جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

أطروحة

لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص : التنمية البشرية وفعالية الأداءات

معوقات تطبيق ضمان الجودة في قطاع التكوين المهني

دراسة ميدانية على عينة من الغرب الجزائري

قدمت من طرف

رحماني ليلى

امام لجنة المناقشة المكونة من:

اللقب والاسم	الرتبة	الجامعة	الصفة
مباركي بوحفص	أستاذ التعليم العالي	**جامعة وهران2**	**رئيسا**
غياث بوفلجة	أستاذ التعليم العالي	**جامعة وهران2**	**مشرفا ومقررا**
طاجين علي	أستاذ التعليم العالي	**جامعة مستغانم**	**مناقشا**
مكي احمد	أستاذ محاضر أ	**جامعة وهران2**	**مناقشا**
زقاوة احمد	أستاذ محاضر أ	**المركز الجامعي غليزان**	**مناقشا**
بن موسى سمير	أستاذ محاضر أ	**جامعة تيارت**	**مناقشا**

السنة الجامعية: 2018/2017 م

شكر وعرفان

بعد الحمد والشكر إلى الله عز وجل القائل في محكم تنزيله : "لئن شكرتم لأزيدنَكم"

(سورة إبراهيم الآية 07)

وقوله تعالى :"وقال رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليا وعلى والدي وأن أنظر صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"

(سورة النمل الآية 19)

" كن عالما ...فإن لم تستطع فكن متعلما، فإن لم تستطع فأحب العلماء، فإن لم تستطع فلا تبغضهم"

بعد رحلة بحث و جهد و اجتهاد تكللت بإنجاز هذه الرسالة، نحمد الله عز و جل على نعمته التي من بها علينا فهو العلي القدير، كما لا يسعنا إلا أن نخص بأسمى عبارات الشكر والتقدير الى كل من ساهم من قريب أو بعيد في المساعدة على إنجاز هاته الرسالة، لنخص بالذكر الأستاذ الكريم المؤطر والمشرف الدكتور "غياث بوفلجة "الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة، والجهد الذي بذله معنا طيلة إنجاز هذه الرسالة، كما نتقدم بالشكر للأساتذة الأفاضل الذين صبروا معنا طيلة مدة الدراسة في التأطير والتكوين، وأعضاء لجنة المناقشة على رأسهم الأستاذ الدكتور "بوحفص"، الذي نتشرف بترأسه إياها، فجازاه الله عنا كل الخير، كما نتقدم بالشكر إلى كل من أسهم في تقديم يد العون، لإنجاز هذا العمل في شكله الحالي،

وامتثالا لقول رسولنا صلى الله عليه وسلم:" من صنع اليكم معروفا ،فكافئوه ،فإن لم تجدو ما تكافئوا به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه " **رواه أبو داوود.**

إهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى ينبوع الحنان و الود إلى مصدر العطاء و الحب أمي الغالية

حفظها الله ورعاها

الى من رافقني طيلة مشواري الدراسي ولم يبخل عليا بشيء

والدي رحمة الله عليه

إلى جميع أخواتي و إخوتي حفظهم الله

ملخص الدراسة:

إن الهدف من البحث هو دراسة المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكون والمتربص، والتعرف على أثر كل من الجنس، السن، التأهيل المهني، المستوى التعليمي السداسي، المستوى الاقتصادي على المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني ، حيث بلغ عدد أفراد العينة (760) متربصا ومتربصة و (100) مكون ، ولأجل التحقق من فرضيات الدراسة المطروحة تم بناء استبيانين الأول موجه للمتربص والثاني موجه للمكون، كما قمنا باستخدام منهج تحليل المحتوى لمعرفة متوسط ونسبة حضور المتربصين ، بالإضافة إلى الحصول على الإحصائيات الخاصة بالرسوب والتسرب على مستوى مراكز التكوين المهني بهدف التعرف على متوسط ونسبة حضور المتربصين.

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1. توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين.
2. توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين.
3. توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشري الرسوب والتسرب.
4. لا توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشر متوسط ونسبة الحضور اليومي المتربص.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير الجنس.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التخصص.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التأهيل المهني.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير السداسي.
10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي.

وبناءا على النتائج المتوصل إليها تم وضع مجموعة من التوصيات التي تخدم الموضوع وتحديد المساهمة العلمية للبحث.

الكلمات المفتاحية : المعوقات – ضمان الجودة – التكوين المهني – المكون – المتربص .

The Summary of Study

The aim of the research is to study the obstacles that prevent the application of quality assurance in vocational training from the point of view of the trainer and the trainee Moreover, to know the impact of gender, age, vocational qualification, educational level, the semester of straining and the economic level on the obstacles that hinder the application of quality assurance in vocational training. The number of the sample unit of trainees were 760 trainees and (100) trainers. In order to verify the hypotheses of the proposed study, two questionnaires were set. The first was directed to the trainees and the second was directed to the trainers. We also used the content analysis methodology to determine the average and attendance rate of trainees; besides obtaining the statistics of repetition and dropout at the level of vocational training centres in order to identify the average and attendance rate of trainees.

The researcher reached the following results:

1- There are obstacles that hinder the application of quality assurance in vocational training from the point of view of trainers.
2- There are obstacles that hinder the application of quality assurance in vocational training from the point of view of trainees.
3- There are barriers to apply quality assurance in vocational training in the light of the indicators of failure and dropout.
4- There are no barriers that hinder the application of quality assurance in vocational training in the light of the index of the average rate of the daily attendance of trainees.
5- There are no statistically significant differences in the barriers related to the application of quality assurance in vocational training from the point of view of trainees concerning difference in gender.
6- There are statistically significant differences in the handicaps preventing the application of quality assurance in vocational training from the point of view of trainees due to the the differences at the level of training specialization.
7- There are statistically significant differences at the level of obstacles related to the application of quality assurance in vocational training from the point of view of trainees due to the differences at the level of vocational qualifications.
8- There are statistically significant differences in the obstacles to the application of quality assurance in vocational training from the point of view of trainees due to the the differences at the level of educational level.
9- There are statistically significant differences at the level of the obstacles that hinder the application of quality assurance in vocational training from the point of view of trainees due to difference of the semester of training.
10- There are statistically significant differences in the obstacles that prevent the application of quality assurance in vocational training from the point of view of the trainees due to the differences of their social backgrounds.

Based on the results reached throughout this research, a set of recommendations were put in place to enrich the topic and determine the scientific contribution of the research.

Key Words : handicaps/ barriers ; Quality Assurance ; Vocational Training ; Trainer ; Trainee.

Résumée de l'Etude

Le but de la recherche est d'étudier les obstacles qui empêchent l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue du formateur et du stagiaire. De plus, connaître l'impact du genre, de l'âge, de la qualification professionnelle, du niveau d'éducation et le niveau économique sur les obstacles qui entravent l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle, le nombre de stagiaires de l'échantillon était de 760 stagiaires et (100) formateurs. Afin de vérifier les hypothèses de l'étude proposée, deux questionnaires ont été établis. Le premier dirigé vers les stagiaires et le second dirigé vers les formateurs. Nous avons également utilisé la méthodologie d'analyse de contenu pour déterminer la moyenne et le taux de fréquentation des stagiaires, en plus d'obtenir les statistiques de redoublement et d'abandon au niveau des centres de formation professionnelle afin d'identifier le taux moyen et fréquent des stagiaires.

Le chercheur a atteint les résultats suivants:

1. Il existe des obstacles qui entravent l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue des formateurs.
2. Il existe des obstacles qui entravent l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue des stagiaires.
3. Il existe des obstacles qui empêchent l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle selon les indicateurs d'échec et d'abandon.
4. Il n'y a pas d'obstacles liés à l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle selon l'indice du moyen et du taux de fréquentation journalière des stagiaires.
5. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les obstacles liées à l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue des stagiaires concernant la différence de genre.

6. Il existe des différences statistiquement significatives dans les handicaps de l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue des stagiaires en raison de la variante de la spécialité de la formation.
7. Il existe des différences statistiquement significatives dans les obstacles liés à l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue des stagiaires en raison de la différence de qualification professionnelle.
8. Il existe des différences statistiquement significatives dans les obstacles à l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue des stagiaires en raison du niveau d'éducation variable.
9. Il existe des différences statistiquement significatives dans les obstacles à l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue des stagiaires en raison de la différence de semestre de formation.
10. Il existe des différences statistiquement significatives dans les obstacles qui empêchent l'application de l'assurance qualité dans la formation professionnelle du point de vue des stagiaires en raison de la diversité de leurs classes sociales.

Sur la base des résultats obtenus tout au long de cette recherche, un ensemble de recommandations a été mis en place pour enrichir le sujet et déterminer la contribution scientifique de la recherche.

Mots-clés: Handicaps , Obstacles , Assurance Qualité, Formation professionnelle , Formateur , Stagiaire.

محتويات البحث	
الإهداء	أ
كلمة الشكر والتقدير	ب
ملخص البحث	ج
محتويات البحث	ط
قائمة الجداول	ن
قائمة الأشكال	ق
قائمة الملاحق	ش
مقدمة	4-1
الفصل الأول : تقديم البحث	
تمهيد	6
1.1- إشكالية الدراسة	10-6
2.1- تساؤلات الدراسة	11-10
3.1- فرضيات الدراسة	12-11
4.1- أهمية الدراسة	13-12
5.1- أهداف الدراسة	13
6.1- حدود الدراسة	13
7.1- التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستخدمة في الدراسة	14
الفصل الثاني: التكوين المهني	
تمهيد	16
1.2.مفهوم التكويم المهني	17-16
2.2. بداية التكوين المهني في الجزائر	22-17
3.2.أهداف التكوين المهني	23-22
4.2. أنماط التكوين المهني	25-23
5.2.مدونة الشعب ومستويات التأهيل	27-26
6.2.التحديات والرهانات الكبرى التي يواجهها التكوين المهني في الجزائر	31-27
7.2.الإصلاحات والإنجازات المحققة في التكوين المهني في الجزائر	34-32
8.2. متطلبات تأهيل خريج التكوين المهني في مجتمع المعرفة	36-34
9.2.واقع وأهم مشكلات التكوين المهني في الوطن العربي	39-36
10.2. مبادئ تقييم التكوين المهني	42-39
11.2 .دور المقاربة بالكفاءات في تحسين جودة التكوين المهني	45-43
12.2. نماذج من آليات الشراكة بين القطاع الخاص والتكوين المهني في الدول المتقدمة	48-45
13.2. آليات الشراكة بين القطاع الخاص والتشغيل والتكوين المهني	51-49

خلاصة	52
الفصل الثالث: ضمان الجودة في التكوين المهني	
تمهيد	54
1.3. تعريف الجودة	54
2.3. الجودة في التكوين المهني	58-54
3.3. ضمان الجودة في التكوين المهني	60-58
4.3. أهداف نظام ضمان الجودة في التكوين المهني	62-60
5.3. فوائد تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني	65-62
6.3. مبررات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني	66-65
7.3. معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني	67-66
8.3 .مفهوم ودور معايير ومؤشرات الجودة	71-67
9.3.مؤشرات ضمان الجودة في التكوين المهني	90-71
10.3. متطلبات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني	94-90
11.3. مبادئ تقييم الجودة في التعليم والتكوين المهني	96-94
خلاصة	96
الفصل الرابع: تجارب عالمية في تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني	
تمهيد	97
1.4. تجربة نيوزلندا	105-98
2.4. تجربة اسكتلندا	119-105
3.4. تجربة بريطانيا	125-119
4.4. تجربة سنغافورة	129-125
5.4.جودة التكوين المهني في الدول العربية	137-129
خلاصة	137
الفصل الخامس: الدراسات السابقة	
تمهيد	139
1.5.الدراسات السابقة المتعلقة بالتكوين المهني	162-139
2.5.الدراسات المتعلقة بالجودة الشاملة	169-163
3.5.التعليق والمقارنة	170
خلاصة	171
الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد :	173
1.6 الدراسة الاستطلاعية	173
1.1.6 إعداد وتصميم أدوات الدراسة	173
1.1.1.6 الخطوة الأولى	173

2.1.1.6 الخطوة الثانية	173
3.1.1.6 الخطوة الثالثة	174
4.1.1.6 الخطوة الرابعة	174
5.1.1.6 نتائج العمل الأولي	178-176
2.1.6- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة	179
2.1.6. 1- الاستبيان الموجه للمتربصين	183-179
2.1.6. 2- الاستبيان الموجه للمكونين	187-183
3.1.6 الملاحظة	187
4.1.6- المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية	188
5.1.6- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية	188
6.1.6- المجال البشري للدراسة الاستطلاعية	188
2.6 - الدراسة الأساسية	188
1.2.6- عينة الدراسة:	188
2.2.6. خصائص عينة المتربصين	193-188
3.2.6.الخصائص الشخصية لعينة المكونين	198-193
4.2.6. المجال الجغرافي للدراسة الأساسية	199
5.2.6. المجال الزمني للدراسة الأساسية	199
6.2.6. أدوات جمع المعطيات	199
7.2.6. تصحيح المقياس	201
8.2.6. الأدوات والأساليب الإحصائية	202
9.2.6. طريقة تفريع البيانات	202
خلاصة	202
الفصل السابع : عرض ومناقشة النتائج	
عرض ومناقشة النتائج	204
1- تحليل ومناقشة الفرضية الأولى	226-204
2- تحليل ومناقشة الفرضية الثانية	238-227
3- تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة	248-238
4- تحليل ومناقشة الفرضية الرابعة	250-248
5- تحليل ومناقشة الفرضية الخامسة	253-250

6- تحليل ومناقشة الفرضية السادسة	257-253
7- تحليل ومناقشة الفرضية السابعة	259-257
8- تحليل ومناقشة الفرضية الثامنة	262-259
9- تحليل ومناقشة الفرضية التاسعة	264-262
10- تحليل ومناقشة الفرضية العاشرة	267-264
خاتمة عامة	273-269
توصيات الدراسة	274-273
المساهمة العملية للدراسة	276-274
قائمة المراجع	304-278
قائمة الملاحق	320-306

الرقم	قائمة الجداول	الصفحة
01	تطور عدد المكونين حسب أنماط التكوين المهني	25
02	تلخيص تخصصات التكوين المهني موزّعة حسب الشعب المهنية و مستوى التأهيل	27
03	أهم التعديلات التي أدخلت على الاستبيان بعد التطبيق الأولي	175
04	استجابات المحكمين لمستوى قياس فقرات الأبعاد لما وضعت لأجله.	177
05	معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان	179
06	قيم ثبات معامل ألفا كرونباخ	182
07	استجابات المحكمين لمستوى قياس فقرات الأبعاد لما وضعت لأجله	183
08	معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للأداة	184
09	قيم الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	186
10	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	187
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	188
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص	189
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى التعليمي	190
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السداسي	191
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التأهيل المهني	192
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الاقتصادي	193
17	توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس	193

18	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية	194
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية الدورات التكوينية المستفاد منها:	195
20	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب ممارسة العمل في مجال التخصص قبل الالتحاق بالتكوين المهني	196
21	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طبيعة التكوين الذي يدرسه المكون	197
22	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين.	198
23	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " التوجيه وإختيار المهنة"	204
24	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " البرنامج التكويني"	205
25	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات بعد " المكون".	206
26	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " المتربص"	207
27	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " التجهيزات والوسائل المادية"	207
28	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات بعد " الإدارة التكوينية".	208
29	التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على فقرات.	209
30	بعد " نظام التقييم والامتحانات	210
31	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين	227

32	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " التوجيه واختيار المهنة"	228
33	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " البرنامج التكويني	229
34	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " المكون"	229
35	التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " المتربص"	230
36	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإستجابات افراد العينة على فقرات بعد " التجهيزات والوسائل المادية"	231
37	التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " الإدارة التكوينية.	231
38	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات بعد " نظام التقييم والامتحانات .	232
39	النسبة المئوية للمعوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين في ضوء مؤشري التسرب والرسوب.	238
40	متوسط ونسبة الحضور اليومي للمتربصين تبعا لكل التخصصات	248
41	اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة في التكوين المهني.	250
42	نتائج تحليل التباين (One Way Anova) للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير التخصص	253
43	نتائج تحليل التباين one way Anova للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير التأهيل المهني.	257
44	نتائج تحليل التباين one way Anova للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في	259

	التكوين المهني تعزى للمستوى التعليمي.	
45	نتائج تحليل التباين one way Anova للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير السداسي	262
56	نتائج تحليل التباين one way Anova للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.	264

الرقم	قائمة الأشكال	الصفحة
01	أنماط التكوين	25
02	دورة التقويم الذاتي في كليات التعليم الإضافي اسكتلندا	111
03	مراحل تطور التكوين المهني والتقني وفق استراتيجية مخطط التنمية في سنغافورة.	126
04	مراحل تطور مستويات التكوين المهني في سنغافورة	128
05	نظام المؤهلات المهنية السعودية	132
06	فرق عمل مشروع الفحص المهني	134
07	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	189
08	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	190
09	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص	191
10	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السداسي	192
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التأهيل المهني	193
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الاقتصادي	194
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	195
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية	195
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب درجة الاستفادة من الدورات التكوينية	196
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب ممارسة العمل في مجال التخصص قبل الالتحاق بالتكوين المهني	197
17	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طبيعة التكوين الذي يدرسه المكون	198

الرقم	قائمة الملاحق	الصفحة
01	استبيان معوقات تطبيق ضمان الجودة الشاملة في التكوين المهني موجه للمتربص قبل التحكيم	**306**
02	استبيان معوقات تطبيق ضمان الجودة الشاملة في التكوين المهني موجه للمكون قبل التحكيم	**309**
03	الاستبيان الموجه للمتربصين	**313**
04	الاستبيان الموجه للمكون	**317**

المقدمة

مقدمة:

إن التكوين المهني مؤسسة تكوينية لابد لها أن تخرج من أسوارها وتفتح أبوابها لتشارك المجتمع في جميع النشاطات والفعاليات التي تحدث فيه بصورة فاعلة ومؤثرة وأن يكون لها الدور الريادي وذلك بتسخير ورشاتها ومخابرها رهن المصالح العمومية لبحث الانشغالات والقضايا التي تهم المجتمع.

فالعلاقة بين التكوين المهني ومؤسساته علاقة عضوية تبادلية ذات طابع خاص فهي مترابطة ومتعددة الأبعاد بسبب ما تتميز به أهدافه ونشاطاته وأدواره التي تلعب الدور الحاسم في تحديد معالم التنمية الوطنية أو التأهيل والإدماج الاجتماعي المهني والترقية الاجتماعية، بالإضافة إلى أن الاستثمار في المورد البشري أصبح عاملا مهما في تعبئة وتعزيز القدرات الإنتاجية والتنافسية للأمم، حيث تعتمد جودة التكوين على كفاءة النظام في إنتاج المهارات وتنمية الرأس المال الفكري الذي يعد أحد المقومات الحيوية للاقتصاد، ومفاتيح النمو الناجح لمؤسسات مجتمع المعرفة، وهذا لا يتأتى إلا بإعادة النظر في استراتيجية تعامل قطاع التكوين مع متطلبات سوق العمل باعتباره الشريك الحقيقي في عملية الإصلاح والتغيير المنشود الطامح إلى تحقيق الجودة ، من خلال انفتاحه على محيطه الاقتصادي والاجتماعي و تعزيز علاقات الشراكة مع القطاعات المهنية والشركات وفق نهج تكاملي قوامه "جودة التكوين مسؤولية الجميع " وهو ما يتطلب نسج علاقات جديدة بين قطاع التكوين وفضاءه التعليمي والتربوي والمجتمعي والاقتصادي عن طريق ربط مخرجاته باحتياجات قطاعات الإنتاج والتشغيل ، مما يفرض حتمية توطيد مركزه وتطوير دوره لتحقيق هذا المسعى في ظل عولمة القرن الحادي والعشرون والسعي إلى التحسين المستمر وكسب ثقة جميع الأطراف الفاعلة في تجسيد الشراكة وخلق ثقافة المسؤولية المجتمعية وذلك من خلال المساهمة في تحديث البرامج التكوينية ، إعداد وتدريب المكونين الأكفاء ، تحديث التجهيزات والورشات لتحاكي واقع العمل.

ولكن المتمعن في سياسة التكوين المهني بالجزائر وفق ما ذكراه (حديد ، علوطي، 2012) يجد أنها تهدف إلى امتصاص المتسربين من التعليم العام من جهة، ومن جهة أخرى تقديم تكوين ذي نوعية جيدة يستجيب لاحتياجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، ويراعي قدر الإمكان الخصوصيات المحلية، ويساهم في توفير الكفاءات المهنية المدربة للمصانع والمؤسسات الإنتاجية، فبالرغم من المساهمات التي قدمها التكوين المهني للقطاع الاقتصادي والإنتاجي وللمجتمع بصفة عامة، إلا أنه يواجه عدة انتقادات في كونه أصبح يقدم تكوين غير منسجم مع احتياجات سوق العمل وبالتالي أصبح يخرج عدد كبير من البطالين والشهادات التي لا قيمة لها.

ولهذا لم يعد قطاع التكوين المهني يتصف بالجودة بسبب عدم قدرته على الاستجابة لكل *ما* هو جديد وحديث في مختلف جوانب العلم وتخصصاته، فقد أصبحت نظرته محدودة وفلسفته التعليمية تلقينية نظرية أكثر منها عملية ، ومن هنا جاءت أهمية البحث في محاولة لتشخيص المعوقات التي تحول دون ضمان الجودة في التكوين المهني من خلال معرفة العوامل والأسباب التي ساهمت في تدني جودة مخرجات التكوين المهني وعدم مواءمتها لسوق العمل.

وتقسم الدراسة إلى قسمين احدهما نظري ويضم خمسة فصول والقسم الثاني تطبيقي ويضم فصلين:

الفصل الأول : يتم فيه تناول مشكلة البحث وتساؤلات البحث وفرضياته ،كما تطرقنا فيه إلى أهداف وأهمية البحث ، والحدود المكانية والزمنية للدراسة ، بالإضافة إلى المفاهيم الإجرائية للبحث.

الفصل الثاني: تناولنا في هذا الفصل متغير التكوين المهني حيث تضمن المحاور المتعلقة بمفهوم التكوين المهني بداية التكوين المهني في الجزائر، أهداف التكوين المهني، أنماط التكوين المهني، مدونة الشعب ومستويات التأهيل كما عالج أهم التحديات والرهانات التي يواجهها التكوين المهني ، والإصلاحات والإنجازات المحققة في التكوين المهني، متطلبات تأهيل خريج التكوين المهني في مجتمع المعرفة، واقع وأهم مشكلات التكوين المهني في الوطن العربي ، مبادئ تقييم التكوين المهني، دور المقاربة بالكفاءات في تحسين جودة التكوين المهني. نماذج من آليات

الشراكة بين القطاع الخاص والتكوين المهني في الدول المتقدمة، آليات الشراكة بين القطاع الخاص والتشغيل والتكوين المهني.

الفصل الثالث: تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف كلا من الجودة و ضمان الجودة في التكوين المهني ، أهداف ضمان الجودة في التكوين المهني، فوائد ضمان الجودة في التكوين المهني، مبررات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني، معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني، ، مؤشرات ضمان الجودة في التكوين المهني.

الفصل الرابع: يعنى هذا الفصل بتجارب تطبيق ضمان الجودة في الدول المتقدمة والعربية وتضمن تجربة ضمان الجودة في كلا من نيوزلاندا، اسكتلندا ، بريطانيا ، سنغافورة ، الأردن ، السعودية ، تونس.

الفصل الخامس: تناولنا فيه الدراسات السابقة المتعلقة بالتكوين المهني ، والدراسات السابقة المتعلقة بالجودة الشاملة ، التعقيب على الدراسات السابقة واختتم الفصل بخلاصة.

الفصل السادس : عالجنا فيه الإجراءات المنهجية المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية والأساسية وهذا بتحديد الأهداف وخطوات بناء الأداة ، قياس الخصائص السيكومترية لأداة من ناحية الصدق والثبات ، المجال الزماني والمكاني والبشري للدارسة الاستطلاعية والأساسية ، أدوات ووسائل جمع المعطيات.

الفصل السابع : خصص هذا الفصل لعرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة إذ عرضنا عشرة فرضيات كل فرضية في جدول مع ذكر كل تعليق لكل جدول، كما تمت مناقشة النتائج الخاصة بهذه الفرضيات وأختتم الفصل بخاتمة عامة تم انتهت الدراسة بالمساهمة العلمية للدراسة ، إضافة إلى اقتراحات الدراسة لكل من المسؤولين والقائمين على قطاع التكوين المهني.

الفصل الأول : تقديم البحث

تمهيد

1.1- إشكالية الدراسة

2.1- تساؤلات الدراسة

3.1- فرضيات الدراسة

4.1- أهمية الدراسة

5.1- أهداف الدراسة

6.1- حدود الدراسة

7.1- التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستخدمة في الدراسة

تمهيد :

يقدم هذا الفصل أفكارا عن أهمية وأهداف البحث التي كانت منطلقا لصياغة إشكالية وتساؤلات البحث، كما عرفنا إجرائيا المفاهيم الرئيسية المستخدمة في البحث.

1.1- إشكالية الدراسة:

تعد جودة نظم تنمية الموارد البشرية وفاعليتها من المدخلات التي يعتمد عليها النمو الاقتصادي والاجتماعي ، وتزداد أهمية هذه النظم مع التحوّل التدريجي والمستمر نحو الاقتصاد المعرفي في كثير من المجتمعات. وغني عن القول أن التكوين المهني الذي يهدف إلى إعداد العاملين في المستويات المهنية الأساسية التي تشمل العمّال المهرة والمهنيين، وفي المستويات المهنية المتوسطة التي تشمل الفنيين (التقنيين) ومساعدي الاختصاصين، هو أحد العناصر والمكوّنات الرئيسة في نظم تنمية الموارد البشرية.

ومن ناحية أخرى تبرز أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه نظم تنمية الموارد البشرية، ومنها برامج التكوين المهني في المساهمة الفاعلة التي يمكن أن تقدمها في مجال التشغيل والحد من البطالة، وهو المجال الذي لا يقتصر تحقيق التطوّر فيه على النموّ الاقتصادي لوحده، ولضمان هذه المساهمة الفاعلة لابد من أن تتّسم نواتج ومخرجات نظم تنمية الموارد البشرية بالجودة والمواءمة مع المتطلبات التنموية واحتياجات سوق العمل من النواحي الكمية والنوعية.

بالإضافة إلى ذلك تتطلب النظرة الشاملة للتنمية البشرية أن لا تقتصر جهود التنمية الاقتصادية على تحقيق نموّ اقتصادي مناسب رغم أهمية هذا الهدف، بل تسعى إلى التعامل مع قضايا التشغيل والمساهمة في الحد من البطالة وتطوير فرص العمل، وينطبق ذلك بشكل خاص على الدول العربية حيث ترتفع نسبة البطالة في معظمها ارتفاعاً ينعكس بسلبياته على الأوضاع الاجتماعية بالإضافة إلى أبعاده الاقتصادية. (واصف ،2010، ص2)

ولتخفيف من حدة البطالة لابد من التركيز على قطاع التكوين المهني باعتباره العمود الفقري لإحداث التنمية الشاملة في المجتمع، حيث تعتمد القدرة على التقدم لأي دولة على كفاءة نظامها التكويني والتعليمي وهذا ما أثبتته البحوث والدراسات في أن التعليم والتكوين يساهمان بنسبة تتراوح ما بين 26% و55% من الإنتاجية. (أبو النصر: 2007،ص 15)

كما يعتبر من بين أهم وسائل الدولة لإعداد رأس المال البشري وتنمية مهاراته، خاصة وأن هذا الأخير يعد من أهم ميكانيزمات تفعيل التنمية الاقتصادية لكل مجتمع، وقد تزايدت الحاجة في السنوات الأخيرة لإعادة النظر في منظومة تنمية الموارد البشرية خاصة ما يتعلق منها بالتكوين، وشغل هذا الأمر مختلف الدول المتقدمة والمتخلفة على حد سواء، بعدما كان الاهتمام في السابق منصبا على الجوانب الاقتصادية، ومن مبررات هذا الاهتمام تغير احتياجات سوق العمل بتغير أساليب الإنتاج وقواعد التبادل وزيادة الاعتماد على الموارد البشرية في تحقيق التنمية بالإضافة إلى هذا فإن للتكوين المهني نتائج غير مادية وغير ملموسة كالانسجام الاجتماعي ، والتقليل من الانحراف والجريمة ...الخ، لهذا فقد أصبح محور نقاش ومحل اهتمام الكثير من الدول، لما له من أهمية اجتماعية واقتصادية وفوائد تعود على المجتمع بصفة عامة. (مسعودي ، يونس، 2012)

لهذا فإن الاهتمام بالتكوين بكافة مستوياته وأنواعه يشكل المحك الحقيقي الذي تتمحور عليه ناتج التنمية بمختلف مستوياتها كون التدرج بهذه المستويات يتناسب وطبيعة فرص العمل التي تولدها القطاعات الاقتصادية وتتغير بتحول طبيعة العمل التي يفرزها الواقع الاقتصادي سريع التكيف مع طبيعة التحولات المصاحبة للتقنية وثورة المعلومات مع التركيز الموجه للشباب بمختلف أنواعه وشرائحه تمهيدا للتدرج في إدماجهم في عملية التنمية وسعيا نحو إعادة التوازن لهرم القوى العاملة المرجح للمخرجات الجامعية والتكوينية .

هذا الواقع يفرض على متخذي القرار أن يتعاطوا مع منظومة التكوين المهني لقيادة التغيير بما يواكب احتياجات العمل الدؤوب و المتواصل المستند على منطلقات الاستراتيجية الوطنية ، لما من شأنه تحقيق التوازن

المطلوب لإحداث نقلة نوعية في كفاءته وعملياته ومساراته وتوجيه أهدافه وسياساته المرتكزة على تفعيل آليات التخطيط الاستراتيجي المبني على المتابعة والتقويم لمجمل عمليات المنظومة التكوينية، انطلاقا من الإيمان الراسخ بأن التكوين هو غاية ووسيلة للنهوض الحضاري في المجتمع .

يندمج التكوين المهني –بصورة خاصة– في النظام الشامل "التربية – التكوين – الشغل" وبالتالي يتأثر بالسياسات التربوية وبطريقة تنظيم الاقتصاد، فكل تغيير يطرأ على النظام التربوي وأي تعديل في قواعد تسيير الاقتصاد تنعكس على نظام التكوين المهني من حيث السياسة والتسيير كما هو الشأن في الجزائر التي تمر بمرحلة انتقالية من اقتصاد موجه إلى اقتصاد السوق حيث إشكالية العلاقة ما بين التكوين المهني وسوق العمل تطرح بحدة (اكحل، بريقل، 2012) بسبب تدني جودة مخرجاته وعدم تطابق مواصفاتها من حيث المهارات ومستوى الأداء مع احتياجات سوق العمل، وهو ما أدى إلى عزوف القطاع الخاص عن توظيفها ، ولهذا نحن بحاجة إلى تطبيق نظام ضمان الجودة لزيادة الموثوقية ومنح الثقة لدى أرباب العمل بأن الخريج يتوفر على المهارات المطلوبة ، وبالتالي تحفيزهم على الاستثمار و المساهمة في تمويل هذا القطاع. (رحماني، 2009)

فالجودة تعتبر فكر إداري يركز على التجديد والابتكار تحقق من خلال تطبيقيها المؤسسات العديد من المكاسب وعليه ينبغي أن يُنظر إلى الجودة على أنها نظام إداريً قوامه ثلاثة مكوّنات متداخلة هي القيم والتقنيات والأدوات، وفيه تدعم التقنيات والأدوات، القيم الجوهرية لتشكل معا كلاً متكاملاً. (محمدي، 2000) ولتحقيق الجودة لابد من توفر شروط معينة وإجراءات تمنح الثقة بأن المنتج يتميز بالجودة المطلوبة، وهدا خلال مناهج أشمل وأكثر ملائمة وإلى مستوى جودة مرتفع لدى الطلاب الداخلين إلى التكوين المهني ، ومدرسين ومدربين أفضل، و تحديد معايير التأهيل ومنح الشهادات ومستوى أفضل من المراقبة والتقييم. (علي ،2009 ،ص17)

لهذا نحن بحاجة إلى إدخال هذا النهج في نظامنا التكويني الذي يعد من أهم الأعمدة التي تبنى عليها مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية وحتى السياسية في زمن أحدثت فيه ثورة المعلومات والتكنولوجيا تغيرا

جذريا في مجالات متعددة منها الكوادر البشرية ، فلا مناص للتقدم إلا بوجود مخرجات تمتع بمهارات وكفاءات ذات جودة عالية قادرة على مواكبة التغيرات الحاصلة في سوق العمل ومتطلبات المهنة دائمة التغير، مما يفرض علينا حتمية الابتعاد عن مبدأ التخصص الغير مرن الذي تأصل في المنظومة الجزائرية مفرزا العديد من المشاكل على مستوى السياسة التشغيلية الوطنية نتيجة التقادم السريع للمهارات والمعارف المكتسبة هذا من جهة وارتفاع التكلفة المهدرة والمضاعفة لإعادة تكوين هذه المخرجات وتجديد مكتسباتها المهنية وإعطائها الفرصة لإثبات قدراتها في السوق المحلية والدولية خاصة في ضل الانفتاح العالمي والمنافسة الشديدة من العمالة الأجنبية المؤهلة والأقل كلفة، كل هذه الإحداث تستدعي من صناع القرار مراجعة وإعادة بناء قطاع التكوين المهني من خلال تشخيص العوائق التي تحول دون جودة مخرجاته واستثمار هذه النتائج في إدارة التحول المستند على استراتيجيات مدروسة تأخذ بعين الاعتبار الثقافة التنظيمية السائدة.

وحتى يتم تنفيذ الجودة في مجال التكوين المهني لا بد من معرفة المعوقات التي تواجه تطبيقها حيث يقول (Taylor. Bogdan. 1997) "من أجل مساعدة المؤسسات التعليمية والتكوينية على تحقيق نتائج مرضية لتحقيق الجودة الشاملة يجب وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات و متخذي القرار من الوقوف على مؤشرات القصور والقوة داخل المؤسسة التعليمية والتكوينية .

بناء على ما سبق ذكره، وبالاستعانة بنتائج بعض الدارسات السابقة التي أثبتت الحاجة إلى رسم سياسة تكوينية واضحة المعالم وتصحيح نظرة المجتمع الدونية للقطاع واعتباره " خزان الفاشلين" ، وهذا لا يتأتى إلا بتشخيص واقع التكوين المهني وتحديد العوائق التي تحول دون ضمان جودة مخرجاته.

وعليه فإن الدارسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي : هل توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني.؟

2.1 - **تساؤلات الدراسة :**

1- هل توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين.؟

2- هل توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين.؟

3- هل توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشري التسرب والرسوب.؟

4- هل توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشر متوسط ونسبة الحضور اليومي للمتربص.؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير الجنس.؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التخصص.؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التأهيل المهني.؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير السداسي.؟

10- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي.؟

3.1.فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين.

الفرضية الثانية:

توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين.

الفرضية الثالثة:

توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشري الرسوب والتسرب.

الفرضية الرابعة:

توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشر متوسط ونسبة الحضور اليومي للمتربص.

الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التخصص.

الفرضية السابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التأهيل المهني.

الفرضية الثامنة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

الفرضية التاسعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير السداسي.

الفرضية العاشرة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي.

