كلية التربية

رياض الأطفال – التعليم المفتوح

إدارة مؤسسات ماقبل المدرسة

السنة الثالثة

الدكتورة

لينا الحسن

العام الدراسي: ٢٠١٩/٢٠٢٠م

الفصل الأول

مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

النشأة - التعريف - الأهمية - الأهداف

تمهيد:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ذلك، كما رأينا سابقاً.

مفهوم الإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

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

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

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

١- دور الرعاية:

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

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

٢- دور الحضانة:

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

٣- رياض الأطفال:

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

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

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

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

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

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

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

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

تعريف الإدارة في رياض الأطفال:

تُعرف الإدارة في رياض الأطفال بتعريفات عدة، نذكر أهمها:

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

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

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

تعريف مديرة رياض الأطفال:

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

تحقيق الأهداف التربوية للروضة.

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

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

أهمية إدارة المؤسسات التربوية ما قبل المدرسة:

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

١- تغير مفهوم التربية، من كونها مرحلة تشمل جزءاً من حياة الإنسان إلى كونها مرحلة مستمرة على مدى الحياة، بدايتها منذ الولادة.

٢- إن تحقيق الأهداف التربوية في هذه المرحلة، يقتضي الوعي بمتطلبات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والفنية والاجتماعية، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، الذي يبدأ من الأسرة ويستمر في مرحلة الرياض وصولاً إلى المراحل التربوية التالية.

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

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

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

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

٧- تشكل الضمير الأخلاقي والقيمي.

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

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

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

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

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

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

* * * * *

الفصل الثاني

وظائف الإدارة

في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

تمهيد:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أولاً: التخطيط:

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

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

عملية التخطيط لمؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

تمر عملية التخطيط لمؤسسات التربية ما قبل المدرسة بالخطوات التالية:

١- العمل على تحديد الأهداف التنظيمية والتشريعية لبرامج المؤسسة، وهي غالباً ما تترجم الأهداف التربوية العامة والسياسات التربوية والتعليمية للدولة، والتي تلتزم بها المؤسسات التربوية كافة، بما فيها مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

٢- ربط هذه الأهداف مع احتياجات المجتمع المحلي الراهنة والمستقبلية. وهنا لا بد من تعرف أوضاع المجتمع الذي تنتمي إليه المؤسسة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. كأن يكون مجتمعاً عمالياً أو مهنياً أو تربوياً أو زراعياً.. الخ.

٣- تحديد البرامج التربوية، التي تحقق الأهداف. من مثل: تحديد المناهج التربوية، ومستوى المعلمات التربوي والمهني، وتحديد الوسائل والإجراءات اللازمة، والجداول الزمنية للمؤسسة، وتحديد الخدمات التربوية والصحية والفنية.

٤- تحديد الهيكل التنظيمي والإداري للمؤسسة.

٥- تحديد نوعية الجهود والقدرات اللازمة لتنفيذ البرامج المحددة.

٦- وضع إستراتيجية طويلة أو قصيرة للتنفيذ. وهذه الإستراتيجية تحددها كل مؤسسة لنفسها حسب ظروفها وإمكاناتها المادية والبشرية. وقد تشتمل مثلاً على التوسع الأفقي في أعداد الأطفال المقيدين بها في المستقبل، والتوسع العامودي في نوع الخدمات التربوية التي ستقدم مستقبلاً، من مثل: التوسع في ضم أطفال من فئات عمرية معينة.

العوامل المؤثرة في تخطيط مؤسسات رياض الأطفال:

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

١- موقع الرياض الجغرافي والبيئي والسكاني.

٢- الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للمؤسسة.

٣- الواقع الاقتصادي والثقافي للمجتمع المحلي.

٤- تبعية المؤسسة لأحد القطاعين العام أو الخاص.

الخطوات الإجرائية للتخطيط:

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

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

١- دراسة استطلاعية شاملة للبيئة:

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

٢- تحديد أهداف المؤسسة:

يشمل تحديد أهـداف مؤسـسة الريـاض تحديـد الأهـداف الرئيـسة أو الإستراتيجية، أي كأن تكون مثلاً: طويلة المدى، أو أهداف مباشرة.

وتشمل الأهداف الرئيسة أيضاً، ما في الروضة من خدمـات وأساليـب

تقديمها، والسمات التي يمكن أن تميز الروضة عن غيرهـا مـن الريـاض الأخرى.

ويمكن للمخطط التربوي أن يسترشد بالأسئلة التالية:

*- ما الخدمات التي ستقدمها الروضة للمجتمع المحلي ؟

*- كيف ستقدم هذه الخدمات ؟

*- ما الذي يميز هذه الروضة عن غيرها من الرياض الأخرى ؟

وفيما يتعلق بالأهداف المباشرة، فإنه يجب أن تتحدد أشياء عديدة، من مثل: وقت العمل، وعدد الأطفال الذين قبلتهم الروضـة، وأعمـار الأطفـال المقبولين، وأعداد المعلمات، ومصادر الحصول عليهن...

وعلى سبيل المثال؛ قد تكون الأهداف المباشرة على النحو التالي:

*- تقدم الروضة برنامجاً حتى منتصف النهار، يبدأ مـن الـساعة الـسابعة ويستمر حتى الثانية عشرة والنصف ظهراً.

*- عدد الأطفال الذين سيقبلون في الروضة لا يتعدى ستين طفلاً.

*- لا يقل عمر الأطفال المقبولين عن السنتين ولا يزيد عن أربـع سـنوات ونصف.

*- يبدأ القبول بعد عامين من تاريخ الميلاد.

*- يشمل المقبولون في العام الأول نحو ٢٠% من غير أطفال سكان الحي.

*- تكون نسبة تعيين المعلمات بالروضة نحو ١٥ % في العام الأول.

٣- تحديد حجم التمويل اللازم ومصادره:

تحتاج الروضة إلى نوعين من التمويل: يغطي أحدهما رأس المال، ويغطي الآخر تكاليف النشاط الجاري.

ومن المعتاد أن يغطي المؤسسون: التكاليف الرأسمالية، وتشمل:

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

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

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

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

٤- تحديد الهيئة العاملة للمؤسسة:

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

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

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

وتشمل المعلمات عدداً من تخصصات مختلفة، حسب البرامج والخدمات المخطط تقديمها في الروضة. وقد يعين رئيس لأعضاء هيئة تدريس في الروضات الكبيرة، كي تتفرغ مديرة الروضة لسائر الأعمال الإدارية الأخرى. أما المشرفات فيتولين أعمال التغذية والنظافة ومراقبة الأطفال أثناء اللعب.

وتحدد الخطة لكل عمل مواصفات وقدرات مناسبة لأدائه، بحيث يمكن أن يتم اختيار الأفراد بكفاءة عند التنفيذ، وبحيث يمكن أن يحدد لكل فرد دوره واختصاصه حسب قدراته، وليفهم كل فرد في الروضة ما يساهم به في عمل الروضة حسب اختصاصه.

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

٥- تخطيط الأنشطة:

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

٦- التخطيط والإعداد لبرامج الأنشطة في الروضة:

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

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

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

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

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

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

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

د- توفير الوسائل والأدوات المناسبة بكميات مناسبة لعدد الأطفال.

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

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

المعلمة في معرفة ما يمكن وما يجب عمله، كما يساعد الطفل في تعزيز الثقة والأمان في داخله، ويجعله مقبلاً على الأنشطة التي تُمارس يومياً.

وهذا يسهم في تنمية ثقة الأطفال في أنفسهم ويجعلهم قادرين على معرفة ما سيفعلون، دون أن ينتظروا التعليمات في كل مرة.

ومن الأمثلة، التي نوردها هنا، كمثال لتخطيط الأنشطة اليومية، إعداد نماذج لبرامج نشاط اللعب بالمكعبات:

*- اسم النشاط:

- المكعبات التشكيلية.

*- الأهداف بعيدة المدى:

١- تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل.

٢- تنمية الحس الإدراكي لدى الطفل.

*- الأهداف قصيرة المدى:

١ - معرفة أسماء الألوان.

٢- معرفة أسماء الأشكال.

٣- تعرف أجزاء الأشكال من خلال العلاقة اللونية.

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

*- المواد المستعملة في النشاط:

- مكعبات تشكيلية ملونة ومرسومة.

*- الطريقة:

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

٢ - الجلوس مع الأطفال وملاحظتهم في أثناء استعمالهم لها.

٣ – إعطاؤهم الفرصة للاكتشاف وتبادل المعرفة فيما بينهم.

٤ – الإجابة عن كل سؤال من قبل الأطفال مع ملاحظة استعمالهم اللغوي.

٥ – حث الأطفال على ذكر أسماء الأشكال والألوان الموجودة في المكعبات.

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

*– التوجيه والاقتراحات:

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

وعلى المعلمة كذلك أن تفعل ما يلي:

١ – محاولة اللعب معهم وتدريبهم على الأسماء والأشكال الجديدة، وسؤالهم عن الألوان.

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

*– أهداف خاصة:

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

*- التقويم:

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

الخطوات الاسترشادية للتخطيط:

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

١- ما الأهداف العامة والخاصة بالروضة ؟

٢- ما البرنامج اليومي أو الأسبوعي، الذي سوف تقدمه الروضة ؟

٣- ما الاستعدادات المتخذة حيال الفروق الفردية ضمن البرنامج المعد ؟

٤- ما المؤهلات والقدرات والتخصصات، التي يمكن أن يتحلى بها أعضاء هيئة الروضة ؟

٥- ما الاحتياجات البشرية القادرة على تنفيذ البرنامج المعد للروضة ؟

٦- ما الوسائل المناسبة لمجالات البرنامج المعد ؟

٧- ما حجم المباني والصفوف ؟

٨- ما نوعية المرافق اللازمة ؟

٩- ما أساليب التقويم ؟

١٠- ما مدى تحقق الأهداف ؟ (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ٨٠).

ثانياً: التنظيم:

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

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

ومن بين أهم مبادئ التنظيم نذكر:

١- مبدأ وحدة الهدف.

٢ - مبدأ وحدة التخصص.

٣- مبدأ وحدة السلطة.

٤- مبدأ المسؤولية.

٥- مبدأ تفويض السلطة.

٦- مبدأ وحدة القيادة.

٧- مبدأ وحدة الإشراف.

٨- مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات.

٩- مبدأ الرقابة الذاتية (Evans, 1992, pp106 - 109).

ويتم كل ذلك من خلال:

أ- التحديد السليم والتوزيع الواضح لمسؤوليات كل من المعلمين والعاملين في المؤسسة.

ب- توافق السلطة الممنوحة لنائب المدير مع حجم المسؤولية المطلوبة.

ج- التحديد الواضح لكل من الأهداف العامة للمؤسسة والأهداف الفرعية لكل عمل.

د- التأكد من عدم حدوث أية مدخلات أو تضاربات في عملية توزيع العمل بين الأفراد.

هـ- الاهتمام بتفويض بعض المسؤوليات للأفراد.

و- التخطيط السليم لتقسيم العمل بصورة واضحة، مع الاهتمام بعمليات المتابعة والتقييم بصورة مستمرة وذلك من خلال المشاركة الجماعية.

وبالتالي يؤدي عدم إلمام المدير الكامل بجوانب علم الإدارة بصفة عامة، وجوانب التنظيم الإداري بصفة خاصة إلى ظهور العديد من المشكلات الإدارية والتعليمية داخل المدرسة، حيث تؤكد العديد من الدراسات، أن ما يقرب من نحو ٧٠% من المشكلات المدرسية، ناشئة من أخطاء إدارية من قبل مدير المدرسة نتيجة لعدم إلمامه بأسس ومبادئ التنظيم الإداري السليم، أو نتيجة للتطبيق الخاطئ أحياناً لهذه الأسس (دياب، ٢٠٠١، ص ٤٢٣).

التنظيم الإداري في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

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

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

بالإضافة إلى تنظيم برامج الأطفال من خلال تطوير الخبرات والممارسات للعاملين في المؤسسة، وفق برنامج تربوي هادف، يسير وفق خطة الأنشطة اليومية، يتم فيها التفاعل بما يتماشى مع تربية الأطفال وطبيعة نموهم، بالإضافة إلى التنظيم المكاني والبيئة الموجهة للتطوير والاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، وتنظيم الوسائل المناسبة وتنظيم ميزانية الروضة وإعداد الأطفال (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ص٩٣، ١٠٥)

الهيكل التنظيمي لرياض الأطفال:

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

تشمل مهام مجلس الإدارة ما يلي:

١- وضع السياسة العامة التي تحقق أهداف الروضة.

٢- اعتماد الأنظمة المقترحة من المديرة.

٣- اعتماد الميزانية السنوية للروضة.

٤- اعتماد قرارات تعيين الموظفات بعد ترشيحهن من قبل مديرة الروضة

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

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

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

توزيع العمل في المؤسسة:

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

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

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

*- تحديد المهام أو الأعمال المطلوب إنجازها.

*- تحديد الخطوات التي تتبع لإنجاز كل مهمة.

*- تحديد الموقع الذي يتم فيه أداء المهمة.

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

*- تحديد الوقت اللازم لإتمام النشاط.

*- تحديد الوسائل التي يمكن استخدامها لإتمام النشاط.

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

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

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

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

أ- المستوى التعليمي.

ب- الخبرة السابقة.

ج- العمر.

د- القدرة على القيام بالعمل الموكل إليه. وغيرها من الشروط الأخرى.

وعلى مديرة المؤسسة أن تشرح للعاملين واجبات الوظائف والمهام الموكلة إليهم، وكيفية أدائها. بحيث يكون لكل فرد منهم صورة واضحة ومحددة عن مهام وظيفته، وفي الوقت نفسه يجعل من اليسير تحديد المسؤوليات، وإعطاء التوجيهات، وتقييم مستوى أداء كل فرد.

