دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الإدارة التربوية متغير أساسى للمنظومة التربوية
المصدر:	المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية
الناشر:	أحمد بوعشيق
المؤلف الرئيسي:	الغالي، محمد
المجلد/العدد:	ع35
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2000
الشهر:	دجنبر
الصفحات:	53 - 61
رقم MD:	868503
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EcoLink, IslamicInfo
مواضيع:	الإدارة التربوية، الفشل الدراسى، المؤسسات التربوية، المنظومة التربوية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/868503

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

الإدارة التربوية متغير أساسي للمنظومة التربوية

ذ. محمد الغالي
دكتور في الإدارة والسياسة التربويتين
مركز تكوين مفتشي التعليم - الرباط

I. إشكالية مقاربة القضايا التربوية

سنحاول من خلال هذا المقال الخروج عن مألوف التحليل الشكلي للقضايا التربوية الذي أصبح تقليدا راسخا في أدبياتنا. لم يكن مخطئا أوزي 1999 (1) عندما أشار في افتتاحيته : «إننا ندافع في جامعاتنا عن أفكار ونظريات لو كتب لأصحابها العودة الى الحياة لكانوا أول من يتخلى عنها ويتبرأ». إن الجامعة ليست مصنعا فقط لإنتاج القوى القادرة الكفأة اللازمة للانطلاقة الاقتصادية وللاندماج داخل المجتمع وإنما هي كذلك مصنعا لإنتاج المفكرين والباحثين ذوي النظرة الثاقبة لتقدم العلوم في كافة المجالات.

لذا، فبالإضافة الى وظيفتها الأساسية التي تتجلى في كونها تعمل على اكتساب المعارف النظرية والمهارات، فإنها توفر مختلف أدوات البحث لمقاربة الظواهر والقضايا بصورة علمية بعيدة عن الذاتية والمغالطات والتعتيم. لكن عندما نرى أن مقاربة القضايا التربوية لا تساير التغيرات الحاصلة في المعارف العلمية والأمبريقية، فمعنى ذلك أن هناك خللا حاصلا فيما نقوم ببنائه وتصوره على مختلف الأصعدة وبين المتطلبات الأساسية التي تمكن من تلبية حاجيات العشيرة التربوية بصفة خاصة وحاجات المجتمع بصفة عامة. ففي مثل هذه الحالات كيف يمكن تغذية بناء وروح المنظومة التربوية بنتائج أبحاث ودراسات عولجت بمقاربات متجاوزة توفر لها السقوط في نفس المتاهات. إننا نورد دراسة ظاهرة الفشل الدراسي كنموذج لنرى كيف تعامل معها الباحثون وفق مقاربة تنساق في براديغم الحتميات تكاد

1) أحمد أوزي (1999). «موقع علوم التربية في عالم اليوم». *مجلة علوم التربية*. العدد 16. مج. 2.

نتائجها لم تعمل على تقدم المعارف العلمية التي تساعد منظري المنظومة التربوية من تلافي عواقب هذه الظاهرة التي على ما يبدو أصبحت لصيقة بها.

2. لنبين أن دراسة هذه الظاهرة تندرج في الميدان التطبيقي لعلم الإدارة التربوية ومن ثم فهي تخص تدبير الشأن التربوي Gestion scolaire.

ظاهرة الفشل الدراسي نموذجا

إن ظاهرة الفشل الدراسي التي أقعدت الدنيا وهزتها بالولايات المتحدة الأمريكية خلال الستينات بإثارتها لمشكل تكافؤ الفرص وما استلزمته من إمكانيات للقيام بالدراسات والأبحاث الميدانية الكبرى، أسفرت عن نتائج أولية كادت تكون مخيبة للأمل لولا أن عملت دراسات أخرى على إعادة قراءتها واستخلاص نتائج أخرى منها أدت الى إبراز تيار جديد يقوم بمعالجة ما يدور حول هذه الظاهرة من خلال تأثير عملية السيرورة الداخلية Processus interne أو العوامل الداخلية المدرسية Facteurs scolaires internes، وهذا ما أدى الى تمييزه عن التيار الذي يبحث هذه الظاهرة من خلال العوامل الخارجية للمدرسة Facteurs scolaires externes.

