الجمهـــوريـــة الجـزائـــرية الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne démocratique et Populaire
وزارة التعليـــم العـــالـي و البحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

كلية العلوم الاجتماعية
Faculté des Sciences Sociales
قسم علم الاجتماع و الانثروبولوجيا
Département de Sociologie & d'Anthropologie

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر

تخصص: علم اجتماع التنظيم و العمل

الـــموسومة:

" الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي "

دراسة سوسيولوجية بثانوية عزوزي قدوربلدية عين البيضاء بوهران

من إعداد الطالبتين:

حساس إكرام

عبد الوهاب سارة

تاريخ المناقشة: 2025/05/29

أمام لجنة المناقشة المتكونة من:

الإسم و اللقب:	الصفة:	الرتبة العلمية:	مؤسسة الإنتماء:
د. بن هملة نسيمة	رئيسا	MCB	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
د. بن شارف حسين	مشرفا و مقررا	MCA	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
د. بن كحيل شهرزاد	مناقشا	MCB	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

السنة الجامعية: 2024 / 2025

- **الملخص:**

مذكرة التخرج الخاصة بنا موسومة " الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي – دراسة سوسيولوجية بثانوية عزوزي قدور ببلدية عين البيضاء بوهران ".

يعتمد تأثير التعليم على أداء معلمي المرحلة الثانوية على نوعية المناهج، وتحسين وضعهم، والإرهاق الناتج عن التدريس، بالإضافة إلى ساعات العمل الاعتيادية والعمل الإضافي والعمل غير الرسمي. يُجبر التعليم المعلمين على تقاسم وقتهم، وبالتالي عليهم التفكير في أساليب تدريس وأدوات عمل أكثر فعالية تُقلل الجهد وتُحسّن الجودة والعائد المادي.

يعتبر موضوع الأداء الوظيفي من أكثر المواضيع التي لقيت اهتماما من قبل الباحثين في علم الاجتماع، لأنها في ملتقى تخصصات نظرية المنظمة، نشير إلى الأداء الوظيفي للأستاذ داخل الثانوية من خلال فكرة التكافؤ المهني.

في هذا الصدد، تمثلت إشكاليتنا في الفهم السوسيولوجي التالي: "ما طبيعة العلاقة بين الأداء الوظيفي الفردي لأستاذ التعليم الثانوي و الأداء الكلي للمؤسسة التربوية؟ و كيف يتأثر الأداء الوظيفي للأستاذ بمقاربة الأهداف و الكفاءات؟ و كيف تؤثر القيم الاجتماعية و التربوية المهنية التي ينتجها كل من الأستاذ و التلميذ و أولياء التلاميذ و المؤسسة التربوية على الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي؟ و ما هي المدخلات و المخرجات التربوية المهنية التي تساهم في بناء نموذج الكفاءة المهنية و تقييم الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي بثانوية عزوزي قدور ببلدية عين البيضاء بوهران ؟

- **الكلمات المفتاحية:**

الأداء الوظيفي – إدارة الوقت – المؤسسة التربوية – الكفاءة – التعليم الثانوي – أستاذ التعليم الثانوي.

- **Abstract:**

Our graduation note is tagged "Job performance of the secondary education teacher - a sociological study at Azzouzi Kaddour High School in the municipality of Ain El Beida, Oran".

The impact of education on the performance of secondary school teachers depends on the quality of the curriculum, improvement of their situation, and teaching burnout, as well as regular working hours, overtime and informal work. Education forces teachers to share their time, and therefore they have to think about more effective teaching methods and tools that reduce effort and improve quality and financial return.

The subject of job performance is one of the most interesting topics by researchers in sociology, because in the interdisciplinary forum of organization theory, we refer to the job performance of the professor within the secondary school through the idea of professional equivalence.

In this regard, our problem was the following sociological understanding: "What is the nature of the relationship between the individual job performance of the secondary education teacher and the overall performance of the educational institution? How is a professor's job performance affected by the approach to goals and competencies? How do the social and educational values produced by the teacher, the student, the parents and the educational institution affect the job performance of the secondary education teacher? What are the professional educational inputs and outputs that contribute to building a professional competency model and evaluating the job performance of the secondary education teacher at Azzouzi Kaddour High School in the municipality of Ain El Beida, Oran?

- **Keywords:** Job performance – time management – educational institution – competence – high school – high school professor.

الإهداء

.من فرط السرور توهجت و الروح

. لها أفكاري وردة و زرعت بها و حلمت أولا أهدي تخرجي إلى نفسي...نفسي التي لطالما انتظرتها

...إلى سكان قلبي

في تربية أبنائه... والدي شبابه الإسلامية، إلى من أفنى زهرة و المبادئ من زرع القيم الكفاح ،إلى إلى رجل طفولتي و بطل الحبيب

و التضحية، إلى من كانت دعواتها و الحب القلب النابض، إلى رمز الحنان الحارس ،إلى إلى ملاكي الصادقة سر نجاحي... أمي الغالية

سنشد عضدك " الكريم في كتابه عنهم قال الله و الذين ، الثاني نصفي مسندي،إلى إلى سندي و بأخيك" ...إخوتي

إلى بفرحي ، إلى قلبي الذي يضحك إلى عيني الأخرى التي تبكي معي، يميل ، إلى كتفي الثالث الذي لا أختي...و مر آتي إلى قمري الحياة ، وجهتي التي أهرب إليها من تعب

منها إلى التي أخذت طيبة قلبي ، الأعلى سلام عليك من الأرض إلى جنة الفردوس...إلى الروح السامية و ميما رحمك الله... مرسومة ذهني تزال في لا إلى من ملامحها مثلها ، التي علمتني كل ما هو جميل ،إلى جناتك فسيح أسكنك

...كل من وقف بقربي حتى أصل إلى ما أنا عليه الآن إلى و

أهديكم عملي المتواضع

ضاوي فراح بدرة

الإهداء

الحمد الله حبا و شكرا و امتنان على البدء و الختام

لم تكن الرحلة قصيرة و لا سهلة لكنني فعلتها ، فالحمد الله الذي يسر البدايات و بلغنا النهايات بفضله وكرمه .

في البداية نشكر الله عزوجل أولا و أخيرا له الحمد و الفضل ما كنت افعل لولا فضل الله ، فالحمد الله عند البدء و عند الختام ، الحمد الله على التمام و لذة الإنجاز.

اهدي هذا النجاح لنفسي الطموحة أولا ثم الى كل من سعى معي للاتمام مسيرتي الجامعية .

الى استاذي الفاضل و مشرفي الكريم كل الشكر و الامتنان لهعلى دعمه و جهده المبدول و أيضا توجيهاته للانجاز هذا العمل.

الى النور الذي انار دربي و الذي بذل جهد السنين من اجل ان اعتلي سلالم النجاح ، طالما عاهدته بهذا النجاح ها انا اتممت وعدي و اهديته لك " والدي العزيز"

الى من انارت طريقي بالادعية و ازالت عن طريقي الاشواك و تحملت كل لحظة مررت بها و ساندتني "والدتي العزيزة "

الى سندي و ضلعي الوحيد الذي ساندني بكل حب " اخي العزيز"

و أخيرا من قال انا لها و انا لها إن أبت رغما عنها اتيت بها " الحمد الله " .

بنزينب عفاف

الفهرس:	الصفحة
الملخص	
الإهداء	-أ-
قائمة المحتويات	1
المقدمة	3
الفصل الأول: مدخل إلى الأداء الوظيفي	6
I. ماهية الأداء الوظيفي	8
II. تقييم الأداء الوظيفي	21
الفصل الثاني التحقيق الميداني: الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي – دراسة سوسيولوجية بثانوية عزوزي قدور ببلدية عين البيضاء بوهران	39
I. تحليل التعليم الثانوي في الجزائر	41
II. شرح سياسة الأداء الوظيفي بقطاع التربية الوطنية الجزائرية:	55
III. تفريغ المقابلات:	67
الخاتمة	71
قائمة المراجع	73
الملاحق	76

المقدمة:

مذكرة التخرج الخاصة بنا موسومة " الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي – دراسة سوسيولوجية بثانوية عزوزي قدور ببلدية عين البيضاء بوهران ".

يُنظر إلى أداء معلم المرحلة الثانوية على أنه الكفاءة والقدرة على نقل معارف المادة الدراسية إلى طلاب المرحلة الثانوية الذين سيواصلون تعليمهم الجامعي أو المهني. يُعيد المعلم النظر في المنهج الدراسي لإطلاق وتحقيق الكفاءات التي تستهدف مستوى فهم كل طالب وتخصصه .

كان أداء معلمي المرحلة الثانوية دون التوقعات. ربما يُعزى ذلك إلى كثافة المنهج الدراسي، وتوزيع العبء الدراسي، وظروف العمل، والعلاقات مع أولياء الأمور، وضغوط العمل، والقدرة الشرائية، مما يدفع العديد من المعلمين إلى الدروس الخصوصية أو العمل الموازي .

يعتمد تأثير التعليم على أداء معلمي المرحلة الثانوية على نوعية المناهج، وتحسين وضعهم، والإرهاق الناتج عن التدريس، بالإضافة إلى ساعات العمل الاعتيادية والعمل الإضافي والعمل غير الرسمي. يُجبر التعليم المعلمين على تقاسم وقتهم، وبالتالي عليهم التفكير في أساليب تدريس وأدوات عمل أكثر فعالية تُقلل الجهد وتُحسّن الجودة والعائد المادي.

يعتبر موضوع الأداء الوظيفي من أكثر المواضيع التي لقيت اهتماما من قبل الباحثين في علم الاجتماع، لأنها في ملتقى تخصصات نظرية المنظمة، نشير إلى الأداء الوظيفي للأستاذ داخل الثانوية من خلال فكرة التكافؤ المهني.

اخترنا هذا الموضوع بناء على رغبتنا في دراسته انطلاقا من علم علم اجتماع المنظمات.

اخترنا بعض الدراسات السابقة التي اعتقدناها تفيد موضوع بحثنا و هي:

دراسة للباحثتين بعبوش هدى، شلباب يمينة بعنوان المحددات الاجتماعية والتعليمية في اقبال التلاميذ على الأداء الوظيفي وقد اجريت الدراسة الميدانية بثانويه الشريف لرقط بلديه راس الوادي ولاية برج بوعريريج وهي دراسة مقدمه لنيل شهادة الماستر بجامعه محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج 2022 وانطلقت هذه الدراسة من التساؤلات التالية: كيف تؤثر الخلفيات الاجتماعية والتعليمية على الأداء الوظيفي للأستاذ الثانوي؟ تمثلت الفرضيات في:

1. يعتبر المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي والثقافي الاسري محددا اساسيا في اقبال التلاميذ على الأداء الوظيفي.
2. يعتبر مستوى الاداء التربوي للمعلمين الأساتذة محددا اساسيا في اقبال التلاميذ على الأداء الوظيفي.

تقترب هذه الدراسة من دراستنا كونها تركز على عينه هامه وهي الاستاذ وايضا الاداء الوظيفي للأستاذ وتأثره من خلال دروس الخصوصية وهذا ما يفيدنا في محاوله الاستدلال ببعض القراءات النظرية المتعلقة بميدان الدراسة ومقارنتها مع دراستنا الحالية.

دراسة الباحثتين هاجر بوداري و نسيم الشريف الموسومة بالبرامج الدراسية وأثرها على اداء أساتذة التعليم الابتدائي وقد اجريت الدراسة الميدانية بمدينه الحميدية بولاية برج بوعريريج وهي دراسة مقدمه لنيل شهادة الماستر بجامعه محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج 2020 وانطلقت هذه الدراسة من التساؤلات التالية:هل تؤثر البرامج التعليمية على أساتذة التعليم الابتدائي؟ هل كثافه برنامج دراسي تؤثر على جوده الدروس المقدمة؟ تمثلت الفرضيات في:

1. تؤثر البرامج التعليمية على اداء الاستاذ تعليم الابتدائي
2. كثافه برنامج دراسية تؤثر على جوده دروس المقدمة

توصلت هذه الدراسة الى وجود علاقة تكامل بين أستاذ التعليم الثانوي والبرامج الدراسية خلال الممارسة العلمية التعليمية التربوية لان أستاذ التعليم الثانوي يخضع لهذه البرامج ويعمل وفقها، كما انهما يعتبران من أهم العناصر العلمية التربوية التعليمية، وتقترب هذه الدراسة من دراستنا كونها تركز على متغير رئيسي ضمن دراستنا الراهنة وهو اداء الوظيفي للأستاذ ولكن الباحثتين ركزت على البرامج الدراسية واخصت بذلك على استاذه تعليم ابتدائي الا ان نحن تكلمنا على الدروس خصوصيه واثرها على اداء الوظيفي للأساتذة التعليم الثانوي.

شهدت منظومة التربية الوطنية الجزائرية عدة إصلاحات تعليمية منذ الاستقلال، مع التركيز على المواءمة مع كفاءة الأساتذة و أدائهم الوظيفي وقد تقدمت عملية الإصلاح التربوي عبر التركيز على التعريب، ودمج العمل اليدوي، وإعطاء الأولوية للغة العربية كوسيلة للتعليم، ثم إدخال نظام التعليم بالأهداف و الكفاءات و التعلم الذاتي.

في هذا الصدد، تمثلت إشكاليتنا في الفهم السوسيولوجي التالي: "ما طبيعة العلاقة بين الأداء الوظيفي الفردي لأستاذ التعليم الثانوي و الأداء الكلي للمؤسسة التربوية؟ و كيف يتأثر الأداء الوظيفي للأستاذ بمقاربة الأهداف و الكفاءات؟ و كيف تؤثر القيم الاجتماعية و التربوية المهنية التي ينتجها كل من الأستاذ و التلميذ و أولياء التلاميذ و المؤسسة التربوية على الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي؟ و ما هي المدخلات و المخرجات التربوية المهنية التي تساهم في بناء نموذج الكفاءة المهنية و تقييم الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي بثانوية عزوزي قدور ببلدية عين البيضاء بوهران ؟

انبثقت منها فرضيتين هما:

1) الفرضية الأولى: "تتمثل المدخلات المهنية التربوية لنموذج الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي في نشاط المؤسسة التربوية و طبيعة المناهج و طبيعة المادة التعليمية و المكتسبات المعرفية القبلية و درجة الذكاء و الاستيعاب و طبيعة الأهداف التربوية المطلوبة منه، بحيث تساهم في بناء الكفاءة المهنية التربوية من خلال توصيف المهام و الأدوار الفردية و الجماعية في العمل التربوي التي تسمح بدورها بإنتاج الأداء الوظيفي".
2) الفرضية الثانية: "يعمل التكوين من خلال مقاربة التدريس بالأهداف و الكفاءات كوعاء للمكتسبات المعرفية المهنية القبلية و البعدية و المهارة بحيث يوجه الممارسات المهنية لأستاذ التعليم الثانوي من خلال عدد من المهام الوظيفية الجزئية اليومية إلى جانب القيم الاجتماعية و التربوية المهنية التي ينتجها كل من الأستاذ و التلميذ و أولياء التلاميذ و المؤسسة التربوية ".

استخدمنا المقاربة النوعية من خلال دليل المقابلة الشبه موجهة و الملاحظة المباشرة و دليل المقاربة بالأهداف و الكفاءات للتربية الوطنية الجزائرية.

قمنا بالتحقيق الميداني في الفترة ما بين شهر ديسمبر 2024 و فيفري 2025 بشكل دائم، حيث شهدنا الأداء الوظيفي لمختلف الأساتذة المتخصصين في المواد الدراسية و في مختلف أطوار التعليم الثانوي، من خلال عينة تمثلت في ستة 06 مبحوثين انتقيناهم عن طريق العينة القصدية.

صعب علينا إجراء المقابلات أحيانا بسبب غياب الأساتذة أو عندما تكون لديهم اجتماعات أو ندوة.

قمنا بتقسيم دراستنا إلى جانب نظري و آخر ميداني.

الفصل الأول النظري:

مدخل إلى الأداء الوظيفي

- **مقدمة الفصل الأول:**

يعبر الأداء بشكل مباشر عن مجهودات العاملين في سبيل تحقيق أهداف المنظمات ، ويتوقف مستوى الأداء على قدرات ، مهارات وخبرات العاملين التي تقبع خلف مجموعة من المتطلبات التي تتضمن المؤهلات التعليمية ، الميول ، الإهتمامات و غيرها من العوامل التي تندرج تحت الوصف الوظيفي اللازم لتصميم الوظائف واشتراط توفر المؤهلات اللازمة لشغلها ، فالأداء الراقي يرتكز على خلفية علمية وتأهيل عملي تطبيقي يوضح مهام العمل و يبسط إجراءاته و خطواته ، حيث تسهم القدرات والمهارات و الخبرات السابقة للعاملين في دعم الإبتكار والإبداع بشرط توفير المناخ التنظيمي الملائم الذي يشجع على ذلك واستغلال قدراتهم في تحقيق أهداف المنظمة.

لقد شهدت حقبة الثمانينات بحثا متواصلا عن حلول للمشاكل المتعلقة بالأداء الوظيفي ، مثل البحث عن قيادات جديدة، إعادة تصميم هياكلها التنظيمية ، إشراك العاملين في وضع السياسات بصورة أكبر، خلق حوافز جديدة و العديد من الأساليب التي تؤدي إلى زيادة و تحسين معدلات الأداء ، فالمناخ التنظيمي يلعب دورا هاما و حيويا في التأثير على سلوك الأفراد و من خلاله يمكن خلق الرغبة لديهم في الأداء.

لقد حاولنا في هذا الفصل التعرف على الأداء الوظيفي ثم تم عرض بعض عناصر المناخ التنظيمي علاقتها بالأداء الوظيفي للعاملين ، و من أجل ذلك قمنا بتقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: ماهية الأداء الوظيفي المبحث الثاني: تقييم الأداء الوظيفي

المبحث الثالث: تأثير المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي.

المبحث الأول: ماهية الأداء الوظيفي

أثار موضوع الأداء الوظيفي اهتمام الباحثين و المفكرين في حقل الإدارة ذلك لأن العامل البشري هو المحور الحقيقي له في المنظمات الإدارية ، كما أنه يعتبر أحد المؤشرات الدالة على مستوى كفاءة العاملين و بلوغهم مستوى الإنجاز المطلوب وفق الإمكانيات المتاحة[1].

يهدف هذا المبحث إلى التعرف على مفهوم الأداء الوظيفي و الفرق بينه و بين المصطلحات التي توحي في إجمالها للأداء، بالإضافة إلى التعرض لمحدداته.

المطلب الأول: مفهوم الأداء الوظيفي

لقد تناولنا في هذا المطلب كل من تعريف الأداء الوظيفي، الفرق بينه و بين المصطلحات في إجمالها بالأداء، أهميته و عناصره[2].

أولا: تعريف الأداء الوظيفي

الفعل من كلمة أداء perform: يؤدي ، ينجز ، يؤدي وفقا لعرف معين ، يعمل Performance .تعني الكلمة النجاح الملاحظ و المستغل . كما تعني محافظة أحد طرفي عقد على وعد أو اتفاق قطعه أو قيامه بما هو مطلوب منه . الأداء كلمة مترجمة عن الكلمة اللاتينية) performance (و التي تشير إلى تأدية عمل أو إنهاء نشاط أو تنفيذ مهمة. بمعنى القيام بفعل يساعد على الوصول إلى الأهداف المسطرة.

لقد تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم الأداء الوظيفي نذكر منها:

تعريف حسن " الأداء الوظيفي يشير إلى درجة تحقيق و إتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد ، و هو يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة. و غالبا ما يحدث لبس و تداخل بين الأداء و الجهد فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة ، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد .

[1] الإدارة العامة لتصميم و تطوير المناهج، إدارة الوقت، المؤسسة العامة للتعليم الفني و التدريب المهني، العربية السعودية، 2018.

[2] أحمد أبو السعود محمد، الاتجاهات الحديثة لقياس و تقييم أداء الموظفين، منشأة المعارف، الإسكندرية2004.

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن الأداء الوظيفي يمثل الوسيلة التي من خلالها يشبع الفرد متطلبات وظيفته.

يعرفه عاشور على أنه: " قيام الفرد بالأنشطة و المهام المختلفة التي يتكون منها عمله ، و يمكننا أن نميز بين ثلاثة أبعاد جزئية يمكن أن يقاس أداء الفرد عليها و هذه الأبعاد هي كمية الجهد المبذول ، نوعية الجهد و نمط الأداء ." تعبر كمية الجهد عن الطاقة المبذولة من الفرد في عمله خلال فترة زمنية معينة ، أما نوعية الجهد فتعني درجة تطابق ذلك الجهد لمواصفات تتسم بالدقة و الجودة ، أما مط الأداء هو الطريقة التي يؤدي بها الفرد عمله.

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن الأداء الوظيفي يرتبط بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد ، و هو محصلة تفاعل بين كل من كمية الجهد المبذول ، نوعية الجهد ونمط الأداء[3].

يعرفه آخرون على أنه: " قدرة الإدارة على تحويل المدخلات الخاصة بالتنظيم إلى عدد من المخرجات مواصفات محددة وبأقل تكلفة ممكنة "

يعرفه آخرون عل أنه: " جهد منسق للقيام بمهام تتضمن تحويل المدخلات إلى مخرجات ذات جودة تتفق مع مهارات و قدرات و خبرات العاملين بمساعدة العوامل الدافعة و بيئة العمل الملائمة على القيام بهذا الجهد بدقة ، أقصر وقت وأقل تكلفة .

يتضح من هذا التعريف أن الأداء الوظيفي هو نتيجة تفاعل كل من الدافعية ، بيئة العمل الملائمة إضافة إلى مهارة ، قدرة و خبرة العاملين.

يعرفه آخرون على أنه: " محصلة السلوك الإنساني في ضوء الإجراءات و التقنيات التي توجه العمل نحو تحقيق الأهداف المرغوبة ".

يتضح من هذا التعريف أن الأداء الوظيفي يرتبط بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد و الذي يرتبط بالسلوك الإنساني ، الإجراءات و التقنيات التي تنظم عمله ومدى التزامه بها[4].

[3] أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت. :2020

[4] أحمد صقر عاشور، إدارة الموارد البشرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007.

يتضح مما سبق تعدد تعاريف الأداء الوظيفي فمنهم من يرى أنه حصيلة جهد ، و منهم من يرى أنه سلوك و منهم من يرى أنه إنجاز عمل ، و كخلاصة ينطوي الأداء الوظيفي على ما يلي:

– 1الناتج الذي يحققه الموظف

- 2هو محصلة التفاعل بين كل من الجهد ، القدرات و إدراك الدور

- 3هو عملية تتضمن تحويل المدخلات إلى مخرجات

– 4هو محصلة التفاعل بين كل من الدافعية ، بيئة العمل و القدرة على الإنجاز

- 5جهد منسق من أجل إنجاز العمل بدقة ، أقصر وقت وأقل تكلفة

- 6سلوك يحقق نتيجة.

