بدائل مقترحة لتطوير الإدارة التعليمية في مصرفي ضوء بعض المداخل الإدارية المعاصرة

إعداد

د / محمود عطا محمد علي مسيل

أستاذ مساعد بكلية التربية

جامعة الزقازيق

قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

مقدمة :

أصبح من قبيل المسلمات الآن أن الإدارة تعتبر أداة تطوير رئيسية للمجتمع ، تعمل على تفعيله وتقدمه ، وزيادة درجة رفاهيته ، وذلك عن طريق استثمار موارده البشرية والمادية أفضل استثمار ممكن بما يحقق غاياته الكبرى [١]. وتثار قضية دراسة الإدارة بصفة خاصة في الدول النامية من منطلق أن هناك شبه إجماع على أن الفجوة الأساسية بين الدول المتقدمة والدول النامية هي فجوة إدارة في المقام الأول [٢].

وتشير متابعة نظم التعليم في العالم العربي " إلى أن أزمة التعليم فيه لم تأت بسبب الفقر أو نقص الموارد وإنما هي تنطلق في أساسها من أزمة إدارة التعليم ، فالدول العربية غنية بمواردها ، ولكنها فقيرة في إدارة هذه الموارد [٣]. ومن ثم كانت الإدارة التعليمية في الدول العربية ـ ولا زالت ـ محوراً للعديد من الدراسات والبحوث ، وقد أشارت غالبية هذه الدراسات والبحوث إلى أن إدارة التعليم تعاني من الكثير من المشكلات وصلت بها إلى حد الأزمة ، بل إن البعض يرى أن أزمة التعليم هي في الأصل أزمة إدارة .

وعلى الرغم من تفاوت البلاد العربية في مستوى إدارتها التربوية إلا أنها تواجه مجموعة من المشكلات المشتركة أبرزها :

- غياب التنسيق بين مؤسسات الدولة فيما يتصل بتنفيذ الفلسفة التربوية للدولة .
- المركزية الغالبة التي لا تفسح مجالاً لروح المبادرة وإنتاجية الجماعة في كثير من الأحيان .
- البيروقراطية التي تغرق الأجهزة الإدارية في بحر من الأوراق والروتين والإطالة والتعقيد .
- وقوف بعض التشريعات حائلاً دون تطوير الإدارة التربوية .
- تردد بعض الإداريين في ممارسة السلطة الممنوحة لهم تخوفاً من تحمل المسئولية.
- النقص في القيادات الإدارية المؤهلة كماً ونوعاً .
- عدم تحقيق التوازن التام بين حجم العمل ومطالبه في الإدارات المختلفة ، وبين عدد العاملين زيادة أو نقصاً ، وكفايتهم ، وعدم ضمان تكافؤ الفرص نتيجة لذلك .
- الخلل في التخطيط الناجم عن ضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى ، وعدم مراعاة العناصر الأساسية اللازمة لنجاح الخطة .
- قلة الاستعانة بأحدث الأساليب التكنولوجية التي أصبحت الحاجة إليها ماسة لسرعة العمل وضبطه وإتقانه.
- افتقار معظم الأقطار العربية للبحوث والدراسات العلمية الموجهة نحو حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية الشاملة فيه ، واقتصار البحوث إن وجدت

- على الجوانب النظرية ، دون النفاذ إلى عمق العملية التربوية ، والجوانب التطبيقية العملية [٤].

وهناك من يحدد أزمة الإدارة التعليمية في البلاد العربية في ثلاثة أبعاد هي :

- قصور الإدارة التعليمية عن مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم وإتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة .
- بعد هذه الإدارة عن مجرى التطور في علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة ، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا في تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها .
- عجز الإدارة بطبيعتها - أي بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة - عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة [٥].

وتشير مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية عام ١٩٩٥م ، إلى العديد من الثغرات التي تعاني منها الإدارة التربوية في البلاد العربية ، وأهمها :

- عدم الاستجابة لحاجات التطور السريع الذي تم في الطلب الاجتماعي على التعليم وعجزها في كثير من الأحيان عن اللحاق بمستلزمات التفجر الطلابي وما يمليه من حاجة إلى تطوير أساليب الإدارة التربوية .
- عدم الاستفادة من التقنيات الإدارية الحديثة .
- التقصير في عدم مواجهة حاجات المستقبل التربوي وعن إعداد مستلزمات التوسع المتوقع في شتى مراحل التعليم وأنواعه .
- إغفال التكامل بين تطوير الجوانب المختلفة للإدارة التربوية .
- نقص الكفاءات الإدارية المطلوبة [٦].

وإذا كانت الإدارة التربوية في العالم العربي عامة ، وفي مصر على وجه الخصوص قد ورثت عن الماضي أساليب وطرائق قائمة على مفاهيم تقليدية تؤثر في فاعلية هذه الإدارة في حل المشكلات التي تواجهها ، فإن هذه الأساليب والطرائق أدت إلى عجز الإدارة عن تطوير التعليم وتحقيق أهداف المجتمع ، ولذلك أصبح لزاماً على هذه الإدارة أن تطور من ذاتها وأساليبها وتكنولوجيتها ، لتكون أداة حقيقية للتطوير بدلاً من أن تبقى أسيرة البنى التقليدية القائمة .

أما على المستوى العالمي فقد اتضح أن النظام الإداري الذي ساد في القرن العشرين ، والذي بنيت معظم مبادئه على دراسات كتاب الإدارة الغربيين الذين راجت أفكارهم فيما بين عامي (١٩١٢ ـ ١٩٤٦م) من أمثال : تايلور ، فايول ، فيبر ، برنارد وغيرهم ممن ساهموا في وضع المبادئ الإدارية ، ما هو إلا عبارة عن نموذج للإدارة يساعد على تحقيق الحركة الديناميكية للمنظمة ، ولكنه لا يحقق الجودة في الأداء .

ولهذا لم تتوانى المنظمات العامة والخاصة عن البحث في الأساليب والنظم الإدارية الحديثة عن النموذج الأمثل في الإدارة الذي يساعد على رفع إنتاجيتها ويساعدها على التغلب على المشكلات والمصاعب التي تواجه المنظمات في رفع مستوياتها الإنتاجية نوعاً وكماً .

ومن أهم ما نجده في هذا المجال هو ظهور التقنيات الحديثة في الإدارة والتنظيم التي انتشرت في معظم مؤسسات المجتمع الحديث خاصة اليابان ، والدول الغربية ،والولايات المتحدة الأمريكية ، والتي أصاب التربية نصيب منها ، ولا يقتصر الأمر على ميكنة الإدارة وعلى استخدام الحاسبات الإلكترونية بل الأمر يتجاوز هذا كله إلى استخدام تقنيات إدارية لا تحتاج بالضرورة إلى الآلة مثل : مداخل الجودة ، إعادة البناء أو الهندسة الإدارية ،، الإدارة بالأهداف ،

الإدارة المتمركزة حول المدرسة أو الموقع ، إدارة الفريق ، إدارة الوقت ، إدارة الأزمات .. الخ .

وهذه الاتجاهات الإدارية الحديثة هي تعبير عن الثورة الإدارية التي وجدت فيها الدول المتقدمة ضرورة لتطوير الحياة ودفع عجلة التقدم ، تعبيراً عن التقدم التكنولوجي الذي وصلت إليه في مختلف مجالات الحياة .

ولا شك أن الدول العربية ـ ومنها مصر ـ أكثر حاجة إلى ثورة إدارية وبخاصة في مجال التعليم ، ما دامت تتجه في طريق التقدم بخطى واسعة ، ثورة إدارية قادرة على معالجة المشكلات بما يتلاءم مع الحاجات والإمكانات ، وتستفيد من هذه الاتجاهات المعاصرة في تطوير واقعها الإداري ، وذلك للأسباب التالية :

- سرعة التغيير في طبيعة القضايا والمشكلات التي تواجه الإدارة التربوية .
- التطور الكبير في التكنولوجيا الآلية ، وبخاصة العقول الإلكترونية ، والإمكانات الهائلة للإفادة منها في إجراء البحوث ومعالجة المعلومات والمعاونة في اتخاذ القرارات .
- الاتجاه إلى مزيد من كلفة الإدارة التربوية ، وظهور آفاق ووظائف ومفاهيم جديدة فيها [٧] .

مشكلة الدراسة :

كانت الإدارة التعليمية في مصر وفي الدول العربية ـ ـ ولا زالت ـ محوراً للعديد من الدراسات والبحوث لعل من أهمها على سبيل المثال ما قدم في:

- حلقة الإدارة التعليمية في البلاد العربية ، والتي عقدتها إدارة التربية بجامعة الدول العربية في طرابلس ، ليبيا في سبتمبر ١٩٧٣م ,

- المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، في يناير ١٩٩٤م بعنوان : إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير .
- المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية في يناير ١٩٩٨م بعنوان : أخلاقيات الإدارة التعليمية .
- المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية في يناير ٢٠٠١ بعنوان : الإدارة التعليمية في الوطن العربية في عصر المعلومات .

وتشير قراءة نتائج هذه الدراسات والبحوث ، بالإضافة إلى ملاحظة الواقع الحالي للإدارة التعليمية في مصر ، إلى أن هذه الإدارة تعاني من مجموعة من السلبيات لعل من أهمها :

- ارتباط السياسة التعليمية وصناعة القرار التربوي في مصر بالنظام السياسي ، يؤيد ذلك السلطات الواسعة لرئيس الجمهورية فيما يختص بالتعليم ، فهو يتمتع بسلطات كبيرة في تقرير السياسة العامة للدولة ومن بينها السياسة التعليمية . يوضح ذلك الدستور المصري في المادة رقم (١٣٨) : " يضع رئيس الجمهورية بالاشتراك مع مجلس الوزراء السياسة العامة للدولة ، ويشرفان على تنفيذها على الوجه المبين في الدستور " [٨].
- كثرة التقلبات والتعديلات في السياسة التعليمية ، وهذا راجع إلى التغيرات الوزارية المستمرة ، وقد ارتبطت محاولات تطوير السياسة التعليمية بهذه التغييرات [٩].
- عدم استقرار تنظيم وزارة التعليم ، حيث تعددت القرارات الوزارية التي استهدفت تنظيم وإعادة تنظيم الهيكل الإداري للوزارة .

- ازدواج السلطات بين الأجهزة الشعبية المحلية والأجهزة التنفيذية بالمحافظات ـ المديريات التعليمية ـ نتيجة لعدم تحديد اختصاصات وصلاحيات كل منها .
- ضعف المشاركة الفعلية والإيجابية في صياغة السياسة التعليمية واتخاذ القرارات ، وفي كل العمليات الإدارية الأخرى كالتخطيط للتعليم خاصة على المستوى المحلي والمستوى المدرسي .
- عدم وجود وسائل اتصال فعالة لتحقيق سهولة وسرعة انتقال المعلومات وتدفقها ، إلى جانب عدم الاستفادة الكاملة من المعلومات المتوافرة لدى الإدارة التعليمية في مصر نتيجة لضعف أجهزة المعلومات وقصور الإفادة منها واستخدامها في اتخاذ قرارات رشيدة (١٠).
- مازالت الإدارة التعليمية واقعة تحت تأثير قوتين متضادين قوة الإحساس بضرورة التغيير ، بينما القوة الثانية ناشئة عن الالتزام القانوني والسياسي بالإبقاء على ما هو موجود من الأنظمة والأساليب والممارسات . ونتيجة لذلك نجد سلوك العاملين خليطاً متنافراً من الجديد والقديم والإيجابي والسلبي .
- ما زالت القرارات الإدارية في أحسن حالاتها اجتهاداً شخصياً قد يخطئ وقد يصيب .
- مع تضخم الإنفاق على التعليم عاماً بعد آخر ، نجد المؤسسة التعليمية عاجزة عن الوفاء بكل المتوقع والمأمول ، مع تزايد الهدر في الموارد المتاحة (١١).
- قصور الإدارة التعليمية في فهم الواقع ، وفي فهم أهداف التغيير عندما يصبح التغيير ضرورة .

- قصور العنصر البشري عن الاستجابة الإيجابية لدواعي التطوير[١٢] .
- زيادة العاملين في قطاع الإدارة التعليمية [١٣].

ولا شك أن السلبيات السابقة تؤثر إلى حد كبير على الأدوار التي يجب أن تقوم بها الإدارة التعليمية ، ومن ثم تبدو الحاجة إلى تطوير الإدارة التعليمية والاستعانة بأطر جديدة في التنظيم وتقنيات جديدة في الإدارة ، تزيد من كفاءة الإدارة وفعاليتها ، ومن هنا يبرز السؤال : ما الطريق إلى هذا التطوير ، وما وسائله وأدواته ؟

ولا شك أن إجابة هذا السؤال تتضمن عوامل عديدة ، لكن أهم هذه العوامل هي : الإدارة القادرة على التجديد والابتكار ، فلسفة وتنظيماً وأفراداً وإدارة وتقنيات ، بما يمكنها من أن تتجه بالتعليم إلى طريق التجديد وتجعله قوة في التنفيذ وفي تعويض ما فاته في الماضي ، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين .

وفي ضوء هذا العرض يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

س / كيف يمكن الإفادة من بعض المداخل الإدارية المعاصرة في تطوير الإدارة التعليمية في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١) ما أهم اتجاهات الفكر الإداري ، وما أثرها على الإدارة التعليمية ؟

٢) ما أهم المداخل الإدارية المعاصرة ، وما أهم ملامح تطبيقاتها في الإدارة التعليمية ؟

٣) ما واقع الإدارة التعليمية في مصر وما أهم مشكلاتها ؟

٤) ما البدائل المقترحة لتطوير الإدارة التعليمية في مصر في ضوء المداخل الإدارية المعاصرة؟

منهج الدراسة :

يعتمد الباحث في إجابته على أسئلة الدراسة على المدخل الوصفي ، " والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظواهر ، كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا " [١٤]. وتزودنا البحوث الوصفية في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المختلفة التي يتأثر بها التربويون في عملهم [١٥].

وفي ضوء هذا المدخل فإن الدراسة في إجراءاتها سوف تسير وفقا للخطوات التالية :

الخطوة الأولى : وتتضمن الإطار العام للدراسة من حيث : المقدمة ، المشكلة ، وأسئلتها ، منهج الدراسة ، أهداف الدراسة ، وأخيرا الدراسات السابقة.

الخطوة الثانية : وتتضمن العرض التاريخي لبعض اتجاهات الفكر الإداري الحديث من حيث نشأتها وروادها وأهم إسهاماتها وإلى أي مدى أثرت هذه الاتجاهات على الإدارة التعليمية في العالم ، وسوف يقتصر العرض على : الاتجاه التقليدي (الكلاسيكي) ، الاتجاه الإنساني ، الاتجاه السلوكي ، اتجاه النظم .

الخطوة الثالثة : وفيها يتم عرض أهم المداخل الإدارية المعاصرة ، وإلى أي مدى تمت الاستفادة من هذه الاتجاهات في المجال التربوي والتعليمي عموما وفي مجال الإدارة التعليمية على وجه الخصوص، وسوف

يقتصر العرض على المداخل الجديدة التالية : اتجاه الجودة الشاملة ، اتجاه الهندسة الإدارية ، اتجاه الإدارة بالأهداف .

الخطوة الرابعة : وفيها يتم عرض واقع الإدارة التعليمية في مصر بمستوياتها المعروفة : المستوى القومي ، المستوى الإقليمي (المحافظات) المستوى المحلي المستوى الإجرائي ، مع رصد أهم المشكلات التي تعاني منها .

الخطوة الأخيرة : وفيها يتم الاستفادة من العرض النظري للدراسة ، والمداخل الإدارية المعاصرة ، في عرض بعض البدائل المقترحة التي يمكن من خلالها تطوير الإدارة التعليمية في مصر بصورة تتواءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة بصورة أساسية إلى عرض بعض البدائل المقترحة لتطوير إدارة التعليم العام في مصر ، ويتضمن هذا الهدف الرئيسي مجموعة من الأهداف الفرعية الأخرى هي:

١) عرض أهم اتجاهات الفكر الإداري الحديث وأثرها على الإدارية التعليمية .

٢) عرض لبعض المداخل الإدارية المعاصرة : ظروف نشأتها ، روادها ، أهم ملامحها ، وإلى أي مدى أمكن الاستفادة منها في المجال التربوي والتعليمي .

٣) الوقوف على واقع الإدارية التعليمية في مصر وأهم مشكلاتها .

٤) محاولة الاستفادة من المداخل الإدارية المعاصرة في عرض بعض البدائل المقترحة التي يمكن من خلالها تطوير الإدارة التعليمية في مصر .

الدراسات السابقة

أولاً : الدراسات باللغة العربية :

١) دراسة شاكر محمد فتحي أحمد (١٩٨٨) [١٦]. وقد حصر الباحث مشكلة دراسته في الأسئلة التالية :

- ما اتجاهات الفكر الإداري عامة ؟ وتطبيقاتها في الإدارة التعليمية ؟
- ما اتجاهات الفكر الإداري المعاصر في الإصلاح الإداري للتعليم ؟
- إلى أي مدى ارتبطت محاولات إصلاح الإدارة التعليمية في مصر بهذه المقومات ؟
- ما التصور المقترح لإصلاح الإدارة التعليمية في مصر بما يساير مقومات الفكر الإداري المعاصر ؟ وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وفي ضوء هذا المنهج سار في دراسته وفقاً للخطوات التالية :
- عرض بعض اتجاهات الفكر الإداري وإنعكاساته على ميدان الإدارة التعليمية.
- عرض بعض المقومات الأساسية للفكر الإداري المعاصر .
- عرض محاولات إصلاح الإدارة التعليمية في مصر بنظرة تحليلية نقدية .
- وأخيراً تقديم تصور مقترح لإصلاح الإدارة التعليمية في مصر .

٢) دراسة أحمد سعيد درباس (١٩٩٤) [١٧]. وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية الإفادة من إدارة الجودة الكلية ، في نظام التعليم السعودي . ولتحقيق ذلك تعرضت لمفهوم الجودة الكلية وبعض تطبيقاتها في القطاع التربوي الأمريكي في ضوء مبادئ Deming الأربعة عشرة مع الاستعانة بعرض بعض النماذج في المدن الأمريكية وخاصة مدينة New Town لتطبيق إدارة الجودة الكلية في التربية .

وقد انتهت الدراسة إلى عرض المعوقات التي قد تواجه تطبيقات إدارة الجودة الكلية في القطاع التربوي السعودي كضعف بنية نظام المعلومات في القطاع التربوي واعتماده على أساليب تقليدية ، وعدم توافر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الكلية في القطاع التربوي . وقدم الباحث في نهاية دراسته بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الفائدة من تطبيق إدارة الجودة الكلية في القطاع التربوي السعودي .

٣) دراسة فاطمة محمد السيد (١٩٩٥) [١٨]. وكانت الدراسة تهدف بصورة أساسية إلى وضع تصور مقترح لتطوير واقع إدارة التعليم الثانوية العام في مصر من خلال الاستفادة من بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة .

وقد حاولت الباحثة تحقيق الهدف من دراستها من خلال الخطوات التالية :

- عرض واقع إدارة التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية .
- عرض بعض الاتجاهات المعاصرة في مجال تطوير إدارة التعليم الثانوي العلم في بعض الدول المتقدمة ، ومنها :

أ) أهم الاتجاهات المعاصرة في اختيار الإداريين وتدريبهم ومحاسبتهم وهي : الاتجاه نحو الأخذ بنظام المحاسبة والمسئولية ، والاتجاه نحو تطبيق النظام اللامركزي في إدارة التعليم الثانوي .

ب) أهم الاتجاهات المعاصرة في أساليب الإدارة وهي : الإدارة بالأهداف ، الإدارة بالاتفاق ، إدارة الجودة الشاملة .

- عرض التصور المقترح لتطوير إدارة التعليم الثانوي العام في مصر وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي .

٤) دراسة أمين النبوي (١٩٩٥) [١٩]. وقد قام الباحث بصياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

كيف يمكن الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة في إحداث التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية ؟

وتمت إجابة هذا السؤال من خلال إجابة الأسئلة الفرعية التالية :

- ما أهم المداخل الحديثة في إدارة التغيير التربوي ؟
- ما المقصود بمدخل الجودة الشاملة وكيفية استخدامه في إدارة التغيير التربوي ؟
- كيف يمكن تطوير عمليات إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي في ج.م.ع ، من خلال مواءمة مدخل الجودة الشاملة مع الواقع المدرسي ؟

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي ، وسار في الخطوات التالية :

- استعراض أهم المداخل الإدارية الحديثة في إدارة التغيير التربوي .
- مدخل الجودة الشاملة إطار نظري .
- استخدام مدخل الجودة الشاملة في إدارة التغيير التربوي في النظم التعليمية : المفهوم والنظرية ، البحث والتطبيق .
- النموذج المقترح لإمكانية استخدام مدخل الجودة الشاملة في إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي في مصر .

٥) سهيل هاشم صوان (١٩٩٦) [٢٠]. وقد قام الباحث بدراسة بعض السمات الانفعالية ، وكذلك بعض القيم الشخصية والاجتماعية التي تميز شخصية المدير العام في ضوء الإدارة بالأهداف .

وقد حدد الباحث في بداية دراسته مجموعة من الفروض ، حاول التحقق منها من خلال الدراسة التجريبية والتي تعتمد فيها على بعض الأدوات

المساعدة منها : اختيار عوامل الشخصية الراشدين ، مقياس القيم الشخصية والاجتماعية .

وقد اقتصر الباحث في دراسته على عينة من الأفراد بلغت (٣٠) من إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة موزعين بين مدير إدارة تعليمية ، مدير مدرسة ثانوية ومتوسطة ، يتحملون قيادة أفراد في محيط العمل المحدد بأهداف والذي يستند إلى لوائح تنظيمية ، وقد تم اختيار أفراد العينة على أساس حصولهم على درجات مرتفعة في مجال الإدارة بالأهداف والمعلومات والذي يعبر عن اقتناع أفراد العينة بضرورة الإدارة المعتمدة على توظيف المعلومات الخاصة بالعمل ووضوح الأهداف التي تحقق المستوى المطلوب .

وقد اقتصر الباحث في دراسته على العينة السابق الإشارة إليها ، وهي من العاملين في إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة .

وبعد أن عرض الباحث نتائج دراسته وتفسيرها قدم بعض التوصيات التي تفيد العاملين في هذا المجال .

٦) دراسة أنمار الكيلاني (١٩٩٨م) [٢١] . وقد تمثلت مشكلة الدراسة في محاولة إقامة علاقة تربوية ما بين عامل التغيير والعمل التربوي في مجال الإدارة التعليمية عن طريق التخطيط لإدخال إدارة الجودة الشاملة كمنهج إداري في المدرسة وتقديم إجراءات مفيدة في هذا الشأن وقد صيغت أسئلة الدراسة على النحو التالي :

- ما المقصود بإدارة الجودة الشاملة ؟
- هل يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الإدارة التعليمية ؟
- ما إجراءات التغيير المطلوب للانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة ؟
- ما شكل الإجراء التخطيطي المقترح للتغيير المطلوب ؟

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة ، يتم من خلال خطة تتضمن أربع مراحل هي : التمهيد للتغيير ، تقييم الحاجات ، بناء إجراءات الخطة ، التقويم المرحلي والكلي للتأكد من الجودة .

٧) دراسة نجدة إبراهيم سليمان (١٩٩٨م) [٢٢] . وقد هدفت الباحثة من وراء دراستها إلى التعرف على الاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية المحلية في الدول المتقدمة ومداخل تطويرها وزيادة فعاليتها ، ومن أهم الاتجاهات التي عرضتها :

- دخول الخصخصة والمنافسة والسوق في التعليم ، وتطبيقاتها في الإدارة المحلية للمدرسة.
- فعالية المدارس (حركات المدارس الفعالة) .
- إعادة البناء في الإدارة التعليمية .
- إدارة الجودة الشاملة في التعليم .

وقدمت الباحثة في نهاية دارستها خلاصة موجزة عن إمكانية تطبيق بعض هذه الاتجاهات في مصر اقتصر الحديث فيها عن .

صيغة التمويل المستخدمة في الإدارة المحلية للمدرسة ، وإمكانية تطبيقها في بعض المناطق حيث تتوافر شروط نجاحها .

- إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة التعليم المحلية .

٨) دراسة مها عبد الباقي (٢٠٠٠) [٢٣] وقد حددت الباحثة تساؤلات الدراسة كما يلي :

- ما الأطر المفاهيمية للجودة والجودة التعليمية ؟
- ما المبررات العالمية ، والمحلية التي تدعو إلى استخدام الجودة في التعليم ؟

- ما المتطلبات التي تحقق الجودة في التعليم ؟
- ما المعوقات التي تقلل من تطبيق الجودة في التعليم ؟
- ما الشروط الواجب توافرها لتحقيق الجودة الشاملة في مجال التعليم ؟

وقامت الباحثة بإجابة هذه الأسئلة بغية تحقيق الأهداف التالية :

- الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم .
- المساهمة في الكشف عن المعوقات والتحديات التي يمكن أن تواجه جودة التعليم .
- مناقشة الاتجاهات الجديدة والنظر إلى المستقبل خاصة في مجال يتسم بالتغير المستمر .
- معرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في النظام التعليمي .
- تطوير الأداء التعليمي والتربوي بمدارس التعليم العام .

وفي خاتمة الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات .

٩) دراسة أحمد عبد الحميد الشافعي ، السيد محمد ناس (٢٠٠٠) [٢٤]. وقد تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

كيف يمكن توفير مناخ ثقافي يقوم على تدارك ومعايشة الإدارات التعليمية في مصر لثقافة الجودة في ضوء الفكر الإداري التربوي الياباني ؟

وهدفت الدراسة في إجابة هذا السؤال تحقيق ما يلي :

- توضيح ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني ، والمصري .
- حث المسئولين والقائمين على أمر الإدارات التعليمية في مصر على تبني مدخل إدارة الجودة وإمكانية الاستفادة منه في تطوير الفكر الإداري التربوي بمصر .

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن من خلال المدخلين التاليين :

- المدخل الوصفي التفسيري . - المدخل التحليلي المقارن .

وبعد أن عرضت الدراسة لملامح ثقافة الجودة في الإدارة التربوية اليابانية والمصرية ، تناولت إمكانية الاستفادة من التجربة اليابانية في الإدارة التعليمية في مصر ، وذلك في مجالات: التخطيط ، التنظيم ، القيادة والتوجيه ،المتابعة والتقويم .

١٠) دراسة مريم محمد إبراهيم الشرقاوي (٢٠٠١) [٢٥] . وقد حددت الباحثة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

كيف يمكن إدارة المدرسة الثانوية بالجودة الشاملة ؟

وتمت إجابة هذا السؤال من خلال عرض القضايا التالية :

- الاتجاهات المعاصرة في إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- المداخل الإدارية الشائعة التي يمارسها المديرون وتتضمن الجودة الشاملة.
- القوى الثقافية السائدة والمحتملة المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي ، والتحديات الناتجة عنها.
- الواقع الإداري للمدارس الثانوية في محافظتي القاهرة وبني سويف .
- التصور المقترح لإدارة المدارس الثانوية بالجودة الشاملة .

وقد اعتمدت الباحثة على منهج النظم ، وقامت بتطبيق استبانة على عينة من مديري ونظار ووكلاء ومدرسي المدارس الثانوية العامة في كل من محافظتي القاهرة وبني سويف ، واعتمدت أيضا على المقابلة الشخصية غير المقننة كأداة ثانوية لمساعدة الباحثة ، وكان للملاحظة دور في مشاهدة الأداء الإداري للإدارة المدرسية .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١) دراسة AtKinson , Philip E. , (١٩٩٠) [٢٦] . وكانت الدراسة تهدف إلى التعرف على أساسيات إدارة الجودة الشاملة ، واهتمت بوضع مدخل هام للتحول نحو إدارة الجودة الشاملة ، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف اهتمت الدراسة ببعض القضايا التالية :

- المنافسة العالمية وأهميتها في خلق ثقافة الجودة .
- مفهوم الجودة الشاملة .
- تكلفة الجودة الشاملة .
- إدارة الجودة الشاملة كتغير سلوكي .
- إدارة التغير الثقافي .
- قيادة الجودة الشاملة .
- القيادة بإعطاء المثل (القيادة بالقدوة) .
- مآزق أو أخطاء يجب تجنبها .

وأخيراً أكدت الدراسة في النهاية على ضرورة بناء ثقافة تنظيمية جديدة تقوم على مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

٢) دراسة Jablonski , Joseph . R . (١٩٩١) [٢٧] وكانت تهدف إلى وضع منهج تطبيقي لإدارة الجودة الشاملة ، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف عرضت الدراسة بالتحليل القضايا التالية:

- تعريف إدارة الجودة الشاملة وأهمية تطبيقها في القطاعين العام والخاص .
- معايير التميز .
- المبادئ الرئيسية لإدارة الجودة الشاملة .
- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

- لطرق المختلفة لتقرير تكاليف إدارة الجودة الشاملة.

٣) دراسة : March , John , (١٩٩٣) [٢٨] وكانت الدراسة تهدف إلى التوصل إلى الأدوات الإحصائية التي تستخدم في إدارة الجودة الشاملة وفي سبيل هذا الهدف تناولت بالعرض للقضايا التالية :

- الجودة الشاملة (الصورة الإجمالية) .
- كيفية استخدام مجموعة الأدوات .
- إرشادات لفرق التحسين الناجحة .
- دورة التحسين وهي : حدد ، حلل ، صحح ، امنح
- مصفوفة الأدوات ، وقد أشارت الدراسة في عرضها للأدوات إلى (٢٨) أداة منها :

أ) العصف الذهن . ب) صياغة الرسالة .

جـ) خريطة التدفق . د) خريطة العقل .

هـ) خريطة القياس . و) تحليل أثر شكل الفشل .

٤) دراسة Schmoker , M . J . & Wilson , R . B . (١٩٩٣) [٢٩] . وقد عرضت هذه الدراسة لبعض نماذج من المدارس التي أظهرت بوضوح قوة مبادئ ديمنج لإدارة الجودة الشاملة ،ووصفت المدارس التي طبقت استراتيجية الجودة الشاملة بشكل ناجح من أجل التغيير إلى الأفضل ، وعرضت الدراسة أيضاً لكيفية استفادة هذه المدارس من مبادئ ديمنج في الإدارة وقد انتهت الدراسة إلى أن : الثقة والرغبة في المشاركة في السلطة أساسيان للتنفيذ الناجح لإدارة الجودة الشاملة .

٥) دراسة Warun H . sclmidt & Jerome p. Finnigan , (١٩٩٤) [٣٠]. وكانت تهدف إلى التعرف على أهم المهارات الإدارية التي يجب أن

يتصف بها مدير الجودة الشاملة وفهم فكرة إدارة الجودة الشاملة ، وبعض التحديات التي يواجهها مدير الجودة الشاملة .

