التخطيط المدرسى الاستراتيجى

مجمع الدراسات الإسلامية

24 ش الدكتور حسن إبراهيم من مكرم عبيد - ص . ب 7584 الحي الثامن - مدينة نصر - القاهرة - ت : 2741721

رقم الإيداع : 13116 / 2001
تجهيزات فنية : الإسراء ت : 3143632
جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة

الترقيم الدولي : 4 - 118 - 293 - 977
طبع : أمون ت : 7944356 - 7944517
الطبعة الأولى : جمادى الثانية 1422 هـ أغسطس 2001 م

التخطيط المدرسى الاستراتيجى

د. محمد عبد الخالق مدبولى

الناشر
مكتبة الدار العربية للكتاب

المحتـويات

المحتـــــــــويات	الصفحة
المقـدمة	٩
الفصل الأول: التخطيط المدرسى الاستراتيجي، المفاهيم الرئيسية من منظور جديد	١٣
التخطيط المدرسى والتخطيط التربوى والتعليمى - إعادة ترسيم الحدود	١٣
التخطيط المدرسى الاستراتيجى وعلاقات جديدة مع السياسات التعليمية	٢١
التخطيط المدرسى الاستراتيجى - أبعاد المفهوم وعناصر الاستراتيجية	٢٦
التوجه الاستراتيجى	٣٠
التخطيط الاستراتيجى	٣٤
مصادر وهوامش الفصل الأول	٤١
الفصل الثانى : الاتجاه الاستراتيجى فى التخطيط المدرسي، النشأة والتطور والنماذج النظرية	٤٣
١- الإدارة المدرسية فى التسعينيات والارتكاز إلى المدرسة	٤٣
أ- حركة فاعلية المدرسة	٤٤
ب- حركة تحسين المدرسة	٤٩
٢- تطور نماذج التخطيط المدرسى الاستراتيجى	٥٣
مصادر وهوامش الفصل الثانى	٦٦
الفصل الثالث: الخطة الاستراتيجية للمدرسة	٦٩
أولاً: المنظور المستقبلى للمدرسة	٦٩
ثانياً: التحليل الاستراتيجى لموقف المدرسة	٧٤
تحليل الأنساق مدخلاً للتخطيط المدرسى الاستراتيجى	٧٤
الكفايات والمعايير مدخلا للتحليل الاستراتيجى	٧٩
ثالثاً: تعيين التوجهات الاستراتيجية للمدرسة	٨٢
رابعاً: الخطة الاستراتيجية (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية)	٨٧

مصادر وهوامش الفصل الثالث ٩٧
الفصل الرابع: التوجيه الاستراتيجى لعناصر التنظيم المدرسى ٩٩
الاتجاه التقليدى فى التنظيم المدرسى ٩٩
التنظيم المدرسى فى ظل منطق التغير ١٠٣
استراتيجيات التغيير المنظمى للمدرسة ١١١
التوجيه الاستراتيجى لتنظيم بيئة التعلم المدرسية ١١٩
الإدارة الاستراتيجية للموارد المدرسية ١٢٢
مصادر وهوامش الفصل الرابع ١٢٦
أنشطة وتطبيقات على فصول وموضوعات الكتاب ١٢٩

فهرست الأشكال

المحتـــــــــــويات	الصفحة
شكل (١) علاقة مستويات منظومة التخطيط التربوى التقليدى وغياب التغذية المرتدة	١٥
شكل (٢) تداخل وتزامن العلاقات بين مستويات منظومة التخطيط التربوى فى ظل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة	١٩
شكل (٣)العـــلاقة بين عمليات رسم السياسة التعليمية وعمليات التخطيط التعليمى والمدرسى فى السياق التقليدي	٢٢
شكل (٤) ممارات تفاعل الجهات المشاركة فى صنع السياسات التعليمية مع المدارس فى السياق اللامركزى	٢٥
شكل (٥) مستويات التغيير وطبيعة الاستراتيجية المناسبة لكل مستوى	٢٨
شكل (٦) مستويات ظاهرة التغيير وموقع الاستراتيجيات منها	٣٠
شكل (٧) الاحتمالات الاستراتيجية فى ظل معدلات التغير ومستويات الوضوح والفهم	٣١
شكل (٨) أهمية قدرات الحدس والتبصر للانتقال بين الاستراتيجيات المحتملة الناشئة عن سرعة التغير	٣٣
شكل (٩) تراتب التخطيط الاستراتيجي والتخطيط العملياتى	٣٦
شكل (١٠) تزامن وتوازى الخطط الإجرائية متوسطة وقصيرة المدى مع الخطة الاستراتيجية بعيدة المدى	٣٧
شكل (١١) العلاقة بين مكونات الخطة الاستراتيجية (الخطة المعيارية والخطط التطويرية) وبين الخطط الإجرائية للمدرسة	٣٩
شكل (١٢) مستويات تحسين المدرسة كما فى مشروع تطوير وتحسين جودة التعليم للجميع	٥١
شكل (١٣) ملامح نموذج التخطيط الاستراتيجى لتطوير المدرسة لدى "دافيز" و"إليسون"	٥٥
شكل (١٤) النموذج ذو الثلاث مراحل للتخطيط المدرسى الاستراتيجي	٥٦
شكل (١٥) مستويات نموذج التخطيط المدرسى عند "برنهام"	٥٨
شكل (١٦) نموذج التخطيط الاستراتيجى المعدل لـ "دافيز" و"إليسون"	٦١
شكل (١٧) ديناميكية الحركة فى نموذج "دافيز" و"إليسون"	٦٢
شكل (١٨) التغيير وإعادة الهندسة عند "كوتر"	٧٠

المحتـــــــــــويات	الصفحة
شكل (١٩) استراتيجية حافة الفوضى	٧١
شكل (٢٠) بداية انطلاق الحل أو التفكير النقدى الإبداعى تجاه المستقبل	٧٣
شكل (٢١) أسلوب تحليل الموقف الاستراتيجى للمدرسة ومدخل SWOT	٧٥
شكل (٢٢) قاعدة البيانات التى يوفرها مدخل تحليل الأنساق للمخطط الاستراتيجى	٧٩
شكل (٢٣) منظومة التحليـــل الاستراتيجى لموقف المدرسة فى ضوء قوائم الكفايات والمعايير	٨١
شكل (٢٤) مكونات منظومة التخطيط الاستراتيجى للمدرسة	٨٤
شكل (٢٥) تصور "نايت" لعلاقة الرؤية بتوجيه التخطيط الاستراتيجى	٨٨
شكل (٢٦) علاقة التوجه العام للرؤية مع سياسات وتكتيكات الرسالة ومع العمليات والأنشطة المحققة لها	٩٣
شكل (٢٧) الهيكل التنظيمى الكلاسيكى للمدرسة وفقاً للنموذج البيروقراطى "ماكس فيبر"	١٠١
شكل (٢٨) فكرة التطابق ومستوياته بين سمات الشخصية وتوقعات الـــدور وفقـــاً لنموذج تنمية الموارد البشرية	١٠٢
شكل (٢٩) عمليات التفاعل بين سمات الشخصية وصفات الدور من أجـــل الوصول إلى صيغة السلوك المنظمى	١٠٢
شكل (٣٠) خصائص التنظيم المدرسى باعتباره نظاماً سياسياً	١٠٥
شكل (٣١) التساؤلات الثلاثة الرئيسية لاستراتيجية "التماسك الجزئي"	١٠٦
شكل (٣٢) وضع التماسك الجزئى (حافـــة الفوضى) للبنية التنظيمية المستعدة لمواجهة التغيير	١٠٨
شكل (٣٣) موقع التنظيم فى مدرسة ما على المتصل بين البنية الفنية والبنية الاجتماعية	١١٢
شكل (٣٤) موقع التنظيم فى مدرسة ما على المتصل بين البنية المستقرة الكفؤة، والبنية الدينامية الناجعة	١١٣
شكل (٣٥) موقع التنظيم فى مدرسة ما على المتصل بين التنظيـــم الهيراركى والتنظيم الشبكي	١١٤
شكل (٣٦) موقع التنظيم فى مدرسة ما على المتصل بين التنظيم خارجـــى التوجيـــه والتنظيم ذاتى التوجيه	١١٥
شكل (٣٧) البروفيل الكامل للتنظيم فى مدرسة ما ذات استعداد كبير لمواجهة متطلبات التغيير	١١٦

مُقَدِّمَة

"يعد تطوير التوجه الاستراتيجي للمنظمة بمثابة اجتياز لمساحات مليئة بالزخم المتناثر والمتفاعل من المؤثرات والعوامل والاستراتيجيات، موجهاً بالحدس والفهم الكلي، ما يؤدي إلى انبعاث مجموعة من موجهات العمل التي تهدي المنظمة إلى غايتها الصحيحة، وتبلغها ما قد يبدو للوهلة الأولى أنه يتعذر بلوغه من أهداف"

بوبزوت ١٩٩٥

ظل التخطيط المدرسي عقوداً يدور حول مفهوم "التسيير الذاتي" لشئون المدرسة وأنشطتها بشكل جار، محكوماً بإطار من السياسات المركزية من جانب، واللوائح والتشريعات المنظمة للعمل المدرسي من جانب آخر.

وظل المخططون بالمدارس عقوداً يحاولون انتزاع هامش أوسع من الاستقلالية وحرية الحركة، مما يمكنهم من ممارسة وترسيخ المعنى الحقيقي لمفهوم التخطيط بشكل عملي، معتقدين في مشروعية المحاولة وعقلانيتها، ومؤمنين بأن ما يجرى إنما ينتقص كثيراً من معاني المفهوم ودلالاته، ويغفل أحد أهم أبعاده، ألا وهو البعد الاستراتيجي؛ إذ لا طائل من تخطيط يجعلنا ننظر إلى ما بين أقدامنا، في عالم زاخر بالأحداث، وتعتريه التغيرات الجذرية المتسارعة بشكل يومي.

ولاشك أن طبيعة البنى المجتمعية في الغرب قد ساهمت إلى حد بعيد في بلورة تلك القضية في وعي الممارسين والمنظرين على حد سواء، بينما ظلت أقل إلحاحاً لدى المجتمعات العربية وفئات التربويين فيها، فكانت ردود الأفعال متفاوتة بدرجة واضحة. ولكن إلى جانب السعي الواعي الدؤوب من قبل الممارسين وواضعي السياسات في الغرب، من أجل تعميق المعنى الاستراتيجي المستقل للتخطيط المدرسي، كانت هناك العوامل الأيديولوجية المساعدة، والتي مهدت لكي يخرج التخطيط المدرسي الاستراتيجي إلى حيز التطبيق: فكانت أزمة التمويل في الثمانينيات، وكذلك أزمة الفاعلية (النجاعة)، بمثابة عنق الزجاجة الذي يتلوه الانفراج والحل، فكان الاتجاه نحو الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، وكان تبني "المحاسبية"

إطـــاراً لتـــلك الإدارة، وكان الانطلاق نحو التخطيط المدرسى المستقل، والمستشرف لآفاق المستقبل.

والكتاب محاولة متواضعة للتعرف إلى ذلك الاتجاه الجديد، وتعريف القارئ العربى به، خاصة وقد خلت المكتبة التربوية العربية - أو تكاد - من الكتابات المهتمة بهذا المستوى من مستويات التخطيط التربوي، على أهميته.

ففـــى الفصل الأول، محاولة لفك الاشتباك، وإعادة ترسيم الحدود الفاصلة بين مفهوم "الـــتخطيط المدرســـي"، وبـــين "التخطيط التربوى"، و"التخطيط التعليمي"، و"التخطيط الصـــفي"، وغيرها، كما يتضمن استيضاحاً لطبيعة العلاقة بينه وبين السياسات التعليمية فى ظـــل الـــتوجهات الحالية من قبل الحكومات نحو التقليل من درجة المركزية، وإعطاء قوى المجتمع ومنظماته أدواراً أكبر فى ظل الشراكة المجتمعية فى مسئولية التعليم.

ويتضـــمن الفصـــل الأول كذلـــك تحـــليلاً للمفاهيم الرئيسية الحاكمة، مثل مفهوم "الاستراتيجية"، ومفهوم "التوجه الاستراتيجي"، ومفهوم "التخطيط الاستراتيجي"، ومحاولة لإظهار أهميتها فى مجال التخطيط المستقبلى للمدرسة، باعتبارها منظمة معنية أساساً بصياغة المستقبل.

أما الفصل الثاني، فقد عنى الجزء الأول منه باستعراض ملامح الإدارة المدرسية فى حقبة التســـعينيات، وإظهار الآثار المباشرة لما شهدته تلك الحقبة فى بعض بلدان أوروبا والولايات المـــتحدة الأمريكية من ملابسات اقتصادية وسياسية وتعليمية، مهدت لكى تضطلع المدارس بمســـئولية الـــتخطيط الاستراتيجى لأنشطتها بشكل ذاتى ومستقل إلى حد كبير. بينما عنى الجـــزء الأخـــير باستعراض تطور النماذج النظرية التى استندت إليها جهود التطوير فى مجال الـــتخطيط المدرســـى الاســـتراتيجى على مدى تلك الحقبة، والوقوف على ملامح الفكر المســـتقبلى الـــذى باتت حاضرة فى النماذج الأخيرة منها، خاصة فيما يتصل بمفهوم "التوجه الاستراتيجي".

ويتضمن الفصل الثالث استعراضاً لمكونات الخطة الاستراتيجية للمدرسة، بدءاً بفنيات الاستشـــراف وإعـــادة الهندسة، ثم المداخل المتعددة للتحليل الاستراتيجى للموقف الراهن والـــتحديات المســـتقبلية، ثم صياغة الرؤية الاستراتيجية للمدرسة ورسالتها وأهدافها بعيدة

المـــدى، بمـــا يمهد بعد ذلك للانتقال إلى مرحلة التخطيط الإجرائى للمشروعات والبرامج المرحلية.

ويتـــناول الفصل الرابع موضوعاً أساسياً من موضوعات التخطيط المدرسي، ألا وهو إعـــداد المدرسة وتهيئتها لتقبل التغيير باستمرار، وهو أمر تحتمه طبيعة الظروف المتغيرة التى تحيط بها، والتى تشكل رؤيتها الاستراتيجية المستقبلية. وفى هذا الإطار يتعرض الفصل لفكرة الـــتغير وعلاقـــتها ببنية المدرسة وتنظيمها، والاستراتيجيات التى تناولت تلك العلاقة، كما يـــتعرض للشـــروط الموضوعية المساندة لإحداث التغيير، وانعكاسات ذلك على بيئة التعلم وعلى عمليات حشد الإمكانات وتقدير الاحتياجات المستقبلية.

وحرصاً على ربط الفكر بالممارسة، تضمن الكتاب جزءاً خاصاً بالتطبيقات والأنشطة التى يمكن للقارئ أن يفيد منها، والتى تطرح سؤالاً جوهرياً لابد وأنه يتبادر الآن إلى الذهن: "إلى أى مـــدى يمكـــن أن تجد تلك الأفكار تربة خصبة فى واقعنا المدرسى العربى ؟"، وهو ســـؤال صعب، ولكنه ليس مما يستحيل الإجابة عنه، ولعل فى مطالعة موضوعات الكتاب وتطبيقاته ما يمكن القارئ من الاهتداء إلى إجابة أولية، أو على الأقل إلى تصور مبدئى حول إمكانية ذلك.

والجمهور الذى يخاطبه الكتاب جمهور واسع عريض يضم المهتمين بالتخطيط التربوى بمســـتوياته المتعددة، ويضم القائمين على صنع القرار التعليمى واتخاذه، كما يضم القائمين بمهـــام الإدارة التعليمية والمدرسية وأدوارها، ويضم كذلك المعلمين وطلاب معاهد وكليات التربية.

فإلى هؤلاء، وإلى أساتذتي، وإلى طلابى وزملائى بالميدان، أهدى هذا العمل المتواضع، راجيـــاً أن يكون نافذة صادقة على ما يدور ويعتمل على الساحة العالمية، وأن تتحقق منه الفائدة التى نرجوها.

والله ولى التوفيق ...

محمد عبد الخالق مدبولي

القاهرة – يوليو ٢٠٠١

الفصل الأول

التخطيط المدرسى الاستراتيجى

المفاهيم الرئيسية من منظور جديد

يمر مفهوم التخطيط المدرسى منذ أكثر من عشر سنوات بمرحلة إعادة صياغة وتعريف، مستجيباً فى ذلك لتحولات عميقة اعترت ميدان العمل المدرسى ومفاهيمه الرئيسية خلال التسعينيات، بما يعنى إعادة النظر فى كثير مما كان متداولاً عقوداً طويلة من الأفكار حول حدود ذلك التخطيط وأبعاده ودائرة تأثيره، وكذا إعادة النظر فى طبيعة ما يربط بينه وبين المفاهيم والمحددات التعليمية والسياسية الأخرى من علاقات.

ويهدف هذا الفصل إلى التعرف على ما اعترى ذلك المفهوم من تعديلات، ورصد الحدود الجديدة والأبعاد المتعددة التى اكتسبها، خاصة فيما يتصل بعلاقته مع مستويات التخطيط التربوى والتعليمي، وكذا علاقته بالسياسات التعليمية العامة. على أن تترك مهمة التأصيل له وللملابسات التاريخية التى رافقت نشأته وتطوره إلى الفصل الثانى من هذا الكتاب.

التخطيط المدرسى والتخطيط التربوى والتعليمى - إعادة ترسيم الحدود:

لطالما كان نشاط التخطيط عموماً، والتخطيط المدرسى التقليدى جزء منه، يتعلق بثلاثة عناصر رئيسية هى [1]:

- المرامى أو الأهداف Objectives
- الأفعال والإجراءات Actions
- الموارد والإمكانات Resources

حيث يعمد المخطط إلى تحويل السياسات التعليمية العامة - المرسومة مركزياً - إلى مجموعة محددة ومصاغة إجرائياً من المرامي، ومن ثم يشرع في تخطيط الأفعال والإجراءات والتدابير الكفيلة بوضع تلك المرامي موضع التنفيذ، موظفاً في سبيل ذلك ما لديه من موارد وإمكانات متاحة أفضل توظيف ممكن.

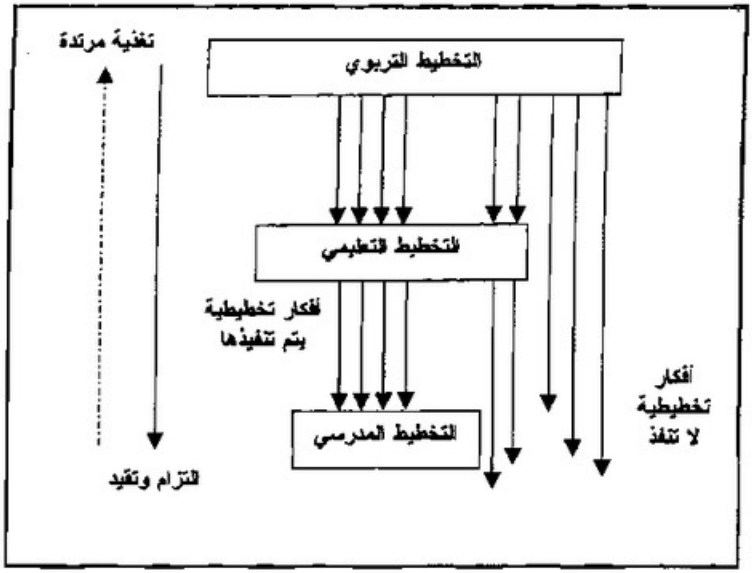
وكان المخطط المدرسي في سعيه هذا يمارس عملية "عقلنة" Rationalizing لما يتعامل معه من سياسات، وهي التي قد تتسم بقدر عالٍ من الطموح والمبالغة، سواء في مخاطبتها للرأي العام وما تقدمه إليه من وعود، أو في تغافلها عن واقع الإمكانات المحدودة بين يدي المنفذين في الميدان، وعدم إلمامها بما يعوق عملها من معوقات. الأمر الذي يؤدي - بالضرورة - إلى اتساع الفجوة بين واضعي السياسات ومطبقيها، وإلى تحويل ممارسات التخطيط المدرسي إلى مجرد أنشطة تسيير روتينية قليلة الجدوى.

وكانت عمليات "العقلنة" المشار إليها تستهدف بالأساس العمل على خفض سقف التوقعات ، سواء لواضعي السياسات، أو للآباء وأفراد ومنظمات المجتمع ، بحيث تتناسب وواقع الموارد والإمكانات المتاحة، وبحيث تخفف من الضغوط الواقعة على المخطط المدرسي وتقلل من حدود مسئولياته ومساءلته في ذات الوقت*.

وفي إطار التخطيط القطاعي للمجتمعات Sector Planning كان تخطيط قطاع التعليم يمثل منظومة مستقلة قائمة بذاتها عن منظومات التخطيط الأخرى، كمنظومة التخطيط الاقتصادي، والتخطيط الإعلامي، والتخطيط الدفاعي والأمني ... إلخ، ولكنها من الداخل تحظى بقدر وافر من الهيراركية (التراتب الرأسي للسلطة)، يقع التخطيط المدرسي في المستوى الأدنى منها، يعلوه التخطيط على المستوى التعليمي، بينما يقع التخطيط التربوي - نظرياً - في قمتها.

وبغض النظر عن ظاهرة الانفصال بين المنظومات القطاعية المختلفة من التخطيط في المجتمعات الحديثة، كانت الملاحظة الجديرة بالتحليل والدراسة هي كون المستوى الأعلى من منظومة التخطيط التربوي في علاقته بما يليه من تخطيط تعليمي، ثم تخطيط مدرسي، وتخطيط صفي، لا تكاد تحقق أحد أهم أهدافها ألا وهو "تحسين جودة التعليم"، بسبب غياب التغذية المرتدة والتقويم الذاتي أو ضعفهما. وهو ما يحدث غالباً من جراء المركزية المفرطة في رسم

السياسات، وفرض الإصلاحات من الأعلى إلى الأسفل وليس بالعكس، كما يوضح الشكل (١).



شكل (١)
علاقة مستويات منظومة
التخطيط التربوى التقليدى وغياب التغذية المرتدة

حيث يعبّر الشكل عن سير الأفكار التخطيطية فى اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل، بينما لا تكاد التغذية المرتدة نتيجة التطبيق ترتد من أسفل إلى أعلى، مما يؤدى إلى فقدان الإصلاحات التربوية والتعليمية المتضمنة فى السياسات لجدواها وفاعليتها. كما يعبّر الشكل عن وجود قدر كبير من الأفكار التخطيطية التى لا تحظى بفرصة تنفيذها بسبب صدورها عن مستويات تخطيطية أعلى ضعيفة الصلة بالمستويات الأدنى وظروفها التنفيذية.

وبشـــكل عـــام، فإنه ثمة أوجه للتمييز بين مستويات التخطيط التربوى المختلفة، فى إطارهـــا التقـــليدي، سواء من حيث الموضوع، أو من حيث العناصر المكونة، أو من حيث التنظيم وأساليب التنفيذ.

- **من حيث الموضوع:** فموضوع **التخطيط التربوى**، على المستوى القطرى أو القومي، هو نشاط التربية بمعناها الشامل، الذى يتسع لتنمية كافة جوانب الشخصية الإنسانية، ويمتد عـــلى امتداد حياة الفرد طولاً وعرضاً، فلا يقتصر على مرحلة عمرية دون غيرها، كما يشمل كافة المؤسسات النظامية وغير النظامية التى تعمل على ذلك.

بينما موضـــوع **التخطيط التعليمى** هو نشـــاط التعليم، بما له من طبيعة هـــادفة ومخططـــة. والـــذى يهـــدف إكســـاب أفراد المجتمع قدراً عاماً من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لإعدادهم لكى يصبحوا مواطنين صالحين فيه، والتى تكفيهم لكـــى يواجهوا متطلبات الحياة، من عمل وإنتاج ومشاركة إيجابية ومحافظة على الهوية الحضـــارية للمجـــتمع، من خلال الهياكل النظامية والبرامج والصيغ التعليمية المتدرجة والمتنوعة، وهو بذلك جزء من موضوع التخطيط التربوى الشامل.

أمـــا **التخطيط المدرسي**، فموضوعه هو الظاهرة الإدارية والتعليمية على مستوى المدرسة، والتى تمثل الوحدة البنائية لنظام التعليمى للمجتمع، وتمارس فيه أدوار متعددة، تعليمية وتثقيفية وحضارية، وهى بذلك جزء من موضوع التخطيط التعليمي، وجزء من موضوع التخطيط التربوى فى ذات الوقت.

أمـــا **التخطيط الصفي**، فموضوعه الظاهرة التعليمية داخل حجرة الدراسة، حيث الـــتفاعل بـــين المعـــلم والتلاميذ والمنهج لتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية المرصودة للموقف التعليمي.

- **من حيث الأهداف:** تتسم الأهداف التى يسعى التخطيط التربوى إلى تحقيقها بقدر عالٍ مـــن التجريد والعمومية، بينما تزداد تلك الأهداف إجرائية فى حالة التخطيط التعليمي، وتتسم بالتفصيل والتحديد بدرجة أكبر مع التخطيط المدرسي، ثم تكون متعلقة بجزئيات صغيرة من المعارف والمهارات والاتجاهات فى التخطيط الصفي.

فمـثلاً: – قـد يكون من بين أهداف التخطيط التربوى فى الوطن العربي: "العمل على تنمية قدرات الإنسان العربى على التكيف مع التغيير وصنع المستقبل".

– وعـندئذ يكـون الهدف التعليمى المرتبط به هو: "العمل على تسليح الإنسان العربى بمهارات الاتصال والبحث عن المعرفة وإكسابه اتجاهاً متنامياً نحو التعلم الذاتي".

– وبالـتالى يكون الهدف المرتبط به فى مستوى التخطيط المدرسي: "العمل على تفعيل بيئة التعلم المدرسية ودعم عناصرها من أجل تحسين جودة مخرجاتها لدى التلاميذ".

–وعـليه يمكـن أن يتفرع عنه هدف تفصيلى من أهداف التخطيط الصفى مثل: "إعادة تنظيم البيئة الفيزيقية داخل الصف بما يحقق إدراكاً سمعياً وبصرياً ملائماً لعناصر الموقف التعليمى لدى التلاميذ".

• **مـن حيث المعلومات:** تختلف طبيعة المعلومات ودرجة عموميتها فى مستويات التخطيط المختلفة، وفقاً لاتساع دائرة التأثير والاهتمام:

– فـالمخطط الـتربوى والتعليمى يتعامل مع معلومات وبيانات على المستوى القومى أو القطـرى ، غالـباً ما تتعلق بالديموجرافيا (معلومات سكانية) والنمو السكانى، والشـرائح العمرية المختلفة..، والاقتصاد القومى (معدلات التضخم، الموازنة العامة للدولة، الناتج الإجمالي، سوق العمل والوظائف ...) والمؤشرات العالمية والإقليمية، والمستجدات المعرفية والتكنولوجية...

– بينما يتعامل المخطط المدرسى مع حجم أقل من المعلومات، ومع نوعية أكثر تفصيلاً وتعقيداً وتخصيصية (تفريدية)، فهى تتضمن معلومات حول التلاميذ (تاريخ الميلاد، الـتاريخ المدرسـي، التاريخ الصحي، الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة...)، ومعـلومات تتعلق بالعاملين (معلمين، إداريين، عمال، موجهين مقيمين ...)، ومن حيـث المؤهـلات والخـبرة والأوضـاع الوظيفية ...، ومعلومات تتعلق بالموارد والإمكانـات المدرسـية (المباني، التجهيزات والمرافق، المستلزمات والخامات ...)، ومعلومات تنظيمية تتعلق باللوائح والقوانين والهياكل التنظيمية والتعليمات ...

- **من حيث الإمكانات والقيود:** تزداد الإمكانات اتساعاً فى حالة التخطيط التربوى مع قدر كبير من القيود ذات الطبيعة العمومية، نظراً لتعامل المخطط مع مشكلات عامة ذات طابع استراتيجي، بينما يتعامل التخطيط التعليمى مع إمكانات أكثر تخصصاً، وقيوداً أكثر تفصيلاً تتعلق بمجال التعليم وما يزخر به من مشكلات نوعية. أما التخطيط المدرسى فهو يتعامل مع حجم أقل من الإمكانات. ولكنه أكثر تحديداً وعمقاً، أما عن القيود فإنها تزداد عدداً وتعقيداً، نظراً لكون المخطط المدرسى يتعامل مباشرةً مع واقع التنفيذ، ويواجه مباشرةً المستفيدين من الخدمة ويحتك بهم.
- **من حيث التنظيم:** يختلف التنظيم وفقا لطبيعة النظام الاجتماعى والسياسى ونمط الإدارة السائد، فقد كانت هناك الهياكل التنظيمية الملائمة للأيديولوجيا الاشتراكية، والتى تختلف فى بنيتها وأهدافها عن تلك الملائمة للرأسمالية، ولكن وجه التمايز بين مستويات التخطيط المختلفة يكاد ينحصر فى درجة التعقيد ومدى الاستقرار، حيث تتسم الهياكل المنوطة بتنفيذ الخطط التربوية بالضخامة والتعقيد (وزارات التعليم والصحة والثقافة والإعلام والخدمة الاجتماعية والعمل ...)، بينما يتعامل التخطيط التعليمى مع هياكل تنظيمية متخصصة (ديوان الوزارة، المناطق التعليمية ...)، أما التنظيم المدرسى المنوط به تحقيق أهداف الخطة المدرسية، فهو أكثر بساطة وتخصصاً، كما أنه أكثر استعداداً لتأدية أدوار متعددة، خاصة على مستوى الفرد الواحد.
- **من حيث الأساليب والفنيات:** كانت عمليات التنبؤ ورسم السيناريوهات المستقبلية مقصورة على مستوى التخطيط التربوى والتعليمي، نظراً لعلاقتهما المباشرة بالأبعاد الاستراتيجية والخدمات الكبرى. أما التخطيط المدرسى فكانت الفنيات التى تتناسب مع طبيعته ومجال عمله تقتصر على أساليب مثل البرمجة الخطية والتخطيط الشبكى وتخصيص الموارد وتقدير الاحتياجات ... وغيرها.

وينطبق هذا التمييز والتحليل على ما كان قائماً فى الفكر والتخطيط التقليدى من حدود وفواصل بين مستويات منظومة التخطيط التربوي. بيد أن ما شكلته حقبة التسعينيات من ظروف وتحولات فى طبيعة الأداء التعليمى والمدرسى فى النظم التعليمية الغربية، يقتضى لوناً من ألوان "إعادة ترسيم الحدود" Re-Determination of Border Line بين تلك المستويات والمفاهيم.

فـبعد أن كانت عبارة "التخطيط الاستراتيجي" بمعناها التكنوقراطي Technocratic تشـير إلى ذلك النشاط التخطيطي ، الذي يعنى بتحليل ورصد العوامل ذات التأثير العملاق والممـتد على الظاهرة الكبيرة Macro Phenomena، أصبحت تشير إلى نشاط من الأنشطة الأساسية لأية منظمة، وإن كانت صغيرة، والذي من شأنه أن يستشرف موقع تلك المنظمة ومسـارها عـبر آفاق المستقبل، ورصد العوامل المتعددة التي يتحدد في ضوئها ذلك الموقع وذلك المسار.

وأصـبح التخطيط المدرسي ببُعده الاستراتيجي الجديد يتسم بخصائص ومهام لم تكن من قبل ضمن حدود المفهوم القديم مثل[٢]:

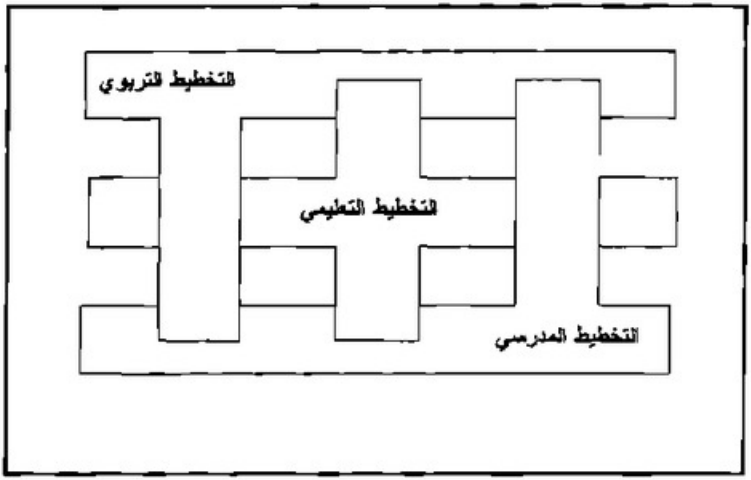
- كونـه يستند إلى رؤية Vision للمدرسة، ورسالة أو مهمة Mission تعمل على تنفيذها على المدى البعيد، وتحقيق ما تضعه من مواصفات المستقبل.
- كونـه يوظف أسلوب المسح للبيئة الخارجية Environmental Scanning لفرز مجموعة العوامل الفاعلة فيها، وتوفير كم وافر من المعلومات.
- كونه يؤكد "الامتياز" ويسعى إلى تحقيقه من خلال الإنجاز الراقي والأداء المتميز.
- كونه يعتمد الاستمرارية والمرونة منهجاً يلتزم به.
- كونـه ينشد البساطة والوضوح، في غير إخلال أو تسطيح ، على الرغم مما يكتنف البيئة الخارجية من تعقيد وتأثيرات متناقضة ومتضاربة.

وعـلى ذلك، فقد أضحى المخطط المدرسي مطالباً بأن يتلمس لمدرسته طريقاً وموقعاً خاصـاً بها على خريطة المستقبل، وأن يضع خططاً استراتيجية بعيدة المدى لتحقيق رؤيتها تـلك، آخذاً ما يطرحه المخططون التربويون والتعليميون من أفكار وتوجهات مستقبلية في اعتباره، ليس بوصفها محددات ملزمة له بشكل إجباري، كما كان في السابق، بل بوصفها مؤشرات إرشادية يمكنه الاستهداء بها بشكل اختياري.

ولا يعـني هذا أن المستويات الأعلى من منظومة التخطيط التربوي قد فقدت أهميتها وتأثيرهـا، لأنهـا – مـن خلال ما وضعته السياسات التعليمية في التسعينيات من معايير ومواصـفات تفصـيلية – ما زالت مؤثرة بشكل غير مباشر على حركة التخطيط المدرسي وتوجهاته، فقد فرضت مفاهيم "المنافسة" Competition والحرص على الامتياز Excellency

فقـــد تبلورت "الإدارة المرتكزة إلى المدرسة" School-Based Management فى كثير مـــن النظم الغربية، الأمر الذى جعل للمدرسة قدرات وأدوارًا أوســـع فى مجالات الإدارة والـــتمويل الذاتيين، وكذا مجالات التنمية المهنية للعاملين بها، وجعل من التخطيط المدرسى مهمـــة ممـــتدة أفقيـــاً ورأسياً بحيث تجاوزت الحدود القائمة سلفاً بين مستويات التخطيط التربوي:

ففى ظل استقلالية المدرسة وقيام "التخطيط المدرسى الموقعي" Site-Based Planning لم تعـــد العلاقـــة التراتبية (الهيراركية) بين التخطيط المدرسى وما يعلوه من تخطيط تعليمى وتـــربوى علاقـــة ثابتة كما كانت سابقاً، بل صارت علاقة متداخلة ومتزامنة كما يوضح الشكل (٢) بفعل البُعد الاستراتيجى المستقبلى الذى أُضفى عليها جميعاً.



شكل رقم (٢)

تداخل وتزامن العلاقات بين مستويات منظومة التخطيط التربوي

فى ظل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة

فى ظل ضعف الميزانيات المخصصة من الحكومات المركزية لدعم الأنشطة المدرسية ... فرضت تلك العوامل ضرورة إعطاء المدارس قدراً وافراً من استقلالية الإدارة والتخطيط، فى مقابل التزامها بما تحدده الهيئات المختصة والحكومات المركزية من مواصفات ومعايير Standards لما ينبغى أن يكون عليه الأداء فى المدارس الفعالة Effective Schools وما ينبغى أن تخرجه من مخرجات تعليمية Educational Out-Comes وبذلك ظلت المدارس - ولو بشكل جزئى - محكومة بلون من التخطيط النوعى من المراكز والسلطات التعليمية لضمان التزامها بمعايير المنهج الوطني. أما ما دون ذلك، وما يتصل بتحسين الأداء المدرسى من الداخل فهو متروك للمختصين بالمدارس، الأمر الذى أكسبهم خبرات لم تكن لتتاح لهم فى ظل الإدارة المركزية.

التخطيط المدرسى الاستراتيجى وعلاقات جديدة مع السياسات التعليمية:

لا شك أن ظروف المنافسة، وضغط الإنفاق الحكومى على التعليم، وتطبيق المحاسبية ... كانت - كما سبق - عوامل فاعلة فى تشكيل المفهوم الجديد للتخطيط المدرسى الاستراتيجي، فى ظل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة.

ولكن كيف أصبحت طبيعة العلاقة بين المفهوم الجديد بتطبيقاته المستقلة، وبين السياسات التعليمية المركزية؟ وهل تقلصت تلك السياسات لتحل محلها كتيبات المعايير الوطنية لتنفيذ المنهج؟ وهل تراجعت السياسات التعليمية لتحل محلها السياسات المدرسية ؟

لقد كان التخطيط المدرسى التقليدى فى ظل السياسات التعليمية المركزية مثقلاً بالقيود، للدرجة التى يمكن معها وصف ذلك التخطيط بأنه عملية "عقلنة"، أو محاولة لعقلنة، ما يحرك تلك السياسات وما يصدر عنها من مطالب. بمعنى أن واضع السياسة التعليمية قد يواجه من الرأى العام والقوى الاجتماعية المختلفة ببعض المطالب والتوقعات التى تفوق قدرة النظام على تحقيقها وتلبيتها، مما ينعكس بشكل أو بآخر على توجهات السياسة التعليمية المعلنة وما ترفعه من شعارات مثل:

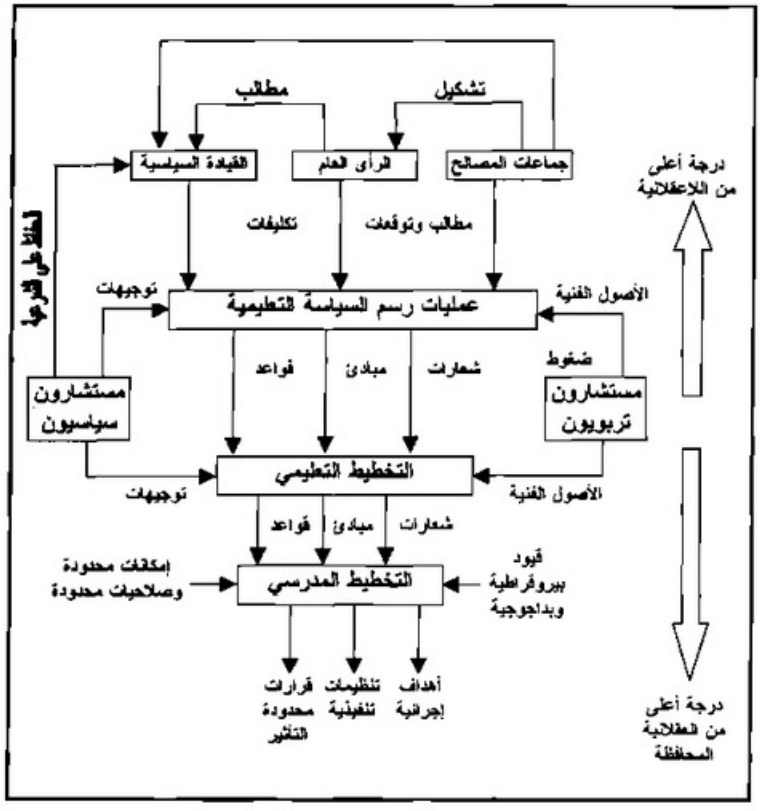
"مكان بالجامعة لكل ناجح بالثانوية العامة"

"التعليم لكل مواطن فى أى مكان أو زمان"

"الامتياز ولاشيء دونه"

ثم تنتقل تلك السياسات المعلنة إلى حيز التخطيط التعليمي، ومنه إلى التخطيط المدرسي، لكي تترجم إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية القابلة للتنفيذ، وعندئذ لا يتبقى من الشعارات المعلنة للسياسة التعليمية إلا الخطوط العريضة، والقواعد العامة فقط، وتقل حدة اللاعقلانية الناشئة عن الضغوط والمطالب الشعبية والفئوية، التي ربما ينطلق بعضها من مصالح آنية ضيقة، والتي قد لا تدرك الأصول الفنية والقيود البيروقراطية ومحدودية الإمكانات، فتعمل تلك الأصول والقيود والإمكانات على ترشيد تلك المطالب وعقلنتها، وتحولها إلى أهداف واقعية، وتنظيمات تنفيذية، وقرارات، كما يوضح الشكل (٣).

ويلاحظ عندئذ أن المخطط المدرسي، على الرغم من كونه واقعا - من الناحية النظرية - خارج نطاق التأثير المباشر لتلك الضغوط، مقارنةً بواضع السياسة الذى يتعرض لها مباشرة - فإنه يتعرض لضغوط أخرى مباشرة أشد وطأة ومزدوجة المصدر، نتيجة عدم استجابته الكاملة لكل ما توصى السياسات العامة بتحقيقه، فمن جهة يتعرض للنقد الشديد من جانب الرأى العام المُطالب بما وعدت به السياسات العامة، ومن جهة أخرى يتعرض لمساءلة المستويات الأعلى حول "تقصيره" فى الالتزام الحرفى الدقيق بما نصت عليه ووجهت إليه تلك السياسات!!



