

مدى فهم رؤساء المؤسسات التربوية الجزائرية لوثيقة العمل بالمشروع
المعتمدة كأداة رئيسية في تطبيق سياسة المشروع في التسيير

La Compréhension des Directeurs d'établissements Scolaires Algériens du Document de Travail Adopté Comme Outil Clé dans l'Application du Projet

أ/ علي قوادرية

أ/ لبنى زعرور

مقدمة البحث:

عمدت الدولة الجزائرية على إدخال تعديلات على المنظومة التربوية الوطنية ومن أهم آخر التعديلات هي اعتماد سياسة جديدة لتسيير المؤسسات التربوية باختلاف طبيعتها (مدرسة ابتدائية، متوسطة او ثانوية أو متقنة) والمتمثلة في مشروع المؤسسة " واعتماد -هذا الأخير- كحل من الحلول المؤدية إلى التحسين المرتقب والعمل به باعتباره وسيلة لمسايرة التطورات والتحولات الحاصلة في الوطن وفي العالم، وباعتباره يتضمن روح المؤسسة العصرية التي تعتمد على التقنيات الحديثة في التسيير والتقييم، لتحقيق النتائج الإيجابية (وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، 1996، ص 4). وكما جاء في وثيقة العمل بالمشروع فإن وعي المجتمع الجزائري والأسرة التربوية بضرورة معالجة النقائص الناتجة عن جمود طرق التسيير الكلاسيكية المطبقة في المؤسسة التربوية الجزائرية أداء ومردودا، والتغيير لمواكبة تطورات العصر، وتغيير سلوكيات وذهنيات التعامل لدى مختلف أطراف الجماعة التربوية، وإلى إعطاء قدر من الحرية للمؤسسات لتتولى تسيير وإدارة شؤونها حسب خصوصيات كل مؤسسة ولغيرها من الأسباب كان لابد من احتضان هذه التقنية.

وقد شرع في تطبيق مشروع المؤسسة ابتداء من السنة الدراسية 1996/1997، واعتمدت وزارة التربية في تطبيقه على رؤساء المؤسسات التربوية " باعتبارهم معينين أكثر من غيرهم بهذا الموضوع، نظرا لأهمية الدور الذي يقومون به، انطلاقا من عملية التحسيس والتوعية والترغيب إلى القيادة بالمشروع ومتابعة إنجازه وتقييمه" (نفس المرجع، ص 2). ولذا استفاد رؤساء المؤسسات التربوية من عملية تكويني تحضرهم للعمل بمثل هذه التقنية والتي تعد وليدة المجتمعات التكنولوجية والتي كما تعرف جميعا، فهي مجتمعات مختلفة عن مجتمعاتنا من حيث تعقدها ومواكبتها للتطورات الحديثة التي عملت على إيجادها ولأهمية التي يولونها للوقت، فهي مجتمعات تميزت بسبق المستقبل والعمل على التحكم فيه وتغييره حسب ما يخدمها وما يتوافق مع رغباتها وطموحها، عكس مجتمعاتنا البسيط و الذي تصلفه كمجتمع من المجتمعات التقليدية، التي تتميز أفرادها بالعيش يوما بعد يوم منتظرين التغيير وليس صانعيه، وإيمانهم بالقضاء والقدر لدرجة عدم الاهتمام بالمستقبل لا من حيث معرفته أو التأثير به، ولكن من حيث التنبؤ به والتأثير فيه وكأنها مغلوطة على أمرها. وأحسن ما نستدل به في هذه الفقرة هو وصف Boutinet لأفراد هذه المجتمعات وتلك، بقوله أن بعض الناس حساسين أمام الوقت المعاش و الذي يحدد الحياة الشخصية لكل فرد سواء أراد أم لا وآخرون يفضلون الوقت الإجرائي لأن الحياة تعجل الإنسان ... هذا الوقت الإجرائي يعد أكثر تلاؤما مع المجتمعات التكنولوجية " (Boutinet, J.P, 1993, p 15)، و التي تلعب على محور المستقبل.

ولا ننسى أن نؤكد عن أنه رغم كون هذه التقنية جديدة بالنسبة لرؤساء مؤسساتنا التربوية والذين قد تكون لهم مواقف وتصورات لا تتوافق والمعنى الروحي لتقنية المشروع، فقد دعم هؤلاء بوثيقة عمل اعتبرت السند الوحيد لهم في تطبيق مشروع المؤسسة بعد نقل مفهومه ومعناه وخصائصه لكل المعنيين به وهم كل العاملين بالمؤسسة والمتعاملين معها. وما نعرفه عن عملية الاتصال والتي تعد من أهم الوظائف الخاصة بهذه التقنية قبل وأثناء تطبيقها في المؤسسة، هو أنه "مهما كان معنى الرسالة المحددة من طرف المرسل فإنه المستقبل وحده الذي يملك في النهاية الأمر إعطائها المعنى الذي يريد " (Legendre, R.,1993, p 217)، وأن

وضوح الرسالة يتحدد بمدى فهمها، وما يهمننا في هذا البحث هو مدى فهم رؤساء المؤسسات التربوية لهذه الوثيقة والتي وصفة بالوضوح والبساطة، وخاصة أن تطبيق المشروع مربوط بها مباشرة؟

1. إشكالية البحث:

رغم اختلاف المجتمعات في عاداتها واعتقاداتها، معيشتها، وحتى أهدافها، اجتمعت جميعها حول أهمية المنظومة التربوية في عكس تطلعات المجتمع و دورها في نقل معالمه و اعتقاداته من جيل إلى جيل " فهي أساس أي تطور كان و تعتبر المنظومة التربوية الإطار الذي تتحدد فيه هوية أي شعب من الشعوب، فهي أساس كل تطور منشود في المنظومة الاقتصادية الاجتماعية أو الثقافية، وذلك بناء على العلاقة التبادلية بين فعاليات التربية والتعليم وبين المستوى الحضاري والثقافي لكل مجتمع من المجتمعات (عبد الحميد خراز، 1992، ص 5) ولذا نجد أن الشعوب تسعى دائما إلى السمو بالفعل التربوي وعقلنته لضمان مردودية مثلى باعتباره مسير التطور الحضاري بكل أبعاده ومكوناته(ميلود زيان، 1998، ص 4).

هذا كله دفع بعض المجتمعات إلى تعميم التعليم وتوفيره لجميع أفرادها مهما كانت الطبقة الاجتماعية التي ينتمي لها، واعتباره كمصدر أساسي للاستثمار الفردي. وهذا هو الحال بالنسبة للجزائر التي ورغم الحالة الاقتصادية والتربوية السيئة التي كانت عليها هيئاتها بأنواعها بعد الاستقلال، بما فيها الهيئة التربوية بسبب قلة المدارس وتواجدها في المدن أكثر منها في الأرياف، بالإضافة إلى نسبة الأمية المرتفعة والتي كانت تمس كل فئات المجتمع... فقد لاقت المنظومة التربوية في الجزائر " فترة طويلة من التحولات المختلفة أجرت عليها لضمان تلاؤمها باستمرار مع التطور السياسي و الاقتصادي " (النصوص الأساسية الخاصة بالقطاع مرجع سابق، ص 6) آنذاك، ومن بين الإصلاحات تلك المذكورة في النصوص الأساسية للدولة الجزائرية والتي تضمن الحق لكل جزائري في التربية والتكوين و يكفل هذا الحق تعميم التعليم و إجباريته لكل الأطفال من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة .

ونظرا للانفجار السكاني الهائل الذي عرفته الجزائر بعد الاستقلال، كان لابد من تشيد اكبر عدد من الهياكل التربوية بأنواعها في كل التراب الوطني، بتوفير الطاقم الإداري والتربوي الذي

يضمن تغطية الطلب وتوفير التسيير العادي للمؤسسات التربوية وبتطوير نمو المجتمع الجزائري الذي عرف تغيرات عدة فرضتها عليه ظروف مختلفة سايرت تطوره، كثرت انتظاراته من المؤسسات التربوية، الشيء الذي جعلها تحظى باهتمامه لكي تكون له الأولوية في مشاريع التخطيط التنموي بتكوين إطارات ذات كفاءات. تساير نمو المجتمع وتطور الطلب الكيفي لهذا الأخير.

