إصلاح الإدارة التربوية بالمغرب: تعزيز للقدرات القيادية في غياب استقلالية المؤسسة التعليمية

Reforming educational administration in Morocco: strengthening leadership capacities in the absence of independent educational institutions.

د.عبـــد المجيـــــد شفيـــــق، أستاذ بسلك الثانوي التأهيلي وزارة التربية الوطنية- المغرب.

ملخص :يهدف هذا المقال إلى إبراز أهمية الإدارة التربوية، باعتبارها مدخلا أساسيا لتفعيل وأجرأة وتطوير الأهداف التعليمية، حيث تركز الدراسة على مديري المؤسسات التعليمية باعتبارهم قادة تربويين، بالنظر للدور المحوري لهذه الفئة ضمن سيرورة العملية التعليمية. وذلك من خلال تحليل شروط ومعايير إسناد منصب مدير مؤسسة تعليمية، ومدى فعالية هذه الشروط في خلق قيادات تربوية قادرة على التخطيط والتجديد والتكيف مع المتطلبات الجديدة للمؤسسة التعليمية، إضافة إلى الوقوف على أهم الإصلاحات التي عرفتها الإدارة التربوية ببلادنا،وإلى أي حد استطاعت إضفاء طابع المهننة على العمل الإداري، بما يُساهم في الإنتقال من منطق المدير الذي يطبق المذكرات وينفذ القرارات إلى منطق القائد المجدد والمبتكر، والحامل لرؤية تطويرية وتجديدية للمؤسسة التعليمية. ليخلص المقال إلى أن تكوين الإدارة التربوية لا يكفي لخلق قيادة فاعلية وقادرة على خلق التغيير داخل المؤسسات التعليمية، بل يقتضي ذلك تخويلها صلاحيات حقيقية، ومنح المؤسسة التعليمية استقلالية أكبر.

الكلمات المفتاحية: الإدارة التربوية، القدرات القيادية، الإستقلالية، المهننة.

Abstract: This article aims to highlight the importance of educational management, as an essential input for the operationalization and development of the educational objectives, the study focuses on directors of educational institutions as educational leaders, given the crucial role of this group in the process of education. The study analyzes the prerequisites and criteria for assigning the position of a Director of an educational institution, and the effectiveness of these conditions in the creation of educational leaders capable of planning, renewing and adapting to the new requirements of educational institutions. The study identifies the most important reforms that the Moroccan department of education has undertaken to identify the extent to which administrative work has been professionalized and contributed to a transition from a vision of applying memos and implementing administrative decisions to a vision based on innovation, creation and development of the educational institution. The article concludes that the formation of the educational administration is not enough to create a leadership that is effective and capable

of creating change within the educational institutions, but it also requires more power, autonomy and independence.

Keywords: Educational administration, Leadership capacities, Independence, Professionalized.

مقدمة:

مما لاشك فيه أن منظومة التربية والتكوين تمثل أداة حيوية في مختلف المجتمعات، فالتربية هي المدخل الأساسي لتحقيق التنمية البشرية الشاملة، ولئن كانت المؤسسة التعليمية هي أداة أساسية للنهوض بالمجتمع في مختلف المجالات، فإن الإدارة التربوية هي المدخل الأساسي لتفعيل وأجرأة وتطوير الأهداف التعليمية، وجعلها تواكب حاجيات المجتمع وتطلعاته.

والإدارة التربوية في عصرنا الحالي، لم تعد تلك العملية التقنية القائمة على تطبيق المذكرات والأوامر الفوقية، بل أصبحت مهامها متشعبة، تقتضي التجديد والإبتكار والتعامل مع وضعيات مختلفة. الشيء الذي يستدعي تكوينا لأطر الإدارة التربوية في حقول معرفية وعلمية متعددة، واعتماد أساليب ومقاربات جديدة في تدبير المؤسسة التعليمية.

وإذا كانت هذه الأخيرة تشكل فضاء للتفاعل والتواصل بين مجموعة من المكونات (بشرية، مادية ....)، فإن الإدارة التربوية تمثل الخيط الناظم والحلقة الرابطة لنجاح هذه المكونات على اختلافها. داخل هذه المكونات، تحضر أهمية ومكانة مدير المؤسسة التعليمية، اعتبارا للدور المحوري الذي يتبوأه ضمن سيرورة العملية التعليمية. دور حتم على كل من يتقلد هذا المنصب أن يكون مؤهلا وحاصلا على التكوين اللازم لتحمل هذه المسؤوليات، ومواجهة التغيرات والتحولات المعاصرة التي أصبحت تطال المنظومة التربوية ككل. وفق ذلك غدا أمرا ملحا إعادة النظر في المعايير المعتمدة لشغل هذا المنصب، وعليه فإن مبتغانا من خلال هذا المقال هو أن نستجلي واقع ومآل الإدارة التربوية بالمغرب، علاوة على رصد وتحليل نصيبها من الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين، وخاصة الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبرنامج الاستعجالي، ومدى تحديثها بما يتماشى وتثبيت حكامة جيدة في المؤسسة التعليمية. فماذا يقصد بالإدارة التربوية؟ وما هي معايير وشروط إسنادها؟ وما نصيبها من الإصلاحات التربوية الأخيرة؟ وإلى أي حد استطاعت هذه الإصلاحات النهوض بالإدارة التربوية، وتعزيز القدرات التدبيرية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية؟

أولا.الإدارة التربوية، اختيار القيادات التربوية بين ثقل المهام ومعايير الإسناد

1.الإدارة التربوية: محاولة للتحديد:

بديهي أن يشترط الحديث عن الإدارة التربوية بالمغرب، البحث عن ماهية الإدارة نفسها. وبالرجوع إلى بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، نجد أن الإدارة managementهي "مجموعة من الأنشطة المندمجة والمتلازمة التي تعمل على استدراج مجموعة من الوسائل المادية والبشرية والمالية والمنهجية، من أجل إنتاج خدمات مفيدة اجتماعيا واقتصاديا"(عبد العزيز دادي، 2014، ص13-14). وتعني أيضا توجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو هدف معين، من خلال تنظيم جهود الأفراد وتنسيقها وحفزها واستثمارها بأفضل السبل، للحصول على أفضل النتائج(محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، 2006، ص14).

والإدارة التربوية، هي فرع من الإدارة العامة للدولة والمجتمع، وهي العملية التي يُدار بها نظام التعليم في مجتمع ما، وفقا لإيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع من التعليم. وتكمن أهمية الإدارة التربوية في كونها إحدى الأدوات الرئيسية لنجاح وتقدم النظام التربوي بكامله، كما تلعب دورا مهما في ترجمة الأهداف التربوية والفلسفة التربوية إلى واقع عملي ملموس.

وقد تم تعريف الإدارة التربويةبأنها "تنظيم جهود العاملين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبدويه وببيئته"(محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، 2006، ص14). كما عُرفت أيضا بكونها "علم وفن تسيير العناصر البشرية داخل المؤسسات التعليمية، ذات الأنظمة واللوائح التي تسعى تحقيق أهداف معينة، بوجود تسهيلات وإمكانيات مادية في زمان ومكان محددين"(عزيز التيجيتي وخاليد بنيشو، 2009، ص11).