4.1- أهمية الدراسة:

يأتي اهتمام الباحثة بالدراسة نتيجة ما توصلت إليه دراستها السابقة والتي أكدت من خلالها تدني جودة أداء خريجي التكوين المهني في الوظائف التي يشغلونها وعدم رضا أصحاب العمل في القطاعين العام و الخاص عن مهاراتهم ومعارفهم التي لا تستوفي المتطلبات الحقيقية للمهنة الأمر الذي دفع بالكثير منهم إلى العزوف عن توظيفهم والاستعانة بالخبرة أو العمالة الأجنبية، وبشكل أكثر تحديداً، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من الأهداف التالية:

1- مساعدة القائمين على التكوين في الوقوف على نواحي القوة ونواحي الضعف في البيئة التكوينية الحالية.

2- التعرف على الأسباب أو العوائق التي تحول دون تحقيق الجودة في التكوين المهني.

3- قلة الدراسات والبحوث الميدانية التي تعرضت لاختبار متغيرات الدراسة في البيئة الجزائرية.

4- الإسهام في حل مشكلة ضعف أداء خريجي التكوين المهني، وهذا من خلال تزويد مصممي البرامج بالمعلومات اللازمة والكافية، من أجل اتخاذ التدابير لتدعيم الإيجابيات ،وعلاج السلبيات والصعوبات التي تواجه المتربصين والمكونين في مراكز التكوين المهني والتي تحد من ضمان الجودة، وقد يتطلب ذلك إعادة النظر في برامج التكوين والتوجيه المهني والتقييم وتكييفها على حسب الاحتياجات الفعلية .

5.1- أهداف الدراسة :

1- الكشف عن الاسباب التي ساهمت في ضعف مخرجات التكوين المهني.

2-تسعى هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم الجودة ومعوقات تطبيقها في مراكز التكوين المهني.

3-التعرف على متطلبات ضمان الجودة في مراكز التكوين المهني.

4-التعرف على معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكون.

5-التعرف على معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربص.

6-التعرف على معوقات ضمان الجودة في ضوء مؤشرات الرسوب والتسرب، متوسط ونسبة حضور المتربص.

6.1 – حدود الدراسة :

الحدود المكانية:

أجرت الطالبة الدراسة الأساسية في كل من وهران، البيض،عين تموشنت،سيدي بلعباس.

الحدود الزمانية:

أجرت الطالبة دراستها الأساسية في الفترة الممتدة ما بين نوفمبر 2012 إلى غاية ماي 2013.

7.1- التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستخدمة في الدراسة:

ضمان الجودة :هو عملية تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة العملية التكوينية وفق استراتيجية معينة تهدف إلى تحقيق مخرجات ذات جودة عالية تساهم في بناء وتشكيل معالم النهضة الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية.

معوقات ضمان الجودة: هي مجموعة من العوائق التي تحدث على مستوى مراكز التكوين المهني والتي تساهم في تدني جودة مخرجاته وعدم قدرته على مسايرة التطورات الحاصلة في سوق العمل. ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المتربص والمكون في استبيان معوقات ضمان الجودة المستخدم في الدراسة.

مؤشرات الجودة :هو وصف محدد يساعد على تقييم خصائص الجودة أو الإنجاز ومدى تحقق الأهداف ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يمكن تبين نسبة الرسوب والتسرب ومتوسط الحضور .

التكوين المهني: برنامج مخطط يهدف إلى إكساب وتنمية معارف المتخرج وتدعيم اتجاهاته وتحسين مهاراته، بما يمكنه من القيام بواجباته المهنية بكفاءة و فعالية عالية.

مراكز التكوين المهني:هي مؤسسة تكوينية تابعة لوزارة التكوين المهني والتعليم المهنيين تقدم خدمات التكوين في كل التخصصات تتوج بشهادة تأهيل في إحدى المستويات (الكفاءة المهنية، التحكم المهني. تقني).

الفصل الثاني: التكوين المهني

تمهيد

1.2.مفهوم التكويم المهني

2.2. بداية التكوين المهني في الجزائر

3.2.أهداف التكوين المهني

4.2. أنماط التكوين المهني

5.2.مدونة الشعب ومستويات التأهيل

6.2.التحديات والرهانات الكبرى التي يواجهها التكوين المهني في الجزائر

7.2.الإصلاحات والإنجازات المحققة في التكوين المهني في الجزائر

8.2. متطلبات تأهيل خريج التكوين المهني في مجتمع المعرفة

9.2.واقع وأهم مشكلات التكوين المهني في الوطن العربي

10.2. مبادئ تقييم التكوين المهني

11.2 .دور المقاربة بالكفاءات في تحسين جودة التكوين المهني

12.2. نماذج من آليات الشراكة بين القطاع الخاص والتكوين المهني في الدول المتقدمة

13.2. آليات الشراكة بين القطاع الخاص والتشغيل والتكوين المهني

خلاصة

تمهيد :

تعد عملية تطوير التكوين المهني وإصلاح مساره عملية مستمرة يسعى إليها العالم كله، وتعكف على دراستها المنظمات والهيئات الدولية في محاولات جادة لإيجاد صيغ جديدة ومتطورة للتكوين تعود بالفائدة على البشرية، ومن هنا نجد أن التكوين المهني يعتبر من أهم السبل لرفع مستوى الموارد البشرية، والارتقاء بها لدرجة عالية من الجودة والإتقان، مما يتيح لهم الفرصة للتعامل مع معطيات القرن الجديد.

1.2- مفهوم التكوين المهني :

تعرف (شعيث، ترزولت، 2017، ص 507) التكوين المهني بأنه" معارف ومهارات وسلوكيات يحصل عليها المتربص أو المتكون في مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين من خلال دروس نظرية وأعمال تطبيقية تجعل المتكون قادرا على مزاولة وظيفة ما، وعملية التكوين هذه تكون شاملة تضم جوانب نفسية وفنية واجتماعية. "

أما (جميل ، 2016، ص 3) فيعرفه تلك العملية المنظمة والمستمرة التي تكسب المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات والافكار والاداء اللازم لأداء عمل معين أو بلوغ هدف معين محدد حاليا أو مستقبلا"

وحدده (واضح ،2017، ص 211) بأنه " عبارة عن احداث تغيير اداري في سلوك الراشدين في الأعمال ذات الطبيعة المهنية. "

وفي نفس السياق ذكر (الجيالي،ذيب ، 2015، ص 39) بأن التكوين المهني هو " هو مجهود نشاط منظم ومخطط لاكتساب أو تعديل أو تغيير المعارف والاتجاهات الخاصة بالمستهدفين للوصول الى أفضل صورة الأداء الإنساني في ظل الأهداف المطلوبة ".

أما (خليفة، 2017، 16) فيرى أن التكوين المهني "يهتم أساسا بتزويد الأفراد بالمهارات المحددة وبالمعارف الخاصة والتي تساهم في تحسين الأداء."

فيما يعرف schuler التكوين المهني بأنه "سلوكيات ادارة التكنولوجيا التي تهدف الى تحسين الفاعلية المستقبلية لمنظمة وتحسين نوعية هيكلية العمل المعبر عنها بالموارد البشرية" (الشمري، 2017، ص67)

وفي نفس الإطار ترى (حمداوي، 2004، ص 99) أن التكوين المهني "يتمثل في مجموعة من الوظائف المخططة مسبقا، والتي تهدف إلى تزويد العمال بالمعارف والمهارات والمواقف والتصرفات التي تمكن من تسهيل اندماجهم في المنظمة ومن تحقيق أهداف الفعالية فيها".

فيما يعرف كلا الشرعة و سنجق التكوين المهني بأنه" النشاط الذي يعمل على تزويد العاملين بالمعارف والمهارات والسلوكيات المرغوبة التي تؤدي الى زيادة معدلات أدائهم لتحقيق الأهداف المنشودة حيث تعتبر الوسيلة الرئيسية لتقليص الفجوة بين الأداء الفعلي للموظفين وبين ما هو مطلوب منهم من واجبات ومسؤوليات وظيفية وبالتالي أداء هذه الواجبات بأسلوب فعال. (سماشي، ثابتي، 2017، ص 12)

في حين يورد (بن دهينة ، 2015، ص29) تعريفا للتكوين المهني بأنه " عملية تعلم وتعليم تهدف الى اكساب العامل لمهارات ومعارف جديدة تساعده في أداء عمله وتحسين مستوى أداءه."

في حين يعرفه (ويلز،2005،ص 41) بأنه: "نقل معرفة ومهارات محددة قابلة للقياس".

أما (الموسوي، 2006، ص189) فتعتبره بأنه "العملية المنظمة التي يتم من خلالها تغيير سلوكيات ومشاعر العاملين من أجل زيادة وتحسين فعالية أدائهم".

ومما سبق يتضح لنا أن التكوين المهني هو برنامج مخطط يهدف إلى إكساب وتنمية معارف المتخرج وتدعيم اتجاهاته وتحسين مهاراته، بما يمكنه من القيام بواجباته بكفاية عالية، مما يساهم في فعالية أدائه في العمل وفعالية المنظمة ككل.

2.2- بداية التكوين المهني في الجزائر :

عرف التكوين المهني في الجزائر عدة مراحل منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ويمكن تقسيمها كالآتي:

1.2.2- مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة 1962-1969:

قد كانت هذه الفترة مرحلة توفير الشروط المؤسساتية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي تسمح بتنفيذ استراتيجية للتنمية التي بإمكانها مواجهة الإرث الاستعماري.

ومن أجل تطوير الجانب التكويني للمنظومة التربوية في الجزائر المستقلة قامت السلطات السياسية ببعض الإجراءات لترقية التكوين المهني ومساعدته على القيام بالدور المنوط به، وكانت هذه الإجراءات تهدف إلى توظيف مكونين وإطارات إدارية لتسيير مراكز التكوين المهني، وهو ما أدى إلى إيجاد "محافظة للتكوين المهني وترقية الإطارات" سنة 1963، وكانت هذه المحافظة، تهدف إلى دراسة وترقية سياسة لتكوين الكبار، وتهيئة الإصلاحات الضرورية لتنمية هذا المجال الحيوي للنهوض بالاقتصاد الوطني.

بدأ جهاز التكوين المهني بوجود17 هيكلا تكوينيا تابعا لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية بقدرة استيعاب لا تتعدى 200 متدرب بصفة دائمة و2500 في مجال التمهين للتكوين المهني.(غياث، 2002،ص 81-82). وقد تميزت هذه الفترة بصعوبات عديدة نذكر منها :

1- قلة الهياكل المخصصة لاستقبال المتكونين، حيث لم يكن هناك إلا حوالي 25 هيكل استقبال بقدرة 50,000 بيداغوجيا وحوالي 6000 متكونا.

2- عدم تماشي محتويات برامج التكوين المهني مع خصائص المجتمع الجزائري الحضارية والتنموية. (سلاطنية،2007،ص 246)

2.2.2- مرحلة توسيع الاقتصاد والحاجة للتكوين المهني 1970-1980 :

عرف النشاط ابتداءً من1970 توسعا كبيرا نتيجة ارتفاع عائدات المحروقات، مما أثر إيجابا على التكوين المهني في الجزائر، إلا أن مسار التصنيع المكثف اصطدم بعجز جهاز التكوين المهني آنذاك عن تلبية الاحتياجات من اليد العاملة المؤهلة كما وكيفا، لهذا أدمجت السياسة الوطنية للتكوين المهني في سيرورة التصنيع المبنية على إنشاء مؤسسات كبيرة للعمل، والمحفزة على التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، وهكذا ارتفع عدد مراكز التكوين

المهني للكبار (CEPA) إلى 25 مركزا بقدرة استيعابية تقدر بـ6000 متكون، ويهدف التكوين بها إلى إعداد عمال متخصصين ومؤهلين في التخصصات التقليدية مثل: البناء، النجارة، الترصيص الصحي الميكانيك.

إضافة إلى هذه المراكز تم إنشاء معهدين تكنولوجيين في نفس المرحلة، مهمتهما تكوين التقنيين الساميين في فروع التشييد والهندسة المعمارية ، والأشغال العمومية وأيضا في الصيانة الكهروميكانيكية ، وذلك لتوفير متخصصين في مستوى أعلى، كما ساهمت الشركات الوطنية الكبيرة في إنشاءات مراكز التكوين المهني الخاصة بها ،مما أدى إلى الاستغناء التدريجي عن المساعدة التقنية الأجنبية في المهارات المتوسطة. (غياث، 2002، ص81-82).

3.2.2- مرحلة توسيع التكوين المهني 1980-1990:

رغم الجهود التي بذلت لتطوير التكوين المهني بعد الاستقلال، إلا أن الانطلاقة الحقيقية له لم تكن إلا بعد المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني -الحزب الوحيد آنذاك-، وانعقاد الدورة الثانية للجنة المركزية والمنعقدة سنة 1971 مع بداية المخطط الخماسي الأول، والتي تقرر خلالها تنمية قطاع التكوين المهني، وهكذا تم الاتفاق على بناء 276 مركزا للتكوين المهني في غضون خمس سنوات -مدة المخطط-، ليضاف إليها 69 مركزا والتي كانت موجودة عبر الوطن قبل انطلاقة المخطط.

إن التخلف الكبير الذي عرفه هذا القطاع أدى إلى اللجوء إلى التعاون التقني الأجنبي لتكملة جهود المؤسسات الوطنية، من أجل الإسراع في بناء المراكز وتجهيزها.

على رغم مما عرفه التكوين من تطور في هذه المرحلة، إلا أن القطاع الاقتصادي عرف بداية الثمانيات تغيرات جذرية, أدت إلى توقف المشاريع التكوينية ، بسبب النمط الاقتصادي الجديد المتمثل في إعادة هيكلة المؤسسات العمومية الكبرى، وتحويلها إلى وحدات صغيرة ومتوسطة، ما عدا الوزارات التقنية التي واصلت اهتمامها بإنشاء هياكل تكوين بأعداد محدودة.

كما عرف التكوين المهني عدة تغيرات وخاصة وفيما يخص الجهات الوصية على المستوى المركزي، إذ تم تدارك الوصاية بين وزارة العمل والتكوين المهني، ووزارة التربية والتكوين وكتابة الدولة للتكوين المهني، وأمام هذه

التحديات التي كانت تواجه قطاع التكوين المهني, كان من الطبيعي أن تعاد الصلاحيات إلى الوزارة المكلفة بالتكوين المهني والتي وجهت جهودها نحو محورين:

أ- تنمية المؤسسات التكوينية.

ب- وضع نظام تشريعي وقانون لترقية التكوين المهني.

ويمكن توضيح النقطتين فيما يلي :

1- توسيع قطاع التكوين المهني: تضاعف قطاع التكوين المهني بداية من 1980 بثلاث مرات من حيث قدرة الاستيعاب، حيث أصبح من الضروري التكفل بالتلاميذ المتسربين من المدرسة الأساسية والتعليم الثانوي.

كما ارتفع عدد مراكز التكوين المهني من 1980 إلى 1985 من 72 مركز إلى 272 بزيادة القدرة الاستيعابية بـ 70000 منصب تكوين, إضافة إلى 5 معاهد للتكوين المكونين.

2- إيجاد نظام تشريعي وقانوني للتكوين المهني: عرفت مرحلة الثمانينات صدور عدد من القوانين المنظمة لقطاع التكوين المهني تتمثل أهمها في:

- ظهور نمط جديد للتكوين: والمتمثل في التمهين الذي ظهر بموجب قانون 1981 المعدل سنة 1989، والذي يهدف إلى استغلال قدرات المؤسسات الإنتاجية هياكلها وورشاتها وإطاراتها في عملية التكوين، وهكذا تكفل التمهين سنة 1981 بما بين 409000 و 50000 متمهن، وقد ساهم هذا القانون في تنظيم وهيكلة هذا النوع من التكوين، وإشراك القطاعات الاقتصادية (عمومية، خاصة) في عملية التكوين, وبموجب هذا القانون تغيرت "مراكز التكوين المهني للكبار" لتصبح "مراكز للتكوين المهني والتمهين".

- صدر قانون التكوين بالمراسلة: وهو ما يسهل عملية التكوين لشريحة واسعة من العمال, إلا أن تدهور أسعار المحروقات وما تبعها من أزمات اقتصادية واجتماعية كشف عن هشاشة النظام الاقتصادي الجزائري، مما أدى إلى ارتفاع مستوى البطالة وتخلي غالبية المؤسسات العمومية والقطاعات الوزارية عن مهامها التكنولوجية حيث تحولت غالبية هياكل التكوين إلى مهام أخرى. (غياث، 2002، ص82-84).

4.2.2- مرحلة اقتصاد السوق 1990 إلى اليوم :

أدت الإصلاحات الاقتصادية سنة 1988 إلى الانتقال نحو اقتصاد السوق وهو ما أدى إلى إعادة النظر في التكوين المهني وتأكيد طابعه الاقتصادي.

وهكذا تم فتح سنة 1990 ملف التكوين المهني والإصلاحات الاقتصادية على الأبواب، ليتسع التفكير فيه إلى مختلف الفرقاء المعنيين بعملية التكوين (مؤسسات التكوين، مؤسسات اقتصادية، المجموعات، الإدارة).

وقد تمخض هذا التفكير عن جملة من الإجراءات تتضمنها :

1.مخطط توجيهي: حيث أوضح النقاش أهمية الدور المنوط بالتكوين المهني في التطوير الاقتصادي والاجتماعي للبلاد ، وقد أوصى هذا المخطط على الخصوص وضع و إنشاء جهاز للتحاور يشمل القطاعات المكونة والمستخدمة من أجل توفير شروط مناسبة للتكوين والتشغيل، ويتمثل في المجلس الوطني الاستشاري للتكوين المهني:

- ✦ إنشاء مجالس محلية استشارية للتكوين المهني (على مستوى المؤسسة والولائية حسب النشاطات).
- ✦ توسيع أنماط التكوين إلى جانب التكوين الإقامي.
- ✦ تنويع الشعب والتخصصات في إطار التكوين الإقامي، بهدف تكييف جهاز التكوين حسب حاجة الاقتصاد المحلي.
- ✦ إدخال المستوى 4-5 في التكوين المهني.
- ✦ دعم الموارد البشرية والتربوية والتسييرية بتأطير من مستوى جامعي.
- ✦ تحسين الأداء البيداغوجي للمكونين.
- ✦ لا مركزية التسيير الإداري والمالي لقطاع التكوين المهني.
- ✦ إحداث مؤسسة للدراسة والبحث، تقوم بدور المرصد في مجال إدماج حملة شهادات التكوين المهني والتي تقوم بصفة دائمة حول الحرف والتأهيلات.

- فتح التكوين المهني للاستثمار الخاص تحت المراقبة التقنية والبيداغوجية.
- وضع نظام للأعلام.
- المحافظة على مؤسسات التكوين المهني التابعة للقطاع الاقتصادي، واستعمالها ضمن اتفاقيات.

2. تم بالفعل التجسيد الميداني للمؤسسات التي أشار إليها المخطط التوجيهي، لكن التجديد المقرر الشروع فيه عرف مع الأسف ركودا مرده أساسا إلى التغيرات العديدة التي وقعت في الإدارة المركزية للتكوين المهني.

ومن تم فإن مؤسسات الدعم التي كانت ستضمن للمنظومة التكوينية دوام نشاطها التجديدي، قد تأثرت بعدم الاستقرار ولم تبدأ المنظومة في الحصول على الدعم إلا في سنة 1993، أضف إلى ذلك الوضع السياسي والاجتماعي للبلاد، والنتائج المؤسفة التي ترتبت عنه، فلم يتمكن القطاع من تركيز جهوده على أهداف المخطط التوجيهي. (غياث، 2002،ص 84-86).

إن التكوين المهني عرف عدة تطورات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، على الرغم من الإمكانيات المتاحة لهذا القطاع إلا أنه لم يلبّ الاحتياجات النامية للمؤسسات الصناعية والاقتصادية، وهو ما انعكس سلبا على التنمية في القطاعات الأخرى.

3.2- أهداف التكوين المهني :

لقد تزايد الاهتمام بالتكوين وأصبحت الحاجة ملحة للمتخصصين في القيام به، ذلك أن التكوين في مجال الصناعة الحديثة صار ضرورة أساسية لبناء فعالية الأفراد عند الالتحاق بالعمل، وتتمثل أهداف التكون فيما يلي:

1- تحسين مهارات ومعارف وقدرات الأفراد، مما يسهم في رفع مستوى الأداء.

2- إحداث التعديلات في الأداء بما يتفق ومتغيرات العصر الحديث. (الشيح، 1989، ص89).

3- جعل الفرد قادرا على القيام بمسؤولياته و الزيادة في إنتاجيته.

4- له الأثر المباشر في تنمية القوى العاملة .(سلاطنية، 1979، ص 125).

في حين تطرق (غياث 2003، ص 14) إلى تحديد أهداف التكوين المهني من وجهة نظر لا تختلف عما ذكر سابقا حيث يهدف التكوين إلى تعليم الأفراد المهارات والمعارف والتكنولوجيا الحديثة لرفع مستواهم المهني ، وهذا من أجل تكيفهم مع الظروف الطارئة أو الجديدة، وكذلك يساعد على التسيير الحسن للتنظيم، مع بلوغ أهدافه في وقت قياسي وتكلفة أقل.

في حين يشير (حنفي، 1997، ص 74) أن فوائد التكوين المهني تكمن في زيادة الإنتاجية ورفع معنويات الأفراد العاملين في المؤسسة، كما يؤدي إلى استمرارية التنظيم واستقراره.

4.2- أنماط التكوين المهني :

يتم التكوين المهني في الجزائر من خلال عدة أنماط تتمثل في: التكوين الإقامي، التمهين، التكوين عن بعد، التكوين المسائي، وسوف نلقي الضوء على كل منها فيما يلي :

1.4.2- التكوين الإقامي (Formation résidentielle):

ينظم هذا النمط من التكوين داخل مؤسسات التكوين (معاهد متخصصة ومراكز التكوين) عن طريق دروس ومعارف في جانبه النظري ، وفي شكل تربصات في الوسط المهني في جانبه التطبيقي، تختلف مدة التكوين حسب التخصصات وحسب مستويات التأهيل المستهدفة ومن أبرز خصائص ومميزات هذا النمط انه يكون هناك برنامج أو محتوى بيداغوجي، تجهيز تقني وبيداغوجي لدعم التكوين ، ورشة تكوين بالإضافة الى مكون لديه تأهيلا تقنيا وبيداغوجيا (العالم، 2007، ص 6) ، عدد المتتبعين لهذا النمط من التكوين هو 210943 سنة2006 (الديوان الوطني للإحصائيات، 2008،ص 28).

2.4.2- التمهين (Formation Apprentissage) :

يطلق عليه عدة تسميات منها التلمذة الصناعية ، التكوين المزدوج.....الخ ينظم هذا النمط من التكوين بالتناوب ما بين المؤسسات التكوينية والوسط المهني بطريقة متكاملة ، يكون المتمهن في وضعية عمل حقيقية تسمح له بمزاولة المهنة كما يتلقى تكوينا تقنيا وتكنولوجيا داخل مؤسسة التكوين , ويشترط ان يكون سن الشاب يتراوح ما

بين 15- 25 سنة بينما حدد لإناث 15- 30 سنة يتابع هذا النمط من التكوين حوالي 202579متمهن سنة 2006 (الديوان الوطني للإحصائيات، 2008،ص 28) ويعتبر التمهين طريقة اقتصادية فعالة ومنظمة إذا أحسن استغلالها وقام كل من مسئولي المؤسسات الإنتاجية بأدوارهم المنوطة بهم، وهو نمط يتناسب مع إمكانيات الدول النامية، لعدم تمكنها من توفير الهياكل التكوينية اللازمة والكافية لتلبية الحاجات المتزايدة من التكوين.

كما أنه بإمكان نظام التمهين توفير تكوين في عدد من المهن التي يصعب تغطيتها عن طريق الأساليب التقليدية للتكوين، كما هو الحال بالنسبة للحرف التقليدية (غياث، 2006،ص 18-19).

3.4.2- التكوين عن بعد (Formation à distance) :

تكوين عن طريق المراسلة يتبع بتجمعات دورية في مؤسسات التكوين وهو موجه الى كل من يرغب في :

- اكتساب تأهيل مهني.
- التحضير لإجراء امتحانات مهنية.
- تحسين المستوى.
- متابعة تكوين متواصل.

يصل عدد المسجلين في هذا النمط من التكوين إلى 29866 سنة 2006. (الديوان الوطني للإحصائيات 2008،ص 28).

4.4.2- التكوين المسائي (Formation cours du soir):

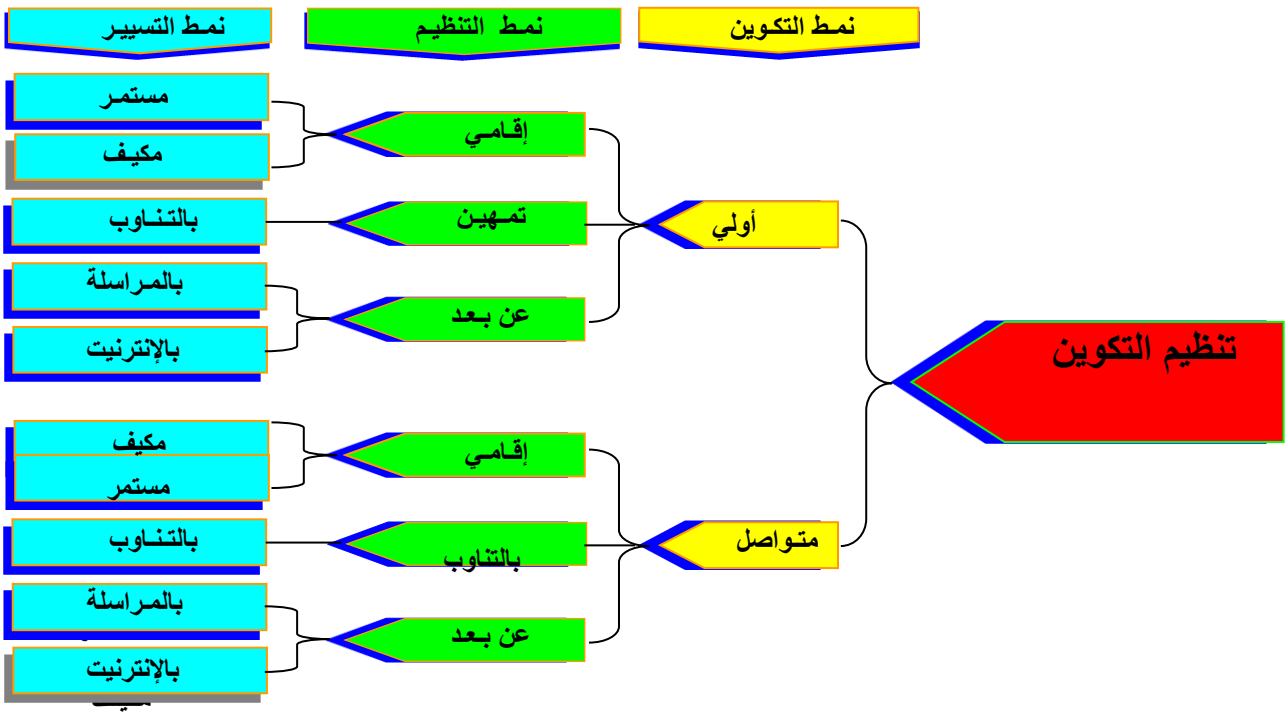
يتم هذا التكوين في شكل دروس مسائية خاصة لفائدة الذين يرغبون في تكوين أو تحسين المستوى من أجل ترقية وضعيتهم الاجتماعية والمهنية، إذ وصل عدد المسجلين فيه إلى 20136 سنة 2006 (الديوان الوطني للإحصائيات: 2008،ص 28)، كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (01): تطور عدد المكونين حسب أنماط التكوين المهني

نمط التكوين	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
الإقامي	162025	187413	185980	171043	225723	223758	210943
التمهين	113141	119144	120165	120908	170968	198883	202579
المسائي	14897	16610	17714	16636	22922	23874	20163
التكوين عن بعد	13501	10334	14938	14853	13771	20932	29866

المصدر:الديوان الوطني للإحصائيات: 2008، 28

وهكذا يبقى نموذج التكوين الإقامي هو الأكثر شيوعا مقارنة بنماذج التكوين الأخرى مثل التمهين والتكوين عن بعد، ومن خلال وضعية شبكة التكوين المهني نلاحظ أن شكل التكوين المهني وخاصة التكوين الإقامي يستحوذ على الموارد المالية والمادية والبشرية للتكوين عموما، وهو نمط يجنح إلى أن يصبح كالتعليم الكلاسيكي المعهود في التربية النظامية (غياث، 2006،ص 21)



الشكل رقم (01) يوضح أنماط التكوين (العالم ، 2007)

5.2- مدونة الشعب ومستويات التأهيل:

مُدوّنة تخصصات التكوين المهني هي عبارة عن جهاز ضبط و تنظيم و توجيه وتخطيط للتخصّصات التي يجب برمجتها على المديين المتوسط والبعيد، من أجل تلبية احتياجات القطاع الاقتصادي باليد العاملة المؤهلة والكفؤة. كما أنها تعدُ أيضًا بمثابة جهاز تسيير، وتوحيد و إعلام، إنّها المرجع الوحيد لإثبات المؤهّلات و الكفاءات التي حُدّدت شهادات الدولة المتوّجة لها في المرسوم رقم 77.99 المؤرّخ في 11 أفريل 1999، و هي تغطي مستويات التأهيل الخمس المستحدثة بالنظر إلى مناصب الشغل على النحو الآتي :

1- المستوى الاول : عُمّال مُتخصصون أي شهادة التكوين المهني المتخصّصة (ش.ت.م.م)،

2- المستوى الثاني : عُمّال مُؤهلون أي شهادة الكفاءة المهنية (ش.ك.م)،

3- المستوى الثالث : عُمّال ذوي تأهيل عال أي شهادة التحكم (ش.ت.م)،

4- المستوى الرابع : عُمّال ذوي تأهيل عال أي شهادة التحكم (ش.ت.م)،

5- المستوى الخامس : عُمّال ذوي تأهيل عال أي شهادة التحكم (ش.ت.م)

المدوّنة الوطنية للشعب المهنية و تخصّصات التكوين المهني - طبعة 2007 مُوزعة على (عشرين 20) شعبة مهنية تشملُ جميع مجالات النشاطات الأساسية، و هي تضمّ 301 تخصّصًا لكلّ أنماط التكوين المختلفة وتشملُ مُستويات التأهيل الخمس. (وزارة التكوين و التعليم المهنيين ،2007).

والجدول رقم (02) تلخيصي لتخصصات التكوين المهني موزّعة حسب الشعب المهنية و مستوى التأهيل

رمز الشعبة	تسمية الشعبة المهنية	توزيع التخصصات حسب المستوى التأهيلي					المجموع
		ش.ت.م.م	ش.ك.م	ش.ت.م	ش.ت	ش.ت.س	
AGR	الفلاحة	0	10	1	1	7	19
AIG	الفنون و الصناعة المطبعية	0	3	2	3	4	12
ART	الحرف التقليدية	0	15	3	0	0	18
BAM	الخشب و التأثيث	0	2	3	0	1	6
BTP	البناء و الأشغال العمومية	1	10	4	2	15	32
CIT	الكيمياء الصناعية و التحويلية	0	1	1	6	4	12
CML	الإنشاءات المعدنية	0	8	4	4	3	19
CMS	الإنشاءات الميكانيكية و الصناعة الحديدية	0	4	2	9	8	23
CPX	الصناعة الجلدية	0	5	0	2	3	10
ELE	الكهرباء و الإلكترونيك	0	3	3	4	9	19
HTE	صناعة الألبسة و الأنسجة	0	2	2	2	3	9
HTO	الفندقة و السياحة	0	7	0	4	9	20
IAA	صناعة الأغذية الزراعية	0	7	0	2	5	14
INF	المعلوماتية	0	0	0	2	5	7
MEE	مهن المياه و البيئة	0	0	2	1	7	10
MES	حرف الخدمات	0	4	2	1	3	10
MME	ميكانيكا المحركات و الآليات	2	6	4	4	5	21
PEC	الصيد البحري و تربية المائيات	0	5	0	0	2	7
TAG	تقنيات الإدارة و التسيير	0	1	4	8	11	24
TAV	تقنيات السمعي البصري	0	0	1	4	3	8
	المجموع	3	93	38	59	107	300

6.2 – التحديات والرهانات الكبرى التي يواجهها التكوين المهني في الجزائر:

1.6.2 – التحدي الديمغرافي والاجتماعي :

يظل النمو السريع لفئة السكان الذين يبلغون سن التمدرس وتزايد عدد الأميين أهم العوائق التي تقف في وجه سياسات التكوين، وأن الدولة قد تمكنت من التحكم الى حد ما في الوضعية خلال عشريات الستينات

والتسعينات والثمانيات، وذلك بدفع الثمن بسبب ضخامة النفقات المخصصة لهذه المنظومة ،فلقد أصبح من الصعب عليها مواجهة الوضعية الحالية في ظل المحيط الاقتصادي الجديد وبعبارة أخرى، يصعب عليها الحفاظ على نفس حجم النفقات المخصصة سابقا للتكوين، لذلك ينبغي إيجاد مجموعة من البدائل التي تستهدف جملة من العمليات المتوازنة الخاصة بإدماج المنظومات الفرعية للتكوين، قصد ضمان الحركية الاجتماعية ونمو القدرات وترقية الكفاءات، وكذا تشجيع إمكانيات المبادرة لخدمة الرقي الاجتماعي، وفي هذا الصدد ينبغي طرح مسألتين أساسيتين ويتعلق الأمر بالتسرب المدرسي، والتوجيه المدرسي والمهني (المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، 1999، ص 101).

وحسب مرصد التكفل الجزائري التابع للهيئة الوطنية لترقية الصحة وتطوير البحث ، فإن أكثر ما يهدد المدرسة الجزائرية " التسرب المدرسي" فأكثر من 500 الف طفل يتركون المدرسة ويتجهون للبحث عن فرص عمل بعيدا عن أجواء القسم والكتاب والأستاذ وأن أكثر من 200 الف طفل لم يسبق لهم وأن زاولوا الدراسة في أي طور من أطوار التعليم الثلاثة.

كما جاء في تقرير منظمة اليونسكو سنة 2008 في أن ما يقارب 90 بالمائة من التلاميذ يبلغون الصف الخامس من المرحلة الأولى، لكن عدد الذين يستكملون المرحلة الثانية يتقلص اذ لا يزيد عن تلميذين من كل ثلاثة في الجزائر، وتوزع نسبة التمدرس في التعليم في الطور الثانوي إلى 46.01% بالنسبة للبنات و 31,66% للذكور فقط، هذا الأخير يبين بأن نسبة 23% فقط من بين المتمدرسين تصل إلى التعليم العالي أي 1/4 من المتمدرسين منهم 31.8% من الأفراد الذين يتراوح أعمارهم ما بين 6 سنوات و 24 سنة و33.58% للتسرب الطوعي من المدرسة ويمثل عدد المتسربين في المناطق الريفية ضعف عدد المتسربين في الوسط الحضري.(الاتحاد الوطني لجمعيات أولياء التلاميذ ،2011 ، ص 3-4).

وتتمثل عملية توجيه التلاميذ المتسربين من المدرسة الأساسية حاليا في إجراء بسيط تتخذه مصالح قطاع التربية يمنح لأستاذ دورا مطلقا في تحديد نسبة التسرب، وتجاهل قدرات الطفل وانعدام مرجعية موحدة لجميع الأساتذة

وهو دليل موضوعي على أن التوجيه المهني والمدرسي يلغي مبدأ تكافؤ الفرص الذي يميز " التعليم الأساسي" كما يرسخ عدم تكافؤ الفرص في الالتحاق بالطور ما بعد الأساسي والجامعي. (المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي،1999،ص 104) وعليه يمكن القول أن من أهم المعوقات التي تحد من فعالية جهاز التوجيه المهني في الجزائر تتمثل في ما يلي:

1– كثرة الأعباء المهنية لدى المستشارين خاصة أنشطة التقييم والتي تعتبر في طبيعتها تربوية.

2– عدم فعالية مستشاري التوجيه المهني بسب خلفياتهم المختلفة وقلة تجربتهم.