وقد اقترحت الدراسة خمس مهارات يجب أن يتقنها المدير وهي :

- تنمية العلاقات المبنية على المصارحة والثقة .
- بناء الصراحة وروح الفريق .
- الإدارة بالحقائق .
- تعزيز كل إنجاز عن طريق التقرير والمكافأة .
- بناء المنشأة التي تتصف بالتطوير المستمر .

٦) دراسة Jesse Goodman , (١٩٩٥) [٣١] . ومحور الدراسة يدور حول الموجة الثالثة في تاريخ تطوير المدارس الأمريكية والمسماة ، إعادة هيكلة المدارس حتى تتلاءم مع عصر المعلومات ، وقد عرض الباحث لهذا الاتجاه الإداري الجديد في سياقه التاريخي وانتهى إلى أن هذا الاتجاه انبثق عن تفاعل متبادل بين مجموعة من المجالات هي : تكنولوجيا التربية ، التخطيط التعليمي ، نظرية النظم .

وأشار الباحث في دراسته هذه إلى أن هناك أربعة مبادئ أساسية تقف وراء هذه الموجه الثالثة ـ في تاريخ تطوير المدارس الأمريكية ـ وهي :

- الوظيفة الاجتماعية .
- الكفاءة الفعالية والإنتاجية .
- الفردية (الاهتمام الفردي أو الذاتي) .
- الخبرة والمعرفة .

٧) دراسة Terry , Paul M ., (١٩٩٦) [٣٢] .وتهدف الدراسة إلى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة عند إدوارد ديمنج في الإدارة المتمركزة حول المدرسة وقد تناولت الدراسة بالتحليل القضايا التالية :

- التغيير التربوي . - حلقات الجودة . - التنظيم المدرسي .

- المشاركة في اتخاذ القرار . - ثقافة المدرسة . - جودة التربية .

وبالإضافة إلى ذلك عرضت الدراسة لبعض الأسس اللازمة لنجاح إدارة الجودة الشاملة في المدارس منها :

- وضع خطط واضحة لتحقيق الأهداف القريبة والبعيدة .

- تدريب الأعضاء . - تكوين فرق العمل . - استمرارية التطوير .

٨) دراسة Penelope L . Peterson & Others . , (١٩٩٦) [٣٣] .وقد اهتمت بتحليل ثلاث حالات لتجارب إعادة هيكلة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهي مدارس أولية تجمع طلاب وطالبات من عرقيات مختلفة . وقد قام الفريق البحثي بجمع مادة علمية لمدة عامين عن هذه الحالات الثلاث من خلال الملاحظة المباشرة والمقابلات مع عدد كبير من العاملين داخل هذه المدارس .

وقد أشارت الدراسة إلى نجاح هذه المدارس في عملية إعادة الهيكلة ، وأن هناك ملامح مشتركة بين هذه المدارس تعبر عن هذا النجاح منها :

- وجود طرق جديدة ومرنة لتجميع الطلاب .

- وجود طرق جديدة لتوزيع الوقت على المواد الدراسية .

- اللقاءات الدورية بين المعلمين .

- توفير فرص جديدة للنمو المهني للمعلمين داخل المدرسة .

- مشاركة المعلمين في صنع القرار الإداري التربوي ، في كل ما يختص بأبعاد العمل داخل المدرسة .

٩) دراسة Fred M . New mann & Others., (١٩٩٧) [٣٤]. وقد انطلقت الدراسة من فرض أن المحاسبة الخارجية القوية تدفع المدرسة إلى

تحسين مستوى تحصيل الطلاب . وبعد دراسة (٢٤) مدرسة تمت إعادة هيكلتها من نوعيات مختلفة : ابتدائي ، متوسط ، ثانوي . ومن ولايات مختلفة (١٦) ولاية أمريكية ، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

- من النادر وجود محاسبية قوية : ٧ مدارس من العينة تملك محاسبية قوية .
- تتباين المدارس بطريقة كبيرة في قراراتها التنظيمية .
- ليس بالضرورة أن يكون هناك ارتباط بين المحاسبية المدرسية والقدرة التنظيمية .
- أن المدارس ذات المحاسبية الخارجية القوية غالباً ما تكون قراراتها التنظيمية ضعيفة.
- أن المدارس التي تملك محاسبية قوية داخلية تساهم في زيادة القدرة التنظيمية لهذه المدارس.
- ترى الدراسة أن جهود إعادة هيكلة المدارس غير متناسقة .

وفي خاتمة الدراسة تم عرض بعض المقترحات العملية لتنشيط طريقة المحاسبية الداخلية حيث إنها تساهم في الارتقاء بالأداء المدرسي .

١٠) دراسة Jo hannsen , Carl gustav . , (٢٠٠٠) [٣٥]. وكانت الدراسة تهدف إلى التعرف على إدارة المعرفة ، والتحليلات النظرية لإدارة الجودة الشاملة والنماذج المقترحة .

وقد تناولت الدراسة بالوصف والتحليل القضايا التالية :

- إدارة المعلومات . - جودة الرقابة . - إدارة الجودة الشاملة .
- العرض النظري لأوجه التشابه والاختلاف بين إدارة المعلومات وإدارة المعرفة.

وفي النهاية اقترحت الدراسية نموذجاً لعمليات إدارة المعرفة .

وبعد عرض الدراسات السابقة تجدر الإشارة إلى الملاحظات التالية :

١) تتشابه الدراسات السابقة العربية والأجنبية مع الدراسة الحالية في المجال والهدف بصفة عامة ، وهو محاولة الاستفادة من اتجاه إداري معاصر أو أكثر في المجال التعليمي .

٢) توجد اختلافات بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية ، سواء في القضايا الأساسية محور الدراسة أو في طريقة أو منهجية تناول هذه القضايا .

٣) تتصف الدراسات السابقة بتنوع موضوعاتها ، بالإضافة إلى تناولها محوراً ، أو أكثر من محاور الدراسة الحالية فقد تناولت غالبية الدراسات السابقة لاتجاه الجودة الشاملة ، وعرض ثلاث دراسات لاتجاه إعادة البناء ، ودراسة واحدة لاتجاه الإدارة بالأهداف .

٤) عرضت دراسة واحدة من الدراسات السابقة لقضية إصلاح الإدارة التعليمية في مصر بصفة عامة في ضوء بعض مقترحات الفكر الإداري المعاصر وهي دراسة شاكر محمد فتحي .

٥) عرضت بعض الدراسات السابقة لبعض الاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية المحلية أو الإدارة المدرسية وإمكانية الإفادة منها في تطوير واقع الإدارة في هذا المستوى ، وهي دراسة نجدة سليمان ، ودراسة Terry , Paual M., ودراسة Schmoker & Wilson .

٦) هناك دراسات تناولت تطوير إدارة التعليم الثانوي ـ على وجه الخصوص ـ في مصر في ضوء اتجاه إداري معاصر أو أكثر وهي دراسة مريم الشرقاوي ، ودراسة فاطمة محمد السيد .

٧) تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها استهدفت وضع بدائل مقترحة (ثلاثة بدائل) لتطوير إدارة التعليم العام في مصر ، وذلك من خلال الاستفادة من بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة وهي : إدارة الجودة الشاملة ، إعادة البناء ، الإدارة بالأهداف.

٨) وأخيرا يمكن القول بأن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة بصورة عامة سواء في عرض بعض جوانب الإطار النظري ، أو تحديد بعض ملامح البدائل المقترحة للتطوير .

اتجاهات الفكر الإداري وانعكاساتها على الإدارة التعليمية

شهد القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين ظهور مجموعة من الاتجاهات الإدارية التي أثرت على العمل الإداري في مختلف القطاعات ، نعرض لأهم هذه الاتجاهات وأثرها على إدارة التعليم العام ، كما يلي:

أولا : الاتجاه التقليدى (الكلاسيكى) :

يعتبر الاتجاه التقليدي في الإدارة من أقدم الاتجاهات الإدارية التي تناولت العملية الإدارية من زوايا مختلفة . " وتتحدد فترة الاتجاه التقليدي في الإدارة ما بين عام ١٨٨١م وعام ١٩٣٠تقريبا ، ولكن قمة هذا الاتجاه كانت في أوائل القرن العشرين ، وكانت بداية لتأسيس الفكر الإداري على أسس علمية [٣٦].

ويستند الاتجاه التقليدي في دراسته للفكر الإداري على مجموعة من المداخل وهي :

١) مدخل الإدارة العلمية :

يعتبر فردريك تايلور Frederick W . Taylor (١٨٥٦ ـ ١٩١٥م) ، المؤسس الأول لمدخل الإدارة العلمية ، فقد كان يسعى إلى التعرف على كيفية

رفع إنتاجية العمال بأسلوب علمي، وقد اقترح مجموعة من المبادئ يمكن من خلالها تحقيق هذا الهدف [٣٧].

وقد حدد تايلور مبادئ الإدارة العلمية في أربعة مبادئ هي : التحليل العلمي للعمل ، اختيار العاملين وتدريبهم على أساس علمي ، التعاون الحقيقي والصادق بين الإدارة والعمال ، التوزيع المتكافئ للعمل والمسئولية بين العمال والإدارة [٣٨].

وقد نجح تايلور في " تثبيت مفهوم البحث العلمي في الإدارة وإبراز أهميتها كعلم قائم على مبادئ عامة صالحة للتطبيق في مختلف المجالات البشرية كما أنه ابرز أهمية الإدارة الحكيمة في تحقيق الأهداف ، كما حدد مفهوم الإدارة الذي يركز على وظائف التخطيط والتنظيم والرقابة ، وتحديد طرق الأداء تاركا للعمال مهمة تنفيذ العمل ، كما أنه ساهم في وضع معايير فعالة تحكم تنفيذ الأعمال وقياس الإنتاجية وتحديد معيار للإنتاجية يختصر الوقت اللازم لإنجاز العمل "[٣٩] .

ورغم الإضافات التي حققتها أفكار تايلور للفكر الإداري ، إلا أنها تعرضت لموجة من النقد كان أهمها : أن تايلور تعامل مع الإنسان كأنه آلة ، وتجاهل العلاقات الإنسانية في العمل [٤٠] .

٢) مدخل العملية الإدارية :

يعتبر هنري فايول H . Fayol (١٨٤١-١٩٢٥م) من أشهر رواد مدخل العملية الإدارية " والذي يرى أن الإدارة هي نشاط عام للأفراد الذين يعملون في أية مؤسسة ، وأن هذا النشاط ينطوي على عمليات إدارية معينة مثل التخطيط والتنظيم والقيادة والتنسيق والرقابة " [٤١].

واستخلص فايول من خلال خبرة خمسين عاما قضاها في ممارسة العمل الإداري بفرنسا ، أربعة عشر مبدءاً يرى أنها تحقق الإدارة السليمة ، هذه المبادئ هي :

- تقسيم العمل .
- السلطة والمسئولية .
- وحدة الأمر .
- وحدة التوجيه .
- مكافأة الفرد .
- المركزية .
- تدرج السلطة .
- الترتيب .
- المساواة .
- استقرار العمل .
- القواعد المكتوبة .
- المبادأة والابتكار .
- خضوع المصالح الفردية للمصالح العامة .
- روح الاتحاد [٤٢].

٣) المدخل البيروقراطي :

يعتبر ماكس فيبر Max Weber (١٨٦٤-١٩٢٠م) من أشهر رواد هذا الاتجاه ، والذي ساهم في حد كبير في صياغة مفهوم البيروقراطية ، حيث وضع عدة معايير للنموذج البيروقراطي المثالي في الإدارة وتعبير البيروقراطية عند فيبر ومن تبعه لا يحمل أي معايير غير مرغوبة كما هو شائع عند الكثيرين ، ولكن يقصد به وصف النموذج المثالي للتنظيم الذي يقوم على أساس من التقسيم الإداري والعمل المكتبي . وتعرف البيروقراطية بأنها " عبارة عن تنظيم إداري يقوم على السلطة الرسمية وعلى تقسيم العمل وظيفيا بين مستويات متدرجة وعلى الأوامر الرسمية التي تصدر من رئاسة إلى مرؤوسين " [٤٣].

وقد حدد فيبر معايير النموذج البيروقراطي المثالي كما يلي :

" تقسيم العمل في المنظمة ، التدرج الهرمي في السلطة ، وضع ضوابط محددة لأداء العمل ، أداء العمل يكون وفقاً لمستندات وسجلات رسمية ، يتم شغل الوظيفة الرسمية بالتعيين وطبقا لشروط محددة [٤٤]، الاهتمام بالتدريب لزيادة الكفاءة الإنتاجية [٤٥] " .

وقد رأى فيبر في التنظيم البيروقراطي مجموعة من المزايا منها : " الدقة والسرعة و الاستمرار و الوضوح، وتخفيض التكلفة الإنسانية والاقتصادية للعمل "[٤٦] .

ورغم أن الاتجاه البيروقراطي كان هدفه الوصول إلى مستوى إداري أفضل في فترة بناء الدولة الألمانية ، إلا أنه تعرض لانتقادات كثيرة منها :

- أغفلت البيروقراطية العلاقات الإنسانية بين الأفراد داخل المنظمة .
- التدرج في السلم الوظيفي القائم على الأقدمية يؤدي إلى ركود العمل وقتل الابتكار .
- استخدام اللوائح بصفة مستمرة في كل عمل يساهم في تعقيد الأمور .
- الاستخدام السيئ لمعيار التخصص .
- التطبيق الخاطئ لمعيار ثبات المرتب ودوام الوظيفة [٤٧].

ورغم النتائج المميزة التي حققها الاتجاه التقليدي (الكلاسيكي) في الإدارة ، إلا أنه كان عرضه لكثير من الانتقادات خاصة من الاتجاهات الإدارية التي جاءت بعده من هذه الانتقادات :

- لم يطبق هذا الاتجاه بطريقة سليمة الأساليب العلمية للظواهر موضع الدراسة بالرغم من انتشار أسلوب دراسة الحركة والزمن بعد تطويرها .
- أن الفرض الخاص بأن الفرد رجل اقتصادي هدفه تحقيق أقصى المكاسب المادية قد سقط نهائياً مع نتائج الاتجاهات التي جاءت بعد ذلك (الاتجاه الإنساني والسلوكي) .
- إن الأسلوب الذي تم به استخدام الأساليب العلمية في قياس الإنتاجية كانت بعيدة كل البعد عن الاهتمام بسلوك الفرد حيث اعتمد هذا الأسلوب على إمكانية فرض التغيير على العاملين أو على سلوكهم لزيادة الإنتاجية ، دون

الأخذ في الاعتبار أن إحداث التغيير لا يمكن أن يتم إلا بتوافق الأطراف المعنية بالتغيير.

- أهمل هذا الاتجاه وجود التنظيمات غير الرسمية في المنظمات بل وقاومها من خلال الأنظمة وعلاقات العمل ، فالمنظمة في نظر هذا الاتجاه وحدة ميكانيكية آلية تسعى فقط إلى تحقيق مصالحها الخاصة .
- إن مبدأ نطاق الإشراف وفقاً لأفكار هذا الاتجاه لا يمكن الأخذ به وتطبيقه لأن نطاق الإشراف لا يتوقف فقط على كفاءة الرئيس ، فهناك اعتبارات أخرى تتعلق بالعمل وطبيعته وقدرات المرؤوسين [٤٨].

وكان للاتجاه التقليدي (الكلاسيكي) ، انعكاساته الواضحة على الإدارة التعليمية في كثير من دول العالم ، لعل من أبرزها:

- اتسمت الإدارة التعليمية التي تأثرت بهذا الاتجاه بالمركزية المتطرفة في إدارة التعليم العام ، يبدو ذلك من خلال انفراد قمة التنظيم الإداري للتعليم بالسلطة واتخاذ القرار في كل أمور التعليم .
- اقتصر دور السلطة الإقليمية والمحلية على تنفيذ الأوامر التي تأتي من أعلى ، الأمر الذي ترتب عليه اقتصار دور العاملين في المدرسة على الالتزام بما تم تحديده عن طريق السلطات العليا .
- الاهتمام بالتنظيم الهرمي أو التسلسل الرئاسي ، ويبدو ذلك واضحا في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم في هذه الدول .
- الاهتمام بتطبيق اللوائح والتعليمات في إدارة التعليم العام ، رغم أن ذلك قد يؤدي إلى قدر من العدالة ، إلا أنه يؤدي في كثير من الأحيان إلى تعطيل الأعمال .

- أن إداري المدارس والنظم التربوية يتصرفون على أساس أن أي اقتراح أو رأي من المتعلمين أو الطلاب أو الآباء أو أي جهة أخرى ، إنما هو تدخل غير مقبول في شئونهم .

ولعل أثر الاتجاه التقليدي على الإدارة التعليمية ، يكون أكثر وضوحاً من خلال بيان أهم ملامح الإدارة المركزية ونموذجها التطبيقي في فرنسا ، وذلك كما يلي :

الإدارة المركزية :

يقصد بالمركزية " حصر الوظيفة الإدارية في أيدي السلطة التنفيذية ممثلة في الوزارة ، مما يحقق نوعاً من التجانس ووحدة الأسلوب في الإدارة"(٤٩). ويقصد بالمركزية في الإدارة التعليمية ، "حصر السلطة وتركيزها في يد هيئة تسيطر على شئون التعليم وترسم سياسته ، وتوفير ميزانيته ولوائحه وتضع مناهجه وكتبه وامتحاناته العامة وتعيين المعلمين ونقلهم وترقيتهم وتحاسبهم وتقوم بكل ما يقتضيه ذلك من أعمال فنية وإدارية ومالية"(٥٠) .

وقد تبنت هذه الدول النمط المركزي في إدارة التعليم لأنها ترى أنه يحقق المزايا التالية:

- تتفق المركزية كل الاتفاق مع أسلوب التخطيط الاجتماعي والتربوي ، فالأجهزة المركزية نظراً لتوافر الأموال والاختصاصيين عندها ووجود وسائل متنوعة تحت تصرفها تستطيع إجراء مسح شامل للاحتياجات التربوية للدولة في ضوء الخطط الاقتصادية والاجتماعية ، ووضع خطة تربوية متممة لها ومتكاملة معها .

المركزية تحقق الفاعلية في الإدارة لأنها تستطيع وضع الخطط والإصلاحات موضوع التنفيذ بصورة أكمل مما لو أشرف على تنفيذها عدد من السلطات المحلية أو الهيئات الخاصة نظراً لوجود تنسيق كبير في العمل بين أجهزتها.

- تحقيق المساواة في توزيع الخدمات التربوية بين جميع أجزاء البلد وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبنائه ، بالإضافة إلى توحيد المستويات التعليمية والأهداف والاتجاهات ، وتدعيم بذلك الوحدة الوظيفية .
- يحقق النظام المركزي اقتصاداً في النفقات ، وذلك عن طريق تجنب الأزدواج في الوظائف، والموظفين وقلة التداخل في الأعمال وشراء اللوازم المدرسية بالجملة ، والاتجاه إلى إنشاء مدارس كبيرة .
- تستطيع السلطة المركزية رفع مستوى التعليم عامة لقدرتها على اجتذاب العناصر ذات الكفاءة من مختلف أنحاء البلاد ، كما تستطيع توفير الأمن والاستقرار للعاملين في التربية وذلك عن طريق وجود نظم ثابتة للمرتبات والتقاعد والترقية عن طريق حمايتهم من تدخل المجتمع المحلي [٥١].

ورغم هذه المزايا إلا أن المركزية تعرضت للنقد من كثير من دول العالم للأسباب التالية:

- انعدام المشاركة المحلية .
- المدخلات التعليمية (الطلاب) ذات أنماط متشابهة .
- لا يشجع النظام المركزي على تطبيق الأفكار التربوية ، أو استحداث أفكار تربوية جديدة .
- ضعف العلاقة بين المدرسة والبيئة [٥٢].

وتعتبر فرنسا من أشهر الدول التي تعتمد على النمط المركزي في إدارة لتعليم ، فتتحمل وزارة التربية مسئولية إدارة التعليم بكل مراحله : قبل

الابتدائية، الابتدائيـة ، الإعداديـة ، الثانويـة ، والتعليـم الجـامعي ، وقـد اعتمـدت فرنسا على الأسلوب المركزي في إدارة التعليم ، وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وذلك بتقديم تعليم مجـاني إجبـاري لكـل أبنـاء الأمة .
- الإشراف الفني على شئون التعليم وذلك بوضعه في أيدي خبراء مدربين .
- تحقيـق التماسـك القومـي للمواطنيـن عـن طريـق دراسـتهم للـتراث الثقـافي للأمة[٥٣] .

وفـي الوقـت الحـالي تتـم إدارة التعليـم فـي فرنسـا مـن خـلال المسـتويات التالية :

(١) المستوى القومي (وزارة التربية القومية) :

تتحمـل الـوزارة مسـئولية التعليـم فـي فرنسـا ،ومـن أبـرز هـذه المسئوليات:" صياغـة السياسـة التعليميـة ، وتدبـير أسـاليب تنفيذهـا ، وإصـدار القوانين والتحقق من أن المؤسسـات التعليمية تتبع قوانينها وتعليماتها ، وتقوم بالإشـراف علـى الامتحانـات العامـة ، وتصـادق رسـمياً علـى غالبيـة المؤهـلات الممنوحـة ، بالإضافـة إلـى تحديـد أعـداد المعلميـن اللازميـن لكـل منطقـة ومرتباتهم"[٥٤] .

ويوجد على قمة وزارة التربيـة القومية وزيـر هـو عضـو فـي مجلـس الـوزراء ، ومـن أهـم مسـئولياته علـى المسـتوى القومـي : " إعـداد الميزانيـة ، الإشراف على تنفيذ القوانين والإشـراف علـى المراقبـة العامـة للتعليـم ، ترشـيح أسماء الموظفين لتولي المناصب الهامة في الوزارة ، وفـي النهاية هو المسـئول أمام البرلمان عن حسن سير العمل في وزارته على المستوى القومي " [٥٥].

(٢) المستوى الإقليمي (الأكاديميات) :

الأكاديميات هيئات تعليمية مسئولة عن مؤسسات التعليم العام في المستوى الإقليمي وعددها (٢٨) أكاديمية ، يرأسها مدير يتحمل مجموعة من المسئوليات أهمها " الإشراف على مراحل التعليم المختلفة ، وإبلاغ الوزارة بالوضع التعليمي القائم في الأكاديمية ، تدعيم وتنظيم الخدمات الإدارية والتعليمية ، متابعة العملية التعليمية ، إعداد كل ما يختص بإنشاء المباني المدرسية . توزيع الاعتمادات المالية المقررة من السلطة المركزية ، تنظيم الامتحانات والإشراف عليها ، واعتماد الشهادات المختلفة ، بالإضافة إلى مسئوليته عن برامج إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة[٥٦]، وتضم الأكاديمية عدداً من الأقسام الإدارية ، ويعتبر رئيس القسم التعليمي فيها ممثلاً لمدير الأكاديمية ومسئولاً أمامه عن سير العملية التعليمية [٥٧].

(٣) المستوى المحلي (الكوميونات) :

تعتبر الكوميونات أصغر الوحدات الإدارية في فرنسا ، ويبلغ عددها (٣٦٩٣٤) كوميون [٥٨]. ولكل كوميون مجلس بلدي منتخب له عمدة يقوم ببعض المهام المرتبطة بالتعليم ، وفيما يختص بالتعليم تتحمل المكوميونات مسئولية الأعمال التالية :

- الإشراف على التعليم قبل المدرسي ، وعلى تنفيذ السياسة التعليمية بالتعليم العام في مناطقها.
- إنشاء وتجهيز وإدارة وصيانة المدارس الابتدائية ، وكذلك إدارة وتنظيم بعض المدارس الثانوية بالتعاون مع السلطات التعليمية الأعلى .
- توفير الخدمات الاجتماعية والصحية للتلاميذ [٥٩].

ورغم الخطوات التي اتخذت تجاه اللامركزية في عامي ١٩٨٢م ، ١٩٨٣م ، إلا أن المركزية ما زالت سائدة في نظام التعليم بفرنسا ، فالسيطرة كاملة لوزارة التعليم على كل الشئون التعليمية ما عدا بعض الاستثناءات [٦٠].

ويمكن تفسير هذه المركزية في إدارة التعليم في فرنسا في ضوء الظروف التاريخية التي مر بها المجتمع الفرنسي ، فقد بدأت المركزية مع الثورة الفرنسية التي قسمت فرنسا منذ القرن الثامن عشر ثقافيا إلى قسمين أحدهما كاثوليكي تقليدي والآخر علماني ثوري . وكان اهتمام نابليون عندما تولى السلطة هو أن يلم شمل فرنسا الممزقة ويضمن من خلال التربية خلق إنسان فرنسي جديد يكون ولاؤه لفرنسا أولا وقبل كل شيء .

ومن ثم فقد أصدر نابليون قرارا بإنشاء الجامعة الإمبراطورية ، وكانت هذه الجامعة هي السلطة المركزية التي أنشأها نابليون للإشراف على التربية ، بموجب القرار الذي أصدره عام ١٨٠٨م ، صار مستحيلا إنشاء أية مدرسة خارج نطاق هذه الجامعة . وقد تطورت الجامعة الإمبراطورية إلى وزارة التربية القومية التي تشرف على التعليم المدني وعلى الشئون الثقافية في فرنسا في الوقت الحالي .

ورغم هذه المركزية التي تشير إلى سيطرة الدولة على كل ما يختص بالتعليم إلا أنه يمكن ملاحظة ما يلي :

- تسهم السلطات المحلية في نفقات التعليم بصور مختلفة ، وذلك بإنشاء المدارس ومساكن المعلمين ونفقات بعض الأعمال داخل المدارس .
- تسهم الهيئات الوطنية والمؤسسات القومية بدور كبير في مناقشة كل ما يختص بنظام التعليم ، فالبرلمان الفرنسي يناقش السياسة التعليمية بصفة مستمرة ،كما أن المجلس الأعلى للتعليم يساهم في هذا النقاش ويقدم المشورة للوزير ، وذلك بالإضافة إلى أن الصحافة وجماعات الضغط

والأحزاب في المجتمع الفرنسي تبدي رأيها في قضايا التعليم المطروحة على الرأي العام .

ثانياً : الاتجاه الإنساني :

نشأ هذا الاتجاه كرد فعل للاتجاه التقليدي ، وكانت بداية هذه النشأة خلال فترة ما سمي بالكساد العالمي (٢٨-١٩٣٢) ومن رواد هذا الاتجاه :

١) ماري باركرفوليت (١٨٦٨-١٩٣٣م) Marry p . Follet

تعتبر ماري باركرفوليت عالمة علم الاجتماع الأمريكية رائدة هذا الاتجاه ، وقد عرفت في الأوساط الإدارية كأول من مهدت الطريق نحو ظهور هذا الاتجاه . وقد اعتبرها البعض منهمة عصرها عندما طرحت في دراساتها التي نشر ت في عشرينات القرن الماضي مجموعة من الأفكار أثبتتها تجارب هاثورن والتي تم إجراؤها بعد سنوات ، وقد انتقدت الاتجاه التقليدي في نظرته إلى كافة مكونات الإدارة وفي تجاهله للجوانب الإنسانية في العملية الإدارية .

وتركزت فلسفة ماري فوليت في الإدارة على المبادئ التالية :

" القوة والسلطة ، القوة المشتركة بدلاً من القوة المتسلطة ، مبدأ إصدار الأوامر ، إدارة الصراع بالتوفيق لا التفريق [٦١] التنسيق هو روح العملية الإدارية [٦٢] ".

٢) جورج إلتون مايو (١٨٨٠ - ١٩٤٩م) E - Mayo :

رغم الأهمية البالغة لمساهمات فوليت ، إلا أن نقطة البداية في تطبيق الاتجاه الإنساني كانت على يد مايو الأستاذ بمدرسة إدارة الأعمال بجامعة هارفارد ، وكانت البداية من خلال التجارب التي أجراها في مجمع هاوثورن الصناعي التابع لشركة ويسترن إليكتريك قرب مدينة شيكاغو الأمريكية ، وكان محصلة هذه التجارب مجموعة من النتائج أهمها .

- أن العامل ليس مجرد إنسان اقتصادي يكتفي بتحفيزه مالياً بربط الأجر والإنتاج .
- الاعتراف بأهمية الاتجاهات الفردية في تشكيل السلوك وتحديده .
- إظهار أهمية دور المشرف في الموازنة بين مستويات العامل وإنتاجه .
- تأكيد أهمية إذكاء رضاء العامل وروح الجماعة وعمل الفريق في تحقيق أهداف المنظمة .
- بيان أثر التنظيم غير الرسمي في تحقيق أهداف المنظمة [٦٣].

ولم تسلم أفكار مايو من النقد ، وكان أهم ما وجه لها من انتقادات :

- التركيز فقط على العوامل الاجتماعية كمحور للسلوك .
- تجاهل التنظيم الرسمي ، واعتبار التنظيم غير الرسمي هو أساس الهيكل التنظيمي [٦٤].

٣) ابراهام ماسلو (١٩٠٨- ١٩٧٠م) A. Maslow :

ارتبط ماسلو بحركة العلاقات الإنسانية من خلال نظريته عن هرمية الحاجات الإنسانية والتي اهتم فيها بالحوافز في المنظمات وأكد على ضرورة ارتباطها بتلبية حاجات الإنسان المختلفة والتي رآها بأنها ليست مادية فقط ، كما أكد في نظريته على أن هذه الحاجات تعمل كدوافع موجهة للسلوك الإنساني ، والإنسان يسعى دائماً لإشباعها ، ومن ثم فعلى المنظمات التعامل مع هذه الحاجات إذا ما أرادت تحقيق أهدافها .

وهذه الحاجات مرتبة في تسلسل هرمي قاعدته الحاجات الفسيولوجية ثم تأتي الحاجة للأمن ، فالحاجة للانتماء الاجتماعي ، فالحاجة إلى احترام الذات ، وفي القمة الحاجة إلى تحقيق الذات ، وبناءً على هذه الحاجات فإن الأجر المادي - محور اهتمام الاتجاه التقليدي - لا يمثل سوى نوع واحد من الحوافز التي تلبي حاجات الأفراد وهي الحاجات الأولية العضوية [٦٥].

وقد دار نقاش حول نظرية ماسلو ، يمكن تلخيصه في الملاحظات التالية :

- اشتراط تدرج الخمس حاجات بنفس التدرج الذي وضعه ماسلو لم يثبت بواسطة كثير من الباحثين .
- وجد بعض الباحثين أنه في الواقع الفعلي يوجد مستويين فقط للحاجات ، المستوى الأول يتمثل في الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن ، والمستوى الثاني يتمثل في الحاجات الاجتماعية واحترام النفس وتحقيق الذات .
- وجد البعض أن هناك صعوبة في تحقيق نظرية ماسلو عملياً [٦٦].

ورغم هذا النقد تعتبر نظرية ماسلو من النظريات الرائدة في تفسير سلوك الأفراد وفي توضيح أن الحاجة المشبعة كلية لا تمثل دافعاً للفرد ، ولكن الحاجة غير المشبعة هي التي تمثل دافعاً للفرد متمثلاً في تحرك الفرد لإشباع النقص في هذه الحاجة .

