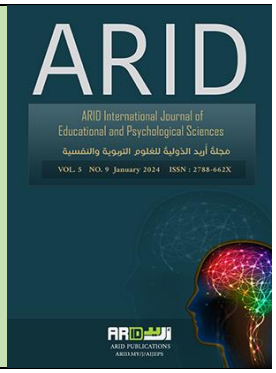
ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 9، المجلد 5، كانون الثاني 2023 م

قراءة في الفعالية المدرسية في ضوء منحى النظم البحث عن أدوار للمدرسة

شيطر عيشوش* سلام هدى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 الجزائر

A Reading of School Effectiveness in light of the systems approach Finding roles for the school

Chiter Aichouche * Sellem Hoda

Mohamed Lamine Debaghin University, Setif 2, Algeria

chiteraichouche@gmail.com
arid.my/0007-1051
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2024.599

ARTICLE INFO

Article history:
Received 19/12/2022
Received in revised form 3/04/2023
Accepted 13/11/2023
Available online 15/01/2024
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2024.599

ABSTRACT

The school has become required to change its roles in line with the developments of contemporary education, and to take care of it as a basic building block in every system, and the informant who certifies and confirms the credibility of any educational reform or any change or modification in it, has become a necessity. In addition to the concept of the effective school, which this study sought to give a practical character - at least at the local level - and to avoid loose use of it, far from being a slogan discourse. Therefore, it was necessary to shift from studying the issues of the MACRO educational system to studying the school as a MICRO system. Among what the theoretical analysis of the subject revealed to us is that the systemic approach stems from a holistic view of the school in which the philosophical and procedural dimensions are integrated, and finds for the organization's elements other areas of effectiveness without excluding each of them. Ignoring it is one of the factors that worsen the conditions in schools. The study concluded by raising some questions, followed by some recommendations and initial suggestions within the limits of its capabilities**.**

Keywords: effective school, systems approach, open system, closed system, effective practices

الملخص

أصبحت المدرسة مطالبة بالتغيير في أدوارها بما يتماشى ومستجدات التربية المعاصرة، والإهتمام بها كلبنة أساسية في كل نظام تربوي، والمخبر الذي يصادق ويؤكد على مصداقية أي إصلاح أو أي تغيير أو تعديل فيه، يعتبر ضرورة. بالإضافة إلى مفهوم المدرسة الفعالة، والذي سعت هذه الدراسة إلى إعطائه بعدا عمليا ـ على الأقل على المستوى المحلي ـ وتجنب الإستعمال الفضفاض له، بعيدا عن كونه خطابًا شعاريًا. ذلك استوجب التحول من دراسة قضايا النظام التربوي MARCO إلى دراسة المدرسة كنظام مصغر MICRO. ومن بين ما كشفه لنا التحليل النظري للموضوع أن المنحى المنظومي، ينطلق من نظرة كلية للمدرسة يتكامل فيها البعدين الفلسفي والإجرائي، ويعثر لعناصر المنظمة على مجالات أخرى من الفعالية دون إقصاء لكل منها. وإغفاله يعتبر من العوامل التي تزيد من تردي الأوضاع في المدارس. وخلصت الدراسة الى إثارة بعض التساؤلات تبعتها بعض التوصيات والإقتراحات المبدئية في حدود إمكاناتها.

الكلمات المفتاحية: مدرسة فعالة، منحى النظم، نظام مفتوح، نظام مغلق، ممارسات فعالة

1. الإطار العام للبحث

1.1 مقدمة:

حظيت المدرسة باهتمام كبير من طرف الباحثين، الذين أسسوا لها مجالا واسعا في الدراسات الإجتماعية والتربوية. لأنها تعد واحدة من مؤسسات المجتمع المنوط بها خدمة الأفراد وبناء الإنسان وتكوينه. فهي تزداد قيمتها وأهميتها البالغة من فترة لأخرى، ويزداد تطلع الأفراد نحوها في كونها تهدف وتسعى لأن تلبي طموحاتهم وترضي توقعاتهم الحاضرة والمستقبلية. وباعتبارها مؤسسة فهي تشير "الى نسق إجتماعي ـ تقني حيث يعتبر الأفراد والمهام التي يضطلعون بها والبنيات التي يشتغلون بها والتشريعات التي تنظم عملهم والوسائل التي يوظفونها والثقافة التي تؤطرهم ... عناصر متداخلة فيما بينها "(اجبارة،2009، 126). إلى جانب هذا المفهوم العام للمدرسة كمؤسسة، فقد أضاف البحث في موضوع الأداء الفعال للميدان مجموعة من المعطيات، حاول أصحابها الغوص في الداخل المدرسي لرصد واقع المؤسسات التعليمية. وقد أفرزت نتائج التقصي المستمر ما يعرف بالمدارس الفعالة. حيث اتجه الباحثون منذ سبعينيات القرن الماضي إلى دراسة خصائص هذه المدارس لبناء فهم شامل لها، وفي سياقات مختلفة كالممارسات التدريسية والإدارية ومناخ المدرسة. وأيضا من خلال "مقارنة المدارس الأكثر فعالية بالمدارس الأقل فعالية. ومنها على سبيل المثال لا الحصر السمعة الطيبة بين العاملين في نفس المنطقة التعليمية التي تنتمي إليها المدرسة، وانخفاض نسبة الهدر التربوي فيها (التسرب، الغياب، التأخير) وارتفاع مستوى التحصيل لدى الطلاب، وانخفاض نسبة الغياب وتزايد الطلب من أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بها دون غيرها من المدارس "(رويال كلاس للبحوث الاكاديمية والدراسية،2015 ،3). والمتمعن في واقع المدارس الفعالة يدرك أن الفعالية عبارة عن التزام بمجموعة من القيم سادت المؤسسة وطبعت سلوك الفاعلين داخلها وحتى خارجها، ونتيجة لتفاعلات وتداخلات فيما بينها. إلتزام وضع المدرسة في تحديات عبر عقود كالتركيز على المخرجات الأكاديمية، وأخرى ذات طابع وجداني. بالإضافة الى البعد المؤسسي الذي استوجب فعالية إزاء مستجدات القرن الواحد والعشرين، فأي محاولة لتحديد فعالية المدرسة لابد أن تأخذ في الإعتبار متغيرات السياق، واحتياجات المجتمع. مما يتطلب من المدرسة أن تركز على جوانب أخرى من الفعالية، وهي أن تكون منفتحة وعلى استعداد دائم للمواكبة وقادرة على أن تصنع شبكة من العلاقات. ولعل اللجوء إلى مدخل النظم، قد يساعدنا في وضع إطار تتوازن فيه ممارسات الأطراف المنتمية للمؤسسة، للحفاظ على أدوارها في إطار النظام العام للمدرسة.

2.1 إشكالية الدراسة:

كشفت بحوث المدارس الفعالة عن مجموعة من الخصائص للمؤسسات التعليمية. ذلك أن:" السمة الأساسية للمدرسة الفعالة هي التحصيل الأكاديمي العالي، ذات مناخ تحفيزي، عدم رضا المعلمين عن النتائج، تضم معلمين فعالين في تدريسهم، أحد محاور المدارس الفعالة هو التأثير على نتائج المتعلمين، هي مدرسة يتقدم فيها الطلاب أبعد مما كان متوقعا. هذا يعطينا صورة غير عادية وأن ما يحدث

