منشورات جامعة دمشق
كلية التربية



الإدارة التربوية ونظرياتها

(١)

الدكتور

عيسى علي

جامعة دمشق

١٤٢٦ - ١٤٢٧ هـ

٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

فهرست الموضوعات

الموضوعات	الصفحات
المقدمة:.....	١١
الباب الأول: مدخل في علم الإدارة.....	١٧
***- الفصل الأول: نشوء علم الإدارة وتطوره	١٩
- تطور مفهوم الإدارة	٢٠
- مفهوم الإدارة	٢٤
- تعريف الإدارة	٢٥
- مرتكزات الإدارة الحديثة	٢٩
- أهمية الإدارة	٣١
- اتجاهات الإدارة	٣٢
- طبيعة الإدارة	٣٥
- النظرية في الإدارة	٣٧
- تعريفات النظرية ووظائفها	٣٨
- الإدارة بالأهداف.....	٤٣
- فوائد تطبيق مفهوم الإدارة بالأهداف	٤٨
***- الفصل الثاني: الإدارة التربوية	٥٣
- أهمية الإدارة التربوية	٥٦

- مفهوم الإدارة التربوية ٥٧
- تعريف الإدارة التربوية ٦٠
- خصائص الإدارة التربوية ٦٣
- مبادئ الإدارة التربوية الحديثة ٦٩
- العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية ٧٤
- مستويات الإدارة التربوية ٧٦
- مكونات الإدارة التربوية ٧٩

***- الفصل الثالث: الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية..... ٨١**

- الإدارة التربوية والإدارة التعليمية ٨١
- الإدارة التربوية والإدارة المدرسية ٨٢
- العلاقة بين الإدارات التربوية والتعليمية والمدرسية ٨٤

***- الفصل الرابع: الإدارة التربوية في الجمهورية العربية السورية..... ٨٧**

- الهيكل التنظيمي لوزارة التربية ٩٦
- الهيكل التنظيمي لمديريات التربية في المحافظات ١١٦
- مهمات مدير التربية ١٢٢

الباب الثاني: وظائف الإدارة التربوية:

مقدمة:..... ١٣٣

***- الفصل الأول: التخطيط التربوي: ١٣٧**

- تعريف التخطيط ١٣٧

- خصائص التخطيط ١٣٨
- مسوغات التخطيط ١٤٠
- مفهوم التخطيط التربوي ١٤٥
- تعريف التخطيط التربوي ١٤٥
- المعلومات والبيانات المطلوبة للتخطيط التربوي ١٤٦
- أنواع التخطيط ١٥٢
- خطوات التخطيط ١٥٣
- فوائد التخطيط ١٥٦
- من الذي يقوم بالتخطيط ١٥٧
- صعوبات التخطيط ١٦٠
- الخطة التربوية ١٦١
- أنواع الخطط التربوية ١٦٤
*- **الفصل الثاني: التنظيم التربوي** ١٦٧
- تعريف التنظيم ١٦٨
- أهمية التنظيم ١٧٢
- متضمنات عملية التنظيم ١٧٣
- أنواع التنظيم ١٧٧
- نطاق الإدارة ١٨٤
- المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية ١٨٥
- المركزية في الإدارة التربوية ١٨٩
- اللامركزية في الإدارة التربوية ١٩٠
- العلاقة بين أسلوبي الإدارة ومفهوم التفويض ١٩٦

- المسائل التي تثيرها مركزية الإدارة ولامركزيتها..... ١٩٧
- الدواعي التي أثارت مسألة مركزية الإدارة ولامركزيتها ١٩٩
- السلطة وتفويضها للآخرين ٢٠٢
- العلاقة بين أسلوبي الإدارة وتفويض السلطة ٢٠٣
- تفويض السلطة في مجال التربية ٢٠٤
- أنواع السلطة ٢٠٥
- الشروط المطلوبة للتفويض بالسلطة ٢٠٦
- محاذر التفويض بالسلطة ٢٠٨
- العلاقة بين السلطة والمسؤولية ٢١١
- أبعاد اللامركزية في الإدارة التربوية وآليات تطبيقها ٢١٢
- المتطلبات التنظيمية لعملية اللامركزية
في الإدارة التربوية ٢٢٦
- الإعداد لعملية اللامركزية في الإدارة التربوية..... ٢٣٣
- التخطيط كأداة للانتقال للامركزية ٢٣٥

*- **الفصل الثالث: المتابعة والرقابة والتوجيه** ٢٣٧

- تعريف الرقابة ومسوغاتها ٢٣٩
- إجراءات الرقابة ٢٤١
- أنواع الرقابة ٢٤٢
- متطلبات الرقابة ٢٤٦
- صعوبات الرقابة ٢٤٩
- تقويم الإدارة التربوية ٢٥١

*- **الفصل الرابع: معايير الجودة**

في الإدارة التربوية ٢٥٧

- تعريف الجودة ٢٥٨
- تدقيق الجودة ٢٦٠
- تقيم الجودة ٢٦١
- خصائص إدارة الجودة ٢٦١
- خصائص إدارة الجودة في المجال التربوي ٢٦٢
- أسباب الأخذ بنظام الجودة ٢٦٣
- مبادئ تطبيق الجودة في مجال التربية ٢٦٥
- المسؤولون عن إصدار الأحكام حول الجودة ٢٦٧
- فوائد الأخذ بإدارة الجودة والمزايا التي تتمتع بها ٢٦٩
- خصوصيات إدارة الجودة في التربية ٢٧٢
- الأسباب الرئيسة لإدخال نظام إدارة الجودة

في النظم التربوية..... ٢٧٤

- مميزات إدارة الجودة ٢٨١
- **قائمة بالمصطلحات العلمية** ٢٨٦
- **المراجع المستخدمة:** ٢٩٨




وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المقدمة

يشهد العالم، ولا سيما مع بداية الألفية الثالثة، جملة من التطورات المتلاحقة والسريعة، في هيكلية نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية... فرضتها آليات التطور الحتمية للمجتمعات الإنسانية، وهي على أعتاب مرحلة جديدة من تاريخها، الحافل بالصراعات والمتناقضات والمنافسات والهيمنة. والتربية بحكم مكانتها التاريخية الفاعلة في إدارة هذه المتغيرات، وإن كان ذلك بشكل غير مباشر في كثير من الأحيان، يجدر بها الآن، أن تستوعب هذه المفرزات وأن تخط لنفسها آليات عمل، تتناسب والواقع الراهن ومتطلبات المستقبل للمجتمعات الإنسانية المعاصرة. وهذا لن يتأتى إلا من خلال إقامة نظام تربوي- تعليمي شامل، يأخذ بالحسبان واقع وخصائص الإنسان الجديد وطموحه، التي تتجلى بالحرية والديموقراطية والعمل وتكافؤ الفرص وتحقيق الذات.

لقد أدركت معظم المجتمعات الحديثة هذه الخاصية، فعمدت أول ما عمدت، إلى إعادة بناء نظمها السياسية والاقتصادية والتربوية والإدارية، مدركة في الوقت ذاته، أن البناء الحقيقي للتغيير، يجب أن يبدأ من الإدارة، بكل معنى هذه الكلمة ومدلولاتها، وأن النظريات الإدارية السابقة وممارساتها، لم تعد قادرة على تلبية متطلبات التغيير ومستجداته المتلاحقة. والإدارة التربوية، كواحدة من أهم مكونات الإدارة العامة، وكمنظومة فكرية من العمليات المقصودة، التي تسعى إلى تحقيق وتجسيد الأهداف والسياسات التربوية للنظم التعليمية، معنية بهذا الأمر أكثر من غيرها. فكل إصلاح شامل، يبدأ من التربية، وكل إصلاح تربوي يبدأ من الإدارة، لأن الإدارة هي مرآة النظام التربوي. والإدارة

التربوية لا يمكن لها أن تتطور إلا وفق مجموعة من النظريات العلمية الحديثة، التي تحدد لها آليات تطورها.

من هذا المنطلق جاء هذا المقرر، ليلقي الضوء على واقع الإدارة التربوية ونظرياتها المختلفة.

يتحدث **الباب الأول** عن علم الإدارة، حيث خصص الفصل الأول منه لإلقاء الضوء على نشوء علم الإدارة وتطوره تاريخيا. وفي الفصل الثاني يدور الحديث حول الإدارة التربوية من حيث الأهمية والمفهوم والتعريف والمكونات والعناصر والأسس والعوامل المؤثرة في آليات عمل الإدارة التربوية، وعن مبادئ الإدارة التربوية الحديثة. أما الفصل الثالث فقد خصص للحديث عن طبيعة الإدارة التربوية وعلاقتها بالإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، نظرا لارتباط هذه المفاهيم بعضها مع بعض بشكل كبير، وتداخلها في كثير من الأحيان. أما الفصل الرابع فقد جاء للحديث عن واقع الإدارة التربوية وآفاق تطوره في الجمهورية العربية السورية.

وفي **الباب الثاني**، تطرقنا إلى وظائف الإدارة التربوية، حيث جاء الفصل الأول منه للحديث عن أولى وظائف الإدارة التربوية ألا وهي التخطيط وعن أهميته الكبيرة في العملية التربوية. أما الفصل الثاني، فكان للحديث عن الوظيفة الثانية من وظائف الإدارة التربوية، ألا وهي التنظيم، ويشتمل على أسلوبي الإدارة، المركزية واللامركزية، كشكلين أساسيين من أشكال الإدارة التربوية، ومدى أهميتهما في توصيف طبيعة النظم التربوية العالمية، وعن الاتجاهات الحديثة السائدة في تبني أحدهما دون الآخر، وما الأسباب وما النتائج المترتبة عن هذا الاختيار.

تعد المتابعة والرقابة الوظيفة الثالثة للإدارة التربوية، وكانت موضوع الفصل الثالث. وأخيرا خصصنا الفصل الرابع للحديث عن معايير الجودة في

الإدارة التربوية الحديثة والمعاصرة، وأسباب الأخذ بهذه النظام في مستويات الإدارة والإدارة التربوية على وجه الخصوص، وما الفوائد والمزايا التي يتمتع بها هذا النظام، والتي من شأنها أن تسهم في تطوير الإدارة التربوية مستقبلاً.

وفي نهاية الكتاب تم وضع قائمة بالمصطلحات العلمية باللغة الإنكليزية، وحرصنا أن تكون من أكثر المصطلحات تداولاً في مجال الإدارة التربوية. بالإضافة إلى قائمة بالمراجع، التي تم استخدامها في كتابة هذا المقرر.

وأخيراً، لا يسعني إلاّ أن أتقدم بجزيل الشكر للدكتورة كهيلا بوز لمساهمتها الفعّالة في إنجاز هذا الكتاب، والتي حالت القوانين والأنظمة الجامعية دون ذكر اسمها على الغلاف.

كما لابد من الإشارة إلى أن موضوعات الإدارة التربوية الأخرى، التي لم نتطرق إليها في هذا الكتاب، سيتم التطرق إليها في موضوعات الكتاب الثاني من هذا المقرر، الخاص بالفصل الثاني.

والله من وراء القصد

المؤلف

الدكتور: عيسى علي

دمشق في / ٢٦ / ٥ / ٢٠٠٥

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الأول

مدخل في علم الإدارة

مقدمة:

الفصل الأول: نشوء علم الإدارة وتطوره.

الفصل الثاني:الإدارة التربوية.

الفصل الثالث: الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.

الفصل الرابع: الإدارة التربوية في الجمهورية العربية السورية.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الأول

مدخل في علم الإدارة

مقدمة:

تعد الإدارة، واحدة من أهم الممارسات وأولها، التي مارسها الإنسان منذ أقدم الأزمنة. فقد عرفت الإنسانية منذ بدايتها، أشكالا مختلفة من الإدارة. ويحفل التاريخ الإنساني، بالكثيرين الذين أداروا أقوامهم وشعوبهم، ونظموا مؤسساتهم الاجتماعية والسياسية بشكل ناجح وفعال. يقول جورج كلود: " إن تاريخ الفكر الإداري مرتبط بالتاريخ البشري ارتباط الفرع بالأصل، إلا أن الناس في القديم – وإن كان منهم مديرون – لم يكتبوا عن الإدارة، بل كانوا يمارسونها عمليا، فعرفوا القيادة والتنظيم واتخاذ القرار وتوظيفه وتنفيذه. ولم تصل الإدارة كعلم له نظرياته، ومفاهيمه ومبادئه، وفن ذي مهارات وقيم إلى ما هي علية الآن، إلا بعد جهود وخبرات بشرية متراكمة، أسهم بها الأنبياء والمرسلون "عليهم السلام"، والمشرعون والحكام وملوك الحضارات القديمة. فقد عرف لدى الأقدمين، التخطيط وتقسيم الأعمال وتنظيمها ووضع الأنظمة واللوائح والقوانين والشرائع، والرقابة والتنفيذ والتسلسل الإداري والتفويض، والحفز... وغير ذلك.

وفي العصر الحديث، أصبحت الإدارة، بمقوماتها العلمية المختلفة، من أهم السمات، التي تميز المجتمعات المعاصرة، فهي تعد مقياسا للتطور والرقي، ونموذجا يعكس المستوى الحضاري والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي للدول المختلفة. لقد أحدثت التطورات التكنولوجية وما زالت

تحدث، تغيرات كثيرة في تشكيل الإدارة وأنماطها. وأصبح على القائمين بأعمال الإدارة، أن يواجهوا باستمرار تحديات التنظيم البشري والعلاقات الإنسانية وتعقيداتها. بل إن ما يميز الإدارة أو يوضح سماتها الأساسية، هو استخدامها وتطبيقاتها لأساليب ميادين متعددة من المعرفة (مرسي ١٩٩٨ ص ١٥).

صحيح أن مفهوم الإدارة، بشكلها العلمي المنظم، لم يظهر إلا مع بداية القرن العشرين، على يد غير قليل من الباحثين والأكاديميين الإداريين، في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية، أمثال ألون مايو (أستاذ في كلية إدارة الأعمال بجامعة هارفارد)، وفردريك تيلور (مهندس ورجل أعمال أمريكي)، وهنري فايول (مهندس فرنسي)، وغيرهم... من الذين إستطاعوا تنظيم العمل والإنتاج في الشركات المختلفة، التي كانوا يعملون بها، كما عمدوا إلى تطويرها من خلال الاستخدام العلمي التجريبي المنظم للإدارة.

إذن، فقد بدأت الإدارة، بوصفها علما أو يكاد، من المجال الصناعي أولا، ثم انتقلت بعد ذلك إلى قطاعات المجتمع المختلفة، التجارية والخدمية والعلمية والتربوية...الخ. واليوم تدخل الإدارة حتى إلى واقع حياتنا اليومية.

وفي هذا الباب، سنحاول توصيف علم الإدارة، كمدخل أساسي إلى دراسة الإدارة التربوية، التي تعد جزءا من المنظومة الإدارية العامة.

* * * * *

الفصل الأول

نشوء علم الإدارة وتطوره

للإدارة مقام الصدارة، فهي الأداة الحاسمة
في توليد كل من الثروة والقوة،
وكذلك تعد الأمضى والأغلب هذه الأيام.
فور

تمهيد:

إن تعرف تطور الفكر الإداري عبر العصور، أمرا عسيرا جدا، نظرا لأن الإدارة لم تعرف كنشاط متميز وحقل تخصص، إلا حديثا. ومن ثم كان على مؤرخي الفكر الإداري، تفسير تصرفات البشر في ضوء مفاهيم الإدارة، وهذا أمر بالغ الصعوبة، خاصة عند الرجوع بهذا الفكر إلى عصور سحيقة في القدم، حيث إنهما المعول عليهما في تفسير ما اكتشف من آثار القدماء وما وصل إلينا من كتاباتهم وآثارهم. ولما كانت أطوار الفكر الإداري، تعكس تاريخ البشرية منذ أقدم العصور، من الناحية النظرية على الأقل، فإننا لا نستطيع ولا نستهدف الإحاطة المفصلة بهذه الأطوار في هذا المقام، وحسبنا أن نلقي بعض الأضواء على الجوانب البارزة للفكر الإداري في أهم أطواره واتجاهاته عبر العصور المختلفة.

إن تطور الإدارة عبر العصور، يعكس إلى حد بعيد تطور المجتمعات الإنسانية عبر تاريخها الطويل في تطورها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والعلمي والحضاري. فالإدارة هي الآلية، التي أدارت بها المجتمعات الإنسانية حياتها وشؤونها العامة. وفي كثير من الحالات تنتقل التصرفات

الإدارية من البيت إلى المجتمع، والعكس أيضاً صحيح، فالمجتمع المنظم إداريا وفق منظومة من المعارف والقوانين والأنظمة، يؤثر إيجابيا في سلوكيات أبنائه داخل الأسرة وخارجها.

تطور مفهوم الإدارة:

الإدارة بوصفها تصرفاً بشرياً تلقائيا، وجد مع الإنسان، وازداد بوعيه، ثم راح يتطور، بصورة غير مقصودة، بحسب الحاجة إليها. والإدارة بوصفها علما، كانت في الأساس من أجل إدارة العمل، وما يتعلق بالإنتاج والأرباح. وكان لها تأثيرها الكبير في الشركات والمؤسسات. ثم انتقل الأمر إلى النطاق الحكومي، ونشأ ما سمي (الإدارة العامة)، التي راحت تشتغل على كيفية تسيير أمور المؤسسات الحكومية بأنواعها، لا من أجل الربحية وزيادة الإنتاج فحسب، وإنما ضبط الأمور بالشكل الذي يجعلها تسير بشكل ابسط وأسرع، مع إتقان للعمل أكبر. وراحت تتعد مجالات الإدارة، حتى لم يبق مجال إلا وأمسى يشعر بضرورة الاستفادة من معطياتها، لهذا عرفتها الهيئات والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والثقافية والصحية والتربوية وما إليها...

وتاريخيا، ظهرت العمليات الإدارية في المجتمع الإنساني، عندما أحس الإنسان بأن التعاون مع غيره من بني الإنسان، أصبح ضرورة حيوية، وأن الأهداف التي يسعى إليها لا يمكن أن تتحقق بالجهد الفردي والطاقة الفردية وحدها. وقد برزت الإدارة كنشاط بشري باعتبارها ضرورة اجتماعية بظهور الخلية الأولى للمجتمع البشري وهي الأسرة والتي ظهر في محيطها التطبيق البدائي لمبادئ الإدارة، كمبدأ تقسيم العمل بين الزوجين واتسع التطبيق الإداري لهذه المبادئ، بظهور تجمعات بشرية أكبر تمثلت في القبائل والعشائر. وبتنوع احتياجات الإنسان وتعدد رغباته، ظهر عجز الأسرة تدريجيا عن تلبية

الاحتياجات ومقابلة الرغبات، بالكفاية نفسهاالمعتادة. ثم تطورت الأمور، وازدادت حياة الإنسان تعقيدا، حتى أصبح المجتمع الإنساني لا يستغني عن وجود منظمات قوية ومتنوعة، تقوم على خدمته، ومع انتشارها، ظهرت الحاجة إلى تسيير أمورها وإدارتها، على النحو الذي يحقق أكبر فائدة ممكنة بأقل تكاليف وجهد ممكنين.

وقد بدأت التفرقة تظهر بين الإدارتين العامة والخاصة، عندما استقرت حياة الجماعات في القرية أو المدينة. ومع تقدم المدينة وقيام الدول والإمبراطوريات القديمة، ظهر نوع من التفرقة في الإدارة العامة نفسها على أساس إقليمية الإدارة بين الإدارة المركزية والمحلية. وهكذا ظهر الفكر الإداري قديما، وكان تقدمه ملحوظا في حقل الإدارة العامة، التي كان لها دورها البارز في قيام الحضارات القديمة، التي كان من أبرزها:حضارة مصر الفرعونية، والإمبراطورية البابلية، وإمبراطورية الصين، والمدن الإغريقية، والإمبراطورية الرومانية... وكان لكل واحدة من تلك الحضارات، تعاملها الخاص مع الإدارة، ولها قوانينها وتشريعاتها المختلفة.

تطور مفهوم الإدارة كثيرا، في العصور الوسطى، لدى كل من الأوروبيين والمسلمين على السواء. ورغم هيمنة النظام الإقطاعي، فقد اتخذت خطوات إيجابية، حول التنظيم والإدارة، في مجالات الحياة كافة. فقد طورت الكنيسة المسيحية، خلال تلك الحقبة من الزمن، مفاهيمها الإدارية، بهدف تأكيد وجهات نظرتها الدينية الخاصة بها، ويتجلى ذلك، في التسلسل الهرمي للكنيسة، وعلاقتها بالأمراء والحكام الإقطاعيين، وتوزيع المصالح فيما بينهم. أما المسلمون، فقد طوروا أشكالا جديدة من الإدارة، تتناسب وحجم الدولة المترامية الأطراف، وعلاقاتها الاقتصادية والاجتماعية والحقوقية والعسكرية والتنظيمية، الداخلية والخارجية، المبنية أساسا على الولاء والطاعة للدولة

وتشريعاتها، ولطبيعة نظام الحكم فيها. ورثت الحضارة الغربية الحديثة، ضمن ما ورثت عن الحضارات القديمة، المعرفة بأصول الإدارة وعملياتها، ولكنها لم تقف عند هذا الحد، بل اجتهدت في بلورة الأفكار الإدارية القديمة وصقلها، وعمدت إلى صياغة بعضها في نظريات جديدة، كان لها أثر كبير في دفع الفكر الإداري وشحذه. ولم يكن الفكر الإداري الغربي في بدايته مهتما بالقيم والأخلاقيات نفسها، التي شغلت الفكر الإداري في العصور السابقة، بقدر اهتمامه بالقيم المادية التي سيطرت على الفكر والحضارة الغربية بوجه عام. فنجح فريدرك تايلور – **F. Taylor** في وضع مجموعة من المبادئ والأسس، رآها ضرورية في إدارة دفة العمل في مؤسسات الأعمال المختلفة. وقد عرفت تلك المبادئ فيما بعد بمبادئ الإدارة العلمية، وذاع صيتها واتسع انتشارها، ليس في المؤسسات الصناعية وحدها، ولكن في إدارة أنواع أخرى من المنظمات المجتمعية.

ويرجع أغلب دارسي الإدارة اليوم، الفكر الإداري الحديث إلى الأفكار التي طرحها تايلور في كتابه المسمى (مبادئ الإدارة العلمية)، الذي نشره عام ١٩١١. ويُعد تايلور في رأي العديد من كتاب الإدارة، رائد الإدارة العلمية في العصر الحديث. وقد اهتم تايلور بتحسين الكفاية 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.

وهناك أسباب وعوامل عديدة ومتنوعة دعت للاهتمام بالإدارة، ودراستها وتأسيس علم خاص بها، يدرس مبادئها ويستخلص القواعد والقوانين الناظمة لها، نذكر منها على سبيل المثال:

*- الثورة الصناعية، التي عرفتها أوروبا، وتزايد أعداد العمال على حساب الفلاحين، وكثرة المصانع وتهافت أصحابها على الربح السريع. الأمر الذي دفع بالكثيرين لدراسة كيفية تحقيق ذلك، من جهة، وللاهتمام بالعمال بادئ الأمر، ليس من أجلهم هم بالذات، بل من أجل زيادة إنتاجيتهم، التي تفيد أرباب العمل، ولكنها تفيدهم هم أيضا من جهة أخرى.

*- التقدم العلمي والتكنولوجي، الذي كان من المهم الاستفادة منه وهذه الاستفادة يعظم أمرها كلما استطاعت إدارة ماهرة ذكية توظيف معطياتها، ليس من اجل تقليل النفقات فحسب وإنما لتلافي الأخطاء أيضا، والتقليل من الأعمال الروتينية، وبخاصة لدى الإداريين الكبار كي يتفرغوا لأعمال مهمة هي من صلب وظائفهم، كالتخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات...

*- تطور فلسفة الإدارة. فقد كانت تعنى بمراقبة الإنتاج وسبل زيادته وتحسينه، ثم راحت تهتم بالجانب البشري، من أجل زيادة الإنتاج أولا، وفيما بعد، من أجل تحقيق إنسانية العمال، وعدم استلابهم وتحويلهم إلى مجرد أدوات إنتاج محسنة. كذلك تغيرت وظيفة الإدارة وتطورت مع الأيام. فبعد أن كان همها المراقبة والمتابعة لدفع العاملين إلى بذل أقصى جهودهم وتوظيف إمكانياتهم، راحت تهتم بدعمهم وتشجيعهم، عبر سبل متعددة منها:

تحريض خبراتهم وتنميتها، مع توظيف نظريات استثارة الدافعية والتحفيز على العمل، وإشراك الموظفين الأكفاء في اتخاذ القرارات، ودعم مختلف العمليات والفعاليات، التي من شأنها تسهيل الأعمال، وجعلها أكثر راحة ويسرا... عدا عن تشخيص الصعوبات والعوائق، بدلا من إلقاء اللوم على

العاملين فيها، والسعي لإزالتها أو تلافيها، وتزويد العاملين بكل ما من شأنه أن يطلق إمكاناتهم الكامنة. ولهذا بدأت الكتيبات والنشرات والتوجيهات، التي ترفع من مستوى العمال، من جميع النواحي الشخصية والمهنية، تتزايد من جهة، ويرقى مضمونها من جهة أخرى.

*- تزايد الدراسات والبحوث العلمية حول الإدارة، الأمر الذي أدى إلى ظهور نظريات جديدة متعددة من شأنها الإسهام في رفع مستوى العمل الإداري.

مفهوم الإدارة:

تطورت مفاهيم الإدارة – **Administration**، بتطور آليات العمل والإنتاج، كما تطورت بتطور المجتمعات المختلفة، لتشمل جملة من المدلولات والمعطيات والمحددات والمكونات، فهي تشير حينا إلى الوظائف التي تضطلع بها، من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة وسواها... وما يتأتى عن تلك الوظائف من نتائج، كما تشير حينا آخر، إلى البنية التنظيمية في المؤسسة التي توجد فيها، وإلى الطرائق التي تتبع بتحقيق الأهداف الموضوعة لها. وقد تشير أيضا إلى خصوصية معينة، تطلق على شخص بذاته، يحسن تسيير أموره أو أمور غيره ويتدبر شؤونهم، عندها يوصف بأنه حسن الإدارة، أو مدبر قدير، وما إلى ذلك من أوصاف. وقد تدل الإدارة في بعض الأحيان على هيكل من المعارف الأكاديمية، التي يجب أن يحصلها طلبة الجامعات ــ أو من في حكمهم ــ من أجل التخصص بعلم الإدارة. وقد يحصر بعضهم الإدارة ويحددونها في شخص من يدير مؤسسة معينة. لهذا كان (هاندي) قد لفت النظر إلى ضرورة التمييز بين فهم الإدارة كفرد يدير، وبين فهمها كمجموعة وظائف، يجب الاضطلاع بها في إطار تسيير الأعمال والشؤون العامة.

وإذا عدنا إلى الأصل اللاتيني لكلمة " إدارة "، فإننا نجد – **Serve**، التي تعني الخدمة، على أساس أن من يعمل بالإدارة، يقوم على خدمة الآخرين أو يصل عن طريق الإدارة إلى أداء الخدمة (أحمد – ٢٠٠٢ ص ٥). وهي أيضا في معناها العام، تعني توفير نوع من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية، من أجل تحقيق هدف معين. وقد يقصد بها التدبير، أو التسيير، أو التنظيم أو المتابعة، أو التوجيه. وبعض الناس يفهمها على أنها الرئاسة، فيربطها بسلطة الأمر والنهي، وبعضهم يفهمها على أنها تنظيم العمل، وآخرون يفهمونها على أنها مركز أو مكانة يحظى بها الفرد فيعتبر إسناد منصب إداري له ترقية له. ويفهم بعضهم الإدارة على أنها "نشاط" حينما يقولون (سوء الإدارة) ويفهمها بعضهم على أنها الأشخاص الذين يقومون بهذا النشاط.

وقد تطورت الإدارة، حتى أضحت علما له فروعه في السياسة، والاقتصاد، والاجتماع، والتعليم، والصحة، والحرب، والسلم أيضا، وبرزت بينها إدارة الأفراد بما يحقق الأهداف بكفاية وفاعلية.

والإدارة في المجتمعات الحديثة، عملية مهمة، وأداة في توجيه الدول والشعوب، نحو تحقيق أغراضها وأهدافها في حاضرها ومستقبلها. ويزداد تأكيد أهميتها، بفعل التفجر السكاني وتعقد المناشط البشرية، واتساع مجالاتها واتجاهاتها نحو التخصص واستخدام التقانة الحديثة المعقدة.

تعريف الإدارة:

تعددت تعريفات الإدارة من قبل المفكرين ورجال الفكر الإداري، حتى بلغت درجة كبيرة من عدم الاتفاق بينهم، حول مضمونها وماهيتها، لأنها علم حديث النشؤ نسبيا، لم يتبلور بعد، عدا عن كونها تشمل مجالات الحياة كافة،

السياسية والاقتصادية والاجتماعية والخدمية والثقافية والعلمية... من هذا المنطلق، كان للإدارة تعريفات تكاد لا تحصى، بسبب الاختلاف حول طبيعتها أولا، وتعدد أنواعها ثانيا، ونتيجة للزاوية التي يتم تناولها منها أيضا.

ومنم أهم تعريفات الإدارة نذكر:

*- " تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكنين " (دويك ١٩٩٨، ص ١٠).

*- " وهي توجيه النشاط بالطريقة، التي توصلنا إلى تحقيق الهدف، حيث إن صاحب المصلحة في نجاح الهدف هو صاحب العمل، بغض النظر عما إذا كان هذا شخصا واحدا، 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 ".

*- تعريف شيستر برنارد:" هي ما يقوم به المدير من أعمال في أثناء تأديته لوظيفته " (عابدين ٢٠٠١ ص ٢٠).

*- وهي أيضا، ذلك العضو (الإدارة كمنظومة) في المؤسسة المسؤول عن تحقيق النتائج، التي وجدت من أجلها تلك المؤسسة في المجتمع. فالإدارة مسؤولية وتكليف من المجتمع بتحقيق أفضل النتائج باستخدام العناصر المادية والبشرية الملائمة استخداما 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.

*- عملية تكامل الجهود الإنسانية في الوصول إلى هدف معين.

*- عملية تفاعل متوازن يتم فيها تلبية حاجات الأفراد وتحقيق أهداف المؤسسة.

*- القدرة على التفاعل مع المرؤوسين بصورة لها معنى لديهم بحيث يعمق احترامهم ويؤثر في قناعاتهم.

*- أيضا هي ذاك النشاط، الذي يعمل من خلاله الإداري على التأثير في مجموعة أشخاص ينتظمون في مؤسسة، فيحفزهم ويوجههم ويرشدهم، وينظم أدوارهم في العمل، ويكسب تعاونهم بأقصى إمكاناتهم من أجل تحقيق الأهداف المخطط لها.

*- وهي تخطيط وتنظيم وتنسيق العمليات، التي تجري على المدخلات في أية مؤسسة لتعطي أفضل المخرجات المتوخاة.

*- عرفها اوردواي تيد - **Ordway Tead**: إنها عملية توجيه المنظمة، لتحيق 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).

*- ونظرة (وولتز) إليها من حيث وظائفها فقال: إنها جملة من تخطيط وتنظيم وتقويم ورقابة مشروع ما، ويشمل ذلك التفكير والعمل منذ مرحلة وضع الخطط إلى غاية الحصول على الأرباح أو تحقيق الأهداف.

*- وكان تايلور- **Taylor** قبل هؤلاء جميعا، باعتباره من الرواد الأوائل،

الذين أسسوا عمل الإدارة، قد عرف الإدارة بقوله: إنها التحديد الدقيق لما يجب على الأفراد عمله؛ ثم التأكد من أنهم يؤدون تلك الأعمال بأحسن الطرائق.

*- إنها عملية التأثير، في الأفراد، ليعملوا بتناسق وانسجام، لتحقيق الأهداف المنشودة فيها قدرة على التفاعل مع المرؤوسين بصورة لها معنى لديهم، بحيث يعمق احترامهم ويؤثر في قناعاتهم، كما يراها مرسي.

*- 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 موضوعة.

*- 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، إيراد تعريفات كثيرة للإدارة. إن الغاية في تعددها، إنما كان من أجل توظيفها واستخلاص العناصر أو المكونات الرئيسة لها، والتي تردد 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.

وهذا يدفعنا إلى تحديد أهم المبادئ والمرتكزات الرئيسة، التي تقوم عليها الإدارة الحديثة:

مرتكزات الإدارة الحديثة:

١- التنظيم الإداري:

يعد التنظيم الإداري، أحد أهم مرتكزات الإدارة الحديثة. فهو وسيلة ضرورية لتسهيل قيام المؤسسة بأعمالها بنجاح. ويقترن التنظيم الإداري بالأهداف المرسومة للمؤسسة وأعمالها، ويجب أن تكون هذه الأهداف واضحة ومحددة ومعروفة لدى جميع العاملين في المؤسسة.

٢- وحدة القيادة:

إن وحدة القيادة ضرورية ولازمة من أجل تنسيق الجهود والعمل على ترجمة الأهداف، وفق استراتيجية تكون واضحة لدى القائد، أكثر مما تكون لدى العاملين معه. الأمر الذي يمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة، في ظل القوانين والأنظمة المعمول بها في المؤسسة التي يديرها.

٣- إمكانية الإشراف:

يجب أن يكون إمكان الإشراف معقولة. ومعنى ذلك، أن عدد الموظفين الذين يشرف عليهم رئيس واحد، يجب ألا يكون كبيرا إلى درجة لا يستطيع المشرف متابعتهم وتوجيههم، بشكل مناسب.

٤- تفويض السلطة:

يجب أن تفوض لكل إداري، سلطة تتناسب ومسؤوليته في العمل. وأن تطبيق هذا المبدأ يتطلب جملة من المعطيات أهمها:

أ- توضيح مستويات السلطة في المؤسسة، بحيث يتاح المجال، بقدر الإمكان، لاتخاذ القرارات في مستوى تنفيذها.

ب- تطبيق ميزات اللامركزية في الإدارة، مع تفويض واضح للسلطة، في

إطار الأنظمة المعمول بها.

٥- تناسب عدد الموظفين مع حجم المؤسسة:

يجب ألا يزيد عدد الموظفين في أي مؤسسة على العدد اللازم فعلا لقيامها بأعمالها بنجاح. إن تطبيق هذا المبدأ الإداري يتطلب ما يلي:

أ- أن تتحدد طبيعة عمل كل موظف بدقة.

ب- أن يكون توزيع الأعمال وظيفيا.

ج- أن تعطى الأعمال المشابهة إلى موظف واحد، يستطيع إنجازها بنجاح.

د- أن يوضع هيكل تنظيمي يحدد العلاقات بين الموظفين، من حيث السلطة، ومن حيث العمل. كما يجب إعادة النظر، من حين إلى آخر، في الهيكل التنظيمي، في ضوء خبرات المؤسسة وسير عملها.

ه- أن تحدد ماهية كل وظيفة، وأن يعاد النظر في هذا التحديد من حين لآخر.

٦- إذكاء روح المبادرة لدى العاملين:

يجب أن تهدف إدارة أية مؤسسة إلى تنمية روح المسؤولية والمبادرة لدى جميع العاملين فيها، بحيث يشعر كل واحد منهم أنه مسؤول عن نجاح المؤسسة، أو فشلها.

٧- التقويم المستمر:

يعد التقويم جزءا لا ينفصل عن العملية الإدارية في أي مؤسسة، وهذا يتطلب القيام بتقويم متواصل في المؤسسة. وذلك للوقوف على أهم الإنجازات، ومدى تحقيقها لأهدافها، خلال الخطة المرسومة. والتعرف إلى صلاحيات الأساليب الإدارية المتبعة في المؤسسة وتحسس الروح المعنوية والنمو المسلكي للعاملين فيها.

تعد هذه المرتكزات الأساسية، قوام الإدارة الحديثة. إن وجود هذه المبادئ مكتوبة وواضحة في أي مؤسسة، حكومية أو خاصة، جزء أساسي من قاعدتها القانونية والتنظيمية، تعكس الوعي الإداري في عملية إنشائها. ولكن نجاح المؤسسة يعتمد على مدى التزام القيادة فيها لهذه المبادئ وحرصها على تطبيقها بفهم وحزم واستمرار (الخطيب ١٩٩٨ ص ١١).

أهمية الإدارة:

تعد الإدارة، واحدة من أهم المعايير المعاصرة في تحديد مدى نجاعة أي نظام سياسي أو اقتصادي أو تربوي أو خدمي أو تنموي... نظرا للدور المهم ونظرا للمكانة، التي تحتلها الإدارة في تيسير شؤون النظام العام للدولة والمجتمع.

أطلق على العصر الحالي، العديد من المسميات، فمن عصر اكتشاف الفضاء إلى عصر المعلوماتية والكمبيوتر، إلى عصر التغيير السريع. ولعل من الإنصاف أن نسمي أيضا هذا العصر عصر الإدارة العلمية. فما من نشاط أو اكتشاف أو اختراع أو خدمة إنتاجية أو تعليمية، إلا ويكون وراءها إدارة تدفعها وتخرجها إلى حيز الوجود. فالإدارة هي المسؤولة عن النجاح أو الإخفاق، الذي تصادفه مؤسسة من هذه المؤسسات أو وزارة من هذه الوزارات أو مجتمع من المجتمعات، ولها اليد الطولى في تقرير الأمور وتصريف شؤون الحياة وتحقيق الأهداف، التي يطمح أي مجتمع في الوصول إليها. ولقد أدركت المجتمعات السابقة حقيقة الإدارة، فحينما قامت الثورة البلشفية في روسيا عام ١٩١٧ وتحقق لها الاستقرار، قال رئيس الولايات المتحدة وقتئذ:" إن النظام الشيوعي قد قام في الشرق، ولدى أمريكا نظامها في الغرب، وأي النظامين سوف يتفوق، هو أفضلها إدارة "(الطبيب ١٩٩٩ص٢١).

ولقد أيقنت الدول النامية، أن من أولى مقومات التقدم، التي تسبق السعي إلى التصنيع وتطوير الزراعة وغيرها من المجالات، هو توفير نوع من الإدارة القادرة على جعل مثل هذه الأهداف قابلة للتحقق، في ظل الواقع والممكن.

وهكذا أصبحت الإدارة أعظم القوى المؤثرة في عالمنا، وأصبح دورها حيويا وفعالا في كل المجالات. ففي مجال التربية والتعليم، أصبحت الإدارة العلمية من أهم مقومات نجاح إدارة التعليم وعاملا من عوامل تقدمها.

والإدارة نشاط يتعلق بإتمام الأعمال بوساطة الآخرين، الأمر الذي يظهر دور الإداري في جعل جميع الجهود منصبة نحو أهداف الجماعة لبلوغها، كما تحقق الإدارة الاستخدام الأمثل للقوى المادية والبشرية المتاحة، ويتعلق بهذه النقطة كل من الكفاية، التي ترمز إلى مقدار الكمية في تحقيق الأهداف، والفعالية، التي تتعلق بصلاحية العناصر المستخدمة لتحقيق الأهداف.

وترتبط الإدارة ارتباطا وثيقا بدستور الدولة وبقوانينها وبالسلطة التشريعية فيها، حتى لا يحدث تناقض بين ما تهدف إليه المؤسسات الفرعية مع ما تهدف إليه المؤسسة الأم، وبذلك تتجه جميع أهداف المؤسسات الفرعية نحو تحقيق الأهداف العامة للدولة (النوري- ١٩٩١ص٤٩).

اتجاهات الإدارة:

هناك ثلاثة اتجاهات- **Trends** رئيسة للإدارة، تعاقبت منذ مطلع القرن العشرين، لتدشن قواعد الإدارة الحديثة.

وهذه الاتجاهات هي:

***- الاتجاه الكلاسيكي:**

يرى أنصار هذا الاتجاه، أن الإنسان مدفوع بعوامل خارجية بحتة، في

طليعتها العامل الاقتصادي. ويقوم هذا الاتجاه على الضبط الإداري والتنظيمات الإدارية. وهذا ما أكده هنري فايول- **Fayol**: عندما حدد السلوك الإداري بخمس وظائف، هي:

- التخطيط، وذلك من أجل دراسة التوقعات المستقبلية والإعداد لها.
- التنظيم، للبناء الهيكلي والإنساني.
- السلطة، لحث أعضاء الهيئة على الالتزام بواجبها.
- التنسيق، لربط كافة الوحدات.
- السيطرة، للتأكد من أن كل شيء يسير على ما يرام.

ويلاحظ في هذا الاتجاه، أنه يتعامل مع العامل، كأداة إنتاج بعيدا عن المشاعر والمواقف الإنسانية. ولا يزال هذا الاتجاه يسيطر على كثير من أصحاب أرباب الأعمال، خصوصا 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 أيضا على افتراض " الرشد " فيما يتعلق بالسلوك

البشري، وقد انعكس هذا الافتراض على نظرتها للفرد باعتباره رجلا اقتصاديا يسعى إلى تحقيق أقصى عائد مادي ممكن له من وراء عمله لا غير.

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

***- الاتجاه الإنساني:**

تزعم هذا الاتجاه كل من ماري فوليت- **Mary Follet** وإلتن مايو- **Elton Mayo** ، وهو اتجاه يرد على مغالاة الاتجاه الأول، في إغفاله الجوانب الإنسانية والعلاقات الإنسانية. وقد كتبت ماري فوليت (١٨٦٨ - ١٩٣٣)، عدة بحوث ممتازة تتعلق في الجوانب الإنسانية في الإدارة، وتؤكد أن المشكلات الأساسية في التنظيمات الإدارية هي إيجاد توافق وتجانس إنساني فعال، وأكدت أن الصراع ليس بالضرورة مضيعة للوقت والجهد، ولكنه عملية طبيعية نتيجة للخلافات في القيم الاجتماعية التي تكون مصدرا للإثراء (المهيني ١٩٩٧ ص ٢٣).

***- الاتجاه العلمي الواقعي:**

تزعم هذا الاتجاه، كل من برنارد وسيمون- **Barnard & Simon**، فجاء ردا على الاتجاهين السابقين، اللذين أغفلا تأثير كل من العلاقات الاجتماعية والتنظيمات الرسمية، معتمدا بذلك على معطيات علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم السياسية والاقتصادية. ولقد عرف برنارد كلا من التنظيمات الرسمية وغير الرسمية، وأكد أهمية التفاعل بينهما. أما سيمون، الذي استمر على نهج برنارد عام ١٩٤٧، فقد استخدم مفهوم التنظيم المتوازن، لكل من مصالح الفرد والمؤسسة، كما أكد أهمية واقعية الدوافع.

ويلاحظ من خلال هذه الاتجاهات الثلاثة، أن الإدارة بوجه عام، تنازعتها هذه المحاولات، التي تهدف جميعها إلى إرساء قواعد ثابتة للتنظيم الإداري، ومدى فاعليته في تحقيق أهدافه المرجوة. فنهاك من يؤكد أهمية تنظيم الإدارة وبنائها بشكل متين، تتبع فيها القواعد واللوائح ويعامل الأفراد معاملة مادية منضبطة دون الاكتراث للحاجات والمواقف المعنوية للأفراد، وهم بذلك يرجحون مبدأ مصلحة المؤسسة فوق مصلحة الأفراد. وهناك من يؤكد أهمية الجوانب النفسية والإنسانية لدى العاملين، واعتبار ذلك مدخلا للإنتاج الحقيقي. حيث إن الفرد لا يمكن أن يكون في أحسن حالاته الإنتاجية، إلا عندما يشعر بالاطمئنان والحب والولاء للمؤسسة التي يعمل بها. وهناك من يرى، أن الاعتماد على العواطف العامة للناس، والمراعاة الخاصة لتلك الحاجات والميول، من شأنه أن يضعف العمل وتقل الإنتاجية، وينادون بالاعتماد على الدراسات الميدانية، لكل من علم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد.

طبيعة الإدارة:

كثيرة هي التساؤلات التي تدور حول طبيعة الإدارة، إن كانت فنا أم علما أم مهنة ؟ فينهي الدكتور محمد منير مرسي الجدل حول طبيعة الإدارة، سواء أكانت فنا أم علما أم مهنة، بعبارة ذكية، حين يصوغ السؤال بطريقة أخرى، فيتساءل عن دور الجوانب الفنية والعلمية والمهنية في العملية الإدارية.

وكثيرا ما تختلف الآراء، ويكثر الجدل، وقد يحتدم النقاش، حول موضوع الإدارة وطبيعتها. فمن الناس من يرى في الإدارة علم من العلوم، وغيرهم من يرى الإدارة فنا من الفنون، إلى غيرهم الذي يقرر أن الإدارة مهنة من المهن.

والإدارة من حيث هي علم لا تخضع لقوانين العلم كما يخضع الجبر والهندسة، وإنما هي وسيلة وطريقة لتطبيق العلم ومحاولة الاستفادة به في حل

المشكلات، وصياغة القرارات وتخطيط وتنظيم العلاقات الإدارية. فالإدارة تحتاج إلى البحث العلمي في الكشف عن المعلومات الجديدة، واستخدام الطرائق والأساليب العلمية في الممارسة، مثل: تناول البيانات وتصنيفها وقياسها ووضع الفروض لها واختبارها.

والإدارة ما هي إلا ميدان من ميادين العلوم التطبيقية، تطبق فيه الأساليب العلمية " إن الإداري أو من مارس عملية الإدارة يقوم بتطبيق الأسس بالطريقة نفسها، التي يتبعها كل من المهندس أو الطبيب في عمله.

والإدارة من حيث هي **فن**، بما أن الفن أساسه الأول العنصر البشري، وكون الإدارة فنا من الفنون الذي يعتمد النجاح فيه على الصفات الشخصية والمهارات والمواهب والقدرات، والتي في مجموعها تصقلها الخبرة والتجربة، وإن الفن في الإدارة، يتركز حول مفهوم رجل الإدارة، حيث يرى بعضهم أن الإداري والقائد يولد موهوبا ومهيئا لصفات الإدارة، بل يرون أن القيادة هي صفة وراثية فطرية تولد مع الناس، وما جانب الخبرة والتجربة إلا صقل لفنون الإدارة والقيادة، وبالتالي فإن الإدارة كفن تولد مع القائد نفسه.

ولربما كان هناك من يركز على الجوانب الفنية في الإدارة، حيث يصبون اهتمامهم على الجوانب الأولية للعملية الإدارية، أكثر من تحليلهم للجوانب الفكرية، بمعنى أنهم يفضلون التنحي عن الجانب العلمي المعرفي المفسر للإجراءات المتخذة في موقف من المواقف.

أما الإدارة **كمهنة**، فإن الأمر يقتضي عند تحديد الإدارة كعلم وفن، أن ننظر إليها من جانب كونها مهنة وكعملية تمارس كل يوم وكل لحظة. فهي تتصف بمواصفات المهنة، لأنها تقوم على مجموعة من المعارف والأفكار والمهارات والسلوكيات، التي تتطلب تدريبا عقليا، بل إن هذه الجوانب تقتصر

معرفتها على قلة من الناس، وهي أيضا ترتكز على الأنشطة العقلية أكثر من التركيز على الأنشطة الجسمية واليدوية، كما أنها تتطلب مدة وبالتالي فإن مواصفات المهنة هي نفسها، مواصفات الإدارة.

فالمهنة والإدارة وجهان لعملة واحدة، فالإدارة لا بد أن تتجسد في صورة مهنة والمهنة لا تسير إلا وفق إدارة. ومن يتتبع المحاولات، التي قامت في يومنا هذا لتعريف المهنة، يجد أنها جميعا قد أبرزت صفة أو أكثر، واشترطت وجودها لقيام المهنة، وهذه الصفات هي:

١- لابد لأي مهنة أن تقوم وتستند على رصيد من العلم والمعرفة أو رصيد من الحكمة أو الخبرة الفريدة في نوعها.

٢- لابد أن يتوافر في أصحاب المهنة قدر كاف من الفن والمهارة في استخدام الرصيد المعرفي العلمي أو الحكمة، أو الخبرة في ممارسة الأنشطة المهنية.

٣- يلزم لقيام المهنة أن يعترف المجتمع بقدرتها على القيام بإحدى وظائفه الحيوية نيابة عنه، وأن يؤكد مسؤولياتها المهنية في القيام بهذه الوظيفة، ونحن إذا نظرنا إلى الإدارة كمهنة من هذه الزوايا الثلاث، فإننا نجد أن الإدارة تسير في الطريق نحو إرساء قواعدها كمهنة.

فنستنتج أن أغلب الناس يقررون أن الإدارة هي خلاصة ما جاء به العلم، وامتاز به الفن، وما انطوت عليه المهنة (الطبيب ١٩٩٩ص٣١).

النظرية في الإدارة:

للنظرية معان متعددة، يمكن إجمالها بمعنيين اثنين، عام وخاص. فالمعنى العام لها يشير إلى تجريد يسعى لتوحيد مختلف الظواهر المعقدة داخل مبدأ عام، أو نظام من مبادئ، من أجل أن يجعل للظاهرة معنى. والمعنى الخاص

يشير إلى منظور شخصي، لفرد ما حول أمر أو موضوع معين، بمد صاحبة باتساق التفكير ووحدة الاتجاه، حتى لا يقع في التناقض. وعادة ما يكون لهذه المنظور تأثير كبير في من يأخذ به، لأنه يكون له بمنزلة المعبر، الذي يجتازه في كل مرة يقرر شيئا أو يقوم بتصرف، ولهذا يظل دوما وكأنه مطبوع بطابعه الآسر المتميز.

ويؤكد ارنست ديل في كتابه "رواد الإدارة والتنظيم"، أن البحث عن النظرية، قد انطوى إلى حد كبير على البحث عن المبادئ والأفكار، التي يمكن، على وجه التعميم، تطبيقها على أي منظمات في أي مكان.

إنه من الممكن الآن، أن نطور نظرية في الإدارة، يمكن تطبيقها على كل رجال الإدارة التنفيذية في الوظائف، ويتضمن هذا المبدأ أن المعرفة الإدارية والخبرة قابلتان للنقل من إدارة إلى أخرى ومن منشأة إلى منشأة، فقد يتحول المديرون التنفيذيون من ممارسة التجارة إلى ممارسة الصناعة التحويلية، وقد يتحول القائد العسكري إلى مهن مدنية.

والنظرية في الإدارة ليست هدفا بحد ذاته، وإنما وسيلة أو خارطة توفر التوجيه اللازم للممارسة الإدارية، فالنظرية توفر للإداري أساسا لتحديد المشكلات القائمة وتقترح افتراضات العمل، كما توفر الإطار للنقد المنظم والتحسين المستمر للعملية الإدارية (الطويل ١٩٨٦، ص ٨٠).

تعريفات النظرية ووظائفها:

هناك تعريفات عديدة للنظرية، نوجز أهمها على النحو الآتي:

إنها 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 مور- **Moore** إلى النظرية في مجال الإدارة فوجد فيها، كما لدى فيجل، مجموعة من الفرضيات، يمكن عن طريقها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة الإدارة. غير أن سرجفياني- **Sergiovani** نظر إلى النظرية بمنظار أوسع هو منظار الوظائف، التي يمكن للنظرية أن تؤديها (الخطيب ٢٠٠٠ ص ٣٥).

ونظر غريفيت- **Griffiths** إلى النظرية على أنها مجموعة مسلمات يمكن استخلاص مجموعة مبادئ عامة منها، ولا يعدها قانونا يمكن التحقق منه بالتجربة المباشرة.

ولهذا وجد أن ثمة وظائف متعددة للنظرية، يمكن تلخيصها في البنود التالية:

- توصيف العمل الإداري، ووضع المعالم الرئيسة له.
- شرح العمل الإداري وتوضيحه، وتحديد معناه والمفاهيم المتعلقة به.
- تحليل العمل الإداري، من أجل حصر المكونات التي تشكل قوامه، والعناصر التي تدخل فيه، والعوامل التي تؤثر فيه.
- استخلاص توقعات وتنبؤات بما يمكن أن يتأتى من نتائج، وما يستجد من أمور، أو بكلام آخر قراءة ما سيكون في ضوء ما هو كائن.
- وقاية من يأخذ بنظرية محددة من الوقوع في التناقص، وسعيه الدائب للبقاء على انسجام واتساق فيما يأتي به من آراء أو أقوال أو أفعال، (ذكر في زيمان ١٩٩٥، ص ٧٠).

هذه الأسباب مجتمعة هي التي دفعت (ديوي)، في رده على منتقدي النظريات، ووصفها بالبعد عن الواقع، للقول:(إن النظرية أكثر الأشياء واقعية). وواقعيتها تأتي حتما من الوظائف الكثيرة السابقة، التي تقوم بها.

ووضع نظرية في أي مجال أو علم، أمر صعب، لا يقدر عليه إلا الأكفاء جدا من العلماء والمفكرين، ولذلك يقل وجود نظريات في أي علم كان. لهذا رأى بعض الباحثين والدارسين والمفكرين، انه يمكن أحيانا وضع نموذج عوضا عن نظرية، بغيه توضيح أفكارهم وما كانوا قد توصلوا إليه.

وقد عرف النموذج بالمعنى الواسع له، بأنه تمثيل لنظام حقيقي، أيا كان الشكل الذي يتخذه، فهو يمثل شكلا من أشكال التعبير عن فرضيات خصبة تتكامل فيما بينها، ويمكن أن تسهم في شرح أمر أو واقعة معينة. ولهذا نظر بعضهم إلى جعل النموذج مرادفا للنظرية؛ حجتهم في ذلك، أنه هو الآخر شرح للأحداث، ويحدد العلاقات بينها ويتيح المجال للتنبؤ أحيانا. ناهيك عن أنه تعبير رمزي للإطار التطوري عن موضوع ما. ولكن على الرغم من كل هذه التشابكات للنموذج مع النظرية والشبه بها، يبقى من غير الصحيح جعل الاثنين واحدا. إن النموذج أضيق من النظرية، التي تتعداه في مفهومها ومكوناتها ووظائفها وأهدافها. وفي الواقع يمكننا اعتبار النموذج (مشروع نظرية).

عرفت الإدارة الكثير من النماذج والنظريات، عند البحث عن طبيعتها، وعند التوصل إلى المبادئ والقواعد التي تحكمها. مما دفع الكثيرين إلى تنظيم كل القواعد، في نموذج أو نظرية، توفر نظرة متكاملة لها. ولكن لما كانت مثل هذه من الأشياء، تظهر تدريجيا نتيجة خبرات متزايدة باستمرار، ونتيجة مستجدات وتطورات تحدث في محيط الإدارة، فقد كان من المتوقع وجود

نظريات متعددة في الإدارة، تقع في المداخل الكبرى، التي درست موضوع الإدارة. وهذا لا يعيبها، لأن العلوم الأخرى، حتى العلوم الإنسانية المختلفة، مازالت تعرف نظريات كثيرة، بشأن الموضوع الواحد فيها.

المواصفات المطلوبة لنظرية مقبولة:

ليست كل نظرية توضع يمكنها أن تحقق كل ما ذكر سابقاً. كما أنه لا يكون بجميعها القيمة ذاتها. والنظرية المقبولة لا بد أن تتوافر لها صفات معينة لا غنى عنها، منها:

١- أن تكون فروضها منطقية معقولة من جهة، وقابلة للدراسة والتجريب، إذا كانت تحتمل ذلك من جهة ثانية.

٢- أن تكون دقيقة فيما تقدمه من شروح وتفسيرات.

٣- أن تكون أصلية مبتكرة، ولا تكون بمنزلة تحديث لنظرية أخرى.

٤- أن تكون بسيطة بعيدة عن التعقيدات، التي تغيب مضمونها؛ ويمكن التعامل معها بيسر ويتم تناولها عن قرب. الأمر الذي يكسبها جدوى اقتصادية أعظم. ذلك أن جدوى النظرية، هي من بين المعايير المهمة للحكم على قيمتها وعلى مدى الاستفادة منها، وليس المقصود بالربح والعوائد المادية، وإنما الفوائد التي يمكن أن تتحقق في ميدان إدارة الأعمال وتصريف الأمور وتفسير الظواهر.

٥- أن تكون مفتوحة ومرنة وبعيدة عن الجمود والقوالب الجاهزة. وأن تكون قادرة على فتح الأبواب أمام بحوث ودراسات جديدة، حول نقاط تثيرها أو إجابات تحتاج لمزيد من التوسع والإضافة إليها.

معايير النظرية:

يقترح غريفت- **Griffiths** أربعة معايير أساسية لاستخدام النظرية في الإدارة، وهذه المعايير هي:

١- دليل للعمل.

٢- دليل لجمع الحقائق والمعلومات.

٣- دليل للمعرفة الجديدة.

٤- دليل لشرح طبيعة الإدارة في المواقف الإدارية المختلفة (مرسي ١٩٩٨ ص ٨٦).

معوقات قبول النظرية الإدارية:

ثمة عدة أسباب تحول دون قبول بعض الإداريين، النظرية في الإدارة، وحجتهم في ذلك أن النظرية أقرب ما تكون إلى المثالية، منها إلى الواقعية.

