# مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

- منظور جديد للقيادة التربوية بالمغرب
- تصور جديد لمهنة وهيئة التدريس
- سيكولوجية المتطرف الانتحاري
- التكوين المستمر بقطاع التعليم المدرسي
- لماذا ندرس اللغة الأمازيغية في المدرسة المغربية؟

العدد التاسع والثلاثون- يناير 2009

# نحو منظور جديد للقيادة التربوية بالمغرب
## القيادة الموزعة كبديل جذري للقيادة الهرمية

د. حسن بلحياح*

### 1. مدخل عام

قبيل مطلع الألفية الجديدة ببضع سنوات، باشرت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر بوضع برنامج طموح بغرض الرقي بمستوى التعليم ببلادنا، ترجم إلى منشور أطلق عليه اسم الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وقد لقي هذا الميثاق في البداية استحسانا كبيرا لدى العديد من المهتمين بالحقل التعليمي ببلادنا نظرا لتطرقه بإسهاب كبير للعديد من القضايا الشائكة، كوجوب إقرار اللامركزية واللاتمركز في التربية والتكوين وضرورة تعبئة موارد التمويل وترشيد تدبيرها مع العمل على وضع مرجعيات البرامج والمناهج، ومعايير التأطير والجودة في جميع مستويات التربية والتعليم وأنماطهما. غير أنه وبعد مضي حوالي عقد من الزمن على صدور هذا الميثاق لاتزال مؤسساتنا تتخبط في العديد من المشاكل التي تحول دون تحقيق النهوض بالمجال التربوي الذي نصبو إليه جميعا.

الكل يجمع على أن أساتذتنا مازالوا يعانون من الكثير من العراقيل التي تحول دون تحولهم الى قياديين تربويين. إنه لمن المجحف أن ننتظر من أساتذنا أن يصبحوا صناع تغيير في ظل الوضعية المزرية التي يشتغلون فيها. من الصعب بمكان السماع أو القراءة عن إنجازات مؤسساتنا في التعليم العمومي، كل ما نصادفه يوميا في الجرائد هو عبارة عن أخبار وحوادث يندى لها الجبين، تجعل المرء أحيانا يتذلل من كونه يشتغل أستاذا أو معلما. لقد مضت الآن ثماني سنوات على إدخال الإصلاحات، بدون أن تتغيرحالة مؤسساتنا التعليمية، فمايزال المدرسون يشتكون من نفس المشاكل المعهودة من اكتظاظ للقاعات والمدرجات، وغياب للحوافز المادية والمعنوية، إلى هزالة الأجور، ونذرة فرص التكوين المستمر، مرورا بانعدام الشفافية في سلم الترقية. ثم غياب الكفاءات في مجال التدبير التربوي. و قد نتج عن هذه الوضعية المزرية تزايد وثيرة الإضرابات إلى حد

---

* أستاذ باحث. جامعة الأخوين بإفران

القيادة والتعلم مرتبطان ببعضهما البعض

Leadership and learning are indispensable to each other

John F. Kennedy

أصبحت فيه العديد من الفرق السياسية تتنافس فيما بينها حول من يتزعم عملية الاضراب. مما نتج عنه في آخر المطاف بلقنة مطالب الشغيلة التعليمية. وإضعاف نضالها من أجل تحسين ظروف عملها و الرقي قدما بمستوى التعليم ببلادنا.

هنا أود أن أنبه القراء الكرام أن الغرض من هذا المقال ليس النيل أو التنقيص من المجهودات التي يقوم بها صانعو القرار ببلادنا. أو رسم صورة قاتمة للمنظومة التعليمية بالمغرب. وإنما هو لفت الانتباه الى الوضعية المضنية التي وصل إليها التعليم في الآونة الأخيرة. أعتقد أن السبب الجوهري وراء هذه الوضعية المتدهورة هو إهمال دور المدرس كقائد تربوي. فكما أعلن عن ذلك منتدى كرنيجي للتعليم و الإقتصاد (The Carnegie Forum on Education and Economy 1986). من أجل إنجاح أية عملية إصلاح في ميدان التربية و التعليم من الضروري إناطة أدوار قيادية بالمدرسين. كي يتسنى لهم المشاركة بصفة فعالة في عملية الإصلاح. لقد حان الأوان فعلا لتغيير نظرة المجتمع و صانعي القرار الى المدرسين كأنصاف مهنيين أو أشباه حرفيين (Institute for Educational Leadership, 2001)

