جامعة دالي إبراهيم - الجزائر -
كلية العلوم السياسية والإعلام
قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية

التخطيط الإستراتيجي المدرسي في ظل قانون المدارس الخاصة في الجزائر (2003-2008)

(دراسة حالة المدرسة العلمية الجديدة الخاصة)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في قسم العلوم السّياسية والعلاقات الدولية،

تخصص: تنظيم سياسي وإداري

إعداد الطالب:
شريفي ياسين

إشراف الأستاذ:
د/ سرير عبد الله رابح

ديسمبر 2010

مقدمة

تمرّ المنظومة التربوية الجزائرية بفترات عصيبة وتحديات جسيمة، كانت نتيجة ترسبات ثقيلة خلفها الاحتلال الفرنسي للجزائر خاصة في المجالين الثقافي والتربوي، كما أنّها تواجه حاليا أزمات عدّة في ظلّ التحولات الحاسمة المتسارعة في النظام العالمي إضافة إلى تبعات العولمة في شتى المجالات، ومن أجل تنشئة المواطن الصالح الذي يقيم الحضارة ويحرك عجلة التنمية، عمدت أغلب الحكومات الجزائرية إلى المنظومة التربوية بغية إصلاحها وتطويرها حتى تساير هذه التغيرات والمستجدات من أجل إقامة الحكم الراشد والتنمية المستدامة وتجسيد مفاهيمهما واقعا، إلاّ أنّ أغلب هذه الإصلاحات لم تحقّق التغيير والتطوّر المنشودين، خاصة الإصلاحات الأخيرة التي شرع في تطبيقها منذ عام 2003، والتي تجلت بوادر فشلها في كثرة الإضرابات، وتذمر الأسرة التربوية والأولياء على حد سواء، ومردّ ذلك أساسا إلى أن النظام التربوي في الجزائر بقي لحد كبير رهن التقلّبات السياسيّة والإيديولوجيّة لصانعي القرار السياسيّ أو التربويّ، وعدم وجود إجماع أو اتفاق حول هوية الفرد المراد بناؤه، إضافة إلى أن تجسيد هذه الإصلاحات يتم في الكثير من الأحيان بطريقة فوضوية دونما منهج علمي دقيق، أو إستراتيجية مستقبلية واضحة، وقد تجلى هذا في إقرار بعض الإصلاحات التي تم العدول عنها سريعا، أو اعتماد بعض المقررات وطبع الآلاف منها ثم رفعها من الأسواق لسبب أو لآخر، بالإضافة إلى غياب مرجعية واضحة في صياغة أهداف المنظومة التربوية الجزائرية ومناهجها، كل هذه الأسباب وغيرها جعلت المنظومة التربوية الجزائرية تتخبط يمينا وشمالا، وتستورد التجارب والمناهج على غير هدى وبصيرة حسبها أنها تساير التغيرات وتعتمد آخر النظريات، مما جعلها في الأخير غير قادرة على القيام بدورها الحيوي والاستراتيجي في النهضة الحقيقية للدولة، بينما نجد في المقابل دولا أخرى استطاعت أن تحقق أكبر الانجازات في ظروف قاسية وأزمنة قياسية، ويعزى هذا أساسا إلى الاهتمام الجاد والواعي بالقطاع التربويّ والتعليميّ الذي هو أهمّ مداخل التغيير وأنجعها، إذ لا تتجلّى أهميّة هذا القطاع على المدى القريب أو المتوسط فحسب وإنما تظهر أساسا على المدى البعيد، ذلك أنّ العمليّة التربويّة لا تؤتي أكلها إلا بعد الفترة التي يمضيها الفرد تلميذا فطالبا، إلى أن يخوض غمار الحياة العمليّة ويصبح قادرا على الإنتاج والعطاء، أي بعبارة أخرى يمكن القول إنّ البعد الاستراتيجي هو الصفة المميّزة للمجال التربويّ والتعليميّ، وهو الكفيل بتطوير الدولة في مختلف جوانبها باعتباره أداة ووسيلة فعالة لتوجيه الأفراد من خلال النظام التعليمي والتربوي لتحقيق الأهداف البعيدة للنظام السياسي من أجل تحقيق التنمية المستدامة، من خلال تخطيط محكم يتولى عملية تنشئة الأفراد ليتولوا مسؤولياتهم المستقبلية بكفاءة ومسؤولية، كما يمكن أن يستغل هذا المدخل نفسه ويصبح من أفتك الوسائل التي تهدد هوية الدولة واستمرارية حضارتها وخصوصياتها إذا ما تركت خارج سيطرة الدولة ورقابتها، وهذا الخطر هو الذي كان يهدد مستقبل المنظومة التربوية الجزائرية والثوابت الوطنية لما اقتحم بعض الخواص ميدان التربية

والتعليم لأزيد من عقد من الزمن خارج رقابة الدولة منذ بداية التسعينيات من القرن الماضي قبل إقرار قانون مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وضوابط نشاطها، وآليات الرقابة عليها، حيث حاولت الدولة من خلال هذا القانون الذي تزامن مع إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة، أن تفرض سيطرتها على هذا النوع من التعليم وأن توجهه تبعا لأهداف المنظومة التربوية الجزائرية، لكن الإشكال الذي بقي مطروحا لحد اللحظة هو عن مدى قدرة هذه التشريعات التربوية الجديدة على ضبط نشاط التعليم الخاص على المدى الاستراتيجي، حتى لا يحيد عن أهداف المنظومة التربوية الجزائرية، فهل استطاع هذا التشريع أن يحول دون وجود مخططات إستراتيجية لهذه المدارس خارج نطاق أهداف المنظومة التربوية الجزائرية وثوابت الدولة، أم أن هذا التشريع لا يزال قاصرا عن ذلك؟ فمن خلال دراستي لحالة المدرسة العلمية الجديدة الخاصة المعتمدة في الجزائر، والتي تعمل وفق خطة إستراتيجية، سأحاول بحث هذا الإشكال من الناحيتين التنظيرية والعملية.

ولا بد من الإشارة بداية إلى أنّ نشأة التخطيط الاستراتيجي كانت في الميادين العسكريّة والأمنيّة، ونظرا لأهميّته وفاعليّته فقد اتسع مجال استخدامه ليشمل مختلف المجالات الاقتصادية والمدنيّة الأخرى، وصولا إلى الميدان التربوي في أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات، وهذا عقب الأزمات التي عاشتها دول غرب أوربا وأمريكا الشمالية، والتي أثّرت سلبا على التحصيل المدرسيّ والأداء التربويّ، وقد تجلّت تداعياتها في إخفاقات طلبة هذه الدول في المسابقات الدوليّة خاصّة أمام طلبة دول شرق آسيا، ممّا دفع الحكومات إلى إعطاء إدارات المدارس مجالا واسعا من التصرف واللامركزية، لكن في ظلّ مواصفات محدّدة للمنهج الوطني، إضافة إلى خضوعها للمساءلة في جانب تحسين التعليم والتعلّم والأداء، فكانت هذه الحريّة واللامركزيّة أرضا خصبة لتبلور مفهوم التخطيط الاستراتيجي في الميدان التربوي.

ومع أهمية هذه الأداة التي انتقلت إلى الميدان التربوي حديثا، إلا أننا نكاد نجزم على غيابها في المنظومة التربوية الجزائرية إلى أمد ليس بالبعيد، أو على غيابها كلّية على مستوى المدارس العامة والخاصة على السواء، ذلك أن التخطيط التربويّ التقليديّ الذي كان سائدا في الجزائر يعتمد على المركزيّة الخانقة في كل صغيرة وكبيرة، سواء على المدى القريب أم المتوسّط، أما المدى الاستراتيجي —إن وجد- فإنه يذوب في المستويات التنفيذية على مستوى المدارس التي لها نطاق جدّ ضيّق من التصرّف والحرية في التعامل سواء مع المناهج أو البرامج، أو مع الموارد المادية والبشرية المتاحة، لكن الأمر أصبح مختلفا نوعا ما بعد ظهور قانون المدارس الخاصة ودفتر الشروط المتضمّن للضوابط المحددة لنطاق تصرّف هذه المدارس ومجال تحرّكها، مما جعل وضع خطط إستراتيجيّة لهذه المدارس ممكنا ضمن نطاق التحرّك الممنوح لها أو حتى خارجه، ليس من الناحية المادية فحسب بل وحتى من الوجهة القيمية والتغييرية داخل

المجتمع، ولابد من الإقرار أن التخطيط الاستراتيجي في حقل العلوم الإنسانية عامة من الصعوبة بمكان حتى إنه ليبدو من الوهلة الأولى مستحيلا بالنظر إلى الارتفاع النسبي للاضطراب وعدم الاستقرار في هذا المجال، مما يصعب عملية الإسقاطات الخطية المستقبلية أو التنبؤ بالمسارات، هذا إضافة إلى تشابك العلاقات والفواعل في ظلّ العولمة، وتطوّر الاتصال وتكنولوجيا المعلومات.

والمدرسة العلمية الجديدة -حالة الدراسة المختارة- مؤسسة خاصة غير ربحية، تهدف إلى الإسهام في تغيير ما بالأمة الجزائرية والإسلامية من مدخل التربية والتعليم، وهي من بين أولى المدارس الخاصة المعتمدة في الجزائر، فقد تأسّست سنة 2003 ووضعت لها منحى إستراتيجيّا يمتدّ إلى غاية 2013، يبتدئ من مرحلة الأنموذج، ثم المحلية فالوطنيّة، وانتهاء بالعالمية، ولقد قطعت أشواطا هامة منها، كما كان لهذا المخطط عظيم الأثر في توجيه نشاطها وزيادة فعاليتها، فإلى أيّ مدى تمكنت هذه المدرسة – كحالة عن المدارس الخاصة- من الالتزام بخطّتها الاستراتيجية من الناحيتين النظرية والعملية خاصّة في ظلّ قانون المدارس الخاصة الحالي، وما يميّز البيئة التربوية الجزائرية؟ وهل ترقى هذه التجربة لكي تقدم بديلا للنظام التربوي الجزائري في منهج تغيير واقع المنظومة التربوية وزيادة فعاليتها؟

أولا : أهمية الموضوع

يكتسي هذا البحث أهميته انطلاقا من الدور الحيوي لقطاع التربية والتعليم في بناء المواطن الصالح من جهة، وأهمية التخطيط الاستراتيجي كآلية هامة في ذلك من جهة أخرى، وهذا بالنظر إلى السمة الاستراتيجية التي تصبغ العمل التربوي ذاته، وتتجلّى أهمية التخطيط الاستراتيجي عموما في التوجيه الأمثل للطاقة والموارد المتاحة، وهذا من خلال شحذ الهمم وتوجيه الجهود من أجل بلوغ الأهداف الاستراتيجية بأقرب الطرق وأيسرها، مع اقتناص الفرص واستغلال نقاط القوّة وتجنّب المخاطر والمهالك، والاستعداد للأزمات قبل حدوثها، وهذا إن على مستوى الأفراد أو المنظمات، وحتى الهيئات والحكومات، فقد قال مهندس النهضة الماليزيّة – الدكتور محمد مهاتير – في كتابه "صوت آسيا": إنّ الدول التي لا تعرف إلى أين تسير لا تحقق الكثير في أغلب الأحيان".

وكما يقول بويزوت BOISOT :"يعدّ التوجّه الاستراتيجي للمنظمة بمثابة اجتياز لمساحات مليئة بالزخم المتناثر والمتفاعل من المؤثّرات والعوامل والاستراتيجيات، موجّها بالحدس والفهم الكلّي، مما يؤدّي إلى انبعاث مجموعة من موجّهات العمل التي تهدي المدرسة إلى غايتها الصحيحة، وتبلّغها ما قد يبدو للوهلة الأولى أنه يتعذّر بلوغه من أهداف".

كما تكمن أهمية هذا الموضوع أيضا في التعرف على مدى قدرة التشريعات التربوية الحالية على

ضبط نشاط مؤسسات التربية والتعليم الخاصة بحيث تبقى أهدافها القريبة والبعيدة وخططها الاستراتيجية –إن وجدت- ضمن غايات المنظومة التربوية الجزائرية وأهدافها، كما تمكننا هذه الدراسة من التعرف على مدى نجاعة هذه التشريعات والأجهزة المسخرة لرقابة تنفيذها في الكشف عن المؤسسات التي تتعارض أهدافها مع التوجهات الأساسية للمنظومة التربوية الجزائرية.

ثانيا : دوافع اختيار الموضوع

أ- الدوافع الذاتية

- الرغبة في التكوين والتعمّق في التخطيط الاستراتيجي وآلياته لاستثماره ومحاولة توظيفه على المستوى الشخصي بداية، ووصولا إلى مستويات ومؤسسات أكثر تعقيدا.

- تقييم مسار المدرسة العلمية الجديدة في إطار خطتها الاستراتيجية، ومحاولة رصد الفجوات الموجودة سواء في صياغة الخطة نفسها، أو في طرق تجسيدها ومتابعتها، وهذا من أجل التحسين والتطوير كوني أحد أطراف طاقمها، وكون هذا البحث يندرج ضمن منهج بحوث الفعل الذي تعتمده المدرسة لتطوير أدائها وتحسينه.

- المساهمة في نشر هذه التجربة الفتية من أجل نقدها وتمحيصها من طرف ذوي الاختصاص، وتقديمها لكلّ من يرغب في الاستفادة منها لتطوير واقع التربية والتعليم في بلادنا.

- توجيه اهتمام الطلبة والباحثين إلى تطوير آليات التخطيط الاستراتيجي وتوظيفها في هذا المجال الحساس (التربويّ)، من أجل المساهمة في تطوير الأمّة وتغيير ما بها، بعيدا عن الترقيع والارتجال.

ب- الدوافع الموضوعية

- إن التعليم إضافة إلى كونه من أهمّ عناصر التغيير الاستراتيجي في المجتمع، إلا أنه يبقى محدود الفاعلية في ظلّ غياب التوجه والتخطيط الاستراتيجي.

- عملية التخطيط الاستراتيجي تعتمد على استغلال بعض السنن الكونية عامة، وعلى بعض الثوابت في النظام المتغير لسيرورة الحياة، ومن خلال هذه الدراسة سنحاول الكشف عن بعض العوامل المتحكمة والمؤثرة في الظواهر السياسية والاجتماعية بغية استغلالها وتوظيفها في تحقيق الأهداف

الاستراتيجية بأقرب الطرق وأيسرها، اعتمادا على الموارد المادية والبشرية المتاحة، والتوجيه الأمثل للطاقة، في أهمّ مداخل التغيير وأنجعها وأدومها فاعلية ألا وهو مدخل التربية والتعليم.

- الوقوف على بعض أوجه القصور في التشريع التربوي أو النظام الرقابي على عمل المدارس الخاصة، والتي يمكن أن تستغلّ على حساب قيم المجتمع الجزائري ومبادئه من بعض المدارس، مما يشكل في الأخير خطرا على هوية الجيل الناشئ على المدى البعيد.

ثالثا : الدراسات السابقة

إنّ أغلب الدراسات التي اطّلعت عليها تتناول التخطيط الاستراتيجي من مدخل إدارة الأعمال، وقليلة تلك التي تتناوله بمنظور عامّ كلّيّ أو من المدخل التربوي نظرا لجدة هذه اللآلية فيه كما أسلفنا، إلاّ أنّ أهمّ مرجع في الموضوع هو كتاب للأستاذ الدكتور: محمد عبد الخالق مدبولي عنوانه: التخطيط المدرسي الاستراتيجي، (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب،ط1، 2001)، وقد تناول هذا الكتاب المفاهيم الرئيسة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي، إضافة إلى نشأته وتطوره وتبلور أفكاره من خلال حركتي: فاعلية المدرسة، وتحسين المدرسة، واللتان ظهرتا بإنجلترا في أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات، ثم عرج الأستاذ للحديث عن الخطة الاستراتيجية المدرسية من إطارها النظريّ، ثم تطرّق إلى الجانب التنظيمي للمدرسة وطريقة تكييفه بما يخدم الخطة الاستراتيجية.

هذا مع الإشارة إلى أن المؤلّف نفسه أقرّ في مقدمته إلى أن دراسته هذه من أولى الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع في الوطن العربي، ويلاحظ هذا من خلال مراجعه التي اعتمدها حيث إنها كلها مراجع أجنبية باللغة الإنجليزية، وهذا ما صعّب عليّ نوعا ما هذه الدراسة خاصة من حيث الحصول على المصادر، إلا أني تمكنت بفضل الله أن أتحصل على ست مصادر أجنبية باللغة الإنجليزية مباشرة من إنجلترا متخصصة في هذا المجال أي مختلف الجوانب المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وهي التي نظّرت له في بيئة نشأته، خاصة كتب كل من "Davies" و"Ellison " المتخصصة في نظريات التخطيط الاستراتيجي المدرسي وآلياتها العملية، إضافة إلى كتاب لبير دالان "Dalin,P" تناول فيه الخلفية النظرية التي أسست لظهور حركة تحسين المدرسة في بريطانيا، ومختلف الاستراتيجيات التي تتبعها لتحقيق أهدافها، وكتاب لصونيا بلاندفورد "Sonia blandford"، تطرقت فيه إلى الحركة الأخرى التي ظهرت في بريطانيا في فترة التسعينات والتي تبلورت فيها آليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي، ويتعلق الأمر بحركة فاعلية المدرسة، ومصدر آخر في غاية الأهمية حول إدارة التغيير لكوتر، ولا أدعي

أنني تمكنت من استغلال هذه المصادر أحسن استغلال في هذا البحث، حيث إن الاستفادة القصوى منها تحتاج إلى التمكن الجيد من اللغة الإنجليزية، وتوفر متسع من الوقت لتمحيصها وهذا ما أفتقر إليه حاليا.

والقيمة المضافة لهذه الدراسة في مجال البحث العلمي تتمثل بالخصوص في الناحية العملية للتخطيط الاستراتيجي على المستوى المدرسي في ظل التشريع التربوي الجزائري، والتي تكمن أهمية دراستها في نقطتين رئيستين إحداهما نظرية، والأخرى تطبيقية، فأما النظرية فتتعلق بإشكالية القدرة على التوفيق بين المنحى أو التوجّه الاستراتيجي من جهة، وبين الخطط التنفيذية والتحديات الآنية من جهة أخرى، على مستوى المؤسسة القاعدية في النظام التربوي وهي المدرسة، وأما القضية العملية والتي ستكون إسهاما جديدا في اعتقادي وحسب اطلاعي فتكمن في التعرف على مدى إمكانية تنفيذ خطة إستراتيجيّة في ظلّ قانون المدارس الخاصة الحالي. وضمن متغيرات البيئة التربوية الجزائرية، وهذا عن طريق الدراسة التحليلية لقانون مؤسسات التربية والتعليم الخاصة كمدخل قانوني، ومن خلال دراسة حالة المدرسة العلمية الجديدة الخاصة كمدخل تطبيقي، لنتعرف من خلال ذلك كله على مدى إمكانية تطبيق آليات التخطيط الاستراتيجي ضمن البيئة التربوية الجزائرية، وكذا الوقوف على الثغرات التي يمكن أن تستغل على المدى البعيد خارج أهداف المنظومة التربوية الجزائرية، إضافة إلى اقتراح بعض الحلول لتداركها.

رابعا : الإشكالية

انطلاقا من الإصلاحات التربوية التي شرع فيها منذ سنة 2003، والتي تضمنت في أهم بنودها فتح المجال للخواص من أجل إنشاء مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في إطار المناهج والمقررات الوطنية، وفي ظل التشريعات التربوية والأنظمة الرقابية المحددة لنشاطها، وبالنظر إلى أهمية المجال التربوي وخطورة إمكانية استغلاله على حساب قيم الدولة والثوابت الوطنية من طرف القطاع الخاص، سأحاول من خلال هذا البحث الإجابة على الإشكالية التالية:

إلى أي مدى يمكن لمدرسة خاصة أن تلتزم بخطة إستراتيجيّة في ظلّ قانون المدارس الخاصة الحالي في الجزائر؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات الفرعية:

- ما هي آليات التخطيط الاستراتيجي ؟ وهل يمكن توظيفها في الحقل التربويّ ؟
- هل آليات التخطيط الاستراتيجي من المرونة بمكان حيث تستطيع التكيف مع تغيرات

البيئتين الداخلية والخارجية ؟

- كيف يمكن متابعة مسار المدرسة وتقييمه وفق خطتها الاستراتيجية ؟
- هل التشريعات الحالية المنظِّمة لنشاط التعليم الخاص في الجزائر كفيلة باحتوائه وتوجيهه نحو تعزيز الانتماء الوطني، وتنشئة الأفراد على القيم والثوابت الجزائرية؟ أم أن به ثغرات يمكن أن تستغل على حساب أهداف المنظومة التربوية الجزائرية؟
- ما هو نطاق التصرّف الممنوح للمدارس في قانون المدارس الخاصة ؟

خامسا : حدود الإشكالية

أ- الإطار الزمني:

يتناول هذا البحث إشكالية التخطيط الاستراتيجي على مستوى مؤسسات التربية والتعليم الخاصة،[1] والتي سمح بإنشائها في إطار إصلاحات المنظومة التربوية، والتي شرع في تجسيدها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، وهي نفس السنة التي بدأت فيها المدرسة العلمية نشاطها وفق خطة إستراتيجية، ولقد سمح بإنشاء هذه المدارس بالأمرية الرئاسية رقم 03-09 المؤرخة في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق لـــ 13 أوت 2003، المتمم والمعدل لأمرية 76-35 الصادرة في 16 أفريل 1976 وبالتالي فإن موضوع دراستنا يتعلق بالفترة التي شرع فيها بتطبيق الإصلاحات التربوية، أي من عام 2003 إلى نهاية الموسم الدراسي 2008-2009 .

ب- الإطار المكاني:

أنجزت هذه الدراسة ضمن حدود التشريع التربوي الجزائري، وضمن ما يميز بيئتها التربوية، خاصة في الجانب المتعلق بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة، ليس في منطقة بذاتها، حتى وإن كانت الحالة المختارة للدراسة موجودة في الجزائر العاصمة، إلا أنه يمكن أن تنطبق نتائجها على غيرها من المدارس على اختلاف أماكن تواجدها في القطر الوطني كونها تخضع لنفس التشريع، وتتقارب تحدياتها، إلا أنّ

---

(1) **مؤسسات التربية والتعليم الخاصة:** مصطلح استعمله المشرع للدلالة على المدارس الخاصة، التي تقدم تعليما بمقابل مادي، بحيث تنوب هذه المدارس عن التعليم الرسمي العمومي، ويخضع إنشاؤها لدفتر شروط، تمنح وزارة التربية الوطنية الاعتماد الرسمي لها بشرط خضوعها واستيفائها لبنود هذا الدفتر، ولقد استعملت في دراستي هذه مصطلحيْ "المدارس الخاصة" أو "مؤسسات التربية والتعليم الخاصة" للدلالة على نفس المعنى.

الجانب النظري من الدراسة يمكن أن يستثمر في مختلف المؤسسات التربوية، الخاصة منها والعامة، إذ العامل المشترك بينها هو العمل التربوي الذي من طبيعته المدى الاستراتيجي، كما يرى بذلك الأستاذ عيسى بوراس، المسؤول القانوني بالمدرسة العلمية، أنه لا توجد في الأصل مدرسة خاصة ومدرسة عمومية، لأنّ العلم واحد والمعلم واحد، والتشريعات أخضعت الجميع إلى تنظيم قانوني جزائري واحد.

سادسا : الفرضيات

1- التخطيط الاستراتيجي تقنية مرنة، ويمكن تطبيقها في الميدان التربوي مهما كانت طبيعة البيئة المحيطة بالمدرسة.

2- لا يمكن لمدرسة خاصة أن تضع خطة إستراتيجيّة شاملة وتلتزم بكلّ أهدافها الاستراتيجية، خاصة ما تعارض منها مع دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وفتحها، وهذا بسبب وجود نظام رقابي على هذه المدارس يحول دون إمكانية الخروج عن ضوابط دفتر الشروط.

3- البيئة التربوية الجزائرية تمتاز بنسبة عالية من عدم الاستقرار سواء في أنظمتها الإدارية أو في تشريعاتها القانونية، مما يجعل إمكانية الالتزام بالخطط الاستراتيجية على مستوى المدارس الخاصة أمرا في غاية الصعوبة والتعقيد، إن لم يكن مستحيلا، في ظل التقلبات التي تعرفها المنظومة التربوية الجزائرية.

4- لا يوجد في قانون مؤسسات التربية والتعليم الخاصة الحالي ما يجبر المدارس الخاصة على كشف خططها الاستراتيجية، كما أن به ثغرات تساعد هذه المدارس على استغلالها في تنفيذ خططها الاستراتيجية، ويفتح لها المجال واسعا للعمل بحرية على المدى الاستراتيجي، وهذا مهما كانت طبيعة أهدافها.

سابعا : الإطار المنهجي

اعتمدت في هذه الدراسة على مناهج أساسية أهمها:

أ- **المنهج التحليلي**: ويستخدم هذا المنهج لاكتشاف الإشكاليات ومصدر الخلل في الظاهرة المراد دراستها، وهذا عبر ثلاث خطوات رئيسة تتمثل في الآتي: (1)

(1) عبد الوهاب سويسي، مدخل إلى فهم المنهج النظامي، محاضرة ألقيت بمعهد المناهج يوم: 2009/02/19، منشورة في الموقع الإلكتروني :www.media.veecos.net

- تفكيك النظام إلى عناصره الرئيسة المكونة له، واكتشاف العنصر موطن الخلل.

- دراسة الروابط: أي طبيعة الترابط والهيكلة التي تنبني عليها الظاهرة.

- دراسة التفاعل: وهو عبارة عن متغير غير ملموس، وهو يتعلق أساسا بالمعلومات المتنقلة بين أجزاء الظاهرة أو عناصر التنظيم، وهو ما يسمى بنظام المعلومات.

كما استخدمت أيضا المنهج التركيبي الذي يتبع المنهج التحليلي، ذلك أن المنهج التحليلي ينطلق من التفكيك العقلي للكل إلى أجزائه المكوِّنة له، وعناصره المُقِيمة لِبُنْيانه، ذلك أن الفكر البشري له نظرة عامة للأمور، وممارسةُ التحليل تُمَكِّنه من تجزئة الظاهرة ودراستها بعمق، لذلك فالمنهج التحليلي يُذكر دائما مقترنا بالمنهج التركيبيِّ لأنهما عمليتان عقليتان تقوم عليهما معظم المناهج، وهذا الأخير هو إعادة تأليف الجزئيات المعرفية والعلمية وتركيبها، فالتحليل يعتبر آلة تفسيرية تمكّن الباحث من التعمق والاندماج في صلب الموضوع ومن ثَمَّ التحكم فيه، ويوصله إلى الإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي تبدو له غامضة في أول الأمر فيزيل غموضها، ومن ثم يستطيع الإحاطة بكافة جوانب الظاهرة أو الإشكال محل الدراسة.[1]

ولقد استخدمت هذا المنهج في كامل خطوات البحث تقريبا، بدءا من تحليل مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي، ومرورا بدراسة واقع المنظومة التربوية، وانتهاء بدراسة حالة المدرسة العلمية التي استخدمت هذا المنهج في دراستها، لأتمكن من الوقوف على مختلف حيثيات عملية التخطيط الاستراتيجي فيها من الناحيتين النظرية والتطبيقية، وكذا فيما يتعلق بصياغتها وتنفيذها.

ب- **منهج دراسة الحالة:** لدراسة واقع المدرسة العلمية والتعرف على مختلف مفاهيمها ومناهجها، وآليات عملها، وتحليل خطتها الاستراتيجية، سواء من حيث صياغتها أو من حيث تنفيذها، إضافة إلى التعرف على مختلف مكونات بيئتها الداخلية ومميزات بنيتها التنظيمية، وتقييم مدى ملاءمتها للالتزام بالخطة الاستراتيجية، وهذا بناء على الخصائص التي تم التطرق إليها في الجانب النظري من هذه الدراسة، وهدفنا من دراسة هذه الحالة هو التعرف على مدى إمكانية نجاح التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدارس الخاصة ضمن البيئة التربوية الجزائرية.

ج - **المنهج المقارن:** وقد استعملت هذا المنهج في عدة مواطن من هذا البحث، حيث وظفته

---

(1) د.ونتن مصطفى، المنهج التحليلي، محاضرة ألقاها بفرع معهد المناهج بقسنطينة يوم 14 ماي 2009م، ملخص المحاضرة منشور في الموقع الإلكتروني: www.veecos.net

للمقارنة بين مختلف التشريعات القانونية في الميدان التربوي، في الفترة الممتدة من الاستقلال إلى وقتنا الراهن، أي إلى غاية صدور القانون التوجيهي للمنظومة التربوية الجزائرية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، وهذا من أجل محاولة الكشف عن الثابت والمتغير فيها، من أجل التعرف على التوجهات الأساسية للمنظومة التربوية الجزائرية، كما اعتمدت هذا المنهج أيضا للمقارنة بين الخطة الاستراتيجية المصاغة في المدرسة العلمية والتجسيد الفعلي لها، من أجل محاولة الكشف عن مواطن الخلل والانحرافات العملية، إضافة إلى إسقاط مختلف العناصر المكونة للمدرسة العلمية شكلا ومضمونا؛ مع ما ينبغي أن تكون عليه المنظمات التي لها تخطيط إستراتيجي، من حيث بنيتها التنظيمية ونظام المعلومات فيها، والتي فصلت عناصرها في الفصلين الأولين من هذا البحث.

د- منهج تحليل مضمون مادة قانونية: في التعامل مع دفتر الشروط والنصوص القانونية المدرسة لإنشاء للمدارس الخاصة ورخص فتحها، لفهم مضامينها وتحديد أبعادها، فمنهج تحليل مضمون المادة القانونية يمرّ بالمراحل التالية: (1)

1- **تحديد موقع النص القانوني المعروض والظروف المحيطة به**، وهذا كالآتي:

أ- **موقع النص:** جاء هذا النص في الفصل الفلاني من الباب كذا، من قانون كذا، والصادر في كذا.

ب- **الظروف المحيطة به:** زمانا ومكانا، وبمختلف حيثياتها: السياسية والاجتماعية وغيرها، إضافة إلى تبين الحكمة من تشريعه.

2- **التحليل الشكلي:** أي طول النص أو قصر عباراته، وهل هي سهلة مفهومة، أم يشوبها شيء من الغموض أو ازدواجية في الفهم.

3- **تحليل المضمون:** تحديد الفحوى والموضوع والأفكار العامة التي جاء بها النص القانوني.

4- **الإشكالية القانونية:** بعد ذلك يتم الكشف عن مواطن الضعف في المادة القانونية، أو بعض الثغرات التي لم يتعرض لها المشرع إلى غير ذلك من الإشكاليات.

ولقد ساعدني هذا المنهج على تحديد البعد الاستراتيجي لقانون المدارس الخاصة، وكذا لمختلف مواد دفتر الشروط، كما مكنني أيضا من الوقوف على بعض أوجه القصور فيهما، خاصة فيما يتعلق

(1) كيفية تحليل مادة قانونية، محاضرات ودروس في القانون، الرابط الإلكتروني:
http://montada.echoroukonline.com/showthread.php?t=7671

بأنظمة الرقابة والتفتيش.

ثامنا : الإطار النظري

هناك عدّة نماذج ومداخل نظرية في مجال التخطيط الاستراتيجي في مختلف مراحله، وسأعمد على توظيف بعضها وإسقاطها على مسار المدرسة العلمية، وأهمّ هذه المداخل والنماذج تتمثل في الآتي:

أ- نموذج التخطيط الاستراتيجي المدرسي ذو الثلاث مراحل لدافيز وإليسون:

يرتكز هذا النموذج على البعد المستقبلي للخطة المدرسية من خلال اعتماد مجموعة من الأساليب المستخدمة في علم المستقبليات، كالسيناريو وأسلوب مدّ الخطوط أو ما يسمى بالإسقاطات الخطية، أو باعتماد آراء الخبراء حول ملامح المستقبل، وتسمى هذه المرحلة في النموذج بمرحلة الفكر المستقبلي وتمتد من 05 إلى 15 عاما، أما المرحلة التالية فهي مرحلة التخطيط الاستراتيجي لمواجهة التحديات أو لبلوغ الطموحات المتشكلة في مرحلة الفكر المستقبلي، حيث يتم في هذه المرحلة صياغة العناصر الموجهة للخطة المدرسية وتتمثل هذه العناصر في الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية، وتمتد هذه المرحلة من 03 إلى 05 سنوات، ثم تليها مرحلة الخطة الإجرائية للتطوير والتي تضمّ جملة العمليات والإجراءات اللازمة لبلوغ الأهداف الاستراتيجية.

ب- مدخل تحليل النظم:

يعنى هذا المدخل بفصل النظام إلى عناصره الرئيسة المكونة له، ودراسة كل عنصر على حدة وعلاقته بالعناصر الأخرى، ويشمل ذلك تقويم كل المؤشرات الداخلية والخارجية والقيود التي لها تأثير على مراكز اتخاذ القرار الرئيسة في النظام الحالي.

وأما عن استعمالات هذا المنهج في ميدان التخطيط الاستراتيجي فإن هذا المنهج يمنح المدرسة منظورا شموليا عن سلسلة من النظم المترابطة والمتشابكة أحيانا، في شكل خريطة كاملة وعرض بياني مفصل للوضع الحالي للمدرسة وعدد من التوقعات المستقبلية المحتملة.

وقد اعتُمد هذا المنهج على نطاق واسع في المنظمات التجارية والمؤسسات الاقتصادية، وقد كيفه الدكتور "جيم نايت" ليتماشى مع متطلبات الميدان التربوي.

ج- مدخل العميل:

يعرف ديمينج "Deming" العميل على أنه أي شخص يعتمد على مخرجات عملية قام بها شخص آخر، حتى يتمكن من الاستفادة منها لأداء عملية أخرى، وانطلاقا من هذا التعريف فإن أية منظمة مهما كان نوعها فإنها تتكون من عدة عملاء، حيث إن كل عميل يقوم بسلسلة من العمليات لتحويل"المدخلات" إلى "مخرجات" وهذه المخرجات يستفيد منها عميل آخر لأداء مهامه، فجودة التدريس مثلا كمخرج نهائي تحتاج بشكل جوهري إلى مخرجات عامل النظافة الذي يوفر الجو الملائم والنظيف للعملية التربوية، مما يجعل الجميع داخل المدرسة يشعر بالمسؤولية لأنه يعلم أن هنالك عملاء ينتظرون مخرجاتهم، وأن سوء قيامهم بدورهم يترتب عنه تعطيل لمن يأتي بعدهم، ومن هذا المنطلق فإن ديمنج يرى أن الوظيفة الرئيسة للإدارة إنما تكمن في إدارة الصلات بين العمليات المختلفة، وأن الإدارة ليست فقط من اهتمام من هم في المناصب العليا، بل إنها مسؤولية كل فرد في إدارة الرابطة المباشرة بين عمله والعميل الذي ينتظر ناتج ذلك العمل.

د- مدخل الكفاءات والمعايير:

ينطلق هذا المدخل من جملة المهام والكفاءات (المهارات) التي ينبغي أن يضطلع بها العاملون داخل المدرسة، كما أن هذا المدخل ينبني على افتراض أن المعرفة الدقيقة بالمهام الإدارية، والتمكن من الكفاءات الأساسية التي تمكن الموظفين من أداء عملهم بشكل سليم من شأنه أن يحدث تغيرا إيجابيا داخل المدرسة.

هـ- نظرية حافة الفوضى:

وهي التي وضعها كل من "شونا" و"كاثلين"، ومفاد هذه النظرية أن البنية التنظيمية الأمثل للتأقلم مع البيئة والتكيف مع مستجداتها، والقادرة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، هي المدرسة التي تتميز بنسبة ضئيلة من التماسك والاعتمادية بين عناصرها.

هذا بالإضافة إلى اعتمادي على بعض الآليات المستخدمة في مجال التحليل الاستراتيجي وغيره، كتقنيتي SWOT وBCG وغيرهما.

تاسعا : تقسيم الدراسة

قسمت هذا البحث تبعا للأسئلة المتفرعة عن الإشكالية الرئيسة والفروض المصاغة إلى أربعة فصول، تناولت في الفصل الأول الجانب المفاهيمي لكلّ ما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي،

مستخدما في ذلك منهج التحليل ثم التركيب، وهذا من خلال ثلاث مباحث، تناولت في الأول مفهوم التخطيط ونشأته وتطوره ومستوياته ومراحله، وتناولت في المبحث الثاني مفهوم الاستراتيجية من حيث نشأته وتطوره، مع التمييز بينه وبين بعض المفاهيم المشابهة كالتكتيك والسياسة والخطة، كما تطرقت في هذا المبحث أيضا إلى أبعاد الاستراتيجية وطرق صياغتها وتنفيذها، بينما خصصت المبحث الأخير للتخطيط الاستراتيجي المدرسي من حيث مفهومه ونشأته، إضافة إلى التعريف بالعناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية المدرسية وطريقة صياغتها، وتتمثل هذه العناصر في: الرسالة والقيم والرؤية المستقبلية والأهداف الاستراتيجية.

ثم خصصت الفصل الثاني لاستعراض بعض النماذج النظرية في التخطيط الاستراتيجي المدرسي ومختلف الآليات التي يعتمدها، وهذا من خلال ثلاث مباحث تختصر في مجملها مراحل التخطيط الاستراتيجي، حيث تناولت في المبحث الأول ما يتعلق بتحليل البيئتين الداخلية والخارجية بمختلف عناصرهما، وتناولت في المبحث الثاني أهم المداخل النظرية التي يمكن أن تصاغ الاستراتيجية المدرسية على ضوئها، وتتمثل هذه المداخل في الآتي: مدخل تحليل النظم ومدخل العميل ومدخل الكفاءات والمعايير، ثم عرجت في المبحث الثالث إلى جانب متابعة تنفيذ الاستراتيجية وتقييم الأداء بهدف تبيين مختلف الآليات التي من خلالها تتمكن المدرسة من قياس مدى التزامها بخطتها الاستراتيجية.

وخصّصت الفصل الثالث لتحليل المنظومة التربوية الجزائرية من مدخل قانوني بناء على مختلف التشريعات الصادرة منذ الاستقلال إلى الوقت الراهن، وهذا بهدف اكتشاف مواطن الثبات والتغير فيها، بغية التنبؤ بمسارها المستقبلي وبيان المنحى الاستراتيجي في القوانين الحالية، وهذا من خلال ثلاث مباحث، تناولت في المبحث الأول تطور المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى الوقت الراهن، بينما خصصت المبحث الثاني لبيان التوجهات الأساسية للمنظومة التربوية الجزائرية من خلال استقراء التشريعات المختلفة التي تعاقبت على النظام التربوي الجزائري والمقارنة بينها، ثم تطرقت في المبحث الثالث إلى البعد الاستراتيجي في قانون المدارس الخاصة الحالي ودفتر الشروط باستخدام منهج تحليل مضمون المواد القانونية، كما توقفت في هذا المبحث إلى أهم الثغرات القانونية الموجودة وكذا أوجه القصور في النظام الرقابي الحالي.

وفي الفصل الرابع والأخير أجريت دراسة حالة المدرسة العلمية الجديدة باعتبارها مؤسسة خاصة للتربية والتعليم تعمل وفق خطة إستراتيجية، وهذا من خلال ثلاث مباحث، تناولت في المبحث الأول لمحة تعريفية عن المدرسة العلمية تطرقت فيها إلى نشأتها والفلسفة التي قامت عليها، مع الوقوف على العناصر الموجهة لخطتها الاستراتيجية والمتمثلة في الغاية والرسالة والهدف الاستراتيجي، إضافة إلى تفصيل

مختلف المفاهيم والمناهج التي تعتمدها المدرسة العلمية، وكل هذا بدراسة تحليلية نقدية على ضوء الفصلين النظريين الأولين، ثم تناولت في المبحث الثاني عناصر البيئة الداخلية للمدرسة وتأثيرها على الالتزام بالخطة الاستراتيجية، وتتمثل هذه العناصر أساسا في البنية التنظيمية ونظام المعلومات، ثم تطرقت في ختام هذا الفصل إلى علاقة المدرسة العلمية بالهيئات الرسمية، ومدى تأثير هذه الأخيرة على سيرورة العمل بالخطة الاستراتيجية للمدرسة من خلال البحث في طرق عمل لجان التفتيش، وتقييم مدى فعاليتها في الإحاطة بمختلف جوانب نشاط المدرسة.

وكل فصل من الفصول السابقة ختمته بخلاصة وأهم الاستنتاجات التي توصلت إليها، لأصوغ في آخر البحث خاتمة عامة ضمنتها أهم ما تناوله البحث، والنتائج التي تم التوصل إليها من حيث إثبات الفرضيات التي انطلقت منها أو نفيها، ثم تلا ذلك عرض للمراجع التي تناولتها، ومسرد لمختلف الجداول والأشكال التي تضمنها البحث، بالإضافة إلى الفهرس العام للمادة العلمية للبحث.

الفصل الأول:

الإطار النظري والمفاهيمي للتخطيط الاستراتيجي المدرسي

يعدّ التفكير الاستراتيجي أحد المفاهيم المستحدثة في الميدان الإداري، ذلك أن هذا المفهوم كان منشأه في الميدان العسكري بداية، ثم توسّع استعماله بعد ذلك ليشمل المجالات المدنية الأخرى، بما في ذلك الميدان الإداري، حيث غدا التخطيط الاستراتيجي أداة هامة ورئيسة في تفعيل العمل الإداري ذلك أنه يوجهه نحو المستقبل بما يضمن فاعلية الأداء الراهن، وإن كان مصطلح الاستراتيجية مستجدا في القاموس الإداري إلا أن مصطلح التخطيط ليس كذلك. حيث إن الاستراتيجية أعطت للتخطيط صبغته المستقبلية البعيدة الأمد إضافة إلى آليات الاستعداد لمواكبة تغيراته، فبهذا أخرجت التخطيط من إطاريه الزمني والمكاني الضيقين ليشمل مختلف المتغيرات المؤثرة على أداء المؤسسة سواء في الزمن الراهن أو المستقبلي وهذا من خلال أدوات التحليل الاستراتيجي.

بيد أنّ مصطلح الاستراتيجية نجده متداولا في شتى المجالات وفي مختلف المستويات فنجده في الأحزاب السياسية والفرق الرياضية والمؤسسات الاقتصادية، والجمعيات الثقافية والاجتماعية وغيرها، وهذا على اختلاف الأوضاع والحالات إذ نجده مستعملا في زمن الحرب والسلم ومن الفرد إلى المؤسسة وصولا إلى الدولة سواء في علاقاتها الداخلية أو الخارجية. إلى أن أصبح هذا المصطلح "الاستراتيجية" كثيرا ما يستعمل أداة للتمويه أو التملص في الخطابات السياسية الرنانة، مما سبب خلطا في مدلولاته واستعمالاته.

فما هو مفهوم التخطيط الاستراتيجي؟ وكيف تطور وانتقل ليصل إلى الميدان التربوي والمدرسي؟ وما موقعه من وظائف الإدارة ومهامها؟ وسأحاول الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال ثلاث مباحث:

المبحث الأول: التخطيط

المبحث الثاني: الاستراتيجية

المبحث الثالث: التخطيط الاستراتيجي المدرسي

المبحث الأول

التخطيط

المطلب الأول: مفهومه ونشأته

أولا: مفهوم التخطيط

التخطيط في اللغة هو اسم مشتق من الفعل "خَطَّ" وقد ورد في لسان العرب:

خَطَّ القَلَمُ أَي كتب. و**خَطَّ** الشيءَ يَخُطُّه خَطًّا: كتبه بقلم أَو غيره...و**التَّخْطِيطُ**: التَّسْطِيرُ، **الخَطُّ**: الطريقةُ المُسْتَطِيلَةُ في الشيء، والجمع خُطُوطٌ، **الخُطَّةُ**: كالخَطِّ كأَنها اسم للطريقة. والخُطَّةُ أَيضاً من الخَطِّ: كالنُّقْطة من النَّقْطِ اسم ذلك.[1]

فالدلالة اللغوية للتخطيط هي إثبات للفكرة بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد من ورائها، ذلك أن الفكرة إن كانت واضحة رسما أو كتابة كان دليلا على وضوحها في الذهن، وهذا يعني إمكانية التطبيق ويسر التنفيذ والعكس كذلك إذ أن الفكرة غير الواضحة في رسمها دلت على ضبابيتها في الذهن مما يعسر عملية التطبيق[2].

أما التعريف الاصطلاحي للتخطيط فقد تعدد وتنوع باختلاف المداخل والتخصصات المعرفية، إلا أن هذه التعاريف تتفق فيما بينها من حيث مقومات المفهوم وركائزه الرئيسة، وسوف نورد في هذا الصدد بعضا من مفاهيمه على عمومها، كما سنورد مفهوم التخطيط في ميدان التربية والتعليم

يعرفه براكاشا "PRACASHA" على أنه علمية إعداد مجموعة من القرارات والأعمال المتعلقة بالمستقبل والتي يتم توجيهها نحو تحقيق أهداف وغايات مثالية[3].

---

(1) لسان العرب، قرص مدمج بعنوان: مكتبة المعاجم واللغة العربية، إصدار شركة العريس للكمبيوتر.

(2) عصام الدين برير آدم، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، (العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ط1، 2006)، ص19.

(3) محمد إبراهيم أبو خليل، موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات، مجلة مستقبل التربية العربية، (المجلد السابع، العدد 21، أفريل 2001)، ص267.

ويعرفه W.H.Newman على أنه البحث عما يجب فعله في مجال واسع من القرارات وتحديد أهداف واضحة واختيار سياسات ووضع برامج والبحث عن طرق وإجراءات محددة مع إعداد جداول زمنية يومية، بينما يعرفه R.L.Ackaff على أنه تصور المستقبل المرغوب، وكذا الوسائل الحقيقية للوصول إليه، ويرتكز التخطيط على خمس مقومات هي الغايات والوسائل والموارد والتطبيق والمراقبة.(1)

وعلى ضوء التعاريف السالفة يمكن القول إن عملية التخطيط هي عبارة عن رسم واضح لمسار المؤسسة ينطلق من معطيات واقعية حالية ليصل إلى أهداف مستقبلية عن طريق جملة من القرارات والإجراءات والبرامج المحددة وفق جداول زمنية تفضي في الأخير إلى الأهداف المسطرة والواقع المنشود، مع تحديد الآليات والوسائل اللازمة لبلوغه.

ويرى Henri DUHAMEL أن نجاح التخطيط يستلزم تجميع العديد من البيانات والمعطيات الدقيقة من مصادرها الداخلية والخارجية -وهذا باعتبار المؤسسة نظاما مفتوحا على البيئة الخارجية- من طرف خبراء متخصصين يكونون في علاقة مباشرة مع العاملين في المستويات التنفيذية.(2) ذلك أن من أهمّ عوامل نجاح الخطة - أيا كان مجالها- صحة المعلومات الواردة إلى نظام القيادة ودقتها سواء عن واقع التنظيم أو عن البيئة المحيطة، وهذا يستلزم وجود نظام فاعل لجمع المعطيات والبيانات ومن مصادر متنوعة حتى يتسنى لهيئة التخطيط والمتابعة تقييم مسار التنفيذ وتعديله إن استلزم الأمر ذلك.(3)

ثانيا: نشأة التخطيط

لقد مارس الإنسان التخطيط منذ القدم، لكن بأنماط بدائية بسيطة بهدف مواجهة الكوارث والتصدي لمقتضيات الواقع تحت غطاء التدبير والتوقع، ولقد أورد الله سبحانه وتعالى التخطيط المحكم لسيدنا يوسف عليه السلام على امتداد خمسة عشرة عاما لمواجهة أزمة الجفاف عقب ما رآه عزيز مصر في منامه،(4)كما أن الرسول محمد صلى الله عليه وسلم المؤيد بالوحي من الله تعالى كان رائدا في مجال

---

(1) ناصر دادي عدون، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2001)، ص53-55.

(2) Henri Duhamel, stratégie et direction de l'entreprise, (Paris: centre de librairie et d'éditions techniques) , p195.

(3) طاهر محسن الغالبي ووائل محمد صبحي إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، (عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2007)، ص121.

(4) قال تعالى: "يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنْبُلاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ. قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلاَّ قَلِيلاً مِمَّا تَأْكُلُونَ. ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ عِجَافٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلاَّ قَلِيلاً مِمَّا تُحْصِنُونَ . ثُمَّ يَأْتِي مِن بَعْدِ ذَلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ النَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ". الآيات من 46 إلى 49 من سورة يوسف عليه السلام

التخطيط الاستراتيجي في عدّة مواقف لعلّ أهمّها هجرته إلى المدينة المنوّرة وتخليه عن مكة وبيت الله الحرام، ليعود إليها بعد ثمان سنوات فاتحا منتصرا ودونما قتال إضافة إلى نظره الثاقب في قبوله لشروط صلح الحديبية التي تبين للمسلمين لاحقا الحكمة منه.[1]

كما قد أشارت كتابات أفلاطون وابن خلدون إلى التخطيط إلا أنها كانت في غالبيتها تصورات وأفكارا أكثر من قربها للتطبيق العملي المنظم،[2] ويعود الفضل في إخراج التخطيط إلى دائرة الاهتمام إلى كارل ماركس الذي بين مدى الحاجة إليه باعتباره مطلبا للنهضة الحضارية، كما أن التخطيط المؤسس علميا يؤدي إلى التوازن بين العرض والطلب من أجل توفير احتياجات الإنسان، وأما الغرب اللبرالي فإنه لم يأخذ بالتخطيط إلا عندما تعرض لأزمة الكساد العالمي في الثلاثينيات وهذا لإنقاذ شركائه من الانهيار الاقتصادي وقد نالت التربية السبق في مجال التخطيط ذلك أنها عمل يتم دائما للمستقبل، حيث ترجع جذوره إلى عهد الإسبارطيين قبل 2500 سنة إذ كانوا يخططون للتربية من أجل تحقيق الأهداف العسكرية والاقتصادية والاجتماعية، وفي عصر الثورة الصناعية وضع روسو خطة لتوفير التعليم لمواطني بولندا جميعهم، إلا أن أول خطة تربوية في التاريخ الحديث كانت تلك الخطة الخمسية التي وضعها الاتحاد السوفيتي سابقا عام 1923 والتي كانت السبب في تحول الاتحاد من أمة كان ثلثا أهلها أميين إلى شعب من أكثر شعوب العالم تقدما في حقل التعليم، ولقد امتاز التخطيط قبل الحرب العالمية الثانية على عمومه بما يلي:

1. كانت الخطط محدودة زمنيا وقطاعيا، كما أنها كانت قصيرة المدى تفتقر إلى تكامل القطاعات إلى المرونة، مما جعلها ضئيلة الفاعلية نسبيا.
2. كان الدافع إليه هو حاجة المجتمع إلى التنمية في شتى المجالات، مما جعل التخطيط عرضة لتدخلات السياسيين والرؤساء سواء في جو جماعي أو بشكل تسلطي مباشر.[3]

المطلب الثاني: أنواع التخطيط

هنالك عدة تصنيفات للتخطيط تنوعت باختلاف المداخل المعرفية، وبتنوع ظروف المجتمعات والاستراتيجيات التي اتبعتها من أجل تحقيق تنميتها ومعالجة أوضاعها، وسوف نورد في هذا الصدد بعضا من هذه التصنيفات.

---

(1) مراد هوفمان، الرحلة إلى الإسلام، تعريب محمد دباس، (الرياض: العبيكان، ط1، 2005)، ص128.

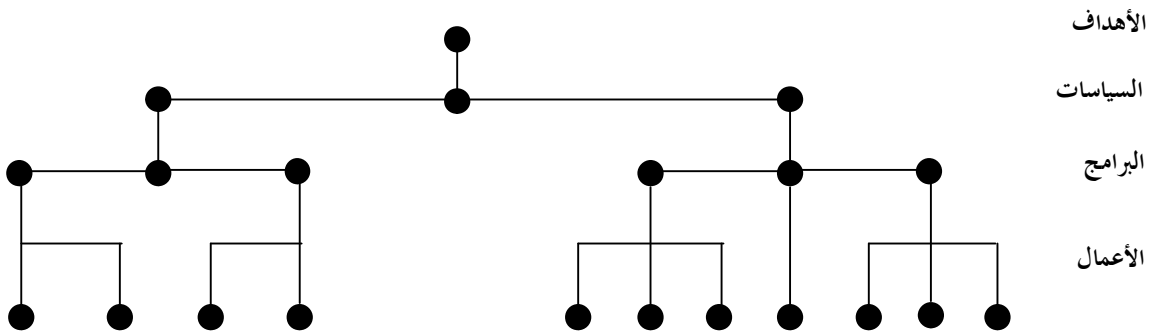
(2) عصام الدين برير آدم، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، مرجع سابق، ص24.

(3) عصام الدين برير آدم، المرجع نفسه، ص 24،25.

لقد وضع جون م برايسون أنموذجين للتخطيط بناء على طبيعة النظام الهيكلي للمنظمة ومدى التوافق والاختلاف حول القضايا الجوهرية المطروحة.

1- الأنموذج العقلاني: يتبع هذا الأنموذج مسارا استدلاليا عقليا بالنسبة للتخطيط، حيث يبدأ بالأهداف والسياسات والبرامج إلى أن يصل إلى الأفعال اللازمة لتحقيقها، إلا أن تطبيق هذا الأنموذج يستلزم وجود توافق في الأهداف والسياسات والبرامج لدى صانعي القرار، أو أن يكون في المدرسة شخص ما لديه ما يكفي من السلطة والصلاحية التي تجعل مثل ذلك التوافق أمرا غير مهم، وهذه الفرضية غير صالحة في كل الظروف مما يجعل هذا الأنموذج من التخطيط صالحا للتطبيق عادة في المؤسسات ذات الأوضاع المركزية الفردية، أو البيروقراطية شبه العسكرية.

شكل رقم 1: أنموذج التخطيط العقلاني لجون م برايسون (1)



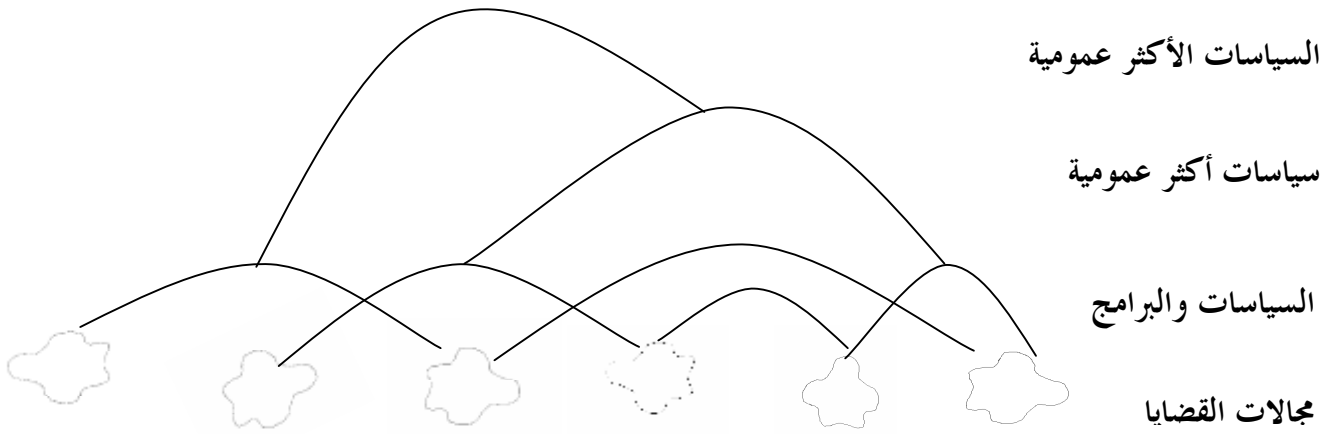
2- أنموذج صناعة القرار السياسي: يتناقض هذا الأنموذج تماما مع الأنموذج العقلاني، ذلك أنه يتبع مسارا استقرائيا وليس استدلاليا، حيث يبدأ بقضايا تشتمل في مفهومها على صراعات وليس على توافق، فتبدأ السياسات والبرامج في التبلور والظهور تبعا للجهود المبذولة في حل هذه القضايا، وكأنها معاهدات بين أطراف تصل في الأخير إلى حد معقول من التوافق حول القضايا المطروحة مما يجعلها أكثر قابلية وأيسر تطبيقا.

ورغم هذا الاختلاف الواضح بين الأنموذجين إلا أنهما يمكن أن يعملا بشكل متلائم، حيث إن أنموذج القرار السياسي يعد ضروريا من أجل صياغة اتفاقات توافقية حول أفضل البرامج والسياسات

(1) المصدر: جون م برايسون، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، ترجمة: د.محمد عزت عبد الموجود، (لبنان: مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2003)، ص52.

اللازمة لحل القضايا الكبرى، بينما يمكّن الأنموذج العقلاني من صياغة ذلك التوافق في شـــكل أهـــداف وسياسات وبرامج عقلانية تعالج مواطن التناقض التي قد تتمخض عنها المحصلة النهائية لأنموذج القـــرار السياسي.

شكل رقم 2: أنموذج صناعة القرار السياسي لجون م برايسون[1]



كما أورد محمد منير مرسي تصنيفا آخر للتخطيط بحسب كمية المعلومات المتوفرة ودقتها في بناء عملية التخطيط، حيث يصنف التخطيط إلى ثلاثة أنواع: [2]

النوع الأول: هو التخطيط الذي تتوفر له كامل البيانات والإحصاءات، مع درجة كـــبيرة مـــن الدقة والمصداقية، وهو أكثر الأنواع شيوعا وتقبلا.

النوع الثاني: التخطيط دون الاعتماد على بيانات لكن لهدف واضح، على غرار ما قام به w.stopler في خطة التنمية لدولة نيجيريا إذ من غير

الممكن التأكد من صحة البيانات المتوفرة للشروع في عملية التخطيط.

النوع الثالث: التخطيط بلا هدف ودون بيانات، أي التخطيط من أجل التخطيط، ويعتمد هذا النمط على أساليب فنية مشكوك فيها أو يقوم على استهواء نظريات معينة أو عرض مناهج وأســـاليب نظرية.

كما أن هنالك تصانيف عدة للتخطيط تبعا للمعيار المعتمد نوجزها في الجدول الآتي:

---

(1) المصدر: جون م برايسون، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص53.

(2) عصام الدين برير آدم، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، مرجع سابق، ص26.

جدول رقم 1: أنواع التخطيط تبعا لتنوع المعايير[1]

المعيار	الأنواع			
الأهداف	بنائي (إحداث تغييرات جذرية في النظام الهيكلي)		وظيفي (القيام بتغيرات وظيفية ضمن الهيكل القائم)	
الميدان	طبيعي (تنمية الموارد الطبيعية)	اجتماعي (الصحة،التعليم، الإسكان..)	اقتصادي (زيادة الإنتاج أو تنظيمه)	ثقافي (تفعيل الوسائط الثقافية)
المستويات	قومي (على مستوى الدولة)	محلي (الولاية فما دونها)	إقليمي خاص بجهة أو منطقة معينة	
الأجهزة	مركزي جهاز مركزي خاص بالتخطيط وإصدار القرارات		لا مركزي منح المشاريع سلطة اتخاذ بعض القرارات	
المدى	طويل (من10 إلى 20سنة)	متوسط (من 5 إلى 10سنوات)	قصير (من سنة إلى 5سنوات)	

ويعتبر هذا التنوع في التصانيف ثراء للتخطيط، حيث يمنحه المرونة والتكيف تبعا لاختلاف الظروف وتعدد المداخل.

المطلب الثالث: مستويات التخطيط ومراحله

أولا: مستويات التخطيط

إن كبر حجم المنظمات وتعدد أنشطتها وتنوع منتجاتها أو خدماتها، جعل العملية التخطيطية أكثر تعقيدا وتشعبا لحاجتها إلى المزيد من المعلومات والبيانات، مما أدى بالباحثين إلى وضع مستويات للتخطيط مع تبيان مكونات كل مستوى، حيث يذكر الباحث Below أن هناك ثلاث مستويات للتخطيط في المدرسة[2]:

1- **مستوى التخطيط الاستراتيجي:** وهي الرأس الموجه للمستويات الأخرى، حيث يتضمن

(1) المصدر: عصام الدين برير آدم، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، مرجع سابق، ص26-28.

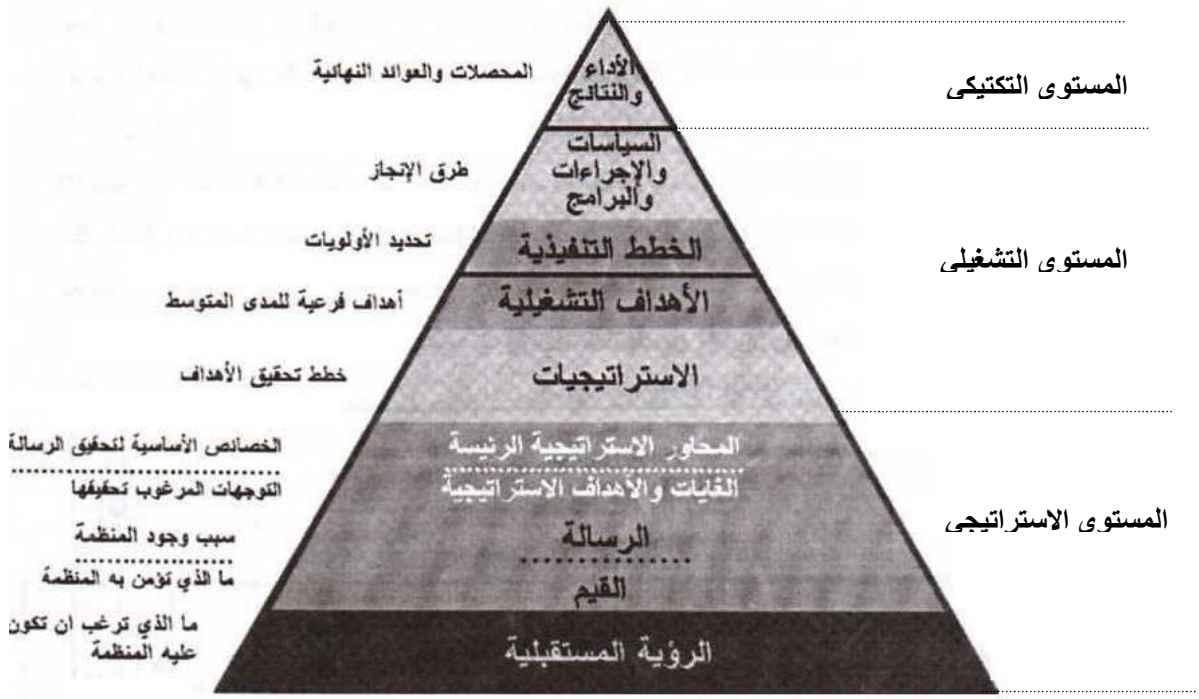
(2) طاهر محسن الغالبي ووائل صبحي إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص121، 122.

تحديد رؤية المدرسة، وقيمها ورسالتها، إضافة إلى الأهداف الاستراتيجية، ويمتاز هذا المستوى بشموليته وتكامل منظوره، إضافة إلى كونه بعيد الأمد، وهو من اختصاص الإدارة العليا والهيئات المساندة لها نظرا لأهميته وحساسيته.

2- **مستوى التخطيط التشغيلي (العملياتي):** لهذا المستوى أهمية كبيرة في المدرسة، لكونه أكثر تحديدا، وأهدافه ملموسة وقابلة للقياس، ذلك لأنه يتضمن كيفية وصول المدرسة إلى ما تريده، فهو يتضمن الأهداف التشغيلية، وخطط التنفيذ والسياسات والبرامج اللازمة لبلوغ أهداف المدرسة، وهذا المستوى من التخطيط هو من اختصاص الإدارة الوسطى وعادة ما يكون للأجلين القريب والمتوسط

3- **مستوى التخطيط التكتيكي:** ويمثل هذا المستوى إدارة النتائج والأداء، ويتضمن الرقابة والخطط التنفيذية ويضع قياسات دقيقة للأعمال، وهذا المستوى من التخطيط هو من اختصاص الإدارة الإشرافية الدنيا. ولقد أورد الدكتور طاهر الغالبي هذه المستويات الثلاث في شكل هرم قاعدته التخطيط الاستراتيجي، وقمته التخطيط التكتيكي كما هو موضح في الشكل3.

شكل رقم 3 : مستويات التخطيط ومكوناته[1]



(1) المصدر: طاهر محسن الغالبي ووائل صبحي إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص123.

ثانيا: مراحل التخطيط التربوي

يعد التخطيط التربوي من أعقد العمليات وأكثرها تشابكا، ذلك أن عملية التربية في تفاعل مستمر مع المجتمع بمختلف مكوناته وامتداداته الجغرافية والزمنية وبتنوع عاداته وتقاليده وقيمه وأعرافه، حيث إن التربية عبارة عن جملة من العمليات التي يتمّ بواسطتها تنمية قدرات الأفراد واتجاهاتهم وسلوكياتهم، بالإضافة إلى تنمية القيم الإيجابية التي يؤكّد عليها المجتمع الذي ينتمي إليه الأشخاص حفاظا على استمراريته ورقيه[1]، وهذا ما يجعل عملية التخطيط التربوي متعددة الأبعاد ومتصلة الخطوات ومتكاملة الجزئيات، ويمكن أن نوجز مراحل التخطيط التربوي فيما يلي:

1- مرحلة التحضير والإعداد:

هي القاعدة التي تنطلق منها عملية التخطيط التربوي، حيث يتم في هذه المرحلة جمع المعلومات والبيانات الضرورية ومن أهمها:

- استعراض التجارب التربويّة السابقة بهدف استخلاص عوامل نجاحها أو فشلها لاستثمار ذلك في الخطة الآتية، إضافة إلى استنباط المبادئ وتأكيد القيم التي لا يمكن الحياد عنها.

- رصد متطلبات البيئة الاجتماعية وتحدياتها الراهنة والمستقبلية والجوانب التي ينبغي ترسيخها وتلك التي ينبغي تطويرها وتجديدها، إضافة إلى الدراسة التفصيلية لتركيبة السكان وتوزيعهم ونسبة النمو الديمغرافي وتقدير الاحتياجات من القوى العاملة اللازمة لتحقيق الأهداف التنموية.

- المسح الدقيق لنظام التعليم وإمكاناته المادية والبشرية، والقيام بالدراسة النقدية للمناهج والمقررات الدراسية وكذا القواعد القانونية واللوائح التنظيمية والنظم الإدارية في مختلف وحدات الجهاز التعليمي بهدف وضع تصور مبدئي لما قد تحتاجه من تطوير أو تعديل.

2- مرحلة تحديد أهداف الخطة:

تعتبر هذه المرحلة من الأهمية بمكان، ذلك أن الأهداف هي المحور الرئيس الذي يوجه التخطيط، وتحديد الأهداف عملية دقيقة تنبني على المعلومات المستقاة من المرحلة السابقة مع الأخذ بعين الاعتبار سياسة الدولة وتوجهها الاقتصادي والاجتماعي، وتتميز أهداف التخطيط التربوي أنها تصاغ في شكل عبارات عامة غير محددة في صور كمية أو رقمية، كما تمتاز بالتناسق والتكامل فيما بينها.

---

(1) علي شتا، البحوث التربويّة والمنهج العلمي، (الإسكندرية: المكتبة المصرية)، ص79.

3 – مرحلة وضع إطار الخطة:

ويتمّ في هذه المرحلة تحديد جملة الإجراءات الواجب اتباعها لتجسيد أهداف التخطيط في حـــدود الإمكانات المتاحة والمتوقعة، مع تحديد ما ينبغي تعديله في البنى والبرامج والمناهج والمقررات حتى تســـاير الأهداف المسطرة، إضافة إلى تحديد آليات التنسيق بين وحدات المنظومة التربويّة على اختلاف مستوياتها ومواقعها الجغرافية بما يضمن سيولة المعلومة وفاعلية الاتصال لتجنب ازدواجيـــة المعـــايير وتضـــارب القرارات. كما ينبغي في هذه المرحلة ضبط الفترات الزمنية والموارد اللازمة ومصادرها لتجسيد الخطة، وتوقع المخاطر التي قد تصادف عملية التنفيذ من أجل الاستعداد لمواجهتها أو التأقلم معها.

4- مرحلة إقرار الخطة

ويكون هذا بعد ضبط الصورة النهائية للخطة، وعرضها للمناقشة والمشاورة والإثراء أو التعديل، كما ينبغي في هذه العملية إشراك الرأي العام وذوي الاختصاص إضافة إلى الهيئات السياســـية العليـــا لضمان تكاملها مع بقية القطاعات والتأكد من قابليتها للتنفيذ، وغالبا ما تعرض هذه الخطة على السلطة التشريعية لمناقشتها والمصادقة عليها.

5- مرحلة التنفيذ:

بعد عملية إقرار الخطة والمصادقة عليها يتولى قطاع التعليم استصدار المعايير واللـــوائح التنظيميـــة والقرارات التنفيذية لكل المستويات الإدارية المكونة للقطاع من قمة الهرم إلى قاعدته، وموازاة مع ذلك يتم تهيئة مختلف وحدات النظام التربوي وحشد طاقاته وتكوينها وتهيئة المناخ الملائم للتنفيـــذ، وحـــتى نضمن نجاعة التنفيذ ينبغي إخضاع الخطة لمعايير موضوعية ومواصفات واقعية، إضافة إلى إشراك مختلف الهيئات الشعبية والرسمية، كما ينبغي أن يخضع تنفيذ الخطة إلى متابعة دقيقة وتقييم مستمر للإنجازات تبعا للمدى الزمني المحدد لها، إضافة إلى تعديل سلوك المنفذين بما يتماشى ومتطلبات الخطـــة، ولابـــد مـــن الإشارة إلى أن نجاح التنفيذ يتطلب وجود نظام تنفيذي مرن يتمتع بقدر كبير من الحريـــة والمســـؤولية تمكنه من السرعة في اتخاذ الحلول المناسبة لبعض الإشكاليات التي قد تعترض التنفيذ، إضافة إلى إمكانيـــة تعديله لبعض الأهداف الإجرائية دون المساس بالأهداف العامة للخطة، وهذا تماشيا مع متطلبات الواقع وخصوصياته.

6- مرحلة المتابعة والتقويم:

لا يمكن للتخطيط التربوي أن يؤتي أكله دون المتابعة الدائمة والتقويم المستمر، وتتم عملية المتابعة باستعمال وسائل عدة منها الإحصائيات والاستقصاءات والتقرير والمعاينات الميدانية، وهناك نوعان من

المتابعة: أ)- **متابعة التنفيذ:** وتكون في المستويات التنفيذية وهدفها التعرف على إنجازات العاملين وأدائهم للمهام المنوطة بهم لتفادي الانحرافات ومعالجة إشكاليات التنفيذ في آنها.

ب)- **متابعة جهاز التخطيط:** وهذا من اختصاص أجهزة التخطيط المركزية التي تقوم بتعديل السياسات أو تغييرها تبعا لما قد يستجد في البيئة بما يضمن تحقيق أهداف التخطيط، ولهذه المتابعة فوائد عدة منها:

- رصد الانحرافات عن الأهداف المرسومة وتحديد أسباب ذلك وتصحيح مواطن الخلل ومعالجة نقط الضعف.

- الوقوف على الأهداف التي تم تحقيقها قبل أوانها من أجل توجيه الجهود إلى أهداف أعمق وإنجازات أعلى وأجود.

- توفير المعلومات المهمة والدقيقة التي تفيد في إدخال التعديلات اللازمة في الأوقات المناسبة واستثمارها في الخطة اللاحقة.