وقد انعكست الآثار الإيجابية للاتجاه الإنساني على المنظمات التربوية ، يؤيد ذلك الكثير من الشواهد منها :

- أخذت العلاقة بين الأفراد العاملين في المستويات العليا بالنظم التعليمية ، وأولئك المتمركزون في المستويات الدنيا تأخذ شكلاً جديداً يعتمد على درجة كبيرة من التفاعل والانسجام .
- بدأت المنظمات التربوية في تبني بعد المشاركة في وضع الأهداف ورسم الخطط واتخاذ القرارات .
- اهتمت المنظمات التربوية بارضاء المعلمين وغيرهم ، وذلك عن طريق إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية إضافة إلى تلبية حاجاتهم المادية .
- أخذت عمليات الاتصال بالمنظمات التربوية بعداً جديداً من خلال الاتصال الصاعد تنقل بواسطته آراء وتعليقات وأفكار ومعلومات من هم في قاعدة

هذه المنظمات من معلمين وطلاب ، بعد أن كانوا مجرد منفذين يتلقون أوامر وتعليمات أهل القمة ، باتصال أحادي (هابط فقط) .

ثالثاً : الاتجاه السلوكي :

ظهر الاتجاه السلوكي في الإدارة في بداية الخمسينات من القرن العشرين لتلافي عيوب الاتجاه التقليدي الذي يركز اهتمامه في إدارة المنظمات نحو العمل وزيادة وتحسين المخرجات وتجاهل حاجات العاملين ، والاتجاه الإنساني الذي يدور اهتمامه حول العنصر البشري وذلك على حساب العمل والاهتمام به . ومن رواد هذا الاتجاه :

١) شستر برنارد (١٨٦٨ ـ ١٩٦١م) Chester Bernard :

يأتي برنارد ـ المنظر الاجتماعي والإداري الأمريكي ـ على قمة رواد الاتجاه السلوكي . ولا يزال لكتابه الأول " وظائف المديرين " تأثيراً واسعاً في الفكر الإداري ودراسته ، فقد سبق برنارد في كتابه هذا الذي نشره عام ١٩٣٨م عصره بوضعه البذور الأولى للاتجاه السلوكي قبل أكثر من عشر سنوات من ظهوره .

ومن الموضوعات التي تناولها برنارد في هذا الكتاب ولأول مرة في تاريخ الفكر الإداري التنظيم غير الرسمي وعلاقته بالتنظيم الرسمي ، وأهمية وعي الإدارة بهما وتعاملها معهما ، وقد قصد برنارد من دراسته هذه للتنظيمين الرسمي وغير الرسمي والعلاقة بينهما التأكيد على ضرورة العناية بحاجات ومطالب المنظمة (الاتجاه التقليدي في الإدارة) والعاملين بها (الاتجاه الإنساني في الإدارة) على السواء في الممارسات الإدارية [٦٧].

والمنظمة وفقاً لآراء برنارد نظام تعاوني يجب أن تعطي فيه للعوامل النفسية والاجتماعية الاهتمام الأوفر حظاً ، لأن مدى تعاون وتجاوب الأفراد في المنظمة يتوقف على مدى اهتمام المنظمة بها وبدرجات تطبيقها [٦٨].

٢ - كريس ارجيرس C – ARGYRIS :

ومن أنصار الاتجاه السلوكي الذين تابعوا برنارد في رؤيته الجديدة كريس أرجيرس الأستاذ بمدرسة التربية للدراسات العليا في جامعة هارفرد وعضو هيئة التدريس في مدرسة إدارة الأعمال بنفس الجامعة ، والذي أكد على ضرورة اهتمام الإدارة بالفرد والمنظمة معاً ،وإلا كانت العواقب وخيمة بالنسبة للطرفين ، وأوضح قوله هذا من خلال ثلاثة فروض هي :

- أن للفرد خصائص و ميول واحتياجات وأهداف .
- وللمنظمة أيضاً كينونة ومطالب .
- وبمقابلة صفات الشخصية الراشدة وتوقعاتها (التنظيم غير الرسمي) ، مع خصائص المنظمة وأهدافها (التنظيم الرسمي) ، يحدث بين ا لطرفين صراع أو تضارب ، وبالتالي نتائج سلبية إن لم يخلق مناخاً تنظيمياً مناسباً يتيح للأفراد النمو والنضج ، ويحقق في نفس الوقت للمنظمة أهدافها [٦٩].

ويتضح مما سبق أن الاتجاه السلوكي في الإدارة يرى المنظمة على أساس من تبادلية العلاقة بين بنيتها التنظيمية والعاملين بها ، وهو بذلك قد مزج بين ملامح الاتجاهين التقليدي والإنساني ، بالإضافة إلى مفاهيم أخرى مأخوذة من ميادين علمية أخرى تهتم بالسلوك الإنساني مثل : علم النفس ، والاجتماع والسياسة .

ولقد انعكست الآثار الإيجابية للاتجاه السلوكي على الإدارة التعليمية ، كما يلي :

- ساهم الاتجاه السلوكي في تعميق الممارسة الديمقراطية سواء من خلال ما عرف بديمقراطية الإدارة أو المشاركة في صنع واتخاذ القرار التربوي .

- تغيرت النظرة إلى المعلم فأصبح ينظر له على أنه إنسان متفرد ، وأصبح الموجه التربوي يتعامل مع المعلمين وفقاً لحاجاتهم وقدراتهم ، ويهتم بتدعيم العلاقات الإنسانية الطيبة بينه وبينهم .
- أصبح العمل التربوي في المدارس قائماً على العلاقات الإنسانية ، كما أصبح الإصلاح الإداري في التعليم يهتم في المقام الأول بالتنظيمات غير الرسمية داخل التعليم بصفة عامة ، وبالعلاقات الإنسانية على وجه الخصوص .

ولعل أثر الاتجاه الإنساني والاتجاه السلوكي على الإدارة التعليمية يكون أكثر وضوحاً من خلال عرض أهم ملامح الإدارة اللامركزية ونموذجها التطبيقي في الولايات المتحدة الأمريكية ، وذلك كما يلي :

الإدارة اللامركزية :

يشير تعريف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) إلى أن اللامركزية هي " انتقال التشريع والصلاحية - أكثر من مجرد الواجبات - من الإدارة الحكومية المركزية ، إلى السلطات المحلية والوكالات الأخرى ، التي تكون من الناحية القانونية مستقلة ، تقريباً عن الحكومة المركزية " (٧٠).

وفي مجال التعليم تعني الإدارة اللامركزية " إعطاء جميع العاملين في حقل التعليم في المستويات الإدارية المختلفة قدراً من الحرية ، وجعلهم مسئولين عن أعمالهم ،مع السماح للدولة بالتدخل في شئون التعليم بالقدر الذي يحقق تكافؤ الفرص التعليمية لكل أبناء المجتمع ويساهم في تطور التعليم " (٧١).

وللإدارة اللامركزية مجموعة من المزايا أهمها :

- من الناحية الإدارية تساهم الإدارة اللامركزية في التخفيف من ضغوط الجماهير على السلطة المركزية .

- ومن الناحية السياسية تؤدي اللامركزية إلى توسيع نطاق الممارسة الديمقراطية.
- ومن الناحية الاجتماعية تساهم اللامركزية في تنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية والقومية لدى المواطنين . [٧٢].

أما على المستوى التربوي فإن الإدارة اللامركزية تحقق المزايا التالية :

- تساعد اللامركزية على ملاءمة الخدمات التربوية للحاجات المحلية على نحو أفضل.
- تساعد اللامركزية على توفير المناخ الملائم للنشاط والابتكار والتجريب في ميدان التربية .
- عدم كفاية الإنفاق المركزي يفرض على المجتمعات المحلية ضرورة تحديد حاجاتها التربوية بنفسها والتخطيط لتلبيتها . [٧٣].

ورغم المزايا التي حققتها الإدارة اللامركزية للمجتمع بصورة عامة ، وللتعليم بصورة خاصة ، إلا أن الواقع التطبيقي أثبت أن هناك بعض العيوب التي تؤخذ عليها ، منها :

- لا تساعد الإدارة اللامركزية على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء الشعب .
- تؤدي إلى تباين كبير في المستويات التربوية نتيجة لاختلاف المناطق من حيث مواردها المالية .
- قد تؤدي إلى تفتيت الوحدة القومية إذا عملت الجماعات المحلية والمؤسسات التربوية الخاصة على تحقيق أهدافها المتنافرة [٧٤] .

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أشهر الدول التي يبرز فيها الاتجاه اللامركزي بصورة واضحة تصل إلى حد التطرف في اللامركزية ، ويتم إدارة التعليم العام فيها من خلال المستويات التالية :

(١) المستوى القومي (الحكومة الفيدرالية) :

تمثل الحكومة الفيدرالية أعلى هيئات المستوى القومي ، ولا يتضمن الدستور الأمريكي أية تكليفات للحكومة الفيدرالية بالرقابة على التعليم العام . وقد أكد التعديل العاشر للدستور على حق الولايات والسلطات المحلية في الإشراف على التعليم .

ورغم عدم إشراف الحكومة الفيدرالية على التعليم العام إشرافاً مباشراً، إلا أنه نظراً لتفاوت موارد بعض الولايات ، فقد قدمت الحكومة الفيدرالية كثير من المساعدات المالية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الولايات كلما أمكن ذلك .

(٢) المستوى الإقليمي (حكومة الولايات) :

تتولى إدارة التعليم في الولايات المتحدة من الناحية القانونية الولايات، كل ولاية قائمة بذاتها ومستقلة عن الولايات الأخرى ، " فتضع كل ولاية قوانينها التي تحكم العملية التربوية داخل حدودها ، مع مراعاة أن تكون هذه القوانين خاضعة لدستور الولاية ، ويملك حاكم الولاية القدرة على تقرير كيفية تمويل المدارس وتحديد مؤهلات المعلمين والإداريين والخدمات التربوية التي يجب أن تقدم للولاية " [٧٥].

وتقوم كل ولاية من الولايات بإدارة حركة التعليم بها من خلال :

- الهيئة التشريعية للولاية .
- مجلس الولاية التعليمي .
- مديرية الولاية للتعليم [٧٦].

(٣) المستوى المحلي (السلطات التعليمية المحلية) :

من أهم ما تتميز به الولايات المتحدة الأمريكية هو " تركيز السلطات التعليمية في الولايات وذلك وفقاً لأحكام الدستور ، وقد أعطيت الولايات صلاحية

الإشراف على التعليم الابتدائي والثانوي من الناحية الفعلية للمناطق التعليمية المحلية " [٧٧] .

وتوجد بالولايات المتحدة (١٥٣٥٨) منطقة محلية ، لكل منطقة نظامها التعليمي الخاص ، يتم إدارته عن طريق مجلس التعليم المحلي ، ويتم انتخاب أعضاء هذه المجالس وقد يعينون في بعض الحالات ، وقد تدير هذه المجالس مدرسة واحدة ، وقد يشرف البعض الآخر على مناطق تعليمية متعددة [٧٨].

ومن المهام التي يقوم بها مجلس التعليم المحلي " وضع سياسة تعليمية تتفق وحاجات المجتمع المحلي ، وهو يختار المدرسين والموظفين ، ويحدد طبيعة ومجال المنهج وبعض أماكن المدارس ويقوم بإنشائها وإعدادها[٧٩] ويقوم بتسهيل عملية نقل الطلبة الذين يسكنون على مسافات بعيدة ، وجمع الأموال الضرورية للإنفاق على التعليم " [٨٠].

ويساعد مجلس التعليم مراقب للتعليم يقوم بمجموعة من الأعمال التربوية منها : مراجعة المناهج وإعداد برامج الدراسة ، عمل الامتحانات الموضوعية ، إعداد ميزانية التعليم توفير التوجيه المهني والنفسي للطلاب الإضافة إلى فصول المعوقين وتعريف السكان المحليين بشئون التعليم .

وتعتبر الإدارة اللامركزية في الشئون التربوية تقليداً تاريخيا أمريكيا أقامه المستوطنون الأوائل . فمنذ الأيام الأولى للاستقلال عمل دستور الولايات المتحدة على حذف التربية من قائمة مسئوليات السلطة الفيدرالية ، وكان الخوف من التدخل الفيدرالي على المساس بالاستقلال الذاتي للولايات قويا خاصة في جنوب الولايات المتحدة وبين المجتمعات الدينية في جميع أرجاء البلاد ، وقد أعطيت الحرية لكل ولاية لإقامة النظام التربوي والخاص بها . وعلى الرغم من أن جميع الولايات قد ضمنت دساتيرها شرط التربية ، إلا أنها في الواقع تركت المسئولية إلى السلطات المحلية .

رابعاً : اتجاه النظم :

يشير عرض الاتجاهات الإدارية السابقة إلى أن الفكر الإداري كان متبايناً في تناوله لظاهرة الإدارة ، فبينما اهتم الاتجاه التقليدي بالبيئة التنظيمية ، والمخرجات أو العمل في إدارة المنظمات ، اهتم الاتجاه الإنساني بالعنصر البشري ، في حين جمع الاتجاه السلوكي بين الاهتمام بالعمل والعامل معاً . إلا أن هذه الاتجاهات اشتركت جميعها في تناولها للإدارة من خلال التركيز على الأحداث والسلوكيات داخل إطار المنظمة ، دون أن تتعرض بشكل مباشر لأمور أخرى قد يكون لها تأثير على السلوك المنظمي لطبيعة الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها ونوع العمل الذي يمارس بها وطبيعة التكنولوجيا التي تستخدمها ومستوى نضج العاملين بها ومدى استقرار البيئة المحيطة بها . وقد حاول اتجاه النظم أو كما يسميه البعض الاتجاه التركيبي ، الذي ظهر في الستينات التعامل وبنجاح مع أوجه القصور هذه .

ويعرف النظام بأنه : " مجموعة من العناصر المترابطة الأجزاء المتفاعلة التي تعمل معا من أجل تحقيق غايات وأهداف محددة " .

" المجموع الكلي للأجزاء والعناصر التي تعمل بطريقة مستقلة وتعني بالترابطية الشبكية بين هذه المكونات المستقلة نسبيا " (٨١).

" النظام هو كيان كلي منظم أو أنه تجميع لمجموعة من الأشياء أو الأجزاء التي تكون في مجموعها كيان كلي متناسق "(٨٢) .

" النظام هو ترتيب منظم لمكونات أو عناصر أو أجزاء تقود إلى تحقيق أهداف معينة وفقا لخطة مقررة"(٨٣).

وفي ضوء مفهوم النظام يتم تقسيم المنظمات إلى قسمين :

- نظم مغلقة حيث يكتفي في النظام المغلق بعناصره ولا يسمح بدخول عناصر خارجية ، بينما يعطي بعض نتائجه ومواده للبيئة التي يوجد فيها .

- نظم مفتوحة ، وتتميز بعلاقة تفاعلية دائمة مع الوسط الذي توجد فيه [٨٤].

ويمتاز النظام المفتوح عن غيره بمجموعة من الخصائص لعل من أهمها :

- تزوده ببعض الطاقة من وسطه ليستمر حيا ، ثم يقوم بعملية تحويل لتلك الطاقة ليعطي إنتاجاً جديداً يمد به البيئة الخارجية التي ينتمي إليها .
- تترابط أجزاء النظام وتتكامل من خلال عملية استيراد الموارد واستقبالها وإعدادها وتحويلها.
- تتصف المنظمة باستمرار النشاط ودوريته مما يقود إلى بقاء المنظمة واستمرارها على حالة من التوازن الحركي والاتزان الحيوي .
- يمتاز النظام المفتوح بأن كل أجزائه متفاعلة ومتكاملة وكل أنشطته مترابطة ويتصف بتعدد مساراته التي تمكنه من الوصول إلى الحالة النهائية من نقطة بداية مختلفة وبواسطة مسارات مختلفة [٨٥] .

ويتكون كل نظام من أجزاء ترتبط معاً في تكامل وثيق ولكل منها أهميته ودوره في حركة النظام وفاعليته في تحقيق أهدافه ، وتضم هذه المكونات : مدخلات النظام ، وعمليات النظام ، ومنتجات النظام ، ومخرجات النظام والمخرجات الموظفة للنظام ، والتغذية الراجعة [٨٦].

ولم تبدأ محاولات الاستفادة من اتجاه النظم في المجال التربوي ، إلا في أواخر الستينات من القرن الماضي ، وكان وراء ذلك مجموعة من العوامل أهمها :

- ازدياد معدل سرعة التغير في المجتمعات وتزايد الحاجة إلى النظرة في المستقبل على المدى الطويل .
- ازدياد وتعقد النظم والعوامل والعلاقات المتضمنة فيها والممتدة منها وإليها.
- اتساع فرص الاختيار وتعدد الاحتمالات والبدائل في الموقف الواحد أو المشكلة الواحدة .

- قلة أو ندرة الموارد المالية ، وذلك بالقياس إلى المطالب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.
- ازدياد التخصص في العلوم والحاجة إلى تعويض ذلك في معالجة القضايا والموضوعات بالنظرة الشاملة والإفادة من أكثر من تخصص واحد في آن واحد(٨٧).

وعلى الرغم مما قدمه اتجاه النظم للإدارة والإداريين ، إلا أنه تعرض لنقد شديد وذلك بسبب الكثير من المشكلات التي تواجه عملية تطبيقه ، منها :

- أن تطبيق منهج النظم لحل مشكلة معينة قد يحتاج إلى وقت طويل نسبياً نظراً لكثرة المتغيرات المطلوب علاجها في الموقف .
- أن تطبيقه يحتاج إلى أخصائيين في تحليل النظم ، وهذا النوع من العمالة المتخصصة تعاني أكثر الدول المتقدمة من ندرته .
- أن الوصول إلى الحل الأمثل لا يمكن تحقيقه حيث تكون هناك دائماً بعض نواحي عدم التأكد ، ويصبح الأمر في حاجة إلى ممارسة التقدير الشخصي .
- أن تحليل النظم يقوم على أساس استخدام الحاسبات الإلكترونية التي لا تستطيع حتى الآن في معظمها إلا تحليل البيانات الكمية ، في حين أن الكثير من المواقف تتضمن متغيرات نوعية ما زالت الحاسبات الإلكترونية عاجزة عن معالجتها (٨٨).
- صعوبة الاتفاق على تحديد الأهداف التعليمية بصورة إجرائية ، وتعقد العملية التربوية من حيث : تعريفها وتصنيفها وعدم وجود النماذج التعليمية التي يستعان بها في تصوير العمليات والمواقف وعدم توفير الوسائل الثابتة الصادقة لقياس مخرجات العملية التعليمية(٨٩).

ورغم هذا النقد إلا أن اتجاه النظم كانت له آثار إيجابية على المجال التربوي عموماً وعلى الإدارة التربوية على وجه الخصوص ، ولعل من أهم هذه الآثار :

- قدم اتجاه النظم نموذجاً مفاهيمياً لفهم أي نظام على أساس التركيز على الكل، وعلى الأجزاء المكونة لهذا الكل ، وعلى العلاقات بين هذه الأجزاء ، وكذلك على العلاقة بين النظام والنظم الخارجية الأخرى .
- أصبحت النظم التربوية في ضوء اتجاه النظم ، نظماً مفتوحة تستقبل مدخلات بشرية ومادية ومدخلات أخرى ، وتتم معالجة هذه المدخلات داخل النظام التربوي ، وتنتج عن هذه المعالجة مخرجات في صورة خريجين وحلول لمشكلات المجتمع . وفي مقابل ذلك تستقبل النظم التربوية مدخلات أخرى من أجل تمكينها من البقاء واستمرار عملياتها وجهودها . ومن خلال هذه المرحلة (مرحلة التغذية الراجعة) يعزز الصواب ويعالج الخطأ ويتفاعل مع ضغوط المجتمع أو البيئة ، وهذه بمثابة استجابة النظام للتغذية الراجعة.
- يرى الإداري التربوي من خلال اتجاه النظم كطريقة تفكير أن السلوك مسبب، وبناءً على ذلك فإن أية مشكلة يجب أن تفحص من خلال السياق أو الإطار العام ، وفي ضوء النظرة الكلية للنظام وكذا في ضوء الترابط بين أجزاء النظام والعلاقة بين النظام والبيئة والتغذية الراجعة التي تحفز النظام لتعديل أو تغيير مخرجاته .
- يمكن للإداريين التربويين أيضاً الاستفادة من مفاهيم أو خصائص النظم المفتوحة ونظرياتها في تفسير ما يرونه من ظواهر وبالتالي يمكنهم في ضوء ذلك توجيه سلوكياتهم .
- أصبحت عملية اتخاذ القرار الإداري التربوي تتسم بالمشاركة الجماعية من قبل جميع العاملين في الإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة .

ولعل أثر اتجاه النظم على الإدارة التعليمية يكون أكثر وضوحا من خلال عرض أهم ملامح الإدارة بالمشاركة بين السلطتين المركزية واللامركزية ونموذجها التطبيقي في إنجلترا ، وذلك كما يلي :

الإدارة بالمشاركة :

أسهمت عيوب الإدارة المركزية والإدارة اللامركزية في ظهور اتجاه جديد " أصبح من أقوى الاتجاهات التربوية الحالية ، ذلك الاتجاه الذي يميل إلى قيام السلطات التعليمية المركزية بالإشراف على السياسة العامة للتعليم مع إعطاء السلطات التعليمية المحلية سلطات واسعة لتنفيذ هذه السياسة بما يتفق وظروفها " (٩٠).

وتقوم فلسفة هذا النوع من الإدارة على أساس أن يقوم المسئول بعرض المشاكل الإدارية على مرؤسيه مع تداول النقاش فيها ، ومن ثم اتخاذ القرار الجماعي بخطوات العلاج (٩١).

وتتميز الإدارة بالمشاركة بين السلطتين المركزية واللامركزية بمجموعة من الملامح أهمها:

- مشاركة الأفراد في تحديد الأهداف ووضع البرامج والخطط التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف .
- المشاركة في تحديد الوسائل التي يتم من خلالها تنفيذ العمل وإسهام الأفراد في التنفيذ بطريقة تعاونية .
- العمل باستمرار على تنمية إمكانات الأفراد وقدراتهم خلال العمل
- تحقيق مصلحة الجماعة .

ولقد اقترحت اليونسكو عدداً من المبادئ والأسس والممارسات التي ينبغي أن تقوم عليها أساليب ونظم إدارة النظم التعليمية في القرن الحادي

العشرين . وأقرت أن المبدأ الحاكم لنظم الإدارة التعليمية هو المشاركة ، والتي يمكن أن تحقق من خلال ما يلي :

- تحقيق اللامركزية ، على أن تراعي في كل دولة التقاليد التاريخية والنظم الإدارية السائدة.
- زيادة ودعم الاستقلال الذاتي للمؤسسات والإدارة التعليمية والمدرسية .
- إعطاء أهمية خاصة للإدارة المدرسية وذلك بالاختيار السليم لمدراء المدارس [٩٢].

وتجدر الإشارة إلى أن نجاح إدارة التعليم بالمشاركة بين السلطتين المركزية والمحلية مرهون بوجود القيادة الإدارية الناجحة والمدربة التي تستطيع توزيع العمل بين السلطتين توزيعاً مناسباً ، ونجاح هذه القيادة مرهون بمراعاتها ما يلي :

- قيادة السلطة المركزية ، بحيث تكون السياسة التعليمية العامة من مسئولياتها الأساسية .
- حرية السلطات التعليمية المحلية في العمل .
- توزيع الخدمات التعليمية توزيعاً عادلاً بين السلطتين المركزية والمحلية معاً .
- منح الحرية الأكاديمية للمعلمين من واجب السلطتين المركزية والمحلية معا[٩٣].

وتعتبر إنجلترا أشهر نموذج في التعليم تقوم إدارة التعليم فيه على أساس المشاركة بين السلطتين المركزية والمحلية . ويسير نظام التعليم في إنجلترا على نحو مخالف للنظام التعليمي في فرنسا ، فلا تسيطر الدولة على كل شئون التعليم ، بل تشترك في وضع سياسة عامة تهتدي بها السلطات التعليمية المحلية في إشرافها على التعليم وتحاول تكييفها بما يتفق وظروفها وحاجاتها .

ويتميز النظام التعليمي الإنجليزي في علاقته بالدولة بأمور ثلاثة هي : اللامركزية في الإشراف والمراقبة على التعليم ، قيام الهيئات المدنية والدينية والحرة بدور هام في التعليم ، حرية المعلمين والمتعلمين [٩٤].

ومنذ أن صدر قانون " بتلر " عام ١٩٤٤م ، وإدارة التعليم العام تتم بالمشاركة من خلال المستويات التالية :

(١) المستوى القومي (وزارة التربية والعلوم)

تتلخص الاهتمامات الرئيسية لوزارة التربية والعلوم في إنجلترا في " وضع السياسة التعليمية وتوزيع الموارد والتأثير في الشركاء الآخرين في الخدمة التعليمية (السلطات المحلية ، الجهات الرقابية في المعاهد التعليمية ، الكنائس ، والهيئات التطوعية) . كما تتولى الوزارة عملية تدريب المعلمين"[٩٥].

ويأتي على قمة الوزارة في إنجلترا وزير التعليم ، والذي يتحمل المسئولية الكاملة عن التعليم بإنجلترا وعن الجامعات بالمملكة المتحدة ، ويساعد الوزير في عمله وزراء دولة آخرون وموظفون يبلغ عددهم ٢٥٠٠ موظفا مدنيا"[٩٦].

ويحدد القانون مسئولية وزير التربية والعلوم في "العمل على ترقية تعليم الشعب في إنجلترا وويلز ، والتنمية المطردة للمعاهد التي تنشأ لهذا الغرض ، والتأكد من قيام السلطات التعليمية المحلية بدورها بفعالية في تنفيذ السياسة القومية وتقديم الخدمات التعليمية في كل منطقة تحت إشرافه وتوجيهه، وفوض القانون الوزير في التدخل لدى السلطات المحلية إذا لم تنفذ المهام الملقاة على عاتقها كما تم تحديدها " [٩٧].

(٢) المستوى المحلي :

وتتمثل هيئات هذا المستوى في السلطات التعليمية المحلية ، " وقد تم إعطاء السلطات المحلية وعددها (١٠٤) صلاحيات واسعة تخولها تحديد هياكل التربية وطبيعتها في مناطقها ، وقد استطاعت هذه السلطات المحلية أن تحدد عدداً من الحلول للمشاكل التربوية في إطار قانون التعليم العام [٩٨].

وتتحمل سلطات التعليم المحلية مسئولية التعليم بالمدارس ، والتأكد من وجود العدد الكافي من المدارس في كل منطقة وتعيين المعلمين وغيرهم من الموظفين ، وتجهيز المباني وصيانتها وتزويدها بالمعدات والمواد ، والترتيب لإدارة المدارس ، وتقديم أنواع التعليم المختلفة الابتدائي والثانوي والفني والتعليم الممتد [٩٩].

وبصدور قانون الإصلاح التعليمي عام ١٩٨٨م ، تضاءلت اختصاصات السلطات التعليمية المحلية في التعليم وأصبح دورها ثانويا بعد أن كان رئيسياً فقد أعطى القانون سلطات واسعة لوزير التعليم على التعليم العام ، وأعطى من ناحية أخرى المدارس استقلالاً كبيراً في الإدارة والتمويل [١٠٠].

(٣) المستوى الإجرائي (المدرسة) :

شهدت فترة الثمانينات في إنجلترا تطبيق إصلاحات إدارية ضخمة لم تشهدها الإدارة في هذا المستوى منذ الخمسينات ، فبمقتضى تشريعات عامي ٨٦-١٩٨٨م أعطت السلطات المحلية مسئولية إدارة المدارس إلى ما يسمى بهيئة مراقبي المدارس ، وهذه الهيئة تضم عدداً قليلاً من مندوبين تعينهم سلطات التعليم المحلية ، وأغلبية من الآباء والمدرسين ، وأحد رجال الأعمال المحليين ، بالإضافة إلى أحد الطلاب ، وتتحمل الهيئة كل ما يختص بتحديد أهداف المدرسة ، والتمويل وموظفي المدارس ، ومراقبة المنهج القومي وتعليم ذوي الحاجات الخاصة والتأكد من تدريس التربية الجنسية وعدم إنخراط التلاميذ

في السياسة وإرسال التقارير السنوية الى الآباء وكان محصلة التشريعات التي صدرت في فترة الثمانينات تحول السلطة إلى المستوى القومي ، وكذلك إلى المدارس على حساب سلطات التعليم المحلية التي تقلص دورها [١٠١].

ولقد خلق النمط الإداري الإنجليزي ما مرت به إنجلترا من ظروف تاريخية ، فقد كانت الكنيسة الإنجليزية هي التي تشرف على التعليم في العصور الوسطى ، وما أن تفجرت الثورة الصناعية وبدأت العلاقة بين التربية والتقدم تتضح حتى بدأ التفكير في إنشاء نظام قومي للتعليم تتدخل فيه الدولة للنهوض به بعد أن ظهر عجز الكنيسة وغيرها من الهيئات عن الوفاء بمتطلباته . وكان تدخل الدولة في ذلك الوقت تدخل عون ومساعدة لا تدخل سيطرة وتحكم . وقد بدأ هذا التدخل عام ١٨١١م وفي عام ١٨٧٠م صدر أول قانون تعليمي قومي والمعروف باسم قانون " فورستر " ، وبموجب هذا القانون أصبحت هناك هيئات ثلاث تساهم في إدارة التعليم الإنجليزي .

وهكذا يتضح لنا أن النظام التعليمي الإنجليزي في علاقته بالدولة يعتمد على المزج بين عناصر السلطة والمسئولية والحرية ، فتقوم الهيئة المركزية ممثلة في وزارة التربية والعلوم بوضع أسس السياسة العامة ومحاسبة السلطات المحلية على تنفيذها ، وتقوم السلطات المحلية بتحمل مسئولية تنفيذ تلك السياسة وتكييفها وفق ظروفها المحلية ، ويتمتع كل العاملين بالتعليم في إنجلترا بنوع من الحرية يساعد على النمو الشخصي والمهني ، كل ذلك دفع المهتمين بإدارة التعليم في العالم إلى التأكيد على أن هذا النمط الإداري يحقق إلى حد كبير الأسس التي يجب أن تقوم عليها إدارة التعليم .

بعض المداخل الإدارية المعاصرة وتطبيقاتها في الإدارة التعليمية

واجه العالم في نهاية القرن العشرين ، ومع بداية القرن الحادي والعشرين ، مجموعة من التحديات العالمية والمحلية ، والتي تجعل من تطوير المجتمعات الإنسانية بكل أبعادها خياراً استراتيجياً لا بديل عنه ، ومن هذه التحديات:

- الانفجار المعرفي .
- ثورة التكنولوجيا .
- التغيرات الاقتصادية .
- الانفجار السكاني .
- الانفتاح الثقافي الحضاري العالمي
- التلوث البيني .
- التغير الاجتماعي السريع .
- التطرف والإرهاب [١٠٢].

