جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

في علـــــم النفـــس

تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

(دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الإداريين والطلبة)

مقدمة ومناقشة علنا من طرف السيد(ة):المسوس يعقوب

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

ماحي إبراهيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	رئيـــــسا
عبادة عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	مقـــــررا
فراحي فيصل	أستاذ محاضر –أ–	جامعة وهـــران 2	منـــــاقشا
بشلاغم يحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	منـــــاقشا
رشيد خلفان	أستاذ محاضر –أ–	جامعة تيـــزي وزو	منـــــاقشا
زقاوة أحمد	أستاذ محاضر –أ–	المركز الجامعي غليزان	منـــــاقشا

السـنة: 2015–2016

إهداء

اهدي هذا العمل إلى جميع أفراد عائلتي

إلى جميع أساتذتي

إلى جميع الأصدقاء

إلى جميع الزملاء.

كلمة شكر

أسمى عبارات التقدير و الشكر والامتنان، أتوجه بها إلى:

- **أستاذي المشرف الذي رافقني طوال مشواري الدراسي ورحلة بحثي من الليسانس إلى الدكتوراه، وذلك على جميل صبره وكرم أخلاقه وحسن توجيهه.**
- **إلى جميع أعضاء لجنة المناقشة.**
- **الى جميع أفراد عينة الدراسة(أساتذة، إداريين، طلبة).**

وفي الأخير إلى جميع من ساعدني من قريب أو بعيد على انجاز هذا العمل.

" تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي(دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة والإداريين والطلبة)"

الملخص:

يتضمن البحث الحالي إشكالية وفرضيات ومنهج البحث المعتمد(الذي شملت عينته 254 أستاذاً، و209 إدارياً و755 طالباً، الذين طبقت عليهم ثلاثة استبيانات مختلفة بالإضافة إلى المقابلات وتحليل الوثائق التي تعنيهم).وبعد التحليل الإحصائي لمعطيات البحث تم التوصل إلى نتائج متعددة دالة أهمها: تقويمات- الكفاءة المهنية/ الدراسية، والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية-لها تأثيرات معنوية مختلفة على التوجه نحو الإدارة بالجودة الشاملة في بعض الجامعات الجزائرية(غليزان، الأغواط، الشلف، أدرار). وذلك اعتماداً على التحليل الإحصائي الوصفي والاستدلالي لمعطيات البحث (بواسطة الحزمة **spss**).وفي ضوء نتائج البحث قُدمت ثلاثة اقتراحات في شكل نماذج تقويم للأساتذة والإداريين والطلبة تخدم التوجه نحو تطبيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

كلمات مفتاحية : التقويم، الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية،الادارة بالجودة الشاملة.

« Evaluation de la compétence professionnelle, la motivation personnelle et la culture organisationnelle et sa relation avec la réalisation de la gestion par la qualité totale dans les entreprises de l'enseignement supérieure (étude pratique sur un échantion d'enseignants, administrateurs, et étudiants)

Résumé :la recherche actuelle englobe la problématique, les hypothèses et la méthode de recherche adoptée (l'échantion comprend:254 enseignants, 209 personnel administratif et 755étudiants), en vue de répondre à trois questionnaires différents, à des entretiens ainsi que l'analyse des documents concernant l'échantion. Suite à l'analyse statistique des données de la recherche on aboutit aux multiples résultats significatifs, parmi les plus importants nous citons :Les évaluations des compétences professionnelles / scolaires, motivations personnelles et la culture organisationnelle ont des effets significatifs différents sur l'orientation vers la réalisation de la gestion de la qualité totale dans quelques universités algériennes (Relizane, Laghouat, Chlef et Adrar), en se basant sur l'analyse statistique descriptive et inférentielle des données de la recherche (avec le **SPSS**). A la lumière des résultats de la recherche trois propositions ont été presentées sous forme de modèles d'évaluation des enseignants, du personnel administratif et des étudiants.Ces modèles facilitent l'orientation vers l'application de la gestion par la qualité totale des entreprises algériennes de l'enseignement supérieure.

Mots clés : **Evaluation, Compétence Professionnelle, Motivation Personnelle, Culture Organisationnelle, Gestion de la Qualité Totale.**

« Assesment of vocational competency, personal motivation, organisational culture and its relationship with the realization of management by total quality in the enterprises of higher education (practical study on a sample of teachers, administrators and students)»

Abstract : The present research,include the problem, the hyphothèses and the research method adopted (the sample :254 teachers, 209administratif personnel, and 755 students) in order to respond to three different questionnaires, in adition to interviews and also document analyses concerning the sample).After the statistical analyses of the research data. WE have reached multiple significant results, the most important are:Assesment of vocational competency/educational, personal motivation, organisational culture has different significant effects on the realization of management by total quality in some Algerian universities (Relizane, Laghouat, Chlef,and Adrar). This was on the basis of descriptive And inferential statistics of the research data (with SPSS). In the light of research data three proposals were presented in a model form to assess teachers, administratif personnel and students. These models can facilitate the orientation towards management by total quality in the Algerian enterprises of higher education.

Key words : Assesment, Vocational Competency, Personal Motivation, Organizational Culture, Total Quality Management

قائـــــمة المـــــحتـــويـــات

إهداء	أ
شكر	ب
ملخص البحث	ت
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول والأشكال	ذ
مقدمة عامة	1
الفصل الأول: تقديم البحث	
تمهيد	3
1.1- مشكلة الدراسة	3
2.1- فرضيات الدراسة	3
3.1- سباب ودواعي اختيار البحث	4
4.1- أهداف البحث وأهميته	4
5.1- التعاريف الإجرائية للمتغيرات الرئيسية للباحث	5
الفصل الثاني: التقويم	
تمهيد	6
1.2- مفاهيم حول التقويم	6
2.2- طرق تقويم الأداء	8
3.2- أهداف عملية تقويم الأداء	13

4.2- الصعوبات التي يواجهها تقييم/تقويم الأداء	14
5.2- التقويم التربوي	15
6.2- التقويم في التعليم العالي	16
7.2- أنواع التقويم	17
8.2- التقويم وإدارة الجودة الشاملة	19
خلاصة	21
الفصل الثالث:إدارة الجودة الشاملة	
تمهيد	23
1.3- تعريف الجودة الشاملة	23
2.3- ثقافة الجودة	24
3.3- الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة	25
4.3- نشأة الجودة في ميدان التعليم	26
5.3- العناصر الأساسية لنظام الجودة الشاملة	27
6.3- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في حقل التعليم	28
7.3- عناصر/محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والجامعي	30
8.3- متطلبات إدارة الجودة في التعليم العالي	36
9.3- معايير نظام الايزو ISO 9000 الممكن توظيفها في قطاع التعليم	37
10.3- دواعي تأهيل الجامعات للحصول على شهادة المطابقة الدولية الايزو	43
خلاصة	43
الفصل الرابع: الكفاءة المهنية	
تمهيد	45
1.4- مفاهيم حول الكفاءة المهنية	45
2.4- مكونات الكفاءة (كيفية اكتساب الكفاءة)	47
3.4- طرق تقويم الكفاءات	50

4.4- الحاجة الى الكفاءة الجماعية	53
5.4- طرق تطوير الكفاءة المهنية	55
6.4- الكفاءات المرجعية لوظيفة الجودة	55
7.4- مراحل اكتساب الكفاءة المهنية	57
8.4- موارد الكفاءة	58
خلاصة	60
الفصل الخامس:الدافعية الشخصية	
تمهيد	61
1.5- مفاهيم حول الدافعية	61
2.5- بعض المصطلحات ذات العلاقة بالدافعية	63
3.5- التطور التاريخي لمفهوم الدافعية ونظرياتها	65
4.5- الأبعاد الانفعالية للدافعية	70
5.5- نماذج عملية الدافعية	70
6.5- وظائف الدافعية	73
7.5- مكونات الدافعية للتعلم	73
8.5- تعريف الحوافز	75
9.5- أنظمة الحوافز (في منظمات العمل مثل الجامعات)	75
10.5- شروط نجاح الحوافز	76
11.5- بعض المشاكل التي تواجه نظام الحوافز	77
12.5- علاقة الحوافز بالأداء	77
خلاصة	78
الفصل السادس:الثقافة التنظيمية	
تمهيد	79
1.6- مفاهيم حول الثقافة التنظيمية	79
2.6- خصائص الثقافة التنظيمية	80
3.6- العناصر الرئيسية للثقافة التنظيمية	81
4.6- تأثير الثقافة وخاصة القيم على الأداء وتعديل سلوك العاملين	81
5.6- المكونات الأساسية للاتجاهات	83
6.6- أهمية الثقافة التنظيمية	84
7.6- آليات تشكيل الثقافة التنظيمية	84

8.6- نماذج الثقافة التنظيمية	87
9.6- كيفية تغيير الثقافة التنظيمية	89
10.6- أبعاد الثقافة التنظيمية	90
11.6- وظائف الثقافة التنظيمية	90
12.6- الأدوار الخارجية والداخلية للثقافة التنظيمية	91
خلاصة	92
الفصل السابع: الدراسات السابقة	
تمهيد	93
أ- دراسات حول الجودة في مجال التعليم	93
ب- دراسات حول التقويم	100
ج- دراسات حول التقويم وعلاقته بالجودة	101
تلخيص	104
الفصل الثامن: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	105
1.8- الدراسة الأولية	105
1.1.8- مكان ومدة الدراسة	105
2.1.8 - عينة الدراسة	105
2.8- منهج الدراســـة الاستـطلاعية	106
1.2.8- أدوات الدراسة	106
2.2.8- مكان ومدة الدراسة	108
3.2.8- عينة الدراسة و مواصفاتها	108
3.8- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث	110
4.8- منهج الدراسة الأساسية	125
1.4.8- مكان ومدة الدراسة	125
2.4.8- عينة الدراسة ومواصفاتها	126
3.4.8- أهم التعديلات التي أُجريت على أدوات الدراسة	128
4.4.8 – الأساليب الإحصائية المستخدمة	128
خلاصة	128
الفصل التاسع:عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	129
1.9- عرض وتحليل ومناقشة النتائج(المتعلقة بمختلف فرضيات البحث)	129

– الفرضية العامة الأولى	129
– الفرضيات الجزئية الارتباطية	133
– الفرضية العامة الثانية (التنبؤية)	143
خاتمة	153
التوصيات والاقتراحات	154
المراجع	155
الملاحق (م)	
م.1: قائمة المحكمين	161
م.2: استبيان الدراسة الاستطلاعية(الموجه للأساتذة)	162
م.3 : استبيان الدراسة الاستطلاعية(الموجه للإداريين)	170
م.4 : استبيان الدراسة الاستطلاعية(الموجه للطلبة)	176
م.5: استبيان الدراسة الأساسية (الموجه للأساتذة)	177
م.6: استبيان الدراسة الأساسية (الموجه للإداريين)	185
م.7: استبيان الدراسة الأساسية (الموجه للطلبة)	191
م.8: نموذج مقترح لتقويم الطلبة	192
م.9: نموذج مقترح لتقويم الإداريين	193
م.10: نموذج مقترح لتقويم الأساتذة	194
م.11: جدول التنقيط الخاص بالمردودية للأساتذة	195
م.12: استمارة التنقيط السنوية للأساتذة والإداريين	196
م.13:جدول التنقيط الخاص بالمردودية للإداريين	197

قائمة الجداول والأشكال

رقم الجدول أو الشكل	العنـــــــــــوان	الصفحة
ش1.2	طرق تقويم/ تقييم الأداء	8
ج1.2	عناصر وصفات تقييم الأداء.	10
ش2.2	اتجاهات نظام تقييم الأداء التقليدي و نظام المشاركة	13
ج.2.2	توقيت وأهداف وكيفية انجاز أنواع التقويم	19
ش1.3	الأداء التنظيمي والثقافات القوية	26
ش1.4	مكونات الكفاءة المهنية	46
ش2.4	كيفية اكتساب الكفاءة	49
ج1.4	وسائل الكشف عن الاستعدادات	50
ج2.4	المعارف ووظائفها وكيفية الحصول عليها	59
ش1.5	نموذج دونت وكريشنر في عملية الدافعية	70
ش2.5	النموذج الأولي لجيبسون في عملية الدافعية	71
ش3.5	النموذج التكاملي للدافعية	72
ج1.5	الدوافع ومصادرها	74
ش4.5	علاقة الأداء بالحوافز	78
ش1.6	مقارنة بين القيم القديمة والمعاصرة	82
ج1.8	عينة الدراسة الأولية ومواصفاتها	106
ج2.8	مواصفات عينة الطلبة (للدراسة الاستطلاعية)	109
ج3.8	مواصفات عينة الأساتذة(للدراسة الاستطلاعية)	109
ج4.8	مواصفات عينة الإداريين(للدراسة الاستطلاعية)	110
ج5.8	قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد معايير تقويم الأساتذة للطلبة (الاستبيان الموجه للأساتذة)	111
ج6.8	قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الكفاءة المهنية(الاستبيان الموجه للأساتذة)	112
ج7.8	قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الثقافة التنظيمية(الاستبيان الموجه للأساتذة)	113
ج8.8	قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الدافعية الشخصية(الاستبيان الموجه للأساتذة).	114
ج9.8	قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الجودة الشاملة(الاستبيان الموجه للأساتذة)	115

ج10.8	قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الكفاءة المهنية(الاستبيان الموجه للإداريين)	116
ج11.8	قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الثقافة التنظيمية(الاستبيان الموجه للإداريين)	117
ج12.8	قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الدافعية الشخصية(الاستبيان الموجه للإداريين)	118
ج13.8	قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الجودة الشاملة(الاستبيان الموجه للإداريين)	119
ج14.8	قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الكفاءة الدراسية(الاستبيان الموجه للطلبة)	120
ج15.8	قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الدافعية الشخصية (الاستبيان الموجه للطلبة)	121
ج16.8	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الثقافة التنظيمية (الاستبيان الموجه للطلبة)	122
ج17.8	قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الجودة الشاملة(الاستبيان الموجه للطلبة)	123
ج18.8	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان الموجه للأساتذة	124
ج19.8	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان الموجه للإداريين	124
ج20.8	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان الموجه للطلبة	125
ج21.8	قيم ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية	125
ج22.8	خصائص عينة الأساتذة (للدراسة الأساسية)	126
ج23.8	خصائص عينة الطلبة(للدراسة الأساسية)	127
ج24.8	خصائص عينة الإداريين(للدراسة الأساسية)	127
ج1.9	جدول التنقيط الخاص بمنحة تحسين الأداء البيداغوجي العلمي للأساتذة	129
ج2.9	التقديرات العامة للتنقيط السنوي للترقية في الدرجات بالنسبة للأساتذة	130
ج3.9	جدول التنقيط الخاص بالمردودية للإداريين	130
ج4.9	معايير وأساليب تقويم الطلبة في نظام ل.م.د	131
ج5.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الكفاءة المهنية والجودة الشاملة في نظر الأساتذة	133
ج6.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الكفاءة المهنية والجودة الشاملة في نظر الإداريين	134
ج7.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الكفاءة الدراسية والجودة الشاملة في نظر الطلبة	135
ج8.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الدافعية الشخصية والجودة الشاملة في نظر الأساتذة	137
ج9.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الدافعية والجودة الشاملة في نظر الإداريين	138
ج10.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الدافعية الشخصية والجودة الشاملة في نظر الطلبة	139
ج11.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في نظر الأساتذة	141
ج12.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في نظر الإداريين	141
ج13.9	نتيجة علاقة الارتباط بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في نظر الطلبة	142
ج14.9	نتائج تحليل التباين للانحدار(Analysis Of Variance) بالنسبة لمتغيرات عينة الأساتذة	143
ج15.9	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية على الجودة الشاملة في نظر الأساتذة	144

ج16.9	قيم عناصر معادلة التنبؤ في تحليل الانحدار لنموذج البحث	145
ج17.9	نتائج تحليل التباين للانحدار(Analysis Of Variance) لعينة الإداريين	146
ج18.9	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية على الجودة الشاملة (في نظر الإداريين).	146
ج19.9	ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار (لعينة الإداريين)	147
ج19.9	المتغيرات المقصاة من معادلة الانحدار	148
ج20.9	نتائج تحليل التباين للانحدار(Analysis Of Variance)	149
ج21.9	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الكفاءة الدراسية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية على الجودة الشاملة (في نظر الطلبة)	150
ج22.9	ترتيب دخول المتغيرات المستقلة لمعادلة الانحدار (لعينة الطلبة)	151

مقدمة عامة:

إنَّ التغير السريع الذي يشهده العالم في شتى المجالات، يدفع الجميع (أفراداً ومؤسسات)، إلى إعادة النظر في وضعياتهم الحالية من جهة، والسعي إلى تحقيق المتطلبات التي يفرضها هذا التغيير من جهة أخرى. ولعلّ المتأمل في حال العديد من المؤسسات وخاصة الاقتصادية منها، والتي كان مصيرها الإفلاس والاندثار أو التخلّف يجد أنّ من أهم الأسباب التي أدّت إلى ذلك هو تجاهلها للمطالب الجديدة التي فرضتها العولمة بصفة عامة ، والمستهلك أو الزبون بصفة خاصة. و لتحقيق بقاء وتطوّر العديد من المؤسسات اعتمدت هذه الأخيرة أساليب ومداخل متنوعة، ومن بينها التسيير بالإدارة بالجودة الشاملة.

وفي الواقع نجد أن مفهوم الجودة أصبح يشكل أساساً ومعياراً في اقتناء حاجياتنا اليومية من سلع وخدمات، ولقد كان سبيل بعض المؤسسات لتحقيق هذا المطلب في ظل سوق تنافسية هو تبني نمط إداري يطلق عليه الإدارة بالجودة الشاملة.

إن التحديات التي أصبحت تواجه المؤسسة التربوية والتعليمية والتي نتجت عن التغير الاقتصادي والاجتماعي والثقافي مثل انخفاض مستويات الخريجين وانتشار مظاهر العنف وزيادة نسب الرسوب كلها عوامل تدفع كل القائمين على القطاع التربوي في البحث وبشكل جدي عن الوسائل والأساليب التي تمكننا من التصدي لهذه التحديات والإبقاء والمحافظة على الأهداف السامية التي أنشئت من أجلها المؤسسات التربوية والتعليمية.

إن إدارة الجودة الشاملة والتي أثبتت نجاعتها في المؤسسات الاقتصادية والمؤسسات التربوية في بعض الدول، يدعونا إلى تسليط الضوء أكثر على هذا النمط الإداري والمنهج التسييري وذلك للكشف عن إمكانية تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي وكيفية ذلك إن أمكن.

إن إدارة الجودة الشاملة كإصلاح تربوي وإداري شأنه شأن أي تغيير داخل المؤسسة فإنه سيلقى مقاومة ومعارضة وذلك راجع لجهل المعنيين بهذا الإصلاح، أو لحب الإبقاء على كل ما هو مألوف وقديم، ولهذا يجب استخدام كل الاسباب والوسائل والإمكانيات داخل المؤسسة لإنجاح هذا الإصلاح، ولعل من أنجع هذه الوسائل نجد تقويم الأداء بمفهومه المنهجي والعلمي والموضوع.

إن عملية التقويم كأداة يستخدمها المسيّر للكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء العاملين، ويستخدمها أيضا الأستاذ لتحديد مستوى طلابه، تختلف اختلافا جذرياً اذا تم استخدمها كمنهج تسييري يخدم التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة ويكون ذلك من خلال استغلال نتائج عملية التقويم لتحسين الأداء المستمر الذي يصل بنا الى الجودة والنوعية.

و إثراءً لمحتوى الموضوع سنتطرق في كل من الجانب النظري والمنهجي و التطبيقي إلى مايلي:

الفصل الأول: وهو عبارة عن تقديم للبحث اشتمل على (الإشكالية، الفرضيات، أهداف البحث، التعاريف الإجرائية للمتغيرات الرئيسية للبحث)، والذي من خلاله قدم الباحث تصوراً نظرياً لمعالجة الإشكالية و تحقيق الأهداف المتوقعة.

الفصل الثاني: تقويم الأداء: (تعريفه، أنواعه، خصائصه...الخ) وهو المتغير المستقل الذي يسعى الباحث الى معرفة مدى إسهامه من خلال مختلف أدوات التقويم المستخدمة داخل المؤسسة في تحقيق التوجه نحو إدارة الجودة الشاملة.

الفصل الثالث: إدارة الجودة الشاملة: (مفهومها، مبادئها، أهميتها...الخ)، وهو المتغير التابع والذي تسهم في تحقيقه مجموعة من العوامل والمتغيرات ومن خلال بحثنا نسعى الى إيجاد علاقة مع متغير التقويم.

الفصل الرابع: الكفاءة المهنية:(مفهومها، مكوناتها، أبعادها، ...الخ)وهي متغير وسيط يتجسد عند الأستاذ والإداري في شكل سلوكات مهنية يعبر عنها الاداء، وعند التلميذ في شكل كفاءات دراسية تعبر عنها مختلف النتائج المتحصل عليها.

الفصل الخامس:الدافعية الشخصية (مفهومها، تطورها التاريخي، نماذج عملية الدافعية...الخ) وهي متغير وسيط يعتبره الباحث المحرك الرئيسي لمختلف السوكات ونظرا لأهميته نسعى الى معرفة مدى تأثيره و تأثره بمختلف العوامل المدروسة.

الفصل السادس:الثقافة التنظيمية(مفهومها، أهميتها، عناصرها...الخ)، وهي أيضا متغير وسيط والذي يحتضن جميع المتغيرات الأخرى ويتفاعل معها ايجابا وسلباً

الفصل السابع: أهم الدراسات السابقة العربية والمحلية، التي درست المتغير المستقل (التقويم)، والمتغير التابع (ادراة الجودة الشاملة) أو العلاقة بينهما وفي بيئات مختلفة، حاولنا الاستفادة منها في بناء وصياغة أدوات البحث و مناقشة مختلف النتائج المتوصل اليها.

الفصل الثامن: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية(الدراسة الاستطلاعية و الأساسية) وتحتوي على تفصيل دقيق لجميع الإجراءات من مكان ومدة ، وكيفية بناء للأدوات ومختلف العينات التي طبقت عليها .

الفصل التاسع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية والتي تمت في ضوء التراث النظري ومختلف الدراسات السابقة المحلية والعربية.

وختم الباحث هاته الرسالة بتقديم مجموعة من الاقتراحات تمثلت أساساً في ثلاثة نماذج للتقويم (الأستاذ، الإداري، الطالب)و لكل مهتم بهذا الموضوع.

تمهيد

إن التغيرات والتحديات التي **أصبحت** تواجه مؤسسات التعليم العالي، يجعل من الحتميات تبنيها لأساليب **إدارية جديدة وحديثة.ولعل من المداخل الإدارية الأكثر** حداثة، والتي تستجيب لمتطلبات العصر والمستهلك **(الزبون) نجد إدارة الجودة الشاملة، ولكن للوصول** إلى هذه الأخيرة يجب **إشراك العديد من العوامل المادية مثل** (التجهيزات والوسائل)، والبشرية وما تحمل من دافعية شخصية، وكفاءة مهنية، وبما نوفر لها من ثقافة تنظيمية لميمة وصحيحة لاحتضانها، ونضع على **رأسهم** جميعا تقويم **الأداء** كمنهج تسييري **وأداة تقييمية وتنموية وتصحيح ومتابعة ومراقبة.**

1.1– مشكلة الدراسة

تتعدد وضائف التسيير التي يرى الباحثون أنها تخدم التوجه نحو إدارة الجودة الشاملة،ومما لا يختلف عليه نجد أن التقويم يؤثر على جميع الفاعلين داخل العملية التربوية من (أساتذة، إداريون، طلبة، مناهج تربوية)،ويختلف هذا التأثر من مؤسسة الى أخرى حسب درجة الاستفادة من نتائج التقويم عبد الرحمان ابراهيم مصطفى (2012).

إن تعدد العوامل المؤثرة على الأداء البشري، يجعل من الصعب تحديد مختلف المعايير والمحكات المناسبة لعملية التقويم، إضافة إلى تعدد الوظائف واختلاف المهام، إلا أنه يمكن حصرها في متغيرين شخصيين **هما الكفاءة المهنية** والدافعية الشخصية وهاذين الأخيرين يتطلبان وجود الأستاذ والإداري ضمن ثقافة تنظيمية سليمة تخدم التوجه نحو إدارة الجودة الشاملة.

ان الجودة والنوعية طموح أي فرد و مؤسسة لكن قبل الوصول إليها أو الشروع في أي إصلاح يخدم التوجه اليها ، يجب معرفة الواقع وما يحتويه من عناصر ايجابية يجب تقويتها وتعزيزها واخرى سلبية يجب القضاء عليها تدريجيا.

يشترك موضوعا التقويم والجودة في أن كلاهما يهدف الى التحسين المستمر للأداء **عيسى قدادة وعماد عبد الرب** (2008)، **رغم اختلاف الآليات** والنظم ومن خلال هاته الدراسة يهدف الباحث الى إيجاد هاته العلاقة مع اقتراح بعض المتغيرات الوسيطية المتمثلة أساسا في (الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية).

ومنه يمكن طرح الاشكاليات كمايلي:

- **ما هو واقع تقويم أداء الأساتذة، الإداريين والطلبة** في مؤسسات التعليم العالي؟

- هل يساهم استغلال نتائج تقويم الكفاءة المهنية و الدافعية الشخصية و الثقافة التنظيمية في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟ ومنه يمكن أن يتفرع من هذا السؤال الرئيسي، تساؤلات البحث التالية:

(1)- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقويم الكفاءة المهنية/ الدراسية (للأستاذ، للإداري وللطالب) وتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟

(2)- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقويم الدافعية الشخصية (للأستاذ، للإداري و للطالب)وتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟

(3)- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقويم الثقافة التنظيمية و الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ؟ من وجهة نظر (الأساتذة، الإداريين، الطلبة)؟

2.1– فرضيات الدراسة

الفرضية العامة الأولى: المعايير المعتمدة في تقويم الأساتذة، الإداريين و الطلبة غير موضوعية بالنظر إلى القوانين و متطلبات التوجه نحو إدارة الجودة الشاملة.

الفرضية العامة الثانية: يساهم استغلال نتائج تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. ومنه يمن أن تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

– الفرضيات الجزئية

(1)- توجد علاقة ارتباطية بين تقويم الكفاءة المهنية/ الدراسية (للأستاذ، الإداري والطالب) وتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

(2)- توجد علاقة ارتباطية بين تقويم الدافعية الشخصية (للأستاذ، الإداري و الطالب)وتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

(3)- توجد علاقة ارتباطية بين تقويم الثقافة التنظيمية و الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر (الأساتذة، الإداريين، الطلبة).

3.1– أسباب ودواعي اختيار البحث.

تختفي وراء اختيارنا لهذا الموضوع مجموعة من **الأسباب نوردها كمايلي:**

أ- البحث عن مزيد من التوسع والتفصيل والتدقيق في النتائج التي توصل **إليها** الباحث في مذكرة الليسانس والماجستير.

ب- **البحث عن عوامل نجاح وإخفاق الأداء** البشري داخل مؤسسات التعليم العالي.

ت- المساهمة في تشخيص بعض **النواقص/ العيوب** التي استفحلت داخل مؤسسات التعليم العالي (مظاهر **العنف، الإخفاق الدراسي،** تدني **المستوى، قلة الكفاءات).**

ث- البحث عن العوامل المسهمة في **إنجاح بعض المداخل الإدارية** الحديثة في مؤسسات التعليم العالي.

4.1– أهداف البحث.

(1)- **البحث عن دور بعض العوامل الشخصية والمهنية والمنظماتية (الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة** التنظيمية)، في تحقيق الاستغلال الفعال **والأمثل لنتائج تقويم الأداء.**

(2)- التحقق من مدى اقتراب الأساليب **الإدارية والتعليمية المتبعة** في الجامعة **من مدخل الإدارة بالجودة الشاملة.**

(3)- الكشف عن الواقع التسييري والتكويني لمؤسسات التعليم العالي.

(4)- **الكشف عن مميزات الأداء** البشري داخل مؤسسات التعليم العالي.

5.1- أهمية البحث

يكتسي هذا البحث أهمية بالغة نظراً **لتعدد وتنّوع** الفئات التي ستستفيد **من نتائجه(أساتذة ، إداريين، وطلبة)،** ونظراً لتسليطه الضوء على متغيرين في غاية الأهمية (التقويم) - متغير مستقل- **والذي هو من أهم مقومات** العملية التسييرية والتربوية، **(وإدارة الجودة الشاملة)** –متغير تابع- والذي يعتبر مطمح جميع المؤسسات مهما **كان نشاطها اقتصادية أو تربوية،** ومما زاد الموضوع أهميه هو بحثه عن العلاقة بين المتغيرين السابقي الذكر في ضوء ثلاثة متغيرات وسيطة مهمة وهي الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية.

6.1– التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث الرئيسية

1- **عملية التقويم** : هو منح علامة أو درجة معينة أو ترتيب معين لشخص (الطالب، الأستاذ، الإداري) ما أو تقدير أو ملاحظة وفقا للمجهود المبذول و السلوك القائم والنتائج المحققة باستعمال طريقة منهجية تعتمد معايير ومحكات ملائمة.

2- **التوجه نحوالإدارة بالجودة الشاملة: هي منهج** تسييري **متكامل وفعال يوفر للإداريين والأساتذة** وغيرهم الفرصة لإرضاء **الزبون (التلاميذ)** وكل مستفيد أو له علاقة بالتعليم من خلال إشباع حاجاتهم وتقاس بمفردات الاستبيان المعتمد وتحليل محتوى وثائق المؤسسة.

3- **الكفاءة المهنية**: هي مجموعة من السلوكات الاجتماعية و الوجدانية **والمهنية والقدرات والمهارات النفسية الحسية والحركية** والمعرفية التي تسمح بممارسة دور أو وظيفة أو نشاط بشكل **كفي و فعّال** والتي تعبر عنها أبعاد وفقرات الاستبيان.

4- **الدافعية الشخصية: هي حالة داخلية جسمية أو نفسية تدفع الفرد بوعي** نحو سلوك في ظروف معينة وتوجهه نحو **إشباع حاجة أو تحقيق** هدف محدد والمعبر عنها من خلال عبارات الاستبيان.

5- **الثقافة التنظيمية**: نصد بها مجموع القيم الاجتماعية والعادات والمعتقدات **والأخلاقيات** والسلوكات التي لها علاقة بالمؤسسة والتي تدل عليها عبارات الاستبيان.

6- **الأداء: هو قيام الفرد بالعمل المطلوب منه وفق** مستويات الإنتاج أو الخدمة ومحكات تفرضها المؤسسة.

تمهيد:

إنّ من بين أهم مكونات المنهاج، نجد التقويم والذي يسمح لنا بالكشف عن مدى تحقق الأهداف،وعن مواطن القوة والضعف في جميع جوانب المنهاج، وهذا طبعا في المجال التربوي، كما أن في تسيير الموارد البشرية لا تقل أهميته عن ذلك، إذ لا يستطيع أي مسير الاستغناء عنه، لإنجاز أهم وظائفه وأعماله كالتوظيف، التكوين، الترقية، الأجور، تسيير المسار المهني، ونلاحظ من هنا الدور المفصلي الذي يلعبه التقويم، ولكن، بقدر ما هو مهم وفعّال، فإن هاته الأهمية والفعالية، تتوقف على مجموعة من الخصائص الموضوعية والعلمية التي يجب أن تتوفر في أدوات و وسائل التقويم من جهة وفي من يقوم بعملية التقويم أوالمقوِّم، وفيمايلي توضيح مفصّل لما سبق.

1.2– مفاهيم حول التقويم:

- لقد بين بوسنة محمود (2004،ص47.46)، الفرق بين كلمتي التقويم والتقييم من الناحية اللغوية والأدبية أنه يمكن القول بأن كلمة (Evaluation)، تقابلها في اللغة العربية كلمة التقييم باعتبار أنها تعني إعطاء قيمة؛ بينما من الناحية الإصطلاحية فيقابل هذا المصطلح مفهوم التقويم بإعتبار أنها إصلاح الإعوجاج، ومن ثمة فإن التقويم أعَم وأنسب حيث أنه بالإضافة إلى كونه فحص يؤدي إلى الحكم على قيمة الشيء فإنه يشمل أيضا اتخاذ القرارات الملائمة لتسوية الوضع.

- كما يعني أيضا التقويم/ التقييم الإجراءات التي من خلالها يستطيع المدرِّس / المكوِّن أو المختص في التقويم من جمع وتقديم معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ أو المتربص أثناء التعليم أو التكوين بالإعتماد على العديد من التقنيات مثل الإختبارات والإمتحانات والملاحظة والسِّجلات وذلك من أجل التعرف على مدى تحقق أهداف العملية التربوية.

- حسب هاني عبد الرحمان صالح الطويل (1999، ص258)، فإن التقويم عملية تشمل تحديدا للمعلومات، والحصول عليها وتزويد متَّخذ القرار بالمفيد منها بهدف إصدار حكم على بدائل قرار، والتقويم من خلال هذا التعريف يشتمل على المكونات التالية:

- ✓ إن التقويم عملية (process) بمعنى أنه نشاط دوري ومستمر ومستقل له وسائله وخطواته وإجراءاته.
- ✓ إن التقويم يهتم بالتحديد (Delineating)بمعنى أنّه يركز على خدمة متطلبات المعلومات من خلال خطوات مثل التخصيص والتعريف والتفسير.
- ✓ إن التقويم يهتم بالحصول(Obtainiing) على المعلومات، يعني أنّه يجعل المعلومات في متناول اليد من خلال عمليات، مثل جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها بالاستفادة من أساليب الإحصاء والقياس.
- ✓ إن التقويم يهتم بتزويد (Providing) متخذ القرار بالمعلومات التي يمكن أن يستفيد منها النظام بشكل عام وكذلك نظمه الفرعية بشكل يخدم وعلى أفضل وجه حاجات التقويم وأغراضه.

- ✓ إن التقويم يهتم بتوفير معلومات مفيدة (Useful)ومناسبة لمعايير محددة تم التوصل إليها عبر التفاعل بين المقيم والعميل.
- ✓ إن التقويم يهتم بتوفير بيانات(Data) ومعلومات (Information) وصفية وتفسيرية والعلاقة بينها سواء أكان عن أشياء محسوسة أم معنوية.
- ✓ إن التقويم يهتم بإصدار حكم (Judging)، بمعنى أنه يعطي أوزانا بحسب أُطر قيمية محددة، ويُطوِّر منها معايير تفيد كمعلومات ليتم ربطها بكل وحدة من الوحدات موضوع الدراسة أو الحكم.
- ✓ إن التقويم يهتم ببدائل القرار(Decision Alternative) ، التي يقصد بها مجموعة من الإستجابات البديلة لسؤال محدد في وضع قرار.

- وقد ذكرت وسيلة حمداوي (2004، ص123)، بأنه عملية تقدير أداء كل فرد من العاملين خلال فترة زمنية معينة لتقدير مستوى ونوعية أدائه.
- ولقد أورد نوري منير(2010، ص338)، مجموعة من التعاريف نذكرها كما يلي:

أنه عملية يتم بموجبها تقدير جهود العاملين بشكل منصف و عادل، لتُجرى مكافأتهم بقدر ما يعملون ويُنتِجون، وذلك بالإستناد إلى عناصر ومعدلات تتم على أساسها مقارنة أدائهم بها لتحديد مستوى كفائتهم في العمل الذي يعملونه.

ويُعرَّف كذلك بأنه الإجراء الذي يهدف إلى تقييم مُنجزات الأفراد عن طريق وسيلة مُعيَّنة، للحكم على مدى مساهمة كل فرد في إنجاز الأعمال التي توكل إليه وبطريقة موضوعية، وكذلك الحكم على سلوكه وتصرفاته أثناء العمل ، وعلى مقدار التحسن الذي طرأ على أسلوبه في أداء العمل وأخيرا على معلوماته لزملائه ومرؤوسيه.

ويرى عبد القادر كراجة (1998، ص106)، بأن التقويم هو عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة، بقصد تطوير عملية التعليم والتعلّم بالصورة التي تُسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

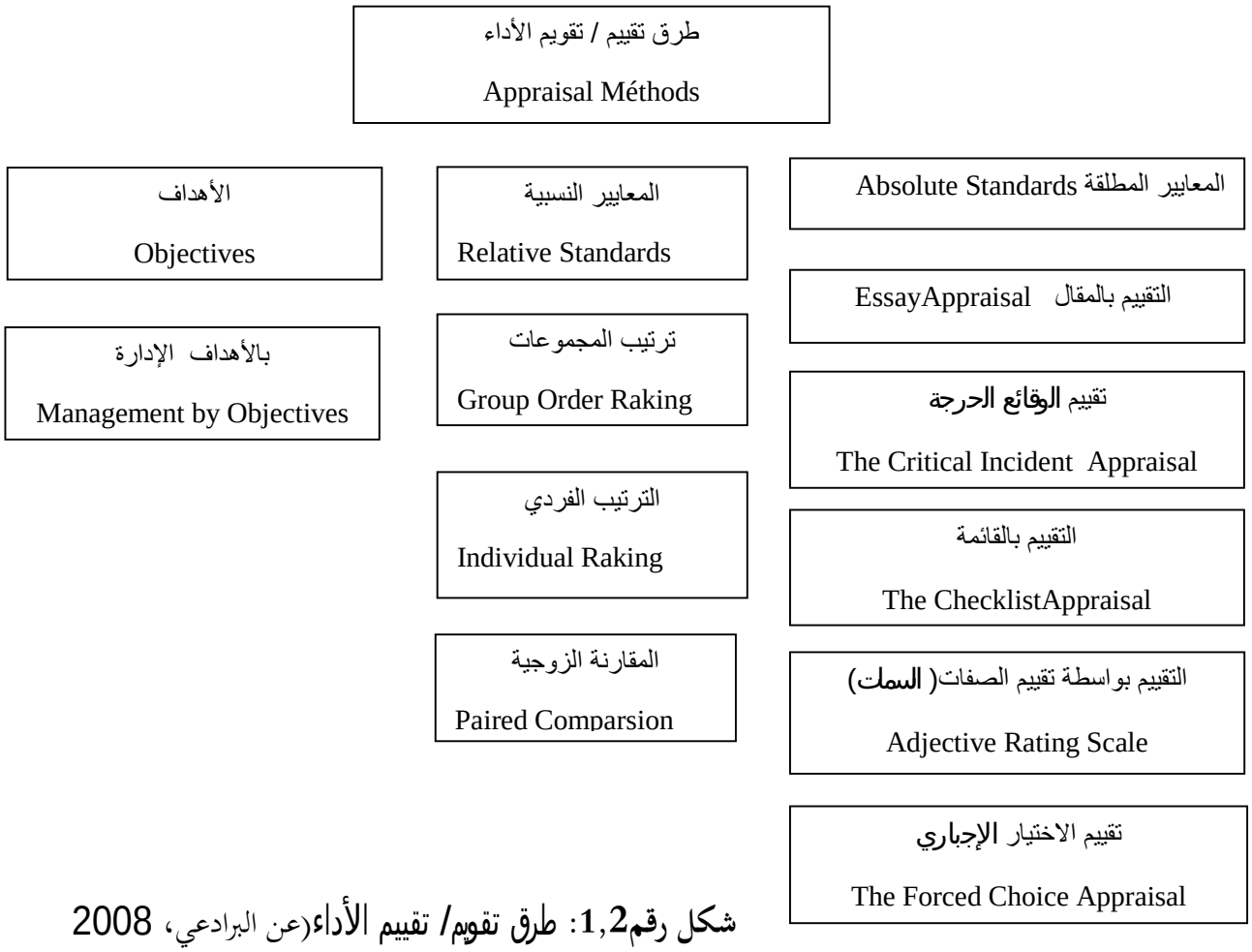
- يذكر خضير كاظم حمود وياسين كاسب الخرشة (2010، ص151)، بأنّ التقييم /التقويم في المفهوم الحديث لا يعني إحصاء الأخطاء، والإيقاع بالآخرين ، وإنما يستهدف التخلص من الإنحرافات وعدم تراكمها أثناء الأداء المراد إنجازه، فهي عملية وقائية هادفة لتطوير وتحسين فاعلية وكفاءة الانجاز الإنساني المستهدف في المنظمات المختلفة، ولهذا فإنها عملية قياس وتحديد لمستوى إنجاز الأفراد العاملين في المنظمة، سيما وأنّ جميع المنظمات تسعى لمعرفة وتحديد نوعية وكمية الأداء المتحقق للعاملين لديها، مُستهدفين من ذلك التأكد من المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد العامل.

مما سبق يمكن القول بأنَّ التقويم هو عبارة عن عملية قياسية تقديرية للأداء، يكون الهدف منها تحديد مستوى تحقيق الأهداف المسطرة، وفق السلوكات والمعايير المفروضة وذلك من خلال

الحصول على معلومات وبيانات، تمكن المقوّم من تعزيز نقاط القوة (بإجراءات تحفيزية)، واستدراك وإصلاح نقاط الضعف بأساليب تكوينية من اجل تنمية القدرة الأدائية للفرد.

2.2– طرق تقويم/تقييم الأداء

لقد بينها وبالتفصيل بسيوني محمد البرادعي(2008، ص.67-75) – انظر الشكل رقم 1-



شكل رقم1,2: طرق تقويم/ تقييم الأداء(عن البرادعي، 2008 ،ص67-75)

1– المعايير المطلقة

أ- **التقييم بالمقال**: وتعتبر من **أبسط الطرق، حيث يقوم الرئيس المباشر بكتابة مقالا يتضمن** نقاط **القوة والضعف، وبعض الإ**قتراحات للمقوم أداؤُه، وما يميز هذه الطريقة أنها لا تحتاج إلى نماذج معقدة أو تدريب مكثف للمقوم. أما عيوبها فتتمثل فيمايلي:

(1)- **لا يوجد نموذج واحد** للمقال، إذ يتغير من مقوّم إلى آخر.

(2)- ميزة الوصف وكتابة التقارير، لا تتوفر في جميع المقوِّمين.

(3)- تعتمد إدارة الموارد البشرية على المعلومات الكمية في اتخاذ قراراتها، أمَّا التقويم بطريقة المقال فيقدم معلومات كيفية.

ب- تقييم الوقائع الحرجة:

وتركِّز على السلوك الحرج الذي يصنع الفرق بين أداء الوظيفة بفاعلية أو بدون فاعلية، حيث يتم تسجيل معلومات عن سلوكيات العامل في بعض الحالات والأحداث الجوهرية، سواءًا كانت سلبية أو إيجابية كما يتم تسجيل الواقعة أو الحادثة والسلوك الذي قام به العامل في هذه الواقعة والتاريخ، ومن أمثلة الأحداث الجوهرية السلبية رفض القيام بواجب عليه القيام به، ومن الأحداث الايجابية مساعدة أحد زملائه في العمل.

وما يميز هذه الطريقة أنها تبحث عن سلوك الموظّف، وتقديم صورة واضحة عن سلوكاته المهنية، وما يُعاب على هذه الطريقة أنَّها تستهلك وقتا كبيرا من الرؤساء أثناء كتابتهم للتقارير اليومية عن العمال، إضافة إلى أنها تفتقر إلى الجانب الكمي.

ج-التقييم بالقائمة:

وهي عبارة عن قائمة من المؤشِّرات والمعايير والسلوكات وعلى المقوِّم أن يفحص مدى وجود هذا السلوك في المقوَّم أداؤه، ثم يتم إعطاء درجة ثم بعد ذلك يتم إرسال هذا التقييم إلى المدير ليتم مناقشته مع الموظف المعني.

وما يميز هذه الطريقة، أنها تقلِّل من حجم التحيّز، وما يُعاب عليها أنها تكلف المنظمة مالاً ووقتاً أثناء تحضير قوائم التقويم لجميع الفئات المهنية.

د- التقييم بواسطة تقييم الصفات

وتعتبر من أقدم الطرق وأكثرها شيوعاً، ويعتمد على مجموعة من السمات الواجب توافرها في أداء العامل وتتراوح درجاتها من غير مرضي إلى متفوق تماما ومن مميزاته الاختصار في الوقت والتكلفة ، كما يُعطي تحليل كمي ويُمكِّن الإدارة من إجراء مقارنات بين الموظفين ، ومما يعاب عليه انّه لا يعطي معلومات تفصيلة عن الموظف كالتقييم بالمقال أو الأحداث الحرجة. كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم1.2:عناصر وصفات تقييم الأداء.

عنصر الأداء	تقييم عنصر الأداء			
	غير مرضي	غير مرضي أحيانا	مرضي تماما	أحيانا يتفوق متفوق تماما
جودة أداء العمل،الدقة،				

المهارة وإتمام العمل.

كمية العمل، حجم

العمل في يوم عادي

معلومات الوظيفة، **المعلومات الخاصة بأداء** الوظيفة التي يجب أن يعرفها الموظف	**لديه معلومات ضئيلة جدا عن واجبات** الوظيفة	**يستطيع أن** يجيب على كل **الأسئلة المتعلقة** بالوظيفة	**يفهم كل** مجالات الوظيفة	متمكن تماما **من كل** مجالات الوظيفة
الاستقلالية **يتبع توجهات وسياسات المنظمة بدون إشراف**	يحتاج إلى **إشراف مستمر**	يحتاج أحيانا إلى **متابعة**	**عادة ما يقوم بعمله مع بعض الإشراف**	**يتطلب إشراف ضئيل جدا**	**يتطلب أقل قدر من الإشراف**

هـ– طريقة تقييم الاختيار الإجباري

وهي أن يختار المقوَّم جملة من بين جملتين أو عدة جمل، وبعدها يتم تصنيف سلوك الموظف الذي يتم **تقييمه.**

مثال : عند تقييم الطلبة لأستاذهم عليهم إختيار إجابة من الإجابات التالية:

1- صبور مع الطلبة بطيئي التعلم.
2- يُؤدِّي المحاضرة بثقة.
3- يقوم بإثارة الانتباه والتشويق في المحاضرة.
4- يقوم دائما بتحديد الهدف من كل محاضرة.

وبعد الإجابة يقوم أخصائي تحليل هذه القوائم، وذلك بوضع درجة **لكل اختيار، وذلك بعد قيام المقوِّم** للاختيار الأقرب لسلوك الموظف، وما يميز هذه الطريقة أنها تقلل من نسبة الانحياز في التقييم ، وذلك **لان المقيم لا يعرف درجات كل اختيار، وما يعاب عليها ان المقيمين لا يعرفون اي الإجابات صحيح وأيها أقل صحة .**

و– التقييم بواسطة المقاييس السلوكية الثابتة

وتتم من خلال توليد وقائع حرجة واستنتاج أبعاد سلوكية للأداء، وفي هذه الحالة يقوم المقيِّم **بتقييم السلوك بدلا من تقييم السمات**،وما يميز هذه الطريقة أنها تُمكّن المقيِّم من التمييز بين الأداء الجيد والأداء غير المرضي.