بداخلها لا نجده في جميع المدارس "(Nyagosia,2011 ,16). غير أن استطلاعاتنا حول الموضوع كشفت عن حقيقة مفادها أن المدرسة الفعالة هي التي لم تترك مجالا للعوامل الخارجية – والتي تتدخل بالتأكيد – بأن تكون حاسمة في مصيرها ومصير تلاميذها، بل الحاسم في هذا المصير هو ما يحدث بداخلها من تفاعلات بين عناصرها ونوعية العمليات التي تتوسطها. وحسب (Sheerens, 1992) " إن بحث فعالية المدرسة هو نوع صعب ومعقد من الدراسة، حيث يمكن للمرء دائما أن يجد شيئا ينتقده" (Tylor,Coe,Giblon,1998,433). وفي ذات المرجع وحسب (Fitz & Gilbon1991;Sammons & all,1996) " إن الفكرة الكاملة للمدرسة الفعالة يجب أن يكون جوابها على السؤال: فعالية بأي طريقة؟ (مرجع سابق، 423). ويبدو أن المنهج المنظومي يتقاطع معها في هذه الخاصية بالذات، فهو بأسلوب التحليل يعزز أداء المدرسة كمنظمة ويزيد من درجة التعمق في الداخل المدرسي. فالمدرسة إذا كان من مهامها التربية والتعليم والتنشئة الإجتماعية، ألا يوفر لها هذا قدرا من الإستقلالية في ممارسة مهامها بعيدا عن قيود المنظومة الكلية؟ صحيح هي ليست مسؤولة عن وضع غايات وأهداف التربية، أو مسؤولة عن تشريعاتها وقوانينها. بل هي مسؤولة عن لمسة التطوير والتحسين التي تصنعها وعن مدى قدرتها في التغيير الذي يظهر تحصيل التلاميذ في جانبيه الكمي والنوعي. أو كما أشار اليه (Poland، 2012) مشروع التلميذ المركب. مما يصنع الفرق بين المدارس ويظهرها في نفس الوقت كقوة فاعلة في المجتمع. ولهذا استوجب هنا التحول من دراسة قضايا النظام التربويMACRO ، إلى دراسة المدرسة كمنظومة أو كنظام مصغر MICRO. حيث تنطلق هذه الدراسة من ضرورة الإهتمام بالنظم المصغرة كالمدارس والمؤسسات التعليمية والتي تشكل اللبنات الأساسية في كل نظام، والمخبر الذي يزود المنظومة التربوية بمراجعات واقتراحات للبرامج والمناهج، تدعم أي إصلاح تربوي وتعزز مصداقيته في كل تغيير أو تعديل فيه " فهي تعد محورا مركزيا ويجب علينا أن نطبق ما يعرف اليوم بالقيادة بالقياس المرجعي مع المقاربات المنظومية " (بوفي، 2012، 46). وتتضح مشكلة الدراسة وفق التساؤل التالي:

كيف يمكن للتفكير المنظومي أن يضيف مجالات أخرى كأدلة على الفعالية المدرسية؟ وللوصول إلى هذه الأدلة والكشف عنها بتفسير مقبول للمعطيات المتوفرة حول المشكلة، لابد أولا من أن تتحقق الإجابة على السؤالين الفرعيين التاليين:

1. ما الذي وفره المنحى المنظومي للمدرسة كقاعدة أو خلفية تتأسس عليها أدوارها كنظام مصغر؟
2. كيف ساهمت الممارسات الفعالة المرتكزة على التفكير المنظومي للأطراف الفاعلة داخل المدرسة في توسيع عملية الإنتقال بها من نطاق النظام المغلق إلى نطاق النظام المفتوح؟

3.1 مبررات الدراسة

- البحث عن حضور أو موقع للمؤسسات المحلية خاصة، في غمرة التوجه نحو العالمية والتميز، الذي جاء بجملة من المفاهيم والمعايير ساهمت بظهور نماذج للمدارس عرفت أو اشتهرت بمسميات كثيرة، كالمدرسة الذكية، المدرسة الناجحة، مدرسة

المستقبل، المدرسة المتفوقة، المدرسة المتميزة، والمدرسة الفعالة. حيث يستوجب عليها أن تكون في مكانة أين تجتمع لديها أساليب الإقتناء والإقتداء في ممارساتها معا، وهذا تطلعا نحو تحقيق متوازن بين الرؤيتين المحلية والعالمية.

- تحليل المدرسة وفق مفهوم المنظمة لا يعتبر من باب الرفاهية الفكرية بل، ضرورة بحثية ومنهجية. وهذا يعود لأسباب لعل أهمها، أن حقيقة وجوهر الفكر المنظومي يسري في روح كل كيان مهما كان نوعه، فهو سر حركته وبقائه واستمراره منذ نشأته (كائنات مؤسسات وأفراد). ومهما كان حجمه إنطلاقًا من الذرة الى المجرات والكواكب. وأي مؤسسة لا تستجيب لهذا المنطق تضمر. وعليه، فعندما نتعرض لدراسة المدرسة دون أن نأخذ بعين الإعتبار هذا البعد المنظومي، فهو عمل مبتور وغير مكتمل.
- التنمية المستدامة التي تتبنى نمطا من التفكير معتمد على رؤية كلية وشاملة لقضايا الحياة، والبحث عن حلول لمشكلات الحاضر من جهة، ومن جهة أخرى استشراف المستقبل والتفكير في مصير الأجيال القادمة، هو تفكير يوفر للمدرسة مجالات أخرى من الفعالية. كما يوفر أيضا مناخا من التفكير المتكامل تلبيه المقاربات التعليمية المعاصرة كالمدخل المنظومي في التعليم.
- المتغيرات البيئية المفاجئة وعلى رأسها كوفيد 19، أين تطلب من المؤسسات التعليمية أن تكون على قدر أو درجة من الأهبة والإستعداد في تقديم خدماتها وللطلاب خصوصا. عندما وجدت نفسها في صلب هذه المتغيرات وتعمل خارج جدران الفصول الدراسية. وهذا وجه آخر من الفعالية، وأحدث نقلة في نمط العلاقة (معلم، متعلم) (مدرسة، أسرة) أين تكاملت الأطراف في إمتلاك الأجهزة التكنولوجية ومصادر المعرفة الرقمية، وأصبح من الضروري البحث عن أدوار داخل العملية التعليمية التعلمية تتعلق بالطرق والأساليب الأكثر فعالية للمعلم بالخصوص.
- الانتقادات الموجهة للفعالية المدرسية حيث وصفت بالشكلية أو الصورية، والسبب يعود إلى طريقة فهم المصطلح وراجع أيضًا لكون المفاهيم من طبيعتها مرنة، متمددة، مندمجة وتنتقل بين المجالات. مما يعطي تفسيرات عديدة ومختلفة تضع الممارسين أمام خيارات يستوجب منهم أن يكونوا على قدر من العقلانية والتبصر في اتخاذ القرارات.

4.1 الأهداف:

الهدف من إثارة الموضوع الحالي هو الكشف عما أضافه مدخل النظم للمدرسة من مجالات أخرى كأدلة عن الفعالية المدرسية وذلك من خلال ما وفره لها كقاعدة تتأسس عليها أدوارها ووظيفتها كنظام مصغر ومركزي في إطار النظام الكلي. والكشف أيضا عن بعض الممارسات الفعالة لأعضائها والمرتكزة على التفكير المنظومي مما ساهم في توسيع عملية الانتقال بها من نطاق النظام المغلق الى نطاق النظام المفتوح.

5.1 الأهمية:

الدراسة قراءة في الفعالية المدرسية في إطار النظم، أين تتلاقى المفاهيم وتندمج وتتداخل الممارسات، مما يستدعي إعادة التفكير في القضايا والمشكلات، وخلق معطيات جديدة حولها للمساهمة في اقتراح معايير وحلول. وهي أيضا فرصة تُفتَح أمام المؤسسات التعليمية لتتواجد كشريك فعال في اقتراح البدائل ووضع النماذج التعليمية، وتغيير الصورة النمطية عنها.

6.1 منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وذلك بالعودة الى الادب النظري الذي جمعته الباحثة حول الموضوع حيث تم عرضه ومناقشته للوصول الى توليفة من المفاهيم والممارسات الفعالة في ضوء منحى النظم

2. الإطار النظري

1.2 مدخل مفاهيمي

1.1.2 مفهوم الفعالية والفاعلية

يشير القرآن الكريم: إلى قوله تعالى {فَعَّال لِمَا يُرِيد} (البروج آية 16) و(فعّال) من الفعل (فعّل ويفعّل) ومعناها التأثير والتغيير ومنه يمكن القول مدرسة فعّالة أي أنها (فعّالة مؤثرة ومغيرة في مجال نشاطها كمؤسسة وهو التربية والتعليم). وفي قوله تعالى {وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ} (المؤمنون آية 4) بمعنى مداومون على إيتائها، و(فاعل) من الفعل (فَعَلَ) وتشير إلى من قام بالفعل ومنه نقول مدرسة فاعلة أي أنها (فاعلة تنشط وتقوم بأفعال دائمة ومستمرة في مجالها كمؤسسة وهو التربية والتعليم). و" ويستعمل مصطلح الفاعل لتسمية مختلف المشاركين المعنيين بالعمل والقائمين فيه بدور إيجابي أو سلبي"(شارودو وآخرون، 2002، 19)

2.1.2 تعريف المدرسة الفعّالة:

تعرف بأنها المدرسة التي يتقدم فيها الطالب بأكثر ما يمكن توقعه بالنظر في مدخلاتها. وهكذا تضيف المدرسة الفعّالة قيمة إضافية إلى نتائج طلابها مقارنة بالمدارس الأخرى وبمدخلات مماثلة (Sammons &Bakumm,2011,11).