وهناك سبب آخر لمعوقات قبول النظرية الإدارية، وربما كان أهمها في الواقع، عدم وجود نظرية كاملة، حتى الآن، تشرح وتفسر حقيقة المواقف الإدارية، بسبب الحيرة وسوء الفهم لدى ممارسي الإدارة أنفسهم.

ويقدم غريفت عدة أسباب لمعارضة النظرية الإدارية، تتجسد في:

١- الشعور بأن كل ما يتطلبه تحسين الإدارة، هو توافر كمية كافية من الحقائق عنها.

٢- الخوف من أن النظرية، يصعب فهمها واستخدامها.

٣- عدم وجود فهم كامل للنظرية.

٤- ارتباط النظرية بشخصيات أصحابها، لدرجة يصعب معها اختبار النظرية، إذا يحمل ذلك على أنه نقد أو مهاجمة للشخص نفسه.

٥- عدم وجود لغة مهنية مشتركة تقوم على أساس مفاهيم محددة تحديدا جيدا، يسمح بتفاهم واضح غير متلبس في الإدارة (مرسي ١٩٩٨ ص ٨٨).

ولما كثرت المعلومات حول الإدارة وتشعبت وتنوعت، وكان لا بد من تنظيمها، خاصة وأن مؤسسات عديدة ومتنوعة هي أيضا تحاول الاستفادة منها، ولذلك راح بعض المعنيين بدراسة الأمور الإدارية يعملون على تنظيم نظريات حولها علّها تساعد الإداريين على الاسترشاد بها عند القيام بمهمات عملهم، وتصبح لهم بمنزلة مصدر مرجعي يعنيهم على التطبيق والضبط والتنبؤ، وتوفر عليهم عبء التفكير الطويل عند حل المشكلات واتخاذ القرارات. ولعل أول من أرسى الأسس المتينة لأرضية مناسبة تقام فوقها نظريات للإدارة، إنما هم الرواد الأوائل لها، الذين بحثوا موضوعها. ويأتي في طليعة هؤلاء (تايلر الأميركي) و(فايول الفرنسي) و(فيبر الألماني). ثم تلاهم مباشرة (جلبرت) و(جانيت) و(شيلدون) و(موني) جميعهم في الولايات المتحدة الأمريكية. بعد هؤلاء جاء جيل ثان من الدارسين الذين ألفوا كتبا حول الإدارة مثل (شيستر برنارد) في كتابيه (وظيفة الإداري) عام ١٩٣٧ و (التنظيم والإدارة) عام ١٩٣٩، (هربرت سيمون) في كتابه (السلوك الإداري) عام ١٩٤٥؛ وبعدها توالت السلسلة، بسبب طول سلسلة المؤلفين من أصحاب النظريات، ولأن الموضوع الرئيس لهذا المؤلف، هو الإدارة التربوية، فإنه سيصار إلى تجميع النظريات التي تشترك فيما بينها بخصائص متشابهة، وتكون قد ظهرت في فترات متقاربة. في مدخل واحد يطلق عليه اسم النظريات التربوية، يشير إلى الطابع العام المشترك فيما بينها، وهذا ما سيؤلف موضوع الكتاب الثاني.

الإدارة بالأهداف:

تعد الإدارة بالأهداف، واحدة من أهم الأساليب الإدارية الحديثة، التي تتميز ببساطتها وإمكان تطبيقها في مختلف المؤسسات، سواء كانت أجهزة حكومية أم

شركات تجارية أم غيرها.

وعلى الرغم من أن بعض الشركات الصناعية كانت تمارس هذا الأسلوب في الواقع العملي منذ أكثر من نصف قرن، إلا أن أول من نادى بالإدارة بالأهداف على المستوى الفكري كان (**بيتر دراكر: Drucker**) أستاذ ورئيس قسم إدارة الأعمال في جامعة نيويورك في أواسط الخمسينيات. وكان ذلك في كتابه الشهير المسمى ممارسة الإدارة – **practice of Management** - الذي نشره عام ١٩٥٤، والذي يعد أول من روج لهذا الأسلوب من أساليب الإدارة.

لقد كثرت بعد ذلك الكتابات عن الإدارة بالأهداف. و من أبرز من أسهم في تطوير هذا الأسلوب وتعميمه، الأستاذ جورج اوديورن – **Odiorne** من الولايات المتحدة، والأستاذ جون همبل – **Humble** من بريطانيا. وقد شاع استخدام هذا الأسلوب في العديد من الدوائر الحكومية والمؤسسات الصناعية في الولايات المتحدة وفي أوروبا الغربية، وفي بعض الدول النامية.

تؤكد معظم الدراسات الإدارية، التي تناولت الإدارة بالأهداف، أنها أسلوب من أساليب العمل الإداري، ولا تمثل نظاما إداريا في حد ذاتها، وإن أهم ما يميزها كونها تختلف عن الأسلوب التقليدي المتعارف عليه (الإدارة بالقوانين واللوائح) في أنها تضع كل تركيزها واهتمامها حول مطلب تحقيق الأهداف بغض النظر عن درجة التزام القوانين واللوائح الموضوعة.

اختلفت نظرة الكتاب للإدارة بالأهداف، كاختلاف نظرتهم للإدارة بشكل عام. فمنهم من يرى أنها أسلوب حديث يؤدي إلى زيادة فاعلية الإدارة، ومنهم من يرى إنها مفيدة للتخطيط، ويرى فريق آخر أن الإدارة بالأهداف تشكل فلسفة إدارية قائمة بذاتها، لأنها تطرح تصورا مميزا لوظيفة الإدارة وللسلوك الإداري.

تعريفات الإدارة بالأهداف:

يقول **موريسي** – **Morrisey**: " إن الإدارة بالأهداف منهج منطقي وواضح للإدارة، ولكنه يتطلب من المديرين أن يغيروا أنماطهم الإدارية التقليدية تغييرا جذريا. وهذا منهج يتضمن في جوهر تحديد أهداف ونتائج واضحة ودقيقة، ويتضمن كذلك وضع برامج واقعية لتحقيق تلك الأهداف، ثم تقويم الإدارة في ضوء قياس مدى تنفيذ النتائج المتوقعة ".

أما جون **همبل** – **Humble**، فينظر إلى الإدارة بالأهداف على أنها نظام ديناميكي يوفق بين حاجة المؤسسة لتحقيق أهدافها الخاصة بالإنتاج وتقديم الخدمات وتحقيق الأرباح والنمو من جهة، وبين حاجة المتدربين إلى الشركة وتنمية طاقاتهم وقدرتهم من الجهة الأخرى. يلاحظ من هذا التعريف، أن الإدارة تساعد على حل المعضلة الإدارية الأساسية، وهي كيفية التوافق بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين فيها.

ويركز **اوديورن** – **Odiorne** على جانب المشاركة في وضع الأهداف وتحديد النتائج واستخدامها معيارا لتقويم الأداء. فهو يعرف الإدارة بالأهداف على إنها طريقة، يقوم من خلالها الرئيس والمرؤوس معا بتحديد الأهداف العامة للمنظمة، وتحديد مجالات النتائج المتوقعة واستخدام تلك النتائج في توجيه الأداء الإداري وفي تقويم إنجازات العاملين في المنظمة.

بينما يهتم (**ريدن**) بالجوانب العلمية في تعريف الإدارة بالأهداف، حيث يقول أن الإدارة بالأهداف تتضمن إنشاء مجالات فعالة ومعايير فعالة للوظائف الإدارية المختلفة، وتحويل هذه المجالات إلى نتائج قابلة للقياس في إطار جداول زمنية محددة، بحيث ترتبط مجالات النتائج بعضها مع بعض أفقيا

ورأسيا، وترتبط كذلك مع أهداف خطة المنظمة (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠ – ص ٦٠).

ومن أهم تعريفات الإدارة بالأهداف، نذكر التعاريف التالية:

*– تعريف بلقيس وعبد اللطيف: " الإدارة بالأهداف، نظام إداري يسعى إلى تحقيق نوع من التعاقد السيكولوجي بين العاملين في المدرسة ورسالة المدرسة وأهدافها التربوية ".

*– إنها نظام إداري يشارك فيه المديرون مع المرؤوسين بنشاط وفاعلية في تحديد أهداف أدائية للعمل للقياس والتقويم للإنجاز في وقت زمني محدد. ويعتمد الجميع هذه الأهداف أساسا لتقويم أداء جميع العاملين في الدائرة أو المؤسسة.

*– ويعرفها جون– **JON** بأنها العملية التي توضع بوساطتها أهداف المنظمة، من خلال مشاركة أعضاء المنظمة في رموز من النتائج المتوقعة.

مرتكزات الإدارة بالأهداف:

تقوم عملية الإدارة بالأهداف على جملة من المرتكزات الأساسية، نوجز أهمها فيما يلي:

١– التركيز على الناتج بدل التركيز على النشاط.

٢– ربط عملية التقويم بالأداء النهائي للعمل أو الموقف.

٣– مساعدة المدير في التخطيط.

٤– حفز المديرين واستثارة دافعيتهم للعمل.

٥– زيادة التفاعل بين الرؤساء والمرؤوسين أو بين المديرين والمعلمين.

٦– زيادة القدرات الإدارية.

٧– الربط بين أهداف المنظمة وبين أهداف الدوائر الفرعية المكونة لها.

عناصر الإدارة بالأهداف:

لنظام الإدارة بالأهداف، أربعة عناصر أو مكونات أساسية هي:

١- وضع الأهداف:

ويتم وضع الأهداف في الواقع في ثلاث مراحل: الأولى تهتم بتحديد مراكز المسؤولية أو الأنشطة التي تعتبر جوهرية في تقدم المنظمة على المدى الطويل. وعندما يتم تحديد جوانب النتائج الرئيسية، تكون الخطوة التالية وهي تحديد أساليب لقياس الإنجاز في كل جانب. ومن ثم المرحلة الأخيرة وهي تحديد الأهداف، التي يمكن استخدامها مقياسا عليها الإنجاز.

٢- تطوير خطة عملية:

تتعلق وظيفة التخطيط بالأهداف التي سبق وضعها، وبذلك تكون الخطوة التالية هي تحديد الاستراتيجيات والسياسات والبرامج اللازمة لتحقيقها.

٣- القيام بالمراجعة الدورية:

عندما يتم وضع الأهداف ورسم الخطط، تأتي المرحلة التالية في عملية الإدارة بالأهداف وهي انتشار نظام للرقابة وذلك للتأكد من أن المنظمة تسير على الطريق المرسوم والمرغوب، وللتأكد من أن الأعمال سوف تؤدي إلى النتائج والأهداف التي سبق وضعها إن عناصر نظام الرقابة الجديد هي معايير يمكن قياس النتائج في ضوئها، بالإضافة إلى نظام التغذية الراجعة، وفي المنظمات التي تمارس الإدارة بالأهداف تصبح الأهداف هي الأنماط التي يمكن للإداري قياس الإنجاز بالمقارنة معها.

٤- تقويم الإنجاز السنوي:

الخطوة الأخيرة لنظام الإدارة بالأهداف هي التقويم السنوي للإنجازات التي تمت، ثم الإعداد للعام المقبل. فإذا لم يتم تحقيق الأهداف فإن على

الشخص المسؤول ورئيسه المباشر، أن يركزا جهودهما على معرفة الأسباب. هناك العديد من الأسباب للإنجاز الرديء، إذ قد لا يعرف المرؤوس ما المطلوب منه في شكل نتائج متوقعة، أو لعدم توافر الحوافز لزيادة فعالية إنجازه، أو ينقصه الدعم اللازم لتحقيق هذا الإنجاز، أو قد يكون السبب ناجما عن سوء الإشراف، أو أن الأهداف كانت غير واقعية وغير ذلك من الأسباب. ومتى عرفت الانحرافات وأسبابها يتم تصحيحها والعمل على تلافيها في المراحل القادمة.

فوائد تطبيق مفهوم الإدارة بالأهداف:

يحقق تطبيق مفهوم الإدارة بالأهداف مزايا عديدة أهمها:

١- يؤدي استخدام هذا المفهوم إلى الوصول إلى مهامات عمل أكثر عقلانية، ويقلل من حدوث المشكلات والتوتر، ويخلق جو عمل أكثر سرورا. ويعود ذلك إلى إسهامات المستويات الإدارية الدنيا في وضع الأهداف، وإعطائهم الفرصة لسماع وجهات نظرهم. ويسمح مثل هذا الموقف أيضا بإجراء التعديلات اللازمة طبقا للمعلومات الراجعة من الوحدات الإدارية، وذلك من خلال الاستماع لوجهات نظر مديريها حول ما هو عملي وممكن، وما هو غير ممكن وما هو غير واقعي وممكن. هذا المفهوم يحقق التكامل بين أهداف المنظمة وأهداف الفرد، نظرا لمشاركته في وضع الأهداف وتعديلها.

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، فانه يمكن توافر طاقات الموظفين، ومن ثم تسير الأعمال بيسر وسهولة، وكذلك تتحسن حوافز المرؤوسين، نظرا لأن الرئيس يشركهم في وضع أهداف لا تتعارض مع رغباتهم أو قدراتهم المنظورة.

٥- تجعل الإدارة بالأهداف من السهل تمييز المشكلات وتحديدها، أن العوائق أمام تحقيق الأهداف تعد مشكلة. لذا فإن 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: إن من أحسن الوسائل لزيادة فعالية المديرين، هي مساعدتهم على تحسين الطرائق التي يديرون بها أعمالهم. والإدارة بالأهداف تزودهم بالوسيلة لقياس إسهام كل مدير. وأن 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. أن الأهداف المحددة جيدا، تساعد في تكامل الأنشطة في المنظمات المعقدة (المختصصة)، 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، ونظرا

للمساعدة التي يتلقاها لإشباع رغباته، يكون راغبا في بذل أقصى الجهود لتلبية متطلبات التنظيم (الخطيب- ٢٠٠٠ ص ٦٧).

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 أسلوبا ناجحا للإدارة في البلدان النامية، بخاصة.

صعوبات تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف:

يواجه تطبيق الإدارة بالأهداف جملة من الصعوبات، نوجزها فيما يلي:

١- صعوبة توفير أنظمة مساندة يتطلبها استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف، مثل وجود نظام معلومات متطور ونظام رقابة وتقويم فعال ومعايير دقيقة لقياس مدى تحقق الأهداف.

٢- المقاومة الشديدة التي يتعرض لها إدخال أسلوب الإدارة بالأهداف وتطبيقه في بداية المطاف، إذ إن استخدام هذا الأسلوب يعد محاولة لإحداث تغيير في الأساليب الإدارية القديمة. وفي ذلك تحد كبير للموظفين لأنه يتطلب منهم تغيير أنماط تفكيرهم وسلوكهم وأساليبهم في العمل. وهذا بالطبع يحتاج إلى طاقة فكرية ونفسية كبيرة تمكنهم من التأقلم مع الجديد والتعود عليه.

٣- صعوبة تحديد أهداف بعض الإدارات، وبعض الوظائف بوضوح وبشكل كمي، وصعوبة تحديد معايير دقيقة لقياسها وتقويم مدى إنجازها. وهذه ظاهرة شائعة في العديد من الأجهزة الحكومية والمؤسسات التي تقدم خدمات.

٤- قد يترتب على استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف، بعض التعديل في أهداف وغايات الأجهزة الإدارية، فالإدارة التي تستصعب تحديد بعض أهدافها

الرئيسة قد تركز على أهداف أخرى يمكن قياسها، ونتيجة لذلك فقد يتم إغفال بعض الأهداف النوعية التي يصعب تحديدها بشكل كمي قابل للقياس، على الرغم من أهميتها، وفي الوقت نفسه، يقتصر الاهتمام على أهداف ثانوية ولكنها سهلة التحديد وقابلة للقياس. إن المدخل السليم لحل هذه المشكلة هو تحديد الأهداف والنتائج المتوقعة بواقعية وبما يتماشى مع إمكانات التنظيم وقدرته. وإذا حدث أي قصور في الإنجاز فانه يتم تحليل أسبابه والعمل على تلافيه. فليس الهدف هو تصيد الخطأ أو توجيه النقد، لكنه التقويم الموضعي للواقع للتعرف إلى المعلومات واتخاذ الإجراءات المناسبة لتصحيح الانحرافات.

٥- تتطلب الإدارة بالأهداف توافر قدرة عند الرؤساء والمرؤوسين على وضع أهداف واقعية ومناسبة للإمكانات الفعلية للمؤسسة، وهذا لا يمكن تحقيقه دائما.

٦- صعوبة تطبيق هذا الأسلوب الإداري لما فيه تحد كبير للموظفين والأجهزة الإدارية.

إمكان تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف:

إن معظم المشكلات، التي تنشأ عن تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف، يمكن في الواقع التغلب عليها أو التخفيف من حدتها، إذا طبق أسلوب الإدارة بالأهداف بشيء من التأني والحذر، وإذا سبق مرحلة التطبيق الفعلي مرحلة من التوجيه والتدريب والإرشاد، يتم فيها عقد دورات تدريبية لتوضيح مفاهيم الإدارة بالأهداف للموظفين وللإجابة عن استفساراتهم وتخوفاتهم. فليس أسوأ من أن يطلب إلى موظف تطبيق نظام لم يتمكن من فهمه بشكل جيد أو استيعاب أبعاده وجوانبه الرئيسية على الأقل. وعملية التدريب والتوجيه هذه ضرورية لإزالة الشكوك والقضاء على المخاوف وللإجابة عن التساؤلات

المتعلقة بأسلوب الإدارة بالأهداف كأحد الأساليب الحديثة في التطوير الإداري. وفي الغالب فإن مقاومة الموظفين لهذا الأسلوب الإداري ستنخفض إلى حد كبير، وقد تتلاشى تماما، إذا تم إدخاله بعناية، وإذا أعطي الموظفون الفرصة الكافية للإلمام بجوانبه كافة ولاستيعاب عناصره الرئيسة والهامة. ولا جدال في أن تطبيق الإدارة بالأهداف على نطاق ضيق وفي إدارات متطورة، يتسم قادتها والعاملون فيها بالرغبة في التعاون وفي التطوير سيكون له آثار ايجابية كبيرة من مدى تقبل الموظفين في إدارات أخرى لهذا الأسلوب.

لذلك يجب التزام الحيطة والحذر وإبداء العناية والاهتمام في المراحل الأولى، لتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف، ليتم التغلب على المشكلات، التي قد تنشأ عند تطبيقه وليكتب له النجاح (الخطيب – ٢٠٠٠ ص ٦٩ – ٧٠).

* * * * *

الفصل الثاني

الإدارة التربوية

تمهيد:

إن الحديث عن الإدارة التربوية، بمفهومها الشامل، قد يتشعب ويطول ويتحول إلى موضوع جدلي، أكثر من كونه موضوعا خاضعا للقياس والتحديد، وذلك لأن مصدر الإدارة التربوية مصدر واكب التربية، بشكل عام، وواكب فكرة التنظيم بشكل خاص. ونستطيع القول: إن الإدارة التربوية في وضعها الحديث، هي وليدة الإدارة العامة، ونستدل على ذلك من خلال النظريات والاتجاهات والأساليب، التي تبينت في مجال الإدارة التربوية. فهي ذات جذور تربوية يعود تاريخها إلى تاريخ التربية ذاته، قبل آلاف السنين، مرورا بما أبدعته وأضافته الحضارات العريقة مثل: الحضارات اليونانية والصينية والهندية... إلى تلك البحوث والدراسات والبحوث الميدانية، في كل من أوروبا وأمريكا. كما تأثرت الإدارة التربوية بالتجارب والدراسات والنظريات في مجال الإدارة العامة، وخصوصا في مجال الصناعة. ويمكن اعتبار ما توصل إليه فريدريك تايلر (١٨٥٦ – ١٩١٥)، الذي يعد أب الاتجاهات الحديثة في الإدارة العلمية، حيث استطاع أن يضع اللبنة الأولى للتنظيمات الإدارية، خصوصا فيما يتعلق بالمصانع. ولقد تأثرت بعد ذلك التنظيمات الإدارية كافة، بنتائج دراساته بما في ذلك الإدارات التربوية (المهيني- ١٩٩٧ص، ٢٢).

أصبحت الإدارة التربوية حاليا كيانا مستقلا بذاته، له سماته وصفاته وخصائصه وأدواره الخاصة. ويكفي أن نشير هنا إلى خصوصية الإدارة

التربوية، في مجالات لابدَ 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 الحياة في المراحل الأولى، أي في مرحلة الإعداد، وعلى الاستفادة القصوى من قدراتها المهنية إلى أقصى حد ممكن، في عملية الأداء الفعلي في مرحلة الإنتاج.

وهذا يعني أن هناك مرحلتين أساسيتين للإدارة التربوية، الأولى: وتشمل مرحلة الإعداد، وهي مرحلة التعامل مع التلميذ أو الطالب أو المتعلم كوحدة إنتاج. تسعى الإدارة التربوية إلى التعامل مع هذه الوحدة بشكل مباشر وفعال، لإعدادها في أحسن الحالات الممكنة، لدفعها لمرحلة الإنتاج اللاحقة، وهي المرحلة الثانية من مراحل الإدارة التربوية في التعامل مع المتعلم " وحدة الإنتاج "، ويمكن أن نطلق على المرحلة الثانية مرحلة الأداء الفعلي، التي يتم من خلالها اقتطاف ثمرة الإعداد، التي تمت في أحضان الإدارة التربوية. ولا شك أن الفرق واضح بين المرحلتين، ولكل مرحلة من المراحل أهميتها ودورها الخاص. فالمرحلة الأولى تتطلب المعرفة الشاملة عن المتعلم بكل ما تعنيه العبارة من معان ومستلزمات، فهي معرفة دقيقة شاملة ابتداء من ظروفه البيئية والاجتماعية الخاصة في مراحلها الأولى، ومرورا بحالته الصحية ونموه، والوقوف عند ميوله وقدراته الخاصة والعامة، وإمكاناته المتعددة في شتى المجالات والظروف. وذلك حتى يتسنى للإدارة التربوية اختيار أحسن البدائل الممكنة والمتاحة للتعامل مع هذا المتعلم، الذي يعد عالما مستقلا، في المفهوم الفلسفي والتربوي للإدارة التربوية بتعريفها الحديث. أما المرحلة الثانية، فهي الظروف والوضعيات المستقبلية، التي سيواجهها الفرد، وهي غامضة ومتباينة وغير محددة المعالم والصفات. وعليه فإن الفرد يجب أن يكون مهيئاً ومعدا إعدادا خاصا لهذا المجهول، وأن يتعامل معه بإيجابية

وفعالية تحقق من خلالها الأهداف العامة والخاصة، ويكون على مستوى عال من الاختيار الأمثل من البدائل المطروحة ويستغل ويستثمر الإمكانات أحسن استثمار.

والإدارة التربوية، هي أحد أنواع الإدارة، التي راحت جذورها تزداد رسوخا يوما إثر آخر مستفيدة من مختلف الدراسات والمعطيات التي جرت في إطار إدارة الأعمال والإدارة العامة. فمن المعروف أن تناول الإدارة وبحث شؤونها ظهر معظمه، بادئ الأمر، في ظل المصانع والهيئات المعنية بالمجال الاقتصادي أو الصناعي تحديدا، وبعدها تم الالتفات إلى إدارة المؤسسات الحكومية، بجهود (فيبر) أولا، لتتالى بعد ذلك سلسلة الدارسين والمنظرين تباعا.

ولم تظهر الإدارة التربوية، إلا في منتصف القرن العشرين، أو قبله بسنوات قليلة على يد كل من (كولادارسي) و(جيتزلز)، كما يذكر في أدبيات التربية.

والإدارة التربوية، استمدت كل ما لديها، أول الأمر، عدا موضوعها، من نوعي الإدارة السابقين (الإدارة العامة وإدارة الأعمال)، ولربما كان هذا مما أساء إليها، فحين تتعلق بوجودها ونشأتها، أما عن تقليل الإساءة، التي لحقت بها فإنه يعود إلى أن الإدارة التربوية تختلف عن الإدارتين الأوليين وغيرهما في موضوعها، وطبيعتها، وأهدافها، وأساليب العمل فيها، والمشكلات التي تتناولها، الأمر الذي يمكن إيجازه بالقول: إن لكل علم موضوعه، ومصطلحاته، ومفاهيمه، ومبادئه، ونظرياته، التي يجب أن تنبع من طبيعته واهتماماته، لتتشكل خصوصيته.

أهمية الإدارة التربوية:

تكمن أهمية الإدارة التربوية في كونها إحدى الأدوات الرئيسة في نجاح وتقدم النظام التربوي بكامله، فهي التي تقوم بتوجيه النظام التعليمي نحو تحقيق أهدافه. وتأتي أهمية الإدارة التربوية، من خلال الأعمال والمهمات والوظائف التي تنهض بها، فهي التي تقوم بترجمة فلسفة التربية المستمدة من الفلسفة العامة للمجتمع إلى أهداف إجرائية، وتحويل النظريات من مجرد الفكر والنظر إلى التطبيق الفعلي في صورة منظمة. 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 الأطر (الكوادر) اللازمة لنجاح خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والقيام بالدراسات والبحوث لمواجهة المشكلات التي تعرقل التنمية الشاملة (علي ١٩٩٨ ص ٨٦ - ٨٧).

وتنبع قوة الإدارة التربوية من قدرات القائمين بها وليس من مناهج التعليم التي تدرس. ويرجع الكثيرون جذور الأخطاء التربوية إلى الإدارة التربوية نفسها، إذ يرون أن نجاح أي عمل يعتمد على الطريقة أو الأسلوب الذي تدار به أية مؤسسة، وهي توجه الأعمال من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

لذلك عندما وضع تقرير " تعلم لتكون "، من قبل اليونسكو (١٩٧١ - ١٩٧٢)، والذي تضمن عناصر استراتيجية تربوية جديدة. انتقد ذلك التقرير، لأنه نظر إلى الإدارة كوسيلة وأداة لتنفيذ تلك الاستراتيجية. ولهذا طالب (الغنام) في الندوة، التي عقدت في (أبو ظبي عام ١٩٨٠)، حول القيادة التربوية، بأن تكون الإدارة مدخلا رئيسا لأي استراتيجية، من أجل النهوض بالتربية. وعندما تساءل (الغنام) عن كيفية تحقيق ذلك التحديث وعن وسائله

وأدواته، رأى أن من بين أهم المتطلبات [illegible] وجود الإدارة التربوية القادرة على التجديد بالفعل، فلسفة، وتنظيما، وبشرا، وأداة، وتغييرات بما يمكنها من تعويض قصور الماضي. ذلك أصبح تطوير الإدارة التربوية أمراً ملحاً للخروج بالعملية التعليمية من مواقع الاختناق والحرج، وللتغلب على المشكلات والقضايا الملحة.

إن الإدارة التربوية مطالبة بأن تكون على مستوى المسؤولية للخروج من هذه الحلقة، كي تقود التغيير والتطوير، بدلا من أن تبقى أسيرة الماضي. وتطوير الإدارة التربوية، يكون في فلسفتها ومفاهيمها وتنظيماتها وأدواتها وإعداد إداريين من نوع جديد... وهذا الأخير أحد الأمور المهمة في الندوة ولذلك تم البحث حول: مفهومات التنمية الإدارية، ومراحل التنمية الإدارية وأركانها، ودور شبكة التجديد التربوي في التنمية الإدارية.

مفهوم الإدارة التربوية:

لا شك أن مفهوم الإدارة عامة والتربوية خاصة، قد تغير عما كان عليه من قبل. وبذلك تغير مضمونها، والأسس التي تبنى عليها، والمبادئ التي تنادي بها. فالإدارة اليوم لم تعد متسلطة أحادية القمة شاهقة الارتفاع، أي تتسلسل الوظائف والصلاحيات في مراحل كثيرة حتى تصل إلى المدير البعيد عن مرؤوسيه... كما لم يعد همها المراقبة والتفتيش وسحق الموظفين أو تقزيمهم على الأقل، بل هي بدلا من ذلك تدعمهم وتشجعهم، عبر تحريض خبراتهم وإشراكهم في السلطات واتخاذ القرارات الإجرائية المختصة بتسيير الأمور المتعلقة بكل منهم. كما أن همها لم يعد يقتصر على العناية بالتعليم فحسب (الذي يقوم على نقل المعارف بحشوها المتعلمين بأكبر قدر من المعلومات إضافة إلى المحافظة على الإرث الثقافي للبشرية عامة والأمة خاصة)، وإنما

امتد ليشمل تنشئة الإنسان من جميع جوانبه، القادر على أن يكون مواطنا حقيقيا في مجتمع اليوم والغد... ولهذا تغير اسم الوزارة المسؤولة عن إدارة تلك الأمور، في معظم بلاد العالم، من اسم وزارة التعليم إلى وزارة التربية، ولهذا الأمر مدلوله الكبير، إلا إذا كانت المسألة تقتصر على المسميات دون المسمى. كما يضاف إلى ما سبق كله، أن محور العملية التربوية تغير هو أيضا: فبعد أن كان المنهاج هو المحور، أصبح المتعلم هو المركز، الذي يجب أن تدور سائر جوانب العملية التربوية حوله. وقد أدى ذلك كله، إلى تغير العلاقات القائمة بين المؤسسة التربوية، بدءا من المدير الأعلى (أو القائد) للمؤسسة وحتى آخر العاملين فيها. وكان لكل ما سبق انعكاساته على المبادئ الحديثة للتربية. ولكن ما الأسباب التي أدت إلى الاختلاف بين النموذجين؟.

تراكمت ظروف وعوامل متعددة، بفعل التغيرات التي تتلاحق بسرعة وأدت إلى خلق مجموعة أسباب جعلت الإدارة التربوية تختلف عن سابقتها. ومن أهمها:

أ- الانتقادات الكثيرة التي وجهت للتربية عامة، والتقليدية منها خاصة، حيث لم يكن المربون راضيين عما تحققه التربية لخريجي مؤسساتها. فمعظم هؤلاء يعدون لغير المجتمع الذي ينتظرهم... وهم غير قادرين على تطبيق ما تعلموه نظريا في المدارس والمعاهد المختلفة بسبب ثقافة – موسوعية- تراثية – كتبية – جامدة لا تستطيع (نقل) معلومات من المجال الذي تم تعلمها فيه إلى مجالات مغايرة... كما لا يستطيع خريجوها أن يتعلموا ذاتيا... ولا يعرفون العمل التعاوني... ولا تطوير الذات.... هنالك من التوجهات التي تؤلف أهدافا لما يسمى (مدرسة الغد)، وتقع مسؤولية ذلك كله على الإدارة التربوية المركزية، لأنها هي المعنية بأهداف التربية، وبالمناهج التربوية، وكل

ما يتعلق بمكونات العملية التربوية الأخرى ... تحتاج لأنظمة تربوية جديدة، تتجاوز تلك التي وضعت قبل عشرات السنين.

ب- التبدلات التي طرأت على المدارس نفسها، التي عرفت التفجر الطلابي الهائل، بحيث تعجز معظم البلدان الحديثة عن استيعابه، خاصة بعد أن جرى الإلحاح على تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم (أي التعليم للجميع). وقد أدى ذلك إلى إشكالات كثيرة في مشكلات التحويل وتشعيب التعليم. بالإضافة إلى تنويع أشكاله (فني – تقني – تجاري...) مما يستدعي سن تشريعات وقوانين وتهيئة متطلبات كثيرة (أطر بشرية مختصة وأجهزة وآلات وأمكنة...). وهذا لا يسهل تدبر شؤونه بشكل منتظم مدروس، إلا إذا وجدت إدارة تربوية قادرة على حل الإشكالات والتخطيط السليم وتنظيم المهام بالشكل القادر على تنفيذ ما خطط له ومتابعته وتقويمه...

جـ عدم وجود أعداد كافية من الإداريين المؤهلين من جهة، والذين يتمتعون بالكفايات المطلوبة من جهة أخرى، خاصة بعد أن أصبحت الإدارة علما، ولم تعد مجرد محاولة وحظ وخبرات شخصية فحسب. ولعل ما يزيد هذا الأمر تعقيدا، عدم وضوح الوظائف والمهمات الإدارية، بسبب عدم تحليل الأعمال وتوصيف المهمات وتحديد الواجبات، التي كان قد ذكر بأنها أصبحت متطلبات رئيسة في إطار الإدارة العلمية المطلوبة.

د- تحريف بعض الإداريين الكبار، لكثير من القوانين والتشريعات، التي تمنح صلاحيات لمن هم أدنى منهم، وتفويضهم ببعض السلطات. وذلك بسبب خوف أولئك الإداريين من إفلات زمام المبادرة من أيديهم، خاصة إذا كانوا لا يتمتعون، حقيقة، بالمؤهلات والكفايات المطلوبة لمناصبهم. وإذا كانوا لا يزالون يؤمنون بمركزية السلطة، وسريان كل الأمور من أعلى الهرم إلى قاعدته وبصورة حرفية جامدة.

هـ- انعزالية التربية عامة عن سائر المؤسسات والهيئات الاقتصادية والاجتماعية والسكانية الموجودة في المجتمع، وكل ما عداه من أمور تكفل إقامة علاقات وطيدة بين التربية والتنمية، وبين المجتمع ومناهج التعليم وما ورائها من أهداف وضعت من أجلها.

و- تجاهل المبادئ التي تقوم عليها الإدارة الحديثة وسائر الاتجاهات والمواقف التي توجهها، فتجعل منها علما مزودا بالمنهج الموضوعي.

هذا، ويضاف إلى هذه الأسباب النوعية المتعلقة بالتربية، أسباب أخرى هي على شيء من العمومية، لأنها حدثت خارج نطاق التربية النظامية بالأصل، إلا أنه كان لها هي أيضا، تأثيرات جذرية وحاسمة في التربية وتطورها، كما في إدارتها أيضا، وتجلت آثارها العميقة في جميع مجالات التربية... وصعدها المختلفة، بدءا من الإدارية المركزية أو الجهوية، وانتهاء بالمدرسة وقاعة الصف.

وامتداد التأثير أيضا إلى المؤسسات التي لها علاقة أيضا بالتربية بصورة غير مباشرة. حيث ظهر تعليم غير نظامي لدى هيئات وجهات مجتمعية ومؤسساتية مختلفة، مثل التعليم عن طريق وسائل الأعلام، أو الاتحاد النسائي، أو اتحاد العمال، وسواها من مؤسسات التعليم الأخرى.

هذه المعطيات وسواها، أدت إلى تغيير مفهوم الإدارة التربوية الحديثة، فهي مطالبة الآن أن تأخذ بالحسبان، ليس فقط الإجراءات والعمليات التي تحدث في المؤسسة التربوية النظامية، وإنما كل العمليات والفاعليات التربوية والتعليمية التي تحدث خارج المؤسسة النظامية.

تعريف الإدارة التربوية:

هناك العديد من التعريفات، التي تناولت الإدارة التربوية **Board Of Education** يعكس كل تعريف جانبا أو أكثر من جوانب العملية التربوية،

تتناوله الإدارة التربوية بالدراسة والاهتمام، ومن أهم هذه التعريفات نذكر:

*- تعرف الإدارة التربوية بكونها العملية، التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقا 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.

*- 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 و بيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرار ".

*- هي عملية توجيه وسيطرة على مجريات الأمور، في مجالات التربية والتعليم ".

*- 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 ".

*- ويعرفها أحمد بلقيس بأنها: عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة، وتنسيق أعمال العاملين فيها وتوجههم، وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة وتنفيذها وتطويرها.

*- وكما يقول الدكتور محمد عبد القادر عابـدين: " إن الإدارة التربويـة بمفهومها الحديث وسيلة وليست غاية، وهي مجموعة عمليات متشابكة، وشاملة لكل النظام التربوي في المجتمع المتمثل في جهاز التربية والتعلـيم الرسـمي (الوزارة) وما يضعه من سياسة تربوية وأنظمة ومـا يحـدده مـن منـاهج وخدمات ومراحل تعليمية، ويؤكد المفهوم الحديث أهميـة التعـاون والعمـل الجماعي وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها بعـضا (عابـدين ٢٠٠١ ص٥٢).

*- ويشير الدكتور طه الحاج إلياس، إلى أن الاتجاه الحديث فـي الإدارة التربوية يؤكد: الاهتمام بالنظرة التحليلية والقيمة العلمية ولا يهمـل الاهتمـام بالعلاقات الإنسانية، ولم يعد يعد الإدارة فنا (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 المعلومـات الجديدة واستخدام الطرق العلمية في الممارسة، وفي تناول البيانات، وتصنيفها وقياسها ووضع الفروض لها واختبارها (الياس - ١٩٨٤ ص٢٢).

*- قال (عمايرة) عنها: إنها مجموعة العمليات، التي يتبناهـا المجتمـع لتنظيم العملية التربوية والمؤسسات المعنية بذلك، والأفراد المنخرطين فيها من أجل تحقيق الأهداف التربوية، التي تعكس فلسفة المجتمـع، بقـصد إحـداث التطور النوعي والكمي في العملية التربوية وفي المؤسسات والأفراد.

*- أما (كارلوي مورالس) فيرى الإدارة التربوية: مجموعـة أسـاليب وقواعد وإجراءات، تساعد النظام التربوي على العمل بكفاية لتحقيـق أحـسن النتائج، بأعلى فاعلية وكفاية ممكنتين. ولما كانت هذه الإدارة معنيـة بتـسيير أعمال أهم مؤسسة من مؤسسات المجتمع، فإنه يجدر بها أن تنتهج الأسـلوب

العلمي لضمان حسن التعامل مع العناصر البشرية المنخرطة في إطار المؤسسات التعليمية، التي تحكمها اللوائح والتشريعات والقوانين، التي تنظم العمل فيها، وتكون غاية ذلك التنظيم دوما، تحقيق أهداف تضعها السلطات السياسية العليا، وتتيح التسهيلات والإمكانات المختلفة، التي تتضمن فاعلية التحقيق، في زمان ومكان معينين. وتضمن سياسة الدولة ومعالم النظام التربوي. ويقوم المسؤولون عنه بتعيين الأجهزة الإدارية، التي تسيير أموره، وإيجاد الوظائف الضرورية لكل جهاز، ومن ثم توزيعها على أقسامه المختلفة، وتعيين الأطر البشرية المتخصصة والعاملة في كل منها، لتسيير الأمور، والاضطلاع بالمهمات التي تعود إليها. ومن هذا المنظور تصبح الإدارة فنا إلى جانب كونها علما لأن المسؤولين والمديرين – القادة – سيؤثرون فيها، عند إدارة الشؤون المتعلقة بها، بفضل خبراتهم وسماتهم، وخلفياتهم.

*– ويرى أحمد، أن الإدارة التربوية تعد جزءا من الإدارة العامة، ويتفقان في عناصر مشتركة أهمها، التخطيط والتوجيه وسن القوانين، التي تسير في كل منها. ويعرفها بأنها: " كل عمل منسق ومنظم يخدم التربية والتعليم وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية، تحقيقا يتماشى مع الأهداف الأساسية للتعليم، أو أنها الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما وفقا لأيديولوجية المجتمع والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من التعليم (أحمد – ٢٠٠٢ ص ١٠).

خصائص الإدارة التربوية:

تتميز الإدارة التربوية بخصائص فريدة، قد لا نجد لها مثيلا في مجالات الإدارات الأخرى، فتعامل الإدارة التربوية، موجة بالدرجة الأولى نحو الناس وحياتهم السابقة والحاضرة والمستقبلية، التي تحدد إلى درجة كبيرة، إطارات

العمل المختلفة للإدارة، وتتحكم في قدرتها على تحديد الأهداف وتشخيص الطرائق والوسائل الكفيلة بتحقيقها. ورغم تشابه المسميات في الإدارة التربوية مع غيرها من أنواع الإدارات الأخرى، مثل المدخلات والمخرجات والطرائق والوسائل والأهداف، إلا أننا نجد أن الإدارة التربوية تتميز بخصائص فريدة أبرزها:

١- أهميتها الحيوية وضرورتها الملحة:

ترتبط العملية التربوية ارتباطا وثيقا بحياة الأفراد والمجتمع وبحاضر ومستقبل الأمة. وبصورة عامة، فإن الإدارة التربوية تسهم في وضع سياستها وتشرف على تنفيذها وتتخذ من الوسائل ما يضمن تحقيقها لأهدافها، من هذا تعد الإدارة ذات أهمية متميزة بالنسبة إلى الفرد والمجتمع ولسياسة وأهداف الدولة، حيث تؤدي دورا أساسيا في ضمان سير العملية التربوية وفق المسار المؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية العامة المتفق عليها اجتماعيا.

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

٢- صلتها الوثيقة بالمجتمع:

ترتبط الإدارة التربوية الناجحة، ارتباطا وثيقا بالمجتمع وآماله وتطلعاته، إذ إن المؤسسات التعليمية، التي تعمل معها الإدارة التربوية، تمتد في تأثيرها وعلاقاتها إلى أغلب مقومات المجتمع، إن لم تكن جميعها (الآباء، الطلبة، المعلمون، ورجال الفكر والأدب والسياسة والاقتصاد...). وبشكل عام إن كل

ما يجري داخل المدرسة من تعليم وتوجيه وتثقيف يتأثر ويؤثر في المجتمع، وهذا يقع على عاتق الإدارة التربوية الناجحة.

٣- تعدد وتشابك وظائفها:

تتولى الإدارة التربوية القيام بوظائف مختلفة، تتمثل في عناصر العملية التربوية. فإدارة المناهج وإدارة الامتحانات والمخابر، والتوجيه والإشراف الفني، وإدارة إعداد المعلمين، كلها تقوم بواجبات متميزة، بعضها عن بعضها الآخر، ولكنها متشابكة مع بعضها بعضا، ويؤثر إحدهما في الآخر. وهذا أمر يميز الإدارة التربوية، ويفرض عليها أن يكون عملها متجانسا ومتكافئا فتعمل أجهزتها كفرقة موسيقية تعزف لحنا متميزا يمكن تمييز من يشذ عنه، فيوجه ويعود للسياق أو يبعد ليستبدل بمن هو أفضل منه.

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

٤- حاجتها للتأهيل التربوي والمهني:

إن التعامل مع الإنسان، يحتاج إلى علم تام بقدراته وإمكاناته وتطلعات وحاجاته، لذا فعلى الإداري الناجح، العلم بكل جوانب هذه الإنسان وما يؤثر فيه ويتأثر به.

لذا فإن العمل التربوي يتطلب الإعداد العميق، الذي لا يقتصر على الجانب العملي فحسب، وإنما ينبغي أن يشمل كذلك الإعداد المهني، الذي يزوده بالوسائل والطرائق والأساليب، التي تطوعت في خدمة الجانب التربوي والعلمي، لتصل بالتالي إلى الإنسان الذي هو هدف العمل التربوي الإداري والفني.

٥- صعوبة التحكم في مدخلات ومخرجات مؤسساتها:

فالمدرسة مثلا، كمؤسسة تربوية ديمقراطية، تستوعب معظم أبناء وأفراد المجتمع، الذين هم في سن التعليم. فهي تتعامل مع مدخلات متساوية تقريبا في العمر، ولكنها متباينة من حيث القدرات والقابليات والآمال والطموحات، وعليه فإن قياس مخرجات المدرسة يكون صعبا جدا 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 مثلا أن يحدد نوعية ومستوى مواده 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 ــ تأثرها إلى حد كبير **بفلسفة الدولة** وسياستها وبمقدار الحريات المتاحة داخلها، وبالإيديولوجية التي تتبناها، كما أنها هي بدورها تؤثر فيها، لأنها هي التي تنشئ الأفراد الذين سيكونون مواطني الدولة الذي ينتخبون وينتخبون، 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 ــ 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 الحياتية 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 أبناؤهم إليها، وهذا كله يسهم في زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، ومع زيادة الشكوى من نوعية هذا التعليم، والمطالبة بالرفع من مستوى جودته باستمرار.

ج ــ تأثير **علم النفس وعلم الاجتماع** بفروعها المختلفة في إدارة شؤون التربية، ولا سيما في المستويات الدنيا منها، حتى أن الأوائل ممن وضعوا نظريات للإدارة التربوية، ومنهم (كولا دارسي) و (جيتزلز)، كان أحدهما 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 والعامة، وإنما يجب أن يحافظ على الخصوصية التي تنفرد بها.

د ــ كون التربية عملا معقدا شاملا لكثرة ما ينطوي تحته من جوانب كثيرة، وسيتضح ذلك عند استعراض مستويات التربية المختلفة. حيث إن لكل مستوى محتواه ومجالاته وخصائصه التي ينفرد بها، إلى جانب الأمور المشتركة طبعا بين المستويات كلها. فأمور التعليم مثلا بكل ما فيها من أمور نفسية واجتماعية وتقنية ومنهجية، تفتح الأبواب مشرعة على علوم متعددة منها: علم التعلم وعلم التعليم المحدثين نسبيا، بكل ما يستجدانه من قضايا وأبحاث ونظريات، تعنى كلها بتنمية الفرد وتفتيح إمكاناته. وهناك الأجهزة،

والأقسام، والمديريات، والمؤسسات، من جانب آخر، التي تثير المواقف المختلفة فيها قضايا وقيما تختلف أحيانا فيما بينها، وتخلق مشكلات كثيرة.

والأمور السابقة كلها دفعت " كامبل " لذكر عناصر تختص بها التربية دون سواها، وتفرض أن يكون لها إدارة مميزة، تلك الخصائص تتلخص فيما يلي:

أ - ضرورة التربية الملحة، إذ لا حياة لأمة في غياب تعليم أبنائها...

ب- التوجه الجماهيري نحو التربية، فالكل يتطلع إليها على العكس في أية وظيفة اجتماعية أخرى، إذ لا واحدة منها تلقى مثل هذا الإجماع على ضرورتها، وضرورة مناقشة الأمور المتعلقة بها، لهذا يشعر كل فرد بأنه قادر على فهم أمورها وتقويمها ومحاسبة المعنيين بها، حتى وإن كان التعليم مجانيا في المدرسة.

ج- اتصاف العلاقات، التي تقوم بها الإدارة، داخل المدرسة وخارجها بالدفء والمودة، وسواء أكانت تلك العلاقات ترجع إلى الطلبة، أو إلى أهاليهم أم مجتمعهم. لذلك كان على الإدارة، التصرف بشكل إنساني درءا لأي صراع بين الفئات المختلفة، التي هي على علاقة بها.

د- ضرورة التأهيل الفني والمهني للمعلمين والمديرين فيها. فكل منهم يجب أن يكون معدا حتما على خلاف مؤسسات أخرى يكفي لها الإعداد العلمي، وقد يعمل فيها أناس غير معدين إلا على مستوى محدود جدا.

هـ- التزام التقويم والقياس فيها، بشكل لا مناص منه، لأن خريجيها يجب أن يصلوا إلى مستوى يُعين له الحد الأدنى المقبول بصدده.

و- عدم جواز التحكم النوعي بمدخلاتها من البشر، وضرورة احترام ذاتيتهم والفروق الفردية بينهم.

مبادئ الإدارة التربوية الحديثة:

استفاد منظرو الإدارة وباحثوها من جميع الانتقادات، التي وجهت إلى الإدارة التقليدية، ومن كل المستجدات التي طرأت على المجتمع، سواء على الصعيد الاقتصادي أم الاجتماعي أم العلمي أم الثقافي. وتمخض عن هذا كله، مبادئ جديدة راحت الإدارة التربوية الحديثة تسعى للأخذ بها. ومن أهم تلك المبادئ نذكر:

أولا: المبدأ الديموقراطي:

يعد المبدأ الديموقراطي، أحد أهم الأساليب الحديثة المتبعة في الإدارة، فهو يحال دون تسلط رئيس التنظيم أو أحد أعضائه، أو انفراده باتخاذ القرار، دون الرجوع إلى أعضاء التنظيم والمشاركين فيه، وتتمثل الديمقراطية في التنظيم الإداري، فيما يأتي:

١- احترام فردية كل عضو من أعضاء التنظيم وتقدير هذه الفردية وإفساح المجال أمامها لإبداء الرأي والتجديد والابتكار.

٢- تنسيق الجهود بين العاملين في التنظيم الإداري، وتشجيعهم على العمل التعاوني، وإتاحة الفرصة لهم لإبراز مواهبهم في هذا المجال.

٣- مشاركة الأعضاء في تحديد السياسات ووضع البرامج، بالإضافة إلى تنفيذها.

٤- التكافؤ بين السلطة والمسؤولية، بحيث تكون هناك سلطات تنفيذية تتكافأ مع المسؤوليات المنوطة بالإدارة.

٥- اختيار الشخص المناسب للمكان المناسب، فلا يوضع شخص في مكان لا تؤهله له قدراته وإمكاناته، أو في مكان لا يتناسب مع هذه الإمكانات

والقدرات، إذ إن وضع الشخص في مكانه المناسب، يحفزه إلى العمل وبذل الجهد إلى أقصى حد ممكن.

٦- توزيع المسؤوليات، وتحديد الاختصاصات بحيث لا يكون هناك تداخل بينها أو ازدواجية في التنفيذ.

٧- المساواة بين أعضاء التنظيم الإداري في التعامل، وعدم التمييز لشخص على حساب آخر.

٨- تكوين علاقات إنسانية سليمة بين رئيس الجهاز الإداري وجميع العناصر العاملة فيه، إذ إن ذلك من شأنه أن يوجد نوعا من الترابط والانسجام بين أعضاء الجهاز الإداري مما يساعد على تحقيق أهدافه الإدارية.

والمبدأ الديموقراطي في الإدارة التربوية، يقوم على أساس أن لا تسلط أو استبداد في تسيير الأمور. لهذا يجب أن ينظر إلى الإدارة دوما على أنها مجموعة أجهزة، تعمل لخدمة الناس وتلبية حاجاتهم، التي تتناسب وحاجات المجتمع، الذي توجد فيه. وأن يتجلى ذلك كله في مجموعة القوانين واللوائح، التي تضبط الأمور، وتسييرها بالشكل السليم.

ثانيا: مبدأ القيادة الجماعية:

وهي مظهر من مظاهر الممارسة الديمقراطية، حيث لا يتأتى لرئيس الجهاز الإداري التفرد بالقرارات الإدارية والتنظيمية بمفرده، بل يشاركه في ذلك غيره ممن يعملون فيه. ولا شك أن القيادة الجماعية، تعد صمام أمن ضد خطأ القرار أو سوء التقدير، في بعض الأمور. وبهذا تحرص القيادة التربوية الناجحة على استطلاع آراء الآخرين، فيما يعرض لها من أمور، تجنبا لمزالق الخطأ في التقدير.

وفي مجال الإدارة التعليمية، نجد أن فرص القيادة الجماعية، مهيأة بصورة أكبر من غيرها. فالإدارات التعليمية، مثلا، تتضمن أقساما أو وحدات مختلفة، ورؤساؤها مع غيرهم من العاملين، يمكن أن يمثلوا مع المدير قيادة جماعية في هذه الإدارة.

وتعرف القيادة الجماعية بأنها " توزيع المسؤوليات بين أفراد الجماعة بحيث تنطلق الطاقة الكامنة عندهم، وينفسح المجال أمام الجميع للابتكار وحل المشكلات ". ولا بد عند توزيع المسؤوليات، من اكتشاف مواهب الأفراد وقدراتهم الجماعية، التي تشكل عملية تفاعل اجتماعي، يتوقف نجاحها على بناء الجماعة نفسها، وعلى تنظيمها واتجاهات أفرادها واهتماماتهم ومشكلاتهم، وعلى العلاقات السائدة بين أفرادها والظروف المحيطة بهم. وهناك صفات أساسية ينبغي توافرها فيمن يناط بهم أمر المشاركة في القيادة الجماعية، من أهمها الذكاء والقدرة على حسن التصرف، ذلك لأن الذكاء وسعة الأفق، يمثلان أساس التعامل الاجتماعي الناجح، وهذا يساعد على إدراك جوانب المشكلات والتوصل إلى حلها، ويتصل بذلك القدرة على فهم الآخرين وتعرف مواطن القوة والضعف فيهم، وذلك إلى جانب بعض الصفات المزاجية والخلقية الثابتة نسبيا عند الأفراد، مثل الاتزان العاطفي وضبط النفس والتخلص من عوامل التمييز والأنانية وغير ذلك. ويتوقف نجاح القيادة الجماعية على شخص الرئيس وإيمانه بالديمقراطية، كما يتوقف على وعي الأعضاء المشاركين فيها.

ثالثا: مبدأ تفويض السلطة:

ويعني هذا المبدأ، إعطاء صلاحيات محددة، في أمور معينة، لموظفين يسألون ويحاسبون، بشأن الصلاحيات التي منحت لهم. وهذه يشترط فيها أن يكون من نالوها أكفياء لها، وأن ينتهي بعضها بانتهاء الظروف أو الحالات التي استجدتها.

رابعا: المبدأ الإنساني:

يشتمل هذا المبدأ على حسن معاملة الآخرين وتقديرهم، والاستماع إلى وجهات نظرهم وتعرف مشكلاتهم ومساعدتهم في الوصول إلى الحلول السليمة لها. وتؤدي العلاقات الإنسانية دورا أساسيا، في نجاح القيادة التربوية، فعن طريقها ترفع الحواجز بين الرئيس ومرؤوسيه، ويشعر الجميع بأنهم أسرة واحدة، ومن ثم يشاركون في تحمل المسؤولية، ويعد كل فرد منهم نفسه مسؤولا عن مؤسسته، وبذلك يتعاون الجميع لتحقيق أهداف المؤسسة، وهذه قمة النجاح بالنسبة إلى الإدارة التربوية.

خامسا: مبدأ اعتماد الكفاية والأهلية:

الكفاية والأهلية، شرطان رئيسان في العمل الإداري التربوي. وترتبط الكفاية في الأداء، بالنظرة التحليلية والقيم العلمية، التي تعنى بالأداء في إطار النظم واللوائح، التي تحكم المؤسسة التربوية، والتي تنظم العمل داخلها. ولا شك أن الكفاية في الأداء عنصر هام لتحقيق أهداف الإدارة التربوية، فمن دون هذه الكفاية يكون هناك قصور أو تقصير وكلاهما يؤدي إلى إعاقة الأهداف، التي وجدت الإدارة التربوية من أجلها. وتقاس الكفاية في الأداء بمقارنة ما تحقق من أهداف بالأهداف الموضوعة للمؤسسة، وعن طريق هذه المقارنة يتبين مدى قرب أو بعد المؤسسة عن تحقيق أهدافها، وبالتالي مدى كفاية الأداء في تلك المؤسسة.

سادسا: مبدأ حيادية الإدارة التربوية:

إن حيادية الإدارة التربوية لا يعني تفردها بذاتها، إذ لا بد لها من التزامها فلسفة الدولة والمجتمع وسياستهما التعليمية، والعمل بالتالي على تحقيق لأهداف العامة للتربية، عبر تحقيق جميع مستويات الأهداف الفرعية المشتقة منها.

سابعا: مبدأ انفتاح التربية على التنمية:

تزود التربية التنمية المجتمعية وتمدها بجميع المتطلبات التي تحتاجها، ولا سيما الأطر البشرية المؤهلة، التي تحتاجها خطط التنمية ومشاريعها المختلفة، سواء من حيث الأعداد المطلوبة من الخريجين أم نوعية هؤلاء، معتمدة في ذلك كله على نظرة مستقبلية، تتحرك بخطا مدروسة تقوم على ما تقدمه اليوم، علوم وتقنيات مختصة في هذا المجال.

ثامنا: مبدأ تأمين الترابط والتنسيق:

يتجلى هذا المبدأ، بتأمين الترابط والتنسيق بين قطاع التربية، وسائر قطاعات المجتمع المختلفة، التي تسهم في تربية النشء، مثل: قطاع الإعلام بأنواعه، والاتحادات والنقابات، والقطاعات الثقافية والمهنية والاجتماعية، وقطاع محو الأمية، وقطاع تعليم الكبار، وقطاع الاتحاد النسائي بأنشطته المختلفة بدءا من رياض الأطفال، وحتى تعليم بعض الحرف في سائر القطاعات التي تعنى برفع مستوى المرأة.

بالإضافة إلى جملة من المبادئ الأخرى، التي تتميز بها الإدارة التربوية الحديثة مثل:

*- مبدأ الأخذ بمبدأ الرقابة والمتابعة واستمرارية التقويم، بحيث تصبح هذه الأمور جميعها من الوظائف الرئيسة للإدارة التربوية، وليس مجرد إجراءات تشكيلية فيها.

*- مبدأ اعتماد التقانة (التكنولوجيا) كأحد الأسس، التي يجب أن تستفيد منها التربية، سواء بالمعنى الضيق لها الذي يقوم على استخدام الأجهزة والمعدات المتطورة، أو بالمعنى الواسع للكلمة، الذي يعني تطبيق المعارف العلمية على الواقع العملي خاصة، وأن الإدارة من بين أحد العلوم التطبيقية.

*- مبدأ الحرص على متابعة تأهيل العاملين في المؤسسات التربوية، من خلال تربية مستمرة، طوال وجود هؤلاء في الخدمة.

*- مبدأ اعتماد البحث والدراسة والتجريب، أساسا لعملية التطوير والتحديث، وليس مجرد الإصلاح والتحسين فحسب.