وتغييرها بنظرة ترقى بالمدرس إلى مستوى المشاركة المتكافئة والمشرفة في القيادة التربوية. في المغرب مايزال تدبير الشأن التربوي عملية تنحصر في أيادي قلة قليلة من صانعي القرار. وفي هذا الاطار تعتبر المركزية من أهم خصائص هذا التدبير. بحيث أن الأساتذة ليس لهم دور فعال أو مباشر في تدبير العمل المدرسي. خاصة في المستويين الإبتدائي والثانوي. فعلى سبيل المثال وإلى أمد غير بعيد لم يكن بمقدور المدرسين اختيار الكتب المدرسية التي يرونها ناجعة للرقي بمستوى تلامذتهم. كما أنه ليس من اختصاصهم اليوم المساهمة في اختيار المرشحين للعمل بجانبهم في المستقبل. وليس من حقهم أيضا المساهمة في وضع القوانين والخطوط العريضة المتعلقة بالسياسة التعليمية بمؤسساتهم. الواقع المعيش يوضح بجلاء أن المدرسين تحولوا الى أدوات تنفيذ لاأقل و لاأكثر. دورهم الرئيسي تنفيذ أوامر المدير. الذي بدوره يقوم بتنفيذ الأوامر التي تصدر عن الدوائر العليا. مما ينتج عنه سلسلة تحكم تتميز في جوهرها بالتراتبية والهرمية.

يستند أسلوب القيادة الهرمية إلى دعامة أساسية وهي أن هناك ثمة بطل متموقع على قمة الهرم التعليمي. بإمكانه اتخاذ جميع القرارات المتعلقة بالتسيير المؤسساتي. دون الحاجة إلى استشارة المدرسين. كما أن هذا الأسلوب يفترض أن هناك فقط ثلة من المسيرين بإمكانهم القيام بضمان السير العادي للمنظومة التربوية. بالمقابل فأولئك الذين يتموقعون في أسفل الهرم «لا ناقة لهم و لا جمل». و كنتيجة لذلك فآراؤهم لا يعتد بها. إن أسلوب القيادة الهرمية. والذي مايزال لسوء الحظ طاغيا على منظومتنا التعليمية. قد تم التخلص منه منذ مدة ليست بالقصيرة في عدة دول من بينها كندا وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية. ولعل من بين أهم الأسباب وراء هذا الخيار هو أنه عندما يحين الأوان لتنحي القائد البطل عن مركز القيادة فإن عجلة التطور تتوقف فجأة في غياب بديل كفؤ. مما يجعل بواذر الأزمة تطفو على السطح من جديد(Copland, 2003) . لقد حان الوقت بالفعل لقلب هذا الهرم رأسا على عقب. حتى يتسنى لأولئك الذين يتواجدون في أسفل الهرم ـ ـ يعني المدرسين ـ ـ لعب دور محوري في تدبير الشأن التربوي والتعليمي ببلادنا.

## 2. القيادة الموزعة كبديل جذري للقيادة الهرمية

إن نوع القيادة الذي نحتاج إليه لتدبير أمور مؤسساتنا التعليمية بطريقة ناجعة وفعالة. والذي لا يمكن في غيابه أن تتحقق الأهداف التي تصبو إليها الاصلاحات التي وضعتها الوزارة . هو ما يصطلح عليه بالقيادة الموزعة. يعرف يوكل «Yukl» هذا النوع من القيادة كالتالي: «هي عملية مشتركة يتم من خلالها تعزيز القدرات الفردية والجماعية للأفراد قصد بلوغ مبتغاهم بطريقة فعالة. وعكس القائد البطل الذي بإمكانه تأدية كل المهام القيادية. فإن المهام القيادية في هذا التعريف توزع على جميع أعضاء المجموعة أو المؤسسة.» (Yukl, 2002, p. 432)

كما يظهر جليا من خلال هذا التعريف فإن أهم خاصية تميز القيادة الموزعة عن القيادة الهرمية هي أنها تفترض وجوب توزع أو تناثر المهام على كل من له ارتباط بالعملية التربوية. ومن بين هؤلاء نذكر على سبيل المثال لا الحصرمديري المؤسسات والحراس العامون وعمداء الكليات والمدرسون والتلاميذ والطلبة وآباؤهم أو أولياء أمورهم. وبهذا المعنى تصبح القيادة الموزعة مرادفة للعمل الجماعي. فهي عمل مشترك تسعى من خلاله جميع الأطراف المعنية إلى توحيد جهودها من أجل خلق محيط ومناخ صحيين لإنجاح عملية التعليم. وهكذا فدور المدرس مثلا لا ينحصر داخل جدران المؤسسة وإنما يتجاوز تلك الحدود ليشمل دوره كمساهم فعال في خلق مجتمع من المتعلمين خارج أسوار الفصل أو المدرج (Katzenmeyer & Moller, 2001).