وفي ظل هذه المطالب عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة تغييرات وتعديلات تهدف جميعها إلى حل المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية، هذه التعديلات وصلت إلى منعرج مهم حيث أصبح قرار تسيير وتحسين مردود المؤسسات التربوية مرتبط بمشروع المؤسسة، وهي تقنية جديدة أدخلت بالمنظومة التربوية الجزائرية انطلاقا من السنة الدراسية (96-97) وذلك " باعتماده كحل من الحلول المؤدية إلى التحسين المرتقب و العمل به باعتباره وسيلة لمسايرة التطور والتحول الحاصل بالوطن وفي العالم، وباعتباره يتضمن روح المؤسسة العصرية التي تعتمد على التقنيات الحديثة في التسيير و التقويم لتحقيق النتائج الإيجابية " (وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، مرجع سابق، ص 4). وإذا قلنا أن هذه التقنية تعتمد على " دراسة و تحليل وضعية المؤسسة، لتحديد نوع المشاكل التي تتعرض لها هذه الأخيرة، وتحديد الأهداف التي تم اختيارها لتصبح في هذه المرحلة غاية للتحقيق، ثم تخطيط طريقة التطبيق والإنجاز والتقييم". (المرجع السابق، ص 10) فهل هذا يعني: أن الركيزة الأولى التي تعتمد عليها هذه التقنية في حل و معالجة المشاكل هو الانطلاق من واقع كل مؤسسة، ومن خصوصياتها وذلك بتحليله تحليل عميقا ودقيقا، مما يسمح بالكشف عن الوسائل اللازمة لحل هذه المشاكل؟ وهل يفهم من هذا أن لتقنية المشروع ثلاثة مراحل أساسية تتمثل أساسا في مرحلة ولادة المشروع والتي تعد مرحلة ولاته لتمييزها بتحليل وضعية المؤسسة، وتحديد طريقة العمل بعد وضع الأهداف الواجب تحقيقها، ثم مرحلة سير المشروع أين يتبع فريق المشروع طريقة عمل معينة ومحدد من حيث الإمكانيات، وأخيرا مرحلة التقويم حيث يتم حوصلة نتائج المشروع ومقارنة الأهداف المبرمجة مع الأهداف المحققة.

وإذا كانت العملية تتطلب كل هذا الخصائص لإنجاح المشروع، أولاً لا يتحتم على المسؤولين بوزارة التربية الوطنية إعداد وتحضير المسؤولين على المؤسسات التربوية باعتبارهم معنيين أكثر من غيرهم بهذا الموضوع (لأهمية الدور الذي يقومون به ان طلاقاً من عملية التحسيس والتوعية والترغيب للعمل بتقنية المشروع، إلى التسيير بمثل هذه التقنية التي تعد جديدة على مؤسساتنا من حيث مبادئها، خصوصيتها، وكيفية تطبيقها) ؟ و هل يكفي أن يزود رؤساء المؤسسات التربوية بوثيقة عمل تنص على مراحل و أهداف تقنية التسيير بطريقة المشروع ليكتسب هؤلاء الكفاءات اللازمة للتسيير بهذه التقنية ؟

و إذا كان الأمر كذلك، أي لا حاجة لتكوين المسؤولين على المؤسسات التربوية، و إذا علمنا "أن وظيفة التسيير متمحورة حول الاتصال الفعال..... الذي يضمن تفاعل الأنظمة و يسمح بالعمل سوياً" (Cote N, et autres, n.d, 141)، بالإضافة إلى كونه سيرورة عمليات أساسها رسائل متبادلة بين المرسل وهو المدير والمستقبل وهم الأعضاء، ألا يصعب الوصول إلى تعادل بين الرسالة المبعوثة فيه والرسالة المستقبلة، إذ أنه يستحيل كما يقره المختصون في الاتصال أن يتطابق مفهوم الكلمات تماماً من شخص إلى آخر؟ فهل تتوفر وثيقة العمل بمشروع المؤسسة والتي كما ذكرنا سابقاً تعد الوسيلة الوحيدة لتطبيق هذه السياسة الجديدة في التسيير على خصائص الرسالة الواضحة؟ و هل يمكن أن يتمكن رؤساء المؤسسات التعليمية من فهم المطلوب بقراءتها؟ "فقد تكون على علم بما تريد أن تنقل من معلومة إلا أن هذه المعلومة لا تصل" (Cote N, et autres, ibide, 142) فماذا عن الرسالة التي تنقلها وثيقة العمل بالمشروع؟ وهل اختلاف فهم رؤساء المؤسسات التربوية لهذه الوثيقة يختلف باختلاف نوع المؤسسات التربوية التي يترأسونها؟ أقدميتهم كرؤساء مؤسسات التربية؟ لغة الدراسة؟ أم مستواهم الدراسي؟

هذا ما سنحاول الإجابة عليه في هذا المقال؟

2. الفرضيات:

1.2. الفرضية العامة:

- يختلف فهم رؤساء المؤسسات التربوية الجزائرية لمحتوى وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 1996-

2.2. الفرضيات الإجرائية:

- يختلف فهم رؤساء المؤسسات التربوية الجزائرية لمحتوى وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 1996- حسب نوع المؤسسة التي يتأسسوها.
- يختلف فهم رؤساء المؤسسات التربوية الجزائرية لمحتوى وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 1996- حسب اقدميتهم كرؤساء مؤسسة تعليمية.
- يختلف فهم رؤساء المؤسسات التربوية الجزائرية لمحتوى وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 1996- حسب لغة دراستهم.
- يختلف فهم رؤساء المؤسسات التربوية الجزائرية لمحتوى وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 1996- حسب مستواهم الدراسي.
- يختلف فهم رؤساء المؤسسات التربوية الجزائرية لمحتوى وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 1996- حسب تكوينهم داخل أو خارج الوطن.

3. ما هي الظروف التي أحاطت ظهور فكرة العمل بمشروع المؤسسة في الجزائر؟

كما سبق وان أشرنا مثلها مثل كل المؤسسات الوطنية عرفة المنظومة التربوية الجزائرية العديد من التعديلات والتحسينات منذ الاستقلال، وذلك "للظروف الحرجة التي حصلت فيها الجزائر على استقلالها، و ما تميزت به السنوات الأولى لاستعادة حريتها من الفوضى والارتجال في تسيير الشؤون العمومية، قد منعت بطبيعة الحال من تسطير سياسة تربوية في مستوى المقترضيات الجديدة، وإقامة منظومة للتربية والتكوين تلي حاجات المجتمع و تسائر متطلبات تنميته" (النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية، 1992، ص 5).

وقد اختلفت هذه التعديلات من مرحلة إلى مرحلة نذكر من بينها التعديلات التي نصت عليها أمرية 16 أفريل والتي أعطت للمنظومة التربوية الجزائرية طابعا مخالفا لما كانت عليه، وكذا التعديلات التي مست هيكلية التعليم الثانوي. " إذ شرعت وزارة التربية في تطبيق جملة من الإجراءات والتدابير، تهدف إلى تدخيل التحسينات آخذة بعين الاعتبار الوضعية في الميدان من حيث الهياكل والتجهيز والتأطير التربوي. وكانت من أهم الأسباب المؤدية إلى ذلك هي التطور الهام الذي عرفه التعليم الثانوي والمتعلق خاصة بالجانب الكمي، لكن التحليل التشخيصي لهذه المرحلة أفرز عدد من النقائص والسلبيات الداخلية والخارجية أدت إلى انخفاض نوعية التعليم وضعف مردوده، ويمكن حصر أهم أسباب هذه الوضعية في العوامل الاجتماعية والتنظيمية والتربوية" (مجموعة الوثائق التطبيقية لإعادة هيكلة التعليم الثانوي، ماي 1992، ص 6).

وهذا ما عرفته باقي أطوار المنظومة التربوية الوطنية بحكم أنها مكتملة لبعضها البعض، وقد أكدت وثيقة العمل بمشروع المؤسسة علنا أن " المدرسة الجزائرية الحديثة قد حققت إيجابيات في إطار المنظومة التربوية التي نصت عليها أمرية 16 أفريل 76 وحددت أهدافها ومعلمها، إلا أنها مازالت لا تعكس كل الطموحات المرجوة " (نفس المرجع، ص 6)، وقد أرجع ذلك إلى قلة مجالات المبادرة والاجتهاد، لعدم مساندة الأساليب المنتهجة في التسيير لمتطلبات العصرنة و إلى عدم مواكبة التغيرات و والمستجدات التي مست القطاع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

دائما حسب واطعي وثيقة العمل بمشروع المؤسسة تسببت كل هذا في بروز سلبيات ذكرت منها سلبيات خاصة بالجانب التربوي، أين أشيد إلى كثرة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الدراسة وتزايد عز وفهم عن المدرسة وإلى ضعف التحصيل وانخفاض نسبة النجاح في الامتحانات التي قد تكون من بين أسبابه اعتماد طرائق وأساليب التقييم التحصيلي. وتجاهل التقييم التشخيصي والتكويني، بالإضافة إلى كثافة البرامج وعدم الانسجام فيما بينها، رغم التعديلات العديدة التي مست هذا المشكل وبطبيعة الحال لم يهمل مشكل التكوين إذ ذكر نقص تكوين الأساتذة وانعدام فعالية الدعم المقدم والذي لم يشرح المقصود به في الوثيقة.

