مجلة علوم التربية

دورية مغربية نصف سنوية

ملف العدد :

المجلس الأعلى للتعليم

وندوة "المدرسة والسلوك المدني"

العدد الخامس والثلاثون- أكتوبر 2007

القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة التعليمية
الرهانات التكوينية المستعصية في مجال الإدارة التربوية

● ذ . إدريس جحيدي *

طرفة عين، Clin d'œil

من الصعب أن يستجمع الوهن المنهك شتات ضعف متأصل، بعد أن تجذرت الجذور، وانتشرت بقع التصحر في كل الأنحاء،وساد التصديق الموهوس بالتطلعات الواهية وبأكذوبة الزمن الغادر، لتتحول نشوة اللحظة الخادعة إلى مشروع من التوقعات الزائفة،، فيبنى الأمل النائم على السراب المتهالك... السراب المسروق من نهار سرمدي بدون قيلولة.

تنوء الأيام المثقلة بعبء المغالطة الغادرة تحت ثقل التصديق المغشوش... وعبث المصادقة على الأوهام الناعسة... ليظل استجماع الشتات صعب المنال. وتأصيل التفوق من باب المحال،، فالسياقات مفقودة، والسبل متفرقة، والطرق منقطعة، ليبقى في نهاية المطاف الوصول مستحيلا... لا !!! بل ممكنا... ولكن إلى الأفق المسدود والنهاية المجهولة.

إنها ليست دغدغة أفكار نتيجة تيه .. ولا هلوسة جنون نتيجة زيغ.. بل تصوير لملامح وجه يصبو إلى إرساء قواعد متينة للنهوض بأداء المؤسسة التعليمية، لكن الرهانات التكوينية في هذا المجال مستعصية، وأسس بناء الصرح القوي مغشوشة، إلى الحد الذي تظل معه الاستفادة من البضاعة المروجة مؤجلة ؟ ؟ ؟

---

* مفتش رئيسي للتعليم

التقديم العام

أول ما يتبادر إلى الذهن ونحن بصدد تناول موضوع القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة، كفايات النظام التربوي بصفة عامة، وقد يرتكز التقويم التطويري للمؤسسة التعليمية على مجموعة من القضايا التي تحكم النظام التعليمي والتربوي بشكل عام. وإذا كان السياق يحيل على محاور محددة بعينها، فمن المفيد الالتفات إلى متحكمات جد هامة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في جودة التعليم والتعلم من ناحية، وفي أساسيات وآليات التقويم التطويري للمؤسسة من ناحية ثانية، وهي المتحكمات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي والتربوي عامة وللمؤسسة المدرسية خاصة.

وإذا كانت الكفاية الداخلية للنظام التربوي ككل وللمؤسسة التعليمية كجزء، تتصل بالتفاعلات الداخلية للسيرورة التربوية في كل منهما على مستوى عدة مجالات كالسياسة التربوية العامة، والكفايات التعليمية والأهداف التربوية، والمناهج والبرامج الدراسية، والكتب المدرسية وطرائق التدريس، والتمدرس والهدر والتسرب والرسوب، وتحصيلات المتعلمين، وأداءات المدرسين، والميزانية وكلفة التعليم، فإن الكفاية الخارجية ترتبط أساسا بعلاقة النظام التربوي العام أو السير التربوي والتعليمي الخاص للمؤسسة بطبيعة المجتمع التنموية وخاصة ما يتصل منها بالحاجات التنموية الملحة في مجال صنع القوى العاملة، على اعتبار أن هذه الأخيرة تشكل مؤشرا من أهم مؤشرات قياس الكفاية الخارجية، أضف إلى ذلك التوجه المضبوط للعوامل الخارجية المؤثرة على التعليم والتعلم داخل المنظومة التربوية العامة أو داخل السيرورة التعليمية والتعلمية الخاصة بالمؤسسة التعليمية كمكون أساسي من مكونات المنظومة ككل.[1]

أولا: رسم الإطار العام

تعتبر قيادة المؤسسة التعليمية مسألة معقدة إلى الحد الذي تصبح معه العملية التقويمية في هذا الميدان غاية في الصعوبة، لا لشيء إلا لكون المدرسة تهتم بأشخاص ذوي جوانب معقدة (التلاميذ)، إذ من المؤكد أن ما يوافق بعضهم من الناحية التربوية والبيداغوجية والنفسية، لا يوافق البعض الآخر، وهو الأمر الذي يستدعي التدخل بين الفينة والأخرى من أجل مراجعة وتطوير البرامج والمناهج الدراسية، كما يدعو إلى تكثيف الجهود في مجال البحث التربوي والسيكولوجي...

وتجد الإشارة إلى أن إدارة المؤسسة التعليمية تتعامل بالإضافة إلى التلاميذ مع شريحة بشرية ثانية معقدة هي الأخرى من حيث الاتجاهات والتوجهات (المدرسون)، إذ في الوقت الذي يحقق فيه عدد منهم النجاح المرغوب تربويا وديداكتيكيا، يفشل عدد آخر منهم في تحقيق ذلك.. لتتضح بالتالي صعوبة التسيير الإداري والتربوي ويصبح إصدار الأحكام على هذا الفعل أمرا لا يستقيم بالسهولة التي يتصورها البعض...

« وإدارة مدرسة، صعبة أيضا نظرا لكثرة المعايير التي ينبغي تطبيقها، وهي ضرورية، لكونها تملي مجموعة من الشروط وطرق العمل والترتيبات الإدارية المتنوعة بهدف ضمان تسيير جيد للنظام التربوي. فعلى المدير أن يجد نفسه بين كل هذه المتطلبات، وأن يطبق ويسهر على الاحترام الكلي للمعايير والإجراءات الوطنية،

أيا كان موقع وحجم المدرسة التي يديرها. كما أن على مدير المدرسة، من جهة أخرى، أن يحدد داخل مؤسسته قواعد العمل المحلية بانسجام مع القواعد الوطنية، وإلا ضاع النهج الذي ينبغي أن يسير عليه النظام التربوي لتحل مكانه الفوضى العارمة. » (2)

و« إن التطور المستمر لمجموع أدوات التدبير يحدث أيضا تغييرات سواء على مستوى العمل أو على مستوى البنية، وقد أصبحت اليوم عدة تعابير متداولة في لغة الإدارة مثل: « التفوق» و« الجودة » و « المناخ الملائم » و « منظمة مفيدة»، لذلك صار اهتمام مسؤولي المنظمات أكثر وعيا بمدى أهمية مساهمة الموارد البشرية في الرفع من الإنتاجية. » (3)

في ظل كل ما تقدم تصبح المزايا الرئيسية لمنصب مدير مؤسسة تعليمية مرهونة بالقدرة على الاضطلاع بالمهمات التالية: على المستوى الإداري، التخطيط/ التنظيم/ الإشراف/ المراقبة/ التقييم/ اتخاذ القرار.

على المستوى المعرفي، لا بد من أن يمتلك القدرة على: التشريع/ البرامج/ الإجراءات/ الوسط/ الموارد/ طرائق التدريس/ حاجيات الوسط/ مبادئ التقييم البيداغوجي/ الإشراف وتقييم مردودية العاملين.