وحسب الجمل (2001): هي تلك المدرسة التي تتميز بنظام تعليمي مرن قابل للتغيير والتجديد وفقا لحاجات الفرد والمجتمع، وتكون إدارتها قادرة على اتخاذ القرارات، وتعمل على إحترام تنمية الذات، وتهدف إلى إكساب التلاميذ مستويات عالية من المهارات التي ترتبط بالجانب الحسي والجمالي لديهم (أبو جلالة،2016 ،7).

3.1.2 الفاعلون:

هم مجموعة من الناشطين داخل المدرسة (أساتذة، مدراء، مفتشون)، ويتميزون بنوعية من الخدمات يقدمونها تخص جوانب بيداغوجية إدارية إشرافية وحتى مقترحات بحثية. وكلما كانت ممارساتهم في غير وتيرتها العادية كلما كان أداؤهم فعالا.

4.1.2 مفهوم المنحى المنظومي

ويعرف أيضا بمدخل النظم وبالمدرسة النظامية، إذ يتبنى تصورا كليا ورؤية شاملة للكائن الحي والإنسان والمؤسسات والمجتمع. فالإنسان نظام بعناصره المتمثلة في مكوناته الداخلية سواء الروحية منها أو النفسية أو العقلية، وبعلاقاته مع مجتمعه حيث تتمدد وتصبح علاقات إجتماعية. وكلما إستمر التفاعل مع البيئة كلما تولدت عنه علاقات تحمل من الخصائص ما يساعدها على التكيف مع الأوضاع الجديد ة، وفي نفس الوقت تحسين أو تطوير التفاعلات القديمة. والمؤسسة نظام أيضا بجميع أعضائها ومكوناتها وبعلاقاتها مع المجتمع أفرادًا ومؤسسات. ولعل المبرر لهذه الرؤية الكلية، ينبع من قاعدة أن الكل يتشكل من مجموع عناصره أو أجزائه، وأن كل جزء لا معنى له ولا يؤدي وظيفته إلا بالرجوع إلى الكل. وطبعا هذا التكامل أساسه الأول هو الهدف. فأي هيكل أو نظام لا تجتمع أجزاؤه إلا بوجود هدف أو غاية. سواء، كان فطريا موحى به من المولى عزو جل لمخلوقاته من الكائنات الحية، ويفسره السلوك الغريزي. أو هدفا مقصودا من وضع الإنسان أو المؤسسات كأنظمة، ويفسره السلوك العقلاني والمنضبط. والأساس الثاني هو التأثير المتبادل بين النظام وأجزائه، والذي يتم في إطار تفاعل من خلال مجموعة من العلاقات تختلف باختلاف طبيعة كل نظام واختلاف أجزائه (علاقات بيولوجية، علاقات اجتماعية، علاقات دينية، نفسية وتربوية) الى غير ذلك. بحيث كلما تغير الجزء تغير الكل والعكس صحيح مما يستدعي النظر فيه ومعرفة ديناميكية هذا التفاعل. ونظرية النظم هي "وسيلة عملية لتفسير الأشياء والأحداث. وهي طريقة لتحليل المشكلات تقوم على أن معظم الموجودات تقارن بالأجزاء المتصلة. فكل جزء له دوره الذي يتكامل مع الأجزاء الأخرى"(الخزاعلة واخرون،2011 ،284).

2.2 تحليل ومناقشة أسئلة الدراسة في ضوء الأدب النظري

1.2.2 **تحليل ومناقشة السؤال الأول:**

بالمفهوم السابق للمنحى المنظومي، فان ما يوفره هو نسق يشرح لنا وظيفة المدرسة أو المؤسسة وديناميكيتها وفق شروط نابعة من داخلها، وفي ظروف ليست بالغريبة عنها. حيث نجده يطرح " أسلوبا في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك عبر النظم المزامنة له. فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء"(اورليسان،2019 ،94). وقد " أتاح هذا المدخل أسلوبا للتحليل وطريقة لمواجهة المعوقات بتحديد ابعاد الظاهرة ومتغيراتها وصولا إلى البدائل العلاجية ... وهناك ثلاثة اطر لمدخل النظم العامة: فلسفة النظم، تحليل النظم، إدارة النظم" (الخزاعلة واخرون،2011، 283 - 284). وكونه يطرح أسلوبا في التعامل، هذا يعني أنه ينطلق من

تصور لأي كيان أو عنصر من هذا النظام، وينطلق من نهج في التعامل يشمل تحليل وتفسير وتنظيم، وقدرة على إعطاء حلول أو بدائل وعليه فهو يحدد أبعاد المدرسة كنظام مصغر على الشكل التالي:

- **إطار على مستوى الرؤية:** بحكم أن مدخل النظم يعترف بالعناصر مثلما يعترف بالنظام ككل على حد سواء، فهو يخصص إطارا يركز على تداخل البعد الفلسفي مع البعد المادي (الإجرائي او العملي). حيث، يمنح للمدرسة رؤية توفر لها درجة من الحرية أو الصلاحيات ـ إن صح التعبير ـ في كيفية التصرف في المواقف الناجمة عن عمليات التأثير والتأثر، رؤية تدفع بالمؤسسة لأن تكون إجرائية وواقعية أكثر، بل وتحثها على فرض إرادتها وأن تكون ديناميكية ومتفاعلة على خلاف ما هو شائع حول المدرسة. من خلال النظرة الموروثة، وهي ضرورة التقيد بالمبادئ والمقاربات النظرية.
- **إطار على مستوى التحليل:** ويركز على مراقبة التفاعلات، ذلك أن قدرة المدرسة على إحداث أي تغيير أو تأثير مرتبط بقدرتها على إمتلاك البيانات، والذي يوفره منهج تحليل النظم عن طريق التشخيص والتقصي وجمع المعلومات عن طبيعة كل مدرسة وتفاعلاتها. وهذا بطبيعة الحال يتطلب توسيع نطاق تطبيق أدوات القياس والمسوح بأنواعها، المقابلة والملاحظة ودراسات الحالة واجراء بحوث طولية تتبعيه للكشف عن مدى جودة مخرجات المدرسة. والحديث عن الجودة يحتم علينا الحديث عن فعالية المؤسسة مراقبةً وتقييمًا، مما يعطيها تغذية راجعة وتسهل عملية تصحيح الأخطاء وتفاديها. ويوفر هذا المنهج للمدرسة أيضا مساحة واسعة للعمل بمبدأ المحاسبة التعليمية، ويعزز استقلاليتها.
- **إطار على مستوى التسيير**: يركز على النماذج والأساليب التي تعرضها كل مدرسة كدليل على عملية التطوير والتحسين، ومحصلة أيضا على قدرة المدرسة فيما تحدثه من تفاعلات، وفي نفس الوقت مراقبتها. ذلك أن قاعدة البيانات التي يوفرها نهج تحليل النظم، تشكل ركيزة للمدرسة للإنتقال الى مرحلة مهمة من حياة المنظمة وهي الإدارة والتسيير، وكلما كانت البيانات دقيقة وذات مصداقية كلما كان أسلوب الإدارة والتسيير فعالا. ويظهر ذلك في نوعية القرارات والحلول للمشكلات التي تعتري الداخل المدرسي، والقدرة على تنظيم الإختلافات والصراعات، وخلق التوازن فيما بينها، وجعل التنافس في إطاره المشروع. والتصادم بأشكاله وأنماطه ليس عيبا أو خللا في مفهوم المنظمة، بل هو نابع من صميم وطبيعة الأطراف المتفاعلة مما يتطلب حسن إدارتها. وبهذا الشكل لا نجد أنفسنا إلا ونحن نغوص في الداخل المدرسي، والبحث عما يجري من خلال النظر إلى المؤسسة التعليمية على أنها بناء يتكون من مستويات تنظيمية (مستوى الفصل الدراسي، مستوى الإدارة، مستوى البيئة المدرسية). وهي مجتمعة تؤدي وظيفة التعليم والتعلم. وفي هذا يشير الخبير الدولي (Alan Poland) "في الوضع المثالي يجب ان يتجاوب أربعة فاعلين يحددون نوعية التعلُّمات: التلميذ مع مشروع تغييره المركب، المعلم مع مشروعه الخاص من أجل مرافقة التلميذ نحو النجاح، المؤسسة المرجعية مع مشروعها الأصيل، المنظومة مع مشروعها حول التلميذ والمواطن المستقبلي"(Poland، 2012، 50). ولمعرفة مدى فعالية المدرسة كمنظمة لابد من معرفة ظروف ومتغيرات كل مستوى تنظيمي على حده ثم محاولة الربط فيما بين هذه التنظيمات