هناك بعض المصطلحات التي تستعمل أحيانا كمرادفات للقيادة الموزعة. من بينها القيادة الجانبية والتي توحي بأن الافراد المنتمين لمؤسسة ما يعملون جنبا إلى جنب. ومرادفات أخرى كالتسيير الذاتي و القيادة الدمقراطية. ثم القيادة التشاركية. ولعل القاسم المشترك بين كل هذه المصطلحات هو كونها تؤكد على ضرورة التعامل مع المستخدمين ـــ يعني المدرسين في حالتنا ـــ كشركاء في الزعامة وليس كمجرد مرؤوسين دورهم الوحيد ينحصر في تنفيذ أوامر النخبة من المجتمع. وعلى هذا الأساس فإن التخلص من الزعامة الهرمية. والتي يصطلح عليها أيضا بالزعامة العمودية أو الزعامة البيروقراطية. يعتبر اللبنة الأولى من أجل رد الاعتبار للأساتذة ومن ثم دمقرطة التعليم.

ومن بين الطرق التي يمكن اتباعها من أجل تمكين الأساتذة من صلاحيات أوسع تشجيعهم على الإدلاء بأصواتهم و آرائهم بكل شفافية وحرية ودون خوف. كما يمكن لهذه الآراء أن تشمل العديد من الجوانب كالقوانين الجاري بها العمل بالمؤسسة . واختيار المقررات الدراسية والمناهج التعليمية الكفيلة بتحقيق تعليم ذي جودة عالية. وفي هذا المنحى يميز آلن «Allen» (2004) بين أربعة أنواع من الأصوات:

الصوت الانتخابي يدلي من خلاله المدرسون بصوتهم لفائدة مرشح أو قانون معين.

الصوت الاستشاري يمكن الأساتذة من إبداء آرائهم فيما يخص القرارات الادارية والقوانين المتبعة في التسيير المدرسي.

الصوت الموكل يتوزع بموجبه المدرسون على شكل فرق قيادية تتكلف كل واحدة منها باتخاذ القرارات المتعلقة بجانب ما من التسيير كنظام الترقية الداخلية والمناهج المتبعة في التدريس.

الصوت التحاوري يدعى فيه الأساتذة للتعبير عن آرائهم بكل حرية أو حتى الدخول في تفاوض بخصوص القوانين المتعلقة بالتسيير المدرسي القديمة منها والجديدة.

وكما يشرح آلن «Allen»، إن الصوت التحاوري هو الذي بإمكانه إحداث تغييرات ذات أهمية قصوى في المنظومة التعليمية لأنه خلافا للأصوات السالفة الذكر فإن هذا الصوت يستدعي قسطا كبيرا من المخاطرة والتفاني في العمل. وتباعا لذلك وللرفع من القدرات القيادية لدى المدرسين يجب علينا إعطاؤهم الفرصة الكاملة لإسماع أصواتهم والدخول في لقاءات تحاورية مع رؤسائهم، أنذاك يمكن للأساتذة الإحساس بأنهم فعلا يتمتعون بامتلاك مهنتهم.

إن القول بأن محاولة تطوير المنظومة التربوية له ارتباط وطيد بالقيادة السديدة أصبح اليوم أمرا مسلما به. فهناك العديد من الدراسات التي تؤكد صدق هذه المقولة. فملفرد (Mulford 2006) مثلا وفي معرض تمحيصه للدراسات التي تناولت هذا الموضوع ذكر بأن المشروع المسمى القيادة من أجل تدبير التحصيل و النتائج «LOLSO» (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes) والذي قام بإنجازه المجلس الأسترالي للبحث العلمي «The Australian Research Council» خلص إلى أن هناك علاقة مباشرة بين القيادة الموزعة ومستوى التحصيل لدى التلاميذ. وحسب هذا المشروع فإن المدير المثالي يتميز بروح الرعاية والإهتمام، والإحترام المتبادل مع الأساتذة، كما أن من خاصياته منح صلاحيات أوسع للمدرسين فيما يخص اختيار الجداول المدرسية. وينهي ملفرد مناقشته بالقول بأنه لضمان مردودية تعليمية أفضل، فمن الضروري التعامل مع المدرسين باحترام شديد وإناطتهم بأدوار قيادية في عملهم.

وفي معرض تمحيصهم للدراسات المنشورة حول موضوع القيادة الموزعة خلص هاريس وموجيس «2002» (Harris & Muijs) إلى أن هناك ثلاث ايجابيات لهذا النوع من القيادة:

**تطوير الفعالية المدرسية**: يوضح الباحثان بأن نتائج الدراسات العديدة التي تناولت هذا الموضوع تؤكد على أن تظافر جهود الأساتذة عامل مهم في تحقيق الفعالية المدرسية. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أنجزها تايلور وبوكوتش «1994» (Taylor & Bogotch) وشارك فيها 637 مدرسا على أن هناك علاقة إيجابية بين المشاركة في المهام المدرسية والفعالية المدرسية. نفس الخلاصة تقريبا توصلت إليها دراسة قام بها وونك «1996» (Wong) عندما أدرك بأنه بقدرما يتعاضد ويتعاون المدرسون فيما بينهم بقدرما ترتفع وثيرة التعلم لدى التلاميذ.