تنظيم عمل مديرة الروضة:

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

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

١- وضع البرامج والخطط التربوية والتعليمية للروضة، وبمشاركة من المعلمات والمشرفات، إذا اقتضت الضرورة ذلك.

٢- العمل على تنسيق الأنشطة المختلفة والإشراف عليها إدارياً وتربوياً وتنظيمياً، ومتابعة تنفيذها، وتقييم مستوى أدائها.

٣- إعداد الميزانية التقديرية للروضة، وتحديد جدول المصروفات والنفقات الجارية، بالإضافة إلى تحديد جدول المدخلات.

٤- تحديد احتياجات ومتطلبات الروضة، وفق مخطط زمني مبرمج، سواء كانت هذه الاحتياجات يومية أم أسبوعية أم فصلية أم سنوية.

٥- متابعة الإجراءات الإدارية الروتينية اليومية.

٦- الاتصال بكل أبعاده الداخلية والخارجية.

بالإضافة إلى ما ذكرناه آنفاً، هناك مهام عديدة تقوم بها مديرة الروضة، تتحدد حسب طبيعة المواقف الطارئة في المؤسسة وخارجها. من مثل: عقد الندوات حول الطفولة، المشاركة في المؤتمرات الوطنية وحتى العالمية المعنية بالإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة أو المعنية بالطفولة، الاتصال والتنسيق مع مندوبي الشركات المصنعة للوسائل التعليمية، زيارة المعارض الفنية والتكنولوجية ذات الصلة المباشرة بالطفولة... الخ.

وفي مجال آخر، ومن الناحية التربوية والتنظيمية والإدارية على مديرة الروضة أن تشارك في العملية التربوية والتدريسية، لفترة زمنية محددة يومياً أو أسبوعياً، وذلك بالتنسيق مع المعلمات، والهدف من ذلك أن تكون المديرة في قلب العملية التربوية، ولا ينحصر دورها في الإجراءات التنظيمية والتنسيقية الإدارية فقط. وهذا يساعدها في تعرف المشكلات والصعوبات ونقاط الضعف والقوة في البرامج المقدمة، ومن ثم العمل على حلها.

ولكي تتمكن المديرة من القيام بهذه المهام على أكمل وجه، تحتاج أيضاً إلى هيئة إدارية مؤهلة وقادرة، تتناسب أعدادها مع أعداد الأطفال، كما تحتاج إلى وسائل وأدوات مناسبة.

ولهذا يجب أن تحرص المديرة على ما يلي:

١- تعيين معلمات متخصصات من ذوات المهارة الخاصة في مجال الطفولة.

٢- الاكتفاء بقبول الأعداد المخطط قبولها من الأطفال كي تكون أعدادهم مناسبة لأعداد المعلمات مما يساعد المعلمة في التحكم، وضبط الفصل وإعطاء الاهتمام والرعاية بصورة فردية لكل طفل.

٣- توفير الوسائل والأدوات التربوية من كتب وألعاب وغير ذلك من المواد والوسائل، بحيث تكون في متناول كل طفل، وعرضها بطريقة تجذب انتباه الطفل وتثير لديه الرغبة في اللعب بها.

٤- إعطاء المعلمات الفرصة لتطوير مهاراتهن ومعرفتهن؛ عن طريق الالتحاق بالدورات، وحضور المؤتمرات والندوات ذات العلاقة، بهدف إثراء قدرتهن على التخطيط، وتنويع الأنشطة والتفكير الإبداعي.

٥- تقييم البرامج والأنشطة، بين فترة وأخرى، مما يضمن المحافظة على مستوى الروضة، وتطوير قدراتها.

تنظيم عمل معلمات الروضة:

تقوم مديرة المؤسسة بتحديد عمل المعلمات العاملات في المؤسسة، وذلك حسب مؤهلات كل منهن وقدراتها ومستواها العلمي والثقافي، وعقد عملها الموقع مع المؤسسة. وعادة ما يتم هذا التنظيم، ضمن جداول ولوائح معلنة، تمّ الاتفاق عليها مسبقاً بين المعلمة والإدارة. كما يمكن أن يتضمن عمل المعلمة أنشطة ومهام غير معلنة، وإنما تخضع للمتغيرات الجارية في المؤسسة.

وفي معظم الرياض يتحدد عمل المعلمة في المجالات التالية:

١- تنفيذ خطة البرامج التربوية في الروضة.

٢- الإشراف المباشر على عدد معين من الأطفال.

٣- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل طفل، أو لمجموعة معينة من الأطفال.

٤- إدارة صفها، والحرص على صحة وسلامة الأطفال.

٥- الاتصال مع أولياء أمور الأطفال.

٦- حضور الاجتماعات الدورية مع مديرة ومدرسات الروضة.

٧- القيام بالأعباء والمهام والصلاحيات، التي تفوضها بها المديرة.

ويستحسن أن يكون في كل روضة معلمة إضافية تحل محل الأخريات في حالة المرض أو الولادة أو الأوضاع الاضطرارية الأخرى، ويمكن أيضاً الاستعانة من طالبات التدريب الميداني أو من بعض الأمهات المتطوعات ليتحملن مسؤولية الفصل كاملة خلال الساعتين الأخيرتين من اليوم مرة أو مرتين في الشهر، ليتسنى توفير بعض الوقت للراحة المعلمة أو حل مشكلاتها الخاصة (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ٩١- ٩٣).

ثالثاً: التوجيه:

إلى جانب التخطيط والتنظيم، يعمل التوجيه كوظيفة ثالثة من الوظائف الإدارية. يستهدف التوجيه، إرشاد العاملين في المؤسسة من أجل حسن الأداء واختيار أنسب البدائل المتوفرة، والعمل على تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية وسرعة ومردودية أفضل.

والتوجيه في مرحلة رياض الأطفال يشمل ما يلي:

١- التوجيه الفردي والجماعي للأطفال.

٢- توجيه المعلمات والعاملات في الروضة نحو ممارساتهن التربوية والتعليمية مع الأطفال.

٣- توجيه أداء المعلمات في كيفية حل المشكلات التي يواجهنها.

٤- توجيه المعلمات والمشرفات في كيفية توجيه نشاط الأطفال.

٥- توجيه المعلمات في كيفية استخدام الوسائل التعليمية والأساليب الفنية والمهنية المستخدمة في الروضة.

٦- توجيه الاتصالات داخل الروضة وخارجها.

بالإضافة إلى العديد من الأمور الأخرى، التي يتم التوجيه إليها.

رابعاً: التقويم:

يمثل التقويم آخر مرحلة في العملية الإدارية. ويتعلق التقويم بالنتائج النهائية للمراحل السابقة، ومدى ما حققته من نجاح أو قصور، والأسباب المسؤولة عن ذلك. ويبين التقويم درجة تحقق أهداف المؤسسة.

وفي مجال مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، يهدف التقويم إلى:

١- الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى أطفال الروضة.

٢- البحث عن نقاط القوة والضعف في أداء العاملين بالروضة.

٣- الكشف عن نقاط القوة والضعف في برنامج الروضة التربوي.

٤- التعرف إلى مدى تنفيذ الخطة الموضوعة للروضة.

٥- تتبع نمو الطفل وقياس سلوكه.

ويمكن لمديرة الروضة أن تشارك في تقييم أداء الطفل ونموه من خلال مناقشة المعلمة والأبوين والطفل نفسه، فضلاً عن ملاحظتها المباشرة حول أداء الأطفال.

وكما يشمل التقويم في مرحلة الروضة تقييم أداء المعلمة من خلال تقييمها لأداء الطفل، وتتبع قياس سلوكه من خلال تعاملها المباشر مع الطفل، ومن خلال الأمثلة التي توجهها مباشرة، ومن خلال تحليلها للأسئلة التي يوجهها الطفل، ومعرفة ميوله ومناقشة والديه.

فضلاً عن تقويم برامج الروضة من خلال الاجتماعات التي تعقد للعاملين في الروضة لمناقشة أمور التعليم واجتماعات لمناقشة الأمور الإدارية، واجتماعات لمناقشة الآباء والأمهات واجتماعات لمناقشة الأمور المادية (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ص ١٦٩-١٨٠).

* * * * *

الفصل الثالث

الأنماط الإدارية والقيادية
في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

تمهيد:

في بحثنا هذا، سنتناول موضوعين منفصلين متقابلين في الوقت ذاته، هما الأنماط الإدارية في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة والأنماط القيادية. فهل الأمران مختلفان ؟ أم أنهما يعنيان الشيء ذاته ؟ وما الاتجاهات التربوية الإدارية في هذا الشأن ؟ أسئلة عديدة، سنحاول التطرق إليها في هذا الفصل.

يذهب العديد من دارسي الإدارة التربوية إلى أن هناك ثمة فرق بين مفهوم الإدارة – Management ومفهوم القيادة – Leadership، فالإدارة تُعنى بتنفيذ المهمات الإدارية وتأمين المستلزمات المادية والبشرية الضرورية للعملية التربوية – التعليمية، في حين أن القيادة التربوية، وعلاوة على ذلك، تقوم بأدوار إضافية، كالمشاركة في رسم السياسة التربوية وتنفيذها، ووضع الخطط والاستراتيجيات والمساهمة في البحوث العلمية والإصلاح الدوري للمناهج وأساليب التدريس والتقويم... الخ.

ويرى مرسي (١٩٩٨)، أن السلوك القيادي يتجلى في:

*– المبادأة والمبادرة بتقديم الأفكار الجديدة أو الأساليب والطرائق المستحدثة، لتناول المشكلات وعلاجها.

*– تقديم الآراء والاقتراحات، التي تساعد المدير على النهوض بإدارته، وتمكين العاملين فيها من التغلب على المشكلات التي تواجههم، ورفع مستوى أدائهم، وتجديد خبرتهم وتنميتها.

*- تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل، ودفعه في الاتجاه الصحيح.

*- تنسيق جهود العاملين معه، وتوجيه أنشطتهم وتقويمها، بغية تحقيق الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى تنشيط عمل المجموعة بالوسائل المختلفة، التي يستخدمها قائدهم (ص ١٤٢- ١٤٣).

تتجلى أهمية القيادة التربوية في كونها المرتكز الأساس لتقدم المؤسسات التربوية، وبدونها لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال أو إصلاح حقيقي فيها، كون القيادة تعتبر أكثر أهمية من الوظائف الإدارية الأخرى، التي تمارسها الإدارة التربوية، على مستوياتها المختلفة، نظراً لأهمية الدور الذي تقوم به القيادة في تلك الوظائف (المخلافي ومحسن- ١٩٩٩ ص، ١٩٣).

والقيادة التربوية التي يمارسها المدير تتطلب المهارات القيادية اللازمة لفاعلية العمل وإدارته، ضمن العلاقات الإنسانية والمناخ الاجتماعي السائد فيها. والمدير كمسؤول عن القيادة التربوية للمؤسسة تقع على عاتقه مسؤولية التطوير والتحديث لهذه المؤسسة. كل ذلك يجب أن يكون انطلاقاً من نظرية إدارية مبنية على أسس علمية ومنهجية. فقد بات المفهوم الحديث للإدارة ينظر إلى الإدارة على اساس أنها ترتكز على أصول علمية، وتستمد ممارستها من نماذج (أطر) نظرية تساعد على فهم وتفسير ظاهرة السلوك الإداري، بحيث أصبحت النظرية الإدارية هي المدخل إلى علم الإدارة، بل هي جوهر السلوك الإداري (الخطيب، ٢٠٠٠ ص، ٣٨).

ثمة توصيفات عديدة للقيادة وممارستها على المستوى التربوي، تزخر بها أدبيات الإدارة التربوية، وتتجلى في تصنيفين رئيسين اثنين، هما:

التصنيف الأول: ويشتمل هذا التصنيف على أنماط القيادة التالية:

*- القيادة التقليدية- Traditional Leadership، التي تتطلب الولاء الشخصي للقائد، والطاعة العمياء من المرؤوسين.

*- القيادة الجذابة- Charismatic Leadership، التي تعتمد على سحر شخصية القائد وجاذبيته الكبيرة وتأثيره المباشر على مرؤوسيه.

*- القيادة العقلانية- Rational Leadership، التي تعتمد في ممارسة القيادة على سيادة القوانين واللوائح المرعية.

التصنيف الثاني: ويشتمل هذا التصنيف على أنماط القيادة التالية:

*- القيادة التسلطية - Authoritarian Leadership، وتسمى أيضاً القيادة الأوتوقراطية - Autocratic Leadership، تقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى، وتستخدم أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف. والقائد التسلطي هو الذي يأمر مرؤوسيه بما ينبغي عليهم أن يفعلوه وكيف يعملونه؟ ومتى؟ وأين؟.

- القيادة الترسلية (الفوضوية) Laissez - Faire Leadership، فهي القيادة التي تترك للآخرين التصرف بحرية. ويقوم القائد الترسلي عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون أي تدخل منه. ويتميز هذا النوع من القيادة بأنه أقل الأنواع من حيث ناتج العمل (مرسي، ١٩٩٨، ص. ص ١٤٥- ١٥٢).

*- القيادة الديموقراطية: Democratic Leadership تقوم هذه القيادة على أساس احترام شخصية الفرد، وأنه غاية في ذاته. كما تقوم على حرية الاختيار والإقناع والاقتناع، وأن القرار النهائي يكون دائماً للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب.

وهذه الأنماط، سنتحدث عنها بالتفصيل بعد قليل.