2.2.2 تحليل ومناقشة السؤال الثاني:

طبعا عندما نتحدث عن المدرسة كنظام لابد من ذكر (مدخلات، عمليات، مخرجات وتغذية راجعة)، لكن الإجابة على هذا السؤال تدفع بنا نحو اختصار لكل هذا في خاصيتين، او جانبين هامين ارتبطا وتزامنا مع نشأة المدرسة. وهو انها كانت منفتحة بغض النظر عن درجة هذا الانفتاح، وتؤدي دورها بفضل مجوعة من التفاعلات والتداخلات تعرف بالعمليات، وبغض النظر أيضا عن نوعيتها، مما يجعلنا ندرك ان المدرسة منذ البداية كانت تحمل خصائص النظام. وكون ان هناك انفتاح وعمليات فهذا يعود الى حركة الأطراف الفاعلة داخلها، ومما زاد من نطاق انفتاحها ممارسات توصف بالفعالة، نابعة بالتأكيد من قناعة والتزام أصحابها. مما ساهم في تشكل منظومة داخلية تعبر عن قيم (أخلاقية مهنية اجتماعية ثقافية وحتى حضارية). وهذا انتقل بها من مفهوم المؤسسة كهيكل عام وبتصور بسيط لأجزائها ومكوناتها الداخلية، من إدارة يرأسها مدير وفصول دراسية تعج بالتلاميذ ومعلميهم وبعدد من الموظفين لا تتجاوز ادوارهم بعض الممارسات الروتينية اليومية، الى مفهوم أوسع اين تنوعت الاهتمامات وزادت وتيرة التفاعلات وصار ما يحدث داخل هذه الأجزاء وفي مفهوم النظام بالعمليات بقدر ماهي متداخلة ومتفاعلة وتؤثر في بعضها البعض بقدر ماهي مستقلة بعض الشيء وتنفرد ببعض الممارسات والإجراءات من خلال عملياتها بحيث لا تخرج او تبتعد عن اهداف المنظمة. وتظهر مساهمة الأطراف الفاعلة هنا على الشكل التالي:

- **ممارسات التدريس على مستوى المؤسسة**: يعتبر المتعلم المبرر الأول لظهور المدرسة، ويعود له الفضل في كونه فتح لها نافذة على المجتمع وكان من أولى أسباب الإنفتاح بالنسبة لها، وذلك في حدود وظيفة التعليم الذي تحتم وجود طرف آخر في العملية وهو المعلم، وبالتالي تشكل عصبا قويا ومتينا لربطها بالمجتمع وتوريطها بتحمل أعباء تعليمه، ومن ثمة تنشئة الأفراد. ولذلك نجدها علاقة مستمرة ومتطورة وتبحث دائما عن أسباب بقائها وقوتها حتى يتسنى لها تحقيق متطلبات هذا الإستمرار، فكانت علاقة التدريس التي بدأت من داخل الفصول الدراسية، وأعطت درجة من الإنفتاح في نطاق ضيق عندما كان أسلوب التلقين هو المعمول به ولا غير، وكان المعلم سيد الموقف والتلميذ ما عليه إلا الإستماع للمحتوى، وما يزال في كمونه وسكونه ولا يستجيب إلا بوجود مثيرات يبرمجها المعلم. وكان تقييمه على أساس الحفظ والإستذكار وخاضع لما يعرف بالسلطة البيداغوجية. والمعلم بدوره لا يقل عنه خضوعا لسلطة إدارية تمثلها أطراف معينة كالمدير والمفتش، وتظهر على شكل ممارسات تقحمه وتخضعه لبعض القواعد والأدوار الروتينية. لكن في المدرسة الفعالة " السعي لضمان أن جميع المشاركين في التدريس يتوقعون أعلى معايير ممكنة لسلوك الطالب وإنجازه، أمر محوري في دور المدرسة (Tolley & Al, 2008,4). فالمدرسة اليوم ووفق متطلبات العصر هي من تفتح للتلميذ آفاق على العالم والكون ككل، وهذا مع تطور الفكر التربوي، وظهور المداخل التربوية والمقاربات التعليمية. والمدخل المنظومي أحدها وأساسي في هذا التحول. فمن منطلق أن مدخل النظم يعترف بالعناصر مثلما يعترف بالنظام ككل على حد سواء، فالرؤية

للمعلم والمتعلم كطرفي العملية التدريسية هي جزء من الرؤية الكلية للمدرسة، وكما جاء في المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، أن " المتعلم أحد مكونات المنظومة التعليمية الأمر الذي يحتم ضرورة ممارسته للفكر المنظومي بما يحقق التنمية الشاملة لشخصيته، وذلك من خلال مواقف تعليمية يتوافر فيها الأخذ بالفكر المنظومي كاستراتيجيات تدريس تقوم على المدخل المنظومي" https://boumansouraeducation.ahlamountada.com وهو تصريح يعرب عن تناغم مع مصطلح المتعلم كركن من اركان العلاقة، ويستجيب لما يعرف بمحورية المتعلم. حيث "يعتبر التلميذ في تعلماته مركز النظام. فنحن مدام هناك تلميذ وحيث ماهناك عمل هناك من ينظمه، وحيثما يذهب التلاميذ هناك تعليم، هناك تربية، إنها المؤسسة " (Boufy، 2012، 46). وكدليل على جوهر هذا التحول فإن التلاميذ " لا يذهبون الى المدرسة فقط من أجل الحصول على علامات ومعدلات، بل يذهبون خصوصا ليحققوا صيرورة ليبنوا مؤسسة الذات، ليتطوروا كفاعلين أشخاصا ومواطنين "(Poland، 2012، 49). أما المعلم يمنحه درجة أو درجات على فعاليته في إطار هذا التصور، وما ينجزه وما يقوم به من أدوار داخل المدرسة نابع أيضا من كونه يشكل عنصرا من نظام التدريس. فهذا الأخير ووفق المنظور المنظومي يظهر" كنسق أو كنظام من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر والمكونات، والتي تعمل جميعا وفي تآزر لتحقيق أهداف محددة " (الدريج،2000، 69). وحسب الدريج أيضا فان التدريس يتكون من مجموعة عناصر او جوانب هي: الداخل (IMPUT) كالتلميذ والمدرس والمنهاج، العمل والنشاط (processus): أو ما يعرف بالعملية كشروط التعلم وسلوك التلميذ، الخارج (output): وهو ما يحدث من تغيير في سلوك التلاميذ وفق الأهداف المحددة سلفا. فالمدخل المنظومي لا يتعدى على الصلاحيات او يلغيها كما تدعو بعض المقاربات، بل يدعمها ويعززها في إطار النظام. والمعلم في إطار منظومة التدريس وكما تملي عليه مبادئه المنبثقة من قناعته والتزامه بفعاليته، يجب أن ينطلق من قيمه الذاتية ويدرك علاقته بعناصر النظام، وأنه الطرف الفاعل والمحرك. والحقيقة أن هذا التصور من المفروض أن يتجسد في فلسفة التكوين والبداية تكون في تكوين المعلم على عقلية المتأمل، الباحث والمتقصي. وهي ضرورة أن يقوم " المعلمون والعاملون في الحقل التربوي بشكل عام، بدراسة وتأمل ممارساتهم، لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم، بهدف تحسين تلك الممارسات. فتزداد بذلك، فعالية الممارسة التربوية للمعلمين خاصة حينما تستند إلى بيانات ناتجة عن ملاحظات منظمة، وعن أساليب معروفة في جمع البيانات، كما تزداد الفعالية كلما وظفوا أساليب وتقنيات منتظمة في مشاهداتهم وفي جمع وتنظيم البيانات"(موقع الدكتور محمد الدريج). وهذا ما يحتاجه أسلوب النظم ويتطلع إليه في ممارسات عناصر النظام الفعالة. فالمعلم خبير في ميدانه أو عالم في مخبره وفيلسوف في تأمله حيث يزود النظام "بمعالجة نظامية للمشكلة، وينظر الى جميع عناصرها (نظرة فاحصة في إطار الوسائل المتوافرة)، وينظم التقدم نحو الحل لها "(مرجع نفسه). هذا ينتقل بنا الى البحث عن الية أخرى نابعة أيضا من تصور اخر للمعلم وهي "ضرورة تكوين المعلمين وتدريبهم على التفكير التشخيصي ... إن تكوين المعلمين مثل تكوين الأطباء عمليا" (دوكيتيل،2012، 16).

