

الأدوار التربوية لمديري المؤسسات التعليمية في النظام التعليمي المغربي: حدود الصلاحيات وآثارها على أداء المؤسسات التعليمية

سعيد الراشدي**

مصطفى مقبول*

* كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس - السويسي الرباط

** كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس - السويسي الرباط

الأدوار التربوية لمديري المؤسسات التعليمية في النظام التعليمي المغربي: حدود الصلاحيات وآثارها على أداء

المؤسسات التعليمية

ومن خلال قراءة النصوص المنظمة للمؤسسات التعليمية، يلاحظ أن الأنشطة التي يمكن أن تحتضنها المؤسسة التعليمية تنقسم بحسب طبيعتها إلى ثلاثة أصناف: الدروس والتعلم في إطار التعليم المدرسي النظامي، بينما يتعلق الصنف الثاني باحتضان برامج للتكوين المستمر، وبرامج التربية غير النظامية ومحاربة الأمية، والتعليم الأولي وإنجاز برامج الدعم المدرسي. كما تحتضن بعض المؤسسات التعليمية التعليم الأولي، والأقسام المدمجة الذي تسهر جمعيات المجتمع المدني عليهما، في إطار اتفاقيات الشراكة. في حين يتعلق الصنف الثالث، الذي يدخل في إطار الأدوار الثقافية للمؤسسة التعليمية، ويتمثل في استضافة العروض العلمية والثقافية والرياضية والتكنولوجية. وفي هذا الإطار، فإن مدير المؤسسة التعليمية يتولى الإشراف المباشر على التعليم المدرسي النظامي ويسأل عن نتائجه، أما الأصناف الأخرى فيعمل على الإعداد اللوجستي في حال احتضانها من طرف المؤسسة التي يشرف عليها [3].

تتعدد مهام ومسؤوليات مدير المؤسسة التعليمية، وتشمل التدبير الإداري والتربوي والمالي والمادي، [3] وقد أصبحت تتضخم خاصة مع إحداث خدمات وأنشطة متجددة مثل المسالك الدولية للبيكالوريا وإدماج التكوين المهني بالتعليم العمومي، إضافة إلى أصناف التعليم غير النظامي المذكورة سابقا. وقد أصبحت تتعقد مهام مدير المؤسسة مع انتشار بعض الظواهر المتمثلة في سلوكيات لا تربوية، مثل العنف وانتشار المخدرات بحيط المؤسسة والتسرب الدراسي، الشيء الذي من شأنه أن يصعب من مهام المدير لما لهذه السلوكيات من أثر مباشر

الملخص - هدفت الدراسة الحالية إلى التعريف بالأدوار التربوية لمدير المؤسسة التعليمية وصلاحياته، كما رامت، أيضا، رصد بعض انعكاساتها على مردودية المؤسسة التعليمية. وقد خلصت الدراسة إلى أن دور المدير يبقى محدودا، رغم أن النصوص المنظمة تسند إليه مهمة الإشراف على تدبير العمل التربوي، ويقتصر دور المدير على ضمان المناخ الملائم للعملية التربوية وتوفير وسائل العمل، وفرض النظام والانضباط. بينما يبقى الدور الأهم في ممارسة العملية التربوية ومراقبتها لكل من هيئة التدريس وهيئة التفتيش. وفي ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بضرورة دعم صلاحيات المدير في تدبير العملية التربوية من خلال إرساء استقلالية المؤسسة التعليمية في إطار إعادة تنظيم مكونات المنظومة التعليمية، وإحداث آليات وظيفية للتدبير التشاركي، تجعل دور المدير فاعلا أساسيا في ترسيخ الحكامة التربوية الجيدة.

الكلمات المفتاحية: مدير المؤسسة التعليمية، المؤسسة التعليمية، الأدوار التربوية.

1. المقدمة

تعتبر المؤسسة التعليمية " فضاء تتبلور فيه السياسة التربوية المبتغاة، وحلقة أساسية ضمن حلقات رهان الجودة، والانخراط في مسلسل التجديد ورفع التحديات، وأجراً الرؤية الاستراتيجية للمنظومة التربوية"، [1] الشيء الذي يعني أن الساهرين على تدبير المؤسسة التعليمية وفي مقدمتهم المدير يتحملون مسؤوليات كبرى، ما فتئت تتزايد نتيجة ربط أدوار المؤسسة باستحقاق النجاح المدرسي، وهو المفهوم الجديد الذي جاء به البرنامج الاستعجالي (2009-2012) في إطار ما أطلق عليه بمدرسة النجاح [2] (l'école de la réussite)، وذلك على إثر الانتكاسات الكبيرة التي تعرفها المدرسة المغربية.

المؤسسة التعليمية.

ج. أهمية الدراسة

إن اعتبار العملية التربوية المهمة الأساسية بالمؤسسة التعليمية، وفي ظل الصعوبات التي تواجهها هذه المؤسسات، خاصة فيما يتعلق بالمرادوية التربوية، تفرض سؤالاً عن أدوار الفاعلين في هذا المجال، والمكانة التي يحظى بها مدير المؤسسة التعليمية في هذا السياق، والمسؤوليات التي يتحملها. وتبرز أهمية هذه الدراسة النظرية في البحث عن مدى توفر مدير المؤسسة التعليمية على صلاحيات تربوية حقيقية إضافة إلى صلاحياته الإدارية، والوسائل والإمكانيات التي يتوفر عليها، سواء تعلق الأمر بالجوانب التنظيمية أو المؤهلات المهنية. كما تسعى هذه الدراسة إلى مناقشة الإمكانيات التي يتوفر عليها المدير وانعكاس ذلك على تدبير العملية التربوية وأداء المؤسسة التعليمية من الناحية التربوية، تنتهي بتقديم بعض المقترحات والتوصيات التي قد تسهم بالدفع نحو تحسين المرادوية التربوية، وذلك في إطار تكاثف جهود مختلف الفاعلين بالمؤسسة التعليمية.

د. التعريفات الإجرائية

المؤسسة التعليمية: يقصد بالمؤسسة التعليمية مؤسسات التربية والتعليم العمومية الحكومية التي تقدم خدمات التربية والتعليم في سائر مراحل التعليم الأولي والابتدائي والثانوي، وتوجد تحت إشراف ووصاية السلطات التربوية، أي الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. في إطار القواعد العامة المنظمة للمرافق العمومية، والتي تعرف تطبيق البرامج والمناهج الرسمية التي تضعها الدولة المغربية في إطار التعليم النظامي

(Enseignement formel)

مدير المؤسسة التعليمية: يعتبر مدير المؤسسة التعليمية العمومية أحد أطر الإدارة التربوية يتم تعيينه من طرف السلطات التربوية بمؤسسات التعليم المدرسي (ابتدائي - ثانوي إعدادي - ثانوي تاهيلي)، ويعمل تحت إشراف ومراقبة الإدارة الوصية (النيابات الإقليمية والأكاديميات)، ويتم انقائه من بين الأطر

على المرادوية التربوية للمؤسسة، ويستدعي توفره على مؤهلات خاصة في تحسين العملية التربوية.

2. مشكلة الدراسة

في ظل الإخفاقات التي يعرفها النظام التعليمي المغربي، وعقب الدراسات التشخيصية التي أنجزتها المؤسسات الحكومية [4] بخصوص تحديد مكانم الخلل، والأطراف المسؤولة عن تردي الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية، فقد لوحظ أن مدير المؤسسة التعليمية يشكل عنصراً محورياً في العملية التربوية، لكنه هل يتحمل مسؤوليات تربوية، أم أن دوره يقتصر على التدبير العام للمؤسسة التعليمية، والإشراف على العملية التعليمية دون أن تكون له صلاحيات حقيقية تسمح له بالتدخل المباشر في تأطير ومراقبة وتقويم الأداء التربوي بمؤسسته؟ وفي ظل تعدد الأدوار والوظائف المتجددة الموكلة للمؤسسات التعليمية، فقد أصبح من اللازم إعادة تحديد أدوار مديري المؤسسات التعليمية ومسؤولياتهم، ودعم قدراتهم في تدبير المؤسسة.

انطلاقاً من الإشكالية السابقة، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ. أسئلة الدراسة

- ما الأدوار التربوية لمدير المؤسسة التعليمية في النظام التعليمي المغربي والأهمية التي تحظى بها ضمن مهام مدير المؤسسة التعليمية؟
- ما المؤهلات التي تسمح لمدير المؤسسة التعليمية بالقيام بأدوار تربوية، وكيف يمكن دعمها؟
- ما انعكاسات الأدوار التربوية التي يقوم بها مدير المؤسسة التعليمية على مرادوية المؤسسة التعليمية؟

ب. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز الأدوار التربوية التي يمارسها مدير المؤسسة التعليمية في النظام التعليمي المغربي، والصلاحيات المخولة له في هذا المجال، والمؤهلات التي يجب أن يتوفر عليها لهذه الغاية، ومدى أثر هذه الأدوار في التأثير في مسار وجودة العملية التربوية، ومن خلال ذلك على أداء

2. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمت الدراسة اعتماداً على التعامل مع النصوص والوثائق المنظمة لمهام مديري المؤسسات التعليمية، لتحديد الوضعية الحالية لأدوارهم، وذلك عن طريق وصف هذه الاختصاصات ثم تحليلها للوقوف على مدى نجاعتها واستجابتها لدعم العملية التربوية، مع مقارنة ذلك كلما أمكن بما يجري ببعض الأنظمة التربوية. وقد اعتمد الباحث على الكتابات والدراسات النظرية السابقة في مجال تدبير المؤسسات التعليمية، كما عمل على توظيف خبرته وتجربته الميدانية، حيث تسمح له مهمته كمفتش للشؤون الإدارية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بالرباط بصفته مفتشاً للإمام بمهام وصلاحيات أطر الإدارة التربوية، وأبرز الصعوبات التي يواجهونها أثناء ممارستهم لمهامهم.

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

لم تتطور الدراسات التي تهتم بتدبير المؤسسات التعليمية إلا حديثاً، حيث انصب الاهتمام في السابق على دراسة الأنظمة التربوية بشكل عام، خاصة انطلاقاً من المقاربات السيكلوجية والسوسيولوجية. وقد كان لتطور بعض التخصصات مثل: التدبير العمومي، واقتصاديات التربية، وسسيولوجيا المنظمات، والحكامة، أثر كبير في تشكيل مجال جديد من الدراسات المتخصصة في مجال تدبير المؤسسات التعليمية (la gouvernance des établissements scolaires) من تطوير أبحاث علمية رصينة حول المؤسسة التعليمية، همت على الخصوص: أنماط التدبير وأدوار الفاعلين وتأثيرات المحيط.

في هذا السياق تعتبر مساهمة أنجيز فان زانتن [5] خطوة مهمة على طريق بناء منهجية جديدة في الدراسات المتعلقة بتدبير المؤسسات التعليمية، وهي تعتمد مقاربات متعددة وأدوات متميزة في التحليل، حيث اهتمت بمنهجية وطرق رسم السياسات التعليمية وتطبيقاتها والمقاربات والطرق المتعلقة بدراساتها، إضافة

التي تتوفر على تجربة في الممارسة التربوية. ويخضع لتكوين في المجال التربوي والإداري والمالي قبل أن يتم إقراره في هذه المهمة. كما يعتبر ممثلاً للسلطة التربوية على المستوى المحلي، ويعمل نتيجة ذلك على تنفيذ السياسة التربوية على مستوى المؤسسة.

