٩٩٩، ص ٩).
 - * - تنظيم توزيع الأطفال في الروضة، والكتب والتجهيزات، وتنظيم الحضور للبرامج الاجتماعية والترفيهية.
 - * - تشجيع التعاون بين الأطفال والمعلمين والعمل بروح الفريق.
 - * - حل مشكلات الأطفال والمعلمات والعاملين في الروضة.
- وحددت سالي لامكين - S. Lamkin (٢٠٠٥) مسؤوليات مديرة الروضة الديمقراطية بما يأتي:

(توثيق الصلة مع الأهل، تنظيم بطاقات الأطفال، تنظيم نشاطات الأطفال، الإطلاع على علم نفس الطفل، الاهتمام بالأطفال ووسائل رعايتهم، تنسيق الميزانية للمعلمين، الاهتمام بسجلات الأطفال مع الآباء، تشجيع المعلمين على التطوير المهني، الاهتمام بصحة الأطفال، التركيز على الحوار في التعامل مع الآخرين، إشراك الأهل في برامج الروضة، المشاركة في المناسبات الدورية...) (Lamkin, 2005, p1).



الفصل الرابع

الإعداد والتدريب للعاملين في إدارة

مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

تمهيد:

إن مجمل ما تحدثنا عنه سابقاً، سواء أكان في إطاره النظري أم في إطاره العملي والتطبيقي، لا يمكن أن يأتي أكله، وأن يحقق الأهداف التربوية المرسومة لمرحلة الطفولة الأولى، وبخاصة ضمن المؤسسات التربوية، التي تعنى بالطفولة في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، وما لم يكن العاملون في مؤسسات تربية ما قبل المدرسة، والمقصود هنا تحديداً، المديرات والمعلمات والمختصات النفسيات والاجتماعيات، والجهاز الفني والخدمي في المؤسسة، على قدر كبير من الإعداد الأكاديمي التخصصي والإعداد المهني التربوي والإعداد الثقافي العام.

ومن هنا كان لابد لنا من تحديد أهم العوامل والمعطيات الكفيلة بجعل ممارسة العمل التربوي والإداري في مؤسسات التربية في مرحلة ما قبل المدرسة، تلقى الكثير من التنظيم والتخطيط التربوي من قبل السياسيين التربويين والمنظرين الإداريين في مجال التربية. والحديث ليس عن الواقع فحسب، بل هو حديث عن المستقبل ومعطياته اللامتناهية.

إذاً من البديهي، أنه لكي تتمكن العملية التربوية في مرحلة الرياض من تحقيق أهدافها، فإنها تحتاج إلى جهاز إداري تربوي، يستخدم الإمكانيات والموارد المتاحة، بشكل سليم، وأن يوفر كل الظروف والسبل لنجاح هذه العملية. ويتوقف نجاح هذا الجهاز التربوي وتطوره على وجود إداريين

وتربويين أكفاء، يتولون أمور القيادة والتوجيه في هذه المؤسسة التربوية المهمة جداً.

فقد أدى التطور الكبير، الذي حدث في وسائل الاتصال، وفي المجالات كافة، والتغيرات العلمية والتقنية المتميزة للقرن الواحد والعشرين، وظهور وتبلور نظريات فلسفية ومعرفية وتربوية وإدارية متنوعة، وانفتاح المدرسة على المجتمع، وتأكيد مبدأ التعلم الذاتي، والتربية المستمرة...، إلى التساؤل حول أهمية المعلم ودوره الريادي في مجمل العمليات التربوية والتعليمية.

فقد أخذ الحديث يدور في الآونة الأخيرة عن المعلم، ومكانته ودوره في العملية التربوية والتعليمية، وهل تراجع دور المعلم، كفاعل مباشر، إلى مجرد منفعل، أو مكون من مكونات العملية التربوية^{٢٢}. وهل تأطر دوره التربوي والتعليمي وتحدد كمشرف ومنسق لتعليم الأطفال، أم أن دوره أصبح أكثر أهمية وجدوى اقتصادية ومعرفية، في ظل واقع متغير، غني بالمتغيرات والمؤثرات والمتناقضات والثقافات، وتنوع في الاتجاهات والآراء^{٢٣}.

يُعد المعلم من أكبر مدخلات العملية التربوية بعد التلاميذ. وقد انفتحت الأنظمة التربوية الحديثة إلى مسألة المعلم وإعداده وتدريبه، إيماناً منها بالدور الريادي للمعلم في العملية التربوية- التعليمية، وأنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز فنية متخصصة للتدريب أثناء الخدمة، واعتمدت على الجامعات وكليات التربية ودور المعلمين في إعداد المعلمين وتكوينهم المعرفي والمهني والتربوي قبل الخدمة.

والياً تتجه معظم النظم التربوية في سياساتها التربوية التحديثية نحو رفع سوية المعلمين قبل وأثناء الخدمة لديها، فعمدت إلى افتتاح العديد من كليات التربية وكليات المعلمين في جامعاتها المختلفة، لتلبي الطلب الجماهيري

المتزايد على التعليم، والذي تجلى بشكل مباشر في العقود الأخيرة، بالإضافة إلى إقامة دورات تدريبية مستمرة، تهدف إلى رفع كفايات المعلمين العلمية التخصصية والمهنية التربوية والإدارية والفنية.

إعداد المعلمين والإداريين:

نظراً لكون مرحلة تربوية ما قبل المدرسة، مرحلة غير إلزامية في معظم النظم التربوية العالمية، ولا تدخل ضمن إطار سلم التعليم، ونظراً لكون الغالبية العظمى منها تتبع لجهات خاصة وأهلية وغير حكومية، فإن شروط وصفات العاملين فيها هي في الغالب شروط غير مضبوطة، وتأخذ طابعاً شخصياً واقتصادياً، أكثر مما تأخذ طابعاً تربوياً أكاديمياً. لكن هذه الرؤية في تطور مستمر، وبات ينظر إلى الروضة على أنها مؤسسة تربوية وتعليمية، لها أهدافها المنبثقة من أهداف النظام التربوي الكلي، وبالتالي أخذت تخضع لمعايير وأسس علمية وإشرافية تتبناها منظمات وهيئات المجتمع المحلي، بالإضافة إلى إشراف السلطات التربوية المحلية الرسمية. ضمن هذه المعطيات، فإن تحديد المستوى التربوي والأكاديمي للعاملين في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، لا يقل أهمية، إن لم يكن أكثر أهمية، من تحديد المستوى المطلوب في المؤسسات التربوية الأخرى. من هنا أخذت معظم المؤسسات التربوية ما قبل المدرسة، تضع شروطاً معينة - شخصية وأكاديمية تربوية - للمديرات والمعلمات العاملات فيها، والهدف طبعاً تحقيق أكبر قدر من النجاح التربوي والاجتماعي، وبالتالي الاقتصادي.

إن عملية إعداد التربويين والإداريين، غالباً ما تتم في مؤسسات تربوية عالية الكفاءة على مستوى الجامعات أو المعاهد العليا.... وهذه العملية تتم إجمالاً قبل الخدمة أو الالتحاق بالعمل في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

تعريف إعداد المعلمين:

تُعد عملية إعداد المعلمين لجميع المراحل التربوية، أحد أهم المداخلات الرئيسة في النظام التربوي، التي تسعى إلى تكوين الطلبة (المعلمين)، تكويناً ثقافياً وعلمياً تخصصياً وتربوياً مهنيّاً، وذلك وفق برنامج تعليمي- تدريبي يتراوح مداه ما بين سنتين وخمس سنوات، في معظم النظم التربوية المعاصرة، وذلك نظراً لجملة من العوامل التي تحدد طبيعة كل نظام ومكوناته وإمكاناته المادية والبشرية وأهدافه وسياساته التربوية.

أهمية الإعداد والتدريب:

انطلاقاً من أهمية دور المدير أو المديرة في ضوء ما تفرضه فلسفة التربية من مسؤوليات جديدة، وما تتطلبه تلك الفلسفة من أداء لتلك الأدوار والواجبات، ومن تطوير لكفايات المعلمات في الروضة وتنميتها، وقيادة البرنامج التدريبي والتعليمي، وتطوير سير العملية التربوية بكفاية ومهارة إدارية وفنية تتناسب مع الاتجاهات الجديدة للإدارة، فقد أصبح من الأولويات اللازمة في العمل التربوي، الحاجة إلى إعداد العاملين في إدارة مؤسسات رياض الأطفال من مديرين ومديرات وتدريبهم ليكونوا قادرين على أداء المهمات الملقاة على عاتقهم، بصورة تحقق للروضة نجاحها وفعاليتها التربوية والتعليمية، وذلك من خلال تصميم البرامج الخاصة وإعدادها، لتكون الكفاية هي الأساس في القدرة على إنجاز مسؤوليات المدير وتحقيقها (كاربنتر، ٢٠٠١، ص ٩١).

وهذا يؤكد ضرورة الإعداد والتدريب الإداري للعاملين في إدارة مؤسسات رياض الأطفال، لأنه يُعدّ المحرك الرئيس لعملية التغيير في الروضة. وقد أثبتت البحوث والدراسات الحديثة في ميدان الإدارة أن المهارات الإدارية يمكن أن تكتسب، وذلك بالتدريب على أسس الإدارة ومفاهيمها، وجعل

الإداري في مواقف إدارية معينة يستفيد منها في الإدارة التطبيقية، حتى الشخص ذو المواهب الإدارية، يستفيد في صقل هذه المواهب حتى يستطيع الثبات في الميدان، ويحصل على أدوات جديدة، تساعد على اتخاذ القرار. وهذا ما أشار إليه وورد -wourd بقوله: (إذا أردنا من مديري المدارس أن يؤديوا وظائفهم المدرسية كما تتطلبها العملية التربوية المتجددة، فلا بد أن نهتم بتدريبهم التدريب المتجدد والمتواصل، لأن كثيراً من مديري المدارس يحتاجون إلى الارتقاء بمهاراتهم وتجديد قدراتهم الإدارية (العويرضي، ١٩٩٨، ص ٢٥).

نظام إعداد المعلمين:

يقسم نظام إعداد المعلمين في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة من حيث المبدأ إلى قسمين رئيسيين هما:

١- النظام التكاملي: وفيه يلتحق الطلبة بعد حصولهم على الشهادة المتوسطة، أو الشهادة الثانوية بأحد معاهد إعداد المدرسين، أو بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين، للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، الإجازة.

٢- النظام التتابعي: يعد الطلبة إعداداً أكاديمياً تخصصياً في إحدى الكليات الجامعية (أداب - علوم - تجارة - فنون - شريعة ..) ثم يلتحقون بإحدى كليات التربية لدراسة المقررات التربوية والمهنية، لمدة سنة على الأقل، يحصلون بعدها على دبلوم يؤهل للتدريس بإحدى المراحل التعليمية.

من أكثر الأمور المتفق عليها تربوياً، في وقتنا الحاضر، هو أن التعليم مهنة لها أصولها العلمية وإطارها الثقافي ومهاراتها الفنية ودستورها الأخلاقي. لذا أصبح من الضروري الإعداد العلمي والثقافي والمهني للمعلم أثناء

سنوات إعدادة، وسنوات عمله. وبذلك تكتمل الحلقات وتتفاعل الخبرات. وتتناول برامج الإعداد في معظم الحالات موضوعات متنوعة، من مثل: علم نفس الطفل، الطرائق الخاصة بتربية الطفل، والأساليب التربوية في رياض الأطفال، تقنيات الملاحظة، الأنشطة التربوية في رياض الأطفال، أساليب الاتصال مع أولياء الأمور، الإدارة التربوية، الإدارة المالية والسجلات، والصحة النفسية، وأساليب القياس...، كما يجب أن تجمع برامج الإعداد بين الجانبين النظري والتطبيقي، بحيث تتضمن دورات تدريبية وأنشطة مركزة على النظم (دروس ومحاضرات) وأخرى موجهة للتنسيق (ورشات، ملاحظة ميدانية)، بل ينبغي أن يصاحب ذلك أيضاً تمرينات وتطبيقات عملية ميدانية على الكفايات والمهارات التربوية والتدريسية وأساليبها المطلوبة من خلال برنامج تربوي منظم، تتوافر له عناصر الإعداد الناجح، من خطة ومحتوى وأسلوب ومدرس وتقويم مستمر وغير ذلك من المستلزمات الضرورية لنجاحه وتحقيق فاعليته.

بالإضافة إلى ما ذكرناه آنفاً، هناك جملة من الاعتبارات المهمة من أجل تفعيل عملية إعداد العاملين في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، يجب مراعاتها وتمحيصها وتفعيلها، من مثل:

١- مراعاة الدقة في اختيار وانتقاء أفضل العناصر الملائمة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين (كليات التربية - معاهد إعداد المعلمين..)، وذلك وفقاً لمعايير وأسس موضوعية.

٢- الاهتمام بتزويد المعلم في طور الإعداد، بجميع المكونات الثقافية والتربوية والتخصصية الضرورية لعمله المهني المستقبلي.

٣- ربط الجانب النظري بالجوانب التطبيقية في عملية الإعداد.

٤- أن يتضمن برنامج إعداد المعلم دراسات عن البيئة ووسائل حمايتها والإفادة من مصادرها.

٥- تحديد أفضل العناصر الأكاديمية والتخصصية للقيام بتدريب المتعلمين.

٦- تنوع عمليات واتجاهات الإعداد، وعدم اقتصرها على نظرية تربوية واحدة، لأن من شأن التنوع أن يزيد من فاعلية الإعداد أولاً ومن الممارسات العملية مستقبلاً.

إعداد مديرة الرياض وتدريبها:

يفترض أن يكون المعلم الذي تخرج في كليات التربية، بأقسامها المختلفة، سواء قسم معلم الصف أو قسم رياض الأطفال أو قسم الإدارة التربوية...، مُعداً بشكل يمكنه من مباشرة عمله في المؤسسة التربوية، التي يتعاقد للعمل فيها. حقيقة أن مجمل كليات التربية في الجامعات المختلفة، لا تعد قادة تربويين أو إداريين، بشكل مباشر، ولكنها تعد فيهم الاستعداد والإمكانية، كخطوة أولى. لأنه غالباً ما يتم انتقاء الكوادر الإدارية من أعضاء الهيئة التدريسية، وفق شروط معينة تحددها كل مؤسسة.

و غالباً ما تتضمن هذه الشروط، كفايات ومعايير مختلفة، ينبغي مراعاتها عند اختيار المدراء أو معاونيهم، من مثل:

١- المستوى العلمي والتأهيلي.

٢- عدد الدورات القيادية والتدريبية التي اتبعها المرشح لهذا المنصب القيادي.

٣- السمات الشخصية والاعتبارية المميزة.

٤- الرغبة في ممارسة العمل الإداري.

٥- العمر وعدد سنوات الخدمة التربوية.

٦- فاعلية البرنامج التطويري الذي يتبناه المرشح.

٧- النجاح في الاختبارات الموضوعية والمقابلات الشخصية.
طبعاً إضافة إلى العديد من الاعتبارات الأخرى، التي تختلف من مؤسسة تربوية إلى أخرى، نظراً لتداخل العديد من العوامل والمؤثرات الداخلية والخارجية على السواء.

إعداد معلمة رياض الأطفال وتدريبها:

تعد المعلمة من أهم الشخصيات المؤثرة في تكيف الطفل، وتقبله لدار الحضانه، فهي أول الراشدين الذين يتعامل معهم الطفل خارج نطاق الأسرة مباشرة، ومن ثم فهي تقوم بدور مهم في تذليل المعوقات وتساذه أيضاً على نمو مواهبه، والعناية بها أو قد تصدمه، وتشعره بالإحباط، وذلك لعدم مراعاتها لخصائص نمو هذه المرحلة، فبدون معرفة المعلمة لطبيعة الطفل الذي يقع في نطاق رعايتها فسوف تفقد الدلائل، أو المفاتيح التي ترشدها، وتوضح لها حاجات الطفل.

إن اختيار المعلمات، وحسن إعدادهن، ثم تدريبهن أثناء الخدمة، شرط أساسي لإنجاح العملية التربوية في مرحلة التربية ما قبل المدرسة، حيث تتطلب الرياض بصفة عامة معلمات مربيات، لهن من المعرفة بأصول التربية وعلم النفس وأمور الصحة والتغذية والأساليب التربوية الحديثة، ما يمكنهن من مواكبة نمو الطفل وتوجيهه الوجهة الصحيحة في مرحلة تعد من أهم مراحل النمو الإنساني. كما أن للمعلمة تأثيراً قوياً على نمو الطفل الوجداني والاجتماعي وعلى صحته النفسية واتجاهاته بصفة عامة، سواء أكان هذا التأثير سلبياً أم إيجابياً. فيكاد يجمع المربون على أن مدى إفادة الطفل من التحاقه بدار الحضانه يتوقف - إلى حد كبير - على شخصية وكفاءة المعلمة، ولذلك ينبغي أن يقوم بالعمل في دور الحضانه معلمات مؤهلات تربوياً.

وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى ضرورة أن تتوافر في المعلمة مجموعة من الخصائص العلمية والمعرفية والسمات الشخصية المميزة، المفروض أن تكون قد اكتملت لديها في مرحلة الإعداد الأكاديمي في الجامعة، أو في مرحلة التدريب المستمر أثناء الخدمة في مؤسسات تربية ما قبل المدرسة، من مثل:

- ١- أن تكون لديها رغبة حقيقية للعمل مع الأطفال الصغار.
- ٢- أن تكون لديها القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الأطفال والكبار (زميلات في العمل / أولياء أمور / المسؤولين الإداريين والتربويين).
- ٣- أن تتمتع بالانتران الانفعالي.
- ٤- أن تكون سليمة الجسم والحواس، وأن تكون خالية من العيوب الجسمية، التي يمكن أن تحول دون تحركها بشكل طبيعي، وبحيوية ونشاط مع الطفل.
- ٥- أن تكون ذات خلق يؤهلها لأن تكون مثلاً يحتذى به، وقدوة بالنسبة للأطفال في كل تصرفاتها.
- ٦- أن تكون لغتها سليمة ونطقها صحيحاً.
- ٧- أن تتمتع بالذكاء، مما يسمح لها بالإفادة من كل فرص التعلم، والتدريب المهني، بما يعود بالفائدة عليها وعلى الأطفال والمؤسسة.
- ٨- أن تتمتع بالمرونة الفكرية، التي تساعد على الابتكار، وأخذ المبادرة في المواقف التي تواجهها.
- ٩- قادرة على ملاحظة الأطفال واكتشاف حاجاتهم وميولهم واستعداداتهم المختلفة، ومن ثم العمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن.

١٠- أن تكون متدربة على التعامل والتقبل والانسجام مع أطفال ذوي الحاجات الخاصة.

إعداد المعلمات المساعدات:

نظراً للطلب الكبير والمتزايد على مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في العديد من المجتمعات الحديثة، أدى إلى زيادة عدد الأطفال في المؤسسة الواحدة، وبالتالي زيادة عدد الأطفال في الصف أو التنسيق الواحد، الأمر الذي قد يقتضي وجود مساعدات للمعلمات، يقمن بمعاونتهن في عملهن.

وعليه، غالباً ما يتم اختيار المرشحة لأن تكون مساعدة معلمة، على نفس الأسس والمبادئ التي يتم فيها اختيار المعلمة المشرفة من حيث، الاستعداد للعمل في الروضة ومن حيث الصحة العامة والالتزان العاطفي والانفعالي والأخلاقي والشخصي.

فإذا كان إعداد المعلمة يتم على المستوى الجامعي في كليات التربية، فإن إعداد المساعدات يكون على المستوى المتوسط / معهد - مدرسة خاصة - مؤسسة معنية - كلية صغرى / بمعنى أن تختار الطالبة من الحاصلات على شهادة الثانوية العامة، أو من في مستواها.

وعملية الإعداد هذه، قد تستغرق مدة تتراوح بين عام وعامين، تحصل في نهايتها الطالبة على شهادة تربوية متوسطة من الجهة أو الهيئة المنوطة بالتدريب والإعداد. وقد تتيح برامج الإعداد الفرصة أمام الطالبة للدراسة والعمل بعد التخرج.

وهناك نوع آخر من الإعداد لمساعدات المعلمات، يكون أقل مستوى من الإعداد المتوسط، إذ تختار له الطالبة من الفتيات اللاتي أتممن شهادة الدراسة المتوسطة أو الأساسية، وتتلقى الطالبة دراسات نظرية وعملية تستغرق عاماً

وتؤهّلها في النهاية للعمل في دور الحضانة كمساعدة معلمة. وإعداد الطالبة من مستوى متواضع وإن كان يؤهلها للعمل مع الأطفال تحت إشراف المديرة والمشرفة وإرشادها، إلا أنه لا يفتح الطريق أمامها للترقّي في السلم الوظيفي للمعلمات أو للمشرفات في ميدان دور الحضانة، وإذا اكتفت بهذه المؤهلات المحدودة، تظل مساعدة معلمة أو مشرفة، وتظل من الناحية الوظيفية والمهنية، خارج إطار الهيئة التربوية، مهما طالت حياتها الوظيفية ومهما زادت خبرتها.