3– نقص المساعدة المقدمة للتلاميذ في المدارس في اتخاذ القرار وتحديد مخططاتهم المدرسية والمهنية، كما أن هناك نقص في تقديم المساعدة و توجيه الطلاب الذين ينتقلون من التعليم الى مسارات التكوين.

4– قلما يكون هناك رضا عن طلبات التوجيه المهني من طرف الطلاب وأوليائهم في نهاية السنة الرابعة أساسي والمتوسط والسنة الأولى ثانوي وحتى من قبل أصحاب البكالوريا.

5– التكوين الأكاديمي لمستشاري التوجيه في الجامعة لا يأخذ في الاعتبار الاحتياجات الحقيقية للمستخدمين في هذا القطاع.

6– الافتقار إلى المعلومات الموثوق بها حول الفرص الوظيفية المتاحة في سوق العمل ، ويرجع ذلك جزئيا إلى غياب المؤسسات المسؤولية عن إنتاج ونشر الأدوات والمعلومات والمصادر المتعلقة بسوق العمل.

7– إن عملية الأشراف على مستشاري التوجيه المهني لا تتم بالشكل الصحيح. (المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي ، 1999،ص 104)

8– ضعف التنسيق بين خدمات التوجيه والمدرسة والتكوين المهني وسوق العمل.(Sultana .2007.p57).

2.6.2– تحدي العولمة

لا يمكن الحديث على التكوين المهني دون التقديم للواقع الجديد الذي فرض نفسه منذ سنوات والمقصود به العولمة ونعني بالعولمة المقدرة على التعامل مع العالم كسوق واحدة، وهذا يتطلب قاطرة إنسانية تدير الشركات بحيث

تمكنها من التعامل مع المفارقات مثل اقتصاديات الحجم الكبير على المستوى العالمي مقابل الاهتمام المتزايد بتلبية المتطلبات المحلية ، البنى الفكرية العالمية مقابل البنى الفكرية المحلية ،السرعة والنوعية لهذا سنجد أنفسنا أمام أنواع جديدة وكارثية من البطالات فأصحاب التخصصات التقليدية لن يجدوا لهم مكانا في المجتمع الجديد فمفهوم التعليم من حيث ارتباطه بالإنتاج أو العمل ليس فقط يحد من البطالة ولكن تقدم الأمة نفسها يستوجب ذلك ويفرضه في ضوء هذا الانقلاب الكبير الذي أحدثته الثورة العلمية الجديدة ولا يمكن أن يكون لنا نصيب من هذه الثورة ما لم ندرك شروطها ومتطلباتها ومن ثم نعمل كل ما يمكننا لانخراط فيها لنصيح جزءا أصيلا فيها، لهذا فإن معايير التعليم العام والتعليم التقني تبدأ من منظمات عالمية وتفرض وطنيا وبالتالي فإن اتجاه العولمة هو من العالمي إلى الوطني أي من البيئة الخارجية إلى البيئة الداخلية، بغض النظر فيما إذا كان هناك أي نوع من التجانس بين الظروف الخارجية والظروف الداخلية. (نايف، 2009، ص 75)

3.6.2- تحدي النوعية

إن المتتبع للتكوين المهني في الجزائر يجد أن الحاجات الاجتماعية المتزايدة دفعت الى توفير تكوين مكثف من حيث الكم على حساب النوعية، فازداد انخفاض مستوى النوعية تفاقما بفعل تدهور ظروف التكوين الأساسي في المدارس ومراكز التكوين المهني والجامعات ، بسبب تضافر عوامل عديدة والتخلي عن التكوين المتواصل في المؤسسات ،كما زاد من تدهور تقليص التكاليف المخصصة للتكوين ، اذ أنه لا يمكن توفير تكوين ذي نوعية بتكاليف أقل. (المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي،1999 ، ص 101) حيث تشير الدلائل المعتمدة من البلدان المتقدمة و النامية الى أن توفير التعليم التقني والمهني أمر مكلف نسبيا، ففي البلدان الأربعة عشر المنتمية الى منظمة التعاون والتنمية في ميدان الاقتصادي نجد أن نسبة الإنفاق على الطالب الواحد في هذا التعليم تزيد بنسبة 15% على الإنفاق على التعليم العام ، وتزيد الكلفة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بأربعة عشر ضعفا عن التعليم العام. (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،2010 ،ص78).

4.6.2- التحدي الاقتصادي

إن عـدد هياكـل الاسـتقبال الإضـافية الواجـب توفيرهـا وتكـوين المكـونين وتـوظيفهم وتـوفير الكتـب والوسـائل البيداغوجية ، وبالتالي تعبئة موارد مالية معتبرة ، تمثل كلها مشكلا عويصا بسبب النمو الديمغرافي حيث يتضاعف عدد الأطفال بسرعة أكبر من عدد الكبار العاملين الشباب، وإذا افترضنا أن نسبة التمدرس والتكوين بمعدل التكليف لكل تلميذ تبقى في مستواها الحالي ، لذا فانه يستلزم إنعاش الاستثمار في مجال التكوين المهني الذي يتوقف بدوره على إنعاش التنمية الاقتصادية (المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي,1999 ، ص103).

إلا أن واقع الاقتصاد الجزائري يشهد انحرافا خطيرا نتيجة ارتفاع تكاليف الخدمات الاجتماعية مما ولد سياسة التقشف في المصاريف وفي أحيانا كثيرا الإهدار الناتج عن عدم عدالة توزيع الموارد بين أفراد المجتمع التي كانت لها انعكاسات كبيرة على قطاع التكوين المهني منها تقليص مدة التكوين، ضعف التكفل بالمتخرجين بعد اتمام التكوين وممارسة سياسة الاستبعاد الاجتماعي....الخ، ومما زاد من حدة الوضع الحالي قصور معلومات سوق العمل وعدم شموليتها وضعف استثمار ما يتوافر منها، وضعف الآليات المستخدمة لتحديد احتياجات سوق العمل، مما انعكس سلباً على رسم السياسات واتخاذ القرارات (المصرى ،2010،ص5) المتعلقة بالمنظومة التكوينية.

فقد أكدت الوزارة المعنية أنها لا زالت تجهل الحقيقي من التكوين المهني وأنه لا يمكنها أن تشغل إلا في إطار الاستراتيجية الصناعية المحددة والتعبئة شديدة الوضوح، حتى تستطيع تكييف عرضها مع متطلبات المرحلة الجديدة وتنشيط سوق العمل الضعيفة،كون ذلك يعد من أهم مؤشرات الطلب على التكوين المهني مستقبلا وهو طرح نؤيده إلى أبعد الحدود حيث تشير الكثير من الدلائل إلى وجود فجوة كبيرة بين العرض من التكوين المهني والطلب عليه.(صالحي، شوتري، 2013، ص 9) .

7.2- الإصلاحات والانجازات المحققة في التكوين المهني في الجزائر:

1- توسيع عروض التكوين لصالح كل الشرائح الشبابية

يعد تنوع أنماط التكوين احدى الأهداف الرئيسية لسياسة القطاع ، لذلك بذل القطاع جهودا كبيرة من أجل تطوير طاقة استيعاب المناصب البيداغوجية التابعة للشبكة العمومية ، للتكوين المهني الذي كان يحتوي 470 مؤسسة تكوينية في سنة 1999 بقدرة استيعاب 14000 منصب تكوين ، ليصل هذا العدد الى 1200 مؤسسة تكوينية سنة 2010 بقدرة استيعاب تفوق 60000 منصب تكوين، كما قام القطاع بإعطاء أهمية لنمط التكوين عن طريق التمهين باعتباره النمط الذي يمنح عدد من الفرص، إذ يوفر فعلا 500000 منصب تكوين، حيث تم ادماج 69.812 متمهن جديد سنة 2010، وقام قطاع التكوين المهني بتطبيق هذا الإجراء المتمثل في تقريب التكوين الى الفتاة في المناطق النائية بفضل مساهمة المسؤولين المحليين الذين هيئوا الشروط اللازمة لفتح فروع منتدبة بالمناطق الريفية، وقد استفادت منذ 1999 أكثر من 8000 متربصة من تكوين في هذا النمط.

2- تفعيل دور الإعلام والتوجيه ومتابعة المتربصين :

وضع القطاع استراتيجية وطنية لإعلام والاتصال موجهة الى مختلف فئات المجتمع حول عروض التكوين عن طريق :

1. مواقع "الواب" على المستويين الولائي والوطني.
2. إنجاز وتوزيع الدليل الوطني لعروض التكوين على المستويين الوطني والمحلي لكل المستويات باللغتين العربية والفرنسية.
3. إرسال رسائل قصيرة عبر الهاتف النقال.
4. استعمال وسائل الإعلام والاتصال كالتلفزيون، الإذاعة والصحافة المكتوبة.

وبهدف عصرنة عملية التوجيه قام القطاع بوضع مجموعة من الاستراتيجيات منها:

1. استعمال تطبيقات الحاسوب لتسيير المتربصين وتسجيلهم.

2. وضع جهاز جديد لإعلام والتوجيه موجه الى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من التعليم المتوسط الى الطور ما بعد الإلزامي الذي انبثق عن العمل المشترك بين وزارة التربية الوطنية عن طريق لجان مشتركة ولائية ومجالس القبول والتوجيه وفقا للقرار الوزاري المشترك رقم 05 المؤرخ في 8 أفريل 2010 المتضمن إنشاء مجلس القبول والتوجيه في مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي ،والقرار الوزاري المشترك رقم 06 المؤرخ في 8أفريل 2010 المتضمن إنشاء اللجنة الوزارية المشتركة وتحديد تشكيلها ومهامها (وزارة التكوين المهني ، 2011) والمتمثلة في:

– توجيه التلاميذ حسب اختيارهم ومستواهم نحو التعليم المهني أو التكوين المهني.

– تنظيم أيام دراسية للتوجيه لصالح طالبي التكوين.

وقد تم تنصيب خلايا توجيه ومرافقة الشباب على مستوى المؤسسات التكوينية وفقا للمنشور رقم 97 المؤرخ في 21 فيفري 2011 .

3 -الشراكة ما بين القطاعات :

من أجل تحديد الطلب الاقتصادي ، انتهج قطاع التكوين المهني سياسة شراكة مع القطاعات المكلفة بأهم النشاطات الاقتصادية والاجتماعية ومن أجل التوصل الى رؤية أوضح بالنسبة للطلب من خلال الشراكة حيث تهدف استراتيجية القطاع الى إشراك المؤسسات في:

- تحديد الفروع المطلوبة على مستوى سوق العمل بشكل يسمح بملائمة عروض التكوين مع متطلبات سوق الشغل.
- تطوير تربصات تطبيقية داخل المؤسسات المهنية لمنح الكفاءات الضرورية للمتربصين.
- تطوير التكوين عن طريق التمهين.(ابراهيمي ، 2011)

وعليه يمكن القول أنه بالرغم من الإنجازات الهامة في مجال التكوين المهني إلا أن هناك سلبيات تتمثل أساسا في عدم رغبة الشباب بصورة عامة في التوجه نحو التكوين المهني لاعتقاد الشباب" بدونية العمل المهني" وأنه مجرد إطار للتكفل الإلزامي بالتلاميذ الراسبين في نهاية مرحلة التعليم المتوسط أو في نهاية التعليم الثانوي ولذلك يجب توسيع

آفاق التكوين المهني والتشجيع عليه، لضمان التأهيل والتكوين المهني للشباب تمهيدا لإدماجهم في عالم الشغل مع التركيز على المهن الجديدة الأكثر ملائمة لمتطلبات سوق العمل في مجال القطاع العام أو الخاص على حد سواء.(عنصر ،2010 ، ص 222) .

2-8- متطلبات تأهيل خريج التكوين المهني في مجتمع المعرفة:

تشير الإحصائيات إلى أن صناعة المعرفة هي الصناعات العالمية حيث يبلغ رأس مالها أكثر من ثلاثة تريليونات دولار أمريكي، فالمؤسسات الجزائرية ومع التحولات العميقة التي تشهدها تسعى للانضمام إلى المنظمة العالمية للتجارة، والتكثيف من مساعيها كذلك لإنشاء منطقة للتبادل الحر، كل هذا يجعل المؤسسة الجزائرية في صراع ورهان حقيقي يتوقف نجاحها فيه على الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وبالتالي تحقيق الميزة التنافسية. (عزاوي، عجيلة، 2006، ص63-64) التي تقتضي موائمة مخرجات التكوين مع متطلبات أصحاب العمل وكسب ثقتهم بقدرات العمالة وجودتها، يضاف إليها تزايد الطلب على الأعمال التطبيقية ذات الطابع الذهني أكثر من الأدائي وهذا يتطلب تغير شامل بمناهج وتخصصات وطرق التعليم و التدريب ومغادرة الأساليب التقليدية.(الشيخ ، 2010، ص 120-121) إذ لا يكفي أن يقوم التكوين المهني بتلبية احتياجات المنظمات من القوى العاملة من حيث العدد والتخصص فقط، بل يجب أن يكون مستوى تأهيل الخريجين مناسبا لاحتياجات المؤسسات، وهذا يعني أن يكون لدى الخريجين المعارف والمهارات التي تؤهلهم للقيام بوظائفهم. (الشهري وآخرون: 1988، 29-30) فالمعطيات الاقتصادية المعاصرة بما في ذلك تحرير التجارة العالمية والمرجعية المعلوماتية لاقتصاد أدت إلى تغيرات جوهرية في عالم العمل وفي خلق وظائف من نوع غير مسبوق وتقليص وظائف وفرص عمل كانت لها أهميتها.

(الشيخ، الزوبعي،2010،ص 275) وفي أحيانا كثيرة فقدانها وتبعات ذلك من عواقب نفسية واجتماعية ناتجة عن عدم قدرة الخريج على مواكبة هذا الحراك المهني والفكري، مما يصيبه بالإحباط أو ما يعرف " الاغتراب ألمهني" الذي

أفرزته التكنولوجيا المتخصصة والمتطورة التي دخلت في كل مجال ففقدت بذلك عامل الانسجام والتأقلم معه وولدت له الشعور بالوحدة والغربة في محيط عمله. (العزاوي , 2010, ص 394).

ومن هنا تبرز الحاجة الماسة الى توفير مخرجات تتمتع بمهارات وكفاءات عاليه لا نقصد هنا المعرفة النظرية والتطبيقية بالتخصص فقط بل تتعداها الى تلك الخصائص والمميزات التي لا يمكنها أن تنسجم إلا مع المجتمع الرقمي كالقدرة على الإبداع والتفكير الناقد ، القدرة على العمل تحت ضغوط العمل ، القدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار، القدرة على حل المشكلات ، التفكير المعرفي في موضوعات متداخلة، مهارات الحاسب الآلي والتكنولوجيا، إتقان اللغات....الخ مع التركيز في تكويننا على المهارات الناعمة والريادية التي أضحت تشكل أحد المطالب الرئيسية لعملية توظيف وانتقاء المتخرجين من قبل أرباب العمل.

من هنا يرى (بغول ،2009) بأنه يقاس حجم التحدي الذي يفرض نفسه على البلدان النامية بمؤشرات المعرفة طالما أن العرض الحديث يتضمن تكامل ثلاثة عناصر : تشجيع المتعلمين إذ يعد هذا الأمر هو الضمان لنجاح العملية التدريبية، متطلبات الاقتصاد المتوقعة التي تتغير بسرعة، والمكان الذي يجب تخصيصه لطرق التدريب والتي تعتمد على التقنيات الحديثة وعلى الأساليب التعليمية المبتكرة.

فبالرغم من كل الجهود المبذولة إلا أن الدول المغاربية مازالت تعاني في ظل هذه المؤشرات والحقائق التي لم ترتقي الى مصاف المستويات المتقدمة لأن معظم هاته المؤشرات يتراوح بين منخفض ومتوسط خاصة بالنسبة للحكومة الجزائرية التي هي بحاجة إلى المزيد من العمل للوصول وتحقيق التنافسية في المجتمع الرقمي.

لهذا يجب أن تعمل دول المنطقة الأورومتوسطية على مواصلة جهودها المبذولة فيما يتعلق برأس المال البشري وتكثيف عمليات مكافحة الأمية، وتبني نظام التعليم–التدريب طوال الحياة لتحقيق ثلاثة الأهداف التالية :

1. تكافؤ الفرص في اكتساب المعرفة والمهارات.
2. شواغل العمل التي يحرص النظام على الاستجابة لها.

3.تحقيق الشراكة مع البيئة المحلية والإقليمية، الأمر الذي يتطلب إعادة صياغة المبادئ المنظمة. (بغول 2009, ص7) من خلال اعتماد التكوين القائم على المعرفة والذي افرز ما يطلق عليها عمال المعرفة (knowledge workers) حيث يعود هذا المصطلح إلى بيتر دركر Peter Drucker قبل ما يقارب الأربعة عقود، وهم العمال المهنيون المتعلمون بشكل جيد، والذين لديهم القدرة على إيجاد المعرفة الخاصة بأعمالهم كجزء أساسي من أدائهم لأعمالهم مع القدرة على تعديل وتركيب تلك المعرفة ،حيث يعتبر التعليم حجر الزاوية لمجتمع المعرفة، وان امتلاك المعرفة سيكون مهما إن لم يكن أكثر أهمية من امتلاك الارض، الايدي العاملة ورأس المال في عملية الانتاج .

(مقدادي ، 2010، ص 442-443) وقد وضعت "هيئة الجامعات والكليات" الأمريكية عام 2005 مبادرة حول "التعليم المنفتح والوعد الأمريكي" حيث تستند هذه المبادرة على متطلبات محددة يفترض توفرها في الخريج وتنقسم هذه المتطلبات إلى أربعة أقسام رئيسة وهي : المسؤولية، الثقافة العامة ، المهارات الفكرية والتطبيقية التعلم التكاملي.

وتؤكد الهيئة أنها وضعت " مبادرة التعليم المنفتح" على "شاشة الرادار" لفحصها على أساس احتياجات المجتمع وقد اهتمت بهذه الاحتياجات من خلال بعدين رئيسين هما بعد سوق العمل والتوظيف ويشمل مهارات الاتصال الثقافة العلمية ،مهارات التفكير وطرح المشكلات وتحليلها تحليلا علميا ومسببا ، التوجه نحو الابتكار، القدرة على التواصل في بيئة تعددية، التفاعل الثقافي مع الاخرين. (حمد ،2011 ص38-39).

2-9- واقع وأهم مشكلات التكوين المهني في الوطن العربي

ازداد الاهتمام بالتدريب والتعليم المهني والتقني بالأقطار العربية باستمرار، وذلك بسبب التطور الاجتماعي والاقتصادي ودخول التقنية الحديثة في الوطن العربي ومع توفر الاهتمام الذي يعد مؤشرا إيجابيا إلا أنه لا يقدم سوى القليل لهذا النوع المهم من التعليم والتدريب.

وتشير تقديرات منظمة اليونسكو لعام 2009 إلى أن عدد الملتحقين بالتدريب والتعليم المهني والتقني في البلدان العربية يقدر بقرابة 3.4 ملايين طالباً أي ما يعادل 12% من عدد الملتحقين بالتعليم المتوسط والثانوي البالغ 28 مليون طالباً) وهو ضعف عددهم في التسعينات، ولكن عندما نقارنه مع البلدان المتقدمة نجده يصل إلى 4/1 في تلك البلدان، وهو رقم كبير بالنسبة الى هذه الدول التي تولي اهتماما كبيرا بالتكوين عكس الدولة العربية التي تعاني منظومتها التكوينية من عدة المشاكل نذكر منها :

1- غياب استراتيجيات وإطار عام للسياسات يوجه نشاطات التطوير وإجراءاته ويعمل على تقييم رؤية عربية لمنظومة التدريب والتعليم المهني ومخرجاته.

2- قصور معلومات سوق العمل وعدم شموليتها وضعف استثمار ما يتوافر منها، وكذلك ضعف الآليات المستخدمة لتحديد احتياجات سوق العمل، مما ينعكس سلباً على رسم السياسات واتخاذ القرارات.(المصرى، 2010, ص 4-5).

3- قصور التشريعات ومحدودية المرونة الإدارية وتفويض الصلاحية على مستوى المؤسسة التعليمية، وافتقار المؤسسة التعليمية لأدوات الإدارة الحديثة، مثل: التخطيط الاستراتيجي، والتخطيط الإجرائي، ومعايير الأداء وتقنيات المعلومات، وإدارة الموارد البشرية وتنميتها ضمن منظومة متكاملة، مما يحد من قدرتها على أخذ المبادرات لمواكبة التطورات في مجالات عملها ويعيق نشاطاتها في مجال التدريب المستمر والتواصل مع المجتمع.(لقمان، 2010, ص7).

4 - نمطية التخصصات والمناهج التدريبية ومحدودية البرامج التدريبية التي تنفذ لصالح حقل العمل وهذا يعني أن مخرجاتها تعد لأكثر من مهارة في مجال التخصص وهي ميزة حميدة إلا انها تحتاج الى تدريب ومدربين جيدين.(التميمي, 2010, ص113).

5- النظرة الدونية للتكوين فالمجتمع العربي يشترك في عزوفه عن التعليم المهني والتقني والاعتقادات السائدة والمتداولة من أهمها أن هذا التعليم مغلق النهايات ولا يسمح للملتحقين بالمواصلة تعليمهم، ويعدهم بوظائف

متدنية، وهو مكان للفاشلين دراسيا، وأن هذا التعليم لغير المقتدرين ومن يلتحقون به يبصمون بالفقر ،كما يعتقد معظم العرب بأن مخرجات هذا التعليم هم الأقل ثقافة.

6- احتياج سوق العمل لنوعيات من الوظائف تستلزم متطلبات معينة من التأهيل والمهارة في الأداء ومعظمها وظائف فنية ومهنية ومتخصصة وبالتالي عدم مواكبة المخرجات التعليمية والتدريبية القائمة لإعداد والنوعيات المطلوبة من هذه الوظائف. (الحسني ,2010 ,ص 473).

7- هناك فجوة نوعية بين مخرجات منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني في الدول العربية واحتياجات أسواق العمل العربية ومتطلباتها من حيث الارتباط Relevancy والمواكبة والاستجابة Responsiveness للمتغيرات والتطورات التقنية .(مكتب العمل العربي ، 2010، ص6).

8- تملك معظم المؤسسات التدريبية والتعليمية نظما للمتابعة والتقويم اذا ما طبقت تطبيقا صحيحا كان لها الاثر الايجابي على عملية التعلم ومخرجاتها وإذا ما روعي البعد عن الروتينية المظهرية المتمثلة في التركيز على التقارير لاستيفاء الشكل دون الموضوع ، فان النظم الحالية في معظم مؤسساتنا تفي بالغرض المطلوب.(بدوي 2010 ، ص 217).

9- من أصعب المشكلات التي تواجه التكوين المهني في الوطن العربي البحث عن كيفية توفير الأطر التدريسية والتدريبية بالمواصفات العلمية والخبرة العملية المطلوبة ، ومن أسباب الندرة امتصاص سوق العمل والإنتاج والتشغيل للعناصر المتميزة وانعدام الحوافز في مؤسسات التكوين المهني ، وتواضع الإمكانات الفنية .(فلاته، 1994, ص 35)

10- أشارت منظمة اليونسكو الى أن التعلم عن بعد في الأقطار العربية يعتبر حديثا ومحدود التطبيق مقارنة بغيرها من الدول الاخرى ، وذلك بسبب تخلف البينية التحتية لاتصالات ، وعدم الاهتمام باستخدام التكنولوجيا المتقدمة واهتمامه بنيل الشهادة فقط بلا جهد ، وعدم انتشار الحاسب الآلي في كثير من الدول العربية ، وضعف الوعي التكنولوجي. (الشهري2010 , ص 384) لأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلعب دورا مهما في قياس

ورصد التقدم، وقد احتلت الجزائر المراتب الأخيرة في ترتيب الدول العربية من أربع مؤشرات (جاهزية الحكومة الالكترونية , تنمية تقنية المعلومات اقتصاد المعرفة ، الجاهزية الرقمية).

11- يركز التعليم الثانوي على المجال الأكاديمي الذي يمثل المعرفة والتحصيل ويغفل التعليم المهني والفني وهو ما يظهر من خلال توجه مخرجاته نحو التعليم الجامعي وزيادة الضغط عليه لاستيعاب جميع المتقدمين وليس التوجه لعالم العمل والمهنة . (مكتب التربية العربي لدول الخليج , 2002, ص 228).

12- معظم جهود التدريب مدفوعة بدوافع العرض (supply driven) وليس بدافع الطلب (demand driven)

13- ضعف مشاركة أصحاب المصلحة والمستفيدين (Beneficiaries) الحقيقيين من مخرجات التعليم والتدريب في صياغة مواصفات المهن المختلفة والتوصيف للعاملين ووضع المناهج والبرامج الدراسية والتدريبية والاشتراك في عمليات المتابعة والتقويم.

14- عدم وجود مؤسسات مستقلة تقوم بجهة ضمان وتأكيد جودة التدريب والاعتماد ومنح الشهادات الأمر الذي يؤدي إلى عدم الثقة في مخرجات التعليم والتدريب التقني والمهني، وعدم تلبيته للاحتياجات الملحة لأسواق العمل. (سيد علي, 2009، ص 5).

15- من أهم المشكلات التي تواجهها برامج التدريب وجود فجودة بين المهارات والمعارف التي تقدمها البرامج التدريبية وبين الاحتياجات التدريبية الفعلية ويرجع السبب الى أن البرامج لم تصمم على أساس الاحتياجات التكوينية الفعلية ونتيجة لذلك فهي تقدم مهارات ومعارف بأقل مما يحتاجه المتدربون.(التميمي 2010).

2-10 – مبادئ تقييم التكوين المهني:

يشكل التقييم جزءً أساسيا من العملية التكوينية السليمة فهو عنصر مهم لأي جهد تنموي أو تكويني والطريق الوحيد لتحديد مدى نجاح الجهود المبذولة في التكوين، والتعرف على مدى تحقيق النتائج المطلوبة.

حيث يعرف (بربر، 2007، ص 13) تقييم التكوين بأنه "عملية هادفة لقياس فعالية وكفاءة الخطة التكوينية ومقدار تحقيقها للأهداف المعززة وإبراز نواحي الضعف والقوة فيها".

كما يعرفه (لان، Lein 1997) على أنه "العملية التي يتم من خلالها تأكيد تأثير البرنامج وفعاليته." (عاري ، حماد، 2004، ص38).

ويرى ارمسترونج، Armsterong أن تقييم التكوين هو "أية محاولة للحصول على معلومات تتعلق بالتغذية العكسية عن تأثير البرنامج التكويني، ولتحديد قيمة التكوين في ضوء تلك المعلومات." (أبو النصر، 2007، ص69).

كما عرفته (أبو حصينة، 1997،ص 330) بأنه "الإجراءات التي تستخدمها الإدارة من أجل قياس كفاءة أو فعالية البرنامج التكويني، ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المحددة وقياس كفاءة المكونين، وما مدى التغيير الذي أحدثه التكوين فيهم".

في حين عرفه تريس (2005: 328) بأنه "سلسلة من الاختبارات والتقويمات والتحريات المصممة للتأكد من أن التكوين قد حقق التأثير المطلوب على مستوى الفرد والإدارة والمنظمة".

وعليه ينبغي تقييم فاعلية التدريب نفسه للتأكد من تحقيق الأهداف المقررة وتوظيف الموارد البشرية والمادية توظيفا راشدا، ولتحقيق ذلك يجب استخدام التقييم لأغراض التالية:

- الاطمئنان الى أن التدريب يحقق أهدافه والى أي مدى .
- تحديد قيمة الدورات والندوات والورش الدراسية.
- التعريف بالمجالات التي تحتاج البرامج فيها تطوير.
- المساعدة في تقرير ما اذا كانت البرامج صالحة لاستمرار أم لا. (الطالب ، 2008، ص 100-101)

2-10-1- مراحل تقييم التكوين المهني:

وعليه يمكن أن نحدد أربع مراحل لتقييم التكوين هي كالآتي:

أولا: التقييم قبل تنفيذ البرنامج التكويني:

هذه المرحلة تتضمن العديد من الخطوات نذكر منها:

أ- التحديد الدقيق لأهداف التكوين والنتائج المتوقع تحقيقها من البرنامج التكويني.

ب- متابعة وتقييم الترتيبات الإدارية للتأكد من توفر المكون المناسب للبرنامج التكويني.

ج- متابعة وتقييم الترتيبات الإدارية للتأكد من توفر المادة التكوينية وتصديرها بالعدد المطلوب وتوفير مكان التكوين المناسب، وتوفير الوسائل السمع بصرية المطلوبة وأنها جاهزة للاستخدام.

د- متابعة وتقييم المرشحين للبرنامج للتأكد من أن شروط القبول بالبرنامج تنطبق عليهم.

هـ-استطلاع آراء المرشحين للبرنامج حول توقعاتهم من البرنامج وحول موضوعاته وترتيبها. (أبو النصر، 2007، 70-83).

ثانيا: التقييم أثناء تنفيذ البرنامج التكويني:

ويشمل على تقييم المدخلات والعمليات والمخرجات والتي تحتوي على ما يلي:

أ- تقويم مدى ملائمته لاحتياجات التدريبية.

ب- تقويم اهداف البرنامج.

ت- التأكد من الجلسات التدريبية تفي بالغرض.

ث- التأكد من أن مجهودات المتدربين والمدربين تتجه نحو تحقيق الاهداف.

ج- التأكد من توفر الوسائل التعليمية.

ح- التأكد من أن المدربين يستخدمون الطرق والأساليب والوسائل الحديثة والمناسبة فى كل نشاط تدريبي.

خ- التأكد من البرنامج التدريبي هو البرنامج الذي يسعى له المتدربون ويلبي رغباتهم.(المنيع، 2010، ص 285)

ثالثا : نقل أثر التدريب

يعرف broad نقل التدريب بأنه "التطبيق الفعال والمستمر من جانب المتدربين لمعرفة والمهارات المكتسبة من التدريب داخل وخارج الوظيفة "ومن أهم شروط الضرورية لنقل التدريب:

- أن يحفز المتدرب لتغيير سلوكه في العمل حتى يطبق ما تعلمه في برنامج التدريب.
- أن يكون محتوى التدريب قابلا للتطبيق على العمل.
- أن يتعلم المتدرب المحتوى الخاص ببرنامج التدريب.(الدرمكي ، 2010، ص 363).

رابعا: متابعة المتخرجين

يمثل برنامج المتابعة المنظم والموضوعي معيارا خارجيا يمكن أن تقاس به فاعلية نظام التكوين، ولا يعتبر هذا التقويم جزءا متكاملا من برنامج التكوين، ولكنه يعني بالأحرى بتقويم نواتج البرنامج التكويني ويحاول هذا التقويم الإجابة عن هذه الأسئلة الأساسية، هل تقوم نواتج النظام (المقصود الخريجون) بأداء واجبات ومهام وظائفهم بكفاءة مرضية؟ هل يؤدي النظام إلى النتائج المستهدفة ؟ هل يساوي النظام ما استثمر فيه من موارد ؟ ما التغيرات التي طرأت على واجبات ومهام وعناصر الوظائف منذ تحليل بيانات الوظائف؟ ما التغيرات التي يجب إدخالها على نظام التكوين؟ (تريس: 2004، ص708).

لهذا فإن المتابعة هي المعيار الصحيح الذي يبنى عليه مدى نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق الهدف الذي صمم من أجله، وبالتالي هي المقياس للحكم على كفاءة وفعالية البرنامج التدريبي.(رداح، 2006 ، ص270)

2-10-2- مستويات تقييم التكوين المهني

قدم علماء الإدارة عدة نماذج لتقييم العائد على الاستثمار في التدريب، أكثرها شيوعا وقبولا في التقييم نموذج دونالد كيرك باتريك (Donald Kirkpatrick) وتضمن أربعة مستويات لتقييم التدريب ، وقد أضافت عليه الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير مستوًا خامساً ، وعليه تتمثل مستويات تقييم العائد من التدريب فيما يلي:

1- **المستوى الأول** : درجة التعلم الذي أحرزه المتدرب :

وهو قياس ماحصل عليه المتدرب خلال انتظامه في البرنامج التدريبي من علم شاملا المفاهيم والمعارف والاتجاهات.

2- **المستوى الثاني** : إمكانية التطبيق في واقع العمل:

بنقل ما تم الحصول عليه في البرنامج التدريبي من معارف ومهارات لإحداث التغيير في السلوك الفردي للمتدرب وإحداث التطور في أداء المنشأة التي ينتمي إليها .

3- **المستوى الثالث** : قياس نتائج التطبيق على الأداء :

للتعرف على الفائدة التي تحققت على كل من أداء الفرد(مثل مستوى الإبداع والاتقان في أداء العمل، الدافعية والتعاون، والالتزام في تأدية المهام، والانضباط في العمل) وأداء المنشأة (مثل مستويات الانتاجية والكفاءةالاقتصادية ورضا العملاء والمناخ التنظيمي) نتيجة لتطبيق ما اكتسب خلال التدريب.

4- **المستوى الرابع** : قياس العائد على الاستثمار

ويعتبر هذا المستوى أهم مستويات تقييم التدريب حيث يظهر المحصلة النهائية لتكلفة التدريب التي يصب فيها العمل التدريبي وجدواه بالنسبة للمتدرب والمنشأة (مركز البحوث والدراسات بالغرفة التجارية , 2003 ,ص8)

وقد قسم ثريدوي باكر (threadway parker) عملية التقييم الى المستويات الأربعة التالية :

1- **مستوى الأداء الوظيفي :** عند هذا المستوى يتم تقويم أداء المشارك بعد عودته الى علمه .

2- **مستوى أداء المجموعة :** يشبه هذا المستوى مستوى تقويم النتائج عند كيرك باتريك ،اذ يتم تحديد أثر المشاركة في البرنامج على أداء المجموعة أو القسم او الدائرة التي يعمل فيها المشارك.

3- **مستوى الرضا المشارك :** يشبه هذا المستوى مستوى رد الفعل عند كيرك باتريك ، فهو يتناول استجلبات المشاركين او رضاهم عن كل ما تلقوه في البرنامج.

4- **مستوى المعرفة التي حصل عليها المشارك :** وهذا المستوى يشبه مستوى التعلم عند كيركباتريك والاسلوب المفضل للتقييم هنا الأختبارات القبلية والبعدية.(سعد ،2010، ص 261- 261).

2-11- دور المقاربة بالكفاءات في تحسين جودة التكوين المهني

مرت المنظومة التكوينية بالعديد من المحطات والإصلاحات التي كان من ضمنها المقاربة بالكفاءة أو التكوين القائم على الكفاءة هذا النموذج الحديث الذي أدخل إلى التكوين المهني في إطار شراكة كندية جزائرية منذ 12سنة من التطبيق، وبناءا على نتائج التقرير الخاص بإصلاح النظام التربوي الجزائري الذي قام به كل من بيلوتير وفاشون (Vachon ،Pelletier ، 2000) قامت المنظومة التربوية الجزائرية بتبني " المقاربة بالكفاءات " باعتبار هذه الأخيرة بديل حديث " للبيداغوجيا الأهداف "حيث سمح ذلك بإعادة النظر في المناهج التعليمية والكتب المدرسية وبالتالي تحديث التعليم في الجزائر قصد الإصلاح التربوي والانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين، وذلك حتى يصبح التعليم والتكوين الجزائري يتماشى وتحديات العصر الحالي. (بوكرمة ، 2006، ص68) وتعرف المقاربة بالكفاءة بأنها "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات، الخ) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال."(عتيق، 2011 ، ،ص138)

وتوصلت "فتحية اللولو"من خلال دراستها الى أن البرامج القائمة على الكفايات يجب أن تتميز بما يلي:

1- ضرورة التحديد الدقيق للكفايات التي يسعى البرنامج لممارستها.

2- قياس مدى نجاح الطالب/المعّلم في ضوء الأهداف التي يسعى اليها.

3- ضرورة إعلام الطالب/المعّلم بالأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها في البداية.