وفي تعريف آخر تبدو الإدارة التربوية بمثابة "الكيفية التي يدار بها التعليم في دولة ما، وفقا لإيديولوجية المجتمع والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه حتى تتحقق الأهداف المرجوة منه، نتيجة تنفيذ السياسة المرسومة له(امحمد عليلوش، 2007، ص129)، ويذهب أحد الباحثين(عبد الكريم غريب، 2006، ص34)، إلى اعتبارها عملية أو مجموع العمليات التي تم بمقتضاها تعبئة القوى الإنسانية والمادية وتوجيهها توجيها كافيا، لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه. وفي هذه العملية لا تكون السلطة احتكارا لفرد أو مجموعة من الأفراد، وإنما توزع مع ما يوازيها من مسؤوليات على مجموع الأفراد في الجهاز الإداري بطريقة ديمقراطية.

وباختلاف هذه التعاريف، فإنها تتفق على كون الإدارة التربوية عبارة عن مجموعة من العمليات تعنى بأنشطة مختلفة، منها التنظيم، التنسيق، التوجيه، يقوم بها مجموعة من الموظفين مع موارد معينة لتنفيذ السياسة التربوية، حيث ركزت التعاريف على:

- توجيه الجهود وتنظيمها وتنسيقها، من أجل تحقيق أهداف المدرسة.
- عملية تعبئة القوى الإنسانية وتوجيهها.
- عملية تركز على تنفيذ السياسة التربوية.
- أن الإدارة التربوية علم وفن، مرتبط بالعناصر البشرية، وباعتبارها علما فهي تحتاج إلى المعرفة والدراية والمهارات التقنية التييتطلبها التدبير اليومي للمؤسسة. أما الجانب الفني فيتجلى في الأسلوب الخاص الذي ينهجه مدير المؤسسة في التسيير والتدبير وحل المشكلات، وهذا يتطلب الموهبة الشخصية والخبرة والإبداع، ومدى قدرته على التجديد والاجتهاد.

وهناك تداخل كبير بين مفهوم الإدارة التربوية وبعض المفاهيم الأخرى، كالإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، بحيث نجد هذه المفاهيم تستعمل أحيانا للدلالة على نفس المعنى. وهو تداخل راجع إلى ترجمة بعض الكتابات من لغات أجنبية وخاصة الانجليزية، حيث يتم نقل المفهوم عن كلمة Education التي تجري ترجمتها بمعنى التربية تارة، وبمعنى التعليم تارة أخرى.

وبالرغم من أن بعض الدراسات التي تناولت الإدارة التربوية، تشير إلى الإختلاف بين هذه المفاهيم، إلا أن المنظومة التربوية المغربية تستعمل مفهوم الإدارة التربوية من خلال النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل. ويقصد بها طاقم إدارة المؤسسة التعليمية تحت إشراف

رئيس المؤسسة (عزيز التيجيتي وخاليد المير، 2009، ص13)،وبهذا المعنى فمصطلح الإدارة التربوية مرادف للإدارة المدرسية.

ودون الخوض في حيثيات تلك الاختلافات ودرءا لكل لبس محتمل، فإننا نستعمل في هذه الدراسة مفهوم الإدارة التربوية بدل الإدارة التعليمية، وذلك للدلالة على الطاقم الإداري داخل المؤسسة التعليمية، وخاصة مديرها. وهو ما يتماشى مع الإتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة تربية على كلمة تعليم. وفي هذا السياق سوف نركز بالأساس على المدير باعتباره قائدا تربويا للمؤسسة. فماذا يقصد بالقيادة التربوية؟

القيادة التربوية:

بالرجوع إلى أهم التعاريف التي صادفناها حول مفهوم القيادة التربوية، نجد تداخلا بين القيادة والإدارة، إن على مستوى إدارة المؤسسة المدرسية وإن على مستوى إدارة الفصل الدراسي وقيادته. وقد ورد مفهوم القيادة التربوية في المنهل التربوي(العربي فرحاتي،2011، ص375) من حيث هي "مجموعة العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى الإنسانية والمادية، وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه، وذلك باتخاذ قرارات تقوم على أساس تقديرات حقيقية للنتائج التي تمكن من القيام بأعمال معينة"، وعرفت القيادة التربوية بكونها "جعل كفاءة الأفراد تخدم الجماعات المدرسية، واتخاذ المبادرة في تقديم الأفكار والاقتراحات وتنشيط وتسهيل الاتصالات بين مكونات المجتمع المدرسي، وعدم اقتصارها على السلطة القانونية"(المصطفى لخصاضي، 2000، ص12) كما تم تعريف القيادة التربوية بأنها " تنسيق جهود العاملين التربويين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وببيئته"(عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص35).

وذهب أحد الباحثين إلى اعتبار القيادة التربوية، سلوك يقوم به رئيس المؤسسة التعليمية لتوجيه نشاط مجالس المؤسسة، والأساتذة والمتعلمين والشركاء لتحقيق رسالة المدرسة(عزيز التجيتي، خاليد بنيشو، 2009، ص96)، كما تم تعريفها بكونها مجموعة العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى الإنسانية والمادية، وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه (عبد الكريم غريب، 2006، ص37).

تأسيسا على ذلك، فالقيادة التربوية هي مختلف السلوكات والتصرفات التي يقوم بها مدير المؤسسة التعليمية باعتباره قائدا تربويا، لتوجيه جهود المدرسين والمتعلمين ومجالس المؤسسة ومختلف الشركاء، وتحفيزهم وبعث النشاط في نفوسهم للعمل التشاركي، بهدف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، وبهذا المعنى فالقيادة التربوية هي كفاية يتفاعل فيها العلم والمعرفة بالفن، فالقائد التربوي يحتاج إلى سلطة معرفية، وسلطة شخصية نابعة من قدرته على التأثير في المجتمع المدرسي وكسب ثقته. فإلى أي حد يتوفر رئيس المؤسسة التعليمية المغربية على الكفايات اللازمة للقيادة ؟

2.قائد المؤسسة التعليمية بين ثقل المهام ومعايير الإسناد:

تتكون الإدارة التربوية بما هي جهاز تنظيمي مكلف بمسؤولية تنظيم فضاءات التعلم، من نظام هرمي تراتبي يرأسه المدير، باعتباره رئيسا للمؤسسة حسب صفته التشريعية، ومن أطر أخرى

مساعدة تختلف باختلاف الأسلاك التعليمية، حيث تتكون الإدارة التربوية بمرحلة الثانوي التأهيلي، علاوة على المدير من ناظر، ومدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا، وعلى رئيس الأشغال بالنسبة للمؤسسات التقنية، وحارس أو حراس عامون للخارجية، وحارس عام للداخلية في حالة توفر المؤسسة على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية(عزيز التيجيتي وخاليد بنيشو، 2009، ص54).

وما دام الحديث في هذا المقال يركز على القيادات التربوية داخل المؤسسات التعليمية بسلك الثانوي التأهيلي، ينبغي الإشارة إلى أن مدير المؤسسة التعليمية في النظام التربوي المغربي لا يتوفر على إطار خاص، وإنما هو مدرس مكلف بمهمة الإدارة التربوية، ويمكن أن يعود إلى مهمته الأصلية، أي التدريس في حالة إعفائه من المهمة الإدارية، إما بطلب منه وإما لسبب غير ذلك(حماني أقفلي، 2014، ص79).

وبإحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أصبح من بين اختصاصاتها تكوين أطر الإدارة التربوية، ومن المنتظر أن يضفي ذلك طابع المهننة على الإدارة التربوية، من خلال مراجعة طريقة التوظيف والتكوين والتقويم، وذلك بإعادة النظر في أدوار المدير ومهامه ومؤهلاته المهنية، نظرالمكانتهالمهمة في النسق الإداري التربوي، وتشعب مهامه بين المجال الإداري والمالي، والتربوي، علاوة على المجال الاجتماعي(خالد المير، ادريس قاسمي،2011، ص214).

إن الحديث عن مهام ووظائف مدير المؤسسة التعليمية، قد يصعب حصرها، خاصة في ظل التطور الذي أصبحت تعرفه منظومة التربية والتكوين، وتُبين فعلا جسامة المسؤولية الملقاة على عاتقه. فتعدد مهام أطر الإدارة التربوية ومجالات تدخلها، يجعل من عملية التدبير أمرا يستوجب تكوينا وخبرة في مختلف الميادين المرتبطة بمجال التربية، والإلمام بمجموعة من المقاربات التي تنهل من حقول معرفية مختلفة(مناهج وعلوم التدبير الحديثة، علوم التربية، إلمامه بقواعد وأصول الإدارة...)، كما تتطلب من رئيس المؤسسة الاعتماد على الأساليب الحديثة في التدبير المرتكز على التخطيط والتنظيم والقيادة، فضلا عن التوفر على مهارات المرونة والتشخيص والتعاقد، واعتماد ثقافة جديدة تساعد على إرساء قواعد التدبير الجماعي التشاركي، واستيعاب أكبر وأعمق لمضامين النصوص التشريعية والتنظيمية المؤطرة للمؤسسات التعليمية.

أمام ثقل وتعدد المهام الموكولة لرئيس المؤسسة التعليمية، نجد أنفسنا أمام تساؤل مشروع حول معايير إسناد مهمة الإدارة التربوية (رئيس المؤسسة) ببلادنا؟ وما نصيبها من الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين بالمغرب؟

3.معايير وشروط اختيار القيادات التربوية:

إذا كان إسناد مهام الإدارة التربوية، يقتصر على الأطر التربوية بالمؤسسات التعليمية، فقد تم توسيع دائرة الأطر التي يمكنها الترشح لهذه المهام، حيث تقوم وزارة التربية الوطنية بإصدار مذكرة سنوية توضح شروط إسناد منصب مدير بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، وكذا المعايير المعتمدة. وقبل الوقوف على هذه المعايير، لا بد من الإشارة إلى غياب نص موحد حول شروط الإلتحاق بمهام الإدارة التربوية، فغالبا ما تُسند هذه الأخيرة عن طريق الإلحاق، أو عن

طريق لائحة الأهلية أو بواسطة مباراة(مصطفى مقبول، 2013، ص60)، حيث جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين أنه " يشترط في المدير أن يكون قد نال تكوينا أساسيا في مجال الإدارة التربوية"(الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000)، وفي النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية، نجد على أنه يتم التكليف بمهام الإدارة التربوية بعد التقيد في لائحة الأهلية، التي توضع كل سنة من لدن السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية، والخضوع لتكوين خاص.

وعموما فإن إسناد مهمة مدير مؤسسة تعليمية، ظل يعتمد على طرق وأساليب تقليدية، تقوم في الغالب على الانتقاء في إطار حركة إدارية تراعى فيها مواصفات، هي بمثابة عناصر تقديرية(خالد المير، ادريس قاسمي، 2011، ص384). ومن هذه المواصفات، المعلومات والمؤهلات المهنية المرتبطةبالشهادات الجامعية المواظبة والسلوك، الفعالية والإنتاج والقدرة على التجديد والابتكار.

وبعد الانتقاء الأولي يتم إجراء مقابلة شفوية مع المترشحين اعتمادا على معايير منها،تقويم أهلية المترشح ومؤهلاته من خلال المواظبة والسلوك والهندام، إضافة إلى مؤهلات القيام بالمهام المطلوبة، ثم الأقدمية العامة والأقدمية في المنصب الحالي.

والوقوف عند تحليل هذه الشروط، يضع أكثر من سؤال حول موضوعية هذه المعايير ودقتها، فاعتبار عنصر الأقدمية مثلا كشرط أساسي لولوج منصب مدير مؤسسة تعليمية أمر فيه نظر، فعنصر الأقدمية في نظرنا لا يعني دائما وفرة الخبرة بالنسبة للمشارك في شغل هذا المنصب، إذ في كثير من الأحيان يتم اختيار المنصب الإداري بهدف الابتعاد عن مسؤولية القسم، وما يرافق ذلك من إرهاق للمدرس. كما أن هذا المعيار قد يحرم النظام التعليمي من الاستفادة الكاملة من الكفاءات الشابة التي لا تتوفر على الأقدمية المحدد(المصطفى لخصاضي، 2000، ص22).من جهة أخرى تتحدث المذكرات عن نقطة الإستعداد للقيام بالمهام الإدارية، من إلمام بالقوانين المدرسية، والقدرة على التنظيم وروح المسؤولية، والمبادرة والمساهمة في الأعمال الإدارية والتربوية بالمؤسسة، وهذا يطرح مشكل قياس وضبط هذه المعايير إجرائيا.

بالإضافة إلى هذه المعايير، فقد تمت مراجعة الشروط المعتمدة في إسناد مناصب الإدارة التربوية ابتداء من سنة 2004. وهكذا أصبح الحصول على منصب مدير مؤسسة تعليمية، يتطلب إعداد مشروع تربوي من طرف المترشح، ثم يتم تنظيم انتقاء أولي بين المترشحين، وإجراء مقابلة شفوية على مستوى الأكاديمية(خالد المير، ادريس قاسمي،2011، ص386)، حيث يخضع المرشحون لتقلد مهام مدير مؤسسة تعليمية، إلى انتقاء أولي على الصعيد المركزي طبقا للمعايير المحددة من لدن السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية، وبعد ذلك يتم إجراء مقابلات على صعيد الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ترتكز أساسا على تقديم مشروع من طرف المترشحين، يشمل تصوراتهم لتدبير المؤسسة التعليمية(عبد الفتاح ديبون، 2008، ص200).

وبعد إسناد المهمة، تخضع الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية لتكوين خاص، يشمل الجانب النظري والميداني والذاتي، حيث ينظم التكوين النظري تحت إشراف مديري مراكز التكوين، التابعة للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية، ويستغرق التكوين النظري مائة وخمسين ساعة على الأقل، موزعة على ست دورات تكوينية. أما التكوين الميداني يتم تنظيمه بالأكاديميات

الجهوية للتربية والتكوين أو بمصالحها الإقليمية، ويستغرق خمسة أسابيع خلال السنة الدراسية التي يتم فيها التكوين النظري (عبد الفتاح ديبون،2008، ص202)، وينتهي التكوينين بتكوين ذاتي يقوم من خلاله المستفيد من التكوين على إعداد تقرير عام، يجسد تكوينه الذاتي ويعكس تجربته وملاحظاته حول التكوين النظري والميداني، كما يمكن أن يتضمن هذا التقرير اقتراحاته الخاصة لتحسين وتطوير مستوى التكوين الخاص بأطر الإدارة التربوية (عزيز التجيتي، خاليد بنيشو، 2009، ص69).