الاحتياجات التدريبية لمديرة الروضة ومعاونتها:

يُعد تحديد الاحتياجات التدريبية لمديرة الروضة ومعاونتها عملية منسقة متكاملة ما بين المديرة والمسؤول المحلي وفريق من المختصين التربويين المحليين أو المركزيين من المؤسسات التربوية، التي تعنى بتدريب المدراء والإداريين على المهارات والبرامج التربوية والإدارية في المؤسسة التربوية. ويمكن أن تتم عملية التدريب وفق جدول زمني داخل المؤسسة أو خارجها. يقوم بها فريق مختص في مجال التربية والتدريب الإداري. وتتحدد هذه الاحتياجات في ضوء المتغيرات التربوية والإدارية التي تحدث، وفي ضوء الخبرات السابقة للمديرة أو معاونتها، وفي ضوء مستوى التحصيل الأكاديمي وفي ضوء التطور التقني، أو في ضوء القرارات والتعميمات التربوية الصادرة من مؤسسات الإدارة التربوية العليا.... الخ.

طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتحدد الاحتياجات التدريبية لعناصر الإدارة التربوية في الروضة، والتي غالباً ما يقوم بها فريق مختص في هذا المجال، من خلال تحليل النظام الإداري في المؤسسة ومكوناته وعناصره ومعطياته وفاعليته وإنتاجيته، وفي

ضوء ذلك يتم تحديد نوع التدريب المطلوب / مهارات - كفايات - معلومات - اتجاهات /، ومدته ومكانه ومن يقوم به ومن يشارك به.

وغالباً ما تتضمن الاحتياجات التدريبية للعاملين في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

- أ- برامج توجيهية عامة للعاملات الجدد، لتعرف العمل ومسؤولياته.
 - ب- برامج تدريبية للعاملات القدامى، لإكسابهن مهارات ومعارف جديدة، للرفع من كفايتهن.
 - ج- برامج للعاملات المرشحات لشغل وظائف جديدة.
 - د- برامج تثقيفية تربوية، لمواكبة التطورات الجديدة.
 - هـ برامج تدريبية على الإسعافات الأولية.
- أما بالنسبة للاحتياجات التدريبية لمديرة الروضة ونائبتها، فتتلخص بالنقاط التالية:

- أ- برامج تدريبية مهنية، تتعلق بوظائف الإدارة الأساسية (التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والمتابعة والإشراف والتقويم).
- ب- برامج تدريبية على القيادة وإدارة المؤسسة التربوية.
- ج- برامج تدريبية في كيفية وشروط اتخاذ القرارات الإدارية.
- د- برامج تدريبية في الاتصال الفعال داخل وخارج المؤسسة.
- هـ برامج تدريبية في إدارة الاجتماعات وعقد الندوات.
- و- برامج تدريبية لتطوير العمل التربوي والإداري في المؤسسة، وفق معايير جديدة، الجودة مثلاً.
- ز- برامج تدريبية في الإعلان والدعاية للمؤسسة.
- ح- برامج تدريبية في إدارة الأزمات والمواقف الطارئة.

أشكال التدريب:

يأخذ تدريب العاملين في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، أشكالاً مختلفة، فقد تكون على شكل:

١- محاضرات تثقيفية:

وهي من أكثر وسائل التدريب شيوعاً واستخداماً، والهدف منها هو هدف معرفي، يتجلى في شرح وتوضيح بعض الموضوعات التربوية والنفسية للعاملين في المؤسسة، وغيرها.

٢- التدريب العملي:

وهو محاولة تساعد العامل على اكتساب الخبرة الحقيقية من التدريب عن طريق الممارسة العملية والتطبيقية للمفاهيم والمبادئ النظرية. وقد يتم هذا النوع من التدريب في المؤسسة ذاتها.

وأكثر الطرائق شيوعاً في التدريب العملي هي:

أ- طريقة دراسة الحالة:

وفيها تعرض حالة أو موقف من الحالات والمواقف الفعلية، التي من الممكن أن تواجه العاملين في المؤسسة التربوية، أثناء قيامهم بالعمل. والهدف الأساس من دراسة هذه الحالة هو ليس التوصل إلى حلول وإنما تدريب العاملين - تحت إشراف وتوجيه المشرف - وتنمية قدراتهم على التحليل والدراسة الموضوعية والوصول إلى الأحكام والقرارات الصحيحة.

ب- طريقة تمثيل الدور:

ويقصد بهذه الطريقة، إيجاد موقف واقعي، يقوم المتدربون بلعب الأدوار المختلفة فيه. وينبغي أن يتضمن هذا الموقف مشكلة أو موقف تربوي أو حالة سلوكية معينة أو موقف إداري...، وعلى المتدربين في هذه الحالة أن

يقوموا بتمثيل أدوارهم، بصورة ينبغي أن تكون أقرب ما تكون إلى الواقع. والهدف من تمثيل الدور، هو تنمية فهم المتدربين للطبيعة الإنسانية والعلاقات التي تحكمها وتوجه سلوكها. وهو أيضاً تدريب على الدراسة والتحليل والتفكير من خلال ما يقوم به المتدربون — بعد تمثيل الدور — من تحليل الأسباب التي دفعت كل فرد إلى هذا السلوك في دوره. وتحليل ما يتصل بذلك من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس إنسانية. وينبغي أن ينتهي تمثيل الدور باستخلاص بعض الأسس والمبادئ العامة، التي يراد من المتدربين أن يطبقوها في ممارساتهم الفعلية أثناء عملهم.

٣- الورش الدراسية:

وهي من الوسائل المفيدة في التدريب على العمل والتعاون الجماعي، بقصد الوصول إلى حل مشكلة من المشكلات المعينة على أساس توزيع موضوعات الدراسة في الورشة على أعضاء المجموعة كلها أو على مجموعات مصغرة، لأجل أن يدرسوا تلك المشكلة، ويقوم كل فرد منهم بدراسة جانب من جوانبها.

٤- حلقات المناقشة:

وهي مجموعات صغيرة يتم فيها تحليل ومناقشة الموضوعات أو المشكلات المطروحة تحت إشراف وقيادة موجه مدرب.

٥- الندوات والمؤتمرات:

وهي لقاءات على مستويات مختلفة، محلية ودولية، تناقش موضوع من الموضوعات بطريقة علمية ومنهجية، يشترك فيها عدد من الباحثين والمختصين، يطرحون الآراء والأفكار المختلفة، ثم يتوصلون بالنهاية إلى عدد من القرارات أو التوصيات بشأنها.

٦ - الزيارات الميدانية:

وهي شكل من أشكال التدريب غير المباشر. يتسنى للمشاركين التعرف على المعطيات والحالات عن كثب.

إعداد العاملين في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، في بعض النظم التربوية العالمية:

نظراً لتبلور أهمية مرحلة تربية ما قبل المدرسة في تكوين الأطفال وتهيئتهم للحياة المدرسية، أخذت السياسات التربوية الحديثة، في معظم الدول، تتجه نحو إعداد معلمة رياض الأطفال إعداداً جامعياً عالياً. فعمد العديد من الجامعات إلى افتتاح كليات وأقسام خاصة لإعداد معلمين على مستوى رياض الأطفال. عدا عن ذلك، ظهرت اتجاهات حديثة في الولايات المتحدة الأمريكية، تطالب بأن يكون إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب، باعتبار أن مهنة الطب تعد أحسن مثال متاح للإعداد المهني الناجح. ومن النتائج المهمة، التي تمخضت عن هذا الاتجاه، الداعي إلى "تمهين" التدريس في أمريكا، تمثلت في رفع مستوى الأساتذة في كليات التربية، وزيادة تأثير فاعلية هذه الكليات في عملية تكوين وإعداد المعلمين الجدد.

ومن جانب آخر، تتم عملية إعداد معلمات رياض الأطفال في الولايات المتحدة في كليات المعلمين الجامعية، حيث تقضي الطالبة أربع سنوات دراسية بعد حصولها على شهادة الثانوية العامة، وتمنح درجة البكالوريوس في التربية. وتهدف برامج الدورات إلى تطوير النمو المهني للعاملين في إدارة رياض الأطفال، وتتضمن برامج الإعداد مقررات في (الإعداد المهني في مجال الطفولة المبكرة، دراسة خصائص الأطفال، الإدارة والقيادة التربوية، العلاقات الإنسانية، الإدارة والمجتمع، اختبارات لتحديد معايير اختيار العاملين في إدارة

الرياض، إدارة الأفراد).

وأما برامج التدريب تتضمن ورشات عمل، وكيفية التعامل مع الأطفال، التواصل والعلاقات الاجتماعية بين الروضة والأسرة، الإدارة وعلاقة الروضة بالمرحلة الابتدائية، من خلال عقد اجتماعات إدارية ودراسة حالات إدارية، والتدريب العملي القائم على المشاهدة والتطبيق في الروضة الملحقة بالمعهد لمدة عام كامل (Barger and oters, 1997, Pnon).

ونشير هنا إلى أهم هذه البرامج في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية بوصفها نماذج يحتذى بها، ففي ولاية نيويورك يتكون برنامج الدراسة في معاهد إعداد العاملين في إدارة رياض الأطفال من برنامج أساسي وتدريب ميداني، ومقررات دراسية متخصصة في الإدارة والتربية، ورياض الأطفال وما يرتبط بها وبعض المواد الاختيارية غير التربوية وهذا البرنامج الجامعي مدته ستون ساعة، منها / ١٢ / ساعة للبرنامج الأساسي، ويؤدي البرنامج في نهايته إلى الحصول على دبلوم الإدارة التربوية في هذه المرحلة.

وفي جامعة هارفارد يتكون البرنامج الأساسي من وحدة دراسية عن تحليل مشكلات الإدارة مصحوبة بدراسات ومقررات في الجانب النظري للإدارة؛ ووحدة دراسية عن مختلف جوانب علم الاجتماع والعلاقات الاجتماعية بالإدارة التربوية؛ وسلسلة متصلة من المقررات عن رياض الأطفال؛ ودراسة حالات في الإدارة (نيول، ١٩٩٣، ص ٧٦).

ويلاحظ تزايد إقبال معلمات رياض الأطفال في الولايات المتحدة على متابعة دراستهن الجامعية للحصول على درجة الماجستير في التربية وعلم النفس في مجالات الطفولة، لحاجة المرحلة إلى معلمة متخصصة تدرك المفاهيم الأساسية في المجالات المتعددة لعلم النفس حتى تتمكن من فهم الطفل وخصائص نموه،

وتقوم بالمتابعة الواعية للاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال العمل مع أطفال ما قبل المدرسة، وإتباع ما يتفق منها مع مطالب نمو أطفالها.

وفي إنجلترا، يحظى المعلم باهتمام بالغ من حيث الإعداد والتدريب والتقويم والخدمة، باعتباره ركيزة أساسية من ركائز التعليم، ولذلك لا بد على الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس من الحصول على إجازة في هذا المجال. يشرف على إعداد المعلمين في بريطانيا، مجلس الجامعات لإعداد المعلمين، الذي يقوم بعملية تنظيم إعداد المعلمين، في المملكة المتحدة.

وتتم عملية إعداد المعلمين لمدرسة الأطفال - **Infant School**، غالباً في أقسام في دور إعداد المعلمات أو معاهد التربية التابعة لوزارات التربية والتعليم حيث تستغرق الدراسة ثلاث سنوات بعد الثانوية العامة، تُمنح الطالبة الناجحة في نهايتها شهادة الدبلوم أو إجازة التخصص في التربية لمرحلة الحضانه، وبالنسبة لمدرسة الأحداث الصغار - **Junior School**، تتم عملية الإعداد غالباً في كليات جامعية متخصصة لمدة أربع سنوات، أو بعد حصول الطالب (المعلم) على إجازة جامعية، ويتبع دورة تسمى (شهادة الدراسات العليا في التربية - **P G C E**) لمدة عام دراسي واحد.

وإلى جانب مجلس الجامعات لإعداد المعلمين، هناك هيئة تعنى بتدريب المعلمين تسمى، " وكالة تدريب المعلمين "، وهي هيئة أهلية تعاونية تستهدف رفع مستويات التلاميذ بتدريب معلمهم، وتتضمن مهماتها أيضاً تحسين نوعية التعليم وتطويره، وأنشئت عام ١٩٩٤.

وإجمالاً فإن أهدافها الأساسية تتمثل في النقاط التالية:

- ١- توفير التدريب المتنوع والراقي، الذي يتيح للمدرسين الجدد قدراً كبيراً من المعرفة والتفاهم والكفاءة، التي تعينهم على التفاعل مع طلابهم.

- ٢- تأمين مشاركة فعالة للمدارس في كل أنواع التدريب .
 - ٣- تحسين ظروف المهنة وتطوراتها.
 - ٤- توفير تعليم متميز وعالي الجودة.
 - ٥- تقديم المشورة لوزير الدولة لشؤون التعليم وغيره من المسؤولين فيما يتعلق بتدريب المعلمين، عبر قنوات اتصال مع الإدارات والهيئات المعنية.
 - ٦- إدارة نشاطاتها بفعالية ومراجعتها باستمرار، وتوظيف مؤهلات عاملها بإيجابية.
 - ٧- السعي لتحقيق براعة وانتقائية وكفاءة للمعلمين مع الشعور بالمسؤولية.
 - ٨- توفير المعلمين وتوظيفهم.
 - ٩- الاستمرار في إجراء دراسات التطوير المهني.
- ويتناول منهاج إعداد المعلمين والمدرسين، موضوعات نفسية وتربوية ومهنية وتقنية تشمل: علم نفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الفردي والاجتماعي، كما يتضمن المنهج الأصول الثقافية والسياسية والاجتماعية للعملية التربوية.
- أما بالنسبة إلى التقانات فهي على شكلين:
- التكنولوجيا والتصاميم.
 - تكنولوجيا المعلومات.
- وهناك اهتمام أيضاً بالكمبيوتر المصغر، كمصدر للتعليم، ومقررات تتناول تصميم الكتب، ومواد التعليم والتعلم وإدارتها وتطويرها. يضاف إلى ذلك، وجود مقرر نظرية الإرشاد وتطبيقاتها. وهناك التربية المهنية والتوجيه المهني، والإدارة التربوية. كما أن هناك اهتماماً خاصاً بالتربية العملية، التي تشمل طرائق التدريس الخاصة، ووسائل التعليم المتعلقة بالمقرر المدرسي.

وتركز المقررات التربوية والتعليمية في إعداد المعلمين على الطفولة المبكرة، وعلى مسألة الأنظمة التربوية ومقارنتها، وعلى علم الاجتماع التربوي، وعلى التفتيش والإشراف التربوي والتعليم عن بعد، وعلى فاعلية المدارس وتحسينها (علي، ٢٠٠٥، ص ١٣٠).

أما في الدول الاسكندنافية، وفي معظم النظم التربوية التي تأخذ بالنظام اللامركزي، فإن البلديات المحلية، هي الجهة المخولة إدارياً في رعاية وإشراف وتحديد نشاطات مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

ويمكن أن تمنح البلدية الإذن للروضة الخاصة، في حال أن البرنامج التربوي المعتمد فيها، يوافق المستويات الموضوعية للأمان والنوعية، وفي حال أن الرسوم المفروضة ليست عالية، بشكل غير معقول. كما أن البلدية مسؤولة أيضاً عن نوعية نشاطات الرياض، ويقوم بوضعها أشخاص ذوي تدريب مناسب وخبرة، لتلائم احتياجات الأطفال في البرامج التعليمية السليمة.

ففي السويد مثلاً، تتمتع الوكالة الوطنية للتعليم بدور إشرافي، لتؤكد بأن أحكام قانون التعليم يتم التقيد بها، وأن حقوق الطالب الفردية يتم احترامها.

ويمكن تعريف الوكالة الوطنية للتعليم - **The national Agency for education** بأنها: الهيئة الإدارية المركزية لنظام المدرسة العام السويدي، للأطفال والشباب والراشدين، وأيضاً لنشاطات رياض الأطفال والعناية بالطفل في المدرسة.

وتقوم الوكالة الوطنية للتربية في نظام التربية السويدي، بتحديد وصياغة ومتابعة وتنفيذ الأهداف التربوية، وتدقق الوكالة الوطنية للتربية في نشاطات رياض الأطفال وتهتم بأطفال المدرسة، وكذلك بتعليم البالغين وتتبع طرائق مختلفة، ويكون التركيز دائماً على التأكيد على حق كل فرد بالمعرفة والتطور

الشخصي.

وبما أن نظام مرحلة رياض الأطفال يتضمن / ٥٢٥ / ساعة تربوية وتعليمية، كحد أدنى في السنة / تختلف كيفية ترتيب صفوف الرياض تبعاً للبلديات، وغالباً ما يتم تنظيمها بالتكامل مع المدرسة الإلزامية أو مع مراكز وقت الفراغ /، فإن تدريب معلمات رياض الأطفال، عادة ما يتضمن التدريب على البرامج التربوية الجديدة قبل الخدمة، لتتكيف مع احتياجات الأطفال المتنوعة.

تهتم روسيا الاتحادية اهتماماً كبيراً بمرحلة ما قبل المدرسة بشكل عام، وبالبحث العلمي في هذه المرحلة بشكل خاص، ويشترط على العاملين في إدارة مؤسسات ما قبل المدرسة؛ الحصول على المؤهل العلمي الأكاديمي؛ والخبرة المهنية الخاصة من المعاهد التربوية والأكاديمية المتخصصة في موضوع الطفولة المبكرة؛ ولمدة أقلها ثلاث سنوات وما فوق.

ويتم تأهيل وإعداد مديرات رياض الأطفال في روسيا من خلال المجالات

التالية:

— تدرس الطالبات أربع سنوات في مجال رياض الأطفال بعد الصف الثامن.
— تدرس الطالبات سنتين (معهد إعداد المعلمين) في مجال رياض الأطفال بعد الصف العاشر.

— تدرس الطالبات لمدة أربع سنوات في كلية التربية ما قبل المدرسة للعمل مديرات رياض الأطفال فيما بعد، في السنتين الثانية والثالثة تزور الطالبات رياض الأطفال وتمارس عمل الإدارة فيها كل أسبوع أو كل أسبوعين.

وفي السنة الأخيرة من الجامعة، تمارس الطالبات الإدارة في رياض الأطفال في مدة قدرها ستة أشهر، وذلك لوجود ارتباط وعلاقة وثيقة بين

الجامعة والروضة، ولأهمية تطبيق الأفكار النظرية وضرورتها في إدارة مؤسسات ما قبل المدرسة واقترائها بالممارسات العملية والفعلية داخل الروضة.

أما ما يتعلق بالبرامج الدراسية (الأكاديمية) المرتبطة بإعداد مديرات رياض الأطفال، هناك برامج خاصة في الإدارة، خصائص الأطفال، كيفية التعامل مع الأطفال، أساليب التواصل، كيفية تطبيق المديرية للإدارة الديمقراطية، دليل تدريب عملي للطالبات اللواتي سيكنّ جاهزات للعمل في مجال الإدارة في مرحلة ما قبل المدرسة مستقبلاً.

وكما يتم اختيار الطالبات المعدات والمؤهلات للعمل في الإدارة وفقاً لمعايير واختبارات محددة كاختبارات الشخصية والاختبارات المهنية، وهذه الاختبارات تقيس مدى جاهزية الطالبات للعمل في مجال الإدارة في مرحلة ما قبل المدرسة، ويتم تدريب مديرات ما قبل المدرسة؛ من خلال إخضاعهن لدورات وبرامج تدريبية تقدم لهن أثناء العام الدراسي؛ في مجال الإدارة في رياض الأطفال.

وتتضمن أساليب التدريب: الدورات، والبرامج موضوعات نظرية في الإدارة؛ (محاضرات، ندوات) وممارسات تطبيقية؛ وتدريبات عملية في الإدارة؛ (ورش عمل؛ دراسة حالات إدارية)، وتختلف مدة الدورة أو البرنامج؛ فهناك دورات تتراوح مدتها بين شهر وثلاث أشهر أو ستة أشهر؛ وهناك برامج مدتها شهر أو شهر ونصف على حسب نوعية البرامج والدورات المقدمة لهن.

وعلى عاتق وزارة التربية الفرنسية ومديرياتها المختلفة، تقع عمليات الإعداد والتدريب للعاملين في إدارة مؤسسات رياض الأطفال.

حيث يتم إعداد الطالبات اللواتي سيعملن في مجال الإدارة برياض الأطفال في معاهد أكاديمية خاصة بالتربية قبل المدرسة، لمدة أربع سنوات، ثم ثلاث سنوات للحصول على دبلوم في التربية ما قبل المدرسة. ويتم اختيار مديرات رياض الأطفال ضمن شروط تحددها الوزارة على أن تكون لديها علم بطرائق التعليم في الرياض، وأن تتلقى في الأكاديمية كل المعلومات التي تحتاجها في إدارة الروضة، من خلال إخضاعها لعدة اختبارات شفوية وكتابية ومهنية تؤهلها القيام بالعمل في هذا المجال وقياس مدى قدرتها على الإدارة، وتحليل الموضوعات والمشكلات التي يمكن أن تواجهها مستقبلاً، وأن تكون لديها خبرة ميدانية تطبيقية في مجال الإدارة في مرحلة رياض الأطفال، وذلك لمدة سنة.