على مستوى التنشيط فإن أهم ما يميز مدير المؤسسة التعليمية في هذا المجال قدرته على القيام بالمهمات التالية: التحفيز/ التفاوض/ الحصول على المشاركة/ الإقناع/ العمل الجماعي/ التواصل...

ثانيا: استنبات السياقات

اهتم الميثاق الوطني للتربية والتكوين بمختلف أنواع التكوينات في الوسط المدرسي أو الجامعي، حيث ركز في هذا الإطار، وخاصة في مجال التكوين المتعلق بالإدارة التربوية بالبند: 149 من الدعامة الخامسة عشرة على ما يلي:

« يشترط في المدير أن يكون قد نال تكوينا أساسيا في مجال الإدارة التربوية، وتنظم دورات مكثفة للتكوين المستمر والتأهيل في هذا المجال يستفيد منها المديرون الحاليون في غضون السنوات الخمس القادمة على أبعد تقدير. » (3)

ولئن كان التكوين الأساس أو التكوين المستمر من حتميات تطوير الأداء الإداري والتربوي داخل منظومة التربية والتكوين، فلا بد أن يكتسي صبغة الاستمرارية من جهة وأن يعمل على تعزيز الكفاءة الأداءاتية لدى كل الهيئات بمختلف الأسلاك التعليمية من جهة ثانية. وبالنظر لخطورة هذا الجانب على جودة الأداء وجودة الإنتاج على السواء فلا بد من الإشارة إلى أن هذا البند من الميثاق الوطني للتربية والتكوين لم يعرف كبير تقدم لا من حيث الأجرأة الفعلية ولا من حيث التتبع الحازم والجدي للتنفيذ.

وإذا كان الأمر، كذلك فلا بد من التذكير بأن التكوين يعرف ثلاث أنواع أساسية وهي:

* التكوين الأساس « الأولي Initiale »
* التكوين المهني المستمر « Continue »

* التكوين بالتناوب « التتالي En Alternance »

وكلها تكوينات أحدثت من أجل مواكبة متطلبات المحتويات، وكذا الإكراهات التي يمكن أن يواجهها الأشخاص الراغبون في الاستفاد من التكوين.

1 ـ التكوين الأساس « الأولي *Initiale* »

يفهم من التكوين الأساس أو الأولي أو المبدئي برنامج الدراسة الأول الذي يقود إلى القيام بمهنة أو مهمة، ويسمى» أساس» لأنه يستهدف أولا اكتساب الكفايات من طرف الشخص الذي لم يسبق له أن مارس المهنة التي يرغب في مزاولتها. وهذا التكوين ذو مدد متغيرة، ويمكن أن يمنح من طرف إحدى مؤسسات التعليم (الثانوية، الإعدادية والجامعية) ويختم بنيل دبلوم.

2 ـ التكوين المهني المستمر « *Continue* »

العبارة « التكوين المهني « تجمع في نفس الوقت بين تكوين الكبار ولكن كذلك تكوين الشبان والتكوين المهني المستمر « يتكون من مجموع العتاد التكويني الموجه إلى الجمهور المتخرج من النظام المدرسي وهو بذلك يتعارض مع التكوين الأساس الذي يركز على النظام التربوي العام والخاص.

3 ـ التكوين بالتناوب « التتالي *En Alternance* »

يشتغل التكوين بالتناوب على مبدأ « العقد بالتناوب – Contrat en Alternance »، وهو عقد عمل يوفق بين التعليم المهني المعد من طرف المؤسسات العامة أو الخاصة وبين الأنشطة المهنية في المقاولات.

ويتيح العقد بالتناوب ما يلي:

* اكتساب الأهلية المهنية وهو عقد الأهلية أو الكفاءة.

* التكيف مع العمل أو تسهيل الاندماج المهني وهو عقد التوجيه أو عقد التكيف.

* الحصول على دبلوم التعليم المهني، وهو عقد التعليم. (4)

وعلى الرغم من كل ذلك لم يعرف التكوين المستمر في أغلب الأحيان وبمختلف المجالات أي ضبط، سواء تعلق الأمر بإعداد برامج تكوينية اعتمادا على تحديد حاجيات الفئات المستهدفة، أو ارتبط الأمر ببناء استراتيجيات محكمة لتنفيذ البرامج التكوينية وفق خطط عمل تستجيب لمختلف انتظارات الفئات المستهدفة من التكوين،،،

ولا شك أن الأمر نفسه عرفه التكوين المتعلق بفئة المديرين في مجال القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة التعليمية، ولعله نفس الوضع الذي عرفه التكوين الخاص بفئة المدرسين حول الكتاب المدرسي والكفايات التربوية، وإذ أجد نفسي مضطرا للإشارة إلى الطابع الارتجالي الذي يعم الجوانب التنظيمية لهذا المجال بعدد من الأكاديميات بمختلف الجهات، فمنها من يضرب الصفح عن مثل هذا النوع من التكوينات ومنها من يستنبت دورات تكوينية غير مناسبة لا على مستوى الفترة الزمنية ولا على مستوى الجودة التأطيرية،

فإنني أوكد على أن بعض النيابات تقوم في أحسن الأحوال ببرمجة فترات تكوينية اعتمادا على اجتهادات السادة النواب ومختلف الطواقم العاملة بها، ليحيل الوضع الحالي للتكوين المستمر على مجموعة من الأسئلة الملحة المرتبطة أساسا بواقع التكوين والتأطير داخل المنظومة الإصلاحية عامة، لأنه واقع يتسم بمجموعة من الاختلالات من أهمها ما يلي:

* عدم مسايرته للتطورات التكنولوجية والإعلاماتية المتسارعة.
* عدم اعتماده منهجيات دقيقة في إعداد البرامج والخطط التكوينية.
* عدم اعتماده هندسة تكوينية تنطلق من المرجعية المهنية.

إن «جل هذه التدريبات ـ باستثناء بعض المبادرات التي تم تعميمها خلال السنوات الأخيرة على فئات محدودة أو التجارب الناجحة التي لم يتم تعميمها – لم تخضع لمعايير الجودة المأمولة، وكانت تتم في غالب الأحيان بشكل مرتجل، الشيء الذي حولها إلى لقاءات أو تجمعات لا تستجيب محتويات ما يقدم فيها إلى حاجيات الفئات المستهدفة، مما جعل هؤلاء لا يقبلون عليها بالشكل المطلوب » (5)

وهذا ما يؤكد ما ذهبنا إليه حين أكدنا على أن واقع التكوين المستمر لا يعكس ما أقره الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الأمر الذي استوجب اعتماد استراتيجية جديدة من قبل وزارة التربية الوطنية تتغيا الرقي بمستوى التكوين المستمر، حتى وإن كانت هذه الاستراتيجية لم تفعل بعد على أرض الواقع كما ينبغي «الصيغ المندمجة للتكوين»، وهي صيغ تجمع بين عدة مكونات أساسية من أهمها التكوين الحضوري والتكوين الذاتي.