2- المعايير النسبية

وتتم عملية التقييم بواسطة هذه الطرق، بمقارنة أداء الموظف بأداء باقي الموظفين، ومن أشهر هذه الطرق **نجد مايلي:**

أ -ترتيب المجموعة: **حيث يتم تصنيف أداء** الموظفين إلى مراتب الأداء **المختلفة، فمثلا يتم تحديد ذوي الاداء المتميز الذي عادة ما تكون نسبتهم 5%** وتحديد ذوي الأداء الضعيف وتكون نسبتهم في الغالب **أيضا 5%**، إلي غير ذلك من الفئات.ومما يُعاب على هذه الطريقة أنه في حالة صِغر **حجم عدد** الموظفين لا يمكننا تطبيقها.

ب- الترتيب الفردي: **وببساطة شديدة فإنه** يتم ترتيب الموظفين من الأعلى درجة إلى **الأقل درجة،** ويفترض أن الفرق بين أداء كل فرد والذي يليه يكون متساوي.

ج- **المقارنة الزوجية: وفيه يتم المقارنة بين عاملين اثنين، وتُكرر** هذه العملية لبقية العاملين، بحيث تتحدد رتبته مع الزملاء في العمل، ويمكن أن **تأخذ** هذه الطريقة أحد الأشكال التالية: حسب نوري منير (2010، ص356)

- طريقة ترتيب مستوى أداء الموظف مع أداء غيره ، فإذا كنا بصدد تقييم عضو هيئة التدريس في الكلية مثلا ، فإننا نبدأ التقييم بالموظف الذي يحتل المرتبة الأولى في الأداء ،ثم الذي يليه في حسن الأداء ، وهكذا حتى ننتهي من تقييم جميع الأساتذة، ومنه نحصل على قائمة للأساتذة وقائمة أخرى لمراتبهم. كما يطلق على هذه الطريقة أيضا طريقة الترتيب البسيط.
- طريقة توزيع المقومين حسب منحنى التوزيع، بحيث يتم تحديد 10%، من الموظفين من الأداء الممتاز، **و10%من الأداء الضعيف، و40 %**في الوسط و**20% فوق الوسط و20 %دون الوسط.**

3- التقييم بإتباع منهج الإدارة بالأهداف:

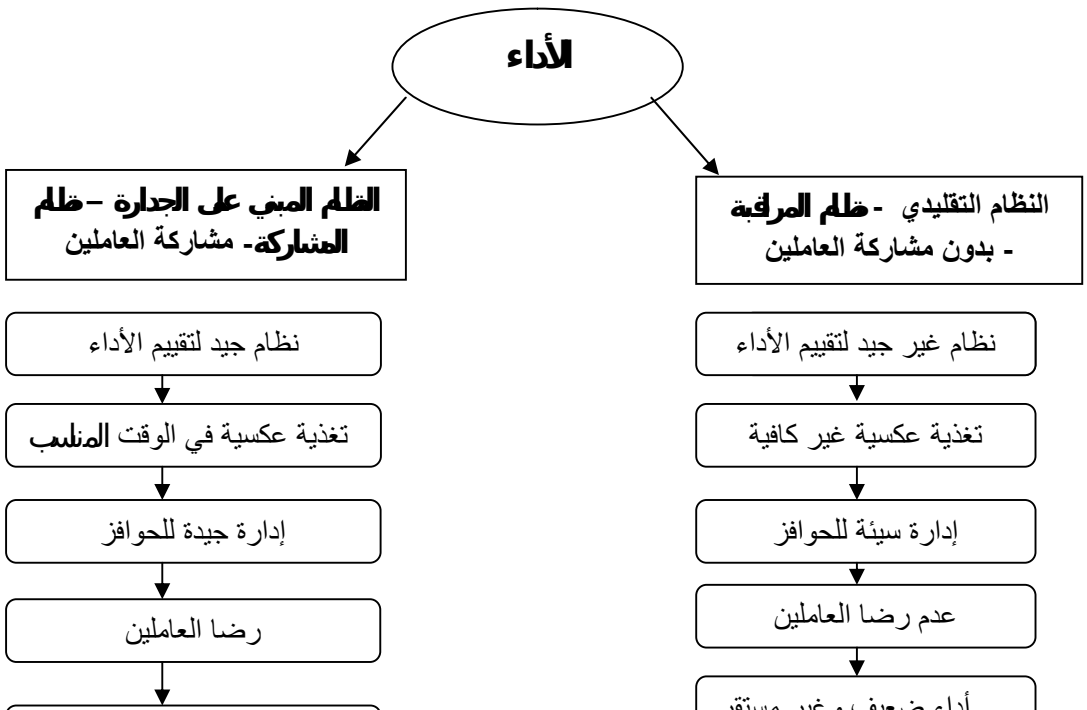
وتتركز هذه الطريقة على اتفاق بين الرئيس والمرؤوس على أهداف يتم وضعها لتحقيق أهداف المنظمة، وتسعى فيه هذه الأخيرة إلى تحويل أهدافها إلى أهداف فردية، ومما يكسب هذا النمط من التقييم أهمية وفاعلية هو تعاون كل من الموظف والرئيس.

ومما سبق يمكن الإشارة إلى أن نظام تقييم الأداء ينحصر في نوعان رئيسيان هما دائما حسب بسيوني محمد البرادعي (2008، ص77)

نظام تقييم الأداء بالرقابة: وهو الذي يتم من جانب واحد ، أي من دون إشراك الموظف، ويقوم به الرئيس المباشر في نهاية مدة التقييم **من خلال ملء نماذج معدة مسبقا، كما لا يهتم هذا النظام بإعلام** الموظف بنقاط الضعف الواجب تطويرها من خلال برامج التكوين **مما** يفقد عملية التقييم مصداقيتها وأهدافها التسييرية والشخصية ويلاحظ الباحث بأنّ هذا النظام التقييمي سائد في كثير من المؤسسات **الجزائرية.**

نظام تقييم الأداء بالمشاركة: وهو النظام الذي يسمح بإشراك الموظف في عملية التقييم، ويهدف إلى **الحصول على:**

- معلومات عن أداء الموظف بواسطة رئيسه المباشر بصفة دورية ، وذلك بكتابة **تقرير دوري عن أداء** الموظف من أجل قيام المنظمة بتقرير الحوافز والمكافآت والعلاوات السنوية وإعداد حركة الترقيات والنظر في الأداء غير المرضي للموظف، وذلك بحرمانه من العلاوة أو تحويله الى **منصب** آخر أو فصله نهائيا.
- تطوير أداء الموظف ، بتدريبه على المهارات اللازمة ليكون قادرا على زيادة تمكنه من أداء الوظيفة من **مناقشة بين الرئيس والمرؤوس، وذلك لتطوير الأداءات من خلال المناقشة.**ويلاحظ الباحث أنّ هذا النظام متوفر في المؤسسات التي تسعى إلى تطبيق الإدارة بالجودة الشاملة، وعادة ما يسمى أحياناً بالتقويم التنموي في مقابل **التقويم التقييمي.**



شكل رقم2.2 اتجاهات نظام تقييم الأداء التقليدي و نظام المشاركة

3.2– أهداف عملية تقييم الأداء:

من الطبيعي أن كل منظمة تبحث عن (الكفاية) والفعالية، والتحسين المستمر، ولتحقيق ذلك توجد عدة طرق ومداخل، من بينها وأهمها تقييم/تقويم الأداء ومن الأهداف التي يحققها على مستوى الأفراد والمنظمات حسب خضير كاظم حمود(2010، ص152)

أ– تخطيط الموارد البشرية: تعتبر مقاييس التقييم الدورية والسنوية، من الوسائل الناجعة، لتحديد الحاجات المستقبلية للموارد المتاحة لديها ، وحاجاتها الفعلية للقوى البشرية في السوق، وعليه فان عملية تخطيط ووضع السياسات التشغيلية والتطويرية والتدريبية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأسس العلمية والموضوعية لتقييم الأداء

ب– تحسين الأداء وتطويره: وذلك من خلال تحديد نقاط القوة التي سيستثمرها العامل بالشكل الأفضل والملائم، أمّا نقاط الضعف فيتم معالجتها من خلال أنظمة التدريب المبرمجة داخل المنظمة، ويتضح جليا أنّه في كلتا الحالتين فإن عملية التقويم تنعكس إجاباً على المسار الوظيفي للعامل.

ت– وضع نظام عادل للحوافز والمكافآت: إن المكافآت والحوافز التي تقدم للعاملين تكون على أساس الجهد الفعلي المبذول، ولا يتم تحديد هذا الأخير إلا من خلال نظام تقييم دقيق، يعزز لدى العاملين قيم العدالة والانتماء للمنظمة، ومن ناحية أخرى قد يكون من نتائج عملية التقويم تسليط بعض العقوبات أو الإجراءات التأديبية على العمال، ومن هنا يتضح جليا بأن عملية التقويم تساهم بشكل فعّال في إعداد نظام الحوافز والعقاب داخل المنظمات.

ث– تحديد الاحتياجات التدريبية: مما سبق ذكره إن عملية التقويم تساهم في تحديد نقاط الضعف لدى العامل، والتي تتحول بدورها إلى احتياجات تكوينية، وهذا بالطبع يعتمد على مدى مصداقية وسلامة عملية التقويم التي تنعكس مباشرة على مصداقية وسلامة عملية التكوين فيما بعد.

ج– حركة التنقلات الوظيفية والترقيات:إن اكتشاف معارف ومهارات وقدرات العامل، التي تنتج عن عملية التقويم من جهة،ومعرفة المسيِّر بخصائص الوظائف من جهة أخرى يسمح له بنقل وترقية العمال على أساس علمي وموضوعي يحقق النجاح والفعالية للمؤسسة.

ح– الإلمام بالمشاكل المهنية: لقد بيّنا فيما سبق أن عملية التقويم تساهم في بناء جميع السياسات من جهة، وإنها تشمل جميع العمال بمختلف مستوياتهم وفئاتهم، فان هذا الأمر يعطي للمسيِّر تصوّرا واضحا

وشاملا عن واقع ومشاكل المؤسسة، مما يُهيئ هذه الأخيرة إلى الإستعداد والتحضير المسبق للحلول من خلال تبني سياسات واستراتيجيات جديدة.

إنّ هاته الأهداف التي ذكرناها لعملية التقويم، ومختلف المزايا والايجابيات التي تحققها للفرد والمؤسسة، تدعو إلى تطوير وعقلنة عملية التقويم وإعادة النظر في المكانة الممنوحة لها داخل مؤسساتنا،وذلك لتحقيق أهداف المؤسسات والأفراد ضمانا لبقائها واستمراريتها وتطورها وازدهارها.

4.2– الصعوبات التي يواجهها تقييم/تقويم الأداء:

مما يجعل عملية التقويم صعبة، هو صعوبة وضع المعايير التي تتناسب والفئة المهنية، وطبيعة الأداء المنتظر منها، وعليه في كثير من الأحيان فإن المدير أو رئيس المصلحة أو الشخص المكلف بعملية التقويم يقوم بتقويم صفات شخصية وهذا ما يعرِّض عملية التقويم إلى الكثير من اللاموضوعية والانحراف عن الأهداف المرجوة منها ولقد لخص لنا نوري منير (2010، ص359)، بعض الصعوبات يمكن حصرها فيمايلي:

(1)- التحيز من جانب المقيِّم للعوامل التي يفضلها: إذ نجد في بعض الأحيان أن المقيِّم يحب صفة الأمانة في الموظف، فإن وُجدت فيه أثناء عملية التقويم فسيعطيه درجات عالية دون النظر إلى العوامل الأخرى.

(2) - التأثر بسلوك الأفراد قُبيل فترة التقييم: يحدث أن يتأثر المشرف على عملية التقويم بتصرفات مرؤوسيه في الفترة الأخيرة التي تسبق مباشرة عملية التقويم، فإذا كان أداء الفرد آنذاك مناسبا فمن المحتمل أن يمنحه تقديرا مرتفعا حتى لو كان أداؤه قبل ذلك غير مرضي والعكس صحيح، فقد يكون أداء الفرد في الفترة الأخيرة ضعيفا فيتحصل على درجة ضعيفة وذلك حتى لو كان أداؤه خلال المدة التي سبقت ذلك الأداء مرتفعة.

(3)- التحيز الشخصي: وهو أن يتحيز المقيِّم مع أو ضد أحد الأفراد، لأسباب لا علاقة لها بالأداء، وقد يكون لعوامل تتعلق بالدين، أو الجنس.

(4)-الاتجاه إلى التقييم بعيدا عن الحقيقة: إذ نجد أحيانا أن المقوِّم يعطى درجات عالية لجميع الموظفين أو العكس، بحيث يعطي درجات منخفضة للجميع وهذا بطبيعة الحال بعيد عن الواقع والحقيقة وقد يعود ذلك إلى غياب المعايير أو عدم إتقانه لهذه العملية وعدم إلمامه بتفاصيلها.

ويرى الباحث أنه على إدارة الموارد البشرية في المؤسسة أن تكون واعية بهذه الصعوبات وغيرها وتتداركها عن طريق تكوين المسيرين والمشرفين على تقويم الأداء على المناهج العلمية لتقويم الأداء الفردي في إطار الإدارة بالجودة الشاملة للمؤسسة.

5.2 – التقويم التربوي

لقد أورد غريب العربي (2007، ص25-26)، مجموعة من التعاريف من أهمها :

- أنّه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية، وعرَّفه آخرون بأنه توفير معلومات لاتخاذ قرار.
- **كما يُعرّف أيضا أنّه تعيين قيمة أو كفاية التدريس أو حصيلته وهو عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين** حُكم في قيمة، أو كفاية حداثة أو سلوك أو عامل تدريسي بالمقارنة بمعايير كمية نوعية.
- هو العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد بمعلومات وبيانات مفيدة للحكم على بدائل **بقرارات.**
- التقويم يتضمن إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات كما يتضمن أيضا معنى التحسين والتعديل الذي يعتمد على هذه الأحكام.

كما يُعرّف على أنَّه مجموعة من الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما **يُبذل من جهود، لتحقيق** أهداف معينة في ضوء ما اتُّفِق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق والحكم على مدى فعالية هذه **الجهود** وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يُساعد على تحقيق هذه الأهداف.

ولقد عرفته قراني آن ماري و الار جيل(1991، ص110) Granié Anne-Marie, Allaire Gille **بأنه مقارنة مدى ملاءمة وتناسب النتائج المحققة، مع الأهداف** المسطرة أو المبرمجة.

ومما سبق يمكن تعريف التقويم التربوي، على أنَّه عملية منظمة ومخططة تساعدنا على الكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة، مما يساعد على تحقيق تغذية راجعة للمقوَّم، و تعديل للأهداف للمقوِّم، وكذلك من أجل تحفيز الفرد بمكافأة نتائجه، وكذلك من أجل تنمية استعداداته وقدراته بواسطة برامج تكوينية وتدريبية بناءاً على احتياجاته المكتشفة.

6.2– التقويم في التعليم العالي

حسب بوسنة محمود (2004، ص147)، فإنّ عملية التقويم في التعليم العالي يجب أن تتركز **على النشاطات البيداغوجية لكل من** الأستاذ والطالب و محتوى التعليم ، وتُعتبر المكوِّنات **السابقة** الذكر المكونات الأساسية للتعليم العالي وسنتناولها بالتفصيل كمايلي:

(1)- تقويم الأستاذ الجامعي: حسب المؤلف فان مهنة الأستاذ الجامعي هي المهنة الوحيدة من بين كل المهن التي **ليس لديها أي نسق للتقويم يسمح بالحكم الموضوعي** على المجهودات المبذولة والمحقَّقة فعلا، ولهذا كان من الضروري التفكير في تقويم نشاط الأستاذ وخاصة البيداغوجي منه، مثل مدى فهم الطلبة للدروس ، مدى التحضير للمحاضرات ، أساليب وطرق الإلقاء، استخدام **التكنولوجيات الحديثة، استخدام الوسائل السمعية** والبصرية...الخ هذه كلها معايير ومؤشرات يمكن أن توضع كمعايير لتقييم الأساتذة.

(2)- تقويم الطلبة ، حيث أصبح من الإشكاليات الأساسية في التعليم العالي ، نتيجة لابتعادها عن تحقيق الأهداف البيداغوجية التي من المفروض أن تساهم في رفع المستوى العام من جهة، وتضمن جودة المتخرجين من جهة أخرى.

ولكن الملاحظ الآن في عملية تقويم الطلبة، أصبح هدفها الآن ترتيب الطلبة وتحديد من سينتقل إلى السنة الموالية ومن سيعيد السنة، كما أن الظروف المادية للعمل لا تساعد على تبني التقويم التكويني، حيث تنعدم ظروف الاستقبال الموضوعية اللازمة والتي من المفروض توفيرها لكل أستاذ، حتى يتمكن من تخصيص جزء من وقته البيداغوجي إلى التعامل مع الطلبة بصورة فردية أو في شكل مجموعات صغيرة.

كل هذه العوامل جعلت عملية التقويم إجراء إداري لابد من القيام به ، من أجل تقديم إحصاءات وتقارير للهيئات العليا ، وعمقت الفجوة بين واقع التقويم والأهداف التي كان من المفروض أن يحققها.

(3)- تقويم محتوى التعليم: تُعتبر عملية تقويم محتويات التعليم مسألة هامة جدا في جامعتنا، ويتطلب في البداية للقيام بهذه العملية مناقشة وتحديد القواعد التي يُمكن على أساسها إجراء هذا النوع من التقويم نذكر أهمها في ما يلي:

- تحديد نوعية الطلب الاجتماعي والاقتصادي وحجمه بالنسبة لمختلف التخصصات المعنية
- تحديد وحصر طبيعة التقدم المعرفي الذي حصل في مجمل التخصصات.
- تحديد علاقة محتويات التعليم في جامعاتنا مع ما يمكن اعتباره معرفة ذات طبيعة عالمية أو معرفة ذات طبيعة خاصة.
- تحديد فيما إذا كان التعليم العالي يجب أن يهدف إلى تكوين تقنيين ذوي مهارة عالية في ميدان معين أو يجب أن يهتم بتقديم ثقافة علمية واسعة ومتعددة التخصصات.
- تحديد لغة أو لغات التعليم التي يجب تبنيها في تقديم المعرفة إلى الطلبة ، وتجدر الإشارة هنا إلى وجوب الأخذ بعين الاعتبار التطلعات الوطنية فيما يخص اللغة الوطنية من جهة، ومقتضيات الإلمام ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي من جهة ثانية.
- تحديد ما إذا كانت المعرفة المقرر إيصالها إلى الطلبة تقدم لهم الإجابات المناسبة على الأسئلة التي يطرحونها فعلا فيما يخص محيطهم المباشر والبعيد.

7.2– أنواع التقويم:

حسب غريب العربي (2007، ص53)، فان أنواع التقويم حسب الوظيفة، تتيح لنا معرفة ثغرات التدريس وصعوباته في بداية التدريس، أثناءه وفي نهايته. ويمكن تصنيفها حسب دورها، وتوقيت إجرائها والغاية منها إلى مايلي:

(1)- التقويم التشخيصي: ويمكن تعريفه بالتقويم التمهيدي ، أو المبدئي الأولي، باعتباره يكون في بداية العملية التعليمية قصد معرفة الميول والحاجيات والاستعدادات، إضافة إلى تحديد المستوى الحقيقي للمتعلم ومدى المعلومات السابقة الموجودة في رصيده الفكري والعلمي ، والتي تشكل منطلقا أو ركيزة أساسية للتعلمات الجديدة. ومن بين أهم أهدافه مايلي:

- التعرف على الناتج النهائي للمتعلم، الذي يساعده على تعلمات جديدة.
- تحديد الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة.
- تخطيط ووضع الأهداف المناسبة، للمكتسبات السابقة للطلبة.

ولإجراء هذا النوع من التقويم توجد عدة طرق ، وآليات يمكن للمدرس استخدامها لعل من أهمها: توجيه أسئلة قبل البداية في الدرس، إجراء بعض البحوث أو تجارب، عرض بعض الصور أو الملصقات، ولكن تجدر الإشارة أنه رغم أهمية هذا النوع من التقويم، إلاّ أنه يتطلب من الأستاذ كفاءة مهنية ، ودافعية شخصية ، إضافة إلى ثقافة تنظيمية للمؤسسة تُعطي للتقويم مكانته وتولّيه أهمية أثناء إعداد مختلف الاستراتيجيات.

(2)-التقويم التكويني:أو البنائي أو المرحلي ، وذلك نظراً لإجرائه خلال العملية التعليمية، ومن بين فوائده أنه يسمح للأستاذ أو المعلم بصفة عامة، بالتصحيح والتعديل في المنهاج ، كما يعطيه فكرة عن مختلف الصعوبات التي تواجه المتعلم من جهة ، كما يسمح لهذا الأخير بالحصول على تغذية راجعة ، وفيما إذا كان قادراً على الاستمرار في التعليم، أو التعديل في المسار الذي قطعه هذا الطالب وذلك بتصحيح الجوانب التي كانت سبب هذا الفشل ويكون ذلك بتغيير أساليب التدريس ، أو باستخدام الوسائط التعليمية وغيرها. ومن بين أهم الأهداف التي يحققها لنا هذا النوع من التقويم ما يلي:

- إمكانية تصحيح المسار التعليمي للطالب.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه الطالب
- يساعد الأستاذ على قياس مستوى المتعلمين والفروق الموجودة بينهم.
- التعرف عن مدى فعالية طرق وأساليب التدريس المستخدمة.

ويعتبر هذا النوع من التقويم مهم جدا، ومن الضروري إجراؤه قبل الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ذلك للتعرف عن مدى تحقق الأهداف الإجرائية ويتم من خلال : الاختبارات الموضوعية، التمارين التطبيقية أثناء الدرس ، الأسئلة الشفهية وتعتبر نتائج هذه الطرق وغيرها مؤشراً للأستاذ والطالب عن مدى تحقق الأهداف الإجرائية المبرمجة خلال كل حصة تدريسية.

(3)- التقويم التجميعي:أو الكلي أو الإجمالي وذلك لأنه يطبق، بعد الانتهاء من برنامج أو سنة دراسية، وذلك لارتباطه بتقويم أهداف نهائية، ومن أمثلة ذلك امتحانات تقديم الشهادات والدرجات العلمية كامتحان الحصول على درجة الماجستير مثلا.

ونظرا لارتباط هذا التقويم بأهداف نهائية يمكن تطبيقه بإحدى الطرق التالية:

- بعد الانتهاء من الدرس أو الحصة من خلال طرح بعض الأسئلة سريعة أو طويلة أو تكليفهم بفروض أو واجبات منزلية تمكننا من التعرف عن مدى تحقق الأهداف النهائية للبرامج الدراسية.
- أو عند نهاية محور أو وحدة دراسية ، وذلك للتأكد من إمكانية الانتقال من محور إلى محور، وعادة ما تكون من خلال أسئلة تتطلب التحليل والتركيب.ومما يميز هذا النوع من التقويم انه يغطى جوانب متعددة وقدرات مختلفة.

ودائماً حسب نفس المؤلف فإنّ ما يمكن استخلاصه من تكامل هذه الأنواع الثلاثة، فانه لا يمكن لاكتفاء بنوع واحد، إذ لكل نوع وظيفته ودوره وتوقيته المناسب لإجرائه.

جدول رقم2.2: توقيت وأهداف وكيفية انجاز أنواع التقويم (غريب العربي،2007،ص62).

النوع	التوقيت	أهدافه	انجازه
تشخيصي	قبل بدء عملية التعلّم	- تحديد مستوى الطلبة والفروق بينهم. - تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد. - الكشف عن علاقات ومواقف وتفاعلات - تقديم حلول لمعالجة النقص	- قبل الدرس من خلال واجبات - في بداية الدرس عن طريق أسئلة - في بداية فصل أو سنة
تكويني	أثناء عملية التعلم	- التعرف عن مدى مواكبة الطلبة للدرس. - الكشف عن الصعوبات والعوائق - تصحيح المسار - التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	عند الانتقال من مقطع لآخر أو هدف لأخر وهذا باستعمال أسئلة عاجلة أو جزئية ملائمة للأهداف.
تحصيلي	عند نهاية عملية التعلم	- قياس الفرق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف المحققة - قياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي. - قياس مستوى الطالب ونتائج التعليم. - فتح قناة التواصل بين مثلي عملية التقييم والتعليم والمحيط الخارجي.	عند نهاية الحصة أو السنة، وذلك بأسئلة شاملة ملائمة للأهداف العامة.

يلاحظ من خلال الجدول أنّ عملية التقويم مستمرة ومرافقة لعملية التعليم بجميع مراحله، وما على الأستاذ إلا التحكم في كيفية استخدامها، واستغلال نتائجها الاستغلال الأمثل والمناسب.

8.2– التقويم وإدارة الجودة الشاملة

حسب عدنان الأحمد وآخرون (1999، ص150)، فإنّ عملية التقويم يجب أن تتميز بمجموعة من الخصائص والمواصفات، وذلك حتى تُحقق وتخدم عملية الجودة الشاملة ، ولقد لخّص ذلك في ثماني قضايا سنوردها كمايلي:

القضية الأولى:

إذ يجب أن يعمل مخطط التقييم ضمن سياق عام، يحتاج الفرد إلى أن يزود بمدى واسع من فرص النمو الرسمية وغير الرسمية وتُقاس الجودة بما يلي:

- مستوى مشاركة الفرد في التخطيط لنمو المؤسسة.
- مدى إمكانية تأثير خطة نمو المؤسسة في الوصف الوظيفي للفرد/ أنماط العمل.
- مدى الترابط بين حاجات المؤسسة، وحاجات الفرد.
- مدى الفرص المتاحة للفرد للنمو الشخصي وبالتالي إلى نمو المؤسسة.

القضية الثانية

التقييم يجب أن يشجّع المقيّم ، على اتخاذ مسؤولية متزايدة حول العملية (عملية التقييم)، كما يجب أن تزود الفرد بفرص تساعده على تحسين المهارات الضرورية، وتُقاس الجودة هنا بمايلي:

- فعالية الترتيبات التي تُمهِّد لتدريب كل المقيِّمين والمقيّمين.
- مدى التزويد بفرص للتمرُّن على كيفية التطوير والتقويم.
- مدى تمكين الآليات الراهنة من تلبية حاجات كل من المؤسسة والفرد.

القضية الثالثة

تُمثِّل عملية التقييم عملية التعلّم للذين يشاركون فيها، ويجب توفير الفرص لكل المشاركين بحيث يفكرون ويتأملون في التعلم الذي نتج عن مشاركتهم في عملية التقييم، وتقاس الجودة هنا بمايلي:

- الأوجه التي يسمح بها تطبيق خطة التقييم، بزمن يكفي لأن يقوم المقيِّم والمقيَّم بالإعداد لخبراتهم والتأمل فيها.
- مستوى فهم المقيِّم والمقيَّم لمسؤولياتهما في كل مرحلة من مراحل العملية.
- الدرجة التي تُعدّ فيها خبرة المشاركة في العملية مفيدة للتطور المستقبلي لمخطط التقييم.

القضية الرابعة

يجب أن تُبنى عملية التقييم على أُسس وإجراءات تتيح استمرارية هذه العمليات، وممارستها داخل المؤسسة، وبما أن التقويم يدور حول نمو الفرد ضمن المؤسسة، فإنّه يجب أن تكون هذه الأُسس والإجراءات قادرة على التحسين والتطوير المدعِّم بالممارسة ، ويمكن قياس الجودة في هذه المرحلة كمايلي:

- مستوى تناسق الممارسة، وفهم مخطط التقييم والغرض المقصود منه.

- مدى ارتباط الأهداف المحددة للفرد مع خطة المؤسسة للنمو والتطوير.
- مدى توافر عناصر مشتركة في تدريب المقيِّمين والمقيَّمين.
- مدى توافر فرص لكل المشاركين، بحيث يراجعوا مخطط التقييم، كالتنظيم والتدريب.

القضية الخامسة

المعايير المستخدمة في التقييم يجب أن يشترك فيها المقيِّم والمقيَّم، ولابد من الإعتراف بهذه المعايير والاتفاق عليها في مرحلة التخطيط، والتأكد منها مرة ثانية أثناء الممارسة، وتُقاس الجودة هنا كمايلي:

- فعالية العملية في الاتفاق على المعايير.
- مستوى مشاركة الموظفين في تطوير هذه المعايير.
- طبيعة آلية مراجعة المعايير.

القضية السادسة

يجب اعتبار عملية التقويم جزءا بنائيا ومكملا لعملية البناء الذاتي للعامل ، بدل اعتباره هدفا بحد ذاته ، وتقاس الجودة هنا كمايلي:

- الدرجة التي ساعدت فيها عملية التقييم الذاتي ، والمشترك في جودة التقويم الفعَّال للأداء.
- الطريقة التي يجري فيها التعريف بالأهداف الفردية.
- الطريقة التي تخبر فيها المؤسسة عن تقدم الأفراد في تحقيق الأهداف المشتركة.
- الدرجة التي تقوم بها العلاقة بين الأهداف الفردية وخطة التنمية.

القضية السابعة

هناك مدى واسع من الأشخاص الآخرين المهمِّين والذين يُعدون أساسين في جوانب متعددة من تقييم الفرد ، وتقاس الجودة بمايلي:

- الدرجة التي يمكن للمقيَّم أداؤه أن يقترح المشاركين الآخرين في عملية التقويم.
- مستوى التغذية الراجعة الموضوعية التي نحصل عليها من هذا التمرين.

القضية الثامنة

التعليم الذي ينتج عن عملية التقييم/التقويم يجب أن يزوِّد بالمعلومات كلا من الفرد والمؤسسة وتقاس الجودة كمايلي:

- الطريقة التي يجري بها مراجعة الممارسة المهنية في ضوء خبرة عملية التقييم فيما يتعلق بالفرد والمؤسسة.
- مدى توافر آليات تمكِّن من التاكد من انَّ مراجعة الممارسة المهنية تؤثر في تطور الفرد والمؤسسة.

خلاصة:

بعد استعراضنا لبعض المفاهيم النظرية المتعلقة بالتقويم، يلاحظ مما سبق أن دوره داخل المؤسسات الصناعية، خدماتية، أو تربوية لا يختلف من حيث الأهمية، ولكن قد يختلف من حيث النوع أو المعايير المستخدمة، وبقدر ما تكون هاته الأخيرة علمية وموضوعية وقد ساهم المقيَّم أداؤه في وضعها أو على الأقل شرحها وتوضيحها له قبل البدء في العمل أو الانطلاق في العملية التربوية.

ومن الملاحظ أنَّ التقويم يرافق العملية التربوية والتعليمية منذ بدايتها إلى نهايتها، وذلك بإستخدام أنواع التقويم السابقة الذكر، أمَّا في تسيير الموارد البشرية فيستخدم انطلاقا من الإنتقاء والتوجيه إلى التوظيف، مرورا بالتكوين،الى الأجور، إلى الترقية والى تخطيط المسار المهني للموظف ولعلَّ القارئ بعد هذا الاستعراض المختصر لدور التقويم، يستخلص الأهمية والمنفعة التي يتميز بها دور التقويم وخطورة الأحكام التي يصدرها عن المتعلِّم والعامل على حد سواء، وتتجلى فائدة التقويم العلمي في إطار إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة، كونه أحد مناهج ووسائل تأسيسها وإثرائها، ولربما ضمان نجاحها كما سيتبين فيما يأتي من الفصول.

تمهيد

إنّ التطورات التي حصلت في جميع المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والثقافية انعكست بدورها على سلوك المستهلك الذي أصبح يفرض على جميع المؤسسات خاصية النوعية أو الجودة، وباعتبار الجامعة إحدى هاته المؤسسات الموجودة في المجتمع، كان لزاما عليها إعادة النظر في مخرجاتها(نوعية الخريجين)؛ ولكن هاته الأخيرة لا تتحقق بالصدفة وإنما هي عبارة عن سيرورة عملية و استرتيجية عليا تتبناها الإدارات المعنية من جهة والمؤسسات المستفيدة من مخرجات الجامعة من جهة أخرى؛ وسنستعرض في هذا الفصل جانباً من التأصيل النظري حول الجودة الشاملة وكيفية الاستفادة منه لبناء أدوات عملية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

1.3- تعريف الجودة الشاملة

حسب علاء محمد سيد قنديل(2010،ص138)فإن الجودة في المؤسسات التربوية هي مجموعة المعايير والمواصفات والخصائص التي ينبغي توافرها في جميع عناصر العملية الإدارية، سواء التخطيط أو التنظيم أو التوجيه أو الرقابة والتقويم، لتلبية احتياجات العاملين داخل الإدارة ، إضافة الى تقديم الخدمات والإرشادات التي تساعد على تطوير العملية التعليمية والاستخدام الأمثل للموارد والإمكانيات المتاحة.

ويعرفها جمال الدين لعويسات (2005،ص13)، بأنها احترام العميل والعمل لإرضائه وإشباع رغباته المعلنة والمفترضة، من خلال تقديم خدمات ذات نوعية عالية في الوقت الملائم بهدف تقليص معدلات شكاوي العملاء والتطوير المستمر في الخدمات.

ولقد أورد رجب بن علي بن عبيد العويسي (2011،ص24-25)، مجموعة من المفاهيم للجودة في حقل التربية والتعليم نوردها كمايلي:

- عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية والمهارية في مختلف مستويات التنظيم، على نحو ابتكاري لتحقيق التحسين المستمر للمؤسسة التربوية.

- نظام يقوم على مشاركة جميع أعضاء المدرسة ويستهدف تحقيق النجاح بعيد المدى، كما يستهدف تحقيق منافع للعاملين بالمدرسة والمجتمع المحلي المحيط.

- فلسفة إدارية تستخدم النظم والعمليات من أجل مواجهة وزيادة توقعات المستفيدين بهدف الوصول الى التحسين المستمر عن طريق التوثيق واستخدام الوسائل والأدوات في حل المشكلات وذلك بالاعتماد على العمل الجماعي ونظم الإدارة الفعالة.

كما عرفتها هيئة المعايير البريطانية بأنها مجموعة صفات وملامح وخواص المنتج أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء وإشباع الاحتياجات الملحة والضرورية، وقد تعني جودة التعليم تحقيق مجموعة من الاتصالات الفعالة بالطلاب بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة رضا إبراهيم المليجي (2011، ص15).

وحسب يوسف حجيم الطائي، محمد فوزي العبادي وهاشم فوزي العبادي (2009، ص135) فإن مفهوم جودة التعليم العالي(والتي هي موضوع بحثنا) تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب ، سوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، اذ يعني ذلك توجيه كل

الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من اجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تُهيء الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه.

ومما سبق يمكن أن نعرّف الجودة في حقل التعليم بأنها نظام متكامل يساهم في انجازه الموارد البشرية والمادية للمؤسسة يهدف إلى التحسين المستمر لمخرجات التعليم (مثل الطلبة)، بما يساعدها على النمو والابتكار و الاندماج الأمثل والفعَّال بأماكن العمل من جهة و بما يلبي احتياجات وتوقُّعات سوق العمل من جهة أخرى.

2.3- ثقافة الجودة

حسب ناصر صالح عليمات (2004، ص.ص34-35)، فان الثقافة هي مجموعة من القيم والتقاليد والعادات والاتجاهات المشتركة، بين العاملين داخل المؤسسة والتي تعكس الطريقة التي يتصرفون بها عند أدائهم لوظائفهم ومهماتهم اليومية. ولذلك يمكن تعريف ثقافة الجودة بأنّها كل القيم والأعراف والإجراءات والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة وتسعى إلى تحسنها باستمرار.

إن العديد من المؤسسات تنجح في الالتزام ببرامج إدارة الجودة الشاملة، وتحقق مشاركة العاملين فيها ، ولكن بالرغم من بذل كل هذه الجهود والمحاولات الا أنّها تفشل في النهاية، وذلك لإهمال عنصر الثقافة التنظيمية الذي يعتبر من أهم المكونات والعناصر التي تساهم في إنجاح برنامج الجودة الشاملة، ولكي تقوم أي منظمة ببنائها فعليها إتباع إستراتيجية مكونة من مجموعة من الخطوات يمكن حصرها فيمايلي:

- الإلمام والتعرف على كل التغيرات الواجب إحداثها، ويكون ذلك من خلال عملية التقييم الشامل للثقافة الموجودة والسائدة داخل المؤسسة.
- إعداد خطة لإنجاز وتنفيذ التغييرات المطلوبة، وتشتمل هذه الخطة على الأفراد المعنيين بعملة التغيير، وجميع الشركاء المساهمين، مع التنبؤ بجميع المشكلات التي يمكن أن تعترض هذه الخطة.
- ضرورة إقناع جميع العاملين بأهمية التغيير، وتحديد الأفراد الذين بإمكانهم دعم عملية التغيير وإنجاحها أو أولئك الذين يتوقع قيامهم بإعاقتها ، ومن ثم جمعهم معا واطلاعهم على خطة التغيير، والتعرف على مختلف الأراء وجهات النظر.
- التحفيز والتشجيع المادي والمعنوي ، لتعزيز عملية التغيير والحفاظ على الخطوات والمراحل التي يتم التوصل إليها.

3.3- الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة

يرى فليب أتنكسون (Atkinson Philipe)، (نقلاً عن مريم محمد إبراهيم الشرقاوي ،2002) بأنه لابد من تغيير الثقافة التنظيمية **بالمنظمات**، عند الترويج لإدارة الجودة الشاملة وذلك برفض الثقافة القديمة غير **الملائمة وإحلال** الثقافة الجديدة محلها بشكل من **الإثارة** والإبهار مع الاعتراف بأن **التغيّر ليس سهلاً ولا يمكن جعله** مريحا للذين يتبعون منحى التغيير.

كما قُسِّمت الثقافة إلى ثلاثة عناصر هي العموميات والخصوصيات والبدائل أو المتغيرات، وثقافة المنظمة هي نظام القيم والمعتقدات التي تتم بالمشاركة بين الأفراد . وتعكس ثقافة المنظمة في طريقة القيادات الادارية في معالجة المشكلات واتخاذ القرارات ونظم الاتصال الشبكية ...الخ؛ كما توجد بعض الدراسات التي اهتمت **بقياس الثقافة الداخلية والخارجية للمنظمة كدراسة أثر نظام القيم لدي المديرين على السلوك الإداري، وقياس قيم أفراد** المجتمع و في دراستين الأولى **عن الأداء** الناجح لثمانين شركة والثانية عن الامتياز ، حدد الباحثان مجموعات **للثقافات القوية وخصائص تلك الثقافات وتوضحها القائمة** التالية انظر الشكل رقم3. 1:

. فلسفة **الإدارة بالمشاركة منتشرة على نطاق واسع.**	. الاعتقاد **بأن تكون المنظمة هي الأفضل.**
. التركيز على الاهتمام **بالأفراد لتحقيق النجاح التنظيمي.**	. الاعتقاد بان الأفراد يمكن أن يكونوا مبتكرين بدون **تعرضهم للعقاب عند الفشل.**
. تشجيع الطقوس والمراسم للاحتفال بالمناسبات.	. الاعتقاد بأهمية النمو والتحسين المستمر.
. تحديد الأفراد الناجحين وتكريمهم.	. الاعتقاد بأهمية التعرف على التفاصيل.
. لدى المنظمة قواعد غير رسمية للسلوك	. الاعتقاد بأهمية فاعلية المديرين.
. لدى المنظمة قيم قوية.	. الاعتقاد بأهمية الفلسفة المعدة من **الإدارة العليا.**
. تضع المنظمة معايير أداء مرتفعة.	. الاعتقاد بأهمية استمتاع الشخص بعمله
. لديها ميثاق محدود وواضح للجميع.	

الشكل رقم1.3: الأداء التنظيمي والثقافات القوية(مريم محمد إبراهيم الشرقاوي،2002)

وفي حال **تطبيق الثقافات** السابقة الذكر في مجال التعليم وخاصة المدارس العامة، تتطلب تأثيراً **قويا من مديري** المدارس العامة، بإحداث تغيير ثقافي على المدى الطويل.

ويرى الباحث أن مؤسساتنا بمختلف أنواعها وأنشطتها تتوفر على مجموعة ثقافات ايجابية وسلبية، وللانتقال بها إلى ثقافة تنظيمية تخدم إدارة الجودة الشاملة يكون لزاماً على الإدارة تبني هاته الثقافات الايجابية وتعزيزها، والتغيير التدريجي للثقافات السلبية التي هي نتاج ممارسات فردية انتشرت وتكرست مع الوقت.

4.3 نشأة الجودة في ميدان التعليم

حسب إبراهيم المليجي(2011،ص 11)**فإن الإسلام** جاء ليؤكد على أهمية الجودة وتحسين العمل ، حيث **أكدت الحضارة الإسلامية** على أنَّ الجودة في أداء العمل تعتبر منهجاً **وأسلوباً** للحياة، وقد ظهر ذلك في مواضع عدة في القران الكريم **، والسنة النبوية، وعلى سبيل المثال** قوله تعالى" **انا لا نضيع اجر من أحسن عملا" وذلك** دعوة صريحة إلى **تحقيق الإتقان** في كل مجالات الحياة .

وتعتبر البداية **الحقيقية للجودة الشاملة كمهنة وعمل إداري** إلى تلك الفترة التي ظهرت عدة محاولات لتطوير العمل والأداء في المؤسسات الصناعية بالولايات المتحدة **الأمريكية** واليابان، حيث وضع "ديمنج" مجموعة من الأفكار والمبادئ الرئيسية لما يطلق عليه الإدارة بالجودة الشاملة. أما في اليابان فتعد الجودة الشاملة من أكثر المفاهيم الفكرية والفلسفية الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل الاختصاصيين والباحثين **والإداريين والأكاديميين المهتمين بشكل خاص** بتطوير وتحسن **الأداء الإنتاجي** والخدمي في مختلف المنظمات **الإنسانية، ولقد** برز **دور الإدارة** اليابانية خاصة في **أوائل الثمانينات وأواخر التسعينات وذلك من خلال تقديمها لسلع ذات جودة عالية مع تكاليف منخفضة.**

5.3– العناصر الأساسية لنظام الجودة الشاملة

حسب رضا إبراهيم المليجي (2011، ص58)**،فإنّ** كثيراً من الباحثين في مجال العلوم **الإدارية** والتربوية حاولوا **بناء نموذج للعناصر الأساسية للجودة الشاملة يرتكز على مايلي:(وفق عناصر المنظومة).**

(1)-المدخلات(Inputs)

وتعتبر هذه المدخلات من المقومات **الأساسية، كما يتوقف نجاح أو فشل هذا النظام على مايلي:**

- نوعية الطلاب ومميزاتهم المعرفية .

- البيئة العامة المحيطة بالمؤسسة التعليمية.
- فلسفة المؤسسة، رسالتها وأهدافها.
- الإمكانيات والموارد المتاحة داخل المؤسسة التعليمية.
- السياسات المختلفة المعتمدة داخل المؤسسة.
- منظومة المعلومات، التقنيات والخدمات المتوفرة.
- طبيعة الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة.

(2)-العمليات (process)

وهي جوهر نظام الجودة ، حيث تتصل بطبيعة التفاعلات والأنشطة التي يتم بها تحويل المدخلات إلى مخرجات، ولذلك يجب أن تتناسب مع عملية المدخلات وتتضمن مايلي:

- عمليتي التعليم والتعلم وما يشتملان عليه من برامج، مناهج ،مقررات ، طرق التدريس ،وأساليب التقويم وغيرها.
- الأساليب والأدوات المستخدمة في نقل المعرفة، وتشتمل على الكتب و مواد التعليم وتكنولوجيا التعليم والأجهزة والمكتبة والمخابر التي تتوفر عليها المؤسسة.
- قيادة وتوجيه الأفراد العاملين للالتزام بأهداف الجودة.
- تحديد أهداف ومستويات وسياسات الجودة.
- تخطيط الجودة وتأكيدها والعمل على ضمان استمرار الجودة.

(3)المخرجات(0utputs)

وهي النتيجة النهائية التي نتحصل عليها ، بعد كل التفاعلات والنشاطات داخل البيئة التنظيمية وتتكون مايلي:

- النتائج التعليمية(المعرفية،الاجتماعية، أخلاقية) التي تقاس باستخدام الاختبارات.
- السياسات والقواعد التي يلتزم بها الجميع عند مباشرتهم لأعمالهم.
- الخطط والبرامج الهادفة لتأكيد مفهوم الجودة.
- معايير قياس الجودة.

- التغذية الراجعة وتتمثل في الإجراءات الخاصة بتقييم أداء النظام وأساليب تصحيحية لتحقيق الأهداف المرجوة، و يتضمن تقييم جودة المدخلات، العمليات والمخرجات ، إضافة إلى مراقبة النظام وضبطه لضمان صلاحيته لأداء وظائفه وتحسينها.

5.3– متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في حقل التعليم

حسب أسامة محمد وحميد محمد الأحمدي (2011،ص142)، فانه يمكن تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم في النقاط التالية:

- القيادة النوعية : وهذا يعني أنّه كلما كانت الإدارة مقتنعة بمبدأ الجودة، كلما كانت قادرة على إقناع جميع العاملين والتأثير عليهم،إضافة إلى أنّ نجاح إدارة الجودة الشاملة يتطلب أن تدار من القمة، فكلما زاد التزام القيادة كلما كانت الرؤية واضحة ومعززة بالسلوك، مما يساعد على انتشار ثقافة الجودة.
- التخطيط الفعال: ويعتبر من أهم الوظائف الأساسية للإدارة ،مما يساعد على توحيد جهود المنظمة نحو رضا العميل والنوعية والجودة، إضافة إلى التحسين المستمر للجودة الذي يعتبر إستراتيجية تنافسية شاملة ، كما أن تكامل العمليات التخطيطية للجودة مع الاستراتيجيات الشاملة للمنظمة يسعى إلى تنشيط الأداء الفعال.
- نشر ثقافة الجودة الشاملة: والمتمثلة في مجموعة القيم والتقاليد والاتجاهات المشتركة، بين العاملين داخل المؤسسة ، والتي تنعكس على تصرفاتهم وأداءاتهم.
- التدريب المستمر: حيث له دور في الانتقال من الإدارة التقليدية إلى برنامج إدارة الجودة الشاملة،وماأن هذا الأخير يتضمن خدمة العميل ورضائه،من خلال تقديم منتج عالي الجودة، فان ذلك يتطلب تدريب وتطوير مهارات العاملين بشكل مستمر في مجال عملهم.
- بناء فرق العمل: إن العمل ضمن مدخل إدارة الجودة الشاملة يعتمد على المجموعة، وذلك لان العمل الجماعي أكثر دقة من الفردي، وهذا يؤدي إلى جودة المنتج، ولكي يعمل الفريق بفعالية ، يجب أن يتّسم أعضاؤه بالمرونة، والثقة في الأعضاء الآخرين وتقديم الدعم الصادق لكل عضو في الفريق ، أثناء تقدمه نحو تحقيق أهدافه.
- بناء قاعدة معلومات:هو ذلك النظام الذي يوفر المعلومات التاريخية الحالية، والمستقبلية التي يحتاجها صانعو القرار، ويكون ذلك من خلال قنوات الاتصال المكتوبة و الشفهية عن كل من البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة.