و"القدرة على امتلاك تشخيص جيد وإيجاد استراتيجية لمعالجة صعوبات التلاميذ، تعني احترافية المعلمين ... أن يقدر على وضع تشخيص جيد حول ما لا يسير جيدا لدى التلاميذ أو بالنسبة تعليمه"(مرجع سابق ،2012، 16). وطبعا من خلال نظرة كلية وشاملة لا تعزل عناصر النظام عن بعضها. وهدا الجانب في ميثاق شرف المعلم المصري من واجباته نحو مهنته وهي ضرورة إسهامه "إسهاماً فعالاً في البحوث التربوية والخاصة بنظم التعليم وطرق التدريس، ونقد المناهج مقترحاً الوسائل الكفيلة بتحسين أسلوب العمل ورفع مستوى الأداء"(أبو النصر،2016، 17)، فما تقترحه المدرسة من تعديلات ويدخل في مساهماتها كنظام مصغر مع الأنظمة المتزامنة (مدارس)، أو النظام ككل(المنظومة التربوية) يتوقف على ما يقوم به المعلم من "مراقبة تقدم طلبته أولا بأول وبشكل منتظم باستخدام وسائل عدة منها: الإختبارات وبطاقات الملاحظة والإستبيانات وملفات الإنجاز الخاصة بالطلبة، وبهذا تكون هذه المدارس على إستعداد لإجراء التعديلات اللازمة، معتمدة في ذلك على نتائج المراقبة يوميا أو أسبوعيا لبرامجها التعليمية "(أبو جلالة،2003، 7). فالمعلم مطالب" بتحديد أسلوب للمراقبة والتقويم الذاتي، ويضبط بفضل الارتدادات جميع مكونات النشاط التعليمي. وهكذا ليس المهم هو مجرد إستخدام الأجهزة والمعدات ولكن الأهم هو الاخذ بالأسلوب المنهجي"(الدريج، 2000، 68). "إلا أن كثيرا من المدارس التقليدية للأسف لا تأخذ مثل هذه الإجراءات محمل الجد، الأمر الذي لا يعطي لنتائج الإختبار قيمة حقيقية في تعديل أو تغيير تلك البرامج والمناهج" (أبوجلالة،2003، 7).

- **ممارسات الإدارة على مستوى المؤسسة:** ربما كنتيجة مبدئية نكون قد وصلنا اليها من خلال مناقشة القسم السابق، وهي أن أسلوب النظم لا يقصي أي عنصر من عناصر النظام، بل يحتفظ له بعضويته ويدعم حركته. ولعل إغفال هذا الجانب هوما يزيد من تردي الأوضاع في المدارس ويشكل مصدرا لمعاناة بعض الأطراف داخل المؤسسات التعليمية. وهي حالة التضخم التي تتولد لدى أطراف أخرى من ذات المؤسسة، تضع نفسها فوق الجميع. وهذا التضخم تظهره ممارسات غير جيدة طبعا، فقد كشفت بحوث فعالية المدرسة وحسبTeddlie, Strugfield (1983) ان "المديرين الذين يعتقد انهم غير فعالين عرضوا قيادة غير مستقلة، واعتمدوا فقط على الهياكل الرسمية. وتميزت مدارسهم بنقص مشاركة الموظفين في وضع القرار، والتردد في الإستجابة بشكل إيجابي لبرامج إصلاح التعليم الخارجية" (Tolley & al,2008,2). فالقيادة ليست " عملا يختص شخصا واحدا بل له أبعاد جماعية ... حسب الدول وحسب نمط المؤسسات "(Boufy ،2012، 47). ومن بين الحالات السيئة في عدم ترابط مستوياتها هو ما ذكره (cuitent) أن " المدارس هي أنظمة مترابطة بشكل صوري. ذلك أن ما يحدث على مستوى واحد من المنظمة ـ على مستوى الإدارة على سبيل المثال ـ له تأثير ضئيل جدا أو ليس له تأثير على الاطلاق على ما يحدث في طبقة اخرى كما هو الحال في الفصل الدراسي"(Downer,1991, 326) وحسب دراسة ل:(سعيد عقلي،1996) حيث أشار الى ان "مفهوم المفتش، قد يوحي بمواصفة الموظف الذي تنحصر مهامه في مراقبة المدرسين وتتبع إلتزامهم بالتعليمات الرسمية، وخطواتهم في تغطية المقررات الدراسية

"(غريب،2009 ،294). كما كانت " الزيارة الصفية الأسلوب الرئيسي الذي استخدمه المفتش بهدف متابعة عمل المعلم وتقويمه، والوقوف على مدى ما حصله الطلاب من المعارف والمعلومات، وعلى ما يتوقعه من المعلمين في تطبيق أساليب معينة في التدريس، والتمسك بقواعد تربوية محددة تنفذ وفق توصياته. الأمر الذي أدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو المفتش ونحو المفتشين عند المعلمين"(عطوي،2001 ،236) فكانت العلاقة علاقة معارضة ورصد للأخطاء والعيوب حيث "يتبع في التعبير عن سلطته، أساليب ووسائل استبدادية ينمقها تضخيم ذاته والتقليل من شأن الآخرين"(غريب،2009 ،294)، ويقوم عمل المفتشين "على أسس غير ديمقراطية وأحيانا غير إنسانية. وكان أسلوبهم محاولة تصيد أخطاء المعلم وعثراته ليس من أجل توجيهه وتطوير عمله، بل من أجل عقابه وتأنيبه. وكان هدف المفتش التأكد من الإجراءات الإدارية والمالية المتبعة في المدرسة تتفق مع الأصول المرعية والقواعد المرسومة "(مرجع سابق، 236). وفي هذا يرى البعض أنه "كلما ظل المفتشون يقللون من قيمة عمل المعلمين لن نتقدم "(دوكيتيل،2012، 15). ولعل الوضع يزداد سوءً خاصة ونحن في عصر تعرف مدارسه بمدارس القرن الحادي والعشرين، حيث وقفنا على بعض الشهادات من بعض المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط. أين نجدهم يشتكون من هذا النوع من الإلزام بتطبيق التعليمات بدل تطبيق بيداغوجيا الكفاءات، حتى وصفوا العملية "بالعنصرة"، عندما يفرض على المعلم التقيد بعناصر الدرس التي يحددها المفتش، وعدم التقيد بها حرفيا يعرضه للإقصاء ومصادرة العلامة. ويبدو هنا الأمر غير مرتبط بما يوصف بالتقليدي أو الحديث بل مرتبط بأسلوب التفكير في إطار المجموعة أو النظام، والذي تنبثق عنه قيم وممارسات تدل على فعالية أصحابها، وعلى إدراك العلاقة بعناصر المنظمة ذلك ان " الفعالية التي يتم العثور عليها في المدارس، حيث قدم المديرون قيادة مستقرة واستخدموا الهياكل الرسمية وغير الرسمية على حد سواء، وتقاسموا السلطة وكانوا على استعداد للاستجابة الإيجابية نحو التغيير" (Tolley & al,2008,2 .3). وفي سؤال عما يفسر النتائج الجيدة لأحد المؤسسات كان الجواب "إنه مدير المدرسة (المؤسسة)، الذي يعمل كل شيء لتسهيل مهمتنا والتقليل بأكبر قدر ممكن من مشاكلنا بما في ذلك المفتشية والسلطات الإدارية، إنه يحاول ببساطة عندما تعترضنا صعوبات التفكير والنظر معنا كيف نتخطاها " (دوكيتيل،2012، 15). وهذا يعود الى ان الإدارة المدرسية أصبحت وحسب عبود واخرون (2000) " تفرض نفسها على مؤسسات تعنى بتربية الأجيال بحيث صارت علما من العلوم التربوية وذلك لما للإدارة المدرسية من الأهمية وأثر واضح في انتاج العملية التربوية في مختلف ابعادها تخطيطا واشرافا وتوجيها وتقويما " (أبو جلالة،2003، 8). وصارت من متطلبات العصر الذي فرض واقعا اداريا وتعبر عنه المؤشرات التالية: "نحن في عصر إدارة الجودة الشاملة، نحن في عصر إدارة بلا أوراق، نحن في عصر الإدارة على المكشوف أو الإدارة المفتوحة، نحن في عصر الإدارة الفائقة السرعة، نحن في عصر إدارة المعرفة ومنظمات التعلم" (أبو النصر،2016، 14). وهذا مبرر في كون أن المعلم ليس وحده مطالب بدراسة وتأمل ممارساته، بل العاملون في الحقل التربوي صار من الضروري فعل ذلك والتي يوفرها التكوين بدرجة أولى.

