مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

العدد الثاني والخمسون - يونيو 2012

تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية
المنهاج المندمج نموذجا

إعداد : محمد الدريج
أستاذ باحث في علوم التربية –الرباط

أولا : مدخل عام : التعريف بالمنهاج وبدواعي تطويره

لم يكن مفهوم المنهاج موظفا وشائعا، سواء في الأدبيات أو الممارسات التربوية، في قطاع التعليم. وكانت البرامج الدراسية إلى عهد قريب، تختزل في لوائح المواد والمحتويات المعرفية التي يتم تدريسها في مختلف المستويات التعليمية. كما كانت تختصر في جداول واستعمالات الزمن، تحدد التوزيع الأسبوعي لتلك المواد. فعمل الرواد الأوائل في تخطيط البرامج، وحتى يثبتوا تميزهم عن هذا التقليد الذي يولي أهمية كبرى لمحتويات التدريس، على التركيز على التلميذ بدل المادة الدراسية ومضامينها. فتم نحت مصطلح المنهاج(curriculum) والذي يعرف بشكل عام، بكونه « جملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات ... لمساعدة المتعلم، على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته» .

وتبقى الأسئلة الأساسية التي تطرح في العادة عند الحديث عن المنهاج الدراسي .هي:

- لمن يعود أمر بناء المنهاج الدراسي بمعناه الواسع ؟
- وكيف يتم بناؤه في بلادنا ؟
- ومن يتخذ القرار في ضبط احتياجات التلاميذ وتحديد أولويات المجتمع ومتطلباته و بالتالي رسم الأهداف واختيار المحتويات والأساليب؟
- وكيف يتخذ قرار تطوير المنهاج ؟

وما هي دواعي وآليات التطوير ومعيقاته؟

كل هذه الأسئلة وغيرها.... والتي لن نجيب الآن سوى عن بعضها وخاصة ما ارتبط منها بمشكلات ومعيقات ممارسة المنهاج وتطبيقه في المدرسة المغربية...، تثبت، أن بناء المنهاج ليس مجرد مسألة تقنية ولا يطرح قضايا إجرائية فحسب، بل يطرح بناء المنهاج وفي المقام الأول، قضايا فلسفية وسياسية واجتماعية وثقافية، حيث تتدخل المبادئ والانتماءات وجماعات الضغط والمصالح... مما يفسر ويبرر في نفس الآن، إلحاح معظم الباحثين على تفصيل الحديث، في بدايات تقاريرهم ومؤلفاتهم، على الأسس الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والنفسية وغيرها، في تصميم المناهج وتطويرها.

ذلك لأن بناء وتطوير المنهاج، يتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية، فمنها ما يرتبط بسوء وقصور المناهج السائدة، ومنها ما يرتبط بالتغيرات التي تطرأ على المجتمع والبيئة أو تلك التي تصيب التلاميذ،أو التي تمس النظام التعليمي ذاته، بحكم تأثير ما يستجد على الساحة التربوية محليا وعالميا وغيرها ...

وعموما وحتى لا نخرج من هذا التقديم دون تحديد أي مرتكز لعرضنا هذا، فإن ما يفسر حدوث التطوير والإصلاح في المجال التربوي/التعليمي وخاصة في جوانبه البيداغوجية، هو أن التربية والتعليم نشاط اجتماعي بالأساس، يؤثر فيه المجتمع ويتأثر به. وبما أن المجتمعات تخضع باستمرار للتحول، فإن التربية (بالمعنى البيداغوجي هنا) كذلك لابد أن تتطور وبشكل مستمر، مما يسمح لها بالتكيف مع الاحتياجات الجديدة. ومن هنا يكون من الخطأ الاعتقاد في إمكانية الانتهاء إلى نموذج تام ومثالي للمنهاج. ذلك أن الأنظمة التعليمية تعمل على التلاؤم باستمرار مع التغيرات في الاحتياجات والناتجة عن تحول المجتمعات...

كذلك من دواعي التطوير، الضغوط التي تمارس من خلال المنظمات والبنوك الدولية ووكالات تمويل مشاريع التنمية أو من خلال بعض الجامعات ذات الصيت العالمي أو من خلال الشركات متعددة الجنسيات أو مكاتب الدراسات ومن يرتبط بها من ذوي المصالح...أو مباشرة من بعض الحكومات...

وكما أسلفنا فإننا لن نفصل ونعمق الحديث عن كل تلك الجوانب في هذه الدراسة، ولكننا سنلامسها بشكل غير مباشر،حيث سنعالج موضوع بناء وتطوير المنهاج الدراسي، من زاوية خاصة تتمثل في تقديم مقترح متكامل، يذلل مبدئيا الكثير من الاختلالات والمشكلات التي تعاني منها منظومتنا التربوية، مقترح سبق ان وضعنا أسسه وبعض أهم عناصره ووظائفه منذ أزيد من 16 سنة عندما نشرنا العديد من الدراسات والمؤلفات أواسط التسعينات من القرن الماضي، ومنها على سبيل المثال ،كتابنا:

«مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية»، (في جزئين)، سلسلة دفاتر في التربية، (1996). الرباط.

وكذلك الكتاب الذي نشرناه سنة 2004، بعنوان :

«الكفايات في التعليم : من أجل التأسيس العلمي للمنهاج المندمج»

منشورات رمسيس، الرباط.

وتنتظم هذه الدراسة وفق العناصر التالية :

محاور الدراسة وعناوينها الرئيسة

أولا : مدخل عام: التعريف بالمنهاج الدراسي ودواعي ومرتكزات تطويره

ثانيا : إشكالات تعيق تطوير مناهج التعليم في المغرب أو مبررات إنشاء المنهاج المندمج

1- الإشكالية المرتبطة بتحديد مفهوم المنهاج والسياسات والنظريات الموجهة لبنائه في منظومتنا التعليمية .

2- الخلل الملاحظ في مشاريع تطوير النموذج البيداغوجي.

3- إشكالية مواءمة المنهاج واندماجه في محيطه .

4- اللامساواة وانعدام تكافؤ الفرص أمام المنهاج الدراسي، ومن أهم مظاهرها:

1. 4 - مسألة تعدد المدارس وتعدد المناهج السائدة

2.4 - إشكالية الفروق الفردية وتكافؤ الفرص

3.4 -إشكالية مستويات المنهاج.

5- الخلل المالي والتدبيري وظروف العمل التي يعاني منها قطاع التعليم وتأثيره في تطبيق المنهاج .

واضطراب تأمين الدعم المتزايد للفاعلين داخل القطاع وخاصة المدرسين الذين يمارسون المنهاج والمشرفين على تطبيقه .

6- هدر الزمن المدرسي الضروري لتطبيق المنهاج .

ثالثا : أسس بناء "المنهاج المندمج" ومكوناته

1- إعادة صياغة مفهوم الإدماج/ الاندماج

2- إعادة صياغة مفهوم الكفايات وربطه بمفهوم معايير الجودة

3- الربط في المنهاج بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية

4- مأسسة المدارس وخلق الظروف الملائمة للتطوير

1.4 - تحويل المدارس إلى مؤسسات

2.4 - الإدارة المدرسية وقيادة التطوير

3.4 - متطلبات قيادة التطوير

5- الاندماج الاجتماعي ومشاريع المؤسسة والشراكة التربوية

1.5 - إحداث مشروع المؤسسة

2.5 - نظام الشراكة التربوية

ثانيا : إشكالات تعيق تطوير مناهج التعليم في المغرب أو مبررات إنشاء المنهاج المندمج

1- الإشكالات المرتبطة بالتحديد النظري لمفهوم المنهاج في منظومتنا التربوية، وغياب الفلسفات والسياسات والنظريات الموجهة لبناء المنهاج وتطويره. وبخصوص هذا الغياب وما يعاني منه المشهد التربوي في بلادنا من ضبابية مفاهيمية ومنهاجية، من حقنا أن نطرح بعض التساؤلات المصيرية :