الأدوار التربوية: هي المهام والاختصاصات التي يضطلع بها مدير المؤسسة التعليمية في إطار الصلاحيات المخولة له بناء على النصوص القانونية المنظمة لمؤسسات التربية والتعليم العمومية، وهي موزعة عبر العديد من النصوص والوثائق الصادرة عن السلطات التربوية. وتهتم تدبير الأعمال التي تصب في تعليم وتأطير التلاميذ داخل فضاء المؤسسة أو خارجها في إطار الحصص الرسمية أو التكميلية، وذلك ارتباطاً بمجالات تطبيق المناهج التربوية وتنظيم الدروس الصفية وإجراء عمليات التقويم والامتحانات وتدبير الحياة المدرسية وتنظيم دروس الدعم. وتمتد المهام التربوية إلى الحفاظ على النظام والانضباط والأخلاق العامة داخل فضاء المؤسسة.

هـ. حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية في أنها تقتصر وتقف على ما يلي:

- دراسة المهام التربوية لمديري المؤسسة التعليمية العمومية الحكومية، في النظام التعليمي المغربي.

- دراسة المهام التربوية دون أن تشمل باقي المهام الأخرى، الإدارية والمالية وغيرها، كما تقتصر على دراسة الأدوار التربوية بمستوى التعليم المدرسي (ابتدائي - ثانوي إعدادي - ثانوي تاهيلي).

- دراسة الأدوار التربوية لمديري المؤسسات التعليمية طبقاً لوضعيتها الراهنة، كما تنظمها النصوص والقوانين الجاري بها العمل. وتتوقف الدراسة عند الأدوار التربوية التي يمارسها المدير وما يمكن أن تحققه للرفع من أداء المؤسسات التعليمية المغربية.

التربوية لا يمكن بأي حال أن يمنحهم مبرر الصلاحيات التربوية، إذ أن دورهم في هذا المجال يصطدم باكتساب المشروعية التربوية (légitimité pédagogique) إزاء هيئة التدريس، ولا يمكنهم أن يمارسوا إلا تأثيراً غير مباشر على العملية التربوية، وذلك من خلال تدبير الحصص العامة لساعات العمل (Dotation horaire globalisée)، وممارسة صلاحياتهم في إعداد استعمال الزمن، ومن ثم تكوين البنيات التربوية داخل المؤسسة، وتوزيع حصص الدروس، وعمليات توجيه التلاميذ وتأطير الأساتذة الجدد وتنظيم التكوين المستمر لفائدة أطر المؤسسة. يضاف إلى هذا، صلاحية مديري المؤسسات التعليمية في مجال الحياة المدرسية، والتي تهدف إلى رعاية التلاميذ وحمايتهم صحياً وأخلاقياً، وتأطيرهم، عن طريق غرس بعض القيم فيهم مثل قيم المواطنة وغيرها [6].

ويرى فليب دويوي [7] أنه ابتداء من 1990 وجهت الإدارة التربوية اهتمامها وأنشطتها نحو المدرسة والتعلم وتوطيد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، بحيث جرى إعادة النظر في العملية الإدارية برمتها، في غاياتها ووظائفها. وإذا كان من قبل يتم تطبيق النظريات العامة للإدارة في مجال التربية، ففي الوقت الراهن حلت الدينامية التربوية محل الدينامية الإدارية. ومن ثمة، فإن المؤهلات اللازمة حول تصور إدارة التربية أصبح يشكل جوهر هذا التيار الجديد. ومن هذا المنطلق، فإن تعبئة هيئة التدريس حول المشروع التربوي للمؤسسة يشكل أبرز المؤهلات المطلوبة في المدير، وهي تتبلور في قيادة تعتمد قدرات كبيرة في التواصل، إضافة إلى اكتساب قدرات على التنظيم [7].

في نفس الموضوع يشير هارولد بريفر Harold Brewer إلى أن نجاح المدير في مهمته يتوقف على قدرته على توجيه اهتمامه نحو العملية التربوية، والعمل على تطوير حصيلة مجموعة المتعلمين. يعزز هذا الاتجاه، النتائج المستخلصة من دراسة أجرتها مجلة الحياة التربوية (Vie pédagogique) [7] انطلاقاً من استقصاء رأي المتخصصين حول المؤهلات التي يجب أن يتوفر عليها مدير المؤسسة التعليمية، تبين من خلالها

إلى الجوانب التنظيمية (organisationnelles) في الأنظمة التعليمية، من خلال تحليل أدوار وتفاعلات أبرز مكونات النظام التعليمي والصلاحيات التي يتمتعون بها، وتحليل آليات تنفيذ السياسة التعليمية على مستوى المؤسسات التعليمية، [5].

كما تعتبر فان زانتن مدير المؤسسة التعليمية بمثابة الفاعل الرئيسي داخل المؤسسة باعتباره ممثلاً للسلطات التربوية، والرئيس المباشر لكل الأطر العاملة تحت إشرافه، كما يمارس دور القائد التربوي بجانب مجالس المؤسسة والمجموعة التربوية (la communauté éducative) المتكونة من الأسرة والأساتذة والفاعلين المحليين. مبرزة بأن الدور التربوي لمدير المؤسسة التعليمية يكتسي أهمية أكثر في ظل الأنظمة التربوية التي تتبنى استقلالية المؤسسة التعليمية، حيث يصبح المدير في ظل هذا النوع من اللامركزية الوظيفية مطالباً بالإسهام في رسم السياسة التربوية التي تنطلق من المستوى المحلي في اتجاه المركز، وذلك عن طريق تبني مصالح التلاميذ وأسرههم بشكل مواز مع مصالح الأساتذة، والعمل على دمج العمليات التربوية ضمن البرنامج العام للمؤسسة، ومن ثم، ضمن المجال المحلي [5].

وحول تحديد الأدوار التربوية لمدير المؤسسة التعليمية، يرى جون بيبير أوين [6] أن مفهوم الأدوار التربوية لمدير المؤسسة التعليمية يواجه العديد من التحديات والتساؤلات، فإذا كان مفهوم التربية « pédagogie » يعني مصاحبة أو مواكبة الطفل، فالمدير ليست من مهامه مواكبة الطفل بصفة مباشرة، حيث إن هذا الدور يضطلع به الأستاذ في القسم، بينما تتجسد علاقة المدير بالمجال التربوي من خلال تنظيم مجال التعليم (Domaine de l'enseignement)، وليس من خلال الجوانب البيداغوجية وطرق التدريس، وذلك من خلال تنظيم الزمن المدرسي وتحديد البنيات التربوية وفتح مسالك تربوية جديدة وتنظيم المواد والدروس وإعداد مشروع المؤسسة [6].

وقد تعرض أوين [6] لما يسميه "المشروعية التربوية"، حيث يرى أن اختيار مديري المؤسسات التعليمية من بين الأطر

أن الدور التربوي حل في المرتبة الأولى بعد باقي المؤهلات الأخرى [7].

وفي دراسة حول تكوين مديري المؤسسات التعليمية [8]، تبين أن معظم الأنظمة التربوية ما زالت تتمسك بشرط المؤهلات التربوية للمدير وتعمل على ترسيخها، لما له من أهمية ونظرا للمسؤوليات التي يضطلع بها في هذا المجال، حيث يستمر المدير في الارتباط بالممارسة التربوية باعتبارها المهمة الأساسية. وفي هذا السياق، نجد النظام التربوي الفرنسي وكذلك النظام التربوي الألماني يمنحان المدير وضعا خاصا، حيث إنه وبموازاة مع مهامه الإدارية، يمارس المدير في النظام التربوي الفرنسي مهام التدريس، ويمكن إعفاؤه جزئيا أو كليا من مهام التدريس حسب حجم المؤسسة التعليمية. أما في النظام التربوي الألماني، فيتم إسناد استعمال للزمن للتدريس للمدير على غرار باقي الأساتذة، وقد يتم تكليفه حتى خارج مؤسسته الأصلية بتدريس بعض الأقسام. كما أن المدير في العديد من الأنظمة التربوية يزاول مهام التدريس باستعمال زمن مخفف، كما هو الحال في النظام التربوي الإسباني والبرتغالي والإيرلندي والنرويجي. وتجب الإشارة في هذا الإطار إلى أنه نظرا لكثرة المهام التي يضطلع بها المدير في معظم الأنظمة التربوية، يتم تعيين مديرين مساعدين، كما هو الحال في النموذج الكندي، وذلك حتى يتمكن من التفريغ للمهام الأساسية لتدبير العملية التربوية [8].

ويعتبر معيار التجربة في الممارسة التربوية، المعيار الغالب في معظم الأنظمة التربوية الدولية لاختيار مدير المؤسسة التعليمية، وهو نفس المعيار الذي تأخذ به دول منظمة التعاون للتنمية الاقتصادية [9]. حيث نجد من ينعت مدير المؤسسة التعليمية بكونه القائد التربوي (le leader pédagogique) [7] وذلك حين يسعى بمهاراته ومؤهلاته للسير بالمؤسسة نحو الأهداف التربوية للمؤسسة عن طريق تعبئة الموارد البشرية وإشراكهم إلى جانبه في تحقيقها [7]. كما يلقب المدير في النظام التربوي البريطاني بالأستاذ الرئيس

head teachers [9].

لكن تطور وظائف المؤسسة التعليمية وتعددتها، أصبح يضغط في اتجاه إغراق مدير المؤسسة بمهام إدارية، وفي هذا الاتجاه يقول إيميل بوتمي BOUTMY إننا نعمل على توظيف مديري المؤسسات الثانوية من بين أحسن التربويين، لكننا لا نطالبهم في العمق إلا بكفاءات الإداري [6].

وإذا كان المعيار التربوي يعد شرطا في اختيار مدير المؤسسة التعليمية في العديد من الأنظمة التربوية، فإنه توجد بعض الاستثناءات لهذه القاعدة، [9] حيث تعمل بعض الأنظمة التربوية على توظيف مدير المؤسسة التعليمية من القطاع الخاص، من بين رؤساء المقاولات الخاصة، كما هو الحال بالنسبة للنظام التربوي الهولندي، وكذلك الشأن بالنسبة للنظام التربوي السويدي الذي يتجه نحو القطاع الخاص لانتقاء مديري المؤسسات التعليمية. بينما لا يعتبر معيار التجربة التربوية في النظام التربوي الدانماركي شرطا أساسيا لتقلد مهام مدير، بالنظر إلى وجود أطر تعليمية تساهم في تسيير بالمؤسسة تتوفر على المؤهلات التربوية المطلوبة. كما أن بعض الأنظمة التربوية، مثل النظام الكوري، وإن كان يتمسك بالإطار التربوي، غير أنه لا يأخذ بمعيار الأقدمية في المهمة، وذلك سعيا لتوظيف طاقات من الشباب لتقلد مهمة مدير مؤسسة تعليمية [9].

إلا أن اختيار مدير المؤسسات التعليمية من بين الأطر التربوية، سواء تقليدا لممارسات سابقة، أو بالنظر إلى اشتراط النصوص لهذا الإجراء، تعرض لكثير من الانتقاد، حيث إن احتكار أبرز المهام من طرف الأطر التربوية، سواء تعلق الأمر بالإدارة المركزية، أو بالإدارة المدرسية جعل هذه الإدارة تعيش الانغلاق والتفوق، يدل على ذلك عدم استفادتها من طرق التدبير الحديثة إلا في فترة متأخرة [5].