شكل (٣)

العلاقة بين عمليات رسم السياسة التعليمية

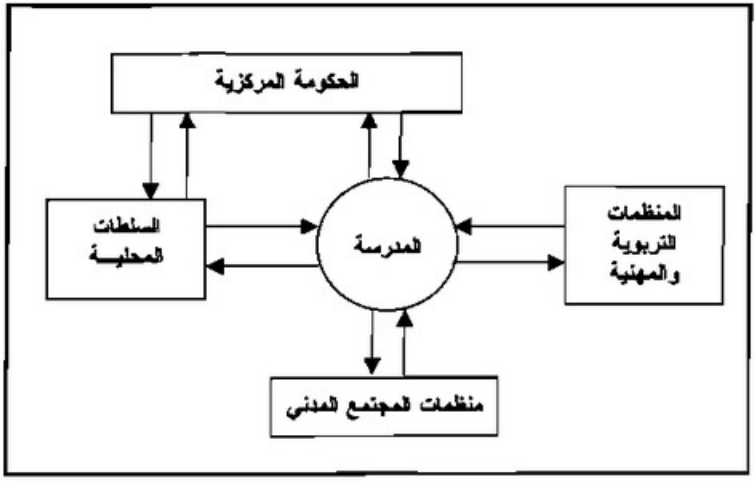
وعمليات التخطيط التعليمي والمدرسي في السياق التقليدي

وبوجـــه عام، كانت العلاقة في مجملها علاقة تبعية في أحسن حالاتها، وعلاقة تناقض وصراع أو قرب من المسئولية في حالات أخرى، الأمر الذي انعكس سلبياً على الجانبين.

أما العلاقة الجديدة التي فرضها الاتجاه المتمركز حول المدرسة، فهي مختلفة في كثير من جوانبها، نظراً لما طرأ من تغير على كل من مفهوم "السياسة التعليمية" من جانب، وعلى مفهوم "التخطيط المدرسي" من الجانب الآخر:

- فقد تغيرت آليات رسم السياسات التعليمية، وكذا الأوزان النسبية للجهات المساهمة في صنعها؛ وبدلاً من أن يقتصر تعامل تلك الجهات على مراكز اتخاذ القرار التعليمي، سواء في الحكومات المركزية، أو في السلطات التعليمية المحلية L.E.A، أصبحت تتعامل مباشرة مع المدارس، كما هي الحال في علاقة النقابات واتحادات المعلمين مع المدارس، وكذا علاقتها بالجامعات ومعاهد التربية، ومنظمات المجتمع المدني ... إلخ، وأصبحت مسارات التفاعل بين تلك الجهات وبين المدارس ذات اتجاهين (تأثير-تأثر) نظراً لرسوخ مفهوم "الشراكة" Partnership بين الطرفين.

ويوضح الشكل (٤) علاقة كل من: الجهات الرسمية وغير الرسمية مع المدارس في مجال صنع السياسات، حيث تشمل الجهات الرسمية كلا من الحكومات المركزية (وزارة التعليم) والسلطات التعليمية المحلية، بينما تتضمن الجهات غير الرسمية كلا من: المنظمات التربوية والمهنية مثل كليات إعداد المعلمين ومراكز البحوث التربوية ونقابات المعلمين، والهيئات المسئولة عن المعايير التربوية، بينما تتضمن الجهات غير الرسمية أيضاً منظمات المجتمع المدني مثل جمعيات النفع العام، والنقابات والاتحادات المهنية والاقتصادية وروابط رجال الأعمال وغيرها من جماعات المصالح وجماعات الضغط.



شكل (٤)

مسارات تفاعل الجهات المشاركة في صنع السياسات التعليمية مع المدارس في السياق اللامركزي

– كما تغيرت موضوعات السياسات التعليمية ومدى اتساع دوائرها: حيث تراجعت قضايا التمويل وأساليب الإدارة من دائرة السياسات المركزية، وانتقلت إلى دائرة السياسات المدرسية المستقلة، بينما انتقلت قضايا "جودة التعليم" و"معايير التدريس" و"المنهج الوطني" إلى بؤرة اهتمام السياسات المركزية، وأصبحت موضوعاً رئيسياً من موضوعات المحاسبية Accountability علاوة على موضوع الأدائية Performatitivity والإنتاجية Productivity والفاعلية Effectiveness .

– وتغير مفهوم التخطيط المدرسي، واتسعت دائرة اهتماماته، بحيث تقاطعت مع كثير مما كان مَعنى به التخطيط التعليمي والسياسات التعليمية، مثل استقراء الواقع الاقتصادي والسكاني والتعليمي للمجتمع، واستشراف مستقبله، ومثل دراسة حركة الأسواق، ودراسة احتياجات وطلبات المتعلمين باعتبارهم "عملاء" أو "زبائن"، وكذا دراسة أوضاع ومراكز القوة والضعف لدى المنظمات التعليمية الأخرى باعتبارها "جهات منافسة".

وعلى ذلك فإن علاقة الإدارة المدرسية المستقلة بالسياسات التعليمية فى ظل التحولات الأخيرة، لم تعد علاقة تبعية تنفيذية، بقدر ما أضحت علاقة شراكة، على الأقل من الناحية الظاهـــرية، فقد تكون فى نظر بعض نقاد حركات الفاعلية وقياس المخرجات بمثابة التحكم المركزى عن بُعد Steering at distance لا من خلال السياسات المركزية المشمولة بالتنفيذ الإجـــباري، ولكـــن مـــن خلال القوائم التفصيلية المطولة من المعايير، ومن خلال التلويح بالمحاسبية وإمكانية قطع الدعم الحكومى عن المدارس غيـــر المسايـــرة وغيـــر الملتزمة بتلك المعايير.

التخطيط المدرسى الاستراتيجى ـ أبعاد المفهوم وعناصره :

بدايـــة يطالعـــنا مفهوم "الاستراتيجية" Strategy باعتباره البُعد الجديد الذى أضفته أحـــداث التسعينيات على مفهوم التخطيط المدرسى التقليدي، مما جعل التعرف عليه وتعيين أبعاده ضرورياً لفهم التخطيط المدرسى الاستراتيجي.

الاستراتيجية Strategy:

هـــو مفهـــوم مستجد على الميدان التربوي، وكانت نشأته فى ميدان العلوم العسكرية والأمنية والاقتصادية. وقد تناوله المتخصصون بالتحليل فى عشرات الكتابات، بيد أن تحليل "ماينـــتزبرج" .Mintzberg H وزميليه "غوشال" Ghoshal و"كوين" Quinn ١٩٩٥، يعد من أهم تلك التحليلات[٣]:

١- الاســـتراتيجية بوصفها "خطة"Plan: تتضمن الانتهاج الواعى لمسار معين من الأفعال الموجهة، والذى تم تبنيه بشكل مقصود سلفاً.

٢- الاستراتيجية بوصفها "حيلة" Poly: تتضمن اتخاذ موقف ما لمراوغة الخصم.

٣- الاســـتراتيجية بوصـــفها "نموذجاً" Pattern: وهى بهذا التعريف تتصل بنمط معين من الســـلوك يـــتكرر بشـــكل ثابت، إما عن تمحيص وتقليب للأمور على كل وجوهها (اســـتراتيجية موجهـــة Intended)،وإما من خلال تطوير نموذج قائم فعلا من السلوك (استراتيجية بازغة Emergent).

٤- الاستراتيجية بوصفها "موضعاً" Position: بمعنى أن المنظمة تسعى إلى توجيه ذاتها لكي تتموضع في موضع معين يفرضه عليها الوسط الذى تعمل فيه.

٥- الاستراتيجية بوصفها "منظورا" Perspective: بمعنى أن المنظمة تحاول تبين موقعها في المستقبل، والطريق الذى يجب أن تسلكه إلى ذلك الموقع.

والواقع أن هذه المعاني الخمسة البادئة في الإنجليزية بالحرف P ، قابلة للتحقق في حالة التخطيط الاستراتيجي المدرسي، لأنها تعبر عن حالات أو مواقف تخطيطية متباينة قد تعترى مسار العمل المدرسي باستمرار، وعندئذ تمثل الاستراتيجية بالنسبة للمدرسة ، تلك الخطة أو النموذج السلوكي الذى يكامل بين الأهداف، والسياسات، وتتابع الأفعال، ويوجه عمليات تخصيص الموارد، في سبيل إحداث التغيير إلى الأفضل ومواجهة التحديات.

وفي الاتجاه نحو تصنيف مستويات الاستراتيجية Typology of Strategies يأتي تصنيف "دالين" Dalin P. ١٩٩٨ للاستراتيجيات المتبعة في مجال تطوير وتحسين المدارس، حيث يقسم تلك الاستراتيجيات إلى أربعة أنواع[٤]:

١- استراتيجيات"الإصلاحات الجزئية" Fix the Part' Strategy وفيها يكون الجهد موجهاً نحو استبدال جزئية ما في النظام المدرسي لم تثبت كفايتها وفاعليتها، بأخرى يمكنها أن تؤدى الوظيفة المحددة لها بكفاءة. بحيث يكون التغيير محدوداً وموضعياً.

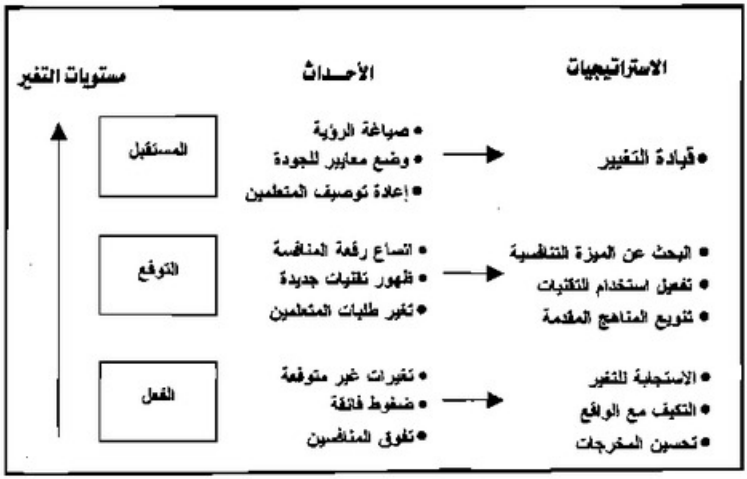
٢- استراتيجيات "تنمية الموارد البشرية" Fix the People' Strategy وهي المنوطة بتعديل اتجاهات الأفراد العاملين بالمنظمة، وتنميتهم مهنياً، وتعظيم قدراتهم من خلال التدريب المتواصل.

٣- استراتيجيات "الإصلاح المؤسسي" Fix the School' Strategy بمعنى أن يتوجه الجهد نحو اختيار وتبني استراتيجية ملائمة للمدرسة بوصفها مؤسسة، وهو ما قد يتطلب إجراء تطوير نوعي في تنظيمها الداخلي.

٤- استراتيجيات "الإصلاح النظمي أو النسقي" Fix the System' Strategy وهي استراتيجيات شاملة تستهدف إحداث تغيير في الأسلوب ، الذى تؤدى به المدرسة ككل وظائفها ضمن السياق العام.

وواضح أن هذا التصنيف إنما يركز على مجالات العمل والتأثير، بداية من الإصلاحات المحدودة، وانتهاء بالتغييرات الشاملة، ولكنه لا يتعرض إلى طبيعة وتوجه تلك التغيرات، كذلك فإن التصنيف يظهر العلاقة بين الاستراتيجيات وبين الآثار المترتبة على تطبيقها، وكأن الأولى هي السبب والثانية هي النتيجة، بينما يبدو الأمر في واقع العمل والتخطيط المدرسيين على عكس ذلك. فالتغيير وطبيعته هو الهدف، ومن ثم هو الذي يوجه عملية اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيقه.

ولكن فكرة "التغيير" هنا ليست واضحة في ارتباطها بمفهوم الاستراتيجية، ما لم يتضح اتجاه ذلك التغيير ومستواه، وما لم تتضح الظروف التي تحيط بعملية التغيير تلك. وهو ما يوضحه الشكل (٥) المنقول عن "شونا براون" و"كاثلين إيزنهاردت" ١٩٩٨[٥].



شكل (٥)

مستويات التغير وطبيعة الاستراتيجية المناسبة لكل مستوى (نقلا عن شونا وكاثلين) ١٩٩٨

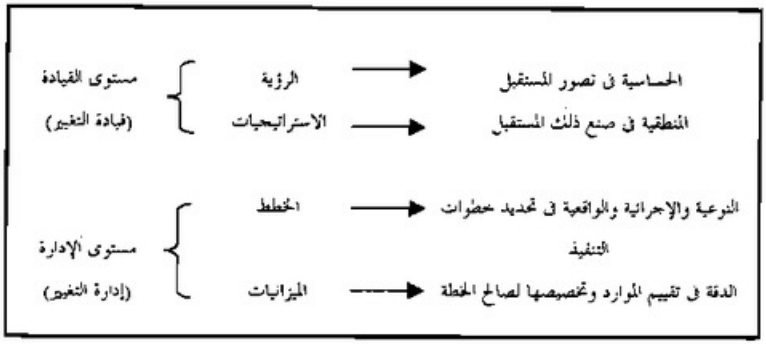
(بتصرف من المؤلف ليتلاءم مع السياق المدرسي) .

حيث تتبدل الاستراتيجية وفقاً لدرجة الإيجابية التي يتمتع بها المخطط تجاه التغيير وتجاه المستقبل؛ فإذا كان ينتهج سياسة رد الفعل تجاه أحداث الواقع الراهن، ويفتقر إلى روح

المبادرة، أو كانت الضغوط أكبر من أن يقاومها، كانت استراتيجية التحسين هى الاستراتيجية المناسبة فى هذا الظرف، وإذا كان المخطط يعمد إلى تجاوز الواقع الراهن إلى آفاق المستقبل، ويحاول أن يستشرف ما يمكن أن يؤثر على المنظمة من عوامل ومتغيرات، كانت استراتيجية الاستعداد لتقبل التغيير والبحث عن الميزات التى يمكن للمنظمة أن تنافس بها هى الاستراتيجية المناسبة، أما إذا كان المخطط لا يكتفى بمجرد انتظار المستقبل والاستعداد له، ولديه روح المبادرة لأن يتحكم فى عوامل المستقبل ويحاول صنعه وصياغته، فإن استراتيجية قيادة التغيير ستكون هى الأنسب فى هذه الحالة.

والخلاصة، أن مفهوم "الاستراتيجية" إنما يعتمد على ما نقصده بلفظ "التغير"، ويعتمد كذلك على الموقف الذى نقتنع به ونتبناه من مفهوم "المستقبل"، لأن الاستراتيجية فى حد ذاتها لا تعدو مجرد أسلوب أو وسيلة ينبغى التدقيق بشأن اختيارها لكى تحقق ما نتوقعه منها.

واستمراراً لعملية تحليل مفهوم "الاستراتيجية"، وتصنيف استعمالاته فى مجال التغيير، يطالعنا تصور "كوتر" J. Kotter للعلاقة بين الاستراتيجية وبين كل من الرؤية Vision التى تضعها المنظمة لما تطمح أن تحققه فى المستقبل، وبين الخطط Plans التى تعتمدها هذه المنظمة لوضع رؤيتها موضع التحقق والتنفيذ، وكذلك الإمكانات أو القدرات Abilities المتوافرة لدى المنظمة لتنفيذ الخطة ممثلة فى الميزانيات Budgets، حيث يقسم ظاهرة سعى المنظمة للتغيير إلى مستويين رئيسيين هما[٦]: مستوى الإدارة Management وهو المستوى الأدنى من الظاهرة، ويتضمن كلاً من الخطط الإجرائية والميزانيات وتخصيص الموارد، ومستوى القيادة Leadership وهو المستوى الأعلى من الظاهرة، ويتضمن عمليات قيادة التغيير من خلال وضع الرؤية المستقبلية للمنظمة واختيار وتبنى الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، كما يوضح الشكل (٦).



شكل (٦)

مستويات ظاهرة التغيير وموقع الاستراتيجيات منها (نقلا عن "كوتر") ١٩٩٦، (بتصرف من المؤلف)

ويتضح من الشكل أن قيادة التغيير Leading change عملية استراتيجية بالأساس، لأنها تتطلب تجاوزاً للواقع الراهن - دون إغفاله أو تجاهله - إلى آفاق المستقبل، وتحديد التوجهات Intents الاستراتيجية التى سوف تتبناها المنظمة لمواجهته، كما يتضح أنها تتصف بقدر عال من الإيجابية، والمبادرة، لأنها لا تنظر حتى تحدث أحداث المستقبل، بل تبادر باختيار الوضعية التى تطمح إلى تبوئها، ومن ثم تسعى إلى قيادة وتوجيه التغيير فى اتجاه تحقيقها.

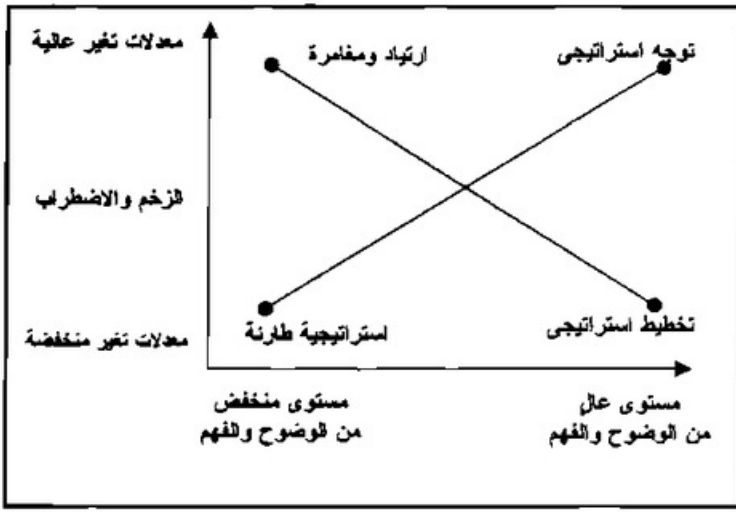
التوجه الاستراتيجى Strategic Intent:

هناك عديد من الكتابات التى تناولت هذا المفهوم ، ولكن يعود الفضل فى بلورته فى صورته الراهنة إلى كتابات "بويزوت" Boisot ١٩٩٥ حول علاقة مفهوم "الاستراتيجية" بمفهوم "التغير"، حيث أكد كون التسارع الشديد فى معدلات التغير إنما يؤدى إلى ضعف ما قد يبدو أن "الاستراتيجية" تحققه من تحكم وسيطرة على الظواهر(٧).

فالاضطراب والزخم Turbulence الناشئ عن التغير السريع، وتضارب العوامل المؤثرة على المنظمة ومستقبلها، يجعل الرؤية الاستراتيجية ضبابية وغير واضحة أمام المخطط، الأمر

الـــذى يضـــعف من قدرته على استشراف ملامح المستقبل، وبالتالى يجعله يتبنى استراتيجية قد لا تكون مناسبة للأحداث التى سوف تقع فى ذلك المستقبل، ويجعل خطواته وخططه التى اتخذها للاستعداد غير ذات جدوى.

ويرصـــد "بويزوت" أربع حالات يحتمل أن تحدث فى ظل العلاقة العكسية بين تزايد الزخم الناشئ عن سرعة التغير، وتزايد الفهم والوضوح، ويوقع تلك العلاقة على المحورين: الرأسى والأفقى كما يوضح الشكل (٧) .



شكل (٧)

الاحتمالات الاستراتيجية فى ظل معدلات التغير ومستويات الوضوح والفهم (بويزوت) ١٩٩٥

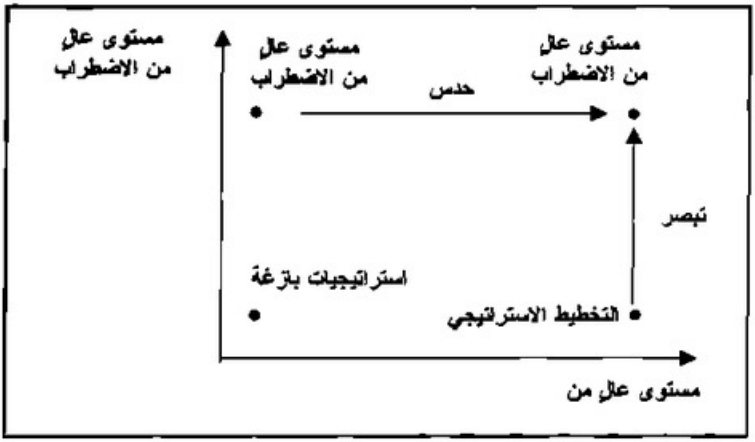
١- ففـــى ظل معدل منخفض من الغموض والاضطراب، والتغير غير السريع، يزداد وعى المخطـــط بأبعـــاد الظاهرة، ويصبح أكثر قدرة على تحديد المسار المناسب لمنظمته. وهو مـــا يمكنه من ممارســـة التخطيط الاســـتراتيجى Strategic Planning بنجاح ؛ حيث يساعده التغير البطيء على التوقع الدقيق ، ومن ثم الاستعداد الجيد .

٢- وفى ظل معدل منخفض من التغير المصحوب بالافتقار إلى الكفاءة الإدارية والتخطيطية، يكون أسلوب التخطيط من خلال "ردود الأفعال" هو الشائع، حيث لا يتم اتخاذ ما يلزم لتوقع أحداث المستقبل، ويُكتفى بانتظارها حتى تحدث، وعندئذ تكون الاستراتيجيات المتبناة من النوع المؤقت أو الطارئ Emergent Strategy، وهى غالباً غير ناجحة ، إلا إذا تصادفت لها عوامل النجاح، بسبب انتهاجها أسلوب المحاولة والخطأ.

٣- وفى ظل معدلات عالية من الاضطراب الناشئ عن التغيرات السريعة، وفى ظل مستوى عالٍ من الغموض وعدم الوضوح، يصعب على المخطط المسئول عن المنظمة ككل أن يحدد مساراً واضحاً تتكامل فيه أداءات عناصر المنظمة لتحقيق أهداف موحدة، مما يشجع تلك العناصر التنظيمية على اتخاذ مبادرات مستقلة للتعاطى مع طبيعة المواقف التى تواجهها، الأمر الذى يفقد المنظمة تماسكها الداخلى Behave in a loosely coupled way. ولكنه فى ذات الوقت يوفر لها مدى واسعًا من المحاولات والاجتهادات، يمكن للمخطط أن يستفيد منها - بعد أن يقل معدل التسارع فى التغير - ويبنى عليها توجهاً استراتيجياً مناسباً للمنظمة، وأن تبدأ عمليات بناء قدرات المنظمة اللازمة لتلك الاستراتيجية على التوازى مع تنفيذ الخطة الراهنة، حتى إذا ما اكتمل بناء تلك القدرات، تحولت التوجهات الاستراتيجية إلى استراتيجية واضحة، ومن ثم يمكن البدء بوضعها موضع التخطيط والتنفيذ.

ويمكن - فى نظر "بويزوت" - القول بأن مدخل "التوجهات الاستراتيجية" يمثل سلوكاً تنظيمياً يستهدف الربط بين التخطيط الاستراتيجى ، القائم على أسسٍ من الحقائق والمعلومات الثابتة والقدرات المنظمة الجاهزة للتفعيل والتوظيف، وبين الفكر المستقبلى القائم على التوقعات غير الأكيدة لما يمكن أن يحدث من أحداث، وعلى ما يجب أن تتحلى به المنظمة من قدرات لمواجهه التحديات المرتبطة بها، من خلال عملية اجتياز لما يحدثه التغير السريع من اضطراب وزخم ، عبر الفهم الكلى القائم على الحدس Intuitive understanding ؛ للوصول إلى تصور ما يمكن أن يرشد المنظمة ويوجه جهودها فى المستقبل[٨].

ويوضح "بويزوت" أيضاً أن الكفايات القيادية التي ينبغي أن يتحلى بها القائمون على الستخطيط، تمكـــنهم من عملية "الاجتياز" الآمن لهذه المساحات الشاسعة من الأفكار غير اليقيـــنية حـــول المســـتقبل، خاصة إذا كان هؤلاء يتحلون بالقدرة على التفكير الحدسي، والقـــدرة على التبصر Insight، وهي قدرات خاصة يمكن توظيفها للانتقال من مدخل إلى آخر، كما يوضح الشكل (٨).



شكل (٨)

أهمية قدرات الحدس والتبصر للانتقال بين الاستراتيجيات المحتملة الناشئة عن سرعة التغير

وبوجـــه عـــام، فإن الجمع بين التخطيط الاستراتيجي والتوجه الاستراتيجي يعد من الأمور الضرورية بالنسبة للمخطط المدرسي المعاصر، خاصة إذا كانت المدرسة مسئولة عن قراراتها الاستراتيجية في إطار مفهوم المحاسبية والإدارة الذاتية ؛ إذ إنه يتيح لها تعظيم قدراتها ومواردها Leveraging of resources باستمرار حتى يمكنها مواجهة ما يحمله المستقبل وما يفرضه عليها من تحديات، وهذا ما سوف نعرض له وآلياته بشكل مفصل في الفصل الثالث من الكتاب.

التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning:

يمكن النظر إلى التخطيط الاستراتيجي - في رأى "دافيز" و"إليسون" - باعتباره الجانب النوعي الإجرائي من عمليات تعيين وتطوير الاستراتيجية التي تتبناها المنظمة، لأنها من خلال هذا التخطيط تعمد إلى ترجمة ما اختارته من مسارات أو توجهات إلى أفعال وأحداث: من خلال التحليلات الدقيقة للموقف الراهن والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المنظمة فيه، ومن خلال إقراراها لمجموعة الأهداف الرئيسية والأولويات التي ينبغي العمل على تحقيقها، حتى تتحقق رؤية المنظمة ورسالتها، وترسخ القيم الأساسية والمعتقدات التي تؤمن بها[٩].

ويتضح من هذا التعريف، أن التخطيط الاستراتيجي إنما يُعنى "بعقلنة" Rationalizing "التوجهات الاستراتيجية" و"الرؤية الاستراتيجية" بكل ما يميزهما من طموح، وبالتالي فهو لا يُعنى إلا بما هو ثابت ومتحقق من المعلومات والبيانات حول الموقف الاستراتيجي للمنظمة بكافة أبعاده المنظورة. ولكنه في الوقت نفسه يتضمن لوناً من التفكير المتجاوز thinking Journey الذي يسمح باستقراء نماذج معينة من تجارب الماضي، ومن ثم إسقاطها على المستقبل، كما يؤكد "مانتزبرج" وزملائه[١٠].

ولاشك أن الجمع بين تلك المتناقضات (الحفاظ على العقلانية، والحرص على الإضافة وتجاوز الواقع الراهن) أثناء ممارسة التخطيط الاستراتيجي، إنما يمثل معاناة حقيقية لا يجب التقليل من حجمها، ومن تأثيرها على نتاج عملية التخطيط ذاتها: فالتركيز على الجانب اليقيني الواقعي بما يدعمه من بيانات وإحصاءات وحقائق، إنما يؤدى إلى الاستغراق في الوضع الراهن وتفصيلاته، وإلى إهمال الغد بما يحمله عندئذ من مفاجآت، وهذه كارثة بكل المقاييس، لأننا عندئذ نسقط عن التخطيط الاستراتيجي سمته الاستراتيجية المستقبلية. وعلى الجانب الآخر، يؤدى التركيز على الجانب الإبداعي المتجاوز للواقع الراهن إلى إسقاط الجانب التخطيطي الواقعي وهدمه[١١].

يتضمن مصطلح "التخطيط الاستراتيجي" - إذاً - إشكالية تتعلق بالمعاني والدلالات، ومن ثم تنتقل إلى التطبيقات، محدثة لبساً لدى المتداولين للمفهوم، والعاملين على ممارسته عملياً إلى الدرجة التي جعلت البعض مثل "نيت" J. Knight يلجأ إلى تعريفه بشكل عكسي،

فيقـــول "إن المقصود بالتخطيط الاستراتيجي هو ذلك النشاط الذي لا يعنى بالمدى القصير أو القريب"[١٢].

ولكن إذا كان التخطيط الاستراتيجي بمدلوله العام يحمل كل هذه الصعوبات في فهمه وتفسيره، فما بالنا بمدلوله في السياق التعليمي، والسياق المدرسي بوجه خاص ؟

لقـــد كان تقبل فكرة البُعد الاستراتيجي للتخطيط المدرسي صعباً في بدايته، نظراً لما للســـياق المدرسي من خصائص تتسم بالمحافظة والتشكك بشأن التغيير، ونظراً لما رسخ في ذهـــنية القـــائمين على إدارة المدارس والتخطيط لها بفعل عقود طويلة من التبعية لما تعتمده السلطات التعليمية المركزية من سياسات، وبفعل الإحجام عن القيام بمبادرات مستقلة تحظى بتأييد وتشجيع تلك السلطات.

بيد أن ظروف التسعينيات فرضت على المدارس فـــي بعض البلدان الغربية أن تواجه هـــذا التحـــدي التخطيطي والتنظيمي ، وساعد تطـــور بحوث المدارس الفعالة Effective Schools Researches، وبحـــوث تحسين المدارس Schools Improvement Researches عـــلى دعم وتطوير نماذج التخطيط المدرسي الاستراتيجي في إطار من الإدارة المرتكزة إلى المدرسة School-Based Management.

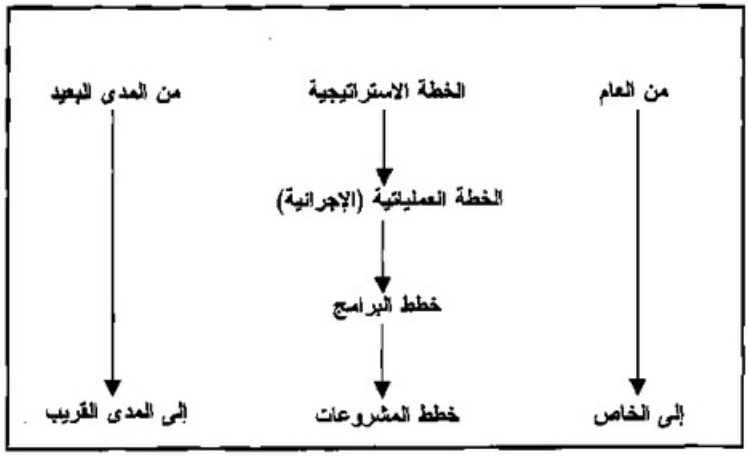
وكـــان وجـــه التحدي الحقيقي هو كيفية إحداث التوازن بين الطبيعة المستقرة للبنية التنظـــيمية التي يتطلبها العمل المدرسي، فيما يتصل بالجوانب البيداجوجية (التعليمية)، وبين الطبيعة الديناميكية التي يتطلبها إعداد المدرسة لدوام التغير واستيعاب معطيات المستقبل**، أي في الجمع بين مقتضيات التخطيط وبين مرونة ولا محدودية الاستشراف. الأمر الذي حتم وجـــود مســـتويين متوازيين باستمرار من الأنشطة التخطيطية المدرسية: الأول هو مستوى الفكر المستقبلي والتخطيط الاستراتيجي بعيد المدى، والثاني هو مستوى التخطيط الإجرائي العملياتي لتطوير المدرسة على المدى المتوسط والقريب.

كمـــا كانت صيغة تطوير المدرسة وتحسينها من خلال البحوث الإجرائية التي يجريها المعـــلمون وكـــوادر الـــتطوير ... كـــانت هذه الصيغة مناسبة تماماً للتغلب على ما يمكن أن يشـــكل مقاومـــة داخلية لفكرة التغيير، إذ إنه ينبع من الداخل، وبصورة مستقلة وليس مفروضاً من الخارج أو من أعلى.

وساهم مفهوم "التوجه الاستراتيجي" Strategic intent في الجمع بين البعدين: اليقيني/الآني للتخطيط، والاحتمالي/المستقبلي للاستراتيجية في صيغة واحدة ممكنة التنفيذ والتطبيق، وتساعد المخطط على إضمار بعض التوجهات وعدم إدراجها في الخطط الاستراتيجية والإجرائية إلى أن تتأكد قدرات المدرسة على مواجهة ما يفرضه المستقبل من تحديات. وبالتالي فقد أعطى هذا المفهوم للمخطط فرصة للجمع بين الواقعية والاستشراف والطموح بشكل متوازن ، وهو ما سوف نعرض له بالتفصيل في الفصل الثالث من هذا الكتاب.

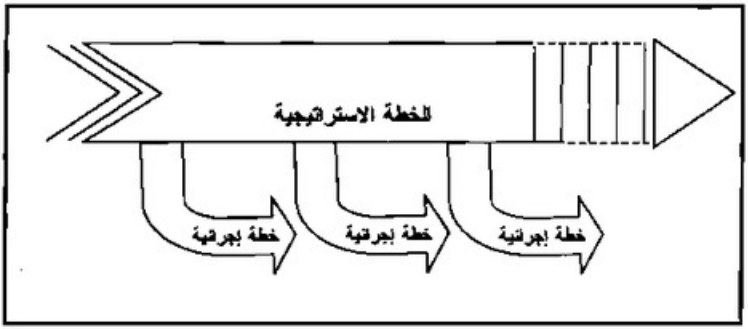
ويوضح الشكل (٩) فكرة التراتب بين كل من التخطيط الاستراتيجي والتخطيط العملياتي (الإجرائي) بما يتضمنه من خطط متوسطة وقصيرة المدى وبرامج ومشروعات.

أما الشكل (١٠) فهو يوضح – إلى جانب التراتب – أن هناك تزامناً وتوازياً لمسيرة التخطيط الاستراتيجي مع مسيرة التخطيط الإجرائي العملياتي للمدرسة، حيث تشتق مجموعة المرامي والأهداف المرحلية من الخطة الاستراتيجية، ويبدأ تنفيذها وفقاً لبرنامج زمني متوسط أو قصير المدى، حتى إذا تم إنجازها، تشتق مجموعة أخرى من المرامي والأهداف المرحلية من الخطة الاستراتيجية ويبدأ تنفيذها.. وهكذا.



شكل (٩)

تراتب التخطيط الاستراتيجي والتخطيط العملياتي نقلاً عن "جيلز" ١٩٩٧



شكل (١٠)

توازن وتوازى الخطط الإجرائية متوسطة وقصيرة المدى مع الخطة الاستراتيجية بعيدة المدى

وكما سبق، يتعامل التخطيط الاستراتيجى مع البعد اليقني/الآن ممثلاً فى الحقائق والمعلومات والاستنتاجات ، التى تم التوصل إليها من خلال عمليات التحليل الاستراتيجى Strategic analysis للمواقف الراهن، والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المدرسة، كما يتعامل مع البعد الاحتمالي/المستقبلى ممثلاً فى تلك التوقعات والتنبؤات بشأن الوضع العام للسياق الحاضن للمدرسة (حالة المجتمع اقتصادياً وسياسياً وتقنيًا وتعليمياً)، وممثلاً كذلك فى الطموحات التى يحلم العاملون بالمدرسة بتحقيقها فى ذلك المستقبل، والتى تنطلق من مجموعة القيم والمعايير والمعتقدات التى يؤمنون بها.

وعلى ذلك فإن المخطط الاستراتيجى للمدرسة، ينبغى أن يتسلح بمجموعة من الكفايات والقدرات ، لعل من أهمها القدرة على[١٣]:

١- تمثل واستلهام القيم والمعتقدات التربوية والمهنية التى تعتمدها المدرسة.

٢- تحديد الأهداف العامة والأهداف المرحلية للمدرسة.

٣- رصد وتقييم الأحداث والدلالات والمؤشرات التى يمكن الاسترشاد بها فى رسم معالم التغير الذى تنشده المدرسة.

٤- وضع المجتمع المحلى أمام مسئولياته تجاه الشراكة مع المدرسة فى التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

٥- تحديد الأهداف الإجرائية ذات الأولوية ورصد الموارد والإمكانات اللازمة لإنجازها من خلال التكتيكات المناسبة.

ولا شك أن تلك الكفايات هى من الرقى بحيث تحتاج إلى توافر كل من الاستعدادات الشخصية، والإعداد الأكاديمى والممارسة المهنية المتواصلة لمن يضطلع بمهام التخطيط.

وواضح - أيضاً - أنه يمكن تصنيف هذه الكفايات وفقاً لطبيعة المهام التى يتم توظيفها للاضطلاع بها إلى فئتين رئيسيتين: تتعلق الأولى بمجموعة الكفايات المتصلة بمهام الاستشراف المستقبلى ورسم الاستراتيجيات، أما الثانية فهى تتعلق بمهام التخطيط الواقعى لوضع تلك الاستراتيجيات موضع التنفيذ.

ويجمل "دلوجوش" L. Dlugosh هذه المهام والأنشطة فى[١٤]:

١- حشد التأييد من قبل قادة المدرسة والعاملين نحو المبادرة إلى التخطيط الاستراتيجى (خلق ثقافة مواتية للتخطيط الاستراتيجي).

٢- تحديد ما على المنظمة (المدرسة) من التزامات تجاه المجتمع.

٣- مناقشة وتحليل القيم الأساسية التى تعتمدها المدرسة، وكذا رسالتها التى تلتزم بها (Mission).

٤- تقييم أثر البيئة الخارجية وعناصرها الفاعلة (العملاء، الأسواق، ...).

٥- تقييم أثر البيئة الداخلية وعناصرها الفاعلة (الفاعلية، الإنتاجية، ...).

٦- تحديد أهم القضايا الاستراتيجية التى تواجه المدرسة حالياً وفى المستقبل.

٧- صياغة الأهداف الاستراتيجية المعبرة عن تلك القضايا وموقف المدرسة منها.

٨- صياغة واعتماد الرؤية الاستراتيجية للمدرسة بشأن المستقبل.

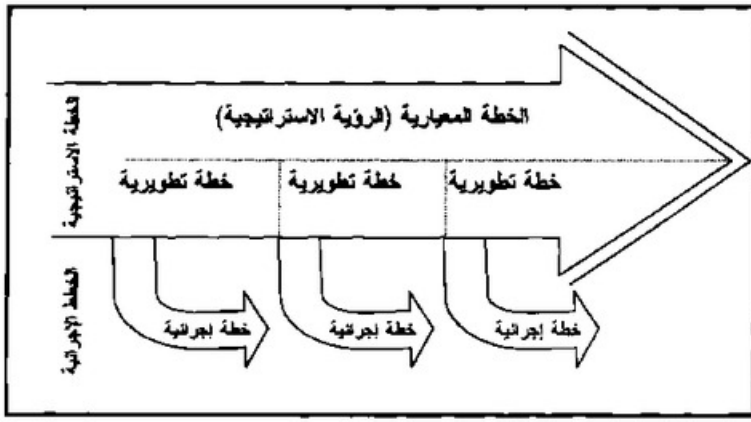
وعلى ذلك فإن الخطة الاستراتيجية الناشئة عن ممارسة تلك المهام والأنشطة يمكن أن تتضمن مستويين متمايزين ، هما:

(١) الخطة المعيارية Normative Plan، ممثلة فى الرؤية الاستراتيجية للمدرسة Vision، وما تعبّر عنه وتنطلق منه من قيم ومعايير وطموحات.

(٢) خطة تطوير المدرسة School Development Plan (SDP)، ممثلة فيما تعتمده المدرسة وتلتزم به أمام المجتمع من خلال رسالتها Mission وأولويات التطوير Priorities والتكتيكات الملائمة لإنجاز ذلك التطوير Tactics وما يساند كل ذلك من سياسات مدرسية داعمة Policies.

وإلى جانب أهمية الخطة المعيارية فى توجيه المنظمة وجهة استراتيجية مستقبلية، فإن للخطة التطويرية (المكون الثانى من الخطة الاستراتيجية) أهميتها كذلك، لأنها إطار العمل Framework الحاكم لكافة الأنشطة التنفيذية والعمليات، علاوة على كونها تعمل على تحديث الخطة الاستراتيجية الأم وتعديل مسارات التطوير بها. والشكل (١١) يوضح العلاقة بين كل من الخطة الاستراتيجية بمكونيها (الخطة المعيارية + الخطط التطورية) وبين الخطط الإجرائية المنوالية المنبثقة عن كل منها .

ولا يخفى ما يشوب "الخطة التطويرية" S.D.P من ميل نحو الإجرائية والعملياتية، مما يجعل الانتقال من المستوى الاستراتيجى للتخطيط إلى المستوى التنفيذى انتقالاً سلساً وناعماً دون فجوات أو صدمات. الأمر الذى يدفع ببعض المخططين إلى وصف الخطط التطويرية بأنها ذات مستوى أقرب إلى التخطيط متوسط المدى Medium-term، كما يعرفها "جيلز" Giles ١٩٩٧[١٥].



شكل (١١)
العلاقة بين مكونات الخطة الاستراتيجية (الخطة المعيارية والخطط التطويرية) وبين الخطط الإجرائية للمدرسة

وفى نهاية هذا الفصل، نعود فنؤكد أنه لولا الملابسات الاقتصادية والسياسية والتعليمية التى حملتها حقبة أواخر الثمانينيات والتسعينيات، ما كانت تلك المفاهيم الجديدة لتتبلور أو تمتد أبعادها ومجالاتها إلى هذا الحد الذى وصلت إليه، وأنه لابد من تدارس تلك التحولات والتطورات بشكل نقدي، حتى يتسنى لنا ردها إلى أسبابها وعواملها الدافعة، وبالتالى توقع ما قد تؤول إليه فى المستقبل، وهذا ما سوف يحاول الفصل الثانى أن يفعله.