وأما التقويم فهو آخر مرحلة من مراحل التخطيط التربوي ويقصد به مقارنة النتائج المحققة فعليا بتلك المخطط لها وقياس نسبة إنجاز الأهداف المرصودة في الخطة، ويتزامن التقويم مع مختلف مراحل التنفيذ وتختتم الخطة بتقييم إجمالي شامل وهذا بعد انقضاء المدة المخصصة للتنفيذ لتنبني على نتائجه خطة جديدة على أسس سليمة راسخة، وعلى رؤى أكثر وضوحا وموضوعية. (1)

بينما التخطيط المدرسي فهو أكثر تحديدا وتفصيلا عن التخطيط التربوي، حيث إن التخطيط المدرسي ينبغي أن يزاوج بين ثلاث مكونات رئيسة تتمثل في الأهداف والأفعال (الإجراءات) والموارد، ولقد أوردته الباحثة "صونيا بلاندفور" Sonia Blandford في الجدول 02.

(1) عصام الدين برير آدم، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، مرجع سابق، ص 43-47.

جدول رقم 2: مراحل التخطيط المدرسي[1]

الأهداف **Objectives**	المرحلة 1	تحديد الأهداف	ما هي النتائج التي تريد أن تحققها.
	المرحلة 2	الربط بين الأهداف والأفعال	ما هي الطرق والخيارات المتاحة ؟ أي منها هي الأنسب لتحقيق الأهداف
الإجراءات **Actions**	المرحلة 3	التعريف المفصل بالإجراءات	ما هي مختلف الإجراءات المفضية للأهداف
	المرحلة 4	ترتيب الإجراءات	ما هي الأولويات ؟
الموارد **Ressources**	المرحلة 5	حصر الموارد الضرورية	ما هي مختلف الموارد المادية والبشرية اللازمة ؟
المراجعة **Review**	المرحلة 6	إعادة النظر في المخطط	هل ما سبق استعراضه قابل للتطبيق؟ إذا كان غير ممكن، عد للمرحلتين 2، 3.
التحضير **Preparation**	المرحلة 7	تحضير الخطة، وإعداد الجداول	من سيفعل؟ ماذا يفعل؟ متى؟
الفحص **Audit**	المرحلة 8	التدقيق والتقييم	إعادة التخطيط إذا استلزم ذلك

والملاحظ من خلال هذه الخطوات أن قوة التخطيط وجوهره هو في الإعداد الجيد له حتى يسهل التنفيذ، حيث إن سبع مرا حل من عملية التخطيط تتم قبل الشروع في العمل الميداني لتبقى المرحلة الأخيرة متزامنة مع التنفيذ وهي مرحلة الفحص والتدقيق والمتابعة.

(1) المصدر: Sonia Blandford, middle Management in School,(London:Pearson Education. 1st p,1997).P 132.

المبحث الثاني

الاستراتيجية

المطلب الأول: مفهوم الاستراتيجية وأبعادها

أولا: مفهوم الاستراتيجية: strategy concept

إن كلمة **إستراتيجية** مأخوذة من الكلمة الإغريقية (Stratos) والتي تعني (Army) أي الجيش، والجزء الثاني (Agein)، ومعناها (to lead) أي القيادة[1]، فالاستراتيجية تعني الجنرالية، أو ما يتعلق بأعمال الجنرال أو القائد العسكري العام، وطبقا لقاموس Webster الأمريكي فإن معنى الكلمة في الإنجليزية هو علم التخطيط لإدارة عمليات عسكرية واسعة النطاق، والمناورة بالقوات وتحريكها بغرض الانتشار في أفضل المواقع استعدادا للاشتباك مع العدوّ، وهذا هو التعريف الذي انتقل إلى الاستخدام في الأعمال الأخرى الخاصة بالحياة المدنية، وأصبح يعني المهارة في التعرف على أهمّ **المواقع** وأكثرها تأثيرا في **توجيه العمل** الوجهة التي تضمن **تحقيق الأهداف المرجوة**، مع معرفة **أفضل الطرق وأكثرها أمنا** للوصول إلى هذه المواقع والانطلاق منها مجددا[2].

ويعود سبب انتقال الاستراتيجية من الجانب العسكري إلى الجوانب المدنية الأخرى إلى أن الأعمال الاستراتيجية العسكرية تحتاج إلى جوانب مدنية أخرى لنجاحها، سواء في نظم الاتصالات والمعلومات، أو في التمويل أو التنظيم وغير ذلك، فكان هذا مدخلا لانتقال مصطلح الاستراتيجية من المجال العسكري إلى المجالات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى[3].

وتعرّف الاستراتيجية على أنها مجموعة من قرارات تتعلق بتحديد الأهداف البعيدة ووسائل تحقيقها، وبتخصيص الموارد اللازمة، حيث يتم اتخاذ هذه القرارات بشكل يوجد التكامل بين أجزاء

---

(1) طاهر محسن منصور الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، (الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2007)، ص30.

(2) جون كاربنتر، مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، تعريب: عبد الله شحاتة، (انتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2001)، ص72.

(3) ناصر دادي عدون، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، مرجع سابق، ص12.

المؤسسة، ويعمل على تضافر جهودها وتعاون عناصرها مما يساعد على إحداث التفاعل الإيجابي بين المؤسسة وبيئتها، وبين حاضرها ومستقبلها، بحيث تسير ككلّ متكامل وفق الوجهة التي تتحقق أهدافها من خلالها. (1)

ويعرّفها "Brown & Connor" على أنها تحديد وتقييم المسارات البديلة لتحقيق رسالة أو هدف محدد، ومن ثمّ اختيار البديل المناسب. ويشير كل من "Zimmerman & Tregoe" إلى أن الاستراتيجية هي تصور المدرسة لما تريد أن تكون عليه في المستقبل وليس كيفية وصول المدرسة إلى هذا الوضع، فالاستراتيجية هي الإطار المرشد للاختيارات التي تحدد طبيعة منظمة ما واتجاهها. إلا أنّ Mintzberg يختلف في تعريفه للإستراتيجية حينما صاغ لها مفهوما ضمنه آراء العديد من الباحثين فيما سماه five p's for strategy حيث يرى أن الاستراتيجية عبارة عن خطة "Plan" موضوعة تحدّد سياقات وسبل التصرف، وهي حيلة أو خدعة "Poly" تتمثل في المناورة للالتفاف حول المنافسين، وهي نموذج "Pattern" متناغم الأجزاء من خلال السلوك المعتمد أو حتى غير المعتمد للوصول إلى وضع أو مركز "Position" مستقر في البيئة، وهي في النهاية منظور فكري "Perspectiv " يعطي القدرة على رؤية الأشياء وإدراكها وفقا لعلاقاتها الصحيحة. (2)

ويلاحظ أن "Mintzberg" من خلال هذا التعريف يختلف مع سابقيه في اعتبار الاستراتيجية خطة بينما يتفق " Brown & Zimmerman" على أنها مرشد وموجه للمنظمة ولا تبين كيفية الوصول إلى الوضع المراد. إلا أن هذه التعاريف وإن اختلفت في بعض جزئياتها غير أنها تتفق في المكونات الرئيسة للإستراتيجية والتي يمكن أن نلخّصها فيما يلي:

- المعرفة الدقيقة والواعية بواقع المدرسة وكذا بالنقطة المراد الوصول إليها والواقع المنشود أو ما يسمى بالرؤية، والتي على ضوئها تحدّد الأهداف الاستراتيجية المراد بلوغها.
- التقليل من حجم المخاطر التي يمكن أن تقع فيها المدرسة من خلال أدوات التحليل الاستراتيجي للبيئتين الداخلية والخارجية.
- التعرف على مختلف الخيارات والبدائل التي تفضي إلى الأهداف المسطرة، واختيار أفضلها بناء على نتائج التحليل، وهذا ما يؤدي إلى التوجيه الأمثل للموارد المادية والبشرية

---

(1) يونس إبراهيم حيدر، الإدارة الاستراتيجية للشركات والمؤسسات، (دمشق: مركز الرضا للكمبيوتر، 1999)، ص191.

(2) فلاح حسن عداي الحسيني، الإدارة الاستراتيجية: مفاهيمها، مداخلها، عملياتها المعاصرة، (عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، 2006)، ص21،22.

المتاحة، مع يسر التصرف والتنقل بين هذه البدائل تبعا للظروف والحدود التي قد تواجه التجسيد الميداني للإستراتيجية.

ثانيا: التمييز بين الاستراتيجية وبعض المفاهيم الأخرى:

1- علاقة الاستراتيجية بالسياسة:

السياسة عبارة عن قرار يعدّ مسبقا ليحكم العمل في المستقبل لاستخدامه كمعيار ثابت في معالجة حالات معينة محددة سلفا، أما الاستراتيجية، فتحضّر في ظلّ عدم المعرفة الدقيقة للإدارة بالظروف التي ستواجه المدرسة[1]، ويرى P.jurniou أنّ " *السياسة تبين التوجهات الكبرى للمؤسسة المحددة داخلها وخارجها، وتعطي معناً للإستراتيجية المختارة، إذن فالسياسة ما يكون نظاما مرجعيا لإستراتيجيات المؤسسة...فالعنصران مرتبطان ضمنيا دائما، فالسياسة تنتج الاستراتيجية، وفي نفس الوقت توحي الاستراتيجية بالسياسة*".[2]

2- الفرق بين الاستراتيجية والتكتيك:

تعتبر الاستراتيجية مفهوما عاما مسؤولا عن النصر في الأخير ككلّ غير قابل للتقسيم، في حين أن التكتيك يعني الحركة لتحقيق الاستراتيجية من خلال كفاءة الأداء باستخدام الوسائل المتاحة[3]، كما أن هدف كل من الاستراتيجية والتكتيك هو تحقيق النجاح والنصر، سواء في المعركة أو الحرب كلها، إلا أنّ التكتيك يحمل دلالة خاصة ذلك أنه محدود في الزمان والمكان، ولكن الاستراتيجية تتضمّن فعلا شاملا ومسارا عاما.[4]

3- الاستراتيجية تتميز عن الخطة:

حيث إن الخطة هي عملية اختيار الأهداف والوسائل والسياسات التي تحكم سير المدرسة خلال فترة معينة من الزمن، وأما الاستراتيجية فليست غير القرارات الرئيسة التي توضع لتوجه عملية إعداد الخطط نحو تحقيق الأهداف العليا للمنظمة، فهي بذلك عنصر من عناصر التخطيط وأحد مدخلاته، وإن كانت الاستراتيجية تلتقي وتمتزج مع التخطيط الطويل الأمد الذي يتضمن غالبا دلالة توجيهية، وليس

---

(1) كمال نور الله، وظائف القائد الإداري، (دمشق: دار طلاس، 1992)، ص61، 62.

(2) ناصر دادي عدون، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، مرجع سابق، ص28، 29.

(3) كمال نور الله، وظائف القائد الإداري، مرجع سابق، ص56.

(4) Henri DUHAMEL, stratégie et direction de l'entreprise, opsite , p12.

مؤشرات إلزامية.[1]

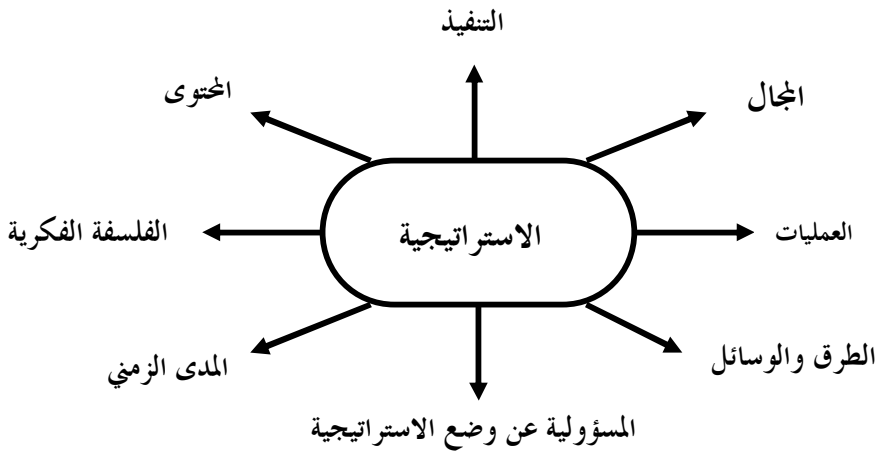
ثالثا: أبعاد الاستراتيجية: *Strategy dimensions*

إن توضيح أبعاد الاستراتيجية يسهم في فكّ مضامينها ويعطي تصوّرا أكثر شمولية عن مفهومها ومكوّناتها، ولقد وضع " **Feurer & Chaharbaghi**" ثمانية أبعاد للإستراتيجية هي كالآتي:

- **المجال Scope**: أي تحديد الأنشطة والموارد والبيئات التي تعمل فيها المدرسة.
- **العمليات Process**: تحديد الهيكل التنظيمي ومراكز القرار والمسؤوليات .
- **الطرق Methods**: الأساليب والوسائل التي ينبغي استعمالها للتحليل والتخطيط والمتابعة والتقييم.
- **الجهات المسؤولة عن وضع الاستراتيجية Ownership**: هل هي الإدارة العليا أم جميع العاملين أو جهات متخصصة.
- **المدى الزمني Time-frame**: توضيح المدى الذي تغطيه الاستراتيجية.
- **الفلسفة الفكرية Philosophy**: المبادئ التي تنطلق منها والغاية التي تعمل لأجلها والضوابط الفكرية والقيمية التي ينبغي الالتزام بها.
- **المحتوى Content**: من حيث تركيزه على حقل معين من النشاط أو تنويعه على كامل الوحدات أو المنتجات.
- **التنفيذ Implementation**: الأطراف المسؤولة عن التنفيذ والخيارات الواردة في ذلك.

(1) كمال نور الله، وظائف القائد الإداري، مرجع سابق، ص58.

شكل رقم 4: أبعاد الاستراتيجية عند " Feurer & Chaharbaghi "[1]



المطلب الثاني: وظائف الاستراتيجية

يرى بعض الكتاب أن وظيفة الاستراتيجية ليست حلّ المشاكل المطروحة، بل مهمّتها إعادة تنظيم الحالة أو الوضع بشكل يجعل المشاكل التي سوف تظهر قابلة للحل، أي أنّ جوهر الاستراتيجية هو الفعل أو العمل، ويحمل الفعل معنى القرار، حيث تتّخذ القرارات بخصوص متغيرات يمكن التحكم فيها والسيطرة عليها[2]

ولقد أورد Porter الوظائف الرئيسة للإستراتيجية في مقال له بعنوان "what is strategy" نشر في مجلة هارفارد لإدارة الأعمال، وقد نال بسببه جائزة شركة ماكنزي الاستشارية العالمية سنة 1996 حث يرى أن للإستراتيجية ست وظائف:

1. **الاستراتيجية ليست الفاعلية التشغيلية:** ذلك أن التركيز على الفاعلية التشغيلية يؤدي عادة إلى إهمال الوضع الاستراتيجي النسبي.
2. **تقوم الاستراتيجية على ابتكار أنشطة فريدة:** أي أن جوهر الاستراتيجية يكمن في الميزة التنافسية التي تقوم على أداء العمل بأسلوب يختلف عن أسليب المنافسين، أو اختيار مجموعة من الأنشطة المختلفة عنهم وهذا من أجل الصمود أمام التقليد والمحاكاة من

(1) المصدر: طاهر محسن منصور الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص41.

(2) يونس إبراهيم حيدر، الإدارة الاستراتيجية للشركات والمؤسسات، مرجع سابق، ص 191.

طرف المنافسين.

3. **الاستراتيجية تحدد الوضع الاستراتيجي للمؤسسة:** ويتم هذا اعتمادا على ثلاث أسس رئيسة:

- **تشكيلة المنتجات:** التركيز على مجموعة محددة من المنتجات بمواصفات معينة بناء على معطيات اقتصادية.
- **حاجات الزبائن:** العمل على تلبية أغلب حاجات المستهلكين وفي مختلف الظروف والمناسبات.
- **طرق الوصول للمستهلكين:** أي البحث على أفضل الطرق الممكنة لتيسير سبل وصول السلع أو الخدمات إلى الزبائن الحاليين أو المحتملين.

4. **تعمل الاستراتيجية على المفاضلة بين البدائل:** ويتم هذا عندما لا تتفق مجموعة الأنشطة الحالية مع البدائل الاستراتيجية المتاحة أو تتعارض معها، فيجب حينها اللجوء إلى المفاضلة بينها واختيار أفضلها، وذلك للأسباب التالية:

- عدم الإضرار بصورة الشركة وسمعتها: حيث إن التعارض في القيم المقدمة للزبائن يؤدي إلى تضرر سمعتها وتشوش الصورة الذهنية عنها، وفتح المجال للمنافسين للسيطرة على نشاطها والاستحواذ على زبائنها.
- عدم المرونة ضرورية في بعض المدخلات التي يجب طرحها لتغيير واقع المؤسسة أو تعديله، كإعادة تأهيل القوى العاملة أو استجلاب بعض المعدات الضرورية أو تعديل السياسات والنظم الإدارية وغيرها.
- تركيز الموارد والجهود: لأن اختيار بديل واحد يساعد المؤسسة على تحديد أولوياتها وتركيز استخدام مواردها، إذ إن اختيار أكثر من بديل يؤدي إلى تشتيت الجهود وفقدان التوجه الاستراتيجي وتتضارب القرارات وبالتالي تضيع الرؤية الواضحة والمحددة عن المستقبل.

5. **حماية المزايا التنافسية:** وذلك من خلال الوصول إلى وضع استراتيجي فريد يصعب محاكاته أو تقليده ويكون ذلك بجملة من العمليات من بينها:

- توجيه كلّ أنشطة المدرسة نحو دعم الاستراتيجية العامة.

- التنسيق والتكامل بين أجزاء المدرسة، وتمتين حلقاتها بما يقوي المدرسة.
- وضع نظام فاعل لتبادل المعلومات وسيولتها بين مختلف الوحدات.

6. **تقوم الاستراتيجية على إعادة الاكتشاف:** وهذا ما يعطي الاستراتيجية ميزتين رئيستين هما: (1)

- **الديناميكية:** أي أنها تأخذ بعين الاعتبار المتطلبات التنافسية، وردود الفعل الداخلية والخارجية التي قد تأتي جوابا لأفعالها من طرف المتغيرات الموجودة في البيئتين الداخلية والخارجية، ومن بينها: المساهمون، العاملون بالمشروع، المستهلكون الحاليون والمستقبليون، أهداف المجتمع المحيط وقيمه وظروفه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، المتطلبات القومية...

- **المرونة:** ذلك أن الاستراتيجية تصاغ في نسبة من ظروف عدم التأكد، ولأن قسما من عناصرها احتمالي، لذلك ينبغي أن تتميز بالمرونة الكافية التي توفر لها القدرة على إحداث التوازن الحركي بين الاعتبارات المختلفة التي تواجهها، وتمنحها القدرة على زيادة المواءمة بين إمكانيات المدرسة وقدراتها، وبين الفرص التي تتاح لها.

ويتجلى دور الاستراتيجية في إعادة الاكتشاف فيما يلي:

- **تجنب أسباب الفشل:** التي قد يكون من أسبابه الافتقار إلى الرؤية الكلية والخوف من التغيير والإحجام عن المخاطرة، أو ضعف الإدارة وهشاشة التنظيم، أو بتمييع النشاط من خلال طغيان المرونة في المهام التي تتطلب حزما، أو الخلط بين الفاعلية التشغيلية والاستراتيجية...
- **تجنب مصيدة النمو السرطاني:** هذا النمو الذي قد يكون مصدره الاستجابة لضغوط الرغبة في التوسع استجابة لطلبات الزبائن، فتتضاعف خطوط الإنتاج، وقد يؤدي هذا إلى التضحية بالمزايا التنافسية بسبب تشتت مواردها المادية أو البشرية نتيجة للنمو العشوائي، وقد تتعقد العمليات وتتضارب الاتجاهات، مما يؤدي إلى فشل المدرسة.
- **النمو العقلاني المربح:** وهذا النوع من النمو نقيض سابقه، حيث يمتاز بالتخطيط المحكم والنمو المخطط الذي يمتاز بما يلي:

---

(1) كمال نور الله، وظائف القائد الإداري، مرجع سابق، ص56.

§ دعم المزايا التنافسية، وتأصيل الوضع الاستراتيجي وتعميقه.

§ التوافق مع القدرات الذاتية للشركة ولا ينساق وراء الضغوط والرغبات.

§ يحافظ على تناسق الأنشطة وتكاملها، كما يقوم بتحليل التكلفة والعائد للبدائل المتاحة

- **تفعيل دور القيادة:** ذلك أن بعض القادة تشغلهم المهام اليومية عن دورهم التخطيطي والاستراتيجي، مما يجعل بعض المنظمات تغرق في مثبّط الفاعلية التشغيلية وتهمل التوجيه الاستراتيجي لعناصرها.[1]

المطلب الثالث: صياغة الاستراتيجية ومراحل تنفيذها

أولا: الاتجاهات الأساسية في صياغة الاستراتيجية

قبل التطرق إلى المناهج الرئيسة في صياغة الاستراتيجية، لا بد من الإشارة إلى أنّ "صياغة الاستراتيجية" تختلف عن "التخطيط الاستراتيجي"، حيث إن التخطيط الاستراتيجي يقوم على التحليل ومعالجة الأرقام وهي طريقة حسابية في الإدارة فهو عبارة عن "برمجة إستراتيجية"، بينما تقوم صياغة الاستراتيجية على التفكير الاستراتيجي الذي يعتمد في جانب منه على الحدس والإبداع، إضافة إلى بعض الخبرات الشخصية أو الخارجية، وعادة ما تتوفر المنظمات على نوعين من المخططين، نوع يسعى إلى صياغة الاستراتيجية ويكون محللا متساهلا، قادرا على إدارة دراسات سريعة مليئة بالأخطاء فيأتي النوع الثاني من المخططين يكون عمله إضفاء النظام على المدرسة، ويعمل على ضبط الاستراتيجيات التي صاغها النوع الأول لتكون أكثر واقعية وقابلة للتنفيذ، وكلا النوعين ضروري للمنظمة حتى تبقى متوازنة، ومتكيفة باستمرار مع متطلبات الواقع الجديد.[2]

ولقد أورد عدة علماء نماذج لصياغة الاستراتيجية أمثال:"Chaffee, Mils & snow, mintzberg "، وسأقتصر في هذا الصدد على نموذج واحد من بينها، وهو نموذج "mintzberg" كونه يقدم كبرى

---

(1) فلاح حسن عداي الحسيني، الإدارة الاستراتيجية: مفاهيمها، مداخلها، عملياتها المعاصرة، مرجع سابق، ص23-27.

(2) كاظم نزار الركابي، الإدارة الاستراتيجية -العولمة والمنافسة-، (عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع،ط1، 2004)، ص233-238.

التوجهات في صياغة الاستراتيجية دون الخوض في تفاصيلها، حيث ذكر ثلاث اتجاهات رئيسة في صياغة الاستراتيجية: وهي الاتجاه الريادي، والتكييفي، والتخطيطي.

1- **الاتجاه الريادي (الملتزم):** حيث تصاغ الاستراتيجية من طرف شخص واحد، حيث تسترشد الاستراتيجية برؤيته المتبصرة، وقوة توجيهه في القرارات الجريئة والكبيرة، ويكون التركيز في هذا الأسلوب على الفرص أولا ثم على حلّ المشكلات ثانيا، والهدف المسيطر على المدرسة هو نموّ المدرسة.

2- **الاتجاه التكيفي:** ويعبر عنه أحيانا بالعمل بدون خطة، حيث يستعمل هذا التوجه في البيئات الصعبة التي تملؤها المشاكل والأزمات، حيث لا يكون أمام المدرسة الوقت الكافي للبحث عن الفرص أو سبل تجنب التهديدات، فتتبع أسلوبا تكيفيا ينبني على ردّ الفعل للمشكلات القائمة، بدل البحث عنها قبل حدوثها، وتكون الاستراتيجية في هذا الاتجاه مفككة حتى تمنح المدرسة قدرة الحركة داخل بيئتها غير المستقرة، حيث يتمتع صانعوا الاستراتيجية بالمرونة والحرية في التكيف مع الاحتياجات الآنية.

3- **الاتجاه التخطيطي:** ويتم اتباع هذا الاتجاه في البيئات التي تتمتع بقدر كبير من الاستقرار، حيث يعمل صناع الاستراتيجية جنبا إلى جنب مع المحللين الاستراتيجيين، حيث تقوم إستراتيجية المدرسة على البحث المسبق عن متغيرات البيئة المحيطة والتنبؤ بمساراتها المستقبلية وبالتالي تكون لها القدرة على استثمار الفرص وتجنب المخاطر، ويتحمل المحللون الاستراتيجيون في هذا الاتجاه مسؤولية كبيرة في صياغة الاستراتيجية.[1]

ثانيا: مراحل الاستراتيجية

تتبع الاستراتيجية مسارا طويلا مترابطا ومتكاملا ومتداخل الخطوات، ويمكن أن نقسم هذا المسار عموما إلى مراحل رئيسة هي كالآتي: [2]

1- فهم الواقع الراهن للمنظمة

قبل الخوض في استشراف المستقبل والتخطيط له، لابدّ من الانطلاق من قاعدة صلبة متينة قوامها التحليل الدقيق للماضي والحاضر وحوصلة ذلك من أجل فهم عميق وشامل للمنظمة وبيئتيها الداخلية والخارجية من أجل بناء رؤية واضحة واعية لمستقبلها.

---

(1) كاظم نزار الركابي، الإدارة الاستراتيجية -العولمة والمنافسة-،مرجع سابق، ص240-242.

(2) Henri Duhamel, stratégie et direction de l'entreprise, op.cit , pp 52,53.

2- استشراف المستقبل:

باعتبار أن المستقبل مجهول، فاستشرافه ليس عملية اعتباطية أو من قبيل التنجيم، بل هي عملية واعية تنطلق من معطيات المرحلة السابقة والتي تُبرز بعض المعالم الثابتة أو البطيئة التغير تكون دعائم للتنبؤ بالمحطات أو العقبات التي قد تواجه المدرسة فيتم الاستعداد لتفاديها أو التكيف معها في حال حدوثها فهي أشبه بمعرفة الفريق الخصم استعدادا لمواجهته.

3- صياغة الاستراتيجية:

انطلاقا من المرحلتين السابقتين يتم اختيار المنهج المتلائم مع طبيعة المدرسة وبيئتها لصياغة الاستراتيجية في شكل خطة للتطوير على امتداد زمني من ثلاث إلى خمس سنوات، ولقد أوردها الباحث Henri Duhamel في خمس وثلاثين سؤالا تتعلق بمختلف مكونات المدرسة والمتمثلة في الموارد البشرية، الموارد المالية، عملية الإنتاج وطبيعة المخرجات، طرق التسيير والتسويق.

إن صياغة الاستراتيجية تحتاج إلى الكثير من الجهد والوقت ولبعض المنظمات هيئات متخصصة هدفها صياغة هذه الاستراتيجية ومتابعتها، ويتم في هذه المرحلة تحديد رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية وسوف نورد هذه العناصر مفصلة في المبحث الموالي بحول الله.

4- اتخاذ القرارات ومتابعة التنفيذ:

تحمل عبارة "اتخاذ القرار" في طياتها شرطا أساسيا من شروط نجاح الاستراتيجية وهو الحرية سواء في ترتيب الأولويات أو في اختيار الوسائل المناسبة أو إحدى البدائل دون الأخرى، فالمدرسة المقيدة في نشاطها سواء لطبيعة هيكلها التنظيمي أو بسبب طبيعة النظام السياسي للدولة الموجودة فيها تقل فيها حظوظ نجاح الاستراتيجية، فعملية اتخاذ القرار ينبغي أن تتم تبعا لمراكز المسؤولية الموجودة في المدرسة، مع وجود نظام فاعل للمتابعة والتوجيه.

5- قيادة التغيير:

يعد التخطيط الاستراتيجي إحدى الأدوات المستعملة لقيادة التغيير، فالاستعداد للتغيير وتنفيذه والتحكم فيه تماشيا مع البيئة غير المستقرة التي تعمل ضمنها المدرسة ضروري جدا لحمايتها، وللحفاظ على ميزتها التنافسية من أجل بلوغ أهدافها الاستراتيجية. فالتغيير عملية متزامنة مع كل مراحل تنفيذ الاستراتيجية التي يمكن أن تخضع هي الأخرى للتغيير في حال ما إذا تبينت هوة شاسعة بين المأمول المخطط له والمعطيات الميدانية التي قد تتطلب تغييرا في بعض جوانب الاستراتيجية مثل: خفض سقف التوقعات أو التغيير في بعض الخيارات أو إعادة ترتيب الأولويات أو تمديد الفترات الزمنية وغير ذلك.

المبحث الثالث

التخطيط الاستراتيجي المدرسي

المطلب الأول: مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي

إن التخطيط الاستراتيجي الذي نعنيه في هذا البحث ليس ذلك الذي يقوم به أغلب مدراء المدارس من تخطيط لمشكلات معروفة، أو لمواقف كثيرا ما تقع فيها المؤسسات التربوية، كالتخطيط لتغطية غياب أستاذ، أو وضع جدول لحصص التكوين أو رزنامة أنشطة للعام القادم أو غيرها من الأنشطة التي تندرج ضمن مصطلح "الإدارة". لكن ما نركز عليه هو التخطيط الاستراتيجي البعيد الأمد الذي يحوي في جوهره الاستعداد لمواجهة احتمالات ممكنة لكنها غير أكيدة، أي بمعنى آخر إضفاء نوع من النمذجة على مختلف المتغيرات بحيث تجعل تنبؤات المستقبل أكثر منطقية، وبالتالي التخطيط له بطريقة أكثر واقعية، تتماشى مع البيئة غير المستقرة التي تنشط ضمنها المدرسة، وهذا ما ركّز عليه Dr.jim knight في كتابه: التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس " Strategic Planning For School Managers".

لقد ظهر التخطيط الاستراتيجي بداية في عالم إدارة الأعمال الذي يتسم بسرعة التغير، ثم انتقل بعد ذلك إلى المجالات الاجتماعية الأخرى، ويعرفه "جون م برايسون" على أنه ذلك الجهد المنظّم الذي يهدف إلى صياغة قرارات وتصرفات أساسية تشكّل دليلا وتضع إطارا لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة، وما تفعله، ولماذا تفعله، كما يرى أنّ التخطيط الاستراتيجي لا يعتبر دواء عاما لكل الأمراض الإدارية، لأنه ليس سوى مجموعة من المفاهيم والإجراءات والأدوات المجهزة لمساعدة القادة والمديرين والمخطّطين على التفكير والتصرف بطريقة إستراتيجية[1].

ويعرفه "Herman" على أنه نوع من التخطيط بعيد المدى، يستهدف إنجاز رؤية مستقبلية محددة تسعى المدرسة إليها، ويتيح للمدراء فرصة تقرير النقطة التي يريدون الوصول بمنظمتهم إليها، وكيفية تحقيق ذلك.

أما التخطيط الاستراتيجي المدرسي فيعرّف على أنه تلك العملية التي يقوم فيها مدير المدرسة

(1) جون م برايسون، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص41، 49.

والمشاركون له في عملية التخطيط بوضع تصوّر لمستقبل المدرسة، وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتجسيد ذلك التصور المستقبلي، ومواجهة ما يرتبط به من تغيرات حاصلة في البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة على العمل المدرسي، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد والمصادر.[1]

والملاحظ من خلال هذا التعريف أن مفهوم التخطيط الاستراتيجي في الميدان التربوي لا يختلف كثيرا عنه في المجالات الأخرى، حيث يركز على ما يلي:

- ربط المدرسة بالمنظور المستقبلي.
- تعبئة الجهود وتوجيه الطاقات لبلوغ هذا المستقبل المنشود
- فهم متغيرات البيئة الخارجية لاقتناص فرصها والتحضير لتهديداتها.
- التركيز على نقاط قوة المدرسة ومعالجة نقاط ضعفها على ضوء الأهداف الاستراتيجية المحددة.

ولابد من الإشارة إلى الفرق بين "التخطيط الاستراتيجي" و"التوجه الاستراتيجي، فلقد وضع العالم بويزوت سنة 1995 معيارين للتفريق بين الاحتمالات الاستراتيجية الممكنة، وهذان المعياران هما: معدلات التغير في البيئة، ونسبة الوضوح والفهم، فإذا كان هذان العاملان مرتفعين كان مسلك المدرسة توجها استراتيجيا، بينما التخطيط الاستراتيجي يكون عند انخفاض معدلات التغير في البيئة، يرافقه ارتفاع مستوى الوضوح والفهم، كما هو موضح في الشكل 5.

ويقوم التخطيط الاستراتيجي على الاعتقاد أن البيئة التي تستهدفها الاستراتيجية قابلة للقياس ولممارسة عمليات التنبؤ إذا ما بذل جهد كاف لمحاولة تفهمها والسيطرة عليها، لذلك فمصدر الاضطراب هو عدم كفاية الفهم، لذا ينبغي توفير البيانات السليمة الكافية، وأدوات التحليل المناسبة، من أجل فهم أعمق للبيئة الاستراتيجية،كما أن التخطيط الاستراتيجي يقوم على افتراضين رئيسين هما:

1- معدل التغير في البيانات الخاصة بالبيئة المحيطة يكون أكثر بطئا من معدل سرعة معالجة البيانات واتخاذ القرارات داخليا، أي أن نسبة نجاح التخطيط الاستراتيجي ضئيلة في المؤسسات البيروقراطية التي تتميز ببطء في معالجة البيانات واتخاذ القرارات.

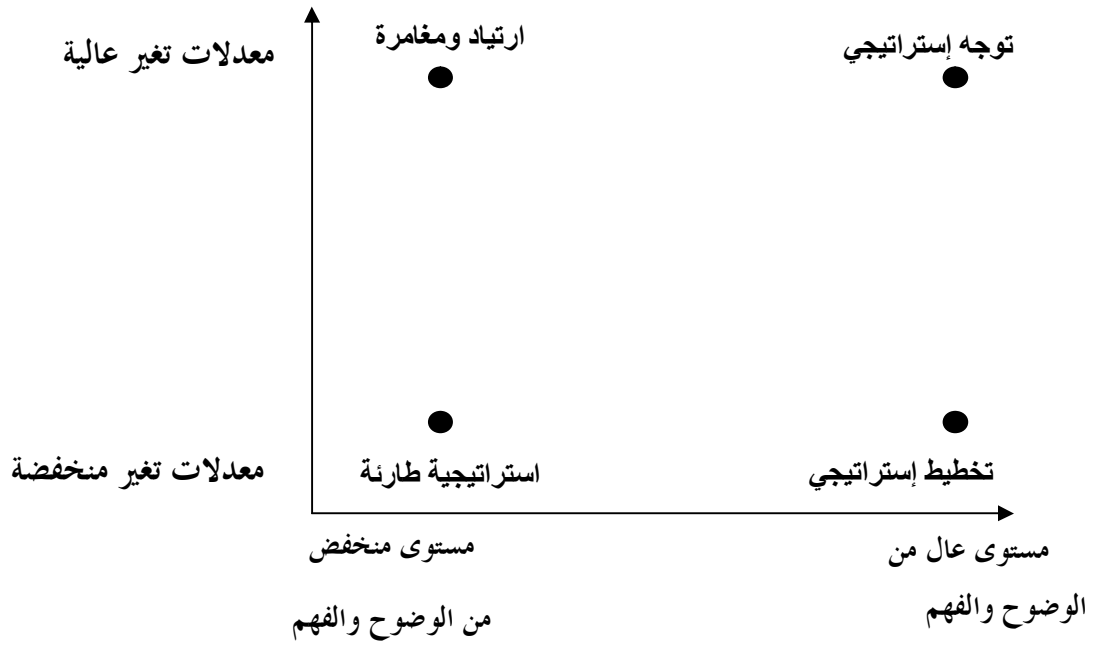
---

(1) رجب العويسي، التخطيط الاستراتيجي مسؤولية من مسؤوليات مدير المدرسة، ورقة بحثية في الرابط الإلكتروني:
http://www.moe.gov.om/moe/eduinfo/2/5thissu/02.ht

2- التقلبات قصيرة الأمد في البيانات الخارجية تخفي وراءها عددا من الملامح المستقرة غير القابلة للتغير يمكن التوصل إليها من خلال عمليات التحليل المنطقي.

ومن هذا الافتراض الأخير فإن التخطيط الاستراتيجي يعامل الاضطراب على أنه مجرد ضوضاء كثيرة يمكن من خلالها تحديد نظام غير قابل للتغير فتبنى على أساسه الخطة الاستراتيجية بأقل خسارة ممكنة عند التنفيذ. (1)

شكل رقم 5: الاحتمالات الاستراتيجية في ظل معدلات التغير ومستويات الوضوح. (بويزوت 1995) (2)



التمييز بين التخطيط: المدرسي – التعليمي – التربوي

إنه من الأهمية بمكان التمييز بين هذه المستويات الثلاث من التخطيط بهدف تبيين حدود البحث، وتدقيق الإشكالية موضع الدراسة، حيث إن هنالك عدة أوجه للتمييز بينها بدءا من مستوياتها، حيث إن التخطيط التربوي يتم إعداده في قمة هرم المنظومة التربويّة أي على مستوى الدولة، بينما يكون التخطيط التعليمي في مستوى الولاية أو الإقليم، ويكون التخطيط المدرسي في قاعدة الهرم والمتمثلة في المدرسة.

---

(1) بوب جارات وآخرون، كيف تفكر إستراتيجيا؟، ترجمة عبد الرحمن توفيق، (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، 1998)، ص72-74.

(2) المصدر: Davies and Ellison, School Leadership for the 21st Century, (London: Routledge, 2nd p, 1999), p80

ومن أجل توضيح أوجه التداخل والاختلاف بينها سوف نميز بين المستويات الثلاثة انطلاقا من ثلاث مداخل: من حيث الموضوع، ومن حيث الأهداف، ومن حيث المعلومات، ويمكن تلخيص ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم 3: جدول مقارن بين التخطيط التربوي والتعليمي والمدرسي(1)

	التخطيط التربوي	التخطيط التعليمي	التخطيط المدرسي
الموضوع	يتناول موضوع التربية بمفهومه الشامل، ويمس كامل المراحل العمرية، ويهتم بمختلف جوانب الشخصية الإنسانية	المعارف والمهارات والقيم اللازمة لإعداد المواطن الصالح الفاعل، ويضع البرامج والصيغ التعليمية اللازمة لتحقيق ذلك	موضوعه الظاهرة الإدارية والتعليمية على مستوى المدرسة، والمتمثلة في ممارسة الدور التعليمي والتثقيفي والحضاري للتلاميذ
الأهداف	تمتاز بقدر عال من التجريد والعمومية	أهداف إجرائية أكثر تحديدا	أهداف إجرائية مفصلة ومحددة تتناول جزئيات صغيرة من المعارف والمهارات
المعلومات	ينبني على معلومات عامة عن الدولة أو الإقليم، تتعلق عادة بالجانب الديمغرافي، أو الاقتصاد القومي، إضافة إلى المؤشرات العالمية والإقليمية في مختلف الجوانب التربوية، وكذا المستجدات المعرفية والتكنولوجية...		حجم أقل من المعلومات لكنها أكثر تحديدا وتفصيلا: معلومات عن التلاميذ وعن الموظفين، المؤهلات والخبرات والوضعيات التعليمية، الموارد والإمكانات، اللوائح والتنظيمات...

ولقد امتاز التخطيط التربوي الكلاسيكي بغياب التغذية المرتدة من المستويات التنفيذية، مما جعل الإصلاحات التربويّة تفقد جدواها وفاعليتها، حيث إن التخطيط المدرسي أصبح يمارس عملية عقلنة للتخطيط التربوي وفقا للمعطيات الميدانية، والإمكانات المتاحة، مما يجعله بين مطرقة السلطة وسندان المجتمع الذي ينتظر من المدرسة أن تكون في مستوى الخطابات السياسية التي يسمعها والتي عادة ما تتميز بالمبالغة والطموح المفرط الذي يغفل الإمكانات المحدودة والمعوقات الميدانية لدى المنفذين، وهذا ما أدى

(1) المصدر: محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 2001)، ص16،17.

إلى اتساع الفجوة بين واضعي السياسات والمنفذين، حيث أصبح التخطيط المدرسي مجرد أنشطة تسيير روتينية قليلة الجدوى،[1] مما جعل أمر منح المدارس قدرا كبيرا من حرية التصرف في التخطيط ضمن معايير محددة للجودة أمرا ضروريا للرفع من مستواها.

المطلب الثاني: التخطيط الاستراتيجي المدرسي، سياق النشأة والتطور

لقد عرفت المدارس التخطيط الاستراتيجي ضمن التحولات التي شهدتها مختلف المنظمات في فترة وجيزة لا تتعدى عقدين من الزمن بداية من الثمانينيات من القرن الماضي، حيث حدثت تغيرات هائلة وشاملة في المنظمات العالمية والإقليمية، وتأثرت بها النظم الداخلية لأغلب الدول خاصة مع عولمة الاقتصاد والتنمية بعد انهيار المعسكر الشيوعي، ونشأة منظمة التجارة العالمية، إضافة إلى ثورة المعلومات والاتصالات، وتزايد وتيرة المنافسين الاقتصاديين والتنمويين عالميا لتعطي دورا أكبر للقطاع الخاص الذي ساهم بقدر كبير في بلورة مفاهيم وأبعاد جديدة كبرامج التنمية، والتواصل والتفاعل الشبكيين، وتطوير الأداء والأنظمة، وتعبئة الطاقات الكامنة وتفعيلها، هذه المفاهيم وغيرها أثرت إيجابا في نشأة التخطيط الاستراتيجي المدرسي الذي ظهر في سياق البرنامج الإصلاحي الذي قادته "مارغريت تاتشر" منذ أوائل الثمانينيات والذي امتد إلى العالم أجمع، وقد مس هذا البرنامج إعادة هيكلة الحكومة إضافة إلى خصخصة المشروعات العامة والقيام ببرنامج رائد في الإصلاح الإداري[2]، إلا أن أهمّ عامل ساهم في ظهور التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدارس هو الحرية المنوحة لها عقب الأزمات التعليمية التي تعرض لها غرب أوربا والولايات المتحدة الأمريكية تجلت في إخفاقات التلاميذ في المسابقات الدولية أمام أقرانهم من دول شرق آسيا، مما جعل المنظومة التعليمية تتعرض لانتقادات لاذعة، تزامنت مع سياسات التقشف وأزمة التمويل الحكومي للتعليم في بريطانيا التي تميزت مدارسها في أواخر الثمانينيات بما يلي:[3]

- كان جل اهتمام مدراء المدارس هو ضمان وصول التجارب الجيدة والطرق التربويّة الناجحة إلى التلاميذ، وهذا ما أدى إلى انحسار التخطيط الطويل المدى في ظل هذه الأنشطة المتسلسلة الروتينية.

---

(1) محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مرجع سابق، ص14،15.

(2) جون م برايسون، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، ترجمة د.محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، ص9-13.

(3) Jim Knight, Strategic Planning for School Managers, (London: Kogan Page, 2nd p, 1998), p 6.

- كانت محاولات التخطيط الطويل المدى تتم عادة على يد المدير فقط الذي يستصدر هذا النوع من التخطيط في شكل "سياسة جديدة" أو تعليمات للعاملين الذين يتولون مهمة إحداث التغييرات المصممة تبعا للوضعيات المراد تصحيحها.

- كان التفكير والتخطيط المستقبلي يتم في الغالب الأعمّ كردّ فعل لنقاط الضعف الحالية.

ولمعالجة هذا الوضع المتأزم في التمويل والتسيير والذي أثر سلبا على التحصيل المدرسي ظهر مفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة School-based management حيث منحت المدارس والإدارات التعليمية المحلية صلاحيات واسعة من حيث الإدارة وتخصيص الموارد وتسييرها، في مقابل خضوعها للمساءلة عما تحققه من إنجازات تعليمية وفق مواصفات محددة للمنهج الوطني، ويتوقف مقدار الدعم الحكومي على مستوى الكفاءة والجودة وما تقدمه هذه المدارس من إنجازات ونجاحات، ولقد أسفر هذا النظام المحاسبي الجديد عن تبلور مفهوم جديد للتخطيط المدرسي في أوائل التسعينيات، حيث كانت هنالك محاولات لتمديد الخطط المدرسية إلى عامين أو ثلاثة بدلا من سنة دراسية واحدة، ومن بين النماذج المطروحة في أوائل التسعينيات نموذج دافيز وإليسون (1992) الذي طرح خطة لتطوير المدرسة اعتمادا على فئتين من المقومات:

- **المقومات المحورية:** وتتضمن المنهاج الدراسي والموارد البشرية وطرق رعاية التلاميذ

- **المقومات المساندة:** وتتضمن الموارد المادية والبنية الإدارية ومتطلبات السوق التعليمية وآلياتها.

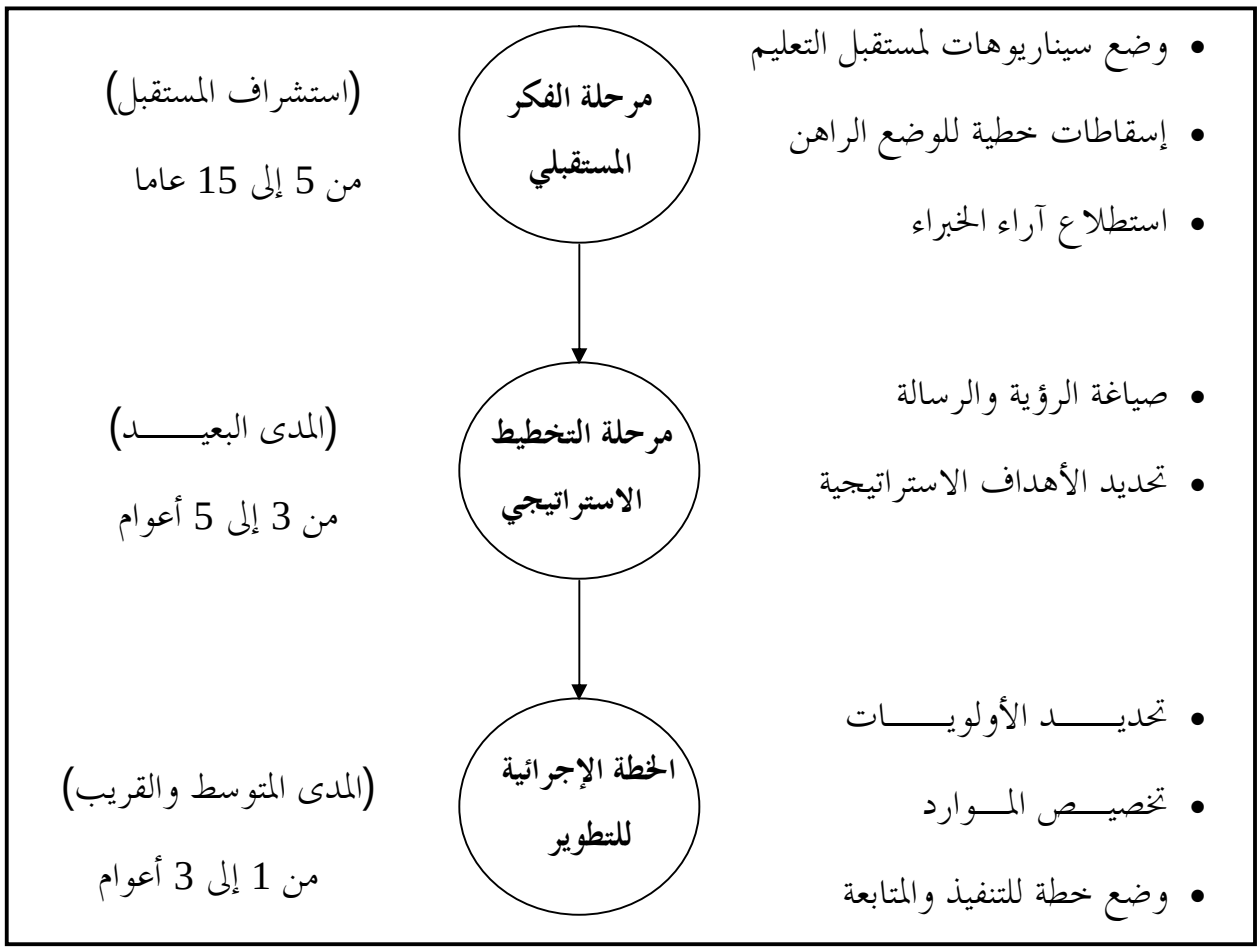
وتتزاوج هذه المقومات لرسم خطة تطوير المدرسة لتجسيد رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، إلا أن بعض أوجه القصور استوقفت واضعي النموذج وتتمثل في أن معالم التوجه الاستراتيجي للمدرسة تتلاشى أمام المشكلات الراهنة التي تستغرق جانبا كبيرا من الجهد والوقت، فكان هذا النموذج أقرب إلى خطة إجرائية للتسيير منه إلى خطة إستراتيجية للتطوير، فقام الباحثان في عام 1997 باستصدار نموذج آخر للتخطيط الاستراتيجي المدرسي استغرق بناؤه عامين كاملين وهذا بالتعاون مع نحو أربعين مدرسة بريطانية حللا فيها السلوك التخطيطي لهذه المدارس، فكانت القيمة المضافة لهذا النموذج هي التركيز على البعد المستقبلي للخطة المدرسية من خلال اعتماد مجموعة من الأساليب المستخدمة في علم المستقبليات، كالسيناريو وأسلوب مدّ الخطوط أو ما يسمى بالإسقاطات الخطية،[1] أو باعتماد آراء الخبراء حول ملامح المستقبل، وتسمى هذه المرحلة في النموذج بمرحلة الفكر المستقبلي وتمتد من 05 إلى

(1) **السيناريو:** يتوقع سلسلة من الأحداث المستقبلية المترابطة في مجال التعليم وسوق العمل وغيرهما.

الإسقاطات الخطية: وهي التوقع باستمرارية الواقع الراهن إلى المستقبل بنفس المعدل من الاطراد.

15 عاما، أما المرحلة التالية فهي مرحلة التخطيط الاستراتيجي لمواجهة التحديات أو لبلوغ الطموحات المتشكلة في مرحلة الفكر المستقبلي، حيث يتم في هذه المرحلة صياغة العناصر الموجهة للخطة المدرسية وتتمثل هذه العناصر في الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية، وتمتد هذه المرحلة من 3 إلى 5 سنوات، ثم تليها مرحلة الخطة الإجرائية للتطوير والتي تضمّ جملة العمليات والإجراءات اللازمة لبلوغ الأهداف الاستراتيجية .[1] (أنظر الشكل 6)

شكل رقم 6: النموذج ذو المراحل الثلاثة للتخطيط المدرسي الاستراتيجي (دافيز وإليسون 1997) [2]



وسوف نتطرق بحول الله بالتفصيل إلى نماذج نظرية أخرى من مداخل متعددة، وهذا في الفصل الموالي من هذا البحث.

(1) محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مرجع سابق، ص 43-56.

(2) المصدر: محمد عبد الخالق مدبولي، المرجع نفسه، ص 56.

المطلب الثالث: العناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية المدرسية

تتنوع مداخل التخطيط الاستراتيجي المدرسي وتتعدد، إلا أنها تتفق في احتياجها لبعض العناصر التي توجهها إستراتيجيا، وهذه العناصر هي الرسالة والقيم والرؤية والأهداف. إلا أن هنالك اختلافا في نقطة البداية بين هذه العناصر وبين التحليل الاستراتيجي لواقع المدرسة، فالمدخل الأول: ينطلق من تحديد الوجهة الاستراتيجية من رسالة وقيم ورؤية وأهداف إستراتيجية ثم يقوم بالتحليل الاستراتيجي للبيئة، ويأخذ بعين الاعتبار تأثير هذا التحليل على الاتجاه الاستراتيجي المختار، ويتميز هذا المدخل بالرؤية الإبداعية المتحررة عن قيود الإمكانات والتهديدات البيئية ويركز على الوضع المتميز الذي تنوي المدرسة بلوغه. وأما المدخل الثاني فعلى عكس المدخل السابق إذ ينطلق من معطيات التحليل البيئي ليحدد الوجهة الاستراتيجية على ضوء القدرات الحقيقية للمنظمة والفرص والتهديدات الموجودة في البيئة المحيطة. فهذا المدخل واقعي براجماتي ويشيع استعمال هذا المدخل في البيئة غير المستقرة أو التي تحتد فيها وتيرة المنافسة. وأما المدخل الثالث فمازج بين المدخلين السابقين حيث يرى أن تحديد الاتجاه الاستراتيجي وتحليل البيئة ينبغي أن ينطلقا من نظرة شمولية متكاملة بينهما بحيث تكون مخرجات أحدهما مدخلات للآخر، أي أن تكون العلاقة تبادلية Transactional بين التقييم والتحليل الاستراتيجي للبيئة وتحديد الاتجاه الاستراتيجي للمنظمة.

ويتفق الباحثون في العناصر المحددة للاتجاه الاستراتيجي إلا أنهم يختلفون في ترتيبها، بيد أن العديد منهم يرتبونها بدءا من الرسالة فالقيم ثم تحديد الرؤية ومن ثم الأهداف الاستراتيجية (الشكل7).

شكل رقم 7: ترتيب العناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية(1)

وسوف نتطرق إلى كل عنصر من هذه العناصر على حدة تبعا لهذا التسلسل مع التأكيد على أن

(1) المصدر: طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص183-185.

هذا الفصل ليس آليا وإنما للضرورة المنهجية حيث إن هذه العناصر تتداخل فيما بينها وتتفاعل.

أولا: الرسالة Mission

تقول الباحثة سونيا بلاندفورد: "إنّ المدرسة التي لا تعي ما تريد أن تقدمه للمجتمع أو لتلاميذها ولا تفقه ماهيتها ولا طبيعة توجهها لا مبرر لوجودها"، فدور الرسالة هو تبيين سبب وجود المدرسة وما تسعى إلى تحقيقه إضافة إلى السمة التي تميزها عن مثيلاتها أي "لماذا نفعل ما نفعله ؟" فهي بالتالي الموجه الرئيس لكافة أنشطتها، فرسالة المدرسة تتجاوز مجرد كونها كلمات في وثيقة إلى الإحساس العميق والالتزام الواعي - لدى العاملين والمتعاملين- بالهدف الأسمى الذي أنشئت المدرسة لأجله، وبالتالي فإن الرسالة تنبني أساسا على القيم التي يعتقدها المؤسسون إضافة إلى تاريخ المدرسة الحافل بالإنجازات والإخفاقات إضافة إلى تراكم الخبرة والرأسمال الفكري لدى أعضاء إدارتها، إضافة إلى معطيات البيئتين الداخلية والخارجية، كل هذا يؤخذ بالحسبان عند صياغة رسالة المدرسة،[1] ومن الناحية العملية وكاختصار لما سبق فإن عملية صياغة الرسالة تنبني على الإجابة عن ست أسئلة جوهرية:[2]

1- من نكون؟ فالسؤال يتعلق بهويتنا وليس بما نقوم به.

2- ماهي الاحتياجات الأساسية وما الإشكاليات الاجتماعية التي وجدنا لمعالجتها ؟

3- ما الذي نفعله أو ينبغي فعله للتعرف على هذه الإشكاليات والتنبؤ بها والاستجابة لها؟

4- كيف ينبغي أن يكون تجاوبنا مع المستفيدين أو المستهدفين؟

5- ما فلسفتنا؟ وما قيمنا؟ وما ثقافتنا؟ وما الذي يجعلنا متميزين أو متفردين؟

وبعد مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عليها من طرف فريق العمل وأعضاء الإدارة يتم صياغة الرسالة التي ينبغي أن تتوفر فيها جملة من الشروط نوجزها في ما يلي:

- أن تكون موجزة ومحددة ومفهومة ومعبرة وسهلة التداول في عبارة واحدة أو عدة عبارات ملهمة ومحفزة للعمل، يتفق عليها العاملون وتشحذ الهمم لتجسيدها.
- أن تكون واقعية وموضوعية وتثير التحدي، وتكون مرجعا عند حدوث اختلاف في وجهات النظر، وألا تتعارض مع المكونات الأخرى للاتجاه الاستراتيجي، كما ينبغي أن تكون ذات طبيعة طويلة الأمد، تستجيب وتتكيف مع ما يمكن أن يحصل في البيئة المحيطة.

وهذه نماذج لبعض الرسائل:

---

(1) طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، المرجع نفسه، ص192، 193.

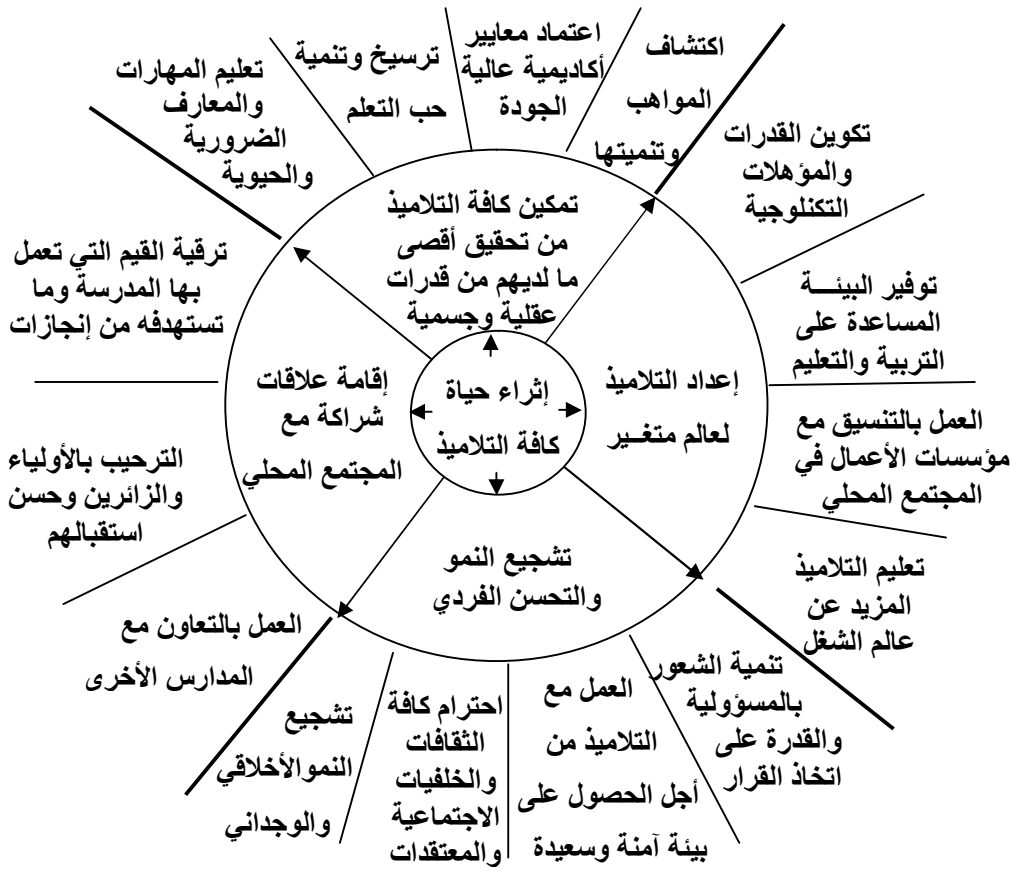
(2) جون م برايسون، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص145، 149.

- **مكتب التربية العربي لدول الخليج:** "تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمجتمعات الخليجية من خلال تعليم أفضل للإنسان الخليجي وتطوير مستمر لنظام التعليم مع المحافظة على العقيدة الإسلامية والهوية الخليجية". [1] وهذه نماذج لبعض المدارس البريطانية:

- " نحن نعمل على أن نكوّن مدرسة سعيدة متحابة معتنية بتلاميذها بحيث تستجيب لحاجاتهم وتطلعاتهم في جو من الثقة والأمان والنظرة الإيجابية لذواتهم.

- "تشجيع القيم الإيجابية للتعلم والنظرة التفاؤلية للحياة من أجل تفجير الطاقات الداخلية للتلاميذ نحو التعلم ".

شكل رقم 8: نموذج لعناصر التوجيه الاستراتيجي لمدرسة. (نقلا عن سونيا بلاندفورد) [2]



كما يمكن أن تصاغ رسالة المدرسة في شكل جملة من الأنشطة والعمليات الإجرائية العامة المتفرعة عن الوعي التام بما تريد أن تكون عليه المدرسة مستقبلا، ثم تحول إلى خطط تنفيذية وهذا على غرار ما أوردته

(1) المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، إستراتيجية التربية والتعليم في دول الخليج للفترة: 2005 – 2015، الرابط الإلكتروني: http://www.gulftraining.org/Arabic/Programs/strategic/strategic.doc

(2) المصدر: Sonia Blandford, middle Management in School, Op.cit, p50.

الباحثة سونيا بلاندفورد كمثال عن إحدى المدارس البريطانية (الشكل 08) المتدرج من الرؤية إلى الرسالة فالأهداف الإجرائية.

ثانيا: القيم Values

تعتبر القيم من الدعائم الرئيسة التي تقوم عليها المنظمات مهما اختلفت طبيعتها وتنوعت مقاصدها ومجالاتها، ذلك أن القيم عبارة عن مجموعة المبادئ والمعايير التي تحكم سلوك الفرد أو الجماعة، وترتبط هذه المبادئ بتحديد ما هو خطأ وما هو صواب في موقف معين.[1] ويمكن أن نلخص فوائد تحديد قيم المدرسة في الآتي:

- توجيه جهود العاملين بالمدرسة، وتحديد الأعمال التي ينبغي القيام بها من التي ينبغي تجنبها.
- سهولة اختيار البدائل وضبط الخيارات ورسم التوقعات المستقبلية.
- استقطاب الأفراد ذوي الكفاءة والذين لهم اقتراب من قيم المدرسة مما ييسر العمل معهم ضمن فريق منسجم ومتعاون وغير متعارض أو متناقض مع توجهات المدرسة.
- تحديد أولويات العمل الأساسية وترشيد الجهود والنفقات.

ولقد وضع Morrisey قائمة لقيم متعددة مفيدة للمنظمة ويمكن تطويرها حسب خصوصيات كل منظمة وطبيعة نشاطها، ومن بين هذه القيم نذكر ما يلي:

الأخلاق، الجودة، السلامة، المعرفة والإبداع، صورة المدرسة في قطاع نشاطها وصورتها في المجتمع، المتعة والأريحية، الاستجابة للعملاء، الموارد البشرية وقيمة الإنسان داخل المدرسة، خصائص المنتج النهائي، التحالفات الاستراتيجية، تنوع الخدمات والمنتجات والأسواق، النماء والتوسع، التركيز الجغرافي، طبيعة الهيكل التنظيمي والعلاقات، العلاقة مع البيئة الخارجية وطرق التأثير فيها...

والجدول 04 يبين نماذج لبعض القيم داخل المنظمات.

(1) طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص199.

جدول رقم 4: نماذج من القيم التنظيمية لبعض المنظمات[1]

المدرسة	القيم التنظيمية
Merck	- التحسين والمحافظة على الحياة البشرية - الالتزام بالمعايير العالية للأخلاق والجودة. - الالتزام بالمعايير العلمية المتميزة والبحث عن أساليب تحسين نوعية الحياة - أرباحنا مرتبطة بمدى رضا المتعاملين والمنافع البشرية
Walt Disney	- تشجيع المبادرة والرفض المطلق للاستعلاء. - تطوير وتأطير القيم الكلية للمجتمع. - الإبداع والأحلام والسمعة. - العناية الخاصة بالأمور غير المألوفة وتفاصيلها. - الحفاظ والسيطرة على روعة وسحر Desney
Nordstrom	- السمعة الممتازة - خدمات المستهلكين مهما كانت - العمل المثابر والإنتاجية العالية...

ثالثا: الرؤية المستقبلية *Future Vision*

يعبر مصطلح "الرؤية"[2] عن صورة المستقبل والذي يهدف إلى نقل المدرسة من ما هي عليه الآن إلى الوضعية التي تريد أن تكون عليه في المستقبل والتي تصاغ في شكل صريح أو ضمني بما يجعل العاملين يجتهدون في صناعته وبلوغه وفق جملة من العمليات والخطط التي تهدف تغيير الوضع الراهن، وتكمن أهمية الرؤية الجيدة في ثلاث نقاط رئيسة: [3]

- توضيح الاتجاه العام لمسار التغيير واستشعار الحاجة إلى هذا التغيير وهذا ما يغني عن الكثير من القرارات والإجراءات التفصيلية.
- تحفيز العاملين إلى العمل في الاتجاه الصحيح حتى وإن كانت المبادرة الأولى لصياغة الرؤية فردية أو أحادية الجانب.
- تساعد الرؤية على تنسيق الجهود الفردية وتجعلها تتكامل فيما بينها وتتعاون بطريقة فاعلة وموجهة.

---

(1) المصدر: طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص200-207.

(2) يفضل الدكتور محمد موسى باباعمي استعمال المصطلح القرآني "الرؤيا" بدل "الرؤية، حيث يرى أن الرؤية تستعمل في إطار الصورة التي نراها فعلا والتي تكون حدودها ومعالمها واضحة ومحددة، بينما مصطلح الرؤيا يشير إلى المدى البعيد الذي يتضمن قدرا كبيرا من الاحتمال وعدم اليقين، ولمزيد من التفصيل يمكن زيارة الموقع الإلكتروني www.veecos.net. وسأستعمل مصطلح "الرؤية" وهذا كما ورد ذكرها في المراجع التي اعتمدتها.

(3) John P.Kotter, Leading Change, (USA: Harvard Business School press, 1996), pp 68,69.

أ- خصائص الرؤية الجيدة ومراحل صياغتها

للرؤية جملة من المواصفات التي ينبغي أن تتوفر فيها حتى تؤدي إلى دفع عجلة التغيير داخل المدرسة، وتتمثل هذه الخصائص في الآتي: [1]

- **قابلة للتصور** Imaginable: تحوي صورة واضحة عن المستقبل المنشود.

- **مرغوب فيها** Desirable: حيث إنها تكون في مستوى تطلعات العاملين والمستفيدين وأصحاب الأسهم وغيرهم.

- **ممكنة التنفيذ** Feasible: تتضمن أهدافا واقعية يمكن بلوغها وألا يكون بينها وبين الواقع فجوة كبيرة.

- **دقيقة ومركزة** Focused: محددة الكلمات لا غموض فيها ولا تحتمل عدة تأويلات بما يمنح توجها واضحا لصانعي القرار والعاملين أيضا.

- **مرنة** Flexible: بحيث تعطي مجالا للمبادرات الفردية وحرية أكبر في اختيار البدائل.

- **قابلة للتبليغ** Communicable: أي أن تكون سهلة الفهم والتلقي من الآخرين حيث تستوعب في حد أقصاه خمس دقائق.

وأما عملية صياغة الرؤية فتمرّ بعدة مراحل ويمكن أن تستغرق وقتا ليس بالقصير، ولقد أورد "كوتر" مسار عملية صياغة الرؤية في سبع مراحل:

1- **المسودة الأولى:** عادة ما تكون من طرف شخص واحد في شكل مسودة يجمع فيها بين الآمال المستقبلية والاحتياجات الآنية للمنظمة.

2- **دور مجموعة المستشارين:** ينبغي أن تعرض المسودة الأولى على مجموعة من المستشارين أو الخبراء الموثوق في قدراتهم وخبراتهم.

3- **أهمية العمل الجماعي:** يعتمد نجاح المجموعة في صياغة الرؤية على تمتعها بحد أدنى من روح العمل الجماعي والتفاهم حول قيم المدرسة وتقارب تصوراتهم حول مستقبلها.

4- **أهمية المزاوجة بين العقل والعاطفة:** لابدّ عند صياغة الرؤية من اعتماد الكثير من الخيال والأحلام والحماس إضافة إلى التفكير المنطقي والتحليلي، فلا يمكن اعتماد أحداها دون الأخرى.

---

(1) John P.Kotter, Ibid.p72

5- **أهمية الفوضوية** Messiness of the process: إن إبداع الرؤية يحتاج إلى تلاقح الأفكار وتناطح الاتجاهات ما بين التقدم والتراجع ولخبطة بين اليمين واليسار.

6- **الإطار الزمني:** لا يمكن صياغة الرؤية في جلسة واحدة بل تستغرق شهورا وحتى سنوات في بعض الأحيان.

7- **المنتج النهائي:**وينبغي أن تتوفر في الصياغة النهائية الخصائص سالفة الذكر من توجه نحو المستقبل المرغوب فيه، مع الدقة والمرونة وإمكانية التنفيذ، إضافة إلى يسر تبليغها وسهولة فهمها، وحتى يتحقق هذا الجانب التواصلي والتأثيري للرؤية يضع لها "كوتر" خصائص أساسية ينبغي توفرها في الصياغة النهائية وتتمثل في[1]:

- **البساطة.** Simplicity
- **البلاغة والتمثيل** Metaphor, analogy and example
- **مناقشتها في مستويات عدة** Multiple forums
- **التكرار والانتشار** Repetition
- **القيادة بالقدوة الحسنة** في السعي نحو تجسيد الرؤية Leadership by Example
- **تبادل الرؤى والتواصل الفاعل.**

ومن النماذج الرائدة في هذا المجال رؤية دولة ماليزيا

رؤية 2020 لدولة ماليزيا:[2]

هي من أهمّ أسباب النهضة الماليزية، وقد تمت تعبئة الرأي العام وحشده لبلوغها من خلال عدة وسائل أهمها الإعلام والتعليم، وتتمثل هذه الرؤية في الآتي: **"أن نكون في عداد الدول المتقدمة بحلول عام 2020"** وإلى جنب هذه الرؤية وضِّح المقصود بالدول المتقدمة، حيث يشير محمد مهاتير إلى أن التقدم لا يعني أن نكون دولة غنية لكننا لا نملك التكنولوجيا مثل السعودية، ولا أن نكون مثل أغلب المجتمعات الغربية الغنية التي تملك التكنولوجيا ولكن تنقصها القيم الأخلاقية، فالتقدم يعني ذلك كله أي أن نكون دولة غنية نمتلك التكنولوجيا مع المحافظة على القيم الثقافية والأخلاقية.

---

(1) John P. Kotter, Ibid. p90

(2) محمد مهاتير وشنتارو إيشيهارا، صوت آسيا، (بيروت: دار الساقي، ط1، 1998)، ص21، 22.

ب- نماذج لبعض الرؤى المدرسية:[1]

- "عازمون على أن نكون غير مسبوقين فيما نقدمه لتلاميذنا من فرص متعددة للاختيار في بيئة تعلم فاعلة"
- "سوف نكون مصدر افتخار لأجيال متلاحقة، لأن تلاميذنا سيكونون الأفضل بين أقرانهم في كل جيل"

ويلاحظ في هذه الرؤى ما أشرنا إليه سابقا من قوة في التحديد ودقة في التصويب وبساطة في الكلمات مما يجعلها سهلة التبليغ والفهم.

رابعا: الأهداف الاستراتيجية ***Strategic objectives***

تعتبر الأهداف الاستراتيجية أهمّ وسيلة للإسقاط الميداني للرسالة والركيزة الأساسية نحو بلوغ الرؤية، حيث إن الأهداف تعتبر مرشدا لاتخاذ القرارات وهي أهمّ عامل في عملية التخطيط كما أنها الركيزة الرئيسة لعملية التقييم وقياس مستوى الأداء تبعا للآجال الزمنية التي تحددها من أجل اكتشاف الحلل وتحديد الفجوة الاستراتيجية إن وجدت.

وتتميز الأهداف الاستراتيجية بالعمومية والتجريد وترتبط مباشرة بالاستراتيجية العامة للمنظمة، لتتفرع منها أهداف إجرائية تكون أكثر تفصيلا وتدقيقا، ولقد حاول العديد من الباحثين وضع معايير محددة لضبط الصياغة الدقيقة للأهداف كشرط أساسي لنجاح تنفيذها، ومن أهمّ المعايير التي وضعها Tuckman عام 1965 والمسماة بـ SMART وهي تعني الآتي[2]:

S: Specific أي أن يكون الهدف محددا ودقيقا

M: Measurable أن يكون قابلا للقياس والتقويم.