ويرى جون بيير أبن [6] أثناء إثارته لوضعية مدير المؤسسة التعليمية في النظام التربوي الفرنسي، أن تسيير مؤسسة تعليمية لم يكن يقتضي التوفر على كفايات تربوية لذلك، حيث إن الجوانب اللوجيستكية وحدها تسمح بأن تؤدي مجموعة

لجميع الأنظمة التربوية، خاصة تلك التي تعرف تطبيق نظام استقلالية المؤسسة، وتلك التي تتوق إلى تحقيق نتائج مدرسية جيدة. الشيء الذي يستدعي إعادة تحديد أدوار مدير المؤسسة التعليمية، في اتجاه تمهين (professionnalisation) وظيفة مدير المؤسسة التعليمية، وتوفير الدعم لفائدة المديرين، وجعل هذه المهمة مهمة جذابة تقبل عليها الأطر المؤهلة. كما خلص التقرير إلى أن مجال تدبير المؤسسات التعليمية يلعب دورا أساسيا في تحسين النتائج الدراسية، وذلك من خلال تحفيز الأساتذة والرفع من مؤهلاتهم، وكذلك من خلال الاهتمام بمحيط المؤسسة وتوفير المناخ الملائم لوظائفها [9].

وترى (منظمة اليونسكو 1994) بخصوص المؤهلات التربوية لمدير المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال دراسة أجرتها حول مدير المؤسسة التعليمية، أنه لا يوجد نموذج عالمي لتعريف مدير المدرسة، كما أكدت هذه الدراسة أنه إذا كانت سلطة المدير تقوم من قبل (وخاصة في البلدان ذات التنظيم المركزي) على عمل ينحصر داخل هرم إداري محدد، فإنها قد أصبحت اليوم تعتمد أكثر فأكثر على الخصال والقدرات الشخصية وعلى نهج سياسة تواصلية حقيقية [9].

وقد تعرض جون بيير أوبن [6] لبعض المحددات المتعلقة بممارسة المدير لأدواره التربوية، حيث يرى أن هذه الأدوار قد تستند إلى مرجعية قانونية، حين تحدد النصوص المهام والاختصاصات، وقد تكون أخلاقية، وهي تنطلق من تصور المدير لطبيعة الممارسة المهنية التي يجب أن يلتزم بها. كما تعرض الباحث لأبرز المعوقات المرتبطة بممارسة مدير المؤسسة لمهامه التربوية، حيث يرى بأن المؤسسة التعليمية عليها أن تواجه شرخا كبيرا يتميز ببعدين أساسيين، شرخ عمودي يفصل النظام البيداغوجي عن النظام الإداري، وشرخ أفقي، يظهر على واجهتين اثنتين، من جهة في فرض السلطات التربوية لسياستها التعليمية من الأعلى نحو الأسفل، عبر المستويات الهرمية نحو المؤسسات التعليمية. ومن جهة أخرى، يجد المدير نفسه في مواجهة سلطة شبه مطلقة للمدرسين، حيث

من الأقسام بالمهام المنوطة به. ذلك أن السلطة والمسؤوليات التربوية كانت تعود دائما للأستاذ الذي يملك الصلاحية في اختيار طريقة التدريس التي يراها ملائمة حسب تقديره، مع مراعاة جزئية للبرامج الوطنية. كما يؤكد بيير أوبن أنه إذا كانت صلاحيات مدير المؤسسة التعليمية في علاقته بالعملية التربوية لا تتجاوز في الواقع الإشراف والتدبير، فإن أعضاء هيئة التدريس يتوفرون على استقلالية ذاتية كبيرة في هذا المجال، ونتيجة طبيعة محتوى الأنشطة التعليمية الصفية التي يدرسونها، وكذا تنظيم البنية المادية للمؤسسة في شكل قاعات مغلقة للدرس، يجد فيها الأستاذ نفسه منفردا بتلامذته [6].

ويلاحظ أن الرأي المتعلق بالاستقلالية التي تتمتع هيئة التدريس في ممارسة العملية التربوية يتقاسمه العديد من الباحثين، حيث يتحدث كل من بيدويل ومانزبارك Bidwel & Minzberg عن وجود نوع من الصراع بين الجانب البيروقراطي للنظام التربوي من جهة، وبين الجانب المهني من جهة ثانية، انعكس في الاستقلالية التي يتمتع بها الأساتذة في الفصول الدراسية، حيث لا يمكن أن يمارس المدير إلا سلطة محدودة عليهم. إذ تقتضي الآليات الحديثة لتعديل النظام التعليمي أخذ هذا المعطى بعين الاعتبار، وذلك عن طريق منح الأساتذة حرية اختيار الأمور الإجرائية في التدريس والطرق البيداغوجية التي تمكنهم من تحقيق الأهداف في ظل الظروف التي يعملون فيها [10].

وقد أولت منظمة التنمية والتعاون الدولي في الدراسات التي قامت بها أهمية خاصة لأدوار مدير المؤسسة التعليمية، وساهمت في ترسيخ العديد من المفاهيم حول تدبير المؤسسات التعليمية، ففي الدراسة التي أصدرتها تحت عنوان، "تحسين تدبير المؤسسات التعليمية، السياسات والممارسات [9] Améliorer la direction des établissements scolaires, politiques et pratiques» قامت بتسليط الضوء على مهنة وأدوار مدير المؤسسة التعليمية، حيث اعتبرت أن تدبير المؤسسة التعليمية يعد من بين أهم الأولويات بالنسبة

يصبح عاجزا عن ممارسة دوره التربوي. ومن هنا، يبدو وجه الصعوبة في تدبير المؤسسة التعليمية. إذ يتساءل الباحث عن فائدة النصوص إذا لم يتم تفعيلها على أرض الواقع [6].

ويلاحظ أن أهمية الأدوار التربوية للمدير تتفاوت حسب نمط التدبير الذي تأخذ به الأنظمة التربوية، والشروط التي توفرها لفائدة ممارسة تربوية أفضل لفائدة مدير المؤسسة. ففي الأنظمة التي تأخذ بنظام اللامركزية والتدبير المستقل للمؤسسات التعليمية، تكون الأدوار التربوية للمدير أكثر أهمية، وذلك على خلاف الأنظمة التي يطبعها التنظيم المركزي، حيث يسود التأطير المركزي للبرامج التربوية والحضور القوي لدور هيئة التقنيش بهدف تعويض ضعف صلاحيات مدير المؤسسة التعليمية في مراقبة العملية التربوية [5].

وفي هذا السياق، قام دوني موري [10] بدراسة تدبير الأنظمة التعليمية، مميّزا بين مجالين مختلفين، هما مجال تدبير الأنظمة التعليمية، باعتباره فنا لتحقيق الأهداف المحددة مسبقا، في مقابل مجال آخر يتعلق بوضع التصورات حول التربية النظامية وتحديد الأهداف والممارسات الجيدة. وذلك من خلال مقارنة بين نموذجين تربويين مختلفين، وهما النموذج الفرنسي والنموذج الأمريكي، وكلاهما تأثر بفكر واحد من بين رائدي الفلسفة التربوية وهما: جون ديوي (DEWE Y, 1852-1959)، وإيميل دوركهايم (DURKHEIM, 1858-1917)، وقد ذهب إلى أن النماذج السياسية التربوية التي تتبناها الدول تفرز تصورا خاصا للمدرسة ووظائفها، تترجم على أرض الواقع من خلال طريقة تدبيرها وتقييم نتائجها والأدوار التي يلعبها الفاعلون بالمدرسة [5].

كما قامت ابتهام أبو دحو [11] بدراسة تجارب بعض الدول التي تطبق في أنظمتها التربوية نظام التدبير المستقل للمؤسسات التعليمية (la gestion autonome des établissements)، حيث تناولت نظرية استقلالية المؤسسات التعليمية كنظام جديد في التدبير يقوم على مفهوم اللامركزية، الذي شهد انتشارا واسعا ابتداء من سنة 1990، وهي الفترة التي

عرفت تزايد المطالبة من طرف المنظمات الحكومية وغير الحكومية وكذلك من طرف خبراء التعليم، بتبني هذا النمط في التدبير، الذي يتميز بأنه يسمح للمؤسسات التعليمية بممارسة مراقبة أكبر من أجل الرفع من فعالية ونجاعة النظام التربوي. وقد اتخذ مجال استقلالية المؤسسة تطورا نوعيا نتيجة مواقف بعض الباحثين في هذا الميدان، الذين يؤمنون بأهمية دور القيادة بالمؤسسة التعليمية (leadership). وفي هذا الاتجاه، تقترح الباحثة مقارنة نسقية للأدوار التي يضطلع بها المسؤولون المشرفون على تدبير قطاع التعليم، معتبرة أن تحقيق نتائج جيدة، لا يتوقف حتما على ممارسة مراقبة في ظل نظام إداري شديد التركيز. حيث تؤكد على أن أسلوب القيادة التربوية يعد العنصر الضامن لنجاح تطبيق نظام اللامركزية، وأن أسلوب القيادة الذي يمارسه مدير المؤسسة التعليمية يعد شرطا أساسيا لنجاح التدبير المستقل [11].

وإذا كان التركيز حاليا في الأنظمة التربوية العربية حول إعادة تنظيم تدبير المؤسسات التعليمية يتجه نحو منح المؤسسات التعليمية وضعًا خاصًا، يقوم على الاستقلالية الإدارية والمالية بالدرجة الأولى، دون أن يشمل الاستقلالية التربوية، التي تسمح للمؤسسة بالتصرف في البرامج والمقررات المدرسية، فيلاحظ في مقابل ذلك تنامي اتجاه يرى بأن لا جدوى من الاستقلالية إذا لم تشمل الاستقلالية التربوية، ويدعو إلى تعزيز الدور التربوي لمدير المؤسسة التعليمية [12]. فالمدير رغم كل المهام المرتبطة بأعمال التدبير وتسيير المؤسسة، هو أولا وقبل كل شيء من يقود العملية التربوية ويجب أن يتميز بالمبادرة في المجال البيداغوجي [12].

وقد حظيت المؤهلات الشخصية، التي تعد إحدى الشروط الأساسية لنجاح المدير في ممارسة مهامه التربوية باهتمام الباحثين، وفي هذا السياق، فقد شكل الجانب السلوكي والعلاقات الإنسانية أحد الاتجاهات في دراسة تدبير المؤسسات التعليمية. حيث يعتبر السلوك التنظيمي من أبرز العوامل المؤثرة في أداء المنظمات الإدارية، في نظر نشوان ونشوان [29] من منطلق أن

أن يمتد عمله إلى باقي المؤسسات المجاورة، حتى تستفيد من الخدمات في إطار من التعاون والتكامل. وهنا ينتقل المديرون من مجرد رؤساء مؤسسات تعليمية إلى مسيرين للمنظومة التعليمية (des dirigeants du système) [9].