*- مبدأ التزام شروط الكفاية والجودة، مما يضمن الوصول في ضوء أهداف محددة إلى أعلى النتاجات بأقل كلف المدخلات، الأمر الذي يجعل القيمة المضافة ذات أثر واضح في سير النظام نحو الأعلى وإلى الأمام في الوقت نفسه، وهذا يلائم الجانب الاقتصادي للتربية، الذي يعد العمود الفقري لها.

*- مبدأ النظر إلى التربية كنظام متكامل، إذ لا يجوز تناول أي جزء منه إلا بوصفه نظاما أصغر في نظام أعم هو التربية، التي تتدرج بدورها في نظام أشمل... مما يضمن دراسة أي شأن فيها في إطار تحليل النظم، الذي يجب أن يعد المنهجية العلمية المؤاتية لدراسة مختلف جوانبها ومشكلاتها.

*- الأخذ بالنظرة المستقبلية، وجعل ما سيكون أحد محاور العمل، بحيث لا يتم الاكتفاء بحاضر التربية فحسب استنادا إلى ماضيها، وإنما أيضا التطلع إلى ما ستكون عليه بعد سنوات، خاصة في ظل التغيرات السريعة الحاسمة، التي تكاد لا تترك شيئا على حاله.

العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية:

تتعرض الإدارة التربوية للكثير من المؤثرات والعوامل، التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في طرائق وأساليب عملها، ومن أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

أ- فلسفة الدولة السياسية:

فالدولة التي تؤمن بالسيطرة على جميع أوجه النشاط في المجتمع، تجد أن

الإدارات المختلفة، يجب أن تعمل وفق هذا المفهوم، ولا سيما الإدارة التربوية، فتكون جميع المناهج والامتحانات وأساليب التدريس موحدة في جميع أنحاء الدولة. والدول التي تتبع هذه الأسلوب، تجد حجة الحفاظ على وحدة الشعب الفكرية والعقائدية ووحدة الهدف والطموحات، تحقيقا للمجتمع الموحد المتكافل المتكامل.

أما الدول التي تؤمن بأهمية التنويع والتعدد في أساليب العمل والتنظيم والتفكير، فإنها تتبع سياسة اللامركزية في أغلب الأحيان، حيث تنطلق المؤسسات من الحاجات القائمة والإمكانات المتوافرة، على الرغم أنها تعمل وفق إطار سياسي موحد، يضمن الحد الأدنى من وحدة المشاعر والمصالح والتراث المشترك.

وبشكل عام، فإن سياسة الدولة وفلسفتها. تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في العمل التربوي سواء أكان ذلك العمل فنيا تعليميا أم إداريا.

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 من حيث ما توفره من مواد دراسية وأساليب تنفيذ السياسة التربوية والإدارية. فقيم المجتمع وآراؤه وتقاليده وإمكاناته وحاجاته وتطلعاته لا بد من أن تجد لها انعكاسا في العمل التربوي محتوى وتنفيذا.

ج- الأوضاع الاقتصادية السائدة:

تتأثر سياسة الدول 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، فالشعب الذي تسوده الرفاهية ويعمه الرخاء يكون قادرا على توفير أفضل الخدمات لأفراده في جميع الميادين ويكون الحال على العكس في الدول والمجتمعات الفقيرة. والإدارة التربوية في جميع هذه الظروف، تتأثر إلى حد بعيد بتلك الإمكانات الاقتصادية المتيسرة أو المتعسرة، حيث ينعكس ذلك على الخدمات التي يمكن أن تؤديها كما و نوعا.

مستويات الإدارة التربوية:

ليس للإدارة، التي تتناول أمور التربية، وما يتعلق بها من شؤون التعليم، مستوى واحد فقط، بل هي تتضمن بسبب سعة الأفق أو طيف الجهات، التي تشملها، أربعة مستويات رئيسة، يندرج الواحد منها في إطار ما هو أشمل وأوسع منه، ليضم في الوقت نفسه، ما هو أضيق وأصغر. وهكذا على أربعة مستويات الإدارة التربوية، يتفرع عن كل منها أصناف متعددة.

وهذه المستويات هي:

أولا: الإدارة التربوية العليا:

يقصد بالإدارة التربوية العليا، تلك الجهة المسؤولة عن رسم السياسات التربوية وتحديد الأهداف التربوية، التي تبنى أساسا 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، انطلاقا من فرضيات رئيسة ينبغي الأخذ بها، وكي يقدم لها فهما حول الطبيعة الإنسانية ونظرية المعرفة. هذا إضافة إلى سلم من القيم التي يجب 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 تظهر 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، ص ٨١، ٨٢).

ثانيا: الإدارة التربوية المركزية:

وهذا النوع من الإدارة يكون مقره الوزارة 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 طموحات العاملين ولا يتيح الفرصة لتكوين عناصر قادرة على التخطيط والتنفيذ وحل المشكلات.

في إطار تلك الإدارة المركزية تنظم إجراءات التربية، وكل 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، أيضا، تقرر مركزية أو لا مركزية الإدارة، وفي شأن تفويض السلطات للمديريات المنبثقة عنها، ودوائرها المختلفة، وكذلك بشان اتخاذ القرارات الحاسمة فيما يتعلق بالأمور الرئيسة، مثل: تنظيم الميزانية وكيفية إنفاق الأموال فيها، وتعيين الموظفين، والاتصال بالهيئات الخارجية، ووضع القوانين والتشريعات الناظمة للهيئات التربوية. وبخاصة منها ما يؤدي إلى رسم الهيكل التنظيمي للمديريات والدوائر والشعب المختلفة.

ثالثا: الإدارة التربوية الجهوية أو المتوسطة:

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

رابعا: الإدارة المحلية:

تعد الإدارة المحلية أصغر الإدارات التربوية من حيث الحجم، وهي آخر

الإدارات من حيث المستوى والترتيب الهرمي. وغالبا ما تسمى هذه الإدارات " الإدارات التربوية الصغرى ". وتكون موجودة في المدارس أو المعاهد أو الجامعات أو الكليات... وسواها.

مكونات الإدارة التربوية:

تقوم الإدارة التربوية على وجود وتوافر عدد من العناصر، التي تعد أساسية ومهمة، ومن دونها لا يمكن أن تكتسب أية إدارة تربوية صفة المؤسسة أو الحركة الذاتية الضرورية لأداء مهماتها وتحقيق أهدافها.

وفيما يلي أهم هذه العناصر:

١- العناصر البشرية، المفترض أن تكون ذات مواصفات ومستويات تعليمية وثقافية وتدريبية ملائمة وكافية، لتحقيق أهداف العمل التربوي.

٢- الإطار التنظيمي المؤسساتي للإدارة التربوية، من حيث المستوى والصلاحيات، وحدود العمل والحركة والنظم والقوانين واللوائح، ونظم الحوافز، وغير ذلك.

٣- برامج العمل مشفوعة ببيان الأهداف والغايات النهائية أو المرحلية للعمل الإداري التربوي.

٤- الإمكانات والتسهيلات المادية، من أبنية ومعدات وتجهيزات وأدوات وميزانية وغيرها مما يلزم لتحقيق أهداف البرامج المطروحة.

٥- العوامل المؤثرة في العمل التربوي، والتي تعد جزءا أساسيا من قدرتها على الإنجاز (مثل: البيئة الاجتماعية والثقافية السائدة، والنظام السياسي والاقتصادي، والأعراف والتقاليد المرعية والعوامل المناخية، وأنماط الشخصية والتكوين النفسي والاجتماعي للأفراد العاملين، ومستويات الحوافز وغيرها).

* * * * *

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

الإدارة التربوية

والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

الإدارة التربوية والإدارة التعليمية:

كثيرا ما يستخدم مصطلح الإدارة التربوية بذات المعنى والدلالة التي يستخدم فيها مصطلح الإدارة التعليمية، ليشيرا إلى شيء واحد، إذ إن التعليم في بعض النظم يرادف التربية. فالإدارة التربوية هي الإدارة التعليمية. ولكن النظام التعليمي عند بعض المربين، يشكل جزءا من النظام التربوي، الذي يشمل إلى جانب التعليم، عمل مؤسسات التربية المساندة، مثل الأسرة والنادي وجماعة الرفاق ومراكز التدريب ووسائل الإعلام ومؤسسات التطبيع الإيديولوجي وغير ذلك. وتتجلى هذه الظاهرة أكثر ما تتجلى في النظم الاشتراكية أو ذات التوجه الاشتراكي.

وعليه، فإن التمييز بين الإدارة التربوية والتعليمية، يمكن أن يتم بالتمييز بين التربية والتعليم، بحيث إن التربية أعم مجالا من التعليم، الذي يتبع منهجا رسميا منظما، فتكون الإدارة التربوية أعم مجالا من الإدارة التعليمية. فوحدة الإدارة التربوية هي المؤسسة التربوية الرسمية الأم في مجتمع ما، وهي المعروفة بوزارة التربية والتعليم المرتبطة بالجهاز السياسي في الدولة، أما وحدة الإدارة التعليمية، فهي المكاتب التنفيذية المخولة بتنفيذ السياسات

التربوية، ووضع الخطط موضع التنفيذ ومتابعتها على مستوى المحافظات والمناطق، وهي المعروفة بمكاتب أو مديريات التربية والتعليم.

غير أن، هناك من لا يرغب بالتفريق بين المفهومين عادا الفرق بينهما مجرد اختلاف في الاستخدام أو الترجمة عن المصطلح الأجنبي" **Education** " ففي حين أن التربية تقوم بها مؤسسات رسمية وغير رسمية متعددة، منها الأسرة ودور العبادة والإعلام والرفاق والمدرسة وغيرها، فإن المقصود بالإدارة التربوية هو إدارة التعليم، الذي يتم من خلال المؤسسات الرسمية فقط (المدارس والجامعات). يقول: الدكتور محمد منير مرسي: " إن الذين يفضلون استخدام مصطلح الإدارة التربوية يريدون أن يتمشوا مع الاتجاهات التربوية التي تفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة (تعليم) لأن التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة ". وبهذا يصبح مصطلح (الإدارة التربوية) مرادفا لمصطلح (الإدارة التعليمية)، ومع أن الإدارة التربوية تريد أن تركز على مفهوم التربية لا التعليم، فإن الإدارة التعليمية تعد أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية (مرسي-١٩٩٨ ص ١٧).

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 منها 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 ". ويقول رون جلاتر: قد يبدو لنا في الوهلة الأولى أنه ليس هناك فرق لفظي " **Administration** " و " **Management** "، وفي الحقيقة أن اللفظ الأول يعني الأعمال، التي يقوم بها الإداريون في المستويات العليا في الجهاز التعليمي المركزي واللامركزي في المحليات التربوية من (تخطيط – تنظيم – اتخاذ قرار – تحديد الأهداف العامة – وضع المنهاج والمقررات الدراسية – تحديد سن القبول في المدرسة وسن الانتهاء منها – تحديد مواعيد امتحانات في الشهادة العامة ...)، بينما اللفظ الثاني يطلق على العمل داخل الإدارات الفرعية والأقسام في ديوان الوزارة وفي المديريات التعليمية وفي الوحدات المدرسية، أي الأجهزة التنفيذية.

٢- والإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، بينما تختص الإدارة التعليمية برسم هذه السياسة، وتعد العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية علاقة الكل بالجزء، بمعنى أن الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التعليمية.

وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا للإدارة المدرسية، وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة، وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة، وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها، لتضمن سلامة هذا التنفيذ. ويمكن القول: إن الإدارة المدرسية صورة مصغرة لتنظيمات الإدارة التعليمية، واستراتيجية تنفيذية محددة، تتركز فيها فعاليتها.

٣- والإدارة التعليمية العليا، يرأسها 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.

٤- أما الإدارة المدرسية فيرأسها مدير أو مكلف أو مشرف أو ناظر... ومسؤوليته الرئيسة، هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين، التي تصدر من الوزارة أو إحدى مديرياتها. ويتعاون المدير والمعلمون والإداريون وغيرهم من العاملين في المدرسة. ومدير المدرسة ليس مطلق اليدين في مدرسته، وإنما هو مقيد بالإدارة التعليمية، التي يخضع لها ويتصرف وفق ما تراه، كما أنه مقيد بمناهج ومقررات دراسية وموضوعية ولوائح وقوانين ونظم ومفتشين إداريين وفنيين وإمكانات مالية محددة.

٥- ويختلف وضع مدير المدرسة في علاقته بالإدارة التعليمية وفي مدى الحرية الأكاديمية والإدارية المتاحة له من مجتمع لآخر، وفقا لمركزية أو لا مركزية النظام الإداري المتبع.

٦- لا يمكن فهم الإدارة المدرسية إلا في ظل الإدارة التعليمية، لأن شخصية المدرسة تستمد من النظام التعليمي كله، ولأن الإدارة المدرسية فوق ذلك، ليست كيانا مستقلا بذاته، بقدر ما هي جزء من الكيان الأكبر، الذي هو الإدارة التعليمية.

العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

إن وحدة الإدارة التربوية، هي النظام التربوي، بشكل عام، وتمثلها الدائرة السياسية المسؤولة عن التعليم، والمعروفة بوزارة التربية أو وزارة التربية والتعليم أو مكتب التربية...، وذلك بحسب البلدان، من خلال رسم السياسة التربوية بما ينسجم مع السياسات العامة للدولة أو النظام السياسي القائم، وسن التشريعات والقوانين التربوية، وتخطيط التعليم، وتحديد الميزانيات... وتلي الإدارة التربوية في المسؤولية والتخطيط والإشراف الإدارة التعليمية المسؤولة عن أجهزة التعليم في البلاد (الدولة)، التي تتوزع على مستوى المحافظات

والأقاليم الفرعية في الدولة. والإدارة التعليمية هي حلقة الوصل بين السياسات العامة والتخطيط (أي المستويات الإدارية العليا أو الإدارة التربوية) وبين الميدان، من تعلم، وإدارة مدارس، وإشراف على المعلمين...

أما الإدارة المدرسية، فهي الحلقة المسؤولة عن تنظيم المدرسة وفعاليتها، من تعليم وتعلم وأنشطة، وعن تنفيذ الخطط والبرامج، وفقا للسياسات المرسومة واللوائح والتعليمات، وعن نسج خيوط شبكة العلاقات بين المدرسة والمجتمع. وتزداد مسؤولياتها أو تضيق وفقا لطبيعة النظام التربوي في المجتمع ودرجة المركزية فيه.

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.




وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع

الإدارة التربوية

في الجمهورية العربية السورية

تمهيد:

يتميز النظام التربوي في الجمهورية العربية السورية، بمركزية شديدة، تتجلى في هيمنة السلطات المركزية المتمثلة بوزارة التعليم العالي وجامعاتها ومراكزها التعليمية الأخرى، ووزارة التربية ومديرياتها المركزية، على الأجهزة التربوية والتعليمية بأكملها. فوزارة التربية مثلا، هي التي تضع السياسة التربوية، وتضع الخطط، 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، كما تقوم السلطات المركزية بتمويل التعليم بالمشاركة مع الإدارات المحلية.

لكن ثمة اتجاها للتخفيف من هذه المركزية الشديدة عن طريق السلطات الممنوحة للمحافظات، وعن طريق إقامة إدارة محلية، وعن طريق السلطات الواسعة بعض الشيء التي أعطيت لمديريات التربية في المحافظات منذ عام ١٩٥٩.

ومنذ عام ١٩٧١ انتقلت صلاحيات غير قليلة من اختصاصات الوزارة إلى السلطات المحلية، وقام التعاون والتنسيق بين الأجهزة المركزية واللامركزية، تجلى ذلك عن طريق نقل آرائها عن طريق الموجهين التربويين

والاختصاصين، وإشراكهم في اللجان والندوات المتعلقة بموضوعات تطـوير العملية التربوية. وفي عام ١٩٨٠ برز اتجاه للتخفيف من المركزية، فقد فوض وزير التربية إلى المحافظين ممارسة اختصاصاته المتعلقة بـشؤون مـوظفي 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 علـى 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 وتمديدها، 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، مـن قبـل الوزارة.

٣- إحداث المدارس الجديدة بمختلف مراحلها بالاتفاق مع المكاتب التنفيذيـة في المحافظات.

٤- تكليف المعلمين القيام بوظائف التوجيه التربوي.

وأبرز 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 التربويـــة، فأوصـــيا بتعـــديل أنظمتهـــا وهياكلها 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 والمبـــادرة والعلاقات والديمقراطية، والاهتمام بالجانب الإنساني في العمل.

ووفق النظام الداخلي الجديد لوزارة التربية، انفتحت الإدارة التربوية على المجتمع، فصارت تشرك في معالجة القضايا التربوية المهمة، ممثلـــين عـــن المنظمات الشعبية وعن الجهات الرسمية ذات العلاقة، وأعطت للإدارة المحلية بعض صلاحياتها، كما أخذت وزارة التربية بالمشاركة الفعالة في اجتماعـــات ومسؤوليات وفاعليات وزارت أخرى، ذات صلة بعملها التربوي.

كذلك أعطى النظام الجديد مديري التربية فـــي المحافظـــات، صـــلاحيات واسعة تمكنهم من الإدارة الذاتية لمعظم شؤون التعليم التابعة لمديريتهم، ومـــن ذلك:

صلاحياتهم في إحداث المدارس وندب المعلمين للعمل الإداري وللتوجيـــه التربوي...

كما أكد المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم في الجمهوريـــة العربيـــة السورية، الذي عقد في دمشق عام ١٩٩٨ جملة من التوصيات، التـــي ترســـم مستقبل التربية في سورية خلال الحقبة القادمة.

فقد أكد المؤتمر في مجال تطوير نظم الإدارة:

أولا: في مجال التعليم ما قبل الجامعي:

١- تأكيد أهمية إعداد المعلمين والمدرسين في كليات التربية.

٢- ضرورة متابعة رفع مستوى الأداء للأطر التعليمية في مراكز التدريب.

٣- إيجاد صيغة متطورة لتأهيل الإداريين في المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والعمل على تطوير هذه المراكز.

٤- إعادة النظر بحدود المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية.

٥- إيجاد آلية لتعزيز ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع وتعزيز اهتمام الأهل بشؤون أولادهم في المدرسة.

٦- تحديث الأداء التربوي على المستويين المركزي والفرعي من خلال إدخال المعلوماتية في الإدارة التربوية.

٧- تزويد المدارس بمختلف مستوياتها بالأجهزة والتقنيات الحديثة لتطوير العمل الإداري وأتمتته.

٨- تحديث الأساليب اللازمة لانتقاء الجهاز الإداري على المستوى المركزي والفرعي.

٩- تخصيص معاون مدير، لكل مدرسة نمطية ذات دوام نصفي مهما كان عدد شعبها.

١٠- العمل على تخفيض أنصبة الإداريين والموجهين التربويين بما يناسب طبيعة عملهم ومهامهم.

١١- إحداث وظيفة أمين سر في المدارس الابتدائية النمطية للتخفيف من الأعباء الإدارية المنوطة بمدير المدرسة.

١٢- إحداث وظيفة أمين مكتبة في المدارس الابتدائية النمطية يكون مسؤولا عن الكتب المدرسية وتوزيعها وتنظيم سجلاتها والإشراف على مكتبة المدرسة والتقنيات التعليمية فيها.

١٣- تكليف مرشد اجتماعي ونفسي في المدارس الإعدادية والثانوية تقديم الإرشاد اللازم ومعالجة مشكلات الطلبة.

١٤- توفير الحوافز المشجعة للإداريين لاستقطاب الأطر الكفية والقادرة على قيادة العمل بشقيه التربوي والإداري.

١٥- إجراء المزيد من الدراسات في مجال إعداد الإداريين وتدريبهم على نظم الإدارة الحديثة.

١٦- تكليف مشرف إنتاج في الثانويات الصناعية والمدارس المهنية لتأمين مستلزمات الورش والإشراف على الجودة واستلام الإنتاج حسب الأصول.

١٧- تعميق التعاون بين وزارة التربية والمنظمات الشعبية المعنية بالعملية التربوية لتطوير نظم الإدارة التربوية.

١٨- تحسين الوضع المادي والمعنوي للعاملين في التربية.

١٩- إعادة النظر في القانون (٣٥) لعام ١٩٨١ بما يشدد على منع التسرب وعدم تشغيل الإحداث.

٢٠- إعادة النظر في الملاك الإداري لمديريات التربية في المحافظات بما يتناسب مع النمو الإداري وعدد العاملين في الحقل التربوي.

ثانياً: في مجال المعاهد المتوسطة:

١- ضرورة تعديل القانون رقم (٤) وتحديثه لعام ١٩٧٧ المتضمن إحداث المجلس الأعلى للمعاهد المتوسطة التابعة لمختلف وزارات الدولة ومؤسساتها ولاسيما المتعلق بإحداث الملاك الخاص بالمعهد ورصد الاعتمادات المالية اللازمة.

٢- العمل على تطبيق المادة الثانية من القانون رقم (٤) لعام ١٩٧٧، والتي تنص على: " توحيد تسمية المعاهد والمدارس باسم (المعهد المتوسط)

مضافا إليه الاختصاص، على مدارس التمريض والمدارس السياحية التي تقبل حاملي الشهادة الثانوية ".

٣- ضرورة إصدار نظام داخلي موحد للمعاهد المتوسطة التابعة للمجلس الأعلى للمعاهد.

٤- العمل على استصدار مراسيم ملاكات المعاهد المتوسطة في بعض الوزارات التي لم تصدر ملاكاتها بعد.

٥- تعديل النظام المالي للمعاهد المتوسطة الصادر بالقرار رقم (٣٧٩) وتاريخ ١٩٨٩/٢/١٦ بغية زيادة أجر الساعة التدريسية وتعويض أعمال الامتحانات، استقطابا للخبرات والكفاءات العلمية المؤهلة.

٦- تخفيض النصاب التدريسي لمدير المعهد المتوسط (إذا كان من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة)، ليتساوى مع نصاب عميد الكلية.

٧- وضع برامج دائمة لتأهيل الأطر الإدارية وتدريبها في المعاهد المتوسطة بصورة مستمرة، وإدخال التقانات ونظم المعلومات وأساليب الإدارة الحديثة في أعمال هذه المعاهد.

٨- ضرورة إصدار تشريع يلزم الدولة بتعيين جميع خريجي المعاهد المتوسطة، الذين يتقدمون بطلبات خطية إلى رئاسة مجلس الوزراء (أو إلى الوزارة المختصة)، خلال ستين يوما من تاريخ تخرجهم وأن يستثنوا من شروط المسابقة وتوافر الشاغر والاعتماد المنصوص عليها في القوانين والأنظمة النافذة.

ثالثا: في مجال التعليم العالي:

١- العمل على متابعة تعديل قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية، بحيث تتحقق الأمور الأساسية التالية على وجه الخصوص:

أ- اعتماد نظام اللامركزية في إدارة التعليم العالي بمختلف مستوياته (قسم – كلية – جامعة – وزارة)، وإعطاء الصلاحيات للمجالس الجامعية المختصة لاتخاذ القرارات التنفيذية في الأمور، التي تناط بكل مجلس ضمن أنظمة وأسس محددة.

ب- إصدار النظام المالي للجامعات بقرار من وزير التعليم العالي بناء على موافقة مجلس التعليم العالي.

ج- إصدار اللوائح الداخلية بقرار من وزير التعليم العالي بناء على اقتراح المجالس الجامعية المختصة وموافقة مجلس التعليم العالي.

د- إحداث منصب وكيل جامعة لشؤون الدراسات العليا والبحث العلمي.

٢- إحداث جامعات وكليات جديدة في سورية، في ضوء الحاجة إلى ذلك.

رابعا: في مجال تطوير نظم المعلومات الإدارية:

ضرورة إدخال المعالجة الآلية ونظم المعلومات وأساليب الإدارة الحديثة في الأعمال الإدارية والتربوية والتعليم العالي، وذلك وفق خطة تعتمد المنهج المناسب لتطبيق المعلوماتية في التطوير الإداري (ص.ص ١٣٧-١٤٠).

يتميز النظام التربوي في سورية، بمركزية شديدة تتجلى في هيمنة السلطات المركزية المتمثلة بوزارتي التربية والتعليم العالي، ومديرياتهما المختلفة، على الجهاز التعليمي بأكمله.

في إطار تلك الإدارة المركزية، تنظم إجراءات التربية، وكل ما يتعلق بشؤونها. وفي مقدمتها قضية التعليم والتعلم، التي يجب أن تتمشى مع سياسة البلد الذي تقوم فيه، وتتلاءم مع مختلف أوضاعه السياسية والاجتماعية والسكانية والثقافية والاقتصادية...

وفي وزارة التربية مثلاً، يبحث في مركزية أو لا مركزية الإدارة، وفي شأن تفويض السلطات للمديريات المنبثقة عنها، ودوائرها المختلفة، وكذلك بشان اتخاذ القرارات الحاسمة فيما يتعلق بالأمور الرئيسة، مثل:

تنظيم الميزانية وكيفية إنفاق الأموال فيها، وتعيين الموظفين، والاتصال بالهيئات الخارجية ووضع القوانين والتشريعات الناظمة للعمل التربوي، وبخاصة منه ما يؤدي إلى رسم الهيكل التنظيمي للمديريات والدوائر والشعب المختلفة... والذي جاء بصدده في الجمهورية العربية السورية، المادة (١١) من النظام الداخلي لوزارة التربية الصادر بالقرار رقم ٤٤٣/١٢٦٩ تاريخ ١٩٨٨/٧/٤.

أنه يتألف من:

أ ــ الإدارة المركزية:

المتمثلة في:

١ ــ مديريات الإدارة المركزية.

٢ــ الوحدات الإدارية الصادرة بموجب صكوك خاصة (مديرية أمانة اللجنة الوطنية – الرقابة الداخلية – المكتب العسكري).

ب ــ الإدارة الفرعية:

وهي مديريات التربية في المحافظات.

والهيكل التنظيمي في أية مؤسسة كانت، يدل على البنية التنظيمية فيها. ويقصد بالبنية، بحسب تعريف (بارسي) لها: " تنميط دقيق لعلاقات بين أعضاء مؤسسة أو منظمة ما " (بارسي ١٩٩٤، ص ٦٤).

ولا يخرج تعريف (مولينز) عن هذا المعنى. " فهي نمط علاقات بين أوضاع داخل للمنظمة، وكذلك بين أعضاء يعملون داخل المنظمة ".

وللتعريفين – كما يلاحظ – منظور معياري لأنه يحدد ما يجب على الموظفين أن يفعلوه. فما دامت المهمات والمسؤوليات تحدد، والعلاقات ترسم، فإنها تعني أشكال التواصل التي يجب أن تكون. " وفي هذا كله تقسيم للعمل بين أعضاء المنظمة لتحقيق أهدافها، بحيث يصبح تطبيق عملية الإدارة ممكنا. وتخلق إطارا من الترتيب والمتطلبات التي يمكن لفعاليات المنظمة أن تخطط لها. وأن تنظمها، وتديرها، وتراقبها... لذلك، ما أن يتم التطرق لبيئة المنظمة، حتى يفضي الأمر مباشرة إلى توزيع الأدوار فيها، وإلى السلطة التي تعطى لأصحاب كل دور فيها، لهذا تنبثق بصدد كل موظف في مؤسسة ما الأسئلة التالية من هو؟ ماذا يعمل؟ ما حدود القوة أو السلطة، التي يمتلكها؟..." (بارسي المرجع السابق، ص ٩٣).

وللإجابة عن مثل هذه الأسئلة وأمثالها، يتم الرجوع إلى النظام الداخلي للمؤسسة، التي يتم التساؤل حولها. لهذا رجعنا نحن أيضا إلى النظام الداخلي لوزارة التربية، الذي ذكر قبل قليل، للتعرف إلى التشريعات والقوانين واللوائح، التي تنظم البنية الهيكلية للوزارة. وهذا ما يظهر في الصفحات التالية: التي تبرز فيها نماذج عن تلك التشريعات، التي تنظم العمل فتحدد المهام التي توكل لكل موظف في الوزارة.

ولنبدأ بقيادة الوزارة والتي جاء فيها ما يلي:

يتولى قيادة الوزارة وإدارتها بموجب القوانين والأنظمة النافذة وكل حسب اختصاصه (المادة الثالثة).

*– الوزير.

*– معاون الوزير.

*– مدير والمديريات المركزية.

* مدير والإدارات الفرعية (مديرية التربية في المحافظات).

وصلاحيات معاون الوزير والمديرين ومهاماتهم، نصت عليها المادة الرابعة، التي جاء فيها ما يلي:

١- يمارس معاون الوزير، صلاحياته الواردة في القوانين والأنظمة النافذة وما يكلف من صلاحيات أخرى.

٢- يمارس المديرون في الإدارة المركزية ومديرو التربية في المحافظات والمديرون المساعدون صلاحياتهم ومهماتهم الموكولة إليهم، وفق ما ورد في بطاقة وصف كل منهم.

القسم الثاني المادة (٦).

أ ــ يعاون كل مدير في الإدارة المركزية، معاون ينوب عنه في حال غيابه.

ب ــ على كل رئيس دائرة، اقتراح توزيع العمل في دائرته، وفق أحكام هذا النظام، ووفق بطاقة الوصف الوظيفي، ويصدر توزيع العمل في الدائرة بكتاب من المدير.

الهيكل التنظيمي لوزارة التربية:

حدثت في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ولاسيما في السنوات الأخيرة، الكثير من التغيرات الهيكلية والتنظمية، التي تناولت تغيرا في بعض المديريات والشعب، سواء أكان ذلك في هيكلية وزارة التربية أم في مديريات التربية في المحافظات. إلا أن معظم هذه التغيرات هي تغيرات شكلية وليست جوهرية بنيوية.

والجدول التالي يبين الهيكلية التنظيمية العامة لوزارة التربية، حسب معطيات عام ٢٠٠٥، على الرغم من أن هذه الهيكلية لم تنشر رسميا من قبل وزارة التربية، إلا أنها المعمول بها حاليا

الهيكل التنظيمي لوزارة التربية



(المصدر- وزارة التربية - ٢٠٠٥).

يتألف الهيكل التنظيمي لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من المكاتب والمديريات التالية:

أولا: مديرية مكتب السيد الوزير:

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 تهمه 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.

ه- 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.

ثانيا: مديرية المناهج والتوجيه:

والجدول التالي يبين الدوائر والشعب التي تتبع هذه المديرية:

مديرية المناهج والتوجيه



ثالثا: مديرية البحوث التربوية:

الهيكل التنظيمي لمديرية البحوث التربوية:

تضم هذه المديرية الدوائر التالية:

١ــ دائرة الدراسات.

٢ــ دائرة التربية الخاصة.

٣ ــ دائرة التوثيق التربوي.

٤ــ دائرة الطفولة المبكرة.

٥ــ دائرة التقويم التربوي.

٦ ــ دائرة الإرشاد التربوي والنفسي والاجتماعي وتضم:

أ ــ شعبة الإرشاد التربوي النفسي.

ب ــ شعبة الإرشاد الاجتماعي.

مهمات مديرية البحوث التربوية:

نستعرض فيما يلي أهم مهمات هذه المديرية:

أــ اقتراح الأهداف العامة للتربية، وأهداف المراحل التعليمية المختلفة، في هدي السياسة العامة للقطر العربي السوري.

ب ــ متابعة التطورات والمستجدات العلمية والتربوية في المناهج التعليمية في العالم، وإجراء الدراسات المقارنة للاستفادة منها في تطوير المناهج التعليمية والكتب المدرسية في القطر.

ج ــ تقويم الامتحانات في مختلف مراحل التعليم لتطويرها بما يلائم الخطط التربوية المعتمدة بالاشتراك مع المديريات المختصة.

د ــ إبداء الرأي في الكتب المرجعية المتخصصة من الناحية التربوية.

ه ــ تقديم الدراسات اللازمة لتحديد المراحل التعليمية وفروعها.

وــ إجراء البحوث التربوية التي تحتاج إليها الوزارة.

زــ دراسة واقع النظام التربوي في القطر ومضمونه ومشكلاته ميدانيا،

وتقييم المقترحات التي تساعد على تطويره وتحديثه بالتنسيق مع المديريات المعنية.

ح ــ الإسهام في البحوث والدراسات التي تنظمها المحافل العربية والدولية.

ط ــ دراسة أنظمة الوزارة من النواحي التربوية ولاسيما الأنظمة الداخلية للمدارس في المراحل الدراسية المختلفة وأنظمة الامتحانات العامة والانتقالية واقتراح تطوير هذه الأنظمة وتحديثها بالاشتراك مع المديريات ذوات العلاقة.

ي ــ تقويم الكتب المدرسية من الناحية التربوية، فيما يتصل بأسلوب عرض المادة وملاءمتها لمراحل النمو المختلفة عند الطلبة، بالتنسيق مع المديريات المختصة.

ك ــ اقتراح أسس التعاون بين الأسرة والمدرسة وأساليبه بما يعزز الترابط بينهما لتحقيق أهداف العملية التربوية.

ل ــ المشاركة في تطوير الكتب التربوية، وكتب الثقافة العامة من أجل تعميم المناسب منها على المدارس.

م ــ العمل على تعميم الوثائق التربوية التي من شأنها تطوير العملية التربوية.

ن ــ رسم الملامح المستقبلية لواقع الطفولة المبكرة ورياض الأطفال في القطر، في ضوء السياسة التربوية العامة وفي ضوء المستجدات التربوية التي يحتاج إليها الواقع.

ص ــ اقتراح الأهداف الخاصة لمدارس المتفوقين.

ع ــ التعاون والتنسيق والتنظيم مع وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في بناء تربية ذوي الحاجات الخاصة وتطوير الجهود المبذولة في هذا الميدان.

ف ــ تحديد مهمات المرشد النفسي المدرسي والإشراف على تأهيله وتدريبه.

ث ــ تقديم الاقتراحات التي تساعد على تطوير عملية التوجيه والإرشاد النفسي التربوي.

ظ ــ التعاون والتنسيق مع كليات التربية والجمعية السورية للعلوم النفسية والتربوية في المجالات التي تتعلق باختصاصاتها.

غ ــ التنسيق مع الجهات المعنية لرفد مديرية البحوث بالباحثين مع ذوي الشهادات العليا، إضافة إلى أصحاب الخبرات التربوية.

رابعا: مديرية التخطيط والإحصاء:

تضم هذه المديرية الشعب الفرعية التالية:

١ــ شعبة التخطيط والمتابعة.

٢ــ شعبة الخريطة المدرسية.

٣ــ شعبة اقتصاديات التعليم.

٤ــ شعبة القوى العاملة.

تعد مديرية التخطيط والإحصاء إحدى المديريات الفنية في الوزارة وهي تعمل بالتنسيق مع هيئة تخطيط الدولة والمكتب المركزي للإحصاء.

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.

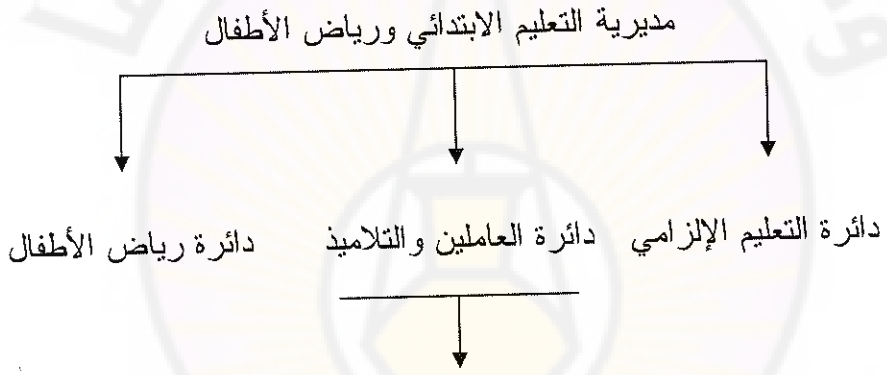
ج- اقتراح الحلول لترشيد الإنفاق على التعليم واستخدام الموارد البشرية.

د- القيام بأعمال الإحصاء التربوي وإصدار المجموعات الإحصائية وكراس وزارة التربية.

ه- تحديد احتياجات الوزارة من القوى العاملة وإعداد ميزان حركتها بالتنسيق مع الجهات المعنية.

و- تنفيذ الخريطة المدرسية ومتابعتها.

خامسا: مديرية التعليم الابتدائي ورياض الأطفال:



ـــ شعبة العاملين والتلاميذ

ـــ شعبة التعليم الريفي

تختص مديرية التعليم الابتدائي ورياض الأطفال بالإشراف على سير العملية التربوية في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال بما يحقق أهدافها الكمية والنوعية من خلال:

ـــ متابعة تنفيذ الخطط الخمسية والسنوية 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 الابتدائي، وميدانيا من خلال الجولات الميدانية للمشرفين على العمليات التربوية في الإدارة المركزية، ومحليا من خلال جولات الموجهين التربويين على المدارس الابتدائية رياض الأطفال.

سادسا: مديرية التعليم الخاص:

تتجلى مهام مديرية التعليم الخاص بما يلي:

أ- الإشراف على سير التعليم في المدارس الخاصة والمستولى عليها وما في حكمها (معهد الشهيد باسل حافظ الأسد) ومدارس وكالة الغوث والمدارس العائدة للدول والمؤسسات الأجنبية والمخابر والمراكز اللغوية والفنية والمهنية المسائية والمدارس العربية السورية الخاصة في الخارج وفي الحدود والقيود التي حددها قانون التعليم الخاص. ومراقبة تنفيذ المدارس للمناهج والخطط الموضوعة وإعداد التوجيهات اللازمة لحسن سيرها في سائر مديريات التربية وبالتعاون مع المديريات المعنية في وزارة التربية.

ب- إعداد تعليمات القبول في المدارس الخاصة وفقا للخطة العامة لوزارة التربية ولما هو متبع لدى المدارس الرسمية.

ج- متابعة الموضوعات المتعلقة بترخيص المدارس الخاصة بمراحلها كافة التي لا تدخل ضمن صلاحية الإدارة المحلية والموضوعات المتعلقة بالعاملين في هذه المدارس بالتنسيق مع الوزارات المعنية.

د- العمل على إنجاح خطة الدولة في التعليم الفني والمهني وذلك بحظر انتقال الطلبة من مدارس التعليم الفني والمهني إلى المدارس الخاصة إلا إذا انطبقت عليهم شروط القبول في المدارس العامة.

سابعا: مديرية التعليم الثانوي:

وتضم الدوائر والشعب التالية:

***- دائرة المدرسين والمدرسين المساعدين.**

أ- شعبة المسابقات والتنقلات.

ب- شعبة الاستقالات والأجازات.

***- دائرة شؤون المدارس والطلاب.**

- شعبة شؤون الطلاب والمدارس الرسمية.

تقوم مديرية التعليم الثانوي بالإشراف على سير التعليم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في محافظات القطر كافة، وتشارك المديريات المختصة في وزارة التربية بنشاطات الوزارة في مجال التربية وبما يضمن استقرار العمل التربوي وحسن سيره خلال العام الراسي، كإجراء مسابقات المدرسين وتعيينهم وتوزيعهم على المحافظات بحسب الحاجة وتحديد نسب قبول المستجدين من الطلاب في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وتحديد مراكز عمل الموفدين لحساب التعليم الثانوي.

وتعالج مديرية التعليم الثانوي كل ما يطرأ من متغيرات على أوضاع العاملين والطلاب انطلاقا من معايير وضوابط توفر للعام الدراسي الاستقرار. واعتمادا على إحصاءات وجولات ميدانية بقصد الإشراف المباشر على العملية التربوية وتحقيق أهداف الخطة السنوية للوزارة والخطة الخمسية للدولة.

ثامنا: مديرية التعليم المهني والتقني:

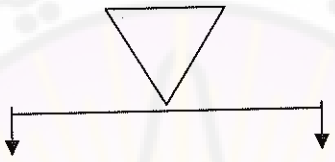


تشرف مديرية التعليم الفني والمهني والتقني على تأهيل القوى العاملة الفنية، ذات الدور الرئيس في العملية الإنتاجية، تأهيلا يجعلها قادرة على استخدام التقنيات الحديثة وعلى توفير القدرة لديها لمواكبة التقدم التقني، بما في ذلك تطوير الوسائل التقنية المتاحة ذاتيا، ذلك لأن تقدم الأمم لا يقاس بغناها

بالموارد الطبيعية وبتوافر المؤسسات الاقتصادية الضخمة فحسب بل يقاس أيضا بسبقها في مجالات التكنولوجيا وبنائها الأطر الفنية والعلمية القادرة على دفع عملية التقدم في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

تاسعا: مديرية الشؤون القانونية:

مديرية الشؤون القانونية



دائرة القضايا　　دائرة الدراسات والتشريع

مهمات مديرية الشؤون القانونية:

أ- إبداء الرأي من الناحية القانونية فيما يحال إليها من القضايا والشؤون.

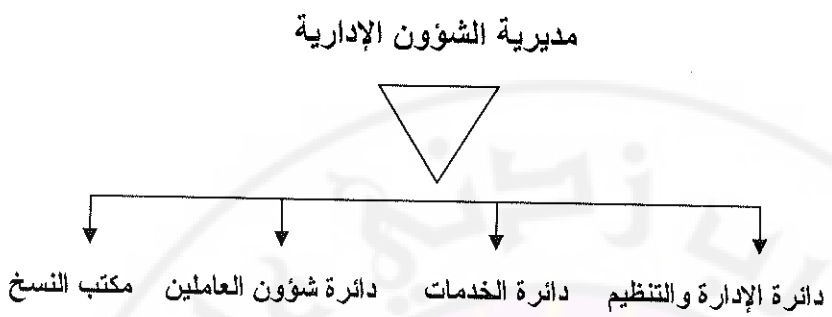
ب- إعداد مشروعات القوانين والأنظمة التي تحتاج إليها الوزارة بالاشتراك مع المديريات المعنية.

ج- متابعة القوانين والمراسيم التشريعية والتنظيمية والقيام بتوثيقها.

د- تدقيق القرارات والبلاغات والتعليمات التنظيمية التي تعدها المديريات المختصة.

هـ- الإسهام مع الإدارات المختصة في إعداد مذكرات الرد على الدعاوى المقامة على الوزارة وتظلمات الأفراد وتزويد إدارة قضايا الدولة بالمعلومات والوثائق المتعلقة بهذه الدعاوى والتظلمات.

عاشراً: مديرية الشؤون الإدارية:



١ ــ دائرة الإدارة والتنظيم:

مهامها:

أ- تنظيم دوام العاملين في الإدارة المركزية وتطبيق بلاغات رئاسة مجلس الوزراء.

ب- تنفيذ الخطط والبرامج المتعلقة بالدائرة.

ج- تنظيم الاجتماعات العامة في الإدارة المركزية وتحديد مواعيدها.

د- توزيع الكتب والنشرات والدعوات على مديريات الإدارة المركزية والعاملين فيها.

ه- تدقيق عمليات المسح الإداري للإدارة المركزية ومديريات التربية.

و- تحديث أساليب العمل وتأمين المناخ النفسي السليم للعاملين.

ز- دراسة تقارير الهيئة المركزية للرقابة والتفتيش ورفع المقترحات بها ومتابعة تنفيذها.

ح- اقتراح الأساليب التي تؤدي إلى تسهيل الخدمات المؤداة للمواطنين.

ط- تعميم المراسيم والقوانين والبلاغات الصادرة عن الجهات العامة في الدولة كافة.

ي- العمل على رفع كفايات وقدرات العاملين وتنميتها وحل مشكلات العمل وتذليل الصعوبات التي تعترضهم.

حادي عشر: مديرية المحاسبة:

تضم هذه المدير ية الشعب التالية:

مديرية المحاسبة

دائرة المحاسبة	**دائرة الشؤون المالية**
١ ــ شعبة الموازنة	١ ــ شعبة النفقات الاستثمارية
٢ ــ شعبة التصفية والصرف	٢ ــ شعبة العقود والإيجارات
٣ ــ شعبة الأجور والشطب	٣ ــ شعبة السلف والإحصاء
٤ ــ شعبة المعتمدين	٤ ــ شعبة التأمين والمعاشات
٥ ــ شعبة اللوازم والمستودعات	٥ ــ شعبة الدراسات والتدقيق
٦ ــ شعبة الملحقين والمعارين والموفودين	٦ ــ شعبة الحسابات خارج الموازنة

ثاني عشر: مديرية العلاقات الثقافية:

مديرية العلاقات الثقافية

دائرة التبادل الثقافي — دائرة الإعارة — مكتب الطلاب — مركز التوثيق التربوي

↓

شعبة الملحقين الثقافيين

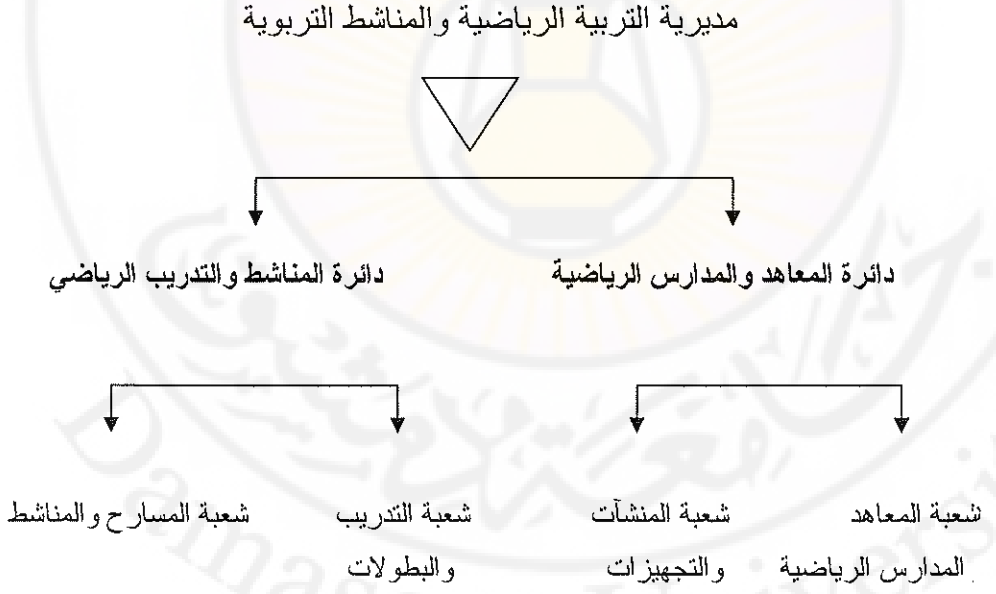
أهداف مديرية العلاقات الثقافية:

من أهداف مديرية العلاقات الثقافية إقامة العلاقات الثقافية بين الجمهورية العربية السورية ودول العالم وتوقيع البرامج التنفيذية لهذه الاتفاقات.

وبناء على ذلك فإن الجمهورية العربية السورية تقيم حاليا علاقات ثقافية مع / ٥٥ / دولة عربية وأجنبية وهي تسعى باستمرار إلى توقيع المزيد من الاتفاقات الثقافية وخاصة مع الدول المتقدمة علميا.

كما أن المديرية تعمل على إعارة المدرسين والمهندسين ومعلمي الحرف حسب الاحتياج الذي يردها من الدول العربية الشقيقة ومدارس الجاليات العربية في دول أمريكا اللاتينية التي تحوي عددا كبيرا من أبناء الجاليات العربية وذلك لتعليم أبناء هذه الجاليات اللغة العربية الأم.

ثالث عشر: مديرية التربية الرياضية والمناشط التربوية:



رابع عشر: مديرية الصحة المدرسية:

وتضم الدوائر التالية:

*** – دائرة البرامج والرعاية الصحية الأولية:**

– شعبة الصحة العامة.

– شعبة طب الفم والأسنان.

– شعبة الإحصاء الحيوي.

– مكتب شؤون العاملين.

*** – دائرة الخدمات الطبية:**

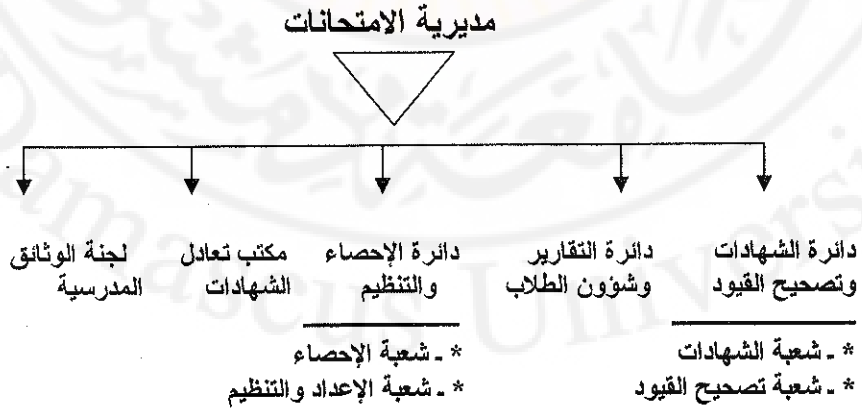
– شعبة المستوصفات والتجهيزات.

– التثقيف الصحي.

– مكتب المراسلات.

– مكتب المنهج الصحي في المدرسة المجتمعية.

خامس عشر: مديرية الامتحانات:

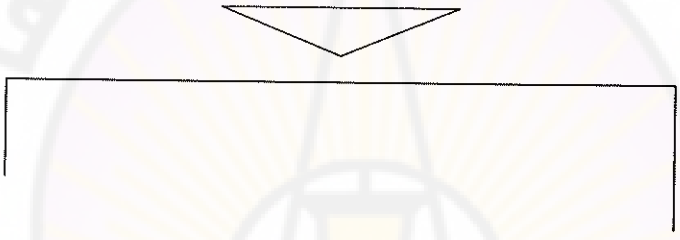


يتضمن محتوى التعليم وفق النظرة النظامية، مجموعة من العناصر الأساسية التي تشكل أساسا لمحتوى العملية التربوية ذاتها، يتأثر ويؤثر بعضها في بعض.

ويعد التقويم التربوي ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وتتويجا لمراحل التعليم بهدف رصد مدى ما تحقق من الأهداف المرسومة لكل مرحلة.

سادس عشر: مديرية الإعداد والتدريب:

مديرية الإعداد والتدريب



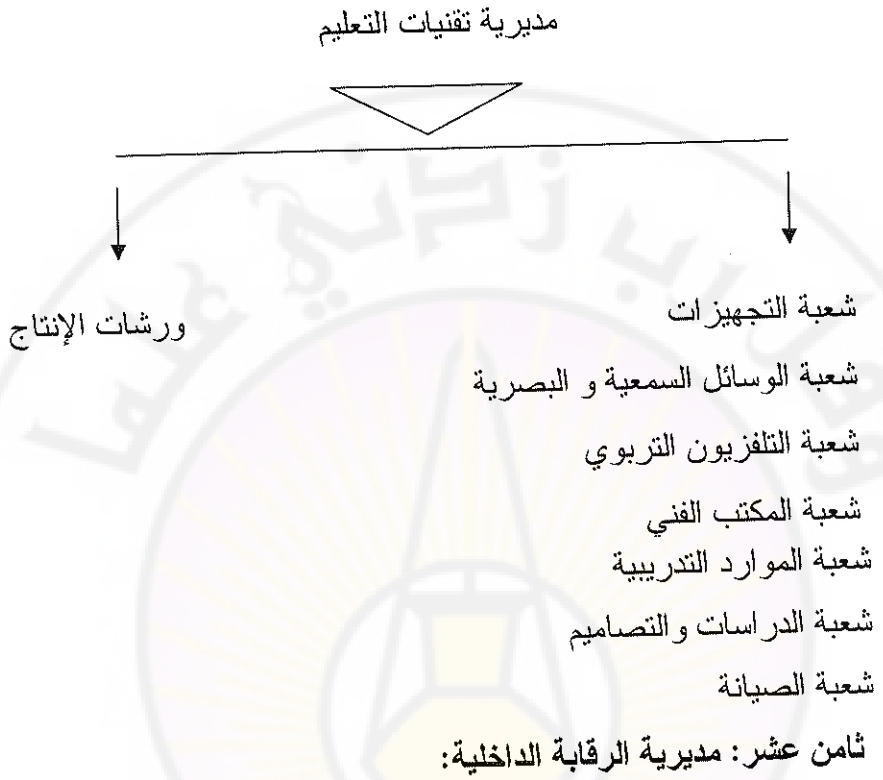
دائرة البرامج التدريبية

دائرة إعداد المعلمين

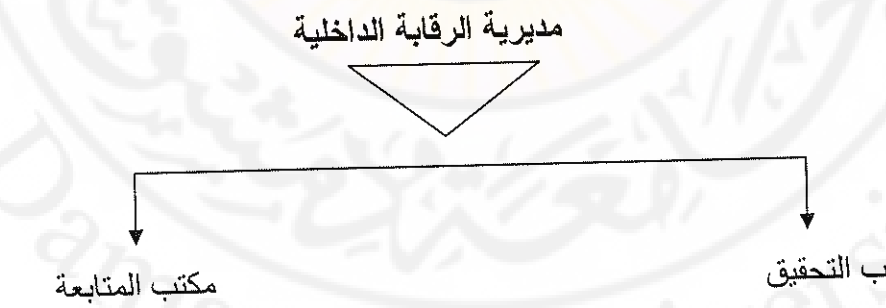
- شعبة الخطة المدرسية والتقويم
- شعبة تدريب الأطر التربوية

تعمل مديرية الإعداد و التدريب على إعداد الملاكات اللازمة للعملية التربوية عن طريق قبول الطلاب في المعاهد ودور المعلمين، وتتابع أداءهم وتعمل على تحسينه وتقوم بتطوير خبراتهم وصقل مهاراتهم وتزويدهم بالمعارف الجديدة والمستحدثة في ميادين العلم و النظريات التربوية بعد دخولهم ميدان العمل التربوي مما يجعل العملية التربوية تفي بحاجات التنمية الشاملة وتعود بالنفع على الأفراد والمجتمع.

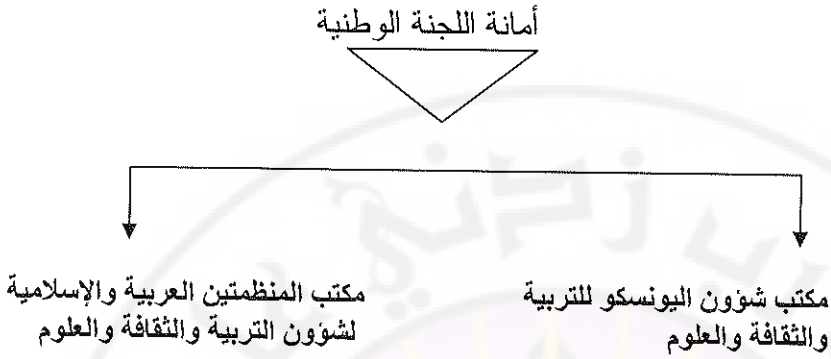
سابع عشر: مديرية تقنيات التعليم:



ثامن عشر: مديرية الرقابة الداخلية:



تاسع عشر: أمانة اللجنة الوطنية:



عشرون: مديرية المعلوماتية:

الهيكل التنظيمي لمديرية المعلوماتية

١ – دائرة الحاسوب التعليمي:

- شعبة برمجة الحاسوب التعليمي وتطبيقاته.
- شعبة التطوير التربوي للحاسوب التعليم والمتابعة.

٢ – دائرة تحليل النظم والبرمجة:

- شعبة تحليل النظم والتطوير.
- شعبة البرمجة.
- شعبة التدريب على تقانات الحاسوب.
- شعبة الدراسات العلاقات العلمية.

٣ – دائرة الخدمات الحاسوبية:

- شعبة العمليات الحاسوبية.
- شعبة الخدمات الإدارية.

- شعبة مكتبة برامج الحاسوب والوثائق.
- مكتب المراسلات.
- مركز الحاسوب لإعداد نتائج الامتحانات العامة
- دائرة صيانة التجهيزات والمستلزمات الفنية
- شعبة صيانة البرامج والنظم
- شعبة صيانة التجهيزات الحاسوبية والكهربائية والإلكترونية

مهمات مديرية المعلوماتية:

أ-تطوير المهام الخدمية والتربوية المنوطة بمديريات الإدارة المركزية وجعلها نموذجية من خلال الاستفادة من تقانية الحاسوب لتحسين أدائها وتحقيق مستوى أفضل على منحى التجديد التربوي.

ب- تقديم الخدمات المنوطة بالحاسوب لمديريات الإدارة المركزية ومديريات التربية وتطويرها على منحى التجديد التربوي والترشيد.

الهيكل التنظيمي لمديريات التربية في المحافظات



(المصدر: عن وزارة التربية- ٢٠٠٥).

تشكل مديريات التربية في المحافظات، الأقسام الإدارية المكلفة تنفيذ 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.

إنَ هذه الازدواجية ناشئة بسبب ظروف الإدارة، التي أدت إلى خلق تجربة الإدارة المحلية وإبرازها إلى الوجود في عام ١٩٧١، حيث توجت بصدور 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 في ظل هذا القانون مسؤولة عن الاقتصاد والخدمات والثقافة والتربية وكل الشؤون التي تهم المواطنين، حيث تقتصر مهمة السلطات المركزية على التخطيط والتشريع والتنظيم والتجديد والرقابة والتأهيل والتدريب والتنسيق وتتبع التنفيذ وتنفيذ المشروعات الكبرى، وطبقا لهذا فقد أصبحت مديريات التربية في المحافظات جزءا من جهاز الإدارة المحلية.