وكان لهذا أثر كبير في تطور سوسيولوجية التربية اعتبر منعطفا حاسما أدى بالباحثين الى مقاربة كل ما يدور حول ظاهرة الفشل الدراسي وفق ما يسمى ببراديغم المدارس الفعالة أو المدارس الجيدة. هذا البراديغم الذي وضع حدا للتفسيرات التي تنساق في براديغم الحتميات Paradigme déterminisme الذي يعتبر كل شيء محتوما مسبقا.

بالرغم من كل هذه المخاضات نرى سوسيولوجية التربية بالمغرب تعالج ظاهرة الفشل الدراسي وفق براديغم الحتميات، لذا نراها لا تحرك ساكنا لا من حيث نتائج البحث التي توصل إليها الدارسون مع قلتهم ولا من حيث عواقبها الوخيمة على المجتمع بالنظر الى الآثار المترتبة عنها داخل النسيج الاجتماعي. فلم تثر هذه الظاهرة أية صرخة داخل المجتمع المغربي يحسب لها ألف حساب، بل نرى تفسيرها يندرج عموما في سياق التحليل المألوف من كونها ناتجة عن عدم ملاءمة البرامج والكتب المدرسية، وانخفاض مستوى المدرسين لحاجات التلميذ التي تتأثر بتأثر انتمائه الاجتماعي الى درجة أنه يمكن القول بأن ما كتب عن هذين المحورين يكاد يكون قد استنفد كل الطموحات والخطب والتحليلات دون الجزم قطعا بالعوامل المؤثرة حقيقة على فشل المنظومة التربوية، إذ تعود الساهرون عليها بل تكون لديهم تقليد راسخ انتهجوه بالخصوص عند :

1. تقديمهم للقضايا التربوية من خلال العروض والمنشورات في حلل يتخللها التعقيم والغموض ؛

2. تدبيرهم للشأن التربوي gestion scolaire وكأنهم في بروج عاجية.

كانت هذه الوقفة أو هذا المنعرج الذي قمنا به من استعراض مقاربات ظاهرة الفشل الدراسي كنموذج ضروري لفهم المنطق الذي يرتكز عليه التحليل والانتقاد وما لهما من تأثير ضمني وصريح على وضع التصورات والأسس الفكرية للمنظومة التربوية. عرفنا سابقا أن هناك مقاربات أو محاولات لإعادة قراءة مرتكزات المنظومة التربوية

ساعدت على تغيير الرؤية للأمور جعلت الباحثين، بل الساسة وأرباب الاقتصاد يعتبرون أن الفشل الدراسي هو فشل المؤسسات التعليمية وبالتالي هو فشل المنظومة التربوية (2)، لذا بدأوا مساءلة المؤسسات التربوية انطلاقا من مساءلة أدوار كافة الفاعلين وانتهاء بمساءلة نظم تدبير الإدارة التربوية في كافة مستوياتها وذلك بقصد تفعيل جودتها وأعتبر كذلك أن من خلالها يتم تقييم المنظومة التربوية وبالتالي فعاليتها. وفي هذا السياق ألا يحق لنا أن نضع في محك الاتهام الإدارة التربوية التي على ما يبدو اكتنفها التعتيم باعتبارها من بين الأسس التي لا تستقيم المنظومة التربوية إلا باستقامتها ؟

II. الإدارة التربوية في محك الاتهام

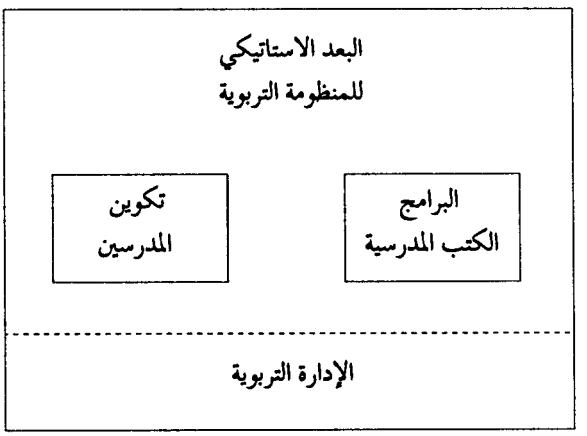
إن مقاربتنا لتدبير الشأن التربوي تحاول أن تحيد عن المنطق الذي لصق بأذهان المدبرين ومنظري الإصلاحات التربوية. إننا نريد من وراء هذه المقاربة أن نفهم وأن نجد حلولا للمرض المزمن الذي علق بالمنظومة التربوية حتى أصبح وكأنه من خصائصها الأساسية.