A: Attainable ممكن التحقيق وغير مبالغ في الطموح.

R: Relevant أن يكون في محله متناسبا مع إطاره وسياقه.

T: Timed أن يكون محددا بأجل لإتمامه.

---

(1) محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مرجع سابق، ص90، 91.

(2) Sonia Blandford, middle Management in School, Op.cit, p133

وهذه نماذج لبعض الأهداف الاستراتيجية لبعض منظمات الأعمال: [1]

- "أن نحقق عوائد بمعدل 100 مليون دولار مع نهاية عام 2007"

- "أن نصبح المورد المهيمن على بيع زيت الزيتون نهاية عام 2007"

- "أن نصبح مؤسسة عابرة للحدود، ونحقق عائدا لا يقل عن 30% من مصادر أجنبية مع نهاية 2008"

ولا بد بعد سرد هذه النماذج من منظمات الأعمال من الإشارة إلى أن عملية تحديد الأهداف في المنظمات التربويّة ليست على نفس القدر من السهولة، وذلك لصعوبة عملية التقييس فيها، ولقـــد أورد د. محمد مدبولي بعضا من الأهداف الاستراتيجية المدرسية منها: [2]

- "تحقيق ثقافة مدرسية آمنة وراعية، يحظى كلّ فرد فيها بالاحترام والمساواة"

- "توافر أعلى مستوى من المعايير الشخصية والأكاديمية والمهنية لدى جميع العاملين بالمدرسة"

وباستعمال تقنية SMART نلاحظ مدى صعوبة تقييم هذين الهدفين الأخيرين حيث إن الهـــدف الأول بحاجة إلى تحديد الأجل إضافة إلى معايير القياس، وحتى يكون الهدف الثاني أكثر دقـــة وقـــابلا للقياس يمكن أن تعاد صياغته كالآتي: " أن تتوافر في جميع العاملين بالمدرسة نسبة لا تقل عن 80% من المعايير الشخصية والأكاديمية والمهنية قبل نهاية عام 2009".

---

(1) طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص228.

(2) محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مرجع سابق، ص96.

خلاصة واستنتاجات

يعتبر التخطيط الاستراتيجي أداة رئيسة لتطوير المؤسسة وتحسين أدائها، وهذا من خلال ما يوفره من خطوات منهجية تهدف إلى توجيه الجهود والاستعداد لمواجهة التغيرات وحماية المدرسة من المخاطر التي قد يكون مصدرها البيئة الخارجية التي تعمل ضمنها المدرسة، أو من نقاط الضعف الداخلية التي قد تكون سببا في انهيارها إن لم تتدارك في حينها، فالتخطيط الاستراتيجي يوفر للمنظمة أدوات منهجية تستطيع من خلالها توسيع آفاقها الزمنية والمكانية، ويمكّنها من الاستفادة من ذلك في تطوير النظم الداخلية وتكييفها بما يتماشى ومتغيرات البيئة المحيطة خاصة في عصر العولمة وثورة المعلومات وارتفاع وتيرة المنافسة.

ويعد قطاع إدارة الأعمال من أهمّ القطاعات التي تبلورت فيها اتجاهات التخطيط الاستراتيجي وآلياته، وبالنظر إلى الطبيعة الاستراتيجية لقطاع التربية والتعليم فقد استثمر هذه الأداة لتيسير سبل التحصيل المدرسي والتربوي من خلال أدوات التحليل الاستراتيجي والتوجيه المستقبلي، بما يمكّن من بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية بكفاءة عالية ووفق أنجع الطرق وأكثرها فاعلية، وقد كان انتقال التخطيط الاستراتيجي إلى قطاع التربية والتعليم خاصة بعد خصخصته ودخوله غمار المنافسة مما جعله يستثمر العديد من الآليات المعتمدة في قطاع إدارة الأعمال بما في ذلك التخطيط الاستراتيجي.

ومن خلال ما سبق فإن التخطيط الاستراتيجي المدرسي هو وسيلة وليس غاية في حدّ ذاته فهو ليس أداة لحل كل الإشكاليات الإدارية كما أنه لا يلغي الوظائف الإدارية المعروفة من تخطيط ومتابعة وتقييم للأداء وغيرها، ولكن يمدها ببعض الأساليب والتقنيات التي تدفع بها إلى الجودة وتيسّر لها السبل المثلى لبلوغ ما تنشده من تغيير ورقي، من خلال عدّة مداخل تعددت واختلفت على حسب اختلاف البيئات المدرسية وتنوعها، وسوف نتطرق إلى أهمّ هذه المداخل في الفصل الموالي بحول الله.

الفصل الثاني:

آليات التخطيط المدرسي الاستراتيجي ونماذجه

يأخذ التخطيط الاستراتيجي مسارا متداخلا ومتفاعلا في مختلف مراحله وجوانبه، إذ ينطلق بداية من عملية الرصد البيئي وتحليل موقع المدرسة وعلى ضوئه يتم تحديد الوجهة الاستراتيجية للمدرسة من خلال العناصر السالفة الذكر في الفصل السابق والمتمثلة في الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية، ثم تأتي بعد ذلك عملية تجسيد الخطة الاستراتيجية ومتابعة مسارها وتقييمه. ولا تكاد أية خطة إستراتيجية تخرج عن هذه المعالم الكبرى، إلا أن الاختلاف الحاصل بين المدارس في عملية التخطيط الاستراتيجي إنما يكون في اختيار المدخل المناسب لها عند تحديد وجهتها الاستراتيجية، خاصة مع تنامي المنافسة بينها والسعي نحو الفعالية والاستقطاب مما كان سببا في تبلور عدة مداخل للتخطيط الاستراتيجي الذي يعطي للمدرسة اختيار ما يتلاءم مع طبيعتها وبيئتها وقيمها، كما ينبغي لها أن تكيفه حسب خصوصياتها وتجاربها إذ لا وجود لمدخل مثالي يتناسب تماما مع كل المدارس، فعملية اختيار المدخل المناسب وتكييفه تبعا لخصوصيات المدرسة هي الخطوة الأولى نحو فعالية التخطيط الاستراتيجي.

فبعد أن تناولت في الفصل السابق الجانب النظري والمفاهيمي للتخطيط الاستراتيجي المدرسي، سأتناول في هذا الفصل مسار التخطيط الاستراتيجي المدرسي بدءا من عملية تحليل بيئتي المدرسة الداخلية والخارجية، إضافة إلى طبيعة الهيكل التنظيمي للمدرسة ونظم اتخاذ القرار فيها كعنصرين هامين لنجاح التخطيط الاستراتيجي، ثم أتطرق إلى أهمّ المداخل في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي والمتمثلة في مدخل تحليل النظم، ومدخل العميل، ومدخل الكفايات والمعايير. ثم أتطرق في نهاية الفصل إلى تنفيذ الخطة الاستراتيجية وتقييم الأداء الاستراتيجي، وهذا من خلال المباحث التالية:

المبحث الأول: التحليل الاستراتيجي لموقع المدرسة

المبحث الثاني: المداخل النظرية للتخطيط الاستراتيجي المدرسي

المبحث الثالث: تنفيذ الخطة الاستراتيجية وتقييم أداء العاملين

المبحث الأول

التحليل الاستراتيجي لموقع المدرسة

يقول صن تسو في كتابه" فن الحرب" إنه إذا كنت تعرف الآخرين وتعرف نفسك فإنك لن تواجه خطرا في مئة معركة، وإذا كنت لا تعرف الآخرين ولكنك تعرف نفسك فإنك سوف تكسب معركة وتخسر أخرى، أما إذا كنت لا تعرف الآخرين ولا تعرف نفسك فسوف تلقى المخاطر في كل معركة[1].

يقوم التحليل الاستراتيجي على جمع المعلومات عن البيئتين الداخلية والخارجية للمنظمة، بما يجعلها على بينة بواقعها وعلى دراية ببيئتها، والمقصود بالبيئة هو مجموعة الأشخاص والمجموعات والمنظمات والمؤسسات الخارجية التي لها علاقات تبادلية وتفاعلية معها، أو تلك التي تتأثر بها أو بما يصدر عنها بشكل مباشر أو غير مباشر،[2] فالتحليل الاستراتيجي يمكّن من الاستفادة من فرص البيئة الخارجية وتجنب مخاطرها واستثمار نقاط قوة البيئة الداخلية ومعالجة مواطن ضعفها وهذا ما يعرف بتقنية " SWOT analysis" حيث يرمز الحرف **S** إلى كلمة "Strengths" أو عناصر القوة، ويرمز حرف **W**إلى كلمة " Weaknesses" أي عناصر الضعف وهما العنصران المتعلقان بالبيئة الداخلية، كما يرمز حرف **O** إلى كلمة "Opportunities" أي فرص النجاح، ويرمز حرف **T** إلى كلمة "Threats" أي التهديدات، وهما اللذان يتعلقان بالبيئة الخارجية وهذه طريقة سهلة ومختصرة لجمع المعلومات ومعالجتها.[3] إلا أن نجاح العملية يحتاج إلى الدقة والمصداقية في المعلومة والتأكد من صحتها من مختلف المصادر وبالطرق المناسبة.

ولقد عرّف كل من Johnson & Scholes التحليل الاستراتيجي على أنه مجموعة العمليات والوسائل التي تستخدمها الإدارة لتحديد مدى التغير في البيئة الخارجية وتحديد الميزة التنافسية أو الكفاءة المميزة للمنظمة في السيطرة على بيئتها الداخلية بحيث يسهم ذلك في زيادة قدرة الإدارة العليا على

---

(1) جون م برايسون، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص155.

(2) يونس إبراهيم حيدر، الإدارة الاستراتيجية للشركات والمؤسسات، مرجع سابق، ص48.

(3) Davies and Ellison, Strategic Direction and Development of the School,(New York: Routledge, 1st p,2003), p57.

تحديد أهدافها ومركزها الاستراتيجي،[1] فالتحليل الاستراتيجي يمكن المدرسة من الفهم العميق لمركزها بما يمهد لها الطريق لاختيار وجهتها الاستراتيجية، وسأتطرق في هذا المبحث إلى عنصري التحليل الاستراتيجي في مطلبين: - تحليل البيئة الداخلية للمدرسة

- تحليل البيئة الخارجية للمدرسة.

المطلب الأول: تحليل البيئة الداخلية للمدرسة

يهدف تحليل البيئة الداخلية للمنظمة إلى التعرف على نقاط القوة والضعف فيها، وهي عبارة عن العوامل المساعدة أو التي تقف حجر عثرة أمام السير الحسن للمدرسة، وهذا بهدف مساعدتها على تحديد القضايا الاستراتيجية والاختصصات الجوهرية التي ينبغي أن تركز عليها بحيث تكون أكثر واقعية وإمكانية للتطبيق، إضافة إلى تهيئتها للاستجابة بشكل فعال للعالم الخارجي قبل الوقوع في أية أزمة، كما أن تحليل البيئة الداخلية يساعد على تحقيق مزايا تنافسية من خلال التركيز على القوة الدافعة التي قد تكون كامنة في المدرسة.

وجمع هذه المعلومات يتطلب إيجاد أخصائيين للقيام بدراسات مسحية دورية وتجنيدا واعيا للعاملين بالمدرسة من أجل توفير المعلومات المناسبة بصفة دورية، إضافة إلى توفير نظام فاعل لتحليل هذه المعلومات والاستفادة منها، وهذا ما يسمى بنظام إدارة المعلومات " **MIS**:Management Information System"[2].

وقد تنوعت تصنيفات الباحثين لمتغيرات البيئة الداخلية التي ينبغي تحليلها، حيث يرى جون برايسون أن هذه المتغيرات تتمثل في: الموارد (المدخلات: الأفراد والكفاءات، الموارد الاقتصادية، المعلومات، التجارب الناجحة...)، والاستراتيجية الحالية (العمليات: الوظائف، نظم اتخاذ القرارات، سيولة المعلومات...)، والأداء (المخرجات: النتائج، المؤشرات...).

بينما يحددها كل من "Wheelen & Hunger" في: 1- الهيكل التنظيمي 2- الثقافة المنظمية 3-الموارد، بينما يركز "Jauch & Glueek " تحليلهما على المجالات الوظيفية والقدرات الداخلية وتتمثل في الآتي: 1- التسويق والتوزيع 2- البحث والتطوير 3- الإنتاج وإدارة العمليات 4- الموارد

(1) طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص253.

(2) جون م برايسون، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص159.

الكلية والأفراد 5- المالية والمحاسبة. [1]

وسيتركز حديثنا في هذا المطلب على التوجيه الاستراتيجي لأهمّ عناصر التنظيم المدرسي والمتمثلة في الهيكل التنظيمي ونظم معالجة المعلومات واتخاذ القرارات لما لها من تأثير مباشر على سرعة التأقلم مع المتغيرات البيئية والتكيف معها من أجل بلوغ الأهداف الاستراتيجية.بما يجعلها متكيفة مع متطلبات التغيير من أجل أداء المهام المنوطة بها في ظل الخطة الاستراتيجية للمدرسة.

أولا: الهيكل التنظيمي المدرسي

إن التنظيم المدرسي الكلاسيكي في سياق التخطيط المدرسي بمفهومه التقليدي المنبني على التوصيف الدقيق للأدوار والمهام والصلاحيات والمسؤوليات هو أقرب ما يكون إلى الاستقرار والثبات والرتابة، إذ كان اعتماد هذا النوع من التنظيم بناء على أهداف المدرسة ووظائفها التقليديةوالمتمثلة أساسا في إعداد الفرد لمواجهة الحياة العملية مع المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع وتعميق شعور الانتماء لديه مع ترسيخ مختلف قيم المواطنة الإيجابية، أي أن النموذج الكلاسيكي للتنظيم المدرسي كان هدفه إعداد الفرد وتكوينه ضمن بيئة واضحة المعالم مستقرة نسبيا ذات معدلات منخفضة للتغير، فكان بذلك النموذج المثالي البيروقراطي لماكس فيبر هو الأقرب للتطبيق في المؤسسات التعليمية، حيث يقوم هذا النموذج على ثلاث دعائم رئيسة:

- تقسيم العمل وتوصيف المهام بشكل دقيق بناء على سلطة التخصص: حيث يتم تقسيم الأعمال على أساس كونها واجبات رسمية ذات معايير فنية واضحة، مع وجود معاهد تعليمية متخصصة للتكوين التخصصي في مختلف الوظائف المدرسية من معلمين وأخصائيين نفسيين واجتماعيين وبيداغوجيين...

- التقسيم الهرمي للسلطة، والتبيين الدقيق لحدود المسؤولية والصلاحية، حيث لا ينبغي التصرف إلا في حدودها، مع استبعاد كل أشكال العلاقات غير الرسمية وبالتالي النظر إلى الموظف تبعا لمركزه الوظيفي المجرد عن صفاته الشخصية الذاتية.

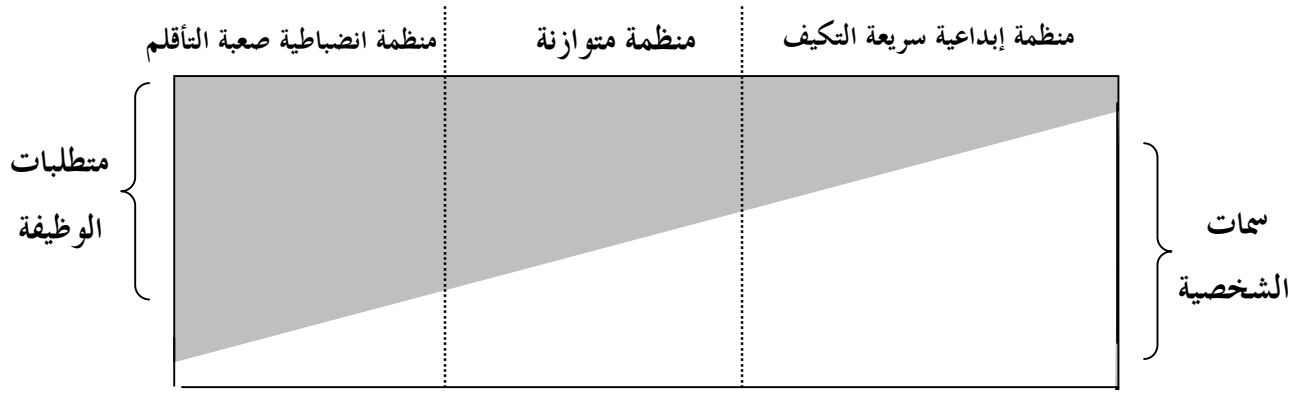
- التكامل بين عناصر التنظيم بما يحقق الأهداف الدراسية وفق بناء عقلي متسق مؤلف من عناصر واقعية تربط بينها علاقات وظيفية منطقية مجردة.

ويعتبر نموذج ماكس فيبر هو الأكثر شيوعا في التنظيم الهيكلي لأغلب المدارس التي تتميز بقدر

(1) كاظم نزار الركابي، الإدارة الاستراتيجية –العولمة والمنافسة-، مرجع سابق، ص149-151.

عال من الاستقرار ضمن بيئة بطيئة التغير، كما أن هناك نموذجا آخر يصنف المنظمات على أساس مدى اهتمامها بالسمات الشخصية للموظف ومدى توافقها مع متطلبات الوظيفة، ويسمى هذا النموذج بنموذج تنمية الموارد البشرية للمنظمة، فكلما كان التركيز على السمات الشخصية على حساب التوصيف الدقيق للوظائف كانت المدرسة ابتكارية مبدعة سريعة التأقلم مع المتطلبات الاستراتيجية، وكلما طغت متطلبات الوظيفة على السمات الشخصية كان التنظيم أقرب إلى النظام العسكري الانضباطي صعب التكيف بطيء التغير. وهذا كما يوضحه الشكل 9.

شكل رقم 9 : تحليل واقع المدرسة وفق نموذج تنمية الموارد البشرية (1)



ويطرح بير دالان " Per Dalin" نماذج مقارنة بين المنظمات في ظل منطق التغير ومدى استعدادها للتكيف معه انطلاقا من جملة من المتغيرات، والتي على ضوئها يتم تشخيص موضع التنظيم من القابلية للتغير من عدمها، وتتمثل هذه المتغيرات في الآتي: - البنية: تقنية أم اجتماعية.

- الاستقرار والامتداد الزمني: قصر أم خيمة.
- توزيع السلطة : هرمي أم شبكي.
- توجيه التنظيم: خارجي(تبعي) أم ذاتي.

وفيما يأتي بيان لهذه المتغيرات بالتفصيل.

1- البنية:

يضم المنحنى في الشكل 10 محورين على ضوئهما نحدد طبيعة البنية:

أ)- البنية الرسمية (formalized)، البنية الموجهة رمزيا (symbolorietend)

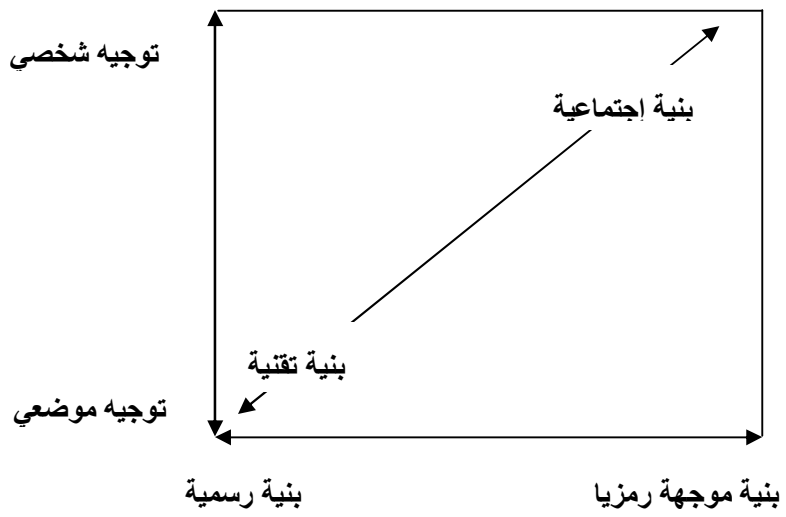
(1) المصدر: محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مرجع سابق، ص102.

ب)- التوجيه الموضعي (issue-orientation)، التوجيه الشخصي (person-orientation)

أي أن البنية التنظيمية تكون تقنية إذا كانت أقرب إلى البنية الرسمية التي يتم فيها التوصيف الدقيق للمهام والمسؤوليات والعلاقات التنظيمية، وتحكمها خصائص العمل ومحددات الوظيفة، دون التركيز على الجانب الإنساني كما هو الحال في التصور البيروقراطي لماكس فيبر.

وكلما كان التنظيم يولي اهتماما لثقافة العاملين والقيم الاجتماعية والإنسانية التي توجه سلوكهم ويستثمر ذلك في تحفيز العاملين من خلال منحهم حرية أكبر لإثبات ذواتهم والإبداع في طريقة أداء عملهم، كما ترمي إليه نظريات العلاقات الإنسانية.

شكل رقم 10 : موقع التنظيم المدرسي ما بين البنيتين: التقنية والاجتماعية[1]

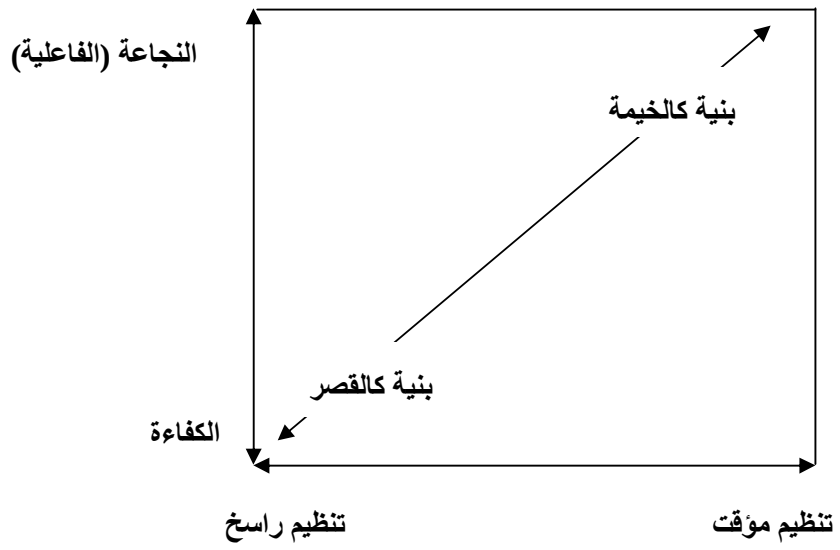


2- الاستقرار والديمومة:(القصر والخيمة:Palace and Tent)

يضع بيردالان هذين المثالين للدلالة على مدى سرعة التأقلم والتغيير في التنظيم، حيث يشير القصر إلى الثبات وعدم التغير، بينما تشير الخيمة إلى مرونة التنظيم الذي يكون كالخيمة التي يسهل فكها ونقلها وإعادة تركيبها تبعا للظروف وتماشيا مع المتغيرات (الشكل 11).

(1) المصدر: Per DALEN, School Development Theories And Strategies, (London: Cassell Wellington House, 1st p, 1998), p.55

شكل رقم 11: موقع التنظيم المدرسي ما بين البنيتين الراسخة الكفؤة، والمتغيرة الناجعة. [1]



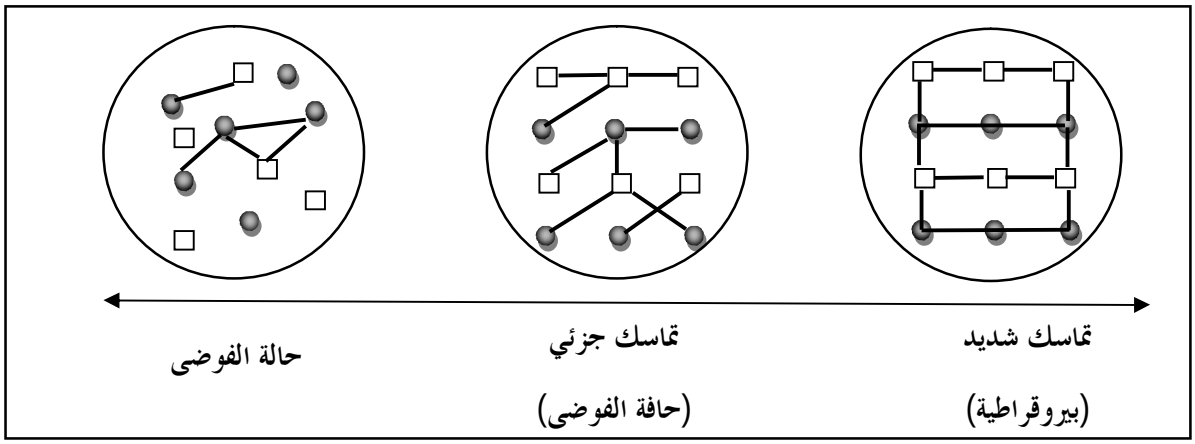
حيث تكون البنية كالقصر إذا كان هيكلها التنظيمي راسخا " Established Organization" صعب التغيير، يؤدي مهامه ووظائفه بكفاءة Efficiency بينما تكون البنية كالخيمة إذا كانت بنيتها مؤقتة" Temporary Organization" سهلة التغيير والتأقلم حيث تكون المبادئ راسخة، والأهداف واضحة، وما عداهما يمكن التعديل فيه بما يحقق النجاعة وليس فقط الكفاءة،[2] وهذا ما يسميه "شونا" و"كاثلين" بوضع التماسك الجزئي _حافة الفوضى _ والتي تقع وسطا بين حالة التماسك الشديد (البيروقراطية) وحالة الفوضى (الشكل 12).

(1) المصدر: Per DALEN, Ibid, p.56

(2) الفرق بين النجاعة والكفاءة: هو أن الكفاءة تعني أداء المهام المطلوبة من أجل تحقيق الهدف اعتمادا على أقل قدر ممكن من الموارد وفي أقل فترة زمنية ممكنة، وعادة ما يكون العمل مخططا رتيبا لا يتعدى الهدف المرسوم.

لكن مصطلح النجاعة يتجاوز تحقيق الهدف بأيسر الطرق وأنجع البدائل إلى وضع الهدف ضمن الاستراتيجية المرسومة للمنظمة ولو كانت الكلفة أكبر مما قدر لها لكنه الأنسب للمنظمة في مسارها الاستراتيجي إذ يمكن أن يؤدى العمل بكفاءة لكنه لا يكون بالضرورة ناجعا. (لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى: Per DALIN, Ibid, P56)

شكل رقم 12: وضع التماسك الجزئي (حافة الفوضى) للبنية التنظيمية المستعدة لمواجهة التغيير(نقلا عن شونا وكاثلين) [1]

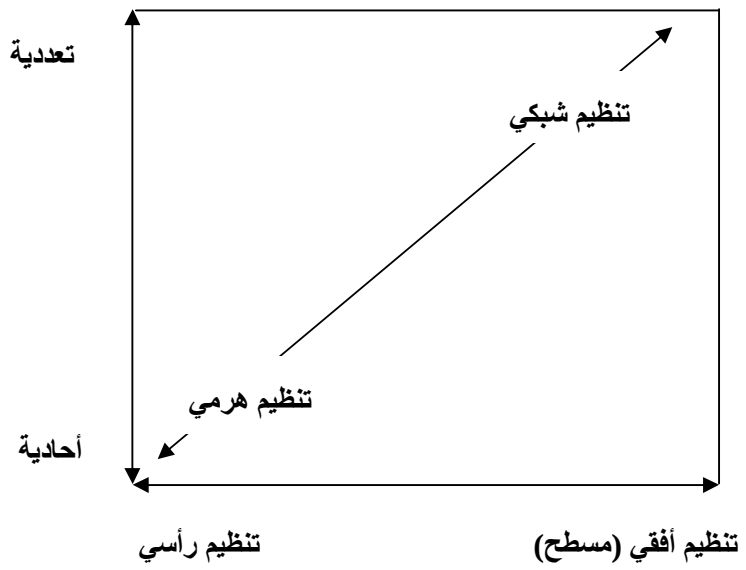


3- توزيع السلطة:

ويتم في هذا المتغير تشخيص وضعية التنظيم أهو هرمي(هيرارشي) Hierarehy أم شبكي Network، فإذا كان التنظيم يتميز بالتسلسل الهرمي للسلطة، من القمة إلى القاعدة، وبمركزية قراراته كانت البنية هرمية غير مشجعة للإبداع والمبادرة وصعبة التكيف مع المتغيرات لصعوبة سيولة المعلومة بين أفراد التنظيم ومستواياته، بينما يكون التنظيم شبكيا إذا كان يتميز بتوزيع أفقي للسلطة بحيث يسهل التواصل المباشر بين القيادات والعاملين مما يفضي إلى سيولة المعلومة بيسر، ويتسم أيضا بالتعددية ولامركزية السلطة (الشكل 13)

(1) المصدر: محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مرجع سابق، ص108.

شكل رقم 13: موقع التنظيم المدرسي ما بين التنظيمين: الشبكي والهرمي.[1]



والمقصود باللامركزية في النظام التربوي هو منح المدارس حرية حقيقية في التسيير الذاتي وصياغة قراراتها سواء في طرق التدريس أو في سيرورة العملية التربويّة إضافة إلى وضع نظام لقياس مخرجاتها، مع منح الأولياء حرية واسعة لاختيار مدارس أبنائهم مما يضفي جوا تنافسيا إيجابيا بين هذه المدارس لاستقطاب التلاميذ.[2]

4- توجيه التنظيم:

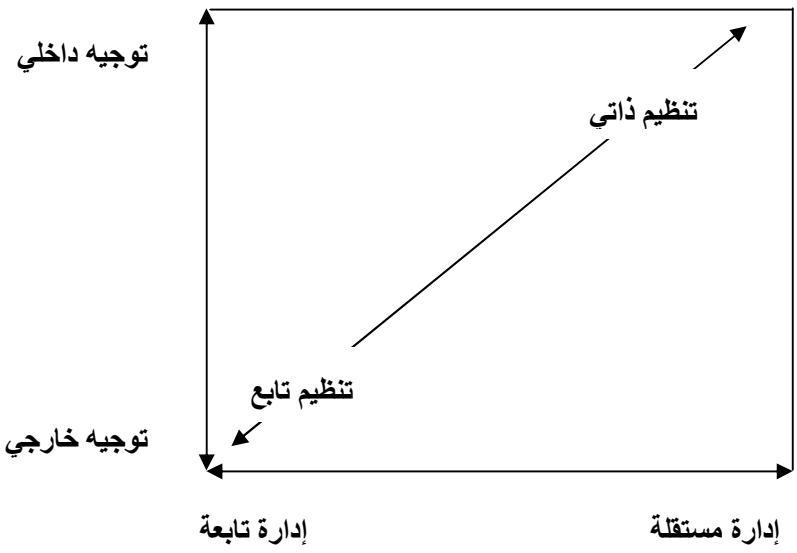
حيث يقيس هذا المتغير مدى استقلالية التنظيم وحريته في اتخاذ قراراته مما يمنحه مجالا واسعا للحركة والمناورة. فيكون التنظيم ذاتيا (Selforganizatoin) إذا كان يمتلك إدارة مستقلة تتسم بالتوجيه الذاتي النابع من احتياجات المدرسة ورؤاها الداخلية، فتتناسب بذلك بدائلها مع وجهتها الاستراتيجية كونها الأدرى بواقعها ومستلزمات محيطها، ويكون التنظيم تابعا "Outside-organization" إذا كان لا يمتلك إمكانية التغيير إلا بالرجوع إلى منظمات وهيئات عليا، حيث تكون الإدارة تابعة ذات توجيه خارجي لا يعطي لها قدرا من التصرف والحرية مما يجعل خياراتها محدودة (الشكل 14).

---

(1) المصدر: Per DALIN, School Development Theories And Strategies, Op.cit, p58.

(2) Davies and Ellison, School Leadership for the 21st Century, Op.cit, p.32

شكل رقم 14: موقع التنظيم المدرسي ما بين التنظيمين: الذاتي والتابع. [1]

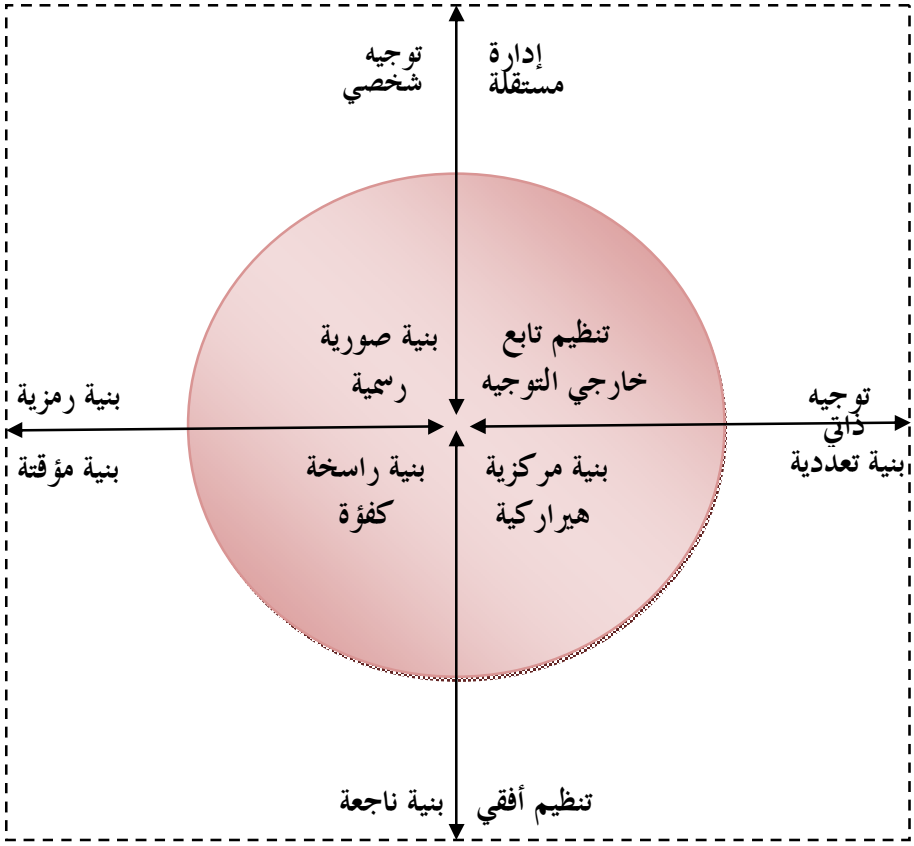


إن عملية تشخيص موقع التنظيم تبعا للمتغيرات الأربع التي وضعها "دالين" تمكن المدرسة من قياس مدى استعدادها لمواجهة متطلبات التغيير التي يفرضها توجهها الاستراتيجي، كما يمكنها من تحديد نقاط ضعفها الداخلية من أجل تداركها، وقد حوصل دالين هذه المتغيرات في الشكل 15.

ولابد من الإشارة إلى أن تحديد موقع المدرسة في كل حيز ليس عملية اعتباطية، وإنما يحتاج إلى تصميم أداة مقننة ثنائية الأبعاد عن كل متغير اعتمادا على مؤشرات محددة حتى يتم وضع مقاربة دقيقة تقارب الوضعية الحقيقية لموقع التنظيم المدرسي، فإذا كانت محصلات المتغيرات داخل الحيز الداكن، فالتنظيم ذو طبيعة مستقرة ثابتة صعبة الإستجابة لمنطق التغيير، وأما إن كانت خارجه فإن التنظيم في الموقع الصحيح الذي يؤهله إلى بلوغ أهدافه الاستراتيجية، ومما يساعد المدرسة على تحديد طبيعة تنظيمها في ظل منطق التغيير، عملية إتخاذ القرار الذي ينبغي أن يتسم بالدقة في جمع البيانات والسرعة في معالجتها واتخاذ قرار بشأنها في معدل زمني يقل عن معدل نسبة التغير في البيئتين الداخلية والخارجية نظرا لأن المعطيات والبيانات من طبيعتها التقادم، مما يستلزم وجود نظام فاعل لمعالجة المعلومات واتخاذ قرار مناسب إزاءها في أقصر فترة زمنية ممكنة، وهذا ما سنفصل فيه في العنصر الموالي.

(1) المصدر: Per DALIN, School Development Theories And Strategies, Op.cit, p59

شكل رقم 15: خصائص التنظيم المدرسي ذي القابلية لمواجهة متطلبات التغيير[1]



ثانيا: نظم اتخاذ القرارات

يقوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي أساسا على افتراض رئيس وهو أنّ معدل التغيير في البيانات الخاصة بالبيئة المدرسية يكون أكثر بطئا من معدل سرعة معالجة البيانات واتخاذ القرارات داخليا، وعلى هذا الأساس فإن نسبة احتمال نجاح التخطيط الاستراتيجي ضئيلة في المؤسسات البيروقراطية، ذلك أن التخطيط الاستراتيجي في الأخير هو عبارة عن جملة من القرارات المتعلقة بالأهداف البعيدة ووسائل تحقيقها، بحيث يتم اتخاذها بما يحدث التكامل بين وحدات المدرسة ويجعلها تتفاعل إيجابيا مع بيئتها الخارجية، لذا كان لزاما على التنظيم المدرسي أن يتميز بنظام ناجع لمعالجة البيانات واتخاذ القرارات.

أ- تعريف القرار:

غالبا ما يطرح مصطلح "القرار" مرتبطا بغيره، فنقول "صناعة القرار" أو "اتخاذ القرار". ولا بد بداية أن نوضح هذه المصطلحات: فمصطلح **"القرار"** يمثّل الناتج النهائي الذي تم اعتماده - وفق مراحل

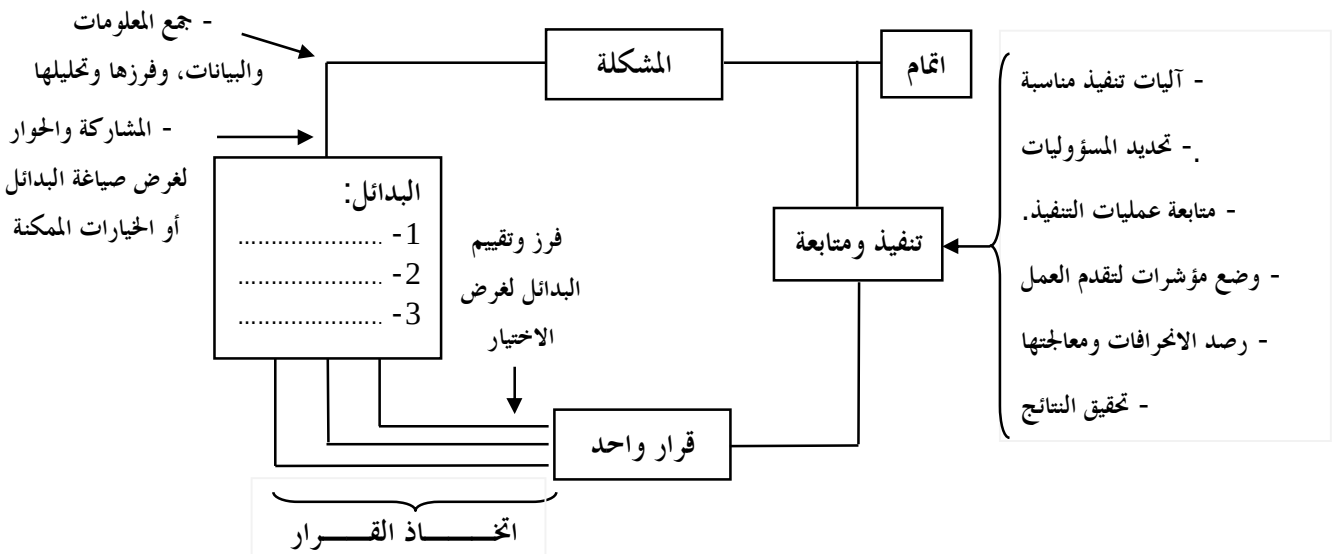
(1) المصدر: محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مرجع سابق، ص116

منهجية - من بين عدة بدائل مطروحة، ويتجه هذا المنتج النهائي مباشرة نحو التنفيذ.

أما **"إتخاذ القرار"** فيعني قيام الهيئة المسؤولة باعتماد بديل واحد من بين عدة بدائل مطروحة.

بينما يشير مصطلح **"صناعة القرار"** إلى جملة العمليات المنهجية والمدرسة والمستمرة والتي تفضي إلى المنتج النهائي (القرار)، حيث تتعاون في ذلك أطراف متعددة للوصول إلى عدد من البدائل والتي يتمّ اختيار إحداها قرارا نهائيا،[1] والشكل 16 يبين مراحل صناعة القرار إضافة إلى الترابط بين المصطلحات السالفة الذكر.

شكل رقم 16: مراحل صناعة القرار (نقلا عن طاهر محسن الغالبي – بتصرف -)[2]



ويكون القرار إستراتيجيا "Strategic Decision" إذا كان يتضمن التزامات طويلة الأجل ويهدف إلى تحقيق مكاسب تتصف بدرجة عالية من الأهمية، بحيث إن أي خطأ فيها قد يعرض المدرسة إلى مخاطر كثيرة، لذلك فالقرارات الاستراتيجية تأخذ بعين الاعتبار الفرص والتهديدات الخارجية والإمكانيات الداخلية لتعزيز النجاحات بعيدة المدى، ذات التأثير الشامل الطويل الأمد، وعلى هذا الأساس فإن القرار الاستراتيجي يتم اتخاذه في قمة التنظيم، لأنه يحدد مسيرة المدرسة الأساسية واتجاهها العام في ضوء المتغيرات المتوقعة وغير المتوقعة كما يشير إلى ذلك كل من (Mintzberg & Quinn).[3]

---

(1) طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص139.

(2) المصدر: طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، المرجع نفسه، ص140.

(3) طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، المرجع نفسه، ص141.

إلا أن العديد من المدراء يغفلون هذا النوع من القرارات في خضم الأعمال اليومية، والقضايا العاجلة باعتبارها الأكثر إلحاحا، وهذا لافتقارهم إلى مؤشرات دقيقة لفرز هذه القرارات التي تشكل في مجموعها حياة المدرسة مما دفع المختصين إلى الاهتمام بهذا الجانب الحيوي فظهرت ما تسمى بنظريات اتخاذ القرار "Decision Making Theories" وهي تعمل على مساعدة المدراء على اتخاذ القرارات، ومن بين هذه النظريات:

1- **نظرية المعقولية الظاهرية:** يكون اتخاذ القرار فيها مدعوما بمعرفة مسبقة أو حالة شبيهة مما يجعل النتائج المتوقعة معروفة ظاهريا.

2- **نظرية الاحتمالية:** وهي الحالة التي يتم اتخاذ القرار فيها دون معرفة مسبقة، مع احتمال حدوث بعض الأخطار التي لا يمكن التنبؤ بها، فيتم في هذه الحالة اتخاذ القرار بعد حساب احتمالات كل النتائج المتوقعة إيجابا أو سلبا ليتم اتخاذ القرار تبعا للاحتمال الأكثر إيجابية. (1)

ب- أنواع القرارات ومسؤولية اتخاذها:

تتضمن أدبيات الإدارة تصنيفات عدة للقرارات، تبعا لاختلاف مستويات التحليل، وتنوع المداخل، ومن نماذج ذلك:

- **المدى الزمني:** قرارات طويلة المدى، متوسطة المدى، قصيرة المدى.
- **مستوى اتخاذ القرار:** قرارات تختص بها الإدارة العليا، قرارات الإدارة الوسطى، قرارات الإدارة الإشرافية.
- **محتوى القرار:** قرارات تسويقية، قرارات مالية، قرارات تنظيمية...
- **كيفية اتخاذ القرار:** القرارات الفردية، القرارات الجماعية.

ومن بين أهمّ تصنيفات القرارات ما أورده الباحث " Ansoff" الذي قسم القرارات تبعا لمستوياتها وطبيعة الإشكاليات التي تعالجها، وبيان ذلك في الجدول الآتي:

(1) نظرية الاحتمالية، الرابط الإلكتروني:
http://www.12manage.com/methods_plausibility_theory_ar.html

جدول رقم 5: أنواع القرارات ومسؤولية اتخاذها [1]

	الاستراتيجي	التنظيمي (الإداري)	التشغيلي
المشكلة	اختيار مجالات العمل الحيوية لتركيز الجهد وتنمية العوائد	هيكلة موارد المدرسة لتحقيق أعلى أداء ممكن	تعظيم نواتج العمليات
طبيعة المشكلة	توجيه الموارد لاستغلال الفرص المتاحة واستثمار نقاط القوة	تنظيم الموارد وتوجيهها ووضع نظام لمراقبتها وتطويرها	التوازن في تخصيص الموارد بين المجالات الرئيسة للوظائف. جدولة إجراءات تخصيص الموارد وتنفيذ الإشراف والرقابة.
القرارات الأساسية	تتركز حول إستراتيجية التطوير والتوسع والجوانب المالية وطرق النمو وتوقيتاته	هيكلة المعلومات والصلاحيات (انسياب المسؤولية وهيكلة توزيع الموارد)	تحديد أهداف العمليات التشغيلية. جدولة برامج التكوين وتحديد احتياجات العاملين. العمل على اسيابية المعلومة.
الخصائص	مركزية القرارات نسبة اللاتأكد والمخاطرة عالية قرارات غير روتينية قرارات تتسم بالمبادرة ولا تتكرر ذاتيا	تنظيم الاختلاف بين الاستراتيجية والعمليات تنظيم الاختلاف بين أهداف المدرسة وأهداف العاملين التحرك بين الأهداف الاستراتيجية والإشكاليات العملياتية	لا مركزية القرارات. انخفاض نسبة اللاتأكد والمخاطرة. قررات متكررة وتتولد ذاتيا
المسؤولية	الإدارة العليا	الإدارة الوسطى	الإدارة التنفيذية

(1) المصدر: طاهر محسن الغالبي ووائل محمد إدريس، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، مرجع سابق، ص144.

وبغض النظر عن مستوى القرار فإن هنالك أربع طرق في طريقة إتخاذه: [1]

1- **تأييد أعضاء الفريق:** وهي الوضعية الأكثر أربحية في العمل، بحيث يكفي أن يتقدم أحد أفراد الفريق باقتراح إلا ويجد الفريق بجانبه، مستعدا للمساهمة الفاعلة، ويكون هذا في فرق العمل العالية التكوين الواعية، ولا تعني هذه الحالة وجود إجماع في الفريق على المقترح بقدر ما تعني الانسجام والتوافق، وتتسم هذه القرارات بالنجاعة والوضوح.

2- **الاحتكام:** ويكون عند تعارض وجهات النظر حيث يكون في هذه الحالة عدم اتفاق على قرار موحد، بحيث تحتاج هذه الحالة إلى إيجاد تسوية أو اتفاق أو أن يفصل من بيده الأمر في المسألة.

3- **الرفض:** بحيث يتّسم المسيّر برفض كل ما يتقدم به الفريق من مقترحات، مما يحجم الفريق عن التقدم بأية مقترحاتمستقبلا، فيفشل فيهم مستوى التحفيز لأداء المهام، ويهون الحال لما يكون المسير مثالا في العمل والإنجاز.

4- **المبادرة:** وفي هذه الحالة يكون المسير آلة لاتخاذ القرارات، وتكون هذه الحالة لما يكون المسير محاطا بفريق دون المستوى المطلوب، إذ قد يتفق على قرارات غير ذي أهمية تذكر، فيلعب المسيّر في هذه الحالة دور "الخبير" وليس القائد.

(1) Henri Duhamel, stratégie et direction de l'entreprise, op.cit, pp 158,159.

المطلب الثاني: تحليل البيئة الخارجية

يستخدم هذا التحليل على نطاق واسع، في القطاعين الخاص والعام، وخصوصا عند النزول إلى أسواق أو أعمال جديدة أو في مناطق وبلاد جديدة، ويعتمد على استخدام الجزء الثاني من التحليل الرباعي في تقنية swot، وهو المتعلق بالفرص والتهديدات، وحسب الموسوعة الحرة "ويكيبيديا" فإن تحليل البيئة الخارجية أسلوب يستخدمه المستشارون والمدراء لمعرفة مدى تأثير البيئة على هذه الأعمال وكيفية تعامل التنظيم المدرسي مع متغيراتها.[1]

أولا: تقسيمات البيئة الخارجية

تقسم البيئة الخارجية إلى قسمين رئيسن تبعا للتأثير المباشر أو غير المباشر على المدرسة[2]:

أ- **البيئة العامة:** **Societal Environment**

حيث تتضمن البيئة العامة كل القوى الخارجية المؤثرة بشكل غير مباشر على القرارات التنظيمية القصيرة منها والطويلة، وتشمل الفروع الأساسية المكونة للبيئة الخارجية والممثلة في القوى الاقتصادية والتكنولوجية والثقافية والاجتماعية والقوى السياسية والتشريعية.

ب- **البيئة الخاصة أو بيئة العمل** **The Task Environment**

وتشمل كل العناصر أو المجموعات ذات التأثير المباشر على عمليات التنظيم الأساسية والعمل اليومي للمدرسة، ومن بعض عناصرها أولياء التلاميذ، المساهمون، الهيئات الرسمية والأكاديمية، جماعات المصالح...

وأيا كان نوع البيئة الخارجية سواء أكانت خاصة أم عامة فقد اتفق أغلب المحللين على تقسيمها إلى أربعة أقسام رئيسة:[3]

- **البيئة السياسية:** ليست فقط الحالة الراهنة بل تتعداها إلى جذورها التاريخية وامتداداتها المستقبلية.
- **البيئة الإقتصادية:** حيث يهتم هذا الجانب أيضا بالوضع الراهن إضافة إلى تحليل التاريخ

---

(1) ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، النسخة العربية، الموقع الإلكتروني: http://ar.wikipedia.org

(2) مركز الدراسات الاستراتيجية، المسح البيئي وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، الرابط الإلكتروني:

http://www.alsader-sis.net/images/asttr2.htm

(3) تحليل البيئة الخارجية، الموقع الإلكتروني نفسه.

الاقتصادي للبيئة من أجل التنبؤ بالمستقبل.

- **البيئة الاجتماعية:** وتتعلق بكل ما يختص بالثقافة والصحة وأسلوب الحياة، والمستوى المعيشي.

- **البيئة التكنولوجية:** وهي تحليل مدى ارتباط البيئة بالتكنولوجيات الحديثة ومدى تأثير ذلك على وضع المؤسسات.

وقد أضاف كل من دافيز وإليسون إلى هذه الأقسام بيئة خامسة ذات أهمية كبيرة خاصة بالنسبة للمؤسسات التربويّة وهي البيئة التربويّة التي تضم مختلف العناصر الفاعلة في تنشئة الأفراد وتكوينهم من مدارس معاهد وغيرها. (1)

وينبغي على فريق التخطيط الاستراتيجي الذي اقتحم غمار التفكير المستقبلي أن يكون على وعي بالاتجاه الواسع لكل مجال من مجالات البيئة الخارجية على المستويين المحلي والوطني، مع محاولة ربط تلك المعطيات بالتحولات العالمية في ذلك المجال، ويمكن للمدارس استكشاف كل مجال من خلال الإجابة على الأسئلة المتعلقة بها، وفيما يلي نماذج لبعض الأسئلة التفصيلية لكل بيئة من هذه البيئات:

البيئة الاجتماعية:

- كيف يتغير المجتمع (مسار التغيير)؟ وما تأثير ذلك على بيئة عمل المدرسة؟ وهذا على سبيل المثال فيما يتعلق: بالنمو الديموغرافي، المستوى الثقافي، الروابط الأسرية.

- كيف هو مسار تحول أرباب العمل ومستوى الرفاهية داخل البيئة الخاصة.

- ماهو دور المدرسة في تعزيز التحول الاجتماعي ومسايرته.

البيئة التكنولوجية:

- ما مقدار التحول الذي يشهده المجتمع في المجال التكنولوجي؟ وهل هي في المتناول؟ وما مدى قابلية استخدامها لدى أفراد البيئة؟

- كيف هو حال تعلم التكنولوجيات الحديثة وتعليمها؟ وما طبيعة مراكز التعليم؟ وما أماكن تواجدها؟

- كيف يؤثر التطور التكنولوجي في طبيعة أعمال الأفراد وأماكنها؟

البيئة التربوية:

- ما مقدار رقابة الهيئات الرسمية ومدى تدخلها في العمل التربوي؟ وما تأثير ذلك على التطوير المدرسي؟

- هل هنالك هيكل تنظيمي للمسؤوليات في النظام التربوي؟ وما مدى تأثير ذلك على خيارات الأولياء؟ مثال

---

(1) Davies and Ellison, Strategic Direction and Development of the School, Op.cit, p53.

ذلك: هل يوجد نظام مساءلة واضح حول مخرجات التعليم والقيم المضافة للمدارس.

- ماهي توقعات الأفراد وآمالهم حول المسار التربوي؟ مثال ذلك: تركيز الأفراد على التعلم ونظرهم أليه والطرق المفضلة لديهم للتعلم.

- هل هناك علاقة وثيقة بين المستويات التعليمية؟ وبينها وبين البيئة المحيطة ؟

- ما مدى تأثير المجتمع وبيئة العمل الخاصة في تغيير الأهداف التربويّة أو بلورتها ؟

- كيف هي القيادة المدرسية والوظائف الإدارية داخل المدارس من حيث الكفاءة العلمية والقدرة التسييرية ؟

البيئة الاقتصادية:

- كيف يؤثر أرباب العمل في تطوير أهداف التعليم داخل المدارس ؟ مثال: أن يكون الطالب في سن المراهقة يتقن العديد من المهن التي تمكنه من ممارسة أية مهنة في الوقت الذي يشاء.

- ما هو حجم اليد العاملة المؤهلة ؟ وما نسبة تواجدها في المدارس؟ وما هي عوائق استقرارها ؟

- ماهي التغيرات المحتملة في أنماط التوظيف وسوق العمل فيما يتعلق- على سبيل المثال- بعقود العمل، ونظام الأجور ؟

- هل هنالك دعم أو تمويل حكومي للمدارس سواء العامة أو الخاصة ؟ وما هي أشكال هذا الدعم ؟

- هل هناك رقابة على المنح الحكومية الخاصة –إن وجدت- للحيلولة دون تبذيرها ؟

البيئة السياسية:

- كيف هو توجه الحكومة في خصخصة القطاع العمومي ؟ وما مدى تأثير ذلك في مستوى المدارس ؟

- ما هو تأثير التغيرات المتتالية في المديريات المحلية على مستوى أداء المدارس واستقرارها ؟

ثانيا: خطوات التحليل الاستراتيجي للبيئة الخارجية

تمر عملية التحليل الاستراتيجي للبيئة الخارجية بأربع مراحل رئيسة: (1)

1-اختيار المتغيرات البيئية الرئيسة: بحيث تختلف هذه المتغيرات من تنظيم لآخر تبعا لطبيعة نشاطه وأولوياته وأهدافه الاستراتيجية، فإذا كان التنظيم اقتصاديا فإن متغيره الرئيس هو الحالة الإقتصادية والاجتماعية إضافة إلى الحالة السياسية كمتغيرات رئيسة، بينما قد تركز التنظيمات ذات البعد

(1) مركز الدراسات الاستراتيجية، المسح البيئي وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، الرابط الإلكتروني:
http://www.alsader-sis.net/images/asttr2.htm

الاجتماعي أو التربوي على الحالة الاجتماعية الاقتصادية.

2-اختيار المصادر الرئيسة للمعلومات البيئية: تعتبر المعلومة الصحيحة سنام التحليل الاستراتيجي السليم، ولا يكفي أن تكون المعلومة صحيحة بل ينبغي أن تصل التنظيم في آنها حتى تستثمر بفعالية في اقتناص الفرص أو تجنب المخاطر، وبالتالي لابدّ للتنظيم من وضع نظام لجمع البيانات وتحليلها من مختلف المصادر: بدءا من بعض المراكز المتخصصة في العمليات الإحصائية والمسح الإجتماعي أو من خلال وسائل الإعلام وبعض الشخصيات القريبة من مراكز صنع القرار في البيئة المحيطة. إضافة إلى كل العاملين أو المتعاملين مع التنظيم. هذا موازاة مع عمليات المسح التي ينبغي أن يقوم به التنظيم بصفة دورية ومستمرة وفق احتياجاته من معلومات خاصة على مستوى بيئة العمل الخاصة من أجل التعرف على مستوى رضا المتعاملين وهذا لتطوير أداء التنظيم.

3- التنبؤ بالمتغيرات البيئية الرئيسة: إن كل معلومة مهما كان مجالها إلا وتحمل في طياتها تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على التنظيم، وبالتالي فإن عملية استباق المعلومة - من خلال محاولة التنبؤ بمسار المتغيرات بدراسة جذورها التاريخية وتحليل واقعها يعطي امكانية التنبؤ بمستقبلها- يساعد التنظيم على إعداد العدة للتأقلم مع الواقع المحتمل ورسم استراتيجية للتنمية والتوسع، إضافة إلى تجنب المخاطر قبل الوقوع فيها واستغلال الفرص قبل فواتها.

4- تقييم الفرص والتهديدات المتاحة أمام المدرسة: يرتبط هذا العنصر بما تتمخض عنه المرحلة السابقة من نتائج، فتستثمر في وضع آليات واستراتيجيات لتجنب المخاطر المتوقعة أو التعامل معها بتنمية مواطن الضعف واستثمار نقاط القوة وتنميتها لاقتناص الفرص المحتملة.

المطلب الثالث: وسائل جمع البيانات وكيفية تحليلها

تستعمل المصفوفة السابقة (جدول رقم6) لهدف جمع البيانات والمعلومات من أجل فهم أعمق للبيئة المدرسية، ويتم هذا باستعمال وسائل عدة أهمها: (1)

- المقابلات واللقاءات التشخيصية (مع أولياء التلاميذ والأعضاء الفاعلين).
- الملاحظات والاستبيانات.
- التقارير: لجان التفتيش والتقييم، والمساعدين التربويين.
- مراكز الإحصاء المحلية والوطنية والمشاريع البحثية.

(1) Davies and Ellison, Strategic Direction and Development of the School, , Op.cit, p60.

ولمعالجة هذه المعلومات التي تم جمعها من البيئتين الداخلية والخارجية واستثمارها في بناء تصور شامل للإستراتيجية المدرسية، هنالك تقنيات عدة لذلك من أبرزها:

- تقنية SWOT
- تقنية BCG

1- تقنية: swot

كما تمت الإشارة سابقا فإن تقنية "swot" تمكّن المدرسة من حصر نقاط قوتها وضعفها من معطيات البيئة الداخلية، والفرص والتهديدات من البيئة الخارجية، مع الإشارة إلى التداخل بين الفرص والتهديدات، حيث إن كل تهديد يمكن النظر إليه على أنه فرصة، كما أن الفرص الضائعة يمكن أن تتحول إلى تهديد لاستقرار المدرسة.[1]

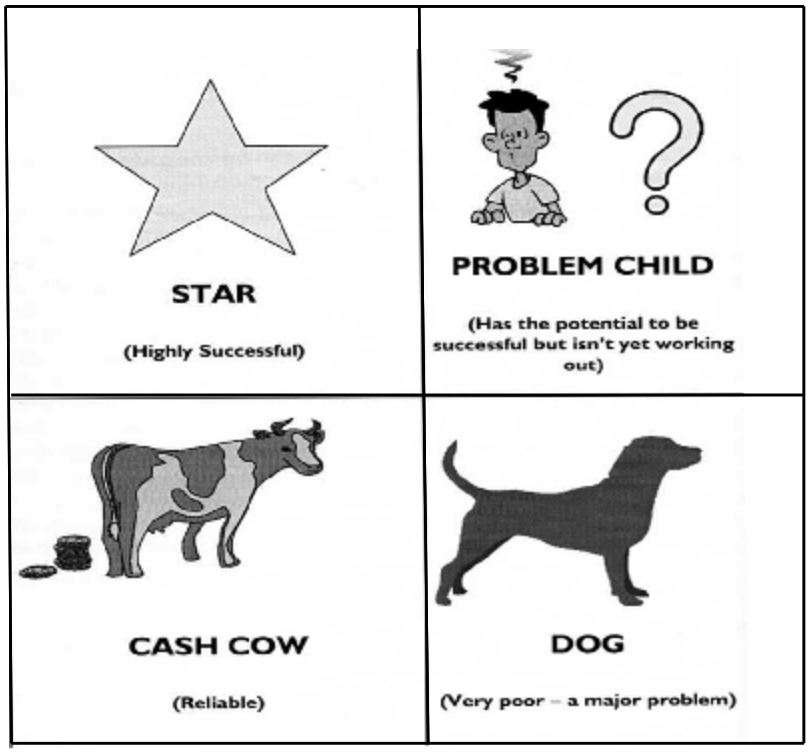
2-مصفوفة: BCG

سميت هذه التقنية نسبة لمجموعة بوستن الإستشارية التي أوجدتها (Boston Consultinb Group)، وقد استعملت هذه التقنية بشكل واسع في العديد من المؤسسات الإقتصادية، وقد قام كل "دافيز" و"إلسون" بتكييف هذه المصفوفة بما ستناسب مع الإدارة المدرسية.

يعتمد مبدأ استعمال هذه المصفوفة على تصنيف المعلومات والعناصر البارزة من خلال عملية جمع المعلومات، على أن يكون عدد العناصر في كل خانة من المصفوفة محددا بأربع عناصر على أقصى تقدير، وأن تضم هذه العناصر كلا من: مخرجات العملية التربويّة (كل ما يتم تعليمه في المدرسة)، العمليات والإجراءات (العلاقات، العمل الجماعي، الاتصال الداخلي والخارجي...)، العاملين (نوعية أعضاء الفريق)، الموارد المالية والتجهيزات القاعدية.

(1) بالإمكان العودة إلى المبحث الأول من هذا الفصل، ولمزيد من التفصيل أيضا يمكن مراجعة الرابط الإلكتروني الآتي: www.12manage.com/methods_swot_analysis.html.

شكل رقم 17: مصفوفة BCG للتحليل الاستراتيجي[1]



النجمة "Star": تشير النجمة إلى التميز، وهي العناصر التي تجعل المدرسة في قمة النجاح، على سبيل المثال: يمكن أن تكون مادة إضافية تتفرد بها المدرسة، كما يمكن أن تكون أستاذا جد متميز في مستوى حساس للغاية كالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ومن أجل تيسير حصر العناصر المميزة، يمكن للمدرسة أن تطرح هذا السؤال على نفسها: ماهما الشيئان اللذان سأركز عليهما أو أريهما لمن يقوم بزيارة إلى المدرسة ؟

المشكل الطفولي "Problem Child": هي تلك العناصر التي لها القدرة على الفعالية والنجاح، لكنها ولأسباب معينة لم تؤت أكلها بعد، فالمدرسة تواجه حينها إشكالية إنفاق المزيد من الوقت والمال من أجل تنمية تلك العناصر لتحقيق فعاليتها (وكأنها تغذية للطفل حتى يكبر)، ومثال ذلك: أن تقوم المدرسة بوضع برنامج مسائي للأنشطة والتمارين اللاصفية، إلا أنها قد تجد استجابة الأولياء والتلاميذ محدودة، فيمكن للمدرسة أن تستمر في تطوير هذا البرنامج وإنفاق المزيد من الوقت والمال عليه نظرا لأهميته حتى يلقى إقبالا وقبولا لدى الأولياء.

البقرة المعطاءة "Cash Cow": وهي مختلف العناصر المحورية للأداء السليم لأية مدرسة، ومن بين ما يأتي في أولى أولويات المدارس تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ، كما يمكن أن تكون هذه العناصر عبارة عن الموظفين الذين يعطون للمدرسة استقرارا -ولو ليسوا متميزين- بحيث لا يجد الفريق المسير إشكاليات أوقلقا

(1) المصدر: Davies and Ellison, Strategic Direction and Development of the School, Op.cit, p65

إزاءهم، وتتجلى أهمية هذه العناصر في أنها لا تستنزف الكثير من الطاقة والموارد، إلا أن عدم الاهتمام بها أو إهمال متابعتها قد يؤدي بها إلى التدهور وانخفاض المستوى، مما قد يطرح إشكاليات في استقرار المدرسة.

الكلب "Dog": فهو يمثل العناصر التي تشكل خطرا حقيقيا على استمرارية المدرسة، بسبب بعض المؤشرات البيئية عنها، وهذا يتطلب إجراء عمليا سريعا، وحلا عاجلا، مع التفكير في حلول أخرى لاستئصال المشكل جذريا. ويتم استعمال هذه المصفوفة على مرحلتين:

المرحلة الأولى: اختيار أهمّ العناصر والمعلومات، وهذا من خلال اعتماد تمارين العصف الذهني، ومحاولة حصر أكبر عدد من المعلومات، ثم من خلال الحوار والنقاش تستخرج أهمّ العناصر الموجودة في كل خانة.

المرحلة الثانية: وهي التي تأخذ بعدا مستقبليا إستراتيجيا، وترتكز هذه المرحلة على سؤال جوهري: "على افتراض أن هذه المظاهر أو السلوكيات تكررت في السنوات الخمس القادمة، ما الإجراءات الواجب اتخاذها لاستثمار العناصر الإيجابية وتنميتها (النجمة والبقرة المعطاءة) ومعالجة العناصر السلبية (المشاكل الطفولية وخانة الكلب).[1]

وتعتبر عملية التحليل الاستراتيجي الركيزة الأساسية لعمليات التوجيه الاستراتيجي لعناصر التنظيم المدرسي، مع التأكيد على أن عملية التحسين وتحقيق النجاعة وإجراءات إعادة البناء والتنظيم - تبعا للمقتضيات الاستراتيجية - تكون بناء على ما يسمى بالبحوث الإجرائيةAction Reserches، التي يجريها المعلمون والإداريون، والتي تستهدف الكشف عن أوجه الخلل، ومن ثم تحسين الأداء وإثراء المعارف المهنية، وهو ما يشير إليه "جوزيف مورفي " Josef Morphy" فيما يتعلق بالارتباط العضوي بين التحسين والنمو المهني للعاملين والمعلمين "Professional Development"،[2] لأن التحسين الفعال هو الذي يكون من أسفل إلى أعلى، ومن الداخل للخارج من خلال الاهتمام بالرؤية والرسالة والقيم، وعدم الإستجابة المطلقة لأصحاب المصالح واحتياجات الزبائن لأن هذا قد يؤدي إلى سحب الثقة من المدرسة أو الانحراف عن مسارها الاستراتيجي كونه تخطيطا من الخارج للداخل كما يشير إلى ذلك "جون برايسون".[3]

وتبعا لنتائج عملية التحليل الاستراتيجي لموقف المدرسة وواقعها، يتم اختيار المدخل المناسب لعملية التخطيط الاستراتيجي الذي يتوافق مع احتياجات المدرسة وأهدافها، وهذا ما سأتناوله في المبحث الموالي فيما يتعلق بأهمّ مداخل التخطيط الاستراتيجي في الميدان التربوي.

---

(1) Davies and Ellison, Strategic Direction and Development of the School, Op.cit, pp 63-67.

(2) محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، مرجع سابق، ص122.

(3) جون م برايسون، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص147.

المبحث الثاني

المداخل النظرية للتخطيط الاستراتيجي المدرسي

إن لكل مدرسة خصوصيات تميزها عن مثيلاتها، سواء بسبب تراكم خبراتها السابقة وقيمها الراسخة، أو تبعا لبيئتها المحيطة وأولويات عملها، ومن هذا المنطلق لا يمكن أن توجد طريقة مثلى للتخطيط الاستراتيجي تناسب كل المدارس، فبالتالي ينبغي أن يتمتع فريق التخطيط الاستراتيجي بقدر كبير من التخيل والإبداع مع الاختيار الواعي للنموذج المناسب من بين ما يستخدمه من مداخل عدة للتخطيط الاستراتيجي والتي لا تعتبر سوى أدوات مساعدة للمدرسة في التعرف على مستقبلها المحتمل والتفكير فيه انطلاقا من ممارستها الفعلية الراهنة، ذلك أن التقليد الأعمى للتجارب الناجحة أو التطبيق الحرفي لإحدى هذه المداخل يعتبر تقييدا لقدرة المدرسة على التطوير وقد يؤدي إلى نتائج عكسية قد تدفع المدرسة إلى إلقاء هذه الأداة جانبا، والعمل بغير هدى مما يفقدها العديد من المكاسب التي يمكن أن توفرها لها الأدوات المنهجية للتخطيط الاستراتيجي، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهمّ مداخل التخطيط الاستراتيجي المدرسي والمتمثلة في:

- مدخل تحليل النظم.
- مدخل العميل.
- مدخل الكفايات والمعايير.

المطلب الأول: مدخل تحليل النظم

يعرّف منهج تحليل النظم على أنه دراسة مجموع العمليات والمسارات التي تأخذها المعلومات والبيانات (المدخلات) بدءا من طريقة جمعها وتحصيلها ثم مراحل معالجتها وتنظيمها بما يمكّن من الاستفادة منها -كمخرجات – من أجل تطوير المدرسة[1].

وبالتالي فإن منهج تحليل النظم يعنى بفصل النظام إلى عناصره الرئيسة، ودراسة كل عنصر على حدة وعلاقته بالعناصر الأخرى، ويشمل ذلك تقويم كل المؤشرات الداخلية والخارجية والقيود التي لها

(1) Kendall & Kendall, Systems Analysis and Design, Sixth Edition, cit web : http ://wps.prenhall.com/bp_kendall_sad_6/24/6390/1636070.cw/index.html

تأثير على مراكز اتخاذ القرار الرئيسة في النظام الحالي. [1]

وأما عن استعمالات هذا المنهج في ميدان التخطيط الاستراتيجي فإن هذا المنهج يمنح المدرسة منظورا شموليا عن سلسلة من النظم المترابطة والمتشابكة أحيانا، في شكل خريطة كاملة وعرض بياني مفصل للوضع الحالي للمدرسة وعدد من التوقعات المستقبلية المحتملة.

وقد اعتُمد هذا المنهج على نطاق واسع في المنظمات التجارية والمؤسسات الاقتصادية، وقد كيفه الدكتور "جيم نايت" ليتماشى مع متطلبات الميدان التربوي، حيث يضم هذا المنهج خطوتين رئيستين هما:

- تحديد الوضع الاستراتيجي للمدرسة.
- تحليل النظم.

أولا: تحديد الوضع الاستراتيجي للمدرسة

تعتبر عملية تحديد الوضع الاستراتيجي للمدرسة بمثابة الأرضية التي يبنى عليها تحليل النظم، وتتكون هذه المرحلة من ست محاور رئيسة، وضعت خصيصا لإدارة الأعمال والمنافسة، وقد حاول "نايت" كما أشرنا سلفا الاستفادة منها في ميدان التخطيط الاستراتيجي المدرسي، حيث ضمّن كل محور جملة من الأسئلة التي من خلال الإجابة عنها تستطيع المدرسة أن توفر لنفسها قدرا كبيرا من المعلومات عن البيئتين الداخلية والخارجية بما يمكنها من بناء رؤية إستراتيجية واضحة نحو المستقبل وتتمثل هذه المحاور في الآتي: [2]

1/- الأسواق:

ما هي جماعات الطلاب (المستفيدون)، الذين ينبغي أن تسعى المدرسة لخدمتهم؟

وتشتمل الإجابة على هذا السؤال كلا من العناصر الآتية:

- مناطق التجمعات الجغرافية.

- الفئات الخاصة من الطلاب ومستوياتهم (الموهوبون، المعاقون، المستوى الأساسي أم الثانوي..)

---

(1) دروس فى مفاهيم قواعد البيانات وتحليل النظم، الرابط الإلكتروني:
http://www.araboug.org/ib/index.php?showtopic=23146&st=0

(2) جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس (دليل إرشادي)، ترجمة:د.حسن حسان وآخرون، (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر، ط1، 2007)، ص27-35 .

- الأفراد الآخرون الذين يمكنوا أن يستفيدوا من خدمات المدرسة الإضافية، كبار السن مثلا.