يرأس كل مديرية تربية، قيادي تربوي بارز، يكون حق تعيينه من صلاحيات القيادة القطرية للحزب وبقرار منها. ويُختار شاغل هذا المنصب ضمن شروط خاصة من أبرزها تمتعه بالشخصية القيادية وبكفايته الإدارية والتربوية. 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- ص ١٠ -١١).

هذا وقد صدر في المادة الخامسة من النظام الداخلي للوزارة التربيـــة مـــا يلي:

" يمارس المديرون في الإدارة المركزية ومديرو التربية في المحافظـــات والمديرون المساعدون صلاحياتهم ومهماتهم الموكولة إليهم وفق ما ورد مـــن بطاقة وصف كل مهنة ".

كما ورد في المادة السابعة ما يلي:

يعاون مدير التربية في قيادة المديرية:

١- معاون المدير لشؤون التعليم الثانوي.

٢- معاون المدير لشؤون الابتدائي والطلائع.

٣- معاون المدير للشؤون الفنية والمهنية والتقنية.

ويتم توزيع دوائر المديرية ومكاتبها على معاوني المدير بكتاب يصدره مدير التربية ".

هذا وقد صدر في الفصل الثاني للنظام المذكور وتحت عنوان الإدارة الفرعية (ص ٩٣) التقسيمات الإدارية التالية:

١- مكتب المدير.

٢- دائرة التربية الرياضية والمناشط.

*- شعبة المعاهد والمدارس الرياضية.

*- شعبة التدريب الرياضي والبطولات.

*- شعبة المسرح والمناشط التربوية.

٣- دائرة الإعداد والتدريب:

*- شعبة التدريب.

*- شعبة الإعداد.

٤- دائرة المناهج والتوجيه:

*- شعبة التوجيه الاختصاصي.

*- شعبة التوجيه التربوي.

*- شعبة التعليم الريفي.

٥- دائرة التعليم الثانوي:

*- شعبة شؤون المدرسين والمدرسين المساعدين.

*- شعبة شؤون الطلاب والمدارس الرسمية.

*- شعبة المدارس الخاصة.

٦- دائرة التعليم الفني والمهني والتقني:

*- شعبة التوجيه والمناهج.

*- شعبة الدراسات والمستلزمات الفنية.

*- شعبة شؤون العاملين.

*- شعبة شؤون الطلاب.

٧- دائرة التعليم الابتدائي والطلائع ورياض الأطفال:

*- شعبة التعليم الإلزامي.

*- شعبة العاملين والتلاميذ.

*- شعبة الطلائع.

*- شعبة التعليم الخاص ورياض الأطفال.

٨- دائرة الامتحانات:

*- شعبة الشهادة الإعدادية.

*- شعبة الشهادة الثانوية.

*- شعبة المعاهد والثانوية الفنية.

*- شعبة السجلات والتصديق.

*- شعبة الشهادات والتصحيح.

*- شعبة التنظيم واللوازم

٩- دائرة التخطيط والإحصاء:

*- شعبة التخطيط.

*- شعبة الإحصاء.

١٠- دائرة الصحة المدرسية:

*- شعبة الخدمات الطبية.

*- شعبة البرامج والرعاية الصحية.

١١- دائرة تقنيات التعليم:

*- شعبة التجهيزات والوسائل.

*- شعبة المكتبات.

*- شعبة التصنيع والصيانة.

١٢- دائرة الشؤون الإدارية:

*- شعبة شؤون العاملين

*- شعبة الديوان.

*- شعبة الخدمات.

١٣- دائرة الشؤون القانونية:

*- شعبة القضايا.

*- شعبة الدراسات.

١٤- دائرة الأبنية المدرسية.

١٥- دائرة الرقابة الداخلية.

١٦- دائرة محاسبة إدارة التربية.

*- شعبة الأجور والتعويضات.

*- شعبة النفقات.

*- شعبة المحاسبة.

*- شعبة محاسبة إدارة الطلائع.

*- شعبة محاسبة إدارة الفني.

*- مكتب التربية العسكرية.

وهذه الدوائر والشعب المختلفة، عليها أن تقوم بمهمات متعددة ومتنوعة حددها النظام الداخلي لوزارة التربية في المادة السادسة عشرة، أما مهمات مدير التربية نفسه فقد وردت في بطاقة الوصف التالية:

بطاقة وصف

موقع الوظيفة في التنظيم	مسمى الوظيفة	الشروط المطلوبة لممارسة الوظيفة
المديرية: مديرية التربية في المحافظة.	مدير التربية	المؤهل العلمي: إجازة جامعية.
الدائرة.		الاختصاص
اسم عمل الرئيس المباشر		الخبرة: ٨ سنوات في مجال العمل
		التدريب: بالإضافة إلى خبرة إدارية.
		معارف أخرى.

مهمات مدير التربية:

يقوم مدير التربية بالعديد من المهمات، نوجز أهمها فيما يلي:

١- يشرف على تنفيذ سياسات التربية واستراتيجيتها وخططها الخمسية. وعلى ربط التربية بخطط التنمية، وتحسين الواقع التربوي وزيادة فاعلية النظام التعليمي ورفع كفاية المعلم وزيادة مردوده التربوي والتعليمي.

٢- يشرف على قيادة العملية التربوية في مديرية التربية وفقا للقوانين والأنظمة النافذة وفقا لتوجيهات الجهات المعنية التي ترتبط بها أصولا.

٣- يعمل على تنفيذ أهداف الخطة الخمسية العامة والمحددة وإجراءاتها وسياساتها ويشرف على تقيد العاملين في المديرية بمؤشراتها وأرقامها.

٤- يشارك في الاجتماعات واللقاءات واللجان التي تعقد في المحافظة بهدف تنفيذ الصلاحيات التربوية العامة ومسؤولياتهما في إطار الإدارة المحلية.

٥- يستقبل المراجعين من المواطنين ومن العاملين في التربية ويتلقى طلباتهم ويعمل على حلها والبت فيها أصولاً.

٦- يرأس الاجتماعات الدورية (العادية والاستثنائية) للعاملين في المديرية لمناقشة القضايا المعروضة على جدول الأعمال، والبت فيها ورسم خطة تنفيذها أصولا.

٧- يشارك في الاجتماعات الدورية التي تعقد في الإدارة المركزية لرسم السياسة التنفيذية في وزارة التربية.

٨- يستقبل ممثلي القيادات السياسية والشعبية وممثلي الوزارات والمؤسسات والنقابات والهيئات الشعبية والاتحادات والوفود بهدف مناقشة قضايا التربية في المحافظة وإطلاعهم عليها.

٩- يقوم بزيارات ميدانية إلى المدارس والمعاهد للاطلاع على سير العملية التعليمية وعلى عمليات الامتحانات، ويتفقد مع العاملين فيها قضايا الأبنية والتجهيزات والجهاز التعليمي والإداري... إلخ، بهدف تكوين صورة

شاملة عن الوضع فيها تمكن مدير التربية من تشخيص الواقع التربوي وقيادة العملية التربوية.

١٠- يشرف على إعداد الخطة الخمسية لمديرية التربية وبرامجها السنوية بالتعاون والتنسيق مع الجهات المعنية داخل المديرية وخارجها ومتابعة تنفيذها وتقويمها.

١١- يشرف على إعداد التقارير عن أعمال المديرية المطلوبة من معاونيه ومن رؤساء الدوائر ويناقشها مع مرؤوسيه ويبدي الرأي فيها ويرفعها إلى الجهات المعنية أصولا مشفوعة بملاحظاته ومقترحاته.

١٢- يعتمد تقارير الهيئة المركزية لرقابة والتفتيش والرقابة الداخلية وتقارير الموجهين الاختصاصين والتربويين والتقارير وغيرها التي يعدها معاونو مدير التربية أصولا.

١٣- يطلع على المعاملات المتعلقة بأسس التعيين والتكليف والنقل وأسس التسويات والإحداثيات واحتياجات المديرية من اللوازم وأسس توزيعها والتدريب وخطة عمل الموجهين والتربويين ومعاملات مثل: النقل والندب والاستقالة والأجازات الإدارية وغير ذلك من المعاملات، ويبدي رأيه فيها ويوقع عليها ويرفعها إلى الجهات المعنية أصولا.

١٤- يشرف على أعمال الامتحانات الانتقالية والعامة.

١٥- يشرف على إعداد الموازنة الاستثمارية والجارية لمديرية التربية.

هذا وتجدر الإشارة أن (**اليونسكو**) كانت قد أجرت دراسة حول المهمات التي تقوم بها الإدارة المركزية - أي وزارة التربية - في بلدان مختلفة، وقد توصلت إلى ما يلي:

*- إدارة الأفراد.

*- تدريب العاملين في أثناء الخدمة.

*- إدارة الشؤون المالية.

*- إدارة التسهيلات.

*- إدارة المهمات الورقية والتي تتعلق بالبلاغات والتوجيهات والقرارات وما إليها...

*- إدارة التعليم والخدمات المدرسية والمشروعات التربوية.

*- إدارة الدراسات والبحوث.

*- إدارة الخدمات التي توجهها المدرسة للمجتمع والعكس.

*- إدارة الإشراف التربوي على المدارس (اليونسكو ١٩٩٦، ص ٩٣).

وبعد حصر المهمات السابقة عمد الباحثون على تناول كل مهمة منها من جوانب هي: جانب معياري، وجانب تنفيذي، وجانب إشرافي، وقد جاء في شرح كل جانب ما يلي:

أولا: الجانب المعياري أو التصميمي:

يتعهد بتوفير المعلومات عن الأمور التي ترجع إلى الفئة المختصة به، بعد جمعها وتحليلها وتنظيمها في بيانات وجداول وأشكال تسهل تناولها والاستفادة منها. بالإضافة إلى تحديد الأهداف النوعية الخاصة بكل فئة منها، والمهمات التي عليها القيام بها، وتوصيف الواحدة منها ما أن ووضع المعايير أو المقاييس والقواعد التي تساعد على إصدار حكم عليها.

ثانيا: الجانب التنفيذي:

يقوم على برمجة الأعمال الكفيلة بتحقيق الأهداف، التي تم وصفها على المستوى التصميمي السابق، وعلى تنفيذ متطلبات المهام التي سبق توصيفها أو شرحها على الأقل.

ثالثا: الجانب الإشرافي:

ويكون لمتابعة ما يتم القيام به وتوجيهه والتدخل فيه، كلما اقتضت الحاجة لذلك.

هذا وسيجري شرح كل مهمة من المهمات، التي وصفتها اليونسكو بإيجاز شديد فيما يلي:

أ – **إدارة الأفـــراد:** ويجري على الصعيد التصميمي فيها وضـــع الأســـس العامة، التي تنظم العلاقات بين مختلف الموظفين في سائر الدوائر، مما يتـــيح إرساء دعائم النظام الذي يحدد حقوق وواجبات كـــل مـــنهم، ضـــمن الإطـــار التنظيمي أو البنية الهيكلية للمديرية، بحيث يتم السعي لإقامة تـــوازن حاجـــات العمل وزيادة كفايته وفاعليته، ورضا الموظفين عنه.

أما على الصعيد التنفيذي فتوضع البرامج والأنشطة الإدارية لما كان قـــد اتخذ من قرارات ووضعت المقاييس له، بحيث تتم المشاركة من قبـــل جميـــع موظفي المديرية ومن مختلف الفئات فيها، في إنجاز البرامج أو النشاط المنفذ، كل ذلك وفق المبادئ والقواعد الناظمة له، والتي يكون قد سبق تحديدها، الأمر الذي يضمن وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، كما يساعد على منح المكافآت والترقيات بشكل موضوعي عادل.

وتأتي، على الصعيد الثالث، المراقبة التي يفترض أن تسهر على تطبيـــق التعليمات الواردة بشأن هؤلاء الأفراد، للتأكد من سير العمل بصورة مجدية..

وهذا مع اقتراح أي تعديلات أو تغييرات يتطلبها الأمر. وقد تفضي بعض هذه التعديلات، أحيانا إلى تحديث سجلات هؤلاء العاملين، بل تحديث اللـــوائح الناظمة لأعمالهم.

ب – تدريب العاملين في أثناء الخدمة: ويأتي ذلك فـــي إطـــار التربيـــة المستمرة التي يجب أن تطال العاملين في المؤسسات التربوية ليكونـــوا علـــى

مستوى المستجدات في جميع المجالات وبخاصة التربوية منها، لذلك فإنه على الصعيد التصميمي يجري وضع برامج للمرشحين إلى دورات التدريبي تتضمن أهدافا واضحة محددة لها. مع النص على جميع المستلزمات الضرورية لـذلك من طرائق وأنشطة ووسائل وأدوات قياس وتقديم..ليصار بعدئذ، على الصعيد التنفيذي إلى تطبيق تلك البرامج على أرض الواقـع ضـمن الفتـرة الزمنيـة المحددة لها، ومراعاة الشروط المحيطة... وينتهي الأمر بنوعين مـن التقـويم على صعيد المراقبة، أولهما تقويم نتاجات المشاركين في الدورة لإصدار حكم على مستوى تحقيق الأهداف الموضوعة لها؛ وثانيهما لتقويم برنـامج الـدورة نفسه، للحكم على صلاحيته أو قدرته على تحقيق الأهداف الموضوعة له.

ج ــ **إدارة الشؤون المالية:** من المعروف أن كل حكومـة ترصـد فـي الميزانية العامة لبلدها مخصصات لكل من وزاراتها... فتأتي كل وزارة بعـد ذلك لتوزيع المخصصات لها على سائر مشاريعها وأعمالها المختلفة، وعلـى الدوائر المتفرعة عنها، إذ من المعروف دائما أن تطلعات أي دائرة تكون أكبر من الأموال المرصودة لها. لهذا كان من واجـب المعنيـين علـى الـصعيد التصميمي، وضع أولويات تنظيم ترتيب الأهداف والمشاريع المخطط لها، في ضوء الأموال المتاحة.. ليصار بعد ذلك إلى تنفيذ ذلك، ضمن هذه الإمكانات... وخلال ذلك تجري مراقبة صرف الأموال والتدقيق في الحسابات التي تضبط، في معظم الأحيان عن طريق الوصولات والفواتير وسائر الأوراق المـصدقة رسميا.

د – **إدارة التسهيلات:** وفيها تتم دراسة جميع الأدوات والأجهزة الموجودة داخل المديرية وخارجها (في المدارس مثلا التابعة له وفي الأبنية المتنوعـة في أماكن متعددة مثل: المعامل والمخابز مثلا..) سواء لتطويرهـا أو زيـادة أعدادها أو إصلاحها.. هذا بالإضافة إلى دراسة جميع ما على مديريات التربية

أو تقدمه للمدارس من موظفين من مختلف الرتب، وقرطاسية، ومكاتب، ومقاعد، ونفقات معينة... وفي هذا كله لا بدّ من وضع قواعد لتنظيم تلك التسهيلات والمساعدة على تنفيذها ومن ثم مراقبتها...

هـ - إدارة التعليم: ولعل هذه أوسع واشمل المهمات، التي تقوم بها مديريات التربية، وتصنف تلك المهمات أو تتسع بحسب مركزية أو لا مركزية إدارة التعليم، التي هي من اختصاصات الوزارة. ففي بعض البلدان الواسعة المساحة كالهند أو الولايات المتحدة الأمريكية مثلا، يعطى لكل ولاية منها صلاحيات واسعة في إدارة التعلم. وعندها تكون مديرية التربية في أي إقليم مستقلة بجميع أمور التعليم فيه، أما في البلاد ذات الإدارة التربوية المركزي، كما في الجمهورية العربية السورية، فإن صلاحيات مديريات التربية تكون محدود إلى مدى بعيد، حيث لا يحق لها وضع مناهج التعليم ولا الكتاب المدرسي، ولا أسئلة الامتحانات العامة ولا الخطة المدرسية وسواها... وفي مثل هذه الحالة يصبح من صلاحيات مديريات التربية السهر على تنفيذ ما كانت وزارة التربية قد خططت له... ولكن هذا لا يعني أنه لا يبقى مجال لأي مبادرات جهوية أو محلية. فالمديرية يمكن أن تقترح دورات للتدريب ولتجريب طرائق تدريس جديدة، ولوضع أنشطة تربوية مختلفة ترصد المناهج المقررة... وعلى مراقبة كل ذلك. إضافة إلى تعهد المدارس بالرعاية من جميع الجوانب، بحيث تكون هي المسؤولة المباشرة عنها، سواء من الناحية التعليمية أم الإدارية. لذا فهي تشرف على تنظيم الصفوف وإعداد البرامج، وتحديد المبادئ العامة لتقديم الكفاية المدرسية وتهيئة الظروف الكفيلة بتطويرها. وإضافة إلى ذلك كله تعمل على تنفيذ المشروعات التربية التي كانت الوزارة قد خططت لها، عدا أن هذا لا يمنع أبدا من أن تضع مشروعات خاصة بها، شريطة أن تكون ضمن السياسة العامة للتربية، والتوجهات الكبرى للوزارة، وأن تكون

هي التي تنفق عليها والمسؤولية عن متأتياتها: وقبل ذلك كله أن تخدم الأهداف العامة للتربية.

ز- **إدارة المهمات الورقية:** المتعلقة بكل السجلات التي تشكل (ذاكـــرة) المديرية حيث تحتوي على أسماء وأضابير جميع العاملين في حقـــل التربيـــة. وفي كل إضبارة ما يعرف بهوية صاحبها... وشهاداته.. والمناصب التي شغلها وترفيعاته ومكافآته، وعقوباته – إن وجدتا – وإعاراته أو إيفاده وغيرها.. مما يمكن أن يسمى " البروفيل " الوظيفي للشخص.

إضافة إلى هذه الأضابير، هناك السجلات المتعلقة بكل ما يهم المديرية مما لا مجال لذكره هنا... كما أن هناك السجلات التي تجمع اللـــوائح التـــشريعية والتنفيذية الصادرة من الوزارة إضافة إلى البلاغات والتوجيهات والتعليمـــات وسواها ... ثم السجلات التي تنظم ممتلكات المديرية من مبان وأثاث ومكتبات وسائر ما يتعلق بالأرشيف الخاص بها.

و – **إدارة الدراسات والبحوث:** يفترض أن يكون في كل مديريـــة دائـــرة مختصة بالبحوث والدراسات، على غرار الموجود منها فـــي وزارة التربيـــة. وفي بعض الدول تنشأ مراكز بحوث تربوية مختصة، وقـــد تتعـــدد، بحـــسب أهدافها. وتخصص لها ميزانيات، إما من مخصصات الهيئات التابعة لهـــا، أو من الميزانية العامة للدولة... وتكون هذه رمز التقدم ومصدره... والمهـــم أن مديريات التربية ويفترض بها أن تضع هيئة مختصة بتحديث العملية التربيـــة وما يتعلق بها، وتقوم على الأقل، بدراسات إجرائية تتناول مـــشكلات محـــددة خاصة بالمحافظة التي توجد فيها، مثل: تسرب الطلبة من التعليم، وانتشار أمية الفتيات، أو تدني مستوى الطلبة التحصيلي، وعشرات المشكلات سواها... وفي مثل هذه الحالات يتم العمل في مـــديريات التربيـــة علـــى مختلـــف الـــصعد:

التصميمية والتنفيذية والرقابية، مع العلم أن مثل هذه البحوث الإجرائية قد يصلح تعميم نتائجها على بعض المحافظات الأخرى، إذا تمت معايرة تلك النتائج فيها... أو أنها قد تكون نواة لدراسات أوسع في مناطق أخرى.

ط – إدارة الخدمات في المجتمع والتعاون معه: لم تعد مؤسسات التربية وحدها مسؤولة هذه الأيام عن تربية النشء، فهناك التربية اللامدرسية، التي تؤمنها مصادر عديدة منها، وسائل الإعلام التي يزداد تأثيرها يوما بعد آخر في جميع الصعد، بما فيها الصعيد التربوي... ثم هناك هيئات تعميمية غير مدرسية، مثل: محو الأمية والتربية المستمرة بعد المدرسة الابتدائية وتدريب العاملات، والتثقيف الشعبي وسواها كثير.. ويمكن لمديريات التربية أن تتعامل معها جميعا وأن ترفدها بما تحتاجه، وضمن الإمكانات المتاحة وأن تستفيد منها عند تنفيذ بعض مشروعاتها ... هذا ناهيك عن التعاون الكبير الذي يمكن أن يقوم بين المدارس في بيئات محلية معينة، والذي يمكن أن تشرف عليه، ولو بشكل غير نظامي، مديرية التربية التي تقع تلك المدارس في نطاق إشرافها.

* * * * *


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الثاني

وظائف الإدارة التربوية

مقدمة:

الفصل الأول: التخطيط التربوي (أول وظائف الإدارة التربوية).

الفصل الثاني: التنظيم التربوي (ثاني وظائف الإدارة التربوية).

الفصل الثالث: المتابعة والمراقبة والتوجيه

(ثالث وظائف الإدارة التربوية).

الفصل الرابع: معايير الجودة في الإدارة التربوية.


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وظائف الإدارة التربوية

مقدمة:

تهتم الإدارة التربوية، كإدارة عليا في الهرم التنظيمي التربوي، كثيرا بإنجاز وظائفها الأساسية، حتى تكون أكثر قدرة على تحقيق ما أنيط بها من تحقيق سياسات وأهداف واستراتيجيات تربوية، تسعى النظم التربوية إلى تحقيقه عبر مرحلة معينة من تطورها.

وهنا نستطيع أن نوجز أهم وظائف الإدارة التربوية العامة بما يلي:

١- رسم الخطة الاستراتيجية العامة.

٢- تحديد الأهداف العامة.

٣- اختيار الأدوات المناسبة.

٤- اختيار القيادة وأعضاء القيادة.

٥- رسم الهيكل الوظيفي العام للإدارة التعليمية.

٦- رسم الهيكل العام للإدارة المدرسية.

٧- مراقبة وإشراف عمل الإدارة التعليمية.

٨- الإجراءات الإدارية التنظيمية لأعضاء الهيئة التدريسية والفنية.

٩- المراقبة والإشراف على عمل الإدارة المدرسية.

١٠- وضع القواعد واللوائح العامة لعمل الإدارة التعليمية.

بعد توطيد الفلسفة التربوية، التي ستتبناها الإدارة التربوية العليا في سياستها، وبعد أن تتحدد معالم النظام الهيكلي العام للإدارة، لا بد للإدارة

التربوية من أن تسارع في بناء الإدارات والمجالس والأقسام الأخرى، للقيام بما يوكل لها من مهمات. وأولى هذه الإدارات هي الإدارة التعليمية، التي يجب أن تضم خيرة القيادات التعليمية، التي أثبت قدرتها على العمل، من خلال ممارسات عملية. كما يجب أن تكون هذه القيادات مؤهلة تأهيلا تربويا عاليا للقيام بما يوكل لها من مهمات.

ويتركز جل عمل الإدارة التعليمية في:

أ- الجانب الأكاديمي، الذي يتمثل بصوغ الأهداف وترتيبها وتوضيحها واقتراح أسلوب تنفيذها.

ب- الجانب الفني، ويتمثل بالمناهج والبرامج التعليمية وما يجب أن تكون عليه لكل مرحلة من مراحل التعليم.

ج- الجانب القيادي، ويتمثل بإعداد أسلوب تربوي متفق عليه، وإعداد اختيار القيادات الوسطى (الموجهين للمواد الدراسية).

هـ- إنشاء المراكز التعليمية، وتشمل:

١- مركز القياس التربوي: الذكاء- الاستعدادات - الميول- المعوقات.

٢- مركز الاختبارات الموضوعية المقننة.

٣- مركز الوسائل التعليمية.

٤- مركز التجارب والبحوث العلمية.

٥- مركز النشاط الثقافي والاجتماعي.

٦- مركز الرياضة البدنية.

٧- مركز الكشافة - والنشاطات الطلابية.

وغيرها من الأعمال، التي تسير العملية التعليمية في مختلف المستويات والمراحل التدريسية.

وفي هذا الباب عبر فصوله المختلفة، سنحاول تحديد أهم الوظائف الحيوية للإدارة التربوية المعاصرة.

* * * * *

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

التخطيط التربوي

(أول وظائف الإدارة التربوية العليا)

الإبداع أمر طبيعي لدى الإنسان، والأمر الذي يحتاجه،
هو جهد إرادي للتخطيط، من أجل التحكم بالغد
بدلاً من أن يحكم قبضته عليه.
لويس آرمان

تمهيد:

" يعد التخطيط نقطة الانطلاق لإدارة منهجية، تستطيع التنبؤ بما سيكون المستقبل عليه، فنستعد لمواجهته بأن نقرر ما يجب عمله، وكيف، ومتى، ومن يقوم بذلك؟ كما قال: كونتنر ". والتخطيط بمفهومه الحديث، لم يكن منهجياً بادئ الأمر، وأول من استخدمه بالمفهوم المنهجي إنما هو (شويندو النمساوي عام ١٩١٠). ثم تناول موضوعه، فيما بعد أصحاب النظريات التقليدية في الإدارة.

وترجع أول محاولة للتخطيط العلمي المنهجي المنظم إلى عام ١٩٢٣، وهو تاريخ وضع أول خطة خمسية في الاتحاد السوفيتي. أما التخطيط التربوي فحديث العهد في دول العالم عامة وفي البلدان العربية خاصة، إذ أنها لم تعرف هذا النوع من التخطيط إلا بعد النصف الثاني من القرن العشرين.

تعريف التخطيط:

عرفه جوليك قائلاً: إنه عملية اختيارٍ من بين بدائل متعددة. وأضاف أبازي على ذلك، بأنه تلك العملية المنظمة والواعية، التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة، بالاعتماد على الأخذ بالأولويات في ضوء الإمكانات المتاحة، بشرية

كانت أم مادية. ولم يخرج جوزيف كاير كثيرا عن ذلك، حين جعله عملية يتم بموجبها وضع مخطط لإنجاز أهداف محددة، وتتضمن تحديد أفضل الخيارات لتحقيق تلك الأهداف.

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

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

*- ويعرفه بينيت – Bennet- ١٩٥٩، بأنه عبارة عن تحديد أهداف المشروع والطرائق الأزمة 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.

خصائص التخطيط:

يتميز التخطيط بجملة من الخصائص أهمها:

أ- إن التخطيط عملية واعية منهجية، تستند إلى أسس العلوم المختلفة. الأمر الذي يبعدها عن الارتجال، والآراء الشخصية.

ب- يعتمد التخطيط على الاختصاصيين وذوي الخبرة في هذا المجال، وذلك لحساسية وأهمية العمل، الذي يقومون به، وبخاصة عند اتخاذ القرارات، التي تكون صلب عملية التخطيط التي يبنى عليها، بطريقة علمية وإجراءات مدروسة.

ج- التخطيط وسيلة من أجل تحقيق أهداف، والأهداف التي يسعى عادة لتحقيقها ــ على صعيد المستويات العليا أي التخطيط الاستراتيجي ــ هي تلك التي تجسد سياسة المنظمة التي يخطط لها، والمنبثقة بدورها من فلسفة عامة حول الإدارة.

د- في التخطيط دوما عملية تنبؤ تستشرف المستقبل، الذي يجب تدبر أمره، والتحكم به قدر المستطاع، ولكن في ظل المعطيات القائمة والموارد المتاحة، بعيدا عن تطلعات خيالية لا تعدو كونها أمنيات سرعان ما تكذبها الفترة الزمنية التي خطط لها. لهذا يجب أن ينطلق دوما من الواقع ليعود إليه من جديد.

هـ - إن كون التخطيط استشرافا للمستقبل، يعني ضرورة استناده إلى بيانات ومعلومات موثوقة ووافية تجعل فرص الاستشراف أكثر واقعية وصحة. ولهذا تخصص أجهزة ودوائر من أجل توفير تلك البيانات والمعلومات، تحليلها، ومعالجتها إحصائيا.

و- في التخطيط دوما اتخاذ قرار، أو مجموعة قرارات تكون صلب عملية التخطيط، واتخاذ القرار يكون انطلاقا من مجموعة بدائل تكون قد طرحت، ودرست في ضوء الواقع ومصادره المتاحة، وبخاصة المالية منها، وفي ضوء إمكان تحقيقها، والنتائج المتأتية عنها، على المدى القريب والبعيد معا.

ز- مراعاة التخطيط والإجابة عن الأسئلة التالية: متى ومن قبل من سيتم تحقيق ما خطط له؟ ولهذا وجد ما يسمى (تخطيط التنفيذ)، أي تلك الأنشطة الداخلية، التي تجري في مؤسسة معينة، بغية تنفيذ الخطط والإجراءات المطلوبة لتحقيق المهمات الموكولة لتلك المؤسسة، ووضع برامج للعمل والجداول الزمنية، التي تجسد فيما بعد في خطط لاحقة.

ح – خضوع التخطيط لمراجعة مستمرة بخطواته المختلفة، لدراسة مدى الدقة والشمول في كل منها، وجودة القرارات المتخذة وكفايتها، ذلك لتلافي كل ضعف أو نقص لم يلحظ في حينه.

ط – الإيمان بأهمية التخطيط، الذي يجعل إمكانات نجاح العمل أكبر، ويزيد من الاعتقاد بقدرة التخطيط السليم على التغيير نحو الأفضل، خاصة عندما تتصف الخطط، التي تنبثق عنه بالمرونة والاستفادة من التغذية الراجعة، التي تتوافر عند تنفيذ الإجراءات التي تنبثق عنها.

ي – مراعاة التخطيط لنتائج التقدم العلمي – التكنولوجي الهائل، وتأثير ذلك على بنية القوة العاملة وتوزعها، ومستوى إعدادها، حيث إن التخطيط التربوي– يستفيد كثيرا من التكنولوجيا المتطورة – بالمعنى الواسع للكلمة – وهو يأخذ بالحسبان، في خططه التربوية، ما تتطلبه خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية على حد سواء.

ك– اتصاف التخطيط بالمرونة، بحيث إن الخطط الموضوعة يمكن إجراء تعديلات عليها، في ضوء التغذية الراجعة التي ترد تباعا خلال خطوات العمل المختلفة، وفي ضوء الظروف الطارئة، التي لم تكن مطروحة خلال التخطيط.

ل– يتصف التخطيط بالشمولية واتساع الأفق، بحيث إن ما يخطط له لا يكون هو وحده الشاخص أمام أعين المخططين، وإنما الأخذ بعين الاعتبار الجوانب المختلفة ذات العلاقة.

مسوغات التخطيط:

لم يعد التخطيط يبدو وكأنه المؤشر الدال على الدول المتقدمة، التي قطعت أشواطا في ميادين الحضارة والمدنية، بكل جوانبها فحسب، وإنما أصبح مطلبا رئيسا وحاجة ملحة للدول النامية، التي تمضي مستعجلة قبل أن يفوتها قطار التقدم بشكل نهائي. صحيح أن التخطيط ظهر في المجال الاقتصادي قبل فترة

من تعرف التربية إليه، غير أننا اليوم وبعد أن تعرفنا تلك اللحمة القوية بين الاقتصاد والتربية يمكننا القول: إن ثمة أسباب اقتصادية وغير اقتصادية، تجعل من التخطيط أمرا لازما، وضرورة ملحة لا غنى عنها، ومن أهم تلك الأسباب:

أ – حاجة التخطيط الاقتصادي للتخطيط التربوي:

تعد التنمية التربوية شرطا لازما وضروريا للتنمية الاقتصادية. فإذا كانت جميع الفعاليات الاقتصادية تحتاج للأيادي العاملة، وإذا كانت تلك الأيادي تتطلب يوما إثر آخر، كفايات معينة لا يوفرها إلا اختصاصات محددة، ثم لما كانت تلك الاختصاصات أيضا من بين مهمات مراحل التعليم وفروعه المختلفة، سواء في المدارس أم المعاهد أم الجامعات، أمكن القول للأسباب السابقة كلها: إن التقدم الاقتصادي، بكل أنواعه يحتاج لجعل التربية تتناغم مع متطلباته التي عليها أن تؤمنها له، وبأعلى درجة من الجودة. ولعل هذا ما دعا ديوي للقول: " يسعف الانقلابات الاجتماعية والاقتصادية، انقلاب تربوي شامل... ".

هذا ناهيك عن أن العاملين في الميدان الاقتصادي الاجتماعي، لا تلزمهم الكفايات المهنية – الفنية فحسب، وإنما هم بحاجة دوما إلى جوانب إنسانية عميقة، لها انعكاساتها الكبيرة على الجانبين اللذين يشكلان العمل وهما: الجانب التنظيمي والجانب البشري – الإنساني. ولعلم النفس وعلم الاجتماع، مبادئهما وقوانينهما، التي لها تطبيقاتها في مجالات التربية، والتي تنعكس بدورها على خريجيها، الذين هم العناصر الحية – الإنسانية، والذين يشغلون الإنتاج ويديرونه.

ب – حاجة التخطيط التربوي للتخطيط الاقتصادي:

ولا يمكن للتخطيط التربوي أن يقوم، بأي حال من الأحوال، من دون الاعتماد على التخطيط الاقتصادي – الاجتماعي. فخطط التنمية، واليد العاملة،

والأوضاع السكانية والاجتماعية، ومتطلبات التعليم، كلها عوامل متداخلة، يستند بعضها إلى بعضها الآخر.

ج- ضرورة مراعاة التربية للتقدم العلمي - التكنولوجي:

يسير العلم والتكنولوجيا بسرعة مذهلة، حتى كدنا اليوم لا نستطيع إنكار أي اكتشاف أو اختراع نخبر به. فقديما كنا نطرح ما نسمعه على محك الفعل والمنطق، فنرفضه من جراء ذلك أو تقبله، أو نبحث عنه، أما اليوم بسبب الفيض الهائل من الابتكارات واتصافها بالاختصاص الدقيق المعقد والمتقدم، لم يعد بمقدور أحد، مهما كان مقدار الشوط الذي قطعه في مضمار التعلم أن يفيد معظم الآمر ويحاكم درجة معقوليتها من أجل أن يقبل أو يُرفض حقيقة وجودها. ومثل هذا الأمر يفرض على التربية ألا تقف لتتفرج، وإنما عليها أن تعمل على مجاراة هذين النوعين من التقدم (العلمي والتكنولوجي)، سواء من محتوى مناهجها، أو طرائق تدريسها أو الكتب التي تضعها والمعلمين الذين تؤهلهم، والوسائل التي تستخدمها... من أبعاد التربية الكثيرة. وهذا كله يفرض على مخططي التربية أن يأخذوه بالحسبان، عندما يحاولون تقويم ما هو قائم، والقيام بإصلاحات تتجسد في خطط طويلة أو قصيرة المدى... وذلك حتى يتداركوا الشكاوى، التي تتكاثر يوما بعد آخر، من ضعف التربية بل عجزها أحيانا عن اللحاق بالركب التكنولوجي.

مع أن مساءلة القائمين عليها والعاملين بها تتزايد باستمرار، إلا أن النتائج أو الآثار المتأتية عنها تتضاءل حتى لتكاد تختفي. ولهذا فإن الجيل الصاعد الذي بدأ يمسك بزمام الأمور في بدء القرن الحادي والعشرين، والذي كان قد أعد في القرن الذي سبقه، لا يتمتع بالكفايات المطلوبة- كما تدعي الكثير من الدراسات والبحوث والقياسات، التي أجريت في أكثر الهيئات تقدما في البحث، وفي أكثر البلدان تقدما. ومن بين ما يؤكد ما سبق، أفواج العاطلين عن العمل من

المثقفين، الذين تقادمت شهاداتهم قبل أن يتخرجوا، وأصبحوا بحاجة لإعادة تأهيل قبل أن يعملوا... وبالمقابل هناك مهن مستجدة كثيرة تحتاج لعاملين فيها ولم تجدهم. وهذا كله ينوء بكاهل التربية، وعلى التخطيط الذي راح يتعقد يوما بعد آخر. الأمر الذي يفضي إلى العامل الرابع التالي:

د- تفاقم المشكلات التربوية:

تتداخل الأمور التربوية وتتعقد المشكلات المنبثقة منها، لدرجة لم يعد يمثل الارتجال أو سطحية التخطيط أو محدوديته، حلا مجديا لها. إذ يستحيل اليوم وضع خطة الإصلاحات والمشروعات- وإن أنفق الكثير عليها من جهود وأموال- بصيغة ضعيفة أو عديمة الجدوى. وليس هذا بغريب، إذا تذكرنا أسلوب النظم، الذي برهن على أن أي جزء لا يعمل إلا في إطار الكل، الذي يندرج فيه، وأن هذا الجزء نفسه لو وضع في إطار نظام آخر، لكان عمله ونتائجه مغايرة لما كانت عليه. ومن هنا نرى اليوم، أن أية خطة، ولو كانت مؤقتة، تدرس في السياق أو البيئة التي تخصص لها، والتي سيتم العمل بها في إطارها.

هـ- العمل على إقامة التكامل بين أنواع التعليم وفروعه:

لا يمكن التخطيط، لمرحلة في معزل عن مراحل التعليم، التي تسبقها والتي تليها، إن كل واحدة تستند لما قبلها، تمهد لما بعدها. الأمر الذي يحتاج لنظرة شمولية متكاملة. هذا بالإضافة إلى فروع التعليم، التي يجب أن تنال العناية نفسها والاهتمام ذاته، لأنه إذا تضخم حجمها على حساب الآخر، يغدو بمثابة السرطان، الذي تصيب آثاره الجهاز كله. ويكفي أن نذكر بالأوضاع البائسة للتعليم التقني، في البلاد النامية، حتى ندرك ما نريد قوله.

هذا ويجب مراعاة التنسيق عند التخطيط للخدمات العامة، وكذلك للتعليم الريفي والمدني من حيث الكم والنوع للذكور والإناث، ما يشكل كله الجوانب المختلفة للديموقراطية بكل أنواعه، لأنها الكفيلة بنهوض المجتمع وأفراده

والقضاء على حرمان أفراد الطبقات الدنيا من التعلم، وبالتالي التقدم في السلم الاجتماعي.

و- الاعتقاد المتنامي بقيمة التخطيط وأهميته:

مادام العلم والتكنولوجيا يتقدمان بهذه الوتيرة العالية، التي أشرنا إليها من قبل، وما داما هما اللذان يعدان اليوم مقياس تطور الدول والشعوب. ثم مادامـا أيضا اللذان يسيران الأمور، بدءا من سيادة الدول التي تملكها على شعبها وشعوب العالم المختلفة (عولمة اليوم وما جرته من مؤيد ومعارض لما لها من حسنات وسيئات تختلف حولها) فإنه يمكن القول: إن إدارة هذين معا (العلم والتكنولوجيا) والعمل على الاستفادة من معطياتها بسبب كثرتها وتعقدها، لم يعد ممكنا إذا لم تنظم الأمور بتخطيط علمي منهجي، وهو أقدر من غيره على حسن استثمار تلك الفوائد، التي قد تنقلب إلى ويلات عند التعامل مع غير المدربين عليها، أو تصبح بغير ذي فائدة مع من لا يعرف كيف يخطط للاستفادة منها.

إذا كان الاعتقاد بقيمة التخطيط تتنامى باطراد، فإن الاعتقاد بقيمة التخطيط التربوي بالذات أسرع نماء، لأسباب مختلفة، منها تزايد أعداد المتعلمين بسرعة كبيرة، مما يبرر الحجة الكبيرة إلى معلمين وأبنية وأموال...أمور أدت كلها إلى التوسع في كم التعليم على حساب نوعه، الأمر الذي استمر الإيمان بأهمية التخطيط التربوي لحل مثل هذه الأزمات.

فإذا كان للتخطيط كل تلك المسوغات، وغيرها مما لم يذكر هنا، والفوائد الكبيرة التي تم ذكرها، عرفنا سبب أهميته ومسارعة الدول للأخذ به، ومضي الأفراد للتخصص به، وإقبال الهيئات المهنية لدراسته بحد ذاته من أجل تطويره والتقدم به دوما نحو الأمام، حتى لقد قال بعضهم: إن قوة الإدارة ترجع في قدر كبير منها إلى قوة التخطيط فيها، وهذه القوة بدورها ترجع للقائمين على ذلك التخطيط، ومدى تسلحهم بالعلم وتمكنهم من المهارات التي يتطلبها.

مفهوم التخطيط التربوي:

نظرا للتطور العلمي والتقاني، وتعقد المشكلات التربوية وتنوعها، وغلاء التربية في الوقت الراهن، والمتطلبات الاجتماعية والسياسية من التربية، تطور مفهوم التخطيط التربوي، ليشمل جميع مقومات العملية التربوية – التعليمية، بدءا من مرحلة رياض الأطفال مرورا 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 والمتفوقون تعليميا – الذكور والإناث)، بالإضافة إلى اهتمامه بالمناهج وطرائق التدريس وإعداد المعلمين والوسائل التكنولوجية التعليمية وغيرها. وهكذا فالتخطيط التربوي مرتبط من حيث المبدأ أشد الارتباط بالتنمية الشاملة بكل أبعادها.

تعريف التخطيط التربوي:

كثيرا ما يعرف التخطيط التربوي بأنه التنبؤ 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).

أما لجنة خبراء اليونسكو، فتعرف التخطيط التربوي بأنه معالجة عقلانية وعملية للمشكلات التربوية، 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، وأخيرا تطوير أفضل الوسائل لتحقيق السياسة المختارة تحقيقا نموذجيا.

المعلومات والبيانات المطلوبة للتخطيط التربوي:

متطلبات التخطيط التربوي، واسعة جدا، لتنوعها واتساع الموضوعات المندرجة تحت كل نوع منها، ونكتفي فقط تحت هذا العنوان بالذات، استعراض المعلومات الضرورية للتخطيط وباختصار شديد، لأن كل نوع منها يحتاج إلى فصل بكامله، مما يُفصل عادة، في المراجع التي تتناول التخطيط التربوي كموضوع قائم بذاته، وأهم هذه المعلومات:

*- الأوضاع السكانية في البلد الذي يُخطط له، وما يتصل بها من معلومات وبيانات تشمل:

١- عدد السكان الإجمالي، وتوزعهم على الهرم السكاني، الذي يبرز فئات السن المختلفة، ونسب الذكور إلى الإناث...

٢- معدّل الزيادة السكانية، ومستوى الخصوبة، ومعدلات الولادات والوفيات، وما يتعلق بها من عوامل لها تأثير كبير في التخطيط الكمي في مجال التربية.

٣- الهجرات الداخلية والخارجية، وما يتعلق بالحراك البشري، الذي يؤثر في أعداد الطلبة وتوزيعهم جغرافيا، وتوفير المقاعد الدراسية، وما يتبعها من معلمين وتجهيزات وأبنية وغيرها.

*- الطاقة العاملة القائمة والمتوقع منها، تبعاً لحاجة السوق الاقتصادية: ويتفرع عن ذلك.

١- نسبة التعليم ودراسة الصلة بين الطاقة العاملة والتربية، التي يفترض أن تعنى بتوفير أطر بشرية تتناسب وحاجات خطط التنمية.

٢- توافر فرص التعليم والعمل بحيث لا نصل إلى بطالة المتعلمين، أو هجرة الأدمغة.

٣- حصر الطاقة العاملة مع وسائل التنبؤ بها، وتوزعها على المناطق الجغرافية المختلفة، بحيث لا يظهر سوء توزيع للطاقة البشرية المؤهلة بين مناطق أو أقاليم الدولة الواحدة.

٤- رصد الحاجات التعليمية في ضوء البند السابق ورسم الخطط التربوية الصالحة لقلب الحاجات من الطاقة العاملة إلى حاجات تربوية، أو بكلام آخر، إحداث توازن وتناسق بين سوق العمل وخريجي التربية بكل مستوياتها.

*- العوامل الاقتصادية المطلوبة لتنفيذ وظائف التربية:

ليست التربية بمفردها قادرة على تقديم جميع الحلول، فهي بحاجة دوما للجانب الاقتصادي، الذي يعد الشريان الذي يمدها بالحياة. من هنا وجب أن يدرس عند التخطيط لها، كل من الأمور التالية:

١- كلفة التربية، بدءا من الأجهزة العليا المهتمة بها، وحتى تخرج الطلبة في مدارسها.

٢- تمويل هذه الكلف بأنواعها، للإنفاق عليها.

٣- عائدات التربية المقدرة من استثمار الأموال فيها.

٤- النمو الاقتصادي والعوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر فيه.

*- المعلومات التربوية المطلوبة للتخطيط التربوي:

إن دراسة البنية الاقتصادية - السكانية، دراسة منهجية مبنية على معلومات صحيحة تقود إلى تحديد المتطلبات التربوية التي تحتاجها. لهذا كانت دراسة وضع التربية في البلد الذي يخطط له شرطا رئيسا في عملية التخطيط، ذلك لأن الاطلاع على النظام التربوي ومقوماته يكون المحتوى، الذي يتم العمل عليه. لأن منه سيتم تحقيق الأهداف، التي تكون الاستراتيجية التربوية قد

رسمتها من قبل، ويتكفل التخطيط في تحقيقها. لهذا من المطلوب توافر معلومات كمية ونوعية تشتمل الأولى منهما على:

١ــ المستوى التعليمي للسكان، من حيث عدد سنوات التعليم الإلزامي، وسنوات الدراسة قبل الجامعية وعدد حملة الشهادات الرسمية ونسبتهم، وكذلك نسبة الأمية بين السكان، سواء العاملين منهم وغير العاملين. وكل ذلك من أجل دراسة الطبقة العاملة وبنيتها...

٢ــ معلومات عن المؤسسات التعليمية في البلد، من حيث عددها ونوعها ومستواها وتوزعها، ثم تحديد نسبة الحكومية أو الرسمية منها إلى الخاصة...

٣ــ معلومات عن المعلمين وسائر الموظفين العاملين بها، إضافة إلى معلومات عن المتعلمين والمتخرجين منهم، من سائر مراحل التعليم، بدءا من التعليم الابتدائي إلى نهاية الجامعي، مع تحديد الفروع المختلفة التي يضمها.

٤ــ معلومات عن الأبنية المدرسية وما يتعلق بها، من مستأجر أو مملوك ونفقات تجهيزها.

هذا الكم الكبير من المعلومات المطلوبة، يظهر 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 من المعلومات المطلوبة للتخطيط التربوي، والذي يسمى أحيانا محتوى التربية لأنه يجري داخل الإطار الكمي لها، فيضم:

١ــ أهداف التعليم والفلسفة القابعة خلفه، والمناهج المنبثقة عنه (بالمعنى الواسع لكلمة مناهج) في مختلف مراحل التعليم وفروعه المتعددة. هذا إضافة

إلى إدارة التعليم، والكتب المدرسية، والعناية بالأطفال المعوقين، وكذلك بأعداد المعلمين...

نكتفي بتعداد ما سبق دون التطرق لشرح كل واحد جاء فيها، لأن الأمر يطول جدا، والمقام لا يتسع لذلك. ونذكر فقط بأنه مهما بذل من مال للإنفاق على ذلك كله، فإن هذا الإنفاق إن لم يراع فيه الكيف أو الجودة فإنه لا يعطي الكثير، ومن هنا كان الإلحاح على طرائق العمل المنهجية والجيدة التي تسهم في زيادة المردود التربوي، والتي نقول بصددها دوما: إن حسن الإدارة عامل حاسم في هذا المجال، ولاسيما عندما يتوافر لها قياديون أكفاء يعرفون كيف يقيمون تناسقا وانسجاما بين المركزية واللامركزية في تصريف الأمور، وكيف يراعون الجانبين الكمي والكيفي في إدارة التعليم. وهذه الناحية بالذات معرضة دوما للانتقاد في الدول النامية، حيث إن خبراء مهرة يرون دوما هدرا في الأموال، وتضخما في كم الإنفاق لأن النتاجات أو العائدات لا تتناسب مع النفقات التي كانت من أجلها. وهذا كله يذكرنا بأهمية الإدارة الحاسمة التي تشبه أحيانا بالمطبخ الذي يحول مدخلات أي نظام إلى مخرجاته.

*- العوامل الاجتماعية ودورها في التخطيط التربوي:

كثيرا ما تدمج العوامل الاجتماعية مع الاقتصادية، لتداخل هذين الأمرين وشدة ارتباطهما ببعضهما بعضا، ولكن لسهولة التوضيح، ثم الفصل بينهما، هنا، عند تناول متطلبات التخطيط التربوي هذا وتجدر الإشارة إلى أن بعضهم يقسم هذه العوامل إلى بنيوية، وأخرى ثقافية تحدد التكوين للبلد الذي تدرسان فيه. ولكن قبل الكلام عن هذه القسمة يستحسن الوقوف قليلا عند مفهوم التنمية الاجتماعية لتناول أهم ما يشمله هذا المفهوم، وهو:

١ـ العلاقات الإنسانية بين الأفراد، وفي المجتمع.

٢ــ توجيه الاستهلاك نحو الحاجات الإنسانية المهمة، من قبيل المسكن، والإسهام في الحياة الثقافية، بعد تأمين الحاجات الحيوية لهم.

٣ــ العمل على تأمين المساواة بين الأفراد قدر الإمكان.

وإذا كنا قد ذكرنا أن العلاقة وطيدة بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية، فهذا لا يعني أن التقدم في المجال الأول يستدعى بالضرورة، التقدم في المجال الثاني، فقد يزداد دخل مجتمع ما ــ لاكتشاف ثروة ما فيه، كالبترول مثلا ــ دون أن يحسن صرف عائداته بالشكل الأفضل لإعمار البلد. لهذا كان لابد من العمل على إقامة الانسجام بين الجانبين.. وبكلام آخر الانتباه إلى ضرورة العناية بالجانب الاجتماعي.

أما عن العوامل الاجتماعية، التي قسمناها ما بين بنيوية وثقافية، فنقول عنها بإيجاز شديد: إن العوامل البنيوية تشمل المظاهر السكانية، والتكوين الطبقي للمجتمع، والجماعات المنظمة، التي تمارس ضغطا على التربية (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 ليمكن القول: إن التربية غالبا ما تكون تعبيرا واضحا عن أثر تلك الجماعات وفلسفتها، لهذا كان دوركهايم قد قال: التربية ضرب من صناعة الفرد، إنها صناعة اجتماعية. هذه الأسباب جميعا دفعت عبد الدائم للقول: " على التخطيط التربوي أن يحيط علما 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).

ثم إلى جانب الثورات الاجتماعية المؤثرة في التربية، هناك الثقافة السائدة، وفيما إذا كانت واحدة أو متعددة، وما ينشأ مع ذلك من وقائع، يضاف إلى ذلك، النموذج الذي يرغب المجتمع في تكوينه. إن اختلاف النظم السياسية وإيديولوجيتها، يؤثر في نوع التربية فيها. إضافة إلى العادات والتقاليد والإرث الاجتماعي، والأدب الشعبي 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.

وهكذا يمكن القول: إن التعليم يسهم في الوضع الاجتماعي، والحراك الاجتماعي خاصة، وأن له تأثيره على تحديد المكانة الاجتماعية لمن يحمل شهادات وبخاصة الجامعية منها، رغم أنه يسعى، في الأصل، إلى تذويب الفوارق الطبقية.

وإذا كان معيار التخطيط التربوي، فلسفة الدولة التربوية، فإن ذلك يسم التخطيط بأنه:

أ ــ تخطيط إجباري مفروض، تضعه السلطة السياسية العليا في الدولة، ويكون ملزما وموحدا، يتناول أدق التفاصيل ضمن تطور سياسي اجتماعي واحد لمختلف المناطق التعليمية.

ب ــ تخطيط موجه، يكتفي بوضع الخطوط العامة للعمل التربوي، وتترك تفاصيل الخطط وكيفيات تنفيذها للمناطق التعليمية، بما يلائم أوضاعها واحتياجاتها.

ج ــ تخطيط حر، يقوم غالبا على لامركزية التعليم، حيث تعطى كل منطقة تعليمية صلاحيات واسعة تدير شؤون التعليم فيها، وغالبا ما يكون مثل ذلك الوضع في بلاد شاسعة المساحة، مقسمة إلى مناطق إدارية تتمتع بإدارة

شؤونها الخاصة فيما يتعلق بالأمور الداخلية فيها، كما في سويسرا مثلا، أو في الولايات المتحدة الأمريكية...

والأنواع المختلفة للتخطيط، التي ذكرت سابقا، تتداخل مع بعضها، بحيث إن الواحد منها قد يقع تحت تأثير معايير متعددة في الوقت نفسه.

أنواع التخطيط:

بما أن التخطيط يمكن أن يؤخذ به بدءا من شخص بعينه من أجل تدبير شأن خاص به، وانتهاء بمجموعات الدول، التي تعالج قضايا عالمية، فإننا نقع على أنواع كثيرة من التخطيط. ولعل ما يزيد من الأنواع الكثيرة له، تعدد المعايير التي تستخدم عند تصنيف أنواعه:

* – فإذا اعتمد، عند التصنيف (معيار الشمولية) التي يصل إليها التخطيط وجدت الأنواع التالية: تخطيط عالمي، دولي، إقليمي، قطاعي، مؤسسي، فردي.

*– وإذا كان المعيار (مستوى المؤسسة)، التي تنظمه وجدنا الأنواع التالية: السياسي، الاستراتيجي، التكتيكي، الإجرائي، الطارئ الذي يهتم بأمر مستجد عابر.

*– وإذا كان المعيار(الحيز) الذي يطاله، فهناك: تخطيط مصغر يهتم بقطاع معين أو جزء منه، وعندها يوصف بالإجرائي.

*– تخطيط شمولي يضم قطاعات الدولة بكاملها، ويوصف آنذاك بالاستراتيجي.

*– وإذا أخذ (الهدف) منه كمعيار أصبح لدينا:

١– تخطيط روتيني: من أجل أداء مهمات إدارية تتعلق بالممارسات العادية، أو الأداء المتكرر لتصريف أمور قسم أو دائرة معينة.

٢- تخطيط تطويري: لتحسين جودة عمل ما، أو تخفيض كلفة، أو تعديل هيكلية قسم أو دائرة..

٣- تخطيط لحل مشكلة: تبرز في أي مرحلة من مراحل التخطيط.

٤- تخطيط مسلح بالبيانات والمعلومات: التي تجعل هذا التخطيط سليما منطلقا من واقع حقيقي مدروس.

٥- تخطيط ارتجالي: لا يستند إلى المنهجية، التي هي أهم الصفات المطلوبة له.

*- وإذا كان (الزمن) معيار التصنيف كان لدينا:

١- تخطيط قصير المدى: يسمى التخطيط التكتيكي.

٢- تخطيط طويل المدى: غالباً ما يهتم بوضع خطط تفصيلية تمتد لعدد من السنوات، وغالبا ما يدعى التخطيط الاستراتيجي.

خطوات التخطيط:

لما كان التخطيط علما، وله مختصون، وهو على صلة بمجالات وجهات كثيرة، فإن القيام به وتوفير مستلزماته تتطلب خطوات عدة، كان عبد الدائم قد شملها في مرحلتين كبيرتين هما المرحلة التمهيدية، والمرحلة الأساسية الفعلية:

أولا: المرحلة التمهيدية:

وهي تلك التي تسبق القيام بالتخطيط، وتتكفل بتأمين المتطلبات، التي يجب توافرها، وتتضمن الخطوات التالية:

أ- تحديد الأهداف الكبرى لما يخطط له: وهذه الأهداف تشتق من الفلسفة العامة للتربية ومن السياسة التي تتبناها، واللتين تحددان صورة الإنسان والمجتمع المراد تحقيقه... وهذه الأهداف الكبرى تعد الجذور الرئيسة، التي

تنبثق منها جميع الأهداف التي يمكن أن يعمل التخطيط على تحقيقها. لذلك يجب أن تكون جاهزة أمام المخططين وماثلة في أذهانهم، لتبقى الإطار الذي يعملون ضمنه.

ب- تنظيم جهاز التخطيط التربوي: لما كان لا يقدر على التخطيط إلا أناس مختصون وأكفاء وجب أن يؤمن جهاز يجمع هؤلاء، حتى لا يوضع التخطيط بين أيد ضعيفة. كما يجب أن يكون هذا الجهاز على صلة بمختلف الأجهزة التي لها علاقة بالتخطيط التربوي، من قبل الأجهزة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسواها، لأن للتربية علاقة حميمية بها. وجهاز التخطيط هذا، يجب أن يكون مدركا للتنظيم القانوني، وكيفية إعداد الأفراد العاملين، ومقدار الاعتمادات المالية، لأن هذه تؤثر في التخطيط.

ج- وضع كتيب مرشد حول الأمرين السابقين، إضافة إلى المبادئ والطرائق والأساليب الفنية المتبعة التي تتبع عند التخطيط.