هناك كذلك سلبيات خاصة بالجانب التنظيمي والتسييري، والتي تلخصت في رتابة تسيير المؤسسات التعليمية والتي ينجم عنها سوء استغلال الكفاءات والإمكانات المتوفرة، وإلى قلة اهتمام مختلف المتعاملين مع المؤسسات التربوية والمقصود بهم هنا، الأولياء، السلطات المحلية. مختلف المؤسسات قد أشير إلى أن مساهماتهم المادية والمعنوية اتجاه المدرسة ضعيفة مما لا يساعد المدرسة من تعدي ما تعاني منه من ظروف صعبة وقد اتخذ تـمدرس التلاميذ وتوافق الحاجيات الحقيقية والاعتمادات المالية الممنوحة وسوء استعمالها كمثال على ذلك. وقبل الانتقال إلى نوع ثاني من السلبيات لا ننسى أن تذكر نقص تكوين المسيرين وعدم اطلاعهم على تقنيات الإدارة الحديثة وإلى ارتفاع الغيابات وتأثيرها السلبي على مردود التعليم. وآخر ما ذكر من سلبيات في هذه الوثيقة هو نقص الإعلام والاتصال والذي لخصت سلبياته، في عدم نجاعة طرق التبليغ وعدم وجود استراتيجية ناجعة للإعلام. كل هذه السلبيات حملت المسؤولين على المستوى الوزاري في التفكير في طريقة جديدة للتسيير تسمح بتغيير الوضعيات التي تعيشها المؤسسة التربوية، وطرح أشكال التسيير بطرق أخرى من أجل تسيير أفضل، وإلى كيفية معالجة النقائص التي تعاني منها المنظومة التربوية و الحاجة إلى إيجاد وسيلة جديدة تسمح بمعالجة النقائص الناجمة عن جمود طرق التسيير الكلاسيكية المطبقة في المؤسسات التربوية أداء ومردودا و إعطاء قدر من الحرية للمؤسسة لتولى بنفسها وبإشراك جميع أعضاء الجماعة التربوية و المتعاملين معها في الأهداف الإجرائية في خطة تراعي الخصوصيات والوسائل المتاحة وفترة الإنجاز رسم المحددة ؟

من خلال ما ذكر في الجزء الفارط نخرج بملاحظة مهمة، وهي أن التغير الذي تشهده وزارة التربية الوطنية يتمحور حول محورين -الأول يتمثل في ضرورة تجاوز السلبيات التي تعاني منها المؤسسات التربوية بأنواعها، والثاني هو ضرورة مواكبة التغيرات الحاصلة في الوطن وفي العالم، وذلك من خلال وضع طريقة جديدة للتسيير. وللمزيد من المعلومات تنتقل إلى العنصر الموالي.

4. مشروع المؤسسة بالمنظومة التربوية بين الأفاق والواقع؟

بعدما وضحنا الظروف التي دفعت المسؤولين على مستوى وزارة التربية الوطنية إلى التغيير وتبني تقنية سياسة المؤسسة لاعتبارها "تقنية جديدة لتحسين ومعالجة مشاكل المؤسسة وذلك بوضع استراتيجية لتحقيق أهداف حددتها كل مؤسسة تربوية لنفسها وفقا للأهداف الوطنية والنصوص التشريعية الجاري العمل بها من جهة، ولخصوصياتها الجغرافية والحضرية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة ثانية، بحيث يكون التلميذ فيها محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود قصد تحقيق أفضل مردود ممكن بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة" (نفس المرجع، ص 6)، ننتقل إلى تبيان الخطوات التي اتبعت في تطبيق هذه التقنية والتي تعد جديدة على تفكيرنا.

انتهجت وزارة التربية الوطنية مبدأ التدرج في تطبيق مشروع المؤسسة، وأول ما ظهرت هذه الفكرة على المستوى المحلي والولائي حسب ما تمكنا من جمعه من معلومات حول هذا الموضوع، كان في السنة الدراسية 93/94 - ، إذ تضمن المنشور الوزاري رقم 184/م ت م / 84 والمتضمن لوضع مشروع المؤسسة والمؤرخ يوم 13 أوت 1994 (الملحق 1) ، والذي حددت من خلاله أغراض المنظومة التربوية والمتمثلة أساسا في :

- زيادة مجهودات التكوين من حيث التجديد والتدعيم والتشجيع من خلال التفكير في مناهج العمل جديدة.
- إدخال أساليب جديدة تجعل الجماعة التربوية للمؤسسة تساهم بصفة فعالة ومنسجمة في إطار نشاط جماعي يؤدي إلى نوع جديد من العلاقات تتمثل أهدافها أساسا في تغيير الذهنيات والسلوكات دون تعديل البنية، ويتم ذلك في إطار ما تسمح به مقتضيات التشريع والتسيير.

وقد حمل هذا المشروع العناصر الأولى لتصور مشروع تربوي يسمى اصطلاحا "مشروع المؤسسة" مع تحديد مبادئه، أهدافه وكيفية إنجازه. و المبادئ هي نفسها التي نصت عليها وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 96 - ، والتي دُعم بها رؤساء المؤسسات التربوية "

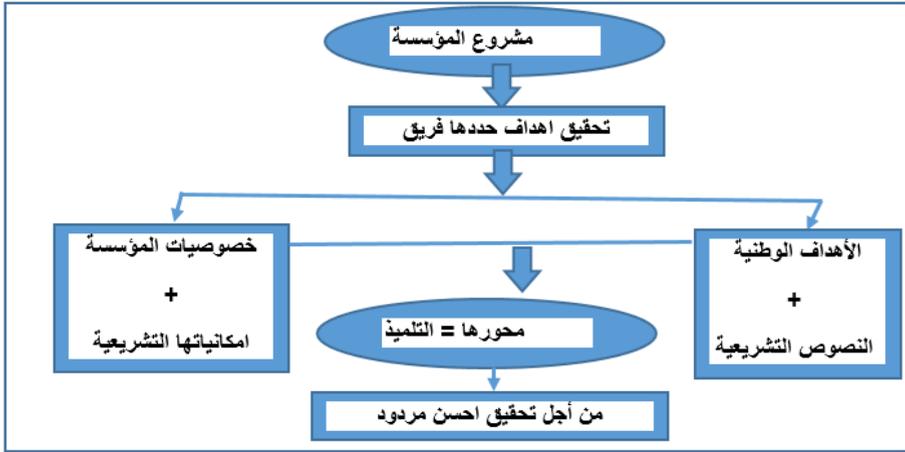
ليستعان بها في تطبيقه وهذا ابتداء من السنة الدراسية - 96/97 - (المنشور الوزاري 1218/م ت/96) ، و تمثلت هذه الأهداف في:

- العمل في إطار النصوص التشريعية الجاري بها العمل
 - الاستعمال الأمثل للموارد المتوفرة لدى المؤسسة دون الاعتماد على وسائل إضافية
 - وضع التلميذ في مركز انشغالات واهتمامات النظام التربوي.
- والمنشور الوزاري الذي جاء لتنصيب هذ التقنية هو المنشور الوزاري رقم 1218/ م ت / 96 والمتضمن الشروع في تطبيق مشروع المؤسسة، والمؤرخ في 13 نوفمبر 1996. وقد عمم من خلال هذا الأخير تطبيق تقنية مشروع المؤسسة بكل المؤسسات التربوية الجزائرية و ذلك كما سبق وأن ذكرنا ابتداء من السنة الدراسية - 96/97 - وقد أرفق بوثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 96 - ، والتي تناولت تعريف وأهداف مشروع المؤسسة ، منهجيته وأسس إعدادة، مراحل العمل به واستراتيجية كل من الإعلام والاتصال والتكوين . وقد اعتبرت هذه الوثيقة " دليل عمل يستعان ويسترشد به في غياب وندرة الوثائق المتعلقة بهذا الموضوع" (وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، ص2) . ومن خلال تصفحنا لهذه الوثيقة خرجنا بالملاحظات الآتية:

- مشروع المؤسسة تقنية تسيير جديدة، يعمل من خلالها كل العاملين في المؤسسة والمتعاملين معها على تحقيق أهداف تحددها المؤسسة لنفسها، وذلك دون الخروج عن الأهداف الوطنية والنصوص التشريعية المعمول بها من جهة، ومن خصوصيات المؤسسة وواقعها مع الاعتماد على ما هو موجود من إمكانيات بشرية ومادية من جهة أخرى، متخذين التلميذ كمحور كل الجهود والتغييرات، للوصول إلى أحسن مردود ممكن.