حيث يساهم في إحداث تغيير في وجهات النظر ويتبدل ترتيب الإعتبارات والأولويات في إطار المؤسسة خاصة، عندما " يظهر المديرون قيادة قوية ويدركون أن هذا يشمل جميع المستويات في المدرسة بما في ذلك الفصل الدراسي، هناك تركيز على بناء فرق قوية داخل المدارس" (Sammons & Bakkum,2011,15). مما يعطي صورة عن تفكير منظومي يسود المؤسسة ويطبع ثقافتها، وتبدأ الحقائق في الظهور أمام المدير وفريق الإدارة، فعلى سبيل المثال " هناك دائما في كل مؤسسة حتى الأشد تأثرا والأكثر حرمانا قطب الإمتياز... يجب محاولة إكتشاف ما هو ممتاز في المؤسسة وبالتالي، سنحول بالتدريج أداء الفاعلين في الميدان (دوكيتيل، 2012، 15). وتنكشف أيضا وحسب (Sergiovani,1984) أن المدارس الفعالة تبدو" متناقضة من حيث أنها متقاربة بشكل وثيق ومتزامنة في نفس الوقت (Downer ,1991 , 326). ويعطي هذا الأخير تفسيرا يشير فيه إلى أن هذا التناقض الذي تبدو عليه المدرسة، يوفر قدرا من الإستقلالية في بعض الأمور الفرعية كأن يتخذ المعلم قرارات داخل الفصل الدراسي، لكنه لا يتمتع بالإستقلالية نفسها فيما يخص إتخاذ القرارات على مستوى السياق المدرسي. والتزامن أيضا يظهر في تأثير مدير المدرسة على البرنامج الدراسي بشكل عام. الا ان التقارب في هذا الشأن يظهر في استقلالية المعلم في اختيار وتحديد الأسلوب التعليمي. وقد أبرزت (اللجنة الوطنية للتعليم 1995) في الولايات المتحدة الأمريكية " أهمية القادة الذين ليس لديهم فقط إحساس واضح بمهمتهم الخاصة بهم، بل قادرون على التأثير على التغيير التحويلي من خلال قدرتهم على بناء المنظمات المدرسية التي تستجيب للتغيير الخارجي، وتتميز بمقاربات متزامنة من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى في الإدارة".(Tolley & al,2008,2 .3) ويوافق (Fullan,1985) الراي القائل بان" مفتاح النجاح في تنفيذ المناهج الدراسية في المدارس هو المدير لكن هناك إجراءات مباشرة مطلوبة: توصيل المنهاج، توضيح الأدوار في جهود التغيير، توفير الإشراف المناسب"(Downer,1991,327) . وفي دراسة أجراها (Rutter& al,1979) اشارت إلى "أهمية التأكد من أن جميع المعلمين في المدرسة شعروا بأن آراءهم قد أخذت في الإعتبار عند اتخاذ القرارات " (Tolley & al,2008,2 .3). بحيث تصبح نظرة كل طرف للآخر نظرة إعتراف وتثمين للجهود. فالمفتش الجيد مثلا "هو ذاك الذي لا يعتمد على المراقبة بل على الإعتراف، وهو الذي يستطيع تحديد أقطاب الإمتياز لدى المعلمين ومدراء المؤسسات"(دوكيتيل، 2012، 15). ومن دون هذه النظرة لن تنكشف فعالية المعلم مهما كانت، ولن نعترف به كخبير ميداني. " ففي ضوء مدخل النظم يتسع " دور المشرف التربوي ليصبح ديمقراطيا تعاونيا، ومخططا ومنسقا، يسعى لرفع كفاءة المعلم ونموه المهني "(الدردساوي، 2022)

- https://www.new-educ.com/ وبفضله يمكن وصف العلاقة بين المفتشين والمعلم بأنها " ليست علاقة معارضة بل العكس هي علاقة مع كل المؤسسة كل النظام التربوي (دوكيتيل، 2012، 15).

- **المهام على مستوى المؤسسة:** مما لا شك فيه، أن الأنظمة التربوية وعلى مستوى العالم تتفق على مفهوم واحد للمدرسة من خلال ما تم تحديده لها من مهام ووظائف كالتعليم والتعلم، التنشئة الإجتماعية والتأهيل، وهي كلها مهام موجهة لخدمة المتعلم ومن ثمة المجتمع وعلى المدى البعيد. وعن هذا المفهوم الشامل يتفرع مفهوم المدرسة الفعالة حيث تعرف حسب (Sammons, Bakumm,2011) بأنها المدرسة التي يتقدم فيها الطلاب بأكثر ما يمكن توقعه بالنظر في مدخلاتها. في حين يعرفها (الجمل،2001) بأنها تلك المدرسة التي تتميز بنظام تعليمي مرن قابل للتغيير والتجديد وفقا لحاجات الفرد والمجتمع. ونعود دائما النتائج السابقة، وهي أن إغفال أسلوب التفكير المنظومي لا يزيد من تردي الأوضاع في المدارس فقط بل نجده هنا يقصي حتى أطرافا من خارجها أو مؤسسات بأكملها. وعلى سبيل المثال لا الحصر ما يحدث مع الأسرة. فبعيدا عن ظل هذا النظام فهي لا تعلم شيئا عما يحدث داخل المدرسة، وما تفعله هو تقبل نتائج الأبناء دون معارضة أو جدال، وفي جميع حالات العقاب المسلطة على الأبناء لا تبدي أي وجهة نظر لان كل ما يقوم به المعلم مقدس، وما تصدره الإدارة من قرارات هو الصحيح ولا يجوز مناقشته. وبهذا الشكل نكون أمام نظام مائل إلى الانغلاق فهو مثلا " لا ينظر في أمر المخرجات مادامت قد استقلت عنه...يندر أن يخضع نفسه لعمليات التقويم يصعب التحكم والضبط فيه" (عطوي، 2001، 62). فالأستناد على مفهوم السلطة سواء كانت بيداغوجية تمارس على التلميذ، أو إدارية تمارس على المعلم والأسرة يلغي أي فرص لتبادل الحوار وطرح المسائل والتفكير فيها. وكأنه وبكل بساطة لا يوجد إحساس بالمشكلات. لكن الإتفاق حول طبيعة وظيفتها لا يجعل منها إلا نظاما منفتحا ولهذا السبب صارت منظومة متأثرة ومؤثرة في النظام التربوي والسياسة التعليمية، المجتمع بجميع مكوناته المعقدة وتفاعلاته وتحولاته على سوق العمل، العولمة والتجارب الدولية، التكنولوجيا وقضايا العالم. فالمدارس موجودة " ليس فقط لإستقبال التلاميذ تعليمهم تربيتهم والسماح لهم بالاندماج الأكثر إيجابية ممكنة داخل المجتمع، ويُعلَّمون في إطار المصلحة العمومية بل، وتقوم بوظيفة جوارية (Boufy ،2012، 48). ومثل هذه الوظيفة تنتقل بها من مجال الفعالية المدرسية إلى الفعالية في إطار النظم (الفعالية النظامية). وبالعودة مرة أخرى إلى مركز النظام وهو المتعلم، الذي يبقى دائما على ما يبدو من أقوى مبررات انفتاحها خاصة، عندما نجد بعض الآراء تشير إلى "أن التلميذ لا يتأثر فقط بما يقوله المربون في المدرسة بل بأشياء أخرى. الأمر الذي جعل بعض الباحثين يعتقد ربما بنوع من المبالغة في أن كثيرا من مخرجات التعليم لم تعد هي المخرجات المستهدفة، ولا المتوقعة من المناهج المقررة والمعلنة رسميا" "(الدريج، 2005، 16). والأمر في الحقيقة ليس مبالغة بل هو واقع فعلا، وإن لم يعد الأمر كذلك فلماذا عملية تطوير المناهج؟ خاصة، وأنه يشير إلى مجموع الخبرات التي يمر بها المتعلم داخل المدرسة ويشمل خبرات المنهاج الرسمي وحتى المنهاج الخفي وأهميته تنطلق من الإيمان " بأن التعليم هو أحد الوسائل المستدامة القليلة لتزويد البشر حول العالم بالمهارات والموارد اللازمة، لمواجهة تحديات الجهل والفقر والحرب والتدهور البيئي" (ESTERHUIZEN,2012,15). وإن كان هناك تطوير فهو " ينصب على