إن المقاربة التي سادت الى حد الآن لا تنظر الى المنظومة التربوية إلا من خلال بعدها الاستاتيكي. فهي تحصر بناء المنظومة التربوية أساسا ضمن ما يدور حول المحورين الرئيسيين : محور البرامج والكتب المدرسية ومحور تكوين المدرسين. وهذا ما يجعل المنظرين لا يعطون اعتبارا لمجالات أخرى تعتبر حيوية في خلق دينامية جديدة عند كل إصلاح تربوي. (انظر الشكل رقم 1). ويصدق هذا الى حد بعيد على مقاربتنا التي تتأسس على اعتبار أن للمنظومة التربوية بعدا ديناميا. وهذا ما يدفع بالمنظرين الى أن يدخلوا في بناء المنظومة التربوية مجالات أخرى سادها التغميض، مجالات الإدارة التربوية من خلال أبعادها المختلفة كتدبير الشأن التربوي أو تدبير الإدارة التربوية، وكذا الحياة داخل الإدارة التربوية من خلال تفاعل وترابط الموارد البشرية فيما بينها، ومن خلال تفاعلها مع البرامج والكتب المدرسية أو بعبارة أدق من خلال البنيات التربوية ومناخ التعليم والتحصيل الخ.

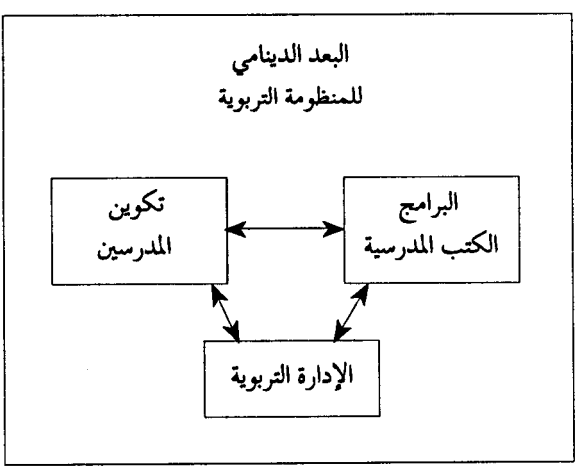
فمنطق هذه المقاربة يقتضي أن يقوم بناء المنظومة التربوية على ثلاثة محاور في تفاعل متبادل كما يتبين من الشكل رقم 2. وكشرط مسبق لفهم الأبعاد الحقيقية لهذه المقاربة يستلزم القيام بنقد موضوعي بعيدا عن الذاتية لتدبير الشأن التربوي أو لتدبير الإدارة التربوية لكي يتم الوصول الى رؤية واضحة وبالتالي الى بناء فكري يمكن من إعادة بناء صرح المنظومة التربوية من خلال ديناميتها الجديدة، لأن الباحثين والمفكرين يخبروننا كم هي المنظمات التي أفلست من جراء سوء تدبيرها.

2) محمد الغالي، «المدرسة الجيدة رهينة بالإدارة الجيدة». الملحق التربوي 55، *الاتحاد الاشتراكي*، عدد 6069، 2000.

الشكل رقم 1 : المنظومة التربوية في بعدهما الاستاتيكي



الشكل رقم 2 : المنظومة التربوية في بعدها الدينامي



إن المتتبع لمسار المنظومة التربوية ليندهش أشد الاندهاش عندما يلمس أن تصورات المنضوين والساهرين على المنظومة التربوية وكذا الدارسين لا تتعدى المحورين الرئيسيين السابقين. فكم هي المساعدات والقروض الأجنبية التي رصدت لملاءمة البرامج وتكوين المدرسين لما يتطلبه إعداد التلميذ المغربي لكي يكون أداة تحريك للاقتصاد الوطني وأنجع سلاح يمكنه من الاندماج كمواطن بسهولة في المجتمع. ولكن كم هي الإرهاصات والإجهاضات التي ترتبت عن

تطبيق مقتضيات المنظومة التربوية، والكل يعلم عواقبها التي انعكست سلبا على مصير الأجيال الى درجة تحمل المرء الواعي الى القول : لا البرامج وفت بالمطلوب ولا التلميذ نجح في دراسته، فلا المعارف المكتسبة أفادته ولا سوق العمل أحسن استقباله واحتضانه، وكأن كل شيء على ما يبدو قدر مقدر أو محتوم، فلا جدوى إذن من القيام بالإصلاحات التربوية، إذا عرف مسبقا أن ذلك سيؤدي الى النفق المسدود.