إليكم المخطط التالي والذي يوضح هذا:

المخطط 1: كيفية العمل بالمشروع



المصدر: من انجاز الباحثة

وما يمكننا الإشارة إليه هنا هو أن اعتبار التلميذ محور العملية التربوية ليس بالفكرة الجديدة على منظومتنا الوطنية، بل هذا هو الحال منذ سنوات عدة إذ أنه " كل القواعد والضوابط والتعليمات الصادرة ... تساعد الأطراف الفاعلة في المدرسة على أداء دورها في إطار منظم وضمن مجالات محددة و على أساس علاقات منسجمة و متكاملة، وفي جو الحوار والتشاور والتعاون، كما تعين إدارة المؤسسة كوسيلة تحكم في التسيير إلى السعي في تحقيق الأهداف المرسومة للمدرسة، بما يخدم المصلحة العليا للتلميذ .. (نظام الجماعات التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية، و.ت.و، 1991، ص 2). وجد أنفسنا من خلال هذه الفقرة أمام نوع من التسيير بالمشروع والذي يضمن تنظيم النشاطات داخل إطار أهداف محددة وفي جو عمل جماعي برئاسة رئيس المؤسسة والذي قد نسقطه هنا على رئيس المشروع. أولا لا ينقصنا هنا سوى الطابع التقني الذي يميز التسيير بالمشروع؟ وهل يحق لنا التساؤل عما مدى تقارب تسيير المؤسسات التربوية الجزائرية لتقنية التسيير بالمشروع؟

- للمشروع منهجية تتكون من ستة مراحل محددة في وثيقة المشروع كما يلي في: ما قبل بناء مشروع المؤسسة، دراسة وتحليل وضعية المؤسسة، تحديد

الأهداف، بناء المشروع، التطبيق والإنجاز، التقييم قد احتوت كل مرحلة على عدد متفاوت من المصطلحات والمفاهيم.

● لتحقيق الأهداف المسطرة لكل مرحلة من مراحل المشروع، لا بد من توفر الرغبة للعمل بهذه التقنية.

● يعتبر رئيس المؤسسة التربوية محركا للمشروع، وذلك للدور الهام الذي يلعبه في نقل وتعريف فكرة العمل بالمشروع بالإضافة إلى وضع المشروع تطبيقه، فتقييمه، وكل هذا باعتماده على الوثيقة السابقة الذكر. وما هذه المهام المسندة لرئيس المؤسسة التعليمية إلا امتداد لمهامه الأصلية والمحددة من طرف المناشير والوثائق الوزارية، إذ أنه " الرئيس الأول لجميع موظفي المؤسسة فهو الذي يقوم بعملية التنسيق بين مختلف المصالح ويشرف على المجالس ... تنفيذ التوجهات التي يتلقاها، يوضح اختصاص كل عضو، ويعمل على توزيع المهام (حسن بوسحابة، ب.س، ص 58) بالإضافة لما يلعبه من دور هام في جانب العلاقات العامة مع العاملين في المؤسسة والتلاميذ، الأولياء السلطات المحلية، وغيرها من المتعاملين مع المؤسسة.

● تولي هذه الوثيقة اهتماما كبيرا بكل من الاتصال والتكوين، للأهمية القصوى التي يلعبانها في توضيح فكرة المشروع والعمل به والوصول إلى تحقيق الهدف من اعتماد هذه السياسة في التسيير.

5. ما هي أبعاد الوظيفة الحيوية للاتصال داخل مشروع المؤسسة؟

بعدها تعرفنا الظروف التي احاطت، ها نحن أمام واحد من أهم العناصر ألا وهو الاتصال ودوره في إنجاح مشروع المؤسسة، وخير ما نبدأ به هذا الجزء هو أهميته، فهو يهدف إلى إقناع الآخر والتأثير عليه من أجل إصدار حكم واتخاذ قرار، أو إتباع سلوك في اتجاه معين. والإقناع يتم عن طريق المحاكاة والإغراء، وبمعنى آخر عن طريق الشرح بالبرهنة وتقديم الحجة والمعلومات و بجعل الرسالة جذابة" (Benoit, D, . 1994, p 167)، فهي أداة سمع وتعبير فعال

وتضمن تكوين علاقات مرضية، فعالة، مثمرة ومحفزة بين الزملاء، بالإضافة إلى أن روح الاتصال داخل المشروع تنمي الإحساس بالمسؤولية عند كافة أفرادها إذ يحثهم على العمل وتطوير الكفاءات وبهذا يكون المحور الموجه لكل تغيير إيجابي، وأخيرا إحداث التغيير والتأثير على النشاط "و يكون ذلك من خلال التبادلات التي يجب تطويرها بين أفرادها والتي تسمح بإدراك تنوع الاحتياجات وبالتالي من توسيع رقعة النشاطات المبرمجة "

(Monori, R., 1988, p 5).

ولضمان فعالية الاتصال كان من اللازم الحفاظ على اتصال جيد " ونذكر أن نوعية مناخ عمل المؤسسة يساهم مباشرة في نوعية الاتصال الذي نجاهه بها، بالإضافة إلى أنه يوجد من يؤكد على أن المناخ التنظيمي للمؤسسة مربوط باستعداد المسيرين للاتصال مع الآخر". (Cote, N., et autres, op cit, p 66) وهذا ما دفعنا إلى التعرض في العنصر الموالي إلى خصائص الاتصال الجيد داخل مشروع المؤسسة مع التأكيد على مسؤولية رئيس المشروع في توفير اتصال ناجح.

6. ماذا عن قواعد الاتصال الجيد داخل مشروع المؤسسة؟

من خلال المخطط التالي والمُلخص عن كتاب كل من (Bellenger et M.J.Couchaere.L)، نفهم جليا أن للاتصال الجيد قواعد لا بد من احترامها عند التواصل مع الآخرين بما فيها الاتصال بمشروع المؤسسة، وتتمثل هذه الخصائص:

- في الوضوح وهذا يتجسد في أن تكون الرسالة مباشرة وغير غامضة
- رموزها خاصة بطابع محتواها وجملها قصيرة وملموسة بما يسمح بعدم نسيانها
- تعتمد على حقائق ملموسة نستمدتها من واقع المشروع والأفراد
- نقلها يكون بعدة وسائل لضمان وصولها للمعني وتأثيرها عليه

أن تكون موجهة للمعني بمحتواها و يتحدد ذلك حسب دور ومسؤوليات كل فرد من أفراد المشروع، فلا يعقل مثلا أن يعلم مستشار التوجيه بالطرق الجديدة لضبط الميزانية الخاصة بالمؤسسة فيحين يعلم المخبري عن رزنامة التكفل النفسي للتلاميذ حسب مختلف المستويات "فعدم موافاة أفراد المشروع بمعلومات كيفية، قد يدفعهم لاختراعها أو إلى تجاهلها وبالتالي إلى

نسيانها" (Barjou, B., 1998, 67)، وهذا ما نقصد به هنا بالتميز. ولتنويع حسن الاتصال وبالتالي حسن سير المشروع لا ننسى أن نؤكد على أهمية ديمومة المعلومات وشموليتها من خلال الاجتماعات التي تعقد بصفة دورية، وذلك لتنسيق النشاطات والتقديم المساعدات والنصائح ولتدارك النقائص إن وجدة.

المخطط 2: قواعد الاتصال الجيد داخل مشروع المؤسسة

شامل	دائم	متعدد	محدد	لا ينسى	مميز	واقعي	الوضوح
التحدث عن مختلف الاعمال	دوري و متسلسل	عدة طرق ووسائل	موجه لمختلف الاشخاص	جمل قصيرة وملموسة	رموز تعبير خاص	يعتم على حقائق ملموسة	مباشر وبدون غموض

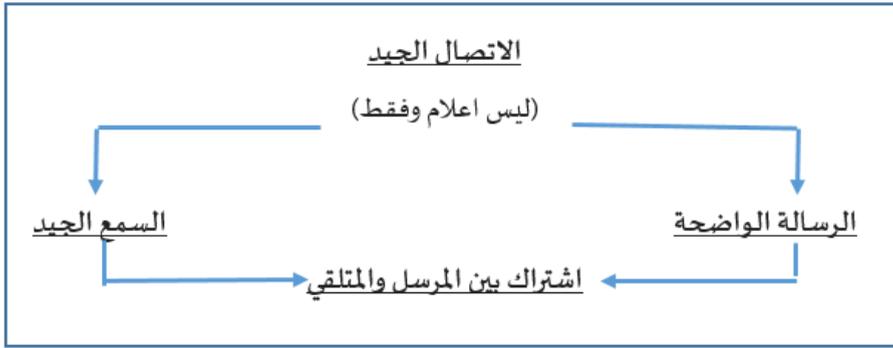
المصدر: من انجاز الباحثة

ما يمكننا إضافته عن الاتصال في هذا الجزء هو الأثر السلبي للاتصال السيئ و الذي يتسبب في عدم رضى أفراد المؤسسة، وبالتالي فقدان الدافعية للعمل وهذا يحملنا إلى حقيقة أنه " إذا كان الاتصال مستحيلا في بعض المؤسسات فإن وضعيات الاتصال السيئ كثيرة وتعود بالدرجة الأولى إلى السماح للمعلومات التلقائية من التطور خلال اللقاءات، وهذا ما قد يولد أثارا غير متوقعة وصعبة التحكم، والتي قد تؤثر على أهداف المشروع.... فللأثر السلبي أثر على تنشيط مخاوف فريق المشروع ورفع اشتباههم" (Barjou, B., op cit, 67 p). وهذا ما يدفعنا للتأكيد على أهميته في المؤسسات التعليمية التي تضم عددا هائلا من الإداريين التربويين والعمال الشيء الذي يجعل عملية إعداد مشروع المؤسسة بها يتطلب إيفاءهم بالمعلومات اللازمة وفي الأجال المحددة و بالمواصفات التي تسمح باستغلالها والاستفادة منها و ليس العكس.