الحياة المدرسية بشتى أبعادها فلا يركز فقط على المحتويات العلمية كما كان الأمر في النموذج التقليدي، وإنما يتعداها إلى الأنشطة وطبيعة الأداء القيادي ونظام التواصل وعلاقات المدرسة بالبيئة والمجتمع المحلي"(الدريج، 2005، 16). مما يفتح على المدرسة قضايا وتحديات أولها مُوَاجَهَةً، كيف تتصرف إزاء منهاج دراسي أصبح يستجيب بالضرورة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، كقضايا التنمية المستدامة التي تتبنى أسلوبا من التفكير يعتمد على رؤية كلية وشاملة لقضايا الحياة المعاصرة، المتغيرات البيئية المفاجئة وعلى رأسها كوفيد 19 اين تطلب من المؤسسات التعليمية ان تكون على قدر من الأهبة والإستعداد، وتصبح خادمة حتى خارج جدران المدرسة. وفي الوقت ذاته كيف تتصرف إزاء العلاقات الجديدة التي أصبحت لا تفرق بين معلم ومتعلم في إمتلاك الأجهزة التكنولوجية، ومصادر المعرفة الرقمية. وصار كل طرف بإمكانه نقل التجارب العالمية داخل البيئتين الصفية والمدرسية. وهنا يتعين على المؤسسات التعليمية البحث عن أدوار لأعضائها من خلال العمليات المدرسية ويتضح أن "المدارس الشاملة الناجحة لديها روحا قوية من الشمول والاندماج، فيما يتعلق بالفعالية المدرسية هو أكثر من مجموعة استراتيجيات او ممارسات" Sammons & (Bakkum,2011,18)، وبالتالي وضعها في إطار النظام يثير أمامها مسائل وقضايا. فهي مطالبة أمام الأسرة كشريك للإعلان على نتائج الأبناء في كل فصل ومن كل سنة. فالفعالية الداخلية للمدرسة حسب خبير في اليونسكو " تعطي إعتبارا أكثر لنتائج المتعلمين على مستوى المدرسة" (عصمان فا ربا ضيوف، 2012، 60). وربما هذه الدرجة من الفعالية والمرتبطة بأحكام نتائج الإختبارات المقننة تلبي طموح الأولياء هذا إذا كانت عالية. لكن دائرة النظام المفتوح تستدعي مطالبة أيضا أمام المؤسسات المزامنة إذ " تقوم بعمليات مقارنة متبادلة وأن تجعل نفسها معرضا لاستنباط الأفكار الجيدة... وأن يقبل مسؤولوها على نقد زملائهم لأن النقد الجيد يأتي ممن يشاركون نفس المهنة الذين يعرفون الصعوبات، وبالتالي يطرحون الأسئلة الوجيهة (الأصدقاء النقاد) "(Allen Boufy ،2012، 48). المطالبة بالكشف عن الأوراق والتصريح بالمردود أصبح من سمات الأنظمة المفتوحة في العالم المعاصر لأن "كشف الحال يجعلنا نتعرف على هذه الحال بقدر ما ندرك بقدر ما نشرح ما قمنا به وما تحصلنا عليه، بقدر ما نكون محظوظين بفهم علل نجاحنا وفشلنا (مرجع سابق،2012، 48). والنظام المائل للإنفتاح كما يشير عطوي" يتلقى تغذية راجعة مستمرة في ضوء مخرجاته ويعدل من مدخلاته وعملياته ... يجدد في نوعية المخرجات وفقا لمتغيرات العصر...يخضع نفسه لعمليات التقويم والتقييم المستمرة يخضع نفسه للضبط" (عطوي،2001، 62). ولعله ومن خلال هذه الممارسات والمندرجة ضمن مهام المدرسة يمكن الحديث عن قيمة مضافة والتي تبقى سر من أسرار كل مؤسسة على حدة.

3. خاتمة

آن الأوان لتتخلص الأنظمة التعليمية ـ المحلية بالخصوص ـ من سياستها الترقيعية التي تبدو من حين لآخر أنها إصرار على تكرار الفشل، من خلال ما يقترحه أصحاب القرار من حلول ومعالجة للمشاكل بأشكال تدخلية، والتي هي في الأصل وحسب وجهة

النظر المنظومية من وظيفة المدرسة، من خلال إعطاء الإعتبار للأطراف الفاعلة كالمعلم والمدير والمفتش والفريق التربوي داخل المؤسسة التعليمية ككل، واللجوء إليهم كممارسين وملاحظين ومراقبين من الميدان ومطبقين في نفس الوقت، ومصدر مهم من مصادر جمع البيانات، حيث تصبح المدرسة شريكا فعالا في اقتراح البدائل ووضع النماذج التعليمية وحتى الإدارية منها. فمثلما قد تضيع فعالية المعلم في دهاليز الفوضى والممارسات المرتكزة على الإنطباعات الفردية، مما يفتح الباب أمام التحيز والممارسات الإقصائية. فكذلك بالنسبة للمدرسة الفعالة، قد تضيع جهودها في سياسة الإحتكار وإملاء القرارات، وفرض التعليمات التي تجعل منها مجرد هيكل من دون روح أو ثقافة أو حياة اجتماعية، تتنافى تماما مع فلسفة التربية للأنظمة ذاتها فتخيب بذلك آمال وتطلعات الشعوب.

4. استنتاجات عامة

- المنحى المنظومي ينطلق في تصوره للمدرسة كمنظمة من نظرة كلية يتكامل فيها البعدين الفلسفي والإجرائي، وذلك بتفعيل ثلاثة أطر لا غنى عنها بالنسبة لهذا المدخل. إطار على مستوى الرؤية، إطار على مستوى المنهج التحليلي، وإطار على مستوى التسيير. وبالتالي جاء أسلوبه متكاملا في تناوله للمدرسة ويضع مقترحا في كيفية إدارة المؤسسة التعليمية.

- يكشف لنا المنحى المنظومي عن حقيقية مفادها أنه بين أن نفكر أولا نفكر، وبين أن نمارس أولا نمارس مسافة قد لا يمكننا التقليص منها. فبعيدا عن إدراك الطبيعة النظامية للمدرسة فإننا لا نعثر على مساحة في تفكيرنا لما يعرف بالمدخلات والمخرجات رغم أنها موجودة في الواقع، كما لا نعثر على دليل لما يعرف بالعمليات وتغذية راجعة في ممارساتنا مما لا يبقي معنى لمفهوم المنظمة.

- الفعالية إلتزام وتنطوي على تحفيز داخلي للفرد نحو ممارساته مرتبط بتحفيز خارجي نحو علاقاته بأفراد المؤسسة. فمن المؤكد أن ما يقوم به المعلم المدير المفتش من ممارسات جيدة مصدره قوة موجهة. لكن هذه القوة يعرضها المنحى المنظومي تحت مسمى منظومة القيم (مهنية أخلاقية إجتماعية ثقافية وحتى حضارية)، وتعبر عن قيم على مستوى الأفراد وعلى مستوى المؤسسة مما يساهم في تمسك الأفراد بفعاليتهم ويقترح مجالات أخرى لها.

- ان رأت بعض المقاربات أنه يمكن إلغاء دور المعلم والاستغناء عنه في العملية التعليمية التعلمية، سواء كما يقترحها التعليم المبرج والتعلم الفردي وكما تقترحها أيضا مقاربات التعليم الإنساني عندما يتحول المعلم إلى مجرد مرشد وموجه ومنظم. فإن المنحى المنظومي على النقيض يدعم هذا التواجد ويعززه، عندما يخلق أدوارا أخرى ويعثر له على ممارسات، ليجنب العمل داخل المنظمة التعليمية حالة الفراغ أو حالة الإختلال التي قد تحدث بسبب عدم إكتمال التصور الحقيقي لدور المعلم في إطار النظام المدرسي، ومن ثمة النظام التربوي ككل.

- كشف لنا المنحى المنظومي عن الأسباب الحقيقية التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية، فهو وبكل بساطة يعتبره مركز النظام التربوي إنطلاقا من كونه أقوى المبررات في نشأة المدرسة وانفتاحها على المجتمع. والبحث عن هذه المحورية في إطار هذا المنحى أعطانا دليلا ليس فقط وفق النظرة المعاصرة بل وحتى التقليدية منها.