2/- بيئة الأعمال/ المنافسة:

ما الظروف الخارجية التي تستعمل في إطارها المدرسة سواء في الوقت الراهن أو المستقبل القريب؟

وتشمل كل العناصر المكونة للبيئة الخارجية، من بينها:

- التشريعات والسياسات الوطنية والمحلية.
- الوضع الاقتصادي الوطني والمحلي.
- العوامل السكانية، ونسبة النمو الديمغرافي.
- المدارس العامة والخاصة الموجودة في البيئتين المحلية والوطنية، ومميزاتها.
- النمط الاجتماعي السائد، القيم التي يؤكد عليها المجتمع وما يرغب فيه الأفراد.

3/-المنتجات(المخرجات):

ما الذي تهدف المدرسة بالتحديد توصيله للمستفيدين الأساسيين؟

يتعلق الأمر بفرص التعلم ذات الجودة العالية سواء ما يتعلق منها بالمنهج الرسمي، أو بالمواد الإضافية الخاصة بالمدرسة، أو ما يمكن أن يوفره الأساتذة لتلاميذهم بناء على مستواهم التأهيلي والجهد الذي يبذلونه ويتعلق الأمر بالعناصر الآتية:

- التخصصات والمواد المميزة التي تقدمها المدرسة (المهارات التقنية أو الأدبية أو الفنية).
- القيم التي تؤكد عليها المدرسة (الالتزام، مهارات التعلم والتفكير والإبداع...)
- مؤهلات المعلمين والمزايا التي يوفرونها لتلاميذهم.
- المرافق والتجهيزات والخدمات التي توفرها المدرسة للتلاميذ.

4/-الأهداف الحالية ومعايير الأداء وقياس النمو:

- ما الذي تهدف المدرسة إلى تحقيقه بالتحديد؟ وما القيمة المضافة التي سيتم توفيرها من أجل صالح التلاميذ والمستفيدين الآخرين؟ ويتضمن العناصر التالية:

- ما الأشياء المحددة التي نودّ تحقيقها؟ وكيف نعرف ما إذا كنا حققناها أم لا، وكذا توقيت تحقيقها؟ مثل: تقليل نسب الغياب، وزيادة اهتمام الأولياء..

- ما القيمة المضافة التي نهدف إليها وكيف نقيس المخرجات مقارنة بالمدخلات (مثال ذلك: قياس القدرات الرياضية واللغوية لدى التلاميذ، ووضع جداول زمنية ومعايير دقيقة لقياس مستوى التحسن).

- ما القدرات الكامنة التي تهدف المدرسة إبرازها وتطويرها، وما الحد الأقصى لعدد التلاميذ التي يمكن للمدرسة أن تستوعبهم حتى لا تفقد معنى تماسكها وضبطها.

- ماهو تأثير نشاط المدرسة على المدارس المحيطة؟ (المكاسب والخسائر عليها وعلى تلك المدارس).

5/- توزيع الموارد الحالية:

ماهي الموارد الحالية المتاحة للمدرسة؟ وكيف تستخدم؟ ويتم في هذا التطرق إلى العناصر الآتية:

- التمويل المتاح: المصادر المعتادة وغير المعتادة.

- التمويل القاعدي: البناية والتجهيزات، وكيفية الحفاظ عليها كبيئة إيجابية للتعلم.

- هل هناك نظام لمكافأة العاملين الجدد والمتميزين.

- هل التوزيع الزمني للمواد يتناسب مع احتياجات التلاميذ أم هو مقيد بالتوقعات التقليدية وما يرغب فيه المعلمون؟

- ما المعايير التي تجعلنا نحقق التميّز في مدرستنا؟ ومن يقوم بوضعها؟

6/- التنبؤ بالمستقبل:

ماهي صورة المستقبل بالنسبة للمحاور السابقة؟ والتي يمكن:

أ)_ أن نتنبأ بها بصورة معقولة على المديْن القصير والمتوسط (3-5 سنوات).

ب)_ أن نتخيل المستقبل على مدى أطول (10سنوات).

ومن أهمّ الأسئلة المحددة لصورة المستقبل ما يلي:

السوق: هل هنالك تغيرات قد تفرضها البيئة المحيطة على المدرسة؟ أو ماهي التغيرات التي ستحاول المدرسة أن تحددها في البيئة المحيطة بما يخدم أهدافها؟

بيئة الأعمال(المنافسة): إن التنبؤ بالتغيرات التشريعية والسياسية والاجتماعية بدقة غير ممكن، إلا أن التنبؤ بالتوجهات الكبرى شيء ممكن التحقيق، فما هي أهمّ التغيرات المحتملة في هذه المجالات؟ وماذا

عن المنافسين المحتملين؟ وكيف يمكن استثمار التقنيات الحديثة في تطوير المدرسة؟

المنتجات والأهداف الحالية: هل القيم المضافة للمدرسة وميزتها التنافسية تبقى صالحة في المستقبل؟ وهل معايير التقييم الحالية تأخذ في الحسبان التوجه الاستراتيجي للمدرسة؟

ماهي الممارسات والقيم التي ينبغي على المدرسة المحافظة عليها؟

إن الهدف من طرح هذه الأسئلة السابقة إنما هو مساعدة الفريق المسير وتعميق فهمه سواء للواقع الحالي أو المستقبل المحتمل، إذ يمكن تعديلها أو إضافة أخرى بما يحقق هذا الهدف وهو تحديد الوضع الاستراتيجي للمدرسة، وبعد الإجابة عن هذه الأسئلة تستعمل تقنية "SWOT" أو"BCG" أو غيرهما بهدف استثمار هذه المعلومات.

ثانيا: تحليل النظم

إن تحليل النظم هو جهد منظم موجه نحو المستقبل، حيث يتم فيه تحديد الأهداف، ثم الطرق المناسبة لتحقيقها مع تحديد التكاليف والموارد المطلوبة، ثم إعداد خطط الطوارئ والمراجعات، وفيما يلي بيان تفصيلي لهذه المراحل:

أ) ماهي الأهداف المطلوب تحقيقها:

تبدأ هذه العملية بإعادة استعراض الأجوبة التي تمت صياغتها عن الأسئلة المطروحة في محور الأهداف من عملية تحديد الوضع الاستراتيجي للمدرسة، ويتم في هذه المر حلة صياغة جملة محددة من الأهداف تجيب على السؤال الجوهري: ماذا تريد أن تفعله المدرسة تحديدا؟

مع الإشارة إلى أن الأهداف ينبغي أن تكون واضحة ودقيقة غير كثيرة العدد، ذلك أن كثرتها يدل على انزلاقنا من المستوى "الاستراتيجي "إلى المستوى "التكتيكي" كما يشير إلى ذلك د.جيم نايت.

ويمكن في آخر العملية جمع هذه الأهداف في عبارة مختصرة تحوصل تلك الأهداف المراد تحقيقها، والهدف من هذه العملية هو ضمان وجود انسجام وترابط بين هذه الأهداف، وأن جميعها يصب في نفس الاتجاه.

ب) ماهي أفضل الطرق للوصول إلى هذه الأهداف؟

إن عملية تحديد الطرق المثلى لبلوغ الأهداف المسطرة ينبغي أن لا تتزامن مع عملية تحديد الأهداف، ذلك أن التفكير في الطرق والوسائل أثناء صياغة الأهداف يعني التقيد بالواقع، وبالتالي إلغاء العديد من الخيارات الاستراتيجية بمجرد التفكير في أن وسائل تحقيقها ليست سهلة المنال، وكنتيجة

حتمية لذلك فإن نتاج المدرسة في المستقبل لن يختلف كثيرا عما هو عليه الآن في الحاضر، لذا ينبغي أن يتم التفكير في الطرق والوسائل بعد عملية صياغة الأهداف، كما ينبغي أن نحدد أكثر من طريقة لتحقيق الهدف، لأن هذا التنوع من شأنه أن يعطي فرصة واسعة للاختيار ومجرد التفكير في طرق بديلة يعتبر محكا نقديا للبديل السابق وإثراء له.

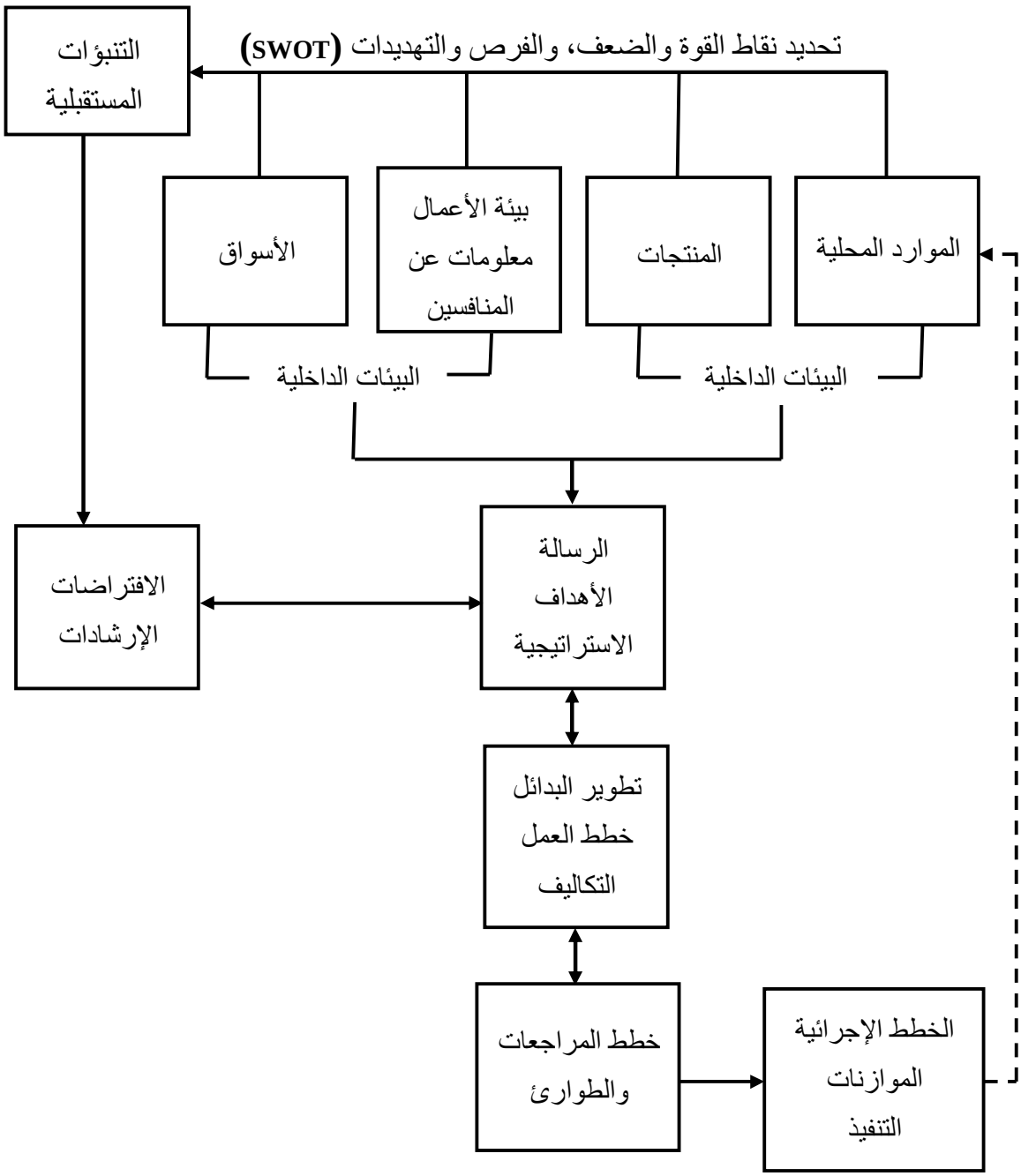
ج) ما التكاليف والموارد اللازمة لكل هدف تم اختياره؟

لا تتم هذه العملية بمنئا عن ما سبقها، ذلك أن مناقشة أنسب البدائل يكون بناء على التقديرات الأولية لتكلفته، وبالتالي فعملية تحديد التكلفة تعدّ من إحدى وسائل المفاضلة بين البدائل، وليس المقصود بالتكلفة الجوانب المالية فحسب، وإنما المقصود بها أيضا التكلفة الزمنية، والبشرية، وبالتالي فإن كل بديل تم اختياره وتفضيله ينبغي أن تحدّد له جداول زمنية لتنفيذه مع تحديد الأفراد المعنيين بالتنفيذ على أن يكونوا مشرَكين في مختلف الخطوات السابقة بما يضمن فعاليتهم واندماجهم وسعيهم نحو تحقيق المراد منهم.

د) خطط المراجعة والطوارئ:

إن الوعي بالهدف المراد تحقيقه مع إعطاء صلاحيات واسعة لمن يباشرون التنفيذ من شأنه أن يعطي الاستراتيجيات حظوظا أوسع للنجاح، ذلك أن الاستراتيجية مهما كانت جودتها عالية إلا أنّ عملية التقدم في التنفيذ لابدّ أن تظهر بعد الجوانب والعوامل التي تتطلب تكتيكات معينة أو في بعض الحالات، إجراء تعديلات جوهرية في الاستراتيجيات المرسومة، لذا فمن الضروري أن تكون لكل هدف رؤى أخرى غير مفصلة استعدادا للإجابة عن سؤال: "ماذا لو ..."، وهذا يساعد على إيجاد الطرق البديلة لأسوأ الاحتمالات وهو ما يسمى بـــ: خطة الطوارئ أو الخطة "ب". والتي يتم اللجوء إليها عند تعرض المدرسة لعوامل خارجة عن نطاق السيطرة، ومثال ذلك: فقدان التمويل المتوقع لتطوير المباني أو إضافة العاملين، والذي على أساسه تم قبول عدد أكبر من الطلاب الجدد، فيتم في هذه الحالة تغيير الاستراتيجية، على نحو مخطط سلفا وفق حالة الطوارئ .ويبين الشكل 18 رسما تخطيطيا لمدخل تحليل النظم، وهو مايسميه د.جيم نايت بقاعدة البيانات الاستراتيجية.

شكل رقم 18: قاعدة البيانات الاستراتيجية من مدخل تحليل النظم (جيم نايت) [1]



إن الإضافة الهامة التي يمنحها هذا الرسم التخطيطي تكمن في توضيح الصلة بين التحديد الاستراتيجي للوضع وعملية تحليل النظم، والترابط الوثيق بين مختلف المراحل مما يعطي تصورا أوضح حول هذا المدخل وييسّر طرق تنفيذه واستعماله، إضافة إلى أن هذا المخطط يمثل نظاما للمعلومات المتجددة والمتدفقة باستمرار والتي تمكّن فريق التخطيط الاستراتيجي من تقدير موقفه في أية لحظة، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ما يلزم من تغييرات بناء على معطيات التحليل، والمراجعة المستمرة للافتراضات

(1) المصدر: جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس (دليل إرشادي)، مرجع سابق، ص 44.

والإرشادات.

ويمكن الاستعانة في جمع البيانات ببعض الجماعات الهامة التي قد تعطي معلومات قيّمة عن الوضع الاستراتيجي للمدرسة، ومن بين هؤلاء:

_ أولياء الأمور والأعضاء الفاعلون.

_ قدماء الطلبة الذين تخرجوا من المدرسة.

_ مديروا المدارس المحلية العامة أو الخاصة.

_ رجال الأعمال الذين وظفوا بعض الطلبة المتخرجين من المدرسة.

_ الجيران المباشرون للمدرسة باعتبارهم ملاحظين.

مع الإشارة إلى أن هؤلاء يعتبرون مساعدين في تحديد الوضع الاستراتيجي، ولا ترقى آراؤهم سواء أكانت إيجابية أم سلبية إلى درجة الحقائق التي تنبني عليها أحكام وتترتب عنها قرارات. (1)

المطلب الثاني: مدخل العميل

يعرف ديمينج "Deming" العميل على أنه أي شخص يعتمد على مخرجات عملية قام بها شخص آخر، حتى يتمكن من الاستفادة منها لأداء عملية أخرى، وانطلاقا من هذا التعريف فإن أية منظمة مهما كان نوعها فإنها تتكون من عدة عملاء، حيث إن كل عميل يقوم بسلسلة من العمليات لتحويل"المدخلات" إلى "مخرجات" وهذه المخرجات يستفيد منها عميل آخر لأداء مهامه، فالمشرف التربوي في المدرسة مثلا يعتبر أحد عملاء الأساتذة لما يطلب منهم معلومات معينة، وعندما ينتهي هوبدوره من عمله فإن له عملاء ينتظرون نتائج عمله، فقد يكون هؤلاء العملاء من أعضاء الإدارة مثلا. وهذا التعريف للعميل يبين الاعتماد المتبادل الذي هو ضروري لأداء أية منظمة، كما أن هذا المفهوم ينظر إلى المهام المدرسية بشكل متساو بغض النظر عن مكانتها، فجودة التدريس مثلا كمخرج نهائي تحتاج بشكل جوهري إلى مخرجات عامل النظافة الذي يوفر الجو الملائم والنظيف للعملية التربوية، مما يجعل الجميع داخل المدرسة يشعر بالمسؤولية لأنه يعلم أن هنالك عملاء ينتظرون مخرجاتهم، وأن سوء قيامهم بدورهم يترتب عنه تعطيل لمن يأتي بعدهم، ومن هذا المنطلق فإن ديمنج يرى أن الوظيفة الرئيسة

(1) جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، مرجع سابق، ص 67، 68.

للإدارة إنما تكمن في إدارة الصلات بين العمليات المختلفة، وأن الإدارة ليست فقط من اهتمام من هم في المناصب العليا، بل إنها مسؤولية كل فرد في إدارة الرابطة المباشرة بين عمله والعميل الذي ينتظر ناتج ذلك العمل، ثم يأتي بعد ذلك العملاء الخارجيون الذين يعتمدون على المخرجات النهائية للمدرسة لكي يستفيدوا منها لتلبية حاجة أو هدف لديهم. (1)

وبالتالي فإن هذا المدخل يعطي إمكانية للمدرسة لتقييم أدائها وتنميته مع الأخذ بعين الاعتبار توقعات العميل وما يرغب فيه، وسوف أتناول في هذا المطلب مدخل العميل كأحد المداخل الرئيسة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وهذا في خلال نقطتين رئيستين:

_ خطوات التخطيط الاستراتيجي وفق مدخل العميل.

_ إشكالية التوفيق والتوافق بين متطلبات المهنة وتوقعات العميل.

أولا: خطوات التخطيط الاستراتيجي وفق مدخل العميل

يتكون هذا المدخل من سبع مراحل رئيسة تضم أهداف المدرسة واحتياجاتها من جهة، وأهداف العملاء الخارجيين من جهة أخرى، وتتمثل هذه الخطوات في الآتي:

1- رسالة المدرسة:

أي ماسبب وجود مدرستنا؟ أو بعبارة أخرى: ما الذي نريد تحقيقه بالضبط؟ وماالذي لا يمكن أن يتحقق في حال عدم وجودنا؟

على أن تتم الإجابة على هذا السؤال في عبارة بسيطة واضحة، تتوفر فيها خصائص ما يسمى بـــ: رسالة المدرسة والتي كنا قد فصلنا فيها في الفصل الأول من هذا البحث.

2- ممن تتكون المدرسة؟

أي من هم الأفراد والجماعات المكونة للمدرسة من الداخل؟ أي ملاكها والأفراد العاملون بها وصانعوا سياساتها...، وبمعنى آخر كل أولئك الذين تقع المدرسة على عاتقهم، إن المقصود من هذه المرحلة ليس فقط استعراض الأشخاص أو المجموعات المكونة للمدرسة، وإنما الهدف من ذلك التحديد الدقيق لمراكز المسؤوليات ومن بيده تحديد التوجهات العامة للمدرسة، ففي بعض الحالات نجد أن المسؤولية الإجرائية والقانونية تقع كلية على عاتق المدير، ونجده المخول الوحيد لاتخاذ كل القرارات مهما كان نوعها، ومن ذلك تلك التي قام هو بتفويضها شخصيا، ونجد هذا النظام خاصة لدى المدراء

(1) جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، مرجع سابق، ص77-84 .

ذوي الأقدمية، ولا يتعدى حينها دور مجلس الإدارة أن يكون استشاريا.

وفي حالات أخرى يضطلع مجلس الإدارة بمسؤولية حقيقية قوية جدا، تصل إلى درجة استبعاد المدير والعاملين أو على الأقل تجاوزهم، وفي البعض الآخر من المدارس يشترك جميع العاملين _أو من خلال من ينوب عنهم_ بشكل صريح في صياغة السياسة أو القرارات الخاصة بسلسلة الإجراءات البديلة، وفي مدارس أخرى قد لا تخرج مشاركة العاملين عن مجرد كونها فرصة لمناقشة الأمور، قبل أن يحدد شخص آخر (المدير أو مجلس الإدارة) الاتجاه الذي ستسلكه المدرسة[1].

إن عملية تحديد العناصر المؤثرة في القرارات الموجهة للمدرسة، ودرجة تأثيرهم في خياراتها، يعد العامل الأساس في الطريق الذي ينبغي أن تسلكه عملية التخطيط الاستراتيجي من أجل صالح المدرسة، كما يساهم _تبعا لذلك_ في حساب فرص احتمال نجاح العملية من عدمها، في ضوء ما سبق عرضه من شروط ومواصفات الخطة الاستراتيجية الناجحة خاصة ما تعلق منها بطبيعة الهيكل التنظيمي ونظم اتخاذ القرارات.

3- من هم عملاؤنا؟

إن الذين يتربعون على قمة عملاء المدرسة هم التلاميذ وأولياؤهم، إلا أنه يمكن أن تتواجد مجموعات أخرى تنتظر مخرجات المدرسة، ويمكن تصنيفها كعملاء ومن بينهم:

_ الجهات الرسمية وغير الرسمية داخل البيئة الخاصة والعامة للمدرسة.

_ جمعيات المجتمع، خاصة ذات الطابع التربوي أو الثقافي.

_ الزوار والسكان المحليون.

إضافة إلى كل من من شأنه أن يؤثر في توجيه أهداف المدرسة لأي سبب من الأسباب، سواء أكانوا أفرادا أم جماعات، وهذا من أجل الأخذ بآرائهم ورغباتهم فيما يخدم صالح المدرسة.

4- ماذا يريد كل من هؤلاء العملاء منا؟

من المسلم به بداية أنه من غير الممكن الاستجابة لكل ما يرغب فيه العملاء لاستحالة تحقيق بعضها أصلا، أو لتناقض بعضها مع البعض الآخر أو لتناقض بعضها مع رسالة المدرسة وأهدافها، لكن من الضروري جدا للمدرسة أن تقيّد التوقعات الأساسية والرغبات الهامة لكل مجموعة من مجموعات العملاء، ولعل هذه النقطة هي مناط هذا المدخل كله، فينبغي أن تكون للمدرسة قنوات اتصال قائمة مع

(1) جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، مرجع سابق، ص108-110 .

جماعات العملاء للاطلاع على رغباتهم ومحاولة تلبيتها، لأن أي مدرسة أو منظمة أغلقت قنوات الاتصال مع عملائها، أو تجاهلت أهدافهم الأساسية، فقد حكمت على نفسها إما بالفناء أو بعدم الفعالية والانسجام مع بيئتها الخارجية.

5- تحليل الموارد المتوفرة:

يتم في هذه المرحلة تحديد الموارد المتاحة لدى المدرسة بمختلف فئاتها، والهدف من هذه الخطوة هو وضع بعض القيود على الأهداف المراد بلوغها، والتي لابدّ منها لمعرفة الأهداف الممكنة من غيرها في ضوء هذه الموارد المتاحة، ليتم بعد ذلك توزيع هذه الموارد تبعا للخيارات الاستراتيجية التي ستتخذها المدرسة من هذا المدخل.

6- تحديد الأهداف الخاصة بالمدرسة:

حيث يتم في هذه المرحلة اختيار الأهداف الخاصة بالمدرسة من أجل بلوغ رسالتها.

وفي معظم المدارس يتم حصر الأهداف المدرسية في طرق التدريس ومناهجه، والمواد الإضافية، والمهارات التي تود المدرسة أن تكسبها لتلاميذها، ذلك أن المقررات الدراسية والأهداف التربويّة تكون موحدة على مستوى الدولة بقوة القانون، وبالتالي فإن أهداف المدارس عادة لا تخرج عن نطاق تحقيق الجودة في الطرق والمناهج ونوعية الأساتذة، وأنماط التعامل والمهارات والمواد الإضافية التي ستثري بها حياة التلميذ، وفي هذا النطاق من التصرف الممنوح للمدارس تكون المنافسة بينها، وبالتالي فإن الأهداف التي تحددها المدرسة عادة لا تخرج عن نطاق العناصر التالية:

أ _ طرق التدريس ومناهج التعامل مع التلاميذ.

ب _ المناهج والمواد الخاصة بالمدرسة والأنشطة المميزة لها عن غيرها.

ج _ طرق اختيار المعلمين ومؤهلاتهم وسياسات تكوينهم (أساتذة ومظفون وعاملون).

د _ مناهج الإدارة وطرق التسيير وطبيعة الهيكل الإداري.

ه _ بنية اليوم الدراسي، والتوزيع الزمني الأسبوعي.

و _ المهارات التي تهدف المدرسة اكسابها للتلميذ، والقيم التي تريد تنشئته عليها.

7- المراجعة النهائية (مقابلة أهداف العملاء مع أهداف المدرسة):

ويتم في هذه المرحلة التعرف على مدى التوافق بين أهداف العملاء وأهداف المدرسة، وإلى أي مدى تستطيع المدرسة الاستجابة لرغبات العملاء من تلاميذ وأولياء وغيرهم، وهل بالإمكان تعديل

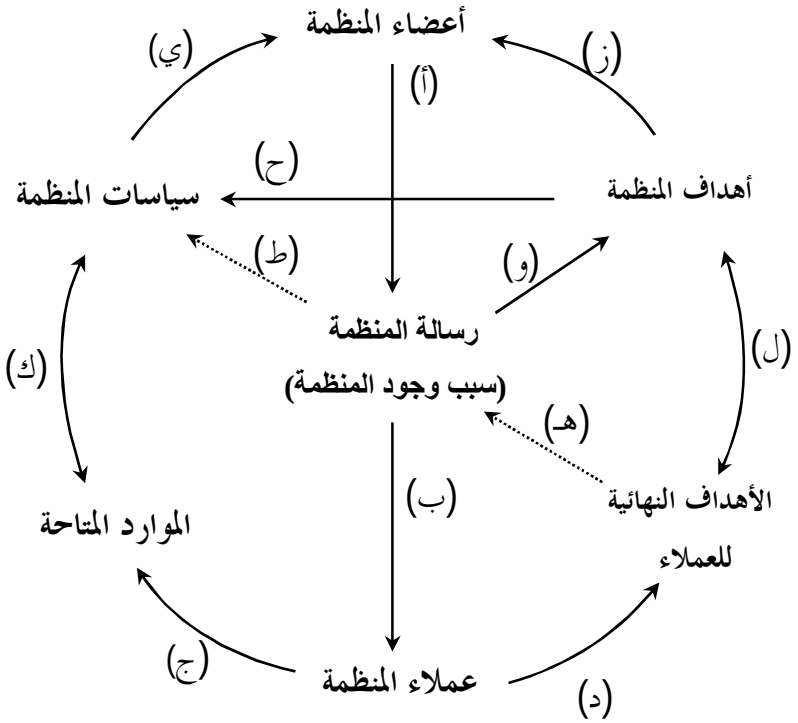
بعض أهداف المدرسة أو تغيير سياساتها حتى تتماشى مع أهداف العملاء وتوقعاتهم، وما مدى تأثير ذلك على توجه المدرسة الاستراتيجي نحو بلوغ رسالتها؟

كما أن هذه المقابلة بين الأهداف تسهم في تحديد حجم الهوة بين طموحات العملاء وأهداف المدرسة وبحث سبل تقليصها تحقيقا للانسجام وتقريبا للرؤى، ومن بين الآليات التي يمكن للمدرسة أن تعتمدها لأجل ذلك، مصفوفة قياس حجم التوافق بين أهداف المدرسة وأهداف العملاء من أجل قياس حجم التوافق من عدمه بين أهدافهم وتوقعاتهم من جهة، وأهداف المدرسة من جهة أخرى، حيث يتم فيها الترميز لأهداف مجموعات العملاء بأرقام، بينما يتم فيها الإشارة لأهداف المدرسة بحروف أبجدية على أن يتم فك الترميز في ورقة خارجية، ويتم الإشارة إلى خانات التوافق برمز أو لون معين، وإلى خانات عدم التوافق بلون أو رمز معين، ثم يتم تصنيف الأهداف تبعا لمدى توافقها بأكبر نسبة، ليتم في الأخير اختيار مجموعة محددة من الأهداف تعمل المدرسة على تحقيقها وفق جدول زمني محدد.

ثانيا: إشكالية التوفيق بين متطلبات المهنة وتوقعات العميل

ينطلق هذا المدخل الإجرائي من الشكل 19؛ الذي يحاول أن يبين مختلف العلاقات التي تربط بين مكونات المدرسة وبيئتها الخاصة، مما يمكن من فهم أعمق للتأثير المتبادل بينهما وبالتالي إمكانية التعرف على أسباب الاختلاف بين أهداف المدرسة وعملائها، مما ييسر السبل للتقريب بينهما.

شكل رقم 19: العلاقة بين مكونات المدرسة وعناصر البيئة من مدخل العميل(1)



(1) المصدر: Jim Knight, Strategic Planning for School Managers, Op.cit, p51.

الأسهم من (أ) إلى (هـ): (أ، ب، ج، د، هـ)

يشير الخط (أ) إلى أن أعضاء المدرسة هم الذين يقررون سبب وجود المدرسة فيما يسمى "بالرسالة" حيث تساعد هذه الرسالة - الموجه المحوري لعمل المدرسة - في استقطاب عملائها (السهم ب)، ذلك أن الآباء والتلاميذ إنما يختارون مدرسة على أخرى - بناء على رسالتها وأهدافها المحورية - وبالرغم من هذا الاختيار الواعي – كما يفترض أن يكون - لرسالة المدرسة، فإن لكل مجموعة من العملاء أهداف خاصة تصبو إلى تحقيقها قد تؤدي إلى التعديل في رسالة المدرسة - السهم المتقطع (هـ) - كحد أقصى لدرجات التأثير، أو أن تؤثر في أهداف المدرسة أو سياساتها.

الأسهم من (و) إلى (ي):(و، ز، ح، ط، ي)

ينبغي للمنظمة أن تشتق أهدافها من رسالة المدرسة (السهم و) لأن الأهداف تعتبر الأداة التي من خلالها تستطيع المدرسة بلوغ رسالتها، إلا أنه من الناحية العملية تشتق أهداف أي مدرسة بشكل مباشر أيضا من ما يهدف إليه الأعضاء البارزون والمؤثرون داخل المدرسة، ولو دون مراجعة واعية لتلك الأهداف مع رسالتها (السهم ز)، وأيا كان مصدر أهداف المدرسة فإنها تعتبر المحدد الأساسي لسياسات المدرسة (السهم ح)، كما أن هذه السياسات تتأثر بشكل مباشر أو غير مباشر بقناعات الأعضاء البارزين في المدرسة ورغباتهم (السهم ي)، كما أن العديد من السياسات تكون موجهة - ولو بطريقة غير واعية - برسالة المدرسة (السهم ط).

السهمان المزدوجان (ل) و(ك):

من البديهي جدا أن تتقيد سياسات المدرسة بحجم مواردها، كما أن السياسات والإجراءات التنظيمية وحتى التسيير من شأنه أن يؤثر أيضا في زيادة الموارد، أو على الأقل في حسن استغلالها وتوجيهها بما يزيد من فعاليتها ويحول دون استنزافها وسوء توزيعها (السهم المزدوج ك).

ويعتبر السهم المزدوج الآخر (ل) أهمّ مميز لمدخل العميل، ذلك أن أهداف أية مدرسة سواء أتمت صياغتها انطلاقا من رسالة المدرسة أم مباشرة مما يرغب فيه الأعضاء المؤثرون داخل المدرسة، فإنها يجب أن تتأثر برغبات العاملين والمستفيدين خاصة إذا كانت المدرسة تعمل ضمن نطاق واسع من المدارس المنافسة، كما أن هنالك بعض الأهداف الخاصة بالمدرسة والتي لايمكن أن ترضخ لرغبات العملاء أو قد تتعارض معها أصلا، بحكم طبيعة العمل البيداغوجي والتعليمي للمدرسة أو بحكم تواجدها الجغرافي أو بحكم التزاماتها القانونية أو غير ذلك، وهذا ما سنشير إليه في العنصر الموالي المتعلق بضوابط العمل بمدخل

العميل في التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

ثالثا: ضوابط هامة في اعتماد مدخل العميل

إن من أهمّ العوامل التي تجعل أمر الأخذ برغبات العميل متطلبا ضروريا في عملية التخطيط الاستراتيجي، هو دخول المدارس عصر المنافسة - خاصة المدارس الخاصة - ففي غياب هذه المنافسة نجد المدارس لا تلقي بالا ولا تولي أهمية كبيرة لما يطمح إليه الأولياء والعملاء الآخرون، إذ كثيرا ما نجد تبريرات الإدارة أو الأساتذة لعدم توافق رؤاهم مع ما يطمح إليه الأولياء والعملاء تكون بدعوى أن هؤلاء العملاء الخارجيون لا يفهمون طبيعة العمل البيداغوجي أو غير ذلك من المبررات، فتعمل المدرسة على دفع الأولياء والعملاء للثقة العمياء، باعتبار أن المدرسة تعرف تمام المعرفة نتائج ما تفعله، فتدافع بذلك عن موقفها، ولا يملك العملاء في الأخير إلا الإذعان والتسليم بما تقوم - أو ستقوم - بعمله المدرسة.

إلا أن هذا المنطق - الأحادي الجانب كما أشرنا - تغيّر في عصر المنافسة والانفتاح، فغدا الأخذ برغبات الأولياء وإقناعهم بل وإشراكهم في العملية التربويّة أمرا حيويا وضروريا لا مناص منه لصالح الطرفين، كما يقول د.جيم نايت: ".. إن المدرسة التي لا تعير اهتماما لرغبات عملائها والتي تتبع فقط نمطها الخاص في ترتيب الأولويات والتفضيلات متجاهلة توقعات الذين يمثل حضورهم سبب تواجدها، لا يمكن أن تجد نجاحا إلا في شعورها بالمتعة الذاتية، وحتى لو اعتمدت هذه المتعة على مُثل مهنية سامية ونوايا حسنة ... فالشخص الذي ينجح في تحقيق أهدافه الخاصة بينما يفشل في تحقيق أهداف الذين يقوم بتوجيه أنشطته المهنية نحوهم يبدو أنه من المستحيل إقناعه ... وقيامه بذلك نوع من الغباء"[1].

مع الإشارة إلى أنه لا يجب على المدرسة في كل الأحوال الاستجابة لما يرغب فيه العملاء ففي بعض المواقف يجب عليها لزاما أن ترفض بعض مطالب العملاء مع توضيح الأساس المنطقي والعلمي لذلك الرفض.

وخلاصة القول أن هذا المدخل هو بمثابة دعوة للمدارس كي تراجع أهدافها المختارة مقابل المحك المتمثل في الأهداف التي يصبو إليها عملاؤها وما يرغبون فيه، وقيام المدارس بهذا العمل لا يعني أنه يجب عليهم توفير ما يطلب به عملاؤهم بشكل ينمّ عن الخضوع، أو أنه بإمكانهم تلبية حاجات كل فرد ممن يتكون منهم المجموع الكلي للعملاء، حيث إن هاتين الحالتين هما مؤشرات للتنازل عن متطلبات المهنة وطبيعة العمل البيداغوجي التعليمي، كما أنه بداية طريق الانزلاق نحو الفوضى، إذ إن المطلوب هو

(1) جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، مرجع سابق، ص98-103.

البحث الواعي والمستمر عن أفضل توازن بين أهداف المدرسة، وما يرغب فيه العملاء من تلاميذ وأولياء وغيرهم عندما تكون المدرسة بصدد وضع خطتها الاستراتيجية المستقبلية.

المطلب الثالث: مدخل الكفاءات والمعايير

ينطلق هذا المدخل من جملة المهام والكفاءات (المهارات) التي ينبغي أن يضطلع بها العاملون داخل المدرسة، كما أن هذا المدخل ينبني على افتراض أن المعرفة الدقيقة بالمهام الإدارية، والتمكن من الكفاءات الأساسية التي تمكن الموظفين من أداء عملهم بشكل سليم من شأنه أن يحدث تغيرا إيجابيا داخل المدرسة.

إن الهدف من تحديد المهام والكفاءات هو تنبيه الموظفين - خاصة فريق الإدارة - إلى المهام التي قد تبدو مسؤولية أدائها لمجموع الموظفين لكن لا أحد يقوم بها. كما يقول مورفي Murphy :

" If it's every body's responsibility no body does it ". أي أن الأشياء التي هي مسؤولية الجميع لن يقوم بها أي شخص. فهذا المدخل يمكّن من تشخيص الخلل أو القصور النابع من عدم القيام بهذا النوع من المهام، أو تلك التي لا يقوم بها مَن مِن المفروض أنها مسؤوليته، كما أن هذا المدخل يساعد فريق المدرسة في وضع الآليات المناسبة لمعالجة هذا النوع من الخلل في المستقبل. ذلك أنه يمنح للمدرسة خريطة وظيفية منطلقها المهام التي ينبغي القيام بها في ضوء الكفاءات والمهارات التي ينبغي أن تتوفر في من يتولى مسؤولية ما. ويعود سبب ظهور هذا المدخل إلى التفكير في ضرورة وضع وثيقة إرشادية خاصة بالموظفين الجدد الذين هم أحوج ما يكونون إلى معرفة المهام التي تنتظرهم، وكذا مختلف المهارات والكفاءات التي ينبغي عليهم التسلح بها من أجل أداء مهامهم على أكمل وجه.

أولا: ظهور مدخل الكفاءات والمعايير وتطوره

يختلف هذا المدخل عن المدخلين السابقين في كونه نابعا من داخل البيئة التربويّة ومستنبطا منها وهذا في الثمانينيات من القرن العشرين، حيث كان الهدف منه هو استخدامه في إعداد برامج المتدربين، وقد تم وضع جملة من المعايير والكفاءات بعد دراسة استطلاعية مسحية تحت رعاية إدارة مدارس الجنوب التي هي عبارة عن اتحاد يضم أربعة عشر إدارة محلية للتعليم جنوب شرقي إنجلترا، وهذا بدعم من وزارة العمل، حيث تم اشتقاق هذه المعايير عن طريق سلسلة من ورش العمل للتحليل الوظيفي تم

تصميمها لاستنباط الكفاءات المطلوبة لإدارة مدرسة بفاعلية[1].

ولقد كان الهدف من عمليات التحليل الوظيفي هذه هو التوصل إلى جملة من المعايير والكفاءات المحددة التي تجعل الأفراد قادرين على أداء وظائفهم ومهامهم بفعالية، وبناء على هذا الهدف تم التوصل إلى إعداد خريطة وظيفية تضمّ أربع عناصر أساسية تتمثل في:

- الهدف الرئيس للمدرسة
- الأدوار والوظائف الأساسية.
- وحدات الكفاءة: العناصر المكونة للوظائف الرئيسة
- عناصر الكفاءة: الأداءات والمهام المتفرعة عن وحدات الكفاءة

ولقد كان لهذه الخريطة (الملحق رقم 1) أثرها الفعال ليس فقط في توجيه الموظفين والمدراء الجدد بل حتى في إحداث تغييرات هامة في العديد من المدارس عن طريق إعادة هيكلتها وتنظيم وظائفها.

كما قامت بعد ذلك هيئة تدريب المعلمين (TTA) Teacher Training Agency، في عام 1995 بإصدار برنامج القيادة والإدارة لمديري المدارس"HEADLAMP" Headteachers' Leadership Management Programme. والذي كان الهدف منه مساعدة المدراء المعينين حديثا، وقد ضم هذا البرنامج قائمة للكفاءات والمهام الضرورية لأداء مهامهم على أكمل وجه، وسوف نتطرق في هذا المطلب إلى كل من الخريطة الوظيفية التي وضعتها إدارة مدارس الجنوب، وإلى برنامج القيادة والإدارة لمديري المدارس، مع التطرق إلى كيفية الاستفادة منهما في عملية التنمية الاستراتيجية.

ثانيا: الخريطة الوظيفية وكيفية الاستفادة منها للتنمية الاستراتيجية

تمكن الخريطة الوظيفية للمدرسة من تحديد المهام وحصر الكفاءات وعناصرها من أجل الوصول إلى الأداء السليم للعملية التربويّة على ضوء الهدف الرئيس للمدرسة، ولقد وضعت إدارة مدارس الجنوب بإنجلترا، خريطة وظيفية مرجعية، ويمكن لأية مدرسة أن تطور هذا النموذج وتعدله بما يتماشى مع خصوصياتها. [2]

ويمكن الاستفادة من هذه الخريطة عمليا من خلال الخطوات الآتية: [3]

---

(1) جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، مرجع سابق، ص124، 125.

(2) للاطلاع على الخريطة الوظيفية، عد إلى الملحق رقم 1.

(3) جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، مرجع سابق، ص129-137 .

1- عقد اجتماع مع موظفي المدرسة من إداريين وأساتذة وعاملين لإطلاعهم على نسخة الخريطة الوظيفية، ومناقشتها من أجل تعميق فهمها أو تعديلها وإثرائها.

2- يقوم كل موظف بضرب أمثلة من واقع المدرسة في نسخة من الخريطة حيث يحدد فيها المسؤول أو المسؤولين عن كل عنصر من عناصر الكفاءة، مع الإشارة إلى تلك العناصر التي تبدو مسؤوليتها جماعية، أو تلك التي ليست من اختصاص أي من فريق المدرسة في الوقت الراهن.

3- يقوم أحد أفراد الفريق بمقارنة الإجابات الفردية، وعرض خلاصة النتائج والاستنتاجات على كامل الفريق ومناقشتها.

4- عادة ما تتمخض عن الخطوة السابقة أحد السيناريوهات الثلاثة:

أ)- في المدارس البسيطة صغيرة الحجم سوف نجد أن المدير (أو الناظر) يتكرّر أمام أغلب عناصر الكفاءة، وبالتالي فإنّ مثل هذا المدخل لا ينصح به لها.

ب)- بعض العناصر ستبدو أن مسؤولية أدائها لجميع الموظفين أو أغلبهم.

جـ)- بعض عناصر الكفاءة يتم تغطيتها من قبل شخص ما، إلا أنه لا يمكن تحديد هذا الشخص بوضوح وهذا يتعلق أساسا بالعناصر الخاصة بالمراقبة والتقيم، وإشكالية هذه العناصر من هذا السيناريو الثالث أنها تترك أثناء الأداء للصدفة، أي أنها وظائف لا تتم إلا إذا تذكرها أحد العاملين وكان لديه الوقت لأدائها، فإذا لم يتذكرها أحد فإنها لن تتمّ.

5- تشخيص مواطن الخلل أو اللامبالاة أو التقصير وتحديد المسؤوليات عنها، وهذا ليس بغرض المحاسبة أو المساءلة عما مضى، بل بهدف سدّ هذا الخلل في المستقبل.

ثالثا: المهام والكفاءات الإدارية والقيادية لمديري المدارس بإنجلترا " HEADLAMP "

كما أشرنا في بداية هذا المطلب فإن الهدف الأساسي من هذا البرنامج هو إرشاد المدراء الجدد إلى ما يلزمهم من عُدّة لوظائفهم الجديدة، وقد وضع هذا البرنامج من طرف هيئة تدريب المعلمين سنة 1995 في إنجلترا، وقد تضمن هذا البرنامج قائمة تتكون من:

- ستة مجالات لمهام القيادة والإدارة المدرسية.
- ثمانية أنماط من الكفاءات والمهارات الإدارية.

ولدفع عجلة التكوين والنمو الشخصي المهني لدى المدراء فقد خصّصت إعانات حكومية للمدراء

الراغبين في التكوين في إحدى هذه المجالات أو الكفاءات تصل إلى 2500 جنيه إسترليني.[1]

ولا بد من الإشارة إلى أن هذه المهام والمهارات الإدارية المدرسية هي في تطوير مستمر تبعا لتغير الظروف وتعقدها، وينبغي أن يكون الحال كذلك بالنسبة لأية مدرسة تبنت مدخل الكفاءات والمعايير منطلقا للتنمية الاستراتيجية.

وبعد استعراض المداخل الثلاثة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لابدّ من الإشارة إلى أن هذه المداخل لا تعدوا أن تكون إلا عبارة عن وسائل مساعدة يمكن التعديل فيها بما يتناسب مع خصوصيات كل مدرسة، كما أن الأسئلة والتوجيهات الواردة في كل منها هدفها تفصيل المدخل وتعميق الفهم، ويمكن لأية مدرسة اعتمدت هذا المدخل أن تثري مضمونه بما يتماشى مع خصوصياتها وأهدافها. وأيا كان المدخل المختار للتنمية الاستراتيجية فإنه بحاجة إلى مخطط إجرائي تنفيذي حتى يمكن من تجسيد المدخل في أرض الواقع وهذا هو موضوع المبحث الموالي.

(1) يمكن الرجوع إلى الملحق رقم 02 للاطلاع على جدول المهام والكفاءات الإدارية والقيادية لمديري المدارس في إنجلترا.

المبحث الثالث

تنفيذ الخطة الاستراتيجية وتقييم أداء العاملين

لا يمكن للخطة الاستراتيجية أن تحقق أهدافها مالم تكن لها محطات تقييمية دورية ومتابعة واعية لأداء العاملين، وتكمن صعوبة تطبيق الخطة الاستراتيجية في الميدان التربوي في أن العديد من المدراء يهملون البعد الاستراتيجي لمـــّا يغوصون في مهامهم اليومية، لذا لابدّ من وضع جملة من الآليات لضمان الحفاظ على البعد الاستراتيجي داخل المدارس، فمهما كانت جودة الخطة الاستراتيجية فإنها لا يمكن أن تحقق نجاحا مالم يتبعها تنفيذ فعال وآليات دقيقة للمراجعة والتدقيق.

فكيف يتم تحويل الخطة الاستراتيجية إلى مخطط عملي؟ وماهي آليات قياس الفجوة الاستراتيجية ومعالجتها؟ وكيف يتم تقييم الأداء؟ وسأتناول هذه الإشكالية بالتحليل من خلال ثلاث مطالب:

- تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
- مراجعة الخطة الاستراتيجية.
- تقييم الأداء الاستراتيجي.

المطلب الأول: تنفيذ الخطة الاستراتيجية.

إن المقصود بتنفيذ الخطة الاستراتيجية أو تطبيقها، هو وضع الخطة الاستراتيجية موضع التنفيذ من خلال وضع البرامج والميزانيات وتحديد الإجراءات، وهي في الغالب تنفيذ من قبل المديرين في الإدارة الوسطى وما دونها من المستويات التنفيذية، ولكنها تراجع من قبل الإدارة العليا، كما يشار أحيانا إلى تنفيذ الخطة الاستراتيجية بمصطلح التخطيط التشغيلي الذي يهتم بضبط البرامج والاجراءات والميزانيات التي سوف تستخدم لتجسيد الأهداف الاستراتيجية للمدرسة.[1]

ومن أجل ضمان التنفيذ الفعال للخطة الاستراتيجية، فلقد وضعت شركة ماكتري للاستشارات رسما شبكيا للأنشطة التنظيمية التي يجب ضمان التكامل بينها بغرض تحقيق الأهداف الاستراتيجية المطلوبة.(شكل 20)، وتتمثل هذه العناصر في الآتي:

---

(1) توماس وهيلن وذفيد هنجر، الإدارة الاستراتيجية، ترجمة: د.محمود مرسي وآخرون(المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، 1990)، ص38-39.

1)_ **الخطة الاستراتيجية:** وهي التي تم فيها ضبط رسالة المدرسة وأهدافها الاستراتيجية وقيمها التنظيمية ومزاياها التنافسية.

2)_ **الهيكل:** الخريطة التنظيمية المبيّنة للمسؤوليات والعلاقات بين العاملين، وكيفية تقسيمها وتحقيق التكامل بينها بما يمكن من بلوغ الأهداف والتكيف مع المتغيرات بمرونة وفعالية.

3)_ **الأنظمة:** وهي تعني مختلف العمليات والآليات لسير الأعمال داخل المدرسة (نظم المعلومات، واتخاذ القرارات، نظم رقابة الجودة وقياس الأداء ...).

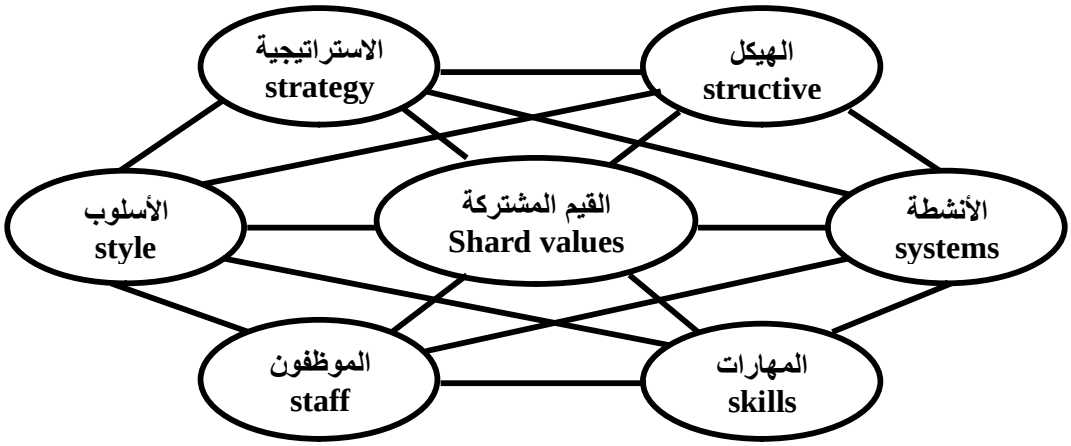
4)_**الأسلوب أو إيقاع العمل:** وهي الطريقة التي تتصرف بها الإدارة في غالب وقتها ويظهر سلوكا منطبعا لدى الأفراد العاملين بها.

5)_ **الموظفون:** أي مختلف العاملين بالمدرسة والذين ينبغي أن يكونوا أعضاء فاعلين في إنجاح عملية التخطيط الاستراتيجي بدءا من إشراكهم في صياغتها وانتهاءا بمساهمتهم الواعية في تطبيقها ومراجعتها.

6)_ **القيم المشتركة:** وهي تعبر عن القيم والقناعات والتطلعات، والتي تذهب لأبعد من العبارات البسيطة الخاصة بأهداف المدرسة، فهي تعبر عن المنحنى الاستراتيجي الذي ترغب الإدارة العليا في نشره.

7)_ **المهارات:** وهي عبارة عن ما ينبغي أن يتقنه العاملون بما يجعلهم مؤهلين لوضع الاستراتيجية حيز التنفيذ.

شكل رقم 20: إطار ماكيتري لتنفيذ الاستراتيجية (1)



(1) المصدر: نبيل محمد مرسي، استراتيجيات الإدارة العليا، (الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث، ط1، 2006)، ص364.

إنّ عدم التعارض بين المحاور السالفة الذكر ركيزة أساسية نحو التنفيذ الفعال، ولقد طرح كل من "تريجو" و"زيمرمان" مدخلا عمليا هاما في تنفيد الاستراتيجية، ركيزته قدرة المدرسة على مراجعة ما أسمياه بـــ: "عقدة الموضوعات الخطيرة"، التي قد يكون لزاما على المدرسة مواجهتها من أجل إنجاح عملية التنفيذ.

ومن بين هذه الموضوعات الخطيرة التي قد تواجهها المدرسة عند تنفيذ استراتيجيتها ما يلي: [1]

1)- **إعادة تصنيف وحدات الأعمال الحالية أو استحداث أدوار جديدة:** حيث ما إن يتم الفراغ من صياغة الاستراتيجية وتكون واضحة في أذهان أفراد الإدارة العليا خاصة، حتى يتبيّن أن هناك حاجة إلى الخروج عن الإطار المألوف سواء بالتخلي عن أنماط قديمة أو الخوض في ميادين جديدة قد تبدو في الوقت الراهن عديمة الجدوى، إلا أنها ركيزة أساسية في المنحنى الاستراتيجي الجديد.

2)- **تغيير مبادئ أساسية في المدرسة الأصلية:** قد يستلزم تنفيذ الخطة الاستراتيجية إعادة صياغة بعض المفاهيم التي تنبني عليها المدرسة الحالية، خاصة ما تأكد منها أنه عائق أمام النمو الاستراتيجي.

3)- **الاتصالات:** من بين المواضيع الخطيرة التي ينبغي فك عقدها قضية حدود الإفصاح عن الاستراتيجية والإعلان عنها، فهناك من يرى أن إعلانها يجعل المدرسة صيدا سهلا لأجهزة الرقابة أو قد يسبب تمزيقا لأحد فروعها أو فقدانا لأحد مواردها أو طاقاتها، بينما يرى آخرون أن عملية توصيل الاستراتيجية للآخرين تعتبر جد ضرورية لحشد الجهود وتنمية الموارد، ولمثل هذه التحفظات والآراء المختلفة ما يبررها، حيث إن الحرص والحصافة يجب أن يتزامنا مع الشجاعة والإقدام ذلك أن الإذاعة الكاملة للإستراتيجية قد لا تكون دائما أكثر ما يفيد المدرسة، وخاصة إذا كانت هذه الاستراتيجية حسّاسة، ولكلّ موقف قيوده المتعلقة به، لذا ينبغي للإدارة العليا حلّ هذه العقدة بوضع قيود وحدود لما يمكن الإعلان عنه من الاستراتيجية حتى تكون للمدراء قدرة على التوفيق بين متطلبات العمل الاستراتيجي وعدم فقدان ولاء العاملين وحشد الموارد والجهود لإنجاح الخطة، ويتم وضع ضوابط الاعلان عن الاستراتيجية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما الذي ينبغي أن يُنقل عن الاستراتيجية؟ وأين ومتى ينبغي أن يعلن؟ وما مقدار مايقال ولمن؟ هل للمديرين من الإدارة الوسطى؟ أم للمشرفين؟ أم للموظفين؟ أم للزعماء النقابيين؟ أم للعملاء؟ أم للهيئات الرسمية؟ وماهو أنجع الأشكال التي ينبغي أن تتخذها المادة المنقولة؟ ومن الذي ينبغي أن يقوم بعملية

---

(1) بن جامين تريجو وجون زيمرمان، إستراتيجية الإدارة العليا، ماهيتها وكيفية تشغيلها، ترجمة:إبراهيم البرلسي، (مصر: الدار الدولية للنشر والتوزيع، 1988)، ص104-120.

الإعلان؟

4)- **الإمكانيات والموارد:** وعلى رأسها الموارد البشرية، حيث إن الأفراد المؤهلين الذين يمكن التعويل عليهم هم قوام أيّ عمل ناجح، ولأن الموارد البشرية من الأهمية بمكان فمن غير المستغرب أن تتولّد موضوعات خطيرة في هذا المجال مثل: مقاييس التوظيف وتخطيط القوى العاملة ونظم المكافآت والعقوبات، وإعادة توزيع القيادات والمدراء، ومن بين أهمّ ما ينبغي الانتباه إليه هو تبيين وضبط حدود استنزاف الطاقات العالية المتوفرة نحو الميادين الجديدة بما يحفظ استقرار المشروع الأم؟

هذه المواضيع الخطيرة وغيرها ينبغي أن تجد لها المدرسة حلولا، كما ينبغي عليها أن تضع آليات للتنقيب عن مثل هذه المواضيع وآليات أخرى لحلها موازاة مع عملية التنفيذ، من أجل توفير التغذية المرتدة اللازمة للمراجعة الاستراتيجية.

ولقد أورد الدكتور نبيل مرسي ثلاث نظم داعمة لتنفيذ الاستراتيجية وتتمثل في:

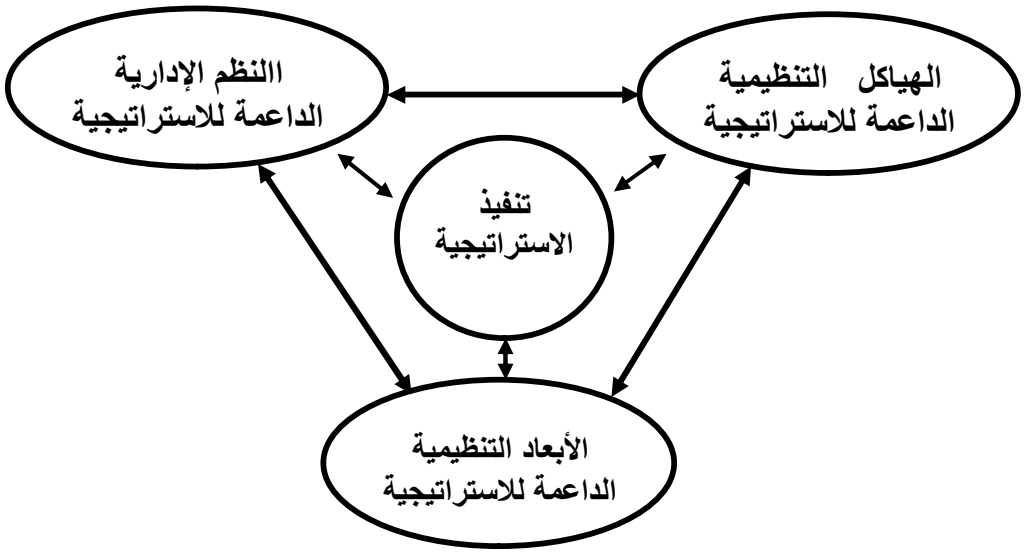
1)- **الهيكل التنظيمي:** أي شكل الهيكل التنظيمي، المركزية واللامركزية، التنسيق والتكامل بين الوظائف والوحدات.

2)- **النظم الإدارية:** نظم الرقابة، نظم الحوافز، نظم المعلومكات، السياسات والإجراءات، نظم التعبئة وحشد الولاء.

3)- **الأبعاد التنظيمية:** والمتمثلة في: الالتزام، إدارة النزاع، الاعتبارات السياسية والقوى المؤشرة، التغيير التنظيمي، الثقافة التنظيمية.

حيث يتم إحاطة الاستراتيجية عند التنفيذ بهذه النظم الثلاث وتوجيهها بما يخدم الخطة الاستراتيجية كما يوضح ذلك الشكل 21:

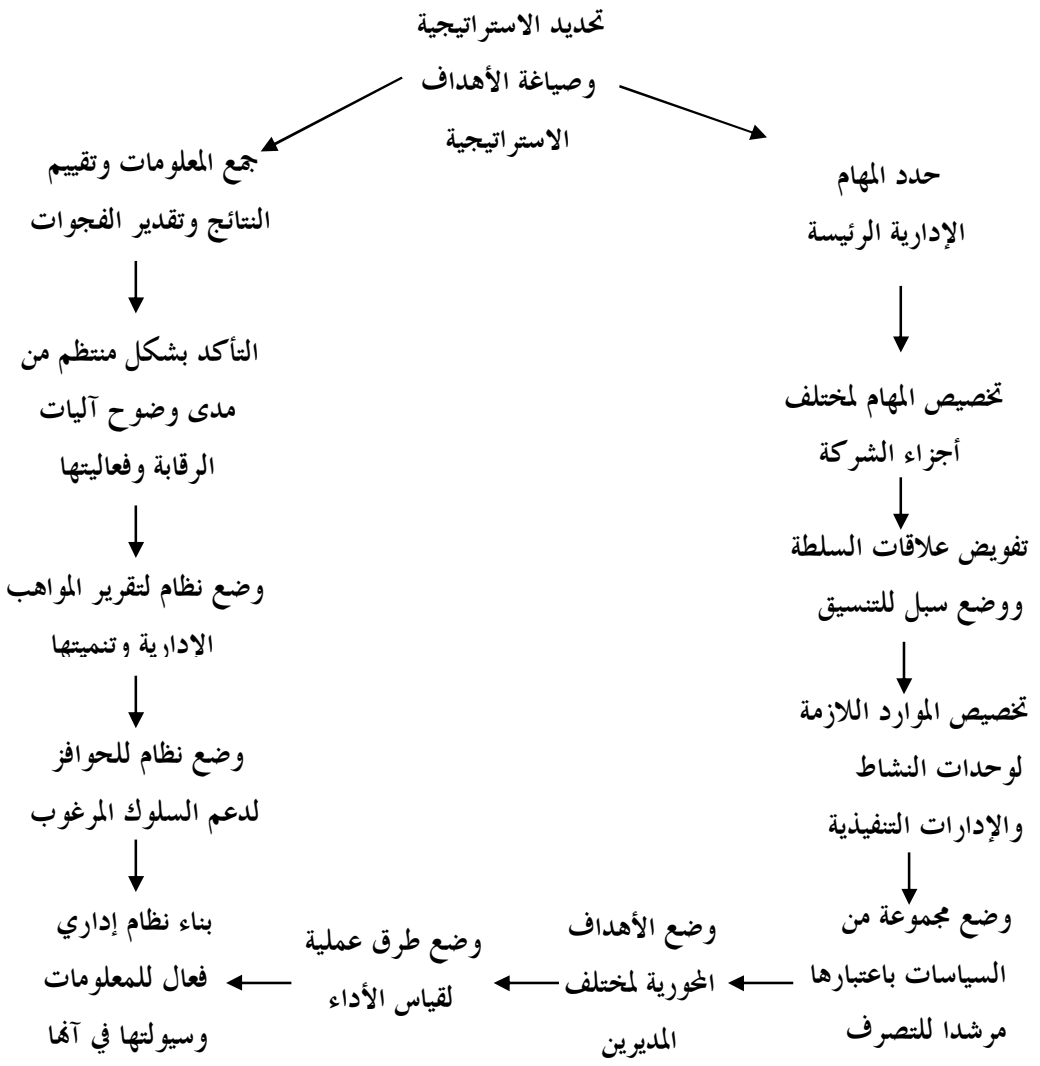
شكل رقم 21: النظم الداعمة لتنفيذ الاستراتيجية [1]



وبعد التأكد مما سلف ذكره من معالجة للموضوعات الخطيرة، والتأكد من سلامة النظم الداعمة للاستراتيجية، يتم الانتقال إلى مرحلة وضع الاستراتيجية حيز التنفيذ تبعا للخطوات الموضحة في الشكل22.

(1) المصدر: نبيل مرسي، الإدارة الاستراتيجية، تكوين وتنفيذ استراتيجيات التنافس، (الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2006)، ص397.

شكل رقم 22: الخطوات العملية لتنفيذ الاستراتيجية (1)



إن استمرارية أية منظمة في خط الاستراتيجية الذي رسمته أمر يحتاج إلى كثير من الصبر والثبات إضافة إلى الآليات المنهجية في عملية التجسيد، ولقد طرح "بانكاج جيماوات" مفهوما رئيسا في هذا المجال وهو "الالتزام"، حيث عرف الالتزام على أنه الميل نحو صمود الاستراتيجية عبر الزمن، ويكتسب هذا المفهوم أهميته من خلال خاصية الاستراتيجية التي تتطلب الصلابة والثبات أمام العمليات المتراتبة على بعضها البعض، حيث يمكن أن تتباطأ عملية التنفيذ الاستراتيجية أو تجمد، أو تتحول بشكل مفاجئ من منحنى لآخر، كل هذه العمليات تتطلب التزاما ونظرا واعيا نحو المستقبل، فالالتزام يشكل أساس التفسير العام للاختلافات القائمة بين المنظمات في أداءاتها الاستراتيجية، كما أنه يحمل في طياته مبدءا عظيما وهو إتمام المسار والصمود وعدم التراجع أو الفشل، كما أن تجسيد مبدأ الالتزام يجعل العملاء

(1) المصدر: نبيل محمد مرسي، استراتيجيات الإدارة العليا، مرجع سابق، ص366.

والموظفين في عمل واع كما وكيفا ضمن آفاق الرؤى المستقبلية للمنظمة.[1] ويمكن أن يصاغ هذا الالتزام من الناحية العملية في شكل ميثاق أو تعهد يمضي عليه الموظفون أو المدراء ويكون بمثابة وثيقة مرجعية توجيهية لأعمالهم، كما يمكن أن تخصّص لهم امتيازات وظيفية تبعا لذلك.

المطلب الثاني: مراجعة الاستراتيجية

إن الهدف الرئيس من مراجعة الاستراتيجية هو التأكد من مدى سلامتها في ضوء المتغيرات الخارجية والداخلية المتجددة، فالمراجعة كما يعرفها نبيل مرسي: "هي عملية دراسة الاستراتيجية وفحصها بغرض تحديد ما إذا كانت قد تحققت النتائج المرجوة منها أم لا"، فهي بالتالي تمكّن من قياس حجم الفجوة الاستراتيجية بين الواقع الحالي للمنظمة وما سطرته من أهداف إستراتيجية مع الأخذ بعين الاعتبار الآجال الزمنية المحددة لها، وعادة ما تتم عملية مراجعة الاستراتيجية انطلاقا من أحد الأسباب الآتية:

1)- فشل الاستراتيجية الحالية في إحداث النتائج المرغوبة، ووجود بدائل أقوى وأكثر نجاعة.

2)- حدوث تغيرات جوهرية في البيئة الخارجية للمنظمة.

3)- توقع حدوث فجوة بين الأهداف الاستراتيجية المرسومة للمدرسة والنتائج المتحققة.

4)- وجود فريق إداري جديد ذي رؤى جديدة نحو الاستراتيجية الحالية للمنظمة.

ولقد وضع جيفري (jeffery A.schmidt) جملة من الأسئلة التي تساعد المدرسة في القيام بعملية المراجعة الاستراتيجية (شكل 23).

(1) مانكاج جيماوات، الالتزام واستراتيجية اتخاذ القرارات الإدارية، ترجمة: سعاد الطنبولي، (القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع، 1994)، ص32-33.

شكل رقم 23: مخطط جيفري للمراجعة الاستراتيجية [1]

إن الهدف من عملية تقييم الاستراتيجية والرقابة عليها ومراجعتها هو تمكين الإدارة العليا من توضيح مدى مسايرة عمليات التطبيق لما تم تصوره في مرحلة الصياغة، وتظهر مدى الانحراف السلبي أو التطور الإيجابي داخل المدرسة، وبالتالي فإن الاستراتيجية لن تكون ذا مغزى إذا لم تأخذ بعين الاعتبار التغيرات في العوامل الداخلية والخارجية، وما يترتب عنهما من فرص أو مخاطر جديدة، ذلك أنها عوامل

(1) المصدر: نبيل محمد مرسي، استراتيجيات الإدارة العليا، مرجع سابق، ص385.

فيزيائية خاصة على المدى البعيد، ومن بين الآليات التي يمكن استعمالها للمراجعة الاستراتيجية تقنية "swot"، فكما تم استخدامها لتشخيص الوضع الاستراتيجي للمدرسة في مرحلة صياغة الاستراتيجية فيمكن اعتمادها كذلك لمعرفة الموقع الجديد للمدرسة بعد فترة معينة من الشروع في عملية التنفيذ، وهذا بهدف معرفة مدى التقدم في أدائها، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الأسئلة الآتية:

1)- هل ما تزال المدرسة تتمتع بنقاط القوة الخاصة بها والتي ميزتها في مرحلة صياغة الاستراتيجية؟

2)- هل تم إضافة نقاط قوة أخرى؟ وفي أي المجالات؟

3)- ما مدى نسبة التغيير في نقاط ضعف المدرسة؟ وهل المدرسة في المسار الصحيح لمعالجتها؟

4)- هل هنالك نقاط ضعف أخرى متجددة؟ وما سبب ظهورها؟ وكيف يمكن إصلاحها؟

5)- هل ما تزال الفرص الخارجية متاحة؟ وهل تم الاستفادة منها؟

6)- هل هنالك فرص جديدة؟ ما هي؟ وكيف يمكن الاستفادة منها؟

7)- هل المخاطر المحددة في مرحلة الصياغة ما تزال موجودة على حالها؟

8)- هل من مخاطر جديدة سببتها إستراتيجية المدرسة الحالية؟ وكيف يمكن حماية المدرسة منها؟

ولابدّ من التنبيه إلى أن عملية المراجعة الاستراتيجية ليست مطلوبة لذاتها، وإنما لما ستسفر عنه نتائج تساعد على اتخاذ تدابير جديدة لمعالجة الانحرافات وتصحيح المسار نحو الأهداف الاستراتيجية المرسومة ولقد وضع الدكتور عبد الرحمان المغربي نظامين لمراجعة الاستراتيجية، فالأول يتعلق بتقييم الاستراتيجية ذاتها ومدى ملاءمتها مع المستجدات، والثانية لقياس حجم الفجوات والتجاوزات الحاصلة في عملية التنفيذ، فالأول تختص به الإدارة العليا وأما الشق الثاني فيتعلق بالرقابة التشغيلية أو التنفيذية، وعلى العموم فإن عملية تقييم الاستراتيجية تمر بثلاث مراحل رئيسة: (1)

1)- **مراجعة الأسس التي بنيت عليها الاستراتيجية:** وذلك فيما يتعلق بالتغيرات في العوامل الداخلية والخارجية بدراسة نقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر المتجددة، إضافة إلى ما أسفرت عنه نشاطات البحوث والتطوير والإصلاح.

2)- **قياس الأداء التنظيمي:** والهدف من هذه الخطوة كشف القصور وأوجه الخلل في السياسات المتبعة ودراسة أسبابها، كماتمس هذه المرحلة أيضا دراسة معايير الأداء ومدى ملاءمتها مع المستجدات.

---

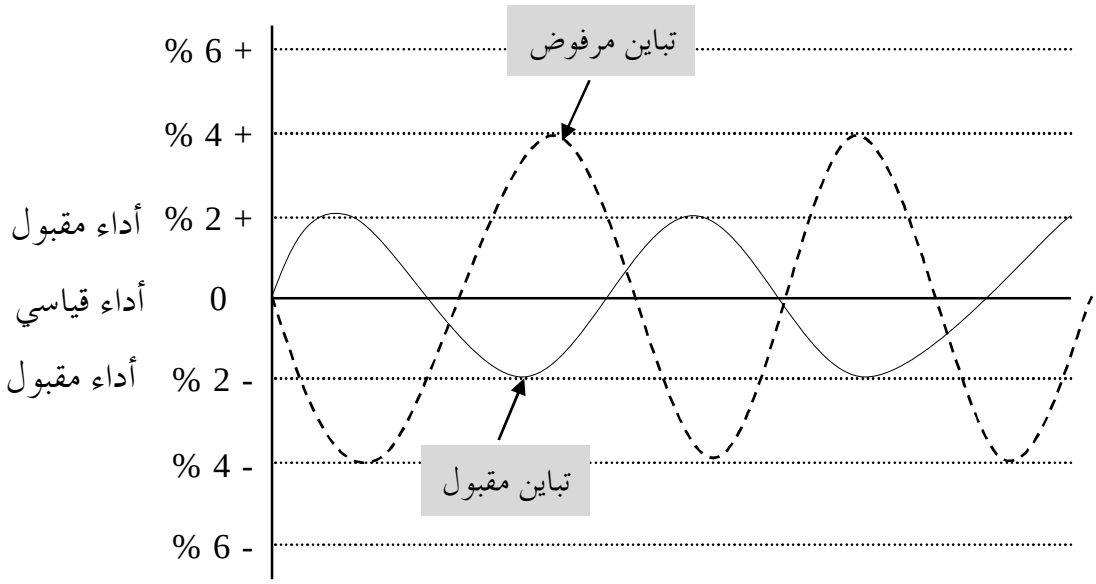
(1) عبد الحميد المغري، الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، (القاهرة: مجموعة النبيل العربية، ط1، 1999)، ص232، 233.

3)- **اتخاذ القرارات والإجراءات التصحيحية:** يتم اتخاذ القرارات التصحيحية في حال ما إذا وجدت اختلالات جوهرية في أسس الاستراتيجية، أو في أداء العاملين أو الفرق مقارنة بالأدوارالمنوطة بهم والمتوقعة منهم للشروع في الاستراتيجية الجديدة، وسنتناول في المطلب الموالي نظم الرقابة التشغيلية التي تضم التأكد من أن التنفيذ اليومي للأنشطة يساير الخطط والأهداف السالف تحديدها.