إذن الأداء الوظيفي هو قيام الفرد بالمهام المختلفة المكونة لعمله من خلال بذل جهد ذو نوعية معينة ووفق نمط أداء معين ، و هو ما يسمح بتحويل هذه المدخلات إلى مخرجات بمواصفات محددة و بأقل تكلفة ممكنة ، وهذا في ظل بيئة عمل تساعد على القيام بهذا الجهد بدقة و أقصر وقت ممكن و أقل تكلفة.و نتيجة لمحصلة التفاعل بين ثلاثة محددات رئيسية هي الدافعية ، بيئة العمل و القدرة سلوك وظيفي هادف لإنجاز المهام بدقة ، في أقصر وقت و أقل تكلفة[5].

ثانيا: تحديد بعض المفاهيم المرتبطة بالأداء

نظرا لتداخل مفهوم الأداء مع بعض المفاهيم الأخرى ، سوف نحاول رسم حدود هذه المفاهيم حتى يتسنى لنا التمييز بينها.

من بين أهم المفاهيم المرتبطة بالأداء نجد مفهوم الكفاءة ، الفعالية و الإنتاجية[6].

- 1الفعالية: تُعرف فعالية المنظمة بأنها العلاقة بين النتائج المحققة و الأهداف المسطرة من قبل نظام ما ، فكلما اقتربت النتائج المحققة بالأهداف المسطرة كان هذا النظام فعالا و العكس صحيح . كما تُعرف بأنها درجة قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها . الفعالية تعني درجة تحقيق الأهداف مهما كانت الوسائل المستعملة في ذلك .

[5] أحمد ماهر، الإدارة: المبادئ و المهارات، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2004.

[6] أحمد ماهر، السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2003.

ترتبط الفعالية بتحقيق الأهداف المحددة من قبل المنظمة ، بغض النظر عن التكاليف المترتبة عن هذه الأهدا ف. ويمكن تحديد مفهوم الفعالية في الصيغة التالية:

الفعالية = النتيجة المحققة / النتيجة المتوقعة أو الأهداف.

و تعني الفعالية عمل الشيئ الصحيح . ، أي مدى تحقيق الأهداف المسطرة مقارنة بالنتائج المحققة.

- 2الكفاءة: تعرف الكفاءة على أنها العلاقة بين الجهد ، الموارد المستخدمة و المنفعة التي يحصل عليها أعوان المنظمة.

الكفاءة هي العلاقة بين النتائج المتحصل عليها و الوسائل المستخدمة في ذلك.

تشير الكفاءة إلى نسبة المدخلات المستهلكة إلى المخرجات المتحصلة ، فكلما كانت المخرجات أعلى من المدخلات كانت الكفاءة أعلى[7].

الكفاءة = المخرجات أو النتيجة المحققة / المدخلات.

وتعني الكفاءة عمل الأشياء بطريقة صحيحة. بمعنى أن الكفاءة هي الإستغلال الأمثل للموارد المتاحة بأقل تكلفة و هي النسبة بين المخرجات و المدخلات.

يتضح مما سبق التداخل بين مفهوم الكفاءة و الفعالية ، من المهم جدا التمييز بين المفهومين على الرغم من الإرتباط الكبير بينهما ، فالمنظمات يمكن أن تكون فعالة و في نفس الوقت غير كفؤة ، كما يمكن أن تتمتع بقدر كبير من الكفاءة في حين تكون غير فعالة ، حيث تشير الفعالية إلى الدرجة التي تحقق بها الأهداف المحددة مسبقا ، أما الكفاءة فتشير إلى الطريقة الإقتصادية التي يتم إنجاز العمليات المتعلقة بالأهداف. كما يعتبر مفهوم الفعالية أوسع من مفهوم الكفاءة فمفهوم الفعالية يأخذ بعين الإعتبار العديد من العوامل الداخلية و الخارجية أما الكفاءة فتركز على العمليات الداخلية للمنظمة[8].

[7] أحمد ماهر، إدارة الموارد البشرية، الطبعة الخامسة، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2001.

[8] أندرو دي. سيزلاقي، مارك جي. والاس، ترجمة: جعفر أبو القاسم أحمد، السلوك التنظيمي و الأداء، معهد الإدارة العامة، الرياض: 2009.

– 3الإنتاجية: تُ عبر الإنتاجية عن المقدرة على خلق الناتج) القيمة المضافة (باستخدام عوامل إنتاج محددة خلال فترة زمنية معينة ، و هي علاقة نسبية بين عناصر الإنتاج المستخدمة لتوليد كمية معينة من الإنتاج) سلع و خدمات (و قيمة الإنتاج وفقا لمقياس نقدي أو مادي محدد. يتضمن مفهوم الإنتاجية كلا من الكفاءة و الفعالية ، أي أن الإنتاجية تقاس بمعياري الكفاءة و الفعالية. الإنتاجية = الفعالية / الكفاءة.

هناك من لا يفرق بين كل من السلوك ، الإنجاز و الأداء.

- 1تعريف السلوك: هو ما يقوم به الأفراد من تصرفات و أعمال في المنظمة التي يعملون بها.

2 - تعريف الإنجاز: هو ما يبقى من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل ، أي أنه مخرج أو نتاج أو نتائج

- 3تعريف الأداء: أما الأداء فهو التفاعل بين السلوك و الإنجاز ، هو ما تسعى المنظمة الوصول إليه.

ثالثا: أهمية الأداء الوظيفي[9]

للأداء الوظيفي أهمية كبيرة في أية منظمة نذكر منها:

1-تتألف أي عملية من عدة مراحل حتى تخرج للوجود و تنتج منتجات و تحقق الأهداف المصممة لها ، كما أنها تحتاج إلى عدة موارد تتفاعل مع بعضها البعض لتنتج مادة جديدة تحقق أهدافها ، و قد تكون العملية ملموسة مثل عمليات الإنتاج الصناعي ، أو غير ملموسة مثل عمليات تقديم الخدمات في المجالات المختلفة ، و الأداء هو المكون الرئيس للعملية ، و هو الجزء الحي منها لأنه مرتبط بالإنسان) العنصر البشري (الذي يدير العملية و يحول المواد الخام) الموارد (إلى مواد مصنعة ذات قيمة مادية ، يتم بيعها للمستهلك بقيمة أعلى من قيمة الموارد التي استخدمت فيها و قيمة جهد و عمل) إنتاجية (العنصر البشري ، وبذلك تحقق الربح ، و عليه فإن ثبات كلفة الموارد و تفعيل إنتاجية العنصر البشري يجعلنا نصل إلى أهداف المنظمة بأفضل فعالية وأفضل قدرة و أقل كلفة و أكثر ربحا.

[9] أنيس كنجو، الإحصاء و طرق تطبيقه في ميادين البحث العلمي، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت: 2018.

2-للأداء الوظيفي أهمية كبيرة داخل أية منظمة تحاول تحقيق النجاح و التقدم باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة التي يقوم بها الفرد أو المنظمة ، فإذا كان هذا الناتج مرتفعا فإن ذلك يعد مؤشرا واضحا لنجاح المنظمة و استقرارها و فعاليتها. فالمنظمة تكون أكثر استقرارا و أطول بقاءا حين يكون أداء العاملين متميزا ، و من ثم يمكن القول بشكل عام أن اهتمام إدارة المنظمة و قيادتها بمستوى الأداء يفوق عادة اهتمام العاملين بها ، ومن ثم فإن الأداء في أي مستوى تنظيمي داخل المنظمة و في أي جزء منها لا يعد انعكاسا لقدرات و دوافع المرؤوسين فحسب بل هو انعكاس لقدرات و دوافع الرؤساء و القادة أيضا كما ترجع أهمية الأداء الوظيفي بالنسبة للمنظمة إلى ارتباطه بدورة حياتها في مراحلها المختلفة المتمثلة في) مرحلة الظهور ، مرحلة البقاء و الإستمرارية ، مرحلة الإستقرار ، مرحلة السمعة و الفخر ، مرحلة التميز ، مرحلة الريادة (إذ أن قدرة المنظمة على تخطي مرحلة ما من مراحل النمو و الدخول في مرحلة أكثر تقدما إنما يعتمد على مستوى الأداء بها

3- كما لا تتوقف أهمية الأداء الوظيفي على مستوى المنظمة فقط بل تتعدى ذلك إلى أهمية الأداء في نجاح خطط التنمية الإقتصادية و الإجتماعية في الدولة.

رابعا: عناصر الأداء الوظيفي[10]

هناك عدة عناصر أو مكونات أساسية للأداء الوظيفي يمكن حصرها فيما يلي:

- 1المعرفة بمتطلبات العمل: و يشمل المعارف العامة ، المهارات الفنية و المهنية البراعة و القدرة على التنظيم و تنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء و ما يمتلكه الفرد من خبرات عن العمل

– 3كمية العمل المنجز: أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل و مقدار سرعة هذا الإنجاز

– 4المثابرة و الوثوق: و تشمل الجدية ، التفاني في العمل ، قدرة الموظف على تحمل مسؤولية العمل و إنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة ، و مدى حاجة هذا الموظف للإرشاد و التوجيه من قبل المشرفين و تقييم نتائج عمله.

[10] باري كشواي، إدارة الموارد البشرية، الطبعة العربية الثانية، الناشر الأجنبي: كوجان بيدج، دار الفاروق للنشر و التوزيع، القاهرة: 2006.

المطلب الثاني: محددات الأداء الوظيفي

لقد تناولنا في هذا المطلب محددات الأداء الوظيفي.

أولا: محددات الأداء الوظيفي[11]

يتطلب تحديد مستوى الأداء الفردي معرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى و التفاعل بينها، يميز بعض الباحثين بين ثلاثة محددات للأداء الوظيفي هي:

1–الجهد: حيث يشير الجهد المبذول إلى الطاقة الجسمية و العقلية التي يبذلها الفرد لأداء مهمته.

2–القدرات: هي الخصائص الشخصية المستخدمة لأداء الوظيفة ، و التي لا تتغير أو تتقلب خلال فترة زمنية قصيرة.

3–إدراك الدور أو المهمة: يشير إلى الإتجاه الذي يعتقد الفرد أنه من الضروري توجيه جهوده في العمل من خلاله ، و تقوم الأنشطة و السلوك الذي يعتقد الفرد بأهميتها في أداء مهامه بتعريف إدراك الدور ، و لتحقيق مستوى مرضي من الأداء ، لابد من وجود حد أدنى من الإتقان في كل مكون من مكونات الأداء.

ويمكن صياغة محددات الأداء في المعادلة التالية:

محددات الأداء الوظيفي = الجهد x القدرات x إدراك الدور.

فالأداء الوظيفي ما هو إلا محصلة تفاعل بين كل من الجهد ، القدرات و إدراك الدور أو المهمة فكل عامل لا يؤثر على الأداء بصفة مستقلة بل بتفاعله مع العاملين الآخرين.

و في نفس المنحى يميز بعض الباحثين محددات الأداء الوظيفي في ما يلي:

1–الدافعية: إن الجهد المبذول من طرف الفرد لأداء العمل يمثل حقيقة درجة دافعية الفرد للأداء ، فهذا الجهد يعكس في الواقع درجة حماس الفرد لأداء العمل ، فبمقدار ما يكثف الفرد جهده بمقدار ما عكس هذا درجة دافعيته لأداء العمل.

2–قدرات الفرد و خبراته السابقة: التي تحدد درجة فعالية الجهد المبذول.

[11] بسيوني محمد البرادعي، مهارات تخطيط الموارد البشرية: دليل عملي، الطبعة الأولى، ايتراك للنشر و التوزيع، القاهرة: 2005.

3–إدراك الفرد لدوره الوظيفي: يعني تصوراته و انطباعاته عن السلوك و الأنشطة التي يتكون منها عمله و عن الكيفية التي ينبغي أن يمارس بها دوره في المنظمة. و يمكن صياغة محددات الأداء في المعادلة التالية[12]:

محددات الأداء الوظيفي = الدافعية x القدرات x الإدراك.

فالأداء الوظيفي ما هو إلا محصلة تفاعل بين كل من دافعية الفرد ، قدرات الفرد و خبراته السابقة (التعليم ، التدريب ، الخبرة (... و إدراك الفرد لدوره الوظيفي ، فهذه العوامل الثلاثة تتفاعل فيما بينها لتحدد الأداء.

يرى البعض الآخر من الباحثين أن أداء الفرد في العمل هو محصلة ثلاثة عوامل هي: الرغبة ، القدرة و بيئة العمل.

1–الرغبة: هي حاجة ناقصة الإشباع تدفع الفرد ليسلك باتجاه إشباعها في بيئة العمل ، أو هي تعبير عن دافعية الفرد وتتألف من محصلة:

أ- إتجاهاته و حاجاته التي يسعى لإشباعها.

ب– المواقف التي يتعامل معها في بيئة العمل و مدى كونها مواتية أو معاكسة لاتجاهاته.

2-القدرة: تعبر عن مدى تمكن الفرد فنيا من الأداء و تتألف بدورها من محصلة:

أ– المعرفة أو المعلومات الفنية اللازمة للعمل

ب– المهارة أي التمكن من ترجمة المعرفة أو المعلومات في أداء عمله ، أو مهارة استخدام المعرفة

ت– مدى وضوح الدور.

3–بيئة العمل: تتمثل في ملامح مادية مثل الإضاءة ، التهوية ، ساعات العمل ، التجهيزات ، والأدوات المستخدمة ، و أخرى معنوية مثل العلاقات بالرؤساء و الزملاء و المرؤوسين. ومنه يمكن التوصل للمعادلات البسيطة التالية:

الرغبة = الإتجاهات و الحاجات الغير مشبعة x مواقف بيئة العمل.

القدرة = المعرفة x المهارة x وضوح الدور.

[12] ثابت عبد الرحمن إدريس، إدارة الأعمال: نظريات و نماذج تطبيقية، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2005.

أما الأداء = الرغبة x القدرة x بيئة العمل.

رغم اختلاف الباحثين في التحديد الدقيق لمحددات الأداء الوظيفي وذلك نظرا لارتباطه بالسلوك الإنساني المعقد إلا أنها تشترك في النقاط الثلاثة التالية:

1–الموظف: و ما يمتلكه من معرفة ، مهارة ، قيم ، اتجاهات و دوافع خاصة بالعمل

2–الوظيفة: وما تتصف به من متطلبات ، تحديات وما تقدمه من فرص عمل ممتعة

3–الموقف: و هو ما تتصف به البيئة التنظيمية التي تتضمن مناخ العمل ، الإشراف ، وفرة الموارد الأنظمة الإدارية و الهيكل التنظيمي.

ويمكن صياغة هذه المحددات في المعادلة التالية[13]:

محددات الأداء الوظيفي = دالة في) المهارات و المعارف x الدافعية x بيئة العمل).

حيث تخضع بعض العوامل لسيطرة الموظف مثل كفاءة الموظف في العمل بينما البعض الآخر يخرج عن هذه السيطرة كالبيئة التنظيمية التي تتضمن عوامل خارجية) البيئة الخارجية (وعوامل داخلية (المناخ التنظيمي و ما يتضمنه من هيكل تنظيمي ، نمط الإشراف ، الإتصال ، الحوافز...).

حيث تنطوي هذه الفروض الثلاثة في معطياتها على القصور الداخلي للفرد و قدرته على إنجاز عمله بكفاءة و فعالية و ما يتطلع إلى تحقيقه من خلال أدائه لهذا العمل ، فالأفراد يميلون إلى وضع مستوى معين من الأداء يطمحون في الوصول إليه إعتمادا على خبراتهم و إنجازاتهم السابقة ، فإذا حققوا مستوى الطموحات أو فاقوها شعروا بالنجاح و السرور و الرضا ، أما إذا فشل مستوى أدائهم عن تحقيق الطموحات المأمولة فالنتيجة هي الشعور بالفشل ، لهذا تُعد تجربة النجاح و الفشل ذات تأثير كبير في المستوى الجديد من الطموح فالنجاح يؤدي إلى مستوى أعلى من الأداء الوظيفي ، و هذا ما يؤدي بنا إلى القول أن الطموحات المستقبلية لها دور كبير و مؤثر في تحديد مستوى الأداء الوظيفي و تنميته. فأداء الفرد لعمله تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل و هذه المفاضلة تتم على أساس قيمة العوائد المتوقع الحصول عليها من أداء هذا العمل و درجة هذا التوقع لدى الشخص ، و هذه المفاضلة تختلف من شخص لآخر و من منظمة لأخرى.

[13] جمال الدين لعويسات، السلوك التنظيمي و التطور الإداري، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2002.

إن التباين في الأداء ناتج في الأصل عن متغيرات عديدة منها الفزيولوجية ، المادية ، التنظيمية ، الإجتماعية ، البيئية و التقنية و هو تفاعل لسلوك الموظف و أن ذلك السلوك يتحدد بتفاعل جهده و قدراته ، و يعمد أغلب المديرين إلى التأثير على السلوك و الأداء من خلال التوجيه و الإرشاد ، و ثم مجموعة أخرى من المحركات تتبع إتمام العمل و لها أثر رجعي على الجهود و السلوك و الأداء اللاحق ففي ظروف مماثلة نرى أن جهد الفرد و سلوكه و أدائه يحدث إستجابة لمؤثرات بيئية و جوانب شخصية و دوافع و قدرات و إدراك و تعليم لازمة جميعا لحدوث الفعل و أنها عوامل ترتبط بعضها ببعض إرتباطا وثيقا و تؤثر على السلوك و الأداء.

المطلب الثالث: معدلات و معايير الأداء الوظيفي و تحسينه[14]

لقد تناولنا في هذا المطلب كل من معدلات الأداء الوظيفي و معاييره ثم انتقلنا إلى طرق تحسينه.

أولا: معدلات الأداء الوظيفي

تتطلب عملية الحكم على الأداء الوظيفي أو تقييمه وصف معدلات الأداء من خلال تحديد القيم المرتبطة بالخطط و التي تقاس على ضوئها النتائج المتحققة ، لذا يعتبر معدل الأداء أداة تخطيطية تُعبرعن غاية مطلوب بلوغها ، و قد يعكس خطة أو طريقة أو إجراء يستخدم لأداء نشاط معين و دون تحديد معدلات و معايير الأداء يصعب قياس الأداء و الوصول إلى حكم سليم على مدى كفاءته.

إن وصف معدلات الأداء عملية تتم من خلال عدد من الخطوات كما يوضحها الشكل الموالي:

– 1الإختيار: تشير هذه الخطوة إلى اختيار أنسب الأعمال لقياسها ، فقد يكون موضوع الأداء عملا جديدا لم يسبق قياسه ، أو تغير في طريقة أدائه يتطلب تحديد زمن نمطي جديد لم يسبق قياسه ، أو شكاوي العاملين من ضيق الوقت المسموح به لأداء عمل معين ، أو لغيرها من الأسباب ، لذا يعتبر الإختيار الخطوة الأولى في توصيف معدلات الأداء.

– 2التسجيل: و تشير هذه الخطوة إلى تسجيل الحقائق ، المعلومات و البيانات المتعلقة بالظروف التي يتم فيها العمل و الأساليب و عناصر النشاط التي يتضمنها العمل ، كما تتضمن هذه الخطوة الأجزاء المكونة للنشاط المتجدد في العمل.

[14] جمال الدين محمد المرسي، الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية: المدخل لتحقيق الميزة التنافسية لمنظمة القرن الحادي و العشرين، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2003.

– 3التحليل الإنتقادي: تركز هذه الخطوة على اختبار صحة البيانات المسجلة للتأكد من استغلال الوسيلة و الحركة الأكثر فاعلية ، و عزل العناصر الغريبة التي لا تساعد على الإنتاجية.

– 4القياس: و تختص هذه الخطوة بقياس كمية العمل المستغلة في كل عنصر ، و بالوقت و الأسلوب الفني المناسب لقياس العمل.

– 5التحديد: يتم في هذه الخطوة تحديد سلسلة النشاطات اللازمة للتشغيل تحديدا دقيقا يشمل الوقت القياسي لأداء النشاط و الأساليب و التقنيات المعينة التي تستخدم في أدائه.

علما أن معدلات الأداء تختلف من مجتمع لآخر و من منظمة لأخرى لتأثرها بالعادات و التقاليد السائدة و المعلوماتي السائد في في المجتمع ، و بالظروف البيئية المحيطة بالعمل ، و بدرجة التقدم التقني المنظمة.

ثانيا: معايير الأداء

يهدف وضع معايير للأداء إلى مراقبة الأداء بصفة دائمة للتعرف على أي تذبذب في مستوى الأداء ، بغرض التدخل في الوقت المناسب لمعالجة السلبيات و أوجه القصور ، تستخدم هذه المعايير للتفرقة بين فعالية الأداء و كفاءة الأداء ، ففعالية الأداء تشير إلى قيام الأفراد بتحقيق أهداف المنظمات و تنفيذ الأعمال و المهام المطلوبة منهم ، أما كفاءة الأداء فتشير إلى استخدامهم الموارد المتاحة بشكل إقتصادي و دون إسراف في تنفيذ مهام العمل و تحقيق أهداف المنظمة ، و تنحصر أهم معايير الأداء فيما يلي:

– 1الجودة: هي المؤشر الخاص بكيفية الحكم على جودة الأداء من حيث درجة الإتقان و جودة المنتج ، لذلك يجب أن يتناسب مستوى الجودة مع الإمكانيات المتاحة ، و هذا يستدعي وجود معيار لدى الرؤساء و المرؤوسين للإحتكام إليه إذا دعت الضرورة ، فضلا عن الإتفاق على مستوى الجودة المطلوب في أداء العمل في ضوء التصميمات السابقة للإنتاج ، الأهداف و التوقعات.

– 2الكمية: هي حجم العمل المنجز في ضوء قدرات و إمكانات الأفراد و لا يتعداها ، و في الوقت ذاته لا يقل عن قدراتهم و إمكاناتهم لأن ذلك يعني بطء الأداء ، مما يصيب العاملين بالتراخي و اللامبالاة ، لذلك يفضل الإتفاق على حجم و كمية العمل المنجز كدافع لتحقيق معدل مقبول من النمو في معدل الأداء بما يتناسب مع ما يكتسبه الفرد من خبرات ، تدريب و تسهيلات.

– 3الوقت: ترجع أهمية الوقت إلى كونه مورد غير قابل للتجديد أو التعويض فهو رأسمال و ليس دخل ، مما يحتم أهمية استغلاله الإستغلال الأمثل في كل لحظة ، لأنه يتضاءل على الدوام و يمضي إلى غير رجعة فهو لا يقدر بثمن ، و يعد أحد خمسة موارد أساسية في مجال إدارة الأعمال و هي:

المواد ، المعلومات ، الأفراد ، الموارد المادية و الوقت الذي يعد من أهم المؤشرات التي يستند عليها في أداء العمل ، فهو بيان توقعي يحدد متى يتم تنفيذ مسؤوليات العمل ، لذلك يراعى الإتفاق على الوقت المناسب لإنجاز العمل على أن يراعى:

أ - كمية العمل المطلوب القيام به

ب – عدد العمال اللازمين لإنجاز العمل.