أما البرامج الدراسية الأكاديمية، المرتبطة بإعداد مديرات رياض الأطفال، فتقدم فيها معلومات نظرية لمدة / ٦٥٠ / ساعة، تتضمن مواد في الإدارة من مثل: (إدارة الأطفال من حيث تسجيل أعدادهم وتنظيمهم، إدارة الصفوف والمجموعات، تنظيم الأمور المادية، تنظيم تجهيزات الروضة، خصائص الأطفال، العلوم الإنسانية، علم الاجتماع، علم نفس الطفل، نظريات التعلم، التواصل من خلال كيفية التعامل مع الأطفال والمعلمات ...). وأما عن المعلومات العملية فهي تدريبات وتطبيقات عملية في هذا المجال في الروضة، فضلاً عن تدريب عملي لمدة / ١٤٠ / ساعة في مجال الإدارة في الروضة، تتم في المركز الوطني للتربية والتعليم (Inconu, 2005, P2).

وتعمل وزارة التربية على مساعدة العاملات في إدارة رياض الأطفال لتحسين أدائهن من خلال إخضاعهن إلى دورات وبرامج تدريبية تتضمن موضوعات نظرية، وتطبيقات عملية في الإدارة من مثل: (تحسين التواصل

بين الأطفال والأهل والجمعيات الثقافية المرتبطة بالأطفال، تنظيم المشكلات اليومية في الروضة، وإيجاد الحلول لها، تنظيم نشاطات الأطفال وأماكنها، تنظيم زيارات الأهل للروضة...)، وذلك من خلال ورشات العمل ودراسة الحالات الإدارية في الروضة (Association Froncaise, 1990, PP.2,11).

واقع إعداد المعلمين وتدريبهم في البلدان العربية:

تتشابه كثيراً النظم التربوية العربية في عملية إعداد وتأهيل العاملين في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، نظراً لتشابه طبيعة هذه النظم الإدارية والتنظيمية، ونظراً لتقاربها السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وعلى الرغم من التشابه الكبير، إلا هناك بعض الاختلافات بين دولة عربية وأخرى. وهنا سنعمد إلى إلقاء الضوء على تجارب بعض الدول العربية في هذا المجال.

ففي المملكة العربية السعودية مثلاً، تحدد الرئاسة العامة لتعليم البنات، شروط التحاق المديرات في الخدمة، وتشمل المؤهل الجامعي أو الثانوي العامة، مع خبرة في المجال التربوي أو المؤهل التربوي التخصصي، فضلاً عما سبق توافر الرغبة في العمل مع الأطفال.

ويتم اختيار المديرات من الموجهات التربويات اللواتي تكلفهن الرئاسة بهذه المهمة وفقاً لمعايير محددة منها قوة الشخصية والمرونة في العمل الإداري، وفي التعامل مع الآخرين إضافة إلى جوانب أخرى متعلقة بالمظهر الخارجي، ويتم كذلك الاختيار بما لدى الموجهة من الخبرة عن هؤلاء اللواتي تقدمن للعمل في هذا المجال عند قيامهن بالعمل في المدارس الابتدائية من قبل الالتحاق بالروضة، بعد دراسة ما لدى كل متقدمة يتم الاختيار.

أما اختيار مديرة رياض الأطفال الأهلية فيتم وفقاً للتقليد السائد، وهو أن صاحبة الروضة تقوم بالإدارة أو أن تكون زوجة المؤسس، بعد أن حددت

الرئاسة شرط تأسيس رياض الأطفال بواسطة الرجال، وفي بعض الأحيان يقوم المؤسس بتعيين مديرة وفق شروط محددة تتوافق مع تنظيماته الداخلية، فنجد مديرة تحمل الشهادة المتوسطة مع خبرة، إما في العمل المدرسي أو في العمل الإداري، لمدة تتراوح من ٨ / ٢٥ عاماً، ونجد بعض المديرات يحملن الثانوية وبعضهن جامعات في تخصصات مختلفة، ونجد أن هناك قلة ممن يحملن مؤهلات في مجال العمل التربوي والمتخصص في رياض الأطفال وإدارتها (كتبي، ١٩٩٨، ص ص ٣٢-٣٣).

تسعى حالياً الجهات التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية إلى تلبية حاجات التعليم، بوضع الكوادر الفنية في جميع الميادين، ولذا كان التطور بدءاً بالقاعدة ومن مرحلة رياض الأطفال، حيث وضعت شروط وضوابط اختيار الكادر التعليمي والإداري للعاملات في رياض الأطفال ممن يحملن بكالوريوس في مجال التربية، وبكالوريوس اختصاص في مجال رياض الأطفال، والعمل على تنظيم برامج تأهيلية وتدريبية مستمرة ومتكاملة حتى يتحقق ارتفاع مستوى أدائهن من الناحيتين العلمية والعملية.

ومن هذا المنطلق، أسهم برنامج الخليج العربي بدعم من منظمات الأمم المتحدة وبالتنسيق مع الرئاسة العامة لتعليم البنات ومنظمة اليونسكو والذي حظي باهتمام مشترك مدة ثلاث سنوات أنجز خلالها ما يلي:

إنشاء أربعة مراكز لتدريب المعلمات والعاملات في إدارة رياض الأطفال على تطبيق المنهج المطور، وذلك في مدينتي جدة والرياض، ثم في المنطقتين الشرقية والجنوبية، بما يلبي حاجات المناطق التعليمية من المعلمات والمتدربات تربوياً، وقد تمت الاستعانة بخبراء من منظمة اليونسكو في هذا المجال، وتأسس مركز تدريب معلمات ومديرات رياض الأطفال في جدة،

فضلا عن استكمال تدريب مديرات الرياض بافتتاح الدورات التدريبية المكثفة التي يشارك فيها المتخصصون من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات أو بالالتحاق بأقسام رياض الأطفال بكليات التربية لمدة عام دراسي أو فصل دراسي مكثف تدرس فيه المقررات المخصصة لهذه المرحلة، تعقد الدورات التدريبية إما في الإجازة الصيفية وفي الفترة الصباحية، وإما مع بداية العام الدراسي وتضم موضوعات التدريب: خصائص مراحل نمو طفل الروضة، والمناهج، وطرائق التدريس الخاصة بهذه المرحلة.

وفي الكويت تشرف وزارة التربية على إعداد مديري ومديرات رياض الأطفال بصفقتها المسؤولة عن العملية التربوية في الميدان التربوي والتعليمي. وتشترط الوزارة في انتداب أو تعيين مديري الرياض ومديراتها أمرين الدبلوم والأقدمية. أما الدبلوم فيتم تعيين المديرين (المديرات من بين الحاصلين) الحاصلين على درجات جامعية في اختصاصات تربوية تتعلق برياض الأطفال أو قريبة من هذا المجال. وأما القدم فيشترط في تعيين المديرين والمديرات الأكثر قدماً انطلاقاً من تأكيدها أهمية مبدأ العمل في المجال التربوي لمدة لا تقل عن اثنتي عشرة سنة مع توافر المؤهل التربوي والكفاية العلمية (المنظمة العربية، ١٩٩٦، ص ١١٠).

أما في قطر فقد نال تدريب العاملين في رياض الأطفال، اهتماماً كبيراً ولا سيما في السنوات الأخيرة، ضمن التوجيه الجديد والذي يترجم التوجيه العام للقيادة السياسية في الدولة، والتي تعمل على تحقيق التطلعات المستقبلية للمجتمع القطري. وقد تم في ضوء ذلك رسم الأهداف التدريبية المخططة للطموحات الوطنية ووضعت الخطط والبرامج على أسس مدروسة ومتابعة مستمرة من الجهات العليا في الوزارة.

ففي عام ١٩٧٦، صدر الأمر الإداري رقم / ٩٦ / بإنشاء قسم التدريب التربوي للبحوث الفنية بالوزارة، بوصفها جهة مسؤولة ومتفرغة تتولى مسؤولية تدريب العاملين في أثناء الخدمة، بكل جوانبها، على أسس جديدة ومدروسة وخطط مبرمجة وواضحة وشاملة وفي ضوء مهام محددة. وقد شملت البرامج التدريبية المنفذة لجميع المواد المقررة الرئيسة والمكملة مادة وأسلوباً، كما شملت كذلك المعلمين والمعلمات والفنيين والإداريين برياض الأطفال.

وكما تنوعت الدورات التدريبية فمنها ما كانت منهجية ومنها ما كانت دورات إدارية تختص بالمديرين والمديرات. وكان معظم الدورات التدريبية يتم في الفترة المسائية خلال أيام العام الدراسي والقليل منها في الفترة الصباحية. ومدة الدورات التدريبية تتفاوت وفق طبيعة البرامج المقدمة ووفق أنواع فئات المشاركين من معلمات وإداريات في هذه الدورات فمنها ما كانت من ٣-٧ أيام ومنها ما كانت من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع ومنها ما كانت من شهر إلى فصل دراسي كامل. وهدف هذه الدورات تدريب العاملين والإداريين على تحقيق النمو المهني لجميع العاملين في مرحلة رياض الأطفال. وأهم الطرائق المستخدمة في التدريب (المحاضرة، الورش، حلقات المناقشة). وتمشياً مع التوجه الجديد للوزارة وتحقيقاً للدور المتنامي للتدريب التربوي لتنمية جودة العاملين في الحقل التربوي التعليمي في أثناء الخدمة، فقد صدر القرار الوزاري رقم / ٤٣ / لعام ١٩٩٦ الخاص بتشكيل اللجنة العليا للتدريب وذلك في إطار اهتمام الوزارة برفع كفاءة القائمين على العملية التربوية والتعليمية وقد أنيط بلجنة التدريب العليا مهام تتضمن:

— وضع سياسة وإستراتيجية للتدريب في أثناء الخدمة وربطها بالسياسة

التربوية والتعليمية.

— تحديد الحاجات التدريبية في جميع مجالات العمل التربوي والإداري وعلى جميع المستويات والمراحل التربوية والتعليمية، بدءاً من مرحلة الرياض حتى المرحلة الثانوية.

— تخطيط الدورات التدريبية وتصميمها لجميع فئات القوى البشرية العاملة في الوزارة التي تشمل مديري رياض الأطفال والمدارس ومديراتها (آل إبراهيم، ١٩٩٨، ص ص ٨٥ - ٨٨).

وتعد مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في دولة البحرين مرحلة تربوية مستقلة عن المراحل الأخرى، ترعاها الدولة، وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الهيئات المسؤولة في وزارة الشؤون الاجتماعية وبالتالي فإن نحو ٨٠% من دور الحضانة ورياض الأطفال، تتبع نظام المدارس الحكومية من حيث مدة العام الدراسي، أما باقي الدور والرياض تبقى أبوابها مفتوحة على مدار السنة.

ولقد خطت برامج التنمية والتطوير التربوي والتعليمي بالبحرين خطوات واسعة، إلا أن الاهتمام بالتربية في مرحلة ما قبل المدرسة ما زال أقل اهتماماً من مراحل التعليم الأخرى، بدليل أن هذه المرحلة ما زالت خارج سلم التعليم الحكومي، لأن التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة لا يزال تحت إدارة القطاع الأهلي (مجلة دراسات، ١٩٩٤، ص ص ٣٩-٤٠).

اهتمت البحرين بإعداد معلمات رياض الأطفال ومديراتها، وذلك بفتح شعبة لها بكلية التربية بجامعة البحرين مدة الدراسة فيها ٤ سنوات بعد الحصول على الثانوية العامة، وتتولى شؤون التدريب فرق العمل بوحدة تطوير الرياض، ونظراً لقلة المعلمات والمديرات المؤهلات والمتخصصات،

فقد بدأت وزارة الشؤون الاجتماعية بالتعاون مع منظمة اليونسيف بتنظيم دورات تدريبية قصيرة نظرية وميدانية لمدة أسبوعين لمربيات دور الحضانة ومعلمات ومديرات رياض الأطفال ابتداء من عام ١٩٧٦ كما أنشأت الوزارة بالتعاون مع منظمة اليونسيف والمؤسسة العامة للشباب والرياضة مركزاً لتدريب معلمات رياض الأطفال ومديراتها، ويتضمن برامج إعدادهن وتدريبهن مواد في علم نفس الطفل ونموه وأساليب التوجيه والتقييم للأطفال ومواد في الإدارة والمجتمع (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٤، ص ص ٦٤ - ٦٥).

تقع مهمة الإشراف على رياض الأطفال في الإمارات العربية المتحدة على عاتق أكثر من جهة، كوزارة التربية والتعليم ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والجمعيات النسائية، وتقوم بالإشراف الفني والتدريب على قسم رياض الأطفال بالإدارة العامة للتعليم العام من خلال جهاز زمني متخصص في سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة وتربيته.

وكذلك اهتمت الإمارات العربية المتحدة بإعداد مديرات رياض الأطفال من خلال فتح قسم رياض الأطفال بكلية التربية مدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الحصول على الثانوية العامة، وتتابع العملية التربوية والتعليمية في الرياض موجهات أعضاء في الجهاز الفني في القسم ويصدر القسم نشرات فنية غير دورية موجهة إلى المعلمات والمديرات العاملات في رياض الأطفال، كما تقام كل سنة بالتعاون مع الإدارة العامة للتدريب دورة تدريبية تعتمد المحاضرات وورشات العمل والدروس التوضيحية والأساليب المساعدة لزيادة تأهيلهن في مجالات الإدارة وكيفية التعامل مع الأطفال والتواصل مع المعلمات (المنظمة العربية للتربية، ١٩٨٤، ص ص ٦٠-٦٣).

أما في مصر، فتشرف وزارة التربية والتعليم إشرافاً مركزياً على إدارة قطاع التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال قسم الحضانة ورياض الأطفال بالإدارة العامة للتعليم الابتدائي بالتعاون مع وزارة الشؤون الاجتماعية (قسم الأطفال)، كما تشرف على عمليات إعداد مديري رياض الأطفال ومديراتها بالتعاون مع كلية رياض الأطفال ودور المعلمات وكلية البنات بجامعة عين شمس شعبة الطفولة.

وتنص اللوائح على وجوب مراعاة توافر الشروط التالية عند اختيار العاملين في الإدارة والإشراف على رياض الأطفال:

— انتداب مديري الرياض ومديراتها من الحاصلين على درجات جامعية في مختلف الاختصاصات وفق القدم والخبرة.

— أن يختار لرعاية الأطفال الناضرات والوكيلات والمعلمات المتخصصات في رياض الأطفال أخصائيات الطفولة ومن تحمل مؤهلاً تربوياً عالياً.

— أن يختار العاملون في أجهزة رياض الأطفال بديوان الوزارة وبالمديريات والإدارات وبالتوجيه فيها من بين المتخصصين تخصصاً علمياً في مجال دراسات الطفولة أو ممن أوفدوا إلى الخارج للتخصص في هذا المجال.

— أن تكون المديرة من حملة المؤهلات العالية في ميدان الطفولة على ألا تقل مدة دراستها عن خمس سنوات وأن تكون مشاركة في دورة تدريبية في مجال تربية الطفل (الخطيب، ١٩٩١، ص ص ٥١-٦٥).

وأما مهمة التدريب فتكون من اهتمامات الإدارة العامة للتدريب بوزارة التربية وكذلك أقسام التدريب بالإدارات والمديريات، وتتولى هذه المراكز

تدريب المديرين والمديرات على البرامج التدريبية الخاصة بهم وذلك لإكسابهم المهارات اللازمة لنجاحهم في إدارة مؤسستهم.

وأما الموضوعات الخاصة بالتدريب فتشمل: (الاهتمام بتعليم الطفل عن طريق اللعب، كيفية التعاون مع أولياء الأمور، كيفية التصرف في ميزانية الروضة، فصل العمل في الروضة عن المدرسة، التنوع في الأنشطة وإدارتها، أهمية برامج الرحلات، تعليم الطفل المشاهدة، تجهيزات الروضة وأهميتها، الاهتمام بالجوانب الإدارية كاللتنظيم والاتصال).

وأما الأسلوب المعتمد في التدريب هو الجمع بين المعلومات النظرية على هيئة محاضرات وندوات ومناقشات وعرض أفلام توضح أصول الإدارة مع المسؤولين، وبين التدريب العملي على أساليب الإدارة. وفي نهاية الدورات التدريبية، تعقد الامتحانات المختلفة لقياس مدى استفادة المتدرب من البرنامج، ومدى كفايته المتوقعة لأداء دوره في الإدارة (طه، ١٩٩٧، ص ٢٨٦).

وفي لبنان، تشرف مديريةية التعليم الابتدائي ووحدة إدارة شؤون الرياض في وزارة التربية اللبنانية على رياض الأطفال.

أما فيما يتعلق بإعداد مديرات الرياض ومعلماتها فيتم غالباً لمدة أربع سنوات دراسية على المستوى الجامعي.

وأما مواد الدراسة في هذه الجامعات فهي:

مواد تربوية، المناهج وطرائق التدريس، التقويم، مواد تطبيقية، علم نفس النمو، التربية ما قبل المدرسة، الاتصال، منهجية البحث، تأهيل على المقابلة، سوسيولوجيا التربية، التخطيط وإدارة كل جوانب برامج الطفولة المبكرة، الاستخدام لاستراتيجيات التعليم المبرمج والمرتكزة على مراحل نمو الطفل.

وأما عملية التدريب فتتم من خلال دورات تدريبية في أثناء الخدمة

تتضمن حلقات تدريبية موزعة على أعمال المشاهدة أو الممارسة أو المشاركة، التدريب المتواصل، التعليم والتدريب المهني ويتم تنظيم هذه الدورات من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء (بشور وآخرون، ٢٠٠٢، ص ص ٣٣٥-٣٦٠).

تشرف وزارة التربية والتعليم على إعداد مديري رياض الأطفال في المملكة الأردنية ومديراتها، وتشترط في تعيين مديري الرياض ومديراتها الحصول على مؤهل دبلوم كلية مجتمع مدة الدراسة فيها أربع سنوات أو دبلوم تأهيل (سنتين بعد الثانوية) وكما تشترط خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في رياض الأطفال.

ومن مواد الدراسة فيها: (علم النفس، التربية، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، علم الإدارة، التواصل، التنظيم).

وأما عملية التدريب فتجري على شكل دورات تدريبية في أثناء الخدمة، وتتضمن موضوعات التدريب، محاضرات في مجال رياض الأطفال، علم نفس الطفل، عمليات الإدارة، التواصل وزيارات ميدانية إلى المراكز المتخصصة في مجال الإدارة ورياض الأطفال (الخطيب، ١٩٩١، ص ص ٦٣-٦٥).

أما في دول المغرب العربي (الجزائر والمغرب)، فتشرف وزارة التربية على إعداد مديري رياض الأطفال ومديراتها، وتشترط في انتداب مديري الرياض ومديراتها أو تعيينهم في رياض الأطفال أمرين هما: درجة جامعية تربوية إضافة إلى التقدم، لمدة خمس سنوات على الأقل.

أما في تونس، فتشرف وزارة الشباب والطفولة على إعداد مديري رياض الأطفال ومديراتها، وتعطي الأولوية للمديرين والمديرات الحاصلين على

شهادة اختصاص في مجال الطفولة ورياض الأطفال.

وأما الجهة المسؤولة عن التدريب، فتكلف الوزارة كوادراً مختصة في علوم التربية والصحة، لتقوم بهذه المهمة. ويجري التدريب عادة في مجالات: علم نفس الطفل، والطرائق والأساليب البيداغوجية، وتقنيات الملاحظة، وحفظ الصحة، والتغذية، والأنشطة، والمسرح، والبستنة، والتصرف المالي والإداري..

وأما الأسلوب المتبع في التدريب، فيجمع بين الجانبين النظري والعملي، ليتضمن دورات تدريبية وأنشطة مركزة على التنظيم (دروس، محاضرات)، وأخرى موجهة للتطبيق (ورشات وملاحظة ميدانية) (المنظمة العربية، ١٩٩٦، ص ١١٣).

يتضح لنا مما تقدم، أن عملية الإعداد والتدريب مهمة جداً للعاملين في إدارة رياض الأطفال وذلك لتطوير العملية التربوية والارتقاء بمستوى الأداء لدى العاملين في الإدارة في مرحلة رياض الأطفال، إلى المستوى الذي تتطلبه مرحلة رياض الأطفال باعتبارها مرحلة تربوية متميزة بذاتها، لها فلسفتها وإستراتيجيتها الخاصة بها في بناء شخصية الطفل وتكوينها.

كما رأينا فإن عملية الإعداد والتدريب لإدارة مؤسسات رياض الأطفال تختلف من ناحية الإشراف والمؤهل الأكاديمي والخبرة المهنية وبرامج التدريب من دولة إلى أخرى، فالنظم التربوية في الدول المتقدمة بشكل عام، تعتمد على الإشراف غير المباشر في إدارتها لرياض الأطفال من خلال مؤسسات مجتمعية معينة، أما في النظم العربية فيتم الإشراف بطريقة مباشرة ومركزية.

تركز الدول المتقدمة على المؤهل الأكاديمي المتخصص في مجال إدارة

التربية ما قبل المدرسة، والخبرة المهنية، وتأكيد أهمية برامج التدريب العملي الميداني لمدة سنة على الأقل في إدارة مؤسسات رياض الأطفال من خلال توافر المعاهد الأكاديمية والمؤسسات التي تعنى بالإعداد، وتركز على ضرورة ربط الروضة بمعاهد الإعداد ومؤسساته من خلال توثيق الصلة بين الجامعة والروضة في جوانب تطبيق الممارسة الإدارية للمديرات المؤهلات للعمل في الروضة، كما تركز على ربط الجوانب النظرية والعملية بتطبيق الممارسة الإدارية في رياض الأطفال، في حين نجد أن المؤهل العلمي المطلوب للعمل في إدارة رياض الأطفال، غالباً ما يكون عاماً في النظم العربية. ومن حيث الواقع الفعلي، نجد أن معظم العاملات في إدارة مؤسسات التربية قبل المدرسة هن من اللواتي لا يحملن مؤهلات جامعية تخصصية، وغير مؤهلات تربوياً، أما عمليات التدريب، فغالباً ما تكون شكلية.