- الاتصال الفعال: لقد ازدادت أهمية الاتصال في العصر الحديث، ففي مجال التربية والتعليم وسيلة بين المدير وأقسام الإدارة والمدارس والجهات الحكومية، ومهم أيضا كقناة اختباريه لإعطاء ولي أمر الطالب صورة حية عن مستوى إبنه بصورة مستمرة.
- توفير الإمكانيات: إن توفر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة التي تساعد على تطبيق إدارة الجودة، بتمثل في توفير القوى العاملة والقيادة وكذلك توفير المتطلبات المادية والمتمثلة في توفير الأجهزة والأثاث، والدورات التدريبية وغيرها.
- التقويم المستمر للأداء: اذ يقدم للعامل والطالب تغذية راجعة عن مستوى أدائهم لأعمالهم، كماقد يكون أسلوباً فعّالاً للتحفيز، وبذلك يساعد على التحسين المستمر الذي يعتبر جوهر إدارة الجودة الشاملة.
-

6.3– عناصر/محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والجامعي

حسب مهدي السامرائ (2007، ص422)، فانه توجد تسعة محاور لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي نتناولها كما يلي:

(1)– محور الطلبة:ويعتبرون من أبرز محاور العملية التربوية ، ويمكن تحديد مؤشرات الجودة المرتبطة بهم كمايلي:

- انتقاء وقبول الطلبة: تتمثل الانتقائية في سياسة قبول الطلبة للالتحاق بالدراسة في الكليات والمعاهد العليا إحدى الممارسات الشائعة في الجامعات والكليات، وبهذا الإجراء تتميز عن مثيلاتها الأقل انتقاء لطلبتها.

كما تعتبر هذه الخطوة الأولى في جودة التعليم العالي، ويتم هذا الانتقاء من خلال اختبارات الاستعدادات الدراسية لتحديد مدى استعدادهم علميا وذهنيا للاستعاب والاستفادة من العملية التعليمية، وتختلف الجامعات في أساليب تطبيق هذا الإجراء، فمنها من يعتمد على مجموع الدرجات التي أحرزها الطالب في الامتحان الوزاري العام مع الأخذ بعين الاعتبار دروس الاختصاص وهو من أقدم وأضعف أساليب القبول، وان كان لا يزال معمولا به في كثير من الجامعات وخاصة في الوطن العربي.

- نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس : إذ يجب أن تكون هذه النسبة مقبولة بالدرجة التي تضمن تحقيق فاعلية عملية التدريس، مع العلم انه ليس هناك معيارا متفقا عليه لتحديد هذه النسبة، إذ أن ذلك يتوقف على طبيعة المادة فمثلا محاضرة في مادة إنسانية يمكن أن يحشد لها أعداداً كبيرة من الطلبة، بينما محاضرة في مادة علمية تتطلب المشاركة أو إجراء تجربة لا تتحمل أعداداً كبيرة من الطلبة ، ولكن الأمر

المتفق عليه انه كلما كان عدد الطلبة قليلا كان ذلك أفضل في رفع حيوية الدرس وإتاحة فرصة أكبر للطلبة للمشاركة وتبادل الأفكار وتقديم الانتقادات و الأسئلة لمختلف المشاكل التي تواجههم.

- متوسط تكلفة الطالب الواحد: وتعني معدل الإنفاق على كل طالب في العام الدراسي الواحد،وحسب المرحلة التعليمية الملتحق فيها، ويعتبر هذا من أهم المؤشرات للجودة، إلا أنّه ليس المؤشر الوحيد لقياسها، وذلك لان نوعية الإدارة والتشغيل والتوجيه والتحكم و التنشيط والتحفيز والكفاءة كلها عوامل مؤثرة في نوع الإنفاق.
- معدل عدد السنوات اللازمة والفعلية لتخريج طالب واحد، ثم يتبع ذلك حساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب والتسرب، كمؤشرات للكفاءة الإنتاجية لمؤسسات التعليم العالي.
- نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة أو الكلية لطلبتها التي تشمل الخدمات الصحية والأقسام الداخلية (مثل السكن)، والمساعدات المادية، النقل وغيرها من الخدمات التي تسهل للطالب عملية التعلم.
- حساب عدد المتخرجين في الكلية إلى عدد المسجلين فيها، وضمن المدة المقررة للدراسة، إضافة إلى نسبة الذين احتاجو إلى مدة إضافية للتخرج.
- نسبة الطلبة الذين التحقوا بالدراسات العليا من الطلبة المتخرجين.
- ارتباط قبول الطلبة في الكليات بمتطلبات سوق العمل واحتياجات خطط التنمية الشاملة، على ان يكون ذلك مخططا بأسلوب يضمن تدفق المتخرجين بالكم والكيف المطلوبين وضمن فترة زمنية محددة.
- تقويم مستوى الخريج الجامعي عند مزاولته لاختصاصه في ميدان العمل، وذلك للتأكد من امتلاكه للمهارات والمعارف اللازمة في ميدان عمله.
- الكشف عن دافعية الطلبة واستعداداتهم للتعلم وهذا يعد من العوامل التي تتوقف عليها جودة التعليم، حيث أن وجود دوافع قوية نحو التعليم سيحفز الطلبة نحو الإقبال على مواصلة الدراسة وإتقانها والتفوق فيها كل حسب اختصاصه، كما تساعد الإدارة على تهيئة الظروف المناسبة للطلبة الجدد قبل الالتحاق بالدراسة، (وللإشارة فقط فان الباحث خصص فصلا بأكمله حول الدافعية باعتبارها متغيراً وسيطياً وذلك نظرا لأهميتها في تحقيق الأداءات المرغوب في انجازها سواء عند الطلبة، الأساتذة، الإداريين أو العمال).

(2)– محور عضو هيئة التدريس:

يعتبر من أهم العناصر المساهمة في إنجاح العملية التربوية والتعليمية، إذ يتوقف نجاح الكلية أو المعهد في تحقيق أهدافه إلى حد كبير على ما يبذله عضو هيئة التدريس من نشاط ومقدار ما يمتلكه من كفاءات ومهارات في

مادته العلمية، وقدرته على إيصالها ورغبته في إعطائها، وقد أوضحت اليونسكو أن المقصود بجودة أعضاء هيئة التدريس امتلاكها لكفايات تتصل بالمواد التدريسية، وكفايات تتصل بالطلبة ،وأخرى تتصل بالتخطيط للعملية التعليمية وإدارة الصف وتقويم الطلبة وممارسة علاقات إنسانية طيبة وكفايات مهنية عامة، ويقوم هذا المحور على عدد من المؤشرات أبرزها مايلي:

- عدد أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم إلى الحد الذي يسمح بتغطية جميع الجوانب المنهجية للمواد الدراسية وحسب الاختصاص.
- الكفايات التدريسية، وهنا لابد من تحديد المعايير الخاصة بالمعارف والمهارات التي يتوقع امتلاك عضو هيئة التدريس لها.
- مستوى التدريب والتأهيل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية
- مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.
- مقدار الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس : ولابد من وجود معايير للحكم على جودة الإنتاج ونوعه ، ولو أن مسالة النوع يعد تقييمها من أصعب الأمور ، ومن هذه المؤشرات عدد البحوث المنشورة في مجلات ودوريات علمية متميزة ، وأحياناً ينظر إلى طول المقالة وعمقها وأصالتها بالرجوع إلى أراء المحكمين لإبداء الرأي في أصالتها وجودتها ونفعها ومقدار الإضافات التي أضافها البحث إلى حجم المعرفة الموجود، أو مقدار الإسهام الذي أحدثه البحث على المستوى الاجتماعي والتكنولوجي، كما اقترح البعض استخدام مؤشرات أخرى لقياس الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس أو الباحث ومنها:

أ- المنشورات العلمية: أي مجموع ما أنجزه العالم أو الباحث من منشورات علمية، وقد أثار هذا المحك جدلا كبيرا في مسألتين الأولى: طبيعة العلاقة بين كم المنشورات ونوعيتها، والثانية معايير النشر العلمي ومدى تدخل العوامل غير الموضوعية في هذه العملية.

ب- التقدير والاعتراف العلمي: ويرتبط هذا المؤشر بثلاثة عوامل هي:

1- الانجاز ومكانة العالم في الجامعات الكبرى ، ومعرفته بالعلماء الآخرين في الجامعات الأخرى.

2- عدد الجوائز الشرفية العليا التي حصل عليها العالم والتي تنتهي بجائزة نوبل.

3- العضوية الشرفية في بعض الجمعيات العلمية، او رئاسة مؤسسات مهنية وطنية.

ج- بعض المؤشرات الأخرى:

- عضوية اللجان والجمعيات.
- المساهمة العلمية في المؤتمرات.

- التحكيم.
- الاشتراك في الدوريات العلمية وعضوية مجالس تحريريها.

ويرى الباحث أنّ نشاط الأستاذ في هاته المؤتمرات واللجان رغم أهميها لا يجب أن يكون على حساب وقت التدريس المخصص لتعليم الطلبة، وذلك باعتبارها المهمة الأولى له داخل الجامعة.

(3)– محور المناهج الدراسية:

وأهم ما يجب أن يميز المنهج هو المزج بين الأصالة والمعاصرة أثناء عملية إعداده من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب، وهي من العوامل المرتبطة بجودة التعليم الجامعي، ويهدف من خلال هذا إلى تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلات وحلها ، والفهم وحسن التقدير لخصائص المهنة وممارستها ، والمقدرة على الاحتفاظ بالمهارة المهنية ، إذ أن أولوية التنظيم تستدعي تحسين المناهج وأساليب التعليم والتقويم وبيئة التعلم.

(4)– محور القيادة الإدارية في الكلية: ومن بين أهم مؤشراتها:

- التزام القيادة الإدارية العليا بالجودة وعليها يتوقف جودة أداء الجامعة والكلية.
- مناخ العلاقات الإنسانية الطيبة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ورئاسة القسم ورئاسة الكلية، الذي يؤدي إلى أداء كفء وهذا بالطبع يحتاج إلى اتصالات جيدة بين منتسبي الكلية، وهنا إشارة إلى أهمية عنصر الاتصال كمحرك للتنظيم ككل.
- اختيار القيادات الإدارية وتدريبهم بموجب معايير قياسية في ضوء الحاجة والتخصص.

ولعل ما يدعم هذا المحور هو تنمية ثقافة الجودة في المؤسسة، ونظراً لأهمية هذا المتغير الوسيط أفرد له الباحث فصلا كاملاً مستقلاً.

(5)– محور الإمكانيات المادية

وتشمل جميع أنواع الأثاث والتجهيزات والمختبرات والمكتبات إضافة إلى الأجواء الفيزيقية كالتهوية والإضاءة والضوضاء ويمكن حصر جودة هذا المحور في المؤشرات التالية:

- المبنى والإمكانات التي يتوفر عليها ، وقدرته على استيعاب إعداد الطلبة بموجب وحدات قياسية لما يحتاجه الطالب الواحد من مساحات في قاعة المحاضرة والمختبر والمكتبة ومختلف المرافق الأخرى.

- **مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من مكتبة الكلية**، من خلال توفيرها لمصادر تخصصية من كتب ومجلات ودوريات علمية والمواد المرجعية للقراءة التكميلية المرتبطة بالبرامج التعليمية والبحثية ، ومدى توافر العاملين بالمكتبة ومدى المساعدة التي يقدمونها وسهولة الوصول إلى **المادة المطلوبة للقراء، ومدى توافر أجهزة الحواسيب لأعضاء** الهيئة التدريسية وللطلبة، ويعد **أقصى اختبار لكفاءة إمكانيات** الكلية هو مدى توظيفها **لأجهزة** الحاسوب في عملية التعليم والتعلم.
- **مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس** والطلبة من المختبرات والورش، ويجب **أن** تعكس المختبرات والورش متطلبات البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية، وان تدعم المختبرات والورش **بأجهزة قياس وأدوات ومعدات، ذات جودة ونوعية عالية لضمان الأداء الفعّال والناجح.**
- **حجم الاعتماد المالي**: يعتبر تمويل التعليم من **المؤشرات البالغة** الأهمية **، ويعد أهم مدخل من مدخلات النظام التعليمي وبدونه يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية**، وعند كفاية التمويل المالي **تقل مشكلاته ويسهل حلها ، كما أنّ** جودة التعليم تمثل متغيرا تابعا لقدرة التمويل المالي.

ويجب التنبيه هنا إلى أن الإمكانيات المادية والتكنولوجية قد تكون متوفرة، ولكن عدم ترشيد تسييرها واستعمالها يكون سببا في سوء استغلالها أو هدرها.

(6)– محور علاقة الكلية / الجامعة بالمجتمع المحلي:

تعد خدمة المجتمع والنهوض به من الوظائف الرئيسية للكلية/**الجامعة** ويتطلب تحقيق هذه الوظيفة، **أن تضع الكلية** نفسها بإمكاناتها المادية والبشرية في خدمة المجتمع بما في ذلك البيئة المحيطة بها **التي تتلقى منها السند والتأييد لتحقيق** أقصى ما تستطيع من نتائج في حدود إمكاناتها، **ويتضمن هذا المحور بعض المؤشرات وهي:**

- ربط التخصص في الكلية باحتياجات المجتمع المحيط بها.
- ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع المحيط به، بغية إيجاد الحلول لها.
- التفاعل بين الكلية بمواردها البشرية والبحثية،مع المحيط الاجتماعي بما يحتوي عليه من مؤسسات **إنتاجية وخدماتية.**

(7)– محور استقلالية الكلية:

إنَّ التحرر من الضغوط والاستقلالية، مؤشر من مؤشرات الجودة، **إذ** بقدر ما تتمتع الكلية من حرية في اتخاذ القرارات وحرية البحث والنشر وحرية التفكير والنقد، بقدر ما ينطلق **الإبداع والابتكار وتتحرر الجهود العلمية من** القيود، وذلك لأنَّ الضبط الخارجي يقلل من كفاءة الكلية وفعاليتها التربوية.

كما أنَّ استقلالية الكلية وحرية البحث العلمي والتعبير عن الرأي، لا تعني التخلي عن **الإشراف الحكومي ومراعاة** تقاليد وعادات المجتمع المحلي الذي تنتمي **إليه الكلية.**

ويجدر التنبيه إلى أن غياب التمويل الذاتي للجامعة/ الكلية وتبعيتها للوزارة الوصية لكونها مؤسسة عمومية،يحدّ كثيراً من استقلاليتها في التقرير والبحث والتعاملات مع المحيط.

(8)– محور التنوع والتباين بين الكليات:

ويعني التنوع والتباين في نوعية المتخرجين من الكليات، ومدى ارتباط تخصصاتهم باحتياجات المجتمع **ومتطلبات التنمية، كما وكيفا، إذ لا** يجب **أن نجد عجزاً** في بعض التخصصات ولا فائضاً **في أخرى،** يساهم في **إحداث بطالة مقنعة. ولا بد من الإشارة** أن تدبير هذه **الأمور وضبطها ليس بالأمر السهل، ولكن** الاقتراب منها **ليس من المستحيل.**

إنّ التعاون والتنسيق بين كليات الجامعة ومؤسسات المحيط يساعد كثيراً في حصر الاحتياجات الفعلية لكليهما، وتخطيطها على المدى المتوسط والبعيد بحيث تتحول مخرجات العملية التعليمية والتكوينية إلى مدخلات تندمج في **سوق الشغل دون هدر ولا نقص.**

(9)– محور تقويم الأداء: ولابد أن يتوفر على المعايير التالية:

- الحرص على سلامة أدوات التقويم **وإجراءاته.**
- **ضرورة إشراك** العاملين بشكل نظامي في عملية التقويم.
- **القدرة على الاستجابة السريعة لنتائج التقويم.**
- مدى فعالية التقويم في تحسين مهارات العاملين.
- شمولية عملية التقويم، **وتنوع جوانبه ومن بينها:**

1- **تقويم الخطة** الإستراتيجية **للجودة الشاملة.**

2- **تقويم الأنموذج** المقترح تبنيه لإدارة الجودة الشاملة.

3- **تقويم قدرة الإدارة على تطبيق هذا الأنموذج.**

4- **تقويم إمكانيات المؤسسة لتطبيق الجودة.**

5- تقويم مخرجات المؤسسة التعليمية، من حيث قدرة المتخرج على الاندماج في سوق العمل والقدرة على **التكيف مع المستجدات والانفتاح على الآخرين.**

باعتبار أهمية هذا المحور "تقويم الأداء"تصوره الباحث كمتغير مستقل في إدارة الجودة الشاملة المعتبر كمتغير تابع، وخصّص له فصلاً كاملاً لمعالجته.

8.3– متطلبات إدارة الجودة في التعليم العالي

يعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة من المداخل الإدارية الحديثة، التي تأمل كل مؤسسة (صناعية، تعليمية...الخ)، أن تتبناها

لتساعدها على تحقيق أهدافها، وزيادة فرص تنافسيتها، ولكن للوصول إلى ذلك يجب توفُّر مجموعة من المعطيات والمتطلبات يمكن أن نذكرها كما يلي:

- وعي و إيمان الإدارات العليا بأهمية تبني إدارة الجودة الشاملة في تحقيق أهداف النظام التعليمي والتربوي.
- تبني الأنماط القيادية المناسبة لإدارة الجودة الشاملة.
- ضرورة التعريف بفلسفة إدارة الجودة الشاملة على جميع المستويات، واستعداد الجميع على التكيف مع متطلباتها ومبادئها الموجهة نحو تحقيق احتياجات المستفيدين من التعليم.
- وضع برامج تكوينية لمختلف العاملين في القطاع التعليمي، خاصة بإدارة الجودة الشاملة.
- تشكيل مجالس جودة أو فرق جودة في كل مؤسسة تعليمية، لمراقبة الجودة وتأكيدها.
- بناء نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة، ليكون مرجعا في تطوير الإدارة وتوثيق المنجزات وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- ضرورة توفير معايير واضحة ودقيقة، وموضوعية تصلح لقياس أداء العاملين، وأن تكون موضحة ومعلومة لدى الجميع حتى يمكنهم محاولة الوصول إليها.
- إفساح المجال لجميع العاملين لتحسين مستوى الأداء.
- إيجاد مكتب أو قسم لمتابعة مخرجات التعليم في ميادين العمل لمعرفة الكفاءة الخارجية للمؤسسات التعليمية.
- توفير مناخ تربوي تنظيمي يشجع العاملين على العمل بحرية ودون الخوف من مواقف الإدارة العليا.
- توفير سبل التعاون والتفاهم بين الأقسام، أو الشعب في المؤسسة التعليمية الواحدة وتوجيهها نحو أهداف مشتركة يسعون معا لتحقيقها.
- توسيع وتنويع قنوات الاتصال بين جميع المراحل التعليمية.
- العمل على خفض كلفة التعليم إلى أقصى حد ممكن وزيادة طاقته الإنتاجية من خلال خفض عوامل الإهدار فيه وزيادة كفاءته الداخلية.

- التوقف على الاعتماد فقط على الاختبارات التحصيلية التحريرية لتقييم أداء الطلبة وانجازاتهم و توزيعهم على التخصصات العلمية، وهذا يعني **إضافة** معايير أُخرى لقبول الطلبة في الكليات **والمعاهد.**
- تبني نظام للحوافز والمكافآت تثمينا للإنجازات المتميزة، **وذلك لتفريق المتميزين والمبتكرين عن سواهم من العاديين.**
- توفير فرص البحث والنشر للنتاجات العملية لأعضاء الهيئات التدريسية في الكليات والمعاهد.
- عدم الاستعجال في تطبيق **إدارة الجودة الشاملة، دفعة واحدة وعدم استعجال النتائج.**

9.3– معايير نظام الايزو ISO 9000 الممكن توظيفها في قطاع التعليم

حسب محسن علي عطية (2008، ص95) **فإن نظام الإيزو يسهم إسهاماً** فعالا في تحسن المستويات الإدارية، في المؤسسات الخدمية **والإنتاجية على حد سواء، كما أن معيار مسؤولية الإدارة** يعكس أهمية دور **الإدارة** في قيادة نظام الجودة في المؤسسة التعليمية؛ **فالإدارة التعليمية تتحمل مسؤولية وضع سياسة الجودة وتطبيق نظام الايزو** ويعد هذا الدور المحرك الفعال لنظام الجودة الذي أُولى مسؤوليات الأداء فيه هي عملية وضع السياسة اللازمة **لنظام إدارة الجودة، وتتمثل مسؤولية الإدارة** في ظل نظام الجودة بتعريف سياسة الجودة و جعلها **واضحة لجميع** العاملين في المؤسسة التعليمية، وتمر عملية التعريف بسياسة الجودة بالمراحل التالية:

أ- **نشر سياسة الجودة المتبناة** والتصريح بها من **إدارة** المؤسسة التعليمية بحيث توضح المسؤول عن وضع نظام **الجودة وإدارته وكيفية مراقبته.**

ب- **الإجراءات: يشدد نظام الايزو 9000**، على التزام المؤسسات التعليمية بالقيام بالمهمات الأساسية التي من شأنها تحسين سياسة الجودة، وغالبا ما تحدد من **الإدارة** العليا ويمكن حصرها في مايلي:

- **التسجيل**/الانخراط **والمشورة**(ENVOLMENT AND COUNSELING)
- تخطيط المنهج (CURRICULUM PLANNING)
- **التقييم / التقويم**(ASSESSMENT)
- **موارد التعليم** (LEARNING RESOURCES)
- خبرة العمل(WORK EXPERIENCE)
- **اختيار هيئة المدرسين والمساعدين الإداريين /وتعيينهم** SELECTION AND APPOINTEMENT
- **تطوير/ تنمية المدرسين والمساعدين** (STAFF DEVELOPMENT)

إنّ عملية تدوين الإجراءات الخاصة بالمسؤوليات والمهام السابقة يعتبر من متطلبات إدارة الجودة الشاملة، ويجب أن يكون بطريقة تتسم بالوضوح التام والتنظيم، والإجراءات والوقت المستخدم في التنفيذ فضلاً عن تحديد الفرد المسؤول عن كل مهمة.

ج- تعليمات العمل:(WORK INSTRUCTION)

إن وضع التعليمات التي تسهل استيعاب العمليات، وإتّباع إجراءات العمل المطلوبة، هي من مسؤوليات الإدارة في نظام الجودة الشاملة، كما أنَّ هذه التعليمات يجب أن تتسم، بالإيجاز وتجنب التفاصيل غير الضرورية إلا في الحالات التي تتطلب التفصيل، للتأكد من أنَّ العمل يتم بطريقة مضبوطة ووفق المعايير المحددة مسبقا.

د- مراجعة الجودة (QUALITY REVIEW)

إنّ من المسؤوليات الإدارية مراجعة الجودة وتقرير الجودة ، والذي يتم تأكيده من خلال طبيعة الضبط الذاتي لأنظمة الجودة الشاملة، ويعد هذا التقرير محركا للعملية التعليمية ويتناول توضيح ما يأتي:

- المعلومات التي بها يمكن التأكد من أن سياسة الجودة يتم تنفيذها.
- المعلومات اللازمة لتحديد ما إذا كانت السياسات المتبعة تحتاج إلى إصلاح وتعديل أم لا.
- المدة اللازمة لجمع المعلومات.

هـ- نظام الجودة :

ويقصد بها جودة الخطة التي تضعها المؤسسة التعليمية، لتوفير الخدمة التعليمية بالمستوى الذي يرضي العميل أو المنتفع أي بمعنى أن يهيئ هذا النظام الهيكل التنظيمي والإجراءات والعمليات والموارد المطلوبة لتلبية متطلبات الجودة، كما أن هذا النظام يجمع بين نظامي ضبط الجودة (المراقبة والتقويم والتصحيح)وتوكيد الجودة (التخطيط والمراقبة)؛ وتقع على إدارة المؤسسة مسؤولية نشر النظام ومراقبته، وإنشاء نظام موثق للجودة يعتمد وسيلة للتأكد من أنَّ الخدمة التعليمية التي تم تقديمها تطابق متطلبات الجودة ويتضمن هذا النظام:

- بيان الإجراءات الخاصة بنظام الجودة الموثق بالمستندات والتعليمات الخاصة

- أساليب التطبيق الفعّال لإجراءات نظام الجودة الموثق وتعليماته.

كما أنّ نظام الجودة بموجب المواصفات الدولية يتضمن مايلي:

- وجود سياسة للجودة واضحة ومعلومة للجميع
- وجود دليل موثق للجودة يوضح الجوانب العملية وأسلوب المؤسسة للالتزام بالمواصفات
- وجود عمليات وخطوات عمل وتعليمات موثّقة.
- وجود خطط للجودة تبين أهداف المؤسسة، و الأساليب اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وكيفيات توفير الموارد اللازمة للتنفيذ.

و- مراجعة العقود:

ويعتبر من معايير الايزو 9000 التي يمكن تطبيقها في مجال التعليم ، وبالرغم من أنّ هذا المصطلح يكون أكثر وضوحاً في التصنيع ومؤسسات الإنتاج السلعية حيث تبرم العقود بين المؤسسة والعملاء أمّا في مجال التعليم ، فيكون أقل وضوحا إذ لا توجد عقود بالمعنى الاصطلاحي في مجال التعليم ، فالعقد بين المتعلم والمؤسسة، يغلب عليه صفة الالتزام الأخلاقي أو التعهد بتوفير المتطلبات وعند تطبيق هذا المعيار في مجال التعليم يجب:

- التأكد من متطلبات المنتفعين من الخدمة التعليمية وفي مقدمتهم الطلاب ثم المجتمع.
- مراعاة التغيُّر الذي يحصل في متطلبات المنتفعين.
- التأكد من أنّ المؤسسة التعليمية لديها من الموارد ما يكفي أو يلزم للإيفاء بتعهداتها ومن جملتها توفير أعضاء هيئة التدريس المؤهلين.
- توفير قاعات الدراسة والمباني اللازمة ومرافقتها مع مراعاة الحداثة في التصميم والطاقة الاستيعابية وتجنب ارتفاع كثافة الطلبة في القاعات الدراسية ومرافق المدرسة الأخرى كالمكتبات والمختبرات.
- توفير التجهيزات والوسائل المعينة،والمكتبة والمختبرات المزودة بأحدث التجهيزات المختبرية.
- توفير الأبنية اللازمة للإدارة والمدرسين.
- توفير نظام للتوثيق وتسجيل البيانات الخاصة بالعمليات والمعلومات المتصلة بالطلبة والمدرسين وخطط المدرسة ونتائجها.
- توفير المقررات الدراسية اللازمة التي تلبي تعهدات المؤسسة وتسهم في تحقيق متطلبات الطلبة والمجتمع والعاملين في المؤسسة في الوقت نفسه. وفي ضوء ما تقدم فان المدرسة يجب أن توفر جميع متطلبات هذا المعيار قبل أن تعطي تعهدا للطلبة والمجتمع بتبني نظام الجودة في التعليم.

ز - مراقبة التصميمات:

ويقصد بها تصميمات المنتجات الخدمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية للمنتفعين ، وبمعنى آخر تصميم البرامج التعليمية وفق متطلبات الطلبة وسوق التشغيل الذي سيعملون فيه بعد تخرجهم من المدرسة علما بأن سوق العمل هذا قد لا يكون المجتمع أو مؤسساته في حال كون المؤسسة التعليمية مؤسسة ابتدائية أو متوسطة غير مهنية، ففي هذه الحالة يكون المستفيد المستقبلي المدرسة التي سيلتحق بها الطالب.

وللإشارة فقط فإن منتج التعليم، هو الخدمة التعليمية التي تقدمها المدرسة للطلبة، وأن هذه الخدمة قد تكون إعداده لممارسة مهنة من المهن بنجاح وفعالية من خلال امتلاكه للخبرات والكفاءات اللازمة لأداء متطلبات تلك المهنة وحصوله على شهادة تؤيد ذلك، وقد تكون خبرة تساعده على حل مشكلاته اليومية وهو ما يحتاجه طلبتنا اليوم على أقل تقدير، كما قد تكون تأهيله أكاديمياً لمزاولة التعليم العالي والبحث العلمي بنجاح مستقبلاً.

ح – ضبط المشتريات/ التموين/ الموارد:

إنّ كفاءة عملية الشراء تقاس بمدى إمداد المؤسسات التعليمية، بما تحتاج لتنفيذ برامجها ومدى اتصاف المشتريات بالجودة وتلبيتها لمتطلبات الجودة، ومدى توفيرها في الوقت والكميات والسعر المناسب ومن موردين مناسبين.

ط – مراقبة المنتج :ويستفاد من هذا المعيار في المجال التربوي كمايلي:

- توفير المباني اللازمة لتخزين الأجهزة والمعدات والكتب المدرسية.
- التأكد من أماكن التخزين صالحة وملائمة للمخزون.
- إدخال الوسائل والتقنيات الحديثة في مجال التخزين.
- إخضاع أماكن التخزين للمراقبة المستمرة.

ومنه يمكن أن نستنتج بأن جودة المخازن المدرسية، تعد معيارا من معايير الجودة في التعليم.

ي– ضبط العمليات:

ويقصد بها مراقبة العملية التعليمية التي تمثل جميع الأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات سواءاً كانت المخرجات سلعاً(مثل البرامج أو المنشورات) أو خدمات مثل التعليم / التكوين ويقتضي هذا المعيار أن تحدد المؤسسة تلك العمليات وتخطط لها وأن نتأكد من أنّ تلك العمليات يتم توجيهها والتحكم فيها باستمرار.

كما يتعتبر التحسين المستمر أساسيا في مفهوم الجودة، كما لا يمكن تحسين العمل **من دون معرفة** العمليات المكونة لبنائه في المؤسسة وتحليل تلك العمليات وملاحظتها بدقة ثم تحديد الطرق والوسائل اللازمة لرفع الكفاءة. ولتوظيف هذا المعيار في مجال التعليم يجب التأكد ممايلي:

- **جودة المدرسين بموجب معيار** يحدد لهذا الغرض.
- **مراقبة مهارات التدريس وأداء المدرسين، بموجب خطة ملائمة.**
- **مراقبة طرائق التدريس العامة،و الخاصة والتأكد من** أنّها تجري وفق ما هو مخطط له.
- **الاهتمام بالتغذية الراجعة والتقويم المستمر.**
- **وضع خطة لمراقبة تقدم الطلبة.**
- مراجعة البرنامج لضمان تلبية احتياجات الطلبة.
- **وضع طريقة ملائمة لمسك السجلات** والاحتفاظ بها.

ك- ضبط المنتجات غير المطابقة

إذا عد الناجح هو المنتج فإنّ الطالب الراسب هو المنتج غير **المطابق للمواصفات، أما إذا** لم يعد الطالب **هو المنتج** فإن المعيبات في عمل المؤسسة هي:

- **قدم الكتب المدرسية أو تلفها.**
- **قدم طرائق التدريس وعدم ملائمتها للمناهج الحديثة.**
- قصور معاني التقويم وعدم صلاحيتها للتطبيق.

ل - الإجراءات الوقائية والتصحيح:

إن العمل وفق نظام الجودة، لا يكتفي بتصحيح العيوب والأخطاء، وإنّما يتعدى ذلك الى البحث عن **الأسباب الجذرية لحدوث الأخطاء والعمل على** إزالة **تلك الأسباب**، والهدف من كل هذا هو عدم تسليم منتج غير مطابق. أمّا في مجال التعليم فتتطلب تحديد المجالات التي يمكن حدوث مشكلات فيها ويمكن تحديد هذه المجالات من **خلال شكوى الطلبة من عدم تدريس بعض أجزاء** البرنامج الدراسي، **أو شكواهم من أداء المدرّسين** في التدريس **و التقويم ، ويكون كذلك من المستفيدين الخارجيين من الخدمة التعليمية.**

م – ضبط سجلات الجودة:

ونعني بها جميع المعلومات والبيانات التي يحتفظ بها لمعرفة ان النظام يسير حسب الخطة الموضوعة والاجراءات المحددة ، وهو يشتمل على جميع عمليات المدرسة والعاملين فيها والطلبة والغرض من **مراقبة السجلات هو التاكد** من تطبيقات الجودة الشاملة ومتطلباتها في المدرسة .

- مراقبة الجودة الداخلية

ونعني به المتابعة المستمرة والتأكد من اتخاذ الإجراءات والمراجعة المستمرة لجودة النظام داخل المدرسة، وتعتبر هذه العملية من مقومات استمرارية الجودة داخل المؤسسة، ولهذه العملية يتطلب تعيين مراجعين داخليين يمتلكون المهارات والقدرات اللازمة للمراقبة الداخلية ولكي تتصف بالجودة يجب مايلي:

- أن تستخدم المراجعة الداخلية والخارجية لتقويم أداء المؤسسة التعليمية ومستوى قدرتها على تحقيق أهدافها.
- أن تعرض النتائج وتحلل بالطريقة الملائمة.
- أن تستخدم ضبط الجودة في العمليات داخل المؤسسة بجميع مجالاتها.
- أن تطبَّق معايير الجودة واستراتيجياتها وسياستها بصورة مستمرة.
- أن تضع المعايير اللازمة لمراقبة الجودة ومتابعتها وان تجرى المراقبة في ضوء هذه المعايير.
- تدريب العاملين

ويقصد به التدريب المناسب لكل الأعضاء العاملين في المؤسسة ، والذي يمكنهم من أداء أعمالهم وفق متطلبات نظام الجودة، وهذا ما يلزم المؤسسة أن توضع خطة تدريب واضحة لتلبية الاحتياجات التكوينية والفعلية لجميع العاملين.

10.3– دواعي تأهيل الجامعات للحصول على شهادة المطابقة الدولية الايزو:

حسب حبشي فتيحة (2007، ص137) فان تأهيل الجامعة أو الكلية للحصول على هذه الشهادة يمكننا مايلي:

- توفير أداة فعالة لقياس كفاءة الإدارة الجامعية.
- تطوير الأنشطة العلمية والبحثية، من خلال تحسين كفاءة الإدارة الجامعية.
- التحسين والتجديد المستمرين للخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة أو الكلية.
- توفير المعلومات الموثقة عن أنشطة الجامعة أو الكلية مما يسمح باتخاذ قرارات دقيقة.
- معالجة مشكلة عدم كفاءة الموارد البشرية من خلال الانتقاء الجيد لها، والتدريب والتعليم المستمر.
- توضيح حدود السلطة والمسؤولية من خلال اتصال فعال في جميع الاتجاهات.

في غياب مشروع الجامعة للتأهيل للحصول على شهادة المطابقة الدولية (الايزو)، هل يمكن أن نتكلم عن فرص وجود إدارة الجودة الشاملة فيها، وما دلالة دراسة هذا المفهوم كمتغير تابع في علاقته بمتغيرات مستقلة ووسيطية سوى إلقاء الضوء وتحضير الأرضية لمثل هذا المشروع مستقبلاً.

خلاصة:

بعد هذا العرض المفصّل لمختلف الأراء النظرية، حول جودة التعليم العالي وسبل تطبيقها يتضح مدى أهمية انخراط جميع الفاعلين **(بدافعية وكفاءة وثقافة) داخل الجامعة** في إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة **من** أجل تجسيدها **على أرض الواقع، إضافة** إلى **ضرورة** توفر مجموع **الإمكانيات المادية والمالية** التي تسهّل **على العنصر البشري القيام بعمله على الوجه المطلوب.**

كما تجدر **الإشارة** إلى أهميه المحيط الخارجي للجامعة، في المشاركة في **عملية التكوين والتدريب (العملي)، ويسبق** ذلك بالطبع عملية تحديد الاحتياجات، أي ما هي الخصائص المهنية أو الكفاءات التي تريد المؤسسات والإدارات أن تتوفر في خريج الجامعة باعتبارها المستفيد الأول منها. **وما يتبع من** الفصول سيتطرق إلى أدبيات المتغيرات الوسيطية (الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، والثقافة التنظيمية).

تمهيد:

إنّ تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات، يعتمد بدرجة كبيرة على نوعية الموارد البشرية، وبالتحديد على مدى كفاءتها،كما أنَّ انتقال الوظائف من التخصصات العامة إلى التخصصات الدقيقة، فرض على العامل مزيدا من التكوين والتدريب للوصول إلى الكفاءة المهنية، ولعل هاته الأخيرة بقدر ما تخدم الفرد على المستوى الشخصي والمهني، بقدر ما تنعكس على نوعية مخرجات المؤسسات من جهة أخري. وعليه سيتناول هذا الفصل عن هذا المصطلح وكيفية الاستفادة منه في الجانب العملي الميداني الذي يخدم إدارة الجودة الشاملة.

1.4– مفاهيم حول الكفاءة المهنية:

لقد عرَّفها فيليب زارفيان Philippe Zarifia على أنها أخذ المبادرة والمسؤولية في وضعيات مهنية، كما أنها اتجاه اجتماعي... كما قد تكون فردية و جماعية وتعبر في الغالب على ذكاء وفهم الفرد للوضعية المهنية.(جين لك و كلود لوموان، 2000،ص141 jean –lucBernaud et Claud Lemoine)

و كثيراً ما ارتبطت الكفاءة بالقدرة على تسيير منصب، أو المعرفة به **وهذا لا ينبغي تقبله من هنا فصاعداً اذ** ليس بامتلاكنا شهادة مهنية أو متابعتنا لفترة تكوينية، نستطيع التصرُّف بكفاءة في مجالات الشغل التي تتميز **بالحداثة والتجديد، وعليه فإن** الكفاءة هي القدرة الدائمة على تسيير الوضعيات المعقدة وغير المستقرة.

كما عرفها بروشي(Brochier 2010، ص5) بأنها مجموع المعارف والمهارات المكتسبة من طرف الفرد، لتوظيفها في وضعية مهنية دقيقة وأحيانا معقدة.

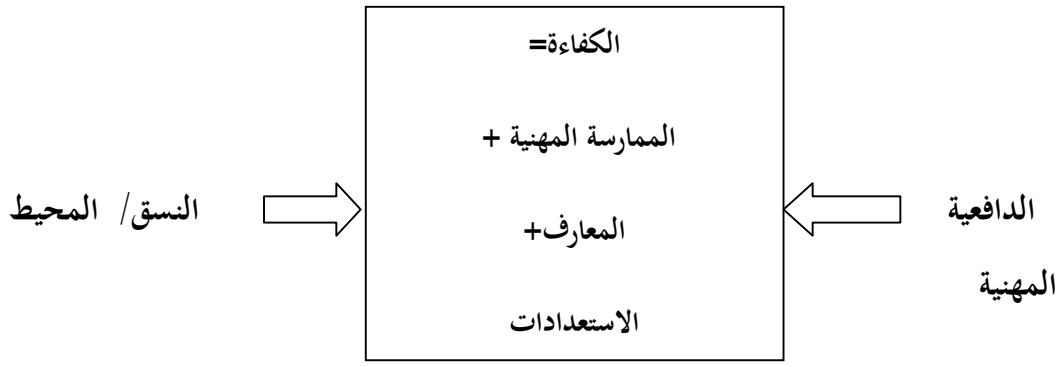
وللإشارة فقط فإن تعاريف الكفاءة متعددة و لكن ما يهمنا في موضوع بحثنا هي الكفاءة المهنية،**أي التعاريف المرتبطة بالمؤسسة** أو بالتحديد المرتبطة بالمهنة، و في هذا الاتجاه **أوردت اليزابات لوكار**(2008،ص14) Elisabeth Lecoeur) **توضيحات حول الكفاءة وهي كما يلي:**

- **عملية/**سيرورة **إنتاج للأداء الاقتصادي أو** الاجتماعي المنتظم والذي يكون في وضعية مهنية معينة ومحددة.
- **عملية/**سيرورة متعددة الأبعاد :التفاعل مع المحيط لتحقيق المشروع الشخصي والمهني، حل مشكل في وضعية حقيقية ، تجنيد قدرات تقنية**و قدرات علائقية.**
- **عملية/**سيرورة فردية وجماعية: **إن الفرد الكفء يُنجز بطريقة خاصة وفريدة من نوعها عملية الإندماج** بين كافة القدرات لمواجهة مشكل معين، ومن هنا تبرز الكفاءة في شبكة الموارد الفردية والنسق

المهني.كما أنّ كفاءة الفرد تتغذى من الثقافة التنظيمية للمؤسسة ومن الموارد البشرية على مختلف مستوياتهم.

- سيرورة ديناميكية: إنّ **الكفاءة** تعتمد على مجموع الموارد والمعارف المكتسبة على مدى حياة الفرد من **خلال التكوين الأساسي، التكوين المستمر، المحيط الشخصي للفرد، أو**الخبرة المهنية المتنوعة، المواجهة اليومية لمختلف المشاكل، و من خلال هذه السيرورة نؤكّد **أنّ الممارسة المستمرة للكفاءة تضمن** لها **الصيانة.** وقد وضّحت المؤلفة هذا المفهوم في الشكل التالي

.



الشكل رقم**1.4**:مكونات الكفاءة المهنية حسب (اليزابات لوكار 2008، ص19 Elisabeth Lecoeur).

ومنه، يمكن تعريف الكفاءة المهنية على أنّها محصلة المعارف والخبرات والسلوكات المكتسبة والممارسة في سياق مهني معين من أجل أداء وظيفة محددة بكفاية وفعالية؛ والكفاءة مرتبطة بالقدرة الفردية (العقلية والجسمية)كما أنها منشطة بالدافعية الشخصية.

ومن خلال ما سبق يمكن التمييز بين المفاهيم التالية كمايلي:

الكفاءة:على أنها تطبيق / نشاط/ سلوك ملاحظ وقابل للقياس، **وإعادة الإ**نتاج (السلوك) من خلال مجموعة قدرات واستعدادات تسمح لنا بتحقيق أهداف محددة.

المعارف: مجموع المعلومات والمعطيات المكتسبة من خلال الأنشطة العقلية.

الاستعدادات:(القدرات الكامنة)هي مجموع المصادر الفكرية، والخصائص الشخصية المجنَّدة في وضعية مهنية محددة لتحقيق نتائج منتظرة.(بالتكوين والممارسة تتحول الاستعدادات إلى قدرات)

الدوافع: هي السيرورة التي تُحرِّك ،تُنشِّط، توجِّه ،**وتصون، سلوك الأفراد** نحو تحقيق الأ**هداف** .

النسق/ المحيط المهني: **طريقة تنظيم العمل، الإ**جراءات، الوظائف، المناخ - **التنظيمي-، نوع العلاقات** المهنية ، كل هاته العوامل لها تأثير على الكفاءة المهنية من حيث اكتسابها، ممارستها ، وصيانتها.

2.4– مكونات الكفاءة (كيفية اكتساب الكفاءة)

إنَّ وجود المؤسسة في المحيط الاقتصادي أو الاجتماعي، يكون بهدف تحقيق مشروع معين، كإنتاج أحسن سلعة، وتكون معروفة في السوق وعند الجميع مثلاً، وهاته الأهداف المتنوعة والمتعددة تتطلب كفاءات متعددة في جميع المجالات **والتخصصات.(متطلبات المؤسسة)**.

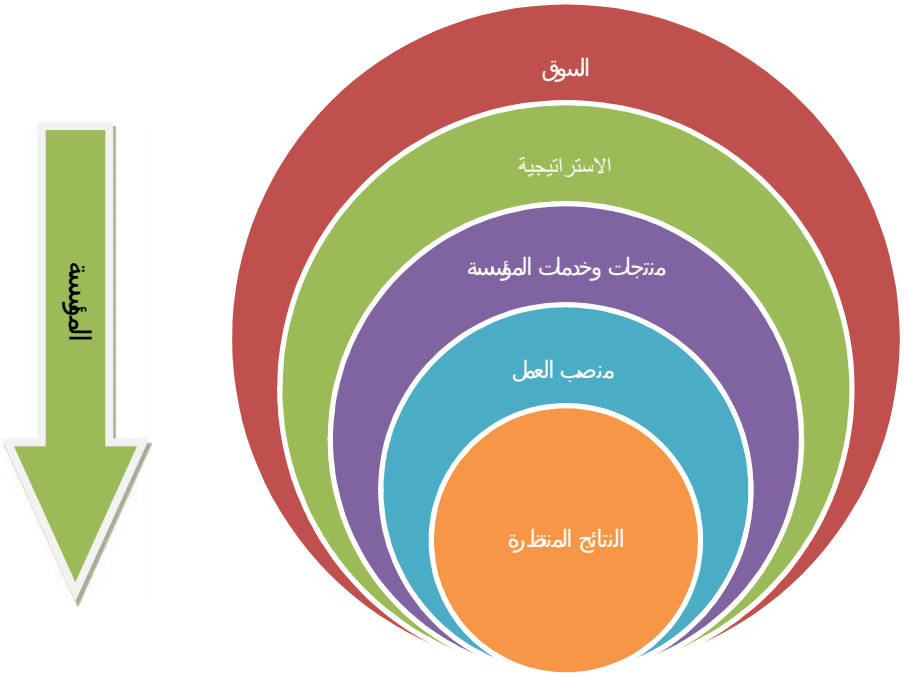
أمَّا بالنسبة للفرد فمنذ ولادته يكون لديه موروثا جينياً، يتفاعل مع مجموع المعايير والقيم التي تفرضها الأسرة والمجتمع، وهي ما تسمى التنشئة الاجتماعية. وبعد هاته المرحلة يظهر لديه استعدادات واهتمامات .إضافة الى **المدرسة والمحيط اللذان يساعدانه على اكتساب معارف ومهارات وطرق (مناهج) ومع مرور الزمن والتجربة تتحول** إلى قدرات ثم كفاءات عملية (**اليزابات لوكار**،2008،ص 19. Elisabeth Lecoeur).

الممارسات المهنية المكتسبة : مرتبطة إلى حد كبير بالمحيط المهني الذي **أُنتجت أو أُكتسبت فيه، وعليه يمكن** تحويلها الى مناصب عمل قريبة من المنصب الأصلي للعامل.

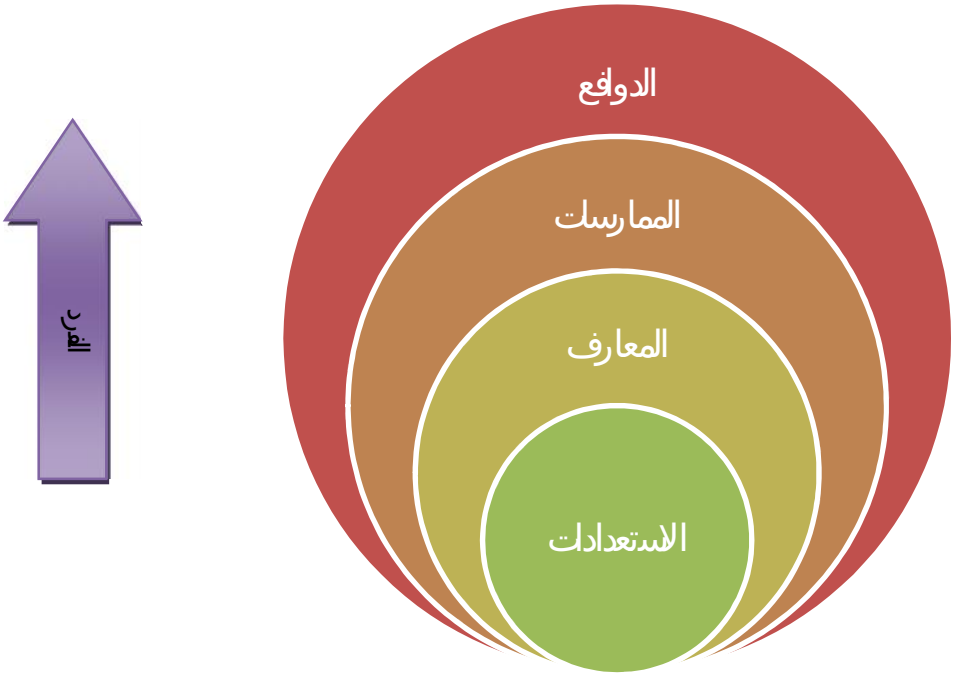
المعارف: وهي أكثر إمكانية على التحويل، وذلك لأن فرص توظيفها كبيرة وموسعة، كما أن نفس المعارف يمكن توظيفها في العديد من الوظائف على شرط أن تكون من نفس العائلة المهنية.