**تطوير الفعالية التدريسية**: حسب هاريس وموجيس «Harris & Muijs» فإن دراسة قام بها سمايلي «1995» (Smylie) توصلت إلى نتيجة مفادها أن تمتيع المدرسين بالقيادة التربوية يؤدي إلى نتائج ايجابية على مستوى فعالية الأساتذة في التدريس. يوضح سمايلي أنه عندما يتم توزيع أدوار قيادية على الأساتذة فإن مهاراتهم التدريسية وثقتهم النفسية تسيران في خط تصاعدي. وكنتيجة لذلك تجدهم تواقين

لتجريب وابتكار أساليب جديدة في التدريس مما يعود بالنفع عليهم كأساتذة وقياديين أكفاء داخل وخارج مؤسساتهم.

**المساهمة في التطور المدرسي**: يقر الباحثان السالفا الذكر أن حسن المعاملة المهنية تعتبر من أهم مرتكزات القيادة الموزعة. وبذلك فهي تلعب دورا أساسيا في تطور المدرسة ونجاحها في تحقيق أهدافها التربوية. ويقتضي حسن المعاملة تقوية أواصر التعاون بين الأساتذة وتوحيد جهودهم فيما يعود بالنفع على تلامذتهم وطلابهم. وقد توصل ميتشل و ساكني «2000» (Mitchell & Sackney) إلى نتيجة أساسية تؤكد على أن التطور المدرسي عادة ما يتحقق عندما تتاح الشروط التالية: ثقة الأساتذة في أنفسهم وفي قدراتهم المهنية، وقدرتهم على خلق التغيير، وأخيرا قدرة المؤسسات التي ينتمون إليها على بلورة تطورهم المعرفي والمهني.

وهكذا ولتحقيق هذه الأهداف يجب التعامل مع المدرسين كشركاء في المنظومة التعليمية. وتعني الشراكة هنا تمديد القيادة «stretching» كما يصطلح على ذلك «2004» (Spillane & Sherer). ومن بين الجوانب التي يمكن لصاحبي القرار تمديد القيادة فيها وبالتالي تخويل سلط أوسع للأساتذة، أذكر ما يلي:

* تقويم المردود السنوي للزملاء في التدريس؛
* اختيار الكتب والبرامج المدرسية؛
* اختبار وإجراء المقابلات مع المرشحين للعمل في المؤسسة؛
* وضع الجداول المدرسية ؛
* وضع القوانين المتعلقة بالسياسة التعليمية؛
* تنسيق البرامج والامتحانات؛
* التكوين المستمر ؛
* توجيه الطلبة والتلاميذ.

### 3. القوة الجماعية: مثال حي للقيادة الموزعة

في هذه الفقرة، أتناول بالتحليل مثالا حيا للقيادة الموزعة مستقى من أحد مراكز التعليم بالمغرب. بغرض إعطاء القراء فكرة دقيقة حول الكيفية التي يمكن بواسطتها للقيادة الموزعة إشاعة جو ديموقراطي يساعد على تقدير معارف وآراء الأساتذة ثم بالتالي تحقيق مردودية تعليمية أفضل. سأستعمل أسماء مستعارة حتى لا أكشف عن هوية الأساتذة. على العموم في هذا المركز يدرس الأساتذة خلال كل فصل دراسي مادتين لأربع مجموعات من الطلبة. ويصل مجموع ساعات التدريس اثنتي عشر ساعة لكل أستاذ. في التحليل الذي يلي أسفله سأعالج ثلاثة جوانب من القيادة الموزعة وهي: التعاون المشترك . وحسن المعاملة . ثم العمل في اللجان.

**التعاون المشترك** : بالرغم من كون هذا المركز يتوفر على مديرة اسمها صابرينا تشرف على تسييره إلا أنها

لا تنفرد بقرار اختيار محتوى المقرر المدرسي. فعند نهاية كل فصل دراسي تقوم صابرينا بتعيين منسق لكل مادة. وفي أغلب الأحيان فإن المنسق يختار القيام بهذه المهمة بصفة تطوعية. وإذا ما لم يبد أي مدرس استعداده لتحمل هذه المسؤولية. وهذا نادر جدا. فإن المديرة هي التي تقوم بعملية التنسيق.