بات من الواضح الآن أن الإدارة التربوية، بمكوناتها المختلفة وخلفياتها المتباينة، وسياساتها المتبعة تقوم بدور مهم في تحديد نجاح أو فشل أي عمل في المؤسسة، نظراً لطبيعة عملها كمخطط ومنظم وموجه ومشرف ومقوم على سير العمل، عدا عن كونها محور العملية التربوية و " الديئمو - Dynamo " المحرك لكل عناصرها ومكوناتها وأبعادها.

تعريف القيادة:

حقيقة هناك عدد كبير من التعاريف للقيادة، كل تعريف يرى فيها جانباً من الجوانب، التي تُسيّر العملية الإدارية وفق رؤية معينة، ولا تختلف القيادة من حيث المبدأ في المؤسسات التربوية عنها في المؤسسات الإدارية الأخرى. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه قد تكون القيادة فرداً، وقد تكون مجموعة من الأفراد، وقد تكون مؤسسة بحد ذاتها، أو هيئة أو منظمة...، وذلك بحسب النظرية التي تؤمن بها هذه القيادة أو تلك.

ومن أهم تعاريف القيادة في مجال الإدارة التربوية نذكر:

*- إنها فن التأثير في الأفراد أو الجماعات، وتوجيههم بطريقة معينة، تخدم أهدافاً محددة.

*- القيادة، كما عرفتها تسنلن (Tsitlin- ١٩٨٧) تلك المهارة، التي يتمتع بها الفرد في توجيه سلوك الآخرين، نحو أهداف محددة، يؤمن بها ويتبناها.

*- ويرى مرسي (١٩٩٨) في القيادة " إنها سلوك يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك ".

ويذكر جملة من المكونات الرئيسة لهذا السلوك تتمثل في:

المبادأة: أي تملك القائد لزمام الموقف.

العضوية: أي اختلاطه بأعضاء الجماعة.

التكامل: أي العمل على تخفيف حدة الصراع بين أعضائها.

التنظيم: أي تحديد سلوك الأفراد أو الجماعة في اتخاذ القرارات أو التعبير عنها.

الاتصال: أي تبادل المعلومات بينه وبين أعضاء الجماعة (ص، ١٤١).

*- عرّف كاتز- Katz القيادة بأنها كل التصرفات الصادرة من فرد ما والتي تؤثر في الأمور التنظيمية المتعلقة بالمنظمة، والناشئة من هذا الفرد (القائد) كصاحب فكر (دياب، ٢٠٠١، ص٢٨٥).

*- وعرّفها كيلي- Kelly بأنها القدرة على التأثير في الآخرين ضمن الجماعة (عليمات، ٢٠٠١، ص ١٧٣).

*- وقدّم آلن- Alan تعريفاً آخر للقيادة بأنها النشاط الذي يمارسه المدير ليجعل مرؤوسيه يقومون بعمل فعّال (الفقي، ١٩٩٤، ص٧٦).

*- وعُرفَت القيادة على أنها علاقة بين شخص يوجه ويرشد وأشخاص يقبلون هذا التوجيه، لتحقيق أهداف معينة (الدويك، ١٩٩٨، ص ٢٦).

تعريف القيادة التربوية:

*- يذكر كرايفسكي وليرنير (Kraeivski & Lirnar - ١٩٨٩)، " أن القيادة التربوية تتجلى من خلال تلك الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية، التي يقوم بها مدير المدرسة بالتعاون مع غيره، بغية تحقيق أفضل النتائج المرجوة من المدرسة، للقيام بدورها في تحقيق تنمية المجتمع المختلفة ".

*- وعُرفَت القيادة التربوية في مؤتمر إدارة التعليم في الوطن العربي عام ١٩٩٥ على أنها: قيادة القوى العاملة في العملية التربوية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية من خلال تفاعل اجتماعي يحافظ على بناء الجماعة وتماسكها

وتحقيق التعاون ويرفع مستوى الأداء".

ورياض الأطفال، كمؤسسة أولى من المؤسسات التربوية المهمة في المجتمع، تبرز فيها أهمية القيادة التربوية كقدوة بديلة للطفل عن الأب والأم في البيت، وعليها يتوقف نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها التربوية، وبخاصة بالنسبة إلى الطفل، الذي تكون بالنسبة له مرحلة عبور للحياة الأوسع في المدرسة والمراحل التعليمية اللاحقة في المستقبل، وأن الأساليب الإدارية التي يراها ويعيشها ستبقى محوراً أساسياً في تنمية شخصيته المستقبلية.

فالممارسات الإدارية في مؤسسات رياض الأطفال، هي بحد ذاتها عملية تربوية غير مباشرة، لها انعكاساتها الكبيرة في المستقبل وفي تحديد نمط القيادة العامة في المجتمع الذي ينبغي أن يعد لها الطفل منذ الآن.

الإدارة والقيادة:

ذكرنا قبل قليل: أن هناك من يميز بين الإدارة التربوية والقيادة، على أساس أن الإدارة بالنسبة للإداري التربوي، تعني القيام بالجوانب التنفيذية في المؤسسة، أما القيادة: فينضوي عملها على الجوانب التنفيذية، بالإضافة إلى إدراكها الغايات البعيدة، ومشاركتها الفاعلة في وضع وتنفيذ الأهداف والسياسات التربوية.

وهناك وجهة نظر أخرى، تنظر إلى الإدارة على أنها معنية بالحاضر ومقوماته ومتغيراته، أما القيادة فتعنى بالتغيير والتطوير والتحديث المستمر للمؤسسة التربوية التي تعمل فيها.

ويذهب أصحاب هذا الرأي إلى أن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن وليس له دور في تغييره، لأنه يستخدم الوسائل والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف أو الأغراض المقررة سلفاً، ومن هنا ينظر إلى رجل

الإدارة على أنه عنصر الاتزان والاستقرار. أما القائد فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم المؤسساتي.

وقد ينظر إلى الفرق بين الإدارة والقيادة من منظور السلطة والنفوذ أو التأثير، بمعنى أن الإداري يمارس سلطته بحكم ما يخوله له مركزه ووظيفته، وهذه السلطة رسمية تستند في شرعيتها على القانون وقواعد التنظيم الإداري. وبهذا المعنى، فإن كل إداري تربوي يمارس هذا النوع من السلطة. أما النفوذ أو التأثير (وهو أمر يختلف عن السلطة) فهو مصدر من مصادر القوة للإداري، لكن هذا المصدر لا يعتمد على سلطة رسمية مخولة له، وإنما سلطة غير رسمية (اعتبارية) من خلال مكانته بين العاملين معه تجعل له تأثيراً ونفوذاً عليهم، أي تضفي عليه صفة القيادة للمجموعة. وبهذا المعنى ليس من الضروري أن يكون كل إداري قائداً حتى ولو كان في نفس القيادة بالفعل.

ومن خلال الاستعراض السابق لوجهات النظر المختلفة في التمييز بين الإدارة والقيادة يمكن القول بأن أحسن فهم للقيادة هو الذي يضم هذه الآراء جميعاً في مفهوم متكامل يقوم على أساس أن القيادة ليست عملية جامدة وإنما هي عملية ديناميكية حية، يمكن من خلالها القيام بأدوار مختلفة وفقاً لمقتضيات الموقف وما يتوقع من القائد نفسه.

فمن الطبيعي أن يعرف القائد ارتباط الوسائل بالغايات وأن يقوم بدوره على المستويين، رسم السياسة وتنفيذها، ويتوقع منه أيضاً أن يدفع العمل إلى الأمام، وأن يطور أساليبه وطرائقه، أي أن يقوم بدور تجديدي، لكن بما لا يترتب عليه تغيير سير العمل أو تحويل اتجاهه بصورة قد يترتب عليها انهيار العمل نفسه. كما أنه يتوقع من رجل الإدارة أيضاً أن يحظى بنفوذ شخصي على العاملين معه وأن يستند إلى سلطة غير رسمية تجعل منه قوة تأثير، تساعده على القيادة

للواعية المنظمة (مرسي، ١٩٩٨، ص ١٤٤).

الأنماط الإدارية والقيادية:

يقصد بالأنماط الإدارية تلك الأساليب والآليات والطرائق الإجرائية والسلوكية المميزة، التي تمارسها الإدارة في عملها. وهي هنا تكون تجسيداً للنظرية الإدارية التي تؤمن بها القيادة الإدارية وتتبناها كمعيار نظري تجسيداً لممارساتها الإجرائية. والهيئة الإدارية في أي مؤسسة، هي الجهة المسؤولة عن تحديد النمط الإداري بالمؤسسة.

أما في المؤسسات التربوية والتعليمية، فإن طبيعة النظام التربوي هي التي تحدد النمط الإداري المتبع فيها. ويتجلى هذا أيضاً في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، كونها مكوناً من مكونات النظام التربوي المتبع في المجتمع.

ويتأثر النمط الإداري أو القيادي في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، عدا عن النظرية التربوية، بجملة من العوامل والمعطيات، من أهمها:

١- السمات الشخصية والقدرات الذاتية، المعرفية والمهاراتية والفنية للعاملين في المؤسسة، وبالأخص هذا المدير، حيث يتحدد، بشكل عام، من خلال سماتها الشخصية واتجاهاتها التربوية، نمط القيادة في المؤسسة.

٢- تبعية المؤسسة التربوية، سواء أكانت للقطاع العام الحكومي أم للقطاع الخاص أو الأهلي.

٣- طبيعة المجتمع المحلي، وتركيبته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي تقع المؤسسة فيه.

٤- حجم المؤسسة، وعدد الأطفال المنتسبين إليها، ونوع الخدمات التربوية والتعليمية، التي تقدمها.

٥- طبيعة الأهداف التربوية، التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها. حيث غالباً ما

يتحدد نمط الإدارة التربوية في أي مؤسسة من خلال طبيعة الأهداف التربوية، التي تسعى إلى بلوغها، والنمط هنا يعد أحد المؤشرات المهمة الداعمة لتحقيق الأهداف.

بعد استعراضنا لأهم العوامل والمؤثرات في تحديد أنماط القيادة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، ننتقل الآن للحديث عن أهم هذه الأنماط وأكثرها فاعلية وتأثيراً في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة.

أولاً: نمط القيادة الأوتوقراطية:

يشير مصطلح الأوتوقراطية إلى نوع من القيادة أو الحكم أو الإدارة، يتميز بالسلطوية المطلقة أو الاستبدادية أو التفرد في اتخاذ الأحكام والقرارات.

ومدير المؤسسة الأوتوقراطي يضع كل السلطات التشريعية والتنفيذية تحت أمرته، بحيث يتدخل في كل صغيرة وكبيرة. فهو الوحيد الذي يصدر الأوامر والتعليمات للمرؤوسين، وغالباً ما تتسم هذه الأوامر بالصرامة والغموض والجمود، وعلى المرؤوسين الطاعة التامة والتنفيذ الحرفي. ولا يميل مدير المؤسسة الأوتوقراطي في أيّ من الظروف والأحوال المتباينة إلى تفويض صلاحياته او سلطاته لغيره من العاملين في المؤسسة، إلا في ظروف استثنائية وقاهرة وفي بعض الحالات فقط.

وهناك سمات سيكولوجية، تميز شخصية القائد الأوتوقراطي، تتجلى بمعيارين رئيسين هما:

أ- المعيار الذاتي: والمقصود هنا، جملة المكونات والسمات النفسية والفلسفية والمعرفية والشخصية، التي يتميز بها القائد، والتي تحدد بمجملها نمطه الإداري.

ب- المعيار الموضوعي: والمقصود هنا بالمعيار الموضوعي، جملة من

العوامل الخارجية المساعدة في تحديد النمط الأوتوقراطي للقائد، من مثل:

١- طبيعة النظام السياسي والإداري المتبع في المجتمع.

٢- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمدير.

٣- القوى السياسية أو الدينية أو الأمنية أو الاجتماعية التي يمثلها المدير.

٤- المستوى العلمي والمعرفي والاقتصادي والاجتماعي للمرؤوسين.

طبعاً، بالإضافة إلى العديد من المعايير والعوامل الأخرى، التي تتفاعل فيما بينها لتشكل النمط الأوتوقراطي في إدارة المؤسسة.

وغنيّ عن البيان، أن نمط القيادة الأوتوقراطية يشتمل على ثلاثة مستويات رئيسة هي:

أ- القيادة الأوتوقراطية المتسلطة والعنيدة المتشددة أو المتطرفة في استبداديتها.

ب- القيادة الأوتوقراطية المعتدلة.

ج- القيادة الأوتوقراطية المرنة والمتلورة واللبقة.

لكن، هذا التصنيف، هو تصنيف في الدرجة أو الحدّة، وليس تصنيفاً نوعياً. وقد تتداخل هذه التصنيفات كثيراً فيما بينها، تبعاً للمتغيرات والظروف الشخصية والموضوعية للقائد.

أسس ومبادئ القيادة الأوتوقراطية:

تقوم القيادة الأوتوقراطية على جملة من الأسس والمبادئ، نذكر هنا أهمها:

أ- تركيز معظم السلطات والتي تشمل جميع الأمور صغيرها وكبيرها في يد المدير.

ب - الطاعة العمياء للأوامر والقرارات، وتنفيذها دون مناقشة أو إبداء رأي حولها مهما كانت.

ج - الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط من قبل المدير، بينما يقوم المعلمون بالتنفيذ دون إبداء آراء أو ملاحظات (الحر، ٢٠٠٤، ص ٥).

د - سيادة مظاهر الولاء الشخصي للمدير من قبل المعلمين والمرؤوسين.

هـ غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم.

و- غياب دور المعلمين عن المشاركة في الإدارة.

ز- غياب احترام وتقدير الآخرين.

ح- التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى الروحية، والعاطفية، والنفسية والاجتماعية والجسمية المطلوب الاهتمام بها (طه، ١٩٩٧، ص ٢٦٩).