ما هي شخصية الإنسان المغربي الذي تنشده منظومتنا التربوية ؟ وما هي المواصفات التي نسعى لتنشئة أبنائنا وبناتنا عليها ؟ أي ما هي القدرات والمهارات والاتجاهات والقيم التي نرغب في ان يعمل نظامنا التربوي على ترسيخها ؟ وهل تنسجم مع نوع المجتمع الذي سنسعى الى إيجاده من خلال المنظومة التربوية ،خاصة في جوانبها البيداغوجية والمنهاجية ؟

إن طرح هذه الأسئلة يعني أننا في حاجة إلى نظرية اجتماعية - تربوية شاملة، ضرورية لأي إصلاح...والخروج بالتالي، من دوامة اعتماد النظريات المستوردة والخبرات الأجنبية. ونشير بهذا الخصوص، إلى ازدياد الدراسات التي تنبه من مخاطر اقتباس التجديد واستيراد الإصلاح في المجال التربوي وفي المنهاج الدراسي وأهدافه العامة على وجه الخصوص (مخاطر ما يعرف بالتحويل أو النقل التربوي) دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع التعليمي المستقبل، وقابليته للتطبيق. ولن نبالغ حين نقول، بأن السبب الرئيسي وراء الفشل في مشاريع التجديد والإصلاح التربوي في الدول النامية، يعود إلى النقل التربوي، والذي يؤدي في الغالب، إلى عدم التحام منظومة الإصلاح الجديدة مع المنظومة التعليمية المحلية وعدم ملاءمة محتوياته مع الاحتياجات الفردية وتطلعات الجماعات المحلية ومنظومتها القيمية. فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب .(محمد الدريج، 2004).

2- ضعف جودة وفعالية ومردودية النشاط التربوي داخل الأقسام وداخل المدارس، والمتمثلة في الاختلالات الملاحظة في مشاريع تطوير المقاربة أو النموذج البيداغوجي،وما يسبقها وما يرافقها وما ينتج عنها في العادة في منظومتنا التربوية من **اضطراب في التنزيل** ،كما حدث على سبيل المثال، في تجربة تطبيق المقاربة بالأهداف الإجرائية أو التدريس بالكفايات أو بغيرها. وعدم تكييف البرامج الدراسية لتلائم الوافد الجديد وتكوين المدرسين وتمكينهم من الظروف الملائمة والاساليب الضرورية لتوظيف تلك المقاربات على الوجه الصحيح ، والارتقاء بنظام التقويم

والامتحانات وبنظام الإعلام والتوجيه، وإدماج التكنولوجيات الحديثة في العملية التعليمية وغيرها من مكونات المنهاج بمعناه الشمولي.

3- إشكالية مواءمة المنهاج (والمدرسة عموما) واندماجه مع محيطه: حيث نلاحظ انعدام مخطط عملي ناجع، كفيل بتوفر كل مؤسسة تعليمية على برنامجها البيداغوجي ومشروع المؤسسة الخاص بها والذي يمكن أن يربطها بالخصوصيات البيئية والمجتمعية والاقتصادية في محيطها ومنطقتها، مخطط ينطلق من تشخيص الوضع الخاص بها ويستجيب في نفس الآن لحاجيات الأفراد والجماعات المستفيدة من خدماتها...

4 - اللامساواة وانعدام تكافؤ الفرص أمام المنهاج الدراسي، ومن أهم متغيراتها :

1.4- مسالة تعدد المدارس وتعدد المناهج المطبقة :

من الصعب الحديث عن **المدرسة المغربية**، كما لو كانت تشكل وحدة منسجمة لأننا لازلنا نجد أنفسنا في الواقع، أمام عدة مدارس مغربية، وليس مدرسة واحدة، وهذه المدارس المتعددة هي انعكاس موضوعي لأشكال اللا مساواة الفئوية والمجالية السائدة في المجتمع المغربي: إذ نجد مدرسة النخبة والأغنياء، ومدرسة الفقراء (المدرسة العمومية والتي بدورها تنقسم إلى مستويات) التي توجد غالبا في الأحياء الهامشية والفقيرة وفي المجال القروي...إن كل مدرسة من هذه المدارس تتميز عن الأخرى في جودة خدماتها البيداغوجية وبنياتها التحتية وخصوصياتها البشرية. الأمر الذي ينعكس على طبيعة التكوين وجودته وكثيرة هي الأصوات التي تحذر من مخاطر هذا التعدد والتفاوت.

وكمثال على هذا «التعدد» ملاحظة النقابات والجمعيات (الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية على سبيل المثال) أن بعض مؤسسات التعليم الخاص تعرف تكريسا لما وصفته بالمد الفرنكوفوني، وذلك باعتمادها برامج ومقررات مستنسخة عن مناهج فرنسية بكل حمولتها الثقافية والحضارية، دون مراعاة الخصوصيات الحضارية والتاريخية للمجتمع المغربي.

وبناء عليه تصوغ العديد من الهيآت، النقد الذي يعيب على وزارة التربية الوطنية تبنيها لمشروع صاغه مكتب للدراسات، بعيدا عن الاستشارات الضرورية مع الفاعلين التربويين والنقابيين والجمعويين، يسير في بناء منظومة تعليمية تقوم على مبدأ الاعتماد على القطاع الخاص، ويتضمن هذا المشروع رؤية، هي ترجمة عملية للاتفاق الإطار، بين الحكومة والتعليم الخصوصي الذي وقع بالصخيرات سنة 2007 .

إن العديد من هؤلاء الفاعلين ما زالوا يرفضون هذه الاختيارات، ويتمسكون بضرورة إصلاح المدرسة العمومية، وتعبئة الإمكانيات والطاقات لتصحيح أسباب الاختلال التي

تشكومنها المنظومة التربوية ببلادنا. ودعمها بالكامل، لأنها تؤطر الأغلبية الساحقة من أبناء المغاربة، وبالتالي فإن الامتيازات والدعم اللامشروط للدولة للقطاع الخاص، ينبغي أن يتوجه أساسا إلى التعليم العمومي، بما يحقق ضمان تعليم عمومي جيد ومجاني للجميع،بدلا من دعم المدرسة الخصوصية والتي تضرب المدرسة العمومية في الصميم، وتتعارض مع المجانية ومبادئ تكافؤ الفرص وتعميم التعليم، وتشكل مصدرا لاستقطاب واستنزاف طاقات المدرسين العاملين في المدرسة العمومية أنفسهم. وقد تبلور هذا الرفض مجددا في الأيام التربية التي عقدتها مؤسسة علال الفاسي بالرباط حول المدرسة العمومية المغربية ،حيث ظهرت دعوات ملحة لاعادة الاعتبار للمدرسة العمومية وإصلاحها والرفع من جودة خدماتها، حتى ترتقي لمسنوى التنافسية ليس فقط في مواجهة المدرسة الخصوصية بل على المستوى الاقليمي والعالمي .كما تجسد هذا التوجه، القديم الجديد، في بعض الإجراءات التي أعلن عنها مؤخرا، الأستاذ محمد الوفا وزير التربية الوطنية .

2.4- إشكالية الفروق الفردية وتكافؤ الفرص:

رهان البيداغوجيا كلها يكمن في حل المعادلة التالية :« مساعدة التلاميذ المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى قسم واحد، على الوصول إلى نفس الأهداف.»

ولا شك أن التربويين ينشغلون في البحث عن إيجاد مختلف الحلول الكفيلة بتحقيق هذا الرهان وحل هذه المعادلة وقد شهدت العقود الأخيرة العديد من البحوث المعمقة والدراسات الميدانية عبر مختلف بلدان العالم للحد من ظاهرة الفشل المدرسي والتقليص من نسب الهدر وقد برزت عدة مقاربات بيداغوجية نذكر منها تجربة الفصول المتجانسة / التدريس وفق مقاربة الكفايات الأساسية/ بيداغوجيا الدعم / بيداغوجيا الاتقان....ومن بين هذه الحلول أيضا البيداغوجيا الفارقية.