وتعامل المديرة المنسقين بثقة تامة بحيث تعطيهم حرية شبه كاملة في اختيار المقررات التي يرونها مفيدة لطلبتهم. وعادة ما يقوم المنسقون باختيار المقررات بعد الإستشارة والتشاور مع الأساتذة الذين يدرسون نفس المادة. فمثلا عند بداية الفصل الدراسي الأول لسنة 2007 قامت الأستاذة ليلى ببعث رسالة الكترونية إلى زملائها من المدرسين تقول فيها ما يلي:

**زملائي الأعزاء:**

أود عقد اجتماعنا السنوي الأول يومه الإثنين 22 يناير على الساعة الحادية عشر صباحا. وأرجو منكم أن تبلغوني إن كان هذا الوقت يناسبكم. سنقوم خلال هذا اللقاء بتدارس التغييرات الحاصلة في المقرر: امتحان الإعفاء، وجدول اجتماعاتنا خلال هذا الفصل. من المرجو الإطلاع على التغييرات المتواجدة في موقعنا على الأنترنت قبل المجيء إلى الإجتماع وكذا المساهمة بأسئلتكم واقتراحاتكم وأفكاركم فيما يخص هذه التغييرات. أراكم قريبا. [ 19 يناير2007 – الساعة الثالثة و ثلاث دقائق بعد منتصف النهار ]

وكما تظهر هذه الرسالة الإلكترونية فمنسقة المادة بادرت من تلقاء نفسها بممارسة مهامها القيادية خلال العطلة الشتوية عبر إجراء بعض التغييرات في المقرر الدراسي. وقبيل إنطلاق الفصل الدراسي ببضعة أيام تدعو رفاقها لعقد اجتماعهم الأول لتدارس هذه التغييرات. وتباعا لذلك. فهذه الدعوة توضح بجلاء أن هذه التغييرات ليس محسوم في أمرها سلفا. وبالفعل فإن محتوى المقرر مفتوح للنقاش بحيث يمكن مراجعته وتنقيحه أو حتى تغييره إذا أجمع الأساتذة على ذلك. ويقوم فريق التدريس بالسير على هذا المنوال طوال الفصل بحيث أن جميع القرارات المهمة يتم طرحها على طاولة النقاش قبل المصادقة عليها. فحتى الإمتحانات يتم إنجازها بطريقة تشاركية. بحيث أن المنسق يتخذ المبادرة أولا عن طريق وضع مسودة الفرض وبعد ذلك يقوم بدعوة زملائه لإبداء اقتراحاتهم. وفيما يلي رسالة الكترونية من المنسقة السالفة الذكر توضح هذه النقطة:

**السلام عليكم جميعا:**

مادام يوم الجمعة المقبل يوم امتحان. فيلزمنا عقد اجتماع لمناقشة الأسئلة والمسائل التي ستطرح في الفرض. هل بإمكان الجميع عقد الإجتماع يوم الخميس في تمام الساعة العاشرة صباحا؟ وفي انتظار جوابكم أرجو منكم أن تبعثوا لي ببعض الأسئلة التي ترونها مناسبة لهذا الفرض. سنحتاج إلى ثلاثة أنواع من الأسئلة: أسئلة الإختيار المتعدد. أسئلة تتطلب أجوبة قصيرة وأخرى تتطلب أجوبة طويلة. كما سنحتاج لإمتحان خاص بالفترة الصباحية وثان للفترة المسائية [ للتقليل من فرص الغش في الإمتحان ]. وامتحان ثالث للاستدراك. المرجو الإطلاع على النموذج الموجود في موقعنا على الأنترنت أو أن تتصلوا بي إذا كانت لديكم أسئلة

بخصوص أسلوب أو نموذج الفرض. سأقوم بكتابة بعض الفروض والإتيان بها إلى لقاء الخميس لكي تدلوا بآرائكم حولها. سنعقد اجتماعا ثانيا في اليوم الموالي بعد الإمتحان لتدارس أسلوب التنقيط. وشكرا. [12 فبراير2007 – الساعة الواحدة بعد الزوال]

وكمثيلتها السابقة. فإن هذه الرسالة تحث فريق التدريس على الإدلاء بمقترحاتهم حول الإمتحان قبل أن يتم طبعه. ومن الجدير بالذكر هنا أن مديرة المركز تتواجد أيضا ضمن الفريق الذي يقوم بتدريس هذه المادة. إلا أنها تبدو مرتاحة في المقعد الخلفي بينما إحدى المدرسات هي التي تقوم بعملية القيادة. أظن أن هذا مثال أسمى لإعطاء الإعتبار للأساتذة عن طريق القيادة الموزعة. فكما يوضح براوات (Prawat) «1991» فإن تمتيع المدرسين بصلاحيات أوسع ليس بالضرورة مرادفا لفقدان السيطرة على قبضة الحكم وتفويض زمام الأمور بصفة كلية للأساتذة. وإنما إعطاؤهم فرصة الإحساس بامتلاك مهنتهم والجلوس على مقعد القيادة وبالتالي المساهمة في التفكير الاستراتيجي للمنظومة التعليمية.