وقد تميزت الدراسة التشخيصية التي قام بها المجلس الأعلى للتعليم حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها [4] بدور هام في إثارة موضوع الحكامة التربوية، سواء على مستوى النظام التربوي في شموليته أو على مستوى المؤسسة التعليمية، حيث تبنى لغة جديدة، بعيدا عن اللغة الاستعراضية التي كانت تطبع الدراسات السابقة حول تقويم النظام التربوي المغربي. فقد دعا إلى دعم المؤسسة التعليمية بوسائل أكثر لتعزيز استقلاليتها الإدارية والتربوية على أساس أن يكون ذلك موجها نحو التحسين المطرد للنتائج الدراسية للتلاميذ، كما دعا إلى الرفع من مؤهلات المديرين، عن طريق تكوين جيل جديد من المديرين ينخرطون بقوة في مؤسستهم ويجعلون النجاح المدرسي في صلب اهتمامهم [4].

ويعتبر البحث في مجال الأدوار التربوية لمدير المؤسسة التعليمية بالنسبة للباحث مقبول، [14] امتدادا وتعميقا لدراسات سابقة أنجزها في مجال تدبير المؤسسات التعليمية، ويتعلق الأمر بدراسة هدفت إلى توصيف وتحليل القدرات الأساسية لرؤساء المؤسسات التعليمية، حيث يرى الباحث أنه رغم التراكم الحاصل في التجربة المغربية لتدبير المؤسسات التعليمية، وخاصة التصورات التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والدراسات التشخيصية لتقارير المجلس الأعلى للتعليم ومستجدات البرنامج الاستعجالي، فإن مدير المؤسسة التعليمية ما زال يمارس مهامه بطريقة تقليدية، حيث أن كل هذه العوامل وكذا البرامج التي وضعتها السلطات التربوية لم تسمح بالانتقال من إدارة تربوية تقليدية إلى مرحلة جديدة في تسيير المؤسسات التعليمية، ويرجع ذلك في نظر الباحث للعديد من الإكراهات التي تواجه مدير المؤسسة، سواء على مستوى تحديد مسؤولياته بصورة واضحة وعلاقته بباقي المتدخلين، خاصة فيما يتعلق

العلاقات الإنسانية تركز على الإنسان باعتباره مصدرا للسلوك يتأثر ويؤثر في فعاليات التنظيم. ولذلك يؤكد الكاتبان على ضرورة توفير مناخ تنظيمي ملائم يسمح بممارسة المهام. وارتباطا بهذا الموضوع، يرى الكاتبان أن مجال العلاقات الإنسانية لعب دورا أساسيا في التأثير على الفكر الإداري بمفاهيم جديدة كالدوافع والقيادة والروح المعنوية، حيث إن القيادة تعمل على تحقيق درجة أكبر من التقارب بين التنظيم الرسمي والتنظيم غير الرسمي، وذلك باندماج الفاعلين في المنظمة عن طريق المشاركة في عملية التدبير وتحمل المسؤولية في تحقيق أهداف التنظيم، ويذهب الباحثان إلى أن توظيف شبكة الاتصالات غير الرسمية، باعتبارها من بين المتغيرات المؤثرة على السلوك التنظيمي، يمكن أن تلعب دورا أكثر فاعلية في التأثير على سلوك الأفراد [29].

وفي مواكبة للباحثين العرب للتطورات التي شهدتها الإدارة المدرسية في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، نتيجة تغير النظرة العلمية التربوية من جهة، وما أظهرته البحوث النفسية والتربوية الحديثة من اهتمام بالطفل، وإسهامات الفلسفة التربوية في هذا الشأن، يرى أحمد إبراهيم أحمد، [13] أن مفهوم الإدارة المدرسية عرف تطورا نوعياً، وأصبح يتجه نحو تنمية شخصية المتعلم وتوجيهه وإعداده، وتحسين العملية التربوية بشكل عام [13].

وفي دراسة لمنظمة التنمية والتعاون الدولي في الجزء الثاني من التقرير الصادر بعنوان: "تحسين تدبير المؤسسات التعليمية، دراسة حالات حول تدبير الأنظمة" [9] اهتمت بدراسة تطبيق الإدارة النسقية (la direction systémique) وأهميتها في تدبير المؤسسات التعليمية، وهو أسلوب في التدبير يقوم على قاعدة أن عملية التدبير تتكامل فيها العديد من الأطراف، وهو يسمح بالتوظيف المشترك للتجارب والخبرات، وكذلك الاستعمال المشترك للموارد المتوفرة، وتشجيع التجديد وتطوير المؤهلات. وفي ظل هذا النمط من التسيير، يجب على مدير المؤسسة التعليمية أن لا يقتصر دوره على تدبير مؤسسته فقط، بل يجب

بمراقبة العملية التربوية وتقويمها، أو على مستوى تأهيله المهني [14].

5. النتائج

أولاً: نتائج السؤال الأول للدراسة، والذي ينص على: ما الأدوار التربوية لمدير المؤسسة التعليمية في النظام التعليمي المغربي والأهمية التي تحظى بها ضمن مهام مدير المؤسسة التعليمية؟ يستمد مدير المؤسسة التعليمية صلاحياته في النظام التعليمي المغربي بناء على النصوص والمذكرات والدلائل الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، كما يمكن اعتبار العديد من الممارسات (des pratiques) مصدراً أساسياً يستند إليه مديرو المؤسسات التعليمية في ممارسة مهامهم. كما تتفاوت هذه الصلاحيات حسب مستويات المؤسسات التعليمية (ابتدائية - إعدادية - ثانوية)، وكذلك حسب الشعب والتخصصات التي تحتضنها هذه المؤسسات (تعليم تقني - أقسام تحضيرية - شهادة التقني العالي...) [3].

إن مقارنة أدوار مدير المؤسسة في ظل النصوص الحالية مع النصوص السابقة، تثبت أن الدور التربوي لمدير المؤسسة التعليمية كان رائداً في ظل النصوص السابقة، (مرسوم 1971) المنظمة لمؤسسات التعليم الثانوي، حيث كانت متقدمة أكثر من النصوص الحالية بخصوص المسؤوليات التربوية لمدير المؤسسة التعليمية، فقد كان الهاجس التربوي حاضر بقوة، وكان مدير المؤسسة يعتبر مستشاراً تربوياً بالنسبة لهيئة التدريس، خاصة المبتدئين منهم ويحمل صفة التربوي "Pédagogue" ويوكل إليه مهام تربوية مهمة، فهو المسؤول عن تطبيق البرامج وتوقيت العمل وطرق التدريس [15]. وقد سار مرسوم 1975 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات تعليم الطور الأول (أي التعليم الابتدائي) في نفس الاتجاه بإعطاء أهمية خاصة للأدوار التربوية لمدير مؤسسات تعليم الطور الأول، حيث أضيف عليه صفة المربي، وأناط به مسؤولية معنوية إضافة إلى المسؤوليات التربوية والإدارية والمادية، إذ نص على أنه "تتاط بالمدير المسؤولية التربوية والإدارية والمعنوية والمادية للمؤسسة،

ويسهر على الدروس ويحافظ على النظام والتأديب. ويتحمل بوصفه مربياً مسؤولية تطبيق برامج ومواقف ومناهج التعليم التي يعدها وزير التعليم الابتدائي والثانوي ويعتبر مستشاراً تربوياً بالنسبة للمعلمين، ويترأس مجلس المعلمين وينظم امتحانات الانتقال" [16].

ومن خلال دراسة صلاحيات مدير المؤسسة التعليمية، يمكن أن نستخلص الملاحظات التالية:

- تتوزع مهام مدير المؤسسة بين مهام أساسية ومهام تنفيذية، فالصلاحيات الأساسية هي صلاحيات استراتيجية، ذات أهمية قصوى في تدبير العملية التربوية، مثل: تتبع تنفيذ البرنامج التربوي، وتنظيم الامتحانات، ومشروع المؤسسة، وبرامج الدعم المدرسي.. بينما تتعلق المهام التنفيذية بالمهام الروتينية اليومية مثل: تتبع المواظبة والانضباط، وصرف الميزانية، والعلاقات مع المحيط...

- حين تتعرض النصوص المنظمة لاختصاصات مدير المؤسسة لا تفصل فيها، وإنما تنص فقط على أنه يشرف على التدبير الإداري والتربوي والمالي، بينما حين تتعرض لاختصاصات باقي أطر الإدارة التربوية (مدير الدراسة - الناظر - رئيس الأشغال - الحراس العامون)، فهي تفصل فيها بكثير من التدقيق. وهذا يعني أن المدير يعتبر سلطة تربوية وإدارية تعمل باقي أطر المؤسسة تحت إشرافه ومسؤوليته [3].

- تدرج مهام المدير ضمن مجال التدبير وليس الممارسة التربوية، وذلك على خلاف العديد من الأنظمة التربوية، حيث يمارس المدير الفعل التربوي بجانب مهامه التدبيرية.

- بالإضافة إلى المهام الأساسية لمدير المؤسسة التعليمية (مهام محدثة)، يمكن للمدير أن يتلقى تفويضاً من طرف رؤسائه لممارسة بعض المهام، في إطار توزيع المهام، مثل: صرف اعتمادات مالية، أو الترخيص للموظفين بالغياب، أو تفعيل مسطرة الاقتطاع من الراتب في حالة الغياب غير المبرر... (مهام مفوضة أو منقولة).

ويمكن عرض المهام الأساسية ذات الطابع التربوي التي يتولى

المؤسسة ضمن العناصر التالية:

هامش ضيق في تدبير العملية التربوية من طرف المدير بسبب الاقتصار على تنفيذ التوجيهات الصادرة عن السلطات التربوية:

يتولى مدير المؤسسة التعليمية الإشراف على تنظيم الدراسة، خاصة فيما يتعلق بالإيقاعات المدرسية، وتطبيق المنهاج التربوي الرسمي، وتنظيم عمليات التقويم والامتحانات. وفي هذا الصدد، ينفذ المدير التوجيهات التربوية الصادرة عن السلطات التربوية، وكذلك مقرر وزير التربية الوطنية والتكوين المهني حول تنظيم السنة الدراسية. وفيما يتعلق بتنظيم الامتحانات، فيسهر المدير على تطبيق التوجيهات الصادرة عن الوزارة حول الاختبارات الدورية والامتحانات الإشهادية، بحيث يعتبر تدخله في هذا الصدد بمثابة إشراف إداري، ينحصر في الإعداد المادي، ولا يشمل إعداد مواضيع الامتحانات أو تحديد تواريخ الإنجاز، إذ يعتبر هذا المجال من اختصاص وزارة التربية الوطنية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. بينما يتم تحديد تاريخ إجراء الامتحانات وفترات فروض الاختبارات بواسطة مقرر وزير التربية الوطنية حول تنظيم السنة الدراسية الذي يصدر سنويا [17].

توفير المناخ الملائم للعملية التربوية

أصبح لافتا نقشي العديد من السلوكات المشينة التي تهدد المجتمع المدرسي في السنوات الأخيرة، متمثلة في التحرش الجنسي والتدخين، والتعاطي للمخدرات واقتحام فضاء المؤسسات التعليمية من طرف أشخاص منحرفين، كما أصبحت المؤسسة التعليمية ساحة للصراعات التي تنشب بين الأطر الفاعلة داخل المؤسسة. وفي هذا الشأن، فقد أقرت السلطات التربوية بالآثار السلبية لظاهرة العنف واعتبرته " إشكالا مربكا، تتعدد مسبباته وتمظهراته، وتترتب عنه انعكاسات سلبية وخيمة، تعيق سير العملية التربوية وتحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية بتسميها للمناخ التربوي داخل المؤسسات التعليمية، مما يجعله مناخا مضطربا ومنفرا للدراسة، عوض أن يكون جوا تربويا سليما

مدير المؤسسة التعليمية القيام بها، ضمن الاختصاصات الأساسية التي يشرف على تدبيرها بشيء من التفصيل في الفقرات التالية:

- تعدد مهام المدير ما بين مهام التسيير والتدبير التربوي، يصرفه عن النهوض بأدواره التربوية.