ط - رفض المدير الدائم لمبدأ تفويض السلطات.

ي- عدم مراعاة الفروق الفردية للمعلمين والتلاميذ، ومن ثم عدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة.

ك- عدم الاهتمام بالاتصالات الإدارية داخل المدرسة وخارجها.

ل- يستخدم المدير أساليب التهديد والتخويف مستغلاً سلطته، أو قوة شخصيته للتوصل إلى أهدافه.

م- يتسم المدير الأوتوقراطي بالغرور وحب الظهور والتقدير اللامتناهي للذات، كما يتسم بالضعف والتذلل والتملق والتقزم أمام رؤسائه، وبالطاووسية أمام مرؤوسيه.

وقد دلت دراسات في علم النفس والاجتماع، على أن القيادة الأوتوقراطية ترفع من شأن ممارسيها على حساب الآخرين ومصلحتهم، وغالباً ما ينسب القائد كل نجاح تحققه المؤسسة لنفسه وجهوده الذاتية، بينما يلقي باللائمة عند

الفشل على أتباعه (المغربي، ١٩٩٣، ص ٢٠٥).

إن هذه المميزات للقيادة الأوتوقراطية، من الممكن أن تنطبق على جميع المؤسسات الإدارية، التربوية منها وغير التربوية، التي تتبنى النمط الأوتوقراطي كأسلوب إداري لقيادة المؤسسة.

محاسن الإدارة الأوتوقراطية:

إن أهم ما يميز القيادة الأوتوقراطية واتساقها الداخلي والخارجي، ما يسمى بوحدة القيادة، مما يحفظ وحدة المؤسسة من الانقسام وتطاحن الآراء والتشرذم والعبثية، وبخاصة في فترات الأزمات أو في ظل الظروف الطارئة التي تهدد سلامة المؤسسة، الأمر الذي يتطلب من المدير الشدة والقوة لحسم الأمور سريعاً. إلا أنّه ينبغي أن يكون القائد هنا على قدر كاف من الكفاءة والقدرة الشخصية البارزة، وأن يتمتع بنظرة بعيدة المدى في تصوره للأمور ومجرياتها.

ويعد استخدام الأسلوب الأوتوقراطي في الإدارة ناجحاً عندما تفشل الأساليب الأخرى، وبخاصة مع بعض المرؤوسين، الذين وبحكم تكوينهم السيكولوجي والشخصي، لا يفهمون ولا يستجيبون ولا يستطيعون العمل، إلا تحت قيادة تسلطية آمرة.

وغالباً ما يكون استخدام السلطة الأوتوقراطية ناجحاً في تحقيق المشاريع والإنجازات الكبيرة على مستوى المؤسسة.

عيوب القيادة الأوتوقراطية:

أثبتت الوقائع والمعطيات التاريخية والسياسية والتربوية..، أن نمط القيادة الأوتوقراطية، هو نمط هدّام بكل المعايير، على الرغم من كونه غالباً ما يحقق انجازات مهمة على الصعد كافة، لكنها سرعان ما تنهار وتتلاشى وتصبح عبئاً

على المجتمع وعلى مؤسساته المختلفة، ولفترات قد تكون طويلة في بعض الأحيان.

ومن أهم العيوب والسلبيات، التي تتميز بها القيادة الأوتوقراطية في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، نذكر:

١- تصبح المديرة شخصية تخويفية بالنسبة للأطفال والمعلمات، وهذا ما يتنافى مع معطيات علم النفس والتربية الحديثة.

٢- إن تدخل المديرة المستمر في عمل المعلمات يثير سخطهن ويقلل ثقتهن بأنفسهن وفي عملهن، كما يؤدي إلى فشل روح المبادأة والابتكار لديهن ويضعف من روحهن المعنوية، كما أنه يولد لديهن القلق والاضطراب النفسي، الذي ينعكس على أدائهن لعملهن وعلاقتهن بالأطفال.

٣- يؤدي استخدام أسلوب القيادة الأوتوقراطية إلى التستر على المشكلات في المؤسسة، بدلاً من مناقشتها والتعاون في حلها.

٤- يتمحور العمل في المؤسسة حول إرضاء المديرة وتلبية رغباتها، أكثر من تمحوره حول أهداف المؤسسة التربوية والتعليمية.

٥- تقليد المعلمات (طوعاً أو كراهية) لأسلوب المديرة التسلطي في تعاملهن مع الأطفال، الأمر الذي قد يشكل لدى الأطفال تناقضاً في الممارسات التربوية والسلوكية، ما بين ممارسات الأسرة " الديموقراطية "، وممارسات الروضة الأوتوقراطية التسلطية.

ثانياً نمط القيادة الترسلية:

في الجانب المقابل من نمط القيادية الأوتوقراطية، يقع نمط القيادة الترسلية- الفوضوية - التسيبية، وهذه مسميات لشيء واحد، يعني أن تخول القيادة المرؤوسين الحرية الكاملة في ممارسة نشاطاتها الإدارية وفي اتخاذ

القـرارات المهمة في المؤسسة. وفي هذه الحالة يـصبح القائـد بمنزلـة المستشار الاعتباري، فهو لا يسيطر على المؤسسة بشكل مباشر، وإنما يحاول توجيهها بطريقة غير مباشرة. ويتصف هذا النمط القيادي بالتسيب والفوضـى، وغياب دور المدير شبه الكلي، في مؤسسته.

فقد أثبتت العديد من الدراسات التربوية الإدارية أن هذه القيادة تؤدي إلـى أن يسعى بعض أفراد المؤسسة للسيطرة عليها، والمجموعة في حـالات نمـط هذه القيادة، غالباً ما تتصف بعدم الانضباط والتنظيم، وتغلب عليهـا الـروح الفردية، فتضعف قدرتها الإنتاجية ويصعب توجيهها لتحقيق الأهداف (سليمان وضحاوي، ١٩٩٨، ص ٥٢).

سمات القيادة الترسلية:

تتسم القيادة الترسلية بجملة من الخصائص والسمات الأساسية، تتجلى مـن خلال:

*- منح حرية التصرف لجميع للعاملين في المؤسسة، لكي يفعل كل فرد مـا يشاء ويراه مناسباً.

*- عدم تدخل المدير في أداء العاملين سواء أكان ذلك بالتوجيه أم بالأوامر أم بالنهي.

*- عدم الاهتمام الجيد والفعال بتنفيـذ جميـع عناصـر العمليـة الإداريـة (التخطيط، والتنظيم، والمتابعة.. الخ)، ومن ثم يتسم المدير بأنه لا يبدي رأياً، ولا يشرف، ولا يخطط... إلخ (طه، ١٩٩٧، ص٢٦٩).

عدم الاهتمام بعقد الاجتماعات المدرسية أو إدارتها إدارة جيدة، وفـي حـال عقدها تكون اجتماعات غير فعالة، إذ غالباً ما تتسم بعدم التنظيم والمناقشات الطويلة، فتكون محصلة الاجتماع هدراً للوقت الطويل دون أي نتيجة.

*- التسيب الشديد داخل المدرسة، نتيجة لانعدام روح العمل الجماعي بين العاملين.

*- تجنب إعطاء وجهة نظره في الأمور التربوية والتعليمية (دياب، ٢٠٠١، ص ص ٣٠٢-٣٣٣).

الإدارة التسيبية في مرحلة رياض الأطفال:

يتجلى سلوك مديرة رياض الأطفال التسيبي بما يلي:

١- تعطي الفرصة لكل العاملين في الروضة بالإسهام في اتخاذ القرار بأسلوب عشوائي دون تنسيق ودون اكتراث بأهمية توجيه صنع القرار.

٢- لا تهتم المديرة بضبط غياب وحضور العاملين في الروضة.

٣- يحدد كل فرد أسلوبه ومستوى أدائه دون الرجوع في ذلك إلى المديرة.

٤- تتخذ المديرة موقفاً لا مبالياً تجاه مؤسستها، مما يؤدي إلى غياب دورها الإيجابي في توجيه العملية التربوية في المؤسسة.

٥- لا تقدم المديرة أحياناً أراء ومقترحات واضحة.

٦- لا يتأثر عمل الهيئة الإدارية والتربوية في حالة غياب المديرة.

٧- يصل مستوى الأداء والإنتاجية إلى حدوده الدنيا.

٨- الرضا الوظيفي والاجتماعي في هذا النمط غير واضح ويصعب قياسه.

٩- يبدو الالتزام المهني مفقوداً تماماً في هذا النمط، ولا يحظى بأي قدر من الاهتمام (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ص ٩٥-٩٦).

١٠- عدم اهتمام المديرة اهتماماً كافياً لحل مشكلات العاملين، على الرغم من منحهم الكثير من الحرية في العمل (عابدين، ٢٠٠١، ص ٧١).

ويعد هذا النمط من القيادة، أسوأ الأنماط الإدارية من حيث تأثيره السلبي على المعلمات وعلى الأطفال أيضاً (الخثيلة، ٢٠٠٠، ص ص ٩٥-٩٦).

ولأن المؤسسة هنا تعمل وفق مبدأ المحاولة والخطأ، فلا وجود للأهداف التربوية ولا للخطط والبرامج المنظمة، ولا تعاون في حل المشكلات، ولا اعتبارات لوظائف الإدارة ودورها التربوي... الخ.

إلا أن هناك من يرى أن لهذا النمط من الإدارة حسناته وايجابياته في سير العملية التربوية في مؤسسات رياض الأطفال، وهذا طبعاً مرهون بجملة من العوامل والمعطيات، تتجلى في الثقة الكبيرة بدور العاملين في المؤسسة، وأن كل عامل يعرف واجباته وكيفية تأديتها بشكل حسن، دون تدخل أو إشراف مباشر من قبل المديرة. وإن العاملين لديهم القدرة الجيدة في استخدام التفويض الممنوح لهم. وإنهم أقدر من غيرهم في حل مشكلاتهم ومشكلات الأطفال الذين يعملون معهم، الشخصية والمهنية والتربوية منها والتي يمكن أن تواجههم في المؤسسة.

ثالثاً: نمط القيادة الديمقراطية:

الآن ننتقل في حديثنا عن أنماط القيادة في الإدارة التربوية إلى استعراض النمط الثالث من أنماط القيادة الإدارية، ألا وهو النمط الديموقراطي، بعد استعراضنا للنمطين الأوتوقراطي والفوضوي.

لم تحظ كلمة في قواميس لغات المجتمعات الإنسانية، القديمة منها والمعاصرة على السواء، بالسحر والإغراء والتملي، بالقدر الذي حظيت به كلمة الديموقراطية. هذه الكلمة، التي تحمل في ذاتها ومدلولاتها، تلك الرغبات الكامنة من تاريخ وفكر المجتمعات الإنسانية، التي عاشت حتى منتصف القرن التاسع عشر في ظل مجتمع عبودي، يحرم الإنسان من أغلى ما يملك، ألا وهو الحرية والإنعتاق من الظلم والقهر والحرمان.

لقد كانت الديموقراطية أسلوباً للحكم، ظهر في أثينا من بلاد اليونان، وكان حكراً على الطبقات الأرستقراطية (Aristos أي الأفضل و Kratia أي

الحكم) في المجتمع، عند بداية القرن الرابع قبل الميلاد. وكانت تعني الديموقراطية حق التصويت أو الانتخاب أو الترشيح للمناصب السياسية والإدارية في المجتمع للمواطنين الأحرار من الرجال.

وإذا كانت الديموقراطية، بمفهومها اليوناني أو الأثيني تحديداً، تعني حق الأقلية في الحكم، فإن مفهومها المعاصر قد غدا أكثر عمقاً وبعداً، ليشمل مشاركة طبقات المجتمع كافة بكل أطيافه ومكوناته.

تعريف القيادة الديموقراطية:

تُعد القيادة الديموقراطية في المؤسسة التربوية نسقاً من الأفكار والمبادئ والممارسات السلوكية، التي ترى في الإنسان كائناً فعالاً له كيانه الخاص، ويجب احترام هذه الخصوصية وتأكيدها على الدوام.

والقيادة الديموقراطية كسلوك إداري، تعني تنسيق جهود الأفراد وتكاملها لتحقيق أهدافهم وأهداف المؤسسة التي يعملون بها. إذاً هي هنا ذات صبغة إنسانية تشاركية.

وتقوم القيادة الديمقراطية على أساس احترام شخصية الفرد، وأنه غاية في ذاته، كما تقوم أيضاً على حرية الاختيار والإقناع والاقتناع، وأن القرار النهائي في المؤسسة يكون دائماً قرار الأغلبية. والقائد الديمقراطي هو الذي يشجع ويقترح ولا يملي ولا يفرض، ويترك للآخرين حرية اتخاذ القرار واقتراح البدائل والحلول، وهو الذي يراعي رغبات الآخرين ومطالبهم.

وعرّف ليون وليبيت- Lewin & Lippitt الإدارة الديمقراطية، بأنها الإدارة الناجحة في تحقيق مهام المجموعة، وهي الإدارة التي تهتم بالأفراد والعاملين في التنظيم، كما وتهتم بحاجاتهم وعلاقاتهم (العمري، ١٩٩٢، ص ١٤٦).

وكما عرفها إلتون مـايو- Elton Mayo بأنهـا الإدارة القائمـة علـى العلاقات الإنسانية في العمل، من خلال التواصل والمـشاركة بـين العـاملين (عليمات، ٢٠٠٢، ص ١٧٤).

وقد عرفها " رولاند ليبيت "، بأنها القيادة التي يتمركز اهتمامها في الأفراد العاملين وتنمية العلاقات الإنسانية وإشباع حاجات الأفراد والعمل على رضاهم بقدر الإمكان (أحمد، ١٩٩٢، ص ص ١٥-١٦).