لكن تبقى هذه الطريقة نفسها غير فعالة، بالنظر إلى المهام المتشعبة والمعقدة لمديري المؤسسات التعليمية، وأيضا إلى تكوينهم المتواضع. فكثرة المهام وثقل المسؤولية الملقاة على عاتق مدراء المؤسسات، وغياب شروط تحقيق الإنجاز التدبيري (وعي قيمي، تكوين ميداني)، يجعل من مهام المدير عملا يتجاوز حدود إمكاناته الذاتية، أي قدرته على قيادة المؤسسة التعليمية اعتمادا على تجربته الذاتية فقط، والمكتسبة لديه على المستوى الميداني اليومي والمفتقرة إلى الخبرة النظرية، ويزيد من تعقيد الأمر استمرارية سيادة العقليات المحافظة في تسيير المؤسسات التعليمية وانزواؤها في سكونية مزمنة. ويتضح ذلك في الصورة السائدة حول الإدارة التربوية التي يتم اختزالها في شخص مديرها فقط، في غياب نظرة تشاركية في التدبير.

هذه الوضعية تحتم أكثر من أي وقت مضى، تحديث وإصلاح إدارتنا التربوية بخلق إطار جديد داخل الهيئات المشتغلة في المدرسة العمومية، يُمكن من مهننة العمل الإداري التربوي، ويجعل من مدير المؤسسة التعليمية إطاراً إداريا ملتزما ومسؤولاً. فمهمة مدير المؤسسة التعليمية يجب تعويضها بمفهوم مهنة مدير أو قائد تربوي، وهذا له أكثر من دلالة في تحديد نمط التدبير، لأنه يتطلب تحولا نوعيا في مقاربة مفهوم الإدارة، بدءا من المدخلات ومواصفات المديرين ومسؤولياتهم، والإمكانيات التي يمكن إتاحتها لهم لممارسة مهامهم. ولعل ذلك ما أشار إليه تقرير المجلس الأعلى للتعليم، في إجابته عن الإجراءات التي يمكن القيام بها للنهوض بأوضاع المؤسسة التعليمية ببلادنا، حيث جاء في التقرير " يتعين التعجيل بتكوين جيل جديد من مديري المؤسسات التعليمية، وحفزهم من أجل مصلحة المؤسسة التعليمية. وفي جميع الحالات فإن مهنة مدير المؤسسة التعليمية، لا يمكن أن تظل من الآن فصاعدا مهمة لإنهاء المسار المهني، أو بديلا عن العمل داخل الفصل الدراسي.

لقد أشار تقرير المجلس الأعلى للتعليم، إلى النقائص التي لا زالت تطبع تدبير المنظومة التربوية، وطرح بدائل لتجاوزها من خلال تطوير آليات القيادة كأساس لتفعيل الحكامة المحلية، وتطبيقاللا تركيز الإداري بغية تفعيل سياسة القرب بهدف عقلنة التدبير (المجلس الأعلى للتعليم 2008، ص69).

ونظرا لأهمية التكوين، وتحديثا لأدوار مهام مدير المؤسسة التعليمية، واستكمالا لأوراش إصلاح المنظومة التربوية، فقد تم وضع إطار خاص بمدراء المؤسسات التعليمية ابتداء من الموسم الدراسي 2015/2014، وأصبح ولوج مهنة مدير مؤسسة تعليمية يمر عبر مباراة، تمكنه من ولوج سلك تكويني خاص لمدة سنة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (سلك تكوين أطر الإدارة التربوية)، يختتمه بامتحان تخرج وشهادة مهنية. وبالرغم من أن تكوين أطر الإدارة

التربوية ليس جديدا، حيث كانت تستفيد من تكوين كل سنة في إطار تنظيم الحركة الإدارية، إلا أن ما يميز التكوين الحالي هو أنه أصبح يخضع لمقتضيات تنظيمية جديدة، سواء من حيث الولوج أو مجريات التكوين أو الشواهد، في إطار سلك خاص بتكوين أطر الإدارة التربوية(مصطفى مقبول، 2013، ص55).فإلى أي حد سيمكن هذا الوضع الاعتباري من تمهين العمل الإداري، وتأهيل المدير لقيادة قاطرة المؤسسة التعليمية، وتطوير أداء العملية التربوية؟

قبل الإجابة على هذه الأسئلة، نتوقف عند مسار تطور الإدارة التربوية بالمغرب من خلال الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية.

ثانيا. الإصلاحات التربوية وحكامة الإدارة التربوية:

عرفت المنظومة التربوية المغربية دينامية إصلاحية منذ فجر الاستقلال، توجت بعشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومن بعده البرنامج الإستعجالي، ثم الرؤية الاستراتيجية 2015 ـــ 2030، وهي دينامية تتوخى تحقيق إصلاح تربوي وتعليمي شامل وفق مقاربة نسقية تشمل مختلف عناصر المنظومة التربوية. والإدارة التربوية باعتبارها من بين أهم عناصر هذا النسق التربوي، يشكل إصلاحها مدخلا رئيسيا لنجاح الإصلاحات التربوية.

فالإدارة التربوية تمثل بيئة إدارية مفتوحة على ما حولها، وتمتاز بديناميكية تجعلها تواكب التغييرات البيئية المحلية والعالمية، وتحاول أن توازن ما بين متطلباتها واحتياجات المجتمع الذي تعيش فيه، فهي بحاجة إلى تحديث أساليبها باستمرار، وتحسين أدائها لمسايرة التطورات والاستجابة لمتطلبات المؤسسة في علاقاتها بالمجتمع. فما هو نصيب الإدارة التربوية من الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين بالمغرب؟

1.الإدارة التربوية من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

لقد ظل موضوع الإدارة التربوية بعيدا عن الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية المغربية، ولم ينل حظه الكافي سواء على مستوى الكتابات أو الإصلاحات التربوية، حيث تم التركيز على البرامج والبيداغوجيات والسياسات التعليمية عامة، وظلت الإدارة التربوية حبيسة النظرة التقليدية، المتمثلة في لعب دور الوساطة بين طاقم التدريس والإدارة المركزية. وهو ما جعل المديرين ولعقود يقصرون دورهم على تلقي الأوامر وتنفيذها، حيث نجد المدير ينزع إلى التقليد بحرفية النصوص والمذكرات والمناشير، دون أدنى اجتهاد في التعامل مع مقتضياتها.

وبالعودة إلى أوراش الإصلاح الذي عرفته المنظومة التربوية المغربية في العقد الأخير، والذي يؤطره الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نجده يطرح مسألة التدبير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية، بهدف تحسين وتطوير أدائها بما يتماشى والتطورات التي تعرفها المنظومة بشكل عام، وذلك من خلال إرساء أساليب تدبيرية حديثة، والارتقاء بالقدرات والكفايات التدبيرية لأطر الإدارة التربوية، عبر تكوينها والرفع من قيمتها الاعتبارية، بهدف تجويد العمل الإداري والرقي بمستوى الخدمات التعليمية عموما.