وقد فرضت هذه التحديات على كل دول العالم ضرورة مراجعة نظمها الاجتماعية : السياسية ، الاقتصادية ، الثقافية ، التربوية ، الصحية ، مراجعة جذرية بما يتلاءم مع طبيعة العصر . وإذا كان من المتفق عاليه الآن أن الإدارة هي محور كل تقدم ، فقد اتجهت معظم جهود التطوير إلى إعطاء الإدارة الأولوية الأولى في عملية التطوير . وكان محصلة هذا التطور أن تبنت كثير من دول العالم مجموعة من الاتجاهات الإدارية المعاصرة باعتبارها مداخل جديدة للتطوير، ومن هذه المداخل : إدارة الجودة الشاملة ، الهندسة الإدارية ، الإدارة بالأهداف ، إدارة الفريق ، إدارة الوقت ، إدارة الأزمات ... الخ .

وقد استفادت هذه الدول من هذه الاتجاهات الإدارية المعاصرة في مجالات مختلفة ، وتحاول الدراسة الحالية في هذا المحور عرض بعض هذه الاتجاهات الإدارية ، وذلك بالتعريف بها وبيان أهدافها وخصائصها ومجالات استخدامها ، ثم بيان إلى أي مدى أمكن الاستفادة منها خاصة في المجال التربوي عموماً والمجال الإداري التربوي على وجه الخصوص ، ومن أهم هذه الاتجاهات:

أولاً : إدارة الجودة الشاملة : T.Q.M

تعددت وتباينت تعريفات : الجودة الشاملة ، وإدارة الجودة الشاملة ، وهذا يعني صعوبة أن نجد تعريفا بسيطا يصفهما ويعرفهما تعريفا جامعا مانعا ، فهناك من يرى أن " الجودة هي البحث عن التميز ، الذي يؤدي بمنتج الشركة إلى التفوق على نظيره من شركة أخرى ، وضمان استمرار تفوقه بتأسيسه لمستوى قياسي من الجودة " (١٠٣). وهناك من يرى أن " الجودة شكل تعاوني لإنجاز الأعمال ، يعتمد على القرارات والمواهب الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل "(١٠٤). ويرى البعض أن الجودة الشاملة سواء في المؤسسات التجارية أو التعليمية تعني " اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين بشكل جماعي لتحسين المنتج ومواصفاته " (١٠٥).

أما إدارة الجودة الشاملة فتعرف بأنها : " فلسفة إدارية تنتهجها الإدارة وتهدف إلى استخدام الموارد البشرية والمادية بأحسن الطرق الممكنة لتحقيق أهداف المؤسسة " (١٠٦).

وتعرف إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي بأنها : " استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة"(١٠٧).

وقد برزت أهمية إدارة الجودة الشاملة كاتجاه إداري جديد بسبب مجموعة من العوامل لعل أهمها:

-المتغيرات المستمرة والمتسارعة والشاملة لكل مجالات الحياة .

- الحاجة الضرورية لابتكار أساليب وتقنيات إدارية لمواجهة هذه المتغيرات .

- ثبوت عدم كفاءة أو فعالية الأساليب الجزئية أو غير المتكاملة ، وأهمية وجود حل شامل ومتكامل[١٠٨] .

وتشير الكتابات إلى أن إدارة الجودة الشاملة ، تقوم على مجموعة من المبادئ الأساسية أهمها :

- التركيز على العميل والمستفيد .
- التركيز على العمليات والنتائج معاً .
- الوقاية من الأخطاء مقابل الفحص .
- المساهمة الجماعية وفرق العمل .
- اتخاذ القرارات بناءً على الحقائق .
- التغذية العكسية [١٠٩].

وتسير عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات والمستويات المختلفة ، من خلال مجموعة من المراحل ، حددها " جوزيف جابلونسكي " في المراحل التالية : مرحلة الإعداد ، مرحلة التخطيط ، مرحلة التقويم والتقدير، مرحلة التطبيق ، مرحلة تبادل ونشر الخبرات [١١٠] .

ومن ناحية أخرى يرى " علي السلمي " أن أنشطة إدارة الجودة الشاملة تتضمن المراحل التالية: دراسة وتحليل المناخ الخارجي للمنظمة ، تحديد ماذا يريد العملاء ، تحديد كيف يتم تحقيق رغبات العملاء ، تحديد إمكانية تحقيق رغبات العملاء ، تخطيط الجودة، الرقابة [١١١].

وهناك مجموعة من المتطلبات أو الشروط اللازمة لنجاح إدارة الجودة الشاملة منها :

- إيمان الإدارة العليا بأهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة .
- تحديد الأهداف التي تسعى المنشأة إلى تحقيقها .
- أن تعبر هذه الأهداف عن احتياجات ورغبات المستهلك في الأجل الطويل .

- تعاون كل الأقسام في المنشأة في تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة .
- تدريب المديرين والعاملين على كيفية استخدام أساليب ونماذج حل مشكلات الجودة .
- توافر قاعدة من البيانات والمعلومات اللازمة في عملية اتخاذ القرار .
- إعطاء الموظفين السلطة اللازمة لأداء عملهم دون التدخل من جانب الإدارة أثناء التنفيذ.
- الابتعاد عن سياسة التخويف .
- النظر إلى التدريب والتطوير والتحسين على أنها عمليات مستمرة [١١٢].

وقد أثبتت تجارب تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، أن هناك مجموعة من المزايا تحققها هذه الإدارة منها :

- انخفاض شكاوي المستهلكين والعملاء من جودة السلعة .
- تخفيض عيوب الإنتاج وزيادة رضاء العملاء
- تخفيض تكاليف الجودة . - زيادة الفاعلية وتقليل الأخطاء .
- زيادة الإنتاجية وزيادة الأرباح .
- تحسين الاتصال والتعاون بين وحدات المنظمة .
- تحسين العلاقات الإنسانية ورفع الروح المعنوية .
- زيادة الابتكارات والتحسين المستمر[١١٣].

ولعل أشهر العلماء الذين ساهموا في تطوير اتجاه إدارة الجودة الشاملة Crosby , juran , deming وسوف نعرض لإسهامات كل واحد منهم وذلك في الصفحات التالية بإيجاز وكما يلي :

١) إدوارد ديمنج W . Edward deming :

وهو أمريكي لقب بأبو إدارة الجودة الشاملة ، وهو من أسباب نجاح وتفوق اليابان في هذا الاتجاه ، وقد حدد ديمنج مجموعة من المبادئ التي يجب أن تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة ، هذه المبادئ هي :

- خلق هدف مستقر لتحسين الخدمة والإنتاج .
- تبني الفلسفة الجديدة في إدارة الجودة الشاملة .
- عدم الاعتماد على التفتيش والاعتماد على المؤشرات الإحصائية للإثبات أن الجودة متوفرة.
- عدم الاعتماد على الأسعار المحددة كوسيلة لتقويم الأعمال .
- التأكيد على التحسين المستمر لعمليات التخطيط والإنتاج .
- استخدام طرق حديثة للتدريب والتعليم أثناء الخدمة .
الاهتمام بالقيادة لا الإشراف .
- التخلص من الخوف وإشعار العاملين بالأمان والاطمنئان في العمل .
- إزالة العوائق التنظيمية بين الأقسام والإدارات المختلفة .
- استبعاد الشعارات والمواعظ ونقد العاملين .
- استبعاد النسب العددية كوسيلة لتحديد الأهداف .
- إزالة العوائق التي تحرم العاملين من التفاخر بأعمالهم .
- توفير مجموعة من البرامج التدريبية المستمرة لتطوير أداء العاملين .
- وضع جميع العاملين في المؤسسة في صورة مجموعات عمل لتحقيق التحول [١١٤].

٢) جوزيف جوران Joseph Juran :

أسهم (جوران) بفكره الإداري في إعادة بناء اليابان بعد الحرب العالمية الثانية ، وقد نال نفس التكريم الذي ناله (ديمنج) من اليابان . ومع بداية الخمسينات من القرن العشرين أتم (جوران) صياغة فكره حول إدارة الجودة الشاملة ، ونشرة في ثلاثة كتب [١١٥].

وقد صاغ (جوران) أفكاره في شكل أطلق عليه : ثلاثية عمليات الإدارة لجوران ، وتتضمن هذه الثلاثية :

أ) تخطيط الجودة ، وتتضمن مجموعة من الخطوات هي : تحديد المستهلكين وحاجاتهم، تطوير خصائص المنتج ، تطوير العمليات التي تنتج هذه الخصائص ، تحويل خطط النتائج المطلوبة إلى قوى التشغيل .

ب) مراقبة الجودة ، وتتضمن عملية المراقبة الخطوات التالية : تقييم الأداء الحالي ، مقارنة الأداء الحالي بالأهداف ، التصرف وفقاً للاختلافات [١١٦].

ج) تحسين الجودة ، وقد اهتم (جوران) بهذا البعد نظراً لإيمانه بأن عمليات التحسين بمثابة القلب لإدارة الجودة الشاملة والتحسينات لا تنتهي ولكنها مستمرة في جميع النواحي [١١٧].

٣) فليب كروسبي Philip Crosby :

يقوم برنامج كروسبي في إدارة الجودة الشاملة على الاهتمام بالمخرجات وذلك من خلال الحد من العيوب في الأداء ، وهو أول من نادى بمفهوم العيوب الصفرية Zero Defects عام ١٩٦١م ، وذلك بالإضافة إلى اهتمامه بوضع مجموعة من المعايير تقيس الخلل والتكلفة الكلية للجودة [١١٨] .

وقد وضع كروسبي (١٤) خطوة يمكن من خلالها إجراء عمليات التحسين المستمرة للجودة ، هي :

- التأكيد على التزام الإدارة بتحقيق الجودة .
- تكوين فرق عمل لتحسين الجودة تضم مندوبين من كل إدارة .
- وضع ضوابط لتحديد الصعوبات الحالية والمحتملة للجودة .
- تقدير تكاليف الجودة وبيان كيفية استخدامها كوسيلة إدارية .
- زيادة الوعي بالجودة من جانب كل العاملين .
- اتخاذ إجراءات رسمية لحل المشكلات التي حددت سلفاً .
- تشكيل لجنة لإدارة برنامج إصلاح الأعطال .
- التدريب الكافي للعاملين .

- تخصيص يوم للاحتفال بإصلاح الأخطاء ليشعر العاملين بما حققوه من تغيير .
- تشجيع العاملين على وضع أهداف لتحسين الأداء .
- تشجيع العاملين على إبلاغ الإدارة بما يواجههم من صعوبات.
- تقدير جهود العاملين المشاركين في برنامج تحسين الجودة .
- إنشاء مجالس لمراقبة الجودة وتحقيق اتصال دوري بينها .
- تكرار الخطوات السابقة لضمان استمرار برنامج تحسين الجودة (١١٩).

وقد انتقل مفهوم الجودة الشاملة من مجال الإدارة العامة وإدارة الأعمال إلى مجال التعليم على يد Malcolm Baldrige.، الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة " رونالد ريجان" عام ١٩٨١م . وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة حتى وفاته عام ١٩٨٧. وبعد وفاته تم تكريمه بإنشاء جائزة للجودة باسمه طبقاً للقانون رقم ١٠٠-١٠٧ والذي صدر عن الكونجرس الأمريكي عام ١٩٨٧م (١٢٠).

وكان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الذي أهتم به Malcolm Baldrige يعني ما يلي:

- أن جميع العاملين في مجال التعليم يجب أن يسعوا من أجل تحقيق الجودة .
- التركيز يجب أن يتم على منع الطلاب من الفشل ، بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- استعمال الضبط الإحصائي بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب .
- التدريب الأولي هام جداً لإدارة الجودة ، وكل فرد في المؤسسة يجب أن يدرب من أجل الجودة (١٢١).

وقد جرت محاولات لتطبيق المبادئ التي طرحها علماء إدارة الجودة في مجال التعليم خاصة مبادئ ديمنج Demming . وقد نجحت العديد من إدارات

التعليم والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير التعليم من خلال هذه المبادئ .

ومن أشهر نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية :

- Rappahannock County public Schools, Virginia .
- Prince William county public schools , Virginia.
- MT . Edgecumbe High schools , Alaska .
- Millcreek Township school District , Pennsylvania .
- Vermont Department of Education . [122] .
- Public school , New Town .
- Detroit's Project .

وحول النموذج الأخير " مشروع ديترويت " في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فقد تبنت منطقة ديترويت التعليمية اتجاه إدارة الجودة الشاملة اعتباراً من العام الدراسي ٨٩/١٩٩٠م بصورة تجريبية في البداية ، وبعد نجاح التجربة جرى تعميمها على المدارس التي أظهرت رغبتها واستعدادها للاستفادة من هذا الاتجاه الجديد في الإدارة[١٢٣].

وعندما بدأت منطقة ديترويت التعليمية في تطبيق اتجاه إدارة الجودة الشاملة في مدارسها ، لوحظ أنها التزمت بالإجراءات التالية :

- إعادة تعريف دور وأهداف وواجبات المدارس على نحو يتلاءم مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة .
- تحسين الوضع الكلي للمدارس على نحو يؤهلها لتطبيق استراتيجيات التغيير الأساسية للتحول تجاه إدارة الجودة الشاملة .
- التخطيط لبرامج تدريبية شاملة في القيادة التربوية للإداريين والمعلمين تهتم بمفاهيم القيادة بالمشاركة .

- تبني برامج لتطوير وتثقيف العاملين خاصة فيما يتعلق بمواقفهم وأفكارهم تجاه عملية التغيير .
- توظيف البحث النظري والتطبيقي واعتباره قاعدة رئيسية تستمد منه البيانات والمعلومات التي في ضوئها يجب أن يتم إعداد السياسات التعليمية وعلى هداها يجري تنفيذها .

وقد أعدت منطقة ديترويت التعليمية برنامجاً لتدريب الكوادر الإدارية على أساليب ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مدارس المنطقة ، وذلك للتحول من سياق الإدارة التقليدية التي سيطرت على الإدارة التعليمية والمدرسية ، إلى نموذج إدارة الجودة الشاملة ، وقد تضمن هذا البرنامج ثلاثة مراحل :

الأولى : وتم فيها تدريب مديري المدارس على إدارك مفهوم دورهم الجديد في ظل أساليب إدارة الجودة الشاملة .

الثانية : وتم فيها تدريب مديري المدارس ومعاونيهم على كيفية تنمية وتوظيف مهارات القيادة بالمشاركة التي تتطلب منهم التخلي عن الكثير من نفوذهم التقليدي .

الثالثة : وقد تم فيها تدريب مكثف لفريق من العاملين في كل مدرسة مهمته الأساسية الإشراف على عملية التحول في مدارسهم من النمط التقليدي إلى أسلوب إدارة الجودة الشاملة .

ثانياً : إعادة البناء (الهندسة الإدارية) BPR :

نظراً لحداثة هذا الاتجاه فقد تناولته الكتابات بأسماء مختلفة منها إعادة هندسة العمليات الإدارية ، الهندرة ، إعادة البناء ، الهندسة الإدارية ، هندسة التغيير ، إعادة التصميم ، إعادة الهيكلة . وبرغم اختلاف هذه المصطلحات إلا أنها تدور حول معنى واحد هو التغيير الجذري أو الشامل في المنشأة أو المؤسسة للحصول على أفضل نتائج ممكنة .

وهناك العديد من التعريفات لمفهوم إعادة البناء أو الهندسة الإدارية ، من هذه التعريفات:

يعرفها هامر وجيمس شامبي Hamer & James Champy . بأنها " إعادة التصميم الشامل للعمليات الإدارية بالمنظمة لتحقيق تحسينات جذرية في الأداء"[١٢٤].

ويعرفها ريموند مانجانيللي Roymond Manganelli . بأنها " إعادة التصميم الجذري والسريع للعمليات الاستراتيجية والتي لها قيمة مضافة ، وكذلك إعادة التصميم الجذري والسريع للنظم والسياسات والهياكل التنظيمية التي تساعد تلك العمليات " [١٢٥].

وتتكون عملية إعادة الهندسة من أربعة عناصر أساسية هي : إعادة التفكير في الأساسيات، إعادة التصميم الجذري ، للعمليات ، لتحقيق تحسينات باهرة[١٢٦].

واستناداً إلى التعريفات السابقة ، وفي ضوء بحث وتحليل أبعاد ومفاهيم إعادة البناء فإنه يمكن استنتاج بعض خصائصها كما يلي :

- تبدأ إعادة البناء من الصفر ، فهي في الواقع أداة لإعادة البناء من جذوره .
- التركيز على العمليات الإدارية لا على الأنشطة كما هو الحال بالنسبة لأساليب النظم الإدارية التقليدية .
- الاهتمام بالنتائج والتركيز على حاجة العميل الداخلي والخارجي .
- التركيز على إعادة تصميم نظم العمل الأساسية ، ولا تعني بالإدارات والأقسام والوحدات التنظيمية المتعارف عليها تقليدياً .
- تقوم على أنقاض البيروقراطية نظراً لأنها تركز على إلغاء التقسيمات الإدارية التي تبرر وجود البيروقراطية للربط فيما بينها ومراقبة أدائها .

- نقد أنشطة الرقابة والمراجعة بصورتها التقليدية الضخمة ، انطلاقاً من إيمانها بأن تكلفتها الاقتصادية في المنهج التقليدي تفوق قيمة نتائجها .
- تقتضي إعادة البناء التخلي عن التفكير الاستنتاجي والأخذ بمفهوم التفكير الاستقرائي .
- لا تقف عند حد التحسين النوعي بل لا تنظر إليه ، بل تتجه إلى التغيير الجذري .
- الاعتماد بشكل رئيسي على تقنية المعلومات كأساس لمشروع إعادة البناء(١٢٧).

وحول المراحل التي تمر بها عملية إعادة البناء تعددت وتنوعت الآراء ، فهناك من يرى أن عملية إعادة البناء تمر بالمراحل التالية : مرحلة التحضير ، تحديد ما تريده المنظمة ، التخطيط ،وضع الخطة موضع التنفيذ ،متابعة الخطة(١٢٨).

واقترح كلاين ، إم KLEIN , M. , منهجاً يقوم على خمس مراحل هي : مرحلة الإعداد ، مرحلة التحديد ، مرحلة التصور ، مرحلة الحل ، مرحلة التحول(١٢٩) .

وأخيراً اقترح تشانج كيم . Kim , C. , خمس مراحل أساسية لإعادة هندسة العمليات الإدارية هي : مرحلة التصور أو الرؤية ، مرحلة التحديد ، مرحلة التحليل ،مرحلة التصميم ، مرحلة التطبيق (١٣٠).

وهناك مجموعة من العوامل لابد من وجودها ضماناً لنجاح مدخل إعادة البناء ، من هذه العوامل :

- إيمان الإدارة العليا بعملية إعادة البناء .
- توفير المنهجية المناسبة للتطبيق .
- ضرورة توافر نظام فعال للمعلومات لترشيد عملية اتخاذ القرارات .

- إعادة التنظيم على أساس النتائج وليس العمليات .
- تحديد احتياجات العميل تحديداً واضحاً .
- تخويل كافة العاملين صلاحيات مناسبة لاتخاذ القرار ذات العلاقة بعملهم .
- وجود نوع من التنسيق والترابط والتكامل بين إدارات المنظمة المختلفة .
- أهمية العنصر البشري من حيث حسن اختياره وتدريبه وتحفيزه .
- وضع خطط مرحلية للتطبيق تؤدي إلى إحداث التغيير المطلوب .
- يجب ألا يترك التحسين المستمر في أداء العمليات للاجتهاد الشخصي أو التجربة والخطأ.
- الأخذ بمنهج المركزية واللامركزية معاً ، وذلك حيثما يتطلب الأمر ذلك ، وعدم التطرف في التركيز على أي من الاتجاهين منفرداً [١٣١].

وفي المجال التربوي ينظر إلى إعادة البناء على أنه " منهج محدد الوسائل والأهداف ، يتلخص في إعادة التصميم الفني والاجتماعي لهيكل المؤسسة التعليمية حتى يمكن إدارة الموارد البشرية والمعلومات وتوظيف التكنولوجيا المتاحة لتحقيق المستوى الأمثل من تدفق العمل للوصول برسالتها إلى منتهاها " [١٣٢].

وعلى مستوى المدرسة ينظر إلى هذا الاتجاه على أنه " التغيير الكامل في ثقافة المدرسة وجوانبها الإدارية وقيادتها ومناهجها وطرق التدريس وتحديد المسئولية بها " [١٣٣].

وهناك مجموعة من المبررات تقف وراء محاولة الاستفادة من اتجاه إعادة البناء خاصة في مجال التعليم منها:

- الاهتمام بجودة التعليم . - تغيير المفهوم التقليدي للتعليم . - العمل على الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي.
- زيادة الاتجاه إلى تفويض السلطة للمستويات الأدنى في كثير من دول العالم .

- تحقيق المزيد من فرص العدالة والمشاركة ، والعدالة في ضمان توزيع الخدمة التعليمية ووصولها للجميع تتطلب مشاركة جميع من يعنيهم أمور التعليم في صنع واتخاذ القرار الإداري التربوي .
- التغيير التكنولوجي المستمر له تأثيراته وانعكاساته المستمرة على قيم المجتمع ومفهوم العمل والتعليم والتجارة وغيرها .
- تزايد دور الدراسات التربوية المقارنة ، وتزايد التعاون الدولي وتبادل الخبرات [١٣٤].

ويتطلب نجاح اتجاه إعادة البناء في مجال الإدارة التعليمية ضرورة مراعاة ما يلي :

- وجود بيان واضح بالنتائج المطلوب تحقيقها .
- وجود قيادة ماهرة لديها القدرة على تطوير إمكانيات مرءوسيها وإعطائهم تعليماً مستمراً ومتميزاً أثناء الخدمة .
- مستوى عالي من الالتزام والتعهد الأخلاقي لإمداد الطلاب بأفضل تعليم ممكن.
- تطوير نظام المكافآت عن طريق وضع قائمة تبين إسهامات المعلمين وتظهر مهاراتهم في أداء الوظائف المتعلقة بالتدريس .
- تحليل الثقافة المحلية للمدرسة ، وتذليل الصعوبات أمامها .
- السلطة الأدبية والأخلاقية هي قاعدة السلطة في المدارس .
- التحول من الأهداف قصيرة المدى إلى الأهداف طويلة المدى .
- وجود قيادات ذات خبرة قادرة على خلق وقيادة تنظيم يدار بناء على مفهوم السوق[١٣٥].

وقد شهدت فترة الثمانينات والتسعينات اتجاهاً نحو إعادة بناء النظام التعليمي - في عدد من الدول - حتى يمكن أن يساهم في تحقيق الأهداف التي

حددها المجتمع له ، وبما يتلاءم مع متغيرات العصر الحالي ، ومن الدول التي برز فيها هذا الاتجاه : اليابان والولايات المتحدة الأمريكية .

١) اليابان :

ظهر في اليابان الاتجاه نحو إعادة النظر في بنية النظام التعليمي منذ عام ١٩٨٤م ، ففي أغسطس من نفس العام شكل رئيس الوزراء (ياسا هيرو ناكاسوني) لجنة قومية لإصلاح النظام التعليمي أطلق عليها اسم المجلس القومي لإصلاح التعليم .وقد حدد المجلس ثمانية قضايا رئيسية ليتناولها بالدراسة وهي :

- المتطلبات الأساسية للتربية التي تلائم القرن الحادي والعشرين .
- تنظيم وترتيب عمليات التعليم لمدى الحياة .
- دعم التعليم العالي ، وتنمية ذاتية معاهده التعليمية .
- إثراء وتشعيب التعليم الابتدائي والثانوي .
- تحسين نوعية المعلمين .
- كيفية التعامل مع النظرة العالمية .
- كيفية التعامل مع عصر المعلومات .
- مراجعة أنظمة الإدارة التربوية والتمويل [١٣٦].

وخلال ثلاث سنوات أصدر المجلس أربعة تقارير : في ٢٦ يونيو ١٩٨٥، ٢٣ إبريل ١٩٨٦ ، أول أبريل ١٩٨٧م ، ٧ أغسطس ١٩٨٧ [١٣٧]. وفي التقرير الأول على سبيل المثال تم وضع ثمانية مبادئ لإصلاح التعليم الياباني هي :

- التركيز على شخصية الفرد .
- التركيز على الأساسيات .
- رعاية التفكير الابتكاري والإبداع وقوة التعبير .

- زيادة فرص ومجالات الاختيار .
- إشاعة الأخلاقيات الإنسانية في البيئة التربوية .
- التحول إلى نظام التعليم المستمر . - مواكبة الاتجاهات العالمية . - مواكبة عصر المعلومات [١٣٨].

(٢) الولايات المتحدة الأمريكية :

في أغسطس ١٩٨١م شكل وزير التربية الأمريكي Terrell Bell ، لجنة مكونة من ثمانية عشر عضواً لدراسة نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وتقديم مقترحات لإصلاحه بهدف تحقيق مستوى رفيع من التفوق لهذا التعليم ، وقدمت اللجنة تقريرها الختامي في شهر إبريل ١٩٨٣م ، تحت عنوان: أمة معرضة للخطر Nation at Risk ، فلقي صدى واسع الاهتمام من وسائل الإعلام ، وتناولته الكتابات التربوية ومراكز البحوث في مختلف بلاد العالم بالمناقشة والحوار . " وكان مما انتهى إليه التقرير ضرورة التأكيد على إعادة بناء النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية ، مع الاعتراف بأنها مهمة ضخمة وصعبة ، إلا أنه لابد من إدراكها وتفهمها ، وأخذها بجدية واضحة"[١٣٩].

وعرفت الولايات المتحدة الأمريكية أهم حركة تطوير تربوي في عام ١٩٨٩م ، حيث عقدت قمة رئاسية حول أوضاع التعليم الأمريكي ، حضرها وشارك فيها الرئيس الأمريكي جورج بوش في الفترة الواقعة بين ٢٧-٢٨ سبتمبر ١٩٨٩م ، في مدينة تشارلوتزفيل بولاية فرجينيا ، وأطلق على هذه القمة (قمة الرئيس وحكام الولايات للتربية)، وبناءً على هذه القمة صدر في ١٨إبريل ١٩٩١م ، ما عرف باسم وثيقة : أمريكا ٢٠٠٠ استراتيجية للتربية، تضمنت الاستراتيجية ملامح حركة تطوير تربوي شامل تعد أمريكا لقيادة العالم في القرن الحادي والعشرين . " وتتكون الاستراتيجية من أربعة أقسام أو

مسارات أساسية ، أهتم القسم الأول منها بضرورة التطوير الجذري للمدارس القائمة لتصبح أكثر التزاما وتحملاً للمسئولية ، وتضمن القسم الثاني التأكيد على ضرورة إبداع جيل جديد من المدارس" (١٤٠).

وقد طبقت حوالي ثلاثين ولاية أمريكية شكل أو أكثر من أشكال إعادة البناء في الإدارة التعليمية التي تعني تغييراً في الأدوار والبنية التنظيمية والثقافية والمعتقدات الأساسية التي تقوم عليها (١٤١).

وتشير الدراسات المختلفة التي أجريت داخل الولايات المتحدة الأمريكية حول إعادة البناء خاصة على المستوى المدرسي إلى وجود اتفاق حول عناصر إعادة البناء في هذا المستوى ، أهمها :

- صنع واتخاذ القرار يكون داخل المدرسة .
- إحداث تحول نحو توجهات السوق على أساس أن من حق الآباء اختيار المدرسة الملائمة لهم ولأبنائهم .
- زيادة التركيز على استخدام التكنولوجيا والتحول بها من مجرد تدريب بسيط إلى مادة يتم تدريسها .
- إحداث تحول في أساليب التدريس تحقق مزيداً من التوافق مع المفاهيم ومجالات المعرفة الإنسانية المتنوعة .
- إحداث تحول في المنهج من التأكيد على تناول قدر كبير من الموضوعات إلى التأكيد على الفهم ومساعدة الطلاب على تكوين المفاهيم الخاصة بهم .
- الاتجاه نحو التنوع في أساليب التدريس بصورة تعكس التنوع بين المجموعات المختلفة للطلاب داخل الفصل .
- إجراء تغيير في مفهوم المحاسبية ، بحيث يمكن تنمية قدرة الطلاب على تقويم أدائهم في المدرسة والحياة العامة(١٤٢).

وقد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية منذ بداية التسعينات تجربة متميزة فيما يختص بإعادة البناء على المستوى المدرسي ، وذلك في مجموعة من المدارس في مناطق مختلفة ، وكان الهدف من هذه التجربة هو دمج الأطفال والطلاب غير العاديين مع الأطفال والطلاب العاديين في مدرسة واحدة وقد تطلب ذلك إعادة النظر في أهداف هذه المدارس ومناهجها وأساليب التدريس وتدريب المعلمين فيها ., وقد خضعت تجربة إعادة البناء هذه للتسجيل والدراسة من فريق من المتخصصين منهم :

Michael S. Berres & Dianne L. Feguson & Peter Knoblock & Connie woods .

وكان من أشهر المدارس التي خضعت لعمليات البناء في هذه التجربة :

- Seattle's Lawtom Elementary School .

وكانت المدرسة تضم ٤٠٠ طفل من خلفيات لغوية مختلفة[١٤٣] .

- South Valley Elementary school .

وتقع في Green River بولاية أوريجون وكانت المدرسة تضم ٥٠٠ طفل وهي من أكبر خمس مدارس بالمنطقة [١٤٤] .

- Southegan High School , New Hampshir .

وقد افتتحت المدرسة أبوابها لأول مرة في سبتمبر ١٩٩٢م ، وكانت تضم ٧٥٠ طالبا .

4) Pelham High school , New Hampshire .

وكانت المدرسة تضم ٤٠٠ طالب .

5) Edward Smith Elementary school , Syaracause city New York .

6) Jowonio School , Syaracause city , New York . [١٤٥]

ثالثاً : الإدارة بالأهداف : M.B.O :

الإدارة بالأهداف اتجاه إداري حديث يهدف إلى زيادة فعالية المنظمة عن طريق التركيز على الأهداف من حيث صياغتها وتنفيذها وتنوعها ، والغاية الأساسية من وراء ذلك كله التعرف على مدى بلوغ المنظمة لأهدافها ، فلمعرفة العاملين أهداف المنظمة ووضوحها أثر كبير من التركيز على الوسائل من جهة أخرى [١٤٦].

وتسمى الإدارة بالأهداف أحياناً الإدارة بالمشاركة نظراً لمشاركة العاملين في المؤسسة في وضع الأهداف ورسم السياسات [١٤٧].

وقد لاقت الإدارة بالأهداف باعتبارها أحد الاتجاهات الإدارية الجديدة شهرة واسعة خاصة في السنوات القليلة الماضية ، وربما يكون من الإنصاف أن نذكر أن أول من نادى بالإدارة بالأهداف هو بيتر دركر Peter Drucker ، أستاذ ورئيس قسم إدارة الأعمال بجامعة نيويورك عام ١٩٥٤م ، في كتابه الإدارة في التطبيق [١٤٨].