وقد عرف " عليمات " الإدارة الديمقراطية، بأنها القيادة التي تهـتم فـي تعاملها بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة وتقوم بتوجيه المرؤوسـين وحـثهم على العمل (عليمات، ٢٠٠٢، ص ١٧٧).

وكما عرفها " العتيبي "، بأنها القدرة على بناء وإدارة العلاقات الاجتماعية في الروضة كالقدرة على قيادة التغيير بفعالية، وبناء قيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع، والقدرة في التعامل مع العواطف والمشاعر التي تساهم في تحفيز العاملين بفعالية (العتيبي، ٢٠٠٥، ص ١).

مقومات الإدارة الديمقراطية:

تقوم فلسفة الإدارة الديمقراطية في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة على مجموعة من الأسس والمبادئ، من أهمها:

*- العمل على تنمية شخصية طفل الروضة إلى أقصى حد ممكن، كونه هدف العملية التربوية ومحورها الرئيس.

*- تنسيق الجهود بين جميع المعلمين بما يخـدم الأهـداف التربويـة فـي الروضة.

*- الانتماء والولاء للمؤسسة وليس للإدارة أو للأفراد.

*- إشراك جميـع المعلمين والعاملين في إدارة الروضة، وذلك من خـلال

وضع الأهداف ورسم السياسات والبرامج والخطط، واتخاذ القرارات وآليات التنفيذ، وتقييم النتائج.

*- الالتزام بمبدأ تفويض السلطات في العمل الإداري.

*- مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الواجبات والمسؤوليات وبما يساعد على اكتشاف المواهب المختلفة للمعلمين والأطفال.

*- الاهتمام بتوفير الاتصالات الجيدة داخل المؤسسة وخارجها.

*- اعتماد العلاقات الإنسانية مبدأ للتعامل في الروضة.

*- تقديس العمل، وعده معيار النجاح في المؤسسة.

*- احترام خصوصية العاملين والأطفال على السواء.

*- العمل على تطوير مقومات العملية التربوية في الروضة، وذلك بالبحث المستمر عن آليات وأساليب عمل جديدة ووسائل علمية متطورة، من شأنها تحقيق الجودة ورفع كفاية العاملين.

النمط الديمقراطي في سلوكيات مديرة رياض الأطفال:

إذا كان دور المديرة في رياض الأطفال يقتضي منها أن تقوم بعمليات التوجيه والإشراف، ووضع البرامج وتنظيم النشاطات الخاصة بالأطفال والمعلمات، وتنظيم البرامج الاجتماعية والترفيهية وتطوير التعامل مع المجتمع المحلي... وغيرها من المهام الأخرى في سبيل تحقيق الأهداف التربوية للروضة، فإن دور المديرة الديموقراطية، بالإضافة إلى ذلك، يتجلى في تعزيز التعاون البنّاء والسهر على دفء المشاعر الإنسانية لجميع العاملين في المؤسسة، بالإضافة إلى تعزيز الفكر والممارسة الديموقراطية لدى المعلمات والأطفال على حد سواء. وذلك من خلال تكريسها لجملة من المبادئ والمثل الديموقراطية من مثل:

أ- الاحترام المتبادل بين جميع العاملين في المؤسسة.

ب- تحقيق إنسانية العاملين، وتعزيز فرديتهم واستقلاليتهم.

ج- القيادة ليست حكراً على المديرة، بل الجميع شركاء فيها، بما فيهم الأطفال أنفسهم.

د- احترام القوانين والأنظمة والالتزام بها، والعمل على تطويرها بما يخدم الجميع.

هـ- نشر الفكر والسلوك الديموقراطي في المجتمع الذي تنتمي إليه الروضة وذلك من خلال الاتصال الخارجي للمؤسسة.

إضافة إلى جملة من الصفات والخصائص، الشخصية والنفسية والانفعالية التي يجب أن تتمتع بها مديرة الروضة والتي تصب في الإطار ذاته، من مثل:

١- قدرتها على إقامة علاقات عمل سليمة مع المعلمات، وعلاقات إنسانية مع الجهاز التربوي والأطفال، أي أن يتميز سلوكها بالانفتاح على العاملين في الروضة، والقدرة على اكتساب ثقتهم وتعاونهم.

٢- التمتع بحد أدنى من مواصفات الإداري، والتي تتضمن أشكالاً أولية من التخطيط والضبط والمراقبة والتقويم.

٣- القدرة على إقامة علاقات صحيحة مع أهالي الأطفال وأولياء أمور وكسب ثقتهم.

٤- القدرة على تنظيم الأنشطة اليومية في الروضة وتأمين الانضباط والنظ الضروري لأداء الروضة مهمتها (مرتضى، أبو النور، ٠٠٤ ص ٤٥).

كما ويتجلى سلوك المدير الديمقراطي من خلال:

أ- إيمانه بمشاركة تابعيه في صنع واتخاذ القرارات.

ب- تفويضه جزءاً من سلطاته للمرؤوسين.

ج- تقويته للعلاقات الإنسانية القائمة على الفهم والإدراك للعوامل التي تحفز العاملين وتزيد من دافعيتهم للإنجاز.

د- إشراكه المسؤولين في حل مشكلات المدرسية.

هـ- تقبله النقد البناء بهدف تحسين العمل (عبود وآخرون، ١٩٩٤، ص ١٥٥).

و- أن يسمح للآخرين ويشجعهم على التمتع بنفس الدرجة من الحرية والحقوق والامتيازات التي يتمتع هو بها.

ز- أن يعمل على تنمية شخصيته إلى أقصى حد من خلال إطار سلوكي يساعد الآخرين على الحذو مثله، وهذا يتعلق بدور القدوة والسلوك المثالي في العمل الإداري.

ح- أن يمارس أكبر قدر من التوجيه والضبط الذاتي.

ط- أن يستخدم قدرته على التصرف الذكي والتفكير العقلاني في تحليل المشكلات والمواقف التي يواجهها، وأن يحصل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بهذه المشكلات وأن يتخذ الإجراء الذي يتحقق معه أكبر فائدة بالنسبة له وللآخرين المتأثرين بالإجراء المتخذ.

ي- أن يؤمن بأن حريته تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين. وهذا يعني أن الحرية ليست في فراغ وإنما هي في إطار اجتماعي يقوم على أساس النظام الذي يتقبله الجميع ويحظى باحترامهم (مرسي، ١٩٩٨، ص ١٥٠).

وأيضاً أظهر الفقي (١٩٩٤) أن السلوك الديمقراطي لمدير المؤسسة له وجهان رئيسان هما:

الأول: رؤية المدير لممارساته وإجراءاته الإدارية الديمقراطية، التي يقوم بها داخل المؤسسة.

الثاني: رؤية العاملين لهذه الممارسات، وتقييمهم لها.

ففي بعض المؤسسات التي لا يتوفر فيها المُناخ التنظيمي الكامل والتآلف والتنسيق الكامل ما بين المدير والعاملين والأطفال، يدفع بعضهم للاعتقاد بعدم وجود القيادة الديمقراطية، على الرغم من أن المدير يبذل جهداً في سبيل تحقيق وتكريس المبادئ والاتجاهات والسلوكيات الديمقراطية، التي يؤمن بهـا، إلا أن نظرة العاملين بعدم الشعور بهذه الديمقراطية، تكون سبباً في رفض دوره القيادي الديمقراطي. إذن من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، كان لابد من تطابق الرؤيتين. وعلى الرغم من أن هناك رأياً عاماً يرى أنه إذا كان مدير المدرسة ديمقراطياً، فإن باقي الأشخاص في المدرسة سيصبحون ديمقراطيين تلقائياً.

الصفات المميزة لمديرة الروضة الديمقراطية:

حدد علماء النفس والإداريون العديد من الصفات المميزة للقيادة / الإدارة الفعالة منها:

- الشعور بأهمية الرسالة، والإيمان بقدرة الشخص على القيادة.
- الشخصية القوية، الإخلاص، النصح والآراء الجيدة.
- الطلاقة والنشاط، والحماس والرغبة في العمل، المبادرة، القدرات الإدارية على التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وتشكيل فرق العمل وتقويم الأداء (الحر، ٢٠٠٤، ص ١).

وأيضاً من سمات مديرة الروضة الديمقراطية نذكر:

١- محبة ومتفهمة للأطفال، وتعامل معهم وتتفهم احتياجاتهم.

٢- منسجمة مع الكادر التعليمي والعاملين في الروضة.

٣- تمتلك قدرات ومهارات الاتصال الجماعي.

٤- ملمة بعلم نفس الطفل ونظريات التعلم.

٥- تتحلى بالصبر، والإبداع، والقدرة على التغيير.

٦- القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم.

٧- القدرة على الاستماع والتحدث بشكل فاعل.

٨- القدرة على استيعاب الآخرين وفهمهم (عبد ربه، ٢٠٠٤، ص ٧).

٩- أن تتميز بالشخصية المتوازنة وضبط النفس (محروس، ٢٠٠٤، ص٣).

١٠- التواضع وعدم التعالي مع المرؤوسين.

١١- أن تكون قدوة حسنة لمرؤوسيها في السلوك والنزاهة وأن تتبع القول بالعمل لا أن تكون رافعة للشعارات.

١٢- أن تتصف قراراتها بالإنسانية والموضوعية، والواقعية، والقانونية العقلانية، البعيدة عن العواطف والأهواء، والعلاقات الشخصية.

١٣- مشاركتها المعلمات في عملية صنع القرار واتخاذه.

١٤- إشعار المعلمات والعاملين معها بقدر عال من الطمأنينة، وهذا يشيع الرضا الوظيفي بين العاملين مما ينعكس على أدائهم إيجاباً، بالإضافة إلى تفويض بعض الصلاحيات لهن.

١٥- تصميم قنوات الاتصال بينها وبين العاملين بحيث تكون واضحة وفعالة.

١٦- مشاركة المعلمات والعاملات في المناسبات الاجتماعية مع الحرص على ألا تؤثر على علاقاتها داخل الروضة.

١٧- عدم توجيه اللوم أو التقريع أو المديح لبعض المرؤوسين علانية.

١٨- الإحاطة بكل جديد في مجال عملها عن طريق الإطلاع والاتصال

بمراكز الدورات لتعرف الأساليب التربوية المتطـورة (فـراج، ١٩٩٧، ص ص ٨٤ - ٨٥).

ومن الشروط والمعايير الواجب توافرها في مديرة الروضة الديمقراطية ما يلي:

*- القدرة على التحليل النفسي للطفل وتفهم سيكولوجية نموه.

*- التمكن من تحليل المشكلات والمواقف الإدارية والتربوية.

*- الإطلاع العام على الدراسات والقراءات الحديثة مـن جانبيـه النظـري والميداني.

*- الاستفادة من تقنيات التعليم في التخطيط لإعداد وتحليل وبرمجة التعليمات والبيانات التي تدخل ضمن برامج الخبرات التعليمية.

*- الإلمام بجوانب الدراسات الاجتماعية والعلاقـات الإنـسانية المرتبطـة بالإدارة التربوية.

*- الإلمام بجوانب الدراسات الإدارية التربوية، التي تـساعد علـى تحديـد وصياغة الأهداف السلوكية للمؤسسة، حسب الأنظمة الخاصة بالمجتمع في مختلف مجالات النمو الإنساني المعرفي والوجداني والحركي..، المناسـبة لنمو الطفل.

*- رسم الخطط الإستراتيجية التربوية المتوافقة مع استعدادات هذه المرحلـة مع مراعاة الفروق الفردية بهدف النجاح في تحقيق الهـدف مـن خـلال المواقف والخبرات.

*- دراسة أنظمة وقوانين الروضة في المجتمع وتوجيـه ذلـك بنـاء علـى الاتجاهات والعادات والميول التي يتوقع أن ينشأ عليها الطفـل (الخثيلـة، ٢٠٠٠، ص ص ١٠٦-١٠٩).

ديناميات القيادة:

من أجل منع الالتباس بين ممارسات القيادة الديموقراطية وممارسات القيادات الإدارية الأخرى، حرىّ بنا توضيح النقطة التالية:

تؤكد العديد من الدراسات التربوية الإدارية أن القيادة الديمقراطية في ظل الظروف السليمة الطبيعية، تعطي نتائج أفضل من أية طريقة إدارية أخرى. ومع ذلك، فإن القائد الناجح هو الذي يختار الظروف المناسبة أو المواقف المعينة، للمواءمة في استخدام إحدى الأساليب القيادية، عدا الديموقراطية، من مثل: الأوتوقراطية أو الدكتاتورية أو الليبرالية أو الترسلية أو غيرها، لأن هذه الأساليب بحسب وجهة النظر هذه، لا تستبعد إحداها الأخرى. فالقيادة الأوتوقراطية قد تكون مؤثرة وناجحة في بعض الحالات، التي تفشل فيها الأساليب الديمقراطية. والقيادة الترسلية أو الليبرالية في ظل الظروف المناسبة القليلة قد تقدم أيضاً نتائج أفضل من الأسلوبين الآخرين، وإن كانت غالباً ما تستبعد لعدم فعاليتها.

وهذا يعني بعبارة أخرى، أن القائد قد يتصرف في موقف تصرفاً أوتوقراطياً عندما يواجه أمراً بفعل شيء لازم، وفي موقف آخر قد يتصرف ديمقراطياً عندما يستشير من معه، وفي موقف ثالث قد يتصرف تصرفاً ليبرالياً عندما يوحي إلى أحد مرؤوسيه بخطة للعمل التي يسلكها.

وتكمن مهارة القيادة إلى حد كبير في معرفة واختيار الطريقة المناسبة للموقف المناسب، ويتوقف نجاح القيادة على المرونة في استخدام الأساليب القيادية المتاحة لتتناسب مع الأحوال والمواقف المتغيرة (مرسي، ١٩٩٨).