– 4الإجراءات: الإجراءات عبارة عن خطوات مرتبة للتطبيق العملي للمهارات الواجب القيام بها. لذلك يجب الإتفاق على الطرق و الأساليب المسموح بها و المصرح باستخدامها لتحقيق الأهداف ، بالرغم من كون الإجراءات و الخطوات المتبعة في إنجاز العمل متوقعة و مدونة في مستندات المنظمة وفق قواعد و قوانين و نظم و تعليمات ، إلا أنه يفضل الإتفاق بين الرؤساء و المرؤوسين على الإجراءات المتبعة في إنجاز العمل ، سواء ما يتعلق بإنجاز المعاملات أو تسلمها أو تسليمها حتى تكون الصورة واضحة لجميع الأطراف و حتى لا يتأثر الأداء بغياب أحد العاملين ، و هذا لا يعني قتل عمليات الإبتكار و الإبداع لدى العاملين و لكن الإتفاق و التفاهم على ما يريد المرؤوس تنفيذه مع رئيسه قبل اعتماده كأسلوب مفضل في إنجاز العمل ، و لضمان اتفاقه و عدم مخالفته للنظام و التعليمات و اللوائح و القوانين.

ثالثا: تحسين الأداء الوظيفي[15]

تحسين الأداء الوظيفي هو استخدام جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات و إنتاجية العمليات و تحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظف رأس المال بالطريقة المثلى.

[15] حسن إبراهيم بلوط، إدارة الموارد البشرية: من منظور استراتيجي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت: 2002.

- 1طرق تحسين الأداء الوظيفي: يوجد العديد من الوسائل و الأساليب التي تساعد في تحسين الإنتاجية و الأداء الوظيفي للعاملين بالمنظمة ، و هذه الوسائل تتضمن الهيكل التنظيمي ، العنصر البشري ، الآلات و المعدات ، التكنولوجيا المستخدمة ، ومن تلك الوسائل التالي:

أ - تنمية القوى البشرية بالتدريب

ب - خلق الدوافع و الحوافز لدى العاملين

ت- الإدارة بالأهداف

ث- المشاركة و العمل الجماعي

ج- تصميم العمل) الوظيفة)

ح- إزالة العناصر الغير منتجة في العمل

خ- إستخدام أساليب عمل محسنة.

إن هذه الوسائل و الأساليب ما هي إلا" أمثلة لوسائل كثيرة.

يتطلب تحسين أداء أية منظمة توازن العناصر الأربع التالية: الجودة ، الإنتاجية ، التكنولوجيا ، التكلفة ، يؤكد توازن هذه العناصر أن توقعات و احتياجات أصحاب المصلحة في المنظمة قد أخذت في الإعتبار و يطلق على هذا المنهج المتكامل " إدارة التحسين الشاملة"[16].

- 2عناصر إدارة التحسين الشاملة: تتكون إدارة التحسين الشاملة من خمسة عناصر أو طبقات أساسية هي:

أ – الطبقة الأولى) التوجيه :(يمثل التوجيه الإستراتيجية التي تحدد اتجاهات التحسين المستقبلية ، و التي تعمل على تركيز الطاقات و حشد الجهود لتحسين علاقات العمل الرئيسة في المنظمة

ب – الطبقة الثانية) المفاهيم الأساسية :(تتميز هذه الطبقة بأن أحجار بنائها تضع المنظمة أمام منهجيات التحسين الأساسية التي تتكامل مع الأنشطة العادية لأداء الأعمال

ت- الطبقة الثالثة) عمليات التسليم :(يركز بناء هذه الطبقة على عمليات تحفيز صناعة المنتج أو الخدمة التي تجعل المنظمة أكثر كفاءة و فعالية و تزيد من قدرتها على التكيف ، و في الوقت ذاته تخفض الوقت ، الجهد و التكلفة.

[16] حكمت جميل، الضوضاء و أثرها على صحة العاملين، سلسلة المكتبة العمالية، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد 2018.

المبحث الثاني: تقييم الأداء الوظيفي

يعتبر تقييم الأداء أحد الوظائف المتعارف عليها في إدارة الموارد البشرية في المنظمات الحديثة ، و هذه الوظيفة ذات مبادئ و ممارسات علمية مستقرة ، يهدف هذا المبحث إلى التعرف على مفهوم تقييم الأداء الوظيفي ، مراحل و طرق تقييمه و كذا الأخطاء الشائعة في عملية التقييم.

المطلب الأول: تعريف ، أهمية و أهداف تقييم الأداء الوظيفي[17]

يعد تقييم الأداء أحد الوظائف الهامة و الأساسية لأي منظمة ، ذلك لأنه يبين مواطن القوة و الضعف التي تحيط بأداء العاملين ، كما تتحدد بناءا عليه الطرق و الأساليب التي يمكن اعتمادها لتحسين أدائهم ، لقد تناولنا في هذا المطلب كل من تعريف تقييم الأداء الوظيفي ، أهميته ، أهدافه ، مقاييسه و خصائص هذه المقاييس.

أولا: تعريف تقييم الأداء الوظيفي

توجد عدة مترادفات لمفهوم تقييم الأداء ، و لكنها تؤدي إلى نفس المعنى ، فقد جاء في اللغة أن تقييم الأداء أعم من تقويم الأداء ، لأن التقييم أعم من التقويم ، فبالرجوع إلى أصل كلمة التقويم لغة نجدها تعني " قوم الشيء و أقامه فقام و استقام و تقوم " فالمقوم يوضح ما في العمل من نقص ليستكمل و كذلك للتفرقة بينه وبين إعطاء قيمة للشيء ، حيث يقال قوم بمعنى ثمن أو أزال العوج فجعله مستقيما ، فالتقويم هو استكمال النقص الموجود في الشيئ.

لقد تعددت تعاريف تقييم الأداء الوظيفي نذكر منها:

تعريف ماهر أحمد: " تقييم الأداء هو نظام يتم من خلاله تحديد مدى كفاءة أداء العاملين لأعمالهم و يحتاج الأمر إذن أن يكون العاملون قد قضوا فترة زمنية في أعمالهم ، و بشكل يمكن من القيام بتقييم أدائهم خلالها.

يرى هذا التعريف أن تقييم أداء العامل هو نظام يسمح بقياس كفاءة العامل في إنجازه لأعماله خلال فترة زمنية معينة.

[17] خالد عبد الرحيم مطر الهيثي، إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي . الطبعة الثانية، دار وائل، عمان 2005.

يعرفه آخرون على أنه : " تقييم الأداء عملية تتم وفق نظام رسمي موضوع مسبقا من قبل إدارة الموارد البشرية ، يتم بموجبه قياس أداء العاملين و سلوكهم و تقييمها في أثناء العمل ، و ذلك عن طريق الملاحظة المستمرة لهذا الأداء و السلوك و تحديد نتائجهما خلال فترات دورية زمنية محددة مسبقا".

ينظر هذا التعريف إلى تقييم الأداء من جانب الرسمية ، لا تتضمن إنجاز الواجبات فقط بل السلوكيات التي يمارسها أثناء إنجازه لواجباته.

يعرفه آخرون على أنه: " يقصد بتقييم أداء الموارد البشرية دراسة و تحليل أداء العاملين لعملهم و ملاحظة سلوكهم و تصرفاتهم أثناء العمل ، و ذلك للحكم على مدى نجاحهم و مستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحالية و أيضا للحكم على إمكانيات النمو و التقدم للفرد في المستقبل ."

يبين هذا التعريف أن التقييم ينصب على أداء الفرد ، سلوكه و تصرفاته و الحكم على نجاح الفرد في وظيفته الحالية و مدى نجاحه و ترقيته في المستقبل.

و في نفس المنحى يعرفه آخرون كالتالي: " نظام تقييم أداء العاملين هو النظام الذي من خلاله نستطيع الحكم على الأداء الماضي ، الحاضر و الإستعدادات المستقبلية مع مراعاة محيط العمل ."

كما يذهب البعض في النظر إلى عملية تقييم الأداء على أنها: " عملية إدارية دورية هدفها قياس نقاط القوة و الضعف في الجهود التي يبذلها الفرد و السلوكيات التي يمارسها في موقف معين ، و في تحقيق هدف معين خططت له المنظمة مسبقا ."

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن عملية تقييم الأداء عملية إدارية مخططة مسبقا ، مستمرة ، و هي عملية إيجابية لا تسعى إلى كشف العيوب فقط بل تهتم بنقاط القوة في الجهود التي يبذلها الفرد.

كما يعرف تقييم الأداء على أنه: " عملية يتم بموجبها تقدير جهود العاملين بطريقة منصفة و عادلة لتجري مكافأتهم بقدر ما يعملون و ينتجون ، و ذلك بالإستناد إلى عناصر و معدلات يتم بموجبها مقارنة أدائهم بها لتحديد مدى كفاءتهم في العمل الذي يعملون به " .

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن عملية تقييم الأداء تتطلب وجود معايير و معدلات تقاس على أساسها أداء الفرد و من ثم الحكم على مستوى كفاءته و سلوكه في العمل.

كما يعرفه آخرون على أنه: " محاولة لتحليل أداء الفرد بكل ما يتعلق به من صفات نفسية أو بدنية أو مهارات فنية أو فكرية أو سلوكية ، و ذلك بهدف تحديد نقاط القوة و الضعف و محاولة تعزيز الأولى و مواجهة الثانية و ذلك كضمان أساسي لتحقيق فاعلية المنظمة الآن و في المستقبل".

يتبين من خلال هذا التعريف أن تقييم الأداء يعني تحديد نقاط القوة في أداء العاملين والعمل على تعزيزها و نقاط الضعف للعمل على تلافيها.

بمراجعة التعاريف السابقة و تعاريف أخرى يتضح أن تقييم الأداء يتميز بالخصائص التالية:

– 1إن تقييم الأداء الوظيفي عملية مستمرة و منتظمة تلازم الفرد طوال حياته الوظيفية ، إذ يخضع أدائه في العمل و سلوكه للتقييم بشكل مستمر

2–عملية تقييم الأداء الوظيفي تتطلب وجود شخص يلاحظ و يراقب الأداء بشكل مستمر (وغالبا يكون الرئيس المباشر (، ليكون التقييم موضوعيا و سليما

3–عملية التقييم تتطلب وجود معايير و معدلات أداء ، إذ على أساسها يقاس أداء الفرد و من ثم الحكم على مستوى كفاءته و سلوكه في العمل

4-لا يعني تقييم الأداء الوظيفي الحكم في نهاية فترة معينة على ما يستحقه الفرد من تقدير يبنى على أساسه قيامه بالعمل ، أو ترشيحه لوظيفة أعلى ، أو حصوله على مكافأة مادية ، بل يعني أيضا تحديد نقاط الضعف و القصور في أداء العاملين للعمل على تلافيها ، و تكون مهمة الرئيس المباشر في هذا المجال بمثابة المعلم و المساعد الذي يقوم بالتنسيق مع إدارة الموارد البشرية بوضع الخطة التي يتقرر بموجبها تحديد نوع التدريب و المساعدة التي ستُقدم له لمعالجة هذا الضعف ، ليكون أدائه للعمل بشكل أفضل

5–يبنى على نتائج تقييم الأداء الوظيفي قرارات وظيفية كثيرة تتعلق بمستقبل العاملين الوظيفية كالترقية ، النقل ، الفصل ، المكافآت و التعيين

6–يخضع جميع العاملين في المنظمة لعملية تقييم الأداء الوظيفي

7–يعتمد تقييم الأداء الوظيفي بشكل أساسي على الرأي و الحكم الشخصي ، و هذا يعرض نتائج التقييم إلى احتمال وجود تحيز إيجابي أو سلبي من قبل المقيم ، و قد يكون هذا التحيز عن قصد أو غير قصد.

بالإضافة إلى الخصائص السابقة هناك خصائص أخرى يتم ذكرها كالآتي:

أ– إن تقييم الأداء الوظيفي عملية إدارية مخططة مسبقا

ب– إنها عملية إيجابية لأنها لا تسعى إلى كشف العيوب فقط بل و إنما تهتم أيضا بنقاط القوة التي جسدها الفرد أثناء سعيه إلى تحقيق الهدف

ت– أنها لا تتضمن إنجاز الواجبات فقط بل السلوكيات التي يمارسها الفرد أثناء إنجازه لتلك الواجبات

ث– إن تقييم الأداء الوظيفي عملية مستمرة و إن كانت نتائجها النهائية تستخرج على فترات متباعدة. من خلال التعاريف السابقة يمكن إعطاء التعريف الآتي لتقييم الأداء الوظيفي:

تقييم الأداء الوظيفي عملية إدارية مخططة مسبقا تقوم بها إدارة الموارد البشرية داخل المنظمة يتم بموجبها قياس أداء كل العاملين) تصرفاتهم و سلوكهم (أثناء العمل من خلال الملاحظة المستمرة لهذا الأداء و السلوك و تحديد نتائجها ، خلال فترات دورية محددة مسبقا ، و هذا ما يسمح بالحكم على مدى نجاحهم و مستوى كفاءتهم في القيام بالأعمال الحالية و الحكم على إمكانية النمو و التقدم مستقبلا، و يعتمد هذا التقييم في تقديم المكافآت ، و هذا باعتماد معايير و معدلات تعتمد قياس أداء العاملين و الحكم على مستوى كفاءتهم بالشكل الذي يحكم تطورهم المستقبلي) المكافآت ، الترقية ، النقل ، الفصل ، التعيين (... ، علما أن التقييم يتأثر برأي المقيم مما قد يجعله متحيزا) بقصد أو بدونه).

ثانيا: أهمية تقييم الأداء

يعد تقييم الأداء الوظيفي وسيلة أساسية للحكم على فعالية و كفاءة أداء العاملين من ناحية و على دقة البرامج و السياسات التي تتبعها المنظمة من ناحية أخرى ، و يمكن تلخيص أهمية تقييم الأداء الوظيفي في النقاط التالية:

- 1تحديد مدى كفاءة الفرد

2–المعاملة العادلة و حصول كل عامل على ما يستحقه) ترقية ، علاوة ، مكافأة...)

– 3زيادة مستوى الرضا

– 4خلق فرص الإحتكاك بين الرئيس و المرؤوس

– 5يرتبط التقدير و الإهتمام المستمر بما يبذله الفرد من جهد و طاقة في تأديته لعمله ، بخلق المناخ التنظيمي العلاقات الحسنة و الروح المعنوية الدافعة للعمل

– 6يؤدي شعور العاملين بأن جهة ما تقوم بتقييم نشاطهم ، إلى الإلتزام بتنفيذ المهام فضلا عن شعورهم بالمسؤولية تجاه أنفسهم و عملهم معا

– 7يمثل تقييم الأداء وسيلة رقابية على المشرفين الذين يتابعون مراقبة وتقييم جهود العاملين

– 8ترتبط هذه الوسيلة بتحديد مدى سلامة و نجاح الطرق المستخدمة في اختيار و تدريب العاملين

– 9تساعد هذه الوسيلة على وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، (الإختيار على أساس مواصفات الوظيفة (و تنمية مهارات و قدرات الأفراد

– 10الحكم على دقة السياسات و البرامج المتعلقة بالإستقطاب و الإختيار و التعيين

11-يمكن للتقييم الموضوعي أن يكون وسيلة جذب للموارد البشرية ذات المؤهلات النوعية (الموارد البشرية الجيدة)

12–التعرف على نقاط القوة و الضعف) تطوير نقاط القوة و معالجة نقاط الضعف)

- 13توفير الأساس الموضوعي لأنشطة إدارة الموارد البشرية) التوظيف ، التدريب...).

ترتبط عملية التقييم الموضوعي بجذب الموارد البشرية الجيدة ، و خلق الدافعية لدى العامل ، و الإحتفاظ بالموارد البشرية المتخصصة ذات المهارات العالية ، و لتقييم الأداء أهمية بالنسبة للعامل (الرضا ، تحمل المسؤولية (... و للمنظمة) تشجيع المنافسة ، توجيه السياسات للكشف عن العيوب التنظيمية (... ، خاصة في مجال تسهيل تخطيط القوة العاملة ، تحديد الإحتياجات التدريبية ، المساعدة في قياس الكفاءة الإنتاجية ، ترشيد سياسة الأجور ، إختيار الأفراد الصالحين للترقية...

ثالثا: أهداف تقييم الأداء الوظيفي[18]

إن عملية تقييم الأداء الوظيفي تستهدف ثلاثة غايات تقع على ثلاثة مستويات هي المنظمة و الفرد العامل نوجزها فيما يلي:

– 1على مستوى المنظمة:

[18] خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، تحت إشراف: عبد الرحمان توفيق، نظم تقييم الأداء، الطبعة الثالثة، بميك، مصر: 2004.

أ– إيجاد مناخ ملائم من الثقة و التعامل الأخلاقي الذي يبعد احتمال تعدد شكاوي العاملين تجاه المنظمة

ب– رفع مستوى أداء العاملين و استثمار قدراتهم و إمكاناتهم بما يساعدهم على التقدم و التطور

ت– مساعدة المنظمة في وضع معدلات أداء معيارية دقيقة ، تمكنها من الإحتفاظ بالقوى العاملة ذات المهارات و القدرات المتميزة

ث– تقييم برامج و سياسات إدارة الموارد البشرية كون نتائج العملية يمكن أن تستخدم كمؤشرات للحكم على دقة هذه السياسات.

2-عل مستوى المديرين:

أ – تطوير العلاقات الجيدة مع العاملين و التقرب إليهم للتعرف على مشاكلهم و الصعوبات التي تواجههم في العمل

ب – دفع المديرين إلى تنمية مهاراتهم و إمكاناتهم الفكرية حتى يمكنهم التوصل إلى تقييم سليم و موضوعي لأداء تابعيهم فمواجهة المدير أو المشرف للفرد العامل للحكم على أدائه لا تعتبر عملية سهلة و إنما عملية تتميز بطابع التحدي الذي يدفع المديرين إلى تنمية مهاراتهم و إمكاناتهم الفكرية و تعزيز قدراتهم الإبداعية للوصول إلى تقييم سليم و موضوعي لأداء تابعيهم ، و هذا ما يدفع باتجاه تطوير العلاقات الجيدة مع العاملين و التقرب إليهم للتعرف على مشاكلهم و صعوباتهم.

– 3على مستوى الفرد العامل:

أ – دفع العاملين إلى العمل باجتهاد و جدية وإخلاص حتى يتمكنوا من الحصول على احترام و تقدير رؤسائهم

ب – شعور العاملين بالعدالة و بأن جهودهم المبذولة تُؤخذ بعين الإعتبار و قد أشار فيصل حسونة إلى ذكر أهم أهداف الأداء الوظيفي فيما يلي:

أ – تزويد المدراء و متخذي القرار بمستوى أداء الموظفين في المنظمة

ب – يساعد تقييم الأداء الوظيفي على معرفة مدى مساهمة الموظفين في تحقيق أهداف المنظمة، و مدى ملائمة الموظف للوظيفة التي يشغلها بشكل موضوعي و عادل

ت– إشعار الموظفين بالمسؤولية و إعلامهم أنه سيتم تقدير جهودهم من قبل الإدارة و أن عملية الترقية و النقل و العلاوات لا تتم إلا عن طريق ذلك و تزويدهم بمعلومات عن مستوى أدائهم

ث– يساعد تقييم أداء الموظفين المدراء على اتخاذ قرارات بشأن تحسين و تطوير أداء الموظفين، و اقتراح المكافآت المالية بناءا على مستوى الأداء و تميزه ، مما يساعد على رفع الروح المعنوية و تقليل معدل دوران العمل

ج– يزود تقييم الأداء الوظيفي إدارة الموارد البشرية بمعلومات واقعية عن أداء العاملين في المنظمة ، و ما يجب على إدارة الموارد البشرية في عملية تخطيط الموارد البشرية و مدى احتياج الفرد لبرامج التدريب بناءا على ذلك.

إن المنظمات المعاصرة تهدف من وراء تقييم الأداء الوظيفي إلى الوقوف بشكل موضوعي على أداء موظفيها و معرفة الجوانب الإيجابية و السلبية و محاولة معالجة الجوانب السلبية في أدائهم ، و توظيفها بشكل أكثر فعالية في تحقيق أهدافها و ليس الهدف من عملية تقييم الأداء تصيد أخطاء الموظفين و إنزال العقوبات عليهم أو عدم الثقة فيهم كما في الأساليب التقليدية التي تتبع طريقة التقييم القائمة على أسلوب العصا و الجزرة و ذلك عن طريق ربط المكافآت و العقوبات بنتائج التقييم الذي يجرى لهذه الغاية.

رابعا: مقاييس الأداء الوظيفي و خصائصها للأداء الوظيفي مقاييس نتناولها فيما يلي مع ذكر خصائصها.

- 1مقاييس الأداء: هي العوامل و المعايير التي يتم قياس أداء العاملين بموجبها ، و يجب تحديد الجوانب التي يراد تقييمها في أداء الفرد و تنقسم معايير تقييم الأداء إلى قسمين هما:

أ– العناصر: تمثل العناصر مجموعة من الصفات و الميزات التي يجب أن تتوفر في الموظف لكي يكون قادرا على أداء وظيفته بشكل جيد و فعال ، و تنقسم هذه العناصر إلى عناصر ملموسة و عناصر غير ملموسة و من البديهي أن يكون قياس العناصر غير الملموسة أصعب في عملية القياس من العناصر الملموسة و التي يمكن قياسها بسهولة مثل عملية حضور الموظف و انصرافه في الأوقات المحددة و من الأمثلة على العناصر غير الملموسة الأمانة ، الصدق ، الإنتماء و غير ذلك.

ب– المعدلات: و هي عبارة عن ميزان يمكن من خلاله قياس إنتاجية الموظف من خلال ثلاثة جوانب:

-معدلات كمية: و هي عبارة عن عدد محدد من الوحدات التي يجب على الفرد إنتاجها خلال فترة زمنية محددة

-معدلات نوعية: و تعني وجوب وصول أداء الشخص إلى مستوى معين من الجودة و الدقة و الإتقان

–معدلات كمية و نوعية: هذا المعدل مزيج من الكم و النوع فبالإضافة إلى وجوب إنتاج عدد معين من وحدات الإنتاج يجب أن يصل مستوى الأداء إلى حد معين من الجودة و الدقة و الإتقان.

2-خصائص مقاييس الأداء[19]:

يشترط في المقياس مهما كانت نوعيته أن يكون دقيقا في التعبير عن الأداء المراد قياسه ، و يكون المعيار هكذا إذا تميز بالخصائص التالية:

أ– الصدق: أي أن العوامل الداخلة في المقياس يجب أن تُعبر عن تلك الخصائص التي يتطلبها أداء العمل بدون زيادة أو نقصان ، و هناك حالتان يكون فيها المقياس غير صادقا هي:

–في حالة عدم احتواء المقياس على عوامل أساسية و هذا النوع من الخطأ يعرف بقصور المقياس

–في حالة احتواءه على مؤثرات خارجة عن إرادة الفرد و هذا النوع من الخطأ يعرف بتلوث المقياس.