لقد أبرزت العديد من الدراسات المتخصصة، أن المؤسسة التربوية ترفع شعار ديموقراطية التعليم وذلك بتمكين كل فرد من التعليم (المجاني والإجباري) منذ سن السادسة من العمر بصفة متكافئة.... والحقيقة أن هؤلاء الأطفال ليسوا متكافئي الامكانات والقدرات في استيعاب مقتضيات المنهاج... فقد برهنت أعمال B. Bernstein أن الأطفال المنحدرين من أوساط اجتماعية وثقافية محظوظة، يمتلكون رصيدا ثقافيا متنوعا وغنيا ورصيدا لغويا متطورا من حيث ثراء المعجمية والصيغ.... في حين نرى أن اقرانهم المنحدرين من أوساط اجتماعية ثقافية غير محظوظة، يفتقرون إلى هذا الزاد الثقافي واللغوي (أبناء الأمازيغية مثلا) الشيء الذي لا يساعدهم في أغلب الحالات على النجاح في دراستهم.

ولا يمكن الاعتماد على المنظومات التربوية التقليدية ومنها المنظومة المغربية، لكسب مثل هذا الرهان وحل هذه المعادلة. لأنها فشلت إلى حد الآن في تحقيق هدفين أساسيين على الأقل:

- كسب رهان ديمقراطية التربية أي مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص .

- الحد من ظاهرة الفشل والهدر المدرسي .

إن قصور مناهج التعليم العام في منظومتنا التربوية. وعدم اهتمامها بهذه الفروق يعمق اللامساواة وانعدام تكافؤ الفرص،حيث تتصف مناهج التعليم المدرسي العام، وبطبيعتها، بأنها جماعية التوجه نظراً لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية. وطول برامجها، والأعداد الكبيرة من التلاميذ في معظم الأقسام الدراسية (الاكتظاظ والأقسام المشتركة) والاضطراب الذي يعرفه الزمن المدرسي. .. فضلا عن تداعي البنايات وضعف التجهيزات، حيث لا يكون للمدرس من الناحية العملية، من ملاذ، سوى التركيز على الأغلبية التي تقع عادة حول الوسط. أما المتفوقون من التلاميذ والضعاف فلا حظ لهم من انشغالاته. وقد أثبتت الدراسات أن التلاميذ سواء المتفوقين أو الضعاف يحتاجون إلى رعاية تربوية متمايزة ودعما خاصا. إضافة لما يقدم عموما في برامج المدرسة العادية.

وهكذا فإن عدم مراعاة قدرات التلميذ في هذا التعليم الذي يركز على المتوسط، يجعل المتفوق يحس أنه غير معني بما يقدم فيه من معارف فيمل ويتقاعس، ويحس فيه الضعيف أنه دون مسايرة ما سيقدم له. فيفضل الانسحاب والهروب من المدرسة.... فيشكل ذلك ألية من آليات الفشل والهدر المدرسي.

- 4. -3إشكالية مستويات المنهاج ومن تجلياتها :

- درج الباحثون التربويون في العقدين الأخيرين، على الحديث عن ثلاثة مستويات لتخطيط المنهاج الدراسي وتطويره:

المستوى الأول هو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (المنهاج القومي/الوطني الرسمي) والذي يوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم .وأهم ما يميز المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي والموحد وتركيزه على المبادئ الأساسية وترجمة مبدئيا. فلسفة المجتمع وقيمه ومثله العليا وتشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية وغيرها .

المستوى الثاني يكمن في تشخيص المنهاج الرسمي وإعادة صياغته عند محاولة تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية، بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة وإمكانياتها والاحتياجات المحلية وظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها.

وعلى هذا المستوى نتحدث، عن **المنهاج المندمج للمؤسسة**، ومعناه أنه وبالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع التلاميذ في مختلف الأقاليم، هناك نوع من المنهاج «المعدل»و «المكيف» والذي يلائم احتياجات التلاميذ وفروقهم الفردية وطبيعة المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية والثقافية للمنطقة التي توجد بها واحتياجات سكانها ويساهم بالتالي في حل الكثير من الإشكالات والاختلالات السالفة الذكر...

المستوى الثالث للمنهاج يتمثل في برمجة الخطط الدراسية وتحضير الدروس التي ينجزها كل مدرس حسب تخصصه والأقسام الدراسية التي يتعامل معها. كما يتمثل أيضا، في النشاط التعليمي الفعلي وأسلوب المدرس في التعامل مع التوجيهات وتنفيذ المقررات. وهنا نصل إلى أدنى مستوى من مستويات المنهاج وأغناها، على اعتبار أنه يمثل المرحلة « النهائية » والدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه العامة والخاصة. كما يطرح بخصوص هذه الإشكالية مسالة المسافة بين اتخاذ القرار وتنفيذه .

الأمر الذي جعل العديد من الباحثين (وينجرت وجرينبرج ،1996، ووليم عبيد،1999، ...) يميزون في تصنيفهم للمناهج بين:

- **المنهاج المستهدف** :أي الذي تتصدره المبادئ والمثل العليا والقيم والأهداف العامة من خلال التوجيهات الرسمية على الصعيد الوطني ؛

-**المنهاج المقرر** : المتمثل في الكتب المدرسية والذي يأتي مضمونه أقل من المنهاج المستهدف ؛

-**المنهاج المنفذ** :والذي يتم تدريسه فعلا داخل القسم فتتراجع نسبته عن المنهاج المقرر؛

-**المنهاج المحصل** : وهو الحصيلة المتبقية في الأخير لدى التلميذ وتقيسه الاختبارات النهائية والذي لا يزيد « حجمه » في المتوسط عن 40 % من المنهج المنفذ.

كما تثار بخصوص مستويات المنهاج ورسم حدوده ومجالات تدخله، مسألة ما ظهر من المنهاج وما خفي (أي ما يعرف بالمنهاج الخفي أو الضمني)، وهي مسألة شديدة الحساسية وتتلخص في كون المدرس (والمدرسة بشكل عام)، لا يعلم فقط ما هو مسطر في الوثائق والمذكرات والدلائل والكتب المدرسية التي تجسد وتشخص المنهاج الرسمي. ولا يلقن فقط الأهداف المعلنة والصريحة، وذلك مهما كان حريصا ومهما بلغت درجة عنايته وتقيده بحرفية النصوص والتوجيهات. بل إنه يعلم بشكل ضمني، أشياء أخرى ويستهدف عن وعي أو دونه، أغراض غير معلنة وغير مكتوبة. لماذا ؟ لأنه وكما هو معلوم ،تتشكل لدى المدرس خلال دراساته وتكوينه الأكاديمي والتربوي وخلال مساره المهني، قناعات وأفكار خاصة به، فضلا عما راكمه في شخصيته من

تجارب وما عاينه من خبرات تربوية في مدرسته وداخل أسرته .ويؤلف من كل ذلك «تشكيلة » أو «نظرية تربوية ضمنية « خاصة به، تقوم بدور الغربال أو المصفاة لكل ما يمر من معلومات وتقنيات وتوجيهات تربوية ... لذلك فهو ينفخ في المنهاج قليلا أو كثيرا من عنده ويطبع المقرر بطابع خاص.

ثم إن التلميذ لا يتأثر فقط بما يقوله المربون في المدرسة بل بما يفعلون كذلك، وبالشحنات الوجدانية التي ترافق سلوكهم وأداءهم وأسلوبهم في التعليم ... كما يتأثرون خلال المدة الطويلة التي يقضونها في المدرسة الأساسية والثانوية (حوالي 12ألف ساعة) بزملائهم أثناء اللعب والمذاكرة ويتأثرون بالجو العام السائد في المدرسة وبالأنشطة وبتجارب النجاح والفشل...

الأمر الذي جعل بعض الباحثين يعتقد ،ربما بنوع من المبالغة، في أن كثيرا من مخرجات التعليم، ليست هي المخرجات المستهدفة ولا المتوقعة من المناهج المقررة والمعلنة رسميا.