مصادر وهوامش الفصل الأول

(1) Sonia Baindford; ***Middle Management in Schools, How to Harmonise Management and Teaching for an Effective School***. London, PITMAN Publishing, 1997, p. 132.

*سوف نتناول هذه النقطة بالتفصيل عند الحديث عن علاقة التخطيط المدرسي بالسياسات التعليمية المركزية.

(2) Susan C. Stone; ***Shaping Strategy, Independent School Planning in the '90s***. Boston, National Association of Independent Schools, 1993. pp. 5-6.

(3) Dalin, P.; ***School Development, Theories and Strategies***. London, Cassell, 1998, pp. 133-135.

اعتماداً على:

- Sashkin. M. and Egermeier, J.; ***School Change Methods and Process, A Review and Synthesis of Research and Practice***. Washington D C: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education, 1993, June.

(4) Shona L. Brown and Kathleen M. Eisenhardt; ***Competing on Edge, Strategy as Structured Chaos***. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 1996, p. 5.

(5) Kotter, J. P.; ***Leading Change***. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 1998, p. 71.

(6) Boisot, M., "*Preparing for Turbulence*", in: B. Garratt (ed.); ***Developing Strategic Thought***. London, McGraw-Hill, 1995, p. 40.

نقلاً عن:

- Davies, B. and Ellison, L.; Strategic direction .. Op. cit. pp. 51-52.

(7) Ibid. p. 36.

(8) Davies B. and Ellison, L.; ***School Leadership for 21st Century: A Competency and Knowledge Approach***. London, Routledge, 1997, p. 81.

(9) Mintzberg, H., Choshoal, S. and Quinn, J. B.; The Strategic Process. Op. cit. p. 19.

(10) Hamel, G. and Prahalad, C. K.; "*Strategic Intent*", ***Harvard Business Review***. May/June 1989, pp. 63-76.

نقلاً عن:

- Davies and Ellison; Strategic Direction. Op. cit. pp. 50-51.

(11) Knight J.; ***Strategic Planning for School Managers***. London, Kogan Page, 1997, p. 5.

** سـوف نتـناول فكرة إعداد المدرسة للتعامل مع التخطيط الاستراتيجي من حيث تكييف وتوجيه عناصر عملية التخطيط توجيهاً استراتيجياً في الفصل الرابع من الكتاب.

(12) Larry L. Dlugosh; "*Planning Processing and Action Leads to Quality Schools*". Paper presented at the ***Second National Conference on: Creating Quality Schools***. Oklahoma City, Oklahoma, 1993, p. 7.

(13) Ibid. p. 6.

(14) Blandford S.; Middle Management in Schools. Op. cit., p. 136.

(15) Giles, Corrie; ***School Development Planning, A Practical Guide to the Strategic Management Process***. Plymouth, Northcote House Publishers, 1997, p. 35.

الفصل الثاني

الاتجاه الاستراتيجى فى التخطيط المدرسى

النشأة والتطور والنماذج النظرية

لطالما كانت عمليات التخطيط المدرسى لوناً من ألوان "التنفيذ المجرد" لما تتضمنه الخطط التعليمية الموضوعة من قبل السلطات المركزية، ولطالما اقتصرت مهمة المخطط المدرسى على مجرد وضع خطة العمل التنفيذية Action plan الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية - المتشابهة إلى حد بعيد فى أغلب المدارس - ومتابعة تنفيذ ما يتطلبه ذلك من إجراءات، وكذلك متابعة من يتولى تلك المهام من العاملين بالمدرسة. بيد أن تحولاً كبيراً حملته حقبة التسعينيات - ضمن ما حملت من تحولات - كان من نتائجه أن ازدادت مسئولية المدارس فيما يتعلق بالتخطيط، وإن امتدت آفاق ذلك التخطيط إلى مدى لم يكن متاحاً لها من قبل: ألا و هو المدى الاستراتيجي.

١- الإدارة المدرسية فى التسعينيات والارتكاز إلى المدرسة:

شهدت نهاية الثمانينيات سلسلة من الأزمات التعليمية فى غرب أوروبا والولايات المتحدة، كان من أهمها أزمة التمويل وسياسات التقشف الحكومى فى بريطانيا، وما استوجبته من إصلاحات عام ١٩٨٨، علاوة على الانتقادات اللاذعة للأداء المدرسى والمامه بالتخاذل وضعف الفاعلية، خاصة وقد أخفق التلاميذ الأوروبيون و الأمريكيون فى تحقيق أية مراكز متقدمة فى المسابقات الدولية لتحصيل العلوم و الرياضيات.

ومع تنامى الاتجاهات المنادية بتفعيل الأداء المدرسى لتحقيق المستوى المنشود من الإنجاز التعليمي، والوصول إلى مرتبة المنافسة الدولية، كانت أزمة التمويل الحكومى للتعليم عاملاً دافعاً نحو إلقاء الكرة فى ملعب المحليات والمدارس، ليظهر تفسير خاص جداً لمفهوم المحاسبية Accountability، يختلف كثيراً عن المعانى التى طالما تناولها الأدب الإدارى من قبل،

يعطى سلطات وصلاحيات واسعة - ظاهرياً - للمدارس من حيث الإدارة و تخصيص الموارد ومن ثم تدبيرها، فى مقابل مساءلتها عما تحقق من إنجازات تعليمية فى ظل معايير مفصلة للأداء، ومواصفات محددة للمنهج الوطني[1].

وكان من النتائج الإيجابية التى ترتبت على ذلك الوضع المتأزم إدارياً وتمويلياً، بل وبيداجوجيا (تعليميًا) أيضًا، أن ظهر بشكل متبلور اتجاه نحو جعل الإدارة مرتكزة إلى المدرسة School-Based Management، بمعنى أن تقل إلى حد كبير درجة اعتمادها على السلطة التعليمية المركزية فى كثير من الأمور المتعلقة بالإدارة والتمويل والتنمية المهنية، وأن تقوم المدرسة بهذه المهام بشكل مستقل، شريطة خضوعها للمساءلة والمحاسبة على ما تنجزه فى مجال تحسين التعليم والتعلم، وما تحققه من مخرجات Out-comes.

وعلى ذلك، فقد ازدادت اللامركزية فى الإدارة التعليمية Decentralization وأصبحت أكثر قوة واتساعاً فى نظم التعليم البريطانية والأمريكية، معتمدة على الإدارة المدرسية فى الاضطلاع بمهام التخطيط والتنفيذ لبرامجها ومشروعاتها بشكل موضعى Locally، وممتد على مدى زمنى أطول، الأمر الذى مهد لترسيخ الاتجاه الاستراتيجى فى التخطيط المدرسى بصورة مؤكدة .

(أ) حركة فاعلية المدرسة:

وكان مدخل فاعلية المدرسة (نجاعة المدرسة) School Effectiveness هو المدخل الذى حظى بقبول واسع لدى أوساط الرأى العام الغربى ، خاصةً وهو يعبّر عن مدى تطلع ذلك الرأى العام إلى الجدارة والمنافسة Competition، وعن مدى حرصه على الامتياز والتفوق Excellency، والذى يعبّر أيضاً عن مدى ما يشعر به من عدم الرضا عن الأداء المدرسي، وعن مقدار ما يوجهه إلى النظام التعليمى ككل من لوم شديد على ما آلت إليه حال التلاميذ الغربيين مقارنةً بتلاميذ بلدان شرق آسيا.

واستندت الحركة الفكرية الناشئة عن رغبة المجتمع الغربى فى تحقيق التفوق وزيادة (نجاعة) أو فاعلية المدرسة، والهادفة فى الوقت ذاته التقليل من أعباء الإنفاق الحكومى على المدارس ... استندت تلك الحركة المعروفة بحركة المدارس الفعالة Effective School Movement إلى ظهير سلوكى يتمثل فى تقييم الفاعلية على أساس الأداء Performance ،

من خلال وضع قوائم مقننة ومحددة من المعايير التربوية والإدارية التي يمكن تقويم الأداء في ضوئها، وكذلك من خلال تقييم ما تحققه المدارس من مخرجات Out-comes assessment تعبّر عن كفاءة وجودة كل من عمليتي التدريس والتعليم داخلها، بحيث يتوقف مقدار ما يوجه إلى المدارسة من دعم حكومي على ما يمكنها أن تحققه من إنجازات، وهو ما يمثل لب مفهوم المحاسبية كما تصورته تلك الحركة.

وكانت المقولات الرئيسية التي تستند إليها حركة المدارس الفعالة في البداية موغلة في الغموض، نتيجة اعتمادها على أفكار سبق وأن ظهرت في نهاية السبعينيات في أعمال كل من "روتر" Rutter و"أوستون" Ouston وغيرهما، يمكن إجمالها فيما يلي[٢]:

١ - تتأثر المخرجات التعليمية للمدارس، والمتمثلة فيما يحققه التلاميذ من إنجاز وتحصيل، بعوامل متعددة تنتمي إلى طبيعة تلك المدارس، وليس كما يقال من أن للمعلمين القسط الأوفر من التأثير في تلك المخرجات، بحيث يمكن القول بأنه إذا ما أخذت كافة متغيرات السياق المدرسي في الاعتبار، لن تكون هناك فروقاً ذات دلالة بين المدارس.

٢ - لا تتأتى تلك التأثيرات التي تحدثها المدارس في المخرجات التعليمية بالصدفة، بل يمكن ردها إلى العلاقة بين اجتياز التلاميذ للاختبارات من جانب، وبين تحسن الأداء المدرسي من جانب آخر، ويمكن رصد تلك العلاقة من خلال النماذج البحثية الإميريقية الكمية.

٣ - يلتزم العاملون بالمدرسة، وكذلك التلاميذ، بنظام محاسبي يكفل نجاح عمليات إعادة هندسة بنيتها لتحقيق الفاعلية (النجاعة)، كما يلتزمون بمنظومة من القيم الحاكمة لتلك العمليات.

٤- للمدرسة بنية شبكية هيراركية (تراتبية)، وبالتالي فهي جزء من بنية هيراركية أكبر، تضم مستويات متعددة من المنظمات وأشباه المنظمات. ويمكن تعيين فاعليتها بتحليل أداءات كل مستوى، واستنتاج ما بينه وبين المستويات الأخرى من علاقات.

٥- على الرغم من كون المدرسة جزءاً من منظومة شبكية هيراركية، فإنها تتمتع بقدر من الاستقلال النسبي بين مستوياتها، وكذلك بينها وبين النظام التعليمي، وكذلك بينها وبين المجتمع، الأمر الذي يجعلها قادرة على الفعل والتأثير، بمعزل عن كثير من العوامل الخارجية التي ربما تؤثر على مخرجاتها التعليمية.

وقد واجه هذا النموذج بمقولاته غير المتناسقة انتقادات حادة فى البداية، الأمر الذى أدى إلى ظهـــور نمـــوذج آخر متمرد عليه ورافض لكثير من مقولاته البنائية تمثل فى أعمال "مونك" Monk ١٩٩٢، و"وايتهد" Whitehead ١٩٩٦. ولكن كتابات "بول" Ball, S. أواخـــر الثمانينيات وطوال التسعينيات كانت الأوضح فى إبراز ملامح النموذج الفوضوى للـــنجاعة (الفاعلية) Heretical Model، خاصة فى ورقته المعنونة "المدرسة الجيدة والمدرسة الرديـــئة" ١٩٩٦، والـــتى تناولت عدة مفاهيم مهمة اقترحها لتفسير فاعلية بعض المدارس وفشل البعض الآخر[٣].

فهـــو يرفض فكرة الاتساق الداخلى لمنظمة المدرسة، ويرى أنها – المدرسة – منظمة تتســـم بالتعقيد وعدم الاتساق Complex and incoherent، الأمر الذى يجعلها على الرغم مما تتصف به من بيروقراطية صارمة، قادرة على خلق وإبداع استراتيجيات من شأنها إحداث تغييرات جذرية فى محيطها وبيئتها.

كما يرى فى سمة الاقتران المفقود تلك Loose coupling ميزة إيجابية، تتمكن المدرسة بفضـــلها من استيعاب متناقضات المجتمع ومتناقضات النظام التعليمي، ومن تحويل ذلك كله إلى تغـــير وتطويـــر مستمر ومتواصل، الأمر الذى يعكس بحق تلك الطبيعة الجدلية للتربية Contested nature of education.

وبغض النظر عن المضمون النقدي، وربما التآمرى Intriguing view لهذه الأفكار، وما يتسبب عنها من ارتباك وصعوبة فى تفسير النجاح المنظمى لمنظمة المدرسة، فقد ربط بعض المحللين بين ظهور ذلك النموذج وتطور موقف جمعيات المعلمين فى إنجلترا من الإصلاحات التعلـــيمية المفروضة عليهم مركزياً، كما أرجع بعضهم ظهور النموذج إلى تنامى الاتجاهات النقدية المنطلقة من أفكار ما بعد الحداثة Post-modernism.

وفى نهايـــة التسعينيات، وبعد كثير من الانتقادات المنهجية التى تعرض لها النموذجان: التقـــليدي، والـــتمردى للفاعلية، اتجه كُتّاب حركة المدارس الفعالة نحو التوفيق بين أفكار الـــنموذج التقـــليدي، وبين بعض ما جاءت به الحركة المنافسة لها (حركة تحسين المدارس School Improvement) من أفكار، ليظهر نموذج جديد للفاعلية.

فقد انطلق النموذج السياقى Contextual Model للفاعلية من مسلمة رئيسية مفادها أن "المدارس فى سياقات مختلفة، تكون ذات أداءات وقدرات، وبالتالى نجاعات، مختلفة"، وأن

مفهـوم المحاسبية الذى صيغ فى ظل أزمة التمويل والمنافسة يجب أن تعاد صياغته مرة أخرى لكـى يراعى تلك الاختلافات، كما انطلق هذا النموذج من أنه ليس ممكناً ولا حتى مطلوباً "أن يتم تقييم ما هو تربوى تقييماً اقتصادياً كمياً"[٤].

وشأنه شأن بقية نماذج الفاعلية (النجاعة)، لا يستند النموذج السياقى إلى ظهير نظرى بعينه، عدا اعتماده على مقولة انفتاح المدرسة بوصفها نظاماً فرعيًّا على بقية عناصر السياق الحاضـن لها، وهى مستمدة من الأفكار الوظيفية الكلاسيكية عند "دوركايم"، وبالتالى فهو معـنى بتحـليل العلاقة بين قدرات وطاقات وحدود السياق المجتمعي، والأوضاع النوعية للسـوق التعلـيمية، وبـين نجاعة المدرسة فى الاستجابة لذلك السياق، كما يعنى بالسؤال عـن الظـروف التى فى ظلها يمكن للمدارس أن تقدم أداءات أفضل، وعن كيفية محاسبتها عن ذلك الأداء.

ويقـر الـنموذج السـياقى للفاعلية بأنه يمكن تفعيل كل المدارس إذا ما تمت دراسة السـياقات المحيطة بها جيداً، كما يقر بأن ذلك التفعيل وتلك النجاعة يتوقفان على مقدار ما تستطيع المدرسة أن تحققه لنفسها من استقلال نسبي.

أما عن المنهجية التى يعتمدها النموذج السياقى لبحوث النجاعة، فهى أساساً منهجية كيفيـة Qualitative، وعـلى وجـه الـتحديد إثنوجرافية Ethnographic، تعنى بدراسة أثـر السـوق التعلـيمية عـلى أداء المدرسة ونجاعتها، أما المنهجيات الكمية فيأتى دورها فى البحث لاحقاً، إذ تهتم بتوثيق المؤشرات الكمية الدالة على تلك التأثيرات[٥].

ومـازال كُتّاب حركة تفعيل المدارس يحاولون الاستفادة من الانتقادات التى توجه إلى نمـاذجهم النظرية، والاستفادة كذلك مما تحققه الحركة الأخرى الموازية لها والمتنافسة معها، ألا وهـى حـركة تحسين المدارس، خاصةً وأن الأخيرة استطاعت أن تغنى إطارها النظرى مـن خـلال الاتصال الأعمق بواقع الممارسات المدرسية، واستطاعت أن توظف طاقات العامـلين بـالمدارس من أجل تنمية أنفسهم، وبالتالى تحسين ممارساتهم التى هى فى محصلتها النهائية جوهر الفاعلية!!

وقـبل أن نغادر حركة المدارس الفعالة باعتبارها أحد أهم توجهات الإدارة المدرسية فى التسـعينيات، نـود أن نشير إلى الأثر الإيجابى لهذه الحركة، وما رافقها من إصلاحات وقوانين تعليمية على مجال التخطيط المدرسي، خاصةً فى إنجلترا .

فقد صدرت فى إنجلترا بين عامى ١٩٨٨-١٩٩٣ ثلاثة قوانين إصلاحية فى مجال التعليم، أحدثت تغييرات جذرية فى مجال التخطيط المدرسي، من خلال ما تضمنته من مفاهيم مثل "السوق التعليمية"، و"الفاعلية"، و"الجودة"، و"المحاسبية" ... وغيرها. وعليه فقد اختزلت أدوار ومهام السلطات التعليمية المحلية إلى مجرد تزويد المدارس بما تحتاجه من[٦]:

- المعلومات والاستشارات.
- المسوح وأساليب توثيق ما تحققه المدارس من إنجازات ومشروعات.
- مظاهر الدعم والمساندة.
- برامج التدريب والتنمية المهنية على المستوى المركزي.

وساعدت بعض الملابسات والعوامل فى دفع تلك السلطات نحو تفضيل التخطيط المدرسى المرتكز إلى المدرسة School-based planning، لعل من أهمها[٧]:

١ - حاجة تلك السلطات إلى جمع المزيد من المعلومات والأدلة التى تثبت أن ما تم فرضه من إصلاحات مركزية قد أتى بنتائج إيجابية.

٢ - حاجة السلطات المحلية إلى تطوير آليات وأدوات للمتابعة وتقويم إنجازات المدارس، وتقديم الدعم من أجل تطبيق الإصلاحات الجديدة وتحقيق مبدأ المحاسبية.

٣ - حاجة السلطات إلى الاستجابة لما تفرضه التشريعات الجديدة من تحكم مركزى غير مباشر، ومعايير صارمة، وهو ما يتطلب وجود خطط نوعية تضعها المدارس تتضمن: خطط مشروعات تنمية المعلمين والعاملين، وخطط الإدارة المالية، وخطط تطوير المنهج الوطني، وغيرها.

٤ - حرص بعض السلطات المحلية على الاحتفاظ بقدر من السيطرة تفوق ما تتيحه لها الإصلاحات الجديدة، من خلال ما تمتلكه المدارس التابعة لها من خطط ومشروعات تطويرية تحتاج إلى الدعم والمتابعة.

وعلى الرغم من تلك المظاهر الإيجابية المصاحبة لحركة المدارس الفعالة، فإن الفضل الأكبر فى تطوير مجال التخطيط المدرسى المرتكز إلى المدرسة يظل راجعاً - فى نظرنا - إلى ما قدمته حركة تحسين المدارس من فرص مواتية للإبداع والابتكار، وما أتاحته طبيعة تجاربها

ومشروعاتها المعتمدة على ما لدى المدارس والعاملين بها من كفاءات وطاقات ... ما أتاحته تلك التجارب والمشروعات من مناخ خصب لظهور التخطيط المدرسي الاستراتيجي، كما سوف نوضح في الجزء الثاني من هذا الفصل.

(ب) حركة تحسين المدرسة School Improvement:

تعد تلك الحركة تطوراً طبيعياً فرضته ظروف أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات، ولكنه جاء استثماراً لجهود نظرية وممارسات ميدانية طويلة تعود إلى السبعينيات ، عندما نشأت حركات إصلاح المناهج التعليمية في بلدان الأطلنطي، مستندة في البداية إلى كتابات "ستنهاوس" Stenhouse L. حول المنهج بوصفه ممارسة معرفية ينخرط فيها المتعلمون مع المعلمين من أجل تعيين وتفعيل الأفكار والمواد، وربطها باحتياجاتهم التعليمية، وهي الكتابات التي سرعان ما انتكست بفعل حركات المعايير التربوية ، التي نظرت إلى قضية المنهج من منظور أداتي بحت، وحولت الاهتمام بالمعلمين الممارسين من مجال التنمية الذاتية لقدراتهم المهنية المتعلقة بالتخطيط والبحث والتطوير، إلى مجرد تدريبهم بشكل جماعي وموسع على المهارات التدريسية التي يتطلبها المنهج الجديد المخطط مركزياً، والمفروض من أعلى إلى أسفل، الأمر الذي أدى بدوره إلى فشل تلك الحركة الإصلاحية، وصعوبة تطبيق مناهجها المطورة بسبب عدم تحمس الممارسين في الميدان لها[٨].

ثم كانت المرحلة الوسيطة من مراحل تطور حركة تحسين المدارس في الثمانينيات، والتي التفتت إلى أهمية عامل "الإدارة" في تحقيق تطور المدارس من الداخل، بدلاً من أن يفرض عليها ذلك التطوير من أعلى من السلطات المركزية، فارتفع بذلك شعار "إدارة التغيير التربوي" Management of educational change باعتبارها – أي الإدارة – هي العنصر الحاسم في التحسين[٩].

أما الكتابات المعبّرة عن المرحلة الأخيرة من مراحل تطور حركة تحسين المدارس، والتي تبلورت أوائل التسعينيات كرد فعل لإخفاق الظهير النظري لحركة المدارس الفعالة، فهي ممثلة في أعمال كل من "فولان" Fulan و"هوبكنز" Hopkins، و"ستول" Stall، و"رينولدز" Reynolds. وفيها اهتمام واضح بتوجيه طاقات وجهود العاملين بالمدرسة من أجل تحسينها بشكل مستقل وغير معتمد على العوامل الخارجية، وكذا الاهتمام بأن يتم التخطيط ومتابعة

التنفيذ لجهود التطوير بما يحقق لهؤلاء العاملين حقهم فى ملكية التجربة Teacher ownership وما ينشأ عنها من معارف مهنية إدارية وتربوية تنتسب إليهم[١٠]:

- فهـــى تعنى بجعل جهود التحسين بالمدرسة تنبع من داخلها وإلى أعلى، ومن الداخل إلى الخارج، وليس العكس .
- وتؤكد جعل تلك الجهود نابعة وصادرة عن الممارسين فى الميدان ومعبرة عنهم .
- وتهدف إعادة تصميم العمليات والممارسات المدرسية من أجل تحسينها .
- وتركـــز عـــلى المعلمين وعلى مستوى وجودة أداءاتهم باعتبارها السبيل إلى جودة التعلم لتلاميذهم .
- وتعتمد على الدراسات الكيفية لتقويم مسيرة التحسين بالمدرسة، مستكملة رصدها لتلك المسيرة بالمؤشرات الكمية .

وتتســـم حركة تحسين المدرسة بالديناميكية والإجرائية فى سعيها إلى تحسين العمليات والأداءات المدرسية، لذا فقد تميزت النماذج التى طرحتها بأنها ذات طبيعة عملياتية تخطيطية Operational، وهـــذا ما يجعل لها فضلاً لا يمكن إنكاره فى إغناء وتطوير مفاهيم وأساليب التخطيط المدرسى فى التسعينيات ووصولها إلى المستوى الاستراتيجي .

ففـــى أحد أهم نماذج التحسين المستخلصة من مشروع كبير ، أنجز فى النصف الأول من التسعينيات، يحدد "هوبكنـــز" ١٩٩٦ مبادئ استراتيجية خمسة لإدارة التغيير والتحسين بالمدرسة هى[١١]:

١ - أن هدف تحسين المدرسة هو تعزيز ودعم جودة التعلم بالنسبة للتلاميذ.

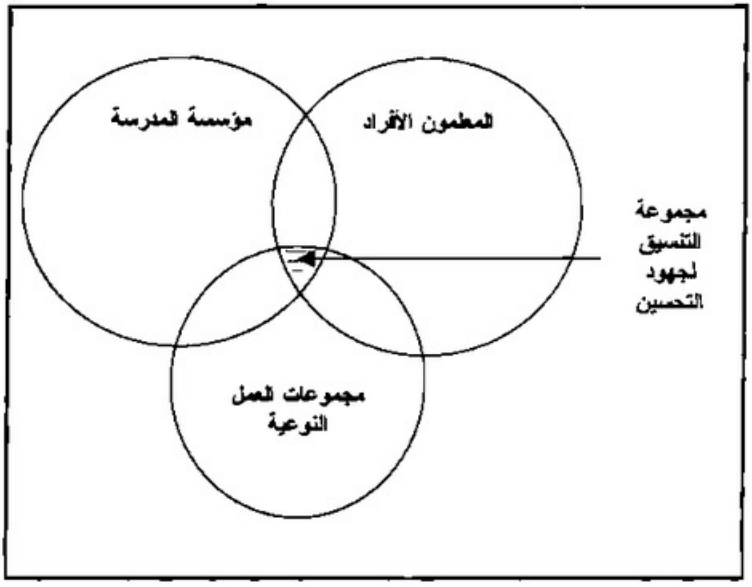
٢ - أن رؤية المدرسة Vision فيما يتعلق بمهمة Mission التحسين، يجب أن تكون موحدة Agreed، يتفق عليها جميع الأطراف، وتنبع من أفكارهم وخبراتهم.

٣ - أن تعمـــل المدرســـة عـــلى توظيف الضغوط الواقعة عليها من الخارج لأجل التغيير، وتحويلها إلى اتجاه التمكن من تحقيق أولوياتها الداخلية، بمعنى أن تحول الضغوط الخارجية إلى إمكانات وعوامل مساعدة لنجاح الخطط المستقلة لها.

٤ - أن تحرص المدرسة على تطوير بنيتها، وإيجاد الظروف الداخلية الداعمة للتعاون والتحسين على المستويين: الفردي، والجماعي.

٥ - أن يضطلع جميع العاملين بالمدرسة بمسئولياتهم تجاه البحث وضبط وتحسين الجودة في كافة أداءاتهم.

ويبين الشكل (١٢) مستويات العمل والتنفيذ وفقاً لتلك المبادئ كما أوردها "هوبكنز" في توثيق لمشروع تحسين جودة التعليم للجميع I.Q.E.A.



شكل (١٢)

مستويات تحسين المدرسة كما في مشروع تطوير وتحسين جودة التعليم للجميع (هوبكنز ١٩٩٦)

(١) فالتحسين على مستوى المدرسة كمؤسسة يتضمن إجراء التعديلات اللازمة على السياسات، وعلى نمط الإدارة، وعلى أساليب تخصيص الموارد، وعلى استراتيجية تنمية ودعم العاملين ...، وهو ما يستند إلى فلسفة الجودة الشاملة Total quality، حيث

يشترط توافر الشفافية Transparency والوضوح فى الأهداف والسياسات، وحيث تتوافر المعلومات وتنساب عبر قنوات الاتصال الجيد إلى كافة عناصر وأفراد التنظيم .

(٢) أما التحسين على مستوى مجموعات العمل النوعية ، فيتضمن جودة التنسيق فيما بينها حول التفاصيل والترتيبات الداعمة للتحسين، ووضوح العلاقات التنظيمية بين تلك المجموعات، والتجانس فيما بين أعضائها والتكامل بين كفاءاتهم وخبراتهم .

(٣) أما التحسين على مستوى المعلمين والعاملين الأفراد فيتضمن تخطيط برامج ومشروعات التنمية المهنية الهادفة إلى تحسين الممارسات، وإلى إيجاد لغة مهنية مشتركة تكفل التفاهم بينهم، وإلى خلق الظروف والملابسات الحافزة لانخراطهم فى أنشطة مهنية مفيدة، وإلى تشجيعهم على ممارسة البحوث الإجرائية التى تشخص ما يواجههم من مشكلات الممارسة وتحدد سبل مواجهتها .

ويظهر كذلك من الشكل (١٢) الدور المحورى الذى تلعبه مجموعة التطوير Improvement cadre فى تخطيط ومتابعة إجراءات التحسين، وفى تحقيق الاتصال الفعال بين مجموعات العمل والعاملين الأفراد، وكذا الاتصال مع الجهات الخارجية الداعمة للتحسين[١٢].

وتتجلى بوضوح معالم استراتيجية التحسين فى تحديد المحددات الرئيسية الحاكمة لخطة المدرسة، والتى تتمثل فى[١٣]:

١ - المواصفات والمعايير المعتمدة للجودة الشاملة داخل السياق التعليمى والمجتمعى الحاضن للمدرسة.

٢ - واقع تقييم المخرجات التعليمية للتلاميذ، والمخرجات المهنية للمعلمين، وكذا المخرجات الإدارية للعاملين بالمدرسة.

٣ - أولويات التحسين وفقاً لرؤية المدرسة ورسالتها كما يتبناها العاملون وفريق التطوير وأولياء الأمور والتلاميذ.

٤ - الخلفية المجتمعية وبنيتها وعلاقاتها الداخلية، ومدى استعدادها لتقبل التغيير ودعمه.

٥ - المادة الخام من الأفكار والتوجهات السائدة بين العاملين بالمدرسة والتلاميذ ... إلخ، والتى ينبغى استثمارها لخلق ثقافة الجودة والتحسين.

وبوجه عام، يلاحظ أن المبادئ والمحددات الاستراتيجية التي تطرحها الحركة إطاراً لعمليات تحسين المدرسة، إنما تدور حول فكرة التحليل الاستراتيجي لكل من العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في الأداء المدرسي، وتحديد مسارات التحرك نحو الأهداف المبتغاة ، من خلال توظيف تلك العوامل لصالح عملية التحسين. وهو أمر لم يكن يتسنى للمدرسة من قبل ما لم تحظ باستقلالية كافية تكفل لها الإدارة والتحكم الذاتيين.

كما يمكن القول بأن لكل من حركة النجاعة، وحركة تحسين المدارس إسهامها الخاص في دفع التخطيط المدرسي الاستراتيجي إلى الأمام خلال التسعينيات :

- فقد وفرت حركة النجاعة (الفاعلية) قوة الدفع الأولى الناشئة عن مناخ الأزمة التي استشعرتها نظم التعليم والمجتمعات الغربية، والتي تضافرت خلالها العوامل الاقتصادية والسياسية والتربوية لتجعل من الإدارة المرتكزة إلى المدرسة مخرجاً ناجعاً منها. وتمثل ذلك إجرائياً في صدور قوانين التعليم الإصلاحية في إنجلترا، وإعطاء المجليات والمدارس استقلالاً إدارياً في إطار المحاسبية.
- بينما وفرت حركة التحسين زخماً كبيراً من الممارسات والتجارب التطويرية الناجعة، وكذلك النماذج الاستراتيجية الإجرائية للتطوير، مما أعطى للمدارس فرصة سانحة لكي تبدع وتبتكر في تصميم خططها الاستراتيجية الخاصة بها، بل وأعطاها فرصاً لم تكن لتنالها في أن تطعم تلك الخطط بالأطر النظرية، وأن توثق ما قامت به من مشروعات، وأن تنشرها لكي يفيد منها الممارسون.

٢ـ تطور نماذج التخطيط المدرسي الاستراتيجي:

وكما سبق ترافقت مسيرة تطور الاتجاه الاستراتيجي في التخطيط المدرسي مع تطور حركات الإدارة المرتكزة إلى المدرسة على مدى التسعينيات، بل وتأثرت مداخل ذلك التخطيط تأثراً مباشراً بما تضمنته تلك الحركات من مضامين ومداخل، إلى حد القول بأن ثمة تخطيطاً مدرسياً استراتيجياً ينطلق من مدخل الفاعلية (النجاعة) Effectiveness approach to the strategic school planning، وثمة تخطيطاً استراتيجياً ينطلق من مدخل التحسين Improvement approach to the strategic school planning، وثالثاً ينطلق من مدخل الجودة الشاملة Total quality approach to the strategic school planning، ... وهكذا.

وترصد الكتابات المهتمة بهذا التطور ازدياداً مطرداً فى الاتساع للمدى الزمنى الحاكم لهذا المستوى من التخطيط المدرسي، بدأ مع مطلع التسعينيات على استحياء من خلال محاولة تمديد Extending الخطط المدرسية إلى عامين أو ثلاثة أعوام بدلاً من عام دراسى واحد، كما فى النموذج الذى طرحه "دافيز برنت" .Davies B و"لندا إليسون" .Ellison L عام ١٩٩٢.

حيث كان مفهوم "خطة التطوير" Development plan متوافقاً مع المنحى الجديد – حينئذ – لكون المدرسة وحدة مستقلة تسعى إلى تطوير بنيتها وأدائها من أجل تحقيق الفاعلية.

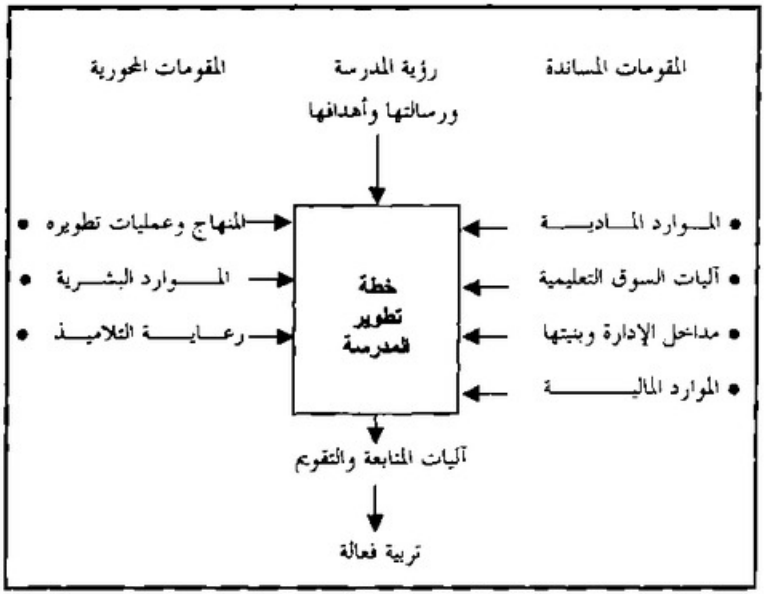
ويتضمن هذا النموذج فئتين من المقومات على التخطيط المدرسى أن يوظفهما لصالح التربية الفعالة وتطوير المدرسة[١٤]:

١ – المقومات المحورية Core elements: وتشمل المنهج وعمليات تطويره، وكذا الموارد البشرية وتنميتها وأخيراً التلاميذ ورعايتهم.

٢ – المقومات المساندة Support elements: وتشمل الموارد المادية والفيزيقية ، وإقبال التلاميذ على المدرسة ومعدلات تدفقهم ، وعلاقة ذلك بطبيعة السوق التعليمية، ثم المداخل والبنية الإدارية المعتمدة للمدرسة، وأخيراً مصادر التمويل.

ويوضح الشكل (١٣) كيفية توظيف هذه المقومات وما يرتبط بكل منها من أنشطة وعمليات وسياسات، فى إطار من رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها بعيدة المدى، والتى تمثل الإرهاصات الأولى لما يمكن أن يمثل مستوى استراتيجياً من مستويات التخطيط المدرسي، يتناسب والبدايات الأولى لمبدأ الإدارة المرتكزة إلى المدرسة.

بيد أن وجهاً من أوجه القصور استوقف واضعى هذا النموذج، يتمثل فى كون المقومات التى توجه عمليات وأنشطة التخطيط بالمدرسة، وفقاً له، تتسم بالآنية والمرحلية أكثر مما تستشرف المستقبل وتتوقعه، إذ إن التلاميذ الذين تخرجهم المدرسة وفقاً لهذا التخطيط سوف يلتحقون بسوق العمل مثلاً بعد بضع سنوات، وحينها تكون الكثير من المستجدات المعرفية والتقنية قد اعترت الواقع الاجتماعى والاقتصادي، دون أن يكونوا قد تأهلوا لمواجهتها!!



شكل (١٣)

ملامح نموذج التخطيط الاستراتيجي لتطوير المدرسة لدى "دافيز" و"إليسون" ١٩٩٢

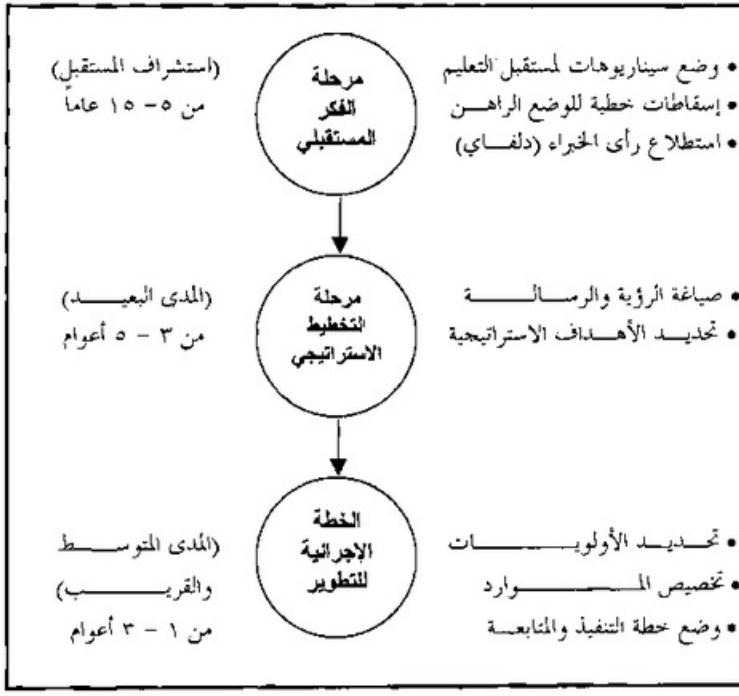
كما أن تأثير تلك المقومات - بحالتها الراهنة ومشكلاتها التفصيلية - على أنشطة وعمليات التخطيط المدرسي، يكون من القوة بحيث يستغرق الجانب الأكبر من الجهد والوقت، وتتلاشى أمامه معالم وتوجهات الرؤية الاستراتيجية للمدرسة، بحيث يمكن القول باستحالة أن توصف الخطة المدرسية بأنها "خطة تطوير"، حيث لا تعدو أن تكون عندئذ مجرد خطة إجرائية للتسيير Operational plan [١٥].

وعلى ذلك فقد شهد النصف الثاني من التسعينيات ظهور نماذج أكثر تركيزاً على البُعد الاستراتيجي من التخطيط المدرسي، أضيف خلالها مكون جوهري إلى منظومة التخطيط، ألا وهو الظهير الفكري المستقبلي Futures thinking المتمثل في تحليل نتائج

الدراسات المستقبلية والاستشرافية، واستخلاص توجه استراتيجي Strategic intent خاص بالمدرسة يحكم عمليات التخطيط فيها.

فقد تضمن نموذج المراحل الثلاثة "دافيز" و"إليسون" ١٩٩٥-١٩٩٧ خلاصة مشروع تتبعي ، قام الباحثان بتنفيذه على مدى عامين بالتعاون مع نحو أربعين مدرسة بريطانية، حيث حللا السلوك التخطيطي لهذه المدارس بعد أن قامت بتمديد خططها الاستراتيجية وتطعيمها بنتائج الدراسات المستقبلية وتحليلات الأسواق وتوجهات الفكر التربوي[١٦].

ويوضح الشكل (١٤) أبعاد نموذج التخطيط المدرسي الاستراتيجي ذي المراحل الثلاثة من وضع "دافيز" و"إليسون" ١٩٩٥-١٩٩٧.



شكل (١٤)

النموذج ذو الثلاثة مراحل للتخطيط المدرسي الاستراتيجي (دافيز وإليسون ١٩٩٧) (بتصرف من المؤلف)

وتنبع أهمية المرحلة الأولى من مراحل النموذج فى كونها تضيف إلى الخطة المدرسية بُعداً مستقبلياً، بحيث يتجاوز المخطط حدود الواقع الراهن والمستقبل القريب، إلى آفاق المستقبل البعيد (نسبياً)، من خلال مجموعة متاحة من الأساليب المعروفة فى مجال المستقبليات، مثل أسلوب السيناريو Scenario الذى يتوقع سلسلة من الأحداث المستقبلية المترابطة فى مجال التعليم وسوق العمل وغيرها من المجالات المرتبطة، وأسلوب "مد الخطوط" أو الإسقاطات الخطية" Linear projections القائم على توقع أن يمتد الواقع الراهن فى المستقبل بالمعدل نفسه من الاطراد، وأسلوب استطلاع آراء الخبراء حول ملامح المستقبل ... إلخ .

أما المرحلة الثانية، مرحلة وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة، فستهدف الإجابة عن سؤال حول دور المدرسة فى مواجهة تحديات ذلك المستقبل، ورؤيتها للدور والرسالة التى يمكن أن تضطلع بها فى هذا الصدد، كما تستهدف تحديد مجموعة الأهداف الاستراتيجية التى تسعى إلى تحقيقها.