المطلب الثالث: قياس الأداء الاستراتيجي

كما أشرنا في المطلب السابق فإن عملية المراجعة الاستراتيجية تشمل جانبين، أحدهما يتعلق بالاستراتيجية نفسها ومدى تلاؤمها مع المتغيرات البيئية، بينما يتعلق الجزء الثاني بتقييم أداء العاملين، حيث إن هدف هذا الجزء الأخير هو الكشف عن الانحرافات أو الاختلالات والتباينات بين الأداء الفعلي وما ينبغي أن يكون، لذا كان لزاما على واضعي معايير الأداء –كا يشير إلى ذلك Harvey- أن يعينوا الحدود المعقولة لهذا التباين حتى يتمكنوا من التفريق بين الاختلالات الحيوية الجوهرية وبين تلك الاختلافات الهامشية التي يسهل تداركها، كما يوضحه ذلك الشكل 24

شكل رقم 24: منحني بياني لحدود التباين المقبول والمرفوض في الأداء (1)



وقد توصل الباحث Pareto إلى أن 80 % من وقت الأفراد يستثمر في إنجاز 20 % من الأعمال الواجب إنجازها، بسبب ميل الأفراد إلى إنجاز المهام البسيطة والتعامل مع القضايا السهلة، وتسويفهم أو

(1) المصدر: شوقي ناجي جواد، إدارة الستراتيج، (الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2000)، ص237.

تأجيلهم للأعمال الصعبة أو المعقدة والتي تشكل الجزء الأكبر من المجموع الكلي للمهام، حيث يخص لها الأفراد القسط المتبقي من الوقت أي نسبة 20 % مما يؤثر بشكل واضح على كفاءة تنفيذ المهام، لذا كان لزاما على المنظمات تفعيل نظم المراقبة أو المتابعة الوظيفية موازاة مع عملية تطبيق الاستراتيجية لأجل القيام بالإجراءات التصحيحية في أوانها قبل تفاقمها، وسأتعرض في هذا المطلب إلى: مفهوم نظام التقييم وأهميته، إضافة إلى مكونات نظام التقييم ومعاييره.

أولا: مفهوم نظام التقييم وأهميته

تعتبر عملية تقييم الأداء حساسة للغاية ولها أبعاد إستراتيجية، فأي خطأ في التقييم يترتب عنه أحكام خاطئة، وبالتبع تكون الإجراءات والقرارات غير سليمة، فالتقييم نظام منهجي علمي موجه لتحسين الأداء ومعالجة أوجه القصور، وهو مبني على أسس استقلالية المقيِّم وعلى شفافية النتائج،[1] والتقييم يمس مختلف جوانب المدرسة وأفرادها، كما أنه يبدأ من قبل توظيف الفرد ويتزامن مع نشاطه بالمؤسسة، وما سأعالجه في هذا المطلب ليس الذي يكون قبل التوظيف وإنما ذلك الذي يتزامن مع نشاط الموظف بعد اختياره، ولهذا النوع من التقييم فوائد عديدة أهمها:

- يساهم تقييم الأداء والفاعلية في تحديد قدرة العاملين الحالية على الوفاء بمتطلبات أعمالهم وواجباتهم تبعا للأهداف الاستراتيجية المحددة.

- تقييم سياسات التوظيف والاستخدام ومدى ملاءمتها لأهداف المدرسة، فعلى ضوء تقييم أداء العاملين يتم الحكم على مدى سوية عملية التوظيف من الناحيتين الفنية والعلمية، فتؤدي نتيجة ذلك إما إلى الاستمرار في مناهج التوظيف الحالية ومعاييرها أو إلى تعديلها وتغييرها جزئيا أو جذريا.

- تحسيس العاملين بمستوى المسؤولية ورفع الروح المعنوية لديهم، ذلك أن تقييم أدائه سيترتب عنه قرارات هامة تتعلق بمستقبله وحياته الوظيفية، كما أن تقدير الجهد الذي يقوم به العامل يحدث جوا من الثقة والتفاهم مصدره معايير الأداء التي يحتكم إليها العاملون والمدراء على السواء.

- تطوير المؤهلات والكفاءات: ذلك أن التقييم من شأنه أن يتعرف على نقاط الضعف لدى العاملين وهذا يدفع بهم إلى معالجتها مما يكون سببا في تحسين أدائهم وتطويره، مما يترتب عنه نتائج إيجابية على مستوى الفرد من ترقيات وعلاوات ومكافآت وغيرها، وعلى مستوى المدرسة من تحسين مستوى الجودة والإنتاجية لديها.

---

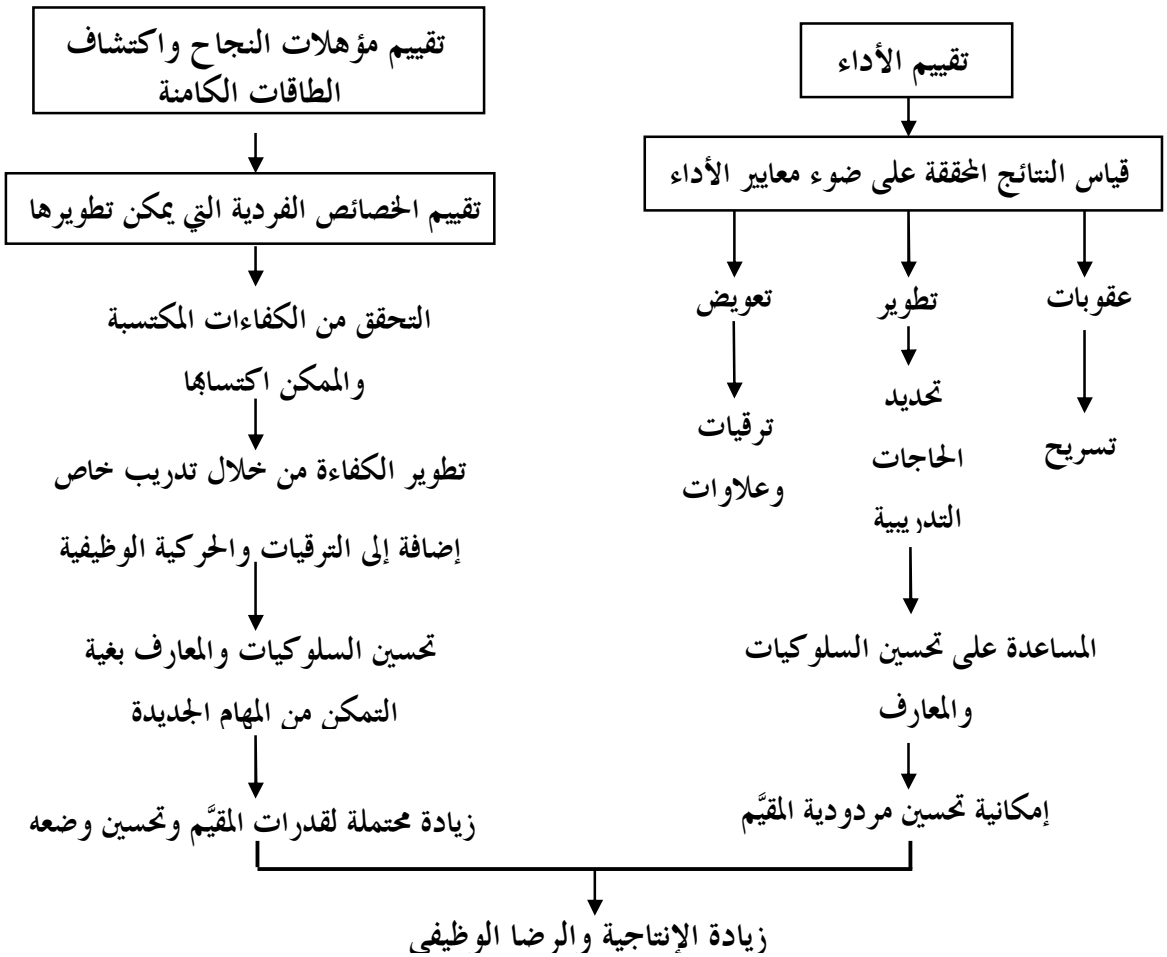
(1) محمد مرعي، دليل نظام التقييم في المؤسسات والإدارات، (دمشق: دار الرضا للنشر، ط1، 2001)، ص15.

كما أن التقييم الدقيق لأداء العاملين من شأنه أن يعرّف القادة والمدراء على مواطن الضعف التي يجب تداركها في البرامج التأهيلية والتكوينية، كما أنه في حدّ ذاته تقييم لنظم التدريب السابقة ومدى فاعليتها وأثرها في تنمية أداء الموظفين.

ثانيا: مكونات نظام التقييم ومعاييره

إن لنظام التقييم وظيفتان أساس يتان إحداهما آنية وظيفية، والأخرى ذات بعد إستراتيجي، فأما الوظيفية فهي أنه يمكّن المسيرين من تشخيص مواطن الضعف لدى العاملين من أجل تداركها، وأما الجانب الاستراتيجي لنظام التقييم فهو أنه يمكّن من اكتشاف المواهب الجديدة والطاقات الكامنة لدى الأفراد لاختيار ما يناسب منها الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، والشكل 25 يبين هذين المكونين الرئيسين لنظام التقييم.

شكل رقم 25 : المكونات الرئيسة لنظام التقييم(1)



(1) المصدر: محمد مرعي، دليل نظام التقييم في المؤسسات والإدارات، مرجع سابق، ص33.

وبصفة عامة يمكن القول إن التقييم يشمل ثلاث جوانب رئيسة:

1)- **تقييم الأداء (النتائج):** النتائج المحققة، معدلات الأخطاء، رضا المستفيدين...

2)- **تقييم معايير الشخصية:** الذكاء، الثقة بالنفس، الإبداع، حسن التصرف، الحماسة والإقدام، الشعور بالمسؤولية، الولاء للمؤسسة، العلاقات الاجتماعية...

3)- **تقييم السلوك:** احترام الوقت والمواعيد، التعامل مع الزملاء، العمل الجماعي، المواظبة والانضباط، التنظيم...

ويعدّ التقييم من أصعب العمليات وأعقدها، ذلك لأنه عملية نسبية تقترب من الموضوعية، خاصة ما يتعلق بالشخصية والسلوك الذين يصعب ترجمتهما إلى أرقام، وهذا خلاف العنصر الأول (تقييم الأداء) الذي له بعد كمي غير قابل للجدل، ويمكن أن نورد في هذا الصدد إحدى نماذج التقييم المعتمدة على العلامات، وتتراوح درجات هذا النموذج بين خمس درجات: (1)

1 - الأداء غير كاف، وهناك العديد من مؤشرات الإخفاق.

2 - الأداء مقبول، ويحتاج دوما إلى تحسين في نقاط جوهرية.

3- الأداء متناسب تماما مع حاجات مركز العمل.

4- الأداء أعلى من حاجات مركز العمل.

5- أداء استثنائي متميز.

وكما أشرنا سلفا فإن أي نظام تقييم مهما كانت درجة دقته فإنه يبقى نسبيا، قابلا للضبط والمراجعة بين لحظة وأخرى حتى يقترب أكثر من حقيقة مستوى الموظف، ولا بد من الإشارة في هذا الصدد إلى بعض الأخطاء التي ينبغي أن ينتبه إليها المقيم، ومنها ما يلي: (2)

1)- **تأثير التضاد:** وهو ممارسة نظام التقييم ليس بالنسبة للمستوى المطلوب، وإنما مقارنة بمستويات المحيطين بالموظف ونتيجة ذلك تقييم شخصين في مستوى واحد بشكل مختلف لأن الأول محاط بمتفوقين والآخر بضعفاء.

2)- **الانطباع الأول:** يحدث هذا النوع من الخطأ عادة في الفترات الأولى من التحاق العامل الجديد،

---

(1) محمد مرعي، دليل نظام التقييم في المؤسسات والإدارات، مرجع سابق، ص46، 47.
للاطلاع على نموذج التقييم ذي الخمس درجات، يمكن الرجوع إلى الملحق رقم 03.

(2) محمد مرعي، المرجع نفسه، ص37،38.

الذي تنطبع عنه صورة حسنة أو سيئة، ثم يصعب على المقيم التخلي عن تلك الصورة الأولية، سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

3)- **تأثير الهالة:** يمكن أن يتمتّع الشخص الموظَّف بسمعة معينة قبل الالتحاق بعمله أو بعده، فيحكم عليه من خلال ذلك، لا من خلال واقع أدائه.

4)- **اللجوء إلى الوسطية في التقييم:** قد يلجأ بعض المقيمين إلى اختيار الدرجات الوسطى في التقييم نتيجة الخوف من الانتقاد أو هروبا من شبح التمييز.

5)- **اتباع التقييم المتطرف:** حسب قانون "الكل أو اللاشيء" فيصنف العاملون إما إلى ممتازين أو إلى ضعفاء وتضيّع فرصة العاملين المتموضعين قريبا منهما.

وهناك نوع آخر من التقييم لا يركز على الأداء الراهن الفردي لكل موظف وإنما هدفه قياس مستوى التحسن لدى المدرسة ككل متكامل، حيث يعتمد هذا النظام على ضبط محاور التقييم داخل المدرسة، فتوضع لكل منها مؤشرات لقياس مستوى التقدم مع تحديد مصادر البيانات اللازمة لقياس هذه المؤشرات حتى تكون دليلا لقياس مستوى التحسن عن الوضع السابق، فمثلا إذا أخذنا جانب النظام والانضباط، فإن من بين مصادر البيانات الممكنة هو حساب عدد حالات إحالة التلاميذ إلى العقاب، أو بحساب عدد حالات التأخر والغياب خلال الشهر الحالي، ثم يتكرر حساب هذه الحالات بعد بضعة أشهر ليتم المقارنة بينهما.[1]

وهنالك مقاربة حديثة في تقييم الأداء وتحسين مستوى أداء العاملين تعتمد على التقييم الذاتي للأفراد والجماعات، بحيث ينبني التقييم الذاتي للأفراد على الأهداف المسطرة للمنظمة باعتماد جملة من المؤشرات المرجعية التي يقيس الموظفون أداءهم على ضوئها، بينما يتم قياس أداء المدرسة ككل من خلال فرق عمل تمسّ مختلف جوانب المدرسة انطلاقا من الأهداف الاستراتيجية لها، ومن فوائد هذه الطريقة في التقييم أنها تفضي إلى إيجاد خطة عمل واضحة محددة، تكون أكثر تركيزا على الأهداف الاستراتيجية وتقدم حلولا عملية لسدّ الثغرات الموجودة في الأداء.[2]

---

(1) Jim .Knight, Strategic Planning for School Managers, Op.cit, p107.

(2) كريس أشتون، تقييم الأداء الاستراتيجي، الممارسات الأفضل للجودة والعمل، ترجمة: علا إصلاح، (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، 2001)، ص 104.

خلاصة واستنتاجات

تناولنا في هذا الفصل عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي بدءا من العوامل اللازمة توفرها في الهيكل التنظيمي المدرسي ونظم اتخاذ القرار من أجل إنجاح العملية، ومرورا بأهم المداخل التي من خلالها يتم بناء الخطة الاستراتيجية وانتهاء بمراجعة الاستراتيجية وتقييم الأداء الاستراتيجي، ويمكن أن نحصر أهمّ ما خلصنا إليه من خلال هذا الفصل في الآتي:

- يقوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي على المعرفة الدقيقة لواقع المدرسة وبيئتها الخاصة والعامة من خلال تقنيات التحليل الاستراتيجي التي من أهمها تقنيتا SWOT وBCG.
- ينبغي أن يتمتع التنظيم المدرسي بقدر عال من المرونة والحرية حتى يتمكن من التكيف مع الطوارئ والمستجدات بفاعلية دون أن يفقد تماسكه أو ينحرف عن مساره الاستراتيجي.
- نظام المعلومات داخل المدرسة له دور فاعل في إنجاح عملية التخطيط الاستراتيجي، حيث ينبغي أن يتميز نظام المعلومات بسرعة السيولة والفاعلية سواء في الحصول على المعلومات من مختلف مستويات التنظيم ومن البيئات الخارجية بأنواعها، وكذا في معالجتها واتخاذ قرارات مناسبة في آنها.
- للتخطيط الاستراتيجي المدرسي مداخل عدة أهمها:

مدخل تحليل النظم: وهو مدخل يقوم على تفكيك النظام إلى عناصره المكونة له، ويبيّن مختلف العلاقات الموجودة بينها، إضافة إلى المراحل التي تسلكها المعلومات والقرارات، ومن ثمّ يتمّ وضع مخطط لتنمية الاستراتيجية بناء على هذا التحليل.

مدخل العميل: وهو مدخل يجعل من رغبات العملاء - الداخليين والخارجيين - منطلقا نحو وضع المخطط الاستراتيجي دون التعارض مع أهداف المدرسة ومتطلبات العمل البيداغوجي، وقد برزت أهمية هذا المدخل في المجال المدرسي خاصة بعد دخولها عصر الانفتاح والمنافسة.

مدخل الكفاءات والمعايير: ينطلق هذا المدخل من جملة المهام التي ينبغي أن يضطلع بها العاملون داخل المدرسة على ضوء الكفاءات (المهارات) التي تمكنهم من الأداء السليم لها، فالمعرفة الدقيقة بالمهام الإدارية والتربوية، والتمكن من الكفاءات الأساسية التي تمكن الموظفين من أداء عملهم بشكل سليم من شأنه أن يكون مدخلا هاما للتنمية الاستراتيجية وزيادة مردودية المدرسة.

ولابد من الإشارة إلى أن الفصل بين هده المداخل ليس آليا جامدا بل هو منهجي مرن إذ يمكن للمدرسة أن تعتمد أكثر من مدخل في بناء خطتها الاستراتيجية.

- توضع الخطة الاستراتيجية موضع التنفيذ بتعبئة كافة العاملين بالمدرسة والمتعاملين معها في حدود ما يمكن البوح به من الاستراتيجية عن طريق القنوات التي تراها الإدارة العليا مناسبة، إضافة إلى التوجيه الاستراتيجي لكافة عناصر المدرسة، وتوفير مختلف العوامل الضرورية لإنجاح الاستراتيجية من الالتزام والنفس الطويل، إضافة إلى معايير الهيكل التنظيمي ونظم المعلومات واتخاذ القرار الواجب توفرها للتكيف مع المتغيرات من أجل تحقيق الأهداف الاستراتيجية.
- ينبغي أن تكون للمدرسة محطات تقييمية دورية لمتابعة أداء العاملين إضافة إلى مراجعة الخطة الاستراتيجية نفسها وتقييم مدى صلاحيتها على ضوء المتغيرات الداخلية والخارجية تبعا للوجهة الاستراتيجية المختارة.

الفصل الثالث:

دراسة تحليلية للمنظومة التربويّة الجزائرية

-مدخل قانوني-

إن البحث في موضوع التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدارس الخاصة في الجزائر لابدّ أن يؤخذ في إطار بيئته الخارجية وخصائص نظامها التربوي وما تحويه من نظم وتشريعات تضبط نشاطها وتوجّهه نحو الأهداف المجتمعية، ذلك أن وظيفة المنظومة التربويّة إنما هي المحافظة على جذور المجتمع وضمان امتداداته التاريخية والحضارية، وتكوين المواطن الصالح الذي يسهم بفاعلية في تنمية الوطن وازدهاره ورقيه، وحماية هويته، فالمنظومة التربويّة هي الكلّ المركّب من أفكار ومبادئ وعقائد وقيم وأهداف وغايات، تربطها ببعضها البعض علاقات تبادلية شبكية تعمل معا وفق تصميم وخطة مدروسة ضمن مسعى لتحقيق أهداف ومرام متفق عليها، وفق جملة من العمليات والمؤسسات التي يتمّ بواسطتها تنمية قدرات الأفراد واتجاهاتهم وسلوكياتهم، بالإضافة إلى تنمية القيم الإيجابية التي يؤكّد عليها المجتمع الذي ينتمي إليه الأشخاص وهي تقع ضمن بيئة معينة تؤثر وتتأثر بها. (1)

وانطلاقا من التأثير المباشر لمتغيرات البيئة الخارجية (السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية..) على سياسات المدرسة واستراتيجياتها لابدّ من البدء بدراسة تحليلية للبيئة التربويّة التي تنشط فيها المدارس الخاصة في الجزائر وهذا بالتطرق إلى الجذور التاريخية للمنظومة التربويّة الجزائرية، وأهمّ المحطات التي أثّرت فيها مع استعراض أهمّ الأهداف التي ترمي إليها، ومن ثم دراسة مختلف التشريعات التي تنظم نشاط هذه المدارس وتضبط عملها، وما يهمّنا في هذا المجال هو المواد القانونية التي لها بعد إستراتيجي بعيد المدى، مع الإشارة إلى أن المرحلة التعليمية التي تهمنا هي ما دون التعليم العالي وهذا تبعا لحدود البحث، فما هي أهمّ خصائص النظام التربوي الجزائري؟ وما الأهداف التي يسعى لتحقيقها ؟ وما هو البعد الاستراتيجي لمختلف التشريعات المدرسة للتعليم الخاص في الجزائر؟

وسأحاول في هذا الفصل الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال ثلاث مباحث:

المبحث الأول: تطور النظام التربوي الجزائري: من الاستقلال إلى وقتنا الراهن (1962-2008)

المبحث الثاني: التوجهات الأساسية للمنظومة التربويّة الجزائرية

المبحث الثالث: البعد الاستراتيجي في قانون المدارس الخاصة ودفتر الشروط

---

(1) دحيش جميلة، دليل المدرس، الكتاب السنوي 2001، (الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية)، ص2.
علي شتا، البحوث التربويّة والمنهج العلمي (الإسكندرية: المكتبة المصرية،)، ص79.

المبحث الأول

تطور النظام التربوي الجزائري (1962-2008)

قبل التطرق إلى مسيرة المنظومة التربويّة الجزائرية غداة الاستقلال سنتعرض بشكل مقتضب إلى تاريخ التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي وأثناء تواجده وبعد استقلال الجزائر منه، حتى نتمكن من الفهم العميق لجذور المنظزمة التربويّة الجزائرية ومدى التأثّر السلبيّ لها من الاستعمار الفرنسي.

لقد كان التعليم أثناء الحكم العثماني أي قبل الاستعمار الفرنسي دينيا بحتا، ولا يفصل بين ما هو دنيوي وما هو أخروي، وقد كان متاحا للجميع بفضل الأوقاف والمؤسسات الخيرية. وكان التعليم في تلك الفترة يتم في الكتاتيب التي يتعلم الطالب فيها أساسيات اللغة ويحفظ القرآن ومبادئ الدين. بعدها ينتقل إلى المدارس -التي كانت تلحق بالجوامع الكبرى -والتي كان يشرف عليها العلماء، وتتسع لآلاف الطلاب وتدرس فيها مختلف العلوم بما فيها الهندسة والفلك وكانت الأوقاف الموقفة لهذه المدارس تتكلف بنفقات الطلاب وإقامتهم، وأحيانا يتولى بعض الأشخاص الإنفاق على مجموعات من الطلاب.

وعند الاحتلال الفرنسي للجزائر كانت نسبة الأمية فيها لا تتجاوز 5% فقط حسب تقدير الفرنسيين سنة 1830 ، حيث صرح الرحالة الألماني فيلهلم شيمبرا حين زار الجزائر في ديسمبر 1831: بما يلي:

"لقد بحثتُ قصدًا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أني لم أعثر عليه، في حين أني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا، فقلما يصادف المرء هناك من يستطيع القراءة من بين أفراد الشعب"

إلا أن نسبة التعليم تراجعت مع الاحتلال الفرنسي نتيجة السياسات الاستعمارية، لترتفع الأمية إلى 92.2 % (3.8 % فقط يستطيعون القراءة) عام 1901، كما ألغي التفريق بين الطلبة الفرنسيين والجزائريين سنة 1949، صاحبته زيادة في عدد الطلاب المسلمين خاصة بعد مخطط قسنطينة الديغولي، لإنعاش البلد ودعم ارتباطه بفرنسا، وقد كان لهذا التعليم الأخير الفضل في إعادة إحياء العلوم التطبيقية، حين تخرّج من جامعاتها أطباء وصيادلة ومهندسون جزائريون، لكنه كان موجها لدعم السياسة الفرنسية

وثقافتها في البلد عامّة حيث كانت الفرنسية لغة التعليم الأساسية، وأما العربية فكانت كلغة اختيارية لمن أراد تعلمها. [1]

لذلك فقد عاشت المنظومة التربويّة الجزائرية أزمة حالكة غداة الاستقلال ولا تزال، ذلك أن الاستعمار الفرنسي –كما أشرنا سابقا- دأب خلال فترة تواجده على تجهيل الشعب وطمس شخصيته الإسلامية العربية، حيث كان الجزائريون في أحسن الحالات يتلقّون تعليما فرنسيا محضا، مما جعل المنظومة التربويّة غداة الاستقلال لا تختلف كثيرا عما كانت عليه قبله، فقد وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار، تجلت معالمه في تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، ونقص الموارد المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع، فقامت بمساع جسيمة من أجل إصلاح ما أفسده المستعمر، وذلك بالاعتماد على الإمكانات المتاحة آنذاك،كما استعانت بالدول الشقيقة والصديقة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية مستقلة، فقامت في هذا السياق بمساع حثيثة لإدخال إصلاحات عليه من أجل النهوض بمستوى التربية والتعليم، ويمكن تقسيم مسيرة المنظومة التربويّة بعد الاستقلال إلى ثلاث مراحل أساسية:

أولا: مرحلة التأسيس واستعادة الهوية

ثانيا: مرحلة الإصلاح والتبلور

ثالثا: مرحلة الانفتاح والخصخصة

المطلب الأول: مرحلة التأسيس واستعادة الهوية (1962 - 1980)

أولا: المرحلة ما بين 1962 – 1969

بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال بسبب نقص الإطارات المؤهلة نتيجة الهجرة الجماعية للأساتذة الأجانب من جهة (أكثر من 10000 معلم)، وتحويل بعض المعلمين الجزائريين إلى وظائف إدارية أخرى من جهة ثانية (قرابة 425 معلم)[2]، إلا أنّ النظام التربوي شهد بالتدريج تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني، وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة وهذا عقب تشكيل لجنة وطنية لإصلاح

---

(1) التعليم في الجزائر، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، النسخة العربية، الرابط الإلكتروني:
http://ar.wikipedia.org/wiki/الجزائر

(2) الطاهر رزهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، (الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994)، ص42.

التعليم عقدت أوّل اجتماع لها في الخامس عشر من ديسمبر عام 1962، حدّدت فيه الاختيارات الوطنية الكبرى والمتمثلة في: الإسلام والتعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي

ولم يشهد النظام التربوي تغيرا كبيرا في السنوات الأولى من الاستقلال إلا أنّه تميز بجملة من العمليات الإجرائية نذكر منها: [1]

- التوظيف المباشر للممرّنين والمساعدين.
- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.
- بناء المرافق التعليمية في العديد من نواحي الوطن.
- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

أما تنظيم التعليم فقد انقسمت هيكلته في هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات يستقل كل منها عن الآخر وهي:

أ - **التعليم الابتدائي**: ويدوم ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة

ب - **التعليم المتوسط**: ويشمل ثلاثة أنماط هي:

1 - التعليم **العام**: ويدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام(BEG) .

2 - التعليم التقني: يدوم 3 سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم التقني، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

3 - التعليم الفلاحي: يدوم 3 سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

ج -**التعليم الثانوي**: ويتضمن ثلاثة أنماط هي:

1 -التعليم الثانوي العام: يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات، العلوم التجريبية، الفلسفة)، أما ثانويات التعليم التقني فتحضر لاختبار البكالوريا في شعب: تقني رياضيات – تقني اقتصادي

---

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، الرابط الإلكتروني:
http://www.infpe.edu.dz/publication/_private/administration%20sec_moy/System _educ/systeme%20educ2.pdf

2 - التعليم الصناعي والتجاري: وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

3 - التعليم التقني: يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية.

ولقد تميزت هذه المرحلة بالعمل تعريب النظام التعليمي، واهتمت بتدعيم اللغة العربية خاصة في المرحلة الابتدائية التي أصبحت اللغة المعتمدة لتدريس كل المواد في هذه المرحلة، كما تمّ فيها أيضا الاستغناء عن أغلب الكتب التعليمية الموروثة عن العهد الاستعماري، وتم استبدالها بكتب جزائرية تتماشى مع التوجهات الجديدة للمنظومة التربوية.

أما من الناحية البشرية، ونتيجة لضغط الحاجة والضرورة فقد تمّ اللجوء إلى توظيف متعاونين لم يسبق لهم أن مارسوا التدريس في أغلب الأحوال، وقد بلغ عددهم نحو 1200 عونا، ولم تخل هذه العملية من الارتجالية والاجتهاد، وعلى العموم فقد كانت هذه المرحلة ثورة على النظام الموروث، وعملا من أجل تأسيس نظام تربوي مستقل، وفيما يلي عرض موجز لما حققته مسيرة التعريب في هذه الفترة: [1]

المستوى الابتدائي: كانت السنتان الأولى والثانية معربتين تعريبا كاملا، ولا تدرس فيهما أية لغة أجنبية، أما باقي السنوات في المستوى الابتدائي (من الثالثة إلى السادسة) فقد كانت المواد الأدبية تدرس باللغة العربية، وأما المواد العلمية فكانت تدرس باللغة الفرنسية .

المستوى المتوسط: كان هنالك نوعان من المتوسطات:

1- **المتوسطات المعربة:** وهي التي تدرس فيها المواد الأدبية كلها –باستثناء الجغرافيا- باللغة العربية، والمواد العلمية باللغة الفرنسية، وكان توقيت المواد المدرسة بالعربية يتراوح بين 8 إلى 10 ساعات أسبوعيا مقارنة بالمواد المدرسة باللغة الفرنسية والتي تراوح حجمها الساعي مابين 14 و16 ساعة أسبوعيا، وقد شمل التعليم المعرب نحو 24108 تلميذا.

2- **المتوسطات المزدوجة (الانتقالية):** وهي التي تدرس فيها أغلبية المواد بالغة الفرنسية، وقد ضمت هذه المدارس قرابة 85450 تلميذا.

---

(1) الطاهر رزهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مرجع سابق، ص46.

والملاحظ من خلال هذه الإحصائيات أن التعليم المعرّب لم يشمل فئة كبيرة من التلاميذ نظرا للأزمة التي عاشتها الجزائر إزاء الطاقات المعربة مما حال دون تعميم التعليم المتوسط المعرّب.

ثانيا: المرحلة ما بين 1970 - 1980

عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد مشاريع إصلاحية عديدة كمشروع سنة 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول والذي رسمت له أهداف ترمي إلى تعميم التعليم الابتدائي واستكمال مسيرتيْ التعريب والجزأرة، وقد بلغت نسبة التعليم الابتدائي في نهاية هذا المخطّط 75%، بعد أن كانت نسبة الانتساب في أكتوبر 1970: 57,2%.[1]

وأهمّ ما ميّز المخطط الرباعي الثاني (74-1977) هو صياغة وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 والتي صدرت بعد تعديلها في شكل أمرية 16 أفريل 1976 وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته والذي يدوم تسع سنوات، وكذا تنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية. إلا أنه لم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي (80-1981).

ومن بين التعديلات التي عرفتها المنظومة التربويّة بعد إصدار أمرية 16 أفريل 1976 هو محاولة إدماج المؤسسات التعليمية الحرة ضمن التعليم الحكومي من مبدأ توحيد المنظومة التربوية، وهو الذي دخل حيز التنفيذ بداية من الدخول الدراسي لعام 1976.[2]

وقد أضرّ هذا القرار كثيرا بمسيرة المدارس الحرة والزوايا نتيجة سوء فهم إطارات الحزب الحاكم لطبيعة نشاطها، فقامت السلطات المحلية بطلب تسليم مفاتيح هذه المدارس وإلا التهديد بالسجن، فكانت هنالك عدة اتصالات مع الرئيس الراحل بومدين لهدف توضيح طبيعة نشاط هذه المدارس وما حققته من مكاسب وأنها لا تتعارض مع توجهات المنظومة التربويّة الجزائرية، فأصدر الرئيس حينها أمرا بوقف تأميم المدارس الحرة إلى إشعار آخر، مما قلّل من حدّة المضايقات التي تعرضت لها المدارس الحرة من طرف السلطات المحلية.[3]

وقد تميزت مرحلة السبعينيات على العموم في المجال التربوي بالخصائص التالية:

---

(1) الطاهر رزهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المرجع نفسه، ص46، 47.

(2) الطاهر رزهوني، المرجع نفسه، ص55

(3) صالح بن عمر أسماوي، العزابة ودورهم في المجتمع الإباضي بميزاب، (غرداية، الجزائر: المطبعة العربية، ط1، 2005)، ص1042.

- تجديد المضامين والطرق التعليمية عن طريق التعميم التدريجي للتعليم المتعدد الشعب بهدف تحضير شروط التنمية العلمية للبلاد.

- استحداث آليات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.

- جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط.

وبالتوازي مع العمليات التحضيرية للإصلاح فقد شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مست هيكلة المنظومة في كل أطوار التعليم، كما مست القطاعات المرتبطة بالشهادات وبالتكوين، وتمثل ذلك فيما يلي: [1]

أ -في مرحلة التعليم الابتدائي:

لم تدخل عليه تغييرات كبيرة بالمقارنة لما عرف عنه في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية "امتحان السنة السادسة "الذي أصبح يطلق عليه" امتحان الدخول إلى السنة الأولى"، والسعي نحو استكمال مسيرة التعريب في السنوات المتبقية من التعليم الابتدائي.

ب -في مرحلة التعليم المتوسط :

وقد ضمّ التعليم المتوسط كل أنواع التعليم التي كانت تؤدّى في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي إكماليات التعليم العام والتعليم التقني والتعليم الفلاحي، تلك المؤسسات التي شرع في إزالتها ابتداء من سنة 1970 ، ليصبح التعليم المتوسط مستقلا وبمثابة جذع مشترك لكل التلاميذ الذين يريدون الالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي، وتنتهي الدراسة باجتياز شهادة الأهلية للتعليم المتوسط، وحذف التعليم التقني القصير المدى، كما خصّصت بعض مؤسّسات التعليم المتوسط لاجتياز البرامج الجديدة خلال فترة محددة تدوم 3 سنوات والتي تمثل الطور الثالث من التعليم الأساسي.

ج -التعليم الثانوي:

يدوم 3 سنوات وينتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات والعلوم والآداب.

وأهم التغييرات التي وقعت في هذه المرحلة تتعلق بالتعليم التقني حيث أنشئت متاقن الطور الأول في السنة الدراسية (1971/1970) وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين، مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، رابط إلكتروني سبق ذكره.

كي يصبحوا تقنيين، وقد أهملت هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي 1973/ 1974 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية.

المطلب الثاني: مرحلة الإصلاح والتبلور (1980- 2002)

تميّزت هذه المرحلة باستكمال مشروع إقامة المنظومة التربويّة المستقلة خاصة فيما تعلق منها بقضيتي الجزأرة والتعريب، وازدياد الاهتمام نسبيا بقضية الكيف وليس الكم الذي طبع المرحلة السابقة من حياة المنظومة التربويّة الجزائرية، وأهمّ ما ميز هذه الفترة هو الشروع في تجسيد المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي لعام 1980، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد أخرى حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية الخاصّة بكل طور، وقد تمّ التحضير لتجسيد المدرسة الأساسية في صائفة عام 1979 في اللقاء الذي جمع الإطارات العاملة في حقل التربية بوزارة التربية، حيث تم في هذا اللقاء تحديد منطلقات النظام التربوي الجزائري وأسسه على ضوء توجيهات الميثاق الوطني، ومقررات المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني وأحكام الأمر المتعلق بالتربية والتكوين الصادر في 16 أفريل 1976، حيث تم توضيح المفهوم الدقيق للمدرسة الأساسية، إضافة إلى وضع المعالم الإصلاحية التي تسعى المنظومة التربويّة لتجسيدها.

والمقصود بالمدرسة الأساسية هو تلك البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه وجهوده، كما تهيئه في نفس الوقت وتعدّه للالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم أو التكوين المهني. (1)

وأما المعالم والمبادئ التي تركز عليها الإصلاح فتمثلت في النقاط التالية: (2)

- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال الذين لهم حق في الدراسة من 6 إلى 16 سنة وبصفة إلزامية، واستفادتهم من التعليم المجاني في جميع المستويات، وفي كل المؤسسات التربوية.
- جزأرة التعليم من حيث المضمون والبرامج والمناهج والكتب والوسائل التربويّة والتأطير...
- تعريب التعليم تعريبا كاملا.
- تفتحه على المحيط القريب والبعيد، عن طريق دراسة الوسط وتعلم اللغات الأجنبية.

---

(1) الطاهر رزهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مرجع سابق، ص121.

(2) الطاهر رزهوني، المرجع نفسه، ص122.

- الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا.
- ربط التربية بالحياة والثورة الجزائرية.
- اعتبار التربية مفهوما شاملا تشترك في مسؤوليته الشاملة والمتكاملة المؤسسات المدرسية والأسرة والمنظمات الاجتماعية والهيئات الاجتماعية أيا كان نشاطها.

وبالنسبة للتنظيم التربوي، فقد تم تقسيمه كالآتي:

أ -**التعليم الأساسي:**

بالنسبة للمرحلة القاعدية للنظام التعليمي فهي المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات (من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي)، وتنقسم إلى طورين متكاملين:

- الطورين الأولين (الابتدائي): من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي.
- الطور الثالث: من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي.

والهدف الرئيس من وراء تنصيب المدرسة الأساسية هو إنشاء وحدة تعليمية شاملة إلزامية لكل التخصصات.

ب -**التعليم الثانوي:**

وهو النظام التعليمي الذي يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية، وهو ممر إجباري نحو التعليم العالي، ويدوم ثلاث سنوات، وقد شهد هذا التعليم خلال الثمانينيات تحولات عميقة، وقد شملت هذه التحولات ما يلي:

1 - التعليم الثانوي العام:

تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي، والتربية البدنية والفنية، ثم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية، وكذا فتح شعبة" العلوم الإسلامية."

2 - التعليم الثانوي التقني :

تميز بما يلي:

- تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الذي كان ممنوحا في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوّج بشهادة الكفاءة التقنية . والذي ظل

ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984

- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب

وأما عن فترة التسعينيات فلم تكن هنالك تغييرات ذات أهمية تذكر في مستوى التعليم الأساسي، وأما على مستوى التعليم الثانوي فقد تم اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيمات التي أدرجت في الثمانينيات، حيث تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، وهي:

- الجذع المشترك آداب
- الجذع المشترك علوم
- الجذع المشترك تكنولوجيا

ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب العلمية والأدبية والتكنولوجية التي تتفرع عنها، ولقد استمرّ العمل بهذا النظام التربوي إلى غاية الإصلاحات التربويّة التي شهدتها الجزائر ابتداء من السنة الدراسية 2003 / 2004.

هذا من حيث الجانب الهيكلي للمنظومة التربوية، أما من حيث المحتوى فلم تساير المقررات التربويّة ما شهدته الجزائر من تحولات جذرية خاصة في نظامها السياسي وما ترتب عنه من تبعات على الجوانب الأخرى، وما نعنيه في هذا الصدد بالذات هو الانتقال من نظام الأحادية الحزبية إلى التعددية وهذا عقب التعديل الدستوري الذي تمت المصادقة عليه عن طريق الاستفتاء الشعبي الذي تمّ يوم 23 فيفري 1989، إذ بقيت المناهج والمقررات على حالها دونما تغيير،[1] لكن كانت هنالك محاولات إصلاحية منذ 1996 في إطار المجلس الأعلى للتربية ثم لجنة إصلاح المنظومة التربويّة والتي ضمّت 160 عضوا وعين لها بن زاغو رئيسا، حيث شرع في تطبيق برنامجها ابتداء من السنة الدراسية: 2003/2004 وسوف نتطرق إلى أهمّ معالم هذه الإصلاحات في المطلب الموالي.

المطلب الثالث: مرحلة الخصخصة والانفتاح (من 2003 إلى 2008)

إنّ أهمّ ما ميّز هذه المرحلة نقطتان رئيستان هما:

(1) فعلى سبيل المثال لم يتم تغيير المصطلحات التي ترمز إلى عهد الأحادية الحزبية في كتب التربية المدنية. كسوق الفلاح، أو حزب جبهة التحرير الوطني كمرجعية وحيدة للقيادة السياسية والوطنية في المقررات الدراسية للمستوى الابتدائي، إلى أن تم إنشاء مقررات جديدة مع الإصلاحات التربوية الأخيرة.

- العدول عن نظام التعليم الأساسي والعودة إلى نظام التعليم المتوسط، وما رافق هذا التحول من تغييرات جوهرية سواء على مستوى الهيكلة التربويّة أو فيما تعلق بالمحتوى والمقررات البيداغوجية.
- فتح المجال أمام الخواص - سواء أكانوا شخصيات طبيعية أم معنوية - لإنشاء مدارس خاصة للتعليم، وذلك بالأمرية الرئاسية رقم 03-09 المؤرخة في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق لـــ 13 أوت 2003 المعدلة والمتممة لبعض أحكام الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والذي يعد وثيقة مرجعية لمختلف التشريعات التربوية.

ففي الجانب المتعلق بالميزة الأولى فقد تم الشروع في تطبيق الإصلاحات التربويّة التي تمخضت عن لجنة إصلاح المنظومة التربوية، والتي تضمنت في أهمّ بنودها ما يلي:

- اعتماد نظام التعليم المتوسط ذي التسع سنوات: خمس منها في التعليم الابتدائي وأربع سنوات في المستوى المتوسط.
- تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، [1]واعتماد الترميز اللاتيني بدل العربي في المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء، إضافة إلى الكتابة من اليسار إلى اليمين في المعادلات والمسائل الرياضية.
- اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات بدل المقاربة بالأهداف في التعليم.
- إجبارية التعليم التحضيري ابتداء من الدخول المدرسي 2009/2008، إلا أن هذا القرار بقي رهين إمكانيات وقدرات كل مؤسسة تربوية.

ولابد من الإشارة في هذا الصدد إلى أن الطريقة التي تمت بها تجسيد هذه الإصلاحات الأخيرة لم تكن بالتدريج كما كان الحال عند اعتماد نظام التعليم المتوسط عام 1980 والذي كان على امتداد تسع سنوات، إذ انطلقت عملية الإصلاحات على التوازي في كامل المستويات الابتدائي والمتوسط والثانوي ابتداء من الدخول المدرسي لعام 2003، مما طرح اشكاليات عدة بالنسبة للتلاميذ والأساتذة في انتقالهم من النظام القديم إلى النظام الجديد في المستوى المتوسط، هذا إضافة إلى التقاء دفعتي النظام القديم ذي الست سنوات مع تلاميذ النظام الجديد ذي الخمس سنوات في الدخول المدرسي 2009/2008، والذي كان فوق القدرة الإستيعابية للمتوسطات، وهو ما سماه وزير التربية السيد أبو بكر بن بوزيد بـــ "تسونامي"، مما دفع بمديريات التربية إلى اتخاذ بعض الحلول الاستعجالية لمعالجة

(1) وقد تم العدول عن هذا القرار بعد عام من تطبيقه لأول مرة في السنة الدراسية 2005/2004 حيث تم اتخاذ قرار في السنة الدراسية التي تليها بتأجيله إلى السنة الثالثة ابتدائي.

الوضعية القائمة بشأن اكتظاظ المتوسطات التي استقبلت دفعتي النظام الجديد والقديم في آن واحد، فقامت بدمج بعض الأقسام - أصبح بعضها يضم أزيد من 50 تلميذا- ولجأت أيضا إلى تخصيص بعض القاعات داخل الابتدائيات والثانويات للتعليم المتوسط، كما أن هذه الإصلاحات لاقت الكثير من الانتقادات بسبب نقص تكوين الأساتذة والمفتشين في المقاربة الجديدة بالكفاءات[1].

وأما الجانب الثاني الذي ميّز هذه المرحلة فهو فتح المجال أمام القطاع الخاص لفتح مؤسسات تربوية بعد أن كان حكرا على القطاع العمومي منذ الاستقلال، وبعد أن كرسته الأمرية رقم 76-35 الصادرة في 16 أفريل 1976، والتي نصت في المادة 7 على أن التعليم مجاني في كل المستويات، والمادة 21 من الأمرية نفسها والتي جاء فيها أن إنشاء المؤسسات التربويّة هو من صلاحيات القطاع العمومي ومؤسساته لا غير، حيث ورد فيها ما يلي:

" يجوز للإدارات والهيئات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات الاشتراكية وتعاونيات الثورة الزراعية ولجان التسيير والتعاضديات ومنظمات الجماهير، ما عدا الأشخاص والجمعيات والشركات الخاصة، أن تفتح مؤسسات للتعليم بعد الحصول على رخصة من الوزير المكلف بالتربية "

ولقد بقي هذا الاحتكار للدولة لقطاع التربية والتعليم إلى أن ألغته أمرية رئيس الجمهورية رقم 03-09 المؤرخة في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق لـــ 13 أوت 2003، والتي تضمنت فتح المجال أمام القطاع الخاص لإنشاء المؤسسات التعليمية، على أن تلتزم بالمنهاج الوطني والمقررات المعتمدة لدى وزارة التربية الوطنية، حيث ورد في المادة 10 من هذه الأمرية ما يلي: " النظام التربوي من اختصاص الدولة غير أنّه يمكن لكلّ شخص طبيعي أو شخص معنوي مؤهل، يخضع إلى القانون الخاص، أن ينشئ مؤسسة تعليمية. ويتعين على مؤسسة التعليم الخاصة تطبيق البرامج الرسمية المدرّسة في المؤسسات العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية".

إلا أنّ إصدار هذه الأمرية لا يعني أن الجزائر شرعت في هذه التجربة منذ تلك الأمرية فقد كانت هنالك قرابة 380 مدرسة خاصة أنشئت منذ بداية التسعينيات، ويدرس فيها حوالي 25 ألف تلميذا في مختلف المستويات والعديد منها تدرس باللغة الفرنسية، كما صرّح بذلك وزير التربية الوطنية أبو بكر بن بوزيد،[2] وهذا ما جعل وزارة التربية تمهل هذه المدارس إلى غاية نهاية عام 2005 حتى تعدّل مقرّراتها

(1) هيام الهادي، قلق وزارة التعليم الجزائرية بشأن اكتظاظ المدارس الإعدادية، مقال بتاريخ: 2008-09-19، الرابط الإلكتروني:

http://www.magharebia.com/cocoon/awi/xhtml1/ar/features/awi/features/2008/09/19/feature-02

(2) جريدة الشروق اليومي، العدد: 895، الصادر يوم: 08 أكتوبر 2003، ص2.

وبرامجها وهياكلها حتى تتوافق مع مستلزمات دفتر الشروط.

ويعتبر فتح قطاع التربية لاستثمار الخواص فرصة لإيجاد مجال للمنافسة نحو الجودة وتحسين المستوى، زيادة على تخلّص الدولة من الأعباء المالية وتقليص مسؤوليتها على التربية والتعليم، خاصّة بعد أن تجلّت بوادر الفشل في المنظومة التربويّة العمومية شكلا ومضمونا، إذ تزايدت نسبة المتسربين من المدارس إضافة إلى انخفاض المستوى التعليمي، كما أشار إلى ذلك البرلماني الدكتور صالح أبو بكر، الذي يرى أيضا أن ضبط المدارس الخاصة يحتاج إلى ترسانة من القوانين والمراسيم التنظيمية للتحكّم في هذه التجربة الفتيّة في الجزائر من أجل منع التجاوزات والانزلاقات التي قد تنحرف إليها بعض المدارس الخاصة وتوصلها إلى توجّهات خطيرة قد تهدّد الوحدة والهوية الوطنية. (1)

(1) عيسى بوراس، قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم، (الجزائر: معهد المناهج، 2009)، ص2.

المبحث الثاني

التوجهات الأساسية للمنظومة التربويّة الجزائرية

لقد حددت ديباجة الأمرية 67-35 ومختلف موادها التوجّهات الرئيسة للمنظومة التربويّة الجزائرية، مما جعلها وثيقة مرجعية لمختلف التشريعات الصادرة بعدها إلى يومنا هذا، حتى وإن تمّ التعديل في بعضها، والعدول عن البعض الآخر، إلا أنها لم تمس المبادئ الجوهرية المؤسِّسة للمدرسة الجزائرية المستقلة. ولقد كرسها أيضا القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

إلا أنّ المنظومة التربويّة الجزائرية تعاني من أزمات عدّة وأفكار متضاربة، بلغت حدّ الاختلاف حول هوية التلميذ المراد بناؤه، مما أدى إلى انفصام الواقع التربويّ عن التشريع القانوني واتساع الهوة بينهما بمرور الزمن، حتى أصبحت المنظومة التربويّة تتقاذفها التيارات يمينا وشمالا وشرقا وغربا، إلى أن غدت التوجّهات الرئيسة التي حددتها المراسيم والقوانين في الكثير من جوانبها حبرا على ورق، أو مجرّد شعارات لا تعكسها حقيقة الواقع الميداني سواء داخل المؤسسات التربويّة أو في المقررات الدراسية نفسها، وسوف نتطرّق في هذا المبحث إلى المبادئ الرئيسة للمنظومة التربويّة الجزائرية من خلال الدراسة التحليلية لمضامين مختلف المواد القانونية المحدّدة للتوجّهات الأساسية لها، مع محاولة التطرّق إلى بعض الإسقاطات الميدانية لها من خلال استعراض نماذج وبعض الاستشهادات من المقررات التربوية، أو استنادا إلى تصريحات بعض المفكرين ورجال التربية، وكلّ هذا من أجل محاولة الاقتراب من التحديد الدقيق لواقع البيئة التربويّة التي تنشط ضمنها المدارس الخاصة في الجزائر.

ويمكن أن نلخّص أهمّ هذه المبادئ والتوجّهات للمنظومة التربويّة الجزائرية، والتي سنتناولها في مطالب هذا المبحث في النقاط التالية:

- ترسيخ المبادئ الإسلامية والوطنية
- تعريب المناهج والمقررات وجزأرة التعليم
- مجانية التعليم وديمقراطيته وإلزاميته.

المطلب الأول: ترسيخ المبادئ الإسلامية والوطنية

لقد كان للدين الإسلامي الدور الرئيس في إقامة المجتمع الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي وبعده، ويعود له الفضل في تحرير الجزائر منه بفضل العقيدة الجهادية التي تعتبر المستعمر عدوا كافرا ينبغي محاربته وإخراجه، والتي كانت السبب في إيقاظ الشعب وتقوية صفوفه وتوحيدها. هذا إضافة إلى مختلف القيم السمحة الأخرى التي يدعو إليها الدين الإسلامية والتي هي قوام التنشئة السليمة للمواطن الراشد.

ومن أجل هذا فقد اعتبرت القوانين والمراسيم المدرسة للتعليم والتكوين في الجزائر الدين الإسلامي مقوما رئيسا للشخصية الجزائرية وقاعدة ينبغي أن تبنى على ضوئها المقررات والمناهج التعليمية، فقد أشارت المادة الأولى من الأمرية 76-35 الصادرة في 16 أفريل 1976 على أن رسالة النظام التربوي محددة في نطاق القيم العربية والإسلامية، وتعمل على تنشئة الطفل على حب الوطن حيث جاء فيها:

" رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية والاشتراكية[1] هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للحياة.
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنلوجية.
- الاستجابة للتطلعات العامة إلى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن."

كما تم التركيز على هذين البعدين الإسلامي والوطني في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، في المادة الثانية من الفصل الأول المتعلق بغايات التربية.

إلا أن الواقع التربوي لا يعكس في الكثير من جوانبه ما تنص عليه المواد القانونية من ضرورة العمل ضمن القيم الإسلامية، ويظهر هذا جليا في المقررات التربويّة التي لا نلمس في رسوماتها ولا مضامينها ما يخدم هذا الدين، ويمكن لأي كان أن يلحظ ذلك إذا ما قارن المقررات التربويّة الجزائرية بمقررات دول إسلامية أخرى (المقررات السورية مثلا)، هذا علاوة على ما يعاينه الزائر للمؤسسات التربويّة وما يتردد كثيرا في الجرائد ووسائل الإعلام عن التجاوزات الأخلاقية والأزمات التي تحدث

(1) لقد اعتبر الخيار الاشتراكي آن ذاك خيارا وطنيا لا مناص منه ولا حياد عنه، إلى أن تم تعديله بالأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 والمتضمن تعديل وتتميم بعض مواد الأمرية 76-35 الصادرة في 1976/04/16 حيث تم تعديل كلمة "الاشتراكية" بـــ"الأمازيغية" مع الإبقاء على البعدين العربي والإسلامي للمنظومة التربوية، وقد كان هذا بعد أن تمت دسترة "تمازيغت" كلغة وطنية، بموجب تعديل القانون رقم 02- 03 المؤرخ في 10 أفريل 2002 المتضمن إضافة مادة 3 مكرّر.

داخل المنظومة التربويّة والمدارس التعليمية، والتي هي نابعة أساسا من قلة الاهتمام بالتربية الإسلامية كمادة مدرسة، والتي لا تتعدى الثلاث حصص في المستوى الابتدائي (أي ساعة ونصف أسبوعيا)، وقد أرجع الأستاذ محمد الهادي الحسني هذا التدهور الأخلاقي والخلقي داخل المدارس في جوهره إلى توجهات صانعي القرار التربوي ولجنة إصلاح المنظومة التربويّة، الذين لا يمت بعضهم إلى الميدان التربوي بصلة، أو أن بعضهم على حدّ تعبير الأستاذ الحسني "مستلبون فكريا"، حيث أورد في إحدى مقالاته عن الواقع التربوي ما يلي:

" لقد شاهدنا، عندما أُسْنِد أمر إصلاح المنظومة التربويّة إلى أناس ليس لهم في هذا الميدان لا رأي سديد، ولا فكر رشيد، ولا تجربة متميزة، ولا نيّة طيبة؛ بل إن بعضهم معقدون نفسيا ومحدودون علميّا، ومستلبون فكريا، ومنهزمون حضاريا؛ أقول شاهدنا نتائج هذا الإصلاح السيئة في بداية تطبيق هذه المنظومة. ولئن تَمَّ التراجع عن بعض اقتراحات تلك اللجنة (تدريس الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي مثلا)؛ فإن الاقتراحات الأخرى ما تزال تُطبَّق، وعمّا قريب ستظهر نتائجها السيئة، وسندفع ثمنا باهظا بسببها، وعندها سيقال لنا: "إنْ أَرَدْنَا إلا إحْسَانًا وتوفيقا" إن علّة مسؤولينا هي أنهم لا يُلْقُون السمع لآراء أهل الذكر، وتأخذهم عزة المسؤولية، وإذا عينوا شخصا من أهل الذكر في منصب مستشار في ميدان من الميادين فإنهم لا يأخذون بما يشير به .أو يَكُونُ هذا المستشار مُصَابًا بداء الوظيفة، وهو التملق والجُبْن، فلا يشير بما هو صالح ومفيد، خشية معاكسة هوى المسؤول فينهي مهامه، ويضطر -حفاظا على المنصب ومزاياه- أن يتملق فيُسَايره في هواه، والخاسر الأول والآخر هو الوطن".[1]

هذا من حيث المنحى العام، وأما من حيث التزام المقررات التربويّة بالمنحى الإسلامي فنلحظ تجاوزات عميقة في هذا المجال، فبإمكان أي كان العودة على سبيل المثال إلى مقررات اللغات الأجنبية (مقرر الإنجليزية للسنة الثانية متوسط كمثال)، حيث في الكثير من جوانبه لا يخدم القيم الإسلامية بل يقدم صورا وسيرا لفنانين وفنانات كقدوات يطبع التلاميذ بها، وينشئهم على نوع من الخيارات المستقبلية التي قد تشكل خطرا على الهوية الوطنية، خاصة في تلك الفترة العمرية الحساسة والتي تتشكل فيها خيارات التلاميذ المستقبلية وقناعاتهم، ولعل وجود هذا النوع من التجاوزات في المقررات الدراسية إضافة إلى بعض الإشكاليات الميدانية الأخرى وعدم التمكن من علاجها، يعود إلى الانفصال الموجود بين صانعي القرار التربوي ورجال التربية الذين يباشرون العمل الميداني، مما تسبّب في حدوث هذا الانفصام بين المواد القانونية والواقع الميداني، إلا أن السبب الجوهري وراء ذلك كلّه هو اختلاف صانعي القرار وعدم اتفاقهم على هوية التلميذ المراد بناؤه، هذا إضافة إلى اختلاف توجّهات العديد من أرباب

(1) محمد الهادي الحسني، لو كنا نسمع أو نعقل، المدونة الإلكترونية: http://www.hadji74.maktoobblog.com

النفوذ مع مبادئ المجتمع وأهداف المنظومة التربويّة.

المطلب الثاني: جزأرة التعليم وتعريب المناهج والمقررات

إن من أهمّ التدابير التي قامت بها الجزائر بعد الاستقلال هو تعزيز مكانة اللغة العربية تدريجيا وجزأرة مضامين المقررات الدراسية والتأطير التربوي ولاسيما في المواد الحساسة كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الإسلامية والأخلاقية والمدنية، وقد تم استكمال مشروع جزأرة كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى إلى السنة التاسعة أساسي عام 1989 حيث تم إعدادها من طرف جزائريين وذلك من مرحلة التصميم إلى مرحلة طباعتها وتوزيعها على مؤسسات التعليم.

ويرى الدكتور تركي رابح ونظراؤه أن الجزائريين لا يفصلون بين مفهومي العروبة كقومية، والإسلام كدين روحي جاء لهداية الناس، وبما أن اللغة العربية هي الوعاء الحامل للدين الإسلامي وبه تنزل القرآن الكريم وبفعل عوامل تاريخية واجتماعية، أصبحت اللغة العربية مقوما من مقومات الشخصية الجزائرية، وركيزة أساسية تقوم عليها المنظومة التربويّة الجزائرية، وهو ما تضمنته الأمرية 76-35 في المادة الثامنة حيث جاء فيها: "يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد، وتوضح كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب مرسوم".

كما أكد على ذلك أيضا رئيس الجمهورية في أمريته المحددة لشروط إنشاء المدارس الخاصة، والتي جعلت التدريس باللغة العربية واعتماد المناهج والمقررات الجزائرية شرطا لمنح الترخيص والاعتماد للخواص من أجل فتح المؤسسات التعليمية. وأكده أيضا القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الصادر في 23 جانفي 2008 في مادته الرابعة، والتي جاء فيها: "ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة العربية والرسمية...".

وإن كانت لجنة إصلاح المنظومة التربويّة قد اعتبرت في تقريرها أن اللغة العربية عامل مهمّ من عوامل نكسة المدرسة الجزائرية[1]– ومن الغريب أن يصدر ذلك عنها -، إلا أن وزارة التربية الوطنية كانت صارمة في إلزام المدارس الخاصة بالتدريس بها واعتماد المناهج والمقررات الوطنية، فقد أعلنت وزارة التربية الوطنية في شهر مارس 2006 عن البدء باقفال 42 مؤسسة تربوية خاصة يدرس فيها نحو 3 آلاف تلميذا. وجاء هذا القرار بعد نحو ستة أشهر من تهديد أطلقته السلطات باغلاق المدارس الخاصة التي لا تتطابق مناهجها مع مناهج التعليم الوطنية، وغالبية هذه المدارس الخاصة التي أغلقتها وزارة التربية

(1) يحيى أبو زكريا، اغتيال اللغة العربية في الجزائر، دار ناشري للنشر الإلكتروني:
http://www.nashiri.net/content/view/1326/10026/

بقرار حكومي، تدرس باللغة الفرنسية بدل العربية.[1]

هذا مع الإشارة إلى أنّ القانون يسمح للمدارس الخاصة أن تدرس بلغات أجنبية لكن شريطة أن تكون هذه المدارس موجهة للأجانب المقيمين بالجزائر فقط لا غير، وأن لا يدرس فيها التلاميذ الجزائريون، وأن تنشأ هذه المدارس بموجب اتفاق ثنائي بين البلدين، وقد ورد ذلك في المواد 24 و25 و26 المتعلقة بشروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الأجنبية في الأمرية الرئاسية رقم: 05-07 المؤرخة في 18 رجب 1426 الموافق لـــ 23 أوت 2005.

المطلب الثالث: مجانية التعليم وديمقراطيته وإلزاميته

أولا: مجانية التعليم في الجزائر

لقد نصت المادة السابعة من المرسوم 76– 35 المؤرخ في 16 /1976/04 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين على أن التعليم مجاني في جميع المستويات والمدارس حيث جاء فيها ما يلي:" التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها".

إلا أن هذه المادة قد تم تعديلها في أمرية رئيس الجمهورية رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 والمتضمن تعديل وتتميم بعض مواد الأمرية 76-35 الصادرة في 1976/04/16، حيث أصبحت تنص على أن التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للدولة فقط وليس في غيرها، فقد نصت المادة السابعة المعدلة على الآتي: التعليم مجاني في كل المستويات، في المؤسسات التابعة للقطاع العام.

كما تم توضيح هذه القضية وتأكيدها في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الصادر في 23 جانفي 2008، في المادتين 10 و11 منه.

ومن هذا المنطلق فإن فتح مجال التعليم لاستثمار الخواص لا يعني خصخصة المدارس العمومية، أي أن التعليم المجاني لا يزال متاحا للجميع في هذا النوع الأخير من المدارس، ويعتبر هذا المبدأ متلازما مع إلزامية التعليم إذ من غير الممكن أن تكون الإلزامية على من لا يستطيعون دفع تكاليف التمدرس إلا بتوفير التعليم المجاني، ومساعدة المحرومين من أجل توفير مستلزمات التمدرس لأبنائهم.

ثانيا: ديمقراطية التعليم

المقصود بديمقراطية التعليم هو اعتبار التعليم والتكوين حقا من حقوق المواطن، وليس المقصود بهذا

(1) جريدة الشرق الأوسط، العدد 9957 الصادر يوم 3 مارس 2006، الموقع الإلكتروني: www.asharqalawsat.com

المفهوم المساواة الشكلية القائمة على معاملة جميع الأفراد بنفس الطريقة، بل المقصود منه تعليم كل فرد ما يناسبه بالطريقة وبالسرعة الملائمتين له.

ولقد كانت الجزائر سباقة في هذا المجال تحت ضغط الظروف المزرية الموروثة عن العهد الإستعماري، إضافة إلى إيمانها بأنّ التعليم والتكوين شرطان ضروريان لتحقيق التنمية الشاملة للبلاد، وبناء على هذا وغيره فقد اعتبر الحق في التعليم من حقوق المواطنين دون تمييز بين أعمارهم أو مهنهم أو جنسهم، حيث نصت المادة الخامسة عشرة من الأمر 76-35 الصادر في 16 أفريل 1976 على ما يلي:

" توفِّر الدولة التربية والتكوين المستمر للمواطنين والمواطنات الذين يرغبون فيه دون تمييز بين أعمارهم أو جنسهم أو مهنهم ".

إلا أن سوء الفهم والتنفيذ لهذا المبدأ -والذي يتضمن في جوهره توفير الفرص المتكافئة للدراسة وليس ضمان النجاح- أفضى إلى الاعتقاد أن التربية والتعليم يمكن أن يكونا في مستوى الجميع دون أي استثناء، مما أدى إلى بروز العديد من الظواهر السلبية في المنظومة التربوية الجزائرية، كتخفيض معدلات النجاح، والانتقال من مستوى لآخر نظرا لكبر السنّ أي تمرير من ليسوا أكفاء انسياقا وراء مبدأ أن التعليم من حق أي كان مهما كان مستواه وسنه، والذي نجم عنه ضعف مستوى المتمدرسين بسبب الركون إلى الكسل ونبذ الاجتهاد ما دام النجاح شبه مؤكّد إن عاجلا أم آجلا، وهذا ما أدى بدوره إلى التراكم في السنوات النهائية للمعيدين من الأطوار، وانخفاض نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية عندما تعتمد المعدل العلميّ للنجاح، فتنامت ظاهرة الرسوب والتسرب المدرسي الناجم في كثير من الأحيان عن تكرار الإعادة، مما يؤدي إلى الملل واليأس وبالتالي إلى التسرّب.

وكل هذه العوامل أفضت إلى تدني سمعة المنظومة التربوية الجزائرية على مستوى المحافل الدولية، إذ أنها عوض أن تخضع للمقاييس العلمية العالمية، انساقت وراء الشعارات السياسية الرنانة، مما جعل الثمن يكون فادحا وأدى إلى بروز فكرة ضرورة إصلاح المنظومة التربوية والعودة بها إلى المقاييس العلمية العالمية المعمول بها دوليا. (1)

وقد أشار الرئيس عبد العزيز بوتفليقة إلى أنّ هذا المبدأ كرّس الكم على حساب جودة التعليم، وهذا في كلمته التي ألقاها في أشغال المؤتمر الثاني لوزراء التعليم والتربية بدول الاتحاد الإفريقي، والذي كان تحت شعار:"من أجل تربية تخدم التنمية المستدامة في إفريقيا" حيث قال: " إن الجزائر تواجه

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، ص53، 54. الموقع الإلكتروني:
http://www.infpe.edu.dz/publication/_private/administration%20primaire/nidam%20tarbaoui/enid-%20etarbaoui%20_2.pdf

إشكالية ديمقراطية التعليم، فقد اخترنا مبدأ ضمان التعليم للجميع و لم يكن سهلا علينا أن نرفق ذلك بتحقيق النوعية في المناهج وتوفير التأطير الأمثل لمواكبة تطوير التعليم".[1]

ثالثا: إلزامية التعليم الأساسي

لقد نص المرسوم رقم 76/ 66 المؤرخ في 1976/4/16 والمتضمن الطابع الإجباري للتعليم الأساسي في المادة الأولى منه على: أن يكون التعليم الأساسي إجباريا لجميع الأولاد الذين يبلغون السادسة من العمر خلال السنة المدنية الجارية طبقا للمادة 5 من الأمر 76-35 الصادر في 1976/04/16 والمتعلق بالتربية والتعليم والتكوين، وتنص المادة الثانية من المرسوم المذكور أعلاه على أنه :يجب على الآباء والأوصياء وبصفة عامة على جميع الأشخاص الذين يكفلون أولادا في سن القبول المدرسي أن يسجلوهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي.

وتأكيدا على مبدأ إجبارية التعليم منذ 1976 فقد قررت النصوص تسليط عقوبات على الكافلين للأولاد والذين لم يقوموا بتسجيلهم في المدارس طبقا لهذا الإلزام، حيث تنص المادة 8 من المرسوم الآنف الذكر على أن عدم استجابة الآباء أو الأوصياء لإجبارية التعليم يعتبر مخالفة يترتب عنها تقديم إنذار للآباء أو الأوصياء، وفي حال ما إذا لم تتم الاستجابة لهذا الإنذار من قبلهم أو في حالة العودة، تكون العقوبة غرامة مدنية. وقد حددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 - 04 المذكور سابقا .بمبلغ يتراوح بين 5000 دج و50000 دج، وهذا في المادة 12 منه، ويعتبر هذا مؤشرا على نية السلطة في تعميم التعليم وتنفيذ الطابع الإجباري له بحيث لم تعط للأولياء أو الأوصياء الحق في حرمان أبنائهم من الدراسة انطلاقا من مبررات اجتماعية أو اقتصادية أو غيرها.

وبوضع هذه المراسيم في إطارها الزمني نجد لها ما يبررها، حيث إن الوضعية المزرية التي عاشها الشعب الجزائري خلال الاستقلال وبعده خاصة في الناحيتين التعليمية والاقتصادية تفرض اللجوء إلى إصدار مثل هذه الأمريات من أجل معالجة الوضع القائم من خلال تطوير المستوى التعليمي للمواطنين، إلا أن التجسيد الفعلي والعملي لها يستلزم علاجا شاملا متكاملا لكل المجالات، خاصة الاقتصادية منها، والتي قد تكون السبب وراء الكثير من حالات حرمان الأطفال من حقهم في التعليم، إذ لا يمكن لهذه المراسيم وحدها أن تجسد إلزامية التعليم في ظل حالات الفقر والحرمان المذقع الذي لا تجد الأسر حيالهما

(1) بوعلام غمراسة، مؤتمر يبحث مشكلات التعليم في أفريقيا، مقال في جريدة الشرق الأوسط، العدد 9631.الصادر يوم:2005/4/11، الرابط الإلكتروني:
http://www.aawsat.com/details.asp?section=4&article=292945&issueno=9631

ملاذا سوى بعث أبنائها للبحث عن لقمة العيش على حساب تحصيلهم الدراسي.

إن هذه التوجهات السالفة الذكر من تحديد لرسالة النظام التربوي ضمن القيم العربية والإسلامية وتعريب المناهج والمقررات الدراسية وجزأرتها إضافة إلى إلزامية التعليم وديمقراطيته تعدّ الركائز الأساسية التي قامت عليها المنظومة التربويّة الجزائرية، وحافظت عليها حتى في ظل الانفتاح والعولمة والتحول إلى النظام الرأسمالي وفتح المجال للخواص من أجل الاستثمار في التربية والتعليم، لكن مع اشتراط العمل ضمن هذه الأطر من أجل حماية الهوية الوطنية والمحافظة على خصوصيات الشخصية الجزائرية، وهذا هو محور المبحث الموالي.

المبحث الثالث

البعد الاستراتيجي في قانون المدارس الخاصة ودفتر الشروط

لقد شهد العالم بأسره تغيرات كبيرة وأزمات عديدة خاصة في بدايات هذا القرن، وبالأخص بعد هجمات 11 سبتمبر 2001، على برجي التجارة العالمية بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي أثّرت بشكل مباشر أو غير مباشر على الكثير من الميادين: الاقتصادية، السياسية، الثقافية، الاجتماعية، داخل الدول بما في ذلك الجزائر، حيث تجلّى ذلك في مظاهر من بينها إصلاح المنظومة التربوية، هذا الإصلاح الذي لم يكن أساسا نابعا من شعور داخليّ بواجب المبادرة إلى الإصلاح والتغيير، بل كان نتيجة أيضا لضغوط خارجية من قبل الولايات المتحدة الأمريكية خصوصا، من أجل التعديل في المناهج والمقررات الدراسية باعتبارها مسؤولة عن جانب هام في نشأة الإرهاب، هذا إضافة إلى ضغوط صندوق النقد الدولي على الجزائر لتخفيض النفقات العمومية في شتى القطاعات بما في ذلك الميدان التربوي والدعوة إلى خصخصتها، والذي تزامن مع أزمة المدارس العمومية من ضعف لمستوى التحصيل الدراسي وارتفاع نسبة التسرّب المدرسي، واكتظاظ المؤسّسات العمومية، كلّ هذه الظروف الداخلية والخارجية أدّت بالدولة الجزائرية إلى المسارعة إلى إصلاح المنظومة التربوية، وفتح المجال للخواص للاستثمار في هذا القطاع الذي كان حكرا على الدولة، لكن مع اشتراط العمل ضمن ضوابط محددة وأطر واضحة من أبرزها الالتزام بالمناهج والمقررات الوطنية، والتدريس باللغة العربية، وهذا حماية للهوية الوطنية، وخصوصيات الشخصية الجزائرية على المدى الاستراتيجي.

وإن كان مصطلح "الاستراتيجية" لم يرد ذكره كمصطلح في القوانين المدرسة للمدارس الخاصة، إلا أنّ العديد منها لها بعد إستراتيجيّ، وهذا ما سنحاول الكشف عنه في هذا المبحث، وهذا وفق منهج تحليل مضمون المواد القانونية الواردة في كلّ من النصوص التشريعية الآتية:

* الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق لـــ 13 أوت 2003، المتمم والمعدل لأمرية 76-35 الصادرة في 16 أفريل 1976، وأمّا ما لم يتم تعديله فقد تطرقنا إليه في المبحث السابق عند تناولنا لموضوع التوجّهات الأساسية للمنظومة التربويّة الجزائرية.