ب – ثبات المقياس: يعني أن تكون نتائج أعمال الفرد من خلال المقياس ثابتة عندما يكون أدائه ثابتا ، أما عندما تختلف نتائج القياس باختلاف درجات أو مستويات أدائه و إن ذلك ليس عيبا فيه و إنما حالة طبيعية

ت– التمييز: و نعني بها درجة حساسية المقياس بإظهار الإختلافات في مستويات الأداء مهما كانت بسيطة فيميز بين أداء الفرد أو مجموعة من الأفراد

ث– سهولة استخدام المقياس: و نعني به وضوح المقياس و إمكانية استخدامه من قبل الرؤساء في العمل.

المطلب الثاني : مراحل تقييم الأداء الوظيفي و طرقه

لقد تناولنا في هذا المطلب مراحل تقييم الأداء الوظيفي و كذا بعض الطرق المستخدمة في عملية التقييم.

[19] روبرت باكال، أشرف على نقله إلى العربية: موسى يونس، تقييم الأداء: كيف تقيس و تطور الأداء الوظيفي، بيت الأفكار الدولية، العربية السعودية: .2009.

أولا: مراحل تقييم الأداء الوظيفي

تعد عملية تقييم الأداء الوظيفي عملية معقدة تتداخل فيها الكثير من العوامل كونها تنصب على تقييم أداء العنصر البشري ، لذا كان لزاما على القائمين بها أن يتبعوا مراحل و خطوات منطقية مخطط لها مسبقا كي يحقق تقييم الأداء الوظيفي أهدافه المنشودة ، و عند عرض مضمون خطوات تقييم الأداء الوظيفي لابد من التوضيح في البداية الخطوات التي يتم بموجبها تخطيط ووضع نظام تقييم الأداء الوظيفي ، ثم بعدها عرض الخطوات التنفيذية التي يتم من خلالها عملية التقييم.

1-خطوات وضع نظام تقييم الأداء الوظيفي

و يتم وضع هذه الخطوات التي تشكل بمجموعها نظام تقييم الأداء الوظيفي من قبل إدارة الموارد البشرية.

أ- تحديد المقاييس: و يقصد بها وضع المعايير التي ستستخدم في عملية التقييم ، فمن المتعارف عليه أن أي عملية تقييم تتطلب وجود معايير محددة يقارن بها الأداء و السلوك الفعلي لتحديد مستوى الكفاءة.

ب – إختيار طريقة التقييم: هناك طرق متعددة تستخدم في عملية تقييم الأداء الوظيفي ، و هذه الطرق منها ما هو تقليدي و منها ما هو حديث.

ت- تحديد دورية التقييم: يقصد بالدورة تحديد الفاصل الزمني بين كل تقييم و آخر على أساس أن هذه العملية مستمرة تلازم حياة العاملين منذ تاريخ تعيينهم في المنظمة حتى تاريخ تركهم العمل فيها.

و عند تحديد الفاصل الزمني يجب أن يكون معقولا بحيث لا يكون طويلا و لا قصيرا بل معتدلا. و بوجه عام يحكم تحديد المدة أو الفاصل الزمني ظروف العمل و طبيعته فبعض الأعمال لا تتضح إنتاجيتها إلا بعد فترة طويلة نسبيا كأعمال البحوث.

ث- تحديد المقيم: المقيم هو الشخص الذي تتوفر لديه المعلومات الكافية عن أداء الفرد و سلوكه المراد أو الخاضع للتقييم ، بحيث تمكنه هذه المعلومات من الحكم على مستوى كفاءته و سلوكه بشكل صحيح و دقيق ، و قد وجد في الممارسة أن أنسب شخص تتوفر لديه هذه المعلومات هو الرئيس المباشر بسبب اتصاله المستمر مع مرؤوسيه.

ج– تدريب المقيم: إن نجاح أي عملية لتقييم الأداء يتوقف إلى حد بعيد على مدى سلامة فهم قواعد و أسس هذه العملية و تطبيقها ، لذلك أصبح من الضروري وضع البرامج التدريبية الجيدة و تخطيطها لتبصير المقيمين بكيفية التنفيذ السليم لها ، و تزويدهم بالمعلومات و الإرشادات الواجب إتباعها لتحقيق أهداف التقييم ، إذ لا يوجد شيئ يسيئ إلى سلامة التقييم أكثر من عدم مقدرة المقيم على التقييم الصحيح ، لذلك أصبح موضوع تدريب المقيمين أمرا مهما.

ح– علنية نتائج التقييم: يتقرر في هذه الخطوة فيما إذا كانت نتائج التقييم سيتم إعلانها لجميع العاملين أم لفئة منهم أم لتبقى النتائج سرية.

خ– مناقشة نتائج التقييم مع العاملين: تناقش هذه الخطوة موضوع المقابلة التي تُجرى مع العاملين بشأن شرح النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المقيم بعد تقييم أدائه ، و تحديد مضمون هذه المقابلة و الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه.

د– التظلم من نتائج تقييم الأداء: و تناقش هذه الخطوة موضوع تساءل معين هو : هل يفتح باب الشكوى و التظلم للعاملين في نتائج تقييم أدائهم أم لا ؟ لقد وجد في الممارسة العملية أنه من الضروري فتح هذا الباب لكن فقط للعاملين الذين حصلوا على تقديرات ضعيفة ، لأن فتح باب التظلم جميع العاملين سيحدث نوعا من سوء استخدام هذا الحق ، و الفائدة من التظلم أنه يجعل المقيمين أكثر جدية و موضوعية في عملية التقييم ذلك أنهم سيكونون مسؤولين عن صحة تقديراتهم ، بالإضافة إلى أنه يخلق لدى العاملين شعورا بعدالة التقييم.

ذ– تصميم استمارة التقييم: إستمارة التقييم هي ترجمة لطريقة التقييم المتبعة في تقدير كفاءة العاملين حيث تتضمن معلومات تتعلق باسم الفرد الذي يجري تقييمه ووظيفته ، و الإدارة التي يعمل فيها ، و مقاييس التقييم ، و هناك حقلا خاصا ليضع فيه المقيم نقاط الضعف في الأداء و السلوك و نقاط القوة و مقترحات المقيم من أجل تطوير الأداء ، ثم تاريخ تنفيذ التقييم ، و عند تصميم الإستمارة يجب مراعاة الوضوح ، البساطة و سهولة الإستخدام.

- 2 خطوات تنفيذ نظام تقييم الأداء الوظيفي[20]:

[20] فرانك جي لاندي، جيمس أل فار، ترجمة: ربحي محمد الحسن، قياس أداء العمل: الأساليب و النظرية و التطبيقات، معهد الإدارة العامة، الرياض 2007.

يقوم بهذه الخطوات المقيم و تشمل على ما يلي:

أ– دراسة مقاييس أو معايير التقييم المحددة و يتم فهمها بشكل ممتاز

ب– ملاحظة أداء العاملين و إنجازاتهم و قياس ذلك

ت– مقارنة أداء العاملين بالمقاييس الموضوعة ، و تحديد نقاط القوة و الضعف في هذا الأداء بنتائج التقييم

ث– اتخاذ القرارات الوظيفية المناسبة في ضوء النتائج التي تنتهي إليها المقارنة) ترقية ، مكافأة .(...

ويمثل الشكل التالي خطوات تقييم الأداء التي يقوم بها المقيم:

و سيتم شرح هذه الخطوات كالتالي:

أ– وضع توقعات الأداء: حيث يتم التعاون فيما بين المنظمة و العاملين على وضع توقعات الأداء ، و بالتالي الإتفاق فيما بينهم حول وصف المهام المطلوبة و النتائج التي ينبغي تحقيقها.

ب– مرحلة مراقبة التقدم في الأداء: تأتي هذه المرحلة ضمن إطار التعرف على الكيفية التي يعمل بها الفرد العامل و قياسا إلى المعايير الموضوعة مسبقا. من خلال ذلك يمكن اتخاذ الإجراءات التصحيحية ، حيث يتم توفير المعلومات عن كيفية إنجاز العمل و إمكانية تنفيذه بشكل أفضل.

ت– تقييم الأداء: بمقتضى هذه المرحلة يتم تقييم أداء جميع العاملين في المنظمة و التعرف على جميع مستويات الأداء و التي يمكن الإستفادة منها في عملية اتخاذ القرارات المختلفة.

ث- التغذية العكسية: يحتاج كل فرد عامل إلى معرفة مستوى أدائه لكي يتمكن من معرفة درجة تقدمه الفرد في أدائه لعمله و بلوغه المعايير المطلوب بلوغها منه ، إن التغذية العكسية ضرورية لأنها تنفع في معرفة كيفية أدائه المستقبلي.

ج– إتخاذ القرارات الإدارية: و هي متعددة فمنها ما يرتبط بالترقية ، النقل ، التعيين و الفصل

ثانيا: طرق تقييم الأداء

توجد عدة طرق لتقييم الأداء الوظيفي منها ما هو بسيط ، و منها ما هو معقد ، منها ما يمكن استخدامه لغرض واحد ، و منها ما هو متعدد الأغراض . و نظرا لتعدد هذه الطرق قفد قام بعض الباحثين بالتمييز بينها إما وفقا لقدمها أو حداثتها ، و إما وفقا للبساطة أو التعقيد في أسلوب

التطبيق، وعلى العموم فإن مجمل الدراسات تميز بين الطرق التقليدية و الطرق الحديثة ، و فيما يلي أهم هذه الطرق:

- 1الطرق التقليدية: حيث يشكّل الحكم أو التقدير الشخصي للرؤساء أساس الطرق التقليدية ، و التي تتفرع إلى عدة طرق أهمها:

أ – أدوات المقارنة بين العاملين: و في هذه الأدوات يقوم المقيم بمقارنة أداء الموظف مع غيره من زملائه و ثمة ثلاثة أشكال لأدوات المقارنة:

-طريقة الترتيب: يكون الرئيس فكرة عامة عن أفراده ، و بالتالي يمكنه أن يقوم بترتيبهم تصاعديا أو تنازليا ، تتطلب هذه الطريقة وجود عدد محدود من الأفراد حتى يستطيع الرئيس ترتيبهم ، كما تمتاز بالسهولة و البساطة ، لكنها تفتقد للموضوعية ولا تعطي نتائج دقيقة لأنها تعتمد على الحكم الشخصي ، كما أنها صعبة عند وجود عدد كبير من الأشخاص.

-طريقة المقارنة الثنائية: و فيها يقوم المقيم بمقارنة الموظف بكل موظف من زملائه ، و الترتيب النهائي يكون بتحديد عدد المرات التي كان فيها الموظف متفوقا على الآخرين.

-طريقة التوزيع الإجباري: تستند هذه الطريقة على ظاهرة التوزيع الطبيعي ، و مدلول هذه الظاهرة هو أن توزيع مستوى الكفاءة يأخذ غالبا شكل المنحنى الطبيعي ، بحيث تكون النسبة الكبرى من العاملين من ذوي الكفاءة المتوسطة و النسبة القليلة منهم من ذوي الكفاءة المرتفعة أو الضعيفة ، إن كيفية الحصول على ذلك الشكل تكون عن طريق كتابة أسماء العاملين الخاضعين لعملية التقييم على بطاقات صغيرة ، و يطلب من المقيم توزيع العاملين إلى مجموعات ، و ذلك بعد مقارنة أدائهم بعضهم ببعض و على النحو التالي:

المجموعة الأولى) مجموعة ضعفاء الكفاءة (= 10% من العاملين المجموعة الثانية) مجموعة الأقل من المتوسط (= 20% من العاملين المجموعة الثالثة) مجموعة المتوسطين (= 40% من العاملين المجموعة الرابعة) مجموعة الأعلى من متوسط (= 20% من العاملين المجموعة الخامسة) مجموعة الممتازين (= 10 % من العاملين.

ب – طريقة التمثيل البياني: يتم بموجبها حصر الصفات أو الخصائص و الواجبات التي يتطلبها العمل الكفء) المقاييس (و التي يجب أن تتوفر في الفرد لتأدية عمله بشكل جيد ، و يطلب من المقيم قياس

مدى توفر هذه الصفات لديه عن طريق استخدام المقياس البياني لكل صفة و التي تُقسم إلى أقسام يمثّل كل منها مرتبة معينة من الكفاءة.

- 2الإتجاهات الحديثة في تقييم الأداء

هناك العديد من الطرق والأساليب الحديثة التي تحاول قياس مستوى أداء العامل بمعدلات أداء مثالية مصممة على ضوء مؤهلات العامل و تستند هذه الطرق إلى مبدأ عام مفاده " إنجاز الرجل النموذجي " و في نفس الوقت تعتمد على قياس مستوى أداء العامل بمعزل عن الآخرين أو تقارنه بمعدل أداء مثالية ، و من أهم هذه الطرق:

أ– طريقة الأحداث الحرجة: تعتمد هذه الطريقة على قيام المقيم بتسجيل الأحداث الجوهرية التي قام بها العامل ، فيتم تسجيل متى و أين و لماذا حدث هذا التصرف ؟ و مع من؟ و يكون القرار هنا على التصرف أو السلوك الذي أظهره العامل تجاه الحدث ، تجدر الإشارة أن الأحداث الجوهرية عبارة عن حقائق ثابتة و ليست مجرد آراء غير مستندة على حقيقة مؤكدة ، و هي تُعتبر أعمالا فعلية يقوم بها الفرد العامل سواء كانت ذات مردود إيجابي أو سلبي ، ملاحظة سلوك الشخص بشكل مستمر و دقيق لمعرفة الحوادث التي تحصل مع الموظف أثناء العمل و بعد ذلك تقوم إدارة الموارد البشرية بتحديد مستوى الأداء بناءا على ذلك.

ب – الإدارة بالأهداف: تُعتبر الإدارة بالأهداف فلسفة إدارية تهدف إلى زيادة مشاركة المرؤوس في وضع الأهداف التي يقوم بتحقيقها و اتخاذ القرارات الملائمة لذلك ، و تستخدم كأسلوب لقياس الأداء من خلال اتباع خطوات تطبق هذا البرنامج في المنظمة و التي تتضمن ما يلي:

-يجتمع الرؤساء و المرؤوسين في كل وحدة إدارية لمناقشة الأهداف و النتائج المراد تحقيقها و التي تكون عادة ضمن الإطار العام لأهداف المنظمة

-يشرف الرؤساء و المرؤوسين على وضع و تحديد الأهداف التي يمكن للمرؤوسين تحقيقها ، و هذه الأهداف يجب أن تكون واقعية و يسهل قياسها،

-يجتمع الرؤساء و المرؤوسين مرة أخرى لدراسة إنجاز المرؤوسين لتلك الأهداف الموضوعة و تقييمهم لها

-إذا تبين من خلال عملية التقييم أن هناك نواح ضعيفة تتطلب التعديل فيجب العمل على وضع الحلول لها.

ث– طريقة الإختيار الإجباري: هنا يتم إعداد إستمارة للتقييم تحتوي على مجموعات عديدة من العبارات كل مجموعة تحتوي على أربع عبارات إثنتان تمثلان الصفات الغير مرغوبة ، و تتولى إدارة الموارد البشرية وضع شفرة سرية خاصة بتحديد العبارة أو الجملة التي تُعتبر أكثر أهمية في كل ثنائية و هذه الشفرة لا يعرفها المقيم الذي يقوم بملأ الإستمارة ، و ذلك بوضع العلامة المناسبة أمام العبارة التي يجد أنها مناسبة و يتم تسليمها إلى إدارة الموارد البشرية ، و التي تقوم بدورها بحل الشفرة ، فإذا كانت العبارة التي اختارها المقيم بالنسبة لمرؤوسيه هي التي اختارها واضعوا الشفرة تُحسب في صالح المرؤوس و العكس صحيح.

المطلب الثالث: أخطاء ، توقيت و مسؤولية تقييم الأداء الوظيفي[21]

لقد تناولنا في هذا المطلب الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المقيمين عند تقييم أداء العاملين ، توقيت مايلي:

عملية التقييم وكذا المصادر التي تناط بها مسؤولية تقييم الأداء.

أولا: أخطاء تقييم الأداء الوظيفي

هناك مجموعة من الأخطاء المألوفة التي يقع فيها بعض المقيمين عند تقييم الأداء و من أهمها

1-الميل لإعطاء تقديرات متوسطة: و يتضح هذا الخطأ عندما يميل المشرف المقيم إلى تقييم كل العاملين على أنهم متوسطون في أدائهم ، و يتردد في إعطاء تقدير ضعيف أو ممتاز لبعض ، و السبب في ذلك التهرب أو الخوف من إنتقادات موظفيه له

- 2خطأ التأثير بالهالة: و يحدث هذا الخطأ عندما يسمح المقيم لجانب واحد من أداء الموظف المقيم أن يؤثر في تقديره العام لذلك الأداء ، فإذا كان الموظف يجيد كتابة التقارير بشكل متفوق فهو متفوق في كل النواحي ، معنى هذا أن المشرف المقيم عندما يؤثر موظفا ينسب له إنجازات أو فضائل لا يملكها ذلك الموظف ، و يطلق بعضهم على هذا الخطأ إسم الخطأ المستمر.

[21] كامل بربر، إدارة الموارد البشرية و كفاءة الأداء التنظيمي، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت: .2007.

3–خطأ التأثير بالأداء الحديث: يميل كثير من المقيمين إلى نسيان وقائع تفاصيل الأداء الماضي و يظل عالقا في أذهانهم أداء الموظفين في الأسابيع ، أو الأيام الأخيرة فقط و قد يكون ذلك الأداء رديئا أو ممتازا مما يجعل تقدير المشرف المقيم تقديرا متحيزا

– 4خطأ الوقوع في التحيزات الشخصية: يميل بعض المقيمين إلى الإنجذاب نحو صفات شخصية معينة كالقرابة أو الصداقة أو قد يحملون كرها لمجموعات من الناس الذين يتميزون بخصائص معينة كالتشابه في اللون ، أو العقيدة ، أو الجنس و تؤثر هذه التحيزات في تقييمهم لأداء العاملين معهم.

و من الأخطاء أيضا نجد:

– 5خطأ اللين أو التساهل أو التشدد: الميل إلى إعطاء تقديرات عالية فيمنح الموظفين من ذوي الأداء الضعيف تقديرات متوسطة أو يتشدد فيعطي الموظفين من ذوي الأداء المرتفع درجات متوسطة وهكذا

6–خطأ الإختلاف في فهم المعايير: ينشأ هذا الخطأ عندما يكون هناك فهم مختلف لمعاني المعايير مثل جيد ، مقبول و ممتاز تعني أشياء مختلفة لمقيمين مختلفين.

ثانيا: متى يتم تقييم الأداء:

يتضمن هذا الموضوع سؤالين هما كالآتي:

السؤال الأول: كم مرة يتم التقييم سنويا ؟ و الإجابة هنا هي كالآتي:

أ – مرة واحدة سنويا ، و يتبع ذلك غالبية المنظمات

ب – مرتان سنويا ، و يتبع ذلك عدد قليل من المنظمات

ت– أكثر من مرتين سنويا ، و يتبع ذلك عدد نادر جدا من المنظمات.

و السؤال الثاني: متى يتم التقييم ؟ هل هو في نهاية أم خلال فترة التقيييم ؟ و الغالب هو أن يقوم الرؤساء بتقييم المرؤوسين في نهاية الفترة ، وإن كان ذلك معيبا ، لأنه يزحم الرؤساء بضرورة قيامهم بتقييم المرؤوسين في فترة ضيقة ، مما يهدد عملية التقييم بالفشل. و النادر هو أن يقوم الرؤساء بتقييم المرؤوسين خلال الفترة كلها ، و هنا عليهم أن يحتفظوا بسجلات عن مدى تقدم المرؤوسين في عملهم ، و إن كانت هذه الطريقة الثانية أفضل ، إلا ّ أنها تأخذ وقتا أطول.

ثالثا: مسؤولية تقييم الأداء

يمكن أن يتم تقييم الأداء الوظيفي بواسطة أي طرف من الأطراف التالي:

1–الرئيس المباشر: يعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداما و شيوعا لأسباب أبرزها:

أ – معرفة الرئيس المباشر بعمل المرؤوس و متطلبات الوظيفة التي يقوم بأدائها

ب – موقع الرئيس المباشر في توجيه المرؤوس باتجاه أهداف قسمه أو وحدته و مسؤوليته المباشرة على مكافأته من عدمها ، من حسنات هذا الأسلوب أن الرئيس المباشر هو أقدر من سواه على تزويد المرؤوس بالإسترجاع الكفيل بتحسين أداء هذا الأخير ، إلاّ أنه عرضة للفشل في حال لم يتمكن الرئيس المباشر من الإحتكاك شبه الدائم مع مرؤوسيه لسبب أو لآخر أو لم يتمكن من التزود بالمعلومات الكاشفة عن أداء هذا المرؤوس.

- 2المرؤوسين : يطبق هذا الأسلوب على نطاق واسع في الجامعات و المؤسسات التعليمية و التدريبية و من فوائده مساعدة المشرف على تحسين أدائه من خلال معرفة نقاط ضعفه ، و كذلك بتعريف الإدارة العليا بالمستوى القيادي للمشرفين و المسؤولين سواء سلبا أم إيجابا ، كما يبقى المسؤولون أكثر تجاوبا لمشاعر و ردود فعل المرؤوسين مما يجعله أكثر حرصا في أدائه و سلوكه، إلاّ أن هذا الأسلوب لا يخلوا من احتمال نفور الرؤساء و الشعور بالقلق و التوتر و الخوف ، و قد تُستغل هذه المواقف من المرؤوسين في تحقيق مكاسب على حساب الرؤساء كما قد تُوفر لهم عنصر ضغط قد تسيئ لعملية التقييم بأكملها لو أسيئ فهم و تطبيق هذا الأسلوب.

– 3التقييم الذاتي: إن الذي يقوم بالتقييم و قياس الأداء هنا هو الفرد نفسه الذي يخضع للتقييم ، خاصة إذا كان هذا الفرد قد سبق و اشترك في تحديد الأهداف الممكن تحقيقها ، إن الغاية من اختيار الفرد نفسه ليقوم بالقياس ، هو أنه أدرى الناس جميعا بحقيقة أدائه ، و مهمة الرئيس المباشر في هذه الحالة تكون في إبداء ملاحظاته حول التقييم ، يتميز هذا الأسلوب في أنه ينمي المقدرة لدى الأفراد بالإعتماد على النفس و يساعدهم في تطوير أدائهم الذاتي ، وزيادة خبرتهم في العمل ، و فهمهم له ، و تنمية ملكية التقدير و الحكم لديهم ، إلاّ أنه يؤخذ عليه أنه لا يوفر الموضوعية الكافية في القياس و التقييم ، و ذلك لأن دافع الأنانية يدفع الفرد إلى المغالاة في تقدير إنجازاته أمام الإدارة

و رئيسه المباشر ، و بالتالي فاستخدام الفرد الخاضع للقياس لتقييم نفسه يتطلب منه وعيا و موضوعية ، اللذين قد لا يتوفران لدى جميع العاملين.