د ـ إشراك الرأي العام في التخطيط: تزداد الصلة يوما تلو آخر، بين التربية والمجتمع الذي توجد فيه، لأن التربية لأجل المجتمع ومن المجتمع. ولهذا لم تعد عزلة التربية أو استقلاليتها بالأمر المقبول. ولا يتجلى ذلك في ضرورة إشراك المجتمع في التخطيط التربوي فحسب، وإنما تبدأ المشاركة منذ وضع أهداف عامة للتربية إلى حين تحقيقها على نطاق المقاعد الدراسية... لهذا نجد اليوم أن معظم دول العالم الواعية تذيع خططها التربوية وتنشرها بين جماهير شعبها للتعريف بها، ومناقشتها، وإبداء الآراء حولها... ولهذا يطالب اليوم بالتأسيس للوعي التخطيطي عند الجماهير، وتعميقه من أجل استخدامها عند مناقشة الخطط التي تطرح فيما بعد وتقويمها... ولهذا كان لوسائل الإعلام بعض الدور في ذلك، إضافة إلى ندوات واجتماعات تعقد لمثل هذه الغاية...

ثانيا: المرحلة الأساسية الفعلية:

وهي أيضا واسعة وتضم كذلك أربع خطوات فرعية فيها هي: مرحلة الإعداد، ومرحلة الاستشارات، ومرحلة التنفيذ والتصميم، ومرحلة التقويم والمراجعة.

أ ــ **مرحلة الإعداد:** وتتضمن تهيئة الدراسات اللازمة من أجل المباشرة بالتخطيط. وهذه الدراسات تتناول الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والوضع التعليمي، وتحديد حاجات التعليم، وإعداد تخطيط المشروعات.

ب ــ **مرحلة الاستشارات:** يتم قبل تبني ما تم التخطيط له، طلب المشورات حوله، سواء من قبل مختصين وخبراء في هذا المجال أو من قبل المجتمع متمثلا في القادرين على ذلك.

ج ــ بعد الاستفادة من جميع ما قدمته تلك المشاورات، يطرح للتنفيذ، فتقوم أجهزة التخطيط بالمراقبة والتصحيح عند الحاجة، وقبل فوات الأوان، عبر الاستفادة من تغذية راجعة مستمرة، وفي ضوء معايير توضع مسبقا، تعتمد عن القياس.

د ــ وأخيرا هناك المتابعة، التي يفترض بها أن تشيع الحرارة والتجدد في العمل والابتعاد عن الروتينيات وما يمكن أن تخلفه البيروقراطية بالمعنى السلبي لها... إضافة إلى مراقبة التزام سير العمل بالتوقيت الزمني الموضوع لكل عمل، وإلى ضمان التنسيق الداخلي والخارجي الذي يضمن انسجام الأعمال وعدم التضارب فيما بينها.

وانطلاقا مما سبق ذكره يمكن القول:

يعد التخطيط التربوي أحد أهم حلقات العملية التربوية برمتها. وكلما كانت الحلقات التي تسبقه متينة واضحة المعالم ازداد هو نفسه متانة وقوة. كما انه

يمنح الحلقات التي تليه القوة المطلوبة لها، تبعا للمقولة المعروفة: إن متانة أية سلسلة مرهونة بقوة حلقاتها، وأن تلك المتانة تتضاءل بسبب ضعف يصيب واحدة من حلقاتها أو أكثر. ومن هنا ظهرت أهمية التخطيط وفوائده. فالتخطيط التربوي السليم، يسهم في تجسيد استراتيجية التربية والسياسة الموضوعة لها، مما يهيئ فرصة أكبر لتحقيق الأهداف العامة للتربية، ويسهل عمل الإجراءات التربوية التي تليه، سواء في وظيفة التخطيط نفسها، مثل: وضع الخطط وإقامة المشاريع... أو في وظائف الإدارة التربوية التي تليه وفي مقدمتها وظيفة التنظيم.

فوائد التخطيط:

على الرغم من أن لكل نوع من أنواع التخطيط بعض الفوائد الخاصة به، إلا أن للأنواع جميعها فوائد مشتركة من أهمها:

أ ــ يقي عادة من معظم المفاجآت، فيساعد بذلك على تأمين نوع من الاطمئنان النفسي الذي يتأتى عن تصور معقول للمستقبل، الذي لا يبقى مجرد مجهول يتوجس الأفراد خيفة منه، وهذا ما يساعد على التكيف مع الأحداث اللاحقة المتوقعة في ضوء علم الاحتمال ونظرياته المختلفة، والتي تساعد على اختبار الأولويات، ورسم مسارات العمل، بالاعتماد على ما يحتمل وقوعه، والاسترشاد بما يستخلص من ذلك.

ب ــ يضمن التخطيط الارتباط المنطقي بين القرارات المتخذة واتساقها وتلافي التناقض أو التعارض فيما بينها، الأمر الذي يوفر تعقيل العمل، والتأني به عن نزوات عابرة، وردود أفعال سريعة يندم عليها، وضغوط يفرضها عامل السرعة. وهذا كله يساعد على رفع كفاية الإداريين والموظفين.

ج ــ يساعد على الانطلاق من أرض الواقع، بعيدا عن الشطط أو التحليق في دنيا أماني يرغب فيها، ولكن يستحيل تحقيقها. وهذا يساعد على التقييد

بالموارد المتاحة، مع العمل على استخدامها بالطريقة الأفضل، وعلى التعامل مع العوائق القائمة وتدبر أمرها. وبذلك يضمن أن تكون الأهداف الموضوعة واضحة وممكنة التحقيق. وهذا كله يؤمن القيام برقابة دائمة، ومتابعة مستمرة تقيان من العثرات، وتتكفلان بتصحيح مستمر قبل فوات الأوان.

د ــ يقي التخطيط من تبديد الوقت، وهدر الطاقات، ومصادفة المشكلات.

هـ ــ تحدد في إطار التخطيط، وبخاصة منه التكتيكي والإجرائي، مسؤوليات المرؤوسين، مما يقلل من التداخل بين سلطاتهم، وقيام الاحتكاكات فيما بينهم، الأمر الذي يؤدي عادة إلى ضعف الإنتاجية، وتقليل الجودة المتأتيتن عن هدر الجهود والوقت.

ز ــ يوفر رؤية متكاملة لسائر المهمات والأنشطة، بل سائر جوانب الأعمال الجارية، وهي ماضية لتحقيق الأهداف الموضوعة ضمن البنية الهيكلية للنظام المؤسسي، الذي يجري العمل فيه.

من الذي يقوم بالتخطيط ؟

من المتوقع أن تكون الإجابة عن هذا السؤال كثيرة التفرعات شديدة التعقيد، وذلك بسبب كثرة أنواع التخطيط كما رأينا. ولو اكتفينا بأنواع التخطيط الناتجة عن الأخذ بمعيار (مستوى المؤسسة) عند التصنيف (وهو المعيار الثاني الذي يمكن تبنيه للتصنيف)، لكنا أمام أربعة أنواع من التخطيط (هي: السياسي والاستراتيجي والتكتيكي والإجرائي) والمسؤولون عن أي واحد منها مغايرون لأولئك المسؤولين عن الأخرى.

ذلك لأن من الطبيعي أن من يخططون لفلسفة التربية والسياسية التربوية في بلد ما، سيكونون على درجة عالية من المسؤولية والكفاية، اللتين لا تقارنان بمثيلتيهما المطلوبتين ممن يُعنى بالتخطيط الإجرائي. بل حتى التكتيكي الذي هو أوسع منه.

لهذا يمكن القول: إن التخطيط يقوم به أحيانا مختصون تتوافر لديهم جميع الكفايات المطلوبة لمثل هذا العمل الصعب، كما يقوم به أحيانا أخرى مجرد الموظفين المعنيين بتنفيذ ما كان قد خطط له في المستويات العليا. وهو ما يقع في مجال الوظيفة الثانية من وظائف الإدارة وهي وظيفة التنظيم ــ كما سنرى ــ حيث إنه في هذه الوظيفة الثانية بالذات يوجد مخططون أيضا، ولكن بصلاحيات أدنى ومسؤوليات أقل. ولهذا أوجد في مجال التنظيم هذا ما يسمى (تخطيط التنظيم).

إن المدير أو الرئيس (مدير مؤسسة أو قسم، أو وحدة...) هو المعني عادة بالتخطيط، ولكن على قدره، أي على مستوى السلطات المخولة له، بحسب مركزه وما ينبثق عنه من أدوار يضطلع بها. لذلك كانت أهمية التخطيط تزداد بارتفاع المستوى الإداري المسؤول عنه.

وعندما تكون القرارات، التي تتخذ من جراء التخطيط حاسمة وذات تأثير واسع، كما في التخطيط الاستراتيجي مثلا، فإنه غالبا ما يلجا إلى تشكيل هيئة من المديرين العامين لرسم الأدوار المصيرية، ومن ثم تحويل ما تم الوصول إليه من قرارات إلى مديرين تنفيذيين، يعمل هؤلاء على مستوى التنظيم لا التخطيط، فهم يباشرون وضع الإجراءات الشاملة الكفيلة بتنفيذ القرارات المتخذة، والتي يعمل على تعريفها وتجسيدها في فعاليات وأنشطة سلوكية (إجرائية) يقوم بكل منها الموظفون المختصون، والعاملون على مختلف درجات هرم السلطة.

وإذا أردنا توضيح ما سبق قوله في نطاق الإدارة التربوية، أمكن القول: إن التخطيط في مجال التربية، يقع على ثلاثة مستويات عامة على الأقل هي:

التخطيط التربوي: حيث ترسم السياسة العامة للتربية واستنادا إلى فلسفة للتربية.

التخطيط التعليمي: الذي يخطط للهيكل التعليمي، الذي يقوم في البلد أو الدولة المعنية، والذي يترجم السياسة التعليمية التي سبق وضعها إلى خطط وبرامج تربوية.

التخطيط المدرسي: الذي ينفذ ما كان قد رسم له من قبل التخطيط التعليمي في الأنشطة التعليمية ــ التعليمية داخل المدرسة وخارجها، والتي اصطلح على تسميتها (المناهج الدراسية).

والمهم في كل ما سبق، أن يتوافر لدى المخططين مؤهلات علمية تتناسب والمستوى الذي يخططون له. وتتلخص مثل هذه المؤهلات بالجوانب التالية:

أ ــ خبرات عملية تمثلها شهادات يحملونها (إجازة جامعية أو ماجستير أو دكتوراه).

ب ــ خبرات عملية كانوا قد اكتسبوها نتيجة مراكز سابقة شغلوها، قبل وصولهم إلى الهيئات المسؤولة عن التخطيط.

ج ــ التدريب في أثناء الخدمة، لأن ذلك أصبح من الجوانب الرئيسة في مهنة التعليم.

د– فهم شامل للمنظمة أو الهيئة التي يعملون فيها، وأهدافها وهيكلها التنظيمي وما يتضمنه من إدارات وأقسام ووحدات مختلفة.

هـ ثقافة كافية تحيط بالجوانب الاجتماعية ــ الثقافية ــ الاقتصادية السائدة في العالم عامة، وبلدهم خاصة.

و ــ إيمان راسخ بأهمية الإدارة عامة، والتخطيط خاصة، والالتزام بروح الديمقراطية والعمل التعاوني، ولامركزية الإدارة.

والمتطلبات السابقة ليست كثيرة، ولا مبالغا فيها، إذا قيست بجسامة الأعمال المطلوبة من المخططين ــ وبخاصة على المستويات العليا ــ وما لها

من أهمية قصوى. فإذا كان على المخططين رسم الخطوط المرشدة، التي تحدد الاتجاهات، واتخاذ القرارات المهمة، إن لم نقل المصيرية منها، وتقويم الأوضاع الراهنة للانطلاق منها، وحل المشكلات القائمة، أمكن إدراك حجم الواجبات الملقاة على عاتقهم، وتأثيرها الكبير على صعيد الإدارة، أيا كان المجال الذي توجد تلك الإدارة فيه، سواء أكان تربويا أو غير تربوي.

إن جسامة مهمات التخطيط، التي أتينا على ذكرها، وثقل المهمات الكثيرة التي تقوم بها، هي التي دعت الكثيرين للتفكير بالصعوبات، التي يمكن أن تنبثق أمام المخططين فتستحث جهودهم وتدفعهم للبحث والدراسة من أجل تدارك تلك الصعوبات، التي يتم استعراضها تحت العنوان التالي:

صعوبات التخطيط:

ولكن إذا كان للتخطيط كل الفوائد التي ذكرت له، وتلك الأهمية التي يعرف بها وجميع الأعباء التي عليه الاضطلاع بها، كان من المنتظر تعرضه لصعوبات جمة، حتى على صعيد الدول المتقدمة، فكيف بالدول النامية حديثة العهد به، من جهة، وضعف الإمكانات العلمية والمادية والبشرية المؤهلة من جهة أخرى؟ إن صعوباته كثيرة، نذكر من أهمها:

١ــ عدم اكتمال أجهزة التخطيط، سواء التخطيط العام أم الجزئي، مما يترك التخطيط وكأنه أعزل من السلاح في معركة تحتاج إلى سلاح من نوع خاص، طبعا.

٢ــ بدء التخطيط في بعض بلدان لم يتهيأ لها الحد الأدنى المطلوب، من شروط ضرورية للتخطيط، من قبيل البيانات الصحيحة حول السكان، والمجتمع، والاقتصاد، والتنمية، والقوى العاملة، والتعليم...

٣ــ حاجة التخطيط لمبالغ مالية مطلوبة، سواء للقيام به، أو لدى تنفيذ ما خطط له.

٤ــ عدم إيمان بعض المشاركين بأهمية التخطيط.

٥ــ عدم توافر الأطر البشرية المؤهلة دائما، ولا سيما في الدول النامية.

٦ــ عدم اتباع المنهجية العملية في أثناء القيام بالتخطيط.

٧ــ غياب الفلسفة التربوية الواضحة.

٨ ــ سرعة التغيرات المذهلة، التي تحدث في كل مجال من مجالات الحياة.

٩ــ زيادة النمو السكاني الكبير في بعض الدول، ولا سيما النامية منها، مما يؤدي إلى عدم القدرة على الاستفادة مما كان قد خطط له، فيما لو لم تؤخذ نسبة النمو بالحسبان، عند إجراءات التخطيط للأمور التربوية ذات المستوى العالي. وأحيانا بعض الخطط متوسطة المستوى إذا كانت ذات أهمية كبيرة.

الخطة التربوية:

الخطة غير التخطيط، فهي أضيق منه بوصفها برنامجا مؤقتا ومرهونا بالبعدين الزمني والمكاني، ومحددا بمستوى القطاع الذي تندرج في سياقه، لهذا تأتي الخطة تفصيلا للمراحل الواجب القيام بها، وتعيينا للاختصاصات والمهام المشتملة ضمنها، وتوقيتا لإتمام كل مرحلة إلى حين الوصول إلى الهدف المنشود، كما يقول جوزيف كاير (١٩٩٦ ص، ١١٠). وذلك كله على نقيض التخطيط الذي هو عملية مستمرة واسعة تبدأ بالمراحل الفكرية الخاصة بالنشاط الذي يبحث في الأهداف المراد تحقيقها، والكيفيات المؤدية لذلك، والموازنة بين الظروف المستقبلية التي تسهم في ذلك التحقيق أو أنها تعرقله.

تحتوي كل خطة على عنصرين أساسيين هما:

أ ــ أهداف مرحلية يراد تحقيقها، وتشتق من الأهداف العامة للتربية.

ب ــ تدابير محددة مع وسائل معينة توظف من أجل تحقيق الأهداف.

والعنصران السابقان يجعلان من الخطة تمثيلا جزئيا للتخطيط. فهي تعنى بتحقيق جوانب مما كان قد رسم من أجله بشكل عقلاني علمي شبه موثوق.

إن طبيعة التخطيط تختلف عن طبيعة الخطة (وأن كان بعضهم وسع معناها ليجعل منها شيئا واسعا يتماشى مع معنى التخطيط، كما جاء في كتاب عبد الدائم (التخطيط التربوي)، حيث لم يميز بينهما... ، وذلك لكون التخطيط وظيفة من وظائف الإدارة وعملية لتحديد المهمات المندرجة ضمن إطار تلك الوظيفة، من حين أن الخطة شيء أو برنامج يتجسد على أرض الواقع، ويشغل حيزا مجددا ضمن إطار وزمان معينين.

أما بالنسبة إلى الخطوات، التي يمر فيها وضع خطة معينة، فهي موضع خلاف، نتيجة الاختلاف حول طبيعة الخطة، كما يظهر في الحالات التالية:

ففي الحالة الأولى، نظر بعضهم إلى الخطط على أنها تجسيد وتنفيذ لما كان قد وضع على صعيد التخطيط للمؤسسة التربوية، ولهذا فإن خطواتها تقتصر على ما جاء في المرحلة الثانية للتخطيط التربوي، في خطوطه الكبرى، وتوجهاته الرئيسة، التي تقود العملية التربوية.

وفي الحالة الثانية، نظر آخرون إلى خطط التربية على أنها أضيق مما سبق، لأنهم رأوا في الخطة مجرد حل لمشكلة معينة، تحدث في نطاق محدد. ومن هذا المنظار تصبح الخطوات الموضوعة لخطة ما هي نفسها الخطوات المعروفة لحل المشكلات بدءا من تحديد المشكلة، وطرح بدائل لحلها، ثم استعراض كل بديل والافتراضات التي يقوم عليها، وتوقع النتائج المتأتية عن تبنيه، ثم اختيار البديل الأفضل للحل، ووضع الإجراءات الكفيلة بوضعه موضع التنفيذ، ومن ثم تنفيذه ومتابعة التنفيذ والتعديل والتصحيح كلما دلت

التغذية الراجعة على ذلك. ويتبع ذلك كله بالتقويم النهائي للخطة وإصدار حكم عليها.

وفي الحالة الثالثة، وجد آخرون أن الخطوات يجب أن تقطع مسيرة مختلفة عما سبق في الحالة الثانية، إذ يجب أن تبدأ بدارسة حاجات جانب تربوي معين، أو قطاع محدد فيه، ومن ثم تحديد حاجات ومتطلبات ذلك الجانب أو القطاع، الذي تمت دراسته. وصياغة أهداف محددة قدر الإمكان تعبر عن الحاجة (أو الحاجات) التي يجب تلبيتها... ومن ثم تسير الخطوات المتبقية على المنوال نفسه الذي وضع لحل المشكلات.

والحالات الثلاث السابقة، إذا نظرنا إليها بتمعن وتحليل، وجدنا أنها ليست متعارضة حتى أنها لا تكون ثلاث منهجيات مختلفة. فالأعمال الرئيسة فيها واحدة، والاختلاف إنما هو في نقطة البداية أو الانطلاق فحسب، فهل يجب الانطلاق مما توصل إليه التخطيط التربوي، أم من مشكلة قائمة، أو من دراسة حاجة ؟ ولكن حتى في هذه الزاوية بالذات لا خلاف في الجوهر، لأن المشكلة أصلا بالتعريف: هي حاجز يحول دون تحقيق حاجة... ثم أن التخطيط نفسه انطلق من دراسة واقع بعينه من زواياه المختلفة (اقتصادية، اجتماعية، سكانية، ثقافية....) ولم يقم في فراغ. لهذا فإن ما ينتهي إلى إقراره في النهاية هو استجابة لحاجات حقيقية قائمة بسبب مشكلات معينة. وهكذا تنحل النواحي الثلاث السابقة، التي تم استعراضها، في حالة واحدة فحسب، وتقتضي وضع خطة لها تتضمن خطوات معينة. فما هي تلك الخطوات؟

مراحل وضع الخطة التربوية:

تمر الخطط التربوية، عادة، بالخطوات التالية:

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

٢ــ صياغة أهداف واضحة للخطة، وقد تصل إلى صياغة إجرائية (سلوكية)، ولا سيما إذا كان القائمون عليها يأخذون بالإدارة عن طريق الأهداف، حيث كلها عمل ينطلق من أهداف محددة توحي بالأسلوب الأفضل لتطبيقها.

٣ــ وضع عدد من البدائل، التي يفترض أنها الأسلم للأخذ بها.

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

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

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

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

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

والخطوات السابقة هي في الواقع الخطوات الكلاسيكية، التي نصادفها في خطط أي مجال كان، بما في ذلك مجال التربية. إنها تهب العمل منهجية علمية تبعده عن الفوضى والارتجال، وتجعل إمكانات نجاحه كبيرة.

أنواع الخطط التربوية:

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

وأهم هذه الأنواع:

أ ــ الخطة التربوية الشاملة لجوانب العملية التربوية المختلفة.

ب ــ 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 ــ خطة تربوية جزئية تلحق بالخطط الاقتصادية العامة: وهذه تكون من أجل تأمين متطلبات التنمية الاقتصادية، ولذلك لا تضع في اعتباراتها نظام الأولويات، التي يحكم الخطط التربوية عادة، كما أنها تكون أقل شمولا فلا تتطرق إلى الجوانب التربوية، التي ليست على علاقة مباشرة بمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية.

د ــ جهود متفرقة وغير عميقة لتنظيم العمل التربوي دون أن توضع خطط محددة صريحة وواضحة، وغالبا ما يكون هدفها الأول وضع تنبؤات للمستقبل حول الأوضاع التربوية ومتطلباتها، وإعداد ما يسهم في تحقيق تلك المتطلبات.

وتقسيم الخطط التربوية تبعا للمعيار السابق، إنما جاء استجابة للأهمية الكبيرة لخطط التنمية الاقتصادية، التي " أخفقت في العقود الأخيرة من القرن العشرين ــ كما يقول عبد الدائم ــ 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).

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

* * * * *

الفصل الثاني

التنظيم التربوي

(ثاني وظائف الإدارة التربوية)

اللآلئ الثمينة تزداد قيمة، إذا صيغت في عقد بديع
وأعمال المؤسسات تغدو ذات فاعلية أكبر
إذا نظمتها إدارة، تتصف بالحكمة
زيمار

تمهيد:

يعد تنظيم العمل التربوي، أحدى أهم وظائف الإدارة التربوية الحديثة، نظرا لما يحتله من مكانة بارزة في تنسيق وتسيير العمل التربوي. وتأتي عملية التنظيم، بعد التخطيط، لتترجم ما جاء في الخطط وتحديد الأعمال المطلوبة وطرائق القيام بها، لتحقيق الأهداف المحددة، حيث تجزأ الأهداف إلى أنشطة رئيسة، يتم توزيعها على الجماعات والأفراد. وعليه، فالتنظيم عمل جماعي، وهو الذي يتطلب تضافر جهود جميع المعنيين بالعملية التربوية، على اختلاف مستوياتهم، عدا عن كونه يشكل لب العمل الإداري ومحوره.

ويعد التنظيم من العناصر الأساسية في الإدارة التربوية، إذ من دونه لا يمكن للمديرين القيام بأعمالهم. فهو الوسيلة، التي تمكن الأفراد بوساطتها، من العمل معا بكفاية، 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، وكذا العلاقات وأنماط الاتصال بين الأجهزة المختلفة وداخل كل منها، وكذا تحديد 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.

ولابد للمدير في أي مستوى من مستويات الإدارة التعليمية أن يعرف جيدا الأنشطة والأعمال، التي يديرها ويشرف عليها. كما لابد له من معرفة موقعه في السلم التنظيمي، وكذا موقع الوظائف الأخرى، ومعرفة قنوات الاتصال اللازمة لتحقيق الأهداف المرسومة (المخلافي- ١٩٩٩ص ١٤٤).

تعريف التنظيم:

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

*- يعرف هنري فايول- **H.Fayol** التنظيم: بأنه إمداد المنشأة 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 (معروف – ١٩٩٢).

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

*- ويعرفه موني - **Mooney** بأنه الطريقة، التي يتم بموجبها التعاون الإنساني من أجل تحقيق هدف مشترك.

*- أما شل و مارتن- **Shell and Martin** فيريان أن التنظيم هو الإطار الذي من خلاله يمكن إدارة العمليات الإدارية.

*- عرف " هود جيتس " التنظيم، بأنه توزيع الواجبات على العاملين، وإقامة التنسيق فيما بينهم، بشكل يضمن تحقيق أقصى درجة من الفاعلية في تحقيق الأهداف.

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

*- أما "دراكرز" فنظر إليه على أنه عملية أيضا، ولكن من ناحية مهمة أخرى، تقوم على الاستعمال المنظم لجميع الموارد داخل نظام الإدارة، من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة، مبصرة المديرين بها، ومهيأة لهم سبل ذلك التحقيق بجدوى أعلى.

*- ويعرف ألن- **Allen** التنظيم، بأنه عملية تحديد وتجميع العمل، الذي ينبغي أداؤه مع تحديد المسؤولية وتفويض السلطة وإقامة العلاقات، بغرض تمكين الأشخاص من العمل بأعلى فعالية، لتحقيق الأهداف.

*- والتنظيم عند تيري، هو الترتيب المسبق للأعمال اللازمة لتحقيق الهدف وتحديد السلطة والمسئولية المعهود بها إلى الأفراد، الذين يتولون تنفيذ تلك الأعمال.

وتتضمن التعاريف السابقة، عناصر أساسية تتضمنها عملية التنظيم، وهذه العناصر هي:

١ ــ تقسيم العمل وتوزيعه.

٢ ــ اختيار الأفراد لشغل تلك الأعمال.

٣ ــ وجود نظام من العلاقات بين أقسام العمل المختلفة.

٤ ــ وجود أدوات تنظيمية تسهل العملية.

من خلال عرض عناصر التنظيم، نجد أن لها تطبيقاتها في مجـــال الإدارة التعليمية نبينها فيما يلي:

أ- التنظيم، يتكون من مجموعة عناصر تتفاعل مع بعضها بعضا فهنـــاك المعلمون والتلاميذ والإدارة المدرسية. فالتفاعل بين المعلمين أمر ضروري من أجل تحقيق الأهداف المدرسية. والتفاعل بين المعلمين والتلاميذ أكثر أهمية لأن عملية التعليم هي عملية تفاعل 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 مـــا يستطيع مدير المدرسة إيجاد درجة كبيرة في التوافق بين الأهداف بقـــدر مـــا 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 التعليمية (المدرسة مـــثلا) بأنه الوظيفة التي تهدف إلى التحديد الدقيق والواضـــح للأعمـــال أو الأنـــشطة المطلوب إنجازها بوساطة مجموعة من الأفراد، تعمل معا بانسجام من أجـــل تحقيق أهداف معينة لا يمكن تحقيقها لو عمل كل فرد على حده، مع إعطـــائهم صلاحيات معينة لإنجاز مثل هذه الأعمال.

ويمكن تعريفه بأنه الوظيفة، التي تهدف إلى تقسيم العمل وتوزيعه بين وحدات النشاط بالمؤسسة التعليمية، وتحديد سلطات واختصاصات كل وحدة والعاملين بها تحديدا دقيقا، مع تبيين العلاقات بين الأفراد من حيث المسؤولية والمراكز والأدوار، ثم ربط ذلك بشبكة من الاتصالات والعلاقات تكفل سير العمليات والإجراءات بأعلى كفاية ممكنة.

ويرى حجى (١٩٩٤) أن التنظيم يعني تقسيم أوجه النشاط التعليمي اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها وتجميع مكونات كل نشاط في قسم أو إدارة أو تخصص مناسب: لغة عربية وتربية دينية، ورياضيات، وعلوم، نشاط رياضي، وثقافي، واجتماعي...

ويمكن القول: إن للتنظيم معنيين هما:

المعنى الأول: هو وجود جماعة من الأفراد لكل من هؤلاء الأفراد دور محدد وعمل 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 عددا من الأشخاص الأكفاء، القادرين على وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وعلى تحديد مسؤوليات كل شخص تبعا للمهمات 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.

أهمية التنظيم:

عد " كارنجي " التنظيم أهم مقوم للمؤسسة، به ضمان استمراريتها وقوتها وشفافيتها، فهو يوضح المسؤوليات، ويوحد الاتجاهات، فيؤدي إلى التنسيق والانسجام اللذين يساعدان على الاستخدام الأمثل للطاقات، بعد أن يعين متى؟ وأين ؟ وكيف يجب استخدامها. ولعل هذه الأهمية الكبيرة له دفعت " كارنجي " للقول: " خذوا منشآتنا وأموالنا واتركوا لنا تنظيمنا، وبعد أربع سنوات نسترد مجدنا، حتى لكأنما عمل الإدارة الكبير يصب داخل هذه الوظيفة الرحبة".

ولكن لم هذه الأهمية الكبيرة للتنظيم ؟ إنها ولا شك تنبع من دور 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. لهذا نادى بعضهم بضرورة خلق هيئة تنظيم خاصة، توجد في كل منظمة، وظيفتها متابعة الأعمال ومراقبتها، بعد أن كان قد تم رسم كيفيات سيرها هذا من جهة، وتبعا لحاجات المنظمة من جهة أخرى.

يضاف إلى هذا كله، الدأب المستمر على خلق مناخ تنظيمي مؤات، يحقق التواصل ويفضي إلى علاقات إنسانية بناءة .... وعليه فإذا أمكن تحقيق ما سبق بفضل التنظيم السليم، تم التوصل إلى نتائج إيجابية تفيد المؤسسة وزبائنها والعاملين فيها.

وكان " جوزيف كاير " قد ذكر عددا من الفوائد، التي يمكن أن يحققها التنظيم، نلخصها فيما يلي:

١- تضاؤل عدد المهارات الإدارية المطلوبة لكل عامل.

٢- تعاظم الكفاية لدى كل عامل. فالتخصص نتيجة تقسيم العمل، يقلل من

الجهد والوقت المطلوبين، مما يرفع مستوى الأداء، ويساعد على استغلال مهارات كل عامل إلى أقصى حد ممكن.

٣- سهولة تشخيص المهارات الجديدة المطلوبة لبعض الأعمال، أو كلها، بسبب ما يطرأ من تغيرات نوعية أو كيفية في المؤسسة...

٤- سهولة تقويم العمل في المؤسسة، فما دام كل دور جرى توصيفه وذكرت المهمات المندرجة في إطاره، يصبح من السهل إصدار حكم على إدارة المؤسسة، لأن ما سبق يعد بمنزلة معايير تستخدم عند إصدار تلك الأحكام، وبالتالي تحديد مواطن الضعف واتخاذ التدابير اللازمة لتداركها.

٥- تسهيل مهمات واضعي برامج التدريب في إطار التربية المستمرة للعاملين في المؤسسة.

٦- تحديد مواطن ازدواجية جهود بعض العاملين، بحيث لا يتم العمل الواحد من قبل عدد من الأشخاص، لا ضرورة لبعضهم.

متضمنات عملية التنظيم:

يجب أن تتوافر في التنظيم، عناصر مختلفة، لابد منها، كي يستطيع أن يحقق ما وضع من أجله. ومن أهم هذه العناصر نذكر:

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

ب ــ 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 ــ الأطر البشرية العلمية المؤهلة، والكفايات الإدارية والفنية، التي يجب أن يتمتع بها كل فرد عامل في المؤسسة، والتي في ضـوئها، يمـنح الـدور المناسب – بما يتضمنه من صلاحيات ومسؤوليات ملائمة – لتنفيـذ العمـل، الذي يعهد إليهم القيام به.

د ــ علاقات عمل إنسانية، قوامها المودة والاحترام المتبادل والاطمئنـان النفسي والتواصل السليم، الأمر الذي يخلق مناخا ملائما يحقق تفاعـل جميـع العاملين بشكل يؤدي إلى الانسجام والتعاون الفعال.

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

ز ــ تنتظم العناصر السابقة، في إطار عمل واضح ومنسجم، يقـي مـن الشطط والتبعثر، وتبديد الموارد البشرية والمادية على السواء، ممـا يهيـئ لوضع آليات تنفيذ ما كان قد اتخذ بشأنه من قرارات في أثناء التخطيط، الـذي هو الوظيفة الأولى لكل عمل إداري أو مؤسسة إدارية. وبهذا تترتب وتتسلسل سائر العمليات والأعمال، ضمن هيكل تنظيمي واحد، اصطلح على تـسميته " بنية المؤسسة "، التي تؤثر في كيفيات العمل الإداري، لأنهـا تحـدد مهمـات ومسؤوليات العاملين، أي تقسيم العمل فيما بينهم، بحيث توزع المراكز علـيهم وتحدد الأدوار لكل منهم.

أما الدور، فهو مجموعة التوقعات المطلوبة من شخص مـا فـي مركـز معين، لذلك فإن سلوك الدور هو تعبير حقيقي لشاغل مركز معين يرتبط بمـا يتوقع منه في ذلك المركز. وقد يكون الدور أحيانا غامضا، فينشأ عـن ذلـك تدني الرضا عن العمل، وانخفاض الثقة بالمؤسسة، وازدياد التـوتر. ولكـن،

وعلى الرغم مما لغموض الدور من نواح سلبية كثيرة، فإن له بعض الإيجابيات أحيانا. لأنه إذا كان الدور شديد التحديد، أدى إلى صراعات بين من يقوم به ومن يحاسبه عليه (نيول ١٩٩٣، ص، ص ١٩٩- ١٩٨).

ناهيك عن أن شدة التحديد تقلل من حرية التصرف ومسؤولية الابتكار والتجديد لدى من يتمتعون بسعة الخيال، والقدرة على الإبداع... وقد يكون مدير المدرسة خير مثال على ذلك، فالتزامه المطلق الأدوار التي حددت له ووضعت، قد تكبح جماح خياله، الذي كان يمكن أن يفتح أمامه أفاقا جديدة لم ترد في توصيف دوره...

لهذا يمكن القول: إنه عندما يتم التطرق إلى بنية مؤسسة ما، يفضي الأمر مباشرة إلى توزيع الأدوار فيها، أي إلى تقسيم العمل، لأن لكل مؤسسة (أو منظمة) نظاما تسلسليا، يكون الرأس فيه (أو المدير) المسؤول الرئيس عن تحقيق الأهداف، بسبب امتلاكه سلطة مشروعة مستمدة من وضعه أو مركزه الرسمي، الذي يخوله إدارة الشؤون المختلفة فيها، كما يخوله في الوقت نفسه، تفويض بعض صلاحيات لمن يراهم أهلا لذلك. وهذا الموضوع يثير عددا من الأسئلة منها:

*- من يعمل هذا العمل أو ذاك ؟

*- ما حدود القوة أو السلطة، التي يملكها القائم بذاك العمل ؟

*- من الذي خوله إياها، وما حدودها ؟

*- ما الدرجات أو المراتب، التي تقطعها السلطة بدءا من الرأس (أو القمة) وحتى القاعدة ؟

*- كيف توزع أسماء وألقاب الموجودين في مؤسسة، ما بين مدير ورئيس قسم ورئيس دائرة...، وما إليها من أسماء تظهر وضع كل فرد عامل في المؤسسة، وسلطاته وعمله وما يقوم به من مهام موكلة إليه؟

فالمركز الذي يشغله موظف في مؤسسة معينة، ينم عن السلطات الممنوحة له من قبل الوضع الذي وصل إليه، كما يعين الأعمال التي يقوم بها، وما ينبثق عنها من مهمات، يكون توصيف العمل قد حددها مسبقا.

أما بالنسبة إلى المراتب أو الدرجات، التي تقطعها الأوامر وتمر فيها سائر الاتصالات والعلاقات، فقد أشير إليها من قبل كثيرين بما سمي (هرم السلطة)، الذي يكون متطاولا عالي القمة لكثرة الكلمات فيه، أو مفلطحا واسع القاعدة. الأول يشير بالطبع، إلى نوع من البيروقراطية ومركزية السلطة، بجميع الخصائص المعروفة لهذا النوع من التنظيم، في حين أن الثاني، يفصح عن تنظيم تعاوني يقترب من الديمقراطية والبعد من المركزية، كلما تضاءل عدد الدرجات فيه. ومن المعروف أن العلاقات البشرية ــ الإنسانية وما تعكسه من نتائج إيجابية وسلبية، تختلف ما بين هرمي الإدارة السابقين الدالين على نوع البنية أو الهيكل التنظيمي فيها.

وعليه، فإن البنية التنظيمية يمكن أن تؤدي إلى انبثاق علاقات مختلفة تماما 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 تأثيرا في كم نتاجات الأفراد ونوعها، وهو الأمر الذي بينته دراسات وبحوث قام بها بعض أنصار مدرسة الإدارة الإنسانية، أمثال (روثلنرجر ومايو...).

كما أن المدارس التقليدية (الكلاسيكية)، التي تحبذ الاتجاه البيروقراطي، وتعطيه أهمية كبرى (فيبر فايول)، فإنها تدافع بشدة عن ضرورة التنظيم وتعطيه أهمية قصوى ــ كما يقول: **نيول**.

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، فتتبنى اللامركزية انطلاقا من الفلسفة التي ترى أن التنظيم ليس هدفا بحد ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقق الأهداف. ومن هذا المنظور يمكن أن يعد 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. فالمؤسسة التربوية وعلى سبيل المثال، والتي كانت الأنظمة فيها قد وزعت على ثلاثة مستويات (مركزية في الوزارة، ووسطى في مديريات تربية المحافظات أو الأقاليم، ومحلية في المدارس العديدة)، هي بحاجة دوما لإعادة النظر في أعمال وصلاحيات كل مستوى، إذا أرادت عدم الوقوع في بيروقراطية جامدة مثقلة " بالروتينات " القاتلة. ويمكنها أن تسترشد من أجل ذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية، التي ذكرت في إحدى دراسات اليونسكو حول الإدارة التربوية:

- ما المهمات المنجزة على كل مستوى من المستويات السابقة ؟
- ما البنى التي تحققها ؟
- أين تقع مراكز اتخاذ القرار ؟
- على أي مستويات ووفق أية إجراءات يسمح للناس بالمشاركة ؟

أنوع التنظيم:

يقسم التنظيم من حيث المبدأ إلى نوعين رئيسيين، هما:

أولا: 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.

فقد عرفه بارنارد- **BARNARD** بقوله: " إنه التنظيم الذي يستند إلى التنسيق الإداري الواعي لمجهودات الأشخاص، حتى لا تتضارب الأدوار، التي يقومون بها، وما يتفرع عنها من مهمات مختلفة "(ذكر في دوفرانس ، ص ١٣٤).

والمبادئ التي تحكم عملية التنظيم، تنسب للنوع الرسمي منه فحسب. من مثل: مبدأ تقسيم العمل، ومبدأ تساوي السلطة مع المسؤولية، ونطاق الإشراف، ووحدة القيادة، ومبدأ تفويض السلطة.... التي سنتحدث عنها لاحقا.

ثانيا: 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 تلقائيا ليحل غيره محله، وهكذا باستمرار. وهو يتأثر عادة بالخصائص الشخصية للموظفين وأفكارهم وخلفياتهم وقيمهم وعلاقاتهم الاجتماعية. وقد يتساوى، أحيانا، مع التنظيم الرسمي ويرفده ويدعمه فيقويه، وأحيانا يتعارض معه.

وعندما يسود مناخ التسلط في المؤسسة وهيمنة ذوي المناصب العليا، فإن مثل ذلك يخلق نوعا من التمرد الصامت والعلاقات السلبية، والتكتلات غير الملحوظة، التي تفعل فعلها في الخفاء. وهذه التنظيمات غير الرسمية قد تتعدى

أحيانا نطاق المؤسسة إلى الخارج، حيث تنظم زيارات عائلية بين العاملين في المؤسسة، أو القيام بأنشطة وفعاليات متنوعة مثل: الرحلات والمشاريع وسواها.

واشتراك المدير في تلك الحفلات أو غيابه عنها أمر له دلالة كبيرة، إذ إن وجوده فيها يدل على مناخ جيد يسود المدرسة وعلى علاقات طيبة.... وعلى العكس مما لو تغيب عنها. ومن المعروف، أن معظم السلوكات السلبية، على أي صعيد كان، سببها غالبا، خلل في النظام نفسه، أكثر من كونها خللا لدى العاملين المشكلين في إطار ذلك النظام، كما يرى علماء النفس الاجتماعي.

لئن كنا قد حصرنا التنظيم بنوعين رئيسين، هما الرسمي وغير الرسمي، فإن هذا لا يمنع من وجود أنواع أخرى في هياكل التنظيم الإداري، تشاهد أحيانا في أدبيات التربية مثل: هيكل التنظيم الاستشاري، وهيكل التنظيم الوظيفي، وتنظيم المصفوفة، ولكن هذه الهياكل التنظيمية، ليست في الواقع أنماطا قائمة في ذاتها، وإنما يمكن النظر إليها على أنها أشكال من التنظيم الرسمي، حيث تشاهد في إطاره أحيانا، تبعا للظروف والعوامل التي تقتضي وجودها.

فهيكل 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 أكفياء في مجال تخصصهم. فالإدارة التربوية المركزية (في وزارة التربية) قد تستعين بمستشارين في مجال الإحصاء أو الدراسات السكانية أو الاقتصاد، وسوى ذلك، لكثرة المجالات والعوامل، التي تؤثر في أمور التربية. وكان "هاندي" قد وضع شكلا يوضح فيه الهيكل التنظيمي للإدارة، احتوى على جناحين يلحقان

بجسم البنية الإدارية، وأحد هذين الجناحين خصص لفئة المستشارين، الذين لا يكونون بين العاملين الدائمين في المؤسسة، أما الجناح الآخر، فإنما هو للاختصاصين.

أما **هيكل التنظيم الوظيفي**، فهو 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 بدلا من تعيين مستشارين من خارج ملاك المؤسسة، كمجموعة ملحقة بها، يجعل هؤلاء المستشارون موظفين أصلاء داخل ملاكها، ويصبحون بمنزلة رؤساء لوحدات تنفيذية، تعمل في المجال المختص. فمديريات التربية مثلا، بدلا 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، فبدلا من أن يندب إليها موجهون اجتماعيون يؤتى بهم من وزارة العمل والشؤون الاجتماعية مثلا، يعين هؤلاء مباشرة في ملاك التربية.

أما **هيكل تنظيم المصفوفة**، فيصادف في المنظمات، التي تقوم بمشاريع معقدة، وتحتاج في إدارتها لنوع من استقلالية العمل، وسرعة القيام به، بعيدا 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 يحل التنظيم، الذي وجد من أجله. فلو أن وزارة التربية وضعت مشروعا في إطار خطة خمسية مثلا، للقضاء على أمية المرأة العاملة، فإنها يمكن أن تضع تشريعا لهيئة خاصة،

تضطلع بهذا المشروع، تعمل إلى حين تحقيق أهدافه المحددة، ضمن فترة زمنية محددة، هي أيضا. بعدها يصرف من الخدمة في وزارة التربية، كل من كان قد أتي به من خارج ملاك الوزارة.

ثمة أمر تجدر الإشارة إلى تذكره، وهو ضرورة تغيير بنية التنظيم أو الهيكل التنظيمي للمؤسسة، كلما دعت الضرورة لذلك، وبخاصة في ظل التغيرات السريعة في مجالات الحياة قاطبة، وفي إطار ضرورة العمل على تطوير الإدارة عامة، والإدارة التربوية خاصة، والتي أصبح التطوير أحد أبعادها الأساسية، وضرورة حياتية من أجل تأمين بقائها، كما سنرى عند بحث ضرورة التجديد في الإدارة التربوية، في فصل لاحق.

الجوانب المختلفة للتنظيم الرسمي:

يرتكز التنظيم الرسمي على عدد من المبادئ الأساسية، 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.

يضم التنظيم الرسمي ثلاثة جوانب هي:

هيكلية التنظيم، التي سبق الكلام عنها قبل التوقف عند التشريعات المتعلقة بالتنظيم، والتي نتطرق بعد قليل إلى الأخطاء، التي يمكن أن تصيبها، وتقسيم العمل، ونطاق الإدارة، اللذين سيشرحان في صفحات لاحقة.

فبالنسبة إلى الأخطاء، التي يمكن أن تشاهد في هيكلية التنظيم، يمكن حصرها فيما يلي:

أ ــ عدم تحديد أهداف المؤسسة وجعلها واضحة بما فيه الكفاية، مما قد يؤدي إلى فهم تلك الأهداف، بأشكال متغايرة، من قبل المعنيين بتحقيقها. كذلك كان عدم اطلاع الجميع على تلك الأهداف، إن لم نقل اشتراكهم في وضعها، يؤدي إلى عدم إحساسهم بها، وبالتالي قلة أو عدم الإسهام في تحقيقها، ولهذا تأثيره السلبي في عمل المؤسسة.

ب ــ تفصيل وظائف المؤسسة على قدر رؤساء الوحدات فيها، بدلا من أن يكون العكس هو الصحيح، ومثل هذا الأمر ــ كما هو معروف ــ يستجر عواقب سيئة، بدءا من إضفاء هالة على هؤلاء وإعطائهم شيئا من التسلط والهيبة تنأى بهم عن الانتقاد والمحاسبة، إضافة لعدم إفساح مجال العمل لمختصين وخبراء أكفياء هم القادرون على تسيير الأمور، مع العمل على تحديثها بصورة مستمرة.

ج ــ فشل تفويض سلطات وصلاحيات لموظفين يحتاج عملهم لمثل ذلك، مما يؤدي إلى حدوث بيروقراطية خانقة وإلى غياب علاقات إنسانية طيبة.

د ــ تعدد مجالات الإشراف على الأمر الواحد بعينه، بحيث إن كل رئيس يرغب في التدخل في مجريات الأمور، وبخاصة عند غياب التقسيم الدقيق للعمل وتوصيفه، مما يؤدي إلى احتكاكات قد تنقلب إلى صراعات مع ما تستجره من نتائج سلبية متعددة.

هـ ــ الاهتمام بمظاهر الأمور و (مهرجانية) الإجراءات، مع الإطناب بما ينجز وإظهاره في ثوب من البهرج، الذي يخفي وراءه ضآلة النتاج، إن لم نقل انتفاءه. وبهذا تكون فاعلية المؤسسة في مثل هذا الهيكل التنظيمي الهش وكفايتها من الضآلة بحيث تستدعي وجوب الإصلاح الجذري على الأقل.

مبدأ تقسم العمل:

يعد تجميع العمل أو تقسيمه وتوزيعه، من المهمات الرئيسة للتنظيم الإداري، أو هو أساس التنظيم. إذ إن ترك الأنشطة من دون تصنيف يجعل أمر إنجازها مستحيلا، فأي عمل جماعي يتطلب تقسيم الواجبات بين الأفراد بشكل يحقق الكفاية والجودة والتنسيق (المخلافي- ١٩٩٩ ص ١٥٣).

وتقسم 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، استنادا إلى الوظائف المطلوبة لإنجاز جانب من العمل الكلي، كانت وحدتهم قد اختصت به.

إن تنظيم أية مؤسسة، يتطلب تقسيم العمل فيها، وهذا يتم استنادا 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 أولا لتحديد أوجه النشاط وترتيب العلاقات، ثم تأتي الإدارة بعد ذلك لتعمل على تجسيد ما تم التخطيط له، ووضعه موضع التنفيذ، وإيجاد الأطر البشرية اللازمة له على مختلف الصعد والمستويات، ومن ثم العمل على ضمان سير العمل بشكل منسجم متسق يقوم على التعاون والتكامل. ويقصد بالاتساق هنا تنظيم جهود الجماعة الواحدة أولا، ثم الجماعات فيما بينها من أجل تأمين عمل متكامل يسعى لتحقيق أهداف موضوعة، بترتيب متزامن يضمن اتساق المهمات مع بعضها بعضا في الدوائر المختلفة.

ويقع هذا الأمر، بين أهم مهمات التنظيم، التي عليه أن يضطلع بها. وكانت " ماري فولت " قد انتبهت لأهمية الأمر، فوضعت مجموعة توجيهات تساعد على حسن السير فيه ومنها:

١- ضرورة تسهيل العلاقات الأفقية المباشرة، بين أقسام المؤسسة الواحدة، كي يضمن تزامن سير أجزاء العمل الواحد فيها.

٢- مراعاة مسألة التنسيق منذ التخطيط له، وتعرف الكيفية التي يجب أن تسير فيها مختلف جوانب أو أجزاء العمل الواحد.

٣- جعل التنسيق عملية مستمرة تتساوق مع تنفيذ أجزاء العمل المختلفة، بحيث لا تغيب عن أذهان المعنيين بالتنظيم والمسؤولين عنه... وأن يجري الأمر بصور منهجية مدروسة، فلا تأتي بالمصادفة، أو كشيء عابر...

٤- إيلاء الأطر البشرية المختصة بالجوانب المختلفة للعمل الواحد، العناية اللازمة. بحيث تكون مؤهلة بالأصل للقيام بمهمات من جهة، ولتحقيق تواصل فعال سليم فيما بينها يؤدي إلى تناسق جهودها وتكاملها، من جهة أخرى.

نطاق الإدارة:

يقصد به عادة، عدد الأشخاص، الذين يشرف عليهم مدير أو رئيس واحد. وقد يوجد أحيانا تحت مسميات أخرى مثل نطاق السلطة أو نطاق المسؤولية وغيرهما...

ولكن هذا المفهوم أكثر ما يشيع في الإدارة الصناعية والإدارة العامة ويقل طرحه في سياق الإدارة التربوية، لأن الأعمال فيها مقسمة إلى دوائر وأقسام، كل منها له مهماته المحددة والخاصة به. وإذا طرحت هذه المسألة في مجال التربية فقد يبحث عندئذ، عدد الموظفين الذين يوضعون في القسم الواحد،

والتفكير بتقسيمهم، إذا كان الأمر ضروريا، إلى عدد من الأقسام الفرعية المختصة، بحيث يوضع لكل منهم رئيس أو مشرف ينظم العمل...

ولعل أبرز مثال عن الأخذ بمفهوم نطاق الإدارة، في المجال التربوي، إنما هو تقسيم مديريات التربية إلى دوائر، والدوائر إلى شعب.

ولكن المثال الأوضح مما سبق، والأكثر تحديدا إنما هو ما يقع في مجال الإشراف التربوي، حيث يتم توزيع عدد من المتعلمين على المشرف أو الموجه التربوي، الذي يهتم بهم. وكذلك بالنسبة إلى مدير المدرسة، الذي يعين له مساعد أو أكثر، تبعا لعدد الصفوف في مدرسته والعاملين فيها. ولكن في بعض البلدان التي تخصص موارد محدودة للتربية فيها، قد لا يتم التزام مثل ذلك، والأعداد عندها تكون أكبر مما يفترض بها أن تكون، أي أن مدى الإشراف التربوي أكبر مما يقدر عليه المشرف، إذا رغب في القيام بواجباته كما ينبغي.

المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية:

تمر الأنظمة التربوية المعاصرة، بالكثير من المشكلات التربوية والتعليمية والتنظيمية، تعود بالدرجة الأولى إلى تبنيها أسلوبا واحدا من أساليب الإدارة، سواء أكان مركزيا أم لامركزي. وتتأتى هذه المشكلات من هذا الاختيار الأحادي. فقد وجد أن الحل يكمن في تبني أسلوبا وسطا يجمع ما بين مزايا المركزية واللامركزية في إدارة نظمها التربوية، وهذا الكلام ينطبق على الدول النامية والمتطورة على السواء.

تسعى المجتمعات المعاصرة إلى تحقيق أهدافها وإدارة أمورها، وذلك باستخدام التنظيم الإداري العلمي، الذي يحدد السبل الموصلة إلى تحقيق هذه الأهداف. وغني عن القول: إن الأهداف تتغير باستمرار، وذلك حسب درجة

التطور التي تصل إليها هذه المجتمعات، ولا سيما في هذه الحقبة من تاريخ البشرية، التي تزداد فيها المنافسة العالمية، ويتسارع فيها الصراع التقاني في مجالات الاتصال والمعلوماتية والتكتلات السياسية والاقتصادية والتغيرات الاجتماعية والانفتاح الإعلامي والتواصل الثقافي... ونتيجة لذلك، يحتاج المجتمع إلى تطوير نظمه الإدارية ومتابعة تطويرها باستمرار، لكي يتمكن من قيادة المتغيرات الجديدة بأساليب وتقنات حديثة ومناسبة، فالتغيرات العالمية الكبيرة، خلقت متناقضات جديدة للإدارة وخلقت تحديات كبيرة لها. لذلك كان لا بد من اعتماد فلسفات وأساليب إدارية جديدة تستطيع التعامل مع الظروف المتغيرة، فبدأت بالتركيز على التميز، مستخدمة أفضل ما توصلت إليه التكنولوجية للوصول إلى أعلى إنتاجية موافقة للمعايير الموضوعية المتفق عليها عالميا.

إن الإدارة التربوية مطالبة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، بمراعاة الطلب الاجتماعي على التعليم وتوفير فرص التعليم للجميع والحد من هجرة العقول وتخفيض كلفة التعليم العالي وإيقاف التدهور والهدر فيه ورفع سوية العاملين أيضا وتطوير قدراته ومواكبة تغيرات العصر ومستجداته المتسارعة.

كان مفهوم مركزية الإدارة، كما كنا رأينا في فصل سابق، قد أثاره " فيبر " في نظريته حول بيروقراطية الإدارة، وتنظيم العمل. حين قال: إن البيروقراطية أساس تنظيم العمل الإداري، بسبب تدرج مستويات السلطة في أي مؤسسة، حيث يتولى كل مستوى مسؤولية الإشراف على ما يقوم به المستوى الأدنى منه، ومراقبة عمله وضبط مساره وتصحيحه عند الحاجة.... مما يضمن فاعلية العمل ــ بحسب رأيه ــ ويرسخ السلطة القانونية داخل المؤسسة. بهذا تنتفي الفوضى ويتحقق النظام. وقد مضى " أثربوني " إلى أبعد

من ذلك، حين رأى أن القائمين بعمل الإشراف يحتاجون هم أيضا لمن يشرف عليهم، وتستمر الحال على هذا المنوال إلى حين الوصول إلى قمة هرم السلطة في المؤسسة.

تعريف المركزية واللامركزية ومعناهما:

عرف "سيلي" 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 بصلاحية صنع القرار يتربع مالكوها على قمة الهرم الإداري، وغالبا ما يمثلون السلطة العليا، التي تنتخب أو تعين 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، وبذلك تمنح الأخرى استقلالا ذاتيا أوسع مما كان لهم ضمن النظام الإداري، الذي ينخرطون فيه دون أن ينسلخوا عن ذلك النظام طبعا، أو يكونوا مستقلين تماما عنه. 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 ــ لا مركزية إدارية: تتبدى في تفويض مجموعة صلاحيات ومهمات.

٢ ــ لا مركزية وظيفية: تظهر في التكلف بواجبات معينة دون إرفاقها بتشريعات إدارية.

يختلط مفهوم التفويض إذا مع اللامركزية، حتى أن بعضهم يعد أن المفهومين واحدا. أو على الأقل هما وجهان لعملة واحدة، هي أسلوب التنظيم الإداري في أية منظمة أو مؤسسة كانت.

ولكن(فيدل) لا يرغب بهذا الخلط، لأن التفويض يقتصر على إعطاء صلاحية صنع القرار إلى الموظفين المعهود لهم بالأقسام الإدارية والدوائر المختلفة، في حين أن اللامركزية تساوي بحسب (كرسين) استقلالا ذاتيا أوسع يتجاوز مجرد اتخاذ القرارات بحسب.

وقد لخص (أونهايد) الفرق بين المفهومين قائلا:

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 السلطتان الحكوميتان ــ المركزية والمحلية ــ تتعايشان باستقلالية نسبية عن بعضهما بعضا، لأن اتخاذ القرارات الأساسية أو المهمة الحاسمة تبقى في أيد الحكومة المركزية، ويبقى التفويض الخطوة الأولى نحو اللامركزية.

وفي هذا الفصل، سنحاول تسليط الضوء على كل من الاتجاهين الرئيسين في الإدارة التربوية:

أولا: 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 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 التعليمية، 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، فضلا عن مسؤولية التمويل والإشراف عليه، واستخدام أساليب التقويم المناسبة، وإجراء الامتحانات في نهاية العام الدراسي، وأيضا 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 التعليمية والمدرسة، سواء فيما يتعلق بالمناهج أو التخطيط لها، أو تنفيذها. وهي أيضا تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وانتهاجها سياسة تربوية واحدة تكفل عدالة توزيع الخدمات التعليمية. وهي أيضا، تقلل من النفقات بسبب توحيد جهة التمويل. وتوجد نوعا 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، الذي تسيره من أعلى إلى أسفل وفقا لتدرج خطة السلطة، يكلف الكثير من الوقت والجهد، وقد يصل بعد فوات الأوان، وقد لا يصل. وهي أيضا تؤدي إلى ضياع جهود الفروع التابعة لها في السعي للحصول على الموافقة من الإدارة المركزية، ونقل صورة الموقف إلى الإدارة المركزية، وهي كثيرا ما تقحم القادة الإداريين في ديوان الوزارة في بحث الأمور الثانوية، التي تبعدهم عن الهدف العام، وتغرقهم في الأعمال التنفيذية، وهي أيضا 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 الرئيسة والجماعات المحلية.

ثانيا: 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 أيضا لا تلتزم فيها الهيئات المحلية سياسة معينة، ذلك لأن لكل إدارة محلية، تنظيمها الخاص وأسلوب ممارستها للعمل. وهي أيضا 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 المرؤوسون قادرين على اتخاذ قرارات حكيمة وملمين بأهداف الإدارة التعليمية ونظمها وعلاقات العمل فيها، وأيضا 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 مجالا لتكامل بعض السلطات التعليمية والمحلية وذلك ببعدها عن السلطة المركزية، التي تقل الرقابة فيها، بما يؤدي إلى ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي، فضلا عن الانعزالية التي قد تحدث في بعض الإدارات، مما يحدث تصدعا في المجتمع. بالرغم من ذلك، فإنه لا توجد مركزية مطلقة، أو لا مركزية مطلقة، في المنظمات الكبيرة والوزارات، مثل وزاراتي التربية والتعليم، بل هناك توافق بين المركزية وما تحققه من الرقابة الفعالة على الأجهزة التعليمية المحلية، وما تحققه 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، أو الدولة الديمقراطية فتسمح للإدارة التعليمية في المناطق المحلية بالاشتراك في تحديد نظام التعليم، وتترك لها حرية التنفيذ.