ولا ننسى هنا أن نذكر بمهارات الاتصال الجيد عند (Egran) والتي سبق وأن ذكرناها والمتمثلة في الانتباه للطرف الآخر، والسماع الجيد للتمكن من الفهم الدقيق، وإبلاغ الطرف الآخر أننا

نفهم ما يريد توصيله لنا. ومن خلال المخطط الموالي نحاول التأكيد أكثر على أن الاتصال هو نقل للرسالة و يعتمد على المرسل في حسن اختيار تعابير رسالته، و على المستمع في حسن الاستماع وفهم الرسالة، فالاتصال الجيد بالإضافة لكل ما قلناه سابقا هو اشتراك بين المرسل والمتلقي.

المخطط رقم 3: تأكيد على بعض خصائص الاتصال الجيد



المصدر: من انجاز الباحثة

دائما من باب التأكيد على أهمية الاتصال الناجح نشير إلى أهمية السمع الجيد بين افراد مشروع المؤسسة إذ أنه من آثاره الإيجابية هو التمكين من زيادة " استعمال الاتصال اللفظي وتفادي كمية لا بأس بها من المكتوب و بالتالي توفير وقت كبير، مما يساعد على توليد اتصال بشري أكثر ويسمح بتطور أكبر وأسرع للأفكار" (Cote, N., et autres, op cit, 156 p). ومن النقاط المتسببة في فشل مشروع المؤسسة و التي تعود كلها للاتصال السيئ بين افراده وخاصة إلى الدور الناقص للمسؤول الأول و التي ذكرها B.Bordet (op cit, p 19):

- نوع من الإدارة لا تبحث عن الحوار
- مشروع مجرد خطوط عريضة وقللة في الأفكار
- إحساس بعدم الانتماء
- معلومات غير كافية

- مشروع موجه
- افراد مسيرون (محمولين)
- مشروع مهمل بدون متابعة و لا تقييم

7. ماذا عن أنواع الاتصال بمشروع المؤسسة؟

يتميز المشروع بنوعين من الاتصال هما الاتصال الداخلي نتطرق اليه بشيء من الاختصار يشمل مجموعة أفعال هادفة لإعلام كل أفراد المشروع من أجل تحييزهم وحثهم على جعل مهاراتهم في خدمة نوعية الخدمات المقدمة. وتمثل أهدافه أساسا في التعزيز، الطمأنينة والتجنيد والاندماج في ثقافة المؤسسة وبالتالي في ثقافة المشروع. "فإنه من الصعب الحديث عن مشروع ما إذا كان أفرادها لا يحسنون الاتصال أو لا تصلهم المعلومات بالشكل الحسن أو اللائق، وإذا أهملنا الاتصال الداخلي للمشروع يصعب علينا تحقيق الاتصال الخارجي" (Bellenger, L., Couchaere, M.J., 1999, 104 p).

نقصد بالاتصال الخارجي "كل الاتصالات الموجهة إلى تامين المؤسسة من حيث صورتها أو خدماتها، وعليه فهي تسعى إلى خلق تيار احترام وثقة بإعلام كل المتعاملين وإياها عن نشاطاتها وخدماتها.

8. ما هي وسائل الاتصال بمشروع المؤسسة؟

"مثلها مثل كل تقنيات التعبير، يظهر الاتصال في أبعاد المرئي، الكلام والمكتوب" (Perani, J, 1994, p53) وللاتصال في المشروع يمكن الاعتماد على كل هذه الأبعاد وذلك لتنوع الوظائف والمهام التي تستقر في لب المشروع من جهة، ولأهميتها فيه من جهة أخرى، وكمثال على ذلك نجد كل من جريدة المؤسسة، المراسلات، ملاحظات المصلحة، عرض حال الاجتماعات ملصقات نشر المواضيع، ملصقات الإعلام العشوائي، والشبكات الهاتفية، والإعلام الآلي أفلام الفيديو، لعبة الأفكار. الرسائل ويمكن استغلال قدر لا بأس منها في مناسبات الاتصال والمقصود بها الاجتماعات الرسمية والغير رسمية، المقابلات السنوية مقابلات لتقويم أوقات الراحة والأبواب المفتوحة. و الجدير بالذكر في هذه النقطة " أن نميز بين الفعلية (retricariae) أو قدرة الوسيلة على تحقيق الهدف الذي سخرت من أجله، و بين الكفاية

(refficiency) وتعني قدرة فعل معين على إحداث تأثير معين" (Huisman, D. , pp 17.25) فالاتصال الفعال مربوط أساسا بالهدف من وراء كل وسيلة ، إذ ما فائدة استعمال وسيلة ما إذا لم يحدد الهدف من وراء ذلك ؟ وقبل تحديد الوسائل الممكنة استغلالها في أي مشروع بما فيها مشروع المؤسسة كان من الأجدر أن نعرف من وراء الرسالة؟ ما هي نوعية السند؟ هل المعلومات المستعملة مفهومة لدى الجميع؟ ما هي الوسيلة القادرة على إيصال هذه المعلومة؟ وما نسبة ذلك؟

9. في ماذا تتحدد مسؤولية رئيس المشروع أمام توفير اتصال ناجح؟

مما عرفنا من قبل يعد رئيس المشروع محركه ولا يمكننا التحدث عن دوره في مشروع المؤسسة دون التحدث عن دوره في وضع استراتيجية اتصال داخلي وخارجي والتي لا يمكن لغيره القيام بها وتتمحور هذه الاستراتيجية حول محورين اثنين وهما "محور المعلومات الإجرائية وهي تلك المهمة تقنية لتحقيق العمل، ومحور المعلومات المحمسة وهي تلك التي تبقى على الحماس نحو عمل المهام ... واعلموا أن غياب مثل هذه المعلومات يخلق الإحساس بالقلق ويتسبب في ظهور جو مشبع بالإشاعات" (Barjou, B., jbid. p 67) . فالعمل الجماعي بما فيه العمل بالمشروع يتطلب معلومات خاصة بإنجاز المشروع و الذي لا يكون بالشكل الذي تصورناه إلا إذا توفر جو لطيف حيث يعمل الجميع، وأين يبحث كل واحد منهم على أكبر قدر ممكن من التحفيز والتشجيع للعمل أكثر و أحسن ، كإعلامهم عن تقدم المشروع أو عن تعديهم للمشاكل المطروحة كمرحلة أولى، بتبيان فضلهم في ذلك وتقديم الشكر والتشجيع على العمل أحسن وهي كلها أمور بسيطة لا تتطلب الكثير من رئيس المشروع، و هذا ما يجب أن يمسسه كل أفراد المشروع لكي يعتبر رئيس المشروع أن استراتيجية الاتصال التي سطرها للمشروع ناجحة.

10. الجانب التطبيقي:

1.10. المنهج المعتمد: بما أن بحثنا هذا يتناول العمل بمشروع المؤسسة في المؤسسات التربوية الجزائرية، و ذلك من زاوية مدى استيعاب وفهم رؤساء المؤسسات التربوية لتعليمات الوزارة حول مشروع المؤسسة ، اعتمدنا على المنهج بهدف الوصول إلى نتائج علمية تكشف عن حقائق هذا الموضوع ، و ذلك من خلال الكشف عن المفاهيم التي كونها هؤلاء عنه من خلال ما توفر

من مناشير و مراسلات أو مجلات وزارية ، بانتهاج منهج جمع المعلومات ، تبويبها مع محاولة تفسير بالاعتماد على ما جمعناه من معلومات نظرية.