* الأمر الرئاسي رقم 05-07 المؤرخ في 18 رجب 1426 الموافق لـــ 23 أوت 2005، وهو الذي ألغى في مادته 29 المرسوم التنفيذي رقم 04-90 المؤرّخ في 03 صفر 1425 الموافق لـــ 24 مارس 2004، والذي تضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التعليم والتربية الخاصة.

* المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 06 شوال 1426 الموافق لـــ 08 نوفمبر 2005، والمتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، وهذا بعد أن ألغى الأمر الرئاسي السابق- رقم 05-07 - دفتر الشروط الذي كان ساري المفعول قبله.

ولقد جاءت مواد الأمرين الرئاسيين والمرسوم التنفيذي ما بين الطّول والقصر، وتضمّنت مصطلحات وألفاظا واضحة ومحددة لا غموض في غالبها بأسلوب إنشائيّ مباشر، هذا من حيث شكلها، أمّا من حيث مضمونها فالملاحظ فيها أن بعضها عبارة عن مواد إجرائية تنظيمية ينبغي أن تتبعها المؤسّسة الخاصة من أجل حصولها على رخصة الإنشاء أو الفتح، وأما بعضها الآخر فلها بعد إستراتيجي هدفها حماية المنظومة التربويّة الجزائرية والمحافظة على الهوية والشخصية الوطنية، مع الإبقاء على المؤسسات التربويّة والمدارس العمومية من منطلق الحقّ في التعليم وإلزاميته، وما سنتناوله في هذا المبحث يتعلّق بالنوع الأخير من المواد -ذات البعد الاستراتيجي-، ونهدف من خلال هذا المبحث إلى اكتشاف نطاق التصرّف الممنوح للمدارس الخاصة، إضافة إلى محاولة الكشف عن الثغرات القانونية في حال وجودها، والتي يمكن أن تستغلّها بعض التوجّهات لتحقيق مكاسب على المدى الاستراتيجي قد تكون على حساب الهوية الوطنية، وقد تهدّد المصالح الجزائرية، وبعد استقرائنا لمختلف المواد القانونية، ذات البعد الاستراتيجي ارتأينا أن نصنّفها حسب مضامينها وما تهدف إليه على المدى البعيد إلى ثلاث مطالب تتمثل في الآتي:

المطلب الأول: حماية التوجهات الأساسية للمنظومة التربويّة

المطلب الثاني: مراقبة الجانبين البيداغوجي والمالي للمدارس الخاصة وضبطهما

ثم سنتناول في المطلب الثالث بعض الثغرات الموجودة سواء في ما يتعلق بالمواد القانونية أو بأنظمة الرقابة.

المطلب الأول: حماية التوجهات الأساسية للمنظومة التربويّة الجزائرية

تعتبر المواد التي تصبّ في هذا الإطار الركيزة الأساسية للمواد المدرسة لمؤسّسات التربية والتعليم الخاصة، وهي الأكثر أهمية بين المواد جميعها من الناحية الاستراتيجية، ذلك أنها القاعدة التي على ضوئها تعتمد هذه المؤسسات لدى الدولة، وتتعلق هذه المواد بإلزامية تطبيق المناهج والمقررات الوطنية، والتدريس باللغة العربية، وهي الدائرة التي لا يمكن للمدارس الخاصة أن تنشأ خارجها.

ولقد تمّ التركيز على هذه الدائرة في كلّ الأمريات الرئاسية والمراسيم التنفيذية المدرسة لمؤسسات التعليم والتربية الخاصة، ففي الأمرية الرئاسية -الأولى في هذا المجال- رقم 03-09 الصادرة في 14 جمادى الثانية 1430 / 13 أوت 2003، وردت إلزامية عمل المدارس الخاصة ضمن دائرة القيم العربية والإسلامية والأمازيغية، وباستعمال المقررات الوطنية وهذا في كلّ من المواد: 2، 7، 10 (في فقرتيها الأولى والثانية).

حيث تضمنت المادة 2 من هذه الأمرية إلزامية العمل ضمن رسالة النظام التربوي الجزائري بأبعادها العربية والإسلامية والأمازيغية، حيث جاء فيها: " رسالة النظام التربوي في إطار المكوّنات الأساسية لهوية الشعب الجزائري والتي هي: الإسلام والعروبة والأمازيغية ..."

وما يمكن أن نستنتجه من أهداف المشرّع انطلاقا من هذه المادة على المدى الاستراتيجي ما يلي:

- الحفاظ على وحدة المجتمع الجزائري انطلاقا من توحيد كلّ المؤسسات التعليمية (سواء أكانت خاصة أم عامة) على التوجّهات الأساسية للمنظومة التربوية، والتي حصرتها هذه المادة في: القيم الإسلامية والعروبة والأمازيغية، ولا بدّ من التنبيه إلى الخطر المحتمل على المجتمع في حال ما إذا لم تتوحّد المنظومة التربويّة على قيم مشتركة.
- سدّ المجال أمام أيّ محاولة معلنة للمسّ بمبادئ المنظومة التربويّة من خلال عدم السماح للتيارات الدخيلة التي قد تستهدف توجّهات المنظومة التربويّة علنا[1] من خلال مقررات غير وطنية، وهذا يستهدف المحافظة على خصوصيات الهوية الوطنية الجزائرية.

وأما المادة السابعة من هذه الأمرية فقد نصت على الإبقاء على مجانية التعليم في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي، حيث نصت على ما يلي: " التعليم مجاني في كل المستويات، في المؤسسات التابعة

(1) وأما ما يمكن أن تبثه المدارس الخاصة بطريقة ضمنية من قيم هدامة ولو ضمن المقررات الوطنية فهو وارد، وسوف نتطرق إليه بالتفصيل عند استعراض بعض الثغرات القانونية في هذه الأمريات والمراسيم التنفيذية.

للقطاع العام". والأهداف الاستراتيجية من وراء سن هذه المادة ما يلي:

- المحافظة على مبدأ الحق في التعليم المضمون لكل المواطنين وإلزاميته.
- التقليل من خطر تيار الخصخصة غير المضبوطة، وما يمكن أن تحدثه من طبقية داخل المجتمع من خلال حرمان الفئات ذات الدخل المحدود من التعليم، وما سيترتب عنه من تفشّ للجهل والأمية ونقص للإطارات الوطنية على المدى البعيد.

وأما المادة العاشرة من هذه الأمرية فقد اشترط المشرع فيها على المدارس الخاصة العمل ضمن المناهج والمقررات الوطنية، حيث ورد في الفقرة الثانية من هذه المادة ما يلي: " يتعين على مؤسسة التعليم الخاصة تطبيق البرامج الرسمية المدرّسة في المؤسسات العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية...".

كما ورد التأكيد على هذه المسألة أيضا في الأمر الرئاسي رقم 05-07 في المادتين: 10 و25.

فاحتكار الدولة للمناهج والمقررات، وعدم إفساح المجال للخواص للعمل خارجها شرط ضروري ومطلب جوهري لتنظيم العملية التربويّة داخل الدولة، بما يخدم الأهداف التربويّة والتنموية للدولة الجزائرية، ويوحّد منظومتها التربوية.

المطلب الثاني: مراقبة الجانبين البيداغوجي والمالي للمدارس الخاصة وضبطهما

يتعلق الصنف الثاني من المواد القانونية بأنظمة الرقابة والمتابعة خاصة في الجانبين المالي والبيداغوجي، والتي ينبغي أن تعمل ضمنها المدارس الخاصة، حيث من الصعب في ظلها للمدارس الخاصة أن تعمل خارج أطرها.

أولا: التعريف الدقيق للمدارس الخاصة وبيان تبعيتها القانونية

لقد عرّف المشرّع بداية المدارس الخاصة وبيّن تبعيّتها القانونية، حيث إن أيّ مدرسة أسّسها شخص طبيعيّ أو معنويّ وتقدّم تعليما بمقابل تعتبر تابعة للقطاع الخاص، وقد ورد هذا في المادة الثانية من الفصل الأول المتعلق بإنشاء مؤسسة التربية والتعليم الخاصة من الأمر الرئاسي رقم 05-07 المؤرخ في 18 رجب 1426 الموافق لـــ 23 أوت 2005. حيث ورد فيها ما يلي: " تعتبر مؤسسة خاصة للتربية والتعليم كل مؤسسة للتربية والتعليم ينشئها شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص وتقدّم تعليما بمقابل".

كما تطالب المدرسة الخاصة بإصدار السجل التجاريّ، والعمل ضمن ما يترتب عنه من إجراءات وضوابط، حيث ورد ذلك في المادة السادسة من الأمرية الرئاسية رقم 05-07 السالفة الذكر حيث نصّت هذه المادة على الآتي: "يجب أن تتقيّد مؤسسة التربية والتعليم الخاصة بالتشريع والتنظيم الجاري بهما العمل، لا سيما في مجال السجل التجاري".

وعلى المدرسة الخاصة أن لا تستعمل التسميات المخصّصة لمؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية، ويجب أن تكون تسميتها متبوعة بعبارة "الخاصة"، كما ورد بيان ذلك في المادة 06 من المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 6 شوال 1426 الموافق لـــ 8 نوفمبر 2005. المتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة.

هذا إضافة على أنه لا تنشأ المدرسة الخاصة إلا برخصة من وزارة التربية الوطنية تمنحها إذا ما استوفت المدرسة كافة الإجراءات وكانت مواصفاتها مطابقة لما تضمنه دفتر الشروط، وهذا ما ورد بيانه في المادة 03 من الأمر الرئاسي 05-07 السالف الذكر، وهذا الإجراء من شأنه أن يقدّم إحصائيات دقيقة لوزارة التربية الوطنية عن مختلف الجوانب المتعلقة بالمدارس الخاصة المعتمدة داخل الدولة.

ثانيا: إجراءات الرقابة على التسيير البيداغوجي للمدارس الخاصة

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن المدارس الخاصة مطالبة بالالتزام بالمناهج والمقررات التربويّة المعتمدة لدى وزارة التربية الوطنية والتدريس باللغة العربية كشرط لاعتمادها إضافة إلى احترام الحجم الساعي الأسبوعي للمواد المعتمد في المدارس العمومية، كما نصت على ذلك المادتان الثامنة والعاشرة من الأمرية الرئاسية رقم 05-07 السالفة الذكر، إضافة إلى المادة 03 من المرسوم التنفيذي 05-432 السالف الذكر والمتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة حيث جاء فيها: " تلزم المؤسسة الخاصة بتطبيق الحجم الساعي التعليمي المعمول به في مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية". وهذا الإلزام للمدارس الخاصة بتطبيق الحجم الساعي للمواد يُبقي لها هامشا ساعيا ضئيلا لإضافة مواد أخرى وأنشطة إضافية، والتي ينبغي أن تخضع بدورها لترخيص مسبق من طرف وزير التربية الوطنية كما نصت على ذلك المادة 11 من الأمر الرئاسي رقم 05-07 السالف الذكر، حيث جاء فيها: " يمكن لمؤسسة التربية والتعليم الخاصة، زيادة على برامج التعليم الرسمية، أن تقدّم نشاطات اختيارية تربوية وثقافية بعد ترخيص من الوزير المكلّف بالتربية الوطنية". وهذا التقييد يقلّل من هامش حرّية تصرّف المدارس الخاصة خارج المقررات الرسمية إلا ضمن الإطار الذي ترخّصه لها وزارة التربية الوطنية.

ومن أجل ضمان التزام المدارس الخاصة بهذه الضوابط في المجال البيداغوجي، فقد وضع المشرع آليتين للرقابة على عملها، إحداهما مباشرة والأخرى غير مباشرة، فأما المباشرة فتتمثل في إخضاعها لعمليات التفتيش والمراقبة الإدارية والبيداغوجية من طرف مفتشي وزارة التربية الوطنية، فقد نصت المادة 19 من الأمر الرئاسي رقم 05-07 السالف الذكر على ما يلي: " تخضع مؤسسة التربية والتعليم الخاصة إلى المراقبة البيداغوجية والإدارية التي يمارسها موظّفوا التفتيش التابعون لوزارة التربية الوطنية ".

وأما الرقابة غير المباشرة فتتمثل في إلزام المدارس الخاصة بإشراك تلاميذها في الامتحانات الرسمية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية في نهاية الأطوار التعليمية، وتعتبر هذه الاختبارات محكا ومحطة تقييمية لأداء هذه المدارس، ويظهر فيها مدى التزامها بالمناهج والمقررات الرسمية، وقد ورد هذا في المادة 20 من المرسوم الرئاسي 05-07 السالف الذكر، حيث نصّت على الآتي: " يجب على مؤسسة التربية والتعليم الخاصة تحضير تلاميذها للمشاركة في الامتحانات الرسمية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية ". كما تم التأكيد على ذلك أيضا في المرسوم التنفيذي 05-432 السالف الذكر في المادة 23 في الفرع الثاني منه والمتضمّن حقوق التلاميذ، حيث جاء فيها: " يجب على المؤسسة الخاصة أن تحضّر تلاميذها للمشاركة في نفس الامتحانات التي تنظّم لفائدة تلاميذ مؤسّسات التعليم العمومية".

وفي حال ما إذا أخلّت المدرسة الخاصة بإحدى التزاماتها، تلجأ وزارة التربية الوطنية إلى سحب رخصة الإنشاء منها، ويعتبر نشاطها غير رسمي، وإن استمرت في النشاط بعد ذلك يتعرّض صاحبها لعقوبات تمّ تفصيلها في المادة 28 من الأمر الرئاسي 05-07 السالف الذكر، حيث جاء فيها: " يعاقب بالحبس من ستة (6) أشهر إلى اثني عشر (12) شهرا وبغرامة من مائة ألف دينار (100.000 دج) إلى خمسمائة ألف دينار (500.000 دج) كلّ شخص استمرّ في ممارسة نشاط التعليم الخاص بعد سحب رخصة الإنشاء".

وهذا التهديد بسحب الرخصة في حال حصول مخالفات أو تجاوزات يضع المدارس الخاصة في قبضة وزارة التربية الوطنية، ومن شأنه أن يوحّد بين كامل تلاميذ القطر الوطني من حيث تلقيهم لنفس المواد التعليمية،كما يتساوون أيضا في فرص النجاح ويحتكمون جميعا إلى المقرّرات والمناهج الوطنية عن طريق الاختبارات الرسمية المشتركة.

ثالثا: إجراءات الرقابة على التسيير المالي للمدارس الخاصة

لقد وضع المشرع آليات عدّة وضوابط صارمة للمدارس الخاصة فيما يخصّ الإعلان عن مصادر تمويلها المختلفة، وهذا عند تأسيسها وفي بداية كلّ سنة دراسية، بما في ذلك الهبات والوصايا، وهذا ما ورد ذكره في الفقرة الثالثة من المادة العاشرة من أمرية رئيس الجمهورية رقم 03-09 المؤرخة في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق لـــ 13 أوت 2003، المتممة والمعدلة للأمرية 76-35 الصادرة يوم 16 أفريل 1976 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين، حيث جاء فيها ما يلي: " ...كما يتعيّن عليها الإعلان، عند تأسيسها وسنويا، عن موارد ومبالغ تمويلها، بما في ذلك الهبات والوصايا، إلى الوزير المكلف بالتربية الوطنية..."، وهو ما تمّ تأكيده أيضا وبالعبارة نفسها تقريبا في المادة 21 من الأمر الرئاسي 05-07 الصادر في 23 أوت 2005 حيث ورد فيها ما يلي: " يتعيّن على مؤسسة التربية والتعليم الخاصة، عند إنشائها وفي كلّ سنة، التصريح بمصادر تمويلها ومبالغها إلى الوزير المكلّف بالتربية الوطنية، بما في ذلك الهبات والوصايا".

وهذه الهبات والوصايا سواء أكانت من مؤسّسات وطنية أو أجنبية لا يمكن للمدارس الخاصة قبولها إلا بعد الموافقة عليها من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية، وهذا ما ورد ذكره في المادة 23 من الأمر الرئاسي 05-07 المذكور سلفا، حيث نصّت على الآتي: " لا يمكن لمؤسسة التربية والتعليم الخاصة أن تتلقّى بأي شكل من الأشكال، تمويلا أو هبات تقدّمها جمعيات أو مؤسّسات أو هيئات وطنية أو أجنبية، دون موافقة مسبقة من الوزير المكلف بالتربية الوطنية".

وهذا التقييد في إجراءات التصريح بمصادر التمويل الداخلية والخارجية وبصفة سنوية دورية يهدف إلى تسهيل عملية رقابة الدولة عليها، ويحول دون إمكانية التدخّل الأجنبي الذي قد يهدّد المصالح الوطنية، كما أنّ هذا التصريح بمصادر التمويل المختلفة يندرج ضمن إجراءات تعامل الدولة مع القطاع الخاص عموما بحيث يخوّل لها الاستفادة من الجبايات المختلفة على هذه الأموال والهبات والوصايا.

إلا أنّ المدارس الأجنبية بالجزائر لها تنظيم خاصّ بها، ولا تخضع لنفس الإجراءات التي تخضع لها المدارس الخاصة الجزائرية، فإنشاء المدارس الأجنبية ينبغي أن تنشأ بموجب اتفاق ثنائي بين الجزائر والدولة الأخرى، فقد نصت المادة 24 من الفصل السادس المتضمن للأحكام الخاصة بمؤسسات التعليم الأجنبية من المرسوم الرئاسي 05-07 السالف الذكر، على ما يلي: " يخضع إنشاء مؤسسات التعليم الأجنبية إلى اتفاق ثنائيّ مصادق عليه".

كما اشترط المشرع على هذه المدارس أن يكون نشاطها موجها فقط للأجانب ذوي الجنسيات الأجنبية، وأن لا تستقبل تلاميذ جزائريين، فقد نصت المادة 25 من الفصل ذاته على ما يلي: " لا يمكن لمؤسسات التعليم الأجنبية أن تستقبل تلاميذ من جنسية جزائرية إلا إذا كانت تلقّن تعليما يتطابق مع البرامج التعليمية الرسمية التي تقررها وزارة التربية الوطنية". فالمدارس الأجنبية من هذا المنطلق غير مطالبة بالالتزام لا بالمناهج ولا بالمقررات الوطنية، ولا بالتدريس باللغة العربية، كما أنها لا تخضع لنفس نظام التفتيش والمراقبة المعمول به لدى وزارة التربية الوطنية.

وأما المؤسسات الأجنبية التي تريد الاستثمار في الجزائر وفق المناهج والمقررات الوطنية فإنها تخضع لنفس إجراءات التفتيش والمراقبة التي يُتعامل بها مع المدارس الخاصة الجزائرية، وقد ورد تفصيل ذلك في المادة 26 من الفصل ذاته، حيث جاء فيها ما يلي: " تخضع مؤسسات التعليم الأجنبية التي تلقّن تعليما يتطابق مع البرامج التعليمية الرسمية الجزائرية إلى المراقبة الإدارية والبيداغوجية من مصالح التفتيش التابعة لوزارة التربية الوطنية".

وهذا التقنين للنشاط الأجنبي في المجال التربوي بالجزائر يهدف أساسا في جوهره إلى نفس ما يهدف المشرّع من وضع ضوابط لعمل المدارس الخاصة بالجزائر وهو يتمثل أساسا حماية خصوصيات الهوية الوطنية والشخصية الجزائرية، ووحدة منظومتها التربوية.

المطلب الثالث: ثغرات قانونية وقصور في أنظمة الرقابة

إنه ومع كل هذه الضوابط والإجراءات التنظيمية التي تناولناها في المطلبين السابقين إلا أنه يمكن مع ذلك أن تشكل المدارس الخاصة تهديدا حقيقيا للمنظومة التربويّة الجزائرية في توجّهاتها الأساسية كما انها بالمقابل يمكن تستغلّ إيجابيا من طرف البعض الآخر، ذلك لغياب ضوابط ومعايير دقيقة في بعض الجوانب، ووجود بعض الثغرات التي لم يتعرض إليها المشرع نوجزها في النقاط التالية:

- عدم وجود ضوابط قانونية محدّدة لمعايير اختيار الطاقم التربوي علاوة على المؤهل العلمي، إذ اشترط المشرع في الأساتذة الذين يباشرون العملية التربويّة داخل المدارس الخاصة حصولهم على شهادة من الدراسات العليا إضافة إلى مختلف الشروط الأخرى التي تشترط في المدارس العمومية، وهذا في المادة 21 من الفصل الثالث المتعلق بمراقبة المؤسسة، من المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 06 شوال 1426 الموافق لـــ 08 نوفمبر 2005، والمتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، والتي نصت على الآتي:

" تحدّد شروط ممارسة مستخدمي التعليم في المؤسسة الخاصة في دفتر الشروط الذي يجب أن يوضّح على الخصوص الشروط المتعلقة بالشهادات والمؤهلات البيداغوجية التي يجب أن تكون مماثلة على الأقل للشروط المطلوبة في مؤسسات التعليم العمومية "

إلا أن المعايير الأخرى مثل المميزات الشخصية، والتوجّه السياسي أوالانتماء الحزبي أو المذهبي غير مطروحة تماما في تنظيم عمليات التوظيف، ولا حتى في أنظمة التفتيش خلال سيرورة العملية التربويّة، والتي يمكن الكشف عنها من خلال إدراجها في نظم المراقبة البيداغوجية، أو من خلال فتح قنوات اتصال مباشرة للأولياء مع الهيئات المعنية حول ما يمكن أن يبثه الأساتذة في تلاميذهم من رسائل وقيم مخالفة لمبادئ المنظومة التربويّة الجزائرية، وهذا الفراغ من شأنه أن يُستغلّ لأغراض سياسية أو طائفية ولا يظهر أثرها الفعليّ إلا على المدى الاستراتيجي، فالأستاذ حتى وإن التزم باللغة العربية في التدريس واعتمد المقررات والمناهج الوطنية إلا أنه يمكن أن يؤثّر في جوانب أخرى مهمّة في شخصية التلميذ باعتبار الأستاذ قدوة يقتدى بها من منظور التلاميذ، وبإمكان أيّ كان تمرير ما شاء من قناعات وأفكار حتى في ظل التزامه بالمقررات الوطنية، وهذا من خلال مظهره وسلوكه واستشهاداته أثناء ممارسته للعملية التربوية وحتى خارجها، لذا ينبغي وضع المزيد من الضوابط والإجراءات الرقابية والردعية للحيلولة دون استغلال المدارس الخاصة لبناء توجّهات حزبية أو طائفية أو الترويج لأفكار دخيلة أو إيديولوجيات منافية لأهداف المنظومة التربويّة الجزائرية.

هذا مع الإشارة إلى أن هذا القصور قد تم تداركه في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم

08–04 الصادر في 23 جانفي 2008 والذي تنص المادة 16 منه على منع استغلال المدارس لأي أغراض حزبية أو سياسية، إلا أن هذه المادة بحاجة إلى وضع آليات للكشف عن تلك التجاوزات في حال حدوثها. وما يترتب عنها من عقوبات.[1]

- لقد تم التركيز في الأمريات والمراسيم السالفة الذكر على الالتزام بالحجم الساعي الرسمي والمقررات الوطنية، إلا أنه لا توجد أية إشارة إلى ظروف التمدرس من حدود للاختلاط أو ضوابط في الهندام الرسمي للتلاميذ أو الأساتذة، وكلّ هذا له تأثير مباشر في بناء شخصية التلميذ وتحديد مواقفه المستقبلية.

- عدم وجود ما يجبر المؤسسات الخاصة على الكشف عن أهدافها الاستراتيجية عند التأسيس، وكأن ليس لمنشئي هذه المدارس من هدف سوى هدف الربح المادي، حيث إنّ الرقابة في معظمها تتوجّه إلى الجانب الشكلي من الممارسة التربويّة، أو إلى الجانب المادي منها أي التصريح بمصادر التمويل المختلفة، وليس هنالك ما يجبر المدرسة الخاصة على الكشف أو التصريح بأهدافها الاستراتيجية خاصة عند تأسيسها، حتى يؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة ملفاتها للترخيص لها، ومتابعة مدى التزامها بها، وهذا كحد أدنى للتعرف على جانب من قيم المؤسسين وأهدافهم وتوجهاتهم، وهذا لضمان أكبر نسبة من الالتزام بالتوجهات الرئيسة للمنظومة التربوية.

ولا بدّ من الإشارة في ختام بيان هذه الإجراءات الردعية والضوابط الرقابية وما تهدف إليه خاصة على المدى الاستراتيجي، أن نشير إلى أن كل هذه الأنظمة المفروضة على المدارس الخاصة والقوانين المدرسة لها خاصة في مجال التسيير البيداغوجي، لن تحول دون حدوث تجاوزات أو خرق لها، ذلك أنّ بإمكان المدارس الخاصة أن تتنكّر لها وتتحايل معها، خاصة في ظلّ تفشي العديد من الأمراض الإدارية التي لم تسلم منها حتى المنظومة التربويّة نفسها، من محسوبية ورشوة وغيرهما، والوسيلة الأنجع للحيلولة دون ذلك أو تقليص نسبته هي فتح قنوات اتصال مباشرة مع مفتشيات التربية أو مع هيئات رقابية مستقلة، لتلقي شكاوي التلاميذ وأوليائهم بصفة مباشرة ودون وساطة، حتى تتمكن وزارة التربية الوطنية من الاطلاع الآني على ما يحدث داخل المدارس الخاصة وبصفة فعلية ومباشرة، تمكّنها من التدخل المباشر لحماية للتلاميذ من أي استغلال أو تسييس.

(1) نصت هذه المادة على الآتي: " يجب أن تكون المدرسة في منأى عن كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي، ويمنع منعا باتا كل نشاط سياسي أو حزبي داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة".

خلاصة واستنتاجات

تطرقنا في هذا الفصل بداية إلى مفهوم المنظومة التربوية،كما استعرضنا أهمّ المراحل التي مرّت بها المنظومة التربويّة الجزائرية، مع الوقوف على معالمها الأساسية من خلال استعراض أهمّ التشريعات التي بُنيت عليها، ثم تطرقنا في الأخير إلى بيان البعد الاستراتيجي في قانون المدارس الخاصة ودفتر الشروط الحاليين، مع الوقوف على بعض الثغرات فيهما، وهدفنا من خلال هذا الفصل- كما أشرنا في بدايته - هو الدراسة التحليلية للبيئة القانونية التي تنشط ضمنها المدارس الخاصة، ومحاولة استقراء نسبة الثبات والتغير فيها، بغية استنتاج حيّز التصرّف الممنوح للمدارس الخاصة وحجم الفرص المتاحة لها للالتزام بخططها الاستراتيجية، ويمكن أن نلخّص مجمل نتائج هذا الفصل في النقاط التالية:

- لقد عاشت المنظومة التربويّة الجزائرية فترات عصيبة غداة الاستقلال بسبب سياسة التجهيل التي مارسها الاستعمار الفرنسي في الجزائر، والتي أدت إلى تفشي الأمية والجهل، مما جعل النظام التربوي الجزائري عامّة أمام تحديات كبيرة لمواجهة الوضع القائم، فكانت أولى أولوياته خاصة خلال العقدين التاليين للاستقلال توفير التعليم للجميع من أجل مكافحة الجهل المتفشي، وتقليص نسبة الأمية، وبناء منظومة تربوية جزائرية مستقلة في مناهجها ومقرراتها وطواقمها التربوية، وقد قسمنا تاريخ المنظومة التربويّة بعد الاستقلال إلى ثلاث مراحل رئيسة:

مرحلة التأسيس واستعادة الهوية: (1962-1979) وهي المرحلة التي تأسست فيها معالم المنظومة التربوية، والتي كان من أهمّ أولوياتها محاربة الأمية وتعريب التعليم وجزأرته.

مرحلة الإصلاح والتبلور: (1980-2002) حيث عرفت هذه المرحلة تجسيد بعض الإصلاحات خاصة في الجانب الهيكلي للمنظومة التربوية، إضافة إلى استكمال مسيرتي التعريب وجزأرة التعليم

مرحلة الانفتاح والخصخصة: ما بعد 2003: حيث عرفت هذه المرحلة تعديلا هاما في تاريخ المنظومة التربويّة وهو فتح المجال للخواص للاستثمار في المجال التربوي خاصة في ظلّ الأزمات التي يعيشها قطاع التعليم العمومي والضغوط الخارجية من صندوق النقد الدولي والولايات المتحدة الأمريكية على الجزائر لتغيير المناهج والمقررات، والتوجه نحو اقتصاد السوق والخصخصة.

- تعرِف البيئة القانونية للمنظومة التربويّة الجزائرية نوعا من الاستقرار وبطئا في التغير في الجانب التشريعي منها، وهذا ما استنتجناه من خلال ما يلي:

1- اعتماد الأمرية الرئاسية رقم 76-35 الصادرة في 16 أفريل 1976 كوثيقة مرجعية لكل التشريعات المتعلقة بتنظيم التربية والتعليم منذ ذلك الحين إلى وقتنا الراهن، أي لما يربو على الثلاثة عقود، وهي التي تضمنت التوجهات الأساسية للمنظومة التربويّة الجزائرية، والمتمثلة في: العمل ضمن القيم العربية والإسلامية، إضافة غلى تعريب التعليم وجزأرته وإلزاميته، واعتباره حقا من حقوق المواطنة، فكل التشريعات القانونية تنبني على مواد هذه الأمرية عدا التعديل الذي تم في المرسوم الرئاسي 03-09 المؤرخ في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق لـــ 13 أوت 2003، حيث عدّلت المادتان الثانية والعاشرة من الأمر الرئاسي رقم 76-35 السالف الذكر، إذ تم في تعديل المادة 2 إدراج اللغة الأمازيغية في النظام التعليمي بعد دسترتها كعنصر مكوّن للهوية الجزائرية، بينما تضمّن تعديل المادة 10 فتح المجال للخواص للاستثمار في قطاع التربية والتعليم بعد أن كان منذ الاستقلال حكرا على الدولة، لكن مع الإبقاء على مجانية التعليم في المدارس التابعة للقطاع العمومي، وعدا هاتين المادتين فقد بقي التشريع التربوي على حاله دونما تغيير فيما يخص المعالم الأساسية التي تضبط مسار المنظومة التربوية، وأما المجالات الأخرى التي تمت إضافتها أو تعديلها فليست ذي أهمية تذكر كونها لا تمسّ التوجهات الأساسية للمنظومة التربوية، وهذا ما يعطي للتشريع التربوي نوعا من الاستقرار الذي يمكن أن تستغله المدارس الخاصة في خططها الاستراتيجية إذا ما عملت ضمن أطرها، لأن جلّ التعديلات كانت تتعلق بالجانبين الهيكلي والتنظيمي للمنظومة التربويّة و لم تمس مبادئها.

2- استصدار دفترين لشروط إنشاء المدارس الخاصة، منذ صدور الأمرية الرئاسية -الأولى في تنظيم التعليم الخاص- رقم 03-09 المؤرخ في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق لـــ 13 أوت 2003، وبين دفتري الشروط الأول والثاني لم يلاحظ تغير ذو أهمية تذكر، عدا مطالبة المدارس الخاصة بوثيقة المطابقة التقنية للبناء، ضمانا لسلامة البناية وأمن التلاميذ،

وهذا خاص بالمدارس الموجودة في المناطق الزلزالية، والسبب في مطالبة المدارس الخاصة بهذه الوثيقة هو الزلزال الذي ضرب ولاية بومرداس وضواحيها يوم 2003/05/21 والذي خلّف دمارا هائلا ماديا وبشريا، مما دفع بوزارة التربية الوطنية إلى استحداث هذه الوثيقة ضمانا لأمن التلاميذ وسلامتهم وهذا في المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 06 شوال 1426 الموافق لـــ 08 نوفمبر 2005، والمتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة .

- لقد اشترطت وزارة التربية الوطنية على المدارس الخاصة أطرا لا ينبغي لها أن تنشط خارجها، وهذا ضمانا لوحدة النظام التربوي الجزائري وحماية للهوية الوطنية ومميزات الشخصية الجزائرية، ويمكن أن نلخص أهمّ هذه الضوابط في هذا المجال في النقاط التالية:

1- التعريف الدقيق للمدارس الخاصة وبيان تبعيتها القانونية وخضوعها للقانون الخاص.

2- التدريس باللغة العربية في كامل المستويات شرط للحصول على الاعتماد.

3- ضرورة تقيد المدارس الخاصة بالمناهج والمقررات الوطنية، وأن لا تقوم بأية أنشطة إضافية إلا بعد حصولها على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية.

4- مطالبة المدارس الخاصة بالالتزام بالحجم الساعي المعمول به في المدارس العمومية، وهذا ما يضيق من حرية المدارس الخاصة في إمكانية إدراج أنشطة إضافية دون ترخيص.

5- خضوع المدارس الخاصة للمراقبة والمساءلة في كل مما يتعلق بالجانبين البيداغوجي والمالي، وإلزامها بتحضير تلاميذها لاجتياز الاختبارات الرسمية، ويعتبر هذا الأخير نوعا من الرقابة غير المباشرة على أدائها.

- إنه ومع كلّ هذه الضوابط يمكن أن نسجّل بعض الثغرات التي يمكن أن تستغلها المدارس الخاصة فيما من شأنه أن يدعم التوجهات الأساسية للمنظومة التربويّة أو أن يحطّمها - ولو في ظل التزامها بالضوابط المذكورة أعلاه - ومن أهمّ هذه الثغرات نذكر ما يلي:

1- لا يوجد في دفتر الشروط ما يجبر مؤسسي المدارس الخاصة على الكشف عن أهدافهم من وراء تأسيس هذه المدارس، ولا عن أهدافها بعد تأسيسها، وهذا كحد أدنى لمحاولة الكشف عن توجهات المؤسسين وأهدافهم، للحيلولة دون استغلالهم لهذا القطاع الحساس لتحقيق مكاسب قد تتعارض مع أهداف المنظومة التربويّة الجزائرية خاصة على المدى الاستراتيجي.

2- قصور أنظمة الرقابة الحالية عن الإحاطة بالممارسات الفعلية الميدانية للمدارس الخاصة، خاصة في ظل تفشي العديد من الأمراض الإدارية من نفاق إداري ورشوة ومحسوبية وغيرها، وبالتالي فإنه لا يمكن ضمان التزام هذه المدارس بالضوابط المذكورة أعلاه إلا في ظل فتح قنوات اتصال مباشرة بين التلاميذ وأولياء أمورهم مع مفتشيات التربية والتعليم أو مع هيئات رقابية مستقلة من أجل الاطّلاع الفعلي والدقيق على سيرورة العمل البيداغوجي داخل المدارس الخاصة، وللحيلولة دون حدوث تجاوزات أو تقديم مواد قد تتعارض مع التوجهات الأساسية للمنظومة التربوية.

وفي ختام هذا الفصل وبناء على استقراء الفترة السابقة الممتدة من الاستقلال إلى وقتنا الراهن، ومن خلال تحليل مختلف التشريعات المتعلقة بالميدان التربوي يمكننا القول إن وتيرة التغير بطيئة في مجال التشريع التربوي عموما، وقد بقيت ثابتة لمدى عقود، وهذا ما يمكن أن يستغلّ إيجابيا من طرف المدارس الخاصة من الناحية الاستراتيجية، ويمنحها فرصا كبيرة للالتزام بخططها، خاصة في ظل الأزمة التي يعشها قطاع التعليم العمومي، وتوجُّه الجزائر نحو اقتصاد السوق والخصخصة.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أنّ تجربة المدارس الخاصة في الجزائر حديثة وجدّ فتيّة، لذلك فهي بحاجة لمزيد من القوانين والتشريعات من أجل ضبطها وتوجيهها ومساعدتها للرفع من المستوى التعليمي والتربوي داخل الدولة الجزائرية كلها، وحتى يتم الاستفادة من تجاربها في معالجة مختلف الإشكاليات التي يواجهها هذا القطاع الحساس والحيوي، إضافة إلى وضع بعض الحوافز التي من شأنها أن ترفع مردودية هذه المدارس وأداءها وترسّخ معايير الجودة في التعليم من خلال إذكاء المنافسة الإيجابية والبناءة بينها.

الفصل الرابع:

التخطيط الاستراتيجي في المدرسة العلمية الجديدة الخاصة (دراسة حالة)

المدرسة العلمية الجديدة مؤسسة تربوية خاصة غير ربحية، هي من بين أولى المدارس الخاصّة المعتمدة في الجزائر، تأسست خليتها الأولى سنة 2002، وتميزت باعتماد جملة من النظريات الإدارية الحديثة في التسييرين الإداري والبيداغوجي، كما وضع القائمون عليها مخططا إستراتيجيا لعشر سنوات، وعكفوا على تجسيده واقعا منذ عام 2003، ضمن بيئة مليئة بالتحديات والصعوبات تزامنت مع بدايات تطبيق إصلاحات المنظومة التربوية والتي تميزت بتفاقم إشكالياتها خاصة في ما يتعلق بقضيتي التحصيل العلمي والالتزام الأخلاقي، وهذا ما شكّل دافعا لثلة من الإطارات الجامعية للتفكير في استحداث هذه المدرسة الأصيلة والمتفتحة، برسالة واضحة وأهداف محددة ضمن المناهج والمقررات الوطنية، مع استحداث بعض المواد والأنشطة الإضافية التي تمكنها من تحقيق أهدافها، وتجسيد رسالتها.

وهدفنا من خلال دراسة حالة المدرسة العلمية الجديدة، هو التعرف على مدى إمكانية استخدام آليات التخطيط الاستراتيجي في الميدان التربوي، من جهة، ومدى إمكانية نجاح هذه العملية – التخطيط الاستراتيجي المدرسي- على مستوى المدارس الخاصة في البيئة الجزائرية بمختلف تحدياتها ومتغيراتها من جهة أخرى، هذا مع تأكيدنا على أنّ تجربة المدارس الخاصة في الجزائر جدّ حديثة، وبالتالي فإن النتائج التي سنتوصل إليها في الجانب المتعلق بدراسة احتمالات نجاح التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة في الجزائر تبقى نسبية ومرتبطة في جانب منها لما يمكن أن تتمخض عنه الأيام القادمة من تشريعات جديدة في هذا المجال، هذا دون إغفال الجانب الهام في عملية التخطيط الاستراتيجي نفسها من حيث مرونتها وقدرتها على الصمود أمام متغيرات البيئة ومستجداتها، وهذا ما سنحاول أن نستنتجه من خلال بحثنا في مختلف الآليات والوسائل والمناهج التي اعتمدتها هذه المدرسة من أجل الالتزام بخطتها الاستراتيجية وتحقيق أهدافها والتكيف مع الطوارئ لما يقارب الثماني سنوات منذ البدء في تجسيدها.

ودراستنا لحالة المدرسة العلمية الجديدة ستكون وفق المباحث التالية:

المبحث الأول: التعريف بالمدرسة العلمية

المبحث الثاني: مكونات البيئة الداخلية وتأثيرها على تنفيذ الخطة الاستراتيجية

المبحث الثالث: الخطة الاستراتيجية للمدرسة، وتأثير الهيئات الرسمية على الالتزام بها

المبحث الأول

التعريف بالمدرسة العلمية الجديدة

المطلب الأول: نشأة المدرسة وفلسفتها

إن المنظومة التربوية الجزائرية في حاجة إلى بدائل ميدانية تعالج بها مختلف أزماتها وتطور بها مستوى أدائها، في خضمّ النظريات التربوية العديدة، وتعتبر المدارس الخاصة أحد السبل المساهمة في ذلك، وهو المنطلق الذي أخذه على عاتقه مكتب الدراسات العلمية للتربية والتعليم،[1] والذي يضمّ جملة من الإطارات والباحثين الجزائريين، على رأسهم الدكتور محمد موسى باباعمي[2] وهو الذي أسس رفقة فريقه العديد من المشاريع الهادفة إلى تغيير واقع الأمة، ومن بين هذه المشاريع المدرسة العلمية الجديدة موضوع دراستنا، وكل مشاريع مكتب الدراسات تجمعها فلسفة واحدة وتغرف من معين واحد، وتتلخص فلسفتها في الإسهام في معالجة إشكاليات المجتمع الجزائري والأمة الإسلامية انطلاقا من مشاريع ميدانية خاضعة للدراسة العلمية في مختلف أطوارها ومراحل حياتها، دون إقصاء ولا تهميش لأي مبادرة مهما كانت بسيطة، ذلك أن الأمة الإسلامية عامة تعيش أصنافا عدة من الناس في محاولاتهم لتغيير واقعها منها:

* محاولة إطفاء الحرائق كلّما نشبت، والعمل بطريقة "رجال المطافئ".
* السعي للحلِّ السياسي وحده، والعمل على احتواء الواقع آنيا.
* التفكير العميق، والطرح العلمي، دون التنفيذ والدراسة الواقعية.
* الإغراق في التنفيذ بلا بحث ولا دراسة ولا طرح علمي.
* استيراد الحلول من تجارب نبتت خارج جسم الأمَّة، وتطبيقُها حرفيا على المجتمع.
* زرع اليأس والقنوط، والادعاء أنَّ الحلَّ غيرُ ممكن، وغير وارد، مهما كانت المبادرات والجهود.

---

(1) هيئة إشرافية على المشاريع التابعة لها تتكون من باحثين متفرغين متخصصين لإنجاز دراسات علمية تخضع للرسالة والاستراتيجية المحددة.

(2) هو الدكتور محمد بن موسى باباعمي، حاصل على الدكتوراه في العقيدة ومقارنة الأديان مؤسس مكتب الدراسات العلمية ومعهد المناهج وغيرها من المشاريع، له العديد من المؤلفات والمقالات، كما أن له مشاركات في ملتقيات وطنية ودولية، للاطلاع على سيرته الذاتية يمكن الرجوع إلى الموقع الرسمي لمكتب الدراسات: www.veecos.net

وكل طرف من هؤلاء يعتقد الصواب في فعله وينقد الآخر على خياره، لذلك فإن المبدأ الذي تعمل به المدرسة العلمية وغيرها من المشاريع التي يشرف عليها مكتب الدراسات العلمية وتعتقده أساس التغيير الناجح هو: **البحث العلميَّ الجاد" المدعوم "بالعمل الميدانيِّ المثابر"، دون إقصاء لأيِّ طرف أو محاولة، مهما كانت ضئيلةً**، وهاته الركائز الثلاث هي الكفيلة بفتح آفاق التغيير المنشود في الأمَّة، من منظور مكتب الدراسات.[1]

فالمدرسة العلمية الجديدة من هذا المنطلق لا تعدوا كونها وسيلة من بين الوسائل التي أراد مؤسسوها أن يجسدوا من خلالها المنهج الذي يعتقدون صحته لمعالجة إشكاليات الأمة الإسلامية في مختلف المجالات وليس فقط في ميدان التربية والتعليم، وأما الفلسفة التي تقوم عليها المدرسة العلمية في مجال التربية والتعليم فقد فصّلها الدكتور محمد باباعمي في مراسلة له لوزارة التربية الوطنية،[2] حيث بيّن فيها فلسفة المدرسة والدوافع التي أدت بالفريق إلى تأسيسها، والقيمة المضافة التي ستسهم بها هذه المدرسة في مجالي التربية والتعليم، طالبا من الوزارة تثمين المبادرة ونقدها وترسيمها، وفيما يلي مقتطفات من هذه المراسلة التي تبين المعالم الرئيسة لهذه المدرسة:

*"... إنّنا لنقدِّر كلَّ الجهود التي تبذل لتطوير التربية والتعليم في وطننا العزيز الجزائر، وفي هذا الإطار سعينا، نحن **" مجموعة من الشباب والباحثين"** الغيورين على أمّتهم، إلى المساهمة في هذا السبيل المقدّس، بإنشاء مدرسة ابتدائية جديدة، فرضتها علينا الظروف، والواقع الذي نعيشه، والمتمثّل في:*

- ***الاكتظاظ في** المدارس مما أتعب مسيريها، وأحدث ضغطا يفوق الإمكانيات والوسائل والإطارات المتوفّرة لديهم، **فرأينا من الحكمة أن نكون لهم سندا، ونرفع عنهم بعض العناء.***
- ***بعض أبنائنا لم يجد مقعدا في المدارس العمومية**، ممّا أحدث اضطرابا لدى أوليائهم، ولم يستطيعوا مع ذلك أن يدفعوا ثمن الالتحاق بالمدارس الخاصة، **فوقعوا في حرج شديد**، استدعى سرعة التدخّل للمساهمة في الحل، وضمن فلسفتها: **أنّه لا يجوز دائما أن نلقي اللوم على الطرف الآخر، بل علينا أن نكون فعالين، ونقدِّم المثل اللائق لذلك**، وهذه الذهنية لا شكّ لو عمل بها مجتمعنا ستحلّ الكثير من المشاكل، وتذيب الصراع والمواجهة اللذيْن لا يمكن أن يكونا هما الحلُّ الأمثل لواقعنا.*

---

(1) محمد باباعمي، فلسفة المشروع، الموقع الإلكتروني: www.veecos.net

(2) بعثت هذه الرسالة بتاريخ: 2004/01/27م، أي عقب صدور أمرية رئيس الجمهورية رقم: 09/03 المؤرخة في: 2003/08/13م في خطوة من المدرسة للحصول على حماية قانونية لنشاطها لغاية صدور دفتر الشروط.

-**والبعض الآخر** يسكن **في المناطق المتضرّرة بالزلزال:** الرويبة، الرغاية، بودواو، الحميز... وقد لقيت مدارسهم أضرار جسيمة **...كلّ هذه الأسباب** الضاغطة **على أولياء التلاميذ جعلتهم يطالبوننا بإلحاح للإسراع في هذه المبادرة**، والاجتهاد قدر المستطاع، لنتمكّن من تجسيد إحدى القوانين الأساسية في إصلاح المنظومة التربوية...وفي تاريخ 31 جويلية 2003م، **أودعنا ملفا لتأسيس جمعية علمية، يمكنها أن تكون غطاء قانونيا مرحليا للمدرسة**، حسب رأي بعض المسؤولين الذين استشرناهم في الأمر.

وبعد إنشاء المدرسة بتاريخ: 1 أكتوبر 2003م، سعينا للحصول على دفتر الشروط من وزارة التربية الوطنية، وكنّا حرصين أشدّ الحرص على أن نكون من أوائل من يحصل عليه، ونعمل على تجسيده، بروح جماعية واعية، **واحترام أكيد لكلّ الثوابت التي سيحملها هذا الدفتر في طيّاته**...ونودّ أن نذكّركم بما يلي:

- **إنّنا تجربة** جزائرية، **كلّ أهدافها تصبّ في تطوير التربية والتعليم في وطننا**، وهذا مبدأ أساسي لا نحيد عنه.

نحن في أتمّ الاستعداد **لينظر إلينا كمخبر لبعض التجارب العلمية التي أنزلناها إلى الميدان**، لتستفيد منها الهيئات المشرفة وتنقدها، ومن ذلك مثلا:

- § اعتماد الإبداع كمنحى عام للمؤسسة.
- § توظيف منهج الشطار الصغار في تلقين العلوم.
- § **تدريس اللغة الانجليزية في الابتدائي، إلى جوار العربية والفرنسية.**
- § الإدارة بنظام المعلومات "System d'information" المطبق في أحدث المؤسسات العالمية.
- § اعتماد الإدارة المفتوحة.
- § السعي لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة...

- **لنا تجربة خاصة في منهج التوظيف**، وتكوين الإطار وتدريبه، نودّ أن نطرحها على مائدة الحوار والدراسة.
- **ابتكرنا طريقة في التمويل، نظنّها لائقة بواقعنا الجزائري**، تقوم على مفهوم تعاوني لا ربحي..."[1]

إن الأزمات التي تتخبط فيها المدرسة العمومية والتي تضمنت المراسلة بعضا منها، من اكتظاظ للأقسام، وضعف في مستوى التحصيل، وظهور للعديد من الإشكاليات الأخلاقية بين أوساط التلاميذ،

(1) عيسى محمد بوراس، قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم، مرجع سابق، ص79-82.

شكّل بيئة خصبة لاحتضان المدارس الخاصة عامة بحثا عن البديل الأسلم، ولقد كان السبق في إنشائها لذوي التوجه الفرنكفوني منذ بدايات التسعينيات بصفة غير مرخصة، وقد اعتمدت هذه المدارس في نشاطها التربوي على مناهج ومقررات أجنبية تشكل في جوهرها خطرا على المنظومة التربوية الجزائرية في توجهاتها، هذا علاوة على ما يمكن أن تحدثه هذه المدارس من طبقية بين فئات المجتمع الجزائري بسبب نظام تمويلها وأهدافها وشروط الالتحاق بها، وانطلاقا من هذا الوضع التربوي القائم كان أمر إنشاء مدرسة أصيلة ومتفتحة تحافظ على خصوصيات المجتمع الجزائري ضرورة حضارية، فتأسست على ذلك المدرسة العلمية الجديدة كمؤسسة تربوية خاصة في الفاتح من أكتوبر 2003، ثم تحصلت على الاعتماد الرسمي في عام 2005 برخصة إنشاء رقم 05/55، (ضمن أول دفعة معتمدة من المدارس الخاصة والمتكونة من 46 مؤسسة خاصة)، أسسها ويشرف عليها مكتب للدراسات العلمية في التربية والتعليم، ولقد كان إنشاء هذا المكتب سابقا للمدرسة، إذ تأسس عام 2001، ويضم جملة من الباحثين والإطارات المتخصصين والمتفرغين في عدة مجالات منها: التخطيط الاستراتيجي، المالية، القانون. ولقد أنشأ هذا المكتب بداية -رفقة مجموعة من الأولياء المؤمنين بضرورة التغيير- قسما في السنة الأولى ابتدائي، ضمّ ثمانية تلاميذ، وهذا في الدخول الدراسي 2003/2002، أي قبل تاريخ الإعلان الرسمي لها في الدخول المدرسي الموالي، وهذا عملا بمبدأ العينة المخبرية "prototype" الذي يسبق تعميم المشروع أو توسيعه. (1)

وقد سميت المدرسة حينها بمدرسة طارق بن زياد، ومنه كانت نواة المدرسة العلمية، حيث أولى اهتمامات المؤسسين هي استحداث مدرسة أصيلة تحافظ على ثوابت المجتمع، موظفة في ذلك أحدث النظريات الإدارية والتربوية، بحيث تزاوج هذه المدرسة بين نظامين تعليميين بالاستفادة من إيجابياتهما وبتفادي سلبياتهما، وهما:

- التجربة العريقة للمدارس القرآنية الحرة المنتشرة في المجتمع الميزابي في مختلف ربوع الوطن، والتي تقوم على مبدأي ترسيخ القيم الإسلامية كأساس في مناهجها التربوية، واعتماد مبدأ التكافل الاجتماعي في تغطية نفقاتها.
- التجربة الحديثة للمدارس الخاصة، القائمة على التعليم بمقابل مادي، مع محاولة العمل ضمن مبادئ الجودة في مختلف جوانبها لكسب رهان المنافسة لجلب أكبر عدد ممكن من الزبائن في سبيل رفع سقف ربحها المادي.

وفي ظل هذين التوجهين بين المدارس القرآنية الحرة والمدارس الخاصة، تأسّست المدرسة العلمية

(1) للتفصيل في خطوات مرحلة العينة المخبرية بالتفصيل، عد إلى المطلب الثالث من هذا المبحث.

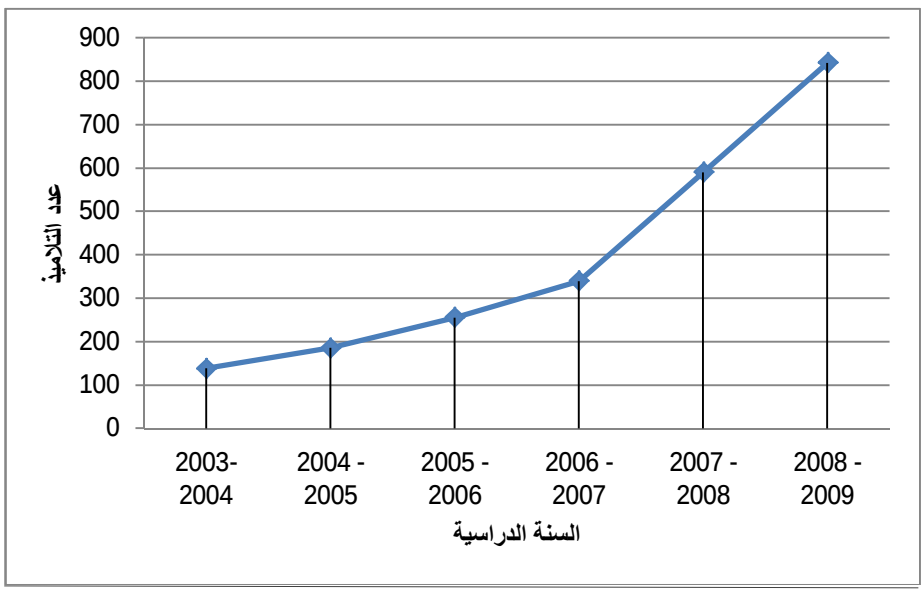
ككيان فريد مستفيدا من الإيجابيات التي تميِّز كلا من التعليم الخاص والتعليم القرآني الحر، فأخذت من الأول الاهتمام بمعايير الجودة بدءا من اختيار الإطارات الكفأة وتكوينهم، وتوفير الظروف المناسبة للتحصيل الأمثل، كمراعاة الحد الأقصى للتلاميذ داخل القسم، والتقيد بمعايير الأمن والنظافة والسلامة، مع تفادي سلبيات هذا النوع من التعليم خاصة فيما يتعلق بقضيتي المنحى الربحي، وحرمان ذوي الدخل المحدود من الالتحاق بها، وهذه السلبية قد عالجها النظام التكافلي غير الربحي المعتمد في المدارس القرآنية الحرة والذي استفادت منه المدرسة العلمية الجديدة في اعتماد مفهوم خصخصة الجماعة أو مدرسة العائلة، والذي يقوم على مبدأ تحمل مجموع الأولياء لنفقات المدرسة وتكفلهم بمن لا يطيق دفعها كل حسب طاقته، فهي بذلك مفتوحة للجزائريين جميعهم، غنيهم وفقيرهم، ضمن حدود المقاعد البيداغوجية المتوفرة هذا مع التركيز على الجانب الأخلاقي كأولوية وكمنحى عام داخل المدرسة.

وتضم المدرسة العلمية الجديدة حاليا ثلاث مستويات تتمثل في: التحضيري والابتدائي والمتوسط، ولها حاليا خمسة فروع موزعة على كل من الجزائر العاصمة وقسنطينة ووهران وغرداية، وتضم في مجموعها 843 تلميذا وفق إحصائيات السنة الدراسية: 2009/2008. ولقد تمت هذه التوسعة تبعا للخطة الاستراتيجية التي وضعها مؤسسوا هذه المدرسة، والذي تم تجسيدها بالتدريج مع محاولة عدم السقوط في مغبة النمو السرطاني، الذي قد يهدد كيان المؤسسة الأم من خلال عدم قدرتها على الموازنة بين الموارد البشرية المؤهلة داخل المشروع وبين متطلبات البيئة الخارجية وما يقتضيه مخطط التوسعة من استنزاف لتلك الموارد. والجدول 06 والشكل 26 يبينان تطور أعداد التلاميذ على مستوى المدرسة العلمية الجديدة بفروعها على المستوى الوطني.

جدول رقم 06: تطور أعداد التلاميذ بالمدرسة العلمية وفروعها [1]

المدرسة	المستوى	السنة الدراسية					
		2003-2004	2004 - 2005	2005 - 2006	2006 - 2007	2007 - 2008	2008 - 2009
المدرسة العلمية الجديدة - الجزائر	التحضيري	/	/	30	35	40	42
	الابتدائي	139	186		190	221	207
	المتوسط	/	/	37	76	108	181
المدرسة العلمية بالخروب - قسنطينة	الابتدائي	/	/	/	39	69	84
مدرسة تاونزة العلمية - غرداية	التحضيري	/	/	/	/	16	30
	الابتدائي	/	/	/	/	70	147
المدرسة العلمية بوهران	الابتدائي	/	/	/	/	67	96
مدرسة جيل التمكين - الجزائر	المتوسط	/	/	/	/	/	18
مدرسة الرائد العلمية - حاسي مسعود	التحضيري	/	/	/	/	/	17
	الابتدائي	/	/	/	/	/	21
المجموع		139	186	256	340	591	843

شكل رقم 26: منحنى تطور أعداد التلاميذ بالمدرسة العلمية وفروعها [2]



(1) المصدر: إدارة المدرسة العلمية، وإدارات الفروع.

(2) المصدر نفسه.

وتعمل المدرسة العلمية وفروعها بنفس الحجم الساعي المعتمد في المدارس العمومية والمقدر بـــ27 ساعة أسبوعيا، لكن بنظام الدوام المستمرّ، من الساعة الثامنة صباحا إلى الثانية زوالا، كما أنها تعتمد المناهج والمقررات الوطنية، مع توفير بعض المقررات الأجنبية (السورية والأردنية مثلا) كوثائق مساعدة للأساتذة.

كما أن لهذه المدرسة غاية واحدة، ورسالة محددة وهدفا واضحا. وتتمثل هذه العناصر في الآتي:

الغاية: رضوان الله تبارك وتعالى

الرسالة: التغيير في المنهج من منطلق قرآني

الهدف: إعداد تلميذ مؤمن فعال في محيطه يعيش عصره.

(وسنتطرق إلى بيان هذه العناصر بالنقد والتحليل في المطلب الموالي المتعلق بالعناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية).

ومن أجل تحقيق هذا الهدف العام فقد أدرجت إدارة المدرسة جملة من الأنشطة والمواد الإضافية تتمثل في الآتي: [1]

- **مشروع الالتزام:** هدفه الأساسي هو تدريب التلاميذ على القيم الإسلامية وتنشئتهم عليها وتوجيه سلوكهم ومراقبة أخلاقهم، وهو كمنحى داخل المؤسسة قبل أن يكون مادة تدرس، ذلك أن جميع الأساتذة مطالبون بمتابعة التلاميذ أخلاقيا موازاة مع مهمتهم التعليمية.

- **مشروع الشاطر الصغير:** هدفه تبسيط العلوم للصغار وتحبيبها إليهم.

- **مشروع الإبداع:** تنمية مهارات التلميذ ومواهبه وطرق تفكيره.

- **الإنجليزية:** تدرس في المدرسة العلمية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، موازاة مع اللغة العربية، ذلك أنها الأكثر استعمالا وانتشارا في العالم خاصة في وسائل الإعلام المختلفة، كما أنها اللغة المعتمدة في العديد من العلوم والتكنلوجيات الحديثة، وحتى يعيش التلميذ عصره لا بد له أن يتقن آلياته.

- **الإعلام الآلي:** يدرس للتلاميذ بدءا من السنة الأولى ابتدائي أيضا، كما يترك في متناوله خلال

(1) ياسين شريفي، واقع المنظومة التربوية الجزائرية، (بحث غير منشور، مكتب الدراسات العلمية)، ص8، 9.

فترات الاستراحة حتى يتدرب على استخدامه دون أي تعقيد أو حواجز.

- **المكتبة المفتوحة:** وهي أن توضع الكتب على رفوف في مختلف مرافق المدرسة وفي أماكن الاستراحة، بحيث تكون للتلميذ فرصة الاحتكاك المباشر بالكتاب بيسر وهذا من أجل تقريبه إلى عالم الكتب، وتنشئته على حب المطالعة، كما أن للتلاميذ حصة أسبوعية مخصصة لذلك.

- **الأنشطة الخارجية اللاصفية:** وتتمثل في الرحلات العلمية والترفيهية والإيمانية، ومخيمات اللغات الأجنبية، ودورات تعلم الصلاة، وعيادة المرضى وغيرها من الأنشطة التي تستهدف تقريب التلميذ إلى محيطه الخارجي بما يمكنه من توظيف المعارف المكتسبة.

مع الاعتماد في هذا كلّه على منهج **"تحويل المعلومة إلى معرفة والمعرفة إلى سلوك والسلوك إلى دعوة"**، ومنه تكون "الفعالية في المحيط".

كما أن الجديد في هذه المدرسة هو اعتمادها لآليات ومناهج جديدة سواء في التسيير الإداري، أو في العمل البيداغوجي وطرق التدريس، وسنتناولها بالتفصيل في المطلب الموالي.

المطلب الثاني: العناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية

أولا: المفاهيم والمناهج

تعتبر المفاهيم التي تعتمدها أية مؤسسة والمناهج التي تأخذ بها الركيزة الهامة في تحديد وجهة الخطة الاستراتيجية، فضبط المفاهيم، والانطلاق منها والبناء عليها كمبادئ ومنطلقات مرجعية يحتكم الجميع إليها، سبب رئيس في توحيد التصورات وتقريب الرؤى ومعالجة الإشكاليات، وهي تتأثر وتؤثر بصفة مباشرة في صياغة الاستراتيجية المستقبلية للمدرسة، تبعا للطريقة المعتمدة في ذلك، أي إما الانطلاق من المبادئ والقيم والمفاهيم والمناهج، وتحديد الرؤية الاستراتيجية على ضوئها، أو الانطلاق من الرؤية الاستراتيجية وتحديد مستلزماتها من مفاهيم وقيم ومناهج، أو المزاوجة بين الطريقتين بصفة تفاعلية، وأيا تكن الطريقة التي اعتمدتها المدرسة العلمية في تحديد مفاهيمها ومناهجها، فإنه يمكن أن نجملها في الآتي:[1]

(1) - تقرير ورشة "المفاهيم"، التربص التكويني التقييمي لمكتب الدراسات بعين الباي، قسنطينة، جويلية 2003.
- تقرير ورشة مكتب الدراسات، التربص التكويني التقييمي لمكتب الدراسات، عنابة، جويلية 2007.
- د.محمد باباعمي، قاموس النسق المفتوح، (مكتب الدراسات العلمية، 2004).

1- العلمية:

المقصود بالعلمية تحقيق العلم وتحكيمه في المنطلق والمسير والمصير، وإن البحث العلمي ضمان صريح للنجاح، شريطة أن نؤمن ونعتقد بأنَّ العلم أفضلُ من الجهل، فقبل أن نؤسس مشاريعنا علينا أن ندرسها دراسة علمية معمقة، معتمدة على الإحصاء، والتحليل، والتخطيط لذلك فالمدرسة العلمية تعتمد بعض المناهج الحديثة في الإدارة والمناحي الأخرى، وتجسيدا لهذا المفهوم تم إنشاء مكتب الدراسات ومعهد المناهج.[1]

2- التخصص:

هو عامل هام في جودة النتائج وبلوغ المقصد، وفق القاعدة التي تعمل وفقها المدرسة العلمية: "كل قمة في تخصصه قاعدة في تخصص غيره"، فالأستاذ قمة في قسمه مع تلاميذه، والمدير قمة في إدارته، وعامل الصيانة قمة في مجاله، ولا غنى لهذا عن ذاك. فبذلك تصبح الإدارة للتوجيه والمساعدة وليست الكلّ في الكلّ، كما أن هذا المبدأ يقلل نسبة الاعتمادية على طرف دون آخر، بما يضمن استمرارية المشروع وعدم ارتباطه بشخص معين مما يعطي المشروع استقلالية نسبية عن أفراده تجعله لا يتأثر كثيرا عند تغيير أحد أفراده لظرف طارئ، أو لمقتضى التوسعة.

3- التفرغ:

هو توفير الطاقة اللازمة لإنجاز مشروع محدد في زمن معين، من خلال استيفاء الحجم الساعي اللازم لتحقيق الجودة، إذ لا يمكن لعمل أن ينجح إذا أعطيناه هامش وقتنا، فلكلّ عمل حجمه الزمني المناسب، مع ضرورة تركيز الجهد الفردي والجماعي عليه لإتمامه.

4- العمل الجماعي:

من المسلّم به أن الفرد الواحد يحمل جزءا من حقائق الأمور إذ يرى إليها من زاويته الخاصة،

---

(1) معهد المناهج، مؤسسة بحثية حرة، أسسها ويشرف عليها الدكتور محمد باباعمي، تهدف إلى تأهيل الطالب والباحث في المناهج وتقنيات البحث العلمي، وهو المجال الذي يعاني فيه الباحث، إذ الضعف فيه يعيق من بلوغ مستويات علمية معتبرة. افتتح المعهد رسميا في 02 ماي 2007م. يعتمد المعهد على تقنيات بحوث الفعل، الذاتية، التفاعلية، البحث المكتبي وغيرها من الأساليب المركزة على الباحث وعلى الموجه، وعلى العمل الجماعي...، كما يتعاقد المعهد مع العديد من الدكاترة والأساتذة والجامعات من مختلف المؤسسات البحثية، الوطنية منها والدولية.
أنظر: www.veecos.net

فاجتماع الفريق حول موضوع ما من شأنه أن يعطي نظرا أكثر نضجا وشمولية للموضوع من خلال تعدد الرؤى واختلافها، مما يسمح باتخاذ قرارات أقرب ما تكون إلى الحلّ الأمثل. فالعمل الجماعي من منظور مكتب الدراسات هو تراكم للجهود لإعطاء قوة أكبر بإيقاع متناغم.وهو يمثّل فكرة "توجيه الطاقة" في أعلى صورها، فهو قوَّة في الأساس، وتوافق في السير، ووحدة في الهدف.

5- النسق المفتوح:

النسق المفتوح نمط تفكير، قبل أن يكون سلوكا ظاهرا، يرتكز على اعتقاد النقص البشري وبالتالي قبول الآخر أيا كان مركزه أو جنسه أو عرقه، وعدم تهميشه أو تحقيره. فأيّ شخص أو هيئة انغلقت على نفسها وانعزلت عن واقعها أو تجاهلته فقد فقدت مبرّر وجودها وحكمت على نفسها إما بالفناء أو بعدم الفاعلية، ومثل الفرق بين النسق المفتوح والنسق المغلق إلا كالفرق بين الماء الراكد الآسن والماء المتدفّق الصافي ذلك أن النسق المفتوح يمكن أن يفضي إلى:

تطوير المؤسسة وإصلاح الأفراد وتقبّل النصيحة وإسدائها، واحترام الآخر، والوضوح، والثقة وإثارة الدافعية، والاستفادة والإفادة، وسهولة التأقلم، وقبول التحدي ومواجهة الصعاب...

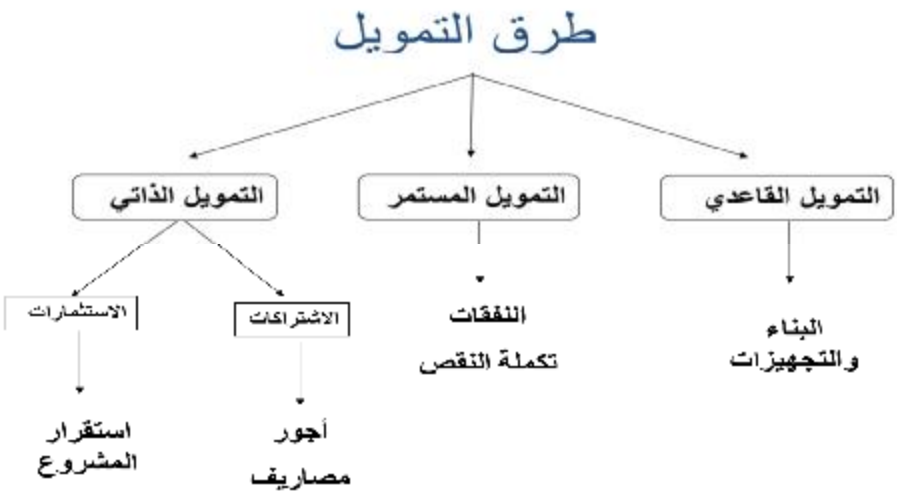
6- خصخصة الجماعة:

من أكبر السلبيات التي تخشى من خصخصة التعليم إذكاء الطبقية داخل المجتمع، إلا أن المدرسة العلمية نهجت مبدأ خصخصة الجماعة لتفادي هذا الإشكال، ذلك أن الفرد غير القادر على تسديد النفقات، تحمل عنه جماعة الأولياء الآخرين هذا الواجب دون أن يعلم أحد بذلك حفاظا على كرامة الشخص، كما أن مبدأ المدرسة العلمية يختلف عن المدارس الخاصة كونها لا تهدف الربح المادي. وللمدرسة العلمية ثلاث طرق في التمويل (أنظر الشكل27).

- **التمويل القاعدي:** البناية والتجهيزات، ويتم من طرف الأولياء أو الأفراد المؤمنين بفكرة المشروع
- **التمويل الدائم:** تعهّد مبلغ من أحد المحسنين تبرعا لفترة زمنية محددة ويوجه نحو التحسين والتطوير وتكملة النقص.

التمويل الذاتي: اشتراكات الأولياء، والتي توجه لمصاريف المدرسة كأجور ومصاريف مختلفة. إضافة إلى الاستثمارات. وأمّا الهبات فإنها توجه نحو التحسين.

شكل رقم 27: طرق التمويل في المدرسة العلمية الجديدة [1]



7- محورية الإنسان:

هو رأسمال المدرسة، ومرتكز العملية التغييرية، فمنذ تأسيس مكتب الدراسات ومن بعده المدرسة العلمية كان أولى أولوياتهما الموارد البشرية اختيارا وتكوينا واستقرارا، وتقديمها كأولوية على غيرها، ومنه فقد كان الإنسان أهم ركيزة في المدرسة العلمية والرقم الأصعب في تطبيق الخطة الاستراتيجية، ذلك أن المدرسة ينبغي أن تتمتع بنوع من الاستقرار خاصة في طاقمها المسيّر القادر على الصمود والثبات أمام الصعاب والتحديات، وعلى هذا الأساس فلقد وضع مكتب الدراسات مسارا يسلكه الموظف في المدرسة العلمية، يبتدئ من كونه موظفا، فقابلا للشراكة، فشريكا في المشروع، حيث إن الذي يصل إلى مرحلة الشراكة عليه أن يمضي التزاما وعقدا لمدة عشر سنوات تترتب عنه جملة من الامتيازات والواجبات، وهذه الطريقة أعطت للمدرسة العلمية نوعا من الاستقرار مكنتها من تجسيد إستراتيجيتها المستقبلية.

8- النقد:

هو نتيجة للفكر المنفتح المنطلق من اعتقاد النقص في المخلوق وأنّ الكمال لله وحده، فأمَّة بلا نقد مثل محرّك بلا شعلة، مهما وفِّرت من طاقة وهواء، فإنَّها لن تشعل محرِّكات الرقيِّ، ولن تغادر أرضها، ولن تلحق بركب الحضارة إن النقد هو وقود الحضارة، ويتجلى في المدرسة العلمية في: نظام " stop card"، (شكل28) المعدّ لرصد الفجوات وتدارك الخلل ومعالجة الأخطاء، إذ يحقّ لأيّ كان أن يملأ وثيقة الملاحظة (أستاذ، عامل صيانة، مدير، تلميذ، ضيف...) عن أيّ نقص أو تقصير يلحظه، أيا كان

(1) المصدر: مكتب الدراسات العلمية للتربية والتعليم، الهيئة المشرفة على المدرسة العلمية الجديدة.

مصدره. وهذا يحتاج إلى تكوين وتدريب لكل الطاقم (أساتذة وتلاميذ) على آدابه وضوابطه. وتتجلى فوائد هذا النظام فيما يلي:

- مصدر هام للمعلومات لنظام القيادة عن واقع المؤسسة.
- يسمح بتدارك الخلل قبل تفاقمه.
- يطوّر أداء الطاقم أساتذة وإدارة
- تقييم مستوى التحسّن في المؤسسة.

شكل رقم 28: بطاقة قف "stop card" (1)

(1) المصدر: إدارة المدرسة العلمية.