المهام الإدارية لمديرة الروضة الديموقراطية:

تتميز مهام المديرة الديموقراطية عن غيرها من مهام المديرات الأخريات

في رياض الأطفال بالدقة والانضباط بالعمل والمتابعة..، كما تقوم بمسؤوليتها عن سير العملية التربوية في الروضة، وهذه المهام تتطلب ما يلي:

*- تنظيم العلاقة بين الروضة والبيئة المحيطة بها.

*- الإشراف على تنظيم العلاقة بين العاملين في الروضة والجهات المسؤولة والمشرفة عليها.

*- تعبئة كل الإمكانيات والطاقات البشرية المتوفرة في الروضة والبيئة المحيطة بها لتحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية.

*- العمل على إطلاع الأهل على التطور والنمو الصحي للطفل، والمشكلات التي يعاني منها، وتنظيم سبل التعاون للتغلب على المشكلات التي يعاني منها الطفل، سواء في البيت أو في الروضة.

*- التعاون مع المنظمات الشعبية والاجتماعية لتحسين شروط البيئة الصحية والاجتماعية وتنظيم الأنشطة المتنوعة للأطفال (مرتضى، أبو النور، ٢٠٠٤، ص٤٧).

*- تقديم الناتج التربوي للمعلمات والأطفال ومدى ملائمة البرامج التربوية لاحتياجاتهم وإمكانياتهم وتعديلها عند الحاجة (اليونيسيف،١٩٩٩، ص ٩).

*- تنظيم توزيع الأطفال في الروضة، والكتب والتجهيزات، وتنظيم الحضور للبرامج الاجتماعية والترفيهية.

*- تشجيع التعاون بين الأطفال والمعلمين والعمل بروح الفريق.

*- حل مشكلات الأطفال والمعلمات والعاملين في الروضة.

وحددت سالي لامكين- S. Lamkin (٢٠٠٥) مسؤوليات مديرة الروضة الديمقراطية بما يأتي:

(توثيق الصلة مع الأهل، تنظيم بطاقات الأطفال، تنظيم نشاطات الأطفال، الإطلاع على علم نفس الطفل، الاهتمام بالأطفال ووسائل رعايتهم، تنسيق الميزانية للمعلمين، الاهتمام بسجلات الأطفال مع الآباء، تشجيع المعلمين على التطوير المهني، الاهتمام بصحة الأطفال، التركيز على الحوار في التعامل مع الآخرين، إشراك الأهل في برامج الروضة، المشاركة في المناسبات الدورية...) (Lamkin, 2005, p1).

* * * * *

الفصل الخامس

معايير الجودة في إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة

تمهيد:

يُعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة- Total Quality Management، فلسفة إدارة عصرية، ترتكز على عدد من المفاهيم والمبادئ والأسس الإدارية الحديثة الموجهة والهادفة، والتي يستند إليها في المزج بين الوسائل والمعطيات الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية للإداريين، وبين المهارات الفنية المتخصصة، من أجل الارتقاء بمستوى الأداء الإداري وتحسينه وتطويره المستمرين.

وأهم المبادئ التي تقوم عليها هذه الفلسفة الإدارية، التركيز على العميل، التركيز على العمليات والنتائج معاً، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وتعبئة خبرات القوى العاملة نحو اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق، التغذية الراجعة أو العكسية، وأخيراً تعرف بدقة الهيكل التنظيمي للمنشأة أو المنظمة.

وتعد إدارة الجودة الشاملة (T Q M) من المفاهيم الإدارية الحديثة، التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى، وذلك بغية الحصول على كسب رضاء المستهلك، وذلك على يد الأمريكي إدوارد ديمنج - Edward Deming والذي لقب بأبي الجودة الشاملة.

ونظراً للنجاح، الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهور تنافس بين هذه التنظيمات

الصناعية والتجارية، للحصول على المنتج الأفضل بغية إرضاء الزبائن والعملاء، فقد ظهر اهتمام المؤسسات التربوية والتعليمية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام، للحصول على نوعية أفضل من التعليم، تخرج نوعية متميزة من الطلبة القادرين على تحقيق كفاية خارجية ممتازة للنظام التربوي.

ماهية الجودة:

تتحدد ماهية الجودة من كونها عملية بنائية، تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، باعتماد مفهوم النظم، الذي ينظر إلى المؤسسة، بشكل متكامل، لإحداث تغييرات إيجابية مرغوبة فيها وذلك بتناوله لكل جزء داخل المؤسسة وتطويره، بالشكل المرغوب، للوصول إلى جودة أفضل، وذلك أيضاً، من خلال تحسين ظروف العمل، لكل العاملين داخل المؤسسة، بالإضافة إلى تحفيز جهودهم الإيجابية، بغية رفع سوية الإنتاج.

إن إدارة الجودة الشاملة تمثل إطاراً تنظيمياً متكاملاً، يجمع بين وضوح الهدف ووسائل تحقيقه ومسؤوليات العاملين وواجباتهم، يهيمن على نظام المؤسسة في مستوياتها ومكوناتها المختلفة، إذ يصبح تحقيق الجودة عمل يلتزم به الجميع، وبشكل مستمر، في إطار تنسيق الجهود وتعاون الأفراد في تحقيق الأهداف المبتغاة.

تعريف الجودة:

لقد ظهرت تعريفات عديدة للجودة، نظراً لتنوع الآراء والاتجاهات حولها، ونظراً لعدم وجود اتفاق أو رأي موحد حولها أيضاً. الجودة، أنت تعرف ما هي، ومع ذلك فأنت لا تعرف ما هي..، فإذا لم يعرف أحد ماهيتها فإنها، ولأغراض عملية، لا توجد. تؤكد هذه المقولة على أن الجودة، هي الشيء الذي

نراه، فنعرفه. ويذهب إليس- Ellis إلى القول: (الجودة بحد ذاتهـا، تعبيـر غامض إلى حد ما، لأنها تتضمن دلالات تشير إلى المعـايير- Standards إلى التميز- Excellence على حد سواء) (نورثرتي، ١٩٩٩: ص ٨- ٩).

غير أن الكل يتفق بالنهاية على أن الجودة تعني التميز.

والآن سنحاول عرض بعض تعريفات الجودة.

*- تعرف الجودة الشاملة، بأنها مجموعة من المبادئ والأسس الإرشادية، التي تمثل التحسين والتطوير المستمر لأداء المنظمة، وذلك من خلال استخدام الأساليب العلمية الهادفة والمنسقة، واستخدام الموارد المادية والبشرية المتوفرة في المنظمة إلى أقصى حد ممكن، بغية تحسين كل العمليات الإنتاجيـة، التـي تكفل تلبية حاجات العميل / الزبون حاضراً ومستقبلاً.

*- ويعرفها " أركارو- Arcaro، بأنها إيجاد ثقافة متميـزة فـي الأداء، حيث يعمل المديرون والعاملون، بشكل مـستمر ودؤوب، لتحقيـق توقعـات المستهلك.

*- وعرفها ريلي - Riley على أنها تحول في الطريقة التي تُـدار بهـا المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكـل العمليات والوظائف، وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، حيث إن الجـودة في النهاية ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل.

*- أما روبرت بنهرد- Robert Benhard (١٩٩١)، فقد عرّف إدارة الجودة الشاملة بأنها خلق ثقافة متميزة في الأداء، تتضافر فيها جهود المديرين الموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء، وذلك بالتركيز على جـودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت.

إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي:

ترجع أهمية إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي - نظراً لتسارع المتغيرات المستمرة والشاملة لكل مجالات الحياة، والاتجاه لابتكار أساليب وتقنيات إدارية جديدة - لمواجهة آثار هذه التغيرات في المجالات كافة، ومن ضمنها المجال التربوي. حيث تُعد إدارة الجودة الشاملة مدخلاً مهماً من مداخل تطوير التعليم، فهو اتجاه من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وتقوم فلسفته على مجموعة من المبادئ، التي يمكن للإدارة التربوية أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن في عملها.

وتعرف إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي على إنها:

*- عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية والفنية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي والتربوي بالمؤسسة.

وعلى هذا تهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى محاولة إيجاد ثقافة جيدة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته من أجل تحقيق جودة المنتج بصورة أفضل وبفعالية أعلى.

*- أسلوب متكامل يطبّق في جميع فروع ومستويات المنطقة التربوية، ليوفر للعاملين وفرق العمل، الفرصة لاشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعلم.

*- أسلوب يمثل طريقة حياة جديدة داخل المنظومة التربوية، تنظر إلى التنظيم على أنه سلسلة جودة مستمرة، تبدأ من المنتج إلى المستهلك، مارة بعمليات الإنتاج نفسها، وهي شاملة، لأنها تشمل كل جوانب العملية التربوية، (الطلبة كمدخلات وكمخرجات، والبيئة التربوية ومستويات الأداء).

ولكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية، لا بد من

استراتيجيات التنفيذ وأن تنبع هذه الاستراتيجيات من المؤسسة ذاتها، حيث إن المؤسسة هي المسؤولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها، ذلك على اعتبار أن التغير يجب أن يحدث من داخل المؤسسة ولا يفرض عليها من الخارج.

*- إنها عملية استراتيجية إدارية، ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات، التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي، لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة (Hixon J: 1992 : 6-24).

ويركز هذا التعريف على مفهوم إدارة النظم، الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التربوية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم النظر إلى كل من الأطفال المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب الإداري وكيفية تربية المؤسسة لهم، لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية، وكذلك المعلمين والإداريين والعاملين، الذين هم بحاجة إلى تدريب وتطوير لمهاراتهم وكفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفقاً لمبادئ الجودة الشاملة، وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أي مؤسسة تربوية حتى يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مع توفر مناهج توافق متطلبات الحياة العصرية.

وفي مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها: نظام مؤسساتي متكامل للعمليات الإدارية، وطريقة فعّالة لتطوير جودة المنتج " الطفل " داخل الروضة، على اعتبار أن نظام التكوين التربوي (الإعداد) عبارة عن سلسلة من العمليات المستمرة، تبدأ من جودة مدخلات النظام، الفلسفة التربوية، والأهداف التربوية، والعناصر البشرية والمادية والفنية

والتقانية..، وصولاً إلى جودة مخرجات النظام- والمخرجات هنا هم الأطفال - في المؤسسات التربوية اللاحقة - المدرسة الابتدائية أو الأساسية، مروراً بالعمليات التربوية والتعليمية والقيمية والأخلاقية..، وبالتخطيط والتنظيم لكل ما يتصل بمكونات العملية التربوية والتعليمية داخل النظام المؤسساتي.

وتعمل إدارة الجودة الشاملة على التحسين والتطوير المستمرين لأداء المؤسسة، من خلال التفاعل القائم والتخطيط العلمي السليم والتنظيم الإداري البنّاء، ومشاركة العاملين كافة، من إداريين ومعلمين وفنيين وأطفال وأولياء أمور وفعاليات مجتمعية مختلفة..، في العمل على تحقيق الجودة الشاملة داخل المؤسسة التربوية.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، يتطلب أرضية معينة في كفاية البنى الإدارية والتنظيمية والاجتماعية والبشرية والمادية، داخل المنظمة وخارجها، بحيث توفر المُناخ المناسب لإمكانية التطبيق والإجراء، إذ كيف يمكن أن ينجح تطبيق نظام إداري، تجهل الإدارة ماهيته، عدا أهميته وفوائده التربوية ؟ فلا بد أولاً من تعرف ماهية نظام إدارة الجودة، ومن ثمّ توفر القناعة التامة لدى المعنيين الإداريين (القيادة التربوية) بأهميته وجدواه، والعمل على تبنيه وتطبيقه في المؤسسة.

ومن أجل أن يحقق النظام الإداري أداءه، بشكل جيد، وفق معايير من الجودة محددة، يذهب " ديمنغ "، إلى ضرورة فهم المديرين والإداريين، للمبادئ الأساسية، في علم النفس والأسس العلمية لهذه المبادئ، كما أنه ينادي بفكرة الإدارة بالحقائق، التي تتضمن أخذ البيانات والتحليل الإحصائي لها قبل اتخاذ القرارات. ويحذر من القرارات والأفعال الإدارية، التي تقود إلى أقل من الأداء الأمثل للنظام. وهو يقف، بشكل خاص، ضد فكرة إدارة كل مكون من مكونات

النظام، باعتباره منفصلاً عن المكونات الأخرى، وهو المنحى الذي يحدث، مثلاً عندما يحاول المحاسبون (أصحاب المؤسسة) جعل كل نشاط مركزاً ربحياً خاصاً بهم. وهو يحذر من الأساليب، التي تحرض الإنسان ضد النظام أو ضد أشخاص آخرين.

يعتقد " ديمنغ " بالمسؤولية الإدارية الشخصية (القيادة) ولكنه يتعدى ذلك المفهوم ليأخذ بالاعتبار المسؤوليات الخاصة لأولئك الذين يديرون المؤسسة. إن الأساليب التقليدية للإدارة تركز في الغالب على مكافآت الإدارة، أما ديمنغ فيعكف بدلاً من ذلك على التزامات الإدارة نحو عملائها.

وفي إطار الجودة الشاملة، يجب أن تتناول النظرية الإدارية العمليات التربوية والتعليمية باعتبارها العمليات المحورية والأساسية لعمل المؤسسة، كما يجب أن تقوم باعتماد على هذه العمليات، كأدوات للتحسين والتطوير، وأن تتناول القضايا ذات العلاقة المؤثرة فيها، من مثل أولياء الأمور والمعلمين وعمليات التقويم والتنظيم والتدريب واستخدام الوسائل التكنولوجية والمعرفية التي تساهم في تنمية شخصية الطفل وتوازنه الجسمي والنفسي والمعرفي..الخ.