2.10. الدراسة الاستطلاعية: دراستنا الاستطلاعية كل رؤساء المؤسسات التربوية لولاية قلمة و التي يبلغ عددها 319 مؤسسة تعليمية موزعة كما يبينه الجدول الموالي :

الجدول رقم (1) : يوضح توزيع مجتمع الدراسة الاستطلاعية حسب نوع المؤسسات

التربية

نوع المؤسسة التعليمية	عددتها	نسبتها %
مؤسسات التعليم الثانوي	22	07 %
مؤسسات التعليم الإجمالي	56	17 %
مؤسسات التعليم الابتدائي	241	76 %
المجموع	319	100 %

انتمائنا للسلك التربوي بهذه الولاية سهل من مهمتنا وزعنا استمارة المعلومات على رؤساء المؤسسات بهدف التأكد من صحة إشكالية بحثنا، ولتحديد المجتمع الأصلي لبحثنا والمتمثل في " رؤساء المؤسسات التربوية الذين سبق لهم و أن طبقوا مشروع المؤسسة بالاعتماد على وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 1996 . (لأننا لم نتمكن من الحصول على قوائم من سبق لهم العمل بمشروع المؤسسة من مديرية التربية للولاية مباشرة لعدم تعاون المسؤول على ملف مشروع المؤسسة وتحججه بضيق الوقت، مما تسبب في هدر الوقت)، فكان علينا الوصول اليهم من خلال استمارة وزعت بمساعدة مستشاري التوجيه للولاية.

لقد احتوت استمارة المعلومات الخاصة بالدراسة الاستطلاعية على محورين :

- المحور الأول: تناول معلومات عن رؤساء المؤسسات التعليمية وكانت الأسئلة كالآتي :
ما اسم المؤسسة التي ترأسها؟ كم سنة قضيتها كمدير مؤسسة تعليمية؟ ما هي آخر شهادة تحصلتم عليها؟ ما هي اللغة التي درستتم بها؟ والهدف منه هو معرفة توزع أفراد مجتمعنا الأصلي حسب متغيرات بحثنا.

- المحور الثاني: وقد تناول تطبيق مشروع المؤسسة حيث ضم الأسئلة التالية: هل سبق لكم تطبيق مشروع المؤسسة؟ ما هي الوثائق التي اعتمدتم عليها في تطبيقه؟ هل استفدتم من تكوين حول مشروع المؤسسة؟ ما هو نوع تكوينكم هذا؟ وكان الهدف من المحور الثاني هو التأكيد على أن كل رؤساء المؤسسات التعليمية يعتمدون في تطبيقهم المشروع المؤسسة على وثيقة العمل بالمشروع الموزعة عليهم برفقة المنشور الوزاري رقم 1218 المؤرخ ب 13 نوفمبر 1996 والمتضمن الشروع في تطبيق مشروع المؤسسة في المؤسسات التعليمية الجزائرية.
 - استخلصنا من نتائج الدراسة الاستطلاعية أن المتغيرات التي انطلقنا منها لا تتوفر كلها قمنا بمتغير التكوين بداخل الوطن أو بخارجه، أما متغير نوع المؤسسة التعليمية، والأقدمية وقسمناه الى ثلاثة فئة الأقل من 5 وفئة ما بين 5 و20 عاما وفئة أكثر من 20 عاما، ولدينا كذلك متغير لغة الدراسة وفيه أكبر فئة من المعربين وأخيرا لدينا متغير المستوى الدراسي والذي قسمناه إلى ثلاثة فئات وهي فئة أصحاب المستوى العالي و أصحاب المستوى النهائي و أصحاب المستوى المتوسط.
- 3.10. العينة: عينة قصدية تكونت من 20 رئيس ثانوية و 20 رئيس إكمالیه و 20 رئيس مدرسة ابتدائية
- 4.10. اختيار تقنية البحث: تم اختيارنا للاستبيان الذي انجز وعدل بعد التجريب (زيادة الأسئلة الى ثلاثة عشر سؤال، وإلغاء الأسئلة، و قد حاولنا قدر المستطاع أن تكون أسئلة الاستبيان النهائي بسيطة وواضحة وركزنا على عبارات ومصطلحات مأخوذة من وثيقة العمل المذكورة أعلاه مع الاهتمام بشكله .

11. عرض وتحليل نتائج البحث:

1.11 نتائج المحور الأول: تعريف العمل بمشروع المؤسسة .

الجدول رقم (2): نتائج المحور الأول

الرقم	النبد	الاقتراحات	التكرار	النسبة	المجموع
1	هل المشروع هو	تقنية	42	70	60
		الخطة	12	20	
		منهج	6	10	
2	هل الواقعية هي	من واقع المؤسسات التربوية.	33	55	60
		مما كان يجب أن تكون عليه المؤسسات	27	45	
3	هل الخصوصية هي	مختلف عن مشاريع باقي ل المؤسسات	39	65	60
		مشارك بين المؤسسات المجاورة	21	35	
4	هل أعضاء مشروع المؤسسة هم	الفريق التربوي والإداري	39	65	60
		كل العاملين بالمؤسسة	16	27	
		العاملين في المؤسسة والمتعاملين معها	5	8	

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروقات في الإجابات الخاص بهذا الجزء إذ أن 70 بالمائة منهم أجمعوا على أن المشروع تقنية، و20 بالمائة منهم على أنه خطة والباقي على أنه منهجا، وكذا استجاب 55 بالمائة منهم أن الواقعية هي الانطلاق من واقع المؤسسة التربوية، مقابل 45 بالمائة منهم من اعتبروها الانطلاق مما يجب أن يكون. وهو نفس ما لاحظناه عن الخصوصية إذ أجاب

65 بالمائة من الأفراد بأنها أن تمتلك المؤسسة مشروعا مختلفا عن باقي المؤسسات، والباقي منهم استجاب على الاقتراح الثاني. وأخيرا نلاحظ أن تمييزهم لأفراد المشروع يختلف إذ أن أكبر نسبة منهم 65 بالمائة تعتقد أنهم الفريق الإداري والتربوي للمؤسسة، مقابل 25 بالمائة منهم من يعتقدون أنهم كل العاملين بالمؤسس، وأخيرا نسبة قليلة ممن يعتبرونهم العاملين بالمؤسسة والمتعاملين معها.

2.11. نتائج المحور الثاني " خصائص مشروع المؤسسة":

الجدول رقم (3) : نتائج المحور الثاني

المجموع	النسبة	التكرار	الاقتراحات	البند		الرقم
60	17	10	الأستاذ	من هو	محور العملية التربوية في المشروع	05
	3	2	الإداريين			
	80	48	التلاميذ			
60	3	2	مخطط	كيف	تكون مساهمته	
	27	16	منفذ	مما هو دوره		
	70	42	حيادي			
60	35	21	مراقبة أعمال الفريق المشروع	هل يمكنه التفويض	رئيس المشروع	6
	65	39	وضع تحقيق وتقييم المشروع			
60	6	3	نعم	هل يمكنه التفويض	بعض مصطلحات المشروع	
	94	49	لا			
60	25	15	الأساتذة	هل الفريق القائد هو	بعض مصطلحات المشروع	7
	65	39	المدير وكل الأساتذة			
	10	6	المدير ومجموعة			
60	37	12	أعضاء من مديرية التربية ومن الولاية	هل اللجنة الولائية هي	بعض مصطلحات المشروع	
	63	20	فريق ممثل من المديرين وبعض المديرين			
60	37	17	مجلس أساتذة المؤسسة	هل مجلس التنسيق والتوجيه	بعض مصطلحات المشروع	
	6	3	مجلس المدرسي التوجيه			
	57	26	المجلس الإداري للمؤسسة			

نفس الملاحظة تنطبق على المحور الثاني، إذ تتوزع الأجوبة على مختلف اقتراحات فأجمع 80 بالمائة منهم أن التلميذ هو محور العملية التربوية والباقي توزعت أجوبتهم بين الاقتراحين المتبقيين، و 70 بالمائة منهم على أنه عضوا حياديا مقابل 27 بالمائة منهم على أنه عضوا منفذا. أما عن رئيس المؤسسة فقد اعتبره 65 بالمائة مساهم في وضع وتحقيق مشروع المؤسسة والباقي مراقبا لأعمال فريق المشروع، و 94 بالمائة منهم حرموه من حق تفويض الرئاسة لأحد أفراد المشروع. وفي الأخير توزعت إجاباتهم حول معنى الفريق القائد واللجنة الولائية ومجلس التوجيه والتنسيق بنفس التنوع والاختلاف الذي شهدناه من قبل.