ويمتاز النظام اللامركزي، بأنه يمثل إدارة الشعب، ويخفف العبء عن الدولة في تمويل التعليم، وبذلك فهو أكثر صلاحية للدول المتقدمة. ففي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، لم تظهر هذه الصورة، حيث تشير الدراسات إلى أن نظام التعليم الأمريكي يعاني نقصا خطرا في أمور جوهرية تقلل من كفاية التعليم في بعض الولايات، نظرا لاعتمادها على التمويل من مصادر خاصة، وبذلك فإن مرتبات المدرسين انخفضت، انخفاضا كبيرا، مما دعاهم للجوء إلى مزاولة أعمال أخرى، سببت نقص المدرسين في الولايات المتحدة. كذلك تعاني الولايات المتحدة من زيادة عدد مكاتب التعليم (التربية)، مما سبب زيادة في النفقات، الأمر الذي جعل هناك اتجاها إلى ضم العديد منها في مكتب واحد. ونتيجة لذلك فإن المفكرين يطالبون بالعودة إلى النظام المركزي، لأنه في رأيهم أن المركزية ستأخذ التعليم العام إلى واقع الحياة الأمريكية وتجعله ألصق بالناس، وأكبر فائدة مما هو عليه الآن، مما يوفر نفقات لا مبرر لها ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص (الطبيب ١٩٩٩ ص٨٦ – ٨٧).

والسؤال المطروح الآن، ما الأسباب التي أدت إلى وجود الأنظمة التربوية المركزية ؟.

تكمن الإجابة في مدلولات النقاط العامة التالية:

١- وجود أنظمة الحكم الاستبدادية.

٢- الفلسفات الاجتماعية القائمة على افتراض سلبية السلوك الإنساني.

٣- الحاجة إلى توحيد كيانات سياسية مبعثرة.

٤- نشوء نظم اتصال متطورة ووسائل انتقال فعالة.

٥- نشوء المدن الكبيرة.

٦- التنوع والتخصص في الخدمات الاجتماعية والتربوية.

٧- نمو البيروقراطية الإدارية.

٨- تدني المستوى التعليمي لرؤساء الوحدات الإدارية.

٩- ضعف المهارات والكفايات لدى الموظفين.

١٠- تعرض المجتمع لأوقات عصيبة وحاجته إلى البقاء والتجانس.

١١- استعجال المنجزات والرغبة في سرعة التغيير المطلوب.

١٢- الصعوبات المالية.

١٣- اختلال التوازن الاجتماعي والاقتصادي، والحاجة إلى تحقيق العدالة في فرص التعليم والتطوير الاجتماعي.

١٤- زيادة المصالح القومية نتيجة لاعتبارات عالمية.

١٥- اعتماد الأساليب الشخصية في مراقبة عمل الموظفين.

١٦- تجانس السكان ووحدة المصالح العامة.

١٧- قوة الاتحادات والنقابات والتنظيمات المهنية.

١٨- ثقة الناس بحكومتهم.

وبالمقابل ما الأسباب، التي أدت إلى وجود الإدارة اللامركزية في التربية؟. تندرج الأسباب تحت المعطيات التالية:

١- عدم تجانس السكان والطبيعة التعددية للمجتمع.

٢- نمو التخصص.

٣- الثقة بين الناس، والإيمان بايجابية الإنسان.

٤- الاتساع الجغرافي، والافتقار لأنظمة اتصال متطورة ووسائل نقل فعالة.

٥- مشكلات تعميم القرارات المركزية.

٦- كلفة التعليم العالية.

٧- توافر الإمكانات للمستويات الإدارية الدنيا.

٨- تضخم حجم المؤسسات.

٩- تطور وسائل مراقبة غير شخصية لأداء الموظفين، مثل: الوسائل الآلية ومعايير الأداء المقننة.

١٠- تطور إدارة المشاركة الديمقراطية.

١١- ضغط القوى المحافظة في المجتمع.

***- مزايا الإدارة التربوية المركزية:**

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:**

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- تقترن المركزية بالجهود، والتضخم البيروقراطي.

***- مزايا الإدارة التربوية اللامركزية:**

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 تفتيت 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 والتقويم.

جميع الإدارات التربوية اليوم، تقول إنها تأخذ باللامركزية، 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 أيضا.

العلاقة بين أسلوبي الإدارة ومفهوم التفويض:

تطرقنا لمفهوم التفويض، لأنه هو الجوهر، الذي يجعل أسلوب الإدارة وكيفية التنظيم فيها، مركزيا أو غير مركزي. ولكن هل المفهومان حقيقة متعارضان تماما ومتباعدان بالشكل الذي يكون إما هذا أو ذاك، وبالتالي لا يمكن أن يلتقيا، لأن تبني أحدهما ورفض الآخر هو الذي يحدد القيم على التعليم المتكفل بشؤونه، وبالتالي المسؤول عنه ؟ وهل يمتد هذا الأمر من المستويات الإدارية الوسطى حتى المدارس، أي بدءا من وزارة التربية في بلد ما، بما فيه الهيئات والإدارات والأقسام، إلى مديريات التربية والأقسام فيها والصلاحيات الموكولة إليها، حتى مديري المدارس فموظفيهم والمعلمين والطلبة فيها ؟.

ثم هل كل العاملين بالوظائف، التي يشغلونها والمهمات الموكولة إليهم والواجبات التي يضطلعون بها، يتأثرون إلى مدى بعيد، بأسلوب الإدارة الذي ينخرطون فيه، والذي هو مركزي أو لا مركزي ؟. إن الإجابة عن كل الأسئلة السابقة، أدت إلى وجود من يدافعون عن المركزية ويبرزون محاسنها وسيئات نقيضها. كما أدت في الوقت نفسه إلى وجود من يرد عليهم مستخدمين، الموضوعات نفسها.

وهكذا نجد، أن أنصار أحد النمطين ينشطون عادة في فترة زمنية معينة، وفي ظروف محددة ولأسباب وجيهة، وفي بلد بعينه. ولهذا يكون رأيهم هو

الأفضل آنذاك، لأنه يسهم في حل إشكالات قائمة ويحقق مكاسب معينة... ولكن ما أن يمضوا قدما مبالغين في التعصب لرأيهم مسرفين في تطبيق النمط الذي يأخذون به، بكل ما يتأتى عنه من ذيول ونتائج، حتى يطفح الكيل وتظهر مشكلات عديدة وإشكالات جديدة من نوع جديد، فيبرز مفكرون آخرون يرفضون هم أيضا الأمور كلية ويطالبون بنقيضها...

ويصبح الأمر أشبه برقاص الساعة الذي لا يرجع إلى المنتصف عندما يبتعد عنه وإنما يتعداه ليصل إلى الجهة المقابلة الأخرى. هذا النوسان ظاهرة صحية، لأنه لو توقف في المنتصف لتوقفت الساعة معه أيضا... وهذا ما يوحي، بأن الاختلاف في الرأي لا يعني أن يقتل أحدهما الآخر، بل أن يتولد من الجدل والحوار بينهما شيء جديد، وهكذا باستمرار.

المسائل التي تثيرها مركزية الإدارة ولامركزيتها:

لا شك أن مسائل كثيرة تثار بصدد هذين الأسلوبين للإدارة. غير أن أهمها على الإطلاق هو ما يتعلق بالصلاحيات، التي يجب أن تبقى مقتصرة على المستويات العليا ومقدار ما يمكن أن يبقى لمستويات أدنى فأدنى، يخولها حرية التصرف في شؤون معينة ومحددة، مع إعطائها حق اتخاذ قرارات وإجراءات بشأنها فحسب. وذلك حتى تتم الاستفادة من مزايا كل من المركزية واللامركزية على السواء، وبهذا نتجنب المبالغة في الدعوة إلى اللامركزية، التي كما يقول " كارلوس أوليفرا " بصددها: " إنها لا تستلزم تفويض الصلاحيات إلى الهيئات الوسطى أو المحلية فقط، ولكن أيضا تستلزم تفويض المؤسسات المحلية بالصلاحية لصنع القرارات في مجالاتها التشريعية الخاصة بها ... " (اليونسكو، مرجع سابق، ص ٢٦).

وبذلك تكون من الناحية القانونية مستقلة تقريبا عن الحكومة المركزية، ولعل الأسباب التي دعت إلى الرأي السابق هو كما جاء في (دراسة اليونسكو نفسها- صفحة ٣٢): إن النمو السريع في مجالات التربية، في بعض البلدان النامية يخلق صعوبات بل مشكلات كبيرة، ذلك لأن القرارات التي تتخذ على صعيد السلطة العليا لا تعطي أكلها المرجوة، عندما تصل إلى الأوساط التربوية العادية، حيث الاختلافات كثيرة بين منطقة وأخرى، سواء أكانت جغرافية أم ثقافية أم اجتماعية.... ومن هنا جاءت ضرورة التنسيق لتلافي مشكلات من هذا القبيل.

ولعل في كلام " والتون " حول هذا الموضوع، ردا على ما سبق حين قال: البيروقراطية والمركزية نتيجتان حتميتان للحاجة إلى التنسيق التي تصاحب النمو في حجم المؤسسات، والحاجة في السرعة لإدارتها... إذ لا تستطيع المؤسسة التربوية كغيرها من المؤسسات، أن تتحاشى البيروقراطية، ذلك لأن المتطلبات البنيوية والإجرائية للإدارة في جميع المستويات، تستدعي إنشاء نظام بيروقراطي، ونمو الإدارة هو نتيجة لتعقيد المهمات العديدة الواجب إنجازها في آن واحد في المؤسسات، ولصفة الاستعجال المطلوبة في إنجازها (بشايرة - ١٩٩١، ص ١٤).

وهكذا يمكن أن يكون خوف المنظرين التربويين، والمنفذين لما جاء في تلك النظريات، ومن تشتت السلطة وتبدد المسؤولية وتسيب الأمور، هو الدافع وراء ذلك. لهذا أوجدت وظيفة الرقابة في الإدارة، التي بالغ بها بعضهم إلى مدى بعيد، ووضعوا لها أساليب متعددة من قبيل تلك التي ذكرها (سلامان) والتي تشمل: مراجعة السجلات للتعرف إلى إنجاز العاملين ووضع معايير للأهلية الشخصية مع تخصيص موظفين يقومون بالرقابة، واستخدام التكنولوجيا الحديثة التي تضبط العمل، وتحفز العاملين ماديا ومعنويا لزيادة

الإنتاج، في حين أن الانضباط الذاتي والحس بالمسؤولية لدى هؤلاء جاء في آخر تلك الأسباب، لأنه الأقل نجاعة بحسب هذه النظرية المتشددة الضيقة.

بذلك تغدو السلطة والقوة مفهومين مركزيين في النظرية البيروقراطية، التي وضعت في الأصل لتكون خطة عقلانية وقانونية لتسيير الأمور، غير أنها تنقلب، لدى بعض المتزمتين المطبقين لحرفياتها القاتلة لروحها، إلى مجرد مرض، هو الذي منحها الجانب السلبي الذي بسببه تتعرض لانتقادات لاذعة. لذلك نقول: إن لامركزية التنظيم التي تقترن دوما بتفويض السلطة لا بد منها، بعد أن يتحقق الحد الضروري المعقول من مركزية التنظيم التي تضع القوانين واللوائح والتشريعات، التي تتكفل بلا مركزية الأعمال والمهمات فيما تلاها.

الدواعي التي أثارت مسألة مركزية الإدارة ولامركزيتها:

إنها بالطبع كثيرة، ولكنها ليست واحدة في أي زمان ومكان وظروف وأوضاع. لذلك نقول مسبقا: إنَ ما يتطلب إحداهما في بلد لا ينطبق على متطلبات بلد آخر.....

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

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

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

ج ــ 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 ــ تنامي الاتحادات والنقابات والتنظيمات المجتمعية...، التي تراعي مصالح الطبقات المسحوقة، وتحاول تقليص الفروقات بينها وبين الطبقة العليا أو الوسطى على الأقل، فتنادي بتوحيد التعليم وتعميمه على الجميع، ليضمن تحرك الطبقات نحو بعضها بعضا...

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

و ــ فلسفة 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 ــ عدم الاهتمام كثيرا 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 ــ 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 ـــ ضمن نطاق التشريعات طبعاً ـ والإبداع الفردي، والتجدد والتطوير، وإقامة علاقات الاحترام والود، وتأمين مرونة العمل، والسرعة في الاستجابة السريعة لحاجات المنتفعين 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.

وهذا ما دعا " جريفث " لتلخيص كل ما سبق بقوله: إن إعطاء الأهمية يجب أن يكون لفاعلية العمل وكفاية المؤسسة بدلاً من أن يكون لمحتوى القرارات وداخلها.

أن الأخذ باللامركزية في بعض الدول المتخلفة، قد ينقلب إلى مركزية خانقة، لأن التقيد الحرفي بقوانين اللامركزية وعدم فهم روحها أحيانا، 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 حقيقيا وعلى هذه الدرجة من التعارض، غير أن الواقع ليس هكذا تماما، الأمر الذي يستحسنه (كاوندي)

فينادي بتطبيق مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ، شريطة التـزام المبـادئ التالية:

*- أن تكون السياسة التربوية العامة، من مسؤوليات السلطة السياسية العليا.

*- أن تكون إدارة المعلومات من مسؤولية التخطيط المركزي.

*- أن تكون الإجراءات اليومية من مسؤولة 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 ــ الفنية المتخصصة، التي تتعاون فيما بينها.

ومما يلاحظ، في كل ما قيل حول المركزية واللامركزية، أنه لا انفـصام بين هذين المفهومين ومفهومي السلطة وتفويض السلطة، حتى أنه أحيانا يـتم الدمج بينهما فيقال: مركزية السلطة ولا مركزيتها.

لهذا فإن تناول المركزية واللامركزية، لا يكتمل إلا إذا اتبع فورا بـالكلام عن السلطة وتفوضها، وإظهار المفاصل الحقيقية بين الموضوعين، اللـذين إن لم يتماشيا مع بعضهما بعضا، فهما يتكاملان دون شك، ضمن إطـار يجمـع بينهما، ليظهر صورة حقيقية للإدارة التي لا تكتمل من دونهما. وهذا ما ينقلنـا إلى موضوع السلطة وتفويضها للآخرين.

السلطة وتفويضها للآخرين:

السلطة كما عرفها " كوميز ": هي القدرة على إصدار الأوامر للآخـرين، كي يقوموا أو يكفوا عن القيام بنشاطات معينة في المؤسـسة، التـي يـديرها أصحاب تلك المقدرة.

إنها بمنزلة الحق القانوني المروع، لإعطاء الأوامر وإصدار التعليمات. كذلك فهي تسمح لمن يمتلكونها بالتصرف بطرائق معينة يختارونها لكي تؤثر في الآخرين في تنفيذ الأعمال الموكولة إليهم... في حين أنها بالنسبة إلى الفرد، الذي يمتلكها هي الحق الذي يخوله الاضطلاع بالعمل، واتخاذ القرارات التي يرى أن المواقف تقتضيها.

العلاقة بين أسلوبي الإدارة وتفويض السلطة:

لا يمكن لشخص واحد أن يدير كل كبيرة وصغيرة في مؤسسة ما، خاصة إذا كانت تلك المؤسسة كبيرة، وقد تتسع أحيانا لتشمل البلد بأكمله، كالمؤسسة التربوية مثلاً.

ومن هنا نبعت مسألة تفويض السلطة، التي تتناسب عكسيا مع مركزية الإدارة، بحيث إنه كلما ازداد تفويض السلطة تناقصت مركزية الإدارة، والعكس صحيح. ومن هنا جاء ذلك التلازم بين هذه المفهومات. وعليه يمكن القول: إن تفويض السلطات لممثلين معينين ضرورة حتمية من أجل تسير 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 الاستراتيجية) إلى موظفين يعهد إليهم بالأقسام الإدارية والدوائر المختلفة.

ولهذا يمكن القول: " إن التفويض غالبا 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 (اليونسكو، مرجع سابق، ص٢٩).

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

تفويض السلطة في مجال التربية:

يجيب (كارلوس أوليفرا) على السؤال السابق قائلا: " إن اللامركزية لا تستلزم تفويض الصلاحيات إلى الهيئات الوسطى أو المحلية فقط، ولكن تستلزم أيضا تفويض المؤسسات المحلية بصلاحية صنع القرارات في مجالاتها التشريعية الخاصة بها، مثل مناهج التعليم والتنظيم والتقويم وسواها من مهمات تقع على عاتق تلك المؤسسات المحلية". ولكن لا ننسى أن رأي (أوليفرا) هذا كان في إطار الكلام عن تفويض السلطة في إطار لامركزية الإدارة التربوية على نطاق العالم ككل، بغض النظر عن اتساع رقعة الدولة وسياستها التعليمية، التي تقوم على توحيد التعليم في البلاد قاطبة. أو جعله يتناسب والأوضاع المحلية لكل إقليم أو منطقة تعليمية. وهذا هو السبب الذي كان قد جعل بعضهم يميز بين ثلاثة أنواع من اللامركزية: لا مركزية جغرافية (اسمها يدل عليها)، ولامركزية إدارية حيث يتم فيها تفويض إدارة خدمات عامة محددة إلى حكومات محلية مع درجة من سلطة اتخاذ القرارات... ولا مركزية سياسية، تتضمن مشاركة المواطنين على مستوى محلي.

لذلك عند استخدام مصطلح اللامركزية، يجب الانتباه إلى النوع المقصود منه، والذي غالبا ما يشير في نطاق التربية إلى النوع الثاني وهو اللامركزية الإدارية.

ولكن حتى بالنسبة إلى اللامركزية الإدارية، فإن تفويض السلطات فيها لا يكون واحدا في جميع الحالات فهو ــ كما يقول هاندي ــ يخضع دوما للبناء الذي تكون المنظمة عليه والتي يوجد فيها، لأن ذلك البناء يؤثر في العمل، وفي المهمات المتفرعة عنه التي يجب أن تتلاءم مع التنظيم القائم في تلك المؤسسة.

وقد عرف (هاندي) بنية أية منظمة كانت بأنها: المجموع الكلي للطرائق التي يتم بها تقسيم العمل إلى مهمات متعددة متفرعة عنه، ثم إقامة ترابطات بين الأشخاص الذين يؤدون تلك المهمات. وفي هذه الترابطات بالذات يظهر مقدار تفويض السلطات لهؤلاء الأشخاص أو الموظفين المضطلعين بتلك المهمات.

أنواع السلطة:

إن الهيكل التنظيمي لأية منظمة تنبثق 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 سيرا أفضل للعمل وبصورة أسرع.

من أجل ذلك، يجب على كل واحد بيده شيء من السلطة، أن يعرف نوعها ومداها، وأن يلتزمها. وهذا يقتضي من كل موظف في مؤسسة ما أن يعرف تنظيم العمل فيها (أي البنية التنظيمية لها)، من أجل أن يعرف حقوقه

وواجباته وأن يعي تماما نوع العلاقات القائمة في مكان عمله، وإلا حدثت احتكاكات ساخنة في المؤسسة قد تصل أحيانا إلى درجة الصراعات الساخنة.

ولكن، على الرغم من أن لتفويض السلطات السابقة ضروراته وفوائده، فإن نتائج معينة تتأتى عنه وتحد من حسناته. فتفويض السلطات الخطية قد يؤدي أحيانا إلى تضييق مبادرات المرؤوسين، ويحد من مبادراتهم الفردية، التي قد تكون مبدعة وخلاقة... كما أنه يعيق سرعة الاستفادة مما تقدمه العلوم والتكنولوجيا، ولا سيما المعنى الواسع لمفهوم التكنولوجيا، الذي يقوم على الاستفادة من معطيات العلوم المختلفة.

كذلك الحال عند إعطاء سلطات كبيرة للأطر التكنوقراطية، الأمر الذي يسبب انقطاعات وفجوات في السلطة، وذلك بسبب عدم وجود علاقة مباشرة بينهم وبين موظفي الخط المتوسط وليس لهم عليهم سلطة مباشرة (لأن علاقتهم مع القمة الاستراتيجية مباشرة).

لهذا إذا رغبوا مثلا في إصلاح هذا أو ذاك من أمور، أو أرادوا تحديث جانب أو آخر منه، فقد لا يستجاب لما يطالبون به، أو لا يستجيب الموظفون في الخط المتوسط لمطالبهم التي تذهب سدى... لكل الأسباب السابقة كان لا بد من التطرق للشروط الضرورية لتفويض السلطة.

الشروط المطلوبة للتفويض بالسلطة:

لا يجوز التفويض بالسلطة اعتباطا، لهذا عند المباشرة بهذا التفويض لا بد من القيام بما يلي:

*- تحديد السلطات في المؤسسة تحديدا واضحا، وتعيين الأشخاص الذين يتمتعون بها.

*- تحديد عمل التكنوقراطيين بدقة أيضا، كيلا يتمادوا كثيرا ويتجاوزا التخوم، التي يجب أن يبقوا ضمنها، ولكن مع إعطائهم حق الإشراف على تنفيذ ما خططوا له، ومراقبة سير العمل في 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، حرصا على تفادي ثنائيات التصرف وزرع الفوضى... ومن ثم التدرج في السلطة، للأسباب عينها، مع الإقلال بتفويض السلطة، كلما انخفض مستوى الوظيفة.

*- اشتقاق أغراض إجرائية لكل مشروع تقوم به المؤسسة، على أن تكون مشتقة من الأهداف العامة لتلك المؤسسة، وأن ترفق 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 التزامها بها وعدم الخروج عليها.

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

*- التأكد من قدرات من تفوض السلطة لهم حتى لا يستطيعوا فعلا القيام بما يترتب على تفويضهم بسلطات معينة.

والتفويض بالسلطة قد يكون تفويضا كاملا يعفي المدير نفسه، بعد ذلك من الاهتمام بكل ما فوض بشأنه.... أو أن يكون تفويضا ظرفيا مؤقتا يعطى لفترة معينة، عادة تقتصر على إنجاز مهمة معينة أو مشروع محدد ما أن ينتهيا حتى توقف السلطة المخولة للمشرفين عليهما.

كما أن تفويض السلطة يكون أحيانا اسميا وظاهريا، بحيث تبقى السلطة الفعلية بيد المفوض بها، ويكون على المفوضين الرجوع إلى الرئيس في الأمور الجوهرية والحاسمة....

لهذا يمكن القول: إن السلطة الحقيقة تترافق دوما بأمور ثلاثة هي:

أ ــ قدرة على إصدار أوامر يجب أن تطاع حتما.

بـ ــ سيطرة على مصادر المؤسسة أو المنظمة، التي توجد السلطة فيها، بحيث يحق لصاحب السلطة تسييرها بالشكل الذي يراه مناسبا، أو يأمر بمثل هذا التسيير...

ج ــ 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 بدلا من أن تكون من الأعلى، ولا يكون ذلك إلا في ظروف استثنائية أو نوعية أحيانا، وعندئذ يصبح الشخص المفوض بالسلطة بمنزلة (قائد) للجماعة التي فوضته.

محاذر التفويض بالسلطة:

المحاذير التي يمكن أن تنجم عن التفويض بالسلطة تطال جهات متعددة:

فبالنسبة إلى المدير، وعندما يكون ضعيفا، قد تؤخذ منه السلطة تدريجيا، دون أن يشعر، ولا سيما إذا وجد أشخاص أكفياء أكثر علما وخبرة من المدير نفسه.

أو يحدث العكس أحيانا، وذلك عند تفويض المدير لأشخاص ليسوا أهلا لذلك، فينعكس فشلهم على المدير نفسه...

وبالنسبة إلى المؤسسة نفسها: فقد تتضارب الصلاحيات، عند عدم التزام الشروط التي سبق الكلام عنها.. وتعم الفوضى..

أما عن أسباب التفويض بالسلطة والعوامل التي تحد من ذلك، فهي ترجع إلى:

*- فلسفة المدير: فهو إذا كان يؤمن بديمقراطية الإدارة، والتشاركية في العمل، وبالتخفيف من وطأة " روتينات " العمل أو بيروقراطيته، بالمعنى السلبي للكلمة، فإنه يميل إلى تفويض بعض السلطات لموظفيه تبعا لكفاياتهم وقدراتهم.

*- ضعف بعض المديرين وعدم كفايتهم في العمل، مما يدفعهم على تفويض السلطة للكثيرين، وبخاصة أولئك التكنوقراطيين، الذين تشجع اختصاصاتهم المدير على منحهم سلطات تخلصه من تحمل أعباء ليس بقادر عليها.

*- الرغبة في تدريب بعض العاملين على عدد من المهمات، التي يمكن أن يرشحوا لها مستقبلا، لاكتساب مهارتها قبل أن يزجوا فيها، ويرتكبوا أخطاء تعود عليهم وعلى الجميع بالضرر.

أما الأسباب التي تدفع للتقليل من التفويض بالسلطة في بعض المؤسسات أحيانا، فهي ترجع لخوف المدير ممن يفوضهم ببعض السلطات كما ذكر، أو لأن بعض المديرين يكونون مهووسين بإتقان العمل فيخشون عليه إن قام به غيرهم، ولذلك يجمعون كل أمر في أيديهم. وإما لوجود بعض المرؤوسين الضعاف أو الكسالى، أو اللامبالين، الذين لا يكونون مستعدين لأكثر من القيام

بأعمالهم حصرا، ولهذا يتجنبون توكيلهم بأي عمل يتطلب الحذر وتحمل المسؤولية .. هذا بالإضافة إلى سبب ثالث وهو أن المعنيين أو المسؤولين عن المنظمة، يريدون أن يقوم المدير فحسب بكل الأعمال والشؤون المهمة، للاعتقاد بكفايته الطائلة، والتي لا يعوضها ما لدى الآخرين... وعليه نخلص إلى القول:

إن التفويض أساسه توزيع العمل أو تقسيمه بغية الارتقاء بمستواه، وهذه مسؤولية القائمين عليه، ومن بيدهم سلطة تسيير المهمات المتعلقة به.

وعلى كل حال للسلطة معياران يقدر مستواها في ضوئها وهما:

١- مقدار انصياع التابعين لمن يرأسهم، وهذا ما دعاه بعضهم لقبول (نظرية قبول السلطة)، لأن هذا القبول الذي يأتي من أدنى يكفل الطاعة لمن هم في المراكز العليا.

٢- رغبة هؤلاء في التنازل طواعية عن استقلاليتهم وآرائهم، وإعطاء المشروعية لرؤسائهم في الإشراف عليهم وتوجيههم.

ويتأتى بنتيجة هذين المعيارين، تحقيق ثقة متبادلة بين أطراف العملية التربوية، وهذه تعَد أفضل العلاقات البشرية، وأكثرها تأثيرا. ولعل هذا ما دفع (بارنارد) منذ بداية دراسة الإدارة ومحاولة وضع القواعد الناظمة لها والسير بها نحو العلمية، إلى دعوة المديرين لجعل مرؤوسيهم يقبلون بالسلطة، التي تمارس عليهم (إن لم نقل المفروضة عليهم)، وأن يسعى هؤلاء المديرين كي تدعم سلطتهم من الأدنى، بدلا من أن تمنح لهم من سلطة عليا فحسب. ويتحقق هذا ــ بحسب رأي (بارنارد) نفسه ــ إذا توافرت العوامل التالية:

١- فهم العاملين الموظفين للأوامر الصادرة إليهم.

٢- اعتقادهم بأن تلك الأوامر على صلة وثيقة بأهداف المنظمة، التي يعملون فيها من جهة وباهتماماتهم وحاجاتهم الشخصية من جهة أخرى.

٣- أن تتماشى تلك الأوامر مع قدراتهم العقلية والجسمية.

٤- أن يوفر اتصالا مباشرا بين الأعلى والأدنى، ما أمكن، بشكل متسلسل، عبر قنوات عامة تصل لكل منهم.

٥- أن يتمتع المدير بكفاية حقيقية من جهة، وبثقة مرؤوسيه من جهة أخرى.

وهذه الأمور جميعها التي ذكرها (بارنارد) بالنسبة إلى إدارة الأعمال والاقتصاد تصلح أيضا للإدارة التربوية نفسها في جميع مستوياتها، بدءا من المركزية، وانتهاء بطلبة الصفوف في المدارس.

العلاقة بين السلطة والمسؤولية:

المسؤولية بالتعريف: هي القيام بالواجبات، التي ألقيت على شخص ما، نتيجة تفويض بسلطات معينة، أو قيامه بمهمات وظيفية نابعة من عمل امتهنه فاستجر عليه تحمل مسؤوليات معينة، وتقديم خدمات محددة. لهذا كانت المسؤولية التزاما شخصيا وتعهدا بالوفاء بالمهمات على خير وجه، غير أن المسؤولية لا تفوض، كما تفوض السلطة، وإنما تنبع من داخل الفرد، ولهذا يحاسب على التقصير فيها داخليا ــ أي بحسب ضميره المسلكي والأخلاقي ــ وخارجيا من القيمين على المؤسسة التي عمل فيها، ليس هو والعاملون معه فحسب، بل المدير أيضا الذي يحاسب، عندما يفوض سلطة لأحد موظفيه، فيصبح مسؤولا عن أعمال ذلك الموظف، لأن ذلك يغدو من صلب عمله، ولهذا يتردد دوما في مجال الإدارة القول التالي: " إن سلطة كل مدير مرتبطة ارتباطا وثيقا بمسؤوليته عن الأعمال التي يقوم بها ". ولهذا كان يوصى دوما بتوصيف وظيفة المدير (وغيره من العاملين) لتحدد واجباته وتوضح

النشاطات المتعلقة بها، خوفا من تداخل مهمات الموظفين ببعضها بعضا مما يضيع المسؤولية وبالتالي يمنع عدالة المساءلة (التي هي غير المسؤولية طبعا وتعني المحاسبة وإمكان توجيه اللوم أو العقاب أو المكافأة...). من أجل ذلك، نجد اليوم في معظم المؤسسات الكبيرة، التي تقوم بأعمال مهمة، كتابا خاصا بمؤسسة بعينها، غالبا ما يسمى (دليل) مسؤوليات الإدارة، يصدر عادة لشرح الهيكل التنظيمي لهذه المؤسسة مع تسمية مختلف الوظائف التي تضمها ومبادئ العمل التي تأخذ بها، والصلاحيات الممنوحة لكل موظف، مع ذكر المهمات التي يقوم بها، وتوصيفها بلغة إجرائية ترفق عادة بتعريف المصطلحات المستخدمة فيها بلغة سلوكية.

وعندما تكون المؤسسة كبيرة، كما في المؤسسة التربوية، يذكر كل ما سبق على جميع الصعد، بدءا من وزارة التربية وحتى الصفوف في أية مدرسة.

فإذا كان التفويض بالسلطة، يقترن بتحمل المسؤولية، فهذا يعني أن الأمر يحتاج لمتابعة ورقابة وتوجيه ستكون موضوع الفصل التالي لهذا الكتاب.

أبعاد اللامركزية في الإدارة التربوية وآليات تطبيقها:

إن نظام اللامركزية الإدارية، بشكل عام، هو أحد أساليب التنظيم الإداري. ويقصد به تعدد مصادر النشاط الإداري في الدولة، ويتم على أساس توزيع اختصاصات الوظيفة الإدارية بين السلطة المركزية وبين الهيئات الإدارية المتعددة التابعة لها، فيكون لكل منها استقلالها في مباشرة اختصاصاتها الإدارية، وفي الإطار الذي تحدده السلطة المركزية، والذي يعرف بالرقابة الإدارية. وتتحدد هذه الاختصاصات إمّا على أساس جغرافي (المحافظات أو المناطق أو الأقاليم...) والتي تتمثل غالبا بمديريات التربية والتعليم، بحسب

النظام التربوي، وإما على أساس تربوي وظيفي ويطلق على هيئاتها اسم الهيئات اللامركزية الإدارية الوظيفية أو الهيئات اللامركزية في الإدارة التربوية.

ويقوم نظام اللامركزية في الإدارة التربوية على أساس وجود مصالح محلية مشتركة، في حدود الوظيفة التربوية في تطوير العملية التعليمية، يستلزم إدارتها وتنفيذها ذاتيا، ويتطلب الاعتراف بالشخصية القانونية للوحدة الإقليمية (المديرية) والوحدات الأخرى التابعة لها (المدرسة)، وخضوع هذه الوحدات لرقابة السلطة المركزية (وزارة التربية) وتنفذ على مراحل بعد إتمام الاختبار القبلي ودراسة نتائجه.

وغالبا، ما يشتمل هذا المفهوم على أربعة عناصر أساسية، لنظام اللامركزية في الإدارة التربوية هي:

أولا: الاعتراف بالاستقلال الذاتي لمديريات التربية والوحدات التابعة لها.

تقوم اللامركزية في الإدارة التربوية على أساس وجود نوع معين من المصالح الوطنية العامة يمكن إدارتها محليا في مديرية معينة أو أكثر في النظام التربوي، إلا أن إدارة هذه المصالح وتنفيذها ذاتيا تتوقف بدورها على الاعتراف للمديرية والوحدات التابعة لها بالشخصية القانونية، لتتوافر لديها القدرة الكافية على تحقيق هذه المصالح بأعمال وأدوات قانونية. ولتحقيق ذلك يتم عن طريق منح " الشخصية المعنوية " للمديرية والوحدات التابعة باعتبارها الوسيلة اللازمة لتحقيق الشخصية القانونية للوحدات اللامركزية واستقلال هذه الهيئات باختصاصات معينة في حدود الوظيفة الإدارية.

ثانيا: وجود مصالح محلية في حدود الوظيفة الإدارية التربوية، تمس المجتمع بفعاليته المختلفة، وتتطلب إشراكه في القرارات التربوية.

إن انسجام التركيب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في المحافظات والأقاليم والمناطق.. ، يعد من العوامل الأساسية لتقوية وحدة الدولة السياسية والقانونية. ومع ذلك، نادرا ما يوجد مجتمع تنتفي فيه هذه المظاهر، وتتباين في كثير من الأحيان. وعليه فإن الإدارة اللامركزية، ستكون الأقدر على تلمس هذا التباين والتنوع، بشكل أفضل من المركز، ومعرفة توجهات وحاجات السكان التربوية والتعليمية في الأقاليم والمناطق والمديريات... والنهوض بأعباء التنسيق بين السياسات والأنشطة التربوية على المستوى الوطني وعلى المستوى المحلي. إن هذا التنسيق هو من مهمة الإداريين التربويين، الذين سيعملون جاهدين على تدعيم وتقوية هذا التنسيق.

وبهذا الخصوص تعد اللامركزية، أن الطريق لضمان احترام التنوع هو الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتوزيع المتوازن للاستثمارات التربوية المحلية وتسخيرها لخدمة العملية التربوية.

ومن النتائج الأخرى، التي لا تقل أهمية عن اللامركزية، هي أنها تشجع السكان على المشاركة في صنع القرار حول التعليم، وتحفز على المبادرة والإبداع وفي الوقت نفسه تحترم الخصوصيات المحلية كما إنها تعزز وتفعل من دور المنظمات الجماهيرية. وحيث إن السكان يرسلون أبناءهم للتعليم فمن حقهم أن يعرفوا ويقرروا نوع التعليم التي يتلقاه أبناؤهم، عن طريق مشاركتهم في اتخاذ القرار وتنفيذ المشاريع والإصلاحات في التعليم، بالإضافة إلى ذلك فان اللامركزية يمكن أن تصبح عاملا نشطا في مصلحة الديمقراطية الشعبية، لأنها تسمح بتسيير مصالح المجتمع المحلي ذاتيا من خلال المنظمات المحلية، وبذلك فإنها تشجع على المشاركة والتعاون بينها.

إن قضية مشاركة المجتمع المحلي في الإدارة التربوية يتأتى من خلال القضايا التالية:

أ- دراسة خصائص المجتمع ومؤسساته وعلاقتها بالعملية التعليمية.

إن أول عمل يجب أن تقوم به الإدارة التربوية في النظام اللامركزي، أن تدرس المجتمع، بكل أبعاده، الذي تتولى المسؤولية التربوية فيه وتتفهم طموحاته واحتياجاته ونوع المؤسسات التي يديرها.

ويمكن تحليل هذه الاحتياجات من خلال اتجاهين:

*- الحاجات الاجتماعية والاقتصادية: كل إدارة تربوية سواء كانت على مستوى مديرية تربية أم على مستوى مدرسة، مطلوب منها التعرف إلى الواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.. سواء في المدينة أو القرية ومعرفة العلاقة مثلا بين التربية والعناية الصحية ومصادر دخل الأسرة، لان هذه العوامل تؤثر في مستوى وتطور التعليم الأكاديمي والمهني وغير النظامي. وهذه المعرفة ضرورية في ترشيد القرار التربوي فيما يتعلق بتوجيه البرامج التربوية بطريقة تجعلها تلبي الحاجات الاجتماعية ولا سيما في المناطق الأقل حظا التي تحتاج إلى دعم مادي ومعنوي من المناطق الأوفر حظا، وتفعيل دور الهيئات التطوعية، ودراسة واقع المؤسسات والفعاليات الاقتصادية والاجتماعية ومجالات عملها وميادين إسهامها في العملية التعليمية.

*- تخطيط فعاليات مشاركة المجتمع: يعد التخطيط أداة جيدة لمعرفة حاجات ورغبات المجتمع المحلي، المعنيين بالتنمية التربوية. ويتم ذلك عن طريق إشراكهم في وضع الخطط وإشراكهم في اتخاذ القرار، لكي يتحملوا المسؤولية مع الإدارة التربوية في القرار والتنفيذ وتكثيف البرامج التطوعية، لخدمة المجتمع المحلي وانخراط الطلبة والمعلمين في الخدمة المدنية في

مجتمعاتهم. بالإضافة إلى ذلك من الضروري معرفة أولويات السكان في توجهاتهم نحو التعليم وميادين إسهامهم ومشاركتهم سواء على الصعيد الفردي أم صعيد الهيئات والمنظمات.

ب- ميادين مشاركة المجتمع.

يظهر أمام الإدارة التربوية المحلية، سواء على مستوى مديرية التربية أم على مستوى المدرسة، طريقتان في تنظيم علاقة الشراكة بين فعاليات المجتمع المحلي والإدارة التربوية **وهما:**

١- تتبع علاقة الشراكة بين المركز (وزارة التربية) والفعاليات المحلية، رسميا على أساس **التفاوض** بينهما، ثم التعاقد المسبق. وتظهر نتائج هذا الاتفاق الرسمي وعلى المستوى المركزي على شكل أعمال تؤدى أو تجهيزات تمول أو أموال نقدية تقدم.

٢- إن المشاركة قد تنبع من منطلق حماسة السكان ورغبتهم في المشاركة مما يتوجب على الإدارة المحلية استغلال هذا التوجه لصالح العملية التعليمية، وبذلك يجري التعاقد بينهما مباشرة وعلى المستوى المحلي.

تختلف الأهمية النسبية إلى كل من هذين النوعين، تبعا لغنى المجتمع المحلي الاقتصادي والثقافي والسياسي.. وفي كلا الحالين على الإدارة التربوية المحلية أن تعرف بالضبط النشاطات التي يمكن أن تستفيد من مشاركة المجتمع المحلي. فان المجتمع المحلي، قادر على المشاركة في جميع النشاطات التربوية تقريبا، فيما لو اتيحت الفرصة له، بدءا من التخطيط إلى المراقبة، ومن التمويل حتى إدارة النشاطات.

ويمكن عرض أوجه مشاركة المجتمع المحلي في الإدارة التربوية في النظام اللامركزي بصورة أكثر تفصيلا، من خلال:

١- المشاركة في التخطيط:

يشمل عادة التخطيط تحديد الحاجات وصياغة الأهداف واختيار الطرائق والوسائل لتحقيق الأهداف، ونحن هنا لا نتكلم على مستوى التخطيط الكلي (مستوى الوزارة) إنما التخطيط على المستوى المحلي، حيث إن المجتمع المحلي معني بصورة مباشرة بالاحتياجات التعليمية على مستوى المديرية، كبناء مدارس أو غرف صفية أو توفير أجهزة ووسائل تعليمية لمدارس المنطقة. حيث إن نظام اللامركزية يدعم ويحفز هذا التوجه للسكان ويدفعهم للمشاركة في صياغة القرارات التربوية أو على أساس تقديم اقتراحات بناءة.

٢- المشاركة في التمويل:

يمكن تحقيق مشاركة المجتمع المحلي في التمويل بأشكال عديدة منها الإسهام المباشر في التمويل المالي عن طريق فرض الضرائب على الشركات المحلية أو المواطنين، مثل ضريبة التعليم، ويمكن الاستفادة من هذه المشاركة عن طريق شراء التجهيزات كالكمبيوترات والوسائل التعليمية وأدوات المختبر والكتب المكتبية المدرسية وصيانة المدارس والمشاركة عن طريق التبرع، وهو أمر شائع كالتبرع بأرض لبناء مدرسة أو بنايات وتأثيث المدارس أو مستلزمات رياضية والمشاركة في العمل الإنشائي أو صيانة الأجهزة أو المشاركة التطوعية في برامج محو الأمية ...الخ.

إن الغرض الأساسي لتشجيع المشاركة المحلية، يجب أن لا تهدف فقط توفير الأموال بل ينبغي أن تكون المشاركة بهدف تحسين البيئة المحلية وخاصة في المناطق الريفية الفقيرة.

ومن هنا تظهر أهمية النظام اللامركزي، الذي يتفهم البيئة المحلية، بشكل أفضل، من المركز. ويكون المركز في كثير من الأحيان غريبا عن البيئة

القروية في حين أن المدرسة التي يتم تصميمها وبناؤها من قبل المجتمع المحلي ستتوافق مع البيئة وستكون مقبولة من قبل السكان، مما يعزز روح الاعتزاز والفخر للمجتمع المحلي، الذي حقق هذا الإنجاز، ويدفعهم إلى المحافظة عليها وصيانتها المستمرة وبالرغم من أن مشاركة المجتمع أمر مرغوب فيه دائما، إلا أنها في بعض الأحيان لا تستجيب بشكل جيد إلى بعض المعايير الإلزامية وليس أيضا من المرغوب فرض المشاركة فرضا.

٣- المشاركة في الإدارة:

إن جهود المجتمعات المحلية تنصب عادة في حدود الإسهام في الأموال والموارد البشرية وتقديم المشورة، ولكن هناك حقول عدة بإمكان المجتمع المساعدة فيها مثل: تصميم الأبنية المدرسية واختيار موقعها وإنتاج الوسائل التعليمية وتقديم المساعدات في نقل وتوزيع الكتب المدرسية والمساعدة في تصنيف الكتب في المكتبات المدرسية والمساعدة في إلقاء المحاضرات من المتخصصين في المجتمع المحلي على الطلبة والمدرسين، ومشاركة المجتمع في التعليم المساند للطلبة الضعفاء في التحصيل ولا سيما الأمهات غير العاملات. وأفضل مشاركة للمجتمع المحلي في الإدارة التربوية يتم عن طريق مجلس الآباء، الذي يجب أن يفعل ويشارك في اتخاذ القرارات التربوية في مجال الأداء والتحصيل لدى الطلبة. وكذلك في مجال الانضباط الطلابي، فإن المجتمع المحلي ميال إلى المساعدة في محاربة الغياب عن المدرسة والتسرب والعنف...، ويمكن للسلطات البلدية المساعدة في التحاق الطلبة الجدد في بداية العام الدراسي وتشجيع أولياء الأمور إلى احترام القوانين وتطبيقها وإجبارهم على إرسال أبنائهم إلى المدارس، إذا دعت الحاجة. وتطبيق الإجراءات القانونية بحقهم إن رفضوا في مرحلة التعليم الإلزامي مثلا. وبذلك تنخفض معدلات التسرب من المدارس في سن مرحلة التعليم الأساسي.

أما على صعيد المعلمين، فإن إدارة المدرسة يجب أن تستمع بانتباه إلى شكوى المجتمع المحلي من تصرفات وسلوك المعلمين وطرائق أدائهم المهني والتربوي، وغالبا ما يكون لهم رأي في عمل كل معلم وحماسته وسلوكه الاجتماعي. وهم يعرفون أمورا لا تعرفه الإدارة.

وخلاصة القول: إن المجتمع المحلي، يمكن له أن يتدخل مباشرة في التربية، وأنه قد يشارك في التعليم، كما أنه قد يشارك في إدارة الأفراد. إن استخدام المجتمع المحلي مصدرا للتربية، مبني أساسا على النظرية التي تقول: إن العملية التعليمية يجب أن تكون مندمجة بمشكلات الحياة اليومية للناس من جميع الأفراد، مختلفي الأعمار الذين يكونون المجتمع.

ج- الأبعاد السياسية والاقتصادية والتربوية لإسهام المجتمع المحلي.

إن محاولات الإدارة التربوية في إقامة الجسور مع المجتمع المحلي، لتحسين التفاعل الإيجابي بين المجتمع والمؤسسات التربوية، ستفشل إذا اصطدمت بنظام تربوي شديد المركزية وبنظام مدني مركزي بيروقراطي.

وهنا سنستعرض هذه الأبعاد، التي تستطيع فيها الإدارة التربوية الناجحة، العمل في حدودها، وبكفاية عالية.

١- الإطار السياسي:

إن مبدأ حق التعليم لكل مواطن، يعد أساسا لبناء المجتمع الديمقراطي في أي مجتمع من المجتمعات، لذا فان ربط مشاركة المجتمع المحلي بديمقراطية التعليم ترقى إلى ارتباطه بديمقراطية المجتمع ككل.

ويتطلب تكريس النظام الديمقراطي تفعيل العلاقة بين المعلمين والطلبة من جهة والمجتمع المحلي من جهة أخرى. وكذلك إشراك المجتمع المحلي وتنظيماته في تحديد السياسة التربوية وإدارة النظام التعليمي. لذا فان

ديمقراطية التعليم إنما تعتمد على ديمقراطية المجتمع، الـذي يؤلـف النظـام التربوي جزءا منه، فإن الغرض من ديمقراطية التعليم هو ديمقراطية المجتمع أخيرا.

إن الإدارة التربوية في النظـام اللامركـزي، تعـي مقومـات المجتمـع الديمقراطي وحاجاته ومتطلباته، وتعمل على تكريسها من خلال:

١- أن يحصل كل مواطن على الحد الأدنى من المعرفة والعلـم والمهـارات الفنية والعلمية، التي تسمح له بالمشاركة بشكل كامل في حياة مجتمعه.

٢- العمل على إزالة الفوارق بين المناطق والحد من عدم المساواة في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وتزويد السكان بالحد الأدنى من التعليم والتدريب المطلوبين.

٣- إيجاد أشخاص ذوي تأهيل جيد ورغبة وحماسة في العمل، قـادرين علـى التطوير وتلبية حاجات المجتمع المحلي من الخدمات التربوية والتعليمية

٤- تحقيق الديمقراطية فكرا وسـلوكا وممارسـة، فـي الأسـرة والمدرسـة والمجتمع.

٢- الإطار الاقتصادي:

إن الإدارة التربوية الناجحة هي التي تدرك مدى ارتباط التعليم بحاجـات المجتمع، فعندما تسهم الشركات في التعليم تصبح مسالة دفع الخـريجين إلـى الحياة المهنية أسهل، وإن السكان المستفيدين من التعليم في مناطقهم سيسهمون بصورة أفضل في دعم التعليم.

٣-الإطار الإداري:

إن الإدارة التربوية الناجحة هي التي تدرس تركيبـة مجتمعهـا المحلـي ومؤسساته، التي تعرف مواقع سلطة اتخاذ القرارات الأساسية فيه، ومعرفة قوة

هذه القرارات واتساعها. وفي ضوء هذه المعرفة، تحدد الإدارة التربوية الأشخاص والمؤسسات التي سيتم التعامل معها، فهم في الغالب ممثلو المجتمع الرسميون، وفي العادة المجلس البلدي أو ما يوازيه وممثلون منتخبون وأعضاء منظمات وهيئات مختلفة وحتى كل المستفيدين من خدمات التربية. هذه المعرفة تساعدهم على بناء جسور الثقة مع فعاليات المجتمع المحلي ودفعهم إلى المشاركة في العمل التربوي.

ثالثا: وجود سلطة مركزية تمارس الرقابة على المديريات والوحدات التابعة لها والمدارة ذاتيا.

إن مديريات التربية والوحدات التابعة لها، التي ستتمتع بالاستقلال الذاتي القائم على النظام اللامركزي في الإدارة التربوية، تظل جزءا من السلطة المركزية الممثلة بوزارة التربية والتعليم. ولها علاقة وارتباط بالمركز في حدود تلك العلاقة القانونية التي تربطها بالسلطة المركزية، بنصوص قانونية صريحة. وإن ما تتمتع به المديريات والوحدات التابعة لها من استقلال مالي وإداري مهما كان مداه ودرجته، فإنه لا يكون بأي حال من الأحوال مطلقا، بل هو محدد بالأبعاد التي يحددها القانون. ومن ناحية أخرى يتجسد في تلك النصوص القانونية التي تحدد للسلطة المركزية قدرا محددا من سلطة الرقابة على نشاط المديريات والوحدات التابعة لها وعلى أعضائها وأعمالها وتسمى (الرقابة الإدارية).

وسنتناول هذا الموضوع من جانبين:

١- الأساس القانوني للرقابة:

يستند نظام اللامركزية في الإدارة التربوية إلى عنصرين أساسيين هما: استقلال الوحدات المحلية ورقابة السلطة المركزية. وهما عنصران متعارضان

متضادان، في النظام اللامركزي، وبخلاف ذلك في النظام المركزي الذي يستند إلى السلطة المركزية والتبعية الوظيفية، لذا فهما عنصران متلازمان يكمل أحدهما الآخر، وهذا بخلاف العناصر المكونة لنظام المركزية الذي يستند إلى السلطة المركزية والتبعية الوظيفية، بل عنصر ملازم ومكمل لها.

أما من حيث الغرض، الذي يهدف إليه نظام اللامركزية الإدارية، فهو تحقيق قدر من إشراك المواطنين في إدارة شؤونهم المحلية بأنفسهم وتحت رقابة السلطة المركزية. أحيانا يطلق على العلاقة القانونية بين السلطة المركزية والوحدات الإقليمية وصف المشاركة، وهي مشاركة بين طرفين في تنظيم الفعاليات التعليمية بمختلف أوجهها من الناحية الإدارية بشكل لا غنى لأحداهما عن الآخر.

أما الغرض من النظام المركزي، هو تشديد وتركيز السلطة في يد هيئة عامة مركزية واحدة. وأن سلطة الرقابة التي تملكها السلطة المركزية في النظام المركزي هي حق من حقوقها، ومن دون حاجة لوجود نص يخول لها هذه السلطات لأنها حقوق مستمدة من طبيعة السلطة المركزية.

إن وجود الروابط بين السلطة المركزية والوحدات الإقليمية، لا يتوقف على تلك العلاقة القانونية، التي تربط بين كل من السلطة المركزية والهيئات المحلية التي تتجسد في الرقابة المركزية. بل إن لها أسسا أخرى ثابتة، وهي أن الوحدات المحلية تنفذ الاستراتيجيات التربوية التي ترسمها السلطة المركزية وتقوم الوحدات المحلية أيضا بالتزام تنفيذ الخطة السنوية التي اعتمدتها السلطة المركزية. وتقدم السلطة المركزية المساعدات اللوجستية للإدارات المحلية بإمدادها بالكفايات العلمية والخبرات وتدريب الكادر المحلي وتسهل تدفق المعلومات بين المركز والهيئات المحلية.

نستخلص مما تقدم أن الهدف من رقابة السلطة المركزية علـــى الإدارات التربوية المحلية، هو ضمان حسن إدارة المرافق التعليمية وفق الاستراتيجيات التربوية الوطنية وفق الصلاحيات المحددة لها.

٢- مظاهر الرقابة الإدارية على الهيئات المحلية:

تركز الرقابة الإدارية على الهيئات المحلية على مظهرين هما:

أ- الرقابة على الهيئات المحلية وأعضائها:

ومن هذه الرقابة نذكر ما يلي:

١- التعيين: تؤكد التجارب والتطبيقات المختلفة فـــي نظـــام اللامركزيـــة الإدارية التربوية الإقليمية والعالمية، ضرورة تدخل سلطة الرقابة فـــي تعيـــين بعض أعضاء الهيئات المحلية، فضلا عن حقها في تعيين رؤســـاء الوحـــدات الإدارية. كما أن للسلطة المركزية حق إصدار النظم والأوامر الإدارية المتعلقة مثلا بدرجات الجهاز الإداري والمهمات أحيانا، والوصف الوظيفي والترقيـــات والرواتب في تلك الوظائف.

٢- الحل: تنص أغلب القوانين الناظمة لهذا النظام (اللامركزي) على حق السلطة المركزية في حل الهيئات المحلية أو وقفها عن العمل مؤقتـــا. ونظـــرا لخطورة هذا الإجراء الذي يهدد استقلال الوحدات الإقليمية لما يترتب عليه من سحب شخصيتها المعنوية والتي هي أساسها القانوني. نرى ضـــرورة وضـــع قيود على حق السلطة المركزية في اتخاذ هذا الإجراء، ومن هذه القيود نذكر:

*- عدم جواز حل الهيئات المحلية أو إقالتها إلا بناء على مرسوم يشرح فيـــه الأسباب الموجبة لذلك.

*- أن يكون هناك ضرورة ملحة أو مخالفة جسيمة للقانون أو إخلال جسيم في واجباتها.

*- ويمكن أن يحل الهيئات المحلية بتوصية من السلطات المحلية كمجلس المحافظة أو بتوصية من المؤسسة المشكلة من فعاليات المجتمع المحلي المشاركة في صنع القرار التربوي.

ب- الرقابة على الأعمال:

تمارس هذه الرقابة بصورة مختلفة، منها الإقرار والإلغاء والإحلال والرقابة على التنفيذ.

١- الإقرار(الإذن – التصديق): وهذا يعني أن تمتع الهيئات المحلية بقدر من الاستقلال، لا يجعل سلطتها في إدارة هذه المصالح مطلقة، حيث يوجد بعض القضايا التي تدخل في اختصاص الهيئات المحلية، ولكن ترتبط من جانب آخر بالمصلحة العامة، التي تمثلها السلطة المركزية، لذا لا بد من مراجعة السلطة المركزية سواء عن طريق الإذن أو التصديق.

٢- الإلغاء: لسلطة الرقابة في نظام اللامركزية الحق في التدخل وإلغاء قرارات الهيئات المحلية غير المشروعة، وذلك عند مخالفتها للقانون أو إغفالها المصلحة العامة المحلية.

٣- الحلول: هناك حالات لا تستطيع الهيئات المحلية أن تفي بأعبائها وتنفيذ ما يحدد لها، لذا يحق لسلطة الرقابة الحق في أن تنصب نفسها محل الهيئة المحلية في أداء الأعمال التي تمتنع أو تتقاعس عن القيام بها، خلال المدة المقرر لها.

لا شك إن الإحلال محل الهيئات المحلية يتعارض مع مبدأ اللامركزية، التي يعطي للهيئة المحلية الحق بالتصرف في المسائل المحلية، التي هي الأقدر على معرفة مشكلات وحاجات المجتمع المحلي، وإن مبدأ الإحلال، يتدخل في

صميم اختصاص الهيئات المحلية. لذا لا بد من وضع ضوابط لاستخدام هـذا المبدأ ولا يجوز استخدامه إلا بعد أخطار الهيئة المحلية.

٤- الرقابة على التنفيذ (الرقابة غير المباشرة): هناك بعض القـرارات يتحتم طبيعة تنفيذها أن تطلب الهيئة المحلية تدخل السلطة المركزية، لأنه فـي بعض الحالات يتوقف تنفيذ القرارات المحلية على دور الـسلطة المركزيـة، بحكم ما تملك من الوسائل اللازمة لتنفيذها. من هنا تضطر السلطة المحلية إلى اللجوء إلى السلطة المركزية.

إن عيوب ومساوئ النظام اللامركزية، تأتي في الغالب، من تلك المظاهر المتعددة للرقابة، التي تثير الشك وتضعف الثقة في الرابطة بين الهيئات المحلية والسلطة المركزية، لذا يجب تطبيق هذه الرقابة بعد استنفاد جميع الإمكانـات المتاحة قبل اتخاذ القرارين المتعلقين بالإلغاء والحلول، وأن يكون عامل الثقـة وحسن النوايا هما السائدان.

رابعا: التطبيق التدريجي للوظيفة الإدارية التربوية المنفـذة ذاتيـا بعـد اختبارها.

يعد الاختبار القبلي، من أهم مفـاهيم تطبيـق اللامركزيـة، فهوعنـصر إجرائي، يعبر عن آلية العمل في نظام اللامركزية في الإدارة التربوية.