هذا ولعل اختزال الخيارات التكوينية البديلة في الصيغ المندمجة تلك، لا يمكن أن يحل إشكالية التكوين والتكوين المستمر، نظرا لغياب الرغبة الحافزية والقنوات التواصلية والوسائل والأدوات التنفيذية، وقد تتضح إمكانية انضمار هذه

الخيارات أمام هذه الإكراهات عندما نعرض أسس الصيغ المعتمدة والتي هي على الشكل التالي:

* اعتماد التكوين عن بعد كخيار استراتيجي للتكوين المستمر.
* اعتماد التكوينات الحضورية بوثيرة منتظمة بموازاة التكوين عن بعد.
* اعتماد التكوينات التفاعلية بواسطة التلفزة التفاعلية.
* اعتماد التكوين بواسطة الوسائل السمعية البصرية.
* اعتماد التكوين الإشعاعي الذي يدعم التكوين الذاتي.
* اعتماد التكوينات بالتناوب.

ثالثا: استنطاق الواقع

عرف التكوين في مجال القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة التعليمية اعتماد مجموعة من المحاور لم تكن في واقع الأمر تصب كلها في اتجاه إجرائي يتناسب وواقع الممارسة الميدانية لمدير المؤسسة التعليمية الابتدائية، لتبرز في نهاية المطاف إشكالية وجود تنافر ملحوظ بين ما يخطط وبين قدرات الأطر الإدارية من جهة والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة من جهة ثانية، لتتوارى في النهاية كل مبادرة في هذا الاتجاه أمام الإكراهات الكفاءاتية والهيكلية والقانونية المتجاهلة، إذ « كيف يمكن لشخص عاد لم يخضع لأي تكوين إداري ولا محاسباتي، ولا يمتلك أي رصيد إداري ولا ثقافي، إدارة مؤسسة تنتظم هذا الحجم الكبير من المتمدرسين، وتفتح هذه العلاقات المتعددة والمتشعبة من مختلف هؤلاء المتدخلين، ومن ثم النجاح في جعل هذه المؤسسة فاعلة في محيطها، منتظمة في هياكلها، منسجمة مع أطرها ومكوناتها؟ » (6)

الجواب على هذا السؤال ينحصر بكل بساطة في وجود فوضى في التسيير والتدبير الإداريين على اعتبار أن جل رؤساء المؤسسات التعليمية لا يمتلكون القدرات القيادية المعرفية والمعنوية، الشيء الذي يؤدي إلى محدودية ملحوظة في المجالات التأطيرية والتوجيهية لهؤلاء، ولن تفك عقدة هذا التأخر والتراجع في مجال التسيير التربوي والإداري إلا باعتماد استراتيجيات محكمة للتكوين والتكوين المستمر، لا بارتجال دورات اعتباطية وتحميلها موضوعات فضفاضة لا تستجيب في كثير من محاورها لمتطلبات التسيير الإداري الواقعي، لأنها في نهاية المطاف غير محكومة بمخططات مضبوطة ضمن استراتيجية واضحة المعالم، مع نبذ كل الأفكار الضيقة التي ترمي إلى استنصال تعويضات مالية قبل فوات الأوان، مما ينتج عنه استنتاج الإرهاق وضياع الوقت لدى فئات كبيرة من مثل هذه العمليات غير المضبوطة.

وقد تتضح الصورة المرتجلة عندما نعرض المحاور التكوينية المعتمدة والمدة المخصص لذلك على الشكل التالي:

اليوم الأول	الوحـــدة الأولى	مقاربة الجودة والقيادة التطويرية
	الوحـــدة الثانية	التقويم التطويري للمؤسسة للمؤسسة
	الوحـــدة الثالثة	استعمال المؤشرات في التقويم التطويري
اليوم الثاني	الوحدة الرابعة	تقويم التمدرس
	الوحـدة الخامسة والسادسة	تقويم تحصيل التلاميذ (1) و (2)
اليوم الثالث	الوحـــدة السابعة	تقويم العوامل المؤثرة في التعليم والتعلم
	الوحـــدة الثامنة	استثمار نتائج التقويم في تطوير أداء المؤسسة

رابعا: الإطارات المفاهيمية

يرتبط فهم اشتغال المؤسسة بالنموذج النسقي من خلال الكشف عن التفاعلات العلائقية المتحكمة في أداءها العام، فالمدخلات والمخرجات وما يربط بينهما من عمليات ، عناصر أساسية يرتكز عليها عمل المؤسسة المدرسية ، وهو ما يتطلبه التقويم قصد الوقوف على نجاعة أو عدم نجاعة عمل المؤسسة.

1 ـ ظهور الاهتمام بتقويم المؤسسات التعليمية:

المؤسسة التعليمية قديما وحديثا: الوضع القديم ـــــ مجرد وحدة إدارية بسيطة.

مهمتها تطبيق القوانين والتعليمات المملاة.

الوضع الحديث ـــــ فضاء حقيقي للفعل.

مؤسسة قائمة الذات.

موضوع علمي جديد للبحث والمساءلة.

الاهتمام بالمؤسسات التعليمية: أسباب الاهتمام ـــــ المسؤوليات الكبيرة.

التوجه العام نحو اللامركزية.

تشجيع المبادرة والاستقلالية.

نتيجة الاهتمام ـــ بلورة مفهوم متطور لتقويم المدرسة « الشمولية في التقويم»

إعادة توزيع المسؤوليات.

تحسين مردودية المؤسسة المدرسية.

2 -أساسيات التقويم التطويري للمؤسسة

2-1- تحديد المفاهيم:

* التحديد اللغوي:

ـ القيادة : « قاد يقود قوادا الدابة: مشى أمامها آخذا بقيادها، وقاده إلى موقع كذا : حمله إليه، وقاد الجيش: رئسه ودبر أمره « [7]

ـ التقويم : « تقوم تقوما الشيء : زال اعوجاجه واستوى، وتقوم الشيء : ظهرت قيمته» . [8]

«وقوم درأه : أزال عوجه، عن اللحياني، وكذلك أقامه، وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده، وقوم السلعة واستقامها: قدرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، نقول: تقاوموا فيما بينهم، والاستقامة: التقويم، لقول أهل مكة: استقمت المتاع: أي قومته، وفي الحديث قالوا: يا رسول الله لو قومت لنا، فقال: الله هو المقوم، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها. » [9]

ـ التطوير: « تطور يتطور: انتقل من طور إلى طور أو من حال إلى حال، والتطور: تحول الكائنات الحية تحولا تدريجيا نتيجة التغيرات التي تحدث في مورثاتها « [10]

والتطوير، من الطور، وهو « القدر، والحد، والهيئة، والحال، كل مرحلة من المراحل التي تمر فيها ظاهرة في حالة التطور. » [11]

* التحديد الاصطلاحي:

ـ القيادة: « عبارة عن دور اجتماعي يقوم به الفرد خلال تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة، وغالبا ما يتسم الشخص الذي يضطلع بهذه المهمة بالقوة والقدرة وحسن التبصر، والدربة على التأثير في الآخرين وتوجيههم لتحقيق أهداف الجماعة الاجتماعية. والقيادة سلوك يظهر فيه التفاعل بين القائد والجماعة / الأتباع الذين يقودهم، من أجل الحفاظ على تماسكهم ووحدتهم والاستفادة من مواردهم « [12]

و» يمكن النظر إلى القيادة من الناحية النفسية كسمة من سمات الشخصية، نجدها بشكل خاصة لدى الأطفال الموهوبين. كما يمكن النظر إليها من الجانب السوسيولوجي كدور اجتماعي أو وظيفة اجتماعية... ويختلف مفهوم القيادة باختلاف مجالها الإداري أو الاجتماعي أو السياسي ... إلخ » [13]

ويطلق على مصطلح قيادة كلمة زعامة كذلك وهي: « دور اجتماعي رئيسي ونوع من العلاقة بين الفرد وجماعته تظهر فيه، أثناء عمليات التفاعل الاجتماعي، قدرة الفرد وإرادته وما يتمتع به من بصيرة للسيطرة على الجماعة وتوجيهها لتحقيق أهداف الجماعة وأغراضها المنشودة. « [14]

أما القائد / الزعيم فهو: « إفراز لتفاعل الجماعة، يعطي لفرد من أفرادها سلطة مؤسسية أو تلقائية نتيجة خصائص تميزه عن الأعضاء الآخرين (معرفية، نفوذ، سلطة أخلاقية) ويتميز القائد بقدرته ونفوذه على تدبير التفاعلات والتحكم فيها. » [15]

ـ القيادة التربوية: « يمارسها مدير المؤسسة المدرسية والذي لا يتمتع بالسمات والقدرات فقط، وإنما يملك نوعا من الذكاء والحس الاجتماعي الذي يجعله قادرا على قيادة الموظفين بشكل جيد، وتشجيعهم على العمل والإبداع، وخلق مناخ الثقة بينهم وتمكينهم من المبادرة وتحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يعملون فيها جميعا، كوحدة ملتحمة ومتعاونة. »(16)

ـ التقويم / التقييم : « حكم وصفي أو كمي حول قيمة شخص أو موضوع أو عمليات أو وضعية أو تنظيم عن طريق مقارنة الخصائص الملحوظة مع معايير معدة وانطلاقا من معايير واضحة.. وذلك قصد تقديم معطيات مفيدة في اتخاذ قرارات حول متابعة الأهداف ... والتقويم كذلك عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة، وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة. »(17)

ويقوم التقويم على مفهومين مركزيين:

* مفهوم الشمولية، ومعناه أن التقويم يتناول كل عناصر التدريس من أهداف وطرائق ومحتويات وأدوات، إضافة إلى تقويم التلاميذ، وعلى هذا الأساس فهو إجراء تصحيحي لكل مكونات العملية التعليمية وليس مقتصرا على التلميذ وحده.

* مفهوم الوظيفية، حيث يشغل التقويم وظائف متعددة ومتنوعة توحي بموضوعاته وأهدافه ومجالات تنفيذه.

ـ المقوم / المقيم : « شخص تناط به مهمة تقويم موضوع تعلم أو تعليم معينين أو منهاج أو نظام ... وهو الذي يمارس مهام تحديد قيمة أو تماسك أو درجة الأداء أو الموضوع. إنه يقوم باستخراج مجموعة من المؤشرات المتعلقة بمعايير معينة ثم مقارنتها مع نموذج مرجعي، ويكون هذا النموذج المرجعي غالبا موضوعا قبل عملية التقويم، كما... تلحقه تعديلات حسب وضعيات التقويم وتطوره، لذلك يحدث أن ينطلق المقومون من نماذج مرجعية مختلفة لمقارنة أداء التلاميذ بها. مما يحدث اختلافات بينهم عند تقويم نفس الأداء حسب النتاج الذي يرتقبه كل واحد منهم...أو حسب معيار معين لأداءات التلاميذ...أو حسب سلم مرجعي يحدد معيار التصحيح. » (18)

ـ التقويم التطويري: مفهوم التطور، Evolution» غير مفهوم النمو، وغير مفهوم النضج، وله عدة معاني، فقد يدل على التغيرات المستمرة بشكل تصاعدي، بقصد إظهار صفات أو أشكال كامنة وغير ظاهرة أول الأمر. وقد يدل على التحولات التدريجية التي تتم ببطء » (19)

والتقويم التطويري « يشبه ما يصطلح عليه بـ Monitoring الذي يعتمد المراقبة بواسطة الإشارات الإلكترونية في مجال الطب، حيث تشتعل بعض العلامات الضوئية أو يتوقف جهاز المراقبة كليا عن العمل حينما يصاب المريض بخلل أو عطب في جسمه. » (20)

والتقويم التطويري إجراء يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن سيرورة الفعل التربوي

في عناصره المختلفة (مضامين، طرائق، وسائل... إلخ) والتدخل لتكييفها مع مقتضيات عملية التدريس، وهذا ما يسمى كذلك بتقويم السيرورة.

« وبما أن اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام على مختلف مكونات المنظومة التعليمية والتربوية ككل أو على عنصر من عناصرها يتم من خلال جمع المعطيات الموضوعية والبيانات الدقيقة حول الموضوع المستهدف، فإن هذه المعطيات والبيانات هي ما يشكل الأرضية الأساس على اعتبار أنها المؤشرات أو القرائن التي تسمح باتخاذ القرارات الدقيقة والصائبة.

وفي ظل التطورات المتسارعة التي يعرفها العالم في جميع المجالات وعلى مختلف الأصعدة، لم تعد الدراسات التربوية والاجتماعية وغيرها تركز على نتائج توظف من أجل التسيير والتخطيط والتدبير بأي شكل كان فحسب، بل أصبحت تركز على نوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسات لروادها، مما حدا بالمهتمين بالمجال التربوي والتعليمي على مساءلة النظام التربوي من خلال الوقوف على مدخلاته وعملياته ومخرجاته، ولعل « التقويم التطويري ... يشكل المبدأ المفتاح لتدبير الجودة العامة عبر كل محطة من محطات سير المؤسسة. » (21)

2-2-أبعاد القيادة: حدد ليكرتLikert 1967 مجموعة من الأبعاد تميز دور القيادة، وهي: (22)

* الإنتاجية العالية في العمل.
* أداء العمل بشكل جيد.
* نسبة طفيفة في تغيب الموظفين عن عملهم.
* قلة انتقال الموظفين من عملهم إلى أعمال أخرى مختلفة عن عملهم.
* قلة الشعور بالتدمر بين الموظفين.

2-3 -صفات المقوم: يشترط في المقوم بعض الصفات الأساسية من أهمها: (3)

- معرفة بعض مبادئ علم النفس.
- معرفة طبيعة المادة والمواقف التعليمية.
- معرفة أنواع الاختبارات وأدوات التقويم.
- التمكن من مهارة بناء الاختبارات.
- التوفر على الخبرة الكافية لتطبيق هذه الأدوات.

