جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهراز
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz

مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

تكوين الدكتوراه: آليات التفكير والديناميات النفسية والاجتماعية

بنية البحث: مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية

تخصص: علم الاجتماع

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع:

دراسة حول دور الثقافة المقاولاتية في تقييم وتحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية – نموذج جهة فاس مكناس–

اسم الطالب: عمر اكراصي

تحت إشراف الأستاذ: لحبيب امعمري

ر.و.ط: **9795768780**

السنة الجامعية: 2021/2020



شكر وامتنان

قيل ويقال إن الشكر والاعتراف هما أسمى الفضائل، وأعتى ترياق لأنكى الرذائل.

ومقامنا هذا، هو مقام جلل، جمع بين العلم والتحصيل، والاحترام والتبجيل.

يكفيك فيه لسان حال يلهج بالدعاء لرب جليل أن يحفظ أناسا من كل شر مستطير ووبيل.

في هذا المقام، ها هو سن قلمي ينثر قطرات مداده الذهبية، ولو أمكن الحال، لكتبت بماء العيون كلمات شكر في حق الأستاذ الدكتور سيدي لحبيب امعمري، على كل شيء كان واستكان في عقلي وفكري ووجودي.

الكلمات تخونني رغم أني كنت قبل كتابة هذه كلمات من هواة الكَتْب والكتابة، ولكن ما عساي أن أفعل وفضل الشكر والامتنان لأستاذي سيدي لحبيب امعمري ، تجعل من الامتلاء والانتهاء عندي سواء.

فلكم مني أستاذي العزيز أتم الحب والود، بعدد نجوم السماء وزِد، وعدد حبات الرمل بلا حد.
فطبتم وطاب ممشاكم ومسعاكم.

بقلم: عمر اكراصي

الإهداء



- إلى والديَّ الكريمين مدَّ الله في عمرهما
- إلى إخوتي يوسف وسيدي محمد ووئام
- إلى زوجتي وأبنائي نور وصامد
- إلى أساتذتي وأصدقائي وزملائي

استهلال

" (...) وتزداد هذه المفارقات حدة بين القطاع الخاص الذي يتميز بالنجاعة والتنافسية، بفضل نموذج التسيير القائم على آليات المتابعة و المراقبة و التحفيز، وبين القطاع العام، وخصوصا الإدارة العمومية، التي تعاني من ضعف الحكامة، و من قلة المردودية. فالقطاع الخاص يجلب أفضل الأطر المكونة في بلادنا و التي تساهم اليوم في تسيير أكبر الشركات الدولية بالمغرب، والمقاولات الصغرى والمتوسطة الوطنية. أما الموظفون العموميون، فالعديد منهم لا يتوفرون على ما يكفي من الكفاءة، ولا على الطموح اللازم، ولا تحركهم دائما روح المسؤولية.

"من خطاب الملك محمد السادس بمناسبة الاحتفال بعيد العرش 2017" .

مقدمة

تعتبر الموارد البشرية وحسن تدبيرها وإدارتها من أهم الرافعات الاستراتيجية والأسس الحيوية القادرة على تطوير المؤسسات والمنظمات سواء كانت عمومية أم خاصة، اقتصادية أم اجتماعية، سياسية أم ثقافية. ومن ثمة، كانت الموارد البشرية هي الرأسمال اللامادي والقوة الفاعلة والثروة الحقيقية لكل هذه المؤسسات والتنظيمات، فصارت إحدى أهم الموارد وأكثرها تأثيرا. بل نستطيع الجزم بأن هناك ارتباطا جدليا بين أداء الموارد البشرية وجودته وبين نجاح المؤسسات وجودة ومردودية أدائها؛ إذ كلما بلغ مستوى الاهتمام بالموارد البشرية وأدائها درجة المقبولية والرضا، كلما كانت المردودية والجودة في أعلى مستويات التطلعات والآمال التي نتغياها ونسعى إليها. فبعدما كان دور هذه الموارد البشرية دورا ثانويا وسُفْليا في السابق، حيث كل الاهتمام كان منصبا ومركزا على البنيات والمعدات اللوجستيكية والرأسمال المادي، أضحى العنصر البشري هو من يصنع المؤسسة، وهو من يسهم في تطورها ونجاحها، فكان أصلا من أصولها الذي لا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال. هذا الارتباط الجبري، جعل من مسألة إدارة وتدبير الموارد البشرية مطلبا ملحا وضرورة تنظيمية لا محيد عنها في كل مؤسسة تسعى إلى النجاح والتميز وتحقيق المردودية والجودة، لتتحول العلاقة بين الموارد البشرية وبين المؤسسات التي تحتضنها إلى علاقة ذات فلسفة براجماتية تبادلية من حيث التأثير والتأثر ومن حيث البذل والعطاء.

حال كهذا، جعل الدول ومن ورائها المؤسسات والتنظيمات تنتهج استراتيجيات وسياسات تدبيرية وإدارية، تمتح من علوم الإدارة والتنظيم نظريات ومقاربات علمية رصينة ومكينة في إدارة وتدبير الموارد البشرية، تقطع من خلالها، مع التدبير الإداري التقليدي لهذه الموارد الذي ينظر لها ككتلة من العضلات أو كقوة صخرية تقوم بأعمال يدوية يومية لا تحتاج إلى تدبير عقلاني ينظم الأداء ويُجَوِّده ويجعله أكثر فعالية ونجاعة.

إن المؤسسات التي تستطيع الحصول على أفضل العناصر من الموارد البشرية وتنجح في تنميتهم وتحفيزهم وأيضا المحافظة عليهم، تضمن لنفسها الفعالية والفاعلية في تحقيق أهدافها.

كما سبق وأسلفنا ذكره،لا يمكن تصور منظمة أو مؤسسة بدون حكامة جيدة وتدبير معقلن للموارد البشرية، التي تعد الرأسمال اللامادي الرئيس لكل تقدم اقتصادي واجتماعي وسياسي...إلخ. يقول **لحبيب لمعمري** في هذا الصدد: "**إن المسؤولين عن المؤسسات في كل العالم يسعون إلى تجنب**

الإفلاس والأزمات الاقتصادية، لكن الوصول إلى هذا المطلب يستدعي الاعتناء بالموارد البشرية والاهتمام بأسباب النجاح التي هي الاعتناء بالكفاءات وتوفير الظروف الملائمة لاستغلال هذه الكفاءات"[1].

كما هو معلوم، أن وزارة التربية الوطنية تشغل أزيد من 264 ألف موظف حسب آخر إحصاء قامت به الوزارة، منها 134951 من هيئة التدريس في التعليم الابتدائي، و8200 من هيئة الإدارة، و58890 من هيئة التدريس في السلك الإعدادي، و8369 من هيئة الإدارة في نفس السلك. أما التعليم الثانوي التأهيلي فيقدر عدد موارده البشرية ب 52943 من هيئة التدريس و7286 من هيئة الإدارة، فضلا عن 16169 متدرب في المراكز سيلتحقون بالمؤسسات التعليمية في 2019 و2020 [2]، أي تقريبا نسبة 49% من مجموع الموظفين المدنيين. هذا العدد المهم من الموارد البشرية، في حالة استثماره بالشكل الأمثل وبالحكامة الجيدة، تجعل من قطاع التربية والتكوين من أنجح القطاعات الاجتماعية في الدولة؛ بيد أنه وللأسف، يشهد قطاع التربية والتكوين اختلالات ومعيقات تحول دون تحقيق الغايات والمرامي التي تسطرها السياسات التعليمية الكبرى للدولة، وذلك رغم الميزانية المهولة المرصودة لقطاع التعليم والتي بلغت 53 مليار و601 مليون درهم برسم سنة 2019 أي بنسبة 2%, 24 من الميزانية العامة للدولة، خصص منها 10 مليار و713 مليون درهم للأكاديميات. [3]

منذ الاستقلال، والمغرب يسعى حثيثا إلى إصلاح منظومته التعليمية، عبر مجموعة من المناظرات والتقويمات الهيكلية والمخططات الثلاثية والخماسية، والمخطط الاستعجالي والاستراتيجي، والميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية 2030/2015. إلا أنه ورغم كل هذه المجهودات، مازال القطاع يعاني من أزمة تعليمية وتربوية مستفحلة؛ حيث تعاقبت التقارير الدولية المشخصة للأزمة وتوالت التقارير الوطنية بشأن الإصلاح سواء من قبل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (المجلس الأعلى للتعليم سابقا)، أو من قبل المنظمات الحكومية وغير الحكومية، لكن وفي كل مرة، كانت هذه التقارير توجه صوب البرامج والمناهج التعليمية و السياسات

[1]– من محاضرة ألقاها الأستاذ لحبيب امعمري بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز بتاريخ 09 أبريل 2009.

[2]– إحصاء وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية الإستراتيجية والإحصاء والتخطيط، قسم الدراسات والإحصاء، لسنة 2019، منشور على موقع وزارة التربية الوطنية www.men.gov.ma تاريخ التصفح 21 شتنبر 2020 على الساعة السادسة مساء.

[3]– نفسه.

التربوية والبنيات التحتية، وتعتبرها هي أس الأزمة وأساس المشاكل التي تعرفها منظومة التربية والتكوين.

نحن في هذا البحث، سنتبع مسلكا آخر، مسلك نعتبره بمثابة براديغم سوسيولوجي جديد أساسه تقويمي تشخيصي أولا، وإصلاحي- بديل ثانيا. فمن خلال بحوث استطلاعية ودراسات تقويمية لمجموعة من الاختلالات عبر تقارير وبحوث ودراسات، اتضح أن غالبية هذه الدراسات المتعلقة باختلالات ومشكلات منظومة التربية والتكوين، لا تتجه نحو جودة ومردودية أداء الموارد البشرية وتأثير ظروف تدبيرها وتوظيفها على نجاح أو فشل منظومة التربية والتكوين.

فلا غرو إذن، أن نلمس هذا التأثير للموارد البشرية بشكل واضح وجلي على أحد أكثر القطاعات الاجتماعية أهمية وحيوية، ألا وهو قطاع التربية والتكوين، إذ هناك معاملات ارتباط قوية بين نجاعة أداء موارده البشرية وحسن تدبيرها و توظيفها من جهة، ونجاح منظومة التربية والتكوين في تحقيق أهدافها وغاياتها من جهة أخرى.

إن ما يعرفه قطاع التعليم من اختلالات ومشاكل راهنة، تضع المغرب في مصاف الدول المتدنية من حيث التنمية البشرية التي تركز على جودة التعليم كمعيار قوي في تقييماتها وتشخيصاتها. وقد يعود سبب ضعف جودة أداء ومردودية الموارد البشرية للمؤسسات التعليمية العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية إلى عدة عوامل سنذكرها في إشكالية البحث كتساؤلات، لكن يمكن أن نقول إن أبرز هذه العوامل هو غياب بعض المواصفات والشروط والمؤهلات كالحافزية والتنافسية وتحمل المسؤولية وضعف التكوين الأساس والمستمر لدى هذه الموارد البشرية...إلخ، مؤهلات تكاد تكون ضعيفة الحضور في القطاع العمومي، وتحديدا في قطاع التربية والتكوين، ولكن متواجدة جلها أو بعضها بشكل قوي لدى الموارد البشرية التابعة للقطاع الخاص وتحديدا المقاولات؛ الأمر الذي ينعكس إيجابا على تحسين جودة أدائها والرفع من مردوديته؛ وهو عينه ما عبر عنه جلالة الملك في إحدى خطاباته السامية[1].

[1] – خطاب جلالة الملك محمد السادس بمناسبة عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017.

نحن في هذا البحث، سنطارح إشكالية كبرى تتسم بالجدة والجدية، إذ سنحاول سبر أغوار تلك العلاقة الجدلية وذلك التعالق الاطرادي بين تدبير الموارد البشرية للمؤسسات التعليمية وشروط توظيفها، وبين دورها وتأثير أدائها في إصلاح وتطوير منظومة التربية والتكوين.

إشكالية تنطلق من تساؤل مفتوح سنبسطه لاحقا في صياغة الإشكالية على شكل أسئلة استشكالية مُوَجِّهة لبحثنا وأطروحتنا، وهو ما مدى تأثير أداء الموارد البشرية على مردودية وفعالية التنظيمات وتحديدا مؤسسات التربية والتكوين؟ بمعنى آخر، لماذا تَعتبر سوسيولوجيا التنظيمات من جهة، وسوسيولوجيا التربية من جهة أخرى، دور الموارد البشرية هو أساس تقدم ونجاح مؤسسات التربية والتكوين؟ هل يمكن إرجاع أسباب ضعف أداء منظومة التربية والتكوين المغربية إلى ضعف و نقص في مردودية وجودة أداء الموارد البشرية؟ إلى أي حد يمكن اعتماد براديغم سوسيولوجي وفق ثقافة مقاولاتية، في تقويم وتحسين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

إن طرح هكذا تساؤل وتبنيه كموجه بَوْصَلِي للبحث لا يعني بأي حال من الأحوال تنصيبه كاتجاه واحد ووحيد مبادر وقادر على تفسير مظاهر ضعف أداء منظومة التربية والتكوين، بل إن البحث وأطروحته جاءا من أجل الإعلان عن طرح جديد ينضاف إلى جانب طروحات أخرى، ينهل من سوسيولوجيا التربية وسوسيولوجيا التنظيمات وسوسيولوجيا المقاولة والتدبير مقارباته وتصوراته المفسرة والمجيبة على الإشكالية. وبالتالي، الرؤية التقييمية والإصلاحية للمنظومة –حسب الأطروحة– لم تعد حبيسة براديغم سيكولوجي تربوي في توجهاتها العامة، ما دام أن الاشتغال والبحث في موضوع يتعلق بجودة الأداء داخل المؤسسات التعليمية وتحقيقها للمردودية والجودة، تتداخل فيه أبعاد كثيرة ومتعددة تشمل ما هو إداري تنظيمي، وتربوي بيداغوجي، ونفسي اجتماعي. ومن ثم، كان من البُدِّ النظري والمنهجي استحضار مقاربات في سوسيولوجيا التربية في تجاسر تام ومتكامل مع سوسيولوجيا التنظيمات التي تمثل علوم الإدارة والتنظيم، تكون قادرة على إيجاد علاقات التأثير والتأثر بين أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وأداء منظومة التربية والتكوين.

لقد وضعت الأطروحة لإشكاليتها السالفة الذكر، جوابا فرضيا واحتماليا، سنسعى في مراحل البحث ومحطاته التأكد من مشروعيته النظرية والميدانية، هذا الجواب تبنته الأطروحة وفق الفرضية التالية:

نجاح التنظيمات والمؤسسات العمومية وتحديدا المؤسسات التعليمية وحسن جودة أدائها وفعاليته، مرتبط أساسا بتحسين جودة أداء ومردودية الموارد البشرية من خلال تبني ثقافة مقاولاتية في تدبير وإدارة هذه الموارد، إننا نفترض وجود ارتباط (corrélation) قوي بين نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها، وبين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

هذه الفرضية شكلت التوجه البحثي للطالب، حيث حاول من خلال الاضطلاع على بعض الدراسات السابقة وبعض التكوينات التي استفاد منها في مجال إدارة الموارد البشرية سواء العاملة في المؤسسات العمومية أم الخاصة (هناك شواهد مدرجة في الملاحق) أن يُكَون تصورا سوسيولوجيًا حول طبيعة الإشكالية التي تسائل واقع أداء الموارد البشرية والعوامل المؤثرة في هذا الأداء وجودته والذي ينعكس بالسلب أو بالإيجاب على قطاع التربية والتكوين بالمغرب.

وبناء عليه، حاول البحث التركيز على جانبين أساسيين:

الجانب الأول: له طابع تشخيصي تقييمي يضع واقع منظومة التربية والتكوين في دائرة المساءلة السوسيولوجية والعلمية من خلال تسليط الأضواء على مشاكلها وإخفاقاتها، فضلا عن أسباب هذه المشاكل، وكذا نتائجها وانعكاساتها السلبية على جودة ومردودية أداء قطاع التربية والتكوين.

الجانب الثاني: تبني مقترح حل كفيل بتحسين جودة ومردودية المنظومة، ألا وهو اعتماد وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية لثقافة مقاولاتية في إدارة الموارد البشرية قصد الرفع من أدائها الوظيفي الذي نعتبره من أهم عوامل نجاح منظومة التربية والتكوين.

إن الاشتغال على هذين الجانبين المُشَكلين لموضوع الأطروحة " **دراسة حول دور الثقافة المقاولاتية في تقييم وتحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية– نموذج جهة فاس مكناس**–" جعلنا أمام إشكالية كبرى ذات أبعاد متشابكة ومتداخلة، تجمع بين الشق المعرفي والشق الميتودولوجي المنهجي، الأمر الذي أثار في الطالب الباحث نوازع عدة ومنازع شتى، جعلته يتبع خلال مساره البحثي خطا ناظما محكوما بحتمية سوسيولوجية تجمع بين النظري التجريدي والميداني التجريبي، حيث من خلال خلق تعالق وتجاسر بين هذين الشقين الميتودولوجيين، سنتمكن من معالجة الإشكالية ومطارحتها واختبار فرضياتها وتمحيصها.

في هذا البحث، سنعتمد على قسمين رئيسيين مُصَدَّرين بمدخل منهجي، قسم أول نظري وقسم ثان ميداني. بالنسبة للقسم الأول والذي يحمل عنوان "**الثقافة المقاولاتية والأداء الوظيفي للموارد البشرية مفاهيم ونظريات**" وهو بمثابة إطار نظري للبحث، مكون من ثلاث فصول رئيسة يربطها تسلسل موضوعاتي ومفاهيمي.

الفصل الأول يحمل عنوان " **الموارد البشرية والمؤسسات التعليمية: المرتكزات وواقع التحولات**" وهو فصل له ثقل مفاهيمي ونظري وازن حيث سيبسط مجموعة من التعريفات حول مفاهيم الموارد البشرية، وإدارة الموارد البشرية، والتخطيط، بالإضافة إلى مفهومي المدرسة والمقاولة. كما سيعرض ذلك التطور التاريخي الكرونولوجي الذي مرت منه إدارة الموارد البشرية حتى استقرت مفاهيميا وتنظيميا في شكلها الحالي من حيث وظيفتها ومهامها. الفصل سيحاول كذلك الإحاطة بمفهومي المدرسة والمقاولة باعتبارهما تنظيمين أولاهما اجتماعي وثانيهما اقتصادي محكومين من حيث الإدارة والتدبير إلى علوم الإدارة والتسيير، كما يحتضنان موارد بشرية عاملة لها وظائف ومهام. وبالتالي فالمؤسسة التعليمية من حيث الشخصية المعنوية التي تتمتع بها كمؤسسة لها أهداف وغايات تسعى إلى تحقيقها من خلال التدبير الأمثل والتخطيط الأنجع لمواردها البشرية، يجعلها تتشارك مع المقاولة في تطبيق آليات واستراتيجيات تنتمي إلى علوم الإدارة والتنظيم، ما يتيح للمؤسسة التعليمية إمكانية تبني التجارب الناجحة للمقاولة خصوصا في الشق المتعلق باعتماد ثقافة مقاولاتية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة فيها.

بخصوص الفصل الثاني والمعنون ب" **أداء الموارد البشرية بين الجودة والإبداع والتقويم**" فهو لا يقل أهمية عن سابقه الفصل الأول، إذ سنحاول القيام بمفهمة أساسية تحيط بمفاهيم الأداء الوظيفي والجودة والإبداع والتقويم. مفهمة ستطارح هذه المفاهيم من زوايا متعددة وشاملة، تستند في مرجعياتها على نظريات سوسيولوجية وتربوية ومقاولاتية، كما سنركز في هذا الفصل على ربط الأداء الوظيفي للموارد البشرية بالجودة والإبداع وفق ثقافة مقاولاتية تجعل من مطلب ومسعى الإبداع والجودة في الأداء أهم استراتيجياتها وآلياتها في تحقيق أهدافها وغاياتها. فضلا عن أهمية استثمار هذه الاستراتيجيات المقاولاتية المتمثلة في تحقيق الجودة والإبداع في الأداء وتقييمه وفق ثقافة مقاولاتية وبطرق متنوعة وناجعة، استثماره في تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية.

أما في الفصل الثالث والأخير من القسم الأول والذي عنوناه ب " **الثقافة المقاولاتية للمدرسة وأثرها على أداء الموارد البشرية**"، فهو يعتبر بمثابة مَصَبٍّ نظري للفصلين السابقين، إذ سيعمل الفصل على الإحاطة بمفهوم الثقافة التنظيمية الخاصة بالمؤسسات والتنظيمات بشكل عام، والمقاولات والمؤسسات التعليمية بشكل خاص. كما سيحاول الفصل تسليط الضوء على أهمية وجود ثقافة تنظيمية داخل المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها وغاياتها التربوية والتعليمية. بعد ذلك، سيناقش الفصل إمكانية تبني ثقافة مقاولاتية كشكل من أشكال الثقافة التنظيمية داخل المؤسسات التعليمية، واعتماد هذه الأخيرة أي المؤسسات التعليمية لمقومات ومبادئ الثقافة المقاولاتية من تكوين للموارد البشرية وتحفيزها والتواصل معها رسميا وغير رسمي، وتقييم أدائها تقييما فعالا وناجعا، بالإضافة إلى بث روح المنافسة لدى هذه الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، وتمكينهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات مع مراقبة ومتابعة أدائهم وربطه بالمحاسبة والمساءلة عند تسجيل مظاهر للتقصير والإهمال. كل ذلك بهدف تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات التعليمية.

أما القسم الثاني من البحث والمعنون ب " **تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية وتمحيص فرضياتها**"، فيمثل الدراسة الميدانية للأطروحة، وهو يتضمن فصلين، فصل أول يتعلق بمتودولوجية البحث وتمشياته المنهجية. وفصل ثان، خصصناه لتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية والتأكد من صحة الفرضيات وتمحيصها.

في الفصل الأول من القسم الميداني، سنحدد فيه المناهج التي سيوظفها البحث، وهي منهج التحليل الوصفي في مطارحته ومعالجته لموضوع له مظاهر إمبريقية وواقعية بارزة في واقعنا التعليمي، ألا وهو أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية وسبل التحسين من جودته من خلال اعتماد ثقافة مقاولاتية في إدارة وتدبير هذه الموارد البشرية. هذا المنهج سنعَضِّدُه بمنهجي تحليل المضمون وتحليل الخطاب، فتحليل المضمون سنستهدف به سبر أغوار مضامين الوثائق الإطار الرسمية المتعلقة بالسياسات الإصلاحية التعليمية من خلال قراءتها وتحليلها ثم استنباط خلاصات مفسرة للنتائج والتوجهات الخاصة بإشكالية الموضوع. وتحليل الخطاب سيوظف في تحليل خطاب الملك محمد السادس بتاريخ 29 يوليوز 2017، الخطاب الذي يعتبر رافعة أساسية من ضمن الرافعات التي سيعتمد عليها البحث.

على مستوى الأدوات، ارتأينا اعتماد الاستمارة كأداة إجرائية وفعالة لجمع المعطيات والبيانات الخاصة بأفراد العينة والتي بلغ عددها 363 موزعة على ثلاث فئات، فئة المدرسات والمدرسين، وفئة أطر الإدارة التربوية إسناد ومسلك، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين. هذه الفئات تنتمي جغرافيا ومكانيا إلى جهة فاس مكناس، وبالتالي حددت للبحث حدوده المكانية والبشرية.

أما بالنسبة للفصل الثاني من هذا القسم الميداني، فسنعرض فيه نتائج التحليل الكيفي الخاص بالوثائق الإطار الرسمية والمتمثلة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والقانون الإطار رقم 51.17، وخطاب الملك محمد السادس الذي ألقاه بمناسبة الاحتفال بعيد العرش 29 يوليوز 2017. وكذلك عرض وتحليل نتائج تفريغ الاستمارات لفئات العينة الثلاث، مستخدمين في ذلك برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS في استخراج معاملات الثبات ألفا كرونباخ الخاصة بالاستمارات، فضلا عن النتائج المتعلقة بالمتغيرات مع إيجاد العلاقات البينية والترابطية بين هذه المتغيرات.

في نهاية الفصل الثاني، سيخصص الطالب الباحث مبحثا كاملا للتأكد من صحة الفرضيات وتمحيصها، والتي ستتحول إلى أجوبة وتصورات مقبولة ومأذونة بمجرد التأكد من صحتها ومعقوليتها.

المدخل المنهجي للبحث

موضوع البحث:

دراسة حول دور الثقافة المقاولاتية في تقييم وتحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية – نموذج جهة فاس مكناس–

دواعي اختيار موضوع البحث

إن اختيار البحث في موضوع سوسيولوجيا تقييم أداء الموارد البشرية وسبل تحسين جودة أداء هذه الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية من خلال تبني براديغم الثقافة المقاولاتية في التدبير والإدارة، يعود لعدة دواعي ومسوغات منها ما هو موضوعي ومنها ما هو ذاتي:

أ– الدواعي والمُسَوِّغات الموضوعية:

لا شك أن الجميع يعي أهمية الموارد البشرية في تحقيق أهداف المؤسسات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية، عمومية أم خاصة؛ لذلك يمكن القول إن الاهتمام بالموارد البشرية وإدارتها أضحى موضوعا يثير دافعية مجموعة من الطلبة والباحثين للاشتغال عليه ومطارحته ومعالجته. فيكفينا أن نشير إلى الدور المؤثر لأداء الموارد البشرية في نجاح المؤسسات وتحقيقها للمردودية والإنتاجية ومنها على الخصوص المؤسسات التعليمية. إن التصور التقويمي المعاصر– الآن – والذي تؤطره السوسيولوجيا أصبح يركز على أبعاد أخرى متدخلة في نجاح أو فشل منظومة التربية والتكوين؛ ولعل أبرز هذه الأبعاد نجد البعد المتعلق بالموارد البشرية.

إن الطالب الباحث وانطلاقا من دراسته وبحثه في سلك الماستر لموضوع التقويم التربوي وفق البراديغم السوسيولوجي والذي يرجع فضل تأطيره للأستاذ الدكتور **العلمي الخمار**، وبفضل توجيه وإشراف الأستاذ الدكتور **لحبيب امعمري** الذي أكمل لدي حلقة الأبعاد التقويمية لمنظومة التربية والتكوين من خلال توجيهي للبحث في دور الموارد البشرية، بالإضافة إلى كل هذا وذاك، وتنزيلا لخطاب الملك محمد السادس الذي ألقاه بمناسبة الاحتفال بذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017؛ حيث نوه فيه بالقطاع الخاص وتحديدا المقاولات وما تحققه هذه الأخيرة من نجاعة وتنافسية وتحفيز وأطر مؤهلة على مستوى مواردها البشرية على عكس المؤسسة والإدارة العمومية التي تعاني حسب الخطاب– من ضعف الحكامة والمردودية؛ بسبب قلة كفاءة العديد من الموظفين العموميين، وغياب الطموح اللازم لديهم

يجعلهم لا تتحرك فيهم دائما روح المسؤولية. كل هذه الأسباب الموضوعية دفعت الطالب إلى البحث في موضوع الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية العمومية، محاولا الاستفادة من التفكير المقاولاتي، الذي تحدث عنه جلالة الملك في خطابه، في إدارة وتدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية بهدف تحسين جودة أدائها الوظيفي.

ب- الدواعي والمسوغات الذاتية:

أما بخصوص الدواعي والمسوغات الذاتية، فإن الطالب يشتغل أستاذا مكونا بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة فاس مكناس، المقر الرئيس فاس، إذ يشرف على تكوين هيئة التدريس وهيئة أطر الإدارة التربوية، وهي الموارد البشرية التي تَشْغل المناصب الوظيفية في المؤسسات التعليمية، كما أنه استفاد من بعض التكوينات تخص التكوين والبحث في الموارد البشرية مجازة من بريطانيا (كامبردج) وكندا، ومصر(انظر ملحق الشواهد في الملاحق)، وبالتالي أطروحة هذا البحث تعتبر من بين انشغالات ومهام الطالب المهنية والعلمية في الوقت نفسه. ومن ثمة، سيكون اختيار البحث في هذا الموضوع من قبل الطالب الباحث له ما يبرره ويعَضِّدُه.

أهمية البحث:

كون البحث يدخل في إطار السوسيولوجيا بوجه عام، وكونه يُثَالث بين سوسيولوجيا التنظيمات، وسوسيولوجيا التربية، وسوسيولوجيا التدبير، فإن أهميته تكمن في تقويمه و تقييمه لجودة أداء ومردودية الموارد البشرية والوقوف على الأسباب والدواعي التي قد تؤدي إلى عدم نجاعة وفعالية أدائها في المؤسسات التعليمية. كما أنه سيتعرض، ومن خلال نظريات في سوسيولوجيا التدبير والتنظيم وسوسيولوجيا التربية مع استثمار ما كتب و أُلف حول الثقافة المقاولاتية،(سيتعرض) إلى سبل واستراتيجيات الرفع من جودة و مردودية المؤسسات التعليمية، لأننا نربط بشكل جدلي بين جودة وفعالية هذه المؤسسات وبين أداء مواردها البشرية، وذلك من خلال التركيز على تكوين الموارد البشرية وكفاءتها، وهنا نستحضر نظرية **سان سيمون**« **saint-Simon** » التي تمنح الأولوية للكفاءة داخل المجتمع[1]. بالإضافة إلى الحافزية و تحفيز « motivation »المرؤوسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات

[1]- القنبعي الإدريسي، مولاي عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير المقاولاتي مدخل إلى الأنساق والأسس، الطبعة الأولى، منشورات قطب البحث: التراب، المجتمع و التنمية المستدامة، فاس، 2016، ص، 7.

من خلال التواصل معهم وقيادتهم وفق حكامة ذات رؤية واتزان وهو ما يدخل ضمن ما أسماه "**عبد الكريم القنبعي**" فعل التدبير كعملية اجتماعية تشاركية[1].

إن وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسسات التربية والتكوين التابعة لها، كانت ومازالت تسعى حثيثا إلى إصلاح منظومة التربية والتكوين، ومع ذلك تبقى النتائج دون المأمول، فغايات الإصلاح تبقى خضراء وواقعها يظل أسودا؛ حال أكدته التقارير الدولية والوطنية. إن السبب في نظرنا هو أن الرؤية التقويمية والتشخيصية ثم الإصلاحية للوضع التعليمي- وهذا هو الأهم- تبقى حبيسة ومرتهنة برؤية سيكولوجية في تقويمها لهذا التعثر، وهو ما يسميها الدكتور العلمي الخمار "بسكلجة" التقويم، أي التركيز فقط على المتعلم وذاته المتعلمة دون مراعاة باقي الأبعاد الأخرى المؤثرة في منظومة التربية والتكوين والتي تعد الموارد البشرية وحسن أدائها من أهم هذه الأبعاد.

إننا من خلال هذا العمل، سوف نتبنى براديغما جديدا في الكشف عن أسباب فشل المنظومة أو تعثرها، وهو البراديغم السوسيولوجي في تقويم وتقييم مردودية وجودة منظومة التربية والتكوين، عبر التركيز على تأثير أداء الموارد البشرية وفعل إدارتها وتدبيرها على فشل أو نجاح منظومة التربية و التكوين.

أهداف البحث:

سيحاول البحث تحقيق مجموعة من الأهداف حددها الطالب الباحث في الآتي:

- الدعوة إلى اعتماد براديغم سوسيولوجي جديد في التقويم ذو رؤية شمولية ومتعددة لمنظومة التربية والتكوين بدل البراديغم السيكولوجي للتقويم الأحادي الرؤية في عملية التقويم.
- التأكيد على دور وأهمية الموارد البشرية وحسن تدبيرها في الرفع من مردودية وجودة مخرجات المؤسسات التعليمية.
- ضرورة تبني استراتيجية تقويمية تركز على تدبير وإدارة الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية قصد تحسين جودة أدائها الوظيفي.

[1]- نفسه، ص، 8.

– ضرورة تبني ثقافة مقاولاتية مستمدة من قطاع المقاولات من حيث الفلسفة والتصورات والأفكار واعتمادها داخل المؤسسات التعليمية، وفي ذلك تنزيل لفلسفة خطاب العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017.

– التأكيد على أهمية قيادة الموارد البشرية قيادة إبداعية والتخطيط لها تخطيطا استراتيجيا داخل المؤسسات التعليمية على غرار المقاولات في القطاع الخاص.

– الدعوة إلى ضرورة استخدام طرق وآليات حديثة وفعالة وفق ثقافة مقاولاتية لتقييم أداء الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية لتحسين جودة الأداء الوظيفي لهذه الموارد بدل ما هو كائن الآن من طرق واستراتيجيات تقليدية في تقييم الأداء والتي كشفت عن عدم نجاعتها وفعاليتها.

– وجوب اعتماد تفكير مقاولاتي على مستوى تكوين وتأهيل الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، والتواصل معهم وتمكينهم من خلال إشراكهم في صنع واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات التي تهم مؤسساتهم، مع تحفيزهم أو مساءلتهم عند أي تقصير أو إهمال.

إشكالية البحث :

إن الحديث عن الموارد البشرية وأهميتها هو حديث قديم جديد يستمد راهنيته واستمراريته في نفس الآن، من موقعها الاستراتيجي والحيوي داخل المؤسسة التي تحتضنها. ولما كان ذلك كذلك– بلغة ابن رشد– كان لدور أدائها ومهامها بالغ الأثر والتأثير على سير المؤسسات سواء كانت عمومية أم خاصة، اجتماعية أم اقتصادية، إذ ارتبط أداء الموارد البشرية بأداء المؤسسات من حيث جودته ومردوديته، فصارت تلك العلاقة التي تجمع بينهما علاقة اطرادية، حيث كلما كان أداء هذه الموارد ذا جودة كلما كانت مخرجات هذه المؤسسات في مستوى التطلعات والانتظارات المأمولة والمسطرة سلفا، والعكس صحيح، أي كلما كان أداء الموارد البشرية ضعيفا كلما كانت مردودية وجودة المؤسسات التي تشغل هذه الموارد ضعيفا وغير ذي جودة.

وعليه، لن نكون مبالغين، إذا قلنا إن الموارد البشرية هي الأداة الحقيقية لتطور المؤسسة وبقائها على قيد الحياة، بل هي علامة تميزها وتفوقها والضامنة لأعلى درجات التنافسية بينها وبين نظيراتها من المؤسسات.

قبل أن نخوض في الطرح الإشكالي، ونبسطه في تساؤلات استشكالية ستؤطر بحثنا سواء على المستوى النظري أو الميداني الإمبريقي، لا بد أولا من الوقوف عند خطاب الملك محمد السادس بمناسبة عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017، الخطاب الذي كان في غاية الأهمية والذي كان فيه –جلالته– واضحا وواقعيا كعادته في الخطب التي ألقاها؛ حيث انتقد فيه عمل وأداء الموظفين العموميين، وكذا سير عمل الإدارات والمؤسسات العمومية التي تغيب عنها التنافسية وعدم تحفيز موظفيها الذين أصبح الشغل الشاغل لبعضهم هو الذهاب إلى العمل وقضاء سويعات ثم الرجوع إلى منازلهم مفضلين الاكتفاء بالراتب الشهري بلا جد ولا طموح ودون استحضار لروح المسؤولية المواطنة في خدمة الوطن والمواطنين. في المقابل نجد القطاع الخاص وخاصة المقاولات، تتميز بالجودة و النجاعة، وتحقق الربح المرتفع من خلال مواردها البشرية المكونة تكوينا عاليا والمؤهلة تأهيلا علميا وأكاديميا[1].

إن ما جاء به خطاب الملك محمد السادس، ليدعم ويعضد مشروعية طرحنا للإشكالية التي نود معالجتها في البحث، وهو كيف نجعل من مؤسسات التربية والتكوين وخاصة المؤسسات التعليمية تحذو حذو المقاولات الناجحة في القطاع الخاص من حيث الجودة في الأداء والتكوين والتحفيز والتواصل، والتحلي بروح المسؤولية والمشاركة في اتخاذ القرار. إن ما يمكن أن ينهض بقطاع التربية والتكوين والعمل على تجويده والرفع من مردود يته، هو تدبيره وتسييره بفلسفة وثقافة مقاولاتية، وإدارة موارده البشرية وتدبيرها تدبيرا علميا تنظيماتيا على غرار ما هو كائن في القطاع الخاص و تحديدا في المقاولات.

لقد تبنت وزارة التربية الوطنية في سنة 2016، التوظيف بالتعاقد على غرار القطاع الخاص والمقاولات الخاصة، لكن هذا لا يعد كافيا بل ناقصا وتشوبه عَوَارات. حينما نقول على وزارة التربية الوطنية أن تتحلى بروح مقاولاتية في تسيير وتدبير مواردها البشرية فهذا لا يعني أن أطروحة البحث ستدافع على تحويل المؤسسات التعليمية إلى مقاولات هدفها الربح المادي والبحث وراء تحقيق المكاسب المادية، لأن للمؤسسات التعليمية خصوصياتها وللمقاولات مجالها الخاص بها، بل ما نريده هو تبني تفكير مقاولاتي وثقافة مقاولاتية تعتمد على الحكامة الناجعة في تدبير وتكوين مواردها البشرية و تحفيزهم ومد جسور التواصل معهم إشراكهم في اتخاذ القرارات وربط المسؤولية بالمحاسبة التي نص عليها دستور 2011. فإذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي تبنته وزارة التربية الوطنية في سنة

[1]– نفسه.

2000 كرافدة للإصلاح ودعامة للتغيير، فإننا نجد في هذا ميثاق وتحديدا في مجاله الرابع، في الدعامة الثالثة عشرة من المادة 133إلى المادة 138، الحث على تكوين المدرسين والمشرفين التربويين والموجهين والإداريين، وربط جودة المدرسة بجودة عمل الفاعلين والمتدخلين التربويين. كما نجد في هذا الميثاق خصوصا في مجاله الأول الدعوة إلى نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي وسوق الشغل، حيث أعيد الاعتبار للتأهيل المهني وإحداث الباكلوريا المهنية والشعب التكنولوجية. كل هذا كان من أجل إضفاء روح مقاولاتية على المدرسة المغربية حتى تستطيع مسايرة التغيرات والتحولات العالمية بمقتضيات وإملاءات تفرضها العولمة.

إلا أنه وللأسف، ومع كل هذا لم يتحقق شيء وكنا كمثل النافخ في غير ضرم، والسبب أن الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية لم تكن في قلب الحدث ولا في مستوى لحظة التحول والانعطاف، فلم نجد هناك أي اهتمام بمسألة تكوين هذه الموارد البشرية سواء كانوا مدرسين أو إداريين أو مفتشين تربويين لمؤسسات التربية و التكوين.

إن تدبير شؤون التكوين في بلادنا ظل لسنوات يباشر بهيكلة وزارية على المستوى المركزي غير خاضع لأسس وظيفية، أو لدراسة وتخطيط يرصدان الحاجيات والمستجدات الطارئة في حقل التربية والتكوين. فرغم إصدار المرسوم رقم 2.05.1366 الصادر في 2 دجنبر 2005 المتعلق بالتكوين المستمر لفائدة موظفي وأعوان الدولة، وبعده قرار الوزير المنتدب لدى الوزير الأول المكلف بتحديث القطاعات العامة رقم 1741.09 الصادر في 07 يوليوز 2009 بشأن تحديد استراتيجية التكوين المستمر، إلا أنه ومع ذلك، كل هذه الخطط المتعلقة بالتكوين ظلت حبرا على الورق.

تشير الاستطلاعات إلى غياب شبه تام للتواصل بين موظفي وزارة التربية الوطنية خاصة المنتمين إلى مؤسسات التربية والتكوين ومتخذي القرار من مسؤولي وزارة التربية الوطنية، حيث العملية التي تجمع بينهم هي فقط الاتصال وليس التواصل، وهناك بطبيعة الحال، بون كبير بين العمليتين، فلا نجد إلا تواصلا عموديا رأسيا ونازلا ؛ الحال الذي يؤثر على أداء ومردودية الموارد البشرية التابعة لقطاع وزارة التربية الوطنية. فلا يخفى على أحد أن مفهوم التواصل بات من عناصر العملية الإدارية المهمة والمحددة لإطار التفاعل بين الفاعلين من نفس المجال، فإن صلح هذا العنصر أي التواصل ووظف واستثمر وفق قواعد وضوابط علمية دقيقة صلحت كل العمليات المتعلقة بالتربية والتكوين.

إن غياب أو ضعف التواصل بين المسؤولين عن قطاع وزارة التربية الوطنية وبين الموظفين من الموارد البشرية التابعة له المنتمين إلى المؤسسات التعليمية، يرخي بظلاله على معضلة أخرى تنخر في جسم هذا القطاع الحيوي في تدبير موارده البشرية، وهو عدم مشاركة القواعد من مدرسين وإداريين ومفتشين تربويين في اتخاذ القرارات، الأمر الذي يقتل فيهم روح الإبداع وتحمل المسؤولية ويجعلهم غير مكترثين بمصلحة مؤسساتهم كأنهم غير معنيين بها ما داموا لا يشاركون في وضع أهدافها وبرامجها ولا يؤخذ بوجهات نظرهم في تدبير التنظيم الذي ينتمون إليه؛ في المقابل نجد القطاع الخاص وتحديدا المقاولات الناجحة الكبرى تركز على جانب المشاركة وتشجع الموظفين الحاملين لمشاريع وأفكار مبدعة، ما يجعلها تحقق النجاح والقدرة التنافسية في تعاملاتها وأنشطتها.

من زاوية أخرى، لا يمكن اعتبار العنصر البشري /المورد البشري، آلة كما ساد في النظريات الكلاسيكية، بل إن الإنسان والتعامل معه، لا بد أن يخضع للمنطق الإنساني أي اتخاذ طبيعته الخاصة بعين الاعتبار يجعله محبا لما يقوم به. وهنا لا بد من الحديث عن الحافزية؛ فهذا المفهوم وبإجماع كل خبراء سوسيولوجيا وسيكولوجيا التنظيمات، له الأثر البالغ على الفاعل وعلى المؤسسة. إن الحافزية وتحفيز الموظف أو الفاعل داخل المؤسسة، يعد المفتاح السحري لإخراج أفضل ما لديه تجاه المهمة المنوطة به عن طريق تحفيزه[1]، ونحن نرى في هذه الأطروحة أن من بين أهم الأسباب المؤثرة في مردودية أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية في قطاع وزارة التربية الوطنية(مدرسين، إداريين تربويين...) هو عدم تحفيزهم وتشجيعهم ماديا ولا حتى معنويا على عكس مما هو كائن في التفكير المقاولاتي وعلوم التدبير والإدارة، حيث يعتبر التحفيز شرطا مهما وعاملا محددا في نجاح المؤسسة وتحقيقها للأرباح. قد يعتبر البعض أن مسألة تحفيز موظفي المؤسسات التعليمية تتطلب ميزانية لوحدها عدا أداء الرواتب، فمثلا الميزانية التي رصدت لموظفي وزارة التربية الوطنية برسم سنة 2018 بلغت35 مليار و977 مليون درهم[2] هي ميزانية ضخمة لكن تدبيرها و توزيعها يحتاج إلى إنصاف قبل أن يكون في حاجة إلى حكامة جيدة ومعقلنة.

من خلال كل ما عرضناه، تنتصب إشكالية مركزية كبرى يمكن بسطها في الآتي:

---

[1]– القنبعي الإدريسي، مولاي عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير المقاولاتي مدخل إلى الأنساق و الأسس، نفسه، ص، 192.

[2]– وزارة التربية الوطنية و التكوين المهني و التعليم العالي و البحث العلمي، التربية الوطنية بالأرقام، موقع وزارة التربية الوطنية www.men.gov.ma ، تاريخ التصفح 12 ماي 2019، على الساعة العاشرة ليلا.

ما مدى تأثير أداء الموارد البشرية على مردودية وفعالية التنظيمات، وتحديدا مؤسسات التربية والتكوين؟ بمعنى آخر، لماذا تَعتبر سوسيولوجيا التنظيمات من جهة، وسوسيولوجيا التربية من جهة أخرى، دور الموارد البشرية هو أساس تقدم ونجاح مؤسسات التربية والتكوين؟ هل يمكن إرجاع أسباب فشل وإخفاق منظومة التربية والتكوين المغربية إلى ضعف ونقص في مردودية وجودة أداء الموارد البشرية؟ إلى أي حد يمكن اعتماد براديغم سوسيولوجي وفق ثقافة مقاولاتية، في تقييم وتحسين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟ هذا الإشكال تتفرع منه الأسئلة الاستشكالية التالية:

1- هل هناك استحضار للبراديغم السوسيولوجي وللتفكير المقاولاتي بشأن أداء الموارد البشرية من قبل وزارة التربية الوطنية أثناء إجراء عمليات التقويم والتقييم المشخصة لجودة أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية. بمعنى آخر، هل يحظى المورد البشري من حيث التقييم والدراسة بنفس الأهمية التي تولى لباقي العوامل الأخرى المؤثرة في فشل أو نجاح منظومة التربية والتكوين ؟

2- لماذا لا تعتمد وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية استراتيجيات وطرقا ومقاييس متعددة وفعالة لتقييم أداء موظفيها العاملين في المؤسسات التعليمية؟ لماذا لا تحذو حذو المقاولات في ذلك، ما الذي يجعلها تتبنى طريقة واحدة ووحيدة أصبحت متجاوزة في تقييم أداء مواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

3- ما هي مقومات وعوامل تحسين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟ لماذا لا تتبنى وزارة التربية الوطنية ومن ورائها المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية ثقافة مقاولاتية على غرار القطاع الخاص من حيث التكوين وجودته وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة والتحلي بروح المنافسة؟ ألا يمكن لهذه المقومات والعوامل أن تسهم في تحسين جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

4- هل يمكن الحديث عن وجود قيادة إبداعية تشاركية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟ هل لوزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية استراتيجيات وخطط تحفيزية وتواصلية فعالة قادرة على تحقيق الرضا الوظيفي لموظفيها في المؤسسات التعليمية؟ ثم هل هناك إشراك للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في اتخاذ القرارات ضمن ما يصطلح عليه

بتمكين الموظفين" Empowerment"؟ ألا تؤثر كل هذه العوامل على جودة أداء هذه الموارد البشرية وبالتالي على أداء منظومة التربية والتكوين ككل؟

5- ما الذي يحول دون تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية لثقافة مقاولاتية على مستوى اعتماد آليات للمتابعة والمراقبة وكذا تفعيلها في مواجهة مظاهر الإهمال والتقصير؟ لِمَ لا تحذو وزارة التربية الوطنية حذو المقاولات في عدم التساهل مع بعض الموظفين المخلين بأدائهم داخل المديريات الجهوية والإقليمية وكذا المؤسسات التعليمية مهما كانت انتماءاتهم ومناصبهم، أليس من شأن هذا كله، تحسين جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

فرضيات البحث :

للإجابة على هذه الأسئلة الاستشكالية، اخترنا لبحثنا الفرضية الأساسية التالية :

- نجاح التنظيمات والمؤسسات العمومية وتحديدا المؤسسات التعليمية وحسن جودة أدائها وفعاليته، مرتبط أساسا بتحسين جودة أداء ومردودية الموارد البشرية من خلال تبني ثقافة مقاولاتية في تدبير وإدارة هذه الموارد، إننا نفترض وجود ارتباط (corrélation) قوي بين نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها، وبين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

هذه الفرضية الأساسية يمكن تفريعها إلى الفرضيات الآتية :

1- عدم إيلاء وزارة التربية الوطنية الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية أثناء إجراء عمليات التقييم يؤثر سلبا على جودة أداء هذه المؤسسات وعلى نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها.

2- عدم وجود استراتيجيات وطرق ومقاييس متعددة وفعالة لتقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على غرار ما هو معتمد في تنظيمات القطاع الخاص خاصة المقاولات، يؤثر سلبا على جودة ومردودية أداء هذه الموارد البشرية.

3- ضعف التكوين الأساس والمستمر لدى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، والإخلال بالمسؤولية وعدم ربطها بالمحاسبة وغياب روح المنافسة في المؤسسات التعليمية وفق

ثقافة مقاولاتية على غرار القطاع الخاص، كل ذلك يؤثر سلبا على جودة أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية.

4- عدم تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية قيادة إبداعية تشاركية قائمة على تحفيز مرضٍ لمواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والتواصل معهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات كل ذلك يؤثر سلبا على الرضا الوظيفي وجودة الأداء لدى هذه الموارد البشرية وبالتالي على نجاح منظومة التربية والتكوين.

5- عدم تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية لثقافة مقاولاتية على مستوى اعتماد آليات المتابعة والمراقبة والتأديب وتفعيلها أمام مظاهر التقصير والإهمال على غرار المقاولات، يؤثر سلبا على جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

كما هو معلوم، تعتبر المفاهيم الإجرائية للبحث تنزيلات ومفادات ذات طابع عملي إجرائي للمفاهيم التي ترتكن وتستند إليها الأطروحة في جانبها النظري والامبريقي على حد سواء؛ وعليه، فهي بمثابة حدود موضوعية ودلالية تحصر قصدية الطالب الباحث في الاتجاه أو المجال البحثي الذي يريد أن يبحث فيه. هذه المفاهيم والتي سيتعرض لها الطالب الباحث بالتفصيل في الإطار النظري للأطروحة إلى جانب مفاهيم أخرى، هي:

- **الموارد البشرية**
- **التقويم**
- **الأداء الوظيفي**
- **الجودة**
- **الثقافة المقاولاتية**
- **المؤسسة التعليمية**
- **جهة فاس-مكناس**

✓ **الموارد البشرية:**

تعتبر الموارد البشرية القلب النابض لكل مؤسسة أو تنظيم؛ وذلك لما تظطلع به من مهام ووظائف حيوية واستراتيجية، جعل منها عنصرا فعالا وشرطا ضروريا لنجاح التنظيم وتطوره. فهؤلاء الأفراد بتواجدهم المادي والمعنوي هم من يصنعون المؤسسات ويسهمون في نجاحها وتطورها حتى أصبحوا رأسمالها غير مادي وأصلا من أصولها الحيوية التي لا يمكن الاستغناء عنها. والموارد البشرية بشكل عام، هم الأفراد القادرون على العمل والراغبون في أدائه بشكل ملتزم وجاد في ظروف عمل متعارف عليها قصد تحقيق أهداف المؤسسة وإشباع رغبات هؤلاء الأفراد.

إنهم جميع الناس الذين يعملون في المؤسسة سواء كانوا مدراء أو رؤساء أو موظفين، أو أعوان، أو أجراء، والذين تم توظيفهم أو التعاقد معهم لأداء كافة وظائفها وأعمالها في إطار ثقافتها التنظيمية التي تضبط وتوحد سلوكاتهم.

والموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية، هم فئة المدرسين والأطر التربوية الإدارية سواء كانوا رؤساء مؤسسات (مديرين) أو نُظَّار أو حراس عامين، أو مديرو الأشغال... بالإضافة إلى السادة المفتشين التربويين بالرغم من عدم انتمائهم لهذه المؤسسات التعليمية إلا أنهم يعتبرون من المتدخلين الأساسيين في أداء هذه المؤسسات، ومسؤولين مباشرين عن نجاحها أو فشلها.

✓ **التقويم:**

يعتبر مفهوم التقويم في هذه الأطروحة من المفاهيم الأساسية، بل من المفاهيم التي حركت اهتمام الطالب الباحث ودفعته إلى تبني هذه الأطروحة، فالتقويم بالنسبة للطالب، وكما سنبين في المحور المتعلق بالتقويم في القسم النظري، يأخذ معنيين وتوجهين:

- المعنى الأول (ماكرو تقويم): هو النظر إلى التقويم وفق البراديغم السوسيولوجي للتقويم، ومعنى ذلك أن الطالب الباحث اعتمد على البراديغم السوسيولوجي للتقويم في تشخيص وتقويم منظومة التربية والتكوين. وهو البراديغم الذي لا يقتصر على بعد واحد في تقويم هذه المنظومة، بل له رؤية شمولية ومتعددة الأبعاد تدخل فيها كل المكونات التي تتشكل منها منظومة التربية والتكوين، وهي البرامج التعليمية، المناهج التربوية، السياسة التعليمية، التوجيه، تكافؤ الفرص، المتعلم، الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية...إلخ. وهو بذلك عكس النظرة السيكولوجية للتقويم التي تعتمد على البعد الأحادي

للتقويم وتقتصر على الذات المتعلمة دون غيرها من الأبعاد الأخرى. والطالب الباحث يتبنى مفهوم التقويم في بعده المتعلق بأداء الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية وفق براديغم سوسيولوجي جديد للتقويم.

- المعنى الثاني (ميكرو تقويم): إذا اعتبرنا من خلال المعنى الأول أننا من خلال التقويم في بعده السوسيولوجي سنركز على بعد من أبعاد منظومة التربية والتكوين ألا وهو الموارد البشرية، فإننا في التقويم أو التقييم في معناه الثاني، سوف نجعله أكثر دقة وتحديدا، حيث يتوجه التقويم إلى قياس مستوى أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية وهو ما يسمى بتقييم الأداء؛ ونعني به قياس مردودية وإنتاجية الموظف أو الأجير خلال فترة معينة وبيان مدى مساهمته في تحقيق أهداف المؤسسة التي يشتغل بها، والوقوف على مدى كفاءته في النهوض بأعباء عمله الحالي، ومدى تحمله لمسؤولية القيام بوظيفة ذات مستوى أعلى.

إن تقويم وتقييم الأداء هو محاولة للوقوف والتحليل لأداء الفرد بكل ما يتعلق به من صفات نفسية أو بدنية أو مهارات فنية أو فكرية أو سلوكية؛ وذلك بهدف تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تعزيز الأولى ومواجهة الثانية من أجل تحقيق فاعلية المؤسسة الآن وفي المستقبل.

وعليه ومن خلال ما تقدم، يمكن تعريف تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات وفق بعده المعاصر، بأنه نظام رسمي وعملية إدارية تصممه وتضعه إدارة الموارد البشرية المنتمية إلى مؤسسة ما، سواء كانت عمومية أم خاصة، اقتصادية أم اجتماعية. هذا النظام يشتمل على مجموعة من الأسس والقواعد العلمية والإجراءات، التي وفقا لهذه القواعد تتم عملية تقييم الأداء للمرؤوسين أو الرؤساء من قبل الذين هم أعلى منهم في الهرم الإداري. والهدف منه، هو تحقيق أهداف المؤسسة مهما كانت هذه المؤسسة، ومهما كانت طبيعة وتنوع هذه الأهداف.

✓ الأداء الوظيفي:

يعتبر مفهوم الأداء الوظيفي من المفاهيم المتحولة التي لها اتساع وشساعة دلالية ومفاهيمية حسب المجال الذي توظف فيه؛ وهو ما يبرر اختلاف الباحثين والخبراء في مناولته وتوظيفه. كما أن تداخل مفهوم الأداء مع مفاهيم أخرى مجاورة من قبيل "الإنجاز"، "الفعالية"، و"الفاعلية"، تجعله أكثر اتساعا وشمولية من حيث التوظيف والاستعمالات.

يقصد بالأداء الوظيفي سواء كان إداريا أو تربويا أو غيرهما، بأنه عبارة عن واجبات ومهام ومسؤوليات التي يجب أن يقوم بها الفرد من خلال موقعه الوظيفي في المؤسسة التي يعمل بها. وبالتالي فإن الأداء هو القيام بأداء هذه المسؤوليات والواجبات والمهام على الوجه الأكمل، والعمل على إنجاز الأعمال المطلوبة من الوظيفة التي يشغلها على الوجه الأمثل والعمل على تحقيق أهداف المؤسسة وفق مستويات وقواعد ومواصفات محددة وواصفة للأداء الوظيفي المطلوب إنجازه. إن أداء الموارد البشرية في المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص يعد عاملا أساسيا ومؤشرا رائزا لمدى نجاح هذه المؤسسات في المهام والمسؤوليات الموكلة إليها.

✓ **الجودة:**

تعتبر الجودة لبنة أساسية في رسم معالم السياسة التربوية ومقياسا محددا لمدى نجاعتها أو فشلها في تحقيق مختلف الأهداف والغايات المنتظرة منها. إن منظومة التربية والتعليم، وفي ظل تحديات وظروف العولمة وإكراهاتها هي مطالبة بالتحلي بصفات وخصائص التميز والجودة والإبداع، وذلك حتى تستطيع أن تلبي حاجيات وتطلعات الأفراد والمجتمع.

إن الجودة في هذا الإطار تبقى هي المعيار الكاشف والمحدد لدرجة ومستوى ملاءمة ما هو متوخى ومأمول إنجازه وتحقيقه على أرض الواقع من خدمات ومنتجات، وبين ما تم إنتاجه فعلا وما حققه من رضا وإشباع لدى الزبون. والجودة بهذا المعنى، عبارة عن ميزة قد تكون كمية أو كيفية أو هما معا، وهي كذلك مؤشر ومعيار لأعلى درجات الكمال يتم الحكم عليها بمعرفة ما إذا كنا أدَّينا ما عزمنا على توفيره للخدمة المقدمة وفق مواصفات تلائم احتياجات المستفيدين (التلاميذ وأولياء الأمور) من الخدمة.

ومن ثمة، فإن الباحثين في المجال التربوي ينظرون إلى الجودة في إطار المؤسسات التربوية على أنها خصائص ومؤشرات ومعايير تتعلق بالخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية ومواردها البشرية من خلال أدائها الوظيفي. كما أن الجودة تعني الجهود المبذولة من العاملين في مجال التعليم لرفع المنتج التعليمي وتحسينه بما يلائم رغبات طالبي الخدمة والمستفيدين.

✓ **الثقافة المقاولاتية:**

يعتبر مفهوم الثقافة المقاولاتية من المفاهيم الحديثة في السوسيولوجيا بشكل عام وسوسيولوجيا التدبير بشكل خاص. هذا المفهوم الذي يعد ذو أهمية إدارية وتدبيرية عندما يرتبط بتدبير التنظيم والمؤسسة، سواء كانت مقاولة التي هي مصدر هذه الثقافة التدبيرية أم كانت مؤسسة اجتماعية كالمدارس التعليمية والمستشفيات...إلخ. نحن في هذه الأطروحة اعتمدنا هذا المفهوم كآلية واستراتيجية في إدارة وتدبير الموارد البشرية وتقويم أدائها بغية تجويد هذا الأداء والبلوغ به إلى أعلى مستويات الجودة والمردودية، خصوصا ونحن نعلم أن المؤسسات التعليمية في المغرب تعرف بعض الاختلالات والمشاكل التي تحول دون تحقيق أهداف منظومة التربية والتكوين.

بناء عليه، نقصد بالثقافة المقاولاتية تلك القوة التي تجعل المقاولة قادرة على حل مشكلاتها بسهولة، مثل مشكلة اندماج الأفراد في الأقسام أو الأفراد فيما بينهم، ومفهوم الترابط بين اللغة المشتركة والاتصالات البينية بين الأفراد والجماعات. إنها ثقافة تخول للمؤسسة التميز بثقافة الجودة وبكونها تتضمن قيم وخصائص وسمات المبادرة وتحفيز العاملين والمغامرة وتشجيع العاملين على الإبداع والابتكار وقيادتهم قيادة تشاركية مع تمكينهم وإشراكهم في اتخاذ وصنع القرارات.

إن الثقافة المقاولاتية التي نتبناها في هذه الأطروحة هي ثقافة متطورة، إنها فلسفة مؤسسة وتصور إداري متقدم لتدبير وتسيير الموارد البشرية؛ حيث هناك ذهنيات مقبلة على المخاطرة والثقة وحب التصرف، إذ يقوم الموظفون بمجهودات ومهام من أجل المساهمة في حل المشكلات؛ فالكل يتقاسم نفس الطموح لتحمل مسؤولية قيادة وإدارة المؤسسة من أجل تحقيق النجاح والتقدم. ولن يتأتى ذلك إلا بالمبادأة والمبادرة والإبداع ومد جسور التواصل مع الزملاء ورؤساء العمل مع المشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية والمحاسبة على ذلك. كل هذه عوامل نجاح تخولها الثقافة المقاولاتية والحس المقاولاتي. إنها الثقافة التي نصبو أن تسود وتعمم داخل المؤسسات التعليمية عبر مواردها البشرية ولا تبقى مقتصرة على المقاولات الناجحة والقطاع الخاص؛ وهو التوجه نفسه الذي عبر عنه الملك محمد السادس في خطاب العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017.

✓ **المؤسسة التعليمية:**

تعتبر المدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية، مكانا للتربية والتكوين والضبط القيمي والأخلاقي، وفضاء اجتماعيا لإعداد مواطنين فاعلين داخل مجتمعهم ووطنهم، إنها مشتل خصب لتكوين كفاءات ونخب اقتصادية وسياسية ومهنية تحمل عبء نهضة الوطن ورسم مستقبل مشرق.

ولما كان كذلك، فهي تعد " مكانا خاصا للتدريس وتقديم وتمرير السياسات والتوجهات والمعتقدات التي تؤمن بها الدولة وتتبناها في إطار وعيها الجمعي المشترك عن طريق تدريس المحتويات والمقررات والقيم والمعارف والمعلومات المعرفية والقيم الوجدانية والمهارات الحسية– الحركية للتلاميذ.

تجدر الإشارة إلى أن المؤسسة التعليمية عندما تأخذ اصطلاحيتها الترادفية من المدرسة، فإن هذه الأخيرة أي "المدرسة" أصبحت تكتسي عدة معاني، جعلتها مفهوما واسعا يتيح تعريفه من الحقل المرجعي المعتمد داخله، حيث يتم تداوله بقصد التعبير عن مرجعيات معينة أو تيار فكري معين، لكن ما يهمنا نحن الآن هو المدرسة في معناها الإجرائي العام والواسع، وبصفتها مؤسسة تعليمية فهي تعني مجموعة من المؤسسات والوظائف الدراسية بمختلف أسلاكها من دور الحضانة حتى الجامعة.

إن المدرسة فضاء تربوي ينضبط فيه الجميع ويمتثلون للقواعد والقوانين التي تؤطر العمل والأداء داخلها، سواء كانوا مدرسين أم إداريين أم متعلمين، فالجميع مطالب وملزم بالقيام بالواجبات المهنية والمدرسية بنوع من الجودة والمردودية وإلا يعتبرون مقصرين مخلين بالقوانين والقواعد المعيارية للمؤسسة التعليمية، فهذه الأخيرة تعتبر تركيبة اجتماعية معقدة، تتكون من موارد بشرية كالمدرسين، والأطر الإدارية التربوية، وأعوان وعمال وحراس، وتلاميذ الذين يستفيدون من موارد تربوية كالبرامج والمقررات وكذلك من موارد مادية كالمرافق الخاصة بالمؤسسة من أقسام وملاعب ومكتبات وفضاءات للتنشيط والترفيه.

ومن ثمة، فالمدرسة نظام من العلاقات التربوية والاجتماعية ومن التفاعلات النفسية والاجتماعية تسودها مشاعر المودة والمحبة والصداقة والتواصل والتعاون والتضامن، أو مشاعر التوتر والنزاع والصراع والتسلط والاستقطاب التي تولد الحقد والحسد والكراهية والنبذ والنفور والحقد الطبقي والاجتماعي.

من خلال كل التعاريف السابقة يتبين أن المدرسة ليست وحدة بسيطة يسهل فهمها والإحاطة بها، بل هي كل مركب ومعقد الجوانب يختزل داخلها مجتمعا مصغرا من القواعد والمعايير والقوانين والمعتقدات. إن المدرسة لا يمكن أن تختزل في إدارة ومدرسين وتلاميذ، وإنما هي علاقات وروابط ذات طبيعة سوسيوقانونية، وسوسيوثقافية، وسوسيوسياسية، وسوسيواقتصادية من هنا، جاء طابعها النسقي التنظيمي المعقد والمركب ما يجعلها من الموضوعات الأكثر إثارة للبحث السوسيولوجي.

في هذه الأطروحة، المدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية وعلى المستوى الإجرائي للمفهوم تشمل المؤسسات التعليمية العمومية، مدارس ابتدائية، وثانويات إعدادية، وثانويات تأهيلية، المتواجدة في النطاق الترابي لجهة فاس مكناس وفي مختلف المديريات الإقليمية التسع التابعة لأكاديمية التربية والتكوين فاس مكناس، سواء في المجال الحضري أو شبه الحضري أو القروي.

✓ جهة فاس- مكناس:

هي إحدى الجهات في التقسيم الجهوي الجديد للمملكة المغربية منذ 2015. تجمع الجهة بين مدينتين كبيرتين وهما فاس ومكناس اللتان كانتا على التوالي عاصمتي الجهتين السابقتين جهة فاس بولمان وجهة مكناس تافيلات قبل التقسيم الجديد، والآن أصبحتا تحت لواء جهة فاس مكناس. تتكون الجهة من عمالتي فاس ومكناس وسبعة أقاليم هي بولمان، والحاجب، وإفران، وصفرو، وتاونات، وتازة، ومولاي يعقوب.

والجدول التالي يوضح عدد العمالات والأقاليم، والنوع الإداري لكل مدينة، وعدد البلديات والمقاطعات الحضرية والجماعات القروية التابعة لكل مدينة، بالإضافة إلى عدد سكان كل مدينة.[1]

[1]- جهة فاس مكناس، موقع ويكيبيديا الإلكتروني على الرابط التالي:https://ar.wikipedia.org/wiki ، آخر تعديل للصفحة كان يوم 12 يوليوز 2020 على الساعة 18:45.

اسم الإقليم أو العمالة	النوع الإداري	الرمز الجغرافي	رمز ISO	رمز HASC[5]	المساحة[6] كلم2	عدد البلديات أو المقاطعات	عدد الجماعات القروية	عدد السكان 2014	الحزب المُسير
عمالة فاس	عمالة	.03.231	MA-FES	MA.FM.FS	311,5	6	3	1.150.131	PJD
عمالة مكناس	عمالة	.03.061	MA-MEK	MA.FM.ME	1.787	6	15	835.695	PJD
إقليم الحاجب	إقليم	.03.171	MA-HAJ	MA.FM.EH	2.135	4	12	247.016	PI
إقليم إفران	إقليم	.03.271	MA-IFR	MA.FM.IF	3.777	2	8	155.221	MP
إقليم صفرو	إقليم	.03.451	MA-SEF	MA.FM.SE	3.462	5	18	286.489	MP
إقليم مولاي يعقوب	إقليم	.03.591	MA-MOU	MA.FM.ZM	1.480	1	10	174.079	PAM
إقليم بولمان	إقليم	.03.131	MA-BOM	MA.FM.BO	14.234	4	17	197.596	MP
إقليم تازة	إقليم	.03.561	MA-TAZ	MA.FM.TZ	6.097	4	34	528.419	PAM ألغي[7]
إقليم تاونات	إقليم	.03.531	MA-TAO	MA.FM.TN	5.598	5	44	662.246	RNI

تعتبر جهة فاس مكناس من بين أهم جهات المملكة من حيث عدد السكان، حيث يبلغ 4,236,892 نسمة حسب آخر إحصاء لسنة 2014[1]؛ الأمر الذي يفرض على الجهة مجموعة من التحديات والإكراهات الاقتصادية والاجتماعية من قبيل البطالة، والهشاشة والفقر، والجريمة، وانحدار مستوى التعليم والصحة بفعل نقص وضعف المرافق والمؤسسات التعليمية والصحية وازدياد الطلب على هذين المجالين الحيويين.

ويبلغ عدد المؤسسات التعليمية العمومية على مستوى جهة فاس مكناس **1442** مؤسسة تعليمية عمومية، موزعة على الشكل التالي:

- **1007** مؤسسة ابتدائية على مستوى جهة فاس مكناس؛
- **271** إعدادية ثانوية على مستوى جهة فاس مكناس؛
- **164** ثانوية تأهيلية على مستوى جهة فاس مكناس؛

أما على مستوى حصيص الموارد البشرية العاملة بالجهة، فيقدر ب **36259** موظف في مختلف الأسلاك الثلاثة ابتدائي، إعدادي، ثانوي، منها **33180** مدرس ومدرسة، و**3079** من أطر

[1]– نفسه.

الإدارة التربوية حسب آخر تحيين لأرقام الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس مكناس بتاريخ **03 مارس 2021**. والجدولين التاليين يقدمان بالتفصيل، عدد المؤسسات التعليمية الموجودة في جهة فاس مكناس، وعدد الموارد البشرية العاملة في نفس الجهة وتوزيعها على المديريات التسع التابعة للجهة.[1]

REPARTION DES NOMBRES DES PERSONNELS DES ETABLISSEMENT SCOLAIRE | 2020-2021 | REGION FES-MEKNES

PROVINCE	FONCTION	PRIMAIRE			COLLEGIAL			QUALIFIANT			TOTAL		
		FEMME	HOMME	TOTAL	FEMME	HOMME	TOTAL	FEMME	HOMME	TOTAL	FEMME	HOMME	TOTAL
MEKNES	Administrative	29	187	216	59	151	210	78	167	245	166	505	671
	Enseignement	1 667	1 081	2 748	645	833	1 478	832	846	1 678	3 144	2 760	5 904
	TOTAL	**1 696**	**1 268**	**2 964**	**704**	**984**	**1 688**	**910**	**1 013**	**1 923**	**3 310**	**3 265**	**6 575**
BOULMANE	Administrative	5	90	95	2	27	29	6	58	64	13	175	188
	Enseignement	524	669	1 193	116	309	425	140	307	447	780	1 285	2 065
	TOTAL	**529**	**759**	**1 288**	**118**	**336**	**454**	**146**	**365**	**511**	**793**	**1 460**	**2 253**
EL HAJEB	Administrative	6	84	90	8	40	48	9	61	70	23	185	208
	Enseignement	487	784	1 271	123	282	405	155	350	505	765	1 416	2 181
	TOTAL	**493**	**868**	**1 361**	**131**	**322**	**453**	**164**	**411**	**575**	**788**	**1 601**	**2 389**
FES	Administrative	26	172	198	65	188	253	97	179	276	188	539	727
	Enseignement	2 307	1 184	3 491	1 005	1 121	2 126	1 068	1 029	2 097	4 380	3 334	7 714
	TOTAL	**2 333**	**1 356**	**3 689**	**1 070**	**1 309**	**2 379**	**1 165**	**1 208**	**2 373**	**4 568**	**3 873**	**8 441**
IFRANE	Administrative	7	61	68	3	21	24	8	43	51	18	125	143
	Enseignement	381	347	728	113	238	351	131	215	346	625	800	1 425
	TOTAL	**388**	**408**	**796**	**116**	**259**	**375**	**139**	**258**	**397**	**643**	**925**	**1 568**
SEFROU	Administrative	5	88	93	13	44	57	15	62	77	33	194	227
	Enseignement	559	654	1 213	173	310	483	247	358	605	979	1 322	2 301
	TOTAL	**564**	**742**	**1 306**	**186**	**354**	**540**	**262**	**420**	**682**	**1 012**	**1 516**	**2 528**
TAOUNATE	Administrative	12	179	191	12	56	68	19	108	127	43	343	386
	Enseignement	1 923	1 758	3 681	277	568	845	454	695	1 149	2 654	3 021	5 675
	TOTAL	**1 935**	**1 937**	**3 872**	**289**	**624**	**913**	**473**	**803**	**1 276**	**2 697**	**3 364**	**6 061**
TAZA	Administrative	21	160	181	15	78	93	24	80	104	60	318	378
	Enseignement	1 337	1 006	2 343	304	560	864	435	493	928	2 076	2 059	4 135
	TOTAL	**1 358**	**1 166**	**2 524**	**319**	**638**	**957**	**459**	**573**	**1 032**	**2 136**	**2 377**	**4 513**
ML YAKOUB	Administrative	0	64	64	2	30	32	7	48	55	9	142	151
	Enseignement	624	496	1 120	124	163	287	154	219	373	902	878	1 780
	TOTAL	**624**	**560**	**1 184**	**126**	**193**	**319**	**161**	**267**	**428**	**911**	**1 020**	**1 931**
LA REGION	Administrative	111	1 085	1 196	179	635	814	263	806	1 069	553	2 526	3 079
	Enseignement	9 809	7 979	17 788	2 880	4 384	7 264	3 616	4 512	8 128	16 305	16 875	33 180
	TOTAL	**9 920**	**9 064**	**18 984**	**3 059**	**5 019**	**8 078**	**3 879**	**5 318**	**9 197**	**16 858**	**19 401**	**36 259**

توزيع أعداد المؤسسات التعليمية العمومية بالجهة حسب المديريات والوسط والطبيعة للموسم الدراسي 2020-2021

المديرية	الوسط	م مستقلة	م/م مركزية	م جماعاتية	مج ابتدائي	الفرعيات	ثا. إعدادية	ثا. تاهيلية	مج المؤسسات
مجموع مكناس		113	48	1	162	115	50	33	245
مجموع بولمان		21	59	4	84	161	20	8	112
مجموع الحاجب		26	45	3	74	115	16	10	100
مجموع فاس		144	9	1	154	19	62	46	262
مجموع إفران		24	29	0	53	95	13	8	74
مجموع صفرو		28	47	3	78	122	23	10	111
مجموع تاونات		15	162	3	180	496	45	20	245
مجموع تازة		47	109	2	158	349	29	21	208
مجموع مولاي يعقوب		14	48	2	64	125	13	8	85
مجموع الجهة		432	556	19	1007	1597	271	164	1442

[1]– الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس، المؤسسات التعليمية والموارد البشرية العاملة في الجهة، 2021.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة من بين أهم المنطلقات التي انطلق منها الطالب الباحث، بل شكلت لديه رافعات ودعامات أساسية استند إليها من أجل الاعتماد عليها كنقطة انطلاق لبحثه وأطروحته. ومن ثمة، كان اعتماد الطالب الباحث مقتصرا فقط على الدراسات التي لها إخراج ونشر مطبعي، ما يُعَضّد من صدقية المصدر ومصداقية النهل والنقل، وكذلك الدراسات التي وقف عليها الباحث بنفسه وبشكل مباشر عبر مكتبات الجامعات، أو عبر خزانة مراكز البحث والدراسة.

وقد ارتأى الطالب تبويب هذه الدراسات إلى صنفين، دراسات في سوسيولوجيا المقاولات والمؤسسات العمومية، ودراسات في سوسيولوجيا التربية والتدبير الإداري. والمسَوِّغ لهذا التصنيف هو أن بحث وأطروحة الطالب تُثَالث بين سوسيولوجيا التنظيمات وسوسيولوجيا التدبير وسوسيولوجيا التربية.

1- دراسات في سوسيولوجيا المقاولات والمؤسسات العمومية

- **دراسة الدكتور لحبيب امعمري بعنوان "المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب"[1]**

تعتبر هذه الدراسة، وهي أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة من بين أهم الدراسات العلمية والأكاديمية التي اعتمدها الطالب الباحث كنقطة انطلاق في معالجة ومطارحة إشكاليته. والداعي والمسوغ لذلك، هو أنها قاربت موضوعات عديدة ومتغيرات مختلفة لا يمكنها أن تجتمع بهذه الدقة والصرامة العلمية إلا في بحوث على شاكلة بحث الدكتور **لحبيب امعمري**. فلا غرو إذن، أن تجد الدراسة تسلط الضوء على مجموعة من المفاهيم المهمة والتي هي قليلة التداول في الوسط المغربي والمغاربي، كمفهوم الثقافة المقاولاتية، وثقافة المقاولة، والثقافة التنظيمية، والتأهيل والتغيير، ودور كل من المجتمع والمقاولة في ذلك. إن ما أعطى لهذه الدراسة قوتها السوسيولوجية هو جمعها بين النظري والميداني حيث نجد تساوقا وتجسيرا بينهما، وكأن الأستاذ الباحث من خلال الأطروحة يريد أن يرسل رسائل توجيهية وعلمية وميتودولوجية لكل مقبل على البحث في مثل هذه الموضوعات.

---

[1]- لحبيب امعمري، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة للسنة الجامعية 2007/2006، بعض أجزاء الأطروحة نشرت في كتاب يحمل نفس العنوان طبعة 2017. منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، الأطروحة موجودة في خزانة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس في ثلاثة أجزاء.

يرى الأستاذ الباحث في هذه الدراسة أن عالم المقاولات في المغرب يشكل خليطا غير متجانس من التنظيمات التي لا يوحدها سوى نمط السلوك السائد والمتعارف عليه وبعض المظاهر القانونية والشكلية. لذلك يرى صاحب الدراسة أن عوامل الاختلاف والتمايز بين المقاولات لا تقف عند الجوانب الاقتصادية وحجم المقاولة، بل عامل آخر يعد في غاية الأهمية، لكننا للأسف لا نوليه الأهمية نفسها لباقي العناصر السالفة الذكر، هذا العنصر هو الجانب الثقافي للمقاولة والذي يعتبر المظهر والشكل غير مشكلن لواقع المقاولة.

إن الفرضية الأساسية التي انطلق منها بحث الدكتور لحبيب امعمري والتي تعتبر مسألة مهمة بالنسبة للطالب الباحث أيضا، هي أن جودة المنتوج الاجتماعي ليست فقط الجودة في السلع أو الخدمات التي تنتجها المقاولة، ولكنها حسب الباحث جودة تشمل جودة في العلاقات الاجتماعية وفي الثقافة السائدة داخل التنظيم أكثر من كل شيء آخر. إنها عبارة عن فعل تنظيمي يولي نفس القدر من العناية بحقوق المستخدمين ومصالحهم، ونفس القدر من الاهتمام بمشاعرهم وكراماتهم، ونفس الحرص على الاهتمام بالدور الاجتماعي للمقاولة. ولهذا يعتبر **لحبيب امعمري** أن الجودة في المنتوج الاجتماعي بمثابة المحك الحقيقي لقدرة التنظيم على إنجاح عملية التحديث بمعناه الواسع.

لقد أكد الباحث في دراسته على مسألة مهمة جدا مفادها أن التركيز على الربح والمردودية والإنتاجية كشيء بديهي يبرر وجود المقاولة ويعطيه معنى ترك في الظل كل المضامين الأخرى التي يمكن أن ترتبط بمفهوم التحديث في الفعل التنظيمي. فتحقيق الذات في العمل، والتجديد والإبداع والابتكار في عالم الإنتاج هي أشياء لا يمكن أن تقاس بثمن. وتبعا لذلك، ينبغي أن ينظر إلى الاستثمار في الرأسمال البشري والاهتمام بالإنسان في التنظيم كاستثمار لا يقاس بثمن كذلك.

في الأخير، يستخلص الأستاذ الباحث من دراسته أن ما تم تبنيه في فرضية البحث والتي تفترض وجود هوة شاسعة بين عالم المقاولة المغربية من جهة، والتحديث كتجسيد للجودة في المنتوج الاجتماعي والانتقال من المنتوج التقليدي إلى المنتوج التحديثي من جهة أخرى، ومن خلال المقاربة الميدانية التي اعتمد عليها والتي ركزت على الخصائص الثقافية في الفعل التنظيمي، أفضت إلى خلاصة أساسية وهي أن المعطيات المتعلقة بالتأهيل والثقافة والموارد البشرية لا تسمح بنفي فرضيته الأساس. بعد ذلك تقدم الدراسة توصية مهمة، إذ تدعو إلى القيام بعملية تحسيس وتحفيز المقاول المغربي باعتبارها مقدمة ضرورية لكل استراتيجية ناجحة، غير أن التحسيس والامتيازات المحفزة تعد

غير كافية لتحقيق ذلك الانتقال من المنتوج الاجتماعي التقليدي إلى المنتوج الاجتماعي التحديثي. فالتغيير يحتاج – حسب الأستاذ الباحث– خطوة أهم من ذلك، وهي توفير التأطير والتثقيف اللازمين لأصحاب المقاولات.

– دراسة للدكتور مولاي عبد الكريم القنبعي بعنوان " أنماط السلوك ومردودية الفاعلين الإداريين، نموذج رؤساء الأقسام والمصالح الإدارية بأكاديمية جهة فاس بولمان"[1]

تعتبر هذه الدراسة للدكتور **مولاي عبد الكريم القنبعي** من الدراسات التي جمعت بين سوسيولوجيا التنظيمات وسوسيولوجيا التدبير الإداري مع تطبيق نظريات ومفاهيم هذين الحقلين العلميين على المرافق الإدارية التربوية للمصالح الخارجية لوزارة التربية الوطنية ممثلة في أكاديمية فاس– بولمان نموذجا. الدراسة وهي أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، والتي كان لي شرف حضور مناقشتها في رحاب كلية فاس– ظهر المهراز– حاولَتْ تتبع عبر منهج سوسيولوجي رصين، عوامل الارتباط بين مردودية الفاعل التربوي الإداري وبين مناخ وبيئة عمله وما تخلفه من أنماط وسلوكات قد تؤثر إيجابا أو سلبا على مستويات المردودية داخل المرافق الإدارية للتنظيمات ممثلة في الأقسام والمصالح الإدارية بأكاديمية جهة فاس– بولمان التي هي الآن تحت مسمى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس– مكناس.

بعد بسط لأهم المفاهيم النظرية للدراسة، حاول الأستاذ الباحث تسليط الضوء وسبر أغوار بعض آليات وميكانيزمات التدبير الإداري المقاولاتي القادرة على خلق بيئة عمل محفزة بشروط وظروف أداء تجعل الفاعل الإداري يحقق إنجازات ومعدلات إنتاجية مهمة جدا. من هذه الآليات ذكر الباحث: القيادة، التواصل، السلطة، القرار واتخاذ القرار، ثم الحافزية. لقد تعرض الباحث لهذه المفاهيم/ الآليات بنوع من التحليل العميق والممارساتي حيث ظل جامعا موحدا ومجسِّرا في الوقت نفسه بين المفاهيم في قالبها النظري وبين تطبيقاتها ومفاداتها الواقعية والمهنية داخل التنظيمات. فقد تحدث عن مفهوم القيادة وأنماطها ونظرياتها المختلفة وكذا صفاتها التي تخول للفاعل أن يكون قائدا حقيقيا أثناء عمله. ثم انتقل الباحث إلى مفهوم التواصل وقاربه مقاربة مفاهيمية مبرزا مبادئه ووظائفه وكذا أهدافه وآلياته؛ حيث

[1]- القنبعي الإدريسي، مولاي عبد الكريم، أنماط السلوك ومردودية الفاعلين الإداريين، نموذج رؤساء الأقسام والمصالح الإدارية بأكاديمية جهة فاس بولمان، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، 2009/2008، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، بعض مضامين الأطروحة نشرت في كتاب "سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق"، في طبعتين، طبعة أولى في 2016، وطبعة منقحة في 2019، وهي موجودة في خزانة الكلية.

متح من متون نظرية غنية ومتعددة، وكان وفَّافا على أحدث النظريات في التواصل ووظائفه. بعد مفهوم التواصل، التفت الباحث إلى مفاهيم أخرى لا تقل أهمية عن سابقاتها والتي تعد أساسية في التدبير الإداري، وهي مفهوم السلطة ومفهوم اتخاذ القرار والحافزية، وهي مفاهيم أخذت من الباحث جهدا جهيدا ليس فقط في تأصيلاتها النظرية، بل في خلق تمفصلات فيما بينها وربطها بالواقع الإداري المغربي والدولي؛ وهنا كانت نقطة قوة الباحث.

في الأخير، يمكن القول إن الهدف الأساسي من دراسة الباحث، وهو ديدنه وفلسفته حتى بعد مناقشة الأطروحة، إيجاد وخلق سبل وعناصر الانسجام والتوافق بين ما يتحتم فعله تجاه المؤسسة والتنظيم كي يحققان أهدافهما عبر آليات ذكرها الباحث في معرض دراسته، وبين ما يخلق نوعا من الرضا الوظيفي والنفسي الكفيل بإشباع حاجات الأفراد داخل مؤسساتهم التابعين لها.

– دراسة للدكتور عبد الغني زياني بعنوان "علم اجتماع المقاولة بالمغرب مساهمة في دراسة بنيات التنظيم"[1]

إن الدراسة التي أنجزها **عبد الغني زياني** هي دراسة تهم موضوع علم اجتماع المقاولة بالمغرب، هذا الموضوع الذي مازال جديدا في السوسيولوجيا المغربية، ونظرا لمحوريته وراهنيته، أصبح هناك مجموعة من الباحثين المغاربة يطارحونه كل من زاويته الخاصة. ودراسة الباحث **عبد الغني زياني** والتي نشرها في كتاب والتي لها اتصال بأطروحته العلمية الرصينة لنيل شهادة الدكتوراه، حاولت أن تكشف النقاب وتسلط الضوء على مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة والارتباط بسوسيولوجيا التنظيمات عامة وسوسيولوجيا المقاولة والتدبير خاصة. إذ نجده يعالج مفهوم الثقافة التنظيمية كبراديغم سوسيولوجي جديد وجدير بالاهتمام، يبحث فيه عن أنواع ومستويات هذه الثقافة ومكوناتها ثم تمظهراتها كسلوك والتزام وعدالة. بعد ذلك يعرج الأستاذ الباحث على مفهوم الرضا الوظيفي ويحاول مقاربته من خلال جرد مكوناته ومؤشراته باعتباره وحدة قابلة للقياس؛ بالإضافة لأهم المدارس والاتجاهات التي اهتمت به كموضوع. لينتقل الباحث زياني إلى موضوع الحوافز وحاول تأصيله نظريا عن طريق جرد لأهم النظريات التي أطرته.

[1]– زياني، عبد الغني، علم اجتماع المقاولة بالمغرب مساهمة في دراسة بنيات التنظيم، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، فاس، المغرب، 2017.

إن الخلاصة التي خلص إليها الباحث الدكتور عبد الغني الزياني، هي كون الأداء الوظيفي للعامل هو العنصر الحاسم في كفاءة الأداء وفعاليته. إنه استثمار وتنمية لقدرات الأفراد وحفزهم للإجادة في الأداء، وأن القدرة الإنتاجية للمقاولات تتكون وتنمو بالتخطيط والإعداد والعمل المستمر للتحسين والتطوير في كل مجالات الأداء، وأن العمل البشري المنظم والمخطط له هو أساس بناء تلك القدرات الإنتاجية. إن العنصر البشري حسب الباحث هو ميزة تنافسية ضمن عالم المقاولات والذي يفرض على المقاولة الاهتمام بالموارد البشرية أو العنصر البشري بصفته المحرك الأساس والهام. وبالتالي، إن الأداء الحقيقي لهذا العامل البشري هو نتاج لعدد من العوامل المتداخلة والتي لا يجب التركيز على واحدة منها دون أخرى وألا يتم تجاهلها تماما؛ فالأداء الوظيفي الفعال والجيد حسب الباحث، هو راجع لتجاسر وتضافر كل العوامل من ثقافة تنظيمية، ورضا وظيفي، وحوافز وتقييم الأداء.

– دراسة لجازية رضاوية بعنوان "الاتصال الداخلي ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي في المؤسسة الجزائرية"[1]

تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة التي نشرتها في مجلة الحكمة المحكمة، تسليط الضوء على عنصر الاتصال في المؤسسة الجزائرية من خلال بعديه الرسمي وغير الرسمي وعلاقته بمشاعر الرضا الوظيفي لدى العمال.

في بداية الدراسة وبعد التقديم، حاولت الباحثة تأطير مفاهيم الدراسة وتعريفها وهي مفهوم الاتصال والرضا الوظيفي. بعد ذلك، سلطت الضوء على دور كل منهما في أداء المؤسسة ومردوديتها؛ ثم جمعت وربطت بين المفهومين، وعملت على إيجاد عوامل التأثير والارتباط بين التواصل الرسمي والرضا الوظيفي داخل المؤسسة.

إن الخلاصات التي توصلت إليها الدراسة، هي أن الرضا الوظيفي لا يقتصر على إشباع الحاجات العضوية فحسب، وإنما هناك أسباب اجتماعية ونفسية تتدخل في ذلك. لهذا لا بد من عدم إغفال نقطة سوسيولوجية هامة وهي أن الرضا عبارة عن حالة متغيرة تتأثر بالوضعية المهنية وتختلف بحسب طبيعة النفس البشرية، فلا يمكن تحقيق الرضا إلا بعد إشباع الحاجات المادية والمعنوية. فحسب الباحثة، إذا غاب الاتصال الفعال في المؤسسة فإن ذلك سيشعر العمال بالاستياء، وإذا وفرت المؤسسة

[1]– رضاوية، جازية، دراسة منشورة بعنوان، "الاتصال الداخلي ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي في المؤسسة الجزائرية"، مجلة الحكمة، العدد التاسع، يونيو 2017، ص، ص، 77–96.

نظام سليم للاتصال فإن ذلك سيحقق الرضا. وقد استندت الباحثة في وصولها لهذه الخلاصة إلى نظرية العاملين (الدافعية/ الوقاية) ل **هرزبرغ Herzberg**.

- **دراسة لمسيخ أيوب بعنوان "التوجه المقاولاتي للشباب الجامعي الجزائري"[1]**

إن الدراسة التي قام بها الباحث **مسيخ أيوب**، وهي منشورة في مجلة محكمة، لها أهميتها بالنسبة للطالب الباحث حيث تقدم له صورة أولية عن دور التعليم الجامعي في تكوين الطلبة في مجال التوجه المقاولاتي وكذا الثقافة المقاولاتية. فنحن في أطروحتنا نؤكد على ضرورة تكوين الأساتذة وأطر الإدارة التربوية والمفتشين في الثقافة المقاولاتية والتفكير المقاولاتي من خلال دعم وتعزيز التكوين الأساس في الجامعات، وقبل وأثناء التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ومركز تكوين المفتشين؛ لأن من شأن هذا التكوين إكساب الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية سلوكات واتجاهات مقاولاتية من قبيل القدرة على القيادة والإبداع والمخاطرة ومشروع المؤسسة...إلخ.

لقد أظهرت هذه الدراسة التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى بعض الأساليب الإحصائية المتمثلة في استخدام برنامج (SPSS) والاختبارات الإحصائية المناسبة، قد أظهرت نتائج الدراسة أن الطالب الجامعي المقبل على التخرج من الجامعة محل الدراسة، يمتلك النية للشروع في عمل فردي خاص. كما خلصت الدراسة إلى الدور الفعال والتأثير الإيجابي لكل من موقف الطالب الجامعي من العمل المقاولاتي، والضغط الاجتماعي، إضافة إلى متغير الفعالية الذاتية في تكوين دافعية للطالب نحو المشاريع المقاولاتية. هذا، وتضمنت الدراسة جملة من التوصيات أهمها ضرورة تركيز الهيئات الجامعية على التكوين والتحسيس الطلابي المقاولاتي من خلال العمليات والبرامج البيداغوجية في مجال إنشاء المؤسسات الخاصة وذلك بغية بناء توجه مقاولاتي لدى الطالب.

- دراسة لسامية شلبي بعنوان "المواصفات القياسية وتطبيقاتها على الممارسات المهنية كضرورة لضمان كفاءة جودة أداء أعمال القطاع العام"[2]

---

[1]- مسيخ أيوب، دراسة منشورة بعنوان، "التوجه المقاولاتي للشباب الجامعي الجزائري" مجلة ملفات الأبحاث في الاقتصاد والتسيير، العدد السادس، وجدة، شتنبر 2017، ص ص، 213-248.

[2]- شلبي سامي، "المواصفات القياسية وتطبيقاتها على الممارسات المهنية كضرورة لضمان كفاءة جودة أداء أعمال القطاع العام"، دراسة منشورة في كتاب، تنمية الموارد البشرية في القطاع العام الواقع والتطلعات والتحديات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2011، ص ص، 147-158.

تناقش هذه الدراسة أهمية بل ضرورة وحتمية الرجوع إلى المواصفات القياسية وتطبيقاتها من أجل ضمان كفاءة أداء الأعمال من الجانب العملي، حيث يستعرض البحث العلاقات التي تربط ما بين المواصفات القياسية وتطبيقاتها والممارسات المهنية ومعايير الأداء في القطاع العام، ويؤكد البحث العلاقة الطردية بين مستوى تطبيق المواصفات القياسية التي تحكم معايير الأداء وارتفاع كفاءة جودة الأعمال. ومن الخلاصات التي خلصت إليها الدراسة:

- حالة الاستقرار العام للمؤسسة تعتبر شرطا أساسيا للبدء في تنفيذ أي برنامج لتطوير أداء العاملين أو لقياس مستوى جودة الأداء؛
- يؤدي تكامل العلاقة بين مستوى ومقاييس أداء العالم من جهة والمؤسسة التي يعمل بها من جهة أخرى إلى تحقيق أعلى معدلات الأداء على الإطلاق؛
- العامل في القطاعين الحكومي والعام هو الواجهة الحقيقية لهيبة الدولة في أعين المواطن العادي. لذلك توصي الدراسة وبشدة، على دعم انتماء هذا العامل إلى مكان عمله بشتى الطرق والوسائل حتى نحصل على متحدثين رسميين باسم الدولة؛
- تتباين تفاصيل التوصيف الوظيفي بقدر تباين التصنيف المعياري للوظائف، وربما أكثر منها، وبالتالي يستحيل وضع آلاف المواصفات القياسية التي يمكن أن تقيس معدلات الأداء، وعلى الرغم من ذلك، فقد بذلت وتبذل معظم دول العالم جهودا لوضع مواصفات قياسية لقياس معايير أداء العاملين في قطاعات مجمعة (قطاع التكوين على سبيل المثال) والذي جاء ذكره في هذا البحث **ISO**10015.

- **Etude de Amajoune Akram sous titre « L'évalaluation des RH et la performance sociale d'entreprise »**[1]

الدراسة التي قام بها الباحث **أمجون أكرم**، وهي منشورة في كتاب يحمل نفس عنوان الدراسة من منشورات الجامعة الأوروبية. الدراسة تعالج موضوع تقويم أداء الموارد البشرية وعلاقة ذلك بأداء المقاولة. الدراسة تتضمن شقين نظري وعملي. في الشق النظري، طارح الباحث مجموعة من المفاهيم

[1] –Amajoune, Akram, « L'évalaluation des RH et la performance sociale d'entreprise » Edition universitaires, européennes, 2018.

كان أبرزها مفهوم إدارة الموارد البشرية، ومفهوم التقويم وتحديدا تقويم أداء الموارد البشرية، حيث سلط الضوء على رهانات التقويم ومعايير وأهم الطرق الحديثة الموظفة في تقويم أداء الموارد البشرية.

وكخلاصة للدراسة، استنتج الباحث، أن التقويم أصبح الآن في الإدارة المعاصرة عامل تحفيز وتقدير وتفسير للمورد البشري داخل المؤسسة والتنظيم وليس عامل عقاب، وعلى إدارة الموارد البشرية أن تطور آلية التقويم لديها وتحاول ابتكار طرق جديدة قادرة على تطوير أداء الموارد البشرية داخل المؤسسات وتحديدا المقاولات.

- **Etude intitulée « valoriser la performance RH »[1] encadrée par Jean-Pierre Taieb :**

تعد هذه الدراسة وهي للباحث والخبير في علم التدبير والإدارة **جون بيير طيب**، من أهم الدراسات التي اهتمت بإدارة الموارد البشرية وتأثيرها على أداء وإنجازات المؤسسات. في هذه الدراسة والتي نشرت في كتاب يحمل نفس عنوان الدراسة، حاول الباحث تبيان الدور الذي تلعبه إدارة الموارد البشرية من خلال وظائفها وآلياتها في تجاوز المشكلات الاقتصادية والاستراتيجية والمالية التي قد تواجه المقاولة. وقد أعطى مثالا للأزمتين الاقتصاديتين اللتين حصلتا سنة 1970، وسنة 2008؛ وكانتا سببا في إفلاس العديد من المقاولات والمؤسسات. وهنا يشير الباحث إلى الدور الحيوي الذي لعبته إدارة الموارد البشرية في التقليل من الآثار السلبية للأزمتين.

إن إدارة الموارد البشرية المعاصرة في نظر الباحث عرفت بدورها مجموعة من التطورات والتحديثات انعكست إيجابا على أدائها، حيث بدأت تعتمد على وسائل وآليات فعالة وذات فاعلية في إدارتها للموارد البشرية منها: طريقة التوظيف، وأداء الأجور، وتكوين الموارد البشرية وتطوير العلاقات الاجتماعية. بالإضافة إلى محاولة حل مشاكل دوران العمل بالنسبة للعاملين وغيابهم عن العمل، واعتماد مبدأ الفاعلية والمردودية الإنتاجية كمؤشر للأداء الجيد، ثم استخدام ما يعرف بلوحة القيادة كمؤشرات أساسية لتحقيق إنتاجية عملية وفعالة.

[1]- Taib, Jean-Pierre, Valoriser la performance RH, DUNOD, Paris, 2016.

- **Etude « système d'évaluation du personnel »** [1] **de Mostafa Benfares**

تعتبر هذه الدراسة واحدة من الأبحاث المهمة التي أنجزت حول موضوع تقويم أداء الموارد البشرية في المؤسسات العمومية في المغرب؛ كونها سلطت الضوء على بعض المظاهر السلبية التي تعرفها بعض الإدارات العمومية في ما يخص إدارة مواردها البشرية وتقويم أدائها.

في هذه الدراسة حاول الباحث أولا، الخوض في الفكر التنظيمي للمؤسسات خصوصا في الجانب المتعلق بإدارة الموارد البشرية حيث عرض مجموعة من النظريات الكلاسيكية والحديثة في إدارة الموارد البشرية وهي معروفة في إدارة التنظيمات. بعد ذلك يناقش الباحث مسألة تقويم أداء الموارد البشرية واعتبر أن إدارة الموارد البشرية في السابق، كانت تتعامل بمنطق إدارة الأفراد الذي كان سائدا من قبل، حيث تقويم أداء الأفراد العاملين كان يجري دون معايير علمية ومؤشرات دقيقة، لكن مع إدارة الموارد البشرية سيصبح التقويم قبل أن يكون آلية صارمة ودقيقة في الوقوف على مستويات الأداء والجودة والمردودية، سيصبح فنا يحتاج إلى إبداع وابتكار يساهم في تحفيز الموارد البشرية وترقيتهم. إن الباحث ومن خلال دراسته، اعتبر أن التقويم جاء ليتجاوز تلك التدابير والقوانين التي تربط تحمل وشغل المناصب العليا بالأقدمية في العمل وليس بالكفاءة والتكوين المستمر. إن إدارة الموارد البشرية ومع الرؤية التقويمية الجديدة للأداء أعطت فرصة للشباب ذوي المهارات والكفاءات، إذ أضحى تقويم الأداء عامل إنصاف واستحقاق للموارد البشرية حسب الباحث.

- **Etude intitulée « la gestion des ressources humaines dans la fonction publique au Maroc** [2]**» encadrée par rafai Amal :**

الدراسة التي قدمتها الباحثة **أمل رفاعي** هي دراسة لنيل شهادة الدكتوراه منشورة في كتاب يحمل نفس العنوان نشرته l'Harmattan الباريسية. في هذه الدراسة تنطلق الباحثة من مجموعة من الأسئلة الاستكشافية المهمة من قبيل: ما هي الشروط الضرورية للمرور من التسيير الإداري إلى إدارة

[1] – Benfares, Mostafa, Système d'évaluation du personnel pour une gestion stratégique du capital humain dans l'administration publique marocaine, l'Harmattan, Paris, 2014.

[2] - Rafai, Amal, La gestion des ressources humaines dans la fonction publique au Maroc, l'Harmattan, Paris, 2013.

الموارد البشرية؟ ما هي الصعوبات والمتناقضات التي تواجهها أثناء هذا الانتقال؟ ما هي العلاقات التي تربط بين نظام الحكامة الجيد وإدارة الموارد البشرية في المؤسسات العمومية؟ كيف نجعل من إدارة الموارد البشرية عنصر فعالية ومردودية في الأداء بالنسبة للإدارة المغربية؟

الباحثة في هذه الدراسة تعرض بعض الأفكار المتعلقة بواقع حكامة وتسيير الإدارة العمومية، وأنها مازالت تعاني من مشاكل كالتعقيد في المساطر ومعارضة التغيير وعدم إشراك الجميع في اتخاذ القرارات. لذلك فهي تدعو إلى ضرورة خلق إدارة عمومية منصفة وفعالة وتحترم كرامة موظفيها وطالبي الخدمة (المواطنين) على حد سواء.

تساءلت كذلك الباحثة عن نقطة في غاية الأهمية، وهي لماذا هناك نفس طرق التدبير والتسيير الموجودة في الإدارة العمومية والإدارة الخاصة أو القطاع الخاص، ومع ذلك تنعت الإدارة العمومية بأنها إدارة بيروقراطية وغير فعالة؟ هذا السؤال تجيب عنه الباحثة وتؤكد أن تغيير النظرة السلبية المأخوذة عن القطاع العام وتحقيق مؤسساته للجودة والفاعلية رهين بمنح هامش من الاستقلالية في التدبير عن الدولة، والنهوض بإدارة الموارد البشرية ومنحها صلاحيات ومسؤوليات أكبر.

2- دراسات في سوسيولوجيا التربية والتدبير الإداري

- المصطفى لخصاضي: قام الباحث بدراسة تحت عنوان "واقع الإدارة المدرسية بالمغرب بين التكوين التربوي والتنظيم الإداري"[1]

من خلال هذه الدراسة قام الباحث بتسليط الضوء على واقع الإدارة المدرسية بالمغرب والمشاكل التي تتخبط فيها هذه الإدارة في ظل الإكراهات والمستجدات التي يعرفها قطاع التربية والتكوين المتمثل في اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين. حيث تعرض لمشكلة التكوين الإداري والتربوي للقيادات التربوية والمذكرات والنصوص المنظمة لهذا التكوين وأساليب ومحتويات تكوين هذه القيادات. كما تحدث الباحث عن طبيعة المهام التي تقوم بها الأطر الإدارية التربوية وتأطيرها بنصوص قانونية، بالإضافة إلى أساليب التواصل وتنظيم الاجتماعات والمراسلات. بعد ذلك تطرق إلى الحوافز المدرسية واتخاذ القرارات والمشاكل التي تواجهها القيادات الإدارية أثناء اتخاذها للقرارارت. ومن أهم المشاكل والمعيقات التي تواجه القيادات التربوية أثناء مزاولة مهامها والتي رصدها الباحث في دراسته:

[1]- المصطفى لخصاضي، دراسة منشورة في كتاب "واقع الإدارة المدرسية بالمغرب"، مطبعة النجاح الجديدة، سنة 2000م.

– عدم مسايرة الإدارة المدرسية للتطورات الحاصلة في نظامنا التعليمي خصوصا على المستوى النظري؛

– عدم قدرة الإدارة المدرسية بشكلها الحالي وأساليبها وأدواتها على الإنفتاح على محيطها بسبب غياب نظام عقلاني من التواصل (جمعيات الآباء، التلاميذ، الجماعات المحلية...)؛

– عدم مواكبة الإدارة المدرسية للمستجدات في علوم الإدارة ولنتائج هذه العلوم في تطوير نفسها والتغلب على مشاكلها؛

وأمام هذه المشاكل التي تواجه الإدارة التربوية، يدعو الباحث إلى ضرورة الاهتمام بالأطر الإدارية وتحديد خصائصها البيداغوجية والإدارية، كما يدعو إلى ضرورة تعزيز الدراسات حول الإدارة التربوية لفهمها وتطويرها بشكل يتناسب مع المستجدات.

– **دراسة لبولعيد قبوش وحسين إجرضاون بعنوان "ممارسة القيادة التربوية أثناء اتخاذ القرار عند أطر الإدارة التربوية"[1]**

لقد انطلق الباحثان من إشكالية متمثلة في مستوى ممارسة القيادة التربوية لاتخاذ القرار عند خريجي مسلك الإدارة التربوية، حيث واجهوا مجموعة من الأسئلة من قبيل:

– ما درجة ممارسة القيادة التربوية عند خريجي مسلك الإدارة التربوية؟

– ما هو واقع عملية اتخاذ القرار لدى خريجي مسلك الإدارة التربوية؟

– هل للقيادة التربوية تأثير مباشر على طبيعة القرارات المتخذة لدى هذه الفئة؟

إن البحث الذي قام به الباحثان حاول تحقيق الأهداف التالية:

– التعرف على واقع القيادة التربوية بالمؤسسات التي يدبرها أطر الإدارة التربوية؛

– تفعيل الدور القيادي في مؤسساتنا التعليمية وتكوين نماذج قيادية قادرة على التنافس والتفوق في عملية التسيير أو الابتكار والتجديد؛

– التعرف على مدى تأثير مستوى ممارسة القيادة التربوية عند خريجي مسلك الإدارة التربوية على عملية اتخاذ القرارات الإدارية؛

[1]– بحث التخرج من مسلك أطر الإدارة التربوية من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس– مكناس للموسم التكويني 2020/2019.

وقد خلص الباحثان إلى خلاصات في غاية الأهمية كونها تستند إلى أبحاث نظرية وإلى دراسات ميدانية مستفيضة في عدة مؤسسات تعليمية. هذه الخلاصات يمكن إجمالها في ما يلي:

- العمل القيادي يكمل العمل الإداري(...) وبالتالي فإما أن ينفذ القرار بقوة القانون وتحريك المساطر أو أن ينفذ من خلال التأثير الاجتماعي غير الرسمي دون أن يهتم المرؤوس بمدى قانونية هذا القرار(...) وهكذا فقد يسير المدير المؤسسة بالسلطة الرسمية لكن دون أن يحقق الرضا الوظيفي للعاملين داخلها؛
- يمكن لمدير المؤسسة التعليمية بالمغرب الجمع بين السلطتين الرسمية وغير الرسمية، باعتبار أن القيادة هي نشاط إنساني يتمثل في توزيع الأعمال على الآخرين كل حسب اختصاصه، وتولي الإشراف على التنفيذ وتقديم المساعدات اللازمة بالتوجيه والإرشاد والمتابعة والتقويم، وكذلك باعتبارها عملية تفاعل بين الرئيس والمرؤوسين بأسلوب قائم على العلاقات الإنسانية.
- **دراسة لنعيمة الظرفات بعنوان "القيادة الإدارية وتدبير مراكز اتخاذ القرار"[1]**

تعتبر الدراسة التي قامت بها الباحثة **نعيمة الظرفات** دراسة واعدة ولها أهميتها، حيث تجمع بين موضوعات لها راهنيتها في عملية التدبير الإداري والقيادة الإدارية مع حضور بارز للنوع الاجتماعي في هذه الأطروحة التي هي المرأة وموقعها في مناصب المسؤولية واتخاذ القرار.

من الخلاصات التي خرجت بها الدراسة، هي أن القيادة الإدارية بالأساس القدرة على التأطير والقدرة على قيادة فريق العمل قصد تحقيق الأهداف الاستراتيجية، حيث يتطلب النجاح في هذه المهمة توظيف الخبرات في الحياة العملية ممارسة وفكرا. فتوفر الفكر القيادي لدى المسؤولين في هذه المستويات يدعم فكرة المشاركة وليس المراقبة، ويساعد على الإبداع وليس التنفيذ، وتحمل المسؤولية وليس المساءلة.

إن الباحثة تعتبر أن عملية انتقاء المسؤولين بالمراكز القيادية يتطلب التوفر على مؤهلات تكتسب بالعلم والدراسة، ومهارات تصقل بالممارسة والمتابعة للتجارب الناجحة مع مراعاة الخصوصيات الثقافية.

[1]- دراسة لنيل شهادة الدكتوراه سنة 2012؛ و نشرت في كتاب "القيادة الإدارية وتدبير مراكز اتخاذ القرار"، تقديم الدكتور عزيز حسين، لدار النشر الأمان، الرباط، 2014.

ومن التوصيات التي أكدت عليها الدراسة:

– فسح المجال أمام النساء المؤهلات لولوج مراكز اتخاذ القرار للاستفادة من كفايتهن للمشاركة في خلق التنمية المستدامة؛

– دعم وتقوية أساليب التواصل الرسمية وغير الرسمية بين القيادات الإدارية وبين مختلف مستويات اتخاذ القرار القطاعية والحكومية؛

– برمجة دورات تكوينية في مجال القيادة من طرف متخصصين لتأهيل القيادات عن طريق تقديم خبرات ومعارف للقادة الإداريين على الطرق العلمية للقيادة وأساليب الإشراف والتأطير؛

– ترسيخ ثقافة الترشيح لتولي مناصب المسؤولية بالإدارات العمومية والتأسيس لثقافة الاستحقاق وفقا للمعايير والكفايات الشخصية والعملية والخبراتية التي يتطلبها المنصب وإلغاء ثقافة ملء الفراغ؛

– **دراسة لشوقي جدي، وحجار عبيدة بعنوان "التمكين الإداري كاستراتيجية حديثة تستخدم في زيادة رضا العاملين في المؤسسات الخدمية"[1]**

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية في غاية الأهمية وهي كيف يمكن الاعتماد على تمكين العاملين بأبعاده، تفويض السلطة، المشاركة في اتخاذ القرار، تطوير الشخصية، التقليد والمحاكاة،... لدى المديرين في المؤسسات الخدمية؟ ما مستوى الرضا الوظيفي بأبعاده الرضا عن الحوافز، الرضا عن الذات، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، الرضا عن العلاقة مع المسؤولين؟ هل هناك علاقة بين تمكين العاملين بأبعاده بالرضا الوظيفي بأبعاده لدى العاملين في المؤسسات الخدمية (المستشفيات)؟

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم إطار نظري مناسب يوضح مفهوم تمكين العاملين والرضا الوظيفي في المستشفيات كمؤسسات وتنظيمات خدمية، كما تهدف الدراسة أيضا إلى معرفة مستويات كل من الرضا الوظيفي والتمكين السائد لدى الموظفين في هذه المؤسسات ومعرفة العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي والتمكين والخروج بتوصيات بناء على النتائج التي تم التوصل إليها. من هذه التوصيات نذكر:

[1]– دراسة نشرتها المنظمة العربية للتنمية الإدارية، في كتاب " دراسات في الموارد البشرية" ضمن منشورات المنظمة العربية، مصر، طبعة 2014.

– صياغة أهداف بطريقة واضحة ومحددة ومدروسة حتى يسهل فهمها من قبل العمال في المستشفيات محل الدراسة، والتأكيد على ضرورة إشراك العمال من مختلف الفئات في صياغة هذه الأهداف؛

– منح مزيد من الاستقلالية للموارد البشرية للمستشفيات الحكومية والمؤسات العمومية؛

– النظر في نظام المكافآت والحوافز وتعديله على أسس واضحة بما يتناسب والموارد المالية المتوافرة من أجل رفع معنويات الموارد البشرية؛

– العمل على توفير بيئة تنظيمية تساعد على تنمية الحس الإبداعي لدى الموارد البشرية؛

– « **La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire** »[1]

Etude de Moisset. Jean– Joseph, plante jean, et Toussaint pierre :

قام بهذه الدراسة باحثون في علم الإدارة والتدبير لهم مكانتهم العلمية وكتاباتهم وأبحاثهم العديدة والرصينة، هذه الدراسة شكلت للطالب الباحث نقطة انطلاق حقيقية تجاه فهم بعض النقاط حول موضوع بحثه وأطروحته.

الدراسة التي نشرت في كتاب من طبعتين، عالجت موضوعا اختاره الباحثون عنوانا لكتابهم، وهو إدارة الموارد البشرية من أجل النجاح المدرسي. الدراسة اهتمت بالبحث عن وجود معاملات ارتباط بين متغيرين تابع ومستقل، المتغير المستقل هو إدارة الموارد البشرية، والمتغير التابع هو النجاح المدرسي. لذلك واجهت هذه الدراسة ثلاثة تحديات كبرى أولها إيجاد مفهوم دقيق للجودة خصوصا داخل قطاع التربية والتعليم لأنه يختلف من قطاع إلى آخر. هذا التحديد الدقيق لمفهوم الجودة هو ما سيقودنا إلى تطوير استراتيجيات لتحقيق نتائج مهمة على مستوى الجودة في التعليم.

التحدي أو الرهان الثاني للدراسة ليس فقط التركيز على مفاهيم بعينها كالنجاعة والفعالية والمردودية وتحقيق الجودة لأن هذه المفاهيم لها خصوصية داخل قطاع التربية والتكوين. ما يهمنا هو إيجاد رابط بين إدارة الموارد البشرية والنجاح المدرسي.

الرهان الثالث للدراسة، هو أنها تحاول توضيح أن الموارد البشرية –الآن– وفي ظل هذه التحولات العالمية هي أمام ضغط عمومي ومجتمعي للرأي العام والتلاميذ وأولياء أمورهم؛ فالجميع

[1] – Moisset, Jean–Joseph ; Plante, Jean ; Toussaint, Pierre, la gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, PUQ, Canada, 2003.

أصبح يسعى إلى تعليم ذي جودة لأبنائهم خصوصا مع انتشار الوعي لدى هؤلاء وبالتالي الموارد البشرية في قطاع التعليم مطالبة بتحسين أدائها وتطوير طريقة إدارة هذا الأداء.

الباحثون ولكي يكونوا في مستوى هذه التحديات سلطوا الضوء في هذه الدراسة/ الكتاب على مجموعة من الآليات والاستراتيجيات الكفيلة بتطوير إدارة الموارد البشرية ومن ثمة تحقيق النجاح المدرسي. فقد عالجوا عملية تخطيط الموارد البشرية وأهميته بالنسبة لإدارة الموارد البشرية، كما ذكروا أهم نظريات التنظيم المؤطرة للتنظيمات والمؤسسات، كذلك عالجوا عنصر تحقيق الجودة وعلاقته بالتحفيز والرضا الوظيفي، ودور عملية تكوين الموارد البشرية في تحقيق هذه الجودة، ودور القيادة الفعالة في ذلك، بعد ذلك تعرضوا لموضوعة تقييم الأداء ودوره في الرفع من مردودية الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

- « **Conception d'un modèle pédagogique de sensibilisation à la lecture entrepreneuriale** »[1] **Etude présenté par Zahrane tarik :**

الدراسة المقدمة من قبل الباحث **طريق زهران** هي أطروحة من أجل نيل شهادة الدكتوراه في موضوع "**خلق نموذج بيداغوجي للتحسيس بالثقافة المقاولاتية**"، وهي دراسة مقدمة في كلية علوم التربية، إذ تعتبر من الأطروحات التي اهتمت بموضوع الثقافة المقاولاتية وعلاقتها بالتكوين والتعليم داخل مؤسساتنا التعليمية سواء منها مؤسسات التعليم العالي أم مؤسسات التعليم الثانوي.

تهدف هذه الدراسة/ الأطروحة إلى خلق نموذج بيداغوجي للتحسيس بالثقافة المقاولاتية من خلال وضعيات تعليمية حقيقية، ثم دراسة مدى تأثيره على علاقة المتعلم بالمعرفة المقاولاتية، وكذا قدرته على اكتسابه لها، سواء كمجزوءة إجبارية تهم طلبة الكليات بمختلف تخصصاتهم في فاس ومراكش...إلخ أو في مراكز تكوين مسلك أطر الإدارة التربوية(مجزوءات تضم جوانب من الثقافة المقاولاتية)، أو اختيارية تخص تلاميذ ثانوية زينب النفزاوية باغمات.

[1] - Zahran, Tarik, Conception d'un modèle pédagogique de sensibilisation à la lecture entrepreneuriale, thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat, 2015.

في هذا البحث تم جمع المعطيات المتعلقة بالمتغيرات ومختلف أبعادها (انتظارات التكوين، الثقافة المقاولاتية، العلاقة بالمعرفة المقاولاتية، النموذج العائلي، التوجه المقاولاتي، إلى آخره) من خلال استمارة موجهة بأسئلة حسب سلم ليكرت (Likert)، تضم سبع وضعيات يتم ملؤها قبل وبعد انتهاء الورشات التحسيسية. ولتقويم النموذج البيداغوجي بعد انتهاء الورشات، تمت مطالبة المتعلمين بتعبئة استمارة تكميلية تشمل المكونات التالية: دور المكون، دور المتعلم، مميزات المحتوى، طبيعة البيداغوجيا المستعملة، الموارد الديداكتيكية، تنظيم الفضاء، نوعية التقويم.

لقد توصلت الدراسة إلى خلاصة أساسية مفادها أن هناك تأثيرا إيجابيا للنموذج البيداغوجي على علاقة المتعلم بالمعرفة المقاولاتية، وكذلك على مدى اكتسابه لها. لذلك يرى الباحث على ضرورة تبني واعتماد بيداغوجيا الوضعيات تهم الثقافة المقاولاتية والمعرفة المقاولاتية داخل الجامعات والثانويات من أجل اكتساب الطلبة والمتعلمين فكرا مقاولاتيا، ومحاولة دمقرطة هذه المعرفة ونشرها بين كل المتعلمين والطلبة بدءا من تلاميذ المدرسة الابتدائية من خلال أنشطة لعب الأدوار والرسوم المتحركة، مرورا بالتعليم الثانوي وجعل الثقافة المقاولاتية مادة أساسية في هذا التعليم، وصولا إلى التعليم الجامعي.

3- موقع الأطروحة بين الدراسات السابقة

مما لا شك فيه، أن اختيار الطالب الباحث للدراسات التي سبقت بحثه، لم يكن ضربا من تلقائية منهجية أو سدا لخواء موضوعاتي وسم البحث وأطروحته، بل كانت دراسات ذات أهمية علمية وميتودولوجية، ساهمت في مجالها وتخصصها في الإجابة عن أسئلة استشكالية كبرى وخرجت بنتائج باهرة وواعدة وتوصيات موجهة وذات فعالية وفاعلية معتبرة؛ وهي الآن تستمر في امتدادها العطائي لتغني دراسة الطالب الباحث ويعتمد عليها في منطلقات أطروحته وفي استئناسات بحثه، سواء من حيث الموضوع الذي طارحته وأَشْكَلَته، أم من حيث تطلعات أهدافها ورهاناتها، أم من حيث منهجها التوجهي/ التوجيهي الذي اعتمدته.

لقد حاولت كل دراسة من الدراسات السابقة التي اعتمدها الطالب الباحث من حيث موضوعها أن تجيب عن إشكالات كبرى من خلال مفاهيم ومقاربات تمتح من مجالات علمية ونظريات تخصصية في غاية الأهمية، فكان من البد واللازم الاضطلاع على دراسات في سوسيولوجيا المقاولات والمؤسسات حيث وقف الطالب الباحث على مجال علمي جديد وواعد في سوسيولوجيا التنظيمات وهو سوسيولوجيا

المقاولة. هذا المجال التخصصي في السوسيولوجيا يزخر بنظريات ومفاهيم جديدة وغنية وذات وظيفية ودلالة تنظيمية في تدبير الموارد البشرية. مفاهيم كونت ودَمْلَجت للطالب الباحث تصوراته ومنطلقاته النظرية والبحثية.

بالاهتمام ذاته اضطلع الطالب الباحث على دراسات في سوسيولوجيا التدبير والإدارة والتقويم المؤسساتي، دراسات قاربت بدورها مفاهيم مُؤَسِّسة وذات بعد تنظيمي مؤسساتي كتقويم الأداء، والقيادة، والتواصل والتحفيز وعلاقة كل ذلك بالرضا الوظيفي للموارد البشرية سواء منها العاملة في المؤسسات العمومية أم الخاصة.

لقد استطاعت هذه الدراسات في الحقيقة على مستوى موضوعاتها أو على مستوى مناهجها، تذليل صعوبات بحثية للطالب الباحث من جهة، وتقديم رؤية جديدة واضحة ومحفزة على المضي قدما في إضافة جديد يتموقع إلى جانب هذه الدراسات العلمية القيمة.

مما لا شك فيه، أن الدراسات التي عرضها الطالب قد قدمت أجوبة ومخرجات لها علاقة بمجال اشتغالها ألا وهو المقاولة والتنظيمات العمومية من إدارات ومؤسسات، بيد أن ما أراد الطالب الباحث إضافته – وهنا جدة بحثه– أن ينقل هذا التوجه المقاولاتي وهذا التفكير المقاولاتي في التدبير والإدارة إلى المؤسسات التعليمية العمومية تحديدا إلى مواردها البشرية، وراهن على الرفع من جودة أداء المؤسسات التعليمية العمومية عبر الرفع من أداء مواردها البشرية العاملة فيها وذلك باعتماد براديغم الثقافة المقاولاتية في تدبير وإدارة الموارد البشرية. فالدراسات التي عرضها الباحث وكانت ذات أهمية ومكانة في بحثه، لم تتعرض إلى سوسيولوجية تقويم الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، وكيف لهذه العملية أن تكون عاملا مؤثرا وفاعلا في تجاوز الفشل والأزمات التي تمر منها هذه المؤسسات التعليمية بشكل خاص ومنظومة التربية والتكوين بشكل عام. فكان من أمر التفكير في رفع تحد جديد والولوغ في مغامرة بحثية وهي اعتماد الثقافة المقاولاتية والتفكير المقاولاتي في تدبير وتقييم أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية من أجل تحسين جودة أدائها، أمر يستحق منا أن نسجل هذا البحث إلى جانب هذه الدراسات الواعدة والقيمة بعد حكم لجنة المناقشة عليه.

القسم الأول

الثقافة المقاولاتية والأداء الوظيفي للموارد البشرية

مفاهيم ونظريات

الفصل الأول

الموارد البشرية والمؤسسات التعليمية:

المرتكزات وواقع التحولات

مقدمة:

تعتبر الموارد البشرية في التنظيمات والمؤسسات من أهم الموارد وأكثرها تأثيراّ، إذ هناك ارتباط جدلي بين نجاح هذه المؤسسات وجودة ومردودية أدائها وعمل وفعالية الموارد البشرية العاملة بها. فبعدما كان الاهتمام منصبا ومركزا على البنيات والمعدات اللوجيستيكية، فإن الأفراد بتواجدهم المادي والمعنوي، هم من يصنعون التنظيمات والمؤسسات، ويساهمون في تطورها ونجاحها؛ حتى أصبحوا رأسمالها غير المادي وأصلا من أصولها الحيوية التي لا يمكن الاستغناء عنها.

لقد عرفت إدارة الموارد البشرية تحولات كبرى في مسارها وتطورها التاريخي، تحولات تأثرت ونتجت عن أوضاع وتغييرات وثورات صناعية، واقتصادية، وعلمية، واجتماعية...إلخ؛ حيث تأكد بشكل جلي، الحاجة الماسة إلى إدارة الموارد البشرية بشكل علمي متخصص يأخذ بعين الاعتبار تكوين هذه الموارد البشرية وتحفيزهم وحسن التخطيط في إدارتهم؛ وقبل ذلك، الوعي بأهميتها ومساهمتها في الرفع من جودة ومردودية المؤسسات والتنظيمات التي تحتضنها، وأن نجاح هذه الأخيرة يتوقف على مدى فاعلية وفعالية أداء هذه الموارد البشرية في أعمالها ووظيفتها، وأي إهمال أو تنقيص من دورها في العملية الإنتاجية داخل المؤسسات قد يعرض المنظمات للفشل والخسارة.

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية وكيانا وتنظيما يجمع مجموعة من الأعضاء الفاعلين يقومون بأدوار معينة[1]، حيث شهدت تحولات جوهرية وعميقة، ارتبطت وظائفها بغايات المجتمع وسياساته وقيمه، بل هي انعكاس لهذا المجتمع وتغيره وفي نفس الوقت، هي "نتاج وتاريخ لهذا المجتمع الذي يتجسد في المدرسة كمؤسسة واعية وقصدية".[2]

في هذا الفصل، سنحاول تسليط الضوء على المدرسة والمقاولة كتنظيمين، إحداهما اجتماعي والآخر اقتصادي، يحتضنان موارد بشرية مؤهلة، تخضع في تدبيرها وتخطيطها لنظريات في التنظيم والإدارة العلمية؛ كما سنحاول التطرق في هذا الفصل، إلى أوجه التشابه بين المدرسة والمقاولة من حيث الوجود المادي والشخصية المعنوية من جهة، ومن حيث الأهداف والغايات وآليات واستراتيجيات التدبير

[1]– حمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، الطبعة الأولى، منشورات حمداوي الثقافية، الخليج العربي، تطوان، 2018، ص62.

[2] – El alami, El khammar, Les métamorphoses de l'école, Démocratie, Méritocratie et valeurs de l'école, Editions plus, 2019, p3.

والتخطيط من جهة أخرى. ما يتيح لنا إمكانية تبني نظريات التنظيم المعتمدة في المقاولات في إدارة وتدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

المبحث الأول: إدارة الموارد البشرية بين واقع الأمس وإكراهات الحاضر

المطلب الأول: مفهوم إدارة الموارد البشرية وتحولاته

1- إدارة الموارد البشرية ومسار التطور

تعتبر الموارد البشرية الدعامة الأساسية والقلب النابض لكل مؤسسة أو تنظيم، وذلك لما تضطلع به من مهام ووظائف حيوية واستراتيجية، جعل منها عنصرا فعالا وشرطا ضروريا لنجاح التنظيم وتطوره. فهناك ارتباط جدلي بين استمرار وديمومة المؤسسة ورقيها ومواردها البشرية العاملة فيها. ارتباط جعل من مسالة إدارة وتدبير هذه الموارد مطلبا ملحا وضرورة تنظيمية في كل مؤسسة تسعى إلى النجاح والتميز وتحقيق المردودية والجودة. ولما كان الأمر بهذه الأهمية، ركزت التنظيمات والمؤسسات الاهتمام على العنصر البشري كأهم العوامل الاستراتيجية المساهمة في تحقيق أهداف وغايات التنظيمات بمختلف تشكيلاتها الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية...إلخ، فصارت العلاقة بين الأفراد كموارد بشرية وبين التنظيمات التي تحتضنها علاقة ذات فلسفة براجماتية وتبادلية من حيث التأثير والتأثر. ما جعل الدول عبر مؤسساتها وتنظيماتها، تنتهج سياسات تدبيرية في إدارة الموارد البشرية تقوم على نظريات علمية ودراسات توقعية واستراتيجية، تقطع من خلالها مع التسيير الإداري التقليدي للأفراد الذي ينظر إلى العنصر البشري كعُدة مادية ووسيلة للإنتاج والربح، يقوم بأعمال يدوية يومية لا تحتاج إلى تدبير أو تخطيط عقلانيين ينظمان العمل داخل التنظيم.

أمام هذا الوضع، عرفت إدارة الموارد البشرية مسارا تاريخيا تطوريا انطلق من أشكال بسيطة في التدبير والإدارة، إلى أشكال متطورة عقلانية جد معقدة، تأثرت بالتحولات الطارئة في عالم الشغل والعمل داخل المؤسسات والتنظيمات.

1-1 التطور التاريخي لإدارة الموارد البشرية

تعد إدارة الموارد البشرية في كل المؤسسات والتنظيمات جزءا أساسيا وعاملا مهما في تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى الإدارة بوجه عام إلى تنزيلها على أرض الواقع. فهي تهتم بكل الجوانب

التي تخص العاملين في هذه المؤسسات من أجل خلق نوع من التوازن والتكامل بين حاجات الأفراد العاملين وأهداف الإدارة المشغلة لهم.

إن شكل العلاقة بين المؤسسة والعاملين التابعين لها، قد مر بمراحل وتطورات عديدة عبر الزمن. والصورة الأخيرة التي عليها الآن إدارة الموارد البشرية هي نتيجة ومحصلة لظروف وعوامل اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وسياسية، وإدارية.

فتدبير الموارد البشرية "ليست لعبة أطفال، أو شكل خاص من أشكال الإدارة فحسب، أو شَكَّلت غاية نتيجة نظام من المراقبة، إن إدارة الموارد البشرية ليست وجها بسيطا حداثيا أو مظهرا عصريا لإدارة الأفراد بل أحدثت قطيعة رديكالية مع تصورات قديمة حول الإدارة والتسيير بفعل الدور الذي بدأت تلعبه في مواجهة التحديات الاقتصادية وتلبية مطالب وحاجات الأفراد".[1]

لم تعد إدارة الأفراد تحتكم إلى رؤية ضيقة غايتها تحقيق إنتاجية أكبر والاقتصار على إدارة آلية وميكانيكية حولت الموارد البشرية إلى وسائل وأدوات في يد المشغل، بل تم الاهتمام بكل الجوانب التي تهم الموارد البشرية؛ والأخذ بعين الاعتبار كل العوامل الداخلية والخارجية التي قد تؤثر على أدائها ومردوديتها. " إن التصور الحديث عن الموارد البشرية – وعلى حد تعبير **جون ماري بيريتي J-M-Peretti**– لم يعد يَنْظر إلى الأفراد على أنهم موارد في يد المنظمة والمؤسسة، بل لديهم موارد وكفاءات Les hommes ne sont pas des ressources, mais ils ont des ressources".

إن إدماج البعد المتعلق بالموارد البشرية ضمن استراتيجيات المؤسسات سواء خاصة كالمقاولات أو عمومية، أضحى عاملا حيويا في تطوير هذه المؤسسات، ومكنها من الدخول في تحدي التنافسية الاقتصادية والاجتماعية"[2] التي تفرضها العولمة بكل إكراهاتها وتحدياتها.

---

[1] – Verrier Pierre-Eric, « Les spécificités du management public : le cas de la Gestion des Ressources Humaines », Politiques et management public, vol 7, N° 4, 1989, pp, 47-61/ https://www.persee.fr/doc, généré le 22/04/2018

[2] – Peretti Jean-Marie, Gestion des ressources humaines, 21 édition, Vuibert, Paris, Juin 2016, p,1.

فأمام هذا الدور الحيوي للموارد البشرية، جعل التفكير في إدارة الموارد البشرية يعرف مسارا تاريخيا من القطائع والتحولات المفاهيمية والنظرية؛ حيث تأثرت بالظروف والسياقات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية. " عند قيام الثورة الصناعية في منتصف القرن التاسع عشر، لم يكن شيء في المنظمات يدعى أو يعرف بإدارة الموارد البشرية، لكن كانت هناك صيحات تظهر بين الحين والآخر في البلدان الصناعية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، تنادي بضرورة الاهتمام بشؤون العمال في المصانع وتحسين أمورهم المعيشية والصحية. ففي عام 1890 ظهر في الدول الصناعية ألمانيا، وبريطانيا، فرنسا، والولايات المتحدة مفهوم يدعى "تحقيق الرفاهية الصناعية" وهي عبارة عن برامج صممتها المنظمات الصناعية آنذاك، من أجل تحسين ظروف ومناخ العمل المادي والصحي داخل المصانع."[1]

ولعل من أبرز التطورات التي ساهمت في تطوير إدارة الموارد البشرية في القرن العشرين هي حركة الإدارة العلمية التي تزعمها مجموعة من المهندسين والخبراء في الاقتصاد والمصانع، أبرزهم **فريديك تيلور F.Taylor** وحركة العلاقات الإنسانية والعلوم السلوكية وتأثير فلسفة الرخاء الاجتماعي.

لقد ساهم تيار الإدارة العلمية في بناء " تصورا محددا بين العاملين والإدارة من خلال استخدامها المنهج العلمي في تحديد مواصفات الأعمال واختيار الإنسان الأفضل للعمل واستخدام دراسة الوقت والحركة وتحفيز العمال وتشجيعهم على أداء الأعمال وفقا للطرق المحددة وبالسرعة أو المعدل المطلوب. ولقد لقي أسلوب **تيلور Taylor** انتشارا واسعا في التطبيق في الولايات المتحدة، واعتبر آنذاك ثورة جديدة في إدارة الأفراد والإنتاجية، لقب من خلالها ب" **أبي الإدارة العلمية**" [2]

إن الإدارة العلمية ركزت على معاملة العامل/ الإنسان في العمل كطاقة منتجة مثله مثل الآلة والموارد الطبيعية، فانحصرت وظيفة الإدارة في المنشآت على نشاطات التوظيف والتدريب والصحة والسلامة، ولكن من أجل هدف تحقيق إنتاجية أفضل وربح أكثر دون الاكتراث بمصلحة العامل ورغباته وحاجاته.

---

[1]– عقيلي عمر وصفي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة، بعد استراتيجي، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص42.

[2]– السالم مؤيد سعيد، وصالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، الطبعة 1، المؤسسة اللبنانية للكتاب الأكاديمي، بيروت، 2014، ص26.

أدى تجاهل الإدارة العلمية لأهداف العمال ورغباتهم الشخصية والعاطفية إلى ظهور مدرسة جديدة في الفكر الإداري بعد سنة **1920** هي مدرسة العلاقات الإنسانية.

وكما هو معلوم، أن تأثير هذه المدرسة " بدأ يأخذ مداه في تطوير إدارة الموارد البشرية نتيجة للتجارب والنتائج التي توصل إليها "**إلتون مايو**"**E.Mayo** وهي المسماة بتجارب **هوثورن Hawthorne** . حيث قدمت تلك النتائج مؤشرات جديدة للأسلوب الذي يجب أن تمارسه الإدارة مع النشاط الإنساني في المنظمات، ذلك أن إنتاجية العامل وكفاءة أدائه لا تتقرر فقط في ضوء الطريقة التي يقيم بها العمل، أو على أسلوب الأجر الذي تقرره الإدارة، ولكن إلى جانب ذلك هناك مؤشرات اجتماعية ونفسية تساهم في ذلك"[1].

يمكن القول ومن خلال الأبحاث التي قامت بها، إن مدرسة العلاقات الإنسانية شكلت حجر الزاوية " وأسست لظهور أفكار حول ظهور مدرسة إدارة الموارد البشرية من خلال الأبحاث التي أجريت في مصانع " **الهوثورن Hawthorne**"، حيث لاحظ الخبراء الاقتصاديون، أن التقسيم **La dichotomie** التايلوري الذي يقضي بوجود مجموعتين، مجموعة أولى من الأشخاص هي التي تفكر وتخطط، والمجموعة الثانية هي التي تنفذ وتعمل"[2]

إن الفرق الحاصل بين المدرسة الكلاسيكية في إدارة الأفراد (حركة الإدارة العلمية)، والمدرسة الجديدة التي تركز على العلاقات الإنسانية والنظر إلى الأفراد العاملين كموارد بشرية ورأسمال ثمين للمنظمة، نجده واضحا ومجسدا عند **McGregor (1960)** من خلال النظرية **(X)** والنظرية **(Y)**" فالنظرية **(X)** حسب **McGregor**، تجسد التدبير السلطوي الصارم الذي يرى أن العامل لا يرغب في العمل بجدية، ويحتاج إلى التوجيه والمراقبة وإلى العقوبة والزجر إذا استدعى الأمر ذلك. بينما النظرية **(Y)** فهي تقوم حسب **McGregor** على الإدارة الديمقراطية التي تتيح للعامل حرية واسعة وتهيئ له المجال والمناخ للإبداع والابتكار؛ فيتولد لديه نوع من المراقبة الذاتية والتدبير الذاتي والالتزام الجدي

[1]– نفسه، ص27.

[2] – Maillet, Léandre, Psychologie et organisation, l'individu dans son milieu de travail, Vigot, Ottawa, 1988, p28.

بتحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة التي ينتمي إليها"[1]. والجدول التالي يبين الخصائص الرئيسية لمنهجي الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية في إدارة الأفراد ثم بعد ذلك إدارة الموارد البشرية.[2]

عناصر المقارنة	منهج الإدارة العلمية	منهج العلاقات الإنسانية
- الفرد ودوره في الإنتاج	**- عنصر من عناصر الإنتاج مثل الآلة والمواد الخام.**	**- عنصر إنتاجي مهم لكنه يختلف عن الموارد الأخرى**
	- لا بد أن نستغل طاقات الفرد من خلال تحديد معايير إنتاجية يتم الالتزام بها وفقا لمقاييس الوقف والحركة.	**- الإنسان اجتماعي بطبعه.**
-أهداف الفرد	**- أهداف اقتصادية بالدرجة الأولى**	**- أهداف اقتصادية واجتماعية.**
- نوع الحوافز	**- مادية فقط.**	**- مادية ومعنوية.**
- تركيز الإدارة	**- تحقيق أهداف المنظمة فقط، فالتنظيم الرسمي الجيد كفيل بتحقيق أداء فردي جيد.**	**- تحقيق أهداف الفرد وإشباع حاجاته لأن العامل السعيد هو العامل المنتج.**

ما يجب الإشارة إليه، أنه بالرغم من التحول الجذري لمسار تطور الفكر الإداري تجاه الموارد البشرية بفضل مدرسة العلاقات الإنسانية، إلا أن نتائج هذا التحول كانت محدودة وغير مؤثرة بالشكل الذي كان متوقعا في الحياة العملية، وتم رصد مجموعة من المآخذ على هذه المدرسة الإنسانية في مقدمتها " أن إشباع جميع حاجات العاملين غاية لا تدرك. كما أن هناك العديد من الحاجات التي يحملها الأفراد يتقاطع إشباعها مع أهداف المنظمة. كما أن مدرسة العلاقات الإنسانية تفترض أن الحاجات الإنسانية متماثلة بين الأفراد وهذا غير سليم. كما تجاهلت هذه المدرسة التنظيم الرسمي وتأثيره على إنتاجية الموظف وعطائه، فنوع البناء التنظيمي وأسلوب تصميم الوظائف وأنظمة العمل وقواعده تلعب دورا مهما في تحقيق أهداف المنظمة وأهداف العاملين. كما لم تدرك مدرسة العلاقات الإنسانية أن العوامل التي تحفز الأفراد في العمل كثيرة ولا تنحصر في المعاملة الإنسانية فقط"[3].

[1] – Ibid, p,29.

[2] – السالم مؤيد سعيد، وصالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 30.

[3] – نفسه، ص،29.

وأمام كل هذه المآخذ وبعد هيمنة هذه المدرسة (العلاقات الإنسانية) على التفكير الإداري لمدة طويلة حتى 1970، لم تعد الإدارة تلجأ إلى هذه المدرسة لتزيد من إنتاجيتها وتحقيق الولاء والانتماء إلى المؤسسة، لتظهر معطيات أخرى سوف تؤخذ بعين الاعتبار كتقييم الأداء، وطرق التعيين، وتصميم الوظائف... إلخ.

1-2 من إدارة الأفراد إلى إدارة الموارد البشرية

لقد عرفت إدارة الموارد البشرية تطورا تاريخيا سواء على المستوى الدلالي والاصطلاحي أم على المستوى الوظيفي بفعل مجموعة من العوامل والظروف كان لها تأثيرا بالغا على مسار الانتقال من تسمية "إدارة الأفراد" إلى تسمية " إدارة الموارد البشرية". في هذه الورقة البحثية، سنحاول التعرض إلى أهم هذه العوامل، وكذا أوجه الاختلاف وأوجه الشبه بين التسميتين من حيث الاصطلاح والوظيفة داخل المؤسسة المحتضنة لهذه الإدارة.

أ-نشأة إدارة الأفراد (1950-1980)

لقد أحدثت الحرب العالمية الثانية تحولات وطأت كل المستويات ومناحي الحياة، فبعد الحرب الكونية الثانية " زادت القناعة بدور إدارة الاستخدام في المصانع، وأصبح العمل فيها له طابع التخصص والاحتراف، وظهر تخصص جديد في مجال إدارة الأعمال هو تخصص الأفراد (Personnel)، وتغيرت تسمية إدارة الاستخدام إلى تسمية جديدة هي "**إدارة الأفراد والعلاقات الصناعية**"، حيث شاعت هذه التسمية كثيرا في كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية؛ مما فعل دور هذه الإدارة بعد الحرب الثانية، إذ تزايد تدخل الحكومات في الدول الصناعية في مجالات العمل والتوظيف"[1].

وخلال الفترة ما بين 1960-1970، تطورت الأبحاث والدراسات حول السلوكات الإنسانية في العمل من حافزية ودافعية للعمل، حيث تم التوصل إلى مجموعة من الخلاصات والنتائج تهم الأفراد وأهميتهم في العمل وأهمية إدارة هؤلاء الأفراد والاهتمام بحاجاتهم وشؤونهم." لقد أصبحت إدارة الأفراد تنفذ سياسات الإدارة العليا في مجالات التخطيط للموارد البشرية، والاستقطاب، والاختيار، والتعيين،

[1]- عقيلي عمر وصفي، إدارة الموارد البشرية بعد استراتيجي، مرجع سابق، ص،45.

والتدريب والتنمية. لقد أصبح نطاق وظائف وممارسات إدارة الأفراد لا تشمل العمال وقاعدة الهرم الإداري فحسب، بل تشمل جميع العاملين في المنظمة وفي مختلف المستويات الإدارية فيها."[1]

ب-نشأة إدارة الموارد البشرية (1980-...)

منذ سنة **1980**، سوف يتم اعتماد اسم "إدارة الموارد البشرية" بدل اسم " إدارة الأفراد"،" وسوف تُسَير إدارة الموارد البشرية من طرف مدير الموارد البشرية **(DRH)** عوض مدير إدارة الأفراد **(DRP)**. هذا التغير كان وراءه مجموعة من العوامل والتحولات على المستوى الكمي(quantitative)، وعلى المستوى الكيفي(qualitative). فعلى المستوى الكمي، عرفت المنظمات أعدادا كبيرة من العمال وازدادت الحاجة إليهم؛ الأمر الذي استدعى تطويرا في وظيفة إدارة الموارد البشرية. وعلى المستوى الكيفي، عرفت المؤسسات إشكاليات جديدة وإكراهات وتحديات كبيرة بفعل التقلبات والأزمات الاقتصادية والاقتصاد المفتوح والمُعولم الشيء الذي جعل من إدارة الموارد البشرية تأخذ طابعا استراتيجيا داخل المؤسسات خصوصا المقاولات"[2].

بالإضافة إلى العوامل والظروف التي أجملتها **كلووي(G.S, Chloé)** في عوامل كيفية وكمية، هناك عوامل أخرى تتراوح بين الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والإدارية، والتكنولوجية، نذكر منها:

- ضرورة الالتزام والتعامل مع القوانين الحكومية الصادرة بشأن " تنظيم خدمة الموارد البشرية في المنظمات وضمان حقوقها، لكي لا تتعرض لمخالفات ومحاكمات قضائية.
- ظهور النقابات وتزايد دورها وقوتها في ميادين العمل.
- تضخم حجم المنظمات وكِبَر عدد العاملين فيها وكثرة مشاكلهم.
- تطور مفاهيم السلوك التنظيمي ونظريات الدافعية الإنسانية.
- العولمة وما أحدثته من منافسة شديدة بين المنظمات"[3].

[1]- نفسه، ص، 46.

[2] - Chloé, Guillot- Soulez, La gestion des ressources humaines, 11 édition, Gualino, France, 2018-2019, p.p,19,20.

[3]- عقيلي عمر وصفي، إدارة الموارد البشرية بعد استراتيجي، مرجع سابق، ص،ص،47،48.

في الأخير، ونظرا للمستجدات والتطلعات لتجويد أداء العنصر البشري المتأثر بهذه المستجدات، " ورغم الدور الذي تلعبه إدارة الأفراد في المؤسسات قياسا بما كان عليه الحال أيام سيادة منهج الإدارة العلمية، غير أنه يفتقد إلى عنصر التوازن والتناسق بين تطلعات العاملين وتطلعات وأهداف المنظمة. كما يؤاخذ على دور إدارة الأفراد في المنظمات أن الأنشطة التي تمارسها تفتقد إلى التنسيق والتكامل والتناغم مع نشاطات الإدارة الأخرى في المنظمة. فقد تُتخذ القرارات وتتم الممارسات لكل وظيفة من وظائف إدارة الأفراد دون التفكير في النتائج المترتبة على الوظائف الأخرى داخل هذه الإدارة، أو خارجها في الإدارات الأخرى للمنظمة"[1].

وكنتيجة لذلك، حلت تسمية " إدارة الموارد البشرية" محل "إدارة الأفراد" في أغلب المؤسسات العمومية والخاصة، في الجامعات والكليات، كما ظهرت الكثير من المؤلفات والدراسات تعتمد تسمية " إدارة الموارد البشرية" بدلا من تسمية إدارة الأفراد. إلا أن هناك من لا زال يتبنى تسمية "إدارة الأفراد" بمُسَوغ أن الاختلاف بين التسميتين هو اختلاف لغوي اصطلاحي ليس أكثر؛ وهذا ما سيجعلنا نتطرق إلى أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما وحتى نرفع اللبس عنهما، ونبين بذلك، أفضلية تسمية " إدارة الموارد البشرية" على تسمية " إدارة الأفراد".

ج- أوجه الشبه والاختلاف بين "إدارة الأفراد" و " إدارة الموارد البشرية"

كما قلنا سابقا، هناك جدل مستمر خاصة في المجال الأكاديمي والإداري حول أوجه الشبه والاختلاف بين كل من إدارة الأفراد وإدارة الموارد البشرية. وهذه بعض أوجه الشبه والاختلاف كما ذكرها كل من "**سمير محمد عبد الوهاب**" و " **Chloé, Guillot- Soulez** ".

✓ **أهم أوجه الشبه:**

- "تعتبر كل من إدارة الأفراد وإدارة الموارد البشرية بأن المديرين التنفيذيين هم المسؤولون عن إدارة العاملين بالمنظمة.

- هناك تطابق في القيم التي تدعو إليها كل من إدارة الأفراد وإدارة الموارد البشرية، خاصة في احترام الفرد، وتحقيق التوازن بين الاحتياجات التنظيمية والاحتياجات الفردية.

[1]- السالم، مؤيد سعيد، وصالح سعيد حرحوش، مرجع سابق، ص، 33.

– تركز كل من إدارة الأفراد وإدارة الموارد البشرية على أهمية وضع الشخص المناسب وتنمية قدراته للمكان والوظيفة المناسبة.

– تعتمد كل منهما على نفس تقنيات الاختيار والتدريب وتنمية المديرين وإدارة الأداء والمكافآت، كما توجه كل منهما عناية خاصة للاتصال مع العاملين ولمشاركتهم في وضع نظم لتدعيم علاقات العمل"[1].

✓ **أهم أوجه الاختلاف:**

إذا كان هناك التقاء في بعض الجوانب الشكلية والتنظيمية بين إدارة الأفراد وإدارة الموارد البشرية، فإن هناك اختلافات جوهرية تجعل من تبني تسمية إدارة الموارد البشرية داخل المنظمات والمؤسسات أمرا لا بد منه لضمان نجاعة ومردودية أكثر، من بين أوجه الاختلاف بينهما نذكر:

– "إدارة الأفراد تركز على غير المديرين، بينما إدارة الموارد البشرية تهتم أكثر بالكوادر العليا والمتوسطة أكثر من إدارة الأفراد."

– إدارة الموارد البشرية تؤكد على أهمية اشتراك الإدارة العليا في إدارة الثقافة التنظيمية، بينما إدارة الأفراد كانت دائما مشككة في جميع أفكار التنمية التنظيمية وما شابهها من أفكار لها أبعاد اجتماعية ونفسية.

– إدارة الموارد البشرية تعتمد بالأساس على فلسفة الإدارة العليا من أجل تحقيق أهداف المنظمة. ومن ثمة، على الرغم من الاعتراف بمصالح العاملين في المنظمة إلا أن هذه المصالح تأتي في المرتبة الثانية لمصالح وأهداف المنظمة ككل".[2]

والجدول الذي تقدمه **كلووي جيلو سوليز (Chloé, Guillot-Soulez)**، يوضح أهم أوجه الاختلاف بين وظيفة إدارة الموارد البشرية في شكلها المعاصر ووظيفة إدارة الأفراد، حيث حصرت وظيفة هذه الأخيرة في المهام والأنشطة الإدارية الصرفة كأداء الأجور، وإدارة العلاقات الاجتماعية للعاملين، التوظيف، الترقية... بينما وظيفة إدارة الموارد البشرية تتعدى هذه المهام الضيقة لتشمل

[1]– عبد الوهاب، سمير محمد؛ والبرادعي ليلى مصطفى، إدارة الموارد البشرية المفاهيم والمجالات والاتجاهات الجديدة، جامعة القاهرة، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، 2006، ص،ص،12، 13.

[2]– نفسه، ص، 13.

التكوين، وتطوير أداء الموارد البشرية، والتدبير التشاركي، والتفاوض، والقيادة...إلخ[1]. ما يجعل هذه الوظيفة ذات بعد استراتيجي(انظر الجدول أسفله).

Rôles et missions	Fonction	
	Directeur du personnel	Directeur des Ressources Humaines
Recrutement	– Prise en charge de certains recrutements. – Suivi des opérationnels dans leurs recrutements et gestion de la phase administrative (salaire, contrat de travail)	– définition de la politique de recrutement. – Gestion de certains recrutements stratégiques. – Coordination des autres recrutements gérés par un cadre spécialiste (chargé de recrutement, responsable de recrutement) ou par des opérationnels. – Prise de décisions stratégiques en matière d'externalisation.
Formation	– Définition du plan de formation et suivi de la réalisation. – Choix des prestataires.	– Impulsion de la politique de formation. – Pilotage des process de formation, la réalisation étant le plus souvent confiée à un cadre spécialiste chargé ou responsable de la formation.
Gestion des carrières	– Peu d'actions dans ce domaine. – Mise en place éventuelle d'entretiens annuels. – gestion des demandes de mutation.	– Pilotage des projets de développement d'outils de gestion de carrières. – Mise en place d'outils de gestion prévisionnelle des compétences.
Paie et rémunérations	– Gestion administrative et supervision de la paie. – Affectation des enveloppes d'augmentation	– Définition de la politique salariale. – Mise en place de systèmes de participation, d'intéressement ou de variable. – Supervision de la partie Compensation & Benefits
Relations sociales	– Gestion au plus près des relations avec les partenaires sociaux. – Gestion des litiges individuels.	– Supervision des négociations et de la mise en place d'accords. Prise en main de certaines négociations sensibles et processus de séparation (transaction par exemple)

2- مفهوم إدارة الموارد البشرية

لقد تضاربت الرؤى واختلفت وجهات النظر في تحديد مفهوم مشترك وموحد لإدارة الموارد البشرية، لذلك تعددت التعريفات بتعدد المجالات والحقول التي تحتضنها نظرا للتنوع الحاصل في أداء

[1] – Chloé Guillot-Soulez, La gestion des ressources humaines, op, cit, pp,20,21.

الموارد البشرية وأدوارها والمهام المسندة إليها؛ فبعضها يقوم بمهام ثقيلة في المقابل، هناك من يتخصص في الأعمال التقنية والدقيقة.

في هذه الورقة سنحاول بسط أهم التعاريف التي تعرضت لمفهوم "إدارة الموارد البشرية"، لكن قبل ذلك سنتوقف عند مصطلح " **موارد بشرية**"، فماذا نعني بالموارد البشرية؟

2-1 مفهوم "**الموارد البشرية**" RESSOURCES HUMAINES

2-1-1 الموارد

يحيل لفظ "الموارد" ابتداء من حيث الدلالة إلى معنيين اثنين، الموارد الطبيعية أو المادية من جهة، والموارد البشرية من جهة أخرى. وهو التحديد الذي نجده في" معجم الموارد البشرية وإدارة الأفراد" حيث يعرف الموارد على أنها " مجموع الموارد المالية والبشرية واللوجيستيكية التي يتطلبها إنجاز مشروع معين ويتم إدارتها من قبل إدارة العمال"[1].

أ- الموارد الطبيعية

وتتمثل في الموارد المادية Ressources Matérielles، وتفيد على المستوى التربوي مثلا: الأدوات والوسائل والبنيات من حجرات ومدارس كاملة وبنيات الإدارة التربوية...إلخ. بالإضافة إلى الموارد التربوية والمقصود بها الكتب المدرسية وغيرها من الكراسات والسبورات والمواد الحاملة، إلى جانب الوسائل التكنولوجية...إلخ.

أما بخصوص الموارد الطبيعية في مفهومها العام، هي الإمكانات الطبيعية التي يتمتع بها بلد ما كالفلاحة والصيد البحري والمعادن...إلخ. إلى جانب هذه الأنماط من الموارد الطبيعية، يمكن الحديث عن الرأسمال المادي للبلد من حيث ميزانيتها ونسبة التصدير والإيراد، ومستوى الدخل الفردي والسكن ونوعه وقيمته."[2]

[1] – Batman Heather, et Mc Adam, Katy, Dictionary of Human Resources and Personnel Management, Third edition, Black publishers, London, 2003, p,225.

[2] – غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012، ص،9.

ولفظ "الموارد" في اللغة هي المصادر Sources أو الوسائل أو الثروة، ومورد هي مفرد موارد والمورد هو المكان الذي يأتي إليه الناس للحصول على شيء يحقق لهم نفعا، ويستخدم مصطلح الموارد عادة كإشارة، إلى الأصول المادية التي تحقق ثروة ومداخيل."[1] بعد ذلك، سوف يتوسع هذا المصطلح ليشمل مجالات أخرى حيوية وعلى رأسها الاقتصاد، ليلحق به مصطلح آخر وهو " البشرية" من "العنصر البشري"؛ من هنا نجد أن "المورد" في معناه العام، وكما عرفه **ماكس سبورين Max Sporin** بأنه " أي شيء له قيمة ويمكن استخدامه، وهو إما أن يكون متاحا أو غير متاح، ويتطلب بعض الجهد لجعله متاحا لإشباع حاجة أو لحل مشكلة. أما **روبرت باركر Robert Barker** فيعرف الموارد بالقول: الموارد هي أي خدمات قائمة في المجتمع ومتاحة للذين هم في حاجة إليها."[2]

من خلال التحديدات والتعريفات السالفة الذكر، يتبين أن مفهوم "الموارد" هو مفهوم متنوع ومختلف، ما يجعله (أي الموارد) يدخل تقريبا في خمس تصنيفات أساسية:

- التصنيف الأول: الموارد البشرية– الموارد المادية– الموارد المالية– الموارد التنظيمية.
- التصنيف الثاني: الناس– المواد– رأس المال– الطبيعة– الأفكار واللغة.
- التصنيف الثالث: الناس– المعرفة والمعلومات– الوقت– الأدوات.
- التصنيف الرابع: موارد متاحة– موارد ممكنة– موارد محتملة.
- التصنيف الخامس: موارد داخلية وهي داخل المنظمة– موارد خارجية وهي خارج المنظمة.[3]

ونحن في هذا البحث سنعتمد التصنيف الأول الذي يتضمن الموارد البشرية إلى جانب الموارد المادية، والموارد التنظيمية.

[1]–حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية، الطبعة الأولى، دار الأمة، الجزائر،2011، ص، 8.

[2]– أبو النصر، مدحت محمد، إدارة وتنمية الموارد البشرية، الاتجاهات المعاصرة، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2007، ص،26.

[3]– حاروش، نور الدين،إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص10.

2-1-2 الموارد البشرية

كما صدرنا في الورقات السابقة، يعتبر مفهوم الموارد البشرية من المفاهيم الرّحل **(Concepts nomades)** حيث عرف مسارا انتقاليا وتحوليا حتى أصبح متداولا وشائعا في مختلف المجالات سواء منها الاقتصادية أم الاجتماعية.

والموارد البشرية في معناها العام، هي " تلك المجموعات من الأفراد القادرين على أداء العمل والراغبين في أدائه بشكل جاد وملتزم من خلال توافر نظم تحسين هذه الموارد وتطويرها بالتعليم والاختبار والتدريب والتطوير والصيانة."[1]

وهنا يجب التفريق بين "المواد البشرية" و"الرأس المال البشري"، فهذا الأخير يعني مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات والكفاءات التي يتوفر عليها العامل الذي هو المورد البشري.

ويعرف **عمر وصفي عقيلي** " الموارد البشرية" بأنها هي " جميع الناس الذي يعملون في المنظمة رؤساء ومرؤوسين، والذين جرى توظيفهم فيها، لأداء كافة وظائفها وأعمالها تحت مظلة هي: ثقافتها التنظيمية التي توضح وتضبط وتوحد أنماطهم السلوكية، ومجموعة من الخطط والأنظمة والسياسات والإجراءات، التي تنظم أداء مهامهم داخل المنظمة لتحقيق أهدافها الاستراتيجية المستقبلية."[2]

وفي مقابل أداء هذه المهام، تتقاضى الموارد البشرية من المنظمة المشغلة أجورا ورواتب، وعلاوات في إطار تبادل المصالح والمنافع بناء على المؤهلات والديبلومات التي تتوفر عليها هذه الموارد. وتعتبر" الموارد البشرية هي أهم عناصر العمل والإنتاج، فعلى الرغم من أهمية الموارد المادية (رأس المال، الموجودات، التجهيزات)، إلا أن الموارد البشرية تعتبر أهمها."[3]

في نفس السياق، يعتبر **بيتر دراكر** [*] **Peter Drucker**، وهو الرجل الذي اخترع الإدارة حسب تعبير صحيفة " بيزنيس ويك"، " أن الموارد البشرية هي المورد الوحيد الحقيقي، وأن كل منظمة لها مورد

---

[1]- حبيب، سيف ألبرت، "تنمية الموارد البشرية" في تنمية الموارد البشرية في القطاع العام الواقع والتطلعات والتحديات، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2011، ص،38.

[2]- عقيلي، عمر وصفي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي، مرجع سابق، ص،11.

[3]- نفسه.

[*]- بيتر دراكر، يعتبر واحدا من أعظم مفكري الإدارة، وقد ألف أكثر من 35 كتابا؛ لذلك شكلت أبحاثه ومؤلفاته أهمية بالغة في تشكيل الشركات والمؤسسات، حيث حصل سنة 2002 على الميدالية الرئاسية للحرية.

واحد حقيقي وهو الفرد أو الإنسان، وهي الموارد الكامنة في أي منظمة، وهي مصدر كل نجاح إذا تم إدارتها بشكل جيد وهي للأسف، مصدر كل فشل إذا شاءت إدارتها."[1] فحسب **دراكر**، أهمية المنظمة من أهمية مواردها البشرية وحسن إدارتها. فماذا نقصد بمفهوم إدارة الموارد البشرية؟

2-2 تعريف إدارة الموارد البشرية

إن مفهوم إدارة الموارد البشرية، ومن خلال الحقول العلمية والأكاديمية التي يروج فيها كمصطلح دلالي، ونظرا لطابعه الوظيفي واللوجيستيكي في ميادين الاقتصاد، والاجتماع، والسياسة...، فقد اختلفت توظيفاته ومفاداته، وتعددت المصطلحات المجاورة له، فكان التعدد والتنوع هو سمته الدلالية وصفته الاصطلاحية، حتى تم شبه توافق عليه وهو " إدارة الموارد البشرية".

وقد عبر **جون جوزيف مواسي (Jean-Joseph Moisset)** ومن معه عن هذا التنوع في المصطلحات المجاورة لمفهوم إدارة الموارد البشرية، وقد عددوا في ذلك تسعة مفردات تحل محل" إدارة الموارد البشرية" في المؤسسات العمومية والخاصة وهي:[2]

- **Administration du personnel- Direction du personnel- Gestion du personnel- Gestion des ressources humaines- Direction des ressources humaines- Services du personnel- Services des ressources humaines- Fonction personnel- Fonction ressources humaines.**

كما أشار **عامر خضير الكبيسي** إلى هذا التعدد في المصطلحات التي أخذها مفهوم إدارة الموارد البشرية وحصرها بدوره في تسعة مسميات شائعة في الأدبيات الإدارية وهي:

- إدارة الأفراد: وهو مصطلح ظهر في الشركات الخاصة في أمريكا حين بدأ التأكيد ينصب على العمالة وضرورة الاهتمام بحسن اختيارها. (وقد سبق ذكر ذلك سابقا)

[1]- حاروش، نور الدين، مرجع سابق، ص، 15.

[2] - Moisset, Jean-Joseph ; Plante, Jeane ; et Toussaint, Pierre, La gestion des ressources Humaines pour la réussite scolaire, Presse de l'université du Qébec, Canada, 2003,p,13.

– " إدارة الأفراد والعلاقات الصناعية: تم توظيف هذا المصطلح عندما تقوت العلاقات بين العمال مع بعضهم أو بنقاباتهم واتحاداتهم ومن خلالهم بإدارة المشروع الصناعي ومجلس إدارته.

– إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية: ويرجع هذا الربط بين إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية إلى الضجة الكبرى التي أحدثتها تجارب هوثرن وما تمخضت عنه من مفاهيم ونظريات تؤكد أهمية العلاقات غير الرسمية ومعنويات العمال ورغباتهم وخلق الحوافز الذاتية لديهم."[1]

– إدارة الأفراد والعلاقات العامة: وهم الأفراد المكلفون بالعلاقات العامة مع الجمهور، وهم سفراء المشروع بالخارج.

– إدارة الخدمة المدنية: وهي " تسمية تنسب إلى القطاع الحكومي وإلى سياسته في التوظيف وهي في مقابل الخدمة العسكرية، هذه الإدارة لشؤون العاملين منتشرة في الدول النامية والتي خضعت للسيطرة الإنجليزية."[2]

– إدارة القوى العاملة: إدارة خاصة بالفئة القادرة على العمل والشغل بالمقارنة مع الفئات السكانية الأخرى كالأطفال الصغار، العاطلين، والشيوخ.

– إدارة شؤون العاملين: هذا المصطلح يعتبر أكثر دقة من المصطلحات السابقة خصوصا، "إدارة الأفراد" الذي يجرد العامل من صفته كعامل. ومصطلح " إدارة شؤون العاملين قد قلل من التمييز بين فئات المستخدمين والموظفين والعمال، حيث أطلق مصطلح العاملين على كل الفئات ما دام كلهم يعملون عملا ما.

– إدارة الموارد البشرية: وهي التسمية التي تهمنا في هذه الورقة البحثية، إذ تحظى بشبه إجماع وقبول من لدن الباحثين والدارسين في هذا الحقل.
فكيف نظر الباحثون إلى مصطلح "إدارة الموارد البشرية" وما هي التعريفات المقدمة بشأنه؟

---

[1]– الكبيسي، عامر خضير، إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2005، ص ص،4، 5.

[2]– نفسه، ص،6 .

على الرغم من كثرة التعريفات التي تناولت إدارة الموارد البشرية من حيث الصياغة والتحديد، إلا أنها تتحد في مضمون وفلسفة وظيفتها التي شكلت من أجلها. من هذه التعريفات، نجد التعريف الذي يربط إدارة الموارد البشرية بعمليات التخطيط والتنظيم، والمراقبة حيث يقول **فليبو** "**Flippo**" حول إدارة الموارد البشرية بأنها "تخطيط وتنظيم ومراقبة واستقطاب وتنمية ومكافأة وتكامل وصيانة الموارد البشرية لغرض تحقيق أهداف المنظمة"[1]

إن التعريف الذي قدمه "**Flippo**" والذي ربط فيه إدارة الموارد البشرية بالعمليات التي تسند إليها، نجد كل "**موليط**" و "**روك**" **(Moulette, Roques)** قد أضافا إلى هذا التعريف المرتبط بوظيفة إدارة الموارد البشرية بعدا آخر متعلقا بالمصالح والمرافق التي تنتمي إلى إدارة الموارد البشرية والتي بدورها (أي المصالح الإدارية) ترتبط بعدد الموظفين العاملين الذين يوجدون في المنطقة. فمثلا "المؤسسة التي تضم أقل من 300 عامل يكفيها مصلحتين: واحدة تسهر على أداء الرواتب، والمكافآت، والترقيات، وأخرى تتكفل بالتكوين، والتقييم، والحركة الانتقالية، والتوظيف...إلخ بينما المنظمة التي تشغل 2000 عامل أو موظف فهي تحتاج إلى أكثر من ست مصالح أو مكاتب لإدارة الموارد البشرية داخل المنظمة."[2]

إن المتفحص لتعاريف مفهوم إدارة الموارد البشرية غالبا ما يجد ذلك التعالق المفصلي بين وجود إدارة الموارد البشرية كقسم وكمصلحة من خلال دورها المحوري في استقطاب الأفراد وتطويرهم، وبين أهداف المنظمة وغاياتها، وهو ما أكده الخبير الإداري **بول (Poole)** إذ يعتبر أن إدارة الموارد البشرية هي " العملية الخاصة باستقطاب الأفراد وتطويرهم والمحافظة عليهم في إطار تحقيق أهداف المنظمة وتحقيق أهدافهم."[3]

---

[1] – الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، الطبعة الأولى، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص، 19.

[2] – Moulette , Pascal ; Roques, Olivier, Gestion des ressources humaines, 2 édition, DUNOD, Paris, 2014, p, 3.

[3] – الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 19.

وهكذا، يمكن تقديم تعريف شامل لإدارة الموارد البشرية باعتبارها " جميع الممارسات والسياسات المطلوبة لإنجاز الأعمال المتعلقة بالأفراد أو البشر في العمل الإداري، وهي بذلك استراتيجية واضحة لإدارة أهم مورد بالمنظمة وأغلاها قيمة، وهو المورد البشري أي العاملين بالمنظمة."[1]

نستخلص من خلال هذه التحديدات السالفة الذكر، أن إدارة الموارد البشرية تمثل المحور الأساسي في تنظيم العلاقة بين المنظمة وموظفيها، وبذلك يكون وجود إدارة للموارد البشرية في كل منظمة أمرا ضروريا ومحتوما."[2]

بعد تحديدنا لمفهوم إدارة الموارد البشرية في المؤسسات والتنظيمات، سنحاول تسليط الضوء على إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية باعتبارها تنظيما اجتماعيا يدبر مواردا بشرية مختلفة بتنسيق أو تحت إشراف موارد بشرية أخرى تابعة لقطاع التربية والتعليم.* فهل هناك اختلاف من حيث التحديد المفاهيمي والتدبيري بين إدارة الموارد البشرية في المؤسسات سواء كانت خاصة أم عمومية وبين إدارة الموارد البشرية المشرفة على المؤسسات التعليمية؟

2-3 مفهوم إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية

2-3-1 التحديد المفاهيمي

مما لا شك فيه، أن إدارة المؤسسات التعليمية قد عرفت تطورا كبيرا منذ القرن العشرين حتى وقتنا المعاصر، وقد استفادت من التقدم الكبير الذي عرفته المؤسسات والتنظيمات خاصة في قطاع التربية والتعليم، وذلك على مستوى تسيير العمال والأفراد مستفيدة من نظريات إدارة وتدبير التنظيم بوصف هذه المؤسسات التعليمية عبارة عن تنظيمات تضم مواردا بشرية، وتعتمد بدورها على هذه النظريات في إدارة الأفراد المنتسبين إليها، قصد تحقيق عقلانية في التدبير ومردودية وجودة في الأداء والتسيير.

---

[1]- عبد الوهاب، سمير محمد؛ البرادعي، ليلى مصطفى، إدارة الموارد البشرية المفاهيم والمجالات، مرجع سابق، ص، 14.

[2] - Sylvie, ST- Onge, et autres, Relever les défis de la gestion des ressources humaines, 2ème édition, Gaëtan Morin éditeur, 2004, p, 6.

*- المقصود بالموارد البشرية الأخرى التابعة التابعة لوزارة التربية والتعليم كما جاء في المتن والتي تدبر الموارد البشرية بتنسيق مع إدارة المؤسسات التعليمية، هي المفتشون ورؤساء المصالح والأقسام في المديريات الإقليمية والجهوية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

ونحن في هذا البحث، لا يهمنا مفهوم إدارة المؤسسات التعليمية في الشق المتعلق بما هو تربوي بيداغوجي، ما يهمنا إدارة المؤسسات التعليمية في تدبيرها لمواردها البشرية. هذه الأخيرة، أي – الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية–هي العناصر البشرية العاملة في الأعمال والنشاطات المدرسية لتحقيق أهدافها، سواء أكانوا مدرسين، أم إداريين، أم غيرهم من العاملين. أما إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية فهي "النشاط الإداري المتعلق بتحديد احتياجات المدرسة من القوى العاملة وتوفيرها بالأعداد والكفاءات المحددة وتنسيق الاستفادة من هذه الثروة بأعلى كفاءة ممكنة."[1] في نفس السياق نجد **فليبو** "**Flippo**" في كتابه العمدة "**Principles of personnnel management**"، يعرفها بأنها " تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة عمليات اختيار وتعيين وتنمية وتعويض وصيانة الأفراد بهدف تحقيق الأهداف المحددة للمؤسسة."[2]

إن التعريف الذي قدمه " **Flippo**" يمكننا من استخلاص شيئين اثنين:

– وظيفة واستراتيجية الإدارة التربوية في تدبيرها لمواردها البشرية، هي مستقاة من إدارة المؤسسات والتنظيمات الاقتصادية في تدبيرها لمواردها البشرية– وهو ما أشرنا إليه سابقا– وبالتالي لا يمكن "فصل الإدارة التربوية عن الإدارة بشكل عام"[3].

– إدارة الأفراد من قبل الإدارة التربوية من خلال مجموعة من العمليات والإجراءات، هو من أجل تحقيق أهداف وسياسات معينة؛ وبالتالي تكون الإدارة التربوية هي "مجموعة الإجراءات والأساليب التي تستخدم في صورة عمل منظم ومنسق لتنفيذ السياسة التربوية للمجتمع ..."[4]

إن التعاريف المقدمة بخصوص الإدارة التربوية كثيرة ومتنوعة، لكن في هذه الورقة التعريفية– وكما سبق أن صدرت– سنقتصر على التعريف الذي يربط مفهوم الإدارة التربوية بتدبير مواردها البشرية من جهة، وبتحقيق أهداف وغايات المؤسسة التعليمية في ارتباطها بأهداف وسياسات المجتمع من جهة أخرى. ولعل التعريف الذي قدمه "**العمايرة محمد حسن**" يجسد هذا الارتباط الشامل بين إدارة الموارد

[1]– أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص، 15.

[2] – Flippo, Edwin, Principles of personnel management, Mc Graw– Hilln New York, 3édition, 1997

[3] – Barnabé, Cérmont ; Toussaint, Pierre, L'Administration de l'éducation une perspective historique, Presse de l'université du Québec, 2002, p, 12.

[4]– شميعة، مصطفى، الإدارة التربوية المغربية وحكامة التدبير، الطبعة الأولى، مؤسسة مقاربات، فاس، 2012، ص، 17.

البشرية (الأفراد) في المؤسسات التعليمية وغايات المجتمع، حيث يقول: "إن الإدارة التربوية هي النشاط الإنساني الهادف المختص بتوظيف الموارد المادية والبشرية والمعنوية المتاحة في المجتمع، والعمل على تنميتها والحفاظ عليها باستخدام أنسب الوسائل والأساليب لتحقيق أهداف المجتمع."[1]

ما يلاحظ مما تقدم، أن مفهوم إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية لم يتضمن في تحديده اختيار المؤسسة التعليمية بنفسها مواردها البشرية، فهذه العملية لا تقع تحت مسؤولية مدير المؤسسة التعليمية خاصة المؤسسات العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية، وينحصر دور الإدارة التربوية في تحديد أعداد المدرسين في مختلف التخصصات. وبذلك يكون تعريف إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية هو "النشاط الإداري الذي يمارسه مدير المدرسة لتحديد احتياجات المدرسة من القوى العاملة وتوفير الظروف المناسبة لاستمرار عملها في المؤسسة التعليمية وتحديد مهامها وتنمية قدراتها المهنية وتحفيزها ورقابة أدائها وتقويمه."[2]

2-3-2 واقع إدارة الموارد البشرية في المؤسسة التعليمية

إن القيام بمهام الإدارة التربوية كما هي محددة في التعاريف السابقة، تحتاج إلى كفايات ومهارات علمية خصوصا في الشق المتعلق بإدارة وتدبير الموارد البشرية؛ "فالإدارة التربوية في هذا المجال قد عرفت تطورا كبيرا وراكمت معارف ودراسات وأبحاث جعلتها أكثر علمية وعقلانية."[3]

فكانت عملية اختيار مدير المؤسسة التعليمية يكون قادرا على إدارة موارد بشرية تكون ناجعة في أدائها ومهامها مسألة في غاية الأهمية. لذلك حرصت مجموعة من الدول في قطاع التربية والتعليم على حسن اختيار مديري المؤسسات التعليمية وفق معايير ومقاييس جد دقيقة، وتكوينهم وتأهيلهم حتى يستطيعوا إدارة وتدبير الموارد البشرية التابعة لهم بفعالية ونجاعة كبيرتين.

في مؤسساتنا التعليمية بالمغرب، وقبل سنة 2015، أي قبل إحداث إطار متصرف تربوي بعد التخرج من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، كانت المهام الإدارية تسند إلى هيئة التدريس

---

[1]- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص، 16، 17.

[2]- أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 15.

[3] - Barnabé, Cérmont ; Toussaint, Pierre, L'Administration de l'éducation une perspective historique,op. cit., p, 12.

(الأساتذة) مباشرة بعد المشاركة في الحركة الإدارية بدون مراعاة شروط جانب التكوين أو التسيير في الحقل الإداري. إن اعتبار عنصر الأقدمية كشرط أساسي لتولي منصب إطار إداري تربوي يطرح عدة علامات استفهام وتعجب، إذ تم تغييب معطيات أخرى علمية كالمؤهلات الدراسية والكفاءة العلمية والعملية في تحليل المشاكل والقضايا الإدارية والتربوية. ثم إن عنصر الأقدمية لا يعني دائما وفرة الخبرة بالنسبة للمشارك في الحركة الإدارية إذ في كثير من الأحيان ما يتم الاختيار للمنصب الإداري بهدف الابتعاد عن مسؤولية القسم وما يرافق ذلك من إرهاق جسدي وعقلي ونفسي."[1]

أمام هذا الوضع الذي يشوبه عوارات واختلالات، تفطنت وزارة التربية الوطنية بأهمية تكوين الموارد البشرية خصوصا مديري المؤسسات التعليمية، وأحدثت سلك لتكوين أطر الإدارة التربوية، وهو أمر إيجابي ويستحق التنويه إلا أنه ما زال في حاجة إلى تطوير وتصويب.

في بعض الدول الأوروبية، عمليات اختيار مديري المؤسسات التعليمية تتم إما بالانتخاب كما هو الحال في البرتغال وإسبانيا وألمانيا وبريطانيا وهولندا، أو بالتعيين من قبل الوزارة الوصية كما هو الشأن في فرنسا وإيطاليا وبلجيكا بعد اجتياز مباراة. وهذا التنوع في التعيين له بعض النتائج تمثلت في:

- أن المدير المنتخب يمكن أن لا يعاد انتخابه إذا قصر في مهامه.
- أن المدير المعين من قبل الوزارة الوصية يتوقف عن عمل التدريس ويندرج في العمل الإداري مباشرة."[2]

2-3-3 مفهوم الإدارة الذاتية للمؤسسة التعليمية في تدبير أطرها

إن إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية قد عرفت بدورها تطورا كبيرا وتحولا ملحوظا في مسارها الوجودي والتدبيري، فبعدما كانت مهامها في نشأتها الأولى في القرن التاسع عشر وتحديدا في الولايات المتحدة، تقتصر على مراقبة المدرسين وتنظيم التلاميذ في السجلات والحجرات وتسجيل الغياب، وكان يوكل أمر تدبيرها لمفوض أو مراقب حكومي"،[3] أصبحت الآن، تعرف نهضة إدارية تنظيمية مؤثرة وفاعلة حيث أصبحنا نشهد اليوم، ما يسمى **بالإدارة الذاتية للمدرسة** و"هي ترتبط ارتباطا بالمحاسبة التعليمية، فيعد تطبيق المحاسبة التعليمية في المدارس التي تطبق الإدارة الذاتية شرطا

[1] – لخصاصي، المصطفى، واقع الإدارة المدرسية بالمغرب بين التكوين التربوي والتنظيم الإداري، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000، ص، 20.

[2] – نفسه.

[3] – Barnabé, Clermont, Toussaint, Pierre, Op.Cit., p, 30.

ضروريا لنجاح تطبيق الإدارة الذاتية بها، ويأتي من قبيل المحاسبة التعليمية أن تتمكن المدرسة من الإدارة الذاتية وأن تقوم بحل مشكلاتها التعليمية دون تدخل من سلطات التعليم إلا في أضيق الحدود وعند الضرورة."[1]

وقد اختلف العديد من الخبراء في مجال الإدارة التربوية في تقديم محاولات للإحاطة بمفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة في تدبير مواردها البشرية، ومن أهم هذه المحاولات ما جاء في تعريف **الدكتور نبيل سعد خليل،** حيث اعتبر الإدارة الذاتية للمدرسة بأنها " عملية إعادة التوزيع الداخلية للسلطة اللامركزية للمدارس المحلية وزيادة التركيز على موقع المدرسة المحلية والمشاركة مع المعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس وغيرهم ومشاركة الطلاب معهم في صنع واتخاذ القرارات التعليمية".[2] فهي بذلك أي الإدارة الذاتية للمؤسسة التعليمية في تدبيرها لأطرها، تمارس السلطة والصلاحيات المنقولة إليها من الإدارة المركزية بنوع من الاستقلالية والذاتية بما تتضمنه هذه السلطة من صنع واتخاذ للقرارات وفق استراتيجيات وسياسات مخطط لها سلفا. غير أنه للأسف، مازال العالم العربي بعيد كل البعد عن هذا الشكل من الإدارة للموارد البشرية في المؤسسة التعليمية، فهي مازالت غير مؤهلة وناضجة لتحمل المسؤوليات في نظر المسؤولين عن قطاع التربية والتعليم رغم الشعارات المعلنة والمرفوعة بخصوص اللاتمركز والجهوية التدبيرية لهذا القطاع.

المطلب الثاني: أهداف إدارة الموارد البشرية وأهميتها

1- أهمية إدارة الموارد البشرية

1-1 أهداف وأهمية إدارة الموارد البشرية في التنظيمات

أصبح من الثابت، أن نجاح كل مؤسسة أو تنظيم مهما كانت طبيعتهما، متوقفا على وجود إدارة موارد بشرية فاعلة وناجعة على مستوى القيام بمهامها وعملياتها. دور محوري واستراتيجي لم يكن وليد الجديد أو محض صدفة بل جاء نتيجة إنجازات رائدة وناجعة، معترف بها وخاضعة لمعايير الجودة العالمية الجديدة، فعلى سبيل المثال " نجد مؤشر الجودة الخاص بسنة 1994 لم يعط الأهمية لإدارة

[1]- خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، الطبعة الأولى، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، ص، 16.

[2]- نفسه، ص، 17.

الموارد البشرية في المؤسسة ودورها المؤثر، في حين أعط الأهمية لإدارة الإنتاج، في المقابل، معيار أو مؤشر الجودة لنسخة 2000 **(Iso 2000)** سيعتبر أن المورد البشري وحسن إدارته في المؤسسة هو عامل حاسم ومؤثر"[1] .

وكما هو معلوم، في السابق "كان مفهوم الاقتصاد يعتمد على الموارد الطبيعية والمادية، حيث كان يقاس مستوى اقتصاد بلد ما، بما تكنزه من ذهب ومعادن نفيسة واحتياطات نفطية وغازية وخيرات فلاحية... إلا أن هذا المفهوم الاقتصادي التقليدي، سرعان ما بدأ يتبخر بفعل قوة المنطق الواقعي، حيث تبين أن العديد من الدول المتقدمة رغم عدم توفرها على موارد طبيعية ومادية، فهي تمتلك موارد بشرية مؤهلة جعلتها في الريادة."[2] من هذا المنطلق، كانت لإدارة الموارد البشرية أهمية كبرى من خلال تحقيقها لمجموعة من الأهداف نذكر منها ما يلي:

– تعيين الشخص المناسب في المكان المناسب وعدم الوقوع في معدل دوران وظيفي مرتفع، كما أنها تجعل العاملين في المؤسسة يبذلون قصارى جهدهم دون تماطل أو تكاسل، الحد من تدني فعالية العاملين من خلال تحفيزهم وتكوينهم.

– خلق تصور وثقافة مقاولاتية محفزة للعمل من خلال " تحقيق ميزة تنافسية للرأسمال البشري في المؤسسة، استقطاب وتعيين أفضل العناصر، تنمية الموارد البشرية، تقدير العاملين ومكافآتهم على أعمالهم وإنجازاتهم، بالإضافة إلى خلق مناخ يشجع على الانسجام والإنتاجية بين الإدارة والعاملين."[3]

إن المؤسسات العمومية أو الخاصة ومنها المؤسسات التعليمية والتربوية تقوم بإنشاء إدارة الموارد البشرية فيها " بغية تسهيل التعامل مع الأفراد العاملين فيها، وحل المشاكل التي تنشأ فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين الإدارات المختلفة في المنظمة من جهة أخرى (المنازعات)."[4]

---

[1] – Barraud, Jacqueline ; Guillemin, Martine ; Kittel, Françoise, La fonction Ressources Humaine, 3ème édition, Dunod, Paris, 2008, p, 23.

[2] – غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 11.

[3] – البرادعي، ليلى مصطفى؛ عبد الوهاب، سمير محمد، مرجع سابق، ص، 16.

[4] – حاروش، نور الدين، مرجع سابق، ص، 11.

إن عمل إدارة الموارد البشرية لا يقف عند الجانب الإداري الصرف في تدبير أفرادها، بل إن عملها يتجاوز ذلك إلى الجانب النفسي والاجتماعي الذي يؤثر في مناخ العمل وبيئته، فهي تحاول تهيئة مناخ تسوده علاقات تعاون منسجمة مع المؤسسة والأفراد في جو من الثقة والاحترام المتبادلين، كما تعمل على خلق ظروف مشجعة لتكوين العاملين وتقييمهم وحفزهم وتحسيسهم بروح الانتماء إلى المؤسسة، بما يؤدي إلى استقرارهم الوظيفي وزيادة إنتاجهم ومردوديتهم.

يقول **محمد صالح فالح** في هذا الصدد " تقوم إدارة الموارد البشرية بتوفير ما تحتاجه المنظمة من الأيدي العاملة والمحافظة عليها وتدريبها وتطويرها والعمل على استقرارها ورفع معنوياتها وتحفيزها كما تقوم هذه الإدارة أيضا بمتابعة تطبيق اللوائح والتعليمات والقوانين السارية المفعول"[1].

وإذا كان أغلب الخبراء والباحثين في إدارة وتدبير الموارد البشرية يتفقون على أن تحقيق أهداف إدارة الموارد البشرية هو تحقيق لأهداف المؤسسة أو التنظيم، فإنهم يجمعون في الآن نفسه، أن هذه الأهداف تنطويان في الهدفين التاليين: "**الكفاءة والعدالة**" حيث "تتجسد الكفاءة لدى المؤسسة من خلال العلاقة بين المدخلات العلمية الإنتاجية ومخرجاتها، وتتحقق كفاءة الأداء كلما كانت قيمة المخرجات أكبر من قيمة المدخلات، ومن خلال حرص المنظمة على تحقيق أقصى استخداما لمواردها البشرية وهو ما يحقق الكفاءة المنشودة".[2] هذه الكفاءة تتحدد من خلال كفاءة المؤسسة نفسها، ومن خلال كفاءة العاملين في هذه المنظمة والتي يمكن قياسها من خلال مؤشرات ومعايير تقييم الأداء، أو من خلال تحديد نسب الغياب والرخص الطبية والتأخرات....

أما هدف "العدالة" الذي تسعى إدارة الموارد البشرية تحقيقه ومن ورائها المؤسسة، " فهو يتوقف على القرارات والإجراءات الخاصة بالتعامل مع الموارد البشرية، فكلما كانت عدالة في أمور التوظيف والتكوين والتقييم والحوافز، كلما أدى إلى رضا العاملين".[3]

---

[1]– فالح، محمد صالح، إدارة الموارد البشرية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص، 20.

[2]– الموسوي، سنان، مرجع سابق، ص، 25.

[3]– نفسه، ص، 26.

1-2 أهمية إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية

لم يعد يختلف اثنان حول دور وأهمية الإدارة التربوية الناجعة لبلوغ أقصى مستويات الجودة والمردودية في منظومة التربية والتكوين، وكما صدرنا سالفا، نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها هو من نجاح إدارة الموارد البشرية في استثمار هذه الموارد والطاقات وتدبيرها التدبير الأمثل. والمؤسسات التعليمية باعتبارها تنظيمات أولا، وتدبر عددا مهما من الموارد البشرية ثانيا، هي الأخرى تعول على هذه الكفاءات في تحقيق مردودية أعلى وجودة شاملة في أدائها ومخرجاتها. فبعدما كانت وظيفة الإدارة التربوية وظيفة تقليدية ينحصر دورها في المراقبة وإصدار التعليمات، أصبحت مع التحولات والمستجدات التي طرأت على علوم الإدارة،" بوابة رئيسية لأي فعل إصلاحي يهدف إلى تأصيل الحكامة الرشيدة لإصلاح المنظومة التربوية والتعليمية."[1]

لم يعد خافيا على أحد، أن إدارة الأفراد في منظومة التربية والتكوين، تعد أساسية لفاعلية القطاع ولكفاءاته ورفع مستوى الخدمات فيه (على اعتبار أن قطاع التعليم هو قطاع خدماتي)؛ بل وأمرا حيويا للأداء المستمر والفاعل لأنشطة هذا القطاع باعتباره أساسا ورافعة لا محيدة عنها في " تربية الأفراد وتأهيلهم ليصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع وتطويره؛ فإذا ما تربوا وتعلموا في مؤسسات تربوية تكون فيها إدارة الموارد البشرية فاعلة والقوانين والأنظمة محترمة، تجعل مخرجاتها مهيأة بشكل كبير للنجاح في أعمالها مستقبلا عندما تصبح جزءا من أفراد أي مؤسسة."[2]

ويمكن أن نقدم بعض الأهداف التي تسعى إدارة* الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها وهي:

- تعيين لوازم " وحاجات المدرسة السنوية من المعلمين وتخصصاتهم (التشكيلات المدرسية)؛
- توفير بيئة العمل المناسبة، والمحفزة للعاملين في المدرسة من أول يوم يلتحقون فيه بالعمل فيها؛

---

[1]- شميعة، مصطفى، مرجع سابق، ص، 7.