5 - **الاختلالات المالية والتدبيرية** (ظروف العمل)التي يعرفها قطاع التعليم وتأثيرها في المنهاج الدراسي، والتي تكشف عنها من حين لآخر العديد من الملاحظات والتقارير، وهو ما سيضع الوزارة الجديدة أمام تحدي الإصلاح والتغيير ومحاربة الفساد في مختلف جوانب المنظومة التربوية بما فيها الجوانب البيداغوجية خاصة ما ارتبط منها بإصلاح المناهج وتطوير المقررات وصفقات تأليف ونشر وتوزيع الدلائل والمطبوعات والكتب المدرسية .

وما برتبط بهذه الاختلالات من صعوبات تأمين الدعم د للفاعلين داخل القطاع وخاصة المدرسين الذين يمارسون المناهج والإداريين والمشرفين الذين يحرصون على تنفيذها، وترتبط هذه الإشكالية بملف الموارد البشرية وتأهيلها وتدبيرها المستمر وحفزها وما يستتبع ذلك من تأمين حقوق أكثر من 290 ألف موظف وموظفة بهذا القطاع الذي حطم كل الأرقام في الإضرابات والوقفات الاحتجاجية وغياب المدرسين.

6- الهدر الكبير للزمن الضروري لتطبيق المنهاج المدرسي وبرامجه التي يشكو الجميع من طولها، جراء الانطلاق المتأخر للدراسة، أو التوقف عنها قبل العطل، أو التوقفات المرتبطة بغياب التلاميذ أو الأساتذة أو الإضرابات أو الاضطرابات الجوية وما قد ينتج عنها من عزلة القرى وغير ذلك.

ثالثا : أسس بناء المنهاج المندمج للمؤسسة ومكوناته

إن معالجة أوجه الخلل في النظام التعليمي والرفع من فعاليته، يقتضي بشكل أساسي استهداف المنهاج المدرسي في شموليته ،من حيث هندسته التنظيمية والتدبيرية ونماذجه وطرقه ومقارباته

البيداغوجية... لكن وكما يعتقد الكثير من المشتغلين (نظريا وعمليا) بالموضوع ،» فإن مجرد اعتماد نموذج جديد (وغالبا بطريقة النقل الميكانيكي) غير كاف بحد ذاته لتحقيق فعالية وجودة »مدرسة النجاح»،لأن النموذج البيداغوجي هو عنصر واحد من عناصر أخرى، تشكل نظام التربية والتكوين،كنظام ترتبط متغيراته من خلال علاقات بنيوية ووظيفية ،تتفاعل ويؤثر بعضها في البعض ،.بمعنى أن نجاح أي نموذج بيداغوجي وتحقيق أهدافه المنشودة،يجب أن نوفر له شروطا أخرى ترتبط ببقية جوانب المنهاج والعملية التعليمية، فتتداخل في علاقة بنيوية ووظيفية لضمان نجاحها..واسترشادا بذلك قمنا منذ سنوات، بصياغة نموذج، أسميناه «المنهاج المندمج للمؤسسة «(م 3)، ينبني على جملة من الأسس ويتألف من مكونات سنقوم باستعراض أهمها، في العناوين التالية:

1- مفهوم الإدماج : الأساس الأول الذي ينطلق منها نموذج «المنهاج المندمج للمؤسسة»يكمن في القول بضرورة الربط بين مفهوم الدمج والاندماج وبالتالي تبني مفهوم جديد تركيبي يختلف مع بعض المفاهيم السائدة حوله، ومنها على وجه الخصوص المفهوم الذي وضعه المجلس الأعلى للتربية في كيبك بكندا (وهو المفهوم الذي تبني عليه بعض المقاربات المنهاج الدراسي ،مثل مقاربة بيداغوجيا الإدماج)، والذي يعرفه بكونه «السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بناء عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة». نستشف من هذا التعريف الضيق ،ما يأتي:

-الإدماج هو ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، وتركيبها. ثم توظيفها لحل وضعيات-مشكلات جديدة.

-إن إدماج المكتسبات عملية شخصية وفردية بالأساس، لا يمكن أن يقوم بها متعلم مقام آخر.

لكننا نقترح في تصورنا للمنهاج الدراسي، أن يتسع مفهوم الاندماج حتى لا يبقى محصورا في جانب واحد من النشاط الذهني للمتعلم وهو إدماج الموارد والمكتسبات .لأن ذلك في نظرنا عيب يسقطنا في أساليب تقنية تجزيئية وسلوكية .

يركز الاندماج المقصود في هذا النموذج الذي نقترحه، على الأبعاد الاجتماعية والغايات الشمولية التي ينبغي إظهارها وتوظيفها منذ البداية، سواء في محتويات البرامج او في طرق وأساليب أدائها وفي طبيعة الأنشطة الموازية او في مشاريع المؤسسة وغيرها والتي ينبغي ان تعزز ما تستهدفه المدرسة من اندماج حقيقي في المجتمع بشكل شمولي .

لذلك فإننا قدمنا، تصورا أكثر شمولية، في إطار «المنهاج المندمج للمؤسسة» والذي يتسع فيه مفهوم الاندماج (نظريا وعمليا) ليشكل نسقا متكاملا. من بعض

مميزاته أنه يمنح على سبيل المثال، المناطق والمؤسسات والجهات، سلطة (حرية) تعديل ومواءمة المقررات الدراسية، للاحتياجات والخصوصيات المحلية مع احتفاظها بالأسس المشتركة في المنهاج الوطني العام أي نسمح للمدرسين والقائمين على التعليم عموما بنوع من المرونة بدل النمطية والأحادية اللتان تميزان كلا من بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الاندماج، شريطة خلق نوع من التوازن بين المستوى الوطني والمستوى الجهوي .

ونحن بصدد تطوير هذا النموذج، وتحديثه والذي سنخصه قريبا بدراسات مستقلة،لكن يمكننا أن نشير الآن إلى أن الاندماج المنشود ينبغي أن يسير بشكل متواز ومتكامل في أربعة اتجاهات :

1- اندماج على مستوى المنهاج بمختلف مقرراته وهو اندماج أفقي (مستعرض) بين المواد الدراسية.

2- اندماج منهاجي على مستوى الأهداف العامة أو الكفايات الأساسية، (المعارف، المهارات، منظومة القيم / الأخلاق ،الهوية، مشاعر المواطنة...).

3- واندماج على مستوى المؤسسة. سواء داخل المؤسسة (بين أطرها وتنظيماتها وروادها من التلاميذ) وبينها وبين البيئة المحلية (الطبيعية والمجتمعية والثقافية).

4- واندماج على مستوى المنطقة (الجهة) والوطن أي على مستوى المجتمع ككل.

2- تبني مدخل الكفايات وتكييفه وربطه بمدخل المعايير:

عملنا في إطار نموذج «المنهاج المندمج للمؤسسة» على صياغة مقترح تركيبي،يربط بين **الكفايات** Competences **والمعايير** Normes/Standarts،لاعتقادنا أن الكفايات

(قدرات، مهارات، اتجاهات) يمكن أن تشكل معايير الجودة التي يستهدفها المنهاج بل معايير تستهدفها العملية التعليمية برمتها.

2. 1- سبق أن اقترحنا في العديد من مؤلفاتنا، اعتماد مدخل الكفايات والذي أتى كما هو معلوم ليتجاوز ثغرات وعثرات مدخل الأهداف .و المقصود بالكفايات « تشكيلة من قدرات معرفية ومهارية ووجدانية، كلما تمكن الفرد منها إلا وكان قادرا على تطبيقها وتوظيفها في سياقات كثيرة بعدما ارتبطت في بداية تشكلها واكتسابها بسياق واحد أو بمادة دراسية واحدة».

كما تعرف الكفايات بكونها نظام من المعارف، المفاهيمية(الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات والمواقف، من التعرف على المهمة –الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية.