الاستعدادات(القدرات الكامنة):ومن خلال خاصية الثبات التي تتميز بها، فإنها **تَمنح للفرد** أكبر درجة للتحوُّل وتسمح للفرد بتوظيفها مهما كان نوع المنصب أو الوظيفة التي يريد ممارستها

ومنه يمكن استنتاج أن الكفاءة المهنية، هي ناتج تفاعل متطلبات المؤسسة، ومكتسبات الفرد وإمكانياته(قدرات، استعدادات، خصائص نفسية وجسدية...الخ). وهذا ما يوضحه الشكل رقم5



الكفـــــــــــــــاءة



شكل رقم 2.4: كيفية اكتساب الكفاءة اليزابيت لوكار(2008،ص19) Elisabth Lecoeur .

3.4– طرق تقويم الكفاءات:

حسب اليزابيت لوكار(2008، ص136) Elisabth Lecoeur ، فإنّ أي عامل في المؤسسة، يحمل مجموع كفاءات يبقى هو المسؤول الوحيد عن كيفية استعمالها، بما يتلاءم مع ما تحتاجه المؤسسة بصفة عامة، وما يتطلبه المنصب بصفة خاصة، ومن جانبه يبقى المسيِّر مسؤولاً عن **تقويمها ومتابعة** تطورها وصيانتها كلما دعت إلى ذلك الضرورة (التغيُّرات العلمية والتكنولوجية).ولكي يتمكن من ذلك عليه امتلاك مجموعة وسائل وأدوات سنبينها كمايلي:

(1)– الاختبارات: ويقصد به مجموع الوسائل والمحكّات، والتي تسمح بتحديد مجموع الكفاءات التي يتوفر عليها الفرد، والاختبار يقصد به عينة من السلوكات الواجب توفرها لإنجاز مهمة معينة في وقت معين، ونتائج هاته الاختبارات تعطينا فكرة عامة عن مدى توافق الفرد مع متطلبات المنصب و المعايير التي تطمح إليها المؤسسة (انظر الجدول رقم 1.4).

جدول رقم 1.4: وسائل الكشف عن الاستعدادات

طبيعة الاستعدادات	أمثلة عن نوع وسائل الكشف عنها
الإستعدادات المعرفية	تستخدم اختبارات الذكاء، قصد قياس القدرة على التكيّف مع وضعيات جديدة

كما توجد اختبارات أخري يكون فيها على المقوّم أن يتم بعض الفراغات وغيرها من الاختبارات.

الاستعدادات العاطفية/الشعورية

حيث تستخدم اختبارات الشخصية للكشف عن الطريقة ،التي يتعامل بها الفرد مع وضعية معينة، كما تهدف هاته الاختبارات إلى تقييم مؤشرات ومميزات الشخصية.

الاختبارات الإسقاطية: ومنها اختبار بقعة الحبر الذي يعتبر من اختبارات البحث العميق والتي تبحث في اللاشعور وتهدف من خلال ذلك إلى تسليط الضوء عن الجوانب الخفية في الشخصية .

الاستعدادات النفسية

وتهدف الاختبارات النفسية إلى الكشف عن الجهاز النفسي للفرد ومدى قدرته على مواجهة وضعيات ومهام وظروف معينة من جهة، والتنبؤ بقدرته على التكيف مستقبلا من جهة أخرى.

(2)– مقياس 360^0: وهو نموذج للتقويم موجه للمسيِّرين، للإطارات ، وإلى مسؤولي المشاريع أحياناً، وهو عبارة عن استبيان مكون من عبارات، تُبيِّن مختلف السلوكات التي تطمح المؤسسة إلى وجودها في أداء العامل. وفي هذا النموذج يبدأ العامل بتقويم نفسه، ثم يقوم مسؤوله المباشر بتقويمه ثم عيِّنة من المساعدين والزملاء.

ومن بين الكفاءات التي يركز عليها الإستبيان مايلي:

- السلوك وجودة الخصائص الشخصية.
- القيادة.
- التناسق بين جماعات العمل.
- الاتصال.

(3)- مراكز التقويم Assessment center

إنّ عبارة Assessment center هي انجليزية وتعني مركز التقويم ويعنى بذلك أن أداء بعض الأفراد يخضع للتقويم في مركز متخصص، كما أنَّ طريقة عملهم وسلوكاتهم تكون ملاحظة ومُقوّمة من طرف ممتحَنين داخليين وخارجيين بواسطة حزمة اختبارات و من خلال العديد من التمارين والمسائل الملائمة.

إنّ التقويم في المركز يسمح بقياس إمكانيات الفرد وكفاءاته المهنية بالمقارنة مع منصب معين، وذلك بعرضه على سلسة من التمارين مستوحاة من وضعيات مهنية داخل المؤسسة، ومن المنصب في حد ذاته.

إنّ المسائل والتمارين تعتمد في بنائها على الكفاءات التي تُشكّل في مجموعها المنصب المعني بالتقويم. كما أن هذا الأخير يقوم به أفراد داخليين من المؤسسة ، ومكوّنين ومستشارين خارجيين مختصين.

التقويم في المركز يمكن استخدامه في الحالات التالية:

- التقويم الفردي للإطارات والتنبؤ بأدآءاتهم، وتقويم مدى مقدرتهم على التطور داخل المؤسسة.
- التقويم الفردي أو الجماعي للمنسقين داخل المؤسسة في حالة الترقية.
- تقويم وانتقاء المترشحين للتوظيف.

ويعتمد هذا النوع من التقويم على تقنيات خاصة ووسائل للتوضيح منها:

- تمارين تضع المقوَّم في وضعية مهنية، وملاحظة مدى تكيفه وانسجامه مع الوظيفة، وتقويم ردود أفعاله، كما تحتوي على تمارين حول فن التفاوض، تمارين التعبير اللغوي والاتصال، حول ما يتعلق بمشاكل المؤسسة.
- مقابلات خاصة موجهة حول المسار الوظيفي للمترشحين، طرق تحفيزهم، تحدياتهم الخاصة، وكفاءاتهم.
- استعمال اختبارات نفستقنية مثل (اختبارات الشخصية)، تسمح بالتحديد الموضوعي لمستويات الأفراد في مقابل ما تحتاجه الوظائف.

وقد اقترح قي لوبوترف(2013، 170) Guy Le Boterf مقاربة جديدة لتقويم الكفاءة المهنية، تعتمد على ثلاث مداخل يمكن توضيحها كمايلي:

أ- **تقويم الكفاءة من خلال الأداء:**

ويؤكد هذا المدخل على أنه لا وجود للكفاءة، إلا إذا تحققت النتائج وفق محكّات ومعايير محددة مثل(حجم النفايات، نسبة الأعطاب، عدد شكاوى الزبائن، مدى وفاء الزبائن، نسبة الإنتاج) .

إن هاته المقاربة تعتمد على مفهوم الفعالية الذي يربط بين النتائج الملاحظة للفرد، وممارسته المهنية، لكن هاته المقاربة ليست صالحة في جميع الحالات، إذ أن بعض الأداءات داخل المؤسسة مرتبطة بتوفر كفاءات العديد من الأفراد، وفي هذا الإتجاه يجب تشجيع العمل كفرق أو مشاريع تساعد على تفعيل

وتحريك الكفاءات الفردية التي لا تظهر في بعض الأحيان الاّ في وسط المجموعات، ويتحقق هذا بتوفر مجموعة عوامل مثل (تنظيم العمل، حالة المعدات، توفر المعلومات، أساليب التسيير...الخ.)

ب- تقويم الكفاءة من خلال الممارسة المهنية:

وترتكز هاته المقاربة على أنّ وجود الكفاءة لا يتحقق إلا إذا كانت الممارسة المهنية أو النشاط المهني للفرد يتم وفق المعايير والمتطلبات الحقيقية للمهنة، وبالتالي فإن الحُكم الذي يصدره من يقوم بتقويم الكفاءة هو حكم " مطابقة " بين الممارسة وطريقة التنفيذ.ومن خلال التجربة يتضح أنّ هذا النوع من التقويم لا ينجح إلا إذا توفرت العوامل التالية:

- الكفاءة المطلوبة، معرَّفة ومبيّنة على شكل "وضعية مهنية" أي في شكل مهام أو نشاطات محددة وفق محكات ومعايير.
- قواعد التقويم مشروحة وموضحة ومقبولة من طرف المقوّم منذ البداية.
- يجب اعتبار التقويم كسيرورة، تسمح بمتابعة تطور الكفاءة المهنية من جهة ، وتتنبأ بمدى استمراريتها من جهة أخرى.

ج- تقويم الكفاءة من خلال الموارد:

ويعتبر من المداخل الكلاسيكية، ويرُكّز على امتلاك الفرد للموارد التالية (المعارف، القدرات، التفكير المنطقي، الاستعدادات الفكرية، والمؤهلات الجسمية ..,الخ) والتي تعتبر ضرورية ومهمة من أجل إنجاز وتسيير وضعية مهنية. ومن المعروف فإن الموارد كثيرة ومتعددة التي يجب على الفرد امتلاكها للقيام بمهمة معينة ، ولكن أثناء التقويم يجب تصنيفها- الموارد- الى أولويات.

4.4- الحاجة الى الكفاءة الجماعية

إن الكفاءة المهنية تُنسب في أغلب الأحيان إلى أفراد معينين قاموا (تحقيق أهداف، حل مشاكل، القيام بنشاطات، الوصول إلى اختراعات...الخ) هذا ما جعلها تكتسب الطابع الفردي، لكن هذا لا يعني أنه حدثت بعض التطورات جعلت الحاجة الى تكوين كفاءة جماعية ضرورية وملحة منها ما أورده **قي لبوترف** : Guy Le Boterf (205 ،2013)

(1)- أهمية التعاون والتنسيق:إنّ أهم الإنجازات هي عبارة عن أداء وحدات عمل، وبالتحديد هي نتيجة تفاعل عناصر هاته الوحدات، كما أنّ من متطلبات العديد من المهن هو القدرة والكفاءة على التنسيق مع

الآخرين. ولقد أشار المؤلف أنه في تقرير للجنة تحقيقات في مهنة التمريض في انجلترا بين سنة 1994 و1998، حول ارتفاع نسبة الوفيات لدى الأطفال مرضى القلب أقل من سنة ، وتبين في نتائج التحقيق أنّ السبب ليس في انعدام الكفاءة الفردية بل في انعدام التنسيق والاتصال بين أعضاء الفريق الطبي، إضافة إلى الغموض في توزيع المسؤوليات، صعوبة الاتصال بأولياء الأطفال، قلة التحفيز والتشجيع لحل المشاكل.

كما أنّ ستة من عشرة من حوادث الطائرات ناتجة عن خطأ في تعبير لغوي، سوء تفاهم، عدم استعمال مصطلحات مناسبة وسريعة، صراع سلطة...الخ

ومن الأمثلة السابقة يتضح لنا أنه في الكثير من الميادين، الكفاءة الفردية وحدها لا تكفي، بل يجب امتلاك كفاءة من نوع آخر وهي القدرة على التنسيق والعمل مع الآخرين، لتنتج في الأخير كفاءة جماعية.

(2)- تطور تعقيد الوضعيات المهنية:

حيث توجد العديد من الخصائص والمعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار، أثناء انجاز المهام (مثل الجودة، الأمان، الإنتاجية، المحيط)، كما توجد بعض المتغيرات التي تُؤثر بشكل مباشر على الأداء (السياسية، الاجتماعية ، الإدارية والتقنية)، كما أنّ التطوّر الذي تشهده المنظمات، أصبح يتطلب تخصصات متعددة، وليس هذا فقط، بل تخصصات دقيقة في نفس التخصص لإنجاز الأعمال. وذلك لانتقاء ومعالجة معطيات كبيرة، وبالتالي الحاجة الى تخصصات عديدة لحل مشاكل متنوعة ومعقدة.

(3)- الحاجة المستمرة للإبداع :

انّ ضمان جودة المنتوج أو الخدمة ، أصبحا غير كافيين للاستمرارية والبقاء في السوق، إذ أصبحت المنافسة ونظم العمل، والأنساق الإقتصادية والاجتماعية في تطوُّر دائم وذلك لأنّ المحيط أصبح يتغير بسرعة أكبر من الفرد، ولذلك أصبحت المؤسسات في بحث دائم عن توازنها الإقتصادي في ضل هاته الحركية المستمرة.

وفي ضوء ما سبق أصبح من أولويات المؤسسات الإبداع بصفة أسرع من الآخرين للحفاظ على التنافسية وبالتالي البقاء في السوق، وكل هذا لا يتحقق الا من خلال التنسيق بين مختلف الكفاءات والقدرات داخل المؤسسة.

(4)- تطور اقتصاد المعرفة والمعلومات:

إنّ القدرة على خلق رأسمال من المعرفة والمعلومات، والقدرة على انتقاء ومعالجة المعلومات لكي تصبح جاهزة للاستعمال كمصدر للتسيير والتخطيط واتخاذ القرار..الخ كلها أصبحت عوامل تنافسية. كما أنّ عامل الخبرة

والكفاءة أصبح بمثابة بنك معلومات أو معطيات إضافة الى الرصيد الوثائقي مع شبكات الأنترنت و كلها عوامل أصبحت تساعد على تبادل الخبرات والمعارف.

5.4– طرق تطوير الكفاءة المهنية

أشار كلود لوموان و لوك برنود (Claude et jean-luc Bernaud (2000،ص141 Lemoine إلى خمسة طرق لتطوير الكفاءة المهنية سنحاول تلخيصها في النقاط التالية :

(1)– يعتبر التكوين/التدريب أحد أهم الوسائل لاكتساب الكفاءة المهنية، كما أنَّ الفرد في بعض الأحيان يتعرض الى وضعيات مهنية جديدة، يستعمل منهج المحاولة والخطأ لمواجهتها، ونكون هنا أمام منطق "الحركة أو الفعل" أي أنَّ على الفرد ألاَّ يتجاهل المشاكل والوضعيات التي تقابله بل عليه البحث عن الحلول، ما يخلق لديه الدافع نحو التكوين/التعلم.

(2)- التكوين التناوبي ويقصد به أنَّ الفرد يتحصّل على المعارف النظرية داخل القسم، ويكون عليه اجراء التربصات من أجل الحصول على الكفاءة المهنية من خلال تطبيق تلك المعارف النظرية في وضعيات مهنية حقيقية.

(3)- ثالث طريقة لتطوير الكفاءة المهنية تكون من خلال تحليل السلوكات الصادرة عن الفرد أثناء قيامه بواجباته المهنية اليومية داخل المؤسسة، أو في مؤسسات التكوين، وبعدها نحاول نمذجة السلوكات الصحيحة والتي تُعبِّر عن الكفاءة، وذلك من أجل تعميميها ونقلها من فرد الى آخر.

(4)- نجد أنَّ بعض المؤسسات أو الإدارات تضع مجموعة معايير للجودة، أو نسب للإنتاجية، يكون على العامل أخذها بعين الاعتبار أثناء الانجاز ، وعليه يكون في مراقبة مستمرة أو تقويم مستمر لأدائه، ما يجعله في الأخير يصل إلى أحسن أداء وبالتالي الوصول إلى الكفاءة المهنية.

(5)- إن المعارف النظرية المكتسبة من خلال التكوين، تقوم بتغذية قدرات الفرد، والتي تصبح فيما بعد كفاءات مختلفة حسب الوضعيات المهنية التي تواجه الفرد، وهنا يكون على الفرد امتلاك مهارة الاندماج.

6.4– الكفاءات المرجعية لوظيفة الجودة

حسب دلفيد أوتيسي و ايفون موجان(David Autissier et Yvon et (2010، ص103 Mougin، فإنَّ الكفاءات التي تعتمد عليها وظيفة الجودة داخل المؤسسة، وتشكل قاعدة أساسية لها هي المعارف التقنية، الكفاءات السلوكية،معرفة المؤسسة.

1) المعارف التقنية: إنَّ المسؤول عن الجودة لابد أن تتوفر فيه مجموعة من الكفاءات التسييرية، والتي يمكن حصرها فيمايلي:

- القدرة على التعريف بالنتائج المنتظرة من خلال سياسة وإستراتيجية المؤسسة.
- تخطيط وتطوير مجموعة مقاربات، من أجل تحقيق النتائج المنتظرة في الوقت الحالي والمستقبل، أي على المدى القريب والبعيد.
- عرض هاته المقاربات، للتأكد من مدى صلاحيتها وجاهزيتها للاستعمال، لتفادي الإخفاق على المدى القريب.
- التقويم الذاتي المستمر لنتائج المقاربات، ومدى تحقق الاهداف ، ومعرفة العراقيل لاقتراح التعديلات المناسبة وفي الوقت المناسب.

2) الكفاءات السلوكية

- القدرة على التراجع ، والحكم على جميع السلوكات والتصرفات ومدى ملاءمتها.
- القدرة على العمل بالإمكانيات الموجودة فقط، وعدم الطلب المستمر لإمكانيات جديدة، لا تستطيع المؤسسة توفيرها.
- الارتباط والتعلق بكل ما هو عملي.

3) معرفة المؤسسة

إن كفاءة مسؤول الجودة تتمثل في القدرة على شرح الإستراتيجية، التعريف بالوظائف والمسؤوليات، التعريف بالمنتج، التعريف بثقافة المؤسسة.

وللإشارة فقط فان مجموع الكفاءات الواجب توفرها في العمال المكلفين بالجودة هي مايلي:

- معرفة المحيط (الرهانات والتحديات، المؤسسات المنافسة، الوظائف،)
- كفاءة مرافقة التغيير (الإنصات الجيد، الشرح والتوضيح، الإقناع، التفاوض، التوجيه)
- تسير السيرورة/ العملية - الجودة- كاحترام المعايير، حل المشاكل، تحليل المخاطر.

7.4– مراحل اكتساب الكفاءة المهنية

حسب جين ماري ديجردان (2013،ص23) Jean –Marie Dujardin،**فإنه توجد سبعة** مراحل يكتسب الفرد من خلالها الكفاءات المطلوبة وتكون طيلة حياته المهنية كمايلي:

1)- مرحلة الانطلاق في الحياة المهنية: وفيها يقوم الشباب بالمشاركة في أعمال تطوعية، ويقوم فيها بتوظيف وتجنيد كل الكفاءات التي اكتسبها **من أجل البحث عن** أوَّل وظيفة أو منصب عمل.

2)- التكوين خلال الحياة المهنية: وفي هاته المرحلة يقوم طالبي الوظائف بمتابعة بعض التكوينات لإعادة التموقع في سوق العمل وذلك من أجل اكتساب حظوظ أكبر من أجل الحصول على عمل.

3)- مرحلة إعادة التمدرس أو الانخراط في الجامعة مرة ثانية: حيث يوجد العديد من العمال الذين يريدون تقييم مكتسباتهم المهنية، بالعودة إلى مقاعد الدراسة والتعلم من جديد.

4)- مرحلة صيانة الكفاءات وتطويرها: ويجسدها الأفراد الذين ينتقلون في المؤسسة من مناصب بسيطة تنفيذية إلى مناصب عليا في الإدارة.

5)- تطوير الكفاءات بالنسبة للأفراد الذين يشغلون مناصب عليا داخليا أو في إدارة محلية، ويكون هدف تطوير كفاءاتهم هو الحصول على مناصب أعلى أو في مؤسسات أجنبية ودولية.

6)- **تطوير الكفاءات أحياناً** يكون سببه إعادة هيكلة المؤسسة وبالتالي يكون الفرد ملزماً بتطوير كفاءاته من خلال بعض الميكانيزمات التي يضعها لنفسه، أو تضعها المؤسسة.

7)- استعمال الكفاءات بعد الحياة المهنية/ التقاعد: أما بالنسبة للأفراد الذين أَنهو نشاطاتهم المهنية الرسمية يكون الهدف **من** تطوير الكفاءات في هاته المرحلة، هو إعادة النشاط في مجالات تخدم المجتمع(مكاتب، استشارات، مكونين، جمعيات...الخ)

ولقد أشارت ديجردان(2013) Jean –Marie Dujardin إلى مصطلح الكفاءة التحويلية والتي نقول بأنّها تحويلية هو عندما نستطيع توظيفها في نسق مهني آخر، أي في غير النسق الذي أُكتسبت فيه، أي في منصب آخر أو مؤسسة أخرى أو في وظيفة جديدة تماما.

ويمكن تعريفها بأنّها الكفاءات الخاصة والمتعلقة بوضعية مهنية خاصة (وظيفة، قطاع أو منظمة صناعية)، ويمكن توظيفها في مجال جديد آخر ويمكن أن نعطي بعض الأمثلة عن هاته **الكفاءات المتحولة فيمايلي:**

- كفاءات تقنية مرتبطة بمهنة المهندس والتي يمكن تحويلها الى مهنة تقنية-تجارية

- المعارف القاعدية مثل (التحكُّم في اللغات، التحكم في الإعلام الآلي).

8.4– موارد الكفاءة:

إنَّ تصرف أي عامل بكفاءةيتطلب مجموعة من الموارد، الواجب توفرها في العامل، أوردها لوبوترف(2000، ص40) le boterf كمايلي:

- **معارف عامة:** وهي عبارة عن مفاهيم و معارف تخصصية، تمكنه من فهم الظواهر و الوضعيات و المشاكل .
- **معارف خاصة بالمحيط المهني:** وهي معارف متعلقة بالنسق الوظيفي، وتتمثل في التجهيزات، قواعد التسيير، الثقافة التنظيمية، القوانين الاجتماعية، نُظم المؤسسة أو الوحدة.
- **معارف إجرائية:** وهي متعلقة بسيرورة العمل وتهدف إلى وصف "كيف يجب انجاز المهام والأعمال" أي وصف الطرق العملية.
- **مهارات عملية:** وهي عبارة عن المقاربات والطرق والسيرورات والوسائل التي تمكّن الفرد من التحكم في التوظيف العملي والميداني.
- **مهارات علائقية:** وهي عبارة عن قدرات تسمح بالتنسيق بفعالية مع الآخرين مثل(قدرة الانصات، التفاوض، العمل في مجموعة، العمل ضمن شبكة).
- **مهارات معرفية:** وتتمثل في عمليات فكرية مهمة للتحليل ولحل المشاكل ولإنجاز المشاريع، لاتخاذ القرارات، للإبداع وللاندماج لإنتاج الفرضيات، القدرة على الاستقراء والاستنباط. وهذا كله بمعنى خلق معلومات جديدة، من خلال المعلومات المتوفرة.
- **الاستعدادات والخصائص:** وهنا لا نتحدث فقط عن معارف أو مهارات، ولكن عن خصائص شخصية (كحب الاستطلاع، المبادرة، قوة الاقناع، الصرامة).
- **موارد فيزيولوجية:** وتسمح من خلالها بتسيير الطاقة الشخصية للفرد، أي الاستعمال العقلاني بما يتناسب وخصائص الوظيفة.
- **موارد عاطفية انفعالية:** وتسمح للفرد بفهم الإشارات، والوضعيات المعقدة.

جدول رقم2.4:المعارف ووظائفها وكيفية الحصول عليها

النوع	الوظيفة	كيفية أو طرق الحصول عليها
المعارف العامة	القدرة على الفهم	التربية النظامية

		التكوين الأساسي والمستمر
المعارف الخاصة	القدرة على التكيف	التكوين المستمر والخبرة المهنية
بالمحيط الوظيفي	القدرة على التصرف بدقة	
المعارف الإجرائية	معرفة كيفية التصرف	التربية النظامية
		التكوين الأساسي والمستمر
المهارات العملياتية	معرفة كيفية التصرف	الخبرة المهنية
	معرفة كيفية العمل	
المعارف والمهارات	معرفة كيفية التصرف	الخبرة المهنية
الخبراتية		
المهارات العلائقية	معرفة كيفية التعاون	الخبرات الاجتماعية والمهنية
	معرفة كيفية التنسيق	
المهارات المعرفية	معرفة كيفة معالجة المعلومة	التربية النظامية
	معرفة كيفية الإنتاج	التكوين الأساسي والمستمر
		الخبرة الاجتماعية والمهنية
الخصائص	معرفة كيفية المبادرةو الالتزام	الخبرة الاجتماعية والمهنية
والاستعدادات		التربية
الموارد الفيزيولوجية	معرفة كيفية تسيير الطاقة الفردية	التربية
الموارد	معرفة الإحساس والشعور بمختلف	التربية
العاطفية/الانفعالية	الوضعيات.	
	معرفة وفهم الإشارات	

خلاصة

من خلال ما سبق يتضح لنا، أنّ مفهوم الكفاءة المهنية متعدد ومتنوع المعاني والأبعاد، جاء كاستجابة لتعقيد المهام والظروف المهنية من جهة، ومتطلبات تطبيق الجودة من جهة ثانية, إلاّ أنّ الوصول الى تحقيق هذا المفهوم يتطلب إعادة النظر في برامج التعليم التي يتلقاها العامل في المؤسسات

التربوية **والتعليمية** خلال جميع المراحل والأطوار، إضافة إلى برامج التكوين وآليات الإدماج التي تتبعها **المؤسسة.**

كما ظهر فيما سبق مصطلح الكفاءة الجماعية التي يجب أن يتصف بها العامل، أي كيف نوظّف الكفاءة الفردية ضمن فرق عمل أو مجموعات، وهذا النوع تعتمد عليه المؤسسات الصناعية بنسبة كبيرة، كما تعتمد عليه الجامعات في اطار فرق البحث العلمي والملتقيات/ المؤتمرات العلمية.

تمهيد:

يسعى كل من مُسيِّري المؤسسات، والقائمين على قطاع التربية، الى البحث عن العوامل التي تساعد على رفع الأداء وتجويده، والباحث عن هاته العوامل يجد أنّها كثيرة ومتنوعة ولكن من أهمِّها الدافعية التي تُعتبر مُحركاً أساسياً للسلوك تُوجِّهه نحو تحقيق الأهداف الخاصة، والمرتبطة بالمؤسسات إذا كان الفرد عاملاً. فإذا كانت بهاته الأهمية فمن الجدير تناول تعريف عن هذا المفهوم وكيفية الاستفادة منه في الحقل التربوي (عند التلاميذ/ الطلبة والمعلمين والإداريين وغيرهم)، أو في حقل المؤسَّسات (العُمَّال والمسيّرين)،وسنتطرق كذلك الى مفهوم التحفيز الذي يختلط أحياناً مع الدافعية.

1.5– مفاهيم حول الدافعية

مفهوم الدافع:حسب الشبلي والنسور (2009، ص 196) هو حاجة غير مشبعة يؤدي إلى **سلوك معين للفرد، ويتحدد هذا السلوك اعتماداً على قوة الدافع فالبحث عن الأكل** يأتي من واقع طبيعي هو الجوع وبمجرد إشباع هذه الحاجة **ينقضي هذا السلوك، وبما تقدم يمكن تعريف الدافع بأنه:**

حاجة غير مشبعة أو **حاجة داخلية تنبع من داخل الفرد، وتحدث نوعاً** من عدم التوازن والتوتر. هذه الحاجة غير المشبعة تدفع الفرد لاتخاذ سلوك تجاه هدف محدد. وعند التحدث عن الدوافع نجد أن هناك بعض الاعتبارات التي ترتبط به، ويجب أخذها في الحسبان وهي:

1)- **إن** درجة حماس الفرد تتأثر بوجود مثيرات سواء داخل الفرد **أو خارجه.**

2)- إن السلوك الدافع هو سلوك موجه في اتجاه محدد، قد يكون هدفا يرغب الفرد في تحقيقه،أو حاجة غير مشبعة **يريد إشباعها.**

3)- إن درجة إشباع هذه الحاجة قد تؤدي إلى تكرار السلوك أو تغيره أو تثبيته أو تحويله إلى سلوك هادف آخر.

ويمكن القول بأن السلوك أو الأداء ما هو إلا مُحصِّلة لمجموعة من العوامل هي الدافع والقدرة وظروف العمل **وهو ما يمكن** توضيحه في المعادلة التالية:

الأداء = الدافع * القدرة * الرغبة

ومن هنا تَتضح أهمية **الدافع** وهي التأثير على أداء الفرد وسلوكه بمعنى **أنه لو توافرت قدرة عالية على الأداء** وظروف مناسبة للعمل، فإن ذلك لن يؤدي إلى أداء مرتفع إلا في حالة وجود دافع للفرد على الأداء.

ويرى حلمي (1999ً،ص22)، **بأن** الدافعية **عملية مؤلفة من جوانب ثلاثة:** ففي البدء تثير **الدافعية السلوك، أي** تجعل الناس يقبلون على التصرف **أو العمل بطريقة خاصة، ومن جانب ثان توجه الدافعية** السلوك نحو الوصول إلى **غاية أو هدف معين،** أما الجانب الثالث : فهو ضمان الاستمرار في بذل الجهد الى حين بلوغ الهدف.

ويعرفها بغول(2007، ص190)، إن لفظ الدافعية مشتق من الفعل اللاتيني(Movere)، والذي يعني **القوة المحركة أو الدافع ومن هذا المنطلق يعرف أتنكسون** (1964)Athinkson لدافعية "بأنها التأثيرات الحالية الطارئة في اتجاه وقوة ومثابرة الفعل أو **الحركة.**

و في نفس السياق يشير كانفر (1990)Kanferإلى أنه توجد هناك ثلاثة مكوِّنات رئيسية في الدافعية هي

- الطاقة أو الجهد: وتعني مستوى القوة الكامنة داخل الفرد المسؤولة عن دفع السلوك وتنشيطه.
- الاتجاه : ويتعلق بالسلوكيات المتعددة والمحتملة التي بإمكان الفرد اتخاذها.
- المثابرة: وهي القابلية في إظهار السلوك والمحافظة عليه في مستوى معين.

وفي ضوء ذلك عرف كانفر Kanferالدافعية " بتلك القوى السيكولوجية التي تحدد اتجاه سلوك الفرد ومستوى مجهوده ومثابرته داخل المنظمة هذا حينما يجد نفسه أمام العراقيل والتهديدات.

ويعرفها دوقة(2002،ص148)،على أنّها مجموعة العوامل الداخلية والخارجية التي تحرِّك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدوافع بهذا المفهوم تعتبر المحرِّك الذي يقف وراء سلوكات الفرد والحيوانات على حد سواء وهي الموجِّهة نحو أهداف معينة وتكون إما داخلية أو خارجية .

ولقد أورد روسل (2000، ص4) Roussel ، مفهوماً حول الدافعية في العمل على أنها سيرورة تنشط وتوجه وتحافظ على سلوكات الأفراد نحو تحقيق الأهداف المنتظرة. وهي تمر بالمراحل التالية:

1)- اندلاع السلوك أي التحوّل من الخمول إلى أداء المهام التي تتطلب الطاقة البدنية والفكرية والعقلية، حيث أن الدافعية تمنح الطاقة الكافية للقيام بالفعل.

2)- توجيه السلوك: تقوم الدافعية بتوجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف، حيث تعتبر القوة المحفزة للطاقة الكافية لتحقيق الأهداف.

3) - شدة السلوك: تتحكم الدافعية في شدة الطاقة المبذولة نحو تحقيق الهدف ويتجلى ذلك من خلال مستوى الجهد البدني والفكري الموظف خلال القيام بالمهام والسلوكات.

4)- استمرارية السلوك:حيث تلعب الدافعية دورا مهما في استمرار السلوك وانتظامه تحقيقا للأهداف المسطرة.

وفي ضوء التعاريف السابقة يمكن تعريف الدافعية على أنها قوة أو طاقة داخلية تقوم بإثارة وتحريك وتوجيه السلوك لإشباع حاجة أو نحو تحقيق الهدف.

2.5– بعض المصطلحات ذات العلاقة بالدافعية

لقد أورد فج (2000،ص 127) مجموعة من المصطلحات ذات الصلة بمفهوم الدافعية، والتي عادة ما يلتبس الأمر لدى القارئ أو الباحث ويتعامل معها على أنّها مفهوم واحد وهي كمايلي:

- **الحاجة Need**:

بعد نشاط الدافع عند الفرد يجعله يُحس بأن شيئا ما ينقصه، أي أنّه بحاجة إلى شيء يُشبع هذا الدافع، فمثلاً عندما يَنشط دافع الجوع يحس الإنسان أنّه بحاجة إلى تناول الطعام، وعندما يَنشط دافع العطش يحس الإنسان بالحاجة إلى شرب الماء.وعليه فإنّ الحاجات مرتبطة ارتباطا وثيقاً بالدوافع.

- **الإشباع Satisfaction**:

يقصد به إشباع الحاجة وإرضاء المطلب الذي يُلح عليه الدافع، ويصاحب ذلك شعور بالمتعة واللذة التي قد تكون لفترة مؤقتة لتتجدد بعد فترة مثل الجوع والعطش وقد يكون دائما مثل دافع الحصول على مؤهل مهني مثل- الدكتوراه –كما تجدر الإشارة أنّه أحيانا لا يحدث الإشباع الكامل للدوافع والمباشر ، بحيث يتأثر ببعض الظروف المادية ، أو بعض الخصائص الشخصية للفرد.

- **الباعث/ الحافز Incentive**

وعادة ما يكون شيئاً خارج الذات يقوم باستثارة الدافع ، فتقوم الشخصية بسلوك يستهدف الحصول على هذا الشيء، فمثلاً الحصول على مكافأة عند القيام بعمل ما ، فهذه المكافأة هي التي تستحث الفرد علىالقيام بهذا العمل وبالتالي تسمى باعثاً، أما إذا لم تقم بحثه على التفوُّق فلا يمكن تسميتها بالباعث.

ونجد في بعض الأحيان الباعث سلبيا كعقاب القانون مثلاً من ارتكاب بعض المخالفات والجرائم، حيث يعمل الباعث هنا على تفادي الأفراد الوقوع في هذه المخالفات.

- **التوتر Tension**:

هو حالة من عدم الاتّزان النفسي والفيزيولوجي المصاحب للقلق والاستياء، وبالحاجة الشديدة الى إزالة هذا التوتر ليعود الفرد إلى حالته الطبيعية، وقد نجد التوتر شعوريا كالجائع المتوتر الذي لا يزول توتره إلا بتناول الطعام ، والخائف الذي لا يزول توتره إلا بشعوره بالأمان عند الابتعاد عن مصدر الخوف ، ولكن للأسف أحيانا يكون التوتر لا شعوريا حيث لا يشعر الفرد بوجوده ولا يعيه أيضا وهنا تكون خطورته على الصحة النفسية كالتوتر

الذي ينتج عن الصراعات النفسية والذي عادة ما يؤدي إلى الأمراض السيكوسوماتية كالسكر وارتفاع ضغط الدم وغيرها.

- **المثير أو المنبه Stimulus**

وهو الشيء أو الموضوع الذي يستثير **السلوك**، ومن خلال تنبيهه للفرد يتم إشباع الدافع ، فالطعام مثلا يعتبر مثيرا أو منبها بالنسبة للإنسان الجائع حيث يستثير دافعه لتناوله أو ينبه الجائع إلى تناوله في حين انه لا يلعب نفس الدور مع غير الجائع، وبالتالي قد لا ينتبه إليه ولا يحرك الرغبة في سلوك معين.وعليه فالمثير أو المنبِّه **هو ما** ينجح في إثارة **سلوك معين عند الكائن الحي** أو في تنبيهه للقيام بسلوك معين.

- **الموقف Situation**

وهو عبارة عن جمُلة من المنبِّهات أو المثيرات المتشابكة التي تحيط بالفرد في ظرف معين ، وتحتاج منه الى القيام بسلوك محدَّد **يتناسب** وطبيعة الموقف ومثال ذلك موقف الطالب في الامتحان.

- **الاستجابة Response**

هو نشاط يقوم به الكائن **الحي**، كاستجابة لموقف معين أو منبِّه أو مثير، فتناول الطعام هو استجابة طبيعية لدافع الجوع، والهروب هو الاستجابة الطبيعية للخوف.ونجد في بعض الأحيان أن الاستجابة تكون في صورة **تقليدية مثل الإجابة عن سؤال**، أو تكون في شكل عملية عقلية، أو حركية، أو تغيرات بدنية لأعضاء الجسم الداخلية أو الخارجية كإفراز بعض الهرمونات، أو ارتفاع في ضغط الدم.

- **التوافقAdjustment**

هو كل السلوكات أو النشاطات التي يقوم بها الإنسان خاصة أو الكائن الحي يهدف من خلالها إلى تحقيق التوافق، بمعنى أن **يُحقِّق الفرد نجاحاً** في حياته، وعند فشل السلوك في تحقيق التوافق الذي يُنشده الأفراد هنا يحدث الانحراف أو الاضطراب أو المرض النفسي.

3.5– التطور التاريخي لمفهوم الدافعية ونظرياتها:

حسب دوقة (148.2002) ، **فإن** العديد من النفسانيين يرجع السلوك إلى عمليات معرفية بالدرجة الأولى. وقد سادت هذه النظرة لدى علماء النفس بعدما كان الاهتمام **مُنصب على الإدراك** والإحساس، وحتى الانفعالات كان ينظر إليها على أنها ناتجة عن منبِّهات موضوعية يمكن التعرف عليها. ولم يتحول هذا التركيز **على**

الأحاسيس والإدراك إلى بعد سنة 1900، حيث أصبحت النظرة السائدة لتفسير السلوك هي القائلة بأنه يجب اعتبار الكائن الحي على أساس أنه يُفكر ويتخذ قرارات ويقوم بعمليات ذهنية تميزه عن الحيوان كما بينته الدراسات المقارنة المخبرية والتي أظهرت بأن معظم السلوكات الحيوانية يمكن تفسيرها عن طريق معرفة الارتباط الموجود بين المنبه والاستجابة.

وبعد سنة 1930 بدأت المدرسة السلوكية الكلاسيكية تتراجع تحت تأثير أعمال باحثين آخرين أمثال، لوين Lewin (1938) وطولمان Tolman (1932) و هول Hull (1942) وهم من الأوائل الذين أضافوا عوامل تتوسط العلاقة بين المنبه والاستجابة .

ولقد قام لوين (Lewin) بتطوير نظريات الدافعية التي اهتمت بالعمليات الذهنية والمعرفية المفسرة للدافعية كعملية معرفية ديناميكية، ويعتبر من المساهمين في تطوير النظريات التي تهدف الى فهم مختلف الميكانزمات المعرفية التي تجعل الشخص يندفع نحو سلوك معين. وهكذا بدأ الباحثون الابتعاد تدريجياً عن النظرة الكلاسيكية للدافعية التي كانت تكتفي بإحصاء وسرد أهم الحاجات والغرائز الموجهة للسلوك مثلما قام به الباحث"ماك دوقال" (Mc Dougall) في سنة 1908، عندما حدّد قائمة تتكون من ثمانية عشر غريزة توجه السلوك البشري. وقد عرفت تلك النظريات التي تهتم بمعرفة الحاجات والغرائز المتسببة في مختلف الدوافع دون اعتبار الفروق الفردية فيما يخص العمليات المعرفية بنظريات المحتوى.

ومن أبرز النظريات المعرفية التي اعتُمدت في تفسير الدافعية للعمل والتي نتجت عنها بحوث في علم النفس العمل والتنظيم نذكر مايلي:

1)– نظرية الإنصاف:(Equity theory) : وتعتبر من النظريات التي أكدت على حاجة الإنسان إلى التوازن المعرفي- Cognitive Balance – وذلك لان عدم التوازن يجعل الإنسان في حالة قلق وتوتر واهم ما جاءت به هذه النظرية أنّ الفرد يقارن باستمرار نفسه مع زملائه الذين لهم نفس المؤهلات والكفاءات ، فإذا وجد الفرد بان نسبة الفوائد المتحصل عليها مقارنة مع الآخرين هي اقل فانه يشعر بتوتر يجعله يغير في سلوكه حتى يخفف من شدة التوتر وبالتالي يخفض في مستوى الجهد المبذول.

2)– نظرية الوسيلة (Instrumentality Theory) وتبرز هذه النظرية على أن كل الأعمال التي يقوم بها الفرد هي أداة للحصول على النتائج المرغوب فيها أي تكون ذات قيمة بالنسبة للفرد. وتؤكد الدراسات بان العمال الذين يمتازون بأكبر درجة من الدافعية للقيام بالجهد، هم العمال الذين يتمتعون بادراك قوي بين العمل والنتائج المرغوب تحقيقها.

3)– نظرية التوقع (Expectancy-Valence Theory)**وتُركِّز** هذه النظرية على قوة الدافع لاتخاذ **سلوك معين تعتمد بدرجة** كبيرة على قوة التوقع بأن الجهد المبذول سيؤدي فعلا إلى نتيجة مرغوب فيها .

فحسب هذه النظرية **فإنه يمكن التنبؤ بمدى دافعية أي شخص لبذل الجهد بمعرفة قيمة الشيء المراد الحصول** عليه، ولقد استخدمت هذه النظرية في تصميم العديد من النماذج التي تهدف إلى الرفع من مستويات الدافعية، ولعل من أبرزها نموذج فروم (Vroom,1964)، الذي طبق على مجال واسع، وحسب هذه النظرية **فإن الدافعية للعمل هي نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر هي :**

- **القيمة** (Valence) : وتدل على الاتجاه الايجابي أو السلبي الذي يحمله نحو النتيجة التي يتوقعها بعد انجاز العمل. و يمكن تعرفها ايضاً بانها الجاذبية النفسية للأشياء والتكافؤالايجابي يعني وجود الجاذبية والتكافؤ السلبي يعني عدم عدم الجاذبية J.P Chaplain dictionary of psychologie p559
- **الوسيلية**(Instrumentality) ويشير الى العلاقة المدركة بين نتيجة الجهد المبذول ونتيجة **أخرى، فالعامل يدرك** أن الجهد الذي يبذله يؤدي فعلا إلى أداء جيد، وفي هذه الحالة يمكن القول **بأن العامل الجيد يتمتع بدرجة عالية من الوسيلية.**
- **التوقع**(Expectancy) : وتشير إلى الاحتمال الذي بموجبه يتحصل العامل على المستوى المطلوب من الأداء بعد قيامه بجهد معين أي أن العامل يطرح على نفسه السؤال المتعلق بجدوى الجهد المبذول **من حيث تحقيق الأداء.**

ويظهر جلياً من خلال نموذج فروم بأن الدافع لبذل الجهد يتوقف على ثلاثة عناصر تُشكّل فيما بينها المعادلة التالية:

الدافعية = التوقع ×الوسيلة ×القيمة

و كأي نظرية تعرضت نظرية "فروم" إلى انتقادات حاول بعض العلماء من بعده تجنبها ، من أشهرهم **قراين** (Graen, 1969) **و لولر** (1971) Lawler وجاؤوا ببعض التعديلات أهمها **مايلي:**

- التمييز بين المكافآت الداخلية (IntrinsicRewards) **والمكافآت الخارجية** (Extrinsic Rewards).
- **تأثر الوسيلة بعامل التعزيز وبأن** الوسيلة أي العلاقة بين الأداء والمكافآت تختلف حسب حجم تعزيز تلك **العلاقة.**

- تأثير التوقُّع بمتغيرات شخصية مثل تقدير الذات وبالخبرة السابقة للعامل في عمله من جهة، ومن جهة أخرى فقد واصل لولر بحوثه واقترح في 1973 **نموذجا معرفيا جديداً** للدافعية نشره في كتاب – **الدوافع في منظمات العمل-** وفي هذا النموذج يبُين" لولر" أهمية بعد معرفي هام في الدافعية يتمثل في درجة رضا العامل عن عمله إلى جانب نمط الإشراف ونظام الرواتب.

5)– نموذج ستيرس وبورتر1973 : **وأبرز** هذا النموذج بان الدافعية ظاهرة معقدة تنطوي على ثلاثة **أبعاد** أساسية يجب معرفتها عند محاولة دراسة الدافعية:

- صفات ومميزات الفرد ويقصد بها الفروق الفردية التي يتصف بها العامل والتي يأتي بها من مكان عمله مثل مواقفه واتجاهاته وحاجاته الخاصة.
- صفات ومميزات العمل تتعلق هذه الصفات بالمهام المسندة للعامل في مركز عمله وكذلك التغذية الرجعية التي يتلقاها العامل أثناء أدائه لعمله.
- خصائص بيئة العمل وتتكون بيئة العمل حسب هذا النموذج من مجموعتين من العوامل وهي **كمايلي:**

***العوامل المباشرة:**أي تلك التي لها صلة مباشرة بالفرد في عمله مثل العمال وعلاقاته **معهم.**

* العوامل غير المباشرة:أي تلك التي تخص المؤسسة ككل مثل نظام الأجور وطريقة توزيع المهام داخل المؤسسة ونظام الترقية ...وغيرها من العوامل.

6)– نظريه العاملين لهرزبرق Hewberg

حيث قام هذا الباحث بدراسة ميدانية على عينة مكونة من203 مهندس ومحاسب في تسع مؤسسات مختلفة في أمريكا سنة 1959، **أين ألقى** الضوء على طبيعة الرِّضا المهني والعوامل **الدافعة** في ميدان **العمل، ولقد وُجِّهت** مجموعة من الانتقادات لهذه النظرية ومن أهمها ما جاء **به فرنمونت (1964)** (Vernimont)، **حيث أكد عدم صحة الفرض القائل بأن** العمال لهم نفس الحاجات وفي كل الظروف، ومن جهة أخرى عدم الأخذ بعين الاعتبار سمة شخصية مهمة عند العامل وهي الانتساب ، **فالدراسات بينت بأن** الأفراد بطبعهم يميلون دائما إلى نسب الأحداث المرضية في العمل إلى أنفسهم والأحداث غير المرضية إلى عوامل خارجية أي تتعلق **بالمحيط.**

5)– نظرية أبراهام كورمان(Abraham Korman 1970)

يفترض صاحب هذه النظرية أن الأفراد على العموم يسعون دائما إلى **إرضاء وتحقيق تلك الحا**جات التي تمكنهم من الحصول على أكبر توازن معرفي ممكن بالإضافة إلى كل ذلك يرى **كورمان** أن ذلك التوازن **يتوقف على عوامل أساسية أخرى نذكرها كمايلي:**

- التقييم الذاتي "Self Evaluation"**أي** أن الفرد يقوم بتقدير وتقييم السلوكات التي سيشرع في **تنفيذها ، من حيث مدى ملاء**مته وجديته وقدرته على التخفيف من حالة اللاتوازن **واللا ارتياح.**
- **إدراك الذات (Self Perception)** :حيث يرى صاحب هذه النظرية أن **الأفراد يندفعون للقيام** بالسلوك الذي يتماشى مع مدركاتهم السابقة حول طبيعة ذلك العمل.

ولقد وافق كورمان ما قد سبق وجاء به فروم سنة 1964 عندما أوضح أن العمل لا يكون مصدر دافعية كبيرة إلا إذا طابق التوقعات السابقة للعامل **قبل أن** يشرع في ذلك العمل .