يعمل مدير المؤسسة التعليمية على تنفيذ السياسة التعليمية على مستوى المؤسسة وهو يتحمل المسؤولية في تدبير العملية التربوية [3]، ولهذه الغاية، يقوم بتوظيف الوسائل الإدارية والموارد المالية والمادية والبشرية التي توضع رهن إشارته. وهو مطالب بضمان السير الطبيعي للدراسة، والحرص على توفير مستوى دراسي مقبول بالمؤسسة التي يشرف عليها، والعمل على توفير الشروط التي تسمح بإجراء العملية التعليمية، سواء فيما يتعلق بتوفير وسائل العمل أو بتحقيق المناخ الملائم للعملية التعليمية، وكذا الحرص على بسط النظام والانضباط والسلامة بالمؤسسة. كما يبرز الدور التربوي لمدير المؤسسة التعليمية من خلال ترؤسه لمجالس المؤسسة (مجلس التدبير - المجلس التربوي - المجالس التعليمية - مجالس الأقسام) والعمل على تطبيق مقرراتها. وهو يسأل أيضا على الحفاظ على المرافق التربوية للمؤسسة مثل الخزائن المدرسية والمختبرات العلمية ومعامل التعليم التقني ومرافق التربية البدنية، وكذا الاعتناء بأوضاع التلاميذ الاجتماعية والنفسية والصحية [3].

إضافة إلى كل هذا، فإن مدير المؤسسة التعليمية مطالب بإنجاز تقييم دوري لأنشطة المؤسسة بما فيها الأداء التربوي، ومن ثم العمل على تصحيح الثغرات التي تشوب العملية التربوية، حيث يعمل بمشاركة فريقه على وضع برنامج للدعم المدرسي، وينتج هذا التقييم بوضع تقرير عام سنوي حول نشاط وسير المؤسسة وعرضه على مجلس التدبير قبل توجيهه إلى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. كما أن المؤسسة التعليمية، وفي إطار المهام الموكولة إليها، يمكنها أن تحتضن أنشطة تربوية قصد تأطير الأساتذة، حيث يقوم المدير بمهام التنسيق والإعداد اللوجستي [3]. ويمكن تفصيل الأدوار التربوية لمدير

وأما [18]. ونتيجة لذلك، طالبت السلطات التربوية بضرورة التصدي لهذه الظواهر، حيث دعت مديري المؤسسات التعليمية إلى اتخاذ المبادرة في إطار الصلاحيات المخولة لهم بالحفاظ على سلامة الأشخاص والممتلكات واتخاذ التدابير الواجبة إزاء كل حالة يتم رصدها في هذا الصدد. في هذا السياق، يصبح مدير المؤسسة التعليمية باعتباره المسؤول عن المؤسسة ملزم بالتدخل بكل حزم لاحتواء هذه السلوكيات وفرض النظام والانضباط، وتوفير الحماية لفائدة التلاميذ نظرا لآثار الناجمة عن العنف من الناحية التربوية والنفسية والصحية للمتمدرسين. وكذلك العمل على حماية الأطر العاملة بالمؤسسة من العنف الذي يتعرضون له [18].

وإذا كان مدير المؤسسة مطالباً بتوفير المناخ الملائم لأطر المؤسسة بمزاولة مهامهم، فإنه مطالب في نفس الوقت بالعمل بتنسيق مع جميع مكونات المجموعة التربوية بإرساء الظروف الملائمة لتعليم مثمر، حيث يجد كل تلميذ نفسه يمارس تعليمه في ظروف مريحة تسمح له بالارتقاء في شخصيته وفي مساره الدراسي.

تفعيل آليات الحياة المدرسية

يقصد بمفهوم الحياة المدرسية في النظام التعليمي المغربي، تلك الأنشطة المكتملة والداعمة للعملية التربوية، والتي تندرج ضمن وظائف المؤسسة التعليمية، سواء تمت داخل فصول الدراسة أم خارجها، داخل أوقات الدراسة أم خارجها، وفي إطار البرنامج الدراسي الرسمي، أو في إطار أنشطة أخرى، تهدف إلى " التنشئة التربوية، وتحقيق المواصفات المحددة في المنهاج الدراسي في شخصية المتعلمين، وتنمية الكفايات والقيم التي تؤهلهم للاندماج الفاعل في الحياة [2] ومن شأنها أن تجعل التلاميذ أكثر ارتباطاً بمدرستهم، ويشحذ دافعيتهم وسلوكهم نحو الإقبال على التمدرس، كما تدفع بأطر المؤسسة بالانخراط أكثر في الارتقاء بالعملية التربوية. ولهذه الغاية يعمل مدير المؤسسة مدعوماً بأطر المؤسسة باتخاذ مبادرات من أجل تنشيط الحياة المدرسية، خاصة فيما يتعلق بإحداث الأنشطة التربوية التي توليها

السلطات التربوية أهمية كبيرة [2].

وقد عرف مجال الحياة المدرسية، اتساعاً متزايداً في مجال الاختصاصات المسندة لمدير المؤسسة التعليمية في السنوات الأخيرة، وذلك في سياق ترسيخ محور " التلميذ في قلب المنظومة التعليمية"، حيث ظهرت مفاهيم جديدة لم تكن متداولة في السابق مثل: الأمن الإنساني، ويقصد به اتخاذ بعض التدابير من شأنها حماية الطفل المتمدرس من بعض الآفات، عن طريق الاهتمام بالبيئة المدرسية، والعناية الصحية، وخلق جو تربوي وعلائقي بالمؤسسة التعليمية، وتشجيع النشاط البدني، ووضع برامج لمحاربة العنف وتعاطي المخدرات، وإرساء آليات لتدبير المخاطر من أجل الحفاظ على سلامة المتمدرسين، وفتح المجال في وجه جمعيات المجتمع المدني لولوج المؤسسات التعليمية من أجل التحسيس والتوعية ببعض المخاطر [1].

أدوار المدير في مجال التقويم والمراقبة

إن تحقيق الجودة في مجال التعليم أصبح يمثل انشغالاً ما فتئت تعبر عنه السلطات التربوية في كل مناسبة [4]، كما عمل الدستور المغربي على ترسيخها بوصفها حقاً من الحقوق الأساسية للتلميذ، من خلال التنصيص على ذلك في فصوله " الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية تعمل، على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنين والمواطنات، على قدم المساواة، من الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة" [19].

وغني عن التذكير بأن تحقيق الجودة يلزم الأطراف المشرفة على تدبير العملية التربوية بالمؤسسة التعليمية، وفي مقدمتهم مدير المؤسسة، بالحرص على تقويم منتظم ومستمر للنتائج التعليمية. حيث تدعو السلطات التربوية إلى إجراء تقويم حصيلي السنة الدراسية بما يتيح تشخيص عملي لنتائج السنة الدراسية، ويساعد على اتخاذ قرارات تربوية ناجعة تسمح للمؤسسة التعليمية بوضع مشروعها التربوي [2].

ومن أجل تفعيل إجراءات عملية التقويم، يجتمع المجلس التربوي بالمؤسسة التعليمية الذي يرأسه المدير خلال كل دورة

التعليمي المغربي بشكل واضح، حيث يخضع في تدبيره لمستويين من الهرمية، هرمية إدارية، وهرمية تربوية، إذ نجد إشرافاً إدارياً من جهة، بأهداف وطرق خاصة للعمل، إلى جانب سلطات هرمية تربوية. حيث تحتفظ كل سلطة بوحدتها ومجال تدخلها. وتمارس السلطة الإدارية انطلاقاً من الإدارة المركزية وصايتها على مديري الأكاديميات والنواب الإقليميين، ورؤساء المؤسسات التعليمية، بخصوص المجالات المتعلقة بتنظيم مجال التعليم، بينما تمارس السلطة التربوية في إطار تنظيم هرمي وصايتها على هيئة التفتيش وهيئة التدريس في مجال التنظيم التربوي للنظام التعليمي، خاصة فيما يتعلق بالبرامج التربوية والزمن المدرسي، والامتحانات، وأداء هيئة التدريس.... وينتج عن هذه الثنائية المتمثلة في نوع من التقاطب الإداري- التربوي، طرح إشكالية مشروعية الإدارة التربوية من وجهة نظر هيئة التدريس [5].

ويظهر هذا التقاطب بشكل جلي في هيكلية النظام التعليمي المغربي، حيث تتكون المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية من مفتشيتين عامتين، إحداهما المفتشية العامة للشؤون التربوية، وهي تعنى بكل ما له علاقة بالمجال التربوي، بينما تختص الثانية، وهي المفتشية العامة للشؤون الإدارية بكل ما له علاقة بالمجال الإداري والمالي وتبدير الموارد البشرية. ويمتد هذا التقاطب إلى مستوى المؤسسة التعليمية، من خلال المراقبة التي تمارسها المفتشية العامة على المؤسسات التعليمية رغم وجود مفتشين جهويين على مستوى الأكاديمية، ومفتشين إقليميين بالمنطقة التربوية على مستوى النيابة الإقليمية. وإن من شأن هذا التقاطب التربوي- الإداري أن يضع مشروعية مدير المؤسسة على المحك، لاسيما في مراقبة العملية التربوية. حيث إن تقييم عمل الأستاذة يخضع لجهتين في آن واحد، من جهة للمدير بمنح نقطة إدارية، وللمفتش التربوي بالنسبة للتعليم الابتدائي ومفتش المادة بالنسبة للتعليم الثانوي بمنح نقطة عن الأداء التربوي من جهة ثانية. وكما يشير جون- بيير أوبن [6]، فإن تقييم شخص واحد من طرف جهتين في نفس الوقت، نظام

من دورتي السنة الدراسية، ويعد ذلك بمثابة وقفة لتقييم النتائج التربوية للتلاميذ، ومن ثم تقييم عمل هيئة التدريس بصفة غير مباشرة. حيث يعمل مدير المؤسسة على إنجاز تقرير حول نشاط وسير المؤسسة وعرضه على مجلس التدبير خلال الدورة الأولى من السنة الدراسية، كما يقوم المجلس التربوي خلال اجتماعه في نهاية السنة الدراسية بتقييم حصيلة السنة الدراسية والمصادقة على مشروع التقرير السنوي المتعلق ببرنامج العمل ومشروع المؤسسة. ويوجه مدير المؤسسة التعليمية لاحقا هذا التقرير إلى السلطات التربوية قصد الاستثمار وإعداد التصورات العملية لتجاوز الصعوبات [17].