[2]- أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 17.

*- إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية لها وجود معنوي أي تمارس كوظيفة ضمن وظائف المدير دون أن يكون لها وجودا تنظيميا وإداريا، إلا أنه في بعض المؤسسات التعليمية الآن، المدير يكلف موظفا معينا له مؤهلات وخبرات في مجال تدبير الموارد البشرية يساعده في إدارة هذه الموارد، وهذا أمر نستحسنه ونعتبره أمرا تدبيريا ملحا في إدارة المؤسسات التعليمية.

- مساعدة العاملين في التعرف على المشكلات الفنية والشخصية ومعالجتها؛
- المساهمة في تنمية العاملين وتطويرهم وتأهيلهم بشكل أفضل؟
- تنظيم الوقائع الوظيفية التي تحصل للعاملين خلال عملهم في المدرسة (تعيين، ترقية، إجازة، شكر...)

- تقويم العاملين وتقدير جهودهم وكفاءاتهم في العمل ولاسيما أولئك المجدين المخلصين منهم ومساءلة المقصرين وتطوير أدائهم."؛[1]

2- وظائف إدارة الموارد البشرية

لقد عرفت وظائف إدارة الموارد البشرية تحولات استراتيجية عميقة، تأثرت بالبيئة التي توجد فيها المؤسسة وكذا المناخ التنظيمي الذي يسود داخلها، الأمر الذي انعكس تأثيره على أداء الموارد البشرية، فكان من اللازم الوقوف وقفة تأمل ومراجعة على هذه الوظائف ومحاولة تحديدها أولا، ثم تطويرها ثانيا بما يتناسب مع رياح التغيير التي شملت كل شيء.

وتختلف وظائف إدارة الموارد البشرية حسب المؤسسة ونوع النشاط الذي تمارسه، بالإضافة إلى حجمها وكتلتها العمالية، علاوة على الإرادة السياسية والشخصية المعنوية للمكلفين بإدارة الموارد البشرية داخل المؤسسة. وظائف كانت تنحصر فيما هو إداري صرف كأداء الأجور وتسجيل التغيبات...إلخ، بعدها أصبح هناك "اهتمام بما هو سيكولوجي واجتماعي وسيكوسوسيولوجي، من تحفيز وتغطية صحية وتكوين وتأهيل. إن وظيفة إدارة الموارد البشرية الرئيسية الآن هي: إدارة ومكافأة وتحفيز العمال والموظفين."[2]

في هذه الورقة سنعرض مجموعة من الوظائف التي تقوم بها إدارة الموارد البشرية وهي كثيرة ومتنوعة، لكننا سنحاول أن نذكر أهمها عبر تتبع مجموعة من الكتابات والمحاولات التي اهتمت بوظائف إدارة الموارد البشرية سواء في المؤسسات والتنظيمات الخاصة كما هو الحال بالنسبة للمقاولات، أم في المؤسسات العمومية كمؤسسات التربية والتكوين. فإذا كانت المهمة الرئيسية والأساسية لإدارة

[1]- نفسه، ص،ص، 17، 18.

[2] – Moulette, Pascal ; Roques, Olivier, op.cit., p, 2.

الموارد البشرية كما حددتها **سوزان موري (Suzane Maury)** في " المشاركة بعناية في قيادة المنظمات." La participation étroitement au pilotage des organisations[1] ، فإن هناك مجموعة من الوظائف الحيوية نجملها في الآتي:

- وضع برامج وخطط " للقوى العاملة في الدولة سواء كانوا موظفين أو مستخدمين أو عمال وتحديد الاحتياجات منهم كما ونوعا؛
- التعاون مع متخذي القرارات من أجل الاختيار والتعيين بعد الإعلان عن الشواغر ومقابلة المتقدمين واختيارهم وإحلال المرشحين منهم"؛[2]
- تقييم الوظائف وتحديد المرتبات والأجور؛
- توفير الرعاية الصحية للعاملين؛
- تقييم أداء العاملين؛[3]
- " تدبير العلاقات وتسييرها مع الجهات الممثلة للموظفين وتنظيم التواصل الداخلي فيما بينهم؛
- تنظيم وتسجيل الملفات والمعطيات الإدارية؛
- تنظيم التكوينات واختيار الفئات المستفيدة من التكوين؛
- تطوير العلاقات التواصلية الخارجية (السلطات العمومية، النقابات، الفاعلين، الرأي العام)؛[4]

تجدر الإشارة إلى أن هذه الوظائف الخاصة بإدارة الموارد البشرية في المؤسسات الخاصة نجدها مفعلة بشكل كبير، بينما في المؤسسات العمومية وتحديدا في مؤسسات التربية والتكوين يتم

---

[1] – Maury, Suzanne, La GRH dans la fonction publique, DILA, Paris, 2017, p, 7.

[2] – عبوي، زيد منير، إدارة الموارد البشرية، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، 2006، ص، 11.

[3] – حاروش، نور الدين، ، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 18.

[4] – Maury, Suzanne, Op.Cit., pp, 8, 9.

تنزيلها والقيام بها، لكن لا يتم تقويمها وتتبعها وجعلها وظائفا تدخل ضمن ثقافتها التنظيمية، ما يحد من فعاليتها ونجاعتها.

المطلب الثالث: إدارة الموارد البشرية الواقع والتحديات

1- الموارد البشرية وتحدي العولمة

لقد فرضت ظاهرة العولمة نفسها على جميع دول العالم كواقع لابد من التعامل معه بإيجابياته وسلبياته. وقد اتفق جل الخبراء والباحثين حول فكرة مفادها أن: "العولمة تعد ظاهرة شمولية متعددة الأبعاد، وأنها في الوقت نفسه تشمل كل مجالات الحياة الاقتصادية، والمادية، والسياسية، والثقافية والتربوية...؛ بل إنها استطاعت التسرب إلى مجالات كانت حتى عهد قريب لصيقة بما يطلق عليه بالقطاع الخاص".[1]

إن المجتمعات لا يمكنها أن تحقق أهداف التنمية الشاملة ومواجهة التحديات وتقلبات العصر، إلا "بالتسلح بالمعرفة والتزود بالخبرة والثقافة، والطريق إلى ذلك لن يكون إلا بالاهتمام بالموارد البشرية العاملة وخاصة في مصالح وإدارات القطاع العام؛ فقطاع الموارد البشرية يعد أكثر الأبعاد تأثيرا بظاهرة العولمة."[2]

1-1 عولمة إدارة الموارد البشرية ومظاهرها

1-1-1 مفهوم العولمة ومظاهرها

هناك إجماع عام أن مفهوم العولمة هو مفهوم طيفي وغير واضح لفته صورا من التعقيد والتشابك؛ فصياغة تعريف دقيق ومحدد لمفهوم العولمة تبدو مسألة ليست باليسيرة. في هذه الورقة لن نخوض كثيرا في تعريفات لمفهوم العولمة، لأنه ما يهمنا –نحن– هو معرفة مدى تأثير هذه الظاهرة على إدارة الموارد البشرية.

---

[1]– غريب، عبد الكريم، مرجع سابق، ص، 12.

[2]– سالم، عطية عبد الواحد، العولمة وانعكاساتها على الموارد البشرية العاملة في أجهزة القطاع العام في ليبيا، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2011، ص، 205.

في أدبيات الغرب تم تعريف العولمة على أنها "زيادة درجة الارتباط المتبادل بين المجتمعات الإنسانية، من خلال عمليات انتقال السلع، ورؤوس الأموال وتقنيات الإنتاج والأشخاص والمعلومات".[1] إنها بهذا المعنى أي العولمة، أضحت تصورا وفلسفة جديدة تتطلب تقنيات فكرية وسلوكية وفنية على درجة عالية من الشمولية والتكاملية، وتستلزم أن تقوم الدول والمؤسسات –على حد سواء– بتغيير رسالتها وأهدافها واستراتيجيتها.

أما على مستوى المؤسسات وإدارة الموارد البشرية في هذه المؤسسات، فقد تأثرت هي الأخرى برياح العولمة ومتطلباتها، تأثر تجسد في مجموعة من المظاهر من بينها:

- ظهور المؤسسات متعددة الجنسيات والعابرة للقارات؛
- احتدام المنافسة الشرسة بين المنظمات والشفافية في التسيير والتنظيم؛
- بروز مهارات قيادية وفنية؛
- التكنولوجية الجديدة خاصة في مجال الإعلام والاتصال؛
- تطوير أداء العاملين والحفاظ عليهم وتحفيزهم واستقطابهم؛
- الأنترنت وفرصة العمل عن بعد؛"[2]
- التطورات المتسارعة التي تخص الجانب العلمي والتقني، " الأمر الذي يضع المنظمات الصناعية والخدماتية أمام تحديات إعادة التأهيل والتكوين لمواكبة التغيرات التي تحدث في معايير المهارات المطلوبة للعمل؛
- التوجه نحو اقتصاد المعرفة وزيادة الاعتماد على رأس المال المعرفي؛"[3]

1-1-2 الجوانب الإيجابية والسلبية للعولمة على إدارة الموارد البشرية

كما سبق وأشرنا إليه في السابق، أن العولمة عملت على إحداث تغيرات جذرية ذات طبيعة اقتصادية، ثقافية، وسياسية... الخ، تغيرات تحمل أفكارا وقيما واستراتيجيات كونية تأخذ طابع الإكراه والإلزام. في هذه الورقة، سأركز على البعد الإداري للعولمة خصوصا في شقه المتعلق بتدبير الموارد البشرية؛ فالمؤسسات تتأثر بظاهرة العولمة، حيث إنها تحمل في طياتها تطورا فكريا في الإدارة، يتطلب إعادة النظر في وظائف الإدارة بالشكل الذي يساير المستجدات والأساليب الإدارية الحديثة. وتؤدي

[1]– نفسه، ص، 207.

[2]– حاروش، نور الدين، مرجع سابق، ص، 39.

[3]– سالم، عطية عبد الواحد، مرجع سابق، ص، 209.

العولمة كأحد التحولات المؤثرة على الإدارة العامة فكرا وممارسة إلى ظهور إفرازات متعددة على المؤسسات في معظم بلدان العالم. فعلى مستوى الموارد البشرية لم يعد تطوير أداء الموارد البشرية في المؤسسات العمومية أو الخاصة خيارا ثانويا، بل أضحى "أمرا ضروريا ذا أولوية في كل الاستراتيجيات والأهداف المطلوب تحقيقها. وقد جاء استجابة للشعارات التي تطالب بأن يصبح العنصر البشري هو أساس التنمية وهدفها وغايتها. كذلك نتيجة إلى الحاجة إلى خلق مهارات جديدة في العنصر البشري كي يستطيع أن يواكب التغيرات النفسية وتحديات العولمة والمنافسة الدولية."[1] من خلال ما ذكر، يتبين أن للعولمة آثارا إيجابية وآثارا سلبية، فما هي هذه الجوانب الإيجابية والسلبية للعولمة على المؤسسات وتحديدا على إدارة الموارد البشرية؟

أ- الآثار الإيجابية:

من أهم هذه الآثار الإيجابية المترتبة عن العولمة نذكر منها ما يلي:

- تمكن من بلورة مبادئ ونظريات قادرة على أن " تحفز على المبادرة الفردية ومن ثم فهي تشجع على الابتكار والقبول بالمخاطرة والتخلي التدريجي عن الأعمال التقليدية؛
- تحفيز الدول على إعادة تنظيم وتكييف مؤسساتها العامة والخاصة على حد سواء بحيث تلبي مخرجات هذه المؤسسات احتياجات ومتطلبات العولمة؛"[2]
- التوفر على موارد بشرية مؤهلة تأهيلا لا يقل عما هو كائن في الدول المتقدمة اقتصاديا، واجتماعيا، وتعليميا؛
- تقاسم التجارب الناجحة على مستوى التدبير المؤسساتي وإدارة الموارد البشرية خصوصا المتعلق منها بقطاع التربية والتعليم؛

ب- الآثار السلبية:

ومن النتائج السلبية للعولمة على الموارد البشرية سواء في القطاع العام أم في القطاع الخاص والتي ذكرها **هورسمان(Horsman)** في كتابه " **العولمة، المفهوم والأهمية**" فيما يلي:

- تراجع دور الاتحادات العالمية ونفوذ الحركات العالمية؛
- اختفاء فرص التوظيف التي تستمر مدى الحياة؛

---

[1]- نفسه، ص، 2014.

[2]- الموسوي سنان، مرجع سابق، ص، 281.

– التحول التدريجي نحو استخدام العمالة المؤقتة؛

– تراجع الإحساس بالأمان الوظيفي نتيجة زيادة العمالة المؤقتة* مما أدى إلى تقليل ضغطهم من أجل زيادة الأجور وإذعانهم أحيانا بتخفيض الأجور للاحتفاظ بوظائفهم والموافقة على زيادة عدد ساعات العمل؛"[1]

– سيادة النموذج الأوحد المهيمن في تدبير وإدارة الموارد البشرية دون مراعاة الخصوصيات والإكراهات التي تميز كل دوله على حدة؛

2– إدارة الموارد البشرية الإكراهات والمعيقات

تواجه إدارة الموارد البشرية مجموعة من الإكراهات والمعيقات تؤثر على جودة ومردودية أداء هذه الموارد وبالتالي تنعكس سلبا على أداء المؤسسات والتنظيمات المشغلة لهذه الموارد البشرية؛ معيقات تتعدد وتتنوع حسب طبيعة الظروف والمحيط اللذين يحتضنان هذه المؤسسات. فهناك معيقات وإكراهات مرتبطة بما هو مادي لوجيستيكي، وهناك معيقات ذات طبيعة علائقية إنسانية تتعلق بالمناخ التنظيمي للمؤسسة وثقافتها التنظيمية، وهناك معيقات وإكراهات ترتبط بضعف التنظيم نفسه على صعيد مجموعة من المستويات كتأهيل الموارد البشرية وتحفيزها، وتقييم أدائها... إلخ.

وتجذر الإشارة إلى أن هذه المعيقات والمشاكل التي تواجهها إدارة الموارد البشرية في المؤسسات، تشمل مؤسسات القطاع الخاص كالمقاولات مثلا، ومؤسسات القطاع العام كمؤسسات التربية والتكوين، إلا أن تأثير وقع هذه المعيقات على القطاع الخاص أقل حدة بالمقارنة مع مؤسسات القطاع العام، والسبب بطبيعة الحال، راجع إلى كون القطاع الخاص ينبري لتجاوز مشاكله على مستواه التنظيمي أي داخل المؤسسة دون الرجوع إلى المؤسسة الأم أو المؤسسة المركزية، بينما مؤسسات القطاع العام تحتاج دائما إلى حمل مشاكلها إلى الجهات الوصية قصد حلحلة المشاكل وتجاوز المعيقات، وذلك لضعف عمليات واستراتيجيات التمكين واتخاذ القرارات المخولة لها.

---

* في السنوات الأربع الأخيرة، تبنت الدولة التوظيف بالتعاقد (التوظيف الجهوي كتسمية جديدة) في قطاع التربية والتعليم، وهو ما ولد احتقانا كبيرا في صفوف المدرسين، معتبرين هذا النوع من التوظيف يهدد أمنهم الوظيفي، ويكرس التفاوت واللاتكافؤ للفرص بينهم وبين المدرسين الآخرين.

[1]– نفسه، ص،ص، 282، 283.

ومن هذه المعيقات والإكراهات التي تواجه الموارد البشرية وحسن إدارتها نجد:

2-1 معيقات على مستوى التنظيم

من أبرز المعيقات التي تواجه المؤسسات العمومية وتحديدا مؤسسات التربية والتكوين وتنعكس سلبا على أداء الموارد البشرية وجودة إدارتها، هي وجود صعوبات على مستوى التنظيم، حيث تعرف هذه المؤسسات أشكالا ومظاهر تحول دون السير العادي والطبيعي لها، ومن أبرزها نذكر:

أ- الإدارة البيروقراطية:

لا غرو إذا قلنا بأن البيروقراطية كاستراتيجية تدبيرية قد سادت وهيمنت على التدبير الإداري والتنظيمي للمؤسسات في كل أنحاء العالم وعلى رأسها الدول المتقدمة، " فرغم ما حققته من تطور وتقدم على مستوى التنظيم الإداري وتدبير الموارد البشرية، إلا أنها ومع ذلك بقيت وفية للتطور الأحادي للسلطة، وللتعقيد الإداري الهرمي لها، متجاهلة الأصوات التي تنادي بتطوير العلاقات الإنسانية في المؤسسات، والسماح للموارد البشرية العاملة فيها بالمشاركة في اتخاذ القرار والتسيير الإداري"[1]؛ الأمر الذي انعكس سلبا على هذه الموارد البشرية وحد من مردودية وجودة أدائها. "دون أن ننسى التعقيدات والقيود التي تخلفها القوانين والتشريعات التي تفرضها الإدارة البيروقراطية على العمل".[2]

ب- سوء تقسيم العمل وعدم التوازن في توزيع المهام:

يعد سوء تقسيم العمل بين الموارد البشرية وعدم التوازن في توزيع المهام بينهم داخل المؤسسات من أهم المعيقات التي تحول دون تحقيق جودة في الأداء لدى المؤسسات. هذا الخلل والاضطراب في تقسيم العمل وسوء توزيع المهام يعود إلى عدة عوامل منها:

- عدم وجود نظام معياري " فعال لتوصيف الوظائف المتواجدة؛
- وجود فائض من الموظفين والأعوان لدى بعض المصالح الإدارية؛
- ضعف كفاءة الموظفين والأعوان، وعدم سلامة طرق اختيار الموظفين؛

[1] – Rafai, Amal, La Gestion des Ressources Humaines dans la fonction publique au maroc, L'Harmattan, 2013, pp, 55, 56.

[2] – الصيرفي، محمد، إدارة الموارد البشرية، المفاهيم والمبادئ، دار المناهج، عمان، 2005، ص، 19.

– عدم توفر الرغبة في العمل لدى بعض الموظفين؛

– الاعتقاد العام السائد لدى الرؤساء، والذي مفاده أن كل موظف جديد يحتاج إلى وقت طويل لكي يصير كفءا؛"[1]

2-2 معيقات على مستوى التواصل

يعتبر سوء التواصل أو انعدامه من أبرز المعيقات التي تؤثر على أداء الموارد البشرية وإدارتها، حيث يؤدي احترام قاعدة التسلسل الإداري في عملية التواصل والاتصال إلى عدم نجاعة الأداء وفعاليته، ما دام الاتصال بالجهات الإدارية المسؤولة عن قطاع معين (التعليم مثلا) لا يتم إلا بالمرور عبر الرئيس المباشر، كما يؤدي عدم السماح أو التوجس من الاتصالات الأفقية إلى انعدام الثقة بين الموظفين والعمال. هذا " ويعتبر استفسار أو طلب معلومات من الرؤساء الإداريين من قبل المرؤوسين، وتقاسم هذه المعلومات أمرا غير مرغوب فيه وقد تعتبر إفشاء للأسرار يعرض على أثرها الموظف إلى العقوبة والتأديب، كما أن وجود الرهبة والخوف من الرؤساء واتخاذ الرؤساء سياسة الباب المغلق أمام المرؤوسين، يؤدي إلى " انعدام الثقة والتعاون بين الرؤساء والمرؤوسين"[2] وهو ما يترتب عليه ضعف في مردودية وجودة الأداء الوظيفي داخل المؤسسة.

2-3 معيقات على مستوى التمييز وعدم المساواة

تعاني المؤسسات العمومية والخاصة من بعض مظاهر التمييز وعدم المساواة بين موظفيها، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث اضطراب على مستوى السير العام لهذه المؤسسات، "فكل القوانين والمواثيق الدولية والدستورية تؤكد على وجوب احترام القيم الإنسانية"[3]، وتفعيل مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بين الموظفين والعمال.

إن التمييز بين الموظفين والعمال داخل مؤسسة العمل يؤدي إلى حالات التذمر، "ويولد لديهم الشعور بالإحباط وقلة أهميتهم بالنسبة للمؤسسة التي يعملون بها، وهو ما يترتب عليه خلق جو

---

[1]– باهي، محمد، تدبير الموارد البشرية بالإدارة العمومية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002، ص، ص، 43، 44.

[2]– باهي، محمد، مرجع نفسه، ص، 47.

[3] – Rafai, Amal,op. cit.,p, 60.

مشحون"[1] ومتصارع بين فئات الموظفين، الأمر الذي تكون له انعكاسات سلبية على أدائهم داخل المؤسسة.

المبحث الثاني: تخطيط الموارد البشرية والتنظيمات

لقد بات الاهتمام بالموارد البشرية أمرا ضروريا لما له من أهمية في تطوير قدرات الدول ومؤسساتها، ومواردها على المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، والتعليمي. وفي هذا المجال، يأتي تخطيط الموارد البشرية في المؤسسات والتنظيمات كأولوية قصوى وعامل نجاح يتحقق من خلاله إدارة الموارد البشرية بكيفية فعالة وبجودة عالية في ظل التحديات والاكراهات التي تواجهها الدول والتنظيمات، وزيادة الحاجة إلى أطر وموارد بشرية كُفْأَة تشكل الدعامة الأساس والمورد المهم في خلق تنمية مجتمعية مستدامة تستطيع مسايرة المتطلبات والمستجدات التي تطرأ على العالم بشكل متلاحق.

فالتخطيط بهذا المعنى، يعمل على مواجهة احتياجات المجتمع المستقبلية والمتغيرات الاجتماعية والثقافية التي يحتمل أن تطرأ عليه، فيعمل التخطيط على تحقيق الأهداف القومية التي وضع من أجل تحقيقها.

ولكي يكون التخطيط جيدا، ينبغي أن يدرس جميع مطالب واحتياجات المجتمع للتعرف عليها وعلى طبيعتها واتجاهاتها العامة والخاصة وظروفها المادية والبشرية للوصول إلى الحقائق العلمية والمعلومات السليمة لبناء الخطط القومية."[2]

المطلب الأول: مفهوم تخطيط الموارد البشرية وأهدافه

لم يظهر التخطيط كعلم إلا مع بداية القرن العشرين، وفي الحقل الاقتصادي بالخصوص؛ بدءا من المجتمعات الاشتراكية ثم انتقل إلى المجتمعات الرأسمالية. " إلا أن التحديات الجسام التي واجهت المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي جعلتهم يشعرون بأن خططهم خرجت عن أهدافها واتسمت بعدم الموضوعية في بعض جوانبها، نظرا لغياب عنصر هام أفقد التخطيط الاقتصادي حيويته في مجال التنمية الاقتصادية، واكتشفوا أن غياب القوى العاملة المؤهلة والممهرة (الرأسمال البشري) مؤخرا هو

[1]– باهي، محمد، مرجع سابق، ص، 45.

[2]– حافظ، صبري محمد؛ والبحيري، محمود السيد، تخطيط المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب، 2006، ص، 11.

السبب الجوهري وراء قصور التخطيط الاقتصادي مما عزز الدعوة للتوجه الفوري للتخطيط الشامل".[1] الأمر الذي جعل من علاقة التخطيط بإدارة الموارد البشرية علاقة جدلية ؛ إذ لا تخطيط بدون وجود موارد بشرية ولا إدارة وتدبير لهذه الموارد البشرية بدون تخطيط علمي عقلاني يعمل على تحقيق الأهداف المسطرة والمتوخاة من قبل المؤسسة والتنظيم.

1- مفهوم تخطيط الموارد البشرية

1-1 مفهوم التخطيط

لقد تعددت تعريفات ومفاهيم التخطيط حسب العقل والنظرية اللذين يؤطرانه؛ لذلك تجد تعريفات ومدلولات مختلفة ومتنوعة، لكنه " في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة، أو بعبارة أخرى هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة".[2]

والتخطيط من حيث الاشتقاق اللغوي، قريب من مصطلح خطة، لكن من حيث التصريف الدلالي التطبيقي هناك اختلاف؛ فالتخطيط عملية مستمرة ومتجددة نابعة من أهداف وغايات كبرى مسطرة، أما الخطة فهي تنزيل لهذا التخطيط وتطبيقه على شكل برامج محددة بمراحل وضبط زمني ومكاني. كما يمكنه أن يكون شاملا لكل القطاعات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية... ويمكنه أن يكون خاصا بقطاع معين كقطاع التعليم، الصحة، والصناعة... إلخ.

وعليه، يمكن أن نعتبر " التخطيط عملية موازنة بين القدرات والطاقات والموارد المتاحة، وما يريد الفرد أو الجماعة أن يحققانه من أهداف وتطلعات وآمال بغرض النهوض بمستوى المعيشة."[3]

والتخطيط منذ أن ظهر في الاتحاد السوفييتي عام 1928 ثم بعدها انتقل إلى المجتمعات الرأسمالية الغربية والدول النامية بعد حصولها على الاستقلال، وهو يعرف مفادات وامتدادات شتى وغنية، ارتبطت بالأنظمة والمجالات والتخصصات التي يوظف فيها ويستخدم خلالها[2]؛ الأمر الذي خلق

---

[1]- غنيمة، متولي أحمد، التخطيط التربوي، الطبعة الثانية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009، ص، 28.

[2]- حافظ، صبري محمد؛ والبحيري، محمود السيد، تخطيط المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 15.

[3]- نفسه.

تباينا وتعددا في مفاهيم ومدلولات التخطيط. وقد قدم **غنيمة متولي** خمسة تصنيفات تعالج مفهوم التخطيط وهي كالتالي:

1- مفاهيم تناولت التخطيط من منظور استراتيجي مستقبلي قائم على عمليات التنبؤ.

2- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو تحديد وتحقيق للأهداف.

3- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو مجموعة الوسائل والتدابير.

4- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو مجموعة من العمليات التفصيلية المختلفة.

5- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو منظور منهجي شامل ودقيق (أسلوب علمي وعملي وعقلاني).

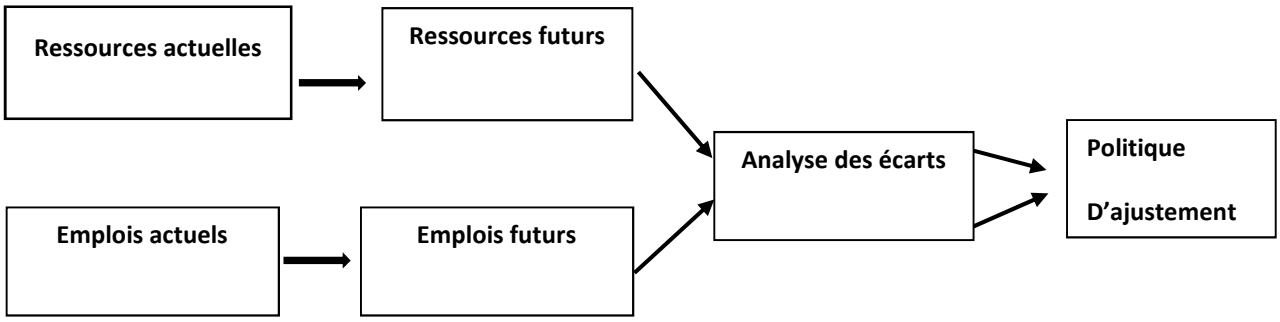
أ- التخطيط من منظور استراتيجي قائم على التنبؤ:

ظهر هذا المفهوم للتخطيط خلال النصف الأول من القرن العشرين، أي في الوقت الذي ظهرت فيه بوضوح عيوب وانحرافات النظام الرأسمالي الحر. والتنبؤ لا يعتبر تخمينا أو حدسا، وإنما هو دراسة علمية تقوم على أسس وقواعد متعارف عليها. ويعتمد " التنبؤ على دراسة معلومات وبيانات وإحصاءات وأنماط تاريخية، ومحاولة استنتاج العلاقات والمعلومات واستخدامها في التنبؤ بما ستكون عليه الحالة الاقتصادية خلال فترة مقبلة من الزمن. وعلى الرغم من اختلاف مفهوم التنبؤ عن مفهوم التخطيط، إلا أن التخطيط يعتمد إلى حد بعيد على التنبؤ، فمثلا عند إعداد الخطة الاقتصادية لا يستطيع المسؤولون عن التخطيط توزيع الاستثمارات على فروع الإنتاج المختلفة إلا بعد التنبؤ بحالة الاستهلاك خلال سنوات الخطة."[1]

إن مفهوم التخطيط الذي يقوم على التنبؤ قد أخذ مجموعة من الدلالات، اختلفت من مفكر إلى آخر، حسب توجهه ونظرته المستقبلية لسير المؤسسة أو المقاولة بشكل خاص، لكنهم يجمعون على أهميته ودوره في قيادة المؤسسة والتنظيم نحو التطور والتقدم مراعيا في ذلك أي التخطيط القائم على التنبؤ، ملاءمة الموارد المتوفرة مع حاجيات هذه المؤسسات والتنظيمات على المدى القصير أو المدى المتوسط. والخطاطة التالية تبين عملية التخطيط القائم على التنبؤ:[2]

[1]- غنيمة، متولي احمد، التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص، 84.

[2] - Chloé, Guillot- Soulez, La gestion des ressources humaines,Op.Cit., p, 101.



هذه الخطاطة توضح العناصر المشكلة للتخطيط القائم على التنبؤ، وهو ينطلق من الموارد والوظائف الحالية المتاحة، ثم يلي ذلك تحديد الموارد والوظائف المستقبلية أو المتوقعة بعد مدة معينة، قد تكون قصيرة أو متوسطة، ثم بعد ذلك تأتي مرحلة مهمة وهي تحليل الفارق بين ما هو موجود ومتاح وبين ما هو متوقع خلال مدة معينة. بعد ذلك تأتي المرحلة المهمة وهي مرحلة التصرف والتعديل والضبط Ajustement والتي من خلالها، وباعتماد آليات واستراتيجيات كالتوظيف مثلا وإعادة توزيع الموارد، يتم وضع خطة عمل لتدبير المرحلة القادمة.

ومن نفس هذا المنظور عرف "**راجنا فريش Ragnar Frisch**"،الاقتصادي النرويجي الشهير، التخطيط على أنه " التنبؤ بالمستقبل ووضع التدابير اللازمة للسيطرة على هذا المستقبل، أما في مجال علم الإدارة العامة عرفه " **هنري فايول H.Fayol**" على أنه عملية تعني التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، مع الاستعداد لهذا المستقبل، بينما تعمق " **كاننجهام Cunningham**" ولم يتوقف بالمفهوم عند تحقيق الهدف المستقبلي فحسب، وإنما بالتحكم فيه أيضا، حيث يرى أنه قنطرة تصل بين المعرفة والنافعة والمفيدة وبين العمل الفرضي الهادف المنسق الذي يستخدم في التحكم في المستقبل من خلال أداءات مستمرة."[1]

ب- التخطيط بما هو تحديد وتحقيق الأهداف

قد يبدو منذ الوهلة الأولى، أنه هناك تشابها بين التعريف السابق للتخطيط المرتبط بالتنبؤ، وبين التخطيط الذي هو تحقيق للأهداف؛ مادام أن الأول هو مرتبط بما هو مستقبلي والتخطيط له، بينما الثاني هو تحديد للأهداف، من هنا يبدو أن الأمر سيان؛ لكن بالنسبة للتخطيط القائم على تحقيق الأهداف، ينطلق منذ البداية من الأسئلة التالية: " ماذا سنفعل؟ ومتى سننفذ؟ وكيف يتم التنفيذ؟ ثم لماذا

[1]- غنيمة، متولي أحمد، مرجع سابق، ص، 84.

نختار طريقا معينا لبلوغ الهدف؟ لذلك نجد " **بينيت Bennet**" يعرف التخطيط بأنه تحديد أهداف العمل والطرق اللازمة لتوجيه الأفراد في أنشطتهم، لتحقيق هذه الأهداف بطريقة سهلة غير معقدة. ومن هذا المدخل، عرفه **محمد سيف الدين فهمي** على أنه أسلوب علمي وعملي يستهدف تحديد الأهداف وتدبير الوسائل ورسم معالم الطريق، لتحقيق هذه الأهداف مستغلا مختلف الوسائل بما في ذلك وضع القرارات أو رسم السياسات، أو تجنيد الإمكانات لوضع الأهداف موضع التنفيذ."[1]

ج- التخطيط من حيث هو مجموعة الوسائل والتدابير

بالإضافة إلى التعاريف السابقة، هناك من تجاوزها إلى مرحلة أكثر تقدما وأجرأة، حيث تخطوا مرحلة تحديد الأهداف والتنبؤ بالمستقبل واهتموا بالوسائل والآليات والتدابير التي من خلالها نستطيع تحقيق الأهداف والتنبؤ بالمستقبل بالرغم أن التعريفين السابقين قد ركزوا على التخطيط باعتباره مجموعة من التدابير والإجراءات. لكن هناك من كان أكثر تحديدا وأجرأة من هذا التصور؛ يرى **محمد بسيوني** بأن " التخطيط هو تدبير متعمد وموجه، يعتمد على تعبئة الموارد البشرية والطبيعية والفنية في المجتمع واستغلالها بأقصى ما يمكن، واتفاقا مع ما أشار إليه **محمد سيف الدين فهمي** بأنه مجموعة من التدبيرات والإجراءات في النشاط العام يراد منها الوصول إلى تحقيق هدف محدد."[2]

د- التخطيط بما هو مجموعة عمليات

من خلال التعريفات السابقة للتخطيط، يتضح أن مسار تعريف التخطيط يمر من تحديدات أكثر شمولية وعمومية (التنبؤ بالمستقبل، تحديد الأهداف) إلى تحديدات أكثر أجرأة وواقعية (التخطيط كتدابير وإجراءات). ويتضح من خلال التعريف الذي سنورده الآن، أنه التعريف الأكثر تنزيلا وواقعية من باقي التعاريف السابقة، وهو التخطيط باعتباره مجموعة من العمليات التفصيلية، سنذكر أهمها في الآتي:

- التخطيط على أنه عملية عقلية

التخطيط على أنه عملية عقلية، تعريف قدمته لجنة خبراء اليونسكو، حيث اعتبرته عملية معالجة عقلية وعملية للمشكلات التربوية تقوم على المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة وتجريب مضامين الفعاليات البديلة وطرائقها والاختيار الواعي فيما بينها، ثم تحديد الأهداف النوعية التي ينبغي

[1]- نفسه، ص، 87.

[2]- نفسه، ص، 88.

الوصول إليها في فترات زمنية محددة. كما عرفه **بسيوني** على أنه أسلوب علمي رشيد يتضمن حصر الموارد المتاحة سواء البشرية أو غير البشرية وتحديدا احتياجات المجتمع واختيار أمثل السبل لبلوغ الأهداف المحددة في فترة زمنية معروفة.

- **التخطيط من حيث هو عملية إدارية لصنع ووضع القرارات**

التخطيط باعتباره عملية إدارية لصنع ووضع القرارات نفسه أخذ تعاريف مختلفة لكن يبقى أهمها ماعرفه **محمد عزيز**على أنه " وضع مجموعة من القرارات الملزمة المتعلقة بإنتاج مقادير معينة من السلع باستخدام المتاح من الموارد البشرية المادية والمالية على أكفأ وجه، بغرض أن يشبع أقصى حد ممكن من حاجات الشعب خلال فترة منظورة معينة"[1].

- **التخطيط بما هو عملية تنظيم**

يعرف التخطيط بما هو عملية تنظيم على أنه الأسلوب العلمي من أجل تنظيم عملية التنمية الاقتصادية بغية رفع المستوى المعيشي للمواطنين، وهو يتضمن حصر الموارد البشرية والمادية والمالية، واستخدامها أكفأ استخدام ممكن، بطريقة علمية وعملية وإنسانية لسد احتياجات المجتمع. كما عرف على أنه "تنظيم لعملية التنمية الاقتصادية ورفع المعيشة"[2].

إن ما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف السالفة الذكر، أن مفهوم التخطيط هو مفهوم متعدد الأبعاد وله تمفصلات عدة وتداخلات شتى، تتنوع مدلولاتها وفق الحقل الذي يمارس فيه، وحسب الزمان والمكان اللذين يؤطرانه. ومن ثمة، فالتخطيط يشمل جوانب متعددة للميدان الذي يتناوله ويتصل به اتصالا مباشرا، والبعض الاخر يتصل به اتصالا غير مباشر. لكن التخطيط يبقى في أبسط صوره – بعد كل ما تقدم– "هو التنسيق بين ما يرغب الفرد في أن يحققه لنفسه أو لأسرته أو الجماعة التي ينتمي إليها، وبين إمكانياته وما يقع تحت يده من قدرات مادية وبشرية."[3]

[1]– غنيمة، متولي أحمد، التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص، 91.

[2] – نفسه.

[3]– حافظ، صبري محمد؛ والبحيري، محمود السيد، تخطيط المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 16.

فالتخطيط على هذا الأساس، عادة ما يرتبط بقضايا مستقبلية، تعمل المؤسسة من خلاله على "وضع الخطط، أي تدبر الوسائل وتحدد التوثيقات، وتتخذ من الضمانات، وتوفر الظروف المناسبة التي تجعل الوصول إلى تلك الأمور المستهدفة ممكنا في فترة زمنية قادمة."[1]

1-2 مفهوم التخطيط التربوي ونشأته

1-2-1 نشاة التخطيط التربوي

لا شك أن التخطيط التربوي جاء كضرورة ملحة وعملية، لتحقيق أهداف تنموية واستراتيجية تجعل من استثمار الموارد البشرية رافدا أساسيا وعاملا حيويا في تطوير وتقدم منظومة التربية والتكوين. والتخطيط التربوي لم يكن سليل الجديد، أو ترفا إجرائيا ساد السياسات التعليمية والتربوية، بل كانت له أسباب ومسوغات تربوية وتنموية فرضت نفسها في ظل تحولات وإكراهات مجتمعية وعالمية حكمت العالم منذ العقود الأولى من القرن العشرين.

جدير بالذكر، أن عملية تعليم الأفراد وتربيتهم والتخطيط لذلك، هما عمليتان مختلفتان لكنهما متساوقتان، ولا غنى عن كليهما عند التفكير والعمل على بناء العنصر البشري الذي يعتبر رأسمالا بشريا.

وإذا كان التخطيط التربوي اليوم، ينظر إليه على أنه حديث العهد، إلا أن هذا لا يمنع أن له جذورا تاريخية لا يمكن إغفالها. فعلى المستوى العقدي،" لنا مع نبي الله يوسف –عليه السلام– درس حقيقي في مفهوم واستخدام التنبؤ والتخطيط وهو علم تلقاه يوسف –عليه السلام– من ربه عز وجل كما يمثل رأسماله المعرفي في التخطيط والتدبير للمستقبل، واختيار الأساليب وتدبيرها وتنظيمها من أجل حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة في التخطيط والتدبير للمستقبل، واختيار الأساليب وتدبيرها وتنظيمها من أجل حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، كما حدث عند مواجهته أزمة الفقر والمجاعة والبطالة عند تأخر سقوط الأمطار وتوقف أعمال الزراعة وقد نجح في التخطيط لمواجهة المستقبل التي كانت ستحل به الأزمة."[2]

---

[1]– السليمي، علي، إدارة الموارد البشرية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1997، 147.

[2]– غنيمة، متولي أحمد، مرجع سابق، ص، 75.

قد ذكرنا سابقا أن التخطيط له جذور اقتصادية وقد مورس في أشكال أولية وبسيطة، ففكرة التخطيط قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها، إلا أن مفهوم التخطيط لم يأخذ معناه العلمي والتطبيقي العقلاني إلا في العقدين الأولين من القرن العشرين وتحديدا سنه 1928 مع الاتحاد السوفياتي؛ بعد هذه الفترة خصوصا بعد الحرب العالمية الثانية، ستعرف الدول الغربية ودول أوروبا الشرقية طفرة كبيرة وتقدم ملحوظ في مجال التخطيط الاقتصادي. علاوة على ذلك، فإن معظم الدول النامية، ولاسيما تلك التي حصلت على استقلالها السياسي في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية قد بدأت كذلك في اتباع أسلوب التخطيط الاقتصادي. "وهكذا أصبح التخطيط الاقتصادي شرطا أساسيا لتحقيق معدلات سريعة ومنتظمة للنمو الاقتصادي، مهما كان نوع النظام الاقتصادي السائد (رأسمالي أو اشتراكي)، ومهما كانت درجة النمو الاقتصادي سواء في (دول متقدمة أو دول نامية)."[1]

من خلال ما تقدم، يتبين أن التخطيط كعملية وكمفهوم، قد كانت له جذور عقدية وأخرى اقتصادية، ساهم –أي التخطيط– في الرفع من جودة ومردودية أداء المؤسسات والتنظيمات؛ غير أن هذا التخطيط ولأهميته، فقد انتقل إلى حقول أخرى كان أبرزها الحقل التربوي. إن استخدامات التخطيط التربوي في هذا المجال، له جذور تاريخية ضاربة في التاريخ تمتد الى ما قبل الميلاد وتحديدا عند اليونان خاصة الإسبارطيون الذين خططوا لتحقيق أهدافهم العسكرية، والاجتماعية والاقتصادية، والتعليمية. وأفلاطون في كتابه "الجمهورية" يضع خطة وخريطة طريق لمن سيكون مؤهلا لقيادة البلاد. كما لا ننسى الحضارات السابقة، كالحضارة الفرعونية والحضارة الإغريقية، كانت لها برامج تربوية وتعليمية جد متقدمة تقوم على عمليات التخطيط والتنبؤ التوقعي.

وقد نشأ التخطيط التربوي كضرورة عملية عندما شعر المسؤولون عن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي " أنهم لم ولن يبلغوا الهدف المرجو إلا إذا رافق التخطيط الاقتصادي تخطيط تربوي مماثل يلبي حاجات الاقتصاد، خاصة بعد ظهور نظرية رأس المال البشري؛ إلا أن ذيوع التخطيط الاقتصادي ما لبث حتى كشف أمام المعنيين حقيقة أساسية وهي أن التخطيط الاقتصادي تخطيط منقوص إذا لم يدخل في اعتباره أهم عنصر من عناصر التنمية الاقتصادية، نعني عنصر اليد العاملة المدربة، عنصر كفاءة والإعداد، عنصر التربية"[2].

---

[1]– نفسه، ص، 79.

[2]– نفسه، ص، 80.

1-2-2 مفهوم التخطيط التربوي

إذا كان التخطيط وبشكل عام، هو عملية وسيرورة منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة، أو لنقل: هو عملية وضع ثم ترتيب الأساسيات والأولويات حسب الإمكانات المتاحة مما هو مادي وبشري، فإن التخطيط التربوي يعرف بأنه "عملية وضع البرامج والمشاريع والسياسات والوسائل وتوزيع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي في كامل صورتها. وبذلك يمكن اعتبار التخطيط التدبير الذي يرمي إلى مواجهة المستقبل بإجراءات منظمة لتحقيق أهداف محددة."[1]

إن التخطيط التربوي بهذا المعنى، هو عملية توجيه علمي وعقلاني منظم لمنظومة التربية والتكوين في استشرافها للمستقبل؛ وهو بهذا ضد العفوية والتسيب والارتجال؛ وكذلك ضد التحكم الأعمى في أوصال التربية والتعليم ومصيرهما.

ويتم التخطيط التربوي من مستويات إدارية عليا تبدأ من وزارة التربية الوطنية ثم وحداتها المركزية فمصالحها الخارجية ليشمل بعد ذلك مختلف المؤسسات التعليمية.

وعليه، "يعرف التخطيط التربوي بأنه العملية المستمرة والعملية التي تستهدف تنظيم شؤون التربية والتعليم في مجتمع ما وعلاج المشكلات التربوية بحلول واقعية تتناسب مع الإمكانات ومسايرة لمقومات المجتمع وأهدافه، وتوفير تعليم مناسب لقدرات واستعدادات الطلاب واحتياجات المجتمع."[2]

وهناك من يقيم فرقا واختلافا بين التخطيط التربوي والتخطيط التعليمي والتخطيط المدرسي، وهي تفرقة تستمد من الاختلاف بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم ومفهوم المدرسة.

إذا كان تعريفنا للتعليم بأنه العملية المقصودة التي تؤدى بواسطة مؤسسات أنشئت خصيصا لهذا الغرض فإن عملية التربية أوسع من ذلك وأعظم، فالتعليم يكون جانبا من جوانب العملية التربوية أو عمقا من أعماقها. والتربية لا تهدف فقط إلى توصيل معرفة أو إكساب مهارة أو تنمية قدرة أو طاقة،

---

[1]- عطوي، جودت عزت، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، الطبعة الثامنة، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2014، ص، 211.

[2]- حافظ، صبري محمد؛ والبحيري محمد السيد، تخطيط المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 20.

ولكنها بالإضافة إلى هذا تهدف إلى تنمية الفرد من جميع جوانبه الروحية والخلقية الفكرية والمهارية والبدنية وإعداده إعدادا سليما لكي يكون عضوا في المجتمع الذي يعيش فيه.

ومتى اعتبرنا التخطيط التعليمي جزءا من التخطيط التربوي أو التخطيط التربوي أوسع من التخطيط التعليمي، أمكن النظر إلى أن التخطيط التربوي والتعليمي كليهما يهدفان إلى رسم السياسة التعليمية في كامل صورتهما رسما ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة بالأوضاع السكانية وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والتربية الاجتماعية.

والتخطيط التعليمي يهتم بترجمة السياسة التي تضعها وزارة التربية والتعليم من خلال خطط وبرامج يقوم بالإشراف عليها ومتابعة تنفيذها في مؤسسات التعليم العام المختلفة، ويهتم التخطيط التعليمي بعمل التنبؤات والإسقاطات المتعلقة بجميع جوانب العملية التعليمية مثل: أعداد المدارس والفصول والمعلمين والطلاب...

أما التخطيط المدرسي، فيتم في المستوى الإجرائي، كما أنه يعتبر جزءا لا يتجزأ من التخطيط التعليمي، ويهدف إلى نجاح العملية التعليمية داخل المدرسة بما يتماشى مع السياسة التعليمية للدولة وتحقيق أهداف المجتمع والمؤسسة التعليمية.

والتخطيط المدرسي يحاول الإجابة على ثلاثة أسئلة وهي:

- السؤال الأول: ما واقع المدرسة من حيث الطلاب، معلمين، إمكانات، عاملين، تجهيزات؟
- السؤال الثاني: ما هي الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها؟
- السؤال الثالث: ما هي طرق تحقيق تلك الأهداف في ضوء الواقع والإمكانات المادية والبشرية والفيزيقية المتاحة؟[1]

1-2-3 التخطيط التربوي، أهميته ومبادئه

أ- أهمية التخطيط التربوي

يلعب التخطيط التربوي دورا مهما في تحسين جودة ومردودية منظومة التربية والتكوين؛ أهمية تتجسد في مجموعة من المظاهر والأشكال نجملها في الآتي:

[1]- نفسه، ص،ص، 20، 21.

- تنظيم الإمكانات المتوافرة وتوفير الظروف والمناخ اللازم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.
- يحدد التخطيط مراحل العمل والخطوات الواجب اتباعها، وهو بهذا يعمل على تجزئة الواجبات من أجل تحديد المسؤوليات وإيقاع الجزاء في حالة المخالفة.
- يحدد معالم الطريق للعمل الإداري، ويجنب التخبط والعشوائية في القرارات وما ينتج عن ذلك من فشل وإحباط.
- يسهم التخطيط في حل المشاكل الإدارية بطريقة عملية.
- يعمل التخطيط على توفير الإمكانيات اللازمة للعمل، كما يسعى إلى إيجاد التنسيق والتوافق ما بين أعضاء الجهاز الإداري الواحد من أجل تحقيق السعي الجماعي لتحقيق الأهداف الموضوعة؛ حيث نضمن عن طريق التخطيط قيام كل فرد مشارك في العملية التعليمية بدوره متعاونا مع الآخرين وفي جو يسوده الارتياح والتماسك.
- يعتبر التخطيط الأسلوب الذي يساعد على التوظيف الأمثل لموارد البيئة المحلية.
- يساعد التخطيط على تحقيق الرقابة الداخلية والخارجية في أي جهاز إداري، كما أنه يحاول أن يتعرف على المشكلات الإدارية التي قد تنشأ ويعمل على تلافيها.
- التخطيط يؤمن الراحة النفسية للأفراد حيث يوحي لهم بأن كافة الأمور قد رسمت وحددت معالم طريق العمل.[1]

ب- مبادئ التخطيط التربوي

إن نجاح المؤسسات التعليمية رهين بنجاح عملية التخطيط التربوي باعتباره عملية حيوية تنطلق من كونها عملية شاملة، متعاونة، مستمرة، وملزمة، وتراعي المكونات وعناصر المؤسسات التعليمية من مواردها، ومناخها، وثقافتها.

لذلك نجد أن مختلف ما كتب في التخطيط يُجمع على وجود سبعة مبادئ أو عناصر يجب أن تراعى في عملية التخطيط التربوي، وتتمثل في كونه:

- عملية شاملة.
- عملية تعاونية.
- عملية مستمرة.

[1]- عطوي، جودت عزت، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، مرجع سابق، ص، 212.

- عملية تتطلب الالتزام.
- عملية التخطيط تمثل التغيير المؤسسي.
- عملية التخطيط تمثل المناخ المؤسسي.
- عملية التخطيط تمثل الثقافة المؤسسية.[1]

وما يجب التأكيد عليه أن هذه العناصر أو المبادئ السبعة يجب أن ينظر إليها ككل متكامل ومتمفصل دون فصل أو تجزيئ خلال عملية التخطيط التربوي.

إن التخطيط التربوي هو وسيلة من أجل تحقيق الأهداف، وليس تخطيط من أجل ذاته؛ لذلك لكي يكون ذا جدوى وفعالية، يجب أن يقوم على مبادئ أساسية نجملها فيما يلي:

- أن يكون التخطيط مبنيا على حاجات حقيقية يشعر بها المخطط التربوي نتيجة المعلومات والإمكانات التي يحصل عليها.
- أن تكون الأهداف محددة وقابلة للتنفيذ في زمن مقبول.
- أن يكون التخطيط شاملا لجميع مجالات العمل المدرسي في إطار الأولويات.
- أن تكون الخطة واقعية حيث تكون تقديرات وحسابات الخطة متماشية مع الظروف الفعلية والعملية.
- أن يحدد جدول زمني لتحقيق أهداف الخطة.
- أن يشترك في بناء الخطة جميع المعنيين بها.
- أن يؤخذ بعين الاعتبار الكلفة التي تحتاجها الخطة، حيث إن الإمكانات المادية والبشرية، تحدد نوع الأساليب والنشاطات التي تتضمنها الخطة.
- أن يتضمن التخطيط إجراءات التقويم، بحيث يكون هذا التقويم مستمرا ويسير جنبا إلى جنب مع الخطة.[2]

[1]- غيمة، متولي أحمد، التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص، 165

[2]- عطوي، جودت عزت، مرجع سابق، ص، 213.

1-3 مفهوم تخطيط الموارد البشرية

لقد تحدثنا فيما سبق، عن المسار الذي أخذه مفهوم التخطيط، وكذا تمظهراته وتحديداته التي تتشكل من خلال المقاربة التي تتناوله، والمجال الذي يمارس فيه، بالإضافة إلى السياق والظروف التي تحيط به، غير أن هذا المفهوم عندما يقترن بمفهوم آخر مركزي ألا وهو الموارد البشرية، فإنه يكون أكثر واقعية وتجسدا داخل المؤسسات والمنظمات التي تحتضن هذه الموارد الحيوية والتي تعتمد على التخطيط كبعد استراتيجي في تدبيرها المؤسساتي والتنظيمي.

مفهوم تخطيط الموارد البشرية أخذ دلالات واسعة وتعاريف متعددة، فبالنسبة **لكريستوف فانيون (Christophe Vignon)** كان قد قدم تحليلا قويا ومبنيا، يتناول فيه تاريخ المفهوم " حيث جمع في تحليله التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية، والتدبير التنبؤي لهذه الموارد، مشيرا في تحليله إلى تأثير السياق والظروف الثقافية التي ساهمت في تطور مفهوم تخطيط الموارد البشرية."[1]

ومن التعاريف التي قدمت حول مفهوم تخطيط الموارد البشرية نذكر تعريف **كوين ميلز Quin Mils** نقلا عن **(Armstrong)**، الذي يعرف تخطيط الموارد البشرية بأنه "إجراء في صنع القرار الذي يجمع ثلاثة نشاطات مهمة هي:

1- التعرف والحصول على الأعداد الصحيحة من الأفراد بالمهارات الصحيحة.

2- تحفيز هؤلاء الأفراد لتحقيق درجات عالية من الأداء.

3- إيجاد روابط علاقة تفاعلية بين الأهداف ونشاطات التخطيط للأهداف."[2]

وقد قدم **ألبرت سيف حبيب*** تعريفا موجزا وإجرائيا لمفهوم تخطيط الموارد البشرية بتحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة وتهدف لتلبية احتياجات المنظمة بالأعداد والخصائص والقدرات المتناسبة مع طبيعة وحجم نشاط أو أنشطة المنظمة وبما يساعد على تحقيق أهدافها في ظل بيئة

---

[1] - Moisset, Jean- Joseph ; Plante, Jean ; et Toussaint, Pierre, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, Presse de l'université du Québec, Canada, 2003, p,75.

[2]- المعشوق، منصور بن عبد العزيز، المدخل المهني لإدارة الموارد البشرية النموذجية المفهوم والرسالة وعلاقات الاستخدام، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث، الرياض، 2011، ص، 205.

*- الدكتور البرت سيف حبيب، مدير عام الإدارة المركزية للبحوث الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بجمهورية مصر العربية.

ديناميكية سريعة للتغيير. ويمثل تخطيط الموارد البشرية أحد الأساليب الإدارية الحديثة للتنبؤ بالاحتياجات النوعية والكمية من قوة العمل في فترة قادمة."[1]

لقد ارتبط مفهوم تخطيط الموارد البشرية بإدارة الموارد البشرية داخل المؤسسات والتنظيمات العمومية والشبه العمومية والخاصة؛ ما جعل جل التعاريف المخصصة لمفهوم تخطيط الموارد البشرية تتمحور حول فكرة مركزية صريحة مفادها " أن تخطيط الموارد البشرية (PRH) هو تحديد للمورد البشري الضروري على المستوى الكمي والكيفي من أجل تلبية وإشباع الحاجات المستقبلية من الموارد البشرية داخل المنظمة أو المؤسسة. لذلك لا يمكن أن نفهم من مفهوم تخطيط الموارد البشرية على أنه عملية أحادية وإحصائية وخطية، بل هي عبارة عن سيرورات متلاحقة ومتزامنة لا يمكن الفصل بينها. هذا التحديد هو نفسه نجده حاضرا عند مجموعة من الخبراء في مجال التخطيط كان أبرزهم **بارغنابي (Barnabé)**، و **سوكيو (Sekiou)**، و**دولان (Dolan)**، وآخرون إذ يعتبرون أن تخطيط الموارد البشرية هو سيرورة نسقية تتشكل من مجموعة من العمليات المتداخلة والمتمفصلة بشكل متناسق ومنسجم، يقوم بها مديرو تنظيم ما من أجل تحقيق نتائج جيدة على مستوى الأهداف والغايات."[2]

أمام هذه التعاريف والتحديات لمفهوم تخطيط الموارد البشرية، والتي تعكس زئبقية مفهوم التخطيط وتعدد أبعاده وبالتالي لا يمكن حصره في مجال معين أو تعريف واحد ووحيد؛ غير أن كل هذه التعاريف تكاد تجتمع في فكرة محورية وهي " أن التخطيط للموارد البشرية هو عملية الحصول على الأعداد الصحيحة بالمؤهلات الصحيحة من الموظفين في التوقيت المناسب، وإن التخطيط للموارد البشرية يهدف إلى التوفيق بين العرض من الأفراد على رأس العمل وبين أولئك المطلوب اجتذابهم من خارج المنظمة لشغل وظائف من المتوقع إحداثها او شغورها مستقبلا حسب الخطة."[3]

---

[1]– حبيب، سيف ألبرت، "تنمية الموارد البشرية"، في تنمية الموارد البشرية في القطاع العام الواقع والتطلعات والتحديات، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2011، ص، 40.

[2] – Moisset, Jean-Joseph, et autres, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, Op. Cit., p, 75.

[3]– المعشوق، منصور بن عبد العزيز، مرجع سابق، ص، 205.

2- أهداف وأهمية تخطيط الموارد البشرية

يعتبر تخطيط الموارد البشرية أحد أهم العوامل المساهمة في تحقيق نجاح وتطور المؤسسة أو التنظيم، سواء كان هذا التنظيم اقتصاديا كالمقاولات، أو اجتماعيا كالمؤسسات التعليمية والمستشفيات... إلخ. ولما كان تخطيط الموارد البشرية بهذه الأهمية، كان من الضروري إيلاء أكبر قدر من الأهمية لهذه العملية.

في هذا العنوان، سنحاول تسليط الضوء على أهداف وفوائد تخطيط الموارد البشرية داخل المؤسسات، لكن قبل ذلك وبطريقة خُلْفِية سنتطرق إلى المشكلات التي يمكن أن تحدث عند عدم تخطيط الموارد البشرية وبعض مقومات تخطيط الموارد البشرية.

2-1 مشكلات عدم تخطيط الموارد البشرية

إن التدبير التلقائي للموارد البشرية، وسوء وعدم التخطيط لها داخل المؤسسات، يسقط هذه الأخيرة في العشوائية والارتجالية خلال إدارة الموارد البشرية وتوظيفها داخل التنظيمات؛ الأمر الذي يؤثر سلبا على جودة ومردودية أداء المؤسسة. ومن هذه المشكلات نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- كثرة عدد الحالات في وضعية " فائض أو خصاص في بعض الموارد البشرية، [وفي بعض التخصصات].
- تعطيل الطاقات والعمل.
- تنافر التخصصات المطلوبة.
- اضطراب عمليات الاستقطاب والاختيار والتدريب.
- اضطراب الأداء [عدم استقرار العمالة]."[1]

إن وجود هذه المشاكل بفعل عدم التخطيط للموارد البشرية تنتج عنه مظاهر سلبية أخرى من قبيل سيادة مناخ تنظيمي روتيني يغيب عنه التغيير والتجديد والحركية، بالإضافة إلى غياب المشاركة والتواصل وكذا التفاعل بين مرافق المؤسسة والفاعلين الذين ينتمون إلى هذه المؤسسة، كما يؤدي عدم

[1]- السليمي، علي، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 154.

التخطيط للموارد البشرية إلى فتح الباب للاحتمالات والمفاجآت غير المتوقعة والتي قد تخلق ارتباكا يصعب تجاوزه ومعالجته.

2-2 مقومات تخطيط الموارد البشرية

لكي تحقق عملية تخطيط الموارد البشرية الأهداف التي سطرت من أجلها، يجب على الفاعلين المتخصصين في تخطيط الموارد البشرية، مراعاة مجموعة من المقومات والعوامل التي تعتبر ضرورية ومحورية أثناء عملية التخطيط. من هذه المقومات نجد:

- تحديد الأهداف ووضوحها.
- تحديد " ووضوح السياسات وخطة العمل والأداء [خطة النشاط عموما]
- وجود وصف تحليلي للوظائف [وللمهام والأدوار]
- وجود معلومات كافية عن معدلات الأداء المستهدفة للفرد/ الجماعة.
- وجود تنظيم إداري [علمي] واضح. "[1]
- وجود البيانات اللازمة للتخطيط كتلك المتعلقة بالأفراد، وبالإمكانات والتجهيزات.
- بيانات عن البنيات السائدة في المنظمة كأعداد الموارد البشرية، الأجور السائدة، العجز والفائض، التوقعات المستقبلية.
- الطاقة الاستيعابية والإنتاجية للمؤسسة.
- النتائج المحققة في السنوات السابقة والظروف المتعلقة بها.
- "الأوضاع الاقتصادية العامة.
- أوضاع وخطط المنافسين.[*]
- بينات حول الأوضاع السياسية والاجتماعية والسياسية.[2]
- بيانات حول مردودية أداء كل مورد بشري على حدة.

---

[1]- نفسه، ص، 151.

[*]- في مجال التربية والتكوين، يمكن تجسيد هذا المقوم من خلال الانفتاح والاطلاع على تجارب وخطط المؤسسات التعليمية المجاورة، مما يتيح إمكانية الاستفادة من التجارب الناجحة، وخلق جو من المنافسة.

[2]- نفسه، ص، 154.

إن الوعي بمشكلات عدم تخطيط الموارد البشرية، وبالمقومات التي يجب استحضارها ومراعاتها خلال عملية تخطيط الموارد البشرية، هو ما يجعل من هذه العملية الحيوية أكثر نجاعة وفعالية، وتحقق الفوائد والأهداف التي خلقت من أجلها.

2-3 أهداف وأهمية تخطيط الموارد البشرية

إن عملية تخطيط الموارد البشرية تعد من أهم الاستراتيجيات والتدابير المهمة والحيوية في إدارة الموارد البشرية داخل المنظمة، وقد عدد الباحثون في مجال الموارد البشرية جملة من الأهداف كان أبرزها ما هو مرتبط بالتدبير التنبؤي التوقعي للموارد البشرية؛ حيث ترى **أمال رفاعي Amal Rafai**، الخبيرة في إدارة السياسات العمومية، " أن التخطيط التنبؤي للموارد البشرية التابعة للمؤسسات العمومية، يُمَكن من تحديد الحاجيات من الموارد البشرية لهذه المؤسسات وضبط التوقعات بشكل قانوني ورسمي، كما يمكن من تحديد الميزانية التي سوف تخصص للتوظيف بشكل دقيق، بالإضافة إلى محاولة الضبط والموازنة بين الموارد البشرية التي سوف تتقاعد أو ستغادر العمل، والموارد البشرية الجديدة التي سوف تلتحق بالعمل في الوظيفة العمومية والتي يجب على هذه الأخيرة أن تعمل على تحفيز وجلب هذه الموارد البشرية الجديدة "[1]. في المقابل نجد **باتريك جيلبر Patrick Gilbert** كان أكثر شمولية عندما اعتبر " التدبير التنبؤي بأنه ليس إلا الدخول في الزمان بطريقة واعية تمكن من اتخاذ قرارات من خلال تحليلات مدروسة تسمح بقيادة الأداء الوظيفي للموارد البشرية. إن التخطيط كتدبير تنبؤي ما هو إلا حسب **جيلبر Gilbert** – تفكير واعي وراسخ في عقول أصحاب القرار لاتخاذ هذا القرار المتعلق بالمستقبل والذي لا يمكن اتخاذه إلا في الحاضر."[2]

« La gestion prévisionnelle n'est rien d'autre que l'introduction du temps, de façon consciente dans la gestion en amont du système de GRH en éclairant les décisions … ».

[1] – Rafai, Amal, La gestion des ressources humaines dans la fonction publique au Maroc approches et stratégies, L'Harmattan, 2013, p, 146.

[2] – Gilbert, Patrick, La gestion prévisionnelle des ressources humaines, Editions, la Découverte, Paris, 2006, p, 81.

إن التخطيط للموارد البشرية اليوم، وما يعرفه العالم من تغيرات متلاحقة، جعل من عملية التخطيط عاملا فارقا ومحددا في تحقيق النجاح، ومسايرة أحداث المستجدات التي تعرفها البيئة التنظيمية والمؤسساتية والتنبؤ والتخطيط لعوامل فشلها أو استمراريتها في مناخ تنافسي لا يسمح بالارتجالية في التدبير أو العشوائية في التخطيط. ويمكن إجمال أهمية وأهداف التخطيط للموارد البشرية فيما يلي:

- مراجعة مستويات العاملين التي على رأس العمل من حيث الأعداد ومستوى الكفاءة والاحتياجات التكوينية في ضوء متطلبات الخطة مستقبلا، هل هناك فائدة أم نقص في القوى العاملة. وتفيد هذه المعلومات في التنبؤ بالطلب على الأفراد.
- إمكانية تعيين الافراد قبل وقت كاف، بحيث يمكن تدريبهم وأقلمتهم للعمل في وظائفهم في الوقت المحدد.
- معالجة الفائض من العاملين المتوقع حدوثه، وهل يمكن إعادة تأهيلهم لبعض الوظائف الواردة في الخطة بدلا من إنهاء خدماتهم؟
- إعداد خطة للتدريب ترتبط بالوظائف القائمة والجديدة وأن يتم ذلك في ضوء استراتيجية وخطة أعمال الشركة التجارية أو المؤسسة العمومية.
- تصميم خطة التعاقب الوظيفي وبرامج المسار الوظيفي وإعادة تصميم الوظائف الاستراتيجية لتلبي احتياجات الخطة في الوقت المحدد.
- وضع خطة تسويقية ترتبط بخطة القوى العاملة وتقرير استراتيجية التوسع في الأعمال وفي علاقات العملاء والمجتمع، بحيث إذا تم افتتاح فرع مكتب جديد في تاريخ معين يكون الموظفون جاهزين لإدارته مع معرفة تامة من جانبهم ببيئة العمل الجديدة وما تتطلبه من سلوكيات ومهارات خاصة في مجال الاتصالات والعلاقات مع العملاء – هذه– ذات أهمية خاصة في مرحلة التأسيس والبداية.[1]

وقد قدم **حبيب سيف البرت** في مؤتمر إدارة وتنمية الموارد البشرية في القطاع العام (الواقع والتطلعات والتحديات) الذي نظمته المنظمة العربية للتنمية الإدارية التابعة لجامعة الدول العربية، بعض الأهداف الاستراتيجية لتخطيط الموارد البشرية منها:

[1]– المعشوق، منصور بن عبد العزيز، مرجع سابق، ص، 206،207.

- تحديد أنواع الوظائف اللازمة وحجم العمالة المطلوبة لكل وظيفة موزعة على وحدات الهيكل التنظيمي عن فترة زمنية قادمة (سنة فأكثر).
- التكيف المستمر مع المتغيرات البيئية المحيطة سواء السياسية أو الاقتصادية أو التكنولوجية أو الاجتماعية أوالثقافية بما يضمن تدبيرا سليما ومستمرا للموارد البشرية دون مشاكل أو مفاجآت.
- تحقيق التوازن في العمالة ومعالجة العجز في التخصصات الفنية او التخصصات المكتبية والإدارية.
- التنبؤ بالمشكلات المحتملة في هيكل العاملين بتقسيماته المختلفة والاستعداد لمواجهتها في الوقت المناسب في ضوء المتغيرات المؤثرة في البيئة الداخلية والخارجية.[1]

المطلب الثاني: أنواع ومراحل التخطيط

1- أنواع التخطيط

تتعدد أنواع التخطيط طبقا لعدد من المؤشرات والتصنيفات، وبالتالي يأخذ تمظهراته وأشكاله من خلال المجال والقطاع الذي يوظف فيه، في هذه الورقة سنحاول التركيز على أهم أنواع التخطيط والتي تتعلق وتتصل بشكل مباشر بموضوع بحثنا وإشكالية طرحنا.

1-1 التخطيط تبعا للمدى الزمني

يمكن تقسيم التخطيط بوجه عام تبعا للمدى الزمني إلى ثلاثة أنواع هم:

أ- تخطيط طويل المدى

تتراوح المدة الزمنية في هذه الحالة ما بين 15 – 25 سنة سواء كان ذلك التخطيط من النوع الشامل أو من النوع الجزئي.

ب- تخطيط متوسط المدى

تتراوح المدة الزمنية في هذه الحالة ما بين 10- 15 سنة سواء كان ذلك التخطيط من النوع الشامل أو من النوع الجزئي، ويتمثل هذا النوع بالخطط التفصيلية للتخطيط طويل المدى، كما هو الحال

[1]- حبيب، سيف ألبرت، مرجع سابق، ص، 40.

بالنسبة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية في العديد من دول العالم الثالث والتي غالبا ما تصل إلى خمس5 سنوات.[1]

ج- تخطيط قصير المدى

تتراوح المدة الزمنية في هذه الحالة ما بين 5- 10 سنوات سواء كان ذلك التخطيط من النوع الشامل أو من النوع الجزئي، وهو عبارة عن ترجمة لخطط متوسطة المدى ويسمى هذا النوع من التخطيط في بعض الأحيان بالتخطيط التكتيكي، حيث يكون التخطيط أكثر تفصيلا، ومثال هذا النوع، قيام مديري مدرسة أو مدير مؤسسة صناعية أو خدمية أو صحية يعمل خطة للأعمال التي تتم داخل تلك المؤسسة خلال عام، حيث يتم بها تحديد الأعمال والأنشطة المختلفة التي سوف يتم تنفيذها خلال العام من خلال وضع جداول زمنية محددة لكل نشاط من هذه الأنشطة الفرعية.[2]

بالإضافة إلى هذه الأنواع السالفة الذكر، والتي تنظر إلى التخطيط من منظور زمني كرونولوجي، هناك أنواع أخرى للتخطيط تتحدد من حيث المستوى الوظيفي للتخطيط، حيث تعرف عدة أشكال أبرزها: التخطيط السياسي والذي يتعلق بالسياسات العامة للدولة تجاه قضايا معينة، فعلى سبيل المثال، إذا كانت الدولة تتجه في سياستها التعليمية نحو التوسع في التعليم الخاص فسوف ينعكس هذا التوجه في شكل تخطيط مستقبلي تتبناه كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، ليتم بعد ذلك وضع خطط إقليمية وجهوية لتنزيل ما تم التخطيط له من الجهات العليا للدولة.

ثم هناك التخطيط الاستراتيجي الذي يهتم بإعداد الخطط أساسية للمؤسسة والتي تتعلق بالموارد البشرية والتي غالبا ما تتم بواسطة الإدارات العليا بالدولة والتابعة لوزارة معينة. كذلك هناك التخطيط التكتيكي الذي هو تخطيط يركز على الوسائل وهو أقرب إلى مرحلة التنفيذ، ومن ثمة، وضع الخطط التكتيكية لأغراض محددة وفي فترة زمنية قصيرة.

1-2 التخطيط طبقا للهدف

يعتبر هذا النوع من التخطيط من أهم أنواع التخطيط وأكثرها إجرائية وتطورا، ويمكن تقسيم هذا التخطيط طبقا للهدف إلى الأشكال التالية:

---

[1]- حافظ، صبري محمد؛ والبحيري محمود السيد، تخطيط المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 28

[2]- نفسه، ص، 29.

أ- التخطيط من أجل التطوير

يهدف هذا النوع إلى وضع خطة لتطوير المؤسسة أو تطوير أداء العاملين بالمؤسسة من خلال عقد الدورات التدريسية والتنشيطية، حيث يرغب مدير أي مؤسسة تجارية، أوصناعية، أوتعليمية، أوعسكرية، إلى تطوير مؤسسته بصورة مستمرة على مختلف مستوياتها من حيث رفع أداء مستوى العاملين بالمؤسسة. ومثال ذلك، إذا أراد مدير المؤسسة وضع خطة لتحسين مستوى أداء الطلاب في الامتحانات، من حيث الإعداد لبعض دروس خطة لتحسين مستوى أداء المعلمين بالمدرسة وذلك من خلال عقد دورات في الحاسب الآلي أو إدارة الفصل أو إدارة الأزمة... إلخ.[1]

ب- التخطيط لحل مشكلة

يهدف هذا النوع من التخطيط إلى وضع خطة لحل المشكلات التي تواجه مدير المؤسسة سواء كانت هذه المشكلة على مستوى العمل أو الخدمة أو السلعة من قبل تلك المؤسسات.

ج- التخطيط الهيكلي أو البنائي: Structure planning

يقصد بالتخطيط الهيكلي مجموعة من الإجراءات التي تتخذ بهدف إيجاد تغييرات جذرية في البنية الاقتصادية والاجتماعية لمجتمع ما، حيث يشمل هذا التغير الأساسي أجهزة الدولة وأنظمتها. فالتخطيط الهيكلي أو التنموي يحدد ويرسم المعالم الجديدة للمجتمع ويمكن أن يتم للتخطيط الهيكلي على مستوى أية شركة أو مؤسسة أو وزارة من الوزارات مثل وزارة التربية والتعليم أو التعليم العالي أو وزارة الصحة وغيرها؛ من حيث إحداث تغييرات أساسية في الهيكل التنظيمي واستحداث بعض الإدارات والأقسام التي من شأنها تحسين وتطوير مستوى الأداء في قطاع التعليم.[2]

د- التخطيط من أجل أداء أفضل

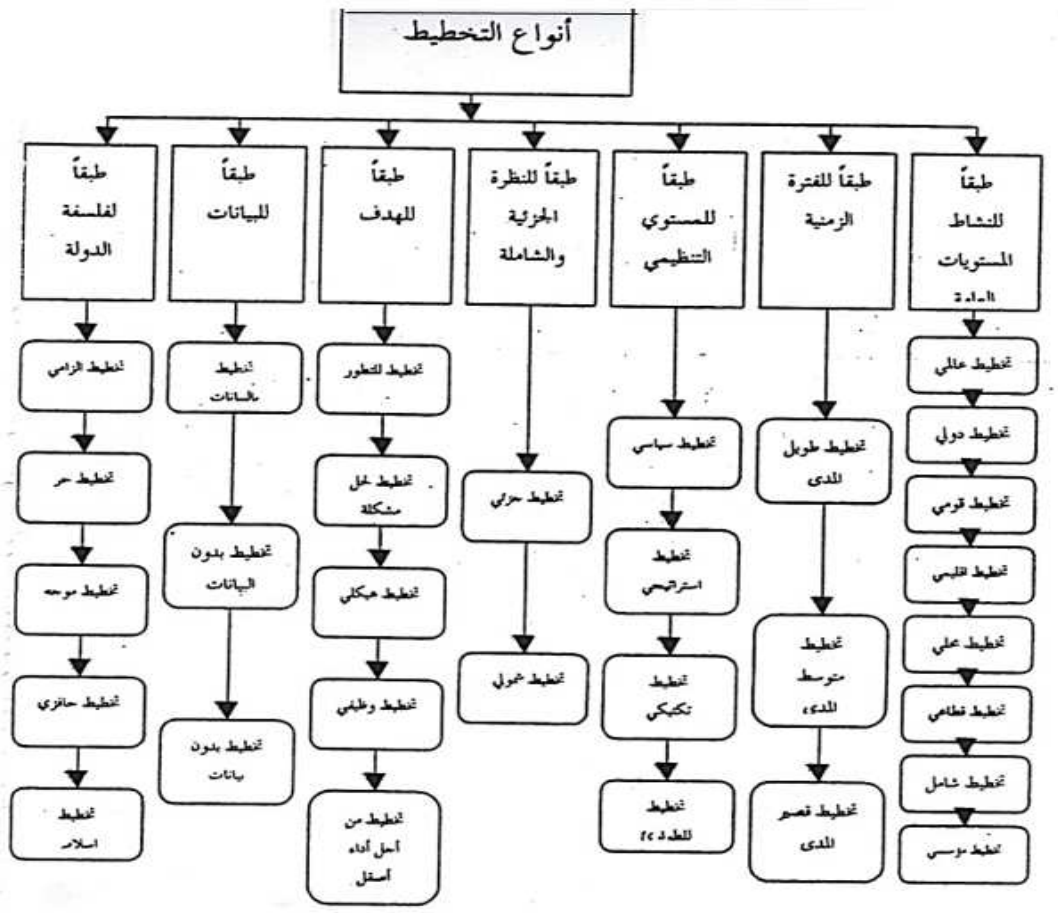
يتم هذا التخطيط من قبل أي مؤسسة تجارية صناعية أو تربوية حيث تهدف من ورائه إلى إنشاء قسم أو مصلحة جديدة يتم الشروع فيهما لأول مرة، حيث يعمل مدير تلك المؤسسة على وضع

[1]- نفسه، ص، 32.

[2]- نفسه، ص، 33.

خطة لتحقيق الهدف المنشود من خلال رصد الواقع وتحديد الاحتياجات المطلوبة وتوفير الإمكانات المادية والبشرية والمالية لتحسين أداء المؤسسة.

بالإضافة إلى هذه الأنواع من التخطيط هناك أشكال أخرى وتصنيفات مختلفة للتخطيط، كالتخطيط طبقا للبيانات، والتخطيط طبقا لفلسفة الدولة. وسوف نجمل كل هذه الأنواع للتخطيط في الخطاطة التالية والتي تعتبر جامعة لكل أشكال التخطيط وأنواعه بما فيها التخطيط وفق الموارد البشرية أو اليد العاملة.[1]



جدول يبين مختلف أنواع التخطيط

[1]– حافظ، صبري محمد؛ والبحيري محمود السيد، تخطيط المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 24.

2-مراحل التخطيط

إن الحديث عن مراحل التخطيط للموارد البشرية هو إشارة إلى وجود عمليات منسجمة فيما بينها وخاضعة لتسلسل منطقي تفرضه الدينامية والحيوية اللتان يتسم بهما التخطيط للموارد البشرية، وبالتالي أي خلل أو عدم ضبط لمرحلة من مراحل عملية التخطيط قد يعرض عمل وأداء المنظمة إلى الفشل والانهيار.

وقد اختلف الخبراء في إدارة الموارد البشرية على مراحل التخطيط وعملياته كل حسب توجهه ومجال اشتغاله، إلا أنه ما يهم هو الحرص على منطق ترتيبها وتسلسلها وعلاقة بعضها ببعض.[1]

وقد أجمع مختلف هؤلاء الخبراء على بعض المراحل الأساسية في التخطيط للموارد البشرية نجملها في الآتي:

2-1 تحديد الطلب المتوقع من الموارد البشرية

يعتمد تحديد الاحتياجات المستقبلية من الموارد البشرية على الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها، ولا بد أن يبحث موضوع تحديد الاحتياجات المستقبلية في ضوء ثلاث نقاط مترابطة هي:

- عدد العاملين الذين تحتاجهم المنظمة مستقبلا.
- مواصفاتهم الشخصية.
- الوقت المناسب لتعيينهم في المنظمة.

وتتأثر الإجابة على أي من النقاط السابقة بأوضاع المنظمة الداخلية والخارجية كما تتأثر بمدى تخطيط الموارد البشرية وهل يغطي فترة قصيرة أم متوسطة أم طويلة (خمس سنوات فأكثر).[2]

[1] – Moisset, Jean-Joseph, Plante Jean, et Toussaint Pierre, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op. cit., p, 76.

[2] – الموسوي سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 90.

2-2 تحديد العرض المتوقع من الموارد البشرية

تتعلق هذه المرحلة بحصر الموارد البشرية العاملة حاليا في المنظمة وتحليلها، وكذلك دراسة المتوافر منها في سوق العمل من مهارات في ضوء الاحتياجات التي تم تحديدها في المرحلة السابقة. ومن اللازم دراسة الموارد البشرية العاملة حاليا في المنظمة على ضوء ثلاث مراحل أساسية هي:

- تحديد عدد العاملين في المنظمة وتثبيت ما يمتلكوه من خصائص شخصية ومهارية.
- تحليل طبيعة الأعمال داخل المنظمة للتأكد من المهارات والقدرات المطلوبة للقيام بالعمل.
- التأكد من توافق العاملين مع ما يمارسوه من أعمال.[1]

ولابد أن تمتلك المنظمة نظام معلومات جيد (Big DATA) حول الموارد البشرية، معلومات لا تقتصر فقط على الكفاءات العلمية والأكاديمية أو الخبرة والتجارب المهنية، بل كل ما يتعلق بالجوانب والعوامل الخارجية المتدخلة والتي تؤثر في أداء وثقافة الفرد/ المورد البشري من جهة، أو ثقافة المنظمة من جهة أخرى، سواء كانت هذه المنظمة مقاولة أو مؤسسة تعليمية. هذه الجوانب تشمل السوسيوثقافي، واثنوثقافي، وسوسيواقتصادي، وسوسيوديمغرافي للحياة العملية للفرد العامل، الأمر الذي يتيح تخطيطا دقيقا وشاملا للموارد البشرية داخل التنظيم.[2]

2-3 وضع خطة العمل

بعد دراسة العرض والطلب على الموارد البشرية في ضوء الأهداف المستقبلية تقوم إدارة الموارد بوضع خطة العمل؛ ومهما كان الأمر، فإن خطة العمل لابد وأن تعكس أهداف الموارد البشرية واستراتيجيتها البعيدة المدى وذلك في طار الظروف المحيطة بالمنظمة داخليا وخارجيا سواء كانت هذه المنظمة مقاولة أو مؤسسة اجتماعية كالمدرسة على سبيل المثال. ومن بين القرارات التي يمكن وضعها في الخطة ما يلي:

- خطة الانتقاء والتوظيف.
- خطة الترقية والنقل والتقاعد.

---

[1]- نفسه، ص، ص، 90، 91.

[2] - Moisset, Jean- Joseph, Plante Jean, et Toussaint Pierre, op. cit., p, 77.

- خطة للتدريب والتطوير.
- خطة لتعديل الأجور والرواتب.
- خطة لبحث كيفية تطوير المسار الوظيفي.*

وبعد أن تصبح الخطة معدة للتنفيذ تقوم إدارة الموارد البشرية أو الجهة المختصة بنقلها إلى حيز التنفيذ وفق جدول زمني معد مستقبلا.[1]

2-4 تقويم تحقق أهداف التخطيط

من أجل وصول المؤسسة إلى أهدافها يتوجب عليها مراقبة عملية تنفيذها بقصد تقويمها والوقوف على نواحي القوة والضعف فيها، لذلك فإن إدارة الموارد البشرية في المنظمة أو الجهة الموكلة بهذه المهمة تحاول الإجابة على الأسئلة التالية خلال عملية تقييم الخطط:

- مدى كفاءة الخطة حتى الآن في تحقيق أهداف المنظمة؟
- هل الخطة فعالة من حيث التكلفة والعائد؟
- ما هي إيجابيات وسلبيات الخطة على المؤسسة ومواردها البشرية؟[2]

في الأخير يمكن القول، إن عملية تقويم التخطيط للموارد البشرية يشمل عمليتين أساسيتين أولها المراقبة والتحقق (Contrôle/ Vérification) أثناء عملية التنفيذ، ثم عملية التقويم أثناء اكتمال برنامج التخطيط. وبشكل عام، إن عملية التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية تعتبر ناجعة وفعالة (**Efficace/Efficience**) عندما تستطيع المنظمة أو المؤسسة تكييف وملاءمة أداء مواردها البشرية مع المهمات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها.[3]

ويمكن أن نورد الخطاطة التالية والتي تلخص مراحل التخطيط للموارد البشرية آخذة بعين الاعتبار بيئة العمل وتغيراتها.[4]

---

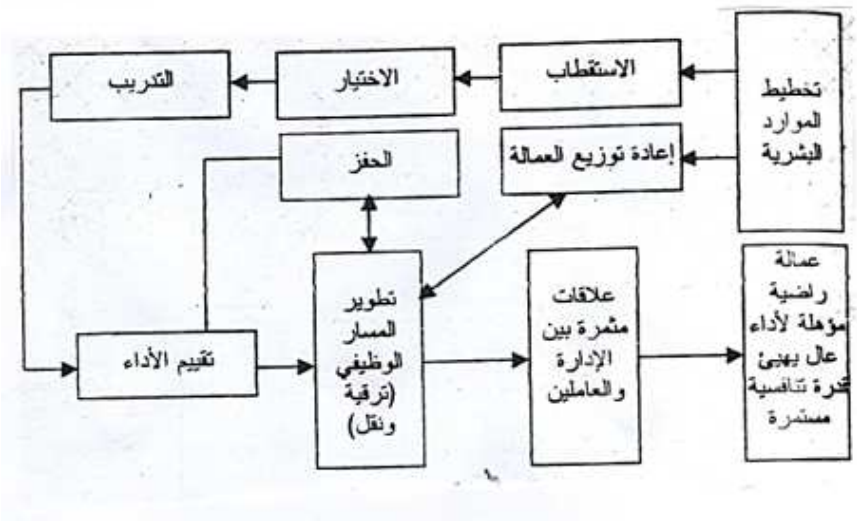
* هنا يجب الإشارة إلى أن وضع خطة العمل وتنفيذها مازال يتم مركزيا وجهويا في القطاع العمومي، ولا تترك الحرية للمؤسسات الإقليمية والمحلية كالمدارس التعليمية مثلا لاقتراح خطط لإدارة مواردها البشرية على عكس القطاع الخاص وتحديدا المقاولات التي تقوم بالتخطيط لمواردها البشرية ووضع خطط عمل وتنفيذها، وهو أمر غائب في المؤسسات العمومية ومنها المؤسسات التعليمية.

[1]- الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 92.

[2]- نفسه، ص، ص، 92، 93.

[3] - Moisset, Jean-Joseph, et autres, op. cit., p, 84.

[4]- حبيب، سيف ألبرت، تنمية الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 41.



المطلب الثالث: طرق وأساليب التخطيط للموارد البشرية ومعيقاته

1-أساليب وطرق التخطيط للموارد البشرية

بعد أن تطرقنا في الفقرات السابقة إلى كل من تحديد مفهوم التخطيط، والتخطيط للموارد البشرية، وكذا أهمية هذا التخطيط وأهدافه بالنسبة للمنظمة، وكذلك تحديد مراحل التخطيط للموارد البشرية والاحتياجات إليها، سنحاول التعرض إلى أهمية الطرق والأساليب المعتمدة في عملية التخطيط للموارد البشرية وتقدير الاحتياجات البشرية للمنظمة أو المؤسسة سواء مؤسسة اقتصادية أو اجتماعية كالمدرسة مثلا. ما يجب الإشارة إليه، أن هناك تنوعا وتعددا في الطرق والأساليب المستخدمة في التخطيط للموارد البشرية وتحديد الاحتياجات منها، إلا أننا سنحاول التعرض إلى الأكثر شيوعا وتداولا منها داخل التنظيمات. كما نضيف أننا لن نخوض في هذه الورقة في تفاصيل هذه الطرق والأساليب وحيثياتها الدقيقة، لأن الخوض في ذلك يهم أكثر خبراء الاقتصاد والتنمية البشرية، أما دورنا نحن وفي إطار سوسيولوجيا تدبير الموارد البشرية، هو الإشارة والتطرق إلى هذه الطرق والأساليب والتأكيد على ضرورة اعتمادها وتوظيفها في إدارة الموارد البشرية خصوصا في المؤسسات الاجتماعية العمومية وعلى رأسها المدرسة من أجل تخطيط عقلاني وتحقيق جودة ومردودية فعالة ونجاعة في الأداء الوظيفي لهذه الموارد البشرية. قلنا أهم هذه الطرق والأكثرها شيوعا في التخطيط وتقدير الاحتياجات من الموارد البشرية للمنظمة هي:

- **تحليل عبء العمل.**
- **تحليل قوة العمل.**
- **تحليل النسب.**

1-1 تحليل عبء العمل

إن الداعي والمسوغ لعرض مثل هذه الطرق والأساليب المعتمدة في التخطيط للموارد البشرية وتقدير الاحتياجات البشرية الضرورية والكافية للقيام بأداء المهمات بالجودة المطلوبة والمردودية اللازمة داخل المنظمات الاجتماعية وخاصة المدرسة، هو اعتقادنا الراسخ بأن المدرسة كتنظيم اجتماعي تضم موارد بشرية مؤهلة، وتنظمها نظريات علمية في تدبير التنظيمات، هي في حاجة ماسة إلى مثل هذه الطرق في التخطيط التي توظف في القطاع الخاص خصوصا بالمقاولات باعتبارها تنظيمات تسعى حثيثا إلى تحقيق النجاح والجودة العالية في الأداء، الأمر الذي يجعلنا نتبنى تصورا أو لنقل براديغما جديدا في تدبير المؤسسات التعليمية، وهو البراديغم المقاولاتي في التدبير وإدارة الموارد البشرية وتحديدا في عملية التخطيط للموارد البشرية.

يتفق خبراء الإدارة على أن تحليل عبء العمل في منظمة معينة يبدأ من خلال تحديد معدل حجم الخدمات المتوقعة خلال الفترة القادمة [بالنسبة للمؤسسة التعليمية الحديث عن التلاميذ بدل الخدمات أو المبيعات]. ويعبر عن هذا المعدل بالسلع والخدمات التي تنتجها المنظمة. وعليه، كلما كان تقدير الخدمات دقيقا تمكنا من التوصل إلى تحديد حجم القوى العاملة المستقبلية بشكل أدق.[1]

إن النتيجة المباشرة لتحليل عبء العمل هي تحديد الأفراد اللازمين لتأدية الأعمال المستقبلية، وعلى الرغم من أن هذه الطريقة ليست دقيقة تماما في تحديد حاجاتنا المستقبلية من الموارد البشرية، لكنها من أكثر الطرق استخداما في هذا المجال. والفكرة الأساسية وراء هذه الطريقة هي الإجابة على السؤالين:

- **ما هي كمية العمل الاجمالي المطلوب تنفيذه؟**
- **ما هو العمل الذي يستطيع أن يقوم به الفرد؟**[2]

[1]– السالم، مؤيد سعيد، وصالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 119.

[2]– الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 94.

وتحليل عبء العمل كطريقة معتمدة في تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية، يتأثر ويتطلب الأخذ بعين الاعتبار تحليلات أخرى على درجة كبيرة من الأهمية منها:

أ- تحليل أثر التغييرات التكنولوجية

يحدث أي تغيير مهما كانت طبيعته وحجمه في طرق الأداء أو نظمه تأثيرا " على تنظيم المنظمة وعلى العاملين بها، حيث يتطلب التغيير في طرق الأداء تغييرا مماثلا في تركيب القوى العاملة؛ أي نوعية المهارات ومستوياتها، وذلك لأن استخدام تقنيات وأدوات تكنولوجية حديثة يتطلب نوعيات جديدة من [الموارد البشرية] لتناسبه. والتنبؤ بمثل هذه التغيرات التكنولوجية يعتمد على تحليل الأعمال الجديدة التي تضيفها التطورات أو الأساليب المستحدثة وتحليل الأعمال التي تنكمش أو تفقد أهميتها بإدخال هذه التغييرات."[1]

ب- تحليل أثر التغييرات التنظيمية

من الأشياء التي يجب التوقف عندها في هذا المجال " ما يرتبط بإعادة توزيع المسؤوليات، أو إضافة وحدات تنظيمية جديدة إلى الهيكل الإداري للمنظمة، أو تغيير التركيب التنظيمي، أو تغيير استراتيجية الأداء وذلك؛ لأن مثل هذه التغييرات التنظيمية قد تؤدي إلى رفع الإشراف التفصيلي على العاملين، أو تخفيضه إلى أقصى حد ممكن، وبالتالي نقص الاحتياجات من قوة العمل الإشرافية، وقد يترتب على ذلك تغيير في نوعية قوة العمل التنفيذية، بما يتفق والقدرة المطلوبة لمواجهة المشكلات وصنع القرارات"[2].

2-1 تحليل قوة العمل

يركز أسلوب تحليل قوة العمل على قوة العمل الحالية في المؤسسة مع زيادة حركة العاملين المتوقعة من وإلى التنظيم (دوران العمل) " وانعكاسات ذلك على حاجتها من الموارد البشرية مستقبلا."[3] وقوة العمل تتأثر بمجموعة من العوامل، عوامل لها علاقة بالبيئة والظروف الاجتماعية والنفسية والمادية للموارد البشرية العاملة في المنظمة والتي تؤثر على تخفيض قوة العمل. " فمهما مكن توقع العدد اللازم بالنوعيات المناسبة للوظائف المخططة، فإن هناك احتمالا بأن تواجه المنظمة النقص في هذا العدد؛ وذلك كما أسلفنا قوله، راجع إلى عدة عوامل، ومنها:

---

[1]- المغربي، محمد الفاتح محمود بشير، إدارة الموارد البشرية، الطبعة 1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2013، ص، 109.

[2]- نفسه.

[3]- السالم مؤيد سعيد، وصالح عادل حرحوش، مرجع سابق، ص، 123.

أ- الغياب:

هو انقطاع فرد أو أكثر عن الحضور إلى العمل، على الرغم من أنهم مدرجون في جداول العمل، وخطورة الغياب ترجع إلى أنه يقلل العاملين المتاحين للمنظمة دون إخطار سابق. ويتساوى مع الغياب في الخطورة، الانقطاع عن العمل في صورة إجازات مرضية أو طارئة أو الاستدعاء لأي نوع من أنواع الخدمة الإجبارية.

ومعدل الغياب الذي اصطلح على أنه عادي لا يتعدى **3%**، وإذا زاد عن ذلك يعتبر مشكلة، ويمكن حساب معدل الغياب باستخدام المعادلة التالية:[1]

$$\text{معدل الغياب} = \frac{\text{مجموع أيام الغياب (عدد الأيام المفقودة)}}{\text{عدد الأيام الكلية (الفعلية- المفقودة)}} \times 100$$

هنا، على الإدارة أن تعمل على تخفيض نسبة الغياب باتخاذ مجموعة من الإجراءات كأن تحاول معرفة الأسباب المؤدية إلى الغياب وأن تعمل قدر الإمكان على حل بعضها وفتح جسور التواصل مع الموظفين المتغيبين قبل أن تلجأ إلى العقوبات التأديبية.

ب- دوران العمل:

من الأسباب والعوامل التي تؤثر كذلك على قوة العمل، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار خلال عملية تحليل قوة العمل، والتخطيط للموارد البشرية وتقدير الاحتياجات منها، هو دوران العمل. "ودوران العمل يقصد به حركة القوى العاملة من التنظيم/ المؤسسة وإليها. وتبدو خطورته إذا زاد الانفصال عن المنظمة؛ لأنه يؤدي إلى أعباء إضافية تتحملها المؤسسة مثل تكلفة توظيف آخرين، تكلفة إعداد الآخرين وتدريبهم وتكوينهم، ضعف المردودية لخروج القدامى ودخول الجدد، اتخاذ قرارات بالعمل الإضافي، اللجوء إلى التكليفات المؤقتة، اختلال التوازن الاجتماعي بين العاملين، كنتيجة نفسية لانفصال بعضهم عن المؤسسة بعد قيام علاقات بينهم.

[1]- المغربي، محمد الفاتح محمود بشير، مرجع سابق، ص، 110

.

ويمكن حساب معدل دوران العمل بصور مختلفة، منها:

– حساب حالات الانضمام من خلال الإضافة إلى جداول الأجور والمرتبات.

– حساب حالات الانفصال [عن المؤسسة] بسبب ترك الخدمة أو الفصل أو التقاعد أو الوفاة...إلخ"[1]

1-3 تحليل النسب

تستخدم الأساليب السابقة عادة في التنبؤ وتقدير الاحتياجات البشرية من اليد العاملة داخل المؤسسة، وهي أساليب– كما صدرنا سابقا– "تركز على التنبؤ بحجم العمالة المباشرة أما تحاليل النسب فيستخدم في التنبؤ بحجم العمالة غير المباشر. على سبيل المثال، يمكنك استخدام النسب لتقدير الحجم الأمثل للعاملين وذلك بقسمة حجم العمالة الكلية بالمشروع على عدد العاملين بإدارة الأفراد، أو تقدير الحجم الأمثل للإدارة القانونية، عن طريق قسمة عدد القضايا المطروحة حاليا أمام المحاكم أو المحتمل طرحها على عدد المحاميين بالإدارة القانونية، أو تقدير الحجم الأمثل بقسم الصيانة عن طريق مقارنته بعدد المركبات وعمرها الإنتاجي. ومن الواضح أن هذه النسب تكون فائدتها محدودة لخبراء تخطيط الموارد البشرية إذا لم تقارن بنفسها خلال السنوات السابقة أو مقارنتها بنسب مماثلة في المنشآت المتشابهة ذلك لأن مثل هذه المقارنات غالبا ما تؤدي إلى الكشف عن حالات العمالة الزائدة أو الناقصة."[2]

إن التغيرات والمستجدات التي تعرفها الموارد البشرية خلال بداية الألفية الثالثة جعلت عملية التخطيط للموارد البشرية تعتمد على أدوات وتقنيات غير التي سبق التطرق إليها سابقا، تقنيات تتنوع حسب التوظيفات والاستعمالات في كل مرحلة من مراحل التخطيط؛ لذلك أجمع الخبراء في هذا المجال إلى وجود شكلين أو نوعين من هذه التقنيات والأدوات الموظفة في عملية التخطيط:

- **أدوات وتقنيات ذات طابع كمي (Les outils et les techniques d'ordre quantitatif)**

---

[1]– نفسه، ص، 111.

[2] – الموساوي سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 97.

- **أدوات وتقنيات ذات طابع كيفي (Les outils et les techniques d'ordre qualitatif)**[1]

1-4 أدوات وتقنيات التخطيط ذات الطابع الكمي

هذه الأدوات والتقنيات الكمية بدورها تصنف حسب وظيفتها في مرحلة من مراحل التخطيط، لكن نحن هنا لن نخوض في تفاصيلها لأنها تدخل ضمن اختصاصات ومهام الخبراء والمسؤولين في الإحصاء والتخطيط للموارد البشرية، وهي كما قلنا عبارة عن "أدوات وتقنيات كمية تعتمد على استثمار تقنية الملاحظة والتشخيص، وتقديم إحصائيات وصفية تهم جداول وأعداد المناصب والوظائف وتوزيعها حسب مختلف فئات العمل، والخصائص السوسيوديموغرافية للمنظمة عبر توزيع أعمار وأقدمية مواردها البشرية العاملة."[2] ومن أهم الأساليب والتقنيات الكمية المستخدمة في تخطيط الموارد البشرية نجد:

- تحليل السلاسل الزمنية.
- تحليل الارتباط.
- تحليل الانحدار.
- تحليل النسب.[3]

1-5 أدوات وتقنيات التخطيط ذات الطابع الكيفي

بالإضافة إلى الأدوات الكمية المستخدمة في التخطيط للموارد البشرية، هناك أدوات وتقنيات كيفية توظف في كل مراحل التخطيط، حيث تساهم في تقديم تشخيصات وتنبؤات حول تقدير الاحتياجات البشرية. ومن أهم هذه الأساليب والتقنيات نذكر:

أ- المقابلة المفتوحة أو الشبه موجهة L'entrevue ouverte on semi structure

[1] – Moisset, Jean-Joseph, et autres, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op. cit., p, 85.

[2] – Ibidem.

[3]- المغربي، محمد الفاتح محمود بشير، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 114.

هذه التقنية الكيفية الوصفية توجه لفرد أو مجموعة من الأفراد من أجل معرفة آرائهم وتصوراتهم حول ظاهرة معينة، مثلا، حول مستوى أداء العاملين، أو القدرة الإنتاجية للفرد، خصائص العمل وإكراهاته، وأهداف مصلحة من مصالح المنظمة... إلخ.

ب- العصف الذهني: (brainstorming) Le remue- méninge

هو عبارة عن منافسة مفتوحة وحرة بين مجموعة من العمال من أجل معرفة وجهات نظرهم واقتراحاتهم حول مشكلة معينة أو حول مشروع معين، وذلك من أجل الاستعداد إلى تخطيط ناجح للموارد البشرية ولظروفهم واحتياجاتهم.[1]

ج- أسلوب "ديلفي" «Delphi» Méthode

" يعتمد أسلوب دلفاي دائما على الموضوعية والشمولية لا على الأسلوب الفردي ولذلك يعرف بأنه طريقة أو منهج لتنظيم الاتصالات بين مجموعة من الخبراء بما يسمح لهذه المجموعة من الخبراء من التعامل ككل دون الجلوس وهم مجتمعين حول مشكلة أو قضية ما يراد جمع الآراء حولها أو تصورات مستقبلية بشأنها...

وقد أطلق على أسلوب دلفاي بأنه طريقة لمعالجة المعلومات التي يملكها الخبراء في مجال معين معتمدا في ذلك على مجموعات الاستبيانات المتتالية، وتفيد النتائج النهائية لهذا الاستبيان متخذي القرار."[2]

2- معيقات وصعوبات تخطيط الموارد البشرية

قد يعتقد البعض أن مجال التخطيط للموارد البشرية هو مجال سهل ويسير، ولا يحتاج إلى ضبط وتدقيق وإلمام بكل صغيرة وكبيرة في عملية التخطيط للموارد البشرية؛ بل ولن نبالغ إذا قلنا، إن أي استهتار أو سوء تقدير لهذه العملية في إدارة الموارد البشرية للمؤسسات قد يجر هذه الأخيرة إلى الفشل والإفلاس. لذلك كان من البد واللازم على الخبراء والفاعلين في مجال التخطيط للموارد البشرية

[1] - Moisset, Jean- Joseph, et autres, op. , cit., p, 86.

[2] - حافظ، محمد صبري؛ والبحيري السيد محمود، تخطيط المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص،ص، 146، 147.

الإحاطة بالمعيقات والمشاكل والصعوبات التي قد تواجه التخطيط للموارد البشرية والتي قد تؤثر على سير المؤسسة المحتضنة لهذه الموارد.

2-1 معيقات وصعوبات تخطيط الموارد البشرية

هناك العديد من المعيقات والصعوبات التي تحد وتؤثر على فعالية ونجاعة عملية التخطيط للموارد البشرية، وتتمثل في مجموعة من المعيقات:

- تدني مستوى كفاءات ومهارات " التخطيط الاستراتيجي على مستوى المؤسسة، كما أن الإدارة العليا لا تعطي هذا النوع من التخطيط العناية والرعاية الكافية، الأمر الذي أدى إلى انخفاض كفاءة إدارة الموارد البشرية في أداء دورها داخل المؤسسة.
- فشل مدير إدارة الموارد البشرية في تحقيق التكامل بين نشاط تخطيط الموارد البشرية وباقي أنشطة إدارة الموارد البشرية الأخرى، مثل نشاط الترقية والاختيار والتعيين والتدريب وتقييم كفاءة الأداء، ويرجع ذلك لعدم وجود نظام متكامل يحكم المستقبل الوظيفي للموارد البشرية، ونظام المعلومات عن الموارد البشرية، الأمر الذي يجعل الاتجاه الشخصي لمدير الموارد البشرية هو الذي يتحكم في وضع خطة مظهرية للموارد البشرية أكثر منها موضوعية."[1]
- تجاهل مدير إدارة الموارد البشرية الدور الذي يمكن أن يقوم به باقي المديرين في مجال تخطيط الموارد البشرية بالرغم من أن الخطة التي سيتم إعدادها وتنفيذها تخص المشروع ككل، لكن مدير إدارة الموارد البشرية يرى أنه الأقدر وحده على توقع احتياجات كافة قطاعات العمل من العاملين باستخدام الأساليب الكمية.[*]
- السياسة التعليمة وأثرها على توفير الموارد البشرية، بالمهارات القادرة على استيعاب كل متغيرات العصر تكنولوجيا وفنيا، سواء في مجال التعليم والتدريب.
- الحالة الاقتصادية العامة وأثرها على توسع المشروعات القائمة وإقامة مشروعات جديدة، تتيح فرص عمل أفضل ومستقبل وظيفي أفضل للعاملين بها ولطالبي العمل لأول مرة، وأثر كل ذلك على العرض والطلب على الموارد البشرية.

---

[1]- غنيمة، محمد متولي، التخطيط التربوي، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،2009، ص، 324.

[*]- مؤخرا ، وفي إطار تنزيل الجهوية المتقدمة، وسياسة التوظيف الجهوي في قطاع التربية والتكوين، أصبحت مديرية الموارد البشرية تحدد حاجاتها من الموارد البشرية التي تحتاجها كل جهة من جهات المملكة بناء على أرقام تزودها بها الأكاديميات التي تقوم بعملية التخطيط وتقدير الاحتياجات البشرية الخاصة بقطاع التعليم، وهذا عمل إيجابي يحسب لوزارة التربية الوطنية بالمغرب.

- التطور التكنولوجي والاتجاه نحو الآلية وهذا أثر على الوظائف من حيث العدد والمهارات الخاصة التي تحتاجها هذه الوظائف الجديدة."[1]

2-2 المشكلات الناجمة عن عدم وسوء التخطيط للموارد البشرية

كما سبق في تصديرنا، إن عدم أو سوء التخطيط للموارد البشرية قد يخلف مشكلات يصعب حلها أو تجاوزها، وقد تؤدي إلى فشل المؤسسة وتعثرها في تحقيق أهدافها وغاياتها بفعالية ونجاعة، من هذه المشكلات نذكر:

- نقص في الموارد البشرية المكونة " والمؤهلة في بعض المهام والوظائف.
- عجز في المديرين والأفراد المتخصصين في التخطيط وإدارة الموارد البشرية.
- فائض في الموارد البشرية التي لا تحتاجها المؤسسة بشكل ملح خاصة في بعض التخصصات.
- فائض في الأعمال التي لا تتطلب مهارة (ذو الياقات البيضاء)*
- تعطيل الطاقات الإنتاجية.
- تنافر التخصصات المطلوبة ومهارات العاملين.
- اضطراب عمليات الاستقطاب والاختيار والتجريب.
- اضطراب الأداء (عدم استقرار الموارد البشرية)"[2]

ما أردنا الدفاع عنه في هذا المحور، وما نتبناه ضمن هذه الأطروحة، هو أهمية عملية التخطيط للموارد البشرية في المؤسسات والتنظيمات، سواء كانت مؤسسات خاصة أو عمومية؛ فقد رأينا أن المقاولات التي تتبنى ثقافة مقاولاتية في تدبيرها للموارد البشرية والتخطيط لها، تحقق الفعالية والنجاعة على مستوى الأداء؛ وما دامت المؤسسات التعليمية هي تنظيمات تشغل مواردا بشرية وتسعى هي الأخرى إلى تحقيق الجودة والمردودية من خلال أداء مواردها البشرية، فهي كذلك مطالبة بتبني هذه الثقافة المقاولاتية على مستوى التخطيط للموارد البشرية العاملة لديها.

---

[1]- غنيمة محمد متولي، التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص، 325.

*- عمل الياقات البيضاء هو مصطلح غربي يطلق على أولئك الذين يقومون بعمل ذهني مكتبي كالمديرين والمتخصصين، على عكس ذوي الياقات الزرقاء الذين هم العمال اليدويين وهناك أيضا ذوي الياقات الوردية وهم العمال الذين في أعمال خدمة الزبائن.

[2]- غنيمة، محمد متولي، مرجع سابق، ص، ص، 327، 328.

المبحث الثالث: المدرسة والمقاولة كتنظيمات سوسيولوجية

المطلب الأول: المدرسة كمؤسسة اجتماعية

تعتبر المدرسة من أهم التنظيمات والمؤسسات الاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع، فهي ركنه الأساس ورافعته المثلى في تنشئة أفراده وإعدادهم إلى أن يصيروا مواطنين صالحين وفاعلين. إنها بذلك تعد وسيطا استراتيجيا من وسائط التنشئة الاجتماعية التي يعول عليها المجتمع من أجل تمرير ثقافته وقيمه وسياساته وترسيخها لدى النشء. ولما كانت كذلك، فقد لحقها من التطور والتغير ما لحق بالمجتمع ومؤسساته الاجتماعية والثقافية والسياسية؛ بل وكانت أكثر التنظيمات والمؤسسات تعرضا للتغيير بفعل التقلبات الاقتصادية والسياسية التي كانت تميز المراحل التاريخية السابقة. ففي المغرب مثلا، قد "تأثرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية بالتدخل السياسي، وكان عاملا حاسما في رسم وتحديد التوجهات والممارسات التي كانت تأخذها المدرسة خلال المراحل الثلاث وهي مرحلة المدرسة الكولونيالية إلى المدرسة الوطنية، ومرحلة المدرسة الأساسية، ثم مرحلة الميثاق الوطني للتربية والتكوين."[1]

1- مفهوم المدرسة أو المؤسسة التعليمية

في هذه الورقة التعريفية لن نخوض كثيرا في بسط معجمي مفصل عن المدرسة، لكن سنحاول أن نركز على الجانب البنيوي والوظيفي للمدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية أولا، ثم كونها تنظيما إداريا يضم أطرا تربوية وإدارية تعمل على تحقيق الأهداف والغايات المجتمعية التي انبرت المدرسة لتبنيها ثم تنزيلها ضمن إطار السياسات الكبرى للدولة والمجتمع.

[1] –Elalami, El khammar, Les métamorphoses de l'école, Démocratie, Méritocratie et valeurs de l'école, op. cit., pp, 49,51.

1-1 مفهوم المؤسسة

يعتبر مفهوم المؤسسة (institution) من أهم المفاهيم تنوعا وتداولا من حيث الدلالة والتوظيف، فهذا المفهوم عرف انبعاثات نظرية متنوعة ومختلفة حسب الحقل المعرفي الذي يحتضنه. " تُعَّرف المؤسسة إذن، بأنها كيان أو تنظيم يجمع مجموعة من الأعضاء الفاعلين يقومون بأدوار معينة. ومن ثمة، تراقب هذه المؤسسة تصرفات هؤلاء الفاعلين وتضبطها بواسطة مجموعة من القوانين والتشريعات والتعليمات والأعراف."[1] وهي بذلك تعد كيانا اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا هدفه تنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات داخل المجتمع وفق قوانين وتشريعات يسنها المجتمع ويحميها دستوريا وتشريعيا.

ويمكن القول، إن **إميل دوركهايم (E. Durkheim)**" هو أول من حرك هذا المفهوم نظريا وسوسيولوجيا عندما اعتبر مفهوم المؤسسة على أنه بنية أو نظام من العلاقات الاجتماعية، وهي جزء – في نظره– لا يتجزأ عن مكونات المجموع التي يحكمها انسجام وتكامل يربط الأجزاء بالمجموع أو الكل."[2]

لقد شكل مفهوم المؤسسة لدى **إميل دوركايم** مفهوما مركزيا في كتاباته السوسيولوجية، حيث أضفى الطابع الاجتماعي، وقوة القهر المجتمعية على المؤسسات حتى ولو كانت بعيدة من حيث الظاهر عن السوسيولوجيا وتصوراتها. واعتبر أن الكامن (Latent) الذي يسكن المؤسسات سواء اقتصادية كالمقاولات أو السياسية كالأحزاب والنقابات، هو في العمق يعتبر اجتماعيا، من هنا نفهم إصراره على قولته التي كان يرددها كثيرا في محاضراته "**يجب أن نفسر ما هو اجتماعي بما هو اجتماعي**" بل وفي كتابه "**قواعد المنهج السوسيولوجي**" يعتبر السوسيولوجيا هي علم المؤسسات ونشوئها ووظيفتها.

[1] – حمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، الطبعة الأولى، منشورات حمداوي الثقافية، المغرب، 2018، ص، 62.

[2] – Tournay, Virginie, Sociologie des institutions, 1ère édition, PUF, QSJ ? 2011, p, 11.

"La sociologie peut alors être définie comme la science des institutions, de leur genèse et de leur fonctionnement".[1]

وما دامت المؤسسة تعد جزءا من نسيج المجتمع وآلية من آليات التنشئة والضبط، والحفاظ على السير العام للمجموع العقدي والقيمي والتنظيمي المشترك، فإنها تستند إلى " مجموعة من الخصائص المميزة مثل، السلطة، والقوة، والمعايير، والتنظيم، والنظام، والمأسسة، والانضباط، والالتزام، والثبات، والوظائف، والتقنين، والنسقية والمراقبة، والتدبير، والإدارة، والانتماء إلى المجتمع الكبير..."[2]

أما بخصوص علاقة الأفراد بالمؤسسات، فقد شكلت هذه العلاقة موضوع كتابات سوسيولوجية وإدارية متعددة من قبل مجموعة من العلماء والباحثين السوسيولوجيين؛ حيث أكدوا على أهمية هذا التحالف الأنطولوجي الحاصل بين الأفراد والمنظمات التي ينتمون إليها، إذ لا يمكن لهذه المؤسسات أو التنظيمات الولادة والنشوء إلا بوجود أفراد قادرين على التواصل فيما بينهم، واتخاذ القرارات والمشاركة في أنشطة المؤسسة من أجل تحقيق هدفهم المشترك داخل التنظيم..."[3]

بيد أنه ورغم التكامل والتعاون التشاركي في تحقيق الأهداف بين المؤسسات وأفرادها- التي تحدثنا عنه آنفا- ساد في لحظة من اللحظات التاريخية جو من فقدان الثقة بين الأفراد ومؤسساتهم، حيث شكلت هذه المؤسسات آلية من آليات الدولة تستخدمها في إخضاع الأفراد والسيطرة عليهم، وفي بعض الأحيان، مكانا لسلب الحريات والحقوق، كالاعتقال السياسي (La détention asilaire) ، والإيداع في السجون أو مستشفيات الأمراض العقلية."[4] حال عبرت عنه كتابات كثيرة بدأت مع الماركسية والماركسية الجديدة، ثم في سنوات الستينات والسبعينات من القرن الماضي مع مؤلفات **ميشيل فوكو** كمثلا:

- Histoire de la folie à l'âge classique (1972).
- Surveiller et punir : naissance de la prison (1975).

[1] – Durkheim, Emile, Les règles de la méthode sociologique, 7ème édition, Librairie Félix Alcan, Paris, p, 45.

[2] – الحمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص، ص، 62، 63.

[3] – Ballé, Catherine, Sociologie des organisations, 4ème édition, PUF, QSJ?, 1998, p, 32.

[4] – Tournay, Virginie, Sociologie des institutions, Op. Cit., p, 113.

حيث تم النظر إلى المؤسسات على أنها مؤسسات أحدثت من قبل الدولة من أجل فرض السلطة والهيمنة على الأفراد.

وفي الأخير، يمكن اعتبار المؤسسة تنظيما يخضع لمعايير وقوانين ويتبنى قوانين مشتركة ومعممة، تتوافق وسياسات المجتمع، تقوم بأدوار معينة عن طريق مواردها البشرية، لها أهداف وغايات تعمل على تحقيقها من خلال الموارد المتاحة لها. قد تكون هذه المؤسسات تنتمي إلى القطاع الخاص وقد تكون عمومية أو شبه عمومية مثل المؤسسات الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية، والقضائية، والمؤسسات الدينية، والمؤسسات التعليمية... إلخ.

ونحن في هذه الورقة التعريفية سوف نقف عند الشكل الأخير من المؤسسات ألا وهو المؤسسة التعليمية أو المدرسة.

1-2 مفهوم المؤسسة التعليمية أو المدرسة

تعتبر المدرسة مكانا للتربية والتكوين والضبط القيمي والأخلاقي وفضاء اجتماعيا لإعداد مواطنين فاعلين داخل مجتمعهم ووطنهم، إنها مشتل خصب لتكوين كفاءات ونخب اقتصادية وسياسية ومهنية تحمل عبء نهضة الوطن وتحديد المستقبل.

ولما كان كذلك، فهي تعد " مكانا خاصا للتدريس وتقديم المحتويات والمقررات والقيم والمعارف والمعلومات المعرفية والقيم الوجدانية والمهارات الحسية- الحركية."[1]

تجدر الإشارة إلى أن مفهوم "مدرسة" أصبح يكتسي عدة معاني جعلته مفهوما واسعا يتيح تعريفه من الحقل المرجعي المعتمد داخله، حيث يتم تداوله على حضارة معينة أو تيار فكري معين لكن "المدرسة في معناها العام والواسع، تعني مجموعة من المؤسسات والوظائف الدراسية بمختلف أسلاكها من دور الحضانة حتى الجامعة."[2]

إن المدرسة فضاء تربوي ينضبط فيه الجميع ويمتثلون للقواعد والقوانين التي تؤطر العمل والأداء داخلها، سواء كانوا مدرسين أم متعلمين، فالجميع مطالب وملزم بالقيام بالواجبات المهنية والمدرسية بنوع من الجودة والمردودية، وإلا يعتبرون مقصرين مخلين بالقوانين المعيارية للمؤسسة التعليمية، فهذه الأخيرة تعتبر تركيبة اجتماعية معقدة، تتكون من "تلاميذ ومن موارد بشرية كالمعلمين، ورجال الإدارة، وأعوان وعمال، وحراس، وموارد تربوية كالبرامج والمقررات، وكذلك من موارد مادية

---

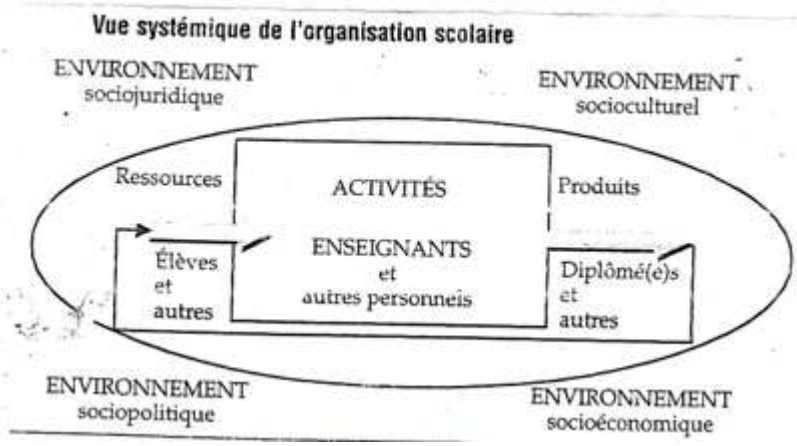
[1]- الحمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص، 66.

[2]- غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014، ص،471.

كالمرافق الإدارية والأقسام،"[1] بالإضافة إلى العلاقات الشكلية وغير الشكلية التي يتسم بها التعامل اليومي المدرسي...

و من ثمة، " فالمدرسة نظام من العلاقات التربوية والاجتماعية، أو نظام من التفاعلات النفسية والاجتماعية قائمة إما على مشاعر المودة والمحبة والصداقة والتعاون والتضامن، وإما مبنية على مشاعر الحقد والحسد والكراهية والنبذ والنفور والحقد الطبقي والاجتماعي."[2]

من خلال كل التعاريف السابقة يتبين أن المدرسة ليست وحدة بسيطة يسهل فهمها والإحاطة بها، بل هي كل مركب ومعقد الجوانب تختزل داخلها مجتمعا مصغرا من القواعد والمعايير والقوانين والمعتقدات. إن المدرسة لا يمكن أن تُخْتزل في إدارة ومدرسين وتلاميذ، وإنما هي علاقات وروابط ذات طبيعة سوسيوقانونية، وسوسيوثقافية، وسوسيوسياسية، وسوسيواقتصادية؛ من هنا، جاء طابعها النسقي التنظيمي المعقد والمركب. والخطاطة التالية تعكس هذه الرؤية الشمولية للمدرسة.[3]



[1] – Moisset, Jean– Joseph, et autres, op. cit., p, 12.

[2] - الحمداوي، جميل، مرجع سابق، ص، 68.

[3] – Moisset, Jean–Joseph, et (autres), La gestion des ressources humaine pour la réussite scolaire, Op.,cit., p, 11.

2- وظائف المدرسة وتحولات المجتمع

تعتبر المدرسة إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية الفاعلة داخل المجتمع، إذ تقوم بأدوار وتضطلع بوظائف حيوية ورائدة، وإذا كانت الوظيفة الكلاسيكية للمدرسة هي تربية النشء تربية شاملة وتأهيلهم أخلاقيا، وقيميا، ومعرفيا بما يخدم المجتمع، والجماعة والأفراد على حد سواء، فإنها اليوم- أي المدرسة- طورت من وظائفها وتدخلاتها بما يتناسب والمستجدات والتحديات التي يعرفها المجتمع. لقد كانت المدرسة هي الأداة الطيعة في يد الدولة من أجل تمرير وترسيخ سياساتها وتوجهاتها ومعتقداتها لدى المواطنين، إذ كانت وظائفها تنحصر في وظائف ثلاث رئيسية وهي:[1]

- وظيفة المحافظة والحفاظية Conservatrice- conservatoire
- وظيفة الإعلان والتكوين.
- الوظيفة السياسية والتنمية الاجتماعية La socialisation

وهي وظائف كانت تلخص ذلك التوجه التقليدي الراديكالي للمدرسة والذي سيطر عقودا من الزمن منذ إميل دوركهايم حتى ثمانينات القرن الماضي، فهو ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة تحافظ على الإرث الحضاري والثقافي للأجداد، كما أنها تقيد إنتاج النخب بنفس المواصفات التي تهيمن على الدولة وهي بذلك تعد سدا منيعا أمام كل تغيير غير مرغوب فيه من قبل الدولة والمجتمع. وهو ما جعل مجموعة من الفلاسفة والمفكرين يشككون في الوظائف النبيلة للمدرسة وعلى رأسهم **بيير بورديو، كلود باسرون، لوي ألتوسير، إيفان إيلتش،** وآخرون، فالمدرسة من منظور **لوي ألتوسير** تعتبر جهازا إيديولوجيا قمعيا، بمعنى أن " المدرسة مؤسسة عامة تعبر عن توجهات الدولة وتطلعاتها السياسية وأهدافها الإيديولوجية عبر مناهجها وبرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية. ومن ثمة، فهي تعبر عن مصالح الطبقة الحاكمة."[2]

أمر جعل كل من **بودلو Baudelot و إسطابلي Establet** يؤكدان على أن "المدرسة لا تعبر عن التفاوتات الاجتماعية فحسب، بل تعيد إنتاج التقسيم الطبقي للمجتمع من خلال تقسيم المؤسسة إلى شبكات متعددة من حيث محتوياتها وترتيبتها ومراميها"[3]. إلا أنه ومع التحولات الاجتماعية

---

[1] – Villars, Guy; Ehrhard Jean; Toraille, Raymond, L'éducation scolaire et ses problèmes, Istra, Paris, 1982, pp, 32-36.

[2] – حمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص، 80.

[3] – مابيلون بياتريس، بونفيس، وسعدون لوران، أزمة مدرسة أم ماذا؟ ترجمة عبد الله الهلالي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2016، ص، 57.

والسياسية الكبرى التي يشهدها العالم في الوقت الراهن وظهور أنماط عيش جديدة وتسارع مستوى التطلعات نحو العيش الأفضل، فقد تم تجاوز الرؤية السائدة للمدرسة " التي تنظر إلى المجتمع على أنه مقسم إلى فئتين: فئة مهيمنة، وفئة مهيمن عليها Dominé، لقد صارت المدرسة تسهم بشكل قوي في بناء المجتمعات الحديثة والدفع بها نحو التطور والتقدم المنشودين."[1] وهو ما جعل التصورات الجديدة لوظائف المدرسة تأخذ منحى أكثر تقدما وتجديدا، حيث لم تعد وظيفة المدرسة تقف عند وظيفة المحافظة على إرث الماضي وما هو سائد، بل تسهم في تغيير المجتمع كليا أو جزئيا، وفي هذا النطاق، يمكن الحديث عن وجود ثلاثة تصورات لوظائف المدرسة:[2]

- مدرسة تغير المجتمع كما في اليابان.
- مدرسة يغيرها المجتمع كما في دول العالم الثالث.
- مدرسة تتغير مع تغير المجتمع كما هو حال المدرسة في الدول الغربية.

من خلال ما سبق، يتبين أن علاقة المدرسة بالمجتمع هي علاقة أنطولوجية تلازمية، حيث تصبح المدرسة بمثابة مجتمع مصغر ويصبح المجتمع بمثابة مدرسة كبيرة؛ من هنا تأخذ المدرسة صفتها السياسية كمؤسسة اجتماعية ويجعلها تضطلع بوظائف تصب في مصلحة المجتمع. بالإضافة إلى وظائف المدرسة الاجتماعية والمجتمعية، تبقى الوظيفة التربوية والتعليمية للمدرسة هي أهم هذه الوظائف، حيث كل الوظائف الأخرى تقوم على هذه الوظيفة، ويتفق كافة الباحثين أن " الأسرة تبقى عاجزة عن القيام بهذه المهمة وتفتقد الكفايات الكفيلة بتحقيقها؛ وبالنظر لكونها وسطا طبيعيا، لا يسعها إلا القدرة على التربية بالمفهوم المادي، أي توفير المأكل والملبس والسكن (...) [في حين تتيح المدرسة] للأطفال تنمية قدراتهم الإنسانية والمعرفية، وخوض غمار تجارب جديدة، ومباشرة التنمية الذاتية والتحرر."[3] هذا لا يعني أن هناك انفصالا بين المدرسة والأسرة على المستوى التربوي والتعليمي، بل هناك تكامل وتداخل في الوظائف؛ " إذ تجد المدرسة نفسها مرتبطة بشكل وثيق بالأسرة والمحيط؛ وهو الأمر الذي يعني أنها لا تتمتع بالاستقلالية."[4]

---

[1]– غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص، 189.

[2]– حمداوي، جميل، المرجع نفسه، ص، 80.

[3]– غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق،ص،ص، 188، 189 .

[4]– غريب، عبد الكريم، سوسيولوجيا التربية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2009، ص، 15.

كخلاصة لكل ما سبق، وبعد بسط مفاهيمي لكل من المدرسة والمؤسسة التعليمية وبعد الوقوف على أهم الوظائف والأدوار التي تقوم بها المدرسة سواء في علاقتها بالأفراد/ المتعلمين أم في علاقتها بالمجتمع، يمكن القول إن" المدرسة مؤسسة تربوية وتعليمية واجتماعية وسياسية، وهي تتميز بكونها مؤسسة منظمة بمجموعة من القوانين الداخلية والخارجية، وهي بمثابة نسق بنيوي، وظيفي،(...)، ومن ثم، تخضع هذه المؤسسة التعليمية لميزانية الدولة أو لميزانية الخواص، وترتكن إلى مجموعة من المناهج والبرامج والمقررات وتقوم بمجموعة من الأدوار مثل التعليم، والتثقيف، والتكوين، والتربية." [1]

وعليه، وأمام المكانة المتميزة التي تحتلها المدرسة كمؤسسة اجتماعية فاعلة داخل المجتمع، والوظائف الحيوية المنوطة بها كمؤسسة تعليمية تعمل على إعداد جيل المستقبل الذي سيقود عملية التنمية المجتمعية، فإن هذه المؤسسة مطالبة بتجويد أدائها والرفع من مردوديته عن طريق التوظيف الأمثل لمواردها خصوصا مواردها البشرية التي أصبحت طرفا رئيسيا في معادلة التقدم والتطور المجتمعيين، وذلك بالبحث عن الكفاءات المؤهلة والمدربة تدريبا عالميا وأكاديميا وإداريا على غرار ما هو موجود في القطاع الخاص وتحديدا المقاولات باعتبارها هي الأخرى تنظيمات ناجحة و فاعلة داخل المجتمع، وتحقق أداء ذا جودة ومردودية عالية.

المطلب الثاني: المقاولة كتنظيم ناجع وفعال

إن التعرض لمفهوم المقاولة بحثا ومعالجة في هذا البحث وفي هذه الورقة تحديدا يعود لسببين:

أولا: هو الوقوف على مفهوم المقاولة ومحاولة تحديده وتعريفه كمؤسسة وكتنظيم اجتماعي واقتصادي على حد سواء، بالإضافة إلى التعرف على مقومات المقاولة والأسس القانونية والاقتصادية والاجتماعية التي تقوم عليها، وكذا محاولة كشف وتتبع عوامل نجاح هذه المؤسسة وتحقيقها للجودة، والمردودية، والنجاعة، والفعالية، بفضل اعتمادها على نظريات في الإدارة والتدبير من جهة، ومن خلال تدبيرها الأمثل لمواردها البشرية وحسن إدارتها من جهة أخرى.

ثانيا: باعتبارهما تنظيمين أو مؤسستين، فإن المدرسة والمقاولة تعتمدان في تدبيرهما الإداري خصوصا في إدارة الموارد البشرية على مبادئ ونظريات في التنظيم، وبالتالي إمكانية أو محاولة استفادة

[1]– حمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص، 65.

المؤسسات التعليمية من طرق النجاح في الأداء وتحقيق الجودة والمردودية التي تتبناها المقاولة، يصبح أمرا ممكنا ومشروعا.

1- مفهوم المقاولة

يعرف المكان الذي تنتظم فيه علاقات العمل، والالتزام بالعقود والاتفاقيات الخاصة بالشغل، يعرف بأسماء متعددة ومختلفة: كالمؤسسة، المشروع، الشركة، المقاولة، المنظمة، المنشأة... وغيرها من المسميات، ولهذه الأسماء تعاريف ومضامين قانونية، وتشريعية، واصطلاحية، قد تضيق أو تتسع حسب التداول والتوظيف الذي تستعمل فيه، وحسب المسار الكرنولوجي الذي مر منه مفهوم المقاولة منذ نشأته إلى حدود اللحظة.

1-1 تطور مفهوم المقاولة

رغم تعدد الاستعمالات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، يبقى مفهوم "المقاولة لا يملك صورة قانونية موحدة في التشريع، إن عدم وضوح هذا المفهوم في القانون وتداخله مع مفاهيم أخرى انعكس أيضا على الآراء الفقهية التي حاولت تحديد ماهيته، سواء بالارتباط مع قانون الشغل، أو القانون التجاري، مما يطرح صعوبات أمام الباحث لمقاربة هذا المفهوم وتعريفه."[1]

لقد ظلت المقاولة لأمد طويل، " تختلط بشخص صاحبها، السند القانوني المقاول الفردي هو الذي يمثل المقاولة مثلما أن الأعضاء المساهمين يمثلون الشركة وهو في الغالب لا يعبر إلا عن بعض المصالح وليس مصالح المجموعة الموجودة كلها."[2] إلا أنه في الوقت الراهن أضحت المقاولة تبتعد عن النزعة الفردية في الامتلاك والتسيير، إذ أصبحت تنتصر للمصلحة العامة آخذة بعين الاعتبار مصلحة الأجراء والعمال؛ ما جعل مفهوم المقاولة نفسه يأخذ طابعا اجتماعيا حيث يرى **(M.Cohen)** أن "المقاولة هي ذلك المكان الذي يؤدى فيه العمل من قبل عمال وأجراء طبقا للقوانين المنظمة"[3]

---

[1]- الوكيلي، ميمون، المقاولة وحرية التدبير، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص، 12.

[2]- نفسه، ص، 13.

[3] – Cohen, Maurice, Le Droit des comités d'entreprise et des comités du groupe, Librairie générale de droit et de jurisprudence, paris, 6ème édition (réédite), 2000, p, 123.

إن إضفاء صفة الاجتماعي ثم السوسيولوجي للمقاولة، جعل هذه الأخيرة تأخذ معاني ودلالات مغايرة ومختلفة عن السابق، فبعدما كانت تحدد وتفهم على أنها ملكية خاصة يمتلكه شخص ما، يتحكم فيها إداريا وتدبيريا، حيث تخضع في فلسفتها وتوجهاتها " للتحديد الاقتصادي أكثر من المقاربة القانونية والاجتماعية"[1]، أصبحت هناك آراء وأفكار متعارضة مع هذه النزعة الاقتصادوية لمفهوم المقاولة، حيث هناك رأي يرى أن "المقاولة تجميع لوسائل الإنتاج وليست وحدة مصالح، ورأي آخر، يعتبرها مكان تجمع جزئي للقوى والطاقات والرأسمال".[2]

أما بالنسبة لتحديد القضاء لمفهوم المقاولة، فقد نحا في اتجاه توليفي، حيث يرى في "المقاولة وحدة اقتصادية واجتماعية، والوحدة هنا، يقصد بها وحدة العمال المميزة للوحدة الاجتماعية، وكذلك يقصد بها الوحدة الاقتصادية بحق سلطات الإدارة. أما بالنسبة للنقابات المهنية فلم تكن المقاولة على مر عقود طويلة غير مكان لاستغلال قوى العمل."[3] إلا أنه وبعد تعالي الأصوات المنادية بحقوق الإنسان وفي حق العمال في العيش الكريم والكرامة الإنسانية، ثم إجبار رؤساء المقاولات ومالكيها على فتح أبواب التفاوض والتواصل مع الأجراء والإنصات إلى مطالبهم المشروعة ومأسسة الحوار الاجتماعي وجعله آلية للتفاهم وحلحلة المشكلات الاجتماعية والإدارية للعمال.

يتضح مما سبق، أن مفهوم المقاولة هو مفهوم زئبقي معقد، من المفاهيم الرحل (notion nomade)، يتطور أكاديميا وواقعيا، له ارتباط بعدة أنشطة ومجالات يصعب الإحاطة بها، أو حصرها في حقل معين؛ وهو ما سيجعلنا نحاول مقاربته وتحديده وفق مقاربات وزوايا متعددة خلال الورقة التعريفية التالية.

1-2نحو تحديد لمفهوم المقاولة

إن فهم وإدراك ماهية المقاولة، يجعلنا نتتبع دلالات وخصائص هذا المفهوم ضمن ثلاثة حقول معرفية أساسية وهي: المقاربة الاقتصادية، والمقاربة الاجتماعية، والمقاربة القانونية. فإذا كان الأصل اللغوي لمفهوم المقاولة كما جاء في لسان العرب، من فعل "قاولَ" فنقول: " قاولته، وتقاولنا أي تفاوضنا في أمر ما"، فإن الدلالة الاصطلاحية لمفهوم المقاولة هي نفسها لا تشد على التعريف اللغوي في كليته،

[1] – Barthelemy, Jules, Collectivité du personnel et notion d'entreprise, Recueil Dalloz, 2000, p, 279.

[2] – الوكيلي، ميمون، مرجع سابق، ص، 14.

[3] – نفسه، ص،ص، 14، 15.

فالمقاولة هو المصطلح المقابل للكلمة الفرنسية entreprise التي جاءت من فعل Entreprendre بمعنى حاور وجادل في الأمر، والمصدر "مقاولة" معناها الاصطلاحي أن يتعهد اثنان أو أكثر على عمل أمر معا، كبناء دار أو القيام بتجارة أو نحوهما.[1] فكما سبق وأشرنا، تعتبر المقاولة حقيقة معقدة ومتغيرة، اختلفت فيها المقاربات في تعريفها، أهمها المقاربة الاقتصادية والمقاربة السوسيولوجية.

أ- المقاربة القانونية في تعريف المقاولة

لقد درج المشرع المغربي على التمييز بين مفهوم المقاولة من حيث المعنى الاقتصادي، والمعنى الاجتماعي، والمقاولة بالمفهوم القانوني. ويقصد بالمقاولة في المفهوم القانوني المحدد من خلال قانون الالتزامات والعقود المغربي عقد إجازة الصنعة والمقتضيات المنظمة لها حيث عرفت الفقرة الثانية من الفصل 723 من قانون الالتزامات والعقود إجازة الصنعة على أنه "عقد يلتزم بمقتضى أحد الطرفين يصنع شيء معين في مقابل أجر يلتزم الطرف الآخر بدفعه له"[2] من خلال هذا التعريف الوارد في الفصل 723 إلى جانب الفصل 725 حتى 780 من قانون الالتزامات والعقود التي تعالج مقتضيات المقاولة وخصائصها، فإنه يعد تعريفا ملتبسا ومستعصيا على الفهم، الأمر الذي جعل من مفهوم المقاولة حسب القانون المغربي غاية في الالتباس، ومثيرا للجدل وغير خاضع للحكم.

ومن بين التعريفات القانونية التي أعطيت للمقاولة نجد تعريف **ليون مازو** حيث ارتكز في وضعه على الفصل 632 من القانون التجاري الفرنسي قائلا " إن المقاولة هي المنشأة التي تقدم على وجه التواتر والتكرار بالاستعانة بعناصر داخلية وخارجية".[3]

أما **إيلي الفاندري Elie Alfandri** فيرى أن مصطلح مقاولة يأخذ ثلاثة معاني من منظور قانوني:[4]

- المقاولة باعتبارها نشاط: حيث تعتبر المقاولات كعقود تجارية.
- المقاولة باعتبارها مالا: قابل للتملك، للانتقال ومرادف للاستغلال.

---

[1]- الوكيلي، ميمون، مرجع سابق، ص، 16.

[2]- الصفاوي، حسين، الثقافة المقاولاتية بين النظرية والتطبيق في أفق رقمنة الوثائق والإجراءات، الطبعة الأولى، صوماديل، الدار البيضاء، 2019، ص، 22.

[3]- نفسه.

[4]- نفسه، ص،ص، 22، 23.

- المقاولة باعتبارها تنظيما: هذا المفهوم يتجاوز المفهومين السابقين، وهو يحملنا إلى أن المقاولة تشكل وكيلا اقتصاديا حيث نجد أن هذه الوحدة معروفة لدى الاقتصاديين ولكنها غير معروفة بصورة واسعة للمنظومة القانونية.

ب- المقاربة الاقتصادية في تعريف المقاولة

تعد المقاولة من الناحية الاقتصادية رافعة أساسية في اقتصاد أي دولة، الشيء الذي يتطلب توفير الإمكانات المالية والخبرات الإدارية لتطويرها وتوسيعها،" فهي جهاز منفتح على عدة شركاء وأطراف (ممونون، زبناء، مؤسسات مالية...) فهي إذن كيان اقتصادي ونظام تقني يستند على عناصر بشرية ومالية ومادية غايتها إنتاج منافع وخدمات وذلك بغية تلبية حاجيات المستهلك بهدف تحقيق أكبر قدر ممكن من الربح."[1]

وقد اتفقت عدة دراسات وأبحاث على إعطاء تعريف عام للمفهوم الاقتصادي للمقاولة، حيث أجمعوا على أن المقاولة هي " تسخير وسائل قصد إنتاج أموال وخدمات محددة."[2] إن المقاولة تمثل أساس كل اقتصاد ووحدة للإنتاج وخلق الثورات ومناصب الشغل، فالدولة تعتمد بشكل كبير على الأرباح والمداخيل التي تحققها المقاولة، " وخاصة المقاولة الصغرى والمتوسطة التي تشكل بالنسبة للمغرب 59% من دخله."[3]

إن المقاولة من منظور اقتصادي تبقى كوحدة للإنتاج ورافعة للتنمية المجتمعية والاقتصادية، فالمجتمع لا يقوم إلا بما تحققه من مكاسب ربحية ونفعية تعود بالمصلحة على الفرد والجماعة، إنها خطة اقتصادية أو نشاط منظم مبرمج " قائم على تكرار الأنشطة على وجه الاعتياد والاحتراف، بنية المضاربة؛ بناء على تصميم إدارة بشرية، وتجهيزات ورأسمال، واليد العاملة والوسائل المالية والمعنوية والقانونية الأخرى اللازمة لتحقيق غرض معين."[4]

---

[1]- جيري، نجيب، نظام حكامة المقاولة، منشورات مجلة الحقوق، سلسلة "المعارف القانونية والقضائية" دار نشر المعرفة، الرباط، 2019، ص، 58.

[2]- المكنوزي، محمد الهادي، "مفهوم المقاولة في التشريع المغربي- دراسة مقارنة-" ، في كتاب القانون والأنشطة الاقتصادية، منشورات كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية السويسي، الرباط، بدعم من مؤسسة هانس زايدل (المانيا)، ص، 78.

[3]- جيري نجيب، مرجع سابق، ص، 58.

[4]- الصفاوي، الحسين، مرجع سابق، ص،ص، 23، 24.

ج- المقاربة السوسيولوجية في تعريف المقاولة

من خلال التعاريف السابقة، اتضح أن مفهوم المقاولة هو من المفاهيم الأكثر تداولا في الميدان الاقتصادي، حيث يتصل مفهوم المقاولة بمفاهيم الربحية والإنتاجية والأجراء...، لكن مع ظهور حقول معرفية أخرى، بدأ تمركز مفهوم المقاولة في الحقل الاقتصادي يتزحزح؛ " فعلم الاجتماع حاول تقديم مقاربة لهذا المفهوم تتجاوز ذلك البعد الاقتصادي التقني انطلاقا من سوسيولوجيا التنظيمات وصولا إلى سوسيولوجيا المقاولات."[1]

إن مفهوم المقاولة وفي مختلف الدراسات السوسيولوجية، لم ينظر إليه بعين اقتصادية خالصة فقط، بل تعتبر المقاولة مؤسسة اجتماعية، ومنتوج اجتماعي لها تمظهرات ثقافية وعلاقات وروابط إنسانية؛ لذلك يقول **لحبيب امعمري:**" إن المقاولة عبارة عن وحدة اجتماعية بامتياز، لها تمظهرات فعلا على المستوى الاقتصادي التدبيري، بل في نفس الوقت، تنتج أفكارا وقيما وتصورات وتفرز علاقات اجتماعية وأنساق الثقافات."[2] تعريف حسب **الزياني عبد الغني،** " ينأى بالمقاولة عن مختلف التصورات التقنية المادية للمقاولة إلى مؤسسة اجتماعية تنتج علاقات السلطة، كما تنتج قيما وأنماطا بسلوك، فلا يمكن النظر إليها بمنطق تقني اقتصادي فقط (...) بل كمؤسسة اجتماعية ثقافية [كذلك]."[3] فعلى الرغم من أن بعض علماء السوسيولوجيا قد تعامل مع المقاولة كمؤسسة مركزية في الحياة الاقتصادية خلالها يولد النظام الرأسمالي كما اعتقد بذلك ماكس فيبر، " غير أن التقاء السوسيولوجيا بالمقاولة كان أمرا مهما لهذا العلم،"[4] ما دامت هي نفسها معنية بمشاكل التغيير ويسود بداخلها مناخ تنظيمي وثقافة تنظيمية، بالإضافة إلى وجود علاقات إنسانية بين مختلف الأطراف المكونة للعمل من صراع وتنافر وتعاون ومشاركة. " فالمقاولة مهما بلغ مستوى التعقيد والضبط والإحكام في تنظيمها، تبقى عبارة عن وسط اجتماعي يتأثر بما يجري في محيطه من أحداث ووقائع، ويتغير بتغير المعطيات

---

[1]- جيري، نجيب، نظام حكامة المقاولة، مرجع سابق، 58.

[2]- امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، 2013، ص، 73.

[3]- الزياني، عبد الغني، "المقاولة : مقدمات في مفهمة الثقافة"، مجلة دفاتر، مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية كلية الآداب والعلوم الإنسانية- ظهر المهراز- العدد 9، فاس، 2017، ص،ص، 101- 113.

[4]- العمراوي، عادل، "سوسيولوجيا التنظيمات والمقاولة، مدخل لأهم المدارس والاتجاهات،" مجلة مقاربات، المجلد 8، العدد 26، فاس، 2017، ص، ص، 127- 141.

التي تدخل في صميمه ككيان فريد ومتميز."[1] وقد ذكر **بول دوراند(Durand)** في تقرير له حول مفهوم المقاولة بأنها مجموعة من عناصر بشرية ووسائل مادية منظمة وموجهة من أجل غاية معينة، فهذا التعريف يبين أن صاحب المقاولة والأجراء لا يجتمعون من أجل هدف اقتصادي مشترك تحسب، بل ومن أجل هدف اجتماعي منظم وموجه أيضا.[2]

2- المقاولة كتنظيم ناجع وفعال

2-1 المقاولة كمؤسسة وكتنظيم

سبق وأن أشرنا إلى أن المقاولة بما هي تنظيم اجتماعي واقتصادي تشكل وحدة تجمع بين الشق الإنتاجي والشق الاجتماعي العلائقي الإنساني، هذا التركيب والتداخل في الأبعاد يجعل المقاولة كتنظيم يأخذ تسميات أخرى تعبر عن هذا التعدد، فنجدها تترادف مع مصطلحات أخرى كالمؤسسة، والمنظمة، والمنشأة، والمشروع...إلخ.

إن ما يجعلنا نقف عند المقاولة كمؤسسة وكتنظيم هو سعينا نحو إيجاد علاقات التعدي وأوجه التشابه بين المقاولة كمؤسسة اجتماعية واقتصادية، والمدرسة كمؤسسة تعليمية؛ ما سيمنحنا مسوغات تعميم وتنزيل طرق واستراتيجيات نجاح أداء المقاولات وتحقيقها للجودة والمردودية على واقع المؤسسات التعليمية حتى تحذو هذه الأخيرة حذو المقاولات في مسعاها التدبيري والإداري لمواردها البشرية.

" تستعمل كلمة المقاولة والمنشأة كاصطلاح لمفهوم واحد دون تمييز باعتبار أن المقاولة تتضمن في جوهرها "وحدة" معينة قد يعطى لها مضمونا مرادفا لفكرة المؤسسة أو المنشأة وهو أنها وحدة تضم جماعة من العاملين."[3] إن الفقه الفرنسي حاول التمييز بين المقاولة والمؤسسة مستعينا في ذلك بإظهار التباين بينهما، " فالمؤسسة هي أصلا وحدة تقنية للإنتاج ليس من الضروري أن تكون وحدة مكانية، أما المقاولة فهي وحدة اقتصادية تضطلع بنشاط إنتاجي معين، وقد تضم عدة مؤسسات تعمل جميعا لتحقيق هدف المقاولة الكبيرة. [كما] أن حق المشاركة في الحياة الاقتصادية يكون محله الطبيعي هو المقاولة لا المؤسسة، أما حق المشاركة العمالية في الحياة الاجتماعية المتعلقة بتنظيم العمل وشؤون

---

[1]- امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية كليه الآداب والعلوم الإنسانية ظهر مهراز فاس، 2017، ص،9.

[2]- الوكيلي ميمون، مرجع سابق، ص، ص، 26،27.

[3]- الوكيل، ميمون، المقاول وحرية التدبير، الجزء الأول، مرجع سابق، ص، 36.

الأجراء فإن المؤسسة لا المقاولة هي الإطار الملائم للمطالبة به وإقراره."[1] إذن يبدو أن هناك اختلافا من حيث التوظيف والهدف من إحداث المقاولة والمؤسسة، لذلك تبقى المقاولة، والمؤسسة، والمنظمة، والتنظيم مفاهيم تدل في الغالب على معنى واحد؛ ويبقى الاختلاف في القطاع الذي تنتمي إليه والحجم الذي تتمتع به والمنتوج الذي توفره." فعلى المستوى التربوي مثلا، نتحدث عن المؤسسة بمفهوم المدرسة أو الإدارة التربوية الجهوية، حيث تحتل حجما كبيرا داخل المجتمع على مستوى البنايات والتجهيزات والموارد البشرية والمتعلمين بها...؛ أما منتوجها الأساسي فهو تأهيل المتعلمين بها وتمكينهم من الكفايات اللازمة"[2].

وعليه، تعتبر المقاولة مؤسسة وتنظيما إنسانيا مثله مثل باقي المؤسسات الأخرى كالمدرسة مثلا، تسعى إلى تحقيق أهداف متعددة الأبعاد عبر القيام بوظائف مختلفة على جميع المستويات، معتمدة في ذلك على موارد بشرية ومادية ولوجيستيكية.

2-2 أهمية المقاولة ووظائفها

تعتبر المقاولة ركنا أساسيا في المجال الاقتصادي ورافعة حيوية في التنمية الاجتماعية والمجتمعية، وتزداد أهميتها في ميدان الشغل والعمل لما تحققه من نتائج إيجابية تصب في مصلحة العمل واليد العاملة. أهمية ونجاعة في الأداء وجودة في الإنتاج ما كان ليتحقق شيء من ذلك، لولا أن أصبحت المقاولة تنظيما إداريا محكما ومعقلنا، يعتمد في إدارته لموارده البشرية على استراتيجيات ومبادئ علمية ذات طابع تنافسي، وتقوم بوظائف حيوية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي، بوأتها مكانة الصدارة والريادة في تحقيق التنمية الشاملة للدولة وللمواطنين على حد سواء.

أ- على الصعيدي الاقتصادي

تساهم المقاولة بشكل مباشر وغير مباشر بالدفع بعجلة الاقتصاد إلى الأمام، "فبالتدبير المعقلن للمقاولات والتسيير المحكم والبحث الدائم لتطويرها والسهر على توسيعها، ينعش روح المبادرة، وتوسيع مجالات عملها، ما يساهم في توسيع التجارة الخارجية بالنسبة للمجتمع وبالتالي يدفع الاقتصاد

[1]- نفسه.

[2]- غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 117.

إلى الأفضل، وهو ما يؤدي إلى الرفع من الناتج الوطني الداخلي ويقوي القوة الشرائية للمواطنين بالإضافة إلى الضرائب والرسوم التي تدخل إلى خزينة الدولة."[1]

إن أهمية المقاولات في الإنتاج الاقتصادي تتجسد في مظاهر عدة ومتنوعة وهي واضحة وجلية ولها أثر إيجابي على المجتمع والأفراد والجماعات، غير أن من أهم وظائفها تتمثل في "تشغيل الموارد البشرية والمساهمة في الإنتاج الاقتصادي وفق العملية المزدوجة المرتكزة على الاستهلاك والإنتاج في الوقت نفسه. وهي وظائف لا يمكن أن تتحقق في غياب العقلنة المتأسسة على الحكامة وقيم المواطنة (...)، حيث يكون المورد البشري شريكا في المقاولة ليس عن طريق أسهمه المالية، بل عن طريق المشاركة الفعالة داخل المقاولة، الأمر الذي يحول هذه الأخيرة إلى ملك للجميع ولكل الموارد البشرية."[2] وهو سر نجاح المقاولة الحديثة.

ب- على الصعيد الاجتماعي

إن للمقاولة دور بارز في تطور المجتمع ورقيه وتقدمه، فقد يضن البعض أن الانعكاسات الإيجابية للمقاولة تبقى ذات طابع اقتصادي مادامت مؤسسة ربحية وتدخل ضمن مؤسسات النسيج الاقتصادي، بل إن" المقاولة تلعب دورا رئيسيا في صنع واقع مجتمعي جديد. وهذا يعني أن الفعل التحديثي الموجه نحو تطوير القطاع الخاص المعول عليه بشكل أساسي في تحقيق النمو الاقتصادي لا يعتبر كفعل قد تترتب عنه نتائج منحرفة، بل ينظر إليه باعتباره الوصفة الجاهزة التي ينبغي اعتمادها في التعامل مع مشاكل المجتمع."[3]

إن للمقاولة أهمية كبرى على المستوى الاجتماعي، حيث تعمل على تحسين المستوى المعيشي للفئة الشغيلة، كما أنها تعمل على محاربة البطالة بخلقها لمناصب الشغل[*] " فهي تهتم بالعنصر البشري كأداة للإنتاج، كما اهتمت به كإنسان حيث هيأت له مناخا أكثر راحة وحماية كما اهتمت بالأنشطة الموازية كخلق النوادي الترفيهية مثلا."[4] إن أي فصل بين ما هو اقتصادي واجتماعي في وظائف المقاولة لا يمكن أن يستقيم وأن يكون ذا واقعية، فالاقتصادي في خدمة الاجتماعي والعكس صحيح،

---

[1]- مير، جمال، " دور المقاولة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية"، مجلة العلوم القانونية، سلسلة الدراسات الدستورية والسياسية، العدد6، مطبعة الأمنية، 2017، ص، 94.

[2]- غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 118

[3]- امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، مرجع سابق، ص، 11.

[*]- مثلا على مستوى دولة المغرب هناك تجربة رائدة الآن وهي المقاول الذاتي، " تساعد بها الدولة الشباب بمنحهم قرضا للاستثمار وإحداث مقاولات صغرى ومتوسطة.

[4]- مير، جمال، مرجع سابق، ص، 94.

وهو ما يجعل للمقاولة تستمر ويضمن لها الديمومة والاستمرارية. " فتحديث المقاولة وتحديث المجتمع مرتبطان ولا يمكن الفصل بينهما"[1]؛ لأن كل تغيير تقدم عليه المقاولة لتحسين أدائها والرفع من جودته ومردوديته يصب في مصلحة المجتمع وأفراده.

على الصعيد التكنولوجي

أمام التحديات الكبرى التي يعرفها العالم، وأمام تيار المنافسة الشرسة التي أذكتها العولمة، كان على المقاولة مسايرة ومواكبة هذه التحولات والمستجدات الطارئة خصوصا في الجانب التكنولوجي." لقد أسهمت دول كثيرة في الانفجار التكنولوجي الذي يعرفه العالم المعاصر، وكانت اللبنة الأساسية في ذلك التطور الذي تعرفه المقاولة. فبالمقاولة تولدت الاختراعات والابتكارات، ولا ننسى الدافع الأساسي لكل ذلك ألا وهو الربح الذي يساهم بدوره في توسيع دائرة المعرفة التكنولوجية والحث على الاستثمار وبالتالي توسيع رقعة الخلق والإبداع."[2]

لقد أضحت التكنولوجيا وتوظيفاتها في المجال المقاولاتي عاملا فارقا ومؤثرا في تحقيق الريادة والتفوق الاقتصادي. فإلى جانب الموارد البشرية التي تتوفر عليها المؤسسة، تعد التقنيات والآليات التكنولوجية الموظفة، أهم الموارد الاستراتيجية واللوجيستيكية التي تحقق بها المقاولة الجودة والمردودية في الأداء، بل وأصبحت تستثمر في هذا القطاع الحيوي الذي هو التكنولوجيا باقتناء آلات وتوظيف تقنيات تكنولوجية ذات فعالية ونجاعة، علاوة على تأهيل وتكوين مواردها البشرية في هذا المجال.

وإلى جانب هذه الوظائف والأهمية التي تضطلع بها المقاولة، سنعرض بعض الأدوار والوظائف الحيوية التي تقوم بها المقاولة كما عرضها **هنري فايول Fayol** وهي:[3]

- الوظيفة التقنية: وتتضمن عملية الإنتاج وتحويل المواد الأولية الى سلع جاهزة.
- الوظيفة التسويقية: وتتضمن عمليات شراء واقتناء المواد الأولية والوسائل الضرورية لعملية الإنتاج.

[1]– امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، مرجع سابق، ص، 11.

[2]– مير، جمال، دور المقاولة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية،" مرجع سابق، ص، 95.

[3]– القرطبي، عبد الله، في سوسيولوجيا المقاولات، الطبعة الأولى، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، 2017، ص، 51.

- الوظيفة المالية: وترتبط بعملية جلب رؤوس الأموال ومختلف الاستثمارات الضرورية للمقاولة وكذا تدبيرها لضمان دورة الإنتاج بالنسبة إلى المؤسسة.
- الوظيفة الأمنية: وتتلخص في ضمان سلامة صحة العمال وتحسين ظروف شغلهم، وكذا ضمان وسلامة مختلف الأجهزة والمعدات التي تستعملها المقاولة في عملية الإنتاج.
- الوظيفة الإدارية: والتي يعتبرها "فايول" ذات أهمية قصوى بالمقارنة مع نظيراتها الأخرى، وتتضمن هذه الوظيفة عمليات التوجيه، وإصدار الأوامر إلى مختلف الفاعلين داخل المقاولة، وعمليات التوقع والتنسيق والمراقبة؛

إننا من خلال عرضنا لأهمية المقاولة في الميدان الاقتصادي والاجتماعي وفعالية وظائفها ونجاعتها في خدمة التنمية المجتمعية للدولة، فإننا ما نتمناه من ذلك، هو أن تستفيد المؤسسات التعليمية من هذه الوظائف والأدوار للمقاولة، وأن تتبنى طرق واستراتيجيات نجاح هذه المقاولات في مهامها ووظائفها. إن عرضنا لأدوار المقاولة ووظائفها ليس غاية في ذاته، بل من أجل أن تحذو المؤسسات التعليمية حذو هذه المؤسسات في أدائها ووظيفتها خصوصا في تدبيرها للموارد البشرية وحسن إدارتها.

المطلب الثالث: المدرسة والمقاولة، ونظريات التنظيم

1- التنظيم، نظرياته وتحولاته

تعتبر كل من المقاولة والمدرسة من أهم التنظيمات التي حظيت بالدراسات والأبحاث السوسيولوجية حيث التقت فيهما مجموعة من الحقول المعرفية والأكاديمية التي تنتمي إلى السوسيولوجيا وهي: سوسيولوجيا التربية وسوسيولوجيا التنظيمات وسوسيولوجيا المقاولات كحقل جديد في علم الاجتماع يتيح فهم واستيعاب التغيرات الهائلة التي لحقت التنظيمات وخاصة المقاولات، "وكذا التقدم الهائل إثر انتشار ظاهرة العولمة واستعمال وسائل الاتصال والتكنولوجيا والإنترنيت وارتفاع نسبة الأنشطة الصناعية داخل بنيات الإنتاج."[1] بالإضافة إلى ازدياد الحاجة إلى اكتساب معارف ومهارات لها علاقة باقتصاد المعرفة وربط مؤسسات التربية والتكوين بسوق الشغل، وهو ما وسع وطور من وظائف المدرسة حتى تستطيع استيعاب هذا التغيير المتلاحق والشامل. وعليه تخضع المقاولة والمدرسة

[1]- الزوجال، يوسف، حكامة المقاولات في التشريع المغربي والمقارن، الطبعة الأولى، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع الرباط، 2017، ص، 21.

على حد سواء، إلى مجموعة من النظريات العلمية الخاصة بالتنظيم، حيث تنتظم هذه المؤسسات على شكل تنظيمات تدبر مواردها البشرية وتديرها وفق هذه النظريات التي اثبتت نجاعتها وفعالياتها في إدارة التنظيمات.

1-1 التنظيم، خصائصه وتصنيفاته

لقد عرف مفهوم التنظيم تطورا بارزا على مستوى الدلالي والاصطلاحي وكذا الوظيفي، تطور تأثر بالتصورات النظرية لتي سادت كل مرحلة من مراحل التأسيس للتنظيم، حيث انتقل المفهوم من تصور كلاسيكي كان خلاله التنظيم يتميز بخصائص وظيفية ذات طابع ميكانيكي آلي، حصرها **فيليب بيرنو Bernoux** في كتابه سوسيولوجيا التنظيمات في:

- تقسيم المهمات؛
- توزيع الأدوار؛
- نظام السلطة؛
- نظام التواصل؛
- نظام المساهمة والتعويض؛[1]

بعد ذلك، سيأخذ التنظيم أشكالا عدة وتعريفات متنوعة حسب التصنيف الذي وضع فيه، وحسب المقاربة التي عالجته كموضوع سوسيولوجي خلال القرن الماضي. و" التنظيم كموضوع سوسيولوجي هو عبارة عن أفعال متناسقة ومتتابعة، لها أهداف محددة وتدخل في إطار عملية اجتماعية معينة (عقلنة، تعاون، تفاعل، قرار، تعلم، إلخ.)."[2] إلا أن التنظيم وبفعل التطور الذي عرفته نظرية الأنساق، والتراكمات التي تحققت من خلال هذه النظرية، فقد غلب الطابع النسقي على التنظيم، وأبرز جانب الترابط والتداخل بين العناصر المكونة للتنظيم كنسق معقد من العلاقات؛ وبذلك "كان التحليل النسقي يؤكد على طابع التعقيد الذي يوجد في التنظيمات الاجتماعية"[3].

وإذا كان التنظيم سواء كان مؤسسة اجتماعية كالمدرسة أم مؤسسة اقتصادية كالمقاولة، يتكون من مجموعة من الأفراد أو الجماعات، إلا أنه لا يمكن اختزاله في عدد رياضي أو كمي؛ فالتنظيم عبارة عن بنية تختلف طبيعتها وخصائصها البنيوية عن العناصر المكونة لها. هذه العناصر ترتبط فيما بينها

---

[1] – Bernoux, Philippe, La sociologie des organisations, édition seuil, Paris, 1985, p, 108.

[2] – امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، مرجع سابق، ص، 106.

[3] – نفسه.

بعلاقات ترابطية معقدة تؤكد نسقية التنظيم. ولعل الشق اللغوي لكلمة تنظيم والتي هي من فعل "نظم" تعني الترتيب والتنسيق يؤكد ما قلناه أعلاه. وبالتالي يكون التنظيم نقلا عن **مؤيد السالم،** هو" وحدة اجتماعية هادفة وأنها تكوين اجتماعي منسق بوعي، يتفاعل فيه الأفراد ضمن حدود محددة وواضحة نسبيا من أجل تحقيق أهداف مشتركة."[1] وهناك من اعتبر التنظيم وحدة اجتماعية تتحدد من خلال الأفراد والوسائل والإمكانات الموظفة داخل التنظيم من أجل تحقيق أهداف المنظمة. وقد قدم **امعمري لحبيب** مجموعة من الصفات والخصائص التي يتميز بها التنظيم والتي تجعله في صلب اهتمام مجموعة من الباحثين، وموضوع العديد من الأبحاث والدراسات حيث يبين **امعمري لحبيب** في أعماله ومؤلفاته، أن الطابع الديناميكي والمتغير هو ما يميز التنظيم، حيث تجد هذا الأخير يتسم بمميزات تجعل منه تنظيما عقلانيا ونسقيا، وكثقافة، وكآلة، وككائن عضوي، وكتنظيم سياسي، وكسجن، وكتيار ومذهب، ثم التنظيم كسيطرة...هذا التعدد في تصور التنظيم، – كما أشار **امعمري لحبيب**– يعود بالأساس إلى المقاربة التي تنظر إلى التنظيم وفق التوجه والتيار الذي تتبناه هذه المقاربة.[2] وبذلك يمكن القول إن التنظيم يستند على المبادئ التالية:[3]

- التنظيم وحدة اجتماعية تتكون من الأفراد والجماعات؛
- التنظيم يسعى إلى تحقيق أهداف مشتركة بين الأفراد أو الجماعات المكونة له؛
- التنظيم يتميز بالتنسيق والترتيب والاستمرارية؛
- التنظيم يتميز بالترابط الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد بغية تحقيق الأهداف المرجوة؛

هذه المبادئ التي يقوم عليها التنظيم، نجدها حاضرة لدى كل من المدرسة والمقاولة باعتبارهما تنظيمات ومؤسسات تضم أفرادا وموارد بشرية وتحقق أهدافا وغايات وفق نظريات علمية معتمدة يطلق عليها نظريات التنظيم. فما هي هذه النظريات وما هي خصائصها ومبادئها وكيف تطورت وكيف يتم تطبيقها وتنزيلها داخل التنظيمات؟

---

[1]– القرطبي، عبد الله، في سوسيولوجيا المقاولات مفاهيم وقضايا نظرية، الطبعة 1، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، 2017، ص، 22.

[2]– هناك مجموعة من الأعمال والمتون للأستاذ الباحث امعمري لحبيب، تعرضت لصور التنظيم وأشكاله وتصنيفاته ككتاب "المقاولة والثقافة"، وكتاب " التغير الاجتماعي ورهانات العولمة"، والتنظيم في النظرية السوسيولوجية...

[3]– القرطبي، عبد الله، المرجع نفسه، ص، 23.

1-2نظريات التنظيم

لقد شكلت نظريات التنظيم/ المؤسسات أهم أحد انشغالات الباحثين والخبراء في السوسيولوجيا وسيكولوجيا وعلم الإدارة والتدبير، وذلك لما لها من أهمية كبرى في فهم مبادئ نظام الشغل وإدارته، وكذا تسليط الضوء على العنصر البشري العامل داخل التنظيمات من أجل معرفة شروط وظروف عمله وسبل تطوير أدائه والرفع من جودته ومردوديته. لقد "ولدت هذه النظريات في أوائل القرن العشرين من خلال المجهودات التي قام بها بعض رؤساء المؤسسات/ التنظيمات الصناعية أمثال "**تايلور**"،"**F.W.Taylor**" و" **فايول**" "**H.Fayol**" وذلك من أجل إيجاد مبادئ أساسية ورئيسية للإدارة والهيئة الإدارية في مجال الشغل."[1]

1-2-1 نظريات التنظيم الكلاسيكية

أ- فريديريك ونسلاو تايلور: F.W.Taylor

يمكن القول إن تأسيس المدرسة الكلاسيكية للتنظيم يعود إلى المهندس **فريديريك ونسلاو تايلور (F.W.Taylor)**، والتي عرفت بالإدارة العلمية للعمل وهي النظرية التي لقيت نجاحا كبيرا في إبانها إذ أضفت طابعا آليا علميا للعمل؛ فهذا الأخير محكوم بزمن محدد وبمهمات ووظائف ذات طابع تخصصي.

إن تنظيم العمل عند **تايلور** يقوم على تقسيم العمل داخل مجموعات الإنتاج، حيث " توكل كل مهمة للعامل الذي يتقنها وفق توزيع عقلاني علمي مرتب، مما جعل من **تايلور** من بين أهم المتخصصين في تنظيم زمن الإنتاج وطرق وآليات الشغل."[2]

لقد شكلت الإدارة العلمية مع **تايلور** تطورا مهما في التسيير وإدارة العمل والعاملين، حيث تجاوز من خلال المبادئ الذي اعتمدها التصور الإداري الذي كان يركز على الإدارة التقليدية وعلى

---

[1]- القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية من نظريات المدارس إلى آليات المقاربات، الطبعة الثالثة، مقاربات، 2016 ص،7.

[2] -Bouvier, Alain, Management et projet : former, organiser pour enseigner, édition, Hachette Education, Paris, 1994, p, 37.

القيام بالعمل والمهمة دون إعطاء للعامل تحفيزات مادية تجعل منه عاملا منتجا وفعالا. ومن هذه المبادئ:[1]

- تطوير كل عنصر من عناصر الشغل، وفق منظور علمي جديد يتجاوز الطرق التقليدية التجريبية (méthodes empiriques)؛
- تخصيص المهمة للعامل وتكوينه وتدريبه، بدل تركه يختار المهمة التي سيقوم بها وفق رغبته؛
- تتبع ومراقبة العامل وفق المبادئ والقوانين المسطرة للعمل؛
- تقسيم المهام والمسؤوليات بالتساوي بين الإدارة والعالم، وهو ما يضمن التماسك والتضامن بين العمال والإدارة المشغلة؛

يؤكد "**تايلور**" إذن، على أن هناك طريقة مثلى وأسلوبا وحيدا للوصول إلى تحقيق الأهداف، وهي الإدارة العلمية لسير ووقت العمل وطبيعة الحركات الضرورية التي يجب القيام بها لإنجاز العمل أو المهمات، " كما يجب انتقاء العمال حسب طريقة علمية حيث توجد لبعض العمال القدرة على إنجاز بعض المهمات أحسن بكثير من البعض الآخر."[2]

إن التحدي الذي رفعه "**تايلور**" هو تجاوز مشاكل العمل وتخطي صعوباته بإدارة علمية وتسيير عقلاني منظم، إن الأداء الجيد للعمل في نظر **تايلور** هو بالتحضير الجيد له، فكل العمل يجب أن يخضع لتحليل قبلي وتوقعي باستباق الأخطاء والعمل على إصلاحها، وبتشجيع ومكافأة العمل الجيد. " إن نجاح العامل في مهمته ومردودية إنتاجه يقابله عند "**تايلور**" الزيادة في الأجر والمكافآت، وهو ما أعطى معدلا كبيرا، وزيادة مهمة في الإنتاج."[3]

ب- هنري فايول Henri Fayol

لقد اكتمل التوجه التايلوري في علم الإدارة بأعمال الفرنسي **هنري فايول H. Fayol** الذي جعل من علم الإدارة بعد تايلور خصوصا في سنة 1916 علما مكتمل الأركان، حيث حدد وظائف التنظيمات/ المؤسسات وحصرها في ست وظائف، وهي" الوظيفة التقنية، والتجارية، والمالية، والإدارية،

[1] -Séguin, Francine ; Chanlat, Jean- François, L'analyse des organisations une anthologie sociologique, Tome 1, Gaëtan Morin éditeur, 1983, p, 92.

[2]- القرطبي، عبد الله، مرجع سابق، ص، 243.

[3] - Bernoux, Philippe, La sociologie des organisations, op. cit., pp, 58,59.

والمحاسباتية، والأمنية. ووضع السلطة في يد رئاسة واحدة حيث هناك رئيس واحد وخطة واحدة، لأن في نظره تجميع السلط في يد الرئيس سيحد من الصراع والتنافر."[1]

إن أعمال "فايول" وأبحاثه خصوصا في كتابه العمدة " الإدارة الصناعية والعامة" " Administration industrielle et générale" كان لها تأثيرا بالغا في الوسطين الصناعي والحكومي، لقد أعاد النظر في المفاهيم الصناعية ووصفها بشكل واضح، " كما أسس لمبادئ الإدارة الجيدة: التنبؤ، التنظيم، التوجيه، التنسيق والرقابة."[2]

وقد قدم هنري فايول أربعة عشر مبدأ للإدارة الجيدة وهي:

1- تقسيم العمل (Division du travail)؛

2- السلطة والمسؤولية(Autorité et responsabilité) ؛

3- الطاعة والانضباط(Discipline) ؛

4- وحدة الأمر(Unité de commandement) ؛

5- وحدة الإدارة(Unité de direction) ؛

6- انضواء المصلحة الشخصية في المصلحة العامة (Subordination de l'intérêt particulier à l'intérêt général)

7- مكافأة العاملين(Rémunération du personnel) ؛

8- المركزية(Centralisation) ؛

9- التراتبية(Hiérarchie) ؛

10- الأمر (Ordre) ؛

11- الإنصاف(Equité) ؛

12- استقرار العاملين(Stabilité du personnel) ؛

13- المبادرة(Initiative) ؛

14- اتحاد العاملين(Union du personnel)؛[3]

---

[1] – Bouvier, Alain, op. cit., p, 37.

[2] – Maillet, Léandre, Psychologie et organisations, op. cit., p, 15.

[3] – Ibid. pp, 15-16-17-18.

من خلال ما سبق ، يتبين أن "**هنري فايول Fayol**"، يعتبر من الرواد المؤسسين لنظريات الإدارة، فهو أول من بنى نظرية للتنظيمات موجهة –أولا وقبل كل شيء– إلى المسيرين. وعرفت أفكاره انتشارا واسعا ونجاحا كبيرا آنذاك، حتى في العالم الأنجلوساكسوني، وقد استفاد منه كثير من العلماء وطوروا أطروحاته في تسيير المنظمات."[1] حتى المؤسسات العمومية كان لها حظ الاستفادة من مبادئ هنري فايول، واعتمدتها في إدارة مواردها البشرية وتحديدا مؤسسات التربية والتكوين.

ج– البيروقراطية عند ماكس فيبر Max weber

لقد عرفت هذه النظرية في عمليات الإدارة والتسيير داخل التنظيمات والمؤسسات نجاحا كبيرا منذ القرن العشرين حتى يومنا هذا، ويعتبر **ماكس فيبر Max weber** المؤسس الأول لهذه المدرسة، فهو يعتبر التنظيم مثاال حيا للتنظيم العقلاني المهيمن على النشاط الإنساني في المجتمع الحديث.

إن عملية العقلنة كما يلاحظ **ريمون آرون** هي الفكرة المحورية في السوسيولوجيا الفيبرية حيث يقول: " مفهوم العقلنة هو الأساس الذي يوحد بين المنهج والأبحاث والفلسفة التي نجدها عند فيبر، فالعالم الحديث هو عالم العقلنة".[2] وقدم **ماكس فيبر** ثلاثة أنواع من السلط استمدها من الفلسفة السياسية التي يتبناها؛ فحسب **ريمون آرون،** " استلهم فيبر نظريته في السلط داخل التنظيمات من السياسة الألمانية الإمبريالية ومن سياسة أوروبا الغربية المهيمنة. "[3]

يحدد فيبر إذن الأنماط المثالية الثلاثة للسيطرة* domination كظاهرة في علاقتها بمفهوم التنظيم." فالسلطة بالنسبة لفيبر، هي تلك العلاقة التي تتبلور معها الأشكال الثلاثة للسيطرة في المجتمع (العقلانية، التقليدية والكاريزمية) بحيث أن الاعتقاد في مشروعية تلك السيطرة يجعل الأفراد يتصرفون بشكل طيع docile ويخضعون لتلك السلطة."[4]

---

[1]– القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية، مرجع سابق، ص، 16.

[2]– امعمري، لحبيب، التغير الاجتماعي ورهانات العولمة الجزء الأول، الطبعة الأولى، منشورات دار ما بعد الحداثة، فاس، 2010، ص، 146.

[3] – Ballé, Catherine, Sociologie des organisations, op. cit., p, 23.

* فضل فيبر استخدام مفهوم السلطة autorité، واحتفظ الباحثون الأنكلوساكسونيون بمفهوم "Authority"، بينما الفرنسيون وعلى رأسهم ريمون آرون استخدم هيمنة بدل سلطة.

[4]– امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة، مرجع سابق، ص، 88.

لقد اعتبر نموذج "ماكس فيبر" في البيروقراطية من أكفأ نماذج التنظيم الذي يكفل أداء الأعمال المطلوبة حسب الخطة المحددة وتتلخص خصائص هذا النموذج في:

- " توزيع السلطة على الوظائف توزيعا هرميا متسلسلا طبقا لقواعد محددة، مع وضع متخصصين من مستوى رفيع على قمة الهرم الإداري؛
- تحديد العمل المطلوب وتعريف واجباته تعريفا دقيقا وتوزيعا على المراكز الوظيفية.
- تعيين الموظفين بناء على شروط دقيقة ومحددة سلفا، وهي مؤهلاتهم وخصائصهم الفنية التي تطابق العمل وصلاحيتهم للقيام بأعبائه؛
- الارتباط الدائم بين الموظف والبيروقراطية واستقراره في مهنته، وصعوده السلم الهرمي بالترقية عن طريق الأقدمية والجدارة."[1]

بالإضافة إلى هذه الخصائص حدد "ماكس فيبر" معايير التنظيم البيروقراطي وحصرها في المعايير التالية:

- الأشخاص أحرار، ولا يخضعون للسلطة إلا في إطار إنجاز المهمات المسندة إليهم رسميا؛
- التراتبية هي تراتبية العمل وتكون واضحة ومحددة؛
- يقوم كل عمل على نسق من الكفايات القانونية والشرعية محددة بشكل دقيق؛
- يبقى كل عمل خاضعا للعلاقة التعاقدية؛
- إن المرشحين للأعمال يختارون عن طريق الامتحان أو عن طريق شواهدهم وبهذا يكونوا معينون في المناصب وليسوا منتخبين فيها؛
- يكون الأجر محددا ومحدودا حسب السلم التراتبي؛
- إن العمل المهني هو مهنتهم الوحيدة والرئيسية؛
- الترقية في العمل رهينة بالأحكام التي يصدرها الرؤساء حول المرؤوسين؛
- احترام العامل للقواعد والقوانين المنظمة لطبيعة الشغل؛[2]

[1]- باهي، محمد، تدبير الموارد البشرية بالإدارة العمومية، الطبعة الأولى، 2002، ص، 139.

[2]– القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التنظيمات، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، فاس، 2019، ص، 13.

لقد " ربط ماكس فيبر تقدم الدول والمجتمعات بمدى تطبيقها للتسيير البيروقراطي للإدارة، بل وأرجع التقدم الذي تعيشه الدول الحديثة الآن إلى النموذج البيروقراطي."[1]

إن البيروقراطية من خلال المنهج التفهمي "لفيبر" لا تقتصر على التنظيمات الاقتصادية، بل تشمل كل التنظيمات سواء كانت اقتصادية، أم اجتماعية، أم سياسية، فالبيروقراطية في نظره تبقى عملية اجتماعية من المجتمع وتعمل من أجل المجتمع.

1-2-2 مدرسة العلاقات الإنسانية

لقد كان لأعمال كل من "ماكس فيبر" و "فريدريك تايلور" و "هنري فايول" أثرا بالغا في تطور التنظيمات خلال القرن الماضي، حيث كان لتوصياتهم في المجال المتعلق بالعمل الإداري واقتراح طرق وأدوات عاملا مهما في الرفع من الإنتاجية وتحسين الجودة والمردودية. غير أن حدود هذه النظريات في التنظيم وجوانب قصورها، سرعان ما ستبرز مع بداية الثلاثينيات من القرن العشرين وبالتحديد مع تطور الأنثروبولوجيا وعلم النفس الاجتماعي، خصوصا مع ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية حيث خلال الفترة الممتدة ما بين 1924 و1933 قام فريق من الباحثين بتجارب في معامل "هاوثورن" "Hawthorne" تحت قيادة **إلتون مايو E.Mayo** حول تأثير ودور الإضاءة على الإنتاج، والتركيز على فكرة القيادة وعلاقة كل ذلك بالمردودية والإنتاجية. ومن أهم الأبعاد التي اهتم بها هذا التيار نجد:

- الاهتمام بالعمل؛
- المشاركة ودورها في عملية التحفيز؛
- تأثير حياة المجموعة على حياة الفرد؛
- حضور العوامل غير الصورية في العلاقة بين التحفيز والفعالية؛[2]

[1] – Weber, Max, Economie et société, tome 1, Plon, Paris, 1971, p, 229.

[2] – Moisset, Jean-Joseph, et (autres), la gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op. cit., p, 140.

إن النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه التجارب والتي شملت 29000 فرد في معامل شيكاكو، شكلت ثورة في عمل الإدارة والتسيير ولقيت رواجا وانتشارا كبيرا[1]، إن التساؤل الكبير الذي انطلقت منه مدرسة العلاقات الإنسانية هو "لماذا رغم الظروف والشروط الجيدة والجوانب الإيجابية التي يستفيد منها العمال من رواتب مرتفعة، ووجبات غذائية داخل المقاولة، والاستفادة من الاستشفاء والتطبيب ومصالح التوجيه والإرشاد...إلخ؛ ومع ذلك، الأجراء يعبرون عن عدم رضاهم الوظيفي وتضجرهم المستمر وكثرة التغيبات، وضعف جودة المنتوج"[2]. أمام هذا الوضع، كان اهتمام تيار العلاقات الإنسانية منصبا على الحاجات الاجتماعية والظروف الإنسانية التي يعيشها العمال داخل التنظيم بالإضافة إلى بيئة العمل.

إن الأعمال التي قام بها "**إلتون مايو**""**E.Mayo**"، قلبت طريقة التصور للتنظيم وطريقة تسيير المقاولة وكيفية إدارة المؤسسة، فالفاعل بالنسبة إليه ليس مجرد جهاز مكلف بإنجاز مهمة من المهام مقابل التعويض المالي الذي يحفزه، لكن هو كائن اجتماعي واع مرتبط أشد الارتباط بأهمية/ بمبدأ الانتماء للمجموعة وللمؤسسة وللتنظيم."[3] إن القيام بالأعمال وإخضاعها للقوانين وضبطها بما هو رسمي وشكلي في نظر مدرسة العلاقات الإنسانية، لا يحقق الإنتاجية المتوخاة والمردودية المطلوبة، بل يتحقق ذلك أساسا في "التفاعل بين عناصر وكائنات التنظيم من خلال العواطف والقيم والتطلعات والأفكار، والأحاسيس المتبادلة بينها."[4]

---

[1]– هناك العديد من الدراسات والأبحاث أجريت حول نتائج الهاوتورن ونشرت هذه النتائج من قبل العديد من الباحثين ك: W.J.Dickon و J.F.Roethlisberger في كتابهما: (management and worker) نشر في جامعة هارفارد سنة 1938. كما نشر (Mayo) كتابا (The Human problems of an Industrial civilisation, Londres, Macmillan, 1933) ، بالإضافة إلى أعمال Routledge و Kegan Paul باللغة الإنجليزية سنة 1949، كل هذه الأعمال وغيرها، طرحت مجموعة من الأسئلة المهمة بخصوص سبل وطرق النجاح الذي حققته مدرسة العلاقات الإنسانية، خصوصا نتائج تجارب الهاوثون.

[2] - Bernoux, Philippe, op. cit., p, 69.

[3]– القنبعي الادريسي، عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية، مرجع سابق، ص، 22.

[4]– أعراب، محمد، "سسيولوجيا التنظيمات ودور التواصل في تدبير الصراعات داخل المقاولة"، في كتاب المقاولة أفقا للتفكير مدخل إلى سوسيولوجيا لحبيب امعمري، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، 2017، ص، 125.

قد توصلت مدرسة العلاقات الإنسانية من خلال تجاربها وأبحاثها إلى مجموعة من الأفكار والخلاصات يستفاد منها حتى الآن في التنظيمات الاقتصادية والاجتماعية من خلال عمليات إدارة وتدبير الأنشطة والموارد البشرية وهي:[1]

- يجب أن يضع التنظيم في اعتباره ليس فقط التسلسل المنطقي للعمليات، بل كذلك يجب أن يراعى رغبات الفاعلين في العيش ككائنات إنسانية داخل التنظيم؛
- يوجد دائما باستمرار تنظيم لا رسمي بجانب التنظيم الرسمي؛
- التنظيم الإنساني لا يمكن أن يختلط بالتنظيم التقني؛
- تنظيم عملية الشغل يجب أن لا تظل عملا دقيقا هندسيا، لأن جل المشاكل الموجودة بين الرؤساء والمرؤوسين هي ذات طبيعة عاطفية نفسية؛
- من بين المهام الأساسية للتسيير هي خلق تعاون بين العاملين والعمل على إدماج كل فاعل منهم ضمن المجموعة؛
- الأسبقية المعطاة إلى الأدوات المادية، تحطم المعنى الحقيقي للوعي بالذات؛
- يجب أن يكون القرار لا مركزيا؛
- قوة الإدماج يجب أن تكون مبنية على الثقة عوض السلطة؛
- الإطار الإداري هو فاعل في عملية التواصل أكثر منه ممثلا لسلطة ما؛
- عملية التسيير يجب أن تضع في الاعتبار المسؤولة عوض المراقبة؛

إن ما امتازت به مدرسة العلاقات الإنسانية، هو دراسة العلاقات الإنسانية بين الأفراد والتفاعلات البينذاتية للعاملين، وكان " **كورت لفين(K. Lewin)** من أهم دارسي دينامية الجماعة، وتحديد أساليب القيادة داخل التنظيمات وتأثيرها على العمل والمردودية،"[2]، في الفترة نفسها ظهرت أعمال **لفي مورينو L.Moreno**، إذ اهتمت بقياس العلاقات السوسيومعرفية والسوسيوعاطفية للجماعات، فهو رائد السوسيومترية لقياس العلاقات والتفاعلات. رغم ما حققته مدرسة العلاقات الإنسانية من نجاح في إدارة التنظيمات، وفي أنسنة علاقات الشغل، وتقريب الرؤى بين الرؤساء والمرؤوسين، فإن هناك من اعتبرها تايلورية بشكل جديد، أو تايلورية بوجه إنساني، حيث لقيت بعض الانتقادات الأمر

[1] – القنبعي إدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التنظيمات، مرجع سابق، ص ص، 15،16.

[2] – Maisonneuve, Jean, La dynamique des groupes , 9ème édition, Presse universitaire de France, QSJ , 1990, p, 12.

الذي عجل بتطوير هذه المدرسة من الداخل، وظهور تيار جديد تزعمه كل من "**ابرهام ماسلو A.maslow**" و"**دوكلاص ماكجريجور D.McGregor**" و**رنسيس ليكرت R.Likert**" و آخرون.

1-2-3 مدرسة العلاقات الجديدة

من رواد تيار العلاقات الإنسانية الجديدة، نجد كل من "**ماسلو A.Maslow** و "**ماكجريجور McGregor**" و"**هيرزبرغ Herzberg**" و"**ليكرت Likert**" حيث عبرت أبحاثهم وأعمالهم عن رؤية أكثر إنسانية لتنظيم العمل، إذ انطلقوا من مسلمة مفادها أن" تحقيق حاجات العامل وإشباعها وتحفيزه، وتحسيسه بروح لمسؤولية داخل مؤسسته، كل ذلك من شأنه أن يحقق إنتاجية ومردودية عالية"[1].

إن تحفيز العامل وإدماجه في مؤسسته، وانخراطه في بيئة عمله بنوع من النشاط والحيوية رهين بتحقيق خمسة أشكال من الحاجات ذات طابع تراتبي هرمي، حيث تحقيق كل حاجة يفضي بالضرورة إلى محاولة تحقيق الحاجة الموالية، هذه الحاجات الخمسة هي مرتبة من القاعدة إلى رأس الهرم على الشكل التالي:

1- الحاجات الفيزيولوجية من أكل وشرب...

2- الحاجات الأمنية (الإحساس بالأمن)

3- الحاجات الاجتماعية (الأخذ، العطاء، الغيرية..)

4- الحاجات الذاتية (تقدير الذات، الاستقلال، الثقة)

5- الحاجات الذاتية (تحقيق الذات، الاعتبار)

من خلال هذه الحاجات ورصدها من أجل محاولة إشباعها من قبل العامل، يتبين أن "العامل لا يسعى فقط إلى تلبية رغبات مادية وطبيعية كما ذهبت في ذلك التايلورية leTaylorisme، بل يلبي حاجات أخرى لها علاقة بتقدير الذات ومنحها الاعتبار والتقدير."[2]

ذهب "**ماكجريجور McGregor**" في نفس اتجاه "**ماسلو**" واعتبر أن إدارة أي تنظيم أو مؤسسة لا يمكن أن يقتصر على تصور واحد أو نظرية واحدة، فإدارة الموارد البشرية عملية مركبة تحتاج إلى رؤية وإلى تدبير يساير طبيعة المناخ التنظيمي للمؤسسة وللسلوك التنظيمي للعاملين؛ لهذا " فإن كل فعل التسيير يقوم بطريقة على الأقل ضمنيا على النظرية الكلاسيكية لتنظيم العمل، غير أن هذه

---

[1] - Moisset, Jean-Joseph ; et (autres), op. cit., p, 140.

[2] – Bouvier, Alain, op. cit., p, 40.