ولعل من أهم أسباب النجاح الكبير الذي لقيه هذا المدخل. هو أن الكفايات

تتميز عن المعارف من حيث العمل على احترام الرغبة الملحة في تمكين التلميذ من أدوات فكرية قابلة للنقل والتحويل (شبيه بما يعرف في علم النفس التربوي بانتقال أثر التدريب، كانتقال أثر التدريب بين اللغات، فتعلم إحداها يساعد في تعلم الأخرى). الأمر الذي لا تسمح به دائما المعارف ومحتويات المواد الدراسية. وشكل هذا الاختيار أهم تحد بالنسبة للطرق المعروفة بطرق التربية الفكرية والتي وضعت أساسا لفائدة الجمهور العريض والذي كان يعاني من مشاكل مع المؤسسات المدرسية. وأيضا لفائدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أو الراشدين الذين لا يتمكنون من التأقلم مع تطور المهن ويعجزون عن تحويل ونقل خبرتهم من مجال تكوينهم الأصلي إلى مجالات مهنية جديدة.

إن الكفاية سلوك يمكن من التعبير عنه بأنشطة قابلة للملاحظة، لكنها أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذي مغزى، وهكذا فإن الوظيفة العملية (التطبيقية) هي التي تغدو حاسمة في الموضوع. «إن الكفايات تشكل مجموعات مهيكلة تتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها وتنتظم حسب تسلسل معين، للاستجابة لمقتضيات الأنشطة التي ينبغي إنجازها».

كما أن الكفاية يمكن أن تتألف من تشكيلة غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية... إلخ. وما يوحد بينها هو فائدتها ومنفعتها، أي النشاط التقني والاجتماعي الذي سينتج عن توظيفها. إن الكفاية غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها ولكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة.

كما تتضمن الكفايات نتائج المكتسبات المعقدة والتي تظهر كما لو كانت حصيلة المكتسبات السابقة. مما يؤكد الطابع اللولبي للكفاية حيث تعتبر تشكيلة مركبة من العناصر، منها ما هو مكتسب الآن ومنها ما تم اكتسابه في حصص ماضية، عناصر تتجمع شيئا فشيئا لتمكن صاحبها من التحكم في بعض المواقف والوضعيات.

2.2- أما بالنسبة لتبني مدخل المعايير فكان ثمرة قناعتنا بأن النموذج ينبغي الا يقتصر على مفهوم واحد وألا يحبس داخل مقاربة واحدة. ذلك أنه وفي سياق العولمة وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي، ظهرت الدعوة إلى « تعيير التعليم وتجويده». فمتطلبات سوق العمل وحياتنا اليوم عموما، بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية، وأثر المعطيات العلمية والتكنولوجية على التعليم ،تفرض على النظم التربوية الانفتاح ورفع التحدي، وتبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً للجودة، والتي تتمثل بمتعلمين مؤهلين أكاديمياً، أكفاء يمتلكون كفايات أساسية وقدرات ومهارات نوعية ومستعرضة في شتى المجالات، تؤهلهم للمنافسة في المسابقات والاختبارات الدولية، وفي السوق العالمية. ويحصلون على الفرص التعليمية والوظيفية، ويتفوقون في مجال

الابتكار والإبداع. فظهر مدخل المعايير والذي تبنته العديد من الدول والذي لا يتناقض بالضرورة مع مدخل الكفايات.

والمعايير مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات / شروط، تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر لدى التلميذ (أو المدرسة) الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محليا وعالميا) وضبطها وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة ..(انظر كتابنا «المعايير في التعليم» 2008، منشورات رمسيس، الرباط).

تسهم المعاييروالمستويات المعيارية في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم) صورة مثالية)، وتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيرة التعليم.

-كما تؤكد المعايير والمستويات المعيارية (مستويات معايير المناهج على وجه الخصوص) أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز ينبغي أن يكون للجميع، وبالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها.

-كما يؤدي حضور ووضوح المعايير إلى الشفافية والعدالة والمحاسبية، وبالتالي إلى ثقة وتأييد الرأي العام.

-تعتبر المعايير ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم.

-تمنح المعايير دورا فعالا للمعلمين في تخطيط التدريس وإدارته وقياس وتقويم نتائجه.

-كما تمكن المستويات المعيارية ومؤشراتها المعلمين، من متابعة تعلم التلاميذ وتمكنهم من الإبداع في أساليب تقويم النتائج والمخرجات.

-وتنعكس نتائج تبني المعايير على الأنشطة التعليمية - التعلمية داخل حجرات الدرس، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية (محمود الضبع، 2006).

على أن كل تلك المبررات لا تثنينا عن الإيمان بأن تبني مدخل المعايير في التعليم، بل وبغيره من المداخل بما فيها مدخل الكفايات، لا ينبغي أن يتجاهل الحقيقة الأساسية التالية، وهي أن التعليم نتاج مجتمعي بالدرجة الأولى، يجب أن تنسجم أهدافه واستراتيجياته مع أهداف واستراتيجيات المجتمع الأصل، وتستجيب للاحتياجات الحقيقية لساكنته وليس لضغوط وإملاءات خارجية تخدم مصالح الهيمنة الاستعمارية واقتصاديات العولمة المتوحشة.

لذلك فإن إصلاح التعليم من خلال أي مدخل ومن خلال أي نموذج بما فيه النموذج الذي نقترحه تحت مسمى «المنهاج المندمج للمؤسسة «، نقول، يتطلب تغييرا

حقيقيا في تصور سياسات التعليم، وفي إدارة عملياته في مستويات مختلفة، وفي الممارسات التعليمية التي يقتضيها. تغييرا يكون ملتحما ومتسقا مع الأهداف الأساسية المنشودة في إصلاح التعليم وفق متطلبات الواقع والاحتياجات الحقيقية للمجتمعات، والتي لا تتطابق بالضرورة مع سياسات مراكز الهيمنة والسيطرة ومصادر القرار في الدول الغربية. بحيث نطوع المدخل/النموذج لمتطلبات مجتمعنا ومطامح واحتياجات أفراده، وليس العكس.

3 -الربط في المنهاج بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية:

إن القاعدة الأخرى التي نستند عليها في نموذجنا ،تكمن في البحث عن الأسلوب الأمثل لتطبيق المنهاج في الاقسام والمدارس والذي وجدناه في ما يعرف في العادة بالمنهاج النشط وفي طريقة حل المشكلات. يقوم هذا التوجه على تثبيت مكتسبات التلميذ بواسطة مواجهة المواقف المشخصة وحل ما تتضمنه من مشكلات وليس بواسطة تجميع المعلومات وتكديس الإجراءات(العمليات) دون أن يعرف التلميذ كيفية توظيفها في حياته اليومية، وسرعان ما ينساها. والحقيقة أن هذه القاعدة ليست جديدة، بل تتقاسمها جميع البيداغوجيات (تقليدية وحديثة). فقد كان أبو حامد الغزالي قديما، يرى على سبيل المثال أن الأخلاق الفاضلة لا تولد مع الإنسان، وإنما يكتسبها عن طريق التربية والتعليم من البيئة التي يعيش فيها، والتربية الأخلاقية السليمة في نظره تبدأ بتعويد الطفل على فضائل الأخلاق وممارستها .فالطريق إلى تربية الخلق عند الغزالي هو التخلق أي حمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب، فمن أراد مثلا أن يحصل لنفسه خلق الجود فعليه أن يتكلف فعل الجود.

كما جعل عبد الرحمن ابن خلدون الملكة (القدرة او الكفاية في تعبيرنا الراهن) جسمانية وعقلية معاً؛ فلم يفرق بين تعليم عقلي وآخر عملي: بل ربط القوى العقلية والجسمانية، وجعلها تتعاون في اكتساب الملكة. أما من الناحية العملية فقد وضع مبدأين صحيحين، هما مبدأ المباشرة ومبدأ المعاينة. ويعني بالمباشرة القيام بالفعالية العملية: فمن يريد تعلم فعالية عملية، يجب عليه أن يباشرها بنفسه، لا أن يكتفي بمعاينة من يقومون بها، أو الإصغاء إلى كلام من يتحدثون عنها. ولكن المعاينة ضرورية مع ذلك؛ لأنها الطريق إلى المباشرة. وتعني المعاينة أن يشاهد (يعاين) المتعلم المتمرسين بالفعالية العملية، وهم يقومون بها ويؤدونها. ولا شك أن من يريد مباشرة فعالية ما، هو بحاجة إلى معاينتها قبل مباشرتها.