إن تطبيق نظام اللامركزية، يسبقه العديد مـن الإجـراءات والمتطلبـات التنظيمية والفنية والقانونية والدراسـات المـسحية الاجتماعيـة والاقتـصادية والثقافية وغيرها.

من أجل إنجاح تجربة اللامركزية وتعظيم إيجابياتها وتقليل آثارها الـسلبية في العملية التربوية. نقترح أن تمر بمرحلة اختبار قبلـي، علـى عـدد مـن مديريات التربية في المحافظات، تمثل مختلف المناطق الجغرافيـة فـي البلـد

المراد تطبيق هذه التجربة فيه. وعلى عدد من المدارس المختارة بعناية من هذه المديريات. ويتم تحضير هذه المديريات تحضيرا جيدا من حيث التأهيل والتدريب للإطار البشري للنظام الجديد، وتوفير جميع المتطلبات التنظيمية والإدارية والقانونية والفنية والمالية، سواء المتعلقة بالهيئات التربوية أم المؤسسات والفعاليات المحلية. ويطبق هذا النظام على مراحل وفقا لاستكمال المتطلبات الضرورية الواجب توافرها لتسلم الإدارة الذاتية، سواء على مستوى المديرية أم على مستوى المدرسة. وبعد سنة مثلا من التطبيق، تدرس التجربة دراسة مستفيضة ومن مختلف الجوانب، منها فعالية القرارات المالية والإدارية والتربوية، التي تم اتخاذها وتنفيذها وانعكاساتها على مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم العلمي ومستوى مشاركة المجتمع المحلي بجميع فعالياته وإسهامه في العملية التعليمية.

في الوقت الذي يجري فيه التحضير للمديريات المختارة في الاختبار القبلي يجري تحضير المديريات والمدارس الأخرى بصورة حثيثة من أجل تعميم التجربة على جميع المؤسسات التعليمية في المناطق المختلفة.

المتطلبات التنظيمية لعملية اللامركزية في الإدارة التربوية:

إن عملية لامركزية الإدارة التربوية، تغطي مجالات متعددة بالإضافة إلى المجال التربوي. فهي تمتد إلى الأنشطة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية... وتستند إلى عدد من الركائز منها، البحث والتخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحديد أنماط المشاركة وغيرها، لذا ينبغي على الإداريين والتربويين المسؤولين عن عملية اللامركزية، أن يتعاملوا مع الحاجات التي تتطلبها هذه العملية باهتمام بالغ لصياغة الأهداف الأساسية، التي يتم في ضوئها بناء الخطة القابلة للتنفيذ.

ومن هذه الأهداف:

١- القيام بجرد الحاجات التربوية القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل، على المستويات الثلاثة جميعها، على مستوى المركز (الوزارة) وعلى المستوى الأوسط (المديريات) وعلى المستوى المحلي (المدرسة).

٢- العمل على تنسيق الأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، على المستويين الأوسط والمحلي وبخاصة مواءمة القطاعين التربوي والاقتصادي، ليكون التعليم مواكبا لسوق العمل.

٣- تفعيل دور المجتمع المحلي بفعاليته المختلفة وإشراكه في حل المشكلات التي تعترض العملية التعليمية، عن طريق تشخيص الواقع كما هو عليه، وصياغة الأهداف وآليات العمل من أجل تعريف السكان في المستوى الأوسط والمحلي، بمسؤولياتهم تجاه التعليم ومسؤولية التعليم تجاه السكان.

٤- ملاءمة النظام المدرسي مع بيئته وتنشيط دور المدرسة في الحياة الاجتماعية.

٥- إعادة تنظيم ميزانية التعليم بتوافق مع نظام اللامركزية.

بعد صياغة الأهداف المرجو تحقيقها في النظام اللامركزي في الإدارة التربوية، يجري العمل على وضع آليات تنظيمية تدير عملية لا مركزية القطاع التربوي في المديريات المختارة، وتعمل على تهيئة الظروف الموضوعية والذاتية على مستوى المديرية والميدان.

في هذا المجال، نقترح تشكيل فريق مركزي، مكون من خيرة الإداريين والتربويين، ليتولوا كامل عملية لامركزية القطاع التربوي ويكون له كامل الصلاحيات في اتخاذ القرار، وتحديد المديريات والمدارس التي ستكون مشمولة في النظام اللامركزي، وبأي شكل وعلى أي مستوى وتحدد الشروط

والمتطلبات الواجب توافرها لتطبيق اللامركزية. وتقوم أيضا بتفويض الصلاحيات وتصدر الأنظمة والتعليمات وتشكل اللجان وفرق العمل المحلية وتعين القادة الإداريين والتربويين.

إن نجاح مهمة هذه اللجنة أو فريق العمل المركزي، يعتمد بالدرجة الأولى على حسن اختيار أعضاءها. وأن المدعوين للمشاركة في هذه اللجنة أن يتوفر لديهم مستوى عالي من المهارة الفنية والتنفيذية وأن يكونوا على معرفة تامة بالنظام التربوي، الذي يعملون فيه. وكذلك أن يكونوا مؤمنين إيمانا إيجابيا راسخا بالديمقراطية بمفهومها الشامل، وبقيمة التفويض بالصلاحية ومقتنعين بأن نظام اللامركزية، هو النظام الأكثر فعالية في تحسين نوعية التعليم. وهو الطريق الأكثر مناسبة لضمان الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية، والتوزيع المتوازن للاستثمارات التربوية، وهو الطريق الفضلى لتعزيز دور المجتمعات المحلية في العملية التربوية.

ويجب أن يتوافر في فريق العمل المركزي المهارات والخصائص التالية:

١- القدرة على العمل بروح الفريق، القادر على تحديد المشكلات وتحليلها واتخاذ القرارات المناسبة والتفويض بالصلاحيات للأشخاص المناسبين وفي الوقت المناسب، بالاستناد إلى دراسات ومعطيات علمية.

٢- القدرة على تطوير الأنظمة الإدارية والمالية القائمة، واستحداث أنظمة جديدة وبما يتناسب مع الظروف المستجدة على الساحة التعليمية ووفقا لمتطلبات المرحلة والواقع الملموس.

٣- مهارة التفاوض مع السلطات الحكومية والفعاليات الاقتصادية والاجتماعية، بما يخدم المصلحة التربوية والمجتمع المحلي.

٤- القدرة على تفعيل وتنشيط العاملين في المستويين المركزي والأوسط من أجل تولي الأنشطة المحلية.

٥- قدرة الفريق على إدارة نفسه بكفاية عالية، واتباع أسلوب في العمل رفيع المستوى، ومرونة عالية في تدفق المعلومات داخليا ومن الأدنى للأعلى.

أسلوب العمل والتشكيل، ودرجة الاستقلالية للفريق المركزي:

يتميز النظام المركزي عادة بالبيروقراطية، مما يعيق بشكل كبير، عملية اللامركزية. لذا فإن الفريق المركزي، يجب أن يعمل في جو من الحرية الفنية الواسعة، وذلك بالتنسيق المستمر مع أجهزة الوزارة بمختلف مستوياتها، وأن تكون الوزارة هي المرجعية المعتمدة له، وأن يكون الفريق أقرب ما يمكن إلى واضعي السياسة التربوية ومتخذي القرار في الوزارة. وهذا الفريق هو الذي يساعد متخذي القرار على صنع القرار بناء على توصيات مستندة إلى أسس علمية مدروسة.

إن فريق العمل المركزي، يجب أن يتمتع باستقلالية تنفيذية كبيرة، وذلك لتجنب البيروقراطية في الأداء، وأن يتمتع بدرجة معينة من صلاحية اتخاذ القرار والاستقلالية. ويمكن رفده بممثلين من المستويات المتوسطة والمستويات المحلية. أما بالنسبة إلى مدة عمل فريق العمل المركزي يجب أن لا تتجاوز المدة المحددة لعملية اللامركزية، ويحل نفسه بعد ترسيخ النظام اللامركزي، وبعد أن يسند مهماته إلى فرق العمل في النظام اللامركزي لمختلف المستويات.

تشكيل الفرق المحلية:

إن الغرض من عملية اللامركزية، هو تفعيل مشاركة المجتمع المحلي في العملية التربوية – التعليمية. وهذه العملية يجب أن تتضمن مشاركة ممثلين عن

السكان، الذين يتوافر لديهم نوع من النشاط التربوي، لان الحاجة التربوية تمتد إلى أبعد من ارتباط السكان المباشر بالتعليم. فالتربية الحديثة تهدف إلى تفاعل المدرسة مع المجتمع وإلى جعل النشاط التربوي شاملا. لذا يتوقع من النشاط التربوي أن يكون ملبيا لمدى أوسع من الحاجات التربوية، من بينها التربية الصحية والثقافية... وإعداد الطلبة للعمل الوظيفي. فتشمل التربية البرامج الرسمية وغير الرسمية، وهذا يتطلب التنسيق مع جميع هذه الفعاليات.

لتحقيق هذا التفاعل وتوسيع المشاركة، يتطلب تشكيل فرق عمل محلية على مستوى المديرية والميدان على غرار فريق العمل المركزي. تتولى إدارة عملية اللامركزية في منطقة نفوذها. وتتكون هذه الفرق من ممثلين من السلطات الوسطى (المديرية) والمحلية (المدرسة) ومن الفئات التالية:

١- العاملون في القطاع التعليمي ذوو الخبرة والمهارة الواسعة (المحترفون) ويمثلون المناطق الجغرافية المختلفة، وممثلون عن فريق العمل المركزي.

٢- ممثلون عن المجتمع بفعالياته المختلفة من غير التربويين، مثل ممثلي السلطات الاقتصادية والرعاية الصحية والجمعيات ونقابات العمال والمنظمات الشعبية ...الخ.

٣- ممثلون عن أولياء أمور الطلبة، والفعاليات الثقافية وهيئات الشباب والطلبة.

٤- ممثلون عن المجالس المحلية والبلدية والجامعات وممثلون عن مجلس الشعب.

إن اختيار فريق العمل المحلي، يتم وفقا لاختصاصات الأعضاء وفقا للعمل الذي يقومون به. ويتم وضع خطة تقوم بتقسيم العمل بين الأعضاء وفقا

لاختصاصاتهم وآلية التنفيذ والمتابعة. ويجب أن يتمتع أعضاء الفرق المحلية بالصلاحيات الضرورية في اتخاذ القرار على مستوى اختصاص كل عضو. وهذه الصلاحية تعتمد بالضرورة على درجة التفويض التي تمنحها للمؤسسة أو السلطة للعضو وعلى النظام السائد في الوزارة أو المؤسسة الممثلة في فريق العمل المحلي. فإذا كان النظام في هذه المؤسسات لا مركزيا فإن العضو الذي يمثلها في فريق العمل، يحصل على التفويض اللازم ويسهل ضم ممثلين عنها.

آليات دعم فرق العمل:

من الضروري توفير التسهيلات والموارد المادية لعمل الفرق، لتسهيل تنفيذ المهمات الموكلة إليهم وتنفيذ القرارات، التي يتخذونها وبشكل سلس وفي الوقت المناسب. وكذلك تصميم عملية اللامركزية بكاملها. وإن عمل الفرق يجب أن يستند إلى خطة مدروسة ومحكمة ومفصلة لجميع الخطوات، التي ستقوم بها ومهمات كل عضو ولجنة موضحا فيها الجداول الزمنية للتنفيذ والموارد المالية اللازمة وآليات التنفيذ والجهات المشرفة وعملية المراقبة على التنفيذ والأداء.

ولتسهيل عمل الفرق، لا بد من تشكيل أمانة سر، يعتمد حجمها على حجم الفريق المركزي، بهدف تخليص الفنيين من الأعمال البيروقراطية، ويكون عمل أمانة السر، طباعة التقارير والتعليمات والاتصالات والدعوة للاجتماعات وتنظيم الملفات والترجمة للاستفادة من مساعدة الخبراء الدوليين وغيرها. وينبغي تخصيص أماكن مناسبة وتوفير مكاتب مجهزة على المستوى المحلي وعلى غرار المستوى المركزي مما يسهل عمل الفرق المحلية. حيث إن توفير الأبنية والمكاتب والتجهيزات لهذه المكاتب يعد نوعا من المشاركة الفعالة.

الإطار القانوني لفرق العمل:

يعد الإطار القانوني، أحد أهم متطلبات تنظيم عملية اللامركزية في الإدارة التربوية. حيث إن إصدار القوانين والقرارات لتجسيد الأعمال التي ينبغي القيام بها، يشكل الخطوة الرئيسة في جعل الأجهزة التنفيذية وفرق العمل تتقدم إلى الأمام في هذه العملية. كما يجب أن يتضمن قانون التربية الجديد إعطاء الصفة القانونية الملزمة على مستوى الوطن ككل.

كما ويجب أن تصدر عن الوزارة المختصة ومن أعلى المستويات، أنظمة وتعليمات ملزمة تتضمن ما يلي:

١- تعليمات بتشكيل فريق مركزي يتولى تصميم المشروع بكامله والمراقبة على تنفيذه.

٢- تعليمات تدعو إلى تشكيل الفرق المحلية في الوقت المناسب وبالكيفية المناسبة.

٣- تعليمات بخصوص شكل الفرق ومهماتها الوظيفية واختصاصاتها والجهات الممثلة فيها ومؤهلات أعضائها.

٤- تعليمات بخصوص آليات العمل والأدوات المستخدمة.

٥- تعليمات وأنظمة تتعلق بالهيكل الإداري لهذه الفرق والدعم المالي والتسهيلات لعمل الفرق.

٦- تعليمات بخصوص عملية تخطيط عمل الفرق على مختلف المستويات واليات التنفيذ والمراقبة والمتابعة والجدول الزمني التفصيلي والميزانية.

٧- تعليمات ولوائح بخصوص الجهات والمناطق المشمولة بعملية اللامركزية وفترة الاختبار التجريبي.

٨- آليات تدفق المعلومات من مختلف المستويات.

الإعداد لعملية اللامركزية في الإدارة التربوية:

بعد الانتهاء من بناء الهياكل الأساسية التي تشرف على إدارة عملية اللامركزية واكتمال تشكيل فرق العمل المركزية وفرق العمل المحلية وأمانة السر. يبدأ عمل هذه الفرق في دراسة هيكل وتنظيم إدارة النظام التربوي وتشخيص الطريقة التي تعمل بها الإدارات. ومن ثم تقوم بمسح الحاجات وتحديد المشكلات الحالية وتحليلها ووضع الأهداف بناء على الحاجات من أجل إعداد خطط تربوية على مستوى المركز ومستوى الميدان.

يشتمل تشخيص الطريقة التي تعمل بها الإدارة التربوية على عنصرين أساسيين هما:

١- تشخيص هيكل وتنظيم إدارة النظام التربوي:

ويتضمن الأمور التالية:

أ- مكونات الهيكل الإداري، أي الخارطة الهيكلية للنظام التربوي العام، والقوانين والأنظمة التي تسير هذا النظام.

ب- المهمات الوظيفية لكل مديرية أو وحدة أو دائرة تربوية.

ج- تصنيف العاملين حسب المؤهل العلمي والتأهيل والخبرة والتدريب والمهمة.

د- ميزانية كل إدارة عامة ومديرية ومدرسة.

ثم يقوم فريق العمل المركزي المكلف إدارة عملية اللامركزية وتشخيص الجهاز الإداري، بتنظيم ندوات وورشات عمل، لمناقشة نتائج الدراسة والتوصيات ومناقشة المشكلات ككل ووضع الحلول العملية لها.

٢- المستويات والهياكل والمهام:

إن تحديد المستويات والهياكل والمهمات المطلوبة لإدارة التربية والتعليم، هي إحدى الخطوات المهمة في الإعداد للامركزية الإدارية، وفي هذا المجال،

يحدد ما يلي:

أ- تحديد المستويات:

وغالبا ما تكون هذه المستويات ثلاثة هي:

*- مستوى المركز، والمتمثل بوزارة التربية.

*- والمستوى الأوسط، ويتمثل في مديريات التربية.

*- والمستوى المحلي ويتمثل في المدارس والمعاهد بمختلف تصنيفاتها، وذلك بحسب نوع المدرسة والموقع والمرحلة الدراسية.... الخ.

ب- تحديد الهياكل والوظائف: وتشمل في الغالب، الهيكلية التنظيمية لوزارة التربية والهيكلية التنظيمية لمديريات التربية في المحافظات، حيث هناك ترابط منطقي بين جميع هذه الهياكل من خلال الدوائر والوظائف التي تؤديها، في كل مستوى من المستويات. حيث نجد أن أغلب هذه الدوائر والأقسام الموجودة في مستوى المركز (الوزارة) يوجد لها أقسام موازية على مستوى المديريات. وهناك ترابط بينها وإن اختلفت مهمات الأقسام في المديرية عنها في الوزارة، من حيث شمولية العمل، حيث إن المديريات والشعب والأقسام في الوزارة تقوم بوظيفتها على مستوى الوطن، في حين أن الأقسام في المديرية وظيفتها تخص المديرية نفسها. كما أن درجة استقلالية الأقسام في المديرية أقل منها في الوزارة، بسبب تداخل مهمات الوظائف في المديرية وتعدد المسؤولين المباشرين.

ويتطلب تفعيل عملية اللامركزية على مستوى الوسط (المديرية) إيجاد دوائر وأقسام في المديرية موازية تماما للموجودة على مستوى الوزارة. وتحديد مهماتها الوظيفية بدقة ليسهل تفويض الصلاحيات لها بحيث تقوم بأعمالها بحرية وبصورة مستقلة وفقا لظروف عملها وفي حدود الصلاحيات المنوطة بها. وفي ظل وجود آلية محددة للرقابة والمتابعة.

التخطيط كأداة للانتقال للامركزية:

بعد إتمام تشخيص هيكل وتنظيم إدارة التعليم ومسح الحاجات التربوية تأتي مرحلة التخطيط وتعد من المراحل المهمة، التي تسهل عملية الانتقال السلس إلى نظام اللامركزية. فاللامركزية هي عملية يجب أن تخطط، كما أن تطبيقها في الميدان يجب أن يتم وفق خطة مدروسة. ومعنى ذلك أن دراسة المجتمع المحلي وتفعيل دوره وإشراكه في العملية التعليمية ودراسة الواقع التربوي الإداري والتنظيمي ومسح الحاجات وتحديد الأهداف، جميع هذه الأعمال تتم وفق خطة مدروسة تضعها وتشرف عليها فرق العمل المركزية والمحلية، وهي مرحلة تشخيص الواقع التربوي، وهي ضرورية للتحضير لعملية اللامركزية.

إن نجاح تطبيق اللامركزية في الإدارة التربوية في مختلف المستويات، مرهون بقدرة النظام التربوي على صياغة خطة تربوية على مستوى الوطن وعلى المستوى الأوسط والمحلي وتكون واقعية تعكس الحاجات التربوية وتحقق الأهداف التربوية على مستوى المديرية والمدرسة ومنسجمة مع الأهداف التربوية على مستوى الوطن. وإن نجاح الخطة مرهون أيضا بقدرة المخططين على إشراك أوسع الفئات في المجتمع المحلي.

ويعد التخطيط في الوحدات الإدارية في مختلف المستويات، شرطا أساسيا لعملية اللامركزية في الإدارة التربوية. ومن دون التخطيط لا تفوض بالصلاحية ولا تمنح الاستقلالية الذاتية للوحدات التربوية، وبالتالي الوصول إلى نظام تربوي لا مركزي.

* * * * *


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

المتابعة والرقابة والتوجيه

(ثالث وظائف الإدارة التربوية)

غاية الرقابة أبعد من تأكيد، أن العمل يسير بالشكل،
الذي يجب أن يكون عليه، فهي السبيل،
الذي يمكن أن يمهد للتطوير.
موكلير

تمهيد:

المتابعة والرقابة والإشراف والتوجيه والتقويم، خمسة مصطلحات، نظر إليها بعض التربويين على أنها مترادفة، وميز بينها بعضهم الآخر، وأبعد بعضهم الآخر كلمة التقويم عنها، وهذا أفضل. لذلك إذا عدنا إلى الأنظمة الداخلية للهيئات والمنظمات والمؤسسات المختلفة، غالبا ما نجد أن هذه الكلمات تستخدم الواحدة مكان الأخرى، دون أن يكون في ذهن محرري تلك الأنظمة التفريق بينها.

لقد اتفق الجميع على عد التخطيط والتنظيم، الوظيفتين الرئيستين للإدارة، أما وظائف الإدارة الأخرى، فإما أنها دمجت بعضها ببعضها الآخر، أو أنها عرفت فعلا فيما بينها.

وعلى كل حال، لم يوضع في هذا الفصل مصطلح واحد ليدل على الوظيفة الثالثة من وظائف الإدارة، وإنما جاءت ثلاثة مصطلحات – كما ورد في العنوان – (متابعة، رقابة، توجيه)، انطلاقا مما لوحظ عند المنظرين، الذين كتبوا حول الإدارة، والذين وجدوا أنه لا بد بعد (التخطيط) للعمل الإداري

والاهتمام (بتنظيم) سير العمل من أجل تنفيذ ما خطط لـه مـن (متابعـة) الأمور عبر (رقابة) واعية حكيمة تقوم بـ (الإشـراف والتوجيـه) كلمـا اقتضت الحاجة إليهما.

والأمور الأربعة الأخيرة، نظر إليها على أنها عمليـات متكاملـة تؤلـف الوظيفة الثالثة من وظائف الإدارة، التي لا يهم تعدد التسميات لها. هذا وسيقسم هذا الفصل إلى جزأين أحدهما يخصص للرقابة، والثاني للتوجيه الذي هو جزء من الرقابة وناجم عنها، كما سنرى.

والرقابة، كسواها من وظائف الإدارة، عرفت في نطـاق إدارة المـصانع والمؤسسات الاقتصادية، وعندما انتقلت إلى مجال التربية، أخذت بادئ الأمر، سمة التفتيش الذي كان يهتم القائمون عليه بمتابعة المعلمين والحكـم فيمـا إذا كانوا يتصرفون كما يجب. وهذا الفهم التقليدي لوظيفة الرقابـة قـد تعـرض لانتقادات كثيرة: أولا لأنه كان يتوجه لأشـخاص بالدرجـة الأولـى، ولـيس لأعمالهم، أي أداءاتهم الوظيفية فيما إذا كانت صحيحة وفاعلـة، تقـدر علـى ضمان سير العمل ضمن (التنظيم) الموضوع للمؤسسة، ومن هنا نبع اسمها المفزع للكثيرين وهو التفتيش. وثانيا لأن تلك الوظيفة لم تكن لتهتم بـالتعرف إلى مواطن الخلل من أجل إصلاحها والأخذ بيد المعلمين نحو الأفضل، ما يدل عليه مصطلح (التوجيه)، الذي استبدل بها، والذي يراد منه اليوم ما يتعـدى الإصلاح والتحسين ليصل إلى تطوير العمل باستمرار.

وهكذا يمكن القول: إن جوهر وظيفة الرقابة، ومـا يترافـق معهـا مـن إجراءات المتابعة والإشراف والتوجيه، هو التحقق أو التأكد مـن أن الأمـور تسير كما يجب، وجعلها كذلك عندما لا يكون الواقع كذلك فعلا.

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 فعلا على أرض الواقع.

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

كانت مسوغات الرقابة، تتجلى بادئ الأمر، في قلة الموارد المتاحة، التي تتضاءل، كلما زاد النمو السكاني وتكاثرت الحاجة لخدمات يتعاظم 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 والتدبير.

ومن هنا كانت ضرورات التخطيط والتنظيم أولا (وهما وظيفتا الإدارة الأوليان)، ومن ثم تأتي الرقابة لمتابعة ما يجري خلالهما، ومن بعدهما. فهي تؤكد إلى ما جرى ويجري، ولذلك كان لها أنواعها المختلفة، كما سنرى. وقد اقترن بها – كما سنذكر– مفهوم الجودة ومتطلباته الكثيرة – التي سنتعرف إليهما – بعد أن ساد مفهوم المحاسبة أو المساءلة حتى في مجال التربية. "فلقد تغيرت اللغة المستخدمة في التربية تغيرا ملحوظا في السنوات الأخيرة – كما يقول – جونز وماتياس)، بصدد تدريب الموظفين على إدارة الجودة – إذ

نادرا ما كانت كلمة مساءلة تسمع في السبعينيات، وكذلك كلمة (تثمين) و(مؤشرات الأداء). فهي جميعها لم تكن بين اللغة العامة في الماضي القريب. وحديثا أخذت مصطلحات مثل تقانة الجودة وإدارة الجودة الشاملة، تصبح جزءا من لغة النظام التربوي. فمن أين جاء هذا التغير في اللغة؟ وماذا حدث للمؤسسات التربوية نتيجة "لهذه التغيرات؟" (ذكر في دوهرتي، ص ١٤٢).

يجيب الباحثان عن تساؤلهما بالقول: " إن التحول إلى منحى تابع لسوق العمل قد دعمته التشريعات والمنشآت والتعميمات... وتقويم الأداء يهدف إلى توجيه جهود الموظفين نحو الأشياء الأساسية بدلا من الأمور السطحية. لذلك كان الهدف الرئيس، دفع الفرص التربوية وتعظيمها لدى التلاميذ من خلال النمو المهني للمعلمين، مما يقود إلى النمو المؤسسي والفردي".

وإذا كان قد ظهر في الشاهد السابق كلمة (تقويم)، بدلا من كلمة رقابة، موضوع هذا الفصل، فإن ذلك يعود إلى تكامل هذين المفهومين إن لم نقل تطابقهما في بعض الأحيان.

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 حكما، ومثل هذا الشعور يتضمن غالبا تطوير أنظمة عمل إيجابية يقوم العاملون بإيجادها عمدا، 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 كآلية، تتجه نحو معايير الجودة المطلوبة.

إجراءات الرقابة:

إذا كان على الرقابة أن تتصف بالموضوعية والمنهجية، كما يجب أن يكون، فلا بد من اتخاذ إجراءات تضمن ذلك، من 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. وهذه 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 ماديا 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 بديلا عما سبق.

٤- اتخاذ قرار من قبل المعنيين، بالإجراءات الضرورة 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. ولهذا كانت الرقابة على أنواع تبعا للزمن أو الفترة التي يتم القيام بها، كما يظهر تحت العنوان التالي:

أنواع الرقابة:

إذا كانت الرقابة تهدف إلى جعل الشيء يحدث بالطريقة التي خطط لها، فمن المنطقي ألا تأتي متأخرة تؤجل إلى حين الانتهاء من العمل. لذلك فهي عادة تتم 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 التي ستقوم به. فما دامت الموارد المتاحة غالبا ما تكون محددة، أو على الأقل محددة من أجل عمل أو مشروع معين، وجب تهيئة المصادر التي تؤمنها... ثم ما دامت الحياة تزداد تعقيدا يوما إثر آخر فلا بد من تنمية الموارد البشرية وإعادة تأهيلها لتدريبها على المهمات

الجديدة، التي يتطلبها المشروع الجديد... وهذا كله يأتي في إطار هذا النوع من الرقابة، الذي يعد ضروريا، لأن ضبط كيفيات توزيع أموال المشاريع أو ميزانياتها، عملا رئيسا يأتي في طليعة الأمور، التي يهتم بها القائمون على الرقابة والتفتيش.

*- الرقابة المرافقة: فهي التي تضطلع بالمهمات الرئيسة لوظيفة الرقابة، التي تعد الوظيفة الثالثة لأي إدارة كانت. ويأتي في طليعة تلك المهمات، اكتشاف أي خطأ في العمل، أو انحراف مخل، 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: إحداهما تتجه إلى تشخيص الواقع، والأخرى نحو علاجه:

أ- يجري في التشخيص، رصد الواقع القائم في ضوء المعايير الإدارية، حيث يدرس مدى مراعاة الأنظمة والتشريعات... كما يقوم الأداء في ضوء الأهداف الموضوعة... ويستند إلى التقارير المقدمة حول سير العمل... وتتم ملاحظة العاملين وتجري مقابلات مع المعنيين. وذلك كله يساعد على رسم صورة للواقع القائم تقارن بالصورة التي يجب أن يكون عليها، وتحدد، في ضوء ذلك مواطن الخلل، كما ذكر قبل قليل، كما تدرس الأسباب التي أدت إلى ذلك وعندها يفترض أن يبدأ العلاج.

ب- في العلاج ينشط غالبا المختصون والمستشارون وسائر المؤهلين، من أجل التصحيح الجذري والشامل، بقدر الإمكان وبالسرعة القصوى، لإعادة الأمور إلى نصابها.

*- الرقابة اللاحقة: يقوم بها موظفون من داخل المؤسسة نفسها، ويتبعون

للجهاز أو الهيئة أو المديرية، مهمتهم الكشف عن المخالفات والغش والتقصير والضعف والعجز... فهم مثلاً يتفقدون الموارد المتاحة وكيفية توزيعها ونظم صرفها، ويراجعون الاحتياطيات 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 صعيد الوزارة أو مديرياتها فحسب، بل تصل إلى المدارس وصفوفها أيضا (إذ يشاهد مثلا 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 تماما، 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 إطلاقا، كما أنه ليس من صلاحيات مدير المدرسة ممارسة الرقابة الداخلية في مدرسته، بل هي حصرا 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 غالبا موظفين في أجهزة نوعية، غالبا ما تعرف باسم جهاز الرقابة أو التفتيش، أوكليهما معا. ويكون هؤلاء من اختصاصات مختلفة، يعمل كل منهم في المجال الذي يقع ضمن صلاحياته. إلا أنه، في حالات معينة حين ظهور مشكلة أو فضيحة، يمكن أن يجتمع أكثر من

اختصاص للإحاطة بالأمر، والإسراع في معالجته. وقد تأتي الرقابة الخارجية أحياناً من غير الموظفين الرسميين. ففي المدارس مثلاً قد يتدخل الأهل ويرغبون في مراجعة الإدارة أو المعلمين حين لا يكونون راضيين عن تعلم أبنائهم، كما يمكن لوسائل الإعلام التدخل وإثارة كثير من المشكلات حول التعليم بجميع جوانبه مما يحرك المسؤولين ويدفعهم للبحث والدارسة وإحداث الإصلاحات.

هذا إلى جانب الصناعيين وأرباب العمل وبعض فئات المجتمع الأخرى، ممن يجدون أحياناً أن التعليم لا يتماشى مع متطلبات التنمية، ولا يلبي حاجة السوق من الأيدي العاملة الماهرة، فيطلق صيحات التحذير والإنذار لإعادة النظر في مواصفات الخريجين، وفي مناهج التعليم وأساليبه. ولا ننسى النقابات المعنية والدور الحقيقي الذي يفترض أن تؤديه في عملية المراقبة – بالمعنى الواسع للكلمة – وفي التعرف إلى مشكلات الذين يمثلهم، والإسهام في حلها.

هذا، ولابد 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 وبحرفيتها لا روحها؛ والالتزام بهرم السلطة وتسلسل الإجراءات... ولا ينتج عن مثل هذا النوع من الإدارة أي تحديد أو تطوير، بل غالباً 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 تسقط الأخطاء وتوجيه اللوم أو إقامة الجزاء، وإنما، من بين همومها الرئيسة، 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 ورقيب، مع الإقرار بأن للتفتيش بعض الضرورة ولكن ليس كلها. والأمر الذي يسهم في جعل الرقابة فاعلة أو لا، إنما هي التشريعات التي تنظم عملها، والمهمات التي توكل إليها، والأساليب التي تتم بها والاتجاهات التي تحكمها وموقف القائمين بها...

متطلبات الرقابة:

لا تستطيع كل رقابة تحقيق المهمات الموكولة إليها كما يجب، إلا إذا توافرت لها متطلبات رئيسة منها:

ا ــ قبول العاملين بها واقتناعهم بأهميتها وفائدتها، لأنهم إن رأوا فيها مجرد سعي لتسقط أخطائهم، وبالتالي محاسبتهم على ذلك، فإنهم سيقفون منها موقفا سلبيا، وبالتالي لا يكونون مهيئين لتقبل ما تقدمه لهم، ولا مستعدين للأخذ بأي جديد مما ينحو نحو التطوير. صحيح أن في إدارة الجودة محاسبة ومساءلة، وصحيح أن ترك بعض الأشخاص دون رقيب قد يجعلهم يتراخون ويتقاعسون، كما أنه من الصحيح أيضا أن المراقبة تستجد المنافسة– بالمعنى الإيجابي لها – إلا أن ذلك كله لا يسوغ قلب الرقابة إلى تفتيش. ثم أن تعريف العاملين بأهداف الرقابة – وليس المراقبة – وتعليل الحاجة إليها مع بيان ما

تقدمه من فوائد كبيرة، يجعلها مقبولة من الجميع، وبالتالي يصبحون مستعدين لتقبل الإجراءات المنبثقة عنها.

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 هذا حتى لا تأتي الأمور ذاتية تنبع من المواقف والآراء الشخصية. يقتضي الدقة والموضوعية والمرونة في العمل (أي الابتعاد عن التمسك بحرفية القوانين والإجراءات)، مما يؤدي إلى تجنب الازدواجية، بل تعدد آراء المراقبين والتضارب فيما بينهم أحيانا، الأمر الذي يفقد الأحكام الصادرة عنهم، الجدية والفائدة.

٤- صياغة تلك الأحكام بصورة مفهومة، بحيث لا تكون قابلة للتأويل والتفسيرات المختلفة، وبحيث يستطيع المعنيون بها استيعاب محتواها ومبتغاها، وبالتالي الأخذ بها. هذا إضافة إلى وجوب كونها تفضي إلى التصحيح والتطوير فعلا، فلا تأتي شكلية تطال الظواهر فحسب... أو أن تكون مغرقة في الطموح، بعيدة عن إمكان التطبيق في ظل المعطيات والظروف القائمة.

٥- التزام الرقابة بالأهداف، التي وجدت المؤسسة من أجل تحقيقها، وذلك بأن تستهدي بها، فتدرس مقدار ما تحقق منها ونوعية ذلك التحقق. ولكن هذا لا يعني ضرورة إبعاد عمل الرقابة عن الأهداف نفسها، ومدى قابليتها للتحقيق. صحيح إن هذا يقع في مجال التقويم، ولكن لا اختلاف أو تعارض

بين الرقابة والتقويم، لأنهما وظيفتان متكاملتان بل تكادان تكونان منطبقتين في حالات متعددة.

٦- اتصاف الرقابة بالشمولية والتعاون، وتكامل الجهود مع بعضها بعضا، لتحقيق التنسيق ولاسيما عندما توجد مستويات متدرجة لها، كما في المديرية، فالدائرة فالشعبة. ثم لما كانت الإدارة تشمل وظائف ومهمات 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. هذا بالإضافة إلى أن الجزء يعمل في إطار الكل الذي يندرج فيه... وهذا يعني التزام أسلوب النظم في دراسة كل الأمور المتعلقة بالإدارة، بما فيها وظيفة الرقابة نفسها.

٧- مراعاة التوقيت المناسب لإجراء الرقابة، فلا تأتي بعد فوات الأوان. ولهذا كان قد ذكر أن للرقابة أنواعا من حيث زمن إجرائها. 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 وذو تأثير حاسم.

٨- وجود أشخاص أكفياء يتمتعون بمهارات حقيقية، وخلفيات معرفية ضرورية واتجاهات إيجابية نحو عملهم. من دون هذه العناصر الثلاثة التي تكون الكفاية، تغدو كل الشروط السابقة ليست بذات قيمة كبيرة

٩- معقولية ومنطقية ورهافة القوانين الناظمة 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 أيضا.

فكثيرا ما تغيب مراقبة أمور مهمة حاسمة، لأن القوانين المرعية لم تنص عليها، إما لقصور فيها، أو لأن أمورا جديدة أفرزتها التطورات المتسارعة في العالم.

ولكن هل إذا توافرت كل تلك المتطلبات، ستكون ثمة رقابة فاعلة؟ الواقع أن صعوبات كثيرة تقف أحيانا في وجه الرقابة، نتعرف إليها فيما يلي:

صعوبات الرقابة:

على الرغم من أهمية الرقابة، فإن تقصيرا متعمدا أو اضطراريا يعرقل القيام بها كما ينبغي. ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ذلك:

أ ــ قلة الموارد المادية أو البشرية. فقلة الموارد المادية أحيانا يجبر المعنيين على تقليص أعداد البشر. أي المراقبين الذين يفترض أن يغطوا الأدوار المختلفة التي تقوم الرقابة بها. كما أن وضع مراقبين غير أكفاء للقيام بتلك الأدوار وما ينبثق عنها من مهمات مختلفة، قد يسيء، ويضر أكثر مما ينفع، فيزيد الطين بلة.

ب ــ النظر إلى الرقابة كأمر يمكن الاستغناء عنه، أو كوظيفة ليست ذات جدوى ولا منتجة، خاصة عند أولئك الذين يظنون أنفسهم، خطأ، أنهم إنسانيون أو تقدميون، ممن ينادون بالرقابة الذاتية، والالتزام الشخصي بالواجب، دون حاجة لضبط يأتي من الخارج.

ج ــ زيادة التركيز على النتاجات في المدى الزمني القصير، وإهمال النظرة المستقبلية، التي تنظر إلى النتائج اللاحقة. فالترفيع الآلي، في المرحلة الابتدائية، مثلا، منعا لتراكم التلاميذ وزيادة أعدادهم في تلك المرحلة، أدى على المدى البعيد، إلى وصول أعداد منهم غير كفية إلى مراحل تعليمية لاحقة، مما جعل نسب الناجحين في شهادة نهاية المرحلة الإعدادية ضئيلة من جهة،

بالإضافة إلى أن نوعية التعليم في المرحلة، لا تتماشى والطموحات المعقـودة حولها.

د ـ وعلى العكس مما سبق فإن التشدد في الرقابة والمبالغة فيها، قد يقود إلى الإحباط أحيانا، وإلى التحريف والغش أحيانا أخـرى، فـالمعلمون الـذين يبتلون بموجهين يحولون وظيفتهم إلى مجرد تفتيش صـارم، يطـالبون فيهـا بتحقيق سائر أهداف التربية التي يصعب، إن لم نقل يستحيل، تحقيقها في ظـل الظروف والمعطيات المدرسية الراهنة، يلجؤون (أي هؤلاء المعلمون) غالبا إلى التحايل أو التظاهر بما لا يعبر عن الواقع الحقيقي لعملهم. فقد يلجأ معلـم إلى إعادة شرح درس علمه لطلابه في حصة سابقة، عندما يعلـم أن موجهـا سيدخل لحضور درسه، وذلك حتى يـستطيع هـؤلاء الإجابـة عـن أسـئلة المعلم...كذلك يمكن لموظف في مديرية تربية أن يقدم تقارير ووثـائق غيـر صحيحة عن أوضاع العمل في دائرة، بدلا من تقديم صورة صـادقة وطلـب العون لإصلاح الخلل إن كان موجودا، وذلك كي يظهر أنه كفء بتدير الأمور كما يجب، ويصل إلى أحسن النتائج.

هـ عدم تعمق المراقبين، أحيانا، في معرفة الأمور الواقعية، والبعد عـن تسقط الأسباب للأوضاع القائمة، والاكتفاء بأداء مهمـات الرقابـة، بالـشكل الظاهري لها، والذي يساعد على ملء الاستمارات الرسمية بالمعلومات، التـي تطال الأمور السطحية، وبخاصة عندما يعتقد بعضهم، أن كشف الخلل وتعيين سوء التصرف، قد ينعكس عليهم، لأنهم هم المسؤولين، الذين يـشرفون علـى عمل مرؤوسيهم. فمدير مدرسة مثلا، قد يظهر عمل المعلمين فـي مدرسـته، وسائر الموظفين الآخرين، على خير وجه، ليقال عنه إنه مدير ناجح... وهكذا يفسد إحدى مهماته التي عليه القيام بها، وهي الأخذ بيد جميع من يفترض أنـه يراقب عملهم ويسهر على حسن سيرهم، بأقصى ما يستطيع.

و ــ النظر إلى الرقابة كهدف بحد ذاتها وليس كوسيلة من أجل الاطــلاع 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 عنــدما تتجــه نحــو المدارس، من أجل تفقد عمل المديرين ومساعديهم والموظفين والمعلمين فيها، ويكون ذلك في إطار الإدارة الجهوية، التي يطلق عليها في الجمهورية العربية السورية اسم مديريات التربية في سائر المحافظات.

تقويم الإدارة التربوية:

غالبا ما تعمد الإدارة التربوية إلى تقويم نفسها بنفسها، وذلك عن طريــق أجهزتها الرقابية المختلفة. وتسمى العملية التقويمية بهــذه الحالــة (العمليــة التقويمية الداخلية)، إلا أن هناك جهات أخرى خارجية، يمكن أن تقوم بتقــويم العملية الإدارية التربوية، وغالبا ما تكون ذات طابع اجتماعي أو رسمي.

ثمة أساليب متعددة تتبع في تقويم الإدارة التربوية، نكتفي هنا بتناول واحد منها فقط، لكونه بمنزلة نموذج لكيفية التقويم، وهو التقويم المبني على النظرية النظمية.

وأسلوب النظم ــ كما هو معروف ــ يتعامل مع أي موضــوع بوصــفه نظاما، والنظام له مدخلات وعمليات ومخرجات، لذلك إذا أخذ به مــن أجــل تقويم أية مؤسسة كانت، ولتكن هنا المؤسسة التربوية المركزيــة (أي وزارة التربية)، فإن عليه أن يدرس جميع الأمور التالية:

١ – مدخلات الإدارة التربوية:

وهي تشتمل في هذا السياق على:

أ ــ الفلسفة التربوية: التي تتبناها هذه الإدارة وما ينبثق عنها مــن سياســات

تربوية، تكون الأساس للاستراتيجية، التي تضعها لعملها وتأتم بها.

ب ــ الأطر البشرية، التي تستلم مختلف المناصب والوظائف في الإدارة.

ج ــ التشريعات، التي وضعتها الوزارة والتي تعد بمنزلة المعايير الرئيسة التي يحتكم إليها في كل أمر.

د ــ التقنيات المستخدمة في أثناء تسيير أعمال الوزارة على جميع الصعد والمستويات.

هـ ــ البيانات والمعلومات وكيفية التعامل معها، المعلوماتية ومجالاتها الواسعة.

و ــ الموارد المتاحة، مادية أو مالية.

ز ــ توزيع الوقت على مختلف الأعمال، وبخاصة ما يتعلق بالخطط والمشاريع المعتمدة.

ح ــ علاقة الإدارة بالمجتمع وكيفية تفاعلها معه.

٢- عمليات الإدارة التربوية:

وهي كثيرة وتشمل:

أ- الوظائف المختلفة، التي تقوم بها الوزارة، وليس المقصود بها مجرد الوظائف الكبيرة للإدارة. وإنما الوظائف الفرعية المختلفة التي تغطي المهمات المتنوعة.

ب- القرارات، التي تصدر عن مختلف المديريات وما يتفرع عنها من دوائر وشعب مختلفة.

ج - الحلول التي توضع لمعالجة المشكلات التي تعترض سير العمل.

د- الإجراءات التي تتخذ لتسيير مختلف الأعمال المنبثقة عن الوظائف المحددة.

هـ- العلاقات والروابط، التي تقوم داخل الوزارة (بين المديريات والدوائر المختلفة) وخارجها، مع الأوساط المختلفة التي لها علاقة بعمل الوزارة. وباختصار كل ما يحرك النظام الإداري لتحقيق أهدافه.

٣- مخرجات الإدارة التربوية:

وهي أكثر من أن تحصى، ولذلك توزع على فئات تعطى كنماذج لما يمكن مراجعته في ظل هذه المخرجات:

أ- المنجزات أو الأعمال التي تقوم بها كل مديرية فإدارة.... إلى أن ينتهي الأمر بعمل كل موظف فيها.

ب- الإجراءات المتبعة في الوزارة والمسؤولة عن كيفية تسيير الأعمال فيها.

ج- رضا العاملين في الوزارة نفسها، وكذلك رضا المتعاملين معها من الخارج خاصة بعد أن أصبحت إدارة الجودة تركز على جهات ثلاث في الإدارة، هي: المنتجون والمستهلكون والمنظرون، أو الساسة الذين يديرون الأمور. والمصطلحات الثلاثة، وإن أخذت من ميدان الاقتصاد إلا أنها نقلت إلى ميدان التربية على يد (ديمنغ) بعد أن غيرت تسمياتها.

د- الأجواء المسيطرة في العمل، ومقدار ما يتحقق من ديمقراطية التعامل، مع كل ما ينبثق عن ذلك من تعاون وتشارك وعلاقات إنسانية طيبة.

فإذا أريد لباحث أن يقوم بكل ما سبق، فإنه يحتاج لفرق عمل كثيرة، وذات اختصاصات متنوعة، ونادرا ما يتم القيام بكل ذلك. لهذا قد يلجأ أحيانا إلى تقويم وظيفة من وظائف الإدارة، يلاحظ فيها خلل أو عرقلة عمل.

وقد وضع "غنام" مجموعة معايير يسترشد بها، عند تقويم مثل ذلك. وهذا نموذج للمعايير، التي وضعها، لتقويم وظيفة التنظيم في الإدارة التربوية، بعد أن حولها إلى مجموعة الأسئلة، هي التالية:

١- هل يتفق التنظيم الذي صممناه مع أهداف هذا التنظيم ؟

٢- هل أعد تقسيم العمل على أساس وظيفي رشيد ؟

٣- هل هناك تناسب معقول بين الرؤساء والمرؤوسين ؟

٤- هل هناك تحديد واضح لأهداف وحدات التنظيم ؟

٥- هل تم تحديد المسؤوليات تحددا واضحا ؟

٦- هل تم تحديد السياسات والإجراءات التي يقوم عليها التنظيم تحديدا واضحا، وفي إطار مقبول من الاتصال بين الوحدات ؟

٧- هل يمثل تدفق العمل داخل التنظيم التسلسل أو التتابع الوظيفي المقبول أو المناسب ؟

٨- هل توافرت للتنظيم الضوابط الذاتية المناسبة، وهل تكتسب هذه الضوابط الفاعلية المناسبة ؟

والإجابة عن هذه الأسئلة، تلقي الضوء على جوانب التقويم الثلاثة الرئيسة للتنظيم، وهي الكفاية والفاعلية والاستمرارية. الكفاءة تقاس بما توافر للتنظيم من طاقة ونشاط، ومؤشراتها:

١) - مدى التعاون الوثيق بين أعضاء التنظيم.

٢) - تحمس الأفراد ومبادراتهم الفردية وتعلقهم بالعمل.

٣) - وضوح الإجراءات الهادفة التي تقود إلى العمل الجيد.

٤) - نجاح المسؤولين في خلق المناخ الصحي للعمل.

أما الفاعلية فتعكس النواحي الكيفية كالخدمات، التي يؤديها التنظيم والتي تؤثر في الفئات المستهدفة للتنظيم، وبالتالي تكسب التنظيم القدرة على تحقيق

الأهداف المتوخاة، ومؤشرات الفاعلية تشتمل على القدرة على تحقيق الأهداف، ونوعية الخدمات المؤداة أي كيفها (غنام، ص ٩٩).

وبالنسبة إلى الاستمرارية فإن اسمها يدل عليها. كما أنها شرحت قبل قليل عند الكلام عن شروط التقويم.

ويمكن القول: إن برامج التقويم السليم تكون أساسا لما يسمى (تطور تقانة الجودة)، بمعنى أنه عندما يصبح التقويم جزءا متمما لإدارة المؤسسة فإن أبعاد الجودة سوف تتطور تدريجيا.

هذا ولم يكن أسلوب النظم هو وحده المعتمد عند تقويم الإدارة التربوية، فقد نجد مثلا عند (زيمان) بعض المعايير التي وضعها من أجل تقويم تلك الإدارة، وتشمل:

١- جماعية القيادة في أية دائرة أو على مختلف الصعد مع العمل على تنمية روح القيادة لدى الآخرين.

٢- العلاقات الإنسانية السائدة، وتشجيع المبادرات الفردية.

٣- التنسيق بين مجالات الأنشطة المختلفة.

٤- تقويم أداء المدرسين ويكون ذلك بحسب رأيه إما من قبل المشرفين المباشرين عليهم، أو من قبل أناس مختصين ليس من الضروري أن يكونوا من موظفين المؤسسة (زيمان ، مرجع سابق ، ص٢٩٣).

ومما يلاحظ على معايير (زيمان) اللاانسجام واللاشمول فيها فقد أتى بمعايير متفرقة ليست مبنية على فلسفة معينة للتقويم، بل ولا على نظرة متكاملة على الأقل، ولذلك يمكن أن يحذف منها أو يضاف إليها أي معيار أخر دون أن يطرأ عليها أي خلل.

ولم يخرج (مارسن و سيمون) كثيرا عما سبق، فقد ذكرا معايير لتقويم الإدارة التربوية اشتملت على:

أ- نوعية التواصل داخل المؤسسة وخارجها.

ب- إشباع حاجات العاملين داخلها، والزبائن الذين يتعاملون معها (ويقصد بهم المستفيدون من خدمات المؤسسة).

ج- مدى التعاون والاتساق بين الوظائف المختلفة فيها.

د- مقدار الصراعات التي تقوم فيها.

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



الفصل الرابع
معايير الجودة في الإدارة التربوية

تمهيد:

إن مفهوم الجودة، بالمعنى الحديث المحدد له، لا يتعدى ثمانينيات القرن العشرين، وإن ظهرت بوادره منذ خمسينيات القرن نفسه، نظرا لازدياد الحاجة إلى المحاسبة والمساءلة والرغبة في التحسين وزيادة الإنتاج. وهو بالمعنى اللغوي (والذي هو وثيق الصلة بكلمة (جيد – نوعي **QUALITY**) الدالة على مستوى حسن يعرب عن الرضا)، قديم قدم النظرة الناقدة لدى الإنسان، الذي يمثل تلقائيا، وبصورة عفوية لتقدير أي أمر أو شيء وإصدار الحكم عليه، مع رغبة في تحسينه وزيادة كفايته وفاعليته. ولا يخرج مفهوم الجودة كما يستخدم اليوم، كثيرا عن هذا المعنى، وإن لم يعرف حتى الآن إجماعا حول معناه، أو تعريفا يتفق على العناصر التي تشير إلى جوهره، كما يلاحظ خلال الشواهد التالية:

معنى الجودة، يمكن تناوله بلا حدود، نظرا لعدم وجود اتفاق أو رأي موحد حوله، كما قال (دوهرتي).

أما (بنسي) فقال بصددها: الجودة أنت تعرف ما هي، ومع ذلك أنت لا تعرف ماهيتها، فإذا لم يعرف أحد ماهيتها فإنها، ولأغراض عملية لا توجد. وهذه جدلية لا تمكنك من تعرف الشيء، ومع ذلك فأنت تعرفه عندما تراه... وحسب رأيي فإن أفضل نصيحة أقدمها لك هي أن أقول لك: دع الجودة دون تعريف.... (ذكر في دوهرتي ١٩٩٩، ص ٨).

ويضع (بروكمان) حلا عمليا لجدلية الجودة في مقابل المعيار، على النحو التالي:

تقوم الهيئات المهنية بتحديد المعايير، بينما تعتمد جودة المؤسسات المدرسية على مدى نجاح طلبتها في تحقيق هذه المعايير (المرجع السابق، ص، ص ٨-٩).

وقد أوجد في بريطانيا مكتب دعي (مكتب المعايير الأولية)، الذي هدف إلى تحسين معايير التحصيل، وجودة التربية خلال التفتيش المنتظم المستقل، حتى أن الكتاب الأبيض، الذي وضع بشأن التربية في القرن الحادي والعشرين، قال بضرورة الاعتماد على أسلوبين من أجل متابعة مستوى التربية وهما: استخدام مؤشرات الأداء، والتقويم القائم على المراقبة بل التفتيش.

ويمكن القول بهذا الصدد: إن النقاش بقي محتدما على نطاق واسع حول مفهوم الجودة وكيفية قياسها في بريطانيا، ولكن ذلك كان بصدد التعليم العالي فيها، أكثر من أي مستوى تعليمي آخر، بسبب تنوع الجامعات هناك ما بين رسمية وخاصة، ثم بسبب أن الجامعات الخاصة نفسها تعطي منحا من قبل جهات رسمية، ولذلك يجب مراقبتها ومحاسبتها، ولكن ما معنى الجودة أولا؟. قبل استعراض مختلف الأسباب التي أدت إليها ؟ أو كيف تعرف ؟

تعريف الجودة:

من البدهي وجود تعريفات كثيرة للجودة، بسبب الاختلاف على معناها وبسبب كثرة الميادين التي تبنتها وحاولت تطبيقها على مؤسساتها وموظفيها، بدءا من المؤسسات المعنية بشؤون الاقتصاد والأعمال، وحتى المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها.

فلقد ذكر معهد المعايير البريطاني في تعريفها: " إنها مجمل الخصائص والميزات المتعلقة بالناتج أو الخدمات، التي تؤثر في قدرتها على تلبية

الحاجات الظاهرة والكامنة " (ذكرها دوهرتي، ص ١٥).

وكان هذا المعهد قد وضع ملاحظات ذات دلالة لتطبيق معاييره على مجال التعليم، ثم أضاف بهذا الشأن قائلا: نظام الجودة عبارة عن هيكل تنظيمي ومهمات وإجراءات وعمليات لتطبيق وممارسة إدارة الجودة (الدليل الثاني والعشرين الصادر عن المكتب المذكور تحت عنوان " ضمان الجودة " ص٧).

أما (روني) فقد عرف الجودة بأنها معيار قيم، وضع من أجل قياس فاعلية وكفاية أي تصرف، لأنها تشمل كلا من النتيجة والعملية معا. وعلق (ماتياس) و (جونز) على ذلك بقولهما: إنها تعنى بنوعية ومظاهر وسمات أية خدمة، تسعى لتلبية الحاجات الصريحة والضمنية... فهي أسلوب لتحسين النوعية.

والجودة، عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو ممعقدة، حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء (أحمد ٢٠٠٣ ص ١٧).

وانطلاقا من التعريفات السابقة، وما يتعلق بالجودة مع وظيفة التقويم، فإن ما تقوم به، بالمعنى المحدود لها، إنما هو صميم عملية التقويم نفسها، وإن كان بعضهم مثلا مثل (سيبنغ) قد وسع معناها لتشمل الإدارة برمتها، حين قال " الجودة بكليتها، ستشمل حلقة مستمرة من التخطيط والتدريب، واتخاذ القرارات والمراقبة وتحسين أداء أية مؤسسة ومراجعته (زيمان، ص ١٩٧).

إن الأخذ بإدارة الجودة، يضمن التقويم والتوجيه والرقابة، وهذا ما يظهر في الشواهد التالية:

ضمان الجودة:

هو نظام مبني على التغذية المستمرة ــ أي أنه وسيلة لضمان أن الأخطاء يمكن تحاشيها قدر الإمكان. وتتطلب عملية ضمان الجودة في التربية والتعليم، فحص الأهداف والمحتوى والمصادر والمستويات والمخرجات المتوقعة والبرامج والمساقات.

ضبط الجودة:

نظام مبني على التغذية الراجعة ــ أي وسيلة للحصول على المعلومات، بحيث يمكن تصحيح الأخطاء في الإنتاج عن طريق التفتيش، أما في التربية، فتتطلب عملية ضبط الجودة، داخليا على الأقل، تغذية راجعة من الأساتذة والطلبة وبصورة نموذجية من أصحاب العمل، وتتطلب كذلك إشرافا منتظما ومراجعة النماذج والبرامج والمساقات.

إدارة الجودة:

هي العملية الكاملة الموضوعة، لضمان أن عمليات الجودة تحدث فعلا. وتتضمن (في التعليم)، تحليل السوق وتطور المناهج والتخطيط المنهجي الاستراتيجي، والمصادر والمصداقية، ومراقبة وإعادة النظر في خبرات الطلبة التعليمية وإعادة النظر فيها.

تدقيق الجودة:

هي عبارة عن التدقيق الداخلي أو الخارجي لنظام إدارة الجودة، حيث يفحص المدقق فيما إذا كان النظام يعمل أو يفعل ما يُقر به وما إذا كان قد كتب وأوجد الوثائق للبرهنة على ذلك، ويمكن تدقيق أي عملية تم توثيقها بصورة صحيحة، سواء كانت تربوية أم إنتاجية.

تقويم الجودة:

هو عملية تقويم الأداء مقابل المعايير أو المستويات ــ سواء أكان بشكل ضمني أم ظاهري، ويد ذلك مصدرا للصراع، لأن مستويات أو معايير الجودة في التعليم يصعب الاتفاق عليها. (انظر كييف- Keefe ،١٩٩٢ حول الورقة الاستشارية لمجلس تمويل التعليم العالي البريطاني- H E F C E عن تقويم الجودة).

تحسين الجودة:

هو عبارة عن نظام لتحسين جودة الأداء، لأي عملية بشكل مستمر وثابت وواع، وهذا يتضمن نظاما معقدا لتطوير أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم وكذلك طرائق واعية لمناقشة المشكلات النظامية وحلها: حيث يتبع الأسلوب نفسه لأي عملية تعليمية، وما سواها.