9- التكوين:

نجاح أي مشروع مقرون بالشخص أو الفريق الذي يتولاه، لذا كان التكوين والاستعداد له من المبادئ التي تقوم عليها المدرسة العلمية الجديدة، سواء بالتكوين الفردي المستمر عملا بمبدأ "المعلم الباحث"، أو بالتكوين الجماعي "كل 15 يوما"، وعند بداية كل سنة دراسية.

إضافة إلى الزيارات التوجيهية أثناء الحصص الدراسية دون أن تأخذ طابع التفتيش.

10- التقييس

كيف نقيس كفاءة الفرد في عمل معين؟ ومن يقيس؟ وما هي المعايير؟... فأهمُّ ما يجب أخذه بعين الاعتبار في كلِّ ترشيح للمسؤولية: تقوى الله تعالى، مقياس القوَّة، مقياس الأمانة، مقياس الكفاءة والخبرة.

11- التقييم:

كلَّ عمل تمَّ تقييمه بعلمية وموضوعية، هو عمل ناجح بالضرورة، مهما كانت النتيجة. وكلُّ عمل لم يتمَّ تقييمه، هو عمل فاشل ابتداءً. ذلك أنَّ الغرض من التقييم هو اكتشاف الإيجابيات، بغرض تثمينها والتركيز عليها؛ ومعرفة السلبيات، لتفاديها ومحاولة التخلُّص منها، وتعقد في المدرسة العلمية لقاءات تقييمية دورية، من بينها:

- تقويم مستمر في لقاءات الأساتذة والإدارة كل 15 يوما.
- لقاءات أساتذة القسم الواحد عند نهاية كلّ فصل.
- التقييم الشامل في نهاية السنة الدراسية.

12- المحاسبة:

كلُّ عمل يقوم به ابن آدم لا بدَّ أن سيحاسب عنه، إن عاجلا أو آجلا، سواء في الدنيا أم في الآخرة. والمحاسبة الإيجابية في الدنيا، راحة تريح المرأ من المحاسبة الشديدة في الآخرة، فكلُّ من عمل بصدق، والتزم الصراحة والوضوح، واستعان بالتقييس والتقييم، محددا غاية واضحة، وأهدافا دقيقة، وأولويات معتبرة، لا يخشى المحاسبة، بل يطلبها، ويعتبرها محكًّا إيجابيا له ولعمله.

13- الحزم والردع:

لا يمكن قيادة ولا عمل أيٍّ مشروع إلاَّ بمفهوم السِّلم، فالتشنُّج، والقلق، والاضطراب، والصراعات الساخنة... كلُّها مقدِّمات للفشل، وسبب فيه...ولكنَّ الحزم – مع ذلك- مطلوب في مكانه، ذلك أنه يمكن لأيِّ مشكل أن يأخذ حيزا من الزمان، وأن يُتعامل معه برفق وتوأدة، ولكن إذا طال، وتحقَّق ضرره وجب الحزم في آنه، وإلاِّ تحوَّل المشكل إلى جزء من حياة المشروع، لا يقدِر أحد أن يفكَّه، ولا أن يوجد البديل.

14- مجالس الآباء والأمهات مع الأساتذة والإدارة:

العملية التربوية متكاملة بين المدرسة والبيت، لذلك تعقد جلسات دورية للأمهات والآباء مع أساتذة القسم وإدارة المدرسة هدفها الإرشاد والاستماع إلى الانشغالات، إضافة إلى دورات تكوينية عامة وخاصة في مواضيع علم النفس والتربية وغيرهما.

ثانيا: الغاية والرسالة

1- الغاية:

الغاية في الاصطلاح العلميِّ هي: «ما لأجله وجود الشيء»، وتعرَّف في مجال البرمجة الزمنية بأنها: «الهدف النهائيُّ، وهي هدف الأهداف، فكلُّ هدف يفضي إلى الهدف الذي يليه، ويرتبط به روحا ومنطقا، حتى ينتهي التدرُّج إلى (الغايات)»، فهي بالتالي:معانٍ، غير متزمِّنة، متجاوزة، متعالية، مهيمِنة، وهي التي تحدِّد اتجاه الحياة. وتتحدد انطلاقا من الإجابة عن الأسئلة التالية:- لماذا خلقتُ ؟ - ما هي نتيجة عملي ؟ - ولماذا أجهِد نفسي في التعلم والعمل، والجدِّ والكدِّ ؟ - ما الذي يميِّز إنسانا عن آخر؟

بناء على التعريف الاصطلاحي للغاية. وانطلاقا من الإجابة على هذه الأسئلة، واستنادا إلى تأصيل ذلك كله من الكتاب والسنة،[1] فقد اختصر مكتب الدراسات العلمية والمشاريع المرتبطة به الغاية في:

---

(1) لقوله تعالى: " قُلْ إِنَّ صَلاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي للهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ". آية: 162، سورة الأنعام. وقوله تعالى: "وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا، وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ، وَرِضْوَانٌ مِنْ اللهِ أَكْبَرُ، ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيم" آية: 72، سورة التوبة. وفي حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنَّ الله تبارك وتعالى يقول لأهل الجنة: يا أهل الجنة، فيقولون: لبيك ربنا وسعديك. فيقول: هل رضيتم؟ فيقولون: وما لنا لا نرضى وقد أعطيتنا ما لم تعط أحدا من خلقك. فيقول: أنا أعطيكم أفضل من ذلك، قالوا: يا ربِّ، وأيُّ شيء أفضل من ذلك؟ فيقول: أحلُّ عليكم رضواني فلا أسخط عليكم بعده أبدا»

" **رضوان الله تعالى** "، وهذه العبارة مدوَّنة في الوثائق، ومستحضرة في كلِّ اجتماع، وهي الحَكَم عند كلِّ خلاف مهما كان حجمه. كما أنها ترسخ في أذهان التلاميذ وأوليائهم، والعاملين بالمؤسسة في مختلف المناسبات.[1]

إنّ وضوح هذه الغاية ورسوخها في ذهن العاملين من شأنه القضاء على العديد من الأمراض المستفحلة: كالنفاق الإداري، والتملّق والمداهنة وغير ذلك، إضافة إلى أنها ترسّخ قيما فاضلة منها: الالتزام الذاتي والإخلاص والتضحية والصدق والنصيحة...كما أنّ التذكير بها من شأنه أن يدفع الفريق نحو الترفع عن سفاسف الأمور وصغائرها إلى ما يخدم المؤسسة ويطورها.

2- الرسالة:

تتألف الرسالة الصحيحة شكلا من ثلاث مكونات أساسية، هي: الفعل، مجال الفعل، القاعدة أوالمنطلق،[2] وعلى هذا الأساس فقد صيغت رسالة المدرسة العلمية على النحو الآتي:

" التغيير في المنهج من منطلق قرآني "

فالفعل: هو التغيير، والمجال: هو المنهج، والمنطلق: هو القرآن، وفيما يلي تفصيل لهذه العناصر المكونة لرسالة المدرسة العلمية:

التغيير: المقصود بالتغيير هو ذلك المعنى القرآني الشامل في قوله تعالى: **« إنَّ الله لا يغيِّر ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم »**. من السلب إلى الإيجاب أو عكس ذلك، فهو بهذا المعنى الشامل خلاف الإصلاح والنهضة أو الانقلاب والثورة، فهو فعل بشري بالدرجة الأولى محلُّه القلب والنفس أولا، ثم يتحوَّل إلى سلوك وأفعال، يوجهها العقل الإنساني، ليتحمل الإنسان بعد ذلك تبعاتها، ويعقب هذا التغيير البشري الإرادي تغييرٌ ربانيٌّ، لا يحابي الله تعالى فيه أحدا من خلقه، مهما كان مقامه، ولا يخرق سنَّة من سنن الكون، لأيِّ سبب من الأسباب.

المنهج: هو: " الطريقة التي يتبعها الباحث، في دراسته للمشكلة، لاكتشاف الحقيقة "، فمكتب الدراسات جاء ليغير في المنهج وليس في الأشخاص أو الهيئات. كما أن المنهج لا يمس مجلا بعينه، ولا موضوعا بذاته، ذلك أنه يهتم بالوسيلة وبالطريقة، بغض النظر عن المادة المدروسة، والمرادِ تحقيقها أوتغييرها

---

(1) للتفصيل في موضوع الغاية والرسالة يمكن الرجوع إلى: www.veecos.net

(2) إسماعيل بيوض، دليل القائد الناجح، (الجزائر: مكتب الدراسات العلمية، 2005)، ص103.

المنطلق القرآني: ذلك أن المسلّم به هو أن القرآن الكريم منهج قبل أن يكون موضوعا، وهذا ما جعله صالحا لأي زمان وأي مكان. وليس في هذا إلغاء للسنة وغيرها من مصادر التشريع إذ المنهج القرآني يلزم الفرد باتباعها وجوبا.

فرسالة المدرسة العلمية وغيرها من المشاريع التابعة لمكتب الدراسات هي: التغيير في المنهج من منطلق قرآني، فينتفي بهذه الرسالة: كلُّ جهد تبريري، استكاني، تخاذليٍّ، انبهاريٍّ...وكذا كلُّ عمل انقلابي ثورري، كما أن هذه الرسالة لا تتعلق بموضوع معيَّن، دون الموضوعات الأخرى، كأن يكون التغيير في موضوع الاقتصاد، أو السياسة، أو المرأة، أو التربية... لأنَّ تأجيل أيِّ مجال من المجالات الحيوية للأمَّة قد يخلُّ بالعملية التغييرية، فلا تأتي بالنتائج المرجوَّة والمأمولة. وإنَّما رسالة المشروع هي: التغيير في المنهج، مهما اختلفت الموضوعات، وقد يكون التطبيق على موضوع معيَّن، من قبيل الأنموذج (Prototype) كما هو الشأن مع مواضيع "التربية والتعليم والبحث العلمي" في المدرسة العلمية، وفي معهد المناهج، ذلك أنَّ الهدف هو تعميم هذا التغيير، وليس الاقتصار على تلكم المواضيع، مهما كان شأنها وقيمتها، ومهما كان مداها ومكانتها في سلَّم الأولويات. فالمدرسة العلمية وسيلة من بين وسائل التغيير، كما أن ميدان التربية والتعليم ميدان من بين ميادينه.

وكدراسة تحليلية لهذه الرسالة وعلى ضوء ما تطرقنا إليه سابقا في مواصفات الرسالة، فإننا نلحظ أنّ رسالة المدرسة العلمية تتوفر على جلّ الخصائص المطلوبة في رسالة المدرسة من جانبها الشكلي، خاصة ما يتعلق بسهولة التداول والاختصار، ويسر فهمها، إضافة إلى كونها ملهمة للفريق العامل بالمدرسة إذا ما استوعبها وفهم جيدا مكمن الخلل في الأمة الإسلامية عامة.

فرسالة المدرسة العلمية توضح بدقة القيمة المضافة الجوهرية التي من خلالها يمكن تغيير بعض ما بالأمة، كما أنّ هذه الرسالة تفتح المجال واسعا أمام فريق العمل لاعتماد وابتكار مناهج وطرق جديدة. أو اقتحام مجالات وميادين أخرى، إلا أن الأمر ليس كذلك في الجانب الداخلي للمدرسة في علاقتها مع التلاميذ، إذ من شروط الرسالة الفعالة أن تكون ملهمة أيضا للتلاميذ فيما يتعلق بما تريد المدرسة أن تصل بتلاميذها إليه، وهذا الجانب غائب في هذه الرسالة التي اعتمدتها المدرسة العلمية، وهذا انطلاقا من قول الباحثة في مجال التخطيط الاستراتيجي المدرسي صونيا بلاندفورد بأنّ المدرسة التي لا تعي ما تريد أن تقدمه للمجتمع أو لتلاميذها ولا تفقه ماهيتها ولا طبيعة توجهها لا مبرر لوجودها، فالشق الثاني المتعلق بالتلاميذ والقيمة المضافة التي تريد أن تصل بهم المدرسة إليها غير موجودة في الرسالة الحالية للمدرسة، وهذا ما يجعلها محدودة التأثير على مستوى التلاميذ.

ثالثا: الأهداف الاستراتيجية والرؤية المستقبلية

1- الأهداف الاستراتيجية

إن ما سنتناوله في هذا الجانب ليس تلكم الأهداف المتعلقة بالمواد المقررة رسميا والتي نجدها مفصلة في المناهج التربوية لكلّ سنة دراسية، ولكل مادة تعليمية، والتي يبني الأساتذة مخططاتهم السنوية والشهرية ضمن أساسيات العمل البيداغوجي، وهو الجانب الذي تتولى الهيئات الرسمية متابعته ومحاسبة المدرسة على تطبيقه، بل إن ما سنتناوله في هذا المجال هو تلك الأهداف المتعلقة برسالة المدرسة وغايتها، كقيمة مضافة مميزة للمدرسة تستهدف بها بناء شخصية التلميذ تبعا لفلسفتها التي أسست المدرسة من أجلها والتي تميزها عن غيرها من المدارس العامة أو الخاصة، وعلى هذا الأساس فإن للمدرسة العلمية هدف إستراتيجي وحيد، مركب من عدة عناصر ذات بعد إستراتيجي، ويتمثل هذا الهدف في الآتي:

إعداد تلميذ مؤمن فعال في محيطه يعيش عصره

فكما هو ملاحظ فإن هذا الهدف مركب من ثلاث محاور إستراتيجية يمكن تمييزها كالآتي:

- أن يكون التلميذ مؤمنا بالله تعالى، ملتزما بشرعه ومنهجه، علما وعملا
- أن يكون التلميذ فعالا في محيطه ومؤثرا فيه.
- أن يواكب التلميذ مستجدات العصر، ويتمكن من آلياته الحديثة.

ولبلوغ هذه الأهداف الاستراتيجية فقد استحدثت المدرسة جملة من المشاريع التحتية (الفرعية) والأنشطة الإضافية، والتي من خلالها تتمكن من تجسيد الهدف العام، وتتمثل هذه المشاريع التحتية في الآتي:

القيم، الإبداع، الشاطر الصغير. وإن كانت المدرسة العلمية قد وضعت مقررات خاصة لهذه المشاريع التحتية إضافة إلى آليات لتجسيدها، إلا أنها لا تزال تفتقر إلى أهداف مرحلية محددة بفترات زمنية واضحة، مع مؤشرات قياس دقيقة لها تبعا للهدف الاستراتيجي العام. وهذا ما استنتجته عقب لقائي بأساتذة هذه المشاريع، والمشرفين عليها.

2- الرؤية المستقبلية:

لم تحدد المدرسة العلمية رؤيتها المستقبلية بعد، فهي تعمل ضمن غاية واضحة ورسالة وأهداف محددة، انطلاقا من قيم ومبادئ تعمل على تجسيدها عبر جملة من المفاهيم والأنشطة والمشاريع التحتية داخل المدرسة، كل هذا دون أن تكون لها رؤية مستقبلية مصاغة بدقة، فللمدرسة العلمية الجديدة توجه استراتيجي، لم يرق بعد إلى التخطيط الاستراتيجي الدقيق.

إلا أن هنالك جهودا معتبرة قام بها معهد المناهج مع تلاميذ المدرسة العلمية بفروعها في السنة الدراسية 2008/07 حتى يصوغوا رؤاهم لما بعد خمسة عشر عاما، وهذا بعد أن صاغ معهد المناهج رؤيته المستقبلية لهذه المدة، أي بحلول عام 1444 الموافق لعام 2022 [1]، حيث قام فريق منه بتبسيط مفهوم الرؤية المستقبلية للتلاميذ برسومات ومطبوعات توضيحية وأعمال وأنشطة فنية،[2] حيث تمكن كل تلميذ في الأخير أن يصوغ رؤيته المستقبلية لعام 2022، وهذه نماذج من رؤى بعض التلاميذ من المستويين الابتدائي والمتوسّط: [3]

- أن أكون إن شاء الله طبيبة عيون متخلقة ومخلصة في عملي وجادة، مستظهرة للقرآن الكريم بالتفسير والتجويد، بحلول الفاتح من 2022/1444
- أن أكون طبيبا جراحا إن شاء الله وحافظا لكتاب الله تعالى بحلول الفاتح من 2022/1444
- صيدلية وأستاذة إبداع بالمدرسة العلمية الجديدة لأفيد أمتي وأستفيد من براءة الأطفال أن شاء الله بحلول الفاتح من 2022/1444
- أن أكون مبدعا في المجال الإلكتروني والإسلامي لأرفع بلدي والإسلام لإرضاء الله تعالى إن شاء الله.

كما أنه يتم حاليا متابعة كل تلميذ على حدة طرف أستاذ مادة الإبداع وأساتذة القسم في وثيقة خاصة، تتضمن محاور عن مختلف جوانب شخصية التلميذ، حتى يتم مساعدته على تحقيق رؤياه المستقبلية وهذا من خلال تشخيص مواطن الضعف في شخصية التلميذ ومعالجتها. وتحديد مواطن القوة لديه وتعزيزها، تبعا لرؤيته المستقبلية. [4]

ولا يزال العمل جار لحدّ الآن لصياغة رؤية مستقبلية للمدرسة، فقد قام معهد المناهج بإجراء

---

(1) الرؤية المستقبلية لمعهد المناهج هي: أن يكون معهد المناهج بحول الله جامعة متخصصة في الفكر الإسلامي ومناهج البحث العلمي ذات بعد مرجعي بحلول الفاتح من محرم 1444 الموافق لـــ 2022

(2) موجودة حاليا في كتيب وقرص مضغوط لتبسيط الرؤية. يمكن الرجوع إلى: www.kids.veecos.net

(3) رؤى تلاميذ المدرسة العلمية، الموقع الإلكتروني: www.kids.veecos.net

(4) مقابلة مع أستاذ مادة الإبداع بالمدرسة العلمية، كمال خديم الله يوم 12 ماي 2009.

دورة تكوينية لإدارة المدرسة العلمية وأفراد من طاقم الأساتذة في طريقة صياغة الرؤية المستقبلية، كما أن للمجلس الاستشاري حاليا لقاءات دورية يسعى من خلالها لصياغة رؤيتها المستقبلية مع إشراك جميع العاملين بالمدرسة في هذه العملية.

المبحث الثاني

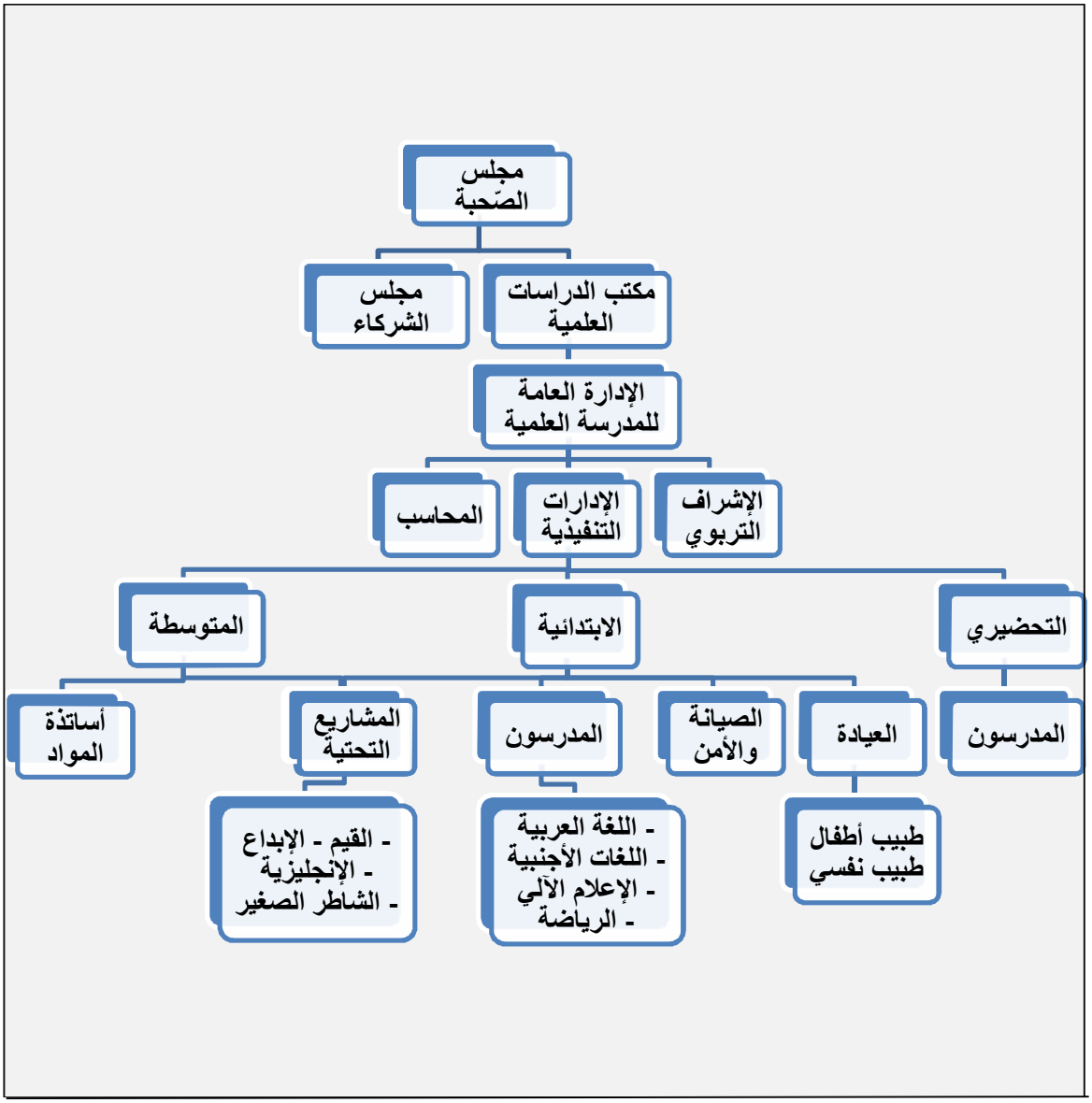
مكونات البيئة الداخلية وتأثيرها على تنفيذ الخطة الاستراتيجية

يتوقف نجاح الخطة الإستراتيجة صياغة وتطبيقا في نسبة كبيرة منه على المكونات الداخلية للمدرسة، من حيث قوة تماسكها، ومرونة تنظيمها، وسرعة تأقلمها واستجابتها وتفاعلها مع متغيرات البيئة الخارجية، وطبيعة العلاقة معها تتحدد تبعا لنظام المعلومات الموجود داخل المدرسة تحصيلا ومعالجة، إضافة إلى نظم المتابعة والتقييم التي تتم من خلالها مراقبة المسار الاستراتيجي وضبط سيرورة الأداء الداخلي تبعا له، وسنتطرق في هذا المبحث إلى مختلف هذه المكونات في البيئة الداخلية والتي لها تأثير مباشر في الالتزام بالخطة الاستراتيجية، وتتمثل هذه العناصر أساسا في البنية التنظيمية العامة للمدرسة، إضافة إلى نظام المعلومات داخلها، وانتهاء بنظام المتابعة وتقييم الأداء.

المطلب الأول: البنية التنظيمية

تتكون المدرسة العلمية من ثلاث هيئات تشرف على استقرارها، وحمايتها ومساعدتها لتخطي ما قد يعترض نشاطها، دون أن تكون لهذه أو تلك وصاية على الأخرى، إلا في حالات تعذر معالجة الأزمات داخليا فيتم اللجوء حينها إلى حلها خارجيا حسب تسلسل الهيكل التنظيمي، وتتمثل هذه الهيئات في: مجلس الصحبة ومجلس الشركاء ومكتب الدراسات، حيث إن كل مشروع مستقل بذاته ويلجأ إلى الهيئات الأخرى عند الضرورة. وسنتطرق إلى كل منها على حدة لنبين مسؤولياتها وصلاحياتها ودورها في دعم استقرار المدرسة العلمية، ويمكن أن نوجز البنية التنظيمية العامة للمدرسة العلمية في الشكل29:

شكل رقم 29: البنية التنظيمية للمدرسة العلمية الجديدة [1]



(1) المصدر: إدارة المدرسة ووثائق من مكتب الدراسات .

أولا: مجلس الصحبة

يتكون مجلس الصحبة من:

- المشرف العام.
- أعضاء من مجلس الشركاء.
- أعضاء مؤسسين وفاعلين في المشروع.

وتتلخص مهمة هذا المجلس في ضمان أمن المشاريع واستقرارها ماديا ومعنويا، أو باقتراح ما من شأنه أن يجسد رسالة المشروع، عن طريق المشرف العام للمشاريع، كما أنه يبدي ملاحظاته ويقدم استشاراته فيما يتعلق بالتوجهات الاستراتيجية، كتوسعة بعض المشاريع أو غلقها أو اقتحام ميادين جديدة، كما يقدم ملاحظاته حول كل ما يراه مهددا لأمن المشاريع وسلامتها، حتى يتم تداركه ومعالجته.

ثانيا: مجلس الشركاء

ما يجمع أعضاء هذا المجلس هو إيمانهم برسالة المشروع وإثباتهم الكفاءة اللازمة لتحمل تبعاته، فهو يضم موظفين مؤسسين للمدرسة العلمية بالإضافة إلى أعضاء التحقوا بها من بعد، وحتى يرسّم عضو في هذا المجلس ينبغي أن يمر بمسار الموظف الذي يبتدئ من كونه موظفا فقابلا للشراكة ثم شريكا في المشروع، يعاهد نفسه وإدارة المشروع على عدم التخلي عنه مهما كانت درجة التحديات، ولفترة لا تقلّ عن العشر سنوات، إلا ما كان خارجا عن النطاق، وهذا المجلس هو الذي أعطى للمدرسة العلمية نوعا من الاستقرار مكنها من تجسيد خطتها الاستراتيجية عن طريق أولوية إسناد المهام والمسؤوليات لأعضاء من هذا المجلس، عملا بمبدأ "النواة والإلكترون" الذي يعمل به مكتب الدراسات، بحيث تشير "النواة" إلى عنصر الاستقرار في المشروع والذي يمثل دعامته الرئيسة، وأما" الإلكترون" فيشير إلى الطاقات التي تستعين بها "النواة" لتحقيق أهداف المشروع،[1] فكل فرع من فروع المدرسة أو مشروع من مشاريع مكتب الدراسات يتكون من نواة أساسية هي عنصر استقراره، تختار غالبا من بين أعضاء هذا المجلس، وطاقات وموظفون آخرون يستعين بهم، وتتمثل مسؤوليات هذا المجلس في الآتي:

(1) إسماعيل بيوض، كتاب تعريفي عن مكتب الدراسات العلمية، ترجمة: طه كوزي، (بحث غير منشور، مكتب الدراسات العلمية)، ص11.

- تطوير مختلف الآليات والوسائل التي تعمل بها المدرسة العلمية، مثل: معايير انتقاء الموظف واختبارات التوظيف، ونظام تقييم الأداء وغيرهما.

مناقشة القضايا التي تمسّ أمن المشروع واستقراره، ومساعدة الإدارة على تحديد أنسب البدائل في ظلّ المعطيات الميدانية، واقتراح بعض الأنشطة والمشاريع التي من شأنها ترصيص الجماعة وزيادة مردودية أداء الموظفين، كما يقدم آراءه وانتقاداته حول سيرورة العمل البيداغوجي، أو التسيير الإداري والمالي للمؤسسة. مناقشة القضايا ذات البعد الاستراتيجي، مثل ما يتعلق بفتح فروع للمدرسة واختيار من يتولى تأسيسها، وتأثير ذلك على استقرار المشروع.

- مساعدة مدير المدرسة على اتخاذ بعض القرارات الوظيفية، كتعيين أستاذ، أو إنهاء مهامه، أو إبداء الرأي حول مستوى أدائه، إضافة إلى مساعدة الإدارة في مختلف المناسبات بتحمل أعضاء هذا المجلس لبعض المهام: كتحضير حفل آخر السنة، أو تنظيم مخيمات اللغة، أو المساعدة في اختبارات التوظيف، أو تنظيم الأيام التقييمية أو التكوينية.

هذه بعض المهام التي يتولاها مجلس الشركاء، الذي يعمل جنبا إلى جنب مع مكتب الدراسات وإدارة المدرسة العلمية، فهو القاعدة الأساسية في اتخاذ مختلف قراراتهما الأمنية والاستراتيجية من خلال ما يقدمه من معلومات عن واقع المشاريع، أو من استشارات تساعد على اتخاذ القرارات واختيار أنسب البدائل.

ثالثا: مكتب الدراسات العلمية

كما أشرنا سابقا فإن مكتب الدراسات العلمية هو عبارة عن هيئة إشرافية للمشاريع التابعة لها (شكل 30)، تتكون من باحثين متفرغين متخصصين مهمتهم إنجاز دراسات علمية عن مختلف الإشكاليات التي قد تعترض مشاريعها.

شكل رقم 30: مشاريع مكتب الدراسات العلمية [1]

تتمثل مسؤولية مكتب الدراسات العلمية في ضمان السير الحسن للمشاريع والتنسيق بينها من خلال استحداث آليات العمل والمتابعة الميدانية وتقييم العمل، ولا يعني الإشراف الوصاية حيث إن كل مشروع مستقل بذاته لكن ضمن رسالة مكتب الدراسات ومفاهيمه التي يكوَّن فيها بتعمق كل من يتولى إدارة مشروع، ليتمكن بالتبع من تبليغها لموظفيه خاصة الجدد منهم، كما يتولى مكتب الدراسات أيضا إيجاد الآليات المناسبة لتطبيق القرارات الاستراتيجية التي تتخذ على مستوى مجلس الشركاء، ولمكتب الدراسات صلاحية التدخل على مستوى المشاريع التابعة له في حال وجود مخالفات أو تجاوزات.

إن طبيعة العلاقة بين العناصر والهيئات المكونة للمدرسة العلمية ليست علاقة وصاية أو اعتمادية مطلقة، وهذا من خلال المنهج التي تسلكه المدرسة العلمية والمتمثل في الآتي: "كل قمة في تخصصه، قاعدة في تخصص غيره"، والذي تناولناه في الجانب المتعلق بمفاهيم المدرسة ومناهجها وهذا المنهج تولد عنه العديد من النقاط الإيجابية من الناحيتين الوظيفية والاستراتيجية، ففي الجانب الوظيفي من شأن هذا المنهج أن يخفّف الضغط عن الإدارة العامة، ويدفع الموظف إلى العمل بأريحية، انطلاقا من تحيمله كامل المسؤولية باعتباره متخصصا في مجاله له كامل صلاحية الإبداع والاجتهاد فيما من شأنه أن يطور مجاله ويحقق أهداف المؤسسة، مما جعل الإدارة مجرد هيئة مساعدة ومسهلة لأداء الموظفين وهذا يمنحهم العمل

(1) المصدر: إدارة المدرسة ووثائق من مكتب الدراسات .

ضمن بيئة آمنة قوامها المحاسبة والتقييم المبني على أساس الجهد المبذول، مع تقييم مدى فاعليته في تحقيق النتائج المرجوة. وأما أهمية هذا المبدأ في جانبه الاستراتيجي فإنه يدعم التوجه نحو لا مركزية التسيير، ويمنح التنظيم المدرسي سهولة التأقلم والتكيف مع المستجدات والطوارئ، مما جعل البنية التنظيمية للمدرسة العلمية تقترب كثيرا من وضع التماسك الجزئي (حافة الفوضى)، الذي وضعه كل من **شونا وكاثلين**، (شكل 12) والذي يعتبر الوضعية الأنسب للبنيات التنظيمية المستعدة للتأقلم والتكيف مع مفاجآت البيئتين الداخلية والخارجية من أجل تحقيق الأهداف الاستراتيجية، كون هذا النمط من البنية التنظيمية يقع وسطا بين حالة التماسك الشديد (البيروقراطية)، وحالة الفوضى، وتجلى هذا في العديد من الأزمات التي مرت بها المدرسة العلمية.[1]

(1) حدث في العام الدراسي 2004/2003 أن تم إنهاء مهام مدير نظرا لأدائه الميداني وفي السنة الدراسية الموالية أضطر المدير الجديد أيضا لمغادرة المشروع ظرفيا لأسباب خارجية طارئة، وفي كلا الحالين لم يتزعزع المشروع، بسبب طبيعة البنية التنظيمية المرنة للمدرسة.

المطلب الثاني: نظام المعلومات في المدرسة العلمية "Système d'information"

يقصد بنظام المعلومات طريقة تحصيل مختلف البيانات والمعلومات -من داخل المدرسة أو من بيئتها الخارجية بنوعيها الخاصة والعامة بمختلف المصادر والآليات- ومعالجتها والاستثمار فيها، بما يمكّن إدارة المدرسة من اتخاذ القرار الأمثل في الوقت المناسب، بهدف ضمان السير الحسن للمؤسسة وتطوير أدائها وحمايتها من أي تهديد محتمل. كما يهتم نظام المعلومات أيضا بالطرق الأنسب لسيولة المعلومة وتوزيعها بين مختلف مستويات المدرسة.

فالمدرسة العلمية تعتمد آليات عديدة في جمع البيانات والمعلومات بعدة آليات ومن مختلف المصادر -داخلية كانت أم خارجية- (بطاقة قف "stop card"،[1] اجتماعات، تقارير، استبيانات، وسائل إعلام، هيئات رسمية...) بدءا من تلاميذ المدرسة وأوليائهم، ومن الطاقم التربوي، إضافة إلى تقارير الزيارات التربوية والتوجيهية للأساتذة والإدارة من طرف المشرفين والمفتشين التربويين، بالإضافة إلى الاستبيانات والاجتماعات الدورية مع الأساتذة وأولياء التلاميذ.

شكل رقم 31: نظام المعلومات في المدرسة العلمية الجديدة [2]

(1) هي عبارة عن بطاقة لكتابة الملاحظات عن أوجه الخلل أو النقص التي يمكن أن تسجل بالمدرسة بغض النظر عن مصدرها أو المتسبب فيها، وهذا في مختلف الجوانب "الصحية، التربوية، الأمنية، التنظيمية"، وتوضع في متناول الجميع وبإمكان أي كان أن يملأها (تلاميذ، أساتذة، إدارة، أولياء، ضيوف...)، ويحاول أن يتخذ إجراء في حينه لتدارك النقص المسجل حتى لا يتفاقم، وتدرس كل هذه الوثائق في اجتماع أسبوعي، يضم إدارة المدرسة وجميع الموظفين بها لغرض دراستها واتخاذ قرارات لتفادي تكرارها مستقبلا، ولهذه الوثيقة دور هام في تطوير المدرسة. كما أنها تؤخذ بعين الاعتبار في تقييم مدى اهتمام الموظف بالمدرسة. (أنظر الشكل رقم 28)

(2) المصدر: إدارة المدرسة ووثائق من مكتب الدراسات .

ومن أجل تحليل ومعالجة البيانات التي يتم تجميعها من المصادر السالفة الذكر، تعقد اجتماعات أسبوعية لجميع موظفي المدرسة عملا بمنهج النسق المفتوح، حيث يتم فيها قراءة جميع "بطاقات قف" والتأكد من مصداقية تلك المعلومات وإشراك الأساتذة في اتخاذ القرار المناسب إزاءها، وتبقى مسؤولية متابعة التنفيذ على عاتق الإدارة وفق جدول المهام والتكليفات الذي يتمخض عنه الاجتماع، كما يوضح ذلك الشكل 31.

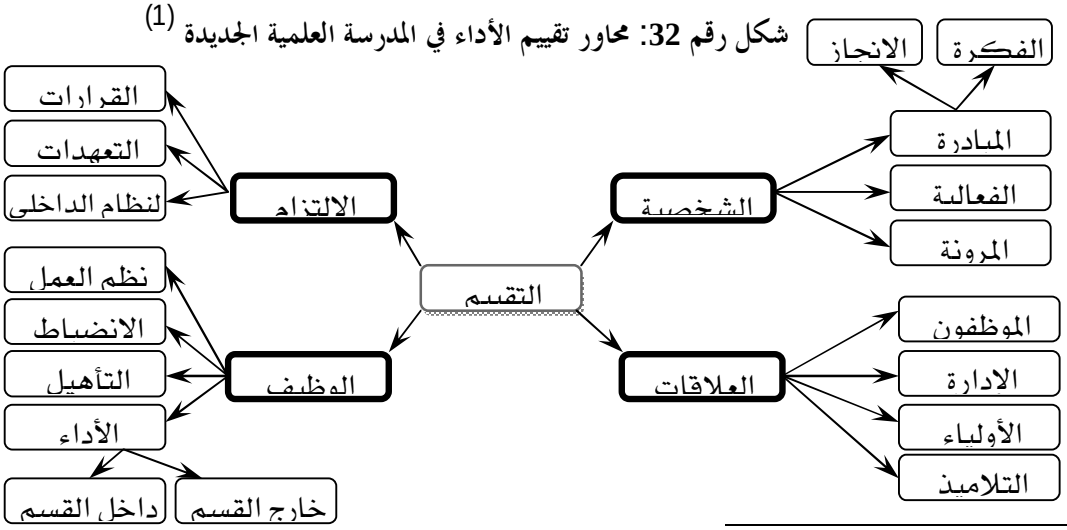
وأما نظام المعلومات من الإدارة إلى الأساتذة، فيتمّ عبر هذه الاجتماعات الأسبوعية أيضا إن لم يكن الأمر عاجلا، أما إن كان كذلك فيتم إعلام الأساتذة إما عن طريق الإلصاق، أو بتوزيع المعلومة مكتوبة.

وأما التواصل مع الأولياء فيتم إما من خلال لقاءات فصلية للآباء والأمهات مع أساتذة القسم والإدارة، أو عن طريق نشريات داخلية تصدرها المدرسة وتبلغ لأولياء التلاميذ عبر أبنائهم، كما يتمّ أيضا عبر دفتر خاص لذلك أسمته المدرسة العلمية بدفتر التواصل. وإضافة إلى هذا كله فإن كل ما يتعلق بالمدرسة من أخبار وأنشطة وإعلانات وغيرها يتمّ نشرها في الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة.

المطلب الثالث: متابعة التنفيذ وتقييم الأداء

متابعة التنفيذ تعني التحقق من سير أعمال تجسيد الخطة، والتأكد من أنها تمضي في اتجاه تحقيق أهدافها من خلال ما وضع لها من برامج ومشاريع في الإطار الزمني المحدد. ويتعدى ذلك الى اكتشاف المشكلات التي تعترض الخطة والعمل على معالجتها، ويشمل نظام التقييم والمتابعة في المدرسة العلمية الجديدة المحاور المبينة في الشكل 32.

شكل رقم 32: محاور تقييم الأداء في المدرسة العلمية الجديدة (1)



(1) المصدر: يوسف كفوس ومحمد الشيخ بالحاج، نظام تقييم أداء الأستاذ، (تقرير غير منشور، المدرسة العلمية الجديدة، جويلية 2008). ص1.

وهذا النظام في التقييم هو من إبداع المدرسة، مستفيدة فيه من تراكم تجاربها منذ نشأتها، إضافة إلى النظام المعمول به في المدارس الرسمية العمومية، والهدف منه تقييم أداء الموظف في ظل أهداف المدرسة وفلسفتها وفيما يلي عرض مفصل لكل محور من هذه المحاور والمتمثلة في أربعة جوانب، الجانب الوظيفي، ثم محور العلاقات

أولا: الجانب الوظيفي

يتناول تقييم الجانب الوظيفي كل ما من شأنه أن يؤثر بشكل مباشر على سيرورة العملية التربوية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم 07: محاور تقييم الجانب الوظيفي في المدرسة العلمية (1)

جانب التقييم	المحور	نقاط التقييم
نظم العمل	العمل الجماعي	من حيث تجسيده وتطوير مفاهيمه
	نظام المعلومات	الوثائق (استعمال/ اهتمام)، احترام السلم الوظيفي
الانضباط	احترام المواعيد	الالتزام بآجال التكليفات، الانضباط في المواعيد بداية ونهاية
	الإجراءات	الغيابات، الإشعار المسبق، العذر
الأداء	داخل القسم	البيداغوجيا، التحكم، استعمال الوثائق والوسائل، الإبداع، المظهر
	خارج القسم	حراسة التلاميذ، المرافقة،السلامة والأمن، الاجتماعات، الأمر والنهي
التأهيل	التكوين الذاتي	تقوية نقاط الضعف في متطلبات العمل
	تطبيق التكوينات	الاستثمار الميداني للتكوينات المتلقاة

والملاحظ في هذا المجال من التقييم عدم اقتصاره على الجانب البيداغوجي والتربوي فقط بل تعداه إلى بعض المحاور الرئيسة في ضمان التحسين المستمر لأداء الأستاذ، خاصة ما تعلق بالجانب التكويني (التأهيل)، إذ تشترط المدرسة على الأستاذ أن يختم بتتجسيد ما يتلقاه من تكوينات، وأن يسعى أيضا إلى تكوين ذاته، عملا بمبدأ اصطلحت عليه المدرسة" الأستاذ الباحث".

(1) المصدر: يوسف كفوس ومحمد الشيخ بالحاج، نظام تقييم أداء الأستاذ، مرجع سابق. ص3

ومن أجل تقييم هذا الجانب تعتمد إدارة المدرسة في كل محور على آليات محددة، وفي فترات دورية، وبتحديد من تقع على عاتقهم مسؤولية المتابعة (جدول 08)

جدول رقم 08: آليات تقييم الجانب الوظيفي في المدرسة العلمية الجديدة (1)

المحور	التصنيف	كيف ؟	متى	من ؟
نظم العمل	نظام المعلومات	عدد "بطاقات قف" ذات الإجراء المتخذ، بطاقة الملاحظة، احترام السلم التنظيمي للمسؤوليات	شهريا	الإدارة
	العمل الجماعي	ملاحظات، جدول التكليفات، الاجتماعات، الدورات	شهريا	الإدارة
الانضباط	احترام المواعيد	جداول التنقيط والمتابعة الشهرية	شهريا	الإدارة
	الإجراءات		شهريا	
الأداء	البيداغوجيا	متابعة ميدانية داخل القسم في فترة معينة	شهريا	الإدارة ومن تعينهم
	الوسائل / الإبداع		شهريا	
	الوثائق / الإبداع		شهريا	
	المظهر والشكل		شهريا	
	حس المسؤولية	الملاحظات الشفوية والكتابية، بطاقة قف الصحيحة	شهريا	الإدارة
التأهيل	التكوين الذاتي	مساءلة	فصليا	الإدارة
	تطبيق التكوينات	تقييم ذاتي شخصي	فصليا	الأستاذ

كما تعتمد المدرسة في تقييمها على السلم المتعدد الدرجات في تصنيفات المحاور المبينة في أعلاه (الجدول 08)، كما هو مبين فيما يلي:

1- نظم العمل

1-1) نظام المعلومات:

1) غير مهتم تماما بنظام المعلومات خاصة (نظام مراقبة البيئة، الصحة، التنظيم،الأمن...)
2) مساهمات قليلة في نظام المعلومات Stop_Card
3) يظهر اهتماما ملحوظا.
4) يشارك بقوة وفعالية لتحقيق النظام.
5) مساهم متخصّص في كل مجالات النظام.

(1) يوسف كفوس ومحمد الشيخ بالحاج، نظام تقييم أداء الأستاذ، مرجع سابق، ص2.

1-2) - العمل الجماعي

1) دائما متعب للآخرين ولا يشاركهم في أعمالهم، مفتقد للروح الجماعية.
2) قليل العمل في إطار الجماعة، أحيانا يقدم المساعدة لكن في حدود.
3) علاقته طيبة مع الجميع، يتأقلم جيدا مع الأوضاع والطبائع المختلفة.
4) علاقته جيدة مع الآخرين، يساعدهم في كل الأحوال.
5) خصوصية ممتازة في العمل الجماعي، من طبيعته مساعدة الجميع دون ملل، يتمنى الآخرون مساعدته، يمتاز بنفسية قوية للتأقلم مع الظروف.

2) - تقييم الانضباط

ويتكون هذا التصنيف من سبع نقاط هي كالآتي:

1) لا يحترم الوقت ولا يلتزم بالمواعيد، ويتهاون في تقديم إشعار أو عذر.
2) لا يحترم الوقت ولا يلتزم بالمواعيد، لكن أحيانا يقدم إشعارا أو عذرا.
3) ملتزم بالوقت والمواعيد أحيانا، لكنه متهاون في تقديم إشعار أو عذر.
4) ملتزم بالوقت والمواعيد أحيانا، يقدم إشعارا أو عذرا أحيانا.
5) ملتزم بالوقت والمواعيد أحيانا، حريص على تقديم إشعار أو عذر عند المخالفة.
6) مواظب جيد على الوقت، وفيّ بالمواعيد، لكنه يغفل أحيانا عن تقديم إشعار أو عذر عند المخالفة.
7) مواظب جيد على الوقت، وفيّ بالمواعيد، ملتزم بتقديم إشعار أو عذر عند المخالفة.

3 - تقييم الأداء البيداغوجي

إن الملاحظ في طريقة تقييم الأداء البيداغوجي داخل المدرسة تركيزه على الجانب الإبداعي في أداء الأستاذ، كونه منحى عاما تسعى المدرسة إلى تجسيده، يقينا منها أن الإبداع هو الذي يفتح المجال لتحسين أداء الموظف ويثري الرأسمال الفكري للمدرسة، ويتضمن هذا المجال جملة من العناصر نوجزها في الجدول 09 وما يليه من تفصيل.

جدول رقم 09: محاور تقييم الأداء البيداغوجي بالمدرسة العلمية الجديدة (1)

الأداء البيداغوجي	**البيداغوجيا / الإبداع**	المراحل الأساسية والمنطقية للتدريس
		إشراك التلاميذ في إيجاد المعلومات
	التحكم / الإبداع	انضباط التلاميذ وحركتهم في القسم (إرادة المعلم)
		توزّع اهتمام المعلم على كافة التلاميذ
		هيئة وتصرفات المعلم وأعصابه
	استعمال الوسائل / الإبداع	تربوية (سبورة، كتاب، ألوان،.....)
		إيضاح وتدعيم (خريطة، صور، أشكال، مجسمات،...)
	استعمال الوثائق / الإبداع	التوازيع، المذكرة، دفتر المناداة، دفتر المراسلة،...
	مظهر القسم وشكله	المكتب، الخزانة، الطاولات، التلميذ (هندامه، أدواته، المئزر، الحذاء، نظافة الجسم،
	حسّ المسؤولية	المرافقة (الدخول، الخروج، خارج المؤسسة)
		المراقبة (الراحة، الأمر والنهي، داخل المؤسسة وخارجها)، متابعة أداء نقيب القسم

ويتم تقييم هذا المجال أيضا وفق السلم المتعدد الدرجات، كما هو مبين في الآتي:

3-1) - البيداغوجيا والسّمة الإبداعية فيها:

1) ضعف واضح في البيداغوجيا، يفتقد إلى الحس الإبداعي.
2) ضعف واضح في البيداغوجيا، لكن له اهتمام بالحس الإبداعي.
3) ينقصه الأداء البيداغوجي، ويفتقد إلى الحس الإبداعي.
4) متوسط الأداء البيداغوجي، لكن له اهتمام بالجانب الإبداعي.
5) متوسط الأداء البيداغوجي، لكنه قوي في الجانب الإبداعي.
6) جيد الأداء البيداغوجي، له اهتمام بالجانب الإبداعي.
7) جيد الأداء البيداغوجي، له قدرات إبداعية جيدة.

3-2) - التحكم في القسم والسّمة الإبداعية فيه:

1) لا يتحكم في قسمه، يفتقد إلى الحس الإبداعي.
2) لا يتحكم في قسمه، لكن له اهتمام بالحس الإبداعي.
3) ينقصه التحكم في القسم، ويفتقد إلى الحس الإبداعي.
4) لا يتحكم جيدا في قسمه، لكن له اهتمام بالجانب الإبداعي.

(1) يوسف كفوس ومحمد الشيخ بالحاج، نظام تقييم أداء الأستاذ، مرجع سابق، ص4.

5) لا يتحكم جيدا في قسمه، لكنه قوي في الجانب الإبداعي.

6) جيد التحكم في قسمه، له اهتمام بالجانب الإبداعي.

7) جيد الأداء البيداغوجي، متحكم في قسمه، له قدرات إبداعية جيدة.

3-3) - استعمال الوسائل والسمة الإبداعية فيها:

1) نادرا ما يستعمل وسائل التدريس، يفتقد إلى الحلول الإبداعية.

2) نادرا ما يستعمل وسائل التدريس، له اهتمام بالحلول الإبداعية.

3) أحيانا يستعمل وسائل التدريس، يفتقد إلى الحلول الإبداعية.

4) أحيانا يستعمل وسائل التدريس، له اهتمام بالحلول الإبداعية.

5) استعمال متوسط لوسائل التدريس، لكن له قدرات إبداعية.

6) مستعمل جيد لوسائل التدريس، يحاول الإبداع في فيها.

7) يجيد استعمال وسائل التدريس، له قدرات إبداعية جيدة فيها.

3-4) - استعمال الوثائق والسمة الإبداعية فيها:

1) غير مهتم باستعمال الوثائق، يفتقد إلى الحلول الإبداعية.

2) غير مهتم باستعمال الوثائق، له اهتمام بالحلول الإبداعية.

3) اهتمام ناقص باستعمال الوثائق، يفتقد إلى الحلول الإبداعية.

4) اهتمام ناقص باستعمال الوثائق، له اهتمام بالحلول الإبداعية.

5) استعمال متوسط للوثائق، لكن له قدرات إبداعية.

6) اهتمام جيد بالوثائق، يحاول الإبداع في فيهما.

7) يجيد استعمال الوثائق، له قدرات إبداعية جيدة فيهما.

3-5) - شكل القسم ومظهره: المكتب، الخزانة، الطاولات، الجدران، هندام التلميذ (المئزر، نظافة الجسم، الأظافر، الشعر، الحذاء، الأدوات،...). ويتم تقييم هذه النقاط بالسلم الثلاثي: جيد، متوسط، ضعيف.

3-6) - حسّ المسؤولية:

يقيم هذا الجانب حسب المخالفات المرتكبة، وكل مخالفة تنقّط بعلامة خاصة حسب نوعها وحجمها ودرجة خطورتها.

4- التّأهيل

4-1)-التكوين الذاتي

يتم تقييم هذا المحور وفق السلم المتعدد الدرجات كالآتي:

1) لا يهتم بالتكوين الذاتي وتطوير شخصيته.
2) يهتمّ بتكوينه لكن دون تطبيق أو فعالية.
3) يهتمّ بقرارات وتوجيهات المؤسسة، ويكوّن نفسه ليساهم في تطويرها كمشروع أمة.
4) يتخطى العقبات ليصل إلى مستوى تطلعات المؤسسة معتمدا على التكوين الذاتي.
5) يبحث ويستغل كل فرصة ليطور نفسه (داخل وخارج المؤسسة) من أجل تحقيق الجودة الشاملة والمستمرة.

4-2)- تطبيق التكوين:

يقيَّم الأستاذ في استثمار التكوينات التي تلقاها خلال الشهر، عن طريق التقييم الذاتي الشخصي لطريقة الاستثمار، وعدد المرات، ومجال الاستثمار (محيط الاستثمار: المدرسة، البيت، الأصدقاء....).

ثانيا: تقييم العلاقات

تتولى الإدارة تقييم الأستاذ في هذا المحور في جانب جانب التعامل والاتصال مع: التلاميذ والأولياء والطاقم التربوي والإدارة، انطلاقا من عدة مؤشرات.مع تقييم مدى عمله بالنسق المفتوح ــ الوضوح / المعرفة والإلمام ــ الثقة ــ الجدية في التعامل- الانسجام مع الفريق.

ثالثا: تقييم الشخصية

1- الفعالية:

1) حركية ضعيفة جدا، بدون مردودية.
2) حركية ضئيلة، لكنها ذات مردودية متوسطة.
3) له بعض الحركية لكن ذات مردودية ضئيلة جدا.
4) يمتاز بنوع من المردودية تتوافق وحركيته.
5) حركية متوسطة لكنها بمردودية عالية.
6) حركية عالية جدا لكن بمردودية أقل.
7) يمتاز بحركية ومردودية عاليتين.

2- المرونة:

ويقصد بها قابلية الشخص واستعداده للتعامل مع الغير، ومدى تقبله للآخر وأفكاره.

مؤشراتها: - القابلية للتغيير (مناصب العمل كمثال في الإطار الوظيفي)

- سهولة التعامل (عدم التصلب والتشدد)

آلية التقييم: بواسطة الانطباع العام الذي يبديه الموظف أثناء العمل

كيف؟ : تسجيل الانطباع يكون بناء على مؤشرات.

من ؟ : الإدارة ومن تعينهم.

رابعا: تقييم الالتزام

يقيم هذا الجانب حسب عدد المخالفات المرتكبة والمتعلقة بالالتزام بالتعهدات وبالنظام الداخلي والقرارات الإدارية، ويتم هذا التقييم عن طريق نظام المعلومات، الملاحظات، سجل المخالفات من طرف الإدارة.

إنه ومن خلال ما تطرقنا إليه في هذا المبحث فيما يخص مكونات البيئة الداخلية التي لها علاقة مباشرة بنجاح المدرسة أو فشلها في تجسيد إستراتيجيتها والالتزام بخطتها، يمكن القول إن المدرسة العلمية الجديدة تتوفر على جلّ الشروط التنظيمية والهيكلية الملائمة للالتزام بخطتها الاستراتيجية، ونوردها اختصارا في الآتي:

- البنية التنظيمية للمدرسة العلمية تمتاز بالمرونة الكبيرة، وهذه الخاصية جعلتها قادرة على التكيف مع المستجدات والطوارئ والتأقلم معها، وهذا يعود في جانب كبير منه إلى اعتمادها مبدأ القمة في التخصص، مما جعل بنيتها التنظيمية ذات طبيعة شبكية وليست هرمية، هذا إضافة إلى اعتمادها على أساليب حديثة فيما يتعلق بالاستثمار في الإنسان وضمان استقراره بالمدرسة، مما كان له الفضل في تحقيق نسبة عالية من الاستقرار خاصة في طاقمها المسيّر، مكّنها من تجسيد خطتها الاستراتيجية واقعا.
- تمتاز المدرسة العلمية باعتمادها لنظام المعلومات المطبق في كبرى الشركات العالمية، وهذا النظام مكنها من أن تواكب كل التغيرات الحاصلة داخل المؤسسة وتعالج الإشكالات قبل تفاقمها، كما أن هذا النظام يشعر الموظف بكونه عنصرا فاعلا في المشروع من خلال إشراكه في مختلف القرارات وإطلاعه على مختلف المعلومات المتعلقة بالمدرسة عملا بمبدأ النسق المفتوح، مما يمنحه الثقة فيها ويرفع من مردوديته.
- للمدرسة العلمية نظام جد دقيق في متابعة أداء الموظف لكن بمفهوم التوجيه والتكوين لا التفتيش، إلا أن الملاحظ في هذا النظام تركيزه على الجانب الوظيفي إضافة إلى بعض الجوانب المتعلقة بفلسفة المدرسة ومفاهيمها، كمنحى الإبداع والالتزام والنسق المفتوح والعمل الجماعي وغيرها من المفاهيم التي تستند عليها الخطة الاستراتيجية، غير أن ما يتعلق بالاستراتيجية نفسها من حيث الغاية والرسالة والهدف العام، فليس في نظام التقييم ما يدفع الموظف إلى الاهتمام بها، إن على مستواه الشخصي، أو في علاقته ومبادراته مع التلاميذ وأوليائهم.

المبحث الثالث

الخطة الاستراتيجية للمدرسة وتأثير الهيئات الرسمية على الالتزام بها

إن ما نقصده بالهيئات الرسمية في هذا المبحث هو تلك اللجان التفتيشية التابعة بصفة مباشرة لوزارة التربية الوطنية أو لمديرية التربية، أو تلك المصالح التي تستعينان بهما، والمتمثلة أساسا في مصلحة الضرائب، مفتشية العمل، الحماية المدنية، مديرية الصحة للولاية، وغيرها من الهيئات أو الشخصيات الولائية والبلدية التي تستعين بهم الوزارة في منح رخصتي الإنشاء أو الفتح،[1] وهي التي تسند إليها مهمة مراقبة نشاط المدارس الخاصة للتأكد من مدى التزامها بالضوابط التي يحددها دفتر الشروط، ومختلف المراسيم والتعليمات.

ودراستنا الميدانية لعمل هذه الهيئات على مستوى المدرسة العلمية وطريقة قيامها بمهامها الرقابية، سيمكننا من استنباط ما إذا كانت هذه الهيئات كفيلة بضبط كل نشاط المدارس الخاصة والإحاطة بمختلف جوانبها وبالتالي صعوبة تحقيق الأهداف الإسترتيجية للمدارس الخاصة، خاصة التي تشذ منها عن الضوابط القانونية لعمل تلك المدارس، أم أن هذه الهيئات الرسمية لا تسمن ولا تغني من جوع، أي أن عملها شكليّ ولا تشكل أي عائق في نشاط المدارس الخاصة نظرا لوجود ثغرات قانونية، أو أمراض إدارية، أو إشكاليات تنفيذية في عملها، بحيث يمكن لأي مدرسة خاصة تجاوز رقابتها أو التحايل معها، بحيث تتمكن في الأخير من بلوغ أهدافها مهما كان نوعها أو امتدادها، وسنتناول هذه الإشكالية من خلال ثلاث مطالب: المطلب الأول: الخطة الاستراتيجية للمدرسة العلمية الجديدة

المطلب الثاني: أنواع الزيارات التفتيشية ومحتواها

المطلب الثالث: فعالية الزيارات التفتيشية

---

(1) أنظر: المادة 13 من المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 08 نوفمبر 2005، والمتعلق بشروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، وفتحها ومراقبتها.

المطلب الأول: الخطة الاستراتيجية للمدرسة العلمية الجديدة

أولا: صياغة الاستراتيجية المستقبلية

لقد كان ميلاد الخطة الاستراتيجية للمدرسة العلمية في لقاء تكويني تقييمي عقده مكتب الدراسات للتربية والتعليم عقب سنة من نشاط مدرسة طارق بن زياد، نواة المدرسة العلمية والتي ضمت قسما واحدا من ثماني تلاميذ، كما أشرنا لذلك في المطلب السابق، حيث نظمت هذه الأيام التقييمية والتكوينية والتأسيسية للمدرسة العلمية في عين الباي بقسنطينة، في شهر جويلية 2003، وقد تضمنت هذه الأيام ورشات عدة من بينها ورشة الاستراتيجية المستقبلية، حيث تم فيها وضع الخطوط العامة لها، لعشر سنوات قادمة من 2003 إلى 2013، حيث تبتدئ بمرحلة الأنموذج أو العينة المخبرية ثم مرحلة المحلية والوطنية وانتهاء بمرحلة العالمية، وفيما يلي عرض للإستراتيجية التي تمّ تناولها من محورين:

المحور المعنوي: مدة كل مرحلة ومحتواها، **والمحور المادي:** ويتعلق بالاستراتيجية التي ستتبعها المدرسة خلال تلك المراحل في كل ما له علاقة بتمويل المشروع وهياكله القاعدية. وسأقتصر تحليلي على المحور المعنوي، كون المدرسة العلمية مؤسسة غير ربحية، تعتمد على آليات التكافل افجتماعي وفق المبدأ الذي أشرنا إليه سابقا، والمتمثل في خصخصة الجماعة، كما أن مدخل دراستي هذه هو الجانب التنظيمي، وليس من مدخل إدارة الأعمال، وتتمثل التقسيمات الزمنية في الجانب التنظيمي، أو ما أطلق عليه اسم المحور المعنوي، في الآتي:

المرحلة الأولى:2003- 2006 / رمز الزهرة. (الأنموذج)

الداخلي: 80% من الجهد

- تحديد سياسة الموارد البشرية (تأهيل، توظيف، الأجرة...)
- إنهاء نظام المعلومات (- التحقيق – AUTOMATISATONS)
- ملاءمة نموذج التسيير
- تحديد البرنامج التربوي والبيداغوجي.
- تحويل التلميذ من منتوج إلى منتج.
- النظام الداخلي.

الخارجي: 20% من الجهد

- تحويل الولي إلى عضو فاعل " acteur"
- معالجة الجانب القانوني
- تحديد العلاقة الخارجية.

المرحلة الثانية: 2007 – 2009 / رمز الشمعة (التعميم المحلي والوطني)

- تحضير استراتيجة التعميم
- طرق التعميم.
- بيئة التعميم.
- مسؤولية التعميم.
- جهاز التعميم: - التقييم – المراقبة – التحليل – Prototype

المرحلة الثالثة: 2010 – 2013 / رمز الشمس. (العالمية)

- مقاييس الانطلاق للعالمية .
- وسائل التعميم – التأثير.
- التأثر – الشركات والمبادلات.
- التكتل – Network

ويعتبر هذا التقرير بمثابة الوثيقة المرجعية الوحيدة التي حددت المعالم الكبرى لنشاط المدرسة على المدى البعيد، والملاحظ في هذه الوثيقة الاستراتيجية أنها تناولت الجانب الخارجي من نشاط المدرسة، أما ما يستتبع هذه المراحل داخليا فقد تم تناوله كمحاور عامة ترك مجال وضع آلياته الميدانية كخطة إستراتيجية دقيقة للإدارة التنفيذية داخل المدرسة.

ثانيا: تنفيذ الاستراتيجية

لقد مرّ على بدء العمل بهذه الاستراتيجية ست سنوات، وسنحاول في هذا العنصر أن نبين مدى التزام المدرسة العلمية بهذا المسار الاستراتيجي الذي حددته لنفسها، ومختلف الآليات التي اعتمدتها في سبيل ذلك، إضافة إلى استعراض أهم المؤشرات والإجراءات التي تقوم بها إدارة المدرسة حاليا استعدادا

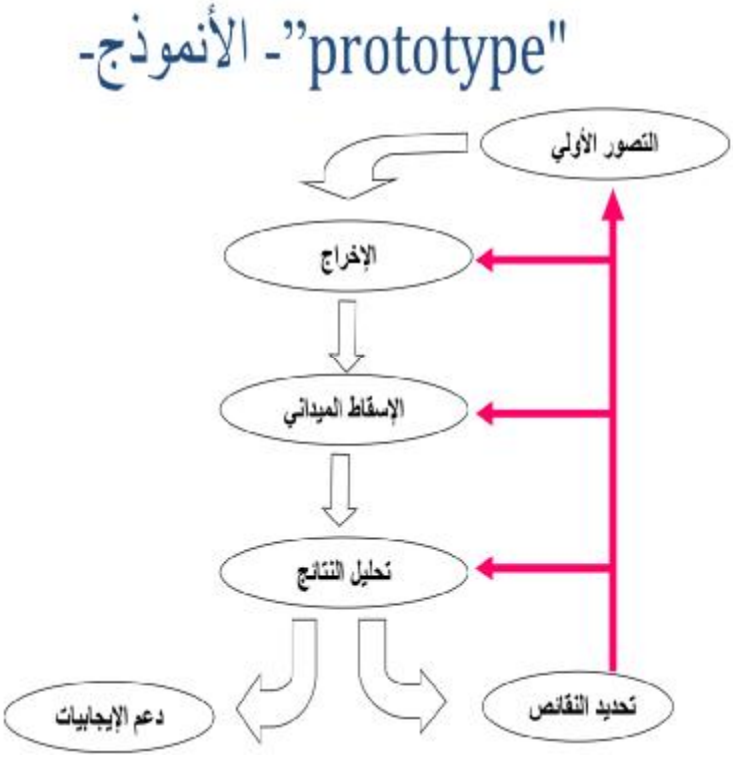
لما تبقى من عمر هذه الاستراتيجية، وسنتناول هذا العنصر وفق المراحل الكبرى في هذه الاستراتيجية والمتمثلة في: العينة المخبرية (النموذج)، ثم المحلية والوطنية، ثم الانطلاق نحو العالمية.

1- العينة المخبرية "الأنموذج" Prototype: 2003 – 2006

إن المقصود بمرحلة العينة المخبرية هو تركيز الجهد على العمل الداخلي "80 % "، وتطوير آليات العمل ومناهجه وتنظيمها، وتثمين الإيجابيات ومعالجة السلبيات، إضافة إلى تكوين فريق عمل مؤهل، مستعد لتحمل مسؤوليات المراحل القادمة قادر على قيادتها، مع الإشارة إلى أنه لا يتمّ فتح أي فرع للمدرسة خلالها.

والهدف من هذه المرحلة هو التأكد من سلامة المشروع وتقييم مدى نجاحه وملاءمته لمعالجة الإشكاليات التي رصد المشروع لحلها، وعلى ضوء هذا التقييم يتمّ اتخاذ قرار تعميمه ونشره من عدمه، وهذا على غرار ما هو معمول به في المجال الطبي، إذ لا يتم تصدير دواء أو إنتاجه بكميات إلا عقب التأكد مخبريا من صلاحيته وفعاليته في علاج الداء المشخص. ويتألف الأنموذج من مراحل يوضحها الشكل33.

شكل رقم 33: خطوات مرحلة الأنموذج " prototype " (1)



(1) المصدر: مكتب الدراسات العلمية للتربية والتعليم، الهيئة المشرفة على المدرسة العلمية الجديدة

وأهم ما تم تحقيقه في هذه المرحلة نوجزه في النقاط التالية:

- ضبط مقررات المواد الإضافية الخاصة بالمدرسة، مثل: الإعلام الآلي، الإنجليزية، الالتزام، الشاطر الصغير، الإبداع.
- تكوين الطاقم التربوي المؤمن برسالة المدرسة وأهدافها وتمتين روابطه وتأهيله لتحمل المسؤولية.
- استحداث آليات جديدة في مختلف المجالات: التوظيف، التمويل، إدارة الأزمات وحل النزاعات وغيرها من المجالات، انطلاقا من بعض الأزمات والإشكاليات والتجارب المؤسسة على منهج بحوث الفعل. (1)
- تقييم مختلف المفاهيم وتمحيصها انطلاقا من العمل بها ميدانيا.
- جمع رأسمال معرفي هام بسبب فسح المجال أمام الأساتذة والإدارة للمبادرة والإبداع والاجتهاد، وتشجيعهم على ذلك في إطار رسالة المدرسة وأهدافها.
- بناء ثقافة مؤسساتية راسخة في عدة جوانب منها: إدارة الأزمات والتعامل مع الإشكاليات، وكيفية الاستفادة من الأخطاء والاستثمار فيها من أجل استحداث آليات جديدة، لتفادي الوقوع في مثلها مستقبلا.
- كسب ثقة الأولياء وتفعيلهم لدعم المشروع وتحمل تبعاته، وهذا بعد أن لمسوا القيمة المضافة التي أحدثتها المدرسة في أبنائهم، انطلاقا من تركيز جهود الفريق التربوي على الداخل " 80 % "، مما جعل المؤسسة تحظى بنسبة عالية من الترحيب والدعم على مستوى البيئة الخارجية، سهل عليها الكثير من العناء والجهد في الانتقال إلى مرحلة المحلية والوطنية بناء على الصورة الإيجابية التي صنعتها في مرحلة الأنموذج طيلة ثلاث سنوات.(2)

---

(1) تم نشر الآليات والمناهج التي اعتمدتها المدرسة العلمية ومشاريع مكتب الدراسات أو أبدعتها في سلسلتيْ كتب "ما بأنفسهم" و"حتى يغيروا" وقد تضمنتا في مجموعهما لحدّ الآن أربع عشر كتابا هي من إصدار مكتب الدراسات ومعهد المناهج .

(2) كلفتُ بمهمة تأسيس فرع للمدرسة في قصر تاونزة ببني يزقن بولاية غرداية في صائفة عام 2007 فسجلت قرابة 150 طلب تسجيل في غضون أسبوعين من بدء عملية التسجيل، كما تحمل مجموع الأولياء نفقات تجهيز المدرسة وتأثيثها، بالرغم من أن بناية المدرسة لم تنشأ بعد، إضافة إلى تحديات كبيرة كانت تنتظر المشروع من أهمها بعد المسافة وإشكالية الاعتماد وتأخر أشغال البناء، ويعزى هذا الإقبال الكبير على المدرسة بعد توفيق الله تعالى إلى الصورة الإيجابية للمدرسة والسمعة الطيبة التي تم بناؤها في الفترة السابقة.

2- مرحلة المحلية والوطنية 2006-2009:

وهي المرحلة التي تمر بها المدرسة العلمية حاليا، والمقصود بها تعميم المشروع وإنشاء فروع للمدرسة في مختلف ربوع الوطن بناء على تقييم مرحلة العينة المخبرية، مع تحديد: طرق التعميم، بيئته، جهازه، وسائله، مسؤوليته،[1] ولقد حدد مكتب الدراسات طريقتين لتوسعة المشروع، هما التوسعة الذكية، والتوسعة بالمشاريع.

1- **التوسعة الذكية:** والمقصود بها نشر مفاهيم المدرسة العلمية ومناهج عملها دون استنزاف الطاقات الداخلية، وهذا بوضع كل ما يتوصل إليه مكتب الدراسات وما يُعمل به في المدرسة العلمية بين يدي كل من يريد الاستفادة منها، لكن دون أية مسؤولية ولا تبعات على مكتب الدراسات، وهو تعهد أخذه مكتب الدراسات على نفسه من أول يوم، ذلك أنه مؤسسة غير ربحية ورسالته تغييرية، ولقد استفادت العديد من المدارس من تجربة المدرسة العلمية من بينها: مدرسة الحق بالبليدة، ومدرسة الريادة ومركز التطوير العلمي بغرداية، وغيرها.

2- **التوسعة بالمشاريع:** وهي أن يتولى مكتب الدراسات تأسيس فرع للمدرسة بنفسه، بأن يوكل ذلك إلى أحد الأفراد المكونين والمؤهلين لتولي تلك المهمة، ويختارون في الغالب من داخل المدرسة أو من إحدى المشاريع التابعة لمكتب الدراسات تبعا لمسار يسلكه أي موظف يلتحق بالمدرسة العلمية، يبتدئ من كونه موظفا، فقابلا للشراكة ثم شريكا في المشروع، وتتجسد شراكته عقب إمضائه لعقد مع المدرسة لمدة عقد كامل من الزمن يتعهد فيه أن لا يحيد عن رسالة المشروع وأن لا يتخلى عنه إلا لظروف خارجة عن النطاق وهذا مقابل تحمله لكامل تبعات المشروع واستفادته من امتيازاته، وهؤلاء الشركاء هم الذين يعوّل عليهم في تأسيس المشاريع وإدارتها ضمانا لاستقراره، وهذه المشاريع والمدارس التي ينشئها مكتب الدراسات بهذه الطريقة يتحمل كامل تبعاتها وكافة مسؤولياتها سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

والمدارس التي تأسست على هذا النحو من التوسعة خمس مدارس هي:

- المدرسة العلمية بالخروب، بقسنطينة، تأسست في سنة 2006.
- مدرستا تاونزة العلمية، ببني يزقن بغرداية، والمدرسة العلمية بوهران تأسستا في سنة 2007
- مدرستا "جيل التمكين" بالجزائر، و"الرائد" بحاسي مسعود وقد تأسستا في سنة 2008

ويمكن أن نوجز أهمّ ما تم تحقيقه في خلال هذه المرحلة داخليا وخارجيا فيما يلي:

---

(1) تقرير ورشة الاستراتيجية المستقبلية، مكتب الدراسات العلمية، 05 جويلية 2003

- تمحيص آليات إعداد القادة الشباب من الداخل بعد أن تحملوا مسؤوليات تأسيس مشاريع وإدارتها، وفق نظام للتدرج في التأهيل وتحمل المسؤولية.

- تنوع التجارب وتعدد الآليات تبعا لاختلاف بيئات المشاريع، بسب لا مركزية التسيير لكن ضمن مفاهيم المدرسة العلمية ومبادئها، مما منح المدرسة ثراء في رأسمالها الفكري يؤهلها للتكيف مع مختلف الظروف والتحديات التي قد تواجهها.

- تطوير آليات التوظيف بتراكم التجارب وتقييمها، تبعا لما يسفر عنه نظام التوظيف لسنة بعد أخرى، وذلك بقياس حجم الهوة بين ما يتوقع من المترشح عند اختباره للتوظيف، وبين ما يتجسّد في أرض الواقع عمليا خلال السنة الدراسية عقب قبوله.