- **تقدير الذات (Self Esteem) : حيث بيّ**نت الدراسات التي أجريت **بعد سنة 1970 أنه بإمكان** تقدير الذات كبعد من أبعاد مفهوم الذات تعديل الكثير من السلوكات (M, Rosenberg and H.B Kaplan,1982)، وعليه فالعامل في عمله لا يبذل جهدا كافيا ولا **يظهر دافعية للعمل إلا** إذا كان العمل يوفر له إشباع تلك الحاجات التي تساهم في الرفع من تقدير ذاته.

ومن خلال استعراضنا لنظرية كورمان فيمكن استنتاج أن دافعية العمال تتوقف على مدى توافق العمل مع الأبعاد الرئيسية التالية – التقييم الذاتي ، الإدراك الذاتي ، **تقدير الذات،** وهي العناصر الأساسية في مفهوم الذات لدى الشخص العامل والتي يجب مراعاتها كسمات شخصية عند تفكيرنا في تحسين **الدافعية لدى العمال.**

6)– نظرية الدافع للانجازلماك ليلاند(Mc Clelland)

عرّف موراي Murry **ولأوّ**ل مرة مصطلح الدافع للانجاز **سنة 1938، على أنّه أداء بعض الأمور** الصعبة بأكبر سرعة ممكنة ودون مساعدة الآخرين وتجاوز العقبات والوصول إلى **أعلى مستوى من التفوق. ومن خلال هذا التعريف يتضح بأنّ** الحاجة إلى الانجاز هي عبارة عن قدرة الفرد على الأداء **الجيد والقدرة على التفوّ**ق على الآخرين دون اللجوء الى مساعدة **خارجية.كما عرّف الدافعية** بأنّها **عبارة** عن رغبة في الأداء الجيد والنجاح في وضعية تنافسية ، لكن مصدر الدافع هو استعداد في الشخصية **يُكتسب أثناء الطفولة المبكرة .**

والمهم بالنسبة لهذه النظرية هو مراعاة الجانب الانفعالي في تفسير الدافعية للعمل فهي **تُأخذ بعين** الاعتبار الجانب المعرفي بحيث تحدد الدافع انطلاقا من التوقعات التي يضعها الشخص نحو القيام بعمل

ما وفي نفس الوقت تكون تلك التوقعات نتيجة للتجارب الانفعالية السابقة لديه، فاذا توقع العامل نتائج ارتبطت بتجارب انفعالية سالبة فسوف يكون دافع الانجاز ضعيف ، أما إذا كانت توقعاته نحو العمل والنجاح والمنافسة مرتبطة بانفعالات ايجابية حدثت له في الماضي فدافعيته للانجاز ستكون مرتفعة ، ومن هنا تبرز أهمية العوامل الانفعالية في إثارة الدافعية.

4.5– الأبعاد الانفعالية للدافعية

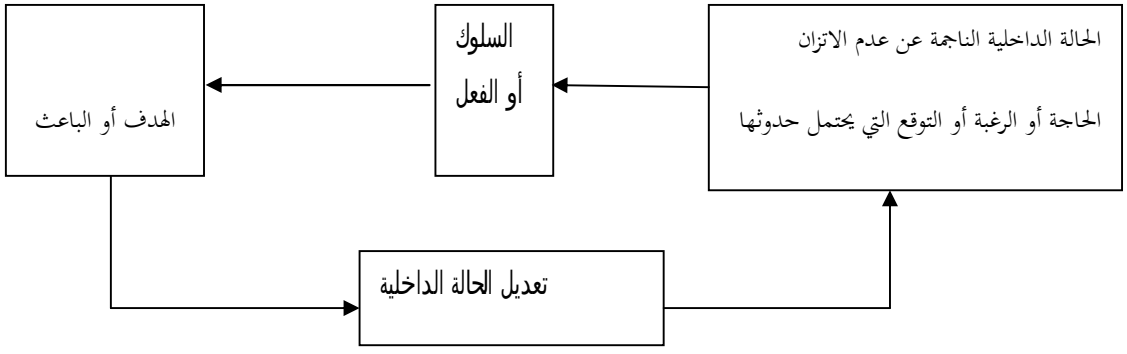
تعتبر الدافعية (Motivation)والإنفعال(Emotion) مشتقان من نفس المصدر (Mot) ، والذي يعني الحركة والنشاط وهذا ما يؤكّد ارتباط المفهومين ، وهناك من يؤيد وجهة النظر التي تقول بأن الجانب العقلاني هو الذي يتحكّم في سلوك الإنسان ويحدد نشاطه وهناك من يُرجع سلوك الأشخاصإلى الانفعالات الشعورية منها واللاشعورية. فالانفعال حسب يونغ (1960) Young حالة من التطور الوجداني ينبع من الوضعية النفسية التي يوجد فيها الإنسان، وبالتالي فالإنسان يصبح منفعلا نتيجة تفسيره الذاتي لوضعية أو حالة معينة وليس بسبب مُنبِّهات انفعالية.ففي الحياة اليومية هناك العديد من الحالات التي يكون الإنسان فيها منفعلا وتتسبب تلك الانفعالات في تغيير سلوكاته في العمل عن طريق التغيير المفاجئ في تصوراته وتوقعاته ومواقفه مثلما يحدث عندما يمر الشخص بصدمة نفسية حادة فتسبب له مشاكل كثيرة مع زملائه في العمل.(دوقة ،2002،ص154).

5.5– نماذج عملية الدافعية

لقد أورد بغول (2007، ص192) مجموعة من النماذج سنوردها كمايلي:

أ- نموذج دونت وكريشنر:

ويعتبر هذا النموذج من النماذج البسيطة والقاعدية حيث يقوم بتفسير الحاجات، التوقعات، السلوك، الأهداف والتغذية الراجعة المتفاعلة والمتداخلة في هذه العملية.



شكل رقم1.5: نموذج دونت وكريشنر في عملية الدافعية

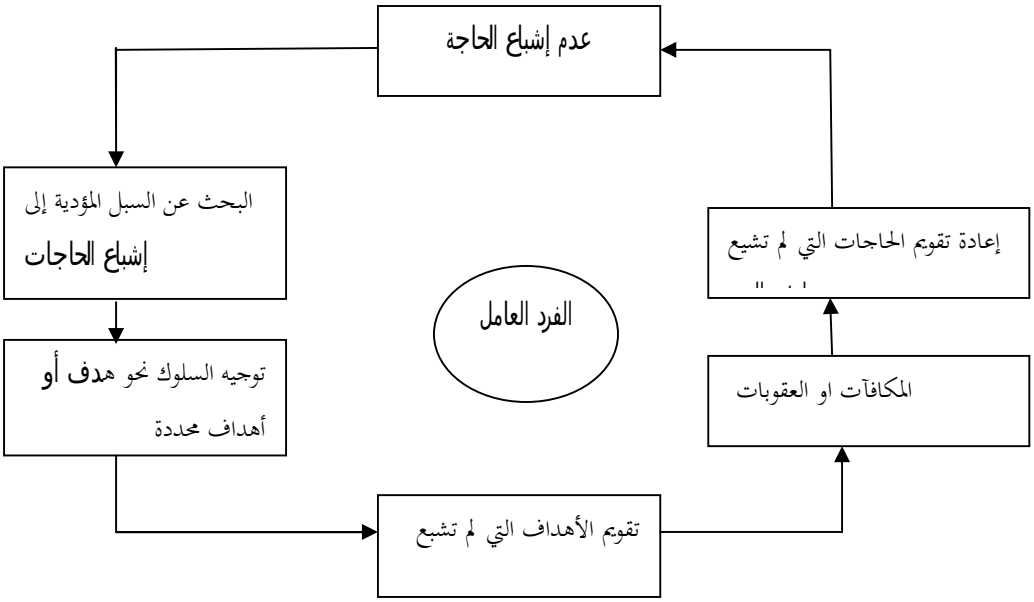
يلاحظ من خلال الشكل أنَّ الأفراد تختلف حاجاتهم وتوقعاتهم مثل الحاجة للتطوُّر، الرغبة في زيادة الدخل وبذل المزيد من الجهد يؤدي إلى الترقية التقدير وغيرها وهنا يمكن توضيح أن الدوافع تتصف بظاهرتين هما:

- الحاجة والرغبة والتوقع تؤدي بالفرد إلى معايشة حالة من اللاتوازن أو عدم الانضباط **ويسعى جاهداً** إلى التخفيف من آثارها التي تنعكس سلباً **على سلوكه.**
- **معايشة الحاجات أو الرغبات أو التوقعات تتأثر بمعتقدات** الأفراد مما يؤدي إلى خفض **أثر حالة** اللاتوازن أو بصفة عامة تأثير الثقافة التنظيمية (التي هي جزء من بحثنا).

ولكن رغم أهمية هذا النموذج في تفسير عملية الدافعية ، **فإنه توجد تعقيدات يمكن حصرها فيمايلي:**

- **عدم مشاهدة الدوافع** الى العمل بل يتم استنباطها، **وذلك من خلال ملاحظة** بذل الأفراد لمجهود متواصل في مكان العمل .
- للإنسان حاجات ورغبات وتوقعات متعددة ، تتغير باستمرار وقد تتضارب معا فمثلا رغبة **الأستاذ الجامعي لتدريس ساعات إضافية مثلا ، يمكنها أن تتصارع مباشرة مع قضاء وقت أوفر مع عائلته أو مع** رغبته للقيام بالبحث العلمي ، ونتيجة للتغير المستمر الذي يطرأ في طبيعة الدوافع ، **فإنه من الصعب جداً** ملاحظة أو قياس مثل هذه الدوافع بصفة موضوعية.(**بغول**،2007، ص194).

ب- النموذج الأولي **لجيبسون** (Gibson Et Al,1994)

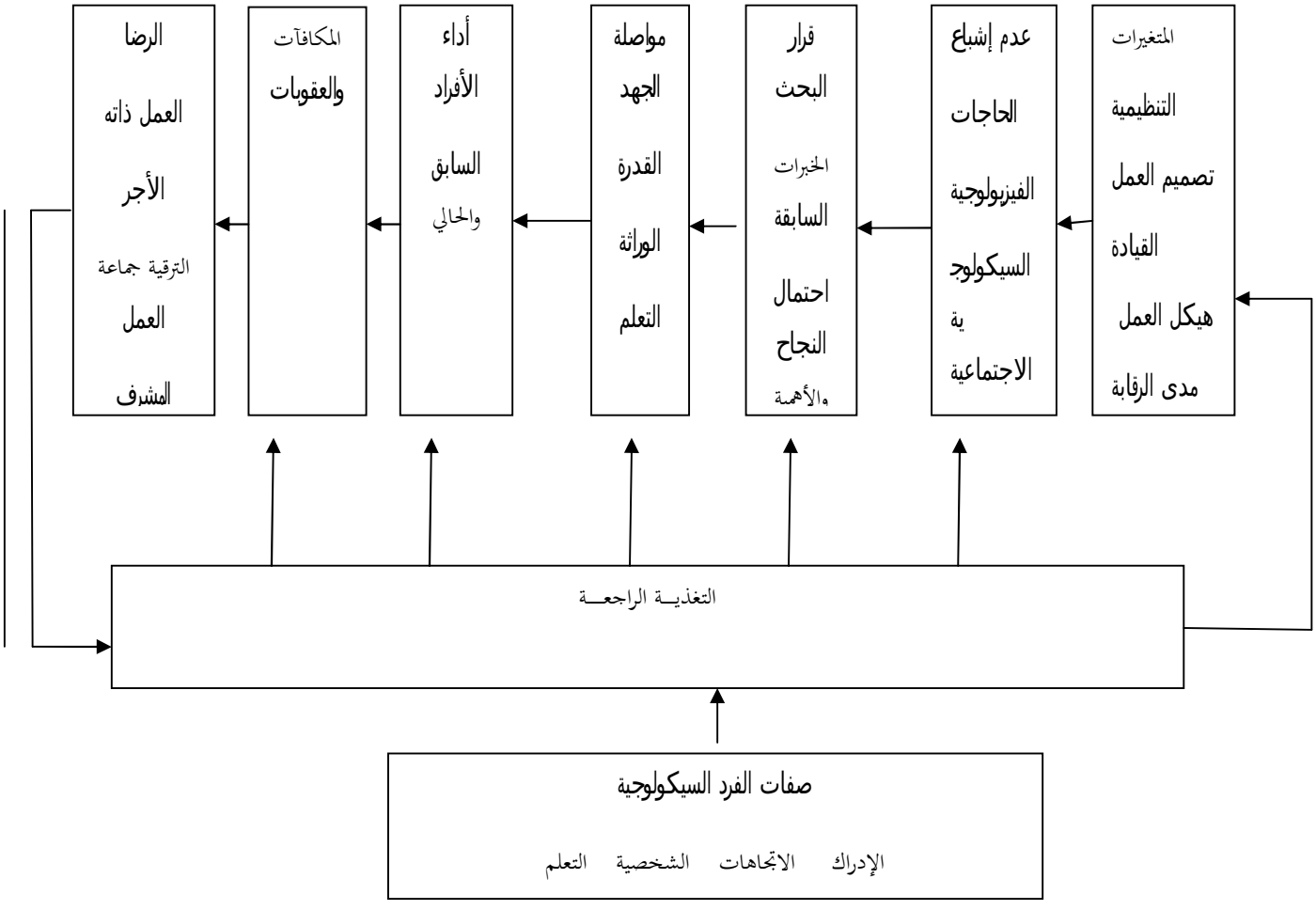


الشكل رقم2.5 النموذج الأولي **لجيبسون** في عملية الدافعية

من خلال الشكل يتضح لنا جلياً أن عدم إشباع الفرد لحاجياته، يؤدي به إلى تطوير أنماط سلوكية للتقليل من التوتّر الناجم عن المضايقة والحرمان ، ومن هنا فقد يلجأ العامل إلى انتقاء سيرورة ما ثم توجيهها نحو هدف أو أهداف محدَّدة ، وبعد مُضي فترة زمنية محددة يقوم المشرف بتقويم الأداء بالنسبة للفرد العامل، وعلى إثر هذه العملية يتم تطوير نظام المكافآت والعقوبات، وبعدها يتم إعادة تقويم الحاجات التي لم يشبعها ، وبناءاً عليه يتم إعادة تنشيط الدافعية.

ج- النموذج التكاملي:

اعتَمد هذا النموذج في بنائه على النموذج الأولي السابق ، ويهدف إلى معرفة المتغيرات المتفاعلة في عملية الدافعية:



شكل رقم 3.5 النموذج التكاملي للدافعية

من خلال الشكل يتضح تفاعل مجموعة من العوامل في عملية الدافعية وهي:

- الجهد والقدرة
- المتغيرات التنظيمية: تصميم العمل ، أسلوب الرقابة والإشراف

- مفهوم الرضا والذي يعني الإشباع المكتسب الناجم عن خبرات الفرد مع ممارسات عمله.

ولكن رغم اختلاف مفهومي الرضا والدافعية، إلاأنهما مرتبطان ببعضهما البعض ، فعندما يلاحظ أن الفرد العامل يؤدي عمله بجهد متواصل وبكيفية جيدة، فإن إظهار مثل هذا السلوك يؤدي بنا ضمنياً الى الاستدلال على أن دافعيته للعمل مرتفعة، وبالتالي فإنّ شعوره بالرضا عن العمل يكون مرتفعا والعكس صحيح، وهذا يعتبر أمراًطبيعيا إذ أنّ سلوك الأفراد يتأثر بالمتغيرات التنظيمية السابقة داخل أماكن العمل.

6.5– وظائف الدافعية

حسب دوقة (2011،ص17) فان للدافعية مجموعة من الوظائف يمكن حصرها فيمايلي:

1)- تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة واستثارة النشاط: إذ أن الدوافع ما هي إلا طاقات مصدرها إما داخلي أو خارجي، فالدافعية الداخلية هي بمثابة القوة الموجودة في النشاط في حد ذاته،إذ تُولّد لدى الفرد الشعور بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز أو مكافآت خارجية / أما الدافعية الخارجية فهي تتحدد بمقدار الحوافز الخارجية التي يعمل الفرد على الحصول عليها مثل النتائج، الملاحظات الايجابية، الهدايا وغيرها، ويزول هذا النوع من الدافعية بزوال الحوافز الخارجية.

2)- الاختيار: تلعب الدافعية دور الاختيار حيث تحث على القيام بسلوك معين وتجنب سلوك آخر، كما أنّها وفي نفس الوقت تُحدِّد الطريقة التي يستجيب بها الفرد للمواقف الحياتية المختلفة .

3)- التوجيه: إنّ الدافعية خاصية فردية تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين وعليه فإنها وفي نفس الوقت تطبع سلوكه بطابع معرفي حيث يلاحظ مثلا عند التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكون دافعيتهم اكبر واستعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب

7.5– مكونات الدافعية للتعلم:

تعتبر دراسة "شيو" (Chiu)التي أجراها عام 1967، أول دراسة أجريت بهدف تحديد مكونات الدافعية انطلاقا من المنظور النفسي الاجتماعي واعتمد "شيو" على أسلوب التحليل العاملي لاستخراج أهم العوامل المفسِّرة للدافعية للتعلم، فبعد صياغة حوالي 500 عبارة تقيس كلها الدافعية والتي استنتجها من مختلف اختبارات الشخصية توصل إلى تحديد خمسة عوامل هي:

الاتجاه الايجابي نحو الدراسة، الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي ،تجنُّب الفشل،حب الاستطلاع

التكيف مع مطالب الوالدين والأساتذة والأقران.

أما الباحثان كوزكي و إنتويستل(1984) kozki And Entwistel، فقد قاما كذلك بدراسة طويلة دامت عشرة سنوات سمحت بالكشف عن تسعة أبعاد أساسية للدافعية استنتجت بعد القيام بعدد هائل من المقابلات عددها يتعدى 1000 مقابلة مع التلاميذ و المربين والجدول التالي يوضح أهم الأبعاد التي توصل إليها الباحثان:

جدول رقم 1.5: الدوافع ومصادرها

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي - الحماس - الاندماج - الجماعية - الاستقلالية - الفعالية - الاهتمام	- التشجيع والاهتمام من طرف الأولياء - حب إرضاء الكبار - حب العمل الجماعي - الارتياح عند القيام بنشاطات دون إعاقة الآخرين. - الاعتراف بالتقدم في المعرفة. - السرور بالأفكار والآراء.
المجال الأخلاقي - الثقة - المطاوعة - المسؤولية	- الرضي عند الأداء الجيد - تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام. - قبول تبعات الأعمال.

ومن خلال هذه الأبعاد توصل الباحث كوزكي kozeki إلى تصميم مقياس يتضمن تسعة أبعاد، وعند تطبيقه على عيِّنة كبيرة من التلاميذ تراوحت أعمارهم بين 8 و20 سنة تبين للباحث بأنه يمكن تلخيص العوامل التسعة في خمسة عوامل أساسية هي:

1- الحماس: ويقصد منها طبيعة العلاقة مع الوالدين والمدرسين.

2- الجماعة: ويقصد بها طبيعة العلاقة التي تربط التلميذ بالعمل المدرسي ومدى اندماج ذلك التلميذ مع أقرانه في الدراسة .

3- الفعالية: وهي تظهر على شكل الاعترافات التي يتلقاها المتعلم بخصوص جدية نشاطاته المدرسية.

4- الاهتمام بالنشاطات المدرسية

5- المطاوعة والليونة:أي الامتثال للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة على التلميذ.(دوقة،2011 ،ص 14)

ونظراً لارتباط مفهوم الدافعية والحوافز التي عادة ما يتعامل معهما الباحثون على أنهما مصطلح واحد ارتأينا تسليط الضوء على موضوع الحوافز باختصار شديد.

8.5– تعريف الحوافز

حسب وسيلة حمداوي (2004،ص 151) فقد عرّف بندر Pinder التحفيز في ميدان العمل على أنّه مجموعة من القوى النشيطة التي تَصدر من داخل الشخص ومن محيطه، في آن واحد وهي تحث الفرد العامل على تصرف معين في عمله وتحدد اتجاهه، وشكله، وشدته ، ومدته.

9.5– أنظمة الحوافز (في منظمات العمل مثل الجامعات)

يرى خضير والخرشة(2010،ص 186) أن أنظمة الحوافز التي تُعدها المنظمات تختلف حسب الإمكانات المتاحة، وكذلك حسب نظرتها و الأهمية التي توليها إلى موضوع الدافعية ودورها في تحريك وتوجيه جهود العاملين نحو انجاز أهداف المؤسسة ويمكن تقسيمها حسب المؤلفين كمايلي:

الحوافز المادية: وهي عبارة عن الأموال والمزايا المادية كالسكن والنقل والطعام والحوافز النقدية أكثرها شيوعاً.

الحوافز المعنوية: ويتمثل في الأشياء غير المادية التي تقدمها المؤسسة للعاملين، مثل فرص التعلم والتكريمات والشكر والتقدير وغيرها.

ويمكن تقسم الحوافز حسب اتجاه أثرها على الفرد إلى:

الحوافز الايجابية: وتتمثل في الأشياء التي تجذب الأفراد العاملين نحو انجاز عمل معين تستهدفه المؤسسة بالحوافز المادية والمعنوية.

الحوافز السلبية: وهي التي تهدف إلى تجنيب العمال من القيام بسلوكات معينة لا ترغبها المنظمة وتتضمن أيضا الحوافز المادية والمعنوية وعادة ما تتمثل في العقاب.

كما يمكن تقسيمها أيضا إلى:

أنظمة الحوافز الفردية: وترتكز عل أساس الدفع للأداء الفردي، وكون هذا النوع ناجعا إذا كانت أهداف المؤسسة متسمة بالوضوح ويمكن تحديدها بدقة وقياسها بشكل سليم، والمهام الموكلة إليه عادة ما تكون مستقلة، أي أن الفرد العامل يقوم بأدائها بمفرده .

أنظمة الحوافز الجماعية: وتقوم على أساس الدفع لمجموعة من الأفراد العاملين في أنشطة وأعمال مشتركة، لا يمكن فصلها عن بعضها البعض وذلك لترابطها الدقيق من جهة ومتطلبات انجازها تستدعي جهدا جماعيا مشتركا وليس فرديا مستقلا، ولكن ما يعاب على هذه الطريقة هو عدم إمكانية تحديد المسؤولية في تحسن أو تردي الإنتاجية.

10.5– شروط نجاح الحوافز

يتطلب نجاح نظام الحوافز حسب علي محمد عبد الوهاب (2000،ص 56)، مجموعة من الشروط وذلك ليحقق الفرد الأهداف المرجوة منه، سنذكرها كمايلي:

- اتفاق أهداف العمل وأهداف الأفراد.
- توافق الوظيفة مع ميول الفرد وقدراته.
- الجمع بين الجانبين المادي والمعنوي
- تناسب الحافز مع الجهد المطلوب.
- مراعاة عنصر التكاليف.
- ارتباط الحافز بالسلوك المطلوب و فورية التطبيق.
- عدالة الحافز وشعور العاملين بذلك.
- وضوح الحوافز وأسسها وشروط الحصول عليها.
- توجيه الحوافز للأداء الجيد و تنمية السلوك المرغوب.
- إشراك الأفراد في وضع خطة الحافز.
- تحديد فعالية الحوافز بإعلانها وتأكيد أهدافها وشرح أسسها.
- توفير القدوة الحسنة، إذ أنها أساس نجاح نظام الحوافز.

- التعرف على رد فعل الأفراد، واستطلاع أرائهم تجاه الحوافز.
- اعتبار الحوافز جزءاً من إدارة الأفراد يجب أن يتناسق مع بقية الأجزاء.
- تقويم نظام الحوافز وتطويره.

11.5– بعض المشاكل التي تواجه نظام الحوافز

- المساواة بين جميع العاملين في الحوافز، مما يفقدها دورها في استثارة دافعية العمال في بذل المزيد من الجهد.

- تَفقد الحوافز أهميتها إذا كانت جميعها جماعية.

- ارتباط القرارات الخاصة باستحقاق الحافز بمعايير تبتعد تماما عن معدل الأداء ومدى قدرته على تحقيق الفعالية المطلوبة.

- عدم الاهتمام بالحوافز المعنوية مثل المشاركة في اتخاذ القرارات.

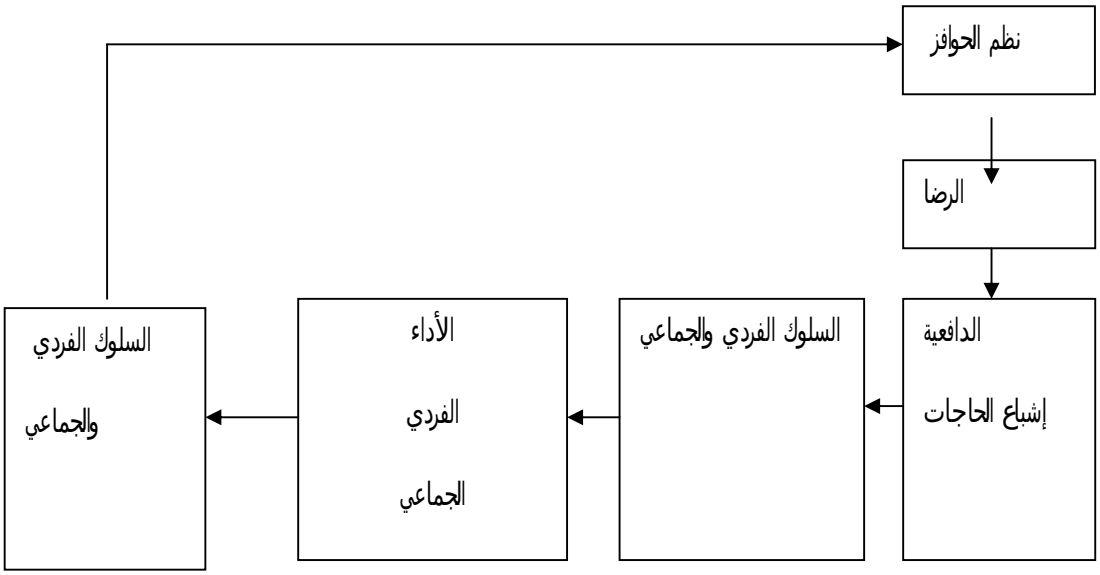
- عدم الإنصات للعمال، الذين يمكن في بعض الأحيان أن يعبِّروا عن ما يدفعهم للعمل.

- عدم الربط بين الحوافز ومستوى الأداء. (حمود والنسور2009،ص 218)

12.5– علاقة الحوافز بالأداء

تعتبر الحوافز من العوامل المساعدة على دفع الأداء وبذل المزيد من الجهد من جهة وتحقيق الرضا المهني والتقليل من الغيابات من جهة أخرى، كما أنّ العمال عادة ما يتجهون إلى الطريقة أو المسلك الذي تكافئهم عليه المنظمة، لأنه من المتوقع أن تكون المكافآت حافزاً قوياً يثير مستوى الأداء الوظيفي والسلوك، كما أنّ للحوافز ذاتها أهميتها بالنسبة للعاملين والأفراد على اعتبار أنها تسد حاجة أو حاجات ترتبط أو تتعلق بالعمل.

كما أن للحوافز دور آخر يتمثل في تعزيز أنماط مختلفة من السلوك الفردي بالإضافة إلى إشباعها للحاجات ، فإذا كان هناك موظف أو عامل ما غير راض باستمرار عن الأجر الذي يحصل عليه من رب العمل ، فربما يكون له دافع في أن يحصل على وظيفة باجر أو راتب أفضل من تلك التي بشغلها، اذ أنّه في ظل نظام الحوافز يربط العامل بين الأجر والأداء بصورة مباشرة، قد يغير العامل سلوكه عن طريق نتائج عمله إذ أن ذلك يرتبط بمدى تقدير الأفراد لتلك الحوافز، من اجل فهم السلوك الوظيفي والأداء داوود معمر (2006،ص 116).



شكل رقم4.5 يبين علاقة الأداء بالحوافز

خلاصة:

مما سبق يتضح أنَّ الأفراد يختلفون فيما بينهم (الفروق الفردية)، من حيث العوامل المساعدة على إثارة الدافعية واتجاهها واستمراريتها وهنا يظهر دور الحوافز بنوعيها المادية (الأجور، المنح)،أو المادية (كالترقية أو التكريمات...الخ). ولكن، هنا يجب الإشارة إلى ملاحظة مهمة جداً يجب أخذها بعين الاعتبار، هو ضرورة وضع نظام تقويم علمي وموضوعي وعادل، تُستغلُّ نتائجه في تطبيق نظام الحوافز.

تمهيد

إنّ من العناصر المكونة لأيِّ مؤسسة نجد الهياكل، الموارد المادية، الموارد البشرية، القواعد والنُظم والتفاعل المستمر لهاته المكونات يخلق ما يسمى الثقافة التنظيمية، والتي تُعتبر بمثابة المناخ الداخلي الذي يجب أن يتأقلم معه العامل لإنجاز المهام الموكلة إليه. ونظراً لهاته الأهمية التي تحتلها الثقافة التنظيمية كان من الواجب التطرق لهذا المفهوم نظرياً ومعرفة كيف يؤثر على الأداء ونمط التسيير / الإدارة في المؤسسة.

1.6– مفاهيم حول الثقافة التنظيمية

عرّفها تايلور (Taylor) بأنها ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات أو أي قدرات أخرى، أو عادات يكتسبها الإنسان بصفته عضوا في المجتمع (غياث، 2003، ص6).

ويُعرِّفها بوخدير(2006، ص58)، بأنّها تعكس مجموعة من الاعتقادات، والتوقعات والسلوكات والقيم المشتركة التي يؤمن بها أفراد المؤسسة، والتي يتوجَّب عليهم الانسجام والتكيّف معها.

كما تعني الثقافة التنظيمية وجود قيم ومعتقدات وأهداف مشتركة بين عمال المنظمة، والتي يقوم القائد بنشرها عند تحديد طريقة القيام بالأعمال المطلوبة،يرتكز بناء الثقافة التنظيمية على العناصر التالية:

- إحداث تناسق وانسجام بين أوضاع المنظمة والأساليب الإدارية المستخدمة مع أخذ التغيُّرات في البيئة المحيطة بعين الاعتبار.
- إحداث تغيرات في الأوضاع التنظيمية والأساليب الإدارية وسيلة حمداوي (2004، ص175).

ويعرِّفها ألبرت وأندري (Albert &André)بأنّها مجموعة من القيم الأساسية تم اكتشافها أو تطويرها من قبل مجموعة معيّنة، تمكّنهم من التعامل والتكيّف بنجاح مع المشاكل الداخلية والخارجية.

لقد أورد المدّان(2010، ص4) مجموعة من التعريفات للثقافة التنظيمية نذكر منها:

ورد في قاموس أكسفورد (OXFORD) الثقافة بأنّها الفنون والمظاهر الأخرى، للانجازات الفكرية الإنسانية، وأنّها شعور بهذا التطوُّر الفكري.

الثقافة هي مجموعة من القيم المشتركة والمعايير التي تضبط تفاعلات أعضاء المنظمة مع بعضهم بعضا ومع الموردين والزبائن والأفراد الآخرين خارج المنظمة.

إنّها منظومة القيم الأساسية التي تتبناها المنظمة، والفلسفة التي تحكم سياستها تجاه الموظفين والعملاء ، والطريقة التي يتم انجاز المهام بها. والافتراضات والمعتقدات التي يتشارك في الإيمان بها والالتفاف حول أعضاء التنظيم (القريوتي، 2009،ص 172).

كما عرّفها عادل محمد زايد(2006، ص87)، بأنها مجموعة من المعتقدات والتوقعات والقيم التي يكتسبها الفرد والشائعة بين العاملين، والتي تتوارثها أجيال العاملين من جيل إلى آخر.

وحسب شارلس وستيفان(2007، ص628) charles & steven ،فإن الثقافة التنظيمية هي مجموع القواعد،والقيم والمعتقدات المشتركة، والتي تعكس طريقة التفكير وكيفية التعامل مع المشاكل التي تواجهها المؤسسة، ولقد شبه المؤلّف الثقافة التنظيمية للمؤسسة ب(ADN) بالنسبة لجسم الإنسان.

ومما سبق يمكن أن نُعرِّف الثقافة التنظيمية، بأنّها مجموع القيم، المعايير، ولغة الاتصال المشتركة بين جميع العاملين والتي تخلق في مجموعها المناخ العام للعمل.

2.6– خصائص الثقافة التنظيمية :

حسب القريوتي (2009، ص173) فإنه توجد خصائص ومميزات للثقافة التنظيمية داخل المؤسسة يمكن حصرها كما يلي:

- درجة المبادرة الفردية وما يتمتع به الموظفون من حرية ومسؤولية ذاتية عن العمل وحرية تصرف.
- درجة قبول المخاطرة وتشجيع الموظفين على أن يكونوا مبدعين ولديهم روح المبادرة.
- درجة وضوح الأهداف والتوقعات من العاملين
- درجة التكامل بين الوحدات المختلفة في التنظيم
- مدى دعم الإدارة العليا للعاملين
- شكل ومدى الرقابة المتمثل بالإجراءات والتعليمات وأحكام الإشراف الدقيق على العاملين.
- مدى الولاء للمنظمة وتغليبه على الولاءات التنظيمية الفرعية.
- طبيعة أنظمة الحوافز والمكافآت وفيما إذا كانت تقوم على الأداء أو على معايير الأقدمية والوساطة والمحسوبية.
- درجة تحمل الاختلاف والسماح بسماع وجهات نظر معارضة.
- طبيعة نظام الاتصالات وفيما إذا كان قاصراً على القنوات الرسمية التي يحددها نمط التسلسل الرئاسي، أو نمطاً شبكياً يسمح بتبادل المعلومات في كل الاتجاهات.

3.6– العناصر الرئيسية للثقافة التنظيمية

إنّ من أهم عناصر الثقافة التنظيمية، نجد القيم والاتجاهات التي تنعكس اجاباً أو سلباً على أداء الأفراد داخل المنظمات، ونظرا لأهميتها وخطورتها في نفس الوقت كان لزاما على المدراء أخذها بعين الاعتبار والتعامل معها بجدية.

1- القيم وهي المعتقدات التي يعتقد أصحابها بقيمتها ويلتزمون بمضامينها، فهي تحدد السلوك المقبول والمرفوض والصواب والخطأ، ومقارنة بالاتجاهات تتصف القيم بثبات نسبي أكبر، فالقيمة لا تتغير بنفس السرعة او الدرجة التي يمكن فيها تثبيت أو تغيير الاتجاهات، وذلك لأنها قناعات راسخة في أغلب الأحيان. (القريوتي،2009، ص177).

4.6– تأثير الثقافة وخاصة القيم على الأداء وتعديل سلوك العاملين:

أ– القيم

حسب حسنين (1986، ص23) فإنّ العلاقة بين القيم والأداء، يُتوقع أن تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً، إذ أن أداء الفرد في الظروف العادية، يكون منسجماً مع قيمه إذ أنّ الأفراد الذين يحملون قيم الاستقلالية في العمل سوف يتصرفون على نحو يُحقق تلك الاستقلالية ، وإذا عجز الموظفون عن تحقيق المكافآت ذات القيمة لديهم وذلك من خلال العمل فإنّ نوعية الأداء سوف تنخفض، كما أنّ القيم تُساعد العاملين على تركيز جهودهم وتوجيهها ، فالموظّف الذي يهتم بالراحة ويعطي لها وزناً كبيراً أكثر من اهتمامه بالأمانة قد يعتذر عن الذهاب الى العمل بحجة المرض ويذهب الى قضاء أي غرض آخر.

كما أنّ الموظف الذي يحمل نفس قيم الموظفين الآخرين في نفس مجموعة العمل فإن ذلك يدفعه للتفاعل معهم، ويكون أكثر انجذابا للمجموعة وأكثر تقاربا و انسجاماً مع أنماط العمل المقبولة والمتوقعة، وعلى العكس من ذلك فإنّ الموظف الذي يرى على أنّه على خلاف في القيم مع مجموعته فانه يتصرف على نحو مختلف ، وهذا ما يؤدي في كثير من الأحيان الى الصراع وهذا ما ينعكس سلباً على الأداء الذي يكون نتيجة صراع القيم.

ونتيجة لمجموعة من العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية، فقد تغير سلم القيم، وسوف نُبيِّن في الجدول التالي رقم 1.6 مقارنة بين القيم القديمة والمعاصرة (حسنين،1986، ص24)

جدول رقم 1.6: مقارنة بين القيم القديمة والمعاصرة

القيم التقليدية	القيم المعاصرة
- ولاء قوي للشركة.	- ولاء ضعيف للمنظمة.

- رغبة قوية في المال والمركز.
- **رغبة أكيدة** في الترقي والوصول الى **أعلى** درجات السلم الوظيفي.
- الرغبة في الاستقرار في العمل.
- انسجام تام في الوظيفة.
- **الإنتاج على قدر الأجور** والمكافآت.
- الحاجة الى تقدير المنظمة مقابل **الإسهام**.
- اهتمام قليل بالأمن والاستقرار في العمل.
- الاهتمام بوقت الفراغ باعتباره **أهم من العمل نفسه**.
- الحاجة الى العمل الخلاّق **والمفيد**.
- الرغبة في المشاركة في القرارات التي تُؤثّر فيه.
- **الانسجام التام مع الأهداف الشخصية أكثر من أهداف المنظمة**.
- **الحاجة** إلى الاتّصال بالإدارة لمعرفة ما يدور في الشركة.
- الرغبة في تخطي الروتين **وأداء المهام بصورة جديدة**.
- الحاجة الى التطور الذاتي والتطور في المنصب.

وفي نفس السياق فقد أورد زايد(2006،ص99)، **بأنّ البعض يرى أن الثقافة التنظيمية لن تُؤثر على الأداء** التنظيمي، بينما يرى البعض الآخر أنّها المحدِّد **الأساسي للأداء التنظيمي، بينما الخطأ الذي يمكن أن يقع فيه** المشكّكون في تأثير الثقافة التنظيمية، يرجع الى **أنّهم يعتقدون أنّ السلوك التنظيمي للعاملين يمكن أن يتحقق من** خلال عدة محاضرات تدريبية لشرح **السلوك المطلوب، والحقيقة أنّ السلوك التنظيمي ما هو إلا** نتاج تفاعل مجموعة من المحرّكات السلوكية والتي يمكن **أن تشمل مايلي:**

- **نظام الأجور والحوافز.**
- الأساليب التنظيمية التي تُحدد الموظّف الجيد والسئ وطريقة مكافأة كل منهما.
- القدوة التنظيمية التي يمكن ملاحظتها **من سلوك القيادات الإدارية.**
- **طبيعة** أعمال ووظائف المنظمة ذاتها.
- الهيكل التنظيمي.

كما أعتبر **أنّ** محاولة تغيير السلوك فقط لن تؤدي الى تغيير حقيقي في سلوك العاملين في المنظمة، بل يجب أن ينصب التركيز على محركات السلوك السابقة الذكر.

ب- الاتجاهات

وأورد فاروق عبده فليه و آخرون (2005،ص187)، مجموعة من التعاريف سنوردها كمايلي:

- الاتجاه هو حالة من التهيُّؤ والتأهب العقلي والعصبي، تُنظم عن طريق الخبرة وتُؤثر تأثيراً ديناميكياً أو موجباً على استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها.
- الاتجاه هو الميل الذي ينحو بالسلوك قريبا أو بعيداً عن بعض الظروف البيئية ويُضفي على تلك الظروف معايير موجبة أو سالبة تبعاً لانجذاب الفرد لها أو نفوره منها.
- الاتجاه عبارة عن العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي انتظمت في صورة دائمة وأصبحت تحدد استجابة الفرد لجانب من جوانب بيئته.
- الاتجاه هو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلق بالاستجابات الموجبة والسالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابات.

5.6– المكونات الأساسية للاتجاهات :

لقد ركز عبده فليه (2005، 199) على ثلاث جوانب يتكون منها الاتجاه وهي كما يلي:

أ- **الجانب المعرفي**: وهو يشير إلى المعتقدات والأفكار التي يؤمن بها الفرد حول موضوع معين أو يتمثل في معلومات الفرد عن موضوع الاتجاه أو معتقداته عنه.

ب– **الجانب العاطفي(الوجداني)**: ويشير إلى النواحي العاطفية التي تتعلّق بالشئ، بمعنى هل هذا الشيء محبوب أو مكروه، أو هل يجعل الإنسان مسروراً أو غير مسرور، وعلى هذا فإنّ الجانب العاطفي أو الوجداني يضفي على الاتجاه طابع الدفع والتحرك أو يتمثل في شعور الفرد وانفعاله الشديد ضد أو مع ظاهرة أو موقف من المواقف.

ج– **الجانب السلوكي (النزوعي)**: ويتضمن هذا الجانب جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه ، فلو أنّ الفرد لديه اتجاه موجب نحو شيء ما، فإنّه يسعى جاهداً الى مساندة ومعاونة هذا الاتجاه، ولو أنّ الفرد لديه اتجاه سالب نحو شيء ما فإنه يسعى جاهداً الى تحطيمه و عرقلته، وطمس معالم كل ما يتعلق بهذا الاتجاه.

مما سبق يمكن ملاحظة أن مصدر الاتجاهات نحو العمل هو ثقافة المؤسسة إضافة الى عوامل أخرى،ومنه مجموع الاتجاهات المختلفة نحو عناصر المؤسسة قد يعبر عن قيم العامل وبالتالي عن ثقافته التنظيمية، كما قد يعبر عن الغاية أو الهدف الاجتماعي الذي يرغب في تحقيقه في المؤسسة

6.6– أهمية الثقافة التنظيمية:

ويمكن حصرها حسب العميان (2005، ص312) فيما يلي:

- تجعل سلوك الأفراد ضمن شروطها وخصائصها، وأي اعتداء على بنود الثقافة أو العمل بعكسها سيواجه بالرفض، وبناءا على ذلك فإن للثقافة دوراً كبيراً في مقاومة من يهدف الى تغيير أوضاع الأفراد في المنظمات من وضع الى آخر.
- تقوم بتوسيع آفاق ومدركات الأفراد العاملين، حول الأحداث التي تقع في محيط عملهم، وهذا يعني أنّ الثقافة تشكل إطارا مرجعياً في تفسير الأحداث والأنشطة التي تتم داخل المنظمة.
- المساعدة على التنبؤ بسلوك الأفراد والجماعات، وذلك لأن الفرد عندما يواجه موقفاً معيناً أو مشكلة فإنه يتصرف وفقا لثقافته، وهذا يعني أنّه بدون معرفة الثقافة التي ينتمي إليها الفرد يصعب التنبؤ بسلوكه.
- تُوفِّر إطارا لتنظيم وتوجيه السلوك التنظيمي، بمعنى أن الثقافة التنظيمية تُؤثِّر على سلوك العاملين وتساعدهم على تكوين السلوك المطلوب منهم داخل المنظمة.

7.6– آليات تشكيل الثقافة التنظيمية

يشيرالقريوتي(2009، ص183)، إلى أنّ الثقافة التنظيمية تشبه إلى حد كبير عملية التنشئة الاجتماعية للطفل فهي قيم يَتم تعليمها وتلقينها للأفراد،ويتعلمها الأطفال من الأعمال والممارسات اليومية للآباء، وكلما كانت القيم مغروسة مبكراً كلما كانت أمتن وأقوى ، وكذلك بالنسبة للمنظمات، فإنّ أرباب العمل وأصحاب المؤسسات يعود الدور الأساسي والمحوري لهم في خلق وغرس العادات والتقاليد وطرق العمل، وخاصة أثناء مرحلة التأسيس للمنظمات، حيث تلعب الرؤية والفلسفة التي يؤمنون بها دوراً كبيرا في تنمية القيم الثقافية باعتبارهم المؤسِّسين، كما أنَّ المؤسسات في بداياتها يكون عدد عمالها صغيراً مما يُسهِّل عملية التأثير، وفرض الرؤية وزرع القيم في الجماعات، وكما هو واضح فإنّ الثقافة تنشأ نتيجة التفاعلات والممارسات والخبرات، واحتكاك العمال وتعاملهم مع بعضهم البعض .

كما أنّه توجد آليات رئيسية وأساسية لتشكيل الثقافة التنظيمية أو ثقافة المؤسسة وهي كمايلي:

- ✓ إجراءات اختيار الموظفين.
- ✓ طرق التنشئة المتبعة.
- ✓ الطقوس والرموز واللغة.
- ✓ ممارسات الإدارة العليا.

1)– عملية انتقاء الموظفين

حيث أنّ أوّل عملية اتصال واحتكاك للموظّف بالمؤسسة، تكون أثناء عملية الانتقاء ومن خلالها يتم التعرّف على مدى امتلاك هؤلاء الأفراد للصفات والمواصفات والأنماط السلوكية ، والخلفيات الثقافية والاستعدادات والتوجّهات المناسبة، فعملية التوظيف تعني في نهاية الأمر اختيار الأشخاص

الذين يتفقون مع قيم المنظمة. وكمثال عن ذلك العمل في البنوك التي تتعامل بالفائدة البنكية إذ بإمكان الأشخاص المرشحين للتوظيف أن يُقرروا العمل من عدمه وذلك حسب درجة التوافق أو التعارض بين القيم التي يؤمنون بها وبين القيم المعمول بها في هذه البنوك،وهنا تظهر أهمية التوافق بين منظومة القيم لدى المرشحين للتوظيف ولدى البنوك المختلفة والزبائن المحتملين، ومن خلال ذلك تم تأسيس بنوك إسلامية لا تعامل بالفائدة ، هذا ما ساهم في إيجاد قطاع خاص من الموظفين والعملاء الذين رأو فيها مكاناً مناسباً للعمل والتعامل.

كما تعتبر الفترة التجريبية للعمال (فترة التربص)، التي تعتمدها أغلب المؤسسات في التوظيف فرصة لاختبار القدرات والمهارات التي يتمتع بها الموظف، إضافة الى مدى اندماجه وتطبُّعه مع الثقافة التنظيمية الموجودة في المؤسسة، كما يُعتبر فرصة أيضا للتأكد من مدى وجود التوازن بين توقعات العامل وتصوره لمستقبله المهني مع الواقع العملي الذي يتشكل الى حد كبير من الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة.

2)– الممارسات الادارية

إنّ مكافأة سلوكات معينة واستنكار ومعاقبة أخرى،يُشكّل مؤشراً واضحاً للعاملين عن طبيعة الثقافة التنظيمية التي تتبناها المؤسسة، فقد ترفع المؤسسة شعارات من أنّها تتبنى ثقافة تنظيمية تكافئ الأمانة والانجاز والانضباط والمراقبة والمتابعة، ولكن واقع الممارسة اليومية يكشف عكس ذلك، حيث تتم الترقية والحوافز لمن لهم وساطات وعلاقات خاصة مع الرؤساء، وإنّ كثيراً من الممارسات اليومية التي تحتاج الى عقاب يتم مكافأة أصحابها، فمثل هذه الممارسات الخاطئة هي من تصنع ثقافة تنظيمية جديدة (سالبة) تكون أقوى من المرفوعة كشعارات (ايجابية).

3)– التنشئة والتطبيع:

يُعتبر التكوين من أنجع الطرق والوسائل، التي يتم استخدامها لزرع وتثبيت الثقافة التنظيمية التي تتطلبها المؤسسة، فالتكوين هو نوع من أنواع التطبيع الاجتماعي (Socialisation)، يتعلم فيه تلقين العمال أهداف وقيم المنظمة وما يميزها عن باقي المنظمات، وغالبا ما يتم ذلك من خلال دورات تدريبية كما يجب أن يتعلموا من خلالها حقوقهم وواجباتهم، مما يُساعدهم على الاندماج في الثقافة المؤسسة التنظيمية.