– 4النظراء في العمل: يقصد بالنظير الزميل في نفس العمل و المستوى و المجموعة الذين يعمل فيهم الفرد الذي يتم تقييمه و قياس أدائه ، و يرجع السبب في إسناد مهمة التقييم للنظراء في العمل ، ذلك لأن لديهم معلومات كافية عن سلوك و أداء و إنجاز الفرد نتيجة احتكاكهم المستمر به ، إلاّ أنه لا ينصح بالإعتماد بشكل كامل على النظراء خشية أن تكون هناك صراعات داخلية بينهم ، تؤدي في نهاية الأمر إلى أن تكون نتائج القياس غير موضوعية ، لذلك ينصح بأن يكون رأي النظراء إرشاديا ، يساعد المقيم الأصلي بإعطائه صورة متكاملة مما يساعده في الوصول إلى حكم موضوعي عن كفاءة الفرد الذي يقيس أدائه.

– 5مجموعة مقيمين: تعني وجود لجنة من الرؤساء يقومون بوضع تقييم مشترك من بينهم لكل مرؤوس على حدى ، و هذه الطريقة تفترض أن الرؤساء على قرب من كل مرؤوس ، و لديهم المعلومات الكافية للتقييم ، و هو أمر ليس متوفرا بشكل دائم ، مما قد يحيل عملية التقييم إلى حصيلة جهل مشترك ، و لذلك تميل بعض المنظمات إلى جعل كل رئيس يقوم بملئ نموذج التقييم كل على حدى ، ثم يتم جمع وتبويب كل النماذج في جدول واحد ، و يساعد ذلك على إعطاء التقييم الشكل الفخم الذي يبعد عن الفردية ، و أنه أمر يمس التنظيم كله و ليس رئيسا واحدا.

– 6التقييم من قبل خبراء: هناك منظمات تستعين بأطراف خارجية مستقلة ، كمكتب إستشارات متخصص ليجري التقييم للفرد ، غالبا ما يستخدم هذا الأسلوب لتقييم أحد أعضاء الإدارة العليا الذي قد يكون مرشحا لوظيفة أعلى أو إذا كانت هناك تقييمات متناقضة له ، في هذه الحالة قد تعهد المنظمة بالعملية إلى بيت استشارة خارجي تتعامل معه ليقوم بالعملية.

– 7التقييم من قبل الزبائن: تستخدم بعض المنظمات تقييم الزبائن لبعض العاملين لديها ، خاصة الذين يعتبر حسن تعاملهم مع الزبائن العنصر الأهم في أدائهم.

تعد هذه بعض الأطراف المعنية بتقييم الأداء الوظيفي ، كلما كانت ممارسات المنظمة أكثر نضجا كلما احتاجت أن تعتمد على أكثر من جهة لتقييم أداء عمالها ، خاصة ذوي المؤهلات و المسؤوليات العليا.

- **خاتمة الفصل الأول:**

بعد مناقشتنا في هذا الفصل للأداء الوظيفي في المبحث الأول من عدة جوانب شملت مفهومه ، تحديد بعض المفاهيم المرتبطة به ، أهميته ، عناصره ، محدداته و العوامل المؤثرة فيه و كذلك تطرقنا إلى كل من معدلاته ، معاييره و طرق تحسينه ، تبين ما لهذا العنصر من أهمية بالغة لأية منظمة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها.

لذا كان لزاما متابعة هذا الأداء و تقييمه بصفة مستمرة ومنتظمة حتى تتمكن الإدارة المسؤولة من الحكم الموضوعي على مدى كفاءة الفرد في عمله.

إن تحديد جوانب القوة و الضعف في أداء العاملين يوضح للمنظمة إمكانياتها في استثمار الطاقات البشرية الفعلية ، لقد تناولنا في مبحث كامل عملية تقييم الأداء الوظيفي تطرقنا من خلاله تعريفه ، أهميته ، أهدافه مراحل التقييم و بعض الطرق المعتمدة في العملية و كذا أخطاء ، توقيت و مسؤولية تقييم الأداء الوظيفي.

الفصل الثاني التحقيق الميداني: الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي – دراسة سوسيولوجية بثانوية عزوزي قدور ببلدية عين البيضاء بوهران

- **مقدمة الفصل الثاني:**

هذا الفصل عبارة عن عصارة التحقيق الميداني لمذكرة التخرج الخاصة بنا و الموسومة " الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي – دراسة سوسيولوجية بثانوية عزوزي قدور ببلدية عين البيضاء بوهران ".

يتضمن مفهوم الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي عادة الكفاءة و المهارة في نقل المعلومات و المعرفة المتخصصة لطلبة الثانوية المقبلين على التكوين الجامعي و المهني، يقوم الأستاذ بإعادة النظر في المنهج بطريقة مقاربة الأهداف و الكفاءات مصممة خصيصًا لمستوى فهم كل طالب و تخصصه.

انخفاض معدلات الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي ربما يعود إلى كثافة البرامج الدراسية و توزيع الحجم الساعي و ظروف العمل و العلاقة مع أولياء التلاميذ و ضغوطات العمل و القدرة الشرائية التي تدفع بدورها الكثير منهم إلى الدروس الخصوصية أو عمل موازي.

إن تأثير التعليم على أداء أستاذ التعليم الثانوي يتوقف على طبيعة المناهج الدراسية و تلميع مكانة أستاذ التعليم الثانوي و الإرهاق الناتج عن التدريس بعد ساعات العمل العادية و الساعات الإضافية و العمل غير الرسمي، مما يضطره إلى تقسيم الوقت و التفكير في مناهج تدريس إنسيابية و أدوات عمل تقلل الجهد و تزيد من نوعية التدريس و الربح المادي.

المبحث الأول: تحليل التعليم الثانوي في الجزائر

يعد التعليم جزءاً لا يتجزأ من السياسة العامة للدولة، لأنه يقع ضمن المجال السياسي، مثله مثل الأمور الاقتصادية أو العسكرية أو الاجتماعية بشكل عام. كما أن السياسة التعليمية هي بحكم التعريف "السياسة التي تنوي الحكومة اتباعها في الأمور المتعلقة بالتعليم...". إن أي سياسة تعليمية (على اعتبار أنها استراتيجية قطاعية) تنحصر في إطار استراتيجية شاملة، وهي تشكل في المقام الأول جزءا من اختيار المشروع الاجتماعي الذي تطمح إليه من حيث المبدأ. ويتم تحديدها بعد ذلك وفقا للأولويات الحالية والمستقبلية (وفقا للواقع المعطى للبلاد). إن تنفيذها ما هو إلا تعبير عن الأهداف المتوقعة. على المستوى المؤسسي، فهو مرتبط جوهريًا "بمنظمة جماعية تنظمها القوانين والأنظمة وتتجسد في المؤسسات والقواعد التي تحكمها".

في البداية، يمكننا تسليط الضوء على وجود سياسات تعليمية مختلفة تم وضعها في الجزائر، والتي تتوافق مع لحظتين في تاريخ بلادنا: الفترة الاستعمارية، المبنية على التثاقف المجتمعي الجزائري وعلى عدم المساواة التعليمية العرقية. مع استقلال البلاد، كان على الدولة الجزائرية أن تضع حدا ليس فقط للنظام الاستعماري القمعي والتمييزي، بل أيضا للسياسة التعليمية الاستعمارية ذات الطابع التمييزي، ثمرة النظام الاستعماري، وذلك من خلال إرساء سياسة تعليمية جزائرية، مع تطبيق مبادئ المساواة والإنصاف على جميع الأطفال في سن الدراسة.

كان أحد الأهداف الرئيسية للسياسة التعليمية الاستعمارية، القائمة على تثاقف المجتمع الجزائري، هو تقويض القيم المجتمعية للجزائريين من خلال تفكيك "النظام المدرسي ما قبل الاستعماري، القائم على المبادئ الدينية للإسلام، والذي يشكل أساس المجتمع الجزائري، والذي ينظم جوانبه الدينية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية".

ورغم تفكك النظام التعليمي، فقد نجت بعض الزوايا والمدارس القرآنية في الريف، ولكن "من خلال حصر نفسها في تعلم القرآن الكريم ودراسة بعض العلوم الدينية بشكل أقل عمقا". أمام وضع الشعوب المستعمرة، طيلة قرن من الزمان، من الواضح أن الأغلبية الساحقة منهم، سواء من حيث الجوهر أو الشكل.

في أعقاب مرور مائة عام على الاستعمار، احتل التعليم، وهو أحد حقوق الإنسان الأساسية، مكانة مهمة أيضاً في برامج "المنظمات السياسية الجزائرية، مهما كانت اختلافاتها العقائدية أو التكتيكية، [كانت جميعها] تشترك في نقاط مشتركة في مطالبها القصيرة الأجل: التعليم الإلزامي وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص".

لا يمكن إنكار الدور المهم الذي لعبته "الإصلاحيات" كجمعية ابن باديس في إنشاء المدارس للجنسين، والدفاع عن مبادئ الجزائرية والإسلام والعروبة لغالبية سكان الجزائر. علاوة على ذلك، أكدت النصوص العقائدية للثورة الجزائرية على الدور التحرري للتعليم من خلال الدعوة إلى ضرورة توسيع نطاق التعليم، بعد تحرر البلاد من الاستعمار الفرنسي.

في نهاية الحرب العالمية الثانية، ورغم رغبة الجزائريين في اكتساب المعرفة في مدارس المحتل، كانت السياسة التعليمية الاستعمارية تعتمد على عدم المساواة التعليمية العرقية. في عشية حرب التحرير الوطني، لاحظ جاي بيرفيل أنه "في الدرجة الأولى، [إذا] وجدنا عددًا من التلاميذ المسلمين يفوق عدد الأوروبيين بمرتين، [فقط]

يعتبر الطفل المسلم في مجتمعه أكثر ندرة بخمس مرات من الطفل الأوروبي في مجتمعه. في المقررات التكميلية، 1 من كل 4 طلاب هو مسلم. في

أسس السياسة التربوية في الجزائر

"في المدارس الثانوية والكليات، نجح 1 من 6. وفي شهادة البكالوريا، نجح 1 من 7، وحوالي 1 من 20 طالبًا في التعليم العالي (51 من 602 في الجزائر في 1954-1955)".

كان استخدام الأرقام الشرطية هو القاعدة المتبعة تجاه الجزائريين.

منذ اليوم التالي لاستقلال البلاد، واستلهامًا من النصوص التأسيسية للجمهورية الجزائرية، أرادت السلطة الجزائرية الجديدة تحقيق مُثُل جديدة يحتل فيها التعليم مكانة بارزة. إن السياسة التربوية الجزائرية الجديدة تتحدد أهدافها بعدة طرق، ومن أهمها هدف دمقرطة المدرسة الجزائرية.

كما أن الجزائر كانت أول من بادر بسياسة تعليمية منذ استقلال البلاد وحتى منتصف سبعينيات القرن العشرين. خلال هذه المرحلة الانتقالية، حددت الدولة الجزائرية أهدافا أساسية جديدة تتوافق مع

مبادئها الإيديولوجية، قاطعة بذلك نهائيا السياسة التربوية الاستعمارية. التنفيذ الفعلي للإصلاح التعليمي الأول، بموجب الأمر رقم 35-16 المؤرخ 16 أبريل 1976، والذي يتم فيه التعبير عن أهداف المدرسة العمومية بشكل أساسي من خلال التعليم الجماهيري، أي من خلال ديمقراطية التعليم من خلال التعليم المجاني والإلزامي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و16 عامًا. وقد مكّن إصدار هذا الأمر من وضع مجموعة من التدابير تدريجيًا مثل توحيد مختلف مستويات التعليم وجزائرية البرامج التعليمية. ولا ننسى إغفال الجوانب التربوية والتعليمية والعملية في إعداد الكتب المدرسية ومراجعة محتويات البرامج وإدخال اللغات الأجنبية.

إن تحديد الأهداف، وهو الخطوة الأولى في السياسة التعليمية، يتلخص في تحديد الأهداف السياسية والاقتصادية والثقافية. إنها تجمع ثلاث لحظات في تاريخ الجزائر: بداية السياسة التعليمية من عام 1962 إلى عام 1976؛ من تطبيق المرسوم (رقم 35-76) المؤرخ 16 أبريل 1976 إلى عام 2002 ومن عام 2003 إلى يومنا هذا.

إن المبادئ الأساسية للسياسة التعليمية، المنصوص عليها في النصوص التأسيسية الرسمية للجمهورية الفتية، تبلورت عملياً في مشاريع الإصلاح التي نفذت مباشرة بعد استقلال البلاد، بمساعدة "اللجنة العليا لإصلاح التعليم"، من خلال الأهداف المحددة في "الخطة الثلاثية للتعليم 1967-1969"، وأخيراً أهداف اللجنة التحضيرية لوزارة التربية الوطنية تحت عنوان: "مقدمة لإصلاح التعليم" المطبقة خلال الخطة الرباعية الأولى (1970-1973). ومن خلال هذه المجموعة من المشاريع، يمكننا تحديد "الخيارات الأساسية لبلدنا فيما يتعلق بالتعليم ومحاولة تقديم شرح متكامل لمحتوياتها، وتحليل منهجي للمدرسة الحالية... وآفاق تكيفها في السنوات القادمة وخاصة في إطار الخطة الرباعية 1970-1973".

وتعبر هذه الوثائق عن أيديولوجية الجزائر وأسسها الجديدة وقيمها الجديدة. إن الخيارات الأساسية المطروحة تعكس أهداف التعليم، السياسية والثقافية والاقتصادية، من خلال الاستجابة "لاحتياجات المجتمع، وضمان إعداد مشترك لجميع الأفراد الذين يتألف منهم، على أساس الثقافة والأخلاق والأيديولوجية السياسية، وبالتالي تحقيق الصورة المثالية للمواطن الذي يهدف إلى تكوينه".

وتتحدد الأهداف السياسية من خلال المبادئ الأساسية التالية: التجزير، والتعريب، والتوجيه العلمي والتقني للتعليم، وديمقراطية التعليم، وفي نهاية المطاف توحيد النظام التعليمي.

بعد الرحيل الجماعي للمعلمين الأوروبيين، وجدت وزارة التربية الوطنية نفسها مضطرة إلى توظيف معلمين جزائريين من "الوظيفة". نُفِّذت عملية "الجزائرة" تجريبيًا وبشكل غير متساوٍ... ولم تُستكمل إعادة تدريب المعلمين الجزائريين وتدريبهم وتدريبهم الإضافي إلا جزئيًا... وارتفعت نسبة المعلمين من 37% عام 1962 إلى 46% عام 1967-1968، وانخفضت نسبة معلمي المدارس الابتدائية بنسبة 22% خلال الفترة نفسها.

تشكل قضية اللغة العربية أحد الأهداف الأساسية للسياسة التعليمية. إن إدخال اللغة العربية كلغة عمل في المدرسة الاستعمارية السابقة حيث كانت محظورة أو منخفضة إلى المرتبة الثانية كلغة أجنبية، "بدأ في عامي 1963 و1964".

بمعنى أنها ترسخ (أو تعيد ترسخ) اللغة العربية كلغة وطنية، وتستعيد مكانتها كلغة أم ولغة معرفة. ونتيجة لذلك، فإن تعريب التعليم يسمح، من ناحية، بإنشاء صفحة نظيفة من النظام الاستعماري "القديم" المبني على اللغة الفرنسية، لغة المسيطر. "إن تحليل الأهمية التاريخية لتطلعاتنا إلى تعريب تعليم الجزائريين يمكن أن يعني، على هذا المستوى، التعبير عن نفسه من حيث "إزالة الاستعمار" الثقافي لمجتمعنا والعودة إلى ثقافتنا الأصلية."

ومن جهة أخرى فإن اللغة العربية هي "الشكل المميز للثقافة الوطنية، ولا يمكن لأي عملية تعليمية جزائرية إلا أن تتولى مهمة تحقيق ظهور هذه الثقافة".

ومع جزائرية وتعريب النظام التعليمي أصبح الهدف الثالث يندرج ضمن "التوجه العلمي والتقني للتعليم". وتؤكد المصادر المختلفة على ضرورة إدخال البعد التكنولوجي الذي يسمح ليس فقط بدمج الشباب المتعلم في عالم العمل، بل وقبل كل شيء بتدريب القوى العاملة الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

وفي هذا الصدد فإن ديمقراطية التعليم تعني الحق في التعليم. وكما يوحي اسمها، فإن ديمقراطية التعليم العام ترتكز على المساواة للجميع والعدالة للجميع من حيث التعليم الابتدائي للجميع، وتوسيع فرص

وصول الشباب إلى التعليم الثانوي والعالي، مع الدفاع أيضاً عن مبدأ المساواة في الوصول بين الأولاد والبنات، وهو معيار للمساواة بين الجنسين. كما يتم تناول قضية التفاوت الاجتماعي في المدارس، حيث لا ينبغي أن يشكل أصل الأطفال الملتحقين بالمدارس ووضعهم الاجتماعي عائقًا أمام التعليم، من خلال خلق "الظروف المطلوبة (مثل المنح الدراسية والكتب المدرسية والنقل وما إلى ذلك) التي من المرجح أن: تساوي الفرص بين الأطفال من خلفيات محرومة وأولئك من خلفيات متوسطة ومتميزة... [و] تستوعب التدفق الهائل للأطفال في سن المدرسة، وخاصة بسبب النمو السكاني المتسارع وكذلك انفجار "الآمال" الناتجة عن الاستقلال".

ولتحقيق هذه الغاية، يسلط قسم "التعليم" في الخطة الثلاثية 1967-1969 الضوء بشكل واضح على أهداف السياسة التعليمية للجزائر المستقلة حديثا. إنهم يشاركون في المعركة ضد الأمية، وفي الوقت نفسه يساهمون في زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس. كما أن "المخططين توقعوا تقدماً بمقدار 6 نقاط، أي من 51% إلى 57% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عاماً والذين سيتم قبولهم خلال هذه الفترة... [أي] 360 ألف طالب".

كيف يمكننا تلبية الاحتياجات الملحة لهذا الطلب على التعليم؟ وعلى الرغم من المستوى المنخفض لغالبية المعلمين، فقد نصت الخطة الثلاثية على توظيف "9000 معلم [سيتم] إضافتهم إلى 30 ألف معلم في عام 1966 بمستوى تعليمي يصل إلى نهاية المرحلة الابتدائية... وكان 50% منهم يعتبرون غير مؤهلين".

وتم طرح معايير أخرى مثل "إنشاء الدراسات المجانية وتوزيع المنح الدراسية".

تهدف الدولة الجزائرية إلى إرساء التعليم العلمي والتقني. ولم يكن هذا الخيار الجديد لهذا النوع من التعليم يهدف إلى الاستجابة للمتطلبات الاقتصادية لتنمية البلاد فحسب، بل كان من المفترض قبل كل شيء أن يكون "رافعة مميزة لتحويل البنى العقلية والاجتماعية القديمة وإعدادها للانفتاح المناسب على الإنسانية العلمية الحديثة".

ويؤكد هذا النص على توحيد النظام التعليمي، لكنه يقدمه كخطوة مستقبلية ينبغي تحقيقها.

1-1- 2 الأغراض الاجتماعية للتعليم

على هذا المستوى، يتم التعبير عن الغرض الاجتماعي للتعليم من خلال: "... تنمية الفرد من خلال إثارة فضوله للتعلم وتزويده بالأدوات التي تمكنه من الكشف عن نفسه وتقدير نفسه.

وأخيرا، لتحقيق الهدف الاقتصادي، يتعين التوسع الأولي في مستوى التعليم من خلال تطوير التعليم الثانوي، الذي "تتمثل وظيفته الأساسية، وخاصة في دورته الثانية، في تدريب المديرين التنفيذيين اللازمين لتلبية احتياجات النشاط الاقتصادي والاجتماعي، واختيار الطلاب الذين يتعين عليهم مواصلة التعليم العالي".

ويتمثل دور الجامعة في المرحلة الثانية في ضمان "تدريب الكوادر المؤهلة تأهيلا عاليا القادرة على إدارة مؤسساتنا الاقتصادية والاجتماعية وزيادة كفاءتها".

في بداية سبعينيات القرن العشرين، تم تسليط الضوء على الحاجة الملحة إلى مدرسة جديدة، مع الأخذ في الاعتبار الجهود المبذولة لتعميم التعليم، بدعم من "ديمقراطية جميع مستويات التعليم [والتي] سوف تتخذ بعدًا أكبر خلال الخطة الرباعية الثانية، وذلك بفضل الإصلاحات والإنجازات والتدابير التي ستنفذها".

إن التحول الأهم الذي سيحقق الحق في التعليم بشكل كامل هو إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي من خلال مؤسسة "المدرسة الأساسية"، التي تمتد بمستوى التعليم العام إلى تسع سنوات دراسية.

تم تقديم المعالم البارزة لإصلاح النظام المدرسي لعام 1976 في المسودة الأولية بعنوان: "إصلاح المدارس: أهداف التدريس، وتحديد المحتوى وأساليب التدريس". تم إعداد هذه الوثيقة في إبريل 1974، والتي أعدتها وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مما أدى إلى إنشاء المدرسة الأساسية.

تم إعداد إصلاح المدارس في عام 1976، المستوحى من الإصلاح المطبق في بلدان الشمال الأوروبي (وخاصة السويد)، من قبل لجان تابعة لوزارة التعليم تتألف من مفتشي الأكاديميات ومديري الوزارات ووزير التعليم في ذلك الوقت. ومن مشروع سنة 1974 الذي أدى بعد إعادة تنظيمه إلى صدور أمر 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين والذي أنشأ المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم وطبيعته الإلزامية وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص وتنظيم التعليم التحضيري.

الهدف الأول من هذا الإصلاح يتعلق بتعريب مختلف مستويات التعليم بشكل عام بهدف توحيد النظام التعليمي الذي كان قبل هذا الأمر عبارة عن تجاور لغتين للتعليم: العربية والفرنسية. بالإضافة إلى أهداف دمقرطة التعليم وتحديثه، التي تم تحديدها بالفعل منذ بداية الاستقلال، فإن الفكرة المركزية للأمر 1976، وهو المرجع التشريعي الأول للسياسة التعليمية الجزائرية، ترتكز في المقام الأول على المبادئ التالية: الحق في التعليم والتكوين، والتعليم الإلزامي لجميع الأطفال (من سن 6 إلى 16 سنة شاملة) وضمان ظروف متساوية للوصول إلى التعليم ما بعد الأساسي. إن التعليم والتدريب المجاني على كافة المستويات يعني الدعم المالي من قبل الدولة والسلطات المحلية. لا مكان للتعليم الخاص، ومن هنا جاء إغلاق المدارس الخاصة، لأن الدولة وحدها، التي تحتكر التعليم، هي التي حددت أهداف وأغراض وتنفيذ السياسة التعليمية الموجهة حصرياً إلى المدارس الحكومية.