أمام غياب الدراسات والأبحاث الميدانية الكبرى بخصوص فهم ومعرفة الأسباب الحقيقية التي أدت الى النتائج التي أصبحت ترعب الجميع، وفي سياق الاتجاه الحديث الرامي الى تغيير النظر وتسليطه على عناصر أخرى تعتبر أساسية لم تشر إليها الإصلاحات التربوية، ارتأينا أن ننطلق من منطق آخر، منطق يضع في محك الاتهام الإدارة التربوية التي لم ترق الى المكانة التي تجعل منها أداة توجيه، وشحذ الهمم بالتجديد، وتسهيل السبل أمام الجميع، وحضانة المشاريع بقصد تفعيل وإنجاح المنظومة التربوية على أرض الممارسة، أرض المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين، وأرض الأكاديميات والنيابات والمفتشيات المختلفة وأرض مصالح التوثيق.

إن إطلالة سريعة على ما تطالعنا به الصحف وعلى ما يجري أمام أبصارنا ومسامعنا وعلى ما يجري على لسان العامة والخاصة على ما يحدث داخل المؤسسات التعليمية من عنف ومن خروقات مختلفة يكاد يندى لها الجبين بالنظر الى هويتنا المتأصلة في القيم الإسلامية، ما هي إلا نتيجة سوء تدبير الشأن التربوي.

ليست لدينا ثقافة مساءلة الإدارة التربوية، فلو كان لدينا هذا النوع من الثقافة المؤسسية لحرص كل متصرف على حسن تدبير الشأن التربوي. لذا، فإننا نؤسس فرضيتنا على أن أزمة المنظومة التربوية لا تعني فقط أزمة البرامج والمناهج والكتب المدرسية وكذا تكوين المدرسين بقدر ما تعني أزمة تدبير الشأن التربوي أو بعبارة أوضح أزمة تدبير الإدارة التربوية، ولا أدل على ذلك من كون الإصلاحات التربوية العديدة التي مست المنظومة التربوية سواء ما تعلق منها بالعمق أو بالشكل لم تواكبها إصلاحات جذرية للإدارة التربوية على جميع الأصعدة تجعل منها مرتكزها الأساسي الذي تستمد منه ديناميتها وبناءها وتطورها. لم نسمع قط لا صراحة ولا ضمنيا بمفهوم تجديد تدبير الشأن التربوي داخل دواليب الإدارة التربوية بالمفهوم المتعارف عليه في الدول المتقدمة. لكن من غرابة الأمر دائما أن أصحاب زمام الأمور بالإدارة التربوية المركزية عوض أن يأخذوا الأشياء من أولها فإنهم يأخذونها من آخرها. فمن باب الانبهار أو من باب التقليد أو من باب إصباغ التجديد على القديم، حاول دائما هؤلاء أن يحدثوا بعض التغييرات التي كانوا يعتقدون أنها ستضع إدارتنا التربوية في مستوى وحدتها الإدارية الصغرى (المؤسسة) في مصاف مثيلاتها بالدول المتقدمة التي يزورونها أو يرتبطون معها بعلاقات ثقافية، مع العلم أن لكل مجتمع خصوصيته وهمومه وثقافته التي لا تغير إلا بتغيير طقوسها وعاداتها وأخلاقياتها، مما يجعل تدبير الشأن التربوي يتعثر بل يخطو كخطوات الصبي الذي يحاول الوقوف على قدميه، فمرة يقف ومرة يسقط. وهل يمكن استساغة هذا بالنسبة لإدارتنا التربوية التي تعتبر القوة المحركة للمنظومة التربوية في مستهل الألفية الثالثة، ألفية التحديات ؟

بعض مظاهر أزمة تدبير الشأن التربوي

إن كبوة إدارتنا التربوية في ميدان تدبير الشأن التربوي يمكن إيجازها في الميدانين التاليين :