2-4- أغراض التقويم: من بين الأغراض الأساسية التي يسعى التقويم إلى تحقيقها ما يلي:(23)

* تحديد الأهداف التعليمية.
* معرفة تحقق الأهداف التعليمية.
* تحسين مستوى التعلم.

* التشخيص والعلاج.
* التواصل مع الآباء والأولياء.
* التوجيه والإرشاد
* المسح والتنبؤ.
* خدمة البحث العلمي.

2-5-**إجراءات التقويم التطويري**: يعتمد التقويم على التشخيص قصد الحصول على المعلومات الضرورية وبالتالي استخلاص النتائج اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة. ومن أهم الإجراءات التقويمية التطويرية ما يلي:

ـ جمع المعطيات والمعلومات.
ـ تحليل وتقويم المعطيات والمعلومات.
ـ ترجمة التقويم إلى أعمال وبرامج لتطوير أداء المؤسسة.

2-6 -**عناصر الإجراءات التقويمية**:

* وضع المواصفات والمعايير المعتمدة في تحديد الجودة المنشودة.
* يتم الأداء الفعلي بالجمع المنتظم للمعطيات اعتمادا على الأدوات المناسبة لهذا الغرض.
* جمع وتقويم المعطيات لمقارنة الأداء الفعلي بالأداء المطلوب والمرتقب.
* استثمار نتائج التقويم في التصويب والتحسين بإعادة توجيه الأعمال.

2-7 -**أنواع التقويم التطويري** : ينقسم التقويم التطويري إلى ثلاثة أنواع وهي:

ـ التقويم الإداري : ويتجه هذا النوع نحو السهر على احترام الإجراءات التنظيمية للعمل ، ويهدف إلى ما إذا كانت المدارس تستجيب لمستوى معين من المطالب. وعلى هذا الأساس تكون الوحدة المستهدفة بالتحليل هي المؤسسة، وهو بهذا المعنى يحاول الإجابة على نوع محدد من الأسئلة من مثل:

ـ هل يتوفر المدرسون على الشهادات المطلوبة؟
ـ هل تنسجم البرامج المطبقة مع المشروع التربوي؟
ـ هل تفي التجهيزات المتوفرة بالمطلوب؟

ـ التقويم التكويني: يركز على تقويم الأفراد، ويستهدف أهداف البرامج الدراسية، ويتيح إمكانية الوقوف على مشاكل التعلم التي تواجه المتعلمين، كما يتيح البحث عن الحلول الملائمة لتلك المشاكل. ويعتمد التقويم التكويني الاختبارات كأداة، كما تتم عملياته وفق ما يلي:

* إخضاع التلاميذ لاختبار قبلي لمعرفة مستواهم قبل الانخراط في عملية التعلم.

* التركيز على الأهداف الأقل تحققا من طرف المتعلمين.

* اقتراح مهام للإنجاز بالمدرسة أو خارجها مع إخبار التلاميذ بمستوى تطورهم أولا بأول.

* إجراء اختبار بعدي.

* بناء برنامج علاجي اعتمادا على النتائج المتحصلة.

ـ تقويم التحصيل المدرسي: يتم بواسطة روائز معيارية (جماعة المرجع) تقارن فيها نتائج تلاميذ مدارس متعددة (محلية، جهوية، وطنية، دولية) في انتظار بناء تقومات محكية المرجع انطلاقا من الكفايات والأهداف بدل التقويم المعياري المقارن. ويستثمر تقويم التحصيل الدراسي في اتجاهين:

* توفير مقارنات ومعلومات ومعطيات لأصحاب القرار.

* توفير معلومات للمدرسين عن أقسامهم بالمقارنة مع الأقسام الأخرى.

2-8 -**خاصيات التقويم التطويري**: يتميز التقويم التطوير بخاصيتين أساسيتين هما:

* الاهتمام بالمدخلات.

* توفير مستوى لائق من الخدمة.

وتكون معايير مطابقة الخدمات المقدمة مع المستوى اللائق من خلال القوانين والتنظيمات والمذكرات، كما يتم التقويم الإداري في عين المكان بواسطة بطاقات للملاحظة.

2-9 -**متطلبات التقويم التطويري**: لعل من أهم أهداف التقويم معرفة ما إذا كنا نسير في الاتجاه الصحيح أو لا، ولهذا السبب لا بد من الاعتماد على مؤشرات عدة تشكل إشارات تنبيهية عند حدوث تعثرات أو مشاكل.

والتقويم التطويري يستجيب لثلاثة متطلبات أساسية وهي: الانسجام والجودة والإنصاف.

ـ الانسجام: ويعني اندراج الأهداف في إطار المشروع التربوي الشمولي.

ـ الجودة: تعني أن يكون لتلاميذ المؤسسة تكوينا جيدا مثل أقرانهم بالمؤسسات الأخرى.

ـ الإنصاف: توفير موارد ووضعها رهن إشارة التلاميذ بشكل متساو.

جدول متطلبات التقويم التطويري(24)

المتطلبات / الموضوعات	الانسجام	الجودة المطلقة	الجودة النسبية	الإنصاف
أهداف المنهاج	هل يستجيب التعليم لحاجات التلاميذ؟	هل أهداف المنهاج صعبة صعوبة بالغة؟	هل تماثل مستوى التلاميذ مستوى نظرائهم ببلدان أخرى؟	هل تؤمن المناهج تساوي الفرص التعليمية؟
الممارسات الصفية	مدى مطابقتها لأهداف التعليم.	مدى مصداقية المنهاج المطبق.	ما الممارسات الأكثر نجاعة؟	مدى تأثر التعلم بعوامل الانتماء والجنس والبيئة.
تحصيل التلاميذ	هل الكفايات المحققة هي المطلوبة؟	هل يفي التعلم بتفتح شخصية التلاميذ وإنماء روح المواطنة؟	ما موقع التلميذ المتوسط والتلميذ المتفوق مقارنة مع تلاميذ بلدان أخرى؟	هل توجد فروق كبيرة بين مكتسبات التلاميذ حسب العوامل المذكورة؟ ما نسب الإخفاق الدراسي؟
التطور	هل يلمس تطور ملحوظ؟	هل يتدنى مستوى التحصيل؟	هل يتحسن النظام مقارنة بالأنظمة الأخرى؟	هل يتجه نظام التعليم نحو مزيد من الديمقراطية؟

خامسا: ملامح أوجه الاستعصاء

1 -طريقة إسناد الإدارة التربوية

لا زال إسناد الإدارة التربوية يخضع للنمط التقليدي الذي يعتمد على الانتقاء، والذي لا يستند على أساس علمي مضبوط، إنه النمط المتمثل في «الحركة الإدارية»، يخضع المترشحون للتسيير الإداري في إطار هذه الحركة لاختيار أولي يعتمد الأقدمية في الخدمة وفي المنصب مع التفاتة خجولة للشواهد المحصل عليها، وكذا منح امتياز طفيف لمترشحي المجال القروي، ليخضع بعد ذلك المترشحون لانتقاء نهائي من خلال مقابلات تجرى على خلفية مناقشة المترشح في مشروع يعرض من خلاله منظوره الشخصي للتدبير والتسيير الإداري على اعتبار أنه مدير المستقبل.