* * * * *

الفصل الخامس

معايير الجودة في إدارة مؤسسات

التربوية ما قبل المدرسة

تمهيد:

يُعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة - Total Quality Management، فلسفة إدارة عصرية، تركز على عدد من المفاهيم والمبادئ والأسس الإدارية الحديثة الموجهة والهادفة، والتي يستند إليها في المزج بين الوسائل والمعطيات الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية للإداريين، وبين المهارات الفنية المتخصصة، من أجل الارتقاء بمستوى الأداء الإداري وتحسينه وتطويره المستمرين.

وأهم المبادئ التي تقوم عليها هذه الفلسفة الإدارية، التركيز على العميل، التركيز على العمليات والنتائج معاً، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وتعبئة خبرات القوى العاملة نحو اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق، التغذية الراجعة أو العكسية، وأخيراً تعرف بدقة الهيكل التنظيمي للمنشأة أو المنظمة.

وتعد إدارة الجودة الشاملة (T Q M) من المفاهيم الإدارية الحديثة، التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى، وذلك بغية الحصول على كسب رضا المستهلك، وذلك على يد الأمريكي إدوارد ديمينج - Edward Deming والذي لقب بأبي الجودة الشاملة.

ونظراً للنجاح، الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهور تنافس بين هذه التنظيمات

الصناعية والتجارية، للحصول على المنتج الأفضل بغية إرضاء الزبائن والعملاء، فقد ظهر اهتمام المؤسسات التربوية والتعليمية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام، للحصول على نوعية أفضل من التعليم، تخرج نوعية متميزة من الطلبة القادرين على تحقيق كفاية خارجية ممتازة للنظام التربوي.

ماهية الجودة:

تحدد ماهية الجودة من كونها عملية بنائية، تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، باعتماد مفهوم النظم، الذي ينظر إلى المؤسسة، بشكل متكامل، لإحداث تغييرات إيجابية مرغوبة فيها وذلك بتناوله لكل جزء داخل المؤسسة وتطويره، بالشكل المرغوب، للوصول إلى جودة أفضل، وذلك أيضاً، من خلال تحسين ظروف العمل، لكل العاملين داخل المؤسسة، بالإضافة إلى تحفيز جهودهم الإيجابية، بغية رفع سوية الإنتاج.

إن إدارة الجودة الشاملة تمثل إطاراً تنظيمياً متكاملاً، يجمع بين وضوح الهدف ووسائل تحقيقه ومسؤوليات العاملين وواجباتهم، يهيمن على نظام المؤسسة في مستوياتها ومكوناتها المختلفة، إذ يصبح تحقيق الجودة عمل يلتزم به الجميع، وبشكل مستمر، في إطار تنسيق الجهود وتعاون الأفراد في تحقيق الأهداف المبتغاة.

تعريف الجودة:

لقد ظهرت تعريفات عديدة للجودة، نظراً لتنوع الآراء والاتجاهات حولها، ونظراً لعدم وجود اتفاق أو رأي موحد حولها أيضاً. الجودة، أنت تعرف ما هي، ومع ذلك فأنت لا تعرف ما هي... فإذا لم يعرف أحد ماهيتها فإنها، ولأغراض عملية، لا توجد. تؤكد هذه المقولة على أن الجودة، هي الشيء الذي

نراه، فنعرفه. ويذهب إليس - Ellis إلى القول: (الجودة بحد ذاتها، تعبير غامض إلى حد ما، لأنها تتضمن دلالات تشير إلى المعايير - Standards وإلى التميز - Excellence على حد سواء) (دوهرتي، ١٩٩٩، ص ٨ - ٩). غير أن الكل يتفق بالنهاية على أن الجودة تعني التميز.

والآن سنحاول عرض بعض تعريفات الجودة.

*- تعرف الجودة الشاملة، بأنها مجموعة من المبادئ والأسس الإرشادية، التي تمثل التحسين والتطوير المستمر لأداء المنظمة، وذلك من خلال استخدام الأساليب العلمية الهادفة والمنسقة، واستخدام الموارد المادية والبشرية المتوفرة في المنظمة إلى أقصى حد ممكن، بغية تحسين كل العمليات الإنتاجية، التي تكفل تلبية حاجات العميل / الزبون حاضراً ومستقبلاً.

*- ويعرفها " أركارو - Arcaro، بأنها إيجاد ثقافة متميزة في الأداء، حيث يعمل المديرون والعاملون، بشكل مستمر ودؤوب، لتحقيق توقعات المستهلك.

*- وعرفها ريلي - Riley على أنها تحول في الطريقة التي تُدار بها المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف، وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، حيث إن الجودة في النهاية ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل.

*- أما روبرت بنهرد - Robert Benhard (١٩٩١)، فقد عرف إدارة الجودة الشاملة بأنها خلق ثقافة متميزة في الأداء، تتضافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء، وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت.

إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي:

ترجع أهمية إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي - نظراً لتسارع المتغيرات المستمرة والشاملة لكل مجالات الحياة، والالتجاء لابتكار أساليب وتقنيات إدارية جديدة - لمواجهة آثار هذه التغيرات في المجالات كافة، ومن ضمنها المجال التربوي. حيث تُعد إدارة الجودة الشاملة مدخلاً مهماً من مداخل تطوير التعليم، فهو اتجاه من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وتقوم فلسفته على مجموعة من المبادئ، التي يمكن للإدارة التربوية أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن في عملها.

وتعرف إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي على إنها:

- * - عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية والتعليمية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي والتربوي بالمؤسسة.
- وعلى هذا تهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى محاولة إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته من أجل تحقيق جودة المنتج بصورة أفضل وبفعالية أعلى.
- * - أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التربوية، ليوفر للعاملين وفرق العمل، الفرصة لاشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعلم.
- * - أسلوب يمثل طريقة حياة جديدة داخل المنظومة التربوية، تنظر إلى التنظيم على أنه سلسلة جودة مستمرة، تبدأ من المنتج إلى المستهلك، مارة بعمليات الإنتاج نفسها، وهي شاملة، لأنها تشمل كل جوانب العملية التربوية، (الطلبة كمدخلات ومخرجات، والبيئة التربوية ومستويات الأداء).
- ولكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية، لا بد من تنمية

استراتيجيات التنفيذ وأن تتبع هذه الاستراتيجيات من المؤسسة ذاتها، حيث إن المؤسسة هي المسؤولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها، ذلك على اعتبار أن التغير يجب أن يحدث من داخل المؤسسة ولا يفرض عليها من الخارج.

*- إنها عملية استراتيجية إدارية، تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات، التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي، لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة (Hixon .J :1992 : 6-24).

ويركز هذا التعريف على مفهوم إدارة النظم، الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التربوية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم النظر إلى كل من الأطفال المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب الإداري وكيفية تربية المؤسسة لهم، لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية، وكذلك المعلمين والإداريين والعاملين، الذين هم بحاجة إلى تدريب وتطوير لمهاراتهم وكفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفقاً لمبادئ الجودة الشاملة، وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أي مؤسسة تربوية حتى يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مع توفر مناهج توافق متطلبات الحياة العصرية.

وفي مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها: نظام مؤسساتي متكامل للعمليات الإدارية، وطريقة فعالة لتطوير جودة المنتج " الطفل " داخل الروضة، على اعتبار أن نظام التكوين التربوي (الإعداد) عبارة عن سلسلة من العمليات المستمرة، تبدأ من جودة مدخلات النظام، الفلسفة التربوية، والأهداف التربوية، والعناصر البشرية والمادية والفنية

والتقانية... وصولاً إلى جودة مخرجات النظام - والمخرجات هنا هم الأطفال - في المؤسسات التربوية اللاحقة - المدرسة الابتدائية أو الأساسية، مروراً بالعمليات التربوية والتعليمية والقيمية والأخلاقية... وبالتخطيط والتنظيم لكل ما يتصل بمكونات العملية التربوية والتعليمية داخل النظام المؤسسي.

وتعمل إدارة الجودة الشاملة على التحسين والتطوير المستمرين لأداء المؤسسة، من خلال التفاعل القائم والتخطيط العلمي السليم والتنظيم الإداري البناء، ومشاركة العاملين كافة، من إداريين ومعلمين وفنيين وأطفال وأولياء أمور وفعاليات مجتمعية مختلفة... في العمل على تحقيق الجودة الشاملة داخل المؤسسة التربوية.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، يتطلب أرضية معينة في كفاية البنى الإدارية والتنظيمية والاجتماعية والبشرية والمادية، داخل المنظمة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق والإجراء، إذ كيف يمكن أن ينجح تطبيق نظام إداري، تجهل الإدارة ماهيته، عدا أهميته وفوائده التربوية ؟ فلا بد أولاً من تعرف ماهية نظام إدارة الجودة، ومن ثم توفر القناعة القائمة لدى المعنيين الإداريين (القيادة التربوية) بأهميته وجدواه، والعمل على تثبيته وتطبيقه في المؤسسة.

ومن أجل أن يحقق النظام الإداري أداءه، بشكل جيد، وفق معايير من الجودة محددة، يذهب " ديمنغ "، إلى ضرورة فهم المديرين والإداريين، للمبادئ الأساسية، في علم النفس والأسس العلمية لهذه المبادئ، كما أنه ينادي بفكرة الإدارة بالحقائق، التي تتضمن أخذ البيانات والتحليل الإحصائي لها قبل اتخاذ القرارات. ويحذر من القرارات والأفعال الإدارية، التي تقود إلى أقل من الأداء الأمثل للنظام. وهو يقف، بشكل خاص، ضد فكرة إدارة كل مكون من مكونات

النظام. باعتباره منفصلاً عن المكونات الأخرى، وهو المنحى الذي يحدث، مثلاً عندما يحاول المحاسبون (أصحاب المؤسسة) جعل كل نشاط مركزاً ربحياً خاصاً بهم. وهو يحذر من الأساليب، التي تعرض الإنسان ضد النظام أو ضد أشخاص آخرين.

يعتقد " ديمنج " بالمسؤولية الإدارية الشخصية (القيادة) ولكنه يتعدى ذلك المفهوم ليأخذ بالاعتبار المسؤوليات الخاصة لأولئك الذين يديرون المؤسسة. إن الأساليب التقليدية للإدارة تركز في الغالب على مكافآت الإدارة، أما ديمنج فيعكف بدلاً من ذلك على التزامات الإدارة نحو عملاتها.

وفي إطار الجودة الشاملة، يجب أن نتناول النظرية الإدارية العمليات التربوية والتعليمية باعتبارها العمليات المحورية والأساسية لعمل المؤسسة، كما يجب أن تقوم باعتماد على هذه العمليات، كأدوات للتحسين والتطوير، وأن نتناول القضايا ذات العلاقة المؤثرة فيها، من مثل أولياء الأمور والمعلمين وعمليات التقويم والتنظيم والتدريب واستخدام الوسائل التكنولوجية والمعرفية التي تساهم في تنمية شخصية الطفل وتوازنه الجسدي والنفسي والمعرفي.. الخ.

إدارة الجودة في المؤسسات التربوية:

حظيت عمليات الإصلاح التربوي. في بلدان العالم المختلفة، بالكثير من الاهتمام في العقود الأخيرة، كما حظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام، إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة الشاملة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول: إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه الأمم في

العقود القادمة.

وهنا سنحاول استعراض أهم هذه الأسباب، التي دفعت أصحاب الإصلاحات التربوية، للأخذ بالجودة في عملية إصلاحات نظمهم التربوية:

١- التوسع في التعليم بمراحله المختلفة، في العقود الأخيرة، مما انعكس سلباً على كيف التعليم لحساب الكم.

٢- زيادة التسابق الاقتصادي والمنافسة، جعل دول العالم تتطلع إلى النظام التعليمي، باعتباره الوسيلة والسلاح في مواجهة المتغيرات العالمية وذلك بتكوين المواطن ذي القدرات الفعالة في مواجهة التنافس الاقتصادي والعولمة.

٣- إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفق علمي ومعرفي لم يسبق له مثيل، يمثل تحدياً للعقل البشري، واسترجاعها واستخدامها في الوقت المناسب بسرعة متناهية. وهو ما جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها التعليمية، على أساس الجودة ناتجة من وفي اتجاه ظاهرة العولمة.

٤- تنادي ظاهرة العولمة بما يسمى الحياة في قرية عالمية قائمة على أساس التنمية والتفاهم والتسامح بين الشعوب وتقوية الديمقراطية، وكلها أسس لصيغ النظم التعليمية بصيغة معينة تحت اسم إدارة الجودة الشاملة (أحمد، ٢٠٠٣، ص ١٦٥).

٥- النظر إلى التربية كعملية اقتصادية منتجة (أو كسلعة استهلاكية)، وبالتالي لم تعد عملية خدمية، تقدمها النظم التربوية المختلفة لأبنائها بالمجان، حتى في أكثر النظم السياسية شمولية.

مزايا استخدام إدارة الجودة في التربية:

يحقق استخدام إدارة الجودة في المؤسسات التربوية فوائد عديدة نذكر أهمها

هنا:

أ - الاهتمام بعمليات التربية بدلاً من المؤسسة، وبتحسين تلك العمليات بدلاً من الاكتفاء بالمخرجات فقط.

فالمبدأ المشهور في الصناعة والذي يمكن استعارته في هذا المجال يقول: إذا أردت أن تحسن منتجاً أو خدمة، فيجب عليك الانتباه جيداً للعمليات، التي تنتج هذا المنتج أو الخدمة. وذلك لأن مقاييس المنتج أو الخدمة تزود في أحسن الأحوال، بمؤشرات خارجية وتأتي في معظم الأحيان متأخرة جداً بحيث لا تزود بأكثر من الاعتذرات، في حين أن قياس خصائص العملية يزودنا بمؤشرات قيادية يمكن بناءً عليها، القيام بأفعال تضمن أحسن النتائج.

ب- إشراك جميع المعنيين بالتربية، في عملية تحسين التربية، وعدم قصرها على المشرفين والمديرين والمعلمين فحسب.

ج- جعل العاملين في المؤسسة التربوية جميعاً يدركون النظام التربوي وكيفية عمل هذا النظام من واقعه الذي هو عليه، وفيما يجب أن يكون عليه، حتى يستطيعوا المقارنة بين الحاليين وبالتالي الحكم على مدى إتقان النظام للعمل المطلوب منه.

د- صرف الجهود لرفع أداء نظام التعليم وزيادة كفاءته، بدلاً من الانصراف للبحث عن زيادة مدخلاته فحسب، فالعمليات الجيدة يمكنها أن تتدبر أمور العوائق وبعض النقص في الموارد المتاحة.

هـ- تعهد الموارد البشرية العاملة ضمن نظام التعليم بالاهتمام والرعاية عن طرق التدريب المستمر. إذ لا يكفي تحديد الأشخاص المسؤولين والمهام التي عليهم القيام بها، وإنما يجب التأكد من إعداد هؤلاء قبل الخدمة، ومن ثم تحسين أدائهم في أثنائها.

و - الالتفات إلى تحسين النظام التربوي وتطويره، بصورة مستمرة، بدلاً

من الاكتفاء بمجرد إصلاح الجانب، الذي أدى إلى اللوم والتأنيب، بل وفرض العقوبات. ومن المهم تعلم كيفية التطوير بدلاً من الاهتمام بتحديد المعالم كما يسميها (ديمنغ)، والتي تعني توصيف الأعمال والإبقاء على ما تم الوصول إليه، بدلاً من تطويره، لأن هذا يريح العاملين ويعفيهم من شحذ الهمم طلباً للإبداع.

ز- تبني النظرة المستقبلية في مجال التربية، ليس من أجل التلاؤم مع ما يستجد فحسب، بل من أجل الإسهام فيها أيضاً. وهذا يقتضي التنبؤ بالمستقبل من أجل الاستعداد لمتطلباته بأفضل ما يمكن. واختيار الرؤية المستقبلية للتعليم، يكمن في المدى الذي تؤثر فيه المؤسسة خارج أبوابها الموصدة، وكل هذه الميزات تلبي الشروط المطلوبة لتربية متجددة.

ولكي يتعرف معهد المعايير البريطاني (BS I) فوائد استخدام نظام إدارة الجودة، الحاصلة على شهادة الأيزو (I. S. O) أحد أنظمة الجودة- قام بإجراء استفتاء موسع في المؤسسات التربوية، فوجد أن القاسم المشترك بين تلك المؤسسات في مجال الاستفادة من هذا النظام، يمكن تلخيصه على النحو الآتي:

*- ضمان استمرارية وثبات جودة الخدمات التربوية والتعليمية، وبالتالي إرضاء أولياء الأمور والطلبة.

*- تخفيض وتقليل إهدار إمكانيات المؤسسة من حيث الموارد ووقت العاملين.

*- إن تطبيق النظام الإداري المتميز، يُمكن المؤسسة من تحليل المشكلات التي تواجهها وجعلها تتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية، وذلك لمنع مثل تلك المشكلات من الحدوث مستقبلاً.

*- زيادة الكفاءة التربوية من خلال مشاركة الجميع بفاعلية في إدارة المؤسسة

نظراً لدراية كل فرد بدوره ومسؤولياته ومشاركته في التطوير والتحسين، مما يترك أثراً نفسياً وإيجابياً على كل العاملين.

* - رفع مستوى الوعي لدى أولياء الأمور والطلبة والمجتمع تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بالجودة.

* - الإسهام في تأكيد السمعة الجيدة للمدارس محلياً وعالمياً.

* - إن المراجعات الداخلية ومراجعات الإدارة المنتظمة التي هي من صلب نظام الأيزو تجعل النظام يعمل لخدمة المؤسسة وليس العكس.

* - ربط كل أقسام المؤسسة وجعل عملها متناسقاً بدلاً من وجود نظام إداري منعزل لكل قسم أو إدارة. وهذا بالتالي يؤدي إلى انضباط أكثر وتحليل أدق للمشكلات التي يمكن أن تحدث.

* - وجود نظام شامل ومدرّس للمؤسسة، ينعكس إيجابياً على طلبتها، لأنهم سيكونون أول من يحس بتطبيق هذا النظام، وهذا بلا شك سيشكل لبنة هامة من لبنات الانضباط واحترام الأنظمة في نفوسهم، فضلاً عن تعرفهم على سياسات نظام جودة عالمي في سن مبكرة.

* - تطبيق النظام سيقفل من البيروقراطية الإدارية إلى حد بعيد ويتخلص من الكثير من الإجراءات المتكررة والمتعارضة أحياناً، وفي الوقت نفسه، سيبقى ملتزماً بالتعليمات الرسمية.

إلا أنه إذا كان لإدارة الجودة كل هذه الميزات، فإن عديدين لا يرغبون في تطبيقها، إما لصعوبة الالتزام بمتطلباتها، أو خوفاً من فضح الواقع التربوي المتخلف في بلادهم، أو حباً بالراحة وتوفير الجهود، أو تفوقاً ضمن نظام قائم يتجنب مخاطر التجديد، إلى آخر ما هنالك من أسباب، ما زالت هي المسؤولة عن عدم الإقبال عليها، بالرغم من حسناتها الكثيرة.

وعلى كل حال، يتطلب تطبيق أسلوب الجودة في الإدارة التربوية وسائر ميادين التربية، تخطيطاً جيداً والتزاماً صادقاً بمهمات التغيير جميعها، وفي مقدمتها التغيير الثقافي، الذي هو على صلة وثيقة بنفسية الجماعات وآرائها ومواقفها وتوجهاتها، ذات التأثير الكبير كما هو معروف.

حقيقة أن فكرة " الجودة الممتازة - Good enough quality "، لا يمكن تحقيقها، ولكن يجب أن نبحث عن التحسين، بشكل مستمر، كما يقول جاكي هولوي - J.Holloway (Doherty، ١٩٩٩، ص ١٣٠).

إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

السؤال الذي يتبادر إلى الذهن مباشرة، هل يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة ؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب، فإلى أي حد ؟ وهل هناك أنصاف حلول ؟ أو بتعبير آخر هل توجد جودة إلى حد ما وجودة متوسطة وجودة عالية ؟ أم أن الجودة كل متكامل ؟ أسئلة عديدة بحاجة إلى نقاش وتمحيص، سنحاول الإجابة عنها.