1. ميدان تدبير المؤسسات التعليمية

حاول فعلا متصرف تدبير الشأن التربوي من خلال المذكرة المتعلقة بمشروع المؤسسة زرع نفس التجديد لدى المؤسسات التعليمية بحثها على إقامة مشروع المؤسسة وانتهاجها للشراكة التربوية، لكن لا المؤسسات أقامت مشاريعها ولا هي انتهجت أسلوب التجديد التربوي. والكل يعلم الخلط الذي حصل لدى الجميع بين مشروع المؤسسة Projet d'établissement وبين المشروع التربوي Projet éducatif وبين المشروع البيداغوجي Projet pédagogique. ترجمت الكتب ونظمت ندوات وانفض الأمر وأصاب مشروع المؤسسة ما أصاب سابقيه من نسيان وإهمال. وهذه نتيجة لكل تغيير لا يؤسس على رؤية علمية واضحة، لقد غاب عن هؤلاء الذين لفظوا هذا الوليد الى المؤسسات أن مشروع المؤسسة :

أ – يعد تجسيدا لاستقلالية المؤسسة تعبر من خلاله عن هويتها وكيانها المتميز الشيء الذي يتنافى إطلاقا مع مؤسساتنا التعليمية التي تنظمها مراسيم تعود الى سنة 1972 بالنسبة للإعداديات والثانويات و1975 بالنسبة للمدارس الابتدائية.

ب – يتعين أن يندرج وأن ينصهر في المشروع المؤسساتي العام للوزارة. وفي غياب هذا المشروع الأخير، هل يمكن الحديث عن التجديد أم عن التقليد ؟

لقد غاب كذلك عن الذين حاولوا سياق بعض مديري الإعداديات الذين وقع عليهم اختيارهم لانتهاج التجديد من خلال المشروع التجريبي لتجديد 47 إعدادية، أن هذا الوليد الآخر لا ينسجم مع رؤية تعتبر أن الإعداديات كوحدات إدارية توجد في أسفل الهرم تطبق فيها التعليمات دون أن يكون لها الحق في تدبير مواردها البشرية والمادية والمالية.

إن تدبير جهاز الإدارة التربوية وخاصة في سلمه المركزي يجب ألا يدبر كما تدبر المؤسسات التعليمية أو النيابات والأكاديميات، إنه جهاز تطبعه الرؤية الشاملة والمنفعة العامة ذات البعد الوطني. لذا فالقائمون عليه يجب ألا ينساقوا في اتخاذ قراراتهم إلا بعد التريث والتروي من نتائج الأبحاث والتحريات الميدانية لأن تدبير الشأن التربوي هو علم وفن أكثر مما هو ميدان تطبيق وليس إرتجالا.

2. في ميدان تدبير الموارد البشرية

أحدثت مديرية الموارد البشرية لسن مقاربة جديدة لتدبير الشأن التربوي في أحد وجوهه المتعلقة بحياة الموظف الذي أصبح ينظر إليه كمورد بشري. فهلا حدثت هذه القفزة النوعية لمقاربة شأن تدبير الموارد البشرية ؟

غير خاف على أي أحد كم هي الوضعيات التي لم تسو والتي يرجع تاريخها على الأقل إلى سنة 1997، وكم هي الانتظارات التي طالت ولاتزال تطال المورد البشري من جراء عدم إيفائه بترقيته في الوقت المناسب والتي أصبحت شغله الشاغل داخل الفصول الدراسية وفي فناء المدارس وفي المقاهي... نعم لقد أصبح القاسم المشترك للإدارة التربوية هو تفاقم المشاكل على جميع واجهات تدبير الشأن التربوي من جراء التهاون واللامبالاة التي طالت الجميع ومن بينهم

ممن لهم الحل والعقد من متصرفين وغيرهم. ولعل خير مثال لهذا ما جرى بيني وبين أحد الأصدقاء، ذات مرة وأنا أمر بدواليب أحد أقسام تدبير الموظفين رأيته جالسا ينتظر كما تنتظر الحبلى، فقلت له : «ما هذه الرياح التي أتت بك هنا. أحتى أنت لديك مشاكل ؟» أجابني على الفور : «إن من شروط الانتماء الى وزارة التعليم أن يكون لك مشكل». إن تقرير البنك الدولي لم يكن خاطئا حينما أنحى باللائمة على المنظومة التربوية لكونها لا تستعمل بفعالية الموارد المرصودة.