النظرية تعتمد خاصة على مبدأ أن ممارسة السلطة هي وسيلة ضرورية لمراقبة الفاعلين، في حين أنها (السلطة) لا تمثل إلا وسيلة من بين عدة وسائل للمراقبة فقط."[1]

وعليه يميز **ماكجريجور McGregor** بين نظريتين، نظرية "X" ونظرية "Y"، حيث النظرية "X" تستحضر التايلورية في التدبير ولا تترك المجال إلى المبادرة. أما النظرية "Y" فترى أن العمل مصدرا للإشباع يعتبره الفرد وسيلة من بين وسائل أخرى، وبذلك قد يسلك إما المراقبة الذاتية أو التعاون مع غيره أو التدبير الديمقراطي إلخ..."[2]

وقد أورد الباحث "**عبد الكريم القنبعي**" في كتابه الثقافة المقاولاتية عن "**لوك بوي Luc boyer**" و "**نويل إكلبيي Noël Equilbey**"، خطاطة تلخص مبادئ النظريتين نظرية "X" ونظرية "Y"[3] (انظر الخطاطة).

نظرية X (x)	نظرية Y (y)
• يبدي الإنسان نفورا واشمئزازا طبيعيان اتجاه العمل. • يجب على الإدارة أن تجبر، وتراقب وتهدد. • يفضل الإنسان أن يوجه ويبحث على تفادى المسؤوليات. • يجب أن يكون الأسلوب الإداري المتبع سلطويا ومركزا بما أن الحافز الأساسي يبقى هو الأجر.	• يمكن أن يكون العمل منبع الارتياح، الرضا والإشباع. • لا بد من تأسيس إدارة بالأهداف. • لكي نحصل على مشاركة الفاعل/ الموظف لابد من إشباع الحاجات من نوع 3، 4، 5 المطروحة من طرف "ماسلو Maslow. • إن كل الأفراد بدون استثناء قادرين على الخلق والإبداع. • لا تستغل القدرات الإنسانية بالشكل المطلوب.
تأخذ نظرية[2] « X » بمبادئ النظرية الكلاسيكية، وإن كانت لقيت بعض النجاح، فذلك راجع إلى توافقها مع بعض السلوكات الواقعية(*)، لكن في الحقيقة كانت تتسم بجهل تام بحاجات الإنسان.	يتوقف تفعيل نظرية « Y » على طبيعة تعديل بعض أو كل جوانب التنظيم، وتنوع الأفعال الضرورية للتسيير الإداري.

في نفس العقد تقريبا، ظهرت الأعمال الرائدة ل "**فريدريك هرزبرغ F.Herzberg**" وتحديدا سنة (1971)، حيث أبدع مفاهيم ومبادئ جديدة في التسيير الإداري أهمها إغناء المهام وتطويرها. " وأن الرفع من الأجور وتحسين ظروف العمل وتعديل العلاقات التراتبية، يؤدي إلى الحد من الاستياء، لكن الشيء الذي يحفز الفاعل في العمل هو الذي يحقق من خلاله إشباع حاجياته العليا:

- حاجات تحقيق الذات

[1]– القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية، مرجع سابق، ص، 39.

[2]- جيري، نجيب، نظام حكامة المقاولة، مرجع سابق، ص، 69.

[3]- القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية، مرجع سابق، ص، 40.

- الحاجة إلى المسؤولية والمبادرة
- الحاجة إلى التقدم والترقي
- الحاجة إلى إنجاز عمل مهم"[1]

إن تحفيز العامل وإشباع رغباته العليا وتحقيقه ذاته وأهدافه، وبالتالي تحقيق أهداف وغايات المؤسسة، رهين باعتماد المبادئ التالية:[2]

- إقصاء بعض المراقبات؛
- الرفع من المبادرات؛
- ترك بعض الحرية في تنظيم المهام؛
- إدخال مهام أكثر تعقيدا من سابقاتها؛
- التعيين في أعمال ومناصب يصبح فيها الفاعل خبيرا؛

إن نظرية "**هرزبرغ Herzberg**" لها خلفية ذات بعد ديني وهو ما ظل خفيا في تصوره، يرى **(Ph.Bernoux)** أن تأكيد "**هرزبرغ**" على ضرورة إشباع الحاجات العليا الثلاث التي كان قد أوردها قبله **ماسلو Maslow**، يعود بنا حسب "**بيرنو Bernoux**" إلى قصة آدم وكيف أن إشباع حاجات الأكل والرغبة الذاتية والاشتهاء في أكل ثمرة الفاكهة قد أغضب عنه الرب وعاقبه أن أنزله إلى الأرض، بينما النبي إبراهيم فيمثل من خلال دعوته، الإنسان الذي تسامى عن اللذات والرغبات."[3]

في نفس الفترة ظهر " **رنسيس ليكرت Rensis Likert**" اعتمد في توجهاته ونظريته على أعمال كل من "**إلتون مايو Mayo**" و" **كورت ليفين Lewin**" واعتبر أن التحفيز عاملا مهما في زيادة الإنتاجية، " وحث على العمل في جماعات متواصلة، حيث تضم هذه الجماعات عمالا تتوفر فيهم الفعالية والمراقبة الذاتية والمشاركة في وضع الأهداف، واللجوء إلى التدبير التشاركي والاستشاري في العمل ووضع الخطط."[4]

---

[1]– نفسه، ص، 42.

[2]– نفسه.

[3] – Bouvier, Alain, Management et projet : former, organiser pour enseigner, op. cit., p, 83.

[4] – Bouvier, Alain, op. cit., p, 41.

لقد درس "**ليكرت Likert**" مجموعة من الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى فشل المديرين في تسيير تنظيماتهم ومؤسساتهم، وقد أوردها في مجموعة من أعماله. إن حصول المديرين على نتائج سلبية، أرجعها **ليكرت** للأسباب التالية:[1]

- اهتمام المديرين كان مركزا/ محصورا في المهام التي ينبغي إنجازها.
- التنظيم الكلاسيكي للعمل (المناهج، الأهداف، الميزانية...) حيث يبدو لهم ملائما للحصول على الإنجازات المطلوبة من مرؤوسيهم.
- يعتبرون أن مهمتهم هي مهمة المراقبة، وعليهم مزاولتها بسلطة شديدة وهذا الموقف مأخوذ من التطبيق الدقيق للنظرية التايلورية في الميدان، وفي المقابل وإذا كان المدراء الحاصلون على نتائج جيدة يستخدمون أيضا تقنيات **Taylor**، فإنهم يفكرون كذلك أنه يجب تحفيز الموظفين وذلك بفهم رغباتهم وقيمهم الشخصية.

لذلك يرى **R.Likert**، كما أورد ذلك الباحث **في سوسيولوجيا** التنظيمات **عبد الكريم القنبعي**، ضرورة الحرص على مبدأ العلاقات المدمجة، الذي هو " المبدأ الأهم بالنسبة للتنظيم، ولهذا فكل فرد يجب أن يحس أنه مهم وضروري داخل المؤسسة، لأن لا أحد يمكنه أن يعمل بجد وفعالية إذا لم يكن لديه وعي بذاته ووعي بالشيء الذي يعنيه في عمله."[2]

لقد شكل العمل الجماعي التعاوني في أبحاث **Likert** أهمية كبرى، فمن خلاله يحصل التنظيم على معدلات الإنتاجية والجودة على حد سواء، " فالتنظيم عبر المجموعات يجب أن يطبق داخل المؤسسات، سواء العامة أو الخاصة، فالبنسبة له كل مسؤول يجب أن يكون عضوا في مجموعتين. أي حلقة وصل بين مجموعة عليا وأخرى سفلى، مجموعة يكون فيها مرؤوسا وأخرى يكون فيها رئيسا."[3] وأي خلل في التنسيق والتواصل يؤثر على الأداء العام للمؤسسة.

في الأخير، يمكن القول إن مدرسة العلاقات الإنسانية الجديدة غير باقي المدارس والنظريات الكلاسيكية الأخرى، فإذا كان الفرد العامل في النظريات الكلاسيكية عليه أن يتكيف مع التنظيم/ المؤسسة وأن يذوب فيها قيميا وثقافيا وإداريا، فإن "تيار العلاقات الإنسانية الجديد يرى أن التنظيم عليه

---

[1]- القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التنظيمات، مرجع سابق، ص، 21.

[2]– القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية، مرجع سابق، ص، 29.

[3]– نفسه، ص، 30.

أن يغير بنياته حتى يتمكن من ملاقاة حاجات الأفراد كالتقدير مثلا، ثم إنه أولى الاهتمام للجماعة ولروابطها."[1]

لقد استطاعت مدرسة العلاقات الإنسانية من خلال نظرياتها في إدارة التنظيمات إحداث تصور جديد، كان بمثابة براديغم "Paradigme" وضع قطيعة مع التفكير الإداري التقليدي، وهو ما انعكس على أداء ومردودية المؤسسات والموارد البشرية لتي تنتمي إليها. غير أنها بدورها لم تسلم من انتقادات من قبل الباحثين والخبراء في إدارة المنظمات، حيث اعتبروا مسألة التركيز على الجانب الإنساني والعلائقي في مجال الشغل يفقده العقلانية والجدية في الأداء كما يخلق نوعا من التهاون والتخاذل أثناء القيام بالعمل. كما اعتبر هؤلاء الباحثون أن " مدرسة العلاقات الإنسانية قد أخطأت في عملية التعميم أي أنها نظرت إلى كل التنظيمات نظرة أحادية وموحدة واعتبرت أن ما ينطبق على المؤسسات الاقتصادية من نظريات إدارية وتنظيمية ينسحب على باقي المؤسسات الأخرى، وهي بذلك لم تراع خصوصية المؤسسات وطبيعة وخصائص مهامها."[2]

1-2-4 المدرسة النيوكلاسيكية أو الإمبريقية[3]

حاولت هذه المدرسة تدارك نقائص كل من المدرسة الكلاسيكية في إدارة التنظيمات ومدرسة العلاقات الإنسانية، وعملت على الجمع بين هذه المدرستين والتوليف فيما بينهما والتركيز على ما هو إيجابي يكون قادرا على تحقيق الجودة في الأداء سواء بالنسبة للمؤسسات أو بالنسبة للموارد البشرية العاملة فيها. لقد اعتمدت على الإدارة العلمية والتدبير العلمي المحكم للتايلورية، لكنها في نفس الوقت أعطت الأهمية للإنسان وجعلته موردا بشريا يحقق الجودة والمردودية، ولكن مع مراعاة إنسانيته ورغباته وحاجاته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. والمدرسة النيوكلاسيكية قد غطت حقبتين كبيرتين:

- الأولى، تخص نظريات التسيير الإداري التي تعتمد على تنسيق الأنشطة في مسار منهجية تطبيقية محضة.

---

[1]- جيري، نجيب، مرجع سابق، ص، 70.

[2] - Drucker, Peter, the practice of management, Harper, New-York, 1954, p, 246.

[3]- القنبعي الإدريسي، مولاي عبد الكريم، سوسيولوجيا التنظيمات، مرجع سابق، ص، 26.

- الثانية، اعتماد المدرسة على مبدأ الإدارة بالأهداف ومبدأ الجودة والإتقان(Drucker) "[1].

يعتبر "**بيتر دروكر P.Drucker**" من أهم مؤسسي المدرسة النيوكلاسيكية حيث كانت لأعماله دورا مهما في نجاح وتطور المؤسسات والتنظيمات سواء منها المقاولات أو المؤسسات الاجتماعية. لقد انطلق **دراكر** من فكرة مفادها "أن الإدارة هي مجموعة قيادية مميزة في المجتمع. وإننا لم نعد نتحدث عن الرأسمال وقوة العمل، بل أصبحنا نتحدث عن الإدارة وقوة العمل."[2] وبالتالي إدارة المؤسسات والتنظيمات وفق استراتيجيات وأهداف أو ما يسمى "بالإدارة بالأهداف" هو مطلب ملح وضروري وعامل أساسي في نجاح هذه المؤسسات.

إن إدارة المؤسسات والتنظيمات يعد بالأهمية بما كان، فالتسيير الإداري " في نظر **دراكر Drucker**" هو الوظيفة الأساسية لمجتمعنا، وهو شيء مهم جدا بالنسبة للمقاولات العمومية والخاصة، يقول "**دراكر**" إن التسيير الإداري هو عمل ككل الأعمال يقوم على كفاءة خاصة، أدوات خاصة وتقنيات مميزة"[3].

إن الوقوف عند أهم ما جاء به "**دراكر Drucker**" بخصوص إصلاح إدارة المقاولات/ المؤسسات والرفع من أدائها ومردوديتها عبر الاهتمام بمواردها البشرية العاملة، ومحاولة توظيف نظريات ومبادئ الإصلاح الإداري في المؤسسات العمومية والخاصة في المؤسسات التعليمية، هو مسألة في غاية الأهمية، لأننا نعتبر أن ثقافة المقاولة والفكر المقاولاتي لدى **دراكر** كفيل بتطوير أداء مؤسساتنا التعليمية وإحداث تغيير في التوجهات والسياسات التعليمية للقطاع الوصي عن التربية والتكوين.

إن الرهان الذي تضعه التنظيمات والمؤسسات محل اهتماماتها، هو كيف أصل إلى صاحب الخدمة وبأسهل الطرق وبالجودة التي يطلبها، " فالهدف الأول للمؤسسة هو خلق زبائن الشيء الذي يحث على منح الأهمية البالغة لوظيفتين أساسيتين وهما: التسويق والتجديد."[4] بطبيعة الحال، هناك من سيقول إن عملية التسويق هي مرتبطة بالمقاولات والقطاع الخاص، ولا يمكن أن نتحدث عن التسويق

---

[1]- القنبعي الإدريسي، مولاي عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية، مرجع سابق، ص،48.

[2]- دراكر، فريديريك بيتز، ممارسة الإدارة، ترجمة مكتبة جرير، الطبعة الأولى، ص، 15.

[3]- القنبعي الإدريسي، مولاي عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية، مرجع سابق، ص، 52.

[4]- نفسه، ص، 53.

مثلا من أجل كسب ثقة الزبون في المؤسسات التعليمية. نحن نقول إن هذا الأمر يجب أن يصبح ممكنا بل ومطلوبا حتى في المؤسسات الاجتماعية ومنها المؤسسات التعليمية، فعلى المدرسة والمدرسة العمومية خاصة أن تسوق منتوجها الخدماتي الذي هو التربية والتعليم، وتحفز آباء وأولياء التلاميذ على إلحاق أبنائهم بالمدارس العمومية؛ هذا الأمر يحتاج إلى تبني ثقافة مقاولاتية من قبل المسؤولين عن قطاع التربية والتكوين.

لذلك يرى " **دراكر Drucker**" أن الإدارة بالأهداف تقلل من تعقيد المهام، وبالتالي " ليست الأهداف هي أوامر بقدر ما هي التزامات، لهذا يجب أن تنفذ بفطنة وتبصر. كما أن المرافق العمومية في نظر "**دراكر**" Drucker لها مردودية ضعيفة والسبب يعود إلى عملية تمويله وذلك عن طريق الاقتطاعات الضرورية التي لا تتوقف على رضا أصحاب الحق في الاستعمال، لهذا فأول الانشغالات في هذا الصدد، هو المحافظة أو الرفع من ميزانية هذا لقطاع وليس تأدية خدمات."[1] وهو ما جعل "**P.Drucker**" في كثير من المواضع يؤكد على مسألة خلق تنافسية بين المرافق العمومية كالمدارس والمستشفيات، الأمر الذي يولد لديها نوعا من الثقافة التسويقية وترويج الخدمات.

لقد قدم "**دراكر Drucker**" مجموعة من الخلاصات تهم إدارة التنظيمات والمؤسسات حيث تضمنت توصيات يجب الالتزام بها وأخطاء ينبغي تجنبها. فمن المهام التي يجب أن يقوم بها المسير:[2]

- تحديد الأهداف؛
- تحليل وتنظيم العمل في بنية مواتية؛
- القياس بالمعايير؛
- تكوين الأفراد؛
- التحفيز والتواصل؛

أما بخصوص الأخطاء التي يجب على المسير Manager تجنبها حسب **دراكر**:[3]

- تجنب خلق المهام الأكثر تجزيئا (التي تقلص من الحافزية في العمل)؛

---

[1]– نفسه، ص، 54.

[2]– القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التنظيمات، مرجع سابق، ص، 31.

[3]– نفسه، ص،ص، 31،32.

- تجنب خلق مناصب المتعاونين؛
- تجنب تحديد المهام الناقصة أو الأكثر ثقلا، إما اجتماعات أو تنقلات من مكان إلى آخر؛
- تجنب منح سندات للمكافأة، يعني محاربة ثقافة القانون الداخلي؛
- تجنب تحديد مناصب دقيقة جدا، بل يجب تحديد مناصب واسعة؛
- تجنب تنظيم العمل من فوق إلى تحت (يعني تنازليا)

1-2-5 نظرية النظم

ظهرت هذه النظرية في منتصف القرن العشرين، وقد احتلت مكانة مهمة في التدبير والممارسات الإدارية. من أهم مؤسسيها (**L.Bertalanffy**) المتخصص في علم الأحياء، بالإضافة إلى عالم الاقتصاد **Boulding** وعالم الاجتماع (**Buckley**). تقوم هذه النظرية على فكرة أساسية مفادها تطبيق ومحاولة التفكير في المشكلات الإدارية وحلها. و" أسلوب تحليل النظم هو أسلوب عملي وظيفي ومنطقي يمكن بواسطته صنع واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ومن خلال هذا الأسلوب يمكن التمييز بين المدخلات التي تشمل أداء الأفراد وتفاعلهم وتوقعاتهم، والمخرجات التي تشمل النتائج والروح المعنوية للعاملين والتكامل بين المدخلات والمخرجات والعوامل الوسيطة التي تتطلب البناء الرسمي، وتوزيع الأدوار."[1]

تحاول هذه النظرية المعروفة بتحليل النظم الانطلاق من الوحدات والعناصر النظمية المكونة للنظام، ومحاولة فهم العلاقات المتبادلة بين عناصر النظام الواحد، فمجموع الأجزاء هي أصغر من النظام، ومعرفة وتحليل هذه الأجزاء والعناصر توصل إلى فهم ومعرفة النظام ككل. لذلك، " إن العلاقات المتشابكة داخل التنظيم والانفتاح على التنظيمات الأخرى، يمكنها أن تزيد من فاعلية التنظيم وكفايته. وإذا ما نظرنا إلى المدرسة كنظام، فإن المدرسة يجب أن تكون نظاما مفتوحا يتفاعل مع التنظيمات الأخرى، وعليه فلابد للمدرسة من أن تتفاعل مع المجتمع المحلي، ومع بيئتها"[2]، وكذلك مع المدارس المجاورة لها ومع المؤسسات التربوية الأخرى لذا ينبغي على إدارة المدرسة مثلا كسر الحواجز بينها وبين العاملين والتفاعل معهم إيجابيا. فهذه النظرية أي نظرية النظم تنظر إلى المدرسة على أنها

[1]- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص، 20.

[2]- نفسه، ص، 21.

نظام يتكون من أنظمة فرعية تنتمي إلى النسيج المدرسي للمجتمع، وبالتالي وجب دمجها ضمن النظام الكلي للمجتمع والتفاعل معه.

1-2-6 نظرية الاحتمال

تسمى هذه النظرية أيضا بالنظرية الموقفية أو المواقف، وهي ترى أن إدارة النظام وقيادته واختيار موارده البشرية وتعيينهم، كل ذلك يرتبط بطبيعة مهام النظام وطبيعة المحيط الذي يوجد فيه، وإن فهم هذا المحيط يمكن الإداري من أن يتوقع ما يتوجب فعله وما ينبغي التفكير فيه من بدائل العمل التي من شأنها تمكين التنظيم من تحقيق أهدافه. وتنطلق هذه النظرية من مبدأ أساسي وهو أنه " ليس هناك طريقة فضلى ومثلى واحدة لتصميم وظائف ومهام النظام، فالسلوك والممارسات الإدارية موقفية احتمالية، حيث إن الظروف الخاصة لموقف معين هي التي تحدد الخيار الأفضل لاتخاذ القرار."[1] وبالتالي فإن كل رجل إدارة تربوي يمارس مهام الإدارة، ويدبر الموارد البشرية التابعة له انطلاقا من "مدخلات مالية ومادية وبشرية وحضرية، ومن قوانين وأنظمة وفلسفة، وعادات وأبعاد ثقافية؛"[2] وهي تكون (المدخلات) على شكل معلومات متوافرة لدى رجل الإدارة المدبر.

1-2-7 نظرية "Z" ل (William. Ouchi)

يرجع أصل هذه النظرية إلى **وليم أوتشي (W.Ouchi)**، وهو ياباني الأصل قام بدراسة نمط الإدارة الأمريكية (A)، كما درس نمط الإدارة الياباني وأطلق عليه (J)، ثم جمع بين النظريتين وخرج بنظرية سماها النظرية (Z)، هذه النظرية طرحت في الثمانينات القرن الماضي وحققت نجاحا باهرا في التسيير الإداري. وسنقدم جدولا يتضمن النمط الإداري الأمريكي (A) والنمط الإداري الياباني (J)، وأهم الخصائص المميزة لكل نمط، ثم بعد ذلك سوف نعرض خصائص النظرية(Z) التي هي توليف بين النظريتين اليابانية والأمريكية، والتي كما قلنا، هي من إبداع الخبير الياباني في علم الإدارة **(W.Ouchi)**.

---

[1]- نفسه، ص، 21.

[2]- نفسه

الفرق بين نمط الإدارة الأمريكي والياباني[1]

	النمط الأمريكي A	النمط الياباني J
طبيعة التوظيف	ينتقل العامل من عمل لآخر، فخريج، الجامعة في أمريكا لا يستقر في أول عمل له أكثر من 3 سنوات ومن ثم فالتوظيف يستمر لفترة قصيرة.	يعتبر معظم العاملين في المؤسسات اليابانية أن عملهم هو حياتهم، فهم سيستمرون فيه ما داموا قادرين على العطاء ومن ثم فالتوظيف يستمر مدى الحياة.
طريقة اتخاذ القرار	عدم التأخر في اتخاذ القرار ومن ثم يصرف وقتاً طويلاً نسبياً في تطبيقه وتثقيف العاملين به، وأحياناً يتم اتخاذه بسرعة، ولهذا يكون زمن اتخاذ القرار أسرع نسبياً واتخاذه يتم بصورة فردية.	تخصيص وقت أطول نسبياً في عملية صنع القرار لكن هذه القرارات تتعرض لمقاومة ضئيلة جداً بعد اتخاذها لأن كل من يتأثر بالقرار قد شارك في صنعه، ومع إشراك جميع العاملين في صناعة القرار، فإن اتخاذه يتم بصورة بطيئة.
النظرة إلى مسؤولية العمل	تقوم الإدارة على مبدأ المسؤولية الفردية، لذا فإما أن تكون النتيجة موفقة فيحصد الثناء والمديح، أو غير موفقة فيكابد الفرد اللوم والوعيد، فالمسؤولية جزئية.	يشعر اليابانيون بالمسؤولية المشتركة لصنع القرار. والمسؤولية مستمدة من العمل بروح الفريق، فالكل مسؤول عن القرار وعن تنفيذه باعتبار أن الجميع أسرة واحدة متضامنة، فلا يوجد كبش فداء scapegoat فالمسؤولية جماعية.
طبيعة الاهتمام بالفرد	يكون الاهتمام بحياة الفرد بصورة جزئية من خلال الجانب الذي يتعلق بفاعليته أثناء ساعات عمله في المؤسسة.	يشمل الاهتمام بالفرد العامل داخل العمل وخارجه، بصحته، وبعائلته وحتى والديه، الأمر الذي دفع بكثير من الشركات الأمريكية مؤخراً إلى تطبيق نظرية (Z) ومنها شركة BM و شركة Texas Instruments وغيرها.
طريقة الترقية	تتم بصورة سريعة، ويؤخذ في الاعتبار المؤهل والخبرة، وعامل السن المرتبط بذلك.	يتم تطبيق نظام الأقدمية seniority في العمل بغض النظر عن عامل السن أو الخبرة، ومن ثم لا تتم بصورة سريعة.
طبيعة العلاقة بين العامل ورب العمل	تقوم على المراقبة الواضحة للتأكد من إنجاز العمل.	تقوم على مبدأ الثقة المتبادلة بين العمال وأرباب الأعمال.

لقد توصل **أوتشي Ouchi** من خلال دراسة النمطين الياباني والأمريكي إلى نظرية تقوم على أساس توظيف العامل لمدة طويلة، وتفعيل نظام للمراقبة غير معلن أو غير رسمي مع قياس صريح

[1]-نفسه، ص، ص، 23-24.

ورسمي لأداء العامل، و"الاهتمام بكل احتياجات العمال وأسرهم، مع ترقية بطيئة للأفراد والاهتمام بموضوع المسؤولية الاجتماعية، وتركز نظرية (Z) على التعاون والثقافة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين في اتخاذ القرارات، والعمل بروح الفريق الواحد."[1] أما في قطاع التربية والتكوين فتطبيق نظرية "**أوتشي Ouchi**" يتيح للمدير المدبر للمؤسسة التعليمية، مسؤولية أكبر واستقلالية أكثر تمكن من الخروج من دائرة الامتثال الحرفي للتعليمات والجمود والروتين الممل الذي يحبس المؤسسات التعليمية في النمطية وتنفيذ الأوامر والواجبات دون خلق أو إبداع أو تفاعل اجتماعي وإنساني مع الموظفين.

1-2-8 نظرية التحليل الاستراتيجي للتنظيم

إن مركز اهتمام هذه النظرية كان هو الفاعل فردا أو جماعة، حيث شكلت توجها جديدا ورؤية مغايرة لما كان سائدا أو معتمدا من قبل النظريات السابقة عليها وتحديدا الإدارة العلمية للتنظيم التي ركزت اهتماماتها على الجوانب السلوكية للتنظيمات.

تنطلق نظرية التحليل الاستراتيجي الذي يعتبر " **ميشيل كروزيي M.Crozier**" من أهم مؤسسيها، تنطلق من مسلمة مفادها أن الأفراد والجماعات العاملة في المؤسسات والتنظيمات كلهم فاعلون و" ذوات لها القدرة على العمل والتصرف بحرية وعقلانية بغاية تحقيق أهدافهم الخاصة، ولهذا فإن كل فاعل من هؤلاء الفاعلين يتبع استراتيجيته الخاصة"[2]. كل فاعل له استراتيجيته وله سلطة خاصة به يستطيع التفاوض بها داخل المؤسسة لذلك يمكن القول، " إن عدد الاستراتيجيات داخل المؤسسة بعدد الفاعلين داخلها"[3] ؛ فالفاعل في التنظيم أو المؤسسة يتمتع بحرية وبسلطة تتيح له إمكانية التفاوض. فالتنظيم من حيث هو كذلك لا سلطة له على الفاعلين، إذ الأفراد الفاعلون هم الذين يمارسون السلطة؛ وبالتالي " فالعلاقة بين العاملين والرؤساء رغم التراتبية الإدارية التي يفرضها التنظيم إلا أن هؤلاء المرؤوسين يدخلون في عمليات تفاوض وتبادل للسلطة مادام لهم هامش من الحرية"[4]. إن ما يجعل الفاعل/ العامل له هذا الهامش من السلطة هو توافر مجموعة من العناصر يجملها " **كروزيي Crozier**" في الآتي:

---

[1] – نفسه، ص،ص، 24، 25.

[2] – جيري، نجيب، مرجع سابق، ص، 75.

[3] – Bouvier, Alain, Op. cit., p, 52.

[4] – Crozier, Michel ; Fridberg,Erhard, L'acteur et le système, édition 1, Seuil, 1977, p, 41.

1- تمكن الفاعل من كفاءات عالية يصعب التفريط فيها؛

2- دراية وتحكم الفاعل من علاقات المؤسسة أو التنظيم بالمحيط والوسط؛

3- قدرة الفاعل على التواصل وإيصال المعلومة؛

4- قدرة الفاعل على توظيف واستعمال قواعد المقايضة والتواطؤ؛

إن نظرية التحليل الاستراتيجي قد منحت للفاعل سواء كان فردا أو جماعة استقلالية أكبر في العمل والتصرف ووضعته كطرف مفاوض له سلطة مضادة وذلك لمجموعة من الاعتبارات أهمها:

- " الناس لا يقبلون أن ينظر إليهم كوسائل في خدمة أهداف المسؤولين؛
- لهم إمكانية الاستقالة حتى يستعمل ذلك في التحالف مع فاعلين آخرين؛
- تكون استراتيجية الفاعلين استراتيجية عقلانية لكنها محدودة"[1]؛

غير أن هذه المقاربة في تدبير التنظيم وفق التحليل الاستراتيجي، في نظر " **كروزيي Crozier**" قد يدخل المؤسسة في جو من الشك واللايقين وعدم الثقة حينما تحصل تقلبات سياسية واجتماعية واقتصادية أو حتى ثقافية تؤثر في المؤسسة وبالتالي يصعب معها التنبؤ والتخطيط للمستقبل.

في الأخير، يمكن الجزم بأن نظريات التنظيم هي متعددة ومتنوعة، هذا التنوع والتعدد استمد مشروعيته أولا، من المدارس والاتجاهات التي قاربت التنظيم والمؤسسة كمشروع وكموضوع سوسيولوجي، ثانيا، من التقلبات والتغيرات المتلاحقة التي ميزت التنظيمات خلال القرن العشرين، والذي جعل التنظيمات تنحو منحى تجاه العقلانية والتنظيم العلمي والإداري المتطور. لذلك في هذه الورقة البحثية المتعلقة بنظريات التنظيم حاولنا التركيز على أهم المدارس التي كان لها تأثير بالغ على تطور التنظيمات والمؤسسات سواء كانت عمومية أو خاصة.

2- المدرسة المقاولاتية كخيار استراتيجي

قلنا في المحاور السابقة، إن المدرسة والمقاولة هما عبارة عن تنظيمات ومؤسسات تضم مواردا بشرية عاملة، وتعتمد في إدارة أنشطتها ومواردها على نظريات واستراتيجيات التنظيم الإداري التي

[1]- جيري، محمد، مرجع سابق، ص، 76.

عرفت بدورها تطورا وتقدما استجاب إلى التغيرات والتحولات التي كان يعرفها المجتمع في مختلف مناحيه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية... كما أشرنا سلفا، أن من أهم المقومات وشروط نجاح المقاولة هو اعتمادها على فكر مقاولاتي معقلن يرفض الفوضى والعشوائية والتسيب في الإدارة والتدبير، ويوظف موارد بشرية عاملة مدربة ومؤهلة على أعلى مستوى. وهو ما أعطانا المسوغ والمبرر في هذا البحث كي نتجاسر وندعو إلى اعتماد وتطبيق نفس الفكر المقاولاتي في إدارة وتدبير المؤسسات التعليمية خصوصا في الشق المتعلق بالموارد البشرية.

قد يتبادر إلى ذهن البعض، أن من شأن اعتماد ثقافة المقاولة من قبل المؤسسات التعليمية في إدارة مواردها البشرية قصد الرفع من جودة ومردودية أدائها سيجعلها مستباحة ومفتوحة على أفكار قد تكون غير ذات نجاعة وفعالية. بمعنى آخر، قد تجعل من المدرسة على حد تعبير "**نيكو هرت Nico Hirtt**" مدرسة عاهرة école prostituée تقبل بأي شيء ويوفد عليها أي شيء؛ بل من شأن التوجه كالذي نطرحه أن يخلص المدرسة من بعض مظاهر الفوضى والعشوائية التي تطبع أداء الموارد البشرية وتحد بالتالي من جودته ومردوديته.

2-1 مفهوم المدرسة المقاولاتية

إن التحولات التي عرفتها المجتمعات خلال الألفية الثالثة، وتحديدا المتعلق منها بواقع المدرسة ورهاناتها، غيرت العديد من المفاهيم وطورت الكثير من الرؤى والاتجاهات وجعلتها أكثر واقعية ومحايثة للواقع الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع. "إن المرجعية الليبرالية وعولمة الاقتصاد وانهيار الحدود الجمركية والتنافسية المعرفية والاقتصادية... كلها انعكست على منظور مدرسة العولمة، حيث أضحينا في الأيام الأخيرة، نتحدث عن المدرسة المقاولاتية."[1]

من المعلوم أن المدرسة سواء كانت عمومية أو خصوصية ترتبط ارتباطا وثيقا كليا أو جزئيا بالمقاولة، أو بالمؤسسة الإنتاجية والاقتصادية والاجتماعية. وقد " تمثل المغرب المدرسة المقاولاتية منذ سنوات الثمانينيات من القرن الماضي بغية تجاوز مدرسة الأزمة والنكوص والتراجع، وقد كان ذلك متوافقا مع تبنيه فلسفة الأهداف لعقلنة العملية التعليمية- التعلمية، وإخضاعها لمعايير التقويم والمراقبة

[1]- غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص،473.

والتتبع والنجاعة العلمية"[1]. فلا غرو إذن، إذا قلنا إن هناك مماثلة بين المقاولة كتنظيم اقتصادي والمدرسة كتنظيم وكمؤسسة اجتماعية، سواء من حيث الأهداف أو البنية التنظيمية أو من حيث المهمة التي هي الإنتاج،" فالتلاميذ كمخرجات وكمنتوج للمدرسة مثلهم مثل البضائع التي تخرج من المصنع، والتركيز على المدخلات كذلك يبقي نفسه مشتركا بين المقاولة والمدرسة، حيث يعملان على دراسة التكلفة وتقييم المردودية"[2].

إن تبني فكرا مقاولاتيا من طرف المدرسة لا يقتصر فقط على الإدارة والتدبير، بل حاولت استدخاله واعتماده ضمن سياساتها التربوية والتعليمية، حيث عملت على ترسيخ هذا الفكر المقاولاتي لدى النشء، مادامت "التربية على ثقافة مقاولاتية أملتها ظروف الكونية والعولمة، وهذا السياق الاستشكالي في اليومي للفاعلين ليس بجديد، ولكن ظهرت بوادره الأولى مع ظهور مؤسستان اقتصاديتان كبيرتان تتحكمان في كل اقتصاديات العالم وهي: مؤسسة صندوق النقد الدولي ومؤسسة البنك الدولي"[3]. وبالتالي لا يمكن فصل المدرسة عن محيطها الاقتصادي سواء من حيث مبادئ التنظيم الإداري، أم من حيث الرهانات المنتظرة من المدرسة من أجل خدمة اقتصاد المجتمع وتنميته، وهو ما يتيح لنا فهم لماذا آلت المدرسة في إدارة مهامها التربوية والتعليمية وفي تدبيرها لمواردها البشرية العاملة لديها إلى المقاولة. وهو ما نجده جليا على مستوى المفاهيم التي أصبحت رائجة في الحقل التربوي التعليمي،" مفاهيم ترتبط بمدارات سوق اقتصادية بالأساس، والتصورات المحيطة بها، التي هي تصورات مقاولاتية إذ نجد الكفاية والنجاعة والقدرة وإعادة التأهيل والتكوين والمنتوج والمصادقة على الجودة والاعتراف بها وتلبية الحاجات، وخضوع المدرس للطلب المقاولاتي، أي ما اصطلح عليه بالمحيط الاقتصادي للمؤسسة التعليمية"[4].

إذا كنا ندعو إلى ضرورة تبني فكر مقاولاتي من قبل المؤسسات التعليمية في هذه الأطروحة، فذلك انطلاقا من كون المقاولة تستند إلى مجموعة من المعايير والمقومات الضرورية كالتنظيم، والتخطيط، والتنبؤ، والتقويم، والمراقبة، والمردودية والجودة، والإبداعية، والتكوين والتأهيل الجيد للموارد

[1]– حمداوي، جميل، "المدرسة المقاولاتية"، مجلة علوم التربية، العدد 70، يناير 2018، ص، 26–29.

[2] – Rosanvallon, Pierre, la crise de l'Etat–providence, Seuil, 1992, p, 105.

[3]– القنبعي، عبد الكريم، "الفكر المقاولاتي كثقافة أساسية للتنمية المستدامة "، في التراب المجتمع التنمية المستدامة، منشورات القطب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية أكدال–فاس، 2017، ص، 104.

[4]- اللحية، الحسن، المدرسة المقاولاتية، دار النشر للمعرفة، الرباط، 2012، ص،ص، 67، 68.

البشرية، والتواصل الفعال. ومن هنا، فإن التفكير المقاولاتي هو ثقافة وتفكير يسعى إلى تحقيق المردودية والإنتاجية والجودة، ويعمل إلى تحقيق التوازن وتغيير الاختلال، وتجاوز الأزمات والعمل على ابتكار وإبداع حلول وإمكانات لتجاوز هذه الأزمات. " ويعني هذا كله أن المدرسة الوطنية في حاجة إلى حل اقتصادي شامل للحد من البطالة، وتوفير الكفاءات اللازمة لدواليب الاقتصاد التقني المعاصر، بتنظيم نفسها وفق أسس تنظيمية مقاولاتية وإدارية معاصرة"[1]؛ حيث الهدف من هذا التوجه والاختيار تحقيق المردودية والجودة وتنمية الكفاءات المعرفية والثقافية للمتعلمات والمتعلمين. بمعنى آخر، نريد مدرسة تفكر بمنطق المقاولة في تدبير مهامها وأنشطتها وإدارة مواردها البشرية العاملة بمختلف فئاتها. وهذا بطبيعة الحال " لا يعني أن المدرسة التربوية ستتحول إلى مقاولة صناعية أو تجارية أو فلاحية، بل ستستفيد فقط من آليات الإدارة المقاولاتية في تسيير المؤسسة التعليمية"[2]، وتدبر وتحتكم في إدارة مواردها البشرية إلى المنطق الاقتصادي المقاولاتي في التدبير والتسيير.

2-2 أسس ومقومات المدرسة المقاولاتية

2-2-1 لماذا مدرسة مقاولاتية؟

مما لا شك فيه، أن المدرسة المغربية عرفت أزمات متلاحقة ومتواترة، ربطت السابق باللاحق منذ الاستقلال إلى الآن، وضع لا يرتفع، عبرت عنه ومازالت الإصلاحات والتدابير الاستعجالية التي حاولت جاهدة الرفع من مردودية المدرسة وتحسين أدائها، وبالتالي دورها التنشئوي الذي تضطلع به والذي يعتبر من وظائفها الأساسية التي أنيطت بها.

إن عدم توفر المدرسة على عوامل النجاعة وجودة المخرجات وضعفها جعلها- كما عبرنا عن ذلك سابقا- غارقة في إشكاليات من قبيل ما يلي:

- " تدبير مستوى التعليم؛
- عدم تمكن المتعلمين من امتلاك أو بناء كافة الكفايات؛
- الغياب المتكرر للمتعلمين؛
- الانقطاع عن الدراسة وارتفاع نسب التكرار، الأمر الذي يكلف الدولة والأسر مبالغ باهظة؛

[1]- الحمداوي جميل، المدرسة المقاولاتية، مرجع سابق، ص، 27.

[2]- نفسه.

- كثرة غياب المدرسين خاصة في الوسط القروي؛
- ضعف الرغبة في التكوين الذاتي والمستمر لدى المدرسين؛
- هيمنة العمل النقابي داخل التدبير التربوي؛
- ضعف قيم الواجب لدى بعض الموارد البشرية وتركيز اهتماماتهم على المطالب"[1]؛
- إسناد مهام التسيير الإداري- كما كان قبل سنة 2015- لمدرسين ليس لهم تكوين إداري وتدبيري؛
- تقويم وتقييم أداء ومردودية الموارد البشرية التابعة لمؤسسات التربية والتكوين بناء على الأقدمية في العمل وليس على الاستحقاق والكفاءة؛

إنها إشكاليات حقيقية ومعقدة تحتاج إلى استراتيجيات فاعلة ومبتكرة، وإلى ثقافة فعالة تستطيع حل الأزمة من خارج فكر الأزمة خصوصا في الجوانب المتعلقة بتدبير الموارد البشرية وتقويم أدائها داخل المؤسسات التعليمية؛ لأننا نعتبر في هذه الأطروحة أن من أهم عوامل نجاح أو فشل المؤسسات العمومية وتحديدا المؤسسات التعليمية العمومية هو جودة أداء الموارد البشرية ومردوديتها داخل هذه المؤسسات.

من ثم، نتبنى في هذا البحث تصورا في إطار سوسيولوجيا التقويم مفاده: نجاح المؤسسات التعليمية في مهامها وتحقيق أهدافها متوقف على تبني ثقافة مقاولاتية لتحسين جودة ومردودية الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات.

وكنموذج لهذا التصور المقاولاتي في التدبير الناجع والفعال للمؤسسات العمومية، وحتى نبقى في قطاع التربية والتكوين، نجد مؤسسات التعليم الخاص التي يتجسد فيها بشكل بارز المبدأ المقاولاتي الذي هو الربح والخسارة، "لأن المدرسة الخاصة تشيد وتدبر شؤونها بغرض تحقيق الربح المادي أو المالي، وهذا الربح لا يمكن أن يقوم لها، إذ لم تحقق أعلى نسبة في درجة منتوجها، أي بناء أعلى نسبة من الكفايات لدى المتعلمين، وهو يقاس بنسبة نجاح المتمدرسين خاصة بمستوى البالكالوريا"[2]. وهو يفسر تعامل هذه المؤسسات الخاصة مع مدرسيها بمنطق مقاولاتي أي تقيم عملهم انطلاقا من مردوديتهم وليس بأقدميتهم، كما أن هناك تفعيلا لآلية المحاسبة وربطها بالمسؤولية على مستوى تحقيق الأهداف ونسب النجاح. وهو ما يجسد فعليا- حسب **فليب بيرنو**- "المقاربة النسقية للمدرسة، التي

[1]- غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 277.

[2]- غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص، 474.

تجعل المدرس يلج عوالم جديدة مثل التدبير والتفاوض وتقويم المؤسسة ووضع المشاريع والعمل الجماعي. ولم يغفل " **بيرنو Ph.Perrenoud**" التذكير بأن التمهين يرتبط بمنظور اقتصادي لتحقيق المردودية والنجاعة"[1].

2-2-2 أسس المدرسة المقاولاتية

ما يجب الإشارة إليه أن الدول الغربية كانت سباقة إلى تبني البراديغم المقاولاتي في إدارة وتدبير الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية، فقد سعت إلى تحويل المدارس العمومية والخصوصية إلى مؤسسات وبنيات ذات مواصفات مقاولاتية وتتبنى مشاريع إنتاجية هادفة. " وقد أخذت فرنسا بالمدرسة المقاولاتية في سنوات التسعين من القرن الماضي. في حين، تمثلت الدول الأنجلوسكسونية المقاربة الإنتاجية والتعاقدية في تحقيق المردودية التربوية والتعليمية التي دعا إليها على سبيل المثال **وليم جيمس وجون ديوي**"[2].

من هنا، المغرب نفسه تبنى هذه الثقافة المقاولاتية من خلال تطبيق نظرية الأهداف وحرصه على الجودة والتميز واعتماده بعد ذلك، نظرية المجزوءات والكفايات التي لها أصول اقتصادية ومقاولاتية صرفة. لذلك كان على المسؤولين في قطاع التربية والتكوين من جهة، والموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية من جهة أخرى، " امتلاك حس مقاولاتي يمكنهم ويؤهلهم لتخطي عقبة الانتقال من حضور الفكرة في الذهن إلى تحقيق هذه الفكرة وهذه [الثقافة] على أرض الواقع، سواء بشكل فردي أو جماعي تعاوني من خلال عنصر روح الفريق وروح التعاون"[3].

إن انتقال المدرسة من وضع تقليدي كلاسيكي يكرس الوضع المأزوم للمنظومة التعليمية، إلى مدرسة مقاولاتية ناجعة وفعالة تحقق المردودية والجودة من خلال جودة ومردودية أداء مواردها البشرية، عليها أن تتأسس على مجموعة من الأسس والمبادئ والمقومات يمكن تحديدها فيما يلي[4]:

- تبني الفكر البيروقراطي الإيجابي في توزيع العمل وتدبير الإدارة وتنظيمها وتقويمها؛
- الانطلاق من فلسفة التخطيط والأهداف والتدبير والتقويم، أو الاعتماد على المقاربات الاستراتيجية ذات المنحى العقلاني؛
- الاشتغال وفق منطق الشراكة ومشروع المؤسسة؛

---

[1]- اللحية، الحسن، المدرسة والمقاولة، مرجع سابق، ص، 29.

[2]- الحمداوي، جميل، "المدرسة المقاولاتية" مرجع سابق، ص، 28.

[3]- القنبعي، عبد الكريم، الفكر المقاولاتي كثقافة أساسية للتنمية المستدامة، مرجع سابق، ص، 105.

[4]- الحمداوي، جميل، "المدرسة المقاولاتية"، مرجع سابق، ص،28.

- تحقيق المردودية والإنتاجية والربحية والمنفعة والمصلحة للمؤسسة؛
- ربط المدرسة المقاولاتية بالعلم والمعرفة والتقنية المعاصرة، والانفتاح على المستجدات التربوية المعاصرة؛
- الأخذ بفلسفة الإبداع والتغيير والابتكار والتنافسية؛
- الحاجة إلى الإنجاز والتفوق والنجاح والتميز؛
- تحمل المسؤولية والأخذ بفلسفة المبادرة والعمل والتطبيق والإنجاز؛
- توظيف مجمل الطرائق المعاصرة في تسيير المدرسة وإدارتها؛
- تأهيل وتكوين الموارد البشرية العاملة في المدرسة المقاولاتية؛

وفي الأخير، إن إحداث التغيير المنشود وتجاوز الإشكاليات والأزمات التي خلقها التدبير التقليدي للمدرسة ولمواردها البشرية، رهين بتبني توجه وتفكير مقاولاتي يرتكز على أسس ومقومات ومرتكزات تجعل من المدرسة رافعة لتحقيق تطور المجتمع وتنميته من خلال ما تحققه من جودة ومردودية على مستوى أدائها وأداء مواردها البشرية التابعة لها.

خلاصة الفصل

على سبيل ختم هذا الفصل، ومن خلال ما سبق التعرض إليه في المحاور الثلاثة السابقة، حاولنا التركيز والتأصيل لمفاهيم نظرية وسبر أغوارها دلاليا ووظيفيا واصطلاحيا، مفاهيم من قبيل الموارد البشرية وإدارة الموارد البشرية والتخطيط لها. بالإضافة إلى مفهومي المقاولة والمؤسسة التعليمية باعتبارهما تنظيمين أحدهما اقتصادي (المقاولة) وثانيهما اجتماعي (المدرسة)، هاتان المؤسستان اللتان تضمان مواردا بشرية عاملة، تعتمد في إدارتهما لهذه الموارد البشرية على نظريات التنظيم والتدبير حيث سلطنا الضوء على مختلف هذه النظريات وكيف تطورت مع تطور المجتمع وتقدمه وتغيره.

كما حاولنا في هذا الفصل التأكيد على أهمية الموارد البشرية وإدارتها وتدبيرها، واعتبرنا أن نجاح المؤسسة بشكل عام والمقاولة والمؤسسة التعليمية بشكل خاص مرتبط أساسا بمردودية وجودة أداء الموارد البشرية، حيث أضحت الموارد البشرية عاملا تنافسيا مهما في تطور هذه المؤسسات، بل عنصرا استراتيجيا فارقا وحيويا لا يمكن تجاهله أو التقليل من أهميته ودوره في إحداث النجاح المنشود لدى المؤسسات، خصوصا مؤسسة المقاولة والمؤسسة التعليمية.

كما تحدثنا في هذا الفصل على ضرورة انفتاح المدرسة على المقاولة وإمكانية الاقتداء بها على مستوى إدارة وتدبير الموارد البشرية ما دامت المدرسة أو المؤسسة التعليمية بدورها لها أهداف استراتيجية تسعى إلى تحقيقها، كما تطمح إلى بلوغ أعلى معدلات ومؤشرات المردودية والجودة على غرار مؤسسة المقاولة التي أظهرت نجاحا باهرا في هذا المجال.

تمهيدا ووصلا بالفصل الثاني، نطرح الأسئلة التالية:

ماذا نقصد بالأداء الوظيفي للموارد البشرية والمؤسسات؟ وما أهمية تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية؟ ما المقصود بالجودة وكيف تتحقق هذه الجودة في أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية على غرار المقاولات؟ ما دور القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية، وما أثرها على أداء الموارد البشرية داخل هذه المؤسسات؟

الفصل الثاني

أداء الموارد البشرية بين الجودة والإبداع والتقويم

مقدمة

إن الإشكالية المطروحة في هذا البحث والتي فرضت مجموعة من التساؤلات والمفارقات، هو انحراف الوظيفة الأساسية للتقويم بشكل عام والتقويم التربوي بشكل خاص عن غايته الأسمى وهدفه الرئيسي الذي هو تطوير منظومة التربية والتكوين وتحقيقها لأعلى معدلات الجودة والمردودية التي تسعى السياسات التعليمية إلى بلوغهما من خلال تنزيل مناهجها وبرامجها وتطبيقها داخل المؤسسات التعليمية. فإذا كان التقويم/ التقييم سواء في المؤسسات الاقتصادية كالمقاولة، أو المؤسسات الإجتماعية كالمدرسة هو الآلية المعيارية التي ترصد مدى مطابقة المكتسبات من خلال مردوديتها وجودتها مع ما سطر من أهداف محددة سلفا، فإننا نجده أي التقويم قد حصر مهمته ووجه منظاره إلى أبعاد ضيقة مقتصرة فقط على التلميذ والبرامج والمقررات، وغيب أبعادا أخرى مهمة كانت يجب أن تكون حاضرة إلى جانب الأبعاد السالفة الذكر. من أهم هذه الأبعاد هو أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية وتأثير جودته ومردوديته على نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها. بمعنى آخر، إن نظرتنا للتقويم بقيت حبيسة نظرة سيكولوجية ضيقة اختزلت وظيفة التقويم واستراتيجياته في المتعلم ومدى اكتسابه للتعلمات، ولم تستحضر البعد السوسيولوجي في عملية التقويم الذي يركز على كل الأبعاد التي من شأنها إعطاء نظرة شمولية تقويمية وتقييمية تساهم في نجاح المؤسسات التعليمية في وظيفتها الاجتماعية النبيلة.

وعليه، في هذا الفصل، سنحاول الوقوف عند مفهوم وأهمية التقويم من خلال البراديغم السوسيولوجي للتقويم، والتركيز على الأداء الوظيفي للموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية، وجودة أداء هذه الموارد البشرية وقدرتها على القيادة والإبداع. بالإضافة إلى ضرورة تبني ثقافة مقاولاتية في عمليات تقييم الأداء واستثمارها تربويا وتعليميا لتحسين جودة و مردودية الأداء الوظيفي للموارد البشرية وللمؤسسات التعليمية على حد سواء.

المبحث الأول: الموارد البشرية والأداء الوظيفي

المطلب الأول: مفهوم الأداء الوظيفي وتقييمه

1- مفهوم الأداء الوظيفي وتحديات تطويره

في الفصل السابق وفي مختلف محاوره الثلاثة، أكدنا على الدور الذي تلعبه الموارد البشرية في المؤسسات والتنظيمات بكل تلويناتها: الاجتماعية، الاقتصادية، والسياسية...إلخ. وخلصنا إلى أن نجاح هذه المؤسسات لا يتحقق إلا باستثمار الجيد والفعال لهذه الموارد والتخطيط السليم والاستراتيجي لها؛ وذلك بغية تحقيق الأهداف والغايات المسطرة. ولعل أهم هذه الأهداف هو تحسين جودة ومردودية الأداء الوظيفي للأفراد العاملين في المؤسسات وتحديدا المؤسسات التعليمية. من هنا، كان الاهتمام بأداء الموارد البشرية فهما وتدبيرا وتخطيطا ثم تقويما. فماذا نقصد بمفهوم الأداء الوظيفي في المؤسسات والتنظيمات؟

1-1 مفهوم الأداء الوظيفي

يعتبر مفهوم الأداء من المفاهيم المتحولة التي لها شساعة دلالية ومفاهيمية حسب المجال الذي توظف فيه؛ وهو ما يبرر اختلاف الباحثين والكتاب في مناولته وتوظيفه mot-valise. "كما أن تداخل مفهوم الأداء مع مفاهيم أخرى مجاورة من قبيل "الإنجاز" "la performance"؛ "الفعالية" "l'efficacité"، و"الفاعلية" أو النجاعة "l'efficience" تجعله أكثر اتساعا وشمولية من حيث التوظيفات والاستعمالات."[1]

يقصد بالأداء بشكل عام سواء إداري أو تربوي أو غيرهما بأنه عبارة عن واجبات ومهام ومسؤوليات التي يجب أن يقوم بها الفرد من خلال موقعه الوظيفي في المؤسسة التي يعمل بها. وبالتالي فإن " الأداء الأمثل ما هو إلا القيام بأداء هذه المسؤوليات والواجبات والمهام على الوجه الأكمل والعمل على إنجاز الأعمال المطلوبة من الوظيفة التي يشغلها على الوجه الأمثل، والعمل على تحقيق أهداف

[1]-Saulquin, Jean-Yves, Mondialisation, management et entreprenariat, opportunité entrepreneuriale ou nécessité managériale , Lavoisier, Paris, 2006,p, 138.

المؤسسة وفق مستويات ومعايير محددة للأداء من خلال الإرتقاء بمستوى الممارسات"[1]، وبما يحقق تحسين أداء وقدرة الفرد على حل المشكلات بطريقة مغايرة ومبدعة.

إن أداء الموارد البشرية في المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص يشكل عاملا أساسيا ومطلبا ملحا حيث يعتبر مؤشرا يستدل به على نجاح المؤسسات أو فشلها، وإذا كان التحديد اللغوي لكلمة أداء performance الذي يعني باللاتينية منح تمام الأمر أو الشكل لشيء ما أي تمام المهمة واكتمالها، فإنه في التداول الاصطلاحي والوظيفي نجد هذا المعنى اللاتيني حاضرا في التعريف التالي: " الأداء هو المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها بشروط ومواصفات معينة [...] وهو مجموع المهام والأنشطة المحددة بظروف قانونية وتشريعية وعرفية..."[2]

إن الأداء الوظيفي للعاملين لا يتحدد بشكل تلقائي وعفوي يتم تحصيله بدون محددات وتوافر شروط وظروف معينة، إن الأداء الوظيفي ما هو إلا نتيجة تفاعل ثلاثة محددات رئيسية، هي:[3]

- الدافعية: وهذا يوجب أن يتوفر الدافع نحو العمل لدى الفرد.
- مناخ أو بيئة العمل: ويجب أن تتم تهيئة مناخ العمل المناسب، بحيث يؤدي إلى إشباع حاجات الفرد، التي هي انعكاس لدافعه نحو العمل.
- قدرة الفرد على أداء العمل: أي يجب أن تتوافر لدى الفرد القدرة على أداء العمل المحدد له، ومحصلة التفاعل بين الدافع الفردي على العمل من ناحية، ومناخ العمل من ناحية أخرى، هي الشعور العام بالرضا عن العمل أو الاستياء العام منه.

هذه المحددات لها خصوصيات وسمات معينة تضفي عليها طابع المحلية والخصوصية؛ فمحددات أداء فئة من العاملين لا تعني بالضرورة هي نفسها محددات أداء فئات أخرى أو تنسحب على فئات أخرى، كما أن هذه المحددات– السالفة الذكر– قد تختلف من مؤسسة إلى أخرى، بالإضافة إلى ذلك، تعتبر الظروف والشروط الخارجية والأجنبية أحد أهم العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي.

---

[1]– خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، الطبعة الأولى، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، ص، 179.

[2]- محمد، عبد المحسن توفيق، تقييم الأداء، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998، ص ص، 413.

[3]- فليه، فاروق عبده، وعبد المجيد السيد، السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص، 266.

هذه المحددات والشروط المنوطة بالأداء الوظيفي كانت لها جذور تاريخية وفلسفية منذ القدم، حيث يقول أفلاطون "إن العدالة هي قيام كل فرد في إطار الطبقة التي ينتمي إليها بالمهام المنوطة به، وهذه المهام تتوافق مع قدرات الشخص الذهنية والجسدية، أي أن إسناد وظيفة للفرد يجب أن يتناسب مع قدراته لأن الأفراد يختلفون فيما بينهم."[1]

إن مفهوم الأداء الوظيفي باعتباره إنجازا ملحوظا للعامل المورد البشري داخل المؤسسة، فهو يلتقي في جوانب معينة مع مفهومي الفعالية والنجاعة إلا أنه مفهوم أكثر اكتمالا ووضوحا وشمولية منهما. " إن الأداء بهذا المعنى هو فعل ظاهر نجاحه أو فشله للعموم ويمكن قياسه كذلك، وهو ما جعله يشمل من حيث الدلالة والمعنى الوظيفي مفهومي الفعالية والنجاعة."[2] بهذا المعنى، يدل الأداء الوظيفي على " مدى إنتاجية الأفراد ومردوديتهم (efficience) وكذلك مدى بلوغ الأهداف المسطرة على شكل مهام من قبل مدير المؤسسة بما فيها تطور كفايات العاملين وحركيتهم ونشاطهم (efficacité)."[3]

من خلال ما سبق، يكون الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة داخل المؤسسات والتنظيمات، هو القيام بالوظائف المسندة وتحقيق للمستويات المطلوبة من إنتاجيتهم؛ " إنه مدى مساهمة كل فرد في العملية الإنتاجية"[4] وفق ضوابط معينة وشروط وقواعد متعارف عليها من حيث الجودة والتنظيم والمردودية.

1-2 أهمية تطوير الأداء الوظيفي ومبرراته

1-2-1 مبررات تطوير الأداء الوظيفي

في إطار ما يحدث من متغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة في مختلف الميادين والمجالات سواء على المستوى العالمي أو الإقليمي، تبين بالواضح والجلي أن التغير هو سمة المميزة للعصر والواقع الذي تعيشه المؤسسات والتنظيمات، وبالتالي حتى المستقبل سيكون مرهونا وزاخرا بالمتغيرات والمستجدات؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة التحرك والتخطيط لمواكبة تلك المتغيرات، خاصة وأن هناك ظروفا خارج نطاق السيطرة وتؤثر على مستوى أداء الأفراد في ظل وجود مظاهر خلل وقصور في

---

[1] – حاروش، نوراالدين، مرجع سابق، ص، 84.

[2] – Saulquin, Jean-Yves, Mondialisation, management et entreprenariat, op. cit., p, 139.

[3] – Ibidem.

[4] – حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 84.

الوضع القائم، والتعود على مستوى معين من الإنجاز والارتياح للمألوف وعدم رغبة البعض في إحداث تغيير وتطوير في أدائهم سواء كان إداريا أو تربويا أو وظيفيا بشكل عام.

وعليه، هناك مسوغات ومبررات تجعل من عملية تطوير الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية، سواء كانت موارد بشرية ذات مهام إدارية أو تربوية بيداغوجية، أمرا حتميا وضرويا لتحسين أداء هذه الموارد البشرية.

ونحن في هذه الورقة البحثية سنركز على المؤسسات التعليمية من حيث المسوغات والتحديات التي تستدعي تطويرا في الأداء علما أن المؤسسات الأخرى ذات طبيعة اقتصادية كالمقاولات، كانت أكثر مرونة واستجابة للتغيرات والتحديات التي يفرضها عالم الألفية الثالثة. من هذه التحديات نذكر:[1]

- الاستجابة لطبيعة التغيير، والقدرة على التكيف والاستجابة، وهو حالة طبيعية في حياة المديرين والمعلمين وكافة العاملين بالمدرسة؛ وكذلك فيما يتعلق بوظيفة المدارس نفسها، ويسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: الارتقاء بمستوى الأداء للمديرين والمعلمين وكافة العاملين بالمدرسة، وتقليل معدلات الدوران الوظيفي[2]، والتجديد في مكان العمل، وتطوير الموارد البشرية والمادية، وترشيد النفقات، واستخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات، وتحديث وتطوير أنماط السلوك في المدارس.
- التحولات العالمية المتسارعة كالثورة المعلوماتية والاتصالات التكنولوجية والانفجار والرغبة في الوصول إلى أداء متميز لتحقيق الجودة للمدارس.
- التوترات والضغوطات الداخلية التي تعاني منها المدارس وتضارب الاهتمامات بين الإدارة المدرسية والمعلمين وكافة العاملين في المدرسة. الأمر الذي يستدعي إيجاد مناخ تنظيمي قادر على تحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة، وتكريس مواردها البشرية في سبيل تحقيق غايتها.
- التحول نحو اقتصاد المعرفة حيث أصبح التقدم في العالم يقاس بمعايير القدرة على إنتاج المعرفة وتحديثها وتراكمها وتحول اقتصاد المعرفة إلى محور التنافس بين الدول والمجتمعات المتقدمة.

---

[1]- خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص،ص، 184-187.

[2]- هو عدم الاستقرار والثبات في منصب عمل معين أو مهمة واحدة، إنه معدل الدخول والخروج من وإلى مؤسسة معينة، وقد يكون بسبب عدم التوازن في المؤسسة أو لظرفية معينة يترتب عنها تسريح العمال أو توقيفهم عن العمل. وقد يكون بفعل تنقيل أطر وقيادات من عملهم إلى عمل ومنصب آخر قصد إكسابهم الخبرات والكفاءات والمهارات.

- تفاقم حجم التحديات العالمية التي تتطلب إعداد أفراد المجتمع إعدادا يتناسب مع مقومات الموجة الثالثة، ومعرفة متطلبات سوق العمل.
- نقص المهارات والكفاءات اللازمة لقوة العمل.
- الاهتمام بجانب المعلومات حيث يعتبر تبادل المعلومات بين المديرين والمعلمين وكافة العاملين في المدارس المتأثرين بالتطوير أمرا ضروريا.
- تأثر العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة بالتغيرات الاقتصادية والثقافية في المجتمع، ولعل العلاقة بين التلميذ أو الطالب والمعلم هي الأكثر تأثرا من بين العلاقات المدرسية.
- تطوير آليات العمل الإداري بالإدارة التعليمية، حيث نستطيع أن نصل إلى مستوى جيد من الكفاءة الداخلية بالمدرسة حيث يرى الكثيرون أن الثورة الإدارية لمجالات الصناعة والتجارة والنقل استطاعت أن تقفز بكفاءة الأداء الإداري بها وفعاليته إلى آفاق بعيدة.
- منع حدوث الأخطاء وضمان الأداء الجيد، والوصول بالمنتج إلى المستويات القياسية، وذلك من خلال وجود رؤية ورسالة واضحة للمدارس تهدف إلى ضمان الجودة وإدارة فعالة.
- التخلي عن النظم البيروقراطية ورفض تجزئة المهام بل والنظر إلى العمليات الإدارية نظرة شمولية.
- القدرة على التعامل مع الموارد والمصادر والأشخاص، والتشجيع والحماس للأفكار المبدعة والجادة.
- أصبح الإبداع في الأداء أمرا ضروريا داخل بيئة العمل لتحقيق ميزة تنافسية.
- التحولات العديدة في البيئة الداخلية والخارجية: مثل تحول أدوار المديرين والمدرسين وكافة العاملين في المدارس من الضبط والرقابة إلى التحفيز والتكوين والتأهيل وإلى كل ما يقود إلى التنافس.

خلاصة القول، إن تطوير الأداء أصبح أمرا ضروريا وملحا في ظل مجموعة من التحديات السالفة الذكر. إن القيام بالعمل وأداء المهام دون تطلع إلى تحسينه وتجويده، قد يجعل المؤسسات التعليمية والموارد البشرية العاملة بها تعيد نفسها وأدوارها، وتكرس للعمل الروتيني الذي يتنافى مع الإبداع والجودة والمردودية؛ وبالتالي كان لتطوير الأداء الوظيفي للموارد البشرية أهمية وفوائد مهمة واستراتيجية في المؤسسات والتنظيمات وخاصة منها المؤسسات التعليمية.

1-2-2 أهمية تطوير الأداء الوظيفي وفوائده

يعتبر الاهتمام بالأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات والتنظيمات سواء منها الاقتصادية أو الاجتماعية، العمومية أو الخاصة، أحد أهم الاهتمامات والانشغالات الأساسية للإدارة المشغلة والمدبرة للمؤسسات. ونظرا لأهميته ومحوريته في تحقيق الجودة وتحسين المردودية، فإن مسألة متابعة ومراقبة هذا الأداء، تعد عملية معقدة نظرا لطبيعة الأداء الذي يقوم به المورد البشري، ولأن تتبعه يحتاج إلى طاقة ذهنية وعقلية.

وعند الحديث عن الأداء الوظيفي في المؤسسات التعليمية على الخصوص، فإن أهمية الأداء الوظيفي وتطويره في هذه المؤسسات يجب أن يحتل مكانة خاصة داخلها باعتباره أحد المخرجات والنتائج النهائية المحصلة من القيام بجميع الأنشطة، ولأنه الوسيلة والآلية العملية الكفيلة بضمان استقرار وبقاء المؤسسة من جهة، وتحسين الجودة والمردودية من جهة أخرى.

إن من شأن تطوير الأداء الإداري أو التربوي البيداغوجي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية أن يحقق فوائد جمة وأهداف كثيرة تصب كلها في مصلحة تحسين جودة ومردودية أداء هذه الموارد البشرية والذي ينعكس إيجابا على أداء المؤسسات التعليمية. من فوائد وأهداف تطوير الأداء الوظيفي داخل المؤسسات التعليمية تحديدا نذكر:[1]

- تحديد الاحتياجات التكوينية والتدريبية لكافة الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية من أطر إدارية وتربوية.
- تقييم سياسة اختيار الأطر الإدارية والتربوية وفق معايير تستجيب للمستجدات والتحولات التي تعرفها منظومة التربية والتكوين.
- تقييم سياسات التعيينات والنقل للأطر الإدارية والتربوية، إذا تبين أن بعض نواحي القصور ترجع لعدم تناسب قدرات ومهارات هؤلاء الأطر مع متطلبات وظائفهم التي عينوا فيها أو نقلوا إليها.

[1]- نفسه، ص، 181.

- تطوير خطة التنمية المهنية والتكوين أثناء الخدمة، إذ تبين أن هناك نواحي قصور راجعة إلى عدم كفاية البرامج والأنشطة التكوينية، أو تصميم البرامج والأنشطة التدريبية، أو تصميم البرامج أو أساليب التدريب أثناء الخدمة.

إن أهداف تطوير الأداء الوظيفي وفوائده لا تقتصر على جانب من الجوانب الإدارية أو التربوية أو التنظيمية، بل إن أثر تطوير الأداء الوظيفي يشمل كل المنظومة بسياساتها، وقراراتها، وتوجهاتها، فكان نجاح وتقدم المؤسسات رهين بمدى تحقيق تطور في الأداء الوظيفي للموارد البشرية وتحسين جودته ومردوديته.

أمام هذه الأهمية لدور جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، وبغية تطويره وتجويده، وتعديله عندما يتم اكتشاف جوانب ضعف وقصور في كفاءة الموارد البشرية، وبالتالي سد جوانب هذا النقص في كفاءاتهم وتقويتها، وحتى تستطيع الحكم على مدى تقدم أدائهم قياسا إلى واجباتهم وسلوكياتهم؛ علاوة على إتاحة وإمكانية توفير معلومات مرشدة وموجهة حول فعالية ومردودية كافة العاملين في المؤسسات، كان من اللازم اعتماد آلية تقييم وتقويم الأداء كمؤشرات ومعايير تضبيطية تتيح وتسمح بإجراء كل ما سبق لنا إيراده أعلاه. فماذا نقصد بتقييم الأداء الوظيفي، وما أهميته وأهدافه وطرقه؟

2- تقويم الأداء الوظيفي

2-1 مفهوم تقويم الأداء الوظيفي وتعريفه

قبل أن نبدأ في تحديد مفهوم تقييم الأداء وتعريفه، لابد أولا من الإشارة إلى أن هناك اختلافا من حيث التسمية على مستوى مفهوم"التقويم" أو "التقييم". فقد أثير نقاش كبير بين الباحثين، وهناك من تتبع هذين المفهومين كرونولوجيًا ودلاليا، وحاول الانتصار إلى أحدهما، لكن نحن نقول أنه في عملية قياس الأداء، يعتبر مفهوما التقييم والتقويم مترادفان لهما نفس المعنى، وبالتالي لن نخوض في إشكال طرمنولوجي دلالي ماداما أنهما يشيران ويفيدان نفس المعنى عندما يتعلق الأمر بمفهوم الأداء.

في كثير من المؤسسات والمنظمات ما تجري تقويمات عشوائية وبشكل شخصي مثلا تقويم أداء الأساتذة من قبل طلابهم، وللمديرين من قبل مرؤوسيهم فيثنون على البعض ويمدحون أفعالهم وأداءهم، وفي الوقت نفسه، يقللون من شأن البعض الآخر. غير أنهم يقولون ذلك ارتجالا دون الرجوع أو اعتماد

معايير أو مؤشرات تمكن من الحكم الدقيق والناجع للأداء، فقد تصح بعض أحكامهم واجتهاداتهم وقد تخطئ. ولكي لا يظلم أحد بسبب هذه الآراء والتعليقات، ولكي يُقَيَّم الأداء تقييما فعالا ودقيقا يمكن من تحسين جودته ومردوديته، لابد من إيجاد نظام لتقويم وتقييم الأداء يحقق العدالة والموضوعية، ثم ليتم استثمار نتائج هذا التقييم في تطوير أداء الموارد البشرية، وبالتالي تحقيق الجودة والفعالية من قبل المؤسسات المشغلة لهذه الموارد.

على الرغم من كثرة التعاريف وتعددها الخاصة بتقييم أداء الموارد البشرية في المؤسسات العمومية والخاصة، يمكن القول إنها تلتقي في نقطة واحدة وهي" قياس مردودية وإنتاجية الموظف خلال فترة معينة وبيان مدى مساهمته في تحقيق أهداف المؤسسة التي يشتغل بها، والوقوف على مدى كفاءته في النهوض بأعباء عمله الحالي، ومدى تحمله لمسؤولية القيام بوظيفة ذات مستوى أعلى."[1]

وإذا كان تقييم الأداء حسب التعريف السابق والذي يعتبر تعريفا عاما للمفهوم، يدخل ضمن عملية القياس للمردودية والإنتاجية، فهو إلى جانب ذلك يترتب عنه إصدار حكم من خلال مؤشرات ومعايير معتمدة؛ وهو ما عبر عنه " **برنار مارتوري Martory**" عندما اعتبر تقويم الأداء بأنه " حكم ذو طابع تراتبي يصدره رئيس مؤسسة، أو مجموعة عمل عن سلوك وأداء فرد عامل خلال مزاولته لوظيفته."[2]

إن تقويم الأداء هو محاولة للوقوف " والتحليل لأداء الفرد بكل ما يتعلق به من صفات نفسية أو بدنية أو مهارات فنية أو فكرية أو سلوكية وذلك بهدف تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تعزيز الأولى ومواجهة الثانية وذلك من أجل تحقيق فاعلية المنظمة الآن وفي المستقبل."[3] هذا التصور لتقييم الأداء يجعل من عملية التقييم فعلا ملازما للأداء الوظيفي حيث يدخلان في تعالق جدلي الهدف منه هو " تحقيق أهداف المنظمة مهما كانت طبيعة هذه المنظمة، ومهما كانت طبيعة وتنوع هذه الأهداف."[4]

---

[1] – السالم، مؤيد سعيد، وصالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 166.

[2] – Amajoune, Akram, L'évaluation des RH et la performance sociale d'entreprise, Edition universitaires europèennes, France, 2018, p, 9.

[3] – السالم، مؤيد سعيد، وصالح، عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 166.

[4] – Taieb, Jean– Pierre, Valoriser la performance RH, Dunod, Paris, 2016, p, 128.

وعليه ومن خلال ما تقدم، يمكن تعريف تقويم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات والتنظيمات وفق بعده المعاصر، بأنه نظام رسمي وعملية إدارية تصممه وتضعه إدارة الموارد البشرية المنتمية إلى مؤسسة ما، سواء كانت عمومية أم خاصة، اقتصادية أم اجتماعية، هذا النظام" يشتمل على مجموعة من الأسس والقواعد العلمية والإجراءات، التي وفقا لها تتم عملية تقييم أداء الموارد البشرية في المنظمة، سواء أكانوا رؤساء أو مرؤوسين أو فرق عمل، أي جميع العاملين فيها، بحيث يقوم كل مستوى إداري أعلى بتقييم أداء المستوى الأدنى بدءا من قمة الهرم التنظيمي مرورا بمستوياته الإدارية وصولا لقاعدته."[1]

إن مفهوم تقويم الأداء في الدراسات والأبحاث المعاصرة يأخذ طابع التعددية والشمولية، حيث لا يتم حصره في بعد واحد من أبعاد الأداء الوظيفي للموظف، لذلك ارتبطت وظيفته وفعاليته مع التدبير الجيد المعاصر الذي يتميز بالمرونة وتعددية الأبعاد في نفس الآن، حيث يشمل الأهداف والغايات المسطرة، وأشكال العمل وطرائقه، وأداء الفاعلين بالإضافة إلى المضامين ونتائج الأداء التي ستكون موضوع التقويم والتقييم"[2] . لذلك يبقى تقويم أداء الموارد البشرية عبارة عن عملية، لكنه في نفس الوقت عملية فنية وتقنية تحتاج إلى تفكير وتخطيط ودراسة، عملية تقوم على جمع المعطيات والبيانات من أجل استنباط واستخلاص المعلومات الوصفية والكمية التي تعبر عن مستويات الأداء ودرجاته من حيث الجودة والمردودية. " وفي ضوء ذلك، يتم تقدير مستوى كفاءة وفعالية الموارد البشرية ومدى التحسن والتراجع الذي رافق مسيرتهم عبر فترة زمنية تقدر عادة بسنة واحدة. كما تشمل هذه العملية الوقوف على أساليب التعامل والتصرف وعلى أنماط سلوكهم مع رؤسائهم ومرؤوسيهم وزملائهم والمتعاملين معهم."[3] وتقييم الأداء باعتباره حكما يصدره المقوم (Evaluateur) على المقوم (Evalué)، فهو يختلف من حيث الجهة التي تقوم به، " فقد يكون فرديا أي يقوم به فرد واحد قد يكون رئيسا أو مسيرا، وقد يكون جماعيا تقوم به جماعة من المسؤولين الرؤساء، أو زملاء العمل. كما يختلف من حيث الشكل عندما

[1]– عقيلي، عمر وصفي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي، مرجع سابق، ص، 363.

[2] - Campoy, Eric ; et (autres), Gestion des ressources humaines, Pearson éducation, France, 2008, p, 94.

[3]– الكبيسي، عامر خضير، إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية، مرجع سابق، ص، 189.

يتعلق بطريقة إجراء التقويم، فقد يكون كميا يعتمد على بيانات وأرقام أو كيفيا عندما يعتمد على مقابلات ومعطيات وصفية."[1]

إن الحديث عن تقويم الأداء لدى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات العمومية أو الخاصة، يجعلنا نتوقف عند مجموعة من الخصائص والمواصفات تجعله أكثر وظيفية وإجرائية، تمكن الجهة التي تقوم بالتقويم من وضع مؤشرات ومعايير أكثر دقة ووضوحا تتيح رؤية تقويمية موضوعية ودقيقة لأداء الموارد البشرية العاملة.

هذه الخصائص نجملها في الآتي:[2]

- إن تقويم الأداء عملية إدارية مخطط لها.
- إنها عملية إيجابية لا تسعى إلى كشف العيوب فقط وإنما تهتم أيضا بنقط القوة التي جسدها الفرد أثناء سعيه إلى تحقيق الهدف.
- إن تقويم الأداء لا يتضمن إنجاز الواجبات فقط بل قياس مدى التزام الموظف بسلوكيات العمل المطلوب منه والنتائج التي تحققت من هذا الالتزام خلال فترة التقويم.
- وأخيرا، إن تقويم أداء الموارد البشرية العاملة هو عملية مستمرة وإن كانت نتائجها النهائية تستخرج على فترات متباعدة. إنها عملية يومية وليست موسمية، وما النتائج النهائية إلا تعبير عن التحليل لكافة الجزئيات والتحركات المتعلقة بالعمل اليومي للموظف.

خلاصة القول، ومن خلال ما عرضناه بخصوص تقديم تعاريف حول مفهوم تقويم أداء الموارد البشرية، يمكننا أن نخرج بتعريف شامل ودقيق، وهو التعريف الذي قدمه واقترحه **أبو شيخة نادر** حيث يعتبر تقويم الأداء بأنه " أسلوب يمكن من إصدار حكم موضوعي على قدرة الموظف في أداء واجباته والقيام بمسؤوليات وظيفته، والتحقق كذلك من سلوكه وتصرفاته في أثناء العمل، ومن مدى التحسن الذي طرأ على أسلوب أدائه لواجبات ومسؤوليات وظيفته، وقدرته على تحمل واجبات ومسؤوليات إضافية"[3].هذا التعريف المحدد لمفهوم تقويم الأداء، يجعلنا نتساءل عن أهمية وأهداف عملية تقويم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات والتنظيمات العمومية والخاصة.

---

[1] – Chloé, Guillot– Soulez, La gestion des ressources humaines, op. cit. , p, 67.

[2] – السالم، مؤيد سعيد، وصالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 167.

[3] - أبو شيخة، نادر، إدارة الموارد البشرية، دار الصفاء، عمان، 2004، ص، 217.

2-2 أهمية تقويم الأداء وأهدافه

يعتبر تقويم أداء الموارد البشرية وأداء المؤسسات والتنظيمات المشغلة لهذه الموارد إحدى أهم العمليات الأساسية في الإدارة والتدبير، فهو يعد تقويما للأداء الكلي للمؤسسة، حيث يكشف نقط الضعف والقوة في الوظائف الإدارية في جوانب التخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف من جهة، كما يكشف عن مستويات جودة ومردودية أداء المؤسسات ومواردها البشرية من جهة أخرى.

إن تقويم الأداء الوظيفي في المقاربات المعاصرة خصوصا في ميدان التربية والتعليم، ازدادت أهميته وتعددت أهدافه بفضل اتساع دائرة اهتماماته وموضوعاته حيث أخذ طابعا مؤسساتيا ونسقيا بنيويا على حد سواء. فلم يعد التقويم المدرسي على سبيل المثال، مقتصرا على نجاح التلميذ وفشله انطلاقا من إمكاناته الذاتية أو مستوى ذكائه الفردي خلال بناء تعلماته، بل شمل أبعاد أخرى تتيح قراءة سليمة وتشخيصا دقيقا لعوامل نجاحه وفشله في تعلماته. لقد تعددت إذن موضوعات التقويم سواء في المؤسسات العمومية أو الخاصة، الاقتصادية أو الاجتماعية، " إذ تم التركيز على أداء الموارد البشرية والموارد المادية والأهداف المتبعة على حد سواء."[1] واعتبار ذلك عنصرا أساسيا وعاملا مهما في تحسين جودة ومردودية هذه المؤسسات بالإضافة إلى عناصر أخرى شملها التقويم من قبيل: " عُدَد التكوين، زمن الأداء، الموارد المالية، التواصل، المظاهر الاجتماعية والثقافية، نمط ومستوى عيش الموارد البشرية"[2].

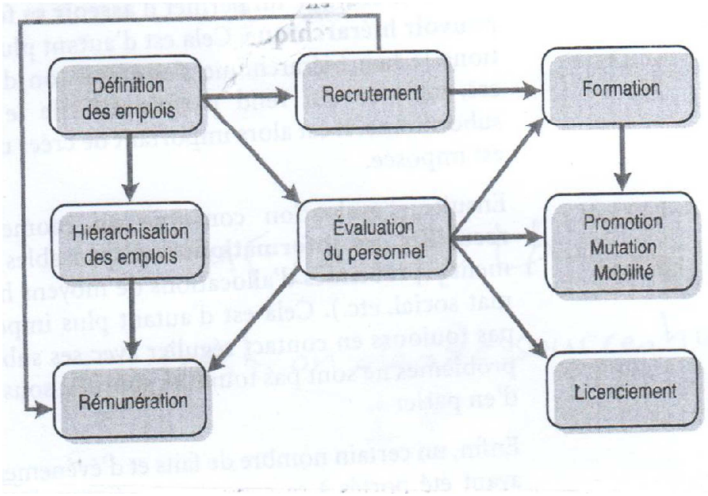
إن تقويم الأداء داخل المؤسسات يوجد في صلب اهتمامات هذه المؤسسات، فهو يحتل مكانا مركزيا ومحوريا ضمن السياسات والاستراتيجيات التدبيرية الخاصة بإدارة الموارد البشرية وتدبيرها. والخطاطة التالية تبين أهمية تقويم أداء الأفراد العاملين في المؤسسات والأولوية التي يحظى بها من حيث الأهمية والتأثير على باقي العمليات الأخرى المرتبطة بإدارة الموارد البشرية.[3]

---

[1] – Gustin, André, Management des établissements scolaires, 1ère édition, De Boeck université, Bruxells, 2001, p, 43.

[2] –Ibid, p, 48.

[3] – Campoy, Eric et (autres), Gestion des ressources humaines, op. cit., p, 95.



من خلال هذه الخطاطة وما سبق ذكره، يتبين أن المؤسسات تستطيع أن تعيد النظر في سياستها وبرامجها وإجراءاتها وعلى الأخص في مجالات الاختيار والتكوين والإشراف على العاملين، ما يمكن الإدارة ومن خلال عملية تقويم أداء الموارد البشرية، أن تحكم على مدى نجاح اختيار هذه الموارد، وهل " الفرد المناسب مكلفا بالوظيفة التي تتفق مع قدراته وميوله، كذلك تستطيع الإدارة عن طريق تقويم الأداء أن تحكم على مدى سلامة الاختبارات التي تجريها للعاملين."[1] كما يمكن التقويم من تسليط الضوء على المشرفين أنفسهم، حيث يمكن من الكشف عن قدرة المشرفين على قيادة مرؤوسيهم وخصوصا إذا تضمنت عملية التقويم تقويما متبادلا بين المشرفين ومرؤوسيهم، فإن ذلك يوضح فاعلية الأساليب المتبعة في الإشراف وتستطيع أن تتعرف الإدارة كذلك ما إذا كان نظام الحوافز مناسبا ومتفقا مع رغبات وحاجات الأفراد."[2] فهو (أي تقويم أداء الموارد البشرية) يمنح للإدارة " تقويما شفافا وموضوعيا رسميا ومبنيا على معطيات مدرجة في وثائق كتابية وشبكات حول تقييم الأداء، الأمر الذي يحد من الارتجالية في إصدار الأحكام والنقد الشفوي الذي لا يترك أي أثر أو تأثير"[3]. وعليه، تقويم الأداء عند المسؤولين في إدارة الموارد البشرية له أهمية بالغة حيث يجعلهم يقفون على ثلاثة جوانب أساسية تشكل بالنسبة لهم خريطة طريق وروائز كشفية لأداء الموارد البشرية، وقد يخضعون هم أنفسهم

[1] – الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 164.

[2] – نفسه.

[3] – Nelson, Bob ; et Economy, Peter, Le management pour les nuls, Edition first, Edit 8, Paris, 2016, p, 168.

لهذه الروائز لتقويم أدائهم. " هذه الجوانب الثلاثة هي بمثابة تقويمات تهم: المعارف التقنية، المعارف السلوكية، المعارف المرتبطة بالمهنة"[1].

إن التركيز على هذه المعارف وعلى مؤشراتها تمكن المقوم من عدم الانحراف عن ما هو مسطر في التقويم، كما تجعل تقويمه للأداء أكثر فعالية وإجرائية.

ونقصد هنا بتقويم الأداء وفق الجانب المتعلق بالمعارف التقنية Les savoirs techniques، هو تقويم الكفايات أو الكفاءات المتحكم فيها وهي كفايات عملية إجرائية وتقنية حصرها المتخصصون في 80 كفاية منظمة في مصفوفات Matrices تهم الأبعاد المتعلقة بالترقية، والتقييم، والتكوين، والتحفيز، والتوظيف، والحركات الإنتقالية، وتجديد العقود، وتدبير النزاع... إلخ. أما المعارف السلوكية Les savoirs comportementaux، فهو جانب مهم بالإضافة إلى المعارف التقنية، لأن "التحكم في هذه الأخيرة لايضمن نجاح العامل في أدائه لذلك، يتم التركيز على المعارف السلوكية عند تقويم الأداء، وهي تشمل الكفايات المتعلقة بالتواصل والإنصات، والتنسيق، والتفاوض والحوار، والقيم واتجاهات العمال.....إلخ.[2]

أما المعارف المتعلقة بالمهنة Les savoirs métiers، يتم هنا تقويم الأداء المتعلق بالكفايات المرتبطة أساسا بالرأسمال الإنساني والثقافي للمؤسسة وخطها الاستراتيجي ومسارها التاريخي وتوجهاتها وعلاقاتها مع الشركاء. فالعامل المقوَّم (Evalué) والرئيس المقوم (Evaluateur) الذي يقوم أداءه هو كذلك من قبل من هو أعلى منه رتبة، " يتم تقويم أدائهم بناء على مدى إلمامهم بتاريخ القطاع الذي يشتغلون فيه والقيم والسياسات التي توجه هذا القطاع، بالإضافة إلى معرفتهم بالشركاء، والزبناء طالبي الخدمة (التلاميذ والآباء بالنسبة لقطاع التعليم)، علاوة على ذلك، معرفتهم بالمنافسين في القطاع وعروضهم ومناخ عملهم التنظيمي"[3].

إن تقويم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات –كما سلفنا ذكره– في وظيفته العامة وهدفه العام، هو عملية وآلية تتيح للمؤسسة كشف مواطن الضعف والقوة من أجل تحسين جودة ومردودية أدائها بعيدا عن المزاجية والعشوائية في إصدار الأحكام وتجسيدا للإدارة العلمية والموضوعية في تدبير

[1] – Autissier, David ; et Simonin, Blandine, Mesurer la performance des ressources humaines, Eyrolles, éditions d'organisation, 2009, p, 100.

[2] – Ibid, pp, 103,104.

[3] – Ibid, pp, 106,107.

الموارد البشرية. وبالتالي نكون أمام رهانات كبرى ومهمة تسعى عملية تقويم الأداء تحقيقها على أرض الواقع. من هذه الرهانات نذكر:[1]

- الرهان الاقتصادي: هو أن عملية التقويم تتيح معرفة تكلفة تأهيل العاملين لمواكبة التطورات والمستجدات التكنولوجية والتنظيمية.
- الرهان البيداغوجي: يتيح للأفراد العاملين أخذ رؤية خارجية عن أدائهم وكفاءاتهم.
- الرهان النفسي: يكسب المورد البشري هوية مهنية، وصورة عن الذات وتقديرها.
- الرهان التقني: يتيح وضع خطط وعُدَد للتكوين والتأهيل بناء على نتائج تقويم كفاءات المورد البشري.
- الرهان السياسي: استحالة تعريف ومعرفة سياسة إدارة الموارد البشرية دون تقويم تشخيصي للوضع الراهن للمؤسسة (الفلسفة والثقافة التنظيمية للمؤسسة)

يتبين من خلال الرهانات الكبرى لتقويم أداء الموارد البشرية ودوره في تحسين جودة ومردودية المؤسسات، أنه ينعكس إيجابا على عنصرين أساسيين داخل المؤسسة أو التنظيم هما: المورد البشري العامل وإدارة المؤسسة. فبالنسبة للفرد العامل يمكن تقويم أدائه من خلال فتح حوار موضوعي وشفاف مع رئيسه، التسجيل ضمن حركية الترقية، يتيح التقويم عملية رصد حاجيات ورغبات العامل، كما يمكن من تطوير أداء العامل والرفع من إنتاجيته.

أما بالنسبة لإدارة المؤسسة فتقويم أداء الموارد البشرية العاملة يتيح لها عقلنة تدبير واتخاذ القرارات في شأن العاملين، كما يساهم في قياس مدى مساهمة المورد البشري العامل في تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة، وضبط قدرات كل واحد بما يلائم المنصب الذي يتناسب مع هذه القدرات، كما يرصد مواطن ومظاهر قلة وضعف أداء الموارد، بالإضافة إلى تدقيق المعلومات حول هذه الموارد البشرية "[2].

[1] – Amajoune, Akram, L'évaluation des RH et la performance sociale d'entreprise, op. cit., pp, 9,10.

[2] – Colin, Frédéric, Gestion des ressources humaines dans la fonction publique, 2 éd, Gualino éditeur lextenso édition, 2018, p, 94.

وبالتالي تبقى الوظيفة الأساسية لإدارة الموارد البشرية داخل المؤسسة من حيث تقويم الأداء، "هو معرفة مدى مساهمة كل فرد (رئيسا أو مرؤوسا) في تحقيق أداء ذي جودة ومردودية للمنظمة"[1].

بالإضافة إلى ما سبق، يمكننا أن نجمل مجموعة من الأهداف لتقييم أداء الموارد البشرية في المؤسسات في الآتي:

- تقديم معلومات للعاملين أنفسهم عن جودة وكفاءة أدائهم لأعمالهم، وذلك لتحسينه إلى الأفضل.
- تحديد زيادات الأجر، والمكافآت والعلاقات التي يمكن أن يحصل عليها الفرد وذلك كنوع من المقابل للأداء.
- تحديد مناسبة الوظيفة الحالية للفرد، وتحديد إمكانية نقله إلى وظيفة أخرى، وربما الاستغناء عنه، إن لم يكن ذا كفاية عالية في وظيفته.
- التعرف على الأعمال والمهام الخاصة التي يمكن أن تسندها المدرسة إلى الفرد، وذلك في حالة احتياجها إلى القيام بهذه الأعمال والمهام، تحديد إمكانية ترقية الفرد مكافأة له على أدائه المتميز.
- تحديد أوجه القصور في أداء الفرد، واحتياجه إلى التطوير والتنمية، وذلك عن طريق جهود التدريب.
- توجيه المديرين لربط سلوك مرؤوسيهم بنواتج العمل وقيمته النهائية.
- اكتشاف العاملين المؤهلين أكثر من غيرهم لإشغال المناصب القيادية في المؤسسات.
- تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية وفق منهجية علمية وموضوعية"[2].
- تعزيز وتشجيع التواصل والحوار والمعرفة الجيدة بين الرئيس المباشر والعامل"[3].

إن الطابع المؤسساتي والنسقي الذي يتخذه تقويم أداء الموارد البشرية يجعله يرتبط ارتباطا وثيقا بباقي أنشطة الموارد البشرية داخل المؤسسة. من هنا تتحدد أهميته حيث نجده " يرتبط بعملية

[1] - Pennaforte Antoine, Guinard Jean-Louis, et Herbinier Jean-Pierre, Les fondamentaux de la GRH 100 défis RH illustrés, Dunod , Paris, 2018, p, 76.

[2]- أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، ص، 94،95.

[3] - Nelson, Bob ; Economy, Peter, Le management pour les nuls, op. cit., p, 168.

الاستقطاب والاختيار، وتحليل الوظائف، وتخطيط الموارد البشرية، والتدريب، والحوافز، والعلاقات الوظيفية..."[1]

- على مستوى الاستقطاب والاختيار: يمكن تقويم الأداء من معرفة مدى كفاءة مصادر استقطاب واختيار الموارد البشرية.
- على مستوى التكوين: يمكن تقويم الأداء من معرفة الاحتياجات التكوينية للعاملين.
- على مستوى الأجور والتعويضات: يؤثر تقويم الأداء على عملية الزيادة في الأجور.
- على مستوى الحوافز: يساعد التقويم على وضع معايير موضوعية للترقية والنقل.
- على مستوى العلاقات الوظيفية: يساعد تقويم الأداء على أهمية الأداء وليس الأقدمية.
- على مستوى تحليل الوظيفة: يستلزم تقويم الأداء وجوب تحليل للوظائف. بحيث يسهل وضع معايير تستند للواجبات الوظيفية المحددة. ويترتب على عدم وجود وصف وظيفي زيادة في صعوبة تقييم الأداء في الوظائف، وقد يعزز الميل نحو تقويم الجوانب السلوكية للوظيفة وإهمال الأداء الفعلي لها"[2].

خلاصة القول يحظى تقويم أداء الموارد البشرية بأهمية بالغة داخل المؤسسات والمنظمات، فهو يجعل الرؤساء أو المسؤولون عن إدارة الموارد البشرية مثلا، يتابعون واجبات ومهام ومسؤوليات مرؤوسيهم بشكل مستمر ودائم، وفي نفس الوقت يدفع الموارد البشرية العاملة على العمل بفاعلية ومردودية. واعتبارا لهذه الأهمية التي يجسدها تقويم الأداء، ما هي متطلبات ومعايير وشروط إجراء هذه العملية، ما هي طرق ومقاييس تقويم الأداء حتى يحقق الهدف الأساسي من إجرائه والمتمثل في تحسين جودة ومردودية الأداء الوظيفي للموارد البشرية؟

2-3 معايير وطرق تقويم الأداء الوظيفي

إن إدراج هذا المحور في هذا البحث هو أساسي ومحوري، لأننا أولا نريد أن نبين أهمية تقويم الأداء بالنسبة للمؤسسات وتحديدا المؤسسات التعليمية، وثانيا نريد من هذه الأخيرة أي المؤسسات التعليمية أن تعتمد طرق تقويم الأداء الحديثة والتي بينت على فعالية ونجاعة داخل مؤسسات القطاع

[1]- عبد الوهاب، سمير محمد ; والبرادعي ليلى مصطفى، إدارة الموارد البشرية المفاهيم والمجالات والاتجاهات الجديدة، مرجع سابق، ص، 99.

[2]- نفسه، ص، 101.

الخاص التي هي المقاولات. حيث يتضح أن استراتيجيات وسياسات التقويم المدرسي والمؤسسي في المغرب مازالت لا ترقى إلى مستوى تحقيق ما هو مأمول منها تربويا وإداريا وتدبيريا.

2-3-1 معايير ومتطلبات تقويم الأداء

إن عملية تقويم أداء الموارد البشرية داخل المؤسسات العمومية أو الخاصة، الاقتصادية أو الاجتماعية، تحتاج وتتطلب وضع معايير وشروط دقيقة، حتى نضمن تقويما ناجعا وفعالا يحقق الأهداف المرجوة والمتمثلة أساسا في تحسين جودة ومردودية الأداء الوظيفي للعاملين.

إن التقويم هو " سلاح ذو حدين فهو من ناحية يكشف عن عدد ضخم من المشكلات التي ينبغي تصحيحها عندئذ، ومن ناحية أخرى، فإن التقويم هو الطريقة الوحيدة للحصول على البيانات اللازمة لزيادة فعالية [أداء] الموارد البشرية"[1].

وينبغي تحديد متطلبات ومعايير تقويم الأداء قبل البدء بعملية التقويم، وذلك حفاظا على الموضوعية والدقة. وعليه، يجب أن تتصف " مقاييس وطرق تقويم الأداء ببعض الخصائص، وهي الثبات والمصداقية وسهولة التطبيق والقبول من قبل الإدارة والموظفين."[2]

فما هي المقومات والمتطلبات التي يجب أخذها بعين الاعتبار خلال عملية تقويم أداء الموارد البشرية داخل المؤسسات؟

هناك عدة مقومات ومعايير يتم أخذها بعين الاعتبار قبل البدء بعملية تقويم الأداء، فهي تختلف وتتنوع حسب المنظمة وطبيعتها وحسب المقوم والجهة المقومة، إذ لهما القدرة والإمكانية أولا، على " تحليل ووصف الوظائف الموجودة بالمنظمة للتعرف على كافة التفصيلات الخاصة بها، ثانيا، على تحديد أساليب وطرق التقييم التي تتناسب مع ظروف المنظمة"[3]. بالإضافة إلى ذلك، يجب استحضار المقومات التالية عند تقويم الأداء:

- أن يكون التقييم أو التقويم مبنيا على معرفة أداء الموظف في الماضي والحاضر.
- أن يتضمن نظام التقويم ضوابط ذاتية ورقابية ضد التحيز الشخصي، مثل اعتماد مدير الرئيس لتقويم الموظف، السماح للموظف بمناقشة درجات التقييم مع رئيسه.

---

[1]- ديكسون، نانسي، تقويم الأداء وسيلة تحسين النوعية في تنمية الموارد البشرية، ترجمة سامي علي الفرش، معهد الإدارة العامة للبحوث، المملكة العربية السعودية، 1415هـ، ص، 9.

[2]- باهي، محمد، تدبير الموارد البشرية بالإدارة العمومية، مرجع سابق، ص، 128.

[3]- الصيرفي، محمد، إدارة الموارد البشرية (المفاهيم والمبادئ)، الطبعة الأولى، دار المناهج، عمان، 2005، ص،ص، 298، 299.

- جدية الرؤساء ومصداقيتهم في التقويم.
- وضع قيد زمني لتقويم الأداء، بمعنى أن يشترط لتقييم الموظف كونه قد عمل مع الرئيس لمدة ستة أشهر وهكذا.
- استخدام الرئيس لعبارات محددة وواضحة، وأن يكون نظام التقويم مقبولا من الموظفين والمديرين، وأن يكون إنسانيا في اتجاهاته"[1].

وهناك بعض الحالات قد يحدث في شأنها عدم اتفاق وتوافق بين الرئيس والموظف خلال عملية تقويم الأداء لوجود بعض الانحرافات في نظر كل من الرئيس أو الموظف، لذلك حدد "**أوديورن Odiorne**" الحالات التي يجب على المرؤوس القبول بتقويمات رئيسه وهي:[2]

- أن يكون للرئيس المراقب كفاءات ومعارف أقدر وأعلى من الموظف.
- أن يكون المرؤوس الموظف أقل سنا، ولديه خبرة أقل من الرئيس.
- أن تتم ترقية الموظف من قبل مديره.

ومن الأشياء الهامة في عملية تقويم أداء الموارد البشرية والتي يجب الوعي بها واستحضارها والتبصر بها حتى قبل القيام بعملية التقويم هي: " تحديد وتسطير الأهداف من تقويم الموظف، والتواصل معه بشأنها وإطلاعه عليها وعلى كيفية وطريقة تقويمه وتقييمه في أول أيام قيامه بالعمل"[3]. كما أن عملية تقويم الأداء يجب أن تكون دورية ومستمرة، وأن تحرص على فعل المقارنة بين الحصيلة الحالية للأداء والحصيلة السابقة، كما يجب على الرئيس أو الإدارة المسؤولة عن عملية التقويم أن تضع نتائج التقويم بين يدي الموظف مع فتح نقاش وحوار بخصوص هذه النتائج. علاوة على ذلك، " يتوجب أن يخضع للتقويم جميع العاملين وعلى كل المستويات دون استثناء ومعهم المدراء والقياديين؛ أن يشعر النظام المرؤوسين بضرورة التقويم ويتلمس الفوائد والإيجابيات التي تعود عليهم منه مثلما يسهم في تحقيق أهداف المنظمات؛ أن تتضح المبادئ والآليات التي تحكم عملية التقويم ويتم إصدارها بقرار أو

[1]- المعشوق، منصور بن عبد العزيز، مرجع سابق، ص،ص، 291، 292.

[2] – Odiorne, Stanley George, Strategic management of human ressources, Jossey–Bass, 1984, p, 75.

[3] – Nelson, Bob ; Economy, Peter, op. cit., p, 170.

بنظام من أعلى سلطة مختصة؛ كما يجب أن يشمل التقويم مختلف الجوانب الشخصية والإدارية والإنسانية والفنية المتعلقة بالموظف وبالمنظمة"[1].

إن التصور الجديد لتقويم الأداء يرى أن العامل الموظف يجب أن يكون في قلب عملية التقويم وليس كموضوع فحسب، بل كعنصر متدخل ومحاور ومفاوض خلال هذه العملية؛ الأمر الذي جعل من عملية تقويم الأداء في " سعي حثيث لتطوير وتحديث عدتها وآلياتها بما يتناسب مع منطق التزام الموظف العامل بأدائه وتحسين جودته ومردوديته من جهة، ومع ما هو مقرر ومحدد من أهداف مسطرة سلفا من جهة أخرى، الأمر الذي يعطي لعملية التقويم معناها الكامل والحقيقي..."[2]. إن عملية تقويم أداء الموارد البشرية يجب أن تركز على مسألة مهمة وهي الاتفاق على المتطلبات التي يحتاجها التقويم ويستدعيها بين المؤسسات والعاملين، ويتم بناء عليها، تقويم الموظفين من قبل المنظمة. فإذا " افتقرت المنظمة إلى معايير أو مقاييس لتقويم الأداء فإن عملية التقويم ستفشل بلا شك لأن الهدف من التقويم كما أسلفنا هو زيادة الإنتاجية لمصلحة كل الطرفين"[3]. فإذا كان هناك خلاف أو اختلاف بخصوص الأمور المتعلقة بمتطلبات ومقومات تقويم أداء الموظفين فإن الأهداف من هذه العملية لن تتحقق. وهو ما جعل مؤسس علم الإدارة " **بيتر دراكر Drucker**" يحث المؤسسات على التركيز على " جوانب القوة لدى العامل، وماذا يمكنه أن يفعل وليس تعجيزه؛ على المنظمات أن تربط تقويم الأداء بالحوافز من أجل تحسين الأداء وليس بتحقيق تطوير في الإنتاجية لدى المؤسسة فحسب"[4].

في الأخير، يمكن توزيع مسؤوليات ومقومات تقويم الأداء على الأطراف الرئيسية الثلاثة لعملية تقويم أداء الموارد البشرية، وهم: إدارة الموارد البشرية، المقوِّم (الرئيس)، والمقوَّم (المرؤوس).

✓ بالنسبة لمسؤوليات إدارة الموارد البشرية تتجسد في:[5]

- تحديد معايير وأساليب تقويم الأداء.
- تحديد من سيقوم بعملية التقويم.
- تحديد فترة التقويم ودوريته.

---

[1]– الكبيسي عامر خضير، مرجع سابق، ص،ص، 202، 203.

[2] – Bonnet, Francis ; Amiel, Michel ; et Jacobs, Joseph, Management de l'administration, de Boeck Université, Bruxelles, 1997, pp, 105,106.

[3]– الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتاثيرات العولمة عليها، مرجع سابق ص، 167.

[4] – Drucker, Ferdinand Peter, Management Tasks Responsibilities, practices, Routledge, London, 1974, p, 455.

[5]– عقيلي، عمر وصفي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي، مرجع سابق، ص، 368.

- تدريب المقومين على استخدام أسلوب التقويم ومعاييره المحددة للوصول إلى تقويم موضوعي وعادل، وكذلك تكوينهم على مناقشة نتائج التقويم مع من قاموا بتقويم أدائه.
- وضع قواعد للبث في الشكاوى المقدمة من قبل العاملين تجاه نتائج تقويم أدائهم.
- استلام نتائج تقويم الأداء من المقومين ورفعها للجهات المسؤولة.
- العمل على تطوير وتحسين نظام تقويم الأداء نحو الأفضل.
- البث في طلبات التظلم من نتائج تقويم الأداء.

✓ بالنسبة لمسؤوليات المقوِّم (Evaluateur):

- دراسة معايير التقويم بشكل دقيق لمعرفة ما الذي سوف يقومه، وشرح هذه المعايير لمن سوف يقيم أداءه، كما يجب أن تكون لديه معرفة وإلمام بكل تقنيات التقويم "[1].
- متابعة أداء من سيقوِّم أداءه وجمع المعلومات عن هذا الأداء قبل التقويم النهائي.
- مقارنة الأداء الفعلي مع معايير التقويم المحددة لمعرفة مستوى الأداء والكفاءة.
- مناقشة نتائج تقويم الأداء مع من قوَّم أداءه، ووضع خطة لتطوير وتحسين الأداء التي تشتمل على معالجة نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة فيه وتشجيعهم.
- توثيق المعلومات عن أداء مرؤوسيه لاستخدامها فيما بعد عند مناقشة نتائج التقويم معهم، والعودة إليها عند الحاجة[2].

✓ بالنسبة لمسؤوليات المقوَّم (Evalué):

- المساهمة الفعلية والجادة مع المقوِّم في تطوير وتحسين أدائه المستقبلي من خلال تطبيق توجيهات المقوِّم، والسعي إلى تطوير أدائه باستمرار وبشكل ذاتي، والإعلام بأية اقتراحات تسهم في تطوير أدائه الشخصي.
- اقتناع المقوم بأن تقويم أدائه هو خدمة تقدمها المؤسسة له، فعن طريق التقويم يضمن الموظف تطوير وتحسين أدائه وتحسين وتحقيق مكاسب وظيفية لنفسه."[3]

---

[1] – Rafai, Amal, La gestion des ressources humaines dans la fonction publique au Maroc, op. cit., p 175.

[2] – عقيلي، عمر وصفي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي، مرجع سابق، ص، 368.

[3] – نفسه، ص، 370.

2-3-2 طرق تقويم أداء الموارد البشرية

تتعدد طرق تقويم أداء الموارد لبشرية تبعا للمؤسسات والتنظيمات التي يعملون بها، وحسب طبيعة الوظائف التي يشغلونها. "إن القانون لا يلزم الإدارة المشغلة أو يفرض عليها شكلا من أشكال تقويم الأداء، بل الجهة المقوِّمة هي من تختار الطريقة والأسلوب الذي" تعتقد بأنه أكثر تناسبا وملاءمة مع طبيعة الأعمال التي يقوم بها العاملون"[1]؛ لذلك نجد الطرق والأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم تتعدد وتختلف حسب القطاعات عمومي أو خصوصي، وحسب المؤسسات والتنظيمات المشغلة للعاملين.

إن الهدف من عرض طرق تقييم أداء الموارد البشرية خصوصا في القطاع الخاص، هو الاطلاع أولا على هذه الطرق، وثانيا، الاستفادة منها ومحاولة استثمارها وتوظيفها في القطاع العمومي وتحديدا في قطاع التربية والتعليم، ونظرا لفعالية ونجاعة هذه الطرق في تقويم الأداء وما تحققه من تحسين لجودة ومردودية الأداء الوظيفي للموارد البشرية.

والمتأمل في تجارب الدول العربية، يلاحظ أن هناك " تحولا من النظام الموحد لتقويم أداء الموظفين إلى نظام التعدد والتنوع. فتقويم أداء الأطباء يختلف عن نظام تقويم الأساتذة. وهكذا الحال بالنسبة للمهندسين ورجال الأمن"[2].

ويمكن تصنيف طرق تقويم الأداء إلى تقليدية وأخرى حديثة، حيث نفسها هذه الطرق عرفت تطورا وتقدما؛ ومن الطرق الأكثر شيوعا ونجاعة نذكر:

أ- المقابلة الفردية:[3]

هي مقابلة تقويمية تجمع الموظف مع رئيسه، يتم فيها عرض الحصيلة السنوية للموظف، نقط القوة الإيجابية، والنقط السلبية، وقد تكون نصف سنوية، تدوم مدة المقابلة من ساعة إلى أربع ساعات، من إيجابيات هذه الطريقة أنها تتيح للمقوِّم التعبير عن حكمه وقراره أمام المرؤوس وفي نفس الوقت تتيح

[1]- ابو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 100.

[2]- الكبيسي، عامر خضير، إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية، مرجع سابق، ص،90.

[3] -Chloé, Guillot-Soulez, La gestion des ressources humaines, op.cit., p, 73.

لهذا الأخير التعبير عن مشروعه وأفكاره لتطوير أدائه وتطوير المنظمة. من سلبيات هذه الطريقة أن الموظف المرؤوس لا يكون مرتاحا وقد يفشل في المقابلة.

ب- طريقة التقويم بمقدار 360 درجة:

تعتبر هذه الطريقة جد واعدة، حيث تعطي تقويما شموليا ومتكاملا لأداء الموظف. تستخدم هذه الطريقة في المؤسسات الكبرى في الولايات المتحدة الأمريكية خصوصا في العشرة أعوام الماضية.

إن تقويم أداء الموظف حسب هذه الطريقة يتم من خلال محيط العمل الذي يشتغل فيه الموظف، حيث يكون تقويما متعددا من طرف الرئيس، وزملاء الموظف، ومن الموظف نفسه. "يكون التقويم حسب هذه الطريقة سريا يعني أن أطراف التقويم أو التي تقوم بملء استمارة دون تعيين اسم صاحبها؛ هذه الاستمارة قد تتضمن أكثر من 200 سؤال وتعبأ في مدة تتراوح بين نصف ساعة وساعة" [1].

إن طريقة تقويم بمقدار 360 درجة، تعطي نظرة متكاملة على أداء الموظف، فهي " تعطي صورة كاملة وتامة حول كفاءات وقدرات الموظف من هم في احتكاك وتعاون معه، كالرئيس، وزملاء العمل، والزبائن"[2].

هناك من المؤسسات من تحاول في حالات معينة التعديل من هذه الطريقة، مثلا، كأن تجعل "التقويم أكثر انحصارا وضيقا، حيث يقتصر فقط على الرئيس والزملاء (Evaluation plus restreinte) وهي طريقة تقويم 180 درجة، أو يكون تقويم بدرجة 540 درجة حيث يتم إقحام المستفيدين من الخدمة"[3] والممونين[4].

في هذا الصدد، كان الخبير في إدارة الموارد البشرية **شومان A.Chemin** قد انتقد طرق إجراء تقويم أداء الموارد البشرية خصوصا منها المستخدمة منذ سنة 2000؛ حيث عبر 25% من الموظفين

---

[1]- Ibid, p, 74.

[2] - Amajoune, Akram, L'évaluation des RH et la performance sociale d'entreprise, op.cit., p, 11.

[3] - Chloé, Guillot-Soulez, La gestion des ressources humaines, op.cit., p, 75.

[4]- تقويم الأداء بطريقة 540 درجة ممكن تطبيقه بإضافة شبكة تخص التلاميذ وآباء التلاميذ باعتبارهم طالبي الخدمة، هذه الشبكة تخص تقويم أداء المدرس أو أطر الإدارة التربوية العاملة في المؤسسات التعليمية.

عن عدم رضاهم عن طرق تقويم أدائهم، والأكثر من ذلك، أكدت النتائج أن هذه الطرق سببت لهم أرق مزمن، وتوتر دائم "[1].

وعليه كان تقويم أداء الموارد البشرية في نظر صاحب كتاب "Les outils des RH" **S.Guerrero**، من الصعب تحقيق أهدافه، وبلوغ أعلى درجات فعاليته في تحسين أداء الموارد البشرية، " فكان من اللازم وضع واستخدام طرق وأدوات حديثة وأكثر تقدما ورقيا مثل طريقة التقويم ب 360 درجة"[2]. إن هذه الطريقة في التقويم تتيح فرصة لمعرفة معلومات عن أداء الموظف من التقارير الرسمية الصادرة من رؤساء العمل ومن زملاء الموظف المقوَّم، علاوة على المستفيدين من خدمات الموظف، وكل من يدور في محيط عمل الموظف. لأن فائدة هذه الطريقة في التقييم "أنها تجمع بين الأشخاص الذين لديهم معرفة مباشرة بأداء الشخص ومن منظورات مختلفة، لذلك يكون التقييم نتائجه أكثر صحة من التقويمات التي تكون مبنية على رأي المشرف فقط أو المدير، كما أن معرفة وجهات نظر أخرى تساعد الموظفين على فهم نقط القوة والضعف"[3].

والاستمارة الشائعة والرائجة في استخدام طريقة التقويم ب 360 درجة، تهم ستة جوانب أساسية وهي:

1- الاتصال.
2- التركيز على العميل.
3- القيادة.
4- الجودة.
5- فريق العمل.
6- الآخر.

هذه الاستمارة توزع على " عشرين شخص كأقصى حد، حيث الجوانب الستة السالفة الذكر، توزع إلى مؤشرات وبنود قد تصل إلى 200 مؤشر"[4].

---

[1] –Sylvie, Guerrero, Les outils des RH, 3ème édition, Dunod, Paris, 2014, p, 109.

[2] – ibid, p, 108.

[3] – حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 102.

[4] – Chloé, Guillot-Soulez, La gestion des ressources humaines, op.cit. p, 74

✓ **الاتصال:**[1]

في هذا الجانب يمكن إدراج أسئلة تهم البعد التواصلي في الاستمارة من قبيل:

- هل توصل المعلومات بشكل واضح وسريع؟
- هل توصل المعلومات بصدق وبطريقة بناءة؟

✓ **التركيز على العمل:**

ممكن أن تضم الاستمارة أسئلة تهم المستفيدين من الخدمة، مثلا في المؤسسات التعليمية، ممكن توجه الأسئلة إلى التلاميذ كمستفيدين من عملية التدريس. مثلا:

- هل تلتزم بإرضاء العملاء الداخليين والخارجيين؟
- هل تستجيب لمتطلبات المستفيدين من الخدمة؟

✓ **القيادة:**

- هل تحث الآخرين على تحقيق أهداف العمل؟
- هل تقوم بتشجيع الآخرين؟
- هل تهتم وتثمن الأفكار الجديدة من الآخرين؟

✓ **الجودة:**[2]

- هل تراجع أي عمل بعناية قبل تسليمه؟
- هل تقدم اقتراحات لتحسين الجودة؟
- هل تضع معايير لتحقيق نتائج عالية في الجودة؟

✓ **فريق العمل:**

- هل تشرك الآخرين في مناقشة كيفية تحقيق أهداف فريق العمل؟
- هل تقبل بالاقتراحات بشأن تغير أو تحسين الطريقة التي يتم بها تحسين الأداء؟

✓ **الآخر:**

- ما الذي يجعلك تفضل العمل مع هذا الشخص؟

---

[1]– حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 103.

[2]– نفسه، ص،ص103، 104.

هذه الاستمارة يمكن ملؤها من طرف المدير نفسه وزميل الموظف المقوَّم والمشرف عليه، والعميل أو المستفيد من أداء الموظف، وفي الأخير تكون النتيجة المحصل عليها تستند على أربعة مصادر أساسية، وبالتالي يكون تقييم الأداء أقرب إلى الواقع والصحة ويكون ذا مصداقية. " وعلى العموم فإن طريقة التقييم ب 360 درجة يكون أفضل في المؤسسات المبنية على روح الفريق حيث وجود ثقافة تنظيمية عالية، ويهدف هذا التقييم إلى رفع التحدي الحقيقي المتمثل في تغيير تفكير الناس من العقاب والثواب إلى كيف أساعد زميلي أو مديري للقيام بأداء أفضل"[1]. غير أن هذه الطريقة في التقويم لا تخلو من عيوب، من أهمها: عدم موضوعية التقييم فيما يخص إيجابات الزملاء، " كما تحتاج إلى إجراءات وجهد مضنٍ للاتصال بالأطراف المقوِّمة، ونقص تفرغ المقومين لعملية التقويم"[2].

ج- طريقة الإدارة بالأهداف

تعتبر طريقة الإدارة بالأهداف من الطرق الحديثة في مجال تقويم أداء العاملين، وتعتمد الطريقة على " مناقشة أمور التقويم بين الفرد العامل والمشرف والوصول إلى نتائج متفق عليها وهي بذلك تكون أكثر ديمقراطية من غيرها" [3]. إن المبدأ الذي تقوم عليه هذه الطريقة في تقويم أداء الموارد البشرية هو الاستناد إلى ما نسميه بالعبرة بالنتائج حيث يتم الاهتمام والتركيز على ما يحققه الموظف من نتائج سبق له الالتزام بتحقيقها في مدة معينة. يرى **همبل J.Humble** أن طريقة الإدارة بالأهداف في عملية تقويم الأداء تعمل على " دمج أهداف المؤسسة وأهداف المديرين، وتعتبر هذه الطريقة في نظره من الطرق التي يشترك فيها الرئيس بالمرؤوس بدءا بتحديد الأهداف وانتهاء بتقويم مدى تحقيقها."[4]

يمكن إجمالا القول بأن هذه الطريقة المرتبطة بتحقيق الأهداف أثناء عملية تقويم الأداء الوظيفي للموارد البشرية داخل المؤسسات، ترتكز على الأداء المستقبلي وما يمكن إنجازه مستقبلا إلى جانب الأداء الماضي، وكونها تعتمد على إشراك هذه الموارد البشرية في تحديد الأهداف؛ " حيث يقوم الرئيس

---

[1]- نفسه، ص، 104.

[2] – Chloé, Guillot-Soulez, op. cit., p, 74.

[3]- الموسوي، سنان، مرجع سابق، ص، 183.

[4]- أبو شندي، سعد عامر، مرجع سابق، ص، 106.

في هذه الطريقة بتحديد الأهداف والإجراءات اللازمة ويقوم بدوره باقتراح الأهداف التي يعمل على تحقيقها والإجراءات المعتمدة لبلوغها"[1].

ويمكن تلخيص هذه الطريقة في التقويم في كون الموظف المرؤوس يقوم بإعداد ملخص بالأعمال التي يجب أن يقوم بها في واقع العمل ويناقش الرئيس والمرؤوس هذا الملخص ويعدلان فيه إن احتاج إلى تعديل، بعدها " يحدد المرؤوس في ضوء الواجبات والمسؤوليات التي تم تحديدها أهدافا معينة قابلة للتحقق لفترة زمنية محددة كستة أشهر أو سنة مثلا."[2] بعد ذلك يتم مراجعة التقدم في تحقيق الأهداف وسير الأعمال ومدى تنفيذ البرنامج وذلك بانتظام تقريبا كل ثلاثة أشهر تتم المراجعة. بعد أن تنتهي المدة المحددة لتحقيق الأهداف يقوم المرؤوس ابتداء بتقويم نفسه وأهدافه قبل أن يعرضها على رئيسه؛ هذا الأخير يجب أن يكون لديه " ملخص بالأهداف التي تم الاتفاق عليها مصاغة في استمارة بشكل واضح وسهل التي من خلالها تمكن الرئيس من متابعة التقدم نحو تحقيق الأهداف."[3]

ولطريقة تقويم الأداء عبر إدارة الأهداف مزايا وفوائد كثيرة نذكر منها:

- تركز وتولي "اهتمامها الرئيسي للأداء المستقبلي للموظف؛
- تركز على إنجازات أو جوانب سلوك محددة في أداء الفرد الموظف؛
- تقوِّم الرئيس في الوقت الذي تقوم فيه المرؤوسين كما تعتبر تدريبا للرئيس وتنمية لمهارته؛
- تحسن الاتصال بين الرئيس والمرؤوس وتقوي علاقتها عن طريق اللقاءات والمناقشات المستمرة[4]؛

أما من نواقص وعيوب هذه الطريقة، فهي تعتبر أن الأهداف التي حددها المرؤوس والرئيس واتفقا بشأنها هي نفسها أهداف تخدم المؤسسة ككل، كما أن هذه الطريقة تنطلق من مسلمة مفادها أن الرئيس يعرف واجباته ومسؤولياته ومتمكنا من كل أدوات وآليات تقويم الأداء. بالإضافة إلى ذلك، هذه " الطريقة تركز على النتائج التي حققها الفرد دون الاهتمام بالطرق التي حققت هذه النتائج"[5].

---

[1]– حاروش، نور الدين، مرجع سابق، ص، 100.

[2]– الموسوي، سنان، مرجع سابق، ص، 183.

[3]– نفسه، ص،ص، 184، 185.

[4]– نفسه.

[5]– حاروش، نورالدين، مرجع سابق، ص، 101.

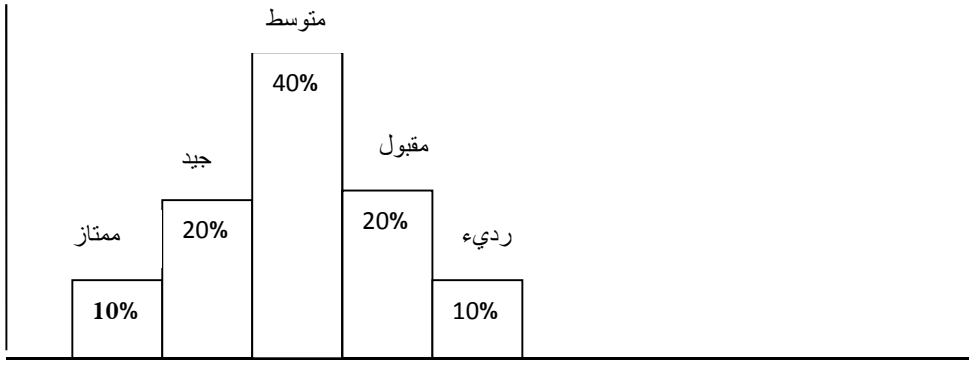
د- طريقة التوزيع الالزامي

تعتبر هذه الطريقة من الطرق الحديثة في تقويم أداء الموارد البشرية، حيث تتمثل هذه الطريقة بتوزيع ترتيب العاملين المطلوب تقويمهم بالشكل الذي يستند على فكرة التوزيع بشكل تحدده المؤسسة، وفي "هذا التوزيع يكون أغلب الموظفين قد تحصلوا على درجة تكون قريبة من الوسط الحسابي ونسبة قليلة من المتفوقين ونسبة قليلة من ضعاف الكفاءة"[1].

يقوم المدير الذي يقوّم أداء موارده البشرية-حسب هذه الطريقة- بتوزيع الموظفين إلى خمس مجموعات كالآتي:[2]

- المجموعة الأولى/ ممتاز تمثل 10% من الأفراد.
- المجموعة الثانية/ جيد، تمثل 20% من الأفراد.
- المجموعة الثالثة/ متوسط، تمثل 40% من الأفراد.
- المجموعة الرابعة/ مقبول، تمثل 20% من الأفراد.
- المجموعة الخامسة/ رديء، تمثل 10% من الأفراد.

والشكل التالي يلخص ويجمل هذا التوزيع وهذه النسب والدرجات:[3]



ومن الشكل نلاحظ مثلا، لو أن المدير لديه 20 مدرسا وأراد أن يوزعهم على هذه الدرجات وتقويم أدائهم وفق هذه الطريقة، فإنه سيعطي مدرسين (2) منهم تقدير ممتاز، وأربعة منهم تقدير جيد وثمانية منهم تقدير متوسط، وأربعة (4) منهم تقدير مقبول، ومدرسين (2) تقدير رديء.

[1] – نفسه، ص، 103.

[2] – الموسوي، سنان، مرجع سابق، ص، 176.

[3] – حاروش، نورالدين، مرجع سابق، ص، 95.

على الرغم من أن هذه الطريقة عند تطبيقها تحقق عدة مزايا أهمها " أنها تضع أسسا محددة لعملية التقويم بدلا من اعتمادها على التعميم، إلا أنها تعاني من نقط ضعف أبرزها أنه في المجموعات الصغيرة لا يمكن تقسيم العاملين على النسب السابقة في الشكل"[1]، ويمكن حل هذه المشكلة من خلال تحسيس وإشعار المديرين بضرورة توزيع الموظفين على عدة درجات تصنف أداءهم الوظيفي وبالتالي يسهل تقويمه.

هـ- طريقة الاختيار الإجباري

تعتبر هذه الطريقة من أحدث الطرق في تقويم أداء الموارد البشرية، وهي تضمن أعلى معدلات الموضوعية في عمليات الاختيار والتقدير،" كما تعتبر الأكثر فاعلية في تقليل التحيز."[2] في هذه الطريقة توضع استمارة للتقويم حيث هذه الأخيرة، تتضمن مجموعات، هذه المجموعات تحتوي كل واحدة منها أربع جمل، اثنتان تمثلان الصفات المرغوبة، والاثنتان الأخريتان تمثلان الصفات غير مرغوبة، ويتم اختيار المدير لصفتين طبقا لما يراه المقوِّم في الفرد. و" بخصوص الإعداد لهذه الطريقة وتطبيقها فتتولى إدارة الموارد البشرية وضع شفرة سرية خاصة وذلك لتحديد العبارة أو الجملة التي تعتبر أكثر أهمية في كل ثنائية وهذه الشفرة لا يعرفها المقوِّم"[3].

كمثال على هذه الطريقة:

تقدم للمدير المقوِّم استمارة تضم المجموعة التالية:

الصفات المرغوبة وهي:	**الصفات غير مرغوبة وهي:**
- سريع الفهم	- اتكالي يعتمد على شخص آخر لإنجاز واجباته.
- سريع البديهة	- لا يميل إلى التعاون مع زملائه لإنجاز واجباته.

[1]- أبو شندي، سعد عامر، مرجع سابق، ص، 103.

[2]- الموسوي، سنان، مرجع سابق، ص، 179

[3]- نفسه.

عند التقويم يقوم المدير " باختيار اثنتين فقط من الجمل الأربعة، باعتبار أن واحدة تمثل الصفة المرغوبة في أداء الفرد المقوِّم، والأخرى تمثل الصفة غير المرغوبة في أدائه. ولكل جملة من هذه الجمل درجة أو وزن معين لا يعرفه المدير"[1]؛ وهذا ما يضمن موضوعية هذه الطريقة وعدم تحيزها.

من عيوب هذه الطريقة في التقويم الأدائي للموظف رغم أهميتها، "أن الرئيس لا يعرف الأساس الذي ينبغي عليه التقويم وذلك لعدم علمه بقيمة الجمل"[2]، كما أنها طريقة مكلفة لأنها تحتاج مجهودا كبيرا في وضع عبارات وجملا متقابلة، بالإضافة لاختلاف طبيعة الوظائف وكثرة الموظفين ما يصعب معه هذه الطريقة وهذا الشكل في تقويم أداء الموظفين.

و- طريقة تقييم الأداء بالاختبارات

هذه الاختبارات في طبيعتها تكون دورية ومنتظمة أو حتى مفاجئة، ويمكن أن تكون تحريرية أو عملية. وهناك أنواع من الاختبارات تكون فردية أو جماعية، مقننة أو مفتوحة. أما من حيث وظيفتها، فهي قد تكون من أجل النجاح أو الترقية أو المنافسة. والمغرب وتحديدا في القطاعات العمومية كقطاع الصحة والتعليم والأمن، يستخدم هذه الاختبارات بكثرة بل تكاد تكون هي الشكل المهيمن على تقييم أداء الموظفين في هذه القطاعات، وذلك راجع لكونه من الأساليب الأكثر موضوعية وعدالة لأنه يحد من سلطة الرؤساء ومن انحيازهم. كما أن هذه الطريقة في التقويم تعد محفزة ومشجعة على التكوين الذاتي وتطوير معارف وكفاءات هذه الموارد البشرية للاستعداد لهذه الاختبارات.

لكن لا تكاد هذه الطريقة المعتمدة في تقويم أداء الموظفين، تخلو من عيوب ونقائص حيث تخلف هذه الطريقة آثارا سلبية لمن لا يتوفقون في اجتياز الاختبارات بسبب " ظرف آني أو شخصي أو لغموض في فهم الأسئلة...إلخ. كما أن الاختبارات التحريرية وحدها قد تقيس المعلومات دون المهارات، بينما تقيس الاختبارات العلمية القدرات الشخصية دون المعلومات أو الاتجاهات السلوكية"[3].

ز- طريقة التقويم الذاتي

يطلب من الموظف حسب هذه الطريقة بدراسة عمله وأدائه وتقويمه بشكل ذاتي ومستمر، حيث يملأ استمارة تضم مؤشرات على أدائه وفق معايير محددة سلفا من قبل الإدارة. و" يمكن للموظف المقوَّم أن يناقش تقويمه مع رئيسه أو لجنة مخصصة لتقويم أداء الموظف حيث يكون للرئيس

---

[1]- أبو شندي، سعد عامر، مرجع سابق، ص، 104.

[2]- حاروش، نورالدين، مرجع سابق، ص، 97.

[3]- الكبيسي، عامر خضير، مرجع سابق، ص، 199.

ملاحظات مسبقة حول أداء الموظف ويتم مناقشة نقط الاختلاف خلال المقابلة الفردية المعَدَّة لتقويم الموظف"[1] . هذا النوع من التقويم يمكن الموظف المقوَّم من معرفة " نقط قوته وضعفه من أجل تطويرها ضمن فريق العمل".[2] غير أن هذه الطريقة تصلح للموظفين ذوي التعليم والمستوى العلمي العالي، وأصحاب الوعي بالممارسة المهنية، لأنه عدم توفر الموظف على الصفات السالفة الذكر، قد يجعله يغالي في مدح نفسه وإطرائها أكثر من اللازم"[3].

ح- طريقة التقرير المكتوب

تعتبر هذه الطريقة من أحدث الطرائق في تقييم الأداء، حيث تعطي للمدير الرئيس سلطة تقييمية على أداء وعمل الموظف. إذ يستقل " كل رئيس بكتابة انطباعاته وتقديره لمستوى أداء الموظفين التابعين له. ويستخدم في هذا الشأن المعايير التي يراها مناسبة دون إلزامه بشكل أو عناصر معينة للتقرير."[4] فهذه الطريقة في التقييم تعتمد على تقرير يكتبه المدير الرئيس عند مرؤوسيه يتضمن بعض نقط الضعف والقوة الخاصة بهؤلاء بالإضافة إلى انطباعاته الشخصية حول أداء وشخصية الموظف. غير أن هذه الطريقة " تتطلب أن يكون الرئيس ملما بقدرات موظفيه وعنده القدرة على التحليل لكي يبرز نواحي القوة والضعف في أداء الفرد."[5]

ومن عيوب هذه الطريقة في التقويم، أنها تتأثر إلى حد ما بانطباعات شخصية ومواقف ومشاعر ذاتية قد تؤثر سلبا على تقييم الأداء، كما أنها " لا تمتلك مواصفات معيارية خاصة بشكل التقرير ومكوناته ومدى طوله، أضف إلى ذلك، أن هذا التقرير المعتمد في عملية التقويم يعتمد على مهارة القائم بإعداده."[6] وهو ما يحدث تباينا واختلافا في التقارير المكتوبة التي يعدها الرؤساء.

ط- الطريقة المختلطة في تقييم الأداء

حتى يتم تفادي عيوب ونواقص مختلف الطرق المعتمدة في تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات والتنظيمات سواء كانت عمومية أو خاصة، ولضمان الموضوعية وعدم التحيز في نتائج تقييم الأداء، هناك منظمات ومؤسسات قد لجأت إلى اعتماد واستخدام أكثر من طريقة من طرق التقويم

---

[1] – Chloé, Guillot-Soulez, op. cit., p, 78.

[2] – Amajoune, Akram, op. cit., p, 11.

[3] – حاروش، نورالدين، مرجع سابق، ص، 101.

[4] – عبد الوهاب، سمير محمد؛ والبرادعي، ليلى مصطفى، مرجع سابق، ص، 114.

[5] – حاروش، نور الدين، مرجع سابق، ص، 99.

[6] – السالم، مؤيد سعيد، وصالح، عادل حرحوش، مرجع سابق، ص، 183.

التي سبق وأن أشرنا إليها، والتي هي معترف بها إداريا ومأذونة في قطاعات عمومية وخاصة، حيث تستخدم المؤسسة مثلا طريقة التقويم بالأهداف لتقويم جانب من أداء الموظف، وتستخدم طريقة التقويم الذاتي في تقويم جانب آخر، وتقويم جوانب أخرى من عمل الموظف بناء على عناصر التميز الذي قام بها العامل أثناء الفترة التقويمية التي قد تمتد من ستة أشهر إلى عام كامل. ويسوق المدير الأدلة على هذا الجانب، مثل تقديم مؤلفات أو أبحاث تخدم العمل في المؤسسة"[1] أو القيام بجهود استثنائية كانت المؤسسة في أمس الحاجة إلى مجهوداته وكان في الموعد ولم يبخل عليها بذلك، فجنب المؤسسة الوقوع والحصول على نتائج سلبية وأداء ضعيف لا يرقى إلى مستوى التطلعات.

هذه الطريقة في التقويم تقلل من التحيزات الشخصية للرؤساء وتضمن الموضوعية وتحقق العدالة، " لأن تحديد علامات التميز يحتاج إلى دليل ملموس على الأداء الجيد للموظف."[2] غير أن من عيوب هذه الطريقة أنها تتطلب جهدا كبيرا ووقتا طويلا لمتابعة وتوثيق إنجازات الموظف أثناء عملية تقييم الأداء.

خلاصة القول، وبعد هذا العرض لأهم الجوانب المتعلقة بتقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة بالمؤسسات والتنظيمات سواء منها العمومية أو الخاصة، تبيَّنَ وبشكل واضح وجلي أهمية التركيز على تقويم أداء الموارد البشرية باعتباره بعدا أساسيا وعاملا أرخميديا مفصليا في تحقيق الأهداف والغايات المسطرة من قبل المؤسسات والمتمثلة أساسا في تحسين جودة أداء الموارد البشرية وبلوغ أعلى معدلات المردودية والإنتاجية لديهم.

الحال هذه، ولتأثير تقييم الأداء الوظيفي على أداء المؤسسات، جعل الباحثون في علم الإدارة والتدبير يضعون طرقا واستراتيجيات رائدة وواعدة في تقييم الأداء الوظيفي الأمر الذي انعكس إيجابا على فعالية ومردودية المؤسسات خصوصا المقاولات باعتبارها تنظيمات اقتصادية واجتماعية في نفس الآن.

وعليه كان من البد واللازم، وما دمنا في هذه الأطروحة نحاول وبتوجه سوسيولوجي تربوي من جهة، وبنظرة تقويمية سوسيولوجية من جهة أخرى، أن نسلط الضوء على أهمية الوقوف والتركيز على دور الموارد البشرية في نجاح منظومة التربية والتكوين وتحديدا في تحسين جودة ومردودية أداء المؤسسات التعليمية. الأمر الذي سيمكننا من التساؤل سوسيولوجيًا عن أهمية البراديغم السوسيولوجي

---

[1]– أبو شندي، سعد عامر، مرجع سابق، ص، 106.

[2]– نفسه، ص، 107.

في تقويم أداء كل من المؤسسات التعليمية وأداء الموارد البشرية العاملة فيها، بالإضافة إلى محاولة وصف وتحليل واقع وإكراهات تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية.

المطلب الثاني: سوسيولوجيا تقويم الأداء بالمؤسسات التعليمية

1- أهمية سوسويولوجيا التقويم التربوي

1-1 نحو براديغم سوسيولوجي في التقويم

إن التحدي الذي رفعته أطروحة البحث هو محاولة إعادة توجيه اهتمام البحث العلمي التربوي إلى قضية سوسيولوجية ذات طابع إشكالي معقد، أثارت في الطالب الباحث بواعث شتى وتوترات جمة لطالما كان يفكر فيها كأستاذ مدرس ينتمي إلى منظومة التربية والتكوين المغربية، ينشغل ويتأثر في الآن نفسه، بما يلف هذه المنظومة وما تتسم به من إكراهات ومشاكل تحد من تمام فاعليتها ونجاعتها التعليمية والتربوية.

وضع جعلني كطالب باحث، أن أطارح إشكالية تتسم بالجدة والجدية، وأن أسلط منظارنا السوسيولوجي في التقويم لمقاربة هذه الإشكالية ومعالجتها. فإذا كانت منظومة التربية والتعليم المغربية لم تحقق تمام الأهداف والغايات التي سطرتها؛ كما أنها مازالت تعاني من ضعف جودة ومردودية نظامها التربوي والتعليمي؛ وفي الوقت نفسه، إذا كانت عملية تقويم هذه الجودة والمرودية قد ظلت حبيسة رؤية سيكولوجية في تفسير أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى المتعلم وعدم اكتسابه للكفايات والمهارات والقيم المحددة ضمن المناهج التربوية والسياسات التعليمية المعتمدة، فإننا من خلال أطروحتنا هاته لنيل شهادة الدكتوراه، نحاول تبني براديغما جديدا في الكشف عن ضعف جودة ومردودية النظام التربوي التعليمي المغربي، وهو البراديغم السوسيولوجي في تقويم أداء هذا النظام، وذلك من خلال تسليط الضوء على مختلف الأبعاد والعناصر التي تؤثر على أداء المنظومة التربوية في المغرب دون الارتكان إلى الجانب الأحادي الضيق المُسكْلِج (من السيكولوجيا) للفعل التقويمي الذي يركز فقط على المتعلم كذات متعلمة دون استحضار لجوانب أخرى تؤثر في تعلماته وكفاياته. الحال هذه، جعلنا في هذه الأطروحة نقف من خلال البراديغم السوسيولوجي في التقويم، على أهم هذه الأبعاد وأكثرها تأثيرا في تحقيق جودة ومردودية المنظومة التربوية، ألا وهو دور وتأثير أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية من مدرسين وأطر إدارية على منظومة التربية والتكوين. مطلب لن يتحقق إلا بالوقوف على أهمية سوسيولوجيا التربية أولا، وسوسيولوجيا التقويم التربوي ثانيا.

1-2 أهمية سوسيولوجيا التقويم التربوي

إن الحقيقة التي لا يمكن لأحد أن ينكرها، هي أن التقويم المدرسي لم يستطع أن يحقق النجاح المتوقع منه وتمام الوظيفة التي سطر وبُرمِج من أجلها، فكان بدل أن يكون عامل تجويد وارتقاء للفعل التعليمي التعلمي، صار وسيلة للانتقاء والاصطفاء وفَقَدَ بذلك المهمة والوظيفة التربوية البيداغوجية التي خلق من أجلها التي هي الوظيفية التكوينية أو التضبيطية (Régulation). " لقد أصبح التقويم هو الذي يحدد من الفائز"[1] وكرس بذلك تلك المقولة المشهورة " في الامتحان يعز المرء أو يهان". وضع كرسته هيمنة الدوسيمولوجيا والقياس السيكولوجي على الممارسة التقويمية بكل أشكالها، إذ عوض أن تكون رافعة للارتقاء بالفرد والمجتمع، أصبحت المدرسة ومن خلال هذه الممارسة التقويمية – كما قال **محمد الشرقاوي** توحد وتفرق في نفس الآن.

ولما كان كذلك – بلغة ابن رشد – فإن التقويم اختزل في القياس بما يحمله هذا الاختيار من انحرافات واحتمالات قائمة على الصدفة، وخاصة قياس معامل الذكاء بناء على المقاييس السيكولوجية التي أبانت محدوديتها وضيق أفق تقويم مختلف القدرات والمهارات والقيم وما لذلك من " تأثير قوي على عدم إنصاف المتعلمين، واتساع قاعدة لا تكافؤ الفرص وتنمية الشعور بالمهانة لمن حرم من تقويم عادل ونزيه لإنجازاته"[2].

أمام هذا الوضع المنحرف للتقويم، كان لزاما لأن يعرف هذا الأخير قطيعة براديجمية– بلغة باشلار– ويضع حدا فاصلا بينه وبين تلك الممارسات الدوسيمولوجية والسيكولوجية التي أفرغت التقويم من وظيفته الشمولية ورؤيته التعددية، والتي هي الغاية والهدف في عمليتنا التعليمية والتعلمية.

والحال كهذا، يجعل من البعد السوسيولوجي للتقويم طرفا لا محيد عنه في عملية إصلاح التقويم، بل وجِدَّة براديغمية تبين من خلال مقاربتها السوسولوجية وتمشيها الامبريقي الاجتماعي، مدى ضعف تلك "الميتودولوجيات" والمقاييس البائدة في التقويم، ومدى مساهمتها في حرمان منظومة التربية والتكوين من تقويم جودة أدائها ومردوديتها بعيدا عن السكلجة والتحيز والإقصاء المقتصر على قياس (

[1]– العلمي الخمار، مستقبل التربية والثقافة في المغرب: مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة السياق والتحولات، الطبعة الأولى، إديسون بليس، مطبعة النجاح الجديدة، 2015، ص، 97.

[2]– المرجع نفسه، ص،ص، 95، 96.

تقويم) المعارف والمهارات وإغفال جوانب أخرى تتعلق بما هو اجتماعي وقيمي من جهة، ومؤسساتي مادي من جهة أخرى.

إن الأمر إذن، يتعلق بالبراديغم الجديد في التقويم، الذي شكل ثورة كوبرنيكية– بلغة كانط– حيث تبنته مجموعة من الدول الغربية التي قطعت أشواطا معتبرة في هذا المجال، ويمكن هنا أن نذكر على سبيل الذكر لا الحصر، فرنسا، الولايات المتحدة، وبريطانيا...إلخ.

يعتبر **بييرل ميرل** (Pierre Merle) من بين أهم الرواد السوسيولجيين الفرنسيين في سوسيولوجيا التقويم، حيث أثار في مؤلفاته العديدة والنادرة قضية تقويم قطاع التربية والتعليم في بعدها السوسيولوجي، خاصة في كتابيه "تقويم التلاميذ" (L'évaluation des élèves) وكتابه العمدة "سوسيولوجيا التقويم المدرسي" Sociologie de l'évaluation scolaire).

لقد اهتم **بيير ميرل** (P.Merle) بكل صوارف التقويم ورواجحه في إطار سوسيولوجيا التقويم. حاول ميرل (Merle) من خلال توجهه وتمشيه السوسيولوجيين، أن يميط اللثام عن ذلك الجانب المظلم والقاصر من عملية التقويم والمتابعة، حيث كشف عن كل ما يرتبط بها من عوارات واختلالات ميتودولوجية ومناولاتية. إن النظرة التي أراد **ميرل** أن يتجاوزها في كتابه العمدة والنادر "سوسيولوجيا التقويم المدرسي" هو الابتعاد عن المقاربة الأحادية المسكلجة لهذه العملية التي تركز على الذات المقَوَّمَة (تلميذ)، وما يرتبط بذلك من معارف وقدرات تقنية وقياسية صرفة، حيث غيبت الظروف والجوانب السوسيولوجية الثاوية وراء عملية التقويم.

لقد أبانت المقاييس السيكولوجية على محدودية وضيق أفقها في تقويم المعارف والمهارات والقيم؛ إذ جعلت من التلميذ مجرد آلة صماء وجب تقويم وتشخيص مردودية اشتغالها وتسخيرها في كل زمن وحين. فحمل التلميذ تبعات فشله وخطئه، وكأنه هو المسؤول الواحد الوحيد عن كل مظاهر الارتكاس والفشل، التي تنوء بها الجبال والعصبة من الرجال.

إن سوسيولوجيا التقويم، وكما سبق أن قلنا، ليست لها رؤية أحادية عن ما يشكل موضوعا للتقويم(Référé)، بل هي رؤية بانورامية نقدية تحيط بكل أبعاد التقويم، الأمر الذي يتيح لها إمكانية إصدار أحكام دقيقة وشاملة في نفس الوقت. إن التقويم ليس تقويما للمعارف والمهارات فحسب، أو تعيينا لمواطن الضعف ومكامن الفشل لدى التلاميذ والذين يلصق بهم هذا الضعف والفشل وكأنهم هم المسؤولون عن هذا الإخفاق الذريع، بل للتأثيرات المرتبطة بالسياق المؤسساتي والسياق الفصلي على

مستوى أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية النصيب الأكبر فيما يعانيه قطاع التعليم من تعثرات واختلالات اجتماعية.

2- أهمية وواقع تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية

2-1 لماذا تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية؟

لم تقتصر سوسيولوجيا التقويم أمام الوضع السالف الذكر، على اختزال التقويم المدرسي في أداء المتعلمين فحسب، ولكن سلطت مسلاطها النقدي التقويمي إلى الوضعيات المرتبطة بفعالية الأجهزة والآليات البيداغوجية، وخاصة منها المقاومة للهدر والفشل الدراسي، وكذا إلى دور المدرسين وفعاليته. الأمر نفسه بالنسبة للمؤسسات التعليمية وأطرها الإدارية وتأثير كل ذلك على جودة الأداء التربوي والإداري للموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات، وبالتالي انعكاس ذلك على التحصيل الدراسي للتلاميذ وتقويم كفاياتهم انطلاقا من معارفهم الشخصية الذاتية أو من خلال الشواهد والديبلومات المهنية التي تسمح بالولوج إلى سوق الشغل.

لقد خصصت سوسيولوجيا التقويم حيزا كبيرا من اهتماماتها ودراساتها لتقويم أداء وفعالية المؤسسات التعليمية وأطرها التربوية والإدارية، واعتبرت أن التقويم يظل أعرجا وناقصا ما لم يأخذ بالحسبان هذه المعطيات المهمة التي هي المؤسسات وأطرها وخاصة المدرسين؛ وذلك بغية النأي والابتعاد عن " السكلجة " التي بقيت حبيسة ما هو كائن وملحوظ في أداء التلاميذ من مؤشرات وسلوكات قابلة للقياس والتنبؤ.

"**ميرل**" **(Merle)** إذن، ومن خلال الدراسات التي عرضها في كتابه العمدة " سوسيولوجيا التقويم المدرسي " يتحدث عن مدى فعالية ونجاعة كل من المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية؛ ففي أبحاث أجريت في سنوات الثمانينيات وبالتحديد مع "**Mortimore**" " أكدت على أن هناك فروقات كبيرة من حيث المعارف والتحصيل الدراسي وجودته سببها فعالية أداء المؤسسة التعليمية وجودة أداء مواردها البشرية من مدرسين وأطر إدارية ومفتشين تربويين. وفي بحث آخر أجراه "**A.Grisay**" توصل

إلى أن المؤسسة التعليمية المشهود لها بالتفوق والتميز وجودة الأداء يحصل لدى تلامذتها تطور نوعي في تعلماتهم والعكس صحيح".[1]

وقد أوعز كريساي (Grisay) هذا الارتباط إلى مجموعة من المواصفات والخصائص التي تتصف بها المؤسسات، والتي هي سر تفوق ونجاح هذه المؤسسات الإعدادية، هذه المميزات يمكن إجمالها في الآتي:

- ❖ تمتع هذه المؤسسات بالثقة من قبل التلاميذ والشركاء، وأنها حريصة على مستقبل التلاميذ الدراسي وعلى قدرة مواردها البشرية(المديرين والأساتذة) على تحقيق نسب مرتفعة من النجاح الدراسي.
- ❖ جودة الحياة المدرسية داخل هذه المؤسسات، مناخ المؤسسة، نشاط المؤسسة.
- ❖ القانون الداخلي في هذه المؤسسات الذي يكون معروفا لدى التلاميذ وواضحا ومفهوما.[2]

كخلاصة للنظرة التقويمية والتقييمية للمؤسسات التعليمية ولجودة وفعالية أداء مواردها البشرية ودورها في تجويد واكتساب التعلمات لدى الأطفال، قدم بيير ميرل تحليلا سوسيولوجيا لعميلة تقويم المؤسسات ومواردها البشرية. فهو لم يقف عند التقويم في بعده البيداغوجي أو الديداكتيكي الذي يقف عند الذات المتعلمة، بل إن التقويم هو تقويم سوسيولوجي يشمل المؤسسات وظروف اشتغالها وأجهزة تدبيرها وتسييرها. ليخرج بخلاصة مفادها: أن هناك معاملات ارتباط قوية بين نجاعة المؤسسة وجودة أداء مواردها البشرية وتحصيل التلاميذ الدراسي، كما تشكل المؤسسات عاملا أساسيا ومؤثرا في خلق الفروقات ولا تكافؤ الفرص في صفوف التلاميذ.

يرى ميرل من خلال مجموعة من الدراسات كتلك الدراسة ل **(A.Mingat)** أن هناك تأثيرا واضحا لأداء المدرسين على مستوى نجاح تلامذتهم، لكن ومع ذلك يبقى تأثير الوسط الاجتماعي لأسر التلاميذ حاضرا ومؤثرا؛ فالتلاميذ ذوو الأوساط الاجتماعية العادية لهم مستوى تعلمات ضئيلة بالمقارنة مع أقرانهم ذوي الأوساط الراقية حتى ولو كان المدرس ذا كفاءة وخبرة وفعالية. فالمدرس وفعاليته تبقى مؤثرة في التحصيل الدراسي، " والمدرس نفسه قد يكون عامل تكريس لا تكافؤ الفرص وعدم الإنصاف

---

[1]– Merle, Pierre, Sociologie de l'évaluation scolaire, 1édition, Presse universitaire de France, QSJ, Paris, 1998, P, 90, 91.

[2]– Ibid,p, 92.

بين التلاميذ. فالمدرس مهما كانت فعالية وجودة أدائه، يجب أن يتحرى الإنصاف في ممارسته ونشاطه المهني".[1]

الملاحظ أن البعد السوسيولوجي للتقويم حاضر بشكل دائم في كل العمليات والسيرورات التعلمية والتعليمية، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بعملية في غاية الأهمية والمحورة ألا وهي التقويم الدراسي.

من خلال كل ما سبق، ومما لا يدع مجالا للبس أو الشك، أن التقويم المدرسي داخل البراديغم السوسيولوجي للتقويم هو أكبر وأشمل في أن يحصر في بعد واحد ضيق الأفق وضحل النظر. إن التقويم الآن، ووفق البيداغوجيات الحديثة التي تحاول قدر الإمكان التخلص من الإرث الدوسيمولوجي والقياسي الذي جعل من الذات المقومة هي أس التقويم وأساسه الواحد والوحيد، لاقيا بعرض الحائط كل ما قد يساهم ويتيح إمكانية أخذ صورة بانورامية متمفصلة الأبعاد والعناصر، صورة من شأنها مساعدة الفاعل التربوي على أن يمضي قدما من أجل بلوغ تلك النتائج والأهداف المرجوة عبر تقويم فعال وفاعل يواكب المستجدات و التغيرات التي بدأت تقتحم منظومة التربية والتكوين دون استئذان مسبق. كلام يعززه ويدعمه ما جاء به بيرونو فيليب (Ph.Perrenoud) في كتابه: "تقويم التلاميذ"، حينما أدرج خطاطة جامعة شاملة لما سبق ذكره في السابق، وسوف أقدمها كما وردت في الكتاب من أجل الحفاظ على خامتها العلمية الغنية[2](انظر الخطاطة أسفله).

[1]– Ibid,pp, 96-97-100.

[2]- Perrenoud, Philippe, L'évaluation des élèves, De Boeck université, Paris, Bruxelles, 1998, p, 171.



الشيء نفسه تبناه كل من **جيرار فيجارو** و **دومنيك رومو** (Figaro, Remaud) حينما اعتبرا أن التقويم لا ينحصر في الكفاءات والتعلمات فحسب، بل التقويم يجب أن يشمل السياسات التعليمية والمشاريع التربوية، والآليات والوسائل البيداغوجية، " وأداء الموارد البشرية و جودته وعُدَد تكوين وتأهيل هذه الموارد وغايات وأهداف المنظومة التربوية برمتها ثم بعد ذلك تقويم الكفايات والتعلمات".[1] وهذا معروض بالتفصيل في كتابهما المشار إليه في الهامش.

وهكذا لم تقتصر سوسيولوجيا التقويم على المعارف والمهارات، بل أصبح التقويم مع هذا البراديغم السوسيولوجي يشمل ويغطي كل الجوانب المرتبطة بالتحصيل الدراسي تقويما داخليا وخارجيا، وهو الركن المغيب في السيكولوجيا الكلاسيكية في بعدها التقويمي. إن تحقيق أهداف وغايات منظومة التربية والتكوين وتجاوز إخفاقاتها وتعثراتها لن يتأتى إلا بتبني براديغم سوسيولوجي في التقويم؛ براديغم قادر أولا، على تشخيص دقيق للمنظومة، ثانيا، على مقاربة تقويمية متعددة الأبعاد لا تستبعد أي عنصر من عناصر المنظومة خصوصا دور المؤسسات التعليمية وموارها البشرية في تحقيق الأهداف

[1] – Figaro, Gérard ; Remaud, Demaud, Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, 1édition, De Boeck, Bruxelles, 2014, pp.113 -127-139-163.

المسطرة، وتأثير جودة أدائهم الوظيفي في نجاح قطاع التربية والتعليم في مسعاه وغايته. وهو ما يجعلنا نتساءل عن واقع تقويم الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، هل هناك تقويم لأداء المؤسسات التعليمية ولمواردها البشرية؟ كيف يتم هذا التقويم؟ وما مدى فعاليته ونجاعته في تطوير وتحسين الأداء الوظيفي؟ ماهي طرقه وأدواته وإكراهاته؟

2-2 واقع تقويم أداء الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية

تعتبر عملية تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمة التابعة لوزارة التربية الوطنية من أهم العمليات والاستراتيجيات المتبعة من قبل الوزارة، سواء من حيث أهميتها في تحفيز الموظفين وترقيتهم ومكافأتهم، أو من حيث تتبع أدائهم ومراقبته والوقوف على مدى جودته ومردوديته، فضلا عن دوره في رصد مكامن القوة والضعف لدى المؤسسات التعليمية وتحديدا لدى مواردها البشرية بغية تجويد أدائهم وتطويره عبر وضع برامج وعُددٍ لتكوين وتأهيل هذه الموارد البشرية.

ولما كان ذلك كذلك، عملت وزارة التربية الوطنية منذ الاستقلال على تنظيم عملية تقييم أداء موظفيها عبر سن مجموعة من القوانين والإجراءات التدبيرية لهذه العملية، وتأطيرها وحمايتها تشريعيا وقانونيا من خلال مجموعة من المراسيم والقرارات والمذكرات الوزارية المنظمة. نذكر من قبيل:

- **الظهير الشريف رقم 1-58-008 بتاريخ 24 فبراير 1958 بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية؛**
- **المرسوم الملكي رقم988.86 الصادر في 17 ماي 1968 بتحديد سلالم الأجور وشروط ترقي موظفي الدولة في الرتبة والدرجة؛**
- **المرسوم رقم 2.29.0200 الصادر في 5 ماي 1959 يطبق بموجبه بخصوص اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء الفصل 11 من الظهير الشريف الصادر بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية؛**
- **المرسوم رقم 2.04.403 الصادر في 2 دجنبر 2005 بتحديد شروط ترقي موظفي الدولة في الدرجة أو الإطار؛**
- **المرسوم رقم 2.05.1367 بتاريخ 2005 بتحديد كيفية تنقيط وتقييم موظفي الإدارة العمومية؛**

- **قرار الوزير المكلف بتحديث القطاعات العامة رقم 1725.06 الصادر في 28 يوليوز 2006 بتحديد نموذجي بطاقة تنقيط وتقييم موظفي الإدارات العمومية؛**

إلا أن واقع تقييم أداء الموظفين التابعين لوزارة التربية الوطنية، وتحديدا الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية، ورغم هذا الزخم القانوني والتشريعي المنظم لتقييم الأداء، يبقى هذا الأخير ناقصا وغير مكتمل من حيث وظيفته ودوره المناط به. وهنا سأحاول الوقوف على مظاهر تقييم أداء هؤلاء الموظفين حتى أتمكن من كشف بعض الجوانب التي تحتاج إلى تفكير ثم بعد ذلك إلى تغيير وتعديل.

بالنسبة للمدرسين العاملين في المؤسسات التعليمية، نجد أن عملية تقويم أدائهم ومردوديتهم تكاد تكون ضعيفة جدا، إن لم نقل شبه منعدمة (سنحاول التأكد من ذلك ميدانيا). فهناك العديد من هؤلاء المدرسين سواء في الابتدائي أو الثانوي لم يتم تقويم أدائهم لسنتين أو أكثر لا من قبل المفتشين التربويين، ولا حتى من رؤسائهم المباشرين، إن بعض المدرسين لم يزرهم المفتش التربوي لمدة تزيد عن خمس سنوات ونحن نعلم أن زيارة المفتش للمدرس هي في غاية الأهمية وعلى أساسها يتم تقويم أداء المدرس والوقوف على جودته ومردوديته ومدى قيامه بمهامه الوظيفية، وبالتالي كيف سيطور هذا المدرس أداءه الوظيفي؟ وكيف سيقف على مواطن ضعف أدائه واختلالاته قصد تجاوزها لاحقا. نحن هنا، لا نرمي بالكرة في ملعب السادة المفتشين ونحملهم المسؤولية، بل بالعكس، فهم حراس المنظومة وحماتها، ولكن المشكل يعود إلى قلة عدد المفتشين بالمقارنة مع عدد المدرسين التابعين لمقاطعتهم التعليمية أو مديريتهم الإقليمية. فكيف نجد في ظل الاصلاحات المعتمدة من قبل الوزارة والتي نثمنها ولا نبخسها، أن تسند لمفتش تربوي مديريتين إقليميتين يتجاوز عدد مدرسيها مائة مدرس، كيف يستقيم أداء كل هؤلاء، كيف سنحقق الجودة المنشودة في أدائهم؟ بل وما يزيد عملية تقويم أداء الموظفين التابعين لوزارة التربية الوطنية إرباكا وتخبطا، هو خلال صدور مذكرات الترقية سواء في الرتبة أو الدرجة، يجد المفتشون أنفسهم أمام عدد مهول من المدرسين يحتاجون إلى نقطة أو إلى تحيينها من أجل الترقي؛ فما يكون أمام هؤلاء إلا القيام بزيارات للمدرسين وقطع مسافات طويلة من أجل منح نقطة تبقى هي الغاية الأسمى للترقي، مادامت مرتبطة بتحسين الوضعية المالية للموظف دون التركيز على أهمية تقويم أدائه الذي يجب أن يكون مستمرا ودائما وليس موسميا مرتبطا بالترقية.

برجوعنا إلى تقويم أداء الموظفين المرتبط بالترقية في الدرجة والرتبة، نجد أن الوزارة الوصية تضع شبكات للتنقيط والتقييم مستوحاة من طرق كلاسيكية وقديمة في تقويم أداء الموارد البشرية، كمثلا طريقة التدرج البياني في تقويم أداء الموظف، حيث يقاس أداء الموظف بناء على معايير محددة مثل

نوعية الأداء، الانضباط، المظهر، اتباع التعليمات، المردودية...، وتحدَّد الدرجات على هذه المعايير من 1 إلى 5.[1] الأمر نفسه، نجده في شبكة تنقيط الوزارة الخاصة بالترقية في الرتبة أو الدرجة، حيث تضع وزارة التربية الوطنية العناصر التالية: إنجاز الأعمال المرتبطة بالوظيفة، المردودية، السلوك المهني، القدرة على التنظيم، البحث والابتكار...، وتخصص لهذه العناصر درجات تتراوح على التوالي: 5 نقط، 5 نقط، 5 نقط، 3 نقط، 2 نقط[2]. ويعهد للرئيس المباشر والمفتش، والمدير الإقليمي، والمدير المركزي... إلى منح هذه النقط وهذه الدرجات كتقييم للأداء. فكيف إذن أن نقوِّم أداء المدرسين أو نحكم عليهم بنقطة تقيِّم مردوديته وسلوكه وانضباطه وإنجازه للأعمال في مدة ساعة زمنية قد تزيد أو تنقص بقليل على أدائه في سنة أو سنتين أو أكثر. من جهة أخرى، نجد أن كل أطر وزارة التربية الوطنية بدون استثناء، مدرسين، ومديرين، ومفتشين...يُقيَّمُ أداءها عن طريق نفس الشبكة المعتمدة في التنقيط رغم اختلاف طبيعة مهامهم. بالإضافة إلى ذلك، مثل هذه الطريقة في تقييم أداء الموظفين قد تفتح باب الصراعات والتوترات بين المقوِّم والمقوَّم، وهو أمر واقع الآن، حيث تسجل بعض حالات التوتر بين المدرسين ومديري المؤسسات التعليمية والمفتشين.

مسألة أخرى في غاية الأهمية ويجب التوقف عندها، هو كيف نقيِّم أداء رؤساء المؤسسات التعليمية والمفتشين التربويين؛ كيف نتتبع ونراقب ونقوِّم أداء هؤلاء باستثناء التقويم المعتمد خلال الترقية والذي تحدثنا عنه سابقا، من يقيم أداء المفتش التربوي بشكل دائم حتى نستطيع تجويد عمله وأدائه عن طريق تكوينه وتأهيله مستقبلا. هذا لا يعني أن هناك تقصيرا في أداء مديري المؤسسات التعليمية أو المفتشين، وبالتالي وجب مراقبتهم ومحاسبتهم، بل ما نريده هو أن نمأسس لعملية تقييم أداء الموارد البشرية ونحدد لها خطة وبرمجة دورية لتنظيمها، وهو ما سيمكِّن من تطوير وتجويد الأداء الوظيفي لموظفي وزارة التربية الوطنية. علاوة على ذلك، هناك عنصر الأقدمية الذي يثير نقاشا كبيرا خلال الترقية في الدرجة أو الرتبة.

إن الوزارة المكلفة بتحديث الإدارة والوظيفة العمومية ومعها وزارة التربية الوطنية لهما توجه الآن بعدم ربط ترقية الموظف بالأقدمية (النموذج الياباني) وربطها بمردودية الأداء؛ وهذا شيء جيد وإيجابي، لكن في الواقع ومن خلال القوانين والمذكرات الجاري بها العمل في الترقيات نجد عكس ذلك، حيث على سبيل المثال، نجد جميع موظفي وزارة التربية الوطنية بدون استثناء، وحتى يتم ترقيتهم في

[1]– السالم، مؤيد سعيد، صالح، حرحوش عادل، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، ص، 178، 179.

[2]– وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مذكرة رقم 03/19، بتاريخ 15 يناير 2019، الرباط.

الرتبة أو الدرجة عن طريق تقييم أدائهم إما من خلال شبكة التنقيط المستخدمة في الترقية بالاختيار، أم من خلال الامتحان المهني الذي بدوره يعاني من اختلالات وعوارات كثيرة، إذ كيف في الامتحان المهني نربط أداء الموظف ومردوديته خلال سنوات بامتحان مدته ساعتان نركز فيها على الجانب المعرفي للموظف، ونقيم به هذه المردودية وهذه التجربة التي راكمها الموظف خلال سنوات، إذن قلنا خلال تقويم الأداء الخاص بالترقية لابد من توفير أقدمية معينة لا تقل عن خمس سنوات بالنسبة للدرجة، ومن سنة إلى ثلاث سنوات بالنسبة للرتبة. وبالتالي كيف ننادي بالمردودية والفعالية في الأداء الوظيفي ونحن نربطه بأقدمية معتبرة خلال تقويمه عند الترقية؟

خلاصة القول، واقع تقويم أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى مراجعة وتأمل، إلى تحليل للممارسة والوعي بها، على حد تعبير "**مارغريت ألطي M.Altet**"[1]، بغية تحسين جودة الأداء الوظيفي لهذه الموارد البشرية، وبالتالي تحقيق أهداف وغايات المنظومة التعليمية ككل.

المبحث الثاني: الموارد البشرية وجودة الأداء

المطلب الأول: الجودة وإدارة الجودة الشاملة

منذ منتصف القرن العشرين، والعالم يعرف تطورات مذهلة وقفزات متسارعة، حيث عرف تطورا هائلا وانفجاريا في المجال التكنولوجي والمعرفي، كما شهد ثورة علمية وتقنية في مجالات مختلفة اقتصادية، تربوية، اجتماعية، وثقافية...إلخ. وعليه، كان من اللازم على الدول ومؤسساتها بمختلف أطيافها ومجالاتها مواكبة التغييرات المتلاحقة وتوظيف قدراتها وإمكاناتها بأعلى كفاءة وفاعلية ممكنة لتحقيق الغايات والأهداف المنشودة. إن محاولة السعي للنهوض بالمجتمع وتحقيق طموحاته في ظل تغييرات متلاحقة متأثرة بالعولمة ومتطلباتها وإكراهاتها في نفس الوقت، أصبح مرهونا ومتوقفا على ما يحققه هذا المجتمع من تحسين لجودة أداء مؤسساته ومواردها البشرية. وهو ما يعد مؤشرا دالا ومعيارا محددا لمدى نجاح هذه المؤسسات في وظائفها وتحقيق أهدافها وطموحاتها المشروعة.

الحال كهذه، جعل من الجودة من أهم انشغالات المجتمع المعاصر وهو ما يمكن أن يستشف من "بروز العديد من الجمعيات والهيآت المهتمة والداعية إلى إعادة تأهيل المقاولات والمؤسسات داخل النسيج الاقتصادي والاجتماعي؛ ومن جهة أخرى يتضح هذا الاهتمام في حجم الدعم المادي والتقني

[1]– مارغريت ألطي، في ندوة علمية نظمتها وزارة التربية الوطنية بتاريخ 25 ماي 2018 بالرباط.

والمهني الذي تقدمه الدولة من أجل إعطاء الجودة المكانة التي تستحقها."[1] كما يتضح في تطور الاهتمام بالجودة في مجالات الخدمات وعلى رأسها قطاع التربية والتكوين.

إن ظهور العديد من المظاهر السلبية المخيفة من تراخي في الأداء وسوء الالتزام وانخفاض في معدلات الإنتاجية والمردودية لدى بعض الموارد البشرية العاملة في قطاع التربية والتكوين، وما صاحب ذلك من تدني في مستوى التحصيل الدراسي ومخرجات التعليم، " استدعى الاهتمام بشؤون التربية والتعليم والتفكير في التوصل إلى أفضل الحلول لتفادي الظواهر السلبية في التعليم، لذا فإن الجودة في التعليم أضحى ضرورة تفرضها متطلبات العصر لسد جزء من احتياجات المجتمع، ولتحقيق تصور لتطوير التعليم وتحسينه في مسيرة تحقق الجودة."[2]

إن كل المؤسسات والتنظيمات سواء كانت عمومية أو خاصة، اقتصادية أو اجتماعية، تسعى إلى الارتقاء بأدائها عن طريق استخدام استراتيجيات وآليات لتحسين أداء مواردها البشرية، ولعل أهمها هو الاهتمام بالجودة وما يترتب عن ذلك من تحقيق للرغبات "وتلبية المتطلبات والاحتياجات والتوقعات. لذا أعدت الجودة من أهم القضايا التي يهتم بها في أي منشأة لرفع مستوى الأداء إنتاجيا."[3]

1- مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة

1-1 تطور مفهوم الجودة

لقد عرف مفهوم الجودة مسارا تاريخيا مهما، حيث ارتبط هذا المفهوم بتحولات اقتصادية واجتماعية أثرت في انتشاره وكذا اعتماده من دولة إلى أخرى حسب سياسات مؤسساتها ومنظماتها. ويمكن القول إن مفهوم الجودة قد " انطلق من الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف العقد الثاني من القرن العشرين، ثم شهد نقلة نوعية في اليابان منذ الخمسينات تماشيا مع الظروف الملائمة التي عرفها هذا البلد في أعقاب الحرب العالمية الثانية."[4] لقد عرف مفهوم الجودة في اليابان أهمية كبرى سواء من حيث التنظير له ومقاربته علميا وأكاديميا من خلال دراسات عديدة ومساهمات كثيرة من قبل عدد من

---

[1]- غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص، 449.

[2]- البوهي، رأفت عبد العزيز، الجودة الشاملة في التعليم، الطبعة الأولى، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2018، ص،1.

[3]- نفسه.

[4]- غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، ص، 449.

المفكرين والباحثين والمهندسين، ففي عام 1931 " بدأ **إيدوارد دينين E.Deining** وهو مهندس تصنيع، بإعطاء محاضرات وإجراء ندوات عن الجودة والأساليب الإحصائية في الجودة للعديد من المهندسين اليابانيين"[1]، وقد عرفت أفكاره انتشارا كبيرا وأصبح مفهوم الجودة يتصدر المجلات اليابانية طيلة عقد من الزمن، دون أن ننسى بطبيعة الحال كتاب "**جوزيف جوران J.Juran**" حول الإدارة والجودة والذي يعد أول كتاب أُلِّف في موضوع الجودة، أو من حيث تطبيقه كمعيار ومحدد لمستوى الأداء والفعالية الإنتاجية داخل المؤسسات والشركات.

وإذا كان قطاع التربية والتعليم يعتبر من أبرز الآليات والاستراتيجيات التي تقود إلى التغيير والذي تعتمد عليه المجتمعات في بناء نشئها ومستقبلها اقتصاديا واجتماعيا وحضاريا، ولما كانت مهنة التعليم هي أم وأصل المهن وعليها تتوقف هذه المهن في إعداد أفرادها وعامليها، فمن"الطبيعي بل من الضروري أن تتبنى المؤسسات التربوية والتعليمية مفهوم الجودة والجودة الشاملة في التعليم. ففي الولايات المتحدة الأمريكية تبنت أزيد من ألفين مؤسسة تعليمية هذا المفهوم في تسعينيات القرن الماضي".[2] ليعم بعد ذلك تطبيق هذا المفهوم باقي أنحاء العالم؛ فصارت الجودة الشاملة هي مطلب كل المجالات الإنتاجية والخدماتية، بل وأصبح مجال التعليم مقرونا ومرتبطا بتحقيق جودة شاملة على مستوى كل نظمه وعملياته وأدائه.

وقد مرت إدارة الجودة من عدة مراحل وعرفت مجموعة من المحطات حتى استقرت على مفهومها وشكلها الحالي:

1- مرحلة الفحص أو المعاينة والتفتيش وهي التي تنطوي على قياس واختبار المنتج وتحديد مدى مطابقة المنتج للمواصفات الفنية، وهو يشمل " تفتيش نهائي، تفتيش مراحل، تفتيش الواردات".[3]

2- ضبط الجودة والتي تنطوي على النشاطات والأساليب الإحصائية التي تضمن المحافظة على المواصفات المطلوبة.

3- مرحلة ضمان الجودة أو تأكيد الجودة.

---

[1]- عرفة، سيد سالم، اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، دار النشر الراية، 2012، ص، 190.

[2]- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص، 63.

[3]- عرفة، سيد سالم، مرجع سابق، 189.

4- إدارة الجودة الشاملة.[1]

1-2 مفهوم الجودة ودلالاته

لعل أول تحدي يصطدم به الباحث في مفهوم الجودة هو تعدد دلالاته وتداخلها مع مفاهيم أخرى، بالإضافة إلى المعنى والدلالة التي يتخذها المفهوم من مجال إلى آخر، خصوصا وأن مجالات تداوله تعتبر كثيرة ومتنوعة، كما أن مفهوم الجودة يعتبر صفة لصيقة بكل شيء تحدد قيمته سواء كانت رمزية أو مادية أو معنوية.

من الناحية اللغوية، يعود مفهوم "الجودة" إلى " الجذر اللغوي (ج-ي-د)، والجيد نقيض رديء، وجاد الشيء جودة (بضم الجيم) وجودة (بفتح الجيم) أي صار جيدا، وأجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله، ويقال هذا الشيء جيد بين الجودة بضم الجيم والجودة بفتح الجيم. وقد جاد جودة وأجاد: ومعناه أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويقال أيضا: جاد الشيء جودة أي صار جيدا."[2] نفس التحديد اللغوي نجده في معجم الوسيط، حيث تعني الجودة هو كون الشيء جيد وهي مصدر للفعل جاد.

وكما قلنا سابقا مفهوم الجودة يتداخل مع مفاهيم عدة وهو ما يزيد عملية تحديده مسألة معقدة ومتشبعة، كما هو الأمر مع مفاهيم الفعالية والنجاعة والإتقان، حيث حاول "**إيتيي جيرار G.Ethier**" إقامة فوارق اصطلاحية بين هذه المفاهيم وقدم مجموعة من المعايير والمواصفات الخاصة بكل مفهوم والتي تميز كل واحد منها على الآخر. "فربط الجودة بما هي فعالية Efficacité بمعرفة الحاجات وتحديد الأهداف واختيار الأولويات، واستخدام الأمثل لبيئة العمل، بينما حدد الجودة كنجاعة Efficience بما هي تحفيز وتواصل ومناخ تنظيمي ورضا وظيفي وتدبير للصراعات واتخاذ للقرارات، بينما الاتقان Excellence هو يجمع بين هذه المفاهيم ويلخصها."[3] هذا التداخل الحاصل بين مفاهيم الجودة والفعالية والنجاعة، انبرى له الباحث عبد الكريم غريب من أجل تحديده وإيضاحه، حيث اعتبر أن " لفظ نجاعة وفعالية يحيل على مستوى الأداء المطلوب من المقاولة أو مؤسسة ما أو من أية بنية

---

[1]- بطاح، محمد أحمد؛ الطعاني، حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2016، ص، 139.

[2]- بهاوي، محمد، رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية"، مجلة عالم التربية، العدد، 22 و 23، سنة 2013، صص 247-268، الجديدة، المغرب، ص، 249.

[3] - Ethier, Gérard, la gestion de l'excellence en éducation, Sainte-Foy, PUQ, 1989, p, 44.

من البنيات، بحيث أن مستوى النجاعة لتلك المقاولة أو المؤسسة هو الذي يحدد مستوى الجودة لمنتوجها."[1] وبالتالي نفهم أن جودة مؤسسة ما مرتبط ورهين بنجاعة وفعالية أدائها وتناغم وتأثر مختلف العناصر المكونة لهذه المؤسسة لبلوغ مقاصد هذه المؤسسة. وكلما تمكنت المقاولة أو مؤسسة ما من تحقيق أعلى معدلات ومستويات النجاعة في وظيفتها، كلما يسر تحقيق المستوى المنشود من الجودة في المخرجات والمنتوج."[2]

لقد حاولت مجموعة من المنظمات والجهات المتخصصة في إدارة الجودة إيجاد مفهوم وتعريف دقيق للجودة، إلا أن التواضع والتوافق على ذلك كان صعب التحقق وهو ما برر التعدد والتنوع الحاصل في تعريفات مفهوم الجودة. وعليه، سنحاول في هذه الورقة عرض مجموعة من هذه التعريفات وتقاطعها.

فالجودة اصطلاحا هي " الدرجة التي تلبي بها مجموعة من الخصائص الكامنة لمتطلبات الإيزو ISO، ويمكن أن تكون الخصائص طبيعية أو وظيفية أو عضوية، هي كامنة في المنتج أو العملية أو النظام وتتعلق بأحد المتطلبات، والمتطلب هو حاجة أو توقع تم النص عليه ضمنيا أو إلزاميا."[3]

والجودة هي تصور عام وفلسفة إدارية مؤسساتية تهدف إلى تحقيق تحسن مستمر في جودة أداء كل الخدمات والمنتوجات في مؤسسة ما مهما كانت طبيعة اختصاصها. وهي بذلك حرص والتزام بأداء الأعمال والعمليات في شكلها الصحيح، إنها بذلك تكون عبارة عن " مجموع المبادئ والطرق والأدوات المنتظمة ضمن استراتيجيا، تهدف إلى تحفيز الموارد البشرية المنتمية لمؤسسة ما، بغرض إرضاء الحاجات الضمنية والصريحة والمحتملة بأقل تكلفة."[4]

فإذا كانت الجودة بهذا المعنى السالف الذكر، عبارة عن تصور وفلسفة هدفها تحسين الأداء وتجويده، فهي قبل ذلك تعتبر حكما يصدره الزبون أو المستفيد من الخدمة بناء على خصائص

---

[1]– غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 119.

[2]– نفسه.

[3]– السامرائي، مهدي صالح؛ والكناني، صبيح كرم، نظام إدارة الجودة الايزو ISO مدخل لتحسين أداء الجامعات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص، 30.

[4]– غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص، 451.

ومواصفات تحقق له إشباعا ورضا نفسي أو مادي. وبالتالي فالجودة ليست عملية معقدة أو خيالية، "إنها عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء وعلى ضرورة تحسين ظروف العمل وبيئته الإدارية فهي ترتكز على الجهود الإيجابية التي يبذلها شخص ما."[1]

وإذا كانت الجودة وإدارة الجودة الشاملة عنصر أساسي ضمن استراتيجيا تحقيق الأهداف والغايات المسطرة من قبل المؤسسات، والمتمثلة في إرضاء الزبائن وإشباع رغباتهم وفق مستوى تطلعاتهم، فإن مطلب الجودة يبقى حسب منظمة التقييس العالمية، " عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة لمنظمة ما، بهدف التحسين المستمر في الأداء من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن."[2]

إن الجودة في هذا الإطار تبقى هي المعيار الكاشف والمحدد لدرجة ومستوى ملاءمة ما هو متوخى ومأمول إنجازه وتحقيقه على أرض الواقع من خدمات ومنتجات، وبين ما تم إنتاجه فعلا وما حققه من رضا وإشباع لدى الزبون. لذلك ينظر علم الإدارة إلى الجودة على أنها ملاءمة المنتج أو الخدمة، للعرض المعد له، وهو ما يترتب عنه خلق ثقافة متميزة لدى العاملين لتحقيق توقعات الزبائن بشكل مستمر، وأداء العمل بمستوى عال من الكفاءة مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وبفعالية عالية."[3]

والجودة بهذا المعنى عبارة عن ميزة قد تكون كمية أو كيفية أو هما معا، وهي كذلك مؤشر ومعيار لأعلى درجات الكمال يتم " الحكم عليها بمعرفة ما إذا كنا أدينا ما عزمنا على توفيره للخدمة المقدمة أو السلعة المنتجة وفق مواصفات تلائم احتياجات المستفيدين من الخدمة أو السلعة."[4] وبالتالي تبقى الجودة بشكل عام، هي تلبية حاجيات وتطلعات ورغبات الزبون أو العميل من خلال الخدمة أو السلعة المقدمة له بتظافر جهود جميع العاملين سواء ينتمون إلى المؤسسة المقدمة للسلعة أو الخدمة أو من خارجها.

---

[1]– الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، عمان، 2011، ص، 33.

[2]– العزاوي، محمد عبد الوهاب، إدارة الجودة الشاملة، دار وائل، عمان، 2005، ص، 93.

[3]– الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 34.

[4]– عطية، محسن علي، مرجع سابق، ص، 64.

وإذا كان مفهوم الجودة قد ظهر في بداية ثمانينيات القرن الماضي داخل المجال الصناعي، ليحيل على التحقق من مدى تطابق المنتوجات مع المعايير والمواصفات المحددة، فإنه منذ 1980 أصبح هذا المفهوم يتداول داخل عدة حقول منها " الحقل التربوي التكويني، خاصة عندما أصبحت المقاولة تطالب المدرسة بتكوين كفايات على غرار مواصفات تتلاءم ومتطلبات الشغل، وفق مستويات معينة من الجودة."[1] منذ ذلك التاريخ أصبحت الجودة وإدارة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم عبارة عن استراتيجية إدارية مستمرة تعتمدها المؤسسات التعليمية على غرار المقاولات، معتمدة على مجموعة معينة من المبادئ، وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة بغية إرضائه بأن يصبح مطلوبا في سوق العمل، وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيد من هذا المخرج. وقد حافظ مفهوم الجودة على نفس تعريفه في مجال التربية والتعليم، حيث اعتبرها **ألان بوفيي A. Bouvier** بأنها " مجموع الخاصيات المميزة للخدمات التي تقوم بها مؤسسة تعليمية من أجل تلبية الحاجات المعبر عنها بما فيها الحاجات غير المباشرة للمعنيين المباشرين بخدماته."[2]

هذه المحافظة لم تقتصر على الجانب الدلالي فحسب، بل شملت حتى التوجهات الثلاث لمفهوم الجودة، توجهات نجدها حاضرة في المؤسسات التعليمية وفي المقاولات على حد سواء، وهي:[3]

1- رضا المتعلمين (الزبناء بالنسبة للمقاولات)
2- رضا المقاولات والمؤسسات التعليمية (نجاعة، أخلاق العاملين)
3- احترام المصلحة العامة (الجماعة البشرية، البيئة...)؛ ذلك أن الجودة الشاملة تؤسس مقاربتها حول احترام الآخر واحترام الذات أيضا.

وهو ما جعل الباحثون التربويون ينظرون إلى الجودة وإدارة الجودة الشاملة في إطار المؤسسات التربوية على أنها " مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية التي تستطيع أن تفي

[1]- غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 119.

[2]- اللحية، الحسن، الميثاق الوطني للتربية والتكوين شروح وتعليقات، الطبعة الأولى، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، 2007، ص، 99.

[3]- غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 120.

باحتياجات الطلاب، كما أنها تعني الجهود المبذولة من العاملين في مجال التعليم لرفع المنتج التعليمي، وتحسينه بما يلائم رغبات المستفيدين، وقدراتهم وسماتهم المختلفة."[1]

2- معايير وفوائد إدارة الجودة

2-1 معايير ومقاييس الجودة

إن أي توجه أو تدبير يتوخى ويسعى إلى الارتقاء بمجال معين ليحقق أعلى درجات المردودية والجودة، لابد وأن تخضع مخرجاته إلى معايير ومقاييس دقيقة تمكنها من التوفر على شروط وعلامات الجودة، ترفع من قيمتها المادية والرمزية، وتعزز الثقة لدى الزبون والعميل في المنتوج أو الخدمة كمخرجات تلبي رغبات الزبون.

تستند الجودة إلى مجموعة من المبادئ والمعايير التي يلزم أن يتوفر عليها المنتوج لكي يستحق علامة الجودة؛ ومن بين المبادئ المعروفة تلك التي تم اعتمادها من قبل المنظمة الدولية لتوحيد المنتجات "الإيزو" **Iso**، وهو " شبكة من المؤسسات لتوحيد المنتجات (146 دولة). ولفظ "الإيزو" مشتق من اليونانية "ISOS" ويعني المعادل والمساوي."[2] و"الإيزو" "Iso" بهذا المعنى يبقى عبارة عن مجموعة مواصفات توثق لنظام جودة منتوج أو خدمة، حيث عرفه " عقيلي" على أنه نظام للرقابة الكلية على الجودة يشتمل على معايير محددة للجودة في كل نشاط من أنشطة المنظمة يجب الالتزام بها من أجل تحقيق مستوى أداء وجودة عاليين."[3]

وتجدر الإشارة إلى أن "**Iso**" بدأت عملها في 23 فبراير 1947، وفي سنة 1970 بدأ "الإيزو" في نشر المقاييس، وفي سنة 1980 فرضت هذه المقاييس نفسها على السوق. غير أن مقاييس الإيزو " تظل إرادية ما دامت المنظمة غير حكومية وليس "للإيزو" أي سلطة، على الرغم من أن تلك المقاييس قد تصبح من متطلبات السوق لسبب ما. ولا ينجز الإيزو إلا المقاييس التي يأمر بها السوق."[4]

إن حصول المؤسسة أو المنظمة على شهادة "الإيزو" كمعيار ومؤشر دال على المطابقة مع المواصفات والشروط والمقاييس التقنية المحددة، وبالتالي كعلامة على جودة المنتج أو الخدمة، يتطلب

---

[1]- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، مرجع سابق، ص، 66.

[2]- اللحية، الحسن، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص، 100.

[3]- السامرائي، مهدي صالح؛ والكناني، صبيح كرم، مرجع سابق، ص، 33.

[4]- اللحية، الحسن، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص، 100.

من هذه المنظمة ابتداء الالتزام بالمواصفات نفسها المعلنة على أساس أن الجودة في الإنتاج عبارة عن حلقة متكاملة تضم كل أنشطة المنظمة وكافة الأمور والأساليب المستخدمة في الإدارة والإنتاج، كما أن الجهة التي تمنح الشهادة هي هيئات التسجيل المعتمدة والمرتبطة مع الهيئات الرسمية كلا في بلده ومن خلال أجهزة المواصفات والمقاييس."[1] وعليه، الحصول على شهادة الإيزو يستلزم من المنظمة تطبيق متطلبات الإيزو ولمدة لا تقل عن ثلاثة أشهر على مستوى مرافقها وأنشطتها ومواردها المادية والبشرية، " بعدها تطلب من المسجل الدولي زيارتها ومنح الشهادة؛ حيث يقوم هذا المسجل الدولي بتدوين ملاحظاته لوضع المنظمة، وتحديد مدى التزامها بالمواصفات ويحدد طبيعة النواقص إن وجدت، ثم يحدد فترة زمنية لتحديد الإصلاحات؛ بعد ذلك يقوم بزيارات ميدانية لمواقع الإنتاج والإدارة ثم يقرر منح الشهادة أو حجبها."[2] وأمام هذه المواصفات الصارمة التي يجب أن تتوفر في مخرجات المنظمة حتى تحصل على شهادة الجودة، تحاول المنظمة وتحرص على تطوير جودة أدائها من خلال ما يلي:

- تحقيق الرضا الوظيفي في العمل للعامل؛
- التقليص من نسب دوران العمل؛
- المحافظة على الصحة الجسدية والنفسية والذهنية للعامل؛
- الالتزام في العمل من قبل العاملين[3]؛

لقد أصدر"الإيزو iso" منذ سنة 1947 ما يناهز 13700 مقياس عالمي، مقاييس يتم إنجازها ووضعها عن طريق التفاوض والاحتكام إلى إجراءات تدبيرية وقانونية محددة. ومن هذه المقاييس نذكر ما يلي:

- الإيزو 8402: يخص إشباع الرغبات المعبر عنها أو الكامنة.
- الإيزو 9000: خاص بتدبير الجودة.
- الإيزو 9001: مقياس دولي لنظام تدبير الجودة.
- الإيزو 9004: خاص بأنظمة التدبير.
- الإيزو 14001: مقياس دولي خاص بتدبير البيئة.

[1]– عرفة، سيد سالم، اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، ص، 204.

[2]– نفسه.

[3] – Moisset, Jean-Joseph, Plante, Jean, et Toussaint, Pierre, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op. cit., p, 137.