ذكرنا سابقاً، أن مفهوم الجودة الشاملة ارتبط أول ما ارتبط بعمليات الإنتاج الصناعي، ثم انتقل بعد ذلك إلى المؤسسات التربوية. والخطوة الأولى في مجال تطبيق معايير إدارة الجودة في مجال التعليم، كانت في مؤسسات التعليم العالي، حيث كانت هذه المؤسسات تواجه موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين. ومواجهة هذه التحديات والتغلب عليها، أمر في غاية الأهمية، لتتمكن هذه المؤسسات من المنافسة والاستمرارية والبقاء، لذلك كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة لتحسين مستويات الجودة وتمكين المؤسسة

من التميز، وذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد أهمها زيادة الإنتاجية وتخفيض تكلفة الأداء وتحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة التي تقدمها للمستفيد. إلا أن النظرة التقليدية المتمثلة في وجهة النظر القائلة بأن تحسين الجودة يتعارض مع زيادة الإنتاجية ويساهم في زيادة تكاليف الأداء، تجعل كثيراً من القيادات الإدارية تتردد في الاستثمار في تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والذي انعكس بدوره على تفاقم المشكلات الإدارية، وسوء الخدمات المقدمة، وبالتالي عدم تحقيق رضا العملاء لما يقدم لهم من خدمات.

إن هذا الأمر برمته من الممكن أن ينطبق على مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، وبخاصة إذا عرفنا أن نسبة هذه المؤسسات المدارة من قبل القطاع الخاص أو الأهلي، تتجاوز ٧٠% في العديد من الدول. هذا يعني أن العملية بالدرجة الأولى عملية ربحية بالنسبة لهؤلاء، وتطبيق إدارة الجودة الشاملة يساهم في المنافسة وبالتالي يحقق الربحية المطلوبة لأصحابها، من خلال تحسين جودة المنتج.

وفي جانب آخر، لم يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه، يقتصر على المؤسسات والمنظمات، التي تستهدف الربح المادي فقط، بل إن رغبة الجهات التربوية العليا ومؤسسات المجتمع المختلفة، تسعى لتحقيق معايير الجودة كواجب وطني ومسألة تدعو إلى الافتخار والاعتزاز. إذ إن تحقيق الأهداف بصورة جيدة ومرضية هو في حد ذاته نجاح ومفخرة لمن قام به بغض النظر عن الربح أو عدمه.

وكنا قد طرحنا السؤال التالي: هل يمكن إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة بطريقة الجودة الشاملة؟ دعوني أولاً استعير من كتاب النبي لجبران خليل جبران هذه العبارات عن الطفولة، " إن أبناءكم ما هم بأبنائكم، فقد ولدهم

حنين الحياة إلى ذاتها، فيكم خرجوا إلى الحياة، وليس منكم، وإن عاشوا في كنفكم، فما هم ملككم، قد تمنحوهم حبكم ولكن دون أفكاركم، فليهم أفكارهم....، في وسعكم أن تجتهدوا لتكونوا مثلهم، ولكن لا تحاولوا أن تجعلوهم مثلكم .”

إن هذه الرؤية الاستشرافية للطفولة، هي تماما ما تؤكد عليه عمليات الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، وهي تتعامل مع الأطفال في سني حياتهم الأولى، تعدهم للحياة الواقعية، بحسب النظرية البراغماتية، وللمستقبل بحسب بعض النظريات التربوية الأخرى. من هذا المنطلق، فإن عملية تحسين وتطوير المؤسسة التربوية، تعتمد بالدرجة الأولى على الانطلاق من نظرية تربوية تحدد آليات عمل القيادات الإدارية في سعيها الدؤوب نحو تحقيق معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال تكريس الطفولة في ذاتها.

لا شك أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ينطلق بالدرجة الأولى من قيادة المؤسسة، والمتمثلة هنا بمديرة رياض الأطفال، التي يقع على عاتقها العبء الأكبر في تحقيق كفاية وفاعلية المؤسسة. فهي المسؤولة، كما ذكرنا سابقاً، عن التخطيط والتنظيم والإشراف والتوجيه والتقويم والاتصال داخل المؤسسة وخارجها، وهي عدا عن ذلك صلة الوصل ما بين المؤسسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة. وحتى يتأتى لها كل ذلك، لا بد أن تتمتع بخصائص علمية وشخصية ومهنية متميزة... تؤهلها للقيام بهذه الواجبات.

إن إدارة الجودة لا تنفصل عن النمط الإداري والقيادي المتبع في المؤسسة، وإذا كان الأمر كذلك، فإن الجودة هنا ترتبط أشد الارتباط بنمط القيادة الديمقراطيّة، من حيث الفلسفة الإدارية والنظرية الإدارية، التي تؤمن بها وتتبنّاها في عملياتها وممارساتها، داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

لقد جرت محاولات عديدة في السنوات الأخيرة لتطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي ومن ثم الثانوي، في كل من بريطانيا والولايات المتحدة وفرنسا وأستراليا واليابان وغيرها من البلدان الأخرى، وجاءت النتائج باهرة، نوجز أهمها هنا:

- *- التحسن في العمليات الإدارية.
 - *- تطورت وتبلورت ثقافة عمل الفريق.
 - *- ثقة متزايدة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين في إدارتهم، واعتقاد متنام لدى الإدارة في النوايا الطيبة وقدرات الموظفين العاملين معهم.
 - *- التركيز على الحقائق كأساس لاتخاذ القرارات وعلى النتائج كمقياس لمدى التقدم والتحسين (دوهرتي، ١٩٩٩، ص ٢٢١).
- من خلال الدراسات العديدة والنتائج التي توصلت إليها، في مجال تطبيق معايير الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي والثانوي، يمكننا أن نؤكد إمكانية تطبيقها في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، ولكن ما يلزمنا هنا، من أجل ذلك، هو تعرف الآليات والعمليات وأساليب التدريب.

العمليات المطلوبة في تطبيق معايير الجودة:

تُعد المتطلبات التالية عوامل أساسية لتبني إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية:

- *- ضرورة إيمان والتزام القيادة الإدارية في المؤسسة التربوية بأهمية إدارة الجودة الشاملة، حتى يتسنى لها القيام بتغيير القوانين واللوائح الإدارية والإجراءات والعمليات والنشاطات التربوية، وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

*- تحديد أهداف المؤسسة بدقة، باعتبار أن تحديد الأهداف هو المدخل الأول

في إدارة الجودة الشاملة.

- * - أن الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها، يجب أن تكون نابعة بالدرجة الأولى من حاجات الأطفال وذويهم.
- * - إدخال التحسينات والتطويرات الضرورية على أساليب وطرائق ونماذج حل مشكلات الجودة، مع العمل على تدريب المعلمات والعاملين والفنيين على كيفية استخدام هذه الأساليب.
- * - مشاركة جميع المعلمات والعاملين في عمليات اتخاذ القرار داخل وخارج المؤسسة، ومنحهم السلطة اللازمة لأداء العمل المنوط بهم، دون الرجوع أو التدخل من قبل الإدارة في كل شيء أثناء عملية التنفيذ.
- * - التدريب المستمر لجميع العاملين بالمؤسسة عبر دورات تربوية وتعليمية وثقافية ومهنية تتعلق بإدارة الجودة الشاملة.
- * - النظر إلى عملية تطوير وتحسين الجودة على أنها عملية مستمرة وذلك يتطلب وجود فرق عمل وذلك لتصميم وتطوير وتحسين جودة الخدمات.
- * - الحرص على استخدام وسائل تربوية وترفيهية متطورة.
- * - العمل على مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي المختلفة.
- * - التعاون مع أولياء الأمور في حل مشكلات الأطفال المختلفة، واعتبارهم شركاء متساويين في العملية التربوية.
- بالإضافة إلى ما سبق، لا بد لمديرة المؤسسة أن تقوم بالأعمال التالية، بغية تحقيق أهداف المؤسسة، والمتمثلة بالدرجة الأولى في تلبية متطلبات ورغبات الأطفال وذويهم:
- * - تعرف آليات جودة التطوير كمنظومة متكاملة.
- * - توصيف عمل المشاركين بإدارة الجودة.

- * - تحديد سلوكيات العمل اللازمة للتطوير .
 - * - تحديد الإمكانيات المادية والبشرية في المؤسسة.
 - * - شرح النتائج الإيجابية المتوقعة من عمليات إدارة الجودة.
 - * - تعميم النتائج على المستوى المحلي.
 - * - تحديد خطوات العمل التفصيلية وتسلسلها.
 - * - السرعة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
 - * - استخدام المعايير العلمية في القياس وتقويم النتائج.
 - * - تبني برامج تدريبية تطويرية في مجال الجودة.
 - * - إرساء ثقافة الجودة الشاملة في المجتمع، وهذا الأمر يحقق ما يلي:
 - تفعيل إنتاجية المؤسسة.
 - تدعيم مسيرة الإصلاح، والتقليل من عوامل المقاومة للتغيير والتجديد.
 - تأكيد الالتزام الخلقي والتميز لدى جميع العاملين والمعلمين والإدارة.
 - تنظيم دافعية وحيوية المعلمين والأطفال.
 - زيادة الوعي بالأولويات التي ينبغي إنجازها.
 - ضمان تحقيق الجودة التربوية من خلال تطبيق المعايير العلمية.
- وحتى يتسنى لها كل ذلك، لا بد لها في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أن تتمتع بالمهارات التالية:
- أ- مهارات العمل الجماعي.
 - ب- مهارة قيادة الآخرين.
 - ج- مهارات التفويض.
 - د- مهارات تنظيم وإدارة الوقت.
 - هـ- مهارات بناء الفريق.

و - مهارات الاتصال الفعال.

ز - مهارات التدريب.

ح - مهارات التفكير الإبتكاري.

ط - مهارة إدارة الأزمات.

ي - مهارات إدارة الجودة الشاملة في التربية والتدريب.

ك - مهارات الإرشاد أثناء الإشراف والتوجيه أثناء العمل.

تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الصف:

يرى " ميرون تريبيوس " - Myron Tribus، أنه ليس من الضروري عادة، أن نناقش مع الأطفال الصغار ما يتوجب عليهم تعلمه، فقد أظهرت الخبرة أنهم متعلمون متحمسون في هذا المستوى من العمر، إلا إذا كانت ظروفهم البيئية قد عملت ضد ذلك.

إن إحدى المهام الأساسية للمعلمين الذين يبادرون بإدارة الجودة في غرفة الصف، هو إثارة الدافعية الداخلية لدى الأطفال للتعلم، بدلاً من إثارة الدوافع الخارجية. ومن الدوافع الخارجية غير الصحيحة نذكر:

أ- التنافس على الجوائز.

ب- التهديد بالعقاب في حالة الأداء الضعيف.

ج- امتيازات خاصة للأداء الجيد.

د- فصل الأطفال إلى مجموعات حسب قدراتهم.

يتجلى دور المعلم هنا في التأكيد على العوامل، التي تثير الدوافع الداخلية لدى الأطفال، وأن نجاحه يرتبط في مساعدتهم على إبراز إمكاناتهم الذاتية وتطويرها (دوهرتي، ١٩٩٩، ص ١١٦).

تهدف الجودة الشاملة، في مجال تربية أطفال الرياض، إلى تطوير مستمر لشخصيتهم وتنمية طاقاتهم الإبداعية وإشباع رغباتهم وحاجاتهم المتنوعة. وذلك من خلال دور المعلم في فهم إمكانيات كل طفل وتعامله معه من خلال هذه الإمكانيات، بالإضافة إلى تعليم كل طفل كيف يتعلم، وتدريبه على ممارسة التعلم الذاتي في اكتساب المهارات والقدرات المختلفة، حتى يكتسب ويدرك أن التعلم عملية مستمرة، ويستطيع بعد ذلك أن ينقل الخبرات المعرفية والسلوكية، التي تعلمها في الروضة إلى البيت والشارع. عدا عن دور المعلم في إذكاء وترسيخ التعاون والعمل الجماعي، حيث يستطيع كل طفل أن يشارك بأفكاره ومقترحاته بكل حرية ويسر من خلال عمليات العصف الفكري، وطرح البدائل المتعددة لحل مشكلة معينة، أو اقتراح أسلوب للعب مثلاً.

المهارات المطلوبة من المعلمة في الصف:

تهتم إدارة الجودة الشاملة بالطفل وتعمل على جعله محوراً للعملية التربوية في المؤسسة. وتعمل المعلمة هنا على تطبيق وتنفيذ الإجراءات التربوية والتعليمية التي تحقق ذلك، من مثل:

- تدريب الأطفال الاعتماد على أنفسهم.
- تنمية المفاهيم العلمية والبيئية والاجتماعية والسلوكية.
- التنظيم واستغلال الوقت.
- استخدام الألعاب وطريقة العناية بها.
- إنشاء الصداقات والتواصل.

كما يتجلى دور المعلمة هنا من خلال:

- * - ترتيب غرفة الصف بالشكل المناسب لعملية التعلم.
- * - تقديم تغذية راجعه لكل طفل.

* - بناء الأنشطة التربوية الصفية بشكل جماعي، وتشكيل مجموعات اللعب، مع مراعاة الفروق الفردية.

* - مشاركة الأطفال في تخطيط وتنفيذ وتقييم نشاطاتهم.

* - تدريب الأطفال على لعب الدور والقيادة.

القيادة وإدارة الجودة الشاملة:

تعد القيادة ذات أهمية بالغة فيما يختص بإدخال وتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة. من هنا يأتي تحديد لجنة قيادة الجودة، التي تتضمن الهيئة الإدارية والمعلمات والعاملين وممثلين عن أولياء الأطفال، وممثلين عن القيادات التربوية العليا، وممثلين لفعاليات اجتماعية محلية ومختصين تربويين وإداريين، وهذا لا يتأتى طبعاً، إلا في نظام إداري ديمقراطي.

ومن المؤكد أن نجاح عملية إدارة الجودة الشاملة، يعتمد بدرجة كبيرة على التزام كامل من الإدارة، وأيضاً على إدراك الإدارة بضرورة توفير النوع المناسب من القيادة. وتقع المسؤولية المطلقة لتحضير وتنفيذ إدارة الجودة الشاملة على عاتق الإدارة وحدها. ويجب أن تخضع عملية اختيار قادة إدارة الجودة الشاملة لمقاييس دقيقة، بالنسبة لنوعيات قيادة المؤسسات التربوية.

كما يجب أن تناط قيادة عملية تنفيذ الجودة بمديرة واعية تماماً بإدارة الجودة الشاملة، وأن تدرك أن الجودة، تشمل الأنشطة والمهام الإدارية والتربوية كافة. كما وتحتاج قيادة برنامج الجودة أيضاً للسمات العامة التي ترتبط بالقيادة، من مثل: الخبرة والمنافسة والإستقامة والمثابرة والثبات على المبدأ والنقّة العالية بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرار، وإلهام العاملين.

مبادئ تطبيق الجودة:

يختلف تطبيق الجودة من مؤسسة إلى أخرى، وذلك بحسب جملة من المعطيات، تتجلى في حجم المؤسسة وموقعها في المجتمع ومستواه الثقافي والاقتصادي، وبحسب أهدافها والخدمات التي تقدمها أيضاً.

يفترض خبراء الجودة الشاملة، أن الجدول الزمني اللازم لتطبيق برنامج الجودة الشاملة يتراوح بين (٩ - ١٥) شهراً، وللحكم على مدى نجاح تطبيق إدارة الجودة في المنظمات المختلفة، تم وضع جوائز للمنظمات التي تنجح برامجها في تحسين الجودة الشاملة، كمعايير لنجاح التطبيق والتنفيذ، تمنح المؤسسات شهادات دولية بذلك، حيث ركزت هذه الجوائز على النجاح في الرقابة الإحصائية كوسيلة لتحسين الجودة. وإن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يستلزم مراجعة شاملة لأحوال النظام من قبل خبراء الجودة بالتعاون مع ممثلين عن جميع الإدارات العاملين بالنظام التعليمي.

هذا وقد صاغ " ديمنج " مبادئ الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية، التي تعد بمنزلة إطار عمل يحتذى به عن الشروع في تطبيق معايير إدارة الجودة فيها، وهذه المبادئ هي:

- * - تطوير أهداف ثابتة للمؤسسات التربوية، تركز على الجودة في تعليم الطلبة والخدمات المقدمة لهم، بحيث تظهر روح المنافسة، وإعدادهم للمستقبل وتزويدهم بخبرات تعليم ممتعة، تنمي إمكاناتهم بشكل كامل.
- * - تبني فلسفة تربوية جديدة للتحسين المستمر واللانهائي، تتماشى مع عصر الاقتصاد.

* - استبعاد عمليات التفتيش وإحلال الجودة الشاملة.

* - إيجاد علاقات عمل تبنى على الثقة والانتماء.

- * - تحسين خدمات المواد التربوية وزيادة الإنتاجية.
 - * - وضع برامج تدريب أثناء الخدمة.
 - * - إيجاد القيادة التشاركية وتحديث الإجراءات القيادية باستمرار.
 - * - إيجاد الجو النفسي الملائم للعمل، بمعنى استبعاد الخوف بحيث يمكن لكل فرد أن يعمل بفعالية في المؤسسة.
 - * - كسر الحواجز الإدارية والكل شريك ومساهم في الإنتاج.
 - * - إبعاد الشعارات والعمل على إيجاد نواتج جيدة.
 - * - إحلال القيادة للجميع.
 - * - إبعاد التدرج الهرمي الإداري، وإيجاد الانتماء والاحترام للأفراد.
 - * - التربية المستمرة وإعادة التدريب.
 - * - إيجاد اتجاهات تشير إلى أن الكل يعمل ويشارك ويغير.
- ويؤكد العديد من الباحثين، الذين عملوا في ميدان الجودة الشاملة، أن هذه المبادئ " لديمغ " لابد أن تدخل في تصميم أي منهج للجودة الشاملة، التي سيطبق في أي مؤسسة تربوية، وهي تُعد من المتطلبات الأساسية لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية المختلفة.

* * * * *

الفصل السادس

النظام الإداري التربوي

في الجمهورية العربية السورية

تمهيد:

حديثنا في هذا الفصل، يتناول طبيعة النظام الإداري التربوي في الجمهورية العربية السورية، والذي يتميز بمركزيته الشديدة، نظراً لجملة من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية... التي تميزت بها المجتمعات السورية المعاصرة. وتتجلى هذه المركزية في هيمنة السلطات التربوية الإدارية، والمتمثلة بوزارة التربية ومديرياتها المختلفة في المحافظات، وبوزارة التعليم العالي وجامعاتها ومراكزها التعليمية الأخرى، على الأجهزة التربوية والتعليمية بأكملها.

فوزارة التربية مثلاً هي التي تضع الأهداف والسياسات والاستراتيجيات التربوية، وتضع الخطط والبرامج وأساليب التنفيذ من تمويل ومناهج وكتب دراسية وامتحانات وإعداد وتدريب المعلمين، وتوفير الوسائل والتقانات التعليمية... كما تقوم بمهمة الإشراف على السلطات التربوية المحلية وتوجيهها على النحو الذي يحقق السياسة التربوية التي تتبناها، كما تقوم السلطات المركزية بتمويل التعليم والإنفاق عليه بالمشاركة مع بعض الإدارات المحلية.

فمنذ عام ١٩٧١ انتقلت صلاحيات، غير قليلة، من اختصاصات الوزارة إلى السلطات المحلية، وبدأ التعاون والتنسيق بين الأجهزة المركزية والأجهزة اللامركزية، تجلّى ذلك في نقل أرائها، عن طريق الموجهين التربويين

والاختصاصيين، وإشراكهم في اللجان والندوات المتعلقة بموضوعات تطوير العملية التربوية. وفي عام ١٩٨٠ برز اتجاه للتخفيف من المركزية، فقد فوض وزير التربية إلى المحافظين، ممارسة اختصاصاته المتعلقة بشؤون موظفي التربية وعمالها ومستخدميها في محافظاتهم، باستثناء الأمور التالية:

- تعيين موظفي الحلقة الأولى.
- نقل موظفي الحلقة الأولى من المحافظة وإليها.
- منح الإجازات الدراسية.
- وضع موظفي الحلقة الأولى خارج الملاك أو إعارتهم، أو إحالتهم على الاستيداع أو قبول استقالتهم.
- كما منح وزير التربية مديري التربية في المحافظات، صلاحيات البت في بعض الشؤون الإدارية، ومنها:
- ١- الموافقة على سفر الموظفين خارج القطر وحصولهم على جوازات السفر وتمديداتها، وذلك في ضوء الأنظمة النافذة.
- ٢- ندب موظفي التعليم للعمل الإداري في مديرية التربية، وإنهاء هذا الندب، وذلك ضمن حدود الملاك العددي المخصص لمديرية التربية، من قبل الوزارة.
- ٣- إحداث المدارس الجديدة بمختلف مراحلها بالاتفاق مع المكاتب التنفيذية في المحافظات.
- ٤- تكليف المعلمين للقيام بوظائف التوجيه التربوي.

ومن جهة ثانية، أبرز المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، الذي عقد في دمشق في عام / ١٩٨٦ / وكذلك المؤتمر الأول لتطوير التعليم الذي عقد في دمشق في عام / ١٩٨٧ / الاهتمام بتطوير الإدارة التربوية، فأوصيا

بتعديل أنظمتها وهيكلها ورفع مستوى العاملين فيها.

وفي مطلع عام / ١٩٨٨ / صدر نظام داخلي جديد لوزارة التربية، حدد مبادئ عملها وهيكلها التنظيمي والإداري، وعمل على تنمية روح التعاون والمبادرة والعلاقات والديمقراطية، والاهتمام بالجانب الإنساني في العمل التربوي.