3.11. نتائج المحور الثالث " منهجية مشروع المؤسسة. "

من خلال تفرغ النتائج الكلية الخاصة بالمحور الثالث حول "منهجية المشروع" (زعرور، ل، 2002، ص 124) نجد أنفسنا أمام ملاحظتين اثنتين، الأولى هي أن هذا الجزء لا يختلف عن الجزأين السابقين إذ توزعت إجابات أفراد العينة في كل بند، والثانية هي إعراض بعض المديرين عن الإجابة على بعض الأسئلة، وقد تمثلت أجوبتهم في استجابة 71 بالمائة منهم على أن مرحلة ما قبل المشروع هي جمع معطيات حول المؤسسة والبقية توزعت بنسب القليلة ما بين الاقتراحين المتبقيين. أما عن مرحلة دراسة وتحليل الوضعية والتي تتكون هي الأخرى من ثلاثة مراحل فقد استجاب 90 بالمائة منهم على أن مرحلة إحصاء المعلومات في الوقوف على النقاط الإيجابية والسلبية، و 58 بالمائة منهم على أن تحليل المطلبات هو محر الاحتياجات ومعرفة الصعوبات، و 76 بالمائة منهم على أن التشخيص واختيار الحلول هو البحث عن الأسباب وتحديد طبيعتها. أما عن مرحلة تحديد ووضع الأهداف فقد استجاب 85 بالمائة منهم على أن محدد الأهداف هذا هو الفريق القائد، و 79 بالمائة منهم استجابوا أن نفس الفريق هو واضع البطاقة الفنية للمشروع في مرحلة بنائه، وأن مراقب هذه البطاقة تعود إلى اللجنة الولائية وقد وصلت استجاباتهم هنا إلى 53 بالمائة من أفراد العينة، تبقى مرحلة التطبيق والإنجاز اين استجاب 80 بالمائة منهم على أن موزع المهام هو الفريق القائد وأخيرا تأتي مرحلة التقييم أين أجمع أغلبية أفراد العينة على أن تقديم المشروع يكون في نهايته وليس في كل مرحلة من مراحلها أو في بدايته وأن المقيم هو الفريق القائد .

4.11. عرض وتحليل النتائج على ضوء متغيرات البحث: عرض وتحليل نتائج المحاور الثلاثة حسب مختلف المتغيرات، يمكننا من القول أن فهم رؤساء المؤسسات التربوية للمعلومات والمصطلحات التي جاءت في وثيقة العمل بمشروع المؤسسة - جوان 96 - مختلفة، إذ سجلنا تفاوت في استجاباتهم على اقتراحات بعض الأسئلة، وتقارب في استجاباتهم على اقتراحات البعض الآخر. وللوصول إلى تفسير لهذه الاختلافات وللمزيد من التوضيح، أبنينا إلا أن تدخل عامل المتغيرات في الجزء الأخير من بحثنا هذا، والتي تذكر أنها أربع متغيرات تتمثل أساسا في متغير " نوع المؤسسة التربوية"، متغير " الأقدمية"، متغير " لغة الدراسة" و أخيرا متغير " المستوى الدراسي". (زعرور، ل، 2002، ص 124)

فبالنسبة لمتغير " نوع المؤسسة" ظهر تقارب بين فهم رؤساء الثانويات و الإكليات لهذه المعلومات والمصطلحات، وذلك لاستجاباتهم على أسئلة المحاور الثلاثة للدراسة الميدانية بنسب متقاربة رغم وجود بعض الاختلافات الطفيفة خاصة في المحور الثالث، فيحين اختلفت استجابات رؤساء المدارس الابتدائية عن استجابات الفئتين الأولتين، وأهم ما يمكن ملاحظته في هذا الجزء هو عدم استجابة عدد لا بأس به من أفراد الفئة الأخيرة على العديد من الأسئلة وقد لوحظ ذلك خاصة في المحور الثالث والذي يعد أكثر المحاور تقنيا. و بالعودة إلى نتائج بطاقة المعلومات التي وزعت على رؤساء المؤسسات التربوية للولاية، يتضح لنا أن تقارب فهم الوثيقة السابقة الذكر عند الفئتين الأولتين قد يعود من ناحية إلى استفادتهم من نفس نوع التكوين إذ أن هذا الأخير كان في شكل ملتقيات، وإلى مستواهم الدراسي حيث أن كل رؤساء المؤسسات الإكالية و الثانوية لبحثنا هم أصحاب مستوى نهائي فما فوق من جهة ثانية. و الاختلاف الطفيف الملاحظ في المحور الثالث الذي سجلنا فيه عدم استجابة كل أفراد الفئة الأولى (الثانويات) لكل الأسئلة عكس أفراد الفئة الثانية (الإكليات)، دفعنا إلى التفكير في الدور الذي لعبه رئيس المؤسسة او الإكالية الوحيد الذي استفاد من تكوين في الخارج والذي قمنا بحذفه من مجتمعنا الأصلي بحذف متغير التكوين بالداخل وبالخارج، وخاصة إن علمنا أنه المشرف والمنظم لكل الاجتماعات والمليقيات على جميع المستويات والتي نظمت

الصالح رؤساء الإكماليات. أولا لا يعد عامل التكوين في الخارج من العوامل التي ساعدت هذا المدير على تبني فكرة العمل بمشروع المؤسسة وحسن تكوين زملائه؟ أما عن مدرء المدارس الابتدائية فقد كان تكوينهم في شكل ندوات مع مفشي التربية و التكوين للطور الأول و الثاني من التعليم الأساسي لمقاطعتهم و بمعنى آخر فإن مرسل الرسالة الوزارية و المتمثلة في وثيقة العمل بمشروع المؤسسة ، و التي تعد رسالة مشتركة بين جميع رؤساء المؤسسات يختلف تركيبها وفهمها من فئة لأخرى(زعرور، ل، 2002، ص 125).

يعزز ذلك كله ما عرضناه في العناصر الأولى من هذا المقال فكثرت الوساطة في نقل المعلومات يزيد من فجوة تحريف أو تغيير المحتوى الأصلي للرسالة . بالإضافة إلى عدم سهولة الاتصال في حالة ما إذا كانت هناك عوائق بين طرفي العملية الاتصالية، و التي تتمثل هنا في الحاجز الإداري بين مفتش التربية و التكوين (المشرفين على تكوين) ورؤساء المؤسسات التربوية الابتدائية. و إذا علمنا أن حسن تطبيق أي تقنية في الميدان يرفع العديد من التساؤلات و التوضيحات التي قد تعيق حسن تطبيقها، أولا لا يزيد هذا من تعقد تطبيق المشروع على أرضية الواقع؟ مما يمكننا من القول أنه أول عامل قد يؤثر على فهم الرسالة.

اما عن متغير " المستوى الدراسي " فأكبر نسبة من مديري الابتدائي لا يتعدى مستواهم الدراسي المستوى المتوسط. هنا كذلك نقول أنه هنا اختلاف في فهم أفراد البحث للوثيقة الوزارية المعتمد عليها كمرجع ودليل وحيد لتطبيق هذه التقنية في الميدان، ولقد اتضح تقارب بين كل من فئة رؤساء المؤسسات التعليمية الحاملين للشهادات عليا وأصحاب المستوى النهائي، إذ تقاربت استجاباتهم لمحاور البحث الثلاثة، مع ظهور اختلاف من حين إلى حين، والتي كانت في أغلب الأحيان مغايرة لاستجابات رؤساء المؤسسات التربوية ذوي المستوى المتوسط. وبالعودة إلى توزع أفراد كل فئة من هذه الفئات الثلاثة نلاحظ أن أغلب أفراد الفئة الأولى هم رؤساء ثانويات مع وجود نسبة ضئيلة جدا لرؤساء الإكماليات ، و أن أفراد الفئة الثانية يتمثلون في رؤساء الإكماليات مع وجود نسب ضئيلة لرؤساء الثانويات و الابتدائيات، و أن الفئة الأخيرة تمثلت في رؤساء المدارس الابتدائية . كل هذا يرجعنا إلى أن الاختلاف الموجود هنا

قد يكون راجعا للأسباب المذكورة سابقا، بالإضافة إلى أن رؤساء المؤسسات التربوية أصحاب المستويات العليا أصبحوا مؤخرا أكثر حض في المشاركة في الملتقيات والتكوينات التي تنظمها وزارة التربية حول مختلف جوانب المنظومة التربوية. والذين يتم اختيارهم في حالة رؤساء المدارس الابتدائية عادة من طرف مفتشي التربية للطور الأول والثاني من التعليم الأساسي لقرهم من هذه الفئة وتعاملهم معها بشكل متواصل، مما يسهل عليهم معرفتهم ومعرفتهم ما يتميزون به من كفاءات وقدرات (زعرور، ل، 2002، ص126). فاختيار مديرية التربية أصحاب المستويات العليا لتمثيل زملائهم، بحجة انهم أصحاب قدرات الفكرية عالية، وكفاءات تربوية تمكهم من الاستفادة أكثر من مختلف فرص التكوين من جهة، ومن حسن نقل ما استفادوا منه لزملائهم بكل نجاعة من جهة أخرى. والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو ما مدى نسب التكوينات المقترحة على رؤساء المؤسسات التعليمية حول مختلف جوانب المنظومة التربوية عامة وحول مشاكل التسيير الكلاسيكي المتميز بالجمود والذي تعرفه المؤسسات التربوية خاصة؟ وهل كان هناك تحضير كاف لرؤساء المؤسسات التربوية حول وضع وتطبيق المشروع وخاصة تكوينات تهدف إلى التحضير المعنوي لهؤلاء والذي يعد من أهم ما يجب القيام به قبل تطبيق مثل هذه التقنية والتي تحمل في طياتها بعدا فلسفيا وثقافيا يختلف عن ذلك الذي يعرفه المجتمع الجزائري بأكمله بما فيه رؤساء المؤسسات التربوية؟