4- تحمل الطالب/المعّلم المسؤولية في الوصول الى أهداف البرنامج حسب سرعته الخاصة والتعّلم المباشر للسلوك.

5- إستخدام الأساليب المناسبة والمعمول بها في مجال تكنولوجيا التعّلم والتي من أبرزها الرزم والمجمعات التعليمية ونظام التدريس المصّغر.

6- تقريب المتدرب الى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء.

7- ضرورة التقويم البنائي أثناء البرنامج وكذلك تزويد الطالب /المعّلم بالتغذية الراجعة.(بلعسلة,2013، ص294) إلا أن السؤال المطروح هل بيداغوجيا الكفاءة حققت النتائج المرجوة هل ساهمت في تحسين جودة المنظومة بصفة عامة وضمان مخرجات تتناسب مع متطلبات سوق العمل والاجابة ببساطة أن الحكم على هذه الفلسفة يحتاج الى تقويم وقياس مدى تحقق النتائج المرجوة من المقاربة بالكفاءة باعتبار أن " ما لا يمكن قياسه ،لا يمكن تحسينه" وقد جزم جميع المختصين في هذا المجال انها مشروع يمكن ضمان نجاحة وفعاليته في التعليم والتكوين المهني اكثر من اي مسارات تعليمية اخرى وهذا اثبتته الدول االتي تنبنته في نظمها التكوينية نذكر منها الولايات المتحدة الامريكية، استراليا ، هولندا ،كندا ، وحتى الدول العربية منها تونس.

2-12.نماذج من آليات الشراكة بين القطاع الخاص والتكوين المهني في الدول المتقدمة :

تشترك جميع الدول ذات التجارب الناجحة في التعليم والتدريب المهني والتقني في أن دور الحكومة لا يتعدى التخطيط والإشراف والمشاركة في التمويل، ويتبع غالبية هذا النمط التعليمي إلى مؤسسات القطاع الخاص وفي أدناه موجز عن كل تجربة:

1-الولايات المتحدة الأمريكية:

يمكن تلخيصها فيما يأتي :

- خبرات مواقع العمل المهنية هي التي تحدد البرامج التدريبية.
- توفير فرص تدريبية للتلاميذ والمتدربين والمشاركة في المراقبة والإشراف على تدريبهم في مواقع العمل وتوجيههم وتقويم أدائهم.

- المشاركة الواسعة في تخطيط وإعداد البرامج وصياغة المناهج التدريبية والبرامج التدريبية وتنفيذها.

- المشاركة في تمويل برامج التدريب فضلا عن المساهمة في إعداد وتنفيذ وتمويل معايير المهارات الوطنية لغرض تدريب وتأهيل تلاميذ ومدربي مركز التدريب المهني.

2- كندا:

- يشارك القطاع الخاص مع مؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني في تخطيط البرامج التعليمية والتدريبية وتحديد أهدافها بما يتلاءم ومتطلبات المهن والأعمال ومتابعة تنفيذ مختلف الأنشطة وتقويم نتائجها.

- لا يخلو مجلس إدارة مدرسة مهنية أو مركز تدريبي أو هيئة استشارية لإعداد برنامج أو مناهج ولأي مشروع ريادي في التعليم والتدريب المهني من ممثلين للقطاعات الخاصة ذات الصلة .

3- ألمانيا

- المشاركة في رسم سياسة التعليم والتدريب لمهني وتخطيط برامجه وتنفيذها.

- قيام سوق العمل بتوفير المؤشرات التي بموجبها تحدد العلاقة الكمية بين طبيعة الاحتياجات من جهة والتعليم والتدريب المهني من جهة أخرى ، كما أن متطلبات التشغيل في مؤسسات أصحاب العمل تحدد الجانب النوعي لهذا التعليم والتدريب .

- تتولى مواقع العمل مسؤولية التدريب الميداني للمتدربين ، ويتم تنظيم التدريب المهني بموجب ضوابط وتعليمات، حيث تسيطر الدولة بشكل مباشر أو غير مباشر على هذه العملية.

- يتولى القطاع الخاص من حيث المبدأ تمويل التدريب في مواقع العمل ، وغالبا ما يتم التمويل من خلال "صندوق التمويل" الذي تتعاون فيه الدولة مع القطاع الخاص في تمويله.

4-السويد

جمعية أرباب العمل الوطنية والنقابات المهنية والحرفية لديها مجالس حرفية وطنية تهدف إلى تطوير التعليم والتدريب المهني وتتعاون معهم المؤسسات التعليمية والتدريبية المحلية لتعزيز الارتباط فيما بينها ، ويشارك القطاع الخاص المؤسسات التعليمية والتدريبية في:

- توفير مواقع تدريبية للتلاميذ والمتدربين.

- تقديم تسهيلات لبرامج التعليم الإضافي للمعلمين والمدربين لتوسيع معلوماتهم وتحديثها في مختلف الأمور ذات الصلة بالتقانات الحديثة والإنتاج.

- مشاركة العديد من الشركات الصناعية في إتاحة الفرص لجعل مواقع العمل ميادين عملية لمشاريع عمل للتلاميذ والمتدربين.

- تنظيم دورات تدريبية توجيهية صيفية للتلاميذ لتشجيعهم على الانخراط في التعليم والتدريب المهني في البرامج الفنية والمهنية التي سيلتحقون بها مستقبلا.

5- اليابان

- توفير أجهزة ومعدات لمدارس ومراكز التعليم والتدريب المهني.
- تقديم خبرات سوق العمل لاستثمارها في تطوير المناهج والبرامج الدراسية والتدريبية والمساهمة في تنفيذها.
- توفير فرص التدريب الميداني للتلاميذ والمتدربين في مواقع العمل.
- توفير حوافز اقتصادية للمتدربين من خلال اختيار المتميزين بانجازاتهم وتوظيفهم.
- معالجة النظرة الدونية من قبل الناشئين نحو العمل في الصناعة خاصة الصناعات الإنتاجية.
- تدريب وتطوير كفاءة أداء المعلمين والمدربين العاملين في مراكز التعليم والتدريب المهني ، خاصة الذين يقومون بتعليم التقانات الحديثة.

6- ماليزيا

تم بناء الشراكات في التكوين المهني من خلال تشريعات جديدة، حيث وضعت السلطات الماليزية تشريعا جديدا في عام 1992 قانون تنمية الموارد البشرية هذا القانون الذي يمول صندوق تنمية الموارد البشرية حيث يقوم الصندوق بتوزيع الأموال على الشركات والتي يمكنهم استخدامها لتدريب العمال الحاليين.

حيث يتم تحويل الأموال من قبل شركات التصنيع ويتم إنفاق الميزانية من قبل الشركات على التلمذة الصناعية وأنشطة التدريب الأخرى،يتكون مجلس تنمية الموارد البشرية من ممثلي أصحاب العمل ، ممثلي الحكومة ممثلي وأعضاء مستقلين، يتمثل الدور الأساسي للمجلس هو جمع ضريبة من أرباب العمل وتوفير المال للشركات لدفع تكاليف التدريب في مكان العمل. (Hawley. 2013, P9)

بدأت ماليزيا بخطة منذ عام 1981 وسمتها رؤية 2020 أي أنها خطة إستراتيجية مدتها أربعون سنة، والمكونات التعليمية لهذه الخطة تمثلت في:

- تنمية المعارف والقدرات والمهارات والسلوكيات وأخلاق العمل والإبداع والابتكار والتعلم الذاتي ، وكل ذلك يتم من خلال المؤسسات التعليمية في مختلف المراحل والأنواع من التعليم.
- التأكيد على تناسق التعليم العام والتقني والمهني والعالي بكل برامجها وتخصصاتها مع متطلبات سوق العمل المتغيرة خلال سنوات الخطة طويلة المدى.
- زرع الولاء والإخلاص لأداء العمل المناط بالعامل وتأكيد الاعتماد على العمالة الماليزية.
- العناية الفائقة بإعداد المعلمين واختيارهم وضمان استمرارهم في ممارسة المهنة.
- تنقيح المناهج وتطويرها من وقت للآخر والربط والمواءمة المستمرة والدقيقة والتفصيلية بين مخرجات التعليم وسوق العمل واحتياجاته المتغيرة.
- تشجيع القطاع الخاص للمساهمة في التعليم والتدريب ، وإعادة القوى العاملة حسب الاحتياج إلى مؤسسات التعليم والتدريب لتحديث معارفها وتنمية قدرتها ومعرفة ما استجد في ميادين عملها.

ومن مظاهر هذا التوجه أن أكثر من 40% من طلاب الجامعات الماليزية يتوجهون للعلوم التطبيقية والصرفة مقابل الأعداد القليلة في الدول العربية ، وما حققته ماليزيا في مسابقة الأولمبياد الدولي للرياضيات، حيث قفزت من المرتبة 15 عام 1999 إلى المرتبة العاشرة عام 2003 مقابل الدول العربية المشاركة في الأولمبياد في بعض دوراته مثل الكويت ومصر والسعودية والمغرب التي حققت المراتب ما قبل الأخيرة.(التميمي، 2010،ص 51-53).

2-13.آليات الشراكة بين القطاع الخاص والتشغيل والتكوين المهني :

هناك إجماع بأن للقطاع العام أي الحكومات والقطاع الخاص أي الشركات أدوات مهمة ينبغي أن يلعباها من أجل تطوير ورعاية التعليم المهني والتدريب ، وأن يصبحا شريكين في مهمة إعداد القوى العاملة ونظرا للتمتع القطاع العام بالصلاحيات والإمكانيات المنظمة وارتباط التعليم المهني والتدريب بالتنمية الوطنية بصورة مباشرة ينبغي أن يتولى المسؤولية الأساسية في وضع سياسات وخطط التعليم المهني والتدريب بما في ذلك حفظ ورعاية العلاقة مع كافة الأطراف المشاركة ضمن هذا المجال، من ناحية أخرى يتحمل القطاع الخاص والأطراف المشاركة في سوق العمل علاوة على تولي الشركات مسؤولية تحديد المؤشرات المستقبلية لسوق العمل وتتمثل هذه المسؤولية في تقديم النصح للجهات التعليمية حول أهداف ومرام محددة مثل كيفية إنشاء التخصصات المهنية وكذلك برامج التلمذة الصناعية كي تتمكن من تحقيق متطلبات الحياة اليومية. (القرعان ،2009،ص107)

وعليه يمكن أن القول أن هناك مجموعة من الآليات للشراكة بين القطاع الخاص والتشغيل والتكوين المهني تتمثل في المجالات التالية:

1-في مجال الاستثمار والتشغيل :

إن القطاع الخاص معني بلعب دور محوري في الاستثمار والتشغيل وذلك من خلال :

– قيام القطاع الخاص بتأسيس مكاتب توظيف وخدمات البحث عن عمل والتي أصبحت من أكثر الوسائل نجاحا في مساعدة الباحثين عن عمل للحصول على وظائف دائمة في القطاع الخاص، هي خطوة مهمة إلا أنها ليست كافية .

– مساهمة القطاع الخاص ورجال الأعمال العرب ببرامج ومشاريع التنمية التي تنفذها الأمم المتحدة أسوة بما يحدث في أوروبا والولايات المتحدة .

– تنويع قاعدة الاستثمار لتطال القاعدة القطاعات التنموية المختلفة كالتعليم والبحث العلمي والتطوير التقاني والصناعي والزراعي.

– دعم مراكز البحوث لتكون مصدر ابتكار وتطوير لعمل مؤسسات القطاع الخاص .

2 – في مجال تنمية الموارد البشرية:

– ممارسة الحاكمية في إعداد وتطوير ووضع الإستراتيجيات والسياسات الخاصة بالتعليم والتدريب المهني والتقني.

– المساهمة الفاعلة في منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني من خلال إشراك وإدارة مؤسسات مهنية لهذا الغرض.

– مساهمة أنظمة التعليم والتدريب الرسمية في مراحل التعليم الأساسي عن طريق ضريبة خاصة مثلا.

– الدعم المخطط من قبل مؤسسات القطاع الخاص في تنمية الموارد البشرية بشكل فعلي ومباشر. (حرب,2008,ص37)

– أن تتيح الشركات الداخلية فرصا للتدريب حتى يصبح المتدربون على دراية ليس فقط بالأجهزة والمعدات بل أيضا ببيئة ومحيط العمل في الشركات، وأن أفضل جهة تتولى عملية استمرار التدريب المهني هي الشركات لاسيما أن التدريب أصبح يمثل عنصرا حيويا في سياسات توظيف العاملين .

– هناك مؤسسات تستثمر في تدريب الموظفين حيث أن عملية تطوير مواردها البشرية يتيح لها فرصة أكبر للمنافسة حيث أن هناك رؤيتان تهيمنان على المفهوم التكاملي، الأولى وتتصل بتكامل أنظمة التدريب

(approach System) و الثانية التبادل والتعاون المشترك (Network approach) فيما يخص طريقة تكامل الأنظمة، يتم دعوة كل من القطاع العام والقطاع الخاص لإنشاء روابط بينهما أفقيا ورأسيا في مجال التعليم المهني والتدريب الأساسي والمستمر لاسيما أن الهدف من عملية الإصلاح هو وضع أساس راسخ وشامل يجمع بين التعليم المهني الثانوي ومراحل التعليم فوق الثانوي والجامعي.

إلا أن ما يحد عملية تطوير التدريب المهني كقطاع منفرد هو أن يحمل السمة العلاجية بدرجة كبيرة لأنه يظل يمثل الاختيار الثاني لدى الشباب، ويشير الطرح الخاص بمبدأ التعاون المشترك إلى إمكانية تطوير نظام للتدريب المهني متى ما عمل القطاعان العام والخاص معا بصورة مشتركة فإن ذلك سيعزز من قدراتهما التنافسية من الناحية الاقتصادية ويفتح المجال أمام توظيف الطلاب ويتيح لهم الفرصة للمواكبة متطلبات التغير، وعليه يعتمد مبدأ التعاون المشترك على الأتي:

1. يقبل القطاع العام المشاركة مع القطاع الخاص باعتباره الجهة التي توفر الخبرة العلمية بناءا على مفهوم التعليم المستمر مع مراعاة رؤيتهم بشأن تطوير الخطط والسياسات.

2. يشارك القطاع الخاص في عملية إصلاح التعليم المهني والتدريب من خلال إتاحة فرص للعمل والمساهمة في تدريب الطلاب.(القرعان ،2009،ص107-108) .

3- في مجال تمويل التكوين المهني :

1. تقديم تسهيلات من الدولة للمستثمرين سواء على شكل قروض ميسرة بدون فوائد، أو أراضي، أو دراسات أخرى وغيرها لتشجعيهم على الاستثمار في مجال تقديم الخدمات التعليمية وخاصة في المناطق النائية ،والالتزام بصرف المستحقات المالية للقطاع الخاص في وقتها.

2. تخفيف حدة البيروقراطية الحكومية لخلق بيئة إدارية جاذبة للقطاع الخاص وإعداد دليل لأنظمة واللوائح التنفيذية والسياسات الحكومية ذات العلاقة بالمستثمرين ونشره ، واعتبار ذلك من الواجبات الرئيسية لتلك الأجهزة ، مع إعداد برنامج وطني للتدريب الكوادر الحكومية على مواكبة احتياجات الاستثمار والمستثمرين

3.تفعيل دور الهيئات والمجالس الخاصة كالمجلس الاقتصادي الأعلى والهيئة العامة للاستثمار وصندوق تنمية الموارد البشرية للقيام بأدوارهم بتوسيع مشاركة القطاع الخاص في عضوية المجلس الاقتصادي.

4. توفير قنوات الاتصال بين القطاع الخاص والقطاع التعليمي والتكويني الحكومي وإشراك ممثلين للقطاع الخاص في عملية صنع السياسات التعليمية المتعلقة بجعل مخرجات التعليم والتكوين ملبية لاحتياجات سوق العمل.

5. توفير المعلومات والدراسات عن فرص الاستثمار في قطاع التعليم والتكوين العام.

6.إنشاء مركز وطني متخصص في توفير المعلومات عن جميع الجهات ذات العلاقة بالأنظمة الاستثمارية في التعليم والتكوين المهني.

7.توفير برامج إقراض مناسبة لدى المؤسسات المالية كالبنوك لتشجيع استثمار القطاع الخاص في التعليم والتكوين المهني.(الطوق،2009،ص229-230)

خلاصة :

نذهب في خلاصتنا لهذا الفصل أن التكوين المهني هو أحد متطلبات الأساسية لأية سياسة تنموية باعتباره إنتاجا اجتماعيا يلعب الدور الحاسم في تحديد معالم التنمية الوطنية، على ذلك يمكن القول أن التكوين المهني هو حجر الزاوية في أية تنمية بهدف تحقيق الأهداف الوطنية، كما أن استيعاب الأيدي العاملة الكفؤة يتطلب ضرورة رسم سياسات التكوين المهني تبرز فيها كل احتياجات الاقتصاد الوطني من مختلف المهارات.

الفصل الثالث : ضمان الجودة في التكوين المهني

تمهيد

1.3. الجودة في التكوين المهني

2.3. ضمان الجودة في التكوين المهني

3.3. أهداف نظام ضمان الجودة في التكوين المهني

4.3. فوائد تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني

5.3. مبررات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني

6.3. معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني

7.3. مفهوم ودور معايير ومؤشرات الجودة

8.3.مؤشرات ضمان الجودة في التكوين المهني

9.3. متطلبات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني

10.3. مبادئ تقييم الجودة في التعليم والتكوين المهني

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الجودة في التكوين المهني من أهم الاستراتيجيات التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها سواء على المدى القريب أو البعيد باعتبارها مدخل يحقق عوائد مالية واقتصادية واجتماعية كبيرة .

1.3.تعريف الجودة:

يعرف (الهوش، 2018، ص19) الجودة بأنها" تعني الكفاية وبأنها تعبر عن الفعالية "

فيما تعرفها (بوزيان،2015، ص 28) "بأنها تلبية حاجات المستفيد من المنتج الذي تعده المؤسسة."

أما (عطية، 2015، ص20) فيعرفها بأنها تشير الى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير تتسم بالاستمرارية لعمل جودة المنتج وجودة العملية الإنتاجية."

فيما يرى (الزيون، حمدان ، 2017) بأنها المطابقة بين الخطط وما تم انتاجه عند التصميم ومدى توفر الخصائص الفنية التي تم التخطيط لها.

أما (عقل، 2015، ص37) فيعرف الجودة بأنها" الإتقان والعمل الحسن وهي كذلك عملية ثابتة تهدف الى تحسين المنتج النهائي وذلك من خلال تحسين ظروف العمل لكل العاملين."

كما يورد (بن علي، نوري ، 2017 ص276) تعريفا للجودة بأنها " مجموعة الخصائص والمميزات النسبية التي تنطوي عليها سلعة أو خدمة ما والتي تستجيب لحاجات الزبون وتوقعاته ."

فيما يعرف الجودة (سنخاوي،2017، ص22) بأنها "قدرة المنتج (السلعة) على تحقيق الاشباع الكامل لرغبات المستهلك في الحاضر او المستقبل".

2.3- الجودة في التكوين المهني:

يمكن تعريف الجودة في التكوين المهني : بأنها ترجمة احتياجات وتوقعات المتكونين إلى خصائص محددة تكون أساسا لتعميم الخدمة التكوينية وتقديمها للمتكونين بما يتوافق مع تطلعاتهم وإاحتياجاتهم. (محروق، 2012 ،ص27).

كما ينظر إلى جودة التكوين المهني من خلال وجهتي نظر أحداهما داخلية تركز على الالتزام بالمواصفات التي قد تكون خدمة التكوين صممت على أساسها والأخرى خارجية تركز على جودة خدمة التكوين المتوقعة من قبل العملاء والزبائن، ومن وجهة نظرنا فإن مفهوم الجودة الخارجية لخدمة التكوين أكثر أهمية نظرا لأن مفهوم الجودة في هذا الاتجاه يركز على إدارك العملاء والزبائن.(أرشيد، 2012، ص34)

ولكن هناك وجهة نظر ترى بأن الجودة الداخلية من قبل مزودو التكوين المهني هي واحدة من الأدوات المهمة لتحسين مستوى جودة الخدمة ، باعتبار أن هذه الأداة تسمح لهم بمواصلة السعي لتحسين الجودة ، ولذلك ينبغي تحديد نظام فعال لإدارة الجودة الداخلية لأنه أساسي وشرط لا يمكن الاستغناء عنه في جميع أنظمة الاعتماد. ولكن هذا الأمر سيكون تحديا كبيرا لكل مؤسسات التكوين المهني وتحديا لمتطلبات التشغيل الفعال لإدارة الجودة الداخلية .(Cedefop, 2011 ,p 21)

كما يرى (مصطفى ،2012، ص 50-51) أن الجودة الشاملة في مجال التكوين المهني تعني أن في أي نظام تكويني هناك عدد من المعنيين والمستفيدين:

1- المتكونون:

يريدون مؤهلات بعد التخرج تتمتع بجودة عالية ، وأن هذه المؤهلات معتمدة ومحترمة في سوق العمل ومواقعه.

2- الممولون (ومن ضمنهم الحكومات):

يريدون التأكد من أن هناك مزودا اجتماعيا واقتصاديا لقاء استثمارهم من حيث مهارات الخريجين وفرص تشغيلهم.

3- أصحاب العمل :

يريدون التأكد من أن مؤهلات الخريجين تعني فعلا حصولهم على المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة في مواقع العمل.

4- مزودو التكوين :

يريدون التأكد من جودة مخرجاتهم عالية بالمقارنة مع المزودين الآخرين المنافسين لتمكينهم من مواصلة الحصول على التمويل.

5- راسمو السياسات الحكومية :

يريدون التأكد من أن الاستثمار في التكوين المهني يؤدي إلى الحصول على قوى عاملة ماهرة تلبي احتياجات سوق العمل على المستوى المحلي و الإقليمي والدولي.

ولتكون منظومة إدارة الجودة الشاملة فاعلة يجب أن تجيب عن التساؤلات وتلبي توقعات ومتطلبات الأطراف المعنية والمستفيدة.

وهناك أنماط عدة لإدارة الجودة الشاملة يمكن اختصارهما في نمطين متكاملين:

1- **النمط الامتثالي (التقيد بالمعايير)** : يعد هذا النمط منظومة تعتمد في الدرجة الأولى على المدخلات والعمليات ويركز على :

- ✓ إعداد ومواصلة تحديث مستويات ومعايير الاعتماد التي ينبغي الالتزام بها وتوفيرها عند تسجيل وترخيص مؤسسات ومراكز التكوين والتعليم المهني.
- ✓ تطوير آليات للتحقق من مواصلة التقيد والالتزام بمعايير الاعتماد.
- ✓ تطوير آليات وأدوات المراقبة الذاتية.
- ✓ تطوير آليات وإجراءات ضمان التصويب عند اكتشاف ثغرات أو عدم توافق مع معايير الاعتماد، يستدعي هذا النمط توافر جهة مركزية تعد وتطور معايير الاعتماد، وتراقب مدى الالتزام بها ، ويعد هذه النمط أساسيا وضروريا للدول التي ترى أن مستوى جودة التكوين والتعليم المهني متدنية فيها، وللدول التي تعدد الجهات المزودة للتدريب من حيث الهيكلية والتبعية.

2- **النمط التقويمي** : يستخدم هذه النمط لإجابة عن التساؤلات المتعلقة بقيمة ما يتعلمه المتكونون ومدى مساهمة مؤهلاتهم في تمكينهم من إيجاد فرص عمل والاستمرار والتقدم فيها وهذا النمط يركز على المخرجات والنتاجات.

فيما تعرف (den Berghe.1997.p29) الجود في التكوين المهني بأنها:

1- الجودة من وجهة نظر تعليمية أو تربوية (ينظر إليها على أنها تحسين عملية التعليم والتعلم).

2- الجودة من وجهة نظر الاقتصاد الكلي (ينظر إليها على أنها الأمثل من ناحية تكاليف التكوين المهني).

3- الجودة من وجهة نظر اجتماعية (ينظر إليها على أنها الأمثل للاستجابة إلى الطلب الاجتماعي على التدريب)

4- الجودة من وجهة نظر العملاء (ينظر إليها على أنها الأمثل للوفاء باحتياجات العملاء).

5- الجودة من وجهة نظر إدارية (ينظر إليها على أنها الأمثل لإدارة عمليات التعلم).

فيما توضح فيسر Visser 1994 أن جودة التعليم والتكوين المهني لا تتألف من الناتج (تحقيق الأهداف) فقط وانما تتكون من المكانة المهنية للمكونين ، وطبيعة التكوين، وعملية التعليم والتعلم ، وتحسين العمليات والابتكار و خصائص وسمات الطلبة الجدد. (Blom. Meyers.2003.p12)

فيما يصنف Seyfried جوانب الجودة في التعليم والتكوين المهني وفقا لنوعية عملية التكوين نفسها والمكان الذي يجرى فيه التكوين، وأهداف ومحتويات التكوين...الخ (Blom. Meyers.2003.p12)

كما أن مفاهيم "نوعية التصميم" و "جودة المطابقة" تنطبق تماما على مؤسسات التكوين المهني ويمكن تعريفها على النحو الآتي:

أ- **جودة التصميم**: تشير إلى مواصفات التكوين التي تلبي المتطلبات من المهارات الوظيفة أو المهنية بمعنى (هل البرامج مناسبة) ولهذا فإن إشراك الشركاء الاجتماعيين أو العملاء يسهل هذه المهمة.

ب– جودة المطابقة: هو قدرة مؤسسات التكوين على تقديم برامج تلبي المواصفات ولهذا فإن ضمان الجودة وآليات مراقبتها تلعب دورا هاما في هذا المستوى .(den Berghe ،1997 ،p28-29)

3.3– ضمان الجودة في التكوين المهني:

فالمصطلح له عدة دلالات ومعاني سنحاول في هذا الفصل عرض وجهات النظر التي تطرقت إلى هذا المفهوم حيث يتطلب أسلوب ضمان الجودة تحديد ركائز الجودة Quality aspects وفقًا لما أوصى به معهد المقاييس البريطاني، ولكي تتحقق الجودة لابد من توفر شروط معينة وإجراءات تمنح الثقة بأن المنتج يتميز بالجودة المطلوبة، وهذا ما يسمى "**ضمان الجودة**" الذي يعرفه (قدومي، 2008، ص 50) بأنه المستوى الذي تستطيع عنده مجموعة من الركائز أو المواصفات إنجاز مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً، ممثلة في التوجه العام Misson والأهداف الإستراتيجية Objectives Strategic ومجموعة الأهداف المعرفية والمهارات المرغوب تحقيقها(Intended Learning Outcomes (ILOs .

إن الذي يميز إطار ضمان الجودة في المؤسسة التعليمية هو مجموعة الأسس والمبادئ التي تستند إليها في التحسين المستمر من خلال الالتزام بمعايير النجاح ومؤشرات الأداء،كما أنه يحدد الأولويات ويرتبها ويقيس عمليات التعلم والتعليم والقيادة، ويحقق أهداف المنهاج ويكرس المدرسة كمنظمة تعليمية تعنى بشؤون الطلاب في بيئة غنية ذات موارد بشرية وموارد مادية ذات مستوى رفيع. (الأمير، العوامله، 2011).

وضمان الجودة في برامج التكوين المهني يعتمد على التأكد من أن الخريجين على استعداد تام وجيد لدخول سوق العمل والنجاح الوظيفي. (Kis. Park.2012.p46)

فيما يرى (Hamdatu,2013.p106) أن "ضمان الجودة هو أحد مكونات إدارة الجودة يركز على توفير الثقة بأن متطلبات الجودة سيتم الوفاء بها،كما ينظر إليه على أنه العمليات والإجراءات لضمان أن المؤهلات والتقييم، والبرنامج يلبي معايير معينة، بالإضافة إلى أن ضمان الجودة يشمل أي نشاط معني بالتقييم والتحسين ، فيما ترى (EQAVET, 2009) أن "ضمان الجودة في التكوين المهني هو أداة رئيسية في دعم التحول القائم

على المعرفة من خلال بناء الثقة بين الدول بهدف تعزيز التنقل والحراك المهني وأيضا مرونة مسارات التعليم،كما أنه يزيد من فعالية مخرجات التكوين المهني من خلال الربط و التنسيق بين الطلب والعرض ، توظيف القوى العاملة الوصول إلى التعلم مدى الحياة خاصة للفئات الضعيفة.

وقد صنف رجفارا Rajavaara ضمان الجودة الى أربعة فئات :

1- الفئة الأولى "السياسي – الإداري " يتضمن الأساليب الرئيسية: التشريعات، معايير الخدمة، مؤشرات الجودة.

2- الفئة الثانية " القائمة على المواطن " تتضمن الأساليب التالية :مجموعات العمل المعنية بالجودة، إدخال نماذج اجتماعية بديلة .

3- الفئة الثالثة "الموجه نحو الأعمال التجارية" متميزة ومختلفة تماما تعتمد على إدارة الجودة الشاملة ، ISO 9000 ، جوائز الجودة ، المقارنة المرجعية.

4- الفئة الرابعة" المهنية" فتعتمد أساسا على التكوين المهني ، أخلاقيات المهنة ، التدقيق المهني ، تقييم الأقران التقييم الذاتي. (Lynn .2000.p12).

فيما يقدم 2011، Cheng وجهة نظر أخرى حول هذا المفهوم حيث يقول إن الإصلاحات التعليمية في جميع أنحاء العالم شهدت ثلاث مراحل منذ السبعينيات حيث ساهمت هذه التطورات والتحولات النموذجية في تحسين الجودة في التعليم:

1- **ضمان الجودة الداخلية** Internal Quality Assurance : وهو بذل الجهود لتحسين الأداء التعليمي الداخلي، لاسيما أساليب وعمليات التعليم والتعلم.

2- **ضمان جودة الخارجي**: :Interface Quality Assurance والذي يتضمن العناصر الآتية "الفعالية التنظيمية ، رضا أصحاب المصلحة، القدرة التنافسية في السوق، المساءلة أمام أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية.

3- **ضمان الجودة في المستقبل**: Future Quality Assurance : الذي يتم تعريفه "من حيث صلته بالوظائف التعليمية الجديدة في هذا القرن فضلا عن صلته بالنموذج الجديد للتعليم مثل: الذكاءات المتعددة ،العولمة.....الخ ". (European Training Foundation, 2014، p 6-7)

فيما تعرف في قاموس الجودة " بأنها تلك الأنشطة التي تنطوي على التخطيط والتنفيذ وتقييم التكوين المهني وإعداد التقارير ، تحسين الجودة. ولضمان تنفيذ التكوين لابد من توفر (محتوى البرنامج ، المناهج الدراسي ، التقويم والمصادقة وذلك بالتحقق من صحة نتائج التعلم لتلبية متطلبات الجودة المتوقعة من قبل أصحاب المصلحة. (Cedefop . 2011 .p 134)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج ما يلي:

- الضمان هو التأكيد أو الثقة الكاملة بالمنتج الذي تم طرحه.
- ضمان الجودة يتطلب شخص ذو درجة معينة من المؤهلات والذي يقوم بقياس وتقييم مستمر لأداء باستخدام معايير ومستويات قياسية.
- ضمان الجودة هي مسؤولية مقدمي المنتجات عن جودة منتجاتهم التي يقومونها.
- مجموعة من الإجراءات والأفعال المخططة مسبقا.
- ضمان تحقيق رضا الزبون عن المنتجات النهائية.(العجيلي ، الحكيم، 2012، ص200).

4.3- أهداف نظام ضمان الجودة في التكوين المهني

1- النزاهة والمساءلة المالية: التأكد من أن الأموال العامة والخاصة الموجهة إلى التكوين المهني تنفق بشكل مناسب وبطريقة فعالة وشفافة الى حد معقول.

2- حماية المستخدم أو العميل: التأكد من أن التكوين المهني متاح للجميع ونوعي ووفق معيار محدد، كما أن هناك تنسيق وشفافية في هذه العمليات بما يضمن الانسجام في إطار المعايير المشتركة والمتفق عليها.

3- تحسين الجودة: وسيلة لتحسين التعلم، وتقديم التسهيلات والموارد الضرورية ، إدارة وتصميم البرامج ونظم التقييم.

4- فعالية النظام: إيجاد وسائل لتحسين المشاركة ومخرجات التكوين المهني بما في ذلك معدلات الإنجاز.

5- الأهداف الاقتصادية والاجتماعية : وتشتمل على التعلم مدى الحياة ، قوة الرأس المال البشري بالإضافة إلى زيادة وإتاحة الفرصة للمزيد من التعلم و تنويع مسارات التكوين.

6-جودة المؤهلات ومخرجات التكوين: بعض المؤهلات وأنماط التكوين المهني مثل " التلمذة الصناعية التقليدية "والتي لديها سمعة راسخة بأنها تتمتع بالجودة لأن عمليات ضمان الجودة متوفرة.

7- الاعتراف بجودة الخدمات والمنتجات المقدمة من طرف مزودو التكوين المهني: خاصة بالنسبة للمؤسسات والمنظمات الصناعية والجماعات المهنية (التشغيلية) والتي تفرض شروط خاصة بهدف تحقيق معايير الجودة وتلبية متطلباتهم.

8-الاعتراف بجودة الخدمات والمنتجات المقدمة من طرف مزودو التكوين المهني : تسعى الدول الى حماية وضمان سمعة نضمها التكوينية وهذا من خلال نظام ضمان الجودة .

9-الصحة والسلامة وواجب الرعاية: التأكد من صحة وسلامة المشاركين و أنهم ليسوا مهددين أو بمنئ عن المخاطر من خلال عمليات التكوين. (Commonwealth of Australia 2009، p11).

فيما يرى (Misko .2015. p12-13) أن أهداف نظام ضمان الجودة التعليم والتكوين المهني تتمثل في :

1- حرص الحكومات على ضمان أن تكون الأموال المخصصة لتقديم الخدمات والمخرجات الخاصة بالتكوين المهني خاضعة للمساءلة الكافية.

2- تتأكد المؤسسات أو الشركات من أن المخرجات أو الخدمات تلبي احتياجاتهم في قطاع التكوين المهني حيث تعتبر جودة القطاع مهمة لتأمين ثقة العميل (أصحاب العمل ، المتعلمين) وأصحاب المصلحة (الحكومات والصناعة) في قدرة النظام على تحقيق مخرجات ذات الصلة بمتطلباتهم، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا عندما تصبح الأنظمة أكثر مرونة فيما يتعلق بكيفية تقديم التكوين مع ضمان حصول المتكونين على المؤهلات والمعارف والمهارات والكفاءات المسطرة.

3- يجب أن يضمن المتكونون الذين يحصلون على الشهادة أن المؤهلات التي يرغبون في الالتحاق فيها لها قيمة في سوق العمل.

4- تأكد أرباب العمل أن المؤهل الذي تم الحصول عليه من مؤسسة حسنة أو جيدة السمعة يلبي متطلباتهم.

5- تريد الأنظمة الدولية أن تطمئن إلى أن المؤهلات في الخارج تعادل مؤهلاتها المحلية.

6-كما أن عدم الوفاء بالجودة يؤدي إلى التقليل من الثقة في قيمة المؤهل وقبوله من قبل أرباب العمل والأفراد أنفسهم.

فيما يرى (عامر،2014،ص 273) أن الهدف الرئيسي لضمان الجودة هو تحقيق الجودة في المنتجات والخدمات أثناء عمليات التخطيط والتنفيذ وقد ينتج عن ذلك ثقة الطلاب والمجتمع في أن النواتج التعليمية تتفق مع توقعاتهم.

5.3- فوائد تطبيق ضمان الجودة في نظام التكوين المهني:

1.5.3-فوائد تتعلق بمؤسسات التكوين المهني:

إن الالتزام بتطبيق الأسس والقواعد الضرورية يعكس الجودة في التكوين المهني و يؤدي حتما إلى عوائد إيجابية تنعكس في مجملها على المصادر الرئيسية في أي مؤسسة ألا وهي الموارد البشرية التي تشكل خبراتهم جوهر أي عملية إنتاجية ولعل من أبرز هذه العوائد ما يلي :

1– الارتقاء بمستوى البرامج التكوينية المقدمة وقدرة المنشأة على المنافسة والاستمرار.