إن هذا يميط اللثام شيئا ما عن ما خفي من منظومتنا التربوية في أهم محاورها التي تعتبر الأداة الفعالة لتدبيرها، فهي التي (أي الإدارة التربوية) تعمل على إفشالها أو إنجاحها.

خصائص نموذج التدبير للإدارة التربوية

إن ما يميز الإدارة التربوية بصفة خاصة هو اعتماد الساهرين على تدبير الشأن التربوي لأسلوب يحكمه المنطق التالي :

1. بنية التنظيم الهيكلي للوزارة تحكمه تراتبية جد معقدة تجعل من الإدارة المركزية السلطة المراقبة التي يرجع إليها الحل والعقد، فتشتت الاختصاصات يؤدي في بعض الأحيان الى نزاعات داخلية بين المديريات المركزية مما ينعكس سلبا على مجريات الإدارة التربوية المحلية كالنيابات والمؤسسات التعليمية...

2. تسود بنية الوزارة روح التنظيم المؤسس على النموذج الميكانيكي أو النموذج العسكري الذي يقوم على إعطاء الأوامر واحترامها من لدن الآخرين، وهذا ما تفصح عنه جميع الإجراءات والترتيبات والمنشورات التي يلقى بها قادة الإدارة المركزية الى مختلف المصالح المحلية كالأكاديميات والنيابات والمؤسسات التعليمية، حيث تتعثر في تطبيقها بحكم عدم وضوح الرؤية والمقصد وانعدام التواصل الأفقي لتصحيح مسارها وقد تؤدي في بعض الأحيان الى نتائج سلبية كالإضرابات فتضر بالمؤسسات فلا يُسأل من اتخذها وتطوى الصفحة وتسير القافلة ؛

3. عدم الإنصات مما يجعل المشاكل والصعوبات تتراكم الى درجة أنه تبدو للعيان الآن صعوبة حلها ولو بعصا سحرية. ولا أدل على ذلك أن بنية التنظيم الداخلي للوزارة تغيرت مرتين خلال فترة لا تتعدى ثلاث سنوات أي ما بين 1995 و1998. وهي الآن مرحجة لتغيير آخر يتماشى ومتطلبات ميثاق التربية والتكوين.

ومما يلاحظ عموما أن السمة الغالبة لكل المراسيم التنظيمية للإدارة التربوية بكل مستوياتها يحكمها نفس المنطلق بالنظر الى محتواها وشكلها فهي تتعامل على أساس أن بنياتها جزيرات مستقلة، فلا تتوفر على آليات أو ميكانيزمات تعمل على تلافي كل الاختلالات التي يمكن أن تحدث خلال عمليات سيرورة تدبير الشأن التربوي.

أسس نموذج التدبير للإدارة التربوية

إن أزمة الإدارة التربوية لا تكمن في إقامة هياكل جديدة يعتقد أنها تلبي أكثر حاجات المنظومة التربوية، بل هي أكثر من ذلك، إنها تكمن في نموذج التنظيم الميكانيكي الذي لازال يطبع ثقافة الإدارة التربوية، هذه الثقافة التي

رسخت في أذهان القائمين عليها والتي تولي أهمية خاصة للتراتبية مما يستدعي إعادة النظر في الترسانة القانونية التي شكل المادة والروح في سيرورة تدبير الشأن التربوي بمختلف أنواعه داخل الإدارة التربوية. لذا فالمنظومة التربوية تواجه الآن إكراهات الثورة التدبيرية كما يذهب الى ذلك كروزي Crozier، لأن الظرفية التي تمر منها المنظمات أو المؤسسات تتميز بقلة الموارد. وهذا ما يحتم عليها أن تلتفت الى العامل البشري باعتباره موردا أساسيا. علينا كما يقول كروزي ألا نبحث كثيرا عن كيفية الاستعمال الأمثل للبنايات وإنما نبحث عن الاستعمال الأمثل للمورد البشري باعتباره طاقة نادرة وبالتالي فهو يعد طاقة ثمينة. وهذا يتنافى مع أسلوب التسيير الحالي الذي يرتكز على وسائل تقليدية وعلى طرق مراقبة وتراتبية أكثر ثقلا كانت تتناسب مع المجتمع الصناعي والتي لا تزيد إلا من تقوية وثقل الآلية البيروقراطية.