ويميل توحيد مستويات التعليم المختلفة أيضًا إلى تعزيز التعليم الإلزامي، بهدف تأجيل اختيار المدرسة إلى سن السادسة عشرة. وبعد حوالي عشرين عامًا من تعميم التعليم الابتدائي، دفعت مجموعة من العوامل، الداخلية والخارجية، الدولة الجزائرية إلى تطبيق تدابير جديدة تؤثر على المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والتعليمية.

لقد كان للعوامل الداخلية الرئيسية المرتبطة بالوضع السياسي والاقتصادي، مثل انفتاح البلاد على اقتصاد السوق وظهور التعددية السياسية، أثرها في إحداث تغييرات، جزئيا على الأقل، في السياسة التعليمية المتبعة. وعلى المستوى الدولي، فإن عملية العولمة، باعتبارها عاملاً خارجياً، لم تؤد إلا إلى تسريع الحاجة والضرورة لإصلاح تعليمي جديد.

وهكذا أنشأ رئيس الجمهورية، اليمين زروال، مجلس التعليم العالي بموجب المرسوم رقم 96-101 المؤرخ في 11 مارس 1996. وقد ثبت أن العمل التحضيري بمشاركة واستشارة المتخصصين ممارسة جديدة في صياغة مشروع بهذا الحجم لتنفيذ سياسة تعليمية جديدة.

كما نشر مشروع إصلاحي في مارس 1998، يتضمن أولاً تقييماً لنظام التعليم والتدريب في إطار الإصلاح المدرسي لعام 1976. ثانياً، تحدد أربعة مبادئ عامة السياسة التعليمية الجديدة التي يتضمنها مشروع الإصلاح المدرسي هذا، وتتبلور حول: "البعد الوطني"، كمبدأ أول، يرتكز على ثلاثة مكونات: الإسلام،

والعروبة، والأمازيغية. أما المبادئ الثلاثة الأخرى من خلال البعد الديمقراطي والبعد العالمي والبعد العلمي والتكنولوجي التي يجب أن يتبناها النظام التعليمي. ثالثا، إن تطبيق أساليب جديدة للإدارة والترشيد سيسمح، من ناحية، بمساهمة أكبر من القطاعات الاقتصادية من خلال تمويل التعليم الفني والمهني جزئيا، ومن ناحية أخرى، الانفتاح على المبادرات الخاصة، وخاصة في مجال التعليم ما قبل المدرسي.

وبعد مرور عام على انتخاب رئيس الجمهورية الجديد، في مايو/أيار 2000، تم تعيين لجنة وطنية لإصلاح النظام التعليمي بهدف اقتراح خطة رئيسية تشمل الأهداف العامة والاستراتيجيات والجداول الزمنية لتنفيذ السياسة التعليمية الجديدة للألفية الجديدة. وهكذا، بعد برنامج إصلاح النظام التعليمي لعام 2002، وعلى إثر تقرير بن زغو المقدم إلى الرئيس عبد العزيز بوتفليقة، تم إلغاء مرسوم 16 أبريل 1976 نهائيا في 28 أغسطس 2003، مما وضع حدا لاحتكار الدولة، وبالتالي السماح بإنشاء التعليم الخاص في جميع مستويات التعليم، باستثناء التعليم الجامعي.

تتضمن سلسلة التدابير الجديدة المكملة لقانون عام 1976، أربعة مجالات رئيسية:

- إن أهداف المجالين الأولين، أي تحسين مؤهلات الإدارة وإصلاح أساليب التدريس، تتشابه إلى حد كبير مع تلك التي اقترحها مجلس التعليم العالي في عام 1998. ومن ناحية أخرى، يتعلق المجال الثالث بإعادة تنظيم نظام التعليم الذي جرى بين عامي 2002 و2005، والذي تضمن إنشاء الإطار القانوني اللازم لتنظيم فتح المؤسسات التعليمية الخاصة بما يتوافق مع البرامج الوطنية وتطوير رياض الأطفال في إطار التعليم ما قبل المدرسي. وشمل توسيع نطاق التعليم المرحلة المتوسطة إلى 4 سنوات (بدلاً من 3 سنوات) وتقليص التعليم الابتدائي إلى 5 سنوات (بدلاً من 6 سنوات). وتبع ذلك إعادة تنظيم كافة مستويات التعليم الإلزامي والثانوي والفني والمهني*.

*مساران للتعليم الثانوي: الأول عام والثاني تكنولوجي يؤديان بالطلاب إلى دراسة جامعية؛ الثاني: إعداد الطلبة فنياً ومهنياً للحياة العملية.

ويمكننا القول إن هذا يمثل استمرارية للسياسة التعليمية، بقدر ما يوجد تكامل في الأهداف بين مرسوم عام 1976 وإصلاح عام 2002.

بعد استعراض أسس السياسة التربوية الجزائرية من خلال أهم مبادئها وأهدافها، سوف نتطرق إلى الوسائل التي يتم تطبيقها لتلبية الاحتياجات المختلفة للسكان في مجال التعليم وأيضا لتحقيق الأهداف التي تدعو إليها السياسة المذكورة؟

وفي الملاحظة التي يمكن إجراؤها حول السياسة التعليمية، من المهم تسليط الضوء على جوانب الموارد البشرية والبنية التحتية والمالية التي حشدتها الدولة الجزائرية، لتغطية احتياجات الطلب الفردي والاجتماعي على التعليم. قبل التطرق إلى مسألة الموارد، من الضروري أولاً توضيح الأهمية الكمية للالتحاق بالمدارس ثم أهمية الطلاب المسجلين في مختلف مستويات قطاع التعليم.

ويرتبط النمو في الالتحاق بالمدارس بالنمو الديموغرافي المتسارع الذي شهدته الجزائر (منذ الخمسينيات إلى منتصف الثمانينيات)، ولكن أيضا بعملية دمقرطة التعليم التي أنشأتها الدولة الجزائرية.

وهكذا، إذا أخذنا مثال السكان في سن الدراسة (الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عاماً)، فإن القيم المطلقة ارتفعت خلال القرن الماضي. تمثل أكثر من 3 ملايين طفل خلال التعداد الأول للجزائر المستقلة (1966)؛ وبعد مرور 32 عاماً، تضاعفت الأعداد عملياً (في عام 1998).

وفي التعداد السكاني الأخير الذي أجريناه عام 2008 لاحظنا انخفاضاً في أعداد هذه الشريحة من السكان، حيث تجاوزت مليون طفل.

ومن حيث القيم النسبية، ومع اقتراب نسبة السكان في سن الدراسة من مستوى 30% خلال العقود الثلاثة الأولى، شهد عدد السكان في سن الدراسة انخفاضاً تدريجياً، حتى وصل إلى نحو 23% في نهاية القرن الماضي.

وهكذا فإن التأثير المشترك للنمو الديموغرافي وديمقراطية التعليم يميل إلى زيادة "الأعداد مما يؤدي بعد ست سنوات إلى زيادة في عدد تلاميذ المدارس الابتدائية، وبعد 12 سنة إلى زيادة في عدد التلاميذ في المدارس الثانوية...".

ويظهر هذا الاتجاه من خلال توزيع أعداد الطلبة المسجلين في الجدول أدناه، حيث نلاحظ أن أكثر من مليون وثلاثمائة ألف طفل كانوا مسجلين في المدارس في عام 1965/1964 في كافة المراحل التعليمية،

وبعد عشرين عاماً تضاعف هذا العدد تقريباً أربع مرات؛ لقد ارتفعت حوالي ستة أضعاف في عامي 2005/2004.

منذ السنوات الأولى للاستقلال، ركز التعليم الابتدائي أكثر من 90% من المسجلين في المدارس، وتوزعت النسبة المتبقية (10%) بين مستويات التعليم المتوسط، أي ما يقرب من 7%، والتعليم الثانوي، بنسبة 3% فقط. في منتصف الثمانينيات، كان اثنان من كل ثلاثة تلاميذ في المدارس جزءًا من نفس المستوى التعليمي وكان ما يقرب من واحد من كل أربعة تلاميذ في المدرسة الثانوية، حيث يمثل المستوى الثانوي نسبة صغيرة فقط (حوالي 7٪). وعلى الرغم من أن حصة طلاب المدارس الابتدائية تمثل أكثر من نصف إجمالي الطلاب (أكثر من 56%)، فمنذ الألفية الجديدة فصاعداً أصبح ما يقرب من 44% من الطلاب في المستويين الآخرين من التعليم، أي أن أقل من 30% هم طلاب المدارس المتوسطة وأكثر من 14% هم طلاب المدارس الثانوية.

للتعامل مع نمو أعداد هذه المدارس في فترة قصيرة نسبيًا من التاريخ واتباع مبادئ الديمقراطية التي حددتها السياسة

التربوية، مجموعة من الموارد في آن واحد: البشرية والمادية والمالية التي حشدتها الدولة الجزائرية وتولت زمام أمورها منذ استقلال البلاد إلى يومنا هذا.

مع النقص الكبير في المعلمين، وبعد رحيل المعلمين الفرنسيين، ولتلبية الطلب المتزايد على التعليم، تسارعت عملية جزائرية الإشراف المدرسي منذ السنوات الأولى من * بالموارد البشرية، نعني بالأساس طاقم التدريس بأكمله، الذي يعتبر "العمود الفقري" للنظام التعليمي.

استقلال. وتُظهِر البيانات الواردة في الجدول 3 أن عدد المعلمين قد زاد بما يقرب من أحد عشر مرة خلال أربعين عاماً. إذا كان التعليم الابتدائي لا يزال يحتكر الحصة الأكبر من المعلمين؛ ومع ذلك، فقد زاد عدد المعلمين في المدارس الثانوية بشكل كبير: إذ بلغ عدد المعلمين في عام 2004 أربعين ضعفاً مقارنة بعام 1964.

والأمر نفسه ينطبق على المدارس الثانوية (جميع القطاعات مجتمعة)، حيث يتم تسجيل نفس التقدم للمعلمين الجزائريين.

ومن أجل تلبية هذا الطلب، فإن توفير التعليم، والذي يتم إنتاجه في المقام الأول من خلال سياسات الدولة، لا يشمل فقط هيئة التدريس، بل يشمل أيضًا البنية التحتية التعليمية ومواد التدريس.

خلال العشرين سنة الأولى، قامت السلطات العامة ببناء عدد من المدارس يزيد بمقدار مرتين ونصف. ومن ناحية أخرى، شهدنا تباطؤاً طفيفاً خلال العشرين عاماً الماضية، بسبب انخفاض معدل النمو الطبيعي (الذي لوحظ منذ منتصف ثمانينيات القرن العشرين) وأهمية مستويات التعليم الأخرى خلال العشرين عاماً الماضية. على مدى السنوات الأربعين الماضية، وعلى الرغم من أن معدات المدارس الابتدائية لا تزال مهيمنة، فإن الرسم البياني رقم 1 يوضح أن: يوضح الشكل 04 بوضوح تضاعف عدد المؤسسات التعليمية الأخرى: أكثر من 9 أضعاف عدد المدارس المتوسطة، وحوالي 35 ضعف عدد المدارس الثانوية.

وبالمقارنة بعدد المدارس الثانوية، لم تمثل المدارس الفنية سوى نسبة ضئيلة خلال القرن الماضي. هل الزيادة المسجلة في عام 2005/2004 هي نتيجة لإصلاح المدارس في عام 2002؟

*الموارد الأساسية هي المؤسسات التعليمية: المدارس والكليات والمدارس الثانوية والمدارس الفنية.

ولتغطية كافة النفقات الضرورية، يتم تخصيص جزء من ميزانية الدولة لقطاع التعليم. يتم استخدام مؤشرين اقتصاديين لقياس جهود الدولة: الأول، ويسمى "مؤشر الجهد المطلق"، ويحسب بنسبة الإنفاق على التعليم إلى جميع موارد المجتمع، مثل الناتج المحلي الإجمالي في عام معين. أما المؤشر الثاني، وهو "مؤشر الجهد النسبي"، فيقاس بنسبة الميزانية المخصصة لقطاع التعليم إلى إجمالي ميزانية الدولة في سنة معينة*.

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم 4 إلى أن الدولة بذلت جهوداً كبيرة منذ السنوات الأولى لاستقلال البلاد، سواء من حيث القيمة المطلقة أو النسبية.

سواء كان الأمر يتعلق بجهد مطلق أو جهد نسبي، فإننا نلاحظ نفس الاتجاه خلال الفترات المذكورة. وفي الواقع، تم تخصيص أكثر من 7% من الناتج المحلي الإجمالي لقطاع التعليم في أعقاب حرب التحرير، وتراوحت هذه النسبة بين 7% و6% حتى نهاية تسعينيات القرن العشرين. ويخصص أكثر من ربع ميزانية الدولة لمستويات التعليم المختلفة، ومن ثم سجل الجهد النسبي للدولة تقدماً متزايداً، خلال فترات

مماثلة. وإذا أخذنا في الاعتبار أن الميزانية التشغيلية تستحوذ على الحصة الأكبر من ميزانية قطاع التعليم، فقد سجلت أكثر من 76% منها في عام 1965/1964، وأكثر من 60% في منتصف الثمانينيات، لتصل إلى أكثر من 80% في عام 2005/2004 (وفي المتوسط، يتم تخصيص ما يقرب من 90% لرواتب المعلمين).

والسبب الرئيسي وراء تخفيضات الميزانية في بداية هذه الألفية الجديدة يمكن تفسيره إلى حد كبير بالأولوية الممنوحة لتطوير التعليم العالي.

بعد استعراض الأهداف والوسائل التي تطبقها السياسة التربوية المتبعة في الجزائر، لا بد من القيام بتقييمها على المستوى الكمي والنوعي. ما هي الاستنتاجات التي يمكننا استخلاصها؟

*يخصص قانون المالية سنويا من الميزانية الإجمالية للدولة ميزانية لكل قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي، تتوزع بين ميزانية رأس المال وميزانية الاستغلال.

ويتم التعبير عن الجانب الكمي للسياسة التعليمية من خلال عدة مؤشرات، مثل معدلات الالتحاق الإجمالية. إن الارتفاع المستمر في معدلات الالتحاق الإجمالية بالمدارس يسمح لنا بالقول إن عملية التحول الديمقراطي التي بدأت منذ أكثر من خمسين عامًا تهم كلا الجنسين.

لقد أثر هذا المرض على الأولاد بشكل أكبر نسبيًا في الستينيات. لقد بدأ معدل التحاق الإناث بالمدارس يتقارب تدريجيا مع معدل التحاق الذكور، مع تضييق الفجوة في ثمانينيات القرن العشرين. ومع ذلك، فإن الفجوة بين الجنسين لم تتضاءل فعليا إلا في بداية هذه الألفية الجديدة. ويوضح الرسم البياني رقم 5 بوضوح ارتفاع معدلات الالتحاق الإجمالية بالمدارس للذكور والإناث؛ وهذا مؤشر على فوائد الديمقراطية ذات الطبيعة "الكمية"، والتي نشأت منذ نهاية حرب التحرير وحتى يومنا هذا.

لا يجوز التقليل من شأن السياسة التعليمية التي تم وضعها تدريجيا، منذ صدور مرسوم 1976 إلى يومنا هذا، فيما يتعلق بالأهداف والمبادئ التي دافعت عنها في محاولة لتحقيق هدف مزدوج: ديمقراطية جميع مستويات التعليم من أجل ضمان التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ومع الأخذ في الاعتبار "الطلب الاجتماعي الذي تفاقم بسبب آثار تعميم التعليم والنمو الديموغرافي القوي" (27)، يمكننا مع ذلك تحديد

أوجه القصور من حيث الموارد البشرية والمادية والتعليمية التي تشكل عقبة أمام تحقيق الأهداف المحددة.

إن حجر الأساس في التعليم يكمن في التدريب المسبق، وجودة معلميه في كافة مستويات التعليم. ومع ذلك، في الجزائر، فإن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس لا يؤدون عملهم بالشكل المطلوب، وذلك بسبب ضعف تدريبهم التربوي. في ظل النقص الكبير في المعلمين، إثر رحيل المعلمين الفرنسيين، ولتلبية الطلب المتزايد على التدريس، نُفذت عملية جزائرة الإشراف المدرسي في البداية "أثناء العمل". "كانت القرارات المتخذة على وجه السرعة لسد النقص في المعلمين ضرورية، ولكن في غياب تدابير الدعم على المدى المتوسط، وخاصة لصالح رفع مستوى الأشخاص الذين تم توظيفهم على عجل، فإنهم كانوا "سيكونون في أصل عملية تدهور في جودة التدريس استمرت في الانتشار والتعمق". وفيما يتعلق بهذا الوضع، يلاحظ محفوظ بنون أنه حتى تسعينيات القرن الماضي، في مستويات المرحلة الأولى والثانية من التعليم الأساسي، "لم يكن لدى ما يقرب من 85٪ من المعلمين شهادة البكالوريا [...] و63٪ لم يكن لديهم هذا المؤهل. في الدورة الأساسية الثالثة (الكلية). من ناحية أخرى، في المرحلة الثانوية، الوضع أفضل نسبيا لأن "97% من المعلمين حاصلون على شهادة جامعية، ونحو 86% منهم يحملون رخصة تدريس".

ويستنكر البعض وضعاً خطيراً، بل دراماتيكياً، يقوض جودة التدريس، "فالتغييرات في وضع المعلمين غالباً ما تكون نتيجة لإجراءات إدارية". بالإضافة إلى الشهادات اللازمة التي تثبت القدرات العلمية لهيئة التدريس، فقد حان الوقت لأن تركز أهداف السياسة التعليمية الحالية (أو المستقبلية) على تخطيط كافة الموارد البشرية وخاصة تخطيط تدريب المعلمين والذي يجب أن يكون جزءاً من مشاريع التأسيس وبرنامج وطني يجب تخصيص موارد كبيرة له.

هناك العديد من العوامل غير المواتية التي تساهم في تعزيز التعليم متوسط الجودة أو حتى الرديء، بما في ذلك:

- أدت عملية "التكثيف" الواسعة إلى اكتظاظ الفصول الدراسية و"تدهور ظروف التدريس والتعلم. ونتيجة لذلك، تسبب ذلك في انخفاض مطرد في مستوى الطلاب وارتفاع معدل التسرب وإعادة الدراسة". وفي هذا الصدد، تشير الإحصاءات الخاصة بهاتين الظاهرتين خلال الفترة 1995/1994 إلى 2003/2002

إلى أن معدلات التسرب في نهاية المرحلة الأساسية الثالثة بلغت نحو 23% و30% في نهاية المرحلة الثانوية. وتبلغ معدلات التكرار على التوالي: 29% و44%. ألا يثير معدل التسرب الدراسي وتكرار الإعادة مسألة التفاوت الاجتماعي وبالتالي مسألة التفاوت التعليمي؟

- عدم إتقان أساليب التدريس، كما أكد ج. هالاك، فإن إحدى أولويات تعزيز فعالية التدريس تتمثل في "توفير المواد التعليمية للطلاب والمعلمين، وضمان وصولها إلى المدارس واستخدامها فعليًا. وهذا سيساهم بلا شك في تحسين معدلات إتمام الدراسة واستبقاء الطلاب أسرع بكثير من خفض نسبة الطلاب إلى المعلمين، على سبيل المثال".

آخرون "الاكتظاظ في البرامج المدرسية... ونقص الدعم للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال دورات الدعم والعلاج والتدريس المكيف... وعدم كفاية الموارد التعليمية... وضعف البحث التربوي، وعدم فعالية نظام الرصد والتقييم، وعدم كفاية نظام التوجيه".

ولا يقل أهمية وضرورة عن ذلك، دون أن ننسى مسألة الموارد المادية والبيئية غير المتطورة نسبيا، ناهيك عن البنية الأساسية البدائية (مع تكاليف بناء عالية). هل استخدام هذه الموارد، التي تعتبر قديمة، لا يؤثر على أداء الطلاب والمعلمين؟

وبشكل عام، ومن خلال الأهداف أو الغايات الاجتماعية والثقافية النبيلة، يمكننا القول إن الأساس الرئيسي للسياسة التعليمية التي أنشئت منذ استقلال البلاد قد مكّن من تعليم جميع الأطفال تقريبًا. وكان من الضروري الاستجابة لضغوطات وتوقعات السكان. وفي هذا الصدد، كان على قطاع التعليم أن يتعامل مع المسألة الكمية بطريقة "طارئة" لمدة نصف قرن، مع تهميش الجوانب النوعية للتعليم. لذا فقد حان الوقت لتقييم جميع أوجه القصور التي ذكرناها بإيجاز. في واقع الأمر، يجب على السياسة التعليمية المستقبلية، على حد علمنا، أن تقوم بتقييم السياسة التعليمية القديمة (منذ عام 1962 حتى يومنا هذا) بشكل موضوعي من خلال معالجة مشكلة صعوبة الاستراتيجية التعليمية المتجذرة في معرفة الواقع، أي في الأساس ضعف نوعية تدريب المعلمين. إن الأولوية القصوى حاليا هي "الاستثمار في هيئة التدريس، وتدريبهم، ودعمهم، وظروف توظيفهم ووضعهم [...] وهو أمر حيوي للغاية ودورهم في تنفيذ السياسة التعليمية أساسي لدرجة أن أي حكومة لا تستطيع أن تفكر بجدية في تحسين الجودة والكفاءة دون منحهم الأولوية". ومن الضروري أيضاً وضع السياسة التعليمية المستقبلية في السياق الوطني، ولكن مع "الأخذ في الاعتبار جوانب العولمة التي لا مفر منها بالنسبة للدول النامية [والتي] تدعو إلى ظهور إصلاح..." حيث تكون مفاهيم الكفاءة والفعالية في قلب الأهداف.

إن السياسة التعليمية الجديدة تستحق رؤية شاملة ومخططة يشترك فيها جميع أصحاب المصلحة في المجتمع.

المبحث الثاني: شرح سياسة الأداء الوظيفي بقطاع التربية الوطنية الجزائرية:

مع اعتماد النهج المبني على المهارات، فإننا نعمل على تطوير المزيد من التواصل والتركيز بشكل أكبر على المتعلم ومعرفته وخبرته.

لذلك لم يعد هناك اهتمام بعملية التعلم التنظيمي والتقييم الذاتي.

2.2. النهج القائم على المهارات:

2.2.1. ولادة النهج القائم على المهارات:

إن النهج القائم على الكفاءة له أصوله في الحركات الاجتماعية والسياسية وليس في أي نظرية تعليمية معينة. نتيجة للتقدم الذي أحرزه الاتحاد السوفييتي في سباق الفضاء. لقد تم دفع الأميركيين إلى مراجعة أنظمتهم ونماذجهم التعليمية في ستينيات القرن العشرين، سعياً إلى تطوير برامج من شأنها أن تقود المتعلمين إلى تلبية المعايير اللازمة للدخول إلى مجال أو ممارسة معينة.