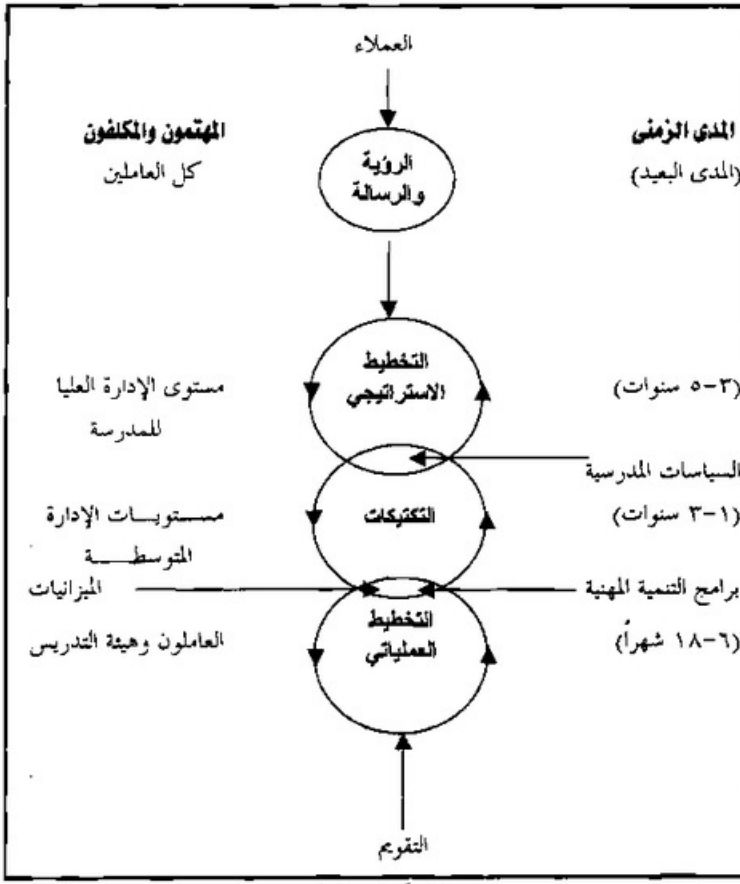
وتأتى المرحلة الثالثة، والتى تمثل التخطيط متوسط وقريب المدى، لتتضمن مجموعة الإجراءات والعمليات الكفيلة بتحقيق مجموعة الأهداف الاستراتيجية، فتبدأ أولاً بترتيب أولويات العمل المدرسى Priorities وتخصيص ما يلزم لإنجازها من موارد، ثم وضع الخطة التنفيذية وتحديد المهام وأساليب المتابعة.

وعلى الرغم من التسلسل المنطقى لهذه المراحل على المستوى النظري، فقد بيّن المسح الذى أجراه الباحثان على منهجية التخطيط التى اتبعتها مجموعة المدارس المشاركة، أن ثمة صعوبة تنفيذية تتمثل فى ذلك الانفصال بين كل من الخطة الاستراتيجية للمدرسة وما اشتقت منه من أفكار مستقبلية، عن الخطة الإجرائية متوسطة وقصيرة المدى، حيث تحظى الأخيرة - تنفيذياً - بالقسط الأكبر من الاهتمام والجهد، نظراً لارتباطها بتفاصيل واقعية حاضرة التأثير، بينما لا تشكل المرحلتان الأولى والثانية عوامل ضغط وتأثير آنية بالقوة نفسها ، نظراً لطبيعتهما المؤجلة أو المرجأة إلى المستقبل.

فعلى الرغم من كون هذا النموذج قد أفاد القائمين على التخطيط المدرسى فى التعرف بوضوح على مفاهيم جديدة مثل "الفكر المستقبلي" و"التخطيط الاستراتيجي"، فقد بقيت مسألة تطبيق تلك المفاهيم ووضعها موضع التنفيذ مشكلة حقيقية، خاصة وأنها تتطلب قدراً

مـــن العقلانية والقابلية للتوقع Predictability، وهو ما يصعب تحقيقه فى خضم تلك البيئة الصاخبة بالتغيير والاضطراب التى يعيشها العالم اليوم[١٧].

وفى نموذج آخر من نماذج مرحلة منتصف التسعينيات، يطرح "وست-برنهام" West-Burnham (١٩٩٤) نموذجاً مشابهاً يتكون من ثلاث مراحل رئيسية متقاطعة، بالإضافة إلى مرحلة صياغة الرؤية والرسالة[١٨]، كما يوضح الشكل (١٥).



شكل (١٥)

مستويات نموذج التخطيط المدرسى عند "برنهام" ١٩٩٤

والمقولات الرئيسية لهذا النموذج يجملها "برنهام" فى مجموعة النقاط التالية:

١ - تلعب مجموعة القيم الأساسية المعتمدة من قِبَل المدرسة، وكذلك الرسالة التى صاغها وساندها جميع العاملين، دوراً محورياً فى توجيه كافة ما يجرى داخل المدرسة من أنشطة.

٢ - المدى الزمنى للتخطيط الاستراتيجى يتراوح بين ٣-٥ أعوام، عدا ما قد يستجد من ظروف تقتضى ردود أفعال معينة، وفى كل الأحوال فإن مسئولية ذلك التخطيط تقع على عاتق القيادات العليا للمدرسة وبعض من ممثلى المجتمع.

٣ - باعتماد الاستراتيجية تبدأ مرحلة تالية من وضع السياسات المدرسية التى تعمل على ترجمتها، وتكون تلك السياسات بمثابة الأسس لعمليات صنع القرارات واتخاذها، وكذلك فى عمليات تنمية كفايات العاملين، وعمليات إعداد الميزانية ... إلخ.

٤ - يعنى التخطيط متوسط المدى بترجمة السياسات إلى أفعال، وهو ما يتم غالباً وبشكل نوعى من خلال الخطط السنوية لتطوير المدرسة، ومن خلال تخصيص الموارد والميزانيات، وتوزيع المهام.

٥ - بناءً على الخطة متوسطة المدى، يتم التفاوض حول مرامى (أهداف) الخطة قصيرة المدى، وحول الأداءات الفردية الرامية إلى تحقيقها.

٦ - بما أن الرؤية قد تم ترجمتها إلى أنشطة وأداءات، فإن نظام التقويم يستند إلى مدى مطابقة تلك الأداءات للمعايير ، ومدى تحقيقها للمخرجات النوعية التى تحدثت عنها تلك الرؤية.

ويلاحظ على ذلك النموذج كونه يركز على تحديد المهام التخطيطية والتنفيذية فى كل مرحلة، كما يلاحظ اهتمامه بالربط التبادلى بين مستويات التخطيط الثلاثة؛ فهو يعبّر عن عمليات التغذية الراجعة بالحركة الدورانية للأسهم، مما يعد تقدماً يحسب لهذا النموذج للتغلب على عيوب الهيراركية والتراتب التى تميز نماذج أخرى مشابهة.

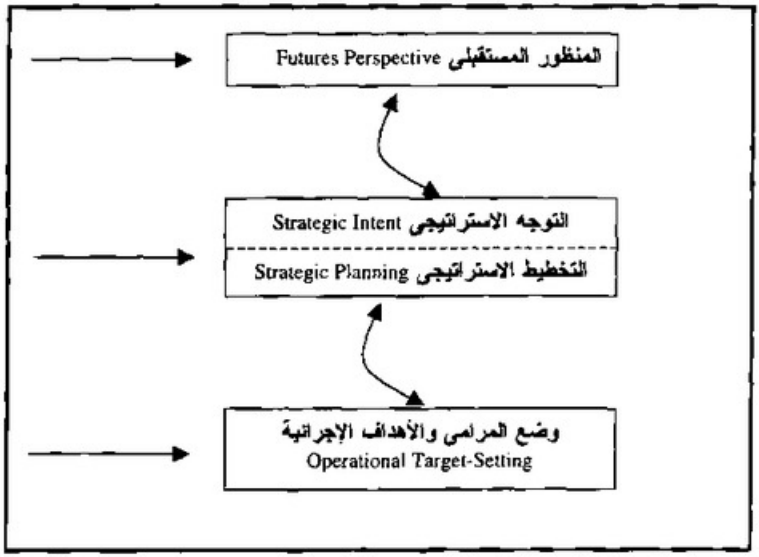
والنقطة الأخيرة هذه، ونعنى بها التغلب على هيراركية مستويات التخطيط، أشار إليها "برنهام" بالتحديد عندما أكد أهمية الرقابة والمتابعة أثناء تنفيذ الخطة العملياتية وخطط تطوير المدرسة School Development Plan أو (SDP) من أجل تعديل اتجاهات الخطة الاستراتيجية ومراجعتها وتحديثها[١٩].

وكما سبق في الفصل الأول، كان للنموذج الذى طرحه "بويزوت" Boisot M. ١٩٩٥، والمتضمن لمفهوم "التوجه الاستراتيجي" Strategic intent، أثره البالغ في توجيه عدد من النماذج التخطيطية الاستراتيجية المدرسية التالية له نحو فكرة "الحضور الدائم" للتوجه الاستراتيجي في أذهان المخططين، ومساعدتهم على التغلب على ما يميز التخطيط - وسط هذا الزخم من التغيرات المتلاحقة - من صعوبة التوقع less-predictability، ومساعدتهم كذلك على التغلب على ما يترتب على ما تبديه الحكومات المركزية والرأى العام من اهتمام بالغ برصد وقياس مؤشرات القيم المضافة Value added performance indicators، وقياس نواتج التعلم، وما يحدثه ذلك من تركيز على تحديد المرامى والأهداف الإجرائية للعمل المدرسى Target setting، وتعيين لأساليب قياس وتقويم النواتج، الأمر الذى يصرف النظر بشكل كبير عن البُعد الاستراتيجي لهذا العمل.

وعلى ذلك فقد تميزت النماذج الأخيرة للتخطيط المدرسى الاستراتيجي بالتركيز على جعل البُعد الاستراتيجي دائم الحضور ودائم التغير، من خلال العلاقة الجدلية بين كل من التوجه الاستراتيجي والخطة الاستراتيجية للمدرسة، وبين المنظور المستقبلى لها، كما في النموذج المعدل للتخطيط لكل من "دافيز" و"إليسون" ١٩٩٩.

فالعلاقة بين مكونات النموذج الثلاثة (أو مستوياته) كما يوضحها الشكل (١٦) ليست علاقة هيراركية (تراتبية) أو خطية، بل علاقة تفاعلية جدلية مستمرة كما يزعم واضعاه.

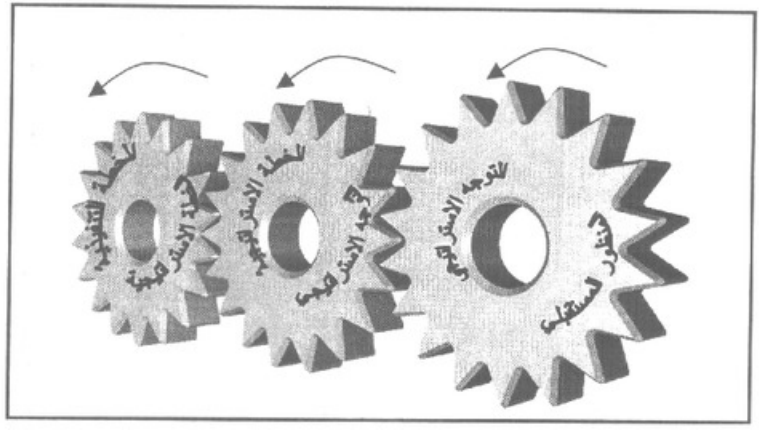
بمعنى: أن التغير الدائم في طبيعة التصور المستقبلى الذى تتبناه المدرسة، يجعل من عمليات التحليل الاستراتيجي لكل من القوى والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على خطة المدرسة ورؤيتها الاستراتيجية نشاطاً دائماً، وليس نشاطاً موسمياً يرتبط بالتحضير لخطة استراتيجية يستمر تنفيذها ثلاث أو خمس سنوات، ثم يعود لينشط ثانية قبل نهايتها للتحضير لخطة استراتيجية جديدة وهكذا، الأمر الذى ينعكس بدوره على عمليات تحديد الأهداف الإجرائية للتنفيذ، والتى تتغير بشكل دائم ومستمر.



شكل (١٦)

نموذج التخطيط الاستراتيجى المعدل لـ "دافيز" و"إليسون" ١٩٩٩

بيـــد أن الواقع التطبيقى لمثل هذا النموذج ربما يؤكد الطبيعة الهيراركية الخطية للعلاقة بين مستوياته الثلاثة، على عكس ما يزعم واضعاه "دافيز" و"إليسون" نظراً لصعوبة حدوث التأثير العكسى من قبل أنشطة التخطيط ذات المستوى التنفيذى قصير المدى على ما يعلوها مـــن أنشطة تخطيطية استراتيجية مرتبطة بظواهر كبرى Macro phenomena ، تعتمل على الساحة القطرية والإقليمية والعالمية، ونظراً لكون ديناميكية الحركة بين مستويات النموذج – كما طرحها صاحباه – تؤكد على تلك السمة الخطية، كما يوضح الشكل (١٧) المنقول عن "دافيز" و"إليسون" أيضاً.



شكل (١٧)

ديناميكية الحركة فى نموذج "دافيز" و"إليسون" (بتصرف من المؤلف)

وبغـــض النظر عن ذلك الجدل حول هيراركية أو عدم هيراركية مستويات النموذج، فإن أهم ما يميزه – فى نظرنا – هو ذلك الاستمرار والاتصال بين حلقاته، والذى لا يسمح بأن تصبح للمدرسة خططاً منفصلة أو مرحلية، بل بأن يكون لها توجه تخطيطى استراتيجى دائم Standing strategic intent.

١- ففى المستوى الخاص بامتلاك المدرسة لمنظورها المستقبلى Future perspective يقترح "دافيـــز" و"إليســـون" أن يجـــرى ذلك من خلال تغيير الذهنية Mindset السائدة لدى العامـــلين بالمدرسة، وتهيئتها لكى تفكر بشأن المستقبل، ولكى تقوم باستخلاص رؤيتها المستقبلية من خلال[٢٠]:

- تحـــليل الاتجاهات العالمية فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية، والتى تصب فيما يمكن تســـميته بإعادة الصياغة أو الهندسة Reengineering على كافة المستويات والمحاور، ولعل فى "المنافسة" Competition و"الزبائنية" أو "خدمة العميل" Customer وغيرهما من المفاهيم، ما يمثل مفاتيح رئيسية لفهم تلك الاتجاهات والتحولات، بحيث تضطر المـــنظمات التعليمية إلى إعداد الأفراد لمواجهة أسواق مفتوحة وشديدة التغير، سواء فى السلع أو الخدمات أو الوظائف والأعمال.

- تحليل الاتجاهات التربوية المعاصرة، وفهم ما يحتمل داخلها من عوامل ومتغيرات لعل من أهمها: التركيز على التعلم الذاتي مدى الحياة، وازدياد التمايز والاستقلالية بين مؤسسات التعليم ومعاهده ومدارسه، تعاظم الاتجاه نحو المحاسبية على مستوى المؤسسات التعليمية، والتركيز على القيم المضافة من خلال برامج التعليم، والتغيرات الهائلة في هياكل الوظائف التعليمية وتوصيفاتها ... إلخ.

وفي هذا المستوى يقترح "دافيز" و"إليسون" عشرة مجالات ، يمكن للمخطط المدرسي أن يمارس من خلالها عمليات التحليل السابقة، وأن يطور للمدرسة منظوراً مستقبلياً خاصاً بها، وهي[٢١]:

- إعادة تنظيم العام الدراسي واليوم الدراسي.
- تأثير التقنيات على التعلم وعلى الأداء المدرسي.
- سياسات التوظيف للمعلمين والعاملين بالمدرسة.
- طبيعة المنهاج الدراسي.
- الأشكال المستقبلية للمدارس والتمدرس.
- بناء وتفعيل المدارس كمجتمعات للتعلم.
- كيفية أداء المعلمين لأدوارهم كميسرين للتعلم.
- مهارات المعلمين وكفاياتهم وبرامج تنميتهم مهنياً.
- سياسات ومصادر التمويل.
- قضايا المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية.

وبالطبع فإن عمليات صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة تكون مستمرة دوما، وربما يكلف بعض المعلمين، أو المعلمين مع الآباء، أو حتى بعض الأكاديميين المتخصصين من المتعاونين مع المدرسة، يكلف هؤلاء بشكل دوري بإعداد تقرير حول المستحدات على الساحتين العالمية والإقليمية، في المجالات المختلفة، وحول ما يخص المدرسة أو يطالها من آثار مستقبلية مباشرة أو غير مباشرة من جراء تلك المستحدات.

وقد تتعدد الأساليب المتبعة من قِبَل هذه الجماعات أو اللجان، فقد تعمد إلى جلسات العصف الذهني، أو ورش العمل، أو استطلاعات الرأي، ولكنها في النهاية تحاول الإجابة عن مجموعة تكاد تكون ثابتة وأساسية من التساؤلات ، مثل: ما دورنا في مواجهة تلك المتغيرات والتحديات؟ وماذا يحتاج المتعلمون منا وماذا يتوقعون؟ ... إلخ.

٢- وفي المستوى الثاني من النموذج: يميز "دافيز" و"إليسون" بين ثلاثة أنشطة متكاملة، هي:

(أ) التحليل الاستراتيجي Strategic analysis.

(ب) تعيين التوجه الاستراتيجي للمدرسة Strategic intent.

(جـ) وضع خطة استراتيجية للمدرسة من خلال التخطيط الاستراتيجي Strategic planning.

(أ) **التحليل الاستراتيجي:** وهو بمثابة المرحلة التمهيدية التي يتم خلالها إعداد الصورة البانورامية للواقع الكائن وتوجهاته، وتعيين عدد من القضايا أو التحديات التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها، وتحديد موقف المدرسة منها، وفي هذه المرحلة تجرى التحليلات التالية[٢٢]:

- تحليل البيئة بمعانيها وأبعادها المختلفة: محلياً، ووطنياً، وإقليمياً، وعالمياً، من حيث الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي.
- تحليل الزبائن (العملاء المستفيدون): تحديد خصائص كل من التلاميذ الملتحقين واحتياجاتهم وقدراتهم وخلفياتهم، وكذلك تحليل احتياجات سوق العمل ومتطلباتها.
- تحليل إنتاجية المدرسة وخدماتها: تقويم المناهج وطرائق التدريس واستراتيجياته، وكذلك الأنشطة المدرسية وبرامج الرعاية، والمرافق والتسهيلات، ومعدلات تدفق أفواج التلاميذ والمؤشرات الكمية والكيفية الدالة.
- تحليل الجهات المنافسة: تقييم مواقف المنافسين في السوق التعليمية ومقارنتها بموقف المدرسة.

(ب) **تحديد واختيار التوجهات الاستراتيجية:** وهى عملية استشرافية، حدسية، تبصرية، يقوم خلالها المخطط بقراءة العوامل المؤثرة على المدرسة وتوقع اتجاهاتها وتأثيراتها فى المستقبل، ومن ثم الحكم على مدى قدرة المدرسة حالياً على التعامل معها ومواجهة ما تفرضه من تحديات. فإذا كانت القدرات الراهنة كافية لذلك، انتقلت تلك التحديات إلى مرحلة التخطيط الاستراتيجى مباشرةً، أما إذا كانت غير مستعدة لمواجهتها الآن، فإن المخطط يجعل تلك التوجهات مضمرة وغير مدرجة فى الخطة الإجرائية الراهنة، إلى أن تكتمل عمليات تعظيم قدرات المدرسة، وعندئذ تحال التوجهات إلى مرحلة التخطيط الفعلي.

(جـ) **التخطيط الاستراتيجي:** هى العملية الأكثر حركية فى هذا المستوى من مستويات النموذج، وفيها يتم تحديد مسارات الحركة للمدرسة فى المدى الزمنى الاستراتيجى القادم. ويطيب لبعض المخططين تسمية الجزء الأول من الخطة الاستراتيجية، والتى تتضمن بناء وصياغة رؤية المدرسة Vision، بالخطة المعيارية Normative plan نظراً لتبنيها معايير المنظمة وقيمها ومعتقداتها، أما الجزء الثانى المتضمن لرسالة المدرسة Mission وأهدافها الاستراتيجية، فقد يسميه البعض بالخطة التطويرية للمدرسة Development plan.

٣- أما المستوى الثالث من النموذج: فيسمى بمستوى التخطيط الإجرائى أو العملياتى Operational planning، وفيه توضع خطط التنفيذ لما حددته الخطة الاستراتيجية من مسارات، حيث توضع الأهداف الإجرائية Objectives وتختار التكتيكات وأساليب التنفيذ، وترصد الإمكانات اللازمة، كما توضع الخطط الزمنية وخطط المتابعة وأساليب التقويم. وتقسم الأنشطة فى هذا المستوى وفقاً لمجالاتها وموضوعاتها إلى برامج Programs ومن ثم إلى مشروعات Projects مدرسية.

وأخيراً، وبعد استعراض ملامح التطور الذى اعترى النماذج النظرية للتخطيط الاستراتيجى المدرسى خلال السنوات العشر الأخيرة، وبعد استجلاء مظاهر تأثرها بتطور النماذج النظرية لحركات الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، فسوف نحاول فى الفصل القادم أن نستعرض مكونات ومستويات الخطة الاستراتيجية للمدرسة، وآليات ومراحل تنفيذها فى ضوء أحدث تلك النماذج، ألا وهو النموذج المعدل لـ "دافيز" و"إليسون" ١٩٩٩، مع محاولة تطويره واقتراح بعض التعديلات عليه.

مصادر وهوامش الفصل الثانى

(1) Bullock, A. and Thomas, H.; ***School at the Center, A Study of Decentralisation.*** London and New York, Routledge, 1996, pp. 17-19.

(2) Hugh Lauder, Ian Jamieson, and Felicity Wikeley, "*Models of Effective Schools: Limits and Capabilities*", in: Slee, R. and Weiner G. (eds.); ***School Effectiveness for Whom?***. London, Falmer Press, 1998, pp. 52-53.

(3) Ball, S. J.; "*Good School/Bad School*", Paper presented to the ***BERA Conference***, Lancaster, September 1996, pp. 1-13.

(4) Hugh Lauder et. Al.; Models of Effective Sch

(5) Ibid. p. 65.

(6) Corrie Giles; ***School Development Planning, A Practical Guide to the Strategic Management Process***. Plymouth, Northcote House, 1997, p.1.

(7) Ibid. pp. 2,3.

(8) Stenhouse, L.; ***An Introduction to Curriculum, Research and Development.*** London, Heinemann, 1975.

نقلاً عن:

Bridget Somekh; "*Quiaity in Educational Research, the Contribution of Classroom Teacher*", in: Edge, J. and Keith, R. (eds.); ***Teachers Research, Papers on Classroom Research and Teacher Development***. London, Oxford, Heinemann, 1993, p. 27.

(9) David Hopkins and Nij Lagerwij; *The School Improvement Knowledge-Base*, in: Reynolds, D. et. Al.; ***Making Good Schools.*** London and New York, Routledge, 1996, pp. 59-60.

(10) Reynolds, D. and Stall, L.; *Merging School Effectiveness and School Improvement*, in: Reynolds, D. et. al.; Making Good School. Op. cit. pp. 97-98.

(11) Hopkins, D. et. al.; ***Improving the Quality of Education for All***. London, David Fulton Publishers, 1996, pp. 1-2.

(12) Ibid. p. 3.

(13) Rob Halsal: *School Improvement, An Overview of Key Findings and Messages*, in: Rob Halsal (ed.): ***Teacher Research and School Improvement, Opening Doors from Inside***. Buchingham, Open University Press, 1998, pp. 51-52.

(14) Davies, B. and Ellison, L.: ***School Development Planning***. Harlow, Longman, 1992, p. 9.

(15) Davies, B. and Ellison, L.; ***Strategic Direction and Development of the School***. London and New York, Routledge, 1999, pp. 3, 9.

وسوف نعتمد على هذا المصدر بشكل كبير فى رصد مراحل تطور الاتجاه الاستراتيجى فى التخطيط المدرسى.

(16) Davies, B. and Ellison, L.; *Futures and Strategic Perspectives in School Planning*, Paper presented at ***The American Educational Research Association***, Annual Meeting. Chicago, March 1197.

(17) Davies, B. and Ellison, L.; Strategic Direction and Development of the School. Op. cit. pp. 14-15.

(18) West-Burnham, J.; *Strategy, Policy and Planning*, in: Bush, T. and West-Burnham, J. (eds.); ***The Principles of Educational Management***. Harlow, Longman, 1994, p. 80.

نقلاً عن:

- Sonia Balndford; ***Middle Management in Schools, How to Harmonise Managing and Teaching for Effective School***. London, PITMAN Publishing, 1997, pp. 134-136.

(19) Ibid. p. 136.

(20) Ibid. pp. 19-26.

(21) Ibid. pp. 30-40.

(22) Ibid. pp. 60-73.

الفصل الثالث

الخطة الاستراتيجية للمدرسة

كما سبق فى الفصلين السابقين، تضافرت مجموعة من العوامل والظروف فى السياق التعليمى الغربى خلال الثمانينيات، وعلى مدى التسعينيات، من أجل ترسيخ الاتجاه نحو الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، مما استوجب أن تضطلع المدارس بمهام التخطيط بمستوياته المتعددة : المنظور المستقبلى بعيد المدى، والاستراتيجى متوسط المدى، والإجرائى قصير المدى .

وعلى ذلك، فإن الحديث حول الخطة الاستراتيجية للمدرسة لابد أن يتضمن أولاً الحديث حول كيفية امتلاكها منظوراً مستقبلياً بعيد المدى، ربما يتراوح حول خمسة عشر عاماً، ولكنه يتحدد باستمرار. وثانياً الحديث حول كيفية إجراء التحليل الاستراتيجى للعوامل المؤثرة على المدرسة وأدائها، خارجياً وداخلياً، فى الوقت الراهن وفى المستقبل متوسط المدى، والذى يتراوح حول خمس سنوات، ويتحدد أيضاً باستمرار. ثم أخيراً الحديث حول كل من: التوجه الاستراتيجي، والتخطيط الاستراتيجى للمدرسة.

أولاً: المنظور المستقبلى للمدرسة School Futures Perspective:

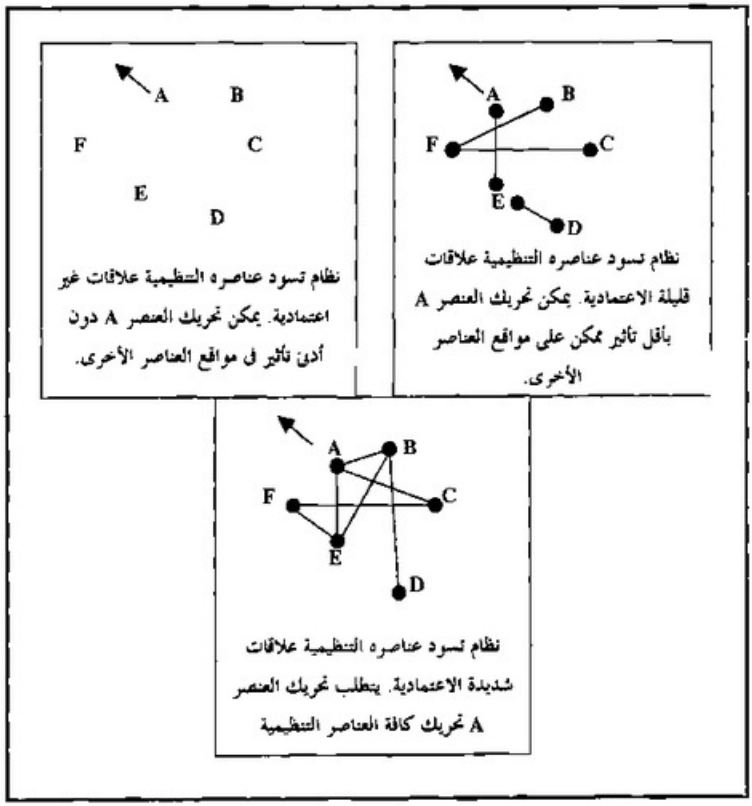
م يعد التخطيط المدرسى معزولاً عن حركة الواقع وتحديات المستقبل، وبالتالى فقد أصبح ذلك التخطيط دائم التغير والحركة، بحيث يصعب تثبيت الخطة المدرسية لعدد من السنوات دون أن يعتريها التغيير، وبحيث أصبح الأمر يقتضى "تغيير الذهنية التخطيطية" Changing Mindset، أو بالأحرى ترسيخ "ذهنية التغيير" Mindset of change، وهو ما يمكن أن يتم من خلال عدد من الأساليب لعل من أهمها[1]:

أسلوب إعادة الهندسة Reengineering:

ويقصد به إعادة بناء التفكير بشأن أداء المدرسة بحيث يتوافق ويلبى متطلبات التغير الجذرى الحادث والمتوقع فى البيئة الخارجية الحاضنة لها، ولكنه لا يعنى - وفقاً لتحذير

"هامـــر" و"ستانتون" Hammer and Stanton ١٩٩٥ – أن يعـــاد النظر فى البيئة الداخلية والتنظـــيمية الحالية، أو التفكير بشأن استبدالها ببيئة أخرى، بل يعنى فقط إعادة النظر بشأن الأداء المدرسى وكيفيته ومستواه واتجاهه[٢].

وبشـــكل عام، يركز الأسلوب على كل من: العمليات Process، والتغييرات الجذرية engRadical cha، وأخيراً القدرة على نسج هذه التغييرات الجذرية المتوقعة فى إطار تطور درامـــى Dramatic improvement، سواء فيما يحدث من خارج المدرسة أو من داخلها، وهو تطوير يتسم بالثورية فيما يبادر إليه من حلول Radical solutions.

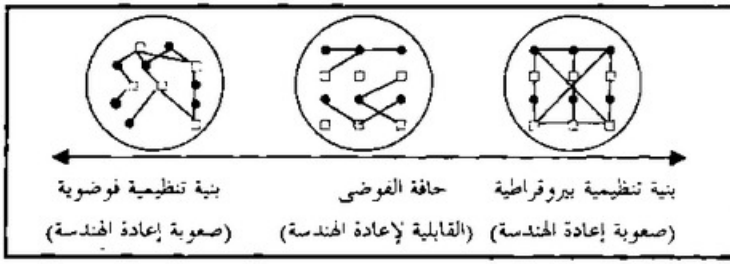


شكل (١٨)

التغيير وإعادة الهندسة عند "كوتر" ١٩٩٦

وفى هذا الاتجاه، يرى بعض منظرى التخطيط الاستراتيجى ضرورة أن تتمتع المنظمة - أصلاً - ببنية غير مفرطة فى الإحكام والاعتمادية فيما بين عناصرها التنظيمية من علاقات، الأمـــر الـــذى يجعلها مرشحة دائماً لحدوث تغييرات، وممستعدة باستمرار لحدوث عمليات إعادة الهندسة[٣]. وهو ما يؤكده "كوتر" J. Kotter ١٩٩٦ ويمثله الشكل (١٨).

ويتفق منطق العلاقات التنظيمية منخفضة الاعتمادية هذا مع إحدى أهم استراتيجيات الـــتغيير التى أفرزتها حقبة التسعينيات، ألا وهى استراتيجية الحافة Strategy of edge، والتى تفترض أن المنظمة المهيأة لاستيعاب التغيير باستمرار هى تلك التى تقف فى وضع متوازن بين الوضـــع البيروقراطى الجامد، وبين وضع الفوضى Chaos، مما يسهل فى أية خطة أن يعمد المخططـــون الاستراتيجيون إلى التفكير بشأن مستقبلها من منظور إعادة الهندسة كما تقرر "شـــونا بـــراون" Shona.L.B. و"كاثلين إيزهاردت" Kathleen ١٩٩٨[٤]. وكما يوضح الشكل (١٩).



شكل (١٩)

استراتيجية حافة الفوضى ("شونا" و "كاثلين" ١٩٩٨)

وإذا كان أسلوب إعادة الهندسة أحد الأساليب اللازمة للتفكير بشأن المستقبل متحرراً مـــن العلاقات البنائية التنظيمية الراهنة وما تفرضه من أداء تقليدى للمنظمة، فإن خصوصية هامـــة لمـــنظمة المدرســـة ينبغى التنبيه إليها هنا، ألا وهى كونها جزءاً من آلية الحفاظ على استقـــرار النظام الاجتماعي، وبالتالى كونها منظمة بيروقراطية بطبيعتها ؛ الأمر الذى يجعل من مهمة امتلاكها منظوراً مستقبلياً من خلال إعادة الهندسة مهمة جد صعبة.

ولاشك أن ممارسة "إعادة الهندسة" تحتاج إلى تدريب طويل، وقدرة متميزة على قراءة الـــتغيرات وهـــى بعـــد فى مراحلها الجنينية. ولكنها ممكنة إذا ترافقت مع بعض الأساليب المساندة لها، كما فى أسلوب "النصف الأيمن والنصف الأيسر للمخ" rainB Left and Right.

أسلوب النصف الأيمن والنصف الأيسر للمخ :

ويقوم على المقارنة بين تطور أحداث الواقع الراهن اطرادياً Incremental ، وتطورها بشكل ثورى Radical، اعتقاداً بأن النصف الأيمن من المخ يتميز بالتفكير بشكل ثورى إبداعي، بينما يفكر النصف الأيسر بشكل روتيني، كما يقول "دانت" Dent H. ١٩٩٥[٥]. وكما يوضح الجدول (١).

المخ الأيمن (تجديدات جذرية)	المخ الأيسر (تجديدات طردية)
• إبداعى يقارب المشكلات من زوايا جديدة.	• تقليدى يقارب المشكلات من زوايا مألوفة.
• تركيبي/تحليلي.	• يميل إلى التحليل.
• يميل إلى مواجهة التحديات والمواقف غير مكتملة المعالم.	• يميل إلى مواجهة المشكلات بشكل متسلسل: حلول، تنفيذ الحلول، تغذية راجعة.
• يأخذ العوامل التفريدية بعين الاعتبار.	• يميل إلى مراعاة العوامل المجتمعية.
• يعمل فى بيئة متضاربة من العوامل والمؤثرات.	• يعمل فى بيئة متسقة ومنهجية.
• يتأثر بالعوامل المزاجية الإبداعية.	• يعمل فى حالات الاتزان المزاجي.
• ينشط فى الجو المرح والانبساطية.	• يميل إلى الجو الجاد وينشط فيه.
• يتميز بالعمل والتفكير الحدسى فى اندفاعه وأحكامه.	• يتميز بالعمل المحسوب ذى الطابع المنطقي Computational.

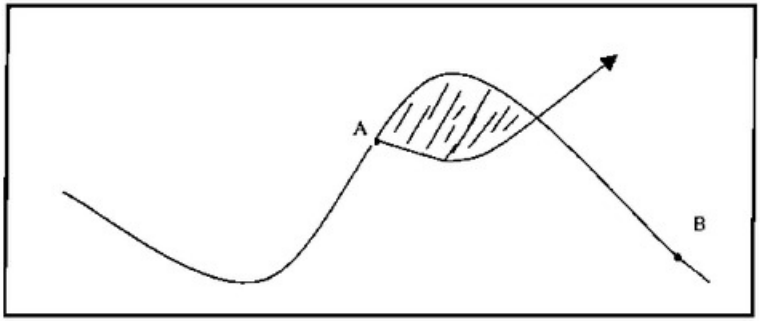
جدول (١)

الفروق بين تفكير النصف الأيمن والنصف الأيسر من المخ كما فى تصور "دانت" Dent ١٩٩٥

أسلوب المنحنى الموجى Sigmoid Curve

ويقدمه "هاندي" Handy ١٩٩٤ باعتباره من أنجح أساليب الانطلاق نحو إعادة التفكير بشكل نقدى تجاه المستقبل، حيث يصور أمر أية منظمة فى مسيرة تطورها

أو استمرارها أو حتى فشلها، بالشحن الموحي، ويقرر بأن أنسب لحظة ينبغي اقتناصها للخروج عن المسار المألوف، والانطلاق نحو تصورات إبداعية، إنما هي النقطة "A"، كما يمثل الشكل (٢٠).



شكل (٢٠)

بداية انطلاق الحل أو التفكير النقدي الإبداعي تجاه المستقبل كما يقترح "هاندي" ١٩٩٤

ويؤكد "هاندي" كون الانطلاق بالمنظمة إلى هذا المسار غير المألوف من إعادة التفكير إنما هو تحدى هائل يواجه المسئولين عنها، ويحملهم قدراً كبيراً من المسئولية لأنه يتضمن قدراً لا يستهان به من المخاطرة. ولكن النتائج الإيجابية المتحققة به – أيضاً – لا يمكن مقارنتها بما هو مألوف ومتوقع كما فى الفرق بين "B" ، وبين ما يمكن أن يصل إليه المسار الجديد[٦].

وأياً كان الأسلوب المتبع لممارسة التفكير المستقبلي، ورسم المنظور الخاص بالمدرسة وسط أحداث ذلك المستقبل، فإن ما يسفر عنه ذلك التفكير يعد بمثابة المادة الخام من الأفكار والقيم والاتجاهات التى سوف يستفاد منها فى صياغة رؤية المدرسة Vision ورسالتها Mission، ووضع الأهداف الاستراتيجية، وهو ما يندرج فى مجمله تحت المسمى المستحدث فى كتابات التسعينيات "التوجه الاستراتيجي" Strategic intent والذى يمثل المستوى الثانى من مستويات نموذج "دافيز" و"إليسون" المشار إليه سابقاً.

ثانياً: التحليل الاستراتيجي لموقف المدرسة :

في الخطوة السابقة، تهيأت عقلية التخطيط لجعل التغيير سمة أساسية من سماتها، واستعدت لكي تستجيب لما يتطلبه المنظور المستقبلي من إعادة هندسة عملياتها التخطيطية والتنظيمية، ومواجهة ما يفرضه ذلك المستقبل من تحديات على وظائف المدرسة وأدوارها.

وتأتي الخطوة الثانية "التحليل الاستراتيجي" Strategic analysis لكي تضيف بعداً معلوماتياً تفصيلياً إلى المنظور المستقبلي للمدرسة، وذلك من خلال تحليل الموقف الاستراتيجي الراهن، بما ينطوي عليه من مخاطر وتهديدات، ومن فرص مواتية للتقدم والتطور، ومن أوجه قوة وأوجه ضعف في البنى والعمليات الداخلية ... إلخ، الأمر الذي يساعد كثيراً متخذ القرار الاستراتيجي بالمدرسة لكي يحدد التوجه Intent، ومن ثم لكي يقوم بوضع الخطة الاستراتيجية بما تتضمنه من أهداف ومرامي.

وهناك أكثر من مدخل لإجراء خطوة التحليل الاستراتيجي، لعل من أهمها وأكثرها شيوعاً مدخل تحليل الأنساق أو النظم، ومدخل الكفايات والمعايير[٧]:

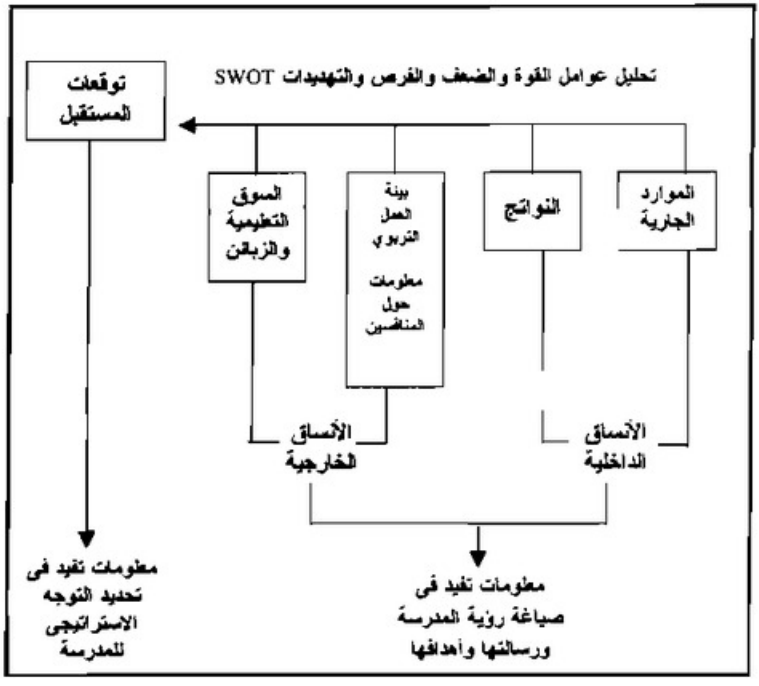
تحليل الأنساق مدخلاً للتخطيط المدرسي الاستراتيجي :

من أكثر وأقدم المداخل شيوعاً في مجال ضخ المعلومات الاستراتيجية، وهو مفيد على أكثر من مستوى من مستويات الوظيفة الإدارية ومهامها، إذ لا يستخدم فقط في مجال التخطيط الاستراتيجي، بل ويستخدم في مجالات أخرى مثل التقويم والمتابعة وبحوث العمليات.

وتنقسم عملية تحليل الأنساق إلى خطوتين متكاملتين: في الأولى يتم تحديد الموقف الراهن للمدرسة Strategic positioning، وفي الثانية يتم تحليل الأنساق المدرسية والوقوف على مدى ملاءمة المسارات والأهداف والتوجهات الحالية للمدرسة مع معطيات الموقف الاستراتيجي الجديد.

١- تقدير الموقف الاستراتيجي الراهن للمدرسة:

هناك عدة مداخل لإنجاز هذه المهمة، لعل من أكثرها شيوعاً مدخل SWOT ، الذي يحلل الأنساق الداخلية للمدرسة للوقوف على أوجه القوة Strengths، والضعف Weaknesses؛ ويحلل الأنساق الخارجية المحيطة بالمدرسة لرصد الفرص Opportunities، والتهديدات أو المخاطر Threats المعتملة فيها، كما يوضح الشكل (٢١).