2– ضبط وتطوير النظام الإداري في المنشأة نتيجة وضوح الأهداف وتحديد المسؤوليات بدقة .

3– زيادة كفاءة الإداريين والمدربين والعاملين ورفع مستوى أدائهم.

4– زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل المتدربين والمدربين والعاملين.

5– توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الأساسية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة مهما كان حجمها ونوعها.

6– تطبيق معايير الجودة يمنح المؤسسات مزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

7–زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التكوينية والمجتمع . (محروق، 2012 ،ص 29).

2.5.3–فوائد تتعلق بأرباب العمل :

في حال تخلّف عرض المهارات عن طلب أصحاب العمل يكون أصحاب العمل أمام خيارات ثلاثة : توفير التكوين بأنفسهم أو دفع أجور أعلى لقاء المهارات وهي قليلة بالأساس أو الاستفادة من عرض اليد العاملة المهاجرة. (منظمة العمل الدولية ، 2013, ص76) .

3.5.3 – فوائد تتعلق بالمتكونين (المتدربين) :

ان ضمان معايير الجودة لدى الخريجين وتلبية الحد الأدنى من متطلبات البرنامج يؤدي الى تحسين "قيمة المؤهلات" فقد ناقش كلا من backes and all أثر الامتحان المركزي كمقياس لمراقبة الجودة على الأجور وقد لاحظوا أن الزيادة في عدد حاملي شهادة الثانوية Abiturالمحصل عليها عن طريق التساهل في الالتزام بمعايير الجودة في بعض المدارس أدت إلى انخفاض الأجور لدى الخريجين وهو ما يعكس واقع انخفاض إنتاجية العمال الحاملين لهذا ألمؤهل، ومنه فإن انخفاض الجودة المتوقعة من البرنامج يعني انخفاض المهارات المتوقعة وبالتالي انخفاض الإنتاجية من جانب الخريجين. (Puukka.2012.p47-48)

4.5.3 – فوائد تتعلق بسوق العمل

إن ضمان الجودة يلعب دورا حاسما في تحديث أنظمة التكوين المهني وتحسين أدائها وجاذبيتهما من أجل تحقيق أفضل قيمة ، على اعتبار أن هذه النظم تحتاج إلى أن تكون أكثر استجابة لمتطلبات سوق العمل وهذا من شأنه أن يعزز من فاعلية مخرجات التكوين من خلال توطيد العلاقة بين العرض والطلب (Seyfried. 2008.p7) ثم إن تحقيق مؤشرات الجودة في التكوين المهني باستطاعته التقليل أو التخفيف من:

1- عدم قدرة القوى العاملة على تلبية المهارات المطلوبة من أصحاب العمل وما يترتب عليها من عواقب على إنتاجية العمل.

2- نقص الثقة في جودة مخرجات التكوين المهني ، وتكاليف المنظمات نتيجة التغيرات الحاصلة في سوق العمل كما أن إطار ضمان الجودة في التكوين المهني يساعد على تحسين جودة مخرجاته وسمعة المؤسسة، وهذا بدوره يتجاوز أي تكاليف للحد من المنافسة.

3- أما الفوائد الاقتصادية فتتمثل في الاستخدام الأمثل للموارد البشرية وذلك من خلال:

- دعم ومساعدة الأفراد بخصوص قراراتهم المرتبطة بدخولهم إلى سوق العمل.
- المساعدة في التقليل من الإخفاقات التي يواجهها الأفراد بعد انضمامهم إلى سوق العمل.
- الربط بين المتعلمين في برامج التعليم والتدريب ومتطلبات سوق العمل.
- شحد الدوافع والهمم مما يقلل من مشاكل التسرب وبالتالي تحسين الأداء.

وفي المحصلة يمكن لخدمات التوجيه والإرشاد المهني أن تحسن بشكل واضح من العائد الاقتصادي من خلال استثمار الحكومات في مجالي التعليم والتدريب المهني.(عطار، 2012 ، ص 47) .

5.5.3- فوائد تتعلق بالمجتمع:

أما الفوائد الاجتماعية فيمكن إجمالها في مفهوم العدالة الاجتماعية في الحصول على الفرص التعليمية والمهنية ومن الممكن تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال:

1- زيادة تطلعات الأفراد الذين يعانون من الحرمان سواء كان ذلك نتيجة لنوع الجنس أو العرق أو الطبقة الاجتماعية أو الإعاقة ويمكن جعل هؤلاء الأفراد على علم بالفرص المتوافرة وتقديم الدعم لهم في تأمين هذه الفرص، أو من خلال تقليل الاستبعاد الاجتماعي سواء من خلال المساعدة على تجنب الاستبعاد كما ذكر أعلاه أو من خلال دعم المستفيدين في الوقت الراهن للوصول إلى التعليم والتدريب وسوق العمل.

ولتوضيح مفهوم الاستبعاد الاجتماعي فإن هذا المفهوم يتمثل في أمرين هما:

الدور الوقائي متمثلا في مساعدة الشباب على تلافي الاستبعاد الاجتماعي ، والدور العلاجي المتمثل في إعادة دمج المبعدين لأي سبب من الوصول الى التعليم والتدريب وسوق العمل.(عطار، 2012، ص 48)

وبناء على هذا فإن محاسن الجودة متعددة ولا تحصى على صناع القرار إدراكها والعمل على إعداد مخطط وطني تشارك فيه جميع الأطراف والجهات بغض النظر عن انتمائها وتوجهاتها في سبيل تحقيق المصلحة العامة والارتقاء بالكوادر البشرية إلى أعلى الهرم ، لأننا نملك الامكانيات المادية والطبيعية والجغرافية ولكننا لا نملك السلاح لمواجهة تهديد أو خطر " عولمة المهارات أو الكفاءات" لأننا ببساطة لا نملك " الفرد المفكر المخطط والمدبر الذي تجاوز مقولة أنا "اعمل من البقاء إلى " عقلية "العمل من أجل الرخاء والرفاه " القادر على رفع التحدي في كل المواقف والوضعيات.

6.3- مبررات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني:

قدم (كمال 2002 ، ص19) بعض الأسباب والمبررات الآتية لتزايد الاهتمام بالجودة في التعليم و التكوين المهني والتكوين منذ أوائل التسعينات من القرن الماضي :

7- حدوث زيادة هائلة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم في مختلف أنحاء العالم وخاصة في الدول النامية من عام 1980 تقريبا وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم ومجالاته وبرامجه وأنماطه في وقت شحت فيه الموارد المالية في مؤسساته بشكل عام، وقد أثار كل ذلك مخاوف المسؤولين عن التعليم والمؤسسات الاقتصادية المختلفة من حدوث تدهور في المستويات التعليمية إذا لم يحصل تركيز شديد على كفاءة النوعية الجيدة وضبطها.

8- تزايد القناعة لدى المسؤولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد، وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية و تدريبية جيدة النوعية.

9- ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم الدولية ومنظمات التعاون والتمويل، مما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والمواد التعليمية، وزاد الحراك الأكاديمي للمعلمين والطلبة والباحثين، و لعبت اليونسكو دورا كبيرا في دفع عملية الحرص على الجودة في العالم كله من خلال المؤتمرات المتعددة والمتنوعة التي نظمتها أو ساهمت في تنظيمها من خلال الكتب والنشرات ذات العلاقة التي أصدرتها.

10- ازدياد المطالبات من جانب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين بعامة وللمتعلمين في مختلف المستويات بخاصة، وتجاوب الحكومات والمؤسسات التعليمية مع هذه المطالب.

5- السعي إلى إعداد الطلبة بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمر والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكاف لخدمة التعلم لهذا فإن هذا يتطلب (إنسانا بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفعالية) (أبو ملوح ، 2001).

7.3- معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني

توصلت الدراسة التي قام بها درباس 1994 حول "معوقات تطبيق الجودة الشاملة " إلى أن تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة يواجه عددا من معوقات من أهمها :

- ضعف بنية المعلومات في القطاع التعليمي واعتماده على أساليب تقليدية في عمليات المحدودة.
- عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الشاملة.

- المركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرار.(أبو بكر، الرومان، 2007،ص 52)

فيما أكد (البهواشي ،2007، ص65) أن هناك عدد من المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من أبرزها :

أ. مقاومة إدارة المؤسسات التعليمية لفكرة التعامل مع المتعلمين كمستهلكين أو مستفيدين من العملية التعليمية.

ب. مقاومة إدارة المؤسسات التعليمية للتدخل من جانب عناصر أخرى من داخل المؤسسات في إدارتهم.

ج. التهديدات التي يشعر بها مديرو مؤسسات التعليمية لحريتهم الإدارية والفنية.

وعليه يمكن اجمال أهم معوقات ضمان الجودة في العناصر التالية:

7.3-1 معوقات تتعلق بمنظومة التعليم :

1- تفتقر نظم التربية والتعليم في الدول العربية إلى برامج التوجيه والإرشاد المهني لتوعية التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، وأولياء أمورهم بأهمية التعليم المهني، وكذلك غياب برامج التوعية في مرحلة الثانوي للتعريف بالتعليم التقني تمهيداً لتهيئة الطلبة لحياة عمل منتجة.

2- غياب مادة التربية المهنية من المناهج والخطط الدراسية للتعليم الأساسي أو التعليم الثانوي وهذه المادة تعمل كتطبيق عملي لتوجيه المهني للطلبة.

3- غياب مراكز الإرشاد المهني في المدارس الأساسية والثانوية وفي مديريات التربية في المحافظات والولايات والتي من المفروض أن تعرف الطلبة بعالم العمل، وفرص العمل المتاحة في قطاعات الإنتاج والخدمات في المحافظة أو الدولة، تمهيداً لالتحاقهم ببرامج التعليم التقني والمهني.

4- غياب التوعية المهنية في الإعلام الجماهيري لتأكيد على الطلبة و أولياء أمورهم، وحثهم الإيجابي على التوجه إلى برامج التعليم التقني والمهني. (حلبي، 2012 ، ص 414) .

5- يركز التعليم الثانوي على المجال الاكاديمي الذي يمثل المعرفة والتحصيل ويغفل التعليم المهني والفني ، وهو ما تظهر مخرجاته نحو التعليم الجامعي وزيادة الضغط عليه لاستيعاب جميع المتقدمين وليس التوجه لعالم العمل والمهنة (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 2002، ص 228).

6- ضعف انفتاح المنظومة التربوية على سوق الشغل.

7- عدم اعتبار التكوين المهني مسلكا تعليميا.

8- استمرار عملية التوجيه إلى التكوين المهني وفق قاعدة الفشل .

9- تواصل الضغط الكمّي على التعليم الثانوي والتعليم العالي بحكم عدم التوجيه إلى التكوين المهني.

10- إدارة المنظومة التربوية على أساس التدفقات الديمغرافية وليس على أساس حاجيات الاقتصاد والمهن المستحدثة وأنماط العمل المستجدّة وما تقتضيه من كفاءات جديدة (حمدي ، 2009، ص6).

2-7.3 .معوقات تتعلق بسوق العمل

1- تفتقر برامج سوق العمل النشطة التي تستهدف الشباب في أغلب الأحيان إلى المزيج الضروري من خصائص التصميم الضرورية للنجاح والتي تكون في الكثير من الأحيان على الشكل التالي:

أ- خاضعة للعروض. (نظراً لندرة الشراكات مع القطاع الخاص).

ب- تقليدية من حيث تركيزها فقط على المهارات الفنية وعلى شكل تدريب نظري.

ج- لا تقدم خدمات استخدام او وساطة. (منظمة العمل الدولية ، 2013، ص121)

2- عزوف القطاع الخاص عن الاستثمار في التعليم والتدريب المهني والتقني للتخصصات المهنية والتقنية التطبيقية غير التخصصات الإنسانية ويعود لأسباب التالية:

- غالبية الدارسين في التعليم والتدريب المهني والتقني من أسر فقيرة ليس لديهم القدرة على تحمل نفقات الدراسة العالية ، ورغم مجانية قبول الطلبة في مؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني التابعة للقطاع العام إلا

أن أغلبها لاتصل إلى الإعداد المخطط لقبولها سنويا وهذا يؤشر احتمال عدم ضمان عائد للاستثمار بالنسبة للقطاع الخاص ، بينما يحظى التعليم العام والجامعي بتنافس المستثمرين لأن غالبية الملتحقين بهما لديهم القدرة المالية على الدراسة برسوم.

– المخاطر الكبيرة للاستثمار بالتعليم والتدريب المهني والتقني بسبب محدودية الرغبة للالتحاق بهذا التعليم لأنه لا يزال خيار من ليس له خيار بسبب عدم تكامل مراحله التعليمية والنظرة الاجتماعية القاصرة له في معظم الدول العربية ، لذا لابد من الأولوية لاستكمال هرم التعليم التقني الذي أنجز في دول متقدمة ونامية كثيرة قبل أكثر من ربع قرن .

–كلفة الاستثمار بالتعليم والتدريب المهني والتقني عالية بسبب الورش والمعامل والمواد التشغيلية للتدريب (عدى التخصصات الإنسانية والحاسوب) عند مقارنتها بالتعليم العام والجامعي وهذا ممكن تجاوزه بتوحيد الجهد الحكومي والقطاع الخاص ، وبالرغم من محدودية الاستثمارات الخاصة في التعليم والتدريب المهني والتقني في الوطن العربي فأنها تركزت في اختصاصات إنسانية وحاسوبية والتي تعد أقل كلفة.

3– فترة الدراسة للتعليم والتدريب المهني والتقني قصيرة 2–3 سنوات (عدى البكالوريوس التقني والدراسات العليا التقنية) مما يجعل عوائده المالية قليلة.

4– الهيمنة المركزية للقطاع العام على التعليم والتدريب المهني والتقني يحاول منع دخول منافسين على المدخلات ومهددين بقاءه أي مقاومة التغيير.(التميمي، 2010 ، ص19).

5–قصور معلومات سوق العمل وعدم شموليتها وضعف استثمار ما يتوافر منها، وكذلك ضعف الآليات المستخدمة لتحديد احتياجات سوق العمل، مما ينعكس سلباً على رسم السياسات واتخاذ القرارات .(المصرى ، 2010، ص 4-5) .

6– عدم التوافق بين مخرجات انظمة التعليم والتكوين المهني والاحتياجات الفعلية في سوق العمل.

7– عدم وجود جهة مركزية للتخطيط للتعليم والتكوين في ضوء احتياجات سوق العمل على مستوى الدولة.

8- عدم وجود إطار وطني للمؤهلات المهنية يجمع بين التعليم والتكوين ، ما ينعكس سلبا على التوجه نحو المسارات المهنية نظرا لغموض المستقبل المهني لأفراد.

9- عدم وجود شراكة حقيقة بين واضعي مناهج التعليم والتكوين المهني وسوق العمل ، لذا فإن المناهج وطرائقها توضع بمعزل عن الاحتياجات الفعلية في سوق العمل.(القرعان ، 2009، ص232).

10- احتياج سوق العمل لنوعيات من الوظائف تستلزم متطلبات معينة من التأهيل والمهارة في الأداء ومعظمها وظائف فنية ومهنية ومتخصصة وبالتالي عدم مواكبة المخرجات التعليمية والتدريبية القائمة لإعداد والنوعيات المطلوبة من هذه الوظائف. (الحسني ،2010 ، ص 473).

فهناك فجوة نوعية بين مخرجات منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني في الدول العربية واحتياجات أسواق العمل العربية ومتطلباتها من حيث الارتباط Relevancy والمواكبة والاستجابة Responsiveness للمتغيرات والتطورات التقنية .(مكتب العمل العربي، 2010، ص6) .

12- معظم جهود التدريب مدفوعة بدوافع العرض Supply Driven وليس بدافع الطلب Demand Driven

13- ضعف مشاركة أصحاب المصلحة والمستفيدين (Beneficiaries) الحقيقيين من مخرجات التعليم والتدريب في صياغة مواصفات المهن المختلفة والتوصيف للعاملين ووضع المناهج والبرامج الدراسية والتدريبية، والاشتراك في عمليات المتابعة والتقويم.

14- عدم وجود مؤسسات مستقلة تقوم بجهة ضمان وتأكيد جودة التدريب والاعتماد ومنح الشهادات، الأمر الذي يؤدي إلى عدم الثقة في مخرجات التعليم والتدريب التقني والمهني وعدم تلبيته للاحتياجات الملحة لأسواق العمل. (علي، 2009، ص 5).

15- إن نقص المعلومات لدى أرباب العمل عن الأفراد المحتمل تخرجهم والتحاقهم بسوق العمل يؤدي إلى تدني ضمان جودة التكوين المهني مما يؤدي إلى الشك في مجموع المهارات التي اكتسبها الخريجين والتي لا تتوافق مع

تلك المطلوبة ، كل هذه الأسباب يمكنها أن تجعل أصحاب العمل يفضلون الخريجين بغض النظر عن مجال دراستهم. (Puukka. 2012.p44).

8.3- مفهوم ودور معايير ومؤشرات الجودة

للبقاء في المنافسة يجب على الشركات إعادة الاستثمار وبشكل مستمر في ترقية وتطوير كفاءة الموارد البشرية ورفع المال البشري من خلال الاستثمار في التكوين كوسيلة لزيادة قدرتها التنافسية ، كما أن فعالية التكوين المهني تعتمد على استراتيجية ونوعية التكوين ، ولتحقيق هذا يتعين عليها أن تعرف ما هي مؤشرات التكوين الأساسية ووضعها على رأس الأولويات لتعزيزها وتنفيذها الأولي إلا أن وضع مؤشرات التكوين المهني على المستوى الدولي لا يزال محدودا نظرا لصعوبة التوصل إلى اتفاق في الآراء ومقدار النفقات اللازمة لجمع البيانات (Den Bergh.1995.p16) ، فيما يقول (Pawloski.2007. p5) أن المؤشرات تساعد على المقارنة المرجعية لقطاع التكوين المهني، والتي تساعد في ربط العمليات الداخلية بالتوقعات الخارجية، وذلك بوضع آليات داخلية مناسبة لتعزيز الجودة وفعالية التكوين المهني لهذا "ينبغي لمعايير الجودة أن تخدم احتياجات المستخدمين ومؤسساتهم بالتعرف على هذه الاحتياجات"

كما يرتبط مفهوم الجودة بمفهوم المعايير (Standards) والمعيار وصفيا أو كميا عبارة عن دليل يبين المستوى الذي ببلوغه تتحقق الجودة في مسح ما أو عمل ، ويتضمن المعايير علامات مرجعية (Bench Maks) تحدد أداءات معينة، وقد احتل مصطلح " المعايير " حاليا في الساحة التربوية بدلا من مصطلحات سابقة مثل "الأهداف السلوكية" بأفعالها التي يمكن ملاحظتها وقياسها وترتيبها كما دخل مصطلح " نواتج التعلم " (عبيد ، 2011، ص20-21) ، كما يعرف Bullen Paul أن المؤشر هو القياس الخاص بعينة من المعلومات المفيدة والمهمة عن أداء برنامج ما كنسبة مئوية ، دلالة، معدل أو أي أساليب أخرى ، تلك التي تمت مراقبتها على فترات منفصلة ومنتظمة، وتم مقارنتها على معيار واحد أو أكثر.(السعيد، 2007،ص166).

في حين تعرفها " Berenqman.et al .2012 بأنها قياس محدد لأداء الوظائف والعلميات بهدف معرفة مستوى الجودة التي تحققت، كما أنه يساعد على تحديد الفرص المتاحة للتحسين، تم أن وضع المؤشرات يتطلب بعض الإبداع ويمكن أن يؤدي إلى مناقشات مستفيضة , لذا علينا أن نبحث عن مؤشرات مناسبة تأخذ بعين الاعتبار الشروط التالية:

1- **الصدق**: يجب أن تقيس المؤشرات ما وضعت لقياسه.

2- **الموثوقية**: يجب القياس (تحت نفس الظروف) يعطي نفس النتيجة.

3- **الاستخدام** : توجيه المؤشرات نحو تحقيق أهداف هذه السياسة.

4- **المشروعية**: يجب أن يتم قبول المؤشرات من طرف أولئك الذين يستخدمونها بالإضافة إلى الذين يتحملون مسؤولية هذه العملية ، لذا فمن المهم أن يشارك المدرين والعاملين في المدرسة وأصحاب المصلحة في تطوير وتنفيذ المؤشرات.

فيما يرى (Sche .rens, 1992) أن المؤشرات في قطاع التعليم لديها ثلاث خصائص رئيسية : ينبغي أن تكون قابلة للقياس ، يجب التركيز على الجوانب الرئيسية لنظام التعليم بدلا من التحليل المعمق، ينبغي أن تكون قابلة للقياس في مقابل معايير مرجعية أو قاعدة ، هذه القاعدة عادة ما تكون معيار متفق عليه اجتماعيا مثل الحد الأدنى لسن القراءة كعلامة أساسية لمحو الامية. (Schweitzer . Sigurdsson . 1995. p4)

إن ضمان الجودة هو في حد ذاته عملية تتطلب تحديد معايير ، وإجراءات يجب مراقبتها وتحليل الغير مطابق منها ثم علاجها. (Den Bergh.1995.p11)

وفي مجال التكوين المهني هو ثلاث أنواع من المعايير: معايير أكاديمية ، معايير الكفاءة ، معايير الخدمة.

1- معايير أكاديمية :

تم تصميم المعايير الاكاديمية لقياس القدرة على تلبية مستوى معين من التحصيل الأكاديمي ، وفي بيئة التعلم والتعليم فإنه يشير إلى قدرة المتعلمين على تلبية متطلبات المناهج الدراسي بأي طريقة .(Mosia, 2001:76) وفي هذه الحالة يطلب من الطلاب إظهار درجة استيعابهم و المعرفة المكتسبة من عملية التعلم والتعليم، ويجب لهذه المعايير أن تركز على مراحل مختلفة من العملية التعليمية والربط بين هذه المراحل مثل المدخلات والعمليات والمخرجات فالمدخلات تشير إلى خصائص المتعلمين ونوعية التعليم الذي يتلقونه ، ويضيف أن المعايير المتصلة بالعملية التعليمية تتمثل في خبرات التعلم والتقدم المحرز وأيضا تنظيم البرنامج الدراسي ،أما فيما يخص معايير مخرجات التعليم فتحددها المدخلات والعمليات التي بدورها سوف تحددها المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلمين (Brennan et al, 1997:9) ونلاحظ من خلال النقاش حول المعايير الأكاديمية لا يمكن فصلها عن المناقشات المفصلة الخاصة بالأدوار والمسؤوليات في مجال ضمان الجودة.

2- معايير الكفاءة :

تم تصميم معايير الكفاءة لقدرتها على قياس مستوى محدد من الكفاءات ، فقد تكون مهارات متنقلة "محمولة" مطلوبة من قبل أرباب العمل أو مهارات مطلوبة للتوجه إلى المهنة ، ومن الممكن أن تتداخل معايير الكفاءة مع المعايير الإكاديمية عندما يتم تحديد مهارات وقدرات عالية المستوى يكون جوهرها الكفاءة ،كما هو الحال في التكوين المهني (Harvey , Knight, . 1996.16)

3- معايير الخدمة :

وفقا (Strydom et al. 1996 p208) فإن مؤشرات الجودة تختلف باختلاف الأهداف على سبيل المثال الفرق بين أهداف التعليم والتكوين المهني ولتوضيح أكثر فإن المسؤولية الأساسية للتعليم الثانوي للطالب أكثر منها المجتمع ، أما كليات المجتمع مثلا المسؤولة عن التكوين (معاهد التكوين المهني عندنا) فإنها تستجيب لاحتياجات التكوين والعمل في المناطق المحلية. (Den Bergh.1995.p13)

وهذا ما أكدت عليه (Kis. Park.2012.p68-67) من أجل تحسين ضمان الجودة في التكوين المهني يتطلب تغييرات في مجالين هما:

1- استخدام مؤشرات الجودة لدعم آليات ضمان الجودة مثل (حصص التمويل والاعتماد) ويجب أن يتم تحسينها.

2- إن مؤشرات الجودة المستخدمة في عملية ضمان الجودة يجب تكييفها مع متطلبات التكوين ألمهني، وأن يكون لها علاقة بالبرامج الأكاديمية والمهنية معا مثل معدل توظيف المتخرجين .....الخ، والبعض الأخر مختلف فمثلا حملة الدكتوراه مهمين للجامعات التي هي مؤسسات أكاديمية ولا لزوم لها أو غير مرغوب فيهم في برامج التكوين المهني التي هي معنية بتلبية احتياجات سوق العمل، وبالتالي فإن هناك مؤشرات مهمة لبرامج التكوين وأقل أهمية من ذلك للجامعة (Kis. Park.2012.p67) وعليه يجب أن نسعى إلى تكييف المؤشرات المستخدمة لتعكس العوامل المؤثرة والتي لها علاقة ببرامج التكوين المهني ومنها :

1- **التنسيق مع ممثلي الصناعة** : إن إجراء حوار مع ممثلي الصناعة المحلية للتأكد من أن رؤية المؤسسة لها علاقة باحتياجات سوق العمل المحلية ، ثم إن مشاركة أصحاب العمل في مجالس إدارة مؤسسات التكوين هو مؤشر جودة، وهي ممارسة واسعة الانتشار في الولايات المتحدة الامريكية.

2- **التكوين الميداني للمتكونين في مكان العمل** : إن التكوين في مكان العمل إلزامي حيث يجب إدراجه في جميع برامج التكوين المهني لأن لديه العديد من الفوائد فالقيام بهذا النوع من التكوين في مواقع الشغل يعد مؤشر لجودة البرنامج التكويني.

3- الخبرة المكتسبة من سوق العمل لدى المكونين : لذا ينبغي للمكونين أن تكون لديهم الخبرة في العمل والتي لها علاقة بالمواضيع التي يدرسونها ، وأن تتاح لهم الفرصة لتحديث وتجديد معارفهم ومهاراتهم بانتظام (على سبيل المثال قضاء وقت في مكان العمل) (Kis .Park.2012.p68-67)

كما أنه يلاحظ (Blom. Meyers .2003.p12) أن مؤشرات جودة يجب أن تركز على :

أ- مؤهلات المدربين

ب – المعدات

ج- تقييم التدريب

د- ملاءمة المؤهلات المكتسبة في العمل، التوجيه العملي، المهارات الاجتماعية (Seyfried-Riedesser.1999)

إن الغرض من المؤشرات يشمل شقين : فهي توفر المعلومات لصانعي السياسات بغية مساعدتهم على صياغة السياسات، وأيضا تستخدم في أغراض المساءلة.

كما يشير (Blom. Meyers .2003.p15) إلى أن المؤشر يجسد الأحكام القيمية حول ما هو الهدف المقصود ،ونوعية النتائج المرجوة من التعليم أو التكوين.

كما يشير Seyfried إلى أنه يتم تحديد نوعية التدريب المهني من خلال تقييم نوعية :

1- الهياكل (الظروف الوطنية والإقليمية التي يجرى فيها التكوين) .

2- العملية (جميع الجوانب التي تؤثر تأثيرا مباشرا على عملية التكوين)

3- النواتج (المنتج ، والنتيجة المتوقعة من التكوين المهني. (Blom. Meyers .2003.p15)

أما (نصر الله، 2006، ص3) فيرى أن هناك بعدان للجودة في التعليم والتدريب:

1- **الأول:** وهو البعد الذي يحدد مستوى الجودة ، وهناك سبعة مستويات يمكن تمييزها: السياسة ،إدارة المؤسسة، برنامج الدورة، تنفيذ الدورة ،المعلم، ولا تعني هذه المستويات أنها مبنية على الرتبة .

2- **الثاني :**هو الفرق بين جودة التصميم، التخطيط، التكييف وبين جودة المطابقة عند التنفيذ لما تم تخطيطه، وبالطبع فإن جودة التعليم والتدريب تختلف عن الجودة المؤسسات و الخدمات والتي يمكن وصفها بالجوانب الآتية:

أ- **الكفاية :**امتلاك المهارة والمعرفة.

ب- **الاتصال :**الاستماع للزبائن، اللغة المستخدمة، الخ

ت- الضبط الزمني **:**توفير الخدمة في الوقت المناسب وخلال الفترة المقبولة.

ث- ملموسة ومهمة**.**

فيما يرى آخرون أنها عملية إيجاد آليات وإجراءات داخل المؤسسة تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق، بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية.(ابو دقة، الدجنى،2011،ص11) ، أو هو الوسيلة أو الوسائل التي تستخدمها المؤسسة التعليمية لضمان والتعهد بأن مستويات وجودة الخدمات التعليمية تتحقق وتزداد على نحو أفضل.(البهواشي،2007،ص57)

فيما يعرف Bullen,Paul المؤشر بأنه القياس الخاص بعينه من المعلومات المفيدة والمهمة عن أداء برنامج ما كنسبة مئوية، دلالة, معدل أو أي أساليب أخرى ,تلك التي تمت مراقبتها على فترات منفصلة ومنتظمة, وتم مقارنتها على معيار واحد أو أكثر.(السعيد،2007,ص166).

فيما يلي استعراض "مؤشرات الجودة " في محاولات لاكتشاف كيفية استخدام هذه المؤشرات في التعليم والتدريب المهني من أجل تحقيق الجودة حيث يرى (Chao, Lee:2010) أن مؤشرات الجودة الشاملة في التكوين المهني تتمثل في : الفعالية ، والملائمة للغرض ، والكفاءة والمساءلة والممارسة الأخلاقية والتعامل العادل.

9.3- مؤشرات ضمان الجودة في التكوين المهني :

أوضح (العبيدي ، 2007) أن تطبيق مفهوم الجودة وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل : المناهج الدراسية ، البرامج التعليمية ، الطلاب المباني والمرافق والأدوات ، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي والتعلم الذاتي ألداخلي وتحديد معايير مقارنة للجودة ويكون معترف بها دوليا. (حمداوي، 2012 ، ص 149) وعليه فمؤشرات الجودة في التكوين المهني يجب أن تشمل المجالات التالية:

1.9.3- التوجيه والإرشاد المهني:

وقد أشارت الدراسات والتحليلات الأخيرة لسياسات التوجيه المهني التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية والمفوضية الأوربية والبنك الدولي إلى وجود ثلاثة أنواع رئيسية من الأهداف التي يجب أن يراعيها واضعو سياسات خدمات التوجيه المهني وهذه الأهداف هي:

1.1.9.3- أهداف التعليم وتشمل:

1- دعم التعلم مدى الحياة (لكل من الشباب والكبار).

2- دعم أنظمة التعليم والتدريب لتكون أكثر مرونة.

3- دعم التوجيه والإرشاد المهني بالأخص في المدارس.

4- تحسين كفاءة نظم التعليم والتدريب لتخفيف معدلات التسرب وزيادة معدلات التخرج.

5- تعزيز الروابط بين التعليم والتدريب وسوق العمل.

2.1.9.3- أهداف سوق العمل وتشمل:

1- تحسين كفاءة سوق العمل.

2- الحد من عدم التطابق بين العرض والطلب اليها في سوق العمل.

3- معالجة النقص في المهارات التي يحتاج اليها سوق العمل.

4- تحسين القدرة على التكيف في العمل كاستجابة لظروف السوق سواء من حيث الحراك الجغرافي أو المهني.

5- الحد من مدى ومدة البطالة.

6- تقليل الاعتماد على الإعانات والضمان الاجتماعي.

3.1.9.3- أهداف العدالة الاجتماعية وتشمل :

1- دعم تكافؤ الفرص فيما يتعلق بالتعليم والتوظيف.

2- تلبية احتياجات الفئات المحرومة والمهشمة اجتماعيا.

3- دعم الاندماج الاجتماعي لأقليات العرقية.

4- دعم مشاركة النساء في سوق العمل. (الزامل:2011 ، ص 49-50)

كما يجب أن تشمل عملية التوجيه والإرشاد المهني المراحل التالية:

1- مرحلة ما قبل الالتحاق:

أ- أن تلعب وسائل الإعلام المتنوعة دورًا فاعلا ومؤثرًا في توعية أفراد المجتمع بخاصة الأهل والطلاب لإبراز أهمية المهن التقنية التي توفرها الكليات المهنية والتقنية تلبية لمتطلبات التنمية الوطنية الشاملة.

ب- القيام بحملات توعية مكثفة موجهة إلى طلاب المرحلة الثانوية ؛ لتزويدهم بمعلومات وافية عن برامج الكليات المهنية والتقنية وطبيعة الدراسة بها؛ والتعرف إليها عن قرب (حمدان ، 2004، ص110- 111)

ت- التعرف على الذات وتكوينٌ صورة موضوعية عنها وتقبلها بما فيها من قدرات وميول.

ث- التعرف على الميول الأكاديمية والمهنية للطالب في وقت مبكر مما يساعد على تنميتها وتوجيهها.

2- مرحلة بدء الالتحاق:

أ- أسس الخيار المهني:

من أهم الأسس التي يستند اليها المرشد المهني في مراكز التكوين عند مساعدة الملتحقين في خياراتهم المهنية ما يأتي:

1- قدرات الفرد واستعداداته.

3- ميول الفرد ورغباته.

4- رغبات الأهل.

5- حاجات المجتمع وسوق العمل.

6- الطاقة الاستيعابية في التخصصات المهنية في التكوين المهني.

7- متطلبات المهنة وشروط الالتحاق بها. (مصطفى ، 2001 ، ص 141).

ب – نشاطات الإرشاد المهني في مرحلة بدء الالتحاق :

1- توعية الفرد بالمهارات والمؤهلات المطلوبة لفرص العمل المتوفرة ، ومن ثم توعيته ومساعدته على إتقان المهارات أو تطوير مهاراتهم لتتناسب هذه الفرص من خلال برامج تكوينية وتأهيلهم لها (عارف ،2013، ص7).

2- مساعدة الفرد على التحليل الذاتي فيعرف نقاط القوة ونقاط الضعف وحدود قدراته وخصائصه النفسية ومجالات اهتماماته ، وتكوين مفهوم واقعي عن ذاته.

3- مساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات صحيحة إيجابية فعالة.

4- مساعدة الفرد على التوفيق بين ما زودته من معلومات موضوعية حول ذاته وطاقاته وبين عالم المهن ومتطلباتها وذلك لمساعدته في حسن الاختيار .(القرعان ، 2008، ص35)

5- تنمية الحس النقدي لدى التلاميذ حيال مصادر المعلومات وما يمارس على خياراتهم تعني بخاصة حثهم على التساؤل حول الوقائع المنتقاة من المعلومات التي تقدم اليهم وحول الأسس النظرية التي تقوم عليها تلك المعلومات.(اوللاكان ، 1988، 532).

6- مساعدة الفرد على تطوير و تحقيق مشروعه المهني من خلال تعريفه بالخيارات المتاحة من المهن وتكييفها مع رغباته وقدراته.

2- مرحلة التكوين:

1- مساعدة الفرد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل.

2- مساعدة الفرد على تحقيق الرضا والتكيف من خلال:

أ- قبول المهنة والاقتناع بها وتحمل مسؤولية اختيارها.

ب- الالتزام بالمهنة والاهتمام بها والانتماء اليها.

3-إعداد وتنظيم برامج الطلبة المتفوقين دراسيا ومهنيا من أجل زيادة تفوقهم .(الداهري ، 2005 ، ص 31)

4- التكيف مع بيئة التكوين .

5- مساعدة الفرد على التكيف مع متطلبات المهنة المخصصة في حال تعذر الالتحاق بالمهنة ذات الأولوية الأولى في التفضيل.

6- التعرف على مشكلاتهم التكوينية والاجتماعية والعمل على حلها عن طريق تشجيعهم للتفكير في حلول واختيار الأنسب منها لتحقيق التوافق الأسري والتكويني والاجتماعي (التكيف المهني اثناء التكوين).