- الإيزو 14010: خاص باحترام البيئة التي توضع فيها الملصقات.
- الإيزو 14030: خاص بالمردودية الاقتصادية.
- الإيزو 14040: خاص بتقويم دورة الحياة.
- الإيزو 18001: خاص بالمن والصحة في العمل ومجموع الأخطار في المقاولة.
- الإيزو 16949: مقياس دولي يهم نظام تدبير الجودة المطبقة في السيارات.
- الإيزو 22000: يهم الأمن الغذائي.
- الإيزو 12485: يهم المجال الطبي.
- الإيزو 17025: مرجع عالمي خاص بالمختبرات.[1]

إن تحقيق الجودة من قبل المؤسسة أو التنظيم ليس مجرد شعار يرفع، بل هو رهان وتحدي يقوم على الالتزام والمسؤولية واحترام الآخر، لذلك قبل أن يكون الإيزو مقاييس ومواصفات وجب الالتزام بها، هو مبادئ فكرية وفلسفية يتم تبنيها في إدارة وتحقيق الجودة الشاملة للمنتج أو الخدمة المقدمان من قبل المؤسسة. هذه المبادئ عددها ثمانية نلخصها في الآتي:

1- التركيز على الزبون أو صاحب الخدمة: حيث يجب تفهم متطلباته والإنصات إلى حاجاته وتوقع متطلباته المستقبلية كذلك والحرص على تثبيتها، فالعميل هو الضامن لاستمرارية المؤسسة.
2- اعتماد استراتيجية القيادة الفاعلة والمحفزة القادرة على تحقيق أهداف المنظمة.
3- التدبير التشاركي: أي على المؤسسة إشراك جميع الموارد البشرية في تحقيق الأهداف والجودة المنشودة.
4- مفهوم العملية: تحقيق النتائج بمردودية وبشكل أكثر فاعلية عندما تدار الأنشطة بمفهوم العملية واعتماد مقاربة الصيرورة، حيث تصبح مخرجات عملية ما، هي مدخلات العملية التي تليها.
5- اعتماد مقاربة تحليل النظم: أي اعتماد مقاربة نسقية أي أن العمليات والأنشطة تربطها علاقات مترابطة ومتداخلة لا يمكن الفصل بينها.

[1]- اللحية، الحسن، الميثاق الوطني للتربية والتكوين شروح وتعليقات، مرجع سابق، ص،ص، 100، 101.

6- التحسين المستمر: زيادة الفاعلية والكفاءة في تنفيذ الأعمال لابد أن يكون هدف دائم للمؤسسة.

7- الحقائق أمام صانع القرار: أي الواقعية في اتخاذ القرارات بناء على تحليل المعطيات والمعلومات.

8- علاقات الكسب المتبادل بين أطراف العمل[1] (رابح/رابح).

يتبين من خلال ما سبق أن تحقيق الجودة هو مسعى أساس وهدف رئيس لكل مؤسسة اقتصادية كانت أم اجتماعية أم سياسية... ما دام أن هذا المسعى والهدف رهينان برضى الزبون أو المعني والخدمة المقدمة له. وبالتالي يبقى مطلب تحقيق الجودة بالنسبة لكل المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية له فوائد شتى وأهداف جمة، سنحاول التعرض لها من خلال العنوان الذي سيأتي.

2-2 فوائد إدارة الجودة

إن الحديث عن أهداف الجودة وأهميتها هو مطلب ضروري وملح ما دام أن هذه الجودة في هدفها العام هو الاستزادة الدائمة في رضا العميل والزبون واقتناعه بالمنتج والخدمة التي تقدم له. لذا كان ديدن المؤسسات والشركات هو الإجابة عن السؤال التالي: ماذا بمقدور المؤسسة ومواردها البشرية فعله لتحسن من أدائها ومردوديتها؟ وماذا باستطاعتها أي المؤسسة فعله لترضي العميل أو صاحب الخدمة؟

هذا السؤال تتولد عنه عدة أهداف وفوائد في مقدمتها "مساعدة الزبائن على تحقيق حياة أفضل بتقديم الخدمات التي يحتاجونها"[2]، واستبدال نظام التفتيش والمراقبة بنظام التعاون والتحفيز من أجل التقليل من الشكاوي والأخطاء. بالإضافة إلى ذلك، فالاهتمام بالجودة وإدارتها يساهم في "ضبط النظام الإداري وتطويره وتحسين الأداء المالي، بالزيادة في الفاعلية التنظيمية وتطوير إدارة العمليات، مع زيادة الإبداع والابتكار في عمليات التحسين المستمر".[3]

وقد عدد الباحث في إدارة المؤسسات "**عرفة سيد سالم**" عدة أهداف من قبيل ما يلي:

1- تحسين الربحية والمنافسة: إن تحسين جودة الخدمة أو المنتج يؤدي بلا ريب إلى تحسين الأداء والمنافسة المشتركة.

---

[1]- عرفة، سيد سالم، اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، مرجع سابق، ص، 210.

[2]- عباس، سهيلة، القيادة الابتكارية والأداء المتميز، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، 2004، ص، 181.

[3]- السامرائي، مهدي صالح، والكناني صبيح كرم، نظام إدارة الجودة الإيزو، مرجع سابق، ص، 42.

2- الفاعلية التنظيمية: من خلال تحسين فرق العمل والتعاون الداخلي؛ وتحسين لغة الاتصال من خلال اللغة المشتركة والتركيز على العميل؛ زيادة مشاركة العاملين، ثم تحسين العلاقات بين الإدارة والعاملين، علاوة على تحسين التركيز على الأهداف الرئيسية التي تقود المؤسسات إلى تحديد الأولويات الرئيسية.

3- رضا العميل وإبهار العميل: من خلال كسب العملاء والحفاظ عليهم وإبقائهم سعداء؛ ولقد أظهرت الأبحاث في هذا الصدد، أن المحافظة على العميل كسبته من قبل يكلف أربعة أو خمسة أضعاف من كسب عملاء جدد.[1]

إن إدارة الجودة والجودة الشاملة لا تركز اهتماماتها على عنصر واحد أو عملية أحادية من عمليات وعناصر المؤسسة، بل تشمل عدة مستويات يتم استحضارها بشكل آني وتفاعلي. هذه المستويات تحدد في:

1- على مستوى مجتمع المنظمة: نجاح المنظمة في "تسويق" مخرجاتها.

2- على مستوى المنتج أو الخدمة: التوصل إلى منتج أو خدمة بمواصفات عالية.

3- على مستوى العاملين في المنظمة: وذلك بتأهيلهم وتدريبهم وتحفيزهم.

4- على مستوى المستهلكين: إرضاء الزبون أو المستهلك من خلال تقديم مخرجات متميزة ذات مواصفات رفيعة.[2]

وتحقيق الأهداف من خلال إدارة الجودة في المجال التربوي، وعلى مستوى المؤسسات التعليمية لا يقل أهمية عن تحقيق الجودة في القطاع الصناعي، حيث تحقيق الجودة يتجسد في الارتقاء بمستوى الطلبة، " وزيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة، والوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء أمورهم؛ وتمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرائق العلمية بالإضافة إلى تحسين الأداء المؤسسي بنحو كلي وشامل، وبالتالي تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي لجودة الخدمة التعليمية."[3]

---

[1]- عرفة، سيد سالم، مرجع سابق، ص، 195.

[2]- بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص، 140.

[3]- السامرائي، مهدي صالح؛ والكناني صبيح كرم، مرجع سابق، صص، 42، 43.

يتضح من خلال ما سبق، أن مفهوم الجودة وإدارتها تروم تحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية، والعمل على إحداث تغييرات وتطورات تهدف إلى تطوير المؤسسة التعليمية وتحسين أدائها، " بإشراك كل أعضاء تلك المؤسسة في إحداث ذلك التغيير وبصورة جماعية تعاونية تكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر"[1] عبر الرفع من مردودية وجودة أداء الموارد البشرية، مع خلق روح وجو من المنافسة الشريفة بين المؤسسات والعاملين بها.

المطلب الثاني: المقاولة والمدرسة ورهان الجودة

1- الجودة والمقاولة

من المعلوم أن ارتباط الجودة بالأداء الجيد والإدارة الفعالة، يكاد يكون مسلمة تدبيرية وفلسفة إدارية تتبناها كل منظمة أو مؤسسة من أجل تحقيق أهدافها وغاياتها. ولعل الأمر الأكثر بداهة وتسليما هو اعتماد مبدأ تحقيق الجودة وإدارتها داخل المقاولات والفكر المقاولاتي، هذه المقاولات التي يرجع لها الفضل في التأسيس لتصور يقوم على حكامة تدبيرية يجعل من الجودة الطريق الملكي لرضا المستهلك وإشباع رغباته ومتطلباته. في هذا الصدد، يقول عالم الإحصاء والمتخصص في مراقبة الجودة الأمريكي **William,E, Deming** " إن الجودة هي طريقة الإدارة المنظمة من أجل تحسين السلعة أو الخدمة والأنشطة التي تحقق رضا العملاء وسعادة العاملين ومتطلبات المجتمع."[2]

أمام هذا الرهان، أضحت المقاولات تصدر فكرا مقاولاتيا قائما على تحقيق الجودة وإدارتها إدارة فعالة إلى باقي القطاعات الأخرى، مادام أن العالم قاطبة أضحى محكوما بتوجه اقتصادي عولمي يشهد منافسة قوية وحادة على جميع المستويات بما فيها قطاع التربية والتكوين.

1-1 الجودة كتصور مقاولاتي

إن العمل على تحقيق الجودة على مستوى المنتج أو الخدمة المقدمة من قبل المقاولة، ليس عملا ارتجاليا وعشوائيا، بل هو تصور مقاولاتي يستند إلى استراتيجيات ومقاربات تدبيرية للجودة يحدَّد " كاستراتيجية مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار الإمكانات البشرية والمادية والأسواق والمنافسة والتموقع

---

[1]- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 36.

[2]- حسين، عبد العالي محمود، الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة والمواصفات القياسية- الإيزو- ، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006، ص، 55.

الجغرافي للمقاولة أو المؤسسة وفق [تصور مقاولاتي للجودة] يتأسس على التشاور وتبادل الآراء بين مختلف الموارد البشرية وفي تواصل مستمر مع المقاولات أو المؤسسات الأخرى."[1]

إن التصور المقاولاتي للجودة ينبني على فلسفة براجماتية ذات أثر وفاعلية على جوانب مختلفة يضعها كخارطة طريق ترسم له توجهات، وتحدد له استراتيجيات تتحقق من خلالها أعلى معدلات الإنتاجية والجودة، وذلك عبر تتبع مؤشرات تتيح تنزيل هذا التصور المقاولاتي على مستوى " الخدمات المقدمة، الوضع، تخفيض تكاليف العمل، رفع درجة رضا المستفيد، العمل على تحسين وتطوير الأداء، وزيادة ولاء العاملين للمقاولة بمنحهم فرصة استخدام قدراتهم وخبراتهم، وتنمية مهاراتهم من خلال المشاركة في تطوير أساليب العمل، وتقديم الحوافز المنافسة للعاملين مقابل العمل ."[2] وبالتالي ينطلق التصور المقاولاتي للجودة من خلال أسئلة تفرض نفسها على المقاولة والمصلحة الخاصة بتدبير الجودة التابعة للمقاولة وهي من قبيل:

- هل نمتلك الكفاءات البشرية والموارد المادية واللوجيستيكية القادرة على صنع الجودة؟
- هل سنكون منافسين لباقي المشاركين لنا في صناعة المنتوج أو الخدمة؟
- ما هي قدراتنا وإمكاناتنا التي تجعلنا في مستوى تطلعات الزبناء؟

لذلك فإن التصور المقاولاتي للجودة داخل المقاولة يقوم أساسا على لوحة قيادة Tableau du bord مكونة من المؤشرات التالية:

- الوفرة (المدة والجودة)
- قيمة الإنتاج (من الدراسة حتى التسليم)
- الجودة (المطابقة للعرض المعبر عنه)[3]

وبالتالي لا يمكن لأي تصور مقاولاتي للجودة أن يسود وينجح داخل المقاولة إلا إذا مورس بصورة عقلانية وبمنطق قيادي قادر على إثارة الإعجاب وإرضاء الزبون، ويحقق في نفس الوقت نوعا من الرضا الوظيفي للعاملين داخل المقاولة.

إن ممارسة وتطبيق تصور مقاولاتي للجودة داخل المقاولة أو مؤسسة ما، لا يتم دفعة واحدة بل يعرف خطوات ومراحل أساسية، حددها الخبراء في إدارة الجودة في أربع مراحل وهي:

---

[1]– غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 123.

[2]– بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني حسن أحمد، الإدارة التربوية– رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص، 142.

[3]– غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 205.

- **المرحلة الصفرية:** وهي مرحلة الإعداد وتحديد رؤية المؤسسة ورسالتها، ووضع الأهداف وتحديد المشكلات وتوقفها.
- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة التخطيط، حيث تعتبر هذه المرحلة أساس عملية تحقيق الجودة في المنظمة وفي التفكير المقاولاتي للجودة بشكل عام؛ ويتم في هذه المرحلة إعداد خطة التطبيق وتخصيص الموارد والإمكانات.
- **المرحلة الثانية:** هي مرحلة التقدير والتقويم وهي ضرورية لدعم مرحلة الإعداد والتخطيط. هذه المرحلة بدورها تشمل أربع خطوات:[1]
- التقويم الذاتي
- التقدير التنظيمي
- المسح الشامل
- التغذية العكسية
- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة التطبيق، وهنا تظهر نتائج وثمار التصور المقاولاتي للجودة داخل المقاولة، في هذه المرحلة يجب تأهيل العاملين وتكوينهم وتحفيزهم ماديا ومعنويا.
- **المرحلة الرابعة:** وهي مرحلة تقاسم النتائج وتبادل الخبرات مع باقي العاملين داخل المقاولة، أو خارجها، ومحاولة إغناء الثقافة التنظيمية وإثرائها بالاتجاهات الإيجابية مثل، التنافسية والابتكار، والتميز.

خلاصة القول، ومن خلال ما تم عرضه بخصوص التصور والتفكير المقاولاتي للجودة، نستنتج أن إدارة الجودة من قبل المقاولة هو تفكير وتصور مبني على أسس ومبادئ تعتبر هي الدعامة الأساسية لتحسين جودة الأداء سواء بالنسبة للمقاولة أو بالنسبة لمواردها البشرية، مادام أن جودة أداء المقاولة تستلزم جودة في أداء مواردها البشرية، وهو أمر ينطبق على باقي المؤسسات الأخرى. غير أن هذا التصور المقاولاتي للجودة يواجه تحديات ومعيقات قد تحد من جودته ومردوديته الأمر الذي يدعو المقاولة أو المؤسسات بشكل عام إلى الوعي بهذه المعيقات أولا ورصدها، ثم ثانيا، العمل على تفاديها وتجاوزها.

فما هي هذه المعيقات التي قد تعيق تحقيق جودة شاملة للمقاولة؟

[1]– حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 207.

1-2 معيقات التصور المقاولاتي للجودة

إن تطبيق إدارة الجودة وتحقيقها داخل المقاولة أو مؤسسة ما، ليس بالأمر الهين أو يدخل ضمن إطار التحصيل الحاصل، بل إن التصور والتفكير المقاولاتي للجودة في بنائه ووضعه لمبادئ واستراتيجيات تحقيق الجودة، يواجه عدة معيقات وعراقيل تؤثر على توجهه وتصوره من أجل تطبيق وتنزيل هذا التفكير والتصور للجودة على أرض الواقع.

لقد حدد الخبير الأمريكي في مراقبة الجودة وإدارتها "**William Deming**" "**وليام ديمنغ**"، مجموعة من المعيقات تحد من فعالية التصور المقاولاتي للجودة هي كالآتي:

- الحلول الافتراضية البعيدة عن الواقع.
- الأمل بالحلول الفورية أو الحلول الترقيعية.
- التعليم الخاطئ سواء فيما يخص المعنيين بالتعليم أو محاور التعليم نتيجة التشخيص الخاطئ.
- البحث عن الأمثلة للمشاكل ومحاولة القيام بالإسقاط والمعلوم أن لكل مشكلة حلا مناسبا.
- الانطلاقات الفاشلة من المؤكد أنها تؤدي إلى النتائج الفاشلة.
- استخدام المعايير العسكرية.
- الاستخدام السيئ للحاسب الآلي.
- نقص النماذج.
- الحرص على ضرورة مطابقة المواصفات فقط.
- العمل الانفرادي.
- مغالطة مبدأ صفر عيب.
- النظر للربح القصير الأمد.
- عدم دعم الإدارة العليا.
- عدم تطبيق نظرية تحسين الجودة.[1]

بالإضافة إلى هذه المعيقات، هناك عوامل أخرى ذات طابع إداري تدبيري كعدم توفر أنظمة معلومات فعالة وملائمة، وعدم الاهتمام بعملية قياس وتقييم الأداء، (وعدم توفر الموارد البشرية الكفؤة لتطبيق وتنزيل الجودة. ناهيك عن وجود معيقات أخرى تهم الجانب السيكوسوسيولوجي لإدارة الجودة،

[1]- نفسه، ص،ص، 215، 216.

كغياب ثقافة تنظيمية أو جمودها، وعدم وجود نظام اتصال فعال، ومقاومة التغيير من قبل البعض، وعدم تطبيق المساءلة)[1].

2- الجودة والمدرسة

2-1 الجودة داخل المؤسسة التعليمية

تعتبر الجودة لبنة أساسية في رسم معالم السياسة التربوية ومقياسا محددا لمدى نجاعتها أو فشلها في تحقيق مختلف الأهداف والغايات المنتظرة منها. إن تحقيق الجودة في منظومة التربية والتعليم يعد تحديا ورهانا مركزيا لبلوغ أهداف التنمية المستدامة. وهو ما جعل المنظومات التربوية في مجموعة من الدول تعتمد على " أنظمة للجودة مكنتها من تنميط طرائق الاشتغال، وتحديد المهام والمسؤوليات على جميع المستويات، وتوحيد مواصفات ومعايير أداء الأفراد والمؤسسات والتحسين لجودة الخدمات المقدمة."[2]

إن منظومة التربية والتعليم وفي ظل تحديات وظروف العولمة وإكراهاتها، هي مطالبة بالتحلي بصفات وخصائص التميز، والتنافسية، والإبداع، والجودة وذلك حتى تستطيع أن تلبي حاجيات وتطلعات الأفراد والمجتمع في ظل شيوع المعرفة، وتطور نظام التواصل والاتصال، وتنامي التكنولوجيا وهيمنتها على كل الحقول بمختلف مجالاتها واهتماماتها. وعليه، لم يكن أمام الدول والمجتمعات التي ترغب في الاستمرارية والحفاظ على وجودها ومكانتها، إلا أن تستثمر في العنصر البشري الذي يعتبر رأسمالا لا ماديا مهما وأساسيا.

وإذا كان مجال التربية والتكوين، " هو العمود الفقري لأي مجتمع من المجتمعات؛ فإن الرابح في المنافسة، هو ذلك المجتمع الذي ستكون منظومته التربوية التكوينية أكثر نجاعة وجودة، الأكثر نجاعة من حيث وظيفتها التربوية التكوينية، والأكثر جودة من حيث المؤهلات والكفايات التي ينبغي أن يتمكن منها المتخرجون من تلك المنظومة."[3]

إن الحديث عن الجودة في المؤسسات التعليمية، هو حديث عن جودة في الكفايات وفي مؤهلات المتعلم؛ هذه الجودة في المنتوج والذي هو المتعلم وكفاياته، لا يمكن بلوغها والوصول إليها إلا بمقاربة وتصور شمولي للجودة على كافة الأصعدة والمستويات. إن الأمر إذن، يتعلق " بمنظور نسقي

---

[1]- بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني حسن أحمد، الإدارة التربوية- رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص،ص، 143، 144.

[2]- وزارة التربية الوطنية، "إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين"، مذكرة رقم 36، بتاريخ 21 مارس 2011، ص، 2.

[3]- غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، ص، 138، 139.

للجودة يشمل نجاعة وفعالية "[1] كل العناصر المتدخلة في المؤسسات التعليمية كالموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات التعليمية، جمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ، الإدارة المركزية والجهوية والإقليمية وتدبيرهم للجودة، أسواق الشغل، الأسرة، المناهج والمقررات، وسائل الإعلام، الحياة المدرسية...إلخ.

إن المغرب وعلى غرار باقي دول العالم، كان واعيا بأهمية تحقيق الجودة وإدارتها على مستوى توجهاته وسياساته التربوية، وتحديدا داخل المؤسسات التعليمية التي تعتبر الميدان الحقيقي لتطبيق وتنزيل الجودة، خصوصا وهي تعد أي المؤسسات التعليمية مصنعا حقيقيا ومباشرا لتزويد المجتمع المغربي بمخرجات ذات كفاءات ومؤهلات عالية قادرة على خدمة المجتمع وتطويره.

من ثم، يمكن القول، إن اهتمام المغرب بالجودة داخل منظومته التربوية عرف مسارا تصاعديا ونوعيا رغم وجود إخفاقات وتعثرات بسبب قناعات معينة أو سياسات وتدابير غير ناجعة. في هذا السياق يتحدث الباحث والخبير التربوي **عبد الكريم غريب** عن مرحلتين أساسيتين من تطور نظام الجودة عرفها قطاع التربية والتكوين وهما: مرحلة الشكل التعليمي الكمي[2] وهي المرحلة التي امتدت منذ نهاية الحماية الفرنسية حتى نهاية القرن العشرين، حيث كان التركيز على المبادئ الأربعة للتعليم وهي، تعميم التعليم، تعريبه، توحيده، ومغربة الأطر. فحسب نفس الباحث يرى أن هذه المرحلة انشغلت بهذه المبادئ الأربعة السالفة الذكر، دون الاهتمام بمطلب الجودة كمؤشر على مدى نجاعة المؤسسات التعليمية وأداء مواردها البشرية، حيث ظل هذا المطلب ثانويا وهامشيا داخل مختلف المخططات والاستراتيجيات الوزارية. ثم مرحلة الشكل التربوي الكيفي التي بدأت مع نهاية التسعينيات القرن الماضي حتى اليوم، إذ عرفت هذه المرحلة اهتماما كبيرا بمؤشر الجودة ودوره في المنافسة العلمية على مستوى سوق الشغل، والثورة التكنولوجية التي عرفتها كل الأنظمة التربوية في العالم.

اهتمام المغرب بنظام الجودة على مستوى منظومته التربوية لم يكن وليد الصدفة إذن، بل كان متأسسا ومستندا إلى عاملين أو عنصرين أساسيين، أولهما ضعف مخرجات مؤسساته التعليمية، ثانيهما التغيرات والمستجدات التي أصبح يعرفها العالم. اهتمام تجسد في الإصلاحات الكبرى التي عرفتها منظومة التربية والتكوين بدءا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرورا بالمخطط الاستعجالي، وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51/17. لقد قامت الوزارة الوصية بمجموعة من المشاريع وفتحت أوراشا عدة همت رهان تحقيق الجودة داخل المؤسسات التعليمية، ما دامت هذه

---

[1]- نفسه، ص، 130.

[2]- يمكن العودة إلى كتاب " تدبير الموارد البشرية"، لعبد الكريم غريب بدءا من الصفحة 133.

الأخيرة تعتبر كنسق تنظيمي مماثل للمقاولة، وحيث " المهمة هي الإنتاج، فإن هناك مدخلات تتكون من بشر ومعارف ووسائل ومواد وتمويل، وهناك مخرجات تتكون من تلاميذ يغادرون النسق"[1] كما يغادر المنتوج المقاولة؛ وبالتالي يبقى عنصر الجودة والمردودية وتقييم الأداء من أهم ما يجب أن يميز أداء كل من المدرسة والمقاولة على حد سواء. ومن ثم، وجدت المؤسسات التعليمية نفسها مطالبة بالتكيف مع حاجات المجتمع والأفراد عن طريق " تربية وتكوين مواطن أو أجير لشغل دائم."[2] وهو ما سيتيح ومن خلال رفع تحدي تحقيق رفع الجودة من قبل مدارسنا، (خدمة النهظة الاقتصادية، وربط التربية والتكوين بسوق الشغل، مما سيغير نظرة العالم إلى مخرجات المدرسة من مجرد كونها مخرجات تعليمية بسيطة إلى عامل للتطوير والتجديد الإنتاجي والتكنولوجي)[3] . وقد حدد الباحث والخبير التربوي **عبد الكريم غريب** مجموعة من العوامل المسؤولة عن جودة التعليم في المؤسسات التعليمية وهي:[4]

- **العوامل المرتبطة بالمتعلم:** من حيث نموه العقلي والوجداني والنفسي...
- **العوامل المرتبطة بأسرة المتعلم:** مستوى تعلم الآباء، المستويين السوسيواقتصادي والسوسيو ثقافي...
- **العوامل المرتبطة بالمدرسة:** مجالها، طبيعة العلاقات التي تسود بين المدرسين والتلاميذ والإدارة التربوية، الحجرات الدراسية، عدد التلاميذ...
- **العوامل المرتبطة بمحيط المؤسسة التعليمية:** طبيعة الفضاءات القريبة منها، الضجيج أو الهدوء...

إلا أنه يبقى العامل الأساسي والمهم، والذي يعتبر المسؤول كذلك عن جودة التعليم في المؤسسات التعليمية هو المتعلق بالموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات، " وحفزها وإتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقييم والترقية [لديها]..."[5]

ولقد عملت وزارة التربية الوطنية على إرساء مرجعية وطنية للجودة تهدف إلى تحقيق فعالية قصوى للإصلاح، وتبقى منهجية جديدة تعتمد شعار الارتقاء بجودة التعليم ودعم الخدمات المقدمة من

---

[1]– اللحية، الحسن، المدرسة والمقاولة، مرجع سابق، ص، 67.

[2]– نفسه، ص، 98.

[3] – Paul, Jean– Jacques (Dir.), Administrer, gérer, évaluer les systemes éducatifs, ESF Editeur, Paris, 1999, pp, 19,20.

[4]– غريب، عبد اكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص،451.

[5]– بهاوي، محمد،" رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية "، مجلة عالم التربية، مرجع سابق، ص، 253.

لدن المؤسسة التعليمية وتحسين جودتها؛ حيث اتخذت هذه الوزارة مجموعة من التدابير ووضعت عددا من الخطط والاستراتيجيات ركزت فيها على المحاور التالية:

- الجودة في التربية والكوين؛
- المرجعية الوطنية للجودة في المنظومة التربوية؛
- ميثاق الجودة؛
- الجائزة الوطنية للجودة بالمؤسسات التعليمية؛[1]

ولعل أبرز هذه الخطط والمشاريع التي تعتمدها الوزارة في تحقيق المؤسسات التعليمية للجودة الشاملة، نجد خطة إرساء المرجعية الوطنية للجودة والتي تضمنها " مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية " لسنة 2009، والتي ضمت تسعة محاور وهي:

1- بناء الالتزامات على رؤية وقيم؛
2- القيادة والتخطيط الاستراتيجي؛
3- تدبير الموارد البشرية؛
4- تخصيص وتوزيع الموارد؛
5- التنميط والتجديد؛
6- تطوير فعالية الأداء؛
7- إرضاء الأطراف المتدخلة في المدرسة؛
8- النتائج والإنجازات؛
9- التحسين والإعداد للمستقبل؛

وما دام بحثنا يتعلق بأداء الموارد البشرية وجودته، فسنركز على المحور الثالث والسادس من الخطة، حيث يحدد المحور الثالث الذي يهم تدبير الموارد البشرية، أهم المقتضيات الواجب احترامها من قبل المؤسسة التعليمية من أجل تدبير وتخطيط وتوظيف مواردها البشرية وتحفيزها من أجل تحقيق مردودية وجودة في الأداء؛ حيث ينص هذا المحور على ضرورة تحقيق المعايير والمتطلبات التالية:[2]

- تعريف مواصفات الموارد البشرية، وتحديد الحاجات إلى التكوين ومخططات التحسين؛

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج والحياة المدرسية "مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية (وثيقة تعريفية)"، الرباط، 2009، ص، 2.

[2]- نفسه، ص، 42.

- توظيف عملية القياس لتقويم فعالية هذه التكوينات؛
- تأسيس عمليات انتقاء وإدماج وتوزيع الموظفين على المردودية، مع استعمال نظم التشجيع للحث على تطوير الكفايات والاعتراف لها بذلك؛
- التزام العاملين بالمؤسسة بمخططها الاستراتيجي ومخططات التنفيذ الملحقة به؛
- اشراك العاملين بالمؤسسة في اتخاذ القرارات، وضمان شروط الراحة للموارد البشرية؛
- تقييم مدى رضا الموارد البشرية مقارنة مع حاجاتها للتكوين والاعتراف بالجهد؛
- تقييم فعالية العاملين بتنسيق مع المصالح ذات الاختصاص، واعتبار نتائج التقويم في إعادة انتشار الموارد البشرية؛

أما المحور السادس من الخطة يهم تطوير فعالية الأداء من خلال تحديد مجموعة من المقتضيات والمعايير التي تساهم في الرفع من أداء وفعالية المؤسسات التعليمية عبر " تعريف الصيرورات الأساسية التي تنتج مختلف الخدمات وتحديد متطلبات كل عملية وما تضفيه من فعالية ونجاعة على سير المؤسسة، بالإضافة إلى استعمال مؤشرات لمراقبة وتحسين العمليات، وتحمل مسؤولية القيادة عن كل عملية، وتحمل جميع المسؤوليات في تنفيذ العمليات وضمان تتبعها وتنفيذها"[1].

من الخطط والمشاريع الأخرى التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية لتحقيق الجودة الشاملة داخل مؤسساتها التعليمية هو إحداث جائزة وطنية للجودة خاصة بالمؤسسات التعليمية، ولعل إحداث هذه الجائزة من شأنه أن يساعد على:

- تحفيز المؤسسات التعليمية على تملك منهجيات الجودة واعتمادها في تدبيرها اليومي؛
- بث روح المنافسة الشريفة بين هذه المؤسسات يكون من ركائزها إتقان العمل والبحث الدائم عن التميز؛
- خلق روح التعاون والتعاضد بين الموارد البشرية لإحراز جائزة الجودة؛
- تمكين المؤسسات التعليمية من تحديد نقط القوة ونقط الضعف؛
- إجراء مقارنة بين مختلف المؤسسات التعليمية؛
- تمكين المؤسسات التعليمية من وضع استراتيجية لتطوير الجودة[2]؛

[1]- نفسه، ص، 45.

[2]- نفسه، ص، 54.

فكرة إحداث جائزة وطنية للجودة خاصة بالمؤسسات التعليمية وبغية تحقيق الأهداف السالفة الذكر، وتنزيلها على أرض الواقع، عملت الوزارة الوصية على إرساء نظام للجودة بمنظومة التربية والتكوين بإحداث " وحدة مركزية لإرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين" تسند إليها المهام التالية:

- الإسهام في تقوية جودة المؤسسات التربوية والمصالح الإدارية للوزارة؛
- وضع منهجية وأدوات تقويم جودة المؤسسات التربوية والمصالح الإدارية للوزارة؛
- نشر ثقافة الجودة بالمنظومة التربوية بشراكة مع المنظمات والمؤسسات المهتمة بالموضوع؛
- الإسهام في وضع معايير ومواصفات الجودة لتخطيط وإرساء وتتبع وتقويم المشاريع والمخططات التي تعدها الوزارة[1]؛
- ...

بالإضافة إلى إحداث هذه الوحدة المركزية، تم كذلك خلق هياكل تنظيمية مركزية وجهوية وإقليمية عهد إليها تتبع وتطوير نظام الجودة في المؤسسات التعليمية والمرافق الإدارية التابعة للوزارة.

وتشجيعا للجهود المبذولة من طرف المؤسسات التعليمية بجميع مكوناتها للرفع من نجاعتها وفعاليتها، نظمت الوزارة مسابقة لنيل " الجائزة الوطنية للجودة بالمؤسسات التعليمية انطلاقا من الموسم الدراسي 2011/2010؛ وذلك بغية تشجيع المؤسسات على تملك منهجيات الجودة واعتمادها في التدبير اليومي، ونشر أحسن التجارب وأفضل الممارسات، والحفز على العمل الجماعي المتجه نحو خدمة أهداف المؤسسة التعليمية وتحقيق غاياتها المتمثلة في الرفع من جودة الأداء"[2].

وقد سبق هذه الإجراءات والخطط الخاصة بإرساء النظام الوطني للجودة، خطة تجريب إرساء النظام الوطني تهم الشبكة "أ" لافتحاص جودة المؤسسات بتاريخ ماي 2010؛ وهي عملية تشخيصية تشرف عليها لجنة مركزية تقوم بافتحاص الجودة في المؤسسات الموجودة ضمن عينة التجريب للوقوف على نقط القوة ونقط الضعف في هذه المؤسسات. وتضم الشبكة "أ" تسعة معايير منها معيار تدبير الموارد البشرية، وهو المعيار الأكثر أهمية بالنسبة لبحثنا؛ هذا المعيار يضم مؤشرات تعتمد على

[1]– وزارة التربية الوطنية، "إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين"، مذكرة، رقم 36، بتاريخ، 21 مارس 2011، ص، 3.

[2]– وزارة التربية الوطنية، "الجائزة الوطنية للجودة في مجال التربية والتكوين"، مذكرة رقم 37، بتاريخ 21 مارس 2011، ص، 1، 2.

المقاييس الآتية: القابلية، والانخراط، والمنهجية، والأثر. وتعطى نقطة واحدة في حالة تحقق المقياس وصفر نقطة في حالة عدم تحققه[1].

ومن المؤشرات المستهدفة بافتحاص الجودة والمنتمية إلى معيار تدبير الموارد البشرية نجد مثلا:

- جانبية المدرسين تلائم متطلبات المواد التي يدرسونها؛
- أعضاء هيئة التدريس على معرفة كيفية استخدام التكنولوجيات المعلوماتية؛ أعداد المدرسين في المؤسسة يناسب أعداد التلاميذ؛
- جانبية أطر الإدارة التربوية تلائم متطلبات العمل الإداري بالمؤسسة؛
- تعتمد الإدارة التربوية مسطرة ملائمة للتواصل مع الآباء؛
- الأطر الإدارية على معرفة تامة بالتكنولوجيات المعلوماتية؛
- أعداد أطر الحراسة العامة في المؤسسة يناسب أعداد التلاميذ؛
- مواظبة المدرسين جيدة؛
- مواظبة الأطر الإدارية جيدة؛
- حصلت المؤسسة على جوائز؛
- يشارك الأساتذة في الندوات التربوية المتخصصة؛
- يشارك الإداريون في الدورات التكوينية؛
- هناك تواصل بين أعضاء هيئة التدريس؛
- يجرى تقويم أداء الموارد البشرية وفق المساطر المعمول بها؛

كل هذاه المؤشرات الخاصة بالموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية وتدبيرها يتم قياسها وتشخيصها من أجل تحسين جودة ومردودية أدائها.

بالإضافة إلى هذه الإجراءات والخطط السالفة الذكر، هناك مشروع آخر لتقييم جودة المدرسة كان بشراكة مع منظمة اليونسيف؛ وهو برنامج تعاون جمع الحكومة المغربية بهذه المنظمة، حيث تم وضع شبكات جودة لتقييم المدرسة تضم العناصر التالية:

- محيط المدرسة (الموقع، البنايات...إلخ)

[1]– وزارة التربية الوطنية، خطة تجريب لإرساء النظام الوطني الشبكة "أ" لافتحاص جودة المؤسسات، الرباط، ماي 2010، ص، 2.

- إدماج المدرسة في محيطها، سهولة العمل بالمدرسة؛
- ظروف التعلم بالقسم؛
- الطرق والأدوات البيداغوجية؛
- المقررات والمحتويات الدراسية؛
- التتبع الفردي للتلميذ؛

إن البرامج والاستراتيجيات التي أعدتها وزارة التربية الوطنية بغية تحقيق الجودة الشاملة داخل مؤسسات التربية واللتكوين، هي استراتيجيات مهمة وواعدة ولها أفق جادة تهدف إلى النهوض بقطاع التربية والتكوين وتحسين جودة أداء مؤسساته التعليمية عبر تجويد أداء الموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات. غير أن المشكل الذي مازال مطروحا هو عدم تنزيل وتتبع هذه البرامج على أرض الواقع، وانحصر دور الوزارة في السنوات القليلة في مراقبة نسب النجاح المحققة لدى كل مؤسسة فحسب بدل الاستمرار في تنزيل استراتيجيات تحقيق الجودة داخل المؤسسات التعليمية.

2-2 الجودة بين المؤسسة التعليمية والمقاولة

إن ما نحاول أن نصل إليه في هذا البحث والدفاع عنه من خلال الأطروحة التي نتبناها، هو أن تحقق المؤسسات التعليمية نفس مواصفات الجودة والمردودية العالية الموجودة في المقاولات، والتي ينشدها ويتغياها المجتمع والدولة على مستوى الكفاءات التي تعمل هذه المؤسسات التعليمية على تخريجها وتأهيلها كل سنة. وقلنا إنه لن يتحقق هناك جودة ولا مردودية داخل المؤسسات التعليمية إلا بتبني تفكير مقاولاتي وثقافة مقاولاتية في تدبير الموارد البشرية وإدارتها من أجل الرفع من الأداء الوظيفي لهذه الموارد البشرية.

قد يسائلنا سائل إلى حد النقد اللاذع، كيف تماثل أداء المؤسسات التعليمية بأداء المقاولات رغم الاختلاف في طبيعة مخرجاتها؟ وبالتالي الجودة الكائنة في المقاولات ليست أمرا ممكنا في المؤسسات التعليمية، قلنا نعم صحيح، نحن واعون كل الوعي بهذا الاختلاف وسوف نحدده فيما سيأتي قبل أن ندافع عن طرحنا ونوضحه بشكل أدق.

نحن نعلم أن المقاولة تنتج أشياء مادية من سلع وبضائع ومنتوجات وخدمات، بينما المؤسسة التربوية تُكَوِّن إنسانا مؤهلا، لذلك فمن المسلم به والبديهي أن يختلف تطبيق منهجية اعتماد الجودة في المؤسسات التعليمية عنه في القطاع الخاص وتحديدا في المقاولات.

هذا الاختلاف يتجسد في أربعة فروق أساسية: وهي الأهداف، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات. وسوف ألخص هذه الفروق في الجدول التالي:[1]

	المقاولة	المؤسسة التعليمية
الأهداف	مادية ذات فاعلية موقوتة يسهل قياسها	تكوين إنسان متميز – فاعلية ممتدة يصعب قياسها
المدخلات	معروفة وذات مواصفات محددة	ذات مواصفات متباينة في أحسن الحالات
العمليات	في اتجاه واحد ويمكن تحديدها مسبقا بالدقة الكافية بناء على مواصفات محددة	تفاعل بين المعلم والمتعلم ولا يمكن تحديد إجراءاتها مسبقا، أما المواصفات فمتغيرة حسب الأشخاص
المخرجات	يمكن التحكم في جودتها لأن الزبون محدد	يصعب التحكم في جودتها نظرا لتعدد الزبائن بما في ذلك المتعلم

من خلال الجدول الخاص بالفروقات بين المقاولة والمدرسة من حيث الجودة، يتبين أن مفهوم الجودة في المقاولة يعتمد على ثلاثة مداخل وهي المتطلبات والمنتج والزبون، هذا الأخير هو الذي يحدد المتطلبات والمنتج فهو الذي يعتمد على وجهة نظره في المتطلبات، وهذه المتطلبات هي التي تعتمد في تحديد مواصفات المنتج. غير أن الأمر يختلف في المؤسسة التعليمية، فتحليل العملية التربوية على ضوء المداخل الثلاثة تبدو صعبة، وذلك راجع لعاملين:

العامل الأول: هو تعدد زبائن المؤسسة التعليمية على عكس المقاولة التي لها زبون محدد.

العامل الثاني: هو الأدوار المتعددة التي يلعبها المتعلم داخل المؤسسة التربوية فهو في نفس الوقت يلعب دور المنتج ودور الزبون ودور العامل.[2]

وعليه، وكما سبق وصدرنا، الأمر يختلف من حيث تحقيق الجودة بين المؤسسة التعليمية والمقاولة، نحن لا نريد تقليدا أعمى أو نسخا مخلا، لأن هناك اختلافا تاما بين أهداف ومدخلات ومخرجات كل من المؤسسات التعليمية والمقاولات؛ ولكن ما نسعى إليه نحن هو اعتماد تفكير وثقافة المقاولة في تحقيق الجودة والمردودية في أدائها وأداء مواردها البشرية. نريد استثمار استراتيجيات تدبيرها وإدارتها لمواردها البشرية من حيث القيادة والإبداع، والتنافسية، والمحاسبة والتكوين، واتخاذ القرارات،

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، "مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية،(وثيقة تعريفية)"، مصدر سابق، ص، 18.

[2]– نفسه.

والثقافة الإنتاجية والربحية، أي نريد منطقا مقاولاتيا في أداء الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية خصوصا المؤسسات التعليمية العمومية.

المبحث الثالث: القيادة وإدارة الإبداع

لا أحد يستطيع إنكار أن عنصر القيادة وإحداث التغيير في مختلف المجالات الإنسانية، أصبح مطلبا ملحا وعاملا مؤثرا في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية، والسياسية... بل ويمكن القول إن تبني مفهوم القيادة كتصور وثقافة أولا، وكتدبير عقلاني وإداري ثانيا، داخل الأنساق والتنظيمات بمختلف تصنيفاتها ومجالاتها، أضحى العلامة الفارقة والعنصر الحيوي الفعال في إحداث التغيير والتقدم، وخلق أفكار وأشكال من الإبداع الإداري الكفيلة بنشر ثقافة القيادة الناجحة والتدبير التشاركي المبدع القادر على تحقيق الجودة والمردودية العليا. الأمر الذي عزز أدبيات التغيير من خلال تداول أفكار جديدة ومبدعة عن قيادة التغيير بنشر تصورات حداثية عن إدارة وتدبير الموارد البشرية، وهو ما استدعى " تنظيم دورات تكوينية للقادة والمدبرين الإداريين، والإستفدة من تأليفات كثيرة في مجال التدبير الإداري الناجح وفق مقاربات تشاركية."[1] ولعل المؤسسات التعليمية نفسها استفادت من هذا المنظور الجديد للقيادة المؤسساتية لتتبنى بدورها ثقافة قيادة التغيير والانخراط في الأوراش الإصلاحية والتأهيلية في هذا المجال الحيوي للموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التربوية سواء كانوا أطر إدارية، أو مدرسين، أو مفتشين.

المطلب الأول: القيادة وإدارة الموارد البشرية

1- مفهوم وصفات القيادة

إذا كانت الإدارة هي عملية إنسانية تفاعلية واجتماعية بامتياز، حيث تتنافس وتتعاون فيها كل جهود الأفراد العاملين في المؤسسات والتنظيمات بغية تحقيق أهداف وغايات مشتركة بين الإدارة والموارد البشرية التابعين لهذه الإدارة. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تتجاسر و" تتفاعل أنماط مختلفة من سلوك الأفراد والجماعات داخل المؤسسة في نسيج متشابك موجه نحو الهدف، يقوم فيه العاملون

[1]- بازي، محمد، صناعة القادة في المجال التربوي، رؤية متناغمة مع عالم متغير، الطبعة الأولى، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، 2019، ص، 6.

حسب وظائفهم بأدوار معينة **[...]**، ويتوقف هذا على الدور الفعال للقيادة الإدارية داخل المؤسسة ونمط القيادة فالنمط القيادي لأية مؤسسة هو مجموع السلوكات التي يوجه بها القائد مؤسسته."[1]

تعتبر القيادة من أهم الوظائف الإدارية التي يمارسها المدير المدبر، فهو يقود مجموعة من العاملين/ الموارد البشرية ويوجههم ويرشدهم وينسق أعمالهم ويوفق بين أعمالهم ومهامهم، ويستثير دوافعهم وطموحاتهم ويحفزهم على العمل الجاد والفعال والتعاون والتنافس، ويقوِّم أعمالهم ويقيِّمها. إن القيادة هي جوهر العملية الإدارية ومفتاح نجاح أية مؤسسة أو تنظيم. إنها ليست بالعملية السهلة، بل تتطلب جهدا، ووقتا، وتركيزا، ومهارات متنوعة ومختلفة.

1-1 مفهوم القيادة

يعتبر مفهوم القيادة من أهم المفاهيم المتداولة في المجال الإداري والتدبيري لما يشكله من أهمية قصوى في نجاح المؤسسة أو التنظيم وتحقيق أهدافها وسياساتها المسطرة. " فالقيادة تعد عملية تواصل وتفاعل دائم ومتغير حسب المواقف والظروف. "[2] فهي تتميز بالدينامية والحركية لارتباطها بالإستراتيجيات والتحولات الخارجية والداخلية وبالمواقف والمشاعر التي تتأثر بالتفاعل والتعاون بين كل أفراد المؤسسة. وقد انبرى مجموعة من الخبراء و الباحثين لتعريف مفهوم القيادة/ القائد، حيث نجد أبرزها ما ورد عند "**ماير Meyer**"، إذ اعتبر القائد هو " الشخص الذي يوجه ويسير الآخرين بقدرته على التأثير في المجموعة وقيادتها نحو إنجاز دائم ومستمر وفعال."[3]

إن عامل التأثير هو عنصر فعال في تطور العلاقة التي تجمع بين القائد وباقي أفراد المجموعة أو الفريق، فهو يؤثر في هؤلاء لأنه يملك من المؤهلات والقدرات وكذا المهارات، تجعلهم هم أيضا يرغبون في امتلاكها، أو أنه " يحقق لهم ما يرغبون فيه... هو يبلور رغباتهم إذا عجزوا عن بلورتها ويحقق آمالهم إذا عجزوا عنها."[4] إن مؤهلات وكفاءات القائد هي إذن، ما يجعله يؤثر ويسود في المجموعة أو الفريق. وقد حدد **كامرون وويتين Cameron et Whetten** هذه الكفاءات في خمسة جوانب أساسية وهي: " كفاءات ومؤهلات مصدرها الذات أو وليدة الذات، كفاءات لها علاقة بالآخر أي

---

[1]- فليه، فاروق عبده؛ عبد المجيد السيد، السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص، 231.

[2]- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 25.

[3] -Plane, Jean-Michel, Théories du leadership Modèles classiques et contemporains, Dunod, Paris, 2015, p,3.

[4]- عوض، عباس محمود، القيادة والشخصية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1986، ص، 11.

أن الآخر هو من يشعر القائد بتأثيره وقدرته في التدبير، وكفاءات لها علاقة بالقدرة على الفعل والابتكار، ثم كفاءات نابعة من الاشتغال على الذات، وفي الأخير كفاءات مخولة من لدن سلطة المؤسسة."[1]

والقيادة ترتبط ارتباطا جدليا بفلسفة التغيير والتطوير وخلق مناخ جديد، وبيئة عمل محفزة على العمل والعطاء، لذلك هناك من حددها انطلاقا من أهميتها في إحداث التغيير المنشود القادر على تحقيق الأهداف؛ " فهي بذلك تعرف على أنها إدخال هيكل أو بناء نظام جديد أو إجراءات حديثة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة وأغراضها."[2]

والقيادة حسب الباحث وخبير سوسيولوجيا التدبير **عبد الكريم القنبعي** تتحدد في ثلاثة عناصر أساسية:[3]

1- وجود مجموعة من الفاعلين في تنظيم معين.
2- وجود قائد وسط الفاعلين قادر على التأثير في سلوكاتهم وتوجيههم.
3- وجود هدف مشترك يسعى الفاعلون إلى تحقيقه.

والقيادة من حيث هي وظيفة، تعتبر عملية تنسيق وتوجيه دائمين لأعمال وسلوكات العاملين داخل مؤسسة ما. فهي عند **السلمي** عبارة عن " تنسيق لجهود الموارد البشرية، كما أنها عملية مساندة ودعم لفرق العمل ذاتية الإدارة، ويرى أيضا أن القيادة ريادة وليست رئاسة."[4] وبالتالي تبقى القيادة وجها من أوجه السيطرة الإيجابية التفاعلية المبنية على التأثير الإيجابي في السلوك، وليس التسلط والتحكم إلى حد الخضوع واستسلام العاملين لسلطة الرئيس المدير؛ لذا حتى في الأدبيات الغربية في شؤون التدبير والتسيير يميزون بين "**Managership**" و " **Leadership**"[5].

---

[1] – Plane, Jean-Michel, Théories du leadership, op. cit., p, 5.

[2]– الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 25.

[3]– القنبعي الإدرسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق، الجزء الأول، طبعة ثانية منقحة، منشورات القطب، التراب، المجتمع والتنمية المستدامة، فاس، المغرب، 2019، ص، 26.

[4]– حريري، رافدة عمر، مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص، 5.

[5] – Paillé, Pascal, Attirer, Retenir, et Fidéliser les ressources humaines, Hermann, Pul, 2014, p, 103.

وهناك من يربط تعريف مفهوم القيادة بالصفات التي يحملها القائد والخصائص التي تميزه عن غيره، تلك الصفات والخصائص هي من تجعله مؤثرا في الآخرين. وقد اختلف الخبراء في طبيعة ومصدر هذه الصفات، هل هي طبيعية فطرية (leadershipinné) أم صفات ثقافية مكتسبة (vision culturaliste)[1] تكتسب عبر مراكمة التجارب والخبرات؛ وسواء كانت هذه الصفات فطرية أم مكتسبة في القائد، فإن القيادة تعرف من خلال نظرية الصفات بأنها " مجموعة من الصفات التي تتوافر في شخصية معينة قادرة على التفاعل مع طموحات أفراد المجموعة لتلبية حاجاتهم وطموحاتهم الشخصية والعامة."[2]

فما هي الصفات التي تميز القائد عن باقي الأفراد العاملين؟

1-2 صفات القيادة

كل مؤسسة إلا ولديها قادة مدبرين يساهمون في تحقيق أهدافها وغاياتها، إنهم رأسمالها غير المادي، بل هناك من يعتبرهم ثروة رمزية ومعنوية من أجل خلق ثروة مادية، قد لا تشعر بأهميتها الوجودية لكن تلمس وتستشعر بصمتها وأثرها في الأداء. وهو ما عبر عنه "**تولوز Toulouse**" بصورة جميلة حينما قال " القائد مثله مثل رجل الثلج، نجد بصماته في كل مكان، لكن لا أحد رآه أبدا"

« Le leadership, c'est comme l'abominable homme des neiges, on trouve ses emprintes partout, mais personne ne l'a jamais vu. »[3]

إن أهمية وجود القائد داخل المؤسسة هو راجع لمجموعة من الصفات المميزة له عن الآخرين، حيث اتفق مجموعة من علماء الإدارة والتدبير، وخبراء علم النفس الاجتماعي على العديد من صفات وخصائص القيادة وهي:

- الرؤية الشاملة والكلية للأشياء.
- التجديد وروح الابتكار.
- القدرة على التدبير والحركية.
- القدرة على كسب الثقة من الآخرين.
- قدرته على كسب حب وتعاطف الآخرين.

---

[1] -Plane, Jean-Michel, Théories du leadership, op. cit., p,8.

[2]- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 26.

[3] - Moisset, Jean-Joseph ; Plante, Jeane ; et Toussaint, Pierre, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op. cit., p, 274.

- اتخاذ القرارات السريعة والمدروسة.
- الحرص على التدبير التشاركي مع باقي العاملين والشركاء والتنسيق معهم.
- تجنب أو إزالة المظاهر السلبية للتدبير السلطوي للإدارة.[1]

ومن صفاته كذلك أنه يقوم بتوجيه الآخرين وتحفيزهم وحثهم على رفع تحدي التنافسية والعائدية، " كما يقوم بدور حلقة الاتصال، ويتضمن ذلك العلاقات الأفقية مع الأفراد والجماعات في المنظمة أو خارجها، وربط المنظمة ببيئتها."[2] بالإضافة إلى هذه الصفات والأدوار الحيوية، هناك صفات أخرى تتعلق باتخاذ القرارات وصناعتها حيث يستطيع مواجهة وحل المشاكل بقرارات حكيمة ومبدعة، كما "يقوم بأدوار التفاوض مع الآخرين"[3] وحل النزاعات وتدبيرها.

وقد اعتبر بعض الباحثين في علم الإدارة أن عملية القيادة هي عملية تقوم أساسا على الموهبة وفن الفعل والأداء، حيث ربطوا الموهبة بالقيادة واعتبروا أن الموهبة هي التي تخلق القادة والعكس صحيح. كما اعتبر بعضهم خصوصا **ديجو، وطيفينت Dejoux et Thévenet** في كتابهما **la gestion des talents**، " أن الإدارة بالموهبة هي آخر شكل من أشكال إدارة وقيادة الموارد البشرية، ظهرت في أوروبا والولايات المتحدة، وبعض الدول الآسيوية خلال مرحلة ما بعد سنة 2000".[4] هذا النوع من الإرادة والقيادة يعتمد على آليات وأدوات جد رائدة وواعدة، تحقق عائدية وجودة في أداء الموارد البشرية. من هذه الآليات أنها تتيح للعاملين عنصر التمكين واتخاذ القرار والتكوين الذاتي لتطوير الأداء؛ كما تعطي الأهمية لمشاعر وأحاسيس العاملين من خلال "الرفع من معنويات هؤلاء، وقياتهم، وتدريبهم وتنمية قدراتهم (coaching)، وإرشادهم لاكتشاف ذواتهم وسبر أغوارها (mentoring)، بالإضافة إلى تحفيزهم لرفع شعار التحدي في تحقيق أعلى معدلات الجودة والمردودية (challenging)"[5].

إن القائد الحقيقي رغم مرونته وتفاعله الإيجابي مع الآخرين، فإنه حريص كل الحرص على تتبع وتحقيق الأهداف ومدى التزام العمال بأداء مهامهم وأدوارهم، " مع الوقوف على المشاكل التي قد

---

[1] – Pennaforte, Antoine ; Guinard, Jean-Louis ; Herbinier, Jean-Pierre, les fondamentaux de la GRH, 100 défis RH illustrés, op. cit., p, 133.

[2] – الحريري، رافدة عمر، مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، مرجع سابق، ص، 8.

[3] – نفسه.

[4] – Dejoux, Cécile ; Thévent, Maurice ; La Gestion des talents, 2ème édition, Dunod, Paris, 2015, p, 104.

[5] – Ibid, p, 105.

تعترض العمال أثناء أدائهم للعمل، كما يضمن مسألة التنسيق بين الأدوار بعد التحديد الدقيق لمواصفات كل مهمة ومراقبة مدى الالتزام بأدائها بجودة عالية."[1]

إن مراقبة القائد لأعمال فريقه وتتبعها يتطلب منه الحزم والجدية، لكن لا يجب أن يفهم من هذا، تسلطه وبسط نفوذه الأبيسي، بل عليه في نفس الوقت، أن يؤمن بقدرات أعضاء فريقه ومؤهلاتهم في تحقيق نجاح المؤسسة وتطلعهم الدائم للتجديد والإبداع والإبتكار. في هذا الصدد يقول "**بيل هولت Bill Hewlett**[*]": "إن الرجال والنساء يريدون فعل عمل جيد، عمل مبدع، إذا ما هيئت لهم البيئة الملائمة لفعل ذلك".

« **Les hommes et les femmes veulent faire du bon travail, un travail créatif, et si on leur fournit un environnement favorable, ils le feront** »[2].

إن المؤسسات التعليمية هي الأخرى مؤسسات تضم قادة تربويين لهم تاثير فعال على الموارد البشرية التابعة لهم، إن القائد/ المدير هو الشخص الذي يدفع المرؤوسين لأداء أعمالهم بفاعلية وكفاءة مع اهتمامه بربط أهداف المؤسسة التربوية التي يسعى إلى تحقيقها مع حاجات المرؤوسين.

هناك صفات وخصائص يجب أن يتميز بها القائد التربوي داخل المؤسسة التعليمية، حيث يجب أن يكون مؤمنا بالمهنة، وملتزما بقواعدها الأخلاقية مع المعرفة الكاملة بأهداف وآليات العمل، كما يجب أن يعتز بمهنته مقتنعا بها، ملما بخصائص نمو التلاميذ، وملاحقة المستجدات التربوية ومساعدة المرؤوسين على النمو المهني المستمر.[3]

ومدير المؤسسة التعليمية باعتباره قائدا إداريا، ويعمل مع فريق من الموارد البشرية التربوية والإدارية تتباين ثقافتهم ويختلف ويتنوع تكوينهم ورصيدهم المعرفي والمهاري المنهجي، فهو يجب أن يكون متفوقا عليهم من حيث الذكاء والكفاءة العلمية. و" حيث أن هناك علاقة وطيدة بين السلطة والقيادة، فإنه يفترض بمدير المدرسة كقائد أن يمارس سلطته عن طريق التحبيب والترغيب والقدرة على

---

[1] –Maisonneuve, Jean, La Dynamique des Groupes, op. cit. , p, 62.

[*] – Bill Hewlett, Leader et confondateur de Hewlett–Packard, officiellement abrégée en HP, est une entreprise multinationale américaine qui évolue au cours du temps vers l'informatique, les imprimantes…etc.

[2] - Nelson, Bob, et Economy, Peter ; Le management pour les nuls, op. cit. , p, 56.

[3] – الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 28.

التأثير في الآخرين، والتعاون، والتشاور، وإرساء قواعد مبدأ العلاقات الإنسانية، والتشجيع على المبادرة والابتكار والتجديد والمعرفة في العمل وعدم التزمت والتشبث بالآراء الشخصية."[1]

إن ممارسة فعل القيادة لا يمكن أن يتم إلا داخل فريق أو جماعة من الأفراد، هؤلاء الأفراد يختلفون من حيث ذكائهم، والتزامهم وثقافتهم، ومبادئهم...إلخ، وبالتالي وجود اختلاف داخل الجماعة ليس عملا أو مظهرا سلبيا، بقدر ماهو اختلاف إنساني يجب فهمه وتدبيره داخل علاقات إنسانية؛ وهذا يتطلب " وجود قائد تربوي إداري واعي بأهمية هذه العلاقات، المتحمس للتطوير والمتابعة والتوجيه وتبادل وجهات النظر بينه وبين الإداريين."[2] وهذا يستدعي منه تمكين الجميع من المشاركة في اتخاذ القرارات والتفاوض معهم بدل ممارسة الهيمنة والسلطة التي لا تقود إلا لافتعال الصراع وحدوث النزاع ونشوء المزيد من التوتر داخل المؤسسات التعليمية.

في دراسات مهمة قام بها "**أديز Adizes**" حول فعالية الإدارة ودور المدير القائد في هذه الفعالية، قد حدد **أديز** أربع صفات يجب أن تتوفر في القائد المدير خلال تدبيره لمؤسسته التعليمية وإدارته لمواردها البشرية. هذه الصفات حسب "**Adizes**" هي:[3]

- منتج وفعال(**Producteur**) :أي أن سلوكات وتصرفات المدير يجب أن تتكرر وتتوجه إلى تحقيق نتائج ملموسة في مؤسسته التعليمية.
- إداري (**Administrateur**): أي أن سلوكات ومهام المدير يجب أن تتركز على المراقبة والنظام من أجل السير الجيد للمؤسسة وبالطريقة المثلى للتدبير داخل المدرسة.
- مندمج (**Intégrateur**): سلوكات المدير القائد يجب أن تتحلى بنوع من المرونة حيث يبحث عن التوافقات مع تقديم بعض التنازلات داخل المؤسسة التعليمية.
- مقاول (**Entrepreneur**): المقصود هنا، هو أن يكون للمدير ثقافة وتفكير مقاولاتي مبادر إلى خلق وابتكار أفكار تساعد على التغيير والتجديد وإنشاء المشاريع.

---

[1]– نفسه، ص، 30.

[2]– نفسه، ص، 31.

[3] –Moisset, Jean– Joseph, Plante, Jeane, et Toussaint, Pierre, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op.cit., p,p, 275, 276.

2- أنماط ونظريات القيادة

2-1أنماط وأساليب القيادة

لقد أجمعت معظم الدراسات والأبحاث حول مفهوم القيادة على أن هذه الأخيرة لها أنماط وأساليب مختلفة؛ اختلاف يجد مسوغه في صفات القائد وتصوره وأسلوبه في الإدارة والتدبير. لقد حدد الباحثون ثلاثة أنماط رئيسية للقيادة مع وجود بعض التباين في التسميات والمصطلحات الخاصة بكل نمط.

وإذا كان النمط أو الأسلوب في مجمله هو عبارة عن سلوكيات يستند إليها المدير القائد للتفاعل مع مرؤوسيه وتوجيههم وإدارتهم، فإننا سوف نعرض الأنماط والأساليب الرئيسية الثلاثة التي توافق عليها الباحثون.

- **النمط الأوطوقراطي أو الديكتاتوري (autoritaire)**: وتعني التدبير الفردي الأحادي، أي خضوع العاملين في المؤسسة لأوامر ونفوذ سلطة الشخص الواحد، حيث ترتكز كل السلطات في يده. بالنسبة لعائدية ومردودية هذا النمط من القيادة فهو يحقق كذلك النجاح والمردودية العالية، إلا أن المناخ التنظيمي للمؤسسة يكون متوترا وغير صحي. وهناك من يقسم هذا " النمط من القيادة بدوره إلى نوعين: قائد ديكتاتوري غير مكترث بعلاقته مع الآخرين (autocratique)، وقائد ديكتاتوري ثان يريد أن يطيعه الجميع ويخضع له لكن في نفس الوقت يريد أن يكون محبوبا من قبلهم (Paternaliste).[1]

هذا النمط أو الأسلوب، هناك من يحاول أن ينقص من حدته، حيث يسميه البعض " بالنمط التوجيهي الإشرافي **(Directif)**"[2] يستخدم في مواجهة المرؤوسين الذين لا يريدون تحمل المسؤوليات وليس لهم رغبة في التغيير والتجديد، فيفرض عليهم تحمل بعض المهام. هذا الأسلوب من القيادة، لا يتيح للآخرين ممارسة مهام قيادية والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهو ما يخلق مشاكل كثيرة داخل التنظيمات.

---

[1] – Maisonneuve, Jean, La Dynamique des Groupes, op. cit. , p, 66.

[2] – Technocompétences, Guide de gestion des ressources humaines, emploi Quebec, Montréal, 2013, p, 92.

- **النمط الديمقراطي:** هذا النوع من القيادة مخالف تماما للنوع الأول النمط الديكتاتوري، حيث "يهدف إلى خلق نوع من المسؤولية لدى المرؤوسين ومحاولة مشاركتهم في اتخاذ القرارات. فالقائد الديمقراطي يشارك السلطة مع الجماعة ويأخذ رأيهم في معظم قراراته"[1]، كما أنه يهتم بالعلاقات الإنسانية ويحاول الاقتراب أكثر من العاملين محاولا حل مشاكلهم وتحفيزهم وضمان أعلى مستويات العدالة والإنصاف بين العاملين. هناك من يفضل استخدام أسلوب أو نمط القيادة يسمى بأسلوب القيادة الواضح (élucidateur)[2] بدل النمط الديمقراطي، حيث يتمحور هذا الأسلوب على وضع فريق العمل بكامله في موقع اتخاذ القرار بشكل جماعي، مع الوعي التام من قبلهم بكل المشاكل التي تؤثر على سير العمل، وبالتالي هو نمط ديمقراطي تعاوني في أصله.

- **النمط الفوضوي : (Laisser-faire)**

هذا الأسلوب من القيادة يمنح للأفراد العاملين الحرية المطلقة، إذ " يتخلى المدير القائد عن سلطته لصالح الجماعة،"[3] حيث لا يتدخل في أداء العاملين سواء كانوا مدرسين أو أطر إدارية، ولا يقوم بالتوجيه أو الأمر أو النهي. يحاول إرضاء الجميع، محايد ولا يشارك إلا بالحد الأدنى. قد يصل الأمر إلى حد الوقوع في التسيب وعدم الالتزام داخل مؤسسة العمل. فقد يعتقد البعض أن هذا الشكل أو النمط من القيادة يسمح بالحرية والتفكير الإبداعي ويعزز روح الثقة بين المدير والعاملين، لكن نجد كل من "**باس، وبورنز Bass, et Burns**" يعتبران أن القائد الفوضوي **Leader Laisser-faire** " أنه غير متواجد مع مرؤوسيه، ولا يشعرهم أنه مهتم بحاجاتهم، ويعمل على تطوير كفاءاتهم، كما لا يقدر إسهاماتهم ودورهم الفعال في نجاح المؤسسة."[4]والجدول التالي يلخص أنماط وأساليب القيادة وصفات وخصائص كل أسلوب.[5]

---

[1]- فليه، فاروق عبده،؛ عبد المجيد السيد، السلوك التنظيمي في المؤسسة التعليمية، مرجع سابق، ص، 234.

[2] - Maisonneuve, Jean, La dynamique des groupes, op. cit. , p, 66.

[3] - Ibidem.

[4] -Paillé, Pascal, Attirer, Retenir, et Fidéliser les Ressources Humaines, op. cit. , p, 106.

[5]- رباح، عبد المولى، وآخرون، دراسة حول مفهوم القيادة، مسلك أطر الإدارة التربوية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس، 2020/2019، ص، 10، 11.

عامل المقارنة	القيادة الديمقراطية	القيادة التسلطية/ الديكتاتورية	القيادة الفوضوية
1- المناخ الاجتماعي	• يسود فيه إشباع حاجات القائد والأتباع. • يسود الاحترام بين الأفراد. • تتحدد السياسات والخطط نتيجة المناقشة الجماعية.	• دكتاتوري. • استبدادي أوتوقراطي تسلطي. • تبنى فيه العلاقة بين القائد والأعضاء على الإرغام	•فوضوي حيث يتمتع فيه أفراد الجماعة والقائد بحرية مطلقة دون ضابط.
2- القائد	• يشترك في مناقشات الجماعة ويشجع الأعضاء على المناقشة والتعاون ويعينهم ويوجههم ويحيطهم علما بخطوات العمل. • يترك للجماعة حرية توزيع العمل بين الأفراد. • يشجع النقد الذاتي.	• يحدد بنفسه السياسة تحديد كلي ويملي خطوات العمل ويوجه النشاط. • يحدد نوع العمل لكل فرد. • يعطي أوامر كثيرة تعارض رغبة الجماعة. • يظل محور انتباه الجماعة ويهتم بضمان طاعة الأفراد.	• محايد لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة. • إظهار الاستعداد للمساعدة والنصيحة إذا طلب منه ذلك. • لا يسعى لتحسين العمل. • لا يمدح ولا يذم. • ليس هناك ثواب ولا عقاب.
3- الأفراد	• أكثر اندفاعا وحماسا للعمل. • يفيد كل منهم حسب قدراته. • الجماعة أكثر تماسكا وترابطا. • روح معنوية مرتفعة.	• لا يعرفون أهداف النشاط بل يحدد لهم خطوة واحدة في الوقت الواحد. • ليس لهم الحرية في اختيار رفاق العمل والعمل.	• لهم حرية مطلقة في تحديد الأهداف. • حرية اختيار الأصدقاء ورفاق العمل.
4- غياب القائد	• يتساوى الإنتاج والعمل في غيابه مع الإنتاج والعمل في حضوره أو يقل أو أكثر. • مقارنة مع وجوده وذلك حسب ظروف التفاعل الاجتماعي.	• تحدث أزمة شديدة قد تؤدي إلى انحلال الجماعة أو الهبوط بالروح المعنوية.	• يكون الإنتاج غيابه عادي أو أقل أو أكثر مما هو في حضوره.
5- السلوك الاجتماعي	• يميزه الشعور بالثقة المتبادلة بين الأفراد بعضهم البعض وبينهم وبين القائد. • يسود الشعور بالإستقرار والمسالمة والراحة النفسية.	• يميزه روح العدوان والسلوك التخريبي وكثرة المناقشة السلبية والعجز واللامبالاة. • يشعر الأفراد بالقصور ويزداد اعتمادهم على القائد. • تسود حدة الطبع وانخفاض الروح المعنوية. • انعدام الثقة بينهم وبين القائد.	• الثقة المتبادلة بين الأفراد بعضهم البعض، وبينهم وبين القائد متوسطة. • التذمر والقلق بدرجة متوسطة يسود الشعور بالاستقرار والراحة النفسية.

2-2 نظريات القيادة:

إن الحديث عن نظريات القيادة والتصورات التي أطرت هذا الفعل داخل المنظمات والمؤسسات بمختلف أنواعها واختصاصاتها يعود إلى عام 1930 مع أعمال "**كورت لوين K.Lewin**" أحد المؤسسين الأوائل لعلم النفس الاجتماعي، و"الذي اهتم من خلال أبحاثه ودراساته حول أشكال القيادة ونظرياتها خاصة في كتابه "Adynamic Theory of personality " أن يضع رفقة معاونيه "**R.White**" و "**R.Lippitt**" عددا وآليات لبناء وفهم مفهوم القيادة داخل المؤسسات"[1].

وقد اتفق مجموعة من الخبراء في علم الإدارة وعلم النفس الاجتماعي على وجود العديد من النظريات التي تهم القيادة، والتي حاولت استعراض متطلبات ومبادئ القيادة. وسوف نحاول أن نقدم ما هو أكثر تداولا وشيوعا من هذه النظريات.

أ- نظرية السمات في القيادة

تفترض هذه النظرية أن القائد يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات و"السمات يتميز بها عن أقرانه."[2] هذه السمات قد تكون ذات طابع جسدي، أو نفسي، أو اجتماعي، أو فكري، حيث تجعله يتميز عن غيره ويؤثر في الآخرين. ومن هذه السمات نجد: القدرة على التفكير، الذكاء، الشجاعة، الثقة في النفس، القدرة على التحليل والتعبير، القدرة على المبادرة وتحمل المسؤولية...إلخ.

حسب هذه النظرية، فإن القادة يولدون فالقدرة على القيادة هي صفة موروثة غير مكتسبة. غير أن هذه النظرية قد فشلت في التفسير الواقعي للقيادة الإدارية؛ " فليس عمليا أو منطقيا أن تركز الإدارة بصورة عامة، وإدارة الموارد البشرية بصورة خاصة على أولئك الأفراد العاملين المتقدمين لشغل الوظائف على خصائص وسمات مناسبة ولا تؤدي دورها في خلق وتطوير الأفراد عن طريق التدريب والتطوير".[3] فالإنسان حتى ولو ولد بسمات قيادية فهو في حاجة إلى تأهيل وتطوير وتدريب، بالإضافة إلى أن هذه السمات لا يمكن قياسها وتقويمها بدقة.

---

[1] – Plane, Jean-Michel, Théories du leadership, op. cit., p, 18.

[2] – بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص، 76.

[3] – عباس، سهيلة، القيادة الابتكارية والأداء المتميز، مرجع سابق، ص، 15.

ب- النظريات السلوكية في القيادة

إذا كانت نظرية السمات تميز القادة حسب سماتهم، فإن النظريات السلوكية تركز على سلوك القائد، وتحديدا على أدائه وتفاعله أثناء القيام بالعمل. ومن أبرز هذه النظريات، نجد نظرية **ماكجريجور McGregor** والتي سبق أن تعرضنا لها في محور سابق. تجدر الإشارة أن الخبير "**ماكجريجور** الأستاذ بجامعة هارفرد، قد طور تلك الأبحاث التي دشنها قبله " **كورت لوين K.Lewin**" وأصبحت دراسته من خلال نظريته "XY" والتي ضَمَّنها في كتاب " la dimention humaine de l'entreprise" سنة 1960، من أهم المقاربات المعتمدة في تحليل عملية القيادة داخل المنظمات."[1] وهناك كذلك، نظرية البعدين في القيادة " **لأندرو هالبن**" والمقصود بالبعدين هو التركيز على بعد الإنتاج، والتركيز على بعد مشاعر العاملين. ونظرية الأبعاد الثلاثة ل "**ردن، Reden**" حيث أضاف بعد الفاعلية إلى البعدين المشار إليهما آنفا."[2] علاوة على نظرية "**رنسيس ليكرت R.Likert**" وهو أستاذ محاضر بجامعة "ميشيغن Michigan" الأمريكية، والتي من خلال أبحاث كمية أجراها على عدد من المؤسسات أوردها في كتابه الرائد في التدبير الإداري " Le gouvernement participatif de l'entreprise" سنة 1961، حدد **ليكرت** أربعة أساليب للقيادة داخل المنظمات، معتبرا أفضلها وأنجعها هو " الأسلوب التشاركي في القيادة "Le leader participatif"، الذي يطور علاقات الثقة بين القائد والعاملين، ويعمل على تحفيز هؤلاء داخل بيئة العمل."[3]

هناك كذلك نظرية الاحتمالات في القيادة، وهي نظرية تنطلق من فكرة مفادها: " أن سلوك القائد يتذبذب بين السلوك الديمقراطي والسلوك الأوتوقراطي وأن الموقف والهدف وقدرة التابعين هي التي تحدد سلوك القائد ".[4]

ج- نظرية الموقف:

تنطلق هذه النظرية من موقف علائقي صرف، ينبني على الوضع الذي يوجد فيه القائد. فهذه النظرية ترى أن ليس هناك أسلوب قيادي مثالي صالح اعتماده وتبنيه في مختلف الوضعيات والحالات، فهو متعلق بظروف ومتغيرات، وكذا مستجدات الوضع القائم داخل المؤسسة. و" لهذا فالسمات والمهارات والمميزات قد تختلف من موقف إلى آخر حسب طبيعة المنصب، فالموقف المتواجد في قمة

[1] – Plane, Jean-Michel, Théories du leadership, op. cit., p, 21.

[2]– بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني حسن أحمد، مرجع سابق، ص، 77.

[3] – Plane, Jean-Michel, op. cit., p, 52.

[4]– بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص، 77.

الهيكل التنظيمي يحتاج إلى مهارات وقدرات تختلف عن الموقف الذي يتواجد في وسط أو في أسفل الهرم."[1]

د- النظرية التفاعلية للقيادة:

هي نظرية تجمع بين نظرية السمات ونظرية الموقف، وهي الأكثر شيوعا وتطبيقا بين النظريات، فالقيادة الناجحة هي التي تعتمد على السمات التي يتمتع بها القائد في موقف معين. إن القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يحدث التفاعل ويخلق التكامل مع أعضاء المجموعة. فهذه النظرية حسب الخبير في علم الإدارة **الدكتور عبد الكريم القنبعي**، تقوم على ثلاثة أبعاد:

- السمات الشخصية للقائد
- عناصر الموقف
- متطلبات وخصائص الجماعة[2]

هـ- القيادة التحويلية:

القائد التحويلي هو القائد الملهم الذي يستخدم إبداعه وأفكاره الملهمة في التأثير على مرؤوسيه. فهو يتحدث للتابعين له حول كيفية الأداء ويثق بهم ويستخدم الكثير من الوسائل غير العادية لتجاوز الأخطاء."[3] هذا النوع من القيادة يسعى جاهدا إلى تغيير المنظمة ونقلها من مستوى إلى مستوى أفضل، حيث يعمل على مناقشة آليات واستراتيجيات هذا التغيير مع باقي أعضاء المجموعة؛ وهو ما يعزز علاقات الثقة بينه وبين باقي العاملين.

و- القيادة الريادية:

هذه النظرية لا تختلف كثيرا عن النظرية التحويلية في القيادة غير أنها تجعل من القائد يبحث هو أولا عن إمكانات تطوير ذاته والتأثير فيها قبل التأثير في الآخرين." إن القائد الريادي يحاول جعل المرؤوسين قادة حيث يتحول من اعتماده على الأهداف المحددة له إلى أهداف يحددها هو بنفسه."[4]

هنا يتحول فعل القيادة من فعل إداري مؤسساتي إلى فعل شخصي ذاتي ينطلق من الذات وانشغال الذات إلى التأثير في المؤسسة أو المنظمة.

---

[1]- القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق، مرجع سابق الجزء الأول، ص،ص، 38، 39.

[2]- نفسه، ص، ص، 39، 40.

[3]- عباس، سهيلة، القيادة الابتكارية والأداء المتميز، مرجع سابق، ص، 29.

[4]- نفسه، ص، 33.

المطلب الثاني: الإبداع في التنظيمات

يمكن القول إن الاهتمام بموضوع الإبداع في الفكر التنظيمي لم يظهر إلا منذ فترة قصيرة نسبيا، وذلك كون عامل الإبداع يعد من أهم الوسائل الرئيسية الذي من خلاله تستطيع المؤسسات تحقيق السبق والدخول في التنافس مع باقي المؤسسات الأخرى. الأمر الذي جعل من أمر الإبداع ليس كقيمة في حد ذاته كما كان ساريا في السابق، بل أصبح آلية مهمة في تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات لدى الأفراد والجماعات على حد سواء، ما جعل إحدى الدراسات تعتبر " أن الإبداع هو قدرة المنظمات على اعتماد مداخل إدارية مبتكرة تلقى التجاوب الأمثل من العاملين وتحفزهم لاستثمار قدراتهم لتحقيق الأهداف المنظمية."[1]

لقد أصبح الإبداع من المطالب الملحة والضرورية في الميدان التربوي شأنها شأن كافة الميادين الأخرى، وذلك بسبب تطور العلوم وظهور المستجدات والتقنيات المتلاحقة والظروف المتغيرة بشكل مستمر، والمنافسة الشديدة التي تميز عالمنا المعاصر. وبالتالي إذا ما أرادت المؤسسات التعليمية أن تحقق جودة وعائدية في أدائها، يتوجب عليها تبني واعتماد فكر إبداعي على مستوى أداء مواردها البشرية، وعلى مستوى إدارتها وقيادتها لهذه الموارد البشرية.

1- مفهوم الإبداع وأهميته

في هذه الورقة البحثية، لن نحاول كثيرا بسط مفهوم الإبداع بسطا معجميا ولغويا يبعدنا عن وظيفية المفهوم وتمظهراته، وكذا أهميته في تحقيق الغايات والأهداف المرجوة منه، سواء في المؤسسات عامة أو في المؤسسات التعليمية خاصة. لذلك سنركز على تعريفات اصطلاحية ووظيفية لمفهوم الإبداع تفيدنا في كشف خصائصه ومقوماته، وتسهل عملية اعتماده وتبنيه كثقافة تنظيمية داخل المؤسسات التعليمية من أجل الرفع من أدائها وأداء مواردها بالبشرية.

1-1 مفهوم الإبداع وخصائصه

يعتبر مفهوم الإبداع من المفاهيم "الرحل" "Concepts nomades" أي أننا نجده حاضرا ومتداولا في حقول ومجالات عديدة، أدبية، فنية، تربوية، إدارية... وهو ما جعل التعريفات للمفهوم تتعدد في أدبيات علم النفس، والأدب، وعلم الإدارة. وقد أحصى **Taylor** أكثر من 60 تعريفا سنة 1985، ليتضاعف هذا العدد فيما بعد مع كثرة الدراسات والأبحاث حول مفهومي الإبداع والابتكار. غير أنه في مقامنا البحثي-هذا- سنركز على مفهوم الإبداع في المجال الإداري والتربوي والتنظيمي. والإبداع بشكل

[1]- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 249.

عام، هو " مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصلية ومفيدة للفرد أو الشركة أو المجتمع أو العالم."[1]

من هذا المنطلق، يكون الإبداع عبارة عن عملية معقدة مرتبطة بخلق أفكار وأساليب وطرق تتميز بالجدة وقادرة على إحداث التغيير داخل المؤسسة التي تتبناها. إنه عبارة عن قدرات ومهارات وسمات تتوفر في الشخصية المبدعة، " يعتمد على وجود بيئة ميسرة للتفكير الإبداعي ليعطي في النهاية المحصلة الإبداعية وهي الإنتاج الذي يتميز بالأصالة والفائدة والقبول."[2] وإذا كان مفهوم الإبداع يطلق على كل إنتاج سواء كان فنيا، أو أدبيا، أو تربويا، فإنه يبقى كآلية عملية توظف من أجل مصلحة الفرد والمجتمع، لكنه في نفس الوقت، يجب أن يكون ابتكاريا ومناقضا للعادات والأعراف التي قد تكون سبب أزمة ما، أو قلة إنتاج، أو غيرهما. تصور حضر بقوة في تعريف معجم " Le nouveau petit littré" عندما اعتبر الإبداع فعلا يتأسس على ثلاثة أسس أو مبادئ وهي: الاختراع، والبناء، والإنتاج"[3]؛ فالاختراع يفيد أن الإبداع هو فعل جديد يتجاوز ما سبقه من أفكار وعادات؛ والبناء يعني أن الإبداع هو عبارة عن عمليات ومقومات مبنية وليس تلقائية عفوية، ثم هو إنتاج أي أن الإبداع يفضي إلى المردودية والإنتاجية والتغيير.

والإبداع داخل المؤسسات التعليمية يجب أن يكون أمرا حتميا لدى مدير المؤسسة في ظل متغيرات ومشكلات راهنة يجد نفسه أمامها، لا يمكنه حلها بفكر ماضوي تقليدي، بل بقدرات إبداعية وأفكار ابتكارية قادرة على الخلق والتجديد. إنه مطالب بوضع استراتيجيات مبتكرة لإجراء " تحسين وتجديد شامل في السياسات والإجراءات، والوسائل والتقنيات، وأساليب العمل، وفي منهجية التعامل في البيئة المدرسية، بما يسهم في جودة الأداء والوصول إلى حلول مبتكرة وجديدة."[4]

هناك ارتباط جدلي إذن، بين الإدارة الإبداعية للمدرسة وتطور الأداء الإداري للمدير، ارتباط يجد أساسه وركنه الشديد في مدى امتلاك المدير القائد لمجموعة من المقومات والخصائص الكفيلة بأن تساعده وتمكنه من خلق مناخ تعليمي تنظيمي قادر على تشجيع المدرسين وكافة الموارد البشرية العاملة

---

[1]– مسلم، عبد الله حسن، الإبداع والإبتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، الطبعة الأولى، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص، 19.

[2]– الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 245.

[3] –Litté, Emile ; Beaujean, Amédée, Le nouveau petit littré, LGF, France, 2005, p, 184.

[4]– خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص، 194.

بالمؤسسة التعليمية وتحفيزهم على " الإبداع والابتكار في معالجة المشكلات واستخدام التفكير وإطلاق الخيال في حل المشكلات."[1]

وقد اتفق العديد من الباحثين والخبراء على وجود خصائص ومقومات تميز الفكر والقيادة الإبداعية داخل المؤسسات التعليمية نلخصها في الآتي:

- **الطلاقة:** وهي القدرة على تشكيل أكبر عدد من الأفكار الإبداعية لحل مشكلة ما.
- **المرونة:** أن تكون هذه الأفكار متنوعة في جوهرها، فالمدير أو الشخص المبدع لا يقف عند طريق واحدة لإيجاد الحلول فهو يغير باستمرار. " ويقصد بالمرونة أيضا قدرة مدير المدرسة على النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير الذي اعتاد عليه الناس. وهي كذلك قدرة المدير على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف وعدم التمسك بالمواقف السابقة"[2].
- **الأصالة:** ويقصد بها القدرة على وضع استجابات قليلة التكرار والتي تتميز بالقبول الاجتماعي، و" تعتبر الفكرة أصيلة إن لم تكن تكرارا لأفكار الآخرين أو تتعدى حدود الأفكار المألوفة".[3]
- **الإفاضة:** وتعني أن الشخص المبدع يضيف عناصر وتفاصيل جديدة للإمكانات والمعطيات المتوفرة لديه، وتوسيع المخططات وإغنائها وطرح أكبر عدد من الحلول والنتائج.
- **الحساسية للمشكلات:** وتعني أن الشخص المبدع في عمله لديه إحساس عال يستشعر الأخطار والمشكلات التي قد يتعرض لها قبل حدوثها في موقف ما. ما يجعله قادرا متمكنا من حلها، مستبقا ما قد تخلفه تلك المشكلات من نتائج سلبية على العمل.
- **المخاطرة:** ويقصد بها "الاستعداد لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة عند تبني الأفكار والأساليب الجديدة وتبني مسؤولية نتائجها."[4]
- **الاحتفاظ بالاتجاه:** وتشير هذه الخاصية إلى أن المدير أو المدرس أو الفاعل التربوي بشكل عام يركز على هدف أو مشكلة ما لفترة من الزمن دون أن تحول مشكلات بينه وبين هدفه. " لذا يجب على هؤلاء الانتباه لمدى أطول وأن يركز انتباهه وتركيزه في مشكلة معينة زمنا طويلا."[5]

---

[1]– نفسه، ص، 209.

[2]– نفسه، ص، 205.

[3]– الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 252.

[4]– خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص، 208.

[5]– نفسه، ص، 209.

1-2 أهمية الإبداع داخل المؤسسة التعليمية

يعتبر الإبداع من الدعامات الأساسية في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية، إذ من خلاله تتحدد درجة تقدم ورقي الأمم في مختلف المجالات. لقد أصبح الإبداع اليوم، " رهان المجتمعات وسبيلها نحو التطور والتحديث خاصة في ظل هذا التغيير السريع الذي يشهده العالم."[1] فلا أحد اليوم، ينكر مدى الحاجة إلى الإبداع باعتباره وسيلة مثلى توظف في الرفع من معدلات الإنتاجية وتحسين مواصفات الجودة في مختلف المؤسسات سواء كانت عمومية أو خاصة، اقتصادية أم اجتماعية؛ وهو ما جعله أي الإبداع يحظى بمنسوب عال من الأهمية ما استدعى ضرورة تشجيعه وتنميته وتبنيه في المجال التربوي والإداري. هذا الأخير الذي يعد مجالا خصبا، وأرضا ملائمة لتطبيقه واعتماده كاستراتيجيات للتغيير قبل أن يكون كهدف في حد ذاته، ما دام أن المجال التربوي هو مجال للإبداع والإبتكار.

وترجع أهمية الإبداع في المؤسسات التعليمية في مجموعة من النقاط سوف أركز على أهمها:

- أن الإبداع يكمن بين طياته التغيير المستمر، وهذا الأخير سمة من السمات العصرية في كل جانب من جوانب الحياة.
- كما تتضح أهمية الإبداع داخل المدارس، أنه يعمل على التعريف بالقيم التنظيمية وتعميقها، والتركيز على الأداء، وتشجيع روح الاستقلالية، وتبسيط الإجراءات الإدارية ومعاملة المعلمين وكافة العاملين بالمدارس معاملة إنسانية، وخلق بيئة تنظيمية تتسم بالمرونة.
- كما أن الإبداع الإداري يعد من أكبر الأسلحة التنافسية بين المدارس، لا سيما في العصر الحالي الذي يعرف تفشي ظاهرة العولمة، والثورة المعلوماتية والمنافسة الشديدة.[2] بالإضافة إلى المظاهر الإيجابية السالفة الذكر، نجد أن أهمية الإبداع وتأثيره يخص جوانب أخرى من قبيل أنه " يساعد في تحقيق الذات والشعور بالإنجاز لجميع العاملين في المدرسة؛ كما أنه يساهم في تطوير وتنمية معارف ومهارات الأفراد والتأثير على اتجاهاتهم وسلوكهم، ويساعدهم على التغلب على المعوقات الشخصية و [المهنية]."[3]

---

[1]– الزولاتي، فاطمة الزهراء، التعلم بالإبداع، مقاربات للنشر والثقافة، فاس، المغرب، 2017، ص، 5.

[2]– خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص، 197.

[3]– مسلم، عبد الله حسن، الإبداع والإبتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، مرجع سابق، ص، 20.

إن الإبداع في المؤسسات التعليمية يعمل على توثيق العلاقة بين القيادة الإدارية بالمعلمين وكافة الأطر الإدارية العاملة بها، ليتحول الإبداع إلى صفة من صفات الجميع. كما يخلق الإبداع مناخا حيا ومنفتحا على الجميع مما يعزز القبول والثقة بين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

في نفس السياق، تسعى القيادة الإبداعية إلى تحويل العمل المدرسي إلى شيء ممتع وجذاب ومحبب لا وظيفة فحسب، ويحول كذلك النشاط إلى مسؤولية، والمسؤولية إلى طموح. أما على المستوى العلائقي والتواصلي، فإن القيادة الإبداعية تعمل على " احترام كل من المعلمين والموظفين الإداريين والتلاميذ وأولياء الأمور، وتشجيعهم بإتاحة الفرص لهم للمشاركة في صنع واتخاذ القرار التربوي على مستوى المدرسة وتحقيق النجاح والتقدم للمدرسة."[1] بالإضافة إلى ذلك، فإن القيادة الإبداعية تعمل على تنمية وتأهيل مواردها البشرية وجعلهم أكثر إبداعا وابتكارا.

2- مصادر ومعيقات الإبداع

2-1 مصادر وأسس الإبداع

إن الإبداع داخل المؤسسات والتنظيمات وخاصة في مؤسسات التربية والتكوين هو عملية وصيرورة تبنى وتتأسس انطلاقا من مصادر وأسس، تتطلب من الموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات الوعي بها واستحضارها خلال ممارستهم المهنية. فالإبداع ليس وليد الصدفة والتلقائية كما كان ينظر إليه في الأدبيات السابقة باعتباره موهبة فطرية يتحصلها الفرد بسجيته وجِبِلَّته، بل الإبداع هو عمل فعلي وبحث وتقصي للمصادر والأسس التي ينبني عليها:

ومن هذه المصادر والأسس نذكر ما يلي:

- عدم انسجام الواقع مع ما يجب أن يكون عليه.
- الإبداع الناجم عن الحاجة [يفضي] إلى تغيير في العملية.
- التغيير في بنية قطاع العمل أو بنية السوق.
- المعرفة الجديدة.[2]

[1]- خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، ص، 197.

[2]- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 251.

إن المستجدات والتغييرات التي تطرأ على المجتمع ومؤسساته من معارف جديدة ومتحولة، وما يصاحب ذلك من مشكلات وتحولات طارئة ذات طبيعة ديمغرافية تنال من إدراك وأمزجة العاملين، وتولد لديهم معانيا وأفكارا قد تكون غريبة عليهم؛ ما يجعلهم في حاجة ماسة إلى تجديد أفكارهم وصقلها، وإبداع طرق وابتكار أساليب تستطيع مسايرة وفهم هذه التحولات والتغييرات.

وقد قدم **بطاح أحمد** في كتابه "قضايا معاصرة في الإدارة التربوية" سبعة مصادر أساسية للإبداع داخل المؤسسات التربوية وهي:[1]

1- **العقل المتسائل المبدع:** هو العقل الذي لا يأخذ بالمسلمات، ولا يرضى بالإجابة الواحدة، فهو دائم البحث عن الأشياء والأمور الجديدة.

2- **القدرة على التحليل والتجميع:** أي القدرة على جمع أكبر قدر من المعلومات وتحليلها وتقويمها واستخدامها في المواقف والمناسبات.

3- **القدرة على التخيل والحدس:** ويقصد بها القدرة على تصور الصيغ والحالات الجديدة والإحساس العميق بالأمور والحدس بها.

4- **الثقة بالنفس:** وتعني الجرأة والإقدام والقدرة على طرح الأسئلة والتمسك بها.

5- **التمرد على السلطة:** يميل المبدع عادة إلى معارضة أشكال السلطة المختلفة لتعارضها مع قناعاته وأفكاره المتميزة ويحترمها إذا كانت مقنعة.

6- **الميل إلى التجريب:** إن المبدع لا يرضخ للأمور كما هي إذ يميل إلى التجريب والاختبار للتأكد من صحة فروضه وتوقعاته حولها.

7- **النقد الذاتي:** يميل المبدع إلى تقويم سلوكه وطرق تفكيره ولا يتردد في مراجعة ذاته ونقدها.

من خلال ما سبق، يتبين أن الإبداع هو عنصر أساسي لتطوير أداء المؤسسات التعليمية من جهة، وأداء مواردها البشرية من جهة أخرى. إن أهميته وتأثيره الإيجابي يكاد يكون واضحا وجليا في كل المؤسسات التي تعتمده كوسيلة رئيسية في تحقيق المردودية وتحسين الجودة. وعليه هناك تعالق جدلي بين الإبداع في الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، وبين جودة الخدمات التربوية التي تقدمها هذه المؤسسات على مستوى مخرجاتها. غير أن الإبداع داخل المؤسسات التعليمية

[1]- نفسه، ص، 253.

يواجه عدة معيقات وعراقيل على مستوى الفرد أو الجماعة أو المدرسة. فما هي هذه المعيقات التي قد تؤثر سلبا على فعل الإبداع داخل المؤسسات التعليمية؟

2-2 معيقات الإبداع داخل المؤسسات التعليمية

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على عنصر الإبداع داخل المؤسسات والتنظيمات، وقد حدد **مسلم عبد الله حسن** بعض العوامل الرئيسية التي تؤثر سلبا على فعل الإبداع داخل المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية، إذ " يرى أن ضعف الكفاءة والرضا عن العمل وتمركز القرار في القطاع المركزي"[1] الوصي عن التربية والتعليم، والتعامل الرسمي مع المبادرات الإبداعية، وتجزئ التخصصات من أهم معيقات الإبداع. وفي السياق ذاته، حصرت الباحثة **صبرية اليحيوي** أربع مجموعات من المعيقات المؤثرة في الإبداع وهي: " معيقات عقلية، ومعيقات الدافعية، ومعيقات انفعالية، والمعيقات التنظيمية."[2]

- **المعيقات العقلية للإبداع:** وتتمثل في ضعف القدرة على الإدراك والتذكر والتحليل وانحصار التفكير في حدود ثابتة، والجمود الشديد في التفكير وعدم إطلاق العنان للخيال ليدرس الأمور، بالإضافة إلى اللجوء إلى أساليب مألوفة في حل المشكلات.
- **المعيقات الإنفعالية:** " وتتمثل في الخوف من الفشل والتردد وعدم المرونة، وإحساس الفرد بعدم أهميته، وضعف الثقة في النفس."[3]
- **معيقات الدافعية:** وتعني ضعف الدافعية لدى مديري المؤسسات التعليمية والعاملين بها للإبداع، ما يجعلهم لا يبذلون قصارى جهودهم بسبب ضعف رغبتهم في التجديد، أو لعدم تشجيعهم وتحفيزهم والسخرية من أفكارهم التجديدية، ما يجعل مبادراتهم الإبداعية تلقى الإهمال والرفض.
- **المعيقات التنظيمية:** وهي من أهم المعيقات التي تواجه المديرين والمدرسين داخل المؤسسات التعليمية، حيث هناك مركزية شديدة وبيروقراطية صارمة تحدان من إبداعهم، علاوة على عدم تفويض بعض المهام وإتاحة الفرصة لهؤلاء باتخاذ القرارات ذات طبيعة ابتكارية وتجديدية؛ فأدوار الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية محددة سلفا ومحاطة بقوانين وإجراءات تنظيمية تحد وتشل من إبداعها وحركيتها. كذلك، لا ننسى أن بعض الأطر الإدارية والتربوية

---

[1]- مسلم، عبد الله حسن، الإبداع والإبتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، مرجع سابق، ص، 20.

[2]- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 270.

[3]- نفسه.

هي نفسها تميل إلى الإمتثال إلى الأنظمة والإجراءات التقليدية التي تفرضها طبيعة العمل الإداري داخل المؤسسات التعليمية.

خلاصة الفصل

إن أهم ما يمكن استخلاصه من محاور هذا الفصل، هو وجود معاملات ارتباط قوية بين جودة أداء الموارد البشرية وجودة مخرجات المؤسسات التعليمية، حيث كلما كان لدينا أداء جيد وفعال على مستوى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، كلما حققت هذه الأخيرة مردودية وفعالية في أدائها.

كما حاول هذا الفصل التركيز على بعض العوامل والمبادئ التي تميز المقاولات والتي تعتبر من مقومات نجاحها وتطورها؛ حيث أشرنا إلى مسألة تقويم وتقييم أداء الموارد البشرية والنجاح الذي عرفه مسار تقييم أداء الموظفين في العقدين الأخيرين. نجاح لا يمكنه أن يأتي إلا بإعادة النظر في سياسة تقويم أداء الموظفين وضرورة تجديد وتطوير هذا التقويم من خلال مواكبة واعتماد بعض طرق تقييم الأداء الفعالة والحديثة، والتي توظفها المقاولات في فلسفتها التدبيرية للموارد البشرية.

كما أكدنا من خلال هذا الفصل، على أهمية الحرص على تحسين جودة مخرجات المؤسسات التعليمية، وضرورة رفع تحدي تحقيق الجودة وجعل من ذلك هدفا استراتيجيا في سياساتها التعليمية على غرار المقاولات، التي لا يمكن أن تبقى مستمرة ومتقدمة في ظل عالم يتميز بالعولمة والمنافسة الشرسة، إلا من خلال الحرص على تحقيق جودة شاملة والمنافسة من أجل البقاء والريادة.

إن تحقيق الجودة باعتباره غاية وهدف استراتيجي لكل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية يرتبط ارتباطا وثيقا بجودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية. وعليه، تحدث الفصل على ضرورة توفر هذه المؤسسات، وخصوصا المؤسسات التعليمية، على قيادة إبداعية قادرة على تحقيق الجودة والمردودية داخل هذه المؤسسات؛ من خلال وجود قادة مبدعين قادرين على البذل والعطاء، وإحداث التغيير المنشود. وبالتالي إن النهوض بالمؤسسات التعليمية وجعلها على غرار المقاولات الناجحة تحقق أعلى معدلات النجاح والتميز، رهين بأداء هؤلاء القادة المبدعين، وبضرورة تبني ثقافة مقاولاتية وتفكير مقاولاتي له مقومات وأسس يستند إليها.

فما هي هذه المقومات والأسس المميزة للثقافة المقاولاتية؟ وما هي مظاهرها وكيف يمكن للمؤسسات التعليمية اعتمادها وتوظيفها لتحسين جودة أداء مواردها البشرية، حتى تحقق هذه المؤسسات أهدافها وغاياتها التي تبنتها ضمن سياساتها التعليمية؟

أسئلة ملحة سنحاول الإجابة عنها في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

الثقافة المقاولاتية في المدرسة وأثرها على أداء الموارد البشرية

مقدمة

خلال الفصل الثالث والأخير من القسم النظري، سنحاول استكمال الإجابة عن الأسئلة الاستشكالية المرتبطة بالإشكالية المركزية للأطروحة. حيث إننا نعتبر أن تبني واعتماد ثقافة مقاولاتية كبراديغم تدبيري، ومنظور تقويمي لأداء الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية كفيل بتحسين جودة الأداء الوظيفي لهؤلاء العاملين بهذه المؤسسات. ولما كان ذلك كذلك، فإننا سنبسط هذا التصور وهذا الطموح في تحديد –ابتداء– مفهوم الثقافة المقاولاتية كثقافة تنظيمية تميز كل المؤسسات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية، عمومية أو خاصة، كما سنحاول أن نحدد أهم المقومات والمبادئ المتعلقة بالثقافة المقاولاتية، والتي لها الأثر الإيجابي على أداء الموارد البشرية داخل المقاولات والسعي نحو تنزيل هذه المقومات على المؤسسات التعليمية واستثمارها قصد بلوغ معدلات مهمة من المردودية والعائدية لأداء الموارد البشرية العاملة بهذه المؤسسات الحيوية.

يعتبر هذا الفصل الثالث، بمثابة المصَبِّ النظري للفصلين الأول والثاني على اعتبار أننا بدأنا بفرش نظري مفاهيمي حول المفاهيم المركزية للبحث وامتداداتها ومفاداتها، وكذا تمفصلاتها الدلالية. ثم في الفصل الثاني تحدثنا عن متغيرين أساسيين وهما التقويم وأداء الموارد البشرية ودورهما في تحسين جودة هذا الأداء. لنصل لفصل ثالث يركز على أهم المبادئ والاستراتيجيات الكفيلة بتحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية ودورها في نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها. وهي استراتيجيات ومقومات تدخل في إطار التفكير المقاولاتي والثقافة المقاولاتية.

هذه المقومات نحددها في تكوين وتأهيل الموارد البشرية وتحفيزها، ثم التنافسية والتواصل التنظيمي داخل المؤسسات. بالإضافة إلى المشاركة في اتخاذ القرارات وربط المسؤولية بالمحاسبة...إلخ. كما قلنا، هي آليات مصدرها ثقافة مقاولاتية، نعتبرها في أطروحتنا براديغما سوسيولوجيا نراهن عليه للرفع من مردودية مؤسساتنا التعليمية بشكل خاص ومنظومتنا التربوية بشكل عام.

المبحث الأول: الثقافة التنظيمية للمقاولة والمدرسة

المطلب الأول: مفهوم وأهمية الثقافة التنظيمية

مما لا شك فيه، أن الثقافة كظاهرة إنسانية قد ميزت حياة الإنسان وتطوره الفكري والسلوكي على مر التاريخ، فكان لها دور أساسي في تكوين شخصية الفرد والتأثير على اتجاهاته وقيمه ومواقفه. تأثير يتعدى الفرد ليطأ الجماعات والتنظيمات داخل المجتمع، هذا الأخير الذي يمتاز بثقافته الخاصة، ومعتقداته وقيمه، ومعاييره، وعاداته، جعل من الثقافة كظاهرة اجتماعية وتفاعلية حاضرة بل وسائدة في كل المؤسسات والتنظيمات. يقول الخبير في سوسيولوجيا المقاولات والتنظيمات **لحبيب امعمري** في هذا الصدد، " إن التنظيم يمكن أن ينظر إليه كتجسيد لعملية التحديث في المجتمع، وعملية التحديث يمكن أن ينظر إليها كعملية اجتماعية ذات أبعاد ثقافية ومؤسساتية لا يمكن تجاهلها."[1] وهو ما يجعل من الثقافة عاملا مهما ومحددا أساسيا لدراسة وفهم عمليات التنظيم داخل المجتمع؛ كل هذا يمكن أن نطلق عليه مصطلح الثقافة التنظيمية.

لقد أصبحت االثقافة التنظيمية أحد أهم الاستراتيجيات والمتغيرات الأساسية في تدبير المؤسسات والتنظيمات وإدارة الموارد البشرية. أهمية أكدتها الدراسات والأبحاث حيث أثبتت أن من أهم عوامل تحقيق النجاح وبلوغ الأهداف والغايات في أي مؤسسة أو تنظيم، هو وجود ثقافة تنظيمية قادرة على خلق توافق وانسجام بين أداء وولاء الأفراد العاملة في التنظيم وثقافتهم وبين أهداف وسياسات هذا التنظيم وتوجهاته.

فما مفهوم الثقافة التنظيمية وما هي مكوناتها وخصائصها؟ ثم ما علاقتها بأداء الموارد البشرية داخل المؤسسات والتنظيمات، وخاصة المؤسسات التعليمية؟ وكيف تساهم في الرفع من جودة أداء هذه المؤسسات وجودة مواردها البشرية؟

1- مفهوم الثقافة التنظيمية ومكوناتها

لقد حظي مفهوم الثقافة التنظيمية في نهاية القرن العشرين باهتمام بالغ من قبل الخبراء والباحثين في التسيير والتدبير المؤسساتي والتنظيمي. هذا لايعني بأنه لم يكن هناك ثقافة تنظيمية داخل

[1]- امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، مرجع سابق، ص، 123.

المؤسسات، بل عمليات البحث وراء عوامل وسبل نجاح المنظمات هو ما رفع من منسوب الاهتمام بهذا العامل الحيوي والاستراتيجي. حال كهذا، جعل الخبراء منذ ثمانينيات القرن الماضي يحاولون الإحاطة بهذا المفهوم من حيث دلالاته وتحديداته، وكذا عناصره ومكوناته.

1-1 مفهوم الثقافة التنظيمية

عديد هي الدراسات التي اهتمت بمفهوم الثقافة التنظيمية ومن خلاله مفهوم الثقافة، حيث تعرضت ابتداء لمفهوم الثقافة ونشأته وتطوره ثم حاولت بعد ذلك، ربطه بالتنظيم وما يميزه في ظل الثقافة التي تسود في هذا التنظيم والتي تؤثر على أدائه وأهدافه ووظيفته. من ثم، نرى أن هناك مسوِّغا ملحا برر تناول هذه الأدبيات لمفهوم الثقافة قبل الخوض في مفهوم الثقافة التنظيمية.

لقد كتب الشيء الكثير عن مفهوم الثقافة خصوصا في حقل الأنتروبولوجيا في القرن 19؛ بعد ذلك انتقل الاهتمام بهذا المفهوم إلى العلوم الإنسانية، علم النفس، علم الاجتماع...إلخ. ونحن في هذه الورقة التعريفية لمفهوم الثقافة التنظيمية، سنحاول الاقتصار على تعريف شامل لمفهوم الثقافة يسعفنا في فهم مفهوم الثقافة التنظيمية.

معلوم أن الثقافة من الناحية الأنتروبولوجية تأتي في مقابل الطبيعة والفطرة، أي أنها تشير إلى كل ما هو " مكتسب من عقيدة وفن وعلوم."[1] تعريف، يحمل بين طياته فكرة مفادها أن الثقافة هي إضافة وإضاءة إنسانية، هي تدخل إنساني في وضعية الطبيعة للأشياء من أجل إحداث تغييرات وتعديلات. وعليه، فالثقافة بالنسبة لأي مجتمع، مهما كانت طبيعته، هي ذلك " المخزون المتراكم من المعارف والمعتقدات والقيم والفنون، والأخلاق، والقانون، والعرف، والعادات والتقاليد وكل أساليب حفظ البقاء التي اكتشفها الإنسان."[2] إن الثقافة من خلال هذا المعنى تعبر عن مزيج من العناصر ذات طابع إنساني، تتفاعل فيما بينها من أجل التأقلم مع البيئة. إنها عملية متغيرة تتأثر بالمستجدات والتحولات التي تطأ الفرد والمؤسسة والمجتمع على حد سواء. والثقافة من هذا المنطلق، تبقى هي النطاق الذي يقبله الأفراد في مجتمع ما، ويقبلون التعامل به مع غيرهم؛ إنها نمط يوجه ويسيِّر الجميع نحو وعي مشترك وهدف موحد يميزهم كجماعة، وكأفراد، وكمجتمع. إن الثقافة تعبر عن كل ما يخطط له الفرد

---

[1]- بدوي، أحمد زكي، معجم المصطلحات للعلوم الاجتماعية، مكتب لبنان، بيروت، 1994، ص، 92.

[2]– الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2011، ص، 41.

ويستخدمه " لتنظيم شؤون حياته وتسهيل تعامله مع الآخرين، وكل ما ينتجه من أدوات ووسائل تعينه على إشباع متطلبات معيشته"[1] والمساهمة في نجاح ورقي جماعته ومجتمعه.

إن التعريف الكلاسيكي لمفهوم الثقافة لم يكن ينظر إليه كتصور وكاستراتيجية تدبيرية داخل المؤسسات والتنظيمات؛ ما جعلها تأخذ مضمونا مختلفا بالنسبة لمجموعة من الباحثين، حيث " كان اهتمامهم منصبا في البداية على الطقوس والمبادئ والقيم والمعتقدات والرموز والأساطير التي تنتجها المقاولة [أو المؤسسة بشكل عام] أو التي يعمل على ترسيخها مؤسس أو صاحب المقاولة [أو مؤسسة ما]، فتصبح هذه القيم والرموز والأساطير عبارة عن ثقافة مكتسبة، أو ثقافة خاصة بالمقاولة [أو التنظيم] تساهم بشكل أساسي في نجاحها وتفوقها."[2]

إن الثقافة كنظام عام، وكسلوكات وأنماط حياة راسخة في كل المجتمعات، تتفرع عنها أنظمة ثقافية فرعية نجدها حاضرة وسائدة في مختلف مناحي ومجالات المجتمع، المجال الديني، والمجال الإداري، والمجال التربوي، والمجال الأخلاقي، والمجال السياسي...إلخ.

تعتبر الثقافة التنظيمية مظهرا وشكلا أساسيا لتجسيد الثقافة داخل التنظيم. إنها حسب **امعمري لحبيب** " براديغم أحدث تغييرا شاملا في بنية المجتمع ومؤسساته وثقافته وسلوكات أفراده وفي العلاقات الاجتماعية السائدة فيه."[3] بعدما أصبحت الأدبيات الكلاسيكية الخاصة بنظريات التنظيم والتي كان هدفها التسيير والتدبير العقلاني والعلمي للمهام والموارد البشرية داخل المؤسسات، عاجزة " وقاصرة وغير مرضية بما فيه الكفاية."[4]

من خلال كل ما تقدم، وبربط بين مفهومي الثقافة والتنظيم، يمكن القول إن الثقافة التنظيمية هي روح المنظمة وخارطتها القيمية والسلوكية، ووعيها التنظيمي الجمعي في مجابهة ما تلاقيه من

---

[1]– نفسه، ص، 42.

[2]– امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، مرجع سابق، ص، 130.

[3]– نفسه، ص، 123

[4]– امعمري، لحبيب، التغير الاجتماعي ورهانات العولمة، الجزء الأول، الطبعة الأولى، منشورات ما بعد الحداثة، 2010، ص، 30.

تغييرات ومستجدات داخلية وخارجية. " إنها تقاسم للقيم المشتركة حول قرارات متوافق عليها تميز تاريخ المنظمة ويومها في التدبير والإدارة"[1].

وإذا كان مفهوم الثقافة التنظيمية لم يظهر إلا في سنة 1980 من طرف الصحافة المتخصصة وتحديدا في مجلة "Business week"، وبعد ذلك بسنتين أي سنة 1982 سيتم استخدام المفهوم أكاديميا من قبل الباحثين **(Allan kennedy; Terrence Deal)** في كتابهما "Corporate Cultures" والذي أعيد طباعته سنة 2000، فإن هذا المفهوم سيعرف انتشارا وتداولا كبيرا لدى المختصين؛ حيث انبروا لتقديم تعريفات لمفهوم الثقافة التنظيمية بغية الإحاطة به دلاليا واصطلاحيا. إن الثقافة التنظيمية في نظر هؤلاء " تشير إلى القيم السائدة وتأثيرها على السلوك الإداري للموظفين وإلى المفاهيم الإدراكية والشخصية التي يحملها الأفراد."[2] فهي بهذا المعنى، تعتبر نظام من المبادئ والمعتقدات والشعائر يتقاسمها كل العاملين داخل المؤسسة الواحدة. إنها إرث أو موروث يتناقله العاملين القدامى والعاملين الوافدين الجدد، يقوي تعاونهم وتواصلهم قصد تحقيق الاستقرار وتوحيد التوجه العام الذي يؤطر عمل التنظيم. يقول **جميل الحمداوي** نقلا عن **نعيم الظاهر** "تمثل الثقافة التنظيمية الموروث الحضاري والقيمي للمنظمة الذي يحكم تصرفات وسلوكات الأفراد ومواقفهم تجاه القضايا الإدارية والعملية المختلفة"[3]. لقد ارتبط التنظيم بثقافته وقيمه واتجاهاته وفلسفته في التدبير والتسيير. بل أصبح التدبير يتحدد ويُعرَّفُ انطلاقا مما يتبناه من قواعد واعتقادات وتوقعات. لذلك يقول **فيليب بيرنو Ph. Bernoux:** " لن يتأتى فهم طريقة اشتغال تنظيم ما، إلا عبر فهم ثقافته"[4]. بل الأكثر من ذلك ، أضحت الثقافة التنظيمية عامل منافسة بين المنظمات، فقد تكون نقطة قوة أو ضعف تؤثر على أداء المؤسسات ومواردها البشرية، خصوصا وأن هناك مشكلات متعددة ذات أسباب ثقافية وقيمية تعاني منها هذه التنظيمات، حيث يصعب " ربط القيم الثقافية بأنواع معينة من المشاكل والتناقضات داخل التنظيم وذلك لتعقد المجالات القيمية وتأثيرها على سلوكيات الأفراد."[5] ويمكن القول إن كل مؤسسة لها

---

[1] – Pennaforte, Antoine ; Guignard, J-Louis, Herbinier, Jean-Pierre, Les fondamentaux de la GRH 100 défis RH illustrés, op. cit., p, 16.

[2] – الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 50.

[3] – حمداوي، جميل، من الإدارة البيروقراطية إلى الإدارة المبدعة، الطبعة الأولى، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، 2018، ص، 77.

[4] –Bernoux, Philippe, La sociologie des organisations, op. cit., p, 171.

[5] – حاروش، نورالدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 184.

خصائص خاصة بها وتميزها عن غيرها من المنظمات، مادامت تعد كيانا اجتماعيا وثقافيا تتفاعل فيه العوامل الداخلية والخارجية المرتبطة باللغة والمصطلحات المتداولة بين العاملين، والمعايير والقواعد التي تتبناها المنظمة والتي تحدد لها مناخها التنظيمي، ناهيك عن السياسة والقيم التي تتحكم في المؤسسة وترسم لها اتجاهها وفلسفتها في التعامل مع العملاء والعاملين. فالمنظمة ملزمة إذن، على " الإبقاء على هذه الخصائص المشتركة بين كل العاملين وتطويرها"[1] كل ما لزم الأمر ذلك.

1-2 مكونات الثقافة التنظيمية

تعتبر الثقافة التنظيمية نسقا ونظاما كليا يتكون من عدة مكونات وعناصر، تتجاسر فيما بينها وتتكامل لتعطي وحدة متناسقة قادرة على فهم التنظيم وتفسير سلوكاته واتجاهاته ومواقفه. هذه المكونات حددها الباحثون في أربعة عناصر أساسية وهي:

- **القيم التنظيمية:** إذا كانت القيم هي اتفاقات مشتركة تواضع عليها أفراد وعناصر تنظيم اجتماعي معين، تحدد لهم ما هو صحيح أم خطأ، ما هو مرغوب فيه وغير مرغوب فيه، ما هو مشروع وشرعي وغير مقبول ومسموح به؛ فإن " القيم التنظيمية تمثل القيم في بيئة العمل، بحيث تعمل هذه القيم على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة."[2]
- **المعتقدات التنظيمية:** هي عبارة عن أفكار وتمثلات راسخة وثابتة في فكر من يشتغل في المؤسسة، " تدور حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل وطبيعة إنجاز الأعمال والمهام الوظيفية، كالمساهمة في اتخاذ القرارات والانخراط في العمل الجماعي."[3]
- **الأعراف التنظيمية:** هي قواعد ومعايير يلتزم بها كل العاملين بالمؤسسة، معايير تخلق الحياة العامة، وتنظم العلاقات داخل التنظيم، مثل الالتزام بعدم تعيين المدير لأحد من أقربائه، أو إسناد أعمال لأفراد دون آخرين...إلخ. هذه الأعراف والمعايير يجب توثيقها وكتابتها.
- **التوقعات التنظيمية:** وهي توقعات يتوقعها العامل من مؤسسته والمؤسسة من عامليها. إنها عبارة عن تعاقد سيكولوجي غير مصرح به داخل المؤسسة. توقعات يكون لها دور في توفير

---

[1] – Pennaforte, Antoine ; Guignard, J-Louis, Herbinier, Jean-Pierre, Les fondamentaux de la GRH 100 défis RH illustrés, op. cit., p, 16.

[2] – الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 51.

[3] – المغربي، محمد الفاتح، أصول الإدارة والتنظيم، الطبعة الأولى، دار جنان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016، ص، 164.

وخلق مناخ تنظيمي مبني على الثقة المتبادلة بين رئيس المؤسسة ومرؤوسيه والاحترام والتقدير فيما بينهم.

هناك عدد من الباحثين، أضافوا مجموعة من المكونات إلى العناصر السابقة، كالأسطورة، وسِيَر الأبطال وما حققوه من نجاحات وإنجازات تصل إلى حد الأسطورة. فالمؤسسة تجعل من ملاحم شخصياتها عملا محفزا على الأداء الجيد والفعال. كذلك الممنوعات وهي مكون أساسي من مكونات الثقافة التنظيمية إذ تخص" مواضيع لا يجب الخوض فيها وأعمال لا يجب أن نقع فيها"[1]. وهي ممنوعات، لأنها قد تربك وتعيق عمل وأداء التنظيم وموارده البشرية، أو قد سبق للمؤسسة أن مرت من تجارب سلبية أثرت على السير العادي لهذه المؤسسة. فصار كل ما قد يعيد تلك التجارب، من الممنوعات. وبالتالي أضحت هذه الأخيرة جزء لا يتجزأ من الثقافة التنظيمية للمؤسسة أو التنظيم.

2- أهمية الثقافة التنظيمية وعوامل تطويرها

2-1 أهمية الثقافة التنظيمية

لقد أصبحت الثقافة التنظيمية عاملا مهما وحيويا من عوامل نجاح المؤسسات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية، عمومية أو خاصة، إذ تلعب دورا مهما في تحسين وتطوير أداء هذه المؤسسات، وكذا أداء الموارد البشرية العاملة بها. وهو الطرح الذي أكده كل من "**بيترز، وترمان**" "**T.Peters, R.Waterman**" في كتابهما "In search of Excellence" حيث أكدا على دور تماسك وترابط الثقافة في نجاح المقاولة أو المؤسسة وتحقيقها للجودة المنشودة. " لقد أصبح نجاح [المؤسسة] يتوقف على إمكانية استغلال أو استعمال القيم والمعتقدات والمعايير التي يحملها أعضاء التنظيم بكل فئاتهم، والتي نشير إليها عادة بمفهوم الثقافة."[2] هذه الثقافة التنظيمية تؤثر تأثيرا قويا على سلوك الأفراد وأدائهم لمهامهم، وفي تنظيم علاقاتهم برؤسائهم وزملائهم. إنها تعكس درجة التماسك والتفاعل بين كل العاملين داخل المؤسسة؛ فهي بمثابة نطام رقابة شديد الحساسية والتأثر يرصد أحوال المناخ التنظيمي للمؤسسة ويكشف جوانب الخلل والقصور في الأداء. "إن الرهان الأساسي

[1]- زياني، عبد الغني، علم اجتماع المقاولة بالمغرب، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، فاس، المغرب، 2017، ص، 45.

[2]- امعمري، لحبيب، التغير الاجتماعي ورهانات العولمة، مرجع سابق، ص، 31.

لمؤسسات اليوم والغد، هو أن تهتم بثقافتها وقيمها وأن تسخرها لاحتضان الأفراد العاملين والوافدين عليها بثقافات متعددة."[1]

إن الثقافة التنظيمية داخل المؤسسة كفيلة بأن تجمع كل الثقافات والاتجاهات والمواقف، وتستثمرها في خدمة أهداف التنظيم وتمنع كل انحراف أو تمرد عن فلسفة وسياسة المؤسسة. لذلك فإن انسجام حاجات الأفراد مع ثقافة وأهداف المؤسسة وانسجامها يكون سببا في نجاح كل عمليات التغيير والتطوير نحو الأفضل. وبالتالي يمكن القول إن أهمية الثقافة التنظيمية تظهر على ثلاثة مجالات أساسية: مجال الأفراد، ومجال الجماعة أو الجماعات، ثم مجال المؤسسة أو التنظيم. وسوف نلخص أهمية الثقافة التنظيمية في العناصر التالية:[2]

- الاهتمام الفائق باحتياجات العمالة أو الأفراد، إذ أن الثقافة التنظيمية كفاءتها مرهونة بدراسة سلوك الفرد العامل من خلال تحليلها والعمل على جعل الثقافة التنظيمية مراعية لتلك الاحتياجات التي يسعى الفرد جادا إلى تحقيق الإشباع اللازم لها؛
- تحقق الثقافة التنظيمية الكفأة الاتصالات المقترحة بين الأفراد مع بعضهم من خلال العمل المشترك والتعامل مع مدرائهم ومسؤوليهم من خلال إيضاح ثقافة المنظمة للاتصالات في العمل؛
- تحقيق الفعالية في العمل، حيث تعمل الثقافة التنظيمية من خلال خططه التوظيفية على إيصال الأعمال وتوظيفها وفق ما يتناسب مع قدرات الشخص أو الفرد، وبذلك تكون فعاليته بإنجاز العمل الموكل إليه.

إن أهمية الثقافة التنظيمية، وكما سبق أن صدرنا، لا تقتصر على الأفراد بل كذلك على المؤسسة المحتضنة لهؤلاء العاملين. فهي تقود إلى توفير الدعم والمساندة للقواعد والمعايير التي تتبناها المؤسسة وإدارتها العليا، وإلى " توفير فهم أعمق لما يجري في التنظيم من أحداث وما يتم تبنيه من سياسات، كما أنها تزيد من شعور العاملين بالانتماء والولاء للتنظيم؛ والإحساس بوحدة الهوية من قبل العاملين."[3]

---

[1] – Pitelet, Didier, Le pari de la culture, Eyrolles, Paris, 2016, p, 93.

[2]– المغربي، محمد الفاتح، أصول الإدارة والتنظيم، مرجع سابق، ص، 173.

[3]– الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 51.

تلعب الثقافة التنظيمية من خلال كل ما تقدم، دورا حيويا في بقاء المؤسسة مستقرة في أدائها وفي تحسين جودتها، في ظل عالم متغير ومستجد يسعى حثيثا إلى التطوير والتجديد، ولا يقبل بالجمود والسكون، وهو ما يجعل " المؤسسات هي الأخرى مطالبة بمسايرة كل التغيرات عبر تجديد ثقافتها باستمرار."[1]

2-2 عوامل تطوير الثقافة التنظيمية

مما لا خلاف فيه، أن المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية تواجه تحديات ومشاكل متعددة ذات طابع إداري، تربوي، قيمي، واجتماعي. وهي إكراهات تؤثر على المؤسسة من جهة، وأداء مواردها البشرية من جهة أخرى؛ ما يترتب عنه انخفاض في المردودية وجودة الخدمات، وانحدار الروح المعنوية وتدني مستوى الرضا الوظيفي في صفوف العاملين، وتوتر العلاقات بين الرئيس والمرؤوسين وانعدام التواصل بينهم...إلخ.

في هذا الإطار، يكون من اللازم التغيير من ثقافة التنظيم وتطوير هذه الثقافة لما يضمن الاستمرارية في الأداء الجيد والفعال لكل مكونات الثقافة التنظيمية خصوصا الموارد البشرية الذين يعتبرون حجر الزاوية في هذه الثقافة.

إن مسألة تطوير وتغيير الثقافة التنظيمية للمؤسسة أصبح أمرا ملحا ويفرض نفسه باستمرار، غير أن القيام بهذا التغيير والتطوير يستلزم ابتداء، الوعي بأهم العوامل والظروف التي تتأثر بها المؤسسة حتى يكون التطوير والإصلاح نابعا من الثقافة نفسها التي تميز هذه المؤسسة. عوامل يمكن تلخيصها حسب "**Olivier. Meier**" في: " الثقافة المهنية، وثقافة العاملين، والثقافة الوطنية أو ثقافة المجتمع، وأخيرا وليس آخرا، الثقافة المحلية للمؤسسة."[2]

ومن أهم الآليات والوسائل القادرة على تغيير وتطوير الثقافة التنظيمية للمؤسسة سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية كالمقاولة والمؤسسة التعليمية، نذكر ما يلي:[3]

- وعي المديرين والرؤساء بأن الإدارة عمل ريادي، ويتجلى ذلك في دعم القيم والمعتقدات الثقافية واعتبار ذلك أسلوبا في تغيير الثقافة وتطويرها.

---

[1] – Pennaforte, Antoine, et (autres), Les fondamentaux de la GRH, op. cit., p, 17.

[2] – Meier, Olivier, Management interculturel, stratégie, organisation, performance, Dunod, Paris, 2004, p, 22.

[3] – الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 53.

- مشاركة العاملين في بعض العمليات الإدارية مثل صنع القرارات واللجان والعمل الجماعي وغيرها.
- تبادل المعلومات بين العاملين إذ تعد عنصرا مهما في تكوين الثقافة، لأنها تولد الشعور بالإنتماء لدى الأفراد، وتعزز مكانتهم الاجتماعية والنظر إليهم باحترام وتقدير.
- [التحفيز] والمكافآت، فبالإضافة إلى ما هو مادي، هناك الاحترام والقبول والتقدير للأفراد كي يشعروا بالولاء والانتماء للمؤسسة التي يعملون بها ويساعد على رفع الروح المعنوية لهم.

علاوة على ما تقدم، يرى الباحث **أحمد صقر عاشور** أن من أهم الآليات المهمة في إحداث تطوير في ثقافة المؤسسة بالإضافة إلى دعم الدافعية والقدرات والرضا عن العمل وسلوك وفاعلية القيادة، هو ضرورة اهتمام إدارة الموارد البشرية " بتنمية الذكاء العاطفي الجمعي المؤسسي، ويقصد بهذا المفهوم الجديد على المنطقة العربية، بل وعلى العالم كله، القدرة على فهم انفعالات ومشاعر الفرد ذاته، والقدرة على التواصل، والقدرة على تكييف السلوك، والتعامل مع هذه المشاعر باعتبارها جزءا مهما من طاقات البشر النفسية التي لا يجب إهمالها."[1]

إن تغيير ثقافة المؤسسة أو المنظمة وتطويرها إلى الأحسن، تتطلب أولا حصر سلوكيات العاملين وتحليلها وتفسيرها، وتعديلها في اتجاه ما ترغب فيه المؤسسة وما يستجد من أمور مطروحة وراهنة، كما على المؤسسة أن تقوم بقياس الفارق بين ما تتبناه من ثقافة وقيم وقواعد وما هو جديد وراهن، ومحاولة تقريب الفارق عبر وضع وتنفيذ خطط تسمح بتقليص الاختلاف والتباين بين الثقافة الحالية والثقافة الجديدة.

المطلب الثاني: الثقافة التنظيمية للمقاولة والمؤسسة التعليمية

إن الهدف من إدراج هذا المحور هو تسليط الضوء على مفهوم أساسي ومحوري في البحث، وهو ثقافة المقاولة أو الثقافة المقاولاتية. والداعي والمسوغ لذلك هو أن نُعَرف بهذا المفهوم وبخصائصه وبكل ما يرتبط بتمظهراته وتطبيقاته الإمبريقية داخل المقاولة، وذلك حتى يتسنى لنا أولا، معرفته معرفة جيدة كونه مازال حديث التداول في الأوساط العلمية والإدارية، ولأننا سوف نستثمره أي مفهوم الثقافة المقاولاتية في خلق وتقوية التفكير المقاولاتي واستراتيجياته داخل المؤسسات التعليمية التي بدورها لها ثقافة تنظيمية كباقي التنظيمات.

[1]– حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 184.

فما المقصود بالثقافة المقاولاتية وثقافة المقاولة؟ ما هي خصائصها وأنواعها ومميزاتها؟ ثم ماذا نعني بالثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية؟ ما هي مظاهرها وأهميتها في تحسين جودة أدائها وأداء الموارد البشرية العاملة فيها؟

1- الثقافة المقاولاتية وثقافة المقاولة

1-1 مفهوم الثقافة المقاولاتية

لا يمكن تصور أي مؤسسة أو تنظيم مهما كانت طبيعته وتوجهاته بدون ثقافة، والمقاولة كتجمع يتشكل من أفراد وموارد بشرية لها مشاعر، وآراء ومعتقدات، وقيم تجعلها تنظيما مفتوحا ونظاما تفاعليا يتأثر بمحيطه الخارجي والداخلي؛ فهي ليست موادا ومنتجات، وموارد مالية، وأرقام، بل هي كائن تنظيمي حي. " فكما لها حجم معين وبنية معينة؛ فإنها تنتج سلعا وخدمات، وتنتج ثقافة كذلك."[1]

ومن ثم، لا يمكن تصور مقاولة سواء كانت كبيرة أو متوسطة أو صغيرة بدون ثقافة؛ حيث تجدها حاضرة في كل مستويات ومرافق المقاولة بشكل معلن وصريح، أو تجدها مبثوثة وضمنية. "وتمتاز ثقافة المقاولة بكونها متعددة ومتنوعة، بمعنى أنها تتشكل من ثقافات فرعية تختلف من حيث الأهمية والقوة، ومشكلة في ذات الوقت ثقافة المقاولة."[2]

وقبل البدء في بسط تعريفات للثقافة المقاولاتية، لابد أولا أن نميز بين مفهومي "ثقافة المقاولة" و"الثقافة والمقاولة". وهما مفهومان متلازمان يؤثر كل واحد منها في الآخر. وقد ميز الباحث المغربي **لحبيب امعمري*** في الكثير من أعماله وأبحاثه العلمية بين هذين المفهومين، حيث ربط "المقاولة والثقافة" بثقافة المجتمع بشكل عام، وبعمليات التحديث وواقع العولمة والسياسات المتبعة دوليا ومحليا وبالخصائص التاريخية والثقافية للمجتمعات. طرح أكدته استطلاعات سوسيولوجية ل"**جيرت هوفستيد G.Hofstede**" حول الثقافات الوطنية وتأثيرها على المقاولة؛ " حيث كان الهدف من هذه الدراسات هو الكشف عن الدور الذي تلعبه القيم في سلوك الأطر التابعة للشركة [موضوع الدراسة]."[3] وبعد عرض النتائج، تبين أن هناك معاملات ارتباط قوية ومؤثرة بين طبيعة الثقافة ومحليتها وخصوصيتها

---

[1]- المعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، مرجع سابق، ص، 130.

[2]- القرطبي، عبد الله، في سوسيولوجيا المقاولات مفاهيم وقضايا نظرية، مرجع سابق، ص، 208.

*- الدكتور لحبيب امعمري، أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهراز- فاس، ومدير مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية، يعتبر لحبيب امعمري من أهم المؤسسين لما يعرف بسوسيولوجيا المقاولات في المغرب والعالم العربي.

[3]- امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب ، مرجع سابق، ص، 126.

وبين المقاولة/الشركة. وبعد بحث ودراسة في أعمال **فيليب ديريبارن** حول تأثير الثقافة المجتمعية على المقاولة، يخرج **لحبيب امعمري** بخلاصة مفادها: أن "ثقافة المقاولة المبنية على مبادئ التدبير بالجودة كانت [ومازالت] تجد سندا لها في ثقافة المجتمع ككل، مؤكدة بذلك على الالتقاء والانسجام الممكنين بين ما هو محلي وما هو كوني."[1]

أما "ثقافة المقاولة" كمفهوم، والذي نحن بصدد تمييزه عن "الثقافة والمقاولة" فهي حسب تعبير "**Ph.Bernoux**" موضة اليوم.[2] إن ثقافة المقاولة هي كل ما تنتجه المقاولة وتتبناه من معايير وقيم، وسلوكات. فالمقاولة من خلال هذا المعنى، هي مجتمع مصغر مادامت تضم عنصر "الاجتماعي" إلى جانب عناصر أخرى كالاقتصادي والمالي والإداري، إن ثقافة المقاولة واقع حقيقي لا يمكن تجاهله أو التقليل من أهميته، بل اعتبرت عامل منافسة قوي بين المقاولات داخل البلاد الواحد. إنها حسب **إدغار شين** "البنية التي تتشكل من المسلمات الأساسية التي تبتكرها، تكتشفها، أو تصوغها مجموعة معينة عندما تتعلم كيف تواجه مشاكل التكيف الخارجي والاندماج الداخلي."[3]

إن ما يجب التسليم به الآن، في ظل عولمة قاهرة وتنافسية قوية بين المؤسسات لا تقبل بتخلف أي مؤسسة عن ركب التطور؛ هو تبني هذه المؤسسات لثقافة ناجحة وقادرة على تحقيق الأهداف والغايات المسطرة لتحقيق النجاح والريادة في سوق العمل. ومن ثم، تصبح الثقافة بالنسبة للمقاولة حسب "**ميشيل كروزي، وفريدبرغ، M. Crozier, E. Friedberg**" عامل كفاءة وقدرة "[4] لنجاح المؤسسة بشكل عام والمقاولة بشكل خاص.

إن الثقافة المقاولاتية لا يمكن فهمها أو أن تكون لها أهمية، إلا إذا أعطيناها نحن مفهوما إجرائيا ومضمونا تداوليا يتوافق مع اتجاهنا في الأطروحة. والمسوغ لذلك، كون الثقافة المقاولاتية لها تعريفات كثيرة سبق عرض بعضها ضمن محور الثقافة التنظيمية، فضلا عن أننا سنركز على التعريفات التي تتماشى مع التحديد الإجرائي لمفهوم الثقافة المقاولاتية الواردة في الإطار المنهجي للبحث. فإذا كانت الثقافة المقاولاتية حسب "**Richard. Longden**" لها مدلول اقتصادي صرف، حيث يعتبرها " مجال اشتغال المقاول يوميا من أجل البحث عن القيمة المضافة للأشياء المتداولة واستغلال الفرص

[1]– نفسه، ص، 129.

[2] –Bernoux, Philippe, La sosiologie des organisations, op. cit. , p, 180.

[3]– امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، مرجع سابق، ص، 132.

[4] – Crozier, Michel ; Friedberg, Erhard, L'acteur et le système, op. cit., p, 211.

الممكنة والمتاحة للحصول على الربح"[1]، فإننا ننظر نحن ومن خلال تعريفات معتبرة إلى هذه الثقافة المقاولاتية على أنها مجموعة من الخصائص والمقومات التي تحقق قيمة مضافة لأي مؤسسة حتى ولو لم تكن مؤسسة اقتصادية، مادامت هذه الثقافة المقاولاتية كتفكير مقاولاتي قادرة على تحقيق الفعالية والنجاعة في أداء المؤسسات وفي أداء مواردها البشرية.

وبناء عليه، يمكن اعتبار الثقافة المقاولاتية بأنها "مجموعة من المعايير والقيم وأنماط التفكير المشتركة التي تميز المشتغلين داخل المقاولة في جميع مواقعهم المختلفة، وكذا التي تميز صورة المقاولة ذاتها."[2]

إن التصور العقلاني في تدبير المقاولة، هو تصور آلي ميكانيكي يدخل المقاولة في حكم التقنية وتجعلها رهينة تدبير ميكانيكي لا يضع في اعتباراته جوانب ذات طابع تفاعلي علائقي تميز وضع المقاولة كوسط اجتماعي وثقافي إلى جانب كونه تنظيم اقتصادي؛ وبالتالي يصبح التدبير المقاولاتي الذي ليس له عقيدة ثقافية إنسانية، مجرد تدبير يبحث عن الأداة للرفع من الإنتاج"[3]، بل هناك من الباحثين من اعتبر الاهتمام بثقافة المقاولة أولى من الاهتمام بما هو تقني إداري؛ إنها في نظرهم هي " الشيء الجيد والنفيس الذي يجب حمايته وتغذيته أيضا حتى يبقى هذا الوقود الذي هو الثقافة المقاولاتية مصدر وعامل نجاح في حياة كل فرد."[4]

من هذا المنطلق، تعتبر الثقافة المقاولاتية هي القلب النابض لكل مؤسسة ومصدر التجديد والتغيير، إنها روح التنظيم وانبعاثه، فهي التي " تحدد إلى حد بعيد السلوك الإداري في مجالات اتخاذ القرارات الإدارية وأنماط الاتصالات والقيادة وأساليب حل المشاكل وكيفية التعامل مع أعضاء التنظيم"[5]، وتحفيزهم وإرضائهم.

---

[1]– القنبعي، عبد الكريم،"الفكر المقاولاتي كثقافة أساسية للتنمية المستدامة"، مرجع سابق، ص، 99.

[2]– القرطبي، عبد الله، في سوسيولوجيا المقاولات، مرجع سابق، ص، 191.

[3]– نفسه، ص، 197.

[4] – Meier, Olivier, Management interculturel, Strategie, Organisatiion, Performance. op. cit.,p, 207

[5]– القرطبي، عبد الله، في سوسيولوجيا المقاولات، مرجع سابق، ص، 192.

1-2 أنواع وخصائص الثقافة المقاولاتية

إن الهدف من هذه الورقة البحثية المتعلقة بأنواع وخصائص الثقافة المقاولاتية هو استجلاء أهم أنواع الثقافة المقاولاتية وخصائص كل واحد منها، وذلك بغية تسليط الضوء على المزيد من الجوانب التي لم تركز عليها تعريفات المفهوم؛ فضلا عن التمكن من المعرفة الجيدة لكل نوع وخصائصه قصد استثماره بشكل مفيد وصحيح في المؤسسات التعليمية.

وقد قدم "**عبد الله القرطبي**" من خلال مجموعة من الدراسات والأبحاث، عددا من أنواع الثقافة المقاولاتية مبرزا أهمية وخصائص كل نوع وتأثيره على أداء المؤسسات بشكل عام، والمقاولة بشكل خاص. أهم هذه الأنواع :[1]

- **الثقافات الفرعية**

الثقافات الفرعية هي نوع من أنواع الثقافة المقاولاتية، إنها سيرورة طبيعية لوجود واتصال الأفراد فيما بينهم. تتضمن المقاولة مجموعة من الفئات السوسيومهنية التي تشتغل فيها: كالعمال والعاملات ومختلف الأطر ومدراء التدبير...إلخ. كل هذه الجماعات تشكل ثقافات جد مختلفة والتي تتعايش فيما بينها داخل المؤسسة. إن المقاولة تركز على مجموعة من التصورات والرموز والقيم والمعتقدات التي يعيشها أفراد المجموعة الواحدة، وتسمح بذلك، ببعض التقارب بين مصالح مختلف الأطراف، وتسهل الارتقاء المتسق للمؤسسة نحو أهدافها، بمعنى آخر، تعمل على تحقيق التكيف الداخلي والخارجي.

- **الثقافة المقاولاتية المتحكمة والمستبدة**

وهي المقاولات التي تمتاز بثقافة تنظيمية قوية ونظام مراقبة بيروقراطي، تخضع لمعايير أكثر شكلنة، حيث يجبر الأفراد على الامتثال بدقة لإجراءات بيروقراطية، وكذا احترام الضوابط الشكلية التي تقررها إدارة المؤسسة بانفراد تام. عموما تتميز هذه التنظيمات بحلقات جودة جامدة لا تتطور وأن فعاليتها في المساهمة تنخفض بسرعة.

- **الثقافة المقاولاتية التوافقية**

تتعلق هذه الثقافة بالبنيات التنظيمية المبدعة أو المتجددة والاحترافية، يطغى على تنظيمها الجانب غير الرسمي الذي يتماشى وتطلعات أعضائها (كالجامعات، والمراكز، والمختبرات...).

[1]- القرطبي، عبد الله، في سوسيولوجيا المقاولات، مرجع سابق، صص، 217-222.

- **الثقافة المقاولاتية القوية**

نعني بالثقافة القوية تلك القوة التي تجعل المقاولة قادرة على حل مشكلاتها بسهولة، مثل مشكلة اندماج الأفراد في الأقسام، أو الأفراد فيما بينهم، ومفهوم الترابط بين اللغة المشتركة والاتصالات. وتتميز الثقافة القوية بقيم الجودة وبكونها تتضمن القيم والأعراف كالمبادرة والمغامرة وتحفيز العاملين للعمل واحترامهم وتشجيعهم على الإبداع والابتكار.

- **الثقافة المقاولاتية المتطورة**

إن الثقافة المقاولاتية المتطورة في نظر "**Kilman. Ralph**" تفترض فلسفة للتنظيم وذهنيات متفتحة على المخاطرة، والثقة وحب التصرف حيث يقوم الأفراد تلقائيا بتحديد جهودهم من أجل إيجاد حلول للمشكلات وكذا تنفيذها، ويسود المؤسسة شعورا بالثقة يبعث بالطمأنينة لدى كل فرد على أنه قادر على مواجهة كل الصعاب؛ فالكل يتقاسم نفس الطموح ونفس الشعور بالواجبات لقيادة المؤسسة نحو درب النجاح، فأعضاء المؤسسة متكيفون ومبدعون.

في نفس المنحى أكد "**J.Kotter**" هذا التصور، حيث ألح على أهمية القائد بدل روح المؤسسة، ويشير إلى أن الوظيفة الأولى لمدير التدبير هي متابعة التغيير، وتشجيع روح المخاطرة، والابداع والاتصال والمشاركة الناجعة بين مختلف الفئات السوسيومهنية في المقاولة.

- **الثقافة المقاولاتية المحافظة**[1]

على عكس الشكل السابق للثقافة المقاولاتية، تتصف الثقافة المقاولاتية بتدبير قصير المدى بالإضافة إلى محدوديته، حيث يهتم مدراء التدبير بمصالحهم الخاصة وارتقائهم لمنتوج أو إبداع واحد أو بفئة معينة من الموارد البشرية، كما يتصرف المسيرون أحيانا بأتوقراطية وبيروقراطية.

2- الثقافة التنظيمية للمدرسة

كما سبق وصدرنا في المحاور السابقة، لكل مؤسسة أو تنظيم ثقافة تنظيمية تميزها وتُعَضِّدُ مسارها وتوجهها نحو تحقيق الأهداف والغايات المسطرة.

إن التركيز والاهتمام بالثقافة التنظيمية للمدرسة يجعل من عمليات التغيير والتجديد والتطوير سهل التنزيل وطَلْق التطبيق، خصوصا إذا كان هذا التغيير ناتج عن تبني براديغم علمي ناجح كالذي صدرناه أعلاه؛ وهو تدبير المؤسسة التعليمية ومواردها البشرية بتفكير وثقافة مقاولاتية.

[1]- نفسه، ص، 228.

تأتي أهمية الثقافة التنظيمية المدرسية من محتواها، ومن وظائفها التي تعرف تجددا وتغييرا مستمرا؛ فالكل يعلم أن "محتوى المدرسة ومادتها الحية والحيوية هي المبادئ، والقيم، والأعراف، والتقاليد، والعادات، والشعائر "[1] التي تسعى المدرسة إلى غرسها في نفوس التلاميذ باعتبارها ثقافة المجتمع التي يتوارثها الأجيال.

والثقافة التنظيمية الفعالة والناجعة هي تلك التي تجمع بين " إنجاز ودافعية التلاميذ وإنتاجية المعلمين ورضاهم"[2].

إن تحقيق المؤسسات التعليمية لمردودية عالية وجودة مهمة على مستوى أدائها، وكذا مخرجاتها وخدماتها، رهين باعتمادها هي ومواردها البشرية لثقافة تنظيمية مدرسية مبدعة وقادرة على خلق مناخ تنظيمي يسوده التعاون والتواصل والعمل بروح الفريق. " لقد أكدت الدراسات من أن التلاميذ يكون لديهم حافز للتعلم في المدارس التي تتسم بثقافة قوية."[3] ما دامت هذه الثقافة تحرص كل الحرص على كل ما يمكن أن يسهل تحصيل التلاميذ، ويقوي قيم الولاء، والشعور بالانتماء، والتعامل الإنساني بين كل العاملين في المؤسسة التعليمية باختلاف درجاتهم ورتبهم.

المبحث الثاني: الثقافة المقاولاتية ومقومات جودة الأداء الوظيفي

يعتبر هذا المبحث جوابا على بعض الأسئلة الاستشكالية التي سبق طرحها في الإشكالية، كما يعتبر تأكيدا نظريا على بعض الفرضيات المقترحة في بداية البحث، فإذا كانت الأطروحة تدافع عن أهمية أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية وتأثيرها البالغ على نجاح قطاع التربية والتكوين برمته في تحقيق أهدافه وغاياته، فإننا هنا سنعرض أحد الاستراتيجيات التنظيمية والأساليب التدبيرية الكفيلة بتحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

هذه الاستراتيجيات والأساليب تتمثل في اعتماد ثقافة مقاولاتية قادرة على تحقيق هذا الرهان وهذا الهدف الحيوي؛ وبطبيعة الحال، لا يمكن تطبيق ذلك، إلا بتطبيق وتنزيل هذه الثقافة المقاولاتية من خلال استحضار مجموعة من المقومات والمبادئ المتعلقة بتحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات والتنظيمات ومنها المقاولات والمؤسسات التعليمية.

---

[1]– الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 52.

[2] – نفسه.

[3]- الحريري، رافدة عمر، المرجع نفسه، ص، 52.

من هذه المقومات المجسدة للثقافة المقاولاتية، والتي نراهن عليها في نجاح منظومة التربية والتكوين عبر تحسين جودة أداء مواردها البشرية، هناك تكوين وتأهيل الموارد البشرية وتحفيزها، وتحسيسها بأهمية المنافسة وضرورة استحضارها كمبدأ، وسلوك، واتجاه، والوعي بأهمية التواصل داخل المؤسسة؛ بالإضافة إلى ضرورة إشراك الموظفين في عملية اتخاذ وصنع القرارات وتمكينهم؛ مع ضرورة التحلي بروح الالتزام في العمل، وتحمل المسؤولية، وربط كل ذلك بالمحاسبة تطبيقا وتجسيدا لدستور 2011.

المطلب الأول: تكوين وتحفيز الموارد البشرية وجودة الأداء

1- التكوين الأساس والتكوين المستمر للموارد البشرية

1-1 تكوين وتأهيل الموارد البشرية وجودة الأداء

يعتبر تكوين الموارد البشرية من العوامل الأساسية لجودة الأداء على المستوى الجمعي التنظيمي، إذ يرفع من مستوى مردودية وأداء المؤسسات والتنظيمات وعلى المستوى الفردي كذلك، حيث " يهدف إلى رفع كفاءة وأداء العاملين والموظفين، وتحقيق نمو معرفي ومهاراتي ومهني لديهم."[1]

إن تكوين الموارد البشرية وتأهيلها ليس عملية لحظية أو وقتية، بل هو عملية مستمرة ومتلاحقة، تواكب التطور ومستجدات العصر بكل ما تحمله من تحديات ومنافسة شرسة؛ الأمر الذي قوى الاهتمام "بالكفاءات البشرية المؤهلة والقادرة على الخلق والإبداع والمساهمة في الإنتاج المطلوب داخل المؤسسة أو المقاولة."[2]

في هذا الصدد، أصبح من اللازم على المؤسسات والتنظيمات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية، عمومية أو تنتمي إلى القطاع الخاص، تبني فلسفة واستراتيجية تكوينية لمواردها البشرية تمكن هذه الأخيرة من اكتساب كفايات ودرايات تهم كل أبعاد شخصية العامل الموظف ,Savoir)

[1] – Taib, Jean–Pierre, Valoriser la performance RH un enjeu pour la productivité de l'entreprise, op. cit., p, 101

[2] – غريب، عبد الكريم، تدبير الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 15.

Savoir faire, Savoir être, Savoir devenir…etc)؛ وهو ما أصبح يعرف الآن عند كل من"**L, Lemire ; G, Martel**" ب"التنشئة التنظيمية"[1] للمورد البشري.

يعد مفهوم التكوين الأساسي والتكوين المستمر الخاص بالموارد البشرية، " سيرورة أساسية وآلية فعالة في تطوير وتنمية كفايات الموارد البشرية وتأهيل ممارستها المهنية، وذلك بالشكل الذي يجعلها قادرة على الإسهام في تحقيق منتوج جيد."[2]

ونظرا لأهميته ومحوريته في سلسلة الإنتاج وتطويره، عمدت الكثير من الدول إلى تكوين مواردها البشرية، بل نظمته وقننته عبر قوانين ومراسيم تلزم بها المؤسسات المشغلة على ضرورة تخصيص حلقات ودورات تكوينية لمأجوريها وأطرها. فعلى سبيل المثال، نجد فرنسا سنة " 1851 وتحديدا في 22 فبراير، سنت قانونا ينظم التكوين من خلال اعتماد ما يسمى ب "عقد التعلم" " contrat d'apprentissage" خاص بالموظفين، بعده قانون 20 مارس 1928، ثم قانون 16 يوليوز خاص بالتكوين المستمر للمأجورين تفرض فيه الدولة على المقاولات تخصيص اعتمادات مالية لتكوين موظفيها الذين يتجاوز عددهم 10 أفراد فأكثر. وكان آخر قانون هو الذي أصدرته الدولة الفرنسية بتاريخ 5 مارس 2014، يقر نظاما خاصا بتمويل التكوين المستمر لفائدة الموظفين والأجراء."[3]

وقد تعددت تعريفات مفهوم تكوين الموارد البشرية حسب التحولات والمستجدات المتلاحقة في عالم الشغل والوظيفة، حيث مع تطور حاجات المؤسسة في ظل تنافسية شرسة، أضحى مفهوم التكوين هو نفسه يأخذ تحديدات تأثرت بهذه الحاجات والمتطلبات. يحيل مفهوم التكوين إلى "المجهود الذي يؤدي إلى زيادة المعرفة والمهارات والقدرات في الموظفين والمديرين بحيث يصبح كل فرد منهم أكثر كفاءة في أداء العمل الموكول إليه. فالموظف الجديد يكتسب المهارة والموظف الذي على رأس العمل لسنوات يزيد من قدراته الإنتاجية."[4] وهو التعريف نفسه الذي اعتمده (**B.Martory**)؛ حيث عرف

---

[1] – Lemire, Louise ; Martel, Gaétan, L'approche systémique de la Gestion des Ressources Humaines, le contrat psychologique des relations d'emploi dans les administrations publiques du XXI[e] siècle, PUQ, Qébec, 2007, p, 220.

[2] – غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص، 441.

[3] – Chloé, Guillot-Soulez, La Gestion Des Ressources Humaines, op. cit., p, 81.

[4] – المعشوق، منصور عبد العزيز، المدخل المهني لإدارة الموارد البشرية النموذجية المفهوم والرسالة وعلاقات الاستخدام، مرجع سابق، ص، 251.

مفهوم التكوين انطلاقا من الوظيفة والدور الذي يلعبه، فالتكوين في نظره هو من أجل " ضمان رفع مستوى الكفاءات لتطوير الأعمال."[1]

« Assurer les montées en compétences nécessaires au développement des activités ».

إن النظر إلى الموظف أو الأجير كمورد بشري، يفرض التعامل معه كثروة لا مادية أو كرأسمال بشري يحتاج إلى تنمية وتطوير؛ وهو ما جعل مفهوم الرأسمال البشري يرتبط ارتباطا قويا بمفهوم التكوين؛ بل واعتبر الكثير من الباحثين أن مفهوم الرأسمال البشري ما هو إلا نتاج تكوين الفرد المورد البشري حتى صار رأسمالا بشريا. لذلك نجد بعضهم يُعَرف هذا الأخير بأنه" مجموعة المفاهيم والمعارف والمعلومات من جهة، والمهارات والخبرات وعناصر الأداء من جهة ثانية، والاتجاهات والسلوكيات والمثل والقيم من جهة ثالثة، التي يحصل عليها الإنسان عن طريق نظم التعليم النظامية وغير النظامية، والتي تساهم في تحسين إنتاجيته وتزيد بالتالي من المنافع والفوائد الناجمة عن عمله."[2]

من خلال هذا التعريف الخاص بالرأسمال البشري، يتضح، وكما صدرنا أعلاه، أن التكوين هو تطوير وتعديل سلوكات وكفاءات هذا الرأسمال البشري نحو الأفضل والأحسن. وعليه، يكون التكوين حسب **قاسم ضرار** هو "الإجراء المخطط له لتعديل الاتجاهات الشخصية والوظيفية، والمعرفة أو المهارة عن طريق تجربة في التعلم لإنجاز أداء فعال في نشاط محدد أو سلسلة من النشاطات. والغرض من التدريب في موقع العمل هو تطوير قدرات الفرد وتلبية حاجات المنظمة الآنية في المستقبل."[3]

والتكوين من حيث وظيفته وارتباطه بسوق العمل، ينقسم إلى نوعان: " تكوين أساس Formation initiale وتكوين مستمر أو مهني Formation continue"[4]. فالتكوين الأساس، وهناك من يسميه التكوين قبل الخدمة، هو تكوين يهم جميع الدورات والعمليات التكوينية التي "حضرها الفرد

---

[1] – Martory, Bernard ; Crozet, Daniel, Gestion des ressources humaines pilotage social et performances, 9e édition, Dunod, Paris, 2016, p, 96.

[2]– المصري، منذر واصف، اقتصاديات التعليم والتدريب المهني، الطبعة الثانية، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2015، ص، 34.

[3]– ضرار، قاسم، فعالية التدريب في عصر العولمة، مطابع سمحة، الرياض، 2002، ص، 160.

[4] – Chloé, Guillot-Soulez, La gestion des ressources humaines, op. cit. , p, 81.

قبل استلامه العمل والهدف منه هو تهيئته لظروف العمل التي ستوكل إليه عند التحاقه بالوظيفة."[1] أما التكوين المستمر، وهناك من يطلق عليه التكوين المهني أو التكوين أثناء الخدمة، هو تكوين يكون أثناء مزاولة الموظف أو العامل للعمل أي في مواقع العمل؛ حيث يتلقى العامل أو الموظف مهارات ومعارف جديدة مرتبطة بعمله تهدف إلى تحسين جودة أدائه. " ويتوقف نجاح هذا النوع من التكوين على درجة تعاون المُكَوِّنُ مع المتدرب لأن هناك بعض المكونين يحجبون المعلومات كي يبقوا متميزين."[2]

أول ما ظهر التكوين المستمر المهني ظهر عند المقاولات الكبرى، حيث أصبح " مفروضا على هذه الأخيرة بموجب قانون 16 يوليوز 1971 ضمن التشريع الفرنسي."[3] فمنذ هذا التاريخ والتكوين يوجد في قلب سياسات وآليات تدبير الموارد البشرية، فالهدف منه هو "خلق توافق وملاءمة بين موارد المقاولة وحاجياتها."[4] بعد ذلك ستعم استراتيجية وآلية التكوين المستمر المهني كل المؤسسات كانت عمومية أو خاصة، اقتصادية أو اجتماعية، ومنها المؤسسات التعليمية.

إن التكوين المستمر المهني داخل المقاولات والمؤسسات العمومية كالمؤسسات التعليمية مثلا، يتم من خلال مجموعة من العُدَد والعمليات الأساسية يستفيد منها العمال والموظفون خلال مسارهم المهني وهي:[5]

- أنشطة التكوين المستمر داخل المؤسسة؛
- التحضيرات لاجتياز الامتحانات المهنية والمباريات؛
- عطل مرخصة من أجل الدراسة والتكوين؛
- تكوينات متتابعة في إطار دورات خاصة بالمهْنَنَة؛

فقط ما يجب الإشارة إليه، أن هذا النوع من التكوين لازال ضعيفا في المؤسسات التعليمية، وهو ما يفرض تغيير السياسات بخصوص هذا التكوين؛ علما أن مثلا في المغرب، هناك مرسوم رقم "2.05.1366 بتاريخ 29 شوال 1426 الموافق ل 02 دجنبر 2005 المتعلق بالتكوين المستمر لفائدة موظفي وأعوان الدولة، ينص في مادته الثانية على أن الموظف له الحق في الاستفادة من تكوين

---

[1] – أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 43.

[2] – عساف، محمد عبد المعطي، التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار زهران، عمان ،2000، ص، 58.

[3] – Moulette, Pascal ; Roques, Olivier, Gestion des ressources humaines, op. cit., p, 50.

[4] – Ibidem.

[5] – Colin, Frédéric, Gestion des ressources humaines dans la fonction publique, op. cit., p, 100.

مستمر تحدده وتنظمه الإدارة المشغلة مع تقاضيه للأجرة المطابقة لوضعيته النظامية بالإضافة إلى التعويضات عن التنقل حسب الحالة."[1]

1-2 تصميم وتنفيذ عملية التكوين

مما لاشك فيه، أن القيام بأي عملية تكوين للموارد البشرية يعتبر ذا أهمية وأولوية في المؤسسات والتنظيمات، يستوجب الإعداد لها وتهييء كافة الأدوات والإمكانات القادرة على إنجاح هذه العملية وتحقيق الغاية الفضلى من إجرائها ألا وهي الرفع من جودة أداء الموارد البشرية داخل المؤسسة التي تنتمي إليها.

وقبل أن نعرض أهم مراحل الإعداد وتنفيذ عملية التكوين وجب أولا التمييز بين ثلاثة مفاهيم أساسية والتي يجهلها الكثير من مديري الموارد البشرية في المؤسسات والتنظيمات، هذه المفاهيم هي: خطة التكوين، برامج التكوين، ومشروع التكوين"[2]؛ حيث في غالب الأمر ما يعتبرونها مفهوما واحدا.

إن التمييز بين خطة التكوين وبرنامج التكوين ومشروع التكوين، يتيح لإدارة الموارد البشرية الإعداد الجيد والتنفيذ الفعال لعملية التكوين. إن الاختلاف بين هذه المفاهيم الثلاثة تحدده درجة الأهمية التي تولى إلى كل من المكَوِّن، المشاركون، والمنهاج، وهو المثلث التكويني الذي تبنى عليه كل أشكال التكوين والتأهيل. ففي "الاهتمام باختيار المشاركين وضبط المنهاج والمكون، يتم التركيز على خطة للتكوين، وفي حال إعطاء الأولوية لتحديد المنهاج والمكون، يتم التركيز على بناء برنامج للتكوين؛ أما في حال ضبط المشاركين والمكون قبل المنهاج، فهنالك حتمية بناء مشروع للتكوين."[3]

إن تصميم وتنفيذ خطة أو برنامج للتكوين يمر من مجموعة من المراحل الأساسية يمكن إجمالها في الآتي:

- **تحديد الاحتياجات من التكوين**

إنها احتياجات تكوينية تخص المؤسسة أو التنظيم، أو الوظيفة، أو الفرد العامل. فبالنسبة للمؤسسة، التكوين يساهم في تحقيق أهدافها بكفاءة عالية، لذلك لابد " لإدارة الموارد البشرية إجراء تحليل لأهداف المؤسسة ومواردها وخططها والمراحل الزمنية لبلوغ تلك الأهداف ومدى فعالية الموارد المتاحة بشرية ومادية"[4]. أما على مستوى الوظيفة فيتم تحديد الاحتياجات من مهارات وكفاءات

---

[1]- بوكطب، محمد، الدليل العملي لتدبير الموارد البشرية، سلسلة "دلائل علمية"، دار النشر، المعرفة، الرباط، 2016، ص، 266.

[2]- الجابري، عبد اللطيف، تأهيل الموارد البشرية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2012، ص، 10.

[3]- غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص، 441.

[4]- الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 192.

ومؤهلات مطلوبة لأداء الوظيفة حتى يتمكن الفرد من تحقيق أداء جيد وفعال. بخصوص احتياجات الفرد العامل، " تقوم الإدارة بدراسة قدراته الحالية والقدرات والمهارات الجديدة التي يمكنه تعلمها وتطبيقها في عمله الحالي والمستقبلي."[1]

أما بخصوص تحديد الاحتياجات لبرمجة دورات تكوينية للموارد البشرية العاملة بالمؤسسة التعليمية خاصة لفئة المدرسين، فيتم عن طريق:[2]

- دراسة سجلات المعلمين التراكمية؛
- دراسة التقارير الإشرافية السابقة بأنواعها؛
- الزيارة الصفية للمعلمين؛
- **تحديد الأهداف التكوينية:**

بمعنى أن على إدارة الموارد البشرية تسطير وتحديد الأهداف المتوخاة من التكوين: هذه الأهداف يجب أن تكون واضحة وقابلة للقياس.

- **بناء خطة التكوين:**

وتتضمن كل الأدوات والوسائل " والأنشطة والتقنيات اللازمة، والزمن، والكلفة المالية."[3]

- **تنفيذ التكوين:**

ونعني به إدارة برنامج التكوين وتنفيذه وتتبعه حتى مراحله النهائية مع الإشراف والحضور الكامل لإدارة الموارد البشرية.

- **تقويم التكوين:**

إن تقويم أو تقييم عملية تكوين الموظفين هو عملية هامة جدا ولا تقل أهمية عن باقي المراحل الأخرى؛ وهو " عملية قياس مستمرة لكفاءة النظام التكويني وقياس لمدى تحقيقه للأهداف المخططة لتحسين الأداء على مستوى المؤسسة."[4]

---

[1]– نفسه، ص، 193.

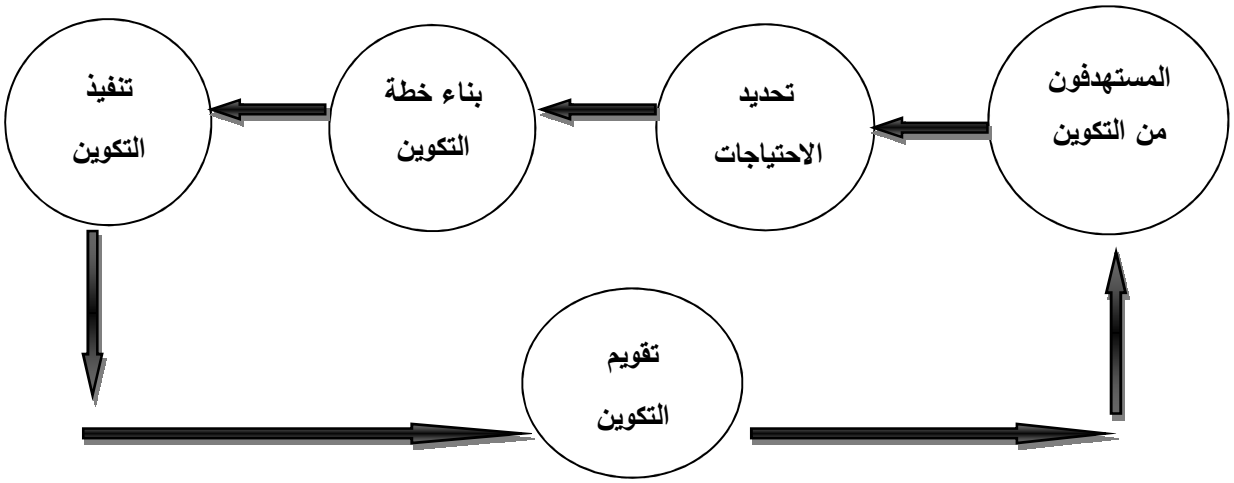
[2]– العمايرة، حسن محمد، مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2002، ص، 138.

[3]– أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 65.

[4]– باهي، محمد، تدبير الموارد البشرية بالإدارة العمومية، مرجع سابق، ص، 125.

وهناك طرق وآليات مهمة وفعالة يمكن الاستعانة بها من أجل تقييم أو تقويم مدى فعالية البرنامج التكويني كمثلا معرفة "آراء المشاركين أو المستفيدين من التكوين بتقديم استمارة لملئها في نهاية التكوين؛ أو من خلال ملاحظة مدى التغيير الذي حصل في سلوك ومهارات المشاركين؛ أو من خلال مقارنة بين الأداء قبل التكوين وبعد التكوين"[1]، وهذا هو الأهم.

وقد جمع "**جاري ديسلر G.Dessler**" كل هذه العمليات في الخطاطة التالية:[2](مع تغيير طفيف من حيث شكل الخطاطة).



1-3 واقع تكوين الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية

إن الحديث عن واقع تكوين الموارد البشرية في مؤسسات التربية والتكوين، هو حديث نظريته خضراء وواقعه أسود؛ واقع يتخبط في مشاكل وأزمات تعرقل كافة سبل الإصلاح وتطوير المنظومة. لذلك، فإن إصلاح قطاع التربية والتعليم رهين بإصلاح القائمين عليه، بحيث تعتبر الموارد البشرية المكونة والمؤهلة- وكما سبق أن صدرنا- من أهم الرافعات والركائز للنهوض بقطاع التربية والتعليم.

إن استنطاق واقع تكوين الموارد البشرية العاملة في قطاع التربية والتكوين، وسبر أغواره وتشخيصه، لن يتأتى إلا بتعقب أهم المحطات التي مر منها تأهيل الموارد البشرية وتكوينها. يمكن القول إن مشكل تكوين الموارد البشرية وتأهيلها ظهر مباشرة بعد الاستقلال، فمع تأسيس "اللجنة العليا

[1]- حاروش، نورالدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، ص، 75، 76.

[2] – Dessler, Gary, Human ressources Management, 9th edition, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, USA, February, 2002, p, 18.

للتعليم" سنة 1957 وإقرارها للمبادئ الأربعة للسياسة التربوية الوطنية آنذاك، وهي: التعميم والتوحيد والتعريب ومغربة الأطر وما صاحب ذلك من إصلاحات مع اللجنة التي تلتها بعد سنة وهي " اللجنة الملكية لإصلاح التعليم"؛ كل ذلك سيصطدم بواقع " النقص المتزايد في الأطر التعليمية، نقص في الكم والعدد، ونقص في المستوى والتكوين"[1]. وقد أرجع "**محمد عابد الجابري**" هذا النقص في عدد الأطر وفي مستوى التكوين إلى أسباب منها: " تزايد عدد الذين تستقبلهم المدارس نتيجة تعميم التعليم، كما أن مهنة التدريس لا توفر لصاحبها نفس الأجرة ونفس الإمكانات المادية والمعنوية التي توفرها له مجالات العمل الأخرى."[2]

إن سعي المغرب إلى مغربة الأطر العاملة في منظومة التربية والتعليم غداة الاستقلال ومحاولة ملء الفراغ الوظيفي في المناصب التي تركها الفرنسيون، أو التي تم إضافتها وخلقها للاستجابة إلى تزايد عدد التلاميذ بعد التعميم سيدفع الدولة إلى " توظيف كل من كان يجيد القراءة والكتابة ويتوفر على نصيب ما من المعرفة المدرسية."[3] ولتجاوز هذه الأزمة ووعيا منها بأهمية تخريج أطر تعليمية كفأة قادرة على تحقيق وتنزيل المبادئ الأربعة على أرض الواقع، أنشأت الدولة منذ الاستقلال "المدرسة الجهوية للمعلمين والمعلمات بكل من مكناس ومراكش؛ حيث كانت شروط الولوج إلى هذه المدارس آنئذ تقتصر على مستوى شهادة السلك الابتدائي. بعدها تم إحداث مركز التوجيه والتخطيط التربوي سنة 1961 لتكوين المستشارين في التوجيه والتخطيط التربوي، وفي مرحلة لاحقة تكوين مفتشي هذه الهيئة."[4]

في موسم 1979/1978 سيتم إحداث المدارس العليا للأساتذة لتخريج أساتذة التعليم الثانوي بموجب المرسوم رقم 2.62.621 الصادر في 7 يونيو 1963. وفي سنة 1970 سيتم " إحداث المراكز التربوية الجهوية لتخريج أساتذة السلك الإعدادي بموجب المرسوم رقم 2.70.455 الصادر بتاريخ 17 أكتوبر 1970. وقد اقتصر الولوج إلى هذه المراكز الحصول على شهادة الباكالوريا. في نفس السنة، تم إحداث مركز تكوين مفتشي التعليم لتخريج مفتشي التعليم الابتدائي والثانوي.

---

[1]– الجابري، محمد عابد، من أجل رؤية نقدية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1977، ص، 162.

[2]– نفسه.

[3]– الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربي، الدار البيضاء، المغرب، 1973، ص، 124.

[4]– بوغوتة، عبد الله، "الموارد البشرية في منظومة التربية والتكوين تكوينها ومسؤوليتها ودورها في الإصلاح"، مجلة الفرقان، العدد 75، طوب بريس للطباعة والنشر والتوزيع، الدار البيضاء 2015، عدد الصفحات 26–37، ص، 27.

ولعله من نافلة القول، التأكيد على أنه بالرغم من المجهودات التي بذلتها الدولة على مدى ثلاثة عقود من الزمن وهي سنوات الخمسينات والستينات والسبعينات، كان تركيزها منكبا على الجانب الكمي أي توفير المدرسين والمفتشين لسد النقص الحاصل في الأطر التربوية والإدارية بعد تبني مبدأ مغربة الأطر التعليمية.

لكن وخلال فترة الثمانينات، سيعرف نظام التربية والتعليم المغربي إصلاحا جذريا هَمَّ تكوين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، وهي بمثابة سنوات جرد وتقويم لحصيلة النظام التكويني للموارد، حيث ارتبطت " بالمخطط لخماسي الممتد من سنة 1980 إلى سنة 1985، والذي كان من ضمن أهم اهتماماته تحسين مستوى التأطير والعمل وشروطهما، واتخاذ التدابير اللازمة لتمكين المعلمين والأساتذة من اتباع الطرق التربوية الفعالة"[1]. في هذه المرحلة سيتم اعتماد مراكز تكوين المعلمين والمعلمات بدل المدارس الجهوية للمعلمين والمعلمات وذلك بموجب المرسوم الوزاري المؤرخ في 16 أبريل 1980. غير أن هذه الحقبة ستصطدم بواقع اقتصادي متأزم تمثل في التقويم الهيكلي، والذي كانت له تداعيات على كل القطاعات الاجتماعية والخدماتية خصوصا في مجالي التوظيف والتكوين.

إن منهج عمل وزارة التربية الوطنية في عمليات الإصلاح سيتسم بالخطية في معالجة المشاكل، خصوصا على مستوى وضع القوانين والمراسيم، وتعديل المناهج والبرامج، وتكوين الموارد البشرية التي ستطبق وتنزل هذه المناهج والبرامج؛ الأمر الذي كان غالبا ما يواجه أي الإصلاح، بعراقيل ومعيقات حددها **عبد الله الفارابي** في مشكلين أساسيين:

- مشكل مقاومة التجديد على اعتبار أن عدم استيعاب المعطيات الجديدة يؤدي إلى مقاومتها ورفضها.
- مشكل الانصراف على أهداف التجديد لأن عدم هضمه يؤدي إلى انحرافات في التطبيق والتنفيذ.

أما مرحلة التسعينيات فقد عرفت هي الأخرى أخذ وجذب في عملية تكوين الموارد البشرية؛ فبين الوعي بأهمية تكوين المدرسين في تحقيق أهداف منظومة التربية والتكوين، والحضور الواضح لمشكل تطوير قدرات وكفايات هؤلاء المدرسين في البرامج والسياسات التكوينية، غير أن الأمر لم يتجاوز بعض

[1]– الفارابي، عبد اللطيف،"آفاق سياسة تطوير كفايات الموارد البشرية على ضوء الميثاق الوطني للتربية والتكوين المدرسون نموذجا"، مجلة عالم التربية، العدد 14، الجديدة، المغرب، 2004، عدد الصفحات 199–213، ص، 201.

الدورات التدريبية والندوات هنا وهناك. يمكن القول إن مرحلة التسعينيات كانت مرحلة يطبعها التخبط، كما عرفت الاهتمام بقضايا سياسية كبرى كدستور 1996، والانتخابات البرلمانية التشريعية سنة 1997، لكن ومع نهاية هذه المرحلة أي في سنوات نهاية التسعينيات، سيتم تشكيل لجنة خاصة بالتعليم، فبعد وفاة المغفور له الملك الحسن الثاني في 1999 الذي رفض أعمال اللجنة الأولى الخاصة بالتعليم، سيعين الملك محمد السادس مستشاره مزيان بلفقيه على رأس هذه اللجنة المشكلة في ظل حكومة تناوب جديدة وملك جديد."[1]

بعد تبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين كدستور تربوي تعليمي جديد وبعد ما حظي بقبول ملكي وبرلماني خلال المصادقة عليه في الدورة التشريعية أكتوبر 1999، سيعرف تكوين وتأهيل الموارد البشرية انعطافا كبيرا واهتماما بالغا من قبل الوزارة الوصية حيث سينص الميثاق الوطني صراحة في المواد 133، 134، 136، على ضرورة ربط جودة المدرسة بكفاءة المدرسين والإداريين والمشرفين التربويين، كما تنص هذه المواد على ضرورة استفادة هؤلاء من تكوين أساس رفيع وتكوين مستمر فعال ومستديم. بالإضافة إلى وجوب توفر كل جهة على مؤسسات تكوين أطر التربية والتكوين، ومدِّ جسور التواصل بينها وبين الجامعات التي تنتمي إلى نفس الجهة؛ خصوصا وأن هذه الجامعات لا تقدم مجزوءات ومصوغات تهم الحقول العلمية التخصصية في التربية والبيداغوجيا وديداكتيك المواد. وبالتالي يكون المدرسون الوافدون من هذه الجامعات لهم نقص شديد في هذه التخصصات*، علاوة على قصر مدة التكوين وتقليصه من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات، وهيمنة التكوين التخصصي على التكوين التربوي، كما سبق وأشرت إلى ذلك.

وإذا كانت "مهنة التدريس هي مهنة معقدة تتعلق بما هو مؤسساتي وشخصي ومهني..."[2] وما يتطلبه ذلك من تكوين متين ورفيع للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، فإن هذا الأخير سيأخذ منحنى أخر أكثر تقدما في إطار رؤية الإصلاح الوارد في المخطط الاستعجالي بعدما بينت عشرية الإصلاح بعض الثغرات وبوادر الفشل في تنزيل أهداف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث

[1]– بوغوتة، عبد الله، "الموارد البشرية في منظومة التربية والتكوين تكوينها ومسؤوليتها ودورها في الإصلاح"، مقال سابق، ص، 29.

* بصفتي أستاذا مكونا في علوم التربية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وخلال عملية التقويم التشخيصي الذي نقوم به خلال بداية كل موسم تكويني، نجد أن هناك ضعفا شديدا لدى الأساتذة المتدربين في مجال علوم التربية والقضايا البيداغوجية.

[2] – Altet, Marguerite, (et autres), Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? 3 édition, de Boeck, Belgique, 2006, p, 121.

سيتم " إحداث المسالك الجامعية للتربية التي ستمكن الطلبة الراغبين في مزاولة مهنة التدريس من الحصول على تكوين قبلي يؤهلهم تربويا ويمكنهم من الإندماج في منظومة التدريس بمبدأ تعدد الاختصاصات."[1] ما دام أن وظيفة المدرس ستتحول كليا في منظور دعاة المهنية، حيث سيصبح المدرس هو المنظم والمرافق والمصاحب والمقوم والوسيط والمعدل والمنشط...[2] وهو ما سيدفع الدولة ، وأمام التطورات التي عرفتها مهنة التدريس، إلى مواكبة ذلك بإحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتجميع كل مراكز تكوين المعلمين والمعلمات والمراكز الجهوية التربوية في هذه المراكز الجديدة؛ والتي أحدثت وفق المرسوم رقم 2.11.672 بتاريخ 23 دجنبر 2011،إذ ستعمل هذه المراكز على تكوين الطلبة المتدربين وفق أنموذج عملي- نظري- عملي بدل الأنموذج نظري- تطبيقي، كما ستعرف هذه المراكز لأول مرة في تاريخ المغرب بدءا من سنة 2015 تخريج أطر الإدارة التربوية بعد سنة من تكوين المدرسين المتوفرين على أربع سنوات من الأقدمية على الأقل والحاصلين على الإجازة، بالإضافة إلى إعداد المترشحين لاجتياز مباريات التبريز للتعليم الثانوي التأهيلي.

وبخصوص التكوين المستمر للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؛ فالأمر يكاد يكون منعدما تماما في السياسة التعليمية للدولة بالرغم من أن عملية التكوين المستمر تعتبر هي النافذة المطلة على كل المستجدات والتحديات التي يعرفها قطاع التربية والتكوين في العالم. فإذا كنا اليوم، نتحدث عن المدرس الخبير بلغة "**باكاي Paquay**" المحلل لممارسته المهنية والواعي والمتبصر بها، وإذا كان "**فيليب بيرينو Ph. Perrenoud**" على سبيل المثال، يرسم خريطة طريق تتجه نحو المهنية في التدريس، تستهدف الفاعل التربوي بشكل عام والمدرس بشكل خاص، هذه المهنية - حسب **بيرينو**- تتجسد في العناصر التالية:[3]

- التحكم في مهنة المدرس كما حددها النظام التربوي؛
- المعرفة بالطريقة التي يفكر بها المتكون في ممارسته؛
- التحكم في التخصصات المُدَرَّسة وديداكتيكها؛

[1]- بوغوتة، عبد الله، "المنظومة البشرية في منظومة التربية والتكوين تكوينها ومسؤوليتها ودورها في الإصلاح"، مقال سابق، ص، 31.

[2]- اللحية، الحسن، كفايات المدرس(ة) المهنية ومرجع الكفايات، سلسلة المعارف البيداغوجية، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، 2012، ص، 48.

[3]- اللحية، الحسن، كفايات المدرس المهنية ومرجع الكفايات، مرجع سابق، ص،ص، 89، 90.

- تملك العلوم الإنسانية كأساس لتحليل الوضعيات المهنية؛
- المعرفة بوضع التصورات وبناء وتدبير الوضعيات التعلمية والتعليمية؛
- التعبئة الذاتية بخصوص الأبعاد العلائقية للحرفة؛
- إدماج المكون الأخلاقي في الممارسة اليومية؛
- الاضطلاع بعلاقة نقدية ومستقلة مع المعارف؛

فإننا وأمام كل ذلك، وفي أفق هذا التصور، مطالبون بالإجابة على مجموعة من الأسئلة قبل أن نضع أي تصور أو أية خطة للتكوين المستمر، من هذه الأسئلة:

ما هي مواصفات المدرس أو المفتش أو المدير الذي نريد؟ هل "العالم أم المثقف، أم الصانع، أم الفنان، أم الممارس المتأمل، أم الباحث، أم الفاعل الاجتماعي، أم الموظف المنفذ؟"[1] كيف نوطن العلاقة بين تصور تكوين المدرسين والسياسة التعليمية؟ كيف ندبر التكوين المستمر، وكيف نحدد احتياجاته وأهدافه؟ كلها أسئلة تحتاج الإجابة عنها بشكل واضح وشفاف وإلا ستكون عملية التكوين المستمر مجرد ذر الرماد في العيون وبدون تأثير وفعالية في أداء الموارد البشرية.

وإذا التكوين الأساس بالنسبة للعاملين بقطاع التربية الوطنية (مدرسين ومفتشين وإداريين)، مسألة بديهية، وإن كان قد تم خرق هذه المسلمة في بعض الأحيان من قبل الحكومة بالتوظيف المباشر تارة، أو بتوظيف أساتذة التعاقد فوجي 2016 و2017 تارة أخرى، فإنه لا يعقل أن يتخرج المدرس والمفتش من مراكز التكوين ويشتغل أكثر من عشرين سنة أو أكثر دون أن يستفيد من دورات للتكوين المستمر. ولعل **محمد عابد الجابري** قد عبر عن ذلك بمشهد أكثر قتامة حين قال: " إن غالبية الذين يشتغلون في مختلف مرافق الوظيفة العمومية في التعليم أو في الإدارة أو في المرافق الاجتماعية والاقتصادية، يعودون هم أيضا بشكل أو بآخر إلى ما يشبه الأمية إذ لا يبقى لديهم، نظرا لانقطاعهم كلية عن عالم الثقافة والمعرفة إلا ذلك الجزء من العادات والخبرات الذي يمكنهم من القيام بأعمالهم الروتينية، وكأنهم مجرد آلات...آلات رديئة الصنع، تركت دون صيانة أو رعاية !"[2]

لقد حاولت الدولة سواء خلال عشرية الإصلاح أو إبان المخطط الاستعجالي برمجة دورات تكوينية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، غير أنها لم يكتب لها النجاح وظلت حبرا على

[1] – نفسه، 93.

[2] – الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع سابق، ص،ص، 123، 124.

ورق، بالرغم من أن الميثاق الوطني في مادته 136، ينص على إجراء دورات للتكوين المستمر تقام في مراكز قريبة من المستفيدين وخارج أوقات العمل.

إن الرؤية الاستراتيجية بدورها، نصت في الدعامة الثانية الرافعة التاسعة على أهمية تحديد المهن والاستفادة من تكوين تربوي رصين قادر على بناء كفايات مهنية تربوية لدى الموارد البشرية العاملة في مؤسسات التربية والتكوين، لكن وقد مرت خمس سنوات عن تنزيل الرؤية ولم تبرمج أو تنظم دورات للتكوين المستمر لفائدة الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية. يبقى القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي الذي نشر في الجريدة الرسمية بتاريخ 19 أغسطس 2019، في بابه السادس الخاص بالموارد البشرية، وتحديدا في مادته رقم 39 ينص صراحة على "جعل التكوين المستمر إلزاميا وضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني."[1] حيث ينتظر من هذا القانون الإطار الشيء الكثير خصوصا في المجال المتعلق بأداء الموارد البشرية.

أما بخصوص المسؤوليات الفردية في عملية تكوين الموارد البشرية ، فهنا يمكن أن نستحضر فاعلين مهمين في هذه العملية والتي لها دور أساسي في تكوين وتأهيل الموارد البشرية. هنا الحديث عن هيئة التكوين وهيئة المراقبة والتأطير. فبالنسبة للأستاذ المكون، يتحمل مسؤولية تتمثل في "نقل التجربة العالمة إلى المتدربين وجعلها في متناولهم من خلال الممارسة والمساءلة والوعي والتبصر."[2] أما هيئة المراقبة والتأطير فعليها أن تغير منطق تدخلها من وضعية كلاسيكية تقوم على المراقبة والتفتيش إلى وضعية منطقها المصاحبة والمواكبة والتأطير. إن المفتش التربوي ليس من مهامه القيام بزيارات لمنح نقطة للمدرس فحسب، بل مهمته تطوير أداء الفاعلين التربويين وتجويده من أجل فعالية أكثر ومردودية أعلى عن طريق البحث عن سبل وطرق فعالة وناجعة لتكوين الموارد البشرية، و"تشجيعهم عل البحث والابتكار وأخذ زمام المبادرة في كل شيء؛ مع تحفيزهم والاهتمام بمشاكلهم الشخصية والعامة."[3]

[1]– المملكة المغربية، القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، 19 أغسطس 2019، الرباط، ص، 12.

[2]–بوغوتة، عبد الله، مرجع سابق، ص، 36.

[3]– الجابري، محمد عابد، رؤية تقدمية لبعهض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، مرجع سابق، ص، 168.

2- التحفيز والرضا الوظيفي وجودة الأداء الوظيفي

من خلال الأطروحة التي ندافع عنها في هذا البحث، نعتبر أن التحفيز هو أهم المقومات والمبادئ الأساسية في الثقافة المقاولاتية القادرة على تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية. وبالتالي فإننا نعتقد أن هناك عوامل ارتباط قوية تصل إلى درجة وجود سببية بين التحفيز والمردودية والفعالية في الأداء داخل المؤسسات والتنظيمات من جهة، وبين التحفيز كذلك والرضا الوظيفي الذي يعتبر هو الآخر من أهم عوامل نجاح هذه المؤسسات سواء كانت عمومية أم خاصة، اقتصادية أم اجتماعية من جهة أخرى.

فما مفهوم كل من التحفيز والرضا الوظيفي داخل المؤسسات والتنظيمات؟ وما أهميتهما في تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية وتحقيق أعلى معدلات ومستويات المردودية والفعالية داخل هذه المؤسسات؟ ثم ما واقع التحفيز والرضا الوظيفي في مؤسساتنا التعليمية داخل المغرب؟

2-1 التحفيز: تعريفه، أنواعه، ونظرياته

2-1-1 مفهوم التحفيز وأنواعه

أ- مفهوم التحفيز وأهميته

يعتبر التحفيز من أهم الدوافع والمحركات للعمل والإنتاج، وهو الباعث على البذل والعطاء والإتقان، ولولا شعور العامل بنوع من الجزاء والثواب، والرضا عن ما يقوم به، والاعتراف بمجهوداته وإنجازاته، لما كان هناك إقبال على العمل والإنتاج.

إن الحوافز أو التحفيز هو "مجموعة العوامل أو القوى التي تثير الموظف أو تحركه نحو ممارسة سلوك معين، أو هي الوسيلة التي تستطيع الإدارة بواسطتها حث العاملين على أداء واجباتهم بصورة أفضل."[1]

وقد أجمع غالبية الباحثين في علم الإدارة أن "الفعالية داخل التنظيم أو المؤسسة ترتبط ارتباطا وثيقا بتحفيز عماله ومأجوريه، حيث عبر **كورت لوين K.Lewin** عن ضرورة تصريف التحفيز على المهارات والجمع بينهما من أجل الحصول على عائدية ومردودية أعلى"[2].

---

[1]- السالم، مؤيد سعيد، صالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 309.

[2] -Maillet, Léandre, Psychologie et organisation, op. cit., p, 143

والتحفيز بهذا المعنى، يعد شعورا خارجيا لدى العامل أو الموظف يولد لديه الدافعية والرغبة في العمل والأداء الجيد يسعى من ورائه إلى تحقيق أهداف معينة. وقد قدم الباحث في إدارة الموارد البشرية **نور الدين حاروش** معادلة توضح إنجاز الفرد في علاقته بالتحفيز وهي:[1]

الإنجاز والقدرة } **يساوي القدرة على العمل X الرغبة في العمل**
في العمل تساوي المعرفة+ المهارة
وبالتالي
الإنجاز يساوي (المعرفة+ المهارة)X الرغبة في العمل

وهي معادلة تؤكد ما ذكره **كورت لوين K.Lewin** أعلاه. وإذا كانت المؤسسات سواء كانت مقاولات، مستشفيات، جامعات، أو جمعيات غير ربحية، أو أحزاب سياسية، " عبارة عن تنظيمات ذات شخصية معنوية **entités morales** تضم عاملين لهم عمل مشترك، ويحرصون على تحقيق أهداف مشتركة، فإن المؤسسات عند إسنادها لبعض المهام والأدوار الخاصة والنوعية يجب أن ترفق هذا الإسناد بإقامة علاقات خاصة كذلك، تحفز من خلالها على العمل والأداء."[2]

إن ما يشهده عالم اليوم من منافسة شرسة بين المؤسسات التنظيمات، جعل من هذه الأخيرة تنشغل بأهمية زيادة الكفاءة والفعالية[3] والرفع من مستوى جودة الأداء ومردوديته، فكان من البد واللازم الربط بين الأجر والأداء. تصور كهذا، والمتمثل في اقتران الجزاء والثواب بفعالية الأداء وجودته، نجده حاضرا عند من مَثَّل التحفيز بالقوة التي تدفع العمل من أجل الحصول على بعض المكافآت من عملهم.

"La motivation constitue une force qui pousse les employés à obtenircertains récompenses de leur travail." [4]

---

[1]– حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية، ص، 116.

[2] - Tabatoni, Pierre ; Jarniou, Pierre, Les systèmes de gestion, 1ère édition, PUF, Paris, 1975, p, 1.

[3]– عبد الوهاب، سمير محمد، البرادعي ليلى مصطفى، إدارة الموارد البشرية المفاهيم والمجالات والاتجاهات الجديدة، مرجع سابق، ص، 167.