لقد تناول الميثاق الوطني للتربية والتكوين الإدارة التربوية، من خلال حثه على ضرورة تلقي مدير المؤسسة التعليمية لتكوين في مجال الإدارة التربوية، حيث جاء في الميثاق " يشترط في مدير المؤسسة التعليمية أن يكون قد نال تكوينا في مجال الإدارة التربوية"(الميثاق الوطني

للتربية والتكوين، 2000، ص47)،وهو ما يعني أن مدير المؤسسة التعليمية في نظر الميثاق، يخضع لتكوين أساسي قبل أن تُسند له مهام الإدارة، وهو أمر لم يتم إلا في السنتين الأخيرتين. ودعا إلى إعطاء استقلالية أكبر للمؤسسات التعليمية لتسهيل عملية التدبير والترشيد، وذلك ببلورة نهج اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين باعتباره اختيارا استراتيجيا(الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000، ص45).

كما استحضر الميثاق مدير المؤسسة التعليمية بصيغة المفرد، باعتباره يمثل السلطة التربوية والإدارية داخل المؤسسة، وعزز مكانته بآلية الحكامة المحلية والمتمثلة في مجلس التدبير، حيث جاء في الميثاق "يسير كل مؤسسة للتربية والتكوين مدير ومجلس للتدبير"(الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000، ص46).

إن ما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين يدعو الإدارة التربوية أكثر من ذي قبل، إلى استيعاب المستجدات الهيكلية والتنظيمية والتربوية، وذلك بالانتقال من التسيير التقليدي للمؤسسة التعليمية الذي يُغيب الخصوصيات المحلية الحقيقية للمؤسسة، من خلال دور الوساطة الذي ظلت تلعبه الإدارة التربوية بين المدرسين والإدارة المركزية، إلى التدبير التشاركي المبني على سياسة القرب والتفاعل بين مختلف الفاعلين من خلال مجلس للتدبير، كآلية تمثيلية لمختلف الشركاء والفاعلين في المجتمع المدرسي من مدرسين وآباء وأولياء التلاميذ، وشركاء في مجالات الدعم المادي والتقني والثقافي(الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000، ص47).

فالميثاق الوطني للتربية والتكوين، ركز على الانتقال من التسيير العمودي للمؤسسة التعليمية، إلى التدبير الحديث المرتكز على إدارة تربوية فاعلة ومبدعة، تقوم على تدخل جميع الفاعلين الذين لهم صلة بالتعليم في صناعة القرارات التي من شأنها الرقي بمستواه وجودته. ولتفعيل وأجرأة التوجهات الإصلاحية المتعلقة بالإدارة التربوية، فقد تم سن مجموعة من النصوص القانونية والتنظيمية التي تهدف إلى تقوية القدرات التدبيرية وتأهيل الموارد البشرية، وتم تصنيف هذه النصوص إلى محاور كبرى شملت محور الإدارة التربوية والحياة المدرسية، حيث جاء في الميثاق أن تدبير المؤسسة التعليمية يشرف عليه المدير بمساعدة مجالس المؤسسة، ويعتبر مجلس التدبير أهم هذه المجالس بالنظر إلى المهام التي يتولاها(امحمدعليلوش،2007، ص133). لكن يبقى السؤال المطروح هو ما مدى تحقق هذه الأهداف التي جاء بها الإصلاح التربوي، وتحديدا في مجال الإدارة التربوية؟

إن واقع منظومة التربية والتكوين بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص، يعبران عن الصعوبات التي لا تزال تعترض تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب. وهو ما أكده التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم سنة 2008 حول حالة المدرسة المغربية وآفاقها، وأيضا البرنامج الإستعجالي الذي جاءلإعطاء نفس جديد للإصلاح. حيث تؤكد الوثيقتان أن الانتظارات مازالت كبيرة والتحديات عميقة والطريق ما يزال طويلا(المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ص3)، إذ لا ننفي ما حققته المنظومة التربوية، ومن خلالها الإدارة التربويةّ في ظل الإصلاحات التي شهدتها، والمتمثلة أساسا في إرساء نموذج جديد للحكامة اللامتمركزة، وذلك في اتجاه تدبير ترابي محلي وتقريب الإدارة من المؤسسات التعليمية(المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ص27)، لكن ذلك غير

كافي ويتطلب مجهودا مضاعفا للإستجابة للحاجيات المحلية. فواقع الحال يُظهر أن المنظومة التربوية المغربية لا زالت بعيدة عن تحقيق ما سُطر في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بحيث أن المنظومة لا زالت تفتقر إلى الآليات اللازمة للقيادة، ولا تولي ما يكفي من العناية لتطوير القدرات التدبيرية وتعميم الممارسات الجيدة. وقد جاء ذلك في تقرير المجلس الأعلى للتعليم(المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ص32)، عندما أشار إلى أن تحديد الأهداف وعمليات التخطيط، ما تزال تتم في الغالب بطريقة عمودية من الإدارة المركزية نحو المؤسسات التعليمية، دون مراعاة أولويات تلك المؤسسات أو تقديم إجابة عن حاجاتها الآنية، كما اعتبر التقرير أن الحكامة الجيدة لم تصل بعد للمؤسسات التعليمية.

إن تشخيص واقع الإدارة التربوية يبين أن ما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين بعيد المنال، وهو ما أكدته أيضا الجمعية الوطنية لمديرات ومديري الثانويات العمومية بالمغرب(عبد الإله زيداني، محمد بلحسين، 2014، ص127)، حيث أشارت إلى أن سير الإدارة التربوية يخضع لمركزية مفرطة، إذ لا يعدو المدير أن يكون سوى حارس أمين للمؤسسة، يؤدي دورا تقنيا وعملا روتينيا يحد من إمكانات ومجالات التدخلات المحلية، ويغيب الاجتهاد والابتكار. كما كشف التحليل الأولي لسير المؤسسات التربوية على مجموعة من الاختلالات تهم الإدارة التربوية، ومن بينها(المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ص80):

-تعدد الاختصاصات وتداخلها بين مختلف المجالس المحدثة على صعيد المؤسسات التعليمية، وهو ما يؤثر سلبا على التدبير العادي لهذه المؤسسات.

-نقص في مبادرات المؤسسات التعليمية الهادفة إلى ربط شراكات وتعاون مع المتدخلين في قطاع التربية والتكوين.

-عجز المؤسسات التعليمية عن تعبئة موارد إضافية خارج مساهمة الدولة.

-تمركز الموارد على الصعيد الجهوي، لا يترك هامشا لتصرف المؤسسات التعليمية ويحد من فعالية ونجاعة الإدارة المدرسية.

إن ما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين فيما يخص إصلاح الإدارة التربوية، يُنبأ على وجود نوايا حسنة وطموحات إيجابية بهدف تغيير نمط التدبير داخل المؤسسات التعليمية. لكن فشل هذه الإصلاحات وبقائها في حدود الطموح والآمال ينُم عن خلل في تنزيل الإصلاح، وهو ما دفع بالوزارة الوصية إلى ضرورة الإستعجال قبل فوات الأوان. فما جديد الإدارة التربوية من خلال البرنامج الإستعجالي؟

2.البرنامج الإستعجالي وإصلاح الإدارة التربوية:

شكل الموسم الدراسي 2009/2008 مرحلة جديدة من إصلاح المنظومة التربوية المغربية، من خلال وضع برنامج استعجالي يروم إلى تعزيز المكتسبات التي تم تحقيقها، وتدارك الاختلالات التي تم تسجيلها في بعض المجالات، وخاصة على مستوى تدبير المؤسسة التعليمية.