أما عن نتائج البحث حسب متغير " لغة الدراسة " لاحظنا تقارب في استجابات الفئتين من حيث فهمهم لمعلومات ومصطلحات الوثيقة، مع وجود تنوع لاستجاباتهما على اقتراحات أسئلة كل المحاور. وقد نرجع هذا التقارب إلى أن كل من الفئة الأولى والثانية يتوزع رؤساء المؤسسات التربوية الثلاثة فيها بنسب متقاربة من جهة، وإلى أن كل رؤساء المؤسسات التربوية الوطنية المفرنسين في الجزائر ينتمون إلى فئة الأكثر من 20 سنة أقدمية، وهذا لكونهم من أول من أخذوا على عاتقهم مسؤولية تكوين وتربية الأجيال بعد الاستقلال، والتي تعد من أصعب المراحل التي مرة بها الجزائر كما سبق وان اشرنا له في مقدمة هذا المقال. ويبدو أن هذه السنوات من الأقدمية زادتهم قدرة على التحكم أحسن في اللغة الوطنية لتعاملهم الدائم بها

منذ سنوات عديدة، وهذا ما حال دون ظهور فروقات بينهم وبين أفراد الفئة الأولى من حيث لغة الدراسة.

وآخر متغير نتناوله بالشرح والتفسير هو متغير الأقدمية " و الذي من خلال ما توصلنا إليه في الجزء، يظهر جليا وجود اختلاف في توزيع استجابات الفئات الثلاثة على مختلف متغيرات البحث. إذ أن نفس الفئة تنقسم استجابات أفرادها على مختلف الاقتراحات المقدمة، مع تفاوت في الاستجابات. وأما عن اختلاف استجاباتهم حسب الفئات الثلاثة للأقدمية فسيصعب علينا الحكم فيها وهذا لما امتازت به استجاباتهم من تنوع إذ لاحظنا في بعض الأسئلة تقارب بين الفئتين، و في البعض الآخر تقارب، وأخيرا تقارب بين الفئة الأولى و الثالثة. ولكن يجدر بنا أن لا ننسى أن نذكر أن رؤساء المؤسسات التربوية المنتمون إلى فئة الأقل من خمسة سنوات، هم رؤساء استلموا مهمة رئيس مؤسسة السنة التي طبق فيها مشروع المؤسسة. أي لم يسبق لهم و أن سيروا مؤسسات بالطريقة الكلاسيكية المعمول بها من قبل ولكن كانوا ينتمون إلى مختلف المؤسسات التي سيرت بالطريقة المذكورة. وأنهم مثلهم مثل كل من حصل على منصب جديد في المؤسسات التربوية، استفادوا من تربية و من عمليات تكوينية حول جوانب التسيير و الإدارة و حول مختلف جوانب المنظومة التربوية ومشاكلها، بما فيه العمل بمشروع المؤسسة بما أنه موضوع جديد للتطبيق، وهذا خلال السنة الأولى لهم تحضيرا للتسيير. بالإضافة لكل المجهودات المبذولة من طرفهم لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول كل جوانب إدارة مؤسسة تربوية وذلك نفس في إطار الشيء الذي ترجع إليه تمكثهم من الاستجابة بنسب متقاربة للفئتين المتبقيتين والتي يمتلك أفرادها من خمسة سنوات فأكثر من الأقدمية.

12. الاستنتاج العام:

وبعد كل ما عرضناه من نتائج عامة للبحث وعرض للنتائج حسب الأربعة متغيرات نقول أنه هناك اختلاف في فهم رؤساء المؤسسات التربوية الجزائرية الوثيقة العمل بمشروع المؤسسة جوان 96. وذلك حسب نوع المؤسسة التي يترأسونها وحسب مستواهم الدراسي. وأنه لا يوجد اختلاف لفهمهم لهذه الوثيقة من حيث لغة دراستهم. أما عن الأقدمية وفي غياب فروق واضحة بين استجابات رؤساء المؤسسات التربوية حسب فئاتها الثلاثة نفضل عدم نفي أو قبول هذه الفرضية ونتركها لتجيب عنها بحوث أخرى تظهر فيها فروق واضحة عن هذا المتغير. وفي الأخير نأمل ان تبنى التجارب او التعديلات المستقبلية التي تتخذها وزارة التربية على أرضية اصلب من حيث تحضير القاعدة لذلك، فيجدر تحضير النفوس للتغيير حتى يكون تقبل له وليتبناه الفاعلين في المؤسسات التربوية وليتفانوا على انجاحه، وكذا تحضير الماديات التي يتطلبها التغيير لننقص من الأثر السلبي لغياب الحاجات المساعدة على الانطلاق الصحيح، ولا ننسي دور التكوينات لكل طرف مربوط بالتغيير على ان يكون تكويننا فعالا لا شكلي.

قائمة المراجع:

- (1) حسن بوساحة، دليل مدير المدرسة الأساسية الابتدائية، عين مليلة - الجزائر دار الهدى، بدون سنة.
- (2) زعرور لبنى، العمل بالمشروع داخل المنظومة التربوية الجزائرية، مدى استعاب وفهم رؤساء المؤسسات التربوية لتعليمات الوزارة حول " مشروع المؤسسة، أطروحة ماجستير، غير منشورة، جامعة قسنطينة، 2002.
- (3) ميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالة، الجزائر، 1998.
- (4) فضيل دليو، مقدمة في وسائل الإعلام الجماهيري، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.
- (5) ميلود زيات، أسس وتقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطته و: الجزائر، دار الهدى، 1998.
- (6) طلعت همام، سين جيم في مناهج البحث العلمي، الطبعة الأولى، بيروت. مؤسسة الرسالة للطباعة النشر والتوزيع، 1984.
- المجلات باللغة العربية:
- (7) المنشور الوزاري رقم 184/ م ت / 84 والمتضمن لوم مشروع المؤسسة. والمؤرخ في 13 أوت 1994.
- (8) المنشور الوزاري رقم 1218 م ت / 96 والمتضمن الشروع في تطبيق مشروع المؤسسة، والمؤرخ في 13 نوفمبر 1996
- (9) النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية وزارة التربية الوطنية، مديرية الدراسات القانونية والتقنية والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق، فيفري 1992
- (10) مجموعة الوثائق التطبيقية لإعادة هيكلة التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ماي 1992
- (11) نظام الجماعات التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية، وزارة التربية. مديرية الدراسات القانونية والتنفيذ والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق، أكتوبر 1991

(12) وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام
المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس، جوان 1996

المراجع باللغة الأجنبية

(13) ANGERS, M., Initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines, coédition, Québec, by édition CEC, 1996, Alger, by Casbah université, 1997.

(14) BARJOU, B... Manager par Projet, Méthode et comportement pour animer hors statut hiérarchique, Paris, ESF éditeur, 1998.

(15) BAYIAN, C., MINOT, X., La communication. France, Nathan, 1991.

(16) BENOIT, D. Information communication : théories et pratiques, Paris, les éditions d'organisation, 1994.

(17) Bireaud. A. Les méthodes pédagogiques. Paris, édition l'organisation, 1990.

(18) BORDALLO, I., GINESTET J. P. pour une pédagogie du projet. Paris, HACHETTE éducation, 1993.

(19) BOURGIOES, E., NIZET, J., Apprentissage et formation des adultes, Paris, PUF, 1997.

(20) BOUTINET, J.P. Anthropologie du projet, Paris, PUF psychologie d'aujourd'hui, 1993, 3ème édition.

(21) Cote, N., et autres, La communication, in la maîtrise des techniques de communication. Séminaire, ISGA, Annaba, 153 p. 66

(22) COUCHAERE, M. J., BELLENGER, L., Animer et gérer un projet, un concept et des outils pour anticiper l'action et le futur, Paris, ESF éditeur, 1999, 4ème édition.

(23) DENNERY, M., Piloter un projet de Formation, du diagnostic des besoins a la mise sous assurance qualité, Paris, ESF.1999.

(24) GABILLIET, P., Savoir anticiper, les outils pour maîtriser son futur. Paris, ESF édition, 1999. (35) GUICHARD. J. L'école et les représentations d'avenir des adolescents, Paris, PUF, 1993, Léré édition.

(25) HUISMAN, D., Le dire et le faire essai sur la communication efficace, Paris, CDU, 19

(26) LECOMTE, J.M., NESTRIGUE, A.M., l'établissement dans la démarche de projet, Paris, HACHETTE éducation, 1992.

(27) Monory, R., La communication l'une des clés du futur. in Cahiers de l'éducation nationale. n.65, Mai 1988, 5 p.

(28) MUCCHIELLI, R.. Communication et réseaux de communications. Paris, les éditions ESF.