ووفق النظام الداخلي الجديد لوزارة التربية، انفتحت الإدارة التربوية على المجتمع، فصارت تشترك في معالجة القضايا التربوية المهمة، ممثلين عن المنظمات الشعبية وعن الجهات الرسمية ذات العلاقة، وأعطت للإدارة المحلية بعض صلاحياتها، كما أخذت وزارة التربية بالمشاركة الفعالة في اجتماعات ومسؤوليات وفاعليات وزارات أخرى، ذات صلة بعملها التربوي. كذلك أعطى النظام الجديد مديري التربية في المحافظات، صلاحيات واسعة تمكنهم من الإدارة الذاتية لمعظم شؤون التعليم التابعة لمديرياتهم، ومن ذلك: صلاحياتهم في إحداث المدارس وندب المعلمين للعمل الإداري وللتوجيه التربوي...

كما أكد المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم في الجمهورية العربية السورية، الذي عقد في دمشق عام / ١٩٩٨ / جملة من التوصيات، التي ترسم مستقبل التربية في سورية خلال الحقبة القادمة.

فقد أكد المؤتمر في مجال السلم التعليمي وتحديث محتوى التعليم والتنظيم الإداري على جملة من التوصيات أهمها:

في مرحلة التربية ما قبل المدرسة:

١- توسيع قاعدة رياض الأطفال، من خلال تشجيع المنظمات الشعبية والنقابات المهنية والقطاع الخاص للاهتمام بهذه المرحلة.

٢- إشراف وزارة التربية، إشرافاً واسعاً، على تطبيق المناهج الجديدة.

٣- إعداد الأطر والكوادر المختصة والمؤهلة للعمل في هذه المرحلة على المستوى الجامعي.

في مجال التعليم ما قبل الجامعي:

- ١- إعادة النظر بحدود المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية.
- ٢- إيجاد صيغة متطورة لتأهيل الإداريين في المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والعمل على تطوير هذه المراكز.
- ٣- إيجاد آلية لتعزيز ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع وتعزيز اهتمام الأهـل بشؤون أولادهم في المدرسة.
- ٤- تحديث الأداء التربوي على المستويين المركزي والفرعي من خلال إدخال المعلوماتية في الإدارة التربوية.
- ٥- تحديث الأساليب اللازمة لانتقاء الجهاز الإداري على المستوى المركزي والفرعي.
- ٦- تخصيص معاون مدير، لكل مدرسة نمطية ذات دوام نصفي مهما كان عدد شعبها.
- ٧- العمل على تخفيض أنصبة الإداريين والموجهين التربويين بما يناسب طبيعة عملهم ومهامهم.
- ٨- توفير الحوافز المشجعة للإداريين لاستقطاب الكوادر الكيفية والقادرة على قيادة العمل بشقيه التربوي والإداري.
- ٩- إجراء المزيد من الدراسات في مجال إعداد الإداريين وتدريبهم على نظم الإدارة الحديثة.
- ١٠- تعميق التعاون بين وزارة التربية والمنظمات الشعبية المعنية بالعملية التربوية لتطوير نظم الإدارة التربوية (علي، ٢٠٠٥، ص ٩٠-٩١).

ومن أجل تحقيق هذه التوصيات، فقد جرت في الآونة الأخيرة، عدة إجراءات إدارية، وصدرت عدة قرارات مهمة، تهدف إلى التخفيف من المركزية الإدارية الشديدة والرقابة الحزبية على المؤسسات التربوية وإدارتها، وذلك عن طريق منح السلطات الإدارية الوسطى (مديريات التربية) والمحلية بعض الصلاحيات الإدارية ذات الصبغة التنفيذية، بشكل عام. وعلى الرغم من ذلك، ما يزال النظام التربوي يتسم بالمركزية والمركزية الشديدة. ويتجلى ذلك من خلال الصلاحيات الواسعة جداً، لوزارتي التربية والتعليم العالي.

الهيكل التنظيمي لوزارة التربية:

تسعى وزارة التربية، ومنذ سنوات إلى مواكبة المستجدات التربوية والتقنية والمعرفية على الساحة العالمية، في عملية تهدف بالدرجة الأولى إلى تطوير مهارات واستعدادات وقدرات المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، كما تهدف أيضاً إلى تكريس الاعتماد على الذات، والقدرة على التفاعل مع المتغيرات الداخلية والخارجية المتسارعة، بغية صناعة حياة تربوية جديدة في سورية، تجعل كل فرد من خلال المؤسسة التربوية، منتجاً وفعالاً.

ولهذا قامت وزارة التربية بإجراء العديد من التغييرات الهيكلية والتنظيمية الإدارية والتربوية، وسن العديد من القوانين والتشريعات، تهدف برمتها إلى تطوير العملية التربوية وتحديثها، تماشياً مع متطلبات العصر، بالإضافة إلى مباشرتها بالعديد من المشاريع التطويرية في المجالات الإدارية والتقنية والإعلامية والمهنية والفنية... وذلك بالتعاون مع العديد من الهيئات والمنظمات العربية والعالمية.

والآن، دعونا نتعرف الهيكل التنظيمي لوزارة التربية، والمديريات والشعب التي يتألف منها، ودورها ومهامها.

الهيكل التنظيمي لوزارة التربية

وزير التربية

الهيئة العامة لأبنية التعليم

مديرية مكتب الوزير

مديرية الرقابة الداخلية

المؤسسة العامة للمطبوعات
والكتب المدرسة

مديرية البحوث

معاون الوزير	معاون الوزير	معاون الوزير	معاون الوزير
• مديرية التعليم المهني والتقني • مديرية تقنيات التعليم • مديرية المعلوماتية	• مديرية المناهج والتوجيه • مديرية مجلة المعلم العربي • مديرية الشؤون القانونية • مديرية المسرح المدرسي	• مديرية الامتحانات • مديرية الإعداد والتدريب • أمانة اللجنة الوطنية للتعليم الثانوي • مديرية الصحة المدرسية • مديرية التخطيط والإحصاء	• مديرية الشؤون الإدارية • مديرية المحاسبة • مديرية التعليم الأساسي • مديرية رياض الأطفال • مديرية التعليم الخاص • مديرية العلاقات الثقافية • مديرية التربية الرياضية • مديرية الطلائع • مديرية الأنشطة اللاصفية • صندوق نقاعد المستخدمين
اللجنة النقابية للمستخدمين	الوحدات النقابية للعاملين في الإدارة المركزية		مديرية التربية في المحافظات

(المصدر - وزارة التربية - ٢٠٠٤) .

يتألف الهيكل التنظيمي لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، كما هو مبين في المخطط السابق، من العديد من المكاتب والمديريات والشعب الإدارية والتربوية والإشرافية والتنسيقية.. وغيرها، ولكل مديرية مهامها وآليات عملها. وهنا سنستعرض أهمها:

مديرية مكتب السيد الوزير:

تضم مديرية مكتب الوزير، المكاتب التالية: (المكتب الخاص - مكتب العلاقات العامة - مكتب الشكاوى - المكتب الصحفي - شعبة الترجمة - أمانة السر).

ومن أهم المهمات التي تقوم بها:

أ- تدقيق ما يرفع إلى السيد الوزير من معاملات وشؤون، تمهيدا لعرضها عليه والاتصال بالمديريات أو الجهات المعنية لاستكمال الدراسات اللازمة بشأنها ثم متابعة تنفيذ أحكامها بعد البت فيها.

ب- تلقي الشكاوى الواردة إلى الوزارة وإعداد الردود عليها بالتنسيق مع المديريات المختصة.

ج- تنظيم العلاقات العامة بين الوزارة والمواطنين والجهات المعنية وتعريف الرأي العام بالقضايا التربوية التي تهتمه من موضوعات التربية عن طريق مختلف وسائل الإعلام مثل: الصحافة والإذاعة والتلفزيون والنشرات والكتب والوثائق والصور وغيرها.

د- تنظيم مواعيد السيد الوزير ومقابلاته الرسمية والعادية.

هـ- تهيئة المعلومات والوثائق اللازمة لاجتماعات السيد الوزير ومقابلاته.

و- تسلم البريد الخاص بالسيد الوزير ومتابعته لدى المديريات المختصة.

ز- تغطية زيارات السيد الوزير ونشاطات الوزارة والوفود التربوية القادمة والمغادرة تغطية إعلامية.

ح- الإسهام في وضع برامج استقبال الوفود وإقامتها في القطر بالاتفاق مع الجهات المعنية والاشتراك في تنفيذ البرامج ومتابعتها (متابعة الوفود ومرافقتها).

ط- الإعداد للمؤتمرات والندوات التربوية بالاشتراك مع الجهات المعنية.

ي- الإسهام في تنظيم الحفلات والمهرجانات التي تقيمها وزارة التربية.

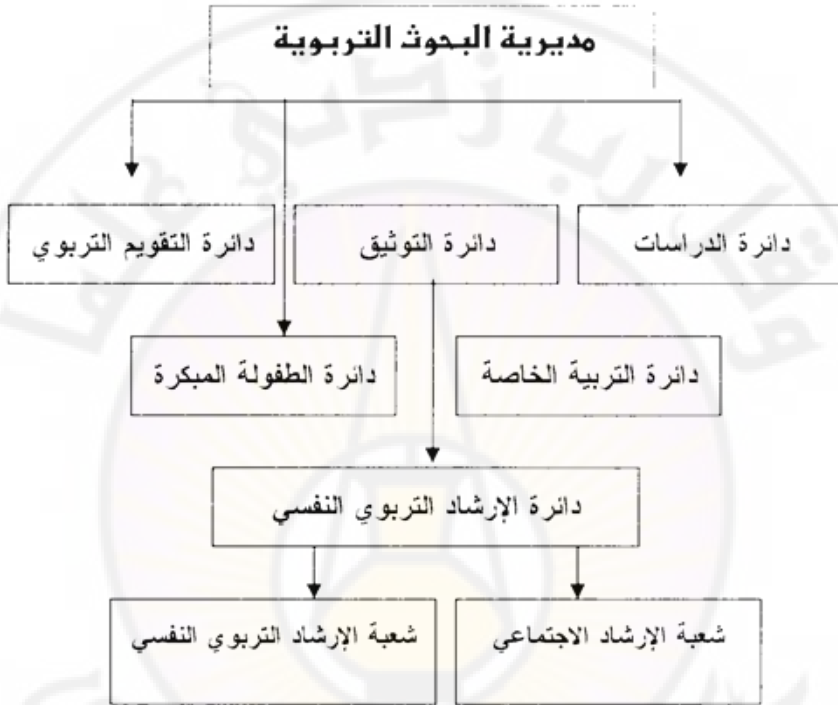
مديرية المناهج والتوجيه:

يبين المخطط التالي الدوائر والشعب التي تتبع هذه المديرية:



مديرية البحوث التربوية:

تضم مديرية البحوث التربوية، الدوائر التالية:



ومن أهم مهمات مديرية البحوث التربوية:

- * - اقتراح الأهداف العامة للتربية، وأهداف المراحل التعليمية المختلفة في هدي السياسة العامة للقطر العربي السوري.
- * - متابعة التطورات والمستجدات العلمية والتربوية في المناهج التعليمية في العالم، وإجراء الدراسات المقارنة للاستفادة منها في تطوير المناهج التعليمية والكتب المدرسية في القطر.
- * - تقويم الامتحانات في مختلف مراحل التعليم لتطويرها بما يلائم الخطط التربوية المعتمدة بالاشتراك مع المديريات المختصة.

* - دراسة واقع النظام التربوي في القطر ومضمونه ومشكلاته ميدانياً، وتقديم المقترحات التي تساعد في تطويره وتحديثه بالتنسيق مع المديريات المعنية.

* - دراسة أنظمة الوزارة من النواحي التربوية ولأسيما الأنظمة الداخلية للمدارس في المراحل الدراسية المختلفة، وأنظمة الامتحانات العامة والانتقالية.

* - اقتراح أسس التعاون بين الأسرة والمدرسة وأساليبه بما يعزز الترابط بينهما لتحقيق أهداف العملية التربوية.

* - رسم الملامح المستقبلية لواقع الطفولة المبكرة ورياض الأطفال في القطر، في ضوء السياسة التربوية العامة، وفي ضوء المستجدات التربوية التي يحتاج إليها الواقع.

مديرية التخطيط والإحصاء:

مديرية التخطيط والإحصاء

دائرة الإحصاء	دائرة التخطيط	مكتب المراسلات
شعبة التخطيط والمتابعة	شعبة الخريطة المدرسية	
شعبة اقتصاديات التعليم	شعبة القوى العاملة	

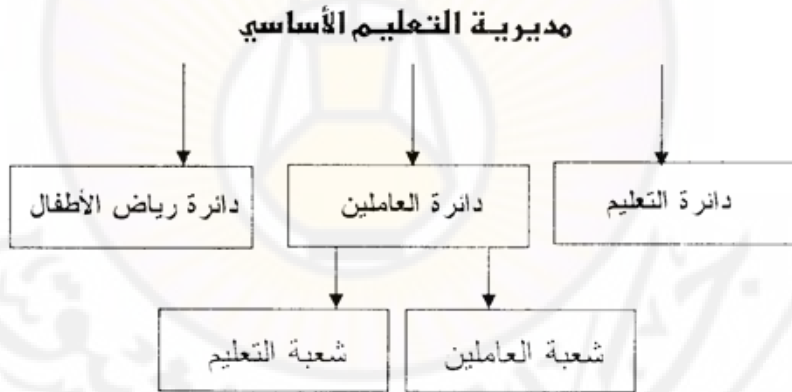
ومن أبرز مهمات مديرية التخطيط والإحصاء ما يأتي:

أ- إعداد الخطط الخمسية والسنوية (بشقيها المادي والاستثماري) بالتعاون مع المديريات ذات العلاقة داخل الوزارة وخارجها، وذلك في ضوء السياسة التربوية المرسومة والأهداف العامة للتربية بما يتوافق ومتطلبات استراتيجية التنمية الاقتصادية والاجتماعية للقطر .

- ب- القيام بالدراسات التشخيصية للواقع التربوي.
- ج- اقتراح الحلول لترشيد الإنفاق على التعليم واستخدام الموارد البشرية.
- د- القيام بأعمال الإحصاء التربوي وإصدار المجموعات الإحصائية وكراس وزارة التربية.
- هـ- تحديد احتياجات الوزارة من القوى العاملة وإعداد ميزان حركتها بالتنسيق مع الجهات المعنية.
- و- تنفيذ الخريطة المدرسية ومتابعتها.

مديرية التعليم الأساسي:

تضم مديرية التعليم الأساسي الدوائر والشعب التالية:



تختص مديرية التعليم الأساسي ورياض الأطفال بالإشراف على سير العملية التربوية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي ورياض الأطفال، بما يحقق أهدافها الكمية والنوعية من خلال: متابعة تنفيذ الخطط الخمسية والسنوية والمشاركة في وضع المناهج وإعداد الميزانية ومتابعة تنفيذها وتقويمها بالتعاون والتنسيق مع المديريات المعنية، وإعداد التعليمات والبلاغات اللازمة

لحسن سير العملية التربوية في مرحلة رياض الأطفال والتعليم الأساسي، وميدانيا من خلال الجولات الميدانية للمشرفين على العملية التربوية في الإدارة المركزية، ومحليا من خلال جولات الموجهين التربويين على مدارس مرحلة التعليم الأساسي ورياض الأطفال.

مديرية التعليم الخاص:



تتجلى مهام مديرية التعليم الخاص بالإشراف على سير التعليم في المدارس الخاصة والمستولى عليها ومدارس وكالة الغوث والمدارس العائدة

للدول والمؤسسات الأجنبية والمخابر والمراكز اللغوية والفنية والمهنية المسائية، والمدارس العربية السورية الخاصة في الخارج، ومراقبة تنفيذ المدارس، للمناهج والخطط الموضوعية، وإعداد التوجيهات اللازمة لحسن سيرها في سائر مديريات التربية، وبالتعاون مع المديريات المعنية في وزارة التربية. بالإضافة إلى متابعة الموضوعات المتعلقة بترخيص المدارس الخاصة بالمرحل التعليمية كافة التي لا تدخل ضمن صلاحية الإدارة المحلية.

مديرية التعليم الثانوي:



تقوم مديريةية التعليم الثانوي بالإشراف على سير التعليم في مرحلة التعليم الثانوي في محافظات القطر كافة، وتشارك المديريات المختصة في وزارة التربية بنشاطات الوزارة في مجال التربية وبما يضمن استقرار العمل التربوي وحسن سيره خلال العام الدراسي، كإجراء مسابقات المدرسين وتعيينهم وتوزيعهم على المحافظات بحسب الحاجة، وتحديد نسب قبول المستجدين من

الطلاب في المرحلة الثانوية، وتحديد مراكز عمل الموفدين لحساب التعليم الثانوي. كما تعالج المديرية كل ما يطرأ من متغيرات على أوضاع العاملين والطلاب انطلاقاً من معايير وضوابط توفر للعام الدراسي الاستقرار، واعتماداً على إحصاءات وجولات ميدانية بقصد الإشراف المباشر على العملية التربوية وتحقيق أهداف الخطة السنوية للوزارة والخطة الخمسية للدولة.

الهيكل التنظيمي لمديريات التربية في المحافظات:

كما قد استعرضنا، قبل قليل، الهيكل التنظيمي والإداري لوزارة التربية، ونطرقنا إلى مهام وعمل بعض المديريات والشعب فيها، والآن سنحاول التعرف إلى الهيكل التنظيمي والإداري لمديريات التربية في المحافظات، والتي تعد من حيث المبدأ، صورة مصغرة لهيكلية الوزارة.

تشكل مديريات التربية في المحافظات، الأقسام الإدارية المكلفة بتنفيذ سياسة الوزارة وخططها في مجال اختصاصها، وهي ترتبط من جهة بالإدارة المحلية التي تقوم بتحديد مهماتها واختصاصاتها وصلاحياتها ونظم عملها وهياكلها التنظيمية، وفق النظام الداخلي، الذي تصدره الإدارة المحلية بالتنسيق مع وزارة التربية، ومن جهة أخرى ترتبط بوزارة التربية التي تقوم بالإشراف عليها من الناحيتين الفنية والإدارية وتحديد أقسامها الهيكلية، وذلك بحسب ما ورد في النظام الداخلي الجديد لوزارة التربية الصادر عام / ١٩٨٨ / وبحسب تعليمات وزارية لاحقة. إن هذه الازدواجية ناشئة بسبب ظروف الإدارة، التي أدت إلى خلق تجربة الإدارة المحلية وإبرازها إلى الوجود في عام ١٩٧١، حيث توجت بصور قانون الإدارة المحلية رقم / ١٥ /، الذي هدف إلى تركيز المسؤولية في أيدي طبقات الشعب المنتجة لتمارس بنفسها مهمات القيادة، مما يتطلب إتاحة أوسع المجالات لتطبيق مبدأ الديمقراطية الشعبية. والوحدات

الإدارية بكل مستوياتها مسؤولة في ظل هذا القانون، عن الاقتصاد والخدمات والثقافة والتربية وكل الشؤون التي تهم المواطنين، حيث تقتصر مهمة السلطات المركزية على التخطيط والتشريع والتنظيم والتجديد والرقابة والتأهيل والتدريب والتنسيق ومتابعة التنفيذ وتنفيذ المشروعات الكبرى، وطبقاً لهذا، فقد أصبحت مديريات التربية في المحافظات، جزءاً من جهاز الإدارة المحلية أو مجال من مجالات عملها (علي، ٢٠٠٥، ص ١١٧).

يرأس كل مديرية تربية، قيادي تربوي بارز، يكون حق تعيينه من صلاحيات وزير التربية. ويختار شاغل هذا المنصب ضمن شروط خاصة من أبرزها تمتعه بالشخصية القيادية وبكفايته الإدارية والتربوية والفنية والتقانية. ويعاونه في عمله مديرون مساعدون، يتولى كل منهم الإشراف على قسم من دوائر المديرية وشعبها، ويختارون ضمن شروط محددة من ذوي الخبرة والكفاية والمقدرة الإدارية والتربوية (وزارة التربية، ٢٠٠٤، ص ١١).

ويعاون مدير التربية في قيادة المديرية عدد من معاونين هم:

- ١- معاون مدير التربية لشؤون التعليم الأساسي والطلّاع.
 - ٢- معاون مدير التربية لشؤون التعليم الثانوي.
 - ٣- معاون مدير التربية لشؤون التعليم المهني والتقاني.
- ويتم توزيع دوائر المديرية ومكاتبها على معاوني المدير بكتاب يصدره مدير التربية مباشرة، وعادة ما يتم هذا التوزيع اعتماداً على الخبرات المهنية والعلمية والقيادية والشخصية للمرشحين.
- والمخطط التوضيحي التالي، يبين الهيكل التنظيمي لمديريات التربية في المحافظات، والدوائر المختلفة التي تضمها.