شكل (٢١)

أسلوب تحليل الموقف الاستراتيجى للمدرسة ومدخل SWOT

(نقلاً عن "نايت" Knight ١٩٩٧) (بتصرف)

١- ففي مجال تحليل ما يعتمل فى الأنساق الخارجية المحاضنة للمدرسة من مخاطر وتهديدات، وما تتيحه من فرص سانحة للتقدم ومواجهة التحديات المستقبلية، يقترح "نايت" سياقين أو نسقين من الأنساق الجديرة بالتحليل، هما[٨]:

- الأسواق التعليمية والزبائن: حيث يثور التساؤل حول الأفراد والمجموعات التي تسعى المدرسة إلى خدمتهم، وحول إمكانية أن يدوم طلبهم لما تقدمه المدرسة من خدمات ورضائهم عن مستواها، وهو ما يستلزم جمع المزيد من المعلومات حول: التوزيعات السكانية المحيطة بالمدرسة، وأعداد الأفراد المتوقع التحاقهم بها من الشريحة العمرية المعنية على مدى السنوات القادمة، ومعلومات حول تصنيفهم إلى ذكور وإناث،

أسوياء وذوى احتياجات خاصة، وكذلك معلومات حول نوعيات المتعلمين الآخرين الذيـن يسـتفيدون من المبنى المدرسى (خدمات محو الأميـة وتعليم الكبار ...)، والهيئات والجمعيات الأهلية ... إلخ .

- بيـئة العمل التربوى والمنظمات المنافسة: حيث يثور السؤال حـول اتجاهات العمل الـتربوى العامة وسياساته وتشريعاته، وما إذا كانت تمثل عاملاً داعماً ومواتياً لتقدم المدرسة فى المستقبل، أو كانت تمثل تحدياً لها، خاصةً فى ضوء وجود منظمات أخرى منـافظرة ومنافسـة، وكذلـك التساؤل حول الميزانيات ومصادر التمويل المركزية للمشـروعات التعلـيمية ونصـيب المدرسة منها، وحول الحالة الاقتصادية العامة للمجتمع المحلى ومدى قدرته على دعم أنشطة المدرسة من عدمه ... إلخ.

بينما يضيف كل من "دافيز" و"إليسون" مجموعة أخرى من الأنساق يضمناها الجدول التحليـلى (٢) مثل: سياسات التوظيف، ومعدلات البطالة، واتجاهات التطور التكنولوجى وغيرها[٩]:

النسـق	الفرص المواتية	التهديدات والتحديات
• العوامـل السياسية والاقتصادية والتشريعية.		
• الـتغيرات التربوية على المستوى المركزى والمستوى المحلي.		
• اتجاهـات سياسـات التوظيف بالدولة وخاصة فى قطاع التعليم.		
• التطورات التكنولوجية.		
• طبيعة المستفيدين من الخدمة.		

جدول (٢)

عناصر بيئة العمل التربوى والجهات المنافسة التى يتضمنها التحليل الموقفى للأنساق الخارجية عند "دافيز" و"إليسون" (بتصرف من المؤلف)

٢- وفى مجـــال تحليل الأنساق الداخلية، وما يعتمل داخلها من عوامل مؤثرة على مستقبل المدرسة، وبيان أوجه القوة وأوجه الضعف فيها، يقترح "نايت" وجهين من أوجه التقييم التى يمكن الاهتمام بها ، وهما:

- الموارد الجارية Current resources، وتمثل كافة المدخلات الواردة إلى النظام المدرسي، مـــن مصـــادر للتمويل، وإمكانات مادية، وعامليـــن ومعلمين، إضافة إلى معدلات إقبال التلاميذ على الالتحاق ... إلخ.
- المخـــرجات Products، ممثلة فى معدلات النجاح والإنجاز التحصيلى للتلاميذ، ومدى مطابقـــة الإنجـــاز التعلـــيمى لهؤلاء التلاميذ لما هو محدد سلفاً من مخرجات للتعليم Learning out-comes، وكذلك معدلات التقدم فى مستويات الأداء المهنى للمعلمين ونموهم المتحقق من خلال برامج التنمية المهنية ... إلخ.

بـــينما يضـــيف "دافيز" و"إليسون" أوجه أخرى تفصيلية للتقويم كالمناهج، وأساليب التعلـــيم والتعلم، وأساليب تقويم التلاميذ، والأنشطة اللاصفية، والانضباط السلوكى داخل المدرسة، وغيرها[١٠].

وتـــتعدد المنـــهجيات والأساليب المستخدمة فى توفير المعلومات اللازمة لإجراء تحليل الموقف الاستراتيجى والوقوف على عناصره الأربعة (التهديدات، الفرص، نقاط القوة، نقاط الضعف) المتضمنة فى مدخل "SWOT" ؛ فبينما تحبذ "ســـوزان ستون" S. Stone ١٩٩٣ اتباع العصف الذهنى Brain-Storming وعقد ورش العمل المكثفة لهذا الغرض، حيث يدعى إليها المعلمون وبعض أولياء الأمور، والشخصيات العامة من المفكرين ورجال الاقتصاد ... إلخ[١١]، نـــرى أن الاعتماد على نتائج ما يجرى بانتظام - ما ينبغى أن يجرى بانتظام - من دراســـات تقويمية واستطلاعية كجزء من نظام التقويم الذاتى المؤسسى للمدرسة، وكذلك الاعتماد على نتائج ما يجريه المعلمون من بحوث إجرائية Action researches داخل فصولهم حول مشكلات الممارسة، ترى أن الاعتماد على نتائج تلك الدراسات والبحوث يمثل حجر الـــزاوية لقيـــام تخطيـــط استراتيجى مدرسى ذى طابع منهجى مؤسسي، بديلاً عن الطابع الارتجالي، أو الطابع الروتيني، الذى يميز ممارسات التخطيط المدرسي فى النظم المركزية.

فالاعـــتماد على نتائج الدراسات والبحوث التقويمية والاستطلاعية، وممارسة التحليل البعدى Meta-Analysis على تلك النتائج، يوفر مورداً متجدداً من المعلومات الاستراتيجية أمام المخطط، وينيح له إمكانة تقـــدير الموقف الاستراتيجى الراهن للمدرســـة فى أية لحظة فى سهولة ودقة .

٢- تحليل الأنساق Systems Analysis :

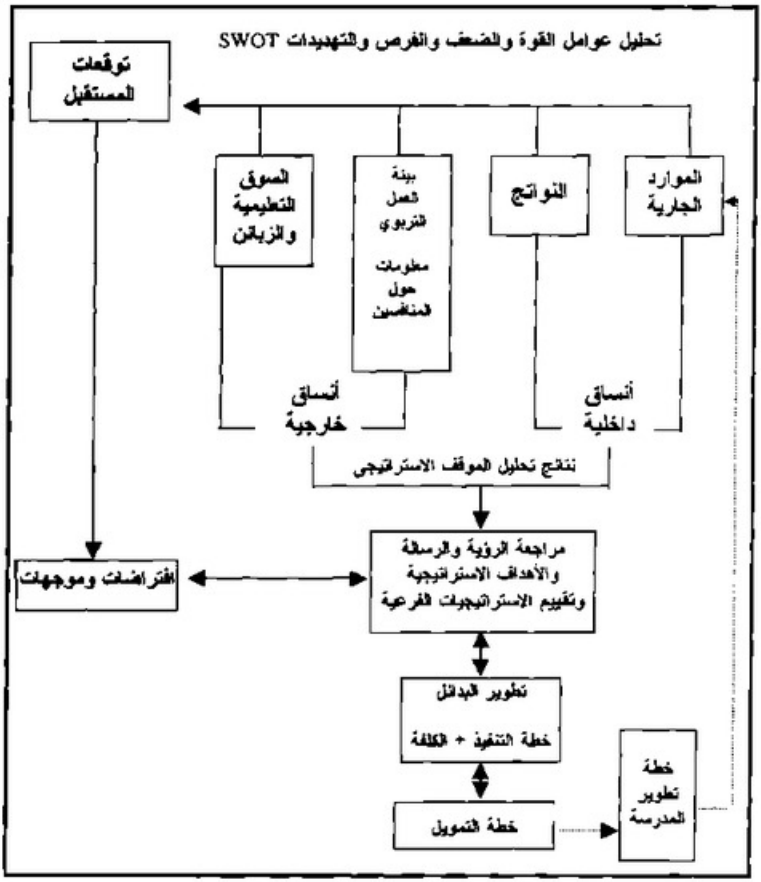
وتأتي تلك الخطوة من خطوات التخطيط الاستراتيجي من مدخل تحليل الأنساق، كخطوة ثانية بعد خطوة تحليل الموقف الاستراتيجي، وفيها يتم البحث عن المسارات الممكنة Possible courses للتقدم نحو المستقبل، انطلاقاً من موقف استراتيجي راهن ثم تقديره سلفاً[١٢].

والخطوة الأولى من خطوات تحديد المسارات الاستراتيجية هي مراجعة رؤية المدرسة Vision، ورسالتها (مهمتها) Mission، واللتان تمثلان التوجه المستقبلي العام الذي يتبناه العاملون بها، ويمثلان أيضاً الالتزام والتعهد بتحقيق ذلك التوجه، والوقوف على مدى ملاءمتهما لمقتضيات الموقف الاستراتيجي الجديد وتوجهاته المستقبلية .

وتأتي مراجعة مجموعة الأهداف العامة، أو الأهداف الاستراتيجية، المشتقة من رسالة المدرسة، ومن مجموعة السياسات الكفيلة بتحقيقها في الخطوة الثانية والأخيرة من خطوات التحليل الاستراتيجي، والتي يتلوها الانتقال إلى المستوى متوسط المدى من التخطيط المدرسي ألا وهو وضع الخطة التنفيذية لتطوير المدرسة، بما تتضمنه من برامج ومشروعات. وهذا ما يوضحه الشكل (٢٢) المعتمد على أفكار "نايت".

وفي الواقع لا يمثل نموذج التخطيط الاستراتيجي من مدخل تحليل الأنساق مجرد مرحلة من مراحل التخطيط، بقدر ما يمثل نظاماً للمعلومات المتجددة والمتدفقة باستمرار، والتي تمكن المخطط المدرسي من تقدير موقفه في أي لحظة، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ما يلزم من تغييرات بناءً على معطيات التحليل، وهذا ما يبرر التسمية التي يقترحها "نايت" للنموذج من أنه "قاعدة بيانات"[١٣].

ويوضح الشكل (٢٢) بالإضافة إلى ما سبق مسار التغذية الراجعة التي يوفرها مدخل تحليل الأنساق للمخطط المدرسي، إذ تستخلص المعلومات الناتجة عن تطبيق الخطة الإجرائية للمدرسة، وتعود لتمثل مادة للتحليل الموقفي، وبخاصة فيما يتعلق بتحليل الأنساق الداخلية من موارد جارية ومخرجات ونواتج .



شكل (٢٢)

قاعدة البيانات التي يوفرها مدخل تحليل الأنساق للمخطط الاستراتيجي كما عند "نايت" ١٩٩٦ (بتصرف)

الكفايات والمعايير مدخلا للتحليل الاستراتيجي:

بطبيعة الحال، ينتمي هذا المدخل إلى أحد الاتجاهين الرئيسين من الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، ألا وهو اتجاه فاعلية (نجاعة) المدرسة School effectiveness، وقد تم تطويره

فى إنجلترا اعتماداً على قوائم الكفايات والمعايير التى وضعتها مجموعة كبيرة من المنظمات والوكالات ، مثل : وكالة تدريب المعلمين A.T.T، والمجلس الوطنى للتأهيل المهنى للمديرين ... وغيرهما.

والفكرة الأساسية فى هذا المدخل هى تقويم الوضع الراهن للمدرسة ، فى ضوء ما ينبغى أن تكون عليه الأداءات النموذجية المستهدفة لتحقيق المهام والأهداف العامة، والخروج من هذا التقويم بمعلومات حول الفجوة بين الواقع والمثال، ومن ثم توجيه عمليات التخطيط نحو جسر هذه الفجوة.

ويوضح الشكل (٢٣) أن التحليل يستهدف الأغراض الرئيسية أو المفتاحية Key purposes للعمل المدرسي، والوقوف على مدى تحققها فى واقع الأداء الراهن، وهى بوجه عام تدور حول فكرة تحقيق التعليم الفعال Effective learning[١٤].

وفى المستوى الثانى من التحليل يتم تعيين الأدوار والوظائف الإدارية الرئيسية المحققة لهذه الأغراض، وهى تنقسم بوجه عام إلى أربعة مجالات هي: إدارة السياسات، وإدارة عمليات التعليم والتعلم، وإدارة الموارد البشرية، وأخيراً إدارة المصادر والموارد المادية.

أما المستوى الثالث من التحليل فيستهدف الوقوف على مدى تحقق الكفايات الأساسية ، التى تمكن العاملين بالمدرسة من تأدية الوظائف والأدوار السابقة، وهى على النحو التالي :

١- بالنسبة لوظيفة إدارة السياسات المدرسية :

- هناك كفاية "مراجعة الأهداف والسياسات الراهنة".

- وهناك كفاية "دعم وتطوير علاقات شراكة إيجابية مع الأطراف المعنية من تلاميذ وأولياء أمور وجماعات مهنية وقوى اجتماعية ... إلخ."

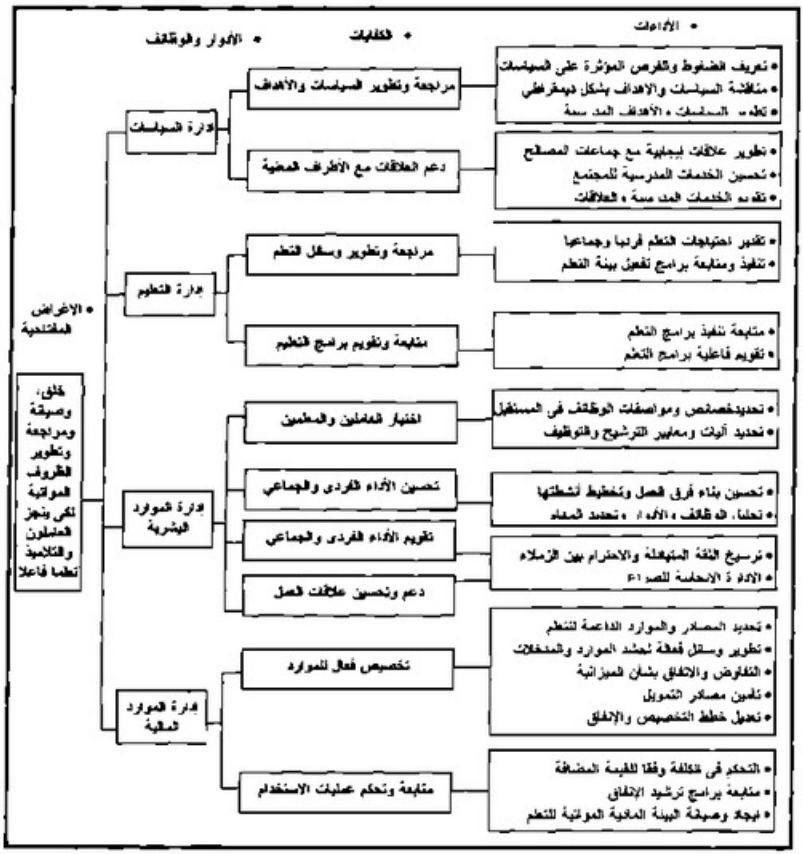
٢- بالنسبة لوظيفة إدارة عمليات التعليم والتعلم :

- كفاية "مراجعة وتقويم وتطوير بيئة التعلم وما بها من مقومات ووسائل معينة على تحقيق التعلم الفعال".

- كفاية "متابعة تنفيذ برامج التعليم وخططه، والعمل على تقويمها وتطويرها باستمرار".

٣- وبالنسبة لوظيفة إدارة الموارد البشرية :

- كفاية "توصيف الوظائف ومعايير اختيار العاملين والمعلمين".
- كفاية "دعم وتحسين الأداءات الفردية والجماعية لعاملين والمعلمين".
- كفاية "تقويم الأداء الفردى والجمعي".
- كفاية "دعم وتحسين علاقات العمل والإدارة الإيجابية للصراع".



شكل (٢٣)

منظومة التحليل الاستراتيجي لموقف المدرسة فى ضوء قوائم الكفايات والمعايير ("نايت" ١٩٩٦)

٤- وبالنسبة لوظيفة إدارة المصادر والموارد المادية:

- كفاية "تخصيص الموارد وتفعيل استخدامها".
- كفاية "متابعة استخدام الموارد والإنفاق".

وفى المستوى الرابع والأخير، يتم التحقق من مطابقة الأداءات الفعلية للعاملين أفراداً وجماعات مع الأداءات التى تم توصيفها فى قوائم المعايير المعتمدة للفاعلية، كما هو موضح بالشكل .

ويتم توظيف المعلومات الناشئة عن معايرة الأداء الفعلى مع الأداء المثالى المعتمد للفاعلية فى تحديد فجوات الأداء، وفى تعيين مواطن ضعف الفاعلية، ومن ثم جعلها مستهدفة من عمليات التطوير الاستراتيجى للمدرسة وما يحققها من خطط وسياسات، أو بالأحرى جعلها موضوعاً للتوجهات الاستراتيجية للمدرسة فى المرحلة المقبلة.

ثالثاً: تعيين التوجهات الاستراتيجية للمدرسة:

كما سبق، فإن المهمة الأساسية لمرحلة التحليل الاستراتيجى هى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الموقف الاستراتيجى الراهن للمدرسة، فى خضم ما يحيط بها من مؤثرات ويؤثر عليها من عوامل داخلية وخارجية، وما أن يتم ذلك، تكون لدى المخطط المدرسى صورة أكثر وضوحاً للمجالات التى ينبغى أن يتجه إليها العمل المدرسى فى السنوات القادمة.

وفى هذا الإطار ينبغى التمييز بين مستويين من تلك المجالات: الأول هو ذلك المستوى من المهام والتحديات الواضحة المحددة، وربما المألوفة، التى يستطيع قادة المدرسة وضع الخطط متوسطة المدى لإنجازها ومواجهتها، ويستطيعون بسهولة تبنى الاستراتيجيات الصغيرة اللازمة لهذا الغرض، من الآن وبشكل بسيط ومباشر.

أما المستوى الثانى من مجالات العمل التى يكشف التحليل الاستراتيجى عن أهميتها، ويبين ضرورة تعيين التوجهات الاستراتيجية للمدرسة وفقا لها، فهى مجالات تحتاج المدرسة إلى أن يتم بناء القدرات الخاصة اللازمة لمواجهتها والتصدى لما تفرضه من تحديات، الأمر الذى يستلزم البدء فى سلسلة من الإجراءات على هامش الخطة الإجرائية الحالية للمدرسة، مثل : توصيف تلك القدرات، وتحديد مظاهر تحققها، وتحديد أساليب قياسها، والفترة

الزمنية اللازمة لبنائها واختيارها، بحيث إذا تم ذلك يكون المخطط المدرسى قادراً على اتخاذ القرار المناسب: إما بإعادة النظر فى التوجهات الاستراتيجية نتيجة الإخفاق فى بناء القدرات الخاصة بها، أو باعتماد تلك التوجهات نتيجة اكتمال القدرات الخاصة بها، ومن ثم إحالتها إلى مستوى الخطة الاستراتيجية للمدرسة، حيث تدخل فى صياغة الرؤية Vision، والرسالة Mission، ومن ثم تحال إلى مستوى الخطة الإجرائية ليتم ترجمتها إلى نشاطات وبرامج ومشروعات مدرسية متوسطة وقصيرة المدى.

وعلى هذا، فإن عملية التحليل الاستراتيجى تمكن المخطط المدرسى من "فرز" ما يواجه المدرسة من تحديات، وتصنيفها إلى مستويين، وفقا لثلاثة معايير أساسية هي[١٥]:

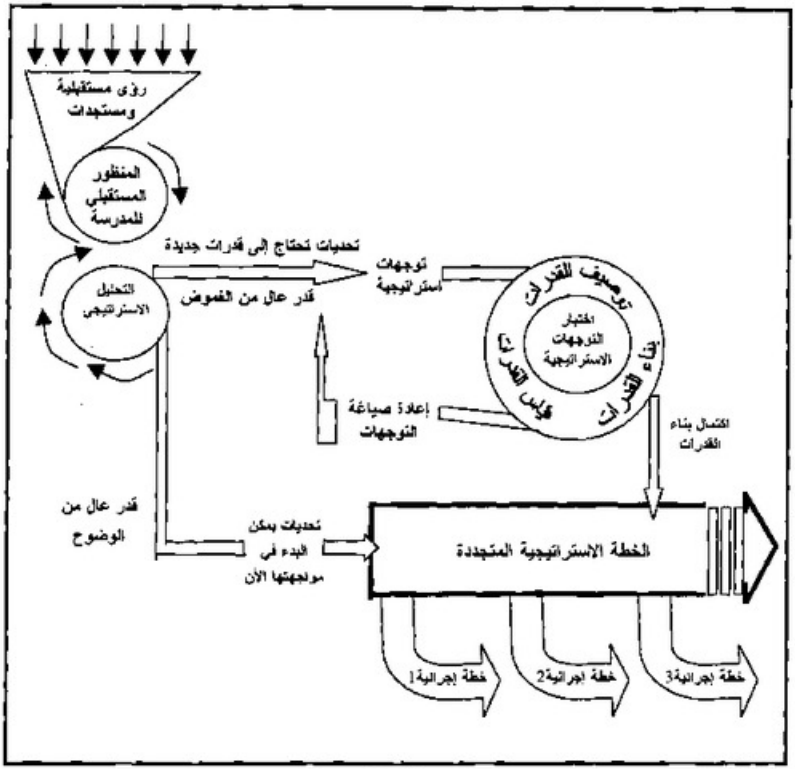
١- مدى ملاءمتها Suitability لكى تتحول إلى مسارات إجرائية وعمليات وأنشطة فى الوقت الراهن .

٢- مدى التقبل (المقبولية) Acceptability التى تحظى بها تلك التحديات من جانب العاملين بالمدرسة والخبراء التربويين والمجتمع، ومدى ما يبدونه من استعداد وحماس تجاهها .

٣- مدى الاحتمالية والقابلية للتنفيذ Feasibility .

- أما المستوى الأول من التحديات، فهى تلك التى تحظى بقدر عالٍ من الوضوح والتحديد، والتى يمكن للمدرسة - الآن - أن تبدأ فى مواجهتها بما لديها من قدرات، لذا يتم تحويلها إلى مستوى الخطة الاستراتيجية مباشرة، ومن ثم إلى الخطط الإجرائية ومتوسطة المدى وقصيرة المدى.

- وأما المستوى الثانى من التحديات، فهى تلك التى تتسم بقدر عالٍ من الغموض أو عدم الملاءمة بحيث يتعذر على المدرسة - فى الوقت الراهن - أن تبدأ فى مواجهتها بما لديها من قدرات، وتحتاج إلى بناء قدرات أخرى جديدة لهذا الغرض، وتلك تدور فى دورة مرحلية من توصيف القدرات، وبنائها، وقياس مدى تحققها قبل أن يتم اعتمادها كتوجهات استراتيجية يمكن ترجمتها إلى خطط استراتيجية وإجرائية، كما يتضح من الشكل (٢٤).



شكل (٢٤)

مكونات منظومة التخطيط الاستراتيجي للمدرسة (من وضع المؤلف)

وكما سبق فى الفصول السابقة، تعد فكرة امتلاك المدرسة رؤية مستقبلية فكرة حديثة العهد فى مجال التخطيط المدرسي، فرضتها ظروف التسعينيات والإدارة التعليمية اللامركزية التنافسية، كما فرضها مفهوم المحاسبية الذى تم تبنيه على نطاق واسع .

ويعنى التوجه الاستراتيجي Strategic intent بالتركيز على بناء قدرات المدرسة فى المجالات المفتاحية الأساسية لما تقوم به من أنشطة، دون التورط فى تفاصيل قد تتغير - بالأحرى سرعان ما تتغير - بفعل زخم المتغيرات التى تحفل بها البيئة المحيطة[١٦].

ومن المنطقى أن تكون فجوات الأداء والمعلومات الناتجة عن تحليل الموقف الاستراتيجى للمدرسة، هى ذاتها المجالات المفتاحية التى يستهدف جعلها موضوعاً للتوجهات الاستراتيجية، الأمر الذى يمثل بداية تكوين "رأس الحربة"، أو تحديد "قبلة السير" بالنسبة للخطة الاستراتيجية المقبلة.

ويصف "بويزوت" Boisot ١٩٩٥ عملية تطوير التوجه الاستراتيجى بأنها بمثابة اجتياز لمساحات ملبسة بالزخم المتفاعل والمتناثر من المؤثرات والعوامل والاستراتيجيات، موجهاً بالحدس والفهم الكلى، مما يؤدى إلى انبعاث مجموعة من موجهات العمل التى تمدى المنظمة إلى غايتها الصحيحة، وتبلغها ما قد يبدو للوهلة الأولى أنه يتعذر بلوغه من أهداف[١٧].

وبالنسبة للمدارس بصفة عامة فإن مجموعة أساسية من التوجهات الاستراتيجية تكاد تكون مشتركة فيما بينها، وإن اختلفت بعض التفصيلات والظروف، يوردها كل من "دافيز" و"إليسون" فى الجدول (٣)، والذى يوضح كيف أن هذه التوجهات - إذا تم بناء القدرات المدرسية التى تستهدفها - يمكن أن تقود: إما إلى الانتقال إلى مرحلة وضع الخطط الاستراتيجية، وإما إلى إعادة صياغة وتوجيه ما انطلقت منه من توجهات مرة أخرى[١٨].

ويظل التوجه الاستراتيجى حاضراً فى خلفية العمل المدرسى الراهن إلى أن يكتمل بناء القدرة التى يستهدفها، دون أن يعوق ذلك مسيرة تنفيذ الخطة الاستراتيجية الراهنة للمدرسة، وما ينبثق عنها من خطط متوسطة وقصيرة المدى.

التوجه الاستراتيجي	مظاهر غو القدرات التى يستهدفها	إعادة صياغة التوجه (أو) الانتقال إلى الخطة الاستراتيجية
١- خلق مستويات عالية من التوقعات وثقافة التفوق.	- ثقافة اللاأخطاء واللافشل. - لكل تلميذ ما ينجح فيه ويتميز. - النجاحات تحالف العمل الجماعي. - برامج تدريب العاملين والمعلمين تستهدف الجودة	فى نهاية الفترة الزمنية المحددة لتنفيذ وقياس مظاهر القدرة: إما أن يعاد النظر فى سقف التوقعات المستهدفة، (أو) يتأكد بناء القدرات واعتماد التوجه الاستراتيجى لكى يتم تحويله إلى خطة استراتيجية.

التوجه الاستراتيجي	مظاهر نمو القدرات التي يستهدفها	إعادة صياغة التوجه (أو) الانتقال إلى الخطة الاستراتيجية
٢- تصميم واعتماد مؤشرات مضبوطة للأداء والتزام جميع العاملين بها.	- تستند التنمية المهنية إلى أهداف موصفة جيداً. - نظام المعلومات يساعد على تحديد مدى تلبية الاحتياجات. - بنية تنظيمية وفقاً للاحتياجات. - أساليب ذاتية لتقويم الأداء.	إما إعادة النظر في المعايير المعتمدة للأداء وأساليب التقويم، (أو) يتأكد بناء القدرات وتحول إلى الخطة الاستراتيجية لإعمالها.
٣- ترسيخ التعلم الذاتي القائم على التقنيات المعلوماتية لكل التلاميذ.	- بيئة تعلم مصممة وفقاً لمسوح دقيقة ودراسة المتطلبات. - مناهج ترتكز على إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي. - ثقافة مهنية قائمة على التكامل وتبادل المعارف والخبرات.	إما أن يعاد النظر في توصيف مهارات التعلم واستراتيجياته ، (أو) يتأكد بناء القدرات وتحول إلى الخطة الاستراتيجية لإعمالها .
٤- بناء الشخصية القيادية في أعماق كل فرد من العاملين.	- أعضاء أسرة المدرسة يبادرون للاضطلاع بمسئولياتهم تجاه القضايا حال تفجرها. - تنمية مهنية وقيادية لكافة العاملين. - ثقافة "اللالوم" تشجع العاملين على أخذ زمام المبادرة والمخاطرة. - آليات للتواصل وتوسيع قاعدة صنع القرار المدرسي.	إما أن يعاد النظر في توصيف قدرات الشخصية القيادية ومسئولياتها ، (أو) يتأكد بناء القدرات وتحول إلى الخطة الاستراتيجية .

جدول (٣)

بعض أهم التوجهات الاستراتيجية ومظاهر تحقق ما تستهدفه من قدرات

(نقلا عن "دافيز" و"إليسون") (بتصرف)

رابعاً: الخطة الاستراتيجية (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية):

بعد أن تكتمل مرحلة التحليل الاستراتيجي وما تتيحه من معلومات حول الموقف الراهن من منظور التوقعات المستقبلية والتحديات، وبعد أن يتم فرز المهام والتحديات المفروضة على المدرسة من الداخل والخارج، يكون لدى المخطط مجموعتان متمايزتان من القضايا والمشكلات والتحديات: الأولى تتسم بقدر وافر من الوضوح، ويمكن للمدرسة أن تتعامل معها بداية من الآن، والثانية تتسم بقدر عالٍ من الغموض وعدم استطاعة المدرسة أن تتعامل معها في الوقت الحاضر.

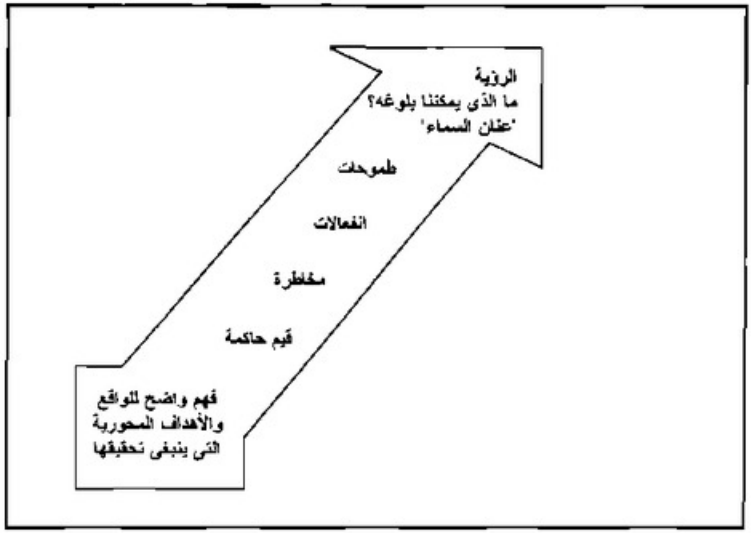
وما يعنينا هنا هو المجموعة الأولى من التوجهات الواضحة التي تستطيع المدرسة ترتيب أوضاعها وحشد إمكاناتها لتحقيقها ووضعها موضع التنفيذ، كما يعنينا تلك المجموعة من التوجهات التي احتاجت إلى بناء قدرات خاصة لمواجهتها (المجموعة الثانية)، بعد أن تتأكد جديتها، ويتم الاستعداد لها، ويزول عنها ما كان يكتنفها من غموض، بمعنى أن الخطة الاستراتيجية لا تتعامل إلا مع الصورة الواضحة والتوجهات المؤكدة القابلة للتحقق والتنفيذ، والتي أسفر عنها التحليل والاختبار.

الرؤية The Vision:

ويفضل بعض الكتاب تسمية المكون الأول من الخطة الاستراتيجية، وهي الرؤية "Vision" بالخطة المعيارية Normative Plan، نظراً لتضمنها مجموعة القيم Values، والمعايير Norms، والانفعالات Passions المعبرة عن طموحات Aspirations العاملين بالمدرسة وتلاميذها وآبائهم والمجتمع ككل[١٩].

ومعنى ذلك أن ثمة إضافات يضيفها فريق صياغة الرؤية على ما لديهم من حقائق ومعلومات استراتيجية، تتمثل في ذلك الجانب الوجداني والتخيلي الذي يجعل من عبارات الرؤية وكلماتها محركاً ودافعاً لكل الطاقات نحو الإنجاز بلا حدود.

ويعبر الشكل (٢٥) عن تصور "نايت" ١٩٩٧ للرؤية في علاقتها بالفهم والتحليل للواقع والمأمول، وما تحمله من مخاطرة Risk، ورغبة جامحة نحو بلوغ عنان السماء The blue sky world، كما يعبر عن الدور التحفيزي للمكون الانفعالي الوجداني من الرؤية في حشد جهود العاملين بالمدرسة في الاتجاه المناسب، موجهة بالسؤالين المحوريين: "إلى أين نحن ذاهبون؟" "وفي أي إطار نتحرك؟"[٢٠].



شكل (٢٥)

تصور "نايت" لعلاقة الرؤية بتوجيه التخطيط الاستراتيجي

وتكمن صعوبة صياغة الرؤية الاستراتيجية للمدرسة فى ذلك "التناقض" و"التلازم" بين المكون المعرفى الإميريقى المستند إلى ما يمدنا به التحليل الاستراتيجى من معلومات، وبين المكون غير اليقيني، وربما الحدسى Intuitive القائم على الطموح الموجه انفعالياً والمعتمد لاستراتيجية المخاطرة والمغامرة الذى يتحتم الأخذ به فى الوقت ذاته :

وهذا ما تنبهت إليه "ستون" Stone S. مستعيرة أفكار "مانتزبرج" Mintzberg حول اختلاط التخطيط Planning العقلانى بالاستراتيجيات الخادعة Crafting strategies فى سعى المخطط لأن يكون متجدداً واستمرارياً فى الوقت ذاته Both new and continuing، وهو الاختلاط "العبقري" الذى لابد من حدوثه لكى يتبصر المخطط طريقاً له وسط الصخب المتلاطم من الحقائق والأوهام الذى تموج به البيئة الحاضنة للمنظمة؛ ففى عصر لا يحكم التغير فيه قانون واحد أو قاعدة دارجة، يكون الفخ الحقيقى هو الاطمئنان إلى فكرة الإدارة المنظمية الرتيبة، وعلى العكس، يكون التحدى الكبير أمام القائد الإدارى

متمثلاً فى مدى قدرته على السير موجهاً بالرؤية الاستراتيجية، وفى قدرته على اقتناص الفرص السانحة لإحداث التغيير مستفيداً من طابع الاستمرارية المميز لهذا العصر[٢١].

ومفهوم الاستراتيجية الخادعة هذا يقصد به ذلك اليقين الزائف ، الذى قد ينتج عن الزهو بما تمتاز به التحليلات وأساليب جمع المعلومات من دقة فائقة، بينما ينطوى الأمر على كثير من التأويل، وربما خداع الإدراك.

ولكن، هل يعنى كل ذلك أن عملية صياغة رؤية استراتيجية للمدرسة عملية مستحيلة؟ أو أنها ضرب من "الإلهام الفني" غير المنضبط بضوابط؟

لا شك أن الجواب هو النفي، فصياغة رؤية استراتيجية هو عمل عقلانى بالأساس، ولكنه لا يخلو من خيال وتبصر، ولا يخلو من حذق سياسى يستثمر البلاغة اللفظية للتأثير على وجدان العاملين والتلاميذ والآباء والمجتمع كله، من أجل حشدهم على كلمة واحدة وطريق واحد، وفى الوقت ذاته، من أجل إبقائهم على استعداد دائم لتغيير ذلك الطريق إذا اقتضى الأمر ذلك.

ويصف "كوتر" Kotter ١٩٩٦ عملية صياغة الرؤية بأنها تعتمد على ممارسة التمرين لكل من القلب والعقل معاً، وبأنها تستغرق وقتاً، لابد أن يكون طويلا بعض الشيء دون تعجل، وهى فى نظره تتتابع على النحو التالى[٢٢]:

١- المسودة الأولى: وهى من إبداع شخص واحد غالباً، وتتضمن مجموعة أساسية من العبارات التى تعكس كلاً من الحقائق والأحلام بشأن مستقبل المنظمة.

٢- دور مجموعة المستشارين Guiding coalition: وهم مجموعة صغيرة من الأفراد الذين يوثق فى مقدرتهم وخبراتهم وولائهم للمنظمة، حيث تعرض عليهم المسودة الأولى ويدلون بآرائهم فيها.

٣- أهمية العمل الجماعي: حيث يعتمد نجاح مجموعة المستشارين فى مناقشة وتطوير المسودة الأولى من الرؤية على مدى تعاونهم كفريق عمل.

٤- أهمية الدمج بين العقل والعاطفة: فالتصور الدرامى للرؤية لا يقوم فقط على العلاقة المنطقية بين الأسباب والنتائج، بل وعلى مقدار ما نحمله فى قلوبنا من طموحات وأحلام وحماس. وهذا ما يجب أن يميز شخصيات فريق المستشارين.

٥- أهميـــة الفوضوية Messiness of the process؛ فعملية صياغة الرؤية ومناقشة الأفكار تتضـــمن (لخبطة) فى المسارات ما بين تقدم وتراجع، اتجاه لليمين، وفجأة إلى اليسار ... إلخ.

٦- لا محدودية الإطار الزمني: فالعملية لا يمكن بحال إنجازها فى جلسة واحدة، وقد يستغرق الأمر أياماً أو شهوراً.

٧- خصائص المنتج النهائي: ما يميز الناتج النهائى لعمليات المناقشة والصياغة هو أنه: متوجه نحو المستقبل، وقائم على ما هو مرغوب فيه، وما هو مرئى ومعلوم، كما يمتاز بالتركيز، والمرونة، والاختصار الشديد، وسهولة الفهم لكل من يتلقاه أو يطلع عليه.

والخاصـــية الأخيرة، خاصية الإيجاز وسرعة الفهم ووصول المضمون إلى المتلقي، هى الأكثر أهمية - فى نظـــرنا - لأنها تمثل الجانب الاتصـــالى الفـــعال من الرؤية Effective communication، والـــذى يترتب عليه تمهيد المناخ الداخلى والخارجى لإحداث التغيير، وهو ما يؤكده "كوتر" حيث يحدد أهم عناصر ذلك الاتصال الفعال فى[٢٣]:

١- البساطة Simplicity.

٢- البلاغة والتمثيل Metaphor, analogy and example.

٣- الطرح للنقاش والتداول على مستويات متعددة Multiple forums.

٤- التكرار والذيوع Repetition.

٥- القدوة الحسنة وإظهار مصداقية واضعى الرؤية.

٦- تبادل الرؤى والتواصل والتغذية الراجعة.

ولعـــل فى استعراض بعض النماذج من الرؤى الاستراتيجية للمدارس ما يوضح هذه الأفكار:

- "عـــازمون عـــلى أن نكون غير مسبوقين فيما نقدمه لتلاميذنا من فرص متعددة للاختيار فى بيئة تعلم فاعلة".
- "الـــتميز هدفنا الذى لا نرضى بأقل منه، ومن ثم لا نقبل بأقل مما نتمنى ونرضى أن يلتحق بمدرستنا من تلاميذ ومعلمين، وما يطبق فى فصولنا من مناهج وطرائق للتدريس".

- "في سبيل تعلم جيد لتلاميذنا، ونمو متواصل لمعلمينا، ووعي أعمق لأولياء أمورنا، سنحرص دائماً أن تبقى مدرستنا مجتمعاً للتعلم، ولهيئ أنفسنا دائماً للتغيير".
- "سوف نكون مصدر افتخار لأجيال متلاحقة، لأن تلاميذنا سيكونون الأفضل بين أقرانهم في كل جيل".

وواضح من هذه النماذج أنها تركز على قيم ومفاهيم محددة مثل "التفوق والامتياز" "التنافسية"، "الجودة"، "التعلم الجيد"، "النمو المهني المتواصل"، "المحافظة على القمة على مر الأحيال"، "الاستعداد الدائم للتغيير" ... إلخ.

الرسالة The mission:

تمثل الرسالة المكون الأول من مكونات خطة تطوير المدرسة S.D.P ، والتي بدورها تمثل الجزء الثاني من أجزاء الخطة الاستراتيجية بعد الجزء الأول (الخطة المعيارية).

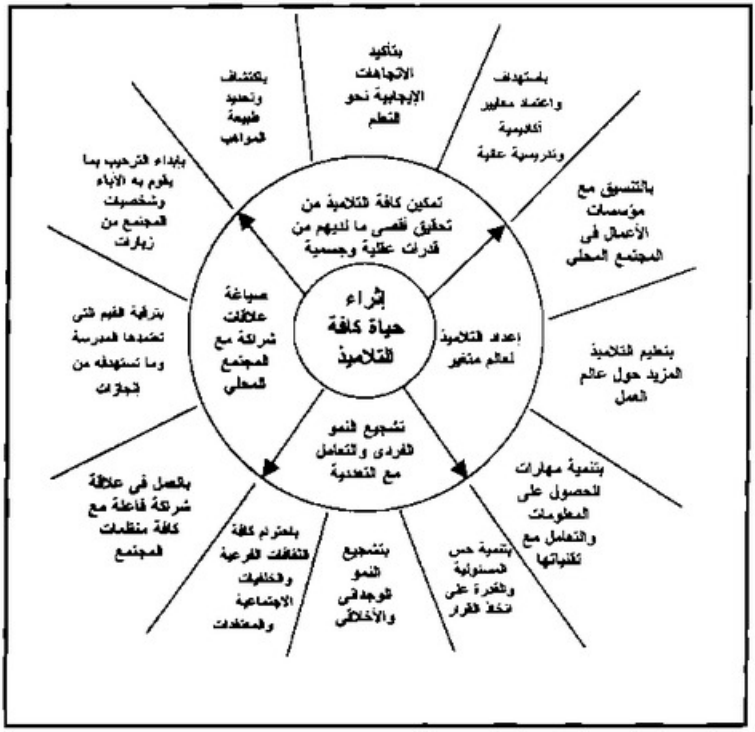
وإذا كانت الرؤية تمثل إجابة عن السؤالين: إلى أين نحن ذاهبون؟ وفي أي إطار نتحرك؟ فإن الرسالة - بالتالي - هي الإجابة عن السؤال: كيف لنا أن نبلغ الهدف؟ بمعنى أنها إيجاز لمجموعة المهام التي سوف يضطلع بها العاملون بالمدرسة ؛ من أجل تحقيق ما تبنوه في رؤيتهم الاستراتيجية من قيم ومفاهيم حاكمة، ومن طموحات فائقة، ومن استراتيجيات للتغيير والمنافسة والجودة ...