ويعتبر جورج س . أو ديورن G. S.odiorne أول من ألف كتاباً في الإدارة بالأهداف في منتصف الستينات ، ثم توالت بعد ذلك الكتابات عن الإدارة بالأهداف ، ولم يكتب لها الزيوع والانتشار إلا في النصف الثاني من الستينات عندما بدأ استخدامها في مجال التعليم [١٤٩].

ويعرف جورج س . أو ديورن G. S.odiorne الإدارة بالأهداف بأنها طريقة يقوم بموجبها كل من الرئيس ومرؤسيه معاً بتحديد الأهداف العامة للمنظمة ، وتحديد مجالات المسئولية الرئيسية في شكل نتائج متوقعة واستخدام تلك المقاييس كموجهات في تشغيل الإدارة وفي تقييم إسهامات أفرادها .

ويعرف مورسي Morrisey الإدارة بالأهداف بأنها إدارة تحوي أهدافاً أو نتائج متوقعة واضحة ومحددة ، كما تحوي وضع برامج واقعية لتحقيق تلك الأهداف وتقييم الأداء في ضوء قياس النتائج (١٥٠).

ويرى هامبل Hambel أن الإدارة بالأهداف نظام حركي يعمل على دمج أهداف المنظمة وأهداف المديرين (١٥١).

وأخيراً يحاول ك . البرخت أن يصل إلى تعريف شامل للإدارة بالأهداف فيرى أنها : " نمط سلوكي للمدير يقوم بمقتضاه بدراسة المستقبل المتوقع والفرص المحتملة للتطوير وقيادة أفراد المنظمة لتحقيق النتائج المطلوبة ، وفي نفس الوقت دفعهم لتحقيق أهدافهم الشخصية " (١٥٢).

وتشير هذه التعاريف إلى أن للإدارة بالأهداف خاصيتين فريدتين هما :

- أنها موجهة نحو النتائج وبالتالي فإنها توضح من يفعل ماذا ، ومتى ؟.
- أنها تعمل بشكل أفضل عندما يشارك العاملون في عملية الإدارة (١٥٣).

وبالإضافة إلى هذه الخصائص هناك عدة أسس يستند إليها مفهوم الإدارة بالأهداف أهمها:

- ضرورة تحديد الأهداف بعيدة المدى للمنظمة .
- أن يكون البناء التنظيمي لهذه المنظمات قادراً على تحقيق هذه الأهداف .
- أن تحدد أغراض وظيفية لفروع المنظمة ترمي إلى تحقيق الأهداف الكبرى مع التركيز على النتائج لا على الفعاليات والواجبات .
- يجب توضيح أهداف المنظمة لكل العاملين فيها مع حثهم على الالتزام بتحقيق هذه الأهداف .
- يجب وضع برنامج يرمي إلى تحقيق هذه الأهداف مع توضيح دور الأجهزة والأفراد فيه بوضوح .

- يجب وضع نظام جيد للمتابعة والتقويم يمكن من خلاله معرفة التقدم وتحسين مستوى الأداء من خلال الاستفادة من التجارب والممارسة أي من خلال التغذية العكسية [١٥٤].

ويحدد (السلمي) في كتابه الإدارة بالأهداف مجموعة من الخطوات يتم من خلالها تنفيذ الإدارة بالأهداف ، هذه الخطوات هي : تحليل المناخ المحيط بالمنظمة ، تحليل المناخ الداخلي للمنظمة ، تحديد الاستراتيجية الرئيسية ، تحديد الأهداف النوعية ، إعداد الخطط والبرامج ، تحديد معايير ونظم التقويم[١٥٥] .

وفي كتابه إدارة الأداء حدد ماريون إي هاينز Marion E. Haynes خطوات الإدارة بالأهداف كما يلي : الاجتماع الإشرافي ، وضع الأهداف ، المراجعة والموافقة ،التخطيط للتنفيذ ، المراجعة الدورية [١٥٦]

ويعرض ماريون إي هاينز أيضاً في كتابه مجموعة من الفوائد لأي مؤسسة نتيجة الاعتماد على الإدارة بالأهداف منها : تحسين الأداء ، تحسين التخطيط ، تحسين التنسيق ، تحسين الرقابة ، تحسين المرونة ، تحسين العلاقات الوظيفية ، التطور الذاتي [١٥٧] .

وفي نفس الاتجاه هناك من ينظر إلى اتجاه الإدارة بالأهداف على أنه أسلوب يدفع المدير إلى تحسين العمل حيث إنه يوفر المزايا التالية :

- تنمية القدرة على التخطيط لكل من الرؤساء والمرؤوسين .
- تدعيم التفاهم والتلاحم والاتصال بين القيادات الإدارية وبين المستويات الأدنى داخل التنظيم.
- تسهيل عملية الإشراف والرقابة داخل المنظمة .
- تسهم في حل المشكلات التي يمكن أن تحدث في المستقبل ، وذلك من خلال المناقشات المستمرة بين الرؤساء والمرؤوسين .

- تقوي نظم الاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين .
- تشجع العاملين على الابتكار والتجديد ومن ثم قدرة المنظمة على المنافسة .
- التقليل من حدة الصراع بين الأدوار التي يقوم بها الأفراد .
- تنمية العاملين وتطويرهم ذاتياً مما يؤدي إلى حسن استخدام الموارد المادية والبشرية المتاحة والمحدودة .
- القضاء على التسيب وعدم الانضباط والتواكل وتعطيل الأعمال لأنها ستطالب وتحاسب الأفراد عن تحقيق نتائج معينة في أوقات معينة [١٥٨].

وقد انتقلت الإدارة بالأهداف إلى مجال الإدارة التعليمية ، ففي عام ١٩٦٩م أبدى روبرت فينش Robert Finch سكرتير الدولة للصحة والتعليم والخدمة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية اهتماماً بالإدارة بالأهداف وبدأ فعلاً تطبيق هذا الأسلوب في مجال الإدارة التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية عندما كلف مكتب التعليم للولايات المتحدة ستيفن ج . كنزفتش Stephen J – Knezevich بوضع نموذج للإدارة بالأهداف ، وقد اشتمل النموذج الذي ظهر عام ١٩٧٣م على الخطوات التالية :

- تحديد الأهداف التنظيمية .
- تحديد مؤشرات الإدارة والمستويات للأهداف .
- وضع أغراض قطاعية تتمشى مع الأهداف.
- تحديد مؤشرات الإدارة والمستويات للأغراض.
- تحديد الأغراض الإجرائية للوحدات (الأفراد)، ووضع مؤشرات للأداء والمستويات .
- أداء لكل غرض . - قياس جدوى أداء الغرض (الكلفة والوقت) .
- تقرير استراتيجيات بديلة لأداء الغرض
- تحليل جدوى الاستراتيجية .

- اختيار استراتيجيات إجرائية .
- تنقية خطط العمل والواجبات .
- تصميم نتائج إدارة النظم الفرعية .
- إجراءات إرشادية .
- تقويم الأداء والنتائج .
- إعادة الدورة مرة ثانية [١٥٩].

وقد استمر الاهتمام بعد ذلك بتطبيق الإدارة بالأهداف في مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية ، مثال ذلك تطبيق هذا الاتجاه في المدارس العامة في : بلوم فيلد هيلز بولاية ميتشجان، وقد تضمن هذا التطبيق الأنشطة التالية:

- وضع أهداف عامة للتعليم في ميتشجان عن طريق لجنة استشارية من الآباء والطلاب والمعلمين .
- تحديد مجموعة من الأهداف العامة عن طريق مجلس التعليم في بلوم فيلد .
- وضع مجموعة من الأهداف العامة للمباني ، وتقرير مجموعة من البرامج الملائمة عن طريق هيئة التدريب المركزي .
- قيام مدير المدرسة بوضع أغراض وبرامج محددة مع هيئة التدريب .
- وضع أهداف محددة يتعين إنجازها لكل من : الفصل ، المعلم ، الطلاب [١٦٠].

ومن الأمثلة الأخرى لتطبيق الإدارة بالأهداف في مجال التعليم نموذج مدرسة روتشل الجديدة[١٦١] New Rochell School ، بولاية أنديانا الأمريكية ، حيث أدى برنامج هذه المدرسة إلى مزيد من الفاعلية في أداء العمل وبالتالي نتائج أفضل بالمقارنة بمدارس أخرى تستخدم نماذج مختلفة .

وقد لوحظ أن اتباع عملية الخطوة خطوة في تطبيق برنامج الإدارة بالأهداف في مدرسة روتشل الجديدة قد أدى نتائجه المرجوة على المدى البعيد ، وقد قام المسئولون في هذه المدرسة بتقسيم العمل وتحديده وفقاً للخطوات التالية:

- إقرار الأهداف التربوية للمنطقة التعليمية التي تتواجد فيها المدرسة ، بالإضافة إلى أهداف المدرسة .

- وضع الأهداف على مستوى الأفراد .
- تحديد الأهداف المتعلقة بالنواحي المالية .
- وضع سلسلة من الأهداف المتعلقة بسير العملية التربوية على النحو التالي :

أ) الاهتمام بالقدرات الخلاقة لدى الطلبة والعمل على تنميتها وتشجيعها .

ب) التأكيد على أهمية الفروق الفردية في التعليم لدى الطلبة .

جـ) إعطاء الطالب شعوراً بالاعتداد بالنفس عن طريق إعطائهم الحق في تقرير مصيرهم ورسم أهدافهم الشخصية وتحقيقها .

د) تطوير المناهج الدراسية والتأكيد على أهمية التداخل العلمي بين التخصصات المختلفة وخاصة العلوم المرتبطة بالبيئة والمستقبل .

هـ) تقرير أنماط دراسية بديلة ، على أن تكون قابلة للتغيير حسب متطلبات المحيط التربوي والبيني .

و) تشجيع التمايز بين أفراد الهيئة التعليمية لقيامها بواجباتها على أكمل وجه في ضوء المناهج والميول والاتجاهات .

ز) العمل على تنمية حب التعليم لدى الطلبة ولدى أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة.

واقع الإدارة التعليمية في مصر

تتطلب معرفة واقع الإدارة التعليمية في مصر ، ضرورة عرض المحورين التاليين :

المحور الأول : تطوير الإدارة التعليمية في مصر (مدخل تاريخي) .

المحور الثاني : الوضع الحالي لإدارة التعليم العام في مصر .

تطوير الإدارة التعليمية في مصر (مدخل تاريخي) :

كانت إدارة التعليم في مصر في عهد محمد علي إدارة مركزية ، وكان ديوان الجهادية هو المسئول عن التعليم وإدارته . ولم تكن مركزية التعليم في عهد محمد علي وليدة الصدفة ، بل كانت نتيجة إعجابه بالإدارة المركزية للتعليم في فرنسا ، وفي نفس الوقت إيمانه بضرورة الإشراف الكامل للدولة على التعليم. وفي شهر فبراير ١٨٣٧تم إنشاء ديوان المدارس ليكون مسئولاً عن إدارة التعليم . وكان على نظار المدارس أن يرسلوا إلى الديوان تقارير بالحالة في مدارسهم كل ثلاثة شهور ، ومن وقت لآخر تعرض على محمد علي خلاصة مختصرة لأعمال الديوان (١٦٢).

وعندما احتل الإنجليز مصر عام ١٨٨٢ ، شهدت الإدارة بعامة في مصر تدخلاً واضحاً وسافراً ، حيث كان يعين في كل وزارة مستشار إنجليزي ، وكان يتولى الوظائف الرئيسية موظفون إنجليز . ولم يكن التعليم استثناء من ذلك ، إذ كان المستشار الإنجليزي للوزارة " دنلوب " هو المحرك الفعلي لها . وكانت الإدارة التعليمية إدارة مغرقة في مركزيتها ، وكانت أي مدرسة في أي مدينة ترجع إلى الوزارة لأقل الأسباب أهمية (١٦٣).

وكانت أول محاولة لتطوير الإدارة التعليمية في مصر في عصر الاحتلال الإنجليزي حيث صدر في أول مايو ١٨٨٢ قانون بإنشاء نظام مجالس المديريات، وقد نص هذا القانون على إنشاء مجلس في كل مديرية يرأسه المدير ويشكل من عضوين منتخبين عن كل مركز . وكان لمدير المجلس تشابها مع نظام الإدارة الفرنسية في صفتان إداريتان : صفة مركزية كممثل للحكومة المركزية ، وصفة لا مركزية باعتباره رئيس مجلس المديرية المنتخب (١٦٤).

ولم تبدأ المديريات في القيام بدورها في التعليم إلا منذ سنة ١٩٠٩ عندما منحت مجالس المديريات سلطات كبيرة على التعليم في مناطقها ، فأصبح

من حق هذه المجالس فرض ضريبة تعليمية تعادل ٥% من الضرائب على الأطيان لاستخدامها في الخدمات العامة ومن بينها التعليم أو قصرها على التعليم إن لزم الأمر . وتعتبر هذه الخطوة في الواقع أول محاول في تاريخ التعليم في مصر لوضع التعليم على أسس لا مركزية [١٦٥].

غير أن الممارسات التعليمية لمجالس المديريات كان يشوبها الكثير من السلبيات لعل من أهمها : التزام مجالس المديريات في إدارتها للتعليم بلوائح وزارة المعارف وتنظيماتها ، وعدم استقرار مديري المجالس نظراً لتنقلهم السريع وخلافتهم مع الحكومة ، وعدم التنسيق بين مجالس المديريات ووزارة المعارف ، ونقص الإمكانات والسلطات الممنوحة لهذه المجالس ، فضلاً عن تكوين هذه المجالس من موظفين حكوميين معينين في يدهم السلطة الفعلية وآخرين منتخبين يمثلون الأغلبية ولا نفوز لهم [١٦٦].

وكانت المحاولة الثانية لتطوير الإدارة التعليمية في مصر خلال مرحلة الاستقلال الجزئي ١٩٢٢-١٩٥٢ ، فقد كان صدور القرار الوزاري رقم ٥٠٢٨ في ٨ مايو ١٩٣٩ بإنشاء ست مناطق تعليمية خطوة هامة نحو الأخذ باللامركزية في الإدارة التعليمية . وقد حدد القرار هذه المناطق كما يلي : القاهرة ، شرق الدلتا ، وسط الدلتا ، غرب الدلتا ، مصر الوسطى ، مصر العليا . وفي ٢٥ مايو ١٩٣٩ قسمت البلاد إلى ثماني مناطق إقليمية للتعليم هي : القاهرة ، شرق الدلتا ، شرق الدلتا الجنوبية ، وسط الدلتا ، غرب الدلتا ، مصر الوسطى ، مصر العليا الشمالية ، مصر العليا الجنوبية [١٦٧] .وقد عدل هذا التقسيم في ١٩ مارس ١٩٤٥ فأصبح عدد المناطق عشر هي : القاهرة الشمالية ، القاهرة الجنوبية ، المنصورة ، الزقازيق ، طنطا ، شبين الكوم ، الإسكندرية ، بني سويف ، أسيوط ، قنا . وبعد ذلك أعيد تقسيم المناطق أكثر من مرة في أعوام ١٩٤٦ ، ١٩٤٩ ، ١٩٥٠ ، ١٩٥١ [١٦٨].

وكان يرأس كل منطقة مراقب يعاونه مساعد في الأمور الفنية والإدارية، ومفتش أو أكثر يتولى التنسيق الفني واقتراح تعيينات المعلمين وترقياتهم وتنقلاتهم ، ومفتش تحقيقات أو أكثر يتولى الشئون القانونية . وتحددت اختصاصات المناطق التعليمية في الإشراف على تنفيذ خطط الدراسة ومناهج المراحل المختلفة وتوزيع المعلمين واعتماد نتائج امتحانات النقل واقتراح الميزانية [١٦٩].

ورغم هذه التقسيمات فقد استمرت وزارة المعارف تستأثر بكل السلطات ولم تتنازل عن اي منها للمناطق التعليمية ، فكانت المنطقة التعليمية تلجأ للوزارة في كل صغيرة وكبيرة ، وكانت تمد يدها لها بخصوص ما تحتاج إليه من اعتمادات مالية . وكانت الوزارة تقوم بتعيين المعلمين وإجراء حركة التنقلات والترقيات وتحدد المناهج وتقوم بإعداد الكتب المدرسية وتشرف على الامتحانات العامة وأدى ذلك إلى عدم تحقيق أي نجاح في سبيل التخفيف من نطاق المركزية [١٧٠].

ثم كانت المحاولة الثالثة لتطوير الإدارة التعليمية في مصر ، والتي بدأت منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م وحتى عام ١٩٦٠م ، وهدفت هذه المحاولة إلى إعطاء المناطق التعليمية بعض سلطات الوزارة ، وتنظيم المناطق التعليمية على أسس مماثلة لتنظيم وزارة التربية والتعليم ، ومنح مديري المناطق التعليمية سلطات رؤساء المصالح في الشئون المالية ، والإدارية فضلاً عن إنشاء عدة هيئات جديدة [١٧١].

واتسمت هذه المحاولة بتقسيم الجهاز الإداري للتعليم إلى جهازين أولهما جهاز مركزي يتمثل في الديوان العام للوزارة يختص برسم السياسة العامة والتخطيط والتوجيه الفني ، وثانيهما جهاز محلي يتمثل في المناطق التعليمية وتنحصر مسئولياته في سلطة تصريف جميع شئون المرحلتين الابتدائية

والإعدادية ، وكان يعاون الجهاز المركزي والجهاز المحلي عدد من المجالس الاستشارية للتعليم [١٧٢].

وتشير الدلائل - آنذاك - إلى أن العلاقة بين الجهاز المركزي (ديوان عام الوزارة) والجهاز المحلي (المناطق التعليمية) ، كانت تتميز بالغموض وعدم الاستقرار إبان الخمسينات ، ففي كثير من الأحيان كانت الوزارة تنكر على المناطق التعليمية تلك المسئوليات التي سبق للوزارة أن منحتها إياها ، إذ كانت الوزارة تمنح السلطة لمناطق في بعض الأمور طبقاً لأوامر ونشرات وزارية ثم تعود الوزارة مرة ثانية فتسلبها باستخدام عبارات غامضة تضمها أوامر ونشرات وزارية أخرى . ولعل تمسك الجهاز المركزي بمقاليد السلطة يعد اتساقاً مع نمط الإدارة العامة للمجتمع المصري ، ذلك النمط الذي تميز بالمركزية الشديدة وقصر سلطة اتخاذ القرار على الهيئة المركزية [١٧٣] .

وأخيراً جاءت المحاولة الرابعة لتطوير الإدارة التعليمية في مصر مع بداية الستينات ، وذلك في ظل مبدأ : مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ في تسيير أمور المجتمع بصفة عامة ، وفي تسيير أمور التعليم بصفة خاصة . وتحقيقاً لهذا المبدأ صدر قانون الإدارة المحلية رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠م ، وبدأت أول ممارسة حقيقية للأجهزة الشعبية بالمحافظات والمدن والقرى في توجيه الأجهزة الحكومية والرقابة على أنشطتها [١٧٤].

" لقد كان بدء العمل بقانون الإدارة المحلية إيذاناً ببدء عهد جديد يعطي للمحافظات والمحليات لأول مرة في حياتها حق الاشتراك في رسم السياسات والخطط القومية . ولم تكن الإدارة التعليمية في القاهرة مهيأة ولا مستعدة للتنازل عن شيء من اختصاصاتها المألوفة ، ومن ثم بدأ الصراع بين السلطات المحلية والسلطات المركزية التعليمية ، وبدأ العاملون بمديريات التربية والتعليم يواجهون صعوبات شتى نتيجة تضارب التوقعات والتوجيهات الآتية من ديوان

الوزارة بالقاهرة ، وديوان المحافظة والأجهزة المحلية ، وكان هذا التضارب في أحيان كثير سبباً في تحلل مديريات التربية والتعليم من بعض مسئولياتها وهروبها من أداء بعض واجباتها المعتادة " [١٧٥].

وقد فرضت التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها المجتمع المصري خلال فترة السبعينات ـ خاصة بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣ ـ ضرورة تغيير القانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ ، وهو ما حدث بالفعل بعد صدور قانون الحكم المحلي رقم ١٤٣ لسنة ١٩٧٩ وفي ضوء هذا القانون والتعديلات التي لحقت به بعد ذلك تتم إدارة التعليم العام في مصر في الوقت الحاضر .

الوضع الحالي لإدارة التعليم العام في مصر :

تتم إدارة التعليم العام في مصر في الوقت الحالي من خلال المستويات التالية :

أولاً : المستوى القومي (وزارة التربية والتعليم) :

تتم إدارة التعليم العام في مصر على المستوى القومي من خلال وزارة التربية والتعليم وهي تمثل المستوى المركزي لإدارة التعليم ، ويمكن إبراز أهم مسئوليات وزارة التربية والتعليم فيما يختص بإدارة التعليم كما يلي :

- بحث واقتراح السياسة التعليمية والتربوية في جميع ميادين التعليم العام والفني .
- وضع الخطط والمشروعات والبرامج اللازمة لتنفيذ هذه السياسة .
- تقرير المناهج والكتب والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الغرض من التربية والتعليم .
- تحديد مستويات هيئات التدريس في كل مراحل التعليم العام والفني ، ورسم الخطط اللازمة لبلوغ هذه المستويات والنهوض بها .
- وضع الوسائل المؤدية إلى توثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة .

- رسم السياسة الخاصة بالأبنية المدرسية .
- توفير التمويل اللازم لتنفيذ المشروعات التعليمية والتربوية .
- متابعة وتنفيذ الخطط والمشروعات المقررة سواء في أجهزة الوزارة أو في المحافظات والمجالس المحلية .
- التقويم الإحصائي والاقتصادي للعمليات التعليمية والتربوية ، وإصدار التقارير السنوية عن نتائج عمليات التقويم[١٧٦].

وحتى تتمكن الوزارة من تنفيذ هذه المسئوليات فقد بادرت بتشكيل مجموعة من المجالس والهيئات واللجان التربوية على المستوى القومي ، وذلك لمساعدتها في ذلك منها : المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي ، مجلس رؤساء القطاعات والإدارات المركزية ، مجلس مديري التربية والتعليم [١٧٧].

بالإضافة إلى هذه المجالس ، هناك مجالس ولجان ومراكز أخرى تساعد الوزارة في تحمل مسئولياتها ، منها : المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم التربوي ، اللجنة الدائمة لسياسة تطوير المناهج ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية [١٧٨].

ويأتي على قمة التنظيم في الوزارة الوزير، وتتبعه مجموعة من القطاعات والإدارات المركزية ، وقد حدد القرار الوزاري رقم ٢٠٣ لعام ١٩٨٩م، اختصاصات القطاعات والإدارات المختلفة للوزارة [١٧٩]. ويعتبر الوزير الرئيس الإداري الأعلى للوزارة ، وهو الذي يتولى رسم سياسة الوزارة في ضوء السياسة العامة للدولة ، ومن المسئوليات التي يتحملها الوزير :

- اقتراح القوانين واللوائح والتشريعات التي تتعلق بمسائل التعليم أو تنظيمه .
- اقتراح أي تغيير في المناهج بعد دراسة وافية مع المتخصصين .
- اقتراح شراء حقوق تأليف الكتب الدراسية المقررة .
- تنظيم الامتحانات العامة مع الأجهزة المعنية في الوزارة .

- تعيين واقتراح تعيين كبار العاملين في الوزارة واعتماد ترقياتهم .
- المشاركة في الأجهزة والمجالس التي تهتم بشئون التعليم على المستوى المركزي.
- يرأس مجلس الوكلاء في وزارته ويعتمد قراراتهم [١٨٠].

ثانياً : المستوى الإقليمي (مديريات التربية والتعليم بالمحافظات) :

طبقاً لقانون نظام الحكم المحلي رقم ٤٣ لعام ١٩٧٩م ، فإن الجمهورية تنقسم إلى ٢٦ محافظة . لكل محافظة محافظ يصدر بتعيينه وإعفائه من منصبه قرار من رئيس الجمهورية . ويعتبر المحافظ ممثلاً لرئيس الجمهورية بالمحافظة ويتولى الإشراف على تنفيذ السياسة العامة للدولة وله السلطة الكاملة على كافة مرافق الخدمات والإنتاج في نطاق المحافظة[١٨١] بما فيها بالطبع مرفق التعليم .

ويضيف قانون التعليم رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١م مجموعة من المسئوليات للمحافظ لعل من أهمها "تشكيل المجالس المحلية للتعليم ، واللجان النوعية المتفرعة منها ، اقتراح بعض المواد الدراسية حسب مقتضيات تطوير التعليم وفقاً لاحتياجات البيئات المحلية المختلفة ، تحديد موعد بدء الدراسة ونهايتها في المحافظة ، والإجازات التي تقتضيها بعض الظروف المحلية ، بالإضافة إلى إنشاء صندوق محلي لتمويل التعليم بالجهود الذاتية " [١٨٢].

ويقوم المحافظ بهذه المسئوليات من خلال المجلس التنفيذي للمحافظة والذي يرأسه ، ويمثل هذا المجلس الحكومة المركزية (السلطة التنفيذية) بالمحافظة .

وتعتبر مديريات التربية والتعليم بالمحافظات صورة مصغرة لوزارة التربية والتعليم ، وتتولى هذه المديريات مسئوليات التعليم العام ومنها :

- دراسة بيئة المحافظة واحتياجاتها التربوية ، واقتراح المشروعات التي تتلاءم مع هذه الاحتياجات .
- مباشرة الإجراءات المنفذة للسياسة التعليمية والتربوية في المحافظة في نطاق الحكم المحلي بطريقة تستهدف التوسع الكمي والتحسين النوعي في العملية التعليمية .
- توجيه العملية التربوية في المراحل التعليمية .
- المشاركة في تطوير النظم الإدارية والفنية وإحكام خطوات التنفيذ والاتصالات .
- العناية بشئون تربية الشباب وتنمية الروح الرياضية داخل المدارس وخارجها والتعاون مع الهيئات الحكومية والأهلية التي تعمل في هذا الاتجاه.
- المساهمة في تنمية الثقافة العامة والإنتاج الفكري ، والمحافظة على التراث القومي بالتعاون مع الهيئات والأجهزة المعنية .
- الإسهام في نواحي التربية الأساسية ومحو الأمية .
- متابعة سير الخدمات التعليمية .
- تنسيق سياسة القبول في أنواع ومراحل التعليم المختلفة .
- إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الثانوية العامة والفنية .
- الإشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم ، وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق ، والاقتراحات الخاصة بالتعديلات التي تتطلبها البيئة المحلية .
- تحديد مواقيت الجدول الدراسي .
- إجراء امتحانات شهادة إتمام الدراسة الابتدائية والإعدادية بالمحافظة .
- تحديد مواعيد امتحانات النقل بالمراحل الثانوية وما في مستواها والإشراف عليها[١٨٣] .

وتجدر الإشارة إلى دور اللجان الاستشارية المحلية للتعليم العام بالمحافظة ، فقد تم تشكيل هذه اللجان طبقاً للقرار الوزاري رقم ٥٣ لعام ١٩٦٩ ، والذي تم تعديله بالقرار الوزاري رقم ٦٠ لعام ١٩٧٨ [١٨٤] وتبدي اللجان الاستشارية للتعليم العام رأيها في الموضوعات التالية : اقتراح أو إضافة بعض المواد الدراسية وفقاً للاحتياجات وإمكانات المدارس ، اقتراح إنشاء المدارس والفصول ، تدبير الأموال اللازمة لتدعيم الخدمات التعليمية [١٨٥].

ثالثاً : المستوى المحلي :

يتمثل المستوى المحلي في المراكز والمدن والقرى ، وتتم إدارة التعليم فيه من خلال الهيئات التالية :

١) الإدارة التعليمية :

وهي نموذج مصغر لمديرية التربية والتعليم بالمحافظة التابعة لها ، وتختلف مستويات هذه الإدارات باختلاف حجم التعليم فيها[١٨٦] . ويوجد على رأس كل إدارة تعليمية مدير يعتبر مسئولاً عن كل ما يتعلق بأمور التعليم سواء على مستوى المركز أوالمدينة أو القرية . ومن أهم المسئوليات التي تتحملها الإدارات التعليمية :

- إنشاء المدارس الداخلية في نطاق الإدارة وتجهيزات وإدارتها .
- توزيع الفصول اللازمة الخاصة بالإدارة في ضوء خطة التنمية بالمحافظة .
- الإشراف على تطبيق المناهج وتقويم التلاميذ والامتحانات .
- تنفيذ سياسة تعليم الكبار ومحو الأمية .
- إنشاء وتجهيزا المكتبات المدرسية والأندية الرياضية .
- توزيع المدرسين على المدارس .
- توفير الرعاية الصحية المدرسية والتغذية المدرسية .

- توجيه وتقويم المدارس التابعة لها من حيث ارتباطها بالمجتمع المحلي والارتقاء به[١٨٧] .

وتعتبر الإدارات التعليمية حلقة اتصال بين مديري التربية والتعليم بالمحافظة والمدرسة، وتقوم هذه الإدارات بتنفيذ تعليمات المديرية التعليمية ، وتشرف على حسن سير العمل التعليمي بالمدارس طبقاً لما أقره قانون الحكم المحلي ، كما تقوم أيضاً بمشاركة الوحدات المحلية في الإشراف على تنفيذ السياسة التعليمية بالمدارس الواقعة في نطاقها واتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لذلك .

٢) مجالس المراكز والمدن والقرى:

عندما صدر قانون الحكم المحلي رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩م ولائحته التنفيذية ، أقر أن كل محافظة تنقسم إلى وحدات إدارية هي : المراكز والمدن والأحياء والقرى ، وبكل وحدة من هذه الوحدات مجلسان هما : المجلس الشعبي المحلي ، ويتم اختيار أعضائه بالانتخاب ، والمجلس التنفيذي ويرأسه رئيس الوحدة المحلية ، وعضوية: مديري إدارة الخدمات والإنتاج ، سكرتير الوحدة المحلية ويكون أميناً للمجلس [١٨٨].

وتحدد مهام الوحدات المحلية فيما يختص بإدارة التعليم بإنشاء وتجهيز وإدارة المدارس عدا المدارس التجريبية ومراكز التدريب المركزية . ولكل وحدة من الوحدات المحلية وفي حدود الخطة التي تضعها المحافظة الحق في مباشرة الأعمال التالية :

- تحديد مواقع المدارس وتوزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع في التعليم .
- الترخيص بإنشاء مدارس وفصول خاصة وتحديد مسئولياتها .

- الإشراف على تطبيق المناهج المقررة وتقديم الاقتراحات الخاصة بتعديلاتها وفقاً لما يسفر عنه التطبيق وما تقتضيه البيئة المحلية .
- تحديد مواقيت الجدول المدرسي .
- إنشاء وتجهيز وإدارة المكتبات المدرسية والأندية الرياضية المدرسية .
- تحديد مواعيد الإجازات المدرسية طبقاً للظروف المحلية والسنة الدراسية .
- دراسة وإعداد الخطط والبرامج الخاصة ، بمحو الأمية وتعليم الكبار وتنفيذها .
- الإشراف على امتحانات النقل في المدارس وفي المواعيد التي تحددها المحافظة ، على أن تشرف المحافظة على امتحانات الشهادة الابتدائية والإعدادية .
- تدبير وتنظيم وسائل التغذية للتلاميذ [١٨٩].