لقد اهتم البرنامج الإستعجالي بالإدارة التربوية للمؤسسات التعليمية، حيث تبنى توجهات الميثاق الوطني بخصوص تطوير أداء الإدارة التربوية ومجالس المؤسسة، وأقر البرنامج بمحدودية المؤسسة التعليمية في التجديد والإبداع (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين

الأطر والبحث العلمي،2009، ص41). ولعل هذا الواقع هو ما تكشف عنه طبيعة الممارسات اليومية وإيقاعات وأنماط التسيير التي تحكم هذا الجهاز.

فقد جاء في البرنامج الإستعجالي أن تأهيل المؤسسة التعليمية، وتحسين جودة الحياة المدرسية من أولويات إنجاح القيادة التربوية. ولأن المجال الثالث من البرنامج ركز بشكل كبير على الإدارة التربوية، فقد أشار إلى أن تسريع وثيرة الإصلاح في هذا المجال، يرتكز على إنجاح اللامركزية من خلال استكمال سيرورتها، وإعادة النظر في توزيع المهام بين مختلف مستويات المنظومة. إضافة إلى بلورة ثقافة تدبيرية مبنية على تحديد الأهداف، وقياس الإنجازات والنتائج، وتحسين قدرات الإدارة على إنجاز مهامها بصورة فعالة وناجعة (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،2009، ص73-74). كما وضع هذا البرنامج هيكلة تنظيمية جديدة تشمل الوزارة، والأكاديميات الجهوية والنيابات الإقليمية، تُمكن من ضبط اختصاصات ومسؤوليات كل طرف. وتعتمد على مبدأ تعزيز دور مدير المؤسسة التعليمية لجعله في قلب الإصلاح (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،2009، ص74)

إلى جانب ذلك، فقد ركز البرنامج الإستعجالي (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،2009، ص74) على ضرورة تحسين اشتغال الهيئات التدبيرية، ومنها مجلس التدبير داخل المؤسسات التعليمية، إضافة إلى تدقيق وتنظيم نمط اشتغال هذه الهيئات مع تحديد وتدقيق أدوات اشتغالها.

كما سطر البرنامج الإستعجالي(وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009، ص42) مجموعة من التدابير لدعم الجهاز التدبيري للمؤسسة التعليمية، حيث اعتبر مدير المؤسسة حجر الزاوية في نظام التأطير، لذلك فالدور الكبير الذي يضطلع به في عملية التدبير سيساهم حتما في توطيد وضعه الاعتباري، ونصت بعض مواد البرنامج الإستعجاليعلى أن عملية انتقاء المديرين ستتم اعتمادا على قدراتهم التدبيرية، بعد تزويدهم بالعدة المنهجية التي سيتبعونها في تدبير المؤسسات التعليمية، مع استفادتهم من تكوين خاص في هذا المجال لمدة سنة(مصطفى بتي، 2011، ص100).

هذه الإجراءات تؤكد على الدور الهام والمحوري لمدير المؤسسة على الخصوص ضمن سيرورة الفعل التربوي، وأهمية تأهيله وتمكينه من التكوين اللازم. وبذلك فهي تحاول أن تهيئ الشروط الضرورية له، كي يتمكن من القيام بالمهام والمسؤوليات المنتظرة منه.

إن ما جاء به البرنامج الاستعجالي يحمل الكثير من الإيجابيات، لكن بالرجوع إلى الواقع الفعلي وإلى طبيعة الممارسة داخل المؤسسات التعليمية، يبدو أننا بعيدين كل البعد عن تجسيد هذه النصوص والمطامح، وتبقى هذه الإجراءات مجرد حبر على ورق، وذلك بالنظر إلى التحديات اليومية التي تعترض المؤسسة التعليمية، سواء فيما يتعلق بنقص الموارد البشرية أو بتشعب وظائف هيئة الإدارة وتعدد مسؤوليات مدير المؤسسة، والتي يتعذر على هذا الأخير إنجازها في ظل الشروط الحالية، وفي ظل غياب طاقم إداري مساعد.

والنظرة الدقيقة لما يجري بمؤسساتنا التعليمية، يدفعنا إلى القول بأنه لم تتم أجرأة مضامين الوثائق الإصلاحية، وهو ما تُزكيه إحدى الدراسات*، كما أن أطر الإدارة التربوية لم تنخرط بشكل فعال في هذا الإصلاح، بحيث لا زالت تتبنى أساليب التسيير التقليدية المبنية على تطبيق المذكرات وعلى الانفراد في اتخاذ القرارات، وبالتالي استنساخ تجارب الماضي. بالإضافة إلى وجود عوائق متعددة تحول دون مشاركة مجالس المؤسسة في تدبير الشأن التربوي، إضافة إلى غياب الحافزية والتعبئة لدى الفاعلين في المؤسسة التعليمية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2014، ص49).

ثالثا. تكوين أطر الإدارة التربوية: نحو مهننة العمل الإداري وتعزيز القدرات التدبيرية للمدير:

إن تكوين أطر الإدارة التربوية ليس بجديد، وكما أشرنا سابقا إلى أن هذه الفئة تتلقى تكوينا، لكنه محدود وغير خاضع لرؤية وتصور متكامل. وبصدور المرسوم المتعلق بإحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سنة 2011(المرسوم رقم 672 – 11 – 2، ديسمبر 2011)، أضفى على التكوين صبغة التكوين الأساسي، وأصبح تكوين أطر الإدارة التربوية من اختصاص المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في إطار التنسيق بينها وبين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وهذا الإجراء من شأنه إكساب التكوين أسلوبا جديدا يعتمد على قواعد **المهننة**. فماذا يعني تمهين الإدارة التربوية؟ وما هي أهمية التكوين في تعزيز القدرات القيادية لمديري المؤسسات التعليمية؟ وهي أسئلة تستمد مشروعيتها من أهمية التكوين النظري والميداني في عمل المدير، باعتباره يكسب المدير العدة المعرفية اللازمة لتدبير وضعيات مختلفة، وتأهيله لقيادة المؤسسة التعليمية.

1.تمهين العمل الإداري: نص المرسوم المحدث للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على أنه "يقبل في سلك تكوين أطر الإدارة التربوية، وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، موظفوا قطاع التعليم المدرسي، الناجحون في مباريات الولوج لهذا السلك، التي تنظم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين"(المرسوم رقم 672 – 11 – 2، ديسمبر 2011)، وهذا يعني اعتماد المباراة بدل التكليف في مهمة تدبير الإدارة التربوية. فإذا كانت الصيغة السابقة لتكوين أطر الإدارة التربوية، تقوم على انتقاء مجموعة من الأطر التربوية تكلف بمهام الإدارة التربوية، فإن الصيغة الجديدة في تكوين هذا المسلك تعتمد على تكوين، يمتد عبر سنة كاملة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بعد النجاح في مباراة الولوج. وفي هذا اعتراف بمهنة الإدارة التربوية، بعدما كان يُنظر إليها على أنها مجرد مهمة تُسند مباشرة بعد عملية انتقاء وتكوين سريع.