7- إعداد وتنظيم برنامج خاص للكشف عن المتدربين الذين يمتلكون المهارات القيادية والريادية وتوعيتهم وتشجيعهم لإنشاء مؤسسات المصغرة (التشغيل الذاتي) (مصطفى ، 2001 ، ص 141).

3- مرحلة ما قبل التخرج :

1- تزويد الباحثين عن عمل (المتخرجين) بمهارات التقدم للعمل وكتابة السيرة الذاتية ومقابلات العمل.

2- إقامة معارض وأيام العمل الوظيفية التي تسهم في خلق فرص معرفية مباشرة يتم من خلالها تنظيم لقاءات وإجراءات مباشرة بين ممثلي شركات ومؤسسات اصحاب.

3- تزويد الطلاب بمهارات الاتصال والمهارات الفنية والعلمية لانخراط في سوق العمل.

4- إبراز قصص نجاح المشاريع الريادية الناجحة والحقيقية.

5- الإعلان عن مناطق استثمارية والمهن الواعدة في سوق العمل لإنشاء مشاريع ريادية .

6- تزويد من هم على وشك التخرج بمعلومات عن الوظائف المتاحة شروطها ومتطلباتها والوكالات من خلال تعريفهم بالمكاتب المسئولة عن التشغيل والتوظيف. (جحيل،2012 ، ص4-5)

4- مرحلة ما بعد التكوين:

أ- توظيف الخريجين:

تهدف إلى تأمين التحاق خريجي البرامج التعليمية والتكوينية المختلفة بمجالات العمل المتوافرة ومساعدتهم على التكيف والاندماج بمحيط العمل وذلك عن طريق إجراء الاتصالات اللازمة بالجهات المعنية ، كمكاتب العمل والاستخدام للتعرف الى ما يتوافر لديهم من وظائف حالية ومستقبلية ، والاطلاع على الدراسات والتقارير والمعلومات المتعلقة بمجالات العمل وأوضاع العرض والطلب للقوى العاملة ، ومتابعة ما ينشر في وسائل الإعلام المختلفة حول الفرص العمل المتاحة ، وإجراء الاتصالات مع مؤسسات العمل والإنتاج لتوظيف الخريجين.

ب- متابعة الخريجين:

تهدف الى إجراء الدراسات حول أوضاع الخريجين للتعرف إلى مدى تكيفهم واستمرارهم في العمل وتقدمهم فيه ومرود ودهم المادي والنفسي عليهم ، وتوظيف نتائج هذه الدراسات لتقييم برامج التكوين من ناحية وخدمات التوجيه والإرشاد المهني من ناحية اخرى. (ججيل،2012، ص15-16)

2.9.3- المتكون (المتدرب) :

يعتبر المتدرب هو محور العملية التكوينية لذلك فإن مواصفات المتدربين تتحدد عادة في ضوء متطلبات البرنامج التكويني من خصائص جسمية وقدرات واستعدادات وميول.

1- متوسط تكلفة الطالب- المتدرب الواحد ، وهذه تقاس بمعدل الانفاق على كل طالب- متدرب في العام الدراسي الواحد وحسب المرحلة التعليمية الملتحق فيها ويعد هذا المؤشر مهم للجودة .

2- استخراج معدل عدد سنوات الالزامية والفعلية لتخريج متدرب واحد ، تم يتبعها احتساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب والتسرب كمؤشرات للكفاءة الانتاجية للمؤسسة.

3- احتساب نسبة عدد الخريجين الى عدد المسجلين وضمن المدة المقررة ، ونسبة الذين احتاجوا لمدد اضافية للتخرج. (السامرائي،2007 ، ص 423-424)

4- الاندفاع والرغبة في التعلم فالطالب الجيد هو الطالب الراغب في التعلم ليس لغرض النجاح فقط إنما ليزود بالكفايات المعرفية والأدائية والأخلاقية التي تؤهله للتعامل مع مفردات الحياة وتوفر له فرص النجاح في سوق العمل بعد تخرجه واتجاهه للعمل في أي مجال من المجالات التي يعد للعمل فيها.

5- القيام بدور المكتشف بمعنى أن المتدرب الجدي هو الذي يتعلم بالاكتشاف وفق قدراته العقلية والمهارية.

6- التجريب والممارسة وهذا يعني أن الطالب الجيد هو الذي يتعلم بالتجريب والاستقراء وأن تكون له رغبة جامحة في التعلم عن طريق إجراء التجارب واكتشاف الحقائق عن طريقها.

7- التعلم بالبحث المستند الى التشاور والتعاون مع المعلمين.

8- التعلم بالمناقشة والحوار الهادف والتفاعل الايجابي بينه وبين المعلم وبينه وبين الطلاب.

9- القدرة على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد، و اذا ما توافر طلاب يتمتعون بهذه القدرات والخصائص سنحصل على طلاب يتسمون بالجودة والقدرة على التفكير الحر والنقد البناء والتحصيل المنطقي والتطوير وقبول التغير نحو الافضل. (عطية ، 2007، ص 224)

3.9.3 : المكون (المدرب)

إن أنظمة التدريب المهني عالية الجودة تتطلب عدداً كافياً من المدرسين المدربين، حيث تظهر الدراسات التحليلية بأن هناك نقصاً في المدرسين المؤهلين للتكوين المهني وتشير إلى مشاكل انخفاض مستواهم الأكاديمي، أو مستوى منخفض من التقدير في المجالين الاجتماعي والاقتصادي، فالتقدير المرتفع والتدريب المستمر للمدرسين هما مفتاح للحصول على الجودة. (المجالس الاقتصادية والاجتماعية الأورو-متوسطية ، 2010، ص18)

لذلك فإن المدربون المهنيون يعتبرون الدعامة الرئيسية للعملية التكوينية وأحد معززات نجاحها ، ويقصد بذلك أن المدرب يطبق تقنيات التكوين والتعلم وأنشطة مبنية على المستجدات التربوية الحديثة والتي تساعد على تحقيق

التوقعات التي حددها البرنامج التكويني، وتتضمن مؤشرات المدربون التخطيط والتحضير وفق أسس علمية صحيحة والتمكن من مادة التكوين النظري والعملي من خلال المؤشرات التالية:

أ- المؤهل العلمي:

- درجة البكالوريوس في مجال التخصص المهني الصادر عن جامعة معترف وخبرة علمية لمدة سنتين في مجال التعليم والتكوين المهني والتقني.

- درجة الدبلوم من جامعة / كلية مجتمع (معهد التكوين) معترف بها وخبرة عملية لأربع سنوات في مجال التعليم والتكوين المهني والتقني.

ب- القدرات الفنية:

- القدرة على أداء كافة المهارات العملية المشمولة في البرنامج التكويني وبصورة مستقلة.
- استخدام أسلوب الأداء السليم والمأمون مراعيا أسلوب أسس وقواعد الأمن والسلامة والصحة المهنية.
- القدرة على تفسير كل خطوة في الأداء من خلال استثمار وتطبيق المعلومات المهنية المرتبطة بها.
- التعبير باستخدام قواعد الرسم الهندسي وتعبير الرسومات التنفيذية ضمن حقل اختصاصه.
- خدمة وصيانة الأجهزة والمعدات ضمن المشغل التكويني الخاص بحقل اختصاصه.
- المشاركة في تنفيذ دورات ورفع الكفاءة الفنية.(أرشيد، 2012، ص38-40).

ج- **القدرات التربوية :**

-يبتكر وضعيات ومواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم ، بما يتطلبه ذلك من وعيه وإلمامه بالكيفية التي يفسر بها ما بين المتعلمين من اختلافات وفروق فردية تؤثر في الطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم.

ج- يمتلك مدى واسع ومتنوع من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.

ح- يعزز البحث الايجابي والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفي الداعم في غرفة الصف من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفضية وغير اللفضية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك.

خ- يمارس التفكر والتأمل على نحو مستمر في ممارسته ، ليقوم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين (تلاميذ وآباء ومعلمين وغيرهم من المهنيين التربويين) ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر.

د- يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الايجابي ، والاندماج النشط في التعلم وتستثير الدافعية الذاتية للتعلم ، بما يحتاج اليه ذلك من وعي بطبيعة الفرد والجماعة وموجهات السلوك والدوافع للتعلم.

ذ- يستخدم بفاعلية الاساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ على استمراره. (البيلاوي وآخرون ، 2008 ، ص154).

4.9.3-البرنامج التكويني:

إن المنهاج ينبغي أن يكون ملائما ومتكيفا مع حاضر الطلبة ومستقبلهم ويراعي ميولهم واتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم واستعدادهم ومساعدتهم على إحداث تغيرات مرغوبة في سلوكهم ، لذا فإن جودة المنهاج تعكس جودة التعليم ، والتعليم الجيد هو ذلك التعليم الذي يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الاهداف التربوية المراد تحقيقها ، وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداهم والى مستوى توقعاتهم ، مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية. (دياب ، 2009، ص26) ومن مؤشرات الجودة ما يلي :

1- التأكد من تماشي أهداف وهيكل المنهج الدراسي ومحتوياته مع المهارات المطلوبة في سوق العمل.

2- مراجعة وتطوير المنهج الدراسي كل أربع أو خمس سنوات ومراجعة محتويات المقررات الدراسية بصفة دورية لتحديثها.

3- التأكد من استخدام الوسائل التعليمية الحديثة وضرورة تدريب الاساتذة (المكونين) على استخدام وسائل العرض الحديثة .(شنايت ،2010 .ص305)

4- تمثل المعايير المهنية الوطنية المرجع الرئيسي في حصر الكفايأت التخصصية.

5- يجب أن تحدد الكفايات الحياتية من السياسة التربوية الوطنية.

6- يجب أن تحدد الكفايات الاستخدامية من سياسة التدريب الوطنية. (مصطفى ، 2013. ص6)

7- تحديث المعلومات المهنية والتقنية في المقررات والكتب الدراسية.

8- إعداد المقررات والمواد الدراسية بشكل وحدات جزئية تغطي كل منها بشكل متكامل الجوانب المعرفية والمهارية العملية وسلوكات المهنة المتضمنة في الوحدة التكوينية. (مصطفى ، 2001، ص43)

9- تضمن البرنامج التكويني مواصفات اختيار المكونين والمتكونين المستهدفين والتجهيزات والمعدات اللازمة لتنفيذه. (أرشيد، 2012، ص45)

5.9.3-التجهيزات الامكانيات المادية:

تتعدد الإمكانات المادية حيث تشمل : جميع أنواع الأثاث والتجهيزات والمختبرات والمكتبات بالإضافة إلى الأجواء الفيزيقية كالتهوية والإضاءة والضوضاء وتتضمن جودة هذا المحور في المؤشرات التالية:

1- مدى استفادة الأساتذة والطلبة من المختبرات والورش ويجب أن تعكس المختبرات والورش متطلبات البرامج التعليمية وأن تدعم المختبرات والورش بأجهزة وأدوات ومعدات قياس ذات جودة ونوعية عالية لضمان الأداء الفعال والناجح.

2- مدى استفادة الأساتذة والطلبة من المكتبة من خلال توفيرها مصادر تخصصية وغير تخصيصه من كتب ومجلات ودوريات علمية والمواد المرجعية للقراءة التكميلية المرتبطة بالبرامج التعليمية والبحثية ، ومدى توافر العاملين بالمكتبة ومدى المساعدة التي يقدمونها وسهولة الوصول إلى المادة المطلوبة للقراء ، ومدى توفر أجهزة الحواسيب للطلبة و الأساتذة ويعد أقصى اختبار لكفاءة إمكانيات هو مدى توظيفها لأجهزة الحواسيب في عملية التعليم والتعلم .(السامرائي ، 2007 ، ص425).

أما (ارشيد، 2012، ص42-44) فيرى أن مؤشرات جودة مباني ومرافق التكوين المهني فتتمثل في:

1- توفر مساحات مناسبة للمرافق التعليمية والتكوين وضمن شروط التالية:

ا- غرف الصفوف النظرية (1.5) و2 م لكل متدرب.

ب- المراسم والمختبرات العلمية (2) م 2 لكل متدرب.

ت- المشاغل والورش(7) م 2 لكل متدرب

ث- المشاغل متعددة الاغراض مثل مشغل التأسيس والتهيئة العامة (5) م2 لكل متدرب.

ج- يتوفر بالمبنى والمرافق الخدمات الاساسية (المياه ، توفر وحدة صحية بنسبة وحدة واحدة لكل (15) لكل متدرب.

ح- توفر شبكة تمديدات هواء مضغوطة في المشاغل التي تحتاج مثل هذه الخدمة.

خ- أرضية المشاغل مناسبة وخالية من العوائق لا تسبب التعثر والانزلاق.

د- أن يبلغ ارتفاع المشغل (50.4 - 55.50) م.

ذ- الساحات والملاعب توفر ساحة او ملعب تتناسب مساحته مع عدد المتدربين بحيث لا يقل مساحته الخارجية 150-200

6.9.3- الإدارة التكوينية:

جودة الادارة للمؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير على القائد ، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة ، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح ، (الطائي وآخرون ، 2009 ص282) ويدخل ضمن إطار الإدارة التخطيط ومتابعة الأنشطة التي تؤدي إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة وإن جودة التخطيط تعني القدرة على وضع الخطط الدقيقة المرنة التي تكفل تحقيق المواصفات والمتطلبات المطلوبة التي تعبر عن توقعات

المجتمع وتوقعات الطلبة أنفسهم وأن يجري من متخصصين لهم دراية كافية بمتطلبات الجودة وأهدافها وكيفية تحقيقها.

أما جودة المتابعة فتعني المراقبة المستمرة لأهداف العملية ومداخلاتها وعملياتها وتقويمها وأن تؤسس على معايير محددة يعلمها جميع العاملين في المؤسسة .(عطية ، 2007، ص226) ، فيما يرى (فليه، 2003، ص 352) أن جودة الإدارة ترتكز على :

1- إدارة تعطي فرصة للمشاركة في التعليم والتكوين.

2- تتيح وقت الكافي لاستخدام الحاسب الآلي وأجهزة التكنولوجيا.

3- الإدارة تحافظ على النظام الذي يتيح التعلم الجيد.

4- توظف الإدارة كل الإمكانيات وتضع الإستراتيجيات لتلبية الاحتياجات.

7.9.3- التقويم ونظام الاختبارات المهنية:

إن الإصلاحات الحديثة في جودة التعليم تركز على العمليات ونواتج التعلم وهذا مؤشر أساسي وهام للحكم ليس فقط على مدى جودة عملية التعلم أو المخرجات المتمثلة في الطالب، بل وعلى المؤسسة التعليمية عامة. وتبعا لذلك فإن مفهوم التقويم من منظور الجودة والاعتماد يتعدى مجرد إجراء الاختبارات التي تشمل الأسئلة الكتابية والتي تقيس المعارف والمهارات البسيطة والتي تجرى في فترات محددة ، إلى مفهوم أكثر شمولية، إنه انتقال من الاختبارات التحريرية البسيطة إلى التقويم المتعدد ومن قياس معارف ومهارات بسيطة إلى قياس المستويات العليا من التفكير، ومن قياس مستوى المعارف إلى كيفية توظيفها في الحياة المهنية والعامة فضلا عن تقويم الجوانب الوجدانية كالقيم والاتجاهات. (مقدم ، 2010 ،ص 167)

فيما أقترح (الطراونة ،2011،ص12-15) مجموعة من المعايير لضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة :

1- الأخذ بمفهوم التقويم الحقيقي للطلبة وتطوير قدرة عضو هيئة التدريس على ممارسته.

2- شمول التقويم الحقيقي لجميع جوانب تعلم الطلبة (المعرفية والمهارية والوجدانية).

3- واقعية المهمات التي يقوم بأدائها الطلبة ويتم بناءً عليها تقويم تعلمهم تقويمًا حقيقيًا.

4- استمرارية التقويم الحقيقي وسيره جنبًا إلى جنب مع العملية التعليمية التعليمة.

5- تنوع ومرونة استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي.

6- صدق أدوات التقويم الحقيقي وعدالتها.

7- أدوات التقويم الواقعي محكية المرجع.

8- اقتصادية التقويم الحقيقي يكون اقتصاديا في الوقت والجهد والتكاليف.

9- ديمقراطية التقويم الحقيقي بالنسبة للطالب أي(التقويم الذاتي لما تعلمه).

10- التعاون بين عضو هيئة التدريس والطالب أثناء التقويم الحقيقي.

11- التغذية الراجعة حيث يجب أن يشمل تقييم المتدربين في التكوين المهني على نوعين من الاختبارات المهنية

1- **اختبار المعلومات المهنية النظرية**: حيث يقيس عادة المجال المعرفي بمختلف مستوياته إلى حد ما والمجال الانفعالي حيث يتطلب القياس في المجال الانفعالي تكرار الملاحظة، ويستخدم في اختبارات المعلومات المهنية النظرية المعايير الآتية:

- **المطابقة** MATCHING
- **الاختيار من متعدد** MULTIPLE CHOICE
- **التكميل** COMPLETATION

2 – **الاختبار الادائي** (العملي) حيث يقيس القدرات والسمات في المجال النفس حركي (العملي) وفي ضوء نوع الكفاية وطبيعتها ثم تحديد أداة القياس المناسبة. ويصنف على أنه اختبار محكي المرجع، ويعد معيار الأداء المقبول في سوق العمل وبذلك يستخدم الاختبار العملي كأداة لقياس وتقييم التمكن من أداء

الكفايات المهنية العملية للعمل أي الكفايات المهنية المحددة في المعايير الوطنية للعمل، ويجب أن يتناول الاختبار العملي بإطاره العام بعدين بشكل أساسي هما : أسلوب العمل ، والمنتج النهائي ، كما يمكن أن يكشف عن بعض المهارات العقلية.

3- **أسلوب العمل** : ويشمل هذا البعد أهداف سلوكية تغطي الامور التالية:

- اختبار الادوات والتجهيزات المناسبة لأداء المطلوب.
- استخدام الادوات والتجهيزات المناسبة بصورة صحيحة وآمنة.

4- **المنتج النهائي** : ويشمل البعد:

- دقة العمل (إنجاز المنتج النهائي) من حيث التقيد بالمواصفات المحددة أو البعد النوعي للمنتج النهائي .

- سرعة العمل أو الوقت المستغرق في الإنجاز ويعني هذا البعد الكمي.

5- مهارات عقلية MENTAL SKILLS

يجب أن يتضمن الاختبار العملي بعض الأسئلة او الفقرات التي تكون الإجابة عنها شفويا (فقرات مناقشة) لقياس قدرة المتقدم لاختبار في تفسير بعض الإجراءات العملية التي يصاحبها قدرات عقلية (ذهنية) KNOW WHY لا يمكن ملاحظتها في أثناء مراقبة الأداء. (مصطفى ، 2013، ص25-29).

8.8.5- التسرب والرسوب: يرى صليبا، 1987؛ مطاوع، 1997 أن ظاهرة الهدر التربوي تشكل بشقيها الكمي المتمثل في الرسوب والتسرب من المدرسة، والنوعي المتمثل في تدني نوعية التحصيل الأكاديمي للخريجين، قلقا مستمراً للتربويين والاقتصاديين، وراسمي السياسة التعليمية، وأفراد المجتمع بشكل عام، لذا فقد بذلت على الصعيد العالمي والإقليمي والمحلي جهود كبيرة سعياً لإيجاد السبل الممكنة والكفيلة للحد من هذا الهدر الذي يضعف الكفاءة التعليمية، ويؤدي إلى ضياع مدخلات التعليم، وضعف في مخرجاته، وإعاقة عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية (عود وآخرون ، 2016، ص239)

كما نجد أن هناك دراسات جعلت معدل كلفة التكوين المهني للمشارك الواحد بالإضافة إلى معدل الوقت المستغرق على التدريب والتسرب والرسوب من أهم المجالات التي تعطي مؤشراً واضحاً على الكفاءة الداخلية وبالتالي الجودة والفاعلية فعندما نتحدث عن التسرب والرسوب وأثرهما على الكفاءة الداخلية فيجب ألا نغفل الجانب الاقتصادي الذي يعد مهماً وهو ما يتمثل في المردود الاقتصادي الناجم عن التحاق الطالب (المتدرب) بالبرنامج وتحقيق النواتج الاقتصادية من زيادة دخل المتدرب وارتفاع الإنتاجية في المنشأة مما يزيد من إجمالي الناتج المحلي بحيث يتم كل ذلك بأقل جودة، والتخطيط لاختيار البدائل الأكثر اقتصادية مع تفادي الهدر. ويتضح انعكاس التسرب- والذي يعبر به عن "من يترك التعليم قبل إتمام مرحلته الأساسية"(الشريفي:72) من

واقع كلفة إعداد الطالب (المتدرب) السنوية ،فتسرب نسبة من الملتحقين بالبرنامج يعني أن الكلفة الثابتة المقرر إنفاقها على المجموع الكلي أصبحت توزع على الجزء المتبقي من المسجلين أي أن نصيب المتسربين أعيد توزيعه على المتبقين (المصري:207)؛وفيما يتعلق بأثر الرسوب على كلفة الطالب فيتضح فيما يسمى الكلفة المركبة فإضافة إلى ما أُشير إليه من أثر التسرب من ارتفاع الكلفة السنوية للطلبة المتبقين فإن اثر الرسوب يمتد إلى الكلفة الكلية لإعداد الطالب حيث تزداد بمقدار التكلفة للفترة الإضافية هذا من جهة من جهة أخرى فإن رسوب الطالب وإعادته للمرحلة أو إضافته فصل دراسي أخر يهدر فرصة على طالب أخر كان من الممكن قبوله والاستفادة مما انفق عليه وهو ما يسمى (تكلفة الفرصة البديلة). (الذيابي، 2011)

أما مؤشرات الجودة وفق النموذج الأوربي فتتمثل في المؤشرات التالية :

- ❖ المؤشر الأول: نسبة مزودي التعليم والتدريب المهني الذين يطبقون نظام" إدارة الجودة "وذلك بحسب الإطار المشترك لضمان الجودة.
- ❖ المؤشر الثاني: الاستثمار في تدريب المدربين.
- ❖ المؤشر الثالث : نسبة البطالة بحسب الفئة أو بحسب مستوى التدريب.

❖ المؤشر الرابع :حجم الفئات الضعيفة :الطلاب الذين يتركون النظام التعليمي باكرا , والشباب العاطلين عن العمل تحت سن 25 ، (العاطلين عن العمل لفترة طويلة (سنة وأكثر)، وأكثر من السن (55 عاماً وما فوق)، وأصحاب الاحتياجات الخاصة بحسب التعريفات الوطنية.

❖ المؤشر الخامس: نسب المشاركة في التدريب المهني الأولي والتعلّم مدى الحياة بحسب نوع برنامج التدريب المهني.

❖ المؤشر السادس: النسبة المئوية للمشاركين الذين بدؤا ونجحوا في إتمام برنامج للتدريب المهني بحسب نوع التدريب والتعليم المهني.

❖ المؤشر السابع: الوجهة التي يتجه إليها المتدربون بعد ستة أشهر من التخرج.

❖ المؤشر الثامن: استخدام المهارات المكتسبة في مكان العمل من وجهة نظر كل من العامل ورب العمل.

❖ المؤشر التاسع: قدرة الأساليب المستخدمة على تطوير التعليم والتدريب المهني ليتلاءم مع التغيرات في متطلبات سوق العمل.

❖ المؤشر العاشر : قدرة الأساليب المستخدمة على تعزيز وتطوير إمكانية الوصول للنظام بما في ذلك أنظمة النصح والإرشاد والدعم .(كلود سوفاغو , 2007, ص20)

10.3 –متطلبات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني:

إن إعداد الأجيال المستقبلية إعداد جيدا يتطلب تحديد متطلبات تجويد التعليم، باعتبارها عمليات نوعية ذات كلفة، وتحديد سمات المنظومة التعليمية المؤهلة لقيادة عمليات التجويد وتنفيذها فمن الخطأ استنفاذ الموارد المتاحة في توسيع نظم التعليم، دون بذل الجهود في تحسين نوعية التعليم وتجويده في مجالات عدة مثل تحسين السياسات

التعليمية والتكوينية، وتوفير المواد التعليمية. (العاطي,2007,ص18) كما ينبغي على قطاع التكوين المهني تبني الاستراتيجيات الآتية:

1- اكتساب المهارات والكفاءات

يجب أن يكون التركيز على اكتساب المهارات من قبل مدربي التدريب المهني، كما ينبغي الحكم على الكفاءة المكتسبة من خلال الأداء في الامتحانات وأن تكون هذه المهارات قابلة للاستخدام وقيمة ، كما يجب أن تكون الورشات مجهزة تجهيزا جيدا من أجل اكتساب المعارف والمهارات والكفاءات اللازمة .

2- التمويل الكافي

يمثل التمويل غير الكافي مشكلة رئيسية في التكوين المهني في العديد من البلدان النامية مثل نيجيريا وغيرها فالتكوين المهني هو مشروع يستهلك المال، حيث يجب أن تمول بشكل الصحيح لتحقيق أهدافها المسطرة، فاحتياجات التدريب المهني تشمل شراء المعدات والمواد اللازمة للتدريس، صيانة المعدات ، ودفع الرواتب لهذا يجب على الحكومة توفير الأموال الكافية للتكوين المهني كما لا يمكن أن تتحقق الجودة إلا من خلال الاكتفاء المالي الذي سيساعد في توفير البنية التحتية ، والمختبرات والمواد الكيميائية والمخبرية والفصول الدراسية.

3- تطوير الموظفين

يجب أن يكون هناك توفير للقوى العاملة التدريبية المناسبة في المؤسسات المهنية كما يجب أن يكون الطاقم التدريبي مؤهل، من خلال تطوير الموظفين، وإعادة تدريبهم واكتسابهم المعارف والمهارات والكفاءات التي تساعدهم على أداء الكفاءة وظائفهم بجودة عالية، وعليه من المهم جداً أن تحدد المؤسسات برنامجاً مناسباً للتدريب وإعادة التدريب العاملين.

4- توفير التسهيلات الكافية

لضمان التدريب الفعال يجب توفير قدر كافي من المرافق كالمعدات والبنى التحتية والمرافق المادية كما يجب أن تحتوي القاعات على مواد تعليمية و تكوينية مواتية للتعلم، وأن تكون بيئة التدريب تحاكي أو تماثل واقع العمل أو

بيئة العمل لأن التعليم والتكوين الحقيقي يساهم في تشجيع الطلاب على التعلم الذي يؤدي إلى تعزيز الجودة كما أن النقص في المرافق يؤدي إلى سوء ظروف الخدمة وإلى عدم الرضا الذاتي مما يجعلها أقل كفاءة في العمل.

5- تعزيز الموقف المجتمعي نحو التكوين المهني

يساهم الموقف الإيجابي تجاه أي موضوع في ضمان جودته، لكن لا يزال هناك اتجاه قوي نحو وظائف ذوي الياقات البيضاء نتيجة للوضع المنخفض المرتبط بأكثر أنواع الوظائف المتوفرة في التعليم والتكوين المهنـــي، وفي ضوء أهمية التعليم المهني وتعزيز الموقف المجتمعي يجب على الحكومة السعي إلى رفع المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمدرب المهني ،كما يجب زيادة الوعي العام بقيمة ومزايا التعليم والتكوين المهني وما هو الدور الذي يتوقع أن يلعبه في التطور التكنولوجي لأمم.

6-تحسين جودة المكون

إن جودة المعلم تعتبر مهمة في نجاح الطلاب وهو ما يدعو إلى ضرورة زيادة المرونة في الدورات التدريبية الأولية للمدرسين لتلبية احتياجات الفئات المختلفة للمدرب . (Misko.2015.49)

7- تحسين جودة التقييم

تعد ممارسات تقييم التكوين الفعال من المكونات الرئيسية لنظام التكوين المهني الذي يعمل بشكل جيد، فهي تدعم نوعية ونزاهة اكتساب المعارف والمهارات والمؤهلات الصادرة عن هيئات المنح أو مقدمي الخدمات بالإضافة الى تحسين سمعة المؤسسات ولهذا فإن المفتاح لتطويرها هو وجود برامج شاملة لإعداد وتحضير مدربي ومقيمي التعليم المهني المستمر ،كما أن سلوكيات المدربين والمقيّمين تدعم التدقيق الخارجي وتعتبر من أدوات واستراتيجيات ممارسات التقييم الفعال. (Misko.2015.49)

كما يرى السامراني أن متطلبات تطبيق الجودة في التعليم والتكوين تتمثل في:

1- وعي وإيمان الإدارات العليا بأهمية تبني إدارة الجودة الشاملة في تحقيق أهداف النظام التعليم.

2- تبني الأنماط القيادية المناسبة لمدخل إدارة الجودة الشاملة .

3- ضرورة أن تعرف جميع المستويات الإدارية بفلسفة إدارة الجودة الشاملة والتكيف مع متطلباتها ومبادئها الموجهة نحو تحقيق احتياجات المستفيدين من التعليم.

4- وضع برامج تدريبية لمختلف العاملين في القطاع التعليمي على إدارة الجودة الشاملة .

5- تشكيل مجالس جودة أو فرق الجودة في كل مؤسسة تعليمية لمراقبة الجودة وتأكيدها.

6- بناء نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة ليكون مرجعا في تطوير الإدارة وتوثيق المنجزات وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

7- ضرورة توفير معايير واضحة ودقيقة وموضوعية تصلح لقياس أداء العاملين (الخدمية والتعليمية) وان تكون معلومة لدى الجميع حتى يمكنهم محاولة الوصول إليها.

8- توفير سبل التعاون والتفاهم بين الأقسام أو الشعب في المؤسسة التعليمية الواحدة وتوجيهها نحو أهداف مشتركة يسعون معا لتحقيقها. الانسجام مع المواصفات العالمية و الاقتراب منها.

11.3- مبادئ تقييم الجودة في التعليم والتكوين المهني :

يعتبر كلا من (عباس، علي: 1999، 242) أن كل تقويم له أهمية كبيرة للمنظمة والعامل حيث أن المعلومات المتحصل تعتبر كأساس للتقويم الدوري للأفراد سواء كان هؤلاء الأفراد فعالين أم غير فعالين، صالحين للترقية أو غير مؤهلين للترقية كما أن هذه العملية تساعد الإدارة في تحديد الحوافز المؤثرة على أداء الأفراد من خلال التأثير على دوافعهم، يتضح التداخل وعدم التحديد في بنية مفهوم الجودة جليا في فكرة تقييم الجودة حيث يمكن رؤية التوتر والتداخل بوضوح بين العديد من المظاهر:

1- المطالب المحاسبية وعمليات التحسين الداخلية .

2- فكرة المعيار الذهبي Golden Standard أو اكتمال تحقيق الأهداف .

3- الحكم على الجودة في إطار معايير مجردة أم في إطار المنافسين .

4- تقييم المدخلات أو المخرجات أم الإطار التعليمي والتدريسي ككل .

5- هل التقييم على نحو شامل أم في إطار مطالب متخصصة .

6- باستخدام المداخل السريعة أم المداخل الاستراتيجية.

وربما يرجع جزء كبير من هذا التوتر إلى افتقاد الاتفاق على معايير محددة للجودة حيث يقول Birgitta بأنها شيئا ما جيد،سواء كان جيداً بدرجة كافية أو جيداً ، على نحو عظيم يكون أجوف عديم الجدوى ومطلب خالي من المعنى ما لم نستطيع أن نقول على أي أساس ، فمعايير الحكم على الجودة ليست نهائية أو محسومة وبخاصة عندما تتعلق بتثمين وتقدير جودة المؤسسات . (السعيد، 2005، ص 145) .

يكون تقويم الجودة أحيانا مثيرا للجدل لأنه يتصدى للقيم الأكاديمية القائمة والمفاهيم الخاصة عما تمثله الجودة العالية في التعليم, وهناك أربعة أنواع رئيسية لقيم الجودة تمثل أساليب متنوعة لتقويم الجودة:

1- النوع الأول :

يبنى على قيم أكاديمية تقليدية, ويركز على مجال الموضوع, ومعايير خاصة بالجودة مستمدة من خصائص الموضوع, يرتبط ذلك في العادة بالسلطة المهنية القوية، وعملية التحكم، كما يرتبط أيضا بالتسلسل الهرمي الأكاديمي المبني على الصيغ الاجتماعية الصارمة المتبعة في المجتمع المعني، ومفاهيم الجودة تقوم على المسائل المتصلة بالموضوع, وتتباين داخل المؤسسة التي بها مجال ضيق لتحديد وتقويم الجودة.

2- النوع الثاني :

هذه القيم التي أسميناها "الإدارية" ترتبط بالتركيز المؤسسي للتقويم مع الاهتمام بالإجراءات والهياكل على افتراض أن الجودة يمكن تحقيقها بواسطة الإدارة الجيدة، ومن هذا المنظور فإن خصائص الجودة تعد ثابتة في المؤسسة جميعها، وتوفر إدارة الجودة الشاملة التبرير الفكري لهذه الطريقة، ومن المحتمل أنها طريقة يمكن تطبيقها بشكل متساوي على جميع المهام والنشاطات الخاصة بمؤسسة التعليم العالي، ولا يقتصر على النواحي الأكاديمي فحسب، وبالفعل قد يكون هناك تركيز نسبي ضئيل على المواضيع الأكاديمية في هذا الأسلوب.

3- النوع الثالث :

وصفنا فيه قيم الجودة " بأصول التدريس" والتركيز هنا على العنصر البشري, ومهاراتهم في التدريس والممارسات التي يتبعونها في قاعات التدريس ،ويرتبط هذا النوع بقوة تدريب وتطوير أعضاء هيئة التدريس ،كما هو الحال في النوع الثاني, فإن خصائص الجودة تعد ثابتة غير متغيرة في المؤسسة، وهناك تركيز محدود على محتوى التعليم، ولكن هناك تركيز أكبر على طريقة تعليم ذلك المحتوى.

4- النوع الرابع:

ترتكز القيم الموجود فيه على التوظيف، كما يركز هذا النوع على خصائص مخرجات الخريج ، والمعايير ونتائج عملية التعلم، وهو أسلوب يأخذ في الحسبان متطلبات العميل ، علما بأن المقصود بالعميل صاحب العمل الذي يقوم بتوظيف الخريج .(برينان، شاه ،2007، ص30-31).

خلاصة

إن تحقيق الجودة في التكوين المهني عملية معقدة تتطلب دراسة معمقة للواقع الاجتماعي والاقتصادي من أجل تحديد معايير ومؤشرات تطبيقها وتكييف تلك المؤشرات بما يخدم بيئة وطبيعة المجتمع الجزائري.

الفصل الرابع : تجارب عالمية في تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني

تمهيد

1.4. تجربة نيوزلندا

2.4. تجربة اسكتلندا

3.4. تجربة بريطانيا

4.4. تجربة سنغافورة

5.4.جودة التكوين المهني في الدول العربية

تمهيد:

تعتبر التجارب الدولية من أهم الدروس التي يمكن الاستفادة منها من أجل تحسين وتجويد نظام التكوين المهني في الجزائر ولهذا سنقوم باستعراض العديد من التجارب التي حققت نجاحا باهرا في ضمان الجودة في التكوين المهني.

4- 1- تجربة نيوزلاندا:

يغطي قطاع التعليم فوق الثانوي في نيوزلندا مؤسسات التكوين الخاصة ومعاهد التكنولوجيا والبولتيك والجامعات والتكوين في مكان العمل، فهذا القطاع يقدم مجموعة متنوعة من الخيارات التعليمية والتكوينية بطريقة مرنة لتلبية احتياجات المتعلمين ، فهي تقدم دورات من شأنها

تسهيل الانتقال من المدرسة إلى العمل وصولا الى الدراسات العليا .