إدارة الجودة في المؤسسات التربوية:

حظيت عمليات الإصلاح التربوي، في بلدان العالم المختلفة، بالكثير من الاهتمام في العقود الأخيرة، كما حظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام، إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة الشاملة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول: إنّ الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه الأمم في

العقود القادمة.

وهنا سنحاول استعراض أهم هذه الأسباب، التي دفعت أصحاب الإصلاحات التربوية، للأخذ بالجودة في عملية إصلاحات نظمهم التربوية:

١- التوسع في التعليم بمراحله المختلفة، في العقود الأخيرة، مما انعكس سلباً على كيف التعليم لحساب الكم.

٢- زيادة التسابق الاقتصادي والمنافسة، جعل دول العالم تتطلع إلى النظام التعليمي، باعتباره الوسيلة والسلاح في مواجهة المتغيرات العالمية وذلك بتكوين المواطن ذي القدرات الفعالة في مواجهة التنافس الاقتصادي والعولمة.

٣- إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفق علمي ومعرفي لم يسبق له مثيل، يمثل تحدياً للعقل البشري، واسترجاعها واستخدامها في الوقت المناسب بسرعة متناهية. وهو ما جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها التعليمية، على أساس الجودة ناتجة من وفي اتجاه ظاهرة العولمة.

٤- تنادي ظاهرة العولمة بما يسمى الحياة في قرية عالمية قائمة على أساس التنمية والتفاهم والتسامح بين الشعوب وتقوية الديموقراطية، وكلها أسس لصبغ النظم التعليمية بصبغة معينة تحت اسم إدارة الجودة الشاملة (أحمد، ٢٠٠٣، ص ١٦٥).

٥- النظر إلى التربية كعملية اقتصادية منتجة (أو كسلعة استهلاكية)، وبالتالي لم تعد عملية خدمية، تقدمها النظم التربوية المختلفة لأبنائها بالمجان، حتى في أكثر النظم السياسية شمولية.

مزايا استخدام إدارة الجودة في التربية:

يحقق استخدام إدارة الجودة في المؤسسات التربوية فوائد عديدة نذكر أهمها هنا:

أ - الاهتمام بعمليات التربية بدلاً من المؤسسة، وبتحسين تلك العمليات بدلاً من الاكتفاء بالمخرجات فقط.

فالمبدأ المشهور في الصناعة والذي يمكن استعارته في هذا المجال يقول: إذا أردت أن تحسن منتجاً أو خدمة، فيجب عليك الانتباه جيداً للعمليات، التي تنتج هذا المنتج أو الخدمة. وذلك لأن مقاييس المنتج أو الخدمة تزود في أحسن الأحوال، بمؤشرات خارجية وتأتي في معظم الأحيان متأخرة جداً بحيث لا تزود بأكثر من الاعتذارات، في حين أن قياس خصائص العملية يزودنا بمؤشرات قيادية يمكن بناءً عليها، القيام بأفعال تضمن أحسن النتائج.

ب- إشراك جميع المعلمين بالتربية، في عملية تحسين التربية، وعدم قصرها على المشرفين والمديرين والمعلمين فحسب.

ج- جعل العاملين في المؤسسة التربوية جميعاً يدركون النظام التربوي وكيفية عمل هذا النظام من واقعه الذي هو عليه، وفيما يجب أن يكون عليه، حتى يستطيعوا المقارنة بين الحالين وبالتالي الحكم على مدى إتقان النظام للعمل المطلوب منه.

د- صرف الجهود لرفع أداء نظام التعليم وزيادة كفايته، بدلاً من الانصراف للبحث عن زيادة مدخلاته فحسب، فالعمليات الجيدة يمكنها أن تدبر أمور العوائق وبعض النقص في الموارد المتاحة.

هـ تعهد الموارد البشرية العاملة ضمن نظام التعليم بالاهتمام والرعاية عن طرق التدريب المستمر. إذ لا يكفي تحديد الأشخاص المسؤولين والمهمات التي عليهم القيام بها، وإنما يجب التأكد من إعداد هؤلاء قبل الخدمة، ومن ثم تحسين أدائهم في أثنائها.

و- الالتفات إلى تحسين النظام التربوي وتطويره، بصورة مستمرة، بدلاً

من الاكتفاء بمجرد إصلاح الجانب، الذي أدى إلى اللوم والتأنيب، بل وفرض العقوبات. ومن المهم تعلم كيفية التطوير بدلاً من الاهتمام بتحديد المعالم كما يسميها (ديمنغ)، والتي تعني توصيف الأعمال والإبقاء على ما تم الوصول إليه، بدلاً من تطويره، لأن هذا يريح العاملين ويعفيهم من شحذ الهمم طلباً للإبداع.

ز- تبني النظرة المستقبلية في مجال التربية، ليس من أجل التلاؤم مع ما يستجد فحسب، بل من أجل الإسهام فيها أيضاً. وهذا يقتضي التنبؤ بالمستقبل من أجل الاستعداد لمتطلباته بأفضل ما يمكن. واختيار الرؤية المستقبلية للتعليم، يكمن في المدى الذي تؤثر فيه المؤسسة خارج أبوابها الموصدة، وكل هذه الميزات تلبي الشروط المطلوبة لتربية متجددة.

ولكي يتعرف معهد المعايير البريطاني (BS I) فوائد استخدام نظام إدارة الجودة، الحاصلة على شهادة الأيزو (I. S. O) أحد أنظمة الجودة- قام بإجراء استفتاء موسع في المؤسسات التربوية، فوجد أن القاسم المشترك بين تلك المؤسسات في مجال الاستفادة من هذا النظام، يمكن تلخيصه على النحو الآتي:

*- ضمان استمرارية وثبات جودة الخدمات التربوية والتعليمية، وبالتالي إرضاء أولياء الأمور والطلبة.

*- تخفيض وتقليل إهدار إمكانات المؤسسة من حيث الموارد ووقت العاملين.

*- إن تطبيق النظام الإداري المتميز، يُمكّن المؤسسة من تحليل المشكلات التي تواجهها ويجعلها تتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية، وذلك لمنع مثل تلك المشكلات من الحدوث مستقبلاً.

*- زيادة الكفاية التربوية من خلال مشاركة الجميع بفاعلية في إدارة المؤسسة

نظراً لدراية كل فرد بدوره ومسؤولياته ومشاركته في التطوير والتحسين، مما يترك أثراً نفسياً وإيجابياً على كل العاملين.

*- رفع مستوى الوعي لدى أولياء الأمور والطلبة والمجتمع تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بالجودة.

*- الإسهام في تأكيد السمعة الجيدة للمدارس محلياً وعالمياً.

*- إن المراجعات الداخلية ومراجعات الإدارة المنتظمة التي هي من صلب نظام الأيزو تجعل النظام يعمل لخدمة المؤسسة وليس للعكس.

*- ربط كل أقسام المؤسسة وجعل عملها متناسقاً بدلاً من وجود نظام إداري منعزل لكل قسم أو إدارة. وهذا بالتالي يؤدي إلى انضباط أكثر وتحليل أدق للمشكلات التي يمكن أن تحدث.

*- وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة، ينعكس إيجابياً على طلبتها، لأنهم سيكونون أول من يحس بتطبيق هذا النظام، وهذا بلا شك سيشكل لبنة هامة من لبنات الانضباط واحترام الأنظمة في نفوسهم، فضلاً عن تعرفهم على سياسات نظام جودة عالمي في سن مبكرة.

*- تطبيق النظام سيقلل من البيروقراطية الإدارية إلى حد بعيد ويتخلص من الكثير من الإجراءات المتكررة والمتعارضة أحياناً، وفي الوقت نفسه، سيبقى ملتزماً بالتعليمات الرسمية.

إلا أنه إذا كان لإدارة الجودة كل هذه الميزات، فإن عديدين لا يرغبون في تطبيقها، إما لصعوبة الالتزام بمتطلباتها، أو خوفاً من فضح الواقع التربوي المتخلف في بلادهم، أو حتى بالراحة وتوفير الجهود، أو تقوقعاً ضمن نظام قائم يتجنب مخاطر التجديد، إلى آخر ما هنالك من أسباب، ما زالت هي المسؤولة عن عدم الإقبال عليها، بالرغم من حسناتها الكثيرة.

وعلى كل حال، يتطلب تطبيق أسلوب الجودة في الإدارة التربوية وسائر ميادين التربية، تخطيطاً جيداً والتزاماً صادقاً بمهمات التغيير جميعها، وفي مقدمتها التغيير الثقافي، الذي هو على صلة وثيقة بنفسية الجماعات وآرائها ومواقفها وتوجهاتها، ذات التأثير الكبير كما هو معروف.

حقيقة أن فكرة " الجودة الممتازة – Good enough quality "، لا يمكن تحقيقها، ولكن يجب أن نبحث عن التحسين، بشكل مستمر، كما يقول جاكي هولوي- J.Holloway (Doherty، ١٩٩٩، ص١٣٠).

إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة:

السؤال الذي يتبادر إلى الذهن مباشرة، هل يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة ؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب، فإلى أي حد ؟ وهل هناك أنصاف حلول؟ أو بتعبير آخر هل توجد جودة إلى حد ما وجودة متوسطة وجودة عالية؟ أم أن الجودة كل متكامل؟ أسئلة عديدة بحاجة إلى نقاش وتمحيص، سنحاول الإجابة عنها.

ذكرنا سابقاً، أن مفهوم الجودة الشاملة ارتبط أول ما ارتبط بعمليات الإنتاج الصناعي، ثم انتقل بعد ذلك إلى المؤسسات التربوية. والخطوة الأولى في مجال تطبيق معايير إدارة الجودة في مجال التعليم، كانت في مؤسسات التعليم العالي، حيث كانت هذه المؤسسات تواجه موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين. ومواجهة هذه التحديات والتغلب عليها، أمر في غاية الأهمية، لتتمكن هذه المؤسسات من المنافسة والاستمرارية والبقاء، لذلك كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة لتحسين مستويات الجودة وتمكين المؤسسة

من التميز، وذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد أهمها زيادة الإنتاجية وتخفيض تكلفة الأداء وتحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة التي تقدمها للمستفيد. إلا أن النظرة التقليدية المتمثلة في وجهة النظر القائلة بأن تحسين الجودة يتعارض مع زيادة الإنتاجية ويساهم في زيادة تكاليف الأداء، تجعل كثيراً من القيادات الإدارية تتردد في الاستثمار في تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والذي انعكس بدوره على تفاقم المشكلات الإدارية، وسوء الخدمات المقدمة، وبالتالي عدم تحقيق رضا العملاء لما يقدم لهم من خدمات.

إن هذا الأمر برمته من الممكن أن ينطبق على مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، وبخاصة إذا عرفنا أن نسبة هذه المؤسسات المدارة من قبل القطاع الخاص أو الأهلي، تتجاوز ٧٠% في العديد من الدول. هذا يعني أن العملية بالدرجة الأولى عملية ربحية بالنسبة لهؤلاء، وتطبيق إدارة الجودة الشاملة يساهم في المنافسة وبالتالي يحقق الربحية المطلوبة لأصحابها، من خلال تحسين جودة المنتج.

وفي جانب آخر، لم يَعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه، يقتصر على المؤسسات والمنظمات، التي تستهدف الربح المادي فقط، بل إن رغبة الجهات التربوية العليا ومؤسسات المجتمع المختلفة، تسعى لتحقيق معايير الجودة كواجب وطني ومسألة تدعو إلى الافتخار والاعتزاز. إذ إن تحقيق الأهداف بصورة جيدة ومرضية هو في حد ذاته نجاح ومفخرة لمن قام به بغض النظر عن الربح أو عدمه.

وكنا قد طرحنا السؤال التالي: هل يمكن إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة بطريقة الجودة الشاملة ؟ دعوني أولاً استعير من كتاب النبي لجبران خليل جبران هذه العبارات عن الطفولة، " إن أبناءكم ما هم بأبنائكم، فقد ولدهم

حنين الحياة إلى ذاتها، فبكم خرجوا إلى الحياة، وليس منكم، وإن عاشوا في كنفكم، فما هم ملككم، قد تمنحوهم حبكم ولكن دون أفكاركم، فلهم أفكارهم...، في وسعكم أن تجتهدوا لتكونوا مثلهم، ولكن لا تحاولوا أن تجعلوهم مثلكم ".

إن هذه الرؤية الاستشرافية للطفولة، هي تماماً ما تؤكد عليه عمليات الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، وهي تتعامل مع الأطفال في سني حياتهم الأولى، تعدهم للحياة الواقعية، بحسب النظرية البراغماتية، وللمستقبل بحسب بعض النظريات التربوية الأخرى. من هذا المنطلق، فإن عملية تحسين وتطوير المؤسسة التربوية، تعتمد بالدرجة الأولى على الانطلاق من نظرية تربوية تحدد آليات عمل القيادات الإدارية في سعيها الدؤوب نحو تحقيق معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال تكريس الطفولة في ذاتها.

لا شك أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ينطلق بالدرجة الأولى من قيادة المؤسسة، والمتمثلة هنا بمديرة رياض الأطفال، التي يقع على عاتقها العبء الأكبر في تحقيق كفاية وفاعلية المؤسسة. فهي المسؤولة، كما ذكرنا سابقاً، عن التخطيط والتنظيم والإشراف والتوجيه والتقويم والاتصال داخل المؤسسة وخارجها، وهي عدا عن ذلك صلة الوصل ما بين المؤسسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة. وحتى يتأتى لها كل ذلك، لا بد أن تتمتع بخصائص علمية وشخصية ومهنية متميزة...، تؤهلها للقيام بهذه الواجبات.