وفي الولايات المتحدة، من أجل مكافحة آثار ارتفاع معدل التسرب الدراسي بين طلاب المدارس الثانوية، أدت دراسات الوضع إلى إنشاء قانون التعليم المهني لعام 1963، الذي سمح بتمويل ودمج التدريب المستمر والتدريب المهني. وتهدف هذه الخطوة إلى تحسين عرض البرامج لتلبية احتياجات سوق العمل بشكل أفضل. وقد امتدت آثارها إلى التعليم العام الابتدائي والثانوي وتدريب المعلمين. وقد أثرت هذه التأثيرات بشكل خاص على مواصفات وتقييم التدريب من خلال تمويل وتشجيع المؤسسات والبرامج التي تميزت بـ "التحديد الدقيق للمهارات والسلوكيات التي يتعين تعلمها، وتقسيم التعليم إلى وحدات، والتقييم، والرصد، والتخصيص، والخبرات الميدانية".

وقد سلط اتجاهان ثقافيان الضوء على ظهور النهج القائم على المهارات: التخصيص والتمكين، وهما رد فعل مجتمع رأى نفسه ضحية لعدم تمكين الفرد في هذه الأنظمة نفسها التي استهدفت دائمًا أغلبية أسطورية، مما قلل من دور الفرد في مسار تدريبه واختياراته الحياتية.

في السياق الجزائري، وُلِد النهج القائم على المهارات مع الإصلاح الجديد للنظام التعليمي الذي شجعته وزارة التربية الوطنية بالتوازي مع تطور المجتمع الجزائري، بهدف إتقان المحتوى الذي سيتم تدريسه.

إن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمؤسسية والثقافية التي تعرض لها المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة تجعل إصلاح المدارس ضرورة، ولضمان كفاءة المدارس وفعاليتها ومواجهة التحديات المتعددة للقرن، فإننا نواجه تحديات داخلية وخارجية:

1) هناك ثلاثة تحديات داخلية يجب معالجتها:

- تمكين المدرسة من نقل قيم التسامح والحوار على أفضل وجه
- تمكين المدارس من أداء وظائفها التعليمية والتأهيلية على أفضل وجه، أي رفع جودة النظام التعليمي.
- جعل المدارس الجزائرية في متناول أكبر عدد ممكن من الناس وضمان فرصة النجاح للجميع، أي زيادة عدالة النظام التعليمي الجزائري.

2) هناك ثلاثة تحديات خارجية يجب معالجتها:

- مع تزايد عولمة الاقتصاد العالمي، أصبح يتطلب مهارات عالية الجودة والكفاءة بشكل متزايد.
- التحدي الذي تشكله تكنولوجيا المعلومات ينتشر في جميع جوانب الحياة العملية.
- جعل النظام التعليمي أكثر قدرة على تلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

وعلى النقيض من المدرسة القديمة، فإن المدرسة الجديدة ترفض أن تسمح للمتعلم بأن يكون مخزناً للمعرفة؛ إن الأمر يتعلق بالعودة إلى يوم الامتحان ولكن بإعادة استثمار المعرفة في مواقف الحياة اليومية، وهو ما يشكل الأساس الحقيقي لفلسفة النهج القائم على المهارات.

اليوم لم يعد الأمر يتعلق بتدريس الصرف النحوي من أجل التدريس نفسه، بل يتعلق بالقدرة على استثمار كل هذه المعرفة في مواقف ملموسة من الحياة اليومية. لا يُطلب من المعلم نقل المعرفة فحسب، بل تصميم وإدارة تسلسلات التعلم حيث يتم توجيه المتعلمين تدريجيًا إلى التصرف وتولي المسؤولية عن أنفسهم لاحقًا.

2.2.1.1. النهج التعليمي:

يتطلب تدريس/تعلم اللغة الأجنبية اتباع نهج تربوي. يوصى بهذا في برنامج الصف الرابع الابتدائي من خلال الاكتشاف الذي يسمح لعملية التعلم بالعمل في المتعلم.

2.2.1.1. المبادئ النظرية:

يعتمد أي نهج تعليمي في المقام الأول على المبادئ النظرية التي يُطلب من المعلم وضعها موضع التنفيذ في الفصل الدراسي:

الخامسإشراك الطالب بشكل مباشر في بناء التعلم الخاص به.

الخامس تقديم مواقف تعليمية حيث يصبح الطالب على دراية بموضوع وطريقة التعلم وأخيرًا أسباب نجاحه.

الخامساستغلال الخطأ لمعالجة القصور والنقائص.

الخامس تعزيز تبادل الإنتاجات (طالب/طالب، طالب/معلم) و

شرح طرق تقديم الإنتاجات الشفهية قبل الانتقال إلى الكتابة.

2.2.1.3. المبادئ المنهجية:

وتعتمد المبادئ المنهجية على الاستماع والملاحظة والاكتشاف والتحليل. إنها تشكل ركائز التعلم الجاد والموثوق والمعقول:

الخامسيطور المتعلم، في موقف الاستماع والملاحظة، تدريجيًا استراتيجيات الفهم الشفهي والكتابي. التعبير عفوي أو موجه.

الخامسفي القراءة، سوف يحدث التعلم على المستوى المزدوج للإشارة والمعنى.الخامسفي السنة الأولى من اللغة الفرنسية (المستوى الثالث) التعلم

اللغوية ضمنية. في (الصف الرابع الابتدائي) يتم ذلك بطريقة

صريحة، تتبع ممارسات اللغة الوظيفية.

الخامس التقييم التكويني، المتكامل في عملية التعلم، يسمح لقياس التقدم المحرز واتخاذ التدابير التصحيحية اللازمة حسب الحاجة.

سيتم الاستيلاء التدريجي على اللغة:

- شفويا: عن طريق الحفظ والتكرار والتبديل والتنظيم وإعادة الاستخدام وإعادة الصياغة.
- في الكتابة: عن طريق إعادة الإنتاج، والاستبدال، وإعادة استخدام الكلمات في جمل قصيرة وإنتاج عبارات قصيرة.

في تنفيذ هذا النهج. "المشروع" هو الإطار التكاملي المفضل الذي يكتسب فيه التعلم اللغوي الشفهي والمكتوب معناه الكامل. إن المشروع عبارة عن وضع معقد من المرجح أن يدمج العديد من المهارات ويحرك المعرفة المتنوعة. يساعد هذا الإطار على إعطاء معنى للتعلم وتحفيز المتعلمين.

في ثمانينيات القرن الماضي وقبل ظهوره في المجال التعليمي تم اعتماد المنهج المبني على المهارات في التدريب المهني بهدف تحسين مهارات الموظفين وتحسين إنتاجيتهم. إنها منهجية مستهدفة حيث أنها تحدد معيارًا للمهارات التي يجب تحقيقها بحلول نهاية التدريب في وظيفة محددة.

وبناء على هذا المبدأ تم اعتماد النهج المبني على المهارات في مجال التعليم، ويحظى بقبول متزايد في الأنظمة التعليمية. اليوم نتحدث عن المهارات الأساسية في سويسرا وكندا وفرنسا وأسس المهارات اللازمة للتعليم الأساسي والمهارات والمعرفة النهائية المطلوبة للإنسانية العامة والتكنولوجية في بلجيكا والمهارات الأساسية في موريتانيا وجيبوتي وتونس.

يتم تعريف النهج القائم على المهارات بأنه "النهج الذي يعتمد على

تتكون المهارات من تعلم أكثر واقعية وأكثر نشاطا وأكثر ديمومة. يعد تكييف مدارس لوكسمبورج مع احتياجات عصرنا أحد العناصر الأساسية للإصلاحات الحالية. وهذا النهج تشارك فيه كافة الأنظمة التعليمية الأوروبية. وهو يتضمن تحديد المهارات التي يحتاجها كل طالب للانتقال إلى المرحلة التالية من تعليمه، والحصول على مؤهل والاستعداد للتعلم مدى الحياة. المهارة هي مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات الشخصية التي يجب أن يكون الطالب قادرًا على استخدامها للاستجابة لمشكلة معينة.

يرتبط النهج المبني على المهارات بفكرة إرساء قواعد المهارات في لحظات معينة في المسيرة المدرسية. تجمع هذه الأسس المعرفة والمهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها كل طالب للانتقال من فرع من فروع التعليم الأساسي إلى الصفوف الدنيا من التعليم الثانوي والتقني الثانوي.

"يستخدم النهج التربوي المهارات اللازمة في مجال أو ممارسة معينة كنقطة بداية في تصميم وتطوير المناهج أو السيناريوهات أو الأنشطة التعليمية."1

إن النهج القائم على المهارات في التعليم لا يشكل تطوراً مستقلاً لمنهج التدريس القائم على الأهداف؛ إنه مجرد تصميم واحد من بين العديد من التصاميم. ويندرج هذا النهج تحت ما يسمى عمومًا بعلم التربية بالأهداف. إنها تمثل حركة جاءت لمواجهة، أو بالأحرى للتغلب على، الانتقادات المختلفة التي تعرضت لها هذه الطريقة التربوية. ومن المؤكد أن التربية بالأهداف قد اقتصرت على عملياتها السلوكية، الأمر الذي أبعدها كثيرا عن الفعل التربوي، وحوله بالتالي إلى فعل يتألف من ردود أفعال مشروطة، متجاهلة أي خصوصية وأي نوع من التفكير الإبداعي لدى المتعلم.

2.3. النهج القائم على المهارات في تعليم اللغات الأجنبية في التعليم الثانوي:

في مجال تعليم/تعلم اللغة الأجنبية، هناك أربعة أنواع من المهارات:

1. مهارات التواصل: تهدف إلى تحسين المهارات اللغوية المكتسبة وتعميق المعرفة المتعلقة بعلوم اللغة، لتمكين الطالب من التعبير عن نفسه بسهولة ويسر وبشكل مفهوم في مواقف التواصل المختلفة.

2. الكفاءة المنهجية: وهي تسمح بتحديد المشاكل اللغوية واللغوية، وتحسين التقنيات (مثل تقنيات الكتابة) التي تسمح بتفكيك القصة وإعادة تركيبها أو التعرف على شكلها.

3. الكفاءة الثقافية: تهدف إلى تنمية تركيب المعرفة الثقافية لدى الطلبة في مجال اللغة والأدب بشكل عام، مثل:

- a- التعرف على المعايير المختلفة التي تسمح للطالب بالتمييز بين النصوص وخصوصياتها.
- b- تعرف على أشكال الكتابة المختلفة في الشعر والنثر،

4. الكفاءة المرتبطة بالقيم العاطفية: هذه الكفاءة مشتركة بين جميع أشكال تعليم اللغة، وتهدف إلى:

- تمكين الطالب من التعبير عن اهتمامه باللغة ومهاراته المتعلقة بتعلم هذه اللغة.

- جعل الطالب قادراً على تقبل الأنشطة التربوية والتعليمية والوعي بأهدافه واهتماماته في الحياة الاجتماعية.

2.4. محاور التعلم:

2.4.1. تعريفات التعلم

"يتم تعريف التعلم مسبقًا على أنه اكتساب أو تعديل السلوك تحت تأثير عمل المدرب والمجموعة الصفية"1

في تعليم اللغات، لا يتم تعلم لغة أجنبية كما هو الحال في التخصصات الأخرى، بل يتطلب ما يسمى "بالنقل الاجتماعي اللغوي" حيث يقوم المتعلم بالتعزيز من خلال مقارنة الأنظمة اللغوية للغته الأم مع تلك الخاصة باللغة الأجنبية، بوعي أو بغير وعي.

في حين أن التعلم في تدريس اللغة الأجنبية هو مجرد عملية نشطة تتم داخل الفرد ومن المرجح أن تتأثر بهذا "الفرد". وبعبارة أخرى، يُعرَّف التعلم بأنه مجموعة من الأنشطة الطوعية والواعية التي تهدف صراحةً إلى تخصيص مهارة أو معرفة أو تدريب، غالبًا في سياق مؤسسي بمعاييره وأدواره الخاصة: المدرسة والمعلم والعمل والوقت. وبالتالي فإن المتعلم هو الشخص الذي يكتسب المعرفة من خلال نشاط مقدم لهذا الغرض.

2.4.2 استراتيجية التعلم: 2.4.2.1. تعريف:

وقد حاول العديد من المؤلفين تعريف مفهوم استراتيجية التعلم، وفقاً لبوليت وآخرين:

تُعرَّف استراتيجيات التعلم بأنها الأنشطة التي يقوم بها المتعلم لتسهيل اكتساب المعرفة وتخزينها واسترجاعها وتطبيقها أثناء عملية التعلم. لذا، فإن استراتيجيات التعلم هي في جوهرها سلوكيات المتعلم في عملية التعلم، والغرض منها هو التأثير على طريقة أدائه لها.

يجب على المتعلم أن ينفذ استراتيجياته التي غالباً ما تتميز بأنها عمليات عقلية وظيفية، من خلال جانبها غير الواعي.

وقد اتفقت القواميس، على سبيل المثال، على تعريف الاستراتيجيات بأنها: "فن توجيه عمليات معينة لتحقيق هدف محدد".

ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ أن الاستراتيجيات تتميز عن التقنيات والتكتيكات

على عكس الاستراتيجيات؛ التقنيات هي طرق واعية واختيارية يستخدمها المتعلم لمعالجة المعلومات من أجل تعلمها.

مثال: ترجم لتذكر كلمة.

فيما يتعلق بالتكتيكات، يقدم وين تمييزًا مثيرًا للاهتمام بين التكتيكات والاستراتيجية في أن الاستراتيجية هي مجموعة من التقنيات التي يتم التحكم فيها من أجل هيكل معين.

بالنسبة له: "تتضمن الاستراتيجيات بالتالي تكتيكات متعددة والتي غالبًا ما تكون عبارة عن إجراءات آلية (روتينات كما تسميها المعلومات)."1

علاوة على ذلك، يؤكد ليجيندر (1993) على فكرة التخطيط في استراتيجيات التعلم. بالنسبة لهذا المؤلف، فهو: "مجموعة من العمليات والموارد التي يخطط لها الموضوع بهدف تعزيز تحقيق الأهداف في موقف تعليمي على أفضل وجه." 2

فهو في الواقع موضوع يتطلب ظهور وتخطيط البعض من أجل إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً في العملية التربوية.

2.4.2.2. فئات استراتيجية التعلم حسب OMALLY و 1990) CHAMOT):

بهدف تطوير استراتيجيات التعلم المستخدمة في مجموعتنا، ومحاولة فهم تلك التي تناسب هدفنا المقصود.

لقد اخترنا التصنيف الذي اقترحه OMALLY و1990) CHAMOT) لأنه أكثر تركيبًا ودقة من التصنيفات الأخرى، وأكثر قابلية للاستخدام في البحث في ماهية استراتيجيات التعلم حقًا.

علاوة على ذلك، فإن التقسيم إلى ثلاث فئات رئيسية: المعرفية، والمعرفية، والاجتماعية العاطفية، يبدو لنا أكثر عملية وأسهل في فهم الاستراتيجيات المستخدمة في تعلم لغة أجنبية.

2.4.2.2.1. الاستراتيجيات المعرفية:

البادئة meta تعني ما يتجاوز ويشمل.

"تتكون الاستراتيجيات المعرفية بشكل أساسي من التفكير في عملية التعلم الخاصة بالفرد، وفهم الظروف التي تساعد على تنظيم أو تخطيط أنشطته بهدف التعلم، وتقييم الذات وتصحيح الذات."1

إن التفكير في عملية التعلم والتنظيم والتخطيط وكذلك التقييم الذاتي هي المفاهيم الأساسية التي تسمح للمتعلمين بتوقع هدف أثناء التعلم، والحصول على القدرة على إبراز مهاراتهم وتقديمها وتقييمها ذاتيًا وتوجيههم نحو أفضل ما في تعلمهم، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات والتي تشمل الاستراتيجيات التالية:

دعونا نمضي قدما في تعريف كل واحد منهم:

2.4.2.2.1.1. التوقع أو التخطيط:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة المتعلم على صياغة أهدافه، والتخطيط لمواقف التعلم لإنجاز مهمة تعليمية أو فعل تواصل.

2.4.2.2.1.2. انتباه:

فمن مسؤولية المتعلم أن يحدد ما يريد أن يتعلمه وأن يختار ما يركز على الجوانب في تعلمه.

2.4.2.2.1.3. الإدارة الذاتية:

تتطلب هذه الاستراتيجية الاستقلالية والمشاركة من جانب المتعلم، بحيث يسعى إلى الحصول على فرص لممارسة اللغة المستهدفة حيث يجب عليه أن يفهم ويلبي جميع الشروط التي تسهل تعلم هذه اللغة.

2.4.2.2.1.4. التنظيم الذاتي:

ويظهر ذلك غالبًا من خلال التصحيح الذاتي؛ يقوم المتعلم بفحص فهمه وإنتاجه وأسلوبه أو حتى استراتيجياته ويحاول تصحيحها، وبشكل عام يمكننا ملاحظة هذه الاستراتيجية في أفضل المتعلمين.

2.4.2.2.1.5. تعريف:

عندما نريد تحديد النقطة المركزية لمشكلة ما، هدف هذا التمرين أو ذاك، بهدف رؤية الحل. أفضل المتعلمين يفهمون بسرعة غرض المهمة أو التمرين، في حين يحتاج الآخرون إلى الحصول على شرح مسبق.

2.4.2.2.1.6. التقييم الذاتي:

استراتيجية تسمح للمتعلم بتقييم مهاراته العامة؛ فهمه، إنتاجه، مستوى كفاءته في التحدث أو الكتابة.

(أظهرت الأبحاث أن متعلمي اللغة الثانية يكونون دقيقين إلى حد كبير عندما يقومون بتقييم أنفسهم.)

ومن المهم أن نقول إن المعرفة الميتاإدراكية هي "السمة المميزة بين الخبراء والآفات".1

في حين يتم استخدام الاستراتيجيات المعرفية بشكل أكبر بين متعلمي اللغة الثانية المتقدمين مقارنة بالمبتدئين.

في هذه المرحلة، تقع على عاتق التعلم الميتاإدراكي مهمة توفير الأدوات والوسائل للتعلم مع تسهيل مواقف التعلم بهدف مساعدة المتعلمين على تطوير قدراتهم.

2.4.2.2.2. الاستراتيجيات المعرفية:

غالبًا ما تكون أكثر واقعية وأسهل للملاحظة، لأنها في مركز عملية التعلم. يتم استخدامها لجعل التعلم أكثر كفاءة وفعالية من حيث التكلفة.

ويرى أومالي وتشاموت (1990) أن هذه الأمور هي كما يلي:

"تتضمن الاستراتيجيات المعرفية التفاعل بين المتعلم والمادة التي تتم دراستها، والتلاعب العقلي والجسدي بهذه الطريقة،

تطبيق تقنيات محددة لحل مشكلة أو أداء مهمة تعليمية.

تتضمن الاستراتيجيات المعرفية، من بين أمور أخرى، استراتيجيات اختيار المعلومات وتنظيمها، والتدرب عليها ومراجعتها، والاستراتيجيات المستخدمة لاسترجاع المعلومات الجديدة من تلك الموجودة بالفعل في الذاكرة طويلة المدى.

يرى أومالي وتشاموت (1990) أنه "لا يمكننا أن نفهم بشكل صحيح اكتساب اللغة الثانية إلا من خلال مراعاة العمليات المعرفية التي يتم تنفيذها من خلال الرابط بين اللغة والإدراك".

وتتمثل هذه العمليات فيما يلي: 2.4.2.2.2.1. ممارسة اللغة (التكرار):

تتضمن هذه الاستراتيجية اغتنام الفرص للتواصل باللغة المستهدفة.

2.4.2.2.2.2. حفظ:

يتضمن الحفظ عمليات معرفية معقدة للغاية ويعتبر أساسيًا في اكتساب مهارة في اللغة الثانية أو أي معرفة أخرى.

2.4.2.2.2.3. خذ ملاحظات:

إن إعلام الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات الجديدة يمكن أن يكون بمثابة مهمة تعليمية أو فعل تواصل.

2.4.2.2.2.4. مجموعة:

الطريقة المستخدمة لتسهيل استرجاع المادة التي يتم تدريسها (الترتيب، التصنيف، التسمية، الخ) وفقا للفئات أو المواضيع.

2.4.2.2.2.5. الاستدلال:

ويستخدم المصطلح إلهيًا أيضًا للإشارة إلى هذه الاستراتيجية المعرفية التي تستخدم فيها عناصر معروفة من نص أو بيان لاستنتاج أو استنتاج معنى عناصر جديدة أو غير معروفة.

2.4.2.2.2.6. الخصم:

من أجل إنتاج أو فهم اللغة الثانية، يقوم المتعلم بتوليد قواعد حول كيفية عمل اللغة: إذا كان الماضي من الفعل vendre هو (vendu)، أستنتج أن الماضي من الفعل prendre سيكون (prendu)، في هذه الحالة، يكون الأمر تعميمًا مفرطًا، لأنه حتى لو كانت اللغة منهجية، فهناك دائمًا بعض الاستثناءات.

2.4.2.2.2.7. البحث الوثائقي:

حيث يتم استخدام المصادر المرجعية للغة المستهدفة لأن بعض المتعلمين يحتاجون إلى معرفة متى وكيف يستخدمون القاموس. لأن المتعلم يستطيع تخمين معنى الكلمة من السياق، أو التحقق من المعنى مع متحدث مختص.

2.4.2.2.2.8. الترجمة:

تُستخدم لفهم اللغة المستهدفة، لذلك نقوم بالترجمة، ونقوم بمقارنات بين اللغات ذات معنى أثناء استخدام المهارات اللغوية المكتسبة في اللغة الأولى.

2.4.2.2.2.9. إعادة صياغة:

اختيار كلمات أو عبارات أخرى من اللغة المستهدفة للقيام بفعل التواصل في حالة سوء الفهم من جانب المحاور.

2.4.2.2.2.10. يشرح:

إنها تسمح بإعادة هيكلة المعرفة في الذاكرة طويلة المدى من خلال إقامة روابط بين العناصر الجديدة والمعرفة السابقة، بهدف فهم أو إنتاج عبارات في فعل تواصلي داخل اللغة المستهدفة.

مثال: الطالب الذي يرى كلمة "turner" لأول مرة يستطيع التعرف على الفعل "to turn".

2.4.2.2.2.11. لتلخيص:

يمكن أن تكون ذهنية أو مكتوبة، نقوم بتلخيص قاعدة أو معلومات مقدمة في مهمة، ويمكن تشجيع استخدامها من قبل المعلم، عندما يطلب إعادة صياغة حول الغرض أو المعنى أو تقدم نشاط التواصل.

وفي هذا المنظور، يصر ألبرت بوليت على أن: "الطالب الناجح يتميز عمومًا، قبل كل شيء، باستخدام استراتيجيات تنظيمية معرفية [...]."