ومن المؤسسات المسئولة عن تقديم التكوين المهني في نيوزلندا :

4- 1-1.معاهد التكنولوجيا والبولتيك:

هناك 20 معهدا من معاهد التكنولوجيا البولتيك (Institutes of Technology and Polytechnics) في نيوزلندا توفر التعليم والتكوين المهني ما بين الدراسات التمهيدية إلى الدراسات الأكاديمية بالإضافة إلى دورات تأكيد الخبرة المهنية تتوج في الأخير بالحصول على مؤهل إحدى هذه الشهادات لديه نفس مستوى شهادة جامعية . (The New Zealand Qualifications Authority.2012)

4-1-2- مؤسسات التكوين الخاصة :

هناك العديد من مؤسسات التكوين الخاصة (Private Training Establishments) متخصصة في التكوين فيما يخص العديد من المهن مثل السفر ، السياحة ، التصميم ، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ....الخ (The New Zealand Qualifications Authority.2012).

4-1-3- منظمات التكوين الصناعية (Industry Training Organisations ITOs)

هيئة معترف بها من الحكومة بموجب قانون التكوين في مجال الصناعة تم إنشاءها في 1992 تقع على عاتقها مسؤولية وضع معايير وتقديم التكوين لقطاع الصناعة التي تمثلها والمعروف باسم Industry Training Organisations ITOs) تضم 39 منظمة في مختلف الصناعات تمثل جل الصناعات الموجودة في نيوزلاندا وتنوب عنها، تغطي حوالي 73% من العمال منها قطاع الصناعات التحويلية ، الزراعة ، البناء والتشييد ، الخدمات....الخ تنطوي تحتها ما يقارب 35000 من الشركات والمؤسسات من جميع الأحجام في مجال التكوين الصناعي. و يتمثل دورها الأساسي في:

7- ربط احتياجات الصناعة وسوق العمل من المهارات بالتكوين المهني.

8- توفير المعلومات فيما يخص الطلب على المهارات من القطاعات الأخرى.

9- تحديد معايير المهارات الوطنية والمؤهلات التي تتطلبها الصناعة لضمان قيمة وأهمية الاستثمار في التكوين المهني. .

10- تنظيم وتنمية المهارات والتعلم في مكان العمل.

5-اعتبار التكوين كوسيط لتلبية احتياجات العاملين في قطاع الصناعة المختلفة من خلال ربط التعلم في مكان العمل بالاحتياجات الوطنية من المهارات. (Ministry of Education , 2011)

4-1-4- فوائد منظمات التكوين الصناعية : Industry Training Organisations (ITOs)

تنمية المهارات والتعلم في مكان العمل له فعالية من حيث التكلفة بالنسبة :

- ✓ **لأرباب العمل**: تقدم الحكومة الدعم وتساعد على تنمية المهارات والتي لها علاقة باحتياجات الشركات والصناعة والتي تؤدي إلى الوفاء بالمؤهلات والمعايير التي وضعتها هذه القطاعات.

✓ **للعاملين والمتعلمين**: التعلم في مكان العمل يمكنهم من تطوير مهاراتهم ووظائفهم بطرق مفيدة ومنتجة فالتعلم أثناء العمل يعني أنك لن تضطر لاقتراض من أجل الدراسة ويمكنك من كسب الدخل وتتعلم.

✓ **للدولة**: تقاسم وتحمل تكاليف التكوين من قبل أرباب العمل والحكومة لذلك فإن تنمية المهارات لا يفي فقط بمعالجة النقص في المهارات وإنما الاستخدام الأمثل لأموال دافعي الضرائب.

4-1-5- ضمان الجودة :

تقع مسؤولية ضمان الجودة على عاتق المؤسسات والمنظمات التي تقدم خدمات التكوين المهني ، تركز ضمان الجودة على نوعية النتائج المعترف بها من خلال المؤهلات ،كما يدرس النظم والعمليات التي تدعم تحقيق الجودة من قبل مقدميها، إن هيئة المؤهلات النيوزلندية The New Zealand Qualifications Authority (NZQA هي المسؤولة عن جودة ضمان الجودة لمنظمات التعليم غير الجامعي حيث وضعت الهيئة "**إطار لضمان الجودة** " والذي يرتكز على المبادئ التالية:

1- الثقة العالية والمساءلة العالية.

2- الجودة كمفهوم ديناميكي.

3- التركيز على النتائج.

4- المرونة.

ومن أهم مكونات هذا الإطار:

1- إطار المؤهلات في نيوزلاندا (NZQF) :

والذي أنشئ في 2010 يحتوي على قائمة شاملة لجميع المؤهلات مضمونة الجودة في نيوزلندا، تم تصميم هذا الإطار لتحسين الاعتراف بالإنجاز التعليمي والمساهمة في النجاح الاقتصادي والاجتماعي، الثقافي وعلى وجه التحديد :

1- نقل وإكساب المهارات والمعارف والصفات للخريج من خلال استكمال المؤهل.

2- يساعد ويمكن من توفير مسارات التعليم عالية الجودة.

3- إن تطوير مؤهلات متكاملة ومترابطة يعزز الثقة في الجودة وإمكانية المقارنة الدولية للمؤهلات في نيوزلندا.

4- يمثل قيمة مقابل المال وهو دائم وقوي. (The New Zealand Qualifications Authority.2012)

2- التقييم الذاتي:

يعتبر التقييم الذاتي وسيلة لتنظيم التعليم بعد الثانوي وتحسين أدائه التعليمي فهو عملية منهجية تعتمد على المراجعة الذاتية ، والتقييم حيث يمكن المنظمة من:

- جمع البيانات بصورة منهجية.
- جودة تحليل البيانات والمصداقية العالية إلى الاستنتاجات صحيحة.
- إن التقييم الجيد هو الذي يشارك فيه مجموعة من الأطراف المعلمين ، الموظفين ، الطلاب أصحاب المصلحة مثل أرباب العمل...الخ .

2-1- الملامح الرئيسية لفعالية التقييم الذاتي:

ينبغي للعمليات المستخدمة في التقييم الذاتي أن تتمتع بالشمولية ، الأصالة ، الشفافية ، وتركز على المجالات الآتية :

- **تقييم الاحتياجات:** إلى أي مدى منظمات التعليم بعد الثانوي تحدد منهجية لتلبية احتياجات المتعلمين أصحاب العمل والمجتمع ككل.
- **العمليات والممارسات** : يجب أن تركز العمليات والممارسات على تحقيق النتائج على سبيل المثال: الأهمية الرئيسية للتعليم الجيد ، الدور الفعال لخدمات دعم المتعلم.

- **إنجاز المتعلم** : أثر التعلم على المتعلم ، التقدم المحقق والإنجاز.
- **النتائج** : ما تم تحقيقه وقيمة ذلك للمتعلمين ، أرباب العمل والمجتمع ككل.
- **استخدام ما تم تعلمه** : ينبغي للتقييم الذاتي أن يؤدي إلى استنتاجات قائمة على أدلة وإثباتات لاتخاذ القرارات والتخطيط الإستراتيجي الذي يؤدي بدوره الى التغيير الإيجابي.
- **التحسين الفعلي** : إلى أي مدى هذه التحسينات مفيدة.

3- التقييم الخارجي والمراجعة :

إن التقييم الخارجي والمراجعة يستخدم لتقييم الأدوات والعمليات للوصول إلى أحكام صحيحة وذات مصداقية عالية فيما يخص الأداء التعليمي والقدرة على التقييم الذاتي، ويعتمد التقييم الخارجي على مجالين هما:

أ- **الأداء التعليمي**: النتائج المحققة من قبل منظمات التعليم بعد الثانوي والتي يجب أن تمتع بجودة وقيمة للمتعلمين و أصحاب المصلحة، وتقييم الأداء التعليمي ينطوي على الإجابة على الأسئلة التي تركز قي المقام الأول على نوعية التعلم والتعليم ، وإنجازات المتعلمين .

ب- **القدرة على التقييم الذاتي** : مدى قدرة وفعالية المنظمة على استخدام معلومات التقييم الذاتي لفهم الأداء وإجراء التحسينات، من خلال التقييم الخارجي والمراجعة الدورية فإن منظمات التعليم ما بعد الثانوي تتعرض للمساءلة أمام الطلاب و أرباب العمل ، الممولين ، هيئات ضمان الجودة وجميع الأطراف المعنية الأخرى.

4- مؤشرات تقييم مؤسسات التعليم بعد الثانوي :

تهدف مؤشرات تقييم التعليم فوق الثانوي إلى تقييم نوعية وقيمة التعلم الذي تقدمه هذه المنظمات كما تساعد على الحكم على مدى جودة الأداء التعليمي والقدرة على التقييم الذاتي ، وهناك نوعان من المؤشرات:

أ. **مؤشرات النتائج** : تضم العناصر التالية:

- حصول الخريجين على فرص عمل.
- التعليم المستمر والمشاركة بشكل إيجابي في المجتمع.
- إكساب المتعلمين معارف ومهارات مفيدة وتنمية قدراتهم (بما في ذلك الإدارة ألذاتية)
- تحسن المستوى المعيشي للمتعلمين (الرفاهية) وتعزيز قدراتهم.
- توليد المعرفة ونشرها.

ب. مؤشرات العملية : تضم مؤشرات الجودة التالية:

1- **تسهيل مسارات التعليم** : ويتفرع عنه مجموعة من المؤشرات التالية :

- الدراسة الشاملة للمعلومات وتقديم المشورة في الوقت المناسب.
- توفير الدعم المستمر لمساعدة المتعلمين على متابعة المسارات التي اختاروها.

2- **التشجيع على توفير بيئة تعلم فعال** : وتتفرع عنها المؤشرات التالية:

- يجب أن تكون بيئة التعليم مخططة ومنظمة ومفيدة وتلبي احتياجات المتعلمين.
- الاتصال الفعال بين المتعلمين والمعلمين.
- أنشطة ومصادر التعلم تكون فعالة من خلال إشراك المتعلمين.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتطبيق المعارف والمهارات في سياقات ووضعيات متنوعة.

3- **تذليل العوائق التي تحول دون التعليم** : ويتفرع عنه المؤشرات التالية

أ- بيئة تعلم شاملة.

ب- سياسات وإجراءات تقلص من الصعوبات التي تحول دون التعلم.

4- **التقييم الذي يدعم التعليم** : ويتفرع عنه المؤشرات التالية

أ- تقييم صادق، عادل، شفاف .

ب-يقدم تقييم المتعلمين معلومات مفيدة عن التقدم المحرز.

ت- يوفر التقييم تغذية راجعة للمتعلمين والمعلمين ومفيدة فيما يخص التقدم المحقق.

5- العلاقة والمشاركة في المجتمع : ويتفرع عنه المؤشرات التالية :

أ- المشاركة الفاعلة في المجتمع.

ب- تحديد أصحاب المصلحة بدقة ووضوح وإجراءات إشراكهم بصفة مستمرة ودائمة.

ت- إبلاغ أصحاب المصلحة بالتطورات والعوائق وكذلك التوقعات.

ث- التشجيع على المشاركة الفعالة لأصحاب المصلحة والمجتمع على جميع مستويات منظمات التعليم فوق الثانوي.

6 - توفير البرامج المناسبة : ويتفرع عنه المؤشرات التالية

أ- البرامج لها علاقة بمتطلبات أصحاب المصلحة والمجتمع.

ب- تخطيط البرامج بناء على تحليل الاحتياجات المستمر.

ت- **البرامج** تعكس التغييرات في المحتوى، ممارسات التدريس، والتقنيات.

7- التعلم التنظيمي : ويتفرع عنه المؤشرات التالية

أ- الغرض والاتجاه واضح.

ب- القيادة الفعالة.

ت- تخصيص الموارد اللازمة لدعم التعلم والتعليم والبحث.

ث- فعالية التوظيف وتطوير الموظفين.

ج- تقدير قيمة الموظفين.

ح- التوقع والاستجابة للتغيير.

خ- التقييم الذاتي المستمر الشامل والشفاف والذي يؤدي الى التحسين.

هـ- تحقيق التوازن بين الابتكار والاستمرارية .

4- 2- تجربة اسكتلندا:

4-2-1. كليات التعليم الإضافي (Further Education Colleges)

إن المسؤول الرئيسي عن التكوين المهني في أسكتلندا هو الكليات أو ما يعرف "كليات التعليم الإضافي (Further Education Colleges) حيث توفر التكوين لما يقارب 50000 متكون كل عام وهي أكبر مزود للتعليم مدى الحياة ، توجد تقريبا في جميع المدن والقرى في اسكتلندا حيث تغطي أكثر من 4000 موقع، لضمان وصول التكوين الى كل فئات المجتمع ومساعدتهم على تطوير وتحسين إمكانياتهم وقدراتهم خاصة بالنسبة للشباب حيث أن 58 % من المتدربين هم في سن 25 سنة ومتوسط العمر 32 سنة، وقد توصلت دراسة في اسكتلندا في أن كل جنيه إسترليني تم استثماره في كليات اسكتلندا هناك عائد اقتصادي لا يقل عن 3.20 جنيه إسترليني (الفرق الذي تصنعه الكليات في العمل. (Kidner.2011.3-4)

كما تقوم هذه الكلية بوضع برامج لتلبية احتياجات صناعة محددة أو احتياجات خاصة لأرباب العمل المحليين (حسب المنطقة) وإقامة شراكة بين الكليات والصناعة من خلال المشاركة في تقييم التعلم من أجل العمل وإصدار الشهادات لأن التكوين يعتمد على اتفاق بين الصناعة أو الشركات والكليات المحلية وهناك عدة نماذج للشراكة:

1- الإشراك في تخطيط التكوين بين الكلية وإحدى الشركات المحلية الموجودة في المنطقة حيث يتم جزء من التكوين في الكلية والجزء الأخر في مكان العمل فيما تقع المسؤولية على عاتق موظفي الكلية ومكونيها لمراقبة ورصد معايير الأداء.

2- مرونة عالية للبرامج التكوين حيث تشتمل على وحدات التعليم المفتوح تتصل مباشرة باحتياجات العمل بدعم من موظفي الكلية.

3- بعض أرباب العمل يفضلون عقد التكوين خارج الكلية تماما حيث تصبح الشركة بمثابة مركز تكوين للمتكون.

4- إجراءات وترتيبات تكوين المتكون في صناعة أو قطاع معين تتم بالتفاوض مع مجلس قطاع المهارات (Sector Skills Council)، تم إن هذه الكليات لديها علاقات وثيقة مع أصحاب العمل المحليين التابعين للمنطقة ، حيث أنها ممثلة في مجالسها الإدارية بالإضافة إلى إرسال مكونيها وموظفيها لإجراء دورات تكوينية في مواقع العمل، فالمنشور الوزاري في اسكتلندا يحدد الأنشطة التي يتعين على صاحب العمل القيام بها في إطار الشراكة مع الكليات منها المشاركة في فرق الاتصال والاستشارة (المشورة) ومجلس المقررات التعليمية والتقييم وتوفير الخبرة للمكونين والمتكونين في أماكن العمل.

4-2-2- **مقدمي التكوين الخاص** Private training providers

أغلبية الشركات بغض النظر عن حجمها أو سوق العمل التي تنشط فيها تدرس سبل تطوير موظفيها، فالشركات الكبيرة قادرة على توفير التكوين وإعادة التكوين الداخلي ويتم المصادقة على هذه الدورات من هذه الشركات نفسها ،كما تجري هيئة المؤهلات الاسكتلندي (sqa) التحقق من صحة هذه الشهادات والدورات ، بالإضافة إلى وجود شبكة قوية ومتنوعة من القطاع الخاص والتطوعي التي يتم تنفيذها بمؤسسات التكوين الخاصة صغيرة الحجم والتي تقدم مجموعة من الدورات المهنية الموجهة لشباب والبالغين وهذه المراكز لها أهمية خاصة في المناطق الريفية والنائية التي لا يوجد فيه كليات. (Education and Training Consultant،2007،p15).

4-2-3. أنواع برامج التكوين المهني:

1- الباحثين عن المهارة Skill seekers

هو برنامج موجه للشباب الذين يرغبون في تطوير مهاراتهم وتجهيز أنفسهم لعالم الشغل فهي مفتوحة لأشخاص الذين تركوا المدرسة وحصلوا على وظيفة أو الذين يبحثون عن عمل ، ويتراوح سنهم بين 16-19 وهو تكوين يتم في مواقع العمل مباشرة. (Education and Training Consultant،2007،p17)

2- أحصل على استعداد للعمل Get Ready for Work:

الحصول على استعداد للعمل تساعد الشباب على تحديد احتياجاتهم الفردية وبناءا عليه يتم التكوين في عدد من المهارات منها معرفة تقنيات المقابلة ، معرفة كيفية تعبئة استمارة طلب عمل أو السيرة الذاتية ، بناء الثقة لمساعدتهم للتقدم للوظائف وهو عمل يقوم به المستشار المهني يحدد فيه إذا كان البرنامج مناسب أم لا موجه للشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 16- 18 ويستخدم العديد من الطرق لاختيار المهنة التي تتناسب مع قدراتهم مثل تجربة " "work tasters" المتذوقون للعمل يقدم لأشخاص الذين لديهم صعوبة في الاختيار الملائم فتكون له الفرصة من أجل اكتساب خبرة مهنية واكتشاف المهن واتخاذ القرار المناسب.(Education ،2007,p17 (and Training Consultant

3- ما قبل التلمذة الصناعية الحديثة Pre-Modern Apprenticeships:

يجري حاليا لإعادة تصميم Skillseekers بإدخال ما قبل التلمذة الصناعية إلى التعليم المهني في المدارس والهدف منها تعريف الطلاب بالتلمذة الصناعية الحديثة وأهم التخصصات والمهن المتوفرة في القطاعات المختلفة بغية اتخاذ القرار المناسب. (Education and Training Consultant،2007،p17-18).

4- التلمذة الصناعية الحديثة Modern Apprenticeships :

برنامج تكويني يقدم لأفراد الذين هم 16 فما فوق وهي تقوم على نظام العمل المأجور وفي نفس الوقت فرصة للتكوين على مهن والوظائف التي اختاروها وتسمى التلمذة الحديثة لأنها لا تقدم التكوين في الصناعات

التقليدية والحرف كما كان قديما وقد تطورت وأصبحت تغطي أغلبية المهن والتخصصات في أسكتلندا فهناك 77 نوع من التلمذة المتاحة حاليا في مختلف القطاعات حيث تقدم الجانب النظري في الكلية و العملي في الشركات ومواقع العمل. (Education and Training Consultant،2007،p18)

5- **التكوين من أجل الوظيفة** Training for Work :

برنامج تطوير للعاطلين والباحثين عن العمل الذين تتراوح أعمارهم بين 25 فأكثر ويهدف إلى تحسين المهارات المتعلقة بالعمل. (Education and Training Consultant،2007,p18)

4-2-4.جودة التكوين المهني في اسكتلندا:

أعتقد أن دولة اسكتلندا استطاعت تحقيق الجودة من خلال الإستراتيجيات والسياسات المتبعة منها:

1- سلطة المؤهلات الاسكتلندية The Scottish Qualifications Authority (SQA)

هيئة تنفيذية وطنية في أسكتلندا مسئولة عن التطوير والتقييم والمصادقة على المؤهلات والشهادات بجميع مستوياتها معترف بها وطنيا ودوليا حيث تشرف على المؤهلات الخارجية في ويلز وانكلترا ، ايرلندا الشمالية تمول بشكل جزئي من طرف مديرية التربية والتعليم تتمثل أهم مهامها مساءلة وحوكمة المؤسسات تنمية وتطوير المؤهلات ، المراقبة و إصدار الشهادات ، تطبيق أساليب التقييم ، ضمان الجودة ...الخ وهو نظام متميز منظم للمؤهلات المعتمدة لتجنب أي إحتمال لتضارب المصالح.(SQA.2012)

2- **إطار الاعتماد والمؤهلات الاسكتلندي** Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) أنشئ في 2001 يعتبر من أنجح التجارب في العالم ، فمن خلاله يمكن معرفة جميع المؤهلات السائدة في اسكتلندا وتخطيط مسارهم التعليمي والمهني في المستقبل فالإطار يساعد مقدمي الخدمات وأصحاب العمل والأفراد باختلاف أعمارهم وظروفهم للحصول على فرص التعلم والتكوين المناسب، حيث أنه يساعد أرباب العمل والمتعلمين وغير ذلك على فهم ومقارنة مختلف المؤهلات والاعتراف بها داخليا وكيف أنها تتصل ببعضها ، الانتقال السلس من مستوى إلى أخر وغيره من أشكال التعلم الأخرى مما يسهم في تحسين مهارات

القوى العاملة ويتكون من 12 مستوى بدءا من مستوى الأول level 1 (الأدنى) لتصل إلى level 12 دكتوراه (الأعلى) (Raffe et all . 2008. p60)

3- **تنمية المهارات اسكتلندية** skills development scotoland (SDS)

هي هيئة المهارات الوطنية لدعم الشركات والأفراد في اسكتلندا لتطوير وتطبيق مهاراتهم أنشئت في 2008 تلعب دورا هاما في دفع عجلة التنمية ونجاح الاقتصادي في أسكتلندا تعمل مع الشركات لتقديم الخدمات الأساسية:

1- **بناء مهارات لإدارة الحياة لوظيفية**: من خلال تقديم المعلومات المهنية لجميع الأعمار والفئات لإيجاد أفضل الخيارات المهنية بالإضافة إلى المشورة والتوجيه.

2- **عالمي في الوظيفة** My World Of Work : خدمة تنمية المهارات الأفراد عبر شبكة الانترنت بتقديم المعلومات المهمة لأشخاص الباحثين عن عمل وتطوير حياتهم المهنية بالإضافة إلى مساعدتهم على اكتشاف ذواتهم ومستقبلهم المهني.

أما بالنسبة لأرباب العمل فيساعدهم على الاستفادة من عاملة ماهرة ومنتجة ومن الإعانات المالية مقابل التكوين المحصل عليها من الهيئة (SDS)

3- مهاراتنا قوتنا Our Skills Force **:** خدمة تنمية المهارات لأرباب العمل عبر شبكة الانترنت وذلك بتقديم المعلومات المهمة لأصحاب العمل في اسكتلندا حيث أنها تساعدهم على التخطيط وتوظيف القوى العاملة الماهرة.

4- **التلمذة الصناعية الحديثة** : تزود الأفراد بفرصة الحصول على المؤهلات والمهارات الفعلية معترف بها في الصناعة وفي نفس الوقت كسب أجر مقابل التكوين.

5- **حسابات تعلم الأفراد** Individual Learing Accounts

6- **صندوق التوظيف** : يضم عددا من البرامج التكوينية (أحصل على استعداد للعمل ، التكوين من أجل العمل) بالإضافة إلى توفير فرص تكوينية مرنة تلبي إحتياجات أصحاب العمل وأسواق العمل المحلية ، كما أنه

يعمل في إطار شراكة مع مقدمي التكوين والكليات والتي توفر اكثر من 17000 مقعد لأفراد في اسكتلندا، تعمل الهيئة مع جميع الهيئات التعليمية والتكوينية في أسكتلندا بهدف تلبية إحتياجات الأفراد والشركات ودعم توظيف الشباب ، وهذا بالإضافة الى تشجيع إدراج مهارات إدارة الحياة الوظيفية في المناهج الدراسية من خلال تقديم دعم إضافي للمدرسين لتقديم مبادرة "**مناهج دراسية من أجل التميز**" حيث وضعت هذه المبادرة بالتشاور مع 23 شريكا في جميع أنحاء اسكتلندا بما فيه الكليات والمدارس ومقدمي التكوين....الخ

(Skills Development Scotland.2012)

7- إطار ضمان جودة التكوين المهني في اسكتلندا: Framework Quality

يوفر إطار الجودة هيكل أو قاعدة رئيسية للمراجعة الخارجية بطرق مختلفة ويتضمن هذا الإطار مؤشرات تستخدم للحكم على الجودة و نشر ثقافة الجودة في الكليات وهذا الإطار مكون من 13 مؤشرا للجودة تعد كمرجع لعمليات التقييم، يعتمد ضمان الجودة في أسكتلندا على التقييم الذاتي في الكليات والتفتيش الخارجي سنستعرض أسس ومبادئ التقييم الذاتي والتفتيش فيما يلي:

1- التقييم الذاتي:

يستند نظام الجودة في الكلية على ثلاث مبادئ رئيسية:

1- يوفر تعليم عالي الجودة في جميع أنحاء اسكتلندا ، إشراك الطلاب ، نشر ثقافة الجودة والتحسين المستمر.

ثم إن الثقافة المؤسسية هي العنصر الأكثر أهمية في نظامنا لتقرير وضمان الجودة.

التقييم الذاتي هو من الركائز الأساسية للجودة الكليات في أسكتلندا بل هو العملية الرئيسية المستخدمة من قبل الكلية من أجل تحسين الخدمات المقدمة للمتعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين والغرض منه مساعدة الموظفين في هذه الكليات على تقييم الأدلة بغية تحديد:

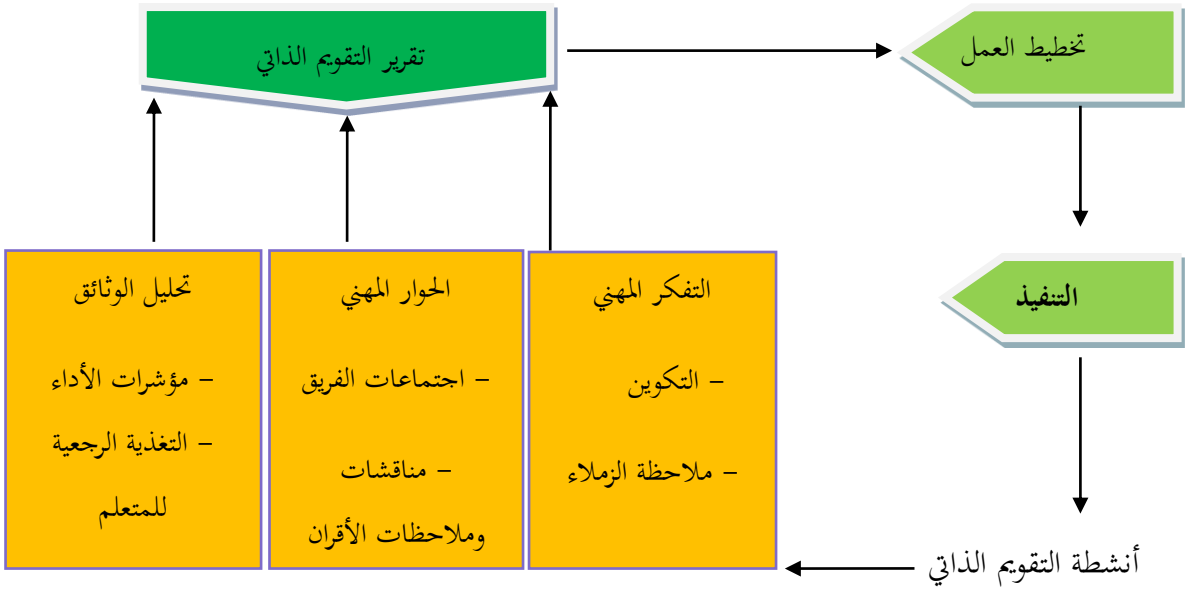
أ- ما يقومون به ؟ وهل يفعلونه بشكل صحيح ؟، نقاط الضعف التي تحتاج إلى المعالجة.

ب- تحديد ما هو مطلوب من الموظفين بهدف إكساب المتعلمين تجربة جيدة.

كما أن التقييم الذاتي يشمل الأنشطة التالية: استقصاء أراء المتعلمين وأصحاب المصلحة.

2- **جمع وتحليل مؤشرا الأداء** (PICS) فيما يخص نواتج المتعلم مثل معدل الاحتفاظ (البقاء) ، الإنجاز التحصيل والتقدم المحقق، تحديد الاتجاهات واستخدام المعلومات المستخلصة من المقارنة المرجعية (BENCHMARS) تحليل الوسائل الرئيسية لبيئة العمل الداخلية والخارجية.

3- **الاستناد على نتائج التدقيق الداخلي والخارجي** External and Internal Moderation حيث يشمل التدقيق الخارجي،مراقبة عملية التعلم والتعليم،المشاركة في عملية ما يسمى التفكر المهني Reflection Professional والحوارات الرسمية وغير الرسمية.والشكل الأتي يوضح مبادئ التقييم الذاتي



الشكل رقم (02) دورة التقييم الذاتي في كليات التعليم الإضافي أسكتلندا

وهناك فرق توكل إليها مهمة التقييم الذاتي في الكليات وتحدد هذه الفرق في ثلاث مجموعات:

1- **فرق التدريس**: هي التي تتدخل مباشرة في تقديم البرامج وقد تشمل كذلك الموظفين غير المعنيين بعملية التدريس.

2- **فرق الدعم** : هي التي توفر جميع الخدمات الأخرى داخل الكلية .

3- **فرق إدارة الكلية** : هم الأفراد الذين يشاركون في التقييم الذاتي على مستوى الكلية وتشمل الإدارة العليا والوسطى.

إن أنشطة التقييم الذاتي جزء لا يتجزأ من عمليات ضمان الجودة ولها تأثير إيجابي على تحسين الخدمات المقدمة للمتعلمين و تشجع ثقافة التفكير بين موظفي الكلية و التركيز على التحسين المستمر، فجميع الكليات (43)كلية تقوم بالتقييم الذاتي استنادا إلى أطر الجودة الخارجية حيث يكلف فرق التدريس بتسعة معايير في مجال" A "من إطار الجودة (مصادر المناهج ، العمليات، النواتج) أما فرق إدارة الكلية فتركز على مجال " B" القيادة وإدارة الجودة من إطار الجودة، وجميع الكليات (فرق التدريس) تقوم بإجراء التقييم الذاتي دوريا كل سنة تقريبا وتركز على A5 وA7 من الإطار على اعتبار أن هيئة HMIE للمراجعة والتفتيش الخارجي تركز عليها.

(FURTHER AND HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL.2007-p6-7)

حيث تقوم فلسفة التقويم الذاتي في كليات التعليم الإضافي على إطار الجودة الذي ينقسم إلى مجالين :

المجال "ا" **AREA A** : **مصادر المناهج ، التقدم والنواتج**، و تشمل العناصر التالية:

1- **تصميم البرنامج**: والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

أ- **موائمة البرنامج لاحتياجات المتعلم والمجتمع والاقتصاد ، أصحاب العمل**، وتتفرع عنه المحاور التالية:

ب- توافق البرنامج مع قدرات المتعلم والتعلم السابق،الإستجابة لاحتياجات الآنية والمتوقعة لأصحاب العمل والاقتصاد،الاستجابة لاحتياجات المجتمع ، تعزيز الاتجاهات الايجابية نحو التنوع الاجتماعي والثقافي ، اتساق محتوى البرنامج وأنشطة التعلم مع الأهداف المعلنة، تحضير وإعداد المتعلمين للعمل.

ت- **إمكانية الوصول والمرونة**. وتتفرع عنه مؤشرات الجودة التالية:

توقيت ومكان البرنامج ، نشر الوعي بأهمية التدريب والتعليم في المجتمع، تحديد احتياجات التعلم الأساسية والاعتراف بالانجازات السابقة ، التحصيل والتعلم والخبرة، إتاحة الفرص لتخطيط برامج الفردية (لتلبية احتياجات محددة وخاصة لأصحاب العمل والمتعلمين) .

الترويج والدعاية ، استهداف خاصة الفئات الممثلة تمثيلا ناقصا مثل Under -Represented groups (الأبواب المفتوحة ، المطبوعات...) واستخدام لغة شاملة والصور في المواد الترويجية بم يتفق مع تقدم وتطور الكلية.

ج -**التخطيط** وتتفرع عنه مؤشرات الجودة التالية:

الجدولة ، الترتيب المتوازن لأعباء العمل والمتكامل،توزيع الوقت ومواعيد أنشطة التعلم والتقييم، فرص لتعزيز التعلم، إدراج تنمية المهارات، إعداد الخطط كاستخدام مواقع العمل ، برامج التوظيف المتطورة.

2- **المرافق من أجل التعلم و التعليم** : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

أ- **المرافق والتسهيلات للتعلم والتعليم** وتتفرع عنه المحاور التالية:

كفاية وملائمة المواضيع المهنية للمرافق والتسهيلات من ناحية التدفئة والإضاءة ، التهوية ، شاشات الغرض الصيانة ، شروط السلامة، الوصول لجميع المتعلمين.

3 - **المعدات والمواد** والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

أ- **المعدات والمواد لدعم التعلم والتعليم** وتتفرع عنه المحاور التالية:

الكفاية ، الجودة ، المعدات والمواد المتخصصة ، أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات، إمكانية الوصول إلى المجموعات في الفصل والدراسة الذاتية، إمكانية الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والمصادر التعليمية عبر الانترنت وتوفير المعدات في بيئات التعلم والتعليم، مواد التعليمية عبر شبكة الانترنت ومدى ارتباطها بالعمل أو الوظيفة، توافقها مع قدرات والخبرات السابقة لمتعلمين من خلال توفر شروط السلامة ومعايير الصيانة.

3- توفير الدعم الإضافي للمتعلمين المعاقين وفقا لاحتياجاتهم.

- **العاملين** :والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

المؤهلات والخبرات، دعم الهيئة التدريسية.فعالية العمل الجماعي، تنمية قدرات الموظفين وعملية المراجعة المهنية.التطوير المهني المستمر.

4- **عملية التعلم والتعليم** : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

أ – عملية التعلم : تتفرع عنه المحاور التالية:

دافعية المتعلم واندماجه، استخدام الموارد من قبل المتعلمين، التعلم بالتفكير بالانعكاس Reflection on Learning ، الأستقلالية في التعلم أو التعلم المستقل Independence in learning التقدم ونتاجات التعلم Progress and outcomes of learning

ب – **عملية التعليم** : تتفرع عنه مؤشرات الجودة التالية:

- تطبيق موضوع المعرفة المهنية ، تطبيق الممارسات الجيدة في التعليم ، التركيز على لمتعلمين.

- التعلم السياقي Contextualising learning استخدام المصادر المتنوعة منها (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT) رفع الانجاز.

ج -**السياق والتخطيط لعملية التعلم والتعليم**: تتفرع عنه المحاور التالية:

- العلاقات بين المتعلم والموظفين، التخطيط لأنشطة التعلم ، البيئة المادية ، المعايير الموضوعة من قبل الموظفين.

5- **التقييم** : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

1- **أدوات التقييم** : وتتفرع عنه المحاور التالية:

أ- إتساقها ومطابقتها مع المعايير الموضوعة من الهيئات المانحة للمؤهلات. awarding body

ب- وضوح نظم وضع العلامات.

ت- تخطيط التقييم : وتتفرع عنه المحاور التالية:

ث- الحجم : تسلسل وتوقيت عبء العمل المتعلم ، تناسق عملية التقييم مع الشروط وترتيبات الهيئات المانحة للمؤهلات ، القيام بترتيبات استثنائية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (احتياجات الدعم الإضافي) ، تطبيق سياسة التقييم منها إعادة التقييم ، والطعون.

2- **ممارسة التقييم** : وتتفرع عنه المحاور التالية:

الجودة ، التناسق ، القيام بالتغذية الرجعية بصفة دورية لتزويد المتعلمين بالتقدم المحرز، جودة التغذية الرجعية (لفظية ، مكتوبة) في التقييمات الرسمية وتقديم التوجيهات والنصائح بخصوص الخطوات المقبلة ، تسجيل ومعالجة المعلومات المستخلصة من التقييم ، الإجراءات المتخذة لتأكد من صحة و حقيقة أعمال المتعلمين.

3- **مراقبة التقييم** : وتتفرع عنه المحاور التالية:

تطبيق وصحة إجراءات التدقيق الداخلي Internal moderation ، تطبيق وصحة إجراءات التحقق الداخلي Internal verification ، تطبيق وصحة إجراءات ضمان الجودة Quality assurance.

6- التقدم ونتاجات المتعلم : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

1- **تقدم وتحصيل المتعلم** : وتتفرع عنه المحاور التالية:

التقدم المحقق سابقا ، التحصيل ، التعلم و الخبرة ، **المهارات** : المتمثلة في المهارات الشخصية والتعلم الأساسي (الاتصال ، تكنولوجيا المعلومات ، العمل مع الآخرين ، حل المشكلات)، المهارات المهنية من أجل التوظيف (القابلية لاستخدام) ، مهارات من أجل المواطنة.