وإذا أخذنا البيداغوجيا التقدمية في إطار ما يسمى بالتربية الحديثة ،على سبيل المثال، لدى كل من بستالوتزي (1827) ومنتسوري (1870) وخاصة لدى جون ديوي (1915)، فإنها تؤكد على:

ضرورة تزويد التلاميذ باستراتيجيات حل المشكلات وليس بالمعرفة والحفظ.. و يجب ان يشتق المنهاج من اهتمامات التلاميذ وليس من المواضيع الأكاديمية، وما يقتضي ذلك من عناية بحاجياتهم العقلية والانفعالية والنفسية الحركية ،و المدرسون الفعالون هم الذين يزودون التلاميذ بخبرات تمكنهم من التعلم عن طريق العمل .

أما طرق التدريس التي ينبغي اعتمادها، انسجاما مع مبادئ هذه التربية الحديثة، فتنطلق من أهمية التعليم عن طريق مجموعة من الأنشطة المعدة بشكل منظم، والتي تمكن كل تلميذ من المشاركة الايجابية، التي تساعده في نموه الشخصي والاجتماعي، والسماح له بالتجريب. ومن هنا تصبح المدرسة مضطرة لاستخدام مواقف الحياة الحقيقية في التعليم ولا تتركها إلى الدراسة النظرية- الأكاديمية، فتتحول المدرسة إلى معمل اجتماعي يتم فيه التعلم عن طريق الخبرة بدلا من التعلم الشكلي .

وبخصوص ترسيخ الكفايات من خلال مواجهة الوضعيات والمشكلات، فهي كما أسلفنا ليست مسالة جديدة، فهناك ما يعرف بالتعلم النشط والتعلم بالعمل وأسلوب حل المشكلات وغيرها...و كلها تؤكد على :

- أن العمل أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل التلميذ مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية ...

-يمثل العمل وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء.

-وأن التعلم بالعمل أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم.

-يعمل التعلم بالعمل على تنشيط القدرات العقلية وتحسين الموهبة الإبداعية لدى الأطفال.

-ربط التعلم بالعمل يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك يدوياً وفعليا بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.

ويرى يوسف قطامي (2002) أن أهمية هذه الأساليب في التعليم تأتي من أنه : « يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي. وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها. وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو : الفهم أو الحل أو الخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة .»

إن توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يجعل التعلم مشوقا وفعالا ؛ لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم فيربطها بالخبرات اللاحقة، إضافة إلى أنه يتم من خلال الممارسة العملية والمشاركة الفعلية.

ولعل من أبرز مبررات توظيف أسلوب المشكلات في التعليم ما يلي:

- إثارة دافعية الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم.:»إن أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التلاميذ للتعلم ويمكن توظيفه في تدريس المفاهيم والقدرات التكنولوجية».

- تنمية المهارات والقدرات والمعلومات. فإذا أتقن المتعلمون أسلوب حل المشكلات، وتدربوا على استخدامه في المدرسة، فإنهم سيستفيدون منه في حياتهم العملية للتغلب على المشكلات التي تواجههم. ويدربهم على مهارات العمل الجماعي فينجزون أعمالهم بروح الفريق، مما يحدث لديهم تغيرا اجتماعيا مرغوبا إضافة إلى تزويدهم بمهارات تطبيق النظريات، ويقودهم الى الإبداع في العمل.

4- مأسسة المدارس وخلق الظروف الملائمة للتطوير:

من أهم شروط إصلاح التعليم بشكل عام وتجديد مناهجه بشكل خاص والتي انطلقنا منها في وضع نموذج «المنهاج المندمج للمؤسسة «، خلق الظروف الملائمة للنجاح وفي مقدمتها إ يجاد المناخ المناسب لتطبيق مقتضيات الإصلاح وتنفيذ آليات تطوير المناهج داخل المدارس والفصول، أي على أرض الواقع. وقد نشطت في هذا الاتجاه، بحوث تربوية كثيرة مبرزة دور المدرسة كمؤسسة، وانتهت إلى العديد من النتائج والتي يمكن اختصارها في العنوانين التاليين:

أولا- تحويل المدارس إلى مؤسسات

ثانيا- الإدارة المدرسية وقيادة التطوير.

1.4 - تحويل المدارس إلى مؤسسات :

وذلك للاعتبارات التالية:

-إن دور المدرسة بشكلها الحالي وفي العديد من الدول، يقتصر على تعليم التلاميذ وفق التعليم التقليدي الذي لا يتدخل في إثراء المناهج وتطويرها، وفي إغناء أساليب التدريس وطرقه.

-عدم قدرة المدرسة اليوم، على ضبط الجودة في جميع الأعمال والمهام المدرسية، بحيث يصعب تطبيق أسلوب إدارة الجودة فيها، كما يصعب تقييم أدائها تقييما شاملا.

-لا يتم استغلال المبنى المدرسي وموارده المادية واستثمار الإمكانيات المتاحة بالشكل الجيد.

-تناثر الأعمال وتشتت الأنشطة (التربوية والثقافية والرياضية ...) وعدم تحديدها في مشروع شامل وفي منظومة متكاملة مكونة من عناصر مترابطة ومتناسقة ومتفاعلة بانتظام .

-انغلاق المدرسة وانكفائها على نفسها، وعدم الانفتاح على المجتمع الخارجي والبيئة

المحلية وعدم البحث عن سبل التأثير والتأثر فيها.

-المعاناة جراء الإشكالية الأزلية، المتمثلة في علاقة المحيط بالمركز والاستقلال عن مركزية التخطيط والتنفيذ والتقييم في المناطق التعليمية .

لكل تلك الأسباب، برزت الحاجة إلى ضرورة تحويل المدارس إلى مؤسسات بالمعنى العصري للمؤسسة وذلك من خلال:

-خلق ثقافة المؤسسة ومقوماتها وإيجاد آليات التحول ؛

-تطوير الهيكل التنظيمي المدرسي وإكسابه المرونة اللازمة ليتوافق مع مميزات كل مدرسة على حدة وخصوصيات المنطقة والمجتمع المحلي الذي توجد فيه؛

-ضرورة تطوير النمط القيادي بها والرفع من كفاءة الإدارة وتسهيل سبل التواصل بين مختلف العاملين بالمؤسسة ؛

-تحسين أسلوب أداء مجالسها وخاصة مجلس الآباء والأمهات ومجلس مربي الفصول ومجالس الفصول ؛

-تحديد هوية المؤسسة وخصوصيتها أي وضعيتها الراهنة وواقعها الحالي واحتياجاتها ثم ما تطمح إليه ؛

-التمتع بنوع من الاستقلال الذاتي على مستوى التسيير الإداري والمالي وخاصة على مستوى التأطير التربوي ؛

-القدرة على إدماج التجديدات التربوية المقترحة في مشاريع الإصلاح ومواءمتها مع خصوصيات المؤسسة وأولويات العمل التربوي بها .

على أن مأسسة المدارس لا يمكن أن تستقيم، دون إقامة وتفعيل اتفاقيات التعاون والشراكة وإحداث مشروع المؤسسة ،الأمر الذي سنعود إليه في عنوان لاحق.

نلاحظ ازدياد العناية بتطوير المدارس على أسس علمية ببعض الدول العربية ،فقد أوصت على سبيل المثال، الهيئة الاستشارية للمجلس الأعلى لمجلس التعاون بدول الخليج العربية، في مرئياتها بشأن التعليم وتطوير المنظومة التعليمية ،(الدورة الرابعة - مملكة البحرين، فبراير 2001)» بإعادة هيكلة النظام التعليمي بشكل كامل بما في ذلك إعطاء مزيد من الاستقلالية الإدارية والتربوية للمدرسة وجعلها مسئولة عن مستوى أدائها». كما توصي » بتقوية العلاقة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الإنتاج وكافة المؤسسات المجتمعية».