إلا أنه في الواقع، لا يتم التعامل مع التقارير التي توجهها المؤسسات التعليمية إلى مصالح النيابة الإقليمية حول حصيلتها التربوية بالجدية المطلوبة، بحيث لا نجد إجراءات تصحيحية أو أية تدابير تتخذها السلطات التربوية تجاه المؤسسات التي لا تحقق نتائج جيدة. هذا، مع أن وزير التربية الوطنية قد أصدر توجيهات في الموضوع يحث فيها النواب الإقليميين بتنظيم زيارات ميدانية لجميع المؤسسات التعليمية التابعة لنفوذهم من أجل مواكبة العملية التربوية، وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوز العراقيل التي تؤثر على سير العملية التربوية [20].

أما بخصوص مراقبة عمل الأطر التعليمية، فتعد هذه المهمة من صلاحيات هيئة التفتيش، إضافة إلى مصالح النيابة الإقليمية للتربية الوطنية التي تتولى تقييم العمل التربوي في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، وذلك بالتنسيق مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وباقي الجهات المختصة [21]. وعلى خلاف العديد من الأنظمة التربوية، حيث يعمل مدير المؤسسة بصفته سلطة تربوية على مراقبة أداء الأطر التعليمية، فإن تأثير النظام الإداري المغربي من جهة بالنظام الفرنسي المبني أساساً على التركيز الإداري، وبالنظام التعليمي الفرنسي من جهة أخرى، بسبب خضوعه للحماية الفرنسية خلال الحقبة الاستعمارية، قد انعكس على تنظيم النظام

متفرد لا يطبق إلا في مجال التعليم [6].

ثانياً: نتائج السؤال الثاني الذي هو: ما المؤهلات التي تسمح لمدير المؤسسة التعليمية القيام بأدوار تربوية، وكيف يمكن دعمها؟

المرجعية القانونية في تحديد مؤهلات المدير:

تحدد صلاحية مدير المؤسسة التعليمية من خلال المرجعية القانونية، حيث يتم تحديد الإطار العام للمهام والأهلية القانونية لممارستها، لكن تفصيل هذه المهام غالباً ما يتم في إطار دليل المهام (référentiel de métier) الذي يحدد المهام ومجالات التدخل والمؤهلات المطلوبة. وإذا كانت بعض الدول تحدد مهام وأدوار مديري المؤسسات التعليمية بدقة متناهية، وتضع المفاهيم المحددة لتدبير المؤسسات التعليمية، كما هو الحال بالنسبة للنظام التربوي الإنجليزي والإيرلندي الشمالي، فإن تحديد صلاحيات مديري المؤسسات التعليمية في دول أخرى يتم بطريقة فضفاضة، مثلما نجد ذلك في النظام التربوي الفنلندي والبلجيكي والفرنكفوني. بينما في النظام التربوي الدانماركي والنرويجي لا يتم تحديد مهام وصلاحيات مديري المؤسسات، وفي النظام الهولندي لا يوجد أي نص على الإطلاق يشير إلى مهام المديرين [9].

وقد تعرض المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب في تقريره حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها لسنة 2008 بشكل موجز لمؤهلات مدير المؤسسة التعليمية بخصوص الجانب التربوي، حيث تضمنت إحدى الفقرات إشارة إلى هذه المؤهلات مثل: الانخراط في حياة المؤسسة وقدرات التحفيز والتواصل والانفتاح على محيط المؤسسة، وفي نفس الوقت، القدرة على فرض النظام والانضباط" ويمر التجديد البيداغوجي بالضرورة عبر مديريين ينخرطون بقوة في حياة مؤسساتهم، ويجعلون النجاح المدرسي في صلب اهتمامهم، ويتوفرون على مهارات عالية في مجال التواصل، ويعرفون كيف يفرضون الانضباط والثقة، ويقدمون الحساب عن أدائهم لمسئولياتهم، ولهم القدرة على حفز جميع المعنيين داخل المؤسسة وخارجها، لذا يتعين التعجيل

بتكوين جيل جديد من مديري المؤسسات، وحفزهم من أجل مصلحة المؤسسة التعليمية" [4].

وقد كان هاجس تعزيز القدرات التربوية لمديري المؤسسات التعليمية حاضراً أيضاً في تقرير المجلس الأعلى للتعليم المذكور، حيث دعا إلى الاهتمام بالحكمة التربوية إلى جانب القدرات التدبيرية، وذلك في سياق الدفع بالمؤسسة التعليمية نحو قدر ممكن من الاستقلالية، وذلك من خلال " التعجيل بتتمة قدرات الفاعلين في المنظومة التربوية، سواء بالنسبة للقدرات التدبيرية أو الوظيفية، وهذا المجهود لا يجب أن ينحصر في الطابع التقني الصرف، بل يجب أن يشمل تجديد الحكامة التربوية، كما أنه ورش ذو طبيعة بنيوية، من شأنه أن يمكن من تطوير الريادة التربوية، من النهوض بمهمة قيادة مشاريع الإصلاح، وإنجاح التغييرات اللازمة في أسلوب الحكامة، بالمزيد من اللاتمركز والاستقلالية [4].

وجود ثغرة كبيرة في النصوص حول تحديد مهام ومسؤوليات أطر الإدارة التربوية

أما على مستوى النصوص القانونية المنظمة للمؤسسات التعليمية في النظام التعليمي المغربي، فلا نجد تحديداً واضحاً ودقيقاً للمؤهلات الواجب توفرها في مهنة مدير المؤسسة التعليمية، ماعداً بعض الشروط النظامية الواردة في لائحة الأهلية، والتي تخول الترشح لمزاولة مهام الإدارة التربوية. كما يتضح ذلك من بنود مرسوم 2003 بمثابة النظام الأساسي بموظفي وزارة التربية الوطنية [22] يتم تكليف هيئة التدريس وهيأة التخطيط والتوجيه والتربوي والملحقين التربويين وملحقي الاقتصاد والإدارة والمفتشين التربويين للتعليم الثانوي الإعدادي والمفتشين التربويين للتعليم الثانوي التأهيلي بمهام الإدارة التربوية بعد التقيد في لائحة الأهلية التي توضع كل سنة من لدن السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية والخضوع لتكوين خاص". ويتضح من هذه الشروط منح الأفضلية للأطر التربوية في التكليف بمهام مديري المؤسسات التعليمية. وقد استمر ذلك فترة طويلة قبل أن يتم تعديل هذا النص وفسح المجال في وجه

بخصوص نتائج وتوجيه التلاميذ. بينما يتعلق المستوى الثالث بإرساء آليات لمراقبة العملية التربوية، يلعب فيها مدير المؤسسة دوراً أساسياً من خلال مساعلة أساتذة المؤسسة عن النتائج الدراسية التي تحققها المؤسسة [8].

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث، والذي هو: ما انعكاسات الأدوار التربوية التي يقوم بها مدير المؤسسة التعليمية على مردودية المؤسسة التعليمية؟

يعد ضمان حسن سير الدراسة على رأس المسؤوليات التربوية لمدير المؤسسة التعليمية، إلا أنه في الواقع لا يتوفر على اختصاصات حقيقية في مجال الممارسة التربوية من شأنها تحقيق جودة التعلم، فكل ما يمكن أن يقوم به هو إشرافه على تنفيذ البرامج التربوية المقررة من طرف السلطات التربوية المركزية، والتي بدورها تعمل على تنفيذ السياسة التعليمية وفقاً للتوجهات التي تضعها السلطة السياسية [26]. ويعمل من أجل ذلك على توفير شروط ووسائل العمل. ولهذه الغاية فهو يساهم في إعداد الخريطة المدرسية، عن طريق التعبير عن حاجات مؤسسته من الموارد البشرية والمادية، في ضوء البنية المادية للمؤسسة وعدد الأقسام المتوقعة، وكذا الشعب والمسالك المتوفرة أو المحدثة. كما يعمل مدير المؤسسة التعليمية في إطار التنظيم التربوي، على تنظيم الأقسام الدراسية حسب المستويات والشعب، وذلك بالتعاون مع مكونات المجلس التربوي للمؤسسة [3]. وبالتالي يبقى دور مدير المؤسسة التعليمية محدوداً ونسبياً في التأثير على العملية التربوية، كما توضحه العناصر التالية:

ضعف وسائل العمل والإمكانات تحد من فعالية الأدوار التربوية لمدير المؤسسة.

إن مدير المؤسسة التعليمية، مهما حسنت نيته، وأبدى من استعداد وحماس للعمل، ومهما كان مدعوماً من طرف مكونات المؤسسة، لا يكفي أن يضع برنامجاً للعمل، أو صياغة مشروع المؤسسة لتصريف العملية التربوية كي يضمن حسن الدراسة، إذا لم توضع رهن إشارته الوسائل اللازمة لتحقيق مشروعه. فمدير المؤسسة التعليمية قد يواجه بخصائص من هيئة التدريس،

بعض الأطر الإدارية مثل ملحقي الاقتصاد والإدارة. ويعد الأخذ بهذا المعيار من رواسب النصوص السابقة التي كانت تسمح للأساتذة والمعلمين والمفتشين التعيين مباشرة لممارسة مهام مدير مؤسسة تعليمية دون الخضوع لأي تكوين في مجال الإدارة التربوية. وقد امتد الأخذ بهذا المعيار، أي شرط توفر الإطار التربوي في تقلد معظم المناصب على رأس المؤسسات المختلفة مثل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية ومراكز التكوين، بل وحتى معظم المديرات المركزية بوزارة التربية الوطنية. ويرجع الأخذ بهذا التقليد إلى تأثير النظام التعليمي المغربي بالنظام التعليمي الفرنسي (البونابارطي)، الذي عمل على خلق نوع من التوفيق أو "التعايش" بين القطب الإداري والقطب التربوي، وذلك عن طريق تعيين إطار تربوي على رأس مختلف مستويات المسؤوليات الإدارية، في مسعى لضمان تلافي أي توجه نحو هيمنة القطب الإداري على الإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة أو المؤسسات التعليمية [6].

نظام تكوين المديرين لا يواكب حاجيات المهام والارتقاء بها:

لا تخفى أهمية التكوين في الرفع من مؤهلات مديري المؤسسات التعليمية، وقد تبين في دراسة في هذا المجال أجراها الباحث [8] من خلال مقارنة بين نظامين مختلفين لتكوين هذه الفئة، النظام الذي تم إقراره نتيجة إصلاح المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين [1] التي أصبحت تحتضن التكوين بسلك الإدارة التربوية من جهة، والنظام السابق للتكوين في ظل المراكز التربوية الجهوية من جهة ثانية، حيث خلص البحث إلى وجود ثغرات في نظام التكوين سواء على مستوى برامج التكوين النظري أو على مستوى التكوين الميداني أو على مستوى طريقة التقويم. وطالب بتدارك هذه الثغرات في ظل تطبيق النظام الجديد للتكوين. واقترح دعم صلاحيات مديري المؤسسات التعليمية على ثلاثة مستويات: يتعلق المستوى الأول بمنحهم هامشاً من التصرف في البرامج التربوية حسب حاجات التلاميذ وحاجات الأسر، وانسجاماً مع خصوصيات المحيط. أما المستوى الثاني فيتعلق بمنحهم صلاحية في القرار التربوي

فيعمل بالتنسيق مع الإدارة الوصية لسد هذا الخصاص، بما في ذلك التعويض عن طريق العمل بالساعات الإضافية من أطر هيئة التدريس، أو اللجوء إلى خدمات أطر من خارج هيئة التدريس عند الاقتضاء، وذلك بناء على تعاقد تشرف عليه النيابة الإقليمية للتعليم [23]. لكن لا تتحقق الحلول في جميع الأحوال.