وتوجد عمليات الجودة تلك في أنظمة الجودة بشكل أو بآخر (ذكرت هذه التعريفات في دوهرتي، ص١٣، ١٤).

خصائص إدارة الجودة:

كان عدد من الباحثين قد درسوا إدارة الجودة الشاملة، التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخلصوا منها الخصائص التالية:

١- توقعات الزبون أو العميل واحتياجاته، وهي الأكثر أهمية.

٢- الجودة هي ما يلبي احتياجات الزبائن، وليس ما يحدده المنتج.

٣- تعتمد الجودة من وجهة نظر الزبون على فعالية الوضع الراهن.

٤- إن فريق العمل شيء أساسي.

٥- يجب تقليل الهرمية أو الروتين الإداري، بحيث لا يزيد على أربعة مستويات إدارية ما بين القمة والقاعدة.

٦- إن تحسين الجودة المستمر، مبني على فعالية النشاطات قصيرة المدى.

٧- إن مبدأ الالتزام الكامل من الإدارة، شيء أساسي.

٨- الالتزام طويل المدى شيء أساسي ـــ حيث إن النجـــاح لا يمكـــن أن يكون كاملا، لأن البيئة الخارجية للمؤسسة الدائمـــة التغييـــر، تتطلـــب عملية إعادة تكيف مستمر من قبل المؤسسة.

٩- إن الغرض أو الهدف الرئيس، هو التحويل المؤسساتي نحـــو " ثقافـــة الجودة ".

١٠- تقدير الأطر للتنمية والتطوير، يعد عنصرا أساسيا.

١١- إن مشاركة الأطر (الموظفين) والتزامهم العمل المبني على التأهيل والتعليم والتدريب هي عنصر أساسي.

١٢- إدراك الإنجاز الجيد للأفراد أو الجماعات لا بد منه.

١٣- ترميز وقياس التغيير ضروري من أجل تمييز النظام.

خصائص إدارة الجودة في المجال التربوي:

*- حاجة مستمرة للنمو والتطوير.

*- فلسفة جديدة للتطوير، الذي يجب ألا يتوقف.

*- لا تفتيش على الآخرين (وهو في هذا يخالف أكثـــر المنـــادين باعتمـــاد الجودة أسلوبا للعمل).

*- القرارات ليس أساسها الكلفة فقط وإنما مراعاة الأمور الإنسانية.

*- تدريب مستمر للأطر البشرية بحيث يكتـــسبون كـــل كفايـــة أو مهـــارة مطلوبة.

*- قيادة واعية ديمقراطية تقوم على التعاون، والقضاء على الخوف، وذلـــك عندما يغيب التفتيش المتكرر مع إلغاء الحواجز بين قادة وعاملين.

*- لا تركيز على الشعارات بل على الإنجاز.

*- التشجيع على الثقة وتقدير الذات.

*- تطبيق التحسينات على كل المجالات.

هذا وقد اشتق من الخصائص السابقة مبادئ متعددة منها، على سبيل المثال، المبدأ الذي نادى به (ديمنغ) حين قال:

" اهتم بالعمليات، فإن المخرجات تهتم بذاتها ". وهذا يعني ـ كما قال: (تريبوس) إذا أردت أن تحسن منتجا تعمل عليه (وهو هنا مخرجات العملية التربوية)، فعليك أن تنتبه جيدا للعمليات، التي تقوم بها لأنها العنصر الأهم من بين مكونات النظام التربوي.

أسباب الأخذ بنظام الجودة:

انعدام الثقة، التي قال (إلتون) بصددها: إدارة الجودة نظرية جذابة، تستند إلى انهيار الثقة المتبادلة بين المسؤولين والعاملين...

فعلى مستوى المؤسسات، أصبح هناك دور فعال ومتزايد للمساءلة الإدارية، من أعلى إلى الأسفل في المؤسسة، مع إعطاء الوحدات الفرعية، كالأقسام مثلا، استقلالية وصلاحيات في كيفية استخدام المصادر، وأصبحت أكثر عرضة للاستقصاء المركز على أدائها.

ثم وقد انتقلت مسألة الجودة إلى مجال التربية للسبب نفسه الذي أشار إليه (إلتون) ولهذا قال (جونسون): إن جذور مشكلات توكيد الجودة تنبثق بشكل خاص من مسألة الثقة والاحترام. فالثقة تولد الثقة في شبكة من العلاقات الدائرية، فالمديرون والمعلمون يرون أن الحكومة المركزية (فقدت المجتمع)، والاستجابة للمطالب المتجددة دوما، التي تفرضها هذه الاحتياجات.

والواقع أن الأكاديميين أصبحوا يضيقون ذرعا بصانعي القرارات، كما أن

صانعي القرارات أصبحوا أكثر سخطا على قدرة التربويين اللامتناهية على الكلام غير المقترن بالأفعال، وعلى تقدم المسوغات التي لا تدعمها النتائج المتحصل عليها في الكليات والمدارس. ولم يقتنع المسؤولون بحجج التربويين التي تدافع عن نفسها بالقول: إن عمليات التربية شديدة التعقيد، وأن عوامل كثيرة من خارجها تمارس تأثيرا كبيرا فيها (من قبل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتركيبة السكانية، والخصائص الثقافية السائدة في المجتمع...).

ولذلك، فإن ضعف الجودة فيها ليسوا وحدهم المسؤولين عنه، غير أن مثل هذه الحجج لم تقنع المسؤولين، الذين راحوا يطالبون بتطبيق أساليب إدارة الجودة على قطاع التربية بدءا من الإدارة المركزية فيها (أي الوزارة المسؤولة عن الاهتمام بقضاياها)، وانتهاء بالصفوف، حيث يخضع المعلمون للمساءلة والمحاسبة في إطار تعميم العمل بأسلوب الجودة.

وهكذا راحت المسألة المتعلقة بالثقة تنسحب على جميع النظام التربوي، مما ترك آثارا كبيرة في تأكيد الجودة والإدارة الذاتية. حتى أن إلتون عد القوانين التي تقود إلى ضبط الجودة وتقويمها واستعمالاتها مؤشرا على جودة التعليم. ولذلك قال (دوهرتي): من المعترف به أن لدى إدارة الجودة الكثير لتقدمه للمؤسسات التربوية الملتزمة إيجاد شكل من أشكال تحسين الجودة (دوهرتي، ص ٢٦).

لهذا، لدينا اليوم، كما يقول دوهرتي نفسه: فيض من القائمين على الجودة. وجميعهم ممن حصلوا على إجازة رسمية في قانون الإصلاح التربوي لسنة ١٩٨٨... إلى جانب الكتاب الأبيض الذي صدر عن المسؤولين عن التربية في بريطانيا، والذي اهتم بالجودة والمساءلة.

وبناء على ما سبق، أصبح يطلب من المدارس خططا تطويرية في الولايات المتحدة، منذ قانون إصلاح التعليم فيها عام ١٩٨٨. كما أن خبراء

ومستشارين راحوا ما بين عامي ١٩٩٠-١٩٩٢ يضعون سلسلة من الكتيبات من أجل التدريب والتعليم وإدارة المؤسسات، وكلها مهتمة بتحسين الجودة.

ولذا كانت هذه الكتيبات مفيدة، ولا سيما في نطاق تعليم المنهجية والأسلوب العلمي، لأنها تضع معايير وخصائص وإجراءات للجودة ويمكن تطبيقها على أي مستوى في المؤسسة التربوية، وهي فعالة في جعل الجماعات الصغيرة تتناول قضايا الجودة بصورة محددة، وبفضل ذلك أصبح كل فرد في المؤسسة يسهم بشكل كبير في التعليم، وهي تجعل المتعلم يقع في قلب الجودة فتمثل في ذلك تحديا جوهريا للتربية التقليدية، كما تدعم الأفكار التحريرية في التعليم، التي تقوي استقلالية الطالب. وقد علق أحد مديري المدارس، التي أخذت بإدارة الجودة قائلا: إذا استطعنا من خلال التركيز على التعليم والتربية أن نحقق للآباء والتلاميذ احتياجاتهم، وإذا قاد التحسن الملموس الموظفين لإحساس أكبر بالملكية، وأكثر من ذلك، إذا كان هناك إثبات لوجود تقدم أو تحسن مستمر، عندها ستكون العملية ذات جدوى وقيمة (زيمان ١٩٩٣، ص ٣٠٧).

مبادئ تطبيق الجودة في مجال التربية:

إن الأخذ بمفهوم الجودة وتطبيقه في مجال التربية لم يعد يكتفي ــ كما يقول (بارنت): بتقويم مدى تحقق الأهداف الموضوعة للمدرسة، أو لأي مساق دراسي يعلم فيها، وإنما راح المعنيون يلتفتون إلى الأهداف العامة الموضوعة للمرحلة التعليمية، التي يجري تقويمها وهذا يتعدى بالطبع، إلى حد بعيد، مجرد أهداف المساق نفسه ويرتقي إلى أهداف عليا في التربية، تطال القدرات العقلية المتقدمة وتطوير الذات (دوفرانس ١٩٩٨، ص ١٥٣).

وكلام (بارنت) هذا كان بصدد التربية المدرسية، إلا أن المبادئ التربوية التي شملها الأخذ بنظام الجودة كان أوسع من ذلك بكثير.

منها على سبيل المثال لا الحصر:

أ- تصديق ومعادلة الشهادات والكفايات المختلفة...

ب- ومنها تلك التي تسمح بالإعفاء من الامتحانات المهنية لأولئك الذين تخرجوا من معاهد أو كليات أو جامعات، واتجهوا نحو إكمال تعليمهم العالي أو ذهبوا إلى سوق العمل.

ج- مراجعات الخبراء الخارجيين لمختلف الموضوعات التي تقدم لهم، إضافة إلى مراجعة مساقات التعليم وبرامج التدريب والمشروعات التربوية التي يقوم بها المتعلمون في مستويات مختلفة.

د- مراجعة تصنيفات الشرف، التي ينالها الطلبة في مختلف مستويات التعليم، وكذلك سجلات التحصيل، التي يجمعونها خلال مسيرتهم التعليمية. ولهذا بدأت النظرة لتحديد مستوى كفاية فلان استنادا إلى المدرسة أو الجامعة، التي درس فيها، تتغير وتنتقل لتحديد ما درسه وماذا يعرف منه ونوع الشهادة التي حصل عليها...

هـ حقل الإدارة التربوية عامة وتقويم أي وظيفة من وظائفها، أو مجال من مجالاتها، وفي أي مستوى كان، بما فيه مستوى المدرسة، والصف المدرسي والمعلم فيه. حتى ليمكن القول: إن الأخذ بمفهوم الجودة غدا أشبه بوسواس يلاحق كل مسؤول عن حقل نشاط معين، بحيث يمكن لهذا المسؤول أن يشارك به من جهة وأن يسهم في التطوير من جهة أخرى.

لقد تمت البرهنة، الآن، على أن المؤسسات التعليمية تستطيع تحقيق نظام الجودة بشكل ناجح، حيث قامت العديد من كليات التربية بذلك، كما تم اعتماد

مدرستين (إحداهما مدرسة هنري هول... والثانية مدرسة كينزيل هيل الابتدائية) نظام الجودة البريطاني في المملكة المتحدة، وكانت النتيجة ــ كما يدعون ــ إدارة مدرسية أكثر فاعلية، حيث تم تحديد الأدوار والمهمات بوضوح، وحيث يستطيع المدرسون الشعور بثقة أكبر في تنفيذ المنهاج.

هذا وكان (ديمنغ) قد اشترط للأخذ بإدارة الجودة الشاملة في المدارس أربعة شروط هي:

*- ضرورة فهم نظرية الجودة فهما كافيا من قبل أولئك الذين سيتبنونها.

*- معرفة وافية بعلم الإحصاء والنظريات الأساسية فيه.

*- التمكن من نظريات المعرفة.

*- التمكن من علم النفس عامة، والمعرفي منه خاصة.

وقام (همبتون) بدراسة منهجية حول مواقف العاملين في المدارس، التي طبقت إدارة الجودة فيها، وتوصل إلى أن هؤلاء رأوا فيها وسيلة للتطوير الذاتي، ورضا القائمين بالعمل عن نتائجه، إلا أنهم شكوا من كثرة الجهود التي كانوا أن يبذلوها.

وعلق (رودي) على دراسة (همبتون) قائلا: إن المنهجية، التي وضعها (ديمنغ) للأخذ بإدارة الجودة في المجال التربوي، برهنت على فاعليتها، كما أنها كانت مقبولة من وجهة نظر معلمي المدارس، التي طبقت التجربة فيها، حتى إن مدارس عديدة سمعت بالتجربة التي قامت في المدرستين السابقتين (اللتين ذكرتا قبل قليل) رغبت في الاطلاع على التجربة، وعلى تطبيقها لديها، بعد التمكن من الأساليب التي تتبع في سياقها.

المسؤولون عن إصدار الأحكام حول الجودة:

بمجرد القبول باعتماد مفهوم الجودة، سواء في التعليم أو في غيره،

فإن مسألة رئيسة تنبثق فورا يلخصها السؤال التالي: من الذي أو الذين يحددون ماهية الخدمة ذات الجودة العالية ؟

هناك إجابتان، على الأقل عن هذا السؤال:

إحداهما تقول:

إنهم ذوو الخبرة في توفير خدمات قطاع معين، إذا كانوا أشخاصا مهنيين مثل الأطباء في مجال الطب، والقادة التربويين (كمدارء المدارس) على نطاق المدرسة، وهلم جرا.

والأخرى ترى:

أنهم المستفيدون من الخدمات المقدمة لهم، والذين يحكمون فيما إذا كانت الخدمة ذات جودة عالية أو لا، مرجعهم في ذلك إنما هو مقدار تلبية حاجاتهم ورغباتهم في الميدان المحدد، والذين سموا (زبائن النظام) أي يحصلون على خدماته (الكلمة مأخوذة بالطبع من ميدان الاقتصاد). إنهم في مجال التربية هم الطلبة وأهلوهم ثم المجتمع برمته، عندما يوظف خريجي ذلك النظام.

وتنبثق من جراء الإجابتين معا مسألة المعايير، التي يتم اعتمادها وتحديدها، ومدى مشروعيتها، إلى آخر ما هنالك من نقاط تكاد تؤلف كل منها مسألة شائكة، إن لم نقل إشكالية... ولذلك رأى (هارفي وجرين) " أن مشكلة المعايير لا يمكن أن تكون موضوعية، وأنها عرضة للنقاش والتغيير... ناهيك عن أن ذلك يستجر إدخال الزبائن، أي المستفيدين من الخدمات المقدمة ــ كما ذكر من قبل – في تقدير مدى الجودة ومستواها وما يستدعي ذلك من عوامل تؤدي إلى تعقد الوضع، ومقدار الاطمئنان على موضوعيته.

وبسبب هذه الخلافات المتعددة، وغيرها كثير مما أثير من جدل محتدم حول الجودة، يعلق (دوهرتي) قائلا: إن هذه الدراسة المسحية حول الجدل

المربك بصدد السؤال عن ماهية الجودة تساعد على تفسير صعوبة إقناع حاملي الرهان المتنوعين (بما فيهم الحكومة) أن تمتلك المؤسسات طرقا مناسبة في جعل الجودة لديهم واضحة (دوهرتي، ص١٣).

فوائد الأخذ بإدارة الجودة والمزايا التي تتمتع بها:

كثر الداعون إلى الأخذ بإدارة الجودة، حتى أن دوهرتي سماهم الواعظين أو المرشدين. وقد أكد كل منهم جانبا من الجودة يعد بمنزلة فائدة يتم الحصول عليها من جراء تبنيها. وجميعهم يختلفون قليلا في تأكيداتهم فلسفيا، إلا أن العنصر المشترك لديهم جميعا كان الاقتناع الواضح بأن الجودة تهتم بتوفير أقصى كفاية للزبون، مع الحفاظ على التكاليف منخفضة، لأنها تخفف منها بنسبة ١٠%.

وقد أضاف (بانك) إلى كل ما سبق من فوائد، أن إدارة الجودة تعد جزءا من المنهج الكلي للتقدم والتطور... وهي ما تزال في صعود ورقي كلما اقتربنا من عام ٢٠٠٠، ومفهوم الجودة الشاملة يمتلك القدرة الكافية على تحويل الألغاز إلى شخصيات متحركة تحرر الناس في العمل، لكي يصبحوا أكثر صدقاً مع أنفسهم وخلاقين أكثر.

أما (هيل وتايلر) فوجدا أنها تحسن في القيم، التي يعتنقها الفريق، وفي مستوى التزامهم التنفيذ... وتحسن حلقات الارتباط والإمكانات الكامنة من أجل تنمية الابتكار.

ويمكن أن يضاف إلى ما سبق من فوائد للأخذ بإدارة الجودة: أن الفرد يندفع في ظلها إلى الإسهام بدعم المؤسسة بشكل أكبر والتزام أعمق، خاصة عندما يكون مقتنعا بفائدتها. فهي تنفعه، من جهة، كما أنها تعمل على رفع

فاعلية المؤسسة التي يعمل فيها من جهة أخرى، وهكذا يزداد تحفيزه وإقناعه بالعمل، الأمر الذي ينعكس إيجابا على الطرفين.

وهذه الفوائد المختلفة، جعلت إدارة الجودة في ميدان التربية، تحقق ميزات كثيرة منها:

أ – الاهتمام بعمليات التربية بدلا من المؤسسة، وبتحسين تلك العمليات بدلا من الاكتفاء بالمخرجات فقط. فالمبدأ المشهور في الصناعة والذي يمكن استعارته في هذا المجال يقول: " إذا أردت أن تحسن منتجا أو خدمة، فيجب عليك الانتباه جيدا للعمليات، التي تنتج هذا المنتج أو الخدمة. وذلك لأن مقاييس المنتج أو الخدمة تزود في أحسن الأحوال، بمؤشرات خارجية وتأتي في معظم الأحيان متأخرة جدا بحيث لا تزود بأكثر من الاعتذارات، في حين أن قياس خصائص العملية يزودنا بمؤشرات قيادية يمكن بناء عليها، القيام بأفعال تضمن أحسن النتائج.

ب– إشراك جميع المعنيين بالتربية، في عملية تحسين التدريس، وعدم قصرها على المشرفين والمديرين والمعلمين فحسب.

ج– جعل العاملين في المؤسسة التربوية جميعا يدركون النظام التربوي وكيفية عمل هذا النظام من واقعه الذي هو عليه، وفيما يجب أن يكون عليه، حتى يستطيعوا المقارنة بين الحالين وبالتالي الحكم على مدى إتقان النظام للعمل المطلوب منه.

د– صرف الجهود لرفع أداء نظام التعليم وزيادة كفايته، بدلا 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 والمهمات 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، بدلا من الاكتفاء بمجرد إصلاح الجانب، الذي أدى إلى اللوم والتأنيب، بل وفرض العقوبات. ومن المهم تعلم كيفية التطوير بدلا من الاهتمام بتحديد المعالم كما يسميها (ديمنغ)، والتي تعني توصيف الأعمال والإبقاء على ما تم الوصول إليه، بدلا من تطويره، لأن هذا يريح العاملين ويعفيهم من شحذ الهمم طلبا للإبداع.

ز- تبني النظرة المستقبلية في محال التربية، ليس من أجل التلاؤم مع ما يستجد فحسب، بل من أجل الإسهام فيها أيضا. فقد ذكر قبل قليل أن التطوير مطلب رئيس وهذا يقتضي التنبؤ بالمستقبل من أجل الاستعداد لمتطلباته بأفضل ما يمكن. واختيار الرؤية المستقبلية للتعليم يكمن- كما يقول (ماتياس) - في المدى الذي تؤثر فيه المدرسة خارج أبوابها الموصدة، وكل هذه الميزات تلبي الشروط المطلوبة لتربية متجددة، تلبي مطالب التربية للقرن الحادي والعشرين.

إلا أنه إذا كان لإدارة الجودة كل هذه الميزات، فإن عديدين لا يرغبون في تطبيقها، إما لصعوبة التزام بمتطلباتها، أو خوفا من فضح الواقع التربوي المتخلف في بلادهم، أو حبا بالراحة وتوفير الجهود، أو تقوقعا 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، تخطيطا جيدا والتزاما صادقا بمهمات التغيير جميعها، وفي مقدمتها التغيير الثقافي، الذي هو على صلة وثيقة بنفسية الجماعات وآرائها ومواقفها وتوجهاتها، ذات التأثير الكبير كما هو معروف.

خصوصيات إدارة الجودة في التربية:

عندما نادى (ديمنغ) بتبني إدارة الجودة في التربية، وهو الرائد الأول في هذا المجال، نبه إلى أن للتربية خصوصياتها، التي تقتضي الانتباه إلى المصطلحات المنقولة في مجال الصناعة، وكذلك إلى الآليات والتقنيات الواجب استخدامها، وقبل كل شيء الانتباه إلى المشاعر الإنسانية وخصائص الأفراد. ولهذا كان قد اشترط للعاملين في هذا المجال معرفة بعلم النفس والنظريات المعرفة، كما ذكر من قبل.

وأهم الخصوصيات التي ذكرها نستعرضها فيما يلي:

أ- المدرسة ليست مجرد مصنع يتعامل مع مواد تحركها آلات... بل هي مؤسسة تربوية، هدفها الإنسان، الذي هو الغاية القصوى.

ب- الطالب ليس منتجا فحسب، بل هو الغاية، الذي لا يجري تقويمه استنادا إلى الكلفة، التي أنفقت لإعداده تربويا، حتى وإن نظر إلى التربية بوضعها استثمارا .... وحتى لو تدخل فيها الجانب الاقتصادي إلى مدى بعيد، وذلك لأن البعد التربوي لدى المتخرج من المدرسة هو المستهدف: فتعليمه وما حصله من تعلم، من جراء ذلك، وبناء تفكيره (أو عقله) وسلامة شخصيته واتزانها انفعاليا، وصحة جسمه وسلامته البدنية وتنمية المهارات الاجتماعية لديه، بما تتضمنه من حسن التواصل مع الآخرين والتفاعل الشخصي معهم، كلها تشكل أهدافا للتربية تغطي الجوانب المختلفة للإنسان.

ج- إتمام المنتج بنجاح، يتطلب من الطالب المشاركة بفاعلية في إدارة عملية التعلم. فالطالب الذي هو مدخل ومخرج في آن معا (بمعنى وضعه الذي كان عليه قبل التعليم وما صار عليه من تعلم بعده) ليس مجرد عنصر حيادي ــ كالمادة الخام، التي تدخل إلى مصنع (كمدخل) فتخضع إلى عمليات معينة تؤدي إلى منتج (مخرج)، دون أن تسهم هي بشيء، اللهم إلا الخصائص التي تتمتع بها. إن الطالب عنصر فاعل في العملية التعليمية- التعلمية كما ألح (ديوي) بشدة على ذلك.... وكما تلح نظريات التعلم الجديدة اليوم، وبخاصة منها ما يتعلق بالأمور المعرفية، التي تجعل التعلم مسؤولية شخصية لصاحبها، تعهده بالمراقبة والضبط الذاتي. وهذا جميعه يستجرنا إلى الأمر التالي وهو:

إن التعليم والتعلم عمليتان مختلفتان. التعليم مسؤولية المعلم، المربي أما التعلم، فهو مسؤولية المتعلم نفسه، الذي قيل أنه يجب أن يتصف بالفاعلية، فلا يكون سلبيا يتلقى فحسب ما يقدم إليه. لهذا راحوا يلحون منذ أيام روسو، وقبله عند اليونانيين، أن يكون هو (أي المتعلم) محور العملية التربوية وليس المعلم.

إن التعليم أقرب إلى الإدارة من الإشراف التفصيلي على النشاطات... في حين أن التعلم أقرب إلى البحث والتطوير، من كونه عملية تجميع وتركيب. والمتعلم اليوم هو الذي يقود تعلمه باحثا عن المعرفة منظما لها مطورا إياها، معتمدا في ذلك على فاعلياته الشخصية وعملياته العقلية، بهذا الفهم غدا المعلم أحد مصادر المعرفة، وليس المصدر الوحيد لها. ولم يعد هو وحده الذي يضع أهدافا للدروس ويخطط من أجل تحقيقها، بل هناك الطلبة، الذين أصبحوا شركاء حقيقيين في العملية التربوية.

تتطلب إدارة الجودة في الصناعة، مثلاً، من كل مدير أن يحدد زبائنه، في حين أن المربين ليسوا معتادين على مصطلح (زبـــون). ولكـــن إذا تطلعنـــا للتربية على أنها نظام متكامل ويعمل بحسب أسلوب النظم، وجـــدنا أن هنـــاك (زبائن) كثيريون لمنتجها، أي تربية الطلبة وتعليمهم. بحسب "ديمنغ"، الـــذي رتب هؤلاء الزبائن، حسب أهميتهم كما يلي:

*- الطلبة أنفسهم، لأنهم سيعيشون مع المنتج بقية حياتهم.

*- أهل الطلبة.. الذين يدفعون لقاء هذا المنتج، طبعا في البلاد التي لا يكـــون التعليم فيها مجانيا.

*- أصحاب العمل في المستقبل الذين يجب أن يدفعوا، ليجنوا فوائد تربية الطلبة.

*- المجتمع بشكل عام، حيث يصبح الطلبة مستقبلا الراشدين الذين يـــسهمون في بنائه.

الأسباب الرئيسة لإدخال نظام إدارة الجودة في النظم التربوية:

حظيت عمليات الإصلاح التربوي، في بلدان العالم المختلفة، بالكثير مـــن الاهتمام في العقود الخيرة، كما حظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمـــام، إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هـــذا العـــصر " عـــصر الجـــودة الشاملة"، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولـــد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصـــبح المجتمـــع 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 هـــذه الأســـباب، التـــي دفعـــت أصـــحاب الإصلاحات التربوية، للأخذ بالجودة في عملية إصلاحات نظمهم التربوية:

١- التوسع في التعليم بمراحله المختلفة، في العقود الأخيرة، مما انعكس سلبا 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 تحديا 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 الديموقراطية، وكلها أسس لصبغ النظم التعليمية بصبغة 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.

ومن أجل أن يحقق النظام الإداري أداءه، بشكل جيد، وفق معايير من الجودة محددة، يذهب ديمنغ، إلى ضرورة فهم المديرين الإداريين، للمبادئ الأساسية، في علم النفس والأسس العلمية لهذه المبادئ، كما أنه ينادي بفكرة الإدارة بالحقائق **management by facts** ، التي تتضمن أخذ البيانات والتحليل الإحصائي لها قبل اتخاذ القرارات. ويحذر من القرارات والأفعال الإدارية، التي تقود إلى أقل من الأداء الأمثل للنظام **system performing optimum**

وهو يقف، بشكل خاص، ضد فكرة إدارة كل مكون من مكونات النظام، باعتباره منفصلا عن المكونات الأخرى، وهو المنحى الذي يحدث، مثلا عندما يحاول المحاسبون جعل كل نشاط مركزا ربحيا **profit center** " خاصا به. وهو يحذر من الأساليب التي تحرض الإنسان ضد النظام أو ضد أشخاص آخرين.

يعتقد ديمنغ بالمسؤولية الإدارية الشخصية، ولكنه يتعدى ذلك المفهوم ليأخذ بالاعتبار المسؤوليات الخاصة لأولئك الذين يديرون الأنظمة. إن الأساليب التقليدية للإدارة، تركز في الغالب على مكافآت الإدارة، أما ديمنغ فيعكف بدلا من ذلك على التزامات الإدارة.

يجب أن تتناول النظرية المقنعة في التربية، عمليات التعلم / التعليم، باعتبارها العمليات المركزية في المؤسسة، 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 التربوية الجيدة هي التي يجب أن تكون نظرية كلية **holistic**، وأن تأخذ بالحسبان البحوث في ميدان التربية والعلوم الاجتماعية... كما يجب أن يكون للنظرية أساس علمي، ولكن يجب أن يكون لها أيضا أساس أخلاقي. يجب أن تبنى على ما هو نافع ومفيد للمجتمع، حتى لو لم يكن من السهل اتخاذ هذه القرارات دائما في بعض المواقف المحددة.

إن ثمار التربية، تؤتي أكلها في المستقبل. والنظام الجيد في الإدارة التربوية، يتطلب منظورا طويل المدى. والتخطيط طويل المدى يتطلب ثبات الهدف، ونقله إلى الجميع من خلال الرؤية، التي تراها المؤسسة مناسبة. إن النظام الجيد حقا من الإدارة سوف يغير الغايات والأهداف في النظام التربوي،

معترفا بالتوجهات والتغيرات التي تحدث في البيئة. وبالرغم من التغير، فإن الفلسفات الأساسية للإدارة والتعليم يجب أن تبقى ثابتة. إن الانتقال من المدرسة المكونة من غرفة صف واحدة إلى المدارس الحديثة المعتمدة على الحاسوب، يستدعي تغيرات في الأساليب وطرائق التدريس، وليس في الأهداف أو الفلسفة.

بعض التساؤلات المحددة حول أية نظرية للتربية:

إذا واجهتك نظرية إدارية في التربية، اسأل الأسئلة الآتية:

١- ما الفلسفة التربوية التي ترتكز عليها؟ وهل هذه الفلسفة صريحة أو معلنة ؟.

٢- ما مجموعة القيم الضمنية التي تقف وراء النظرية؟

٣- أي رؤية مستقبلية تحرك هذه النظرية؟

٤- هل هذه النظرية كلية **holistic**؟ أي هل تنظر إلى التربية باعتبارها نظاما؟ هل تتناول النظرية عمليات التعلم/التعليم إلى جانب مسؤوليات القيادة والإدارة؟

٥- هل النظرية قائمة على، (وهل تستفيد مباشرة وصراحة) من:

*- علم نفس الأفراد والجماعات ؟.

*- نظرية النظم؟.

*- التنوع الإحصائي ؟.

*- نظرية المعرفة ؟.

٦- هل تحدد النظرية مجموعة معينة من الأدوات والأساليب، لتسد بها الثغرة بين النظرية والتطبيق؟ وهل تدور هذه الأساليب والأدوات والأنشطة حول التعليم والتعلم والقيادة والإدارة إضافة إلى العلاقات مع الناس خارج النظام؟.

٧- 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، باحتمالية معقولية، بما يمكن أن يحدث في المستقبل؟ وهل تساعدنا في تقرير ما نريد ملاحظته؟ وهل تحدد النظرية مؤشرات قيادية للتحسن؟

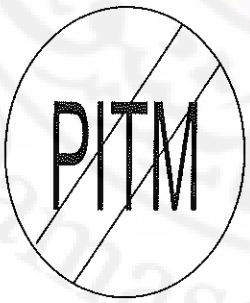
ج- معيارية، أي تزود بدليل يقود إلى العمل دون أن تكون ممنوعة قانونيا **Proscriptive**؟

٨- هل سبق أن نزلت النظرية إلى مستوى الممارسة وأدت إلى نتائج جيدة؟

٩- هل تنادي النظرية بمشاركة واسعة وتنمي التعلم المستمر لدى كل شخص في النظام وليس لدى الطلبة فقط؟

كيف نعرف أن النظرية سوف تنجح ؟

عندما يعلم البروفيسور شوجي شيبا- **Shoji Shiba** إدارة الجودة، فإنه عادة يضع على السبورة الشكل التالي:



(**PITM** تعني أثبت لي ذلك **Prove it to me**)

إنه يعني بهذا الرمز العبارة الشهيرة أثبت لي ذلك، فالناس عادة يطلبون منا أن نبرهن أو نثبت لهم سلفا أن إدارة الجودة سوف تنجح في مؤسستهم. فهم يقولون "إنها تعمل بالتأكيد في الصناعة. لكن هل تستطيع البرهنة على أنها ستنجح في التربية؟" ويرد الدكتور ديمنغ عادة على هذه التساؤلات بقوله: البقاء ليس إجباريا، إنه يعلم أن هناك أشياء لا يستطيع الإنسان إثباتها، فلكي تثبت عليك أن توضح، بالكلمات والمنطق، أن شيئا ما صحيح. لا أحد يمكنه أن يثبت نظرية. يمكننا عدم إثبات النظرية بطرق عدة. فمثلا نستطيع أن نثبت عدم الاتساق المنطقي، أن نقدم أمثلة معارضة للنظرية، ولكننا لا نستطيع إثبات النظرية. حتى لو أننا أشرنا إلى سنوات وسنوات من البحوث الاجتماعية الداعمة لأفكارنا ومعتقداتنا، فإن ذلك لا يزودنا بالبرهان على النظرية.

يمكننا أن نشير عادة إلى تجارب، أجريت في أنظمة تدار جزئيا فقط حسب إدارة الجودة، ولكن هذه التجارب يمكن تفسيرها بعدة طرائق ولا تخدم كبراهين على النظرية، فهي لا تقنع الناس الذين لديهم شكوك حول النظرية. في مجالات عديدة من الحياة، يكون "البرهان" على أن النظرية المعيارية **normative** ناجحة برهانا مدعما بالخبرة والتجربة فقط. فمثلا إذا لم تتعرض لخبرة عن التعلم التعاوني، أو الدراسة الذاتية، في البيئات التي تخلو من التنافس، فإنه ليس هناك من سبيل تتمكن به من إثبات أن التربية التعاونية يمكن أن تنجح. أفضل ما نستطيع قوله: جرب هذا التعلم، امنحه فرصة للنجاح، وبعدها سوف تحبه".

نقل نظرية الجودة من الصناعة إلى التربية والتعليم:

عند تكييف إدارة الجودة، التي طورت أصلا للمؤسسات الصناعية، من المهم أن نتذكر بعض الفروق بين التربية والصناعة وسوق العمل:

*- المدرسة ليست مصنعا.

*- الطالب ليس منتجا.

*- تربية الطالب وتعليمه هو الناتج "المنتج".

*- إتمام المنتج بنجاح، يتطلب من الطالب أن يشارك بفاعلية في إدارة عملية التعلم.

*- التعليم والتعلم، عمليتان مختلفتان.

فالتعليم أقرب إلى الإدارة من الإشراف التفصيلي على النشاطات، أما التعلم فهو أقرب إلى البحث والتطوير، من كونه عملية تجميع وتركيب. ثم إن محاولات تنظيم البحث على أساس أنها مجرد تجميع للأفكار المراد إدراتها في أسلوب أقرب إلى أسلوب خط التجميع (في الصناعة)، هي محاولات خطيرة وتسبب كارثة. والأمر صحيح في مجال التربية والتعليم.

*- تتطلب إدارة الجودة في الصناعة، من كل مدير في كل عملية أن يحدد له زبونا. وإذا كانت هناك عملية بلا مخرجات ولها زبون، فيجب التساؤل عن ذلك.

*- المربون ليسوا معتادين على مصطلح زبون، إنهم يعتقدون أن عملية ما يجب أن تستمر لأننا "دائما كنا نعملها بهذه الطريقة".

*- هناك زبائن كثيرون للمنتج، أي لتربية الطلبة وتعليمهم.

ويمكن ترتيب هؤلاء الزبائن حسب أهميتهم كما يأتي:

١- الطلبة أنفسهم، لأنهم سوف يعيشون مع - المنتج - بقية حياتهم.

٢- آباء الطلبة، لأنهم كذلك سوف يعيشون مع المنتج، وهم بشكل عام، الذين يدفعون لقاء هذا المنتج.

٣- أصحاب العمل في المستقبل، هؤلاء يتوجب عليهم أن يدفعوا لجني فوائد تربية الطلبة وتعليمهم.

٤- المجتمع بشكل عام، ممثلا بالوكالات الحكومية، التي تدفع قسطا كبيرا من تكاليف التربية والتعليم، ويرغبون في أن يصبح الطالب، عندما يصبح راشدا، عضوا مسهما في المجتمع.

ماذا يجب أن يقدم التعليم الجيد للمتعلمين:

يجب أن يكون هدف كل مؤسسة تربوية تعليمية، تزويد كل طالب بفرص معينة، ليطور نفسه في مجالات أربعة أساسية هي:

أ- المعرفة، التي تمكنه من الفهم.

ب- كيفية عمل الأمور، التي تمكنه من العمل مستقبلا.

ج- الحكمة، التي تمكنه من تحديد الأولويات.

د- الشخصية، التي تمكنه من التعاون المثمر... والمثابرة واكتساب الاحترام والثقة كعضو في المجتمع الذي ينتمي إليه.

إننا نشير إلى هذه المكونات الأربعة على أنها محتويات التعليم. وأي نظرية في إدارة التربية، يجب أن تأخذ باعتبارها، ليس فقط هذه المحتويات، وإنما أيضا النظام والبيئة والأسلوب والعمليات اللازمة لتقديم هذه المحتويات. ولأن المحتويات سوف تتباين من مؤسسة إلى أخرى ومن مجتمع محلي إلى مجتمع آخر، فإن النظرية تتناول كيفية تحديد هذه المحتويات.

مميزات إدارة الجودة:

المناحي الراهنة في الإدارة التربوية، توجه الانتباه إلى المحتويات، التي تتناول غالبا موضوعات مثل: الرياضيات والعلوم والفن واللغة والتاريخ، كموضوعات مستقلة، وليس باعتبارها جزءا من النظام. وبالمثل تتعامل

المناحي الراهنة مع طرائق تقديم المحتويات في ضوء البيئة المادية وجداول الاختبارات وطرائقها...

إن أهم ما يميز إدارة الجودة عن الإدارة التقليدية هو الاعتبارات الآتية:

١- الاهتمام بتعريف التحصيل، استنادا إلى هدف التربية وغايتها، وليس استنادا إلى الاختبارات المعيارية.

٢- الاهتمام بالعمليات التربوية، بدلا من المؤسسة.

٣- الاهتمام بتحسين العمليات وجودتها، بدلا من العمل من أجل المخرجات فقط.

٤- الاهتمام بإشراك الأطراف كافة، في عملية التحسين، وليس فقط أعضاء هيئة التدريس.

٥- الاهتمام بأن يفهم كل شخص في النظام التربوي كيفية عمل هذا النظام، وماذا يفترض أن يعمل، وما مدى إتقان النظام للعمل المطلوب منه.

٦- الاهتمام بتعظيم أداء النظام وكفايته، بدلا من التركيز على تعظيم مكوناته، أي الاهتمام أكثر برفع الدرجات في موضوعات محددة ومتخصصة.

٧- الاهتمام بأن يكون كل شخص مثقفا بشكل يسمح له بالاشتراك في تحسين العملية، أي أن يصبح كل شخص قادرا على الاستجابة.

إن النظرية التقليدية في الإدارة التربوية، غالبا ما تكون مهتمة في تحديد مهمات الأشخاص المسؤولين عن تنفيذها، أما إدارة الجودة، فهي تهتم بإصلاح النظام التربوي ككل، أكثر من اهتمامها بإصلاح جوانب الضعف فيه.

في مجال الصناعة، تعلمنا أن نوجه اهتمامنا الشديد إلى العمليات، التي تنتج البضائع والخدمات.

والمبدأ المهم الذي يمكن اشتقاقه من الخبرة في مجال الصناعة، هو المبدأ التالي: "إذا أردت أن تحسن منتجا أو خدمة، انتبه جيدا للعمليات، التي تنتج هذا المنتج أو هذه الخدمة". إن مقاييس الخدمة أو المنتج، تزود، في أحسن الأحوال، بمؤشرات خارجية (من المستهلك غالبا)، وتأتي في معظم الأحيان متأخرة جدا، بحيث لا تزود بأكثر من الاعتذارات.

أما قياس خصائص العملية الإدارية، فيزودنا بمؤشرات قيادية مباشرة، يمكن بناء عليها، القيام بأفعال تحسينية – تطويرية، قد تضمن أفضل النتائج المرجوة.

إن حجر الزاوية في فلسفة ديمنغ، هو التحسن المستمر في العمليات كافة. وليس من المهم تحديد أفضل عملية في أي لحظة كان قد طورها شخص آخر، بل الأصل، أن تقوم المؤسسة ومديروها بتعلم كيفية تطوير عادة التحسين المستمر.

إن أي نظرية في الإدارة، تبحث عن العملية المثلى لأدائها، بغية تقديم خدمة ما، ثم تنظم نفسها، بحيث تبقي على هذه العملية ثابتة مع مرور الزمن، هي نظرية تحوم حولها الشكوك، ومع أن هناك اهتماما كبيرا في هذه الأيام، يعطى لتحديد المعالم، فإن فكرة الاستحواذ، يجب أن تفهم على أنها دعامة للمديرين، الذين لا يعرفون كيف يحولون مؤسساتهم إلى مؤسسات تستحوذ عليها أفكار التحسين.

إن التبرير، الذي يقدمه معظم المديرين، لتركيزهم الشديد على تحديد المعالم، هو أن هذه الفكرة، تزود القوة العاملة في مؤسستهم بدافعية كبيرة للعمل وفق أسس محددة مسبقا. ثم أن استحواذ فكرة تحديد المعالم، يريح المديرين من قيادة الطريق نحو التحسين ومن ضرورة شحذ الإبداع في القوة العاملة، فإذا ما فهم مجلس المديرين واجبهم، فإنه سوف يعينون في مناصب

فقط أولئك الذين أظهروا قدرة في قيادة الناس في أثناء عملية التحسين. إن مجالس المدارس مثلا، التي تفهم الجودة سوف تنظر أولا إلى أولئك المتقدمين لوظيفة المشرف وتطلب منهم دلائل وبراهين قوية على إمكاناتهم القيادية مقترنة مع مهارات إدارية جيدة.

ومن خلال معطيات الواقع، فإننا نتطلع مستقبلا، إلى الوقت الذي توضع فيه النظريات التربوية موضع التطبيق العملي، وتأخذ بالحسبان، التهديدات والفرص، التي سوف تواجه الذين يريدون أن يتعلموا. ثم إن اختيار ما سيتم تضمينه في إطار، كل من العناوين التالية: مثل (المعرفة، وطريقة العمل، والحكمة، والشخصية، والإدارة والتقويم والتوجيه...)، سوف يعتمد على هذه الرؤية المستقبلية للتربية.

لا يكفي وجود نظرة ترتبط بكيفية تغير محتويات التربية. بل إن من الضروري أيضا فهم التغيرات اللازمة للنظام التربوي نفسه، فتحت مظلة إدارة الجودة هناك قليل من التركيز على المنهاج. السؤال المهم هو كيف يجب تغيير النظام لكي يتلاءم مع (وربما يؤثر في) المستقبل؟ يجب ألا تقتصر الرؤية على التنبؤ بالمستقبل، بل يجب أن تهدف إلى مواجهة هذا المستقبل بأفضل الطرائق الممكنة. فالنظم التربوية معقدة، والمعلمون مهنيون محترفون، ويجب أن يعاملوا على هذا الأساس. فعمليتا التعليم والتعلم، تحدثان عندما يغلق المعلم باب غرفة الصف ويبدأ بالكلام. إن اختيار الرؤية المستقبلية للمدرسة، يكمن في المدى، الذي تؤثر فيه المدرسة خارج أبوابها الموصدة.

وبعد كل ما قيل حول إدارة الجودة عامة، وإدارة الجودة في مجال التربية وما تعرف به من خصوصيات، ماذا لو طبق هذا النوع من الإدارة في مجال التربية فعلا ؟ ثم ماذا لو جرى تقويم عمل الإدارة في ضوء المعايير التي

وضعتها إدارة الجودة ؟ أليس من الممكن، عند ذاك، الانتقال بالتربيـــة إلـــى وضع أحسن عبر تحفيز العاملين فيها على أداء واجباتهم بمستوى لا يقل عـــن المستوى التي حددته تلك المعايير ؟

إننا وقد اطلعنا عليها في وطننا العربي، ألا يجدر بالقادة التربويين لـــدينا، التفكير بتبنيها، ومن ثم التفكير بسبل تطبيقها وتأمين المتطلبات الضرورية لها.

* * * * *

قائمة المصطلحات العلمية

A

Academic freedom	الحرية الأكاديمية
Academic skills	مهارات دراسية
Administration	إدارة
Administrative organization	هيئة إدارية
Advanced education	التربية التقدمية
Aptitude	قابلية ـــاستعداد
Area college	كلية محلية
Area studies	دراسات المناطق
Administrative	مدير

B

Basic education	التربية الأساسية
Basic education	التعليم الأساسي
Basic skill	مهارة أساسية
Basic teaching	التعليم الأساسي

C

Certification	شهادة / منح شهادة
College of education	كلية التربية
Comprehensive planning	التخطيط الشامل
Comprehensive school	المدرسة الشاملة

Council of education	المجلس التربوي
Credit	الوحدة التعليمية
Curriculum development	تطوير المنهج
Curriculum content	محتوى المناهج
Curriculum evaluation	تقويم المناهج
Curriculum objectives	أهداف المناهج

D

Decentralized administration	الإدارة اللامركزية
Decision	القرار
Decision making	صنع القرار ــ اتخاذ القرار
Defect	نقص ــ قصور ــ خلل
Demand	مطلب ــ حاجة ملحة
Democracy	الديموقراطية

E

Economics of education	اقتصاديات التعليم
Educational administration	الإدارة التعليمية ــ التربوية
Educational efficiency	الكفاية التربوية
Educational expenditure	الإنفاق التربوي
Educational goals	الأهداف التربوية

Educational innovation	التجديد التربوي
Educational institution	المؤسسة التربوية
Educational ladder	السلم التعليمي
Educational media	الوسائل التعليمية
Educational needs	الحاجات التربوية
Educational philosophy	الفلسفة التربوية
Educational policy	السياسة التربوية
Educational priorities	الأولويات التربوية
Educational program	البرنامج التعليمي
Educational reform	الإصلاح التربوي
Educational research	البحث التربوي
Educational supervision	الإشراف التربوي
Educational system	النظام التعليمي
Educational theory	النظرية التربوية
Educational thought	الفكر التربوي
Educational wastage	الهدر التربوي
Efficiency	الفعالية /الكفاءة
Elective studies	المقررات الاختيارية
Empirical research	البحث التجريبي

F

Financing education	تمويل التعليم
Flexible scheduling	التوزيع المرن للجدول المدرسي
Formal education	التربية النظامية
Further education	التربية التكميلية

G

Global awareness	معرفة شاملة
Goal analysis	تحليل الأهداف
Government	حكومة
Government school	مدرسة حكومية
Grammar school	المدرسة الثانوية العامة في
Grammar technical school	المدرسة النظرية التقنية
Guidance	توجيه

H

Head of the department	رئيس القسم / رئيس الدائرة
Headmaster (U k)	مدير المدرسة
Higher education	التعليم العالي
Higher institutions	مؤسسات التعليم العالي
Higher learning	التعليم الجامعي / العالي
Human resources	موارد بشرية

I

Imitation	التقليد
Independent school	المدرسة المستقلة
Individualized instruct ion	التعليم الفردي
Industrial education	التعليم الصناعي
Infant schools	مدارس الأطفال
Informal education	التعليم غير النظامي
Instructional unit	الوحدة الدراسية– التعليمية
International education	التربية الدولية
Interpretation	التفسير

L

Labor market	سوق العمل
Laboratory school	المدرسة التطبيقية
Ladder system	نظام سلمي
Laws of learning	قوانين التعلم
Learned society	جمعية علمية
Learner	المتعلم
Learning	تعلم
Lifelong education	التعليم مدى الحياة
Lower school	المدرسة الدنيا

M

Maintained school	مدرسة حكومية
Maintained school (U K)	مدرسة حكومية
Major goal	هدف رئيسي
Major issue	مشكلة رئيسية
Management	هيئة إدارية
Manager	مدير
Managerial work	عمل إداري
Manpower	القوى العاملة
Mass education	تربية جماهيرية / التعليم
Mass media	وسائل الإعلام/ وسائل الاتصال

N

National college (U K)	كلية وطنية
Needs	حاجات
Non formal education	تربية لا نظامية/ تعليم غير
Non government school	مدرسة غير حكومية
Normal school	معهد إعداد المدرسين

O

Occupational education	التعليم المهني
Occupational training	تدريب مهني

Open education	التعليم المفتوح
Open university	الجامعة المفتوحة
Organizing for Quality	التنظيم للجودة
Organization	منظمة / هيئة / نظام
Orientation	توجيه
Outcome	نتيجة / حصيلة

P

Pack age course	برنامج شامل
Paper	ورقة عمل
Pedagogic	تربوي / تعليمي / تدريسي
Perception	إدراك / فهم
Permanent education	التربية المستمرة
Philosophy of education	فلسفة التربية
Planner	مخطط
Planning board	لجنة / مجلس التخطيط
Politics of education	سياسة التربية
Postgraduate education	التعليم في مرحلة الدراسات العليا
Practice school	مدرسة التدريب أو التطبيق
Principal	مدير المدرسة (أمريكا)

Principal ship	إدارة المدرسة
Professional education	تربية مهنية
Program	برنامج دراسي
Programmed learning	التعليم المبرمج
Progressive teaching	تعليم تقدمي
Pupil	التلميذ
Pupil needs	حاجات التلاميذ

Q

Quality	الجودة
Qualification	تأهيل ــ أهلية ــ مؤهل
Qualifications	مؤهلات
Qualified	مؤهل
Quality of instruction	نوعية التعليم

R

Rate	معدل
Rate of growth	معدل النمو
Rating	تقدير / تصنيف
Resource cost	كلفة الموارد
Right to education	الحق في التعليم/التربية
Rule	قانون / دستور

Rural school	مدرسة ريفية

S

School wastage	الهدر المدرسي
Secondary education	التعليم الثانوي
Semester	الفصل الدراسي
Soft ware	البرمجيات
Specialized education	التعليم التخصصي
Staff	هيئة التدريس
State department of education	إدارة التعليم
Student	طالب
Subject centered curriculum	منهج المواد الدراسية
System	جهاز - نظام
System analysis	تحليل النظم
System approach	مدخل النظم

T

Teaching	تعليم
Teaching staff	الهيئة التدريسية
Teaching strategy	استراتيجية التدريس
Teaching technique	تقنية التعليم

Technical school	المدرسة التقنية
Technical education	التعليم التقني
Technical high school	مدرسة تقنية عالية
Technical institute	معهد تقني
Technical research	بحث تقني
Technical skills	مهارات تقنية
Track	برنامج / مسار

U

Unemployment	البطالة
Unitary system	نظام مركزي
Universal education	تربية شاملة
University	جامعة

V

Vacation	عطلة
Valuation	تقييم / تقدير
Value	قيمة أخلاقية
Vocational education	التعليم المهني

W

Wastage	الهدر
Wing college	كلية المعلمين المتخصصة

Work cards	بطاقات العمل
What is Quality	ماهية الجودة
Work study	الدراسة والعمل
Working party	فريق (مجموعة من الأشخاص مكلفة بإنجاز عمل أو بحث ما)

Y

year book	الكتاب السنوي
youth organization	منظمة الشباب
youth problems	مشكلات الشباب

* * * * *

المراجع

١- أحمد، أحمد إبراهيم، ٢٠٠٢ - الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق- مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

٢- ألسكو، ١٩٩٥ - مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية - إعداد عبد الله عبد الدائم، مطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٣- الياس، طه الحاج، ١٩٨٠ - الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق. الشارقة. مطابع دار الخليج.

٤- الياس، طه الحاج، ١٩٨٤ - الإدارة التربوية والقيادة، مفاهيمها، وظائفها، نظرياتها، عمان مكتبة الأقصى.

٥- بريبو، جوزيف، ١٩٩٦ - مدارس من أجل التفكير- ترجمة كهيلا بوز ٢٠٠٢ منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

٦- بستان، أحمد عبد الباقي - طه، حسن جميل، ١٩٩٣- مدخل إلى الإدارة التربوية- الكويت. دار القلم، ط ٣.

٧- بشايرة، أحمد سليمان، ١٩٩١- المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية عمان - دار الفرقان.

٨- بوز، كهيلا، ٢٠٠٣ - الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها- منشورات جامعة دمشق.

٩- حجي، أحمد إسماعيل، ٢٠٠٠- إدارة بيئة التعليم والتعلم - القاهرة، الأنجلو مصرية.

١٠- دوهرتي، جيوفري ١٩٩٩ - تطوير نظم الجودة في التربية- ترجمة عدنان الأحمد وآخرون.

١١- دويك، تيسير وآخرون، ١٩٩٨ - أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي- عمان - دار الفكر، ط ٢.

١٢- سليمان، حنفي محمود ١٩٩٨ - وظائف الإدارة - مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة.

١٣- سليمان، عرفات عبد العزيز - طه، حسن جميل، ١٩٩٣ - المدخل إلى الإدارة التربوية- الكويت- دار القلم، ط ٣.

١٤- عابدين، محمد عبد القادر، ٢٠٠١- الإدارة المدرسية الحديثة- عمان، دار الشروق.

١٥- عبد الدائم، عبد الله ١٩٦٦- التخطيط التربوي- أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية - دار العلم للملايين- بيروت.

١٦- عبد الدائم، عبد الله ١٩٧٥- التربية في البلاد العربية - حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها- دار العلم للملاين- بيروت.

١٧ - عبد الدائم، عبد الله ١٩٩٥ - مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- تونس.

١٨- عريفج، سامي سلطي، ٢٠٠١ - الإدارة التربوية المعاصرة- عمان، دار الفكر.

١٩- علي، عيسى- الجندي، نزيه ١٩٩٨، التربية في الوطن العربي، منشورات جامعة دمشق.

٢٠- فوكس، جيمس هارولد - الإدارة المدرسية مبادئها وعملياتها- القاهرة، مكتبة النهضة العربية، ط٣، د.ت.

٢١- قزاقزة، محمد عبد القادر علي، ١٩٨٧ - نحو إدارة تربية واعية- بيروت، دار الفكر اللبناني.

٢٢- كاير، جوزيف ١٩٩٦ – التغيير الاجتماعي والإدارة المتكيفة- ترجمة محمود الخطيب ومحمد الهويدي، مكتب الكلية، عمان.

٢٣- لجنة من خبراء اليونسكو، ١٩٧٣ – التخطيط التربوي- نظرة إلى المشكلات والتوقعات- ترجمة منير عزام، دمشق.

٢٤- البوهي، فاروق شوقي، ٢٠٠١ – الإدارة التعليمية والمدرسية- القاهرة، دار الأدباء.

٢٥- الخطيب، أحمد محمود، ١٩٩٨- الإدارة التربوية في الوطن العربي- الأردن، دار الأمل.

٢٦- الخطيب، رداح- الخطيب، أحمد، الفرح، وجيه، ٢٠٠٠ الإدارة والإشراف التربوي /اتجاهات حديثة، الأردن – إربد – دار الأمل – ط٣.

٢٧- الطبيب، أحمد محمد، ١٩٩٩- الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة- الإسكندرية – المكتب – المكتب الجامعي الحديث.

٢٨- الطويل، هاني عبد الرحمن، ١٩٨٦- الإدارة التربوية والسلوك النظمي- الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

٢٩- المخلافي، محمد سرحان، محسن، محمد ١٩٩٩ – الإدارة التعليمية- المفاهيم والاتجاهات المعاصرة- جامعة صنعاء، اليمن.

٣٠- المهيني، محمد، ١٩٩٧ – الإدارة التربوية – الكويت – دار قرطاس.

٣١- النوري، عبد الغني، ١٩٩١- اتجاهات حديثة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية – قطر- الدوحة، دار الثقافة.

٣٢- اليونسكو، ١٩٩٦ – السلوك الإنساني في الإدارة التربوية (أربع حلقات)؛ ترجمة مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض.

٣٣- مرسي، محمد منير، ١٩٩٨ - الإدارة التعليمية أصـــولها وتطبيقاتهـــا- القاهرة - دار المعارف.

٣٤- مطاوع، إبراهيم عصمت - حسن، أمينة، ١٩٨٤- الأصول الإداريـــة للتربية- القاهرة - دار المعارف.

٣٥- وزارة التربية، ١٩٨٨ - النظام الـــداخلي لـــوزارة التربيـــة الصـــادر بموجب القرار رقم ٤٤٣/١٢٦٩ تاريخ ١٢/٢٧ دمشق.

٣٦- وزارة التربية (الكتاب السنوي) ٢٠٠٢- منشورات وزارة التربيـــة، دمشق.

٣٧ - **Handy, S. ١٩٩٦- ' New Language of organiaation, London; Hachims.**

٣٨ - **Henry,J ١٩٩٧- ' Control theory in the class room', New York; Harper Penneriol**

٣٩ - **Zyman, K. ١٩٩٦- Autour de La administration' Paris, Borda.**

٤٠ - **Bennett, W. ١٩٥٩. Manager Selection, Education and Training. McGraw-Hill Book Co. Inc**

٤١ - **Joseph, A. ١٩٦٧. The Analysis of organizations. New York; Wiley.**

٤٢ - **Richard, N. ١٩٨٢. Management; Theory, Process. New York, CBS College Publishing.**

٤٣ - **Sergiovanni, T. ١٩٨٤. Handbook for Effective Department Leadership. U.S.A. Allen and bacon, Inc.**

* * * * *

اللجنة العلمية

الأستاذ الدكتور	الأستاذ الدكتور	الأستاذ الدكتور
جبرائيل بشارة	سام عمار	أحمد كنعان

المدقق اللغوي

الأستاذ الدكتور نبيل أبو عمشة

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University