يجري هذا في غياب معايير موضوعية علمية لفرز أطر في مستوى التسيير الإداري. ويجري هذا كذلك

في افتقاد الجانبية المفروضة لشخصية المترشح، السحنة « Profil » ، ويجري هذا أيضا في ظل واقع لا يرتفع معه مستوى مدرس بالقسم إلى مستوى إداري مسؤول على تسيير مؤسسة تعليمية بكل تعقيداتها البشرية والمادية، فقد أثبتت التجربة أن كل الإجراءات الانتقائية المعتمدة قد لا تفرز في كل الأحوال إداريين في المستوى المطلوب.

« إن أغلب رجال و نساء التعليم الذين يمارسون مهام الإدارة حاليا ممن عفا عنهم الزمن التعليمي وشاخت قدراتهم عن العطاء داخل الفصل الدراسي فتم « انتدابهم» لشغل منصب الإدارة التربوية وفق المعايير... يقومون بمهامهم بشكل تلقائي وعفوي، لا يستند إلى أي أسس علمية أو بيداغوجية ، كما أنهم يعتمدون على الإملاء والتقليد والمحاكاة للتجارب السابقة، مما يكرر الأخطاء نفسها، ويعيد إنتاج التراجعات والثغرات ذاتها التي استوطنت الجسم الإداري لعقود. » (25)

إنه الكلام الذي يؤكد في نهاية المطاف المقولة المشهورة التي طفت على الساحة التربوية وخاصة الإدارية منها منذ عقود « من لا يصلح للتعليم يصلح لإدارته ». ولكل مهتم بالشأن الإداري والتربوي وخاصة في شقه الإداري أن يتصور واقع التسيير داخل مؤسسات التربية والتعليم في ظل هذا الواقع.

2 -التكوين والتكوين المستمر

2-1 ـ التكوين الأساس « الإعداد للمهنة »

ليس هناك سياسة واضحة المعالم من أجل إعداد وتأهيل أطر خاصة بالإدارة التربوية، ولا وجود لأية استراتيجية محكمة تهيئ مدراء أكفاء لتسيير المؤسسات التعليمية بطريقة علمية وعملية داخل مراكز مختصة للتكوين تأخذ بعين الاعتبار علم الإدارة الحديث، وتسعى في الوقت ذاته إلى وضع المستهدفين بالتكوين ضمن وضعيات تكوينية وتأهيلية حقيقية تفسح المجال أمامهم لمعايشة التدبير الإداري عن قرب، وحتى إذا سلمنا بأن الصيغة التكوينية المعتمدة اليوم، هي من باب تأهيل رجال و نساء الإدارة للاضطلاع بالمهام الإدارية، فإن السنة التدريبية على علاتها قد أفرغت من معانيها التأطيرية حين تم إبعاد هيأة التأطير والمراقبة التربوية من السهر على التكوين المباشر والميداني للمديرين الجدد، لتبقى لجن المصاحبة في إطار الآلية التكوينية الجديدة غير ذات جدوى، خاصة إذا أدخلنا في الحسبان شساعة الرقعة ووعورة المسالك و نقص العتاد اللوجيستيكي وغير ذلك...

2-2 ـ التكوين المستمر

لا يخفى على كل المتتبعين للشأن التربوي والتعليمي أن التكوين المستمر بشكل عام يعرف اختلالات واضحة، سواء أكان هذا التكوين خاصا بهيأة المدرسين أو بهيأة الإدارة التربوية أو حتى بهيأة التأطير والمراقبة التربوية، فهو مجال لا زال بعيدا كل البعد عن ما ذهب إليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بل لعله من المجالات التي تواجه صعوبات جمة على مستوى التفعيل والأجرأة ضمن المنظومة الإصلاحية ككل. فغياب

الاستراتيجيات الواضحة وفقدان المخططات التكوينية المضبوطة المبنية على رصد الحاجيات والمتطلبات الميدانية، والهادفة إلى الإجابة على انتظارات وتطلعات الفئات المستهدفة، والافتقار إلى المدعمات الأساسية من وسائل وأدوات وتعويضات في المستوى المطلوب لهي من أهم مظهرات التردي الواضح في هذا المجال.

2-3- البنية الإدارية

أ- البنية المادية:

تعرف معظم المؤسسات التعليمية نقصا ملحوظا على مستوى التجهيزات الضرورية والعتاد اللازم للاشتغال، سواء تعلق الأمر بالاشتغال الديداكتيكي التربوي داخل الأقسام الدراسية، أو تعلق الأمر بالاشتغال الإداري داخل الإدارة التربوية، بل لا زالت مجموعة من المدارس بالعالم القروي تعيش وضعية استثنائية وغريبة تتمثل في غياب البناية الخاصة بمكتب الإدارة، يحصل ذلك في وقت أصبحت فيه المراهنة على التكنولوجيات الحديثة في مجال التسيير والتدبير الإداريين، بل حتى في مجال التدريس في مقدمة الاهتمامات.

هذا ولعل أهم مظهرات النقص الذي تعرفه الإدارة التربوية على المستوى المادي ما يلي:

- الافتقار إلى الوسائل الأدواتية المكتبية (الأقلام، الورق، المطبوعات... إلخ)، إذ هناك من المديرين من يشتكي من كثرة الأعباء المترتبة على الاستنساخ.
- غياب البناية الخاصة بمكتب الإدارة ببعض المؤسسات بالتعليم الابتدائي في المجال القروي، الأمر الذي يضطر معه المدير إلى الاشتغال على إدارة تربوية متنقلة بكل محتوياتها وخاصة الوثائقية منها.
- وعورة المسالك وبعد الولوجيات المؤدية من وإلى المراكز المدرسية والوحدات الفرعية، الوضع الذي يحتم على المدير قطع مسافات طويلة على حسابه الشخصي.
- افتقار معظم المؤسسات التعليمية بالوسط القروي للكهرباء والماء الشروب، وكذا المرافق الصحية، والمرافق المؤسساتية كالقاعات والسقيفة وغيرهما.
- افتقار جل المؤسسات التعليمية بالوسط القروي وأحيانا بالوسط الحضري إلى العتاد الرياضي والملاعب الرياضية، بل حتى إلى الساحات المناسبة للاستراحة واللعب.
- افتقار المؤسسات التعليمية الابتدائية لميزانيات خاصة بالتجهيز والتسيير، واعتماد عائدات هزيلة مستخلصة من النسب المخولة لها من التعاونية المدرسية وبعض وثائق التمدرس الخاصة بالتلاميذ.
- تعرض مجموعة من الأقسام وخاصة بالوحدات المدرسية لعمليات تخريبية متواصلة نتيجة غياب حراس قارين لهذه المدارس، مما يؤدي إلى إتلاف معظم مكوناتها.
- غياب السكن ببعض المدارس أو احتلاله من طرف بعض المديرين الذين انتهت مهامهم بها، الأمر

الذي يترتب عنه لجوء المدير إلى اكتراء محلا للسكنى قد يثقل كاهله المادي ويزيد من معاناته بسبب التنقل من مقر سكناه إلى مقر عمله.