أما فيما يخص الوسائل المالية والمادية، فإن المؤسسات التعليمية لا تتوفر على موارد باستثناء ما تحصل عليه من الدعم المالي المتواضع في إطار ميزانية جمعية دعم مدرسة النجاح، الذي لا يتعدى سقفه 50000 درهم سنوياً، أو من مداخيل الخارج عن الميزانية التي تسمح مداخيلها بشراء بعض المعدات ومواد التسيير ذات القيمة المالية المنخفضة. أما بخصوص التجهيزات ومواد المختبر، فإن مدير المؤسسة لا يمكنه إلا تقديم مقترح إلى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين التي تنتمي إليها المؤسسة، بعد المصادقة عليه من طرف مجلس التدبير.

ولا يخفى دور المرافق ذات الوظائف التربوية في دعم العملية التربوية، مثل الخزنة المدرسية، والمختبرات المدرسية، وقاعات الإعلاميات ومرافق التربية البدنية، حيث يطالب المدير بتوظيفها التوظيف الأمثل، وذلك من خلال وضع برنامج العمل ومراقبة العاملين بها واقتراح تعزيزها بالتجهيزات والأدوات اللازمة. غير أن المدير غالباً ما يواجه صعوبات كبيرة لإيجاد الموارد البشرية الكافية والمؤهلة لتدبير هذه المرافق التربوية التي لا تقل وظيفتها أهمية عن الدروس الصفية. وفي هذا السياق، فقد كانت المؤسسات التعليمية تتوفر على أطر خاصة بهذه المرافق، تتمثل في هيئة محضري المختبرات المدرسية والجامعية تتولى مهام تدبير المختبرات، كما كانت هيئة التوثيق المدرسي والجامعي تتولى تدبير المكتبات المدرسية [24]. أما في ظل النصوص الحالية (مرسوم 2003) التي تنظم هذه المؤسسات، فقد أصبح يعهد إلى إطار الملحقين التربويين بمهام تحضير المختبرات وتسيير الآلات السمعية البصرية والمعلوماتية، وكذا

مهام التوثيق التي تشمل تسيير المكتبات المدرسية وتنشيطها، فضلاً عن المهام الأخرى المتعددة التي تسند إليهم، والتي غالباً ما تكتسي طابع الأولوية بالنسبة للمؤسسة التعليمية، مثل مراقبة المواظبة وتنظيم الاختبارات الدورية وتتبع الانضباط. وقد كانت نية السلطات التربوية تتصرف إلى تقليص أنظمة الأطر وتجميع المهام، من خلال مراجعة النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية، إلا أن هذا المشروع اصطدم بكثرة المهام المتزايدة التي تسند باستمرار للمؤسسات التعليمية، والتي لم يواكبها الرفع من عدد الأطر الإدارية المساعدة، كما أن العديد من هيئة التدريس تخلوا عن مهام التدريس وفضلوا الاندماج في إطار الملحقين التربويين أو الإداريين، دون أن يواكب هذا التحول في المهام أي تأطير لهم، وهذا الوضع يؤثر سلباً على أداء هذه الأطر، ومن ثم على مردودية المؤسسة التعليمية.

مشروع المؤسسة بصيغته الحالية لا يسمح لمدير المؤسسة بتوظيفه كآلية للتأثير على العملية التربوية

إن تحقيق حسن الدراسة، عمل لا يمكن أن يتحقق إلا بتكاتف جهود كل مكونات المؤسسة التعليمية، وخاصة الفاعلين الأساسيين في العملية التربوية، تأتي في مقدمتهم هيئة التدريس، وذلك في إطار برنامج للعمل، ينصهر في مشروع المؤسسة، الشيء الذي يسمح لمدير المؤسسة التعليمية بالتأثير على تدبير العملية التربوية بطريقة غير مباشرة، باعتبار مشروع المؤسسة خطة تربوية يعدها المجتمع المدرسي وفق مقاربة تشاركية، تنطلق من تصور شمولي لجودة المدرسة، وتسعى لتحقيق الغايات والأهداف الوطنية والجهوية. وفي هذا السياق، فقد أوصى المجلس الأعلى للتعليم بتوسيع العمل بمشروع المؤسسة بالمؤسسات التعليمية، والعمل على إنضاجه بشكل أكبر، واعتماده كأداة للعمل يعتمدها جيل جديد من المديرين [4].

غير أن مشروع المؤسسة بصيغته الحالية، الذي يأخذ به النظام التعليمي المغربي عن النظام التعليمي الفرنسي، الذي يتميز بكونه يطغى عليه طابع "النمذجة" (stéréotype) وتكريس المشروع التربوي المركزي، وخضوعه للتأطير والرقابة

المبتدئين منهم تحت إشراف المفتش. لكن هذا المشروع لم يكتب له النجاح ولم ير النور أبداً، نظراً للتعثر الذي عرفه تطبيق البرنامج الاستعجالي [25].

وتعتبر فكرة التأطير من طرف الأستاذ لزملائه الأساتذة سائدة بين العديد من الأنظمة التربوية، مثل النظام التربوي لدولة نيوزيلاندا الجديدة، التي تأخذ بنظام الأستاذ المتخصص (*enseignant spécialiste*)، حيث تم تعميم هذه التجربة على جميع مؤسسات التعليم العمومي بهذه الدولة. وتكمن مهمة الأساتذة المتخصص في تقديم الدعم التربوي لفائدة زملائه الأساتذة، في إطار مهمة يتولاها لمدة سنة دراسية، حيث يعمل على تأطير الأساتذة لمدة أربع ساعات في الأسبوع في مقابل تعويض مالي عن هذه المهام. وفي نفس الإطار، تأخذ بعض الأنظمة التربوية بما يطلق عليه، الأساتذة الاستشاريون المؤهلون (*Advanced Skills Teachers*)، وهم نخبة من الأساتذة الذين يتمتعون بتجربة يلتحقون بالفريق المكلف بتدبير المؤسسة من أجل التأطير، ويساهمون في الرفع من جودة العملية التربوية عن طريق تسخير مؤهلاتهم لفائدة الأطر التعليمية بمؤسساتهم [9].

عدم توفر مدير المؤسسة على أدوار مهمة في مجال البث في النتائج الدراسية:

رغم أن البث في النتائج الدراسية للتلاميذ وإصدار قرار الانتقال في السنوات الدراسية غير الإشهادية، يعتبر إجراء تربوياً بطبيعته، تتولى مجالس الأقسام الحسم فيه، إلا أن محددات الخريطة المدرسية، غالباً ما تؤثر فيه بشكل مباشر. أما بالنسبة للامتحانات الإشهادية [27]، فيتم الانتقال بناء على معدل الدرجة الذي يحصل عليه التلميذ، مع إمكانية التعامل بمرونة مع النتيجة اعتماداً على معطيات الخريطة المدرسية، حيث إن قرارات وزير التربية الوطنية المنظمة للامتحانات الإشهادية للباكلوريا والسلك العادي والدروس الابتدائية تجيز مناقشة حالات عدم الحصول على المعدل في إطار مداولات خاصة تقوم بها لجنة الامتحان في هذا الشأن، غير أنه لا توجد

الإدارية [5] لا يسمح لمدير المؤسسة بأي إمكانية للتصرف في المشروع التربوي. وينتج عن هذا، أن إرساء نظام للتدبير يقوم على التدبير بالنتائج، وتحديد المسؤوليات، واستقلالية المؤسسة، مشروع لا يستند إلى أرضية صلبة.

تراجع الدور التأطيري لمدير المؤسسة التعليمية من الواضح أن مدير المؤسسة قد تراجع دوره التأطيري في المجال التربوي الذي كان يتمتع به في ظل النصوص السابقة، ومع ذلك فهو يحتفظ دائماً بمهام التأطير العام، حيث يجتمع بانتظام بأطر المؤسسة، سواء منهم الأطر التعليمية أو الإدارية قصد إحاطتهم علماً بالمستجدات، أو التهيؤ لبعض المحطات الحاسمة مثل الاستعداد للدخول المدرسي أو الاستعداد لإنجاز الاختبارات الدورية أو الامتحانات، كما أن الاجتماعات التي يعقدها المدير في إطار مجالس المؤسسة، حيث تلتقي كل فعاليات المؤسسة، بمن فيهم شركاء المؤسسة، تشكل فرصة سانحة له لتمرير خطته التربوية، ومناقشة القضايا العالقة التي تواجهها المؤسسة.

وتتجه وزارة التربية الوطنية حالياً إلى الأخذ بآلية جديدة في التأطير، وهي "الأستاذ المصاحب" تكشف عن تصور واضح في التخلي التدريجي عن الأدوار التربوية لمدير المؤسسة وإقحامه في العمل البيروقراطي. وتعتبر مهمة الأستاذ المصاحب من بين مستجدات مشروع التدابير ذات الأولوية في مجال التأطير التربوي التي تعتمدها وزارة التربية الوطنية تطبيقها. وهي آلية لمصاحبة المدرسين تهدف إلى الرفع من مستوى أدائهم داخل الأقسام الدراسية، وذلك عن طريق تنظيم حصص عمل أسبوعية مؤطرة من طرف "الأستاذ المصاحب" لمواكبة مجموعة من المدرسين. ويعكس هذا التدبير عدم نجاعة برامج التكوين الأساس الذي تتلقاه الأطر التعليمية، وهو إجراء يواكب إجراءات أخرى في مقدمتها الرفع من فترة التكوين إلى ثلاث سنوات. وجدير بالذكر أن فكرة "الأستاذ المصاحب" ليست جديدة، حيث ورد ضمن تدابير البرنامج الاستعجالي (2009-2012) آلية "الأستاذ المرشد"، وتكمن مهمته في تأطير الأساتذة، خصوصاً

تطبيقات بخصوص ممارسة التداول في نتيجة التلاميذ غير الحاصلين على المعدل، خاصة بالنسبة لنتائج شهادة البكالوريا. وهذا يبرهن على تجريد أجهزة المؤسسة التعليمية، وفي مقدمتها مدير المؤسسة من القرار التربوي. بحيث يصبح الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى آخر يكتسي صبغة إدارية، وبناء على معطيات غير تربوية، بحيث قد ينتقل التلميذ من مستوى إلى مستوى آخر دون أن يحصل المكتسبات المعرفية اللازمة، وهذا من شأنه أن يساهم في تردي المستوى التعليمي للتلميذ، كما هو حاصل الآن. وإذا كانت السلطات التربوية تتبنى هذا الإجراء، فلأنها تفعل ذلك من أجل الاحتفاظ بالتلميذ داخل النظام التعليمي لأطول مدة حتى يستوفي المدة الزمنية للتعليم الإلزامي المحددة في 15 سنة من عمر التلميذ [28].