**حسن المعاملة**: يمكن القول بأن المعاملة بين الأساتذة في هذا المركز جد ودية. مما لاشك فيه أنه لا يمكن لعمل ما تقوم به مجموعة من الأفراد أن لا تشوبه مشاكل بين فينة وأخرى. فاختلافات وجهات النظر أمر مسلم به في الحياة العملية. لكن الأهم في هذه الحالات هو كيفية التعاطي مع هذه الاختلافات. ففي المؤسسات التي تفتقر الى القيادة يمكن لهذه الاختلافات في وجهات النظر أن تتحول إلى خصومات لاتحمد عقباها. من قبيل اللغو في الكلام والسب والشتم أو في أقصى الحالات العنف البدني. مما سيرجع لا محالة بالضرر على المردود التربوي للأساتذة والطلبة على حد سواء. وفيما يلي مثال لاختلاف في وجهات نظر تمت معالجته بطريقة ودية وبدون اللجوء إلى أسلوب التصعيد.

بعد أن تم الاتفاق على صيغة الفرض سلمت أوراق الفروض للأساتذة. ومن أجل تكريس مبدإ الحياد عند القيام بعملية التصحيح. تقدمت المديرة باقتراح ينص على أن يقوم كل أستاذ بتصحيح فروض مجموعة لا يدرسها. بعد مضي بضعة أيام من الإنتهاء من عملية التصحيح وحصول كل مدرس على نتائج فصله. عبرت الأستاذة جوليا عن إمتعاضها من النتائج التي حصل عليها طلبتها. وحملت المسؤولية بالأساس للمصحح بدعوى أنه كان قاسيا مع طلبتها. وذهبت إلى ما هو أبعد من ذلك عندما صرحت للمنسقة بأنها تفكر بجدية في إعادة تصحيح فروض مجموعتها بنفسها. ولعله من الواضح أن هذا القرار يجانب الصواب مادام الإتفاق المبدئي ينص على عدم تقويم الأساتذة لإمتحانات طلبتهم. لكن بفضل القيادة المتميزة للمنسقة ليلى تمت معالجة هذا النزاع بطريقة ودية. فكرد على شكاية جوليا دعت ليلى لعقد اجتماع خصيصا لمناقشة هذه المسألة:

السلام عليكم جميعا:

سنعقد اجتماعا اسستثنائيا يوم الجمعة على الساعة الرابعة والنصف لمناقشة مسألة تصحيح الفرض الأول. أرجو منكم الإلتزام بما يلي:

* الإحتفاظ بأوراق الإمتحان وعدم توزيعها على الطلبة

* تدوين النقاط الحالية في الممر المشترك على الحاسوب في أجل أقصاه يوم الجمعة قبل الظهيرة حتى يتسنى للجميع أخذ فكرة عن النقاط المحصل عليها بصفة إجمالية وكذا مقارنة المعدل العام بين الأقسام.

* عدم القيام بإعادة التصحيح

* الإستعانة برأي ثالث في حالة عدم الرضى عن نقاط المصحح الأول

خلال الإجتماع سنحاول التوصل إلى إجماع حول الطريقة المثلى لتقويم الفروض، بغرض الإلتزام بها في جميع الفروض القادمة، وبالتالي إعطاء رؤية واضحة للطلبة منذ البداية حول الكيفية التي سيتم بواسطتها تقويم عملهم، وشكرا. [28 فبراير2007 – الرابعة وأربع وخمسون دقيقة بعد الزوال]

إنعقد الإجتماع في الوقت المحدد وخلاله تمت مناقشة المبدأ الأساسي وراء تبادل فروض الطلبة فيما بين الأساتذة وكذا أهمية وضع الثقة في التقويم الموضوعي لفروض الطلبة من طرف الزملاء الآخرين. كما تم الإصغاء لتحفظات جوليا ووجهة نظرها حول هذا الموضوع. وفي الأخير توصل الفريق إلى قرار موحد: النتائج ستبقى على ماهو عليه وبالتالي فليس من صلاحيات أي مدرس تغيير نقاط طلبته إن لم يكن راضيا عن تقويم زميل آخر له. وبالفعل فقد التزمت جوليا بهذا القرار وشرحت لطلبتها فلسفة التقويم المتبعة في المركز. وعلى نفس النهج سار باقي الأساتذة وتم إخبار الطلبة أنه في حالة عدم رضاهم عن نقاطهم لا يمكن مراجعتها من طرف واحد وإنما سيتم ذلك بحضور المصحح الأول. إذن كما يوضح هذا المثال ففتح قناة التحاور بين الأساتذة مكن فريق التدريس من تقوية أواصر الود بينهم كما مكنهم من تفادي أسلوب التصعيد الذي من شأنه أن يفضي إلى ضغينة وتنافر دائمين.