- إن النهج المنظومي يتبع سياسة الإعتراف بجميع عناصر النظام وبالتالي فهو يقلل من حدة الصراع القائم بين عناصره، ويعمل على تلطيفها وبشكل تلقائي، وذلك من خلال إفرازه لما يمكن اعتباره سلوكا تنظيميا أو ممارسات أو ثقافة منظومية، تنطلق من قاعدة الجهود التي يتشارك فيها عناصر النظام بداية من المتعلم والمعلمون والهيئة الإدارية.

- إن إغفال التفكير المنظومي من العوامل التي تزيد من تردي الأوضاع في المدارس، ويشكل مصدرا لمعاناة بعض الأطراف داخلها كما أنه يضعها أمام مطالب وتحديات مع مؤسسات مزامنة لها من المجتمع المحلي.

- البحث في هذا الموضوع كشف لنا على نقطة مهمة مرتبطة بالمدخل المنظومي وهو أنه يبدو عصيا أمام محاولات الإطناب في الحديث عنه، بل يبحث عما ينتقل بأسلوب التفكير الذي يقترحه إلى الواقع، وبتعبير آخر يفضل خطابا ميدانيا.

5. توصيات واقتراحات:

- ضرورة التوجه نحو الفكر النسقي (النظامي)، بإعتباره فكرا متكاملا يعطي الفرصة للمدرسة بالخروج من الوظيفة الروتينية النمطية ذات البعد الكمي الغالب على البعد الكيفي للمخرجات.
- التركيز على الكيفية التي تحدد أدوار واضحة وإجرائية للمدرسة، من خلال تحويل أهدافها نحو التركيز على التفاعلات البناءة بين مكوناتها وعناصرها المادية والفكرية والإدارية بصورة مشتركة. بما يضمن التناسق الفعلي في الرؤية التربوية.
- إعادة تنظيم السياسات التعليمية بتبني منطق النظام التعليمي المفتوح من خلال ضرورة الإعتراف بالمدرسة أنها نسق مصغر، يحقق الإنفتاح على الأنظمة الأخرى ـ نظام مصغر يعني فعالية أنظمة كبرى ـ أي الخروج من منطقMACRO الى منطق MICRO المعزز للرؤية النسقية للمدرسة. هذه بعض التوصيات قد نأخذها من باب التذكير لكن في الواقع ماذا يستدعي الأمر؟ الوقوف ربما لنتساءل:
- ماذا أفرز الميدان ـ على الأقل على المستوى المحلي ـ من واقع الممارسة بالنظر إلى ما وفره البحث النظري من تحولات على مستوى المصطلح والمفهوم؟ فعلى سبيل المثال لا الحصر: ماذا أفرز لنا الميدان عندما إنتقلنا من مفهوم التفتيش(المفتش) إلى مفهوم الإشراف التربوي (المشرف التربوي)؟ ماذا افرز لنا الميدان عندما إنتقلنا من مفهوم الإدارة (المدير) إلى مفهوم القيادة

(القائد)؟ ماذا افرز لنا الميدان عندما تحولنا وانتقلنا من مفهوم المدرسة العادية (الفاشلة) إلى المدرسة الفعالة؟ وماذا قد يفرز لنا الميدان عندما نتبنى كلا من التعليم والتفكير المنظومي داخل الفصول وفي تسيير المؤسسة؟ وعليه توصي الدراسة:

- بضرورة التعايش مع المفاهيم والمصطلحات، ويبدو أنها أولى خطوات ممارسة التفكير المنظومي. فمن بين العوامل التي ساهمت في تطور المفاهيم وانتقالها هو تفاعل الباحث مع المفهوم تفاعلا كليا (وجدانيا وفكريا وعمليا)، وذلك عندما يدرسه في حالته التجريدية بضرورة ربطه بمرجعيته والحفاظ على أصوله الفكرية واحترامها قبل الإنتقال به إلى حالة من الديناميكية المتجددة وفق سياقات وظروف وأهداف معينة.
- أن تتخذ المعاهد والجامعات في تكوين إطارات التربية والتعليم ـ دون أن ننسى فترة التكوين المستمر أثناء الخدمة ـ نهجا يرتكز على التفكير التأملي والتدبري، ولا يقتصر تكوينها على الجانب المعرفي والفني بحجة تكوين متخصصين. فالتعليم المنظومي لن يتحقق ويلامس تفكير تلاميذنا إن لم تكن له مساحة في وعي وفلسفة وثقافة المعلم وأعضاء المؤسسة التعليمية .
- مراجعة شروط ترقية إطارات التربية والتعليم في المؤسسات التعليمية وفي جميع المراحل والأطوار، ولعل كخطوة أولية وعملية في نفس الوقت. تكليف كل عضو (معلم، مدير، مفتش) تقديم بحث او دراسة عند نهاية كل سنة حول اهم المشكلات التي تعترضهم بيداغوجية أو إدارية، واقتراحاتهم حولها. وتكليف لجنة متخصصة في متابعة هذه الأعمال.

قائمة المراجع

- القرآن الكريم
- أبو النصر، مدحت محمد. (2016). تطوير العملية التعليمية (مدرسة المستقبل). مصر. الاكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي
- أبو جلالة، صبحي حمدان. (2016). دور المدرسة الفعالة في تطوير عمليتي تعليم وتعلم العلوم. مجلة كلية التربية. ع32. مج2. جامعة طنطا. مصر. ص 7 – 8
- اجبارة، حمد الله. (2009). التواصل البيداغوجي الصفي ديناميته اسسه ومعوقاته. المملكة المغربية. منشورات علوم التربية،
- اورليسان، رشيد. (2019). المناجمنت في خدمة الإدارة المدرسية. الجزائر. مطبعة الامل
- بوفي، الان. (2012). تقويم تعديل التعلمات وقيادة المؤسسات التربوية. مجلة بحوث وتربية. ع3. مجلة جزائرية يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية. ص 46 – 47 – 48
- بولون، الان. (2012). كفانا ان نكون مقيمين من غيرنا، مجلة بحوث وتربية. ع3. مجلة جزائرية يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية ص49 – 50
- الخزاعلة، محمد. الشقصي، عبد الله. السخني، حسين. الشوبكي، عساف. (2011). نظريات في التربية. الأردن. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع
- الدريج محمد (2000) التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية. المملكة المغربية
- الدريج، محمد. (2005)، تطوير مناهج التعليم معايير علمية. متطلبات الواقع.. ام ضغوط خارجية؟ المملكة المغربية. منشورات رمسيس
- الدريج، محمد. (2012). البحث التربوي الاجرائي https://archive.org/details/ERIC_ED389826
- دوكيتيل، جون ماري. (2012). مقابلة مع مجلة بحوث وتربية، ع3، 2012، مجلة جزائرية يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية. ص 15 – 46
- الدردساوي هيا محمد 2022، الإشراف التربوي ونظرية النظم في الإدارة، موقع تعليم جديدhttps://www.new-educ.com /
- استرجع في شهر 8/ 2022
- فا ربا ضيوف، عصمان. (2012). ملخص منشور حول اسهامات اعمال ملتقى التقييم في تطوير المنظومة التربوية" النوعية والفعالية "مجلة بحوث وتربية. ع3. ص60
- عطوي، جودت عزت. (2001). الادارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. الأردن. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة
- غريب. عبد الكريم. (2009). سوسيولوجيا المدرسة. المملكة المغربية. مطبعة النجاح الجديدة
- رويال كلاس للبحوث الأكاديمية. (2015). واقع ممارسة عمليات إدارة المعرفة في إدارات مدارس المرحلة المتوسطة. ص 3 info@royalclassacd.com

- المدخل المنظومي في التدريس. (د.ت) https://boumansouraeducation.ahlamountada.com استرجع في 2022

- Robert Coe & Carol Taylor Fitz-Gibbon(1998) , School Effectiveness Research: criticisms and recommendations, Oxford Review of Education, Vol. 24, No. 4, (p421) https://www.jstor.org/stable/1050665
- Patrick Nyagosia (2011), Determinants of differential certificate of Secondary education——— Performance and School effectiveness in Kiambu and Nyeri countries Kenya (p 16)
- Hendrik Esterhuizen (2012), The integration of Learning Technologies in open distance Learning at the north——— West University
- Dnovan F. Downer, Review of research on effective schools (1991), McGiLL Journal of Education? Vol 26 No. 3(p 326, 327)
- Pam Sammons Linda Bakumm (2011). Effective School, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature, Profesorado, vol. 15, N3(p11).
- Harry Toly, Day, Sammons, Kington, Regan, Gunraj (2008). A review of Literature Relating to Selects Aspectes of Effective Classroom practice Project, E. S.R.C. The University NOTTINGHAM (P 2, 3,4)