وتمهين الإدارة التربوية، يقتضي ربط التكوين بأقصى قدر ممكن بممارسة المهنة، فالمهننة مسار مهني يلعب فيه التكوين النظري أهمية خاصة، إضافة إلى التكوين الميداني الذي يربط فيه المتدرب بين وضعيات التكوين النظرية، ووضعيات المهنة التي يكتسبها من المجال الذي تجري

* . نستحضر هنا، الدراسة التي قام بها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دجنبر2014، والتي ركزت في جانب منها على آراء بعض الفاعلين التربويين ومنهم المدرسون

فيه ممارسة المهنة، أي أن التكوين في نظام المهننة يبتدئ بالتكوين الأساسي، ثم الاندماجي الذي يتم في المؤسسة التي يمارس فيها المتدرب مهمته الرسمية، وبعد ذلك يستمر التكوين في إطار نظام التكوين المستمر طوال الحياة(مصطفى مقبول، 2013، ص57).

وبهذا المعنى، فإن إحداث مسلك لتكوين أطر الإدارة التربوية في مراكز مهن التربية والتكوين، سيضفي على التكوين صبغة التكوين الأساسي، وسيمنح أطر الإدارة التربوية القدرات التواصلية والتدبيرية والمهارية لقيادة المؤسسة التعليمية. كما يقتضي تمهين الإدارة التربوية توفر هوية مهنية تساهم في وضوح المسار المهني وآفاقه، وتعمل على تحديد الإختصاصات والمسؤوليات بصورة دقيقة وواضحة، وهذا يطرح مشكل الغموض الذي لا زال يلف اختصاصات ومسؤوليات مدير المؤسسة التعليمية في ظل الوضعية الجديدة.

2.تعزيز القدرات القيادية للمدراء في غياب استقلالية المؤسسة التعليمية: لا شك أن هذا التصور القاضي بتكوين أطر الإدارة التربوية، بهدف تنمية وتقوية كفاياتها وتعزيز قدراتها التدبيرية، قد فرض ضرورة تعزيز الإستقلال الذاتي للمؤسسة التعليمية، والسعي إلى تغيير ممارسة هذه الأطر ونشر ثقافة التدبير عوض ثقافة التنفيذ. وهو ما يتطلب إحداث تحولات عميقة في وضعية مدير المؤسسة التعليمية، تساعده على الإنتقال من منطق المدير الذي يُدبر المشاكل اليومية، ويشتغل على الملفات الإدارية والتربوية بشكل فردي إلى منطق القائد الذي يخطط ويعبئ ويجدد ويبتكر، وذلك بإكسابه المعارف والمهارات التي تتيح له القدرة على التكيف مع المتطلبات الوظيفية ومتغيراتها، وتمنحه الكفاءة لقيادة المؤسسة التعليمية، والتأثير في المجتمع المدرسي وكسب ثقته، وخلق مناخ يساعد على تحقيق الأهداف التربوية.

إن التكوين الأساسي من شأنه أن يُنمي القدرات التواصلية والتدبيرية والمهارية للمدير، لشغل دور القائد الموجه والمحرك، والقادر على تحفيز العاملين معه، والرفع من دافعيتهم نحو مهنتهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

لذلك يمكن القول أن مدير المؤسسة التعليمية وفق هذه المقاربة التكوينية، من المتوقع أن تكون له القدرة على المبادرة والإبداع والإبتكار، وإحداث التغيير في عناصر المؤسسة التعليمية. إلا أن التكوين الأساسي في نظرنا غير كافي، نظرا للتحولات السريعة التي تعرفها مختلف المنظمات، ومنها التربوية على الخصوص، لذلك لا بد من مواكبة عمل المدير بتنظيم دورات للتكوين المستمر، وتُصبح فكرة التكوين عملية مستدامة، للتمكن من مسايرة تطورات الإدارة التربوية الحديثة، وتمكين المدراء من التعاطي بشكل فعال ومناسب مع القضايا الجديدة التي قد تظهر داخل المؤسسة التعليمية. فإلى أي حد سيساهم تكوين أطر الإدارة التربوية في خلق قيادة فاعلة ومسؤولة على تدبير المؤسسة التعليمية؟

ما في ذلك شك، أن حصول مديري المؤسسات التعليمية على تكوين من شأنه أن يساهم في خلق قادة يتوفرون على كفاءات عالية في التدبير الحديث، وقادرين على التجديد البيداغوجي عبر انخراطهم بقوة في حياة مؤسساتهم(المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ص68). إلا أن تكوين أطر

حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبرنامج الإستعجالي، حيث أكدت نسبة مهمة من المستجوبين أن تطبيق الإصلاحات التربوية لم يكن ناجحا (92,2 % من المدرسين).

الإدارة التربوية، لا يكفي في نظرنا لخلق قيادة فاعلة وقادرة على خلق التغيير داخل المؤسسات التعليمية، بل يقتضي ذلك تخويلها صلاحيات حقيقية، ومنح المؤسسة التعليمية استقلالية أكبر في مختلف المجالات التربوية والإدارية والمالية. فقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين(الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000، ص47) على منح الثانويات صفة مصلحة مسيرة بطريقة مستقلة، تُرصد لها ميزانية للتسيير العادي والصيانة.

إن الوضع الذي تعيشهالإدارة التربوية ببلادنا، يُعبر عن محدودية الصلاحيات المخولة للمدير، وحتى في حالة ممارسته لبعض الأعمال أو اتخاذه لبعض الإجراءات، فتبقى إما مجرد اقتراحات من رئيسه المباشرأو يمارسها دون أن يكون مدعوما بنصوص يستند إليها، وذلك لعدم وضوح الإختصاصات الواردة في النصوص، وعدم وجود إطار مرجعي لتوصيف هذه المهام وتحديد المسؤوليات(مصطفى مقبول،2013، ص70)، فالنصوص التنظيمية الرامية إلى إقرار واستقلالية المؤسسات التعليمية لم ترى النور(المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي،2014،ص49)، فضلا عن كون العلاقة بين الإدارة الجهوية، الإقليمية والمحلية ضلت ملتبسة، وخاصة بين الأكاديمية والمديرية الإقليمية، وهي ضبابية تعود أساسا إلى غياب التخطيط الإستراتيجي والقواعد الواضحة، وإلى عدم فهم الأدوار الجديدة والمهام المنتظرة من مختلف الهيئات بحسب تراتبيتها (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي،2014، ص50)،فقد حال ذلك دون فتح نقاش عميق حول الإسترتيجيات التي ينبغي تبنيها لتطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتعلقة بالثانويات التي يجب أن تستفيد من نظام خدمات الدولة ذات التدبير المستقل SEGMA، والتوصيات الخاصة بإحداث وتبني مشاريع المؤسسات، وبخلق شبكات محلية لمؤسسات التربية والتكوين(المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي،2014، ص51).

وتبعا لذلك، فلا يمكن الحديث عن قيادة تربوية مسؤولة وفاعلة ما لم تتوفر على صلاحيات حقيقية، ولا يُمكن في نظرنا تكوين قادة تربويين دون منحهم الحق في اتخاذ القرارات والمبادرات، ووضع مشاريع وبرامج تهم المؤسسة التعليمية.