رابعاً : المستوى الإجرائي (المدرسة) :

يساهم في إدارة التعليم في المستوى الإجرائي (المدرسة) مجموعة من الأفراد ، لعل من أهمهم على سبيل المثال :

١) مديرو / نظار المدارس :

تشير المادة الأولى من القرار الوزاري رقم ١٢٠ لسنة ١٩٨٩م إلى أنه " في حالة تعدد المستويات الوظيفية الرئاسية للإدارة المدرسية داخل المدرسة الواحدة ، يعتبر مدير المدرسة مسئولاً عن إدارتها من كافة النواحي الفنية والمالية والإدارية وعن انتظام العمل بها ، ويكون ناظر المدرسة معاونا لمدير المدرسة في كافة مسئولياته واختصاصاته[١٩٠] .

وقد حددت المادة (٣) من القرار السابق مسئوليات مدير المدرسة في النواحي الفنية والإدارية والمالية والمخزنية ، ففي الشئون الفنية على سبيل المثال تكون مسئوليات واختصاصات مدير المدرسة كالآتي :

- توزيع مسئوليات وتحديد اختصاصات جميع العاملين بالمدرسة والإشراف على أعمالهم.
- تشكيل لجنة الجدول المدرسي واعتماده والإشراف عليه .
- اعتماد وتوزيع المناهج المختلفة لكل المواد الدراسية على شهور السنة ومتابعة تنفيذها .
- المتابعة المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة بهدف رفع مستوى الأداء بينهم.
- متابعة تنفيذ جميع التعليمات والقرارات التي ترد للمدرسة .
- اعتماد توزيع خطة الأنشطة والتنسيق بينها .
- رئاسة مجلس إدارة المدرسة ، ومجلس الآباء والمعلمين .
- الإشراف على مجموعات التقوية .
- تمثيل المدرسة في الاجتماعات الخارجية .
- رئاسة جميع أعمال الامتحانات ، وتعيين من يراه مناسبا لحسن سير هذه الامتحانات[١٩١] .

وحددت المادة (٤) من نفس القرار مسئوليات ناظر المدرسة في النواحي الفنية والإدارية والمالية والمخزنية ، وفي الشئون الفنية على سبيل المثال تكون مسئوليات واختصاصات ناظر المدرسة كالآتي :

- ينوب عن رئيس مجلس إدارة المدرسة .
- اقتراح توزيع الجدول .
- الإشراف على أعمال وكلاء المدارس والإداريين والعمال والشئون الصحية .
- توزيع رواد الفصول ودراسة مشكلات الطلاب معهم .
- توزيع الأنشطة التربوية ومتابعة تنفيذها .
- الإشراف على طابور الصباح .

- الإشراف على تنفيذ خطة المسابقات العلمية والتربوية والرياضية .
- المعاونة في الإشراف على مجموعات التقوية .
- المعاونة في الإشراف على الامتحانات .
- متابعة تنفيذ توجيهات وملاحظات الموجهين الفنيين [١٩٢].

٢) وكلاء المدارس :

أ) وكلاء المدارس الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) والثانوية وما في مستواهما، ويتولى كل منهم في مدرسته المهام الإدارية التالية :

- إعداد المدرسة لاستقبال العام الدراسي .
- الإشراف على النظام التعليمي .
- الإشراف الفني العام على مواد تخصصه .
- الإشراف على مواظبة الطلاب وإعداد السجلات الخاصة بهم .
- رئاسة لجان المناقصات وغيرها من اللجان التي يرى ناظر المدرسة إسنادها إليه .
- توزيع الدروس الإضافية على هيئات التدريس .
- تنظيم مجموعات التقوية للطلاب والإشراف عليها .
- الإشراف على إعداد الجدول الدراسي .
- الإسهام في الإشراف العام على النشاط المدرسي .
- متابعة هيئات التدريس في تقويمهم للطلاب.
- إعداد لجان امتحان النقل بالمدرسة وما يرتبط بها من أعمال أخرى
- رئاسة لجنة النظام والمراقبة في امتحان النقل والإشراف العام على لجان التصحيح واستخراج النتيجة .
- الإشراف على الإداريين والكتابيين بالمدرسة [١٩٣].

ب) وكلاء المدارس الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) : يعتبر وكيل المدرسة الابتدائية القائد الثاني بعد الناظر لذا لابد أن يشاركه في الكثير من الأعمال الفنية والإدارية بالمدرسة ، وهو على سبيل المثال يتولى من الناحية الإدارية المهام التالية :

- القيام بعمل ناظر المدرسة في حالة غيابه .
- الاشتراك في إعداد المدرسة للعام الجديد .
- الاشتراك في توزيع التلاميذ على الفصول وفي إعداد الجدول المدرسي .
- الإشراف على توزيع الكتب والكراسات واستكمال العجز إن وجد .
- التأكيد يومياً من نظافة المدرسة ، والإشراف على لجان التغذية المدرسية واستلامها وتوزيعها .
- الإشراف اليومي على غياب وحضور المعلمين وتوزيع الجدول الاحتياطي .
- الاشتراك مع الناظر في إعداد مجالس الفصول ومجالس إدارة المدرسة ، وإعداد جداول أعمال جلسات مجلس إدارة المدرسة .
- الإشراف على أعمال الأخصائي الاجتماعي والزائرة الصحية .
- الاشتراك في الإشراف على اللجان المالية في المدرسة [١٩٤].

٣) المدرسون الأوائل :

المدرس الأول وظيفته رئيسية هامة ضمن وظائف العمل المدرسي ، فالمدرس الأول يمثل حلقة اتصال بين قطبي العملية التعليمية ، والإدارة المدرسية والإشراف الفني ، ولهذا فعمله ذو شقين فني وإداري ، ونعرض فيما يلي بعض مسئوليات المدرس الأول : -

أ) المدرس الأول في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، والمدارس الثانوية وما في مستواها ، ويتولى من الناحية الإدارية المهام التالية :

- الإشراف الإداري على قسم من أقسام المدرسة أو صف من صفوفها .

- الإشراف على إعداد فصول الدراسة وغيرها من مرافق المدرسة في قسمه واتخاذ اللازم نحو تجهيزها وصيانتها.
- الإشراف على الأساتذة الرواد في قسمه ومتابعتهم وإرشادهم فيها وفحص بطاقات الطلاب ، والإسهام في توجيههم .
- متابعة أعمال مجالس الفصول في قسمه وتوجيهها ، بما يعينها على أداء المسئوليات المنوطة بها .
- العمل على استكمال الكتب والأدوات المدرسية المقررة لمادته وصرفها للطلاب في حينها .
- رئاسة اللجان التي يسندها إليه مدير / ناظر المدرسة أو وكيلها .
- رئاسة إحدى لجان امتحانات النقل بالمدرسة ، واتخاذ اللازم نحو تنظيمها وحسن سير العمل بها .
- اتخاذ اللازم نحو إجراء الجرد السنوي للعهدة المتعلقة بمادته[١٩٥] .

ب) المدرسون الأوائل بالمدارس (الابتدائية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي) ، ويتولى كل منهم في مدرسته المهام الإدارية التالية :

- فحص الكتب المقررة حسب المناهج وكشوف المقررات للاطمئنان على ورودها بالأعداد الكافية وذلك خلال الأسبوعين السابقين على الدراسة .
- إعداد حصر شامل قبل الدراسة بإمكانيات المدرسة المادية من معينات وكتب ومراجع وأدوات وأجهزة ، وإعداد بيان بالناقص منها والعمل على استكماله .
- إعداد برنامج عمل منسق للنشاط الدراسي وكل ما يتعلق باستغلال المرافق بالاشتراك مع المدرسين .
- المشاركة الفعالة أثناء العام الدراسي في إدارة المدرسة والتعاون المستمر مع ناظرها ، والقيام بعمليات الإشراف والريادة ومتابعة مواظبة التلاميذ .

وبالإضافة إلى مدير / ناظر المدرسة ووكيل المدرسة والمدرس الأول ، يتولى الأعمال الكتابية والمالية والمخزنية بكل مدرسة بعض الإداريين منهم : سكرتير المدرسة ، معاون المدرسة ، أمين التوريدات [١٩٦].

وبالإضافة إلى دور هؤلاء الأفراد في العمل الإداري على المستوى الإجرائي (المدرسة) هناك بعض اللجان والمجالس الأخرى لعل أهمها : مجلس إدارة المدرسة الابتدائية وهو البديل لمجلس الآباء في هذه المرحلة [١٩٧] . واللجنة الاستشارية لإدارة المدرسة الإعدادية والثانوية والتي تعاون ناظر المدرسة في إدارة هذه المدارس [١٩٨] .

ومن المجالس الأخرى التي تقوم بدور ملموس في إدارة المدرسة على المستوى الإجرائي مجالس الآباء والمعلمين .وقد حدد القرار الوزاري رقم (٥) لعام ١٩٩٣ بشأن مجالس الآباء والمعلمين اختصاصات هذه المجالس على كل المستويات [١٩٩].

وفي ختام الحديث عن مستويات الإدارة التعليمية في مصر ، تجدر الإشارة إلى أن قراءة تاريخ مصر في عصوره المختلفة ، تشير إلى أن الإدارة في مصر غلب عليها طابع المركزية الشديدة ، ويفسر " جمال حمدان " هذه المركزية بقوله : " إن الحقيقة الكبرى في حياة مصر أنها بيئة فيضية تعتمد على ماء النهر وقوامها هو الري الصناعي وزراعة الري ، وفي ظل هذا الإطار الطبيعي يصبح التنظيم الاجتماعي شرطا أساسيا للحياة ، ويتحتم على الجميع أن يتنازل طواعية عن كثير من حريته ليخضع لسلطة أعلى توزع العدل والماء بين الجميع ، وسلطة عامة أقوى بكثير مما يمكن أن تتطلبه بيئة لا تعتمد على نهر فيضي في حياتها ومصيرها " [٢٠٠].

ومن ثم سيطرت المركزية على شئون الإدارة والحكم في مصر خلال كل العصور حيث تركزت السلطة في يد الحكومة المركزية ، وعلى الرغم من ظهور بعض الاتجاهات التي نادت بالتخفيف من المركزية بدءاً من إنشاء مجالس المديريات في أول مايو ١٨٨٣م وحتى قانون نظام الحكم المحلي رقم ٤٣ لعام ١٩٧٩م وتعديلاته [٢٠١]. وعلى الرغم من كل ذلك فقد ظلت السلطة العليا في يد الإدارة المركزية ، وهو ما انعكس بالتالي على نظم وأساليب إدارة التعليم في مصر .

وقد كانت قضية الإدارة في مصر بأبعادها ومجالاتها المختلفة موضوعاً للكثير من المؤتمرات والندوات والبحوث ، أشارت أغلبها إلى واقع الإدارة المصرية وأهم السلبيات التي تعاني منها . فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أمراض الإدارة المصرية بصورة عامة والتي حددتها كما يلي :

- طغيان الأقدمية والمنصب الإداري والمركز الوظيفي على القدرة والإنجاز .
- التحلل من الالتزام وخضوع القرارات للمساومة بعد اتخاذها وتعديلها .
- الإدارة برد الفعل لا سيما عند حدوث المشاكل والأزمات .
- مقاومة التغيير والسخرية من الجديد .
- الحافز يستخدم لإخضاع العامل للولاء للقيادة وللرغبة في ممارسة السلطة عليه .
- المقاومة والمعارضة في العمل للرؤساء خروج على القيم والعادات والتقاليد.
- الابتكار والتجديد إضاعة للوقت ، ويعاقب من يقوم بهما ولا يثاب أو يكافأ عليهما والالتزام بالقديم والتقليد .
- القرارات تتخذ بطرق غير رسمية والبعد عن عقد اجتماعات موسعة لاتخاذها.

- المحاباة والتحيز والمحسوبية أمور طبيعية ومقبولة .
- تفتيت الجماعة وإزكاء روح الفردية وغلبتها على الوظيفة .
- انعدام الإحساس بالوقت .
- الخوف من منح سلطات للعاملين ، وانخفاض تفويض السلطة .
- الخوف من المسئولية والتردد في أداء العمل والشك في المحيطين وعدم الإقدام على التصرف السريع في المواقف[٢٠٢].

وفي نفس السياق تشير دراسة أخرى إلى بعض الصور السلبية التي تعاني منها الإدارة المصرية ، لعل أهم هذه الصور :

- الاستهانة بفكر المبدعين وعدم الاستماع إلى مقترحاتهم .
- عدم إشراك العاملين في بحث مشكلات العمل وكيفية حلها .
- محاولة بعض الرؤساء نسب إنجازات ومقترحات المتميزين لأنفسهم وإنكارها على أصحابها.
- عدم الاستفادة من الكفاءات المتميزة .
- عدم تناسب قدرات ومهارات الفرد مع متطلبات الوظيفة .
- عدم وجود معايير موضوعية لقياس الأداء وتقييم الكفاءة .
- تقدير المسئولين للموظف المنافق الجاهل بدلاً من الكفء الصريح .
- عدم الوعي بأهمية اكتشاف الموهوبين في مجالات العمل وتبنيهم وتقديرهم.
- الافتقار إلى روح التعاون والمشاركة والعمل بروح الفريق .
- منح المكافآت والحوافز بدون تفرقة بين المبدعين المتميزين ومن دونهم .
- اختيار القيادات الإدارية على أساس الأقدمية المطلقة أو العوامل الشخصية دون مراعاة للكفاءة والجدارة والتميز والتأهيل [٢٠٣].

ولا تختلف أزمة الإدارة التعليمية في مصر عن أزمة الإدارة في المجتمع بصفة عامة ، بل هي جزء منها ، ويحدد (عبيد) أهم ملامح هذه الأزمة والتي

تتمثل في : " قصور الإدارة التعليمية عن تبني المستحدثات في علوم الإدارة المعاصرة وتطويعها لاحتياجات التعليم ، فقد ارتبطت الأساليب الإدارية على جميع مستوياتها في هيكل النظام التعليمي ، بروتينيات خطوط السلطة التقليدية ، مما نتج عنه كبح لحرية المعلم داخل الفصل ، وقيد لحرية المدرسة داخل الإدارة التعليمية ، ومحدودية لمساحة الحركة للإدارة التعليمية داخل القنوات المركزية مع تعدد مختصيها وتداخل مسئوليات اختصاصيها [٢٠٤].

ويرى " حجي " أن إدارة التعليم في مصر تعاني من مشكلات عديدة سواء كان ذلك على المستوى القومي المركزي أو المحلي أو الإجرائي ، لعل من أهمها : عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة للتعليم ، وضع أهداف يصعب تحقيقها ، عدم استقرار سياسات التعليم ، وضع سياسات لا تلقى اتفاقاً ويرتبط غالبيتها بواضعيها ، جمود تنظيم الإدارة التعليمية، دكتاتورية القرار التعليمي[٢٠٥] .

وأخيراً يرى " جوهر " أن المناخ الإداري السائد داخل المؤسسات التربوية لا يشجع على الابتكار ، ويثبط الأفكار الجديدة الابتكارية ، يؤيد ذلك ما يلي :

- المدارس في حالة ازدحام شديد بالطلاب ، ويعاني من هذا المعلمون والإدارة التعليمية .
- سلوكيات العاملين خليط متنافر من الجديد والقديم ، الإيجابي والسلبي ، المسئول وغير المسئول.
- جمود الإجراءات وتقادم طرق العمل .
- صناعة القرار في أحسن صورها مسألة فردية اجتهادية قد تصيب وقد تخطئ .

- علاقة العمل يسودها التنافس على موارد محدودة ، مع غيبية الفرص المواتية للعمل الجماعي المسئول .
- المناخ المدرسي يكرس التمسك بالمألوف ويثبط الأفكار الجديدة الابتكارية .
- التيارات الإدارية حريصة أشد الحرص على أمنها الوظيفي بالبعد عن مخاطر التجريب ، وهي في جملتها مسيطرة ومتسلطة [٢٠٦].

وخلاصة هذه الآراء أن إدارة التعليم العام في مصر تعاني من كثير من السلبيات ، بعضها يرجع إلى أسباب موضوعية أو مجتمعية ، وبعضها الآخر يرجع إلى أسباب ذاتية أو داخلية (من داخل إدارة التعليم ذاتها) . وأيا كانت هذه الأسباب ، فإن النتيجة أن هذه الإدارة عجزت عن تحقيق أهدافها ، وعن ملاحقة خصائص العصر الحاضر ، ومن هنا ترى الدراسة ضرورة الاستفادة من المداخل الإدارية المعاصرة في تطوير الإدارة التعليمية في مصر .

البدائل المقترحة لتطوير الإدارة التعليمية في مصر

بعد أن عرضت الدراسة لأهم اتجاهات الفكر الإداري وانعكاساتها على الإدارة التعليمية ، وأهم المداخل الإدارية المعاصرة التي أمكن الاستفادة منها في مجال إدارة التعليم ، ثم واقع الإدارة التعليمية في مصر وأهم مشكلاتها ، تقدم الدراسة في الصفحات التالية بعض البدائل الإدارية المقترحة التي يمكن من خلالها تطوير الإدارة التعليمية في مصر وذلك على النحو التالي:

البديل الأول : إدارة الجودة الشاملة

يطرح هذا البديل إمكانية الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة في تطوير الإدارة التعليمية في مصر . وبناءً على ما تم عرضه من دراسات نظرية وتجارب لبعض الدول التي استفادت من هذا الاتجاه ، فإننا نقترح بعض الإجراءات التي يمكن من خلالها الاستفادة من هذا المدخل ، وتتضمن هذه الإجراءات الخطوات التالية :

أولاً : مرحلة ما قبل التطبيق :

وهي مرحلة انتقالية تبدأ عند ما يشعر المسئولون بعدم جدوى الأساليب الإدارية المطبقة حالياً في التغلب على المشاكل الإدارية التي ظهرت نتيجة التغيرات المتلاحقة في المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية . ومن ثم يتم البدء في البحث عن نماذج إدارية طبقت بنجاح في مجالات أخرى ، وفي الإمكان الاستفادة منها في تطوير واقع النظام التعليمي .

ومن هذه النماذج إدارة الجودة الشاملة . وتتطلب عملية الاستفادة منها في تطوير إدارة التعليم العام في مصر في هذه المرحلة (ما قبل التطبيق) ضرورة الاهتمام بما يلي :

- تحليل وتقويم عناصر البيئة الخارجية للنظام التربوي .
- تحليل وتقويم عناصر البيئة الداخلية للنظام التربوي .
- جمع معلومات كافية عن إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها المختلفة .
- تحديد مزايا وعيوب وعوائق التحول من الإدارة الحالية إلى إدارة الجودة الشاملة .

وتبرز أهمية هذه المرحلة في أنها تفيد في التعرف على أهم مشكلات النظام التربوي والتعليمي ، وخاصة ما هو مرتبط بإدارة التعليم ، والأسباب المؤدية إليها ، ونقاط القوة والضعف في النظام .. الخ .

ثانيا : مرحلة التهيئة التنظيمية والثقافية :

يتم في هذه المرحلة الإعلان عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم ، والتأكيد على وصول هذا الإعلان إلى كل العاملين في المجالات والمستويات المختلفة ، وتتضمن هذه المرحلة الجانبين التاليين :

١) التهيئة التنظيمية ، وفيها يتم الاهتمام بما يلي :

- تعيين وكيل أول لوزارة التربية والتعليم لشئون إدارة الجودة الشاملة ، على أن تكون لديه دراية كاملة بإدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها المختلفة .
- تعيين مجلس استشاري لإدارة الجودة الشاملة على مستوى الوزارة ، يتولى القيام بالدور القيادي لعملية التطوير ، بالإضافة إلى عمله كقناة لأنشطة أبحاث الجودة .
- تعيين مجلس تطوير الجودة لكل قسم أو إدارة تكون مهمته وضع دليل عملي يوضح كيفية عمل إدارة الجودة الشاملة ، وتوفير متطلبات نجاح هذا العمل .
- عقد دورات تدريبية تكون مهمتها تدريب القيادات التربوية على مستوى المحافظات على إدارة الجودة الشاملة وأساليبها وأدواتها وتقنياتها .

٢) التهيئة الثقافية : لكي تحقق عملية التطوير أهدافها لابد من وضع خطة لنشر ثقافة الجودة ، ويقع على عاتق المجلس الاستشاري مهمة وضع هذه الخطة وتوفير الدعم المادي والمعنوي لها حتى يمكن توفير المناخ الملائم لنجاح عملية التطوير . وبالإضافة إلى ذلك فإن التهيئة الثقافية تتطلب أيضا:

- القضاء على الاعتقادات والممارسات المخالفة لمبادئ التطوير والمتأصلة في ثقافة المنظمات التعليمية .
- التأكيد على أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة توفر للعاملين الأدوات التي تساعدهم على تقديم خدمة تربوية أفضل .
- تعزيز القيم التي تدعم عملية التطوير المستمر بين القائمين على العمل التربوي حتى تطغى ثقافة المنظمة على أي ثقافة فرعية .
- التركيز على العملاء وتعزيز روح العمل الجماعي والقضاء على أية شكوك متعلقة بعملية التطوير .

- تدريب العاملين على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة ، لأن هذا التدريب سيثير لديهم الاهتمام ويوجد الاستعداد والقناعة اللازمين لقيادة عملية التطوير والمشاركة الفعالة .

ثالثاً : تحديد أولويات التطوير :

بعد أن تتم عملية التهيئة التنظيمية والثقافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي والتعليمي ، يقوم المجلس الاستشاري للجودة بتحديد احتياجات الجودة في وزارة التربية والتعليم ، ومن ثم تحديد برامج التطوير التي ينبغي أن تركز على الجوانب الاستراتيجية من عمل الوزارة ، أي تلك التي ترتبط بشكل مباشر بأهدافها وخططها الاستراتيجية .

ويتم تحديد أولويات التطوير وفقاً لعدة اعتبارات منها :

- تكلفة عملية التطوير .
- الفوائد المتوقعة من تطويرها .
- مدى أو نطاق المشكلة .
- مدى اهتمام العاملين والعملاء بها .
- مدى ارتباطها بأهداف الوزارة .
- البدء بالمشكلات التي تهم العملاء.
- أن تصبح عملية التطوير في النهاية جزءاً من العمل المعتاد للوزارة .
- أن تشمل جميع جوانب العمل التربوي الإدارية الفنية .

وهناك عوامل تساعد على نجاح عملية التطوير من خلال هذه المرحلة لعل أهمها :

- تحديد أولويات التطوير وفقاً لمعلومات دقيقة عن احتياجات وتوقعات العملاء.
- تشكيل فرق عمل متعددة التخصصات والتي تضم في عضويتها ذوي العلاقة بالعمليات محل التطوير ، ومن يتوفر لديهم الإلمام بالطرق التي تؤدي بها هذه العمليات وأوجه القصور فيها.

رابعاً : دراسة الواقع الحالي للعملية محل التطوير :

بعد أن تم تحديد أولويات التطوير في المرحلة السابقة يتم في هذه المرحلة الاهتمام بما يلي:

- يبدأ عمل فريق التطوير في التعرف على خصائص العمليات محل التطوير وحدودها وطبيعة ارتباطها بالأنشطة الأخرى ، وتحديد فئات العاملين المشاركين في أدائها وفئات المستفيدين منها واحتياجاتهم وتوقعاتهم .
- يتضمن عمل الفريق التعرف على الاختلافات في الطريقة التي تؤدي بها العمليات محل التطوير ، مما يعتبر مؤشراً لاختلافات الممارسة من فرد لآخر أو لدى الفرد نفسه عند التعامل مع العاملين في قطاعه .
- بعد التعرف على اختلاف الممارسة وقياس الانحرافات يتم البحث عن أسبابها وتحديد أي منها يعتبر اختلافاً عشوائياً (ناتجاً عن اختلافات في المدخلات أو العمليات لا يعرف لها سبب محدد) وأي منها يعتبر اختلافاً خاصاً أو محدداً (ناتجاً عن أسباب محددة ومعروفة يمكن تتبعها والقضاء عليها) .
- ووفقاً لمبادئ الضبط الإحصائي للجودة ، تعد الانحرافات العشوائية أمراً طبيعياً ومتوقع الحدوث ، بينما لا يقبل وجود الانحرافات المحددة لأنها تمثل انحرافاً يمكن تلافيه قبل وقوعه، ووفقاً لهذه المبادئ فإن العملية المتوازنة هي تلك التي لا تظهر فيها أي انحرافات عدا الانحرافات العشوائية .

خامساً : التخطيط للتطوير وتطبيقه :

بعد أن تم دراسة الواقع الحالي للعملية محل التطوير ، تأتي مرحلة التخطيط للتطوير وتطبيقه . ويهدف التخطيط إلى القضاء على الانحرافات بتحديد أفضل طريقة لأداء العمل وتوثيقها وتحديد متطلباتها من الموارد المختلفة.

ويسهم تخطيط العمليات وتحديد الطريقة المثلى لأداء العمل في تحديد النقاط الحرجة أو الهامة التي ينبغي قياسها كمؤشر للجودة . وتعرف المؤشرات بأنها : مقاييس كمية يمكن استخدامها لمراقبة وتقويم جودة الوظائف الإدارية والفنية والوظائف الأخرى المساندة التي تؤثر على المخرجات .

ولكن تحقق عملية التطوير أهدافها ينبغي اختيار المؤشرات التي تقيس جودة المدخلات والعمليات والمخرجات . وحرصاً على كفاءة عملية التطوير ينبغي العمل على الاستغلال الأمثل لنظم المعلومات المتاحة في اختيار هذه المؤشرات ، كما ينبغي أن يتم القياس والتحليل بهدف التطوير المستمر ، وأن يسهم العاملون في تحديد الجوانب التي يجب أن يشملها والمؤشرات الخاصة بها، وأن توضع النتائج في متناولهم لكي يسهموا في عملية التطوير .

وتتضمن هذه المرحلة من عمل فريق التطوير تطبيق التغيير المقترح على العملية محل التطوير ، ويمكن في البداية تطبيقه على نطاق محدد إلى أن تتضح فعاليته ، وبعد أن يتم تطبيق التغيير المقترح ، تستمر عجلة التطوير في الدوران وذلك بإعادة الخطوات السابقة بهدف استمرارية عملية التعلم والتطوير (ما يسمى بالتغذية الراجعة) .

سادساً : التقويم :

التقويم هو الخطوة الأخيرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، ولا يقصد به فقط التقويم النهائي للحكم على نجاح وجودة التطوير الذي تم تحقيقه ، ولكن يستمر التقويم في كل الخطوات السابقة : ما قبل التطبيق ، التهيئة ، تحديد الأولويات ، دراسة الواقع ، التخطيط للتطوير وتطبيقه ، وذلك للاستفادة من التقويم المستمر في ترشيد عمليات إدارة الجودة في الخطوات التالية ومن أهم أنشطة هذه الخطوة :

- المراقبة المستمرة للأداء في كل المراحل السابقة .

- مقارنة الأداء بمعايير الجودة التي تم تحديدها .
- تقييم أداء العاملين ووضع مستويات لأدائهم .
- إعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للعميل وتحديد الأخطاء والانحرافات عن الهدف الذي تم وضعه ، وتقديم الخبرات اللازمة لتصحيح الأخطاء .
- المراجعة المستمرة للجودة بهدف التأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة ومدى مناسبته لطبيعة العمل بالتعليم .

وأخيراً فإن نجاح الاعتماد على مدخل إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم والإدارة التعليمية مرهون بضرورة مراعاة الشروط التالية :

- ضرورة التزام القيادات العليا وأصحاب القرار ببرنامج الجودة ، وجعل ذلك استراتيجية ثابتة للعمل في وزارة التربية والتعليم .
- إيجاد صيغة مؤسسية لاعتماد ومراقبة الجودة في مجال التعليم ، لما لذلك من أثر حاسم في تطوير كفاءة المؤسسات التعليمية ، قد تكون هذه الصيغة هي المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي ، أو استحداث جمعيات مستقلة للجودة .
- تطوير نظام المعلومات الإداري في الوزارة لتوفير المعلومات الكافية والدقيقة لأصحاب القرار في الوقت المناسب.
- تدريب كل العاملين في الوزارة ضمن برامج محددة لتحسين الجودة وإدخال مناهج الجودة ضمن مناهج التعليم والتدريب في المدارس والكليات .
- الاعتماد على فرق العمل في تنفيذ برامج الجودة ، ويمكن الاعتماد على فرق عمل مؤقتة لحل مشكلة تعليمية طارئة ، إلا أن فرق العمل الدائمة التي يتضمنها الهيكل التنظيمي للوزارة هي الأكثر نجاحاً وفاعلية .

- إعادة النظر في أساليب ونظم العمل التقليدية ، واستخدام إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري حديث يسهم في تقليل التكاليف وتحسين العمليات .
- الاعتراف بإنجازات العاملين في كل مستويات العمل بالوزارة ومنحهم الثقة والمكافآت التي يستحقونها .
- تبني نظام تقويم الأداء المؤسسي للوزارة ، وذلك لاستخدامه كوسيلة من وسائل الرقابة على أداء المستويات الإدارية المختلفة .
- عقد دورات تدريبية للإدارات العليا والوسطى في المرحلة الأولى ، لموضوع تقويم الأداء المؤسسي للاطلاع على النماذج التقليدية والمعاصرة التي يمكن استخدامها في عملية التقييم.
- أن يتم تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة تدريجياً ، ثم بعد أن تثبت فعاليته ، وبعد أن يتم تحديد المشاكل والمعوقات الحضارية والثقافية ووضع الخطط للتصدي لها ، يتم تعميمه في كل قطاعات ومستويات العمل داخل الوزارة .
- إنشاء وحدات تنظيمية جديدة للتنسيق والإشراف على تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، وتقديم المعونة الفنية عندما تحتاج الأجهزة الإدارية إلى هذه المعونة .
- مراجعة المحاولات السابقة في مجال إدارة الجودة الشاملة ، للوقوف على نواحي القوة والضعف فيها والاستفادة منها ، مع ضرورة مراجعة الإسهامات التي قدمها رواد إدارة الجودة الشاملة والتي سبقت الإشارة إليها.
- توفير التمويل اللازم لتنفيذ مشروعات التطوير ، من المتطلبات الأساسية لنجاح هذه المشروعات في تحقيق أهدافها.