[4]-Moulette, Pascal ; Roques, Olivier, Gestion des ressources humaines, op. cit., p, 108.

إن عملية تحفيز الموارد البشرية ليست وليدة العفوية والمزاجية من قبل الرئيس تجاه مرؤوسيه، بل هي حسب الخبير في التدبير المقاولاتي **عبد الكريم القنبعي**، لن تتأتى وتتحقق إلا باتباع العوامل التالية:

- شعور الفاعلين بالاهتمام من طرف الرؤساء؛
- تشجيع المبادرات الفردية والجماعية؛
- المشاركة في تحمل المسؤولية والتدرب عليها؛
- تشجيع الفاعلين على إنجاز مهامهم بأنفسهم؛
- رصد علاوات مرتبطة بالإنجاز الجيد؛
- تشجيع الفاعلين على حل مشاكلهم بأنفسهم؛
- تقييم إنجازات الفاعلين وإبراز القيم التي أضافوها للمؤسسة.[1]

عندما نقف عند مفهوم السلوك وكيفية حدوثه وتشكله، فإننا نخلص إلى أنه لا يوجد " سلوك دون غرض أو دافع معين يحركه، والأفراد يقبلون على العمل بسبب غريزة كامنة فيهم وتدفعهم إليه.[2] وبالتالي فإن هذا السلوك قد يكون مصدره تحفيز إيجابي يقوم على المكافآت récompenses، أو تحفيز سلبي يقوم على العقاب sanction وكلاهما يحققان فعالية وجودة في الأداء؛ غير أن الأبحاث والدراسات الحديثة قد أثبتت أن "أداء المأجورين والموظفين يكون جيدا حينما يستعمل الرؤساء تقنيات التحفيز الإيجابي"[3]. وكما يقول المثل الفرنسي:

« **On ne prend pas les mouches avec du vinaigre** ».

وهو ما سيجعلنا نتساءل عن تقنيات وأنواع التحفيز، فما هي أنواع التحفيز وتقنياته وأدواته؟

ب- أنواع التحفيز:

قبل الخوض في أنواع التحفيز، لابد من التفريق أولا بين الحوافز والدوافع؛ وذلك لارتباط هذين المفهومين بأنواع التحفيز المألوفة والمعروفة لدى الباحثين في إدارة الموارد البشرية. فدوافع العمل هي " عبارة عن قوى محركة في داخل الفرد تثير الرغبة لديه نحو العمل وتعبر عن حاجاته وتظهر على شكل

---

[1]- القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق، مرجع سابق، ص، 191.

[2]- أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 143.

[3] – Nelson, Bob ; Economy, Peter, Le management pour les nuls, Op. cit.,p, 92.

سلوك وتصرف يتجه نحو تحقيق طموحاته"[1]. إذن تبقى الدوافع مرتبطة بما هو داخلي وذاتي، أما الحوافز فهي عبارة عن "عوامل خارجية التي تشبع الحاجة أو الرغبة المتولدة لدى الفرد من أدائه لعمل معين."[2] ومن ثم، فإن هذه المحركات المحفزة تنتمي إلى البيئة المحيطة بالعمل والتي توفرها الإدارة المشغلة للموارد البشرية.

والحوافز عدة أنواع، فتصنيفها يتعدد بتعدد رؤى الباحثين إلى كيفية وطريقة تحفيز العاملين، لكن أشهرها هو ما سنقدم في هذه الورقة.

أولا: الحوافز الإيجابية والحوافز السلبية

- **الحوافز الإيجابية:** وهي تدخل ضمن فلسفة الاعتراف والمكافآت من قبل المؤسسة تجاه العاملين"[3] الذين يساهمون في زيادة الإنتاج وتحسين نوعية الأداء.

  وهي تشمل "الحوافز المادية والحوافز الاجتماعية والحوافز الذاتية والمعنوية."[4]
- **الحوافز السلبية:** وهي الوسائل التي تستخدمها الإدارة من أجل منع وإيقاف سلوك متطرف ومعيق لتحقيق أهداف المؤسسة، وهي تكون تصرفات سلبية كالكسل والتقاعس عن العمل. هذه الحوافز السلبية تكون بمثابة حوافز رادعة هدفها تقويم السلوك، وتأديب العامل الموظف؛ والتي تدفعه إلى الإنتاجية والزيادة من كفاءة الأداء.

هناك تصنيق آخر لأنواع التحفيز وهو الأكثر شيوعا واستخداما والأقل عمومية من التصنيف الأول.

ثانيا: الحوافز المادية والمعنوية

- **الحوافز المادية:** وهي الحوافز التي تلبي وتشبع حاجات ورغبات الفرد العامل من مأكل ومشرب ومسكن وراتب محترم، وأهم هذه الحوافز هو الأجر أو " الزيادة في الراتب، وتوزيع أسهم على العاملين، والمشاركة في الأرباح، إلى جانب المكافآت الخاصة بالمناسبات الوطنية والقومية والدينية."[5] بالإضافة إلى هذه الحوافز ذات الطابع النقدي، هناك حوافز أخرى مادية لكن تهم

---

[1] – الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 231.

[2] – حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 117.

[3] – Nelson, Bob ; Economy, Peter ; Le management pour les nuls, op. cit., p, 97.

[4] – الموسوي، سنان، المرجع السابق، ص، 231.

[5] – السالم، مؤيد سعيد، صالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 311.

جوانب أخرى، " كالتأمين الصحي، والتأمين على الحياة، السيارة الخاصة، وموقع المكتب وأثاثه، وتخصيص سكرتارية، وتوفير الخدمات داخل المكتب."[1]

- **الحوافز المعنوية:** هي حوافز غير مادية أساسها يقوم أولا على خلق مناخ نفسي حميم، تجتمع فيه الفردانيات وتذوب فيه النزاعات، حيث يصبح فضاء العمل كأنه" جماعة مصغرة أو ضيقة، مع الشعور بأن هناك هدفا مشتركا يخلق الحميمية بين العمال أو الموظفين."[2]

إن هذه الحوافز لا ترتبط أساسا بالحوافز المادية، بل تتعلق بمنظومة القيم التي يصنعها أو يختارها الإنسان لنفسه، هي قد تكون حوافز اجتماعية " ككتب الشكر والتقدير، وتوجيه دعوات لحضور حفلة غذاء أو عشاء، طلب اقتراحات من العاملين. وقد تكون أيضا حوافز تنبع من العمل نفسه مثل إحساس الموظف بالإنجاز، نقل الموظف إلى وظيفة ذات مسؤوليات أكبر والتدوير بين الوظائف."[3]

2-1-2 نظريات التحفيز

يعتبر موضوع التحفيز من أهم الموضوعات التي شغلت تفكير الباحثين والمهتمين بعلم الإدارة، وقد تم تكثيف جهود هؤلاء لتحديد وتفسير أسباب تحفيز الموارد البشرية وربط ذلك بتحسين جودة أداء هذه الموارد والزيادة من إنتاجيتها. وقد سبق لنا في محور نظريات التنظيم أن تطرقنا لبعضها.

أ- نظرية الفائدة في التحفيز

هي نظرية كلاسيكية في التحفيز، تقوم على مفاهيم الإدارة العلمية للمهندس **فريدريك تايلور Taylor** سنة 1911، وهي "النظرية التي تنص على أن المال هو الدافع لتحريك العامل للعمل."[4]

وقد بنيت نظرية **تايلور** على مجموعة من الافتراضات شكلت الهيكل العلمي للتدبير الإداري داخل المؤسسة الصناعية وهي:

- "تطبيق الحوافز النقدية يؤدي إلى زيادة الإنتاج؛"[5]
- "ربط أداء الموظفين مباشرة بنظام الأجور أو بحافز فوري أو نظام الأجر بالقطعة؛[6]
- العاملون الذين لا يتجاوز إنتاجهم ما هو منتظر منهم فلا مجال لزيادة أجرهم ومكافأتهم؛

---

[1]- نفسه.

[2] – Taib, Jean-Pierre, Valoriser la performance RH , op. cit. , p, 115.

[3]- السالم، مؤيد سعيد، صالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 312.

[4]- المعشوق، منصور بن عبد العزيز، المدخل المهني لإدارة الموارد البشرية النموذجية المفهوم والرسالة وعلاقات الاستخدام، مرجع سابق، ص، 147.

[5]- أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 146.

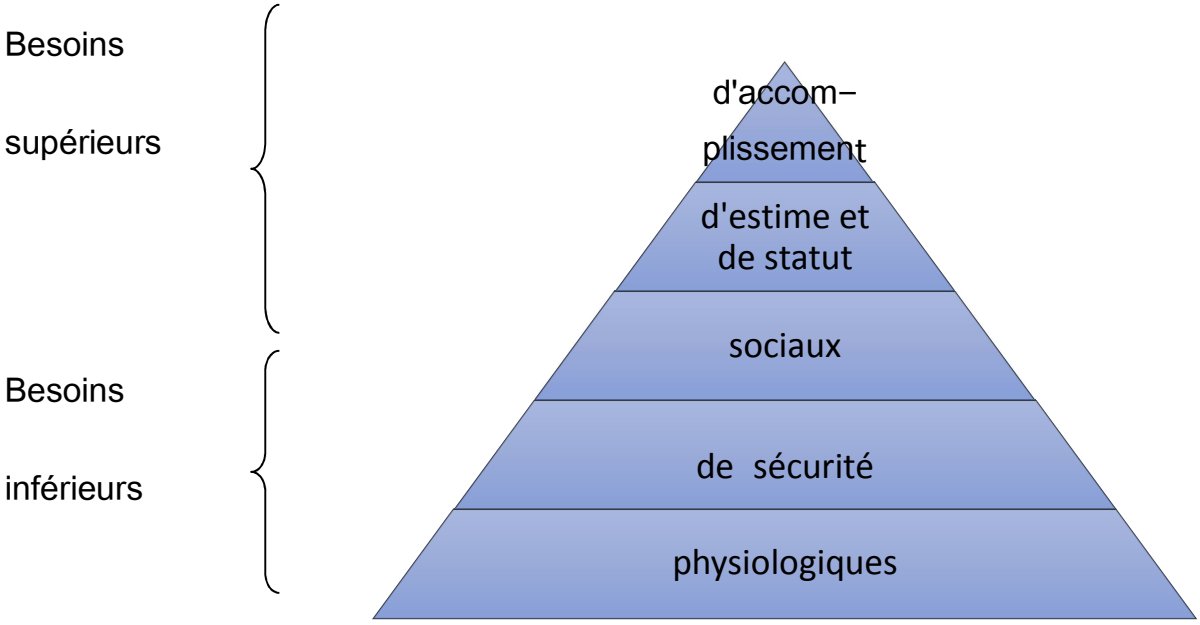
[6]- حاروش، نور الدين، إدارة الموارد البشرية ، مرجع سابق، ص، 119.

ب- نظرية الحاجات الإنسانية

تعتبر هذه النظرية من أشهر النظريات المعروفة بالتحفيز حسب إشباع الرغبات، وهي لصاحبها **إبراهام ماسلو A. Maslow** أسسها سنة 1970؛ حيث" يعرض مجموعة من الحاجات التي يسعى الفرد إلى إشباعها وهي مرتبة ترتيبا هرميا."[1]

وسنقدم هذه الحاجات في الشكل الهرمي الذي قدمه "**ماسلو Maslow**" باللغة الفرنسية حتى ندقق في المفاهيم والمصطلحات كما عرضت من مصدرها الأصلي، بعد ذلك سنعلق عليها باللغة العربية.

Hiérachie des besoins de Maslow[2]



فحسب سلم الحاجات عند **ماسلو**، هناك أولا الحاجات الفسيولوجية أو الأولية وهي مكونة من حاجات مرتبطة بعيش وحياة الأفراد مثل الجوع والعطش،"[3] فهم في حاجة إلى ما يحافظ على جسمهم ووضعهم الوجودي المادي من مسكن وطعام وشراب." فدافعية الأشخاص الذين يسعون لإشباع هذه الحاجات فقط ستكون منخفضة لا تصلح لهم إلا الحوافز المادية."[4] هذا النوع من الأفراد والذين يقفون

[1] – Moulette, Pascale ; Roques, Olivier, Gestion des ressources humaines, op. cit., p, 108.

[2] – Moisset, Jean-Joseph, et autres, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op. cit., p, 221.

[3] –Moulette, Pascal ; Roques, Olivier, op. cit., p, 108.

[4] – أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 147.

عند هذا النوع من الحاجات، تجد رغبتهم في العمل والإبداع والابتكار جد محدودة. أما حاجات الأمان، هي حاجات تزرع الطمأنينة في نفوس الأفراد العاملين وذويهم؛ وهي في نظر **ماسلو** مرتبطة أساسا "بالأمن ضد الأضرار الجسيمة والأمراض المرتبطة بالصحة الإنسانية والكوارث الاقتصادية وما شابه ذلك."[1] داخل المؤسسات سواء كانت عمومية أو خاصة، تتحقق هذه الحاجات المحفزة عن طريق " تلقي الأجرة من قبل الإدارة، ومن خلال الانخراط في الحركات النقابية، أو المساهمة في نظام التقاعد."[2]

بعد هذه الحاجات في سلم "**ماسلو**" هناك الحاجات الاجتماعية والتي تنتمي أو توصف بالحاجات العليا إلى جانب حاجات التقدير والمكانة وحاجات تحقيق الذات، فالحاجات الاجتماعية مرتبطة بإشباع الذات من حاجة الحب والعطف والشعور بالانتماء، وهي حاجات غالبا ما يصعب ملؤها بالكامل. أما باقي الحاجات العليا السابقة الذكر، كحاجات التقدير فهي تشبع من قبل تقدير واحترام الآخرين، فهذا الشخص يسعى حثيثا إلى التفوق وبلوغ مكانة عالية ومراتب عليا لذلك يسخر كل طاقاته ومواهبه لتحقيق النجاح. في حين تبقى حاجة تحقيق الذات هي على رأس هرم **ماسلو** وهي مرتبطة بإثبات الذات والسعي دائما إلى الاستزادة في الوصول إلى أعلى المراتب دون توقف أو كلل، وهي " الحاجة –حسب ماسلو– التي لا يمكن إشباعها على الاطلاق."[3]

ما لا قد يعرفه البعض، هو أن تصور **ماسلو Maslow** قد طوره بناء على ملاحظته لنمو وتطور الفرد الرجل، حيث رأى أن "الطفل يُحَفَّزُ من خلال إشباع حاجات أولية كالأكل والشرب والملذات، بعدها من خلال شعوره بالأمان مع أبويه؛ وعندما يصير الطفل مراهقا يسعى إلى إشباع حاجاته الاجتماعية وهي الحب والعطف والشعور بالانتماء، وعندما يصبح شابا تتقوى لديه حاجات الشعور بالتقدير والاعتراف."[4] أما الراشدون الأكبر سنا شيئا ما، فهم من يحفزون من خلال التطلع إلى تحقيق الذات وتجاوز الرغبات إلى ما هو أعلى منها باستمرار.

ج– نظرية العاملين لهرزبرغ "Herzberg"

تعتبر هذه النظرية من النظريات المهمة التي اشتغلت على العوامل المحفزة للأفراد وهي تسمى بنظرية العاملين **Théorie bi–factorielle**، وتعد مساهمة **هرزبرغ** تطبيقا لنظرية الحاجات

---

[1]– باهي، محمد، تدبير الموارد البشرية بالإدارة العمومية، مرجع سابق، ص ،143.

[2] – Moulette, Pascal ; Roques, Olivier, Gestion des ressources humaines, op. cit., p, 108.

[3] – Moisset, Jean–Joseph, et (autres), La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire,op. cit. , p, 222.

[4] – Maillet, Léandre, Psychologie et organisation, op. cit., p, 151.

ل**ماسلو** في وسط العمل."[1] هذه النظرية تفرق بين قسمين أو نوعين من العوامل في بيئة العمل. إذن هناك نوعين من العوامل إما تسبب الرضا والتحفيز، أو تسبب عدم الرضا والاستياء.

- **عوامل محفزة: Les facteurs de motivation** وهناك من يسميها عوامل ذات اتجاهات إيجابية في التحفيز، حيث تعمل على بناء درجة عالية من الرضا والحفز عند الأفراد وعدم توافرها لا يؤدي إلى حالة عالية من عدم الرضا."[2] من هذه العوامل التي تدفع العمال والموظفين على العمل الجيد والفعال نذكر ما يلي:
  - تحقيق الذات والاعتراف والتقدير
  - الإنجاز في العمل
  - المسؤولية لإنجاز العمل
  - التقدم والترقية
  - إمكانيات الترقي والتطور الشخصي [3].
- **عوامل الوقاية والصحة Facteurs d'hygiène** أو العوامل ذات الاتجاهات السلبية، وهي عوامل مشابهة للحاجات الأولية أو السفلى لنظرية **ماسلو**، وهي في نظر "**هرزبرغ Herzberg**" شبيهة أو مشتركة بين الفرد الإنسان والحيوان، حيث يحكم كليهما قوانين بيولوجية تحفزهم وتحرك دافعيتهم. يقول **هرزبرغ Herzberg**:

« **Non seulement il (l'homme) ressemble beaucoup aux animaux de structure anatomique plus simple, mais il est motivé, déterminé, pressé, et affecté par les mêmes lois biologiques, dont la plus inexorable est celle de l'évolution.**»[4]

(لا يقتصر الأمر على كون الإنسان يشبه الحيوانات ذات البنية التشريحية الأبسط فحسب، بل هو أيضا متحمس وخاضع ومضغوط، ويتأثر بالقوانين البيولوجية نفسها وأهمها هو التطور**)**. إن عوامل

---

[1] - Moisset, Jean-Joseph, et (autres), La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire,op. cit., p, 223.

[2] – الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 239.

[3] – Maillet, Léandre, Psychologie et organisation, op. cit. , p, 155.

[4] – Herzberg, Frederic, Le travail et la nature de l'homme, Entreprise moderne d'édition, Paris, 1971, p, 64.

الوقاية أو الصحة أو حتى الصيانة برأي **هرزبرغ** " تسبب درجة عالية من عدم الرضا عندما لا تكون موجودة لكنها لا تؤدي إلى التحفيز عند وجودها."[1] ومن هذه العوامل المتعلقة بالوقاية نذكر:

سياسة المؤسسة وإدارتها، العلاقات الداخلية بين الرئيس والمرؤوسين، الأجور والمكافآت، ظروف العمل المادية،... إلخ. فمثلا أن يكون الأجر عاليا والمكتب مجهزا فهذا لا يولد رضا عالي لدى الموظف ولا يعتبر عاملا محفزا، لأنه ينظر إليه كحالة طبيعية، لكن غيابها يؤدي إلى عدم الرضا.

د- نظرية التوقع

تعود هذه النظرية لصاحبها **(فيكتور فروم V.Vroom)**، وقد وضعها سنة 1964، وهي من أحدث النظريات التي اهتمت بالدافعية وتعديل السلوك والاتجاه. وجوهر هذه النظرية يشير إلى أن "الرغبة أو الميل للعمل بطريقة معينة يعتمد أيضا على رغبة الفرد في تلك النتائج."[2]

ويمكن القول إن الدافعية لدى الأفراد العاملين للعمل والأداء الجيد هي محصلة أو حاصل قوة الرغبة والتوقع؛ لذلك فإن نظرية التوقع يمكن حصرها في ثلاثة عناصر:

- توقع الفرد بأن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.
- توقع الفرد بأن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد معينة.
- توقع الفرد بأن العائد المتحصل عليه ذو جاذبية ومنفعة له.[3]

هـ- نظرية المساواة

هي نظرية واعدة في التحفيز وإثارة الدافعية، أسسها **أدمز ستايسي (Stacy. Adams)** سنة 1965، تقوم هذه النظرية على فكرة أساسية مفادها أن رغبة الفرد تتحقق في الحصول على معاملة عادلة، لأنها تتأسس على اعتقاد أن الفرد لا يعامل معاملة عادلة مقارنة بالآخرين، لذلك " إن درجة الجهد الذي يبذله الفرد في عمله تتوقف على شعوره الشخصي بمعاملة المنظمة له على أساس المساواة والعدالة ضمن الإطار الاجتماعي الذي يتواجد فيه."[4]

---

[1]- الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، مرجع سابق، ص، 239.

[2]- الموسوي، سنان، المرجع السابق، ص، 243.

[3]- حاروش، نورالدين، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 132.

[4]- نفسه، ص، 133.

و- نظرية الهدف

وهي نظرية في التحفيز من مؤسسيها الفعليين " **أدوين لوك E. Look**" يرى هذا الأخير أنه كلما كان الهدف واضحا ومحددا للموظف كلما كانت حافزيته للعمل أفضل، أي أن الأهداف المعروفة والمدركة للموظف تؤثر على سلوكه في العمل بحيث " إذا عرف الفرد ما هو مطلوب أداؤه بوضوح يتحسن مستوى دافعيته وأدائه."[1]

بالإضافة إلى هذه النظريات السالفة الذكر، هناك نظريات أخرى أولت لعملية التحفيز حيزا مهما من اهتمامها، وعرفت انتشارا كبيرا كنظريات العلاقات الإنسانية التي غلبت الجانب الإنساني في التعامل مع المأجورين والموظفين بدل التركيز على الماديات التي تعتبرهم مجرد آلات يتم تحفيزهم عن طريق الزيادة في الأجور والمكافآت. كذلك لا ننسى نظرية " **ماكجريجور Mcgregor**" أو نظرية " X " و نظرية "Y" واللتين سبق أن تعرضنا إليهما في الفصل الأول وتحديدا في المبحث الثالث.

2-2 الرضا الوظيفي وجودة الأداء

2-2-1 مفهوم وأهمية الرضا الوظيفي

ما يجب تأكيده في هذه الورقة، هو أن مفهوم الرضا الوظيفي هو مفهوم له ارتباط وثيق بسيكولوجيا الموظفين أو الأجراء، وهو النتيجة أو التحصيل الحاصل للوضع النفسي والاجتماعي المريح والطبيعي لهذه الموارد البشرية. فبعدما كانت هذه الأخيرة يُنظرُ إليها " كأجساد منصاعة **Corps dociles** في القرن التاسع عشر، وكعقول امتثالية بعد ذلك في القرن العشرين، حسب **ميشيل فوكو**"[2]، فإنه في فجر القرن الواحد والعشرين ستتغير هذه النظرة وستصبح الموارد البشرية ليست مجرد "موارد بسيطة يسهل تقويمها وقياس مدى أدائها كغيرها من الموارد المالية أو التكنولوجية أو التجارية؛"[3] والسبب في ذلك هو راجع إلى الجانب السيكولوجي الاجتماعي المميز للموارد البشرية والذي يؤثر بشكل واضح في مدى رضاها الوظيفي عن عملها ومؤسستها المحتضنة لها.

وللرضا الوظيفي اتجاهات متعددة ومختلفة مما جعل تحديد تعريف دقيق ومشترك له أمرا في غاية الصعوبة، وذلك راجع بالأساس إلى نظرة كل واحد للعمل الذي يشغله، وللقيم والمعتقدات والمبادئ التي يؤمن بها وتوجه سلوكه وتصرفاته خلال ممارسة العمل.

---

[1]- العطية، ماجدة، سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2003، ص، 122.

[2] – Igalens, Jacques, Audit des ressources humaines, Editions, LIAISONS, Paris, 2000, p, 15

[3] –Ibid, p, 19

ويعرف **هربرت هينيمان H.Heneman** وآخرون الرضا الوظيفي أنه " ما هو كائن مقارنة بما ينبغي أن يكون من عناصر تحقق الرضا للموظفين، وهي:

- سياسة المنظمة وممارساتها الإدارية مثلا: سياستها في الرواتب والترقيات والأمن الوظيفي.
- زملاؤهم في العمل، أو عمال الشركة إجمالا.
- نوعية العمل الذين يقومون بأدائه."[1]

إن الرضا الوظيفي وعدم الرضا يعتبران ظاهرتان يمكن ملاحظتهما وتتبعهما في أداء العاملين داخل منظمات ومؤسسات العمل، وبالتالي فهما يعدان مؤشرا ومظهرا على جودة حياة هؤلاء. ومن ثم، " فإن الرضا الوظيفي للعامل هو شعور إيجابي اتجاه عمله وفضاء الشغل والعكس."[2]

وقد خلص مجموعة من علماء الاجتماع والإدارة وعلى رأسهم"**Heneman**" إلى تعريف مشترك من خلاله اتفقوا على أن الرضا الوظيفي يقوم على عنصرين اثنين:[3]

الأول: المعتقدات والإدراك الحسي ومفهوم الموظف وهو تقييم الموظف لوظيفته وبيئة عمله وما توفره له.

الثاني: وهو الإدراك الحسي، ماذا يريد الموظف أن توفره له وظيفته أو ماذا يعتقد أنه ينبغي أن يحصل عليه من وظيفته؛ فإذا كان الموظف يعتقد أن ما هو كائن يساوي ما ينبغي أن يكون، فإنه يكون قد تحقق له الرضا الوظيفي.

وبناء عليه، يمكن تعريف الرضا الوظيفي بالنسبة للموظف أو العامل داخل المؤسسة التي ينتمي إليها، بأنه نتيجة ومحصلة الشعور والإحساس الذي يدركه الفرد من خلال عمله بالمؤسسة، "هذا الشعور الذي يتكون من الاتجاهات التي يكونها الفرد عن طبيعة الحوافز التي يتقاضاها وكيفية تقدير الفرد في [المؤسسة]، وطبيعة العمل وظروفه، والعلاقات مع المسؤولين"[4].

---

[1]– المعشوق، منصور عبد العزيز، المدخل المهني لإدارة الموارد البشرية النموذجية المفهوم والرسالة وعلاقات الاستخدام، مرجع سابق، ص، 150.

[2] – Moisset, Jean-Joseph, et (autres), La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire. op. cit. , p, 226.

[3]– المعشوق، منصور عبد العزيز، مرجع سابق، ص، ص، 151، 152.

[4]– جدي، شوقي؛ عبيدة، حجار، "التمكين الإداري كاستراتيجية حديثة تستخدم في زيادة رضا العاملين في المؤسسات الخدمية،" في كتاب دراسات في الموارد البشرية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2014، ص، 13.

إن الرضا الوظيفي من حيث مفهومه وتعريفه يبقى عبارة عن علاقة بين ما يتعلق بالفرد وما يقوم به من عمل؛ " فهو عند كل من **(L. Porter, et E. Lawler)** دالة للأداء الفعلي والمكافآت الحقيقية المكتسبة من هذا الأداء. ويتم التعبير عن هذه العلاقة بالمعادلة التالية:"[1]

الرضا الوظيفي للفرد = الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها – الاهداف التي حققها فعلا

اما من حيث أهميته، فالرضا الوظيفي له آثار إيجابية على الفرد العامل وعلى المؤسسة التي ينتمي إليها، ولا يمكن حصر كل هذه المظاهر الإيجابية للرضا الوظيفي لتعددها وكثرتها. يرى **(روبينز)** أن أهمية رضا العاملين عن عملهم تظهر في المنظمة كون "الراضين سيشعرون بالارتياح، ويتحدثون بإيجابية. أما العاملون غير الراضون فسيعبرون عن تركهم للعمل، تقديم شكاوي، عصيان، سرقة ممتلكات المؤسسة، تهرب من جزء من مسؤوليات عملهم."[2] بالإضافة إلى ذلك، يعتبر الرضا الوظيفي للعامل من أهم العناصر الإيجابية التي تحد من ارتفاع معدل دوران العمل وتغيير الوظيفة والمؤسسة والانتقال إلى مؤسسة أخرى تتميز بظروف عمل أحسن وأفضل. ومن ثم، فعلى إدارة الموارد البشرية إعطاء اهتمام وأولوية لموضوع أو عنصر الرضا الوظيفي عند البحث والتفكير في تحفيز العامل والموظف لبلوغ أعلى مستويات المردودية والعائدية في أدائهم.

2-2-2 عوامل الرضا الوظيفي

هناك عدة عوامل تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي لدى الأجراء والموظفين، عوامل تختلف حسب رؤى الباحثين في علم الإدارة وعلم الاجتماع وعلم النفس، كما أن هذه العوامل لها تصنيفات ومصفوفات مرتبطة بما هو متعلق بالشخص ذاته، وهناك ما هو متعلق بالمؤسسة المشغلة سواء كانت مؤسسة اقتصادية كالمقاولة أو مؤسسة اجتماعية كالمدرسة، وكذلك بظروف العمل التي تحيط بالفرد. وقد قدم كل من **(Moisset, Plante, Toussaint)** مجموعة من العوامل نعرضها في الآتي:

- الشعور بالانتماء للمؤسسة: وتقوية ذلك من قبل الرؤساء، يساعد على تنمية هذا الشعور، ويحد من ظاهرة كثرة الغيابات والتأخرات. بمعنى أخر، يقوي روابط الصلة بين الموظفين ومؤسساتهم.

---

[1]– السالم، مؤيد سعيد؛ صالح، عادل حرحوش، إدارة الموارد الشرية، مرجع سابق، ص، 353.

[2]– الخناق، سناء عبد الكريم، "المناخ التنظيمي والعلاقة مع الإدارة ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي للأكاديميين"، مجلة الباحث، العدد 10، جامعة ورقلة، الجزائر، 2012، ص، 315.

- المردودية والفعالية في العمل: إذا كان مفكرو المدرسة الإنسانية يعتبرون أن الأفراد الذين يشعرون بالرضا الوظيفي هم الأكثر إنتاجا، فإن هناك دراسات أخرى أعقبت الطرح السالف الذكر، وهو كلما أنتج الأفراد وحققوا أعلى معدلات المردودية والجودة كلما حصل لديهم رضا وظيفي. هناك تلازم إذن، بين المردودية والرضا الوظيفي.
- العمر: أثبتت الدراسات في علم الإدارة أن كبار السن نوعا ما من العاملين هم الأكثر شعورا بالرضا الوظيفي والسبب قلة مطالبهم وانتظاراتهم من العمل.
- طبيعة ونوع المهمة في العمل: حسب الباحث والخبير في علم الإدارة **Werther**، فإن الأشخاص الذين يحتلون منصبا عاليا يكونون أكثر رضا وإشباعا للرغبات، هؤلاء الأفراد يتقاضون رواتب عالية ويعملون في ظروف ملائمة تجعلهم يشعرون بالرضا عن وظيفتهم.[1]

- كبر التنظيم وحجمه يؤثر كذلك على الرضا الوظيفي، فهناك تناسب عكسي حسب **Keith Davis**، " إذ كلما كان حجم المؤسسة كبيرا، كلما كان الرضا الوظيفي لدى الموظفين والأفراد ضعيفا، والعكس صحيح."[2]
- حصول الفرد على وظيفة جيدة في المؤسسة يعمق لديه الشعور بالرضا الوظيفي وهو ما يعزز أهمية ودور التدوير الوظيفي داخل المؤسسة أو التنظيم.
- التواجد بشكل كبير في مقر العمل من خلال " زيادة ساعات العمل اليومية لعمل الموظف ينجم عن ذلك الشعور بعدم الرضا نتيجة لعدم استمتاعه بوقت فراغ أكبر.
- انتشار البطالة في قطاع معين، أي يصبح عدد المناصب الموجودة أقل من عدد الباحثين عن عمل؛ ازداد رضا الفرد لأن الوظيفة حققت له متطلب الأمن."[3]

من خلال كل ما تقدم، على المسؤولين على إدارة الموارد البشرية إيلاء الأهمية البالغة لعنصر الرضا الوظيفي لدى الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات خاصة المؤسسات التعليمية، لما يشكله من عامل مهم في تحسين جودة أداء هذه الموارد البشرية. فقد تبين من خلال مجموعة من الاستطلاعات

---

[1] -Moisset, Jean-Joseph, La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire. Op. cit., pp, 226, 227.

[2] – Keith, Davis, Human Behavior at work : organizational Behavior, 6ème éd. McGraw-Hill New York, 1981, p, 248.

[3] – السالم، مؤيد سعيد ; صالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، ص، 353، 354.

والدراسات الميدانية، ومن المسوحات التي أجريت في المؤسسات التعليمية في المغرب، أن هناك عدم الشعور بالإشباع والرضا تجاه العمل الذي تقوم به هذه الشريحة المهمة من الموظفين في المغرب والتي تقدر بأكثر من 260 ألف إطار تربوي وإداري، الأمر الذي يؤثر سلبا على نجاح منظومة التربية والتكوين في تحقيق أهدافها وتنزيل سياساتها التربوية والتعليمية تنزيلا سليما وفعالا.

المطلب الثاني: التنافسية والتواصل التنظيمي وجودة الأداء

تحدثنا في المطلب السابق عن بعض مقومات ومبادئ الثقافة المقاولاتية وهي التكوين والتحفيز، وقلنا – حسب ما تقدم – إن هذه المقومات من أهم العناصر والآليات القادرة على تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة بالمؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى هذه المبادئ، هناك عنصرا التنافسية والتواصل التنظيمي اللذان لا يقلا أهمية عن تكوين وتحفيز الموارد البشرية، في تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية والرفع من مردوديته داخل مؤسسات التربية والتكوين. فما المقصود بالتنافسية والتواصل التنظيمي وما أهمية كل منهما بالنسبة لأداء المؤسسات والتنظيمات؟

1- التنافسية وجودة الأداء الوظيفي

يعتبر مفهوم التنافسية من المفاهيم الحديثة الموظفة في القطاعات الاجتماعية والخدماتية. وهو مفهوم تم اعتماده وتوظيفه من القطاع الاقتصادي خاصة قطاع المقاولات التي تعتبر الميزة التنافسية إحدى أهم استراتيجياتها في كسب ثقة الزبون المستهلك، ومن ثم، تحقيق أرباح مرتفعة تستجيب لتطلعاتها وطموحاتها. ونظرا لأهمية هذا المفهوم الذي هو الميزة التنافسية كاستراتيجية تدبيرية وآلية مقاولاتية، فإن القطاعات الاجتماعية هي الأخرى تبنت بعض مظاهر التنافسية واعتمدتها في التخطيط لبرامجها وسياساتها، أي أنها تسعى إلى ترسيخها لدى مواردها البشرية كثقافة تنظيمية مقاولاتية تميز أداء هذه الموارد، وتصبح لديهم هذه الميزة التنافسية رهانا للجودة والمردودية. وقطاع التربية والتكوين كغيره من القطاعات الاجتماعية الخدماتية، نسعى أن تصبح مؤسساته التعليمية فضاء للتنافس والميزة التنافسية على غرار المقاولات سواء بالنسبة للمؤسسات فيما بينها، أو على مستوى أداء الموارد البشرية فيما بينهم.

فما مفهوم التنافسية؟ وكيف نستثمرها كثقافة مقاولاتية في تحسين جودة أداء المؤسسات التعليمية من خلال تحسين أداء جودة أداء مواردها البشرية؟

1-1 مفهوم التنافسية وأهميتها

سبق وأشرنا في ما تقدم، أن مفهوم التنافسية هو مفهوم اقتصادي صرف، ونحن نتغيا توظيفه في قطاع التربية والتعليم قصد تحسين جودة أداء المؤسسات وأداء مواردها البشرية. لذلك، سنسلط الضوء على مفهومه وتعريفه على غرار ما حصل مع مفاهيم أخرى كالجودة ومشروع المؤسسة والتقويم المؤسساتي التي تعتبر مفاهيم ذات حمولة مقاولاتية، وتم استدخالها إلى منظومة التربية والتكوين لنفس المبررات والغايات.

في ظل التحديات التي تعرفها المؤسسات والتنظيمات، أصبحت هذه الأخيرة " تواجه تحديات تنافسية على مستوى التكنولوجيا الحديثة والتغيرات التي حصلت لدى الزبناء طالبي الخدمة."[1] وهذا يعني أن هذه التنظيمات والمؤسسات سواء كانت اقتصادية كالمقاولات أو اجتماعية كالمؤسسات التعليمية، أن تكون " أكثر مرونة في تقبلها للتغيير بشكل أكثر إبداعا وبكيفية استباقية. أما بالنسبة للعاملين، فالميزة التنافسية تَفْرِض أن تكون لديهم إمكانية المشاركة في اتخاذ القرار والاستقلالية، والزيادة في المحاسبة والمساءلة عن الأداء، ورفع رهان التحدي؛ بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم وقابليتهم للعمل دون أن ننسى تحفيزهم ومكافأتهم ماليا"[2]. وهو ما من شأنه أن يعزز التنافسية بين المؤسسات، ويرفع بالتالي من جودة الأداء ومردوديته.

من التعاريف الأكثر شيوعا وتداولا بين الباحثين والخبراء، هو ذلك التعريف الذي ساقه **علي السلمي** لمفهوم التنافسية أو الميزة التنافسية، حيث اعتبرها بمثابة " المهارة أو التقنية أو المورد المتميز الذي يتيح للمنظمة إنتاج قيم ومنافع للعملاء تزيد عما يقدمه لهم المنافسون، ويؤكد تميزها واختلافها عن هؤلاء المنافسين من وجهة نظر العملاء الذين يتقبلون هذا الاختلاف والتميز، حيث يحقق لهم المزيد من المنافع والقيم التي تتفوق على ما يقدمه لهم المنافسون الآخرون."[3]

إن احتلال الصدارة وكسب ثقة طالبي الخدمة أو المنتج، يقتضي من المؤسسة القيام بمجموعة من العمليات الاستراتيجية والتدبيرية تهم تحليل كل العناصر والأبعاد المرتبطة بالمؤسسة وبمواردها

---

[1] – Kerjan, Alain, Les nouveaux comportements dans l'entreprise oser secouer l'organigramme, édition d'organisation, Paris, 2000, p, 35.

[2] –ibidem.

[3] - مسلم، عبد الله حسن، الإبداع والأبتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، مرجع سابق، ص، 119.

البشرية وبثقافتها. إن الدخول في المنافسة والنجاح في هذا التحدي ليس أمرا وليد الصدفة بل هو عمل مخطط له ومدروس من كل الجوانب. إن الميزة التنافسية تعتمد على نتائج فحص وتحليل كل نقاط القوة والضعف الداخلية، إضافة للفرص والتهديدات المحيطة ببيئة المؤسسة مقارنة مع منافسيها."[1]

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الميزة التنافسية هي القدرة على تحقيق رغبات طالبي الخدمة أو المنتج؛ فإرضائهم " يعتبر الهدف الأساسي الذي تسعى المؤسسة لتحقيقه، ومنه، فالميزة التنافسية تعني تقديم منتجات متميزة عما يقدمه المنافسون في السوق".[2]

إن المؤسسات التعليمية هي نفسها يجب أن تقدم خدمات تعليمية وتربوية ترضي التلاميذ وأولياء أمورهم، وتعمل على تحقيق رغبات هؤلاء وأن تكون هناك ميزة تنافسية فيما بينها خصوصا المدارس العمومية، إذ يجب على هذه الأخيرة، أن تقدم خدمات ترضي مرتفقيها بتحقيق أعلى نسب النجاح والتحصيل؛ الأمر الذي نجده حاضرا بشكل جلي في المؤسسات التعليمية الخاصة، حيث أنها تعتمد ميزة تنافسية فيما بينها من أجل إرضاء التلاميذ وأولياء أمورهم أولا، ومن أجل صناعة اسم لها في مجال التربية والتعليم يمكنها من استقطاب مرتفقين جدد ثانيا. والدولة من جهتها، ممثلة في وزارة التربية الوطنية يجب أن تشجع على عنصر المنافسة بين المؤسسات، وتخصص حوافز للمؤسسات التي حققت أعلى نسب النجاح، والتي تقدم أجود الخدمات التعليمية والتربوية.

1-2 مصادر التنافسية

تسعى كل المؤسسات مهما كانت طبيعتها أو اتجاهاتها إلى حيازة ميزة أو مزايا تنافسية تجعلها تدخل غمار المنافسة وهي مستندة على استراتيجيات معينة للتنافس. فإذا كان في السابق، وتحديدا في نظريات التنظيم الكلاسيكي، ينظر إلى الميزة التنافسية على أنها " كُلٌّ يتكون من الفعالية الإنتاجية للعناصر التجارية، والمالية، والمعلوماتية وبأقل تكلفة من الموارد"[3]، فإنه مع التغيرات الحديثة لما يطلق عليه الآن، بالمقاولة الفاعل بدل المقاولة المشروع، وقبلها المقاولة المادة، "أصبحت التنافسية

---

[1]- نفسه.

[2]- نفسه، ص، 120.

[3] -Kerjean, Alain, Les nouveaux comportements dans l'entreprise oser secouer l'organigramme, op. cit., p, 34.

مقرونة برأي الزبون وتثمينه للخدمة أو المنتج."[1] وبالتالي تحقيق هذا الهدف والتميز عن باقي المؤسسات الأخرى المنافسة يقتضي حضور الاستراتيجيات التالية:[2]

أ- التفكير الاستراتيجي

تستند المؤسسات على استراتيجية معينة للتنافس، وتعرف هذه الاستراتيجية على أنها تلك القرارات الهيكلية التي تتخذها المؤسسة لتحقيق أهداف دقيقة. وصنف **M.E.Porter** استراتيجيات التنافس إلى ثلاثة أصناف: استراتيجية قيادة التكلفة، حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحقيق تكلفة أقل بالمقارنة مع المنافسين، ثم استراتيجية التميز والاختلاف، إذ يمكن للمؤسسة أن تميز منتجاتها عن المؤسسات المنافسة من خلال تقديم تشكيلات مختلفة للمنتج، وتقديم خدمة ممتازة... إلخ. بالإضافة إلى استراتيجية التركيز أو التخصص، تهدف إلى بناء ميزة تنافسية والوصول إلى مواقع أفضل من خلال إشباع حاجات خاصة للزبون صاحب الخدمة.

ب- الإطار الوطني

إن الإطار الوطني الجيد للمؤسسات يتيح لها القدرة على حيازة مزايا تنافسية، لذلك نجد المؤسسات في بعض الدول المتقدمة رائدة في مجال نشاطها بالمقارنة مع بعض المؤسسات في دول أخرى (مثلا المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة رائدة في مجال التربية بالمقارنة مع مؤسسات تعليمية في دول متخلفة)

ج- مدخل الموارد

تتعلق هذه الاستراتيجية بالموارد والكفاءات الضرورية، حيث اتصاف هذه الأخيرة بالجودة المطلوبة وحسن استغلالها يضمن لنا وبشكل كبير نجاح الاستراتيجية.

إن الدخول عالم التنافسية بين المؤسسات هو تحد كبير، يلزم هذه المؤسسات التوفر على "موارد مادية من معدات الإنتاج والموارد المالية، كما تتطلب امتلاك أو تملك موارد غير ملموسة"[3]، لكنها مؤثرة وفعالة كالجودة، إذ كل المؤسسات تسعى إلى كسب ثقة طالبي الخدمة بتوفير جودة تلبي تطلعاتهم ورغباتهم؛ كذلك التكنولوجيا واستخداماتها، بالإضافة إلى التوفر على المعلومات Big Data، فالذي يملك المعلومة الآن يستطيع خوض غمار المنافسة.

---

[1] - Ibid, p, 35.

[2] – مسلم، عبد الله حسن، الإبداع والإبتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، مرجع سابق، ص، 125.

[3] – مسلم، عبد الله حسن، الإبداع والإبتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، مرجع سابق، ص، 127.

أما بالنسبة للكفاءات والموارد البشرية ودورها في المنافسة، فيمكن القول إن هذه الكفاءات تعتبر أصلا من أصول المؤسسة، وعاملا من عوامل نجاحها. فالذي يتوفر على موارد بشرية كفأة ومدربة يستطيع أن يحتل موقعا تنافسيا رائدا، وإن تهاون المؤسسة في استثمار وتوظيف مواردها البشرية قد يفقدها الشيء الكثير، وقد يعرضها إلى فقدان ثقة المرتفقين وطالبي الخدمة، مما يدفعهم إلى البحث عن بديل أكثر حرصا على تلبية احتياجاتهم وطموحاتهم. فعلى سبيل المثال، نجد هناك إقبالا على المدارس التعليمية الخاصة بدل المدارس التعليمية العمومية، والسبب لأن هذه الأخيرة لا تطمح في حيازة ميزة تنافسية ولا تسعى إلى تجويد أدائها قصد إشباع رغبات التلاميذ وأولياء أمورهم من التعلم والتحصيل الدراسين بينما المدارس الخاصة عكس ذلك، تعلم أنها تشتغل في السوق وهناك منافسة، وأيُّ تقصير منها أو من مواردها البشرية قد يجعلها تفقد زبنائها ومرتفقيها.

خلاصة القول، لقد " تبين للإدارة المعاصرة أن المصدر الحقيقي لتكوين القدرات التنافسية واستمرارها هو المورد البشري الفعال"[1]، وأن ما يتاح لديها من موارد مادية ومالية وتقنية ومعلوماتية يعد غير كاف للوصول إلى تلك القدرة التنافسية، فالإدارة تحتاج إلى "عامل بشري يقوم بعمليات التخطيط، والابتكار والتصميم، والبرمجة، والتطوير، والتحديث وغيرها من العمليات التي هي من إنتاج العمل الإنساني."[2] ولأهمية مفهوم المنافسة، عقد وزير التربية الوطنية اتفاقية شراكة مع مجلس المنافسة يوم الأربعاء 15 يوليوز 2020، تهدف إلى تطوير ثقافة المنافسة النزيهة والحرة والمشروعة لفائدة عموم الشباب.[3]

2- التواصل التنظيمي وجودة الأداء الوظيفي

استمرارا لما تقدمه الأطروحة في فصلها الثالث والأخير بخصوص مقومات وآليات ومبادئ الثقافة المقاولاتية الكفيلة بتحسين جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات سواء العمومية أو الخاصة، الاقتصادية أو الاجتماعية خاصة المؤسسات التعليمية، سنعرض في هذه الورقة آلية أخرى من آليات الرفع من مردودية وعائدية المؤسسات والتنظيمات وتحسين جودتها ألا وهي التواصل التنظيمي الذي لا يقل أهمية وفعالية عن باقي المقومات والآليات التي سبق ذكرها. فما مفهوم التواصل

[1]- مسلم، عبد الله حسن، مرجع سابق، ص، 137.

[2]- نفسه، ص،ص، 137، 138.

[3]- تهم هذه الشراكة كذلك، التنظيم المشترك لأوراش التحسيس والتعريف بالممارسة الجيدة للمنافسة العادلة والحرة والنزيهة على مستوى المدارس والإعداديات، والثانويات، والجامعات، والمدارس العليا، ومراكز البحث. وهي الأولى من نوعها، حيث تعمل على ترسيخ مبادئ الثقافة المقاولاتية في مجال المنافسة لدى الشباب والتلاميذ.

التنظيمي داخل المؤسسات وما أهميته وما هي أنواعه وأشكاله؟ وما هي سبل تعزيز وتقوية التواصل داخل المؤسسات حتى يصير فعالا، وفي الأخير، ما هي معيقاته التي تحد من فعاليته وفعالية أداء المؤسسات ومواردها البشرية؟

2-1 مفهوم التواصل التنظيمي وأهميته

يعتبر التواصل في مجمله ومن حيث مفهومه العام، عملية تبادل المعلومات وتفهمها، ثم توظيفها بالطريقة التي تخدم الفرد والجماعة والمجتمع على حد سواء. والتواصل يعني " التعلم والمشاركة ونقل الأفكار والمساهمة، كما أنه يعزز قدرات الفرد الطبيعية على فهم احتياجات الآخرين ودوافعهم، ويقوم ببناء ثقة الفرد في نفسه ويزيل من أمامه كل الحواجز غير المطلوبة."[1]

لقد عرف العالم ثورة تواصلية كبرى تأثرت بها مختلف المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية... خصوصا في القرن الواحد والعشرين الذي هو قرن الافتراضي والرقمي على حد سواء. والقادة والمسيرون في هذه المؤسسات ارتفع لديهم منسوب الوعي بأهمية عملية التواصل التنظيمي وتأثيره على أداء المؤسسات ومواردها البشرية، فكما أشار **Bob Nelson** " إلى أن المدبر القائد في القرن 21 أصبح متحكِّما في الزمان والمكان حيث كما يقال في السابق، لا يمكن التواجد في مكانين في نفس الوقت، لكن مع الثورة التواصلية يمكن لهذا القائد التواجد في أي مكان أو زمان يريده وفي وقت واحد."[2]

ويختلف الباحثون والخبراء في التدبير الإداري على تحديد مفهوم التواصل بشكل دقيق، حيث عرفه بعضهم على أنه " استعمال اللغة والإشارات ونقل المعلومات والمعاني للتأثير على السلوك كما حدده البعض الآخر على أنه عبارة عن عملية تحويل واختيار جزء معين من المعلومات على شكل رسالة صادرة من مصدر معين إلى شخص هو المستفيد والمعني بالرسالة وعليه التعامل معها. إن القائد الناجح في مؤسسته يسعى دائما إلى إجراء التغيير الإيجابي والفعال القادر على تطوير المؤسسة والرفع من أدائها ومردوديتها؛ أمر لا يجد طريقه إلى التحقق إلا إذا خصص هذا القائد المدبر كل وقته أو جزء مهم منه في التفكير لإيجاد أفضل طرق التواصل.

---

[1] – الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص، 319.

[2] – Nelson, Bob ; Economy, Peter, Le management pour les nuls, op. cit., p, 185.

في دراسة قام بها **روت R.Roth**، خلص إلى أن القائد المدبر " يقضي ما بين 50% إلى 90% من وقته في إجراء عمليات التواصل، ففي الاجتماعات يقضي 53% من وقته الإداري، ومراسلاته التواصلية الكتابية 15.5%، وقراءته للمراسلات 14.9%، ومراسلاته الهاتفية 8%، وأشياء أخرى 8.6%."[1] فهذه الدراسة تدل على مدى أهمية واتساعية (L'ampleur)التواصل في أنشطة القائد المدبر داخل المؤسسة.

وإذا كان **جورج هربرت ميد** يتحدث عن الذات الاجتماعية، أو الأنا الاجتماعية بالنسبة **لشارل هورتون كولي Cooley**، فإن **ألفريد طوماتس A.Tomatis** كان يركز على البعد العلائقي التواصلي للإنسان؛ حيث اعتبر أن " الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتجرد من إنسانيته بمجرد عدم قدرته على التواصل مع محيطه والتعبير عما يفكر فيه."[2] ومن ثم، تبرز أهمية التواصل التنظيمي داخل المؤسسات في كونه أداة فعالة للتأثير في السلوك الوظيفي للموظفين وتوجيه جهودهم نحو الأداء الجيد، " فالتواصل الفعال بين القائد وأتباعه يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لدى الموظفين، وينمي لديهم روح الفريق، ويقوي عندهم الشعور بالانتماء إلى التنظيم والإندماج فيه."[3]

يعتبر التواصل التنظيمي إحدى أهم الرافعات الأساسية في الإدارة المعاصرة سواء في شكله الرسمي أو غير الرسمي، بل قد أكد مجموعة من الباحثين على وجود معاملات ارتباط قوية بين فعالية وجودة أداء الموارد البشرية داخل المؤسسة ووجود تواصل تنظيمي فعال داخل هذه المؤسسة. فهذا التواصل التنظيمي يعتبر ضرورة أساسية في توجيه وتعديل سلوك واتجاهات الأفراد والجماعات داخل المؤسسة أو التنظيم، كما أنه يتيح للرئيس داخل المنظمة " الاطلاع على نشاط مرؤوسيه كما يستطيع التعرف أيضا على مدى تقبلهم لآرائه وأفكاره وصيغ عمله داخل المنظمة. بمعنى آخر، فإن التواصل يمثل وسيلة رقابية وإرشادية لنشاطات الرئيس في مجال توجيه فعاليات المرؤوسين"[4].

إذا كان قدر كل تنظيم أو مؤسسة هو عدم الاتفاق في كل الأشياء أو التوافق على كل الجوانب؛ " وما دام أن الأفراد والجماعات في هذه المؤسسة مختلفون في وجهات النظر، وفي اعتقاداتهم

---

[1] – Maillet, Léandre, Psychologie et organisation, op. cit., p, 93.

[2] – Tomatis, Alfred, L'oreille et le langage, édition du Seuil, Paris, 1963, p, 15

[3] – البعدوي، محمد، أساليب القيادة الفعالة، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، مكتبة دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 2012، ص، 51.

[4] – عبوي، زيد منير، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 82.

وفي احتياجاتهم وطموحاتهم الشخصية، بالإضافة إلى عدم اعتراف بعضهم ببعض، فإن كل ذلك ينشئ صراعات ويثير نزاعات بين أفراد هذه المؤسسة."[1] واقع كهذا، يحتم على القائد المدير تملك مجموعة من القدرات والكفاءات القادرة على تدبير هذه النزاعات وإدارتها في اتجاه يخدم مصلحة المؤسسة. هذه الكفاءات قسمها الباحثون في علم التدبير والإدارة إلى صنفين" كفاءة تقنية تمكن القائد المدير من القيام بمهامه بجودة عالية، وكفاءة مرتبطة بالذكاء العاطفي تساهم في خلق علاقات تواصلية مع الغير وإدارة الصراعات مع الأفراد."[2]

إن التواصل يعد عملية أساسية تتخلل كل العمليات الإدارية والتدبيرية للمؤسسة، فهو يعتبر فنا تدبيريا وإبداعا تفاعليا يزين عمل الأفراد والجماعات. إن التواصل التنظيمي الفعال تحكمه وتؤطره مبادئ ومقومات وهي بمثابة توجيهات وضعتها جمعية إدارة الأعمال الأمريكية الرائدة في مجال التدبير الإداري والتنظيمي حددتها في عشر وصايا وهي:[3]

- **التخطيط الجيد للاتصال:** حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار أهداف واتجاهات من سيتأثرون بعملية الاتصال، كما يجب التحضير له جيدا قبل انعقاده، واختيار وتحديد الوقت المناسب.
- **تحديد الهدف الحقيقي من الاتصال:** وذلك يعني أن يسأل القائد نفسه ماذا يريد تحقيقه من هذا الاتصال والهدف الذي يسعى إلى بلوغه.
- **التعرف على الظروف المحيطة بالاتصالات:** هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التواصل، لذا على القائد أن يكون حساسا للظروف التي يتم فيها التواصل.
- **استشارة الآخرين:** حيث تساعد في التخطيط لعملية التواصل، أو في الكشف عن الحقائق التي تستند إليها، ومثل هذه الإشارات تساعد على الرفع من فاعلية وموضوعية التواصل.
- **الاهتمامات بالاتصالات اللالفظية إلى جانب اللفظية:** إن نبرات الصوت وتعبيرات الوجه وحركات الجسم، ونظرات العينين كلها عوامل لها أثرها المهم على المستقبلين.
- **الاستفادة من الفرص المتاحة لنقل شيء له قيمة:** إن مراعاة وجهات نظر الآخرين وحاجاتهم كثيرا ما تشجعهم على الاستجابة لأفكار القائد وتقبل تعليماته.

---

[1] – Carré, Christophe ; Sortir des conflits, 5ème tirage, éditions Eyrolles, Paris, 2013, p, 15.

[2] – Moulette, Pascal ; Roques, Olivier, Gestion des ressources humaines, op. cit., p, 114.

[3] – الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص، 323.

- **النظرة المستقبلية في الاتصالات:** على الرغم من أن الاتصال يهدف إلى مقابلة احتياجات الظروف الحالية، فإنه من الأهمية بشيء من التخطيط للتواصل وفقا للنظرة المستقبلية أيضا.
- **الانسجام بين الأقوال والأفعال.**
- **الإنصات:** وهو أهم مهارة من مهارات الاتصال، والقائد الناجح هو الذي ينصت إلى ما يقول الآخرين بكل حسساسية ومشاعر ويستمع إليهم بشيء من العاطفة والاحترام.
- "**تقييم العملية التواصلية:** إن قيام القائد بتقييم اتصالاته يفيد دائما في الرقابة والتحفيز، ويساعد على تحسين الأداء بالمؤسسة. فالقائد الفعال هو الذي يقف دائما على رد فعل رسالته من جانب مستقبلها، ويمكن أن يعتمد في تقييم اتصالاته على المعلومات المرتدة من اتباعه."[1]

2-2 أنواع وأشكال التواصل التنظيمي ومعيقاته

2-2-1 أنواع وأشكال التواصل التنظيمي

هناك عدة أنواع وأشكال يعرفها التواصل التنظيمي، وهناك تصنيفات من قبل الباحثين تركز على البعد البيداغوجي للتواصل والجانب اللغوي، لكن ما يهمنا نحن في هذه الورقة هو التواصل التنظيمي الذي يوجد داخل المؤسسة أو التنظيم سواء بين المؤسسة ومواردها البشرية، أو بين المؤسسة ومحيطها الخارجي، أو بين الموارد البشرية فيما بينها.

أ- التواصل التنظيمي الرسمي

إذا كان التواصل التنظيمي في مدلوله العام عند **الطبجي** يُعْرَف باعتباره " العملية أو الطريقة التي يتم بواسطتها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح هذه المعرفة مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر"[2]، فإن هذا التواصل قد يأخذ أشكالا وأنواعا حسب طبيعة المعلومات المنقولة والمرسلة والطريقة التي تم بها الإرسال، بالإضافة إلى الأطراف المعنية بهذا التواصل. والتواصل الرسمي وهو ذلك النظام الذي تخضع فيه " الاتصالات لقواعد وإجراءات محددة رسميا ومثبتة بصورة مكتوبة ورسمية، وفيه تتدفق البيانات في المنظمة بما يتماشى والتوزيع الرسمي

[1]- البعدوي، محمد، أساليب القيادة الفعالة، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص، 59.

[2]- فارس، خالد، التواصل وتقنيات التنشيط، العدد الثاني، الطبعة الأولى، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، 2018، ص، 17.

للسلطات والاختصاصات الوظيفية."[1] وعلى هذا الأساس يتم تبادل المعلومات والرسائل من خلال مصادر وقنوات رسمية هدفها تحقيق الأهداف التي تتبناها المؤسسة.

إن التواصل الرسمي داخل المؤسسة نفسه يعرف ثلاثة أنواع: تواصل نازل من أعلى إلى أسفل، تواصل صاعد من الأسفل إلى الأعلى، وتواصل أفقي."[2] فالاتصال الهابط يكون من الرؤساء إلى المرؤوسين، ويكون على شكل تعليمات، أوامر، وقرارات...إلخ. وتواصل صاعد من المرؤوسين إلى الرؤساء يكون على شكل شكاوي، اقتراحات، تقارير...إلخ. أما النوع الثالث من التواصل الرسمي هو التواصل الأفقي " الذي يتم بين العاملين بالمنظمة على مستويات متقابلة ومتكافئة، أي على نفس المستوى الوظيفي (رئيس قسم– رئيس قسم)[3]. يعتبر هذا النوع من التواصل من أنواع التواصل " الأكثر تشاركا وواقعية، كما أنه يسود ويجرى بشكل عادي ودون تكلف كون أن أطرافه يخضعون لنفس الضغوطات ويعتبرون زملاء في العمل."[4]

مما لا شك فيه، أن التواصل الرسمي داخل المؤسسة يعد عنصرا محوريا وعاملا فعالا في نقل المعلومات وتمرير المذكرات والتعليمات التي تخدم مصالح المؤسسة والأفراد على حد سواء. حيث كلما كان " التواصل الرسمي فعالا وهادفا، إلا وكانت مخاوف الفاعلين وشكوكهم إزاء رؤسائهم قليلة، وبهذا ترتفع إنتاجيتهم عن طريق خلق ثقة في كفاءاتهم الذاتية والعملية."[5] غير أن هناك من الباحثين من اعتبر أن هذا التواصل الرسمي رغم أهميته داخل المؤسسة وخارجها إلا أنه قد ينحرف عن مساره الوظيفي ويصبح آلية تعرقل الأداء الجيد والفعال للمؤسسة ومواردها البشرية " خصوصا عندما يعكس بيروقراطية تراتبية تعطل المصالح والمهام"[6] بسبب انتظار من هو على رأس الإدارة لكي يصدر معلومات أو تعليمات تحرك سير العمل داخل المؤسسة.

---

[1]– عبوي، زيد منير، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 84.

[2]– Maillet, Léandre, Psychologie et organisation, op, cit., pp , 103, 104.

[3]- البعدوي، محمد، أساليب القيادة الفعالة، مرجع سابق، ص، 40.

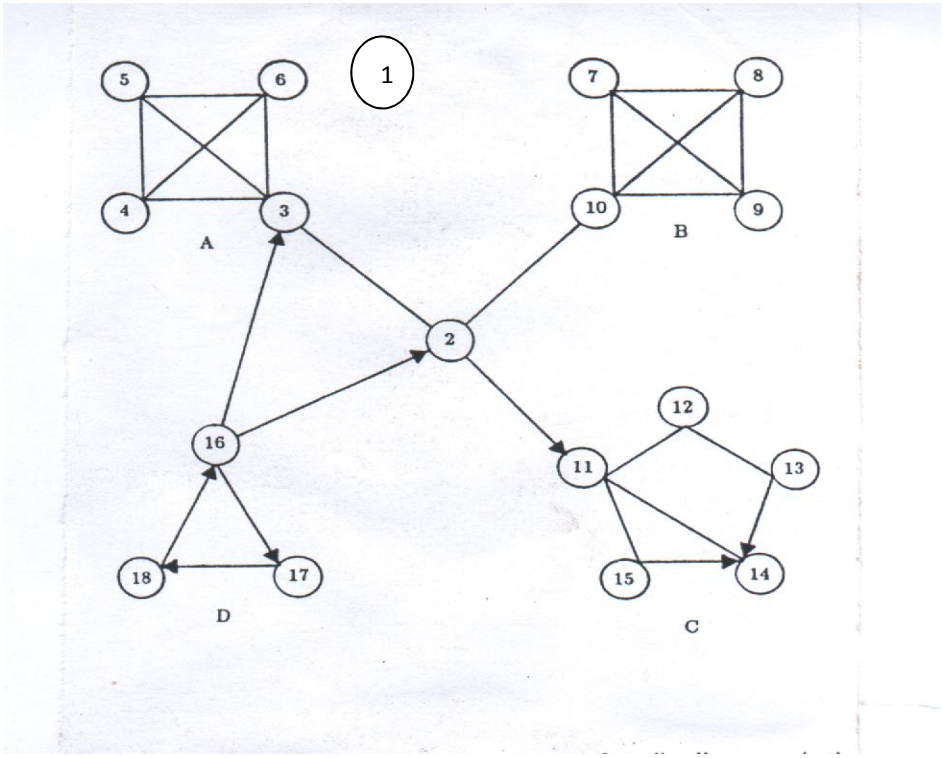
[4] –Maillet, Léandre, op. cit., p, 104

[5]– القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق، مرجع سابق، ص، 81.

[6] – Nelson, Bob ; Economy, Peter, op. cit. , p, 185.

ب- التواصل التنظيمي اللارسمي

يعتبر هذا النوع من التواصل في غاية الأهمية إذ يعكس المناخ التنظيمي الواقعي السائد داخل المؤسسة، ويشكل بذلك الصورة الحقيقية للثقافة التنظيمية للمؤسسة من قيم ومعتقدات واتجاهات وسلوكيات تميز الموارد البشرية؛ والذي للأسف لا يتم التركيز عليه من حيث الدراسة العلمية من قبل رؤساء المؤسسات رغم تأثيره البالغ على نجاح أو فشل المؤسسة المقاولة في تحقيق أهدافها. يمكن القول إن هذا النوع من التواصل ظهر أولا مع مدرسة العلاقات الإنسانية ليتطور بعد ذلك مع مجموعة من الاتجاهات. والتواصل اللارسمي أو غير رسمي هو ذلك التواصل الذي لا يخضع لقواعد وإجراءات مثبتة ومكتوبة ورسمية، ويتم خلال قنوات خارجة عن القنوات الرسمية المحددة للاتصال. إنه تواصل يتخطى خطوط السلطة الرسمية ولا يحدث داخل المنظمة فقط بل يتعداه إلى الخارج خلال اللقاءات غير الرسمية، كلقاءات المقاهي، والحفلات... وهناك خطاطة معروفة جدا لدى علماء الإدارة والتواصل تدرس هذا النوع من التواصل غير الرسمي يعرف ب"**Sociogramme**" وهي على الشكل التالي:[1]



من خلال خطاطة "**Sociogramme**" يتبين أن في التواصل اللارسمي لدينا مجموعات (A,B,C,D) وأفراد عددهم 17 فردا، بين هذه المجموعات والأفراد تتم عمليات التواصل عبر قنوات

[1] – Maillet, Léandre, Psychologie et organisation, op. cit. , p, 105

غير رسمية، حيث يتم التفاعل بشكل مباشر بين المجموعات والأفراد، وبشكل غير مباشر عبر فرد معين (مثلا الفرد رقم 2) يكون تواصليا وله قدرات تواصلية وتفاعلية يسَهِّل نقل المعلومات إلى كل الأفراد بشكل غير رسمي، كما أن هناك فردا رقم 1، هو " عامل ليس تواصلي قد يكون وافدا جديدا على المنظمة أو صغير السن، أو أنه له تكوين ضعيف لذلك يفضل الانعزال،"[1] كما أن باقي الأفراد يعزلونه ولا يحاولون إدماجه في شبكتهم التواصلية، وتبين الوثيقة كذلك، أن هناك مجموعات كمثلا D و C فهما مجموعتان منعزلتان بأفرادها وتقيم علاقاتها التواصلية فقط مع أفرادها الذين ينتمون إليهما، حيث تجد لديهم أفكار وقيم معينة تؤطر وتحرك سلوكاتهم واتجاهاتهم.

2-2-2 معيقات التواصل التنظيمي

إذا كان للتواصل التنظيمي بأشكاله وأنواعه له أهمية ودور بالغ في الرفع من مردودية أداء المؤسسات وتحسين جودة أداء مواردها البشرية، فإنه كذلك تواجهه مشاكل ومعيقات تحد من هذه الفعالية والنجاعة في الأداء. إن المؤسسات التعليمية كتنظيمات لا تشد عن هذا الواقع حيث هي الأخرى تعرف معيقات ومشاكل تحد من كفاءتها التواصلية، وتعيق عمل وأداء مواردها البشرية؛ إذ يمكن القول ومن خلال استطلاعات للرأي ومسوحات لواقع هذه المؤسسات، إن هناك انقطاعا تاما لقنوات بين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والإدارة العليا من الوزارة الوصية إلى الأكاديميات وصولا إلى المديريات الإقليمية. إن التعليمات والتوجيهات والدوريات تنزل على هؤلاء الموظفين عبر تواصل رسمي نازل، كما أن التعبير عن مشاكلهم واقتراحاتهم لا تكاد تصل إلى المسؤولين بفعل تواصل رسمي بيروقراطي تضيع فعاليته واستعجاليته من مكتب إلى آخر؛ ناهيك عن التواصل غير الرسمي والأفقي، فهو تواصل معطوب بفعل الصراعات الإيديولوجية والإنتماءات النقابية، حتى وإن كان هناك تواصل فقد يهم فقط مشاكل العمل والحياة وظروفهما. فضلا عن وجود بعض القادة المدبرين رؤساء المؤسسات لا يتقنون فن التواصل، وليس لهم علم بمشاكل مرؤوسيهم؛ وهو ما ينعكس سلبا على أداء هؤلاء الموظفين.

وقد أرجع علماء الإدارة والتدبير هذه المشاكل إلى مجموعة من المعيقات أهمها:

- عدم توفر الكفاءة، أو الاستعداد لدى بعض الرؤساء في نقل المعلومات والأخبار إلى المرؤوسين، إذ يروم بعض الرؤساء الاحتفاظ ببعض المعلومات حتى يظهرون أمام مرؤوسيهم بحيازة سلطة عن طريق حيازة معلومات.

[1] – Ibid, p, 104.

- تعمد أعضاء التنظيم إلى التقليل من فعالية التواصل نتيجة لعدم الفهم، أو المحافظة على المسالك الخاصة بالمكانة الاجتماعية للفاعلين كل حسب منصبه.[1]
- ما يوجبه نظام التدرج الإداري، وكذلك مبدأ وحدة الرئاسة والأمر واحترام قاعدة تسلسل المستويات، وضرورة اتصال كل مستوى بالمستوى الأعلى الذي يليه مباشرة دون أن يتخطاه عند إجراء عملية الاتصال وعدم السماح بالاتصالات الأفقية.
- الإحراج الذي يعاني منه بعض المشرفين أو المرؤوسين بسبب اتصال الرؤساء بهم دون احترام التدرج الإداري، وما يتعرض له هؤلاء من مضايقات من طرف رؤسائهم المباشرين.
- وجود الرهبة والخوف لدى المرؤوسين بالمنظمة يجعلهم يحجمون عن الاتصال برؤسائهم، وذلك بشعورهم بأن الرئيس يملك قوة وسلطة من شأنها تؤثر سلبا في مستقبلهم.
- التقاليد الإدارية في بعض الإدارات، إذ يعتقد بعض الرؤساء أن الوضع الطبيعي للأمور أن يبدؤوا هم بالاتصال بالموظفين لا العكس.
- فقدان الثقة والتعاون بين الرؤساء والمرؤوسين، فتكون النتيجة هي حجب الأخبار أو المعلومات عن بعضهم البعض.[2]
- الإطار المرجعي للمؤسسة وهو أن يكون العامل الموظف منتمي لمجموعة معينة تعتنق أفكار ومبادئ خاصة بها لذلك يصعب عليه أن يتقبل كل ما هو مخالف لها.[3]

المطلب الثالث: التمكين وربط المسؤولية بالمحاسبة وجودة الأداء

يعتبر العنصر البشري هو المسؤول الأول والأخير في نجاح وفشل أي مؤسسة من مؤسسات الدولة، اقتصادية كانت أو اجتماعية، خاصة أو عمومية. لذلك، كانت مسألة الاهتمام بهذا العنصر الحيوي على مستوى إدارته وتحفيزه وتكوينه وتمكينه...إلخ ضرورة إدارية ملحة إن لم نقل مصيرية بالنسبة للمؤسسة ووجودها.

غني عن البيان، أن الموارد البشرية هي ثروة لا مادية ورأسمال بشري مهم، تختزن طاقات وقوى هائلة كما لها مواقف ودوافع وانطباعات وطموحات ضخمة تحتاج إلى إبرازها وسبر أغوارها في كنه

---

[1]– القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق، الجزء الأول، مرجع سابق، ص، 87.

[2]– باهي، محمد، تدبير الموارد البشرية بالإدارة العمومية، مرجع سابق، ص،ص، 50، 51.

[3]– عبوي، زيد منير، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 90.

ووجدان هذه الموارد البشرية. ومن ثمة، فإن إدارة الموارد البشرية مطالبة باستثمار هذه الطاقات واستغلالها استغلالا إيجابيا خصوصا في مؤسسات التربية والتكوين التي تضم موظفين على مستوى عال من الكفاءة والمسؤولية.

إن استثمار وتوظيف هذه الموارد البشرية بشكل فعال وجيد على مستوى أدائها، لن يتم إلا بتمكينهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات وتحميلهم جزء من المسؤولية داخل المؤسسات. وقد أثبتت الدراسات– سنتطرق إليها لاحقا– تأثير تفويض ومنح الموارد البشرية عنصري التمكين والمشاركة في اتخاذ القرارات على الأداء الإيجابي والفعال للمؤسسات المشغلة لهذه الموارد. فما مفهوم التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار؟ وما أهميتهما، وما واقع استراتيجية التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية؟ وكيف يتم تفعيل هذه الاستراتيجيات التي هي في الأصل استراتيجيات تنتمي إلى الثقافة المقاولاتية داخل المؤسسات التعليمية؟

1- التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار وجودة الأداء

1-1 مفهوم تمكين الموارد البشرية ومشاركتهم في اتخاذ القرار

لقد أصبح مفهوم التمكين من المفاهيم المشاعة والأكثر تداولا خصوصا في تسعينيات القرن الماضي، وهو ما سمح بتعدد تعريفات مفهوم التمكين بتعدد الباحثين. فالتمكين هو " عملية إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة وتحمل المسؤولية وفي استخدام قدراتهم من خلال تشجيعهم على اتخاذ القارارت. إنه منهج لإدارة الأفراد يسمح لأعضاء الفريق بأن يمارسوا صنع القرار فيما يتعلق بشؤونهم اليومية في عملهم."[1] إن التمكين بهذا المعنى، يحيل على استراتيجية إدارية مفادها "نقل أو تفويض نوع من السلطة والمسؤولية والاستقلالية للموظفين والأجراء الموجودين أسفل سلم التراتبية الإدارية."[2] لقد أثار مفهوم التمكين عدة نقاشات بين الباحثين خاصة في علاقته بمفهوم السلطة الإدارية، يرى **توماس** و**فلتهوس** (**Thomas**, et **Velthouse**) بخصوص ذلك " أن مفهوم التمكين يعني منح السلطة للعاملين من أجل توليد دافع جوهري للعمل."[3] وهو تعريف يتقاطع مع التعريفات

[1]– عبد الوهاب، سمير محمد؛ البرادعي، ليلى مصطفى، إدارة الموارد البشرية: المفاهيم والمجالات والاتجاهات الجديدة، مرجع سابق، ص، 206.

[2] – Nelson, Bob ; Economy, Peter, Le management pour les nuls, op. cit., p, 205.

[3] – Moisset, Jean-Joseph ; et (autres), La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op. cit. , p, 278.

التي تربط التمكين بدرجة مناسبة من حرية تصرف العاملين والموظفين في المؤسسات، " فتوكل إليهم مهام يؤدونها بدرجة من الاستقلالية مع مسؤوليتهم عن النتائج".[1]

أمام هذه التعريفات، تراوح مفهوم التمكين بين من ينظر إليه كفلسفة إدارية لها تصورات ورؤى للفعل والأداء داخل المؤسسات، وبين التمكين كاستراتيجية إدارية؛ فالمؤسسات التي تعتمد على التمكين كفلسفة تعمل على تحضير الظروف والمناخ المناسب والمشجع لكي يعبر الموظفون عن إمكاناتهم وإبداعاتهم دون التشديد على الإجراءات والأنظمة المقيدة للإبداع، " حيث يقوم المدير بمراقبة النتائج بدلا من مراقبة السلوك الفردي. أما التمكين كإيديولوجية إدارية هي مجموعة من الأفكار والمعتقدات يعتمدها المديرون لحث الأفراد العاملين وتشجيعهم لغرض توفير مهاراتهم الخاصة وخبراتهم على نحو أفضل بمنحهم قوة وحرية التصرف لأداء عملهم إلى جانب موارد وامتيازات أخرى."[2]

أما التمكين في مؤسسات التربية والتكوين فهو مستمد من استراتيجية التمكين في المقاولات /التنظيمات، ولا يوجد أي اختلاف في المعنى والتطبيق بينهما، فمعنى التمكين في المؤسسات التعليمية هو إعادة هيكلة مراكز القوى وإعادة توزيع للسلطة ولحقوق التصرف وصنع واتخاذ القرار؛ " أي دعم البنية التحتية في المدرسة، وذلك بتقديم المصادر الفنية وتعزيز الاستقلالية والمسؤولية الذاتية على المعلمين في المدرسة، ومنحهم القوة والمعلومات والمكافآت والمعرفة."[3]

لقد ارتبط مفهوم التمكين في كل الأدبيات والدراسات التي اهتمت بإدارة الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية بمفهومي الحرية والاستقلالية في الأداء، وهو ما جعل كل من "**بوين** و**لاولر**" (**Bowen** et **Lawler**) يعرفان التمكين الإداري للمدارس بأنه إطلاق حرية المدرس أثناء تأدية عمله في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها."[4] غير أن تحقيق هذا المسعى المتمثل في تمكين العاملين في المؤسسات التعليمية، مدرسين أو أطر إدارية، ليس أمرا هينا بل يحتاج توافر "بيئة تسودها علاقات وتفاعلات اجتماعية، وعوامل تحفيز مهمة لهؤلاء."[5]؛ وهو ما يعرف في علم الإدارة والتدبير ب (L'empowerment motivationnel et relationnel) فضلا عن أن تمكين الموارد البشرية في

---

[1]– عبد الوهاب، سمير محمد؛ البرادعي، ليلى مصطفى، المرجع السابق، ص، 206.

[2]– جدي، شوقي؛ عبيدة حجار، مرجع سابق، ص، 9.

[3]– خليل، نبيل سعد، المرجع السابق، ص، 266.

[4]– نفسه، ص، 266.

[5] – Moisset, Jean–Joseph, et (autres), op. cit., p, 278.

المؤسسات التعليمية يحتاج إلى حالة ذهنية واستعداد نفسي وسلوكي لكي " تتوافر لهم الثقة بالنفس والقناعة بما يمتلك من قدرات معرفية تساعده في اتخاذ قراراته واختيار أفضل النتائج"[1] والطرق لتحقيقها. أما بخصوص مشاركة الموارد البشرية في اتخاذ وصنع القرار في المؤسسات والتنظيمات خاصة في المؤسسات التعليمية، فإننا نعتبر مشاركة الموارد البشرية في اتخاذ القرار داخل المؤسسات هو نتيجة لاستراتيجية تمكين هذه الموارد، وبالتالي لا يمكن الفصل بين مفهومي التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار.

إن مفهوم المشاركة في سوسيولوجيا التنظيمات وفي مجال الإدارة هي ذلك " الترتيب التنظيمي الذي يسمح لجميع العاملين في المنظمة في الاشتراك الفعلي في إدارة المشروع بحيث يكون ذلك عن رغبة حقيقية من جانب العاملين في الحصول على المشاركة؛ إنها عملية إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات الإدارية."[2] إن مشاركة الموارد البشرية في اتخاذ القرارات هي عملية في غاية أهمية ولا يمكن أن يكتب لها النجاح إلا إذا كان هناك جو من التعاون والتفاعل المتبادل بين الموظفين ورؤسائهم. لذلك هناك من يعتبر " أن مشاركة العاملين في الإدارة هي حق طبيعي للقوى العاملة التي تتحكم في العملية الإنتاجية."[3] وإذا كان **دروكر (P.Drucker)** يرى أن المشاركة هي ليست انخراط عضوي فحسب، بل هي مضمون حسي وعقلي للشخص ضمن مجموعة عمل فإن هذه المشاركة عندما تكون في صنع واتخاذ القرارات تأخذ تحديدا وظيفيا واستراتيجيا، حيث تعتبر المشاركة في اتخاذ القرار من قبل الموارد البشرية أسلوبا إداريا وتدبيريا لشؤون المؤسسة لا يمكن أن يكتب له النجاح بدون وجود رغبة لدى الموظفين في المشاركة إلى جانب الإدارة في رسم السياسات واتخاذ القرارات التي تخدم مصلحة المنظمة والأفراد على حد سواء.

والواقع أن هناك اتجاهين بشأن المشاركة في اتخاذ وصنع القرار من قبل الموارد البشرية داخل المؤسسات وخاصة مؤسسات التربية والتكوين: " الاتجاه التقليدي الذي يرى أن المشاركة يجب أن ترتبط بنوعية القرارات، فالقرارات الاستراتيجية يجب أن تتخذ من قبل الإدارة العليا، والاتجاه الحديث الذي لا يرى مانعا من إشراك جميع المعنيين في اتخاذ القرار."[4] إن أصحاب الاتجاه التقليدي يستندون إلى رؤية

---

[1]– خليل، نبيل سعد، المرجع السابق، ص، 266.

[2]– عبوي، زيد منير، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص، 993.

[3]– نفسه.

[4]– بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص، 98.

ماضوية تكرس الاستبداد الإداري للرؤساء والمديرين،" فهم يتصورون أنهم بهذا الأسلوب الديمقراطي في العمل سيصبحون بدون جدوى، وبالتالي سيفقدون سلطتهم وهيبتهم بمشاركة الفاعلين في اتخاذ القرار.[1]

والجدير بالذكر، أنه بين الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث هناك درجات ومستويات المشاركة في اتخاذ القارارات نقدمها في الآتي:[2]

- صنع القرار ثم تبليغه للرؤساء؛
- صنع الرئيس للقرار ثم شرح مبرراته؛
- صنع الرئيس للقرار ثم الدعوة لإجراء حوار حوله؛
- صنع الرئيس لقرار مبدئي مع ترك المجال مفتوحا لإمكانية تغييره؛
- عرض الرئيس للمشكلة وللقيود على حلها، والطلب من المرؤوسين صنع القرار؛
- تفويض الأمر للمرؤوسين لتشخيص المشكلة، والوصول إلى القرار؛

من خلال كل ما تقدم يمكن القول إن عملية التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار للموارد البشرية العاملة داخل المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية تتحددان في المبادئ التالية:

- مشاركة المدرسين والموظفين الإداريين في صنع واتخاذ القرارات وإعطائهم المزيد من الحرية في العمل والتصرف والرقابة الذاتية مع دعم قدراتهم ومهاراتهم بتوفير الموارد الكافية والمناخ الملائم وتأهيلهم فنيا وسلوكيا والثقة فيهم.
- اكتساب القوة اللازمة لصنع واتخاذ القرارات والإسهام في وضع الخطط خاصة تلك التي تمس وظيفة المدرس أو أطر الإدارة واستخدام الخبرة الموجودة لدى الأفراد لتحسين أداء المؤسسة التعليمية.
- إعطاء الثقة والحرية والإمكانات للمدرسين والموظفين الإداريين ليتصرفوا طبقا لأحكامهم الشخصية.
- إعطاء المدرسين وأطر الإدارة التربوية الصلاحيات والمسؤوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة مع توفير كافة الموارد وبيئة العمل المناسبة.

---

[1]– القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق، مرجع سابق، ص،ص، 169، 170.

[2]– بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني، حسن أحمد، المرجع السابق، ص،ص، 97، 98.

- منح المدرسين وموظفي الإدارة التربوية السلطة والقدرة على صنع واتخاذ القارارت والاستجابة لمطالب واحتياجات التلاميذ أو الطلاب، والمبادرة لحل المشكلات بطريقة مباشرة دون الرجوع للإدارة العليا.[1]

1-2 أهمية تمكين الموارد البشرية ومشاركتهم في اتخاذ القرار

يعتبر تمكين الموارد البشرية داخل المؤسسات والتنظيمات خاصة في المؤسسات التعليمية وإشراكهم في اتخاذ وصنع القرار أمرا بالغ التأثير والأهمية، حيث " يجسدان نتيجة اللا تمركز الإداري من خلال إعطاء هامش من حرية التصرف إلى هذه المؤسسات وإلى مواردها البشرية كانوا مدرسين أو أطر إدارية وتربوية."[2]

إن عملية تمكين الموظفين لها فوائد عديدة تهم المؤسسة، والموظفين، وطالبي الخدمات أو المنتج، فعلى مستوى المؤسسة " التمكين يجعل المؤسسة أكثر إنتاجية وفعالية فيكون هو مفتاح نجاحها".[3] أما على مستوى الموظفين، فإن التمكين يزيد من حماستهم والإيمان بكفاءاتهم ومهاراتهم، فضلا عن إغناء تجاربهم من خلال تكليفهم بمسؤوليات يقومون بها بعدما كانت "مهاما يختص بها المدبرون والرؤساء كالتدريب والتخطيط الاستراتيجي."[4]

إن إيلاء الأهمية لإشراك الموارد البشرية في اتخاذ وصنع القرار وتمكينهم، مكن من الانتقال من تصور إداري سلطوي استبدادي في إدارة الموارد البشرية إلى تصور ديمقراطي مرن يستند إلى تفكير وثقافة مقاولاتية، فقد جعل " من المؤسسة التمكينية Empowered تحل محل المؤسسة الآمرة التي تتركز فيها السلطة في يد الرؤساء الذين يعتقدون أنهم يعرفون الأفضل. وعلى العكس من ذلك، المؤسسة التمكينية تستغل قدرات وحماس العاملين فيها بطريقة أفضل؛"[5] وهو ما يتيح لها الفعالية والتطور المستمر.

---

[1]- خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص، ص، 271، 272.

[2] - Moisset, Jean- Joseph, et (autres), La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, op. cit., p, 278.

[3] -Nelson, Bob ; Economy, Peter, Le Management pour les nuls, op. cit., p, 205.

[4] - Ibidem.

[5]- عبد الوهاب، سمير محمد؛ البرادعي ليلى مصطفى، مرجع سابق، ص، 207.

وهذه أهم الإيجابيات والفوائد التي يتيحها تمكين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وإشراكهم في اتخاذ القرار نجد:

- إطلاق قدرات المدرسين وأطر الإدارة التربوية الإبداعية والخلاقة؛
- أهمية سرعة اتخاذ القرارات؛
- توفير المزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء التنظيمي؛
- توفير مناخ من الثقة بين المدير والمدرسين والموظفين الإداريين العاملين معه؛ توفير الدعم الدائم للمدرسين والموظفين الإداريين من أجل الإبداع؛
- توفير مناخ من التعلم المستمر والسماح بهامش من المخاطرة والخطأ والتجربة،"[1] بالإضافة إلى الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة خاصة الموارد البشرية لتقوية روح المنافسة وجعلها ثقافة لديهم.

وحتى نكون أكثر ملاءمة لواقع تمكين الموارد البشرية وإشراكهم في قرارات المؤسسة أو التنظيم، هناك تجارب واعدة لمقاولات ومؤسسات فعَّلت استراتيجية التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار لدى مواردها البشرية وحققت على إثر ذلك نتائج مهمة على مستوى فعالية ومردودية أدائها وأداء مواردها البشرية، حيث أذكر على سبيل المثال لا الحصر، شركة "**Happychic**" وهي شركة تشغل أزيد من 4000 عامل، تنظم كل ستة إلى ثمانية أسابيع ما يعرف ب مشاتل الاحتمالات أو بنك الأفكار الواعدة Les nurseries des possibles، حيث يعرض فيها العمال أفكارا مُجَدِّدة وواعدة أمام مديرين مانحين لتفعيل وإنجاز مشاريع من أفكار هؤلاء العمال. كذلك هناك شركة (Davidson consulting) مختصة في الخدمات المعلوماتية توجد في "Boulogne" قرب باريس، هذه الشركة تضع سبورة رقمية قرب آلة تحضير القهوة، وتطلب من الموظفين التعبير عن آرائهم سواء جيدة أو سيئة ويتم الأخذ بها واعتماد الإيجابي منها دون معرفة هوية صاحبها؛ وقد احتلت هذه الشركة المرتبة الأولى في العمل الجيد (Great place to work).[2] ومن ثمة، إن تمكين الموارد البشرية وإشراكهم في اتخاذ وصنع القرارات داخل المؤسسات يصنع المعجزات.

[1]– خليل، نبيل سعد، مرجع سابق، ص،ص، 274، 275.

[2] – Nelson, Bob ; Economy, Peter, Le management pour les nuls, op. cit. , pp, 205, 206.

أما بالنسبة لواقع تمكين الموارد البشرية العاملة في مؤسسات التربية والتكوين وإشراكهم في اتخاذ وصنع القرار، فإنه واقع لا يرقى إلى مستوى الطموحات والإنتظارات التي نصبو إليها ونرجوها داخل منظومة التربية والتكوين المغربية بشكل عام؛ فمن خلال استطلاعات لرأي المدرسين والأطر الإدارية والتربوية، ومن خلال تحليل للممارسة المهنية لهؤلاء الموارد البسشرية، يتضح أنهم بعيدون كل البعد عن عمليتي التمكين والمشاركة في اتخاذ القرارات داخل منظومة التربية والتكوين، حيث هامش حرية التصرف والاستقلالية التربوية والبيداغوجية ضيق جدا، كما لا يوجد لهم موقع في رسم سياسات وتوجهات الدولة على مستوى القطاع؛ بالإضافة إلى غياب موقع تمثيلي ضمن لجان إعداد البرامج والمقررات، اللهم الاقتصار على استدعاء بعض السادة المدرسين والأطر الإدارية التربوية وهيئة المراقبة التربوية للمشاركة في تأليف الكتب المدرسية، علاوة على أنهم لا يُشْرَكون في إبداء رأيهم في الأمور المتعلقة بوضعيتهم الإدارية كالترقية وتقويم الأداء واقتراح أفكار ومشاريع قادرة على تطوير وتغيير الواقع المتأزم للمؤسسات التعليمية التي ينتمون إليها. لقد أصبح المدرس والمدير والمفتش مجرد موظف له عمل إداري تربوي مؤطر ومحكوم بقوانين وتوجيهات نازلة من فوق لا يعلم بها الموظف حتى يفاجأ بها، وفي بعض الأحيان، في منتصف الليل، يسمع عن مذكرة وزارية أو قرار عليه تطبيقه وتنفيذه في صباح الغد.

لقد حاولت وزارة التربية الوطنية مع الميثاق الوطني إتاحة هامش من الحرية والتمكين للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في عملية صنع واتخاذ القرارات داخل هذه المؤسسات وتدبيرها، ولعل المادة 149 من الميثاق الوطني والخاصة بمجلس تدبير المؤسسة والذي يعتبر من أهم مجالس المؤسسة، تجسد هذا التمكين والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ حيث تنص على أن " كل مؤسسة للتربية والتكوين يسيرها مدير ومجلس للتدبير (...)، يحدث على صعيد كل مؤسسة للتربية والتكوين مجلس التدبير، يمثل فيه المدرسون وآباء وأولياء التلاميذ وكافة شركاء المدرسة في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي. ومن مهام هذا المجلس، المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة، والمواقيت الدراسية استعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين، كما يساهم في التقويم الدوري للأداء التربوي وللوضعية المادية للمؤسسة وتجهيزاتها والمناخ التربوي بها، وكذا في اقتراح الحلول الملائمة للصيانة، ولرفع مستوى المدرسة وإشعاعها داخل محيطها."[1]

[1]– وزارة التربة الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، منشورات مركز المغرب العربي للإعلام، 2001، ص، ص، 91، 92.

ورغم هذا التنصيص على دعوة المدرسين إلى المشاركة في تدبير المؤسسة وتمكينهم، إلا أن دورهم يبقى محدودا جدا وغير مؤثر على مستوى صنع واتخاذ قرارات تهم قضايا محورية متعلقة بوضعيتهم ووضعية المؤسسة كمؤسسة مستقلة لها تدبيرها الخاص وحريتها في اقتراح البرامج ووضع الاستراتيجيات التي تخدم مصلحتها وتجعلها رائدة وناجحة في تحقيق أهدافها دون الرجوع إلى الجهات العليا في كل صغيرة وكبيرة، معتمدة في ذلك على مواردها البشرية وعلى قوتهم الاقتراحية وإبداعهم في إنتاج الأفكار المساهمة في تحسين جودة منظومة التربية والتكوين وتطورها.

وفي الأخير، أختم هذا المحور بالدراسة التحليلية التي قام بها **ديركان واتز (Durcan Oates)**، وهي دراسة تعزز الطرح الذي نتبناه، فقد أجرى مقارنة بين " نمط تحمل المسؤولية داخل المؤسسات في الدول الغربية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها دولة رائدة في هذا المجال، وبين الثقافة التنظيمية اليابانية في نفس الجانب الذي هو تحمل المسؤولية."[1]

وجد هذا الباحث أن الولايات المتحدة الآن تحاول تحسين وتجويد هذا الجانب المتعلق بتحمل المسؤولية والتفرد بها، والتقليل من تمركز القرار والسلطة في يد الرئيس وكأنه هو المسؤول الأول والأخير عن سير المؤسسات محاولةً الاقتداء بالنموذج الياباني الذي " يؤمن بالمجهود الجماعي وتقاسم المسؤولية في اتخاذ القرارات وفق ثقافة الفريق، والالتزام النزيه لكل العاملين في المؤسسة وهذا يعتبر من أهم طرق بلوغ الأهداف المشتركة للمؤسسة."[2]

2- ربط المسؤولية بالمحاسبة وجودة الأداء

إن مفهوم ربط المسؤولية بالمحاسبة هو مفهوم جديد له حمولة دستورية قوية حيث اقترن في دستور 2011 بالحكامة الجيدة التي تهدف إلى تجويد وتحسين العمل المؤسساتي باختلاف اهتماماته وتوجهاته السياسية والإدارية والاقتصادية وحتى الاجتماعية. حيث ينص الدستور في الفصل 154 على أن " يتم تنظيم المرافق العمومية على أساس المساواة بين المواطنات والمواطنين في الولوج إليها والإنصاف في تغطية التراب الوطني والإستمرارية في أداء الخدمات وتخضع المرافق العمومية لمعايير

[1] – Kerjean, Alain, Les nouveaux comportements dans l'entreprise, op. , cit. , p, 37.

[2] – Ibid, p, 38.

الجودة والشفافية والمحاسبة والمسؤولية، وتخضع في تسييرها لمبدأ وقيم الديمقراطية التي أقرها الدستور."[1]

نحن في هذه الورقة سنقف عند مفهوم المسؤولية وربطها بالمحاسبة، باعتباره استراتيجية وآلية تتيح لنا تخليق سياسة الإدارة والتدبير داخل المؤسسات خاصة مؤسسات التربية والتكوين، ومساءلة هذه المؤسسات ومواردها البشرية على أدائها ومردوديتها ومحاولة تحصين العمل الإداري والتربوي من كل تقصير أو تراجع وربط كل ذلك بالمحاسبة قصد الوقوف على المسؤوليات ومآلات المهام الموكلة للمؤسسات ومواردها البشرية، خصوصا أن " الإدارة المعاصرة أصبحت تعمل باللامركزية وبالتفويض لمديريها والمؤهلين الأكفاء من أعوانها كمشاركين في صناعة القرارات؛ فهي تستعين بموارد بشرية قوامها التعليم والتكوين والفعالية، القادرة على الإستمرار في بيئة متزايدة التنافس هدفها تقديم خدمات جديدة تلبي حاجيات المستفيدين من خدماتها أي الوفاء برسالتها وبغرضها التي أنشأت من أجلها.[2]

وبناء عليه، لابد من نظام وجهاز للمساءلة والمحاسبة يشجع ويثني على النجاحات المحققة، وفي الوقت نفسه، يسائل ويحاسب التجاوزات والأخطاء الناتجة عن التقصير والإهمال وعدم تحمل المسؤولية.

2-1 مفهوم المسؤولية وعناصرها

ربط المسؤولية بالمحاسبة هو كما سبق وصدرنا، مفهوم له ارتباط بالحكامة الجيدة؛ ورد في دستور المملكة لسنة 2011، ويورد في بعض المجالات ومنها مجال التربية والتكوين كمرادف لمفهوم المساءلة. وهناك أدبيات ودراسات تفضل مفهوم المساءلة على المسؤولية لاعتبارات عدة منها ما هو قانوني ومنها ما هو تربوي وأخلاقي.

المساءلة من المفاهيم الحديثة في قطاع التربية والتكوين، حيث انطلقت بشكل فعلي سنة " 1989 من الولايات المتحدة الأمريكية خلال القمة التربوية للإصلاح التربوي، وقد أكدت هذه القمة على الإصلاح التربوي المستند على المساءلة التربوية."[3]

---

[1]- دستور المملكة المغربية، 2011، ص، 154.

[2]- مقدم، سعيد، الوظيفة العمومية بين التطور والتحول من منظور تسيير الموارد البشرية وأخلاقيات المهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010، ص، 6.

[3]- بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني، حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص، 213.

وقد قدم العديد من الخبراء والباحثين في علوم وأسس التربية تعريفات للمساءلة والمسؤولية وما يترتب عنهما من محاسبة وتبعات. ومن أهم هذه التعريفات وأدقها هو التعريف الذي قدمه **أولسن Olson** فهو يعتبر المسؤولية هي " أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله ويركز على النتائج ثم يجني الثمار أو يواجه العواقب."[1] وهو تعريف يجد امتداده لدى الجمعية الأمريكية لمديري المدارس بحيث عرَّفت المسؤولية بأنها " التزام الفرد بإعطاء إيجابات للتساؤلات وتوضيح لنتائج العمل المتوقعة منه نتيجة للدور الذي يقوم به لمن لهم الحق القانوني والسلطة بذلك"[2].

من خلال هذه التعريفات السالفة الذكر، يتضح أن المسؤولية والمساءلة هو قيام موظف أو عامل أو رئيس إدارة بواجب معين، وهناك من هو أعلى منه رتبة إدارية أو صاحب الخدمة أو الزبون يقوم بمساءلته عن هذا الواجب وإشعاره بمستوى أدائه. وهذا يعني أن المساءلة في الوظيفة أو المهمة الموكلة للموظف هي وسيلة وآلية تمكن من متابعة العامل أو الموظف ومحاسبته عن كيفية استخدامه وتوظيفه للصلاحيات والمسؤوليات التي تسند إليه.

أما المساءلة التربوية فهي لا تكاد تخرج عن ما تم تصديره بخصوص المسؤولية، فهي "عملية إدارية يقوم بها القائد للتأكد من قيام التابعين بأداء مهامهم بفاعلية من خلال التقويم المستمر للأداء بهدف التحسين والتمكين."[3] إن ربط المسؤولية بالمحاسبة وتفعيل آلية المساءلة لا يتم بشكل تلقائي وعفوي بل يستدعي استحضار مجموعة من العناصر الأساسية:

- **المعايير:** أي يجب أن تكون هناك معايير وقواعد تُوَجه فعل المحاسبة والمساءلة. إذن هي بوصلة تساعد من سيقوم بالمساءلة ببناء تصور حول القرار الذي سوف يتخذه.
- **التقييم:** وهو عملية جمع المعلومات والبيانات والنتائج ومقارنتها بالأهداف، لاتخاذ القرار بخصوص الأفراد والجماعات والأنظمة. ومن الضروري استخدام الأدوات الخاصة بالتقييم حتى نتجنب التحيز ونحقق الموضوعية.

[1]– نفسه، ص، 215.

[2]– بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني، حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص، 215.

[3]– نفسه.

- **تقديم تقارير بالنتائج:** لكي يكون للتقارير أثرها الفعال يجب إيصالها إلى من هم في موقع يؤهلهم لاتخاذ القرار في المجتمع وإعلام المجتمع بنتائجه، وذلك بهدف إعطاء فكرة لصناع القرار عن كيفية أداء المدارس لعملها، وتكون قراراتهم مبنية على أساس سليم ودقيق.
- **الحوافز والعقوبات:** وهذا عنصر أساسي في تنزيل آلية المسؤولية وربطها بالمحاسبة والمساءلة، فعندما تكون النتائج جيدة تتم مكافأة المديرين والمدرسين (مكافآت معنوية ومادية)، أما إذا كانت النتائج السلبية ناتجة عن إهمال أو تقصير يجب معاقبتهم.[1]

2-2 واقع ومشكلات المساءلة داخل المؤسسات التعليمية

غني عن البيان، أن من أهم الميزات والسمات الإيجابية التي تتميز بها المقاولات باعتبارها تنظيمات ومؤسسات اقتصادية واجتماعية تسعى حثيثا وباستمرار إلى تحقيق أعلى مستويات الإنتاجية والمردودية والجودة هي تفعيل آلية المحاسبة والمساءلة وربطها بتحمل المسؤولية. إن العامل الذي لا ينتج ولا يطمح إلى تحقيق الأفضل في عمله وأدائه تتم معاقبته وتنحيته من منصبه. ومن ثم، لا تساهل مع التقصير والإهمال في الأداء داخل المقاولات؛ لأن من شأن هذه المظاهر الضرر بإنتاجية المقاولة وسمعتها وتنافسيتها. لكن في المقابل، نجد في بعض المؤسسات التعليمية العكس تماما، فلا حديث عن المساءلة أو ربط المسؤولية بالمحاسبة التي ينادي بها دستور المملكة والتوجهات الملكية؛ إذ نجد وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية من أكاديميات جهوية للتربية والتكوين ومديريات إقليمية، لا تقوم بمساءلة هذه المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية بخصوص النتائج والأهداف التي حققتها، حيث نجد بعض هذه المؤسسات التعليمية تحتل مراكز جد متدنية في نسب النجاح خصوصا في السنوات الإشهادية سنة بعد سنة؛ ومع ذلك، لا تحرك الوزارة ساكنا، وتحاول مساءلة هذه المؤسسات ومواردها البشرية والوقوف على المسؤوليات وأسباب الفشل ومحاسبة المقصرين إن وجد هناك تقصير في أدائهم. كذلك نجد مؤسسات تعليمية تعرف أعلى معدلات الغياب في صفوف مدرسيها وأطرها الإدارية سواء بمبرر أو غير مبرر. نفس الشيء بالنسبة للتلاميذ، كثرة الانقطاعات عن الدراسة والهدر المدرسي والتغيبات، ولكن لا مساءلة ولا حتى محاولة معرفة أسباب هذه المظاهر السلبية.

بالإضافة إلى ذلك، هناك بعض المؤسسات التعليمية لا تُفَعِّل الحياة المدرسية داخلها، إذ لا وجود لنوادي تربوية أو أنشطة ثقافية وترفيهية... إلخ. اللهم في الموسم الدراسي 2017/2016، حركت

[1]- بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني، حسن أحمد ، مرجع سابق، ص،ص، 216، 217.

الوزارة لجانها التفتيشية لمساءلة الثانويات التي حققت أقل من 40% من نسب النجاح في امتحان الباكالوريا.

نحن لا نطالب بتحميل المسؤولية للمؤسسات التعليمية ولمواردها البشرية واختزال مشكل تعثر المنظومة في أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية، ولكن نريد أن تكون لدينا ثقافة مقاولاتية في الوقوف على المسؤوليات داخل مؤسساتنا التعليمية؛ من ينتج يكافأ ومن يخل ويقصر في أدائه يعاقب بعد الوقوف على أسباب التقصير والخلل حتى لا نحمل أحدا تبعات هي فوق طاقته وقدرته.

إن المقاولة –وكما صدرنا– تحقق المردودية والجودة بالالتزام وتحميل المسؤوليات ومحاسبة الموارد البشرية على الإهمال والتقصير في الأداء. وقد نجد مجموعة من الأسباب التي تعطل آلية ربط المسؤولية بالمحاسبة داخل المؤسسات التعليمية؛ حيث منها ما هو إيديولوجي ثقافي، ومنها ما هو إداري تنظيمي، ومنها كذلك ما هو راجع للسياسات العليا ومنهجية التعامل والنظر إلى آلية المساءلة والمحاسبة وتحمل المسؤوليات. من هذه الأسباب نذكر:[1]

- عدم إدراك مفهوم المساءلة وربط المسؤولية بالمحاسبة ودورها؛
- أثر التخطيط التربوي بعيد المدى؛
- تحديد من هو المسؤول عن المشكل (هل الوزارة أم الإدارة، أم المدرس، أم المتعلم...)
- عدم وضوح المخرجات وتحديدها؛
- عدم وجود توحيد للمعايير لجميع المدارس وجميع المستويات؛
- عدم وضوح تقويم أداء المدارس وبرامجها؛

بالإضافة إلى هذه الأسباب السالفة الذكر، هناك عدم وجود ثقافة مقاولاتية وتفكير مقاولاتي في عملية المساءلة وتحديد المسؤوليات؛ فالوظيفة العمومية في المغرب أصبحت وكأنها حصن حصين من البطالة وعَضَّات الفقر، وفي نفس الوقت هي غير معنية بأي محاسبة أو مراجعة ما دامت الوزارة أو الدولة هي من تنظمها وتؤطرها قانونيا وإداريا. ناهيك عن أن ربط المسؤولية بالمحاسبة داخل المؤسسات التعليمية مازال مفهوما جديدا وتصورا واسعا وفضفاضا، وبالتالي يصعب تنزيله وتطبيقه إذا لم تكن هناك إرادة حقيقية لذلك.

[1]– بطاح، أحمد محمد؛ الطعاني، حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص، 221.

خلاصة الفصل

سبق وأن أشرنا في مقدمة هذا الفصل ، أنه فصل نظري في غاية الأهمية؛ إذ يعتبر جوابا نظريا على عدد من الأسئلة الواردة في الإشكالية، كما يعتبر تأكيدا مفاهيميا لمدى صحة بعض الفرضيات، حيث نجد هناك تساوقا وانسجاما بين الأسئلة والفرضيات ومحاور هذا الفصل.

في هذا الفصل تحدثنا عن أهم المقومات والمبادئ المرتبطة بالثقافة المقاولاتية وأثرها على أداء المؤسسات التعليمية وأداء مواردها البشرية، مقومات أجملناها في عناصر الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، وهو مفهوم نادر التداول في الساحة التربوية حتى الآن، واستراتيجية التكوين بشقيه الأساسي والمستمر، واعتبرناه أحد أهم الآليات والاستراتيجيات المميزة للثقافة المقاولاتية؛ فلا نجاح لأية مؤسسة مهما كانت طبيعتها دون وجود لموارد بشرية مكونة تكوينا تأهيليا متينا.

بعد ذلك، اعتبرنا أن التحفيز وما يخلقه من رضا وظيفي أحد أهم مفاتيح النجاح والمردودية، وتطرقنا خلال بسط هذا المفهوم إلى أهم المدارس والنظريات التي انبرت لتحليل هذا المفهوم وسبر أغوار أهميته وأثره على أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات وخاصة منها المؤسسات التعليمية.

إلى جانب هذه المفاهيم والمقومات الخاصة بالثقافة المقاولاتية، عرض الفصل مبادئ أخرى واستراتيجيات جديدة لا تقل أهمية عن سابقاتها، وهي التنافسية والتواصل والتمكين والمشاركة في اتخاذ القرارات. وقلنا هذه المفاهيم هي ذات جذور مقاولاتية صرفة، إذ تعد علامة نجاح وتميز بالنسبة للمقاولات؛ لذلك حاولنا في هذا الفصل تبيان مدى محورية هذه المفاهيم ودورها في تحسين جودة أداء المؤسسات ومواردها البشرية، واعتبرنا تفعيل هذه المبادئ والمقومات الخاصة بالثقافة المقاولاتية وتنزيلها داخل المؤسسات التعليمية وتحسيس مواردها البشرية بأهمية الوعي بها أولا، وتبنيها كثقافة، وكاتجاهات، ومواقف وسلوكيات أثناء الأداء ثانيا، كفيل بأن يحسن من جودة هذا الأداء ويرفع من مردودية وعائدية المؤسسات التعليمية.

القسم الثانـي

تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة الفرضيات

الفصل الأول

منهج البحث،أدواته، عينته، وحدوده

مقدمة

ما دام أن البحث يخضع لتأطير سوسيولوجي، فهو محتوم بالمقاربة السوسيولوجية التي تسعى إلى الإحاطة بكل الظواهر نظريا وواقعيا وإمبريقيا على حد سواء؛ حتى ولو كانت هذه الظواهر تجمع بين ماهو تربوي تعليمي أو حتى تنظيمي إداري، كما هو الحال بالنسبة لبحثنا هذا.

ولكي تعرف الدراسة الميدانية طريقها الملكي الأمثل وتحقق أهداف البحث المسطرة سلفا؛ وحتى نعالج إشكالية البحث واقعيا وامبريقيا كما سبق وفعلنا نظريا، ولكي نستطيع تمحيص الفرضيات واختبارها، بعدما حاولنا الإجابة عنها في ثلاثة فصول نظرية، فإننا سنحاول توظيف منهجين مأذونين في البحوث السوسيولوجية، بحكم أن طبيعة موضوع البحث وإشكاليته تتطلبان ذلك منهجيا وميتودولوجيا، هذان المنهجان هما المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المضمون. كما أننا سنستخدم مجموعة من الأدوات ذات طبيعة وظيفية وإجرائية ممثلة في الاستمارات (الاستبانة) حيث هناك ثلاث استمارات تخص ثلاث فئات من العينة تختلف من حيث عدد أسئلتها وفي بعض الجوانب من مضمون أسئلتها حسب نوع الفئة المستهدفة من الاستمارة. بالإضافة إلى أدوات أخرى معززة ومعضدة للبحث ألا وهي البحوث الاستطلاعية المخبرية، نقيس بها مدى صوابية اتجاهاته ومعقولية وواقعية طروحاته؛ علما أن الباحث على اتصال مهني بأفراد العينة ويخبر واقع ممارستهم المهنية. فضلا عن استخدام أداة الملاحظة التي أتاحت الوقوف على جزئيات وتفاصيل واقع الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وفق رؤية تقويمية سوسيولوجية تستحضر التفكير المقاولاتي في تحسين جودة أداء هذه الموارد البشرية.

بخصوص العينة وهي الممثلة لمجتمع البحث الذي هو الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، استهدف البحث ثلاث فئات وهي: فئة المدرسات والمدرسين، وفئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين. بالإضافة إلى إعتماده على عينة من الوثائق الإطار الرسمية ، الميثاق الوطني للتربية والتكوين(م.و.ت.ت)، والقانون الإطار 51.17، وخطاب الملك محمد السادس بمناسبة الاحتفال بذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017، وهي الوثائق الممثلة لتوجهات الدولة في فلسفتها ورؤيتها التقويمية لأداء الموارد البشرية.

المبحث الأول: منهج البحث وأدواته

1- منهج البحث

أ- المنهج الوصفي التحليلي

بما أن البحث سوف يتناول من الناحية السوسيولوجية، موضوعا متعلقا بالموارد البشرية وتقويم و تقييم أدائها بغية تحسين جودة أدائها و الرفع من مردوديتها و بالتالي انعكاس ذلك على أداء المؤسسات التعليمية كما هو كائن بالقطاع الخاص وتحديدا المقاولات، وحيث إننا ملزمون بالنزول إلى واقع تمظهر ذلك التعالق النظري ثم الميداني بين متغيرات بحثنا، فإننا مطالبون بوصفها وصفا تحليليا دقيقا والتعبير عن مفاداتها ومؤشراتها تعبيرا كميا و كيفيا على حد سواء؛ ما يجعلنا نعتمد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد منهجا لوصف وتصوير الظواهر وصفا دقيقا عبر جمع معلومات دقيقة ومضبوطة إحصائيا وإجرائيا. كما سيعزز هذا المنهج بالمنهج الإحصائي من خلال تحليل المعطيات والأرقام، خاصة ما ورد منها في الدراسة الميدانية من خلال اعتماد استمارة وزعت على عينة عشوائية مأخوذة من مجتمع الدراسة الإحصائي.

ب- منهج تحليل المضمون

في هذا البحث، سنعتمد كذلك، على منهج تحليل المضمون باعتباره جملة من التقنيات المستخدمة في دراسة وتحليل مواد معينة، فهو ينصب على تحليل وتفسير مختلف " أنواع الاتصال المبثوت عبر أشكال مختلفة من الخطاب"[1]. إنه استخراج للمعنى أو للمعاني وصياغتها وترتيبها؛ سواء كانت هذه الوثيقة منطوقة، مكتوبة، أو مسموعة. " إنه المنهج القادر على استثمار بشكل موضوعي المعطيات والمعلومات المتضمنة في الوثيقة"[2].

وبما أن تحليل المضمون يعني تفكيك وثيقة معينة إلى وحدات لها معنى، وإن المضمون يدل على مجموع العناصر الدالة التي يمكن النظر إليها سواء في معناها الظاهر أو الكامن؛ فإننا في هذا البحث سوف نعتمد عليه في تحليل المعاني والأفكار المتضمنة في الخطب الملكية، والمذكرات الرسمية، والوثائق الإطار، والمتعلقة بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات والتنظيمات سواء في القطاع الخاص كالمقاولات، أم في القطاع العام كالمؤسسات التعليمية.

---

[1]- أوزي، أحمد، منهجية البحث وتحليل المضمون، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2016، ص، 5.

[2] - Muccheielli, Roger, L'analyse de contenu, 9e édition, Entreprise moderne d'édition, 2006, p.24.

كما سنوظف منهج تحليل الخطاب في اتصاله وتجاسره مع تحليل المضمون، مادام أن هناك خطبا ملكية، ووثائق رسمية، تحمل عدة قراءات، تقبل التحليل والتفسير والتأويل، ولأن موضوع بحثنا يرتكز على تحليل مضمون خطاب ملكي ووثائق إطار تؤطرها وتوجهها خطب ملكية، فإن منهج تحليل الخطاب هو كذلك يعتبر مناسبا وناجعا في التعامل مع هذا البحث.

2- أدوات وتقنيات البحث

أ- الاستمارة

تعتبر الاستمارة أو الاستبيان أداة هامة من أدوات البحث التي تستخدم لجمع المعطيات، وهي أداة شائعة الاستعمال في علم الاجتماع. يتم اللجوء إلى استخدام الاستمارة " لمعرفة العديد من آراء وقيم واتجاهات المبحوثين نحو موضوعات مختلفة في حياتهم ومجتمعاتهم."[1] ووظائف عملهم...إلخ، كما تستخدم في حالة وجود عينة واسعة ومتفرقة، حيث يتعذر إجراء أدوات أخرى كالمقابلة التي تتيح للباحث مواجهة المبحوث وجها لوجه.

لقد اعتمدنا في جمع المعطيات والبيانات على الاستمارة للأسباب السالفة الذكر، وذلك نظرا لاتساع عينة البحث وهي الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والتي تمتد جغرافيا إلى كل أطراف جهة فاس- مكناس، وبالتالي يتعذر مقابلة كل مفردات هذه العينة بشكل مباشر وإجراء مقابلة معهم، كما أن الوضع الوبائي الذي يعرفه المغرب بفعل تفشي جائحة كوفيد 19 يبعث نوعا من التوجس والخوف لدى البعض من المقابلة المباشرة، أو تسلم الاستمارة الأمر الذي دفعنا إلى تصميم استمارة إلكترونية وإرسالها عبر البريد الإلكتروني لمفردات العينات وعبر وسائل التواصل الاجتماعي من خلال تطبيق google forms. فضلا عن أن الطالب الباحث ومن خلال هذه الاستمارة الموجهة للموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية لجهة فاس- مكناس، حاول أن يكون أكثر إجرائية ودقة حيث تجنب طرح الأسئلة غير الملامسة لإشكالية وفرضيات وأهداف البحث، حيث كانت الأسئلة في مجملها ذات طابع مغلق حتى يسهل وصفها وتحليلها تحليلا كميا دقيقا من جهة، وحتى لا يتم صرف إجابة المبحوث إلى أجوبة قد تكون خارج عن موضوع البحث، لكن مع ذلك، تم تعزيز هذه الأسئلة المغلقة بأخرى مفتوحة كلما احتاج الأمر إلى ذلك.

أما طريقة توزيع الاستمارات والتي شملت التوزيع المباشر على المؤسسات التعليمية داخل جهة فاس- مكناس، فقد كان التوزيع بمساعدة فريق بحث مشكل من مدرسين وأطر إدارية ومفتشين،

[1] - أوزي، أحمد، منهجية البحث وتحليل المضمون، مرجع سابق، ص، 42.

حيث تم الاجتماع معهم وإطلاعهم على أطروحة البحث وإشكاليته، وتقريبهم من مضمون الأسئلة المدرجة في الاستمارة وكيفية التعامل مع توزيع هذه الاستمارة، والتوجيهات والاحتياطات التي يجب اتخاذها أثناء طلب ملء الاستمارة من قبل أفراد العينة. بالنسبة للتوزيع الإلكتروني للاستمارات على بعض أفراد العينة والذي لم يتجاوز نسبة 25% من مجموع عدد الاستمارات الموزعة، فقد حددته مجموعة من العوامل أهمها:

– اتساع العينة عددا وجغرافيا، فالعينة كما نعلم مكونة من ثلاث فئات: مدرسون، أطر إدارية تربوية، ومفتشون، وهي فئات موزعة على مديريات جهة فاس– مكناس.

– انتشار جائحة كوفيد 19 في كل أنحاء جهة فاس–مكناس ومن ثم، تعذر التنقل بحرية خارج عمالة فاس، وتوجس بعض أفراد العينة وخوفهم من الإصابة بالمرض ما استدعى إرسال الاستمارة عبر البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي.

ب– صدق وثبات الاستمارة

- ✓ **صدق الاستمارة**

تحقيقا لفعالية وأداتية الاستمارات المصممة لجمع المعطيات والبيانات حول مفردات العينة، وتدقيقا وتمحيصا للبناء المنهجي واللغوي ومدى استجابته وملاءمته للطرح الاستشكالي للبحث وفرضيات أطروحته، تم عرض هذه الاستمارات قبل توزيعها، على عدد من أساتذتي الباحثين الخبراء في مجالات وتخصصات السوسيولوجيا والسيكولوجيا والبيداغوجيا وكذا اللغة العربية، قصد مراجعتها وتحكيمها. وعلى ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، أُعْتُمدت الاستمارات بصورتها النهائية بعد تدقيقها من قبل الأستاذ المشرف مشكورا. وبهذه المناسبة لا يسعني إلا أن أتقدم لهم بالشكر الجزيل على تصويباتهم الدقيقة وملاحظاتهم القيمة للاستمارات وأسئلتها.

هؤلاء الدكاترة والأساتذة الباحثون هم:

– الدكتور العلمي الخمار، أستاذ التعليم العالي، منسق ماستر أسس التربية والتعلم بالمدرسة العليا للأساتذة جامعة سيدي محمد بن عبد الله،

– الدكتور أحمد لعمش، أستاذ التعليم العالي رئيس مصلحة الشؤون التربوية سابقا.

– الدكتور محمد الفتحي، أستاذ التعليم العالي مدير مساعد مكلف بسلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر الدعم.

– الدكتور حسن الطاهري، أستاذ التعليم العالي مدير مساعد مكلف بسلك هيئة التدريس.

– الدكتور محمد الأزمي، أستاذ التعليم العالي تخصص علوم التربية وتكوين أطر الإدارة التربوية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس.

– الأستاذ أحمد الدهمي، مفتش جهوي للتعليم الثانوي التأهيلي بأكاديمية بني ملال– خنيفرة.

✓ **ثبات الاستمارة**

يشير مفهوم ثباة الأداة Instrument Reliability أو الاستمارة إلى مدى الحصول على النتائج نفسها لو تم تكرار الدراسة والبحث الميداني في ظروف مشابهة باستخدام نفس الأداة أي الاستمارة. ويتم فحص ثبات الاستمارة بطريقتين، هما طريقة التجزئة النصفية Split–half Coefficient، أو طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ Chronbach Alpha. وتم استخدم طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ اعتمادا على برنامج SPSS.

تكون الاستمارة ذات مصداقية وفعالية من حيث جمع المعطيات والبيانات بشكل أكثر دقة وثبات إذا كان معامل الثبات ألفا كرونباخ أكبر من القيمة 0,60. قبل توزيع الاستمارات على كل أفراد العينة البالغ عددها الإجمالي 363 بمختلف فئاتها، قام الباحث باختبار ثبات الاستمارة وتحديد معامل الثبات ألفا كرونباخ، وذلك بتوزيعها على عينة استطلاعية تجريبية مكونة من 30 فردا(30 فردا من فئة المدرسات والمدرسين، 30 فردا من فئة أطر الإدارة التربوية، ومن فئة المفتشات والمفتشين التربويين). وقد تم الحصول على معاملات ألفا كرونباخ التالية اعتمادا على برنامج SPSS.

معامل ثبات الاستمارة الخاصة بعينة المدرسات والمدرسين

عدد المتغيرات	معامل الثبات الفا كرونباخ Alpha De Cronbach
48	0,77

معامل ثبات الاستمارة الخاصة بعينة أطر الإدارة التربوية

المتغيرات	معاملات الثبات لكل متغير
الحالة العائلية	0,77
عدد أفراد العائلة	0,77
السن	0,77
المؤهل العلمي	0,78
الإطار	0,78
الدرجة	0,78
الأقدمية في التدريس	0,77
مجال العمل	0,78
المديرية الإقليمية	0,80
هل ترون اهتماما بأداء المدرس(ة) من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟	0,76
إذا كان جوابك بلا، هل عدم اهتمام الوزارة بأداء المدرس(ة) راجع لعدم إعطاء الأولوية لهذا الأخير؟	0,77
هل عدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء المدرس(ة) أثناء إجراء تقويماتها يؤثر في هذا الأداء؟	0,77
هل أنت مع إجراء الوزارة لتقويمات الأداء المهني للمدرس(ة) بشكل دوري للوقوف على مدى نجاعة هذا الأداء والصعوبات التي تواجهه؟	0,77
هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء المدرس(ة) يسهم في نجاح منظومة التربية والتكوين؟	0,77
منذ متى زارك للمفتش التربوي داخل القسم؟	0,77
كم المدة التي تفصل بين آخر زيارة والتي قبلها؟	0,76
هل زيارة المفتش التربوي لك داخل القسم تعتبر كافية لتقييم أدائك؟	0,76
هل يعتمد رئيسك المباشر (المدير) طريقة مهنية معينة لتقييم أدائك داخل المؤسسة ؟	0,76
هل نقطة المفتش التربوي والمدير تعد مؤشرا ومعيارا لجودة ومردودية أدائك؟	0,75
هل أنت راض عن طريقة ومقياس تقويم أدائك؟	0,76
هل أنت مع تعدد طرق ومقاييس تقويم الأداء حسب ظروف وطبيعة العمل؟	0,77
هل تعتقد أن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسة المهنة كاف لجودة الأداء؟	0,76
هل استفدت خلال التكوين الأساس (كليات، معاهد) من مواد ومضامين في علوم التربية والتعليم؟	0,76
هل استفدت من التكوين في مدارس ومراكز التكوين التربوية التابعة للوزارة؟	0,76
هل ترى أن التكوين الذي تلقيته في هذه المدارس والمراكز كاف ليكون أداؤك ذا جودة ومردودية؟	0,76
هل سبق لك أن استفدت من تكوين مهني مستمر؟	0,77
كم مرة استفدت من هذا التكوين؟	0,77
من خلال تجربتك، هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟	0,76
هل سبق لك أن سمعت بمساءلة مدرس أو مدير أومفتش أو مسؤول ما بخصوص ضعف الأداء؟	0,77
إذا كان جوابك "بلا" أو "إلى حد ما"، هل لأن أداءهم ذو جودة ومردودية أم لعدم تفعيل نظام المساءلة؟	0,76
هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟	0,76
هل يسهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء؟	0,77
هل تملّك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية؟	0,77
هل يمكنك تحديد نمط القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها؟	0,76
ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع؟	0,76
هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة ؟	0,76
هل هناك تحفيزات أخرى غير هذه الترقية من قبل الإدارة العليا على أدائك الوظيفي؟	0,77
هل أنت راض عن مستوى التواصل بين السادة المدرسين داخل المؤسسة التي تنتمي إليها؟	0,75
هل أنت راض عن مستوى التواصل مع إدارة المؤسسة التي تنتمي إليها؟	0,76
هل أنت راض عن مستوى التواصل مع المفتش التربوي؟	0,75
هل أنت راض عن شكل التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها؟	0,76
هل أنت راض عن مستوى تمكين المدرسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟	0,76
هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟	0,76
هل يؤثر عدم الرضا الوظيفي في أدائك داخل المؤسسة التعليمية؟	0,76
هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟	0,77
هل سبق لك أن عاينت خلال مسارك المهني مظاهر للتقصير والإهمال في الأداء داخل مؤسستك التعليمية؟	0,79
هل تؤثر هذه المظاهر السلبية على جودة ومردودية الأداء؟	0,77
هل كانت تواجه بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟	0,76

%	N	Récapitulatif de traitement des observations	
100,0	30	Valide	Observations
0,0	0	Exclue[a]	
100,0	30	Total	

Statistiques de fiabilité	
عدد المتغيرات	معامل الثبات Alpha de Cronbach
50	0,602

من خلال النتائج المستخلصة لمعاملات الثبات ألفا كرونباخ الخاصة باستمارة فئة المدرسات والمدرسين، تبين أن الاستمارة ومحاورها وأسئلتها (المتغيرات) قد تجاوزت كلها عتبة 0,60 مايعني تأكيد ثباتها. الأمر نفسه ينطبق على استمارة أطر الإدارة التربوية حيث بلغ معامل الثبات 0,60 مايدل ثباتها ومصداقيتها بالرغم من كثرة أسئلتها ومتغيراتها إلا أنها حافظت على معامل الثبات في معدله المقبول. وبناء عليه، سيقوم الطالب الباحث بتوزيع الاستمارات على كل أفراد العينة بمختلف فئاتها.

ج- الملاحظة

تعتبر الملاحظة من الأدوات الفعالة والهامة في البحوث العلمية خاصة في العلوم الإنسانية. إنها تتيح عملية تتبع ومعاينة الظواهر والسلوكيات في زمان ومكان حدوثها، كما تجعل الباحث على وعي وشعور بالظاهرة التي يدرسها ويحتك بها بشكل مباشر ومحايث في ميدان عمله أو دراسته أو عيشه، إذ تمكنه من جمع المعطيات والبيانات في طبيعتها وخاميتها حول شخصيات وسمات المبحوثين وتفاعلهم فيما بينهم.

إن الطالب الباحث، ومن خلال عملية الرصد والملاحظة، واستكمالا لرؤية دقيقة وشاملة للإشكالية التي تؤطر أطروحته، حاول بحكم طبيعة عمله وتواجده في مؤسسات التربية والتكوين، توظيف هذه الأداة الحيوية التي هي الملاحظة، استطاع من جهة، الوقوف على الوقائع والمظاهر اليومية لإشكالية بحثه داخل المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية، ومن جهة أخرى، مكنته هذه الملاحظة من وضع وصياغة فرضيات أكثر ملامسة وواقعية للظاهرة المدروسة، كما ساعدت على تفسير وتأويل بعض المعطيات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى كالاستمارة أو المقابلة التي تجعل المبحوث على وعي تام بتصرفاته ومواقفه أمام الباحث ما قد يجعله

يغير من سلوكاته واتجاهاته خصوصا وأن موضوع الأطروحة يشمل الثقافة التنظيمية للمؤسسات التعليمية بكل مكوناتها التفاعلية والتواصلية والثقافية.

د- البحوث الاستطلاعية

كما هو شأن كل البحوث العلمية، وحتى تكون نقطة انطلاق البحث موفقة وفي مسارها الصحيح، وتعزيزا لدواعي ومسوغات إجراء البحث، فإن الطالب الباحث قام بمجموعة من البحوث واستطلاعات الرأي حول إشكالية بحثه، حيث بحكم تجربته كمدرس وكأستاذ مكون للمدرسين وأطر الإدارة التربوية، واحتكاكه بمجتمع الدراسة وقربه من محيط عملهم الوظيفي، واضطلاعه على بعض الدراسات والتقارير ذات الصلة بأطروحة الباحث خلال تلقيه لتكوينات مجازة من مؤسسة "كامبردج" Cambridge والمركز الكندي ب Montréal حول الموارد البشرية وأدائها الوظيفي، استطاع الباحث تكوين رؤية شمولية عززت المشروعية العلمية والأكاديمية لاختيار موضوع بحثه، وجعلته أكثر حماسا للقيام به في شروطه العلمية بتوجيه من الأستاذ **لحبيب امعمري**.

هـ- برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS(Statistical Package for the social sciences)، وهو من أهم وأبرز البرامج التي تقوم بتحليل وتفسير المعطيات والمعلومات الإحصائية في العلوم الاجتماعية، حيث يوظفه العديد من الباحثين في علم الاجتماع، وعلوم التربية، وعلوم الإدارة، والتسويق في دراسة المعطيات التي تتضمنها الاستمارات والمقابلات، فهذا البرنامج له القدرة على قراءة وتحليل البيانات على شكل أرقام وجداول ورسوم مبيانية، تمنح الباحث رؤية تحليلية تفسيرية للعلاقات التي تربط متغيراته التابعة والمستقلة.

لقد تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل المعطيات وتفسيرها على مستوى جميع فئات العينة بعددها الإجمالي 363 فردا؛ ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمها في هذا البرنامج معامل الثبات(Cronbach Alpha) للتأكد من مصداقية أسئلة الاستمارة ومدى ثباتها واتساق فقراتها ومحاورها، والاعتماد على مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات للكشف عن العلاقات التي توجد بينها، بالإضافة إلى إحصائيات أخرى لها علاقة بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجداول، والرسوم المبيانية.

المبحث الثاني: العينة، خصائصها وطريقة اختيارها

يعتبر تحديد العينة من أهم المراحل والمحطات الهامة في سير البحث وتحقيق أهدافه، لذلك لا تكاد هذه العملية المنهجية الموجهة للشق الميداني من البحث أن تخلو من صعوبات وتحديات تواجه الطالب الباحث.

وبناء عليه، فعملية اختيار العينة وتحديدها تعد أساسية، مادامت هي من ستترجم المجهودات في الشق المتعلق بالإشكالية والفرضيات التي يقدمها البحث كأجوبة محتملة للمواقف والاتجاهات النظرية؛ لأنه وكما هو معلوم في أخلاقيات وأدبيات البحث السوسيولوجي، أن البحث الجيد هو الذي يحصل على نتائجه ويخرج بتوصياته من الدراسات المتضمنة لعينة ممثلة للمجتمع المدروس، نستطيع من خلالها تعميم نتائجها على هذا المجتمع وفق ما يتم اعتماده في المنهج الاستقرائي.

وإذا كانت العينة هي " مجموعة من وحدات مجتمع البحث الذي نجري عليه دراستنا، ويتم دراسة أفراد عينة البحث بكيفية تسمح بالحصول على المعلومات التامة عن مجتمع البحث، فإن أسلوب اختيار العينة ودراستها يوفر للباحث جهدا كبيرا يغنيه عن دراسة جميع أفراد مجتمع البحث الأصل."[1] لذلك، كان الحرص على اختيار العينة بموضوعية نظرا لأهميتها في البحث.

1- طريقة اختيار العينة

1-1طريقة اختيار عينة التحليل الإحصائي (التحليل الكمي)

لضرورة منهجية، اعتمدنا على نوع العينة المعروف بالعينة الطبقية العشوائية لاعتبارات عدة من بينها:

- تميز العينة العشوائية الطبقية عن العينة البسيطة والمنتظمة بدقة تمثيلها لمجتمع الدراسة، بحيث تضمن حضور كل الوحدات والأجزاء المشكلة لمجتمع الدراسة. بالنسبة للمؤسسات التعليمية لدينا موارد بشرية متنوعة ومتعددة تشمل المدرسين بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم، وأطر الإدارة التربوية بفئاتهم وتعدد مهامهم؛ فضلا عن المفتشين التربويين الذين رغم عدم

[1]- أوزي، أحمد، منهجية البحث وتحليل المضمون، مرجع سابق، ص، 20.

انتمائهم إداريا للمؤسسات التعليمية إلا أنهم يعتبرون متغيرا رائزا "V.T "Variable test من حيث أفراد العينة.

– معرفة حجم العينة معرفة دقيقة، فالعينة الطبقية العشوائية تحدد لنا حجم العينة الذي سيكون قادرا على تمثيل مجتمع الدراسة الذي تنتمي إليه وحدات ومفردات العينة حسب حجم واتساع المجتمع المدروس. فلا يمكن مثلا أن يكون حجم العينة صغيرا بالنسبة للمدرسين وهم يشكلون نسبة مهمة في مجتمع الدراسة الذي هو الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، كما أنه لا يمكن أن يكون أصغر من حجم العينة الخاصة بأطر الإدارة التربوية، والمفتشين لأن هاته الفئتين تشكلان نسبا أقل بالنسبة لمجتمع الدراسة.

– اختيار هذا النوع من العينة، راجع لكون الباحث سيختار مفردات العينة والمؤسسات التعليمية التي تشغل هذه الموارد البشرية بشكل عشوائي داخل المديريات الإقليمية التي تنتمي إلى الحيز الجغرافي للأكاديمية الجهوية للتربة والتكوين فاس–مكناس.

1-2 طريقة اختيار عينة تحليل المضمون (التحليل الكيفي)

فيما يخص العينة الخاصة بتحليل المضمون، وهي المصادر والوثائق الرسمية المعبرة عن سياسة الدولة أولا، ووزارة التربية الوطنية ثانيا، في ترسيخ وتعزيز تدبير وتسيير المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية بثقافة مقاولاتية وتفكير مقاولاتي بغية تحسين جودة أداء هذه الموارد البشرية، فإننا عملنا على اختيار عينة من خطب جلالة الملك محمد السادس، ومن الوثائق الإطار الرسمية ذات طابع وتوجه إصلاحي لمنظومة التربية والتكوين، فكانت هناك صعوبات واجهت الطالب الباحث في اختيار عينة من هذه المصادر والوثائق الرسمية، صعوبات تتعلق أولا باختيار خطاب الملك محمد السادس كعينة من ضمن الخطب ذات علاقة بموضوع الأطروحة، ثم باستنطاقه وتحليل ظواهره وبياضاته المتضمنة؛ ثانيا باعتماد وثائق رسمية تعكس السياسة التعليمية الإصلاحية لمنظومة التربية والتكوين وتحليلها واستخلاص مظاهر التفكير المقاولاتي في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية.

وبناء عليه، تم اختيار خطاب الملك محمد السادس بمناسبة الذكرى الثامنة عشرة لتربعه على عرش أسلافه المنعمين بتاريخ يوم السبت 29 يوليوز 2017، واختيار الميثاق الوطني للتربية والتكوين،

والقانون الإطار 51/17 كعينة ذات أهمية قصوى من ضمن الوثائق الرسمية الأخرى واللتين تعكسان وتعضدان أطروحتنا على مستوى تنزيلها على واقع التربية والتعليم في المغرب.

2- خصائص العينة

كما سبق وأشرنا في طريقة اختيار عينة البحث الممثلة لمجتمع الدراسة، أن هذا الأخير يتم تقسيمه إلى مجموعات متجانسة وغير متداخلة تسمى طبقات، فتكون خصائص عينة البحث عشوائية وطبقية. بالنسبة لعينة بحثنا هي عينة طبقية عشوائية تتكون من فئات (طبقات) غير متداخلة لكنها متجانسة من حيث الفئوية التي تميزها وتحكمها.

ومن ثم، تم اختيار عينة المدرسين وأطر الإدارة التربوية والمفتشين التربويين من مختلف المديريات الإقليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس–مكناس، ومن مجالات العمل الثلاثة: حضري، شبه حضري، وقروي، وذلك حتى نضمن تمثيلية تراعي ظروف الوسط الذي تنتمي إليه هذه العينة، وبالتالي نستطيع الخروج بنتائج تنسحب على كل أفراد مجتمع الدراسة يمكن تعميمها واعتمادها كخلاصات وتوصيات شاملة وعامة للبحث، وهو ما جعل الأطروحة شديدة الاهتمام بمسألة التجانس على مستوى الفئات أولا، وعلى مستوى ظروف وسط العمل ثانيا. تجانس يتيح له إمكانية تعميم النتائج المحصل عليها على مجتمع الدراسة بمختلف فئاته، وتنوع وتعدد ظروفه وبيئته الجغرافية والتربوية والإدارية على حد سواء.

3- حجم العينة

من خلال إشكالية البحث وطبيعة مجتمع الدراسة، وخصائص العينة الممثلة لهذا المجتمع الذي هو الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، ومن أجل بلوغ نتائج وخلاصات أكثر دقة وصرامة يمكن تعميمها واعتمادها كمخرجات وتوصيات، وبعد استشارة الأستاذ المشرف على البحث بشأن عدد أفراد العينة خصوصا تلك المتعلقة بالجانب الكمي وهي فئة المدرسين، وفئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشين التربويين، تم تحديد عدد أفراد العينة في **300** وحدة، لكن بعد توزيع الاستمارات بعدد كبير على مجتمع البحث، ونظرا لأهمية الموضوع وراهنيته بالنسبة لفئة عريضة من الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، فقد تفاعل العديد من هذه الفئات وعبروا عن ذلك، بالرغبة في المشاركة في هذا البحث من خلال تعبئة الاستمارة حسب الفئة التي ينتمون إليها سواء مدرسين، أم أطر الإدارة

التربوية، أم مفتشين تربويين، ما جعل عدد أفراد العينة يرتفع إلى رقم **363** مفردة، وهو عدد نعتبره كافيا وممثلا لمجتمع الدراسة الذي هو الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية بجهة فاس- مكناس. هذه العينة موزعة على ثلاث فئات وفق الشكل التالي:

- **220** مدرس ومدرسة موزعين على كل العمالات والأقاليم التابعة لجهة فاس- مكناس تهم أساتذة التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بسلكيه.
- **100** إطار إداري تربوي تشمل مديري المدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية والثانويات التأهيلية، والنظار، والحراس العامون، وفئات إدارية أخرى.
- **43** مفتش ومفتشة موزعين على كل الأقاليم والعمالات لجهة فاس- مكناس سواء منهم مفتشي التعليم الابتدائي أو مفتشي التعليم الثانوي.

وجدير بالذكر، أننا قمنا بتوزيع ما يربو عن **450** استمارة دون احتساب الاستمارات الالكترونية على تطبيق **Google forms** من أجل الإبقاء على نفس أفراد العينة؛ مع العلم أنه قد تم استبعاد بعض الاستمارات بسبب إعلان أصحابها عن هوياتهم أو أنهم أجابوا باختيار جوابين أو احتمالين عن أسئلة تستلزم الإجابة باختيار جواب واحد، بالإضافة إلى استبعاد استمارات لم تجب عن كل أسئلة الاستمارة والتي هي أسئلة لا يمكن تجاهل الإجابة عنها لأهميتها بالنسبة لإشكالية البحث، كما أن هناك أشخاصا لم يعيدوا لنا الاستمارة بعد تسلمها من قبلنا أو فريق البحث الذي ساعده على توزيع الاستمارات على أفراد العينة.

المبحث الثالث: حدود البحث

1- الحدود الموضوعية

إن السمة الأساسية لموضوع الأطروحة هو انفتاحها على حقول علمية متعددة كسوسيولوجيا التربية، وسوسيولوجيا التنظيمات، وسوسيولوجيا المقاولات؛ انفتاح له ما يبرره، وهو أن موضوع دور الثقافة المقاولاتية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، موضوع له عناصر متداخلة ومتشابكة لا يمكن مطارحته إلا بتجاسر هذه الحقول المعرفية الثلاثة.

وإذا كان تقويم منظومة التربية والتكوين وخصوصا في المغرب، ومن خلال البراديغم السوسيولوجي في التقويم يضع الطالب الباحث أمام عوامل كثيرة تؤثر في المنظومة كالسياسة التعليمية، والمناهج، والمقررات، والوسط الاجتماعي...إلخ، فإن البحث اقتصر على دور أداء الموارد البشرية في

المؤسسات التعليمية وتأثيرها على قطاع التربية والتعليم وسبل تحسين جودته ومردوديته، دون الخوض في تفاصيل الأبعاد الأخرى السالفة الذكر، والتي لها أهميتها كذلك.

2- الحدود المكانية

سيقتصر الطالب الباحث في مجال دراسته وإعداده للأطروحة خصوصا في شقها الميداني على جهة فاس- مكناس. فالعينة المستهدفة في البحث، وهي الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، تنتمي إلى المجال الترابي للمديريات الإقليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس- مكناس التي تضم مجتمع دراسة متوافر جدا، يعطي صورة تمثيلية معبرة قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة الذي هو كل الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على الصعيد الوطني.

3- الحدود الزمانية

لقد أخذ البحث مسارا زمنيا كرونولوجيا متوازنا مدته ثلاث سنوات ونصف تقريبا، أي من شهر دجنبر 2017 تاريخ تسجيل الأطروحة إلى 2021 تاريخ تسليمها لإدارة الكلية. وقد اتبعت الأطروحة خطا بحثيا وفق المراحل التالية:

- الموسم الجامعي 2018/2017 ركز الطالب على جمع المراجع والمصادر وعلى ضوئها، تم إعادة بناء الإشكالية وصياغة الفرضيات ووضع تصميم أولي للأطروحة.
- الموسم الجامعي 2019/2018 و 2020/2019 تم تخصيصهما للبناء النظري والمفاهيمي للأطروحة مع إغناء البحث بمراجع جديدة ومفيدة.
- الموسم الجامعي 2021/2020 كان العمل منصبا على القسم الميداني من الدراسة، مع إقامة تجسير بينه وبين المدخل المنهجي والقسم النظري حتى خروج البحث في شكله النهائي.

الفصل الثاني

تحليل وتفسير النتائج والتأكد من صحة الفرضيات

مقدمة

إذا كان العمق السوسيولوجي للظاهرة وكنهها لا يتبدى إلا بسبر أغوارها وامتداداتها في واقعها الإمبريقي الميداني، وإذا كان البحث السوسيولوجي لا تكتمل علميته ومشروعيته الأكاديمية إلا عندما يقتضي وجوده في تحليلات وتفسيرات الباحث للنتائج التي كان حريصا على استخلاصها وسبرها بكل أمانة وموضوعية، فإن هذا الفصل جاء ليحقق ذلك وليتمم مسارا بحثيا لن يكتمل إلا بما سيتمخض عنه الفصل من نتائج ومفادات مقنعة لأطروحة الطالب الباحث.

بناء عليه، سيحاول هذا الفصل بسط نتائج الدراسة الميدانية في ثلاثة مباحث متجاسرة ومتمفصلة ستذهب بنا إلى خلاصات قد تسعفنا في الإجابة عن الإشكالية المؤطرة للبحث برمته. هذه المباحث الثلاث موزعة من حيث وظيفتها على الشكل التالي:

المبحث الأول: وهو يمثل تحليل وتفسير نتائج التوجهات الرسمية التعليمية بخصوص اعتماد ثقافة مقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، ويشمل تحليلا كيفيا لوثيقتي الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والقانون الإطار 51.17، بالإضافة إلى تحليل خطاب الملك محمد السادس بمناسبة الاحتفال بذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017 من خلال اعتماد منهج تحليل المضمون وتحليل الخطاب.

المبحث الثاني: سيخصص لتحليل وتفسير نتائج الاستمارات بمحاورها الخمس لفئات العينة الثلاث، فئة المدرسات والمدرسين، فئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين، وهو تحليل كمي إحصائي سيعتمد على برنامج SPSS في عرض نتائجه والتشبيك بينها في علاقات بينية ترابطية تجميعية قصد فهم أعمق لمتغيرات البحث وتأثيراتها المتبادلة.

المبحث الثالث: وهو مبحث مخصص لتمحيص الفرضيات الخمس والتأكد من صحتها كيفيا وكميا.

المبحث الأول:الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في التوجهات الرسمية التعليمية(التحليل الكيفي)

هذا المبحث يدخل في إطار الشق الميداني وهو ما سيعضد الدراسة الميدانية الوصفية التحليلية والكمية؛ حيث سنعتمد فيه على منهج تحليل المضمون ومنهج تحليل الخطاب في تحليل عينة من الخطب الملكية التي ركزت على الثقافة المقاولاتية كتدبير استراتيجي للوظيفة العمومية بشكل عام، وكذا الموارد البشرية العاملة في القطاع العام والخاص. فضلا عن تحليل مضمون وخطاب كل من الوثائق الإطار الرسمية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والقانون الإطار 51/17 بخصوص ما تتضمنه من تفكير مقاولاتي في تدبير الموارد البشرية العاملة في مؤسسات التربية والتكوين.

المطلب الأول: قراءة في الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في التوجهات الرسمية التعليمية

1- الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في الخطب الملكية

كما سبق وصدرنا، أن هناك خطبا ملكية متعددة تحدثت عن أهمية قطاع التربية والتكوين والمكانة التي يحتلها هذا القطاع والموارد البشرية التي تنتمي إليه في تقدم وتنمية المجتمع؛ وهو ما عبر عنه الملك محمد السادس في خطبه في مختلف المناسبات والأعياد الوطنية وبالخصوص في خطب الاحتفال بذكرى عيد العرش وخطب ثورة الملك والشعب لاقترابها من الدخول المدرسي الذي يكون في شهر شتنبر من كل سنة.

من الخطب الملكية التي لها علاقة مباشرة بموضوع أطروحتنا، هناك خطاب الاحتفال بذكرى عيد العرش بتاريخ **29 يوليوز 2017**؛ وخطاب افتتاح الدورة التشريعية الخريفية بتاريخ **14 أكتوبر 2016**؛ وخطاب الاحتفال بذكرى عيد العرش بتاريخ **30 يوليوز 2014**؛ وخطاب ثورة الملك والشعب بتاريخ **20 غشت 2013**. غير أننا سنركز على خطاب واحد كعينة ذات دلالة وارتباط قوي بالبحث الذي هو قيد الطرح والمعالجة؛ والذي سنحاول وكما أشرنا سلفا- تحليل خطابه ومضمونه.

- الخطاب السامي الذي وجهه جلالة الملك محمد السادس بمناسبة حلول الذكرى الثامنة عشرة لتربعه على عرش أسلافه المنعمين بتاريخ 29 يوليوز 2017.

يمكن القول إن هذا الخطاب كان من الخطب الملكية الأكثر واقعية وملامسة للحقيقة بشهادة الملك محمد السادس نفسه، وبشهادة الباحثين والمحللين السياسيين- إذ يقول: " أنا لا أريد، شعبي العزيز، أن تضن بعد الاستماع إلى هذا الخطاب بأنني متشائم أبدا...فانت تعرف أنني واقعي وأقول الحقيقة ولو كانت قاسية..."[1]

لقد حاول الملك محمد السادس عبر هذا الخطاب، تشخيص واقع حكامة تدبير وإدارة المؤسسات الذي هو واقع غير مشرف ويبقى دون طموحات البلد وذلك راجع بالأساس إلى ضعف العمل المشترك، وغياب البعد الوطني والاستراتيجي والتنافر بدل التناسق، والتبخيس والتماطل بدل المبادرة والعمل الملموس.

وقد عَدَّد الملك مجموعة من المظاهر السلبية للحكامة والتدبير في المؤسسات العمومية، وخصوصا لدى مواردها البشرية، التي تعرف مجموعة من الاختلالات على مستوى الأداء الذي لا يرقى إلى المستوى الجيد من حيث المردودية والجودة داخل المؤسسات التي تنتمي إليها. عكس القطاع الخاص والمؤسسات الخاصة كالمقاولات التي تحقق النجاعة والتنافسية بفضل مواردها البشرية المؤهلة وذات الكفاءة. يقول الملك محمد السادس في هذا الصدد" وتزداد هذه المفارقات حدة، بين القطاع الخاص، الذي يتميز بالنجاعة والتنافسية، بفضل نموذج التسيير القائم على آليات المتابعة والمراقبة والتحفيز وبين القطاع العام..."[2] فالقطاع الخاص حسب الملك يجلب أفضل الأطر المكونة في بلادنا والتي تساهم اليوم في تسيير أكبر الشركات الدولية بالمغرب، والمقاولات الصغرى والمتوسطة. أما الموظفون العموميون في نظره " العديد منهم لا يتوفرون على ما يكفي من الكفاءة، ولا على الطموح اللازم ولا تحركهم دائما روح المسؤولية، بل إن منهم من يقضون سوى أوقات معدودة داخل مقر العمل ويفضلون الاكتفاء براتب شهري مضمون على قلته بدل الجد والاجتهاد والارتقاء الاجتماعي."[3]

من خلال هذا المقطع من الخطاب الملكي يتبين أن مضمونه يركز على ضرورة اعتماد ثقافة مقاولاتية وتفكير تدبيري مقاولاتي للقطاع العام ولموارده البشرية. إن الملك يؤسس في هذا المقطع وفي مضامينه لبراديغم مقاولاتي في المؤسسات العمومية ومنها المؤسسات التعليمية، براديغم يقوم على تكوين

[1]- خطاب الملك محمد السادس بمناسبة حلول ذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017.

[2]- نفسه

[3]- نفسه

وتأهيل الموارد البشرية وتحفيزهم وتحملهم للمسؤولية وتفعيل آليات المتابعة والمراقبة في مواجهة التقصير والإهمال في أدائهم من أجل تحقيق النجاعة والمردودية وجودة الخدمات التي تقدمها للمواطنين على غرار المقاولات التي بفضل تبنيها لبراديغم الثقافة المقاولاتية في تدبير وإدارة الموارد البشرية حققت مستويات عليا من النجاح بفضل أطرها ومواردها البشرية المكونة والمؤهلة تأهيلا عاليا يتيح لهم تسيير شركات ومقاولات دولية كبرى ومتوسطة وصغرى. ومن ثم، يمكن القول إن أطروحتنا –هاته– هي جاءت استجابة لروح الخطاب في محاولة منها لتنزيل مضامينه على واقع المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية ولو بالنزر اليسير ما استطعنا إلى ذلك سبيلا.

2– الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في الوثائق الإطار الرسمية

مما لا شك فيه، أن تاريخ التعليم بالمغرب منذ الاستقلال هو تاريخ الإصلاحات تلو الإصلاحات حتى اعتبر البعض وعلى رأسهم **المكي المروني**، أننا كل مرة نكون بصدد إصلاح الإصلاح. فلا غرو إذن، أن تتوالى الإصلاحات والمشاريع والسياسات التي تنظم وتفعل هذه الإصلاحات وتنزلها على أرض الواقع.

وقد عرف المغرب مع تولي الملك **محمد السادس** عرش أسلافه المنعمين إصلاحات كبرى وخططا وبرامج متعددة ومتنوعة كان على رأسها الميثاق الوطني للتربية والتكوين في نهاية سنة 1999، تلاه المخطط الاستعجالي، والمخطط الاستراتيجي، والتدابير ذات الأولوية التي تزامنت مع الرؤية الاستراتيجية 2030/2015؛ وفي الأخير والذي نحن بصدد تنزيله الآن، والذي نأمل منه الشيء الكثير، القانون الإطار رقم 51/17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

سنركز في تحليلنا لمضمون هذه البرامج والوثائق الإطار على عينة الميثاق الوطني للتربية والتكوين وعلى **(ق.إ 51/17)** بوصفها الوثيقتين التين تعكسان توجهات وسياسات المغرب التعليمية خصوصا في مجال الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعهليمية.

2–1 الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

إن تحليلنا لمضمون الميثاق الوطني هذه الوثيقة المرجعية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتي توافق عليها الجميع وحظيت بإجماع سياسي ونقابي وجمعوي، يظهر لنا من المجال الأول الذي

هو نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي، أن التوجه الذي تتبناه الدولة ليس هو فقط ما هو ظاهر في مواده المعلنة (من المادة 24 إلى المادة 59)، والذي يركز على ضرورة ربط التعليم ومخرجاته بسوق الشغل وإمداد المقاولات والمؤسسات بالكفاءات والكوادر الآتية من المدارس والمعاهد والكليات؛ حيث تعبر الدعامة الثالثة من الميثاق عن ذلك صراحة، إذ تنص على السعي إلى تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي، وهذا أمر مطلوب وحتمي في أية منظومة للتربية والتكوين. غير أنه ما يحتاج إلى تحليل عميق لمضمون وخطاب الوثيقة هو دعوتها إلى تبني ثقافة مقاولاتية وتفكير تدبيري مقاولاتي لقطاع التربية والتكوين ولموارده البشرية.

لقد عبر **(م.و.ت.ت)** عن هذا التوجه (البراديغم) صراحة في مجاله الرابع الخاص بالموارد البشرية،، وتحديدا في الدعامة الثالثة عشرة المتعلقة بتحفيز الموارد البشرية وإتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها، ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية، حيث نجده أفرد في هذه الدعامة ست مواد (من المادة 133 إلى المادة 138) كلها تتحدث في مضمونها عن ثقافة مقاولاتية وتوجه مقاولاتي في تدبير المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية وضرورة الرفع من أدائها الوظيفي حتى يصل إلى مستوى من الجودة والمردودية تسعى منظومة التربية والتكوين إلى تحقيقه. هدف لا يمكن بلوغه وتحقيقه إلا بمقومات وآليات تصدر من روح مقاولاتية تتأسس على جودة أداء الموارد البشرية التي بدورها تقوم على التكوين الأساسي والتكوين المستمر؛ وهو ما عبر عنه **(م.و.ت.ت)** في مادته 133، إذ يؤكد على أن " تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم. ويقصد بالجودة، التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجي."[1]

إن جودة المدرسة حسب ما جاء في **(م.و.ت.ت)** وتجديدها رهين بكفاءة مواردها البشرية وضرورة تكوينهم وتأهيلهم، حيث ينص الميثاق على تمكين المدرسين والمشرفين التربويين والموجهين والإداريين من تكوين متين قبل استلامهم لمهامهم، وذلك وفق أهداف ومُدَد زمنية ونظام للتكوين والتدريب. كما يدعو الميثاق إلى تدقيق معايير الالتحاق بمراكز التكوين، وبتعزيز التكوين الأساسي وتنظيم دورات التكوين المستمر لجعلهم أقدر على الكفايات المعرفية والكفايات البيداغوجية والتواصلية؛ ففي مادته 136 ينص **(م.و.ت.ت)** على ضرورة " أن تستفيد أطر التربية والتكوين، على اختلاف

[1]– وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق ص، 98.

مهامها أو المستوى الذي تزاول فيه، من نوعين من التكوين المستمر وإعادة التأهيل: حصص سنوية قصيرة لتحسين الكفايات والرفع من مستواها، مدتها ثلاثون ساعة، وحصص لإعادة التأهيل بصيغة معمقة تنظم على الأقل مرة كل ثلاث سنوات."[1]

بالإضافة إلى تكوين الموارد البشرية كمقوم أساسي للثقافة المقاولاتية لرفع جودة الأداء، أشار **(م.و.ت.ت)** كذلك إلى مسألة تحفيز هذه الموارد البشرية، فكما نعلم جميعا أن المقاولات تراهن بشكل كبير على تحفيز مواردها البشرية إلى جانب تكوينها تكوينا متينا، فإن **(م.و.ت.ت)** هو نفسه، ومن خلال توجهه المبني على التفكير المقاولاتي في التدبير، ركز في مواده وبنوده على آلية التحفيز للرفع من جودة ومردودية الموارد البشرية العاملة في مؤسسات التربية والتكوين. ومن جملة ما ذكر في عملية التحفيز ما ورد في المادة 138 من الميثاق حيث نجد:[2]

- تمكين المدرسين والإداريين من اقتناء مساكنهم بكل التسهيلات الممكنة والحصول على قروض بشروط تفضيلية.
- تمتيع أسرة التربية والتكوين بنظام للتأمين على الحياة (منح العزاء) وبنظام للتقاعد التكميلي.
- مراعاة الظروف الخاصة للأطر التربوية العاملة بالوسط القروي، بتوفير الشروط الضرورية لعملهم وحفزهم بمنح وتعويضات خاصة.
- منح المساعدات المادية والمعنوية لجمعيات المدرسين والإداريين، من أجل تنظيم كل نشاط علمي أو ثقافي أو رياضي مفيد، وإنتاج المؤلفات التربوية ونشرها...
- إحداث أوسمة للإستحقاق وتنظيم حفلات لتكريم المتقاعدين.
- دعم تمدرس أبناء الموظفين والعاملين بقطاع التربية والتكوين.

من خلال تحليل مضمون هذه الإجراءات التحفيزية والتأهيلية للموارد البشرية والتي كما قلنا سابقا، تحاول وزارة التربية الوطنية أن تحذو فيها حذو المقاولات في تحفيز مواردها البشرية، نلاحظ أنه رغم التزام الوزارة بكل هذه الإصلاحات والآليات المتعلقة بتكوين وتحفيز موظفيها إلا أنها لم تفعل منها إلا الشيء القليل وبقيت في غالبيتها معلقة ومحكوم عليها بالإقامة الجبرية في واقع الانتظار، وهو ما

[1]- نفسه، ص ص، 102-103.

[2]- نفسه، ص ص، 104، 105.

عطل مشروع عشرية الإصلاح وجعل من مخرجاته دون المستوى المأمول، الأمر الذي دفع الوزارة إلى تبني مشاريع وبرامج إصلاحية أخرى على رأسها الرؤية الاستراتيجية، والقانون الإطار 51/17 الذي يعد تنزيلا لمشاريع الرؤية الاستراتيجية 2015/2030.

2-2 الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في القانون الإطار 51/17:

في إطار الإصلاحات الجذرية والعميقة التي تنهجها الدولة لقطاع التربية والتكوين، وتجاوزا للإخفاقات والتعثرات التي اتسمت بها مرحلة عشرية الإصلاح وما بعدها من مخطط استعجالي وعدم وضوح وشفافية مخرجاته التي لم تفعل تجاهها آلية المساءلة والمحاسبة، وتنزيلا لمشاريع الرؤية الاستراتيجية 2030/2015؛ ونظرا لكون التنصيص على مبادئ وتوجهات وأهداف إصلاح المنظومة في قانون-إطار، من شأنه أن يضمن التطبيق الأمثل لمستلزماته ويؤمِّن استمراريته، باعتباره مرجعية تشريعية ملزمة في اتخاذ النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة لبلورة الأهداف والتوجيهات والمبادئ، فإن وزارة التربية الوطنية وبتوجيهات ودعم ملكي، اعتمدت القانون الإطار 51/17 الذي نشر في الجريدة الرسمية عدد **6805** بتاريخ **19 أغسطس 2019**، حيث تهدف من ورائه إرساء مدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع، تتوخى تأهيل الرأسمال البشري مستندة إلى ركيزتي المساواة وتكافؤ الفرص من جهة، والجودة للجميع من جهة أخرى.

إن الجودة التي تعد الهدف الأسمى المتمثل في الارتقاء بالفرد وتقدم المجتمع ولا يمكن أن تحققه إلا بتحسين جودة أداء الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية. لقد خصص **(ق.إ 51/17)** بابا رئيسيا للموارد البشرية وهو الباب الذي يضم أربع مواد (من المادة 36 إلى المادة 39) كلها تنص على ضرورة النهوض بالموارد البشرية عبر تكوينها تكوينا متينا يتناسب والمستجدات والتغيرات التي تعرفها منظومة التربية التربية والتكوين.

وعليه، فالمادة 38 تنص على أن " التكوين الأساسي يعد شرطا لازما لولوج مهن التربية والتكوين والبحث العلمي"[1]. إن القانون الإطار ومن خلال هذه المادة يدعو السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية أن تعمل على مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساسي لفائدة الأطر العاملة

[1]- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، القانون الإطار رقم 51/17، الرباط، المغرب، 2019، ص، 12.

بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية.

أما بالنسبة للتكوين المستمر فقد أشار **(ق.إ 51/17)** إلى أنه " يتعين من أجل تطوير مهارات الموارد البشرية وتحسين مردوديتهم تنظيم برامج سنوية للتكوين المستمر وفق دلائل مرجعية وبشراكة مع الجهات والهيئات العامة والخاصة كل في مجال اختصاصه."[1] كما يُلاحظ من مواد ومضامين القانون الإطار أنه لم يركز كثيرا على الموارد البشرية من حيث تحفيزها والارتقاء بها كما فعل الميثاق الوطني للتربية والتكوين نصا. فما كتب وتم التنصيص عليه بخصوص الموارد البشرية في القانون الإطار كان ضعيفا جدا، باستثناء المادة 35 من الباب الخامس والباب التاسع بكل مواده التي تدعو إلى ضرورة إعادة النظر في عمليات تقييم جودة أداء كل مكونات منظومة التربية والتكوين ووضع إطار مرجعي للتقويمات والجودة، بالإضافة إلى حث هذه الموارد على القيام بعمليات التقويم والتقييم بشكل دوري لمختلف عناصر الهندسة البيداغوجية المطبقة، وقياس مستوى أداء أجهزة إدارة مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي ومدى نجاعة الأجهزة المذكورة وقدرتها على تحقيق الأهداف. علاوة على تتبع نتائج عمليات هذه التقييمات المنجزة بشأن كل مكون من مكونات المنظومة ومحاسبة ومساءلة كل الموظفين على اختلاف درجاتهم إذ ثبت تقصيرهم وإهمالهم.

إن هذه النصوص والإجراءات إذا ما فعلت ولم يكتب لها كسابقاتها في الإصلاحات الأخرى، أن تبقى في ثلاجة الإقامة الجبرية، كفيلة بأن تصلح الاختلالات والإخفاقات السابقة، وهو عينه ما تدافع عنه الأطروحة والفرضيات والتوجهات التي نتبناها.

[1]– نفسه.

المطلب الثاني: جرد في مؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في التوجهات الرسمية التعليمية

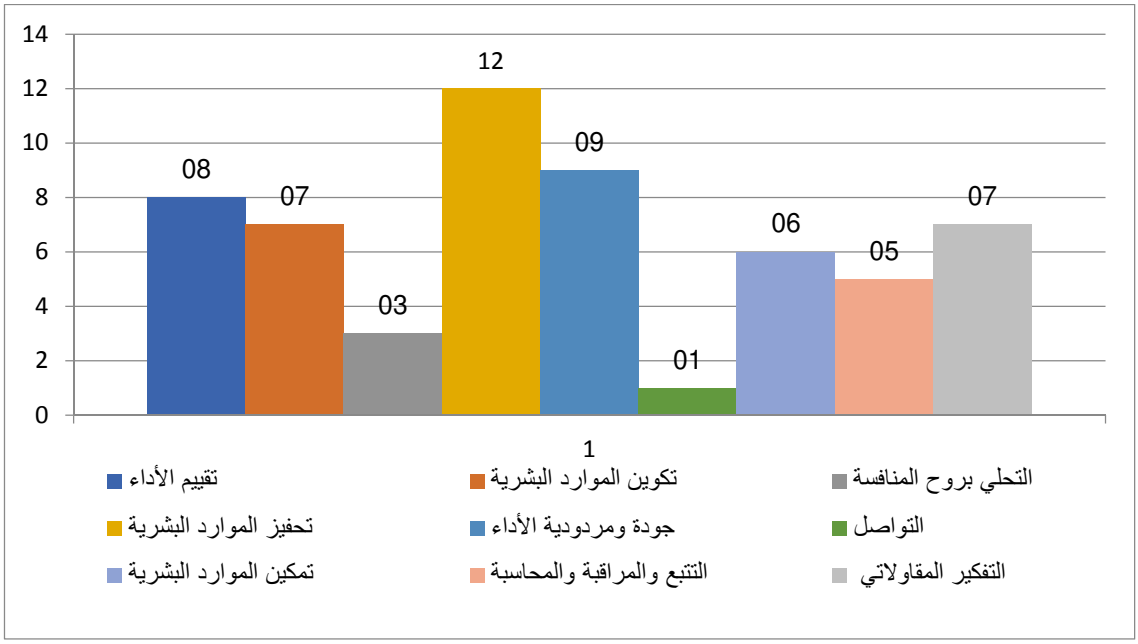
1- جرد لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

محاور الثقافة المقاولاتية	المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين	التكرار
تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية	– تتبع المديرين لأداء الجميع وتقويمه (المادة18). – يعتمد في ترقية أعضاء هيئة التربية والتكوين ومكافأتهم على مبدأ المردودية التربوية (المادة 137). – اعتماد معايير دقيقة وشفافة وذات مصداقية، يتم ضبطها مع الفرقاء الاجتماعيين المعنيين بذلك على أساس اعتماد التقويم التربوي من لدن المشرفين التربويين واستشارة مجلس تدبير المؤسسة (المادة 137). – احتساب نتائج المعنيين بالأمر في دورات التكوين المستمر التي استفادوا منها وكذلك إبداعاتهم المرتبطة مباشرة بالتدريس أو الأنشطة المدرسية الموازية (المادة 137). – إعادة النظر في التقويم لكل مكونات الموارد البشرية العاملة بقطاع التربية والتكوين (المادة 133). – ممارسة التقويم الفعال والسريع (المادة 135). – يتم تقويم الإدارات المركزية المتدخلة في مجالات التربية والتكوين (المادة 135). – يخضع نظام التربية والتكوين برمته للتقويم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية (المادة 157).	08
تكوين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية	– يقصد بالجودة التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال (المادة 133). – تعزيز التكوين الأساسي وتنظيم دورات التكوين المستمر (المادة 135). تستفيد أطر التربية والتكوين على اختلاف مهامها أو المستوى الذي تزاول فيه من نوعين من التكوين المستمر وإعادة التأهيل (المادة 136). –تنظم دورات التكوين المستمر في مراكز قريبة من المستفيدين (المادة 136). – احتساب نتائج المعنيين بالأمر في دورات التكوين المستمر (المادة 137). – يشترط في المدير أن يكون قد نال تكوينا أساسيا في مجال الإدارة التربوية (المادة 149).	07
التحلي بروح المنافسة	– جودة تساير إيقاع التباري مع الأمم المتقدمة (المادة5). – يعد التكوين المستمر (...) عنصرا مسهما في ضمان تنافسية النسيج الإنتاجي (المادة 52). – نظام للتربية وللتكوين (...) يعزز قدرة المغرب التنافسية (المادة5)	03
تحفيز الموارد البشرية	– يتم حفز جميع الأطر التربوية والتدبيرية بالاعتماد على ركائز ثلاثة:	12

العاملة في المؤسسات التعليمية	– تحسين الوضعية الاجتماعية للمدرسين والاعتراف باستحقاقاتهم ومراجعة القوانين المتعلقة بمختلف مراتب موظفي التربية والتكوين (المادة 138). – تمكين المدرسين والإداريين من اقتناء مساكنهم بكل التسهيلات الممكنة (المادة 138). – تمتيع أسرة التربية والتكوين بنظام للتأمين على الحياة وبنظام التقاعد التكميلي (المادة 138). – مراعاة الظروف الخاصة للأطر التربوية العاملة في الوسط القروي(المادة 138). – تنظيم المؤازرة والعزاء المؤسسي والتطوعي من لدن آباء التلاميذ أو أوليائهم والزملاء والشركاء لأعضاء الأسرة التعليمية (المادة 138). – منح المساعدات المادية والمعنوية لجمعيات المدرسين والإداريين (المادة 138). – تشجيع نظام إيراد للتربية، لصالح أبناء الموظفين والعاملين بقطاع التربية والتكوين. – تحدث أوسمة للاستحقاق، وتقام حفلات رسمية لتكريم المربين والمدرسين الذين تميزوا في مهمتهم (المادة 138). – حفز الموارد البشرية، وسن قانون عادل يلائم مهنتهم (المادة 133).	
الجودة والمردودية في الأداء	– إن تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم. (المادة 133). – يستجيب الرفع من جودة أنواع التعليم من حيث المحتوى والمناهج لأهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف. (المادة 104). – إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعليم في جميع مستوياته (المادة 105). – تزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين والعاملين الصالحين (المادة 7). – تزود كل القطاعات بالأطر المؤهلة والقادرة ليس فقط على الاندماج المهني فيها، ولكن أيضا على الرقي بمستويات إنتاجيتها وجودتها (المادة 10). – تدعيم البحث التربوي في جميع ميادينه وتسخيره على جميع المستويات لخدمة جودة التربية والتكوين (المادة 134). – ويراعى في تحديد إطارات توظيف المدرس مبدأ الحفاظ على جودة التأطير في جميع المستويات (المادة 135). – العمل على وضع معايير التأطير والجودة في جميع مستويات التربية والتعليم (المادة 13) – تشجيع كل الفعاليات المسهمة في التربية والتكوين والرفع من جودة ونجاعته (المادة 13).	**09**
القيام بالواجب وتحمل المسؤولية	– تحترم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام (المادة 11). – العمل على جعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الأفراد والمجتمع (المادة 13). – على القائمين بالتربية والتكوين حق المعونة والتطوعية والتفاني في العمل والحماية القصوى بالمؤسسات التربوية (المادة 15). – على المربين الواجبات والمسؤوليات المرتبطة بمهمتهم وفي مقدمتها: جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار، وإعطائهم القدوة، والتكوين المستمر والمستديم، التزام الموضوعية والإنصاف في التقويمات والامتحانات... (المادة 17). – المشرفون على تدبير المؤسسات التربوية والإدارات المرتبطة بها واجبات، كالعناية	**05**

	بالمؤسسات، الاهتمام بمشاكل المتعلمين والمدرسين، تتبع أداء الجميع وتقويمه، كما لهم واجبات تجاه المتعلمين والطلبة...	
التواصل	– الحوار والتشاور مع المدرسين والأباء والأمهات وسائر الأولياء وشركاء المدرسة (المادة 18).	**01**
تمكين الموارد البشرية ومشاركتهم في اتخاذ القرار	– التدبير الشفاف والفعال لموارد المدرسة بإشراك فعلي منتظم ومنضبط لهيئات التدبير المحددة في الميثاق (المادة 18). – يسير كل مؤسسة للتربية والتكوين مدير ومجلس للتدبير (المادة 149). – المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين(المادة 149). – ترصد لكل مؤسسة ميزانية للتسيير العادي والصيانة، ويقوم المدير بصرفها تحت مراقبة مجلس التدبير (المادة149).	**06**
التتبع والمراقبة والمحاسبة	– مراقبة كل المسهمين في قطاع التربية والتكوين والحرص على احترامهم للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل (المادة 13). – تتبع أداء الجميع وتقويمه (المادة 18). – ضبط السياسات العمومية التربوية والتكوينية من خلال ضبط المسؤولية والمحاسبة عليها بوضوح (المادة 154). – وضع حد لتبعثر المبادرات والمخططات والبرامج المعتمدة في هذا المجال (المادة 155).	**05**
التفكير المقاولاتي	– تشجيع التعاون على أوسع نطاق بين المؤسسات التربوية والتكوينية والمقاولات (المادة 40). – انفتاح مؤسسات التربية والتكوين على عالم الشغل (المادة). – يقصد بالتمرس التكوين الذي يتم أساسا داخل المقاولة (المادة 49). – يتم التكوين بالتناوب بكيفية متوازنة على العموم بين المقاولة ومؤسسة التربية والتكوين (المادة 50). – يشجع التكوين بواسطة التمدرس والتكوين بالتناوب بين المقاولة ومؤسسة التربية والتكوين (المادة 51). – تقاسم المسؤولية والعمل المنسق المتضامن بين مؤسسات التربية والتكوين ومقاولات الاستقبال (المادة 15). – يعد التكوين المستمر عاملا أساسيا لتلبية حاجات المقاولات من الكفايات (المادة 52).	**07**
المجموع	**مؤشرات الثقافة المقاولاتية في (م. و. ت. ت)**	**63**

رسم مبياني رقم (1): تردد المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في (م. و. ت. ت)



يتبين من خلال الجدول الخاص بجرد المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية، وكذا الرسم المبياني الموضح لهذا الجدول، أن **(م.و.ت.ت)**، الوثيقة الإطار التي صودق عليها في مجلس النواب في الدورة التشريعية لسنة 1999، والتي حظيت بتوافق وطني على مستوى مختلف الأطياف والتيارات السياسية والتربوية والاقتصادية، والوطنية، والجهوية، والمحلية، يعد ميثاقا جامعا لكل التوجهات والتصورات التي دعت وطالبت بضرورة النهوض بالموارد البشرية في منظومة التربية والتكوين على مستوى تكوينها وتأهيلها وتحفيزها وتقييم أدائها بغية الرفع من جودة ومردودية أدائها؛ حيث نجد هذه الوثيقة قد أكدت سواء بشكل صريح ومعلن أو بشكل ضمني على اعتماد وتبني براديغم وأنموذج الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية. فهناك مؤشرات جد دالة في **(م.و.ت.ت)** تعبر عن ذلك بوضوح، فكما هو مبين في الجدول والرسم المبياني، نجد مؤشر تقييم الأداء حاضرا بتردد **(08)** مرات، ونحن نعلم الأهمية التي يشكلها تقييم أداء الموظفين في نجاح المقاولات العمومية والخاصة. الأمر نفسه بالنسبة لتكوين الموارد البشرية، إذ تكررت (07) مرات، مؤشر التحلي بروح المنافسة والذي يعتبر من أهم مؤشرات الثقافة المقاولاتية كان حاضرا كذلك في الميثاق الوطني.

غير أنه ما يجب التوقف عنده كثيرا هو مؤشرا تحفيز الموارد البشرية وجودة ومردودية أدائها، فهذان المؤشران يعتبران من ضمن أهم المقومات والآليات التي تعتمدها المقاولات في نجاحها وتحقيقها

لأعلى معدلات الجودة والمردودية، فبدون تحفيز للموظف، لا يمكن أن يكتب النجاح لأي مؤسسة سواء كانت خاصة أم عمومية؛ و **(م.و.ت.ت)** كان واعيا بأهمية هذين المقومين وهو ما جعله يركز عليهما في مواده ومتونه.

بطبيعة الحال، حضور مقاربة الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية، لا يمكن أن يكتمل دون تواجد لمقوم القيام بالواجب وتحمل المسؤولية، ومقوم تمكين الموارد البشرية وإشراكها في اتخاذ القرار، حيث ترددا على التوالي بترددات (05) مرات و (06) مرات. دون أن ننسى وهو أمر لا يمكن إغفاله، حضور آلية التتبع والمراقبة والتفكير المقاولاتي ضمن مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين بترددات وهي على التوالي (05) مرات و(07) مرات، وهما المؤشران اللذان يعكسان بشكل جلي تبني السياسة التعليمية المغربية من خلال الميثاق الوطني لبراديغم ومقاربة الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، حيث لاحظنا أن هذا الميثاق يدعو إلى ضرورة أن تحذو المؤسسات التعليمية حذو المقاولات والقطاع الخاص عبر ثقافة مقاولاتية وتفكير مقاولاتي لا على مستوى المراقبة والمحاسبة وتتبع مظاهر التقصير والإهمال، ولا من حيث التفكير المقاولاتي المبادر والمتطلع دائما للتجديد والتغير وتحقيق أعلى معدلات الجودة والمردودية في الأداء؛ وهو ما تعبر عنه المؤشرات والمقاطع المستخلصة من الميثاق (انظر جدول المؤشرات).

لكن، رغم ما يحمله الميثاق الوطني للتربية والتكوين من تصورات ومقاربات ومشاريع واعدة قادرة على النهوض بمنظومة التربية والتكوين من بوابة تحسين جودة ومردودية أداء مواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية بالاعتماد على الثقافة المقاولاتية كآلية وكتفكير جد متطور يضاهي أو يفوق ما هو موجود حاليا في الدول المتقدمة، غير أن مسألة تطبيقه وتنزيله باءت بالفشل، ولم يحقق ما كان مسطرا له ومأمولا منه، فظل مجرد حبر على ورق.

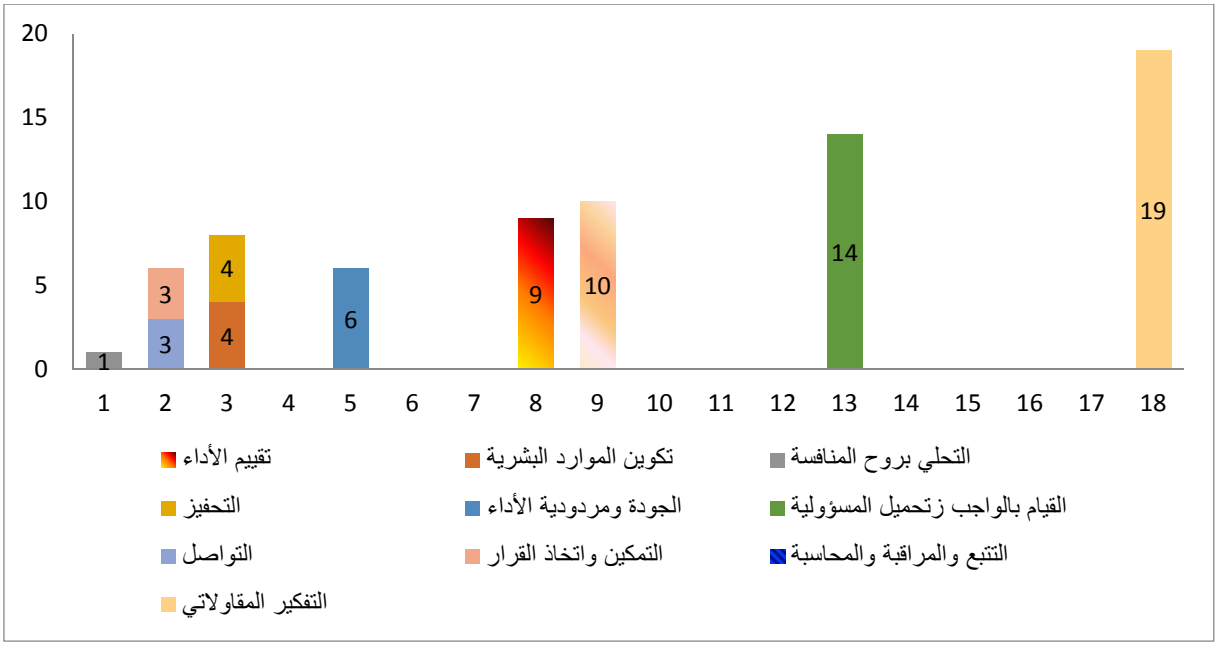
2- جرد لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في خطاب العرش ل 29 يوليوز 2017

محاور الثقافة المقاولاتية	المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في خطاب العرش 29 يوليوز 2017	التكرار
تقييم الأداء	– بقدر ما يحظى به المغرب من مصداقية (...) بقدر ما تصدمنا الحصيلة والواقع، بتواضع الإنجازات في بعض المجالات الاجتماعية. – فإذا كنا قد نجحنا في العديد من المخططات (...) فإن برامج التنمية البشرية والترابية التي لها تأثير مباشر على تحسين ظروف عيش المواطنين. – خصوصا الإدارة العمومية، التي تعاني من ضعف الحكامة، ومن قلة المردودية. – إن من بين المشاكل التي تعيق تقدم المغرب، هو ضعف الإدارة العمومية. – فالتطور السياسي والتنموي الذي يعرفه المغرب لم ينعكس بالإيجاب (...) فعندما تكون النتائج إيجابية تتسابق الأحزاب (...). – من حق المواطن أن يتساءل: ما الجدوى من وجود المؤسسات؟ – لقد أبانت الأحداث التي تعرفها بعض المناطق (...). – إن تراجع الأحزاب السياسية وممثليها عن القيام بدورها (...). – إن النموذج المؤسسي المغربي من الأنظمة السياسية المتقدمة. إلا أنه يبقى حبرا على ورق (...).	**09**
تكوين الموارد البشرية	– القطاع الخاص يجلب أفضل الأطر المكونة (...). – أما الموظفون العموميون، فالعديد منهم لا يتوفرون على ما يكفي من الكفاءة (...). – توفر الإدارة على أفضل الأطر. – (...) بدون اختيار الأحزاب السياسية لأحسن النخب المؤهلة لتدبير الشأن العام.	**04**
التحلي بروح المنافسة	– وتزداد هذه المفارقات حدة، بين القطاع الخاص الذي يتميز بالنجاعة والتنافسية (...).	**01**
تحفيز الموارد البشرية	– القطاع الخاص بفضل نموذج التسيير القائم على آليات المتابعة والمراقبة والتحفيز. – (...) عوض أن تشكل آلية للتحفيز. – بدل الجد والاجتهاد والارتقاء الاجتماعي. – يعتقد أنه يستحق منصبا أعلى من منصبه السابق.	**04**
الجودة ومردودية الأداء	– القطاع الخاص الذي يتميز بالنجاعة (...). – القطاع العام الذي يعاني من قلة المردودية (...). – تدني مردودية القطاع العام (...). – إعطاء نتائج ملموسة. – ضعف الإدارة العمومية من حيث الحكامة أو مستوى النجاعة أو جودة الخدمات (...). – القدرة على التنفيذ والإبداع.	**06**
القيام بالواجب وتحمل المسؤولية	– أما الموظفون العموميون فالعديد منهم (...) لا تحركهم دائما روح المسؤولية. – (...) فإن العامل والقائد والمدير والموظف والمسؤول الجماعي وغيرهم مطالبون بالعمل كأطر	**14**

	القطاع الخاص أو أكثر وبروح المسؤولية وبطريقة تشرف الإدارة. – والواجب يقتضي أن يتلقى المواطنون أجوبة مقنعة (...). – إن مسؤولية وشرف خدمة المواطن تمتد من الاستجابة للمطالبة البسيطة إلى إنجاز المشاريع (...). – وما معنى المسؤولية إذا غاب عن صاحبها أبسط شروطها (...). – أنا لا أفهم كيف يستطيع أي مسؤول ألا يقوم بواجبه أن يخرج من بيته ويستقل سيارته (...). – لا فرق بين المسؤول والمواطن في حقوق وواجبات المواطنة (...). – أؤكد أن الأمر يتعلق بمسؤولية جماعية تهم كل الفاعلين، حكومة وبرلمانا وأحزابا، وكافة المؤسسات كل في مجال اختصاصه. – عندما يقوم مسؤول بتوقيف أو تعطيل مشروع تنموي أو اجتماعي (...) فهذا ليس فقط إخلالا بواجب إنما هو خيانة (...). – لقد أبانت الأحداث التي تعرفها بعض المناطق مع الأسف، عن انعدام غير مسبوق لروح المسؤولية (...). – انزلق الوضع بين مختلف الفاعلين، إلى تقاذف المسؤولية (...). – (...) فتحملت مسؤوليتها بكل شجاعة وصبر (...). – ولكن إذا تخلف المسؤولون عن القيام بواجبهم (...). – (...) وفي غياب روح المسؤولية والالتزام الوطني (...)	
التواصل	–التنافر بدل التناسق والالتقائية (...). – الإنصات إلى انشغالات المواطنين. – التواصل مع المواطنين.	**03**
التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار	–(...) ضعف العمل المشترك. – ولوضع حل لهذا المشكل، فإن العامل والقائد والمدير والموظف والمسؤول الجماعي وغيرهم مطالبون بالعمل (...). – أؤكد أن الأمر يتعلق بمسؤولية جماعية تهم كل الفاعلين.	**03**
التتبع والمراقبة	– بفضل نموذج التسيير القائم على آليات المتابعة والمراقبة. – ألا يجدر أن تتم محاسبة أو إقالة مسؤول، إذا ثبت في حقه تقصير أو إخلال في النهوض بمهامه؟ – تطبيق الفصل الأول من الدستور الذي ينص على ربط المسؤولية بالمحاسبة (الفقرة الثانية). – لا مجال فيها للتهرب من المسؤولية أو الإفلات من العقاب. – كفى واتقوا الله في وطنكم... إما أن تقوموا بمهامكم كاملة، وإما أن تنسحبوا. – يجب أن يطبق مبدأ المحاسبة أولا على كل المسؤولين بدون استثناء أو تمييز وبكافة مناطق المملكة. – إنها مرحلة جديدة لا فرق فيها بين المسؤول والمواطن (...) ولا مجال فيها للتهرب. – استغلال السلطة والنفوذ. – هناك توجها واحدا والتزاما ثابتا، هو تطبيق القانون (...).	**10**

	– إن مهامي الدستورية تلزمني بضمان أمن البلاد واستقرارها وصيانة مصالح الناس وحقوقهم وحرياتهم.	
التفكير المقاولاتي	– غياب البعد الوطني والاستراتيجي. – المبادرة والعمل الملموس. – وتزداد هذه المفارقات حدة، بين القطاع الخاص الذي يتميز بالنجاعة (...). – ضعف الحكامة(...). – فالقطاع الخاص يجلب أفضل الأطر (...). – تسيير أكبر الشركات الدولية بالمغرب والمقاولات الصغرى والمتوسطة الوطنية. – أما الموظفون العموميون فالعديد منهم لا يتوفرون على الطموح اللازم. – بدل الجد والاجتهاد (...). – ضعف الإدارة العمومية سواء من حيث الحكامة (...). – تدني مردودية القطاع العام. – وفي المقابل فإن الجهات التي تعرف نشاطا مكثفا للقطاع الخاص (...). – فإن العامل والقائد، والمدير والموظف، والمسؤول الجماعي وغيرهم مطالبون بالعمل كأطر القطاع الخاص أو أكثر (...). – المشكل في العقليات لم تتغير، وفي القدرة على التنفيذ والإبداع. – ليس هناك فرق بين مشاريع صغيرة وأخرى كبيرة (...). – فسواء كان مشروع في حي أو دوار، أو مدينة أو جهة، فهو يتوخى نفس الهدف. – مسيرة التنمية البشرية والاجتماعية (...). – تغيير العقليات. – فأنت تعرف أني واقعي (...)، والتشاؤم هو انعدام الإرادة وغياب الآفاق والنظرة الحقيقية للواقع. – نتوفر على إرادة حقيقية وصادقة، وعلى رؤية واضحة وبعيدة المدى إننا نعرف من نحن وإلى أين نسير.	**19**
المجموع	مؤشرات الثقافة المقاولاتية في خطاب العرش	**73**

رسم مبياني رقم(2): مؤشرات الثقافة المقاولاتية في خطاب العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017



بعد القراءة التحليلية لمضمون خطاب العرش 2017، ومن خلال جرد لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في هذا الخطاب(انظر الجدول والرسم المبياني) لاسيما في الشق المتعلق بالمؤسسات العمومية وكذا الموارد البشرية التي تعمل بها؛ اتضح مما لا يدع مجالا للشك، أن الملك محمد السادس قد دافع عن ضرورة تحلي هذه المؤسسات العمومية بثقافة مقاولاتية في طريقة تدبيرها وإدارة مواردها البشرية. لقد أقام الخطاب الملكي مقارنة تفصيلية بمؤشرات ومعايير ذات دلالة وارتباط بين المؤسسات العمومية ومواردها البشرية، ومؤسسات القطاع الخاص وتحديدا المقاولات.

في هذه المقارنة، يدعو الملك محمد السادس المؤسسات العمومية على ضرورة اعتماد ثقافة مقاولاتية على شاكلة مؤسسات القطاع الخاص في القيام بأدوارها ومهامها؛ يتبين ذلك، من خلال توظيفه لمفاهيم ومقومات ذات دلالة مقاولاتية كفيلة بتحسين جودة أداء المؤسسات العمومية، وكذا أداء مواردها البشرية. فالملك ذكر آلية تقييم الأداء كعملية وتدبير، يعود مصدرها إلى المقاولة والتفكير المقاولاتي.