إن الإدارة التربوية تواجه رهان إنتاج خدمات تربوية جيدة، وهذا لا يتأتى إلا إذا تمكنت من انتهاج أسلوب وفلسفة تدبير جديدة (3) للشأن التربوي تتماشى وروح مشروع ميثاق التربية والتكوين فلسفة قوامها التدبير التشاركي والرؤى واضحة مشتركة (4)، وتقسيم المسؤولية بين الجميع وذلك عن طريق إرساء قوانين وإجراءات جديدة في التدبير وانتهاج أسلوب يقوم على أساس أن العملية التربوية لا تنحصر فقط فيما يقوم به المدرس أو ما يجري داخل الفصول وإنما هي عملية سيرورة يندمج فيها كل العاملين بالقطاع التربوي من عون مصلحة مرورا بالمدرس، والمدير، والمفتش، والكاتب في هذا السياق يقول مرسي (1989) (5) إن الإدارة التعليمية مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية والإدارة التربوية بهذا المعنى شأنها شأن الإدارة في الميادين الأخرى وسيلة وليست غاية في ذاتها. وتهدف الإدارة كما يقول الكاتب الى تحقيق الأغراض التربوية ومن ثم فهيا تعنى بالممارسة وبالطريقة التي توضح بها هذه الأغراض التربوية موضع التنفيذ، وتعنى الإدارة التربوية بالعناصر البشرية والمادية».

من زاوية هذا المنظور يتجلى أن دور الإدارة التربوية على مختلف الأصعدة مركزية كانت أم جهوية أم محلية يتجلى ليس في إنتاج العدد الوافر من السلعة (التلاميذ) بأفراد رديئين وإنما يتجلى أساسا في مساعدة الأفراد العاملين بها ألا يكونوا رديئين.

وهكذا لا يتأتى إلا بالعمل على تعبئة الموارد البشرية وبتحفيزها حتى تتمكن من المرور من منطق الطاعة العمياء الى منطق تحمل المسؤولية (كروزي).

إن بلوغ هذا الهدف يتطلب مهارات وكفاءات جديدة (6) في ميدان تدبير الشأن التربوي مما يستلزم تكوينا أساسيا في الإدارة التربوية (7) يعتبر شرطا مسبقا لولوج مناصب المسؤولية على اختلاف مستوياتها. لأن من شأن هذا

---

3) محمد الغالي (2000). «الإدارة التربوية في حاجة الى فلسفة تدبير جديدة». *بيان اليوم*. العدد 30112.
4) محمد الغالي (2000). «الهندسة الجديدة للمؤسسة التعليمية». *معالم تربوية*، العدد 30 مارس 2000.
5) محمد منير مرسي (1989). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة : عالم الكتب.
6) محمد الغالي، مرجع سابق (4).
7) El Rhali (M.). « Quelle formation pour les administrations scolaires ? ». *Revue d'Administration locale et du développement*, n° 32, 2000.

التكوين أن يعمل على إقامة ثقافة مؤسساتية جديدة للتدبير بالإدارة التربوية (إدارة مركزية، أكاديميات، بيانات، مراكز التكوين، مؤسسات). سواء تعلق الأمر بتدبير الأمور التربوية أو بتدبير الموارد البشرية أو المالية. هذه الثقافة المؤسساتية للتدبير سترمي فيما بعد الى :

1. الإعلان عن المناصب الشاغرة ؛
2. تحديد السمات التي تتطلبها ممارسة المناصب الشاغرة ؛
3. إجراء مباريات بخصوص شغل هذه المناصب الشاغرة.

إن من شأن أجرأة هذه النقط أن تخلق دما جديدا داخل الإدارة التربوية وأن تدفع كل مترشح أن يبحث عن المؤهلات العليا في التدبير بحثه على متابعة التكوين المستمر. وبهذا يوضع حد للتربوية في شغل المناصب، وإذ ذاك يمكن قرن التربية بممارسة الديمقراطية الحقة لا ديمقراطية الأوراق والشعارات.