البديل الثاني : إعادة البناء:

يطرح هذا البديل إمكانية الاستفادة من مدخل إعادة البناء في تطوير الإدارة التعليمية في مصر بمستوياتها المختلفة ، وبناءً على ما تم عرضه من

مناهج مختلفة في تطبيق مدخل إعادة البناء ، وعلى ما تم طرحه من دراسات نظرية وتجارب لبعض الدول ، فإننا نقترح بعض الإجراءات التي يمكن من خلالها الاستفادة من هذا المدخل ، وتتضمن هذه الإجراءات الخطوات التالية :

أولاً : مرحلة الإعداد والتجهيز :

الهدف من هذه المرحلة هو تعبئة وتنظيم وإثارة همم الأفراد الذين سيقومون بعملية إعادة البناء . ومرحلة الإعداد هي بمثابة إصدار التصريح اللازم لبدء التغيير وعمل الهيكل التنظيمي وميثاق فريق إعادة البناء وخطة العمل . وفي ضوء ذلك نرى ضرورة الاهتمام بما يلي:

- الإحساس بوجود مشكلة في إدارة التعليم ، ومن ثم الإيمان بضرورة التغيير.
- إعلان السلطة العليا في الوزارة ، عن ضرورة تبني مشروع إعادة البناء سواء في مجال إدارة التعليم أو في غيرها من المجالات .
- أخذ زمام المبادرة وإعطاء الضوء الأخضر للبداية من قبل قائد عملية البناء في المؤسسات الإدارية المختلفة (الوزارة ، المحافظات) .
- حشد الجهود على كل المستويات والاستعداد لتبني هذا الاتجاه .
- تحديد واضح للأهداف المطلوب تحقيقها من خلال المستويات الإدارية المختلفة .
- وضع تصور واضح لبنية النظام التعليمي ، ومن ثم تحديد أهداف مشروع إعادة البناء في مجال الإدارة التعليمية .
- تكوين فرق عمل مؤهلة ومدربة قادرة على تنفيذ إعادة بناء الإدارة التعليمية، وتكون مهمتها إحداث نقلة نوعية في الأداء لمواجهة تحديات المستقبل .

ثانيا : مرحلة تحديد العمليات التي يجب أن تخضع لعملية إعادة البناء :

الهدف من هذه المرحلة هو إنشاء وتفهم نموذج العملية الذي يمكن من خلاله تحقيق احتياجات العميل بالنسبة لأي نشاط أو مجال تربوي ، وفي ضوء هذا الهدف يتم الاهتمام بما يلي:

- تحديد وتعريف العمليات الأساسية ذات القيمة المضافة ، أي التي تحقق رغبات العميل وهو في مجال التعليم : المعلم ، الطالب ، ولي الأمر ، أو المجتمع ... الخ .
- ترتيب هذه العمليات الاستراتيجية حسب الأهمية والأولوية .
- تحديد واختيار العمليات المرشحة لإعادة البناء .
- وضع خطة عمل واضحة ومفصلة لمشروع إعادة البناء .

وهناك بعض المعايير لتي يتم في ضونها اختيار العمليات المرشحة لإعادة البناء وأهمها :

- أن العمليات التي تعاني من خلل وظيفي تكون مرشحة لإعادة البناء .
- أهمية العملية (النشاط / المجال) بالنسبة للعميل .
- التركيز على العمليات القابلة لإعادة البناء ، فقد توجد أنشطة أو مجالات معينة لا يمكن أن يتفق معها هذا المدخل الإداري .

ثالثا : مرحلة التشخيص أو تحليل العمليات (الأنشطة الحالية) :

والهدف من هذه المرحلة هو دراسة الواقع الحالي وذلك لمعرفة مدى كفاءة الأنشطة ، والخطوات التي تتضمنها تلك العمليات ، وعما إذا كانت ذات قيمة مضافة أم لا ، وفي ضوء هذا الهدف يتم الاهتمام بما يلي :

- تحديد العمليات (الأنشطة) الحالية والتعرف على أسبابها ودوافعها .
- دراسة وتحليل المشكلات التي تعترض العمل حاليا .
- تحديد أهداف الأداء التنظيمي .

- وضع مقاييس للأداء أو تطوير مقاييس الأداء الحالية .

رابعاً : مرحلة إعادة البناء (الحل) :

والهدف من هذه المرحلة هو تحديد البعد التقني ، والبعد الاجتماعي للعملية الجديدة . وفي ضوء هذا الهدف يتم الاهتمام بما يلي :

- يجب دراسة البدائل المتاحة لإعادة البناء وتقييمها .
- بناء العمليات (الأنشطة) الجديدة ، وتتضمن عملية البناء هذه بعدين رئيسيين هما :

البعد الأول : البعد التقني للعمليات ، ويهتم بتحديد مواصفات التكنولوجيا ، والمعايير ، والإجراءات ، ونظم المعلومات ، ووسائل السيطرة المستخدمة في إعادة البناء .

البعد الثاني : البعد الاجتماعي للعمليات ، ويهتم بالجانب الإنساني والموارد البشرية التي ستشغل الوظائف أو المهام الجديدة .

- وضع العمليات (الأنشطة) والتي تم إعادة بنائها في شكلها النهائي .
- وضع خطط التغيير في صورتها النهائية .
- بناء نموذج أساسي للمشروع .

خامساً : مرحلة التطبيق :

والهدف من هذه المرحلة هو وضع الحل أو النموذج الجديد بأركانه الثلاثة (العمليات ، نظم المعلومات ، الموارد البشرية) ، موضع التطبيق ، وفي ضوء هذا الهدف يتم الاهتمام بما يلي :

- قياس واختبار النموذج الجديد للتعرف على مدى نجاحه أو فاعليته .
- تصحيح الأخطاء التي ربما تظهر أثناء مراحل التشغيل الأولى .
- وضع إجراءات للضبط والمراجعة ، وإجراء الاختبارات اللازمة لنجاح المشروع .

ويتطلب الاعتماد على مدخل إعادة البناء / الهيكلة كبديل لتطوير الإدارة التعليمية في مصر ، ضرورة الالتزام بالشروط التالية :

- بيان واضح للنتائج المتوقعة ، يتم صياغته عن طريق الوزارة أو المحافظات، يضع مقاييس واسعة تسترشد بها المستويات الإدارية المختلفة : المستوى المركزي ، المستوى الإقليمي ، المستوى المحلي ، المستوى الإجرائي (المدرسة) .
- وجود قيادات إدارية متميزة وملتزمة بتطوير كل إمكانات مرؤوسيها ، وإعطائهم تعليما قويا ومستمرا أثناء الخدمة ، حتى يظل المربون على صلة بالمعلومات المتاحة عن الأدوات والبدائل التعليمية والتقدم التكنولوجي والاستفادة منها في صنع القرار .
- مستوى عال من الالتزام والتعهد الأخلاقي لإمداد الطلاب بأفضل تعليم ممكن.
- تطوير نظام المكافآت عن طريق قائمة واسعة تعرف إسهامات المعلمين ، وتظهر مهاراتهم في أداء الوظائف المتعلقة بالتدريس .
- تحليل الثقافة المحلية للمدرسة وتذليل الصعوبات أمامها ، وإحلال التعهد لخدمة الطالب محل المعايير والتقاليد غير الرسمية التي لا تشجع التدخل وتمنع المشاركة الحية في إعادة البناء .
- السلطة الأدبية والأخلاقية هي قاعدة السلطة في المدارس ، وتقوم على التعهد والالتزام الأخلاقي بتقديم أفضل خدمة ممكنة للطلاب وتمنع المعلمين من صنع واتخاذ قرارات ذاتية تخدم مصالحهم في أي موقف .
- التحول من الأهداف قصيرة المدى إلى الأهداف طويلة المدى ، والأولى تقاس عن طريق اختبارات منعزلة للمستويات القياسية المسجلة ، بينما الاختبارات الجديدة تقيس التقويم الحقيقي لقدرة الطلاب على الكتابة والتفكير وحل المشكلات ، وعمل تجارب في ظروف تعكس العالم الحقيقي وتحقق الإنجاز الوظيفي .

- وجود قيادات ذات خبرة وقادة على خلق وقيادة تنظيم بدار بأسلوب آليات السوق .
- إعداد برامج تدريبية في مجال إعادة البناء / الهيكلة ، يتم تصميمها بحيث تشمل جميع العاملين في الإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة ، بهدف تعميق مفاهيم هذا الاتجاه الجديد ، وتفيد ثقافة العاملين والمستهدفين .
- تحديث النظام الحالي لتقنية المعلومات ، والأقسام ذات العلاقة ، حتى لا يكون عائقاً أمام تنفيذ بعض الأفكار التي يدعو إليها اتجاه إعادة البناء .
- الاستفادة من بعض التجارب التي طبقت أسلوب إعادة البناء والهيكلة ، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمحاولة تعميم التجربة على جميع وحدات الإدارة التعليمية مع التعديل وفق الحالة.
- التحول من النظام الهرمي في إدارة التعليم ، إلى النظام الأفقي الذي يعطي الإدارة على المستوى الإجرائي (الإدارة المدرسية) صلاحيات اختيار المديرين واتخاذ القرارات ووضع الاستراتيجيات .

البديل الثالث : الإدارة بالأهداف

يطرح البديل الثالث إمكانية الاستفادة من مدخل الإدارة بالأهداف في تطوير الإدارة التعليمية في مصر بمستوياتها المختلفة ، وبصفة خاصة المستوى الإجرائي (مستوى المدرسة) و يمكن تطبيق هذا المدخل من خلال مجموعة من المراحل المقترحة المتدرجة والمترابطة فيما بينها ، هذه المراحل هي :

أولاً : وضع الأهداف والاستراتيجيات العامة :

أشار (أوديورن - Odiorne) ، إلى أن الخطوة الأولى في الإدارة بالأهداف هي تحديد الأهداف ، وبالتالي اقتراح الأنشطة اللازمة لتنفيذ هذه الأهداف ، فإذا كانت صياغة الهدف مناسبة، فإن ذلك يساعد الأنشطة المختلفة على التوجه نحو الهدف ، ويجب أن تتميز هذه الأهداف بما يلي :

- أن يكون الهدف واضحاً ومصاغاً صياغة دقيقة ، حتى يمكن ملاحظة إنجازه أو عدمه، وأن يكون على شكل نتائج عمل يمكن تحديدها وبلوغها ضمن فترة زمنية محددة ، يمكن قياسها لذلك .
- يجب أن يكون الهدف معقولاً وواقعياً متمشياً مع الإمكانيات المادية والبشرية للمدرسة.
- يجب أن تكون الأهداف قابلة للقياس ، ولكي تكون كذلك يجب أن تصاغ على شكل كمي حتى يسهل قياس مدى تحقيقها .
- يجب أن يشترك الموظفون والمسئولون عن تنفيذ الخطة في وضع هذه الأهداف .
- تدريب الإداريين حتى تصبح لديهم الكفاءة المناسبة في صياغة الأهداف ، بالإضافة إلى أنه يساعد على رفع فعالية الجهاز الإداري .

ثانياً : دراسة وتقويم إمكانات المدرسة المادية والبشرية :

تتضمن هذه الخطوة قيام مدير المدرسة بالتعاون مع المعلمين بعمل مسح شامل ودراسة دقيقة للوضع الداخلي والخارجي للمدرسة ، للتعرف على الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة وتقويمها بهدف تحديد إمكانية الاستفادة منها في عملية تحقيق أهداف المدرسة من جهة ورسم الخطط من جهة أخرى . وهذه المعرفة تساعد المدير على اتخاذ القرارات السليمة فيما يتعلق باختيار الأهداف وتحديد أولوياتها واختيار الأساليب والطرائق التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف .

وتتطلب هذه الخطوة دراسة الاحتياجات اللازمة من موظفين فنيين وإداريين ، ومن أموال وتجهيزات ، لوضع خطة عمل تتكفل بإنجاز الأهداف ، كما يجب أن تكون لدى الإداري رؤية واضحة عن هذه المصادر وعن مدى ارتباطها بتنفيذ الأهداف ، وبالأولويات والاستراتيجيات التي تم تحديدها .

ثالثاً : تقسيم الأهداف العامة والاستراتيجيات إلى أهداف فرعية محددة ومصاغة بدقة ووضوح :

تعتبر هذه الخطوة من الخطوات الهامة في الإدارة بالأهداف، ويمكن اعتبارها المدخل إلى الإدارة بالأهداف ، وفي هذه الخطوة يحتاج مدير المدرسة إلى جهد ومشاركة المعلمين الذين سيقومون بإنجاز الأعمال للوصول إلى الأهداف المحددة التي يتم الاتفاق عليها بالتعاون وبالتشاور مع الجميع .

ويتم في هذه الخطوة اشتقاق أهداف قريبة المدى من الأهداف والاستراتيجيات العامة ، ويشترط في هذه الأهداف :

١) أن تكون ملبية لحاجات المعلمين والمدرسة .
٢) أن تكون واقعية ومحددة ومصاغة بشكل أداني .
٣) أن تكون قابلة للقياس والتقويم .
٤) أن تتناسب مع الإمكانات والقدرات المالية والبشرية المرجودة في المدرسة أو في البيئة المحيطة بها .

رابعاً : توزيع المهام والصلاحيات على العاملين في المدرسة :

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف الخاصة ، يقوم مدير المدرسة بوضع النظم والإجراءات الكفيلة بتوزيع السلطة والمسئوليات بين المعلمين وبالتشاور والمشاركة معهم ، بحيث يتعرف كل فرد منهم على الهدف الذي يخصه . وبعني ذلك أن يقوم المدير بتحديد الأدوار للمعلمين المشاركين معه في تنفيذ الأهداف التي تم الاتفاق عليها ، وفي هذا الإطار يقوم المدير بتحديد قادة الأنشطة المختلفة والمسئولين عن تنفيذها .

ويفضل في هذه الخطوة أن يتم تسجيل الواجبات والمسئوليات لكل شخص كتابة لضمان عدم التداخل والتضارب في الاختصاصات أثناء التنفيذ ، ولا شك أن قيام المدير بتحديد الأدوار فيه تعزيز لمبدأ تفويض السلطة والصلاحيات وإتاحة الفرصة أمام المشاركين لتحمل مسئولياتهم .

خامساً : مرحلة تنفيذ برامج العمل :

يتم في هذه الخطوة وضع برنامج العمل موضع التنفيذ بحيث يقوم كل فرد في المدرسة بتنفيذ المهام والأدوار المسندة إليه في الخطة ، وحتى يتم نجاح هذه الخطوة فعلى المدير إذا ما أراد أن يحدد أفضل الوسائل والأساليب والطرائق والإجراءات لتنفيذ الأهداف المحددة الالتزام بما يلي :

١) أن يجتمع مع المعلمين للتشاور معهم في اتخاذ القرارات المناسبة حول أفضل الإجراءات والأساليب التي تناسب هذه الأهداف . وتأخذ عملية اتخاذ القرار الخطوات التالية :

- تحديد الأساليب والطرائق على شكل بدائل .
- تقويم هذه البدائل في ضوء الإمكانات والأهداف والموازنة فيما بينها.
- اختيار البديل (الأسلوب أو الطريقة) المناسبة .

٢) أن يقوم مدير المدرسة بتحديد الوقت ، وذلك لأن إدارة الوقت واستثماره بصورة حكيمة هي من المهام الرئيسية للمدير . ويشترط هنا أن يتم الاتفاق مع المعلمين على الفترة الزمنية اللازمة لكل هدف ، بالإضافة إلى تحديد تاريخ البدء وتاريخ الانتهاء لكل هدف .

سادساً : التقويم والتغذية الراجعة :

يتم في هذه المرحلة تحليل وتقييم النتائج التي تم التوصل إليها ، من أجل إعادة النظر في الوسائل والإجراءات والأهداف . ومن واجبات مدير المدرسة في هذه الخطوة هو تحديد الأدوات التقويمية بهدف التأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة على أفضل وجه وفي أقل وقت وأقل جهد وبدقة متناهية تتفق مع المعايير الموضوعة والمتفق عليها .

وهنا يجب على مدير المدرسة أن يعتمد على نوعين من الرقابة :

- الرقابة الذاتية ، ويقوم بها المعلم نفسه .

- الرقابة الخارجية التي يقوم بها المدير أو الموجه أو المعلم الأول .

وتتضمن خطوة التقويم والتغذية الراجعة الإجراءات الهامة التالية :

- تجميع البيانات عن سير العمل .
- تحليل وتفسير هذه البيانات لمعرفة أسباب النجاح والفشل ، وكشف مواطن القوة والضعف .
- تحديد أهداف جديدة لفترة قادمة ، بما يتناسب مع تغير الظروف في المدرسة.

ويجب على مدير المدرسة أن يضع خطة للاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في تحسين مدخلات وعمليات النظام بشكل مستمر ، وأن يهتم بملاحظات المعلمين والعاملين والطلاب والمشرفين وأولياء الأمور وكل من له علاقة بعمل المدرسة ، والاستفادة من هذه الملاحظات في عمليات التطوير والتجويد المستمرين للنظام .

سابعاً : مرحلة الثواب والعقاب :

تتضمن الإدارة بالأهداف وجود حوافز من أجل الإنجاز ، وهذه الحوافز تكمن في رغبة العاملين في المدرسة في إنجاز الأهداف التي تم الالتزام بها ، فالمكافأة الإدارية في المجال التعليمي أو التربوي لا يمكن ربطها بالربح إنما يمكن ربطها بالمكافأة على الإنجاز .

ونجاح بديل الاعتماد على اتجاه الإدارة بالأهداف من خلال الخطوات التي عرضها فيما سبق ، مرهون بتوافر مجموعة من المتطلبات أو الشروط نعرضها بإيجاز فيما يلي :

- أن يتم تهيئة المناخ العملي والإنساني اللازم للنجاح ، وأول عنصر يجب توفيره هنا هو القوى العاملة الملائمة ، والتي تتكون من : مديرين / نظار ، معلمين، الجهاز المعاون .. الخ ، لا يتميزون فقط بالقدرات والمهارات

المطلوبة لوظائفهم ولكن أيضاً بالرغبة الجادة والدوافع الملائمة والاستعداد للقيام بالأنشطة التي تستلزمها الإدارة بالأهداف .

- ضرورة إسناد الوظائف الملائمة للأفراد المناسبين ، وتوفير الحوافز التي تدفعهم للعمل وتقدم الإشباع الملائم لحاجاتهم المختلفة المادية والمعنوية .
- تكوين جماعات أو فرق العمل المنسجمة والمتسقة ، التي تتكون من الأفراد المتقاربين في المؤهلات والدوافع والميول .
- تشجيع التنظيم غير الرسمي على أن يلعب دوراً إيجابياً ، فيعزز التنظيم الرسمي ، ويتعاون معه ويساعد على تحقيق الإنجازات التي يسعى إليها .
- التدريب الفني والإنساني ، المنظم والقائم على أسس سليمة من تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد بدقة ، ووضع البرامج الملائمة لمقابلتها ، وتحقيق التطور المطلوب لقدرات الأفراد ومهاراتهم واتجاهاتهم وعلاقاتهم وأدائهم .
- أن يكون هناك نظام سليم لتقويم الأداء ، ينطلق بصفة أساسية من الأهداف والنتائج ، ويقوم على معايير دقيقة تم الاتفاق عليها من كل أطراف العملية التعليمية .
- وأخيراً يتكامل الإطار الملائم للإدارة بالأهداف من خلال وجود نظام سليم للمعلومات يتولى جمع البيانات اللازمة وتصنيفها وتجهيزها وحفظها وتقديمها للمسئولين والمهتمين بأمر التعليم في الوقت الملائم وبالكمية المناسبة وبالنوع المطلوب ، مما يوفر الفرص المناسبة لإنجاز قرارات تربوية سليمة .

مراجع وهوامش الدراسة

١) شاكر محمد فتحي أحمد ، إدارة المنظمات التعليمية رؤية معاصرة للأصول العامة ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٦م ، ص ١٥ .

٢) عطية حسين أفندي ، إتجاهات جديدة في الإدارة بين النظرية والتطبيق ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة ، ١٩٩٤م ، ص١١ .

٣) صلاح الدين جوهر ، محاضرة بعنوان : " الإدارة التعليمية في عالم متغير " في : عبد الغني عبود (تحرير) إدارة التعليم في الوطن العربي ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٥ ، ص٢٣٥ .

٤) إبراهيم محمد سعيد جدع ، تطوير الإدارة التربوية ودورها في عمليات الإصلاح والتخطيط التربويين ، مجلة المعلم العربي ، العدد (٤)، وزارة التربية والتعليم ، سوريا ، ١٩٨٧م ، ص٩٥ .

٥) محمد أحمد الغنام، تجديد الإدارة ثورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية، في: الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض، ١٩٨٤م، ص ص ١٦٩ - ١٨٣ .

٦) عبد الله عبد الدائم : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، تونس ، ١٩٩٥م ، ص ص ٨٢-٨٣ .

٧) محمد أحمد الغنام ، التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي ، نحو استراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية ، في : الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية مرجع سابق ، ص٩٢ .

٨) ج م ع ، الهيئة العامة للاستعلامات ، دستور جمهورية مصر العربية ، ١٩٨٠ ، مادة ١٣٨ .

٩) أماني قنديل ، سياسة التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي ، طبعة ١ ، منتدى الفكر العربي ، عمان ، ١٩٨٩ ، ص ص ٤١-٤٨ .

١٠) لتفاصيل أكثر حول هذه السلبيات ، راجع على سبيل المثال :

- رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة ١٤ ، سبتمبر ١٩٨٦ يونية ١٩٨٧ ، ص ص ١٥٠ _ ١٥٢ .
- مرفت صالح ناصف ، الإدارة التعليمية في ضوء ثورة المعلومات والاتصالات تصور مقترح ، مجلة التربية والتنمية ، العدد ٨ ، فبراير ١٩٩٥ ، ص ص ١٧ _ ٢١ .
- أحمد فتحي سرور ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، ج م ع ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٧ ، ص ص ٣٧ _ ٣٨ .

١١) صلاح الدين جوهر ، أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات ، محاضرة ألقيت في المؤتمر السنوي التاسع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ٢٩ / يناير /٢٠٠١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ص ٤٠٥-٤٠٦ .

١٢) ـــــــــــــ ، الإدارة التعليمية في عالم متغير ، محاضرة ألقيت في المؤتمر السنوي الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ٢٤/يناير /١٩٩٤ ، الجزء الأول ، ١٩٩٤ ، ص٤٢٢ .

١٣) أحمد فتحي سرور ، مرجع سابق ، ص ٣٩

١٤) لمزيد من التفاصيل حول المدخل الوصفي راجع :

- عبد الغني عبود ، التربية المقارنة والألفية الثالثة ، الأيديولوجية والتربية والنظام العالمي الجديد ، ط١ ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ ، ص ٨٨-٨٩ .

- ذوقان عبيدات وآخرون ، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ، ط٥ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٦ ، ص ص ٢٢٣ -٢٣٢

١٥) محمد منير مرسي ، البحث التربوي وكيف نفهمه ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص٢٧١ .

١٦) شاكر محمد فتحي أحمد ، إصلاح الإدارة التعليمية في مصر في ضوء مقومات الفكر الإداري المعاصر ، دراسات تربوية ، المجلد (٤) ، الجزء (١٥) ، نوفمبر ١٩٨٨م .

١٧) أحمد سعيد درباس ، إدارة الجودة الكلية مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (٥٠)، المجلد (١٤)، ١٩٩٤ .

١٨) فاطمة محمد السيد علي ، تطوير إدارة التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة ، صحيفة التربية ، السنة (٤٧) ، العدد(١) ، أكتوبر ١٩٩٥ .

١٩) أمين النبوي ، إدارة الجودة الشاملة مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية ، مؤتمر إرادة التغير في التربية وإدارته في الوطن العربي، الجزء الثالث ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس، المؤتمر السنوي الثالث ، ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥م.

٢٠) سهيل هاشم صوان ، الإدارة بالأهداف والمعلومات وعلاقتها ببعض العوامل النفسية التي تميز شخصية المدير ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد (٢٠) ، الجزء (١) ، ١٩٩٦م .

٢١) أنمار الكيلاني ، التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية ، المؤتمر العلمي السنوي السادس ، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد الثاني ١٢-١٣مايو ١٩٩٨ م .

٢٢) نجدة إبراهيم سليمان ، الاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية المحلية في بعض الدول المتقدمة ، مجلة العلوم التربوية ، العدد(١٠) ، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ، إبريل ، ١٩٩٨م .

٢٣) مها عبد الباقي ، المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية ، مجلة التربية والتنمية ، العدد (٢٠) ، القاهرة ، مايو ٢٠٠٠م .

٢٤) أحمد عبد الحميد الشافعي ، السيد محمد ناس ، ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الإفادة منها في مصر ، مجلة التربية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، العدد الأول ، فبراير ٢٠٠٠ م .

٢٥) مريم محمد إبراهيم الشرقاوي ، إدارة المدرسة الثانوية بالجودة الشاملة تصور مقترح ، مجلة التربية والتنمية ، العدد (٢٣) ، القاهرة ، سبتمبر ٢٠٠١م .

26) Atkinson , P. , Creating Culture Change The key to Successful Total Quality Management , Kempston , IFS LTD , U.S.A , 1990, PP , 17-179 .

27) Jablonski , J. R. , Implementing Total Quality Management An Overview , San Diego Pfeiffer U.S.A , 1991 , PP. 21-172 .

28) March , J . , The Quality Toolkit , An A – Z , Tools and Techniques , Kempston ; IFS . LTD ., U.S.A , 1993 , pp . 33-143 .

29) Schmoker , M. J . & Wilson , R. B . , Total Quality Education , Profiles of Schools that demonstrate the Power of Deming's Management Principles ,

Phi Delta Kappa Educational Foundation , Blooming Ton , Indiana . U.S.A , 1993

30) Warun, H . S. & Jerome P . F. , Manager of Total Quality , Californian , U.S.A , 1994 , P P . 40 –110 .

31) Goodman, J . , change Without difference : School Restructuring in Historical perspective , Harvard Educational Review, vol . 65 , No 1 , spring , 1995 , pp – 1-29 .

32) Terry Paul M . , using Total Quality Management Principles to Implement School Based – Management , (paper Presented at the Annuil International Conference of International Association of Management , 14th ,Toronto , Canada , August , 1996 , U . S. A . ERIC , No , ED , 412590

33) Penelope, L . P. & Others . , Learning From School Restructuring ; American Educational Research Journal , Vol . 33 , No . 1996 , pp – 119 – 153 .

34) Fred, M. N . & Others ; Accountability and School Performance : Implications From Restructuring School , Harvard Educational Review , vol . 67 , No. 1 , spring 1997 p p – 41-69 .

35) Johannson , C. G . , Total Quality Management in A knowledge Management Perspective , Journal of Documentation , Vol .56 , No . 1 , 2000 , pp . 42 – 54 , ERIC . , No E 1608496 .

٣٦) عرفات عبد العزيز سليمان ، بيومي محمد ضحاوي ، الإدارة التربوية الحديثة ، ط١ ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٨م ، ص ٣٤ .

37) Edmund, R .G. & Larry R . S ., Management the Competitive Edge , Macmillan Publishing Company . New York , 1989 , pp . 45-48.

38) Fred, C. L . & Allan C. O ., Educational Administration , Wadsworth Publishing Company , Belmont , 1991 , pp . 5-6 .

٣٩) طه الحاج إلياس ، الإدارة التربوية والقيادة مفاهيمها وظائفها نظرياتها، ط٢، مكتبة الأقصى ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٠ ، ص ١٧ .

40) Reavis , C. A . & Grifith, H . , Restructuring Schools theory and Practice , Technomic Publishing Co . Inc ., U.S.A , 1994 , P . 87 .

41) Thomas, S . B. & Carl, P. Z. , Management Function and Strategy , 2 nd . Edition , Richard D Irwin , INC , 1993 , P . 38 .

42) Pettiner, R . , Introduction to Management , the Macmillan press LTD . , London , 1994 , p – 11 .

٤٣) انسيد عليوه ، صنع القرار السياسي في منظمة الإدارة العامة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٧م ، ، ص ص ١٣٢-١٣٣ .

44) Edumund, R . G. & Larry , R . S . , op .cit . , 60-61.

٤٥) كامل بربر ، الإدارة عملية ونظام ، ط١ ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٩٦،ص٣٦ .

٤٦) علي السلمي ، الإدارة العامة ، ط٣ ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٨٨م ، ص٩٠.

٤٧) لمزيد من التفاصيل راجع :

- عبد الفتاح دياب حسين ، أسس الإدارة العامة مدخل حديث ، شركة البراء ، القاهرة ، ١٩٩٧م ، ص ص ٥١٥-٥١٦ .
- عبد الهادي الجوهري ، إبراهيم أبو الغار ، إدارة المؤسسات الاجتماعية مدخل سوسيولوجي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٧م ، ص ٦٨ .

٤٨) كامل بربر ، مرجع سابق ، ص٣٧ .

٤٩)مصطفى محمد موسى ، التنظيم الإداري بين المركزية واللامركزية دراسة مقارنة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ٥٥ .

٥٠) أميل فهمي حنا ، القرار التربوى بين المركزية واللامركزية دراسة مستقبلية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠م ، ص١٠٤ .

٥١)ملكة أبيض ، ضبط التربية بين المركزية واللامركزية ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١١١)، السنة ٢٣، ديسمبر ١٩٩٤، ص ص ٨٩-٩٠

٥٢) صلاح عبد الحميد مصطفى ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، ط٢ ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٩٤ ، ص ص ١٩٠ - ١٩١ .

٥٣) راجع في ذلك :

- عبد الله بالقاسم العرفي ، يونس يوسف معلا ، مقدمة في الإدارة التربوية المقارنة ، ط١ ، منشورات جامعة قار يونس ، بنغازي ، ١٩٩٦ ، ص ص ٣٢٥ -٣٢٦ .
- محمود عبد الرازق شفشق وآخرون ، التربية المعاصرة طبيعتها وأبعادها الأساسية ، ط٥ ، دار القلم الكويت ، ١٩٨٩ ، ص ص١٦٨ - ١٦٩ .

54) Elliven , L . , the Educational System In European Community A Guide , Luxemburge , the NFER . Nelson , Publishing Company , 1981 , p 113 .

٥٥) محمد منير مرسي، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، عالم الكتب، ١٩٩٣، ص٢١٢ .

٥٦) أدموند كنج ، التربية المقارنة منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية ، ترجمة ملكة أبيض ، وزارة الثقافة ، دمشق ، ١٩٨٩ ، ص٩٦ .

57) Elliven , L . , op . cit . , p . 118 .

58) Eicher, J . C . , France . ,in the Encyclopedia of comparative Education and National system of Education , Edited by T . Neville Postethwaite , Pergamon Press , Oxford New York , 1988 , p . 268 .

٥٩) شاكر محمد فتحي ، النمط الإداري للتعليم قبل الجامعي والمشاركة في إتخاذ القرار التربوي دراسة مقارنة ، مؤتمر مصر عام ٢٠٠٠ ، المؤتمر الثامن ، تطوير التعليم في مصر ، ٢٧ ـ ٣٠ ديسمبر ، ١٩٨٨، القاهرة ، ١٩٩٨، ص ص ٦- ٧ .

60) Husen , T. & Postlethwaite , T .N ., (Editors in Chief) , the International Encyclopedia of Education , 2 nd Edition , vol . 4 , Elsevier science LTD, U. K . , 1994 , P . 2381 .

٦١) كامل بربر ، مرجع سابق ، ص٤٣ .

62) Edmund, R . G. & Larry, R. S. , op cit . , p . 57 .

63) Fred, C . L. & Allan, C . O . , op . cit . , pp . 8 – 11 .