ورسالة المدرسة أو مهمتها يمكن النظر إليها باعتبارها بمثابة تعاقد بين المجتمع وبين العاملين بها، يتعهد فيه العاملون ببذل جهودهم في مجالات محددة، وفقاً لاستراتيجيات محددة، لكي يبلغوا أهدافاً محددة. ويطالبون المجتمع - في المقابل - بدعم هذه الجهود ومؤازرتها من خلال اعتماد تلك الرسالة، ومتابعة تنفيذها بكل دقة، وممارسة شراكة حقيقية تجاه ما تفرضه عليه من مسئوليات.

وللأسف، فإن كثيرا من المنظمات - والمدارس بعضها - تصيغ رسالتها بصورة مفرطة في التأدب واللباقة، وأحيانا البلاغة، بحيث لا يمكن لعبارات تلك الرسالات أن تشير إلى توجه أو هدف محدد، ولا تمكن العاملين بها، أو المشاركين معها في علاقات تبادلية من أن يوجهوا جهودهم بشكل محدد ومؤثر في سبيل تحقيق أهداف معينة[٢٤].

وإذا كانت الرسالة تقدم توضيحاً وتحديداً للكيفية والأسلوب المناسبين لبلوغ ما وضعته الرؤية من أهداف عريضة وطموحات، فهى بالتالى تمثل حلقة الاتصال بين المستوى الاستراتيجى من التخطيط المدرسي، والمستوى الإجرائى ممثلاً فى الخطة العملياتية Operational plan، وما تتضمنه من أهداف إجرائية، وبالتالى ما يترجمها من برامج وخطط. وبالتالى فإن صياغة الرسالة إنما هى موجهه بالأساس إلى المستوى الأوسط من قادة المدرسة، هؤلاء الذين يضطلعون بمهمة ترجمة عبارات الرسالة إلى أنشطة فعلية وعمليات(٢٥).

وتوضح "سونيا بلاندفورد" Blandford S. ١٩٩٧ العلاقة بين التوجهات الاستراتيجية للرؤية وما تحدده الرسالة من تكتيكات Tactics؛ لتحقيق تلك التوجهات، وبالتالى بين تلك "التكتيكات" والأنشطة والعمليات الإجرائية المترتبة على الأخذ بها وتبنيها من خلال الشكل (٢٦) ، الذى يجعل من "إثراء حيوات كافة التلاميذ" "To enrich the lives of all pupils" توجهاً محورياً لرؤية إحدى المدارس، وبالتالى يجعل من تكتيكات مثل "تشجيع النمو الفردي" و"إعداد التلميذ لمواجهة عالم متغير"، و"تمكين التلاميذ من تحقيق أقصى ما لديهم من قدرات جسمية وعقلية" ... وغيرها، قواماً لرسالتها، ومن ثم إطاراً للأنشطة والعمليات الإجرائية المحققة لها(٢٦).



شكل (٢٦)

علاقة التوجه العام للرؤية مع سياسات وتكتيكات الرسالة ومع العمليات والأنشطة المحققة لها

(نقلاً عن "سونيا بلاندفورد" ١٩٩٧)

وإلى جانب هذا التوجه الإجرائي فى صياغة الرسالة ، هناك توجه آخر يجعل من الرسالة تكثيفاً وتركيزاً لمجموعة المفاهيم الحاكمة للعمل المدرسى أو ما يسمى بالإطار المفاهيمي Conceptual framework، وبالتالى فإن مستوى آخر من مستويات التخطيط سوف يتعامل مع مكونات ذلك الإطار المفاهيمى ، ويحولها إلى مجموعة من السياسات المدرسية Policies والتكتيكات Tactics.

ويمثل الإطار المفاهيمي مجموع المعتقدات Believes التي يؤمن بها العاملون بالمدرسة، أو فـريق إعداد الرسالة على وجه التحديد. بمعنى أن قناعاتهم بشأن السبيل إلى تحقيق رؤية المدرسة والمفاهيم الحاكمة لتلك القناعات سوف يكون المقوم الأساسى لصياغة الرسالة[٢٧]، فمثلاً:

- إذا كـانت الرؤية المدرسية على النحو التالى : **"سوف يبقى عملنا دائماً من أجل إثراء حيوات كافة التلاميذ"**.

فإن المفاهيم الحاكمة التى تتضمنها الرؤية، ومن ثم تترجمها الرسالة بشكل إجرائى هي: **"التكافؤ"**، **"التعددية"**، و**"التغير الدائم"**، و**"الشراكة المجتمعية"**، و**"الأداء الأقصى"** .

وعليه فإن صياغة الرسالة يمكن أن تكون على النحو التالى :

"يسعى العاملون بالمدرسة إلى بذل أقصى جهودهم من أجل إثراء حيوات التلاميذ، معديـن هؤلاء التلاميذ لمواجهة العالم المتغير، ومشجعين وداعمين لما يمتلكونه من قدرات لكـى تصـل إلى أقصـى ما يمكنها أن تكون، ومقدرين ما بينهم من تنوع واختلاف، مستعينين على ذلك بدعم مجتمعى كامل وشراكة فاعلة".

- وإذا كانت رؤية المدرسة مثلاً: **"ستبقى مدرستنا دائماً وبحق مجتمعاً للتعلم مدى الحياة"**.

فـإن المفاهـيم الحاكمة التى تتضمنها تلك الرؤية، ومن ثم تسعى الرسالة إلى ترجمتها بشـكل إجـرائى هـي: **"التعلم الإيجابي"**، و**"التعلم المستمر"**، و**"النمو المهني"**، و**"الوعى التربوى"**، و**"تداول المعرفة"**، و**"المدرسة مركزاً للإشعاع الحضارى"**، و**"مجتمع التعلم"**.

وعليه يمكن أن تصاغ رسالة المدرسة على النحو التالي:

"تحـرص المدرسـة على أن تظل مجتمعاً لجميع المتعلمين، تلاميذ، ومعلمين، وآباء، وعامـلين ...، وتعمل على تحقيق ذلك من خلال دعمها لاستراتيجيات التعلم الإيجابي، وبـرامج التـنمية المهنية المستمرة للمعلمين، والتوعية التربوية وخدمات التعلم المستمر للآباء والأمهات، فى بيئة تعليمية حافزة لتداول المعرفة وإتاحتها للجميع".

وعلى الرغم من كون الرسالة تقع على قمة الخطة الاستراتيجية من الناحية الهيراركية، وعـلى الـرغم من كونها - من الناحية المنطقية - تسبق عملية وضع الأهداف بمستوياتها

المختلفة، فإن البعض، ومنهم "سوزان ستون"، يوصى بألا تبدأ عمليات صياغتها قبل أن تنتهى عمليات تحليل السياسات العامة الحاكمة للنظام التعليمي، وكذا تحديد توجهات السياسات الخاصة بالمدرسة[٢٨]:

- فقد تستغرق عمليات الصياغة لعبارات الرسالة وقتاً وجهداً كبيرين، نتيجة الاستغراق فى النواحى البلاغية اللغوية Semantics ودلالات الألفاظ، فتنحرف المعانى عن الأهداف الواقعية والممكنة التحقيق.
- وقد تتضمن صياغة الرسالة - إذا تمت مبكراً - مضموناً درامياً سرعان ما يكون مدعاة للتغير بشكل درامى أيضاً، تحت وطأة الواقع التنفيذى للعمل المدرسي، وتحت وطأة المتغيرات والظروف الخارجية المحيطة بالمدرسة.
- وقد يكون للتوقيت المبكر لصياغة الرسالة، قبل أن تأخذ التحليلات الاستراتيجية مداها الكافي، أثره السلبى على استيضاح ملامح المستقبل الذى يتم استشرافه، وعندئذ يأتى زمن التنفيذ فيكون المستقبل الذى تم استشرافه (فى الماضي) شيئاً آخر مختلفاً .

فالإجرائية - إذاً - والتحليل الإجرائى لعناصر وتوجهات السياسة المدرسية، والعوامل الاستراتيجية بها، يمثل ضماناً لأن تأتى وثيقة الرسالة معبرة - بالفعل - عما يجب عمله، وكيفية الاضطلاع به وتنفيذه. ومن ناحية أخرى، فإن التغذية المرتدة، وإعادة التحليل والتدقيق على مدى مطابقة ما لعبارات الرسالة من دلالات مع مقتضيات النشاط الفعلى والإجراءات، هذه المراجعة - بالطبع - الأثر الحاسم فى نجاحها وعدم الوقوع فى شرك الازدواجية وانفصال الشعار عن المضمون.

الأهداف الاستراتيجية (الغايات) Aims

يمكن النظر إلى الغايات أو الأهداف الاستراتيجية باعتبارها حالات أو شروطاً موضوعية ، ينبغى العمل على تحقيقها من أجل ترسيخ وإقرار مجموعة المفاهيم الحاكمة والمعتقدات التى تضمنتها رسالة المدرسة، أو بالأحرى: اعتبارها"المصدقات" التى تندرج تحت المفاهيم وتجسدها.

- فمثلا إذا كانت رسالة المدرسة على النحو التالى : **"يسعى العاملون بالمدرسة إلى ضمان تحقيق التطور والنمو للتلاميذ: أكاديمياً، واجتماعياً، وشخصياً، إلى أقصى درجة**

تمكنهم من الارتقاء إلى مستوى المنافسة، وإدارة حيواتهم بأنفسهم، وتأدية أدوارهم على الوجه الأمثل، بوصفهم مواطنين كاملي الأهلية، ومتعلمين مدى الحياة".

تكون الغايات الاستراتيجية التي تتحقق من خلالها تلك الرؤية هي:

- تحقيق ثقافة مدرسية آمنة وراعية، يحظى كل فرد فيها بالاحترام والمساواة.
- تعزيز القيم والمعايير الخلقية والروحية والاجتماعية التي تحقق علاقات فردية وجماعية صالحة في إطار المجتمع المدرسي.
- تطوير وإدارة منهاج دارسي يستند إلى المعايير الوطنية، ويتسم بالتوازن وبالقابلية للقياس والتقويم، ومراعاة الفروق الفردية.
- توافر أعلى مستوى من المعايير الشخصية والأكاديمية والمهنية لدى جميع العاملين بالمدرسة.
- تفعيل الشراكة المجتمعية والترابط النشط بين المدرسة والبيئة الحاضنة.

ويلاحظ هنا أن الغايات الاستراتيجية تمثل الصور التي سعت الرسالة إلى رسمها لما تبنته من مفاهيم هي على التوالي ، وبترتيب الغايات نفسه :

"ثقافة مدرسية آمنة وعادلة"، و"إطار قيمي مرجعي للمجتمع المدرسي" و"منهاج دراسي وطني متوازن ومتنوع"، و"عاملين أكفاء"، و"شراكة مجتمعية".

وبوجه عام، تمثل الأهداف الاستراتيجية أو الغايات آخر حلقات المستوى الاستراتيجي من التخطيط المدرسي، وهمزة الوصل بالمستوى التالي من التخطيط، مستوى التخطيط الإجرائي أو العملياتي، وهو ما يخرج عن موضوع هذا الكتاب، ويحتاج إلى تناول آخر أكثر تفصيلاً، لبيان آليات ترجمة تلك الأهداف إلى سياسات وتكتيكات مدرسية، والمفاضلة بين أولويات التنفيذ وفقاً للموارد المتاحة، وكذا آليات أسس تصميم البرامج والمشروعات المدرسية المحققة لها ... وجميعها مما يحتاج إلى بنية مدرسية جاهزة دوماً لتقبل التغيير، وهو ما يحاول الفصل الرابع أن يوضحه.

مصادر وهوامش الفصل الثالث

(1) Davies, B. and Ellison, L.; ***Strategic Direction and Development of the School***. London and New York, Routledge, 1999, p. 26.

(2) Hammer, M. and Staton, S. A.; ***The Reengineering Revolution: A Handbook***. New York, Harper Business, 1995, p. 17.

نقلاً عن:

- Davies, B. and Ellison, L.; Strategic Direction and Development of the School. Op. cit. pp. 26-27.

(3) Kotter J. P.; ***Leading Change***. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 1996, pp. 136-137.

(4) Shona L. Brown and Kathleen M. Eisenhardt; ***Competing on the Edge, Strategy as Structured Chaos***. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 1996, pp. 11-13.

(5) Dent, H. S.; ***Job Shock***. New York, St. Martin's Press, 1995, p. 269.

نقلاً عن:

- Davies, B. and Ellison, L.; Strategic Direction and Development of the School. Op. cit. pp. 27-28.

(6) Handy, C.; ***The Empty Raincoat: Making Sense of the Future***. London, Hutchinson, 1994, pp. 51-52.

(7) Knight, J. ***Strategic Planning for School Managers***. London, Kogan Page. pp. 17-18.

(8) Ibid. pp. 14-16.

(9) Davies, B. and Ellison, L.; trategic Direction and Development of the School. Op. cit. pp. 85-86.

(10) Ibid. p. 85.

(11) Stone C. S.; ***Shaping Strategy, Independent School Planning on the 90s***. Boston, National Association of Independent School, 1993, pp. 38-45.

(12) Knight, J.; Strategic Planning for School Managers. Op. cit. p. 18.

(13) Ibid. p. 22.

(14) Ibid. pp. 69-72.

(15) Davies, B. and Ellison, L.; Strategic Direction and Development of the School. Op. cit. pp. 100-101.

(16) Ibid. pp. 3, 15.

(17) Boisot, M.; *Preparing for Turbulence*, in; Garrat B. (ed.); ***Developing Strategic Thought***. London, McGrow-Hill, 1995, p. 36.

(18) Davies, B. and Ellison, L.; Strategic Direction and Development of the School. Op. cit. pp. 115-116.

(19) Corrie Giles; ***School Development Planning, A Practical Guide to the Strategic Management Process***. Plymouth, Northcote House Publishers, 1997, p. 25.

(20) Stone C. S.; Shaping Strategy .. Op. cit. pp. 14-15.

(21) Kotter J. P. Leading Change. Op. cit. pp. 79-83.

(22) Ibid. pp. 90-91.

(23) Mike M. Milstein; ***Restructuring Schools, Doing it Right***. California, Crown Press, Inc. 1995, p. 9.

(24) Sonia Blandford; ***Middle Management in Schools, How to Harmonise Managing and Teaching for an Effective School***. London, PITMAN Publishing, 1997, p. 50.

(25) Ibid. p. 50.

(26) Larry L. Dlugosh; *Planning Processing and Action Leads to Quality Schools*, Paper Presented for ***The Second National Conference on Creating Quality Schools***. Oklahoma, March 1993, p. 9.

(27) Stone, C. S.; Shaping Strategy .. Op. cit. pp. 48-49.

(٢٨)نقلاً عن وثيقة الخطة الاستراتيجية لإحدى المدارس البريطانية المنشورة في:

- Corrie Giles; School development Planning .. Op. cit. pp. 79-82.

الفصل الرابع

التوجيه الاستراتيجى لعناصر التنظيم المدرسى

يقتضى التخطيط الإستراتيجى للمدرسة أن تكون بنيتها التنظيمية، وأساليب إدارة المعلومات، وكذا أساليب إدارة الموارد ... و غيرها من العناصر، مهيأة للتعامل مع منطق التغير Logic of change ، بمعنى أن تكون فكرة التغير حاضرة باستمرار فى الفكر والسلوك المنظمين، وأن تستوعب الأنشطة المختلفة مدىً واسعاً من الاحتمالات الممكنة لما سوف تكون عليه حالة المنظمة فى المستقبل .

و يحاول هذا الفصل التعرض لموضوع التوجيهOrientation أو التكييف الاستراتيجى لعناصر التنظيم المدرسي، بحيث تصبح مستعدة لتحقيق مهامها الجديدة فى ظل الخطة والتوجهات الاستراتيجية وما تستشرفه آليات التفكير المستقبلى .

الاتجاه التقليدى فى التنظيم المدرسى :

بداية، يثير مصطلح "التنظيم" Organization فى السياق التقليدى للتخطيط المدرسى دلالات ومعانى أكثر اقتراباً من الاستاتيكية والاستقرار؛ نظراً لأنه يتضمن إرساء وتنظيم بنية مدرسية قادرة ومستعدة للاضطلاع بالمهام والأدوار التى يتطلبها ذلك التخطيط، وهى بدورها مهام وأدوار تتسم بالرتابة والثبات.

فالوظائف الاجتماعية الكلاسيكية للمدرسة، من حيث توزيع المعارف ونشرها، وإعداد الأفراد لمواجهة الحياة العملية ولمواصلة التعلم، وكذا الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع و إعداد أفراده للمواطنة الإيجابية وتعميق الانتماء لديهم ... إلخ، تلك الوظائف فرضت على المدرسة مجالات محدودة من العمل والنشاط، وبالتالى فقد اقتضت الحاجة إقامة هيكل تنظيمى تخصصى ، تتوزع أدواره وتتحدد علاقاته وفقاً لتلك المجالات والأنشطة بكل دقة.

و هكـــذا كان النموذج المثالى البيروقراطى لـــ "ماكس فيبر" Weber هو الأقرب إلى التطبيق فى مجال تنظيم المنظمات التعليمية التقليدية ومنها المدارس، نظراً إلى:

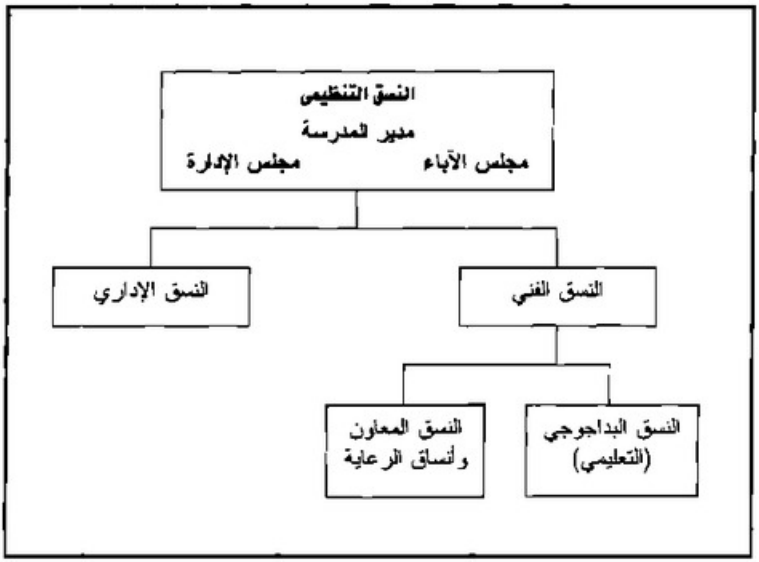
- اســـتناده إلى نموذج أو بنـــاء عقلى متســـق Mental Construction يؤلف بين عدد من العناصر الواقعية فى صيغة منطقية مجردة ومتسقة، وهو ما يتمثل فى مجال التعليم فى ذلك الانعكاس لفلسفة التربية التى يتبناها المجتمع على تنظيم التعليم وإدارته: فالتنظيم المدرسى هـــو الصورة الإدارية التى تجسد التصورات النظرية حول "التربية" و"التعليم" وما يلعبانه من أدوار ووظائف اجتماعية، وهو بذلك تعبير وانعكاس لمجتمعه وثقافته.

- استناده إلى تقسيم دقيق للعمل على أساس "سلطة التخصص"، فالأعمال فى إطار التنظيم المدرســـى الـــبيروقراطى يتم توزيعها باعتبارها واجبات رسمية، اعتماداً على معايير فنية دقيقـــة، وعـــلى توصيفات واضحة بقابلها غالباً نظم تعليمية للإعداد التخصصي، وهو ما يتمثل فى كليات ومعاهد إعداد المعلمين، وإعداد الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، وأخصائى الوسائل التعليمية ... وغيرهم .

- اســـتناده إلى بـــناء رئاســـى للســـلطة، ينطوى على نطاق محدد للمسئولية، وعلى نمط مـــن العلاقات الصورية (غير الشخصية) بين أفراد التنظيم، فالتنظيم المدرسى يعتمد على بـــناء هـــرمى للسلطة يجعل كل رئيس مسئولاً عن مرؤسيه، وعما يتخذه من قرارات فى إطار ما يتاح له من سلطات، لا بصفته الشخصية، ولكن بصفته الوظيفية المجردة.

وبـــناءً على فكرة تقسيم الأدوار وفقاً للتخصص، ظهر الهيكل التنظيمى الأكثر شيوعاً للمدارس على النحو الذى يوضحه الشكل (٢٧).

● فالنسق التنظيمى Institutional context، هو المعنى بالسيطرة والتحكم، وهو الذى يضع الخطـــط والسياســـات المدرســـية، ويمارس كذلك عمليات المتابعة والرقابة على أداءات الأنساق الأخرى، ويتمثل هذا النسق فى القيادة المدرسية من مدير ومجالس للآباء والمعلمين والإدارة.



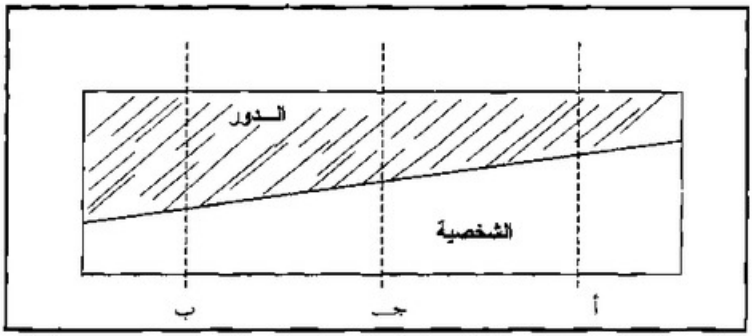
شكل (٢٧)

الهيكل التنظيمي الكلاسيكي للمدرسة وفقاً للنموذج البيروقراطي "ماكس فيبر"

- والنسق الفني Technical context، هو المعنى بالعمليات الفنية المتخصصة مثل التدريس، والتوجيه التربوي، والرعاية الاجتماعية، والطبية ... إلخ، والتي يمكن تقسيمها إلى فئتين من العمليات: الأولى تتضمن العمليات ذات الطبيعة البداجوجية التعليمية، والثانية تتضمن العمليات الأخرى المعاونة مثل خدمات الرعاية، والخدمات التقنية ... وغيرها.
- أما النسق الإداري Managerial context، فهو النسق المعنى بالشئون المالية والإدارية، مثل شئون الموظفين، وشئون الطلاب، والوحدة الحسابية، إلخ.

وعلى الرغم من كون النموذج المثالي البيروقراطي ليس النموذج الوحيد المطروح لتفسير الظواهر التنظيمية، فإن النماذج الأخرى لم تحقق ذات النجاح والانتشار الذي حققه في مجال التعبير عن الظاهرة المدرسية التقليدية.

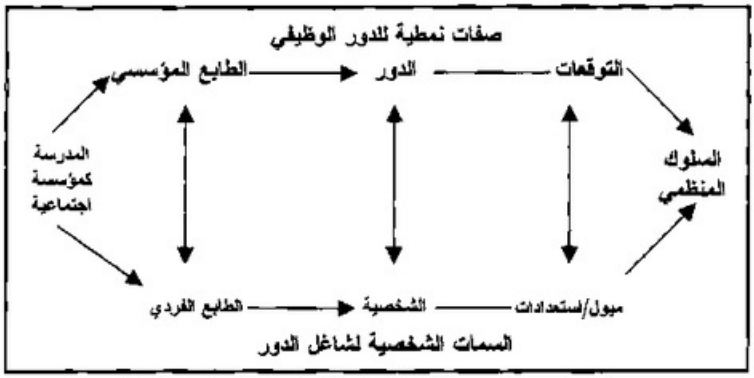
فمـــثلاً : لم يحظ نمـــوذج "تنمية الموارد البشـــرية للمنظمة" Human Resources Development Theory بانتشـــار النموذج البيروقراطي نفسه، على الرغم من اعتماده على فكرة التطابق Identification المنشود بين أهداف الفرد وقيمه ومعتقداته، وبين قيم المنظمة وأهدافهـــا، من أجل أداء أفضل للمهام الوظيفية الموكلة إليه[1]، وهـــو النموذج الذى يعبّر عنه الشكل (٢٨) والشكل (٢٩).



شكل (٢٨)

فكرة التطابق ومستوياته بين سمات الشخصية وتوقعات الدور وفقاً لنموذج تنمية الموارد البشرية

(نقلاً عن "أوين" ١٩٩١)



شكل (٢٩)

عمليات التفاعل بين سمات الشخصية وصفات الدور من أجل الوصول إلى صيغة السلوك المنظمي

(نقلاً عن "أوين" ١٩٩١)

إذ يشير الشكل (٢٨) إلى النسبة والتناسب بين مساحة الشخصية ومساحة الدور في ثلاثة أنماط من المنظمات هي (أ) و(ب) و(جـ): أولاها ذات طابع إبداعي ابتكاري، تقتضي الأدوار التنظيمية داخلها أن يُظهر الأفراد تفرداً وتمايزاً خلاقاً في أداءاتهم، وثانيها منظمة تقليدية تقتضي الأدوار التنظيمية فيها توازناً بين السمات الشخصية للأفراد وبين مقتضيات أدوارهم، أما المنظمة الثالثة فهي ذات طابع انضباطي (عسكري، قضائي، ... إلخ)، يقتضي هذا الطابع أن يتجرد العاملون بها من كثير من السمات الشخصية والفردية ، التي تخصهم في سبيل أداء أدوارهم التنظيمية بشكل محايد تماماً.

بينما يشير الشكل (٢٩) إلى العملية الاجتماعية التي يتطبع خلالها الفرد بالطابع المميز للدور المنظمي، ويتوحد مع أهداف التنظيم وقيمه، الأمر الذي يجعل عملية اختياره لا تتوقف - فقط - على ما يملكه من قدرات أو كفايات Competencies من المعرفة والخبرة، بل وعلى ملاءمة ذلك الدور لطبيعة وسمات شخصيته، أو العكس.

وإذا كانت البنية التنظيمية للمدرسة التقليدية أكثر ميلاً إلى الطابع البيروقراطي، فإن وظيفة المخطط المدرسي عندئذ لن تتجاوز محاولة استثمار تلك البنية على ما بها من عيوب، من أجل تسيير العمل المدرسي المعتاد، وفقاً لمجالات محدودة من التخصص.

التنظيم المدرسي في ظل منطق التغير:

بدايةً، فإن النجاح الحقيقي في إدارة التنظيم المدرسي، كما يقول "مورجان" Morgan ١٩٨٨، هو في فهم الصورة الذهنية التي ننطلق منها عندما نفكر في التنظيم[٢]:

- فقد نكون منطلقين من كون التنظيم شبيهاً بالآلة Organization as a machine: وهو التصور الذي ساد في بداية القرن العشرين عندما كانت المكتشفات تتسارع في مجال العلوم الطبيعية والتسيير الذاتي للآلات، حيث يختص كل مكون من مكوناته بوظيفة نوعية ودور محدد داخل منظومة عامة، وعندها يكون دورنا أن نزيد من كفاءة وإنتاجية تلك المنظومة.
- وقد نكون منطلقين من كون التنظيم شبيهاً بالكائن الحي As an Organism الذي يعتمد على البيئة الحاضنة له، ويتفاعل معها جدلياً، بل وينمو ويتطور داخلها من طور إلى آخر من أطوار النمو. وعندها يكون هدفنا هو تفعيل علاقته بالبيئة، وقبل ذلك تحليل تلك البيئة وفهمها جيداً، والتعامل مع التنظيم باعتباره تنظيماً مفتوحاً.

- وقد ننطلق من كون التنظيم مثل المخ Organization as a Brain حيث نركز على قدرته الفائقة على معالجة البيانات، وعلى التسيير الذاتي لمكوناته Cybernetic Processes، وعلى التعلم من خبرات الممارسة واستخلاص قواعد تنظيمية جديدة ناجعة، وعلى قيادة نفسه ذاتياً. وفي هذا الإطار يكون تفكيرنا منصبًا على ما يجب أن يتصف به التنظيم من مرونة، وقدرة على التجديد، والعمل مثلما يعمل الحاسب الآلي .

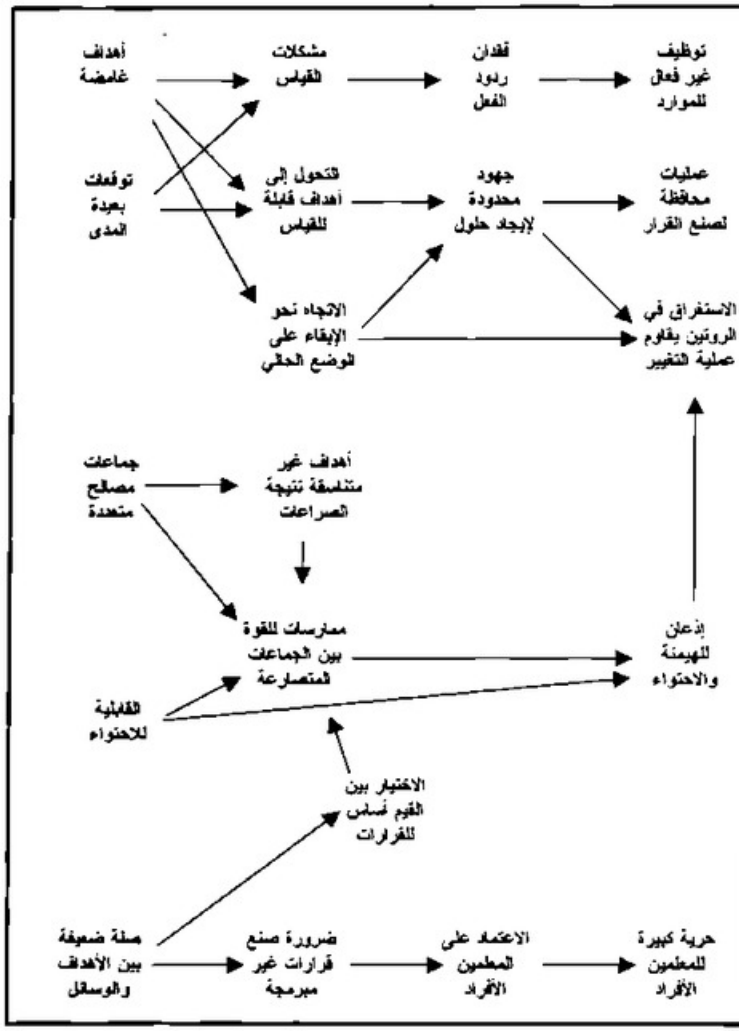
- وقد نفكر في التنظيم - أيضاً - باعتباره ثقافة Organization as a Culture أو باعتباره بنية مجتمعية تم ابتداعها لكي تحقق هدفاً محدداً، ومن ثم تشكلت وفقاً لمقتضيات تحقيقه. وفي هذا الإطار نكون مستعدين لتقبل فكرة الاختلاف والخصوصية والتنوع.

- وربما فكرنا في التنظيم بوصفه نظاماً سياسياً Political System باعتباره يضم تشكيلة متنوعة من المصالح والقوى والتكوينات المتصارعة أحياناً، والمتحالفة أحياناً أخرى. وعندئذ تكون عملية إدارة ذلك الصراع من أجل تحقيق أهداف النظام، كما يوضح الشكل (٣٠).

- وقد نفكر أحياناً في التنظيم باعتباره سجناً داخلياً Inner Prison حيث تصدر السلوكيات والأفعال وكأنها تنظيمية موضوعية، بينما هي تعبير عن ديناميكيات نفسية مكبوتة، وعندئذ يكون السؤال عن تلك المشاعر غير الواعية التي تحكم سلوكيات الأفراد والجماعات، وكيفية التعامل معها وتوجيهها.

- وقد نفكر في التنظيم وكأنه التواجد في حالة من التغير الدائم Constant State of Flux، أو محاولة البقاء طافياً في بحر متلاطم الأمواج، وعندئذ يمكن النظر إلى التنظيم من حيث مدى قدرته على توليد وإنتاج نظم وهياكل جديدة باستمرار لتتناسب مع مقتضيات التغير، ولكن بعد إدراك الديناميكا المنظمية الأساسية وكيف تعمل.

- وأخيراً - كما يقول "مورجان" - قد نفكر في التنظيم باعتباره وسيلة للتحكم والتسيير Instrument for Supremacy، بمعنى يقترب من المدلول السياسي الذي سبق الحديث عنه، حيث يتم توظيف Exploitation كافة الطاقات الفردية والجماعية، وكافة المتغيرات وعوامل الصراع وخصائص البيئة، لتحقيق أهداف التنظيم وأغراضه.



شكل (٣٠)

خصائص التنظيم المدرسي باعتباره نظاماً سياسياً (نقلاً عن "بير دالين" ١٩٩٨)

أمـــا ما يفرضه منطق التغير على البنية التنظيمية للمدرسة فى المستقبل، فهو أمر معقد؛ لأنـــه يتطلب إعادة البناء Restructuring وإعادة الهندسة Reengineering باستمرار، ومن ثم يقتضى أن تكون تلك البنية مستعدة وقابلة للحركة والتغيير عندما تفرض عليها الضرورة ذلك.

لذلـــك فقـــد أفـــرزت فلســـفة التغيير اتجاهاً استراتيجياً سمى بـــ "التماسك الجزئى أو النصفي" Semicoherent Strategic Direction، يهدف بلوغ الحد الأدنى الضرورى من التماســـك والـــترابط الداخـــلى بـــين عناصر المنظمة، واللازم لتحقيق الأهداف المرحلية والاضـــطلاع بالمهام المتضمنة فى الخطة العملياتية. وفى الوقت ذاته يضمن للمنظمة إمكانة التغيير والاتجاه نحو إعادة صياغة المهام والأدوار والعلاقات الجديدة[٣].

وتتضمن استراتيجية التماسك الجزئى طرح سؤالين استراتيجيين رئيسيين، هما:

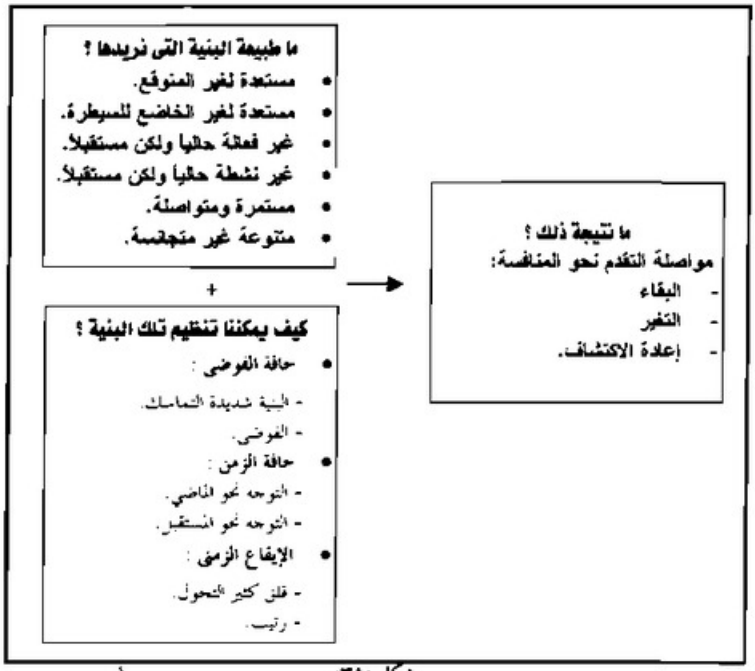
- إلى أين نريد أن نذهب؟ بمعنى: ما طبيعة البنية التى نريدها ؟

-كيف يمكننا الذهاب إلى هناك؟ بمعنى: كيف نبنى تلك البنية ؟

ومن ثم يمكن طرح السؤال الثالث الذى سوف يترتب عليه إعادة التنظيم:

- ما نتيجة ذلك ؟

وهذا ما يوضحه الشكل (٣١).



شكل (٣١)

التساؤلات الثلاثة الرئيسية لاستراتيجية "التماسك الجزئي"

نقلاً عن "شونا براون" و"كاثلين إيزنهاردت" ١٩٩٨

فالسؤال الذى يطرحه قادة المنظمة فى البداية عن طبيعة البنية التى يريدون تنظيمها لمواجهة متطلبات التغير، يدور حول مجموعة من الخصائص التى ينبغى لتلك البنية أن تتصف بها، وهى[٤]:

- بنية جاهزة لما هو غير متوقع Unpredictable.
- وجاهزة لما هو خارج عن السيطرة Uncontrolled.
- بنية قد لا تكون فعالة فى الوقت الراهن Inefficient ولكنها ستكون كذلك على المدى البعيد.

- بنية مبادرة إلى التغيير، وميالة إلى الإيجابية Proactive.

- بنية متواصلة التغير فى إيقاع متسارع Continuous.

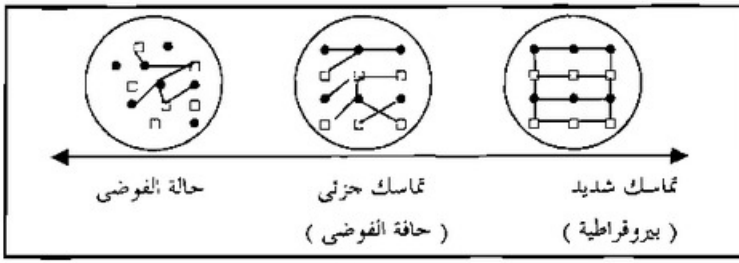
- بنية متعددة الأبعاد والزوايا والاتجاهات Diverse.

والسؤال الذى يطرحه قادة المنظمة حول كيفية تنظيم تلك البنية، يدور حول ثلاث حالات من التوازن بين المتناقضات، أو ثلاثة أوضاع حافية On Edge هى[٥]:

١ - حافة الفوضى Edge of chaos: بمعنى أن تكون البنية التنظيمية من التماسك الجزئى بحيث تؤدى المهام الموكلة إليها، وفى الوقت ذاته لا تصل إلى حالة الفوضى الناشئة عن انعدام التماسك، الأمر الذى يسهل عليها التحول والتغير إذا دعت الضرورة (شكل ٣٢).

٢ - حافة الزمن Edge of time: بمعنى أن تظل الآفاق الزمنية الثلاثة حاضرة فى الفكر التنظيمى بشكل متوازن، فبينما يتم تحليل خبرات الماضى واستخلاص الدروس المستفادة، وبينما يتم التركيز على ما يعتمل فى الوقت الراهن من عوامل ومؤثرات، يكون المستقبل واستشراف ما سوف يحمله من أحداث وتحديات.

٣ - الإيقاع الزمنى للأداء Time Pacing: بمعنى ألا يكون معدل الأداء لعناصر البنية التنظيمية رتيباً بحيث يتخلف عن ملاحقة ما يحدث من تغيرات بيئية وتسويقية، بل أن يرتبط ذلك المعدل ارتباطاً رياضياً Triggered بتسارع الأحداث ومرور الزمن بشكل موضوعى ونشط.



شكل (٣٢)

وضع التماسك الجزئى (حافة الفوضى) للبنية التنظيمية المستعدة لمواجهة التغير

(نقلاً عن "شونا" و"كاثلين" ١٩٩٨)

وتثير مشكلة البنية البيروقراطية، أو التماسك الداخلي المبالغ فيه Much Inter-dependency التساؤل حول إمكانية إحداث التغييرات المحدودة دون أن يترتب على إحرائها تحريكاً لعدد كبير من العناصر دون فائدة، وهو ما أشار إليه "كوتر" Kotter ١٩٩٦، وتناولناه في الفصل السابق عندما تحدثنا عن أهمية إعادة الهندسة في التفكير المستقبلي الاستراتيجي[٦].

وهذه النقطة بالذات، ونعني بها التقليل من الاعتمادية بين عناصر التنظيم، أو بالأحرى زيادة استقلالها، هي مفتاح التحول نحو الاستعداد الدائم المستمر لتقبل التغيير. ولا يعني تقليل الاعتمادية وزيادة الاستقلالية - كما أوضحنا - بلوغ درجة التفكك أو الفوضى، بل يعني التقليل من درجات التراتب والهيراركية إلى الحد الأدنى الضروري منها.

ولكن السؤال الذي لا يمكن تجاهله هنا هو: كيف يمكن تجهيز مثل تلك البنية التنظيمية ذات الخصائص المرنة، غير شديدة التماسك، قليلة الاعتمادية الداخلية؟

يضع "كونلي" Conely D. ١٩٩٢ أولى الخطوات، أو الشروط الموضوعية لتحقيق تلك البنية، ألا وهي جعل المدرسة بمثابة نظام مفتوح Open system[٧]، ليس باعتبارها وحدة واحدة، بل من خلال تعريض عناصرها الداخلية - كلٌ بشكلٍ مستقل - لما يعتمل في السياق المجتمعي الخارجي من عوامل ومتغيرات. والتقليل من درجة تدخل الإدارة المدرسية (الهيئة الحاكمة Governing body) في سير العلاقة المباشرة بين عناصر البنية المدرسية وبين القوى والمؤثرات الخارجية، الأمر الذي يؤدي بعد قليل إلى تقوية ما لدى تلك العناصر من مناعة، وإلى زيادة خبرات أعضائها وتمكينهم من التفاعل الإيجابي، بل ومن المبادرة إلى التغيير عندما يقرأون مؤشراته وبوادره في الأفق.