كما نجد قائد البلاد في خطابه يتحدث عن تكوين وتأهيل الموارد البشرية بتردد وصل (04) مرات؛ الأمر نفسه بالنسبة لعملية التحفيز، فالملك ركز على هذا المقوم الأساس في تدبير الموارد البشرية وتكرر في خطابه أربع مرات. مقوم آخر نجده حاضرا في خطاب الملك محمد السادس، ونعتبر

حضوره دالا وذا معنى، وهو مقوم الجودة ومردودية الأداء. فالخطاب ركز على هذا المقوم الذي يعتبر الحجر الأساس ضمن براديغم الثقافة المقاولاتية، فالملك يدعو المؤسسات العمومية إلى أن تحذو حذو المقاولات والقطاع الخاص في مؤشر تحقيق الجودة ومردودية الأداء، إذ نجده تكرر في الخطاب (06) مرات.

ما يجب التوقف عنده مليا هو مؤشرات القيام بالواجب وتحمل المسؤولية، والتتبع والمراقبة والمحاسبة، ومؤشر التفكير المقاولاتي، هاته المؤشرات الثلاث تكررت في الخطاب بترددات ونسب جد مهمة وهي على التوالي (14)، و(10)، و(19)؛ إنها مؤشرات ذات دلالة قوية تعكس التوجه الملكي السامي في مقاربته القائمة على اعتماد ثقافة مقاولاتية وتفكير مقاولاتي قادرين على الرفع من الأداء والإنتاجية وتحقيق الأهداف، خصوصا لدى المؤسسات العمومية التي تعيش واقعا مأزوما على حد تعبير الملك محمد السادس.

على الرغم من أن الخطاب الملكي هو خطاب قصير لا يكاد يتعدى ثلاث صفحات ومدة بثه لم تتجاوز 22 دقيقة، إلا أنه كان خطابا فاعلا وموَجِّها بل ومقيِّما لواقع إدارة وحكامة المؤسسات العمومية الذي يتسم بالضعف والبطء والتخاذل خاصة لدى العديد من مواردها البشرية؛ وهو ما يستدعي حسب الملك محمد السادس ضرورة اعتماد ثقافة مقاولاتية في تدبير وإدارة هذه المؤسسات العمومية وذلك بالاقتداء بمؤسسات القطاع الخاص الناجحة والرائدة على مستوى المردودية والإنتاجية والجودة.

3-جرد لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في القانون الإطار 51.17

محاور الثقافة المقاولاتية	المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في القانون الإطار 51.17	التكرار
تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية	– اعتماد منهجية التقييم الدوري والمنتظم للمنظومة بكل مكوناتها (المادة 4، ص3). – مراجعة منظومة المراقبة والتقييم المطبقة على المؤسسات (المادة 14). – تنظيم منظومة تقييم مكونات منظومة التربية والتكوين (المادة 18، ص6). – تقييم الحصيلة بكيفية دورية ومستمرة (المادة 23، ص8). – إصلاح نظام التقييم (المادة 27، ص8). – استنادا لنظام للتقييم والاعتماد والمصادقة (المادة 28، ص9). – إقرار آليات دائمة للتقييم والمراجعة المستمرة (المادة 28، ص9). – تقوم الدولة بمراجعة شاملة لنظام التقييم...(المادة 3، ص11). – تطوير دلائل مرجعية للأنشطة التقييمية...(المادة 35، ص11). – العمل على تجديد وتطوير أدوات وأساليب وطرق التقييم (المادة 35، ص11). – تكييف أنظمة التقييم (المادة 35، ص11). – وضع إطار وطني مرجعي للإشهاد والتصديق (المادة 35، ص11). – جعل التكوين المستمر إلزاميا ضمن عناصر تقييم الأداء (المادة 39، ص12). – إقرار آلية للتتبع والتقييم وقياس الأداء والافتحاص بكيفية دورية (المادة40، ص12). – تقييم حصيلة المشاريع (المادة 43، ص14). – تخضع منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي سواء تعلق الأمر بمختلف مكوناتها أو تعلق الأمر بكل مكون (...) إلى نظام خاص للتتبع والتقييم والمراجعة (المادة 53، ص14). – مراجعة النصوص التشريعية والتنظيمية المنظمة لمهام التقييم (المادة 53، ص14). – وضع معايير مرجعية لعمل المؤسسات(المادة 53، ص14). – مراعاة المهام والاختصاصات المسندة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في مجال التقييم(المادة53، ص14). – تشتمل عمليات التقييم على تقييم داخلي تنجزه السلطة الحكومية المكلفة بالتربية والتعليم (...) وعلى تقييم خارجي يقوم به المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي وفق برمجة سنوية ومتعددة السنوات (المادة 54، ص14). – تقدير مستوى تطور المردودية الداخلية والخارجية لمنظومة التربية والتكوين (المادة 55، ص، 14). – تقييم مختلف عناصر الهندسة البيداغوجية (المادة 55، ص14). – إنجاز تقييمات كمية وكيفية للمؤهلات والمعارف والكفايات (المادة 55). – قياس مستوى أداء أجهزة إدارة مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي (المادة 55، ص14).	**28**

	– تقييم برامج ومشاريع البحث العلمي ومستوى إنجازيتها ومدى تحقيق الأهداف والنتائج المنتظرة منها (المادة 55، ص14). – تقييم كلفة وحجم الإنفاق المخصص لكل مكون من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ولاسيما حجم التمويل المرصود له مقارنة مع الأهداف المنتظرة والمخرجات المحققة (المادة 55، ص15). – يجب أن تنظم عمليات التقييم المذكورة استنادا إلى الدلائل المرجعية (المادة 55، ص15). – تحدث لدى السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي لجان وزارية يعهد إليها بتتبع نتائج عمليات التقييمات المنجزة بشأن كل مكون من مكونات المنظومة (المادة 56، ص15).	
تكوين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية	– تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير (الديباجة، ص1). – تأمين فرص التعلم والتكوين مدى الحياة (المادة 3، ص3). – ضمان ملاءمة مواصفات تكوين خريجي المنظومة مع متطلبات سوق الشغل (المادة 4، ص4). – تقوم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بالتعليم والتعلم والتكوين والتأهيل والتأطير (المادة 5، ص4). – تجديد التكوينات وتنويعها والعمل على ملاءمتها بكيفية منتظمة مع تطور المهن ومستجداتها (المادة 10، ص5). – استحضار البعد الجهوي في هندسة التكوينات (المادة 10، ص5). – إحداث آليات تهم برامج تكوين الفاعلين التربويين والمهنيين(المادة 18، ص6). – توسيع عروض التكوينات المقدمة وتنويعها وتحسين جودتها (المادة 22). – إرساء تكوينات مهنية وجامعية متخصصة في مجال التربية (المادة 25، ص8). – تجديد وملاءمة مناهج وبرامج تكوينات مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين (المادة 28، ص9). – تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من اكتساب كفايات لغوية متعددة (المادة 32، ص10). – إعداد إطار مرجعي للمنهاج ودلائل مرجعية للبرامج والتكوينات (المادة28). – تأهيل وتنمية قدرات الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين من خلال ملاءمة أنظمة التكوين مع المستجدات (المادة 39، ص12). – وضع برامج سنوية للتكوين المستمر والمتخصص لفائدة الأطر من أجل تطوير مهاراتهم وتحسين مردوديتهم (المادة 39، ص12). – تمويل برامج للتكوين وتأهيل الموارد البشرية العاملة في إطار مشاريع البحث العلمي (المادة 49، ص14).	**15**
التحلي بروح المنافسة	– تزويد المجتمع بالكفاءات والنخب من العلماء والمفكرين والمثقفين والأطر والعاملين المؤهلين للإسهام في البناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وتعزيز تموقعه في مصاف البلدان الصاعدة (المادة 3، ص3).	**01**
تحفيز الموارد البشرية	– تحدد مهام وكفايات الأطر التربوية والإدارية والتقنية المنتمية لمختلف الفئات المهنية العاملة في	**05**

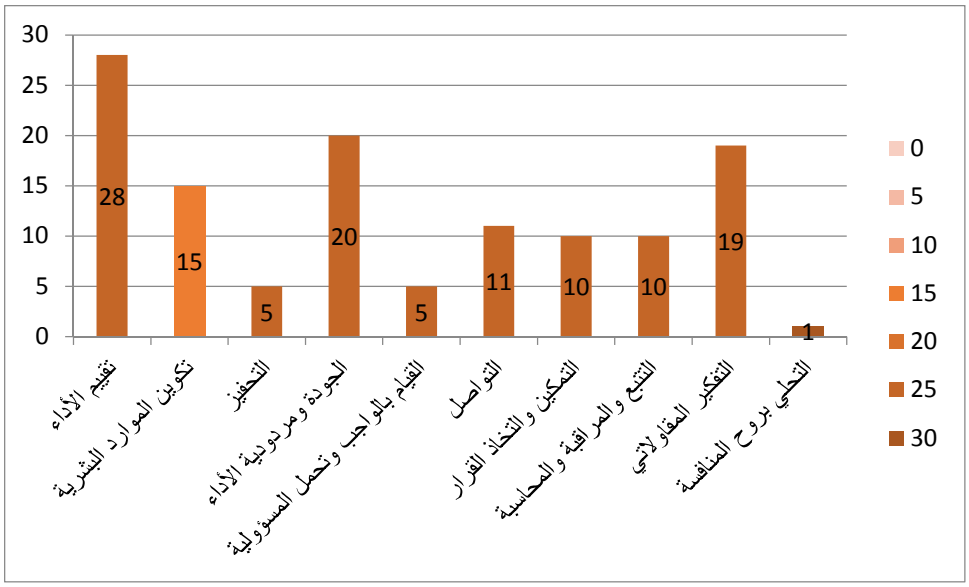
العاملة في المؤسسات التعليمية	مجالات التربية والتعليم (...) في دلائل مرجعية تستند على الترقي المهني (المادة 11، ص37). – وضع نظام للتحفيز (المادة 51 ص 14). – يتعين جعل التكوين المستمر (...) عنصرا في الترقي المهني (المادة 39). – تتخذ السلطات العمومية التدابير التشريعية اللازمة لإقرار نظام خاص ومتكامل للتحفيز (المادة 43 ص13). – وضع نظام خاص للتحفيز وتشجيع الأطر التربوية والإدارية (المادة 20، ص7).	
الجودة ومردودية الأداء	– توفير مقعد بيداغوجي للجميع بنفس مواصفات الجودة والنجاعة، دون أي شكل من أشكال التمييز (المادة 2، ص2). – تحسين جودة التعلمات والتكوين وتطوير الوسائل (المادة 3، ص3). – التحسين المستمر لجودة التربية والتكوين والبحث العلمي لضمان نجاعة المنظومة وتحقيق أهدافها والمردودية المتوخاة منها (المادة 4). – التدبير الناجع والأمثل للمنظومة (المادة 4، ص3). – مراعاة شروط الإنصاف والجودة (المادة 9،ص5). – الرفع من الإنجاز والمردودية (المادة 16، ص6). – تحسين أداء مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والرفع من مردوديتها (المادة 22، ص7). – توسيع عروض التكوينات المقدمة وتنويعها وتحسين جودتها (المادة 22، ص8). – استثمار نتائج البحث التربوي والاجتماعي من أجل الرفع من جودة البرامج والمناهج والتكوينات (المادة 28، ص9). – تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعلمات وتحسين مردوديتها (المادة 10، ص33). – تأهيل وتنمية قدرات الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءاتهم المهنية (المادة 39، ص12). – الرفع من مردودية المنظومة وتمويلها وتحسين جودتها (المادة 44). – مراعاة معايير الحكامة والجودة (المادة 44، ص13). – تمويل منظومة التربية والتكوين وتحسين جودتها (المادة 47، ص13). – توفير شروط النجاعة (المادة 50، ص14). – إحداث نظام لقياس الموارد والتكاليف وكذا مردوديتها ونجاعتها (المادة 14). – الرفع من مردودية منظومة التربية والتكوين (المادة 53، ص14). – وضع إطار مرجعي للجودة (المادة 53، ص14). – تقدير مستوى تطور المردودية (المادة 55، ص14).	**20**
القيام بالواجب وتحمل المسؤولية	– التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر وروح المبادرة، والوعي بالالتزامات الوطنية، وبالمسؤوليات تجاه الذات والأسرة والمجتمع (المادة 2، ص2). – يعتبر تحقيق أهداف إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وتجديدها المستمر أولوية وطنية ملحة، ومسؤولية مشتركة بين الدولة والأسرة وهيئات المجتمع المدني (المادة 6، ص4).	**05**

	– الالتزام المشترك لكل المتدخلين بتحقيق الأهداف، على أساس مبدأ التلازم بين الحقوق والواجبات التي يحددها ميثاق تعاقدي لأخلاقيات مهن التربية والتعليم والتكوين والبحث (المادة 36، ص11). – تحديد مهام وكفايات الأطر التربوية والإدارية في دلائل مرجعية تعتمد لإسناد المسؤوليات التربوية والعلمية والإدارية (المادة 37، ص11). – يجب أن تقوم منظومة التدبير الداخلي لمؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي على مبادئ الديمقراطية والمسؤولية (المادة41، ص12).	
التواصل	– مراعاة مبادئ الانسجام والتنسيق والتنوع والتكامل ومد الجسور فيما بينها (المادة 15، ص6). – التنسيق الأمثل بين مختلف الفاعلين في مجال البحث العلمي والتقني والابتكار (المادة16، ص6). – إقامة آليات التنسيق وإقامة الجسور بين مكوناتها (المادة17، ص17). – توثيق وترسيخ الصلات بين فضاءات التمدرس والأسر (المادة 20، ص7). – التنسيق الوثيق بين مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها (المادة 28، ص9). – مراعاة مبادئ التكامل والتنسيق (المادة 16، ص6). – اعتماد آلية التنسيق الوثيق بين قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني في مجال التوجيه والإرشاد. من أجل حسن توجيه المتعلم وإرشاده (المادة34، ص10). – إحداث آليات للتنسيق في إعداد وتنفيذ البرامج والعمليات (المادة18، ص6). – إعداد دلائل مرجعية وفق منهجية تشاورية مع ممثلي الهيئات والمنظمات المهنية المعنية (المادة37، ص11). – التنسيق وتبسيط المساطر (المادة 41، ص12). – في إطار من التكامل والتناسق والالتقائية بين مختلف مكونات المنظومة (المادة5)	**11**
تمكين الموارد البشرية ومشاركتهم في اتخاذ القرارات	– المشاركة الفاعلة في الأوراش التنموية للبلاد، بما يحقق تقدم المجتمع والإسهام في تطوره (المادة3، ص3). – الإسهام في البناء المتواصل للوطن للأطر والعاملين المؤهلين (المادة3). – يعتبر تحقيق الأهداف (...) مسؤولية مشتركة بين الدولة والأسرة وغيرهم من الفاعلين (المادة 6، ص 4). – إسناد المسؤوليات التربوية والعلمية والإدارية (المادة 37، ص، 11). – تفعيل سياسة اللامركزية واللاتمركز في تدبير المنظومة (المادة 40، ص12). – تمكين بنيات التدبير الجهوية والمحلية للمنظومة من ممارسة المهام والاختصاصات الموكلة إليها (المادة 40، ص12). – تعزيز استقلالية الموارد [البشرية] بكيفية تدريجية (المادة 40، ص12). – تعزيز الاستقلالية الفعلية للجامعات والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار تعاقدي (المادة 40، ص، 12). – إرساء استقلالية مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي (المادة 40، ص 12). – تقوم منظومة التدبير الداخلي لمؤسسات التربية والتعليم على مبادئ التفويض (المادة 41،	**10**

	ص12).	
التتبع والمراقبة والمحاسبة	– مراجعة منظومة المراقبة والتقييم (المادة 14، ص 6). – إقرار آلية للتتبع (المادة 40، ص 12). – تقوم منظومة التدبير الداخلي لمؤسسات التربية والتعليم على مبادئ الشفافية والمحاسبة (المادة 41، ص12). – مراجعة النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم ولا سيما المتعلقة بأنظمة المراقبة (المادة 41، ص12). – تحدد بصفة خاصة أهداف البرامج والمشاريع وآليات تتبع إنجازها (مادة 43، ص 13). – تخضع منظومة التربية والتكوين إلى نظام خاص للتتبع (المادة 53، ص 14). – تحدث لدى السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتعليم يعهد إليها بتتبع نتائج عمليات التقييمات المنجزة (المادة 56، ص، 15). – تحدث لدى رئيس الحكومة لجنة وطنية لتتبع ومواكبة إصلاح منظومة التربية والتكوين (المادة 57، ص، 15). – مواكبة وتتبع إعداد مشاريع النصوص التشريعية والتنظيمية (المادة 57، ص، 15). – تتبع تنفيذ الأهداف المنصوص عليها في هذا القانون الإطار (المادة 57، ص، 15).	**10**
التفكير المقاولاتي	– إرساء مدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع، تتوخى تأهيل الرأسمال البشري (الديباجة، ص، 1). – التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر وروح المبادرة (المادة 2، ص، 2). – مستويات محددة من نتائج التعلمات، تراعي حاجات سوق الشغل وتنمية المجتمع (المادة 2، ص، 2). – التحلي بروح المبادرة (المادة 3، ص، 2). – الانفتاح والاندماج في الحياة العلمية (المادة 3، ص، 3). – اعتبار الاستثمار في التربية والتكوين والبحث العلمي استثمارا منتجا في الرأسمال البشري (المادة 4، ص، 3). – ضمان ملاءمة مواصفات تكوين خريجي المنظومة مع متطلبات سوق الشغل (المادة 4، ص، 4). – إرساء قواعد الحكامة الجيدة في تدبير مختلف مكوناته (المادة 4، ص، 4). – المواكبة اللازمة لمستجدات العصر في مجال الإبداع والابتكار (المادة 4، ص، 4). – تقوية الجسور بين التكوين المهني والنسيج الاقتصادي (المادة 10، ص، 5). – يعتمد التعليم العالي على مبدأ الملاءمة المستمرة بين مختلف أصناف التكوينات المقدمة في إطاره والتحولات الاقتصادية والاجتماعية (المادة 12). – تطوير الشراكات المنتجة في مجال البحث التطبيقي بين القطاعين العام والخاص (المادة 16، ص6). – تقوم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على أساس إقامة الجسور والممرات بين مكوناتها ومستوياتها من جهة، وبينها وبين المحيط الاقتصادي والاجتماعي والمهني والعلمي والتقني (المادة 18، ص، 6).	**19**

	– مبادئ التكامل والتنسيق والإنتاجية (المادة 16، ص، 6). – إحداث مرصد للملاءمة بين المهن والتكوينات الجديدة وحاجات سوق الشغل (المادة 18، ص،6). – إحداث مرصد للملاءمة بين المهن والتكوينات الجديدة وحاجات سوق الشغل (المادة 18، ص،7). – نظام تفضيلي للقروض الدراسية لفائدة المتعلمين (المادة 21، ص، 7). – إنجاز برامج و مشاريع مع الهيئات والمؤسسات والمقاولات (المادة 42، ص، 42). – إحداث صندوق لتوزيع مصادر تمويل منظومة التربية والتكوين، يتم تمويله في إطار الشراكة من طرف الدولة والمؤسسات والمقاولات العمومية ومساهمات القطاع الخاص وباقي الشركاء (المادة 47، ص13).	
المجموع	**مؤشرات الثقافة المقاولاتية في القانون الإطار 51.17**	**124**

رسم مبياني رقم (3): تردد المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في القانون الإطار51.17



من خلال جدول الجرد والرسم المبياني، يتبين أن القانون الإطار 51.17 الذي جاء تنزيلا وتفعيلا للرؤية الاستراتيجية بمباركة ورعاية ملكية سامية، وبإشراف رئيس الحكومة ووزير التربية الوطنية، يعتبر وثيقة جد متقدمة وذات توجه إصلاحي فعال وفاعل؛ خصوصا فيما يتعلق بمقاربة الثقافة المقاولاتية في حكامة وتدبير الموارد البشرية العاملة في منظومة التربية والتعليم. اهتمام نابع من التوجهات الملكية التي سبق وأن أشرنا إليها سابقا في خطاب العرش 2017، والتي تدعو إلى ضرورة اعتماد التفكير المقاولاتي في تدبير المؤسسات العمومية وأن تحذو حذو القطاع الخاص، وهو ما اتضح

في المؤشرات التي تم جردها في **(ق.إ51.17)**، حيث نجد أن مؤشر تقييم الأداء سواء بالنسبة للموارد البشرية أم للمؤسسات التعليمية تكرر بشكل وازن ومعتبر حيث بلغ (28) مرة؛ وهو تردد مهم. بالنسبة لمقوم تكوين الموارد البشرية لاحظنا أن القانون الإطار خصص له بابا كاملا وهو الباب السادس وذكره في مواده ما يناهز 15 مرة، كذلك مؤشر الجودة ومردودية الأداء والذي يعتبر مُقوِّما أساسيا في الثقافة المقاولاتية، نجد القانون الإطار قد ركز على الجودة والمردودية وذكرها في متنه (20) مرة رغم صفحاته القليلة.

بالنسبة لمؤشر التواصل بين مكونات منظومة التربية والتكوين، نجد القانون الإطار حث على ضرورة تكثيف التواصل بين هذه المكونات والتنسيق بينها مركزيا، وجهويا، ومحليا سواء على مستوى المؤسسات أم الأفراد الموارد. الأمر الذي يعزز التوجه المقاولاتي في تدبير مؤسسات التربية والتكوين.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره آنفا، هناك مؤشرات ومقومات أخرى ذات دلالة وارتباط تعبر عن أهمية ومطلبية اعتماد الثقافة المقاولاتية كمقاربة في إدارة وحكامة المؤسسات التعليمية وتدبير مواردها البشرية، وهي تمكين الموارد البشرية وإشراكها في اتخاذ القرار، والتتبع والمراقبة والمحاسبة، علاوة على مؤشر التفكير المقاولاتي. هذه المقومات كانت لها ترددات جد معتبرة في القانون الإطار حيث تكررت على التوالي ب (10) مرات للتمكين، و (10) مرات أخرى للتتبع والمراقبة، ثم (19) مرة للتفكير المقاولاتي (انظر الرسم المباني). ترددات تنهض دليلا على مدى وعي وتبصر الجهات المسؤولة عن قطاع التربية والتكوين بأهمية تجاوز المقاربة التقليدية في إدارة وتدبير المؤسسات التعليمية المعتمدة أساسا على السير الإداري الروتيني للمؤسسة، واعتماد ثقافة مقاولاتية تستند إلى عدم التهاون مع مظاهر التقصير والقطع مع السلوكيات المنحرفة الشاذة والمتكاسلة في العمل ومحاسبتها، بالإضافة إلى تفكير مقاولاتي ظاهر وواضح بشكل جلي في العديد من مواد القانون الإطار؛ وهو التفكير الذي سيضع المدرسة العمومية وموارها البشرية في قلب التحديات والمستجدات الراهنة التي يعرفها العالم خصوصا في المجالات الاقتصادية، والحكامة الإدارية، والتنمية البشرية والتطوير الذاتي.

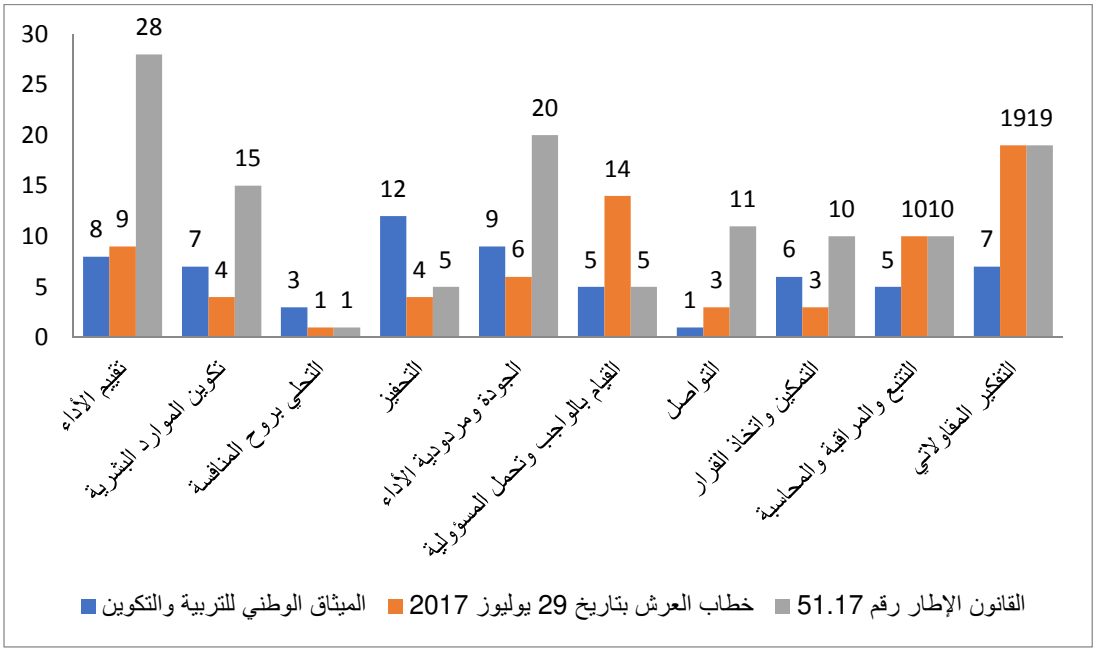
4- تحليل مقارن لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في التوجهات الرسمية التعليمية

من خلال الجرد السابق لمؤشرات الثقافة المقاولاتية لكل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون الإطار 51.17، وقراءة وتحليل لمضامين هذه المؤشرات، سنقيم مقارنة على مستوى مؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، وكذا التحول والتغيير الذي طرأ على مستوى مقاربات وتصورات تدبير وإدارة هذه الموارد البشرية العاملة في المؤسسات. بدءا من **(م.و.ت.ت)**، وصولا إلى **(ق.إ 51.17)**، دون أن ننسى الخطاب الملكي بمناسبة الاحتفال بذكرى عيد العرش في 2017، والذي يعد مؤشرا هاما، رسم خريطة طريق هذا التوجه والتغيير في فلسفة ومنهجية تدبير الموارد البشرية في المؤسسات العمومية بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص. مقارنة لن تتأتى أو تُفصح عن أهميتها والهدف من إجرائها إلا من خلال قراءة في الجدول التركيبي والرسم المبياني التاليين:

جدول تركيبي رقم (1): مقارنة بين الوثائق الإطار على مستوى الثقافة ا لمقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية

مؤشرات الثقافة المقاولاتية / الوثائق الإطار	تقييم الأداء	تكوين الموارد البشرية	التحلي بروح المنافسة	التحفيز	الجودة ومردودية الأداء	القيام بالواجب وتحمل المسؤولية	التواصل	التمكين واتخاذ القرار	التتبع والمراقبة والمحاسبة	التفكير المقاولاتي	المجموع
الميثاق الوطني للتربية والتكوين	08	07	03	12	09	05	01	06	05	07	63
خطاب العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017	09	04	01	04	06	14	03	03	10	19	73
القانون الإطار رقم 51.17	28	15	01	05	20	05	11	10	10	19	124
المجموع	45	16	05	21	35	24	15	19	25	45	260

رسم مبياني رقم(4): مقارنة بين الوثائق الإطار على مستوى الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية



يتبين من خلال الجدول التركيبي المقارن والرسم المبياني، أن الوثائق الإطار والخطاب الملكي السامي بمناسبة الاحتفال بذكرى عيد العرش لسنة 2017، كانوا واعين ومتبصرين بأهمية اعتماد مقاربة تقييمية وتقويمية لأداء منظومة التربية والتكوين على مستوى تقييم أداء مؤسساتها التعليمية ومواردها البشرية من جهة، وتبني تصور سوسيولوجي تربوي يتبنى أنموذج وبراديغم الثقافة المقاولاتية والتفكير المقاولاتي في تدبير وإدارة منظومة التربية والتكوين من جهة أخرى. اهتمام كهذا، عبرت عنه ترددات ومقومات ومؤشرات الثقافة المقاولاتية في الخطاب الملكي السامي وفي الوثائق الإطار المُوَجِّهة للسياسات التعليمية للبلاد. حيث نلاحظ مجموع ترددات المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في **(م.و.ت.ت)** بلغ (63) ترددا، موزعة على مقومات ومكونات التفكير المقاولاتي والثقافة المقاولاتية كما هي موضحة في الجدول أعلاه.

الأمر نفسه، وجدناه في خطاب الملك محمد السادس لسنة 2017، إذ نجد مجموع الترددات الدالة على مقاربة الثقافة المقاولاتية في التدبير بلغ (73) ترددا، موزعة كذلك بنسب متفاوتة على مؤشرات ومقومات التفكير المقاولاتي (انظر الجدول) رغم أن نص الخطاب لا يتعدى ثلاث صفحات، إلا أن الملك كان حريصا على التأكيد على ضرورة امتلاك وتملك هذه المقومات واعتمادها في عملية تدبير المؤسسات العمومية.

بالنسبة **(ق.إ 51.17)** الذي جاء ليعكس وينزِّل ما جاء في الخطاب الملكي الداعي لإصلاح منظومة التربية والتكوين وتجاوز العثرات والمآخذ التي واجهت عملية تنزيل وتطبيق الميثاق الوطني، فقد أكد بشكل جلي على مقاربة وتصور اعتماد الثقافة المقاولاتية في تدبير المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية بما يحقق الجودة والمردودية في أداء هذه الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، إذ بلغ مجموع الترددات الدالة على ذلك 124 ترددا، وهو رقم مهم يعكس التوجه السالف الذكر.

نقطة أخرى يشير إليها الجدول التركيبي والرسم المبياني المتعلق به، وهو تطور وارتفاع مجموع المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية عبر سنوات الإصلاح، بدءا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى القانون الإطار 51.17، حيث انتقل العدد من (63) تردد إلى (124) تردد أي بنسبة الضعف. وهو ما ينهض دليلا وحجة على وعي وزارة التربية الوطنية بأهمية تبني مقاربة التفكير المقاولاتي في إدارة المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية.

كذلك هناك ملاحظة جديرة بالذكر، وهي أن الجدول التركيبي أشار إلى مجموع ترددات مقوم تقييم الأداء في الوثائق الإطار وفي الخطاب الملكي إلى العدد (45) تردد، نفس العدد من الترددات تم الحصول عليه في مقوم التفكير المقاولاتي في الوثائق الإطار وخطاب الملك؛ وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على مدى الارتباط والتلازم المعبر عنه في عنوان الأطروحة حينما جمع بين تقييم أداء الموارد البشرية من جهة، والثقافة المقاولالتية في تحسين أدائها من جهة أخرى

المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات الواردة في الاستمارات

المطلب الأول: عرض وتحليل البيانات الشخصية الخاصة بعينة البحث

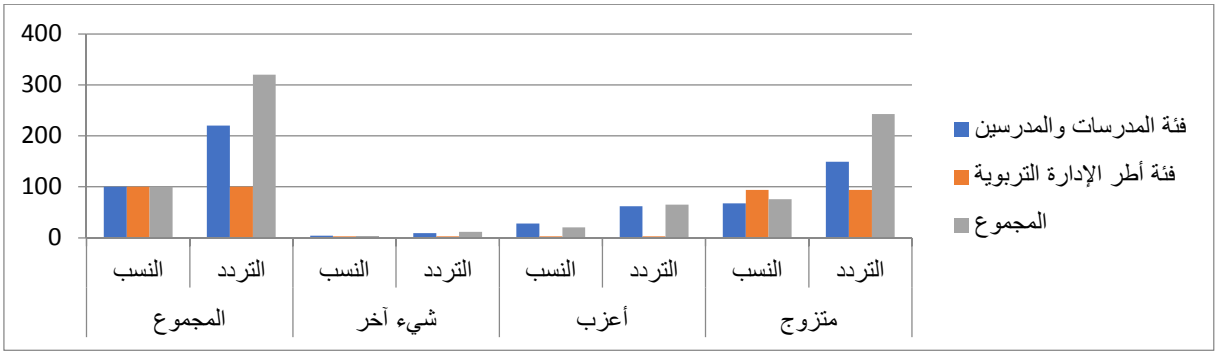
1- عرض وتحليل البيانات الشخصية لفئة المدرسين وأطر الإدارة التربوية

- الجدول رقم (2): الحالة العائلية لفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية

الحالة العائلية / فئة الموارد البشرية	متزوج		أعزب		شيء آخر		المجموع	
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب
فئة المدرسات والمدرسين	149	67,7%	62	28,2	9	4,1	220	100
فئة أطر الإدارة التربوية	94	94	3	3	3	3	100	100
المجموع	243	75,93	65	20,31	12	3,76	320	100

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

الرسم المبياني رقم (5): متغير الحالة العائلية لفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية



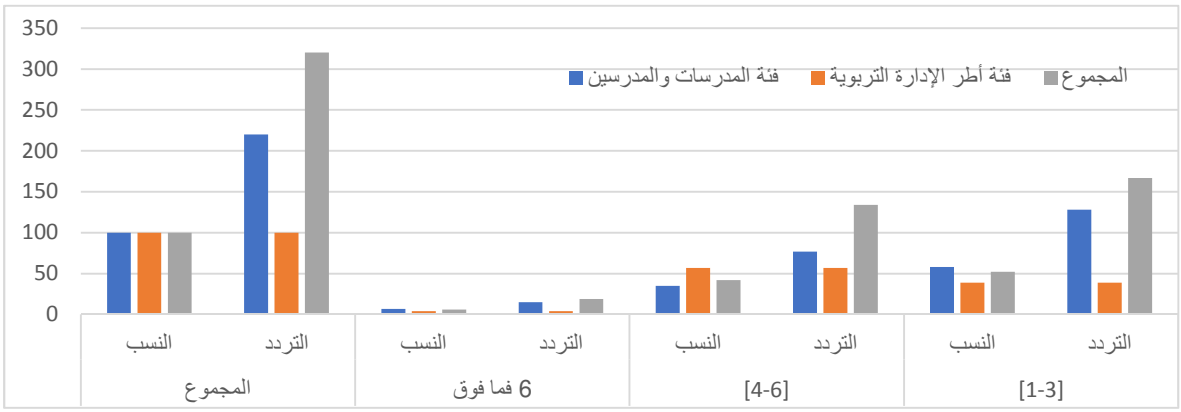
تشير نتائج الجدول والرسم المبياني الخاصين بالحالة العائلية لفئة المدرسات والمدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية، أن غالبية أفراد هاتين الفئتين متزوجات ومتزوجين، فبالنسبة لفئة المدرسات والمدرسين بلغت نسبة المتزوجين والمتزوجات 67,7 % ونسبة العازبين من المدرسين والمدرسات 28,2% وهي نسبة قليلة مقارنة مع نسبة المتزوجين. أما بخصوص أطر الإدارة التربوية فلدينا نسبة المتزوجات والمتزوجين جد بارزة ودالة حيث بلغت 94% بينما العازبون فقط 3%. وهذه النسبة المرتفعة

من المتزوجين في أطر الإدارة التربوية راجعة بالأساس بكون هذه الفئة تكون لها أقدمية لا تقل عن 6 سنوات في الوظيفة أي هناك تحسن نسبي على مستوى الدخل وكذلك الاستقرار على مستوى مقر العمل مقارنة بفئة المدرسات والمدرسين. وسنحاول خلال عملية تحليل وتفسير نتائج ربط هذا المتغير بمتغيرات أخرى لاستنطاق واستنباط العلاقات البينية والترابطية بين المتغيرات الاجتماعية وغيرها من المتغيرات الواردة في الاستمارات.

الجدول رقم (3): متغير عدد أفراد العائلة الخاصة بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية

عدد أفراد العائلة / فئة الموارد البشرية	[1-3]		[4-6]		6 فما فوق		المجموع		المتوسط الحسابي
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
فئة المدرساتوالمدرسين	**128**	**58,2**	**77**	**35**	**15**	**6,8**	**220**	100	**1,49**
فئة أطر الإدارة التربوية	**39**	**39**	**57**	**57**	**4**	**4**	**100**	100	**1,65**
المجموع	**167**	**52,18**	**134**	**41,87**	**19**	**5,93**	**320**	100	--

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)



يتبين من خلال الجدول أعلاه أن أفراد عائلة فئة المدرسات والمدرسين تتمركز تقريبا بين عدد أفراد العائلة [1-3] بنسبة 58,2 %، وهي نسبة جد مهمة تعود أساسا إلى التأخر في الزواج وإلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمدرسين الذين يفضلون إنجاب عدد قليل من الأطفال حتى

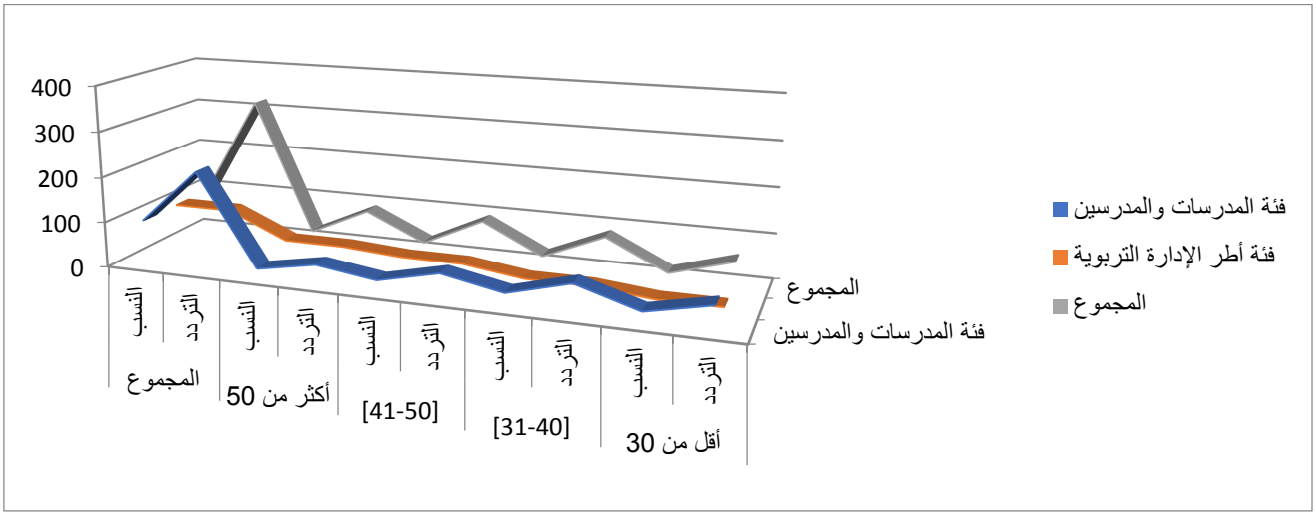
يستطيعون تأمين مصاريف تمدرسهم ورعايتهم الصحية، ناهيك عن أن هناك من يعول عائلة مكونة من أبوين وإخوة إلى جانب أسرته الصغيرة. لكن بالنسبة لأطر الإدارة التربوية نجد العكس تماما، حيث ما نسبته 57% من المبحوثين لهم عدد أفراد يتراوح بين 4 و6 أفراد ويمكن تفسير ذلك بسنهم المتقدم مقارنة مع فئة المدرسين ولأقدميتهم في التوظيف حيث يشترط ولوج منصب إداري أقدمية لا تقل عن 6 سنوات كمدرس، وبالتالي هاته الأقدمية في التوظيف والسن المتقدم مقارنة مع المدرسين تتيح لهم الزواج بمجرد ولوج الوظيفة ومن ثمة، إنجاب أطفال أكثر. لكن بالنسبة لعدد أفراد العائلة الأكثر من 6، فنجد النسب المتعلقة بهذه الفئة جد ضعيفة سواء بالنسبة للمدرسين أو أطر الإدارة التربوية بسبب كثرة مصاريف تعليم وتطبيب الأبناء، ومحدودية الدخل، علما أن التعويضات والتحفيزات التي تمنحها الدولة بخصوص إنجاب الأطفال تعتبر جد هزيلة بالمغرب مقارنة مع الدول الغربية وبعض الدول الخليجية كقطر، وسلطنة عمان، والكويت، بالإضافة إلى انتشار ثقافة الحد من النسل والاكتفاء بإنجاب طفل أو طفلين.

– الجدول رقم (4): متغير السن الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية

السن / فئة الموارد البشرية	أقل من 30		[40-31]		[50-41]		أكثر من 50		المجموع		المتوسط الحسابي
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
فئة المدرسات والمدرسين	54	24,5	66	30	56	25,5	44	20	220	100	2,41
فئة أطر الإدارة التربوية	4	4	17	17	35	35	44	44	100	100	3,19
المجموع	58	18,12	83	25,93	91	28,43	88	27,5	320	100	--

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

الرسم المبياني رقم(6): متغير السن الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية



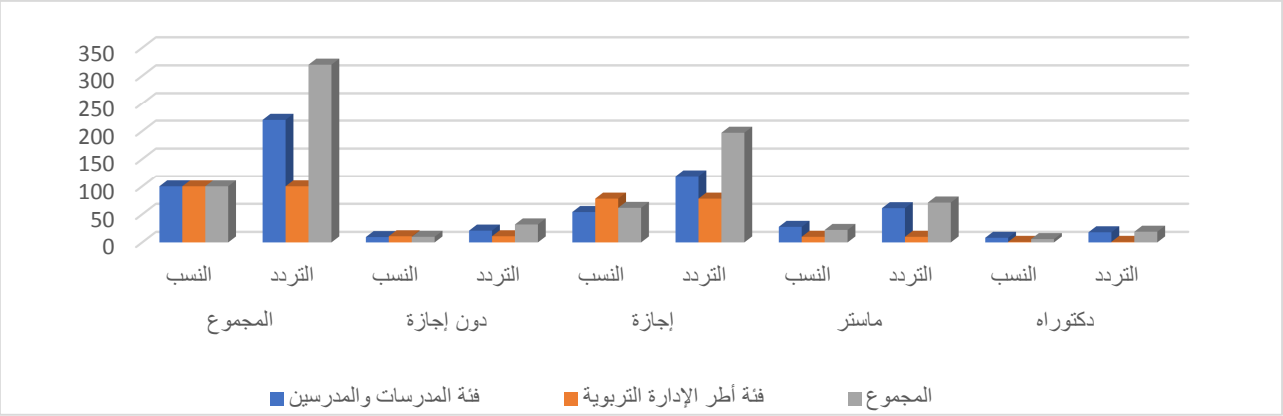
تشير نتائج الجدول والرسم المبياني المتعلقة بمتغير السن، ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية أن أفراد فئة المدرسات والمدرسين موزعين تقريبا بترددات ونسب متقاربة على مختلف الأعمار وبالتالي ليس هناك تمركز في فئة عمرية على أخرى (انظر الجدول) أي جميع الأعمار موجودة في المؤسسات التعليمية وبنسب متقاربة بدءا من فئة الملتحقين حديثا بالوظيفة إلى القريبين من سن التقاعد، وهذا يعود بالأساس إلى سياسة التوظيف التي بدأت تنهجها الوزارة، حيث توظف مايقرب من 15000 مدرس كل سنة كما أنها أسقطت شرط عدم تجاوز السن القانوني المسموح به لولوج الوظيفة العمومية في السنوات الثلاث الأخيرة بمرسوم من رئيس الحكومة يصدره كل سنة إبان الإعلان عن إجراء مباراة التوظيف في قطاع التعليم. أما بخصوص فئة أطر الإدارة التربوية، فنلاحظ أن الأعمار تتمركز في فئة العمرية ما بين [41–50] بنسبة 35% و44% للفئة العمرية الأكثر من 50 سنة، وذلك مرده إلى كون الإطار الإداري التربوي لا يمكنه تولي هذه المهمة وهذا المنصب الإداري إلا بعد أقدمية معتبرة في التدريس وهو مايفسر تمركز سن أطر الإدارة التربوية في الفئتين العمريتين [41–50] والأكثر من 50 سنة. هذه النتائج تؤكدها قيمة المتوسط الحسابي الخاصة بكل فئة كما هو مبين في الجدول.

الجدول رقم (5): متغير المؤهل العلمي الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية

المؤهل العلمي / فئة الموارد البشرية	دكتوراه		ماستر		إجازة		دون إجازة		المجموع		المتوسط الحسابي
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
فئة المدرسات والمدرسين	18	8,2	61	27,7	119	54,1	21	9,5	220	100	2,65
فئة أطر الإدارة التربوية	1	1	10	10	78	78	11	11	100	100	2,99
المجموع	19	5,95	71	22,18	197	61,56	32	10	320	100	--

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

الرسم المبياني رقم(7): متغير المؤهل العلمي لفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية



ما يلاحظ من خلال نتائج الجدول والرسم المبياني، أن نسبة مهمة من المدرسين وأطر الإدارة التربوية حاصلين على الإجازة 54,1% بالنسبة للمدرسين و78% بالنسبة لأطر الإدارة التربوية. ويمكن إرجاع ذلك لكون وزارة التربية الوطنية ومنذ إحداثها للمراكز الجهوية للتربية والتكوين CRMEF في سنة 2012 حسب المرسوم المنظم لإحداث المراكز 2.11.672، وتجميع مراكز المعلمين CFI والمراكز التربوية الجهوية CPR والمدرسة العليا للأساتذة ENS (من حيث تكوين أساتذة الثانوي التأهيلي والأساتذة المبرزين)، وهي تشترط شهادة الإجازة كشرط لولوج مهنة التدريس. الشيء نفسه بالنسبة لأطر الإدارة التربوية، هم كذلك يجب أن يكونوا حاصلين على الإجازة للتخرج من المركز الجهوي كإطار

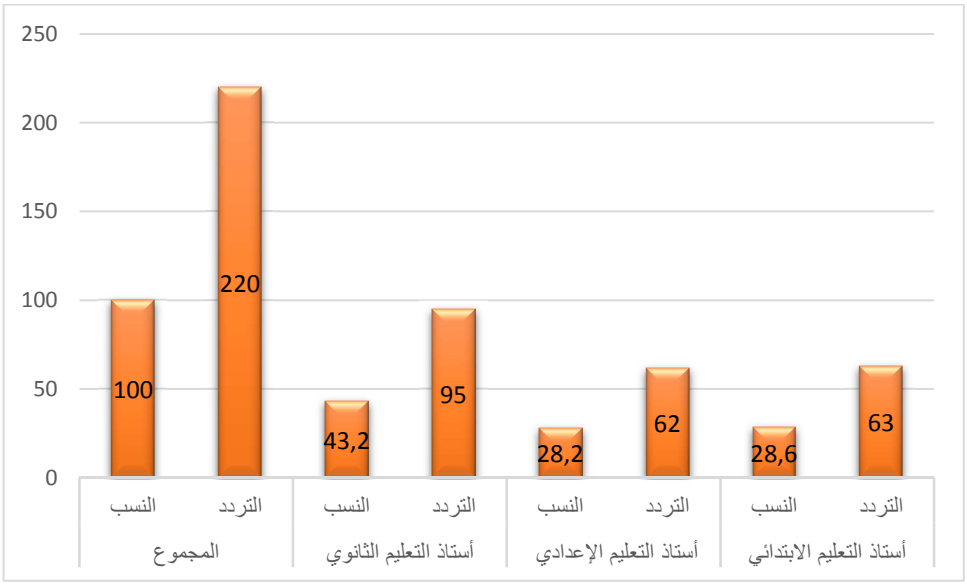
متصرف تربوي وذلك منذ سنة 2015. أما بخصوص نسبة 27,7 % من المدرسين حاصلين على شهادة الماستر و8,2% حاصلين على الدكتوراه وهي نسب جد إيجابية، مردها أساسا إلى المرونة النسبية للوزارة لمواردها البشرية في السماح لهم لاستكمال دراستهم، ولإحداث مسالك الماستر وبنيات البحث الخاصة بالتكوين في سلك الدكتوراه من قبل أساتذة باحثين. بالنسبة لغير الحاصلين على شهادة الإجازة 9,5% من فئة المدرسين و11% من أطر الإدارة التربوية وهي نسب ضعيفة مقارنة مع النسب السابقة، يمكن تفسيرها بنمط التوظيف الذي كان قبل إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حيث كان من ضمن شروط التوظيف، الحصول على الباكلوريا بالنسبة للسلك الابتدائي ودبلوم الدراسات الجامعية العامة DEUG بالنسبة لسلك الإعدادي.

الجدول رقم (6): متغير الإطار الخاص بفئة المدرسات والمدرسين

الإطار / فئة الموارد البشرية	أستاذ التعليم الابتدائي		أستاذ التعليم الإعدادي		أستاذ التعليم الثانوي		المجموع		المتوسط الحسابي
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
فئة المدرسات والمدرسين	63	28,6	62	28,2	95	43,2	220	100	2,15

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

الرسم المبياني رقم(8): متغير الإطار لفئات المدرسات والمدرسين



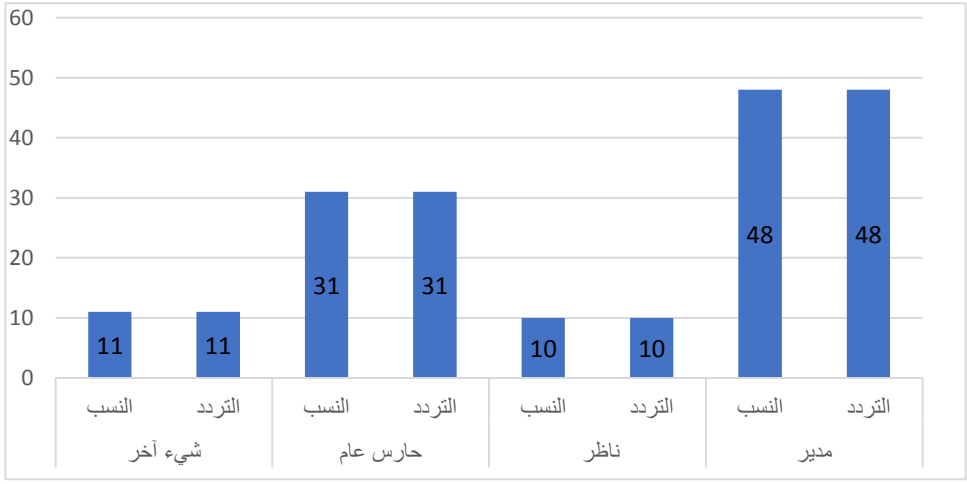
من خلال نتائج الجدول والرسم المبياني يتبين أن نسبة أساتذة التعليم الابتدائي 28,6% ونسبة تمثيلية أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي 28,2% هي نسب متقاربة إن لم نقل متساوية على مستوى التمثيل، بينما نسبة أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي 43,2% مرتفعة نسبيا مقارنة مع باقي الفئات الأخرى، ومرد ذلك راجع إلى سهولة الوصول إلى أساتذة التعليم الثانوي مقارنة مع أساتذة الابتدائي وأساتذة الإعدادي، بالإضافة أن الطالب الباحث لمس نسبيا رغبة وإقبالا من قبل أساتذة الثانوي التأهيلي لملء الاستمارة مقارنة بأساتذة الابتدائي والإعدادي. وهي نتيجة تؤكدها قيمة المتوسط الحسابي 2,15.

الجدول رقم (7): متغير الإطار الخاص بفئة أطر الإدارة التربوية

المهمة / فئة الموارد البشرية	مدير		ناظر		حارس عام		شيء آخر		المتوسط الحسابي
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
أطر الإدارة التربوية	48	48	10	10	31	31	11	11	2,05

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

الرسم المبياني رقم(9): متغير المهمة لفئات أطر الإدارة التربوية



ما يلاحظ بخصوص أفراد فئة أطر الإدارة التربوية فقد وزعوا بشكل أكثر منطقية وواقعية، حيث نجد مديري المؤسسات التعليمية ممثلين بنسبة 48% وهي النسبة الأكبر كون أن هؤلاء متواجدون في

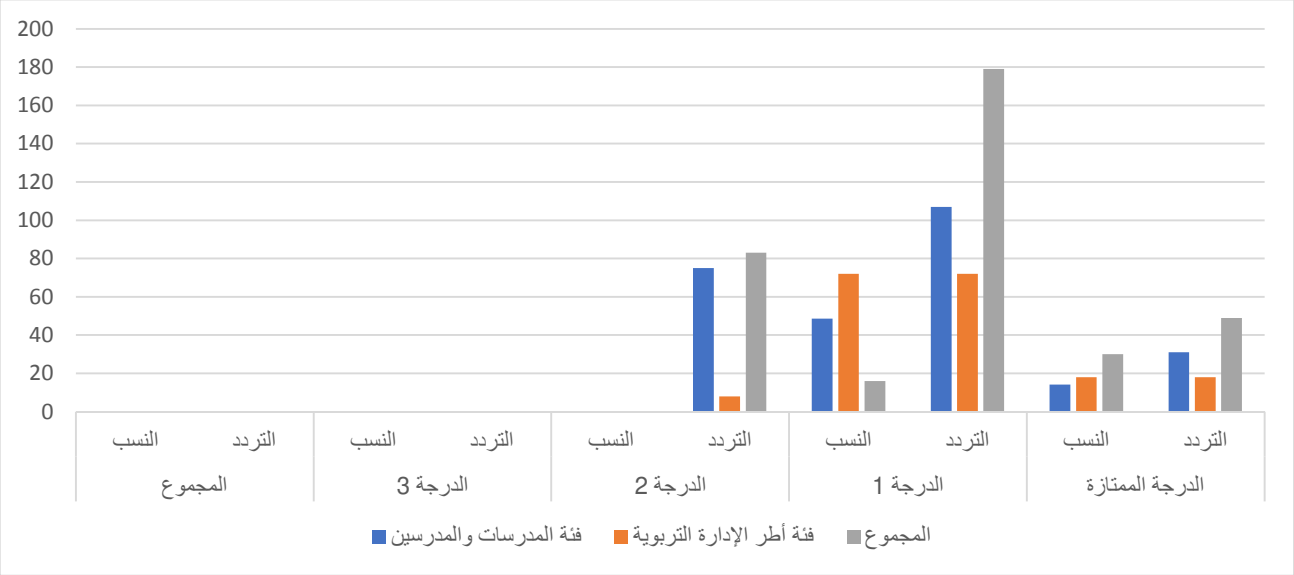
كل المؤسسات الابتدائية والإعدادية والثانوية، يليهم الحراس العامون بنسبة 31% هم كذلك متواجدون في الإعداديات والثانويات، حيث نجد أكثر من حارسين عامين في المؤسسة، بالإضافة إلى الأعداد المتخرجة كل سنة من المركز الجهوي للتربية والتكوين وتلتحق بهذه المؤسسات إلى جانب مديري المؤسسات التعليمية. لكن بالنسبة للنظار 10% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالمديرين والحراس العامين كون النظار لا يتواجدون إلا في الثانويات التأهيلية ولا يتخرجون من المركز الجهوي مباشرة كناظر مؤسسة. أما بخصوص فئة "شيء آخر" والحاضرة بنسبة 11%، والتي يمثلها الملحقون التربويون وملحقو الاقتصاد فعددهم قليل حيث نجد ملحق واحد في مؤسسة إعدادية أو ثانوية، وفي بعض الحالات نجد ملحق الإقتصاد والإدارة يدبر الشؤون المالية لحوض مدرسي يضم عدة مؤسسات.

الجدول رقم (8): متغير الدرجة الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية

الدرجة / فئة الموارد البشرية	الدرجة الممتازة		الدرجة 1		الدرجة 2		الدرجة 3		المجموع		المتوسط الحسابي
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
فئة المدرسات والمدرسين	31	14,1	107	48,6	75	34,1	7	3,2	220	100	2,26
فئة أطر الإدارة التربوية	18	18	72	72	8	8	2	2	100	100	1,94
المجموع	49	30	179	15,93	83	27,81	9	26,25	320	100	--

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

رسم مبياني رقم (10): متغير الدرجة الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية



تشير نتائج الجدول والرسم المبياني أن هناك تمثيلية لكل الدرجات من الدرجة الممتازة إلى الدرجة الثالثة، غير أن هذه الدرجات تختلف من فئة إلى أخرى من حيث درجة الحضور والتواجد. بخصوص فئة المدرسات والمدرسين نجد الدرجة الأولى 48,6% والدرجة الثانية34,1%متواجدتين بشكل بارز، وبشكل أقل الدرجة الممتازة 14,1%، بينما الدرجة الثالثة أو السلم التاسع فهو جد ضعيف 3,2% لأنه يسير نحو الانقراض، ووزارة التربية الوطنية سائرة في حل ملف مايسمى بالزنزانة 9. هذه النتائج والأرقام جد منسجة وأكثر واقعية خصوصا إذا علمنا أن المدرسين أصبحوا يتخرجون بالدرجة الثانية من المراكز الجهوية وهو مايفسر نسبة 34,1% الخاصة بأساتذة الدرجة الثانية، أما الدرجة الأولى فتمثيليتها مرتفعة مقارنة بباقي الدرجات، وهذا يعود أساسا إلى سياسة الترقية من الدرجة الثانية إلى الدرجة الأولى وفق آلية الترقية بالاختيار والتسقيف التي تعتمدها الوزارة، فضلا عن الترقية من خلال الامتحان المهني في حدود 13%، دون أن ننسى الترقية بشهادة الماستر أو التوظيف المباشر في الدرجة الأولى قبل أن تتخلى الوزارة عن هذا الشكل من الترقية في دجنبر 2015. أما بخصوص الدرجة الممتازة فنسبتها الضعيفة راجعة بالأساس كون

أن هذه الدرجة مخصصة فقط لأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، وهو ماجعل أساتذة الابتدائي والإعدادي يؤسسون تنسيقية من أجل المطالبة بالاستفادة من الدرجة الممتازة على غرار زملائهم أساتذة الثانوي التأهيلي، كما يتطلب ولوج الدرجة الممتازة أقدمية عامة معتبرة، وأقدمية لا تقل عن خمس

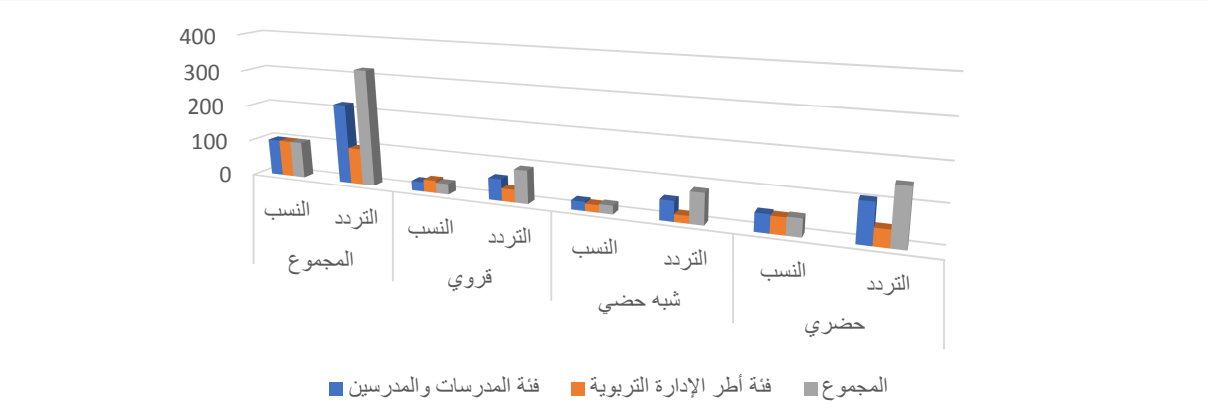
سنوات في الدرجة الأولى والتوفر على الرتبة السابعة. الأمر نفسه ينسحب على أطر الإدارة التربوية، غير أنه يلاحظ أن نسبة أطر الإدارة التربوية الحاصلين على الدرجة الأولى جد مرتفعة بلغت 72% وهذا أمر مبرر كون أن الدرجة الأولى تتطلب أقدمية عامة مهمة وأطر الإدارة يتوفرون على هذه الأقدمية بفعل اشتغالهم كمدرسين في بداية مسارهم المهني، ثم كأطر إدارية بعد ذلك.

الجدول رقم (9): متغير مجال العمل الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية

مجال العمل / فئة الموارد البشرية	حضري		شبه حضري		قروي		المجموع		المتوسط الحسابي
	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
فئة المدرسات والمدرسين	**106**	**48,2**	**54**	**24,5**	**60**	**27,3**	**220**	**100**	1,79
فئة أطر الإدارة التربوية	**45**	**45**	**20**	**20**	**35**	**35**	**100**	**100**	1,90
المجموع	**151**	**47,18**	**83**	**23,12**	**91**	**29,68**	**320**	**100**	--

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

مبيان رقم (11): متغير مجال العمل الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية



يلاحظ من خلال معطيات الجدول الخاص بمتغير مجال عمل المدرسين وأطر الإدارة التربوية، أن توزيع هذه الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على مجالات العمل جد منسجم وواقعي، حيث لا يلاحظ أن هناك توزيعا متباينا ومؤثرا بين المجالات، إذ لدينا 48,2% من المدرسين و45 %

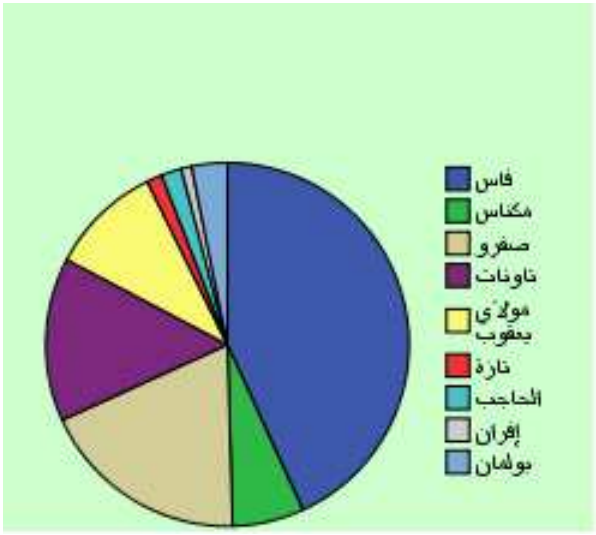
من أطر الإدارة التربوية يعملون في المجال الحضري أو المدن بفعل الأقدمية العامة التي يتمتع بها هؤلاء والحركة الانتقالية تجاه المدن التي سجلت أرقاما قياسية منذ تولي محمد حصاد وزارة التربية الوطنية حتى الآن مع الوزير سعيد أمزازي، علاوة على التوظيف الجهوي أو بالتعاقد الذي يتيح لأطر الأكاديمية التعيين في الجهة التي قدموا فيها ترشيحاتهم، دون أن ننسى الأسبقية للالتحاقات بالأزواج التي تسهل عملية الانتقال إلى المجال الحضري. الاعتبارات نفسها تفسر تواجد المدرسين بنسبة 54 % وبنسبة 20 % من أطر الإدارة التربوية في المجال الشبه الحضري. بالنسبة لتوزيع الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في المجال القروي، فيبدو منطقيا جدا كون تتواجد نسبة مهمة تفوق نصف عدد أفراد فئة المدرسات والمدرسين إذ تقدر بنسبة 60%، ونسبة 35% من أطر الإدارة التربوية يعملون في المجال القروي ومرد ذلك للخصاص المهول في المدرسين وأطر الإدارة الذي يشكو منه العالم القروي، فضلا عن كون الوزارة تخصص حصيصا مهما من الموارد البشرية للوسط القروي خلال عملية التعيينات بعد التخرج من مراكز التكوين.

جدول رقم (10): يبين توزيع المدرسات والمدرسين المبحوثين على المديريات الإقليمية

		التردد	النسبة%
المديرية الإقليمية	فاس	95	43,2
	مكناس	14	6,4
	صفرو	41	18,6
	تاونات	32	14,5
	مولاي يعقوب	22	10
	تازة	3	1,4
	الحاجب	4	1,8
	إفران	2	,9
	بولمان	7	3,2
	المجموع	220	100

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

رسم مبياني رقم (12): متغير المديرية الإقليمية الخاص بفئة المدرسات والمدرسين



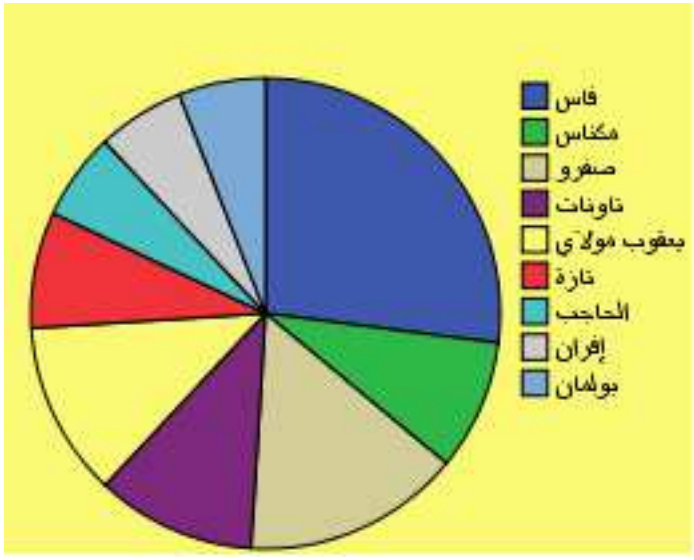
من خلال الجدول والرسم المبياني المتعلقين بتوزيع المدرسات والمدرسين على المديريات الإقليمية التسع التابعة لجهة فاس مكناس، يتبين أن هناك تمثيلية لكل المديريات لكن بنسب مختلفة ومتباينة، حيث أن مدينة فاس مثلت بنسبة جد مهمة بلغت 43,2%، وذلك راجع لقيام الطالب الباحث بنفسه بزيارة المؤسسات المتواجدة بمدينة فاس، وبالتالي ضمان ملء الاستمارات واستلامها في آنها، كما أن مدينة فاس تحظى بالعدد الأكبر من المدرسات المدرسين، وتمثل القطب الحضري للجهة، فكان من اللازم منحها تمثيلية تفضيلية في العينة. مديرية صفرو هي كذلك كانت ممثلة بنسبة مهمة وصلت 18,6%، كما تم تمثيل مديريتي تاونات ومولاي يعقوب بنسب مهمة وهي على التوالي 14,5% و10% من حيث توزيع المدرسات والمدرسين، والسبب لأن هاتين المديريتين من أهم المديريات الممثلة للقطب القروي في جهة فاس مكناس.

جدول رقم (11): يبين توزيع أطر الإدارة التربوية على المديريات الإقليمية

		التردد	النسبة
المديرية الإقليمية	فاس	27	27
	مكناس	9	9
	صفرو	15	15
	تاونات	11	11
	مولاي يعقوب	12	12
	تازة	8	8
	الحاجب	6	6
	إفران	6	6
	بولمان	6	6
	المجموع	100	100

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

رسم مبياني رقم(13):متغير المديرية الإقليمية الخاص بفئة أطر الإدارة التربوية



ما قيل بخصوص توزيع أفراد فئة المدرسات والمدرسين على المديريات الإقليمية التابعة لجهة فاس مكناس ينطبق وينسحب على فئة أطر الإدارة التربوية، حيث نجد هناك تمثيلية لكل

المديريات بنسب متباينة نظرا لبعض الخصوصيات والشروط التي ذكرت بالنسبة لفئة المدرسات والمدرسين(انظر الجدول أعلاه).

2- عرض وتحليل البيانات الشخصية لفئة المفتشات المفتشين التربويين

الجدول رقم (12): المتغيرات الخاصة بفئة السادة المفتشين

المتغير	فئات المتغيرات	التردد	النسبة	المتوسط الحسابي
مقر العمل	نفس مقر الإقامة	20	46,5	1,88
	بعيد عن مقر العمل	8	18,6	
	بعيد نسبيا	15	34,9	
المقاطعات	واحدة	23	53,5	1,88
	اثنتان	2	4,7	
	أكثر من اثنتين	18	41,9	
عدد المديريات	واحدة	38	88,4	1,16
	اثنتان	3	7	
	أكثر من اثنتين	2	4,7	
الإطار	مفتش ابتدائي	22	51,2	1,98
	مفتش إعدادي	0	0	
	مفتش تأهيلي	21	48,8	

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

سبق وأن تحدثنا عن أهمية تواجد فئة المفتشات والمفتشين التربويين ضمن أفراد العينة الكلية البالغ عددها 363 فرد، بالرغم من عدم دخولهم في صفة موارد بشرية عاملة في المؤسسات التعليمية، لكن أهميتهم تبرز من خلال معرفتهم وإلمامهم بالأحوال والممارسات المهنية، والنفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية، لهذه الموارد البشرية؛ وبالتالي كان توجيه مجموعة من الأسئلة لهم ضمن استمارة مكونة من 27 سؤالا مطلبا في غاية الأهمية.

بالنسبة للبيانات الشخصية الخاصة بالمفتشات والمفتشين التربويين تم الاقتصار فقط على أربعة متغيرات: الإطار، وعدد المديريات المسندة، وعدد المقاطعات المسندة، ومقر العمل. والمسوغ للاقتصار على هذه المتغيرات راجع إلى كوننا سنعتمد على نتائج تفريغها في معرفة علاقات التأثير والترابط بين المتغيرات السالفة الذكر ومتغيرات أخرى واردة في الفرضيات والاستمارات.

بخصوص متغير الإطار، تشير النتائج إلى وجود تقارب في نسب الحضور والتواجد بين مفتشي التعليم الابتدائي 51,2% ومفتشي الثانوي التأهيلي 48,8% مع فارق بسيط لمفتشي الابتدائي، وهذا له مايبرره خصوصا إذا علمنا كثرة المؤسسات الابتدائية مقارنة بالثانويات، ناهيك عن تواجد عدد مهم من المدارس الابتدائية في الوسط القروي، بالإضافة إلى تباعدها وصعوبة الوصول إليها أضف، إليها المدارس الابتدائية الكائنة بالمدن. وضع جعل الوزارة في السنوات الأخيرة تعلن عن تنظيم مباريات الولوج إلى هيئة التفتيش التربوي، حيث تخصص منصب 200 مفتش ابتدائي كل سنة. بالنسبة للتعليم الثانوي، فالأمر لا يختلف كثيرا عن مفتشي الابتدائي، فعدد مفتشي الثانوي في تزايد مع إرتفاع عدد المدرسين الجدد، تعيين تقريبا 100 ألف مدرسة ومدرس في الخمس السنوات الأخيرة. أما بخصوص مفتشي التعليم الإعدادي فهذا الإطار يسير في الانقراض، وزارة التربية الوطنية لا تعلن عن هذا الإطار في مباراة ولوج مركز التفتيش، وتسند مهمة تأطير ومراقبة أساتذة الإعدادي لمفتشي التعليم الثانوي التأهيلي، وهو مايبرر نسبة 0% لمفتشي الإعدادي و48,8 % لمفتشي الثانوي التأهيلي.

بالنسبة لمتغير مقر العمل، فنلاحظ أن مانسبته 46,5% تعمل في نفس مجال إقامتها وهذا شيء إيجابي يسهل من عملية التأطير والمراقبة، لكن في المقابل هناك نسب كذلك ذات دلالة وتأثير وهي وجود ما نسبته 34,5% من المفتشين بعيدين نسبيا عن مقر العمل، و18,6% من هم بعيدين عن مقر عملهم، وهو ما قد يؤثر على عملية تأطير وتقييم أداء المدرسين، وسنحاول التعرف على هل هناك تأثير أم لا؟ في تحليل العلاقات بين المتغيرات.

فيما يتعلق بعدد المقاطعات المسندة، فتبين النتائج أن هناك ما نسبته 41,9% من المفتشين من يشرف على تأطير أداء المدرسين وتقييم أدائهم في أكثر من مقاطعتين، وهذا حتما سيسبب ضغطا في العمل على المفتشين، وقد ينتج عنه نقص في عدد الزيارات التأطيرية للمدرسين داخل فصولهم خصوصا بالنسبة لمفتشي التعليم الابتدائي، حيث تتميز المقاطعات بشساعتها وتشتت مدارسها ووحداتها (الفرعيات) في الوسط القروي. وسنحاول الوقوف على ذلك خلال عملية تحليل محاور الاستمارة.

المطلب الثاني: عرض وتحليل البيانات المتعلقة بمحاور الاستمارات

في هذا المطلب، سنحاول تحليل وتفسير بيانات ونتائج تفريغ الاستمارات؛ حيث سنحلل نتائج كل محور على حدة، مع تجميع البيانات المجدولة الخاصة بكل فئة من فئات العينة وعرضها في ثلاثة جداول. الجدول الأول خاص بفئة المدرسات والمدرسين، والجدول الثاني خاص بفئة أطر الإدارة التربوية، وجدول ثالث خاص بفئة المفتشات والمفتشين.

إن المُسوِّغ والهدف من عرض هذه الجداول مجتمعة راجع أولا لأنها تستهدف نفس موضوع وفقرات المحور/الفرضية؛ ثانيا، لإجراء مقارنات بين فئات العينة الثلاث ومعرفة ردودهم ومواقفهم تجاه نفس الإشكالية اتي يحملها المحور، إذ ستمكننا هذه المعرفة من تكوين رؤية شاملة ومتكاملة عن مدى تحقق الفرضية والتأكد منها لاحقا.

كما هو مبين في الاستمارات، فإن هذه الأخيرة مكونة من خمسة محاور، سنقوم ابتداء بعرض نتائج البيانات المحصل عليها من برنامج SPSS الخاصة بكل محور، ثم تحليلها وتفسيرها؛ بعد ذلك، ننتقل إلى المحور الموالي وهكذا حتى استكمال تفريغ وتحليل نتائج المحاور الخمسة. بالنسبة للأسئلة المفتوحة الموجودة في كل محور سنقوم بتحليلها بعد تحليل الجداول بناء على المعطيات المحصل عليها في الاستمارة.

1- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الأول جميع فئات العينة

1-1 عرض البيانات المجدولة بعد تفريغ الاستمارات

- ✓ **تذكير بالمحور الأول: إيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في تقويمات الوزارة الوصية وعلاقة ذلك بجودة الأداء.**

أ- فئة المدرسات و المدرسين

جدول رقم (13): بيانات المحور الأول فئة المدرسات والمدرسين

فقرات المحور الأول	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
1- هل ترون اهتماما بأداء المدرس(ة) من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟	2.7	16.8	80.5	**100**	2.78	0.47	5
2- إذا كان جوابك "بلا" أو "إلى حد ما"، هل عدم اهتمام الوزارة بأداء المدرس(ة) راجع لعدم إعطاء الأولوية لهذا الأخير؟	87.7	12.3	00	**100**	1.12	0.32	1
3- هل عدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء المدرس(ة) أثناء إجراءات تقويماتها يؤثر في هذا الأداء؟	87.3	7.7	5.00	**100**	1.18	0.49	3
4- هل أنت مع إجراء الوزارة لتقويمات الأداء المهني للمدرس(ة) بشكل دوري للوقوف على مدى نجاعة هذا الأداء والصعوبات التي تواجهه؟	87.3	8.2	4.5	**100**	1.17	0.48	2
5- هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء المدرس(ة) يسهم في نجاح منظومة التربية والتكوين؟	80.9	15	4.1	**100**	1.23	0.51	4

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ب- فئة أطر الإدارة التربوية:

جدول رقم (14): بيانات المحور الأول فئة أطر الإدارة التربوية

فقرات المحور الأول	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
1- هل ترون اهتماما بأداء الإطار الإداري من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟	4	28	68	**100**	2.64	0.56	5
2- إذا كان جوابك "بلا" أو "إلى حد ما"، هل عدم اهتمام الوزارة بأداء الإطار الإداري راجع لعدم إعطاء الأولوية لهذا الأخير؟	84	15	01	**100**	1.17	0.40	2
3- هل عدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء الإطار الإداري أثناء إجراءات تقويمها يؤثر في هذا الأداء؟	85	11	04	**100**	1.19	0.48	3
4- هل أنت مع إجراء الوزارة لتقويمات الأداء المهني للإطار الإداري بشكل دوري للوقوف على مدى نجاعة هذا الأداء والصعوبات التي تواجهه؟	88	10	02	**100**	1.14	0.40	1
5- هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء الإطار الإداري يسهم في نجاح منظومة التربية والتكوين؟	79	20	01	**100**	1.22	0.44	4

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ج- فئة المفتشات والمفتشين التربويين

جدول رقم (15): بيانات المحور الأول فئة المفتشين التربويين

فقرات المحور الأول	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
1- هل هناك اهتمام بالموارد البشرية من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟	9.3	27.9	62.8	**100**	2.53	0.66	3
2- هل عدم الاهتمام بأداء الموارد البشرية العاملة في عمليات التقويم يؤثر على هذا الأداء؟	90.7	9.3	00	**100**	1.09	0.29	1
3- هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية يساهم في نجاح منظومة التربية والتكوين؟	79.1	18.6	2.3	**100**	1.23	0.48	2

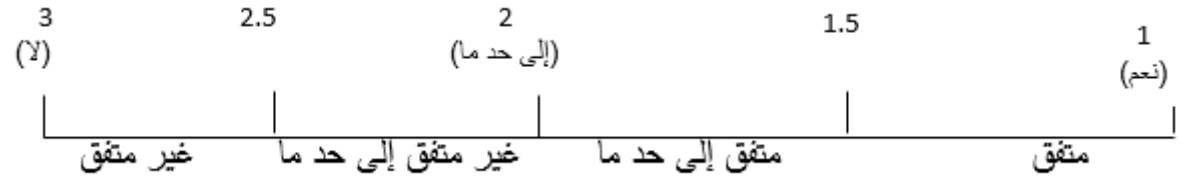
المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على مخرجات برنامج (SPSS)

2-1 تحليل بيانات المحور الأول وتفسيرها

بعد عرض بيانات ونتائج تفريغ الاستمارات، سيقوم الطالب الباحث بتحليل هذه النتائج وتفسيرها، ثم محاولة ربطها بما جاء من نظريات ومضامين تخص القسم النظري حتى نستطيع تأمين ذلك التجاسر والربط المفضي إلى الفهم الدقيق والتفسير الشامل لما حملته الاستمارات من معطيات ومعلومات حول فئات العينة الثلاث: فئة المدرسات والمدرسين، وفئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين؛ معتمدين في ذلك على مخرجات برنامج (SPSS) وتحديدا أحد مقاييس النزعة المركزية وهو المتوسط الحسابي وأحد مقاييس التشتت الذي هو الانحراف المعياري.

تجدر الإشارة إلى أن خلال تحليل المحاور الخمسة المدرجة في الاستمارات لجميع الفئات العينة، وما دام لدينا المتغيرات/ المؤشرات التالية: "**نعم**" ، " **إلى حد ما**"، "**لا**"، فإن قراءتها وتفسيرها من خلال توظيف المتوسط الحسابي إلى جانب النسب المئوية أو المتوسطات المئوية والانحرافات المعيارية، علما أن المتغيرات والمؤشرات الثلاث: "نعم"، "إلى حد ما"، "لا"، كما هي مبينة في برنامج SPSS، قد استبدلت كميا على التوالي بالقيم العددية التالية: **1**، **2**، **3**؛ حيث "نعم" تأخذ قيمة (1)، و

"إلى حد ما" تأخذ قيمة (2)، و "لا" تأخذ قيمة (3). إذن قلنا قراءة وتفسير هذه المتغيرات والقيم ستتم وفق السلم التالي:



بناء عليه، تكون لدينا القراءة التالية بخصوص قيمة المتوسطات الحسابية.

- قيمة المتوسط الحسابي بين [1 و1.5] تعني أن الأجوبة تتمركز حول "نعم" أي مع متفق تماما مع الطرح الموجود في السؤال.
- قيمة المتوسط الحسابي بين] 1.5و 2] تعني أن أجوبة العينة إيجابية ومتفقة مع الطرح الذي يحمله السؤال لكن بشكل أقل وضوحا وبروزا من سابقه.
- قيمة المتوسط الحسابي بين] 2 و 2.5] تعني أن أجوبة أفراد العينة غير متفقة إلى حد ما مع الطرح الذي يحمله السؤال، فموقفها يتجه نحو السلب لكن ليس بقوة.
- قيمة المتوسط الحسابي بين] 2.5 و 3] تعني أن مجمل أجوبة المبحوثين تتمركز حول "لا" أي تتجه نحو عدم الاتفاق والرضا الكامل عما يحمله السؤال، وبالتالي كلما اقتربت قيمة المتوسط الحسابي من قيمة (3) كلما كان الرفض واضحا وبقوة.

بالنسبة للانحرافات المعيارية المسجلة أثناء التفريغ والمجدولة مع باقي البيانات اعتمادا على برنامج (SPSS) فهي تقرأ على الشكل التالي:

- الانحراف المعياري بين [0 و 0.5] يعني انحرافا ضعيفا وهو يدعم الدراسة ونتائجها.
- الانحراف المعياري بين [0.6 و 1.5] يعني انحرافا متوسطا لا يؤثر على نتائج الدراسة.
- الانحراف المعياري فوق [2، ...] يعني انحراف معياري كبير يؤثر على دقة نتائج الدراسة.

بخصوص الانحرافات المعيارية المسجلة في دراستنا، فإنها لم تتجاوز في غالبيتها (0.6) وهو ما يعزز قيمة ودقة نتائج البحث.

أ- تحليل وتفسير بيانات فئة المدرسات والمدرسين

من خلال معطيات وبيانات الجدول رقم (13) المتعلقة بالمحور الأول فئة المدرسات والمدرسين من عينة البحث والتي هي الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية بجهة فاس- مكناس، يتبين ما يلي:

بخصوص الفقرة/السؤال رقم (1) المتعلقة باهتمام الوزارة بأداء المدرس(ة) في عمليات التقويم التي تقوم بها، نجد أن نسبة مهمة من المدرسين بلغت 80.5% كان جوابهم بالنفي أي لا يجدون اهتماما بأداء المدرس خلال تقويمات الوزارة، حتى الذين أجابوا ب "إلى حد ما " والذين قدرت نسبتهم ب 16.8% فهي كذلك تؤكد ضعف اهتمام الوزارة بهذا الجانب، في حين ما نسبته 2.7% هم من صرحوا بأن هناك اهتماما بتقييم أداء المدرسين من قبل الوزارة وهي نسبة جد ضعيفة. بناء عليه، يظهر من خلال أجوبة المبحوثين أنه ليس هناك اهتمام بتقييم أداء المدرسين من قبل الوزارة خلال عمليات التقويم التي تقوم بها. نتيجة عززتها قيمة المتوسط الحسابي المقدرة ب (2.78) وهي قيمة تتجه نحو السلب وعدم الاتفاق مع طرح السؤال. فضلا عن قيمة الانحراف المعياري التي تعضد وتدعم النتيجة.

نتائج الفقرة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من المحور الأول (انظر الجدول) أكدت نتائج الفقرة الأولى السالفة الذكر، حيث بالنسبة للسؤال الثاني المتعلق بعدم إعطاء الأولوية للمدرس(ة) من قبل الوزارة هو سبب عدم اهتمامها بأدائه، أكد هذا الطرح ما نسبته 87.7%من المبحوثين، هذا إذا أضفنا نسبة 12.3% ممن أجابوا ب "إلى حد ما " ما يعني أن كل المبحوثين تقريبا حصل لديهم اتفاق بخصوص عدم إعطاء الوزارة الأولوية للمدرس في اهتماماتها؛ وهو ما أكدته قيمة المتوسط الحسابي (1.12) المتجهة إلى قيمة (1) التي تعني الاتفاق التام، وهو أمر عززته كذلك قيمة الانحراف المعياري الضعيفة (0.32). الأمر نفسه تكرر في الفقرات رقم (3)، رقم (4)، رقم (5)، حيث عبر الأساتذة المدرسون في السؤال رقم (3) بما نسبته 87.3%، وهي نسبة جد مهمة، عن أن عدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء المدرس(ة) أثناء إجراء تقويماتها يؤثر في هذا الأداء ومردوديته. طرح تأكد في نتائج الفقرة الرابعة عندما اعتبر المدرسون بنسبة بلغت 87.3% أن إجراء تقييمات بشكل دوري لأداء المدرس(ة) يرفع من نجاعة ومردودية هذا الأداء. وهو ما سينعكس إيجابا على نجاح منظومة التربية والتكوين، اتجاه تؤكده نسبة 80.5% من أجوبة المبحوثين في الفقرة الخامسة التي تربط تقويمات الوزارة لأداء المدرس بنجاح منظومة التربية والتكوين. هذه النتائج توضحها وتدعمها المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية للفقرات، الثالثة، والرابعة، والخامسة؛ إذ جاءت المتوسطات الحسابية على التوالي بالقيم التالية: (1.18)، (1.17)، (1.23)، وبالانحرافات المعيارية الضعيفة وهي كذلك على التوالي: (0.49)، (0.48)، (0.51). أرقام، كما أشرنا، تعزز وتدعم نتائج ومعطيات الجدول.

كخلاصة، أشارت كل النتائج إلى أن الوزارة لا تولي أي اهتمام أثناء إجرائها لتقويماتها الوطنية والجهوية والمحلية لأداء المدرسات والمدرسين، وهو ما يؤثر على جودة وفعالية أدائهم داخل مؤسساتهم التعليمية، وضع كهذا، ينعكس سلبا على نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها. وهي الخلاصة التي عبر عنها المدرسات والمدرسين بكل وضوح.

بالنسبة للسؤال السادس المتعلق بتقييم التلاميذ لأداء المدرس(ة)، وهو سؤال مفتوح، سنقوم بتحليله في آخر المحور، لأنه سؤال موجه لكل فئات العينة: مدرسون، أطر الإدارة التربوية، والمفتشون التربويون.

ب- تحليل وتفسير بيانات فئة أطر الإدارة التربوية

من خلال نتائج الجدول رقم (14) الخاص بأطر الإدارة التربوية، ومقارنة مع النتائج المسجلة بالنسبة لفئة المدرسين والمدرسات في هذا المحور المتعلق بأهمية إجراء تقييمات من قبل الوزارة لأداء مواردها البشرية، يتبين أن هذه النتائج لا تختلف كثيرا عن نتائج فئة المدرسين، فهي كذلك تشير إلى غياب وضعف الاهتمام بتقييم أداء أطر الإدارة التربوية من قبل الوزارة. فالأرقام والنتائج المستخلصة من أجوبة المبحوثين تؤكد ذلك. فبالنسبة للفقرة الأولى أو السؤال الأول "**هل ترون اهتماما بأداء الإطار الإداري التربوي من قبل الوزارة في عملية التقويم التي تقوم بها؟**"، تشير النتائج إلى ما نسبته 68% من المبحوثين يرون أن ليس هناك أي اهتمام بأداء أطر الإدارة التربوية خلال التقويمات التي تقوم بها الوزارة سواء السنوية أم الدورية، ينضاف إليها ما نسبته 28% من أفراد العينة أجابوا ب" إلى حد ما" وهي نسبة تبين كذلك أن اهتمام الوزارة بأداء هذه الفئة هو متذبذب وضعيف. نتائج تؤكدها قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت في هذه الفقرة قيمة (2.64) وهي تعني أن غالبية الأجوبة تتجه نحو التمركز في الإجابة "بلا" أي عدم الرضا والاتفاق مع طرح السؤال الذي يسأل عن وجود اهتمام بأداء أطر الإدارة التربوية في التقويمات التي تقوم بها الوزارة وهو الأمر الذي تدعمه قيمة الانحراف المعياري (0.56).

بالنسبة للفقرة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، تشير المعطيات والأرقام إلى نفس النتائج المسجلة بالنسبة لفئة المدرسين (انظر الجدول) مع اختلاف بسيط جدا في الأرقام، ففي الفقرة الثانية، أكد ما نسبته 84% من المبحوثين من فئة أطر الإدارة التربوية على أن عدم اهتمام الوزارة بتقييم أداء أطر الإدارة التربوية في تقويماتها راجع بالأساس كون أن هذه الفئة لا توليها وزارة التربية الوطنية أهمية كما حالها مع فئة المدرسين والمدرسات؛ وهو ما يؤثر على أدائهم الوظيفي، حيث عبرت هذه الفئة بما يعادل 85% في الفقرة الثالثة عن هذا الأمر. وهو ما جعل ما نسبته 88% في الفقرة الرابعة، وما نسبته 79% في الفقرة الخامسة يعبرون عن ضرورة قيام الوزارة بتقويمات الأداء المهني لأطر الإدارة التربوية بشكل دوري للوقوف على مدى نجاعة الأداء وجودته (الفقرة الرابعة)، وهو ما سيفضي ويساهم في نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها.

ما يلاحظ بخصوص نتائج الجدول الخاص بأطر الإدارة التربوية، أن المتوسطات الحسابية تتراوح في الفقرة الثانية، الثالثة، والرابعة، والخامسة بين القيم التالية (1.17؛ 1.19؛ 1.14؛1.22) وهي قيم تتجه إلى الرقم 1 وتوجد في المجال [1 و 1.5] ما يعني أن أجوبة المبحوثين البالغ عددهم 100 فرد، تتجه في غالبيتها إلى الاتفاق بعدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء أطر الإدارة التربوية في تقويماتها وهو ما يؤثر سلبا على جودة الأداء. نتائج وأرقام تعززها قيم الانحرافات المعيارية المسجلة بنظام (SPSS) التي لم تتجاوز (0.56) في جميع فقراتها.

ج- تحليل وتفسير بيانات ونتائج فئة المفتشات والمفتشين

تشير النتائج المسجلة في الجدول رقم (15) الخاص بفئة المفتشات والمفتشين إلى أرقام تؤكد وتدعم النتائج المحصل عليها في الجدولين السابقين الخاصين بفئتي المدرسين وأطر الإدارة التربوية، حيث عبر ما نسبته 62.8% في معرض الإجابة عن سؤال الفقرة الأولى من المحور الأول (انظر الجدول) عن عدم اهتمام الوزارة بالموارد البشرية في عمليات التقويم التي تقوم بها، علاوة على ما نسبته 27.9% من المفتشات والمفتشين عبروا عن اهتمام ضعيف للوزارة بتقييم أداء الموارد البشرية خلال عمليات التقويمات التي تقوم بها هذه الوزارة، في حين هناك نسبة ضعيفة بلغت 9.3% يرون أن هناك اهتماما بهذا الجانب. لكن على العموم، يتبين أن فئة المفتشات والمفتشين يؤكدون نفس توجه المدرسين وأطر الإدارة التربوية بخصوص ضعف اهتمام الوزارة بتقييم أداء مواردها البشرية، نتيجة أكدتها قيمة

المتوسط الحسابي حيث بلغت (2.53) وهي قيمة تنتمي إلى المجال [2.5 و 3]، ما يعني عدم الرضا والاتفاق مع طرح السؤال، نتيجة وموقف تدعمهما قيمة الانحراف المعياري التي لم تتجاوز (0.66).

في نفس الاتجاه، نلاحظ أن فئة المفتشين والمفتشات لهم نفس قناعات فئتي المدرسين وأطر الإدارة التربوية بخصوص عدم اهتمام الوزارة بأداء الموارد البشرية في عمليات التقويم وتأثير ذلك على أدائهم الوظيفي داخل المؤسسات التعليمية، وعلى نجاح منظومة التربية والتكوين ككل؛ إذ عبروا بما نسبته 90.7%، وهي نسبة قوية ودالة، عن التأثير السلبي لعدم الاهتمام بأداء الموارد البشرية في عمليات التقويم التي تجريها الوزارة على أدائهم الوظيفي داخل مؤسساتهم، وكذا نسبة 79.1% من المفتشين من اعتبر أن من شأن تقويم وتقييم أداء الموارد البشرية أن يساهم في نجاح منظومة التربية والتكوين. نتائج أكدتها المتوسطات الحسابية في الفقرة الثانية والثالثة، حيث كان المتوسط الحسابي في الفقرة الثانية (1.09)، وفي الفقرة الثالثة (1.23) وهي قيم تقترب من قيمة (1) وتنتمي إلى المجال [1 و 1.5] ما يعني أن فئة المفتشات والمفتشين هم كذلك يؤكدون على عدم أو ضعف إيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في تقويمات الوزارة الوصية وتأثير ذلك الواضح والبارز على أدائهم الوظيفي.

د- تحليل بيانات ونتائج السؤال المفتوح رقم (6) من المحور الأول جميع فئات العينة

<u>السؤال رقم (6):</u> ما رأيك في إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء الموارد البشرية واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقويم الأداء؟

جدول رقم (16): حول إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء الموارد البشرية واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقييم الأداء

إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ للأداء / فئة الموارد البشرية	مع اللجوء إلى تقييم التلاميذ		ضد اللجوء إلى تقييم التلاميذ		بدون جواب		المجموع	
	التردد	النسب	التردد	النسب	التردد	النسب	التردد	النسب
فئة المدرسين والمدرسات	80	36%	130	59%	10	4.5%	220	100%
فئة أطر الإدارة التربوية	49	49%	42	42%	9	9%	100	100%
فئة المفتشين التربويين	27	63%	16	37%	00	00%	43	100%
المجموع الكلي للفئة حسب المتغير	156	43%	188	52%	19	5%	363	100%

لقد أظهرت الدراسة الميدانية من خلال الإجابة على السؤال: **ما رأيك في إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء المدرسين وأطر الإدارة التربوية وبشكل عام، الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟** وهو السؤال الذي وجه لفئة المدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية، بالإضافة إلى فئة المفتشين التربويين؛ أظهرت نتائج الدراسة كما هي مبينة في الجدول أعلاه، وجود اختلاف وبون كبيرين بين وجهات نظر أفراد العينة وتذبذب في مواقفها حسب الفئة التي ينتسب إليها أفراد العينة. غير أنه كقراءة تراكمية لمجموع أفراد العينة البالغ **363** وحدة، هناك ما نسبته 52% أي أكثر من نصف أفراد العينة قد عبروا عن رفضهم لإمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية سواء كانوا مدرسين أم أطر إدارية، واعتماد ذلك كبعد إلى جانب الأبعاد الأخرى التي يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء عملية تقييم الأداء.

في المقابل ما نسبته 43% وهي نسبة كذلك تبدو مهمة وقريبة من المتوسط قد عبرت عن قبولها لإمكانية اللجوء إلى تقييم أداء الموارد البشرية من مدرسين وأطر إدارة تربوية، في حين 5% من المبحوثين لم يقدموا جوابا بخصوص السؤال وهي نسبة كذلك لها دلالات.

ما يمكن ملاحظته وتبصره من نتائج البيانات المحصل عليها بخصوص هذا السؤال أن الموقف من إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ للأداء واعتبار ذلك بعدا من أبعاد التقويم والذي تراوح بين القبول والرفض، قد اختلف من عينة إلى أخرى، وهذا أمر له دلالات ومفادات ممتدة وعميقة؛

فكما هو مبين في الجدول، فئة المدرسين كانت أكثر رفضا لإمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأدائها بنسبة 59% من مجموع هذه الفئة بالمقابل 36.5% قد رحبت بالفكرة واعتبرتها سبيلا وطريقا نحو تجويد أدائها.

من مسوغات ومبررات رفض المدرسين والمدرسات إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأدائهم، هو أن هؤلاء التلاميذ غير مؤهلين للقيام بهذه العملية، كما أن تقييمهم ستحكمه انطباعات شخصية وذاتية وسيفتقد إلى الموضوعية، كما أنهم مازالوا غير ناضجين وفي طور التعليم والتكوين. وبناء عليه، سيربطون أداء المدرس(ة) بالنقط التي حصلوا عليها ومدى سخاء الأستاذ في هذا الجانب؛ وهو ما سَيُغَيِّب الجانب العلمي الأكاديمي عن عملية تقييم الأداء. ناهيك عن أن عملية تقييم أداء المدرسين لها أهل الاختصاص والمسؤولين الذين لهم رؤية شمولية عن منظومة التربية والتكوين(حسب تصريحات ووجهات نظر المدرسين).

أما بالنسبة لموقف أطر الإدارة التربوية من إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء أطر الإدارة التربوية واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقويم الأداء، فقد كان مخالفا لموقف فئة المدرسات والمدرسين، إذ عبر ما نسبته 49% عن موافقته على هذه العملية، واعتبروا أن عملية تقويم التلاميذ لأداء الإطار الإداري التربوي فكرة واعدة ومجدِّدة وتنسجم مع التوجهات البيداغوجية والتربوية التي تضع التلميذ في صميم العملية التعليمية، ما يجعله معنيا وطرفا لا محيد عنه في عملية تقويم وتقييم الأداء، ما دام هو المستهدف الرئيس من منظومة التربية والتكوين برمتها.

لقد بررت هذه الفئة التي مع إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء الإطار الإداري التربوي، كون أن هذا الأخير يوجد في احتكاك مباشر مع التلاميذ، وبالتالي فقد تكونت لديهم رؤية دقيقة عن أدائه خصوصا في الشق المتعلق بالجانب التواصلي والتفاعلي داخل المؤسسة، كما أن التزام الإطار الإداري التربوي بعملية التدبير التشاركي يفرض عليه التعامل مع كل الأطراف بمن فيهم التلاميذ.

بناء عليه، فالتلاميذ معنيون بعملية تقييم أدائه مع توفير شروط وإمكانيات القيام بهذه العملية، على أن تقتصر هذه الأخيرة في بدايتها على تلاميذ الثانوي التأهيلي، والثانوي الإعدادي لتعمم بعد ذلك على كل المستويات. لكن في المقابل، عبر ما نسبته 42% من المبحوثين من أطر

الإدارة التربوية عن رفضهم لإمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء أطر الإدارة التربوية واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقييم الأداء، وهي نسبة كذلك لها مسوغاتها ودلالاتها، ومن المبررات التي قدمتها أطر الإدارة التربوية، وهي تقريبا المبررات نفسها التي ساقتها فئة المدرسين والمدرسات، أنها اعتبرت أن التلاميذ غير مؤهلين لتقييم أداء الإطار الإداري التربوي وأن آراءهم تغلب عليها المزاجية والانطباعية، كما أن مهمة الإطار الإداري التربوي داخل المؤسسة التعليمية هي مهمة معقدة ومركبة تجمع بين الإداري والتربوي والتواصلي، وبالتالي يصعب على التلاميذ تقييم هذه المهمة وهذا الأداء.

أما بخصوص الفئة الثالثة من عينة البحث وهي فئة المفتشين والمفتشات التربويين والتي تنتمي إلى جهة فاس– مكناس والبالغ عددها 43 فردا، فمن خلال الجدول، يتبين أن فئة المفتشات والمفتشين التربويين كانت أكثر قبولا لإمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء الموارد البشرية واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقييم الأداء؛ حيث عبر ما نسبته 63% من المبحوثين عن أهمية هذه الفكرة وهذه الآلية في تقييم الأداء لاعتبارات عدة، أهمها أن التقويم بالمردودية مرتبط بنتائج المتعلمين، وبالتالي سيكون التقويم فعالا خصوصا إذا تمكن التلاميذ من آليات وتقنيات التقويم، ومراعاة تأثير المحيط الاجتماعي والثقافي للتلاميذ، مع تكفل المديريات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بتوفير البنية والفضاء واللوجيستيك، وتأطير العملية تأطيرا علميا، تربويا وتقنيا.

في المقابل، عبر ما نسبته 16% من المفتشين التربويين عن رفض هذه الإمكانية مستدلين على ذلك كون التلميذ سيعتمد على انطباعاته وميولاته المزاجية في تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، حيث سيكون إيجابيا ومتسامحا مع الأستاذ أو الإطار الإداري المرن والمتساهل، وأكثر سلبية مع المدرس أو الإطار الإداري التربوي الصارم والحاد في تعامله مع التلميذ المُقَوِّم. ومن ثم، ستغيب الموضوعية في تقييم الأداء. لقد اعتبر هؤلاء المبحوثين أن التلميذ ونتائج تعلماته هي موضوع التقويم وليس التلميذ هو الذات المُقَوِّمة؛ إن تقييم الأداء حسب هذه الفئة يهم الموارد البشرية أنفسهم والمفتشين التربويين، فهم المسؤولون عن تقييم الأداء وليس التلميذ.

إن الذي دفعنا إلى طرح السؤال المتعلق بإمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية بمختلف فئاتهم، مدرسين، وأطر الإدارة التربوية، على عينة

البحث البالغ عددها 363 فرد، هو أن في علوم الإدارة المعاصرة وتدبير الموارد البشرية، أصبح تقييم أداء الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات العمومية أو الخاصة ومنها المؤسسات التعليمية، لا يقتصر على مقوِّم واحد ووحيد للمورد البشري أو الموظف، بل أضحى الطرف المسؤول عن تقييم أداء الموارد البشرية والموظفين والأجراء، يتكون من أطراف متعددة وليس طرفا واحدا. هذه الأطراف المقيمة لأداء الموظف، قد تكون مكونة من رئيس المؤسسة وزملاء الموظف المعني بالتقييم، ومن الموظف نفسه، ومن المستفيدين من الخدمة كالزبناء بالنسبة للقطاع الخاص، والتلاميذ وأولياء أمورهم بالنسبة للمؤسسات التعليمية.

إنها طريقة حديثة في تقييم أداء الموظف تسمى ب "**التقييم بمقدار 360 درجة**" والتي طورت بعد ذلك بطريقة التقييم "**بمقدار 540 درجة**" التي تأخذ بعين الاعتبار في عملية تقييم أداء الموظف، المستفيدين من الخدمة كالتلاميذ في المؤسسات التعليمية، حيث يعتبرون طرفا رئيسيا في عملية التقييم، وهو ما ينسجم مع ما عرضناه في الشق النظري مع **(Chloé, Guillot-soulez)** في كتابه **(La gestion des RH ; p, 75)** الذي يدعو فيه إلى إمكانية اللجوء إلى أطراف متعددة لتقييم أداء الموظف/المورد البشري بمن فيها المستفيد من الخدمة، والذي هو التلميذ ما دام هو الذي سيستفيد من الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

2- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الثاني جميع فئات العينة

2-1 عرض البيانات المجدولة بعد تفريغ الاستمارات

- ✓ **تذكير بالمحور الثاني: اعتماد طرق واستراتيجيات فعالة لتقييم الأداء وعلاقة ذلك بجودة الأداء.**

أ- فئة المدرسين وأطر الإدارة التربوية

جدول رقم (17): بيانات المحور الثاني لفئة المدرسين وأطر الإدارة التربوية

فئة عينة البحث	فقرات المحور الثاني	هذه السنة %	قبل سنة %	قبل سنتين %	أكثر من سنتين %	المجموع %
فئة المدرسات والمدرسين	7- منذ متى زارك المفتش التربوي داخل القسم؟	9.1	29.1	19.1	42.7	**100**
	8- كم المدة التي تفصل بين آخر زيارة والتي قبلها؟	10	20	17.3	52.7	**100**
فئة أطر الإدارة التربوية	7- منذ متى كانت آخر زيارة لتقييم أدائك داخل المؤسسة التعليمية؟	12	21	21	46	**100**
	8- كم المدة التي تفصل بين آخر زيارة والتي قبلها؟	08	15	29	48	**100**

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم (18): بيانات طرق تقييم أداء المدرسين وأطر الإدارة التربوية(تتمة)

فئة عينة البحث	فقرات المحور الثاني	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
	9- هل زيارة المفتش التربوي لك داخل القسم تعتبر كافية لتقييم أدائك؟	5.5	10.9	83.6	**100**	2.78	0.53	2

فئة المدرسات والمدرسين	10- هل يعتمد رئيسك المباشر (المدير) طريقة مهنية معينة لتقييم أدائك داخل المؤسسة؟	10.5	13.6	75.9	**100**	2.65	0.66	5
	11- هل نقطة المفتش التربوي والمدير تعد مؤشرا ومعيارا لجودة ومردودية أدائك؟	6.4	11.4	82.3	**100**	2.76	0.55	4
	12- هل أنت راض عن طريقة ومقياس تقويم أدائك؟	5.5	12.3	82.3	**100**	2.77	0.53	3
	13-هل أنت مع تعدد طرق ومقاييس تقويم الأداء حسب ظروف وطبيعة العمل؟	94.5	4.1	1.4	**100**	1.07	0.30	1
فئة أطر الإدارة التربوية	9 – هل زيارة المسؤول لك داخل المؤسسة تعتبر كافية لتقييم أدائك؟	05	19	76	**100**	2.71	0.55	3
	10- هل يعتمد المسؤول عن التقويم على طريقة مهنية معينة لتقييم أدائك داخل المؤسسة عدا مراقبة سير العمل؟	06	20	74	**100**	2.68	0.58	4
	12- هل أنت راض عن نظام ومقياس تقييم أداء الإطار الإداري التربوي في المؤسسة التعليمية؟	04	15	81	**100**	2.77	0.51	2
	13- هل أنت مع تعدد طرق ومقاييس تقويم الأداء حسب ظروف وطبيعة العمل؟	93	05	02	**100**	1.09	0.35	1

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ب- فئة المفتشات والمفتشين التربويين

جدول رقم (19): بيانات حول طرق تقييم أداء المدرس وجودة الأداء

فقرات المحور الثاني	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
5- هل زيارتك للمدرس(ة) داخل الفصل تعتبر طريقة فعالة لتقييم أدائه؟	46.5	27.9	25.6	**100**	1.79	0.83	3
6- هل عدد الزيارات التي تقوم بها للمدرس(ة) تعتبر كافية لتقييم أدائه؟	16.3	25.6	58.1	**100**	2.42	0.76	2
7- هل أنت مع تعدد وتنوع طرق ومقاييس تقويم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟	88.4	4.7	07	**100**	1.19	0.54	1

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

2-2 تحليل بيانات المحور الثاني وتفسيرها

أ- تحليل وتفسير بيانات فئة المدرسين وأطر الإدارة التربوية

تفصح بيانات الجدول رقم (17) عن نتائج جد مهمة ودالة، إذ تعكس واقعا سيئا وممارسة تربوية مخلة سبق وأن أشرنا إليها في الشق النظري، وها هي تتنصب وتبرز بقوة في نتائج الدراسة الميدانية. إنها مسألة تأطير ومراقبة الأداء ومواكبته من قبل المسؤول عن تقييم هذا الأداء سواء بالنسبة للمدرسات والمدرسين، أم بالنسبة لأطر الإدارة التربوية، حيث نجد ما نسبته 42.7% من فئة المدرسين و46 % من فئة أطر الإدارة التربوية وهي نسب تقترب من نصف عدد العينة، قد أكدت أن المفتش التربوي أو المسؤول عن تقييم الأداء لم يقم بزيارتهم منذ أكثر من سنتين، وهذا يعني أن هناك غيابا شبه تام لعملية تأطير ومراقبة وتقييم الأداء سواء بالنسبة للمدرسين أم لأطر الإدارة التربوية، بل هناك من لم يزره المسؤول عن المراقبة والتأطير لأكثر من خمس سنوات؛ والسبب كما سبق أن ذكرناه في القسم النظري، هو راجع أساسا إلى النقص الحاد في صفوف عدد المفتشين التربويين والمسؤولين عن تقييم الأداء، بالإضافة إلى وجود بعض مظاهر التخاذل وعدم القيام بالواجب لدى البعض من هؤلاء المسؤولين.

كما تشير نتائج الجدول رقم (17) وتحديدا في الفقرة رقم (8)، أن ما نسبته 52.7% من فئة المدرسين و 48% من أطر الإدارة التربوية، قد أكدوا أن المفتش التربوي بالنسبة للمدرسين، أو المسؤول عن تقييم الأداء بالنسبة لأطر الإدارة التربوية، ضعيفا التردد على زيارتهم، حيث تفصل المدة بين آخر زيارة والتي قبلها أكثر من سنتين، وهذه نتيجة جد سيئة ولا تساعد على تطوير أداء هؤلاء الموارد البشرية، فكيف للمسؤول عن تقييم الأداء أن يعرف بأن الملاحظات والتوجيهات التأطيرية التي قدمها للمدرسين أو أطر الإدارة التربوية قد تم الالتزام بها وتطبيقها داخل الفصل الدراسي أو المؤسسة التعليمية؟ لذلك نجد 17.3% من فئة المدرسين ونسبة 29% من فئة أطر الإدارة التربوية صرحوا بأن المدة التي تفصل بين آخر زيارة قام بها المفتش التربوي أو المسؤول عن تقييم أداء أطر الإدارة التربوية والتي قبلها تصل إلى سنتين أو أقل بقليل، وهذا ينضاف إلى النتيجة السلبية التي ذكرت أعلاه. وبالتالي يمكن القول، إن قلة زيارات المفتشين التربويين للمدرسين في فصولهم الدراسية قصد تقييم الأداء وتأطيره، والأمر نفسه، بالنسبة للمسؤول عن تقييم أداء أطر الإدارة التربوية، يعتبر مؤشرا سلبيا وعنصرا مخلا بتطوير الأداء وتحسين جودته ومردوديته، ما يختلف تماما عن ما هو كائن في مؤسسات القطاع الخاص وتحديدا المقاولات التي تعي بأهمية تقييم الأداء والتكثيف منه من قبل المسؤولين عن هذا التقييم قصد المراقبة والتأطير، والوقوف على مدى نجاعة وفعالية الأداء وجودته بشكل مستمر ومكثف. جانب أكدناه في القسم النظري في المبحث الخاص بتقييم الأداء، حيث أشرنا من خلال معتمدات البحث ومراجعه أن التكثيف من مواكبة الأداء وتقييمه باستمرار يحقق أعلى معدلات الجودة والمردودية في الأداء **(Bob Nelson, la Management pour les Nuls, p, 168)**

بالنسبة للجدول رقم (18) الخاص ببيانات طرق تقييم أداء المدرسين وأطر الإدارة التربوية، تشير النتائج المستخلصة من الإجابة على السؤال رقم 9 والذي مفاده " **هل زيارة المفتش التربوي أو المسؤول الإداري لك داخل القسم أو المؤسسة تعتبر كافية لتقييم أدائك؟**" أن ما نسبته 83.6% من المدرسين وما نسبته 76% من أطر الإدارة التربوية قد عبروا عن الرفض وعدم الاتفاق مع الطرح الذي يعتبر أن الزيارة إلى القسم أو المؤسسة هي كافية لتقييم الأداء، رفض عبروا عنه بالإجابة عن السؤال "بلا" وبنسبة جد مهمة، وهو ما دل عليه المتوسط الحسابي للسؤال رقم (9) حيث بلغت قيمته 2.78 بالنسبة للمدرسين، وهي قيمة تنتمي للمجال [2.5 و 3] والتي تعني عدم الاتفاق بشكل تام، نتيجة تدعمها قيمة الانحراف المعياري التي بلغت(0.53) وهي قيمة تؤكد مصداقية ودقة الأجوبة والنتائج،

كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في السؤال رقم (9) بالنسبة لأطر الإدارة التربوية (2.71)، إنها قيمة تعبر عن عدم اتفاق أطر الإدارة التربوية مع الطرح الذي يعتبر أن زيارة المسؤول عن التقويم وتقييم الأداء كافية لتقييم هذا الأداء.

بخصوص السؤال رقم (10) من نفس الجدول والمتعلق ب "**هل يعتمد رئيسك المباشر(المدير) أو المسؤول عن التقويم على طريقة مهنية معينة لتقييم أدائك داخل المؤسسة عدا مراقبة سير العمل؟** وهو سؤال موجه للمدرسات والمدرسين ولأطر الإدارة التربوية، تشير النتائج كذلك، إلى أن ما نسبته 75.9% من فئة المدرسين، وما نسبته 74% من أطر الإدارة التربوية (مديرون، نظار ، حراس عامون، وآخرون) قد عبروا عن عدم اعتماد المسؤول المباشر أو الرئيس المباشر المكلف بتقييم أدائهم داخل المؤسسة التعليمية على طريقة مهنية وظيفية في تقييم أدائهم، نتائج يمكن تأويلها وتفسيرها بكون هؤلاء المسؤولين عن تقييم الأداء سواء كانوا مديري المؤسسات التعليمية أم مسؤولين في المديريات الإقليمية، ليس لهم طرق واستراتيجيات متنوعة ذات طبيعة وظيفية لتقييم الأداء، الأمر الذي يفتح الباب أمام العشوائية والذاتية في تقييم أداء المدرسين وأطر الإدارة التربوية. على عكس ما هو حاصل في المقاولات والقطاع الخاص حيث المسؤولون عن هذه المؤسسات يستخدمون أكثر من طريقة وظيفية ومقاييس إجرائية لتقييم أداء موظفيهم، وهو ما ينعكس إيجابا على جودة الأداء ومردوديته. وقد أكدنا هذا المعطى في المبحث الخاص بتقييم الأداء وعرضنا فيه مجموعة من الطرق واستراتيجيات تقييم الأداء تستخدمها المقاولات في تقييم أداء مواردها البشرية.

تجدر الإشارة إلى أن الذين عبروا من فئة أطر الإدارة التربوية عن أن المسؤول عن تقييم الأداء يعتمد على طريقة مهنية وظيفية في تقييم أدائهم داخل المؤسسات التعليمية، نسبتهم ضعيفة جدا لا تتعدى 6%، وقد طلبنا منهم في السؤال رقم(11)، وهو سؤال مفتوح مدرج في الاستمارة الخاصة بأطر الإدارة التربوية، طلبنا منهم ذكر وعدِّ هذه الطرق المستخدمة فكان جوابهم كالآتي:

- استخدام شبكات لتقييم الأداء؛
- رأي الزوار وصورة المؤسسة في محيطها؛
- الاطلاع على مختلف الوثائق؛
- تقرير بخصوص سير العمل؛

يتبين من خلال أجوبة أطر الإدارة التربوية بخصوص الطرق التي يعتمدها المسؤول عن تقييم أدائهم داخل المؤسسات التعليمية، أن هذه الطرق هي طريقة وحيدة وواحدة، إنها طريقة تقليدية وكلاسيكية متمثلة في ملء شبكة تتضمن مؤشرات الأداء وإرفاقها بتقرير عن سير العمل؛ وبالتالي حتى الذين اعتبروا أن المسؤول عن تقييم الأداء يعتمد طريقة مهنية وظيفية في تقييم أدائهم الوظيفي المتمثل في تدبير المؤسسة التعليمية، لا يعرفون معنى استخدام طرق واستراتيجيات ناجعة في تقييم أداء الموارد البشرية كما كائن في علم الإدارة والتنظيم، وقد أشرنا إلى هذه الطرق في القسم النظري.

استمرارا في تحليل النتائج المدرجة في الجدول أعلاه، وربطا للاحق بالسابق، ومن خلال السؤال رقم (11) الخاص بفئة المدرسات والمدرسين والبالغ عددهم 220 فردا من أصل 363 من مجموع أفراد العينة، والذي نصه " **هل نقطة المفتش التربوي والمدير تعد مؤشرا ومعيارا لجودة ومردودية أدائك؟**" نلاحظ أن ما نسبته 82.3% من المبحوثين من المدرسات والمدرسين، وهي نسبة جد مهمة، ترى أن نقطة المفتش التربوي والمدير الذي هو الرئيس المباشر للمدرس(ة) المرتبطة بتقييم أدائه، لا تعد مؤشرا ومعيارا لجودة أدائه، كما لا تعكس المجهودات المبذولة من قبل المدرس في تحقيق أهداف ممارسته الصفية التي يحرص على تجويدها طيلة السنة، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها وعلى جودة الأداء من خلال زيارة يتيمة أو نقطة لا تستند إلى معايير ومؤشرات دقيقة في تقييم أداء المدرس(ة). موقف المدرسات والمدرسين من هذا الطرح الذي يتضمنه السؤال والذي يعبر عن عدم الاتفاق معه، يظهر من خلال قيمة المتوسط الحسابي الخاص بالفقرة/السؤال رقم (11) التي بلغت (2.76) وهي قيمة تتجه نحو السلب والرفض للطرح الذي يعتبر أن نقطة المفتش التربوي والرئيس المباشر الذي هو مدير المؤسسة تعد كافية لتقييم جودة أداء المدرس أو المدرسة. قيمة تدعمها كذلك، قيمة الانحراف المعياري التي توقفت عند (0.55) وهي قيمة جد دالة.

فيما يتعلق بالفقرة رقم 12 من المحور الثاني والتي أدرجت نتائجه في الجدول رقم (18)، وهو السؤال الذي تم توجيهه إلى فئة المدرسات والمدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية والذي مفاده "**هل أنت راض عن طريقة ومقياس تقييم أدائك؟**" يتضح مما لا يدع مجالا للشك فيه، أن غالبية المبحوثين من هذه الموارد البشرية قد عبرت عن عدم رضاها عن طريقة تقييم أدائها داخل المؤسسة، حيث بلغت نسبة عدم الرضا في فئة المدرسات والمدرسين82.3%، بالإضافة إلى 12.3% ممن أجابوا ب "إلى حد ما"، ما يعني أن تقييم أدائهم يحتاج إلى مراجعة وإعادة النظر في طرق واستراتيجيات تقييم الأداء

ومردوديته. موقف عبرت عنه قيمة المتوسط الحسابي الذي اتجه نحو السلب أي الإجابة بالرفض وعدم الرضا من خلال قيمته (2.77) التي تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] ما يؤكد الرفض وعدم الموافقة والقبول بطريقة ومقياس تقويم أداء المدرسين داخل المؤسسات التعليمية؛ نتيجة عززتها قيمة الانحراف المعياري التي لم تتعد (0.53).

بخصوص نتيجة ردود أطر الإدارة التربوية على نفس السؤال، فالنتائج تشير إلى نفس الأرقام تقريبا الخاصة بفئة المدرسين، إذ عبر أطر الإدارة التربوية بما نسبته 81% من فئتهم عن رفضهم لنظام ومقياس تقييم أدائهم داخل المؤسسة التعليمية. في المقابل، لم يعبر سوى 4%، وهي نسبة ضعيفة، عن رضاهم بنظام تقييم أداء أطر الإدارة التربوية سواء كانوا مديرين، أم نظار، أم حراس عامين، أم آخرين؛ في حين ما نسبته 15% من أفراد هذه الفئة البالغ عددها 100 فرد، كان موقفهم بين القبول والرفض وهو ما عبرت عنه قيمة المتوسط التي بلغت (2.77) وهي قيمة كذلك تتجه نحو عدم الرضا والاتفاق مع طرق ومقاييس تقييم الأداء لدى أطر الإدارة التربوية خلال تدبير المؤسسات التعليمية والقيام بالمهام الإدارية الموكلة إليهم.

بعد التعبير عن عدم الرضا والقبول بطريقة وشكل تقييم أداء الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية من قبل المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية، والذين أكدوا من خلاله، عن محدودية وعدم نجاعة الطريقة الكلاسيكية في تقييم الأداء والمتمثلة في الزيارة المباشرة للقسم أو للمؤسسة ومنح نقطة أو تقرير حول جودة الأداء ومردوديته، ثم طرح السؤال رقم (13) على فئة المدرسين وفئة الأطر الإدارية العاملة في المؤسسات التعليمية والذي مفاده "**هل أنت مع تعدد طرق ومقاييس تقويم الأداء حسب ظروف وطبيعة العمل؟** (انظر الجدول)، فكانت أجوبة المبحوثين من فئة المدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية أكثر إيجابية، حيث أجاب "بنعم" ما نسبته 94.5% أي تقريبا مجموع أفراد عينة المدرسين، وبنتيجة متقاربة بلغت 93% من أفراد عينة أطر الإدارة التربوية. بمعنى آخر، كل أفراد العينة تقريبا مع تعدد طرق ومقاييس تقييم الأداء وضد اعتماد طريقة واحدة تقليدية في تقييم الأداء والمتمثلة في الزيارات الصفية للمدرسين وإرفاقها بتقرير متضمن لنقطة لا تعكس الأداء الحقيقي للمدرس والمجهودات المبذولة داخل الفصل، أو زيارة أطر الإدارة التربوية بين الفينة والأخرى، ومراقبة سير العمل والوثائق الإدارية، وهي كذلك طريقة لا تقيم الأداء بشكل فعال وناجع، عكس ما هو موجود في مؤسسات القطاع الخاص وتحديدا المقاولات الناجحة التي تعتمد على طرق واستراتيجيات

متعددة وفعالة تتناسب وطبيعة العمل وظروفه وبيئته، وهو ما أشرنا إليه كذلك في القسم النظري. إن النتيجة المتوصل إليها تؤكدها قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ بحيث قيمة المتوسط الحسابي الخاص بالسؤال رقم (13) بالنسبة لفئة المدرسين بلغت (1.07) بانحراف معياري (0.30) أي الاقتراب من الموافقة والرضا التام عن الطرح الذي يحمله السؤال رقم (13). نفس الشيء ينطبق على فئة أطر الإدارة التربوية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.09) والانحراف المعياري (0.35)، ما يدل على الموافقة التامة والرضا الكامل عن ضرورة اعتماد طرق واستراتيجيات ومقاييس متعددة لتقييم أدائهم بدل الاقتصار على طريقة واحدة تقليدية وكلاسيكية.

بالنسبة للسؤال المفتوح رقم (14) والذي وجه لكافة فئات العينة فقد أُرجئَ لنهاية تحليل المحور الثاني حتى نتمكن من عرض مختلف الاقتراحات التي قدمت بخصوص الإجابة عن السؤال " **ماذا تقترح من طرق ومقاييس لتقييم أدائك داخل المؤسسة؟)**، أما بالنسبة لفئة المفتشات والمفتشين التربويين فالأمر يتعلق بالسؤال المفتوح رقم (8) والذي مفاده "**ماذا تقترح من طرق ومقاييس أخرى لتقويم أداء المدرسين؟**" وكما قلت سنعرض مختلف الأجوبة في نهاية تحليل المحور الثاني.

ب- تحليل وتفسير بيانات فئة المفتشات والمفتشين التربويين

خلال هذا المحور الثاني، حاول الطالب الباحث التعرف على موقف المفتشات والمفتشين التربويين حول طرق واستراتيجيات فعالة لتقييم أداء المدرسين وعلاقة ذلك بجودة أدائهم، فكان السؤال رقم (5) وهو الفقرة الأولى من المحور الثاني، والذي يسائل المفتشين بخصوص زيارتهم للمدرس في إطار تقييم أدائه وهل تعد هذه الزيارة كافية وفعالة، فكان ما نسبته 46.5% قد عبروا عن فعالية طريقة زيارة المفتش للمدرس داخل الفصل من أجل تقييم أدائه وأنها تعد كافية على عكس ما عبر عنه قِبَلا المدرسون الذين أكدوا عدم فعالية هذه الطريقة وأنها لا تعد كافية لإعطاء صورة واضحة ودقيقة عن أدائهم. لكن ما يمكن ملاحظته كذلك، هو أن هناك نسبة مهمة بلغت 25.6% من المفتشين من قالت إن زيارة المفتش التربوي لا تعد طريقة فعالة لتقييم أداء المدرس داخل الفصل، بالإضافة إلى نسبة أخرى منهم لا تقل أهمية عن سابقتها والتي هي 27.9% من هؤلاء المفتشين من كان جوابهم ب" إلى حد ما" ما يعني عدم الرضا والاتفاق المطلق مع الطرح الذي يقول إن زيارة المفتش للمدرس تعتبر فعالة لتقييم أدائه. وهذا ما عبر عنه المتوسط الحسابي الخاص بهذا المتغير حيث بلغ (1.79) وهي قيمة تنتمي إلى المجال [1.5 و2] ما يعني أن المفتشين ليس لديهم كلهم نفس القناعة بكون زيارتهم للمدرس داخل

فصله تعد كافية وفعالة لتقييم أدائه. نتيجة عززتها قيمة الانحراف المعياري (0.83) التي تنتمي إلى المجال [0.6 و 1] وهي قيمة متوسطة إلى حد ما.

بخصوص السؤال رقم (6) والذي نصه " **هل عدد الزيارات التي تقوم بها للمدرس(ة) تعتبر كافية لتقييم أدائه؟**"، عبر أكثر من نصف عينة المفتشين أي بنسبة 58.1% عن الرفض وعدم الاتفاق مع كون الزيارات التي يقوم بها المفتش التربوي للمدرس من أجل تقييم أدائه تعد كافية، والسبب كما سبق وأن أشرنا في البيانات الشخصية للمفتشات والمفتشين، راجع بالأساس إلى قلة عدد المفتشين، وتكليفهم بمهمة المراقبة والتأطير في مديريتين أو أكثر، ناهيك عن الشساعة الجغرافية لهذه المديريات وصعوبات التنقل وزيارة المؤسسات التعليمية خصوصا منها القروية؛ الأمر الذي يجعل عدد الزيارات قليلة وبالتالي، يؤثر كل ذلك على تقييم أداء المدرسين وتأطيرهم ومراقبتهم. ولا ننسى بطبيعة الحال، أن ما نسبته 25.6% من فئة المفتشين أجابوا ب "إلى حد ما" وهو جواب يمكن تفسيره بوجود عدم اتفاق تام مع كون زيارات المفتش تعد كافية لتقييم أداء المدرس، مع تسجيل نسبة أقل من نفس فئة المفتشين بلغت 16.3% أجابوا ب"نعم" أي أن زيارات المفتشين للمدرسين داخل فصولهم تعد كافية لتقييم أدائهم، وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع من أجابوا ب "لا" و"إلى حد ما"، هذه النتائج المحصل عليها من الإجابة عن السؤال رقم (6)، تؤكدها قيمة المتوسط الحسابي (2.42) التي تدل على عدم الاتفاق مع طرح السؤال، وتدعمها قيمة الانحراف المعياري المتمثلة في (0.76).

بالنسبة للسؤال رقم (7) من المحور الثاني والذي وجه كذلك لفئة المفتشات والمفتشين يقول "**هل أنت مع تعدد وتنوع طرق ومقاييس تقويم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟**" كان بمثابة تحصيل حاصل للسؤالين السابقين، فإذا كان هؤلاء المفتشون التربويون قد عبروا في معرض جوابهم عن السؤال رقم (6) عن عدم فعالية وكفاية الزيارات التي يقومون بها إلى المدرسين من أجل تقييم أدائهم، فإنهم وعلى غرار فئة المدرسات والمدرسين، وفئة الأطر الإدارية العاملة في المؤسسات التعليمية أكدوا بنسبة جد مهمة بلغت 88.4% موافقتهم وقبولهم بتعدد وتنوع طرق تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، وعدم الاكتفاء بطريقة واحدة ووحيدة تقليدية وكلاسيكية تعتمد على الزيارات الصفية والمؤسساتية والتي تعتبر قليلة بفعل إكراهات وصعوبات سبق ذكرها. هذه النتيجة أكدتها قيمة المتوسط الحسابي(1.19)، والتي تقترب من قيمة (1) أي الإجابة ب "نعم" وتعني الموافقة التامة، حيث تنتمي قيمة المتوسط الحسابي إلى المجال [1 و 1.5] وهي تُفَسر بالاتفاق التام مع ما جاء

في طرح السؤال الذي يسائل المفتشين عن موقفهم من إمكانية اعتماد طرق ومقاييس متعددة ومتنوعة لتقييم أداء الموارد البشرية داخل المؤسسات.

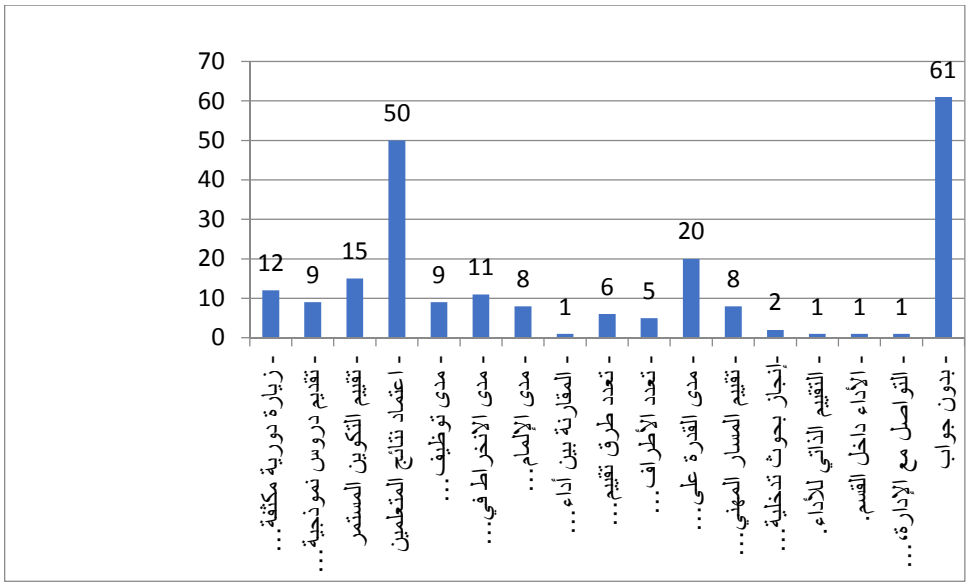
تحليل وتفسير نتائج السؤال "ماذا تقترح من طرق ومقاييس لتقييم الأداء جميع فئات العينة:

يعتبر هذا السؤال المفتوح والذي يحمل رقم 14 في استمارة فئة المدرسات والمدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية، والرقم (8) في استمارة فئة المفتشات والمفتشين، سؤالا مفتوحا نحاول من خلاله معرفة مقترحات هؤلاء الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أدائهم يعتبرونها مناسبة وفعالة ومبتكرة. وقد قدمت كل فئة من العينة مقترحاتها وتصوراتها التي تميزت بنوع من التقارب والاتفاق في بعض الجوانب. وسنعرض مقترحات كل فئة على حدة، مع إمكانية إقامة مقارنة تركيبية بين مقترحات الفئات المشكلة للعينة في آخر التحليل.

جدول رقم (20): مقترحات المدرسات والمدرسين بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أدائهم

مقترحات حول طرق ومقاييس تقييم الأداء	التكرار	النسبة المئوية
– زيارة دورية مكثفة من قبل المفتش التربوي أو لجان متخصصة.	12	%5.46
– تقديم دروس نموذجية وتقييم التفاعل معها.	09	%04
– تقييم التكوين المستمر	15	%6.82
– اعتماد نتائج المتعلمين	50	%22.73
– مدى توظيف بيداغوجيات وطرق التدريس خلال الدرس	09	%04
– مدى الانخراط في الحياة المدرسية	11	%05
– مدى الإلمام بالمستجدات وعلوم التربية	08	%3.64
– المقارنة بين أداء المدرس في بداية السنة وأداؤه في آخر السنة.	01	%0.45
– تعدد طرق تقييم الأداء (شبكات، سلالم، زيارات، امتحانات مهنية...)	06	%2.72
– تعدد الأطراف المسؤولة عن تقييم الأداء (مفتشون، رؤساء المؤسسات، لجان، تلاميذ، آباء)	05	%2.27
– مدى القدرة على الجدة والابتكار والمبادرة والإبداع.	20	%9.1
– تقييم المسار المهني بشكل مستمر وليس زيارات مفاجئة.	08	%3,8
–إنجاز بحوث تدخلية إجرائية تحت إشراف المفتش التربوي.	02	%0.91
– التقييم الذاتي للأداء.	01	%0.45
– الأداء داخل القسم.	01	%0.45
– التواصل مع الإدارة، الزملاء، التلاميذ،...	01	%0.45
– بدون جواب	61	%27.73
– المجموع	220	%100

رسم مبياني رقم (14): مقترحات المدرسات والمدرسين بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أدائهم



من خلال جدول مقترحات المدرسات والمدرسين بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أدائهم وكذا الرسم المبياني الممثل أعلاه، يتبين أن المدرسات والمدرسين قد قدموا أكثر من **16** مقترحا بخصوص طرق ومقاييس تقييم أدائهم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم قبولهم ورضاهم أولا عن الطريقة التي يتم بها تقييم أدائهم، ثانيا يدل على وعيهم وتبصرهم بوجود طرق وآليات فعالة لتقييم أدائهم قادرة على إعطاء صورة دقيقة وواضحة عن أدائهم الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية.

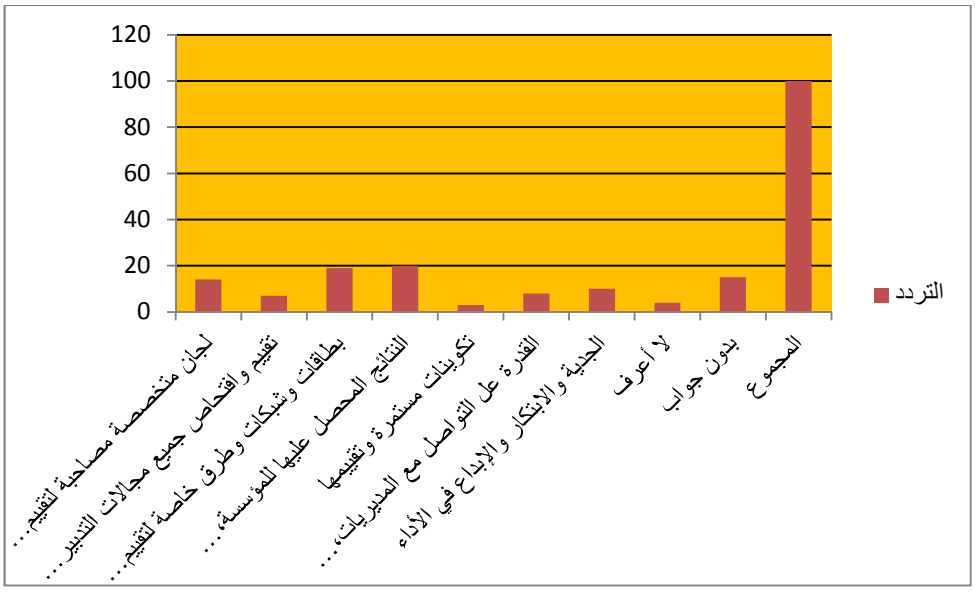
تشير النتائج المحصل عليها في الجدول كذلك، إلى وجود تفكير مقاولاتي لدى عدد من المدرسات والمدرسين، إذ يتضح ذلك في كون 50 فردا من عينة المدرسين أي ما نسبته 22.73% قد اقترحت آلية اعتماد نتائج المتعلمين في تقييم مردودية وجودة الأداء، وهذا يعتبر مؤشرا من مؤشرات الثقافة المقاولاتية التي تستند إلى المردودية والإنتاجية، كما نجد 20 فردا من هؤلاء اقترحوا طريقة ومقياس مدى قدرة المدرس على الجدة والابتكار والمبادرة والإبداع في تقييم أدائه، وهو مؤشر كذلك ينم عن وعي مقاولاتي واضح لدى هذه الفئة. فضلا عن 15 فردا من نفس العينة اقترحت إجراء تكوينات مستمرة وتقييمها بعد ذلك كإجراء فعال وناجع لتقييم أدائهم. بالإضافة إلى مقترحات أخرى مدرجة في الجدول لا نجدها إلا داخل المقاولات والقطاع الخاص؛ وهذا دليل واضح على أفق التفكير المقاولاتي الموجود لدى فئة المدرسات والمدرسين الذي يجب استثماره في الرفع من جودة ومردودية أدائهم من خلال تقييمه تقييما فعالا وناجعا.

غير أن ما يجب التوقف عنده وتأمله، هو وجود فئة من المدرسين يصل عددها إلى 61 فردا أي ما نسبته 27.73% وهي نسبة جد مهمة، لم يقترحوا أي مقترح بخصوص طريقة وآلية تقييم أدائهم وهو ما يمكن تفسيره بعدم معرفتهم بوجود طرق ومقاييس أخرى لتقييم الأداء من جهة، أو لعدم رغبتهم في التغيير والتجديد والابتكار؛ بمعنى آخر، غياب تفكير مقاولاتي لديهم. لكن على العموم، وجود ما نسبته 73% من المدرسين قد قدمت مقترحات واعية ومتقدمة لبعض طرق ومقاييس تقييم أدائهم داخل المؤسسات التعليمية، يعد مؤشرا إيجابيا ينبغي استثماره من قبل الجهات المسؤولة عن قطاع التربية والتكوين خصوصا في عملية تقييم أداء المدرسين والمدرسات.

جدول رقم (21): مقترحات أطر الإدارة التربوية بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أدائهم

مقترحات حول طرق ومقاييس تقييم الأداء	التكرار	النسبة المئوية
لجان متخصصة مصاحبة لتقييم الأداء باستمرار	14	%14
تقييم وافتحاص جميع مجالات التدبير التربوي، الإداري والمالي	07	%07
بطاقات وشبكات وطرق خاصة لتقييم الأداء	19	%19
النتائج المحصل عليها للمؤسسة، جمالية المؤسسة وإشعاعها	20	%20
تكوينات مستمرة وتقييمها	03	%03
القدرة عل التواصل مع المديريات، والمدرسين والتلاميذ وجمعية الآباء والشركاء	08	%08
الجدية والابتكار والإبداع في الأداء	10	%10
لا أعرف	04	%04
بدون جواب	15	%15
المجموع	100	%100

رسم مبياني رقم (15): مقترحات أطر الإدارة التربوية بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أدائهم



تشير نتائج الجدول والرسم المبياني، وعلى غرار ما جاء به المدرسون والمدرسات من مقترحات حول طرق ومقاييس تقييم أدائهم، إلى القوة الاقتراحية التي عبر عنها أطر الإدارة التربوية بخصوص اقتراح طرق ومقاييس لتقييم أدائهم تتجاوز تلك المعتمدة في تقييم أدائهم خلال تدبيرهم للمؤسسة التعليمية والتي عبروا في سؤال سابق عن عدم رضاهم عن هذه الطريقة التقليدية.

تبين النتائج وجود تفكير مقاولاتي لدى هذه الفئة من الموارد البشرية المتمثلة في أطر الإدارة التربوية؛ حيث نجد ما نسبته 20% من هذه الفئة قد اقترحت آلية ومقياسا لتقييم أدائهم وهي النتائج المحصل عليها للمؤسسة وجماليتها وإشعاعها، وهذا يعتبر مقوما من مقومات الثقافة المقاولاتية التي تربط نجاح المؤسسة بمدى جودة ومردودية أدائها وكذلك النتائج المحصل عليها. كما عبرت هذه الفئة بما نسبته 19% عن أهمية اعتماد بطاقات وشبكات وطرق فعالة وخاصة لتقييم الأداء. وهذا أكدناه في القسم النظري، إذ عرضنا مجموعة من الطرق المعتمدة في تقييم أداء الموظفين تستخدمها المقاولات وبعض المؤسسات العمومية الناجحة والتي تعتبر طرقا ومقاييسا جد فعالة في تقييم الأداء.

كما اقترحت أطر الإدارة التربوية بما نسبته 14% التكثيف من زيارات لجان متخصصة لتقييم أدائهم باستمرار ومصاحبتهم دون الاقتصار على زيارة واحدة مفاجئة على امتداد سنة أو سنتين. بالإضافة إلى هذه الآليات والمقاييس المقترحة اقترحت كذلك، أطر الإدارة التربوية مقياسا يعبر عن ثقافة مقاولاتية رفيعة ألا وهو اعتماد معيار الجدية والابتكار والإبداع في الأداء بنسبة 10%، فضلا عن

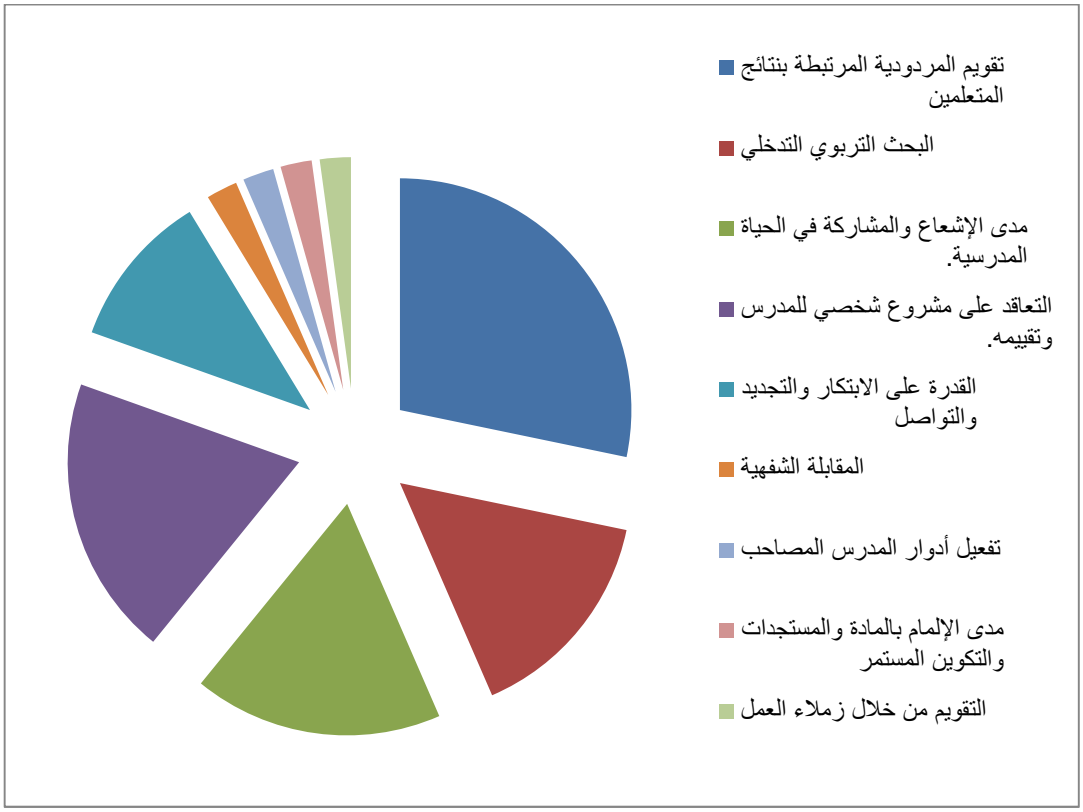
اقتراح ما نسبته 08% من المبحوثين لقدرة أطر الإدارة التربوية على التواصل مع المديريات ومصالحها والمدرسين والتلاميذ والآباء وباقي الشركاء، كمعيار وآلية لتقييم أدائهم. هذه الآلية أي القدرة على التواصل أشرنا إليها في المطلب الخاص بالتواصل في القسم النظري وأكدنا على أهميته بالنسبة للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

ملاحظة مهمة يجب التوقف عندها، هو أن ما مجموعه 15% من الإداريين التربويين لم يجيبوا عن السؤال المتعلق باقتراح طرق ومقاييس لتقييم الأداء، والذي يمكن تفسيره بعدم معرفة أطر الإدارة التربوية بوجود طرق وآليات ومقاييس لتقييم الأداء، أو أن ليس هناك رغبة في التجديد والتغيير والابتكار، ما قد يؤول ويُعزى إلى غياب فكر مقاولاتي وثقافة مقاولاتية لدى أطر الإدارة التربوية خصوصا في عملية تقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

جدول رقم (22): مقترحات المفتشات والمفتشين التربويين بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية

مقترحات حول طرق ومقاييس تقييم الأداء	التكرار	النسبة المئوية
تقويم المردودية المرتبطة بنتائج المتعلمين	13	%30.23
البحث التربوي التدخلي	07	%16.27
مدى الإشعاع والمشاركة في الحياة المدرسية.	08	%18.60
التعاقد على مشروع شخصي للمدرس وتقييمه.	09	%20.93
القدرة على الابتكار والتجديد والتواصل	05	%11.62
المقابلة الشفهية	01	%2.3
تفعيل أدوار المدرس المصاحب	01	%2.3
مدى الإلمام بالمادة والمستجدات والتكوين المستمر	01	%2.3
التقويم من خلال زملاء العمل	01	%2.3

رسم مبياني رقم (16): مقترحات المفتشات والمفتشين التربويين بخصوص طرق ومقاييس لتقييم الأداء



من خلال مقترحات المفتشات والمفتشين التربويين بخصوص طرق ومقاييس تقييم الأداء، وهم الفئة المعنية أكثر بعملية تقييم أداء المدرسات والمدرسين، فقد تبين أن المفتشين لهم تصور جد متقدم وأكثر فعالية ونجاعة بخصوص تقويم أداء المدرسات والمدرسين. وهذا دليل على كفاءة ومهنية المفتشات والمفتشين من جهة، وامتلاكهم وتملكهم لتفكير مقاولاتي مبدع ومجدد من جهة أخرى.

فالنتائج تشير إلى اقتراح السادة المفتشين لآلية ومعيار تقويم مردودية الأداء انطلاقا من نتائج المتعلمين، حيث عبر عن ذلك ما نسبته 30.23%، كما اقترح المفتشون التربويون طريقة تقييم البحوث التربوية التدخلية، وهي آلية في تقييم الأداء تعتبر جد مبتكرة ومجددة، تعتمد في الدول المتقدمة في المجال التربوي. آلية تجعل من المدرسين في بحث دائم عن ما يطور أداءهم ويجعلهم واعين ومتبصرين بممارستهم المهنية. وقد أشرنا إلى ذلك في القسم النظري حيث تعتبر **مارغريت ألطي M. ALTET** البحوث التدخلية من أهم آليات تطوير الممارسة المهنية.

كما لاحظنا من خلال النتائج المحصل عليها، أن المفتشات والمفتشين قد اقترحوا معيارا وطريقة واعدة أخرى لتقييم الأداء، حيث اقترح ما نسبته 18.6% من المفتشين التربويين طريقة تقييم مدى إشعاع المدرسين ومشاركتهم في الحياة المدرسية داخل المؤسسة التعليمية بدل الاقتصار فقط على الممارسة الصفية المنغلقة، والتي اعتبرها **جون هوسي H.Haussay** في كتابه "المدرسة والحياة العملية" ممارسة منغلقة على ذاتها.

بالإضافة إلى هذه الطرق والمقاييس السابقة، اقترح المفتشون بما نسبته 21% آلية التعاقد على مشروع شخصي للمدرس وتقييمه، وبما نسبته 11.62% آلية القدرة على الابتكار والتجديد والتواصل لدى المدرسين، وهما آليتان مبتكرتان تنمان عن ثقافة مقاولاتية لدى المفتشين التربويين بخصوص تقييم الأداء. فتقييم المشروع الشخصي للمدرس الذي يتم التعاقد بشأنه مع مدير المؤسسة والمفتش من شأنه أن يحقق المردودية والجودة في الأداء، كما يعتبر تقييم مدى قدرة هذا المدرس على الابتكار والتجديد والتواصل من أهم المقومات والأسس المعتمدة في التدبير المقاولاتي. أمر نريده نحن كذلك في مؤسساتنا التعليمية. فضلا عن طرق ومقاييس أخرى اقترحها السادة المفتشون التربويون بنسب أهمية ضعيفة مدرجة في جدول ومبيان المقترحات.

3- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الثالث جميع فئات العينة

3-1 عرض وتحليل بيانات المحور الثالث فئة المدرسات والمدرسين

تذكير بالمحور الثالث: تكوين الموارد البشرية والتحلي بروح التنافسية وتحمل المسؤولية وعلاقة ذلك بجودة الأداء

أ- عرض بيانات المحور الثالث فئة المدرسات والمدرسين.

جدول رقم (23): بيانات حول التكوين الأساس للمدرسين

فقرات المحور الثالث	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع
15- هل تعتقد أن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسته المهنة كاف لجودة الأداء؟	4.5	11.4	84.1	**%100**
16-هل استفدت خلال التكوين الأساس (كليات، معاهد) من مواد ومضامين في علوم التربية والتعليم؟	14.1	9.5	76.4	**%100**

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم (24): بيانات حول التكوين في المركز والتكوين المستمر للمدرس

فقرات المحور الثالث	نعم %	لا %	المجموع
17- هل استفدت من التكوين في مدارس ومراكز التكوين التربوية التابعة للوزارة؟	92.7	7.3	%100
18- هل ترى أن التكوين الذي تلقيته في هذه المدارس والمراكز كافية ليكون أداؤك ذا جودة ومردودية؟	12.7	85.9	%100
19- هل سبق لك أن استفدت من تكوين مهني مستمر؟	58.6	41.4	%100

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم (25): بيانات حول القيام بالواجب والمساءلة والتنافسية لدى المدرس

فقرات المحور الثالث	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
21- من خلال تجربتك هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟	6.8	16.4	76.8	%100	2.70	0.59	5
22- هل سبق لك أن سمعت بمساءلة مدرس أو مدير أو مفتش أو مسؤول ما بخصوص ضعف الأداء؟ غياب المساءلة 5.9/94.1 أداؤهم جيد	8.2	8.6	83.2	%100	2.75	0.59	3
24- هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟	5.5	10.00	84.5	%100	2.79	0.52	2
25- هل يسهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء؟	93.6	5.5	0.9	%100	1.07	0.29	1
26- هل تمك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية؟	79.5	13.6	6.8	%100	1.27	0.58	4

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ب- تحليل البيانات وتفسيرها

تشير نسب الجدول رقم (23) المتعلق ببيانات التكوين الأساس للمدرسين والمدرسات إلى نتائج جد مهمة نستطيع من خلالها فهم وتفسير مجموعة من الأوضاع والمظاهر المميزة لأداء هؤلاء المدرسين داخل المؤسسات التعليمية.

بالنسبة للسؤال رقم 15 من الجدول الخاص بفئة المدرسين، والذي يسائلهم بخصوص " **هل تعتقد أن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسة المهنة كاف لجودة الأداء؟**" نلاحظ أن نسبة تقدر ب84.1% قد أكدت على أن هذا التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسة مهنة التدريس يعتبر غير كاف لجودة الأداء، وهي نسبة جد مرتفعة. والسبب في ذلك راجع بالأساس إلى كون التكوين الجامعي(مسار الإجازة تحديدا) ما قبل ولوج الوظيفة لا يركز على ما هو تربوي بيداغوجي. بمعنى آخر، غير منفتح بشكل كبير على الحقول المعرفية التي لها علاقة بالتربية والبيداغوجيا.

هذه النتيجة الخاصة بالسؤال 15، سوف يؤكدها المدرسون في السؤال رقم 16 عندما أجابوا عن السؤال " **هل استفدت خلال التكوين الأساس (كليات، معاهد) من مواد ومضامين في علوم التربية والتعليم؟**" حيث عبر ما نسبته 76.4% من المبحوثين من فئة المدرسين بالجواب "لا" وهذا يعني أن التكوين الأساس قد نقول إنه يخلو إلى حد ما من مواد ومضامين علوم التربية والتعليم لدى ما نسبته 76.4% من المدرسين قبل تولي مهمة التدريس، وهو ما يؤثر على جودة الأداء خلال ممارستهم المهنية؛ بالرغم من أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد حث على ضرورة خلق جسور التعاون والتنسيق في مجال التكوين بين الجامعات والجهات المسؤولة عن قطاع التعليم.[1] وضع سيدفع وزارة التربية الوطنية إلى إحداث مسالك جامعية في التربية أو ما يسمى بالإجازة في التربية، دون أن ننسى بطبيعة الحال، بعض الماسترات المحدثة والمتخصصة في أسس التربية والتعلم والتي تم توطينها في بعض الجامعات المغربية (فاس، مكناس، الرباط، القنيطرة). فيما عبر ما نسبته 14.1% من المبحوثين عن تلقيهم تكوينا في علوم التربية والتعلم، وهذا يفسره اعتماد الإجازة المهنية في التربية، وبرنامج عشرة آلاف إطار، فضلا عن استفادة البعض من التكوينات السريعة التي تنظمها بعض المراكز والمدارس

1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المجال الرابع، الدعامة الثالثة عشرة، المادة 134.

الخاصة أو بعض الأشخاص المتخصصين في التربية استعدادا لمباراة ولوج المراكز الجهوية للتربية والتكوين والمدارس العليا للأساتذة مدتها قد لا تتجاوز يوما أو ثلاثة، أو أسبوع في أحسن الحالات.

بخصوص الجدول رقم (24) والمتعلق بالتكوين في المراكز والتكوين المستمر للمدرس، فقد تم توجيه السؤال رقم (17) إلى فئة المدرسات والمدرسين وهو المتعلق بالاستفادة من التكوين في المدارس ومراكز التكوين التابعة للوزارة، حيث عبر 92.7% من المدرسين عن مرورهم بهذه المدارس والمراكز وهذا مؤشر جد إيجابي؛ إذ لا يمكن تولي مهمة التدريس دون تكوين مسبق في هذه المدارس والمراكز. في حين عبر ما نسبته 7.3% عن عدم تلقيهم تكوينا في المدرسة العليا للأساتذة أو مراكز التكوين، وهي نسبة ضعيفة تعود إلى التوظيفات المباشرة عن طريق الحصول على شهادة عليا، أو عبر مشروع التعاقد الذي اعتمدته الدولة في سنة 2016. غير أن ولوج مهنة التدريس دون تكوين مسبق عن طريق شهادة عليا أو توظيف مباشر عن طريق التعاقد قبل سنة 2018، قد أسفر عن مردودية ضعيفة ونتائج هزيلة في الأداء، وهو ما جعل عددا من الخبراء التربويين والمسؤولين عن القطاع أنفسهم كوزير التربية الوطنية الأسبق محمد الوفا يرفضون ولوج مهنة التدريس دون تكوين مسبق، وأن يصبح التعليم مهنة من لا مهنة له.

بالنسبة للسؤال رقم (18) والذي يسائل فئة المدرسات والمدرسين بخصوص " **هل ترى أن التكوين الذي تلقيته في هذه المدارس والمراكز كاف ليكون أداؤك ذا جودة ومردودية؟**" نجد أن ما نسبته 85.9% من المبحوثين قد أجابوا "بلا"، ما يعني أنهم غير راضين عن التكوين الذي تلقوه في المراكز ودوره في أن يكون أداؤهم ذا مردودية وجودة؛ ونحن نعلم دور التكوين في المراكز وتأثيره على الأداء. حال كهذا جعلنا نطرح السؤال رقم (19) وهو " **هل سبق لك أن استفدت من تكوين مهني مستمر؟**" فكانت النتائج على الشكل التالي كما هي مبينة في الجدول:

-58.6% تلقت تكوينا مستمرا.

-41.4% لم تتلق أي تكوين مستمر.

كقراءة في هذه النسب، يتبين أن الذي استفاد من التكوين المستمر في صفوف المدرسين لا تتعدى 58.6%، ونجد 41.4% لم تتلق أي تكوين مستمر، وهي نسب تحتاج إلى إعادة نظر، لأن جميع الموظفين بدون استثناء يجب أن يستفيدوا من تكوينات مستمرة من أجل تطوير أدائهم وتجويده ومن أجل مواكبة المستجدات والتغيرات الطارئة في حقل التربية والتعليم، وبالتالي استفادة 58.6% من

تكوين مهني مستمر لا ترقى إلى تطلعات وانتظارات الإصلاح المأمول، خصوصا إذا علمنا أن من بين 58.6% ممن تلقى التكوين، نجد أن 26.4% منهم استفادوا مرة واحدة من التكوين، و15% استفادوا مرتين من التكوين فقط. وهذا يفسر ضعف الأداء والمردودية والإنتاجية داخل المؤسسات التعليمية، على عكس ما هو كائن في المقاولات والقطاع الخاص، حيث يعد التكوين المستمر رافعة وآلية أساسيتان في الرفع من جودة أداء الموظفين والموارد البشرية.(هناك مشروع للتكوين المستمر يستهدف الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضمن مشروع ثانوية التحدي بدعم من حكومة الولايات المتحدة الأمريكية ممثلة في هيئة تحدي الألفية، خصصت له ميزانية تفوق 300 مليون دولار، وقد أعطيت انطلاقته من قبل وزير التربية الوطنية في مارس 2021 والذي أشارك فيه بصفتي مكونا لهذه الموارد البشرية التابعة لجهة فاس مكناس).

بالنسبة للجدول رقم (25) الخاص ببيانات القيام بالواجب والمساءلة والتنافسية لدى المدرس، تشير النتائج المجمعة من الإجابة عن السؤال رقم 21 والذي مفاده "**من خلال تجربتك، هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟**" إلى أن ما نسبته 76.8% من المدرسين قد عبروا بالنفي أي أنهم لا يستشعرون وجودا لمبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة داخل المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى 16.4% منهم ممن أجاب ب " إلى حد ما" أي وجود لهذا المبدأ لكن بصورة ضعيفة إلى حد ما، في المقابل عبر ما نسبته 6.8% من المبحوثين عن وجود وحضور لهذا المبدأ داخل المؤسسات التعليمية وهي نسبة جد ضعيفة.

موقف، عبر عنه المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (2.70) وهي قيمة تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] ما يعني أن غالبية المبحوثين من المدرسين، لا يجدون حضورا لهذا المبدأ داخل مؤسسات عملهم. نتيجة دعمتها كذلك قيمة الانحراف المعياري الضعيفة (0.59).

نتيجة السؤال رقم (21) يمكن فهمها وتأويلها بشكل أدق من خلال الإجابة على السؤال رقم 22 والذي نسائل فيه فئة المدرسات والمدرسين من عينة الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على الشكل التالي: "**هل سبق لك أن سمعت بمساءلة مدرس أو مدير أو مفتش أو مسؤول ما بخصوص ضعف الأداء؟**" حيث أجاب ما نسبته 83.2% من المبحوثين بالنفي أي لم يشهدوا أي مساءلة لأي موظف أو مسؤول بخصوص ضعف الأداء، وهي نسبة جد دالة، تعبر عن

التهاون وعدم تحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة، وهو وضع يكاد يكون متفشيا في العديد من المؤسسات العمومية، على عكس المقاولات والقطاع الخاص حيث يربطون الإنتاجية ومردودية الأداء بالحساب والجزاء، ما ينعكس إيجابا على جودة الأداء ومردوديته. الأمر الذي عبر عنه الملك محمد السادس في خطاب العرش في 29 يوليوز 2017.

عند محاولة فهم وتفسير عدم المساءلة عن ضعف مردودية وجودة الأداء، أكد ما نسبته 94.1% من خلال الإجابة على السؤال 23، غياب أو ضعف تفعيل آلية المساءلة لدى المسؤولين عن قطاع وزارة التربية الوطنية لموظفيها ومواردها البشرية لضعف أدائهم داخل المؤسسات التعليمية.

بالنسبة للسؤال 24 المتعلق ب" **هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟**" فالبارز من النتائج المحصل عليها، ومن خلال قيمة المتوسط الحسابي (2.79) وقيمة الانحراف المعياري (0.52)، نجد أن 84.5% من المبحوثين قد نفوا أن تكون هناك روح للمنافسة لدى المؤسسات التعليمية ولدى مواردها البشرية على عكس المقاولات التي تعتمد على هذا المبدأ للرفع من أداء موظفيها وتحسين جودته. والسبب قد يعود إلى عدم اكتراث المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية بأهمية تملك روح المنافسة بين المؤسسات في تحقيق أهدافها والرفع من مردوديتها خصوصا على مستوى نتائج التلاميذ.

حال كهذا، جعل من اللازم استبيان الأمر وبشكل أدق، حيث طرحنا سؤالا آخر يحمل رقم (25) في الاستمارة الخاصة بالمدرسات والمدرسين مفاده "**هل يسهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء؟**"، ليجيب ما نسبته 93.6% بنعم وتأكيد أهمية تملك روح المنافسة وحضورها في المؤسسات التعليمية في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء. إن المدرسات والمدرسون واعون بذلك من خلال النتائج المحصل عليها خصوصا قيمة المتوسط الحسابي (1.07) التي تقترب من قيمة (1) وتعني الاتفاق التام مع الطرح الذي يحمله السؤال المتمثل في مساهمة وجود روح المنافسة لدى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء الوظيفي للمدرس. نتيجة، دعمتها قيمة الانحراف المعياري الضعيفة جدا (0.29).

في نفس السياق تقريبا تم طرح السؤال رقم 26، والذي يسائل المدرسات والمدرسين عن "**أن تملك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية**"، فكما كان هناك وعي بأهمية تملك روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية، كان الأمر كذلك بخصوص تملك هذه الروح وهذه الآلية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية، إذ عبر ما نسبته 79.5% من المدرسات والمدرسين بالإيجاب والاتفاق مع أهمية التكوين لاكتساب ثقافة مقاولاتية ومنها تملك روح المنافسة التي تعد من أهم مقومات الثقافة المقاولاتية. فضلا عن نسبة 13.6% من المبحوثين يعلنون عن موافقتهم المحدودة والمترددة مع طرح السؤال. ومن ثمة، نجد أن غالبية أفراد العينة من المدرسات والمدرسين قد عبروا عن ضرورة تملك روح المنافسة عن طريق التكوين في الثقافة المقاولاتية، نتيجة دل عليها المتوسط الحسابي (1.27) القريب من قيمة (1) التي تعني الموافقة التامة، والانحراف المعياري الذي لم يتعد (0.6) واستقر في قيمة (0.58).

3-2 عرض وتحليل بيانات المحور الثالث فئة أطر الإدارة التربوية

تذكير بالمحور الثالث: تكوين الموارد البشرية والتحلي بروح التنافسية وتحمل المسؤولية وعلاقة ذلك بجودة الأداء.

أ- عرض بيانات المحور الثالث فئة أطر الإدارة التربوية

جدول رقم (26): بيانات حول التكوين الأساس لأطر الإدارة التربية

فقرات المحور الثالث	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع
15- هل تعتقد أن التكوين الأساس (التعليم الجامعي والأكاديمي) الذي يتلقاه الإطار الإداري قبل تولي هذه المهمة كاف لجودة الأداء؟	03	18	79	%100
16- هل سبق لك خلال التكوين الأساس أن استفدت من مواد ومضامين في علوم الإدارة والتنظيم؟	21	09	70	%100
17- هل التجربة المهنية كمدرس تعتبر كافية ليكون أداء الإطار الإداري ذا جودة ومردودية؟	05	17	78	%100

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم (27): بيانات حول القيام بالواجب والمساءلة والتنافسية لدى أطر الإدارة التربوية

فقرات المحور الثالث	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
25- من خلال تجربتك، هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟	07	24	69	%100	2.62	0.61	5
26- هل سبق لك أن سمعت بمساءلة مدرس أو إطار إداري أو مفتش أو مدير إقليمي (مثلا) بخصوص ضعف الأداء؟	03	27	70	%100	2.67	0.53	3
28- هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟	08	19	73	%100	2.65	0.62	4
29- هل يسهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة في الأداء؟	85	14	01	%100	1.16	0.39	1
30- هل تملك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية ولدى مواردها البشرية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية؟	86	11	03	%100	1.17	0.45	2

ب- تحليل البيانات وتفسيرها

على غرار النتائج المسجلة في فئة المدرسات والمدرسين بخصوص السؤال رقم (15) الموجه إلى فئة أطر الإدارة التربوية والذي نصه " **هل تعتقد أن التكوين الأساس (التعليم الجامعي والأكاديمي) الذي يتلقاه الإطار الإداري قبل تولي هذه المهمة كاف لجودة الأداء؟**"، أكد ما نسبته 79% من أطر الإدارة التربوية، مديري مؤسسات تعليمية، ونظار، وحراس العامين، وفئات إدارية أخرى، عدم اتفاقهم مع طرح السؤال، واعتبروا أن هذا التكوين الأساس غير كاف على الإطلاق ليكون أداء الإطار الإداري تربوي ذا جودة ومردودية، وهو موقف مشترك مع فئة المدرسات والمدرسين، في المقابل أجاب 18% عن موافقة ليست صريحة بكون التكوين الأساس قبل تولي مهمة التدبير الإداري

يعد كافيا لجودة الأداء، في حين لم يعبر سوى 03% عن اتفاقهم مع طرح السؤال وهي نسبة جد ضعيفة وغير مؤثرة في منطق التوجه العام الذي طبعه النفي والرفض.

بالنسبة للسؤال رقم (16) من الجدول رقم (26) المتعلق ببيانات التكوين الأساس لأطر الإدارة التربوية والذي يقول " **هل سبق لك خلال التكوين الأساس أن استفدت من مواد ومضامين في علم الإدارة والتنظيم؟**"، فهو كذلك ينطبق عليه ما أفصحت عنه نتائج فئة المدرسات والمدرسين بخصوص نفس السؤال وجه لهم؛ فقد عبر ما نسبته 70% من المبحوثين من فئة أطر الإدارة التربوية عن عدم استفادتهم من تكوين أساس يشتمل على مضامين ومواد في علوم التنظيم والإدارة تساعدهم على تدبير أمثل ومتين للمهام الإدارية الموكلة إليهم، وهو ما يؤثر سلبا على جودة ومردودية أدائهم. بالرغم وكما سبق الإشارة إليه، أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد حث في بعض مواده على ضرورة خلق جسور وممرات للتعاون والتنسيق بين الجامعات ومؤسسات التربية والتكوين. في المقابل، قد عبر 21% من أطر الإدارة التربوية عن تلقيهم في تكوينهم الأساس لمجزوءات ومصوغات تكوينية في علوم الإدارة والتنظيم خصوصا لدى من كان مرتفقا في كليات العلوم الاقتصادية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية تخصص علم الإجتماع...إلخ. ومع ذلك، تبقى غالبية من يزاول مهام التدبير الإداري في المؤسسات التعليمة لم يستفد من تكوين أساس ومتين في علوم الإدارة والتدبير المؤسساتي.

بخصوص السؤال رقم (17) من نفس الجدول وهو "**هل التجربة المهنية كمدرس تعتبر كافية ليكون أداء الإطار الإداري ذا جودة ومردودية؟**"، نلاحظ أن أطر الإدارة التربوية قد عبرت بما نسبته 78% عن كون التجربة المهنية للمدرس وأقدميته في ممارسة المهنة، لا تعتبر كافية ليتولى مهمة التدبير الإداري أولا، وأن يكون أداؤه ذا جودة ومردودية ثانيا. خصوصا ونحن نعلم أن مهمة التدبير الإداري قبل الموسم الدراسي 2014-2015 كانت عن طريق الإسناد دون الاستفادة من تكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. كما عبر ما نسبته 17% عن أجوبة متحفظة شيئا ما، وهو ما يصب في عدم اقتناع غالبية أطر الإدارة التربوية بالاقتصار فقط على التجربة والأقدمية في الفصل الدراسي لتدبير مؤسسة تعليمية.

بالرغم من ذلك، ومن خلال الإجابة على السؤال رقم 18 " **هل المنصب الإداري الذي تشغله كان عن طريق الإسناد أو التخرج من مركز التكوين؟**" كانت النتيجة هي 66% من المبحوثين تولت المنصب الإداري عن طريق الإسناد، و34% عن طريق التخرج من مركز التكوين، الأمر الذي سيطرح

مشكل التكوين في علوم الإدارة وتدبير المؤسسات لدى نسبة 66% ممن تولت مهمة التدبير الإداري عن طريق الإسناد والاعتماد فقط على الأقدمية كمدرس. علما أن عدد أفراد فئة أطر الإدارة التربوية هو 100 إطار إداري تربوي.

بناء عليه، تم طرح السؤال رقم (19) على أطر الإدارة التربوية التي تولت مهمة التدبير الإداري عن طريق الإسناد، حيث كان السؤال "**إذا كان منصبك عن طريق الإسناد، كم عدد الدورات التدريبية التي استفدت منها في إطار التكوين المستمر؟**" حيث كان من اللازم معرفة هل هذه الفئة والتي تمثل 66%، هل يتم مصاحبتها ومرافقتها بدورات تدريبية في إطار التكوين المستمر خصوصا أنها لم تتلق تكوينا في المراكز الجهوية لدعم تكوينها الأساس، فكانت النتائج بالاعتماد على برنامج (SPSS) موزعة حسب عدد الدورات التدريبية التي استفادوا منها، أي نسبة 66% من فئة أطر الإدارة التربوية توزعت على الشكل التالي:

- 18% استفادت من دورة تدريبية واحدة.
- 16% استفادت من دورتين تدريبيتين.
- 21% استفادت ثلاث مرات.
- 11% استفادت أكثر من ثلاث مرات.

تشير هذه النتائج أن ما نسبته 18% من أطر الإدارة التربوية التي تولت تكوينها عن طريق الإسناد لم تستفد سوى من دورة تدريبية واحدة، و 16% من هذه الفئة استفادت من دورتين، بينما 21 %استفادت من ثلاث دورات، فيما 11% استفادت أكثر من ثلاث مرات. والبارز من هذه النسب أن عدد الدورات التكوينية التي استفادوا منها أطر الإدارة التربوية عن طريق الإسناد يعتبر ضعيفا وغير كافٍ، حيث لا يمكن تصور أو القبول بإطار إداري لم يحظ خلال مساره المهني الإداري الذي قد يصل إلى 30 سنة إلا بدورة واحدة، أو دورتين أو حتى ثلاث، بل بالعكس، هذه الفئة تحتاج إلى تكوينات مكثفة في إطار التكوين المستمر خصوصا أنها لم تستفد من تكوين داخل المراكز الجهوية.

ما تجدر الإشارة إليه، هو أنه بالرغم من قلة الدورات التدريبية التي استفاد منها أطر الإدارة التربوية إسناد، وجه الطالب الباحث السؤال رقم (20) الذي من خلاله يستفسر هذه الفئة عن "**هل دورات التكوين المستمر كانت كافية لدعم وتعزيز تكوينك الإداري**"، فكانت ردود أطر الإدارة التربوية إسناد في غالبيتها قد أجابت بالنفي أي من بين 66 إطار إداري تربوي تولى منصبه عن طريق

الإسناد، 47 إطارا إداريا قد اعتبر هذه الدورات التكوينية في إطار التكوين المستمر غير كافية لدعم وتعزيز كفاءاتهم التدبيرية، فضلا عن 12 إطارا إداريا تولى مهمة الإدارة عن طريق الإسناد من بين 66 إطارا إداريا إسناد أجابوا ب "إلى حد ما" ما يعني عدم رضاهم الكامل عن الدورات التكوينية التي تلقونها في إطار التكوين المستمر.

خلاصة القول، بالرغم من أن ما نسبته 66% من فئة أطر الإدارة التربوية تولت منصبها عن طريق الإسناد أي أنها لم تتلق تكوينا داخل المراكز الجهوية للتربية والتكوين، فإنها ومع ذلك، لم تستفد إلا من عدد دورات تكوينية قليلة كانت في أحسن الأحوال ثلاث دورات. ناهيك عن عدم نجاعة وفعالية هذه الدورات في إسهامها في تعزيز ودعم أداء هذه الفئة من الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية (حسب ما صرح به الإداريون التربويون).

بخصوص فئة المسلكيين من أطر إدارة التربوية أي الذين تخرجوا من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والبالغ عددهم 34 من مجموع فئة أطر الإدارة التربوية التي عددها 100 إطار إداري تربوي، فقد تم توجيه السؤال رقم (21) لفئة المسلكيين والذي يقول " **إذا كان تولي منصبك الإداري عن طريق التخرج من مركز التكوين، هل كان هذا التكوين كافيا لتدبير إداري جيد؟**" أجاب ب "إلى حد ما" 27 فردا من أصل 34 فردا من المبحوثين أطر الإدارة التربوية خريجي المراكز أو المسلكيين وهي نتيجة تعبر عن رضا هؤلاء بهذا التكوين وكفاءته وفعاليته؛ لكنه رضا غير تام كون هذا التكوين داخل المراكز كان كافيا لتدبير إداري جيد. كما عبر 7 أفراد عن عدم رضاهم عن التكوين في المراكز واعتبروه غير كاف لأداء جيد خلال تدبير مهام إدارية داخل المؤسسة التعليمية. غير أنه على العموم، ما يمكن استخلاصه بخصوص التكوين داخل المراكز الجهوية لفئة أطر الإدارة التربوية أنه يحتاج إلى تجويد أكثر، كما يحتاج إلى اعتماد مجزوءات أخرى ترقى إلى تطلعات خريجي أطر الإدارة التربوية.

لمعرفة وضعية التكوين المستمر لهؤلاء أطر الإدارة التربوية خريجي المراكز الجهوية للتربية والتكوين، تم توجيه السؤال رقم (22) مفاده " **هل سبق لك أن استفدت من دورات تدريبية في إطار التكوين المستمر بعد التخرج؟**" فأشارت النتائج إلى ما نسبته 24 فردا من 34 فردا من فئة أطر الإدارة التربوية خريجي المراكز لم تستفد من أية دورة تدريبية بعد التخرج، علما أن هناك من تخرج في الموسم الدراسي 2014-2015، في المقابل 10 أفراد من أطر الإدارة التربوية استفادت من تكوين مستمر، منهم 8 أفراد تلقوا دورة تكوينية واحدة بعد التخرج إلى لحظة توزيع الاستمارات، وفردان (2) استفادا من

دورتين تكوينيتين فقط في إطار التكوين المستمر. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على غياب الوعي بأهمية التكوين المستمر في الرفع من أداء ومردودية هذه الفئة من الموارد البشرية خصوصا إذا علمنا أن هناك مستجدات علمية وأكاديمية يعرفها مجال إدارة وتدبير المؤسسات التعليمية، أو لوجود إكراهات مادية وتنظيمية ولوجيستيكية تحول دون برمجة دورات تدريبية لأطر الإدارة التربوية.

في السؤال رقم (24)، قمنا بتوجيه سؤال إلى الفئة التي تخرجت من المركز الجهوي واستفادت من التكوين المستمر بعد التخرج وعددها عشرة أفراد كما حددها برنامج (SPSS)، ليتبين أنه من ضمن هؤلاء العشرة (10)، 6 أفراد عبروا بالنفي أي بالجواب (بلا) كون هذا التكوين المستمر ساهم في دعم وتعزيز تكوينهم الإداري، في المقابل عبر 3 أفراد عن أن هذا التكوين المستمر الذي استفادوا منه كان إلى حد ما داعما ومعززا لتكوينهم الإداري، أي أنهم غير راضين بشكل تام عن مخرجاته، فقط فرد واحد (1) هو من أجاب (بنعم) أي أنه استفاد من هذا التكوين المستمر واستطاع أن يدعم ويعزز كفاءاته وقدراته الإدارية والتدبيرية.

خلاصة القول، ما يمكن استنتاجه من هذه النتائج المتعلقة بالتكوين الأساس والتكوين المستمر الخاصان بأطر الإدارة التربوية، أنهما مازالا يحتاجان إلى مراجعة وإعادة نظر لأهميتهما في الرفع من جودة ومردودية أداء هذه الفئة من الموارد البشرية.

بعد تحليل وتفسير نتائج وبيانات الجدول التجميعي رقم (26) والمتعلق ببيانات ومعطيات التكوين الأساس والمستمر لأطر الإدارة التربوية، سننتقل إلى تحليل النتائج المدرجة في الجدول التجميعي رقم (27) والذي يتعلق بالقيام بالواجب والمساءلة والتنافسية لدى أطر الإدارة التربوية.

بنظرة بسيطة للجدول ومن خلال نتائجه، يتبين أن النتائج المسجلة حول القيام بالواجب والمساءلة والتنافسية لدى أطر الإدارة التربوية قد اتجهت في نفس منحى واتجاه نظيرتها الخاصة بفئة المدرسات والمدرسين (انظر فئة المدرسات والمدرسين).

لقد أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال رقم (25) والذي نصه " **من خلال تجربتك، هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟**" أن ما نسبته 69% من أطر الإدارة التربوية قد عبروا بالنفي والرفض لطرح السؤال، أي أنهم لا يجدون حضورا لمبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة في المؤسسات التعليمية، وهي نسبة جد دالة تبين

غياب هذا المقوم المقاولاتي الهام عن مؤسساتنا التعليمية، كما عبر ما نسبته 24% عن الاتفاق التام مع وجود لمبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة. بمعنى آخر، لا تستشعر هذه الفئة التي نسبتها 24% التزاما واضحا وبارزا بهذا المبدأ داخل المؤسسات التعليمية اللهم بعض الحالات هنا وهناك. هذه النتائج عززتها قيمة المتوسط الحسابي (2.62) والتي تنتمي إلى المجال [2.5 و3] أي الاتجاه نحو السلب والرفض وعدم الاتفاق التام مع الطرح الذي يحمله السؤال.

بخصوص السؤال رقم (26) من نفس الجدول وهو " **هل سبق لك أن سمعت بمساءلة مدرس أو إطار إداري أو مفتش أو مدير إقليمي (مثلا) بخصوص ضعف الأداء؟**" تشير النتائج والتي تتوافق مع النتائج الخاصة بفئة المدرسات والمدرسين بخصوص نفس السؤال، أن ما نسبته 70% من فئة أطر الإدارة التربوية لم يسمعوا أو يشهدوا مساءلة مدرس أو إطار إداري أو مفتش أو مدير إقليمي بخصوص ضعف أدائه، وبالتالي ليس هناك تفعيلا لهذه الآلية المقاولاتية في مؤسساتنا التعليمية، وهو ما يفتح الباب للتقصير ويقلل من الحرص على الأداء الجيد والفعال. كما عبر 27% من نفس الفئة، عن موقفها المتأرجح بالجواب ب"إلى حد ما" أي قد سمعت هنا أو هناك ببعض مظاهر تفعيل آلية المساءلة داخل المؤسسات التعليمية.

هذه النتائج والمعطيات تؤكدها قيمة المتوسط الحسابي (2.67) والتي تقترب إلى النفي وعدم الاتفاق التام مع تفعيل آلية المساءلة داخل المؤسسات التعليمية، موقف دعمته قيمة الانحراف المعياري (0.53).

وفي معرض محاولة تعليل عدم تفعيل آلية المساءلة داخل المؤسسات التعليمية، وهل سبب ذلك راجع للأداء الجيد للموارد البشرية والمسؤولين الإداريين أو لغياب المساءلة، عبر ما نسبته 88% من أطر الإدارة التربوية عن غياب المساءلة وعدم تفعيلها بالرغم من أن الدستور المغربي يحث على ذلك، وخطب قائد البلاد الملك محمد السادس تنص وتدعو إلى مساءلة المقصرين في أداء واجبهم (انظر خطاب العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017). في المقابل أكد ما نسبته 12% من أطر الإدارة التربوية في بحر إجابتهم عن السؤال رقم (27)، أن سبب عدم المساءلة هو راجع للأداء الجيد للمدرس والإطار التربوي والمفتش التربوي والمدير الإقليمي...إلخ.

بالنسبة للسؤال رقم (28) من الجدول والذي يقول " **هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟**" فقد أكد ما نسبته 73% من المبحوثين عن عدم وجود روح للمنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية، هذا المقوم المقاولاتي الهام جدا، يكاد يكون شبه غائب عن المؤسسات التعليمية، بالرغم من وجود أصوات تنادي بضرورة التحلي بروح المنافسة على مستوى الأداء والإنتاجية على غرار المقاولات ومؤسسات القطاع الخاص. نتيجة كهذه، أكدتها قيمة المتوسط الحسابي (2.65) التي تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] والقريبة من القيمة (3) الدالة على الرفض التام وعدم الاتفاق مع وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية، نتائج تدعمها كذلك قيمة الانحراف المعياري (0.62) وهي قيمة مقبولة.

أما بخصوص الإجابة عن السؤال رقم (29) " **هل يسهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة في الأداء؟**" فقد أكدت نسبة جد مهمة بلغت 85% من أطر الإدارة التربوية عن مدى إسهام وجود روح المنافسة في المؤسسات التعليمية ولدى مواردها البشرية في تحقيق الجودة في الأداء، وبالتالي هناك وعي مرتفع جدا لدى هذه الفئة بهذا المقوم الأساس في الثقافة المقاولاتية. وعي جسده المتوسط الحسابي، حيث وصل إلى (1.16) أي الاقتراب من قيمة (1) والتي تعني الإجابة بنعم أي الرضا والاتفاق التام مع طرح السؤال، دون أن ننسى قيمة الانحراف المعياري التي لم تتجاوز (0.39)، وهو ما يعضد ويدعم هذه النتائج المتعلقة بدور وإسهام روح المنافسة كمبدأ في تحقيق الجودة في الأداء.

على غرار النتائج المحصل عليها من الإجابة على السؤال (29)، نجد الإجابة على السؤال رقم (30) والذي مفاده " **هل تملك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية ولدى مواردها البشرية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية؟**" قد أشارت النتائج إلى ما نسبته 86% من أطر الإدارة التربوية أكدت أن تملك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية ولدى مواردها البشرية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية، فتملك هذا المقوم الأساس لا يمكن اكتسابه دون تكوين في الثقافة المقاولاتية؛ هذه الأخيرة أضحت حاضرة كمجزوءة في الكليات والجامعات لدى العديد من التخصصات، كما نجدها حاضرة في مراكز التكوين لكن ليس بشكل صريح كما هو الحال في الجامعات. فلكي يتملك أطر الإدارة التربوية روح المنافسة، يحتاجون إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية.

هذه النتائج البارزة والواضحة أكدتها قيمة المتوسط الحسابي (1.17) وهي قيمة تقترب من القيمة (1) وتنتمي إلى المجال [1 و 1.5] ما يعني أن أطر الإدارة التربوية شبه مجمعين ومتفقين على ضرورة تملك روح المنافسة من خلال التكوين في الثقافة المقاولاتية، موقف دعمته قيمة الانحراف المعياري التي لم تتجاوز (0.45).

3-3 عرض وتحليل بيانات المحور الثالث فئة المفتشات والمفتشين التربويين.

تذكير بالمحور الثالث: تكوين الموارد البشرية والتحلي بروح المنافسة وتحمل المسؤولية وعلاقة ذلك بجودة الأداء.

أ- <u>عرض بيانات ونتائج المحور الثالث فئة المفتشين التربويين.</u>

جدول رقم (28): بيانات حول التكوين والقيام بالواجب وروح المنافسة

فقرات المحور الثالث	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
9- هل تعتقد أن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسة المهنة كاف لجودة الأداء؟	9.3	30.2	60.5	**%100**	2.51	0.66	5
10- هل ترى أن التكوين الذي يتلقاه المدرس في مراكز ومدارس التكوين يعتبر كافيا لأداء ذي جودة ومردودية؟	4.7	30.2	65.1	**%100**	2.66	0.58	4
11- هل أنت راض عن التكوين المهني المستمر للمدرسين في واقعه الحالي؟	00	16.3	83.7	**%100**	2.84	0.37	1
12- هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟	00	23.3	76.7	**%100**	2.77	0.42	3
13- هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟	00	16.3	83.7	**%100**	2.84	0.37	1
14- هل يساهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء؟	81.4	16.3	2.3	**%100**	1.21	0.46	2

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ب- <u>تحليل البيانات وتفسيرها</u>

تشير النتائج المسجلة في الجدول أعلاه وهي خاصة بمحور التكوين والقيام بالواجب وروح المنافسة إلى –تقريبا– نفس النتائج المسجلة لدى فئة المدرسات والمدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية، وهكذا تأتي المعطيات التي أدلى بها المفتشون التربويون معززة للنتائج الخاصة بباقي الفئات.

في معرض الإجابة عن السؤال رقم (9) وهو موجه لفئة المفتشين التربويين والذي مفاده "**هل تعتقد أن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسة المهنة كاف لجودة الأداء؟**" أجاب ما نسبته 60.5% بالنفي أي "بلا" معتبرين أن هذا التكوين الأساس غير كاف ليكون أداؤهم جيدا عند تحمل مسؤولية القسم وذلك بفعل أسباب تم إيرادها سابقا، من أهمها قلة حضور مجزوءات ومصوغات في علوم التربية والتعليم في الجامعات، وضعف التكوين الذاتي في المجال التربوي. فضلا عن ما نسبته 30.2% من المفتشين التربويين قد أجابوا ب "إلى حد ما" وهذا يعني أن المفتشات والمفتشين التربويين المستجوبين غير راضين بشكل تام عن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرسون قبل ولوج مهنة التدريس. في المقابل، لم تعبر سوى 9.3% من المفتشين عن رضاهم واستحسانهم لمستوى تكوين المدرسين قبل الممارسة المهنية. هذه النتائج والتي تتجه في عموميتها إلى عدم الرضا والاقتناع بدور التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرسون قبل ممارسة المهنة في أن يجعل أداءهم ذا جودة، أكدها المتوسط الحسابي حيث قيمته بلغت (2.51) وهي قيمة تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] أي الاتجاه نحو عدم الرضا والارتياح إلى كون هذا التكوين الأساس قد يساهم في الرفع من جودة الأداء لأسباب ذكرناها أعلاه.

ما ينطبق على السؤال رقم (9) السابق، ينطبق على السؤال رقم (10) من حيث النتائج، فالسؤال " **هل ترى أن التكوين الذي يتلقاه المدرس في المراكز والمدارس الخاصة بالتكوين ، يعتبر كافيا لأداء ذي جودة؟**" فقد عبر المفتشون التربويون بما نسبته 65.1% بالنفي وعدم الاتفاق، أي أجابوا "بلا"، كما عبر 30.2% منهم ب "إلى حد ما"، وهذا يعني أن المفتشين يجدون التكوين في المراكز والمدارس العليا للأساتذة (CFI,CPR,CRMEF) غير مؤهل وكاف ليكون أداء المدرسين ذا جودة. هذه النتيجة أكدتها قيمة المتوسط الحسابي (2.60) التي تعني عدم الرضا والاتفاق مع اتجاه وطرح السؤال، كما أن قيمة الانحراف لمعياري (0.58) التي لم تتجاوز قيمة (0.6) تؤكد النتيجة وتدعمها.