٦٤) كامل بربر، مرجع سابق ، ص٤١ .

٦٥) لمزيد من التفاصيل راجع :

- هاني عبد الرحمن صالح ، الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق ، ط١ ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩ ، ص ٣٣ - ٣٧ .
- عبد الله عبد الغني الطجم ، طلق عوض السواط ، السلوك التنظيمي ، ط٢ ، دار النوابغ للنشر ، جدة ، ١٩٩٧، ص ص ٤٠-٤١ .

- عمر عبد الرحمن المفدى ، الحاجات النفسية للشباب ودور التربية في تلبيتها ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٣ ، ص ص٣٥ - ٤٨ .

٦٦) لمزيد من التفاصيل راجع :

- حامد أحمد رمضان ، السلوك التنظيمي، ط٥ ، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٣ ، ص ص ٦٢ -٦٣ .
- سعود محمد النمر وآخرون، الإدارة العامة الأسس والوظائف،ط٢ ،بدون ناشر، ١٩٩١، ص ص ٦٨ - ٧٠

٦٧) راجع على سبيل المثال :

- عبد الغفار حنفي ، عبد السلام أبو قحف ، تنظيم وإدارة الأعمال ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٢ ، ص٤٦٠ .
- سوزان محمد المهدي ، رمضان أحمد عيد ، التنظيم غير الرسمي مدخل لفعالية الإدارة المدرسية ، مجلة دراسات تربوية ، العدد٧١، عالم الكتب، القاهرة ، ١٩٩٥، ص ص ١٤٥ -١٤٩ .
- محمد سعيد عبد الفتاح ، الإدارة العامة ، الدار الجامعية ، الإسكندرية، ١٩٩٢ ، ص ص ١٠٤ - ١٠٧ .

٦٨) عبد الهادي الجوهري ، علم اجتماع الإدارة مفاهيم وقضايا ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٣١ .

٦٩) لتفاصيل أكثر راجع :

- عبد الله عبد الغني الطجم ، طلق عوض السواط ، مرجع سابق ، ص ص ٧٤ ، ١١١-١١٢ .
- عبد الهادي الجوهري ، إبراهيم أبو الغار ، مرجع سابق ، ص٢٨ .

٧٠) اليونسكو ، قسم السياسة التربوية ، العمليات اللامركزية في الإدارة التربوية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٦ ، ص٣١ .

71) Lauglo, J. & Mclean, M., the control of Education , First Edition , Publishing by institution of Education , University of London , 1985 , p79 .

٧٢) محسن محمد العبودي ، أساليب القيادة الإدارية الحديثة بين المركزية و اللامركزية ، مجلة الإدارة ، العدد ٤ ، ١٩٨٥ ، ص٨٣ .

- عبد الغفار حنفي ، عبد السلام ابو قحف ، مرجع سابق ، ص ٤٤٥ .

٧٣) راجع :

- ملكة أبيض ، ضبط التربية بين المركزية ولامركزية ، مرجع سابق ، ص ٩٠-٩١ .

– Fred , C . L . & Allan, C . O. , op , cit . , 310 .

٧٤) راجع :

- ملكة أبيض ، التربية المقارنة والدولية ، ط١ ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، ١٩٩٣ ، ص ص ٧٢ _ ٧٣ .

- ــــــــــــ ، ضبط التربية بين المركزية واللامركزية ، مرجع سابق ، ص ٩١ .

٧٥) أدموند كنج ، التربية المقارنة منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية ، مرجع سابق ، ص٣٠٨ .

76) Grove, C., Secondary education in the U. S , An Overview for Education From Abroad , Councilon International Education Exchange ,U.S, 1990 , pp .1 –2

٧٧) مجموعة الدراسات اليابانية ، الإصلاح التربوى فى الولايات المتحدة الأمريكية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٨ ، ص ٣٦ .

78) Husin, T. & Postlethwaite, T.N., (Editor in cherif), op . cit , pp , 6539 – 6540 .

٧٩) عبد الله بالقاسم العرفي ، يونس يوسف معلا ، مرجع سابق ، ص٢٥٢ .

٨٠) راجع أيضاً :

ـ محمد منير مرسي ، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص١٦٤

- U.S. Department of Education,Progress of Education in the U.S.OF America 1980 – 81 thorough 1982-83 ,June 1984 , p . 9

٨١) هاني عبد الرحمن صالح ، مرجع سابق ، ص١١٣ .

٨٢) إبراهيم الغمري ، الإدارة دراسة نظرية وتطبيقية ، ط٣، دار الجامعات المصرية ، الإسكندرية ، ١٩٨٢ ، ص١٥٣ .

- Cusick , P.A., the Educational System its nature and logic, Mcgraw – Hill , Inc . , New York , 1992 , pp . 1-6 .

٨٣) زكي محمود هاشم ، الإدارة العلمية ، ط٣ ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ١٩٨١ ، ص٣٤.

٨٤) لتفاصيل أكثر حول هذه التقسيمات راجع :

- إسماعيل الملحم ، ميادين التجديد التربوي وأسلوب تحليل النظم ، مجلة المعلم العربي ، العدد (٤) السنة (٤٤) ، ١٩٩١ ، ص٨٠.
- محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص٢٣٩ .

- Edmund , R . G . & Larry, R. S. , op . cit . , pp . 64 –65 .

٨٥) راجع في ذلك :

- هاني عبد الرحمن صالح ، مرجع سابق ، ص ص ١٢٤ - ١٢٥ .

- توفيق محمد عبد المحسن ، تقييم الأداء مداخل جديدة لعالم جديد ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ص ٨٥ -٨٩ .

٨٦) لمزيد من تفاصيل هذه المكونات ، راجع على سبيل المثال :

- هاني عبد الرحمن صالح ، مرجع سابق ، ص ص ١١٨ ـ ١٢١ .

٨٧) لمعرفة تفاصيل هذه العوامل راجع :

- محمد أحمد الغنام ، التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي نحو استراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية ، مرجع سابق ، ص ١١٥ .

- هاني عبد الرحمن صالح ، الإدارة التربوية بحوث ودراسات ، الجامعة الأردنية ، بدون تاريخ ، ص ٧٦ .

٨٨) توفيق محمد عبد المحسن ، مرجع سابق ، ص ص ٩٢-٩٣ .

٨٩) محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، مرجع سابق ، ص٢٤٩ .

٩٠) عبد الغني عبود ، إدارة التربية في عالم متغير ، مرجع سابق ، ص٨٣ .

٩١) مدني عبد القادر علاقي ، الإدارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية ، ط١ ، دار تهامة ، جدة ، ١٩٨١ ، ص٦٠٣ .

٩٢)لتفاصيل أكثر راجع :

- المجلة العربية للتربية ، ملف العدد ، مدرسة المستقبل ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد ٢٠ العدد ٢ ، ديسمبر ٢٠٠٠ م ، ص ص ٣٨-٣٩ .

٩٣) لتفاصيل أكثر راجع :

- عبد الغني عبود ، مرجع سابق ، ص ص ٨٧- ٩٠ .

- صلاح عبد الحميد مصطفى ، مرجع سابق ، ص ص ١٩٣-١٩٤ .

٩٤) عبد الله بالقاسم العرفي ، يونس يوسف المعلا ، مرجع سابق ، ص٣١٦.

95) Central office of Information , Britiain 1988, An Official Handbook , London . 1988 , p . 164 .

96) Husen, T. & Postlethwaite, T.N., op . cit . , p . 6518 .

97) Warnock, M. , A Common Policy for Eduction , Oxford University Press , 1988 , p .3 .

٩٨) عبد الله عبد الدائم ، التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي استراتيجية تنمية القوى العاملة ، ط٢ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٩١ ، ص٧٤ .

99) Central Office of Information , Britain 1988, op . cit . p , 164 .

100) williams, J. D. , Monitoring school Performance A guide for Educators, the Falmer Press , Washington . D . C . London , 1992 , pp . 15 –16 .

101) Husen , T. & Postlethwaite , T . N . , op . cit . , pp 6521 – 6522 .

١٠٢) لعرفة مزيد من هذه التحديات راجع على سبيل المثال :

- بحوث مؤتمر الإبداع والتجديد في الإدارة العربية في مواجهة تحديدات القرن الحادي والعشرين ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة ، ٢٠٠٠ م .
- المجلة العربية للتربية ، المجلد ٢٠ ، العدد ٢ ، ديسمبر ٢٠٠٠ ص ص ١٨-٢٨ .
- ندوة الإعلام والمعلومات وتحديات القرن الواحد والعشرين ، ٢٤ – ٢٥ ديسمبر ، ١٩٩٥ ، الرياض ، ١٩٩٥ .
- سيروري كالين ، عالم يفيض بسكانه ، عالم المعرفة ، رقم ٢١٣، ترجمة ليلى الجبالي ، الكويت ، سبتمبر١٩٩٦ .

- عبد الدائم ، مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، مرجع سابق ، ص ص١٧-٣٨

- علي السلمي ، الإدارة المصرية في مواجهة الواقع الجديد ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٩٢م .

103) Tapirro, C.S., the Manngement of Quality and its Control , Chapman and Hall, London , New York , 1996, P .2 .

١٠٤) جوزيف جابلونسكي ، تطبيق إدارة الجودة الشاملة نظرة عامة ، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص٢٦ .

١٠٥) إسماعيل محمد دياب ، خطة مقترحة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي ، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي ، ١١ ـ ١٢ مايو ١٩٩٧ ، كلية التجارة جامعة الزقازيق ، بنها، ص٢ .

١٠٦) محمد يسري عثمان ، محمد موسى عثمان ، متطلبات الجودة الشاملة لتطوير مناهج التعليم الفني في مصر ، المرجع السابق ، ص٣٧٩ .

١٠٧) أحمد سعيد درباس ، مرجع سابق ، ص١٥ .

١٠٨) علي السلمي ، إدارة الجودة ومتطلبات التأهل للآيزو ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص٢٤.

١٠٩) لتفاصيل أكثر راجع :

- محمد طعامنة ، إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي ، مجلة أبحاث اليرموك ، المجلد ١٧ ، العدد ١ ، جامعة اليرموك ، مارس ٢٠٠١ ، ص٩٣ .

- جوزيف جابلونسكي ، مرجع سابق ، ص٥٤ .

١١٠) لمعرفة تفاصيل هذه المراحل راجع :

- جابلونسكي ، مرجع سابق ، ص ص٨٢ -٨٩ .

١١١) علي السلمي ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للآيزو ، ص ص ٤١ -٦١ .

١١٢) راجع في ذلك :

- علي السلمي ، المرجع السابق ، ص٣٣ .

- توفيق محمد عبد المحسن ، مرجع سابق ، ص ص ١٥٧ -١٥٩ .

- Federal Quality institute , Federal Total Quality Management Handbook, U.S office of Personnel Management , Washington , D . C , U . S . A , 1990 , P . 8 .

١١٣) فريد زين الدين ، المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية ، بدون ناشر ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٣٩ .

114) Sallis, E. , Total Quality Management in Education , Kogan Page , London - Philadelphia , 1993 . pp . 48 – 49 .

115) Ibid . , p . 62 .

116) Brocka,B.&Brocka,M.S.,Quality Management Implementation the Best Ideas of the master , Richard D.Irwin , Inc – New York , 1992 , pp . 82-83 .

١١٧) فريد زين الدين ، مرجع سابق ، ص٣١ .

118) Brocka, B . & Brocka, M .S . , . op . cit . , p . 61 .

119) Ibid . , pp . 62 – 63 .

120) The National Alliance of Business , Using Quality to Redesign School System , Jossey – Bass Publishers , San Francisco . 1994 . , p . 6 .

١٢١) حسن حسين البيلاوي ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر ، مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن الحادى والعشرين ، ١٠ - ١١ مايو ، ١٩٩٦.

١٢٢) لمعرفة تفاصيل هذه النماذج راجع :

- the National Alliance of Bussiness . op . cit . , pp . 12 – 17 .

١٢٣) لمزيد من التفاصيل حول هذا النموذج راجع :

- أحمد سعيد درباس ، مرجع سابق ، ص ص ٣٠ - ٤٢ .

124) Mesure, E . A ., Similarities and Differences Between Total Quality Management and Reengineering, Educational Planning,vol.12,No. 4 , 2000 ,p.41.

١٢٥) تركي إبراهيم سلطان ، هندسة التغيير الجذري لفن الإدارة المنهجية والتطبيق ، بدون ناشر ، الجيزة ، ١٩٩٦،ص٢٢ .

١٢٦) علي السلمي ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التاهيل للآيزو ، مرجع سابق ، ص٦٨ .

١٢٧) راجع :

- فهد صالح السلطان ، إعادة هندسة العمليات الإدارية نقلة جذرية في مفاهيم وتقنية الإدارة ، ط١ ، ١٩٩٨ ، ص ص ٣٤ - ٣٥ .

- تركي إبراهيم سلطان ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٦ - ١١٣ .

١٢٨) توفيق محمد عبد المحسن ، مرجع سابق ، ص٢١١ .

129) Kliem, M ., The most Fatal Re – Engineering Mistakes, Information strategy Executive's Journal , Summer , 1994 , pp . 21 – 28 .

130) Kim, C . , A Comprehensive Methodology for Bussiness Process Re – engineering , Journal of Computer Information systems , fall 1996 , pp 53 – 57 .

١٣١) لتفاصيل أكثر راجع :

- مصطفى رضا عبد الرحمن ، التنمية البشرية ، سلسلة إصدارات مجلة النهضة الإدارية ، رقم ٩ ، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، طنطا ، ١٩٩٨ ، ص ١٣٩ .

- فهد صالح السلطان ، إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) نقلة جذرية في مفاهيم وتقنية الإدارة ، ط١ ، بدون ناشر ، الرياض ، ١٩٩٨ ، ص ص ٥٦-٥٧ .

١٣٢) يحي عبد الحميد إبراهيم ، محمد رجائي الطحلاوي ، هندرة الجامعات وتنمية الموارد البشرية ، محافظة أسيوط ، مارس ١٩٩٧ ، ص ٣٧ .

133) Reavis, C , A. & Griffith, H . , op . cit . , p . 2 .

– Lipman, P., Restructuring in Context , A case Study of teacher Participation the Dynamics of Ideology , Race , and Power , American Educational Research Journal , Vol . 34 , No . 1 , Spring 1997 , p 4 .

١٣٤) أمين محمد النبوي ، مجتمع ما بعد الحداثة وإعادة هندسة بنية الإدارة المدرسية في الوطن العربي ، مجلة التربية والتنمية ، السنة ٥ ، العدد ١٣ ، ١٩٩٨ ، ص ص ٦٣ _ ٦٥ .

135) Reavis , C . A . & Griffith, H . , op , cit , p . 9 –10 .

١٣٦) لمزيد من التفاصيل حول هذه القضايا راجع :

- White , M., the Japanese Educational challenge A Commitment to children ,the free press, A division of Macmillan , INC ., New York , 1987 , pp . 171 – 174 .

- روبرت ليستما وآخرون ، التعليم في اليابان ، ترجمة سعد عبد الرحمن ، حسين حمدي الطوبجي ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة ، الكويت ، مايو ١٩٨٧ ، ص ص ١٥١ _١٥٢ .

١٣٧) لمزيد من التفصيل حول ما جاء في هذه التقارير راجع :

- محمد عبد القادر حاتم ، التعليم في اليابان الدور الأساسي للنهضة اليابانية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ص ١٣٥ _ ١٥٣ .

- Husen ,T . & Postlethwaite, T . N., (Editors in Chief) , the international Encyclopedia of Education, 2 nd Edition, vol . 6, Elsevier LTD. ,U. K. 1994 , P . 3085 .

138) Lee, W . O., The Search for Exellence and Relevance in Education: Lessons Form Japan's Fourth Educational ; Reform Proposal , British Journal of Educational Studies , Vol . XXXIX No . 1 February 1991 , pp . 25 – 26 .

١٣٩) لمزيد من التفصيل حول هذا التقرير راجع :

- Alkin , M . C. , (Editor in Chief) op . cit . , pp .1470 – 1471 .

- اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣ ، أمة معرضة للخطر ، ترجمة ، يوسف عبد المعطي ، دار الصحوة ، القاهرة ، ١٩٨٦ .

١٤٠) لمزيد من التفاصيل حول هذا التقرير راجع :

- Bush , G. , America 2000 , An Educational Strategy , U.S . Department of Education , Washington , 1991 .

١٤١) نجدة إبراهيم سليمان ، مرجع سابق ، ص٢٨٩ .

١٤٢) من أمثلة هذه الدراسات :

- Newman, F .M. & Others, op .cit ., pp 41 –71 .

- Leithwood , K. , Leadership for School Re-structuring , Educational Administration Quarterly , vol . 30 , No . 4 , Nov – 1994 , pp , 498 – 518 .

- Lee , V . E. & Smith , J. B., Effects of High School Restructuring and Size an early Gains in Achievement and Engagement , Sociology of Education , Vol . 68 , No . 4 , October 1995 , pp . 241 – 269 .

- Louis, K . S ., Teacher's Professional Community in Restructuring Schools , American Educational Research Journal , vol . 33 , No .4 , winter , 1996 , pp , 757 – 798 .

١٤٣) لمزيد من التفاصيل حول هذه التجربة راجع :

– Berres, M. S . & Others , (Editors) , Creating Tomorrow's School Today , Stories of Inclusion , Change and Renewal , Special Education Series , Teacher College Oress , Columbia University, New York , 1996 , pp . 66-96

144) Ibid. , pp . 97 – 129 .

145) Ibid ., pp . 130 – 187 .

١٤٦) محمد سيف الدين فهمي ،حسن عبد المالك محمود ، تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية ، ط١ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٣ ، ص٢٠٥ .

١٤٧) وليد هوانه ، علي تقي ، مدخل إلى الإدارة التربوية ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩٤ ، ص ص ١٢٢-١٢٣ .

148) Longenecker, J.G. & Pringle, C . D ., op. Cit ., p . 118 .

149) Knezevich, S . J., Administration of Public Education A Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Institution , 4th . Edition , Harper and Row Publisher , New York , 1984 , p . 152 .

١٥٠) راجع :

ـ توفيق محمد عبد المحسن ، مرجع سابق ، ص ٩٧ .

- Odiorne, G . , Management by Objectives ; New York , Pitman , 1969 , pp . 175 – 176 .

151) Humble, J . , How To Manage by objectives ,New York , AMACOM ,1973,P. 4

152) Albrecht, K. , Successful Management by Objectives , An Actional Manual , Englewood Cliffs , Prentic – Hall , 1978 , p . 20 .

١٥٣) ماريون ، إي ، هاينز ، إدارة الأداء دليل شامل للإشراف الفعال ، ترجمة محمود مرسي ، ، زهير الصباغ ، معهد الإدارة العامة ، الرياض ، ١٩٨٨ ، ص١٠٨ .

١٥٤) محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، مرجع سابق ، ص١٢٣.

١٥٥) لمعرفة تفاصيل هذه الخطوات راجع :

ـ علي السلمي ، الإدارة بالأهداف طريق المدير المتفوق ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٩ ص ٩٣ ـ١٢٢ .

١٥٦) لمعرفة تفاصيل هذه الخطوات راجع :

ـ محمد حسن العمايره ، مبادئ الإدارة المدرسية ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩ ، ص ص ١٥٦ ـ ١٦٣ .

- ماريون إي هاينز ، مرجع سابق ، ص ص ١١٠ ـ ١١١ .

١٥٧) المرجع السابق ، ص ص ١٠٨ ـ١٠٩ .

١٥٨) راجع في ذلك :

- توفيق محمد عبد المحسن ، مرجع سابق ، ص ص ٩٩ ـ ١٠١ .

ـ سامية محمد فهمي ، الإدارة في المؤسسات الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، بدون تاريخ ، ص١٥ .

- محمد حسن العمايرة ، مرجع سابق ، ص ص ١٦٤ _ ١٦٩ .

159) Knezevich, S.J., op . cit ., p . 154 .

١٦٠) أحمد إسماعيل حجي ، الإدارة التعليمية والمدرسية ، دار النهضة العربية ، القاهرة، ١٩٩٤ ، ص٢٨ .

١٦١) عرفات عبد العزيز سليمان ، بيومي محمد ضحاوي ، مرجع سابق ، ص ص ٣٧١ _ ٣٧٢

١٦٢) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم في عصر محمد علي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٣٨ ، ص ص ١٠٦ _ ١٠٧ .

١٦٣) أحمد إسماعيل حجي ، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ص١٣٢-١٣٣ .

١٦٤) راجع في ذلك :

- المركز القومي للبحوث التربوية ، الإدارة التربوية في ج م ع ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ، ١٩٨٧، ٢-٣٢.

- محمد منير مرسي ، التعليم العام في البلاد العربية ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص٢٩٢ .

١٦٥) راجع في ذلك :

- سيد إبراهيم الجيار ، تاريخ التعليم الحديث وأبعاده الثقافية ، ط٢ ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص١٤٣.

- محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص٢٩٣ .

١٦٦) شاكر محمد فتحي ، إصلاح الإدارة التعليمية في مصر في ضوء مقومات الفكر الإداري المعاصر دراسة تحليلية ، دراسات تربوية ، العدد ١٥ ، نوفمبر ١٩٨٨ ، ص٢٧٧ .

١٦٧) المركز القومي للبحوث التربوية ، مرجع سابق ، ص ص ٧١ _ ٧٣ .

١٦٨) سيد إبراهيم الجيار ، مرجع سابق ، ص١٨١ .

١٦٩) أحمد إسماعيل حجي ، مرجع سابق ، ١٣٦ .

١٧٠) راجع في ذلك :

- حسن الفقي ، التاريخ الثقافي للتعليم في مصر ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ص١٨٣-١٨٤

- سعيد إسماعيل علي ، تاريخ التربية والتعليم في مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ص٥١٦-٥٢١

١٧١) لمعرفة تفاصيل هذه المحاولة راجع :

ـ المركز القومي للبحوث التربوية، مرجع سابق ، ص ص١٨٠ ـ١٩٢.

١٧٢) نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مقدمة في التربية المقارنة ، مطبعة الحضارة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٧، ص ص ٣٥٦ ـ ٣٦٦ .

١٧٣) شاكر محمد فتحي ، مرجع سابق ، ص ص ٢٨٠ ـ ٢٨١ .

١٧٤) لتفاصيل أكثر راجع :

- ج ع م ، وزارة العدل ، قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة بالقانون رقم ١٢٤ ، لسنة ١٩٦٠ ، ج ع م ، النشرة التشريعية ، العدد ٣ ، ١٩٦٠ .

ـ المركز القومي للبحوث التربوية، مرجع سابق ، ص ص١٩٤ ـ٢١٧.

١٧٥) صلاح الدين جوهر ، مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم العام ، ط٢ ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ص ٨٣ ـ ٨٤ .

١٧٦) ج.م.ع ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، تطوير التعليم في ج.م.ع ، ١٩٩٤-١٩٩٦، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ص ٢٠-٢١ .

١٧٧) لتفاصيل أكثر حول هذا المجالس راجع :

- وزارة التربيـة والتعليـم ، قـرار وزاري رقـم ٥٢٣ لعـام ١٩٨١ ، والملحق بقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، ط٣ ، الهيئة العامـة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، مادة(٢) .

- المركز القومي للبحوث التربوية ، الإدارة العامة للتوثيق والمعلومات، تطور نظم وأساليب الإدارة التعليميـة من سنة ١٨٨٢ وحتى الوقت الحاضر دراسة توثيقية ، القاهرة، ١٩٨٥م ، ص ص ١٧٢ ـ ١٧٤.

١٧٨) لتفاصيل أكثر راجع :

ـ ج.م.ع ، وزارة التربيـة والتعليـم ، تطويـر التعليـم فـي مصـر سياسـته واستراتيجيته وخطة تنفيذه ، ١٩٨٩ ، ص ص ٥٣- ٥٦ .

١٧٩) لتفاصيل أكثر راجع :

ـ أحمد إسماعيل حجي ، الإدارة التعليميـة والمدرسية ، مرجـع سـابق ، ص ص ١٥٢-١٥٤

١٨٠) عرفـات عبد العزيز سليمان ، استراتيجية الإدارة فـي التعليـم دراسـة تحليليـة مقارنـة ، ط٢ ، الأنجلو المصريـة ، القـاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ص ١٧٦ ـ ١٧٧ .

١٨١) ج.م.ع ، قانون الحكم المحلي رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ ومذكرته الإيضاحيـة ولائحته التنفيذية ، ط٥ ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٨٧ ، مادة(٢٥) ، (٢٦) .

١٨٢) ج.م.ع ، القـانون رقـم ١٣٩ لسـنة ١٩٨١ ، مرجـع سـابق ، المـواد : (٢،٥،٧،١١) .

١٨٣) ج.م.ع ، المركز القومي للبحـوث التربويـة والتنميـة ، تطـور التعليـم فـي ج.م.ع ، ١٩٩٤ ـ ١٩٩٦ ، مرجع سابق ، ص ص ٢١ ـ٢٣ .

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة البحوث التربوية ، الإدارة التربوية في ج.م.ع ، إعداد المركز القومي للبحوث التربوية ، تونس ، ١٩٨٧ ، ص ص ٢٣٧ ـ٢٣٩ .

١٨٤) المركز القومي للبحوث التربوية ، الإدارة العامة للتوثيق والمعلومات ، مرجع سابق ، ص٢٩٧ .

١٨٥) المرجع السابق ، ص٢٩٨ .

١٨٦) لمعرفة التفاصيل حول تصنيف هذه الإدارات راجع :

- القرار الوزاري رقم ١٤٣ بتاريخ ١٩٩٧/٤/٢٦ ، بشأن تحديد مستويات وإنشاء الإدارات التعليمية بوحدات الإدارة المحلية .

- القرار الوزاري رقم ١٧٩ ، بتاريخ ١٩٩٩/٥/٢ ، بشأن تحديد مستويات وإنشاء الإدارات التعليمية بوحدات الإدارة المحلية .

١٨٧) لتفاصيل أكثر راجع :

ـ المركز القومي للبحوث التربوية ، الإدارة العامة للتوثيق والمعلومات، مرجع سابق ، ص ص ١٧٥ ـ ١٧٧.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة البحوث ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤٥ ـ ٢٤٧ .

١٨٨) ج.م.ع ، قانون نظام الحكم المحلي رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ ، مرجع سابق ، المواد (٤٥ ، ٥٦ ، ٦٣ ، ٦٤) .

١٨٩) المرجع السابق ، القرار الوزاري رقم ٧٠٧ لعام ١٩٧٩ ، والخاص باللائحة التنفيذية لقانون نظام الحكم المحلي ، مادة (٥) .

١٩٠) ج.م.ع ، وزير التعليم ، قرار وزاري رقم ١٢٠ بتاريخ ١٩٨٩/٥/٣٠ بشأن تحديد مسئوليات مديري ونظار ووكلاء المدارس بالمراحل المختلفة، مادة (١) .

١٩١) المرجع السابق ، مادة (٣) .

١٩٢) المرجع السابق ، مادة (٤) .

١٩٣) لمزيد من التفاصيل راجع :

- ج.م.ع ، وزير التعليم ، القرار الوزارى رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٨ ، مادة(٩) .

- ج.م.ع ، وزير التعليم ، القرار الوزارى رقم ١٧٩ لسنة ١٩٨٨ ، مادة (١) .

- وزارة التربية والتعليم ، توجيهات إدارة الخطة والتنظيم المدرسى عام ١٩٩٤/٩٣ ، ص ٤ - ٥ .

١٩٤) لمزيد من التفاصيل راجع :

- النشرة العامة رقم ١١٥ بتاريخ ١٩٧٩/١٠/٢٧ ، بشأن اختصاصات وكيل المدرسة الابتدائية والمدرس الأول بها .

- ج.م.ع ، وزير التعليم، القرار الوزارى رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٨ ، مادة(٩) .

- ج.م.ع ، وزير التعليم ، القرار الوزارى رقم ١٧٩ لسنة ١٩٨٨ ، مادة (١) .

- وزارة التربية والتعليم ، توجيهات إدارة الخطة والتنظيم المدرسى عام ، ١٩٩٤/٩٣ ، ص ص ٤،٥ .

١٩٥) لمزيد من التفاصيل راجع :

- حسن مصطفى وأخرون ،إتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ص ٧٩ - ٨٣ .

- عرفات عبد العزيز سليمان ، استراتيجية الإدارة فى التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ٣٩٣ - ٤٠٠ .

١٩٦) لمزيد من التفاصيل راجع :

- النشرة العامة رقم ١١٥ لسنة ١٩٧٩ ، مرجع سابق .

- حسن مصطفى وآخرون ، مرجع سابق .

- عرفات عبد العزيز سليمان ، مرجع سابق .

١٩٧) ج.م.ع ، وزارة العدل ، القرار الوزاري رقم ١٦٦ لعام ١٩٧٢ بشأن تشكيل مجلس إدارة المدرسة الابتدائية وتحديد اختصاصاته ، النشرة التشريعية ، العدد(١٠) ، أكتوبر ١٩٧٢ .

١٩٨) راجع في ذلك :

- ج.م.ع ، وزارة العدل ، القرار الوزاري رقم ١٢ لعام ١٩٦٩ بشأن تشكيل لجنة استشارية لإدارة المدرسة الإعدادية والثانوية وتحديد اختصاصاتها ، النشرة التشريعية العدد (٣) مارس ١٩٦٩ .

- ج.م.ع ، وزارة العدل ، القرار الوزاري رقم ٦١ لعام ١٩٧٨ بشأن تشكيل مجلس إدارة المدرسة الإعدادية والثانوية ، النشرة التشريعية العدد(٣) ، مارس ١٩٧٨.

١٩٩) لمعرفة هذه الاختصاصات راجع :

- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (٥) بتاريخ ١٩٩٣/١/١٣ بشأن مجالس الآباء والمعلمين ، مادة(١٨) .

٢٠٠) جمال حمدان ، شخصية مصر دراسة في عبقرية المكان ، الجزء٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٥٣٩ .

٢٠١) ج.م.ع ، قانون نظام الحكم المحلي رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ ، مرجع سابق.

٢٠٢) فاخر أحمد فريد علي ، الإدارة العربية والمصرية ونظام إدارة الجودة الشاملة ، مؤتمر الإبداع والتجديد في الإدارة العربية في مواجهة تحديات

القرن الحادى والعشرين ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، ٦ ـ٨ نوفمبر ٢٠٠٠ ، ص ص ١٢ ـ١٣ .

٢٠٣) عزه صبحي عبد المنعم وآخرون ، تنمية الإبداع والابتكاري لدى المواطن العربي ، المؤتمر السابق ، ص١٤ .

٢٠٤) وليم عبيد ، المشروع القومي للتعليم استراتيجية تطوير التعليم ١٩٨٧ ـ ١٩٩٠ ، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ص ٢٠ ـ٢١ .

٢٠٥) أحمد إسماعيل حجي ، الإدارة التعليمية والمدرسية ، مرجع سابق ، ص٤٦٠ .

٢٠٦) صلاح الدين جوهر ، مرجع سابق ، ص٢٤٣ .