ويضيف "كونلي" في موضع آخر أن السياق المجتمعي الحاضن - بدوره - يستطيع أن يدعم توجه المدرسة نحو التحول إلى نظام مفتوح، من خلال تكوين تحالفات Community coalitions داعمة ومساندة لعمليات إعادة التنظيم الداخلي لبنيتها. وتتضمن تلك التحالفات عديداً من المنظمات والجمعيات المحلية، وكذلك الأفراد المهتمين بقضايا التعليم وتحسين نوعيته، وهي أكبر من مجرد تجمعات من المتعاونين أو الميسرين الذين يقتصر دورهم على تقديم العون المالي أو التقني، أو التحدث في ندوات عامة ... لأنها تمثل أحياناً سُرّية Placenta بين البنى الداخلية للمدارس وأنساق العمل والإنتاج والرعاية الاجتماعية وغيرها من أنشطة المجتمع ومجالاته[٨].

فمن خلال تحالف رجال الأعمال - مثلاً - فى نشاط صناعى معين مع إحدى المدارس الفنية، يمكن إحداث الكثير من التغييرات التنظيمية على البنية الداخلية لها بحيث تتوافق مع ما يحدث فى خطوط الإنتاج داخل المصانع. وينعكس ذلك على خطة المدرسة الاستراتيجية وتوجهاتها وأهدافها بشكل مباشر . والشيء نفسه يمكن أن يحدث عندما يتحالف اتحاد المستهلكين لسلعة معينة مع إحدى المدارس، أو عندما تتحالف بعض جمعيات المزارعين التعاونية ... إلخ .

أما الشرط الموضوعى الثانى الذى يضعه "كونلي" لإعادة بناء التنظيم المدرسى من أجل استمرار التغيير، فهو أن تتم عملية إعادة البناء فى إطار من الفكر النظمي، والإصلاح النظمى System thinking and reform، أى من خلال رؤى شاملة Visions وليس مجرد مشروعات موضعية محدودة Local limited projects[٩].

فإحداث التغييرات البنيوية والوظيفية لعناصر من التنظيم المدرسي، استجابة لدوافع معينة أو استعداداً لإحداث تغييرات مستقبلية، لا يجب أن يتم بمعزل عن الصورة الكاملة للمنظمة فى المستقبل، لأنه إن تم بهذا المستوى الجزئي، سوف يؤدى إلى فقدان التناغم والتناسق بين الأدوار، وربما يسبب إعاقة إجراء تغييرات أخرى لازمة على النحو الذى حذر منه "كوتر"، والذى يتعلق بسهولة إجراء التعديلات الجزئية والشاملة فى حالة انخفاض الاعتماد المتبادل بين العناصر.

فمثلاً: إجراء تعديلات تنظيمية على بعض عناصر العملية التدريسية فى إطار مشروع محدود لتفعيل الأداء التدريسى لمعلمى مادة من المواد، من شأنه - إذا ما أخذ فى إطار رؤية عامة للتطوير - أن يتطلب إجراء بعض التغيير فى نظم التقويم، وأيضاً إجراء تعديلات على الجدول المدرسى من أجل توفير أزمنة مناسبة، بل ربما تطلب الأمر إجراء تغييرات واسعة فى طبيعة مخرجات التعلم التى تستهدف المدرسة تحقيقها، أو تعديلاً فى بعض عناصر رسالة المدرسة، يتفق مع الهدف الرئيسى للمشروع. بينما يترتب على الأخذ بهذا المشروع من منظور موضعى محدود إحداث تناقض داخلى بين ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، وما يقف وراء النظام المدرسى ككل من فلسفة وأهداف، ويضيف نتوءاً أو جسماً سرطانياً غريباً عليه.

يقـــوم التغيير المنظمى - إذًا - على شرطين موضوعيين أساسيين، هما: الانفتاح على العوامـــل المتفاعـــلة فى البيئة الحاضنة لمنظمة المدرسة، والتحرك وفقًا لإطار شامل من الفكر المنظمى توفره رؤية المدرسة للمستقبل وكذا عناصر رسالتها وأهدافها الاستراتيجية.

ونـــستطيع أن نضـــيف شـــرطاً ثالثاً يتعلق بضرورة أن يكون للتغيير مبرراته التربوية وانعكاســـاته على عمليتى التعليم والتعلم بالمدرسة؛ فقد تتسارع عوامل التغير ذات الطبيعة الاقتصـــادية أو السياســـية نتيجة لما يعترى أسواق العمل أو الساحة الاقتصادية من تغيرات وتحولات، الأمر الذى يغرى المهتمين بالتخطيط الاستراتيجى على إحداث تغييرات مستمرة فى النظام المدرسى من الناحية التقنية والبنيوية، دون أن تكون لها مردوداتها البداجوجية على العمـــلية الـــتربوية، أو أن تكـــون لها مبرراتها الحقيقية المتجاوزة لمجرد متابعة التغير ومواكبة التغيرات العالمية المعاصرة، أو ما يمكن تسميته بـــ "شرك التغيير للتغيير".

استراتيجيات التغيير المنظمى للمدرسة :

تـــتعدد استراتيجيات التغير المنظمى بتعدد المداخل والمناظير التى يتبناها القائمون على التخطيط الاستراتيجي، وإن كانت جميعها تصب فى خانة التحسين الدائم والمستمر، وبالتالى تحقيق الفاعلية بمعناها الشامل غير المنقوص.

وأول ما تستند إليه عملية اختيار الاستراتيجية المناسبة للتغيير هو ما تسفر عنه عمليات رســـم الـــبروفيل المدرسى Organizational profile، حيث تتضح معالم وملامح التنظيم، وكذلك أهم المشكلات أو أوجه الضعف التى يعانيها.

ويقـــترح "بير دالين" Dalin P. - نقلاً عن إحدى الدراسات التى أجريت على بحوث الـــتغيير المـــنظمى فى عدد من المدارس البريطانية - يقترح أربع أزواج من الأبعاد التى يمكن تحليلها لرسم صورة تشخيصية للتنظيم فى مدرسة ما[١٠]:

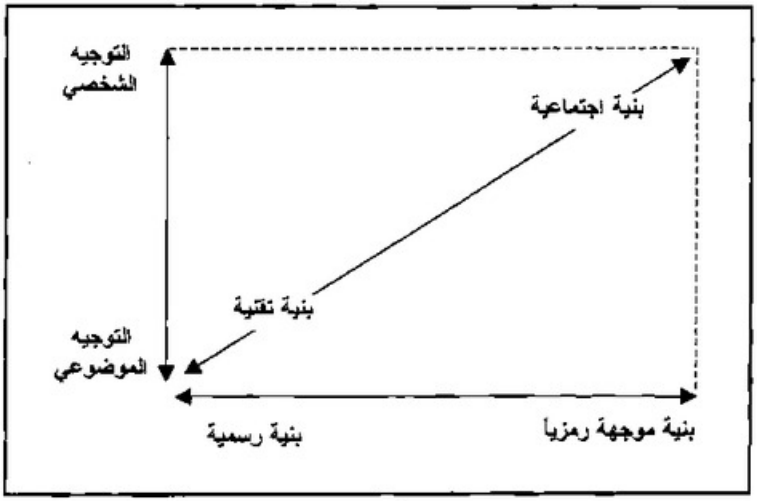
١- موقع التنظيم على المتصل بين: البنية التقنية - البنية الاجتماعية.

٢- موقع التنظيم على المتصل بين: الاستقرار والدوام - التغير والآنية.

٣- موقع التنظيم على المتصل بين: الهيراركية (التراتبية) - الشبكية.

٤- موقع التنظيم على المتصل بين: الاغتراب والتبعية - التنظيم الذاتي.

ويعبّر الشكل (٣٣) عن كيفية التحليل المنظمى على المتصل الأول بين بعـــدى : البنية التقـــنية Techno-structure والبنية الاجتماعية Socio-structure حيث يمثل المحور الرأسى التدرج بين التوجيه الموضوعى المجرد لتلك البنية التنظيمية Issue-orientation كما يجب أن يكـــون فى التصور المثالى البيروقراطي، وبين التوجيه الشخصى Person-orientation لتلك البـــنية كمـــا هو فى نظرية العلاقات الإنسانية. بينما يمثل المحور الأفقى تدرجاً بين الإغراق فى الصـــورية والـــرسمية Formalized، وبـــين الرمزية المتأثرة بثقافة العاملين وطبيعة المجتمع Symbol-oriented.



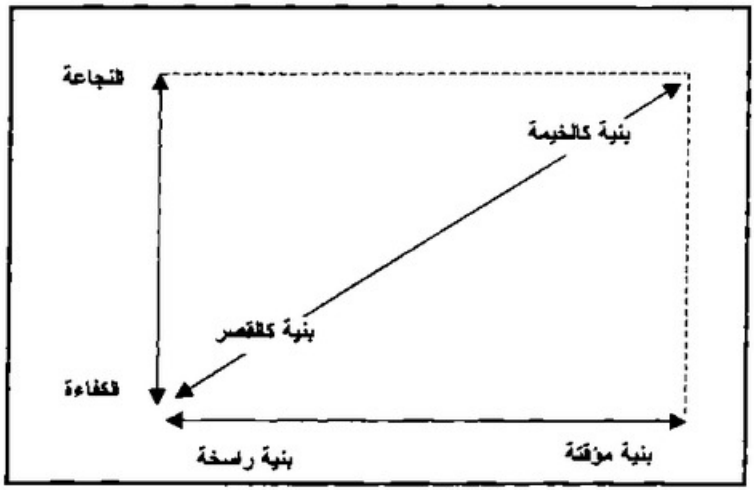
شكل (٣٣)
موقع التنظيم فى مدرسة ما على المتصل بين البنية التقنية والبنية الاجتماعية
(نقلاً عن "دالين" ١٩٩٨)

وعـــندما يـــتم تحديد موقع البنية التنظيمية للمدرسة على هذا المتصل، يمكن تشخيص ما تعانيه تلك البنية من مشكلات، وبالتالى العمل على توجيه استراتيجيات التغيير الملائمة.

بيـــنما يوضـــح الشكل (٣٤) عملية التحليل المنظمى على المتصل الثانى بين بعدى : الســـكون والاســـتقرار، حيث يشبه التنظيم قصراً ضخماً راسخاً، فى حين يمثل البعد الثانى

بعـــد الديـــناميكية والتغير وفقاً للحاجة، بما يشبه الخيمة التى يمكن نصبها أو فكها وإعادة تركيـــبها فى أى مكـــان حســـب الظروف، حيث يمثل المحور الرأسي تدرجاً بين الكفاءة Efficiency. بمعـــنى أن يؤدى التنظيم مهامه بشكل كفء وفقاً لما هو مرســـوم له، وبين الفاعـــلية (النجاعة) Effectiveness، بمعنى أن يؤدى التنظيم المدرسى أدواره متجاوزاً الحد الأدنى من الكفاءة إلى تجويد وتحسين المخرجات بشكل دائم ومستمر .

ويمـــثل المحـــور الأفقى فى الشكل تدرجاً بين التنظيم الثابت Established، والتنظيم الوقـــتى أو الآنى Temporary الذى يؤدى وظيفة معينة ثم يحل محله تنظيم آخر يناسب المهام التالية.

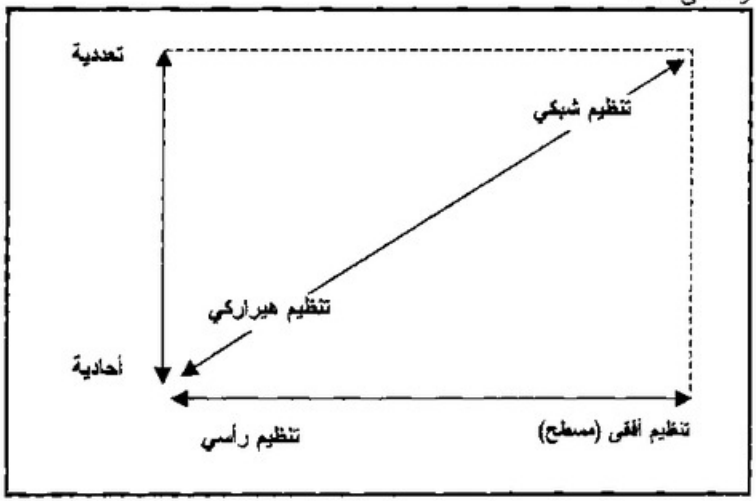


شكل (٣٤)

موقع التنظيم فى مدرسة ما على المتصل بين البنية المستقرة الكفؤة، والبنية الديناميه الناجعة

ويوضـــح الشـــكل (٣٥) بروفيل التنظيم المدرسى على المتصل بين بعدي: الهيراركية أو الـــتراتب الرأسى للسلطة، وبعد الشبكية Network، حيث يمثل المحور الرأسى تدرجاً بين مركـــزية السلطة والقرار Monolithic، والتعددية Polycentric، ويمثل المحور الأفقى تدرجاً بـــين التنظـــيم الرأسى Hierarchical configuration الذى لا يسمح للمســـتويات الأدنى

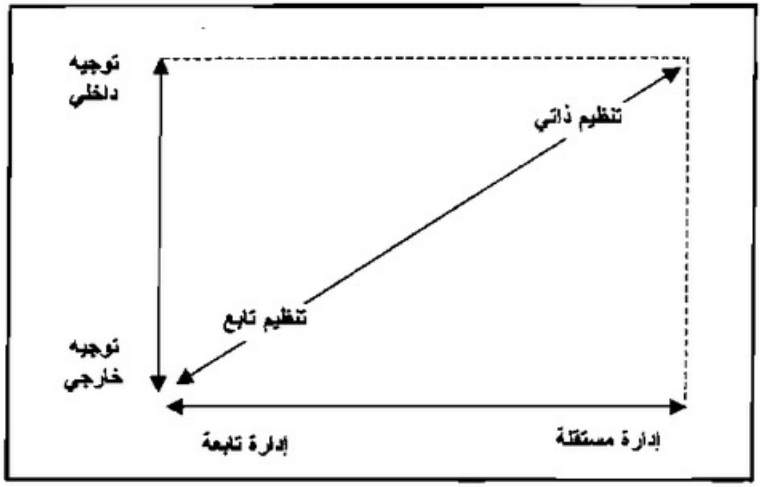
بالاتصال المباشر مع القيادات إلا من خلال المستويات التنظيمية الوسطى، والتنظيم المسطح أو الأفقي Flat.



شكل (٣٥)

موقع التنظيم فى مدرسة ما على المتصل بين التنظيم الهيراركى والتنظيم الشبكى

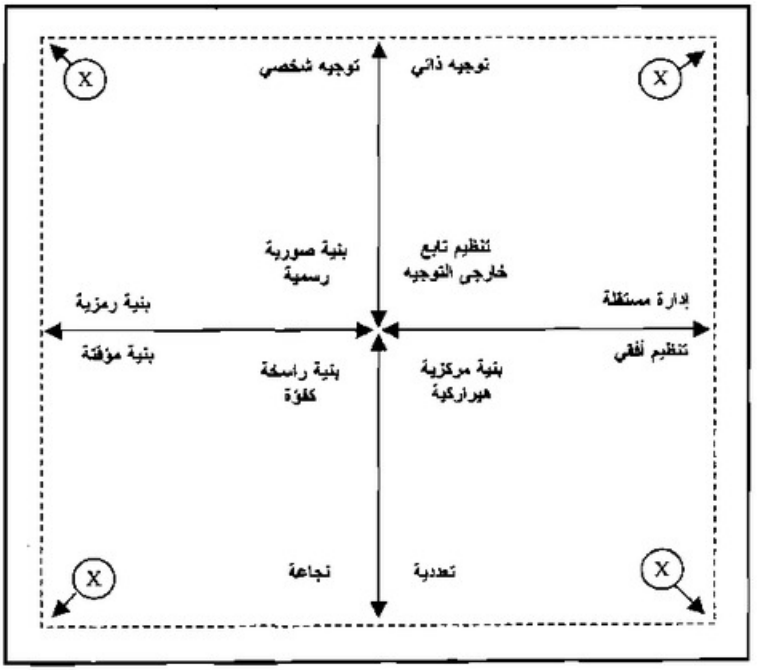
ويمثل الشكل (٣٦) بروفيل المدرسة على المتصل بين بعدي: التوجيه الخارجى للتنظيم Outside Organization، حيث لا يملك التنظيم المدرسى إمكانية إحداث تغييرات داخلية إلا بالرجوع إلى منظمات وهيئات إدارية أعلى، وبين التوجيه الداخلى الذاتى Self-organization، حيث يمثل المحور الرأسى تدرجاً بين التوجيه الخارجى Exogenous والتوجيه الداخلى Endogenous المنطلق من الاحتياجات والرؤى الداخلية لإدارة المدرسة، ويمثل المحور الأفقى تدرجاً بين الإدارة الخارجية التابعة للسلطات المركزية، والإدارة الذاتية.



شكل (٣٦)

موقع التنظيم في مدرسة ما على المتصل بين التنظيم خارجي التوجيه والتنظيم ذاتي التوجيه

ومن محصلة وضع المكونات الأربعة للبيروفيل بجوار بعضها البعض، يمكن الحكم على التنظيم المدرسي وتقييم مدى استعداده لتقبل التغيير والحركة. ويتضح ذلك إذا جاءت إحداثيات البيروفيل متجهة نحو زوايا المربع الأربعة، كما يوضح الشكل (٣٧)، أما إذا جاءت الإحداثيات مقتربة من مركز المربع (تقاطع المحورين الرأسي والأفقي) كان ذلك دليلاً على ضعف استجابة ذلك التنظيم لفكرة التغيير، ومن ثم احتياجه إلى استراتيجية ملائمة تعمل على تكييفه للاستجابة إلى دواعي التغيير ومتطلباته[١١].



شكل (٣٧)

البروفيل الكامل للتنظيم في مدرسة ما ذات استعداد كبير لمواجهة متطلبات التغير

(نقلاً عن "دالين" ١٩٩٨)

ويحتاج رسم كل بروفيل إلى تصميم أداة مقننة للقياس رباعية الأبعاد، تستهدف رصد المظاهر والسلوكيات التنظيمية، ممثلة في طبيعة القرارات والسياسات المدرسية وآلياتها.

وكما سبق، تتعدد استراتيجيات التغير المنظمي بتعدد المداخل والمناظير التي يتبناها القائمون على التخطيط المدرسي، ويعود الفضل إلى أعمال "هاوس" House E. ١٩٨١ في التنظير لاستراتيجيات التغير ومناظيرها، حيث يصنفها إلى ثلاثة مناظير أساسية، هي: المنظور التقني Technical perspective، والمنظور السياسي Political perspective، ثم المنظور الثقافي Cultural perspective[١٢].

ويوضح الجدول التالى أوجه التركيز، ونسق القيم، والأخلاقيات، والمبادئ التى تنبثق عن كل منظور من تلك المناظير.

	المنظور التقنى	المنظور السياسى	المنظور الثقافى
بؤرة التركيز	ذا منحى تحديدى من حيث اهتماماته وعناصره وآثاره ويركز على البنية.	يركز على توظيف خريطة القوى وخطوط عملها وتأثيرها.	يركز على تحليل المواقف والسياقات والمعانى والقيم.
نسق القيم	قيم عمومية، الأهداف سابقة التحديد، البحث عن أفضل السبل لتحقيق الأهداف.	قيم خاصة بفئة من المسئولين عن التغيير، لا يشترط الإجماع على قيم التغيير، التفاوض أساس كل الأنشطة.	قيم تشاركية بين المجموعات الصغيرة، توظيف قيم الاختلاف والصراع.
الأخلاق	ذات طابع تسلطى أو مركزى، التحديد شأن يخص الجميع.	أخلاقيات تعاقدية، التحديد لا يشترط أن يكون شأناً عاماً، الحلول الوسطى هى الأساس.	أخلاقيات قرابية (ذات طابع جمعى أو فتوى)، التحديد له عواقب غير قابلة للتوقع، فرض التغيير على الآخرين يعد أمراً غير مقبول.
المبادئ الأساسية والافتراضات	- عملية تنظيمية عقلانية - الاعتماد على تطبيق المعارف النظرية -الكفاءة والمسئولية معايير أساسية يتبناها الجميع - التحديد يحقق المصالح العامة	- التحديد نتيجة للصراع والتفاوض - تبنى معايير ومبادئ التحديد بالإقناع تارة وبالإجبار تارة - شرعية التحديد أمر أساسى - العمل التعاونى إشكالية كبرى	- المشاركون فى التحديد يمثلون الثقافات والثقافات والفرعية - التحديد يتطلب تفاعلاً بين الجماعات التغيير له معانٍ متعددة -قد تتعارض المصالح والقيم
الانطباع العام	موجه بالنتائج	موجه بالصراع والتفاوض	موجه بالرأى العام

- فالمنظور التقني لإحداث التغير المنظمي يعتد بالبنية المنظمية، ويرى أن إحداث التغيير لابد أن يحدث من المدخل البنيوي، ومن خلال تعديل الوظائف والأدوار والعلاقات بين العناصر التنظيمية.

- ويعتمد المنظور التقني فكرة أن يكون لجماعة العاملين بالمنظمة نسق عام موحد من القيم الداعمة لعملية التغيير، ومن ثم يتم تحديد مجموعة الأهداف المحققة والمكرسة لتلك القيم، ووضع الخطط التنفيذية لها بشكل مسبق قبل الشروع في تحريك البنى المنظمية وتعديلها.

- يعول المنظور التقني على كون فئة من العاملين بالمنظمة أقدر من الباقين على تصور نموذج التغيير وكيفية تحقيقه، بسبب ما لديهم من خبرة ومعرفة، وعلى قدرتها على قيادة العاملين لتحقيق الأهداف وإقناعهم بما يقومون به.

- وفي مجملها، يزعم أصحاب هذا المنظور أن التغيير عملية نظمية عقلانية موجهة بما نطمح إلى تحقيقه من نتائج (الغاية توجه الوسائل)، وأنها تعتمد على التطبيق الجيد والدقيق للمعارف حول التنظيم، والتخطيط، والقيادة، والدافعية، ... إلخ، وأنها تتم وفقاً لمعيارين أساسيين هما "الكفاءة" و"المسئولية"، حيث تمثل الأولى الغاية، وتمثل الثانية سبيلاً للتنفيذ.

- أما المنظور السياسي للتغيير المنظمي، فيعتد بالعلاقات وتحليل خرائط القوة ومجالات التأثير Power and Influence، ويرى ضرورة أن يتم التغيير من خلال توظيف تلك القوى والتأثيرات، وإلا أصبحت معوقات للتغيير؛ فلن يفيد أي تنظيم نفعاً طالما تجاهل ما لتلك العوامل من تأثير.

- كما يعتمد المنظور السياسي للتطوير المنظمي على أسلوب التعاقد Ethics are merely contractually binding في تشكيل أخلاقيات التغيير لدى العاملين بالمنظمة، فهم ملتزمون بها، أحياناً دون أن يكونوا مبادرين بإيجادها، ودون أن تكون تلك الأخلاقيات شأناً عاماً دائماً، إذ يكفي أن يكون هناك اتفاق على الالتزام بها من خلال تحقيق توازنات معينة بين الجماعات والأفراد ذوي الاتجاهات والمصالح داخل المنظمة.

- وفي مجملها، يرى أصحاب المنظور السياسي أن التغيير عملية سياسية بالأساس، توظف الظواهر الإنسانية الواقعية مثل الصراع وتوجهها إلى الطريق الصحيح، وهي في سبيل ذلك مهتمة بفهم واقع علاقات الصراع والتحالف والمصلحة داخل المنظمة وبين

أعضائها، ومهتمة كذلك بتبرير التغيير وإكسابه – هو ومن يتبناه – شرعية ومصداقية، حتى يمكنها التغلب على مشكلة "العمل التعاوني" وصعوبة تحقيق الإجماع.

- وبالنسبة للمنظور الثقافي للتغيير، يشير "هاوس" إلى كونه يُعنى أساساً بما لدى العاملين بالمنظمة من أفكار وقناعات، وما تحويه ثقافاتهم من رموز ودلالات، كما يُعنى بتحليل السياقات الثقافية التي توجد فيها النظم المدرسية وفهمها، من أجل تأكيد المعاني والرموز الإيجابية الداعمة للتغيير، وتحييد المعاني غير الإيجابية أو التقليل من تأثيرها.

- ويؤمن أصحاب المنظور الثقافي بضرورة أن تتشكل لدى العاملين بالمنظمة ثقافة خاصة بالتطوير وتقبل التغير، وبأهمية أن تسود بينهم القيم التشاركية، سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات، حتى وإن كانت هناك اختلافات أو صراعات، فإنه يمكن التغلب عليها وتوظيفها من خلال الإقناع واتباع الأساليب التربوية، ومن خلال القبول بفكرة التعددية والتنوع.

- ويعتمد المنظور الثقافي أخلاقيات للتغيير ترفض فكرة الإجبار والتسلط، كما ترفض فكرة الإذعان أو التحالف عن غير اقتناع، لأن العواقب عندئذ لن تكون حميدة. وتعتمد في هذا الصدد على تزويد الأفراد بالمعارف والحقائق، وعلى شفافية السياسات والمعلومات، ومن ثم وضوح الأهداف.

وهكذا تتعدد مداخل ومناظير التغيير المنظمي للمدرسة وفقاً للتصور الذي يتبناه القائمون على هذا التغيير، والإطار الفكري الذي ينطلقون منه، ويكون عليهم عندئذ تحديد الملامح العامة للاستراتيجية التي تتناسب وظروف التغيير في المدرسة، والتي قد لا تكون صالحة إلا لها باعتبارها حالة فريدة، وليس باعتبارها وصفة يمكن تكرارها في جميع الحالات.

التوجيه الاستراتيجي لتنظيم بيئة التعلم المدرسية :

إلى جانب البنية التنظيمية بمدلولها الهيكلي، تأثر التنظيم المدرسي بمدلوله البداجوجي، ونقصد به تنظيم بيئة التعلم المدرسية School learning environment، تأثر هذا التنظيم هو أيضاً بالاتجاه التقليدي في التعليم، مما أثر بدوره على عمليات تخطيط العملية التعليمية وعناصرها في المدرسة.

فالنموذج التقليدى فى التعلم والتعليم، القائم على فكرة أن تضم حجرة ذات مواصفات فيزيقية خاصة عدداً من التلاميذ ومعلمهم لفترات طويلة، يجلسون خلالها يستمعون إلى ما يلقى على مسامعهم ويعرض أمام أعينهم من معارف ومعلومات ... هذا النموذج فرض على المخطط المدرسى متطلبات مادية ومعنوية محددة كان عليه أن يلبيها، تتعلق فى مجملها بتقسيم التلاميذ على الشعب والفصول وفقاً لكثافات مقننة، وبالتالى توزيع الأنصبة والأعباء التدريسية على القوة المتوافرة من المعلمين، وكذلك توزيع اليوم المدرسى والحصص وفقاً لخطط الدراسة لكل مادة، ومن ثم تخصيص الموارد المالية للإنفاق على أنشطة التدريس وفقاً لهذه الموازنات ... إلخ.

فإذا تغيرت طبيعة عملية التعلم وعملية التعليم، وظهرت نماذج غير تقليدية فى تنظيم المواقف التعليمية وبيئات التعلم، كان على المخطط المدرسى أن يلبى متطلبات تلك النماذج من خلال بنى تنظيمية مدرسية وصفية مغايرة أيضاً، ولكن بشرط أن يتم ذلك فى إطار رؤية استراتيجية تعليمية عامة، وليس من خلال مشروعات جزئية مفككة.

وتعد المدارس فى النظم النامية مسرحاً لهذه المحاولات غير المدروسة لإحداث تغييرات فى بيئة التعلم، خاصة عندما يتم التزاوج بين التقنيات الحديثة ونظم المعلومات ومختبرات الحاسوب، وبين حجرات للدراسة، ومبانٍ مدرسية، وجداول للحصص، ... إلخ غير متوافقة مع متطلبات ذلك التطوير التقنى لمصادر التعلم، الأمر الذى يُبقى تلك التجهيزات المتطورة فى حيز "الوجاهة" والتظاهر، فلا يكون لها مردود حقيقى على عمليات التعليم والتعلم ومخرجاتها، والتى تجرى - كما كانت تجرى دائماً - بصورة تقليدية.

وعلى الرغم من كون بيئة التعلم المدرسية من أكثر المجالات تأثراً بمثل هذه المشروعات الجزئية غير المدروسة، فإنها فى الوقت ذاته من أهم مجالات التغيير التى تحتاج إلى النظرة الكلية عند إعادة بنائها وتنظيمها: فالنماذج المتجددة للتعلم التى يفرضها التقدم التكنولوجى كل يوم تحتاج إلى بيئة مادية ومعنوية مواتية ومستعدة للتغيير دوماً، ومن ثم فإن تخطيط وتنظيم تلك البيئة بعناصرها ومواردها المتعددة من: وقت، وتمويل، وتقنيات، وكفاءات بشرية، ومعارف ...، إنما يخضع لما تحدده رؤية المدرسة من اتجاهات استراتيجية وموجهات[١٣].

وفى هـــذا الصدد، ربما تختلف متطلبات التخطيط المدرسى وواجباته باختلاف الظهير الـــنظرى الـــذى تتبناه المدرسة من أجل إحداث التغيير، ومن أجل إعادة بناء وتنظيم بيئات التعلم، وإن كانت المظلة الرئيسية هى بالطبع "الإدارة المرتكزة إلى المدرسة".

فـــإذا كانت المدرسة تتبنى استراتيجية الفاعلية (النجاعة)، فإنها سوف تنطلق من تحليل الأداء Performance analysis، سواء بالنســـبة للتلاميذ فى ضوء مخرجات التعلم المرصودة سلفاً، أو بالنسبة للمعلمين فى ضوء معايير التدريس المعتمدة من المنظمات المهنية المتخصصة، أو بالنسبة للإدارة فى ضوء معايير الجودة والفاعلية المعتمدة من السلطات التعليمية المحلية[١٤].

وســـوف تبدأ المدرسة فى مقارنة ذلك الأداء بالمستويات المستهدفة كما هى متحققة فى المـــدارس الناجعة الأخرى Benchmarking، ومن ثم تضع لنفسها مجموعة أكثر طموحاً من المرامى والأهداف المرحلية الخاصة بها، والتى يجب أن تتوافر فيها خصائص أساسية، مثل: الخصوصـــية، والقابلية للقياس والإدارة، والواقعية والقبلية للتسجيل، وأيضاً القابلية للإنجاز، وأخيراً، يجب أن تتسم تلك المرامى بالجدولة الزمنية[١٥].

وتكون المرحلة التالية هى التخطيط التنفيذى لإحداث عملية التفعيل وفقاً لهذه المعايير المعـــتمدة والأهداف الموضوعة، ومن ثم البدء فى التنفيذ، وتقويم الإنجاز فى ضوء المستويات والمخـــرجات والمعايير، وجميعها - كما يلاحظ - قياسية وخارجية وموحدة بالنسبة لكافة المدارس.

أمـــا إذا كـــانت المدرسة تتبنى استراتيجية التحسين، فلن تكون معايير التغيير خارجية وعامـــة، لأنهـــا عندئذ لن تستهدف - فقط - تحقيق الفاعلية (النجاعة) من خلال الارتقاء بمســـتوى مخـــرجات التعـــلم، ورفـــع الكفايات التدريسية والإدارية من أجل المنافسة، بل تستهدف - قبل ذلك - تحسين البنية التنظيمية وما تقوم به من وظائف وعمليات.

وفى إطـــار الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، يكون التحسين منطلقاً من أسفل إلى أعلى، وليس من أعلى إلى أسفل، أو من الخارج إلى الداخل، كما فى الإصلاحات الموجهة مركزياً، باعتـــبار أن لكـــل مدرسة وصفتها الخاصة للتحســـين، والتى تمثل تجربة فريدة يمتلكها العاملون بها[١٦].

وفى هـذا الإطـار سـتكون عمليات إعادة التنظيم والبناء قائمة على ما تتوصل إليه البحوث الإجرائية Action researches التى يجريها المعلمون والإداريون، والتى تستهدف الكشف عن أوجه الاختلال، ومن ثم تحسين الممارسات وإثراء المعارف المهنية التى تساندها، الأمـر الـذى يؤكـد الارتـباط العضوى بين التحسين والنمو المهنى للعاملين والمعلمين Professional development[١٧].

وعموماً، فإن تخطيط بيئة التعلم المدرسية، وهندسة المواقف التدريسية وإدارتها فى إطار تلك البيئة، وكيفية توجيه كل ذلك توجيهاً استراتيجياً، يعد من الموضوعات الهامة والمتخصصة التى يضيق المقام هنا لاستيفائها، وتحتاج إلى تناول مستقل.

الإدارة الاستراتيجية للموارد المدرسية :

لطالما كان تصور الكثيرين لعمليات التخطيط المدرسى وأنشطته بوصفها تلك الموائمة بين ما تسفر عنه عمليات تقدير الاحتياجات Needs assessment، وما هو متاح من إمكانات من خلال عمليات تخصيص الموارد Resources allocation، وهى بالأساس عملية عقلنة Rationalizing للسياسات التعليمية المركزية، قبط بها من مستويات مغالية فى الطموح (ربما بسبب ضغوط الرأى العام) إلى مستويات إجرائية قابلة للتنفيذ فى إطار الموارد الحاضرة والمقدرات.

وكما أوضحنا من قبل، كانت التحولات الهامة التى شهدتها الإدارة المدرسية فى السياق الغربى طيلة أواخر الثمانينيات والتسعينيات، كانت تلك التحولات بالأساس انعكاساً لأزمة تمويل خانقة، رافقتها أزمة "فاعلية" كانت المنافسة الدولية فى مجال التحصيل سبباً فى الكشف عنها، عندما عجزت نظم التعليم الغربية عن التفوق على مثيلاتها الآسيوية.

وفى ظل المحاسبية Accountability التى فرضتها تلك الظروف، صار الربط بين الدعم الحكومى للمدارس وفاعليتها أمراً واقعاً، فقد نصت القوانين الإصلاحية للتعليم فى إنجلترا عام ١٩٨٨ - مثلاً - على جعل التمويل المخصص لكل مدرسة مرتبطاً بما تقدمه للسلطات التعليمية ، من خلال خطط للإنفاق وتخصيص الموارد، مشفوعة بما حققته من إنجازات على طريق تحسين الأداء وتحقيق المستهدف من المخرجات التعليمية.

وهكذا ظهر المدخل الجديد المسمى بـ "الموازنة المرتكزة إلى المدرسة" School-based budgeting لـيحقق هدفـين هامين فى وقت واحد، يتعلق الأول بتحرير الجهود المدرسية المـبذولة مـن أجل زيادة الفاعلية والتحسين والتنمية المهنية المتواصلة للمعلمين[١٨]، ويتعلق الـثانى بتشجيع الإحلال التدريجى لمصادر التمويل المحلية عوضاً عن التمويل المركزى الذى يعانى أزمة خانقة.

وقد تناولت كتابات عديدة كيفية تفعيل الموازنة المرتكزة إلى المدرسة ؛ من أجل تحقيق الفاعـلية والامـتياز فى الأداء والمخـرجات، مركزة اهتمامها على شرطين هامين لابد من توافرهما[١٩]:

- يتعـلق الأول بأهميـة وجود توجهات تعليمية واضحة توجه عمليات الإنفاق المدرسى Instructional guidance system، ممثلاً فيـما تؤكـده رسـالة المدرسـة وأهدافها الاستراتيجية وما تتبناه من استراتيجيات للتعلم والتعليم والنمو المهنى ... إلخ.
- ويتعـلق الـثانى بـتوافر القيـادة التعليمية المسئولة والقادرة على توظيف كافة الموارد والإمكانات المتاحة لتحقيق تعلم وتعليم أفضل.

ومعـنى ذلـك، أن توجيه موازنة المدرسة لخدمة العملية التعليمية يعد الهدف الرئيسى الذى لا يجب التغافل عنه لحظـة خلال عمليات إدارة الموارد وعمليات التخطيط، لأنه يعنى ببساطة أننا ندير مدرسة، أى منظمة تعليمية، ولاندير منظمة هادفة إلى الربح. كما يعنى أننا - عندما يقتضى الأمر ذلك - سوف نغلب القيم التربوية على القيم الاقتصادية فى المواقف الإدارية والتخطيطية المختلفة.

ويترتب على وضع احتياجات تطوير العملية التعليمية فى الأولوية الأولى من أولويات إدارة المـوارد المدرسـية، أن تـتجه تـلك الإدارة اتجاهاً استراتيجياً، يتجاوز حدود تلبية الاحـتياجات الراهـنة لتسيير عمليـات تنفيذ المنهج، إلى آفاق أرحب تستوعب ما يطرأ مـن تغييرات تفرضها التطورات التكنولوجية وحركة المجتمع والنمو الاقتصادى ... وغيرها من العوامل.

وقـد تطـورت ممارسـات المخططين خلال التسعينيات فى مجال الموازنات المدرسية عبر مراحل ثلاث حتى وصلت إلى ما هى عليه الآن من اهتمام بالأبعاد المستقبلية من تطوير

وتحسين عمليات التعلم: تميزت المرحلة الأولى بالتركيز على كلفة تحقيق معدلات ونسب ملائمة من الخدمة المدرسية لكل عدد من التلاميذ (وفقاً للمعايير الوطنية المعتمدة من حيث المعلمين/التلاميذ، والتلاميذ/الفصل، والتلاميذ/المختبر، ... إلخ). بينما تميزت المرحلة الثانية بالسعي نحو تقدير الكلفة الحقيقية للفرصة التعليمية وتغطيتها بما يحقق خصوصيتها بالنسبة لكل متعلم، حيث لا يفترض أبداً أن يتكلف كافة التلاميذ في المرحلة التعليمية نفسها التكلفة نفسها لكي يتعلموا المعارف والمهارات نفسها . أما المرحلة الثالثة فقد تميزت بالتركيز على تقدير كلفة تغطية احتياجات التعلم وتطوير العملية التعليمية مستقبلاً، وليس فقط في الوقت الراهن[٢٠].

ويعد تخطيط الموازنة المدرسية وفقاً للاحتياجات الحقيقية Needs-based formula نقلة نوعية هامة في اتجاه توجيه إدارة الموارد المدرسية توجيهاً استراتيجياً، فقد ظل تخطيط الموازنات المدرسية - حتى في ظل اللامركزية ومفهوم المحاسبية - خاضعاً لفترة طويلة لعوامل استاتيكية تحد من ديناميكيتها وقدرتها على استيعاب التغيير، كأن تزيد الموازنة المدرسية أو تقل بنسبة معينة عن الميزانية السابقة، في علاقة تطورية رتيبة (٥-١٠% زيادة سنوية) أو أن تخضع الموازنة المقدمة من المدرسة لعمليات تفاوض مع الجهات الممولة، يحاول فيها كل طرف أن يفرض مطالبه[٢١].

بينما يؤدي تخطيط الموازنة المدرسية وفقاً لاحتياجات العملية التعليمية إلى ربطهما معاً حركة وسكوناً، صعوداً وهبوطاً بشكل متلازم، ولكن في إطار من المعايير المعتمدة للأداء المدرسي وجودة المخرجات، وفي إطار رقابة مستمرة من قبل المجالس الاستشارية للمدارس والمراقبين الماليين، تحرص دوماً على التأكد من أن التمويل والموارد الأخرى التي تحصل عليها المدارس يتم توظيفها فعلاً في تحسين تحصيل التلاميذ[٢٢].

وبوجه عام، تشير الكتابات المتخصصة إلى وجود فروق واضحة في نظام وضع الموازنة المدرسية وفقاً للتوجه الذي يعتمده المخطط المدرسي، ووفقاً للاستراتيجية التي يتبناها:

- فهناك النظام القائم على التخصيص وفقاً لبرامج مستديمة وثابتة Budget by programme، وهو النظام التقليدي المتبع في النظم المركزية، حيث تتضمن الخطة:
  - برامج تطوير المناهج وتحسين التدريس.

- برامج جمع ومعالجة المعلومات.

- برامج المتابعة وتقويم الأداء.

- برامج تخصيص الموارد وتقويم الإنفاق ... وغيرها.

ويلاحظ على هذا النظام أنه يعكس توجهات الخطة التربوية للمدرسة، ويعكس الأهمية النسبية لكل منها، والتي يتم ترجمتها إلى نسبة معينة من إجمالي الموازنة.

- أما النظام الثاني، فهو المسمى بـ "الموازنة الصفرية" Zero-based budgeting، حيث ينتهج المخطط نهجاً راديكالياً في تخصيص ما لديه من موارد وفقاً لما تحمله الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما الذي نحاول أن نفعله؟

- هل ثمة طرق مختلفة لفعله؟

- ما كلفة القيام بذلك؟

- من أي مصدر سوف نغطي تلك التكلفة وكيف؟

وبناءً على الإجابات التي يتوصل إليها المخطط، تكون معالم خطة الموازنة، بداية من الصفر، ودون إلقاء عظيم اهتمام بما كان سابقاً[٢٣].

وفي النهاية، يجدر القول بأن الاتجاه نحو الموازنة المرتكزة إلى المدرسة يواجه بعض الصعوبات التنفيذية إذا تم تبنيه في نظم التعليم العربية، على الرغم من تنامي الخصخصة في قطاعات واسعة من المجتمع، ومنها التعليم، ولكن السنوات القليلة القادمة سوف تمثل اختباراً حقيقياً لمدى صلاحية هذا الاتجاه - وغيره مما ينضوي تحت مفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة من مفهومات - للتطبيق في الواقع العربي.