إن تكوين أطر الإدارة التربوية يجب أن تصاحبه استقلالية أكبر للمؤسسات التعليمية، إذ ينبغي كما أشار إلى ذلك المجلس الأعلى للتعليم، أن تستفيد المؤسسات التعليمية من هامش أكبر للتحرك، ومن وسائل أكثر لتعزيز استقلاليتها الإدارية والتربوية(المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ص67). وهذا يقتضي إضافة إلى التكوين منح صلاحيات حقيقية لمدير المؤسسة التعليمية، خاصة ما يتعلق بتدبير العملية التربوية والموارد البشرية والمالية. ودعما لأدوار المؤسسة التعليمية ولصلاحيات مدير المؤسسة، يجب ضبط العلاقات بين مختلف مكونات المنظومة التربوية، وجعل الإدارة التربوية مهنة ذات اختصاصات ومهام محددة ودقيقة، محكومة بإطار قانوني وبنظام خاص بهذه الفئة. وهذا من شأنه تعزيز مكانة المدير داخل المؤسسة التعليمية، وتعزيز مكانة المؤسسة داخل المنظومة التربوية، كما يُزكي السلطة المعنوية والتقديرية للمدير لممارسة مهامه بعيدا عن الشطط الذي يُمارس عليه من مختلف الجهات، ويُحقق لهذه الفئة نوع من الاستقرار المهني والنفسي والاطمئنان على وضعها القانوني والاجتماعي.

لقد أضحى من اللازم، وفي ظل ما تعرفه منظومتنا التربوية من صعوبات، ضرورة استكمال وتعزيز تكوين القيادات التربوية، وفق قاعدة تنطلق من تطوير كفاياتها المهنية، وتستمد مشروعيتها من تكوين أساسي متين، ينبني على قاعدة من المعارف ويستمد مشروعيته من واقع الممارسة، ويُجدد نفسه من استدامة التكوين عن طريق التكوين المستمر، ويُقعد لقيادة تربوية فاعلة لها رؤية تطويرية وتجديدية للمؤسسة التعليمية، وقادرة على خلق انسجام وتناغم بين مختلف أفراد المجتمع المدرسي.

خلاصـــــــة

إن أخطر ما تواجهه المؤسسة التعليمية ومن خلالها الإدارة التربوية في ممارستها اليومية، هو تناقص الإحساس بالانتماء لدى معظم الشركاء المفترضين، إضافة إلى كون سلطات الوصاية تقف موقف المُنظر الذي يُحس به المدرسون في بعض الأحيان، وكأنه يستقي أفكاره وطروحاته من كوكب آخر لا يمُث لواقعهم بأية صلة، فالإدارة التربوية بالمغرب، لم تتخلص من تبعات النظرة التحكمية التي صاحبتها لسنوات طويلة، حيث أن مهامها لا زالت تخضع لقرارات فوقية.

لذلك نعتبر أن الهوة بين ما جاءت به الإصلاحات التربوية والواقع الذي تعيشه المنظومة التربوية لا زالت شاسعة، وهي مسافة يبقى تقليصها رهين بتوفير الإمكانات والشروط اللازمة لتفعيل وأجرأة مضامين هذه الإصلاحات، ومن خلالها النهوض بالإدارة التربوية وتمكينها من آليات التدبير الحديث من تخطيط، تنظيم، توجيه وتنسيق، حتى تنخرط بشكل فعال في الإرتقاء بأداء المنظومة التربوية ببلادنا. ولعل ذلك رهين بالانتقال من منطق المدير الذي يطبق المذكرات وينفذ القرارات، ويشتغل على الملفات الإدارية والتربوية بشكل فردي إلى منطق القائد الذي يخطط وينظم ويجدد ويبتكر، حتى يتمكن من تطوير أسلوب خاص للقيادة يمكنه من اكتساب سلطة شخصية تنضاف إلى سلطته المؤسساتية.

قائمة المراجع:

1.أقفلي حماني(2014)، قراءة في كتاب "رئيس المؤسسة: تقنية التسيير وممارسته" Le chef d'établissement, Pratique de la fonction » « لمؤلفه Guy DELAIRE، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع11، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب.

2.بتي مصطفى(2011)، "الإدارة المدرسية من منظور الإصلاح التربوي"، مجلة علوم التربية، ع50، المغرب.

3.التجيتي عزيز،بنيشو خاليد(2009)، الإدارة التربوية من أجل قيادة مدرسية حديثة، الطبعة الأولى، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.

4.دادي عبد العزيز(2014)، "الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة: إكراهات ورهانات وآفاق"، دفاتر التربية والتكوين، ع11، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، المغرب.

5.زيداني عبد الإله،بلحسين محمد(2014)، وجهة نظر الجمعية الوطنية لمديرات ومديري الثانويات التعليمية بالمغرب"، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع11، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب.

6.عوض الترتوري محمد، فرحان القضاة محمد(2006)، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1، دار ومكتبة الحامد، الأردن.

7.عليلوش امحمد(2007)، التربية والتعليم من أجل التنمية، (الطبعة الأولى)،منشورات مجلة علوم التربية، ع10، المغرب.
8.عياصرة علي أحمد عبد الرحمان(2006)، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، دار ومكتبة الحامد، عمان.
9.عوام المصطفى(2012)، دور مجالس التدبير في تغيير المحددات التنظيمية للمؤسسات التعليمية بالثانوي التأهيلي العمومي ـ مقاربة سوسيولوجية، أطروحة دكتوراه، تخصص علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط.
10.غريب عبد الكريم(2006)، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، منشورات عالم التربية، المغرب.
11.فرحاتي العربي(2011)، "سؤال القيادة التربوية في الوضعين المستعارين الحداثي والعولمي"، مجلة عالم المعرفة، ع20، منشورات عالم التربية. المغرب.
21.لخصاضي المصطفى(2000)، واقع الإدارة المدرسية بالمغرب بين التكوين التربوي والتنظيم الإداري، دراسة للقيادات التربوية بمؤسسات التعليم الثانوي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
22.المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي(2014)، الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة، دفاتر التربية والتكوين، ع11، الرباط.
23.المير خالد، قاسمي ادريس(2011)، التشريع الإداري والتسيير التربوي، ط1، مطبعة دار صبح بيروت، لبنان.
24.الميثاق الوطني للتربية والتكوين(دس)، المجال الخامس حول "التسيير والتدبير"، الدعامة الخامسة عشرة "إقرار اللامركزية واللا تمركز في قطاع التربية والتكوين، منشور على موقع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني: www.men.gov.ma
25.المجلس الأعلى للتعليم، التقرير السنوي(2008)، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول: إنجاح مدرسة للجميع،الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، الرباط.
26.المجلس الأعلى للتعليم، التقرير السنوي(2008)، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الثاني: التقرير التحليلي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، الرباط.
27.وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي(2009)، التقرير التركيبي للبرنامج الإستعجالي2009 – 2012، الرباط.
28.المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي(2014)، التقريرالتحليلي: تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2013/2000، المكتسبات والمعيقات والتحديات، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط.
29.مقبول مصطفى(2013)، "تكوين مديري المؤسسات التعليمية العمومية، دراسة مقارنة بين النظام الحالي ومشروع النظام الجديد في ظل إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين"، مجلة الإدارة التربوية، ع2، المغرب.
30.المرسوم رقم 2.02.854الصادر في 8 من ذي الحجة 1423 (10 فبراير 2003)بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية كما وقع تغييره وتتميمه.
31.المرسوم رقم 672 – 11 – 2 الصادر في 27 محرم 1433 (23 ديسمبر 2011)في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.