هذه عينة من مجموعة النقائص البنيوية التي تعيشها الإدارة التربوية الابتدائية منها الخاص ومنها العام، وهي نقائص لا يمكن بأية حال من الأحوال تجاهل تأثيرها السلبي على السير العادي للإدارة التربوية.

ب ـ البنية البشرية

يعتمد في التسيير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية الابتدائية على شخص واحد، فهو الشخص الذي يضطلع بكل المهام الإدارية والتربوية الخاصة بالإدارة، يشرف على التسيير ويسهر على التدبير ويتقلد مهام الحارس العام، ويشتغل في كثير من الأوقات عونا للخدمة كما يعمل كثيرا ساعيا للبريد، ويحمل بالإضافة إلى ذلك على عاتقه إعداد التنظيم التربوي وتنظيم استعمالات الزمن وعقد الشراكات وتفعيلها وإقامة المشاريع وتفعيل جمعية الآباء وجمعية التعاون المدرسي والجمعية الرياضية والانفتاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمؤسسة، إضافة إلى تأطير الأساتذة عن طريق تنشيط اللقاءات التربوية وتسيير الاجتماعات، والسهر على المجالس التربوية ومجالس الأقسام ومجلس التدبير بالمؤسسة، أمام كل هذه المهامات والمسؤوليات لا يجد المدير من يساعده على العمل على شكل موارد بشرية إدارية أو طواقم متخصصة، وكذا على شكل إمكانات مادية ولوجيستيكية... وهكذا على قدر الخلل الحاصل على مستوى البنية البشرية بالمؤسسة التعليمية تأتي النتائج هزيلة، ضعيفة ومتواضعة...

أمام هذا الوضع يمكن الرجوع إلى مجلس التدبير على اعتبار أنه يشكل إضافة نوعية في مجال التسيير الإداري لأنه يعتبر آلية من آليات العمل الجماعي داخل المؤسسة، وكذا المساهمة في العمل الإداري بمحض الاختصاصات والمهام التي أوكلها إليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وإذا كان مجلس التدبير يكتسي هذه الأهمية التي لا يمكن نكرانها، فلا يمكنه بأية حال من الأحوال أن يعوض الطاقم الإداري المتخصص في التدبير والتسيير الإداريين والذي يمكن تأهيله وإعداده خصيصا لهذا الغرض، وبالنتيجة فإن أهم ما يرفع الاستعصاء في مجال التسيير الإداري التربوي إعداد العنصر البشري الكفء بواسطة التكوين والتكوين المستمر، مع إعادة النظر في الهيكلة الحالية للإدارة التربوية على مستوى التعليم الابتدائي لتصبح على الأقل قريبة من الهيكلة المعمول بها بالثانويات الإعدادية والتأهيلية.

ج ـ المدعمات التحفيزية

رغم كل الأعباء الملقاة على كاهل مدير الإدارة التربوية، ورغم كل المجهودات المبذولة من قبله من أجل إعطاء البعد الإداري والتربوي الحضور المتميز داخل المؤسسة التعليمية، إلا أنه يقابل بمجموعة من المثبطات التي تقتل فيه روح المبادرة من أجل الإبداع والابتكار، عوض أن يجد مقابل ذلك مدعمات مادية ومعنوية تحفيزية ترفع من القابلية للعمل والحب فيه، ولعل من أهم ما تجدر الإشارة إليه في هذا المجال ما يلي:

- انعدام أو ضعف الحماية القانونية للمدير من خلال تخلي الجهات الوصية عنه عندما يتعرض لاعتداء وهو يزاول مهامه الإدارية، ليبقى في نهاية المطاف شخصا ذاتيا كما لو كان في مواجهة قضية شخصية.

• الاشتغال في وضعية لا تحفز على العمل ولا تشجع على العطاء وبالتالي لا تضمن إنجازا إداريا في المستوى، إنها الوضعية المرتبطة بالتكليف دون التمتع بوضعية أحسن تنتظم داخل إطار إداري يمنح للمدير بعد تكوين مهني تأهيلي يعده للمهمة.

• هزالة التعويضات عن المهام، وهي بالمناسبة مهام شاقة يضطلع بها مدير المؤسسة التعليمية مقابل تعويضات تكميلية سنوية لا تتعدى3240 درهما.

• تحميل المدير عبء تسيير إدارات تربوية أخرى مجاورة (خارج التعويضات) نتيجة عزوف حاصل أو تخل معلن أو مغادرة طوعية، لتسود في النهاية مقولة (عار الجار على جارو).

الخاتمة العامة

لقد حاولنا اعتماد هذه الورقة كأرضية لإشعاع نور المصارحة من خلالها... لعلها تكون الربوة التي تنكشف من فوقها صور الحقيقة، ويتأصل من خلال أحشاء رحمها الأمل المنشود... الأمل في الغد،،، في المستقبل،،، في الأمل نفسه... ومن خلال هذا وذاك أجد نفسي في بؤرة تجمع تمظهرات واقع الإدارة التربوية المعيش، وأتخذ صهوة الكتابة مطية، حتى وإن كبت... للانطلاقة، انطلاقة صحيحة نحو المأمل...

لكن لابد من إحكام القبضة « برأس الخيط » في تلمس صريح لمعالم الطريق بغية الخروج – وبأسرع وقت – من المتاهات المظلمة، وسراديب الأنفاق الدامسة... كيف ؟؟؟ الاسترشاد بالبحوث العلمية الهادفة يشكل جزء من الملاذ،،، والاحتكام لمساءلة الواقع واستكشاف خباياه يحمل إلى معرفة الذات،،، والعودة الصادقة إلى العنصر البشري للاحتماء بالثقة في حظيرته،،، والاغتناء بأفكاره وإبداعاته تحيل على الموازنة بين الأداء والمكافأة...

الأمل في المستقبل الأفضل مشروع... والتطلع إلى واقع إداري أحسن مطلوب، لكن لا بد من تصريف الجهود نحو تطويق الاختلالات، والتصدي للمعيقات،،، في مواجهة صادقة للأوضاع الراهنة... أوضاع يفرضها التعامل اليومي مع التسيير الإداري والتربوي بالمؤسسات التعليمية من قبل أطر لا تعوزها الإرادة، ولا الكفاءة، ولا الوطنية الصادقة، بقدر ما هي في حاجة إلى التفاتة جريئة نحو مجالات مخصوصة، تهم التكوين والتكوين المستمر، وإعادة الاعتبار المادي والمعنوي، وتوفير شروط وأدوات العمل... ولعل من أهم الأسباب المساعدة على ذلك ما يلي:

• إعادة النظر في الصيغ المعتمدة حاليا في إسناد الإدارة التربوية، من خلال وضع تنظيمات جديدة لاختيار مديري المدارس الابتدائية ومديراتها وفق معايير علمية وأساليب موضوعية، مع العمل على مأسسة الإدارة التربوية حتى تساير الركب وفق أسس علم الإدارة الحديث.