4)– القصص والطقوس والرموز والمفردات

إنّ الآليات السابقة الذكر تتميز بالطابع الرسمي، أما الآليات غير الرسمية فتتمثل في الطقوس والقصص التي يتم تناقلها داخل التنظيم، قصد تعزيز القيم التي تحرص المنظمة على بقائها و ترسيخها، كما أن وجود القدوة داخل التنظيم(الانضباط، احترام الوقت، التفاني في العمل) يُؤكد للعمال على ضرورة الاقتداء بهذا السلوك.

أما الطقوس فهي العادات التي تحرص المؤسسة على إقامتها، مثل حفلات تكريم المتفوقين والمبدعين وأصحاب الأفكار التطويرية، وزيارة الزملاء في الحفلات الخاصة وتنظيم الرحلات الاجتماعية، فمثل هذه الطقوس تُعزِّز قيم التعاون والمشاركة والتفاعل بين العاملين، كما نجد بعض المؤسسات تهتم حتى باللباس الذي يُميِّز عمالها عن باقي عمال المؤسسات الأخرى مما يساعد في بناء هوية الموظف وشعوره بالانتماء، وقد يصل الأمر ببعض المؤسسات بتطوير لغة خاصة تتضمن مجموعة مفردات متداولة تعكس الهوية الخاص بذلك التنظيم.

ومما سبق يلاحظ أنّ خلق ثقافة تنظيمية خاصة بالمؤسسة، لايقل أهمية عن وضع الأهداف والاستراتيجية وغيرها من الأمور التي تصنفها المؤسسات أو تضعها ضمن أولوياتها.

8.6– نماذج الثقافة التنظيمية

طُرحت في هذا المجال ثلاثة نماذج أوردها السكارنة (2009، ص363) كمايلي:

1- انموذج شين(**Shein**) ،المتعلقة بكيفية صياغة الثقافة التنظيمية ، حسب المراحل التالية:

المرحلة الاولى: الاعتمادية أو مجابهة الصلاحيات

ويتمحور الدور الأساسي في هذه المرحلة حول القائد، اذ يوجِّه الجماعة نحو المنافع الكبرى، أمّا دور الجماعة فيكون في اتِّباع سياسة وتوجيهات القائد.

المرحلة الثانية : مجابهة الألفة

والافتراض الأساسي هنا يقوم على أنّ الجماعة ناجحة في عملها، لأن الأعضاء متشابهون، أمّا تركيز الجماعة فيكون باتجاه الشعور المعياري.

المرحلة الثالثة: النشوء والاستقرار

ويُفترض في هذه المرحلة في أنّ الجماعة مخترعة، ومستقرة في آن واحد، ويكون تركيز الجماعة على تواصل عمل الفريق وعملية الانجاز الكفء.

المرحلة الرابعة:البقاء (النمو)

ويتطلب من الجماعة في هذه المرحلة التركيز على فهم الحالة الراهنة للمنظمة وترسيخها (مقاومة التغيير).

من خلال المراحل السابقة الذكر يتضح أنّه، في المرحلة الأولى يبدأ التساؤل عن من يقود المنظمة؟ وهي النقطة الجوهرية والثقافة هنا تكون قوة، والجماعة تبحث عن من يُحدد لها الاتجاه الصحيح، وفي المرحلة الثانية ينتج شعور النجاح عن العضوية وعن سبب وجود الجماعة، أمّا في الخطوة الثالثة فإنّ الجماعة تبدأ بالتطابق مع مداخل مبتكرة والتي تُحدد نجاحها الأساسي عندما تبدأ الحاجة الى النظام والاستقرار، وفي المرحلة الأخيرة تبحث الجماعة عن النمو والبقاء وتبدأ بالتعلّم فيما اذا كانت القيم والمعاني الحاضرة صالحة للاحتفاظ أم لا، ويكون ذلك في ضوء البيئة التنظيمية الموجودة.

2- انموذج سكولز (Scholz) في صياغة الثقافة التنظيمية

فحسب سكولز فان الثقافة تُصاغ على المدى الطويل بوصفها بعداً ثورياً وداخلياً وخارجيًا حيث يتوافق مع ما ذكره Schein، فيا يتعلق بالمرحلة الأولى فقط، وأضاف خمس مراحل تمر بها الثقافة التنظيمية وهي كمايلي:

- المرحلة المستقرة.
- مرحلة رد الفعل أو الاستجابة.
- مرحلة التوقّع.
- مرحلة الاستكشاف.
- مرحلة النشوء.

أمّا فيما يتعلق بالبعد الداخلي فهو نتيجة لظروف داخلية تعمل داخل المنظمة، لذلك فإن المنظمة التي تعتمد عمليات معيارية للإنتاج، فإنها توجد ثقافة ثابتة جدا وذات توجه عملياتي، أمّا البعد الخارجي فيرتبط بالبيئة الخارجية وتفاعل أفراد المنظمة معها، فالمنظمة التي تتفاعل مع البيئى الديناميكية غير المؤكدة تكون ثقافتها مبتكرة وتتحمل المخاطرة بشكل أكبر من بقية المنظمات.

3- انموذج لويس (louis) في صياغة الثقافة التنظيمية

يشير لويس إلى جوانب مختلفة في المنظمة ، تقوم بتطوير ثقافات متباينة، ففي المستوى الأعلى مثلا يُطوّر نوعاً من الثقافة التنظيمية، أما داخل الوحدات فنجد أيضاً أنّ الجماعات التي تعمل في منظمات أُخرى تجلب خصائص جديدة لثقافة محددة من الخارج الى منظمتها الأصلية.

ولقد أشار إلى سبع خطوات أساسية لبناء إطار اجتماعي للأفراد داخل النسيج الثقافي وهي كمايلي:

- عملية اختبار قاسية: إذ يتم إخبار المتقدمين للتوظيف داخل المنظمة بالجانب المضيء والمعتم فيها، وبالتالي قبل أن تستكمل إجراءات التعيين سوف يسحب المتقدم للوظيفة نفسه في حالة شعوره بعدم تطابق قيمه ومعتقداته مع ما هو موجود داخل المنظمة.
- إخضاع العاملين الجدد إلى فترة اختبار لجعل العامل وديعاً وجعلهم يُؤمنون بأسبقية المعتقدات والسلوكيات والقيم السائدة داخل المنظمة.
- وضع العاملين الجدد في خنادق ، بحيث يقودهم الرئيس المباشر ويدمجون في الميدان لاكتساب خبرة مباشرة.
- منح الحوافز والمكافآت عن الأعمال التي قام بها العاملون الجدد، حيث أنّ التقييم من قبل المسؤولين يكون عن الأرباح التي تحقَّقت .
- تلقين العاملين بالقيم التنظيمية، غير الملموسة (القيم التي تربط المنظمة بالقيم البشرية)، مثل تقديم منتجات بدرجة عالية من النوعية وفي بعض المنظمات الشعور العائلي وهو القيمة الرفيعة.
- المرجعة التاريخية للأحداث التي تعرضت لها المنظمة وكيف تصرفت إزاء كل منها.
- تزويد العاملين بموجِّه أو أنموذج للدور المكلفين به، اذ أنّ تقديم الأمثلة الناجحة للعاملين الشباب يُعتبر من العوامل المهمة لتفعيل الاتصالات.

ولقد اشار(louis)، إلى فكرة غاية في الأهمية، أنّه إذا تمَّ استخدام أو تبني إستراتيجية جديدة لأي عمل فلابد أن تتلاءم هذه الأخيرة مع الثقافة التنظيمية، اذ قد يتطلب الأمر تغيير الثقافة أو تعديلها بما يتلاءم مع التوجُّهات الجديدة .

9.6– كيفية تغيير الثقافة التنظيمية:

يوجد القليل من الكتاب من يعتقد أنّ الثقافة التنظيمية غير قابلة للتغيير،و أجمع العديد منهم على امكانية تغييرها، وللقيام بذلك كان من الواجب توفير مجموعة من الظروف التي تُسهِّل تغيير هذه الثقافة وتتمثل فيمايلي حسب حريم (2004،ص336):

- تغيير في قادة المنظمة البارزين، على أن يتوافر في القادة الجُدد رؤية مستقبلية بديلة وواضحة.
- عُمْر المنظمة، إذ يَسهل تغيير الثقافة التنظيمية، في المنظمات الصغيرة السن.
- حجم المنظمة، فكلما كانت صغيرة كلما كانت عملية التغيير سهلة.
- قُوة الثقافة الحالية، فكلما زاد إجماع العاملين وتمسكهم بالثقافة الحالية، كلما زادت صعوبة التغيير.
- غياب ثقافات فرعية إذ أن وجود ثقافات فرعية عديدة في المنظمة يزيد من صعوبة تغيير الثقافة الأساسية، وهذا الأمر مرتبط بالحجم، فالمنظمات الكبيرة تقاوم التغيير لأنها تضم عدة ثقافات فرعية.

وإضافة الى الظروف السابقة الذكر، يجب وضع إستراتيجية شاملة ومُنسَّقة لإنجاز هذا التغيير بنجاح.

10.6– أبعاد الثقافة التنظيمية:

حسب شارلس وستيفن steven &charles (2007، ص627) **فإن** في جذور كل **ثقافة توجد** في مجموعة خصائص مشتركة بين جميع **أعضاء المنظمة، وفيمايلي ملخص لمختلف أصناف الثقافات ومنها ما يتميز** ب:

أ- اتجاه نحو الإ**بداع، وذلك بمعارضة الثبات** والنزوع الى عدم **إبقاء ما هو قائم ومقاومة التقليد، وتشجيع الحرية،** والاستقلالية، وانبثاق وبروز الأ**فكار الجديدة.**

ب- **توجه** نحو الأفراد، وتركيز على خدمة العملاء واحترام الموظفين.

ت- **التدقيق** ويعني اهتمام كبير بالتفاصيل، التحليل، الدقة، احترام المعايير...الخ.

ث- سيولة قنوات الاتصال وتعني سهولة الإ**تصال بالنسبة** للأفراد، كما تعني **أيضاً استخدام** جميع الوسائل **والإمكانيات من أجل تحقيق فعالية المؤسسة من جهة، وتحقيق رضى العمال من جهة أخرى.**

ج- **توجه** نحو النتائج ونعني بذلك تركيز على تحقيق الأ**هداف** الإستراتيجية **والعملية**،وتصغير والتقليل من **أهمية** التفاصيل التقنية والبيروقراطية، والتي يمكن **أن تكبح ديناميكية المؤسسة.**

ح- تفضيل العمل في مجموعات حيث نجد **أن** مختلف الأ**عمال والمهمات تُنجز** في شكل مجموعات **وليس بشكل فردي، وعلى قاعدة ودية أكثر منها تنافسية(عدائية).**

ويلاحظ الباحث أنّ أصناف هذه الثقافات التنظيمية تمتاز بخصائص ايجابية تساعد على تأسيس إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة.

11.6– وظائف الثقافة التنظيمية:

وحسب شارلس وستيفان charles & Steven (2007 ، ص630) **فإن الثقافة التنظيمية تُؤدي على الأقل** أربعة وظائف **مهمة، يمكن حصرها والتفصيل فيها كما يلي:**

1)- الثقافة كتقنية للتنظيم والمراقبة: حيث نجد أن العمال في ظل ثقافة تنظيمية قوية، لا يسألون في كل وقت عما يجب عليهم القيام به، في كل وضعية مهنية تواجههم **، وذلك لأن ثقافة المؤسسة تُحدد كل السلوكات الضرورية والمأمولة أو المتوقعة من طرف العمال، كما** أنّها مجموعة المعايير الضمنية أو الصريحة.

2)- الثقافة تُوفر الشعور بالهوية: وذلك بأنّها تُحرك عند العمال شعوراً قوياً بالانتماء الى منظمتهم، وذلك ما يمكن أن نلمسه في قيمهم، في مهامهم، في أهدافهم، وطرق انجازهم لأعمالهم، وبالتالي تولد لدي العامل "المواطنة التنظيمية"

3)- الثقافة تقوي تعريف الأفراد بمهمة المؤسسة: حيث أن الثقافة القوية لديها وظيفة التوحيد، وذلك يحث العمال على تجاوز مصالحهم الخاصة، وتوجيههم نحو انجاز الأهداف المشتركة بين جميع أعضاء المؤسسة.

4)- ثقافة المؤسسة تساعد العمال على قراءة الأحداث وذلك بإدراكهم وفهمهم لمحيطهم المهني، وذلك بإعطاء معنى للأحداث التي تقع داخل المؤسسة في محيطها. إضافة إلى أن العمال يتواصلون ويُنسقون بفعالية أكبر فيما بينهم، وذلك لأنهم يتقاسمون نفس الخرائط الذهنية، مما يُسهل عليهم ترجمة الواقع، وعلى سبيل المثال فإن المؤسسة التي تحتوي على ثقافة قوية، يكون إدخال أي تغيير تنظيمي سهلاً، وذلك لأن أغلب العمال يترجمونه ويفهمونه بنفس الطريقة، مما يقلل من عملية المقاومة للتغيير.

يلاحظ الباحث أن وظائف مثل هذه الثقافة التنظيمية تمتاز بالقوة والايجابية مما يسهل ترسيخ أداء جيد، وبالتالي إمكانية إدخال إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة.

12.6– الأدوار الخارجية والداخلية للثقافة التنظيمية:

حسب ماييز وباربل(2006، ص127) Meier & Barabel فإن الثقافة التنظيمية وُجدت للاستجابة لنوعين من المشاكل الرئيسية والتي تحتاج الى حل من جهة، ولضمان تطور المؤسسة.

أما المشكل الأول فيتعلق بكيفية تكييف المؤسسة مع محيطها الخارجي بما يضمن لها البقاء والاستمرارية.

أما المشكل الثاني فيتعلق بالنظام الداخلي، وكيفية صيانة العلاقات الداخلية بين أفراد المؤسسة. وحسب المؤلفين فان الثقافة التنظيمية بهاته الخاصيتين، تسمح للمؤسسة بمواجهة تحولات وتعقيدات المحيط، وتستجيب وبفعالية لإدماج العمال داخل المؤسسة.

1)- الأدوار الخارجية للثقافة التنظيمية:

إن الثقافة التنظيمية تُساهم في تحديد حدود المؤسسة، كما تساهم في تحديد مساحتها وتسمح أيضاً بمنحها الهوية الخاصة بها والتي تُميزها عن باقي المؤسسات الموجودة في المحيط. كما تساهم أيضا في تكوين مجموعة القواعد، والمبادئ، ومرجعيات عند العمال و التي تجعلهم يتميزون كمجموعة خاصة، على دراية بدورها الواجب القيام به الذي يساهم في تطوير وبقاء المؤسسة في محيطها السريع التغير.

2) الأدوار الداخلية للثقافة التنظيمية:

تساهم الثقافة التنظيمية، في توحيد اتجاهات ومعايير عمال يحملون شخصيات وتكوينات واهتمامات مختلفة، وذلك بالتقليل من عناصر الاختلاف. ومن هنا يلاحظ أن الثقافة التنظيمية تعتبر عنصر توحيد وتجنيد للأفراد، **لتحقيق هدف أو** أهداف مشتركة، **وأنّ** أي جماعة مهما كانت مواصفاتها ، فهي بحاجة الى الترابط والانسجام لكي تعمل بطريقة سليمة وفعالة. وهاته الوظيفة هي من اختصاص الثقافة التنظيمية التي تركز على (**أنظمة** التفكير، المعتقدات، الاتجاهات...الخ).

كما يعتبر العمال الجدد القادمين من الجامعات أو حتى من مؤسسات **أخرى غرباء عن المؤسسة ولا يستطيعون** الاندماج في الوسط المهني الا بما تُوفره الثقافة التنظيمية من **آليات وميكانيزمات تُساعدهم على الاندماج السريع** والفعال، والذي يُخفِّف من شعور العامل بالاغتراب، وعدم تفكيره المبكر بمغادرة المؤسسة.

خلاصة

إنّ الاختلاف الكبير بين الموارد البشرية (الشخصيات، المعتقدات، نظم التفكير، الاتجاهات، القيم...الخ) بحكم الفروق الفردية **وتواجدهم** المستمر داخل المؤسسة يجعلهم **أكثر عرضة للاختلاف، إلا أن المؤسسة الناجحة**، هي التي تخلق ثقافة تنظيمية تساهم في تعايش الجميع مهما كانت **الاختلافات الفردية بينهم**، وتجعل هدفهم الوحيد هو تحقيق **أهداف المؤسسة**، والتي تنعكس ايجاباً على تحقيق **أهدافهم الفردية.**

كما أنّ للثقافة التنظيمية(القوية والايجابية) دور كبير في منح المؤسسة هوية مستقلة عن باقي المؤسسات،تضمن لها البقاء والاستمرارية **والتطور وخ**اصة اذا اعتمدت الإدارة بالجودة الشاملة في **المؤسسة.**

تمهيد:

إن الدراسات التي تناولت موضوع الجودة كثيرة ومتعددة ، وبقدر هذا التعدد اختلفت المتغيرات المدروسة، التي اعتمدت كمداخل **لإدارة الجودة الشاملة**، مما يجعل في الأخير عملية تبني هذا المدخل في التسيير سهلة و **واضحة** الى حد ما، ولكن هذا يعني أنّ لكل مؤسسة طابعها الخاص الذي يفرض على الباحث دراسة أولية وتشخيصية تمكنه من تحديد احتياجاتها ونقائصها بدقة وفيما يلي، سنتناول بعض الدراسات التي أُجريت في العديد من الدول العربية (من بينها الجزائر) وفي جامعات خاصة وعمومية، مما يشكل لدينا نوعاً من الثراء والتنوع في المعطيات ويسمح لنا بتشكيل تصور واضح حول هذا الموضوع؛ **ومنه قد يستفيد الباحث من بعض نتائج الدراسات** والاقتراحات المنهجية والعملية، التي قد تخدم بحثه الميداني حول العلاقة بين تقويم بعض المتغيرات و الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

أ- دراسات حول الجودة في مجال التعليم

(1)- دراسة شرف إبراهيم الهادي (2013) إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء.

انطلقت هذه الدراسة من تساؤل رئيسي هو كيف يتم إدارة تغيير مؤسسات التعليم العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المستند على المعلومات والبيانات حول إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي وأنظمة الجودة الشاملة، للمساهمة بالخروج بتصور مقترح يرتقي بالجامعات العربية نحو الجودة النوعية

والتميز في الأداء للوصول للإبداع والابتكار والمنافسة. **ولقد توصلت الدراسة** إلى **تصور** مقترح يمكن **تطبيقه** في **الجامعات العربية للارتقاء** بها نحو **الجودة والنوعية و التميز من خلال وضع تصور نموذج هيكلي** للتغير، **واختيار نموذج مناسب من نماذج الجودة الشاملة، وتنفيذ برنامج للجودة الشاملة وفق** مجموعة **من** المهام والمراحل التي تشتمل على الترتيبات الإستراتيجية **المطلوبة وتطويرها، وضع عملية التخطيط ذات السبع خطوات موضع التنفيذ،وإحداث التقييم** الذاتي بحسب معايير **نموذج الجودة المطبق،** وأخيرا **تطبيقات إجرائية** مقترحة **للتحول** نحو **جودة النوعية** وتميز في **الأداء.**

(2)– دراسة سعيد بن علي العضّاضي (2012) "معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية".

انطلق الباحث من الإشكالية التالية: ما هي المعوقات التي تحد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟**و** هل تختلف درجة تقدير أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي **وفقاً للتخصص؟**

وبعد إعداد الإجراءات المنهجية قام الباحث بتطبيق الاستبيان الذي تم إعداده، على عينة مكونة من 204 أستاذ من مختلف كليات جامعة الملك خال بالمملكة العربية السعودية، وبعد التحليل ومعالجة البيانات تم التوصل إلى إبراز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي **كمايلي:**

- **ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة.**
- ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية
- **ضعف إمكانيات المكتبات.**
- زيادة العبء **الدراسي.**
- وجود فروق في تقدير درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية وخدمة المجتمع ترجع إلى خبرة عضو هيئة **التدريس.**

(3)– دراسة أحمد البداح و خالد الصرايرة (2012)"تصور مقترح لتطوير معايير إدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعليم الالكتروني، الأردن".

انطلق الباحثان من الإشكالية التالية: هل يمكن تطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعليم الالكتروني؟

ولقد اتبعت هذه الدراسة الأسلوب التحليلي- التركيبي النظري كسبيل للتعرف على طبيعة إدارة الجودة وضمانها واقتراح معايير لتطبيقها في الجامعة الأردنية. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان مايلي:

- تنمية القيم والاتجاهات لبناء ثقافة تنظيمية التعاون، العمل بروح الفريق، المحافظة على الوقت، الرغبة في الابتكار والتجديد، التحسين المستمر.
- إنشاء مراكز تدريبية خاصة لإدارة الجودة وضمانها، في الجامعات تعمل على تصميم وتنفيذ برامج تدريبية بشكل دائم ومستمر للكوادر الأكاديمية والإدارية.
- تدعيم الثقافة الالكترونية لدى العاملين خاصة في مجال التعليم والتدريس والبحث العلمي.

(4)– دراسة محمود الوادي وإسماعيل يامين(2012) حول تكامل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والإدارات الإستراتيجية في التعليم العالي .

انطلق الباحثان من الإشكالية التالية : كيف يمكن تحقيق التكامل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة والإدارة الإستراتيجية في المنظمات العربية للارتقاء بمستوى أدائها؟ وهل هناك وجهاً أو أوجهاً للتكامل بينها؟ ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أولا :أن ما تعانيه بعض الجامعات من مشكلات في حصولها على التمويل أو الكادر التدريسي،والفني،
- وحتى الموظفين،بالكم والنوع والتوقيت المناسب هو أحد المشكلات التي تعاني منها الجامعات بسبب تغيرات البيئة الخارجية للجامعات وهذا يتطلب منها التكيف مع هذه التغيرات كي تستطيع تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- ثانيا -أ ن ما تعانيه بعض الجامعات من مشكلات فيما يتعلق بالمدخلات من الطلبة،إنما هي مشكلات
- تتعلق في جانب منها بكيفية التعامل مع البيئة الخارجية وتحقيق التكيف معها.

(5)– دراسة وائل شحاتة عبد الحميد (2012) الجامعات العربية بين الجودة الشاملة وشهادات الجودة.

انطلق الباحث من الإشكالية التالية: هل توجد فروق بين مفهوم الجودة الشاملة وشهادات الجودة؟ والى أي مدى يعتبر مفهوم الجودة الشاملة معيارا قابلا للتطبيق على الجامعات العربية؟

وباعتبار البحث نظريا، فقد اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، وبعد رصد الكتابات المتعلقة بموضوع البحث وتحليل المفاهيم وعقد المقارنات تم التوصل إلى النتائج التالية:

لا يمكن في أي حال من الأحوال اعتبار لفظي" إدارة الجودة الشاملة" شهادات الجودة " لفظين مترادفين، إذ لا يعتبر مفهوم الجودة الشاملة معياراً قياسيا ولكن لا يخرج عن كونه فلسفة إدارية تضعها المؤسسات الراغبة في

التطبيق،كما يعتبر نموذج الأيزو 9001 أقرب شهادات الجودة الإدارية للتطبيق على الجامعات ولقد تضمن البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات ومنها:

-العمل على صياغة مفهوم علمي موحد للجودة الشاملة في التعليم العالي وما دونه.

-العمل على توحيد معايير ضمان الجودة والاعتماد على مستوى الوطن العربي ككل.

-النظرة المتأنية و التوحد العربي نحو قبول ورفض ما يصدر عن الغرب من معايير واشتراطات وتصنيفات للجامعات العربية.

-الاقتناع بأن انطلاق لجامعات العربية نحو العالمية يبدأ من حصولها على شهادات دولية في مجال الجودة.

(6)– دراسة فاضل حنا(2012)، مستوى تطبيق أساليب جودة القبول الجامعي في جامعة حلب من وجهة نظر طلبتها.

انطلق الباحث من الإشكالية التالية : ما مستوى تطبيق أساليب جودة القبول الجامعي في جامعة حلب؟ وما الفروق في أراء العينة ول تطبيق هذه الأساليب تبعا لمتغير جنسهم وتخصصهم؟

وللإجابة على هذه الأسئلة استخدم المنهج الوصفي ، وتم التوصل إلى مايلي:

- أساليب جودة نظم القبول الجامعي مستخدمة كثيرا بنسبة 35.5%، و27.11% من الأفراد، رأوا أنها مستخدمة قليلا، و 37.43% رأو أنها لا تستخدم .
- كما وجدت فروق دالة بين الذكور والإناث وفي التخصص بين الطلبة، في مستوى استخدام أساليب جودة نظم القبول الجامعي بجامعة حلب.

(7)– دراسة جمال مرازقة،(2011)، حول "متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر – تصور مقترح–"

هذه الدراسة هي عبارة عن ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي لضمان جودة التعليم العالي، بجامعة الزرقاء، الأردن.

وهي عبارة عن دراسة نظرية ، استعرض فيها الباحث كل المفاهيم المتعلقة بالجودة الشاملة ، وخاصة في التعليم العالي ، وبعد ذلك وضح واقع التعليم العالي بالجزائر ومختلف الوقائع التي تساهم في تحقيق الجودة، كما ابرز مختلف المداخل والركائز الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي.

(8)– دراسة خالدي مسعودة(2010 /2011) التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات الحداثة دراسة ميدانية في جامعات الغرب الجزائري.

انطلقت هذه الدراسة من الإشكاليات التالية: هل يمكن للإصلاح الأخير (ل.م.د) الغريب عن بيئتنا و خصوصيتنا من تحقيق بعض أهدافه التي لم ينظر لها ؟

هل يمتلك الخريجون الجامعيون الذين التحقوا بالعمل، المهارات المطلوبة في أعمالهم ؟ وهل يجيدون فعلا استخدام تلك المهارات؟

إلى أي مدى يمكننا أن نلمس غياب أو حضور المتطلبات الحداثية في الممارسات التي تتم داخل الجامعة الجزائرية؟

ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، للإجابة عن تساؤلات البحث، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة مايلي:

في مجال الأهداف: تبين أن الجامعة تمكنت من تحقيق أهدافها إلى حد ما فقط.

في مجال البرامج الجامعية:

- تزود الطلبة بالقليل من المعلومات التي يحتاج إليها عملهم المستقبلي.
- توجد بعض المواد التي يمكن الاستغناء عنها.
- مدة التربصات التي يجريها الطلبة غير كافية.
- نقص في وسائل الإيضاح ونقض خبرة الأستاذ.

طرق التدريس: الطريقة الشائعة من طرف الأساتذة هي طريقة الإملاء ثم الطريقة الإلقائية.

مجال أساليب التقييم :

- الطلبة لا يُقوّمون باستمرار
- الامتحانات شائعة الاستخدام هي امتحانات المقالات الكتابية، ولا تغطي أسئلتها البرنامج كليا.
- الأساتذة لا يعدون مقدما مفاتيح لتصحيح أسئلتها.

(9)– دراسة الهام علي أحمد الشلبي، (2010)،" أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين – تجربة مدارس وكالة الغوث الدولية – الأردن".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم على بعدي التخطيط، والممارسة،والبعد الكلي،وتحديد ما إذا كان هذا الأثر مختلفاً تبعاً لمتغيرات الجنس،والمؤهل العلمي،والخبرة؟

تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً و (48)معلمة من فرق التطوير المدرسية،طبقت عليهم أداة لقياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين،بعد التحقق من صدقها وثباتها.

وتوصلت النتائج إلى أن هناك أثراً واضحاً لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية في بعدي التخطيط والتنفيذ وفي البعد الكلي كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر إدارة الجودة الشاملة تبعا للجنس في كل من التخطيط والممارسة لصالح الإناث،كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اثر إدارة الجودة الشاملة بين الأفراد تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

(10)– دراسة شريف عبد المعطي العربي وأحمد حسن القشلان (2009)، "تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة، مصر".

هي عبارة عن دراسة تنظيرية ركّزت على مدخل التعلم التنظيمي الذي يقصد به العملية التي يتم من خلالها تعديل سلوك العاملين بالمؤسسة وإكسابهم المهارات، التي تمكنهم من الأداء الفعال وتنمية وعيهم بالمشكلات التي تواجه مؤسسة التعليم العالي ، ولتطبيقه والوصول إلى الجودة الشاملة **إتباع المراحل التالية:**

- المرحلة الأولى:**تنمية وعي وإدراك القيادات** بأهمية **الحاجة** لتبني **مفهوم التعلم التنظيمي لتتحول المنظمة** إلى مؤسسة **متعلمة (مؤسسة ذكية).**
- المرحلة الثانية:**التهيئة الثقافية و التنظيمية لتطبيق المفهوم** في **مؤسسات التعليم** العالي، **ومن ثم إعادة صياغة رؤية المؤسسة** لإبراز **اهتمامها بأن تصبح مؤسسة متعلمة.**
- المرحلة الثالثة :**تطوير وتحسين إمكانيات مؤسسة التعليم** العالي **ذات الصلة بالتعلم التنظيمي ورفع مستويات التدريب الإداري المستمر.**
- المرحلة الرابعة:**خلق** اتجاهات ايجابية نحو الوظيفة **مما يؤدي** إلى **تنمية ولاء العاملين.**
- المرحلة الخامسة:**تحسين الانطباع** الذهني وسمعة **المؤسسة لدى الرأي العام** وزيادة قدرتها على **التعلم والإبداع، ويقاس التعلم دوريا من خلال أساليب المسح والاستبيان والمقابلات لإمكان إجراء المقارنات** والتركيز **على معالجة الأنشطة الأقل** انجازًا.

(11)– دراسة هالة عبد القادر صبري(2009)، حول "جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي – تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن–"

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تجربة الجامعات الخاصة الأردنية وتشخيص وتحليل واقع معايير اعتماد ومتطلبات الجودة بها، ومقارنتها بتجارب بعض الدول المتقدمة في هذا المجال. **وقد استخدمت الباحثة المنهج** الوصفي التحليلي و أوضحت في الأخير أن عملية الجودة في التعليم العالي تتركز على مايلي:

1)- الهيئة الأكاديمية: أي نوعية الأساتذة باعتبارهم المسؤولون عن المناهج ، وتحديد محتوى المقررات وتعليمها **ونشر** القيم والأعراف العلمية لدى الطلاب في مستويات الطلبة المقبولين في الجامعة، وتتمثل في شروط قبول نوعية الطلبة الذين تجتذبهم الجامعة للانتماء إليها.

2)- البرامج الأكاديمية والمهنية: وتكمن الجودة هنا في التنوع في الاختصاصات الرئيسية والفرعية، الشمولية والعمق في البرنامج، حداثة المحتوى.

3)- الإدارة الجامعية: أي عنصر الإنسان والبيئة التنظيمية، التي تحكم العمل الإداري في جميع المستويات.

4)- المباني والمرافق: وتشمل القاعات الدراسية والمخابر والمكتبات.

ولقد قامت الباحثة باستعراض تجارب بعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، كما استعرضت تجربة الجامعات الخاصة في الأردن.

وأوصت في الأخير الجامعات الخاصة بزيادة دورها في التفاعل مع المجتمع بشكل اكبر وتوجيه البحوث التي تجريها ئة التدريسية فيها نحو المشكلات والأمور والموضوعات التي تهم شرائح المجتمع بكافة فئاته وخاصة قطاع الأعمال فيه.

(12)– دراسة خالد أحمد الصرايرة وليلى العساف، (2008) "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق ، الأردن".

لقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ضرورة تحديد مفهوم الجودة المراد الوصول إليه.
- التعريف بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والفوائد المرجوة منها.
- أهمية التعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
- ضرورة التعرف على مؤشرات ومحاور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

(13)– دراسة ردمان محمد سعيد غالب وتوفيق علي عالم (2008)،" التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، اليمن".

انطلقت هذه الدراسة من الإشكاليات التالية: ما عناصر ومعايير تحقيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي باليمن؟ وما علاقتها بأداء عضو هيئة التدريس الجامعي؟

- ما أدوار ومهام عضو هيئة التدريس في ضوء مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟
- ما أساليب ووسائل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وأثرها على الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟

وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي وتوصلا إلى النتائج التالية:

- تطوير مفردات وثقافة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي
- عقد دورات للنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس.
- تبصير أعضاء هيئة التدريس بطبيعة المؤسسة الأكاديمية وطبيعة أدوارهم ومسؤولياتهم.
- إكساب أعضاء هيئة التدريس المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء أدوارهم وإعانتهم على التكيف على التحولات الفجائية والضرورية التي تقتضيها طبيعة مهامهم.

(14)– دراسة عبد الرحمان عمر نجيب (2006)، حول "أهمية تطبيق نظام جودة عالمي على العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب قسم اللغة الفرنسية من كلية الآداب بجامعة دمشق"

هدفت الدراسة إلى معرفة وجهة نظر طلاب قسم اللغة الفرنسية ، من كلية الآداب في جامعة دمشق عن مستوى جودة التعليم عموما في القسم وعن أهمية رفع مستوى جودة التعليم فيه ، وعن أهمية تطبيق نظام جودة عالمي - الأيزو مثلا- في القسم. وقد استخدمت لذلك استبانه تتضمن ثلاثة بنود مغلقة بالإضافة إلى معلومات تتعلق بمتغيري الجنس والسنة الدراسية للطالب .

ومن النتائج التي توصل إليها أن الطلاب أعطو درجة – مقبول- لمدى جودة التعليم في القسم ، وكان رأيهم انه من المهم جدا رفع مستوى جودة التعليم في القسم وتطبيق نظام جودة عالمي فيه، كما لم يكن هناك تأثير لمتغير الجنس على نتائج الدراسة.

ب– دراسات حول التقويم

(1)– دراسة عبد الرحمان إبراهيم مصطفى(2012)، "تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا".

هذه الدراسة هي عبارة عن جرد نظري استعرض فيه الباحث وبالتفصيل أهم الخطوات التي اتبعتها جامعة السودان، في مجال التقويم الذاتي ضماناً للجودة، موضحا مجموعة من المعايير الواجب توافرها في كل من الإدارة والبرامج الدراسية وفي الأخير استعرض خطة التقويم والتحسين، من أهم ما جاء فيها :

- إكمال مراجعة وتحديث المناهج الدراسية وفقًا لمتطلبات التقويم.
- تفعيل مركز التوثيق والمعلومات وربطها بمصادر المعلومات المختلفة بالجامعة.
- أن تجري إدارة الجامعة إجراءات تقويم أعضاء هيئة التدريس لعمداء الكليات ونوابهم ولرؤساء الأقسام ولأدائهم الذاتي وفقًا للاستبيانات المعدة لذلك وان تقوم الإدارة بإجراء التحليل الإحصائي له .
- أن يلتزم جميع أعضاء هيئة التدريس بإجراء التقويم الذاتي المباشر لجميع مقررات السنة النهائية.
- أن تلتزم الكليات بأن يقوم الطلاب بإجراء تقويمهم للمادة وطريقة تدريسها بنهاية الفصل الدراسي الثاني ولكافة المقررات وفق الاستبيانات المعدة لذلك وأن تلتزم الإدارة بإجراء التحليل الإحصائي لذلك.
- أن تلتزم الكليات بأن يقوم الطلبة في السنة النهائية بإجراء تقويم الخريجين للمنهج وأن تلتزم الإدارة بإجراء التحليل الإحصائي اللازم لذلك.

(2)– دراسة داود عبد الملك الحدابي وخالد عمر خان (2008) تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية.

ولقد انطلق الباحثان من الإشكالية التالية: ما مستوى أداء عضو هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض الكفايات التدريسية؟

ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي وتوصلا إلى النتائج التالية :

- ضرورة إعادة التأهيل لأعضاء هيئة التدريس فيما يخص كفايات التعليم والتغذية الراجعة والدعم الأكاديمي وإدارة المحاضرة والتنمية الشخصية.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة، لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس باستخدام أساليب تقويم مختلفة.
- إجراء دراسات عن اثر متغيرات الطالب: - العمر، النوع، المستوى الدراسي- على تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.

ج– دراسات حول التقويم وعلاقته بالجودة

(1)– دراسة طلال فرج يوسف كيلانو(2012) حول "الاستخدام الأمثل لوسائل القياس و التقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي بكلية العلوم والآداب بأجدابيا،ليبيا"

انطلقت الدراسة من إشكالية حول الاستخدام الأمثل لوسائل التقويم والقياس، من قبل المدرسين لكي نؤكد جودة مخرجات التعليم الجامعي ، ولقد قام الباحث بإعداد استبيان تم توزيعه على عينة مكونة من 172 أستاذ ولقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- عدم كفاءة الأستاذ في استخدام وسائل جديدة في الامتحانات.
- الأستاذ الجامعي يقوم بتدريس وتقويم طلبته وفق الأسلوب الذي تعلم به.
- وجوب إدخال اتجاهات جديدة في التدريس بتنويع مصادر التعلم .
- وجوب تكوين الأساتذة على تصميم الاختبارات التحصيلية، والأساليب الحديثة للتقويم الشامل، و التحليل الإحصائي.
- وجوب تفعيل دور الأسئلة الموضوعية من وجهة نظر الباحث.
- يوضح بعض الأساتذة من الذين يفضلون استخدام الأسئلة الموضوعية، وبشكل منفرد من خلال أرائهم الشخصية أن ما يتم الاستجابة له في هذه الأسئلة لا يمثل واقع الطالب تماما و أشارو إلى أن الحل هو أن يتم مزاوجة الأسئلة الموضوعية بأسئلة استيعاب.

(2)– دراسة صالح أحمد عبابنة (2011)، تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بجامعة مصراتة – ليبيا–

انطلق الباحث من السؤالين التاليين: ما درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب /مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وهل تختلف درجة ممارسة مؤشرات الأداء الجامعي بكلية الآداب/ مصراتة تبعا لمتغيرات درجة عضو هيئة التدريس ، مؤهله، جنسيته، عدد سنوات عمله في الكلية؟

ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج،حيث تم توزيع استبيان متكون من (46) فقرة على(60) فرداً من عضو هيئة التدريس، وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مؤشرات جودة الأداء الجامعي في كلية الآداب /مصراتة متوسطة،كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والمؤهل والجنسية،ولكن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح ذوي الخبرة القصيرة 1-3سنوات؛وأوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد التي بدأتها الكلية، وتوفير برامج تطوير مهني للعاملين،وتزويد الكلية بالمستلزمات الضرورية،وتم اقتراح إجراء المزيد من الدراسات.

(3)– دراسة محمود عكاشة وسهير حوالة (2010)، حول "تقييم جودة التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر مقدمي الخدمة والمستفيدين منها".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة نظام التعليم من وجهة نظر المستفيدين من الخدمة (الطلبة)، ومقدمي الخدمة أي أعضاء هيئة التدريس والإداريين. ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لوصف التعليم الجامعي المفتوح ، وتوصلت إلى أن أكثر العوامل إسهاما في تحسين واقع أداء نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر ما يلي:

1)- البرامج التعليمية: من خلال توفير تخصصات تواكب حاجات الدارسين، وسوق العمل، وصياغة المقررات بطريقة سهلة، وان تكون متفقة مع الوسائط المستخدمة، واخذ رأي الدارسين في المقررات.

2)- الوسائط: من خلال توفير الأشرطة والاسطوانات والانترنت والإذاعة والتلفزيون، وقاعات تدريس تناسب إعداد الدارسين ومكتبة الكترونية.

3) التمويل من خلال توفير فرص تعليمية ذات تكاليف تتناسب مع دخل المتعلم وتوفير نظام تقسيط لدفع المصروفات، وإنشاء صندوق لدعم الدارسين غير القادرين، مع تسهيل إجراءات تسديد الرسوم ، وتوفير الوسائط بأسعار مناسبة.

4)- الإدارة: من خلال توفير من ينهي الإجراءات بسهولة للمتعلمين وتوفير أخصائي اجتماعي لحل المشكلات، وتوفير مراكز تابعة للجامعة قريبة من سكن للدارسين.

(4)– دراسة عيسى قدادة وعماد عبد الرب (2008)، "تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الأردن".

انطلقت هذه الدراسة من مشكلة بحث تسعى إلى تطوير مقترح لتقويم أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي لقياس أدائهم وتطوير أسلوب التحسين المستمر، **بأسلوب علمي حديث ضمن إدارة الجودة الشاملة** ولقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بعملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وربط مخرجات هذه العملية بالحوافز السنوية.
- انعدام الموضوعية في عملية التقويم باقتصارها على جهة معينة و **عدم** مشاركة جميع **الأطراف،** ذات العلاقة بالعملية التدريسية من طلبة ورئيس قسم وعميد وزملاء في القسم الواحد.
- **اعتماد** مبدأ المشاركة من خلال إشراك عضو هيئة التدريس في التخطيط والتنفيذ وفي تقويم نفسه **ذاتيا.**
- شمولية عملية التقويم بناءا على واجبات عضو هيئة التدريس من تدريس وبحث علمي، **وخدمة** مجتمع، وذلك حسب الأنظمة والتعليمات الخاصة بالمؤسسة التي ينتمي إليها.
- مرونة منهجية التقويم بحيث يمكن تكييفها تبعا لأهداف المؤسسة التعليمية التي ينبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، واعتماد متغيرات التقويم القابلة للقياس.
- **تزويد عضو هيئة التدريس بالتغذية** الراجعة، وبالتوصيات النهائية، ليستفيد منها بتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وعلى المؤسسة أن تكون له عونا في تقديم النصح والإرشاد وتوفير الوسائل اللازمة لمعالجة نقاط الضعف بشكل علمي وموضوعي.
- **ضرورة استخدام نتائج التقويم من قبل المؤسسة التعليمية لوضع** الخطط اللازمة لإعادة تأهيل أعضاء الهيئة التدريسية أكاديميا ومهنيا.

تلخيص

من خلال ما سبق يتضح أن الدراسات حول الجودة الشاملة عديدة ومتنوعة، كما تعددت المتغيرات التي رأى الباحثون أهميتها وضرورة اعتمادها كمدخل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، فمنهم من **ركّز على الجانب التنظيمي ومنهم من اهتم بالجانب البشري ومنهم من حاول الدمج بينهما.**

ولكن رغم هذا التعدد والتنوع تبقى لكل مؤسسة خصوصيتها (ثقافتها التنظيمية)، وطبيعة مواردها البشرية (كفائتهم المهنية، ودافعيتهم الشخصية)، وتعتبر هاته المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر محور اهتمام الباحث في هاته الدراسة. باعتبار أهميتها كواسطة بين كفاية/فعالية الأداء كمنبئات للإدارة بالجودة الشاملة، وقد أبرزت مختلف الدراسات السابقة أهمية هذه المتغيرات في التأثير المزدوج على المتغير التابع (الإدارة بالجودة الشاملة).

تمهيد:

بعد الإطلاع على التراث النظري، ومختلف الدراسات السابقة حول الموضوع، أصبحت الرؤية واضحة لنا لبناء أدوات الدراسة المختلفة والتي تسمح لنا بجمع البيانات والمعطيات، للتأكد من صدق الفرضيات. ولكن قبل ذلك يتعين على الباحث بعد بناء هذه الأدوات اختبار مدي صلاحيتها(الصدق والثبات)، وتتم هذه الإجراءات بواسطة بيانات الدراسة الاستطلاعية الأولية ثم الدراسة الاستطلاعية، كما يلي:

1.8- الدراسة الأولية

يُلاحظ أنّ عملية التقويم التي طبِّقت علينا كطلبة، والتي تمارسها الإدارة على موظفيها والتي نمارسها كأساتذة بحكم المهنة تضل دائما محل نقاش خلال (الملتقيات، الأيام الدراسية، وخلال اللجان البيداغوجية) ومحل انتقادات

كثيرة من الطلبة والأساتذة وغيرهم، وعليه قام الباحث بإجراء مقابلات ميدانية مع الأساتذة، الإداريين والطلبة، لكي يتمكن من بناء تصور عام حول كيفية بناء أداة البحث.

1.1.8- مكان ومدة الدراسة

أجريت الدراسة بالمركز الجامعي غليزان، ابتداءاً من 2/12 الى 2013/2/28.

2.1.8 – عينة الدراسة: لقد أختيرت بطريقة مقصودة وهو ما فرضته طبيعة الموضوع من جهة، ومجموع المؤشرات والمعايير التي يجب أن تتوفر في كل من الأساتذة والإداريين(الكفاءة، الخبرة، روح المبادرة)، إضافة الى (الانضباط والمثابرة، وحب الاستطلاع) بالنسبة للطلبة، وذلك كي يتمكن الباحث من جمع البيانات والمعلومات اللازمة لبناء أدوات البحث.

جدول رقم8. 1: عينة الدراسة الأولية ومواصفاتها

العينة	العدد	طريقة توزيعها
الأساتذة	10	8 أساتذة
		2 رؤساء أقسام
الإداريون	8	7 إداريين
		1مكلف بالإدارة والمالية
الطلبة	20	16 طالب
		4 ممثلي للطلبة

نلاحظ من خلال الجدول ان العينة التي تم اختيارها والمكونة من 10 أساتذة و 8 اداريين و20 طالب جاءت لدعم مقترحات التراث النظري والدراسات السابقة .و وبناءاً على نتائج معالجة هاته المقابلات المذكورة، قام

الباحث ببناء أدوات الدراسة (الاستبيان الموجه للأساتذة، وللإداريين، والطلبة)، وذلك للقيام بالدراسة الاستطلاعية.

2.8- منهج الدراســـــة الاستــطلاعية:

إنَّ الانتقال المباشر من الجانب النظري إلى بناء الأداة، قد يُبعد الباحث في بعض الأحيان عن الموضوعية والواقعية، ولذلك كانت نتائج الدراسة الأولية مفيدة جداً للانتقال إلى الدراسة الاستطلاعية بكل سهولة، ولعلَّ أهم عنصر فيها هوكيفية بناء أداة البحث والتعرف عن قرب عن عينة البحث(مصدر معطيات البحث).

1.2.8- أدوات الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على الرصيد النظري للموضوع، خلال إعداده للفصول المتعلقة بالمتغيرات الرئيسية للبحث، و فصل الدراسات السابقة وما يحتويه من بحوث متعددة ومتنوعة، إضافة إلى نتائج الدراسة الأولية،قام بإعداد أداة الدراسة في شكلها الأولي (أنظر الملحق رقم 1).تبعاً للإشكاليات المطروحة والفرضيات التي صاغها الباحث، إضافة إلى تنوّع العينة المدروسة، فإنّه كان على الباحث بناء ثلاثة أدوات موجّهة إلى أفراد العينة (الأساتذة، الإداريين، الطلبة).وسنقوم في مايلي بشرح تفصيلي لكل أداة بأبعادها و مفرداتها بالتفصيل كمايلي:

1)– الاستبيان الموجه للأساتذة: ويحتوي على البيانات الشخصية مثل (الجنس، الفئة المهنية، الخ) والتي يرى الباحث أن لها أهمية كبيرة، وتؤثر إلى حد بعيد على إجابات العينة.