بخصوص السؤال رقم (11) الموجه إلى فئة المفتشات والمفتشين التربويين والمتعلق بالتكوين المستمر للمدرسين، فقد كان السؤال " **هل أنت راض عن التكوين المهني المستمر للمدرسين في واقعه الحالي؟**" كان الموقف البارز للمفتشات والمفتشين هو عدم الرضا عن التكوين المهني المستمر للمدرسين في واقعه الحالي. موقف بينته نسبة الإجابة "بلا" التي بلغت 83.7%، وهذا يعني أن المفتشين يرون أن التكوين المستمر المستهدف لفئة المدرسين يعاني من مشاكل كثيرة سواء من حيث التأطير، أو التنظيم، أو التخطيط والبرمجة؛ خصوصا إذا علمنا أن المفتشين هم القريبون جدا من واقع التكوين المستمر للمدرسين، الموقف الذي يتقاسمونه مع باقي فئات العينة الأخرى، فئة المدرسات والمدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية.

تجدر الإشارة إلى عدم إجابة أي مفتش(ة) "بنعم"، ما يعني وجود عدم الرضا التام من قبل المفتشات والمفتشين التربويين عن التكوين المستمر المستهدف للمدرسات والمدرسين.

نتائج أكدتها قيمة المتوسط الحسابي (2.84) القريبة من قيمة (3) التي تعني "لا" أي عدم الاتفاق التام مع طرح السؤال (11) أي الرضا عن واقع التكوين المستمر في واقعه الحالي، وهو ما يعضده ويدعمه الانحراف المعياري الضعيف حيث لم يتجاوز (0.37).

استمرارا في تحليل وتفسير نتائج الجدول أعلاه، وتحديدا عند السؤال رقم (12) "**هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟**" عبر ما نسبته 76.7% من المفتشات والمفتشين عن عدم وجود أو حضور لمبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية؛ وهي نتيجة لها دلالتها المهمة، إذ يمكن القول إن من أهم المشاكل والأسباب المفضية لضعف جودة ومردودية الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، هو ضعف استشعار حس المسؤولية وربطها بالمحاسبة ما يجعل القيام بالواجب ناقصا إن لم نقل غائبا لدى العديد من الموارد البشرية، طرح قد عبر عنه الملك محمد السادس في خطاب العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017 حينما اعتبر أن القيام بالواجب واستشعار المسؤولية يكاد يكون غائبا لدى موظفي المؤسسات العمومية.

كما عبر ما نسبته 23.3% عن عدم الموافقة التامة أي موافقة محدودة بخصوص حضور لمبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة في مؤسساتنا التعليمية، في المقابل لم يجب

أي مفتش أو مفتشة تربوية "بنعم"، ما يدل على الموقف السلبي والمحبط تجاه هذا المبدأ والمقوم المقاولاتي الذي يعد في غاية الأهمية، والذي يكاد يكون غائبا لدى العديد من المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية كما عبرت عن ذلك عينة البحث بمختلف فئاتها الثلاث.

ما أكد هذه النتائج، قيمة المتوسط الحسابي المتمثلة في (2.77) وهي تتجه نحو القيمة (3) التي تعني "لا" أي السلب التام وعدم الرضا كما سبق أن أشرنا.

بخصوص المقوم والمبدأ المقاولاتي المتمثل في وجود أو التحلي بروح المنافسة من قبل المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية والمدرج في السؤال رقم (13) والذي يقول " **هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟**" فقد عبر ما نسبته 83.7% عن نفيهم لوجود لروح المنافسة داخل المؤسسات التعليمية أو لدى مواردها البشرية على غرار المقاولات التي تركز على هذا المقوم وتعتبره عامل نجاح وتحقيق للمردودية والإنتاجية العالية. وهي نسبة جد دالة تبين أن المفتشات والمفتشين التربويين لا يجدون حضورا للمقوم المقاولاتي الذي هو التحلي بروح المنافسة داخل قطاع التربية والتكوين. إنه تفكير مقاولاتي واعد، تعتمده العديد من الدول المتقدمة كاليابان وكندا في تطوير نظامها التعليمي التربوية، وهو ما يعزز ما أوردناه في القسم النظري. إن النتائج المحصل عليها من الإجابة عن السؤال رقم (13) والتي تسير في اتجاه النفي عن مؤسساتنا صفة التحلي بروح المنافسة على غرار المقاولات، يوضحها المتوسط الحسابي الذي بلغ قيمة (2.84) وهي قيمة قريبة من قيمة (3) والتي تعني النفي وعدم الاتفاق التام مع ما حمله السؤال رقم (13) من طرح مفاده تحلي المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية بروح المنافسة على غرار المقاولات، نتيجة عززتها كذلك قيمة الانحراف المعياري (0.37).

بالنسبة للسؤال رقم 14 وهو " **هل يساهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء؟**" فهو بمثابة تحصيل حاصل للسؤال السابق، فقد أكد ما نسبته 81.4% من المفتشات والمفتشين التربويين، وهم متفقون مع باقي الفئات الأخرى من المدرسين وأطر الإدارة التربوية في ذلك، دور وإسهام التحلي بروح المنافسة سواء من قبل المؤسسات التعليمية أو مواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء. وما يؤكد ذلك على سبيل المثال، واقع المؤسسات التعليمية الخاصة التي تستحضر روح المنافسة فيما بينها لاستقطاب التلاميذ وأولياء أمورهم، ما يجعلها تحسن في أدائها ومردودية أداء مواردها البشرية. فالمفتشون التربويون وبنسبة 81.4%، ويمكن أن نضيف إليها نسبة

16.3% التي هي متفقة إلى حد ما، واعون كل الوعي بهذا المقوم المقاولاتي ألا وهو التحلي بروح المنافسة من قبل الموارد البشرية والمؤسسات التعليمية وانعكاس ذلك على تحسين جودة الأداء ومردوديته. نتيجة أو موقف عبرت عنه قيمة المتوسط الحسابي (1.21) التي تتجه نحو القيمة (1) أي الاتفاق التام مع طرح السؤال، الأمر نفسه مع الانحراف المعياري الذي لم يتجاوز قيمة (0.46).

4- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الرابع جميع فئات العينة

4-1 عرض وتحليل بيانات المحور الرابع فئة المدرسات والمدرسين

تذكير بالمحور الرابع: القيادة الإبداعية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وعلاقة ذلك بجودة الأداء

أ- عرض بيانات المحور الرابع فئة المدرسات والمدرسين

جدول رقم (29): بيانات حول نمط قيادة وتدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية

فقرات المحور الرابع	قيادة إبداعية تشاركية %	قيادة سلطوية %	قيادة فوضوية %	المجموع %
27- هل يمكنك تحديد نمط القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها؟	66.4	11.8	21.8	**100**
28- ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع؟	25.5	48.2	26.3	**100**

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم (30): بيانات حول التواصل وتحفيز وتمكين المدرسات والمدرسين

فقرات المحور الرابع	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
29- هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتة والدرجة؟	5.0	17.7	77.3	**%100**	2.72	0.54	4
30- هل هناك تحفيزات أخرى غير هذه الترقية من قبل الإدارة العليا على أدائك الوظيفي؟	5.5	5.00	89.5	**%100**	2.84	0.49	1
31- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين السادة المدرسين داخل المؤسسة التي تنتمي إليها؟	39.5	30.0	30.5	**%100**	1.91	0.83	9
32- هل أنت راض عن مستوى التواصل مع إدارة المؤسسة التي تنتمي إليها؟	52.7	26.4	20.9	**%100**	1.68	0.79	10
33- هل أنت راض عن مستوى التواصل مع المفتش التربوي؟	35.9	24.5	39.5	**%100**	2.04	0.87	8
34- هل أنت راض عن التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها؟	9.1	24.5	66.4	**%100**	2.57	0.65	6
35- هل أنت راض عن مستوى تمكين المدرسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟	6.4	10	83.6	**%100**	2.77	0.55	3
36- هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟	28.2	18.6	53.2	**%100**	2.25	0.86	7
37- هل يؤثر عدم الرضا الوظيفي في أدائك داخل المؤسسة التعليمية؟	79.1	11.8	9.1	**%100**	1.30	0.62	5
38- هل أنت مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟	85.5	10.9	3.6	**%100**	1.18	0.47	2

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ب- تحليل البيانات وتفسيرها

من خلال نتائج الجدول رقم (29) المتعلق ببيانات نمط قيادة وتدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، يتبين من خلال أجوبة المدرسات والمدرسين على السؤال رقم (27) " **هل يمكنك تحديد نمط القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها؟**" أن نسبة مهمة تقدر ب 66.4% من فئة المدرسات والمدرسين قد اعتبروا أن نمط وصفة قيادتهم الإدارية المدبرة للمؤسسة التعليمية هو قيادة إبداعية وتشاركية؛ وهو موقف إيجابي تجاه نمط قيادة وتدبير المؤسسة التعليمية من قبل المدرسات والمدرسين. وقد تفسر هذه النسبة بكون رؤساء ومديري المؤسسات التعليمية وخصوصا خريجي المراكز، قد غيروا من نمط تدبيرهم للمؤسسة وكذا طريقة وأسلوبهم الإشرافي الذي أصبح يتميز بالتواصل والمشاركة في التدبير، مع ارتفاع منسوب الوعي التدبيري للمؤسسة حيث أصبح مديرو المؤسسات التعليمية يدركون أهمية سيادة مناخ تنظيمي يتسم بالتعاون والتفاعل في سبيل تحقيق الأهداف المسطرة، ومن أجل كذلك تلافي حدوث نزاعات تؤثر على أداء ومردودية المؤسسة ومواردها البشرية.

غير أنه ومع ذلك، هناك نسبة تقدر ب 33.6% موزعة بين مدرسين اعتبروا أن قيادتهم الإدارية للمؤسسة هي قيادة سلطوية ونسبتهم 11.8%، ومدرسين بنسبة 21.8% عبروا عن أن نمط قيادتهم الإدارية التدبيرية هو نمط قيادة فوضوية. هذه النتائج إن دلت على شيء فإنما تدل على وجود مظاهر عدم الثقة واللاتواصل المفضيان إلى التوتر وحدوث نزاعات بين رئيس المؤسسة التعليمية والمدرسات والمدرسين؛ إنها مظاهر سلبية يغذيها من جهة، عدم الوعي بأهمية الجوانب السيكوسوسيولوجية لتدبير مؤسسة تعليمية كالتحفيز، والقيادة، والإشراف، والسلطة، والتي تحاول وزارة التربية الوطنية التركيز عليها خلال عملية التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عبر إرساء مجزوءة لأطر الإدارة التربوية المتدربة تحت مسمى "الجوانب السيكوسوسيولوجية لتدبير مؤسسة تعليمية"، أو لأن التفكير السلطوي الاستبدادي لدى بعض مديري المؤسسات التعليمية مازال ضاربا في المؤسسات التعليمية من جهة أخرى.

بالنسبة للسؤال رقم (28) والذي يسائل فئة المدرسات والمدرسين ب "**ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع؟**" نلاحظ من خلال النتائج أن المدرسات والمدرسين قد كونوا تصورا سلبيا وموفقا إلى حد ما محبطا تجاه نمط قيادة الجهات المسؤولة عن قطاع التربية والتعليم

من الوزارة إلى المديريات الإقليمية مرورا بالأكاديميات الجهوية، حيث عبر فقط ما نسبته 25.5% من المدرسين عن أن قيادة وتدبير المسؤولين عن قطاع التربية والتعليم هي قيادة إبداعية تشاركية، في حين اعتبر ما نسبته 74.5% أن هذه القيادة تتسم بالسلطوية أو التسلط والفوضى؛ فقد أكد 48.2% أن هذه القيادة المنسوبة للمسؤولين عن القطاع هي قيادة سلطوية وليست تشاركية تعاونية، كما أنها غير آبهة بمواردها البشرية وباهتماماتهم وانشغالاتهم. كما عبر 26.3% من المدرسين عن النمط الفوضوي والارتجالي للمسؤولين عن القطاع على مستوى التدبير والقيادة.

ما يستنتج من هذه الأرقام والنتائج المتعلقة بالسؤال رقم (28)، أن هناك جوا غير صحي وسليم يسود العلاقات بين المسؤولين عن تدبير منظومة التربية والتكوين بدءا من الوزارة وصولا إلى المديريات الإقليمية وبين المدرسين، ما يستلزم من هؤلاء المسؤولين إعادة النظر في قيادتهم وتدبيرهم لهذا القطاع الحيوي الهام والذي يضم موارد بشرية يفوق عددها 264 ألف موظف.

بخصوص نتائج الجدول رقم (30) والمتعلق ببيانات ومعطيات حول التواصل وتحفيز وتمكين المدرسات والمدرسين، وبدءا بالسؤال رقم (29) والذي يسائل المدرسات والمدرسين ب" **هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة؟**" تشير النتائج المستخلصة من الإجابة على هذا السؤال إلى أن ما نسبته 77.3% قد عبرت عن عدم الرضا بنمط التحفيز الذي تعتمده الوزارة، فنمط الترقية في الرتبة والدرجة لا يرقى إلى مستوى تطلعات فئة المدرسات والمدرسين، لأنه هو الأسلوب الواحد والوحيد المستخدم من قبل الوزارة في عملية تحفيز مواردها البشرية وخاصة فئة المدرسات والمدرسين، في حين هناك أساليب وطرق أخرى في التحفيز تعيد الاعتبار لهؤلاء وترفع من مكانتهم ووضعهم الاجتماعي ماديا ومعنويا. وهي نتيجة تتوافق مع ما عرضناه في القسم النظري خصوصا نظرية **ابراهام ماسلو**، ونظرية **هزربرج Hezrberg** ونظرية **مكجريجور Mcgregor**. هذه النتيجة تدل عليها قيمة المتوسط الحسابي (2.72) التي تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] وتقترب من القيمة (3) وهي تعني الرفض وعدم الرضا التام من خلال الإجابة "بلا" والتي تشير كميا في برنامج SPSS إلى القيمة (3). ما يعني أن نسبة مهمة من فئة المدرسين تقدر ب77.3% غير راضية عن نمط التحفيز المتبع، تنضاف إليها نسبة 17.7% من المبحوثين راضية بتحفظ كبير، في حين لم تتجاوز نسبة من عبر عن رضاه عن نمط التحفيز المعتمد من قبل الوزارة للمدرسين 5% وهي نسبة ضعيفة جدا.

تكملة للسؤال رقم (29)، تم طرح السؤال رقم (30) والذي يقول " **هل هناك تحفيزات أخرى غير هذه الترقية من قبل الإدارة العليا على أدائك الوظيفي؟** فكانت إجابات المدرسات والمدرسين جلها عبرت بالنفي أي الجواب "بلا" حيث بلغت النسبة 89.5% وهي نسبة جد مرتفعة ما يعني أن هناك تقريبا شبه إجماع من قبل المدرسين على أن لا الوزارة ولا مصالحها الخارجية تعتمد تحفيزات أخرى مشجعة غير تلك المعلنة في السؤال رقم (29) والمتمثلة في التحفيز عن طريق الترقية في الرتبة أو الدرجة. فنحن نعلم –وسبق أن ذكرنا ذلك في القسم النظري– أن هناك أشكالا وأنواعا من التحفيزات موجودة في علوم الإدارة والتنظيم، ومعتمدة من قبل المؤسسات خصوصا مؤسسات القطاع الخاص كالمقاولات مثلا.

هذه النتيجة تبرز بشكل واضح من خلال قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغت (2.84) والقريبة من قيمة (3) التي تعني النفي التام لوجود تحفيزات أخرى، وهو ما دعمته قيمة الانحراف المعياري التي لم تتجاوز (0.49).

بخصوص مقوم التواصل بين الفاعلين التربويين فيما بينهم من جهة، وبين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها، فقد طرحنا السؤال رقم (31) على المدرسات والمدرسين، السؤال يقول " **هل أنت راض عن مستوى التواصل بين السادة المدرسين داخل المؤسسة التي تنتمي إليها؟**" فحسب نتائج الجدول، يتبين أن هذه النتائج متقاربة فيما بينها، فما نسبته 39.5% من المدرسين عبروا عن رضاهم عن مستوى التواصل فيما بينهم، ونسبة 30% عبرت عن رضا غير بارز وواضح يمكن القول إنه رضا متحفظ، وبالنسبة ذاتها تقريبا أي 30.5% من المدرسين غير راضين عن مستوى التواصل داخل المؤسسة التعليمية بين المدرسين؛ هذه النتائج كما قلنا غير واضحة لأنها متقاربة وتحكمها شخصية المدرسين وطبيعة العلاقات السائدة بينهم، والانتماءات والاصطفافات النقابية التي تميز المؤسسة التعليمية، فقد تجد مستوى من التواصل عال جدا في مؤسسة تعليمية ما، والعكس صحيح. هذه النتيجة عبر عنها المتوسط الحسابي الذي بلغ (1.91) أي ينتمي إلى المجال [1.5 و 2] واقترابه مع القيمة (2) ما يعني أنه إلى حد ما هناك تواصل بين المدرسين لكن مع تحفظ كبير، هذه النتيجة تدعمها قيمة الانحراف المعياري 0.83 التي تقترب من قيمة (1) (انظر الجدول رقم (30)).

بخصوص السؤال رقم (32) والذي يسائل فئة المدرسات والمدرسين بالصيغة التالية " **هل أنت راض عن مستوى التواصل مع إدارة المؤسسة التي تنتمي إليها؟**" فقد أشارت النتائج إلى وجود ما

نسبته 52.7% من المبحوثين من المدرسين عبروا عن رضاهم عن مستوى التواصل بينهم وبين مدير المؤسسة التي ينتمون إليها، نتيجة يمكن تفسيرها بالتغيير الذي أصبحت تعرفه مؤسساتنا التعليمية على مستوى القيادة والتدبير وممارسة السلطة، وبالتالي أصبح هناك وعي تام بأهمية التواصل داخل المؤسسة من لدن رئيس المؤسسة وطاقمه الإداري، ومن لدن المدرسات والمدرسين. غير أنه تبقى نسبة 26.4% غير راضية بشكل بارز عن مستوى التواصل بينها وبين إدارة المؤسسة التعليمية، في حين سجل ما نسبته 20.9% من المدرسين عدم رضاهم البارز والواضح عن مستوى التواصل الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية خصوصا بين المدرسين والإدارة التربوية. هذه النتائج دلت عليها قيمة المتوسط الحسابي (1.68) وهي قيمة تنتمي إلى المجال [1.5 و 2] ما يعني أن هناك إلى حد ما رضا عن مستوى التواصل بين المدرسين والإدارة التربوية أي رضا متحفظ وغير بارز. وهو ما عبرت عنه قيمة الانحراف المعياري (0.79).

بالنسبة للسؤال رقم (33) وهو يستفسر المدرسات والمدرسين عن مستوى التواصل بينهم وبين المفتش التربوي، فقد عبر ما نسبته 39.5% من المدرسات والمدرسين عن عدم رضاهم عن هذا التواصل، في المقابل عبر المدرسون بنسبة 35.9% عن رضاهم عن مستوى التواصل بينهم وبين المفتش التربوي، تنضاف إليها نسبة 24.5% أجابت ب "إلى حد ما" ما يعني أنها راضية ليس بشكل كاف عن هذا التواصل. ومن ثم، إن الانطباع العام عن العلاقة التواصلية بين المدرسين والمفتش التربوي هي علاقة إلى حد ما إيجابية تتسم برضا متحفظ وغير بارز، وهو ما عبرت عنه قيمة المتوسط الحسابي (2.04) التي تقترب من قيمة (2) وتعني "إلى حد ما" أو رضا إلى حد ما. ما يفسر هذه النتائج، هو وجود فئة من المفتشين التربويين لا تعير اهتماما بالجانب التواصلي في علاقاتهم التربوية البيداغوجية مع المدرسين، هؤلاء المفتشون مازالوا محافظين على ذلك التصور التقليدي لصورة المفتش ودوره التربوي، لكن في المقابل هناك فئة أخرى من المفتشين التربويين خصوصا الذين ينتمون إلى الجيل الجديد، تولي أهمية كبرى لعلاقات التواصل والتشاور بينها وبين المدرسين ما ينعكس إيجابا على أداء ومردودية المدرسات والمدرسين.

بخصوص السؤال رقم (34) الموجه لفئة المدرسات والمدرسين والذي نصه " **هل أنت راض عن التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها؟**" فقد أشارت النتائج إلى ما نسبته 66.4% من المبحوثين من فئة المدرسات والمدرسين قد عبروا عن عدم رضاهم عن مستوى التواصل بينهم وبين

الإدارة العليا المسؤولة عن القطاع والمقصود بها الوزارة ومصالحها الخارجية، فهذه الإدارة العليا لا تهتم بإقامة علاقات تواصلية مع المدرسات والمدرسين على مستوى اتخاذ القرارات أو من خلال تدبير مسارهم المهني، أو إطلاعهم على المستجدات التي يعرفها قطاع التربية والتكوين، أو الإنصات إلى مشاكلهم واهتماماتهم. كما عبرت نسبة 24.5% من المبحوثين عن رضا متحفظ وغير كاف عن مستوى التواصل بينهم وبين الإدارة العليا، في حين لم تتجاوز نسبة من هم راضون عن مستوى التواصل مع الإدارة العليا 9.1% وهي نسبة ضعيفة بالمقارنة مع من هم غير راضين على مستوى التواصل مع الوزارة ومصالحها الخارجية. هذه النتائج توضحها بشكل بارز قيمة المتوسط الحسابي (2.57) التي تنتمي إلى المجال [2.5 و3] أي عدم اتفاق ورضا مع طرح السؤال الذي يقول هل أنت راض عن التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها، كما أن قيمة الانحراف المعياري (0.65) تدعم هذه النتيجة.

ما يستشف من النتائج الخاصة بالتواصل كمبدأ ومقوم أساس في الثقافة المقاولاتية والتفكير المقاولاتي، أن التواصل بين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر فئة المدرسين، هو تواصل مقبول إلى حد ما ومفعل بشكل متحفظ، لكن التواصل بين المدرسين والوزارة والمديريات الجهوية والإقليمية التابعة لها لا يرقى إلى المستوى الكافي والمقبول، وبالتالي قنوات التواصل تعرف انسدادا في صبيب العلاقات؛ ما يحتم على الوزارة إعادة بناء هذه العلاقات ومد جسور التواصل بينها وبين المدرسات والمدرسين.

بالنسبة للسؤال رقم (35) والذي يعد سؤالا في غاية الأهمية وهو " **هل أنت راض عن مستوى تمكين المدرسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟**" فيلاحظ من نتائج نفس الجدول التجميعي السابق، أن ما نسبته 83.6% غير راضية عن مستوى تمكينها وإشراكها في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية، ونعلم أهمية هذا المبدأ الهام والأساس في الثقافة المقاولاتية والذي تعرضنا إليه بالتفصيل في القسم النظري، فالمدرسون يعتبرون أن الوزارة ومصالحها الخارجية تستبعدهم في اتخاذ القرارات ولا تتيح لهم آلية التمكين Empowerment أي لا تخول لهم الفرصة لإبداء آرائهم ووجهات نظرهم في التدبير والتخطيط والتنفيذ، وبالتالي لا تشجع على المبادرات والأفكار المبدعة والمجددة لديهم، ما ينعكس سلبا على جودة ومردودية أدائهم.

إن النتيجة السالفة الذكر، تتطلب طرح السؤال رقم (36) والذي مفاده " **هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟** فكانت النتائج تشير إلى ما نسبته 53.2% من فئة المدرسات والمدرسين لا يشعرون بالرضا الوظيفي وهي نسبة تتجاوز نصف عدد العينة، ما يعني أن مدرسينا في مقرات عملهم غير راضين عن عملهم ومنصبهم الوظيفي وهذا بدون شك يجعلهم يشعرون بالإحباط وعدم الإقبال على العمل داخل مؤسستهم التعليمية، هذا الشعور بعدم الرضا له أسباب عديدة ذكرناها في عرضنا للنتائج السابقة، كالتحفيز مثلا، وضعف التواصل مع المدرسين وتمكينهم، هذا إذا أضفنا إليهم نسبة 18.6% من هؤلاء المدرسين الذين عبروا عن شعور بالرضا الوظيفي لكن بتحفظ أي ليس رضا وظيفي تام ومريح. في المقابل عبر 28.2% عن شعورهم بالرضا الوظيفي وهذا قد يكون سببه راجع إلى تواجدهم بمقرات عمل تتوفر على شروط العيش الكريم، أو استفادتهم من الدرجة الأولى، أو الدرجة الممتازة من حيث سلم الأجور. ومن ثمة، نستنتج أن عددا مهما من المدرسات والمدرسين ومن خلال هذه النتائج، لا يشعرون بالرضا الوظيفي تجاه عملهم، نتيجة أكدتها قيمة المتوسط الحسابي (2.25) التي تمركزت في المجال [2 و 2.5] ما يعني عدم وجود رضا وظيفي إلى حد ما لدى المدرسات والمدرسين (انظر السلم الذي تم وضعه في بداية تحليل المعطيات والبيانات).

النتائج المحصل عليها أعلاه تعززها نتائج السؤال رقم (37) حيث أكد ما نسبته 79.1% من العينة فئة المدرسات والمدرسين أن عدم الشعور بالرضا الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية يؤثر على أدائهم. وهذا أمر جد خطير، يفسر ضعف الأداء ومردوديته وجودته داخل مؤسساتنا التعليمية؛ وهي نتيجة تعزز ما ذكرناه في الشق النظري لدى **ابراهام ماسلو** في سلم الحاجات، ونظرية العاملين **لهرزبرج** ونظرية **X وY لماكجريجور McGregor**.

وكخلاصة لهذا المحور ولما جاء في أسئلته وفقراته الخاصة بفئة المدرسات والمدرسين، طرحنا سؤالا جامعا شاملا لما سبق وهو " **هل أنت مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟**" حيث كانت النتيجة هو أن ما نسبته 85.5% وهي نتيجة جد مهمة، قد أجابوا بنعم وعبروا بالإيجاب والاتفاق مع الفرضية التي يطرحها السؤال. فالمدرسون واعون تمام الوعي بالدور الذي تلعبه الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في نجاح منظومة التربية والتكوين خصوصا إذا تم إدارة هذه الموارد البشرية بفعالية وتدبير جيد يراعي ويستحضر المقومات والمبادئ السالفة التحليل، من تحفيز لهذه الموارد

وتواصل فعال معها، وتمكينهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم منظومة التربية والتكوين. وبالتالي يمكن الربط بين نجاح منظومة التربية والتكوين وبين أداء مواردها البشرية وجودة وفعالية تدبيرها وإدارتها.

4-2 عرض وتحليل بيانات المحور الرابع فئة أطر الإدارة التربوية

تذكير بالمحور الرابع: القيادة الإبداعية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وعلاقة ذلك بجودة الأداء

أ- عرض بيانات المحور الرابع فئة أطر الإدارة التربوية

جدول رقم (31): بيانات حول نمط قيادة وتدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية

فقرات المحور الرابع	قيادة إبداعية تشاركية %	قيادة سلطوية %	قيادة فوضوية %	المجموع %
31- ما هو نمط القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية التي تدبرها أو تنتمي إليها؟	85	06	09	**100**
32- ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع (مديريات، وزارة)؟	20	67	13	**100**

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم (32): بيانات حول التواصل وتحفيز وتمكين أطر الإدارة التربوية

فقرات المحور الرابع	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
33- هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة والتعويض عن المهام؟	03	09	88	**%100**	2.85	0.43	2
34- هل هناك تحفيزات أخرى غير هذه الترقية من قبل الإدارة العليا على أدائك الوظيفي؟	02	03	95	**%100**	2.93	0.32	1
35- هل أنت راض عن مستوى الواصل بين السادة المدرسين داخل المؤسسة التي تدبرها أو تنتمي إليها؟	35	46	19	**%100**	1.83	0.71	9
36- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين الإدارة التربوية والمدرسين؟	53	37	10	**%100**	1.56	0.65	8
37- هل أنت راض عن شكل التواصل بين الأطر الإدارية في المؤسسة التعليمية والإدارة العليا التابعين لها؟	13	19	68	**%100**	2.55	0.71	6
38- هل أنت راض عن مستوى تمكين أطر الإدارة التربوية وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟	07	09	84	**%100**	2.77	0.56	5
39- هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية؟	22	11	67	**%100**	2.45	0.83	7
40- هل يؤثر عدم الرضا الوظيفي على أدائك في المؤسسة التعليمية؟	92	03	05	**%100**	1.13	0.46	3
41- هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟	90	07	03	**%100**	1.13	0.41	4

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ب- تحليل البيانات وتفسيرها

بالنسبة للنتائج المسجلة في المحور الرابع الخاصة بفئة أطر الإدارة التربوية، فهي تتخذ نفس اتجاه وموقف نظيرتها المسجلة بالنسبة لفئة المدرسات والمدرسين مع وجود اختلافات بسيطة على مستوى الأرقام. وبالتالي فتحليل وتفسير هذه النتائج سوف تحكمها نفس المنطلقات والاعتبارات.

تشير نتائج الجدول رقم (31) والمتعلق بنمط قيادة وتدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية وتحديدا النتائج المستخلصة من الإجابة على السؤال رقم (31)، أن ما مجموعه 85% من أطر الإدارة التربوية يعتبرون أن إدارتهم التربوية تعتمد نمط قيادة إبداعية تشاركية أي أنها إدارة تتجاوز التصور التقليدي للتدبير والإدارة. هؤلاء الأطر الإدارية سواء كانوا مديرين أو نظار أو حراس عامين أو شيء آخر، فهم يؤكدون بنسبة واضحة وبارزة أن النمط السائد في التدبير الإداري داخل المؤسسة التعليمية هو نمط يسود وفق نمط القيادة الإبداعية التشاركية التي تتيح الفرصة لمواردها البشرية للتدبير التشاركي، كما أنها تنهج التدبير الإبداعي المجدد والمبتكر في القيام بمهامها الإدارية، والتربوية، والمالية كما حددها المرسوم رقم 2.02.376 الصادر بتاريخ 17 يوليوز 2002.

هذا التحول في نمط القيادة والتدبير لدى أطر الإدارة التربوية يمكن تفسيره بالتكوين الذي تتلقاه أطر الإدارة التربوية داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حيث تخصص مجزوءات لهذا الهدف، ومنها مجزوءة الجوانب السيكوسوسيولوجية لتدبير مؤسسة تعليمية، يتلقى فيها الإطار الإداري المتدرب آليات القيادة ونظرياتها بما فيها نمط القيادة الإبداعية التشاركية، ومجزوءة قيادة التغيير التي تطلع الإطار الإداري التربوي على أهم الجوانب والاستراتيجيات المفضية إلى التغيير البناء والتجديد المبدع في تدبير وقيادة مؤسسة تعليمية. ومن ثم، يمكن القول إن هذه الأسباب قد جعلت فئة عريضة من أطر الإدارة التربوية تعبر ب 85% عن موقفها المؤكد لنمط القيادة الإبداعية التشاركية السائدة في المؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها.

بخصوص السؤال رقم (32) من نفس الجدول وهو " **ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع (مديريات، وزارة)؟**" فعلى غرار النتائج المسجلة بخصوص فئة المدرسات والمدرسين، يلاحظ أن ما نسبته 67% من أطر الإدارة التربوية قد اعتبرت أن نمط وأسلوب قيادة الجهات المسؤولة عن قطاع التربية والتكوين من الوزارة إلى المديريات الإقليمية مرورا بالمديريات الجهوية للتربية والتكوين، هي قيادة سلطوية تقوم بإملاء القرارات من أعلى دون أن تأخذ بوجهات نظر

مدبري المؤسسات التعليمية، حيث إنه في بعض الحالات يطلب من أطر الإدارة التربوية تنفيذ تعليمات وتطبيق ما جاء في المذكرات الوزارية والجهوية والإقليمية بشكل مفاجئ ومستعجل حتى ولو في منتصف الليل؛ الأمر الذي يؤثر على أداء هذه الموارد البشرية ويشعرها بالإحباط والتذمر جراء هذا الأسلوب من القيادة.

كما عبر ما نسبته 13% من هؤلاء المبحوثين من أطر الإدارة التربوية عن النمط الفوضوي الذي يميز تدبير قطاع التربية والتكوين، وذلك بفعل بعض القرارات والتدابير المتسرعة خصوصا مع انتشار جائحة كوفيد 19، حيث أبانت الجهات المسؤولة من وزارة ومديريات عن بعض مظاهر الارتباك في تدبير القطاع. لكن في المقابل، هناك 20% من أطر الإدارة التربوية قد عبرت عن نمط القيادة الإبداعي التشاركي الذي تعتمده الجهات المسؤولة كأسلوب تدبيري في علاقتها مع المؤسسات التعليمية.

ما يمكن استنتاجه واستخلاصه من نتائج الإجابة على السؤال السابق، أن هناك موقفا سلبيا من قبل أطر الإدارة التربوية تجاه نمط تدبير وقيادة الجهات المسؤولة لقطاع التربية والتكوين، حيث إذا ما جمعنا نسبة 67% التي عبرت عن الأسلوب السلطوي للجهات المسؤولة في تدبير القطاع، و 13% ممن عبروا عن الأسلوب الفوضوي في تدبير القطاع، نجد ما مجموعه 79% من أطر الإدارة التربوية لها موقف جد سلبي تجاه الإدارة العليا في قيادتها وتدبيرها لقطاع التربية والتكوين بما فيها إدارة وتدبير الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية، وهو موقف مشترك بين أطر الإدارة التربوية والمدرسين كما سبق وأشرنا إلى ذلك في تحليل نتائج المدرسات والمدرسين.

بالنسبة للجدول رقم (32) والمتعلق ببيانات ونتائج التواصل وتحفيز وتمكين أطر الإدارة التربوية، نلاحظ أن هذه النتائج هي الأخرى تتجه نحو نفس النتائج الخاصة بفئة المدرسات والمدرسين.

بخصوص نتائج السؤال رقم (33) والذي هو " **هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة والتعويض عن المهام؟**" نلاحظ أن ما نسبته 88% قد عبروا عن عدم رضاهم عن نمط وأسلوب تحفيزهم المادي، فهم يعتبرون هذه التحفيزات إن اعتبرت تحفيزات –حسب رأيهم – فإنها غير منصفة ومكافئة لما يقومون به من مهام وأعباء إدارية وتربوية ومالية؛ إذ لا يعقل أن يحتفظ رئيس مؤسسة تعليمية أو ناظر أو حارس عام بنفس الراتب الأساسي والتعويضات التي كان

يتقاضاها وهو مدرس مع زيادة بسيطة كتعويض عن المهام الإدارية، الحال الذي يشعرهم بالإحباط وعدم الإقبال على العمل بحافزية ونشاط. نتيجة عبرت عنها قيمة المتوسط الحسابي المسجلة حيث بلغت (2.85) ما يعني أنها تقترب من القيمة (3) أي الرفض التام وعدم الرضا المطلق عن نمط التحفيز.

عدم الرضا عن نمط التحفيز المعتمد من قبل الوزارة، سيظهر بشكل بارز وواضح في إجابات السؤال رقم (34) " **هل هناك تحفيزات أخرى غير هذه الترقية من قبل الإدارة العليا على أدائك الوظيفي؟**" إذ عبرت أطر الإدارة التربوية بنسبة تقترب من 100%، أي 95% من هؤلاء الأطر عبرت عن عدم وجود أي تحفيزات أخرى سواء مادية أو معنوية غير تلك الموجودة والمتمثلة في الترقية في الرتبة والدرجة والتعويض عن المهام، وهذا أمر يؤسف له، خصوصا إذا علمنا– وسبق أن أشرنا إلى ذلك في القسم النظري – أن هناك تحفيزات أخرى ذات طبيعة معنوية ترفع من حافزية الموظف وإقباله على العمل. فهناك مؤسسات عمومية كبرى، وأخرى تنتمي إلى القطاع الخاص تنتهج أساليب تحفيزية مبتكرة ومبدعة لها أثر بالغ على نفسية ودافعية الموظف، لكن للأسف، هذا الجانب غائب تماما عن اهتمامات وزارة التربية الوطنية في تعاملها مع مواردها البشرية. نتيجة كهذه، عبرت عنها قيمة المتوسط الحسابي التي وصلت إلى (2.93) أي تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] وتقترب من القيمة (3) حد المجال، أي عدم الاتفاق وعدم الرضا المطلق عن طرح السؤال الذي يتحدث عن وجود تحفيزات أخرى غير الترقية في الدرجة والرتبة والتعويض عن المهام. هذا الموقف المسجل تدعمه كذلك قيمة الانحراف المعياري التي لم تتجاوز (0.32).

جدير بالذكر، أن هؤلاء الأطر الإدارية تنتظر منذ سنة 2019 إصدار المرسومين الوزاريين المتوافق حولهما بشأن إحداث مسلك الإدارة التربوية وإطار متصرف تربوي. حيث ينصان على تخريج أطر الإدارة التربوية من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بعد سنتين من التكوين بالدرجة الأولى مع سنتين اعتباريتين لمن لم يغير الإطار، ودبلوم متصرف تربوي مع الحق في ولوج الدرجة الممتازة بعد استيفاء الشروط القانونية الإدارية لذلك؛ ومنح إطار متصرف تربوي لكل الأطر التربوية بالإسناد بدون قيد أو شرط مع التعبير عن رغبتهم في تغيير الإطار، بالإضافة إلى التعجيل بتسوية ملف المتصرفين التربويين ضحايا المرسوم 2.18.294 المرتبين في الدرجة الثانية. إن من شأن الإفراج عن

هذين المرسومين – حسب أطر الإدارة التربوية إسنادا ومسلكا– أن يضمن مسارا مهنيا محفزا يسهم في الرفع من مردودية وجودة أداء هذه الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

بخصوص السؤال رقم (35) والمتعلق بمستوى التواصل بين السادة المدرسين داخل المؤسسة التي تدبرها أطر الإدارة التربوية، فكما تبين النتائج أن مستوى التواصل بين المدرسين، هو متذبذب إلى حد ما، حيث نجد ما نسبته 35% من المبحوثين من فئة أطر الإدارة التربوية قد عبرت عن الإجابة بنعم أي هناك رضا عن مستوى التواصل بين المدرسين من قبل أطر الإدارة التربوية، لكنها تبقى نسبة غير مريحة إلى حد ما، كما عبر ما نسبته 46% عن موقفهم المتحفظ من مستوى التواصل بين المدرسين داخل المؤسسة التي يعملون بها. ومن ثمة، ومن خلال هذه النتائج وقيمة المتوسط الحسابي (1.83)، وقيمة الانحراف المعياري (0.71)، يتبين أن أطر الإدارة التربوية لا تنظر برضا وارتياح عن مستوى التواصل بين المدرسين. فبالرغم من تعبيرهم عن رضاهم المتحفظ من هذا التواصل لكن يبقى هشا ومترددا.

أما بالنسبة للسؤال رقم (36) والذي مفاده " **هل أنت راض عن مستوى التواصل بين الإدارة التربوية والمدرسين؟**"، نجد أن أطر الإدارة التربوية قد عبرت بما نسبته 53%عن رضاها عن مستوى التواصل بينها والمدرسين تنضاف إليها نسبة 37% عبرت عن رضا لكن متحفظ عندما أجابت "ب إلى حد ما". لكن على العموم، ومن خلال المتوسط الحسابي (1.56) يتبين أن هناك رضا عن مستوى التواصل، لأن وكما سبق وأشرنا في بداية تحليل النتائج، أن المجال [1 و 1.5] يعني اتفاق ورضا وتوافق مع الطرح الذي يحمله السؤال، ما دام أن القيمة (1) هي قيمة عددية تعني "نعم"، والقيمة (2) تعني "إلى حد ما" والقيمة (3) تعني "لا" وهي المعطيات التي زود بها برنامج SPSS. وبالتالي، ومن خلال هذه النتائج، يتبين أن الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية من مدرسين وأطر إدارية تربوية تربطها علاقات تواصلية مقبولة إلى حد ما، لكنها تحتاج إلى مزيد من التعزيز والتقوية، خصوصا ونحن نعلم أهمية مقوم التواصل ودوره في الرفع من مردودية وجودة أداء الموظفين؛ أمر جعل وزارة التربية الوطنية تبرمج مجزوءة تكوينية خاصة بالتواصل في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لفائدة أطر الإدارة التربوية يصل غلافها الزمني التكويني إلى 30 ساعة.

فيما يتعلق بالسؤال رقم (37) وهو سؤال في غاية الأهمية تم توجيهه كذلك إلى فئة المدرسات والمدرسين، السؤال هو " **هل أنت راض عن شكل التواصل بين الأطر الإدارية في المؤسسة التعليمية**

والإدارة العليا التابعين لها؟" نتيجة الإجابة عن هذا السؤال ذهبت في نفس اتجاه إجابات المدرسات والمدرسين، فقد عبر ما نسبته 68% من المبحوثين من فئة أطر الإدارة التربوية عن عدم رضاهم عن شكل ومستوى التواصل بينهم وبين الإدارة العليا، أي بينهم وبين وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية من مديريات إقليمية وجهوية ومصالح وأقسام تابعة لها. فهذه الفئة عبرت عن ضعف في العلاقات التواصلية والمشاورات وهو ما يؤثر سلبا في نجاعة وفعالية أدائها، علما أن مقوم التواصل يعد من أهم عوامل النجاح وتحقيق المردودية، سواء كان هذا التواصل عموديا بين الموظفين والإدارة العليا، أم كان أفقيا بين الموظفين أنفسهم. هذا الموقف السلبي لأطر الإدارة التربوية تجاه مستوى وشكل التواصل الذي يربطهم بالإدارة العليا التابعين لها، دلت عليه قيمة المتوسط الحسابي (2.55) وهي قيمة تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] أي عدم الاتفاق البارز وعدم الرضا الواضح عن مستوى التواصل بين الأطر الإدارية المدبرة للمؤسسات التعليمية والإدارة العليا من وزارة وأكاديميات ومديريات إقليمية.

بالنسبة للسؤال رقم (38) والذي يسائل أطر الإدارة التربوية المدبرة للمؤسسات التعليمية بخصوص مستوى تمكينهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية، فقد أكدت هذه الفئة بنسبة جد دالة بلغت 84% أن الوزارة وكذا المديريات الجهوية والإقليمية وصولا إلى الأقسام والمصالح التابعة لها، لا تقم بتمكينهم وإشراكهم في عمليات تدبير واتخاذ القرار في الشؤون التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية، كما أنها لا تفوض لهم القيام بمهام ذات بعد حيوي واستراتيجي في التدبير؛ فالقرارات تسقط عليهم من أعلى ولا يمكنهم –حسب رأيهم – إبداء رأيهم والأخذ بوجهات نظرهم؛ فتنحصر مهامهم في عمليات التنفيذ والتطبيق، ما يقتل فيهم روح الإبداع والتجديد والشعور بالتحمل الفعلي للمسؤولية؛ على عكس مؤسسات القطاع الخاص وتحديدا المقاولات الناجحة التي تتيح لموظفيها إمكانية المشاركة والمساهمة بالأفكار المجددة والملهمة القادرة على التغيير الإيجابي والبناء وبالتالي نجاح هذه المؤسسات وتحقيقها للجودة والمردودية في الأداء. هذه النتيجة التي تعبر عن عدم رضا أطر الإدارة التربوية عن مستوى تمكينها وإشراكها في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية، عبر عنها بقوة المتوسط الحسابي حيث بلغ (2.77) ما يعني أنه يتجه إلى القيمة (3) التي تعني الإجابة ب "لا" أي الرفض التام لطرح السؤال الذي مفاده الرضا عن مستوى التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار؛ وهو ما دعمته كذلك قيمة الانحراف المعياري (0.56) الضعيفة.

النتائج المحصل عليها من الأسئلة السابقة الخاصة بالقيادة والتواصل والتحفيز والتمكين والتي هي نتائج سلبية في عموميتها، أدت كتحصيل حاصل إلى عدم شعور أطر الإدارة التربوية بالرضا الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية التي يدبرونها، حيث عبر بما نسبته 67% من المبحوثين عن اللارضا الوظيفي كما عبر عن ذلك هيرزبرج في نظريته في التحفيز (السؤال رقم 39). كما عبر من خلال إجابتهم عن السؤال رقم (40) والذي يسائل أطر الإدارة التربوية بخصوص " **هل يؤثر عدم الرضا الوظيفي على أدائك في المؤسسة التعليمية؟** عن تأثير عدم شعورهم بالرضا الوظيفي على أدائهم الوظيفي في تدبير المؤسسات التعليمية؛ حيث بنسبة جد قوية بلغت 92% وهذا أمر يجب التوقف عنده كثيرا، وسبق أن تعرضنا له في القسم النظري في المطلب الخاص بالرضا الوظيفي، إذ أكدنا ومن خلال نظريات في التحفيز والرضا الوظيفي على دور هذا الأخير في تحقيق المردودية والجودة في الأداء؛ وهو ما تأكد ميدانيا من خلال إجابة أطر الإدارة التربوية وقبلهم المدرسين، حيث عبروا بشكل بارز عن أن عدم شعورهم بالرضا الوظيفي يؤثر سلبا على أدائهم الوظيفي داخل المؤسسات التعليمية التي يعملون بها.

في آخر المحور الرابع، طرحنا السؤال رقم (41) والذي يعتبر مَصَبّا لكل الأسئلة السابقة الخاصة بهذا المحور وهو " **هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟**" وهو سؤال طرحناه على كل فئات العينة في المحور الرابع، فبالنسبة لأطر الإدارة التربوية المدبرة للمؤسسات التعليمية، هي الأخرى عبرت بما نسبته 90% عن تأييدها للفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء مواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها. فكلما كانت هناك تحفيزات مادية ومعنوية لهذه الموارد البشرية، وكان هناك تواصل فعال وبناء معها، وتمكينها وإشراكها في اتخاذ القرارات وقيادتها قيادة تشاركية إبداعية، كلما كان أداؤها ذا جودة ومردودية وساهم بالتالي في نجاح منظومة التربية والتكوين.

4-3 عرض وتحليل بيانات المحور الرابع فئة المفتشات والمفتشين التربويين

تذكير بالمحور الرابع: القيادة الإبداعية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وعلاقة ذلك بجودة الأداء.

أ- عرض بيانات المحور الرابع فئة المفتشات والمفتشين التربويين.

جدول رقم (33): بيانات التواصل والتحفيز وتمكين الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية

فقرات المحور الرابع	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
15- هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة؟	2.3	18.6	79.1	%100	2.77	0.48	5
16- هل هناك تحفيزات أخرى من قبل الإدارة العليا للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على أدائهم الوظيفي؟	07	07	86	%100	2.79	0.55	3
17- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين المدرسين وإدارتهم التربوية؟	4.7	72.1	23.3	%100	2.19	0.5	7
18- هل أنت راض عن مستوى التواصل بينك و بين المدرسين؟	51.2	37.2	11.6	%100	1.60	0.69	8
19- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها؟	2.3	11.6	86	%100	2.84	0.43	2
20- هل أنت راض عن مستوى تمكين الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟	2.3	20.9	76.7	%100	2.74	0.49	6
21- هل تشعر الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي داخل المؤسسة؟	00	20.9	79.1	%100	2.79	0.41	4
22- هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها	81.4	14	4.7	%100	1.23	0.52	1

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ب-تحليل البيانات وتفسيرها

لقد أسفرت نتائج المحور الرابع المتعلق ببيانات التواصل وتحفيز وتمكين الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، وهي خاصة بفئة المفتشات والمفتشين التربويين، عن معطيات ومعلومات جد هامة، تعزز وتعضد ما تم استخلاصه واستنتاجه من نتائج المحور الرابع لفئتي المدرسين وأطر الإدارة التربوية.

بخصوص السؤال رقم (15) الموجه للمفتشات والمفتشين وهو " **هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة؟**" أجاب 79.1% من المفتشين بالنفي أي عدم الرضا عن هذا التحفيز الذي اعتبروه غير كاف ولا يصل إلى مستوى تطلعات الموارد البشرية. فالمفتشون التربويون على اتصال دائم ومباشر مع المدرسين ويدركون تمام الإدراك الوضعية المادية والنفسية لهؤلاء المدرسين وتأثيرها على أدائهم المهني، كما أن المفتشين يعرفون مدى المجهودات التي تصل إلى حد المعاناة للمدرسين أثناء قيامهم بواجبهم. ومن ثم، جوابهم بعدم رضاهم عن تحفيز المدرسين واعتباره غير كاف، له مبرراته ومسوغاته. موقف يبرز للمفتشين التربويين في قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت (2.77) ما يعني أنها تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] وقريبة من قيمة (3) التي هي الجواب ب(لا) أي أن هناك اتجاه شبه تام نحو عدم الرضا من قبل المفتشين التربويين عن نمط التحفيز المادي للمدرسات والمدرسين. هذه النتيجة عززتها كذلك قيمة الانحراف المعياري التي لم تتجاوز (0.48).

بالنسبة للسؤال رقم (16) " **هل هناك تحفيزات أخرى من قبل الإدارة العليا للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على أدائهم الوظيفي؟**" أكد ما نسبته 86% من المفتشين التربويين عدم وجود تحفيزات أخرى غير الترقيات من قبل الوزارة والمديريات الجهوية والإقليمية. وبذلك يؤكد المفتشون التربويون نفس موقف المدرسين وأطر الإدارة التربوية بعدم وجود تحفيزات مادية أو معنوية تحفز الموارد البشرية على الأداء الجيد والفعال داخل مقرات عملهم، بالرغم – وكما أشرنا سابقا- من أهمية عنصر التحفيز في تحقيق أهداف وغايات المؤسسات والتنظيمات.

لقد أراد الطالب الباحث من خلال الأسئلة (17، 18، 19) معرفة وجهات نظر المفتشات والمفتشين التربويين بخصوص مستويات التواصل وفعاليته وحضوره بين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية سواء فيما بينها، أم بينها وبين الإدارة العليا التابعين لها. ففي السؤال رقم (17)

والذي يستطلع موقف المفتشين بخصوص مستوى التواصل بين المدرسين والإدارة التربوية المدبرة، عبر ما نسبته 72.1% من المفتشين عن رضا متحفظ ومتردد من مستوى التواصل بين المدرسين والإدارة التربوية، حيث أجابوا ب "إلى حد ما" وهي النتيجة التي دل عليها المتوسط الحسابي بقيمة (2.19) أي أنها قريبة من القيمة (2) التي تعبر عن الإجابة ب "إلى حد ما".

أما الإجابة عن السؤال رقم (18) والذي يسائل المفتشين التربويين عن رضاهم عن مستوى التواصل بينهم وبين المدرسين، فجوابهم كذلك ذهب في اتجاه الرضا لكن مع القليل من التحفظ، حيث عبر ما نسبته 51.2% من المبحوثين أي تقريبا نصف العينة عن رضاهم عن مستوى تواصلهم مع المدرسين، لكن في المقابل بقيت نسبة 48.8% موزعة بين عدم الرضا المطلق، وبين الرضا المتحفظ والمتردد. فعلى العموم، يمكن اعتبار هذه النتيجة إيجابية على مستوى التواصل بين المفتشين والمدرسين لكنها تحتاج إلى دعم وتعزيز أكثر، خصوصا ونحن نعلم أهمية عنصر التواصل والتعاون والتنسيق بين المفتشين التربويين والمدرسين في الرفع من مردودية وجودة أداء المدرسين، بالرغم من وجود صعوبات ومشاكل تؤثر على مستوى التواصل بينهم، كصعوبة التنقل أثناء زيارة المدرسين في مقرات عملهم، خاصة بالنسبة لمدرسي التعليم الابتدائي، وإسناد أكثر من مديرية إقليمية ومقاطعة تعليمية للمفتشين التربويين ما يصعب عليهم تغطية كل المناطق وزيارة كل السادة المدرسين والتواصل معهم، وقد أشرنا إلى ذلك في البيانات الشخصية للمفتشين التربويين، وفي المحاور السابقة.

فيما يتعلق بالسؤال رقم (19) "**هل أنت راض عن مستوى التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها؟**" فنتائج الإجابة عن هذا السؤال ذهبت هي نفسها في نفس اتجاه نتائج إجابات فئة المدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية، فقد عبر ما نسبته 86% من المفتشين التربويين عن عدم رضاهم عن مستوى التواصل بين الإدارة العليا سواء كانت وزارة التربية الوطنية أم مصالحها الخارجية مديريات جهوية ومديريات إقليمية، وبين المدرسين. وبالتالي ومما لا يدع مجالا للشك والتردد، أن التواصل بين الإدارة العليا ومواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية هو تواصل هش وضعيف، ويحتاج إلى إعادة النظر والمساءلة، فالمتوسط الحسابي الخاص بالأجوبة عن هذا السؤال ينهض دليلا على هذا الموقف السلبي للسادة المفتشين التربويين تجاه حضور التواصل وفعاليته بين الإدارة العليا والمدرسين، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.84) وهي قيمة تنتمي إلى المجال [2.5 و 3] وتقترب من القيمة (3)، ما يعني عدم رضا تام، وعدم اتفاق كلي مع طرح السؤال (19).

بناء عليه، يتبين أن هناك مشكلات ومعيقات تحول دون حدوث وحضور تواصل فعال وفاعل بين الوزارة ومصالحها الخارجية من جهة، ومواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية من جهة أخرى، ما يحتم على الوزارة إعادة النظر في أساليب إدارتها وتدبيرها لمواردها البشرية.

بالنسبة للسؤال رقم (20) " **هل أنت راض عن مستوى تمكين الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟**" وهو سؤال موجه كذلك للمفتشات والمفتشين التربويين، فهؤلاء عبروا بما نسبته 76.7% عن عدم رضاهم عن مستوى تمكين الموارد البشرية وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وهو موقف بارز وواضح يشتركونه مع باقي فئات العينة، فئة المدرسات والمدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية. فالوزارة ومصالحها الخارجية، في نظر المفتشين التربويين تنفرد بالتدبير والتسيير ولا تتيح إمكانية التدبير التشاركي التعاوني –كما تحدث عنه **رنسيس ليكرت**– وبالتالي، تبقى مهمة الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية تنفيذ التعليمات وتنزيل ما تحمله المذكرات الوزارية والجهوية والإقليمية. إن آلية تمكين الموارد البشرية وإتاحة مساحات لحرية التدبير وإبداء المقترحات والمشاركة في صنع القرارات يعد من أهم عوامل النجاح في التدبير المقاولاتي، إذ يفسح المجال للطاقات المجددة والمبدعة على خلق التغيير والمساهمة في تطور وتقدم المؤسسات والتنظيمات.

بناء عليه، على الوزارة أن تكون واعية بهذا التحول الذي أصبح يميز عالم المؤسسات والمقاولات خصوصا على مستوى تمكين الموارد البشرية وإشراكها في اتخاذ القرارات، ولعل الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية تملك من الكفاءات والمؤهلات ما يجعلها تقوم بهذا الأمر على أكمل وجه.

هذا الموقف المسجل من قبل المفتشات والمفتشين التربويين عبرت عنه قيمة المتوسط الحسابي (2.74) وهي قيمة تتجه نحو النفي وعدم الاتفاق والرضا مع طرح السؤال رقم (20)، كما أن قيمة الانحراف المعياري (0.49) تؤكد وتدعم هذا الموقف.

بخصوص السؤال رقم (21) وهو سؤال بمثابة تحصيل حاصل لنتائج الأسئلة السابقة وهو يقول " **هل تشعر الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي داخل المؤسسات التعليمية؟**" فقد أجاب المفتشات والمفتشون بما مجموعه 79.1% بالنفي أي أن هذه الموارد البشرية لا

تشعر بالرضا الوظيفي أثناء قيامها بعملها، وذلك راجع للأسباب السالفة الذكر من غياب للتحفيز والتواصل والتمكين...إلخ. الأمر الذي يجعل الموارد البشرية لا تشعر بالرضا، مما يؤثر سلبا على مردودية وجودة أدائها. هذا الموقف الخاص بالمفتشين التربويين نجده كذلك موحدا ومشتركا مع باقي الفئات الأخرى من المدرسين وأطر الإدارة التربوية. نتيجة يعبر عنها المتوسط الحسابي بقيمة (2.79) الذي ينتمي إلى المجال [2.5 و 3] ويقترب من القيمة (3) التي تعني عدم الاتفاق الكلي والتام مع طرح السؤال (21)، كما تدعمها قيمة الانحراف المعياري الضعيفة التي لم تتجاوز (0.41).

بالنسبة للسؤال رقم (22) وهو " **هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟**" نجد أن المفتشات والمفتشين التربويين متفقين مع هذه الفرضية على غرار باقي الفئات الأخرى، فقد عبروا بنسبة بارزة وواضحة بلغت 81.4% بالإيجاب أي أنهم يربطون نجاح هذه المنظومة بالأداء الجيد والفعال لمواردها البشرية وكذا حسن وفعالية إدارتها. وكما سبق وأن أشرنا، أن فعالية وجودة أداء الموارد البشرية هو رهين بتوفير– ما أسلفنا ذكره– من عوامل التحفيز والتواصل والتمكين. نتيجة وموقف أكداهما المتوسط الحسابي (1.23) الذي يقترب من القيمة (1) التي تعني الاتفاق التام، وقيمة الانحراف المعياري التي لم تتجاوز (0.52).

5- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الخامس جميع فئات العينة

تذكير بالمحور الخامس: آليات التتبع والمراقبة وعلاقتها بجودة الأداء

5-1 عرض البيانات المجدولة الخاصة بجميع فئات العينة

جدول رقم (34): بيانات حول آليات التتبع ومراقبة أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية

فئة عينة البحث	فقرات المحور الخامس	نعم %	إلى حد ما %	لا %	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية
فئة المدرسات والمدرسين	39- هل سبق لك أن عاينت خلال مسارك المهني مظاهر للتقصير والإهمال في الأداء داخل مؤسستك التعليمية	80.9	9.5	9.5	%100	1.29	0.63	3
	40- هل تؤثر هذه المظاهر السلبية على جودة ومردودية الأداء؟	94.5	5.00	0.5	%100	1.06	0.25	1
	41- هل كنت تواجه بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟	3.6	18.6	77.7	%100	2.74	0.51	2
فئة أطر الإدارة التربوية	42- هل سبق لك أن عاينت خلال مسارك المهني مظارهر للتقصير والإهمال في الأداء داخل المؤسسة التعليمية؟	85	06	09	%100	1.24	0.60	2
	43- هل تؤثر هذه المظاهر السلبية على جودة ومردودية الأداء؟	93	07	00	%100	1.07	0.25	1
	44- هل كانت كانت تواجه بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟	05	2.6	69	%100	2.64	0.57	3
فئة المفتشين و المفتشين التربويين	23- هل سبق لك أن عاينت خلال مسارك المهني للتقصير والإهمال في أداء الموارد البشرية العالمة في المؤسسات التعليمية؟	83.7	9.3	07	%100	1.23	0.57	2
	24- هل تؤثر هذه المظاهر السلبية على جودة ومردودية الأداء؟	97.7	2.3	00	%100	1.02	0.15	1
	25- هل كانت تواجه بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟	18.6	18.6	62.8	%100	2.44	0.79	**3**

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

5-2تحليل بيانات المحور الخامس وتفسيرها

لقد حاولنا خلال هذا المحور الخامس والأخير من استمارات الفئات الثلاث من العينة، فئة المدرسات والمدرسين، فئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين، تجميع نتائج التفريغ في جدول تجميعي واحد، وذلك لسببين، أولهما، تم توجيه نفس الأسئلة المدرجة في المحور الخامس لجميع فئات العينة، ثانيهما، إحداث مقارنات بين نتائج الفئات أثناء تحليل وتفسير النتائج. بمعنى أننا سنحلل ونفسر نتائج السؤال الواحد الموجه لكل الفئات، ثم ننتقل للسؤال الموالي وهكذا حتى إنهاء تحليل وتفسير النتائج المستخلصة من الأجوبة على الأسئلة الخاصة بالمحور الخامس.

تجدر الإشارة إلى أن هناك سؤالين مفتوحين موجهين لجميع فئات العينة، وهما مدرجان في آخر الاستمارات الثلاث، سيتم التعامل معهما بنفس الطريقة، بعد الانتهاء من تحليل وتفسير الجدول التجميعي أعلاه.

بالنسبة للسؤال "**هل سبق لك أن عاينت خلال مسارك المهني مظاهر للتقصير والإهمال في الأداء داخل مؤسستك التعليمية؟** وهو سؤال موجه لكل الفئات الثلاث كما هو مبين في الجدول، لاحظنا أن هناك إجماعا واتفاقا بين جميع الفئات (فئة المدرسين، فئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشين التربويين) على أن هناك مظاهر للتقصير والإهمال في الأداء داخل بعض المؤسسات التعليمية، حيث عبر المدرسون بنسبة 80.9% عن وجود هذه المظاهر، وبنسبة 85% عبر أطر الإدارة التربوية، وبنسبة قريبة كذلك بلغت 83.7% أكد المفتشون التربويون وجود مظاهر للتقصير والإهمال داخل بعض المؤسسات التعليمية. ومن ثمة، يمكن القول إن بعض مؤسساتنا التعليمية تشهد انحرافات مهنية وتقصيرا في أداء الواجبات سواء في صفوف المدرسين أم أطر الإدارة التربوية، وهذا بشهادة المعنيين المباشرين والمنخرطين الفعليين داخل هذه المؤسسات(لا يمكن تعميم ذلك على كل المؤسسات).

كما قام الطالب الباحث بطرح السؤال الموالي على نفس فئات العينة وهو " **هل تؤثر هذه المظاهر السلبية على جودة ومردودية الأداء؟**" فكان هناك إجماع كذلك من قبل كل فئات العينة على تأثير مظاهر الإهمال والتقصير في أداء الواجبات على جودة ومردودية الأداء، إذ عبر المدرسون بنسبة 94.5% وأطر الإدارة التربوية بنسبة 93%، أما المفتشون فقد عبروا بنسبة 97.7% عن تأثير هذه المظاهر السلبية على جودة ومردودية أداء المؤسسات التعليمية وأداء مواردها البشرية، ما يبين بشكل

بارز وواضح (من خلال النسب والنتائج المسجلة) أن جميع فئات العينة واعية ومدركة لخطورة الانعكاسات السلبية لعدم القيام بالواجبات والالتزام المهني الوظيفي للموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية. حال كهذا جعلنا نوجه سؤالا آخر لهذه الفئات وهو "**هل كانت تواجه بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟**" لأنه من الطبيعي واللازم أن نعرف كيف تواجه هذه المظاهر السلبية للتقصير والإهمال، هل يتم متابعة ومراقبة وتأديب المقصرين مهما كان انتماؤهم أو موقعهم؟ أم هناك إهمال وتجاوز عن هؤلاء المقصرين فنكون بصدد إهمال الإهمال كما عبر عن ذلك **بول نيلسون Bob Nelson** في كتابه "**Le Management pour les Nuls**". المؤسف، أن الاتجاه العام والموقف العام لكل فئات العينة أن هذه المظاهر السلبية من تقصير وإهمال لا تواجه بالمتابعة والمحاسبة والتأديب الصارم، فقد عبر المدرسون بما نسبته 77.7% عن عدم محاسبة ومتابعة المتهاونين والمقصرين في أدائهم داخل المؤسسة التعليمية، الأمر نفسه بالنسبة لأطر الإدارة التربوية فهم كذلك عبروا بنسبة 69% عن عدم ملاحقة وتأديب المخلين بواجباتهم، كما أكد السادة المفتشون التربويون بما نسبته 62.8% غياب آلية المراقبة والمتابعة والتأديب تجاه المقصرين والمتخاذلين في القيام بأعمالهم.

وبناء عليه، ومن خلال النتائج المسجلة، تعاني مؤسساتنا التعليمية من أمرين أو لنقل ظاهرتين–حتى نبقي في إطار السوسيولوجيا–الظاهرة الأولى، تفشي بعض مظاهر التقصير والإهمال لدى الموارد البشرية العاملة في بعض المؤسسات التعليمية، وهو ما يؤثر على أداء المؤسسات التعليمية، الظاهرة الثانية، ضعف تفعيل آلية المراقبة والمتابعة والتأديب الصارم من قبل الجهات الوصية على قطاع التربية والتكوين تجاه كل من ثبت في حقه مظهرا من مظاهر التقصير والإهمال والتخاذل أثناء القيام بالواجبات، على غرار ما هو كائن وسائد في المقاولات، حيث ليس من المقبول واللائق القبول بوجود هذه المظاهر في صفوف الموارد البشرية. ومن ثمة، كان من البد واللازم أن تتحلى مؤسساتنا التعليمية بهذه الثقافة المقاولاتية الرائدة والفعالة في تفعيل آليات المتابعة والتأديب الصارم تجاه المظاهر الشاذة والمخلة بأداء ومردودية المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية.

بخصوص السؤال المفتوح الأول "**في نظرك، لماذا لا تعتمد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة والتأديب عند الإهمال والتقصير في أداء مواردها البشرية كما هو الشأن بالنسبة للمقاولة؟**" وهو سؤال موجه لكل أفراد العينة بمختلف فئاتها، فئة المدرسين، فئة أطر الإدارة التربوية وفئة المفتشات والمفتشين، فهو يحاول أن يبحث عن أسباب عدم اعتماد المؤسسات التعليمية

على نفس آليات المراقبة والمتابعة والتأديب عند الإهمال في أداء مواردها البشرية كما هو الشأن بالنسبة للمقاولة، أي ما الذي يحول دون تفعيل هذه الآليات كما هو الحال بالنسبة للمقاولات، ما الذي يمنع وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية من تبني ثقافة مقاولاتية في هذا المبدأ الرقابي التأديبي الصارم؟ لماذا نتعايش مع التقصير والإهمال في مؤسساتنا التعليمية ولا نفعل آليات المتابعة والتأديب كما هو حال المقاولات ومؤسسات القطاع الخاص.

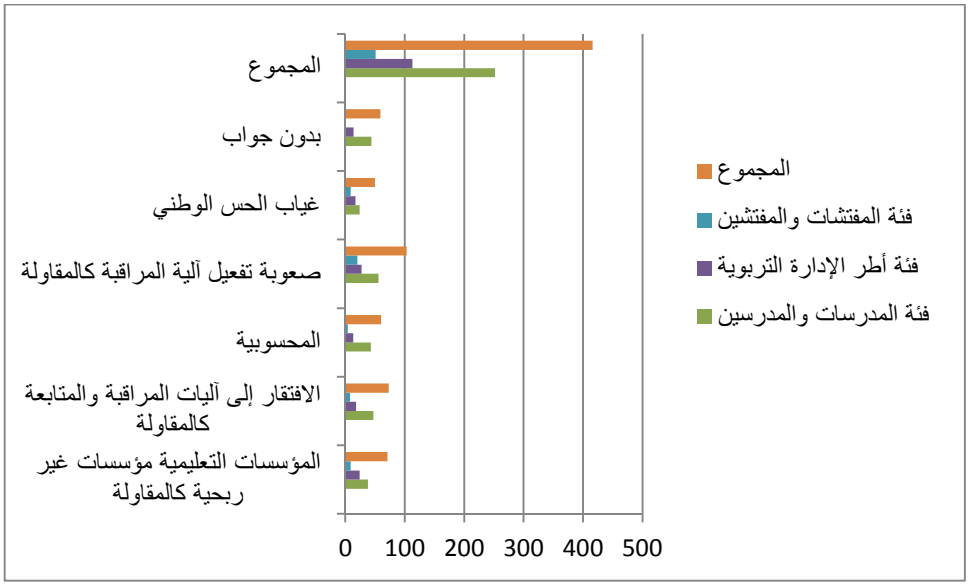
فإذا كان أفراد العينة بمختلف فئاتهم قد أقروا بوجود مظاهر للتقصير والإهمال لدى بعض مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية، وتأثير ذلك على جودة ومردودية الأداء الوظيفي، كما أقروا عن عدم التحلي بروح مقاولاتية في تفعيل وتعزيز آليات التتبع والمراقبة من قبل وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية، فإننا سنحاول أن نعرف من أفراد العينة بكل فئاتهم أسباب عدم تفعيل واعتماد وتعزيز آليات التتبع والمراقبة من قبل الوزارة ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية كما هو الشأن بالنسبة للمقاولات.

هاته الأسباب سوف نجمعها ونمثلها في الجدول والمبيان التاليين:

جدول رقم(35): أسباب عدم اعتماد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة

أسباب عدم اعتماد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة	المؤسسات التعليمية مؤسسات غير ربحية كالمقاولة	الافتقار إلى آليات المراقبة والمتابعة كالمقاولة	المحسوبية و الزبونية	صعوبة تفعيل آلية المراقبة كالمقاولة	غياب الحس الوطني	بدون جواب	المجموع
فئة المدرسات والمدرسين	38	47	43	56	24	44	252
فئة أطر الإدارة التربوية	24	18	13	27	17	14	113
فئة المفتشات والمفتشين	09	08	04	20	09	01	51
المجموع	71	73	60	103	50	59	416

رسم مبياني رقم (17): أسباب عدم اعتماد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة



من خلال الجدول والرسم المبياني، يتبين أن هناك أسبابا متعددة أوردتها فئات العينة تفسر عدم اعتماد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة والتي أثبتت نجاعتها وفعاليتها في ضبط الأداء والرفع من جودته ومردوديته.

نشير إلى أن أجوبة المبحوثين كانت متقاربة وتدور حول أسباب وعناصر مشتركة، تم تحديدها في خمسة أسباب رئيسية وهي:

- **المؤسسات التعليمية مؤسسات غير ربحية كالمقاولة؛**
- **الافتقار إلى آليات المراقبة والمتابعة كالمقاولة؛**
- **المحسوبية والزبونية؛**
- **صعوبة تفعيل آلية المراقبة كالمقاولة؛**
- **غياب الحس الوطني؛**

بالإضافة إلى بعض الأجوبة المنعزلة والتي تبقى ضعيفة التردد لا تشكل قيمة ذات دلالة تفسيرية أو تأويلية.

فمن خلال الجدول، يلاحظ أن النسبة التي أخذت مساحة واعتبارا من قبل أفراد العينة هي صعوبة تفعيل آلية المراقبة كالمقاولة، فهو السبب الرئيس الذي يحول دون اعتماد المؤسسات التعليمية على نفس

آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة، حيث بلغ مجموع الترددات 103 تردد، (56 تردد للمدرسين، 27 لأطر الإدارة التربوية، و20 للمفتشين التربويين). صعوبة تفعيل آلية المراقبة في المؤسسات التعليمية هذه، راجعة حسب أفراد العينة– إلى تغليب الطابع الإنساني داخل المؤسسات التعليمية على التعامل القانوني؛ وبالتالي هناك تداخل يصعب الفصل فيه بين الذاتي والموضوعي، بالإضافة إلى كثرة المتدخلين الذين سيقومون بتفعيل آلية المراقبة والمتابعة ما ينجم عنه صعوبة في التسلسل الإداري والبيروقراطي وانسيابيته؛ كما عبر أفراد العينة أنه من بين صعوبة تفعيل آلية المراقبة والتأديب داخل المؤسسات التعليمية، الحرص على تجنب المشاكل مع الهيئات النقابية ودفاعها عن المقصرين، مع تسجيل بعض مظاهر الضعف لدى الإدارة العليا في مواجهتها للنقابات تفاديا للاحتقان مع شيوع ثقافة الاحتجاج بين صفوف المدرسات والمدرسين، وانصر أخاك ظالما أو مظلوما كما عبر بعض المفتشين التربويين.

علاوة على هذه الصعوبات التي تعيق تفعيل آلية المراقبة والتأديب، هناك عدم تفعيل ما يرد في تقارير التفتيش من توصيات، وسيادة الترقية الأوتوماتيكية في الرتبة مهما كانت نقطة التفتيش، مع عدم تمتع المفتش بالاستقلالية الوظيفية مما يجعله تحت وصاية وضغط الإدارة.

بعد سبب صعوبة تفعيل آلية المراقبة كما الشأن بالنسبة للمقاولة، ذكر أفراد العينة سببا آخر يأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، وهو افتقار المؤسسات التعليمية إلى آليات المراقبة والمتابعة كالمقاولة، فقد عبر بما نسبته 73% فردا من العينة (47 من فئة المدرسين، 18 من فئة أطر الإدارة التربوية، و 08 من فئة المفتشين التربويين) عن عدم وجود قوانين صارمة تردع مظاهر التقصير والإهمال، كما أن المؤسسات التعليمية ليست لها سلطات التأديب والمتابعة على غرار المقاولة التي لها كل الصلاحيات لمتابعة المقصرين والمخلين بواجباتهم؛ فضلا عن عدم تمتع رئيس المؤسسة التعليمية أو المفتش التربوي بالاستقلالية الوظيفية ما يجعله تحت وصاية وضغط الإدارة العليا.

إن الأنظمة الأساسية للوظيفة العمومية ولموظفي وزارة التربية الوطنية، تحتاج لمراجعة باستمرار، كما تحتاج إلى تغيير وتتميم كلما لزم الأمر ذلك، فنحن مازلنا ننتظر النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية الذي لم يراوح مكانه من الإقامة الجبرية في الوزارة؛ فمنذ حكومة عباس الفاسي وهو بين شد وجذب بين الحكومة والنقابات في ظل التوقف الذي يعرفه الحوار الاجتماعي. إن وزارة التربية الوطنية في حاجة إلى إقرار وتشريع قوانين وآليات ذات طابع إجرائي تخول بها للمؤسسات التعليمية

وللجهات الإقليمية سلطات وقوانين تؤطر أولا العمل داخل المؤسسات بشكل فعال وفاعل، وتمكنها ثانيا من متابعة ومراقبة مظاهر الإهمال والتقصير والتخاذل. هذا لا يعني تحريضا أو تأليبا على الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية لأننا على يقين أن غالبية هذه الموارد تضحي براحتها وصحتها ووقتها من أجل أبناء هذا الوطن، لكن هناك القلة القليل من لا يقوم بواجباته، فلا يجد قوانين وآليات ذات طابع إجرائي رادع يقطع مع هذا الإهمال والتقصير.

الجدول والرسم المبياني أعلاه، يشيران كذلك لسبب آخر يحول دون اعتماد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة، وهو أن المؤسسات التعليمية هي مؤسسات غير ربحية كالمقاولة؛ فقد أكد ما مجموعه 71 فردا (38 فردا من فئة المدرسين، و24 فردا من أطر الإدارة التربوية، و 09 أفراد من فئة المفتشين التربويين) أن المؤسسات التعليمية هي مؤسسات تابعة للقطاع العام على عكس المقاولات التي يملكها صاحبها وبالتالي تكون له كامل الصلاحية لتطبيق آليات المتابعة والمراقبة التي من شأنها أن ترفع من الإنتاجية والمردودية، في المقابل، المؤسسات التعليمية هي مؤسسات عمومية خدماتية، والدولة لا تفعل مبدأ الصرامة والمتابعة من أجل ضبط أدوار ووظائف الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

وقد صرح بعض أفراد العينة في نفس الاتجاه، بأن قانون الشغل الذي ينظم العلاقة بين المقاولة والعامل يميل إلى المشغل على عكس المؤسسات التعليمية، فضلا عن أن مخرجات المؤسسات التعليمية هو مواطن الغد وليس سلعة تباع وتشترى، وبالتالي ما يهم المقاولة هو الربح والإنتاجية على عكس المؤسسات التعليمية، ناهيك عن النظرة السلبية للمؤسسة العمومية باعتبارها مجالا للعمل الروتيني مقابل راتب قار دون متابعة وتقييم للأداء الذي يتقاضى عنه الموظف هذا الراتب القار.

ما عبر عنه هؤلاء المبحوثون بخصوص عدم اعتماد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة هو راجع لكون المؤسسات التعليمية هي مؤسسات غير ربحية كالمقاولات وبالتالي يصعب تطبيق هذه الآليات، هو أمر مهم وفيه جانب من المعقولية والصواب، لكن ما يجب أن يفهم ويدرك بشكل جيد، أننا لسنا من دعاة تحويل المؤسسات التعليمية إلى مقاولات من حيث التدبير والضبط والمراقبة، لأن للمؤسسات التعليمية خصوصيتها وتميزها التربوي والبيداغوجي، ما نريده هو أن تتبنى هذه المؤسسات التعليمية ثقافة مقاولاتية وتفكير مقاولاتي يربط الأداء الفعال بالتحفيز والمكافأة، ويربط الإهمال والتقصير بالمتابعة والتأديب، وهذا ماعبر عنه أفراد العينة وأكدوه. فإذا كانت المقاولات

لا تقبل بالتقاعس والتهرب من المسؤوليات والتقصير وهي تنتج السلع والمنتوجات، فالحري بالمؤسسات التعليمية أن لا تقبل بهذه السلوكات والمظاهر السلبية وهي تهيئ مواطني الغد ورجال المستقبل، الطبيب، والمهندس، والعالم، والأستاذ، للرقي بالمجتمع وقيادته نحو التقدم والازدهار.

هناك سببان آخران أشار إليهما أفراد العينة واللذان يحولان دون اعتماد نفس آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة، وهما المحسوبية والزبونية (60 تردد)، وغياب الحس الوطني (50 تردد)، فحسب الجدول والرسم المبياني، عبر أفراد العينة عن أن ما يحول دون اعتماد هذه الآليات السالفة الذكر، هو انتشار بعض مظاهر المحسوبية والزبونية، حيث يتم التجاوز عن المقصرين والمتخاذلين في العمل بسبب وجود من يحميهم ويغض الطرف عن أخطائهم وعثراتهم المهنية حتى ولو كان على حساب المردودية وجودة الأداء، كما عبر أفراد العينة عن غياب الحس الوطني لدى بعض الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، أو لدى بعض المسؤولين الإداريين والنقابيين، حيث تغيب ثقافة القيام بالواجب وحب المهنة، والتضحية من أجل هذا الوطن العزيز على قلوبنا جميعا.

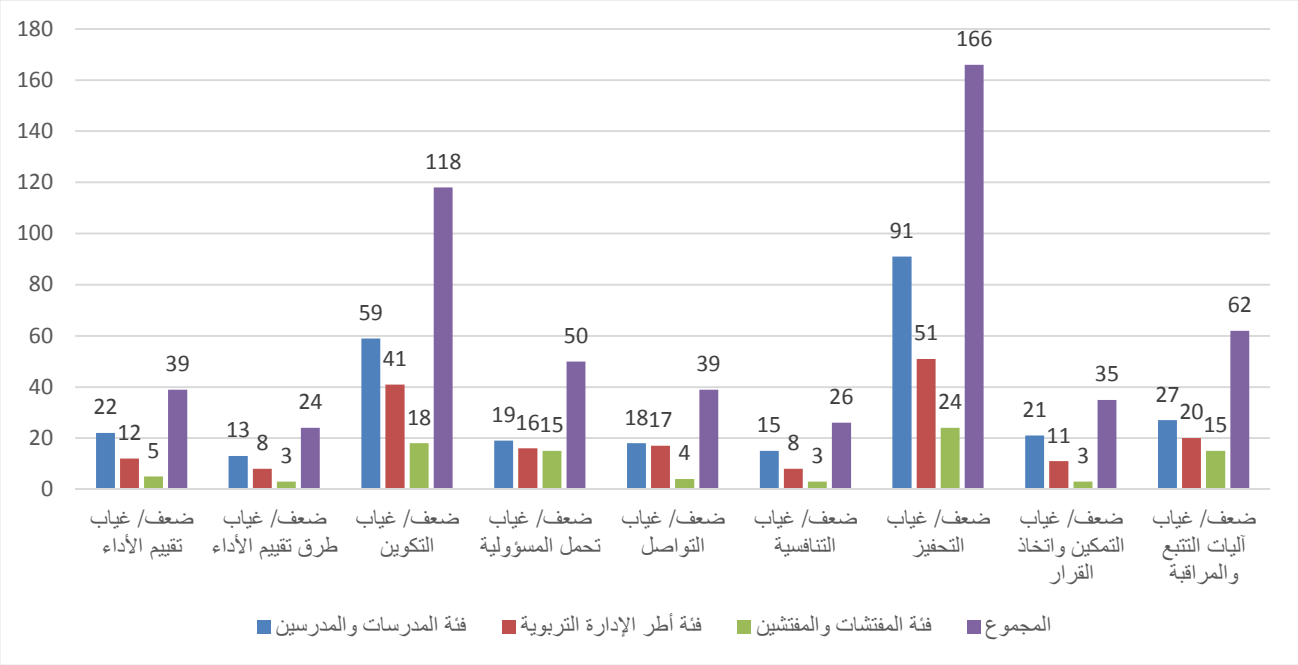
بالنسبة للسؤال المفتوح "**في نظرك، ما الذي قد يجعل أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضعيفا على مستوى الجودة والمردودية؟**" وهو آخر سؤال في الاستمارة، وموجه لكل فئات العينة (فئة المدرسات والمدرسين، فئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين) وهو يعتبر السؤال المَصَب لكل أسئلة الاستمارة، بل وتحصيل حاصلها من الأجوبة السابقة، فهو سؤال رائز بلغة **دوسنجلي** "**F. de Singly**"، له وظيفتان، وظيفة أولى تتمثل في كونه سيمنح للطالب الباحث أجوبة ذات طابع تركيبي، أي ستتضمن بالقوة وبالفعل، ما قُدِّم من أجوبة عن الأسئلة السابقة في علاقتها بالفرضية الأساس وبالسؤال الإشكالي الأساس لذلك سميناه السؤال المَصَب؛ ووظيفة ثانية للسؤال، كونه سيمكن الطالب من مقارنة نتائج الإجابة عنه بالنتائج السابقة وهل سيتم تأكيد هذه النتائج من خلال النتائج المستخلصة من الإجابة عنه، ولذلك سمي بسؤال رائز، كما سبق وأشرت.

من خلال طرح هذا السؤال، وهو سؤال موجه لكل أفراد العينة بمختلف فئاتها، أشارت النتائج إلى وجود مجموعة من العوامل قد تؤدي إلى ضعف جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، والتي سنعرضها في جدول تجميعي دال، وفي رسم مبياني ميسر لعملية الفهم والمقارنة.

جدول رقم (36): عوامل ضعف جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية

عوامل ضعف جودة ومردودية الأداء	ضعف/ غياب تقييم الأداء	ضعف/ غياب طرق تقييم الأداء	ضعف/ غياب التكوين	ضعف/ غياب تحمل المسؤولية	ضعف/ غياب التواصل	ضعف/ غياب التنافسية	ضعف/ غياب التحفيز	ضعف/ غياب التمكين واتخاذ القرار	ضعف/ غياب آليات التتبع والمراقبة
فئةالمدرسات والمدرسين	22	13	59	19	18	15	91	21	27
فئة أطر الإدارة التربوية	12	08	41	16	17	08	51	11	20
فئةالمفتشات والمفتشين	05	03	18	15	04	03	24	03	15
المجموع	39	24	118	50	39	26	166	35	62

رسم مبياني رقم (18): عوامل ضعف جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية



من خلال نتائج الجدول والرسم المبياني، يتبين أن هناك عدة عوامل من وجهة نظر المدرسين وأطر الإدارة التربوية والمفتشين التربويين، وهم المشكلين لأفراد العينة البالغ عددها 363 فرد، تجعل من أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضعيفا على مستوى الجودة والمردودية. هذه العوامل هي نفسها التي أوردها قبلا الطالب الباحث في فرضياته واستماراته الثلاث، وكذلك في القسم النظري للأطروحة.

وبالتالي، هو توافق تام بين ما حدده الطالب الباحث من عوامل مؤثرة في أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وهي المذكورة في الجدول أعلاه، وبين ما عدده أفراد العينة من عوامل تؤثر سلبا على أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، والتي هي عوامل تأخذ شكل عناصر ومقومات لثقافة مقاولاتية من أجل تحسين الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية. هذه العناصر والمقومات المشكلة للثقافة المقاولاتية ذكرناها في الآتي:

- ضرورة إيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية في تقويمات الوزارة الوصية؛
- ضرورة اعتماد طرق واستراتيجيات فعالة في تقييم الأداء؛
- ضرورة تكوين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؛
- ضرورة التحلي بروح المنافسة من قبل الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؛
- ضرورة تبني نمط قيادة إبداعي تشاركي؛
- ضرورة تحفيز الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؛
- ضرورة وجود قنوات للتواصل بين الموارد البشرية والإدارة العليا؛
- ضرورة تمكين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وإشراكهم في اتخاذ القرارات؛
- ضرورة تفعيل آليات التتبع والمراقبة داخل المؤسسات التعليمية؛

وبناء عليه، تشير النتائج المحصل عليها من الأجوبة على السؤال " **في نظرك، ما الذي قد يجعل أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضعيفا على مستوى الجودة والمردودية؟**" إلى نفس الطرح الذي تحمله أطروحة الطالب الباحث بدءا من عنوان البحث إلى نتائج البحث الميداني، وهو ما جعل من هذا السؤال– كما سبق أن أشرنا– سؤالا رائزا variable test.

وعلى سبيل المثال لا الحصر، وحتى لا نعيد تحليل وتفسير معطيات سبق تحليلها في النتائج السابقة، نلاحظ أن عددا مهما من العينة سواء كانوا مدرسين، أو أطر إدارية، أو مفتشين تربويين، قد أكدوا بتردد عال جدا وصل إلى 166 تردد (91 من المدرسين، 51 من الأطر الإدارية، و24 من المفتشين) ضعف أو غياب التحفيز والذي يعتبر من العوامل الأساسية التي تجعل من أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضعيفا على مستوى الجودة. وبنفس الأهمية أي ب 118 تردد، اعتبر أفراد العينة أن ضعف أو غياب التكوين سواء كان أساسيا أو مستمرا يعتبر من العوامل الحقيقية أيضا لضعف الأداء على مستوى الجودة والمردودية، وهكذا مع باقي العوامل الأخرى المبينة في الجدول والرسم المبياني. الأمر الذي ينهض دليلا على صدقية وثبات الأجوبة والنتائج السابقة الخاصة بالاستمارات الثلاث من جهة، وعلى أهمية تبني اعتماد ثقافة مقاولاتية ذات عناصر ومقومات ذكرناها أعلاه من جهة أخرى.

المطلب الثالث: تحليل الجداول المركبة أو العلاقات الترابطية بين المتغيرات

يحاول الطالب الباحث من خلال هذا المطلب أن يبحث عن علاقات ترابطية بين المتغيرات، حيث يلاحظ أن هناك دلالات وتفسيرات لا يمكن استنباطها واقتفاء مفاداتها إلا من خلال السبر في أغوار تلك العلاقات البينية التي تجمع بين المتغيرات الاجتماعية وبين المتغيرات المُشَكلة للفرضيات المجيبة على الإشكالات المؤطرة للبحث. وبالتالي سنعمل على رصد هذه العلاقات ذات الطابع البيني الترابطي، مركزين على المتغيرات الدالة التأثير بالنسبة لكل الفئات.

1- فئة المدرسات والمدرسين

1- 1 متغير الدرجة وعلاقته بالتحفيز

جدول رقم (37): الدرجة وعلاقتها بالتحفيز المادي القائم على الترقية

			هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة ؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
الدرجة	الدرجة الممتازة	التكرار	3	3	25	31
		النسبة المئوية	9.7%	9.7%	80.6%	100 %
	الدرجة1	التكرار	4	20	83	107
		النسبة المئوية	3.7%	18.7%	77.6%	100 %
	الدرجة2	التكرار	4	14	57	75
		النسبة المئوية	5.3%	18.7%	76%	100%
	الدرجة3	التكرار	0	2	5	7
		النسبة المئوية	0%	28.6%	71.4%	100%
المجموع		التكرار	11	39	170	220
		المجموع	5%	17.7%	77.3%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج(SPSS)

جدول رقم(38): الدرجة وعلاقتها بتحفيزات أخرى

			هل هناك تحفيزات أخرى غير هذه الترقية من قبل الإدارة العليا على أدائك الوظيفي؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
الدرجة	الدرجة الممتازة	التكرار	1	0	17	18
		النسبة	5.6%	0.0%	94.4%	100%
	الدرجة 1	التكرار	0	3	69	72
		النسبة	0%	4.2%	95.8%	100%
	الدرجة 2	التكرار	1	0	7	8
		النسبة	12.5%	0%	87.5%	100%
	الدرجة 3	التكرار	0	0	2	2
		النسبة	0%	0%	100%	100%
المجموع		التكرار	2	3	95	100
		النسبة	2.0%	3.0%	95.0%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

من خلال الجدولين المتعلقين بنتائج متغير الدرجة في علاقته بالتحفيز المادي أو تحفيزات أخرى، وحتى لا نكرر ما سبق أن قمنا به من تحليلات وتفسيرات أثناء تحليل أسئلة الاستمارة الخاصة بالتحفيز، سنركز على تأثير متغير الدرجة على التحفيز بمختلف أشكاله المادية والمعنوية بالنسبة لفئة المدرسين. فمن خلال هذه النتائج يتبين أن المدرسين الذين لهم الدرجة الممتازة هم الأكثر عدم رضا عن التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة بالرغم من أن أجرتهم هي الأعلى في سلم الأجور في قطاع التعليم المدرسي، حيث عبر ما مجموعه 80,6% من هذه الفئة عن عدم رضاهم من نمط الترقية المادي، يليهم أصحاب الدرجة الأولى هم كذلك غير راضين عن هذا النمط بنسبة 76,6%، ثم أصحاب الدرجة الثانية وهي ب 76%، ثم أصحاب الدرجة الثالثة وهي الدرجة السائرة في طريق الانقراض بنسبة 71,4% وهم الأقل تعبيرا عن عدم الرضا بالمقارنة مع باقي الدرجات الأخرى.

ما يلاحظ أن عدم الرضا عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة كان بارزا وقويا لدى الدرجات العليا من الدرجة الممتازة نزولا إلى الدرجة الثالثة؛ فقد يتم توقع العكس، أي أصحاب الدرجات الدنيا هم الأكثر تعبيرا عن عدم الرضا عن هذا النمط من التحفيز؛ ويمكن إيعاز ذلك إلى كون المدرسين الذين لهم أجور عليا (الدرجة الممتازة، الدرجة الأولى) لهم أقدمية معتبرة في التدريس، وبالتالي أصبحوا في حاجة إلى تحفيزات أخرى إلى جانب التحفيزات المادية وهي التحفيزات التي لها علاقة بالتقدير والمكانة والاعتراف وتحفيزات تحقيق الذات، وهو ما ينسجم مع الطرح الذي أكده **ماسلو Maslow** في نظريته المتعلقة بالحاجات الإنسانية وإشباع الرغبات والمرتبة بشكل تراتبي وهرمي. بالإضافة إلى نظرية العاملين **لهرزبرج Herzberg**، حيث يحدد نوعين من العوامل المحفزة والتي تحقق الرضا أو عدم الرضا، عوامل محفزة تعمل على بناء درجة عالية من الرضا والحفز وهي من قبيل تحقيق الذات والاعتراف والتقدير، وعوامل أخرى سماها عوامل وقاية أو الصحة وهي مشابهة للحاجات الأولية عند **ماسلو** والتي يدخل فيها الأجر المرتفع إلى حد ما والتي لا تحقق رضا كامل عن ظروف العمل.

هذا إذن ما يفسر لماذا المدرسات والمدرسين ممن لهم أجور عليا هم الأكثر عدم رضا عن نمط التحفيز، فهم لهم أقدمية معتبرة وبدأوا يشعرون بالإرهاق، ومن ثمة، هم في حاجة إلى تحفيزات أخرى كالتي ذكرناها أعلاه من تقدير واعتراف ومكانة...إلخ. وقد أكد الجدول الثاني هذا الطرح، حيث نجد المدرسين خصوصا ذوي الدرجة الممتازة والدرجة الأولى يعبرون عن عدم وجود تحفيزات أخرى غير التحفيز بالترقية.

2-1 متغير مجال العمل وعلاقته بالتواصل

جدول رقم(39): مجال العمل وعلاقته بمستوى التواصل بين المدرسين

			هل أنت راض عن مستوى التواصل بين السادة المدرسين داخل المؤسسة التي تنتمي إليها؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
مجال العمل	حضري	التكرار	36	30	40	106
		النسبة	34.0%	28.3%	37.7%	100%
	شبه حضري	التكرار	24	18	12	54
		النسبة	44.4%	33.3%	22.2%	100%
	قروي	التكرار	27	18	15	60
		النسبة	45.0%	30.0%	25.0%	100%
المجموع		التكرار	87	66	67	220
		النسبة	39.5%	30.0%	30.5%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم(40): مجال العمل وعلاقته بمستوى التواصل مع إدارة المؤسسة

			هل أنت راض عن مستوى التواصل مع إدارة المؤسسة التي تنتمي إليها؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
مجال العمل	حضري	التكرار	50	22	34	106
		النسبة	47.2%	20.8%	32.1%	100 %
	شبه حضري	التكرار	30	17	7	54
		النسبة	55.6%	31.5%	13.0%	100%
	قروي	التكرار	36	19	5	60
		النسبة	60.0%	31.7%	8.3%	100 %
المجموع		التكرار	116	58	46	220
		النسبة	52.7%	26.4%	20.9%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم(41): مجال العمل وعلاقته بمستوى التواصل مع المفتش التربوي

			هل أنت راض عن مستوى التواصل مع المفتش التربوي؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
مجال العمل	حضري	التكرار	35	25	46	106
		النسبة	33%	23.6%	43.4%	100%
	شبه حضري	التكرار	18	15	21	54
		النسبة	33.3%	27.8%	38.9%	100%
	قروي	التكرار	26	14	20	60
		النسبة	43.3%	23.3%	33.3%	100%
المجموع		التكرار	79	54	87	220
		النسبة	35.9%	24.5%	39.5%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم(42): مجال العمل وعلاقته بمستوى التواصل بين المدرسين والإدارة العليا

			هل أنت راض عن شكل التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
مجال العمل	حضري	التكرار	8	22	76	106
		النسبة	7.5%	20.8%	71.7%	100%
	شبه حضري	التكرار	5	14	35	54
		النسبة	9.3%	25.9%	64.8%	100.0 %
	قروي	التكرار	7	18	35	60
		النسبة	11.7%	30.0%	58.3%	100%
المجموع		التكرار	20	54	146	220
		النسبة	9.1%	24.5%	66.4%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ما يمكن ملاحظته من خلال الجداول الأربعة أعلاه ونتائج العلاقات الترابطية البينية بين متغير مجال العمل أو وسط العمل (حضري، شبه حضري، قروي) ومتغير التواصل، وهي حقيقة نتائج في غاية الأهمية والدلالة والتي يمكن استثمارها بشكل فعال في قادم الدراسات والأبحاث التي تقوم بها الوزارة أو المؤسسات الأكاديمية، وكذلك الباحثين في هذا المجال، هو أن المدرسات والمدرسين المنتمين

إلى المجال القروي أكثر رضا عن مستوى وشكل التواصل، سواء فيما يخص التواصل بين المدرسين أنفسهم، أو التواصل بين المدرسين والإدارة التربوية، أو التواصل بين المدرسين والمفتش التربوي، أو التواصل بين المدرسين والوزارة ومصالحها الخارجية، فهم الأكثر رضا عن مستوى التواصل بالمقارنة مع المدرسين المنتمين إلى المجال شبه حضري، ثم في الأخير المدرسين الذين يعملون في المجال الحضري؛ إنهم الفئة التي عبرت عن عدم رضاها عن مستوى التواصل بينها وبين باقي الأطراف السالفة الذكر.

ويمكن إيعاز ذلك، كون المدرسات والمدرسين العاملين في المجال القروي يعانون من ظروف طبيعية ونفسية في بعض الأحيان قاسية، ناهيك عن العزلة والانقطاع عن شبكات التواصل الاجتماعي بالمقارنة مع باقي زملائهم في المجال شبه حضري والحضري. وبالتالي، تجد المدرسين المنتمين إلى المجال القروي يعملون على الحفاظ على علاقاتهم التواصلية مع باقي الأطراف الأخرى (إدارة تربوية، مفتشين، مدرسين، مديريات...) ويتفادون ما قد يعكر صفو هذه العلاقات.

هذه النتائج نجد لها غطاء نظريا لدى **مواسي جون جوزيف j-j .Moisset** حيث عبر في كتابه "إدارة الموارد البشرية من أجل النجاح المدرسي" عن الدافعية الشخصية للمدرس في تجاوز مشاكله المرتبطة بالعمل عبر التشارك والاتصال والحفاظ على الحميمية مع الآخرين.

3-1 متغيرات مديرية العمل والحالة العائلية والإطار وعلاقتهم بالشعور بالرضا الوظيفي تجاه المنصب الوظيفي داخل المؤسسة

جدول رقم(43): المديرية الإقليمية وعلاقتها بالشعور بالرضا الوظيفي

			هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
المديرية الإقليمية	فاس	التكرار	33	21	41	95
		النسبة	34,7%	22,1%	43,2%	100%
	مكناس	التكرار	5	3	6	14
		النسبة	35,7%	21,4%	42,9%	100%
	صفرو	التكرار	17	11	13	41
		النسبة	41,5%	26,8%	31,7%	100%
	تاونات	التكرار	1	2	29	32
		النسبة	3,1%	6,3%	90,6%	100%
	مولاي يعقوب	التكرار	4	4	14	22
		النسبة	18,2%	18,2%	63,6%	100%
	تازة	التكرار	0	0	3	3
		النسبة	0%	0%	100%	100%
	الحاجب	التكرار	0	0	4	4
		النسبة	0%	0%	100%	100%
	إفران	التكرار	0	0	2	2
		النسبة	0%	0%	100%	100%
	بولمان	التكرار	2	0	5	7
		النسبة	28,6%	0%	71,4%	100%
المجموع		التكرار	62	41	117	220
		النسبة	28,2%	18,6%	53,2%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم(44): متغير الحالة العائلية وعلاقته بالشعور بالرضا الوظيفي

			هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
الحالة العائلية	متزوج	التكرار	44	26	79	149
		النسبة المئوية	29,5%	17,4%	53%	100%
	أعزب	التكرار	15	13	34	62
		النسبة المئوية	24,2%	21%	54,8%	100%
	شيء آخر	التكرار	3	2	4	9
		النسبة المئوية	33,3%	22,2%	44,4%	100%
المجموع		التكرار	62	41	117	220
		النسبة المئوية	28,2%	18,6%	53,2%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جدول رقم(45): متغير الإطار وعلاقته والشعور بالرضا الوظيفي

			هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
الإطار	أستاذ التعليم الإبتدائي	التكرار	25	11	27	63
		النسبة	39,7%	17,5%	42,9%	100%
	أستاذ التعليم الإعدادي	التكرار	18	12	32	62
		النسبة	29%	19,4%	51,6%	100%
	أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي	التكرار	19	18	58	95
		النسبة	20%	18,9%	61,1%	100%
المجموع		التكرار	62	41	117	220
		النسبة	28,2%	18,6%	53,2%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

حاولنا من خلال هذا العنوان أن يبحث عن التأثيرات البينية والعلاقات الترابطية بين متغير الرضا الوظيفي والذي يعتبر العامل الأساس في تحسين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، ومتغيرات المديرية الإقليمية التي ينتمي إليها المدرس، والحالة العائلية للمدرس ثم الإطار (انظر الجداول الثلاثة 43، 44، 45).

فيما يتعلق بمتغير الرضا الوظيفي في علاقته بمديرية العمل (النيابة سابقا) تبين النتائج أن المدرسين العاملين في المدن الكبرى فاس ومكناس هم الأكثر شعورا بالرضا الوظيفي مقارنة مع باقي

المديريات الأخرى، وذلك لتوفر مدينتي فاس ومكناس على شروط وظروف العيش اللائق، من مستشفيات وطرق معبدة وسكن محترم. بالإضافة إلى أن غالبية المؤسسات التعليمية في هاتين المدينتين توجد في الوسط الحضري وبشكل أقل في الوسط شبه حضري. بخصوص مدرسين مدينة صفرو فهم الأكثر شعورا بالرضا الوظيفي من باقي مدرسي المديريات الأخرى (41,5%)، والسبب هو أن العديد من المدرسين يفضلون العيش في هذه المدينة الصغيرة والجميلة كما تجدهم من أبناء هذه المدينة، الأمر الذي يجعلهم يشعرون بالرضا الوظيفي. في المقابل، عبر المدرسون العاملون في مديريات تاونات(100%)، ومولاي يعقوب(63,6%)، وتازة(100%)، والحاجب(100%)، وإفران (100%)، وبولمان(71,4%)، عن عدم شعورهم بالرضا الوظيفي بشكل أكثر حدة من المدن الثلاث السابقة الذكر فاس، ومكناس، وصفرو (انظر الجدول رقم 43 أعلاه). ويمكن إيعاز ذلك كون أقاليم تاونات، مولاي يعقوب، تازة، الحاجب، إفران، وبولمان هي أقاليم شاسعة وغالبية مؤسساتها التعليمية توجد في الوسط القروي الجبلي بالإضافة إلى صعوبة تضاريسها، ومناخها القاسي شتاء؛ مما يجعل المدرسين في هذه الأقاليم أقل شعورا بالرضا الوظيفي، وهو ما ينعكس سلبا على أدائهم الوظيفي داخل مؤسساتهم التعليمية.

بخصوص متغير الحالة العائلية وعلاقتها بمتغير الرضا الوظيفي، فتشير نتائج الجدول أنا فئة المدرسين العازبين هم الأقل شعورا بالرضا الوظيفي 54,8% مقارنة مع المدرسين المتزوجين %. بينما المطلقين والمطلقات أو الأرامل من المدرسين الممثلين لفئة شيء آخر فهم أكثر الفئة شعورا بالرضا الوظيفي 44,4% مقارنة مع المتزوجين والعازبين من المدرسين، وهذا قد تكون له أسباب نفسية واجتماعية منها قلة الشعور بالالتزام تجاه الأسرة والواجبات الأسرية أو قلة السعي الحثيث لبناء أسرة وما يصاحبها من تفكير وتخطيط، ناهيك عن عدم حضور ثقافة الزوج وما يرتبط بها من واجبات وانشغالات من أجل إرضاء الزوج والبحث عن راحته. وكان أندري كونط سبونفيل sponville قد صرح في مقابلة له حول السعادة والحب وإدارة الخيبات بتاريخ 09 غشت 2019 بأن السعادة فردية حتى عندما نعيشها مع الآخرين. وبالتالي، قد يكون هذا سببا يفسر كون المدرسين المطلقين والأرامل الأقل شعورا بعدم الرضا الوظيفي مقارنة مع المدرسين المتزوجين والعازبين. في الحقيقة هذه التفسيرات قد لا تكون كافية بل تحتاج إلى بحوث ودراسات؛ وهذا ما نتغياه من خلال هذا البحث هو أن نفتح الباب أمام طلبة باحثين آخرين لإثارة هذه الإشكاليات.

أما بالنسبة لمتغير الإطار في علاقته بالرضا الوظيفي، فيلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن أساتذة التعليم الابتدائي 42,9% هم الأقل شعورا بعدم الرضا الوظيفي، يليهم أساتذة الثانوي الإعدادي 51,6%، وفي الأخير أساتذة التعليم الثانوي 61,1% هم الأقل شعورا بالرضا الوظيفي مقارنة مع باقي الفئات الأخرى (انظر الجدول 45). ويمكن إيعاز ذلك، أنه بالرغم من الظروف الصعبة التي يواجهها أساتذة التعليم الابتدائي خصوصا الذين يعملون في الوسط القروي إلا أنهم الأقل شعورا بعدم الرضا الوظيفي مقارنة بأساتذة الإعدادي والثانوي؛ والسبب أنهم يدرسون أطفالا تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و 13 سنة في الغالب، ومن ثم، لا تكون هناك نزاعات وتوترات داخل الفصل على عكس أساتذة الثانوي الذين رغم وجود ظروف أفضل نسبيا من أساتذة الابتدائي والإعدادي إلا أنهم الأقل شعورا بالرضا بسبب كثرة التوترات والنزاعات بينهم وبين التلاميذ الذين يعيشون مرحلة المراهقة.

4-1 متغير الرضا عن مستوى التمكين والإشراك في اتخاذ القرارات وعلاقته بنمط قيادة الجهات المسؤولة

جدول رقم(46): الرضا عن مستوى التمكين وعلاقته بنمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة

			هل أنت راض عن مستوى تمكين المدرسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع؟	قيادة إبداعية تشاركية	التكرار	11	8	37	56
		النسبة المئوية	19,6%	14,3%	66,1%	100%
	قيادة سلطوية	التكرار	1	11	94	106
		النسبة المئوية	0,9%	10,4%	88,7%	100%
	قيادة فوضوية	التكرار	2	3	53	58
		النسبة المئوية	3,4%	5,2%	91,4%	100%
المجموع		التكرار	14	22	184	220
		النسبة المئوية	6,4%	10,0%	83,6%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

ما يجب الإشارة إليه هو أن فئة المدرسين قد عبرت سابقا عن موقفها السلبي تجاه مستوى تمكينهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات، ما نريده نحن الآن هو محاولة معرفة علاقة نمط القيادة بمستوى الرضا عن التمكين والإشراك في اتخاذ القرارات. إن النتائج المسجلة في الجدول تدعم وتُعَضِّد ما سبق

أن ذكرناه بخصوص نمط القيادة ومستوى رضا المدرسين عن التمكين والمشاركة في اتخاذ القرارات(انظر تحليل وتفسير المحور الرابع)، إذ يلاحظ أن الذين أكدوا من المدرسين بأن قيادة الجهات المسؤولة المتمثلة في وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية أكاديميات ومديريات الإقليمية هي قيادة سلطوية هم غير راضين عن مستوى تمكينهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات بنسبة وصلت 88,7 %، والذين يرون بأن هذه القيادة فوضوية غير راضين عن مستوى تمكينهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات بنسبة 91,4 % وهذا ينهض دليلا على وجود علاقات ذات تأثير بيني وترابطي بين نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة ومستوى تمكين المدرسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات.

2- فئة أطر الإدارة التربوية

2-1 متغير الأقدمية في الإدارة وعلاقته بنمط القيادة الإدارية

جدول رقم(47): الأقدمية في الإدارة وعلاقته بنمط القيادة الإدارية

			ما هو نمط القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية التي تدبرها أو تنتمي إليها؟			المجموع
			قيادة إبداعية تشاركية	قيادة سلطوية	قيادة فوضوية	
الأقدمية في الإدارة	أقل من 5 سنوات	التكرار	29	1	1	31
		النسبة	29%	1%	1%	31%
	10-6	التكرار	16	2	4	22
		النسبة	16%	2%	4%	22%
	20-11	التكرار	27	0	3	30
		النسبة	27%	0%	3%	30%
	أكثر من21	التكرار	13	3	1	17
		النسبة	13%	3%	1%	17%
المجموع		التكرار	85	6	9	100
		النسبة	85%	6%	9%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

تشير نتائج الجدول وهي نتائج تدعم كذلك ما تم تحليله في المحور الرابع الخاص بالقيادة، أن جل أطر الإدارة التربوية باختلاف مدة أقدميتهم في الإدارة قد أكدوا أن نمط قيادتهم للمؤسسات التي يدبرونها هي قيادة إبداعية تشاركية خصوصا لدى الفئة التي لها أقدمية أقل من 5 سنوات؛ وهذا يمكن تفسيره بأنهم تلقوا تكوينا في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أي فئة المسلكيين حيث استفادوا من

مجزوءة تكوينية حول القيادة والتغيير؛ وهو ما جعلهم يعتمدون هذا النمط من القيادة. كما يجب ألا ننسى أن سؤال الموضوعية مطروح هنا إذ من الوارد جدا أن يصرح المدير بأن أسلوب قيادته هو أسلوب إبداعي تشاركي.

جدول رقم(48): الأقدمية في الإدارة وعلاقته بنمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع

			ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع (مديريات، وزارة)؟			المجموع
			قيادة إبداعية تشاركية	قيادة سلطوية	قيادة فوضوية	
الأقدمية في الإدارة	أقل من 5 سنوات	التكرار	8	18	5	31
		النسبة	8%	18%	5%	31%
	10-6	التكرار	1	18	3	22
		النسبة	1%	18%	3%	22%
	20-11	التكرار	6	20	4	30
		النسبة	6%	20%	4%	30%
	أكثر من21	التكرار	5	11	1	17
		النسبة	5%	11%	1%	17%
المجموع		التكرار	20	67	13	100
		النسبة	20%	67%	13%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

تشير نتائج الجدول أعلاه والتي تؤكد النتائج السابقة المتوصل إليها من خلال تحليل المحور الرابع، أن هناك علاقات ذات تأثير واضح بين متغير القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع ومتغير الأقدمية في الإدارة، حيث يلاحظ أن الأطر الإدارة التربوية التي لهم أقدمية قليلة أو متوسطة ينظرون إلى القيادة الإدارية على أنها سلطوية. بينما أصحاب الأقدمية في الإدارة التي تتجاوز 21 سنة فهم الأقل سلبية من حيث اعتبار والنظر إلى القيادة الإدارية على أنها قيادة سلطوية(11 في المائة). ويمكن إيعاز ذلك إلى كون أصحاب الأقدمية القليلة والمتوسطة أكثر رفضا لواقع تدبير القيادة الإدارية للجهات المسؤولة؛ فالتوق إلى التغيير والسعي إليه يجعلهم أكثر طلبا إلى التجديد والتطوير، وهذا ألمسه شخصيا بحكم احتكاكي بهم على مستوى عملي التأطيري معهم داخل مقرات عملهم أو

خلال فترات تكوينهم في المركز الجهوي. بينما نجد الإداريين الذين لهم أقدمية إدارية معتبرة تفوق 20 سنة أنهم أكثر إيجابية في حكمهم على أسلوب قيادة الوزارة والمديريات لأنهم تأقلموا مع مناخ التدبير وطقسه وأصبحوا أقل تطلبا وثورية من الفئات السابقة. وبالتالي كلما زادت أقدمية الإداري في التدبير الإداري كلما نظر إلى القيادة الإدارية للوزارة على أنها أقل سلطوية وفوضوية خلال تدبيرها للقطاع.

2-2 متغيرا الدرجة والسن وعلاقتهما بالرضا الوظيفي

جدول رقم (49): الدرجة وعلاقتها بالرضا الوظيفي داخل المؤسسة

			هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
الدرجة	الدرجة الممتازة	التكرار	5	1	12	18
		النسبة	27.8%	5.6%	66.7%	100%
	الدرجة1	التكرار	14	10	48	72
		النسبة	19.4%	13.9%	66.7%	100%
	الدرجة2	التكرار	3	0	5	8
		النسبة	37.5%	0 %	62.5%	100%
	الدرجة3	التكرار	0	0	2	2
		النسبة	0%	0%	100%	100%
المجموع		التكرار	22	11	67	100
		النسبة العامة	22%	11%	67%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

سبق وأن أشرنا في تحليل المحور الرابع، أن أطر الإدارة التربوية لا تشعر بالرضا الوظيفي، والجدول أعلاه يؤكد هذه النتيجة من خلال الربط بين متغيري الدرجة والرضا الوظيفي، فقد تبين أن أطر الإدارة التربوية بمختلف درجاتهم حتى أصحاب الدرجة الممتازة والدرجة الأولى، لا يشعرون بالرضا الوظيفي 66,7% رغم أجرهم المرتفع نسبيا مقارنة مع إداريي الدرجة الثانية 62,7%. وهذا يؤكد كذلك

ماسبق وذكرناه بالنسبة للمدرسين حيث تنسحب عليهم نظرية ماسلو وهرزبرج بخصوص الرضا والتحفيز.

جدول رقم (50): متغير السن وعلاقته بالرضا الوظيفي

			هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
السن	أقل من30	التكرار	1	0	3	4
		النسبة	25%	0%	75%	100%
	40-31	التكرار	4	2	11	17
		النسبة	23,5%	11,8%	64,7%	100%
	50-41	التكرار	4	4	27	35
		النسبة	11,4%	11,4%	77,1%	100%
	أكثر من50	التكرار	13	5	26	44
		النسبة	29,5%	11,4%	59,1%	100%
المجموع		التكرار	22	11	67	100
		النسبة	22%	11%	67%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

النتائج المشار إليها في الجدول أعلاه، تعزز كذلك ما توصلنا إليه من نتائج سابقة، فكما هو مبين أنه كلما تقدمنا في السن في صفوف أطر الإدارة التربوية كلما ارتفع منسوب الرضا الوظيفي لديهم، إذ نلاحظ أن الفئة العمرية التي لديها سن أكثر من 50 سنة أقل شعورا بعدم الرضا الوظيفي 59,1% بينما من سنهم أقل من 30 فهم الأقل شعورا بالرضا الوظيفي في فئة أطر الإدارة التربوية 25%، وهذا عينه ما أكده **توسان ومواسي Toussaint et Moisset** في كتابهما **la gestion des RH pour la réussite scolaire** عندما اعتبرا أن الفئة المتقدمة في السن هي الفئة الأكثر رضا وظيفي مقارنة مع باقي الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية. لكن هذا لا يعني أن هناك رضا وظيفي لدى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية كما بينا سابقا في تحليل المحور

الرابع، بل إن عدم الرضا تختلف حدته من فئة إلى أخرى غير أنه على العموم ليس هناك رضا وظيفي لدى الموارد البشرية.

2-3 متغير مجال العمل والمهمة الإدارية وعلاقتهما بالتحفيز

جدول رقم (51): متغير مجال العمل وعلاقته بالتحفيز

			هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة والتعويض عن المهام ؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
النسبة	حضري	التكرار	1	5	39	45
		النسبة	2,2%	11,1%	86,7%	100%
	شبه حضري	التكرار	1	3	16	20
		النسبة	5%	15%	80%	100%
	قروي	التكرار	1	1	33	35
		النسبة	2,9%	2,9%	94,3%	100%
المجموع		التكرار	3	9	88	100
		النسبة	3%	9%	88%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

تشير نتائج الجدول أعلاه، وهي جاءت مؤكدة لما تم التوصل إليه بخصوص عدم رضا أطر الإدارة التربوية عن نمط التحفيز القائم على الترقية في الرتبة والدرجة في تحليل المحاور السابقة، إلى أن فئة أطر الإدارة التربوية العاملة في المجال القروي هي الأقل رضا عن نمط هذا التحفيز، حيث بلغت نسبة الأفراد الذين عبروا عن عدم الرضا 94,3% مقارنة مع الفئتين التي تعمل في المجال الحضري 86,7% وشبه حضري 80%. ويمكن تفسير ذلك إلى كون الأطر الإدارية العاملة في المجال القروي تواجه تحديات وصعوبات كثيرة أثناء أداء عملها مقارنة مع مثيلاتها في المجالين الشبه الحضري والحضري كصعوبة التنقل وضعف التجهيزات الميسرة للعمل، بالإضافة إلى بعد الوحدات المدرسية (الفرعيات) عن مركز المدرسة بالنسبة للتعليم الابتدائي.

جدول رقم (52): متغير المهمة الإدارية وعلاقته بالتحفيز

			هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة والتعويض عن المهام ؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
المهمة	مدير	التكرار	1	4	43	48
		النسبة	2,1%	8,3%	89,6%	100%
	ناظر	التكرار	0	0	10	10
		النسبة	0%	0%	100%	100%
	حارس عام	التكرار	2	4	25	31
		النسبة	6,5%	12,9%	80,6%	100%
	شيء آخر	التكرار	0	1	10	11
		النسبة	0%	9,1%	90,9%	100%
المجموع		التكرار	3	9	88	100
		النسبة	3%	9%	88%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

بطبيعة الحال، وكما سبق وأن أشرنا في تحليل نتائج المحاور السابقة، أن ليس هناك رضا عن نمط التحفيز المادي لدى أطر الإدارة التربوية باختلاف مهامهم الإدارية (مدير، ناظر، حارس عام، شيء آخر) الأمر الذي يؤثر على أدائهم الوظيفي، غير أنه حسب الجدول، يظهر أن الفئة الأكثر عدم رضا عن هذا التحفيز نجد النظار بنسبة 100% تليها فئة الملحقين التربويين وملحقي الاقتصاد والإدارة 90,9%، وبنسبة متقاربة المديرين بنسبة 89,6%، والسبب كون هذه الفئات هي الأكثر تحملا للمسؤولية الإدارية والتربوية، بالإضافة إلى تعدد مهامها مع قلة التعويضات والتحفيزات المادية، ناهيك عن تأخر صدور المرسوم الخاص بأطر الإدارة التربوية. في المقابل، الحراس العامون هم الأقل تعبيرا عن عدم رضاهم عن التحفيز المادي مقارنة مع باقي الفئات الأخرى والسبب قد يعود إلى قلة المهام والوظائف التي يقوم بها الحارس العام مقارنة مع المديرين والنظار والملحقين خصوصا فيما يتعلق بتحمل المسؤوليات. وبحكم عملي التأطيري مع فئة الحراس العامين خلال فترة التكوين، أجد أطر الإدارة

التربوية المتدربة تعبر عن رغبتها في تولي منصب حارس عام بدل مدير بعد التخرج لقلة المسؤوليات والمهام الإدارية والتربوية مقارنة مع مدير المؤسسة.

3- فئة المفتشات والمفتشين التربويين

3-1متغير مقر عمل المفتش(ة) وعلاقته بعدد الزيارات ومدى كفايتها لتقييم أداء المدرس

جدول رقم (53): مقر عمل المفتش(ة) وعلاقته بعدد الزيارات

			هل عدد الزيارات التي تقوم بها للمدرس(ة) تعتبر كافية لتقييم أدائه؟			المجموع
			نعم	إلى حد ما	لا	
مقر العمل	نفس مقر الإقامة	التكرار	4	4	12	20
		النسبة	20%	20%	60%	100%
	بعيد عن مقر الإقامة	التكرار	0	3	5	8
		النسبة	0 %	37.5%	62.5%	100%
	بعيد نسبيا	التكرار	3	4	8	15
		النسبة	20%	26.7%	53.3%	100%
المجموع		التكرار	7	11	25	43
		النسبة	16.3%	25.6%	58.1%	100%
		المجموع	16.3%	25.6%	58.1%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

جاءت النتائج الواردة في الجدول أعلاه مؤكدة ومعززة لما جاء في تحليل المحور الثاني الخاص بالاستمارة الموجهة لفئة المفتشات والمفتشين التربويين والمتعلق بفعالية طرق تقييم الأداء؛ إذ عبر المفتشون التربويون عن عدم كفاية الزيارات التي يقومون بها للمدرس من أجل تقييم أدائه. وخلال ربطنا بين متغير مقر العمل ومتغير عدد الزيارات – كما هو مبين في الجدول- وجدنا علاقات ذات دلالة بين هذين المتغيرين، حيث نلاحظ أن المفتشات والمفتشين التربويين الذين مقر عملهم بعيد عن مقر الإقامة يعتبرون أن الزيارات التي يقومون بها للمدرسين من أجل تقييم أدائهم غير كافية 62.5%؛ وهذا يعتبر مبررا وتحصيل حاصل، ما دام أن هؤلاء المفتشين بعيدي الإقامة عن مقر عملهم، سيجعلهم ذلك قليلي التردد على المدرسين في فصولهم من أجل تقييم أدائهم، وبالتالي ستكون هذه الزيارات غير كافية. لكن

بالنسبة للمفتشين التربويين الذين يعملون في نفس مقر الإقامة، فهم كذلك عبروا بنسبة 60% عن عدم كفاية هذه الزيارات لتقييم أداء المدرسين بالرغم من قرب محل سكناهم من مقر عملهم، وهو أمر يمكن إيعازه إلى كثرة عدد المدرسين المستهدفين من التأطير وتقييم الأداء خصوصا أثناء فترة الترقيات في الرتبة أو الدرجة.

3-2 متغير الإطار وعلاقته بالشعور بالرضا الوظيفي لدى الموارد البشرية داخل المؤسسة

جدول رقم(54):الإطار والشعور بالرضا الوظيفي لدى الموارد البشرية

			في نظرك، هل تشعر الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي داخل المؤسسة؟		المجموع
			إلى حد ما	لا	
الإطار	مفتش ابتدائي	التكرار	3	19	22
		النسبة	13,6%	86,4%	100%
	مفتش تأهيلي	التكرار	6	15	21
		النسبة	28,6%	71,4%	100%
المجموع		التكرار	9	34	43
		النسبة	20,9%	79,1%	100%

المصدر: من إعداد الطالب الباحث اعتمادا على برنامج (SPSS)

من خلال نتائج الجدول أعلاه، وتعزيزا لما جاء في تحليل المعطيات السابقة، قد أكد المفتشون التربويون الذين إطارهم مفتش التعليم الابتدائي بنسبة 86,4%، أن الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية لا تشعر بالرضا الوظيفي داخل مقر عملها، وهو موقف يكاد يكون عاديا بل مبررا، لأن هؤلاء المفتشين على اتصال مباشر بالمدرسين الذين يعملون بالتعليم الابتدائي ويعرفون الظروف الصعبة التي يواجهونها خصوصا المدرسون الذين يعملون في الوسط القروي. بينما مفتشو التعليم الثانوي فهم الأقل تعبيرا عن عدم شعور الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي داخل مقر عملهم، وقد يكون بسبب عملهم في الوسطين الحضري والشبه الحضري، بالإضافة إلى عدد الساعات القليلة نسبيا مقارنة مع أساتذة التعليم الابتدائي. وبشكل عام، قد عبر المفتشون التربويون عن عدم شعور

الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي، لكن مع تباين في حدة التعبير عن هذا الشعور حسب فئات المفتشين التربويين (مفتشي التعليم الابتدائي، ومفتشي التعليم الثانوي).

المبحث الثالث: التأكد من صحة الفرضيات وتمحيصها

تعتبر هذه المرحلة المنهجية التي هي اختبار صحة الفرضيات، من أهم مراحل البحث، إذ أنه إذا ما تم تأكيد صحة الفرضيات، تصبح هذه الأخيرة بمثابة نظريات وقوانين. والراجح هو أننا في أي بحث علمي وأكاديمي نبدأ البحث بأطروحة ونخرج بنظرية.

لقد طرحنا مجموعة من الأسئلة الاستشكالية التي تشكل عناصرا للإشكالية، واخترنا إليها أجوبة مفترضة تم تبنيها من قبل الطالب الباحث كأطروحات تحتاج إلى التحقق والتثبيت العلمي والأكاديمي.

1- التذكير بالفرضية الأولى والتأكد من صحتها

1-1 التذكير بالفرضية الأولى

قبل الخوض في عملية التأكيد والتمحيص، وانتصاب الحكم النهائي على صحة الفرضية والإعلان عنه، لا بد ابتداء وإواليا، التذكير بالسؤال الإشكالي الذي هو أس الإشكالية ورأسها، وبوصلتها المنهجية وضابطها في علاقته بالفرضية العامة. السؤال بسطناه في الآتي:

ما مدى تأثير أداء الموارد البشرية على مردودية وفعالية التنظيمات، وتحديدا مؤسسات التربية والتكوين؟ بمعنى آخر، لماذا تَعتبر سوسيولوجيا التنظيمات من جهة، وسوسيولوجيا التربية من جهة أخرى، دور الموارد البشرية هو أساس تقدم ونجاح مؤسسات التربية والتكوين؟ هل يمكن إرجاع أسباب فشل وإخفاق منظومة التربية والتكوين المغربية إلى ضعف ونقص في مردودية وجودة أداء الموارد البشرية؟ إلى أي حد يمكن اعتماد براديغم سوسيولوجي وفق ثقافة مقاولاتية، في تقييم جودة و مردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

هذا السؤال واجهناه **بفرضية أساسية** مفادها:

نجاح التنظيمات والمؤسسات العمومية وتحديدا المؤسسات التعليمية وحسن جودة أدائها وفعاليته، مرتبط أساسا بتحسين جودة أداء ومردودية الموارد البشرية من خلال تبني ثقافة مقاولاتية في تدبير و إدارة هذه الموارد، إننا نفترض وجود ارتباط(corrélation) قوي بين نجاح هذه المؤسسات في

تحقيق أهدافها، وبين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

✓ **التذكير بالسؤال الفرعي الأول**

هل هناك استحضار للبراديغم السوسيولوجي وللتفكير المقاولاتي بشأن أداء الموارد البشرية من قبل وزارة التربية الوطنية أثناء إجراء عمليات التقويم والتقييم المشخصة لجودة أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية. بمعنى آخر، هل يحظى المورد البشري من حيث التقييم والدراسة بنفس الأهمية التي تولى لباقي العوامل الأخرى المؤثرة في فشل أو نجاح منظومة التربية والتكوين ؟

✓ **التذكير بالفرضية الأولى**

عدم إيلاء وزارة التربية الوطنية الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية أثناء إجراء عمليات التقييم يؤثر سلبا على جودة أداء هذه المؤسسات وعلى نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها.

1-2 التأكد من صحية الفرضية الأولى وتمحيصها

إن مسار التأكيد والتمحيص للفرضية الأولى سيمر عبر محطات ومنازل بحثية سبق أن وقفنا عندها عبر عمليتي التحليل والتفسير لنتائج معطياتها المستخلصة من الوثائق والتوجهات الرسمية التي اعتمدها الطالب الباحث في تحليله الكيفي لمضمون هذه الوثائق، والتي مثلت الشق الأول من الدراسة الميدانية، ومن المحور الأول المدرج في الاستمارات الثلاث الموجهة لفئات العينة الثلاث، فئة المدرسات والمدرسين، فئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين.

بناء عليه، ومن خلال النتائج المستخلصة من تحليل مضمون الوثائق الرسمية وتحليل خطاب الملك محمد السادس في عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017 والتي أدرجناها في المبحث الأول من الفصل الثاني الخاص بالدراسة الميدانية مفصلة في جداول ورسوم مبيانية موضحة ومبينة لهذه التوجهات، تبين أن **(م.و.ت.ت)** كوثيقة معبرة وممثلة للتوجهات الرسمية للدولة ولوزارة التربية الوطنية بالخصوص، قد أولى أهمية نسبية لتقييم أداء الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية، حيث نجده تعرض بالنص 08 مرات لتقييم الأداء (انظر جدول المؤشرات الخاص بالميثاق الوطني للتربية والتكوين في المطلب الثاني من هذا الفصل). إنها أهمية نعتبرها جد محدودة لهذا المقوم الأساس في الثقافة المقاولاتية، الأمر الذي ينعكس سلبا على جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

كما أنه بالرغم من وضع **(م.و.ت.ت)** لبعض التوجهات لتقييم الأداء، إلا أنها لم تفعل أو تنزل على أرض الواقع وهذا بشهادة المسؤولين أنفسهم.

حال كهذا، جعل الملك محمد السادس في خطاب 2017، يدعو المؤسسات العمومية إلى ضرورة اعتماد ثقافة مقاولاتية على شاكلة مؤسسات القطاع الخاص، خصوصا فيما يتعلق بتقييم أداء الموارد البشرية، حيث ذكر تقييم الأداء 09 مرات (انظر جدول جرد مؤشرات خطاب الملك في المطلب الثاني)، ونحن نعلم أهمية تقييم الأداء كعملية مصدرها يعود إلى المقاولة والتفكير المقاولاتي. فالملك وكأنه يطالب كل القطاعات العمومية ومنها قطاع التربية والتكوين باعتباره قطاعا عموميا، بإيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية أثناء عمليات التقييم.

إن التوجهات والتوجيهات الملكية بخصوص إيلاء الأهمية لتقييم الأداء، قد تبنته وزارة التربية الوطنية في القانون الإطار 51.17 وفق تفكير مقاولاتي وثقافة مقاولاتية واضحة المعالم، حيث نجد أن مؤشر تقييم الأداء سواء بالنسبة للموارد البشرية أم للمؤسسات التعليمية تكرر بشكل وازن ومعتبر، حيث بلغ تردده 28 مرة (انظر جدول جرد مؤشرات الثقافة المقاولاتية في القانون الإطار 51.17) وهذا ينهض دليلا على عدم إيلائه الأهمية من لدن وزارة التربية الوطنية قبل خطاب الملك محمد السادس في 2017، وقبل القانون الإطار 51.17 في نهاية سنة 2019.

ومن ثمة، نقول إن التوجهات الرسمية التعليمية من خطب ملكية ووثائق إطار تؤكد صحة الفرضية الأولى بخصوص عدم إيلاء وزارة التربية الوطنية الأهمية لأداء الموارد البشرية أثناء إجراء عمليات التقييم وهو ما يؤثر سلبا على جودة هذا الأداء.

أما على مستوى النتائج الإحصائية الكمية والتي استخلصناها من الإجابة عن أسئلة المحور الأول وهو " إيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في تقويمات الوزارة الوصية وعلاقة ذلك بجودة الأداء"، المحور المدرج في الاستمارات الثلاث لكن بأسئلة تختلف من حيث العدد حسب الفئة المستهدفة من الاستمارة، وذلك بغية جمع معطيات والوصول إلى نتائج نتأكد بها ومنها من صحة الفرضية الأولى.

بالنسبة للمحور الأول في الاستمارة الخاصة بفئة المدرسات والمدرسين التربويين يتضمن ست أسئلة، كل هذه الأسئلة تحاول عن طريق الإجابة عنها التأكد من صحة الفرضية الأولى وتمحيصها. ففي المطلب الثاني من المبحث الثاني من هذا الفصل، وهو مخصص لتحليل وتفسير بيانات ونتائج المحاور الخمسة، كل النتائج بدءا من السؤال الأول إلى السؤال السادس تؤكد عدم إيلاء وزارة التربية

الوطنية الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية أثناء إجراء عمليات التقييم وتأثير ذلك على جودة أداء هذه المؤسسات وعلى نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها.

فعلى سبيل التذكير، كانت إجابة المدرسين على السؤال الأول هل ترون اهتماما بأداء المدرس(ة) من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟ بالنفي وبنسبة دالة ومؤثرة وصلت 80,5%. وفي الإجابة عن السؤال رقم (3) هل عدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء المدرس(ة) أثناء إجراء تقويماتها يؤثر في هذا الأداء أجابوا بنعم أي يؤثر سلبا بنسبة 87,3% في صفوف المدرسين. الأمر نفسه في نتائج الإجابة عن السؤال رقم(5) هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء المدرس(ة) يسهم في نجاح منظومة التربية والتكوين (انظر نتائج جدول المحور الأول في المطلب الثاني من المبحث الثاني من هذا الفصل).

أما بخصوص نفس المحور أي المحور الأول في الاستمارة الخاصة بأطر الإدارة التربوية، فقد كانت الإجابة عن الأسئلة من السؤال الأول إلى السؤال السادس كلها على غرار فئة المدرسات والمدرسين تصب في أن وزارة التربية الوطنية لا تولي اهتماما لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية أثناء إجراء عمليات التقييم، وأن ذلك يؤثر سلبا على جودة الأداء. نذكر مثلا السؤال رقم(1) الموجه لأطر الإدارة التربوية هل ترون اهتماما بأداء الإطار الإداري التربوي من قبل الوزارة في عمليات التقييم التي تقوم بها؟ كانت إجابة أطر الإدارة التربوية في مجملها تعبر عن النفي بنسبة 68% أي أنهم لا يرون اهتماما بتقييم أداء الإطار الإداري التربوي.

والسؤال الثالث كذلك، هل عدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء الإطار التربوي أثناء إجراء تقويماتها يؤثر على هذا الأداء؟ كانت نتائج الإجابة على هذا السؤال جد مهمة حيث أكدوا بنسبة 85% على التأثير السلبي لعدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء أطر الإدارة التربوية على جودة الأداء. الأمر نفسه بالنسبة للسؤال الخامس هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء الإطار الإداري يساهم في نجاح منظومة التربية والتكوين؟ أجاب الإداريون التربويون بنسبة 79% أن تقييم أداء أطر الإدارة التربوية باستمرار خلال عمليات تقويم الوزارة يساهم في نجاح منظومة التربية والتكوين.

أسئلة المحور الأول وهي ممحصة ومؤكدة لصحة الفرضية الأولى المذكورة أعلاه، وجهت كذلك لفئة المفتشات والمفتشين التربويين وقد أدرجنا نتائج هذه الأسئلة في جدول في المطلب الثاني المبحث الثاني من هذا الفصل والتي قمنا بتحليلها وتفسيرها. حيث أكدت نتائج الإجابة عن الأسئلة الثلاث ما

يفيد من المفتشات والمفتشين التربويين عدم إيلاء وزارة التربية الوطنية الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والتأثير السلبي لذلك على جودة أدائها.

فعلى سبيل التذكير لما جاء في تحليل المحور الأول الخاص بفئة المفتشات والمفتشين التربويين والذي يؤكد أو يدحض الفرضية الأولى، نجد إجابة هذه الفئة على السؤال الأول هل هناك اهتمام بالموارد البشرية من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟ قد ذهبت في اتجاه النفي بنسبة 62,8% أي ليس هناك اهتمام بتقييم أداء الموارد البشرية في عمليات التقويم التي تقوم بها الوزارة.

نتيجة السؤال الثاني عبرت كذلك بنسبة 90,7% من قبل المفتشين التربويين عن أن عدم اهتمام الوزارة بأداء الموارد البشرية في عمليات التقييم يؤثر سلبا على هذا الأداء. وفي السؤال الثالث كذلك من هذا المحور أكد المفتشون التربويون بنسبة 79,1% أن من شأن قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية يساهم في نجاح منظومة التربية والتكوين.

خلاصة القول، ومن خلال كل ما عرض أثناء تحليل نتائج المحور الأول وتفسيرها التي تم الحصول عليها من تفريغ الاستمارات الثلاث الخاصة بفئات العينة الثلاث، فئة المدرسات والمدرسين، وفئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين، ونتيجة لتحليل خطاب الملك محمد السادس في ذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017، وكذلك تحليل مضمون الوثائق الإطار الرسمية وهي الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والقانون الإطار رقم 51.17، وما تم التوصل به من نتائج بخصوص حضور الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وتحديدا فيما يخص بإيلاء الأهمية لتقييم أداء هذه الموارد البشرية.

☚من خلال هذا كله نستنتج **أن الفرضية الأولى هي فرضية مؤكدة وثابتة الصحة.**

2- التذكير بالفرضية الثانية والتأكد من صحتها

2-1 التذكير بالفرضية الثانية

✓ **التذكير بالسؤال الفرعي الثاني**

لماذا لا تعتمد وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية استراتيجيات وطرقا ومقاييس متعددة وفعالة لتقييم أداء موظفيها العاملين في المؤسسات التعليمية؟ لماذا لا تحذو حذو

المقاولات في ذلك، ما الذي يجعلها تتبنى طريقة واحدة ووحيدة أصبحت متجاوزة في تقييم أداء مواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

✓ **التذكير بالفرضية الثانية**

عدم وجود استراتيجيات وطرق ومقاييس متعددة وفعالة لتقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على غرار ما هو معتمد في تنظيمات القطاع الخاص خاصة المقاولات، يؤثر سلبا على جودة و مردودية أداء هذه الموارد البشرية.

2-2 التأكد من صحة الفرضية الثانية وتمحيصها

سبق وأن تحدثنا في تأكيد الفرضية الأولى أن هناك عدم اهتمام بتقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية من قبل وزارة التربية الوطنية والانعكاس السلبي لذلك على نجاح منظومة التربية التكوين. وقد أكدت الوثائق الإطار الرسمية والخطاب الملكي السامي في 2017 عدم إيلاء الوزارة الاهتمام الكافي لتقييم أداء مواردها البشرية، ما جعلها تتدارك الأمر في القانون الإطار 51.17 في حالة ما تم التقيد بمواده وتنزيلها على أرض الواقع، وتخصص عدة مواد ومؤشرات دالة على ضرورة تقييم منظومة التربية و التكوين حيث بلغت 28 ترددا.

إن عدم وجود استراتيجيات وطرق ومقاييس فعالة لتقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على غرار ما هو معتمد في تنظيمات القطاع الخاص وتحديدا المقاولات، ليدخل ضمن عدم إيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية. وبالتالي الاهتمام الضعيف للميثاق الوطني للتربية والتكوين في مواده وتوجهاته المعبرة عن السياسة التعليمية للدولة والوزارة بأداء الموارد البشرية و تقييمه، يتجلى ويتجسد في عدم وجود استراتيجيات وطرق ومقاييس فعالة لتقييم الأداء. لقد اقتصر **(م.و.ت.ت)** في عرضه لمسألة الاهتمام بأداء الموارد البشرية وتقييمه، على الإشارة إلى إجراءات وتدابير فضفاضة وعامة لا تقدم مقاييس و طرق إجرائية متعددة قادرة على تقييم أداء الموارد البشرية والمؤسسات التعليمية ومنظومة التربية التكوين بشكل عام (انظر جرد مؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في الميثاق الوطني للتربية و التكوين)، وهو ما جعل الملك محمد السادس ووفق تفكير مقاولاتي جد متقدم يشير في خطابه إلى ضرورة تبني فلسفة تقييمية لأداء الموارد البشرية في الوظيفة العمومية تستطيع كشف مواطن الخلل و التقصير في الأداء، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تبني طرق واستراتيجيات ومقاييس فعالة لتقييم الأداء على غرار القطاع الخاص؛

وهذا ما عبر عنه الملك في مؤشرات بلغ ترددها 09 مؤشرات في خطابه بمناسبة عيد العرش سنة 2017 (يمكن الرجوع إلى جدول جرد المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في خطاب العرش في المبحث الأول من هذا الفصل).

عدم و جود استراتيجيات وطرق ومقاييس فعالة لتقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على غرار ما هو معتمد في القطاع الخاص، والاقتصار على طريقة واحدة تقليدية لتقييم الأداء، جعل **(ق.إ 51.17)** من خلال أبوابه العشرة و مواده (59) التسع و الخمسين اقتراح بعض استراتيجيات وطرق وآليات تقييم أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية بالإضافة إلى مؤسسات ومصالح أخرى تابعة لوزارة التربية الوطنية؛ حيث ذكر تقييم الأداء أكثر من 28 مرة (انظر جدول جرد المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في القانون الإطار 51.17 المبحث الأول المطلب الثاني من هذا الفصل).

هذا إن دل على شيء فإنما يدل أولا على عدم وجود طرق واستراتيجيات متعددة و فعالة لتقييم الأداء قبل **(ق.إ 51.17)** أي قبل نهاية سنة 2019 وهو ما يؤكد صحة الفرضية الثانية. ثانيا، المؤشرات التي قدمها القانون الإطار بخصوص استراتيجيات تقييم الأداء ومقاييسه نجدها فضفاضة وغير إجرائية وتحتاج إلى تنزيل وأجرأة. وبالتالي إذا كان القانون الإطار هو تنزيل للرؤية الاستراتيجية 2030/2015 فهو يحتاج إلى تنزيل هو الآخر، أي تنزيل التنزيل، غير أن التفكير المقاولاتي والثقافية المقاولاتية بادية وبارزة في مقتضياته؛ نتمنى فقط تطبيقها على أرض الواقع. وهو ما يؤكد صحة فرضيتنا الثانية.

أما على المستوى الكمي أي النتائج الإحصائية الكمية، فقد تم إدراج المحور الثاني وهو "**اعتماد طرق واستراتيجيات فعالة لتقييم أداء المدرس(ة) وعلاقة ذلك بجودة الأداء** " في الاستمارات الثلاث الخاصة بفئات العينة، فئة المدرسات والمدرسين، وفئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات و المفتشين التربويين. هذا المحور الذي يضم ثمانية أسئلة مثبتة في استمارة فئة المدرسات والمدرسين، وأيضا ثمانية أسئلة في استمارة أطر الإدارة التربوية، وثلاث أسئلة يضمها المحور الثاني في استمارة المفتشات والمفتشين التربويين، جاء من خلال الإجابة على أسئلة، و التي قمنا بتحليل نتائجها في المطلب الثاني المبحث الثاني من هذا الفصل، جاء ليؤكد أو يدحض الفرضية الثانية والتي تقول بعدم وجود استراتيجيات وطرق ومقاييس متعددة فعالة لتقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات

التعليمية على غرار ما هو معتمد في تنظيمات القطاع الخاص خاصة المقاولات، وتأثير ذلك السلبي على جودة و مردودية أداء هذه الموارد البشرية. فكما نعلم أن طريقة تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية تعتمد على الزيارات من قبل المفتش التربوي أو مسؤول إداري، وهي طريقة واحدة ووحيدة تعتمدها وزارة التربية الوطنية في تقييم أداء المدرسين و أطر الإدارة التربوية، فمن خلال الإجابة على الأسئلة الخاصة بفئة المدرسين والأطر الإدارية من السؤال رقم 7 إلى السؤال رقم 14، بينت النتائج التي تم عرضها في تحليل وتفسير نتائج المحور الثاني، فئة المدرسين وفئة أطر الإدارة التربوية، تأكيد هؤلاء عدم رضاهم عن طريقة ومقياس تقييم أدائهم الذي يقوم على زيارة المسؤول عن التقييم لهم داخل الفصل أو المؤسسة التعليمية علما أن هذه الزيارة هي الطريقة الوحيدة المعتمدة في تقييم أداء المدرسين وأطر الإدارة التربوية. لقد عبر المدرسون وأطر الإدارة التربوية بنسب على التوالي 42.7% و 46% أن آخر زيارة لهم لتقييم أدائهم كانت قبل أكثر من سنتين من قبل المفتش التربوي بالنسبة للمدرسين والمسؤول الإداري بالنسبة لأطر الإدارة التربوية، كما أن المدة التي تفصل آخر زيارة كان فيها تقييم الأداء والتي قبلها أكثر من سنتين لدى 52.7% من المدرسين و48% لدى أطر الإدارة التربوية. وبالتالي هذه الطريقة الوحيدة في تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التقليمية تعتبر غير فعالة ومواكبة لتقويم وتقييم هذا الأداء.

النتيجة هذه عبر عنها المدرسون وأطر الإدارة التربوية حينما سئلوا في السؤال رقم (9) عن الزيارة التي يقوم بها المسؤول عن تقييم الأداء هل تعد كافية لتقييم الأداء، أجاب المدرسون بنسبة 83.6% وأطر الإدارة التربوية بنسبة 76% (انظر تحليل المحور الثاني الخاص بأطر الإدارة التربوية والمدرسين) عن أن هذه الزيارة لا تعد كافية لتقييم أدائهم. كما أنهم بنسبة جد مهمة في نتائج السؤال رقم 10، أكدوا أن الرئيس المباشر بالنسبة للمدرسين، والمسؤول عن تقييم أداء الإطار الاداري التربوي لا يعتمد على أية طريقة أو مقياس مهني لتقييم أدائهم داخل المؤسسة. كما عبر المدرسون في السؤال رقم (11) بنسبة 82.3%، عن أن نقطة المفتش التربوي والمدير لا تعد كافية لتقييم الأداء، الأمر نفسه بالنسبة لأطر الإدارة التربوية في السؤال رقم (12) أكدوا بنسبة 81% عن عدم رضاهم عن نظام ومقياس تقييم أدائهم في المؤسسة التعليمية (انظر تحليل المحور الثاني لفئة المدرسين وأطر الإدارة التربوية). ثم بعد ذلك، عبر المدرسون بنسبة كذلك جد مهمة 93% أنهم مع تعدد طرق ومقاييس تقييم أدائهم على غرار المقاولات بدل الاقتصار على طريقة واحدة ألا وهي زيارة القسم أو المدرسة ومنح نقطة تُقَيِّم الأداء.

بالنسبة لفئة المفتشين التربويين هم أنفسهم ذهبوا في نفس اتجاه الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية (انظر نتائج تحليل المحور الثاني فئة المفتشين التربويين) حيث اعتبروا أن الطريقة التي يعتمدونها في تقييم أداء المدرسين وهي الزيارات، تعد غير كافية لتقيم أدائهم (58.1%)، كما أنهم عبروا بنسبة جد مهمة بلغت 88.4% أنهم مع تعدد وتنوع طرق ومقاييس تقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على غرار ما هو معتمد في القطاع الخاص بدل الاكتفاء بطريقة واحدة والتي هي القيام بزيارة وإلحاقها بتقرير مذيل بنقطة عددية.

خلاصة القول، وانطلاقا مما تم التوصل إليه من نتائج خلال تحليل الوثائق الإطار الرسمية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والقانون الإطار 51.17، وما جاء في الخطاب الملكي السامي بتاريخ 29 يوليوز 2017، وما تم استخلاصه واستنتاجه من نتائج تحليل المحور الثاني " **اعتماد طرق و استراتيجيات فعالة لتقييم أداء المدرس على غرار المقاولات وعلاقة ذلك بجودة الأداء** "، وتمحيصا للفرضية الثانية التي تقول بعدم وجود استراتيجيات وطرق ومقاييس متعددة وفعالة لتقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على غرار ما هو معتمد في تنظيمات القطاع الخاص خاصة المقاولات، وتأثير ذلك السلبي على جودة و مردودية أداء هذه الموارد البشرية، ومن خلال هذه كله تستنتج أن:

- **الفرضية الثانية هي فرضية مؤكدة وثابتة الصحة.**

3-التذكير بالفرضية الثالثة و التأكد من صحتها

3-1 التذكير بالفرضية الثالثة

✓التذكير بالسؤال الفرعي الثالث

ما هي مقومات وعوامل تحسين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعلمية؟ لماذا لا تتبنى وزارة التربية الوطنية ومن ورائها المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية ثقافة مقاولاتية على غرار القطاع الخاص من حيث التكوين وجودته وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة والتحلي بروح المنافسة؟ ألا يمكن لهذا المقومات والعوامل أن تسهم في تحسين جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

✓**التذكير بالفرضية الثالثة**

ضعف التكوين الأساس والمستمر لدى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والإخلال بالمسؤولية وعدم ربطها بالمحاسبة وغياب روح المنافسة في المؤسسات التعليمية وفق ثقافة مقاولاتية على غرار القطاع الخاص، يؤثر سلبا على جودة أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية.

3-2 التأكد من صحة الفرضية الثالثة و تمحيصها

خلال تحليل نتائج المحور الثالث المتعلقة ب "**تكوين الموارد البشرية والتحلي بروح التنافسية و تحمل المسؤولية وعلاقة ذلك بجودة الأداء** " والذي تم تصريفه على شكل أسئلة مثبتة في الاستمارات الثلاث الخاصة بفئات العينة، فئة المدرسات والمدرسين ، وفئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين.

فبالرجوع إلى نتائج المحور الثالث وكذا مؤشرات تحليلها وتفسيرها، بالنسبة لفئة المدرسات والمدرسين تم توجيه 12 سؤالا في هذا المحور، من السؤال رقم (15) إلى السؤال رقم 26، وذالك من أجل تمحيص الفرضية الثالثة وتأكيدها. بخصوص تكوين المدرسات والمدرسين سواء منه التكوين الأساس أو المستمر، عبر المدرسون بنسبة 84.1% أن تكوينهم الأساس قبل ممارسة مهنة التدريس غير كاف لجودة الأداء، كما أنهم عبروا بنسبة 76.4% بأنهم لم يستفيدوا خلال تكوينهم الأساس في الكليات أو المعاهد من أية موارد أو مضامين في علوم التربية والتعليم. أكدوا كذلك، في السؤال رقم 17 بنسبة 85.9% أن تكوينهم في المدارس والمراكز التربوية لم يكن كافيا ليكون أداؤهم ذا جودة ومردودية . أما بخصوص التكوين المستمر للمدرسين، فالذين تلقوا تكوينا طيلة مسارهم المهني فقط نسبة 58,6% (السؤال رقم 19) من هذه النسبة 26,4% تلقوا تكوينا مستمرا لمرة واحدة رغم أقدميتهم في التدريس، في المقابل 41.4% من عينة المدرسين لم يسبق لها أن تلقت أية تكوينات مستمرة على الإطلاق.

بالنسبة للقيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة، كما جاء في السؤال رقم (21)، بينت النتائج المستخلصة و التي تم تحليلها و تفسيرها ضمن المحور الثالث، بينت أن ما نسبته 76.8% من المدرسين أكدوا عدم حضور هذا المبدأ في مؤسساتنا التعليمية، كما أنهم في معرض الإجابة عن السؤال (22) بخصوص مساءلة المقصرين في أدائهم عبر ما نسبته 83.2% من المدرسين عن عدم سماعهم بمساءلة أي مسؤول عن تقصيره وإخلاله بالواجب سواء كان مدرسا أو إطارا

إداريا أو مفتشا ... إلخ. ولما سئلوا عن سبب ذلك أجابوا بنسبة 94.1% بغياب المساءلة و عدم تفعيلها كآلية.

فيما يتعلق بوجود روح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية على غرار المقاولات، أكد المدرسون بنسبة 84.5% بالنفي، أي أنها غير موجودة، كما أنهم أكدوا من خلال الإجابة عن السؤال (25) بنسبة 93.6% عن مدى أهمية وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء. تملك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية في نظر 79.5% من المدرسين كما بينته الإجابة عن السؤال (26)، يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية (انظر نتائج تحليل المحور الثالث فئة المدرسات والمدرسين).

أما بخصوص تحليل نتائج المحور الثالث المتعلقة بفئة أطر الإدارة التربوية، فقد سارت في نفس اتجاه نتائج فئة المدرسات والمدرسين؛ فهذه الفئة هي الأخرى تم توجيه لها 16 سؤالا من أجل تمحيص الفرضية الثالثة والتأكد من صحتها، وذلك من السؤال رقم(15) إلى السؤال رقم (30). فئة أطر الإدارة التربوية هي نفسها في السؤال رقم (15) عبرت بنسبة 79% أن التكوين الأساس الذي تم تلقيه قبل تولي مهمة التدبير الإداري غير كاف لجودة الأداء، كما أنهم لم يسبق لهم أن استفادوا من مواد و مضامين في علوم الإدارة و التنظيم (70%). وأكدوا كذلك، بالنسبة لأطر الإدارة التربوية إسناد، أن التجربة المهنية كمدرس تعتبر غير كافية ليكون أداء الإطار الإداري ذا جودة ومردودية (78%).

فيما يتعلق بالتكوين المستمر، فقد عبر أطر الإدارة التربوية سواء كانوا إسنادا أو مسلكيين، أن منهم من لم يتلق تكوينا مستمرا، والذين تلقوا هذا التكوين اعتبروه غير كاف ولم يحقق النتائج التي كانوا ينتظرونها لتعزيز ودعم كفاءاتهم الإدارية (47%) (انظر تحليل المحور الثالث الخاص بفئة أطر الإدارة التربوية).

بالنسبة لمبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة، أكد الإداريون التربويون في معرض الإجابة عن السؤال رقم (25) بما نسبته 69% عن عدم وجود هذا المبدأ وحضوره في مؤسساتنا التعليمية، كما أن 70% منهم لم يسبق لهم أن سمعوا بمساءلة أي مسؤول أو مدرس أو إطار إداري عن تقصيره وإخلاله بالقيام بالواجب. بخصوص وجود روح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات (السؤال رقم 28)، عبر

أطر الإدارة التربوية بنسبة 73% عن عدم وجود هذا المبدأ، كما عبروا بنسبة 85% عن الدور الفعال والمساهمة الفعالة لوجود روح المنافسة في مؤسساتنا التعليمية في تحقيق الجودة في الأداء.

تملك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية ولدى مواردها البشرية، في رأي 86% من أطر الإدارة التربوية، يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية (السؤال رقم 30).

انطلاقا من تحليل نفس المحور أي المحور الثالث الخاص بالفرضية الثالثة والمدرج في استمارة المفتشات والمفتشين التربويين، وعبر ستة أسئلة من السؤال رقم (9) إلى السؤال رقم (14)، وهي أسئلة مُمَحِّصة ومؤكدة للفرضية الثالثة، قد بينت النتائج المستخلصة بعد تحليلها وتفسيرها، أن المفتشين التربويين في معرض إجابتهم عن السؤال رقم (09)، عبروا بنسبة (60.5%) عن أن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسة مهنة التدريس لا يعد كافيا ليكون أداؤه ذا جودة. كما أن التكوين الذي يتلقاه هذا المدرس في مراكز ومدارس التكوين، في نظر 65.1% من المفتشين التربويين لا يعد كافيا ومؤهلا ليكون أداؤه ذا جودة (السؤال رقم 10). فيما يخص التكوين المهني المستمر للمدرسين، ف 83.7% من المفتشين غير راضين عن واقعه الحالي (انظر تحليل المحور الثالث فئة المفتشين التربويين).

في السؤال رقم (12), أكد المفتشون التربويون عدم حضور مبدأ القيام بالواجب و تحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة في مؤسساتنا التعليمية بنسبة 76.7%. الأمر نفسه، بالنسبة لوجود روح المنافسة لدى مؤسستنا التعليمية ومواردها البشرية، حيث عبر ما نسبته 83,7% عن عدم وجود وحضور هذا المبدأ المهم في مؤسساتنا التعليمية (السؤال رقم13). وقد أكدوا كذلك، بنسبة 81,4% دور هذا المبدأ أي تملك روح المنافسة من قبل المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء (السؤال رقم14).

بالنسبة لتمحيص وتأكيد الفرضية الثالثة كيفيا، أي من خلال تحليل مضمون الوثائق الإطار الرسمية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون الإطار51,17، وتحليل خطاب الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017، وانطلاقا من عملية تحليل لمؤشرات هذه الوثائق وهذا الخطاب بعد جردها وتحديد ترددتها كما هو مبين في المبحث الأول من هذا الفصل، ثم استخلاص أن عنصر تكوين الموارد البشرية في **(م.و.ت.ت)** سواء منه التكوين الأساس أو المستمر قد تم ذكره 07 مرات على شكل مؤشرات (انظر جرد وتحليل مؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير المواد

البشرية في **(م.و.ت.ت)**) لكن للأسف، لم يتم تفعيل وتطبيق ما تم الالتزام به بخصوص تكوين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، وهذا يتطابق مع ما جاء في نتائج التحليل الكمي للاستمارات بخصوص عنصر التكوين.

بخصوص القيام بالواجب وتحمل المسؤولية الذي هو عنصر من عناصر المحور الثالث، لاحظنا من خلال جرد وتحليل المؤشرات الخاصة به في **(م.و.ت.ت)** ، أنه لم يُذْكر إلا خمس مرات و بشكل جد فضفاض وعام, حيث قُدِّم على شكل توصيات و"ماينبغيات" لم تفعل على أرض الواقع لعموميتها وصعوبة أجرأتها. أما مبدأ التحلي بروح المنافسة، فالميثاق الوطني ذكرها ثلاث مرات فقط، وبشكل جد عام وغير قابل للأجرأة.

في المقابل لاحظنا في خطاب العرش، أن الملك محمد السادس قد تحدث عن تكوين الموارد البشرية في المؤسسات العمومية وأقام مقارنة بينها وبين الموارد البشرية في القطاع الخاص، و كأنه يدعو إلى ضرورة تبني ثقافة مقاولاتية وتفكير مقاولاتي في مسألة تكوين موظفين قادرين على النهوض بالقطاع العمومي وتطويره كما هو كائن في القطاع الخاص. الأمر نفسه في مبدأ التحلي بروح المنافسة، الملك في خطابه، يدعو إلى التحلي بروح المنافسة على غرار القطاع الخاص. وبالتالي، هو إعلان مباشر وتصريح بارز وواضح بافتقار المؤسسات العمومية لهذا المبدأ الحيوي المجسد للثقافة المقاولاتية.

القانون الإطار 51.17 وبناء على التوجيهات الملكية السالفة الذكر، خصص الباب السادس بكامله للموارد البشرية ولتكوينها الأساس والمستمر، إذ ذكر التكوين في 15 مؤشرا، وهذا يعني أن هناك مشكلا على مستوى تكوين الموارد البشرية، إذ يمكن وصف تكوين الموارد البشرية بالضعيف سواء على مستوى خريجي مراكز التكوين أو المزاولين للمهنة (انظر جداول جرد مؤشرات الثقافة المقاولاتية في **ق.إ** 51,17).

فيما يخص عنصر القيام بالواجبات وتحمل المسؤولية، نلاحظ أن القانون الإطار لم يخصص له مساحة مهمة في مواده، إذ ذُكِر فقط 5 مرات وبشكل فضفاض وعام وغير إجرائي، كما أنه لم يُقْرَن بالمحاسبة كما هو حال خطاب الملك محمد السادس الذي قرن فيه المسؤولية بالمحاسبة.

بخصوص التحلي بروح المنافسة من قبل المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية، ف **(ق.إ** رقم 51.17)، لم يعر اهتماما لهذا العنصر المقاولاتي الهام، حيث ذكره مرة واحدة وبشكل جد ملتبس وعام

على عكس الخطاب الملكي الذي دعا إلى ضرورة تبني ثقافة مقاولاتية من قبل المؤسسات العمومية خصوصا في مجال التنافسية على غرار القطاع الخاص.

بناء عليه، ومن خلال نتائج التحليل الكيفي للوثائق الإطار والخطاب الملكي، ونتائج التحليل الكمي الخاص بالمحور الثالث في الاستمارات الثلاث لفئات العينة، يمكن القول إن الفرضية الثالثة "ضعف التكوين الأساس والمستمر لدى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والاخلال بالمسؤولية وعدم ربطها بالمحاسبة وروح المنافسة في المؤسسات التعليمية وفق ثقافة مقاولاتية على غرار القطاع الخاص، كل ذلك يؤثر سلبا على جودة أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية". من خلال هذا كله نستنتج أن:

☚ الفرضية الثالثة هي فرضية مؤكدة و ثابتة الصحة.

4- التذكير بالفرضية الرابعة والتأكد من صحتها

4-1 التذكير بالفرضية الرابعة

✓التذكير بالسؤال الفرعي الرابع

هل يمكن الحديث عن وجود قيادة إبداعية تشاركية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، هل لوزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية استراتيجيات وخطط تحفيزية وتواصلية فعالة وقادرة على تحقيق الرضا الوظيفي لموظفيها في المؤسسات التعليمية؟ ثم هل هناك إشراك للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في اتخاذ القرارات ضمن ما يصطلح عليه بتمكين الموظفين "EMPOWERMENT"، ألا تؤثر كل هذه العوامل على جودة أداء هذه الموارد البشرية وبالتالي على أداء منظومة التربية والتكوين ككل؟

✓التذكير بالفرضية الرابعة

عدم تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية قيادة إبداعية تشاركية قائمة على تحفيز مرضٍ لمواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والتواصل معهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات، كل ذلك يؤثر سلبا على الرضا الوظيفي وجودة الأداء لدى هذه الموارد البشرية وبالتالي على نجاح منظومة التربية والتكوين.

4-2 التأكد من صحة الفرضية الرابعة وتمحيصها

تبين نتائج جرد وتحليل مؤشرات الثقافة المقاولاتية لتدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في الوثائق الإطار الرسمية، **(م.و.ت.ت)**، و**(ق.إ 51.17)** على مستوى تحفيز الموارد البشرية والتواصل معهم وتمكينهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات؛ وهي المتغيرات الأساسية المشكلة للفرضية الرابعة والمؤثرة في الرضا الوظيفي وجودة الأداء لدى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، تبين أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد قدم خططا واستراتيجيات تحفيزية عبر عنها في 12 مؤشرا، وهي خطط تحفيزية تمّ تفعيلها على أرض الواقع، واستفادت منها الموارد البشرية لكن بقيت ثابتة ولم تتطور وتتحسن، خصوصا بالنسبة للعاملين في العالم القروي، حيث نص الميثاق الوطني على ضرورة مراعاة الظروف الخاصة للأطر التربوية عبر التعويض عن العمل في العالم القروي، إلا أن هذا الأمر بقي حبرا على ورق حتى الآن.

بالنسبة ل **(ق.إ51.17)**، تعرض لمُقَوم تحفيز الموارد البشرية في 05 مواضع، وهي تعتبر غير كافية خصوصا أنه لم يقدم خطته الإجرائية في التحفيز، وننتظر أن يتم تفعيل ما تم التعهد به في القانون الإطار من خلال حافظة المشاريع التي تم الإعلان عنها في بداية الموسم الدراسي 2021/2020. بخصوص مقوم التواصل مع الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية نلاحظ أنه مغيب تماما في الميثاق الوطني للتربية التكوين ولم يذكر كمؤشر إلا مرة واحدة، لكن تم تداركه في **(ق.إ51.17)**، حيث ذكر مقوم التواصل 11 مرة، وهذا دليل بأنه كان مغيبا قبل 2019 وننتظر تفعيله هذه السنة ضمن حافظة المشاريع لتنزيل القانون الإطار.

بالنسبة لتمكين وإشراك الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، الميثاق الوطني قدم ستة مؤشرات على ذلك لكن تعتبر غير كافية ولم يفعل بعضها. في المقابل، **(ق.إ51.17)** أشار إلى تمكين الموارد البشرية في مواده عشر مرات، والخطاب الملكي دعا للعمل المشترك وإشراك كل الفاعلين لتحقيق الأهداف؛ وهذا يدل على أن منظومة التربية والتكوين مازالت متأخرة في مسألة تمكين الموارد البشرية وإشراكها في اتخاذ القرارات.

وبالتالي، يمكن القول إن ما جاء من جرد وتحليل لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات العاملة ليؤكد الفرضية الرابعة (تمحيص كيفي عبر تحليل المضمون وتحليل الخطاب).

بخصوص التمحيص الكمي الإحصائي للفرضية الرابعة والتي تم ربطها بالمحور الرابع "**القيادة الإبداعية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**". هذا المحور أدرج في الاستمارات الثلاث الخاصة بفئات العينة الثلاث، فئة المدرسات والمدرسين، فئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشين والمفتشات التربويين.

لتمحيص الفرضية الرابعة تم تخصيص 12 سؤالا في المحور الرابع، من السؤال 27 إلى السؤال 38 في استمارة المدرسات والمدرسين، و11 سؤالا في استمارة أطر الإدارة التربوية من السؤال 31 إلى السؤال41 ، و8 أسئلة في المحور الرابع في استمارة فئة المفتشات والمفتشين التربويين. هذه الأسئلة كلها وضعت للتأكد من الفرضية الرابعة، وقد تم تحليل وتفسير نتائجها بشكل مباشر، وإقامة علاقات ترابطية بين متغيراتها في جداول تجميعية(المطلب الثاني من المبحث الثاني في هذا الفصل).

بخصوص نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع، فقد عبر أفراد العينة بفئاتها الثلاث عن أن هذا النمط هو نمط يميل ويتراوح في غالبيته بين القيادة السلطوية والقيادة الفوضوية 74.5% بالنسبة للمدرسين و80% بالنسبة لأطر الإدارة التربوية. أما التحفيز فقد ذهبت فئات العينات الثلاث في اتجاه عدم وجود تحفيز مرضٍ ومشجعٍ 77.3% بالنسبة للمدرسين، و88% بالنسبة لأطر الإدارة التربوية و79.1% بالنسبة لفئة المفتشات والمفتشين التربويين. كما دلت العلاقات البينية الترابطية بين متغير التحفيز وباقي المتغيرات الأخرى كالدرجة والإطار لأفراد العينة على نتائج مؤكدة لنتائج تحليل المعطيات.

بخصوص متغير التواصل بين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ووزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية، فقد أكدت النتائج المستخلصة من تحليل المحور الرابع لجميع الفئات، ومنها العلاقات البينية الترابطية بين متغير التواصل وباقي المتغيرات الأخرى(انظر تحليل نتائج المطلب الثاني ونتائج المطلب الثالث من المبحث الثاني من هذا الفصل)، فقد تم تأكيد أن هناك ضعفا في التواصل بين الجهات المسؤولة عن تدبير القطاع ومواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية التي عبرت عن عدم الرضا عن هذا التواصل بما نسبته 66.4% من المدرسين و68% بالنسبة لأطر الإدارة التربوية و86% من المفتشين التربويين دائما ضمن نفس المحور الرابع.

بالنسبة لمتغير التمكين وإشراك الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في اتخاذ القرارات، فقد كان موقف جميع فئات العينة موقفا معبرا عن عدم الرضا عن مستوى تمكين الموارد

البشرية وإشراكهم في اتخاذ القرارات من قبل وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية، حيث وصلت نسب عدم الرضا 83.6% بالنسبة للمدرسين و84% بالنسبة لأطر الإدارة التربوية، و76.7% بالنسبة للمفتشين.

هاته العوامل التي سبق ذكرها، أثرت سلبا على شعور الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي داخل مؤسساتهم، إذ بينت نتائج تحليل متغير الرضا الوظيفي لأفراد العينية، وكذا العلاقات البينية الترابطية لهذا المتغير مع متغيرات أخرى كالمديرية الإقليمية، والحالة العائلية، والإطار، والدرجة ، والسن(انظر تحليل نتائج متغير الرضا الوظيفي لدى المدرسين السؤال 36، وأطر الإدارة التربوية السؤال 39، والمفتشين السؤال 21)، بينت أن 53.2% من المدرسين لا تشعر بالرضا الوظيفي، هذه النتيجة تتأثر كذلك بمتغيرات أخرى(انظر الجداول التجميعية الترابطية في المطلب الثاني من هذا المبحث)، و67% من أطر الإدارة التربوية لا تشعر بالرضا الوظيفي اتجاه منصبها؛ وكذلك يتغير هذا الشعور حسب متغيرات أخرى كالدرجة والسن مثلا، و79.1% من المفتشات والمفتشين التربويين عبروا كذلك عن عدم شعور الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي.

أما السؤال الأخير من المحور الرابع من كل استمارة والذي يتمم تمحيص الفرضية الرابعة وهو "**هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟**" فقد اتفق أفراد العينة بنسب جد دالة مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية وجودته، بنسبة 85.5% للمدرسين وبنسبة 90% لأطر الإدارة التربوية و81.4% بالنسبة للمفتشين التربويين.

خلاصة القول، ومن خلال نتائج تحليل مضمون الوثائق الإطار الرسمية الممثلة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتحليل خطاب الملك محمد السادس بتاريخ 29 يوليوز 2017 (تمحيص كيفي للفرضية)، ومن خلال نتائج المحور الرابع المدرج في الاستمارات الثلاث لفئات العينة الثلاث(التمحيص الكمي للفرضية)، يمكن القول إن الفرضية الرابعة "عدم تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية قيادة إبداعية تشاركية قائمة على تحفيز مرضٍ لمواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والتواصل معهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات، كل ذلك يؤثر سلبا على الرضا الوظيفي وجودة الأداء لدى هذه الموارد البشرية وبالتالي على نجاح منظومة التربية والتكوين". من خلال هذا كله نستنتج أن:

- **الفرضية الرابعة هي فرضية مؤكدة وثابتة للصحة.**

5-التذكير بالفرضية الخامسة والتأكد من صحتها

5-1 التذكير بالفرضية الخامسة

✓التذكير بالسؤال الفرعي الخامس

ما الذي يحول دون تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية لثقافة مقاولاتية على مستوى اعتماد آليات للمتابعة والمراقبة وكذا تفعيلها في مواجهة مظاهر الإهمال والتقصير؟ لم لا تحذو وزارة التربية الوطنية حذو المقاولات في عدم التساهل مع الموظفين المخلين بأدائهم داخل المديريات الجهوية والإقليمية وكذا المؤسسات التعليمية مهما كانت انتماءاتهم ومناصبهم؟ أليس من شأن هذا كله، تحسين جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

✓التذكير بالفرضية الخامسة

عدم تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية لثقافة مقاولاتية على مستوى اعتماد آليات المتابعة والمراقبة والتأديب وتفعيلها أمام مظاهر التقصير والإهمال على غرار المقاولات، يؤثر سلبا على جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

5-2 التأكد من الفرضية الخامسة وتمحيصها

من خلال نتائج تحليل مضمون الوثائق الإطار الرسمية، **(م.و.ت.ت)** و**(ق.إ 51.17)**، وتحليل خطاب الملك **محمد السادس** بخصوص المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؛ وتحديدا في مقوم ومبدأ آليات التتبع والمراقبة والتأديب وتفعيلها أمام مظاهر التقصير والإهمال، تبين أن الميثاق الوطني لم يذكر هذه الآليات وضرورة تفعيلها إلا في خمسة مواضع ودون أن يحدد سبل أجرأتها وتفعيلها. في المقابل نجد الملك محمد السادس في الخطاب الذي مدته 20 دقيقة تعرض إلى مسألة ضرورة تفعيل آليات المتابعة والمراقبة والمحاسبة في وجه المسؤولين والموظفين المقصرين خاصة في القطاع العام، حيث ذكر هذه الآليات في أكثر من 10 مواضع من الخطاب. وهذا دليل على عدم تفعيل واستحضار لهذا المبدأ المقاولاتي ألا وهو آليات المتابعة والمراقبة والتأديب (انظر جداول جرد مؤشرات الثقافة المقاولاتية في المطلب الثاني المبحث الأول الخاص بتحليل مضمون الوثائق).

القانون الإطار هو نفسه ذكر آليات التتبع والمراقبة والتأديب والمحاسبة في أكثر من 10 مواضع تخص مراقبة وتتبع المشاريع المنجزة وبرامج الإصلاح وهو أمر إيجابي في القانون الإطار؛ غير أنه يدل أن قبل إقرار هذا القانون الإطار في 19 غشت 2019 تاريخ صدوره في الجريدة الرسمية،

كان هناك مشكل على مستوى اعتماد آليات للمتابعة والمراقبة في منظومة التربية والتكوين وتفعيلها من قبل وزارة التربية الوطنية.

بناء عليه، يمكن القول إن الوثائق الإطار الرسمية والخطاب الملكي يؤكدان الفرضية الخامسة ويثبتان صحتها.

أما على مستوى التمحيص الكمي من خلال نتائج تحليل المحور الخامس من كل استمارة من الاستمارات الثلاث الخاصة بفئات العينة وهو " **آليات التتبع والمراقبة ووجودة الأداء**" والذي ربطناه بالفرضية الخامسة، حيث خصصت له خمسة أسئلة في كل استمارة موزعة على الشكل التالي:

-المحور الخامس في استمارة المدرسات والمدرسين خمسة أسئلة من السؤال 39 إلى السؤال 43؛

-المحور الخامس في استمارة أطر الإدارة التربوية خمسة أسئلة من السؤال 42 إلى السؤال 46؛

-المحور الخامس في استمارة المفتشات والمفتشين خمسة أسئلة من السؤال 23 إلى السؤال 27؛

لقد خلصت نتائج تحليل المحور الخامس إلى خلاصة مفادها أن هناك مظاهر للتقصير والإهمال في الأداء داخل المؤسسات التعليمية وأنها تؤثر على جودة ومردودية الأداء، وهي الخلاصة التي عبر عنها أفراد العينة بفئاتهم الثلاث وهذا أمر طبيعي وجود مظاهر للتقصير والإهمال في أية مؤسسة مهما كانت طبيعتها وتوجهاتها، لكن المشكل في مواجهة هذه المظاهر السلبية وهل تفعل آليات المتابعة والمراقبة تجاهها. لقد أكد المدرسون في معرض إجابتهم عن السؤال 41 " **هل كانت تواجه مظاهر التقصير والإهمال بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟**" بنسبة 77,7% بالنفي، الأمر نفسه بالنسبة لأطر الإدارة التربوية، عبروا بنسبة 69% بالنفي كذلك. بالنسبة للمفتشين التربويين أنفسهم عبروا بنسبة 62,8% بأن ليس هناك ضعف في تفعيل آليات المراقبة والمتابعة والتأديب داخل المؤسسات التعليمية من قبل وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية.

حال كهذا، جعلنا نتساءل مع أفراد العينة عن أسباب عدم اعتماد وتبني آليات المتابعة والمراقبة وتفعيلها على غرار المقاولات(السؤال 42 بالنسبة للمدرسين، السؤال 45 بالنسبة لأطر الإدارة التربوية، والسؤال 26 بالنسبة لاستمارة المفتشين التربويين)، فقدموا أسبابا متعددة ومشاكل ومعيقات جمة تحول دون اعتماد هذه الآليات رغم أهميتها داخل المؤسسات التعليمية أثناء تدبير مواردها البشرية وضبط

أدائها ومراقبته من قبل وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية (انظر نتائج تحليل المحور الخامس لفئات العينة الثلاث فئة المدرسات والمدرسين، وفئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين).

خلاصة القول، وبناء على ما جاء من نتائج تخص تحليل الوثائق الرسمية الإطار، **(م.و.ت.ت)** و**(ق.إ 51.17)**، وتحليل خطاب الملك محمد السادس بمناسبة إحياء ذكرى عيد العرش في 2017، ومن خلال نتائج تحليل المحور الخامس من كل استمارة من الاستمارات الثلاث الخاصة بفئات العينة. من هذا كله نستنتج:

☚ **الفرضية الخامسة هي فرضية مؤكدة وثابتة الصحة.**

6- تمحيص المتغير الرائز V,T للفرضية الأساسية

لقد حاولنا من خلال هذا البحث وهذه الأطروحة تبني أطروحة فرضية أساسية مفادها أن " نجاح التنظيمات والمؤسسات العمومية وتحديدا المؤسسات التعليمية وحسن جودة أدائها وفعاليته، مرتبط أساسا بتحسين جودة أداء ومردودية الموارد البشرية من خلال تبني ثقافة مقاولاتية في تدبير وإدارة هذه الموارد، إننا نفترض وجود ارتباط قوي بين نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها، وبين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي". هذه الفرضية التي أجبنا عليها نظريا من خلال ثلاثة فصول نظرية تؤكد جميعها توجه الفرضية وحمولتها النظرية، وعلى المستوى الميداني التطبيقي، فقد تأكدت كل الفرضيات الفرعية وأثبتنا صحتها على المستوى الكيفي والكمي.

ومع ذلك، وضعنا في نهاية كل استمارة من استمارات فئات العينة سؤالا أو متغيرا رائزا(variable test) يمحص به الفرضية الأساسية والفرضيات الفرعية الخمس. السؤال هو " **ما الذي قد يجعل أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضعيفا على مستوى الجودة والمردودية؟**" هذا السؤال الذي تفاعل معه أفراد العينة، المدرسون، وأطر الإدارة التربوية، والمفتشون التربويون، إذ من خلال إجاباتهم الغنية والمتعددة ذكروا مجموعة من العوامل تجعل أداء الموارد البشرية أداء ضعيفا؛ هذه العوامل هي نفسها التي تبناها الطالب الباحث كفرضيات. من هذه العوامل ضعف أو غياب تقييم الأداء(الفرضية الأولى)، وضعف أو غياب طرق واستراتيجيات فعالة لتقييم الأداء(الفرضية

الثانية)، وضعف أو غياب تكوين الموارد البشرية(الفرضية الثالثة)، ضعف أو غياب تحمل المسؤولية(الفرضية الثالثة)، وضعف أو غياب التواصل(الفرضية الرابعة)، ضعف أو غياب التنافسية(الفرضية الرابعة)، وضعف أو غياب تمكين الموارد البشرية وإشراكهم في اتخاذ القرارات(الفرضية الرابعة)، وضعف أو غياب آليات التتبع والمراقبة(الفرضية الخامسة). وقد عرضنا نتائج الإجابة عن السؤال الرائز السالف الذكر والذي أفصح عن هذه العوامل في تحليل المحور الخامس من استمارات العينة) مع تحليل وتفسير لمؤشرات وترددات هذه العوامل المشكلة للثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية وتحسين جودة أدائها.

وبالتالي، ومن خلال النتائج المستخلصة من الإجابة عن السؤال الرائز أو المتغير الرائز V.T، نؤكد مرة أخرى صحة ومعقولية الفرضية الأساسية والفرضيات الفرعية التي سبق وأن أكدناها في السابق. وهي بشكل عام ضرورة تبني واعتماد ثقافة مقاولاتية لتحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية. الأمر الذي أكده كذلك، الجدول التركيبي الخاص بالوثائق الإطار على مستوى الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية؛ حيث ذكر **(ق.إ 51.17)**، وهو الوثيقة الرسمية المعتمدة والممثلة للتوجهات الإصلاحية الحالية لمنظومة التربية والتكوين، ذكر " الجودة ومردودية الأداء " عشرين (20) مرة، وذكر ما يفيد الثقافة المقاولاتية والتفكير المقاولاتي وضرورة تبنيه كتصور وكاستراتيجية تدبيرية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ولمنظومة التربية والتكوين بشكل عام أكثر من تسع عشرة (19) مرة. وهذا ينهض دليلا على صحة ومعقولية أطروحتنا وهي ربط تحسين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وتبني واعتماد ثقافة مقاولاتية في تدبير هذه الموارد البشرية.

خلاصة الدراسة الميدانية

من خلال كل ما سبق، يمكن القول وبقليل من التعسف في الحكم، إن الدراسة الميدانية قد استطاعت تعزيز ودعم أطروحة البحث ميدانيا وإمبريقيا. فإذا كانت النظريات والمفاهيم والمنطلقات الفكرية التي ميزت الإطار النظري قد أجابت نظريا على الإشكالية وأسئلتها الاستشكالية، وأحاطت بالفرضية الأساسية والفرضيات الفرعية كأجوبة احتمالية، ووضعتها وصرفتها على شكل فصول ومباحث ومطالب يسهل البحث عنها وسبر أغوارها داخل المتون والمعتمدات البحثية والمرجعية ذات القيمة العلمية والأكاديمية، فإن الدراسة الميدانية لم تتخلف أو تتوارى عن وظيفتها التمحيصية الواقعية في ظل الحتمية السوسيولوجية التي يفرضها البحث وهي المزاوجة بين النظري والميداني والتجسير بينهما.

لقد اعتمدنا في مسعانا التمحيصي الواقعي في الدراسة الميدانية على تحليل كيفي وتحليل كمي، تحليل كيفي استند على منهجي تحليل المضمون وتحليل الخطاب، حيث أُستهدف بهما الوثائق الإطار الرسمية ممثلة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والقانون الإطار 51.17، وخطاب الملك محمد السادس الذي ألقاه بمناسبة الاحتفال بذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017. وتحليل وصفي وكمي إحصائي شمل مجتمع البحث المكون من ثلاث فئات، فئة المدرسات والمدرسين، فئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين؛ وقد حصرناه في عينة تمثيلية وصل عدد أفرادها 363 فرد.

لقد استطاعت الدراسة الميدانية أن تحيط بكل الفرضيات وتمحصها كيفيا وكميا بالرغم من الصعوبات التي واجهت الطالب الباحث أثناء توزيع الاستمارات وجمعها في ظل انتشار جائحة كورونا كوفيد 19؛ فكانت النتيجة أن أثبتت صحة كل الفرضيات بدون استثناء معلنة خلاصة مفادها: نجاح التنظيمات والمؤسسات العمومية وتحديدا المؤسسات التعليمية وحسن جودة أدائها وفعاليته، مرتبط أساسا بتحسين جودة أداء ومردودية الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية. نجاح لا يمكنه أن يتأتى إلا من خلال اعتماد ثقافة مقاولاتية في تدبير وإدارة هذه الموارد عبر تبني استراتيجيات فعالة في التخطيط وتقييم الأداء بطرق متعددة، وتكوين الموارد البشرية، والتزامهم بواجباتهم ومسؤولياتهم ومحاسبتهم على ذلك، بالإضافة إلى التواصل معهم وتحفيزهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات من خلال عملية التمكين مع تفعيل لآليات المتابعة والمراقبة والتأديب في حق من ثبت في حقه التقصير والإهمال أثناء القيام بالأداء والمهام.

خاتمة عامة

لكل سفر وصول، ولكل بدء وبداية ختم ونهاية. والبحث الذي بكورة نتاجه وثمرة صَرْمِه بين أيديكم الآن، وصل إلى مآله ومآل حكم أعضاء اللجنة عليه. وإذا كان "**إدوار سعيد**" قد تحدث عن سفر النظرية، فأنا أحذوه في هذه العبارة حذو النعل بالنعل والقدة بالقدة، وأتحدث عن سفر البحث. سفر – بطبيعة الحال– هو سفر إشكالية، فرضيات، نظريات، وأفكار...والبديهي، أن كل هذا وذاك يحتاج إلى خطة وخريطة، تجمع بين النظري المجرد والميداني المجرب؛ والبحث الماثل للحكم والمداولة جمع بين هاتين الحسنيين، وجاسر بينهما في تعالق جدلي محتوم بالضبط العلمي والصرامة السوسيولوجية الأكاديمية.

البحث اختار لنفسه موضوعا إشكاليا مهما عنونه بـ:"**دراسة حول دور الثقافة المقاولاتية في تقييم وتحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية – نموذج جهة فاس مكناس**– ".

إن اختيار هذا الموضوع لم يكن بصدفة نيوتونية مفاجئة، ولا باعتباطية "كاووسية" ترمي بالارتجال وتلوح بالعبثية واللامعنى، بل جاء وحل، حينما اكتمل كفكرة في ذهن الطالب الباحث وبتسديد من الأستاذ المشرف ليقتضي هذا الموضوع الوجود والإعلان، أليس هذا ما قاله أفلاطون، فيلسوف أثينا واليونان؟

بناء عليه، معالجتنا ومطارحتنا لموضوع هذا البحث جاءت لاعتبارات عدة، اعتبارات أملتها توجهات الطالب الباحث السوسيولوجية في مجال التربية، وكذا اهتماماته بسوسيولوجيا التنظيمات والمقاولة. تجميعة علمية وتوليفة سوسيولوجية أكاديمية دفعته بتوجيه سديد من المشرف على الأطروحة إلى البحث في الموارد البشرية ودورها وتأثيرها في تحقيق أهداف منظومة التربية والتكوين.

إن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ومصالحها الخارجية من مديريات جهوية وإقليمية ومؤسسات تعليمية التابعة لها، كانت ومازالت تسعى حثيثا إلى بلوغ غاياتها وتحقيق أهدافها على مستوى الرفع من جودة ومردودية خدماتها التعليمية، وهي حقيقة لا يمكن إنكارها. لكن وللأسف، ظلت سياساتها الإصلاحية وخططها في تغيير واقع تعليمي أقل ما يمكن أن يوصف به

أنه مضطرب ومتذبذب. حكم كهذا، أكدته التقارير الدولية والوطنية المشخصة والمقيمة لمنظومة التربية والتكوين بالمغرب.

لقد حاولنا عبر هذه الأطروحة أن نقف عند هذا الواقع وفق رؤية تقويمية وتقييمية، تستند إلى براديغم سوسيولوجي قادر ومبادر في وقت نفسه، إلى إعادة النظر بل وتوجيهه إلى المشكل الحقيقي الذي تعاني منه منظومة التربية والتكوين ألا وهو الاقتصار في عملية تقييم وتقويم جودة ومردودية هذه المنظومة على رؤية أحادية ذات خلفيات سيكولوجية تفسر أسباب ضعف جودة أداء المؤسسات التعليمية ومن خلالها ضعف التحصيل الدراسي لدى المتعلم وعدم اكتسابه للكفايات والمهارات والقيم المحددة في المناهج التربوية والسياسات التعليمية المعتمدة، انطلاقا من التركيز على بعد أحادي ضيق و"مُسَكْلِج" (من السيكولوجيا بلغة الدكتور العلمي الخمار) للفعل التقييمي لأداء منظومة التربية والتكوين، والذي يقف عند المتعلم كذات متعلمة، وعند تغيير المقررات والبرامج التعليمية...إلخ. والحال أننا في هذه الأطروحة، تبنينا البراديغم السوسيولوجي في عملية تقييم أداء منظومة التربية والتكوين باستحضار جميع الأبعاد المتدخلة والمتداخلة في هذه المنظومة والتي تؤثر في أدائها وجودتها. ومن أهم هذه الأبعاد وأكثرها تأثيرا في تحقيق جودة ومردودية المنظومة التربوية، هو دور وتأثير أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية من مدرسات ومدرسين وأطر إدارية تربوية، ومفتشات ومفتشين تربويين.

فكيف يستقيم الفهم عندنا، ونحن نعلم أن وزارة التربية الوطنية تشغل أكثر من 264 ألف من الموارد البشرية أي تقريبا نسبة 49% من مجموع الموظفين المدنيين، وأنها تخصص ميزانية 24,2% من الميزانية العامة للدولة؛ وفي الوقت نفسه، لا تحظى هذه الموارد البشرية بالأولوية في تقييم الأداء والرفع من جودته ومردوديته في حالة استثماره بالشكل الأمثل وبالحكامة الجيدة. كان حريا إذن، وبالنظر إلى هذا العدد من الموارد البشرية وإلى هذه الميزانية المرصودة لقطاع التربية والتكوين أن يكون هذا الأخير من أنجح القطاعات الاجتماعية في الدولة وليس العكس.

في المقابل، يلاحظ أن القطاع الخاص وتحديدا المقاولات تحقق الإنتاجية وبأعلى مستويات الجودة والمردودية بفعل أداء مواردها البشرية المكونة تكوينا عاليا والمؤهلة تأهيلا علميا وأكاديميا مقارنة مع المؤسسات العمومية وعلى وجه الخصوص المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية. فكان مسعانا مشروعا وهدفنا مبررا في هذا البحث وفي هذه الأطروحة، أن ندعو بل وأن نتبنى أسلوبا تدبيريا في إدارة

وتدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ألا وهو براديغم الثقافة المقاولاتية في تدبير وإدارة الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية من أجل تحسين جودة الأداء الوظيفي لهذه الموارد البشرية. وقد اعتبرنا الثقافة المقاولاتية براديغما بكل ما يحمله مفهوم براديغم من حمولات التجاوز والتجديد والقطع مع التوجهات السابقة التي جعلت أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية خارج دائرة أضواء التقييم والتقويم؛ إذ بقي أي أداء الموارد البشرية في الظل والإقامة الجبرية الطويلة ينتظر حظه من الإصلاح المنشود.