**العمل في اللجان**: رغم أن طبيعة عمل الأساتذة في هذا المركز تتطلب جهدا وافرا، إلا أنك تجد أغلب الأساتذة تواقين للتطوع والعمل في مختلف اللجان. في بداية فصل الخريف لسنة 2006 بعثت المديرة برسالة الكترونية بغية استطلاع رغبة الأساتذة في التطوع لإحدى المناصب الشاغرة باللجان. بعد توصلها بأجوبة الأساتذة بعثت برسالة الكترونية جديدة تدعو فيها الجميع للإدلاء بصوتهم على مرشحهم المفضل. وفي ما يلي نص الرسالة:

إلى زملائي في العمل:

أدعوكم إلى الإدلاء بصوتكم فيما يخص المنصب الشاغر في كل لجنة عن طريق وضع علامة X أمام المرشح الذي تختارونه.

1. **لجنة تقويم مردود الأساتذة:**

| المرشحان | ضع علامة X أمام اختيارك |
|---|---|
| الأستاذ كريم | |
| الأستاذة أماندا | |

2. ليست هناك مناصب شاغرة في لجنة تقويم المرشحين للعمل بالمركز.

3. سيتم تكوين لجنة تأديبية كلما دعت الضرورة لذلك. وسيتم تناوب المهام بين أولئك الذين عبروا عن استعدادهم لذلك. شكرا جزيلا لكم جميعا. [25 شتنبر 2006 – الثالثة و سبعو خمسون دقيقة بعد الزوال]

في غضون ثلاثة أيام توصلت المديرة بجميع الأصوات الإنتخابية وفي اليوم الرابع قامت بالإعلان عن النتائج:

لقد تم اختيار الأستاذ كريم لتمثيل مركزنا في لجنة التقويم السنوي لمردود الأساتذة. إذن يتوجب على المدرسين الذين هم بصدد إعداد ملف التقويم الإتصال بالأستاذ كريم أو الأستاذ مارك الذي لم تنته بعد مدة صلاحيته في اللجنة. أود أن أقدم جزيل الشكر للأستاذين كريم وأماندا على ترشحهما وكذا لجميع فريق التدريس على مشاركتهم في الإنتخابات. [29 شتنبر 2006 – الثامنة وإحدى وخمسون دقيقة صباحا].

لقد أضيف إذن دور قيادي تربوي جديد لمجال عمل الأستاذ كريم. فبالإضافة إلى دوره كمنسق لإحدى المواد وكونه باحثا في الشؤون التربوية فإنه الآن سيشارك بصفة مباشرة في تقويم المردود العملي لزملائه. وبصفة دقيقة فإن مهمته الجديدة تستدعي منه تحرير تقارير عن القدرات التدريسية لزملائه. وعقد اجتماعات مع باقي أفراد اللجنة لمناقشة المردود السنوي لكل مدرس. وفي الأخير تقديم اقتراحات وتوصيات تخص الترقية وتجديد عقد العمل. هنا أود الإشارة إلى أنه بالرغم من كون أماندا لم تفلح في الظفر بأصوات الأغلبية فإن هذا لم يثني عزمها على البحث عن أدوار قيادية أخرى. وبالفعل فمن الواضح أنها وجدت ضالتها في تنسيق برنامج الدعم المدرسي. الذي يقدم مساعدات للطلبة في المواد التي يجدون صعوبة قسوى في استيعابها. وبفضل دورها القيادي هذا وتفانيها في العمل فقد نالت إعجاب زملائها. مما حدا بلجنة التقويم التي يعتبر كريم أحد أعضائها بتقديم توصية بترقيتها إلى أعلى درجة في سلم الترقية.

## 4. خاتمة

أعتقد تمام الإعتقاد أن بلادنا ستستفيد الكثير من تفعيل القيادة الموزعة بمؤسساتنا التعليمية. إن التحول الجذري الذي يتبناه هذا المقال يدعو إلى تعويض نظرية «القائد البطل» بقيادة تتناثر فيها الأدوار البطولية على جميع أعضاء هيئة التدريس. إن الزعماء الحقيقيين هم أولئك الذين يساهمون في خلق زعماء جدد

عن طريق إعطائهم صلاحيات أوسع ودعوتهم للمشاركة في القرارات الحاسمة. وليس بتهميشهم وانتظار صدور عبارات الإعجاب و الإطراء منهم عن كل قرار يصدر من صانعي القرار. إن الزعماء الحقيقيين هم أولئك الذين بإمكانهم إقناع المدرسين بالإنخراط بصفة فعالة في تحديد حاجيات التلاميذ و الطلبة. وكذا التعاون والتواصل مع فريق التدريس في البحث عن تحديات ونظريات وآليات جديدة للرقي بالمستوى المهني للمدرسين وبالتالي السمو بالمستوى التعليمي والتربوي لأبنائنا . الزعماء الحقيقيون هم أولئك الذين لايدخرون جهدا في سبيل تحويل مؤسساتهم من مؤسسات هرمية إلى مؤسسات دمقراطية ، « دائمة التجديد، ودائمة الخلق، ودائمة الإبداع» .(Handy, 1994, p. 45)