• إنشاء مراكز تكوينية خاصة بتكوين المديرين في مجال التسيير والتدبير التربويين والإداريين تمنح في النهاية دبلوم الأهلية في هذا المجال.

• إقرار إطار إداري خاص برجال ونساء الإدارة التربوية، لكون صفة التكليف لم تعد تتناسب وحجم المسؤوليات والمهام التي يضطلعون بها.

• وضع استراتيجيات محكمة ومخططات مضبوطة للتكوين والتكوين المستمر مبنية على أسس علمية ومرجعيات مهنية تمشيا مع روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مع ضرورة الربط بين العمل الإداري والعمل القيادي في خلق إدارة مدرسية فعالة تؤثر تأثيرا إيجابيا في مخرجات التعليم، والتركيز على المهارات والخصائص التي يجب أن يتصف بها مدير المدرسة.

• مراجعة مبالغ التعويضات عن المهام والتعويضات عن السكن الخاصة بالتسيير الإداري، مع العمل على إخراج الإدارة التربوية من التبعة المالية بتمتيعها بميزانية خاصة بها.

• توفير التجهيزات والوسائل والأدوات اللازمة للعمل التربوي والإداري مع الاهتمام بمدراء الإدارة التربوية ماديا ومعنويا، وتمكينهم من أطر مساعدة إضافية، مع تجاوز الطريقة التقليدية المتبعة في مجال تقويم وتقييم اشتغال المؤسسات التعليمية من جهة وعمل المديرين من جهة ثانية.

المراجع المعتمدة

1 ـ اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.

2 ـ ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث عشر، الطبعة السادسة، دار صادر، 1997 ، بيروت.

3 – د . خليل الجر، لاروس، المعجم العربي الحديث، مكتبة لاروس، باريس، 1987.

4 ـ د. عبد العزيز بن عبد الله الجلال، تربية اليسر وتخلف التنمية، عالم التربية، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مطابع الرسالة، شوال 1505، يوليو 1985، الكويت.

5 – د. مارسيل بلانت، Marcel Plante ، ترجمة وتكييف عبد الحميد الجماري، «إدارة مؤسسة مدرسية «، الطبعة الأولى، الدورة الثالثة، 1996، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

6 ـ ذ. صالح ايت خزانة « الإدارة التربوية والحاجة إلى التكوين المستمر» جريدة الصباح، السنة السابعة، العدد:2111الصباح التربوي، الأربعاء 24 يناير2007، ص: 12

7 – د . أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006.

8 – عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1994.

9 – المكي المروني وآخرون، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مجزوءة القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة، « دليل المكون » إعداد مديرية الموارد

البشرية وتكوين الأطر بتعاون مع أكاديمية جهة مكناس تافيلالت، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، سبتمبر 2004.

10 ـ د. محمد عبد القادر إبراهيم وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1989.

11 ـ المكي المروني وآخرون، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مجزوءة القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة، دليل المدير(ة)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، سبتمبر 2004.

12 ـ ذ. صالح ايت خزانة،الإدارة التربوية والحاجة إلى التكوين المستمر،جريدة الصباح، السنة السابعة،العدد:2111، الصباح التربوي، الأربعاء 24 يناير2007.

13 ـ محمد غانم، « أية صيغة لرفع تحدي تكوين 280000 موظف تربوي وإداري بقطاع التربية الوطنية »، جريدة النهار المغربية، رهانات التربية والتكوين، العدد:751، السنة الثالثة، الاثنين 30 اكتوبر2006 ص:09.

14 – رملة علي جعفر، « واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها... » مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد السادس، العدد الثالث، شعبان 1427 ـ سبتمبر 2004، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المنامة، البحرين.

15 – http : // www . alice. ch / pdf / rec formation contenue .

الهوامش:

(1) ـ د. عبد العزيز بن عبد الله الجلال، تربية اليسر وتخلف التنمية، عالم التربية، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مطابع الرسالة، شوال 1505، يوليو 1985، الكويت، ص: 56 و 126

(2) – د. مارسيل بلانت، Marcel Plante ، ترجمة وتكييف عبد الحميد الجماري، «إدارة مؤسسة مدرسية»، الطبعة الأولى، الدورة الثالثة، 1996، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، صص: 9/ 10.

(3) – د. مارسيل بلانت، Marcel Plante ، ترجمة وتكييف عبد الحميد الجماري، «إدارة مؤسسة مدرسية»، نفي المرجع السابق، ص: 59

(4) ـ اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.

(1) – http : // www . alice. ch / pdf / rec formation contenue .

(5) ـ محمد غانم، » أية صيغة لرفع تحدي تكوين 280000 موظف تربوي وإداري بقطاع التربية الوطنية »، جريدة النهار المغربية، رهانات التربية والتكوين،العدد: 751، السنة الثالثة، الاثنين 30 اكتوبر2006 ص:09

(7) ـ ذ.صالح ايت خزانة،الإدارة التربوية والحاجة إلى التكوين المستمر،جريدة الصباح،السنة السابعة،العدد:2111، الصباح التربوي،الأربعاء 24 يناير2007، ص:12

(8) – د . خليل الجر، لاروس، المعجم العربي الحديث، مكتبة لاروس، باريس، 1987، ص : 926 .

(9) – نفس المرجع السابق، ص : 326 .

(10) – ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث عشر، الطبعة السادسة، دار صادر، 1997 ، بيروت. ، ص : 500

(11) ـ د . خليل الجر، لاروس، المعجم العربي الحديث، مكتبة لاروس، باريس، 1987، ص : 306.

(12) ـ نفس المرجع السابق، ص : 794 .

(13) – د . أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبع الأولى، 2006 ، ص : 208 .

(14)– نفس المرجع السابق، ص : 208 .

(15) – عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1994، ص: 177

(16) – نفس المرجع السابق، ص : 177 .

(17)ـ د . أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006 ، ص : 208 .

(18)ـ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1994، ص: 121

(19) ـ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، نفس المرجع السابق، ص : 119 .

(20)ـ د . أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، نفس المرجع السابق ، ص : 82 .

(21) – المكي المروني وآخرون، القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة، إعداد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر بتعاون مع أكاديمية جهة مكناس تافيلالت، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، سبتمبر 2004 . ص : 39 .

(22) – المكي المروني وآخرون، القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة، إعداد مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر بتعاون مع أكاديمية جهة مكناس تافيلالت، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، سبتمبر 2004 . ص : 39 .

(23) ـ د . أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006 ، ص : 208 .

(24) ـ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1994، ص: 121

(25)ـ د. محمد عبد القادر إبراهيم وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1989، صص: 13/14/15/16.

(26)ـ المكي المروني وآخرون، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مجزوءة القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة، دليل المدير(ة)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، سبتمبر 2004، ص: 43.

(27)ـ ذ.صالح ايت خزانة، الإدارة التربوية والحاجة إلى التكوين المستمر، جريدة الصباح، السنة السابعة، العدد: 2111، الصباح التربوي، الأربعاء 24 يناير 2007، ص: 12