البعد الأول: معايير تقويم الطلبة من طرف الأستاذ: ويحتوي على 19 سؤالاً مغلقاً، إضافة الى سؤالين مفتوحين. من وجهة نظر الباحث باعتبارها دراسة استطلاعية فلابد من ترك الحرية لأفراد العينة للإجابة والتعبير، وذلك لاحتمال أن يمنحوا الباحث وجهة نظر أو معلومة أو نقد لم ينتبه إليه.

البعد الثاني:الكفاءة المهنية و تحتوي على 21 سؤالاً مغلقاً، إضافة الى ثلاثة أسئلة مفتوحة.

البعد الثالث: الثقافة التنظيمية:ويحتوي على 14 سؤالاً مغلقاً، إضافة إلى سؤالين مفتوحين.

البعد الرابع: الدافعية الشخصية ويحتوي على13 سؤالاً مغلقاً.

البعد الخامس: الجودة الشاملة ويحتوي على 23 سؤالاً مغلقاً.

وقد يتساءل القارئ عن عدم التساوي في عدد الأسئلة المطروحة في كل بعد ،وسيجد أن البعد الأول والخامس يشتملان على أكبر عدد من الأسئلة فذلك لاعتبارهما متغيرين رئيسين في البحث، فالأوَّل مستقلاً، والخامس

تابعاً، وهذا إضافة إلى طبيعة المتغيرات، فيوجد منها ما يحتاج إلى عدد قليل، ومنها ما يحتاج إلى عدد كبير من الأسئلة، كما هو الحال بالنسبة لبحثنا، فموضوعا التقويم والجودة واسعان ويحتاجان إلى شمولية وتنوُّع للأسئلة للإجابة عنهما.

2)– **الاستبيان الموجه للإداريين**:ويحتوي على:البيانات الشخصية: مثل الفئة العمرية، الفئة المهنية، المؤهل المهني، الأقدمية في العمل.

البعد الأول: الكفاءة المهنية ويحتوي على 21 سؤالاً مغلقاً وثلاثة أسئلة مفتوحة.

البعد الثاني:الثقافة التنظيمية ويحتوي على 14 سؤالا مغلقاً، وسؤالين مفتوحين.

البعد الثالث: الدافعية الشخصية ويحتوي على 13 سؤالا مغلقاً.

البعد الرابع: الجودة الشاملة ويحتوي على 23 سؤالا مغلقاً.

3)– **الاستبيان الموجه للطلبة**: ويحتوي على:البيانات الشخصية: مثل الجنس، الفئة العمرية

البعد الأول: تقويم الكفاءات الدراسية للطالب و يحتوي على 19 سؤالا مغلقا، إضافة الى سؤالين مفتوحين.

البعد الثاني: تقويم الدافعية الشخصية للطالب ويحتوي على 31 سؤالا مغلقا.

البعد الثالث: تقويم الثقافة التنظيمية ويحتوي على 14 سؤالا مغلقا، إضافة إلى سؤالين مغلقين.

البعد الرابع:الجودة الشاملة ويحتوي على 23 سؤالا مغلقا.

ملاحظة: إن المتغير الذي سيقيسه الباحث في هاته الدراسة، هو الكفاءة المهنية(لدى الأساتذة والإداريين)، لكن قد يلاحظ القارئ أنه في الاستبيان الأخير المتعلق بالطلبة، استخدم الباحث الكفاءة الدراسية بدل الكفاءة المهنية باعتبار أن مرحلة التعليم، تتطلب كفاءة دراسية وأضاف الباحث بعد تقويم الطلبة من طرف الأستاذ لأهميته القصوى في العملية التربوية وما ينجم عن سوء استعماله من احتجاجات وانتقادات بالمقارنة بالتقويم الإداري المقّنن الذي يطبق على باقي الفئات مثل الأساتذة والإداريين.

4)– **المقابلة**: استخدمت بنوعيها الموجّهة والحرة، مع كل من مدراء المعاهد ورؤساء الأقسام وعينة من الأساتذة فقط، وذلك باعتبارهم الممارسين لعملية التقويم من جهة، وعلى اعتبار أن الاستبيان يحتوى على بعض الأسئلة

المفتوحة التي تتطلب نوعاً من النقاش للإجابة عليها، والحصول أيضا على معلومات أو وجهات نظر جديدة لم يتطرق إليها الباحث قد تُثري البحث وتساهم في تعديل الأداة في الدراسة الأساسية.

2.2.8- مكان ومدة الدراسة:

لقد أجريت الدراسة بالمركز الجامعي غليزان،ابتداءاً من تاريخ 4/15 إلى 2013/5/22.

3.2.8- عينة الدراسة و مواصفاتها:

لقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من 100 طالب، و50 أستاذاً و50 إداريا، ومواصفاتها مبينة في الجدول أدناه.

جدول رقم8. 2: عينة الطلبة

الخصائص الشخصية		العدد	النسب المئوية
الجنس	ذكر	43	%43
	أنثى	57	%57
الفئة العمرية	18-22 سنة	39	%39
	أكثر من 22 سنة	61	%61

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الاناث قدرت ب57% لتليها نسبة الذكور ب43% ، وموزعة على فئات عمرية لأكثر من 22 سنة قدرت ب61% ومن 18-22 سنة ب39%.

جدول رقم8. 3: عينة الأساتذة

الخصائص الشخصية		العدد	النسبة المئوية
السن	أقل من 39 سنة	26	%52
	40-49 سنة	24	%48
المهنة	أستاذ	43	%86
	أستاذ/ إداري	7	%14

المستوى التعليمي	ماجستير	46	%92
	دكتوراه	4	%8
الأقدمية	أقل من 5 سنوات	42	%84
	5- 10 سنوات	8	%16

نلاحظ من خلال الجدول أن عينة الأساتذة موزعة حسب متغير السن الى 52% أقل من 39 سنة و48% بين40-49 سنة أما فئاتهم المهنية ف86% أساتذة و14% هم من فئة الأساتذة والإداريين أما بالنسبة لمستواهم التعليمي ف92% حاصلين على شهادة الماجستير و 8% حاصلين على شهادة الدكتوراه. كما أن 84 % لديهم أقدمية تقل عن 5 سنوات و 16% من 5- 10 سنوات.

جدول رقم8. 4: عينة الإداريين

الخصائص الشخصية		التكرار	النسبة المئوية
السن	أقل من 39 سنة	35	%70
	40-49سنة	15	%30
المستوى التعليمي	الليسانس	45	%90
	ماجستير	5	%10
الأقدمية	أقل من 5 سنوات	33	%66
	أكثر من 5سنوات	17	% 34

نلاحظ من خلال الجدول أن 70% من فئة الاداريين تقل أعمارهم عن 39 سنة و30% بين 40-49سنة كما أن 90% متحصلين على شهادة الليسانس و10% على الماجستير، كما أن 66% لديهم أقدمية تقل عن 5 سنوات و34 % أكثر من 5 سنوات.

3.8– الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

- **الصدق:**

أ- **صدق المحكمين:** لقد تم عرض الأداة، على مجموعة من الأساتذة بغرض **التأكد من صلاحيتها. ولقد** حرص الباحث في هذا النوع من **أنواع الصدق، على أن يكون للمحكمين** خبرة حول **موضوع البحث، أو على الأقل** يكون قد سبق لهم البحث في موضوعي التقويم والجودة **(أنظر الملحق رقم 1)، وبناءا على** الملاحظات والتوجيهات التي تم تقديمها، **أجريت بعض التعديلات على أدوات البحث. (أنظر الملحقين رقم 2و 3)**

ب- الاتساق الداخلي

فيما يأتي جداول تشتمل على نتائج معاملات الارتباط بين مفردات الأبعاد التالية : معايير تقويم الأساتذة **للطلبة، الكفاءة المهنية، الثقافة التنظيمية ، الدافعية الشخصية، والجودة الشاملة مع الدرجة الكلية لكل بعد.**

1- **الاستبيان الموجه للأساتذة**

الجدول رقم5.8:قيم معامل الارتباط بين المفردة **والدرجة الكلية** لبعد معايير تقويم الأساتذة **للطلبة.**

رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.29	دال عند 0.05
2	0.30	دال عند 0.05
3	0.26	دال عند 0.05
4	0.56	دال عند 0.01
5	0.45	دال عند 0.01
6	0.37	دال عند 0.01
7	0.35	دال عند 0.05
8	0.19	دال عند 0.01
9	0.71	دال عند 0.01
10	0.45	دال عند 0.01
11	0.37	دال عند 0.01

12	0.37	دال عند 0.01
13	0.28	دال عند 0.05
14	0.36	دال عند 0.01
15	0.52	دال عند 0.01
16	0.51	دال عند 0.01
17	0.34	دال عند 0.05
18	0.61	دال عند0.01
19	0.74	دال عند 0.01

الجدول رقم8. 6: قيم معامل الارتباط بين المفردة **والدرجة الكلية لبعد الكفاءة المهنية**

رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.45	دال عند 0.01
2	0.43	دال عند 0.01
3	0.26	دال عند 0.01
4	0.62	دال عند 0.01
5	0.55	دال عند 0.01
6	0.37	دال عند 0.01
7	0.08	غير دال إحصائيا
8	0.22	دال عند 0.01
9	0.75	دال عند 0.01
10	0.35	دال عند 0.01
11	0.67	دال عند 0.01
12	0.44	دال عند 0.01
13	0.20	غير دال إحصائيا
14	0.39	دال عند 0.01
15	0.62	دال عند 0.01
16	0.55	دال عند 0.01
17	0.24	دال عند 0.05
18	0.72	دال عند0.01
19	0.39	دال عند 0.05
20	0.54	دال عند 0.05
21	0.62	دال عند 0.01

جدول رقم8. 7: قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد **الثقافة التنظيمية**

رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.37	دال عند 0.01
2	0.42	دال عند 0.01
3	0.33	دال عند 0.01
4	0.66	دال عند 0.01
5	0.47	دال عند 0.01
6	0.33	دال عند 0.01
7	0.38	دال عند 0.05
8	0.31	دال عند 0.05
9	0.17	غير دال احصائيا
10	0.04	غير دال احصائيا
11	0.66	دال عند 0.01
12	0.44	دال عند 0.01
13	0.44	دال عند0.01
14	0.31	دال عند 0.01

جدول رقم8.8: قيم معامل الارتباط بين المفردة **والدرجة الكلية لبعد الدافعية الشخصية.**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية

1	0.23	دال عند 0.05
2	0.22	دال عند 0.01
3	0.41	دال عند 0.05
4	0.56	دال عند 0.05
5	0.67	دال عند 0.01
6	0.63	دال عند 0.01
7	0.49	دال عند 0.05
8	0.31	دال عند 0.05
9	0.72	دال عند 0.01
10	0.64	دال عند 0.01
11	0.57	دال عند 0.01
12	0.54	دال عند 0.01
13	0.35	دال عند0.01

الجدول رقم8. 9: قيم معامل الارتباط بين المفردة **والدرجة الكلية لبعد الجودة الشاملة**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.40	دال عند 0.01

2	0.23	دال عند 0.05
3	0.35	دال عند 0.01
4	0.41	دال عند 0.01
5	0.38	دال عند 0.01
6	0.33	دال عند 0.01
7	0.35	دال عند 0.01
8	0.29	دال عند 0.05
9	0.62	دال عند 0.01
10	0.44	دال عند 0.01
11	0.44	دال عند 0.01
12	0.44	دال عند 0.01
13	0.38	دال عند 0.05
14	0.42	دال عند 0.01
15	0.51	دال عند 0.01
16	0.56	دال عند 0.01
17	0.24	دال عند 0.05
18	0.52	دال عند0.01
19	0.66	دال عند0.01
20	0.74	دال عند0.01
21	0.53	دال عند0.01
22	0.44	دال عند0.01
23	0.47	دال عند 0.01

2- **الاستبيان الموجّه للإداريين**

جدول رقم8, 10: قيم معامل الارتباط بين المفردة **والدرجة الكلية لبعد الكفاءة المهنية**

رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية

1	0.35	دال عند 0.05
2	0.32	دال عند 0.05
3	0.66	دال عند 0.01
4	0.75	دال عند 0.01
5	0.54	دال عند 0.05
6	0.67	دال عند 0.01
7	0.58	دال عند 0.01
8	0.72	دال عند 0.01
9	0.75	دال عند 0.01
10	0.81	دال عند 0.01
11	0.67	دال عند 0.05
12	0.45	دال عند 0.01
13	0.60	دال عند 0.01
14	0.38	دال عند 0.01
15	0.72	دال عند 0.01
16	0.50	دال عند 0.01
17	0.54	دال عند 0.05
18	0.62	دال عند0.01
19	0.31	دال عند 0.0
20	0.74	دال عند 0.05
21	0.51	دال عند 0.05

جدول رقم11.8: قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الثقافة التنظيمية

رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.70	دال عند 0.01
2	0.55	دال عند 0.01

3	0.68	دال عند 0.01
4	0.68	دال عند 0.01
5	0.77	دال عند 0.01
6	0.54	دال عند 0.01
7	0.38	دال عند 0.05
8	0.11	غير دال احصائيا
9	0.11	غير دال إحصائيا
10	0.15	غير دال احصائيا
11	0.41	دال عند 0.01
12	0.63	دال عند 0.01
13	0.51	دال عند0.01
14	0.22	دال عند 0.05

جدول رقم12.8 : قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الدافعية الشخصية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.07	غير دال إحصائيا
2	0.51	دال عند 0.01
3	0.51	دال عند 0.01

4	0.45	دال عند 0.01
5	0.70	دال عند 0.01
6	0.62	دال عند 0.01
7	0.33	دال عند 0.05
8	0.27	دال عند 0.05
9	0.10	غير دال احصائيا
10	0.62	دال عند 0.01
11	0.55	دال عند 0.01
12	0.55	دال عند 0.01
13	0.51	دال عند0.01

جدول رقم8. 13: قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الجودة الشاملة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.33	دال عند 0.05
2	0.29	دال عند 0.05
3	0.31	دال عند 0.05
4	0.36	دال عند 0.01

5	0.51	دال عند 0.01
6	0.47	دال عند 0.01
7	0.49	دال عند 0.01
8	0.59	دال عند 0.01
9	0.71	دال عند 0.01
10	0.52	دال عند 0.01
11	0.59	دال عند 0.01
12	0.39	دال عند 0.05
13	0.62	دال عند 0.01
14	0.58	دال عند 0.01
15	0.57	دال عند 0.01
16	0.55	دال عند 0.01
17	0.36	دال عند 0.05
18	0.61	دال عند0.01
19	0.50	دال عند0.01
20	0.31	دال عند0.05
21	0.29	دال عند0.05
22	0.64	دال عند0.01
23	0.32	دال عند 0.05

3–الاستبيان الموجه للطلبة

جدول رقم8. 14: قيم معامل الارتباط بين المفردة **والدرجة الكلية لبعد الكفاءة الدراسية**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.52	دال عند 0.01
2	0.43	دال عند 0.01
3	0.62	دال عند 0.01

4	0.13	غير دال احصائياً
5	0.62	دال عند 0.01
6	0.59	دال عند 0.01
7	0.45	دال عند 0.01
8	0.55	دال عند 0.01
9	0.41	دال عند 0.01
10	0.31	دال عند 0.05
11	0.17	غير دال احصائياً
12	0.22	دال عند 0.05
13	0.65	دال عند 0.01
14	0.63	دال عند 0.01
15	0.37	دال عند 0.05
16	0.45	دال عند 0.01
17	0.29	دال عند 0.05
18	0.60	دال عند0.01
19	0.54	دال عند0.01
20	0.39	دال عند0.05
21	0.39	دال عند0.05
22	0.43	دال عند0.01
23	0.25	دال عند 0.05

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.29	دال عند 0.05	25	0.41	دال عند 0.01
2	0.23	دال عند 0.05	26	0.34	دال عند 0.05
3	0.41	دال عند 0.01	27	0.29	دال عند 0.05
4	0.44	دال عند 0.01	28	0.45	دال عند 0.01
5	0.70	دال عند 0.01	29	0.07	غير دال إحصائيا

6	0.08	غير دال إحصائيا	30	0.54	دال عند 0.01
7	0.54	دال عند 0.01	31	0.35	دال عند 0.05
8	0.34	دال عند 0.05			
9	0.44	دال عند 0.01			
10	0.44	دال عند 0.01			
11	0.55	دال عند 0.01			
12	0.37	دال عند 0.05			
13	0.38	دال عند 0.05			
14	0.11	غير دال إحصائيا			
15	0.77	دال عند 0.01			
16	0.74	دال عند 0.01			
17	0.57	دال عند 0.01			
18	0.52	دال عند0.01			
19	0.34	دال عند0.05			
20	0.57	دال عند0.01			
21	0.57	دال عند0.01			
22	0.30	دال عند0.05			
23	0.32	دال عند 0.05			
24	0.29	دال عند 0.05			

جدول رقم8. 15:قيم معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الدافعية الشخصية

جدول رقم16.8 معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لبعد الثقافة التنظيمية

رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.28	دال عند 0.05
2	0.32	دال عند 0.05
3	0.42	دال عند 0.01
4	0.47	دال عند 0.01

5	0.62	دال عند 0.01
6	0.29	دال عند 0.05
7	0.38	دال عند 0.05
8	0.63	دال عند 0.01
9	0.61	دال عند 0.01
10	0.65	دال عند 0.01
11	0.47	دال عند 0.01
12	0.47	دال عند 0.01
13	0.51	دال عند0.01
14	0.54	دال عند 0.01

جدول رقم17.8: **قيم معامل** الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لبعد الجودة الشاملة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.67	دال عند 0.01
2	0.62	دال عند 0.01
3	0.71	دال عند 0.01
4	0.26	دال عند 0.05
5	0.58	دال عند 0.01
6	0.58	دال عند 0.01

7	0.34	دال عند 0.05
8	0.53	دال عند 0.01
9	0.50	دال عند 0.01
10	0.62	دال عند 0.01
11	0.48	دال عند 0.01
12	0.58	دال عند 0.01
13	0.70	دال عند 0.01
14	0.38	دال عند 0.05
15	0.29	دال عند 0.05
16	0.27	دال عند 0.05
17	0.40	دال عند 0.01
18	0.55	دال عند0.01
19	0.65	دال عند0.01
20	0.71	دال عند0.01
21	0.69	دال عند0.01
22	0.25	دال عند0.05
23	0.19	دال عند 0.05

ج- الارتباطات المتعددة بين أبعاد الاستبيان

فيما يأتي جداول تبين مدى الارتباطات بين أبعاد الاستبيان

1- الاستبيان الموجه للأساتذة

جدول رقم 18.8: قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان الموجه للأساتذة

الأبعاد	التقويم	الكفاءة المهنية	الثقافة التنظيمية	الدافعية الشخصية	الجودة الشاملة
التقويم	1	0,31*	0,22	0,54**	0,11
الكفاءة المهنية	0,31*	1	0,44**	0,14	0,50**

0,72*	0,47**	1	0,44**	0,22	**الثقافة التنظيمية**
0,60*	1	0,47**	0,14	0,54**	**الدافعية الشخصية**
1	0,60*	0,72**	0,50**	0,11	**الجودة الشاملة**

** **دال عند مستوى الدلالة 0.05**

***دال عند مستوى الدلالة 0.01**

2- الاستبيان الموجه للإداريين

جدول رقم 19.8: قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان الموجه للإداريين

الأبعاد	**الكفاءة المهنية**	**الثقافة التنظيمية**	**الدافعية الشخصية**	**الجودة الشاملة**
الكفاءة المهنية	1	0,10	0,18	0,27
الثقافة التنظيمية	0 ,10	1	0,28*	0,22
الدافعية الشخصية	0,18	0,28*	1	0,37**
الجودة الشاملة	0 ,27	0,22	0 ,37**	1

3- الاستبيان الموجه للطلبة

جدول رقم 20.8: قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان الموجه للطلبة

الأبعاد	**الكفاءة الدراسية**	**الدافعية الشخصية**	**الثقافة التنظيمية**	**الجودة الشاملة**
الكفاءة الدراسية	1	0,40**	0,19	0,55**
الدافعية الشخصية	0 ,40**	1	0,13	0,21*
الثقافة التنظيمية	0,19	0,13	1	0,48**
الجودة الشاملة	0 ,55**	0,21*	0,48**	1

- **الثبات:** لحسابه استخدم الباحث طريقتين مختلفتين تمثلتا في التجزئة النصفية **وألفا** كرومباخ وسنذكر القيم على الترتيب **كمايلي:**

الجدول رقم21.8 :قيم ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية

الأداة	ألفا كرومباخ	التجزئة النصفية
الاستبيان الموجه للأساتذة	0,83	0 ,53
الاستبيان الموجه للإداريين	0,83	0,59
الاستبيان الموجه للطلبة	0 ,82	0,62

4.8– أهم التعديلات التي أُجريت على أدوات الدراسة

بعد تطبيق الباحث للعديد من الأساليب الإحصائية، على النتائج المحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية أُجريت بعض التعديلات الطفيفة على أدوات الدراسة سنوردها باختصار كمايلي ويمكن ملاحظتها تفصيلاً من خلال الملحقين رقم 2 و3.

أ- الاستبيان الموجه للأساتذة:

- حذف العبارتين رقم 7 و13 في البعد المتعلق بالكفاءة المهنية.
- حذف العبارتين رقم 9 و10 البعد المتعلق بالثقافة التنظيمية.

ب- الاستبيان الموجه للإداريين:

- حذف العبارت رقم 8 ، 9، و10 في البعد المتعلق بالثقافة التنظيمية.
- حذف العبارتين رقم 1 و رقم 9 البعد المتعلق بالدافعية الشخصية.

ت- الاستبيان الموجه للطلبة:

- حذف العبارتين رقم 4 ورقم 11 للبعد المتعلق بالكفاءة الدراسية.

- تم تعديل العبارات التالية(1، 2، 5، 6، 13، 15، 16) التي كانت مركبة وتشتمل على سؤالين في نفس العبارة، وعليه تم فصلهما.

5.8- منهج الدراسة الأساسية

انطلاقاً من نتائج الدراسة الاستطلاعية، تم تعديل المنهج المتبع في البحث. شملت هاته التعديلات أداة البحث ، **وذلك بعد إخضاعها للعديد من الاختبارات الإحصائية،** لكي تصبح في شكلها النهائي لإجراء الدراسة الميدانية.

1.5.8– مكان ومدة الدراسة

أجريت الدراسة بأربعة جامعات تمثلت في المركز الجامعي غليزان، جامعة الشلف، جامعة الاغواط، **جامعة أدرار وذلك ابتداءاً من** 1/20/إلى 2014/3/10.

2.5.8- عينة الدراسة ومواصفاتها

في مايأتي جداول تبين خصائص عينات الدراسة للأساتذة والطلبة والإداريين

جدول رقم8. 22:خصائص عينة الأساتذة

الخصائص الشخصية والمهنية		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	154	%60.60
	أنثى	100	%39.40
السن	أقل من 39 سنة	99	%39
	40- 49سنة	80	%31,50
	أكثر من50 سنة	75	%29,5
المهنة	أستاذ	205	%80,7
	أستاذ واداري	49	%19.3
المؤهل المهني	ماجستير	211	%83.1
	دكتوراه	43	%16.9
الرتبة المهنية	أستاذ مساعد	214	%84.3
	أستاذ محاضر	40	%15,7
الأقدمية	أقل من 5سنوات	123	%48.4
	أكثر من 5 سنوات	131	%51.6

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور بلغت 60.60% وتليها نسبة الإناث ب39.40% أما متغير السن ف39% من العينة أعمارهم أقل من 39 سنة، أما فيما يتعلق بالمهنة ف80,7% منهم أساتذة و83.1% من حاملي شهادة الماجستير، و51.6% لديهم أقدمية أكثر من 5 سنوات.

جدول رقم8. 23: خصائص عينة الطلبة

الخصائص الشخصية		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	468	%62
	اناث	287	%38
الفئة العمرية	18-22 سنة	451	%59.7
	أكثر من 22 سنة	304	%40.3

يلاحظ من خلال الجدول أن 62% من عينة الطلبة هم من فئة الذكور و 38% من الاناث، أمّا الفئة العمرية التي ينتمون إليها ف59.7% بين 18-22 سنة، و40.3% أكثر من 22 سنة.

جدول رقم 24.8: خصائص عينة الإداريين

الخصائص الشخصية والمهنية		الافراد	النسب المئوية
الجنس	ذكر	142	%67.9
	أنثى	67	%32.1
السن	أقل من 39 سنة	74	%35.4
	40- 49 سنة	76	%36,4
	50- 59 سنة	59	%28.2
المهنة	إداري	179	%85,6
	إداري وأستاذ	30	%14,4

المؤهل المهني	أقل من الليسانس	32	%15.3
	الليسانس	138	%66
	ماجستير	39	%18.7
الأقدمية	أقل من 5 سنوات	106	%50,7
	أكثر من5 سنوات	103	%49.3

يلاحظ من خلال الجدول أن 67.9% من عينة الإداريين هم من فئة الذكور، و32.1% من الإناث، أما متغير السن ف36,4%، تتراوح أعمارهم بين40- 49 سنة، أما المهنة ف85,6% هم من فئة الإداريين، وفيما يتعلق بالمؤهل المهني ف66% هم من حاملي شهادة الليسانس و 50,7% لديهم أقدمية أقل من 5 سنوات.

4.5.8 – الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- الإحصاء الوصفي مثل (النسب المئوية، المتوسطات الحسابية،الانحراف المعياري)
- الإحصاء الاستدلالي مثل(معامل الارتباط لبيرسون، تحليل الانحدار المتعدد).

خلاصة:

من خلال هذا الفصل حاول الباحث، تحضير جميع الخطوات المنجية والإحصائية للقيام بالدراسة الميدانية، و أهمها اختبار أدوات الدراسة وتعديلها.

تمهيد:

بعد حصول الباحث على إجابات العينة على أدوات البحث، قام بتفريغ النتائج ،ثمَّ طبق بعض الأساليب الإحصائية ليتحصل على بيانات ومعلومات تسمح لنا في الأخير بالإجابة على الفرضيات (الجزئية الارتباطية والعامة التنبؤية) ،وستناقش في ضوء التراث العلمي النظري والدراسات السابقة، كما قام الباحث أيضا باستغلال النتائج المتحصل عليها في إبراز بعض العلاقات والفروقات بين متغيرات عديدة، لم يشر إليها في تقديم البحث أي في الإشكاليات المطروحة، ولكنه ارتأى أن ذلك لا يتعارض مع خاصية البحث العلمي، بل سيكون إثراءاً وتنويعاً للنتائج المتحصل عليها.

1.9- عرض وتحليل ومناقشة النتائج(المتعلقة بمختلف فرضيات البحث).

الفرضية العامة الأولى: المعايير المعتمدة في تقويم الأساتذة، الإداريين و الطلبة غير موضوعية.

الجدول رقم 1.9: جدول التنقيط خاص بمنحة تحسين الأداء البيداغوجي العلمي للأساتذة.

الاسم واللقب	الرتبة	احترام توقيت الأعمال البيداغوجية الموكلة له 8 نقاط	احترام آجال انجاز البرنامج البيداغوجي 8 نقاط	المشاركة الفعلية في نشاطات الطلبة 8 نقاط	استعمال التكنولوجيات الحديثة في النشاطات البيداغوجية والبحث 8 نقاط	المشاركة الفعلية في أعمال الهيئات البيداغوجية 8 نقاط	المجموع 40 نقطة	عدد الأيام الفعلية 90

الجدول 2.9 : التقديرات العامة للتنقيط السنوي للترقية في الدرجات بالنسبة للأساتذة

المعايير	5 نقاط	5 نقاط	5 نقاط	5 نقاط
احترام الواجبات العامة المنصوص عليها في القوانين الأساسية				
الكفاءة المهنية				
الفعالية والمردودية				
كيفية الخدمة وسيرته				

الجدول رقم 3.9: جدول التنقيط الخاص بالمردودية للإداريين

الاسم واللقب	الرتبة	التغيبات والمواظبة 6/6	المبادرة وروح التنظيم 6/6	الأعمال و المردودية 12/12	الانضباط والمعاملات 6/6	المجموع 40	عدد الأيام الفعلية 90

الجدول 4.9: معايير وأساليب تقويم الطلبة في نظام ل.م.د

معايير تقويم الأعمال الموجهة/ الأعمال التطبيقية	كيفية حساب النقطة النهائية لمختلف نشاطات الطلبة
✓ **المواظبة (الحضور)** ✓ **المشاركة** ✓ **استجواب كتابي** ✓ **العروض** ✓ **التقارير** ✓ **واجب منزلي** ✓ **عمل شخصي** ✓ **امتحان نهائي** ✓ **امتحان استدراكي**	**نقطة الأعمال الموجهة**= معدل الاستجوابات الكتابية+ نقطة المشاركة+ نقطة المواظبة - نقطة الاستجوابات : تقوّم على 15 - يمكن التسامح في غياب واحد مبرر عن الاستجوابات. - إذا تجاوزت عدد الغيابات 2 تُمنح علامة 00 للطالب. - لا يمكن برمجة امتحان استدراكي للاستجوابات الكتابية. - تمنح نقطتين للمشاركة. - تمنح 3 نقاط للحضور تُخصم منها نقطة لأي غياب غير مبرر و0.5 للغياب المبرر.
	نقطة الأعمال التطبيقية= معدل الاختبارات+ نقطة التقارير المنجزة+ نقطة المواظبة - الاختبارات: تنقّط من 10، ويتم إجراؤها قبل فترة امتحانات السداسي. - نقطة التقارير المنجزة :تنقط من 8.وفي حالة عدم انجازها تمنح علامة 00. - نقطة المواظبة: تمنح نقطتين لكل طالب وتخصم منها نقطة في حالة الغياب غير المبرر و0.5 عن كل غياب مبرر.
	نقطة العروض = نقطة الجزء المكتوب+ نقطة الإلقاء 20 نقطة. 1- العرض المكتوب ينقّط من 10. - طريقة العرض 2 نقطة - خطة البحث 1 نقطة - كيفية معالجة الموضوع (طريقة تحليل وتركيب ونقد الأفكار) 5 نقاط. - المراجع 2 نقطة. 2- العرض الشفهي ينقّط من 10. - احترام الوقت المخصّص (5 دقائق) 2 نقطة. - هيكلة العمل (المحتوى، التخطيط المنطقي،التركيز على الأفكار المهمة،) 3 نقاط. - كيفية الإلقاء (السهولة، جودة وأصالة التقديم، المجهودات...) 3 نقاط. - الأجوبة المقدّمة للأستاذ والطلبة 2 نقطة.
	نقطة التقويم المستمر= الأعمال الموجهة+الأعمال التطبيقية+ العروض

تمثل الجداول رقم1.9، 2.9 ،3.9،4.9، مجموعة المعايير المستخدمة لتقويم كل من الأساتذة، الإداريين و الطلبة وللإشارة فإنَّ هاته المعايير مستخرجة من وثائق رسمية خاصة بتقويم الأساتذة والإداريين (أنظر الملحق رقم 7،8،9) أما بالنسبة للطلبة فاعتماداً على القرار الوزاري رقم 712 المؤرخ في 3 نوفمبر 2011 المتضمن

كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر واعتماداً أيضاً على Baddari & Herzallah (2014).

- معايير تقويم الأساتذة **والإداريين**:

يلاحظ أنّ الأستاذ الجامعي يُقوّم **من أجل الحصول على منحة تحسين الأداء البيداغوجي، (منحة المردودية)** **لكن ما نلاحظه من خلال الجدول رقم 1.9** أن المعايير المعتمدة تحتاج إلى كثير من الدقة والموضوعية فعلى سبيل المثال احترام توقيت الأعمال البيداغوجية، فهاته الأخيرة عديدة ومتنوعة (المحاضرات، **الأعمال التطبيقية، الأعمال** الموجهة، اللجان البيداغوجية،المداولات، مراقبة الامتحانات...الخ) وعليه لا يمكن حصرها في معيار واحد هذا من جهة؛ و من جهة أخرى من يُقوِّم عادة ما يكون رئيس القسم أو مدير المعهد الذي يكون بين خيارين إمّا تطبيق القوانين والمعايير ومنح كل أستاذ الدرجة التي تتناسب والجهد المبذول من طرفه، أو منح العلامة الكاملة للجميع للحفاظ على علاقة الصداقة التي تجمعه بطاقمه البيداغوجي.

من خلال الجدول رقم 2.9 نلاحظ أنّ المعايير المستخدمة لمنح النقطة السنوية للترقية في الدرجات عامة وغير واضحة و غير **مفصّلة** (الكفاءة المهنية، الفعالية والمردودية...الخ) فهي معايير بدورها تتكون من العديد من المؤشرات التي تعبِّر عنها والتي يجب أن تكون عبارة عن سلوكات يومية يقوم بها الأستاذ لتنفيذ المهام الموكلة له، وبما أنّ هذا التقويم سنوي فيجب أن يُبنى على **تقويمات شهرية** تُكوِّن في مجموعها التنقيط السنوي.

من خلال الجدول 3.9 الذي يمثل معايير تقويم الإداريين التي هي في غالبها معايير عامة وغير دقيقة ولا تعبر عن الأداء الحقيقي للإداري ما عدا معيار (التغيُّبات والمواظبة)، ويجب التنبيه هنا إلى أن أداء الإداريين بصفة عامة **يتميّز** ببعض المؤشرات العامة التي تنطبق على أغلبيتهم، لكن توجد بعض الجوانب الخاصة التي تميز كل منصب، وهنا من الإجحاف توحيد كل المعايير لتنطبق على الجميع.

يوضح الجدول 4.9 مجموعة المعايير التي نصّ عليها القرار 712 المحدد لكيفية التقويم في نظام ل.م.د، وهنا يمكننا القول أنّ المعايير في مجملها وعلى العموم مقبولة ويبقى تكييفها حسب خصوصية كل مادة دراسية، ونشير هنا الى أن التقويم المستمر يقلّل الأخطاء التي قد يرتكبها المقوِّم من جهة،وعدم ملاءمة وموضوعية أدوات التقويم من جهة أخرى،كما تجدر الإشارة الى إشكالية حقيقية تتمثل في جهل العديد من الأساتذة بخصوصية التقويم في ظل نظام ل.م.د ، حيث أنهم لا يزالون يقوِّمون بالطريقة الكلاسيكية القديمة والتي تعتمد بنسبة كبيرة على الامتحانات النهائية والتي تعتمد في مجملها على الحفظ؛ ومن هنا كان من الواجب تكوين الأساتذة على أساليب التقويم الحديثة والتي تساعد على تحسين مخرجات التعليم.

مما سبق فإن جميع التقويمات التي يخضع لها الأستاذ والإداري والطالب بعيدة عن الموضوعية، شكلاً وموضوعاً، وتحتاج إلى المراجعة والتدقيق خدمة لإصلاح التعليم العالي وتحضيراً لأرضية الجودة الشاملة.

9.أ– الفرضيات الجزئية الارتباطية: اختبارها والتعليق على نتائجها.

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقويم الكفاءة المهنية/ الدراسية والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في رأي (الأساتذة، الإداريين، والطالبة)

نتائج علاقات الارتباطات في عينات الأساتذة والإداريين والطلبة مدرجة فيما يأتي من الجداول.

9.أ .1– عينة الأساتذة

جدول 5.9– نتيجة علاقة الارتباط بين الكفاءة المهنية والجودة الشاملة في نظر الأساتذة.

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الذلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	254	0,893	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يلاحظ من خلال الجدول 5.9 أنّه توجد علاقة ارتباطيه قوية دالة إحصائيا بين متغير الكفاءة المهنية للأساتذة والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي(في نظر الأساتذة) حيث بلغت قيمة ر (0.893) عند مستوى الدلالة (0.01).أي يرى الأساتذة أنه بزيادة الكفاءة المهنية لديهم تزداد جودة التعليم والعكس صحيح.

ولكن وجود هاته العلاقة، يتوقف على مجموعة من المعايير والمحكات التي يجب أن تراعيها إدارة الجامعة أثناء تقويم الأساتذة ، والتي كانت المنطلق الأساسي للباحث الذي يرى عدم صلاحية أساليب التقويم الحالية، والتي انعكست سلبا على الواقع العلمي و البيداغوجي، والتربوي للجامعة والتي تجرى في الغالب كعمل روتيني تغلب عليه العلاقات الشخصية ويقترب من الذاتية أكثر منه إلى الموضوعية. وهذا ما وصلت إليه دراسة طلال فرج يوسف كيلانو(2012)، حول الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، والذي توصّل أيضا إلى عدم كفاءة الأستاذ في استخدام وسائل جديدة في الامتحانات، وعدم كفاءتهم أيضا في تصميم الاختبارات التحصيلية والأساليب الحديثة للتقويم الشامل والتحليل الإحصائي وغيرها. وهي أيضا النتائج التي توصلت إليه دراسة عيسى قدادة وعماد عبد الرب(2008)، حول تقويم جودة أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، ومن أهم ما توصلت إليه من نتائج هو انعدام الموضوعية في عملية التقويم؛ ومنه نستنتج أن نتائج البحث الحالي تدعم نتائج الباحثين السابقين وغيرهم.

9.أ.2– عينة الإداريين

جدول 6.9: نتيجة علاقة الارتباط بين الكفاءة المهنية والجودة الشاملة في نظر الإداريين.

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
الكفاءة المهنية	209	0,742	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يلاحظ من خلال الجدول 6.9 أنه **توجد علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائيا بين تقويم الكفاءة المهنية** للإداريين والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في نظر الإداريين (0.742)، **عند مستوى الدلالة 0.01 أي يرى الإداريون أنه بزيادة الكفاءة المهنية لديهم تزداد جودة إدارة التعليم والعكس صحيح.**

يتضح لنا من خلال هاته النتيجة أن جودة التعليم العالي، تتوقف إلى حد كبير على كفاءة جميع العاملين بهاته المؤسسات من الحارس إلى المدير، وتركيز الباحث على فئة الإداريين **باعتبارهم** حلقة مهمة جدا في العمل البيداغوجي والتربوي والعلمي **للأستاذ والطالب. ولعلّ** من الوسائل المهمة التي تسمح لنا بمعرفة مدى **قُوة أو ضعف هاته الحلقة هو التقويم، إلا أنّه** وبشكله الحالي لا **يخدم الجودة الشاملة**، التي ترتكز على وجود بعض الخصائص الشخصية والمهنية في الإداري مثل (البحث المستمر للإداري لتطوير وعقلنة **العمل الإداري، روح المبادرة**، القدرة على التوجيه والإرشاد، التميز بالنزاهة والمصداقية والاحترافية...الخ)؛ والتي هي ضعيفة ان لم تكن **معدومة.**

ولكن من خلال إجابة عينة البحث على سؤال مفتوح طرحه الباحث حول مزايا وعيوب نظام التقويم الحالي **للكفاءات، انْتقدت طريقة** التقويم الحالي بشدة، لافتقارها للمزايا، وأنّه **من أهم عيوبها اللاموضوعية، والمحاباة والعلاقات الشخصية، واعتبار الأجرة الشهرية والمنح حقاً** مكتسبا؛ والتي هي في حقيقة الأمر يجب **أن تكون حسب الجهد المبذول، والاستحقاق وكمية وجودة العمل** أو استجابة لمعايير ومحكات **علمية وموضوعية وضعتها** الإدارة خدمة لجميع المستفيدين من مخرجات التعليم العالي، ولعل مبادرة وزارة التعليم العالي الأخيرة بتكوين لجان جامعية ووزارية لتقويم العمل الجامعي وبالخص نظام ل.م.د تصب في هذا الانشغال والتوجه.

والحديث عن تقويم الكفاءة المهنية عند الإداريين وعند الأساتذة ، يقودنا الى تسليط **الضوء على ثلاثة عوامل** في غاية الأهمية والمرتبطة مباشرة بالتقويم وهي الانتقاء والتوظيف، تسيير المسار المهني، والتكوين. **ولقد ركّز على**

هذا الأخير كل من جين لوك برنارد و كلود لورين jean luc bernard & claude laurine (2000)، ونشرح فيمايلي كيف تتم هاته العملية.

- عملية الانتقاء أثناء التوظيف: فكلما استعملت اختبارات ومقابلات انتقاء جيدة ومناسبة، كلما ساعدنا على الحصول على موارد بشرية تساهم في تحقيق أهداف المؤسسة.
- عملية التكوين: نظراً لسرعة التغييرات في المحيط الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي، فالحاجة الى التكوين تبقى مستمرة لمواجهة التغيرات.
- تسيير المسار المهني: العدالة ومنح نفس الفرص لجميع العاملين في المؤسسة للترقية والحصول على الحوافز من بين أهم العوامل التي تخلق المنافسة بين العاملين والموظفين.

ولكن العوامل السابقة الذكر تحتاج الى عملية التقويم كأداة أو وسيلة تسييرية محركة لها، وبعيداً عنه ستتسم بالعشوائية والذاتية ولا تخدم واقع المؤسسة لأنها تصبح مجرد روتين وتقليد.

9.أ.3– عينة الطلبة

جدول 7.9: نتيجة علاقة الارتباط بين الكفاءة الدراسية والجودة الشاملة في نظر الطلبة

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الذلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الكفاءة الدراسية	755	0,506	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يلاحظ من خلال الجدول 7.9 أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقويم الكفاءة الدراسية للطلبة والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أي يرى الطلبة أن تحسين تقويم كفاءتهم الدراسية تزداد بزيادة الجودة الشاملة للجامعة والعكس صحيح.

ويعتبر الوصول إلى هاته النتيجة أو العلاقة محفزاً لإعادة النظر في أساليب وطرق التقويم المستخدمة والتي يغلب عليها الطابع الإداري (أي أنها مجرد إجراء روتيني أو إداري)، وتخلو في كثير من الأحيان من الدقة والعلمية والهادفية التنموية، مما يجعل الطلبة أو المتعلمين بصفة عامة يشعرون أنّهم في نفس المستوى أي لم يتقدموا رغم اختلاف إمكانياتهم وكفاءاتهم وزيادة عدد سنوات دراستهم. وبصفة تدريجية يفقد الطالب الدافعية نحو التعلم، وذلك لأن التقويم بشكله الحالي لا يثير الدافعية لدى الطلبة و التنافسية بينهم وهي أيضا من النتائج التي توصل إليها فرج يوسف كيلانو(2012).

ولعلّ الملاحظ الدقيق لنوعية وأساليب التقويم المتبعة من طرف أغلب الأساتذة، يكتشف التشابه الكبير في نوعية أسئلة الامتحانات (التي تتطلب الاستظهار للمعلومات بدل التحفيز على التفكير والتحليل والتركيب للمعلومات) رغم الاختلاف في نوعية المواد العلمية المقدمة، إذ وحسب التراث النظري لموضوع التقويم والدراسات السابقة (بوسنة، 2004).إنّ التّقويم العلمي يقدم معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ وذلك بالاعتماد على مجموعة من التقنيات والاختبارات والامتحانات والملاحظات والسجلات، ومن هنا نلاحظ أنه لا يجب الاعتماد فقط على الامتحانات الرسمية فقط. ولعلّ من الخصائص الايجابية لنظام ل.م.د (لو يحسن تطبيقه) وخاصة في مجال التقويم أنه مستمر ويتمثل في (الامتحانات، الفروض الفجائية، الأعمال الموجهة، العروض، البحوث الميدانية، المشاركة، الحضور...الخ) وتجدر الإشارة إلى نقطة مهمة وهي أن الباحث يركز هنا على ضرورة الانتقال من تقويم المعارف والقدرات إلى تقويم الكفاءات (والتي يحتاجها الطالب في عمله المستقبلي).

الفرضية الثانية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقويم الدافعية الشخصية والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في رأي كل من (الأساتذة، الإداريين، والطلبة).

فيمايلي نتائج العلاقات الارتباطية لدي عينات الأساتذة والإداريين والطلبة مدرجة فيما يأتي من جداول.

9.أ.4– عينة الأساتذة

جدول 8.9– نتيجة علاقة الارتباط بين الدافعية الشخصية والجودة الشاملة في نظر الأساتذة

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الدافعية الشخصية	254	0,788	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يلاحظ من خلال الجدول رقم 8.9 أنه توجد علاقة ارتباطيه قوية دالة إحصائيا بين الدافعية الشخصية للأساتذة والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي حيث بلغت قيمة ر (0.788) عند مستوى الدلالة

(0,01)، أي يرى الأساتذة أنّ قوة الدافعية الشخصية للتعلم لديهم تزيد من الجودة الشاملة للتعليم/ والتعلّم في جامعاتهم والعكس صحيح.

يتفق الجميع على أنّه أي آلة ميكانيكية أو الكترونية إذا نفذ وقودها أوتعطّل محركها فإنها تتوقف عن العمل تماما، أو تعمل ولكن ليس بالكمية والنوعية المطلوبة. وبما أن الدافعية بالنسبة للعامل مهما كان مجال تخصصه، فهي بمثابة المحرك أو الطاقة أو القوة الكامنة (كنفر، kanfer 1990) التي تضمن له الاستمرار في تحقيق أهداف المؤسسة الموكلة إليه وحتى أهدافه الخاصة. والملاحظ أنّه في كل القطاعات وخاصة العمومية منها هو بروز الانخفاض الكبير في الأداء، ولعلّ من الأسباب المباشرة لانخفاضه، هو ضعف الدافعية للعامل و التي هي عبارة عن عوامل داخلية حسية (مثل الشعور بالإنصاف/ عدم الإنصاف، حب/كره العمل) أو خارجية محفزة أو محبطة مثل (الأجر، العلاوات، ظروف العمل ، نظام التسيير...الخ). والتي يجب قياسها وتثمينها لزيادة الرضا المهني والروح المعنوية للعمال (الأساتذة).

في البداية نبدأ بالعوامل الخارجية مثل الأجر فقد يعبّر الكثير من العمال من خلال تهاونهم و وغيابهم و تأخراتهم وعدم مواظبتهم وعدم انضباطهم إلى عدم مناسبة الأجر مع الجهد الذي يبذلونه وساعات العمل التي يقضونها ، إضافة إلى عدم تناسب الأجر مع ما يتلقاه زملاؤهم في مؤسسات أو وظائف مماثلة أو في دول أخرى، مما يُنتج لديهم حالة من التوتر وعدم الرضى، وهذا ما ذهبت إليه إحدى النظريات المفسرة للدافعية وهي نظرية الإنصاف (دوقة ،2002)؛ وكتفسير لانخفاض الدافعية لدى الأساتذة، والتي قام الباحث باستخراج بعض العناصر واقترحها في تشكيله مفردات قياس الدافعية، وربما قد نجد في بعض الأحيان انخفاض مستوى الطلبة وعدم تجاوبهم مع ما يقدمه الأستاذ من مادة علمية، يخلق لديه نوعا من الإحباط ينعكس سلبا على دافعيته، ويتفق مع هذا التفسير نظرية التوقع (دوقه، 2002)، حيث ترتكز هذه النظرية على أن قوة الدافع لاتخاذ سلوك معين تعتمد بدرجة كبيرة على قوة التوقع بأن الجهد المبذول يؤدي فعلا الى نتيجة مرغوب فيها. كما قد نفسر انخفاض الدافعية أيضا بعدم ارتباط الحوافز والعلاوات بالمردودية الفعلية للأساتذة مقارنة بزملائهم، والتي في ظل التقويم الحالي يتساوى فيها الجميع، والذي يعتبر خطأ تسييرياً تعبر عنه بساطة الأدوات المقنّنة المستخدمة في تقويم أداء الأساتذة في غياب معايير موضوعية،مما يجعلهم في الأخير في كفة واحدة، تساوي بينهم في الأجر والمنح رغم اختلاف سلوك ومردود الأداء بينهم.