- تعميم المدرسة لتشمل رسالتها التغييرية ومناهجها ومفاهيمها دائرة أوسع من التلاميذ وأوليائهم وفي مناطق مختلفة.

3- بوادر مرحلة العالمية وإرهاصاتها (2010-2013)

إن آخر مرحلة في وثيقة الاستراتيجية المستقبلية للمدرسة العلمية هي خروجها نحو العالمية، من خلال ثلاث آليات تتمثل في الآتي:

- **التأثير:** تصدير مفاهيم المدرسة العلمية ومناهجها نحو مؤسسات وهيئات أجنبية.
- **التأثر:** من خلال شراكات ومبادلات، والاستفادة من خبرات وتجارب مؤسسات وهيئات أجنبية.
- **التكتل:** مع مؤسسات أو هيئات أجنبية تجمعها مع المدرسة عوامل مشتركة.

وإن كان تاريخ هذه المرحلة لم يحن بعد، إلا أن المدرسة العلمية عن طريق مكتب الدراسات ومعهد المناهج والمشرف العام عليهما قد قامت ببعض الخطوات الهامة تمهيدا لهذه المرحلة، ومن ذلك ما يلي:

- زيارة المشرف العام ومدير مكتب الدراسات العلمية إل دولة ماليزيا مرفقين بأحسن تلميذ في المدرسة العلمية.
- زيارة المشرف العام ومدير مكتب الدراسات إلى تركيا، وربط اتفاقيات شراكة مع عدة مؤسسات وهيئات من بينها مؤسسة هارون يحيى.
- زيارة المشرف العام إلى إيران.
- زيارة المشرف العام إلى مصر والسودان.

- زيارة فريق من معهد المناهج إلى المغرب والاطلاع على مراكزها الثقافية والتربوية.
- استقبال معهد المناهج للعديد من الوفود والشخصيات من مختلف بقاع العالم: ماليزيا، إيران، لبنان، تركيا، أمريكا وغيرها، إضافة إلى عقده لاتفاقيات شراكة مع جامعات أجنبية.
- زيارة مسؤول اللغات الأجنبية بمكتب الدراسات إلى دولة تركيا والمشاركة بمحاضرة بجامعة الفاتح.

إنه وبالرغم من المكاسب النسبية التي حققتها المدرسة العلمية وحجم التزامها بإستراتيجيتها لحدّ الآن، إلا أنه لا بد من الإشارة إلى بعض الفجوات المسجلة عند تجسيد الاستراتيجية على أرض الواقع وفي تطويرها ومراجعتها، وهو ما كان محور إحدى الورشات التي كانت ضمن أيام تقييمية عقدها مكتب الدراسات العلمية في عنابة من 01 إلى 06 جويلية 2007، ومن بين ما تمخضت عنه الوشة من نقائص وإشكاليات نذكر ما يلي: (1)

- لم يكن هنالك مخطط واضح للتوسعة (أي الانتقال من مرحلة العينة المخبرية إلى المحلية والوطنية)، كما أنه لم يتم وفق ما خطط له تنفيذيا من حيث وضع خطة التعميم، وضبط طرقها وبيآتها وجهاز متابعتها، حيث إنها لم تكن عملية موجهة من مكتب الدراسات باستهداف بيئات معينة وفق رسالته التغييرية، بقدر ما كانت استجابة للطلب الخارجي المستعد لاحتضان المدرسة وتحمل تبعاته.
- وجود فراغات في مكتب الدراسات وعلاقته بالمشاريع تنفيذا ومتابعة، وفي الاستراتيجية بين التنظير والتطبيق تقييما وتطويرا، مما يستلزم دراسة جدية، للخروج من الغموض إلى الوضوح.
- غياب تخطيط دقيق للطاقة البشرية داخل الاستراتيجية فيما يتعلّق بالتكوين والتأهيل وإعداد الخلائف، مما شكل في بعض الأحيان تهديدا لاستقرار المدرسة العلمية، ذلك أن الخيار الذي أخذ به مكتب الدراسات بناء على تجاربه السابقة في تأسيس المشاريع، من تحميل للمسؤولية وإسناد للمهام كأولوية لأفراد من داخل المشروع وليس من خارجه ولّد نزيفا داخليا للطاقات مردّه أن إستراتيجية التوسع لم تعنى بالدراسة كما ينبغي من حيث القدرة على الموازنة بين طلبات البيئة الخارجية ومستلزمات التوسعة، وبين الطاقات المتوفرة في المدرسة العلمية.
- الاستراتيجية المستقبلية غير واضحة لدى أذهان الشركاء في المدرسة مما يستدعي ضرورة وضعهم على الصورة من خلال توضيحها لهم لتيسير بلوغ الأهداف وإشراكهم في تحقيقها.
- توسعة المدرسة كانت أفقية و لم يصاحبها توسع عمودي من حبث تطعيم مكتب الدراسات (كهيئة مشرفة على المدرسة العلمية) بطاقات جديدة متخصصة، مما جعل المدرسة العلمية في ظل توسعاتها

(1) يوسف الزغبة، تقرير ورشة عرض ومناقشة المخطط الاستراتيجي لمكتب الدراسات، (غير منشور، مكتب الدراسات العلمية، 2007).

تعيش ضعفا في الدراسة العلمية لإشكالياتها.

- عدم إخضاء الاستراتيجية المصاغة عند انطلاقة المشروع لمراجعة دورية سواء من طرف إدارة المدرسة أو من طرف مكتب الدراسات، كما لم يتم أيضا عرضها على خبراء ومتخصصين لمعرفة مدى ملاءمتها للظروف والمعطيات المتجددة.

هذا مع الإشارة إلى أن كل الفروع التي أنشأتها المدرسة العلمية في مرحلة المحلية والوطنية (2006-2009) لم تخرج عن نطاق أماكن تواجد أفراد المجتمع المزابي، مع أن كل هذه الفروع مفتوحة للجميع من مزابيين وغيرهم، إلا أن اقتصارها على هذه المناطق وعدم خوضها غمار مناطق أخرى بعيدا عن مناطق تواجد الميزابيين، يجعل تجربة المدرسة العلمية في مجال التغيير وقدرتها على إثبات فاعلية مناهجها ومفاهيمها محدودة وغير تامة، بسبب خصوصيات المجتمع المزابي، وعلى ضوء هذا يمكننا القول إن المدرسة العلمية لم تتمكن بعد من تجسيد كامل إستراتيجيتها كونها لم تخرج بعد من المحلية إلى الوطنية كما تنص على ذلك وثيقة الاستراتيجية المستقبلية للمدرسة.

المطلب الثاني: أنواع الزيارات التفتيشية ومحتواها [1]

إنّ من مهام المصالح التي تتضمنها اللجنة التابعة لمديرية التربية أو الوزارة الوصية، والتي من صلاحياتها منح رخص الإنشاء أو الفتح، أن تقوم بزيارات تفتيشية في المجالات التي حددتها المادة 13 من المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 08 نوفمبر 2005، والمتعلق بشروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، وفتحها ومراقبتها، إلا أن واقع الأمر هو أن المدرسة العلمية لا تستقبل سوى زيارتين تفتيشيتين سنويا، إحداهما تابعة لمديرية التربية والأخرى تابعة بصفة مباشرة لوزارة التربية الوطنية.

أولا: مفتشية مديرية التربية الوطنية

تتولى هذه اللجنة التدقيق في كل ما يتعلق بالجانب البيداغوجي داخل المدرسة، بدءا من المناهج والمقررات المعتمدة وانتهاء بمختلف تفاصيل العمل البيداغوجي داخل الأقسام، إذ تقوم هذه المفتشية بداية بتدقيق المخططات الشهرية والسنوية مع الإدارة، كما تطلع أيضا على جدول الخدمات الأسبوعي للأقسام للتأكد من مدى مطابقة الحجم الساعي المعمول به مع ما هو مقرر من وزارة التربية الوطنية، إضافة إلى التأكد من عدم وجود أنشطة أو مواد إضافية غيرمرخص للمدرسة القيام بها.

ثم تقوم اللجنة بعدها بمعاينة العمل البيداغوجي داخل الأقسام، وتطلع على مختلف الوثائق

(1) مقابلة مع السيد: حجاج يونس، مديرالمدرسة العلمية الجديدة الخاصة، يوم 20 ماي 2009.

البيداغوجية التي ينبغي أن يتقيد بها الأستاذ، والمتمثلة أساسا في مذكرات تحضير الدروس والدفتر اليومي، والمخطط السنوي والشهري، كما يقوم المفتش أيضا بمعاينة كراريس التلاميذ للتأكد من مطابقة العمل الميداني لما تم توصيفه على مستوى الإدارة، وفي ختام الزيارة التفتيشية يقدم المفتش ملاحظاته للمدير، ويرفع تقريره في شكل استمارة يملأها غلى مدير التربية الوطنية.

ثانيا: مفتشية وزارة التربية الوطنية

تقوم هذه المفتشية بتدقيق شامل في كل جوانب المدرسة، الإدارية منها والبيداغوجية والشكلية، حيث تتأكد من حيازة الإدارة لكامل السجلات، والمتمثلة في الآتي: (1)

- سجل دخول وخروج التلاميذ وسجل القيد بالنسبة للطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي
- سجل مجالس الأقسام.
- سجل نتائج التلاميذ المدرسية.
- سجل محاضر تنصيب المدرسين، والملف الإداري لكلّ مدرّس.

إضافة إلى الاطلاع على ملفات التلاميذ التي ينبغي أن تتضمن ما يلي: (2)

- الحالة المدنية
- الغيابات والتأخرات
- النتائج المدرسية
- الدفتر الصحي المدرسي

وتقوم أيضا بالتدقيق في حيثيات العمل البيداغوجي، من مناهج ومقررات وأنشطة إضافية، حيث تصطحب هذه المفتشية معها مشرفا تربويا ليتولى التدقيق في هذا الجانب مع الإدارة والأساتذة داخل الأقسام، أو أنها تقوم باستنساخ مختلف الوثائق المعتمدة من مخططات وجداول خدمات، ونماذج مذكرات تحضير الدروس وغيرها، لتسلمها إلى مختص في هذا المجال ليقدم ملاحظاته حولها.

وتقوم هذه اللجنة أيضا بمعاينة مختلف مرافق المؤسسة للتأكد من مدى سلامتها وملاءمتها للعمل البيداغوجي، هذا إضافة إلى الجوانب الشكلية الأخرى من رفع للعلم الوطني في الواجهة، وتعليق للافتات

---

(1) أنظر: الفقرة د من المادة 2 من دفتر الشروط المتعلق بإنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، المؤرخ في 2004/10/23

(2) الفقرة والمادة نفسها.

المناسبة واحترام شروط النظافة والأمن وغيرها من الجوانب الشكلية الأخرى التي ينص عليها دفتر الشروط. أي أن عمل هذه اللجنة شامل لمختلف جوانب المؤسسة، حيث تقوم هذه اللجنة أيضا بتقديم ملاحظاتها لمدير مدرسة وترفع تقريرها إلى وزارة التربية الوطنية.

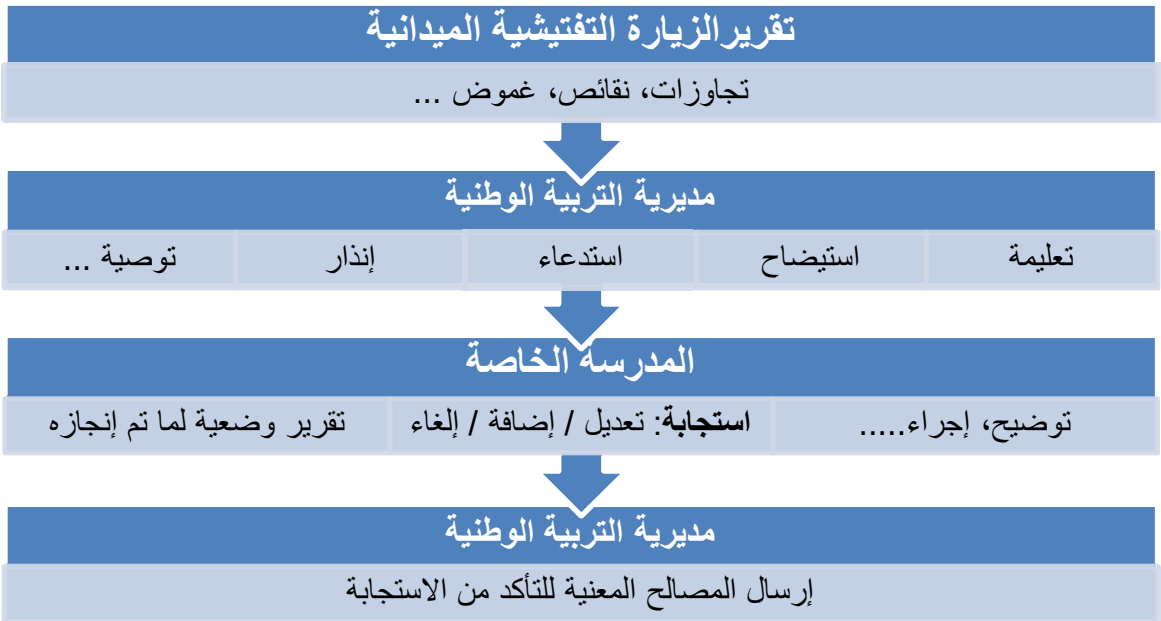
وما عدا هذين النوعين من الزيارات التفتيشية، فإن المدرسة العلمية لم تستقبل ولا زيارة خارجهما من المصالح الأخرى، كمفتشية الضرائب أو العمل وغيرهما.

المطلب الثالث: فعالية الزيارات التفتيشية

إن الهدف من الزيارات التفتيشية هو الكشف عن التجاوزات التي يمكن أن تحصل داخل المدارس الخاصة، وفي حال تسجيل، فإن الهيئات المخولة رسميا لاتخاذ الإجراءات بناء على تقرير المفتشية لا تقوم باستصدار عقوبات بشكل مباشر، وإنما تمنح المدرسة الخاصة فرصة لتدارك الخلل المسجل تبعا للمراحل الموضحة في الشكل 36 .

أما إن كانت المفتشية تابعة لوزارة التربية الوطنية فإن التقرير الميداني للمفتشية لا يذهب مباشرة إلى مديرية التربية بل يسلم إلى وزارة التربية الوطنية أولا، والتي بدورها تطلب من مديرية التربية الوطنية أن تتخذ الإجراء المناسب تبعا لبقية المراحل الموضحة في الشكل 34.

شكل رقم 34: سيرورة الإجراءات في حال تسجيل تجاوزات على مستوى المدرسة الخاصة (1)



إن هذه الزيارات التفتيشية لها أثر جد محدود على عمل المدارس الخاصة وما تعتمده من مقررات

(1) المصدر: إدارة المدرسة العلمية الجديدة.

وأنشطة، وهذا بالنظر إلى الطابع الشكلي لهذه الزيارات، إذ بإمكان المدارس الخاصة التحايل معها أو تمويهها إذا كانت على دراية تامة ودقيقة بما تشترطه الوزارة وما يركز عليه المفتش مع الاستعانة بأخصائيين في المجال، كما هو الحال في العديد من المدارس الخاصة،، حيث إن لبعض منها ازدواجية في البرامج والمقررات وبالتالي في الوثائق المستعملة أيضا، حيث إن لها برنامجا رسميا مصرحا به لدى وزارة التربية الوطنية تظهره وتعمل به عند الزيارات التفتيشية، وبرنامج آخر غير رسمي تعتمده في سائر الأوقات، خاصة في الفترات المسائية التي نادرا ما يكون التفتيش فيها أن لم يكن منعدما، مع الإشارة إلى أنه في بعض الأحيان يكون المفتش أداة مساعدة للمدارس الخاصة في إيجاد بعض المخارج خاصة بالنسبة للمواد أو الأنشطة غير المرخص بها، كأن يقترح على المدير إدراجها ضمن هذه المادة أو تلك تبعا لطبيعتها. مما يعني أن هذه الهيئات التفتيشية لا تشكل في الوقت الراهن -بطرقها التي تستعملها، ونمطية عملها وحجمها وآلياتها- أي تهديد على نشاط المدارس الخاصة، وبالتالي فإنها ليست عائقا أمام تحقيق أهدافها الاستراتيجية مهما كانت طبيعتها، ولو تناقضت تماما مع ما ينص عليه دفتر الشروط، أما إن توافقت الأهداف الاستراتيجية للمدرسة مع ما يشترطه المشرع و لم تتناقض معها فمن باب أولى أن لا تجد أية صعوبة في تجسيدها.

خلاصة واستنتاجات

تأسست المدرسة العلمية الجديدة كمؤسسة تربوية خاصة غير ربحية، ووضعت لها خطة إستراتيجية اعتمدت على مبدأ التشاركية في صياغتها، فاستطاعت أن تحقق من خلالها العديد من المكاسب في طريق رسالتها التغييرية، ضمن بيئة تربوية تعاني من إشكاليات عويصة، ويمكن أن نوجز أهم ما توصلنا إليه نتائج انطلاقا من دراستنا التحليلية لمختلف جوانب التخطيط الاستراتيجي في المدرسة العلمية في النقاط التالية:

- من أهم عناصر قوة الخطة الاستراتيجية في المدرسة العلمية البعد الروحي والإيماني فيها، والذي يعتبر الموجه الأساسي لأي نشاط داخلها والمحرك له، ويتجلى في الغاية: وهي رضوان الله تعالى، والرسالة البعيدة عن المكاسب الذاتية الضيقة، والمتمثلة في: التغيير في المنهج من منطلق قرآني، والهدف العام للمدرسة: والمتمثل في إعداد تلميذ مؤمن فعال في محيطه يعيش عصره، وهذا البعد الإيماني الروحي، يعتبر مصدر إلهام متجدد لا ينضب، كون هذه العناصر -التي يتجلى فيها هذا البعد الإيماني- عناصر يمكن الإحساس ببلوغ جزء منها، انطلاقا من بعض مؤشراتها، لكن لا يمكن الجزم أبدا بتمام تحقيقها، مما جعل الفريق في عمل دؤوب مستمرّ، في جو من التعاون والتضحية والبذل، من أجل الإسهام في تغيير ما بالأمة ابتغاء رضوان الله تعالى، والذي هو محور رسالة المدرسة.
- إن الركيزة الأساسية للخطة الاستراتيجية للمدرسة هي المفاهيم والمناهج التي تعمل بها، والتي تعتبر الدليل والمرجع في كل خطوات التجسيد الميداني لها.
- مبدأ "النواة" و"الإلكترون" الذي تعمل به المدرسة كان له دور هام في إنجاح عملية التوسعة وضمان استقرار المشاريع، والذي يتجسد في مجلس الشركاء، ومجلس الصحبة.
- مبدأ " القمة في التخصص"، ونظام المعلومات منحا البنية التنظيمية للمدرسة العلمية مرونة كبيرة جعلتها قادرة على امتصاص هزات البيئة وتقلباتها، بسبب الاعتمادية الضئيلة بين عناصرها، واستقلاليتها النسبية عن بعضها البعض، إضافة إلى مواكبتها لمختلف متغيرات بيئتها الداخلية والخارجية، مما مكنها من معالجة العديد من الإشكاليات، وتطوير العديد من الجوانب والآليات
- للمدرسة العلمية الجديدة توجه إستراتيجي، لم يرق بعد إلى التخطيط الاستراتيجي الدقيق، ذلك أنها تعمل ضمن محاور ثابتة، ومعالم مستقبلية واضحة، انطلاقا من جملة من المفاهيم والمناهج المحددة، إلا أنها تفتقر إلى التخطيط الدقيق لمختلف مراحلها، والذي تجلى في الانتقال من مرحلة

لأخرى، إضافة إلى نقص في ضبط الأهداف المرحلية ومؤشرات قياسها في المشاريع التحتية.

- مكونات البنية التنظيمية للمدرسة العلمية الجديدة ونظم عملها ومفاهيمها ومناهجها أهلتها لتحقيق الكثير من المكاسب في الجانبين الوظيفي والاستراتيجي، إلا أن من نقاط ضعف المدرسة في عملية التخطيط الاستراتيجي وجود ثغرات في جانب صياغتها، كغياب الرؤية المستقبلية، وعدم وجود رسالة خاصة بعلاقة المدرسة مع تلاميذها، هذا إضافة إلى غموض بعض جوانبها لدى العاملين بالمدرسة، مع عدم وجود محطات تقييمية دورية للخطة الاستراتيجية لدراسة ما تحقق منها، والتحضير لما تبقى، أو لتعديل بعض جوانبها استفادة من بعض الفرص أو تفاديا لبعض المخاطر، إلى غير ذلك من النقائص التي تناولناها بالتفصيل في خاتمة المبحث الأول من هذا الفصل. فتطوير هذه الجوانب في التخطيط الاستراتيجي للمدرسة من شأنه أن يزيد من انتاجيتها ويضاعف مكاسبها.

- تعتبر البيئة التربوية الجزائرية بواقعها الحالي وعاء مناسبا لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمدارس الخاصة أيا كان نوعها، خاصة في ظل تأزّم الوضع التربوي في المؤسسات العمومية، وتطلع المواطنين إلى بدائل جادة لإنقاذ أبنائهم، وبالمقابل ضعف الهيئات الرقابية الرسمية في أنظمتها وآلياتها وتشريعاتها، إضافة إلى تفشي الأمراض الإدارية التي تمكن المدارس الخاصة من إيجاد حلول لإشكالياتها في علاقتها مع الهيئات الرسمية مهما كانت درجة صعوبتها وتعقيدها، كل هذه الظروف تمنح المدارس الخاصة حظوظا واسعة في تجسيد خططها الاستراتيجية.

خـاتمـة

تناولت في هذا البحث عملية التخطيط الاستراتيجي في الميدان التربوي في أدنى مستوياته، أي على المستوى المدرسي، وهذا من أجل الكشف عن مدى إمكانية العمل وفق خطة إستراتيجية في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة عقب الإصلاحات التي خضع لها قطاع التربية والتعليم منذ عام 2003 في الجزائر، وقد افترضنا بداية أن التخطيط الاستراتيجي تقنية مرنة، ويمكن تطبيقها في الميدان التربوي مهما كانت طبيعة البيئة المحيطة بالمدرسة، وأن المدارس الخاصة لا يمكنها أن تضع خطة إستراتيجيّة شاملة وتلتزم بكلّ أهدافها الاستراتيجية، خاصة ما تعارض منها مع دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وفتحها، وهذا بسبب وجود نظام رقابي على هذه المدارس يحول دون إمكانية الخروج عن ضوابط دفتر الشروط، كما افترضنا أيضا أن البيئة التربوية الجزائرية تمتاز بنسبة عالية من عدم الاستقرار سواء في أنظمتها الإدارية أو في تشريعاتها القانونية، مما يجعل إمكانية الالتزام بالخطط الاستراتيجية على مستوى المدارس الخاصة أمرا في غاية الصعوبة والتعقيد، إن لم يكن مستحيلا، في ظل التقلبات التي تعرفها المنظومة التربوية الجزائرية، إلا أنه وبالمقابل فقد افترضنا أن في قانون المدارس الخاصة ودفتر الشروط العديد من الثغرات التي تتيح لهذه المدارس امكانية استغلالها في تنفيذ خططها الاستراتيجية، ويفتح لها المجال واسعا للعمل بحرية على المدى الاستراتيجي، وهذا مهما كانت طبيعة أهدافها، مما قد يؤثر إيجابا أو سلبا على تنشئة التلاميذ وبناء هويتهم الوطنية وانتمائهم الحضاري.

وحتى أثبت صحة هذه الافراضات من عدمها فقد استعرضت بداية مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي وأهميته، وظروف نشأته وتطوره، والتي تتشابه فيها لحد كبير مع المرحلة التي تعيشها البيئة التربوية الجزائرية حاليا، فلقد كانت بداية التخطيط الاستراتيجي في المجال العسكري، ثم انتقل بالتدريج إلى المجالات المدنية الأخرى، ويعتبر ميدان إدارة الأعمال من أهمّ القطاعات التي تبلورت فيها اتجاهات التخطيط الاستراتيجي وآلياته، وبسبب الميزة الاستراتيجية للفعل التربوي والتعليمي؛ فقد استثمر هذه الأداة لزيادة الكفاءة وتيسير سبل التحصيل المدرسي والتربوي من خلال أدوات التحليل الاستراتيجي والتوجيه المستقبلي، بما يمكّن المدرسة من بلوغ أهدافها التعليمية والتربوية بكفاءة عالية، ووفق أنجع الطرق وأكثرها فاعلية، وهذا بعد دخول المؤسسات التعليمية غمار المنافسة بسبب الخصخصة واقتصاد السوق، مما جعلها تستثمر العديد من الآليات المعتمدة في قطاع إدارة الأعمال بما في ذلك التخطيط الاستراتيجي، وقد كان هذا في بداية التسعينيات من القرن الماضي بإنجلترا، وبما أن النظام التربوي في الجزائر قد فتح المجال لاستثمار الخواص فبإمكان المدارس الخاصة أن تستثمر آليات التخطيط الاستراتيجي من أجل رفع مستوى أدائها وكفاءتها، خاصة في ظل معطيات البيئة التربوية الجزائرية وما يميز النظام

السياسي والإداري في الجزائر.

فالتخطيط الاستراتيجي المدرسي ليس أداة لحل كل الإشكاليات الإدارية كما أنه لا يلغي الوظائف الإدارية المعروفة من تخطيط ومتابعة وتقييم للأداء وغيرها، ولكنه يمدها بالبعد الزمني المستقبلي البعيد المدى من أجل توجيه الجهود والاستغلال الأمثل للطاقات مع استثمار نقاط قوة المدرسة وتدارك مواطن ضعفها، والاستفادة من مختلف الفرص الموجودة في البيئة المحيطة بها، ويمكن أن نجمل الخطوات الأساسية للتخطيط الاستراتيجي المدرسي في الآتي:

أولا - التحليل الاستراتيجي: ويهدف إلى المعرفة الدقيقة بواقع المدرسة وبيئتها الخاصة والعامة من خلال تقنيات التحليل الاستراتيجي التي من أهمها تقنيتا SWOT وBCG، حيث يركز تحليل البيئة الخارجية للمدرسة على التعرف على مختلف فرصها وتحدياتها من أجل الاستعداد لمواجهتها أو التكيف معها، وهذا بمختلف مجالاتها: السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، بينما يرتكز التحليل الداخلي في الأساس على ما يلي:

أ- **طبيعة البنية التنظيمية:** إذ ينبغي أن يتمتع التنظيم المدرسي بقدر عال من المرونة والحرية حتى يتمكن من التكيف مع الطوارئ والمستجدات بفاعلية دون أن يفقد تماسكه أو ينحرف عن مساره الاستراتيجي، وهذا كشرط أساس للالتزام بالخطة الاستراتيجية، إذ ينبغي أن تكون البنية التنظيمية كما يراها بير دالان "Per Dalin " أشبه بالخيمة، وذات طبيعة شبكية وليس هرمية، وذات توجيه داخلي مستقل وليس خارجي تابع، كما ينبغي أن تتميز بأقل نسبة ممكنة من الاعتمادية بين عناصرها، وهو ما يسميه كل من "شونا" و"كاثلين" بوضعية حافة الفوضى وهي التي تكون وسطا بين حالة التماسك الشديد "البيروقراطية" واللاتماسك "الفوضى"، فإستراتيجية حافة الفوضى تجعل من المدرسة مؤسسة إبداعية مرنة سريعة التكيف والتأقلم مع المستجدات، وسهلة التغير في حالة الأزمات، وتمتاز المدرسة العلمية الجديدة بالعديد من هذه الصفات الإيجابية في بنيتها التنظيمية انطلاقا من تحليلي لبعض المفاهيم التي تعمل بها، وتعاملها مع بعض الأزمات التي مرت بها.

ب- **نظام المعلومات:** لهذا العنصر دور جوهري في إنجاح عملية التخطيط الاستراتيجي، حيث ينبغي أن يتميز نظام المعلومات بسرعة السيولة والفاعلية سواء في الحصول على المعلومات من مختلف مستويات التنظيم، ومن البيئات الخارجية بأنواعها، وكذا في معالجتها واتخاذ قرارات مناسبة في آنها، حيث ينبغي أن يكون معدل سرعة الحصول على المعلومة ومعالجتها واتخاذ قرار بشأنها أسرع من معدل سرعة التغير في البيئة مصدر المعلومة ضمانا

لفعالية القرار وملاءمته لما اتُّخذ من أجله، ويمتاز نظام المعلومات في المدرسة العلمية بقدر عال من النجاعة انطلاقا من جملة من الآليات التي يعتمدها، كنظام " STOP CARD" ولقاءات سيولة المعلومة الأسبوعية على مستوى الإدارة العامة، واللقاءات الأسبوعية للإدارة مع الطاقم التربوي للمدرسة، إضافة إلى المنتدى التربوي في موقعها الإلكتروني، كل هذه الآليات وغيرها جعلت نظام المعلومات في المدرسة العلمية ذا كفاءة عالية مكنته من اتخاذ العديد من القرارات حالت دون تفاقم الإشكاليات أو حدوث انحرافات أو انزلاقات.

ثانيا- صياغة الاستراتيجية: والتي تنبني على مبدأ التشاركية، والعمل الجماعي في مختلف خطواتها، والركيزة الأساسية في صياغة الاستراتيجية هي ضبط العناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية والمتمثلة في: القيم والمفاهيم والمبادئ، ثم ضبط رسالة المدرسة ورؤيتها الاستراتيجية، وعلى ضوء ذلك تحدد الأهداف الاستراتيجية، وعملية تحديد هذه العناصر تتم بصفة تفاعلية وليست تراتبية نظرا للترابط الوثيق بينها، كما تصاغ الاستراتيجية وفق إحدى المداخل التي تم تفصيلها أو بالمزاوجة بينها حسب خصوصية المؤسسة التعليمية، ومن بين هذه المداخل: مدخل تحليل النظم، ومدخل الكفاءات والمعايير ومدخل العميل، وقد تطرقت إلى كل منها بالتفصيل، وما توصلت إليه من خلال دراسة حالة المدرسة العلمية الجديدة أن عملية صياغة إستراتيجيتها لم تكتمل بعد، حيث إن نشاطها يرتكز على مقومات رئيسة وواضحة تتمثل في كل من الغاية والرسالة والهدف الاستراتيجي العام، إضافة إلى جملة من المفاهيم والقيم المحددة، إلا أنها تفتقر إلى رؤية واضحة وأهداف تفصيلية محددة بفترات زمنية دقيقة بالنسبة لمشاريعها التحتية، إضافة إلى جوانب أخرى لم تكتمل بعد في خطتها جعلت استفادتها من مكاسب التخطيط الاستراتيجي ومزاياه غير تامة، وهذا ما جعلني أستنتج أن للمدرسة العلمية حاليا توجه إستراتيجي لم يرق بعد إلى التخطيط الاستراتيجي الدقيق، كما خلصت أيضا إلى أن للمدرسة مزايا داخلية وفرصا خارجية تجعل أمر تحولها من الأول إلى الثاني أمرا ممكنا ويسيرا.

ثالثا- تقييم الاستراتيجية ومتابعة الأداء: تطرقت في هذه الدراسة إلى شقين من التقييم أحدهما يتعلق بالاستراتيجية نفسها ومدى تلاؤمها مع المتغيرات البيئية، بينما يتعلق الجزء الثاني بتقييم أداء العاملين، حيث إن هدف هذا الجزء الأخير هو الكشف عن الانحرافات أو الاختلالات والتباينات بين الأداء الفعلي وما ينبغي أن يكون، وبإسقاط هذه العملية على المدرسة العلمية، وجدت أن اهتمام المدرسة العلمية انصبّ على الجانب الثاني والمتعلق بالأداء الوظيفي للطاقم التربوي بينما لم يول الاهتمام اللازم بالجانب الأول المتعلق بتقييم الاستراتيجية نفسها، إذ لا توجد لقاءات دورية منتظمة خاصة بهذا الغرض خاصة بعد فترة الأنموذج، مما تسبب في انحراف الأداء عن بعض ما تحتويه الاستراتيجية، تجلى في

اقتصار التوسعة على المحلية دون الوطنية، وعدم التخطيط المحكم للانتقال من مرحلة لأخرى.

وبما أن دراستي هذه تتناول موضوع التخطيط الاستراتيجي المدرسي ضمن قانون المدارس الخاصة وخصوصيات البيئة التربوية الجزائرية، فقد قمت باستقراء مجمل التشريعات التربوية الصادرة بعد الاستقلال، وحاولت من خلالها أن أستخلص التوجهات الأساسية للمنظومة التربوية الجزائرية، ونسبة الثبات والتغير فيها، فوجدت أن كل الأمريات والقوانين الصادرة في هذه الفترة تركز على ثلاث مبادئ رئيسة تتمثل في: - ترسيخ المبادئ الإسلامية والوطنية.

- تعريب المناهج والمقررات وجزأرة التعليم.

- مجانية التعليم وديمقراطيته وإلزاميته.

كما استعرضت أيضا البعد الاستراتيجي في قانون المدارس الخاصة ودفتر الشروط معتمدا في ذلك على منهج تحليل مضمون المواد القانونية، كما توقفت أيضا عند مختلف المواد القانونية التي تستطيع الدولة من خلالها فرض رقابتها على أداء المدارس الخاصة، فاستنتجت قصور هذه التشريعات القانونية والأنظمة الرقابية عن الإحاطة بكل نشاط المدارس الخاصة والحيلولة دون حدوث تجاوزات خاصة في ظل غياب قنوات الاتصال المفتوحة بين الأطراف الفاعلة في الميدان التربوي (أساتذة، أولياء، تلاميذ) والهيئات التربوية الرسمية، وتفشي مختلف الأمراض الإدارية.

وفي الأخير تناولت دراسة حالة التخطيط الاستراتيجي في المدرسة العلمية الجديدة الخاصة، بمختلف مراحله، بدءا من عملية الصياغة وتحديد مختلف العناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية، ووقوفا عند ما يميز البنية التنظيمية للمدرسة العلمية بمختلف جوانبها، وانتهاء بتقييم مدى التزامها بخطتها الاستراتيجية، وحجم تأثير الهيئات الرسمية على هذه العملية، وكل هذا من أجل التوصل إلى استنتاج مدى إمكانية نجاح هذه الوسيلة – التخطيط الاستراتيجي- على مستوى المدارس الخاصة في ظل التشريعات القانونية المنظمة لها، والممارسات الميدانية لأنظمة الرقابة في البيئة التربوية الجزائرية، لأثبت صحة ما انطلقت منه من فرضيات أو أنفيها.

ويمكن أن أجمل ما توصلت إليه من نتائج في ختام هذا البحث في الآتي:

- يعتبر التخطيط الاستراتيجي أداة هامة في توجيه الجهود، والاستثمار الأمثل لطاقات المؤسسة، مع الاستفادة القصوى من الفرص التي توفرها البيئة الخارجية، وبالإمكان تطبيق آليات التخطيط الاستراتيجي وتقنياته في الميدان التربوي نظرا لطبيعته الاستراتيجية، والاستفادة منه في تنظيم عمل المدرسة، وتوجيه نشاطها على المدى الاستراتيجي، فالعملية التربوية في جوهرها فعل منظم

موجه وهادف، وليس عملا عشوائيا اعتباطيا.

- يمتاز التشريع المدرسي الجزائري بنسبة عالية من الثبات فيما يتعلق بمبادئه وتوجهاته الأساسية، فجلّ التغيرات الحاصلة في النظام التربوي الجزائري لم تمس مبادئ المنظومة التربوية الجزائرية وتوجهاتها، بل مست المناهج والآليات والوسائل، وهذا ما يمنح المدارس الخاصة حظوظا واسعة في تجسيد خططها، وتحقيق أهدافها الاستراتيجية، خاصة إذا كانت ضمن هذه المبادئ والتوجهات.
- التشريع القانوني والنظام التفتيشي والرقابي على نشاط المدارس الخاصة في الجزائر، فعاليته محدودة ميدانيا في الوقت الراهن، خاصة في ظل وجود بعض الثغرات القانونية، وتفشي الأمراض الإدارية، وهذا ما يعطي المدارس الخاصة فرصا هائلة لبلوغ أهدافها الاستراتيجية، ولو كانت خارج نطاق مبادئ المنظومة التربوية الجزائرية وتوجهاتها.
- إن هذا القصور في التشريع القانوني والنظام الرقابي، وعجزه عن ضبط النشاط الميداني للمدارس الخاصة ومراقبة ممارساتها الفعلية، يمكن أن يشكل تهديدا حقيقيا على تنشئة الأجيال القادمة من طرف بعض المدارس التي تعمل ضمن أهداف المنظومة التربوية ومبادئها ظاهريا، إلا أنها تعمل بالمقابل بأريحية تامة في تنشئة التلاميذ على ما تشاء من قيم وتوجهات إستراتيجية، من خلال ازدواجية برامجها، واعتمادها على مقررات أجنبية تحت غطاء تسميات للتمويه أمثال: أنشطة الدعم اللغوي أو ما شابهها، مما يستلزم ضرورة تطوير الأنظمة الرقابية وآلياتها، ليس في جانبها الشكلي فحسب، بل باستحداث آليات للاطلاع الفعلي على الممارسات الميدانية والأهداف غير المعلنة، وهذا من خلال فتح قنوات اتصال مباشرة مع رجال التربية ومع التلاميذ وأوليائهم، هذا إضافة إلى السعي من أجل معالجة الأمراض الإدارية المستفحلة كالرشوة والمحسوبية وغيرها، للحيلولة دون استغلالها في استعمار جديد، لا تظهر نتائجه الفعلية إلا بعد جيل أو حين، في تهديد مباشر لهوية المجتمع الجزائري.

وفي الأخير لا بد من القول إن تجربة المدارس الخاصة في الجزائر لاتزال في بداياتها، وهي بحاجة إلى المزيد من البحوث والتشريعات لضبط نشاطها، وتحفيزها من أجل المساهمة البناءة في إيجاد حلول علمية حقيقية للمشاكل التي تتخبط فيها المنظومة التربوية الجزائرية، وهذا بعيدا عن الترقيع والارتجال وفي منأى عن أي تسييس، كما أن موضوع التخطيط الاستراتيجي المدرسي لايزال حديث النشأة نسبيا، وفي الجزائر خصوصا، لذلك فهو بحاجة إلى دراسات أكثر عمقا وتخصصا، من أجل استحداث آليات أكثر دقة وضبطا وملاءمة لرفع التحديات التي تعيشها المنظومة التربوية، والمدارس الجزائرية. كما أن هذا

الموضوع وإن كنت قد تناولته تحديدا على مستوى المدارس الخاصة، إلا أن بالإمكان استثمار نتائجه على مستوى المدارس العمومية أيضا باعتبار أن الحالة التي تمت دراستها (المدرسة العلمية الجديدة الخاصة) مؤسسة غير ربحية، لكن مع الأخذ بعين الاعتبار حدود المسؤولية ومجال حرية التصرف في المدارس العمومية، التي إن أردنا تطويرها فعلينا إعطاءها المزيد من الحرية واللامركزية ضمن مواصفات محددة للمنهاج الوطني ومعايير الجودة، وخضوعها للمساءلة في هذين الجانبين، حتى ننهض بمستوى التربية والتعليم في بلادنا، ونفتح المجال لبروز تجارب وإنجازات ومبادرات أصيلة، لا أن نبقى دوما رهائن لما يتوصل إليه الغير، وسوقا إستهلاكية تكرّس التبعية الفكرية والهيمنة الثقافية التي هي أخطر أنواع الاستعمار.

الملاحق

ملحق رقم 01: الخريطة الوظيفية من مدخل الكفاءات والمعايير في مدارس جنوب إنجلترا

المصدر: جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، مرجع سابق، ص126-128.

ملحق رقم 02: المهام والكفاءات الإدارية والقيادية لمديري المدارس " HEADLAMP "[1]

1- المهام			
المهمة	الأسئلة	الإجـــابـــات	
		حاليا	في ضوء القريب المحتمل (5 سنوات)
1 - تحديد أهداف ومرامي المدرسة	ماهو الهدف العام للمدرسة؟ وماهي الأهداف الجزئية التي من خلالها نحقق الهدف العام؟		
2- تطوير السياسات الخاصة بكل جوانب المدرسة وتطبيقها ومراقبتها ومراجعتها. بما في ذلك المنهج والتقويم وتنظيم الأقسام وإدارتها، وأساليب التدريس ومساعدة التلاميذ	ما الإجراءات المتخذة من أجل: التطوير ومراقبة تطبيقه ومراجعته؟ وهذا فيما يتعلق بـ: المناهج والمقررات ونظم التقويم وأساليب الإدارة وطرق التدريس.		
3- تخطيط الموارد وتوفيرها وإدارتها	ماهي الموارد المتاحة؟ وما هي استراتيجية المدرسة في توزيعها وتطويرها وتنميتها؟		
4- تقييم معايير تقييم تحصيل التلاميذ وجودة التعليم والتعلم ومراجعتها	هل توجد معايير واضحة لجودة التعليم والتعلم؟ وكيف تتم مراقبتها في أرض الواقع؟ وما معايير قياس مستوى التحسن لدى التلاميذ؟		
5- انتقاء العاملين وإدارتهم وتقييم أدائهم وحاجات نموهم	كيف يتم انتقاء العاملين؟ وما مدى فاعلية الإجراءات الحالية؟ وما الأسس التي يتم من خلالها تقييم العاملين وترقيتهم؟		
6- إقامة علاقات إيجابية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي والمنظمات والمؤسسات الأخرى	ما الفئات المكونة للمجتمع المحلي؟ وما هي قنوات الاتصال معهم؟ وما مدى فعاليتها؟ وكيف تقيم المدرسة مستوى علاقاتها الخارجية؟		

2- الكفاءات (المهارات)			
الكفاءة (المهارة)	الأسئلة	حاليا	بعد خمس سنوات
1- إعطاء معنى واضح ومحدد لرسالة المدرسة وهدفها، والقدرة على استخدامها كعنصر مفعل للمعلمين والطلاب على السواء	هل بإمكان كل العاملين أن يشرحوا بوضوح ما تسعى المؤسسة لتحقيقه؟ وما المؤشرات الدالة على تحفز العاملين للعمل ضمن رسالة المدرسة؟ وكيف تقيس المدرسة مستوى الرضا لدى موظفيها وتلاميذها؟		

(1) المصدر:.جيم نايت، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، مرجع سابق، ص137-147

2- توقع المشكلات والقدرة على إصدار الحكام واتخاذ القرارات	ما أهمّ المشكلات التي تواجه المدرسة في الوقت الراهن؟ وهل للمدرسة نظام لمحاولة اكتشافها قبل الوقوع فيها؟		
3- القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، والأفكار الجديدة والتعامل معها	كيف هو معدل التغير في البيئة الخارجية؟ وهل هنالك أفكار مهمة ظهرت في البيئة التربويّة مؤخرا وكيف تعاملت المدرسة معها؟ وكيف يتم تبادل الأفكار وانتقال المعلومات داخل المدرسة؟		
4- القدرة على حل المشكلات	ما أنواع المشكلات العامة المتكررة بالمدرسة؟ وكيف تتم معالجتها واتخاذ قرارات بشأنها عند حدوثها ؟ وما مدى فعالية النظام الحالي للمدرسة في التعامل مع المشاكل؟		
5- مهارة التفاوض والتفويض والتشاور مع الآخرين وتنسيق الجهود معهم	ما مدى التزام الإدارة المدرسية بتطبيق هذه الهارات؟ وما تأثير ذلك على مردوديتها؟		
6- متابعة السياسات الخاصة ومراقبتها ومراجعة فعاليتها على أرض الواقع	هل تنجز المدرسة أعمالها وفق تخطيط مسبق؟ وهل توجد مؤشرات لقياس النجاح وكيف تتأكد المدرسة أنها أنجزت مقاصدها؟ وهل تخضع مؤشرات النجاح للمراجعة والتطوير؟		
7- متابعة آخر المستجدات في الميدان التربوي والإداري وغيرهما، والقدرة على استنتاج تأثيراتها على المدرسة	هل المدرسة على صلة بأحدث المستجدات في الساحة التربوية؟ ما الدليل على ذلك؟ وما الوسائل المستعملة لذلك؟ وهل تسعى المدرسة لاستثمار آخر النتائج البحثية في المجالين التربوي والإداري المدرسي؟ وما الوسائل المستعملة لتقييم فعاليتها داخل المدرسة؟		
8- إقامة قنوات اتصال فعالة مع العاملين على كافة المستويات، ومع التلاميذ وأولياء الأمور والبيئة الخارجية الخاصة والعامة	كيف تقيم المدرسة مستوى علاقاتها الداخلية والخارجية؟ وهل لها مؤشرات دقيقة لذلك؟ وما الوسائل المستعملة لقياس مستوى هذه العلاقات؟ وما أنجح قنوات الاتصال مع كل من: هيئة التدريس، العاملين، التلاميذ، أولياء التلاميذ، مديرية التربية، المجتمع المحلي		

وقد أضيفت إلى الجدول ثلاث كفاءات (مهارات) في غاية من الأهمية:

- قدرة التعرف على الضغوط لدى الموظفين وغيرهم والتعامل معها.
- حل الصراعات والتعامل مع الاستفزاز.
- فهم الإحصائيات والبيانات والقدرة على تفسيرها

ملحق رقم 03 : نموذج لتقييم أداء العاملين

محور التقييم	العناصر	التفصيل	الدرجات 1	2	3	4	5
تقييم الأداء	معرفة العمل	يعرف الموظف عمله بشكل مرض					
		للموظف معارف إضافية عن ما تتطلبه وظيفته الحالية					
	جودة العمل	جودة الأداء لدى الموظف مقارنة بمعايير الجودة المعتمدة					
		هل يمكن تحسينها إن لم تكن كافية ؟ وكيف ذلك ؟	.....				
	كمية العمل المنجزة	كمية العمل المنجزة مقارنة بالمطلوب					
		كيف يمكن تحسينها إن لم تكن كذلك ؟	.....				
	القدرة على التأقلم، والقابلية للتكوين	إمكانية اكتساب المعارف الجديدة المناسبة لتطور الاختصاص					
	المؤهلات الشخصية	كيف هو مستوى الموظف في كل من: الوعي المهني، الذاكرة، روح التعاون، السيطرة على الذات، المبادرة، حسن التواصل					
		هل للموظف سمات شخصية متميزة ؟	.....				
		ما هي نقاط الضعف لدى الموظف ؟	.....				
التوجهات		هل الشخص المعني معين في موقعه المناسب في مركز العمل الذي يشغله ؟	.....				
		هل له القدرة والاستعداد لشغل مناصب أو مهام أخرى؟ ما هي؟ ولماذا؟	.....				
الطاقات الكامنة	مؤشرات القيادة	كيف هو مستوى الموظف في: المبادرة، الشعور بالمسؤولية، الروح الإيجابية، الصبر والثبات والتحمل ؟					
	الترقيات	هل الموظف مؤهل لترقية ما ؟	.....				
		ما هي المعارف التي تؤهل الموظف لمناصب أعلى ؟	.....				
		ما هو مركز العمل المقترح له، أو الذي يرغب فيه ؟	.....				
		ما هي الفترة المناسبة لترقيته ؟ وكيف سيتم ذلك ؟	.....				

المصدر: محمد مرعي، دليل نظام التقييم في المؤسسات والإدارات، مرجع سابق، ص46، 47.

قائمة

المراجع

أولا: مراجع باللغة العربية

أ- الكتب والمؤلفات العامة:

1. أسماوي صالح، العزابة ودورهم في المجتمع الإباضي بميزاب، (غرداية، الجزائر: المطبعة العربية، ط1، 2005).
2. أشتون كريس، تقييم الأداء الاستراتيجي، الممارسات الأفضل للجودة والعمل، ترجمة: علا إصلاح، (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، 2001).
3. أورلسان رشيد، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، (البليدة: قصر الكتاب، ط2، 2000).
4. باباعمي محمد، قاموس النسق المفتوح، (مكتب الدراسات العلمية، 2004).
5. بالدوك روبرت، ماذا يخبئ المستقبل، ترجمة: أحمد الجمل، (الرياض: مكتبة العبيكان، 2003).
6. برايسون جون م، التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات العامة وغير الربحية، ترجمة: د.محمد عزت عبد الموجود، (لبنان: مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2003).
7. برير آدم عصام الدين، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، (العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ط1، 2006).
8. بوراس عيسى محمد، قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم، (الجزائر: معهد المناهج، 2009)
9. بيوض إسماعيل، دليل القائد الناجح، (الجزائر: مكتب الدراسات العلمية: 2005).
10. تريجو بن جامين وزيمرمان جون، إستراتيجية الإدارة العليا، ماهيتها وكيفية تشغيلها، ترجمة:إبراهيم البرلسي، (مصر: الدار الدولية للنشر والتوزيع، 1988).
11. توماس وهيلن ودفيد هنجر، الإدارة الاستراتيجية، ترجمة: د.محمود مرسي وآخرون(المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، 1990).
12. جارات بوب وآخرون، التفكير الاستراتيجي: فن إدارة المستقبل، ترجمة: د.عبد الرحمن توفيق، (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، ط1، 1998).
13. جارات بوب وآخرون، كيف تفكر إستراتيجيا؟، ترجمة د.عبد الرحمن توفيق، (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، 1998).
14. جيماوات مانكاج، الالتزام وإستراتيجية اتخاذ القرارات الإدارية، ترجمة: سعاد الطنبولي، (القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع 1994).
15. الحسيني فلاح حسن عداي، الإدارة الاستراتيجية: مفاهيمها، مداخلها، عملياتها المعاصرة، (عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، 2006).

16. حيدر يونس إبراهيم، الإدارة الاستراتيجية للشركات والمؤسسات، (دمشق: مركز الرضا للكمبيوتر، 1999).
17. دادي عدون ناصر، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2001).
18. دحيش جميلة، دليل المدرس، الكتاب السنوي 2001، (الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية).
19. دراكر بيتر، الإدارة للمستقبل: التسعينيات وما بعدها، ترجمة: صليب بطرس، (مصر: الدار الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 1995)
20. رزهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، (الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994).
21. الركابي كاظم نزار، الإدارة الاستراتيجية -العولمة والمنافسة-، (عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع،ط1، 2004).
22. السلمى علي، السياسات الإدارية في عصر المعلومات، (القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1995).
23. شتا علي، البحوث التربويّة والمنهج العلمي، (الإسكندرية: المكتبة المصرية،).
24. شوقي ناجي جواد، إدارة الستراتيج، (الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2000).
25. عبد الرحمن توفيق، إستراتيجيّات الاستثمار البشري، (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة)
26. الغالبي طاهر محسن وصبحي إدريس وائل محمد، الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل، (عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2007).
27. الغربري هشام، إدارة البقاء، مدخل إستراتيجيّ، (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 1998).
28. كاربنتر جون، مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، تعريب: عبد الله شحاتة، (انتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2001).
29. مدبولي محمد عبد الخالق، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 2001).
30. مرسي نبيل، الإدارة الاستراتيجية، تكوين وتنفيذ استراتيجيات التنافس، (الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2006).
31. مرسي نبيل، استراتيجيات الإدارة العليا (الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث، ط1، 2006).
32. مرعي محمد، دليل نظام التقييم في المؤسسات والإدارات، (دمشق: دار الرضا للنشر، ط1، 2001).

33. المغري عبد الحميد، الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، (القاهرة: مجموعة النبيل العربية، ط1، 1999).
34. مهاتير محمد وإيشيهارا شنتارو، صوت آسيا، (بيروت: دار الساقي، ط1، 1998).
35. نايت جيم، التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس (دليل إرشادي)، ترجمة: حسن حسان وآخرون، (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر، ط1، 2007).
36. نور الله كمال، وظائف القائد الإداري، (دمشق: دار طلاس، 1992).
37. هوفمان مراد، الرحلة إلى الإسلام، تعريب محمد دباس، (الرياض: العبيكان، ط1، 2005).
38. ولسون دافيد، إستراتيجيّة التغيير، ترجمة: تحية السيد عمارة، (القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 1995).

ب- المقالات والدراسات:

1. أبو خليل محمد إبراهيم، موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات، مجلة مستقبل التربية العربية، (المجلد السابع، العدد 21، أفريل 2001).
2. باباعمي محمد، فلسفة المشروع، الموقع الإلكتروني: http://www.veecos.net
3. الحسني محمد الهادي، لو كنا نسمع أو نعقل، المدونة الإلكترونية:
http://www.hadji74.maktoobblog.com
4. سويسي عبد الوهاب، مدخل إلى فهم المنهج النظامي، محاضرة ألقيت بمعهد المناهج يوم: 2009/02/19، منشورة في الموقع الإلكتروني: www.media.veecos.net
5. العويسي رجب، التخطيط الاستراتيجي مسؤولية من مسؤوليات مدير المدرسة، ورقة بحثية في الرابط الإلكتروني: www.moe.gov.om/moe/eduinfo/2/5thissu/02.ht
6.
7. غمراسة بوعلام، مؤتمر يبحث مشكلات التعليم في أفريقيا"، جريدة الشرق الأوسط، العدد 9631.الصادر يوم:2005/4/11، الرابط الإلكتروني:
http://www.aawsat.com/details.asp?section=4&article=292945&issueno=9631
8. الهادي هيام، قلق وزارة التعليم الجزائرية بشأن اكتظاظ المدارس الإعدادية، مقال بتاريخ: 2008/09/19، الرابط الإلكتروني:
http://www.magharebia.com/cocoon/awi/xhtml1/ar/features/awi/features/2008/09/19/feature-02

9. ونتن مصطفى، المنهج التحليلي، محاضرة ألقاها بفرع معهد المناهج بقسنطينة يوم 14 ماي 2009م، ملخص المحاضرة منشور في الموقع الإلكتروني: www.veecos.net
10. يحيى أبو زكريا، اغتيال اللغة العربية في الجزائر، الرابط الإلكتروني:
http://www.nashiri.net/content/view/1326/10026/

ج – دراسات وتقارير غير منشورة:

1. بيوض إسماعيل، كتاب تعريفي بمكتب الدراسات العلمية، ترجمة: طه كوزي، (بحث غير منشور، مكتب الدراسات العلمية).
2. الزغبة يوسف الصديق، تقرير ورشة عرض ومناقشة المخطط الاستراتيجي لمكتب الدراسات، (غير منشور، مكتب الدراسات العلمية، 2007).
3. شريفي ياسين، واقع المنظومة التربوية الجزائرية، (بحث غير منشور، مكتب الدراسات العلمية).
4. كفوس يوسف والشيخ بالحاج محمد، نظام تقييم أداء الأستاذ، (تقرير غير منشور، المدرسة العلمية الجديدة، جويلية 2008).
5. تقرير ورشة "المفاهيم"، التربص التكويني التقييمي لمكتب الدراسات بعين الباي، قسنطينة، جويلية 2003.
6. تقرير ورشة الاستراتيجية المستقبلية، مكتب الدراسات العلمية، 05 جويلية 2003
7. تقرير ورشة مكتب الدراسات، التربص التكويني التقييمي لمكتب الدراسات، عنابة، جويلية 2007.

د – الوثائق الرسمية والقانونية:

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، الجريدة الرسمية، العدد 04 المؤرخ يوم 19 محرم 1429 الموافق لـــ:27 جانفي 2008.
2. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، أمر رقم 76-35 الصادر في 16 أفريل 1976، والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية، العدد 33 المؤرخ في 23 ربيع الثاني 1396، الموافق لـــ 23 أفريل 1976.

3. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق لـــ 13 أوت 2003، المتمم والمعدل لأمرية 76-35 الصادرة في 16 أفريل 1976، الجريدة الرسمية، العدد 48 المؤرخ في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق: 13 أوت 2003.

4. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الأمر الرئاسي رقم 05-07 المؤرخ في 18 رجب 1426 الموافق لـــ 23 أوت 2005، المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 04-90 المؤرّخ في 03 صفر 1425 الموافق لـــ 24 مارس 2004 الجريدة الرسمية، العدد 59 المؤرخ في 23 رجب 1426 الموافق: 28 غشت 2005 .

5. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 76- 66 المؤرخ في يوم الجمعة 23 ربيع الثاني 1396 الموافق لـــ 16 أفريل 1976، والمتعلق بالطابع الإجباري للتعليم الأساسي، الجريدة الرسمية، العدد 33 المؤرخ في 23 ربيع الثاني 1396، الموافق لـــ 23 أفريل 1976

6. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 04-90 المؤرّخ في 03 صفر 1425 الموافق لـــ 24 مارس 2004، والمتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، الجريدة الرسمية، العدد 19 المؤرخ في 7 صفر 1425 الموافق: 28 مارس 2004.

7. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 05-432 المؤرخ في 06 شوال 1426 الموافق لـــ 08 نوفمبر 2005، والمتضمن دفتر شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة. الجريدة الرسمية، العدد 74 المؤرخ في 11 شوال 1426 الموافق: 13 نوفمبر 2005.

هـــ – المقابلات:

1. مقابلة مع السيد: خديم الله كمال، أستاذ مادة الإبداع بالمدرسة العلمية، يوم 12 ماي 2009.

2. مقابلة مع السيد: حجاج يونس، مديرالمدرسة العلمية الجديدة الخاصة، الحميز، الدار البيضاء يوم 20 ماي 2009.

3. مقابلة مع السيد بن يامي حمزة، مدير مكتب الدراسات العلمية، الدار البيضاء يوم 20 ماي 2009.

ثانيا: مراجع باللغات الأجنبية

كتب ومؤلفات عامة

1. Blandford Sonia, middle Management in School,(London:Pearson Education.1st p,1997).
2. DALEN Per, School Development Theories And Strategies, (London: Cassell Wellington House, 1st p, 1998).
3. Davies and Ellison, School Leadership for the 21st Century, (London: Routledge, 2nd p, 1999).
4. Davies and Ellison, Strategic Direction and Development of the School,(New York: Routledge, 1st p,2003).
5. Duhamel Henri, stratégie et direction de l'entreprise, (Paris: centre de librairie et d'éditions techniques).
6. Knight Jim, Strategic Planning for School Managers, (London: Kogan Page, 2nd p, 1998).
7. Kotter John P., Leading Change, (USA: Harvard Business School press, 1996).
8. Kendall & Kendall, Systems Analysis and Design, Sixth Edition, cit web : http ://wps.prenhall.com/bp_kendall_sad_6/24/6390/1636070.cw/index.html

ثالثا: المراجع الرقمية (برمجيات ومواقع إنترنت)

1. التحليل الاستراتيجي، تقنية swot، الرابط الإلكتروني:
http://www.12manage.com/methods_swot_analysis.html
2. تحليل البيئة الخارجية، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، النسخة العربية، الموقع الإلكتروني:
http://ar.wikipedia.org
3. التعليم في الجزائر، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، النسخة العربية، الرابط الإلكتروني:
http://ar.wikipedia.org/wiki/الجزائر
4. دروس فى مفاهيم قواعد البيانات وتحليل النظم، الرابط الإلكتروني:
www.araboug.org/ib/index.php?showtopic=23146&st=0
5. رؤى تلاميذ المدرسة العلمية، الموقع الإلكتروني: www.kids.veecos.net
6. لسان العرب، قرص مدمج بعنوان: مكتبة المعاجم واللغة العربية، إصدار شركة العريس للكمبيوتر.

7. مركز الدراسات الاستراتيجية، المسح البيئي وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، الرابط الإلكتروني:
http://www.alsader-sis.net/images/asttr2.htm

8. المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، إستراتيجية التربية والتعليم في دول الخليج للفترة: 2005 – 2015، الرابط الإلكتروني:

http://www.gulftraining.org/Arabic/Programs/strategic/strategic.doc

9. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، الموقع الإلكتروني:

http://www.infpe.edu.dz/publication/_private/administration%20sec_moy/System_educ/systeme%20educ2.pdf

10.نظرية الاحتمالية:

http://www.12manage.com/methods_plausibility_theory_ar.html

الفهارس

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	أنموذج التخطيط العقلاني لجون م برايسون	21
02	أنموذج صناعة القرار السياسي لجون م برايسون	22
03	مستويات التخطيط ومكوناته	24
04	أبعاد الاستراتيجية عند " Chaharbaghi & Feurer"	33
05	الاحتمالات الاستراتيجية في ظل معدلات التغير ومستويات الوضوح. (بويزوت 1995)	41
06	الأنموذج ذو المراحل الثلاثة للتخطيط المدرسي الاستراتيجي (دافيز وإليسون 1997)	45
07	ترتيب مكونات الاتجاه الاستراتيجي	46
08	أنموذج لعناصر التوجيه الاستراتيجي لمدرسة.	48
09	تحليل واقع المدرسة وفق نموذج تنمية الموارد البشرية	61
10	موقع التنظيم المدرسي ما بين البنيتين: التقنية والاجتماعية	62
11	موقع التنظيم المدرسي ما بين البنيتين الراسخة الكفؤة، والمتغيرة الناجعة.	63
12	وضع التماسك الجزئي (حافة الفوضى) للبنية التنظيمية المستعدة لمواجهة التغيير	64
13	موقع التنظيم المدرسي ما بين التنظيمين: الشبكي والهرمي	65
14	موقع التنظيم المدرسي ما بين التنظيمين: الذاتي والتابع	66
15	خصائص التنظيم المدرسي ذي القابلية لمواجهة متطلبات التغيير	67
16	مراحل صناعة القرار	68
17	مصفوفة BCG للتحليل الاستراتيجي	77
18	قاعدة البيانات الاستراتيجية من مدخل تحليل النظم (جيم نايت)	85
19	العلاقة بين مكونات المدرسة وعناصر البيئة من مدخل العميل	90
20	إطار ماكيتزي لتنفيذ الاستراتيجية	98
21	النظم الداعمة لتنفيذ الاستراتيجية	101
22	الخطوات العملية لتنفيذ الاستراتيجية	102
23	: مخطط جيفري للمراجعة الاستراتيجية	104
24	منحني بياني لحدود التباين المقبول والمرفوض في الأداء	106

الرقم	الشكل	الصفحة
25	المكونات الرئيسة لنظام التقييم	108
26	منحنى تطور أعداد التلاميذ بالمدرسة العلمية وفروعها	156
27	طرق التمويل في المدرسة العلمية الجديدة	161
28	بطاقة قف "Stop card "	162
29	البنية التنظيمية للمدرسة العلمية الجديدة	171
30	مشاريع مكتب الدراسات العلمية	174
31	نظام المعلومات في المدرسة العلمية الجديدة	176
32	محاور تقييم الأداء في المدرسة العلمية الجديدة	177
33	خطوات مرحلة الأنموذج " prototype "	189
34	سيرورة الإجراءات في حال تسجيل تجاوزات على مستوى المدرسة الخاصة	196

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	أنواع التخطيط تبعا لتنوع المعايير	23
02	مراحل التخطيط المدرسي	28
03	جدول مقارن بين التخطيط التربوي والتعليمي والمدرسي.	42
04	: نماذج من القيم التنظيمية لبعض المنظمات	50
05	أنواع القرارات ومسؤولية اتخاذها	70
06	تطور أعداد التلاميذ بالمدرسة العلمية وفروعها	156
07	: محاور تقييم الجانب الوظيفي في المدرسة العلمية	178
08	آليات تقييم الجانب الوظيفي في المدرسة العلمية الجديدة	179
09	محاور تقييم الأداء البيداغوجي بالمدرسة العلمية الجديدة	181

فهرس الموضوعات

مقدمة.....3

الفصل الأول: الإطار النظري والمفاهيمي للتخطيط الاستراتيجي المدرسي.....18

المبحث الأول: التخطيط 20

المطلب الأول: مفهومه ونشأته.....20

المطلب الثاني: أنواع التخطيط.....22

المطلب الثالث: مستويات التخطيط ومراحله.....25

المبحث الثاني: الاستراتيجية 31

المطلب الأول: مفهوم الاستراتيجية وأبعادها 31

المطلب الثاني: وظائف الاستراتيجية 35

المطلب الثالث: صياغة الاستراتيجية ومراحل تنفيذها.....38

المبحث الثالث: التخطيط الاستراتيجي المدرسي.....41

المطلب الأول: مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي 41

المطلب الثاني: التخطيط الاستراتيجي المدرسي، سياق النشأة والتطور 45

المطلب الثالث: العناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية المدرسية.....48

خلاصة واستنتاجات.....57

الفصل الثاني: آليات التخطيط المدرسي الاستراتيجي ونماذجه.....58

المبحث الأول: التحليل الاستراتيجي لموقع المدرسة.....60

المطلب الأول: تحليل البيئة الداخلية للمدرسة.....61

المطلب الثاني: تحليل البيئة الخارجية.....74

المطلب الثالث: وسائل جمع البيانات وكيفية تحليلها.....77

المبحث الثاني: المداخل النظرية للتخطيط الاستراتيجي المدرسي 81
المطلب الأول: مدخل تحليل النظم.....81
المطلب الثاني: مدخل العميل.....88
المطلب الثالث: مدخل الكفاءات والمعايير 95
المبحث الثالث: تنفيذ الخطة الاستراتيجية وتقييم أداء العاملين 99
المطلب الأول: تنفيذ الخطة الاستراتيجية.....99
المطلب الثاني: مراجعة الاستراتيجية.....105
المطلب الثالث: قياس الأداء الاستراتيجي 108
خلاصة واستنتاجات.....113
الفصل الثالث: دراسة تحليلية للمنظومة التربويّة الجزائرية -مدخل قانوني-.....115
المبحث الأول: تطور النظام التربوي الجزائري (1962-2008).....117
المطلب الأول: مرحلة التأسيس واستعادة الهوية (1962 - 1980).....118
المطلب الثاني: مرحلة الإصلاح والتبلور (1980- 2002).....123
المطلب الثالث: مرحلة الخصخصة والانفتاح (من 2003 إلى 2008).....125
المبحث الثاني: التوجهات الأساسية للمنظومة التربويّة الجزائرية.....129
المطلب الأول: ترسيخ المبادئ الإسلامية والوطنية.....130
المطلب الثاني: جزأرة التعليم وتعريب المناهج والمقررات.....132
المطلب الثالث: مجانية التعليم وديمقراطيته وإلزاميته.....133
المبحث الثالث: البعد الاستراتيجي في قانون المدارس الخاصة ودفتر الشروط.....137
المطلب الأول: حماية التوجهات الأساسية للمنظومة التربويّة الجزائرية.....139
المطلب الثاني: مراقبة الجانبين البيداغوجي والمالي للمدارس الخاصة وضبطهما 141

المطلب الثالث: ثغرات قانونية وقصور في أنظمة الرقابة.....145
خلاصة واستنتاجات.....147
الفصل الرابع: التخطيط الاستراتيجي في المدرسة العلمية الجديدة الخاصة (دراسة حالة) 151
المبحث الأول: التعريف بالمدرسة العلمية الجديدة.....153
المطلب الأول: نشأة المدرسة وفلسفتها.....153
المطلب الثاني: العناصر الموجهة للخطة الاستراتيجية.....160
المبحث الثاني: مكونات البيئة الداخلية وتأثيرها على تنفيذ الخطة الاستراتيجية 172
المطلب الأول: البنية التنظيمية 172
المطلب الثاني: نظام المعلومات في المدرسة العلمية "Système d'information".....178
المطلب الثالث: متابعة التنفيذ وتقييم الأداء.....179
المبحث الثالث: الخطة الاستراتيجية للمدرسة وتأثير الهيئات الرسمية على الالتزام بها 188
المطلب الأول: الخطة الاستراتيجية للمدرسة العلمية الجديدة 189
المطلب الثاني: أنواع الزيارات التفتيشية ومحتواها.....196
المطلب الثالث: فعالية الزيارات التفتيشية.....198
خلاصة واستنتاجات.....200
خـــاتمـــة 202
الملاحق.....209
قائمة المراجع.....214
فهرس الأشكال 223
فهرس الجداول.....225
فهرس الموضوعات 226

abstract

I have hold in this research the process of a strategic planning in the field of education at the lowest level or at the school level, although I had been dealt with the private schools, still that there is possiblity of making an result investment of this research at the level of public schools as a case of this study was a non-profit, but taking into account the limites of responsibility and the permission to act in the public schools, I have worked on this study in detail the concept of strategic planning, school and important, and the circumstances of its inception and development, which are similar to the large extent with the current realities in the educational environment in Algeria.

I also took the most important stages routes of strategic planning school,starting from the analysis of environments school internal and external, with the stand especially on the nature of the organizational structure, information system appropriate to assist the organization to be bound by its plan, and coping with the variables of both its and Mostagdathma, and i also included the various entrances theory that can be formulated for the future strategy of schools, and these approaches are at the entrance of systems analysis, the entrance to the client, and the entrance to the competencies and standards, the end of the development of the strategic plan in place, the subsequent follow-up to implementation, and evaluation of performance.

I have also extrapolated the various laws in the field of education have been issued since independence to the present time, As a result from : the stability and the change in the legislation,

We can extract the key trends in the educational system of Algeria, i have made an analytical study of the legislation of the school on the Foundations of Education and Special Education, using the method of analyzing the content of legal materials, which has a strategic dimension, in order to identify long-term consequences, and to detect some shortcomings.

In the latter dealt with a study of strategic planning at the school of new scientific, and all this in order to conclude the possibility of the success of this means - strategic planning - at the level of private schools under the legislation governing them, and field practices for control systems in the educational environment of Algeria, to prove the health of what it was that of the assumptions or deny it.

The results of this research:

- Strategic planning is an important tool in guiding the efforts, and the optimal investment of energies institution, with a maximum benefit from the opportunities provided by the external environment, and can be applied to strategic planning mechanisms and techniques in the educational field, owing to its strategy, and benefit from organizing the work of the school, directing their activity term strategic , the process is educational, in essence, orderly and purposeful, not a random act arbitrarily.

- The advantage of Algerian legislation school, is the high proportion of stability with regard to its principles and its main thrust, the majority of the changes in the educational system of Algeria will not affect the principles of the educational system of Algeria and orientations, but touched the approaches and mechanisms and means, and this is what gives private schools chance wide in the realization of their plans and achieve strategic objectives , especially if these principles and directions.

- Legislation and legal system inspection and oversight on the activity of the teacher in Algeria, limited effectiveness on the ground at the moment, especially in light of the existence of some legal loopholes, and the spread of disease management, and this gives private schools a great opportunity to achieve its strategic objectives, even if outside the scope of the principles of the educational system Algerian and orientations.

- That this shortcoming in the legislation the legal and regulatory regime, and its inability to adjust the field of activity for private schools and monitoring of its actual practice, it can be a real threat in the upbringing of future generations by some schools that are committed to the objectives of the educational system and principles of the surface, but it works the other hand the munificence fully in upbringing of the students as many values and strategic directions, through the duplication of programs, and adoption of the decisions of foreign under the cover of labels to disguise such as: the activities of language support or the like, which requires the need to develop regulatory regimes and mechanisms, not in part formal, but also developing mechanisms for the actual practices of field practices and the objectives were not stated, and that by opening direct channels of communication with educators and with pupils and their parents, in addition seeking to solve all kind of illigal acts like bribery, nepotism, etc., to prevent

the exploitation of neo-colonialism, does not show the actual consequences only after generation, or when, in a direct threat to the Algerian society identity.

Finally it must be said that the experience of private schools in Algeria is still in their infancy and need further research and legislation to control the activity, and encouraging them to contribute constructively to find solutions to real scientific problems which plague the educational system of Algeria, and this is far from tinkering and improvisation in far from any politicization, and that the subject of strategic planning, for schools is still relatively new,and our country in particular, so it needs to study more in-depth and specialized in order to develop more precise mechanisms and controlled and appropriate to meet the challenges faced by the educational system, in Algeria.

University of Dely Ibrahim - Algiers -
Faculty of political Sciences and information
Department of political Sciences and international Relations

Strategic school planning within the law of private schools in Algeria (2003-2008)

A case study : new scientific school

To get the master degree in political organization sciences and administrative; Department of political sciences and international relations

Realised by the student:

CHERIFI yacine

Supervised by:

D/SERIR Abdullah rabeh

December 2010