إن إدارة الجودة لا تنفصل عن النمط الإداري والقيادي المتبع في المؤسسة، وإذا كان الأمر كذلك، فإن الجودة هنا ترتبط أشد الارتباط بنمط القيادة الديموقراطية، من حيث الفلسفة الإدارية والنظرية الإدارية، التي تؤمن بها وتتبناها في عملياتها وممارساتها، داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

لقد جرت محاولات عديدة في السنوات الأخيرة لتطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي ومن ثم الثانوي، في كل من بريطانيا والولايات المتحدة وفرنسا واستراليا واليابان وغيرها من البلدان الأخرى، وجاءت النتائج باهرة، نوجز أهمها هنا:

*- التحسن في العمليات الإدارية.

*- تطورت وتبلورت ثقافة عمل الفريق.

*- ثقة متزايدة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين في إدارتهم؛ واعتقاد متنام لدى الإدارة في النوايا الطيبة وقدرات الموظفين العاملين معهم.

*- التركيز على الحقائق كأساس لاتخاذ القرارات وعلى النتائج كمقياس لمدى التقدم والتحسن (دوهرتي، ١٩٩٩، ص ٢٢١).

من خلال الدراسات العديدة والنتائج التي توصلت إليها، في مجال تطبيق معايير الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي والثانوي، يمكننا أن نؤكد إمكانية تطبيقها في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، ولكن ما يلزمنا هنا، من أجل ذلك، هو تعرف الآليات والعمليات وأساليب التدريب.

العمليات المطلوبة في تطبيق معايير الجودة:

تُعد المتطلبات التالية عوامل أساسية لتبني إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية:

*- ضرورة إيمان والتزام القيادة الإدارية في المؤسسة التربوية بأهمية إدارة الجودة الشاملة، حتى يتسنى لها القيام بتغيير القوانين واللوائح الإدارية والإجراءات والعمليات والنشاطات التربوية، وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

*- تحديد أهداف المؤسسة بدقة، باعتبار أن تحديد الأهداف هو المدخل الأول

في إدارة الجودة الشاملة.

*- أن الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها، يجب أن تكون نابعة بالدرجة الأولى من حاجات الأطفال وذويهم.

*- إدخال التحسينات والتطويرات الضرورية على أساليب وطرائق ونماذج حل مشكلات الجودة، مع العمل على تدريب المعلمات والعاملين والفنيين على كيفية استخدام هذه الأساليب.

*- مشاركة جميع المعلمات والعاملين في عمليات اتخاذ القرار داخل وخارج المؤسسة، ومنحهم السلطة اللازمة لأداء العمل المنوط بهم، دون الرجوع أو التدخل من قبل الإدارة في كل شيء أثناء عملية التنفيذ.

*- التدريب المستمر لجميع العاملين بالمؤسسة عبر دورات تربوية وتعليمية وثقافية ومهنية تتعلق بإدارة الجودة الشاملة.

*- النظر إلى عملية تطوير وتحسين الجودة على أنها عملية مستمرة وذلك يتطلب وجود فرق عمل وذلك لتصميم وتطوير وتحسين جودة الخدمات.

*- الحرص على استخدام وسائل تربوية وترفيهية متطورة.

*- العمل على مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي المختلفة.

*- التعاون مع أولياء الأمور في حل مشكلات الأطفال المختلفة، واعتبارهم شركاء متساويين في العملية التربوية.

بالإضافة إلى ما سبق، لا بد لمديرة المؤسسة أن تقوم بالأعمال التالية، بغية تحقيق أهداف المؤسسة، والمتمثلة بالدرجة الأولى في تلبية متطلبات ورغبات الأطفال وذويهم:

*- تعرف آليات جودة التطوير كمنظومة متكاملة.

*- توصيف عمل المشاركين بإدارة الجودة.

*- تحديد سلوكيات العمل اللازمة للتطوير.

*- تحديد الإمكانات المادية والبشرية في المؤسسة.

*- شرح النتائج الإيجابية المتوقعة من عمليات إدارة الجودة.

*- تعميم النتائج على المستوى المحلي.

*- تحديد خطوات العمل التفصيلية وتسلسلها.

*- السرعة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

*- استخدام المعايير العلمية في القياس وتقويم النتائج.

*- تبني برامج تدريبية تطويرية في مجال الجودة.

*- إرساء ثقافة الجودة الشاملة في المجتمع، وهذا الأمر يحقق ما يلي:

- تفعيل إنتاجية المؤسسة.

- تدعيم مسيرة الإصلاح، والتقليل من عوامل المقاومة للتغيير والتجديد.

- تأكيد الالتزام الخُلقي والتميز لدى جميع العاملين والمعلمين والإدارة.

- تنظيم دافعية وحيوية المعلمين والأطفال.

- زيادة الوعي بالأولويات التي ينبغي إنجازها.

- ضمان تحقيق الجودة التربوية من خلال تطبيق المعايير العلمية.

وحتى يتسنّى لها كل ذلك، لابد لها في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أن تتمتع بالمهارات التالية:

أ- مهارات العمل الجماعي.

ب- مهارة قيادة الآخرين.

ج- مهارات التفويض.

د- مهارات تنظيم وإدارة الوقت.

هـ- مهارات بناء الفريق.

و- مهارات الاتصال الفعال.

ز- مهارات التدريب.

ح- مهارات التفكير الإبتكاري.

ط- مهارة إدارة الأزمات.

ي- مهارات إدارة الجودة الشاملة في التربية والتدريب.

ك- مهارات الإرشاد أثناء الإشراف والتوجيه أثناء العمل.

تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الصف:

يرى " ميرون تريبوس " - Myron Tribus، أنه ليس من الضروري عادة، أن نناقش مع الأطفال الصغار ما يتوجب عليهم تعلمه، فقد أظهرت الخبرة أنهم متعلمون متحمسون في هذا المستوى من العمر، إلا إذا كانت ظروفهم البيئية قد عملت ضد ذلك.

إن إحدى المهام الأساسية للمعلمين الذين يبادرون بإدارة الجودة في غرفة الصف، هو إثارة الدافعية الداخلية لدى الأطفال للتعلم، بدلاً من إثارة الدوافع الخارجية. ومن الدوافع الخارجية غير الصحيحة نذكر:

أ- التنافس على الجوائز.

ب- التهديد بالعقاب في حالة الأداء الضعيف.

ج- امتيازات خاصة للأداء الجيد.

د- فصل الأطفال إلى مجموعات حسب قدراتهم.

يتجلى دور المعلم هنا في التأكيد على العوامل، التي تثير الدوافع الداخلية لدى الأطفال، وأن نجاحه يرتبط في مساعدتهم على إبراز إمكاناتهم الذاتية وتطويرها (دوهرتي، ١٩٩٩، ص ١١٦).

تهدف الجودة الشاملة، في مجال تربية أطفال الرياض، إلى تطوير مستمر لشخصيتهم وتنمية طاقاتهم الإبداعية وإشباع رغباتهم وحاجاتهم المتنوعة. وذلك من خلال دور المعلم في فهم إمكانات كل طفل وتعامله معه من خلال هذه الإمكانات، بالإضافة إلى تعليم كل طفل كيف يتعلم، وتدريبه على ممارسة التعلم الذاتي في اكتساب المهارات والقدرات المختلفة، حتى يكتسب ويدرك أن التعلم عملية مستمرة، ويستطيع بعد ذلك أن ينقل الخبرات المعرفية والسلوكية، التي تعلمها في الروضة إلى البيت والشارع. عدا عن دور المعلم في إذكاء وترسيخ التعاون والعمل الجماعي، حيث يستطيع كل طفل أن يشارك بأفكاره ومقترحاته بكل حرية ويسر من خلال عمليات العصف الفكري، وطرح البدائل المتعددة لحل مشكلة معينة، أو اقتراح أسلوب للعب مثلاً.

المهارات المطلوبة من المعلمة في الصف:

تهتم إدارة الجودة الشاملة بالطفل وتعمل على جعله محوراً للعملية التربوية في المؤسسة. وتعمل المعلمة هنا على تطبيق وتنفيذ الإجراءات التربوية والتعليمية التي تحقق ذلك، من مثل:

- تدريب الأطفال الاعتماد على أنفسهم.
- تنمية المفاهيم العلمية والبيئية والاجتماعية والسلوكية.
- التنظيم واستغلال الوقت.
- استخدام الألعاب وطريقة العناية بها.
- إنشاء الصداقات والتواصل.

كما يتجلى دور المعلمة هنا من خلال:

*- ترتيب غرفة الصف بالشكل المناسب لعملية التعلم.
*- تقديم تغذية راجعة لكل طفل.

*- بناء الأنشطة التربوية الصفية بشكل جماعي، وتشكيل مجموعات اللعب، مع مراعاة الفروق الفردية.

*- مشاركة الأطفال في تخطيط وتنفيذ وتقييم نشاطاتهم.

*- تدريب الأطفال على لعب الدور والقيادة.

القيادة وإدارة الجودة الشاملة:

تعد القيادة ذات أهمية بالغة فيما يختص بإدخال وتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة. من هنا يأتي تحديد لجنة قيادة الجودة، التي تتضمن الهيئة الإدارية والمعلمات والعاملين وممثلين عن أولياء الأطفال، وممثلين عن القيادات التربوية العليا، وممثلين لفعاليات اجتماعية محلية ومختصين تربويين وإداريين، وهذا لا يتأتى طبعاً، إلا في نظام إداري ديمقراطي.

ومن المؤكد أن نجاح عملية إدارة الجودة الشاملة، يعتمد بدرجة كبيرة على إلتزام كامل من الإدارة، وأيضاً على إدراك الإدارة بضرورة توفير النوع المناسب من القيادة. وتقع المسؤولية المطلقة لتحضير وتنفيذ إدارة الجودة الشاملة على عاتق الإدارة وحدها. ويجب أن تخضع عملية اختيار قادة إدارة الجودة الشاملة لمقاييس دقيقة، بالنسبة لنوعيات قيادة المؤسسات التربوية.

كما يجب أن تُناط قيادة عملية تنفيذ الجودة بمديرة واعية تماماً بإدارة الجودة الشاملة، وأن تدرك أن الجودة، تشمل الأنشطة والمهام الإدارية والتربوية كافة. كما وتحتاج قيادة برنامج الجودة أيضاً للسمات العامة التي ترتبط بالقيادة، من مثل: الخبرة والمنافسة والإستقامة والمثابرة والثبات على المبدأ والثقة العالية بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرار، وإلهام العاملين.

مبادئ تطبيق الجودة:

يختلف تطبيق الجودة من مؤسسة إلى أخرى، وذلك بحسب جملة من المعطيات، تتجلى في حجم المؤسسة وموقعها في المجتمع ومستواه الثقافي والاقتصادي، وبحسب أهدافها والخدمات التي تقدمها أيضاً.

يفترض خبراء الجودة الشاملة، أن الجدول الزمني اللازم لتطبيق برنامج الجودة الشاملة يتراوح بين (٩ - ١٥) شهراً، وللحكم على مدى نجاح تطبيق إدارة الجودة في المنظمات المختلفة، تم وضع جوائز للمنظمات التي تنجح برامجها في تحسين الجودة الشاملة، كمعايير لنجاح التطبيق والتنفيذ، تمنح المؤسسات شهادات دولية بذلك، حيث ركزت هذه الجوائز على النجاح في الرقابة الإحصائية كوسيلة لتحسين الجودة. وإن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يستلزم مراجعة شاملة لأحوال النظام من قبل خبراء الجودة بالتعاون مع ممثلين عن جميع الإدارات العاملين بالنظام التعليمي.

هذا وقد صاغ " ديمنغ "، مبادئ الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية، التي تعد بمنزلة إطار عمل يحتذى به عن الشروع في تطبيق معايير إدارة الجودة فيها، وهذه المبادئ هي:

*- تطوير أهداف ثابتة للمؤسسات التربوية، ترتكز على الجودة في تعليم الطلبة والخدمات المقدمة لهم، بحيث تظهر روح المنافسة، وإعدادهم للمستقبل وتزويدهم بخبرات تعليم ممتعة، تنمي إمكانياتهم بشكل كامل.

*- تبني فلسفة تربوية جديدة للتحسين المستمر واللانهائي، تتماشى مع عصر الاقتصاد.

*- استبعاد عمليات التفتيش وإحلال الجودة الشاملة.

*- إيجاد علاقات عمل تبنى على الثقة والانتماء.

*- تحسين خدمات المواد التربوية وزيادة الإنتاجية.

*- وضع برامج تدريب أثناء الخدمة.

*- إيجاد القيادة التشاركية وتحديث الإجراءات القيادية باستمرار.

*- إيجاد الجو النفسي الملائم للعمل، بمعنى استبعاد الخوف بحيث يمكن لكل فرد أن يعمل بفعالية في المؤسسة.

*- كسر الحواجز الإدارية والكل شريك ومساهم في الإنتاج.

*- إبعاد الشعارات والعمل على إيجاد نواتج جيدة.

*- إحلال القيادة للجميع.

*- إبعاد التدرج الهرمي الإداري، وإيجاد الانتماء والاحترام للأفراد.

*- التربية المستمرة وإعادة التدريب.

*- إيجاد اتجاهات تشير إلى أن الكل يعمل ويشارك ويغير.

ويؤكد العديد من الباحثين، الذين عملوا في ميدان الجودة الشاملة، أن هذه المبادئ " لاينبغ " لابد أن تدخل في تصميم أي منهج للجودة الشاملة، التي سيطبق في أي مؤسسة تربوية، وهي تُعد من المتطلبات الأساسية لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية المختلفة.

* * * * *