2.4 - الإدارة المدرسية وقيادة التطوير

حظي موضوع الإدارة التربوية باهتمام خاص من لدن الباحثين التربويين في العقود الأخيرة من القرن الماضي، مما أثرى المشهد التربوي المعاصر، وراكم حصيلة معرفية غنية أصبحت تزود المخططين وعموم الإداريين، بالعديد من الحقائق والنماذج الكفيلة بتطوير أساليب العمل الإداري بما يساهم بدوره في

تطوير المناهج وتحديث الممارسات التربوية. ولعل من أهم تلك الحقائق، تغيير النظر إلى العملية الإدارية، باعتبارها ليست مجرد تسيير للأعمال أو ممارسة للسلطة، بل هي عملية قيادة في المقام الأول .إنها عملية قيادية بما قد يكتسبه الإداري من قدرة على تحفيز الآخرين للاندماج في العمل التربوي وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

»إن قيادة التطوير نمط يبني الالتزام ويخلق لدى العاملين في المؤسسة التعليمية، الحماس والدافعية للتغيير، ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل، والإيمان بإمكانية مساهمتهم في التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها . «كما تعني» قيادة الجهد المخطط والمنظم، للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتطوير، من خلال التوظيف العلمي للموارد البشرية والامكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة « **(منى مؤتمن، 2003 وأيضا .Fullan ،M 1998 .)**

كما تقتضي إدارة التطوير في المؤسسات وبالاضافة إلى بناء ثقافة المؤسسة ؛

-امتلاك القدرة على المبادرة والإبداع لإحداث التطوير في مختلف عناصر المؤسسة وعلى رأسها المناهج والطرق التعليمية ؛

-القدرة على إدارة الجودة والتي تقتضي إشراك جميع العاملين في جميع المستويات في توظيف الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لتطوير الأداء التربوي وتحقيق الأهداف بأقل تكلفة وأقصر وقت وأدنى جهد وأفضل النتائج، في جميع مجالات العمل بحيث يتم تلبية احتياجات المتعلمين ومجتمعاتهم :

-الارتقاء بقدرات المؤسسة وأدائها وتوفير المناخ الملائم لمواكبة المستجدات والانخراط في تطوير المناهج وتحديث أساليب العمل وأدواته ؛ والتعامل مع ما ينسجم منها مع الأهداف العامة بإيجابية ؛

-العمل الجماعي مع الآخرين وحل المشكلات المدرسية بصورة تعاونية، بما يعزز الأساليب الجديدة في العمل الإداري والتربوي ؛

-تسهيل سبل التواصل داخل المؤسسة وخلق الثقة بين العاملين بها ؛

-الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين وتجديد كفاياتهم المهنية وتجويدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار، في مجتمع التعلم الدائم والتربية المستدامة..

5- الاندماج الاجتماعي ومشاريع المؤسسة والشراكة التربوية:

من الأسس التي استندنا عليها في بناء النموذج ، تكمن في ضرورة الربط بين المنهاج الدرسي والمجتمع، ويتشخص هذا الربط في العديد من الإجراءات ومنها مشاريع الشراكة التربوية، حيث تترك للمؤسسات حرية المبادرة وعقد اتفاقيات

تعاون وشراكة مع القطاع الخاص وفعاليات المجتمع المحلي،وتعديل مناهجها الدراسية بشكل مندمج، بما يساير خصوصياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويلبي في نفس الآن احتياجات التلاميذ ومتطلبات أسرهم.كما يساير مختلف المستجدات في مجال بناء وتطوير المناهج التعليمية وما ظهر حديثا في مجال إدارة الجودة الشاملة واعتماد معايير الجودة في التعليم (انظر محمد الدريج « المعايير في التعليم ،نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم « ،2008).

هذا وقد لاحظنا لهذا الأساس بعض الآثار في نظامنا التعليمي، فمثلا ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين والعديد من المذكرات التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية على ضرورة تبني نوعا من المرونة في تحديد نسبة حرية التصرف في المنهاج الوطني بالتعديل وإضافة مواضيع جديدة، والمتروكة جهويا للمؤسسات ، في 15 بالمائة.. (محمد الدريج،1996 و2002).

1.5 – إحداث مشروع المؤسسة

على الرغم من تعدد استعمالات مصطلح المشروع في المجال التربوي منذ أوائل القرن الماضي وخاصة مع جون ديوي، فإن مشروع المؤسسة في تعريف المعاصرين، هو برنامج إرادي تطوعي مؤلف من سلسلة من الأعمال والإجراءات والتي تتمحور حول مشروع واحد قد يستمر لمدة سنة كاملة أو أكثر)مثل برنامج للدعم التربوي والعناية بالضعاف من التلاميذ والتقليل من نسب الرسوب أو برنامج توظيف خدمات الأنترنيت في تحسين شروط التعلم الذاتي للمعلمين والطلاب ...) إجراءات تستهدف بشكل منسجم، الحصول على أفضل النتائج في المدرسة والرفع من مستوى وجودة التعليم بها، وتعميق ارتباطها بمحيطها واندماجها في مجالها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

إن مشروع المؤسسة خطة منظمة متناسقة العناصر، يتعاون على تنفيذها فريق تربوي (مجموعة عمل) مشكل من أعضاء من هيئة التدريس والإدارة وأولياء أمور التلاميذ

(وفي بعض الحالات من التلاميذ أنفسهم) وبعض المهنيين من المنطقة، بإشراف مدير المؤسسة وتوجيه منه. يعملون من خلال جملة من الأنشطة المتمحورة حول موضوع رئيسي واحد وتستهدف تحقيق جملة من الأهداف التربوية والتعليمية، في انسجام تام، بطبيعة الحال، مع المنهاج المدرسي الرسمي ومع غاياته ومبادئه. من خلال هذا التعريف نستنتج أن مشروع المؤسسة هو في المقام الأول، وسيلة لخلق أكبر قدر من الانسجام داخل المؤسسة والاندماج بين جميع الفاعلين فيها، وتوفير الشروط الملائمة لتطبيق التجديد في المناهج والطرق ،و ذلك بما يوفره من جو يسمح بالعمل الجماعي حول أهداف مشتركة. (محمد الدريج،

2.5- نظام الشراكة التربوية

بدأ نظام الشراكة منذ أواسط الثمانينات يبرز ويتسع ليشمل مجال التعليم وحدث ذلك في التعليم العمومي في بعض الدول الأمريكية قبل أن ينتقل إلى أوربا. و تضافرت العديد من العوامل في ظهور الشراكة التربوية وهي في مجملها نفس العوامل التي شجعت ظهور مشروع المؤسسة والسعي نحو مأسسة المدرسة كآلية للتطوير والتجديد التربوي .

ولعل من أهم تلك العوامل، تحول المجتمعات المرتبطة بالصناعة، إلى مجتمعات تابعة للإعلام والاتصال وقطاع الخدمات .كما نشطت الشراكة في المجال التربوي بفعل ظهور « التوجه إلى المحلي » وبالأهمية المتعاظمة للأقاليم والجهات الاقتصادية والمدن والتجمعات

وكمثال على بعض مشاريع الشراكة، نذكر تبنى أحد البنوك تحسين فضاء الأقسام الدراسية في إحدى المدارس العمومية وبناء مرافق صحية وملاعب رياضية وتجهيز المكتبة المدرسية والقاعة المتعددة الوسائط واستقطاب عدد من الخبراء التربويين لتطوير جوانب التعليم الحديثة في الرياضيات واللغات في إطار برنامج لتكوين الأساتذة. ولمثل هذه الشراكات مزايا كثيرة، يمكن ملاحظتها من خلال تصرفات التلاميذ، فالعمل الجماعي يعودهم على حسن الإنصات لبعضهم البعض، واعتماد الحجة في الإقناع، والامتثال للقرارات الجماعية التي تتخذ بشكل ديمقراطي ..وهذا يتطلب كذلك الجرأة في الخطاب ومواجهة الآخر، وينمي كفاءات التواصل، ويكسبهم الثقة في النفس.الأمر الذي يتيح إمكانيات واسعة أمام المدرسة، للمبادرة والاستقلال في اتخاذ القرار، فتتحول إلى مؤسسة في مستوى التفاوض والدخول في علاقات التعاون مع محيطها وابرام الاتفاقيات .