كما أن ربط الأداء بالحوافز والعلاوات أو في خصم من الأجور، يجعل الأستاذ في تحسين مستمر لأدائه مما يثير لديه الدافعية نحو العمل والانضباط والمثابرة.

9.أ.5- عينة الإداريين

جدول9.9- نتيجة علاقة الارتباط بين الدافعية والجودة الشاملة في نظر الإداريين

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الدافعية الشخصية	209	0,778	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يلاحظ من خلال الجدول9.9 أنه **توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الدافعية الشخصية والجودة الشاملة** في مؤسسات التعليم العالي **حيث بلغت قيمة ر(0,817) عند مستوى الدلالة (0,01) أي أنه يرى الإداريون** أن زيادة الدافعية الشخصية لديهم تزيد من جودة الإدارة الشاملة للتعليم العالي والعكس صحيح .

ولكن ما نلاحظه عند الإداري موضوع دراستنا، وعند العامل بصفة عامة هو انخفاض الأداء وابتعاده عن **المستوى المطلوب و المأمول ، ولكن كباحثين من المفروض علينا** أن نعالج الظواهر بنوع من التعمق والدقة، وفي **ضوء نظريات ودراسات علمية**,فان العمل في حد ذاته هو وسيلة لتلبية حاجات الفرد التي تكلم عنها "ماسلو" أو **ما يسمى هرم** الحاجات؛ وعليه فانه من المفروض أن يكون سعي الإدارة أو المؤسسة بصفة عامة إلى تحقيق هاته المعادلة الصعبة (العمل= تلبية الحاجات) مما يجعل العامل في معزل عن التفكير في أية أمور أخرى ما عدى واجباته المهنية، ومن هنا يحدث الانسجام المطلوب والمرغوب بين أهداف **الفرد وأهداف** المنظمة؛ **ولكن السؤال المطروح** ماذا لو لم تلبي الوظيفة(الأجر، والمنح) حاجات الفرد؟ وماذا لو لم تلب حتى احتياجاته الأساسية (الأكل، الشرب، اللباس، العلاج) فهذا يجعل مبرراً للعامل في البحث عن مصادر دخل أخرى على حساب الوظيفة **الرئيسية.**

أما تفسير هاته النتيجة في ضوء نظريه ماك **قريقور**MC Gregor، **أو نظرية** (X)فان انخفاض الدافعية **عند بعض العمال** يعود إلي طبيعتهم البشرية التي تكره العمل، وعليه يجب استخدام بعض الآليات لمواجهة ذلك، مثل السلطة والرقابة والإشراف، ويعتبر غياب هاته العوامل الأخيرة سببا مباشرا في إفلاس العديد من المؤسسات من جهة، وتخلف ورداءة الكثير من الإدارات في وقتنا الحالي، **ولعل نظرية (Y) لماك قريقور** التي تفسر ارتفاع الدافعية لدى بعض العمال بحبهم للعمل والإقبال عليه وأدائه دون حاجة للمراقبة هو ما يتوافق مع الجودة الشاملة والذي يجب أن تسعى إليه الإدارة الجامعية بتوفير شروط تحقيقه.

ولكن ما نقترحه هنا هو توفير وتلبية حاجات العامل من خلال نظام علمي وعادل في تقديم الأجور والحوافز والعلاوات والترقيات من جهة (وفرض نظام رقابي متشدد على البعض حسب نظرية(X)، لا يترك لأحد الفرصة في التفريط في واجباته). وتجدر الإشارة إلى أن الكثير من العمال يعتبرون أن الرقابة فيها نوع من الاحتقار أو عدم الثقة وهذا غير صحيح، إذ تعتبر إحدى الركائز الأساسية في وظائف الإدارة (التخطيط، التنظيم، التنسيق، التوجيه والرقابة)، وبغياب أحد هاته العناصر تختل العملية الإدارية ولا تحقق ما وضعت لأجله ألا وهو ضمان الكفاية والفعالية الإدارية.

9.أ.6– عينة الطلبة

جدول 10.9– نتيجة علاقة الارتباط بين الدافعية الشخصية والجودة الشاملة في نظر الطلبة

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الدافعية الشخصية	755	0,524	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يلاحظ من خلال الجدول رقم 10.9 وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الشخصية للطلبة والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي حيث بلغت قيمة ر (0,524) عند مستوى الدلالة0,01، أي يرى الطلبة أن زيادة دافعيتهم الشخصية للدراسة تزيد من الجودة الشاملة للجامعة والعكس صحيح.

عند الحديث عن الدافعية الشخصية للطالب،فهو حديث بالضرورة عن عوامل تساعد على إثارتها وخلقها ونذكر منها مايلي:

- مدى تناسب التعليم مع إمكانيات وقدرات الطالب من جهة، ومدى استجابة التعليم لحاجاته الشخصية والمهنية (المشروع المهني) من جهة أخرى، فهاته المعادلة من الضروري تحقيقها لنضمن استمرار نجاح الطالب في عملية التعلم؛ فكثيراً ما نسمع من الطلبة أنه لا يهتم بالدراسة، لأن هذا التخصص لا يحبه أو أن إمكانية التوظيف بهذا التخصص قليلة جدا، مما يجعل الطالب لا يهتم، ويعتبر الدراسة ضياعاً للوقت أو نوعا من العقاب ، يفضل في كثير من الأحيان الخروج إلى الحياة المهنية مبكرا، كنوع من الهروب من الدراسة.

- أما البرنامج وما يميزه من كثافة وتعقيد وعدم **ملاءمة وعدم** تسلسل وتدرج في المفاهيم التي يقدمها، يكون سببا في عدم اهتمام الطلبة **أو** نفورهم مما يؤدي إلى كثرة غيابهم عن المحاضرة أو تدني مستوياتهم في **مقاييس معينة.**
- أما الأستاذ وبشخصيته المتميزة وأسلوبه السهل في التدريس،**وكفاءته المهنية عوامل أساسية** في دافعية **الطلبة لتعلم المادة/ المقياس الذي يشرف عليه. وهنا نركز خاصة على شخصيته (طريقة التعامل، واللغة** المستعملة)، فهنا يمكن تشبيهها بالعملية الإرشادية، إذ يجمع الكثير من **المؤلفين على أن أول مرحلة** للإرشاد هي مرحلة إقرار العلاقة ، فإذا لم يتجاوب المسترشد مع المرشد فلا يستطيع أن تكتمل حلقة **العملية الإرشادية، فالعملية التعليمية (إرشادية قبل أن تكون تكوينية)** ومن خلال تجربتنا الشخصية كطلبة أو كأساتذة، فإذا لم يتقبل الطالب **الأستاذ** ويعتقد في كفاءته **فمهما كانت طريقته سهلة وواضحة** فانه لا يستوعب أو بالأحرى لا توجد لديه الدافعية للتعلم ، وذلك لان مرحلة الإقرار لم تتوفر.
- **أما بالنسبة للإدارة وباعتبارها أول من يستقبل الطالب أثناء التحاقه بالجامعة، وترافقه** طيلة تمدرسه حتى **التخرج ، فان** جودة الخدمات التي توفرها، تساعد الطالب على خلق مناخ تعليمي مناسب**/ صحي،** وبدونها لا يمكن للعملية التعليمية أن تنجح حتى لو توفرت باقي العوامل.

ومن هنا تتضح أن الدافعية موجودة ولكنها كامنة أو ضعيفة عند الجميع ولكن تختلف عوامل إثارتها من فرد إلى آخر، وما علينا إلا اكتشاف هاته العوامل المحفزة وتوفيرها للطالب **من خلال الجودة الشاملة** لإدارة التعليم في الجامعة.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقويم الثقافة التنظيمية وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (من وجهة نظر الأساتذة، الإداريين، الطلبة)

فيمايلي نتائج العلاقات الإرتباطية لدى عينات الأساتذة والإداريين والطلبة مدرجة فيما يأتي من الجداول

- **عينة الأساتذة**

جدول 11.9: نتيجة علاقة الارتباط بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في نظر الأساتذة

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الثقافة التنظيمية	254	0,817	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يلاحظ من خلال **الجدول رقم 11.9وجود علاقة ارتباطيه** دالة إحصائيا بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الأساتذة.

- **عينة الإداريين**

جدول 12.9: نتيجة علاقة الارتباط بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في نظر الإداريين

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الذلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الثقافة التنظيمية	209	0,879	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يبين الجدول رقم 12.9وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الإداريين حيث بلغت قيمة ر(0,879) **عند مستوى الدلالة**0,01

- **عينة الطلبة**

جدول 13.9: نتيجة علاقة الارتباط بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في نظر **الطلبة**

المتغيرات	حجم العينة ن	قيمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الثقافة التنظيمية	755	0,420	0,000	0,01
الجودة الشاملة				

يلاحظ من خلال الجدول رقم 13.9 أنه توجد علاقة ارتباطيه بين الثقافة التنظيمية والجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة وقد بلغت قيمة ر(0,420) **عند مستوى الدلالة**0,01.

بما أنّ الطالب والأستاذ والإداري يتواجدون ضمن نفس الثقافة التنظيمية، فإن تأثرهم وتأثيرهم أمر طبيعي ولكن بمستويات مختلفة، وبأشكال متعددة، وذلك نظراً لاختلاف طبيعة المهام الموكلةو الأدوار المتوقعة، كما أنّ طبيعتهم البشرية وما يميزها من اختلاف في (أنماط الشخصية، اللغة، الاتجاهات، القيم...الخ)، تساهم في خلق **الصراعات داخل المؤسسة، ولكن بوجود ثقافة تنظيمية** ايجابية قوية تجعل من العوامل السابقة الذكر عوامل مشتركة بين جميع العاملين، وعلى الجميع التكيّف والانسجام معها (بوخدير ، 2006). ولإبراز مدى أهمية الثقافة التنظيمة وخطورة انعكاساتها على الأداءات المختلفة، فإننا نلاحظ أنّ الطبيب والممرض في المستشفيات العمومية يلتحق بمنصب عمله متأخراً، وينصرف منه باكراً وأداؤه في كثير من الأحيان دون المستوى المطلوب،بينما إذا التحق بعيادته الخاصة فيكون نموذجا في الانضباط و التفاني في العمل، ونفس الملاحظة إذا التحق بمؤسسة

أجنبية.وهذا المثال ينطبق على جميع القطاعات.وهاته الأهمية التي تتميز بها الثقافة التنظيمية في ظل أي نمط تسييري، تزداد في ظل التسيير بالجودة الشاملة الذي يتطلب تجنيداً لجميع الفاعلين داخل المؤسسة. ولعل السؤال الذي يطرحه القارئ هو هل يمكن تغيير الثقافة التنظيمية الحالية إلى ثقافة تُسهم في تحقيق التسيير بالجودة الشاملة؟ وهنا نقول أنه ممكن جداً لأن الثقافة التنظيمية بمثابة التنشئة الاجتماعية للطفل (القريوتي،2009)، وما على المؤسسة إلا خلق الميكانيزمات التي تساعدها على دمج العمال في ثقافة المؤسسة الايجابية، وهنا تجدر الإشارة إلى خلل تسييري أثناء عملية التوظيف، وهو دخول الموظف مباشرة الى مزاولة المهام، دون المرور بعملية مرافقة للتعريف بالمؤسسة ومكوناتها وسياستها وأهدافها...الخ؛أما بالنسبة للطلبة وفي ظل نظام ل.م.د، فتمّ تدارك هذا الأمر وتم برمجة حصص إشراف أو مرافقة -(Tutorat)-لفائدة الطلبة الجدد وذلك لمساعدتهم على التكيف والانسجام مع ثقافة الجامعة، التي تعتبر عالما جديداً بالنسبة لهم.

الفرضية العامة الثانية التنبؤية: اختبارها والتعليق عليها.

الفرضية العامة: الكفاءة المهنية/الدراسية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية لها تأثيرات (ذات دلالة إحصائية) متميزة على الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (من منظور الأساتذة والإداريين والطلبة).

لاختبار هذه الفرضية، استُخدم تحليل الانحدار المتعدد لتحديد مدى تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع أي قياس مدى تبعية الجودة الشاملة لتأثير المتغيرات التنبؤية التالية : الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية للمؤسسة؛ حيث تم استعمال تحليل الانحدار بالنسبة لكل عينات البحث (الأساتذة والإداريين والطلبة) وذلك للتأكد من صلاحية النموذج الافتراضي للبحث وأُدرجت النتائج المفصلة فيما يأتي من الجداول:

نتائج تحليل الانحدار لعينة الأساتذة

جدول 14.9: نتائج تحليل التباين (Analysis Of Variance) بالنسبة لمتغيرات عينة الأساتذة

النموذج	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار البواقي	0.891	8919,004 1088,019	3 250	2973,001 4.352	683,12	0.000
المجموع		10007,024	253			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)

يوضح الجدول رقم 14.9 صلاحية نموذج اختبار فرضيات الدراسة، ونظرا لارتفاع قيمة (F، وارتفاع مستوى الدلالة (0.000≤0.05)، حيث فسّرت المتغيرات المستقلة 89.1% (الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية) من التباين في (الجودة الشاملة)، وبناءاً على ذلك نستطيع اعتبار فرضيات الدراسة مسندة ولمزيد من المعلومات تمّ تفصيل تحليل الانحدار فيما يأتي من الجداول.

- **جدول رقم15.9**: نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية على الجودة الشاملة في نظر الأساتذة

العوامل مجتمعة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
الكفاءة المهنية	0.519	0.046	0.438	11.390	0.000
الدافعية الشخصية	0.592	0.052	0.326	11.372	0.000
الثقافة التنظيمية	0.468	0.052	0.298	8.933	0.000

يتّضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم 15.9 ومن متابعة قيم (t) يتبين أن للكفاءة المهنية تأثير في أكبر تحقيق الجودة الشاملة، حيث بلغت قيمة (BETA) (0.438)، وبدلالة قيمة (t) المحسوبة والبالغة (11.390)، وهي قيمة دالة عند (α=0.05)، و أن للدافعية الشخصية تأثير كبير في تحقيق الجودة الشاملة، حيث بلغت قيمة (BETA) (0.326)وبدلالة قيمة (t) المحسوبة والبالغة (11.372) وهي قيمة دالة عند

(α=0.05)، كما أن للثقافة التنظيمية تأثير كبير أيضاً على تطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث بلغت قيمة (BETA) (0.298)و ذلك بدلالة قيمة (t) المحسوبة والبالغة (8.933) وهي قيمة دالة عند (α=0.05).

ولتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدى في المساهمة في النموذج الرياضي استعمل الباحث طريقة تحليل الانحدار المتعدد التدريجي(Stepwise Multiple Regression)، الذي يمثل أثر الكفاءة المهنية ، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية، كما يتضح من الجدول (15.9) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، حيث أنّ متغير الكفاءة المهنية قد احتل المرتبة الأولى وفسّر ما مقداره(79.8%) من التباين في المتغير التابع، و متغير الدافعية الشخصية مع الكفاءة المهنية فسر(85,7%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيرا متغير الثقافة التنظيمية وفسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (89,1%)؛ وبالتالي يمكننا كتابة معادلة تحليل الانحدار كمايلي:

الجودة الشاملة=-3,022+0,519 ×الكفاءة المهنية+ 0,592 ×الدافعية الشخصية+ 0,468 ×الثقافة التنظيمية (انظر الجدول 15.9)

وهذا ما يدفعنا إلى القول بأن الكفاءة المهنية للأساتذة تساهم بنسبة كبيرة في تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك لأن هاته الكفاءة المهنية يتعدى أثرها على العديد من الأصعدة (التدريس، البحث العلمي، الإدارة) وبالتالي عدد الفاعلين المستفيدين داخل الجامعة يرتفع وينخفض بالموازاة مع هاته الكفاءة المهنية.ونظرا لأهمية هاته الأخيرة فإنه يجب أن يكون من أولويات كل مؤسسة السعي لتطويرها لدى العاملين لديها من خلال مجموعة آليات ، ويعتبر التكوين من أبرزها وأهمها Lemoine & Bernaud (2000)، وذلك لما يميز هذا العصر من سرعة في التغير التكنولوجي، و تجدُّد مستمر في طرق العمل يجعل الأستاذ والعامل بصفة عامة في مواجهة وضعيات مهنية جديدة ، يكون سبيله الوحيد لحلها هو منهج المحاولة والخطأ، وقد أشار المؤلفين السابقين إلى طريقة أخرى لتطوير الكفاءة المهنية وهي نمذجة السلوكات المهنية الصحيحة وذلك من أجل تعميمها على جميع العمال.

جدول رقم16.9: قيم عناصر معادلة التنبؤ في تحليل الانحدار لنموذج البحث

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد	B	الخطأ المعياري	BETA	قيمة T	مستوى دلالة t
الثابت	0,798	2,097	1,230	0,893	1,705	0.090
الكفاءة المهنية		1,060	0 ,034		31,579	0,000
الثابت	0,857	-1,762	1,107		-1,591	0.113
الكفاءة المهنية		0,790	0 ,039	0,666	20,298	0,000
الدافعية الشخصية		0,603	0,060	0,332	10,101	0,000
الثابت	0,891	-3,022	0,976		-3,095	0.002
الكفاءة المهنية		0,519	0,046	0,438	11,390	0,000
الدافعية الشخصية		0,592	0,052	0,326	11,372	0,000
الثقافة التنظيمية		0,468	0,052	0,298	8,933	0,000

- المتغير التابع: الجودة الشاملة.

– تحليل الانحدار المتعدد لعينة الإداريين

للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات الدراسة (بالنسبة لعينة الاداريين) وقد أُدرجت النتائج في الجدول التالي.

جدول رقم17.9: نتائج تحليل التباين (Analysis Of Variance)

النموذج	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	0,920	6778,652	3	2259,55	786,33	0.000
البواقي		589,07	205	2,87		
المجموع		7367,72	208			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)

يوضح لنا الجدول رقم 17.9صلاحية نموذج اختبار فرضيات الدراسة، ونظراً لارتفاع قيمة(f)، وارتفاع مستوى الدلالة (0.000≤0.05)، حيث فسّرت المتغيرات المستقلة 92% ، من التباين في المتغير التابع - الجودة الشاملة- وبناءاً على هاته النتائج يمكن اعتبار فرضيات الدراسة مسندة وسعياً لمزيد من المعلومات تم حساب نتائج تحليل الانحدار بالتفصيل وأدرجت مخرجاتها في الجداول الآتية.

- **جدول رقم18.9**: نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية على الجودة الشاملة (في نظر الإداريين).

العوامل مجتمعة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
الكفاءة المهنية	0.442	0.023	0.436	19.331	0.000
الثقافة التنظيمية	0.741	0.059	0.523	12.572	0.000
الدافعية الشخصية	0.277	0.062	0.176	4.491	0.000

- المتغير التابع: الجودة الشاملة.

التعليق: يلاحظ من خلال الجدول رقم 18.9 و بمتابعة قيم (t)يتبين أن للكفاءة المهنية تأثير على متغير الجودة الشاملة حيث بلغت قيمة (BETA) (0,436)، وبدلالة قيمة (t)، والبالغة (19,331) وهي قيمة دالة عند(α=0.05)، وأيضاً للدافعية الشخصية تأثير في تحقيق الجودة الشاملة ، حيث بلغت قيمة (BETA) (0,523) وذلك بدلالة قيمة (t) والبالغة(12,572) هي قيمة دالة عند (α=0.05)، كما أن للثقافة التنظيمية تأثير على تحقيق إدارة الجودة الشاملة حيث بلغت قيمة (BETA) (0,176) وبدلالة قيمة (t)، والبالغة (4,491) وهي قيمة دالة عند(α=0.05).

جدول رقم19.9: ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار (لعينة الإداريين)

ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد	B	الخطأ المعياري	BETA	قيمة T	مستوى دلالة t*
الثابت	0,773	10,785	1,177	0,879	9,167	0,000
الثقافة التنظيمية		1,244	0 ,047		26,522	0,000
الثابت		-0,272	0,954		-0,285	0,776
الثقافة التنظيمية	0,912	0,964	0 ,033	0,681	29,137	0,000
الكفاءة المهنية		0,429	0,024	0,423	18,093	0,000
الثابت		-1,895	0,982		-1,931	0.055
الثقافة التنظيمية		0,741	0,059	0,523	12,572	0,000
الكفاءة المهنية	0,920	0,442	0,023	0,436	19,331	0,000
الدافعية الشخصية		0,277	0,062	0,176	4,491	0,000

- المتغير التابع: الجودة الشاملة.

التعليق: من خلال الجدول رقم 19.9 يمكننا كتابة معادلة الانحدار لعينة الإداريين كما يلي:

الجودة الشاملة= -1,895+0,741×الثقافة التنظيمية+0,442 ×الكفاءة المهنية+0,277 ×الدافعية الشخصية.

لقد استخدم الباحث طريقة تحليل الانحدار التدريجي لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدى في المساهمة في نموذج البحث ، حيث اتضح في الجدول رقم19.9 والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، ويلاحظ أن متغير الثقافة التنظيمية قد احتل المرتبة الأولى وفسّر ما مقداره 77,3%،من التباين في المتغير التابع، ومتغير الكفاءة المهنية مع الثقافة التنظيمية فسّر 91,2% من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير الدافعية الشخصية وفسّر مع المتغيرات السابقة ما مقداره 92%.

وفي ضوء النتائج المتحصل عليها يمكننا القول) ووفق القريوتي (2009) بأن الثقافة التنظيمية السائدة داخل المؤسسة (درجة المبادرة الفردية، وضوح الأهداف، الولاء للمنظمة، درجة المخاطرة...الخ؛ والتي تعكس نوعية التسيير، تتحكم في نوعية أداء الإداريين المسهم في تحقيق إدارة الجودة الشاملة، كما تجدر الإشارة إلى عامل مهم جداً يتحكم هو أيضا في نوعية الأداء ويتمثل في القيم التي يحملها الإداري والعامل بصفة عامة والتي تتأثر بالعوامل السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية (حسنين،1986). كما يتفق العديد من المؤلفين من بينهم

زايد (2006) على أن الثقافة التنظيمية تعتبر المحدد الأساسي للأداء التنظيمي وهذا الأخير تتحكم فيه مجموعة من المحددات السلوكية (نظام الأجور، نظام الحوافز، الهيكل التنظيمي...الخ)، كما أشار إلى **عنصر يرى الباحث** أنه بالغ الأهمية وهو **القدوة التنظيمية، أي** إلى أي حدٍّ تتوفر المؤسسة على قيادات إدارية تتميز بالانضباط، الالتزام، الاحترام، المواظبة...الخ، فالإداري الذي ينصرف من العمل باكراً، أو يلتحق به متأخراً، يكون مقلداً في كثير من الأحيان لسلوك مديره أو رئيس المصلحة التابع لها. ومثل هاته السلوكات أصبحت سمة بارزة في مؤسساتنا باختلاف نشاطها (تربوية، اقتصادية، صحية...الخ)؛ولكن رغم هذا فقد أجمع العديد من المؤلفين ومن **بينهم حريم** (2004)، على إمكانية تغيير الثقافة التنظيمية وركّز على أهم وسيلة وهي تغيير في قادة المنظمة البارزين على أن يتوافر في القادة الجدد رؤية مستقبلية **بديلة وواضحة وأرى كذلك أنه لابد أن يتبع ذلك تصميم** هيكل تنظيمي عصري مجوّد يحدد المهام والصلاحيات والسلطات والمسؤوليات ويراقب تنفيذها في الميدان بنظام **تقويم علمي وموضوعي ملائم.**

جدول رقم 19.9 : المتغيرات المقصاة من معادلة الانحدار

النموذج	بيتا BETA	T	الدلالة الاحصائية
الكفاءة المهنية	0,423	18,093	0,000
الدافعية الشخصية	0,081	1,236	0,218
الدافعية الشخصية	0,176	4,491	0,000

- المتغير التابع: الجودة الشاملة.

يلاحظ من خلال الجدول **رقم** 19.9أنَّه تمَّ استبعاد متغيري الكفاءة المهنية والدافعية الش**خصية** مجتمعين من معادلة الانحدار، إضافة إلى متغير الدافعية الشخصية، ولعل القراءة المنطقية لهاته النتائج نلاحظها ميدانيا، **إذ** في كثير من الأحيان نجد أن الفرد يتمتع بقدر من الكفاءة المهنية، إضافة إلى دافعية شخصية مرتفعة إلا أنّ تواجده **ضمن ثقافة تنظيمية لا تشجع على** العمل ولا تسهم في إبراز قدراته المعرفية وتجسيد كفائته المهنية، مما يحبط **دافعيته و** يجعله أمام مواجهة اتخاذ قرارين، إما الاندماج في هاته الثقافة التنظيمية غير الملائمة بعد صراع كبير مع قيمه وتغير جذري في اتجاهاته أو الهجرة نحو مؤسسات أو دول أخرى تلبي طموحا**ته وتحقق أهدافه الشخصية**؛ وهذا ما حدث في كثير من الجامعات الجزائرية.

- **تحليل الانحدار المتعدد لعينة الطلبة**

للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات الدراسة بالنسبة لمتغيرات عينة الطلبة، وأُدرجت النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم 20.9: نتائج تحليل التباين للانحدار(Analysis Of Variance)

النموذج	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار البواقي	0,312	6041,324 13307,450	3 751	2013,775 17,72	113,646	0.000
المجموع		7367,72	754			

* ذات دلالة إحصائية على مستوى(0.05)

يوضح الجدول رقم 20.9 صلاحية نموذج اختبار فرضيات الدراسة، ونظرا لارتفاع قيمة (F، وارتفاع مستوى الدلالة (0.000≤0.05)، حيث فسّرت المتغيرات المستقلة (31.2%) من التباين في (الجودة الشاملة)، وبناءاً على ذلك نستطيع اختبار فرضيات الدراسة لمزيد من النتائج المترتبة عن تحليل الانحدار فيمايلي من الجداول.

- **جدول رقم21.9**: نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر الكفاءة الدراسية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية على الجودة الشاملة (في نظر الطلبة)

العوامل مجتمعة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
الكفاءة الدراسية	0.275	0.043	0.320	6.430	0.000
الدافعية الشخصية	0.105	0.048	0.165	2.174	0.030
الثقافة التنظيمية	0.200	0.074	0.152	2.706	0.007

- المتغير التابع: الجودة الشاملة.

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم21.9 ومن متابعة قيم (t) يتبين أن للكفاءة الدراسية تأثير في تحقيق الجودة الشاملة، حيث بلغت قيمة (BETA) (0.320)، وبدلالة قيمة (t) المحسوبة والبالغة (6.430)، وهي قيمة دالة عند (α=0.05)، و أن للدافعية الشخصية تأثير في تحقيق الجودة الشاملة، حيث بلغت قيمة (BETA) (0.165) وبدلالة قيمة (t) المحسوبة والبالغة (2.174) وهي قيمة دالة عند (α=0.05)، كما أنّ للثقافة التنظيمية تأثير على تطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث بلغت قيمة (BETA) (0.152) و ذلك بدلالة قيمة (t) المحسوبة والبالغة (2.706) وهي قيمة دالة عند (α=0.05).

وفيما يأتي نتائج تفصيلية إضافية مدرجة في الجدول الآتي.

جدول رقم :22.9 ترتيب دخول المتغيرات المستقلة لمعادلة الانحدار (لعينة الطلبة)

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة R^2 معامل التحديد	B	الخطأ المعياري	BETA	قيمة T	مستوى دلالة t*
الثابت	0,274	21,624	1,097		19,709	0.000
الدافعية الشخصية		335,0	0 ,020	0,524	16,873	0,000
الثابت	0,306	458,18	1,204		15,325	0.000
الدافعية الشخصية		211,0	0 ,029	0,329	7,288	0,000
الكفاءة الدراسية		226,0	0,039	0,263	5,809	0,000
الثابت	0,312	16,857	1,337		12,605	0.000
الدافعية الشخصية		105,0	0,048	0,165	2,174	0,030
الكفاءة الدراسية		275,0	0,043	0,320	6,430	0,000
الثقافة التنظيمية		200,0	0,074	0,152	2,706	0,007

- المتغير التابع: الجودة الشاملة.

التعليق : من خلال الجدول يمكننا كتابة معادلة الانحدار لعينة الطلبة كمايلي:

الجودة الشاملة = 16,875+ 0,105 ×الدافعية الشخصية+0,275 ×الكفاءة المهنية+0,200 ×الثقافة التنظيمية

ويلاحظ أن متغير **الدافعية الشخصية** قد احتل المرتبة الأولى وفسّر ما مقداره **27,4%،من** التباين في المتغير التابع، ومتغير **الدافعية الشخصية مع الكفاءة الدراسية فسّر 30,6%** من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير **الثقافة التنظيمية** وفسّر مع المتغيرات السابقة ما مقداره **31,2%** **(انظر الجدول 22.9)**.

في ضوء هاته النتائج والتي تعتبر منطقية إلى حد بعيد ، ويدعمها أراء الممارسين في قطاع التربية، وحتى أولياء الطلبة،فان الدافعية الشخصية للطالب هي من أهم وأبرز العوامل التي يمكن أن تعوض عدم توفر العديد من العوامل مثل (الإمكانيات المادية) وذلك لأنها الطاقة التي تولّد وتتحكم وتضمن استمرار السلوك روسل Roussel(2000) ، فامتلاك الكفاءة وحده لا يكفي لتحقيق السلوك ففي كثير من الأحيان نجد أن الطالب لديه كل الإمكانيات للنجاح والتفوق، ولكنها غير مستثمرة في غياب الدافعية.

ومن النتائج أيضاً فهو لا يمكن تجاهل دور **الكفاءة الدراسية إذا اجتمعت مع دافعيته، فسيكونان وسيلتان** هامتين لتحقيق أهدافه. ولكن الحديث عن الجودة في حقل التعليم إضافة إلى عاملي – **الدافعية الشخصية، الكفاءة المهنية**- تسعى إلى توفير كل من الهياكل القاعدية المناسبة، والبرامج الدراسية الملائمة والعلمية التي تسعى

إلى إكساب الطالب كفاءات دراسية بأسهل وأسرع الطرق، والتي يتقنها أعضاء هيئة التدريس، كما كما أن توفر الجامعة على مكتبة متنوعة وحديثة ، وتجهيزات تعليمية مثل المختبرات، إضافة إلى قوانين وتشريعات تنظم طرق وظوابط العمل لجميع الفاعلين داخل الجامعة من (**أساتذة ، إداريين، وطلبة**)

خلاصة

من خلال نتائج الانحدار ومدى مساهمة كل متغير من المتغيرات المستقلة (**الكفاءة المهنية/الدراسية، الدافعية** الشخصية، الثقافة التنظيمية) في معادلة التنبؤ، فقد ظهرت النتائج منطقية وواقعية إلى حد بعيد، فلدى عينة الأساتذة وجد الباحث بأن الكفاءة المهنية احتلت المرتبة الأولى أمّا عند الإداريين فكانت المرتبة الأولى للثقافة التنظيمية، **أمّا عند الطلبة فالدافعية الشخصية.**

ولكن هذا الترتيب لا ينف أهمية باقي المتغيرات، بل إذا اجتمعت كانت محفزاً و أرضية خصبة ومساعدة على تبني ادارة الجودة الشاملة، التي لم يعد لمؤسساتنا خياراً في تبنيها بل فرضتها مجموعة من العوامل الداخلية **والمحيطية للجامعة.**

وتجدر الإشارة أيضاً إلى القارئ الذي قد يتساءل عن سر اختيار الباحث لموضوع التقويم كحلقة وصل بين المتغيرات الأخرى، فهنا نشر إلى الدور المحوري الذي يلعبه التقويم في تسيير الموارد البشرية وصلته الوثيقة بجميع وظائفها.

خاتمة

إن تحقيق الجودة في التعليم العالي يتوقف على العديد من العوامل، سلّط الباحث الضوء في هاته الرسالة على أحد أهم هاته العوامل وهو التقويم،الذي يعتبر احد أهم الميكانيزمات التي يجب على أي أستاذ أو إداري امتلاكها و التحكُّم في طرق استعمالها؛ فمن خلالها نكتشف ونشخِّص ونعالج أي مشكل أو ظاهرة داخل المؤسسة.

في هاته الدراسة اكتشفنا العلاقة الوطيدة بين التقويم وكل من الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية ومدى مساهمة كل هاته العوامل في تحقيق الإدارة بالجودة الشاملة التي تعتبر الهدف الأسمى الذي تسعى كل مؤسسة الى تحقيقه، تحسيناً لمخرجاتها وارضاءاً لمواردها **البشرية**.

لقد أجمع العديد من الخبراء على أهمية المورد البشري ودوره في صناعة النجاح والتفوق لأي مؤسسة مهما كان نشاطها، ولعل أهم ميزة في هذا المورد البشري هو كفاءته المهنية والتي تحرِّكُها دافعيته الشخصية من خلال الأجور والحوافز والمنح...الخ كل هذا في ظل ثقافة تنظيمية **شعارها الجودة الشاملة**.

إن اهتمام الباحث بالمتغيرات السابقة الذكر ليس اقصاءاً لباقي المتغيرات، وإنما هو مدخل و أرضية لغيره من الباحثين ليوسعوا أكثر في هذا الموضوع – **إدارة الجودة الشاملة**-

التوصيات والاقتراحات

بعد دراسة موضوع تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي،واستناداً الى النتائج التي توصّل إليها الباحث يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات لكل من الطلبة، الأساتذة و الإداريين وللقائمين على قطاع التعليم العالي بصفة عامة.

الطلبة:

- تطوير كفاءاتهم الدراسية من خلال الانضباط والمواظبة وحب الاطلاع.
- الاختيار الموضوعي للتخصصات.
- تطوير المشروع الشخصي والمهني عبر مختلف المراحل الدراسية.

الأساتذة

- عقلنة عملية التقويم المتعلقة بالطلبة (نموذج مقترح لتقويم الطلبة ، الملحق رقم 8)
- تطوير الكفاءة المهنية من خلال التكوين المستمر.

الاداريون

- توفير ثقافة تنظيمية داخل الجامعة تخدم مشروع الجودة.
- الاهتمام بالأجور والحوافز كعوامل مساعدة على خلق الدافعية لدى العمال.
- تطوير الكفاءة المهنية لكل من الأساتذة والإداريين بمختلف الآليات الموجودة (كالتكوين مثلا)
- عقلنة عملية التقويم الخاصة بالأساتذة والإداريون(نماذج مقترحة لتقويم لكل منهم الملحقين رقم 10،9)

قائمة المراجع

1- المراجع العربية

- أحمد دوقة **و لورسي عبد القادر و** غربي مونية **و**حديدي محمد **و** أشرف كبير سليمة(2011) **سيكولوجية الدافعية للتعلم،**ديوان المطبوعات الجامعية **، الجزائر.**
- **أسامة** محمد شاكر عبد العليم **و** حميد محمد الأحمدي(2011) **إدارة الجودة الشاملة في التعليم، مؤسسة حورس الدولية، بدون طبعة، الإسكندرية،مصر.**
- **بلال خلف السكارنة**(2009) **التطوير التنظيمي والإداري،** ط1، دار المسيرة، عمان، **الأردن.** .
- **بوفلجة غياث**(2003) **القيم الثقافية والتسيير**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، **وهران، الجزائر.**
- جمال الدين لعويسات(بدون سنة) **إدارة الجودة الشاملة، دار هومة، بدون طبعة، الجزائر.**
- **حسين حريم**(2004) **السلوك التنظيمي**: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
- حمداوي وسيلة(2004) **إدارة الموارد البشرية، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر.**
- خضير كاضم حمود **و ياسين كاسب الخرشة** (2010) **إدارة الموارد البشرية**،دار المسيرة، ط3 **، عمان، الأردن.**
- **رضا إبراهيم المليجي،**2011**، جودة و اعتماد المؤسسات التعليمية**، طيبة للنشر والتوزيع،ط1**، القاهرة،مصر.**
- روليدريجيو ترجمة حلمي فارس(1999)**المدخل إلى علم النفس الصناعي،بدون طبعة، الأردن.**
- **صلاح نصر عليمات**(2004) **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية** (التطبيق ومقترحات التطوير)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، **عمان.**
- عادل محمد زايد(2006)**العدالة التنظيمية، منشورات المنظومة العربية للتنمية الإدارية، بدون طبعة، القاهرة، مصر.**
- **عبد الكريم بوحفص**(2013) **الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدوياً وباستخدام برنامج SPSS، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزء الأول، الجزائر.**

- عبد الكريم بوحفص(2013) **الأساليب الإحصائية يدويا وباستخدام برنامج SPSS**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- عدنان الأحمد و كايد محمد سلامة و شفيق فلاح علاونة و حمدان علي نصر(1999) **تطوير نظم الجودة في التربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- علاء محمد سيد قنديل(2010) **معايير الجودة الشاملة**،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع،ط1، **القاهرة، مصر.**
- غريب العربي(2007)**التقويم التربوي**،دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.
- فاروق عبده فليه و السيد محمد عبد المجيد(2005) **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، **عمان، الأردن،.**
- محمد علي عطية(2007) **الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج** للنشر والتوزيع، بدون طبعة،عمان، الأردن،.
- محمد قاسم القريوتي(2009) **السلوك التنظيمي، دار وائل للنشر، الطبعة الخامسة، الأردن.**
- محمود سلمان العميان(2005) **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للطباعة والنشر** والتوزيع، ط3، **عمان، الأردن.**
- **مهدي السامرائي**(2007) **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، دار جرير للنشر** والتوزيع، ط1،**عمان، الأردن.**
- نوري منير(2010) **تسيير الموارد البشرية، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.**
- هاني عبد الرحمان صالح الطويل(1999) **الإدارة التعليمية،مفاهيم وآفاق، دار وائل** للنشر،ط1،**الأردن.**
- هيثم حمود الشبلي **و** مروان محمد النسور(2009) **إدارة المنشات المعاصرة**،دار صفاء، ط1، **عمان، الأردن.**
- يوسف حجيم الطائي و محمد فوزي العبادي و هاشم فوزي العبادي(2009) **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، مؤسسة الوراق، ط2، **عمان، الأردن.**

2- **المجلات العربية**

- أحمد البداح و خالد الصرايرة(2012) **تصور مقترح لتطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الالكتروني**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد 9.
- -أحمد دوقة(2002) **الأبعاد المعرفية والانفعالية للدافعية للعمل**، مجلة العلوم الإنسانية،العدد 17، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- بغول زهير(2007) **الدافعية ونماذجها الإدارية**، مجلة العلوم الإنسانية،العدد28، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- بوسنة محمود(2004) **التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، سلسلة معارف بسيكولوجية**، العدد2، مخبر التربية-التكوين- العمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر.
- جمال مرازقة(2011) **متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر-** تصور مقترح-، بحث مقدم في أشغال المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.
- **حبشي فتيحة(2007)إدارة الجودة الشاملة والايزو في التعليم العالي**، مجلة العلوم الانسانية،المجلدأ،العدد28.
- خالد أحمد الصرايرة و ليلى العسّاف(2008) **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد1، .
- **خالدي مسعودة(2011/2010)التعليم العالي في الجزائر ومتطلبات الحداثة** دراسة ميدانية في جامعات الغرب الجزائري،. تحت إشراف أ.د العلاوي أحمد، جامعة وهران.
- داود عبد الملك الحدابي و خالد عمر خان(2008) **تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد2.
- ردمان محمد سعيد غالب، توفيق علي عالم(2008) **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد1.

- سعيد بن علي العضاضي(2012) **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد9.
- شرف ابراهيم الهادي(2013) **إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد11.
- شريف عبد المعطي العربي، احمد حسن القشلان(2009)**تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد3.
- صالح أحمد عبابنة(2011) **تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة مصراته ليبيا**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد8.
- طلال فرج كيلانو(2012) **الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد9.
- عبد الرحمان إبراهيم مصطفى(2012) **تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد 10.
- عبد الرحمان عمر نجيب(2006) **أهمية تطبيق نظام جودة عالمي على العملية التعليمية** ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد 2.
- عبد الفتاح بوخمخم(2001)**مفهوم الدافعية في مختلف نظريات السلوك التنظيمي**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 15، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- عماد عبد الرب و عيسى قدادة(2008) **تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد1، .
- فاضل حنا(2012) **مستوى تطبيق أساليب جودة القبول الجامعي في جامعة حلب من وجهة نظر طلبتها**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 2.
- ليلى العساف و خالد الصرايرة(2011) **أنوذج مقترح لتطوير ادارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 3+4.
- محمد حامد حسنين(1986) **قيم الموظفين في مجتمع متغير**، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الدول العربية، المؤسسة الصحفية الأردنية الرأي العدد264.

- محمود الوادي و إسماعيل يامين(2012) تكامل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والإدارة الإستراتيجية في التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،العدد10.
- محمود عكاشة و سهير حوالة(2010) **تقييم جودة التعليم الجامعية المفتوح بمصر من وجهة مقدمي الخدمة والمستفيدين منها**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد5.
- هالة عبد القادر صبري(2009)**جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن"**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد4.
- الهام علي أحمد الشلبي(2010) **أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين**،مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 4.
- **وائل شحاتة عبد الحميد (2012) الجامعات العربية بين الجودة الشاملة وشهادات الجودة**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد10.

3- **المراجع الأجنبية**

- Steven l Mcshane (2007) Charles Benabou, **Comportement organisationnel**, Cheneliére, Monreal (Québec), Canada,5 éd.
- Michel Darbelet (2011) Laurent Izard, MichelScaramuzza , **Management**, 5^{e}ed, Berti Editions, ALGER .
- Michel Barabel, Olivier Meier (2006) **Manageor**, Dunod, Paris.
- Elisabeth Lecoeur (2008) **Gestion des compétences** ,1er édition , de boeck, Belgique.
- Guy le Boterf (2013) **Construire les compétences individuelles et collectives**, 6^{e} édition, Eyrolles, paris.
- jean –lucBernaud et Claud Lemoin(2000) **psychololologie du travail et des organisation**, Dunod,Paris.
- David Autissier, Yvon Mougin (2010)**Mesurer la performance de la fonction qualité** ,Eyrolles, paris,.
- jean-Marie Dujardin(2013) **Compétence durables et transférables**, De Boeck , Belgique.
- Damien Brochier(2010) **Comment définir les compétences** .
- Guy le boterf(2000) **l ingenierie des compétences** ,2emeedition, édition d'organisation,paris .

- Baddari Kamel ,Herzallah Abdelkarim(2014) **Référentiel LMD bien enseigner dans le système LMD**, office des pubications universitaires,algerie.
- Christophe Parmentier(2008) **l'ingénierie de foration**,Eyrolles,France.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية **مقترح لتقويم الطلبة**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية/معهد .....

قسم:.....

تخصص.....

فوج.....

الاسم واللقب .....

تاريخ ومكان الازدياد:.....

رقم التسجيل:.....

جدول التقديرات العامة للتنقيط.

المعايـــير	النقطة	الملاحظات
عدد الغيابات في الحصص التطبيقية أو الأعمال الموجهة		
التوسع في المواضيع المدروسة من خلال المطالعة الإضافية عبر الكتب والانترنت وغيرها		
انجاز الأعمال الموجهة المطلوبة وفق المنهجية المفروضة.		
احترام آجال ومواعيد تسليم الأعمال الموجهة و تقديمها في الصف		
التقديم والشرح الجيد للأعمال الموجهة أثناء الإلقاء		
اطلاع واستعمال الطالب للمصادر والمراجع الحديثة حول موضوع دراسته.		
إتقان اللغة المستعملة في كتابة التقارير العلمية والتحكم خاصة في المصطلحات العلمية		
احترام مواعيد الدخول والخروج من قاعة الدرس في الحصص التطبيقية أو الأعمال الموجهة		
المشاركة في الحصص الدراسية وطرح الأسئلة والإجابة عنها .		
الفصاحة اللغوية أثناء عرض ومناقشة الأعمال في الصف		
المجـــــموع	20/...	

ملاحظة1: هاته المعايير اتفق على أهميتها بالترتيب التالي كل من الأساتذة والطلبة

ملاحظة 2: تنمح نقطتين لكل معيار

ملاحظة3: اذا كان عدد الغيابات ثلاثة فيخصم نقطتين. أما اذا لم يتغيب الطالب فتمنح له نقطتين.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية **مقترح لتقويم الأساتذة**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية/معهد .....

الرقم:.....

الاسم واللقب .....

تاريخ ومكان الازدياد:.....

تاريخ التوظيف.....

الخدمة الوطنية.....

عطلة مرضية.....

استقالة أو تسريح.....

جدول التقديرات العامة للتنقيط.

المعايـــير	**النقطة**	**الملاحظات**
احترام آجال انجاز البرنامج البيداغوجي والعلمي		
الحضور في اللجان البيداغوجية المقررة		
الإلمام بالمعارف والتحكم في المهارات المهنية الحديثة المتعلقة بواجباته المهنية		
عدد الغيابات عن العمل خلال السنة الجامعية		
عدد التأخرات عن العمل أثناء السنة الجامعية		
التحلي بالضمير المهني وأخلاقيات المهنة		
احترام آجال تصحيح الاختبارات وإرجاع **العلامات للطلبة والإدارة**		
التمتع بروح الاتصال مع جميع المستخدمين والطلبة .		
القدرة على الإبداع والمبادرة في النشاطات البيداغوجية والعلمية		
تقديم سلم التصحيح مع الإجابة النموذجية للامتحانات.		
المجـــــموع	20/....	

ملاحظة1: تنمح نقطتين لكل معيار .

ملاحظة2: اذا تجاوزت عدد الغيابات ثلاثة فتخصم نقطتين.

ملاحظة 3: اذا تجاوز عدد التاخرات خمسة فتخصم نقطتين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية **مقترح لتقويم الإداريين**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية/معهد .....

الرقم:.....

الاسم واللقب .....

تاريخ ومكان الازدياد:.....

الشهادة:.....

تاريخ التوظيف.....

الخدمة الوطنية.....

عطلة مرضية.....

استقالة أو تسريح.....

جدول التقديرات العامة للتنقيط.

المعايـــير	النقطة	الملاحظات
احترام توقيت الأعمال الإدارية الموكلة إليه		
التحكم في استخدام الإعلام الآلي والبرمجيات الحديثة		
التمتع بروح الاتصال مع جميع المستخدمين والطلبة .		
القدرة على تحفيز الزملاء من أجل تحقيق أحسن أداء		
القدرة على الإبداع والمبادرة في النشاطات الإدارية		
التميز بالنزاهة والمصداقية والاحترافية		
القدرة على العمل داخل فريق من الزملاء		
القدرة على حل الصراعات الموجودة بين الزملاء		
الإلمام بالمعارف والتحكم في المهارات المهنية الحديثة المتعلقة بواجباته المهنية		
البحث دائما عن تطوير وعقلنة العمل الإداري		
المجـــــموع	20/....	

ملاحظة: تنمح نقطتين لكل معيار