الهيكل التنظيمي لمديريات التربية في المحافظات

مدير التربية		
مكتب مدير التربية	دائرة المعلوماتية	
دائرة الرقابة الداخلية	مركز الحاسوب التربوي	
معاون مدير التربية لشؤون التعليم الأساسي والطلّاع	معاون مدير التربية لشؤون التعليم الثانوي	معاون مدير التربية لشؤون التعليم الثانوي والتقاني
دائرة التعليم الأساسي	دائرة التعليم الثانوي	دائرة التعليم والتقاني
دائرة التربية الرياضية والمناشط	دائرة المناهج والتوجيه	دائرة تقنيات التعليم
دائرة الصحة المدرسية	دائرة الامتحانات	دائرة التخطيط والإحصاء
دائرة الإعداد والتدريب	دائرة الشؤون الإدارية	دائرة الأبنية المدرسة
شعبة التوجيه التربوي	دائرة الشؤون القانونية	دائرة المحاسبة
شعبة محاسبة الطلائع	دائرة التعليم الخاص	شعبة محاسبة التعليم المهني والتقاني
	دائرة الأنشطة اللاصفية	شعبة التوجيه المهني
	دائرة الرعاية الطلابية	المرآب من الناحية الفنية

(المصدر: عن وزارة التربية- ٢٠٠٤) .

مهام مدير التربية:

يقوم مدير التربية بالعديد من المهمات، نوجز أهمها فيما يلي:

- ١- الإشراف على تنفيذ أهداف وسياسات التربية وإستراتيجيتها وخططها الخمسية، وربط التربية بخطط التنمية، وتحسين الواقع التربوي وزيادة فاعلية النظام التعليمي ورفع كفاية المعلمين وزيادة مردودهم التربوي.
 - ٢- الإشراف على قيادة العملية التربوية في مديرية التربية، وفقاً للقوانين والأنظمة النافذة، ووفقاً لتوجيهات الجهات المعنية التي ترتبط بها أصولاً.
 - ٣- المشاركة في الاجتماعات واللقاءات واللجان التي تعقد في المحافظة بهدف تنفيذ الصلاحيات التربوية العامة ومسؤولياتها في إطار الإدارة المحلية.
 - ٤- يشارك في الاجتماعات الدورية التي تعقد في الإدارة المركزية لرسم السياسة التنفيذية في وزارة التربية.
 - ٥- القيام بزيارات ميدانية إلى المدارس والمعاهد للاطلاع على سير العملية التعليمية وعلى عمليات الامتحانات، ويتفقد مع العاملين فيها قضايا الأبنية والتجهيزات والجهاز التعليمي والإداري... الخ، بهدف تكوين صورة شاملة عن الوضع فيها تمكن مدير التربية من تشخيص الواقع التربوي وقيادة العملية التربوية.
 - ٦- الإشراف على أعمال الامتحانات الانتقالية والعامة.
 - ٧- الإشراف على إعداد الموازنة الاستثنائية والجارية لمديرية التربية.
 - ٨- الإشراف على تدريب المعلمين والعاملين في أثناء الخدمة.
- بعد أن استعرضنا الهيكل التنظيمي لوزارة التربية ومديرياتها المختلفة، نستعرض الآن الهيكل التنظيمي لوزارة التعليم العالي، كونه يشكل الطرف الثاني للنظام الإداري في الجمهورية العربية السورية.

الهيكل التنظيمي لوزارة التعليم العالي



يلاحظ من المخطط التوضيحي لوزارة التعليم العالي، التسلسل الهرمي للسلطات الإدارية، حيث يأتي الوزير في قمة هذا الهرم، ثم يأتي معاونون، ثم مدراء الدوائر المختلفة.

إلا أن سلطة القرارات العلمية والإدارية والبحثية والسياسة التعليمية في التعليم العالي، تخضع لصلاحيات مجلس التعليم العالي، الذي يعد أعلى سلطة في التعليم العالي.

أ- يتألف هذا المجلس، حسب المادة / الثالثة / من قانون تنظيم الجامعات لعام ٢٠٠٦ من:

- الوزير رئيساً وعضوية كل من:
- رؤساء الجامعات.
- رئيس الجامعة الافتراضية السورية.
- ثلاثة من رؤساء الجامعات الخاصة أو المشتركة يقترحهم الوزير سنوياً بالتناوب.
- نائب رئيس جامعة من كل جامعة يقترحه الوزير بالتناوب سنوياً.
- معاوني الوزير ومعاون وزير عن بعض الوزارات تحدد بقرار من رئيس مجلس الوزراء.
- معاون رئيس هيئة تخطيط الدولة يقترحه رئيس هيئة تخطيط الدولة.
- عمداء المعاهد العليا التابعة للوزارة إذا ورد في صك إحداثها نص على ذلك.
- المدير العام لمركز الدراسات والبحوث العلمية.
- المدير العام لهيئة الطاقة الذرية.
- المدير العام للهيئة العامة للاستشعار عن بعد.

- المدير العام للهيئة العامة للبحوث العلمية الزراعية.
- المدير العام للهيئة العامة للثقافة الحيوية.
- المدير العام للمركز الوطني لبحوث الطاقة.
- مدير أكاديمية الأسد للهندسة العسكرية.
- ممثلين اثنين عن النقابة من أعضاء الهيئة التدريسية يقترحهما المكتب التنفيذي للنقابة سنوياً.
- رئيس الاتحاد وممثل آخر عن الاتحاد يقترحه المكتب التنفيذي سنوياً.
- أمين المجلس عضواً ومقرراً.
- ب يصدر رئيس مجلس الوزراء قراراً بتسمية أعضاء المجلس بناءً على اقتراح الوزير.
- ج يحق للوزير أن يدعو لحضور اجتماعات المجلس من يراه مناسباً من ذوي الخبرة دون أن يكون له حق التصويت.
- د ينوب عن الوزير في حال غيابه في رئاسة اجتماعات المجلس من يفوضه من رؤساء الجامعات.
- ومن أهم المهام التي يضطلع بها مجلس التعليم العالي:
 - أ اقتراح سياسة التعليم العالي بجميع تخصصاته ومستوياته في إطار السياسة العامة للدولة.
 - ب وضع السياسة العامة للبحوث العلمية في الجامعات والمعاهد وتوجيهها نحو معالجة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الجمهورية العربية السورية.
 - ج وضع الخطط اللازمة لتنفيذ سياسة التعليم العالي التي تضعها الدولة، وربطه بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتطويره وتوزيع

مؤسساته بما يحقق أهداف الدولة القومية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية.

د وضع الخطط العامة لمؤسسات التعليم العالي من تدريب بما في ذلك تطوير المستوى العلمي والتقني واللغوي والتأهيل التربوي للعاملين العلميين فيها وتقويم أدائهم، وتحديد وسائل التنفيذ ومتابعته.

هـ وضع قواعد قبول الطلبة في الجامعات والمعاهد السورية. والتنسيق بين الجامعات والمعاهد من حيث التكامل ومستوى التعليم والدرجات العلمية والتخصصات والبحث والتدريب والتأهيل والترجمة والتعريب.

ز وضع نظام تقويم الأداء وقواعد الاعتماد العلمي للجامعات وشروط منحه وإلغائه.

ح اقتراح مشروع الموازنة العامة لكل من الجامعات والمعاهد والمؤسسات التابعة للوزارة.

ط إبداء الرأي فيما يتعلق بمسائل التعليم في درجاته المختلفة. ي تحديد مدة الدراسة ومواعيد الامتحانات والعطل والمعسكرات الإنتاجية والتدريب.

ك تحديد أنواع التعليم وأنماطه وأساليبه.

إدارة الجامعات:

أما بالنسبة إلى الجامعات، فإن رئيس الجامعة يمارس صلاحيات واسعة في جامعته تماثل صلاحيات وزير التعليم المنصوص عليها في القوانين والأنظمة النافذة. فقد جاء في المادة / ٢٤ / من قانون تنظيم الجامعات لعام ٢٠٠٦ ما يلي: يقصد بالوظائف الإدارية العلمية في هذا القانون وظائف رئيس

الجامعة ونوابه ومدير فرع الجامعة، وأمين مجلس التعليم العالي، وعميد الكلية ونوابه، وعميد المعهد ونوابه، ومدير المركز المتخصص ورئيس تحرير مجلة جامعية بحثية، ورئيس القسم، ورئيس الشعبة في القسم، وكذلك وظيفة أمين الجامعة، إذا شغلها عضو هيئة تدريسية أو فنية.

أما في المادة / ٢٥ / فقد جاء:

يتولى إدارة كل جامعة:

أ مجلس الجامعة.

ب رئيس الجامعة.

وفي المادة / ٣٣ /، يكون لكل رئيس جامعة أربعة نواب:

١ نائب رئيس الجامعة لشؤون الطلاب والشؤون الإدارية يعاون رئيس الجامعة في إدارة شؤون الجامعة الإدارية والمالية وشؤون الطلاب وتكون له صلاحية معاون الوزير المنصوص عليها في القوانين والأنظمة النافذة.
٢ نائب رئيس الجامعة للشؤون العلمية يعاون رئيس الجامعة في إدارة شؤون الجامعة العلمية والتعليمية.

٣ نائب رئيس الجامعة لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا يعاون رئيس الجامعة في إدارة شؤون البحث العلمي والدراسات العليا.

٤ نائب رئيس الجامعة لشؤون التعليم المفتوح يعاون رئيس الجامعة في إدارة شؤون التعليم المفتوح.

ويجوز الاختصار على ثلاثة نواب لرئيس الجامعة على أن تتناوب بنائب رئيس الجامعة للشؤون العلمية المهمات المطلوبة من نائب رئيس الجامعة لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا. وفي هذه الحالة يتولى مجلس الشؤون العلمية اختصاصات مجلس البحث العلمي والدراسات العليا.

ويعين نائب رئيس الجامعة من بين الأساتذة بمرسوم لمدة سنتين قابلة للتجديد مرة واحدة بمرسوم.

يتألف مجلس الجامعة من رئيس الجامعة رئيساً وعضوية كل من:

- ١ نواب رئيس الجامعة.
 - ٢ عمداء الكليات.
 - ٣ عمداء المعاهد العليا.
 - ٤ مديري المراكز الملحقة بالجامعة.
 - ٥ ممثل عن الوزارة يسميه الوزير.
 - ٦ رئيس المكتب الفرعي للنقابة في الجامعة ممثلاً عن النقابة.
 - ٧ ثلاثة طلاب يمثلون الاتحاد، أحدهم من طلاب الدراسات العليا كلما أمكن ذلك، إذا كان عدد الأعضاء الآخرين يتجاوز العشرة ومن طالبين اثنين إذا كان العدد عشرة فأقل.
 - ٨ أمين الجامعة ويتولى أمانة سر المجلس.
- ومن أم المهام التي يختص بها مجلس الجامعة نذكر الأمور الآتية:
- ١ اقتراح تعيين أعضاء الهيئة التدريسية ونقلهم وندبهم وإعارتهم وقبول استقالتهم، وجميع الأمور الأخرى المتعلقة بأوضاعهم الوظيفية.
 - ٢ الموافقة على استخدام الخبراء السوريين والعرب والأجانب عن طريق التعاقد وفق القوانين والأنظمة النافذة.
 - ٣ اقتراح قواعد قبول الطلاب في الجامعة.
 - ٤ الموافقة على التوزيع العام للدروس والمحاضرات في الكليات.
 - ٥ الإشراف العام على سير الامتحانات.
 - ٦ منح الدرجات العلمية والدكتوراه الفخرية.

٧ توزيع المنح والهبات والمساعدات المقدمة للبحوث العلمية وفق القوانين والأنظمة النافذة.

٨ اقتراح إحداث كليات أو أقسام أو معاهد في الجامعة.

٩ الموافقة على إحداث مراكز متخصصة ملحقة بالجامعة أو بإحدى كلياتها أو أحد معاهدها.

١٠ الموافقة على تشييد الأبنية الجامعية وتجهيزها وصيانتها.

١١ إيقاف الدراسة في الكليات بعضها أو كلها.

١٢ إبداء الرأي في جميع الأمور التي يعرضها عليه رئيس الجامعة.

١٣ تفويض رئيس الجامعة ببعض اختصاصاته.

ويختص بصورة عامة بجميع الشؤون العلمية والتعليمية والبحثية والإدارية والتنفيذية والمالية المتعلقة بالجامعة وغيرها من الاختصاصات المنصوص عليها في هذا القانون والقوانين الأخرى النافذة وذلك بما لا يتعارض مع اختصاصات المجالس الأخرى.

والجامعة، هيئة علمية عامة، لها شخصيتها الاعتبارية واستقلالها الإداري والمالي، وترتبط بالوزير ضمن الحدود المنصوص عليها في قانون تنظيم الجامعات، ولائحته التنفيذية.

إدارة الكليات الجامعية:

وعلى صعيد الكليات الجامعية، يتولى إدارة كل كلية مجلس الكلية وعميدها. حيث يتولى عميد الكلية إدارة شؤون الكلية العلمية والتعليمية والبحثية والإدارية والمالية، وهو مسؤول عن تنفيذ القوانين والأنظمة الجامعية وقرارات مجلس التعليم العالي والمجالس الجامعية ومجلس الكلية.

ويقدم العميد إلى رئيس الجامعة في نهاية كل عام دراسي، تقريراً عن

شؤون التعليم والبحوث العلمية وسائر نواحي النشاط في الكلية.
ويكون لكل عميد كلية نائبان أحدهما لشؤون الطلاب والشؤون الإدارية،
والثاني للشؤون العلمية، يعاونان العميد في أعماله.
يتألف مجلس الكلية من العميد رئيساً وعضوية كل من:

- ١ نائب عميد الكلية.
- ٢ رؤساء الأقسام في الكلية.
- ٣ ممثل عن النقابة من بين أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية.
- ٤ ممثلين اثنين عن الاتحاد من طلاب الكلية أحدهما من طلاب الدراسات العليا.

ومن أهم الأمور التي يختص بها مجلس الكلية:

- ١ وضع القواعد المتعلقة بمواظبة الطلاب ونظام الدروس والمحاضرات والأعمال الجامعية الأخرى.
- ٢ اقتراح مناهج الدراسة وبرامجها والقيام بالتنسيق بينها في الأقسام المختلفة وتوزيع الدروس والمحاضرات على أعضاء الهيئة التدريسية وغيرهم.
- ٣ تنسيق البحوث العلمية في الأقسام وفقاً لقرارات مجلس البحث العلمي والدراسات العليا.
- ٤ تنظيم امتحانات الكلية وتوزيع أعمالها على الممتحنين والمراقبين وتقديم الاقتراحات بشأنها واعتماد نتائجها وإعلانها.
- ٥ اقتراح مشروع اللائحة الداخلية للكلية وتعديلاتها.
- ٦ اقتراح منح الدرجات العلمية.
- ٧ اقتراح خطة التأهيل والتدريب لأعضاء الهيئات التدريسية والفنية والمخبرية والإدارية وإنمائها.

٨ تقديم الاقتراحات إلى مجلس الجامعة فيما يتصل بالكلية في خطة الجامعة والاعتمادات اللازمة لتنفيذها.

ويختص مجلس القسم في الكلية، بالأمور الآتية:

- ١- تنفيذ قرارات المجالس الجامعية المختصة.
 - ٢- اقتراح المقررات الدراسية التي يتولى القسم تدريسها ومناهجها واقتراح تعديل اللائحة الداخلية والتنسيق بين مختلف الاختصاصات.
 - ٣- اقتراح توزيع الدروس النظرية والعملية والمحاضرات وحلقات البحث.
 - ٤- دراسة خطط البحث العلمي وحاجة القسم من المعيدين والتجهيزات المخبرية.
 - ٥- اقتراح تعيين المشرفين على الرسائل وتأليف لجان الحكم عليها ومنح الدرجات العلمية.
 - ٦- وضع المشروعات المتصلة بفعاليات القسم في مجالات التدريس والبحث العلمي وممارسة المهنة لعرضها على مجلس الكلية.
 - ٧ - وضع التقرير السنوي عن فعاليات القسم.
 - ٨- دراسة جميع القضايا والأعمال العلمية والتعليمية والبحثية والخدمية والمالية المتعلقة بالقسم.
 - ٩- دراسة ما يحيله إليه مجلس الكلية.
- وبهذا الشكل نكون قد قدمنا صورة متكاملة عن النظام الإداري التربوي في الجمهورية العربية السورية.

* * * * *

قائمة بالمصطلحات العلمية

A

Ability	قدرة - مقدرة
Achievement	إنجاز
Activities	أنشطة تعليمية
Adequacy	كفاية
Administration	إدارة
Administrative behavior	السلوك الإداري
Administrative development	التطوير الإداري
Administrative grid theory	نظرية الشبكة الإدارية
Administrative growth	النمو الإداري
Administrative planning	التخطيط الإداري
Administrative reform	الإصلاح الإداري
Analysis of organizational structure	تحليل الهيكل التنظيمي
Attitude	اتجاه
Autocratic	ديكتاتورية
Authority & responsibility	السلطة والمسؤولية

B

Base	قاعدة
Bureaucracy	بيروقراطية
Behavior	سلوك

Belief	اعتقاد
Beloning	انتماء
Budget	الموازنة المالية
Business strategy	إستراتيجية العمل

C

Career development	تنمية المسار الوظيفي
Cautions	محاذير
Central	مركزي
Censorship	مراقبة
Centralization	مركزية
Change leadership	قيادة التغيير
Change management	إدارة التغيير
Character	طبيعة الشخصية
Choice	اختيار
Charisma	جاذبية الشخصية
Competent	مختص - ذو أهلية
Competitiveness	المزايا التنافسية
Cost	كلفة
Control theory	نظرية الضبط
Conceptual skills	المهارات الإدراكية
Conformity	مراعاة القواعد
Constraints	ضوابط

Contingency theory	النظرية الظرفية
Creative training	التدريب الإبداعي
Correlation analysis	تحليل الارتباط
Culture	ثقافة
Curriculum	منهاج
Customers	الزبائن

D

Data	بيانات
Decentralized organization	التنظيم اللامركزي
Decision quality	نوعية القرار
Decision support systems	نظم دعم القرارات
Decisions making	اتخاذ القرارات
Decentralization	لامركزية
Delegation	تفويض
Delegation of authority	تفويض السلطة
Democratic	ديمقراطية
Developing managers	تطوير المدراء
Diagnosis	تشخيص
Diagnostic testing	عملية اختبار تشخيصي
Dictatorship	حكم مطلق
Didacticisms	فن وأساليب التعليم - التدريس
Didacticisms	نقل المعارف النظرية إلى التطبيق العملي

Disadvantage	مساوئ
Disagreement	اختلاف الرأي
Disorder	فوضى
Directive leadership	القيادة الموجهة
Direction	توجيهات
Discussions method	أسلوب المناقشات
Division of work	تقسيم العمل
Down ward communication	اتصال هابط

E

Economic	اقتصاد
Economic growth	نمو اقتصادي
Educational	تربوي
Education development	تطوير التعليم
Effective	فعال - مؤثر
Efficiency	كفاية
Empowerment	منح السلطة
Equality	المساواة
Estimation	تقدير - احترام
Etiquette	آداب السلوك
Evaluating the strategic plan	تقييم الخطة الإستراتيجية
Execute	ينجز - ينفذ
Executive support systems	نظم دعم المدراء

Experience

خبرة

F

Fact

حقيقة

Failure

إخفاق

Feed back

تغذية راجعة

Files

ملفات

Financing

تمويل

Flexibility

مرونة

Flexible benefits

المنافع المرنة

Follow-up

متابعة

Formal

رسمي

Formulating

صياغة

Formalization

الرسميات

Fee-rein leadership

القيادة الحرة

Frame work

إطار العمل

Foundation

أساس

Function

وظيفة

Functional and structural aspects

الجوانب الهيكلية والوظيفية

G

Generalizations

تعميمات

Globalization

العولمة

Goals

الأهداف

Goals definition	تعريف الأهداف
Goal attainment	تحقيق الأهداف
Grading	تحديد مستوى
Great man theory	نظرية الرجل العظيم
Group discussions	مناقشة جماعية
Group management	الإدارة الجماعية
Guidance	إرشاد

H

Hierarchy	تسلسل هرمي
Human aspects	الجوانب الإنسانية
Human behavior	السلوك الإنساني
Human development	التنمية البشرية
Human relations	العلاقات الإنسانية
Human skills	المهارات الإنسانية
Humans resources	الموارد البشرية

I

Ideology	عقيدة - مذهب
Idiomatic	اصطلاحي
Implementing the strategic plan	تنفيذ الخطة الإستراتيجية
Impoverished management	الإدارة السلبية
Increase	زيادة
Individualistic skills	مهارات ذاتية

Individual development	التنمية الفردية
Individual tasks	المهام الفردية
Individual differences	فروق شخصية
Influence	تأثير
Informal norms	النماذج غير الرسمية
Information quality	جودة المعلومات
In service training	التدريب أثناء الخدمة
Instruction objectives	الأهداف الإرشادية
Instructions	تعليمات - أوامر
Integrated system	منظومة متكاملة
Intellectual technology	التكنولوجيا الفكرية
Interview	مقابلة

J

Job satisfaction	الرضا الوظيفي
Job description	الوصف الوظيفي
Just in time training	التدريب في الوقت المناسب
Justice	العدالة

L

Lassies -fair leadership	قيادة منطقة
Leadership	القيادة
Leadership trails	السمات القيادية
Line of authority	خط السلطة

Level	مستوى
Line organization	التنظيم الرأسي
Long term objective	الأهداف طويلة الأجل

M

Maintenance	الصيانة
Mandate	تفويض
Management	الإدارة
Management by objectives	الإدارة بالأهداف
Management consensus	وعي الإدارة
Management control level	مستوى الرقابة الإدارية
Management environment	بيئة الإدارة
Management reports	التقارير الإدارية
Management style	النمط الإداري
Management thought	الفكر الإداري
Managerial corruption	الفساد الإداري
Managers errors	أخطاء المدراء
Managerial leadership	القيادة الإدارية
Mastery test	اختبارات إتقان
Morale	الروح المعنوية
Matching	مطابقة
Method	طريقة
Mission	مهمة