و بصفة عامة، عندما تطبق الشراكة في المجال التربوي، فإنها تكون في الغالب بين مؤسستين أو أكثر وتجند الفاعلين التربويين للعمل في إطار مشروع مشترك، شريطة أن تحترم كل مؤسسة المؤسسات الأخرى المشاركة فيما يتعلق مثلا، بالبرامج الدراسية واستعمالات الزمن وأساليب التدريس والتنظيمات الإدارية والتربوية الجاري بها العمل. (محمد الدريج ، 1996و 2002).

كما يقتضي نظام الشراكة، أن تقدم كل مؤسسة دعما للمؤسسات الأخرى، بأن تضع رهن إشارتها مختلف الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة، بحيث تنفتح كل مؤسسة على الأخرى في اتجاه انفتاحها على محيطها..

وقد وجدت هذه الأفكار الكثير من الأصداء الإيجابية واستأنست بها العديد من التجارب في بلادنا. من بينها، على سبيل المثال ،تجربة « الشراكة بين القطاع الخاص والمؤسسات التعليمية» بمدينة الدار البيضاء، والتي نالت جائزة «وايز» العالمية للابتكار في مجال التعليم. هذه التجربة تبنى فكرتها

محمد عباد أندلسي، وهو مدير مصرف سابق. والذي يرى ضرورة «تحفيز رجال الأعمال على رعاية المؤسسات التعليمية، ليس فقط لكي يمولوا المشاريع ماديا، فهذا شيء سهل، ويمكن الحصول عليه، ولكن هناك ما هو أفضل من المال، وهو رفع المؤهلات ونقل التجارب». ويستطرد أندلسي قائلا: «قمت بزيارة لمدير المدرسة ومدير المصنع فاكتشفت عدم وجود أي تواصل بينهما، فعرضت على مدير المصنع دعم المدرسة كجزء من مسؤوليته الاجتماعية، وحدث التواصل وتم دعم المدرسة ...، ليس بالدعم المادي فقط ولكن من خلال تبني مشاريع تعليمية واجتماعية رائدة تدعم المدرسة، واستفادت منه حتى الآن نحو 300 مدرسة تعليمية محتضنة، وبخاصة في مدن الدار البيضاء والرباط، في المجالين القروي والحضري، وأصبح رجال الأعمال والشركات تتنافس في دعمه، إذ تجاوز عدد الداعمين 100 داعم»(عن جريدة الشرق الأوسط، عدد 29 يناير 2012.)

واجب المجتمع إذن، بجميع شرائحه وقطاعاته بما فيها القطاع الخاص، أساسي وحاسم ماديا ومعنويا، لضمان حصول أطفاله على تعليم يلائم حاجياتهم وتلبية في نفس الآن حاجيات الجماعة، ولضمان حصول الفرد على التكوين الذي تشترطه الوظائف المتوفرة وكذا تلبية الشروط الموضوعة لتنميته،مما يحتم ضرورة الانخراط بقوة في توعية أولياء الأمور بذلك، مما يساهم في المحافظة على الوضع الذي تتوازن فيه قيمة الفرد بقيمة الجماعة والمجتمع.

فالأطفال أجيال الغد وآمال المستقبل، في حاجة لتمتيعهم بكافة حقوقهم وفي مقدمتها الحق في تعليم جيد وفي تنشئة اجتماعية سليمة، وهذا الأمر مسؤولية متقاسمة بين الأسر والجماعات والمؤسسات والمدرسة والنظام التعليمي...،لان ذلك سيمنحهم المؤهلات الملائمة للقيام بالوظائف المطلوبة وسيمنحهم أيضا، القدرة على اتخاذ القرارات بأنفسهم،وسيمكنهم مستقبلا من تأدية وظائفهم في المجتمع باعتزاز وكفاءة وروح المبادرة.

المراجع

- أحمد المهدي عبد الحليم (2005) :» المناهج ومستويات المعايير القومية «. ضمن أعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- الدريج محمد (1996):»مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية»، (في جزئين)، سلسلة دفاتر في التربية، (1996). الرباط.
- الدريج محمد : (1998)» الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي « سلسلة دفاتر في التربية، الرباط، .
- الدريج محمد (2002): «الشراكة التربوية في التعليم الثانوي: مشروع المؤسسة نموذجاً»، مداخلة ضمن أعمال المؤتمر الدولي حول: التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل»، وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان.

- الدريج محمد (2003) " مدخل إلى علم التدريس".دار الكتاب الجامعي، العين. الامارات العربية المتحدة.

- الدريج محمد(2004) "الكفايات في التعليم : من أجل التأسيس العلمي للمنهاج المندمج" ، منشورات رمسيس، ، الرباط.

- الدريج محمد (2004): " التدريس الهادف " ، دار الكتاب الجامعي، العين. الامارات العربية المتحدة.

-الدريج محمد (2005) :»تطوير مناهج التعليم: معايير علمية... متطلبات الواقع ...أم ضغوط خارجية ؟» السلسلة الشهرية المعرفة للجميع العدد -33الرباط

- الدريج محمد» (2008) المعايير في التعليم ،نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم «، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط.

-الدراكة مأمون والشبلي طارق (2002) : «الجودة في المنظمات الحديثة»، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- الزوواي خالد (2003):» الجودة الشاملة في التعليم «، مجموعة النيل العربية ،مدينة نصر، القاهرة.

- مراد لخصيم (2011) : «تعلم الإدماج: هل هو مستجد في المناهج المغربية؟»، موقع (وجدة البوابة) على الأنترنيت

- الضبع محمود (2004): « المعايير القومية للتعليم وعرض لتجربة مصر في بناء المعايير»، مداخلة في أعمال اللقاء التربوي الرابع، وزارة التربية والتعليم، مسقط.

- الضبع محمود (2006) : « الأهداف والكفايات والمعايير «، ورقة مقدمة للملتقى الثالث للتقويم التربوي، مارس 2006، مسقط..

-يوسف قطامي « (2002) إدارة الصفوف : الأسس السيكولوجية» : دار الفكر، عمان الأردن.

- منى مؤتمن (2003) : «إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير»، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان .

- نجيب كمال (1993) : « إصلاح التعليم بين التبعية والاستقلال » مجلة التربية المعاصرة، العدد28، سبتمبر 1993

- شحاتة حسن (2003) :»نحو تطوير التعليم في الوطن العربي »، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- شحاتة حسن (2004) : «مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي »، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- عبد الكريم غريب(2004) «بيداغوجيا الكفايات». منشورات عالم التربية، البيضاء ط5

-عبد الكريم غريب (2010): «بيداغوجيا الإدماج «، منشورات عالم التربية –الدار البيضاء.

- عبيد وليم ومجدي عزيز ابراهيم (1999) :» تنظيمات معاصرة للمناهج» رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- الوكيل حلمي أحمد (1999) :»تطوير المناهج»، دار الفكر العربي، القاهرة

- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2002):» التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون الخليجي»، دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى، الدوحة.

-مركز دراسات الوحدة العربية، (2002):" التنمية البشرية في الوطن العربي»، بيروت.

- اليونسكو (2000) : «التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية «، القاهرة.

- Astolfi j. p. (2001) : " Eduquer et Former " , Edi.Siences Humains Paris

- Rey B. (1998) :» Les competences transversales en question «E.S.F. Paris .

Champy. ph., Eteve Ch. (1994) : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.» Ed.Nathan ,Paris.

-De Corte (1990)-» Les fondements de l'action didactique.. Ed. Universitaires De Boeck. Bruxelles..

-Legendre.R.(1988).«Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse. Paris Montreal..

-Meirieu PH. ,(2007)» Faire l'Ecole, faire la classe. Paris, ESF, 1ère édition, nouvelle édition refondue 2008.

-Reuter Yves et al. (2007) « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques» Édition : DE BOECK, 2007