ومن ثم، وأمام هذا الواقع التشخيصي والاستشرافي، طرح الطالب الباحث إشكاليات كبرى أوصلته إلى هذه المرحلة من كتابة الخاتمة وهي:

ما مدى تأثير أداء الموارد البشرية على مردودية وفعالية التنظيمات وتحديدا مؤسسات التربية والتكوين؟ بمعنى آخر، لماذا تَعتبر سوسيولوجيا التنظيمات من جهة، وسوسيولوجيا التربية من جهة أخرى، دور الموارد البشرية هو أساس تقدم ونجاح مؤسسات التربية والتكوين؟ هل يمكن إرجاع أسباب فشل وإخفاق منظومة التربية والتكوين المغربية إلى ضعف ونقص في مردودية و جودة أداء الموارد البشرية؟ إلى أي حد يمكن اعتماد براديغم سوسيولوجي وفق ثقافة مقاولاتية، في تقييم جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟ هل هناك استحضار للبراديغم السوسيولوجي وللتفكير المقاولاتي بشأن أداء الموارد البشرية من قبل وزارة التربية الوطنية أثناء إجراء عمليات التقويم والتقييم المشخصة لجودة أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية؟ هل يحظى المورد البشري من حيث التقييم والدراسة بنفس الأهمية التي تولى لباقي العوامل الأخرى المؤثرة في فشل أو نجاح منظومة التربية والتكوين؟ لماذا لا تعتمد وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية استراتيجيات وطرقا ومقاييس متعددة وفعالة لتقييم أداء موظفيها العاملين في المؤسسات التعليمية؟ لماذا لا تحذو حذو المقاولات الناجحة في ذلك، ما الذي يجعلها تتبنى طريقة واحدة ووحيدة أصبحت متجاوزة في تقييم أداء مواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

ما هي مقومات وعوامل تحسين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟ لماذا لا تتبنى وزارة التربية الوطنية ومن ورائها المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية ثقافة مقاولاتية على غرار القطاع الخاص من حيث التكوين وجودته وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة والتحلي بروح المنافسة؟ ألا يمكن لهذه المقومات والعوامل أن تسهم في تحسين جودة أداء الموارد

البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟ هل يمكن الحديث عن وجود قيادة إبداعية تشاركية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، هل لوزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية استراتيجيات وخطط تحفيزية وتواصلية فعالة وقادرة على تحقيق الرضا الوظيفي لموظفيها في المؤسسات التعليمية؟ ثم هل هناك إشراك للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في اتخاذ القرارات ضمن ما يصطلح عليه بتمكين الموظفين" Empowerment"؟ ألا تؤثر كل هذه العوامل على جودة أداء هذه الموارد البشرية، وبالتالي على أداء منظومة التربية والتكوين ككل؟

ما الذي يحول دون تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية لثقافة مقاولاتية على مستوى اعتماد آليات للمتابعة والمراقبة وكذا تفعيلها في مواجهة مظاهر الإهمال والتقصير؟ لِمَ لا تحذو وزارة التربية الوطنية حذو المقاولات في عدم التساهل مع بعض الموظفين المخلين بأدائهم داخل المديريات الجهوية والإقليمية وكذا المؤسسات التعليمية مهما كانت انتماءاتهم ومناصبهم، أليس من شأن هذا كله، تحسين جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

هذه الأسئلة واجهها الطالب بأجوبة محتملة صاغها على شكل فرضيات قدمت على الشكل التالي:

– نجاح التنظيمات والمؤسسات العمومية وتحديدا المؤسسات التعليمية وحسن جودة أدائها وفعاليته، مرتبط أساسا بتحسين جودة أداء ومردودية الموارد البشرية من خلال تبني ثقافة مقاولاتية في تدبير وإدارة هذه الموارد، إننا نفترض وجود ارتباط(corrélation) قوي بين نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها، وبين جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

– عدم إيلاء وزارة التربية الوطنية الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية أثناء إجراء عمليات التقييم يؤثر سلبا على جودة أداء هذه المؤسسات وعلى نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها.

– عدم وجود استراتيجيات وطرق ومقاييس متعددة وفعالة لتقييم الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على غرار ما هو معتمد في تنظيمات القطاع الخاص خاصة المقاولات، يؤثر سلبا على جودة و مردودية أداء هذه الموارد البشرية.

– ضعف التكوين الأساس والمستمر لدى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، والإخلال بالمسؤولية وعدم ربطها بالمحاسبة وغياب روح المنافسة في المؤسسات التعليمية وفق ثقافة مقاولاتية على غرار القطاع الخاص، كل ذلك يؤثر سلبا على جودة أداء المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية.

– عدم تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية قيادة إبداعية تشاركية قائمة على تحفيز مرضٍ لمواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية والتواصل معهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات كل ذلك يؤثر سلبا على الرضا الوظيفي وجودة الأداء لدى هذه الموارد البشرية وبالتالي على نجاح منظومة التربية والتكوين.

– عدم تبني وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية لثقافة مقاولاتية على مستوى اعتماد آليات المتابعة والمراقبة والتأديب وتفعيلها أمام مظاهر التقصير والإهمال على غرار المقاولات، يؤثر سلبا على جودة أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

هذه الفرضيات تم التأكد من صحتها نظريا وميدانيا بعد تمحيصها واستنطاقها سوسيولوجيا عبر مجموعة من الأسئلة أدرجت في ثلاث استمارات موجهة لفئات العينة الثلاث، كما تم التأكد منها عبر قراءات تحليلية في مضمون الوثائق الإطار الموجهة للسياسات التعليمية الإصلاحية، وفي مضمون خطاب الملك محمد السادس بتاريخ 29 يوليوز 2017.

على المستوى النظري، وقصد الإجابة على الأسئلة الاستشكالية التي تم طرحها في بداية البحث، فقد كان القسم النظري مخصصا لتسليط الضوء على الموارد البشرية وإدارتها، حيث تم الوقوف عند مفهوم الموارد البشرية والتخطيط لها داخل المؤسسات والتنظيمات، واعتبرنا أنه من بين أهم المشاكل التي تعرفها منظومة التربية والتكوين هي عدم إيلاء الأهمية لعنصر التخطيط للموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية ما يترك الباب مفتوحا لبعض مظاهر التخبط والإرتجالية في تدبير هذه الموارد. وقد قدمنا بهذا الصدد، مجموعة من النظريات والاستراتيجيات المعتمدة في التخطيط المؤسساتي، وخاصة التخطيط التربوي وسبل تفعيله وتوظيفه في تدبير وإدارة الموارد البشرية.

بعد ذلك تم التطرق إلى مفهمة أساسية شملت مفهومي المؤسسة التعليمية والمقاولة باعتبارهما تنظيمين يحتضنان موارد بشرية، ويخضعان على حد سواء لقوانين ونظريات تمتح من علوم الإدارة

والتنظيم، ما يجعل إمكانية استفادة المؤسسات التعليمية من التدبير المقاولاتي والثقافة المقاولاتية أمرا واردا بل ومشروعا.

لقد سلطنا الضوء على بعض المفاهيم الأساسية والتي تنتمي إلى التفكير المقاولاتي والثقافة المقاولاتية وهي: الأداء وتقييم الأداء والجودة والقيادة والإبداع. هذه المفاهيم ذات التوجه المقاولاتي والتي تعتبر علامات ومميزات خاصة بالمقاولة والثقافة المقاولاتية خصوصا فيما يتعلق بالجودة ومعاييرها وتقييم الأداء عبر طرق فعالة وناجعة، دعا الطالب إلى ضرورة الأخذ بها واعتمادها داخل مؤسساتنا التعليمية إذا ما أرادت هذه الأخيرة التحسين من جودة أدائها وأداء مواردها البشرية، ما دامت هذه المؤسسات التعليمية هي عبارة عن تنظيمات، وتحتكم في إدارة وحكامة مواردها البشرية إلى علوم الإدارة والتنظيم.

خلال هذا البحث، تم التأكيد على إمكانية اللجوء إلى معايير الجودة العالمية ومؤشراتها ك "إيزو ISO" على غرار ما هو كائن في المقاولات، كما أنه تمت الدعوة إلى تبني ثقافة مقاولاتية من قبل المؤسسات التعليمية على مستوى الحرص على الإبداع والتغيير والتجديد بدل الاكتفاء بالممارسات المهنية الروتينية والمكررة والتي تقتل الإبداع في نفوس الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؛ فبدل أن تكون مفعمة بالحياة، تصبح فضاء يسوده مناخ تنظيمي راكد يقتل كل أشكال التجديد والآمال في غد تربوي أحسن.

لقد حاولنا الإحاطة بمفهوم الثقافة المقاولاتية، هذا المفهوم الذي لا يمكن تصور أي مؤسسة أو تنظيم مهما كانت طبيعته وتوجهاته بدون ثقافة، والمقاولة كتجمع يتشكل من أفراد وموارد بشرية لها مشاعر وآراء ومعتقدات وقيم، تجعلها تنظيما مفتوحا ونظاما تفاعليا. وهي بذلك حسب R. Kilman نقلا عن عبد الله قرطبي، تفترض فلسفة للتنظيم وذهنيات متفتحة على المخاطرة والثقة وحب التصرف، حيث يقوم الأفراد تلقائيا بتحديد جهودهم لإيجاد حلول للمشكلات وكذا تنفيذها، فيسود المؤسسة شعور بالثقة يبعث بالطمأنينة لدى كل فرد على أنه قادر على مواجهة كل الصعاب. فالكل يتقاسم نفس الطموح ونفس الشعور بالواجبات لقيادة المؤسسة نحو درب النجاح؛ فأعضاء المؤسسة متكيفون ومبدعون. ومن ثمة، تكون الوظيفة الأساسية للمدير القائد هي متابعة التغيير وتشجيع روح المخاطرة والإبداع والاتصال والمشاركة الناجعة بين مختلف الفئات السوسيومهنية في المقاولة.

يعتبر مفهوم الثقافة المقاولاتية من المفاهيم المؤسسة للأطروحة، لذلك كان التركيز على مراجع ومعتمدات أكاديمية ونظرية، في تحديد وتتبع أهم مقومات الثقافة المقاولاتية من تكوين للموارد البشرية وتقييم أدائهم وتحفيزهم والتواصل معهم وبث روح المنافسة فيهم، فضلا عن تمكينهم من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات. لكن في الوقت ذاته، تتبع أدائهم ومحاسبتهم عند الإخلال بالمسؤولية. إنها مقومات ومبادئ مقاولاتية نعتبرها رافعات أساسية أثبتت فعاليتها في نجاح مؤسسات القطاع الخاص وخاصة المقاولات. طرح وتصور أكداهما قائد البلاد الملك محمد السادس في خطابه بمناسبة الاحتفال بذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017.

وما دام للبحث أطروحة، فقد حاولنا أن نفتح باب الممكنات لطرحه والمتمثل في إمكانية وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية اعتماد ثقافة مقاولاتية من خلال تبني تلك المقومات والمبادئ التي أسلفنا ذكرها في إدارة مؤسساتها التعليمية، وتدبير مواردها البشرية والتحسين من جودة أدائها الوظيفي في ظل المشاكل التي تعرفها هذه المؤسسات التعليمية والتي تؤثر سلبا على نجاح منظومة التربية والتكوين برمتها.

فما الذي يمنع من اعتماد ثقافة مقاولاتية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ما دامت هذه الأخيرة هي الأخرى لها ثقافة تنظيمية حية تجعل من ثقافة التغيير والتجديد والتطوير، سهلة التنزيل وطَلْقة التطبيق.

وبالتالي، خلصنا نظريا في النهاية إلى نتيجة مفادها: إن تحقيق المؤسسات التعليمية لمردودية عالية وجودة معتبرة على مستوى أدائها وأداء مواردها البشرية رهين باعتمادها هي ومواردها البشرية لثقافة مقاولاتية مدرسية مبدعة وقادرة على خلق مناخ تنظيمي يسوده التعاون والتواصل والعمل بروح الفريق، والتحفيز والتشجيع على العمل المبدع والتنافس المنتج، وتحمل المسؤوليات والقيام بالواجبات.

إن الخلاصات التي أفاض بها القسم النظري كان لا بد من وضعها أمام الدراسة الميدانية لتعضدها وتدعمها أو لتدحضها وتنفيها، فكانت مخرجات الدراسة الميدانية من الخلاصات والنتائج التي توصلت إليها، مدعمة لما توصلنا إليه نظريا.

لقد خلصت الدراسة الميدانية في شقها المتعلق بالتحليل الكيفي، أي تحليل مضمون الوثائق الإطار الرسمية والمتمثلة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون الإطار رقم 51.17، وتحليل

خطاب الملك محمد السادس الذي ألقاه في ذكرى عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017 إلى خلاصتين أساسيتين:

أولا– ضرورة إخضاع منظومة التربية والتكوين ومؤسساتها التعليمية ومواردها البشرية إلى عمليات تقييم وتقويم أدائها الوظيفي باستمرار وإيلاء الأهمية إلى هذا البعد في توجهات وزارة التربية الوطنية وسياساتها التعليمية الإصلاحية.

ثانيا– ضرورة اعتماد ثقافة مقاولاتية في إدارة وتدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.

لقد أفصحت نتائج تحليل الخطاب الملكي والوثائق الإطار الرسمية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون الإطار رقم 51.17 الممثل للتوجه الإصلاحي الحالي لوزارة التربية الوطنية، عن تصور سوسيولوجي تربوي يتبنى أنموذج وبراديغم الثقافة المقاولاتية والتفكير المقاولاتي في تدبير وإدارة منظومة التربية والتكوين، حيث تضمن الخطاب الملكي السامي والقانون الإطار 51.17 والميثاق الوطني للتربية والتكوين ترددات ومؤشرات دالة على الثقافة المقاولاتية، تتوزع على إيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية خلال عمليات التقييم التي تقوم بها الوزارة، وتقييم أداء هذه الموارد البشرية بطرق فعالة كما هو الحال بالنسبة للمقاولات، وتكوين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وتحفيزهم ماديا ومعنويا والتواصل معهم وتمكينهم وبث روح المنافسة لديهم وتفعيل آليات المتابعة والمحاسبة في حق بعض الموارد البشرية المقصرة والمتخاذلة أثناء القيام بأدائها الوظيفي.

لقد جاءت نتائج تحليل القانون الإطار 51.17، لتعكس وتنزل ما جاء في الخطب الملكية الداعية لإصلاح منظومة التربية والتكوين، وتجاوز المآخذ التي واجهت عملية تنزيل وتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، عبر اعتماد ثقافة مقاولاتية في تدبير مؤسساتها التعليمية ومواردها البشرية لتحسين جودة الأداء الوظيفي لهذه الموارد، من خلال تكوينهم وتحفيزهم والتواصل معهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة الوصية، بالإضافة إلى إيلاهم الأهمية في عمليات التقويم التي تقوم بها. موقف، عبر عنه عدد المؤشرات الدالة على الثقافة المقاولاتية في القانون الإطار 51.17 حيث بلغ 124 مؤشر بعدما كان في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لا يتعدى 63 مؤشرا؛ ما يدل على تطور في التفكير المقاولاتي والثقافة المقاولاتية لدى وزارة التربية الوطنية من سنة 2000 تاريخ تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى سنة 2020 تاريخ تنزيل وتفعيل القانون الإطار رقم 51.17 بعد صدوره

في الجريدة الرسمية في 19 غشت 2019. وهنا يجب الاعتراف بالاستراتيجيات والمشاريع الرائدة التي وضعتها وزارة التربية الوطنية خلال الموسم الدراسي 2021/2020، ضمن حافظة مشاريع لتنزيل مقتضيات القانون الإطار 51.17، ونتمنى صادقين أن تنجح وزارة التربية الوطنية في مسعاها هذا، وكلنا ثقة بقدرتها وإرادتها في تحقيق الإصلاح المنشود بخطى ثابتة وراء قائد البلاد الملك محمد السادس.

على المستوى الكمي والإحصائي، خلصت النتائج التي أفرزتها الاستمارات الثلاث الموجهة لفئات العينة، فئة المدرسات والمدرسين، وفئة أطر الإدارة التربوية، وفئة المفتشات والمفتشين التربويين، إلى تأكيد الطرح الذي انطلقنا منه عند بلورة إشكالية الأطروحة، وهو وجود علاقة ارتباط قوية بين نجاح منظومة التربية والتكوين ومؤسساتها التعليمية من جهة، وأداء مواردها البشرية وجودته ومردوديته من جهة أخرى. حيث كشفت نتائج البحث عن واقع تعليمي يتخبط في مجموعة من المشاكل، واقع أثر بشكل كبير في الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ما ينعكس سلبا على جودة هذا الأداء ومردوديته، وبالتالي على جودة ومردودية منظومة التربية والتكوين برمتها.

لقد عبرت الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية المغربية بمختلف فئاتها، مدرسين وأطر إدارة تربوية ومفتشين تربويين عن بعض مظاهر التذمر والإحباط، انعكس بشكل مؤثر وبارز على شعورهم بالرضا الوظيفي تجاه منصبهم الوظيفي داخل مقرات عملهم. هذا الإحباط وعدم الشعور بالرضا الوظيفي تولد نتيجة غياب ثقافة مقاولاتية على مستوى تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية، ما جعل أداءهم الوظيفي يتسم بالضعف على مستوى الجودة والمردودية. غياب دلت عليه نتائج وخلاصات البحث وذلك على مستويات عدة نجملها في الآتي:

- عدم إيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية أثناء إجراء وزارة التربية الوطنية لتقويماتها وتقييماتها الدورية للمنظومة؛
- عدم اعتماد وزارة التربية الوطنية لطرق واستراتيجيات متعددة وفعالة لتقييم أداء الموارد البشرية كما هو معتمد في المقاولات والقطاع الخاص بدل الارتكان إلى طريقة واحدة تقليدية لم تثبت فعاليتها ونجاعتها، ولا تعكس الصورة الحقيقية لأداء هذه الموارد؛
- ضعف تكوين الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على مستوى التكوين الأساس والمستمر، ما يؤثر سلبا على جودة أدائها؛

– ضعف التحلي بروح المنافسة لدى المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية والانعكاس السلبي لذلك على تحقيق الجودة والمردودية في الأداء على عكس ماهو كائن في التفكير المقاولاتي والثقافة المقاولاتية؛

– ضعف حضور مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة لدى بعض المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية؛

– عدم تفعيل نظام المساءلة بالشكل الذي ينبغي في حق بعض الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية التي يتسم أداؤها بالضعف على مستوى الجودة والمردودية؛

– تغليب مظاهر نمط القيادة السلطوية من قبل وزارة التربية الوطنية على نمط القيادة الإبداعية التشاركية في تدبيرها للمؤسسات التعليمية ومواردها البشرية في نظر هذه الموارد، وتأثير ذلك السلبي على جودة الأداء الوظيفي لديهم؛

– عدم رضا الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية سواء كانوا مدرسين، أم إداريين، أم مفتشين تربويين عن نمط تحفيز الموارد البشرية من قبل وزارة التربية الوطنية سواء كانت تحفيزات مادية أم معنوية، وهو ما يؤثر سلبا على جودة أدائهم الوظيفي؛

– ضعف تواصل وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية مع مواردها البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؛

– عدم تمكين وزارة التربية الوطنية لمواردها البشرية وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهمهم أو تهم قضايا منظومة التربية والتكوين؛

– عدم شعور الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي وتأثير ذلك على جودة وفعالية أدائهم الوظيفي؛

– عدم تفعيل وزارة التربية الوطنية لآليات المتابعة والمراقبة والتأديب كما هو سائد في المقاولات والثقافة المقاولاتية في حق المخلين بأدائهم الوظيفي ما ينعكس سلبا على جودة ومردودية المؤسسات التعليمية ومنظومة التربية والتكوين بشكل عام؛

– عدم اعتماد وتبني ثقافة مقاولاتية من قبل وزارة التربية الوطنية في تدبير وإدارة مواردها البشرية، يؤثر سلبا على جودة أدائهم الوظيفي وعلى منظومة التربية والتكوين برمتها؛

أمام هذه الخلاصات والنتائج التي توصل إليها البحث، يمكن القول إن نجاح منظومة التربية والتكوين المغربية رهين باعتماد وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية ومؤسساتها التعليمية لثقافة

مقاولاتية في تدبير وإدارة مواردها البشرية العاملة في هذه المؤسسات التعليمية من مدرسين وأطر إدارة تربوية، ومفتشين تربويين، عبر تبني استراتيجيات فعالة في التخطيط وتقييم الأداء والحرص على جودة تكوينهم تكوينا متينا ومستمرا، مع خلق آليات وبدائل تحفيزية مشجعة لهذه الموارد البشرية ومد جسور التواصل معهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم منظومة التربية والتكوين، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار والتغيير، والتحلي بروح المنافسة على مستوى جودة الأداء ومردوديته، مع تفعيل آليات المراقبة والمتابعة والتأديب في وجه بعض المقصرين والمخلين بأداء واجباتهم وتحمل مسؤولياتهم.

تجدر الإشارة، وحتى يكون البحث منصفا، إلى أن هناك إرادة قوية من قبل وزارة التربية الوطنية في إجراء إصلاحات هيكلية وبنيوية استجابة للتوجيهات الملكية السامية بشأن النهوض بقطاع التربية والتكوين، الذي يوليه الملك محمد السادس الأولوية بعد وحدتنا الترابية، غير أنها أي الوزارة، تحتاج إلى أفكار ونماذج إصلاحية وفق ثقافة مقاولاتية مبادرة، تكون قادرة على تحقيق أهداف وغايات السياسات التعليمية والتربوية التي يتبناها المغرب.

في الختام، إن دعوة الأطروحة إلى اعتماد وزارة التربية الوطنية ومصالحها الخارجية والمؤسسات التعليمية التابعة لها لثقافة مقاولاتية وتبنيها كتفكير مقاولاتي تدبيري، لا يعني تحويل مؤسساتنا التعليمية إلى مقاولات كما قد يُعْتقد أو يفهم خطأ وتأويلا، بل أن تدار وتسير هاته المؤسسات التعليمية وفق ثقافة مقاولاتية قادرة على تحسين جودة الأداء الوظيفي للموارد البشرية العاملة فيها.

لائحة المراجع

وثائق:

- خطاب جلالة الملك محمد السادس بمناسبة عيد العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017.
- دستور المملكة المغربية، 2011.
- المملكة المغربية، القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، 19 أغسطس 2019.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مذكرة رقم 03/19، بتاريخ 15 يناير 2019، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية، "إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين"، مذكرة رقم 36، بتاريخ 21 مارس 2011.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج والحياة المدرسية "مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة الوطنية (وثيقة تعريفية)"، الرباط، 2009.
- وزارة التربة الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، منشورات مركز المغرب العربي للإعلام، 2001.
- وزارة التربية الوطنية، "الجائزة الوطنية للجودة في مجال التربية والتكوين"، مذكرة رقم 37، بتاريخ 21 مارس 2011.
- وزارة التربية الوطنية، خطة تجريب لإرساء النظام الوطني الشبكة "أ" لافتحاص جودة المؤسسات، الرباط، ماي 2010.

مراجع باللغة العربية:

- أبو النصر، مدحت محمد، إدارة وتنمية الموارد البشرية، الاتجاهات المعاصرة، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2007.

- أبو شندي، سعد عامر، إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

- أبو شيخة، نادر، إدارة الموارد البشرية، دار الصفاء، عمان، 2004.

- أعراب، محمد، "سسيولوجيا التنظيمات ودور التواصل في تدبير الصراعات داخل المقاولة من أجل مقاربة نفسية–اجتماعية وتواصلية" في كتاب المقاولة أفقا للتفكير مدخل إلى سوسيولوجيا لحبيب امعمري، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، 2017.

- امعمري، الحبيب، التغير الاجتماعي ورهانات العولمة، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، الجزء الأول، الطبعة الأولى، منشورات دار ما بعد الحداثة، فاس، 2010.

- امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، الاجتماعي كمنتوج، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، 2013.

- امعمري، لحبيب، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر مهراز فاس، 2017.

- أوزي، أحمد، منهجية البحث وتحليل المضمون، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2016.

- بازي، محمد، صناعة القادة في المجال التربوي، رؤية متناغمة مع عالم متغير، الطبعة الأولى، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، 2019.

- باهي، محمد، تدبير الموارد البشرية بالإدارة العمومية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002.

- بدوي، أحمد زكي، معجم المصطلحات للعلوم الاجتماعية، مكتب لبنان، بيروت، 1994.

- بطاح، محمد أحمد؛ الطعاني، حسن أحمد، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2016.

- البعدوي، محمد، أساليب القيادة الفعالة، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، مكتبة دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 2012.

- بوكطب، محمد، الدليل العملي لتدبير الموارد البشرية، سلسلة "دلائل علمية"، دار النشر، المعرفة، الرباط، 2016.

- البوهي، رأفت عبد العزيز، الجودة الشاملة في التعليم، الطبعة الأولى، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2018.

- الجابري، عبد اللطيف، تأهيل الموارد البشرية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2012.

- الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربي، الدار البيضاء، المغرب، 1973.

- الجابري، محمد عابد، من أجل رؤية نقدية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1977.

- حافظ، صبري محمد؛ والبحيري، محمود السيد، تخطيط المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب، 2006.

- حبيب، سيف ألبرت، "تنمية الموارد البشرية"، في تنمية الموارد البشرية في القطاع العام الواقع والتطلعات والتحديات، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2011.

- الحريري، رافدة عمر، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

- حريري، رافدة عمر، مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

- حسين، عبد العالي محمود، الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة والمواصفات القياسية– الإيزو–، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006.

- حمداوي، جميل، من الإدارة البيروقراطية إلى الإدارة المبدعة، الطبعة الأولى، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، 2018.

- حمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، الطبعة الأولى، منشورات حمداوي الثقافية، الخليج العربي، تطوان، 2018.

- خليل، نبيل سعد، إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، الطبعة الأولى، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014.

- دراكر، فريديريك بيتز، ممارسة الإدارة، ترجمة مكتبة جرير، الطبعة الأولى(بدون سنة).

- ديكسون، نانسي، تقويم الأداء وسيلة تحسين النوعية في تنمية الموارد البشرية، ترجمة سامي علي الفرش، معهد الإدارة العامة للبحوث، المملكة العربية السعودية، 1415هـ.

- رباح، عبد المولى، وآخرون، دراسة حول مفهوم القيادة، مسلك أطر الإدارة التربوية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس، 2020/2019.

- الزوجال، يوسف، حكامة المقاولات في التشريع المغربي والمقارن، الطبعة الأولى، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع الرباط، 2017.

- الزولاتي، فاطمة الزهراء، التعلم بالإبداع، مقاربات للنشر والثقافة، فاس، المغرب، 2017.

- زياني، عبد الغني، علم اجتماع المقاولة بالمغرب مساهمة في دراسة بنيات التنظيم، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، فاس، المغرب، 2017.

- السالم مؤيد سعيد، وصالح عادل حرحوش، إدارة الموارد البشرية، الطبعة 1، المؤسسة اللبنانية للكتاب الأكاديمي، بيروت، 2014.

- سالم، عطية عبد الواحد، العولمة وانعكاساتها على الموارد البشرية العاملة في أجهزة القطاع العام في ليبيا، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2011.

- السامرائي، مهدي صالح؛ والكناني، صبيح كرم، نظام إدارة الجودة الايزو ISO مدخل لتحسين أداء الجامعات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2013.

- السليمي، علي، إدارة الموارد البشرية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1997.

- شلبي سامي، "المواصفات القياسية وتطبيقاتها على الممارسات المهنية كضرورة لضمان كفاءة جودة أداء أعمال القطاع العام"، دراسة منشورة في كتاب، تنمية الموارد البشرية في القطاع العام الواقع والتطلعات والتحديات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2011.

- شميعة، مصطفى، الإدارة التربوية المغربية وحكامة التدبير، الطبعة الأولى، مؤسسة مقاربات، فاس، 2012.

- الصفاوي، حسين، الثقافة المقاولاتية بين النظرية والتطبيق في أفق رقمنة الوثائق والإجراءات، الطبعة الأولى، صوماديل، الدار البيضاء، 2019.
- الصيرفي، محمد، إدارة الموارد البشرية، المفاهيم والمبادئ، دار المناهج، عمان، 2005.
- ضرار، قاسم، فعالية التدريب في عصر العولمة، مطابع سمحة، الرياض، 2002.
- عباس، سهيلة، القيادة الابتكارية والأداء المتميز، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، 2004.
- عبد الوهاب، سمير محمد؛ والبرادعي ليلى مصطفى، إدارة الموارد البشرية المفاهيم والمجالات والاتجاهات الجديدة، جامعة القاهرة، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، 2006.
- عبوي، زيد منير، إدارة الموارد البشرية، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، 2006.
- عرفة، سيد سالم، اتجاهات حديثة في إدارة التغيير، دار النشر الراية، 2012.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب، إدارة الجودة الشاملة، دار وائل، عمان، 2005.
- عساف، محمد عبد المعطي، التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار زهران، عمان، 2000.
- عطوي، جودت عزت، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، الطبعة الثامنة، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2014.
- العطية، ماجدة، سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2003.
- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- عقيلي، عمر وصفي، إدارة الموارد البشرية المعاصرة، بعد استراتيجي، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
- العلمي، الخمار، مستقبل التربية والثقافة في المغرب: مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة السياق والتحولات، الطبعة الأولى، إديسون بليس، مطبعة النجاح الجديدة، 2015.
- العمايرة، حسن محمد، مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2002.
- عوض، عباس محمود، القيادة والشخصية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1986.
- غريب، عبد الكريم ، تدبير الموارد البشرية، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012.

- غريب، عبد الكريم، سوسيولوجيا التربية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2009.
- غريب، عبد الكريم، مستجدات التربية والتكوين، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014.
- غنيمة، متولي أحمد، التخطيط التربوي، الطبعة الثانية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009.
- فارس، خالد، التواصل وتقنيات التنشيط، العدد الثاني، الطبعة الأولى، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، 2018.
- فالح، محمد صالح، إدارة الموارد البشرية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- فليه، فاروق عبده، وعبد المجيد السيد، السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- القرطبي، عبد الله، في سوسيولوجيا المقاولات مفاهيم وقضايا نظرية، الطبعة 1، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، 2017.
- القنبعي الإدرسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق، الجزء الأول، طبعة ثانية منقحة، منشورات القطب، التراب، المجتمع والتنمية المستدامة، فاس، المغرب، 2019.
- القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، الثقافة المقاولاتية من نظريات المدارس إلى آليات المقاربات، الطبعة الثالثة، مقاربات، فاس، 2016.
- القنبعي الإدريسي، عبد الكريم، سوسيولوجيا التنظيمات، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، فاس، 2019.
- القنبعي الإدريسي، مولاي عبد الكريم، سوسيولوجيا التدبير المقاولاتي مدخل إلى الأنساق والأسس، الطبعة الأولى، منشورات قطب البحث: التراب، المجتمع و التنمية المستدامة، فاس، 2016.
- القنبعي، عبد الكريم، "الفكر المقاولاتي كثقافة أساسية للتنمية المستدامة "، في التراب المجتمع التنمية المستدامة، منشورات القطب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية أكدال–فاس، 2017.
- الكبيسي، عامر خضير، إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2005.
- اللحية، الحسن، المدرسة المقاولاتية، دار النشر للمعرفة، الرباط، 2012.

- اللحية، الحسن، الميثاق الوطني للتربية والتكوين شروح وتعليقات، الطبعة الأولى، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، 2007.

- اللحية، الحسن، كفايات المدرس(ة) المهنية ومرجع الكفايات، سلسلة المعارف البيداغوجية، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، 2012.

- لخصاضي، المصطفى، واقع الإدارة المدرسية بالمغرب بين التكوين التربوي والتنظيم الإداري، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000.

- مابيلون بياتريس، بونفيس، وسعدون لوران، أزمة مدرسة أم ماذا؟، ترجمة عبد الله الهلالي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2016.

- محمد، عبد المحسن توفيق، تقييم الأداء، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.

- مسلم، عبد الله حسن، الإبداع والإبتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، الطبعة الأولى، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.

- المصري، منذر واصف، اقتصاديات التعليم والتدريب المهني، الطبعة الثانية، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2015.

- المعشوق، منصور بن عبد العزيز، المدخل المهني لإدارة الموارد البشرية النموذجية المفهوم والرسالة وعلاقات الاستخدام، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث، الرياض، 2011.

- المغربي، محمد الفاتح محمود بشير، إدارة الموارد البشرية، الطبعة 1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2013.

- المغربي، محمد الفاتح، أصول الإدارة والتنظيم، الطبعة الأولى، دار جنان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016.

- مقدم، سعيد، الوظيفة العمومية بين التطور والتحول من منظور تسيير الموارد البشرية وأخلاقيات المهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010.

- المكنوزي، محمد الهادي، "مفهوم المقاولة في التشريع المغربي– دراسة مقارنة–" ، في كتاب القانون والأنشطة الاقتصادية، منشورات كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية السويسي، الرباط، بدعم من مؤسسة هانس زايدل (ألمانيا)، 2017.

- الموسوي، سنان، إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها، الطبعة الأولى، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
- الوكيلي، ميمون، المقاولة وحرية التدبير، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009.

مراجع باللغة الأجنبية:

- Altet, Marguerite, (et autres), Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? 3 édition, de Boeck, Belgique, 2006.
- Amajoune, Akram, L'évalaluation des RH et la performance sociale d'entreprise , Edition universitaires, européennes, 2018.
- Autissier, David ; et Simonin, Blandine, Mesurer la performance des ressources humaines, Eyrolles, Editions d'organisation, 2009.
- Ballé, Catherine, Sociologie des organisations, 4ème édition, PUF, QSJ?, 1998.
- Barnabé, Cérmont ; Toussaint, Pierre, L'Administration de l'éducation une perspective historique, Presse de l'université du Québec, 2002.
- Barraud, Jacqueline ; Guillemin, Martine ; Kittel, Françoise, la fonction Ressources Humaine, 3ème édition, Dunod, Paris, 2008.
- Barthelemy, Jules, Collectivité du personnel et notion d'entreprise, Recueil Dalloz, 2000.
- Batman Heather, et Mc Adam, Katy, Dictionary of Human Resources and Personnel Management, Third edition, Black publishers, London, 2003.
- Benfares, Mostafa, Système d'évaluation du personnel pour une gestion stratégique du capital humain dans l'administration publique marocaine, l'Harmattan, Paris, 2014.
- Bernoux, Philippe, La sociologie des organisations, édition seuil, Paris, 1985.
- Bonnet, Francis ; Amiel, Michel ; et Jacobs, Joseph, Management de l'administration, de Boeck Université, Bruxelles, 1997.
- Bouvier, Alain, Management et projet : former, organiser pour enseigner, édition, Hachette Education, Paris, 1994.

- Campoy, Eric ; et (autres), Gestion des ressources humaines, Pearson éducation, France, 2008.

- Carré, Christophe ; Sortir des conflits, 5ème tirage, éditions Eyrolles, Paris, 2013.

- Chloé, Guillot- Soulez, La gestion des ressources humaines, 11 édition, Gualino, France, 2018-2019.

- Cohen, Maurice, Le Droit des comités d'entreprise et des comités du groupe, librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 6ème édition (réédite), 2000.

- Colin, Frédéric, Gestion des ressources humaines dans la fonction publique, 2 éd, Gualino éditeur lextenso édition, 2018.

- Crozier, Michel ; Fridberg,Erhard, L'acteur et le système, édition 1, Seuil, 1977.

- Dejoux, Cécile, Thévente, Maurice , la gestion des talents, 2ème édition, Dunod, Paris, 2015.

- Dessler, Gary, Human ressources Management, 9th edition, prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, USA, February, 2002.

- Drucker, Ferdinand peter, Management Tasks Responsibilities, practices, Routledge, London, 1974.

- Drucker, Peter, The practice of management, Harper, New-York, 1954.

- Durkheim, Emile, Les règles de la méthode sociologique, 7ème édition, Librairie Félix Alcan, Paris.

- El alami, El khammar, Les métamorphoses de l'école, Démocratie, Méritocratie et valeurs de l'école, Editions plus, 2019.

- Ethier, Gérard, la gestion de l'excellence en éducation, Sainte-Foy, PUQ, 1989.

- Figaro, Gérard ; Remaud,Demaud, Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, 1édition, De Boeck, Bruxelles, 2014.

- Flippo, Edwin, Principles of personnel management, Mc Graw- Hilln New York, 3édition, 1997.

- Gilbert, Patrick, La gestion prévisionnelle des ressources humaines, Editions, la Découverte, Paris, 2006.

- Gustin, André, Management des établissements scolaires, 1ère édition, De Boeck université, Bruxells, 2001.

- Herzberg, Frederic, Le travail et la nature de l'homme, Entreprise moderne d'édition, Paris, 1971.

- Igalens, Jacques, Audit des ressources humaines, Editions, LIAISONS, Paris, 2000.

- Keith, Davis, Human Behavior at work : organizational Behavior, 6ème éd. McGraw-Hill New York, 1981.

- Kerjan, Alain, Les nouveaux comportements dans l'entreprise oser secouer l'organigramme, édition d'organisation, Paris, 2000.

- Lemire, Louise ; Martel, Gaétan, L'approche systémique de la Gestion des Ressources Humaines, le contrat psychologique des relations d'emploi dans les administrations publiques du XXIe siècle, PUQ, Qébec, 2007.

- Litté, Emile ; Beaujean, Amédée, Le nouveau petit littré, LGF, France, 2005.

- Maillet, Léandre, Psychologie et organisation, l'individu dans son milieu de travail, Vigot, Ottawa, 1988.

- Maisonneuve, Jean, La dynamique des groupes, 9ème édition, Presse universitaire de France, QSJ, 1990.

- Martory, Bernard ; Crozet, Daniel, Gestion des ressources humaines pilotage social et performances, 9e édition, Dunod, Paris, 2016.

- Maury, Suzanne, La GRH dans la fonction publique, DILA, Paris, 2017. -

- Meier, Olivier, Management interculturel, stratégie, organisation, performance, DUNOD, Paris, 2004.

- Merle, Pierre, Sociologie de l'évaluation scolaire, 1 édition, Presse universitaire de France, QSJ, Paris, 1998.

- Moisset, Jean-Joseph ; Plante, Jeane ; et Toussaint, Pierre, La gestion des ressources Humaines pour la réussite scolaire, Presse de l'université du Qébec, Canada, 2003.

- Moulette , Pascal ; Roques, Olivier, Gestion des ressources humaines, 2 édition, DUNOD, Paris, 2014.

- Muccheielli, Roger, L'analyse de contenu, 9e édition, Entreprise moderne d'édition, 2006.

- Nelson, Bob; et Economy, Peter, Le management pour les nuls, Edition first, Edit 8, Paris, 2016.

- Odiorne, Stanley George, Strategic management of human ressources, Jossey-Bass, 1984.

- Paillé, Pascal, et autres, Attirer, Retenir et Fidéliser les Ressources Humaines, Hermann édition, Laval, 2014.

- Paul, Jean- Jacques (Dir.), Administrer, gérer, évaluer les systemes éducatifs, ESF Editeur, Paris, 1999.

- Pennaforte Antoine, Guinard Jean-Louis, et Herbinier Jean-Pierre, Les fondamentaux de la GRH 100 défis RH illustrés, Dunod , Paris, 2018.

- Pitelet, Didier, Le pari de la culture, Eyrolles, Paris, 2016.

- Plane, Jean-Michel, Théories du leadership Modèles classiques et contemporains, Dunod, Paris, 2015.

- Rafai, Amal, la gestion des ressources humaines dans la fonction publique au Maroc, l'Harmattan, Paris, 2013.

- Rosanvallon, Pierre, La crise de l'Etat-providence, Seuil, 1992.

- Saulquin, Jean-Yves, Mondialisation, management et entreprenariat, opportunité entrepreneuriale ou nécessité managériale , Lavoisier, Paris, 2006.

- Séguin, Francine ; Chanlat, Jean- François, L'analyse des organisations une anthologie sociologique, Tome 1, Gaëtan Morin éditeur, 1983.

- Sylvie, Guerrero, Les outils des RH, 3ème édition, Dunod, Paris, 2014.

- Sylvie, ST- Onge, et autres, Relever les défis de la gestion des ressources humaines, 2ème édition, Gaëtan Morin éditeur, 2004.

- Tabatoni, Pierre ; Jarniou, Pierre, Les systèmes de gestion, 1ère édition, PUF, Paris, 1975.

- Taib, Jean-Pierre, Valoriser la performance RH, DUNOD, Paris, 2016.

- Technocompétences, Guide de gestion des ressources humaines, emploi Quebec, Montréal, 2013.

- Tomatis, Alfred, L'oreille et le langage, édition du Seuil, Paris, 1963.

- Tournay, Virginie, Sociologie des institutions, 1ère édition, PUF, QSJ ? 2011.

- Villars, Guy; Ehrhard Jean; Toraille, Raymond, L'éducation scolaire et ses problèmes, Istra, Paris, 1982.

- Weber, Max, Economie et société, tome 1, Plon, Paris, 1971.

مجلات علمية:

– رضاوية، جازية، دراسة منشورة بعنوان، "الاتصال الداخلي ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي في المؤسسة الجزائرية"، مجلة الحكمة، العدد التاسع، يونيو 2017، الصفحات، 77–96.

– مسيخ أيوب، دراسة منشورة بعنوان، "التوجه المقاولاتي للشباب الجامعي الجزائري" مجلة ملفات الأبحاث في الاقتصاد والتسيير، العدد السادس، وجدة، شتنبر 2017، الصفحات، 213–248.

– الزياني، عبد الغني، "المقاولة : مقدمات في مفهمة الثقافة"، مجلة دفاتر، مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية كلية الآداب والعلوم الإنسانية– ظهر المهراز– العدد 9، فاس، 2017، الصفحات، 101– 113.

– العمراوي، عادل، "سوسيولوجيا التنظيمات والمقاولة، مدخل لأهم المدارس والاتجاهات،" مجلة مقاربات، المجلد 8، العدد 26، فاس، 2017، الصفحات، 127–141.

– مير، جمال، " دور المقاولة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية"، مجلة العلوم القانونية، سلسلة الدراسات الدستورية والسياسية، العدد6، مطبعة الأمنية، 2017.

– حمداوي، جميل، "المدرسة المقاولاتية"، مجلة علوم التربية، العدد 70، يناير 2018، الصفحات، 26– 29.

– بهاوي، محمد، رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية"، مجلة عالم التربية، العدد، 22 و 23، الجديدة، المغرب سنة 2013، الصفحات، 247–268.

– بوغوتة، عبد الله، "الموارد البشرية في منظومة التربية والتكوين تكوينها ومسؤوليتها ودورها في الإصلاح"، مجلة الفرقان، العدد 75، طوب بريس للطباعة والنشر والتوزيع، الدار البيضاء 2015، الصفحات 26– 37.

– الفارابي، عبد اللطيف،"آفاق سياسة تطوير كفايات الموارد البشرية على ضوء الميثاق الوطني للتربية والتكوين المدرسون نموذجا"، مجلة عالم التربية، العدد 14، الجديدة، المغرب، 2004، الصفحات 199– 213.

– الخناق، سناء عبد الكريم، "المناخ التنظيمي والعلاقة مع الإدارة ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي للأكاديميين"، مجلة الباحث، العدد 10، جامعة ورقلة، الجزائر، 2012.

– الفتحي، محمد، ، قضايا الموارد البشرية من خلال البرنامج الاستعجالي لإصلاح التربية والتكوين بالمغرب، مجلة عالم التربية، العدد 19، الجديدة، 2010، الصفحات، 177–189.

– علوي، جعفر، تأهيل الموارد البشرية اكتمال البناء اللامركزي بالمغرب، مجلة منشورات المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، سلسلة "مواضيع الساعة"، العدد 32، يوليوز 2001، الصفحات، 110–120.

– بوسنة، محمد، التقويم في مؤسسات التربية والتكوين طبيعة المشاكل والتحديات، مجلة بحوث، العدد05، جامعة الجزائر، 1998.

– المتقي، عبد الرحمان،(2006)، تدبير الموارد البشرية بوزارة التربية الوطنية، القيادة التربوية نموذجا، مجلة الثقافة الجنوبية، العدد 1، الصفحات، 10–12.

أبحاث وأطروحات الدكتوراه:

– لحبيب امعمري، المقاولة والثقافة دراسة في عملية التحديث بالمغرب، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة للسنة التكوينية 2007/2006، أطروحة نشرت في كتاب يحمل نفس العنوان طبعة 2017. منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، الأطروحة موجودة في خزانة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، في ثلاثة أجزاء.

– القنبعي الإدريسي، مولاي عبد الكريم، أنماط السلوك ومردودية الفاعلين الإداريين، نموذج رؤساء الأقسام والمصالح الإدارية بأكاديمية جهة فاس بولمان، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، 2009/2008، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، بعض مضامين الأطروحة نشرت في كتاب "سوسيولوجيا التدبير من الأسس إلى الأنساق"، في ثلاث طبعات، طبعة أولى في 2016، وطبعة منقحة في 2019، وطبعة ثالثة في 2020، وهي موجودة في خزانة الكلية.

– الضرفات، نعيمة، القيادة الإدارية وتدبير مراكز اتخاذ القرار، دراسة لنيل شهادة الدكتوراه سنة 2012؛ وقد نشرت في كتاب يحمل نفس العنوان، تقديم الدكتور عزيز حسين، لدار النشر الأمان، الرباط، 2014.

– بولعيد قابوش، الحسين اجرضاون، "ممارسة القيادة التربوية أثناء اتخاذ القرار عند أطر الإدارة التربوية"، بحث التخرج من مسلك أطر الإدارة التربوية من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس–مكناس للموسم التكويني 2020/2019.

– Zahran, Tarik, Conception d'un modèle pédagogique de sensibilisation à la lecture entrepreneuriale, thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat, 2015.

ويبوغرافيا:

- موقع وزارة التربية الوطنية www.men.gov.ma تاريخ التصفح 21 شتنبر 2020 على الساعة السادسة مساء.

- موقع وزارة التربية الوطنية www.men.gov.ma ، تاريخ التصفح 12 ماي 2019، على الساعة العاشرة ليلا.

- موقع ويكيبيديا الإلكتروني آخر تعديل للصفحة كان يوم 12 يوليوز 2020 على الساعة 18:45.
https://.ar.wikipedia.org/wiki/

- Verrier Pierre-Eric, « Les spécificités du management public : le cas de la Gestion des Ressources Humaines », politiques et management public, vol 7, N° 4, 1989, pp, 47-61/ https://www.persee.fr/doc, généré, le 22/04/2018, l'heure de recherche 22 :19.

الملاحق

الملحق الرقم 1

نص خطاب العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017

الحمد لله ، والصلاة والسلام على مولانا رسول الله وآله وصحبه.

شعبي العزيز،

تحل اليوم، الذكرى الثامنة عشرة لعيد العرش المجيد ، في سياق وطني حافل بالمكاسب والتحديات.

وهي مناسبة سنوية، لتجديد روابط البيعة المتبادلة التي تجمعنا، والوقوف معك، على أحوال الأمة.

إن المشاريع التنموية والإصلاحات السياسية والمؤسسية، التي نقوم بها، لها هدف واحد ، هو خدمة المواطن، أينما كان . لا فرق بين الشمال والجنوب، ولا بين الشرق والغرب، ولا بين سكان المدن والقرى.

صحيح أن الإمكانات التي يتوفر عليها المغرب محدودة. وصحيح أيضا أن العديد من المناطق تحتاج إلى المزيد من الخدمات الاجتماعية الأساسية.

إلا أن المغرب، والحمد لله، يتطور باستمرار. وهذا التقدم واضح وملموس، ويشهد به الجميع، في مختلف المجالات.

ولكننا نعيش اليوم، في مفارقات صارخة، من الصعب فهمها، أو القبول بها . فبقدر ما يحظى به المغرب من مصداقية، قاريا ودوليا، ومن تقدير شركائنا ، وثقة كبار المستثمرين ، ك"بوينغ" و "رونو " و"بوجو " ، بقدر ما تصدمنا الحصيلة والواقع، بتواضع الإنجازات في بعض المجالات الاجتماعية، حتى أصبح من المخجل أن يقال أنها تقع في مغرب اليوم.

فإذا كنا قد نجحنا في العديد من المخططات القطاعية، كالفلاحة والصناعة والطاقات المتجددة، فإن برامج التنمية البشرية والترابية، التي لها تأثير مباشر على تحسين ظروف عيش المواطنين، لا تشرفنا ، وتبقى دون طموحنا.

وذلك راجع بالأساس، في الكثير من الميادين ، إلى ضعف العمل المشترك ، وغياب البعد الوطني والإستراتيجي، والتنافر بدل التناسق والالتقائية ، والتبخيس والتماطل ، بدل المبادرة والعمل الملموس.

وتزداد هذه المفارقات حدة ، بين القطاع الخاص، الذي يتميز بالنجاعة والتنافسية، بفضل نموذج التسيير ، القائم على آليات المتابعة والمراقبة والتحفيز ، وبين القطاع العام ، وخصوصا الإدارة العمومية، التي تعاني من ضعف الحكامة ، ومن قلة المردودية.

فالقطاع الخاص يجلب أفضل الأطر المكونة في بلادنا والتي تساهم اليوم في تسيير أكبر الشركات الدولية بالمغرب، والمقاولات الصغرى والمتوسطة الوطنية .

أما الموظفون العموميون، فالعديد منهم لا يتوفرون على ما يكفي من الكفاءة، ولا على الطموح اللازم ، ولا تحركهم دائما روح المسؤولية.

بل إن منهم من يقضون سوى أوقات معدودة ، داخل مقر العمل، ويفضلون الاكتفاء براتب شهري مضمون ، على قلته ، بدل الجد والاجتهاد والارتقاء الاجتماعي.

إن من بين المشاكل التي تعيق تقدم المغرب، هو ضعف الإدارة العمومية، سواء من حيث الحكامة ، أو مستوى النجاعة أو جودة الخدمات، التي تقدمها للمواطنين. وعلى سبيل المثال، فإن المراكز الجهوية للاستثمار تعد، باستثناء مركز أو اثنين، مشكلة وعائقا أمام عملية الاستثمار، عوض أن تشكل آلية للتحفيز، ولحل مشاكل المستثمرين، على المستوى الجهوي، دون الحاجة للتنقل إلى الإدارة المركزية.

وهو ما ينعكس سلبا على المناطق، التي تعاني من ضعف الاستثمار الخاص، وأحيانا من انعدامه، ومن تدني مردودية القطاع العام، مما يؤثر على ظروف عيش المواطنين.

فالمناطق التي تفتقر لمعظم المرافق والخدمات الصحية والتعليمية والثقافية، ولفرص الشغل، تطرح صعوبات أكبر، وتحتاج إلى المزيد من تضافر الجهود، لتدارك التأخير والخصاص، لإلحاقها بركب التنمية.

وفي المقابل، فإن الجهات التي تعرف نشاطا مكثفا للقطاع الخاص، كالدار البيضاء والرباط ومراكش وطنجة، تعيش على وقع حركية اقتصادية قوية، توفر الثروة وفرص الشغل.

ولوضع حد لهذا المشكل، فإن العامل والقائد، والمدير والموظف، والمسؤول الجماعي وغيرهم، مطالبون بالعمل، كأطر القطاع الخاص أو أكثر، وبروح المسؤولية وبطريقة تشرف الإدارة، وتعطي نتائج ملموسة، لأنهم مؤتمنون على مصالح الناس.

شعبي العزيز،

إن اختياراتنا التنموية تبقى عموما صائبة. إلا أن المشكل يكمن في العقليات التي لم تتغير، وفي القدرة على التنفيذ والإبداع.

فالتطور السياسي والتنموي، الذي يعرفه المغرب، لم ينعكس بالإيجاب، على تعامل الأحزاب والمسؤولين السياسيين والإداريين، مع التطلعات والانشغالات الحقيقية للمغاربة.

فعندما تكون النتائج إيجابية، تتسابق الأحزاب والطبقة السياسية والمسؤولون، إلى الواجهة، للإستفادة سياسيا وإعلاميا، من المكاسب المحققة.

أما عندما لا تسير الأمور كما ينبغي، يتم الإختباء وراء القصر الملكي، وإرجاع كل الأمور إليه.

وهو ما يجعل المواطنين يشتكون لملك البلاد، من الإدارات والمسؤولين الذين يتماطلون في الرد على مطالبهم، ومعالجة ملفاتهم، ويلتمسون منه التدخل لقضاء أغراضهم.

والواجب يقتضي أن يتلقى المواطنون أجوبة مقنعة، وفي آجال معقولة، عن تساؤلاتهم وشكاياتهم، مع ضرورة شرح الأسباب وتبرير القرارات، ولو بالرفض، الذي لا ينبغي أن يكون دون سند قانوني، وإنما لأنه مخالف للقانون، أو لأنه يجب على المواطن استكمال المساطر الجاري بها العمل.

وأمام هذا الوضع، فمن الحق المواطن أن يتساءل: ما الجدوى من وجود المؤسسات، وإجراء الانتخابات، وتعيين الحكومة والوزراء، والولاة والعمال، والسفراء والقناصلة، إذا كانون هم في واد، والشعب وهمومه في واد آخر؟. فممارسات بعض المسؤولين المنتخبين، تدفع عددا من المواطنين ، وخاصة الشباب، للعزوف عن الانخراط في العمل السياسي، وعن المشاركة في الانتخابات. لأنهم بكل بساطة، لا يثقون في الطبقة السياسية، ولأن بعض الفاعلين أفسدوا السياسة ، وانحرفوا بها عن جوهرها النبيل.

وإذا أصبح ملك المغرب، غير مقتنع بالطريقة التي تمارس بها السياسة، ولا يثق في عدد من السياسيين، فماذا بقي للشعب؟

لكل هؤلاء أقول :" كفى، واتقوا الله في وطنكم... إما أن تقوموا بمهامكم كاملة ، وإما أن تنسحبوا.

فالمغرب له نساؤه ورجاله الصادقون.

ولكن هذا الوضع لا يمكن أن يستمر، لأن الأمر يتعلق بمصالح الوطن والمواطنين. وأنا أزن كلامي ، وأعرف ما أقول ... لأنه نابع من تفكير عميق.

شعبي العزيز،

إن مسؤولية وشرف خدمة المواطن، تمتد من الاستجابة لمطالبه البسيطة، إلى إنجاز المشاريع، صغيرة كانت، أو متوسطة، أو كبرى.

وكما أقول دائما، ليس هناك فرق بين مشاريع صغيرة وأخرى كبيرة، وإنما هناك مشاريع تهدف لتلبية حاجيات المواطنين.

فسواء كان المشروع في حي، أو دوار ، أو مدينة أو جهة، أو يهم البلاد كلها، فهو يتوخى نفس الهدف، وهو خدمة المواطن. وبالنسبة لي، حفر بئر، مثلا، وبناء سد، لهما نفس الأهمية بالنسبة للسكان.

وما معنى المسؤولية، إذا غاب عن صاحبها أبسط شروطها، وهو الإنصات إلى انشغالات المواطنين؟

أنا لا أفهم كيف يستطيع أي مسؤول ، لا يقوم بواجبه، أن يخرج من بيته، ويستقل سيارته، ويقف في الضوء الأحمر، وينظر إلى الناس، دون خجل ولا حياء، وهو يعلم بأنهم يعفون بانه ليس له ضمير .

ألا يخجل هؤلاء من أنفسهم، رغم أنهم يؤدون القسم أمام الله، والوطن، والملك، ولا يقومون بواجبهم؟ ألا يجدر أن تتم محاسبة أو إقالة أي مسؤول، إذا ثبت في حقه تقصير أو إخلال في النهوض بمهامه؟

وهنا أشدد على ضرورة التطبيق الصارم لمقتضيات الفقرة الثانية، من الفصل الأول من الدستور التي تنص على ربط المسؤولية بالمحاسبة.

لقد حان الوقت للتفعيل الكامل لهذا المبدإ. فكما يطبق القانون على جميع المغاربة، يجب انم يطبق أولا على كل المسؤولين بدون استثناء أو تمييز، وبكافة مناطق المملكة.

إننا في مرحلة جديدة لا فرق فيها بين المسؤول والمواطن في حقوق وواجبات المواطنة، ولا مجال فيها للتهرب من المسؤولية أو الإفلات من العقاب.

شعبي العزيز، إني ألح هنا، على ضرورة التفعيل الكامل والسليم للدستور.كما أؤكد أن الأمر يتعلق بمسؤولية جماعية تهم كل الفاعلين، حكومة وبرلمانا، وأحزابا، وكافة المؤسسات، كل في مجال اختصاصه.

ومن جهة أخرى ، عندما يقوم مسؤول بتوقيف أو تعطيل مشروع تنموي أو اجتماعي، لحسابات سياسية أو شخصية، فهذا ليس فقط إخلالا بالواجب،وإنما هو خيانة، لأنه يضر بمصالح المواطنين، ويحرمهم من حقوقهم المشروعة .

ومما يثير الاستغراب ، أن من بين المسؤولين، من فشل في مهمته. ومع ذلك يعتقد أنه يستحق منصبا أكبر من منصبه السابق.

فمثل هذه التصرفات والاختلالات ، هي التي تزكي الفكرة السائدة لدى عموم المغاربة، بأن التسابق على المناصب، هو بغرض الاستفادة من الريع، واستغلال السلطة والنفوذ.

ووجود أمثلة حية على أرض الواقع، يدفع الناس ، مع الأسف، إلى الاعتقاد بصحة هذه الأطروحة.

غير أن هذا لا ينطبق، ولله الحمد، على جميع المسؤولين الإداريين والسياسيين، بل هناك شرفاء صادقون في حبهم لوطنهم، معروفون بالنزاهة والتجرد، والالتزام بخدمة الصالح العام.

شعبي العزيز،

لقد أبانت الأحداث، التي تعرفها بعض المناطق، مع الأسف، عن انعدام غير مسبوق لروح المسؤولية. فعوض أن يقوم كل طرف بواجبه الوطني والمهني، ويسود التعاون وتضافر الجهود، لحل مشاكل الساكنة ، انزلق الوضع بين مختلف الفاعلين، إلى تقاذف المسؤولية، وحضرت الحسابات السياسية الضيقة، وغاب الوطن، وضاعت مصالح المواطنين.

إن بعض الأحزاب تعتقد أن عملها يقتصر فقط على عقد مؤتمراتها، واجتماع مكاتبها السياسية ولجانها التنفيذية، أو خلال الحملات الانتخابية.

أما عندما يتعلق الأمر بالتواصل مع المواطنين، وحل مشاكلهم، فلا دور ولا وجود لها. وهذا شيئ غير مقبول، من هيآت مهمتها تمثيل وتأطير المواطنين، وخدمة مصالحهم.

ولم يخطر لي على البال، أن يصل الصراع الحزبي، وتصفية الحسابات السياسوية، إلى حد الإضرار بمصالح المواطنين.

فتدبير الشأن العام، ينبغي أن يظل بعيدا عن المصالح الشخصية والحزبية، وعن الخطابات الشعبوية، وعن استعمال بعض المصطلحات الغريبة، التي تسيئ للعمل السياسي.

إلا أننا لاحظنا تفضيل أغلب الفاعلين ، لمنطق الربح والخسارة ،للحفاظ على رصيدهم السياسي أو تعزيزه على حساب الوطن، وتفاقم الأوضاع .

إن تراجع الأحزاب السياسية وممثليها، عن القيام بدورها، عن قصد وسبق إصرار أحيانا، وبسبب انعدام المصداقية والغيرة الوطنية أحيانا أخرى قد زاد من تأزيم الأوضاع.

وأما هذا الفراغ المؤسف والخطير ، وجدت القوات العمومية نفسها وجها لوجه مع الساكنة ،فتحملت مسؤوليتها بكل شجاعة وصبر، وضبط للنفس، والتزام بالقانون في الحفاظ على الأمن والاستقرار. وهنا أقصد الحسيمة، رغم أن ما وقع يمكن أن ينطبق على أي منطقة أخرى.

وذلك عكس ما يدعيه البعض من لجوء إلى ما يسمونه بالمقاربة الأمنية، وكأن المغرب فوق بركان، وأن كل بيت وكل مواطن له شرطي يراقبه.

بل هناك من يقول بوجود تيار متشدد، وآخر معتدل، يختلفان بشأن طريقة التعامل مع هذه الأحداث. وهذا غير صحيح تماما.

والحقيقة أن هناك توجها واحدا، والتزاما ثابتا، هو تطبيق القانون، واحترام المؤسسات، وضمان أمن المواطنين وصيانة ممتلكاتهم.

ويعرف المغاربة بأن أصحاب هذه الأطروحة المتجاوزة يستغلونها كرصيد للاسترزاق، وكلامهم ليست له أي مصداقية.

وكأن الأمن هو المسؤول عن تسيير البلاد، ويتحكم في الوزراء والمسؤولين، وهو أيضا الذي يحدد الأسعار، الخ...

في حين أن رجال الأمن يقدمون تضحيات كبيرة، ويعملون ليلا ونهارا، وفي ظروف صعبة، من أجل القيام بواجبهم في حماية أمن الوطن واستقراره، داخليا وخارجيا، والسهر على راحة وطمأنينة المواطنين وسلامتهم.

ومن حق المغاربة، بل من واجبهم، أن يفتخروا بأمنهم، وهنا أقولها بدون تردد أو مركب نقص : إذا كان بعض العدميين لا يريدون الاعتراف بذلك، أو يرفضون قول الحقيقة، فهذا مشكل يخصهم وحدهم.

شعبي العزيز،

إن النموذج المؤسسي المغربي من الأنظمة السياسية المتقدمة. إلا أنه يبقى في معظمه حبرا على ورق، والمشكل يكمن في التطبيق على أرض الواقع. وإني أحرص كل الحرص على احترام اختصاصات المؤسسات، وفصل السلط .

ولكن إذا تخلف المسؤولون عن القيام بواجبهم، وتركوا قضايا الوطن والمواطنين عرضة للضياع، فإن مهامي الدستورية تلزمني بضمان أمن البلاد واستقرارها، وصيانة مصالح الناس وحقوقهم وحرياتهم.

وفي نفس الوقت، فإننا لن نقبل بأي تراجع عن المكاسب الديمقراطية. ولن نسمح بأي عرقلة لعمل المؤسسات. فالدستور والقانون واضحان، والاختصاصات لا تحتاج إلى تأويل.

وعلى كل مسؤول أن يمارس صلاحياته دون انتظار الإذن من أحد. وعوض أن يبرر عجزه بترديد أسطوانة "يمنعونني من القيام بعملي"، فالأجدر به أن يقدم استقالته، التي لا يمنعه منها أحد.

فالمغرب يجب أن يبقى فوق الجميع، فوق الأحزاب، وفوق الانتخابات، وفوق المناصب الإدارية.

شعبي العزيز،

إني أعتز بخدمتك حتى آخر رمق، لأنني تربيت على حب الوطن، وعلى خدمة أبنائه.

وأعاهدك الله ، على مواصلة العمل الصادق ، وعلى التجاوب مع مطالبك ، ولتحقيق تطلعاتك.

واسمح لي أن أعبر لك عن صادق شعوري ، وكل ما يخالج صدري، بعد ثمانية عشرة سنة، من تحمل أمانة قيادتك. لأنه لا يمكن لي أن اخفي عنك بعض المسائل ، التي تعرفها حق المعرفة . و من واجبي أن أقول لك الحقيقة، وإلا سأكون مخطئا في حقك.

ستلاحظ شعبي العزيز، أنني لم أتحدث عن قضية وحدتنا الترابية ، ولا عن إفريقيا ، أو غيرها من مواضيع السياسة الخارجية. وبطبيعة الحال، فقضية الصحراء المغربية لا نقاش فيها، وتظل في صدارة الأسبقيات.

إلا أن ما نعمل على تحقيقه اليوم، في جميع جهات المغرب، هو مسيرتك الجديدة. مسيرة التنمية البشرية والاجتماعية والمساواة والعدالة الاجتماعية، التي تهم جميع المغاربة، إذ لا يمكن أن نقوم بمسيرة في منطقة من المناطق دون أخرى.

إننا نستطيع أن نضع أنجع نموذج تنموي، وأحسن المخططات والاستراتيجيات. إلا أنه :

- بدون تغيير العقليات،

- وبدون توفر الإدارة على أفضل الأطر،

- وبدون اختيار الأحزاب السياسية لأحسن النخب المؤهلة لتدبير الشان العام،

- وفي غياب روح المسؤولية ، والالتزام الوطني ، فإننا لن نحقق ما ننشده لجميع المغاربة ، من عيش حر كريم.

. أنا لا أريد، شعبي العزيز، أن تظن بعد الاستماع إلى هذا الخطاب بأنني متشائم،

أبدا... فأنت تعرف أنني واقعي، وأقول الحقيقة، ولو كانت قاسية. والتشاؤم هو انعدام الإرادة، وغياب الآفاق والنظرة الحقيقية للواقع.

ولكننا، والحمد لله، نتوفر على إرادة قوية وصادقة، وعلى رؤية واضحة وبعيدة المدى. إننا نعرف من نحن ، وإلى أين نسير .

والمغرب والحمد لله استطاع عبر تاريخه العريق تجاوز مختلف الصعاب بفضل التلاحم القوي بين العرش والشعب.

وها نحن اليوم، نقطع معا، خطوات متقدمة في مختلف المجالات ، ونتطلع بثقة وعزم، إلى تحقيق المزيد من المكاسب والإنجازات.

قال تعالى : "إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها، وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل". صدق الله العظيم.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته".

الملحق الرقم 2

القانون الإطار رقم 17.51

نصوص عامة

ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019) بتنفيذ القانون - الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

الحمد لله وحده،

الطابع الشريف - بداخله :

(محمد بن الحسن بن محمد بن يوسف الله وليه)

يعلم من ظهيرنا الشريف هذا، أسماه الله وأعز أمره أننا :

بناء على الدستور ولا سيما الفصلين 42 و50 منه،

أصدرنا أمرنا الشريف بما يلي :

ينفذ وينشر بالجريدة الرسمية، عقب ظهيرنا الشريف هذا، القانون - الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، كما وافق عليه مجلس النواب ومجلس المستشارين.

وحرر بتطوان في 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019).

وقعه بالعطف :

رئيس الحكومة،

الإمضاء : سعد الدين العثماني.

*

* *

قانون - إطار رقم 51.17
يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

ديباجة

استنادا إلى مقتضيات دستور المملكة وإلى الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان كما صادقت عليها المملكة المغربية أو انضمت إليها وتفعيلا لتوصية الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 التي أقرها جلالة الملك محمد السادس نصره الله والداعية إلى تحويل اختياراتها الكبرى إلى قانون - إطار يجسد تعاقدا وطنيا يلزم الجميع، ويلتزم الجميع بتفعيل مقتضياته ؛

واعتبارا لأهمية ومكانة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في تحقيق المشروع المجتمعي لبلادنا، ونظرا للأدوار المنوطة بها في تكوين مواطنات ومواطني الغد، وفي تحقيق أهداف التنمية البشرية والمستدامة، وضمان الحق في التربية للجميع، بما يجعلها في صدارة الأولويات الوطنية ؛

واعتبارا لالتقاء إرادات مختلف مكونات الأمة، دولة ومجتمعا، من أجل تمكين المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي من ترصيد مكتسباتها وتجاوز اختلالاتها وضمان إصلاحها الشامل كي تضطلع بأدوارها على النحو الأمثل ؛

ونظرا لكون التنصيص على مبادئ وتوجهات وأهداف إصلاح المنظومة في قانون - إطار، من شأنه أن يضمن التطبيق الأمثل لمستلزماته، ويؤمن استمراريته، باعتباره مرجعية تشريعية ملزمة في اتخاذ النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة لبلورة الأهداف والتوجهات والمبادئ ؛

وحيث إن التعبئة المجتمعية الشاملة والمتواصلة لتطبيق إصلاح المنظومة وتتبع تنفيذه وتقييمه المنتظم، تعد، في تكاملها، ضمانات إضافية لإنجاحه وتحقيق أهدافه ؛

وحيث إن جوهر هذا القانون - الإطار يكمن في إرساء مدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع، تتوخى تأهيل الرأسمال البشري، مستندة إلى ركيزتي المساواة وتكافؤ الفرص من جهة، والجودة للجميع من جهة أخرى، بغية تحقيق الهدف الأسمى المتمثل في الارتقاء بالفرد وتقدم المجتمع.

وحيث إن تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص يستوجب الاستناد إلى مجموعة من الرافعات أهمها :

- تعميم تعليم دامج وتضامني لفائدة جميع الأطفال دون تمييز ؛
- جعل التعليم الأولي إلزاميا بالنسبة للدولة والأسر ؛
- تخويل تمييز إيجابي لفائدة الأطفال في المناطق القروية وشبه الحضرية، فضلا عن المناطق التي تشكو من العجز أو الخصاص ؛
- ضمان الحق في ولوج التربية والتعليم والتكوين لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة ؛
- مواصلة الجهود الهادفة إلى التصدي للهدر والانقطاع المدرسيين، ووضع برامج تشجيعية لتعبئة وتحسيس الأسر بخطورة الانقطاع عن الدراسة في سن مبكرة ؛
- العمل على توفير الشروط الكفيلة بالقضاء على الأمية.

وحيث إن ضمان تعليم ذي جودة للجميع يستلزم اتخاذ الإجراءات اللازمة والتي من أهمها :

- تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير؛

- إعادة تنظيم وهيكلة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وإقامة الجسور بين مكوناتها؛

- مراجعة المقاربات والبرامج والمناهج البيداغوجية ؛

- إصلاح التعليم العالي وتشجيع البحث العلمي والتقني والابتكار؛

- اعتماد التعددية والتناوب اللغوي ؛

- اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء، يطور الحس النقدي وينمي الانفتاح والابتكار ويربي على المواطنة والقيم الكونية.

الباب الأول

أحكام عامة

المادة الأولى

طبقا لأحكام الدستور، يحدد هذا القانون - الإطار المبادئ التي ترتكز عليها منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والأهداف الأساسية لسياسة الدولة واختياراتها الاستراتيجية من أجل إصلاح هذه المنظومة، وكذا آليات تحقيق هذه الأهداف، لا سيما ما يتعلق منها بمكونات المنظومة وهيكلتها، وقواعد تنظيمها، وسبل الولوج إليها والاستفادة من خدماتها، ومبادئ تدبيرها، ومصادر وآليات تمويلها.

المادة 2

يقصد بالمصطلحات التالية في مدلول هذا القانون - الإطار والنصوص التي ستتخذ لتطبيقه ما يلي :

- **المتعلم** : كل مستفيد من الخدمات التعليمية أو التكوينية أو هما معا التي تقدمها مؤسسات التربية والتعليم والتكوين بمختلف أصنافها وبأي شكل من الأشكال، سواء بصفته تلميذا أو طالبا أو متدربا أو بأي صفة أخرى ؛

- **التناوب اللغوي** : مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي متدرج يُستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولا سيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية ؛

- **السلوك المدني** : التشبث بالثوابت الدستورية للبلاد، في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، والتمسك بالهوية بشتى روافدها، والاعتزاز بالانتماء للأمة، وإدراك الواجبات والحقوق، والتحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر وروح المبادرة، والوعي بالالتزامات الوطنية، وبالمسؤوليات تجاه الذات والأسرة والمجتمع، والتشبع بقيم التسامح والتضامن والتعايش ؛

- **الإطار الوطني المرجعي للإشهاد** : آلية لتحديد وتصنيف الشهادات على الصعيد الوطني، وفق شبكة مرجعية من المعايير تنطبق على مستويات محددة من نتائج التعلمات، تراعي حاجات سوق الشغل وتنمية المجتمع ؛

- **الأطفال في وضعيات خاصة** : الأطفال المتخلى عنهم أو في وضعية صعبة أو غير مستقرة أو في وضعية احتياج، المقيمون بمؤسسات الرعاية الاجتماعية، والأطفال المقيمون بالمراكز والمؤسسات المستقبلة للأحداث الجانحين، وأبناء الأجانب الوافدين الموجودين في وضعية صعبة ؛

- **الإنصاف وتكافؤ الفرص** : ضمان الحق في الولوج المعمم إلى مؤسسات التربية والتعليم والتكوين، عبر توفير مقعد بيداغوجي للجميع بنفس مواصفات الجودة والنجاعة، دون أي شكل من أشكال التمييز؛

- **الجودة** : تمكين المتعلم من تحقيق كامل إمكانياته عبر أفضل تملك للكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والإبداعية ؛

- **مشروع المؤسسة** : الإطار المنهجي الموجه لمجهودات جميع الفاعلين التربويين والشركاء، باعتباره الآلية العملية الضرورية لتنظيم وتفعيل مختلف العمليات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات لجميع المتعلمين، والأداة الأساسية لأجرأة السياسات التربوية داخل كل مؤسسة للتربية والتعليم والتكوين مع مراعاة خصوصياتها ومتطلبات انفتاحها على محيطها ؛

- **التصديق على المكتسبات المهنية والحرفية** : آلية للتقييم والاعتراف بمكتسبات التعلم المتأتية من التجربة المهنية والمؤهلات الشخصية قصد تمكين المترشح من متابعة الدراسة ؛

- **التعلم مدى الحياة** : كل نشاط يتم في أي لحظة من لحظات الحياة بهدف تطوير المعارف أو المهارات أو القدرات أو الكفايات في إطار مشروع شخصي أو مهني أو مجتمعي.

الباب الثاني

مبادئ منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وأهدافها ووظائفها

المادة 3

تعمل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على تحقيق الأهداف الأساسية التالية :

- ترسيخ الثوابت الدستورية للبلاد المنصوص عليها في الدستور وفي المادة 4 من هذا القانون - الإطار، واعتبارها مرجعا أساسيا في النموذج البيداغوجي المعتمد في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل جعل المتعلم متشبثا بروح الانتماء للوطن ومعتزا برموزه، ومتشبعا بقيم المواطنة ومتحليا بروح المبادرة ؛

- الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، ولا سيما من خلال إكساب المتعلم المهارات والكفايات اللازمة، التي تمكنه من الانفتاح والاندماج في الحياة العملية، والمشاركة الفاعلة في الأوراش التنموية للبلاد، بما يحقق تقدم المجتمع والإسهام في تطوره ؛

- تعميم التعليم ذي الجودة وفرض إلزاميته بالنسبة لجميع الأطفال في سن التمدرس، باعتباره حقا للطفل، وواجبا على الدولة وملزما للأسرة ؛

- تزويد المجتمع بالكفاءات والنخب من العلماء والمفكرين والمثقفين والأطر والعاملين المؤهلين للإسهام في البناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وتعزيز تموقعه في مصاف البلدان الصاعدة، ولا سيما من خلال الإسهام في تكوينهم وتأهيلهم ورعايتهم ؛

- تأمين فرص التعلم والتكوين مدى الحياة وتيسير شروطه، لكسب رهان مجتمع المعرفة وتنمية الرأسمال البشري وتثمينه ؛

- التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل الذكاء، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل ؛

- احترام حرية الإبداع والفكر، والعمل على نشر المعرفة والعلوم، ومواكبة التحولات والمستجدات التي تعرفها مختلف ميادين العلوم والتكنولوجيا والمعرفة ؛

- اعتماد هندسة لغوية منسجمة في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، وذلك بهدف تنمية قدرات المتعلم على التواصل، وانفتاحه على مختلف الثقافات، وتحقيق النجاح الدراسي المطلوب ؛

- تحسين جودة التعلمات والتكوين وتطوير الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك، ولا سيما من خلال تكثيف التعلم عبر التكنولوجيات التربوية الحديثة، والرفع من نجاعة أداء الفاعلين التربويين، والنهوض بالبحث التربوي، والمراجعة العميقة والمستمرة والمنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات ؛

- محاربة الهدر والانقطاع المدرسيين بكل الوسائل المتاحة، وإعادة إدماج المتعلمين المنقطعين عن الدراسة في إحدى مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، أو إعدادهم للاندماج المهني ؛

- توسيع نطاق تطبيق أنظمة التغطية الاجتماعية لفائدة المتعلمين من ذوي الاحتياج قصد تمكينهم من الاستفادة من خدمات اجتماعية تساعدهم وتحفزهم على متابعة دراستهم في ظروف مناسبة وملائمة.

المادة 4

تستند منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي من أجل تحقيق الأهداف المنصوص عليها في المادة 3 من هذا القانون - الإطار إلى المبادئ والمرتكزات التالية :

- الثوابت الدستورية للبلاد المتمثلة في الدين الإسلامي الحنيف، والوحدة الوطنية متعددة الروافد، والملكية الدستورية، والاختيار الديمقراطي ؛

- الهوية الوطنية الموحدة المتعددة المكونات، والمبنية على تعزيز الانتماء إلى الأمة، وعلى قيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية ؛

- قيم ومبادئ حقوق الإنسان كما هو منصوص عليها في الدستور والاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها المملكة أو انضمت إليها، ولا سيما منها الاتفاقيات ذات الصلة بالتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي ؛

- التقيد بمبادئ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص في ولوج مختلف مكونات المنظومة وفي تقديم خدماتها لفائدة المتعلمين بمختلف أصنافهم ؛

- اعتبار الاستثمار في التربية والتكوين والبحث العلمي استثمارا منتجا في الرأسمال البشري، ورافعة للتنمية المستدامة ودعامة أساسية للنموذج التنموي للبلاد ؛

- تطوير منظومة الدعم الاجتماعي لفائدة الأسر المعوزة، قصد تحفيزها على ضمان تمدرس أبنائها ؛

- التحسين المستمر لجودة التربية والتكوين والبحث العلمي لضمان نجاعة المنظومة وتحقيق أهدافها والمردودية المتوخاة منها ؛

- التدبير الناجع والأمثل للمنظومة استنادا إلى حكامة تقوم على روح التغيير والتجديد والملاءمة المستمرة مع مستجدات العصر ومستلزمات الإصلاح المتواصل ؛

- اعتماد منهجية التقييم الدوري والمنتظم للمنظومة بكل مكوناتها ومستوياتها، من أجل قياس مردوديتها ومدى تحقيق وبلوغ الأهداف المرسومة لها ؛

- التطوير المستمر للنموذج البيداغوجي المعتمد في المنظومة بكل مكوناتها، والعمل على تجديده، بما يمكن المتعلم من اكتساب المهارات المعرفية الأساسية والكفايات اللازمة ؛

- ضمان ملاءمة مواصفات تكوين خريجي المنظومة مع متطلبات سوق الشغل، والاستجابة لحاجات البلاد في التنمية ؛

- تحقيق الانسجام مع الخيارات المجتمعية الكبرى، وضمان الانفتاح الضروري، والمواكبة اللازمة لمستجدات العصر في مجال الإبداع والابتكار ؛

- العمل على المساهمة الفاعلة للمنظومة في تأهيل النظام الوطني للبحث العلمي والتقني وعلى تطويره وتنميته، وتعزيز التكامل والالتقائية والتفاعل بين تطبيقاته والمتدخلين فيه، ولا سيما من خلال إرساء قواعد الحكامة الجيدة في تدبير مختلف مكوناته.

المادة 5

من أجل تحقيق الأهداف المشار إليها في المادة 3 أعلاه، في إطار من التكامل والتناسق والالتقائية بين مختلف مكوناتها ومستوياتها، تقوم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بالوظائف التالية :

- التنشئة الاجتماعية والتربية على قيم المواطنة والانفتاح والتواصل والسلوك المدني ؛

- التعليم والتعلم والتكوين والتأهيل والتأطير ؛

- نشر المعرفة، والإسهام في تطوير البحث والابتكار، ودعم التميز والاستحقاق ؛

- الإسهام في التطورات العلمية والتقنية والمهنية، أخذا في الاعتبار حاجات البلاد في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية ؛

- تحقيق الاندماج الثقافي للمتعلم، وتيسير اندماجه وتفاعله الإيجابي مع محيطه ؛

- إدماج البعد الثقافي في البرامج والمناهج والتكوينات والوسائط التعليمية، بما يكفل تعريف الأجيال القادمة بالموروث الثقافي الوطني بمختلف روافده وتثمينه، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتنمية الثقافة الوطنية.

المادة 6

يعتبر تحقيق أهداف إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وتجديدها المستمر أولوية وطنية ملحة، ومسؤولية مشتركة بين الدولة والأسرة وهيئات المجتمع المدني، والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين، وغيرهم من الفاعلين في مجالات الثقافة والإعلام والاتصال.

ومن أجل ذلك، يتعين على الدولة أن تتخذ، طبقا لأحكام هذا القانون - الإطار، ما يلزم من تدابير تشريعية وتنظيمية وإدارية ومالية وغيرها لتحقيق الأهداف المذكورة، والسهر على تنفيذها.

كما يتعين أن تساهم الجماعات الترابية والقطاع الخاص ومختلف الهيئات العامة والخاصة الأخرى، كل فيما يخصه، في تحقيق هذه الأهداف، وأن تنخرط في مسلسل تنفيذها، وتقديم مختلف أشكال الدعم من أجل بلوغها.

الباب الثالث

مكونات منظومة التربية والتكوين

والبحث العلمي وهيكلتها

المادة 7

تتكون منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بقطاعيها العام والخاص، من قطاع التربية والتعليم والتكوين النظامي وقطاع التربية والتعليم والتكوين غير النظامي ومن مؤسسات للبحث العلمي والتقني.

يضم قطاع التربية والتعليم والتكوين النظامي التعليم المدرسي بما فيه التعليم الأصيل، والتكوين المهني، والتعليم العتيق، والتعليم العالي، على أساس التخصص التدريجي وإرساء الجسور والممرات بين مختلف أصناف التعليم والتكوين المذكورة.

ويشمل قطاع التربية والتعليم والتكوين غير النظامي، على وجه الخصوص، برامج التربية غير النظامية، ومحاربة الأمية، والبرامج المخصصة لتربية وتعليم أبناء الجالية المغربية المقيمة بالخارج.

المادة 8

يشتمل التعليم المدرسي على التعليم الأولي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي التأهيلي، ويعاد تنظيمه وفق ما يلي :

- إرساء التعليم الأولي وفتحه في وجه جميع الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين أربع وست سنوات والشروع في دمجه تدريجيا في التعليم الابتدائي في أجل ثلاث سنوات، ويشكلان معا «سلك التعليم الابتدائي»، على أن يتم فتحه في وجه الأطفال البالغين ثلاث سنوات بعد تعميمه ؛

- ربط التعليم الابتدائي بالتعليم الإعدادي في إطار «سلك للتعليم الإلزامي» ؛

- إرساء روابط بين التعليم المدرسي والتكوين المهني ودمجهما في تنظيم بيداغوجي منسجم من خلال إحداث مسار للتعليم المهني يبتدئ من التعليم الإعدادي وتعزيز سلك التعليم الثانوي التأهيلي بتنويع مسالكه والإعداد للتوجه نحو متابعة الدراسة بالتعليم العالي أو بالتكوينات المهنية التأهيلية والتعلم مدى الحياة.

المادة 9

يساهم التعليم العتيق، باعتباره مكونا من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، في تحقيق هدف تعميم التعليم وفرض إلزاميته، أخذا بعين الاعتبار خصوصيته ومميزاته ووظائفه التربوية والتكوينية والدينية.

وتعمل الدولة على مواصلة تأهيله على مختلف المستويات وتقوية الجسور بينه وبين التعليم العمومي، مع مراعاة شروط الإنصاف والجودة.

المادة 10

يرتكز التكوين المهني، في مختلف مستوياته، على الملاءمة المستمرة مع تحولات النسيج الاقتصادي وتطور المهن ولا سيما من خلال :

- تقوية الجسور بين التكوين المهني والنسيج الاقتصادي ؛
- تجديد التكوينات وتنويعها والعمل على ملاءمتها بكيفية منتظمة مع تطور المهن ومستجداتها ؛
- استحضار البعد الجهوي في هندسة التكوينات.

المادة 11

تعمل الحكومة مع مجالس الجهات، كلما اقتضى الأمر ذلك في أجل أقصاه ست سنوات، على تنويع عرض التكوين المهني بجميع مستوياته وأصنافه، والرفع من طاقته الاستيعابية، وتأهيل مؤسساته القائمة بما يستجيب لتنافسية الاقتصاد وحاجات سوق الشغل.

المادة 12

يعتمد تنظيم التعليم العالي على مبدإ الملاءمة المستمرة بين مختلف أصناف التكوينات المقدمة في إطاره والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، مع الأخذ بعين الاعتبار تطور الأنظمة الجامعية على الصعيد الدولي.

ويستند التنظيم المذكور على الأسس التالية :

- إعادة هيكلة التعليم العالي من خلال تجميع مختلف مكوناته لما بعد الباكلوريا على أساس الانسجام والتكامل والفعالية وفق مخطط متعدد السنوات متشاور بشأنه بين جميع الفاعلين، يتم تنفيذه بصفة تدريجية، ووفق برمجة زمنية محددة.

وتقوم الحكومة بإعداد المخطط المذكور، وعرضه على المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لإبداء الرأي بشأنه ؛

- اعتماد نظام بيداغوجي يستجيب لمتطلبات التنمية الوطنية، وينفتح على التجارب الدولية، مع توفير الوسائل والإمكانات المناسبة لتطبيقه وتطويره بكيفية مستمرة ودائمة ؛
- إرساء شبكة وطنية متجددة للجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الأخرى من خلال :
  - وضع خارطة وطنية استشرافية للتعليم العالي ؛
  - إقامة أقطاب جامعية موضوعاتية ؛
  - إحداث مركبات جامعية جهوية متكاملة، تتوفر فيها الشروط الملائمة للتعلم والتكوين، والتأطير والبحث، والخدمات الاجتماعية والثقافية والرياضية.

المادة 13

تلتزم مؤسسات التربية والتعليم والتكوين التابعة للقطاع الخاص، في إطار من التفاعل والتكامل مع باقي مكونات المنظومة، بمبادئ المرفق العمومي في تقديم خدماتها، والمساهمة في توفير التربية والتعليم والتكوين لأبناء الأسر المعوزة وللأشخاص في وضعية إعاقة وكذا الموجودين في وضعية خاصة.

كما تلتزم المؤسسات المذكورة، في أجل لا يتعدى أربع سنوات، بتوفير حاجاتها من الأطر التربوية والإدارية المؤهلة والقارة.

وتحدد بنص تنظيمي، شروط ونسبة مساهمة مؤسسات التربية والتعليم والتكوين التابعة للقطاع الخاص في تقديم خدماتها بالمجان للفئات المذكورة.

المادة 14

من أجل تمكين مؤسسات التربية والتعليم والتكوين التابعة للقطاع الخاص من الوفاء بالتزاماتها المنصوص عليها في هذا القانون - الإطار، ولا سيما المتعلقة منها بإسهام القطاع الخاص في تحقيق أهداف المنظومة، المشار إليها في المادة 3 أعلاه، وتنفيذ الالتزامات الناشئة عن الإطار التعاقدي الاستراتيجي الشامل بين الدولة والقطاع المذكور المنصوص عليه في المادة 44 من هذا القانون - الإطار، يتعين على الحكومة أن تتخذ، على الخصوص، التدابير التالية :

- مراجعة نظام الترخيص والاعتماد والاعتراف بالشهادات، ومنظومة المراقبة والتقييم المطبقة على المؤسسات المذكورة، من أجل ضمان تقيدها بالنصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل وبالدلائل المرجعية لمعايير الجودة المشار إليها في المادة 53 من هذا القانون - الإطار؛

- وضع نظام تحفيزي لتمكين هذه المؤسسات من المساهمة، على وجه الخصوص، في مجهود تعميم التعليم الإلزامي، وتحقيق أهداف التربية غير النظامية، والمساهمة في برامج محاربة الأمية، ولا سيما بالمجال القروي وشبه الحضري والمناطق ذات الخصاص ؛

- تحديد ومراجعة رسوم التسجيل والدراسة والتأمين والخدمات ذات الصلة بمؤسسات التربية والتعليم والتكوين الخاصة وفق معايير تحدد بمرسوم.

ويتعين جعل التكوين المستمر إلزاميا وضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني المشار إليها في المادة 37 من هذا القانون.

المادة 15

تنتظم مكونات منظومة التربية والتكوين في شكل أطوار وأسلاك ومسالك دراسية ومسارات مهنية، يجب أن تراعى في هيكلتها وتنظيمها وهندستها البيداغوجية، مبادئ الانسجام والتنسيق والتنوع والتكامل ومد الجسور فيما بينها، واستدامة التعلم والاندماج.

المادة 16

تتخذ الدولة التدابير اللازمة لإرساء نظام وطني مؤسساتي ومجالي مندمج يحقق التنسيق الأمثل بين مختلف الفاعلين في مجال البحث العلمي والتقني والابتكار، ويضمن ترشيد الموارد وتقاسم الخبرات والرفع من الإنجازية والمردودية.

ويتعين أن يراعى في تنظيم مؤسسات البحث العلمي والتقني ومهامها وبرامجها ومشاريعها مبادئ التكامل والتنسيق والإنتاجية، وتعاضد بنيات البحث وهياكله، وترشيد وعقلنة استعمال الموارد المالية والبشرية المرصودة لها، وتطوير الشراكات المنتجة في مجال البحث التطبيقي بين القطاعين العام والخاص.

ولهذا الغرض، يحدث بنص تنظيمي، مجلس وطني للبحث العلمي يناط به تتبع استراتيجية البحث العلمي والتقني والابتكار، وكذا التنسيق بين مختلف المتدخلين في هذا المجال.

كما تواصل الدولة مجهوداتها في الرفع من الميزانية العامة لتشجيع البحث العلمي.

المادة 17

طبقا لأحكام الدستور ولا سيما الفقرة الأولى من الفصل 71 منه، وتطبيقا لأحكام هذا القانون - الإطار، تحدد بتشريعات خاصة التوجهات التي يجب اتباعها في مجال السياسة العمومية المتعلقة بكل مكون من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وكذا تنظيمها العام، ولا سيما القواعد المتعلقة بهيكلتها، ونظام حكامتها، وآليات التنسيق وإقامة الجسور بين مكوناتها، والقواعد العامة لهندستها البيداغوجية واللغوية، ومصادر تمويلها، ومنظومة تقييمها.

المادة 18

تقوم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على أساس قاعدة إقامة الجسور والممرات بين مكوناتها ومستوياتها من جهة، وبينها وبين المحيط الاقتصادي والاجتماعي والمهني والعلمي والتقني والثقافي من جهة أخرى، وذلك استنادا للمبادئ والآليات التالية :

- وضع برامج ومشاريع تربوية وتعليمية وتكوينية مشتركة بصفة تعاقدية لتمكين المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة وترصيدها ؛

- ضمان حركية المتعلم في المسارات التعليمية والتكوينية والمهنية المتاحة، وذلك حسب الكفايات اللازمة المستوفاة، والتخصص الملائم، والتجربة المكتسبة، ومعايير الاستحقاق، حسب كل حالة على حدة ؛

- إحداث شبكات للتربية والتعليم والتكوين على الصعيدين المحلي والجهوي، للربط بين مكونات المنظومة ومستوياتها ؛

- جعل المنظومة دائمة الانفتاح والتلاؤم مع محيطها الخارجي، ولا سيما من خلال إحداث مرصد للملاءمة بين المهن والتكوينات الجديدة وحاجات سوق الشغل ؛

- إحداث آليات خاصة للتنسيق في إعداد وتنفيذ البرامج والعمليات التالية :

• البرامج والمناهج والتكوينات والمسالك الدراسية ؛

• برامج تكوين الفاعلين التربويين والمهنيين ؛

• عمليات التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي ؛

• عمليات الإشهاد والمعادلة بين الشهادات، والتصديق على المكتسبات المهنية والحرفية.

تحدد شروط وكيفيات حركية المتعلم في المسارات التعليمية والتكوينية والمهنية، وإحداث وتنظيم شبكات التربية والتعليم والتكوين، ومرصد الملاءمة بين المهن والتكوينات الجديدة وحاجات سوق الشغل، والآليات الخاصة بالتنسيق، المشار إليها في هذه المادة بنصوص تنظيمية.

الباب الرابع

الولوج إلى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وآليات الاستفادة من خدماتها

المادة 19

يعتبر الولوج إلى التعليم المدرسي من قبل جميع الأطفال، إناثا وذكورا، البالغين سن التمدرس إلزاميا، ويقع هذا الإلزام على عاتق الدولة والأسرة أو أي شخص مسؤول عن رعاية الطفل قانونا.

ويعتبر الطفل بالغا سن التمدرس إذا بلغ من العمر أربع سنوات إلى تمام ست عشرة سنة.

المادة 20

من أجل تعميم التعليم الإلزامي بالنسبة لجميع الأطفال البالغين سن التمدرس، يتعين على الدولة، خلال أجل لا يتعدى ست سنوات، تعبئة جميع الوسائل اللازمة، واتخاذ جميع التدابير الملائمة لبلوغ هذا الهدف طبقا لأحكام المادة 3 من هذا القانون - الإطار، ولا سيما منها التدابير التالية :

- تعزيز وتوسيع شبكة الدعم التربوي لضمان مواصلة تمدرس المتعلمين إلى نهاية التعليم الإلزامي ؛
- تخويل التمدرس بالوسط القروي والوسط شبه الحضري والمناطق ذات الخصاص تمييزا إيجابيا ؛
- تعميم تمدرس الفتيات في البوادي، من خلال وضع برامج محلية خاصة بذلك ؛
- وضع نظام خاص لتحفيز وتشجيع الأطر التربوية والإدارية على ممارسة مهامها بالأوساط القروية والمناطق ذات الخصاص ؛
- تعزيز الفضاءات الملائمة للتمدرس وتزويدها بالتجهيزات الضرورية بما فيها الولوجيات والبنيات الرياضية والتثقيفية ؛
- تفعيل دور جمعيات المجتمع المدني المهتمة بالشأن التربوي، ولا سيما منها جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ في توثيق وترسيخ الصلات بين فضاءات التمدرس والأسر من أجل ضمان مواظبة المتعلمين على الدراسة ؛
- تعزيز وتعميم برامج للدعم المادي والاجتماعي والنفسي المشروط للأسر المعوزة قصد تمكين أبنائها من متابعة تمدرسهم ؛
- توسيع نطاق تجربة المدارس الجماعاتية ولا سيما بالوسط القروي، والعمل على تطويرها ودعمها، والرفع من أدائها في إطار اتفاقيات للشراكة بين الدولة والجماعات الترابية والمؤسسات العمومية وجمعيات المجتمع المدني والقطاع الخاص ؛
- وضع برامج متكاملة ومندمجة للتمدرس الاستدراكي لفائدة جميع الأطفال المنقطعين عن الدراسة لأي سبب من الأسباب، من أجل إعادة إدماجهم المدرسي في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

تحدد بنص تنظيمي قواعد اشتغال وأدوار ومهام جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ في علاقتها بمؤسسات التربية والتكوين.

المادة 21

يتعين على الدولة اتخاذ التدابير اللازمة من أجل تمكين المتعلمين في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي من الاستفادة من الخدمات الاجتماعية التالية، وذلك وفق مبادئ الاستحقاق والشفافية وتكافؤ الفرص :

- خدمات الإيواء والإطعام بالنسبة للمتعلمين من ذوي الاحتياج ؛
- نظام التغطية الصحية لفائدة المتعلمين غير المستفيدين برسم أي نظام آخر؛
- نظام للمنح الدراسية لفائدة المتعلمين المستحقين الذين توجد أمهاتهم وآباؤهم أو أولياؤهم أو المتكفلون بهم في وضعية اجتماعية هشة ؛
- نظام تفضيلي للقروض الدراسية لفائدة المتعلمين الذين يرغبون في الاستفادة منها قصد متابعة دراستهم العليا.

المادة 22

علاوة على التدابير المشار إليها في المادتين 20 و21 أعلاه، ومن أجل ضمان متابعة كل متعلم لمساره الدراسي سواء خلال فترة التعليم الإلزامي أو بعده، تعمل الدولة، اعتمادا على إمكاناتها الذاتية أو في إطار شراكات مع الجماعات الترابية والقطاع الخاص وأي شركاء آخرين، على تعبئة جميع الموارد المتاحة، واتخاذ القرارات والتدابير اللازمة، من أجل القيام، بصفة تدريجية، بالأعمال التالية :

- العمل، خلال أجل لا يتعدى ثلاث سنوات، على إنجاز برنامج وطني لتأهيل مؤسسات التربية والتعليم والتكوين القائمة في تاريخ دخول هذا القانون-الإطار حيز التنفيذ، وفق معايير مرجعية لتحسين أداء هذه المؤسسات والرفع من مردوديتها ؛

- العمل، خلال أجل أقصاه ست سنوات، على سد الخصاص الحاصل في عدد مؤسسات التربية والتعليم والتكوين، وتزويدها بالأطر التربوية والإدارية الكافية وبالبنيات والتجهيزات اللازمة والملائمة، مع مراعاة طبيعة وحاجيات مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وأسلاكها، ومحيطها الاجتماعي والجغرافي والاقتصادي والثقافي ؛

- العمل على إقامة وتطوير وحدات للدعم النفسي وخلايا للوساطة تشرف عليها أطر متخصصة بمؤسسات التربية والتعليم والتكوين بشراكة مع مختلف الفاعلين وشركاء المنظومة، وتعميمها على الصعيد الوطني خلال أجل لا يتعدى ثلاث سنوات ؛

- توسيع عروض التكوينات المقدمة وتنويعها وتحسين جودتها، ولا سيما من خلال تعزيز التكوينات المهننة بصفة خاصة، على صعيد مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بهدف ضمان الملاءمة المستمرة مع حاجيات سوق الشغل والنسيج الاقتصادي والاجتماعي، والتطورات التي تعرفها الأنشطة المهنية المختلفة ؛

- وضع برامج للتحسيس والتحفيز والمواكبة النفسية والاجتماعية للمتعلمين قصد الحيلولة دون انقطاعهم عن الدراسة وضمان متابعة مسارهم الدراسي.

المادة 23

تعمل الحكومة بشراكة مع جميع الهيئات العامة والخاصة وفعاليات المجتمع المدني، على اتخاذ جميع التدابير اللازمة لضمان استدامة التعلم والسعي من أجل القضاء على الأمية ومسبباتها ومظاهرها، وذلك في أجل أقصاه عشر سنوات، ولا سيما منها :

- مواصلة تنفيذ مخطط العمل الهادف إلى تقليص النسبة العامة للأمية ؛

- تعبئة الموارد المالية اللازمة وتعزيز الشراكات وتكثيف التعاون الثنائي ومتعدد الأطراف، لتمويل برامج ومشاريع محو الأمية وتشجيع الإقبال على التعلم والتثقيف، واستعمال الوسائل البيداغوجية والتكنولوجية الحديثة لهذا الغرض ؛

- إعداد وتنفيذ برامج خاصة لمحو الأمية لفائدة غير المتعلمين من أصحاب المشاريع المدرة للدخل، وتحفيزهم على الانخراط والتسجيل والإقبال عليها، وإدراج الاستفادة من هذه البرامج ضمن شروط تمويل المشاريع المذكورة ؛

- تكثيف برامج محو الأمية وتوسيع نطاق تطبيقها بالوسط القروي و المناطق شبه الحضرية والمناطق ذات الخصاص، والعمل على تتبع تنفيذها وتقييم حصيلتها بكيفية دورية ومستمرة ؛

- وضع برامج خاصة وملائمة للتربية غير النظامية، والسهر على تتبع تنفيذها، بهدف استدراك تمدرس جميع الأطفال الموجودين خارج المدرسة والعمل على تحيينها وتطويرها بكيفية منتظمة ومتواصلة.

المادة 24

يتعين على الحكومة وضع مشاريع خاصة تهدف إلى تعزيز وتنمية قدرات الأشخاص المتحررين من الأمية قصد تمكينهم من الاندماج المهني والاقتصادي لضمان انخراطهم في الحياة العملية وعدم الارتداد إلى الأمية.

المادة 25

تعمل الدولة على تعبئة جميع الوسائل المتاحة، واتخاذ التدابير اللازمة لتيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وتمكينهم من حق التعلم واكتساب المهارات والكفايات الملائمة لوضعيتهم.

ولهذه الغاية، تضع الحكومة، خلال أجل ثلاث سنوات، مخططا وطنيا متكاملا للتربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة، ضمن مختلف مكونات المنظومة، قوامه تعزيز وإرساء تكوينات مهنية وجامعية متخصصة في مجال تربية هؤلاء الأشخاص وتكوينهم، والسهر على تتبع تنفيذه وتقييمه.

المادة 26

تضع السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتعليم والتكوين ميثاقا يسمى «ميثاق المتعلم» يحدد حقوق المتعلم وواجباته، يوضع رهن إشارة كل متعلم ورهن إشارة جميع الفاعلين في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الذي يتعين عليهم التقيد بمقتضياته. ويعتبر جزءا لا يتجزأ من الأنظمة الداخلية لكل مؤسسة من مؤسسات التربية والتعليم والتكوين في جميع مكونات المنظومة ومستوياتها.

يمكن عرض الميثاق المذكور على المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لإبداء الرأي بشأنه.

الباب الخامس

المناهج والبرامج والتكوينات

المادة 27

من أجل بلوغ أهداف منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وتمكينها من القيام بوظائفها، تتولى السلطات الحكومية المعنية بتشاور مع مختلف الشركاء، ولا سيما منهم الفاعلون التربويون والاقتصاديون والاجتماعيون والخبراء، العمل على تجديد وملاءمة المناهج والبرامج والتكوينات والمقاربات البيداغوجية المتعلقة بها، والسهر على تنفيذ مضامين الهندسة اللغوية المعتمدة، وتطوير موارد ووسائط العملية التعليمية، ومراجعة نظام التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، وإصلاح نظام التقييم والامتحانات والإشهاد، طبقا للأحكام التالية بعده من هذا القانون - الإطار.

المادة 28

استنادا إلى المبادئ والمرتكزات المشار إليها في المادة 4 من هذا القانون - الإطار، تحدث لدى السلطات الحكومية المختصة لجنة دائمة تعنى بالتجديد والملاءمة المستمرين لمناهج وبرامج وتكوينات مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، مع مراعاة خصوصيات كل مكون من هذه المكونات.

ولهذا الغرض، تتولى اللجنة المذكورة إعداد إطار مرجعي للمنهاج ودلائل مرجعية للبرامج والتكوينات، والسهر على تحيينها وملاءمتها مع التطورات البيداغوجية الحديثة بكيفية مستمرة.

ويجب على اللجنة أن تراعي، عند إعدادها لهذا الإطار والدلائل، المبادئ والقواعد والآليات والتوجهات التالية :

- التنسيق الوثيق بين مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، والاسترشاد بالتجارب الأجنبية الناجحة والممارسات الفضلى في هذا المجال ؛

- التخطيط التوقعي لحاجات المتعلمين وخصوصياتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار المتطلبات المحلية والجهوية لمحيطهم الاجتماعي والاقتصادي ؛

- اعتماد منهجية تفاعل المعارف، وتكامل التخصصات، لتحقيق مرونة وتناسق أكبر في التعلمات والتكوينات ؛

- جعل المتعلم محور الفعل التربوي وفاعلا أساسيا في بناء التعلمات ؛

- تدبير الزمن الدراسي والإيقاعات الزمنية، بكيفية تجعلها ملائمة مع محيط المدرسة، ولا سيما في المناطق النائية وذات الوضعيات الخاصة ؛

- تنويع وملاءمة المقاربات البيداغوجية في ممارسة أنشطة التدريس والتكوين والتعلم، بما يكفل المزيد من الاستقلالية البيداغوجية لهذه الأنشطة ؛

- مراجعة الكتب المدرسية ومختلف المعينات التربوية، والعمل على تجديدها وملاءمتها بكيفية مستمرة، استنادا لنظام للتقييم والاعتماد والمصادقة، تضعه اللجنة الدائمة، ويعرض على المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لإبداء الرأي بشأنه ؛

- استثمار نتائج البحث التربوي والاجتماعي من أجل الرفع من جودة البرامج والمناهج والتكوينات ؛

- اعتماد برامج للاستكشاف المبكر للنبوغ والتفوق لدى المتعلمين من أجل دعم المتميزين منهم، ومساعدتهم على إبراز مواهبهم وقدراتهم وتفوقهم ؛

- إلزامية إدماج الأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية في صلب المناهج التعليمية والبرامج البيداغوجية والتكوينية ؛

- إقرار آليات دائمة للتقييم والمراجعة المستمرة للمناهج والبرامج في اتجاه الرفع من جودة المنتوج التربوي والتعليمي والتكويني، مع مراعاة مبادئ التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف في الهندسة البيداغوجية المعتمدة في كل مكون من مكونات المنظومة.

المادة 29

تحدث لدى اللجنة الدائمة لتجديد وملاءمة المناهج والبرامج، من أجل مساعدتها على ممارسة مهامها، مجموعات عمل متخصصة حسب مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها.

يحدد تأليف اللجنة الدائمة ومجموعات العمل المحدثة لديها، وكيفيات سيرها بمرسوم.

المادة 30

يعرض الإطار والدلائل المرجعية المشار إليها في المادة 28 أعلاه قبل الشروع في العمل بها على المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لإبداء الرأي بشأنها وعلى مصادقة اللجنة الوطنية لتتبع ومواكبة إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي المشار إليها في المادة 57 من هذا القانون-الإطار، في أجل أقصاه ثلاث سنوات ابتداء من تاريخ شروع اللجنة في ممارسة مهامها.

المادة 31

تحدد الهندسة اللغوية المعتمدة عناصر السياسة اللغوية المتبعة في مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها.

وبناء على ذلك، يجب أن ترتكز الهندسة اللغوية المعتمدة في المناهج والبرامج والتكوينات المختلفة على المبادئ التالية :

- إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة الهادف إلى ترسيخ الهوية الوطنية، وتمكين المتعلم من اكتساب المعارف والكفايات، وتحقيق انفتاحه على محيطه المحلي والكوني، وضمان اندماجه الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي ؛

- تمكين المتعلم من إتقان اللغتين الرسميتين واللغات الأجنبية ولا سيما في التخصصات العلمية والتقنية، مع مراعاة مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص ؛

- اعتماد اللغة العربية لغة أساسية للتدريس، وتطوير وضع اللغة الأمازيغية في المدرسة ضمن إطار عمل وطني واضح ومتناغم مع أحكام الدستور، باعتبارها لغة رسمية للدولة، ورصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء ؛
- إرساء تعددية لغوية بكيفية تدريجية ومتوازنة تهدف إلى جعل المتعلم الحاصل على الباكالوريا متقنا للغتين العربية والأمازيغية، ومتمكنا من لغتين أجنبيتين على الأقل ؛
- إعمال مبدأ التناوب اللغوي في التدريس كما هو منصوص عليه في المادة 2 أعلاه ؛
- العمل على تهيئة المتعلمين من أجل تمكينهم من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم قصد التملك الوظيفي لهذه اللغات، وذلك خلال أجل أقصاه ست سنوات ابتداء من تاريخ دخول هذا القانون - الإطار حيز التنفيذ.

ويتعين على المؤسسات التربوية الأجنبية العاملة بالمغرب الالتزام بتدريس اللغة العربية واللغة الأمازيغية لكل الأطفال المغاربة الذين يتابعون تعليمهم بها على غرار المواد التي تعرفهم بهويتهم الوطنية، مع مراعاة أحكام الاتفاقيات الثنائية الدولية المبرمة من قبل المملكة المغربية والمتعلقة بوضعية هذه المؤسسات.

تحدد تطبيقات الهندسة اللغوية على صعيد كل مستوى من مستويات المنظومة، وعلى الخصوص منها مستويات التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والتعليم الثانوي التأهيلي والتكوين المهني والتعليم العالي بموجب نصوص تنظيمية، وذلك في إطار التقيد بالمبادئ المشار إليها أعلاه والقواعد العامة المنصوص عليها في المادة 17 من هذا القانون - الإطار، وبعد استطلاع رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

المادة 32

تقوم السلطات الحكومية المعنية، في إطار مخططات عمل لتنفيذ مبادئ ومضامين الهندسة اللغوية المشار إليها في المادة 31 أعلاه، باتخاذ التدابير التالية :

- مراجعة عميقة لمناهج وبرامج تدريس اللغة العربية، وتجديد المقاربات البيداغوجية والأدوات الديداكتيكية المعتمدة في تدريسها ؛
- مواصلة المجهودات الرامية إلى تهيئة اللغة الأمازيغية لسنيا وبيداغوجيا في أفق تعميمها تدريجيا على مستوى التعليم المدرسي ؛
- مراجعة مناهج وبرامج تدريس اللغات الأجنبية طبقا للمقاربات والطرائق التعليمية الجديدة ؛
- تنويع الخيارات اللغوية في المسالك والتخصصات والتكوينات والبحث على صعيد التعليم العالي، وفتح مسارات لمتابعة الدراسة باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية في إطار استقلالية الجامعات، وحاجاتها في مجال التكوين والبحث، حسب الإمكانات المتاحة ؛
- إدراج وحدة دراسية تلقن باللغة العربية في المسالك المدرسة باللغات الأجنبية في التعليم العالي ؛
- إدراج التكوين باللغة الإنجليزية في تخصصات وشعب التكوين المهني، إلى جانب اللغات المعتمدة في التكوين ؛
- تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من اكتساب كفايات لغوية متعددة، مع تقييدهم باستعمال اللغة المقررة في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية.

المادة 33

يتعين على الحكومة أن تتخذ جميع التدابير اللازمة والمناسبة لتمكين مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في القطاعين العام والخاص من تطوير موارد ووسائط التدريس والتعلم والبحث في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ولا سيما من خلال الآليات التالية :

- تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعلمات وتحسين مردوديتها ؛
- إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال ؛
- تنمية وتطوير التعلم عن بعد، باعتباره مكملا للتعلم الحضوري ؛
- تنويع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها ؛
- إدماج التعليم الإلكتروني تدريجيا في أفق تعميمه.

المادة 34

تقوم السلطات الحكومية المعنية، خلال أجل لا يتعدى ست سنوات، بمراجعة شاملة لنظام التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، من أجل مصاحبة المتعلم ومساعدته على تحديد اختياراته في مساره التعليمي، وتوفير الدعم البيداغوجي المستدام له، وذلك من خلال اتخاذ التدابير التالية :

- التوجيه والإرشاد المبكران نحو الميادين التي يمكن فيها للمتعلمين إحراز التقدم المدرسي والمهني والجامعي الملائم لميولاتهم وقدراتهم ؛

- تجديد الآليات المعتمدة في التوجيه التربوي، من خلال اعتماد الروائز مع الأخذ بعين الاعتبار معدلات التحصيل الدراسي، وميول واختيارات المتعلم ومشروعه الشخصي ؛

- تعزيز البنيات والوحدات المكلفة بالتوجيه والإرشاد والإعلام وتقويتها، ووضع موارد بشرية متخصصة رهن إشارتها ؛

- اعتماد آلية للتنسيق الوثيق بين قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني في مجال التوجيه والإرشاد، من أجل حسن توجيه المتعلم وإرشاده ؛

- وضع دلائل مرجعية تحدد المبادئ الأساسية والمعايير الواجب مراعاتها في عملية التوجيه والإرشاد والإعلام حسب مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، والعمل على تحيين مضامينها في ضوء المستجدات التي تعرفها مختلف أنظمة التكوين.

لا تخضع الشواهد العلمية والمهنية للتقادم.

المادة 35

تقوم السلطات الحكومية المعنية، خلال أجل لا يتعدى ثلاث سنوات، بمراجعة شاملة لنظام التقييم والامتحانات والإشهاد المطبق في تاريخ دخول هذا القانون - الإطار حيز التنفيذ، ولا سيما من خلال اتخاذ التدابير التالية :

- تطوير دلائل مرجعية للأنشطة التقييمية حسب مختلف المستويات والأسلاك وأطوار التكوين ؛

- العمل على تجديد وتطوير أدوات وأساليب وطرق التقييم المعتمدة، بما يجعل نظام التقييم عاكسا، بصورة صادقة، للمؤهلات والكفايات التي يتوفر عليها المتعلم، ويمكن من قياس مكتسباته التعليمية ؛

- تكييف أنظمة التقييم ولا سيما نظام الامتحانات والمراقبة المستمرة مع مختلف أصناف التعلمات، مع مراعاة ظروف وحالات المتعلمين في وضعية إعاقة أو الموجودين بالمراكز والمؤسسات المستقبلة للأحداث الجانحين أو الموجودين في وضعية اعتقال ؛

- وضع إطار وطني مرجعي للإشهاد والتصديق، يتضمن على الخصوص قواعد ومعايير تصنيف وترتيب الشهادات، والتصديق على المكتسبات المهنية والحرفية، تعده هيئة وطنية مستقلة تحدث لهذا الغرض، تمثل فيها مختلف قطاعات التعليم والتكوين والمنظمات المهنية، وذلك بنص تنظيمي.

الباب السادس

الموارد البشرية

المادة 36

يتعين على جميع المتدخلين المعنيين بتنفيذ المشاريع والبرامج الرامية إلى إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وتطويرها، الإسهام كل في مجال اختصاصه، في تحقيق الأهداف الأساسية المنصوص عليها في المادة 3 من هذا القانون-الإطار، والعمل على تفعيلها خلال المدى الزمني المقرر لتنفيذها.

ويجب أن يتم ذلك في إطار الالتزام المشترك لكل المتدخلين المذكورين بتحقيق الأهداف المذكورة، على أساس مبدإ التلازم بين الحقوق والواجبات التي يحددها ميثاق تعاقدي لأخلاقيات مهن التربية والتعليم والتكوين والبحث، يوضع لهذا الغرض من قبل السلطة الحكومية المختصة.

المادة 37

تحدد مهام وكفايات الأطر التربوية والإدارية والتقنية المنتمية لمختلف الفئات المهنية العاملة في مجالات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات، تعتمد لإسناد المسؤوليات التربوية والعلمية والإدارية، وتقييم الأداء، والترقي المهني.

ويتعين أن يراعى في إعداد هذه الدلائل مبادئ المرونة والقابلية للتكيف وخصوصية كل مهنة، مع الأخذ في الاعتبار حاجيات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومتطلباتها.

يعهد إلى السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين لتجديد وملاءمة المناهج والبرامج المنصوص عليها في المادة 28 أعلاه بإعداد الدلائل المرجعية المذكورة، وفق منهجية تشاورية مع ممثلي الهيئات والمنظمات المهنية المعنية، وتعرض على المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لإبداء الرأي قبل المصادقة عليها بمرسوم.

يتعين على السلطات الحكومية المعنية ملاءمة الأنظمة الأساسية الخاصة بمختلف الفئات المهنية المشار إليها في الفقرة الأولى من هذه المادة مع المبادئ والقواعد والمعايير المنصوص عليها في الدلائل المرجعية المذكورة.

المادة 38

علاوة على الشروط النظامية المطلوبة لولوج مهن التدريس والتكوين والتأطير والتدبير والتفتيش بالقطاع العام يعد التكوين الأساسي شرطا لازما لولوج مهن التربية والتكوين والبحث العلمي، فضلا عن الاستجابة للمعايير والمؤهلات المحددة في الدلائل المرجعية المشار إليها في المادة 37 أعلاه.

المادة 39

يتعين على السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية أن تعمل على مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساسي لفائدة الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية، وذلك من خلال ملاءمة أنظمة التكوين مع المستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتكنولوجية، مع مراعاة خصوصيات كل صنف من أصناف التكوين.

كما يتعين على السلطات والمؤسسات المعنية المشار إليها في الفقرة السابقة أن تضع بشراكة مع الهيئات العامة والخاصة، كل في مجال اختصاصه، برامج سنوية للتكوين المستمر والمتخصص لفائدة الأطر المذكورة، من أجل تطوير مهاراتهم وتحسين مردوديتهم.

ويتعين جعل التكوين المستمر إلزاميا وضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني المشار إليها في الدلائل المرجعية الواردة في المادة 37 من هذا القانون.

الباب السابع

مبادئ وقواعد حكامة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

المادة 40

تتخذ السلطات العمومية، في إطار التقيد بالتوجهات الاستراتيجية الكبرى لسياسة الدولة في مجال التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، التدابير اللازمة لمواصلة تفعيل سياسة اللامركزية واللاتمركز في تدبير المنظومة على المستوى الترابي، وإعمال مبدإ التفريع من أجل تمكين بنيات التدبير الجهوية والمحلية للمنظومة من ممارسة المهام والاختصاصات الموكولة إليها، ولا سيما منها :

- إعادة هيكلة البنيات المذكورة على المستوى التنظيمي، بما يلائم مهامها الجديدة، على أساس مبادئ التكامل في الوظائف، والتناسق في المهام والترشيد في استعمال الموارد مع تعزيز استقلاليتها بكيفية تدريجية ؛
- نقل الصلاحيات اللازمة لتسيير مرافق المنظومة، وتحويل الوسائل الضرورية التي تمكن بنيات التدبير الجهوية والمحلية على المستوى الترابي من ممارسة هذه الصلاحيات بكيفية فعالة ؛
- وضع آلية لتحقيق التعاضد في الموارد والممتلكات والتجهيزات المرصودة أو الموضوعة رهن إشارة مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي على الصعيد الترابي، بما يمكن حسن استعمالها واستغلالها المشترك من قبل هذه المؤسسات ؛
- تعزيز الاستقلالية الفعلية للجامعات والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار تعاقدي، مع إقرار آلية للتتبع والتقييم وقياس الأداء والافتحاص بكيفية دورية ؛
- إرساء استقلالية مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، باعتماد مشروع المؤسسة أساسا لتنميتها المستمرة وتدبيرها الناجع ؛
- تشجيع الشراكات الجهوية والمحلية بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الأخرى والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والجماعات الترابية والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة، من أجل إنجاز برامج ومشاريع مشتركة، لتعزيز البنيات المدرسية والجامعية، ودعم أنشطتها وتحقيق إشعاعها وانفتاحها على محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

المادة 41

يجب أن تقوم منظومة التدبير الداخلي لمؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، ولا سيما منها الجامعات والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين على مبادئ الديموقراطية والمسؤولية والتفويض والشفافية والمحاسبة والترشيد والتنسيق وتبسيط المساطر والمراقبة الداخلية.

ومن أجل ذلك، يتعين على السلطات العمومية اتخاذ التدابير التشريعية والتنظيمية اللازمة لمراجعة النصوص المتعلقة بالمؤسسات المذكورة، ولا سيما منها المقتضيات المتعلقة بتنظيم هياكلها و كيفيات سيرها وأنظمة المراقبة والتقييم الخاضعة لها.

المادة 42

تعمل السلطات الحكومية المختصة بشراكة مع المؤسسات المعنية على وضع نظام وطني متكامل للمعلومات، من أجل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدبير وتقييم مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والسهر على تأمينه وتطويره وتحيينه بكيفية دائمة ومستمرة.

المادة 43

من أجل النهوض بقطاع البحث العلمي وتطويره وتثمينه والرفع من مردوديته، تقوم الجامعات والمؤسسات التابعة لها وغيرها من مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الأخرى بإبرام شراكات من أجل إنجاز برامج ومشاريع مشتركة مع الهيئات والمؤسسات والمقاولات العامة والخاصة، سواء منها الوطنية أو الأجنبية أو الدولية، في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية والتكنولوجية، تحدد بصفة خاصة أهداف هذه البرامج والمشاريع وكيفيات ومدة إنجازها، وموارد تمويلها، والنتائج المتوخاة منها، وآليات تتبع إنجازها وتقييم حصيلتها.

ومن أجل ذلك، تتخذ السلطات العمومية التدابير التشريعية اللازمة لإقرار نظام خاص ومتكامل للتحفيز على إبرام الشراكات المذكورة، بهدف تشجيع مشاريع البحث العلمي المنتج وتطويرها، وتكوين الباحثين والمتخصصين، وتمكينهم من الانخراط في شبكات ومراكز ومختبرات البحث على الصعيد الدولي، وتبادل الخبرات، وتعزيز بنيات البحث العلمي وتقويتها، ومواكبة المستجدات.

وعلاوة على ذلك، يمكن للدولة في إطار تعاقد استراتيجي تكليف مؤسسات للتعليم العالي والبحث العلمي بإنجاز أو الإشراف على إنجاز برامج ومشاريع خاصة في مجال البحث العلمي لحسابها أو لحساب مرافق عمومية تابعة لها وفق شروط تحفيزية تحدد في إطار اتفاقيات خاصة.

المادة 44

تعمل الدولة من أجل تحقيق الأهداف المنصوص عليها في هذا القانون - الإطار على وضع إطار تعاقدي استراتيجي شامل، يحدد مساهمة القطاع الخاص في تطوير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والرفع من مردوديتها، وتمويلها، وتحسين جودتها، وتنويع العرض التربوي والتعليمي والتكويني، مع مراعاة مبادئ التوازن المجالي على الصعيد الترابي، وأولوية المناطق ذات الخصاص في البنيات المدرسية، كما يحدد الإجراءات والتدابير التحفيزية التي يمكن أن يستفيد منها القطاع المذكور، في إطار تنفيذ الالتزامات التعاقدية المبرمة بينه وبين الدولة.

ويجب أن تراعى في الإطار التعاقدي المشار إليه في الفقرة السابقة بصفة خاصة معايير الحكامة والجودة والتمركز الجغرافي وتكاليف التمدرس والمردودية.

الباب الثامن

مجانية التعليم وتنويع مصادر تمويل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

المادة 45

تضمن الدولة مجانية التعليم العمومي في جميع أسلاكه وتخصصاته وتعمل على تعبئة وضمان كل الإمكانات المتاحة لجعله في متناول كافة المواطنات والمواطنين على قدم المساواة.

لا يحرم أحد من متابعة الدراسة لأسباب مادية محضة، إذا ما استوفى الكفايات والمكتسبات اللازمة.

المادة 46

تواصل الدولة مجهودها في تعبئة الموارد وتوفير الوسائل اللازمة لتمويل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وتنويع مصادره، ولا سيما تفعيل التضامن الوطني والقطاعي، من خلال مساهمة جميع الأطراف والشركاء المعنيين، وخصوصا منهم الجماعات الترابية والمؤسسات والمقاولات العمومية والقطاع الخاص، مع مراعاة المبادئ والقواعد المنصوص عليها في هذا القانون - الإطار.

المادة 47

يحدث بموجب قانون للمالية صندوق خاص لتنويع مصادر تمويل منظومة التربية والتكوين، وتحسين جودتها، يتم تمويله في إطار الشراكة من طرف الدولة والمؤسسات والمقاولات العمومية ومساهمات القطاع الخاص وباقي الشركاء، وذلك مع مراعاة أحكام القانون التنظيمي رقم 130.13 لقانون المالية.

المادة 48

يتعين على الدولة أن تقوم بتطوير برامج للتعاون والشراكة في إطار التعاون الدولي في مجال التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، وخاصة فيما يتعلق بتمويل تعميم التعليم الإلزامي، والتعليم عن بعد، والتربية غير النظامية، ومحاربة الأمية، والتعليم مدى الحياة، وتنمية البحث العلمي، والرفع من جودة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

المادة 49

تحقيقا للأهداف المنصوص عليها في هذا القانون- الإطار والمتعلقة بتنمية البحث العلمي وتطويره والنهوض به، تعمل الحكومة على تعزيز الصندوق الوطني لدعم البحث العلمي والتنمية التكنولوجية المحدث بموجب قانون المالية رقم 55.00 للسنة المالية 2001، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.351 بتاريخ 29 من رمضان 1421 (26 ديسمبر 2000) بموارد إضافية، يتم تعبئتها لتمويل العمليات التالية :

- استدراك الخصاص الحاصل في التجهيزات اللازمة لإنجاز برامج ومشاريع البحث العلمي وفق الأولويات المحددة في الاستراتيجية الوطنية للبحث العلمي ؛

- برامج للتكوين وتأهيل الموارد البشرية العاملة في إطار مشاريع البحث العلمي الممولة من قبل الصندوق، ولا سيما الباحثين والخبراء المتخصصين حسب مجالات البحث.

المادة 50

تسهر الحكومة على مراجعة شاملة لمساطر وإجراءات الإنفاق العمومي على قطاع البحث العلمي، بما يحقق تبسيطها وشفافيتها وعقلنتها وفعاليتها، قصد تسهيل عمليات تدبير برامج ومشاريع البحث العلمي المعتمدة، وتوفير شروط النجاعة في تنفيذها وتحقيق الأهداف المتوخاة منها.

المادة 51

تشجع الحكومة سياسة الشراكة والتعاقد في إنجاز برامج ومشاريع البحث العلمي، بين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وهيئات ومؤسسات القطاع الخاص، وبصفة خاصة منها المقاولات الوطنية، وذلك من خلال وضع نظام للتحفيز لفائدة هذه البرامج والمشاريع، يتضمن تدابير مالية وجبائية خاصة تحدد بموجب قانون للمالية.

المادة 52

يحدث نظام للحسابات الوطنية في مجال التربية والتعليم والتكوين، يتضمن كشفا حسابيا يوضح بدقة طبيعة التكاليف، والموارد، وكيفية استعمالها ومبرراتها، ومقاييس مردوديتها وقياس نجاعتها وارتباطها بالأهداف المحددة لكل تكليف.

الباب التاسع

تقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي والإجراءات المواكبة لضمان الجودة

المادة 53

تخضع منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، سواء تعلق الأمر بمختلف مكوناتها بصورة عامة، أو تعلق الأمر بكل مكون منها على حدة، إلى نظام خاص للتتبع والتقييم والمراجعة المنتظمة من أجل التأكد من مدى تحقق الأهداف المشار إليها في المادة 3 من هذا القانون-الإطار، والعمل على مواكبة مسار إصلاح المنظومة واقتراح التدابير اللازمة لتطوير أدائها، والرفع من مردوديتها، وتحقيق النتائج المتوخاة منها، ولا سيما من خلال :

- مراجعة النصوص التشريعية والتنظيمية المنظمة لمهام التقييم التي تقوم بها المؤسسات الحالية، قصد إعادة هيكلة هذه المؤسسات وتجميعها، ووضع معايير مرجعية لعملها، وإقرار أساس تعاقدي لبرامج عملها مع السلطات والهيئات والمؤسسات المعنية بعمليات التقييم، مع مراعاة المهام والاختصاصات المسندة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في مجال التقييم بموجب الفصل 168 من الدستور والقانون رقم 105.12 المتعلق بهذا المجلس ؛

- وضع إطار مرجعي للجودة يعتمد كأساس لإعداد دلائل مرجعية لمعايير الجودة حسب كل مكون من مكونات المنظومة ومستوياتها، ووضعها رهن إشارة مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي والفاعلين التربويين وسائر العاملين بها في القطاعين العام والخاص.

المادة 54

تشتمل عمليات التقييم المشار إليها في المادة 53 أعلاه على تقييم داخلي تنجزه السلطة الحكومية المكلفة بالتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي بكيفية دورية ومستمرة، وعلى تقييم خارجي يقوم به المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي وفق برمجة سنوية ومتعددة السنوات.

المادة 55

تهم عمليات التقييم المشار إليها في المادة 53 أعلاه مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، ولا سيما ما يتعلق منها بالجوانب التالية :

- تقدير مستوى تطور المردودية الداخلية والخارجية لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومدى جودة الخدمات المقدمة للمتعلمين في إطارها ؛

- تقييم مختلف عناصر الهندسة البيداغوجية المطبقة في كل مستوى من مستويات المنظومة، وخصوصا منها المتعلقة بالمناهج والبرامج والتعلمات والتكوينات، والمعينات والوسائط التربوية، والممارسات البيداغوجية والتكوينية، وأداء الفاعلين التربويين ؛

- إنجاز تقييمات كمية وكيفية للمؤهلات والمعارف والكفايات المكتسبة من قبل المتعلمين في مختلف مستويات المنظومة، وقياس مستويات تحصيلهم الدراسي ؛

- قياس مستوى أداء أجهزة إدارة مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، ومنظومة التدبير المطبقة بهذه المؤسسات، ومدى نجاعة الأجهزة المذكورة وقدرتها على تحقيق الأهداف والمهام الموكولة إليها ؛

- تقييم برامج ومشاريع البحث العلمي ومستوى إنجازيتها ومدى تحقيق الأهداف والنتائج المنتظرة منها ؛

- تقييم كلفة وحجم الإنفاق المخصص لكل مكون من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ولا سيما حجم التمويل المرصود له، مقارنة مع الأهداف المنتظرة والمخرجات المحققة.

ويجب أن تتم عمليات التقييم المذكورة استنادا إلى الدلائل المرجعية المشار إليها في هذا القانون - الإطار ولا سيما منها المتعلقة بمعايير الجودة، وكذا إلى المبادئ والقواعد المنصوص عليها في القوانين والأنظمة ووثائق الشراكات المبرمة، وغيرها من النصوص المتعلقة بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

المادة 56

تحدث لدى السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي لجان وزارية، يعهد إليها بتتبع نتائج عمليات التقييمات المنجزة بشأن كل مكون من مكونات المنظومة أو نشاط من أنشطتها، واقتراح التدابير اللازم اتخاذها لتصحيح الاختلالات عند الاقتضاء، وتطوير أداء المنظومة في ضوء نتائج عمليات التقييم المذكورة.

تحدد مهام هذه اللجان وتنظيمها وكيفيات سيرها بمرسوم.

الباب العاشر

أحكام انتقالية وختامية

المادة 57

تحدث لدى رئيس الحكومة لجنة وطنية لتتبع ومواكبة إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، تضطلع، على الخصوص، بالمهام التالية :

- حصر مجموع الإجراءات والتدابير اللازم اتخاذها لتطبيق هذا القانون - الإطار؛

- مواكبة وتتبع إعداد مشاريع النصوص التشريعية والتنظيمية المنصوص عليها في هذا القانون-الإطار وتلك التي يستلزمها التطبيق الكامل لمقتضياته؛

- اقتراح كل تدبير من شأنه ضمان التقائية السياسات والبرامج القطاعية في مجال التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي ودراسة مطابقة هذه السياسات والبرامج للاختيارات الاستراتيجية لإصلاح المنظومة؛

- تتبع تنفيذ الأهداف المنصوص عليها في هذا القانون-الإطار داخل الآجال القانونية المحددة لها.

يحدد تأليف هذه اللجنة وتنظيمها وكيفيات سيرها بنص تنظيمي.

المادة 58

تعتبر الآجال المنصوص عليها في هذا القانون - الإطار آجالا كاملة، وتحتسب ابتداء من تاريخ دخول النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة لتطبيقه حيز التنفيذ.

المادة 59

تدخل أحكام هذا القانون - الإطار حيز التنفيذ ابتداء من تاريخ نشره بالجريدة الرسمية، مع مراعاة الأحكام التالية بعده :

- تظل النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل في تاريخ نشر هذا القانون - الإطار في الجريدة الرسمية، والمتعلقة بالتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي سارية المفعول، إلى حين نسخها أو تعويضها أو تعديلها، حسب الحالة، طبقا لأحكام هذا القانون-الإطار؛

- يتعين على الحكومة، وفق ما تم التنصيص عليه في هذا القانون - الإطار، أن تضع برمجة زمنية محددة في ثلاث سنوات لإعداد النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة لتطبيقه وعرضها على مسطرة المصادقة.

الملحق رقم 3

الاستمارات

استمارة خاصة بالسيدات والسادة المدرسات والمدرسين

بالمؤسسات التعليمية بجهة فاس- مكناس

الأستاذ(ة) الكريم(ة)، أضع بين يديكم استمارة تتعلق بموضوع "سوسيولوجيا تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية"؛ وحيث إن المعطيات التي سأحصل عليها من خلال هذه الاستمارة ستفيدني في استكمال الجزء الأخير من هذا البحث، وإيمانا مني بأهمية ما ستتفضلون به من معلومات ووجهات نظر، فإني ألتمس منكم شاكرا تخصيص جزء من وقتكم الثمين لملء هذه الاستمارة. وتأكد الأستاذ(ة) العزيز(ة) أن المعلومات المقدمة من قبلكم لن يتم الكشف عنها لأية جهة وستحظى بكامل العناية والسرية المهنية.

مع فائق الشكر والامتنان لتعاونكم البناء.

✓ **<u>البيانات الشخصية</u>**

- الحالة العائلية: متزوج ◯ أعزب ◯ آخر ◯
- عدد أفراد العائلة: 1-3 ◯ 4-6 ◯ 6 فما فوق ◯
- السن: أقل من 30 ◯ 31-40 ◯ 41-50 ◯ أكثر من 50 ◯
- المؤهل العلمي: دكتوراه ◯ ماستر ◯ إجازة ◯ دون الإجازة ◯
- الإطار: أ.ت.ابتدائي ◯ أ.ث.إعدادي ◯ أ.ث.تأهيلي ◯
- الدرجة: الدرجة الممتازة ◯ الدرجة 1 ◯ الدرجة 2 ◯ الدرجة 3 ◯
- الأقدمية في التدريس: أقل من 5 سنوات ◯ 6-10 ◯ 11-20 ◯ أكثر من 21 ◯
- مجال العمل: حضري ◯ شبه حضري ◯ قروي ◯
- المديرية الإقليمية: فاس ◯ مكناس ◯ صفرو ◯ تاونات ◯ مولاي يعقوب ◯

تازة ◯ الحاجب ◯ إفران◯ بولمان◯

✓ **<u>المحور الأول:</u> إيلاء الأهمية لأداء المدرسين والمدرسات في تقويمات الوزارة الوصية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

1- هل ترون اهتماما بأداء المدرس(ة) من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

2- إذا كان جوابك بلا أو إلى حد ما، هل عدم اهتمام الوزارة بأداء المدرس(ة) راجع لعدم إعطاء الأولوية لهذا الأخير؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

3- هل عدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء المدرس(ة) أثناء إجراء تقويماتها يؤثر في هذا الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

4- هل أنت مع إجراء الوزارة لتقويمات الأداء المهني للمدرس(ة) بشكل دوري للوقوف على مدى نجاعة هذا الأداء والصعوبات التي تواجهه؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

5- هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء المدرس(ة) يسهم في نجاح منظومة التربية والتكوين؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

6- ما رأيك في إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء المدرسين واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقويم الأداء؟

.....

.....

✓ **<u>المحور الثاني:</u> اعتماد طرق واستراتيجيات فعالة لتقييم أداء المدرس(ة) وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

7- منذ متى زارك للمفتش التربوي داخل القسم؟

هذه السنة ◯ قبل سنة ◯ قبل سنتين ◯ أكثر من سنتين ◯

8- كم المدة التي تفصل بين آخر زيارة والتي قبلها؟

أقل من سنة ◯ سنة ◯ سنتين ◯ أكثر من سنتين ◯

9- هل زيارة المفتش التربوي لك داخل القسم تعتبر كافية لتقييم أدائك؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

10- هل يعتمد رئيسك المباشر (المدير) طريقة مهنية معينة لتقييم أدائك داخل المؤسسة ؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

11- هل نقطة المفتش التربوي والمدير تعد مؤشرا ومعيارا لجودة ومردودية أدائك؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

12- هل أنت راض عن طريقة ومقياس تقويم أدائك؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

13- هل أنت مع تعدد طرق ومقاييس تقويم الأداء حسب ظروف وطبيعة العمل؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

14- ماذا تقترح من طرق ومقاييس لتقييم أدائك داخل المؤسسة التعليمية؟

.....

.....

✓ **<u>المحور الثالث:</u> تكوين الموارد البشرية والتحلي بروح التنافسية وتحمل المسؤولية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

15- هل تعتقد أن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسة المهنة كاف لجودة الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

16- هل استفدت خلال التكوين الأساس (كليات، معاهد) من مواد ومضامين في علوم التربية والتعليم؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

17- هل استفدت من التكوين في مدارس ومراكز التكوين التربوية التابعة للوزارة؟

نعم ◯ لا ◯

18- هل ترى أن التكوين الذي تلقيته في هذه المدارس والمراكز كاف ليكون أداؤك ذا جودة ومردودية؟

نعم ◯ لا ◯

19- هل سبق لك أن استفدت من تكوين مهني مستمر؟

نعم ◯ لا ◯

20- كم مرة استفدت من هذا التكوين؟

مرة واحدة ◯ مرتين ◯ ثلاث مرات ◯ أكثر من ثلاث مرات ◯

21- من خلال تجربتك، هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

22- هل سبق لك أن سمعت بمساءلة مدرس أو مدير أو مفتش أو مسؤول ما بخصوص ضعف الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

23- إذا كان جوابك "بلا" أو "إلى حد ما"، هل لأن أداءهم ذو جودة ومردودية أم لعدم تفعيل نظام المساءلة؟

أداؤهم جيد ◯ غياب المساءلة ◯

24- هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

25- هل يسهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

26- هل تملُّك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

✓ **<u>المحور الرابع:</u> القيادة الإبداعية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

27- هل يمكنك تحديد نمط القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها؟

قيادة إبداعية تشاركية ◯ قيادة سلطوية ◯ قيادة فوضوية ◯

28- ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع؟

قيادة إبداعية تشاركية ◯ قيادة سلطوية ◯ قيادة فوضوية ◯

29- هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة ؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

30- هل هناك تحفيزات أخرى غير هذه الترقية من قبل الإدارة العليا على أدائك الوظيفي؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

31- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين السادة المدرسين داخل المؤسسة التي تنتمي إليها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

32- هل أنت راض عن مستوى التواصل مع إدارة المؤسسة التي تنتمي إليها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

33- هل أنت راض عن مستوى التواصل مع المفتش التربوي؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

34- هل أنت راض عن شكل التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

35- هل أنت راض عن مستوى تمكين المدرسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

36- هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

37- هل يؤثر عدم الرضا الوظيفي في أدائك داخل المؤسسة التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

38- هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

✓ **<u>المحور الخامس:</u> آليات التتبع والمراقبة وجودة الأداء**

39- هل سبق لك أن عاينت خلال مسارك المهني مظاهر للتقصير والإهمال في الأداء داخل مؤسستك التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا

40- هل تؤثر هذه المظاهر السلبية على جودة ومردودية الأداء؟ ◯

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

41- هل كانت تواجه بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

42- في نظرك، لماذا لا تعتمد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة والتأديب عند الإهمال والتقصير في أداء مواردها البشرية كما هو الشأن بالنسبة للمقاولة ؟

.....

.....

43- في نظرك ما الذي قد يجعل أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضعيفا على مستوى الجودة والمردودية؟

.....

.....

استمارة خاصة بالسيدات والسادة أطر الإدارة التربوية

بالمؤسسات التعليمية بجهة فاس- مكناس

الأستاذ(ة) الكريم(ة)، أضع بين يديكم استمارة تتعلق بموضوع سوسيولوجيا تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية؛ وحيث إن المعطيات التي سأحصل عليها من خلال هذه الاستمارة ستفيدني في استكمال الجزء الأخير من هذا البحث، وإيمانا مني بأهمية ما ستتفضلون به من معلومات ووجهات نظر، فإني ألتمس منكم شاكرا تخصيص جزء من وقتكم الثمين لملء هذه الاستمارة. وتأكد الأستاذ(ة) العزيز(ة) أن المعلومات المقدمة من قبلكم لن يتم الكشف عنها لأية جهة وستحظى بكامل العناية والسرية المهنية.

✓ **<u>البيانات الشخصية</u>**

- الحالة العائلية: متزوج ◯ أعزب ◯ آخر ◯
- عدد أفراد العائلة: 1-3 ◯ 4-6 ◯ 6 فما فوق ◯
- السن: أقل من 30 ◯ 31-40 ◯ 41-50 ◯ أكثر من 50 ◯
- المؤهل العلمي: دكتوراه ◯ ماستر ◯ إجازة ◯ دون الإجازة ◯
- المهمة: مدير ◯ ناظر ◯ حارس عام ◯ آخر ◯
- الأقدمية في الإدارة: أقل من 5 سنوات ◯ 6-10 ◯ 11-20 ◯ أكثر من 21 ◯
- الدرجة: الدرجة الممتازة ◯ الدرجة 1 ◯ الدرجة 2 ◯ الدرجة 3 ◯
- مجال العمل: حضري ◯ شبه حضري ◯ قروي ◯
- المديرية الإقليمية: فاس ◯ مكناس ◯ صفرو ◯ تاونات ◯ مولاي يعقوب ◯ تازة ◯ الحاجب ◯ إفران ◯ بولمان ◯

✓ **<u>لمحور الأول:</u> إيلاء الأهمية لأداء أطر الإدارة التربوية في تقويمات الوزارة الوصية وعلاقة ذلك بجودة الأداء.**

1- هل ترون اهتماما بأداء الإطار الإداري التربوي من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

2- إذا كان جوابك "بلا" أو "إلى حد ما"، هل عدم اهتمام الوزارة بأداء الإطار الإداري راجع لعدم إعطاء الأولوية لهذا الأخير؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

3- هل عدم إيلاء الوزارة الأهمية لأداء الإطار الإداري أثناء إجراء تقويماتها يؤثر في هذا الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

4- هل أنت مع إجراء الوزارة لتقويمات الأداء المهني للإطار الإداري بشكل دوري للوقوف على مدى نجاعة هذا الأداء والصعوبات التي تواجهه؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

5- هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء الإطار الإداري يساهم في نجاح منظومة التربية والتكوين؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

6- ما رأيك في إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء أطر الإدارة التربوية واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقويم الأداء؟

.....

.....

✓ **<u>المحور الثاني:</u> اعتماد طرق واستراتيجيات فعالة لتقييم أداء الإطار الإداري وعلاقة ذلك بجودة الأداء.**

7- منذ متى كانت آخر زيارة لتقييم أدائك داخل المؤسسة التعليمية؟

هذه السنة ◯ قبل سنة ◯ قبل سنتين ◯ أكثر من سنتين ◯

8- كم المدة التي تفصل بين آخر زيارة والتي قبلها؟

أقل من سنة ◯ قبل سنة ◯ سنتين ◯ أكثر من سنتين ◯

9- هل زيارة المسؤول لك داخل المؤسسة تعتبر كافية لتقييم أدائك؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

10- هل يعتمد المسؤول عن التقويم على طريقة مهنية معينة لتقييم أدائك داخل المؤسسة عدا مراقبة سير العمل؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

11- إذا كان جوابك بالإيجاب اذكر هذه الطريقة

.....

12- هل أنت راض عن نظام ومقياس تقييم أداء الإطاري الإداري في المؤسسة التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

13- هل أنت مع تعدد طرق ومقاييس تقويم الأداء حسب ظروف وطبيعة العمل؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

14- ماذا تقترح من طرق ومقاييس لتقييم أدائك داخل المؤسسة التعليمية؟

.....

.....

.....

✓ **<u>المحور الثالث:</u> تكوين الموارد البشرية والتحلي بروح التنافسية وتحمل المسؤولية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

15- هل تعتقد أن التكوين الأساس(التعليم الجامعي والأكاديمي) الذي يتلقاه الإطار الإداري قبل تولي هذه المهمة كاف لجودة الأداء ؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

16- هل سبق لك خلال التكوين الأساس أن استفدت من مواد ومضامين في علوم الإدارة والتنظيم؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

17- هل التجربة المهنية كمدرس تعتبر كافية ليكون أداء الإطار الإداري ذا جودة ومردودية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

18- هل المنصب الإداري الذي تشغله كان عن طريق الإسناد أو التخرج من مركز التكوين؟

إسناد ◯ التخرج من مركز التكوين ◯

19- إذا كان عن طريق الإسناد، كم عدد الدورات التدريبية التي استفدت منها في إطار التكوين المستمر؟

مرة واحدة ◯ مرتين ◯ ثلاث مرات ◯ أكثر من ثلاث مرات ◯

20- هل دورات التكوين المستمر كانت كافية لدعم وتعزيز تكوينك الإداري؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

21- إذا كان تولي منصبك الإداري عن طريق التخرج من مركز التكوين، هل كان هذا التكوين كافيا لتدبير إداري جيد؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

22- هل سبق لك أن استفدت من دورات تدريبية في إطار التكوين المستمر بعد التخرج؟

نعم ◯ لا ◯

23- إذا كان الجواب بنعم، كم كان عددها؟

مرة واحدة ◯ مرتين ◯ ثلاث مرات أو أكثر ◯

24- هل أنت راض عن مخرجات هذا التكوين المستمر في دعم وتعزيز تكوينك الإداري؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

25- من خلال تجربتك، هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

26- هل سبق لك أن سمعت بمساءلة مدرس أو إطار إداري أو مفتش أو مدير إقليمي (مثلا) بخصوص ضعف الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

27- إذا كان جوابك "بلا" أو "إلى حد ما" هل لأن أداءهم ذو جودة ومردودية أم لعدم تفعيل نظام المساءلة؟

أداؤهم جيد ◯ غياب المساءلة ◯

28- هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة والمردودية على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

29- هل يسهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

30- هل تملك روح المنافسة في المؤسسات التعليمية ولدى مواردها البشرية يحتاج إلى تكوين في الثقافة المقاولاتية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

✓ **<u>المحور الرابع:</u> القيادة الإبداعية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

31- ما هو نمط القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية التي تدبرها أو تنتمي إليها؟

قيادة إبداعية تشاركية ◯ قيادة سلطوية ◯ قيادة فوضوية ◯

32- ما هو نمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة عن تدبير القطاع (مديريات، وزارة)؟

قيادة إبداعية تشاركية ◯ قيادة سلطوية ◯ قيادة فوضوية ◯

33- هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة والتعويض عن المهام؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

34- هل هناك تحفيزات أخرى غير هذه الترقية من قبل الإدارة العليا على أدائك الوظيفي؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

35- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين السادة المدرسين داخل المؤسسة التي تدبرها أو تنتمي إليها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

36- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين الإدارة التربوية والمدرسين؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

37- هل أنت راض عن شكل التواصل بين الأطر الإدارية التربوية في المؤسسة والإدارة العليا التابعين لها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

38- هل أنت راض عن مستوى تمكين الأطر الإدارية التربوية وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

39- هل تشعر بالرضا الوظيفي تجاه منصبك الوظيفي داخل المؤسسة؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

40- هل يؤثر عدم الرضا الوظيفي على أدائك في المؤسسة التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

41- هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

المحور الخامس: آليات التتبع والمراقبة وجودة الأداء

42- هل سبق لك أن عاينت خلال مسارك المهني مظاهر للتقصير والإهمال في الأداء داخل المؤسسة التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

43- هل تؤثر هذه المظاهر السلبية على جودة ومردودية الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

44- هل كانت تواجه بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

45- في نظرك، لماذا لا تعتمد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة والتأديب عند الإهمال والتقصير في أداء مواردها البشرية كما هو الشأن بالنسبة للمقاولة ؟

.....

.....

.....

46- في نظرك، ما الذي قد يجعل أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضعيفا على مستوى الجودة والمردودية؟

.....

.....

.....

استمارة خاصة بالسيدات والسادة المفتشات والمفتشين

التربويين المنتمين إلى جهة فاس- مكناس

الأستاذ(ة) الكريم(ة)، أضع بين يديكم استمارة تتعلق بموضوع "سوسيولوجيا تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية"؛ وحيث إن المعطيات التي سأحصل عليها من خلال هذه الاستمارة ستفيدني في استكمال الجزء الأخير من هذا البحث، وإيمانا مني بأهمية ما ستتفضلون به من معلومات ووجهات نظر، فإني ألتمس منكم شاكرا تخصيص جزء من وقتكم الثمين لملء هذه الاستمارة. وتأكد الأستاذ(ة) العزيز(ة) أن المعلومات المقدمة من قبلكم لن يتم الكشف عنها لأية جهة وستحظى بكامل العناية والسرية المهنية.

مع خالص الشكر والتقدير.

✓ **<u>البيانات الشخصية</u>**

- الإطار مفتش ابتدائي ◯ مفتش إعدادي ◯ مفتش تأهيلي ◯
- عدد المديريات المسندة واحدة ◯ اثنتان ◯ أكثر من اثنتين ◯
- عدد المقاطعات المسندة واحدة ◯ اثنتان ◯ أكثر من اثنتين ◯
- مقر العمل في نفس مقر الإقامة ◯ بعيد عن مقر الإقامة ◯ بعيد نسبيا ◯

✓ **<u>المحور الأول:</u> إيلاء الأهمية لأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في تقويمات الوزارة الوصية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

1- هل ترون اهتماما بالموارد البشرية في المؤسسات التعليمية من قبل الوزارة في عمليات التقويم التي تقوم بها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

2- هل عدم الاهتمام بأداء الموارد البشرية في عمليات التقويم يؤثر في هذا الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

3- هل قيام الوزارة بتقويمات تهم أداء الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية يسهم في نجاح منظومة التربية والتكوين؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

4- ما رأيك في إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء أطر الإدارة التربوية والمدرسين واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقويم الأداء؟

.....

.....

.....

✓ **<u>المحور الثاني:</u> اعتماد طرق واستراتيجيات فعالة لتقييم أداء المدرس على غرار المقاولات وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

5- هل زيارتك للمدرس(ة) داخل الفصل تعتبر طريقة فعالة لتقييم أدائه؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

6- هل عدد الزيارات التي تقوم بها للمدرس(ة) تعتبر كافية لتقييم أدائه؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

7- هل أنت مع تعدد وتنوع طرق ومقاييس تقويم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

8- ماذا تقترح من طرق ومقاييس أخرى لتقويم أداء المدرسين؟

.....

.....

.....

✓ **<u>المحور الثالث:</u> تكوين الموارد البشرية والتحلي بروح المنافسة وتحمل المسؤولية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

9- هل تعتقد أن التكوين الأساس الذي يتلقاه المدرس قبل ممارسة المهنة كاف لجودة الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

10- هل ترى أن التكوين الذي يتلقاه المدرس في إحدى مدارس ومراكز التكوين يعتبر كافيا لأداء ذي جودة ومردودية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

11- هل أنت راض عن التكوين المهني المستمر للمدرسين في واقعه الحالي؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

12- من خلال تجربتك، هل مبدأ القيام بالواجب وتحمل المسؤولية وربطها بالمحاسبة حاضر في مؤسساتنا التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

13- هل هناك وجود لروح المنافسة لدى مؤسساتنا التعليمية ومواردها البشرية في تحقيق الجودة على غرار المنافسة الموجودة بين المقاولات؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

14- هل يسهم وجود روح المنافسة في تحقيق الجودة والمردودية في الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

✓ **<u>المحور الرابع:</u> القيادة الإبداعية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وعلاقة ذلك بجودة الأداء**

15- هل أنت راض عن نمط التحفيز المادي القائم على الترقية في الرتبة والدرجة؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

16- هل هناك تحفيزات أخرى من قبل الإدارة العليا للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية على أدائهم الوظيفي؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

17- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين المدرسين وإدارتهم التربوية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

18- هل أنت راض عن مستوى التواصل بينك وبين المدرسين؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

19- هل أنت راض عن مستوى التواصل بين المدرسين والإدارة العليا التابعين لها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

20- هل أنت راض عن مستوى تمكين الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تهم الوزارة ومصالحها الخارجية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

21- في نظرك، هل تشعر الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية بالرضا الوظيفي داخل المؤسسة؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

22- هل أنت متفق مع الفرضية التي تربط نجاح منظومة التربية والتكوين بأداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وجودة وفعالية إدارتها؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

✓ **<u>المحور الخامس</u>: آليات التتبع والمراقبة وجودة الأداء**

23- هل سبق لك أن عاينت خلال مسارك المهني مظاهر للتقصير والإهمال في أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

24- هل تؤثر هذه المظاهر السلبية في جودة ومردودية الأداء؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

25- هل كانت تواجه بالمتابعة والمراقبة ثم التأديب الصارم؟

نعم ◯ إلى حد ما ◯ لا ◯

26- في نظرك، لماذا لا تعتمد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة والتأديب عند الإهمال والتقصير في أداء مواردها البشرية كما هو الشأن بالنسبة للمقاولة ؟

.....

.....

.....

27- في نظرك، ما الذي قد يجعل أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية ضعيفا على مستوى الجودة والمردودية؟

.....

.....

.....

الملحق رقم 4

تكوينات الطالب ذات الصلة بالأطروحة

Cambridge
Training College Britain

Candidate Serial Number 25032028948

Omar Akrasi

Has successfully completed the college program of training in the field of :

Human Resources Specialist

We have granted this award in this field by the authority vested in us by the College in Britain

Certificate

From: 04/03/2014 - To: 16/03/2014

Grade: Excellent

Issued In Britain On: 14/10/2014

Director of Training

Hegab

CAMBRIDGE TRAINING COLLEGE BRITAIN

UK Training Organisation

Canadian Training Center of Human Development



This certifies that

Omar Akrasi

has successfully completed a comprehensive training course in

Human Resources Specialist

and in recognition thereof, is hereby awarded this

Certificate of Achievement

In witness thereof I have hereto subscribed my name and affixed the seal of the Canadian Training Center of Human Development

this 14th -16th **day of** March . 2014

Dr. Ibrahim Elfiky, PhD, MHt, CHA, CMM
Founder of Neuro-Conditioning Dynamic™
Founder of Power Human Energy™
Certified Trainer of Neuro-Linguistic Programming
Certified Master Clinical Hypnotherapist
Certified Reiki Master

Amal Elfiky, Licence ès Lettres
President

المدرب الدولى
عبد الرحيم محمود
مدرب تنمية المهارات الذاتية والادارية

Trained by

MR.ABDELRAHEEM MAHMOUD

SCIENCES TRAINING ACADEMY

Change Your Life STA

Microsoft GOLD CERTIFIED Partner

SCIENCE TRAINING ACADEMY

Certifies That

OMAR AKRASI

Has Completed with *Excellence* Degree a comprehensive course of

Human Resources Specialist

which held at Rabat – Morocco – in March 2014
with - 24 Accredited Training Hours,

by International Certified Trainer: Abdelraheem Mahmoud

In witness there of I here to subscribed my name and affixed the seal of the science Training Academy

TRAINING AND CONSULTING CHANGE YOUR LIFE STA SCIENCES ACADEMY

Change Your Life STA مركز العلوم والتكنولوجيا

S.T.A CEO
Dr. E.A.Nour Eldin

Certificate no: HR-RAB-10

IFAD Foundation

منصة إيفاد
IFAD

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في المحاضرة العلمية تحت عنوان:

"القواعد الأساسية في بناء المفاهيم العلمية"

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

بتاريخ ٨ فبراير ٢٠٢١م، ولمدة ساعة ونصف.

Has participated in scientific activity titled:

"The Basic Rules for Building Scientific concepts"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 8 February, 2021

Duration: An Hour and half

منصة إيفاد

يرجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة
Please scan to verify

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

IFAD Foundation

منصة إيفاد
IFAD

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شاركـ/ت في الويبنار العلمي بعنوان:

"القيادة التربوية في ظل الأزمات: جائحة كورونا أنموذجاً"

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

بتاريخ ١٠ فبراير ٢٠٢١م، ولمدة ساعة.

Has participated in scientific webinar entitled:

"Educational Leadership in Light of Crises: the Corona Pandemic as a Model"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 10 February, 2021

Duration: 1 Hour

منصة إيفاد

يرجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة
Please scan to verify

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

IFAD Foundation

منصة إيفاد
I F A D

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في المحاضرة العلمية تحت عنوان:

"معايير جودة الأداء في العملية التعليمية "

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

وذلك بتاريخ ٢٦ كانون الثاني ٢٠٢١م، ولمدة ساعتين.

Has participated in scientific activity titled:

"Standards of Quality Performance in the Educational Process"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 26 January, 2021

Duration: 2 Hours

منصة إيفاد

برجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة

Please scan to verify

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

IFAD Foundation

منصة إيفاد
IFAD

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في المحاضرة العلمية تحت عنوان:

" الرقابة الذاتية في الفكر الإداري"

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

وذلك بتاريخ ٢٥ كانون الثاني ٢٠٢١م، ولمدة ساعة.

Has participated in scientific activity titled:

"Self-management in Managerial Thought"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 25 January, 2021

Duration: 1 Hour

منصة إيفاد

برجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة
Please scan to verify

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

IFAD Foundation

منصة إيفاد
IFAD

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شاركـ/ت في المحاضرة العلمية تحت عنوان:

"كيف تكتب خطة البحث العلمي؟"

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

بتاريخ ٢ فبراير ٢٠٢١م، ولمدة ساعتين.

Has participated in scientific activity titled:

"How to Write a Scientific Research Proposal?"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 2 February, 2021

Duration: 2 Hours

منصة إيفاد

يرجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة
Please scan to verify

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

IFAD Foundation

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في المحاضرة العلمية تحت عنوان:

" الفروض البحثية وكيفية معالجتها إحصائياً "

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

بتاريخ ٣ فبراير ٢٠٢١م، ولمدة ساعتين.

Has participated in scientific activity titled:

"Research Hypotheses and Statistical Process"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 3 February, 2021

Duration: 2 Hours

منصة إيفاد

يرجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة

Please scan to verify

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

IFAD Foundation

منصة إيفاد
IFAD

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في المحاضرة العلمية تحت عنوان:

"المسؤولية الاجتماعية للشركات وفق الفكر العربي الاسلامي"

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

بتاريخ ٤ فبراير ٢٠٢١م، ولمدة ساعة.

Has participated in scientific activity titled:

"Corporate Social Responsibility According to the Arab Islamic Thought"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 4 February, 2021

Duration: 1 Hour

منصة إيفاد

برجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة
Please scan to verify

IFAD Scientific Platform

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Foundation

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في المحاضرة العلمية تحت عنوان:

" البحث العلمي: من التصميم إلى التحليل"

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

وذلك بتاريخ ١١ كانون الثاني ٢٠٢١م.

Has participated in scientific activity titled:

"Scientific Research: From Design to Analysis"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 11 January, 2021

منصة إيفاد

برجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة

Please scan to verify

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

IFAD Foundation

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في المحاضرة العلمية تحت عنوان:

" منهج التحليل وتحليل الخطاب: بين الاختلاف والإئتلاف"

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

وذلك بتاريخ ٨ كانون الثاني ٢٠٢١م، ولمدة ساعتين.

Has participated in scientific activity titled:

"Discourse Analysis: Between Difference and Coalition"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 8 January, 2021

Duration: 2 Hours

منصة إيفاد

برجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة
Please scan to verify

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

IFAD Foundation

منصة إيفاد
IFAD

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في محاضرة بعنوان:

" التحليل المنهجي للدراسات السابقة"

والمنعقد عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

بتاريخ ٥ كانون الثاني ٢٠٢١ م.

Has participated in activity titled:

"Systematic Review and Meta-Analysis "

Held via the online Platform - Zoom Application

On 5 of January , 2021

منصة إيفاد

برجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة
Please scan to verify

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

IFAD Foundation

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شارك/ت في المحاضرة العلمية بعنوان:

"معايير تحديد المشكلة البحثية"

والمنعقدة عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

بتاريخ ١٥ فبراير ٢٠٢١م، ولمدة ساعة.

Has participated in scientific webinar entitled:

"Criteria of Defining Research Problem Statement"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 15 February, 2021

Duration: 1 Hour

برجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة

Please scan to verify

IFAD Scientific Platform

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Foundation

شهادة

تشهد منصة الباحثين والأكاديميين- إيفاد والمؤسسة الدولية للتطوير الأكاديمي في المملكة المتحدة بأن:

Academics & Researchers Platforms (IFAD) - Acknowledges that:

OMAR AKRASI

قد شاركـ/ت في محاضرة علمية تحت عنوان:

" أخلاقيات البحث العلمي"

والمنعقد عبر المنصة الإلكترونية – تطبيق زووم

بتاريخ ٦ كانون الثاني ٢٠٢١ م.

Has participated in scientific activity titled:

"Scientific Research Ethics"

Held via the online Platform - Zoom Application

On 6 of January, 2021

منصة إيفاد

برجى مسح هذا الكود للتأكد من صحة الشهادة
Please scan to verify

Dr. Abdallah Alshanty

Chief Execute Officer

IFAD Scientific Platform

د.عبدالله الشنطي

المدير التنفيذي

فهرس الجداول

الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
الجدول رقم 1	مقارنة بين الوثائق الإطار على مستوى الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية.	362
الجدول رقم 2	الحالة العائلية لفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية.	365
الجدول رقم 3	متغير عدد أفراد العائلة الخاصة بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية.	366
الجدول رقم 4	متغير السن الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية.	367
الجدول رقم 5	متغير المؤهل العلمي الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية.	369
الجدول رقم 6	متغير الإطار الخاص بفئة المدرسات والمدرسين.	370
الجدول رقم 7	متغير الإطار الخاص بفئة أطر الإدارة التربوية.	371
الجدول رقم 8	متغير الدرجة الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية.	372
الجدول رقم 9	متغير مجال العمل الخاص بفئات المدرسات والمدرسين وأطر الإدارة التربوية.	374
الجدول رقم 10	توزيع المدرسات والمدرسين المبحوثين على المديريات الإقليمية.	375
الجدول رقم 11	توزيع أطر الإدارة التربوية على المديريات الإقليمية.	377
الجدول رقم 12	المتغيرات الخاصة بفئة السادة المفتشين.	378
الجدول رقم 13	بيانات المحور الأول فئة المدرسات والمدرسين.	381
الجدول رقم 14	بيانات المحور الأول فئة أطر الإدارة التربوية.	382
الجدول رقم 15	بيانات المحور الأول فئة المفتشين التربويين.	383
الجدول رقم 16	حول إمكانية اللجوء إلى تقييم التلاميذ لأداء الموارد البشرية واعتبار ذلك بعدا من أبعاد تقييم الأداء.	389
الجدول رقم 17	بيانات المحور الثاني لفئة المدرسين وأطر الإدارة التربوية.	393

الجدول رقم 18	بيانات طرق تقييم أداء المدرسين وأطر الإدارة التربوية(تتمة).	393
الجدول رقم 19	بيانات حول طرق تقييم أداء المدرس وجودة الأداء.	395
الجدول رقم 20	مقترحات المدرسات والمدرسين بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أدائهم.	403
الجدول رقم 21	مقترحات أطر الإدارة التربوية بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أدائهم.	405
الجدول رقم 22	مقترحات المفتشات والمفتشين التربويين بخصوص طرق ومقاييس لتقييم أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.	407
الجدول رقم 23	بيانات حول التكوين الأساس للمدرسين.	410
الجدول رقم 24	بيانات حول التكوين في المركز والتكوين المستمر للمدرس.	410
الجدول رقم 25	بيانات حول القيام بالواجب والمساءلة والتنافسية لدى المدرس.	411
الجدول رقم 26	بيانات حول التكوين الأساس لأطر الإدارة التربية.	416
الجدول رقم 27	بيانات حول القيام بالواجب والمساءلة والتنافسية لدى أطر الإدارة التربوية.	417
الجدول رقم 28	بيانات حول التكوين والقيام بالواجب وروح المنافسة.	424
الجدول رقم 29	بيانات حول نمط قيادة وتدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية.	428
الجدول رقم 30	بيانات حول التواصل وتحفيز وتمكين المدرسات والمدرسين.	429
الجدول رقم 31	بيانات حول نمط قيادة وتدبير الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية.	436
الجدول رقم 32	بيانات حول التواصل وتحفيز وتمكين أطر الإدارة التربوية.	437
الجدول رقم 33	بيانات التواصل والتحفيز وتمكين الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية.	444
الجدول رقم 34	بيانات حول آليات التتبع ومراقبة أداء الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية.	449
الجدول رقم 35	أسباب عدم اعتماد المؤسسات التعليمية على نفس آليات المراقبة والمتابعة الموجودة في المقاولة.	452

الجدول رقم 36	عوامل ضعف جودة ومردودية أداء الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.	457
الجدول رقم 37	الدرجة وعلاقتها بالتحفيز المادي القائم على الترقية.	460
الجدول رقم 38	الدرجة وعلاقتها بتحفيزات أخرى.	460
الجدول رقم 39	مجال العمل وعلاقته بمستوى التواصل بين المدرسين.	462
الجدول رقم 40	مجال العمل وعلاقته بمستوى التواصل مع إدارة المؤسسة.	462
الجدول رقم 41	مجال العمل وعلاقته بمستوى التواصل مع المفتش التربوي.	463
الجدول رقم 42	مجال العمل وعلاقته بمستوى التواصل بين المدرسين والإدارة العليا.	463
الجدول رقم 43	المديرية الإقليمية وعلاقتها بالشعور بالرضا الوظيفي.	465
الجدول رقم 44	متغير الحالة العائلية وعلاقته بالشعور بالرضا الوظيفي.	466
الجدول رقم 45	متغير الإطار وعلاقته والشعور بالرضا الوظيفي.	466
الجدول رقم 46	الرضا عن مستوى التمكين وعلاقته بنمط القيادة الإدارية للجهات المسؤولة.	468
الجدول رقم 47	الأقدمية في الإدارة وعلاقته بنمط القيادة الإدارية.	469
الجدول رقم 48	الأقدمية في الإدارة وعلاقته بنمط القيادة الإدارية للجهات. المسؤولة عن تدبير القطاع.	470
الجدول رقم 49	الدرجة وعلاقتها بالرضا الوظيفي داخل المؤسسة.	471
الجدول رقم 50	متغير السن وعلاقته بالرضا الوظيفي.	472
الجدول رقم 51	متغير مجال العمل وعلاقته بالتحفيز.	473
الجدول رقم 52	متغير المهمة الإدارية وعلاقته بالتحفيز.	474
الجدول رقم 53	مقر عمل المفتش وعلاقته بعدد الزيارات.	475
الجدول رقم 54	الإطار والشعور بالرضا الوظيفي لدى الموارد البشرية.	476

فهرس المحتويات

استهلال 1

مقدمة 2

المدخل المنهجي للبحث 10

موضوع البحث: 11

دواعي اختيار موضوع البحث 11

أهمية البحث: 12

أهداف البحث: 13

إشكالية البحث : 14

فرضيات البحث : 19

المفاهيم الإجرائية للبحث: 20

الدراسات السابقة: 29

القسم الأول : الثقافة المقاولاتية والأداء الوظيفي للموارد البشرية مفاهيم ونظريات 46

الفصل الأول: الموارد البشرية والمؤسسات التعليمية: المرتكزات وواقع التحولات 47

مقدمة: 48

المبحث الأول: إدارة الموارد البشرية بين واقع الأمس وإكراهات الحاضر 49

المطلب الأول: مفهوم إدارة الموارد البشرية وتحولاته 49

1- إدارة الموارد البشرية ومسار التطور 49

1-1 التطور التاريخي لإدارة الموارد البشرية 49

1-2 من إدارة الأفراد إلى إدارة الموارد البشرية 54

2- مفهوم إدارة الموارد البشرية 58

2-1 مفهوم "الموارد البشرية" RESSOURCES HUMAINES 59
2-1-1 الموارد 59
2-1-2 الموارد البشرية 61
2-2 تعريف إدارة الموارد البشرية 62
2-3 مفهوم إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية 65
2-3-1 التحديد المفاهيمي 65
2-3-2 واقع إدارة الموارد البشرية في المؤسسة التعليمية 67
2-3-3 مفهوم الإدارة الذاتية للمؤسسة التعليمية في تدبير أطرها 68
المطلب الثاني: أهداف إدارة الموارد البشرية وأهميتها 69
1- أهمية إدارة الموارد البشرية 69
1-1 أهداف وأهمية إدارة الموارد البشرية في التنظيمات 69
1-2 أهمية إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية 72
2- وظائف إدارة الموارد البشرية 73
المطلب الثالث: إدارة الموارد البشرية الواقع والتحديات 75
1- الموارد البشرية وتحدي العولمة 75
1-1 عولمة إدارة الموارد البشرية ومظاهرها 75
1-1-1 مفهوم العولمة ومظاهرها 75
1-1-2 الجوانب الإيجابية والسلبية للعولمة على إدارة الموارد البشرية 76
2- إدارة الموارد البشرية الإكراهات والمعيقات 78
2-1 معيقات على مستوى التنظيم 79
2-2 معيقات على مستوى التواصل 80
2-3 معيقات على مستوى التمييز وعدم المساواة 80

المبحث الثاني: تخطيط الموارد البشرية والتنظيمات 81
المطلب الأول: مفهوم تخطيط الموارد البشرية وأهدافه..... 81
1- مفهوم تخطيط الموارد البشرية 82
1-1 مفهوم التخطيط 82
1-2 مفهوم التخطيط التربوي ونشأته 87
1-2-1 نشاة التخطيط التربوي 87
1-2-2 مفهوم التخطيط التربوي 89
1-2-3 التخطيط التربوي، أهميته ومبادئه..... 90
1-3 مفهوم تخطيط الموارد البشرية 93
2-أهداف وأهمية تخطيط الموارد البشرية 95
2-1 مشكلات عدم تخطيط الموارد البشرية 95
2-2 مقومات تخطيط الموارد البشرية 96
2-3 أهداف وأهمية تخطيط الموارد البشرية 97
المطلب الثاني: أنواع ومراحل التخطيط..... 99
1- أنواع التخطيط..... 99
1-1التخطيط تبعا للمدى الزمني..... 99
1-2التخطيط طبقا للهدف..... 100
2- مراحل التخطيط 103
2-1 تحديد الطلب المتوقع من الموارد البشرية 103
2-2 تحديد العرض المتوقع من الموارد البشرية 104
2-3 وضع خطة العمل 104
2-4 تقويم تحقق أهداف التخطيط..... 105

المطلب الثالث: طرق وأساليب التخطيط للموارد البشرية ومعيقاته 106
1-أساليب وطرق التخطيط للموارد البشرية..... 106
1-1تحليل عبء العمل 107
1-2تحليل قوة العمل 108
1-3تحليل النسب..... 110
1-4أدوات وتقنيات التخطيط ذات الطابع الكمي 111
1-5 أدوات وتقنيات التخطيط ذات الطابع الكيفي..... 111
2- معيقات وصعوبات تخطيط الموارد البشرية..... 112
2-1 معيقات وصعوبات تخطيط الموارد البشرية 113
2-2 المشكلات الناجمة عن عدم وسوء التخطيط للموارد البشرية..... 114
المبحث الثالث: المدرسة والمقاولة كتنظيمات سوسيولوجية..... 115
المطلب الأول: المدرسة كمؤسسة اجتماعية..... 115
1-مفهوم المدرسة أو المؤسسة التعليمية..... 115
1-1مفهوم المؤسسة 116
2-1مفهوم المؤسسة التعليمية أو المدرسة..... 118
2- وظائف المدرسة وتحولات المجتمع..... 120
المطلب الثاني: المقاولة كتنظيم ناجع وفعال 122
1- مفهوم المقاولة 123
1-1 تطور مفهوم المقاولة..... 123
2-1 نحو تحديد لمفهوم المقاولة..... 124
2- المقاولة كتنظيم ناجع وفعال 128
2-1 المقاولة كمؤسسة وكتنظيم 128

2-2أهمية المقاولة ووظائفها 129
المطلب الثالث: المدرسة والمقاولة، ونظريات التنظيم 132
1- التنظيم، نظرياته وتحولاته 132
1-1التنظيم، خصائصه وتصنيفاته 133
1-2نظريات التنظيم 135
1-2-1 نظريات التنظيم الكلاسيكية 135
1-2-2 مدرسة العلاقات الإنسانية 140
1-2-3 مدرسة العلاقات الجديدة 143
1-2-4 المدرسة النيوكلاسيكية أو الإمبريقية 147
1-2-5 نظرية النظم 150
1-2-6 نظرية الاحتمال 151
1-2-7 نظرية "Z" ل (William. Ouchi) 151
1-2-8 نظرية التحليل الاستراتيجي للتنظيم 153
2-المدرسة المقاولاتية كخيار استراتيجي 154
2-1 مفهوم المدرسة المقاولاتية 155
2-2 أسس ومقومات المدرسة المقاولاتية 157
2-2-1 لماذا مدرسة مقاولاتية؟ 157
2-2-2 أسس المدرسة المقاولاتية 159
خلاصة الفصل 161
الفصل الثاني: أداء الموارد البشرية بين الجودة والإبداع والتقويم 162
مقدمة 163
المبحث الأول: الموارد البشرية والأداء الوظيفي 164

المطلب الأول: مفهوم الأداء الوظيفي وتقييمه..... 164
1- مفهوم الأداء الوظيفي وتحديات تطويره 164
1-1 مفهوم الأداء الوظيفي..... 164
1-2 أهمية تطوير الأداء الوظيفي ومبرراته 166
1-2-1 مبررات تطوير الأداء الوظيفي..... 166
1-2-2 أهمية تطوير الأداء الوظيفي وفوائده 169
2- تقويم الأداء الوظيفي 170
2-1 مفهوم تقويم الأداء الوظيفي وتعريفه..... 170
2-2أهمية تقويم الأداء وأهدافه..... 174
2-3 معايير وطرق تقويم الأداء الوظيفي 179
2-3-1 معايير ومتطلبات تقويم الأداء 180
2-3-2 طرق تقويم أداء الموارد البشرية..... 184
المطلب الثاني: سوسيولوجيا تقويم الأداء بالمؤسسات التعليمية 195
1- أهمية سوسويولوجيا التقويم التربوي..... 195
1-1نحو براديغم سوسيولوجي في التقويم..... 195
2-1 أهمية سوسيولوجيا التقويم التربوي 196
2- أهمية وواقع تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية 198
2-1 لماذا تقويم أداء الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية؟..... 198
2-2 واقع تقويم أداء الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية..... 202
المبحث الثاني: الموارد البشرية وجودة الأداء..... 205
المطلب الأول: الجودة وإدارة الجودة الشاملة 205
1- مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة..... 206

1-1تطور مفهوم الجودة..... 206
1-2 مفهوم الجودة ودلالاته..... 208
2- معايير وفوائد إدارة الجودة 212
2-1معايير ومقاييس الجودة 212
2-2 فوائد إدارة الجودة 215
المطلب الثاني: المقاولة والمدرسة ورهان الجودة..... 217
1-الجودة والمقاولة..... 217
1-1الجودة كتصور مقاولاتي..... 217
1-2 معيقات التصور المقاولاتي للجودة..... 220
2- الجودة والمدرسة 221
2-1الجودة داخل المؤسسة التعليمية 221
2-2 الجودة بين المؤسسة التعليمية والمقاولة..... 228
المبحث الثالث: القيادة وإدارة الإبداع..... 230
المطلب الأول: القيادة وإدارة الموارد البشرية..... 230
1- مفهوم وصفات القيادة 230
1-1مفهوم القيادة 231
1-2 صفات القيادة..... 233
2- أنماط ونظريات القيادة 237
2-1أنماط وأساليب القيادة..... 237
2-2 نظريات القيادة:..... 240
المطلب الثاني: الإبداع في التنظيمات..... 243
1- مفهوم الإبداع وأهميته..... 243

1-1مفهوم الإبداع وخصائصه 243
1-2 أهمية الإبداع داخل المؤسسة التعليمية 246
2- مصادر ومعيقات الإبداع 247
2-1مصادر وأسس الإبداع 247
2-2 معيقات الإبداع داخل المؤسسات التعليمية 249
خلاصة الفصل 251
الفصل الثالث : الثقافة المقاولاتية في المدرسة وأثرها على أداء الموارد البشرية..... 252
مقدمة..... 253
المبحث الأول: الثقافة التنظيمية للمقاولة والمدرسة 254
المطلب الأول: مفهوم وأهمية الثقافة التنظيمية..... 254
1- مفهوم الثقافة التنظيمية ومكوناتها 254
1-1مفهوم الثقافة التنظيمية 255
1-2 مكونات الثقافة التنظيمية..... 258
2- أهمية الثقافة التنظيمية وعوامل تطويرها 259
2-1 أهمية الثقافة التنظيمية 259
2-2 عوامل تطوير الثقافة التنظيمية 261
المطلب الثاني: الثقافة التنظيمية للمقاولة والمؤسسة التعليمية..... 262
1- الثقافة المقاولاتية وثقافة المقاولة..... 263
1-1مفهوم الثقافة المقاولاتية..... 263
1-2 أنواع وخصائص الثقافة المقاولاتية 266
2- الثقافة التنظيمية للمدرسة..... 267
المبحث الثاني: الثقافة المقاولاتية ومقومات جودة الأداء الوظيفي..... 268

المطلب الأول: تكوين وتحفيز الموارد البشرية وجودة الأداء..... 269
1- التكوين الأساس والتكوين المستمر للموارد البشرية 269
1-1تكوين وتأهيل الموارد البشرية وجودة الأداء 269
1-2 تصميم وتنفيذ عملية التكوين..... 273
1-3 واقع تكوين الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية..... 275
2- التحفيز والرضا الوظيفي وجودة الأداء الوظيفي 282
2-1 التحفيز: تعريفه، أنواعه، ونظرياته 282
2-1-1 مفهوم التحفيز وانواعه 282
2-1-2 نظريات التحفيز 286
2-2 الرضا الوظيفي وجودة الأداء 291
2-2-1 مفهوم وأهمية الرضا الوظيفي..... 291
2-2-2 عوامل الرضا الوظيفي..... 293
المطلب الثاني: التنافسية والتواصل التنظيمي وجودة الأداء 295
1- التنافسية وجودة الأداء الوظيفي..... 295
1-1مفهوم التنافسية وأهميتها 296
1-2 مصادر التنافسية 297
2- التواصل التنظيمي وجودة الأداء الوظيفي..... 299
2-1 مفهوم التواصل التنظيمي وأهميته 300
2-2- أنواع وأشكال التواصل التنظيمي ومعيقاته.....303
2-2-1 أنواع وأشكال التواصل التنظيمي.....303
2-2-2 معيقات التواصل التنظيمي..... 306

المطلب الثالث: التمكين وربط المسؤولية بالمحاسبة وجودة الأداء 307
1- التمكين والمشاركة في اتخاذ القرار وجودة الأداء 308
1-1مفهوم تمكين الموارد البشرية ومشاركتهم في اتخاذ القرار 308
1-2 أهمية تمكين الموارد البشرية ومشاركتهم في اتخاذ القرار 312
2- ربط المسؤولية بالمحاسبة وجودة الأداء 315
2-1 مفهوم المسؤولية وعناصرها 316
2-2 واقع ومشكلات المساءلة داخل المؤسسات التعليمية 318
خلاصة الفصل 320
القسم الثاني : تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة الفرضيات 321
الفصل الأول : منهج البحث،أدواته، عينته، وحدوده 322
مقدمة..... 323
المبحث الأول: منهج البحث وأدواته 324
1- منهج البحث.. 324
2- أدوات وتقنيات البحث 325
المبحث الثاني: العينة، خصائصها وطريقة اختيارها..... 331
1- طريقة اختيار العينة 331
1-1طريقة اختيار عينة التحليل الإحصائي (التحليل الكمي)..... 331
1-2 طريقة اختيار عينة تحليل المضمون (التحليل الكيفي)..... 332
2- خصائص العينة. 333
3- حجم العينة..... 333
المبحث الثالث: حدود البحث 334
1- الحدود الموضوعية 334

2- الحدود المكانية 335
3- الحدود الزمانية..... 335
الفصل الثاني : تحليل وتفسير النتائج والتأكد من صحة الفرضيات 336
مقدمة..... 337
المبحث الأول:الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في التوجهات الرسمية التعليمية(التحليل الكيفي) 338
المطلب الأول: قراءة في الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في التوجهات الرسمية التعليمية..... 338
1- الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في الخطب الملكية 338
2- الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في الوثائق الإطار الرسمية..... 340
2-1 الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين 340
2-2 الموارد البشرية والثقافة المقاولاتية في القانون الإطار 51/17: 343
المطلب الثاني: جرد في مؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في التوجهات الرسمية التعليمية 345
1- جرد لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين..345
2- جرد لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في خطاب العرش ل 29 يوليوز 2017 350
3- جرد لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية في القانون الإطار 51.17.....355
4- تحليل مقارن لمؤشرات الثقافة المقاولاتية في تدبير الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية في التوجهات الرسمية التعليمية 362
المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات الواردة في الاستمارات 365
المطلب الأول: عرض وتحليل البيانات الشخصية الخاصة بعينة البحث 365
1-عرض وتحليل البيانات الشخصية لفئة المدرسين وأطر الإدارة التربوية..... 365
2-عرض وتحليل البيانات الشخصية لفئة المفتشات المفتشين التربويين 378
المطلب الثاني: عرض وتحليل البيانات المتعلقة بمحاور الاستمارات 380
1- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الأول جميع فئات العينة..... 380

1-1عرض البيانات المجدولة بعد تفريغ الاستمارات 380
2-1 تحليل بيانات المحور الأول وتفسيرها 383
2- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الثاني جميع فئات العينة..... 393
2-1 عرض البيانات المجدولة بعد تفريغ الاستمارات.....393
2-2 تحليل بيانات المحور الثاني وتفسيرها 395
3- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الثالث جميع فئات العينة 410
3-1 عرض وتحليل بيانات المحور الثالث فئة المدرسات والمدرسين 410
3-2 عرض وتحليل بيانات المحور الثالث فئة أطر الإدارة التربوية.....416
3-3 عرض وتحليل بيانات المحور الثالث فئة المفتشات والمفتشين التربويين. 424
4- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الرابع جميع فئات العينة 428
4-1 عرض وتحليل بيانات المحور الرابع فئة المدرسات والمدرسين 428
4-2 عرض وتحليل بيانات المحور الرابع فئة أطر الإدارة التربوية 436
4-3 عرض وتحليل بيانات المحور الرابع فئة المفتشات والمفتشين التربويين 444
5- عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمحور الخامس جميع فئات العينة 449
5-1 عرض البيانات المجدولة الخاصة بجميع فئات العينة 449
5-2 تحليل بيانات المحور الخامس وتفسيرها 450
المطلب الثالث: تحليل الجداول المركبة أو العلاقات الترابطية بين المتغيرات..... 459
1- فئة المدرسات والمدرسين..... 460
1- 1 متغير الدرجة وعلاقته بالتحفيز.....460
1-2 متغير مجال العمل وعلاقته بالتواصل.....462
1-3 متغيرات مديرية العمل والحالة العائلية والإطار وعلاقتهم بالشعور بالرضا الوظيفي تجاه المنصب الوظيفي داخل المؤسسة.....465

4-1 متغير الرضا عن مستوى التمكين والإشراك في اتخاذ القرارات وعلاقته بنمط قيادة الجهات المسؤولة.....468
2- فئة أطر الإدارة التربوية.....469
2-1 متغير الأقدمية في الإدارة وعلاقته بنمط القيادة الإدارية.....469
2-2 متغيرا الدرجة والسن وعلاقتهما بالرضا الوظيفي 471
2-3 متغير مجال العمل والمهمة الإدارية وعلاقتهما بالتحفيز 473
3-فئة المفتشات والمفتشين التربويين 475
3-1متغير مقر عمل المفتش(ة) وعلاقته بعدد الزيارات ومدى كفايتها لتقييم أداء المدرس 475
3-2 متغير الإطار وعلاقته بالشعور بالرضا الوظيفي لدى الموارد البشرية داخل المؤسسة 476
المبحث الثالث: التأكد من صحة الفرضيات وتمحيصها..... 477
1- التذكير بالفرضية الأولى والتأكد من صحتها 477
1-1التذكير بالفرضية الأولى 477
1-2التأكد من صحية الفرضية الأولى وتمحيصها 478
2- التذكير بالفرضية الثانية والتأكد من صحتها..... 481
2-1 التذكير بالفرضية الثانية..... 481
2-2 التأكد من صحة الفرضية الثانية وتمحيصها..... 482
3-التذكير بالفرضية الثالثة و التأكد من صحتها 485
3-1 التذكير بالفرضية الثالثة..... 485
3-2 التأكد من صحة الفرضية الثالثة و تمحيصها 486
4- التذكير بالفرضية الرابعة والتأكد من صحتها 490
4-1 التذكير بالفرضية الرابعة 490
4-2 التأكد من صحة الفرضية الرابعة وتمحيصها 491
5- التذكير بالفرضية الخامسة والتأكد من صحتها 494

5-1 التذكير بالفرضية الخامسة 494
5-2 التأكد من الفرضية الخامسة وتمحيصها 494
6- تمحيص المتغير الرائز V,T للفرضية الأساسية..... 496
خلاصة الدراسة الميدانية..... 498
خاتمة عامة 499
لائحة المراجع 510
وثائق: 510
مراجع باللغة العربية:..... 511
مراجع باللغة الأجنبية: 517
مجلات علمية: 521
أبحاث وأطروحات الدكتوراه:..... 522
ويبوغرافيا:..... 523
الملاحق..... 524
الملحق الرقم 1 : نص خطاب العرش بتاريخ 29 يوليوز 2017 525
الملحق الرقم 2: القانون الإطار رقم 17.51 586
الملحق رقم 3 : الاستمارات 587
الملحق رقم 4: تكوينات الطالب ذات الصلة بالأطروحة 588
فهرس الجداول 589
فهرس المحتويات: 592