Motivation	دافعية
Multi functional	متعدد الوظائف
Multiple management	الإدارة المتعددة

N

National income	الدخل القومي
Needs	الاحتياجات
Needs gratification	إشباع الحاجات
Norms	عادات

O

Object	هدف - غرض
Objection	اعتراض
Objective	موضوعي
Obstacle	عائق - عقبة
Observation	ملاحظة
Opened education	التعليم المفتوح
Opened system	نظام مفتوح
Operational	إجرائي
Oral communication	اتصال شفهي
Organizational chart	الخارطة التنظيمية
Organizational climate	المناخ التنظيمي
Organizational culture	الثقافة التنظيمية
Organizational politics	السياسات التنظيمية

Organizational structure	الهيكل التنظيمي
Organizing	التنظيم
Outputs	المخرجات

P

Partial planning	التخطيط الجزئي
Participation	المشاركة
Performance improvement	تحسين الأداء
Performance	الأداء
Performance analysis	تحليل الأداء
Performance management	إدارة الأداء
Permissive	تسامح - تساهل
Personality	شخصية
Personnel management	إدارة الأفراد
Persuasiveness	القدرة على الإقناع
Philosophy of management	فلسفة الإدارة
Planning	تخطيط
Potential	قدرات كامنة
Possibility	الاحتمال
Position power	السلطة الوظيفية
Practice	ممارسة
Problem	مشكلة
Problem solving	حل المشكلات

Profession	مهنة
Procedural aspects	الجوانب الإجرائية
Procedures	الإجراءات
Process control systems	نظم رقابة العملية
Promotion	ترقية
Project	مشروع
Prospective	متوقع - محتمل
Physical traits	سمات جسمية

Q

Qualitative method	الطريقة النوعية
Quality	النوعية - الجودة
Quality control	الرقابة على الجودة
Quality service	جودة الخدمات
Questionnaire	استبيان

R

Random	عشوائي
Re-organization	إعادة التنظيم
Receptivity to changes	تقبل التغيرات
Recognize	إدراك
Record keeping	حفظ السجلات
Reform	إصلاح
Reinforcement	تدعيم - تعزيز

Regime	نظام الحكم
Regard	احترام
Report	تقرير
Requirements	متطلبات
Research	بحث علمي
Responsibility	المسؤولية
Resolution	قرار حازم
Reward	مكافأة
Rights	حقوق
Role playing	لعب دور
Rules	القواعد

S

Schedule	جدول - برنامج زمني للتنفيذ
Self respect	احترام الذات
Self actualization	تحقيق الذات
Self control	ضبط النفس
Self development	التنمية الذاتية
Situation	الموقف
Situational theory	النظرية الموقفية
Skill	المهارات
Social needs	حاجات اجتماعية
Social process	عملية اجتماعية

Social system	نظام اجتماعي
Span of control	نطاق الإشراف
Staff	طاقم العمل
Standards	مقاييس نظامية
Statistics	إحصاءات
Strategic management	الإدارة الإستراتيجية
Strengths	نقاط القوة
Suitable	مناسب
Subject	موضوع
Summative evaluation	تقويم ختامي
Superior performance	الأداء المتميز
Supervision	الإشراف
Surveillance	مسح -- مراقبة دائمة
Surveys & interviews	البحوث و المقابلات

T

Tactical	تكتيكي
Team spirit	روح الفريق
Task analysis	تحليل المهام
Technical skill	المهارات الفنية
Tendency	نزعة -- اتجاه
Top management	الإدارة العليا
Total planning	التخطيط الشامل

Total quality management	إدارة الجودة الكاملة
Transparency	شفافية
Two way communication	اتصال ذو اتجاهين
Two factor theory	نظرية العاملين
Traditional	تقليدي
Transfer of trainings	انتقال أثر التدريب
Trait theory	نظرية السمات
Training	تدريب
U	
Uniformity	نمطية
Up ward communication	اتصال صاعد
V	
Verbal communication	اتصال لفظي
Vocational preparation	إعداد مهني
W	
Work station	مركز تدريب
Work relationship	علاقات العمل
Work values	قيم العمل
World wide web	الشبكة العنكبوتية العالمية
3-D theory of leadership	نظرية الأبعاد الثلاثة القيادية

* * * * *

المراجع

- * - آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق (١٩٩٨)، إعداد العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بدولة قطر، بحث مقدم إلى مجلة التربية، العدد ١٢٥، السنة ٢٧.
- * - آل ناجي، محمد بن عبد الله (٢٠٠٠)، الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، دمشق، سوريا.
- * - أبو عابد، محمد (٢٠٠٠)، الإدارة المدرسية الحديثة، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، الأونروا، اليونسكو، عمان، الأردن.
- * - أحمد، إبراهيم، أحمد (١٩٩١)، نحو تطوير الإدارة المدرسية، ط١، دار المطبوعات الجديدة، سلسلة دراسات نظرية وميدانية، الإسكندرية، مصر.
- * - أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢)، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق - مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.
- * - أحمد، حافظ فرج (٢٠٠٣)، إدارة المؤسسات التربوية، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- * - الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال) (١٩٩٦)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- * - الأغبري، عبد الصمد (٢٠٠٠)، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط١، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- * - النياس، طه الحاج (١٩٨٤)، الإدارة التربوية والقيادة، مفاهيمها،

- وظائفها، نظرياتها، عمان مكتبة الأقصى.
- * - بستان، أحمد عبد الباقي وطه، حسن جميل، (١٩٩٣)، المدخل إلى الإدارة التربوية، الكويت دار القلم، ط ٣.
- * - بلفيس، أحمد (١٩٨٦)، القائد التربوي وصنع القرارات وحل المشكلات، معهد التربية، الأونروا، اليونيسكو، عمان، الأردن.
- * - بوز، كهيلا (٢٠٠٢)، الإدارة الصفية والمدرسة وتشريعاتها، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- * - البوهي، فاروق شوقي (٢٠٠١)، الإدارة التعليمية والمدرسة، دار قضاء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- * - جابلونسكي، جوزيف. تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الفتاح النحاس،
- Jablonski Jpshphe, mplemintg Management an overview
phe.ffor USA,191,p.28. ,without publisher, San Diego**
- * - الحر، خالد (٢٠٠٤)، إنجاز الأعمال من خلال الآخرين، مقالة تعلم معنا، مهارات قيادية دليل التدريب القيادي - www.alnoor.word.com
- * - الخنيلة، هند (٢٠٠٠)، إدارة رياض الأطفال، ط ١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
- * - الخطيب، رداح الخطيب، أحمد الفرح وجيه (٢٠٠٠)، الإدارة والإشراف التربوي / اتجاهات حديثة - الأردن، إربد، دار الأمل . ط ٣.
- * - الخطيب، أحمد محمود (١٩٩٨)، الإدارة التربوية في الوطن العربي - الأردن، دار الأمل.
- * - الخطيب، رناد (١٩٨٦)، رياض الأطفال واقع ومنهاج، مؤسسة الريادة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

- * - الخطيب، رناد (١٩٩١)، نظام رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، دراسات في تربية طفل ما قبل المدرسة، السلسلة الثالثة.
- * - دوهرتي (١٩٩٩)، تطور نظم الجودة في التربية. ترجمة عدنان الأحمد وآخرون، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية، والمركز العربي للتعبير والترجمة والنشر والتأليف والنشر بدمشق.
- * - دويك، تيسير وآخرون (١٩٩٨)، أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، عمان، دار الفكر، ط ٢.
- * - دياب، إسماعيل محمد (٢٠٠١)، الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.
- * - دياب، فوزية (١٩٨٦)، دور الحضانة إنشاؤها وتجهيزها ونظام العمل فيها، ط ٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- * - رحمة، أنطون (١٩٨٢)، التخطيط التربوي - منشورات جامعة دمشق - دمشق.
- * - رياض الأطفال في الوطن العربي الواقع والطموح (١٩٨٦)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- * - الزبيدي، سلمان عاشور (١٩٨٨)، اتجاهات في تربية الطفل، دار أنس للنشر، عمان.
- * - سليمان، عرفات عبد العزيز وضحاوي ، بيومي محمد (١٩٩٨)، الإدارة التربوية المعاصرة، ط ١، القاهرة.
- * - سليمان، حنفي محمود (١٩٩٨)، وظائف الإدارة - مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة.

- * - سليمان، نجدة إبراهيم (٢٠٠٠)، تطوير الإدارة التعليمية، معهد الدراسات العربية، جامعة القاهرة، مصر .
- * - سليمان، عرفات عبد العزيز وطه، حسن جميل (١٩٩٣)، المدخل إلى الإدارة التربوية - الكويت - دار القلم، ط ٣ .
- * - الشرقاوي، مريم (١٩٩٢)، إدارة وتنظيم الأجهزة المسؤولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة في كل من مصر و انكلترا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر .
- * - شفيق، محمود عبد الرزاق والناشف، هدى محمود (٢٠٠٠)، إدارة الصف المدرسي، القاهرة .
- * - ضماوي، بيومي محمد (٢٠٠١)، التربية المقارنة ونظم التعليم - الطبعة الثانية - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة .
- * - الطبيب، أحمد محمد (١٩٩٩)، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، الإسكندرية - المكتب - المكتب الجامعي الحديث .
- * - طه، عبد القادر فرج (١٩٩٧)، علم النفس الصناعي. العين للدراسات والبحوث الإنسانية و الاجتماعية، ط ٨، الإمارات .
- * - الطويل، هاني عبد الرحمن (١٩٨٦)، الإدارة التربوية والسلوك النظمي، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية .
- * - عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١)، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، عمان، الأردن .
- * - عبد ربه، إبراهيم (٢٠٠٤)، المديرون والقادة (موقع على الإنترنت) .
- * - عبد الدائم، عبد الله (١٩٦٦)، التخطيط التربوي - أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية - دار العلم للملايين - بيروت .

- * - عبد الدائم، عبد الله (١٩٧٥)، التربية في البلاد العربية - حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها - دار العلم للملايين - بيروت.
- * - عبد الدائم، عبد الله (١٩٨١)، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين - دار العلم للملايين - بيروت.
- * - عبد الدائم، عبد الله (١٩٨٦)، الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية، مرحلة رياض الأطفال، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس.
- * - عبد الدائم، عبد الله (١٩٩٥)، مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.
- * - عبد الغني عبود (٢٠٠٢)، إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- * - عبده، سليم (١٩٨٧)، الإدارة المدرسية - بحث له في مجلة البحوث والدراسات التربوي التي يصدرها مركز البحوث والتطوير التربوي باليمن - العدد الثالث.
- * - العنتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠٠٥)، الذكاء العاطفي والقيادة الإدارية، مهارات قيادية.
- * - العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٠)، الإدارة المدرسية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- * - عريفج، سامي سلطي (٢٠٠١)، الإدارة التربوية المعاصرة، عمان، دار الفكر.
- * - عقيلي، عمر مصطفى (١٩٩٧)، الإدارة أصول وأسس ومفاهيم، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- - علي، عيسى (١٩٩٧)، التربية في الوطن العربي (١)، منشورات جامعة دمشق.
- - علي، عيسى، والجندي، نزيه (١٩٩٨)، التربية في الوطن العربي (٢) منشورات جامعة دمشق.
- - علي، عيسى (٢٠٠٣)، النظم التربوية - منشورات جامعة دمشق.
- - علي، عيسى (٢٠٠٤)، التربية المقارنة- منشورات جامعة دمشق.
- - علي، عيسى (٢٠٠٥)، الإدارة التربوية ونظرياتها (١)، منشورات جامعة دمشق.
- - عليمات، صالح ناصر (٢٠٠١)، " القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق"، " ص. ص. ١٦٧-٢٠٨"، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. المجلد ١٧ - العدد الرابع.
- - عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٢)، النمط القيادي لمديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق وعلاقته بالمناخ التنظيمي، بحث مقدم إلى مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٨، العدد الأول.
- - العميرة، محمد حسن (١٩٩٩)، مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة للنشر، ط١، عمان، الأردن.
- - العميرة، محمد حسن، أبو نمره، محمد خميس (٢٠٠٤)، " درجة فعالية أداء مديري المدارس ومديراتها في منطقتي عين الباشا وجنوب عمان التعليميتين في القيام بأدوارهم المتوقعة من وجهة نظرهم "، (ص. ص ١٣٧-١٧٥) مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد / ٢٠ / العدد ١
- - العمرى، خالد (١٩٩٢)، السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، بحث مقدم إلى مجلة

- أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٨، العدد ٣.
- * - العويرضي، عبد الرحمن (١٩٩٨)، أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- * - فراج، نادية مالك (١٩٩٧)، القيادة الجيدة في رياض الأطفال، مجلة القوات العربية السعودية المسلحة، مجلة عسكرية، ثقافية، اجتماعية، السنة ٣٦، العدد ١٠٩.
- * - الفقي، عبد المؤمن فرج (١٩٩٤)، الإدارة المدرسية، ط١، قار يونس، بنغازي، ليبيا.
- * - قانون تنظيم الجامعات في الجمهورية العربية السورية (١٩٧٥).
- * - قانون تنظيم الجامعات في الجمهورية العربية السورية (٢٠٠٦).
- * - كاربنتر، جون (٢٠٠١)، مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، ترجمة عبد الله شحاته، جامعة فلوريدا الدولية.
- * - كتيبي، حياة عبد العزيز (١٩٩٨)، معلمة رياض الأطفال الواقع والمأمول من وجهة نظر المديرات والموجهات والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- * - كنعان، نواف (١٩٩٥)، القيادة الإدارية، مكتبة الثقافة، عمان، الأردن.
- * - مجلة دراسات (١٩٩٤)، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، العدد الأول، المجلد الحادي والعشرون، عمان، الأردن.
- * - محروس، أيمن (٢٠٠٤)، الشخصية المتوازنة طريق الإدارة الناجحة، مقالة الملتقى الإداري، مفاهيم إدارية. [http:// www.islam today/net/ articles/show](http://www.islamtoday.net/articles/show)

- المخلافي، محمد سرحان، ومحسن، محمد (١٩٩٩)، أسس الإدارة التعليمية- المفاهيم والاتجاهات المعاصرة، كلية التربية- جامعة صنعاء.
- مراد، قمر (١٩٩٨)، التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية، جامعة دمشق.
- مرتضى، سلوى وأبو النور، حسناء (٢٠٠٤)، مدخل إلى رياض الأطفال، الجزء الثاني، منشورات جامعة دمشق.
- مرسي، محمد منير (١٩٩٨)، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، القاهرة - دار المعارف.
- مصطفى، حسن وآخرون (١٩٩٠)، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- معروف، سعاد (٢٠٠١)، أداء مدير المدرسة لمهامه وأدواره وعلاقته بأداء المدرسين، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة- الجامعة اللبنانية- بيروت، لبنان.
- المغربي، محمد كمال (١٩٩٣)، السلوك التنظيمي، ط١، الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٤)، تقرير من إعداد قسم رياض الأطفال بوزارة التربية والشباب بدولة الإمارات، المجلة العربية للتربية، المجلد الرابع، العدد الثاني
- المنظمة العربية للتربية (١٩٩٦)، الإستراتيجية العربية السابقة على المدرسة الابتدائية والثقافة والعلوم، تونس.
- المنيع، محمد عبد الله (١٩٨٠)، أهمية اختيار مديري المدارس، مجلة التوثيق التربوي، العدد التاسع عشر، وزارة المعارف، كلية التربية، جامعة

الرياض، السعودية.

- * - المهيني، محمد (١٩٩٧)، الإدارة التربوية، الكويت - دار قرطاس، ط١.
- * - ناصيف، ابتسام (٢٠٠٥)، فاعلية برنامج لتدريب مديرات رياض الأطفال على نمط الإدارة الديمقراطية. رسالة ماجستير في التربية، غير منشورة - كلية التربية - جامعة دمشق.
- * - النوري، عبد الغني (١٩٩١)، اتجاهات حديثة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية -- قطر - الدوحة، دار الثقافة.
- * - نيول، كلارنس (١٩٩٣)، السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، ترجمة محمد الحاج خليل وطه الحاج الياس، دار مجدلاوي للطباعة النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- * - وزارة التربية (٢٠٠٤)، منشورات وزارة التربية، دمشق.
- * - اليونيسيف (١٩٩٩)، نمو الطفل في عاميه الرابع والخامس. منظمة الأمم المتحدة، دمشق، سورية.
- * - اليونسكو (١٩٩٦)، تعزيز دور المعلم في عالم المتغير، الاجتماع الإقليمي، التحضيرى للدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- * - اليونسكو (١٩٩٦)، "الإدارة التربوية على المستوى المحلي والمدرسي"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، إعداد قسم السياسات التربوية والتخطيط.
- * - اليونسكو (١٩٩٦)، السلوك الإنساني في الإدارة التربوية (أربع حلقات)؛ ترجمة مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض.

مراجع أجنبية:

- *- Association Francaise des administrations de le'ducation A.F.A.E, (1990). Les systeme c'ducatif francais et son administration
- *- Barger, Jeanne and others, 1997, Evaluation of the state prekindergarten program CU.S Educational Resouces information center. No. V, Micro fishe-Report.
- *- Bennett, W. 1959. Manager Selection, Education and Training. McGraw-Hill Book Co. Inc
- *- Bradley, D. (1992), Principes leadership styles and the degree of participation of school improvement councils in the decision making process in elementary school; Dissertation abstracts international, vol. (53), no. (6). U.S.A.
- *- Developing quality systems in education. Edited by Geoffey D. Doherty (1994).
- *- Evansn, Glenda compell, 1990k Avolue perspective on school Based Management in clive Dimmock school DFFectiveness.
- *- Inconu, 2005, Fishe-Me'tier Regionalisee', Qwel est le rôl d'une peuricultvice.
- *- Lamkin, sally, 2005, preschool teaching, Administration.
- *- Maclure, Stuart, 1988, Education Reformed A Guide to the Education Reform Aet, Headway-stoughton, Great, Britain scoded.
- *- Richard, N. 1982. Management; Theory, Process. New York, CBS College Publishing.

مراجع باللغة الروسية:

- *- Цетлин. В.С. (1987), Совершенство процесса обучения в соответствии с основными направлениями реформы и общеобразовательной профессиональной школы. Москва. Педагогик. с.143.

- *- Краевский. В.В. и Лернар. И.Я.(1989), Теоретические основы процесса обучения в советской школе. Москва. Педагогик. с.221.
- *- ПОЗДНЯК.Л.В. И ЛЯШЕНКО,Н.Н, (2001),УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ, ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОСКВА -ACADEMIA ДИРЕКТОРСКИЙ ЦЕНТР (АКАДЕМИЯ) .С.С. 200 - 205.
- *- Шабиева. М. Ф. (1989) История до школьной педагогики. Просвещение. Москва.
- *- Мчедлидзе.Н. Б. (1986)) История Зарубежной дошкольной педагогики. Москва.
- *- Амонашвили.Ш.А. (1985) В школу – с шести лет. Москва.

مواقع على الإنترنت تم الرجوع إليها:

- *- www.skolverket.se/english/index.shtm
- *- <http://www.almuallem.net/maga/simat.html>
- *- <http://www.asharqalawsat.com/details.asp?section=3&article=177232&issue=8969>
- *-<http://www.mhe.gov.sy/index.php?module=subjects&func=printpage&pageid=273&scope=page>
- *- <http://eng.uvm.dk/publications/engonline.htm>
- *- <http://www.inm.dk/medborger/medborger/arabisk/0700.html>
- *- <http://www.almuallem.net/maga/b017.html>
- *- www.almuallem.net/jawda.html
- *- www.skolverket.se/english/index.shtm
- *- <http://www.almuallem.net/maga/simat.html>
- *- <http://www.asharqalawsat.com/details.asp?section=3&article=177232&issue=8969>
- *- <http://www.mhe.gov.sy/index.php?module=>

subjects&func= printpage&pageid=273&scope=page

- *- <http://eng.uvm.dk/publications/engonline.htm>
- *- <http://www.inm.dk/medborger/medborger/arabisk/0700.html>
- *- http://www.ibtikar.ac.ma/modules_meg/gestionecole/textes_de_references/unicode/3_textes_de_reference.htm
- *- <http://www.almualem.net/maga/b017.html>
- *- <http://www.ishraf.gotevot.edu.sa/reading/cm.doc>
- *- <http://www.almualem.net/maga/b08.html>
- *- <http://www.almualem.net/maga/a1005.html>
- *- <http://tarbial.tripod.com/edarsaf.htm>
- *- <http://www.mutah.edu.jo/userhomepages/terb/baara/plan4.htm>
- *- <http://www.almekbel.net/ClassMang.htm>

* * * * *

اللجنة العلمية

الأستاذ الدكتور

أحمد كنعان

الأستاذة الدكتورة

أسما ألياس

الأستاذة الدكتورة

سلوى مرتضى

المدقق اللغوي

الدكتور: إسماعيل قطيش

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات

**Damascus University
Faculty of Education**

**Administration of pre-School
Educational Institutions**

Dr. Issa Ali