صعوبة تحقق اللامركزية التربوية، يقلص من هامش الأدوار التربوية للمدير

أكد المجلس الأعلى للتعليم في تقريره على ترسيخ الاستقلالية التربوية للمؤسسة التعليمية، [4]، حيث أشار إلى أن اللاتمركز الحقيقي ينبغي أن يتجسد في إطار من إعادة توزيع الأدوار بين السلطات التربوية المركزية وبين المؤسسة التعليمية التي ينبغي الدفع في اتجاه استقلاليتها الإدارية والتربوية، من أجل التحسين المطرد للنتائج الدراسية، غير أن الاستقلالية التربوية للمؤسسة التعليمية لا يمكن أن تتحقق دون منحها هامشا من التصرف في البرامج التربوية، الشيء الذي تفقده حاليا. فرغم أن بعض النصوص الرسمية الصادرة عن السلطات التربوية تدعو إلى تكييف البرامج التربوية مع خصوصيات الجهة [28]، ومنح المؤسسة التعليمية هامشا من التصرف في البرامج التربوية، وكذا إمكانية إضافة بعض البرامج التكميلية، فلا يوجد في الواقع تطبيقات لهذه الإجراءات. أما بالنسبة للكتاب المدرسي فرغم تحريره وتعدده، فإن عناوين الكتب المعتمدة بكل مؤسسة تعليمية يتم وفق ما تحدده السلطات التربوية المحلية دون أن يكون للمدير أية صلاحية تربوية في هذا المجال [2]. وهذا يدل على عدم توفر إرادة حقيقية لدى

السلطات التربوية بالخوض في توجه حقيقي نحو اللاتمركز. ويرجع ذلك لأسباب إدارية وسوسولوجية، ولأسباب سياسية تتعلق بتوزيع الصلاحيات بين الدولة المركزية والجماعات المحلية.

كما أن ترسيخ مبدأ اللاتمركز يقتضي إرساء بنيات وظيفية على مستوى الأقاليم من شأنها أن تعزز أدوار المؤسسة التعليمية، على غرار ما كان معمولا به في السابق بخصوص مفتشيات الاقتصاد ومفتشيات التخطيط والتوجيه التربوي، وإرساء آليات مؤسسية تسمح للمجموعة التربوية بالمساهمة الفعلية في تسيير المؤسسة، ومنح وضع قانوني للمؤسسة يسمح لها بالاستفادة من ميزانية للتسيير، وتمتيع المدير بسلطة حقيقية للإشراف الإداري، تمكنه من اتخاذ القرار الحاسم دون العودة إلى سلطة الوصاية للحد من الظواهر التي لا تشرف المؤسسة التعليمية. لكن في مقابل ذلك يجب تحديد مسؤوليات المدير بصفة دقيقة من خلال تحديد أهداف المنظومة التربوية ومحاسبته عن النتائج التي تحصل عليها مؤسسته.

غير أن تفعيل هذه الإجراءات، لا يجب أن يتم، كما يجري دائما عن طريق إصدار نصوص قانونية، حيث أبانت التجارب السابقة عن وجود هوة كبيرة بين النصوص والواقع، لدرجة يمكن القول بوجود نوع من الانفصام بين المقتضيات التنظيمية وما يجري على أرض الواقع، خاصة فيما يتعلق باستقلالية المؤسسة التعليمية، سواء تعلق الأمر بالجوانب المالية أو التربوية. وإن توفير أسباب النجاح لأي مشروع في هذا الاتجاه، يجب أن ينطلق من دراسات تتم من طرف أكاديميين وخبراء في الشأن التربوي، وليس في شكل مشاريع وإجراءات لتلبية حاجات تلميها ظروف ضاغطة.

الدور الحاسم في العملية التربوية يعود لهيئة التدريس:

إزاء ضعف الأدوار والصلاحيات التربوية لمدير المؤسسة التعليمية، كما تبين ذلك من خلال عرض العناصر السابقة، تصبح السلطة التربوية الحقيقية بيد هيئة التدريس، غير أن هذه الهيئة الأخيرة حين لا تتمتع بالتأهيل اللازم، تصبح عائقاً في

[2] وزارة التربية الوطنية، (2009) البرنامج الاستعجالي (2009 - 2012).

[3] وزارة التربية الوطنية، (2002)، المرسوم رقم 2.02.376 صادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

[4] المجلس الأعلى للتعليم، (2008)، تقرير حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول.

[8] مقبول، مصطفى (2013)، تكوين مديري المؤسسات التعليمية، دراسة مقارنة بين النظام الحالي، ومشروع النظام الجديد في ظل إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مجلة الإدارة التربوية، المغرب، العدد الثاني.

[12] ساعف، عبد الله (2001)، إصلاح نظام التربية والتعليم، سلسلة المعرفة للجميع، عدد 20، الرباط، منشورات رمسيس.

[13] أحمد، إبراهيم أحمد، (1998) الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

[14] مقبول، مصطفى (2009)، القدرات الأساسية لرؤساء المؤسسات التعليمية، مجلة الإدارة التربوية، المغرب، العدد الأول.

[15] وزارة التربية الوطنية (1972) المرسوم رقم 2-72-113 بتاريخ 25 من ذي الحجة 1391 (11 فبراير 1972) بمثابة النظام الأساسي لمؤسسات التعليم الثانوي.

[16] وزارة التربية الوطنية، (1975) المرسوم رقم 2.75.673 بتاريخ 11 شوال 1395 (17 أكتوبر 1975) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات تعليم الطور الأول.

[17] وزير التربية الوطنية والتكوين المهني، (2014) مقرر رقم 383/14 بتاريخ 15 أبريل 2014 حول التحضير للدخول المدرسي 2014-2015.

وجه تحسين النتائج التربوية للمؤسسة التعليمية، وفي هذا الاتجاه، يبرز تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول حالة المنظومة التربوية المغربية أدوار هيئة التدريس والنقص الذي تعاني منه: "ومن شأن مكانم النقص، ولاسيما منها تلك المتعلقة بالجوانب البيداغوجية الدالة على ضعف مردودية المنظومة، أن تُسائل، بالدرجة الأولى، هيئة التدريس والتكوين من حيث مدى انخراطها، وتكوينها، وتأطيرها، وظروف مزاولتها لمهنتها" [4].

6. التوصيات

استناداً إلى ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة نوصي بما يلي:

- منح مدير المؤسسة التعليمية صلاحيات حقيقية في مجال تدبير العملية التربوية، تجعل منه فاعلاً حقيقياً في تدبير الشأن التربوي على المستوى المحلي.

- التأطير القانوني والتنظيمي لبعض الآليات في مجال دعم الحكامة التربوية مثل: التدبير بالنتائج، ومشروع المؤسسة، والتعاقد، والشراكات.

- إرساء بنيات وظيفية على مستوى الأقاليم من شأنها أن تعزز أدوار المؤسسة التعليمية، خاصة في تدبير العملية التربوية.

- إرساء آليات مؤسساتية تسمح للمجموعة التربوية بالمساهمة الفعلية في تسيير المؤسسة، (إحداث مجلس إداري للمؤسسة بدل مجلس التدبير).

- منح مدير المؤسسة التعليمية سلطة حقيقية للإشراف الإداري، تمكنه من فرض الانضباط والنظام وتتبع أعمال العاملين بالمؤسسة، وفي مقابل ذلك تحديد مسؤولياته بصفة دقيقة، ومحاسبته على النتائج التي تحصل عليها مؤسسته.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] وزارة التربية الوطنية، (2011) المذكرة رقم 155 بتاريخ 17 يوليو 2011 حول تفعيل الحياة المدرسية بالمؤسسات التعليمية.

- [18] وزارة التربية الوطنية، (2015) مذكرة رقم 15 / 002 بتاريخ 9 يناير 2015 حول التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي.
- [19] المملكة المغربية، (2011) الفصل 31 من الدستور المغربي الصادر سنة 2011.
- [20] وزارة التربية الوطنية، (2012)، مذكرة رقم 2.4177 بتاريخ 5 نونبر 2012 حول القيام بزيارات ميدانية لتتبع الشأن التربوي بالمؤسسات التعليمية.
- [21] وزارة التربية الوطنية، (1999) قرار وزير التربية الوطنية رقم 1192.99 صادر في 22 من ربيع الآخر 1420 (5 أغسطس 1999) بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم نيابات وزارة التربية الوطنية.
- [22] وزارة التربية الوطنية، (2003)، المرسوم رقم 2.02.854 الصادر في 8 من ذي الحجة 1423 (10 فبراير 2003) النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية.
- [23] وزارة التربية الوطنية، (2010)، المذكرة رقم 176 بتاريخ 19 نونبر 2010 في شأن التعويض عن العمل بالساعات الإضافية لسد الخصاص من أطر هيئة التدريس.
- [24] وزارة التربية الوطنية، (1985)، المرسوم رقم 2.85.742 صادر في 18 من محرم 1406 (14 أكتوبر 1985) النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية.
- [25] مقبول، مصطفى (2009)، أسئلة البرنامج الاستعجالي، مجلة الإدارة التربوية، المغرب، العدد الأول.
- [26] سعيد الراشدي (2008)، النظام التربوي المغربي: دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956-1999، الطبعة الأولى، الرباط، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.
- [27] وزارة التربية الوطنية (2001) القرارات رقم 2069.01 و 2070.01 و 2068.01 الصادرة في 7 رمضان 1422 (23 نوفمبر 2001) بشأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا وشهادة السلك الإعدادي وشهادة الدروس الابتدائية.
- [28] وزارة التربية الوطنية، (2000) القانون رقم 04.00 الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.200 بتاريخ 19 ماي 2000 حول إلزامية التعليم.
- [29] نشوان، يعقوب حسين ونشوان، جميل عمر (2004)، السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي، الطبعة الثانية، عمان، دار الفرقان.
- ب. المراجع الأجنبية
- [5] Agnès Van Zanten; *les politiques d'éducation, Presses universitaires de France*, 2004.1
- [6] Obin J - P. (2000), *Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques*. Conférence à l'université d'automne de Clermont-Ferrand.
- [7] Dupuis, P. (2004), *L'administration de l'éducation, quelles compétences, Education et francophonie*, volume 2.
- [9] OCDE, (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, politiques et pratiques*, Volume I.
- [10] Cité par: Denis Meuret (2007) *Gouverner l'école, in une comparaison France / Etats-Unis*, presse universitaires de France.
- [11] Abu – Dahou , I. (1999), *Une gestion plus autonome des écoles*, publication de l'UNESCO, Paris.

THE EDUCATIONAL ROLES OF SCHOOL PRINCIPALS IN THE MOROCCAN EDUCATIONAL SYSTEM THE LIMIT OF AUTHORITY AND ITS EFFECT ON THE PERFORMANCE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

MOSTAFA MEQBOUL

SAID RACHIDI

**Faculty of Education Sciences
University of Mohamed V- Souissi
Rabat- Morocco**

***Abstract**_The present study aims at defining the educational roles of school principals and their authority. It also aims at monitoring some of its effects on the performance of the educational institution. The study concluded that the role of the school principal remains limited, despite the fact that the organizational scripts entrust them with the supervision of the management of the educational process (la direction pédagogique).*

The role of the school principal is to ensure the appropriate environment for the educational process and the provision of means of work, and to impose order and discipline. While the most important role remains in practicing the educational process and controlling each of the teaching staff and the Inspection Panel.

on the light of the results of the study, the researcher recommends the need to support the authority of the school principal in the management of the educational process, through the establishment of the independence of the institution, and the reorganization of the components of the educational system, and the creation of functional mechanisms in co-management, which make the school principal and essential actor in establishing good educational governance.

Keywords: *Educational institution, Institution principal/headmaster, Educational roles.*