وبشكل عام، يمكننا القول أن الاستراتيجية الأخيرة هي الأفضل مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى.

2.4.2.2.3. الاستراتيجيات الاجتماعية والعاطفية:

"تتضمن الاستراتيجيات الاجتماعية والعاطفية التفاعل مع الآخرين

الشخص بهدف تعزيز التعلم، والسيطرة على البعد العاطفي المصاحب للتعلم."2"

في الواقع، فإن اكتساب اللغة الثانية غالباً ما يؤكد على أهمية البعد العاطفي لدى المتعلم، فضلاً عن الدور الاجتماعي للغة، بحيث يساهم التفاعل مع المتحدثين الأصليين أو الأقران في الاستفادة من هذه اللغة. مثل:

2.4.2.2.3.1 التوضيح/التحقق:

استراتيجية تتضمن التوضيحات أو الشرح أو إعادة الصياغة، فضلاً عن طلب التكرار من المعلم أو المتحدث الأصلي، بهدف تعميق المعرفة باللغة المستهدفة.

2.4.2.2.3.2 التعاون:

استراتيجية تدعو المتعلم إلى التفاعل مع أقرانه من أجل إنجاز مهمة أو حل مشكلة تعليمية، مما يشجع المتعلم على تبني مواقف مختلفة عن تلك التي يمتلكها، مما يساهم بشكل ملحوظ في أدائه.

2.4.2.2.3.3. السيطرة على العواطف:

استراتيجية تحاول استخدام تقنيات مختلفة تساهم في الوعي بالبعد العاطفي أثناء تعلم اللغة الأجنبية، مثل التحفيز والثقة بالنفس والتحدث مع الذات، وذلك بهدف تقليل التوتر وتشجيع الذات ومكافأة الذات وعدم الخوف من ارتكاب الأخطاء.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن الاستراتيجيات تتجه وتستخدم في المقام الأول نحو حل المشكلات، للاستجابة لحاجة أو مشكلة تعليمية.

وفقًا لوصف الأنواع الثلاثة من الاستراتيجيات التي صنفها أومالي وشاموت (1990)، يمكننا أن نستنتج أن الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية العاطفية تتعلق بعلم النفس وعلم اللغة النفسي وليس بتعليم اللغة، في حين أن الاستراتيجيات المعرفية هي تلك التي تتعلق بفعل تعلم لغة أجنبية أولاً، كما هو موضح في تصنيفها.

إن تطبيق المنهج المبني على الكفاءة يتطلب بيئة ملائمة حيث يجب أن يتمتع المتعلم بخصائص محددة تتناسب مع مبادئ هذا المنهج، كما يجب أن يكون المعلم حاصلاً على تدريب جيد، هذا التدريب يمكن أن يساعده على تحمل مسؤولية مهنته بما يتوافق مع تحديات المجتمع.

المبحث الثالث: تفريغ المقابلات:

ان الأساتذة من كلا النوعين الاجتماعيين الرجل و المرأة وهم (05) اناث و(05) ذكور ويتكونون من 10 عينة أي بنسبة 100 وذلك لطبيعة الموضوع، ولكي نتقرب من طبيعة الموضوع مقاربة الأهداف و الكفاءات وأثرها على كلا النوعين الاجتماعيين الرجل و المرأة.

كما تتراوح العينة بين فئتين عمريتين تتمركز في الفئة (30-38) سنة اي 06 أساتذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي فنجدها تنخفض ما بين(40-60) سنة اي 04 أساتذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي وتم اختيار بداية السنة 30 وذلك باعتبارها السن الذي يكون قد تكون فيه الاستاذ واكتسب الخبرة جيدة في مهنة التعليم ويصبح لديه القدرة على ممارسة مقاربة الأهداف و الكفاءات ومتمكن من المادة التدريس.

كما تبين من خلال البيانات الخاصة أعلى نسبة تتمركز في المستوى الجامعي وتلي هذا المستوى اعلى ونستنتج معظم الأساتذة لهم مستوى جامعي فالمستوى التعليمي كان له دور في إثراء البحث من طرف الأساتذة وباعتبار انهم اساتذة ادى الى اعطاء تصريحاتهم بدون تراجع وهذا ما ساهم بالكثير في طبيعة الموضوع

لاحظنا ان أكثر التخصصات التي يقدم الأساتذة فيها مقاربة الأهداف و الكفاءات التخصصات العلمية وذلك لان المواد العلمية تعتبر صعبة ومعقدة وتحتاج الى الدراسة التفوق ومعظم التلاميذ يتجهون الى التخصصات العلمية وذلك لان الطلب على المعرفة العلمية المتخصصة سببه التقدم إن التقدم التكنولوجي الذي حدث والأوضاع الاقتصادية التي استدعت التخصصات العلمية هي ما يهم أغلب الأساتذة.

يتابع الطلاب بشكل متزايد التخصصات العلمية لأن ذلك يسهل ممارسة المهن التي يكثر عليها الطلب. المستقبل الوظيفي المتوقع.

اما بالنسبة مستوى الأجور للأساتذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تتراوح ما بين 5ملايين سنتيم الى 7ملايين سنتيم وتعتبر أجور جد متدنية بالنسبة للمستوى المعيشي الحالي في الجزائر وحالة الاجتماعية التي اصبح يعيشها المجتمع الجزائري وتدنى الأجور عند الأساتذة التعليم الثانوي الذي لا يكفيه الاقتناء أي شيء ناهيك عن الأساتذة المتزوجون والذين لديهم أطفال و مصاريف كبيرة و اكبر مشكل يعاني منه

الأستاذ هو عدم امتلاك للسكن الخاص او الوظيفي حيث يستنفذ تقريبا نصف الاجر في كراء المنزل وهذه الاسباب الأكثر شيوعا لممارسة الأستاذ للدروس الخصوصية والجعل منها مصدرا للدخل وحتى الأساتذة لاحظوا ان التعليم أصبح يأخذ منحى اخر بسبب مقاربة الأهداف و الكفاءات ورغبة أولياء الأمور بتدريس أبنائهم بمبالغ كبيرة، ظنا منهم ان مقاربة الأهداف و الكفاءات سوف تضمن لهم النجاح بصفة مؤكدة.

تمتد المسؤوليات والمهام اليومية لمعلم المدرسة الثانوية إلى ما هو أبعد من الأدوار التربوية التقليدية المرتبطة عادة بالمهنة حسب تصور الاساتذة. يتضمن أحد الجوانب المهمة لواجب المعلم، الالتزام بالجداول واللوائح الصارمة التي تضعها المؤسسة التعليمية. يعد هذا الالتزام أمرًا بالغ الأهمية لأنه يتوافق مع السياسات المعتمدة من قبل إدارة المؤسسة والمشرفين التربويين وإدارة الشؤون التعليمية، بما يضمن تواجد المعلم في مكان عمله لأداء واجباته الرسمية بفعالية.

أحدى المسؤوليات الأساسية للمعلم داخل النظام الثانوي هي التدريس في الفصول الدراسية وتخطيط الدروس ولا يتضمن ذلك تقديم المنهج الدراسي فحسب، بل يتضمن أيضًا إنشاء خطط دروس جذابة وفعالة تلبي احتياجات التعلم المتنوعة للطلاب. يتضمن التخطيط الفعال للدرس وهذا نموذج للأداء الرسمي حسب تصريح أستاذة العلوم " -تحديد أهداف تعليمية واضحة -دمج أساليب التدريس المتنوعة - توفير فرص المشاركة والمشاركة الطلابية - تنويع التدريس لتلبية احتياجات جميع المتعلمين - تقييم فهم الطلاب وتعديل استراتيجيات التدريس وفقاً لذلك من خلال التركيز على التخطيط المدروس للدروس والتعليم الفعال في الفصول الدراسية، يمكن للمدرسين إنشاء بيئة تعليمية إيجابية ومثرية لطلابهم، مما يعزز النمو الأكاديمي والنجاح".

تفيدنا أستاذة مادة الرياضيات "... وليت ندير fiche les نخدم كيماsystem تع جامعة والوقت لي بقالي نستغله في التمارين..."

رأينا بعض مهارات الأساتذة التي تحفز المعرفة السابقة للطالب وحاول اجتذابهم وتحفيزهم للتعلم .قد يكون هذا في شكل سؤال أو عرض مبسط لشيء، في حالات التعليم المباشر، يمكن توجيه الطلاب من خلال نماذج أو أمثلة، ثم ممارسة النشاط بشكل مستقل .إذا كان الطلاب يستكشفون نشاطا أولا، فقد

يسمح للطلاب بشرح النتائج، واتباعها بالأسئلة، ومن ثم توضيح بعض النقاط الضرورية المتعلقة بالمحتوى، أو تقديم حلول استنادا إلى خبرات الطلاب والأسئلة.

لاحظنا التعاون مع الزملاء والعمل الجماعي يعد المعلمون جزءًا أساسيًا من المجتمع الثانوي، والعمل معًا بشكل فعال يمكن أن يعزز بيئة التعلم الشاملة ونتائج الطلاب. ومن خلال التعاون مع زملائهم المعلمين، يمكن للمعلمين مشاركة أفضل الممارسات والموارد والأفكار، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية أكثر إثراء للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يعزز العمل الجماعي الشعور بالصداقة الحميمة والدعم بين المعلمين، مما يمكن أن يساعد في تخفيف التوتر وتعزيز بيئة عمل إيجابية. يعد بناء علاقات مهنية قوية مع الزملاء أمرًا أساسيًا لإنشاء مجتمع تعليمي متماسك وناجح، نستدل بقول أستاذة اللغة الإنجليزية"...علاقتي مع الإدارة مليحة، علاقتي مع الزملاء مليحة، علاقتي التلاميذ مليحة بشرط عندي قوانين نحطهالهم في بداية السنة ...".

تقول أستاذة الرياضيات: "...الادارة انا معاهم ca va pasالإدارة فيها مشاكل بزاف...".

تفيدنا أستاذة الرياضيات "...يليق يكون اجتماع بين المدير والاولياء والأساتذة ...المؤسسة لصالح التلميذ معنتها باه نديرو نظام لتلميذ وقرارات لصالحه يليق المسؤولين على التلميذ يكونو مشتركين في المجلس...".

كما تفيدنا أستاذة الرياضيات "... مذابيا الأساتذة على الأقل يقرى عام علم النفس التربوي...نجاح التلميذ هو نجاح سيكولوجي ماشي نجاح عملي"... تأويل..."اتمنى ان الأساتذة يدرسون على الأقل سنة علم النفس التربوي... نجاح التلميذ هو نجاح سيكولوجي وليس نجاح عملي..."

- **خاتمة الفصل الثاني:**

يمكننا القول أن المقاربة القائمة على المهارات في النظام التعليمي الجزائري تهدف إلى أن تكون واضحة وأكثر دقة وأكثر واقعية وأكثر ملاءمة لأهدافها. وهو يمثل انقطاعًا عن المناهج التعليمية السابقة. والآن أصبح التركيز على التعلم والطلاب هو السائد؛ على عكس الماضي حيث كان التركيز على المحتوى.

وفقًا لبحثنا وتحليلنا للمقابلات مع معلمي المدارس الثانوية، قبل البدء في عملية التدريس، يجب على كل معلم أولاً إجراء تقييم ذاتي لممارساته الخاصة، وحتى مهاراته. ويجب سد الثغرات التي تم تحديدها، على سبيل المثال، أثناء عمليات التدريب التي تنظمها خدمات التفتيش التعليمي بشكل دوري.

ولكي نتمكن من إجراء هذا التقييم الذاتي، يبدو لنا من الضروري أن يكون كل معلم قادرا على مساءلة نفسه وبالتالي تبني روح الابتكار من أجل التحرك نحو الممارسات المبتكرة.

لقد لاحظنا من خلال المقابلات التي أجريناها مع المعلمين أن العديد منهم لديهم إتقان ضئيل أو معدوم للنهج القائم على المهارات. ويُفسَّر هذا النقص بعدم كفاية التدريب المستمر، ولكن أيضًا بنقص الموارد التعليمية التي يمكنها تحسين التدريس في السياقات المدرسية ذات الفصول المكتظة والطلاب غير المحفزين، وما إلى ذلك. والواقع أن هذه الظروف لا تخدم مهمة المعلم. وتصبح هذه المهمة أكثر صعوبة عندما نعلم أن مستوى الطلبة أقل من أهداف ومحتوى البرامج المخطط لها. معايير مهارات طموحة للغاية، انتقدها العديد من المعلمين لأنها لا تتناسب مع المستوى الفعلي للطلاب.

وأخيرا، كان هدفنا هو الدعوة إلى التفكير المتعمق في النهج القائم على المهارات في التعليم، والذي أصبح ضروريا، بل ولا غنى عنه، للتجديد التعليمي المنشود. ويعتبر بعض الخبراء إتقانها بمثابة الأساس للتنمية المعرفية للمتعلمين.

لقد كان للنهج القائم على المهارات ميزة الإشارة إلى أنه من المهم عدم البقاء على السطح أو على هامش اكتساب المعرفة. إن تعبئة المعرفة "المحدثة والمتكيفة" لحل المشكلات المعقدة تشكل قضية اجتماعية حقيقية ومهمة وتحديًا للمدارس.

وتشكل العلاقة النقدية مع المعرفة والموقف المؤيد لبناء المعرفة الجديدة والمتجددة باستمرار قضية مهمة أخرى. باختصار، لا يتعلق الأمر برفض النهج القائم على المهارات بحجة أن بعض المعلمين لا يفهمونه بشكل جيد؛ بل على العكس من ذلك، من الضروري رفع الوعي بين هؤلاء الممارسين للمشاركة بنشاط في التدريب للابتعاد عن ممارسات التدريس العتيقة وتبني نهج أكثر كفاءة بشكل حازم.

الخاتمة:

الخاتمة:

يمكننا تلخيص أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا فيما يلي :

1. إن الرقابة الإدارية لها دور في زيادة الفعالية .
2. الرقابة الإدارية لها دور في تحسين الكفاءة الإنتاجية .
3. الرقابة الإدارية ليس لها دور في التقييم الناجح للأداء .
4. قناعة أفراد المؤسسة بأن الرقابة الإدارية و تطبيقها في المؤسسة تتماشى على متطلباتهم من تفتيش و متابعة .
5. اعتبار الرقابة عنصر مهم في تطوير المنتوج و فعاليته .
6. تعود أفراد المؤسسة على أن تقييم أدائهم لن يكون منصفاً من طرف المشرفين .
7. ضرورة إعطاء الاهتمام الكافي لعملية الرقابة في المؤسسة .
8. ضرورة وضع إطار قانوني واضح و مرن ينظم عملية الرقابة داخل المؤسسة .
9. ضرورة مواكبة التطورات الخاصة في ميدان الرقابة وذلك بالاحتكاك بالهيئات والمؤسسات المتطورة في هذا المجال للاستفادة منها .
10. ضرورة وضع نظام رقابي يتماشى مع كل وظائف والمهن الموجودة في المؤسسة حتى يتم تقييم الأداء بشكل فعال .
11. ضرورة اعتماد العملية الرقابية على الوسائل والتكنولوجيات الحديثة من أجل المساهمة الفعالة في التقييم الجيد في الأداء ورفع مستوى الإنتاج داخل المؤسسة

لقد نظرنا وناقشنا أجزاء مختلفة من خطة إدارة الموارد البشرية وكيف تؤثر على الحفاظ على ثبات أعداد العمال في مؤسسة ميناء أرزيو(EPA) ، والتي تتكون من ثلاث خطوات رئيسية (الاستعداد، القيام بالعمل، والانتهاء .(يُعدّ الدور الاستراتيجي لإدارة الموارد البشرية في دعم التغيير وتوجيهه أمرًا بالغ الأهمية لتنفيذه. تُبادر الرقابة الإدارية وتُدير وتُسهّل التغيير التنظيمي. كما تُمكّن مراقبة الضوابط الإدارية والإبلاغ عنها من توقع الجوانب السلبية ومعالجتها .

من المهم أيضًا الإشارة إلى أن مهمة الرقابة الإدارية قد تبدو استشارية أو ضمانية. وبما أن الرقابة الإدارية على عملية المشاركة في حالتنا لم تتولها إدارة الرقابة الإدارية التابعة لمؤسسة ميناء أرزيو (EPA) في وهران، فسيتم تقديمها في شكل تشخيص ومشورة.

هذه هي المهمة التي أردنا من خلالها التحقق من وجود آليات وخطط عمل وضعتها الإدارة العامة لمؤسسة ميناء أرزيو بوهران لإدارة التغيير وإشراك الموظفين في المشروع. كما أردنا تحديد آليات التقييم والمتابعة لهذه العملية لضمان تنفيذها بسهولة ونجاح، لا سيما فيما يتعلق بالتدريب والتوجيه والمشاركة والتواصل. تجدر الإشارة إلى أن مؤسسة ميناء أرزيو تُسخّر جميع الإمكانيات والمعدات لضمان نجاح هذا التغيير.

قائمة المراجع:

قـــــــــــــــائمة المراجع:

1) بوفلجة غيات: مبادئ التسيير البشري، ديوان المطبوعات الجامعية، 2016.
2) رمزي احمد عبد الحي، تطور الفكر التربوي عبر التاريخ، زهراء الشرق، القاهرة، 2008.
3) فؤاد أبو حطب، وأمال صادق، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1991 .
4) هادية أبو كليلة، البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية "بحوث ودراسات" الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2001.
5) محمد بركات، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. الطبعة الثانية. الكويت: دار القلم، 1984.
6) بشير الرشيدي، مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت: دار الكتاب الحديث، 2000.
7) خليل يوسف الخليلي، اساسيات البحث العلمي التربوي، دار القلم، الامارات.
8) فؤاد أبو حطب، وأمال صادق، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1991 .
9) هادية أبو كليلة، البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية "بحوث ودراسات" الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2001.
10) محمد بركات، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. الطبعة الثانية. الكويت: دار القلم، 1984.
11) بشير الرشيدي، مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت: دار الكتاب الحديث، 2000.
12) عبد الكريم اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2018.
13) سعيد اسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، 198، الكويت، 2018.
14) محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية – بيروت، 2018.
15) الإدارة العامة لتصميم و تطوير المناهج، إدارة الوقت، المؤسسة العامة للتعليم الفني و التدريب المهني، العربية السعودية، .2018
16) أحمد أبو السعود محمد، الاتجاهات الحديثة لقياس و تقييم أداء الموظفين، منشأة المعارف، الإسكندرية2004.
17) أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت. :2020
18) أحمد صقر عاشور، إدارة الموارد البشرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007.
19) أحمد ماهر، الإدارة: المبادئ و المهارات، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2004.
20) أحمد ماهر، السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2003.
21) أحمد ماهر، إدارة الموارد البشرية، الطبعة الخامسة، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2001.

22)أندرو دي. سيزلاقي، مارك جي. والاس، ترجمة: جعفر أبو القاسم أحمد، السلوك التنظيمي و الأداء، معهد الإدارة العامة، الرياض: 2009.

23)أنيس كنجو، الإحصاء و طرق تطبيقه في ميادين البحث العلمي، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت: 2018.

24)باري كشواي، إدارة الموارد البشرية، الطبعة العربية الثانية، الناشر الأجنبي: كوجان بيدج، دار الفاروق للنشر و التوزيع، القاهرة: 2006.

25)بسيوني محمد البرادعي، مهارات تخطيط الموارد البشرية: دليل عملي، الطبعة الأولى، ايتراك للنشر و التوزيع، القاهرة: 2005.

26)ثابت عبد الرحمن إدريس، إدارة الأعمال: نظريات و نماذج تطبيقية، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2005.

27)جمال الدين لعويسات، السلوك التنظيمي و التطور الإداري، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2002.

28)جمال الدين محمد المرسي، الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية: المدخل لتحقيق الميزة التنافسية لمنظمة القرن الحادي و العشرين، الدار الجامعية، الإسكندرية: 2003.

29)حسن إبراهيم بلوط، إدارة الموارد البشرية: من منظور استراتيجي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت: 2002.

30)حكمت جميل، الضوضاء و أثرها على صحة العاملين، سلسلة المكتبة العمالية(4)، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد 2018.

31)خالد عبد الرحيم مطر الهيثي، إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي . الطبعة الثانية، دار وائل، عمان 2005.

32)خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، تحت إشراف: عبد الرحمان توفيق، نظم تقييم الأداء، الطبعة الثالثة، بميك، مصر: 2004.

33)روبرت باكال، أشرف على نقله إلى العربية: موسى يونس، تقييم الأداء: كيف تقيس و تطور الأداء الوظيفي، بيت الأفكار الدولية، العربية السعودية: .2009.

34)فرانك جي لاندي، جيمس أل فار، ترجمة: ربحي محمد الحسن، قياس أداء العمل: الأساليب و النظرية و التطبيقات، معهد الإدارة العامة، الرياض 2007.

35)كامل بربر، إدارة الموارد البشرية و كفاءة الأداء التنظيمي، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت: .2007.

الملاحق:

دليل المقابلة النصف موجهة

✓ المحورالأول: البيانات الاجتماعية:

1) ما هو سنك؟
2) النوع الاجتماعي؟
3) ما هي حالتك المدنية؟
4) الأقدمية بالمؤسسة؟
5) طبيعة الوظيفة أو المنصب؟
6) المستوى الدراسي أو التأهيل؟

✓ المحورالثاني: مدخلات و مخرجات الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي

7) تحدث عن مهنتك ؟
8) تحدث عن مسارك المهني؟
9) تحدث عن المادة التي تدرسها؟
10) تحدث عن مقاربة التعليم بالأهداف و الكفاءات في التعليم الثانوي؟ و في علاقة مع المادة التي تدرسها؟
11) تحدث عن تكوين الأساتذة؟
12) تحدث عن الرقمنة بقطاع التعليم الثانوي و أثرها على الأداء الوظيفي الخاص بك؟
13) تحدث عن واقع التحصيل الدراسي للتلاميذ؟
14) تحدث عن الدروس الخصوصية؟
15) ما هي الدوافع الذاتية و الموضوعية التي دفعتك إلى اختيار مهنة التعليم؟ و ما هي الطموحات التي أردت تحقيقها؟
16) ما هي المهن السابقة التي زاولتها قبل مهنة التعليم؟
17) تحدث عن علاقات العمل في الثانوية؟
18) تحدث عن الوضعية التربوية للتعليم الثانوي؟
19) تحدث عن الإشكالات المتعلقة بالأساتذة و التلاميذ و أولياء التلاميذ و النقابة؟

✓ المحورالثالث: الإبداع وروح المبادرة

20) ما هي المهارات التي اكتسبتها و ساهمت في صقل أسلوبك الشخصي في التدريس؟
21) ما هي المبادرات التربوية الشخصية التي تضيفها إلى صفك الدراسي؟
22) هل تمكنت من إبداع و ابتكار منهاج تربوي خاص بالمادة التي تدرسها؟