مصادر وهوامش الفصل الرابع

(1) Robert G. Owens; ***Organizational Behavior in Education***. 5th ed., Boston, Allyn & Bacon, 1991, pp. 47-53.

(2) Morgan, G.; ***Organisasjonsbilder oversatt av Dag Gestland***. Oslo: Universitetsforlaget, 1998.

نقلاً عن:

- Dalin P.; ***School Development, Theories and Strategies***. London, Cassell Wellington House, 1998, pp. 29-30.

(3) Shona L. Brown and Kathleen M. Eisenhardt; ***Competing on the Edge, Strategy as Structures Chaos***. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 1998, p. 17.

(4) Ibid. pp. 9-11.

(5) Ibid. pp. 11-15.

(6) Kotter J. P.; ***Leading Change***. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 1996, pp. 136-137.

(7) Conely, D. T.; *Five Key Issues in Restructuring*. ***ERIC Digest***, No. 69, 1992, p.2.

(8) Conely, D. T.; *Roadmap to Restructuring: Policies, Practices and the Emerging Visions of Schooling*. Eugene, Oregon: ***ERIC*** Clearinghouse on Educational Management. 1993, ED 359593.

(9) Conely, D. T.; Five Key Issues in Restructuring. Op. cit. p. 1.

(10) Dalin P.; School Development, Theories and Strategies. Op. cit. pp. 54-59.

(11) Ibid. pp. 60-61.

(12) House, E.; *Three Perspectives on Innovation: Technological, Political and Cultural*, in: Lehming, R. and Kane, M. (eds.); ***Improving Schools***. London, Sage, 1981.

(13) Conely, D. T.; *Some Emerging Trends in School Restructuring*. ***ERIC Digest***, No. 67, 1992, p. 2.

(14) Creese, M. and Earley, P.; ***Improving Schools and Governing Bodies, Making a Difference***. London, Routledge, 1999, pp. 52-53.

(15) Ibid. pp. 54-55.

(16) Joseph Murphy; *Restructuring through School-Based Management, Insights for Improving Tomorrow's School*, in: Tony Townsend (ed.); ***Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools***. London, Routledge, 1997, p. 35.

(17) Ibid. pp. 12-13.

(18) Odden, A. and others; *Key Issues in Effective Sit-Based Management*. ***School Business Affairs***, 61, 5 (May 1995) 4-12, 14, 16.

نقلاً عن:

- Hadderman, M.; *School-Based Budgeting*. ***ERIC Digest***, No. 131, 1999, p.1.

(19) Ibid. P. 1.

(20) Kenneth N. Ross and Rosalind Levacic (eds.); ***Needs-Based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools***. Paris, UNESCO Publishing, International Institute for Educational Planning, 1999, pp. 20-21.

(21) Ibid. pp. 25-26.

(22) Oswald, L.; *Priority on Learning: Effective Use of Resources*. ***ERIC Digest***, No. 100, 1995, p. 1.

(23) Sonia Blandford; ***Middle Management in Schools***. London, PITMAN Publishing, 1997, pp. 164-165.

أنشطة وتطبيقات

على فصول وموضوعات الكتاب

تدريبات على الفصل الأول

(١) فى إطار الأسلوب المركزى للإدارة التعليمية وتعدد مستويات التخطيط (تربوى - تعليمى - مدرسى - صفي)، انسب كل مفردة مما يلى إلى المستوى التخطيطى الذى تنتمى إليه، ثم اكتب قرين كل منها مبررات ذلك وتعليقك عليه.

المفردة	المستوى التخطيطى	المبررات	ملاحظـــــات
● إحصـــاء بالأطفال فى الفـــئة العمريـــة (٦-١٤) بـــالحى السكنى			
● الخطة الخمسية للتنمية الاقتصـــــــادية والاجتماعية بالدولة			
● نـــتائج المسح الميدانى للاحتياجات التربوية لســـكان إحـــدى المناطق النائية			
● خطـــط التوســـع فى المـــنطقة الصـــناعية الملحقة بالمدينة			

(٢) فى إطـــار الإدارة المدرســـية المستقلة، أصبح التعامل بينها وبين الجهات المجتمعية الشـــريكة فى صنع السياسات التعليمية أمراً مباشراً، تخير نموذجاً ناجحاً للشراكة بين إحدى المدارس والمنظمات المجتمعية، ثم حلل مظاهر تلك الشراكة فى مجال التخطيط المدرسى وفقاً للمحاور التالية:

- آثار الشراكة على صياغة أهداف الخطة المدرسية.
- حجم المشاركة الخارجية فى تمويل أنشطة وبرامج الخطة المدرسية.
- طبيعة الأنشطة والبرامج المشتركة وموضوعاتها.

ناقش ما تتوصل إليه مع زملائك، وسجل تعليقاتهم.

(٣) "كـــان المخطـــط المدرســـى - فى ظل الإدارة المركزية - يمارس عملية "عقلنة" لمـــا يفـــرض عليه من سياسات، ربما وضعت بعيداً عن واقع الإمكانات المحدودة بين يدى المنفذين، أو جاءت مبالغة فى وعودها للرأى العام."

وضح مظاهر تلك "العقلنة" فى كل موقف مما يلي، وارصد الآثار السلبية لكل منها:

١- اتجاه السياسة التعليمية المركزية نحو إطالة اليوم الدراسي، وتعميم ذلك بداية من الفصل الدراسى القادم مباشرةً دون تمهيد.

٢- اتجـــاه السياســـة التعليمية المركزية نحو التوسع فى قبول الناجحين من المرحلة التعليمية الأساســـية إلى المدارس الثانوية الفنية، لتلبية احتياجات سوق العمل من الفنيين، دون أن تواكب ذلك زيادات فى التمويل.

٣- اتجـــاه السياســـة التعلـــيمية المركزية إلى استيعاب كافة الأطفال ممن هم فى سن الإلزام بـــالمدارس الابتدائية، مع الإبقاء على معدلات كثافة الفصول، وتعدد الفترات الدراسية فى المبنى المدرسى الواحد.

السياسة المركزية	استجابة المخطط المدرسي	الآثار المترتبة

(٤) صمم مع زملائك أداة لجمع المعلومات تهدف رصد مظاهر غياب التغذية المرتدة فى ظل التخطيط المدرسى التقليدي، وتتضمن المحاور الرئيسية المقترحة التالية (يمكن تعديلها بالحذف أو الإضافة وفقاً للمناقشات):

١ - بيانات تعريفية للمدرسة: المرحلة - التبعية (خاص - حكومى - معان - ...) النوعية (عام - فنى - دينى - ...) - عدد التلاميذ عدد الفصول (الشُعب) ...

٢ - إجراءات وضع الخطة السنوية للمدرسة والمشاركين فى وضعها.

٣ - إجراءات اعتماد الخطة السنوية للمدرسة من الجهات الإدارية والفنية الأعلى.

٤ - الأساليب المتبعة من قبل المنطقة التعليمية لمتابعة تنفيذ الخطة المدرسية.

٥ - الأساليب المتبعة (إن وجدت) من قبل المنطقة التعليمية والجهات الأعلى للاستفادة من الخطط المدرسية فى تعديل السياسات والخطط المركزية.

٦ - رصد حدث واحد على الأقل يبرهن على حدوث التغذية المرتدة.

حـــلل مع زملائك المعلومات التى يتم جمعها بتطبيق الأداة على ١٠ مدارس بحد أدنى، ثم ناقش معهم النتائج، وارصد الملاحظات والتعليقات.

(٥) فى ضوء تحليل "ماينتربرج" و"غوشال" و"كوين" لمفهوم الاستراتيجية، انسب كل ممارســـة مدرســـية مما يلى إلى المعنى الملائم لها من وجهة نظرك مع بيان المبررات، ثم ناقش النتائج مع زملائك.

الممارســـــة	خطة	حيلة	نموذج	موضع	منظور	التعليـــــق
التطوير توجهه نتائج البحوث الإجرائية للمعلمين						
النوعية والمتابعة المستمرة لتجنب وقوع الأخطاء						

الممارسة	خطة	حيلة	نموذج	موضع	منظور	التعليق
تحويل المدرسة إلى مؤسسة إنتاجية فى بيئة فقيرة						
تحويل المدرسة إلى بيئة للتعلم الذاتى مدى الحياة						
إقامة مدرسة ذات فصل واحد بالجهود الذاتية فى تجمع سكنى ناء صغير يتسم أهله بالمحافظة						
استبدال تقويم التلاميذ القائم على تحليل الأداء بتقويم يستند إلى قياس القيمة المضافة						
تسكين المعلمين والموجهين بالمدرسة لفترة كافية						
تدبير موارد إضافية لتمويل الخطة المدرسية						

(٦) فى ضوء تصنيف "دالين" لاستراتيجيات تطوير المدارس، مثل لكل فئة من تلك الاستراتيجيات بمثال من واقع العمل فى مدرستك أو المدارس المعلومة لديك، ثم ناقش هذه الأمثلة مع زملائك، ودون ملاحظاتهم .

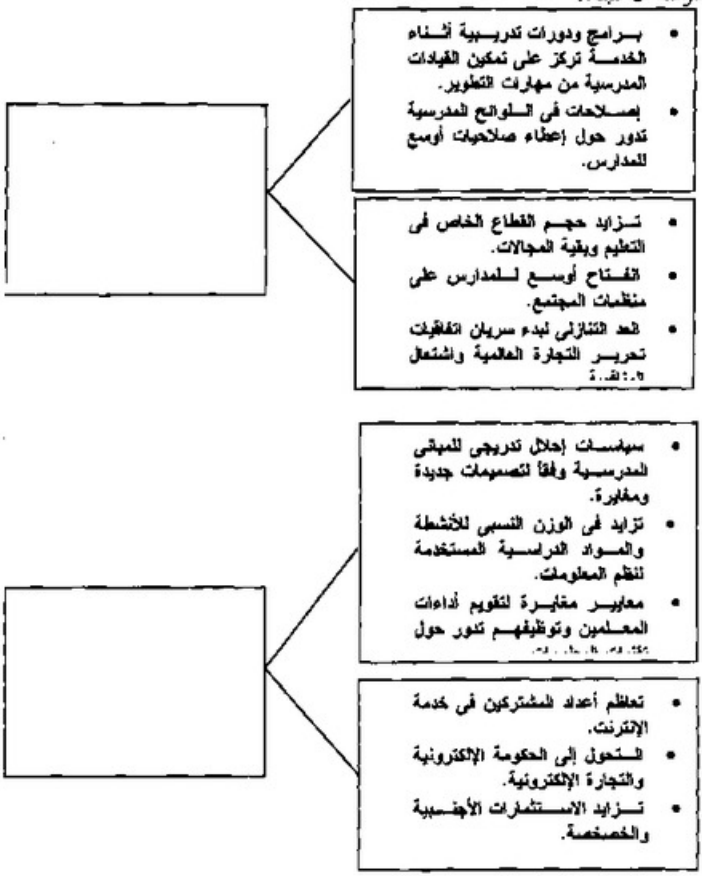
الاستراتيجية	المثال	تعليقات
استراتيجيات الإصلاحات الجزئية		
استراتيجيات تنمية الموارد البشرية		
استراتيجيات الإصلاح المؤسسي		
استراتيجيات الإصلاح النظمي		

(٧) فى ضوء تصنيف "شونا براون" لمستويات التغير الناشئة عن الاستراتيجيات، انسب الممارسات التالية إلى كل مستوى يلائمها، ثم ناقش مع زملائك.

الممارسة	رد الفعل	التوقع	صنع المستقبل	التعليق
إضفاء الطابع التطبيقى الصناعى على الأنشطة المدرسية فى منطقة متاخمة للتوسع الصناعى والتجارة الحرة				
إعادة تنظيم الجدول الزمنى لتنفيذ المناهج لتتوافق مع مواعيد الحصاد فى منطقة زراعية				
تصميم مسح ميدانى للاحتياجات التعليمية لدى أبناء وأفراد الأسر المعيشية بالمجتمع المحلى المحيط بالمدرسة				

(٨) يمثل مدخل "التوجهات الاستراتيجية" فى نظر "بويزوت" سلوكاً منظمياً يستهدف الربط بين التخطيط الاستراتيجى القائم على حقائق ومعلومات ثابتة وقدرات منظمية جاهزة للتوظيف، والفكر المستقبلى القائم على التوقعات غير المؤكدة، وعلى ما يجب أن تتحلى به المنظمة من قدرات لمواجهة التحديات، من أجل الوصول إلى تصور يرشدها ويوجه جهودها.

زاوج بين كل مجموعتين مما يلى لتحديد التوجه الاستراتيجى المناسب الذى ينبغى للمدرسة أن تتبناه:



(٩) وجه الصعوبة فى ممارسة التخطيط الاستراتيجى كونه يجمع بين الواقعية المستمدة مـــن تحليل عوامل القوة والضعف فى أداء المدرسة، وتحليل العوامل الفاعلة فى البيئة الحاضنة لها، وبين الاستشراف المستقبلى لأحداث وظروف لم تأت بعد ؟

فـــيما يلى مجموعة من الفقرات تمثل كل منها رسالة Mission لإحدى المدارس، حلل كل رسالة منها مبيناً ومميزاً بين المكونات الواقعية والمكونات الاستشرافية المستقبلية.

- "تســعى المدرسـة إلى إعداد جيل من الفنيين الصناعيين المتميزين، يجمعون بين دقة الأداء وجودتـــه وخلوه من الأخطاء، وبين الإبداعية والابتكار، من خلال برامج نظرية وتطبيقية عريضة القاعدة ومتعددة التخصصات."

(أ) العناصر الواقعية :

-

-

-

(ب) عناصر الاستشراف المستقبلي:

-

-

-

- تعمل معلمات ومشرفات الروضة على جعل بيئتها تعليمية جاذبة، وعلى جعل الأطفال وأســـرهم أعضاء فاعلين فى تلك البيئة علاوة على العاملين، بحيث تصبح الروضة بحق بيئة ومجتمعاً مواتياً للتعلم للجميع."

(أ) العناصر الواقعية:

-

-

-

(ب) عناصر الاستشراف المستقبلي:

-

-

-

- تـأخذ المدرسـة عـلى عاتقها مهمة تأهيل الطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعى والعالي، والاختـيار الرشـيد لمساراتهم الدراسية، فى إطار من التكامل بين المعارف والتطبيقات، والمرونة فى التأقلم مع متطلبات التغير المستمر فى سوق العمل."

(أ) العناصر الواقعية:

-

-

-

(ب) عناصر الاستشراف المستقبلي:

-

-

-

(١٠) يـتزامن التخطيط الاستراتيجى المدرسى مع كل من التخطيط العملياتى (وما يتضمنه هذا الأخير من برامج ومشروعات) والتخطيط لتطوير المدرسة، الذى يمثل المستوى متوسـط المـدى بين الاستراتيجية والتنفيذ، والذى يتضمن الإطار الحاكم لكافة الأنشطة التنفيذية والعمليات.

فـيما يلى هيكل عام لخطة مدرسية، تتضمن المستويات الثلاثة للتخطيط، حاول مع زملائـك ملء الفراغات بما يناسبها من عبارات دالة على طبيعة وتوجهات كل جزئية وفقاً للمستوى الذى تنتمى إليه:

الخطة الاستراتيجية	خطة تطوير المدرسة	الخطة الإجرائية
أولاً: ----------	(١) ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى جميع العاملين.	• برامج تنمية مهنية تؤكد الجودة الشاملة وتجنب حدوث الأخطاء : - مشروعات تعميق الثقافة المهنية للجودة. - مشروعات رفع الكفايات وتحسين الأداء.
	(٢) تطوير معايير ونظم مراقبة الجودة بالمدرسة.	• برامج للمتابعة والرقابة وفقاً لمعايير الجودة: - مشروعات تقويم الأداء. - مشروعات تطوير أساليب المتابعة والرقابة.
ثانياً: جعل المدرسة مجتمعاً للتعلم للجميع.	(١) تفعيل بيئة التعلم المدرسية.	• - - - - - - - - - -
	(٢) الانفتاح على المجتمع وتلبية احتياجاته التعليمية.	• برامج للتعليم المفتوح وتنمية المجتمع: - مشروعات للتعليم للجميع. - مشروعات الشراكة فى مجال التخطيط والتمويل.

الخطة الاستراتيجية	خطة تطوير المدرسة	الخطة الإجرائية
ثالثاً: ----------	(١) إضفاء الطابع المهني على برامج التعليم.	• برامج للتنسيق مع مؤسسات العمل في المجتمع المحلي: - مشروعات للتدريب الميداني. - مشروعات إنتاجية صغيرة داخل المدرسة. • برامج تعريفية حول سوق العمل وعلاقته بالتعليم: - ---------- - ---------- - ----------
----------		

تدريبات على الفصل الثاني

(١) صمم استمارة مقابلة بسيطة تتوجه بها إلى عينة متنوعة من مديرى ومديرات المدارس فى منطقتك، تسألهم من خلالها عن أهم المشكلات والمعوقات التى تواجه عمليات التخطيط المدرسى لديهم، فى إطار العناوين الرئيسية التالية:

- المدى الزمنى للخطة المدرسية بين الواقع والمأمول.
- أساليب تقدير الاحتياجات، وأساليب توفير مصادر التمويل.
- أثر المستويات الإشرافية الأعلى على الخطة المدرسية.

حلل استجابات أفراد العينة، ثم ناقشها مع زملائك، واستخلص أهم أوجه القصور وما يجب أن يتخذ بشأنها من إجراءات مقترحة.

(٢) فى ضوء المقولات الرئيسية لنماذج فاعلية (نجاعة) المدرسة، حدد المشكلات المتعلقة بفاعلية المدرسة من بين المشكلات التى ناقشتها فى التدريب السابق، مسترشداً بالأفكار التالية:

- نتائج المدرسة سواء فى التحصيل أو الأنشطة مرآة لجودة التخطيط فيها.
- يزداد مستوى الإنجاز التعليمى بازدياد مدى استقلال التخطيط.
- ضخامة الإمكانات المادية ومصادر التمويل ليس العامل الحاسم والوحيد وراء ارتفاع مستويات الإنجاز التعليمى لتلاميذ المدرسة.

المشكلة	مظاهر ضعف الفاعلية (النجاعة)	مقترحات
١-	•	
	•	
	•	
٢-	•	
	•	
	•	
٣-	•	
	•	
	•	

(٣) من بين المشكلات المرصودة فى التدريب الأول، حدد المشكلات المتعلقة بإحداث التغيير وإدارته فى مدارس العينة، وفقاً للمحاور التالية:

- مشكلات تتعلق بإحداث التغيير فى بنية المدرسة وتنظيمها.
- مشكلات تتعلق بإحداث التغيير فى أنشطة التنمية المهنية للعاملين.
- مشكلات تتعلق بأساليب إدارة التغيير وعوامل تدعيمه واستمراره.

(٤) "تدور المبادئ والمحددات الحاكمة لاستراتيجية تحسين المدرسة حول فكرة التحليل والستخطيط الاستراتيجي، وتوظيف العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة على المدرسة لصالح التحسين، من خلال تحديد مسارات التحرك والتوجهات المستقبلية بشكل دقيق ."

- إلى أى مدى تتوافر فى سياق الإدارة المدرسية العربية مثل تلك الممارسات ؟
- إلى أى مدى يمكن لاستراتيجية تحسين المدرسة أن تنجح فى السياق التعليمي العربى (إذا كانت بالطبع صالحة من حيث المبدأ للتطبيق فيه) ؟

ناقش مع زملائك مسترشدين ببعض النماذج الناجحة، خاصة فى مدارس القطاع الخاص والمدارس الأجنبية ذات المدى الواسع من استقلالية الإدارة.

(٥) "تطورت النماذج النظرية للتخطيط المدرسى الاستراتيجى مع مطلع التسعينيات منطلقة من مستوى الخطط العملياتية Operational plans، إلى مستوى الخطط التطويرية Developmental plans، وصولاً إلى الخطط الاستراتيجية Strategic plans."

ناقش مع زملائك مع توضيح أوجه الاختلاف بين المستويات الثلاثة من حيث: المدى الزمني، ومدى الثبات والتغير، وطبيعة المعلومات والتفاصيل، والمكونات الرئيسية للخطة، مع التمثيل لكل مستوى.

(٦) "تحظى الخطط العملياتية (الإجرائية) غالباً بالاهتمام الأكبر من قبل العاملين بالمدرسة على حساب الخطة الاستراتيجية."

نـاقش مـع زملائـك موضحاً الأسباب، ومستعيناً بنموذج "برنهام" وما قدمه من ضمانات لعدم حدوث ذلك.

(٧) "كـان لمفهـوم الـتوجه الاستراتيجي الذى طرحه "بويزوت" الفضل فى جعل الـنماذج الأخـيرة للـتخطيط المدرسى تجتاز مشكلة الاهتمام الزائد بتفصيلات التخطيط الإجرائى على حساب التخطيط الاستراتيجي."

ناقش ذلك مع زملائك فى ضوء نموذج "دافيز" و"إليسون" ١٩٩٩، وما أسهم به من تركيز على البعد المستقبلى من التخطيط المدرسي.

(٨) صـمم اسـتمارة مبسـطة لاستطلاع آراء عينة من مديرى ومديرات المدارس والموجهـين المختصـين حول القضايا المحورية التالية، ثم ناقش ما تتوصل إليه من آراء مع زملائك فى ضوء استعراض تطور النماذج النظرية للتخطيط المدرسى الاستراتيجى فى حقبة التسعينيات:

- مدى تقبل الميدان لفكرة أن تقوم المدرسة بالتخطيط الاستراتيجي لنفسها.
- مـدى اسـتيعاب الميـدان لمفاهيم مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجى للمدرسة مثل مفهوم "الزبائـنية"، و"إنتاجية المدرسة"، و"إعادة هندسة بنية الإدارة المدرسية"، وملامح تلك المفاهيم فى الإدراك العربي.
- مـدى اسـتعداد الميـدان لتحمل مسئوليات ومهام جديدة يفرضها التخطيط المدرسى الاسـتراتيجى ، مـثل : صنع السياسات المدرسية المستقلة، وصياغة وتعيين التوجهات الاستراتيجية المستقبلية، وغيرها.

تدريبات على الفصل الثالث

(١) يـــرى "كوتـــر" ضرورة التقليل من العلاقات الاعتمادية فيما بين عناصر المنظمة بحيـــث تصـــبح مرشحة دائماً لحدوث التغيير، ومستعدة باستمرار لعلميات إعادة الهندسة، ويرى "هامر" و"ستانتون" ضرورة أن يحدث ذلك فى إطار "تطور درامي"، ولكنه "جذرى" فيما يبادر إليه من حلول."

فيما يلى مجموعة من التحديات المستقبلية التى تواجه المدرسة، والتى تتطلب الاستجابة لهـــا إحـــداث تغييرات هامة فى العمليات والوظائف التى تقوم بها عناصر التنظيم المدرسي، صـــف باختصـــار طبيعة التغيير الذى يفرضه كل تحد، وحدد العنصر (العناصر) المستجيب للتغيير فى كل حالة (استرشد بالمثال الأول):

التحدى المستقبلي	العنصر (العناصر) المستجيب	طبيعة التغير
(١) المعلوماتية (مثال)	* بيئة التعلم المدرسية - مراكز المصادر - إدارة المنهج والصف - البيئة الصفية - الجدول الزمني - المبنى المدرسي	* الـــتحول إلى بيـــئة حافزة للتعلم الذاتي - توسع فى الخدمة المعلوماتية - إدارة مرنة للمنهج والصف - بيئة صفية مفتوحة ومرنة التنظيم - تنظيم موضوعي/فردي - تصميم على أساس طبيعة المعـــرفة وليس على أساس مستواها
(٢) الـــتغير الدائم فى طبيعة العمل وأنماطه		
(٣) تطـــور مفهـــوم التنمية البشرية		
(٤) تـــنامى دور المجـــتمع وتقـــلص دور الدولـــة فى التمويل		
(٥) احـــتدام المنافسة فى ظل العولمة الاقتصادية		

(٢) من التدريب السابق، تناول كل عنصر من عناصر التنظيم المدرسي بالتحليل على حـدة، موضـحاً طبيعة علاقاته الاعتمادية ببقية عناصر التنظيم، قبل إحداث التغيير وبعده (استرشد بالمثال الأول):

العنصـــر	طبيعة علاقاته التنظيمية قبل التغيير	طبيعة علاقاته بعد التغير
* إدارة المنهج (مثال)	- علاقة اعتمادية من قبل هيئة تدريس المادة بكل مـن إدارة المدرسة من جـانب، والتوجيه الفني من جانب آخر	إدارة مستقلة يقودها موجه مقـيم أو معلم خبير، مع استشـارة الجهات العلمية والمهنية المتخصصة
* إدارة مصادر التعلم		
* إدارة الصف		
* الجدول المدرسي		
* المبنى المدرسي		

(٣) "إذا كـان أسلوب إعادة الهندسة أحد الأساليب اللازمة للتفكير بشأن مستقبل المنظمة، وهـو الذى يتطلب التحرر من العلاقات البنائية الاعتمادية وما تفرضه من أداء تقـليدي، فـإن خصوصية هامة للمدرسة ينبغي التنبه إليها، ألا وهى كونها جزءاً من آلية الحفاظ على الاستقرار للنظام الاجتماعي، وبالتالى كونها منظمة بيروقراطية بطبيعتها، الأمر الذى يجعل من مهمة امتلاكها منظوراً مستقبلياً من خلال إعادة الهندسة مهمة جد صعبة."

ناقش مع زملائك فى ضوء القضايا والإشكاليات التالية:

- مركزية الإدارة والتمويل لمؤسسات التعليم فى الوطن العربي.
- الطـبيعة العائلية والقبلية للبنى الاجتماعية العربية وإمكانية تأثيرها سلبياً على السياسات المدرسية وعدم تقبلها لاستقلال المدارس.
- ضعف الأداء الإدارى والتربوى للأعداد الغفيرة من المديرين والمعلمين غير المؤهلين.

(٤) مسترشداً بأفكار "دانت" حول أسلوب "النصف الأيمن والنصف الأيسر للمخ"، نـاقش مع زملائك الحلول الممكنة لكل موقف مما يلي، مرة بأسلوب تفكير النصف الأيمن، ومرة بأسلوب النصف الأيسر :

المشكلة	النصف الأيمن	النصف الأيسر
• قصـور الموازنة المعتمدة من قبل السلطات التعليمية للمدرسة.		
• وقـوع كارثـة بيـئية فى محيط المدرسة.		
• تزايد حجم النشاط التجارى فى الإقلـيم المحـلى وتزايد معدلات الغياب بين التلاميذ		
• تزايد حجم التعليم الخاص وتزايد إقبال أولياء الأمور عليه.		

(٥) "دراسة حالة رقم (١)"

مدرسـة خاصة للغات تقع فى إحدى المدن الجديدة "بمجتمع عمران حديث"، بها (٤) فصول لرياض الأطفال، و(١٠) فصول للمرحلة الابتدائية، ويعمل بها (١٢) معلماً ومعلمة، أربعـة منهم من الأجانب. تنوى المدرسة التوسع بفتح فصول جديدة للمرحلتين الإعدادية والثانوية خلال السنوات الخمس القادمة.

يمـتاز المجتمع المحيط بالمدرسة بمستوى اقتصادى فوق المتوسط، وكذا المستوى الثقافى والتعلـيمى للغالبية العظمى من السكان، والذين يمثل جيل الشباب من المتزوجين حديثاً نحو ثلاثـة أرباع مجموعهم الكلي. ويعمل السواد الأعظم منهم فى مجموعة متكاملة من المراكز الصـناعية المتخصصة فى صناعات الدواء، والبرمجيات، والبتروكيماويات المقامة فى رحاب المنطقة الصناعية المحيطة بالمدينة.

يوجد بالمدينة كذلك مدرستان حكوميتان، إحداهما تجريبية للغات، والثانية عادية، وكلاهما يضم فصولاً من رياض الأطفال والابتدائي والإعدادي، كما يوجد معهد عالٍ تكنولوجي خاص بمصروفات (مكافئ لكليات التقنية العليا في بعض دول الخليج).

مستخدماً أسلوب SWOT لتحليل المواقف الاستراتيجية، ناقش مع زملائك أبعاد الموقف الاستراتيجي للمدرسة المذكورة ، علماً بأن توجه السياسة التعليمية للدولة يحفز مبادرات التعليم الخاص، وأن نتائج المدرسة في الأعوام الخمسة الماضية كانت مرضية، وإن كانت المراكز الأولى من نصيب تلاميذ المدرستين الحكوميتين.

(٦) "دراسة حالة رقم (٢)"

مدرسة ابتدائية وحيدة تخدم منطقة نائية ، تمتاز بوعورة التضاريس وتناثر السكان في مساحة شاسعة من الأرض، يعمل السواد الأعظم منهم بالرعي وزراعة المساحات القليلة المتناثرة من الأراضي المستوية الصالحة للزراعة، وتمتاز طبيعتهم بالمحافظة الشديدة وقلة الاختلاط بالغرباء.

أظهر آخر مسح ميداني أجري منذ ثلاث سنوات ارتفاع نسبة الأمية بين الفتيات في الشريحة العمرية ٦-١٥ عاماً بشكل كبير للغاية، كما أظهر انخفاض معدلات الدخل إلى ما دون مستوى الفقر المطلق (وفقاً لمعايير الأمم المتحدة)، علاوة على انتشار بعض الأمراض المتوطنة.

يعمل بالمدرسة ستة من المعلمين الذكور، وليس بها إداريون حيث يتولى المعلمون المهام الإدارية بالإضافة إلى مهامهم، ويضطر هؤلاء إلى السفر يومياً من وإلى محال إقامتهم في القرى المجاورة (أقرب قرية تبعد نحو ٥ كيلو مترات من الطرق الوعرة).

مستخدماً أسلوب SWOT لتحليل المواقف الاستراتيجية، ناقش مع زملائك أبعاد الموقف الاستراتيجي للمدرسة، خاصة وقد تقرر تحويلها إلى مدرسة أم تتبعها بعض المدارس ذات الفصل الواحد والمدارس العارضة (المؤقتة) خلال العاملين القادمين.

(٧) فى كـــلا المـــثالين الســـابقين، كيف يمكنك - بالتعاون مع زملائك - أن تحدد المسارات الاستراتيجية الممكنة لكل مدرسة ، وفقاً لما يسفر عنه تحليل الموقف الاستراتيجى الراهن واستشراف التحديات المستقبلية المحتملة، مستعيناً بنموذج "نايت" ١٩٩٦.

(٨) مســـتعيناً بالدراســـات السابقة فى مجال تقويم الأداء الإدارى وتقدير الكفايات، ومـــا قدمـــته من أدوات ومقاييس، صمم مع زملائك بطارية مبسطة من الأدوات ، يمكن أن تســـتخدم فى مجـــال التخطيط الاستراتيجى لموقف المدرسة، فى ضوء مجموعة الأغراض الرئيسية التى تضمنها نموذج "نايت" ١٩٩٦ وما حدده من كفايات.

(٩) مـــن خلال البحث فى شبكة المعلومات التربوية، قم مع زملائك بالاطلاع على بعـــض المعايير وقوائم الكفايات المعتمدة من المنظمات المتخصصة فى مجال الإدارة المدرسية والـــتخطيط المدرسي، ثم حاول استخلاص واحد أو اثنين منها مما يتصل بإحدى الكفايات المتضمنة فى نموذج "نايت".

بالاستعانة بزملائك قم بتطبيق الأداة القياسية المناسبة للمعيار الذى وقع الاختيار عليه فى إحدى المدارس القريبة، ومن ثم قم مع زملائك بتحديد أهم ملامح فجوة الأداء فى تلك المدرسة.

(١٠) مســـتفيداً ممـــا تم التدريـــبات الســـابقة (٥، ٦، ٩)، ناقش مع زملائك أهم الـــتحديات المســـتقبلية التى تواجه تلك المدارس، ومن ثم قم بتصنيفها مستعيناً بالمعايير التى اقترحها "دافيز" و"إليـــون" لتصنيف التحديات المستقبلية كما فى الجدول التالى :

رقم الحالة	تحديات ذات قدر عالٍ من الوضوح والتحديد يمكن للمدرسة مواجهتها بالقدرات الراهنة	تحديات ذات قدر عالٍ من الغموض لا يمكن مواجهتها بالقدرات الراهنة
(١)	-١	-١
	-٢	-٢
	-٣	-٣
(٢)	-١	-١
	-٢	-٢
	-٣	-٣
(٣)	-١	-١
	-٢	-٢
	-٣	-٣

(١١) مستعيناً بالمثال الذى أورده "دافيز" و"إليسون" لبعض أهم التوجهات الاستراتيجية للمدارس، ناقش مع زملائك ما تم إنجازه من تحليلات للمواقف الاستراتيجية فى الأمثلة أرقام (٥، ٨، ٩)، ومن ثم حاول تحديد أهم ما يجب أن تتبناه المدارس من توجهات استراتيجية، وما يتطلبه ذلك من بناء للقدرات الإدارية والبداحوجية فى كل حالة.

رقم الحالة	التحديات	التوجهات الاستراتيجية	القدرات المطلوب بنائها

(١٢) صمم مع زملائك استمارة مبسطة تتضمن سؤالاً موجهاً إلى المعلمين والإداريين العاملين فى المدرسة حول "الدرس الرئيسى الذى استفاده كل واحد منهم من مسيرة حياته

المهـنية، والـذى يمكـن إيجازه فى عبارة، أو قول مأثور أو شعار، أو حكمة تمثل فلسفته الشخصية فى مجال المهنة."

طبق مع زملائك هذه الاستبانة على إحدى المدارس، أو على عدد من المدارس ، كل منها على حدة، ثم نظم معهم ورشة عمل (مشغل) خاص بحصيلة العبارات التى تمثل الفكر الجمعى لكل مدرسة، وقم مع زملائك بتحليلها وفقاً للتصنيف التالى :

رقم	نص العبارة	المفهوم (المفاهيم)، أو القيمة (القيم) الأساسية

(١٣) نظـم مـع العاملين بالمدرسة وبالتعاون مع زملائك ورشة عمل يشارك فيها المعـلمون والإداريون حول نتائج تحليل العبارات ؛ التى قاموا من قبل بصياغتها فى الاستبانة السابقة وفقاً لبرنامج العمل التالى :

١ – اسـتعراض نمـاذج من الرؤى Visions والرسالات Missions لمدارس منشورة على شبكة المعلومات التربوية.

٢ – اسـتعراض نـتائج تحـليل العبارات المعبرة عن إدراكاتهم وقيمهم المهنية وطموحاتهم والتعليق عليها.

٣ – الـتدريب على صياغة نصوص موجزة ومعبرة عن مجموعة القيم الأساسية التى يتبناها العاملون بالمدرسة (عن طريق محاكاة بعض النماذج، ثم محاولة إبداع صياغات خاصة).

٤ – مناقشـة عامـة للنصوص ومحاولة الخروج بعبارات موجزة ، تعبر عن رؤية ورسالة المدرسة يتفق حولها جميع العاملين.

(١٤) وفقاً لـ "سونيا بلاندفورد" ١٩٩٧، فإن رسالة المدرسة تقدم توضيحاً وتحديداً لكيفية بلوغ ما وضعته الرؤية من أهداف عريضة وطموحات، وتقدم التكتيكات والسياسات المدرسية الملائمة لتحقيقها، والتي يتم ترجمتها إلى مجموعات محددة من الأنشطة والبرامج الإجرائية.

فيما يلي مجموعة من الأهداف الاستراتيجية التي تحتاج إلى تحديد التكتيكات والسياسات المدرسية المناسبة لتحقيقها، ناقش مع زملائك مسترشداً بالمثال الأول:

الأهداف الاستراتيجية	التكتيكات والسياسات المدرسية
مثال: تفعيل الشراكة المجتمعية والترابط النشط بين المدرسة والبيئة.	• القيام بدراسات مشتركة مع منظمات المجتمع حول الاحتياجات التعليمية والتربوية لفئات المجتمع وأفراده. • تبادل التمثيل في المجالس واللجان والتنظيمات. • التخطيط والتنفيذ المتناسق للمشروعات المدرسية والمجتمعية.
ترسيخ ثقافة مدرسية آمنة وراعية يحظى كل فرد فيها بالاحترام والمساواة.	•
تحقيق أعلى مستوى من المعايير الشخصية والأكاديمية والمهنية لدى جميع العاملين بالمدرسة.	•
	•
تعزيز القيم والمعايير الخلقية والروحية والاجتماعية، التي تحقق علاقات فردية وجماعية سليمة في إطار المجتمع المدرسي.	•
	•

تطبيقات على الفصل الرابع

(١) من خلال شبكة المعلومات التربوية والدوريات المتخصصة فى الإدارة المدرسية، حدد قائمة بأهم المشكلات التنظيمية التى تعانى منها المدرسة العربية وأسبابها، ثم ناقش مع زملائك فى ضوء كلٍ من مقولات الاتجاه التقليدى كما فى نموذج "ماكس فيبر"، ونموذج تنمية الموارد البشرية من جانب، وكما فى مقولات نموذج التماسك الجزئى واستراتيجية حافة الفوضى من جانب آخر.

(٢) صمم استبانة مبسطة تستطلع بها آراء عينة من مديرى ومديرات المدارس والموجهين الإداريين حول مشكلات الإدارة المدرسية التى تنشأ عن الهيكل التنظيمى الحالى، وحول مقترحاتهم بشأن تطوير البنية التنظيمية للمدرسة. ناقش مع زملائك ما تتوصل إليه من آراء ومقترحات.

(٣) "واجهت البنية البيروقراطية للمدرسة هجوماً شديداً من استراتيجيات إعادة البناء وإعادة الهندسة، وكان من بينها ما طرحه "كونلي" حول ضرورة جعل المدرسة بمثابة نظام مفتوح، تتعامل فيه عناصر التنظيم المدرسى - كلٌ بشكل مستقل - مع القوى والعوامل الفاعلة فى البيئة الخاضنة، مع أقل قدر ممكن من درجة تدخل النسق الإدارى المركزى فى سياساتها وقراراتها."

رتب مع زملائك مجموعة من المقابلات الشخصية المقننة مع بعض المديرين والمديرات والموجهين الإداريين وأصحاب الوظائف الإشرافية بالمدارس، تستفهم خلالها حول مدى إمكانية تفويض وحدات وعناصر التنظيم المدرسى فى مجال التخطيط والتنفيذ بشكل أقل تأثراً بالسلطات الأعلى والسلطات المركزية.

مثال١: قيام هيئات تدريس المواد الدراسية المختلفة بتخطيط عمليات تنفيذ المنهج وأنشطته مع تدخل أقل لكل من إدارة المدرسة والتوجيه الفنى .

مـــثال٢: قيـــام الأخصـــائي الاجتماعي بتخطيط برنامج النشاط الاجتماعي وفقاً لرؤيته الاستراتيجية وتفاعله مع القوى والعوامل الداخلية والخارجية، مع أدنى تدخل من قبل الهيئات الإدارية والفنية المركزية بالمنطقة التعليمية والوزارة.

ناقش مع زملائك ما تسفر عنه هذه المقابلات فى لقاء مفتوح يحضره بعض المسئولين.

(٤) "دراسة حالة"

مدرسة للتعليم الأساسى (ابتدائى - إعدادي) تقع فى منطقة ريفية متطورة إلى حد ما (قرية كبيرة أو مدينة صغيرة تتبعها عدة قرى صغيرة)، بها (٢١) فصلاً، ويعمل بها (١٨) معلماً، علاوة على (٣) من الإداريين، وكلهم من المنطقة نفسها .

يمـــتاز المجتمع المحيط بالطابع القرابى العائلي، ويعمل أغلب الســكان فى مهمة زراعية، علاوة على بعض الوظائف بالوحدة المحلية والخدمات البلدية. والمستوى الاقتصادى متفاوت بين قلة من أصحاب الأراضى الزراعية ومزارع الدواجن والمحال التجارية، وغالبية من العمال الـــزراعيين وعمـــال الخدمات وصغار الموظفين. ويميل المستوى الثقافى والتعليمى إلى التدنى بعض الشيء، مع ارتفاع ملحوظ فى معدلات الأمية خاصة بين الإناث.

ينـــتمى مدير المدرسة إلى إحدى العائلات متوسطة القوة، وهو عضو فى المجلس المحلى ويحظى بسمعة طيبة ومصداقية لدى الناس، بينما يسود العلاقات بين العاملين بالمدرسة بعض الـــتوتر والمشاحنات لأسباب عائلية تعود إلى عدة أجيال سابقة، ويمتلئ صندوق الشكاوى بالمنطقة التعليمية بالمدرسة، وتراجع التحصيل لدى تلاميذها.

فى ضـــوء المـــناظير المختـــلفة للتغيير التى طرحها "هاوس"، ناقش مع زملائك مدى صلاحية كل منها للتبنى فى مثل هذه الحالة، وأهم ملامح استراتيجية التغيير التى تترتب على ذلك المنظور .

(٥) صـــمم اســـتبانة مبسطة تستطلع بها آراء المراقبين الماليين والمسئولين عن الميزانية فى عدد من المناطق التعليمية والمدارس حول مدى إمكانية تطبيق الموازنة المدرسية المستقلة ، المبنية على الاحتياجات Needs-based school formula فى السياق التعليمى العربي، وحول طبيعة الصعوبات التى يمكن أن تواجه ذلك.

نـــاقش ما تتوصل إليه بعد تطبيق الاستبانة مع زملائك، مع التركيز على علاقة ذلك بتنمية الاتجاه الاستراتيجى فى الإدارة المدرسية العربية.