ومادمت في البداية قد أشرت إلى أن الغرض من كتابة هذا المقال بعيد كل البعد عن النقد الهدام فلابد من الإشارة إلى مبادرتين طيبتين قامت بهما وزارة التربية الوطنية يمكن اعتبارهما مثالين حيين لنوع القيادة التربوية التي يدافع عنها هذا المقال. المبادرة الأولى تتعلق بالإعلان عن عرض تنافسي بين الأساتذة لإنجاز الكتاب المدرسي الذين يرونه صالحا لتدريس مستوى معين من المستويات. فخلافا للسنوات السابقة التي كانت فيها الوزارة توكل مهمة إنجاز الكتب المدرسية لأشخاص معينين، فإنه بإمكان أي أستاذ الآن أن ينجز الكتاب المدرسي مع مراعاة شروط دفتر التحملات، وتسليمه للجنة التقويم التي تقوم في آخر المطاف باختيار أحسن كتاب وتدريسه في جميع أنحاء المملكة. إن هذا بالضبط هو ما أعنيه بوجوب الإبتعاد عن القيادة الهرمية. أي أن مسألة صنع القرار يجب أن تبتعد كل البعد عن مبدإ المركزية عن طريق وضع الثقة في المدرسين مادامو هم الذين يقودون العملية التربوية على أرض الواقع. إذن فمنح المدرسين فرصة التعبير عن أصواتهم فيما يخص البرامج المقررة أو الكتب المدرسية خطوة أساسية نحو تحقيق مبدإ اللامركزية.

المبادرة الثانية التي قامت بها الوزارة تخص إرسال ممثل لحضور الندوة السنوية التي تنظمها الجمعية المغربية لأساتذة اللغة الإنجليزية، و التي حضرتها شخصيا لتقديم عرض حول القيادة التربوية. مهمة هذا الممثل تكمن في الإستماع للعروض المقدمة ثم كتابة تقرير عن أهم الأفكار التى طرحها المتدخلون. وبعدها تقديمه للمسؤول في الوزارة. شخصيا أعتبر هذه المبادرة جد إيجابية لأنها تستند إلى قاعدة أساسية وهي أنه لإنجاح عملية الإصلاح التربوي فمن الواجب بالدرجة الأولى الإستماع لأصوات المدرسين و الباحثين. أعتقد أن الحل الأمثل لرد الإعتبار للمدرسين و إقناعهم بأن التعليم مهنة شريفة هو القيام بمبادرات كهاته. ليس هناك من شيء بمقدوره الرفع من معنويات الأساتذة وإحساسهم بعزة النفس أكثر من تشجيعهم على التعبير عن أصواتهم وأخذها بمحمل الجد عند التفكير في أي إصلاح تربوي. يجب تحسيس المدرسين بأنهم فعلا يمتلكون مهنة التعليم، لأن هذه المهنة هي مصدر « خبزهم و زبدتهم». كما يقول المثل الشعبي الإنجليزي.

## المراجع

Allen, L. (2004). From votes to dialogues: Clarifying the role of teachers> voices in school renewal. Phi Delta Kappan, 86 (4), 318-21.

Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). A nation prepared: Teachers for the 21st century. Washington, D.C.: The Task Force on Teaching as a Profession.

Copland, M. A. (2003). Leadership for inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. Educational Evaluation and Policy Analysis, 25 (4), 347-73.

Handy, C. (1994). Introduction: Beginner>s mind. In S. Chawla and J. Renesch, (Eds.). Learning organizations: Developing cultures for tomorrow's workplace (pp. 5-56). Portland, Oregon: Productivity Press.

Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: A review of research. Retrieved January 25, 2007, from: http://www.ncsl.org.uk /media/1D5/9E/teacher-leadership.pdf

Institute for Educational Leadership. (2001). Leadership for student learning: Redefining the teacher as leader. Retrieved on January 5, 2007, from http://lsc-net.terc.edu/do.cfm/paper/8309/show/use_set-ldrshp.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). Profound improvement: Building capacity for a learning community. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Mulford, B. (2006). Leadership for school and student learning - what do we know? BC [University of British Columbia] Educational Leadership Research, 4, 1-4.

Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. American Educational Research Journal, 28, 737-57.

Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. The Elementary SchoolJournal, 96 (1), 3-7.

Spillane, J., & Sherer, J. (2004). A distributed perspective on school leadership: leadership practice as stretched over people and place. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Northwestern University, Evanston, Illinois.

Taylor, D., & Bogotch, I. (1994). School-level effects of teachers> participation in decision making. Educational Evaluation and Policy Analysis, (16)3, 302-19.

Wong, K. (1996). Prospects: special analyses. Final report. Chicago, Illinois: US Department of Education.

Yukl, G. (2002). Leadership in organizations (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.