2- **إنجاز المتعلم** : وتتفرع عنه المحاور التالية:

الحصول على المؤهلات الرسمية ، الحصول على الجوائز والنجاح في الاختبارات المتعلقة بالصناعة ، الاحتفاظ ، النجاح ما بعد التكوين فمثلا التقدم إلى التعليم العالي في مجال التخصص ، معدل التوظيف.

3- التوجيه ودعم المتعلم : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

سياق التوجيه والدعم ، التوجيه والدعم قبل الالتحاق بالبرنامج ، التوجيه والدعم بعد الالتحاق بالبرنامج ، التوجيه الخاص بتقدم المتعلم Progression guidance (حصول المتعلم على المعلومات الخاصة بالتقدم إلى دراسات عليا أو فرص العمل ، تخطيط ودعم التقدم ، تطوير مهارات المقابلة و البحث عن وظيفة)

7- ضمان وتحسين الجودة : والذي يتضمن المؤشرات الجودة التالية:

1- مراجعة البرنامج والتقييم.

2- تحسين وتطوير البرامج.

المجال "ب" **AREA B** :

1- القيادة وإدارة الجودة يشمل العناصر التالية:

- **القيادة التعليمية ، التوجيه ، والإدارة** : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

الأهداف التعليمية و الغايات والأغراض ، القيادة من أجل التعلم ، العمل الموجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية و الغايات و المرامي ، تحقيق الأهداف ألتعليمية و الغايات والمرامي.

- الوصول والاندماج : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

القيادة من أجل الوصول والاندماج ، التدابير المتخذة من أجل الوصول والاندماج .

- التوجيه والدعم : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

القيادة من أجل التوجيه والدعم ، الترتيبات المتخذة من أجل التوجيه والدعم .

-**الموارد والخدمات المقدمة لدعم المتعلم** : والذي يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

القيادة من أجل توفير المرافق ومصادر التعلم ، المرافق المركزية والتسهيلات لدعم التعلم ، تقديم التسهيلات لدعم الوصول والاندماج، توفير المواد والمعدات التعليمية.

-**العاملين** : يتضمن المؤشرات لجودة التالية:

التوظيف ، تنمية قدرات الموظفين والمراجعة المهنية للموظفين ، التطوير المهني المستمر .

-**ضمان الجودة** : يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

السياسات والإجراءات ، الترتيبات المتخذة لضمان الجودة .

-**تحسين الجودة** : يتضمن مؤشرات الجودة التالية:

ثقافة الجودة ، تخطيط وإدارة التحسين ، الأدلة التي تثبت التحسين.

(FURTHER AND HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL.2007)

2- المراجعة الخارجية

إن المسئول عن التفتيش / المراجعة هي مفتشية التعليم Her Majestys Inspector of Education

نيابة عن مجلس التمويل الاسكتلندي وتتمثل أهداف المراجعة الخارجية في :

1- دعم وتعزيز تحسين الجودة في الكليات لتوفير أفضل تجربة ممكنة للمتعلم.

2-تقديم المعلومات إلى المسؤلين في اسكتلندا والجمهور فيما يخص جودة التكوين الذي تقدمه.

3- تقديم تقييم مستقل لمساعدة الكليات على إعلام المتعلمين المحتملين والحاليين بجودة البرامج والخدمات التي تقدمها الكلية.

تستمر عملية التفتيش ثلاثة أيام ويجوز تمديدها اذا لزم ألأمر، يتكون فريق التفتيش من المفتش الرئيسي والمقيمين المساعدين وممثل الطلبة يتم تعديل عدد المراجعين حسب حجم وتعقيد الكلية ، تسند له المهام التالية على مستوى الكلية:

التواصل مع المتعلمين ، ملاحظة حلقات التعلم والتعليم وتقديم التغذية الرجعية إلى كل معلم /مدرب وتعريفه بنقاط القوة والمجالات التي يمكن تطويرها ، عقد اجتماعات والقيام بأنشطة اللازمة لمعرفة مدى مطابقة الأدلة المدونة في الوثائق للممارسات الواقعية في الكلية ، التقييم والتحقق من صحة الأدلة الخاصة بتطبيق مؤشرات الجودة لتحديد نقاط القوة ومجالات الرئيسية للتطوير وتتم عملية المراجعة وفق المؤشرات والمعايير الآتية:

1- **نواتج الأداء الأساسية** : يتضمن مؤشرات الجودة:

إنجاز الأهداف التعليمية ، الغايات والمرامي ، معدل الاحتفاظ ، والتحصيل ، التوجه نحو التقدم الالتزام بالمبادئ القانونية.

2- **تأثير على المتعلمين وغيرهم من مستخدمي خدمات الكلية** :يتضمن مؤشرات الجودة :

إمكانية الوصول ، المرونة والشمولية بالنسبة للبرامج والخدمات المقدمة ، ارتباط البرامج والخدمات باحتياجات المتعلمين ، تقدم المتعلم والتحصيل والإنجاز العالي.

3- **تأثير على الموظفين** : يتضمن مؤشرات الجودة :

الدافعية والاندماج ، التفكير والحوار المهني ، أثر العمل الجماعي.

4- **تأثير على أرباب العمل والمجتمع** : يتضمن مؤشرات الجودة :

ارتباط البرامج والخدمات المقدمة بالاقتصاد وأرباب العمل ، تلبية البرامج لاحتياجات المجتمع والمؤسسات التعليمية الأخرى.

5- **التعليم والتدريب والتعلم مدى الحياة** : يتضمن مؤشرات الجودة :

تصميم البرنامج ، عملية التعلم ، عملية التدريس وسياقها ، تقييم التعلم ، المعلومات والتوجيه والدعم ، تحسين التعلم والتعليم من خلال التقييم الذاتي والمراجعة الداخلية.

6- **تقديم التوجيهات وإدارة التغيير** : يتضمن مؤشرات الجودة :

التخطيط ، العمل من أجل بلوغ الأهداف والغايات المخطط لها، إدارة والاستجابة للتغيرات الحاصلة في البيئة تخطيط وإدارة التغيير.

7- **إدارة ودعم الموظفين** : يتضمن مؤشرات الجودة :

مؤهلات وخبرات الموظفين ، علاقات العمل مع الزملاء و المتعلمين وأصحاب المصلحة الخارجيين ، التوظيف والانتقاء والاحتفاظ بالموظفين ، تخطيط القوى العاملة ، التنمية المهنية المستمرة والمراجعة.

8- إقامة الشراكات و المصادر: يتضمن مؤشرات الجودة :

إقامة شراكة عمل مع المجتمع المحلي ومؤسسات التعليم الأخرى وأرباب العمل وغيرها من الوكالات ، إدارة واستخدام مصادر وبيئات التعلم .

9- القيادة والتوجيه التربوي : يتضمن مؤشرات الجودة :

الأهداف التعليمية والغايات ، القيادة من أجل التعلم والتعليم ، القيادة من أجل تقديم الخدمات لدعم المتعلمين ، القيادة من أجل تحسين الجودة والحفاظ على فعالية ثقافة الجودة. (Education Scotland،2013 p17-31)

4- 3- تجربة بريطانيا:

التدريب المهني (**التلمذة المهنية**) هو عبارة عن مزيج ما بين عمل وتدريب خارج العمل لقاء أجر ، مع مغادرة العمل خلال اليوم لتلقي التدريب في كلية التعليم الإضافي FURTHER EDUCATION COLLEGE أو مع أحد مقدمي التدريب ، سعياً للحصول على مؤهلات معترف بها وطنيّاً، تستغرق التدريبات المهنية ما بين سنة إلى أربع سنوات اعتماداً على مستوى التدريب المهني ، وقدرة المتدرب وقطاع العمل، فهناك أكثر من 10.000 من أرباب العمل تقدم التلمذة المهنية في أكثر من 200.000 موقع عمل بالإضافة إلى 250 نوع من التدريبات المهنية المتاحة في أكثر من 1400 دور وظيفي (CIPD.2017.p4)

وهناك ثلاثة مستويات من التدريب المهني المتاحة لأولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 16 وما فوق:

1- التلمذة الصناعية المستوى المتوسط:

يعمل المتدربون لنيل مؤهلات مبنية على التعلم من خلال العمل مثل مؤهل الكفاءة من المستوى 2 والمهارات الوظيفية وفي معظم الحالات هذا المؤهّل مبني على المعارف ذات الصلة.

2- التلمذة المهنية المستوى المتقدم:

يعمل المتدربون لنيل مؤهلات مبنية على التعلم من خلال العمل مثل مؤهل الكفاءة من المستوى 3 والمهارات الوظيفية وفي معظم الحالات هذا المؤهّل مبني على المعارف ذات الصلة.

3- التلمذة المهنية المستوى العالي:

يعمل المتدربون لنيل مؤهلات مبنية على التعلم من خلال العمل مثل مؤهل الكفاءة من المستوى 4 والمهارات الوظيفية وفي معظم الحالات هذا المؤهّل مبني على المعارف.

تم إدخال التلمذة المهنية العليا في العام2009 في قطاعَيْ الهندسة وتكنولوجيا المعلومات في 2011 حيث أعلنت الحكومة عن تمويل التلمذة المهنية العليا التي تصل إلى ما يعادل 18.7مليون جنيه إسترليني من صندوق التلمذة المهنية العليا Fund Higher Apprenticeship لدعم و تطوير 19 ألف أكثر من التلمذة المهنية العليا في قطاعات البناء، والهندسة ،المتقدمة، والتأمين والخدمات المالية (British Council.2012.p8) .

ونظام الجودة في بريطانيا يستند إلى مجموعة من السياسات والاستراتيجيات التي أدت الى مرونة التكوين المهني وتلبية احتياجات أصحاب العمل:

1- **مجالس المهارات القطاعية Sector Skills Councils**: هيئة مستقلة بقيادة كبرى المنظمات والمؤسسات تمثيلية لأصحاب العمل في المملكة المتحدة تهدف إلى وضع المعايير المهنية الوطنية عالية الجودة بالتنسيق مع أصحاب العمل وتضم 18 قطاعا لمجالس المهارات و 5 من الهيئات الذين يعملون مع أكثر من 55000 من أرباب العمل يمثلون جميع القطاعات الصناعية والخدماتية مثل منظمة مهارات البناء (قطاع البناء)، منظمة مهارات الصحة(قطاع الصحة).

مهامها:

- تلبية الاحتياجات من المهارات والمعايير المهنية تبعا لكل قطاع.
- ضمان الجودة من خلال الوفاء بتوقعات ومتطلبات أرباب العمل من المهارات
- اشتقاق المعايير من تحليل احتياجات أرباب العمل .
- توفير المعلومات المهنية وتحديد متطلبات أصحاب العمل من المهارات .

تعتبر هذه الهيئة نموذجا فريدا من نوعه من حيث التعبير عن المهارات والاحتياجات الإنتاجية التي لها علاقة بكل قطاع وهي مسؤولة عن وضع المعايير المهنية الوطنية (NOS) National occupational Standards تعمل بالشراكة مع أصحاب العمل وغيرهم من الأطراف لتحديد أُطُر التكوين المهني والحرص على إعداد المتكونين بشكل يطوّر المهارات الخاصة التي يحتاجها قطاع عملهم.

(about the federation.2012.standards federation for industry sector skills and)

2- لجنة المملكة المتحدة للتوظيف والمهارات UK Commission for Employment and Skills

توفر القيادة الإستراتيجية على المهارات وقضايا العمالة في دول الأربع للمملكة المتحدة، وهي عبارة عن شراكة اجتماعية بقيادة المفوضين من أرباب العمل (الكبار والصغار) ، النقابات العمالية والقطاع التطوعي تتمثل مهمتها في رفع مستويات المهارات بهدف المساعدة في توجيه وقيادة المؤسسات والشركات ،خلق وتحسين فرص العمل و النمو الاقتصادي، توفير المعلومات عن سوق العمل على المستوى العالمي والتي تساعد الشركات والأفراد على إختيار الافضل ، العمل مع القطاعات وكبار رجال الاعمال لتطوير وتقديم أفضل الحلول لتوليد المزيد من إستثمارات أرباب العمل في المهارات ، كما أنها تعمل بالشراكة مع مجالس مهارات القطاعات من خلال تزويدهم بالمعلومات الدقيقة حول سوق العمل. (UKCES.2013)

3- إطار المؤهلات الوطنية والاعتماد The Qualifications and Credit Framework

يمكن المتعلمين ومقدمي التدريبات من فهم الإنجازات والتخطيط للتعليم المستقبلي، يتخذ المتعلمون مسارات مرنة مبنية على الوحدات الدراسية لتحقيق المؤهلات الكاملة من خلال تراكم الأرصدة، يستند هذا النظام على وحدات كل وحدة تتضمن قيمة الاعتماد والمستوى ، وتعتبر نقاط الاعتماد (**Credit points**) جوهر الإطار لأنها تشير إلى مستوى التعلم، فمثلا للحصول على مؤهل **awards** فمن الضروري الحصول على 1-12 نقطة اعتماد التي تعادل 10-120 ساعة من التعلم ، يتم منح المؤهلات على أساس مقدار نقاط الاعتماد المتراكمة حيث تسمح للمتعلم لتقييم المدة التي سيحتاجها للحصول على المؤهل المطلوب، وفقا لهذا النظام فإنه يمكن للمتعلمين من اكتساب ثلاثة أنواع من المؤهلات: awards ، certificates ، diplomas تعتمد هذه المؤهلات على المعايير المعرفية و المهاراتية والكفاءة اللازمة لكل مؤهل والموافقة للمعايير(NOS) . بالإضافة إلى أنه نظام وطني لنقل وتحويل الاعتماد في كلا من انجلترا وويلز وايرلندا الشمالية و إطار الاعتماد والمؤهلات الاسكتلندي.(**The Qualifications and Credit Framework.2013**) .

4- مواصفات معايير التكوين المهني لانجلترا Specification of apprenticeship standards for England :

المؤهلات ذات الصلة بالقطاع (الكفاءة والمعارف) ، المهارات الوظيفية ، المهارات الأساسية ، حقوق الموظف ومسؤولياته ، التعلم الشخصية ومهارات التفكير Personal Learning and Thinking Skills (PLTS) تتضمن الإستقصاء المستقل (الحر) Independent enquiry ، التفكير الإبداعي Creative thinking ، التعلم بالتفكير Reflective learning ، فريق العمل Team working ، إدارة الذات Self management ، المشاركة الفعالة Effective participation، التدريب في مواقع العمل وخارجها ، ساعات التعلم الموجهة. (Department of education .2013)

5- المكتب المنظم للمؤهلات والامتحانات the Office of the Qualifications and Examinations Regulator وهي منظمة حكومية تنظم و تراقب جميع الامتحانات في بريطانيا وايرلندا الشمالية، **Ofqual** مدعوم مالياً من الحكومة البريطانية و لكنها جهة مستقلة سياسيا هدفها أن تكون المؤهلات غير خاضعة لأي تحكم سياسي، والتأكد من أن المتعلمين وأولياء والمعلمين وأرباب العمل واثقون من أن المؤهلات والتقييمات ذات جودة عالية و تتمتع بالنزاهة والشفافية وهذا من خلال:

1- التأكد من أن المنظمات المانحة تعرض وتوفر المؤهلات وفق نظم جديدة وأنهم يخضعون للمساءلة في أدائهم.

2- التأكد من أن جميع المؤهلات التي تقدمها المنظمات المانحة عادلة وقابلة للمقارنة مع غيرها من المؤهلات.

3- مراقبة توفر المؤهلات والامتحانات والاختبارات على المعايير الموضوعة والإبلاغ عن النتائج المتوصل إليها.

4- ضمان جودة علامات الامتحانات والاختبارات وجميع المؤهلات الأخرى للتأكد من أن المتعلمين تحصلوا عل النتائج التي يستحقونها . (Department of education.2013)

6- خدمة التدريب المهني (التلمذة المهنية) الوطنية National Apprenticeship Service (NAS) : وكالة ممّولة من الحكومة تدعم وتدير برامج التدريب المهني من خلال فروع، تتمثل مهامها الرئيسية في ثلاثة عناصر:

1- تطوير برامج التدريب المهني لمجموعة واسعة من أصحاب العمل.

2- ضمان جودة البرامج ومساعدة المتدربين على التماشي مع الوظائف التي سيشغلونها.

تتميز بالمرونة والصرامة والمشاركة الضرورية والفعالة لأصحاب العمل كما يقوم بتنظيم العديد من النشاطات مثل أسبوع التلمذة الوطني National Apprenticeship Week من كل سنة حيث تقوم بمنح جوائز التدريب المهني لتكريم ومكافأة كل من أصحاب العمل والمتدربين.(cedefop. 2013)

7- فحص ضمان الجودة OFSTED : وهي إحدى الدوائر الحكومية غير الوزارية مستقلة عن وزارة التعليم ووزارة الأعمال والمهارات والتوظيف تقدم تقارير محايدة أمام البرلمان تحت إشراف Her Majesty's Chief Inspector (HMCI) تتمثل مهمتها في التفتيش الذي يهدف بدوره إلى تقييم كفاءة وفعالية التعليم والتدريب المهني وضمان جودته وتحديد نقاط القوة ومجالات التحسين ، كيفية إدارة الموارد..الخ وذلك بتنفيذ إطار التفتيش المشترك الذي يحوي المبادئ التالية:

1- نتائج المتدربين: تقييم مدى تقدم المتعلمين من خلال دمج خبراتهم السابقة والمعارف المكتسبة في العمل في اطار التكوين المهني ، دوران الموظفين في قطاع الصناعة وتأثيرها على معدلات الاحتفاظ ، اتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم وقدرتهم على فهم معتقدات الشركة وقيمها، فهم المتعلم كيف أن عمله يساهم في فعالية الأعمال في الشركة بصفة عامة ....الخ

2- **جودة التعلم والتعليم والتقييم:** الخبرة والمعرفة المناسبة للموظفين والموجهين، المدربين وقادة الفريق والمشرفين على المتعلمين لدعم وتشجيع المتعلمين ، حضور ومشاركة المتعلم في جلسات التكوين الرسمي واستخدام المواد والتكنولوجيا بشكل مستقل ، إتاحة الفرصة للمتعلم للممارسة المهارات الجديدة في مواقع العمل ، الموظفين الذين يعملون كمقيمين للمتعلم ينبغي أن يكونوا على استعداد ودارية بأدوارهم التكوينية وتقييم ودعم المتعلم ، ينبغي تشجيع المتعلم على تعلم اللغة الانجليزية والرياضيات والمهارات والوظيفية التي تساعدهم في عملهم، إيضاح كيف أن البرنامج التكويني يتناسب مع تطور حياتهم المهنية في الشركة.

3- فعالية القيادة والإدارة : ينبغي أن يكون تكوين المتعلم وتطويرهم جزءا من الأهداف الإستراتيجية لصاحب العمل ، التأكد من أن الإدارة التنفيذية تدعم برامج التكوين وتساهم في تنميتها وتحسينها، العناية الشديدة بتطوير الموظفين لدعم التكوين وتقييم المتعلمين ، قدرة القادة والمديرين على مراقبة جودة المتعلمين (التدريب

الميداني) للحد من الاختلافات في مختلف الإدارات والأقسام والمواقع..الخ، هناك العديد من المعايير التي تنطوي تحت كل مبدأ تم اختصاره.

4-4 تجربة سنغافورة:

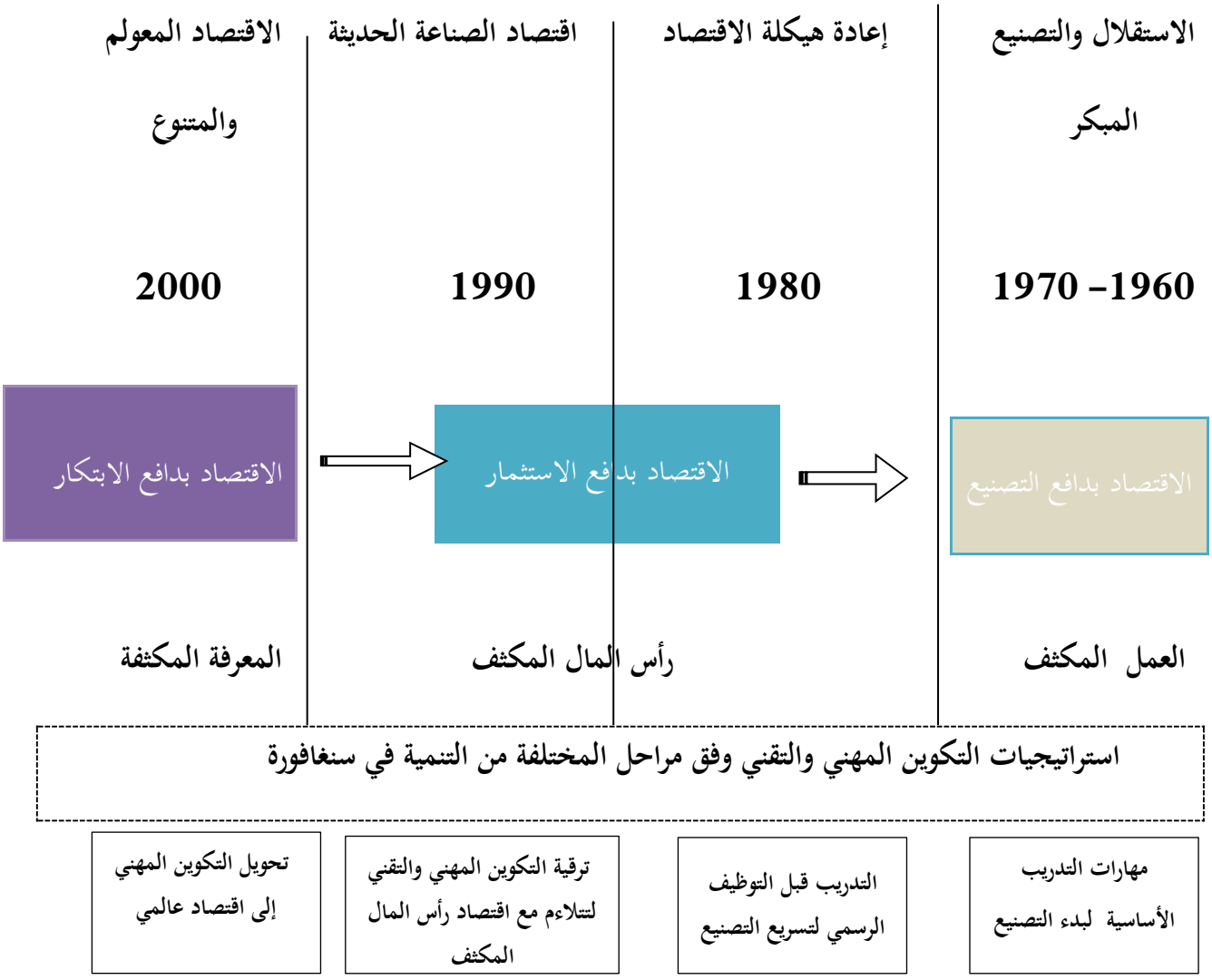
انطلقت سنغافورة من فكرة "التكوين وفق إستراتيجية الاقتصاد القائم على المعرفة كقاعدة لتحقيق الجودة" وعليه قامت بتكييف نظام التكوين المهني ليتواءم مع اقتصاد المعرفة.

توجد ثلاث أشكال من التعليم والتكوين المهني في سنغافورة:

1- معهد التعليم الفني Institute of Technical Education (ITE) : هو مؤسسة التعليم ما بعد الثانوي تأسست في1992 ويعتبر المزود الرئيسي للتدريب المهني وهي الجهة الرئيسية لإصدار الشهادات ومعايير المهارات الوطنية ، وقد أطلقت في 2005 نظام ITE " في ثلاث كليات " وهي كلية الشرق وتحوي التخصصات : الصحة ، الجمال ، وعلوم الحياة.. كلية المركزية وتنطوي على : تكنولوجيا الفضاء وسائل الإعلام الإبداعية تصنيع ويفر (Wafer Fabrication) كليات الغرب ويحتوي على : تكنولوجيا السيارات ، الطبخ والضيافة ، الهندسة الدقيقة..الخ تحصلت على العديد من الجوائز منها جائزة الإبداع. جامعة هارفارد Harvard-IBM للتحويل الحكومة 2007 ، كذلك جائزة سنغافورة للجودة.

2- المعاهد التقنية Polytechnics : يوجد هناك خمسة معاهد فنية في سنغافورة توفر التكوين العملي ذو الجودة العالية تقوم بتزويد الطلاب بالمهارات للمساهمة في التطور التكنولوجي والاقتصادي حيث تم تصميم البرامج التكوينية بالتشاور مع الصناعة لتلبية متطلبات واحتياجات السوق.

3- **مؤسسات التعليم الخاص** Private Education institutions (PEIs) : وهناك حوالي 1000 مؤسسة من التعليم الخاص في سنغافورة تقدم مجموعة شاملة من الدورات التي تعمل على تلبية الطلب الكبير من الطلاب المحليين والدوليين في الشهادة، الدبلوم، البكالوريوس والدراسات العليا.



الشكل رقم (03) مراحل تطور التكوين المهني والتقني وفق استرايجية مخطط التنمية في سنغافورة.

4- تجربة تحقيق الجودة في معهد التعليم الفني (Institute of Technical Education (ITE

إن تحول معهد التعليم التقني إلى كليات تعليمية جاءت كحتمية لمقتضيات الاقتصاد السنغافوري الذي بلورته إلى شركة عالمية ابتكاريه :

إن تحقيق الجودة مر بالمراحل التالية:

1- فلسفة التعليم " التدريب العملي للعقول والقلوب"Hands-on, Minds-on, Hearts-on"

تعتبر هذه الفلسفة كشعار للكليات بهدف منح الطالب الدافعية للتعلم ومساعدة من هم على وشك التخرج للمواجهة تحديات الاقتصاد العالمي حيث أن "Hands-on" هذا النوع من التدريب العملي يضمن للطلاب اكتساب قاعدة متينة من المهارات التقنية ، أما العقول "Minds-on " فتعني أن هذه التعلم يعمل على تطوير

التفكير المستقل ومرونة المتعلمين القادرين على التأقلم والتكيف مع المتغيرات ، القلب أو الوجدان Hearts-on"

هذا النوع من التعليم **ينمي** "الشخص المتكامل" بجعله يحب كل ما يقوم به وتوليد قيم الرعاية والثقة نحو الجماعة و المجتمع ، إن هذه السمات تكتسب عن طريق التعلم الشامل حيث يقوم الطلاب بدمج النظري مع التطبيقي خلال الدورات الدراسية ، المشاريع ، والشراكة الصناعية ، خدمة المجتمع، القصد من ذلك إعداد وإنتاج مخرجات متوافقة مع سوق العمل (مغامرة ، قابلة للتكيف ومتعلمين مدى الحياة في الاقتصاد العالمي.

2- جودة البرامج الدراسية:

هناك نوعان من العناصر التي تحدد أهمية ونوعية برامجها بالتالي جودة خريجيها:

أولا : النموذج الذي يركز على المحتوى:"ما نريد تسليمه أو تعليمه" إن دروس (ITE) مبنية على الكفاءات والمهارات والمعايير التي تعتمد على التدريب العملي "hands-on" حيث يتم تخصيص 70% من وقت البرنامج التكويني للتطبيق و30% للنظري لضمان وجودة قاعدة متينة من المهارات ذات التقنية العالية التي تساعد للحصول على فرص عمل، كما تخصص 15% للمهارات الحياتية كوحدة الزامية نظرا لأهميتها لضمان اكتساب مهارات الاتصال ، العمل الجماعي ، التفكير وحل المشكلات الرياضة والصحة ، التخطيط والتطوير الوظيفي، وهذه الطريقة تمكن الطلاب من تجهيز المتخرجين

ثانيا: العنصر الثاني هو التربية pedagogy تركز على" الطريقة" كجزء من عملية التعلم والتعليم والهدف الأساسي من النموذج تطوير "فاعلي التفكير" الخريجين الذين يطبقون ما تعلموه في واقع العمل ويقوم النموذج على "خطط ، استكشف، مارس ، أدي " "Plan, Explore, Practise and Perform" هذا النموذج يقوم على العملية التفاعلية بتوجيه من المعلم وتخطيط الطالب للعمل واستكشاف المعلومات ثم تنفيذ المعارف والكفاءات والمهارات والقيم التي أتقنها في ظل هذا النهج يكتسب الطالب ثلاث كفاءات رئيسية التقنية والمنهجية والاجتماعية.

1- **المستوى** الثاني والثالث بلغت نسبته **38%** سنة 2007

2- **المستوى** الثاني والثالث بلغت نسبته 83% سنة 2011

الشكل رقم (04) يوضح مراحل تطور مستويات التكوين المهني في سنغافورة

3- التدريس وبيئة التعلم الإبداعية والإبتكارية :

مع انتشار استخدام تكنولوجيا المعلومات في مجتمع واقتصاد المعرفة فإنه من الضروري أن يتعلم الطلاب في بيئة تكنولوجية لإعدادهم للعالم الحقيقي فقد أطلقت في سنة 2002 أنظمة رائدة في وتقنيات التعليم الإلكتروني منها eTutor and eStudent المدرس الالكتروني، والطالب الالكتروني حيث توفر المرونة والسهولة في التعلم الإلكتروني للطلاب والموظفين حيث قدمت من 20% إجمالي مناهجها على شبكة الانترنت ثم إن نظام eStudent هو الأول من نوعه في المنطقة حيث أن الطالب باستطاعته إدارة شؤونه والاستفادة من الخدمات الأكاديمية كالتسجيل ، المعاملات المالية ، اختيار الوحدات الدراسية ، تقديم المشورة في أي زمان ومكان، eStudent إن هذه الخدمة خلقت طريقة للتعلم والتعليم والمعيشة في ITE كما تعد جسرا لإعداد خريجها للتحديات القرن 21 كما تستخدم طريقة " Teaching Factory Concept "

4- تكوين صورة إيجابية اتجاه معهد التعليم الفني Institute of Technical Education

استخدمت على مدار عدة سنوات العديد من الإستراتجيات لتحسين الصورة العامة للتدريب المهني التي كانت تنظر إليه نظرة ازدراء وتهميش بتفضيل الالتحاق بالتعليم الأكاديمي فاتخذت العديد من الخطوات نجملها في ما يلي:

1- **الاتصالات والتسويق وإطلاق العلامة الجديدة** : تم وضع برنامج التسويق الشامل منذ عدة سنوات للوصول إلى الطلاب والأولياء والمجتمع ، وعليه تم إجراء عدة محادثات ترويجية للطلاب في المدارس الثانوية حيث يسمح للطلاب بقضاء 2-3 أيام في الكليات الذي يسمى "برنامج الخبرة" لتجربة مدى أهمية وجود كلية للمجتمع والاقتصاد، كما تشمل أنشطة التسويق العادية الأخرى الأبواب المفتوحة ، وعروض وطرق الدعاية الإعلامية، هذا النهج الشامل وصل إلى 50،000 من الأفراد ويلقي مابين 300-400 حصة إعلامية إيجابية في كل سنة.

2- **حاجة المجتمع والجمهور:**

في 1998 أطلقت ثلاث حملات إعلامية بمواضيع إبداعية مثل " ITE **يجعل الاشياء تحدث**" " ITE **قوة وراء الاقتصاد المعرفي**" **الأيدي المفكرة تخلق النجاح**" تم الترويج لهذه الحملات من خلال وسائل الإعلام مثل الصحف والملصقات والحافلات والقطارات وقد ساعدت الرسائل الموجهة للجمهور على نجاح التحول الدينامكي كمؤسسة من الطراز العالمي حيث تحسنت الصورة بنسبة 76% على مدى تسع سنوات 1997-2006. (DR LAW. 2007.1-29)

4-5- جودة التكوين المهني في الدول العربية:

ينظر إلى جودة التكوين والتعليم المهني في الدول العربية بدلالة حداثة المناهج التكوينية وبناؤها وفقا لنهج الكفايات ومؤهلات المعلمين والمكونين ، وحداثة التجهيزات الفنية اللازمة للتكوين العملي، وهذه كلها عوامل

وعناصر متصلة بالمدخلات والعمليات ونادرا ما تؤخذ في الحسبان العناصر والعوامل المتعلقة بالمخرجات والنتاجات بذلك تعد الخبرات محدودة في محدودة في الدول العربية في مجال ضمان الجودة وادراتها في التكوين والتعليم المهني وسيتم فيما يأتي استعراض لبعض التجارب العربية المتصلة بجودة التكوين والتعليم المهني والتقني.

1- التجربة الأردنية:

أ- إطار المؤهلات الوطنية:

هناك مسودة أولى(غير مكتملة وغير معتمدة) لإطار المؤهلات الوطنية في إعداد المسودة منهجية ومواصفات إطار المؤهلات الأوروبية نفسها وقام بإعداد المشروع فريق يضم ممثلين عن الجهات المزودة للتعليم والتكوين المهني والتقني وبدعم فني من المؤسسة الأوروبية للتدريب وتضم المسودة 7 مستويات من المؤهلات الأردنية.

ب- **المعايير المهنية والمناهج**

تبنت مؤسسة التكوين المهني منذ إنشائها في نهاية السبعينات من القرن الماضي نهج التكوين بالوحدات النمطية ويعتمد هذا النهج أساسا على تحليل المهن والأعمال من أجل تحديد الوحدات النمطية التي تشكل البنات الأساسية في بناء المناهج والبرامج التكوينية واستخدمت المؤسسة في حينه منهجية التحليل المهني للوصول إلى المعارف والمهارات الأزمة وفقا لاحتياجات النوعية لسوق العمل وكانت نتائج التحليل تنعكس بشكل معارف نظرية مهنية وتدريبات عملية تمكن المتعلم من اكتساب المهارات ممارستها بدرجة إتقان محددة، فكان الغرض الأولي من التحليل المهني توفير معايير تدريب وفقا للممارسات المقبولة في سوق العمل.

وقد صدر قانون تنظيم العمل المهني رقم 27 لسنة 1999 الذي خول مؤسسة التكوين المهني صلاحية تصميم الاختبارات المهنية وإجرائها وإصدار شهادات المستوى وإجازة المزاولة في مستويات العمل الأساسية (محدود المهارات والماهر والمهني)

قامت مؤسسة التكوين المهني بمراجعة التحليل المهني المتوافر لديه وتحديثه بإضافة بعدين جديدين للتحليل هما طبيعة المهارة ودرجة أهميها لتشكل مرجعية لتصميم الاختبارات المهنية (النظرية والعملية) وبذلك أصبح التحليل المهني ونتائجه أكثر قربا من معايير التقييم.

د- إنشاء مركز الاعتماد وضمان الجودة

صدر في أيار 2012 النظام الأساسي لمركز الاعتماد وضمان الجودة وسيكون هذا المركز مسؤولا عن إعداد معايير اعتماد مراكز/مدارس التكوين والتعليم المهني وإصدار تراخيص ممارستها لعمليات التكوين وكذلك سيكون مسؤولا عن المعايير المهنية واختبارات مستوى المهنة وإصدار رخص مزاولة العمل المهني.

2- تجربة المملكة المتحدة السعودية :

تولي المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني اهتماما كبيرا بتطوير برامجها وخططها التدريبية بهدف تحقيق الموائمة بين مخرجات التكوين والاحتياجات النوعية لسوق العمل خدمة لإغراض التنمية،

وتتولى فرق عمل تضم ممارسين في المهنة في سوق العمل عن طريق ورشة تستمر لمدة 3 أيام إعداد خريطة الواجبات والمهام وفقا لمنهجية التحليل المهني ومن ثم إعداد المعايير المهنية، تقوم الجان التخصصية كل منها في قطاع مهني وتضم في عضويتها ممثلين عن أصحاب العمل والمؤسسة العامة للتدريب المهني والتقني تقوم بتقييم منجزات الفرق الفنية والتوصية باعتمادها، تعتمد اللجنة العامة لإعداد وتطوير مناهج التدريب التقني والمهني خريطة الواجبات والمهام والمعايير المهنية.

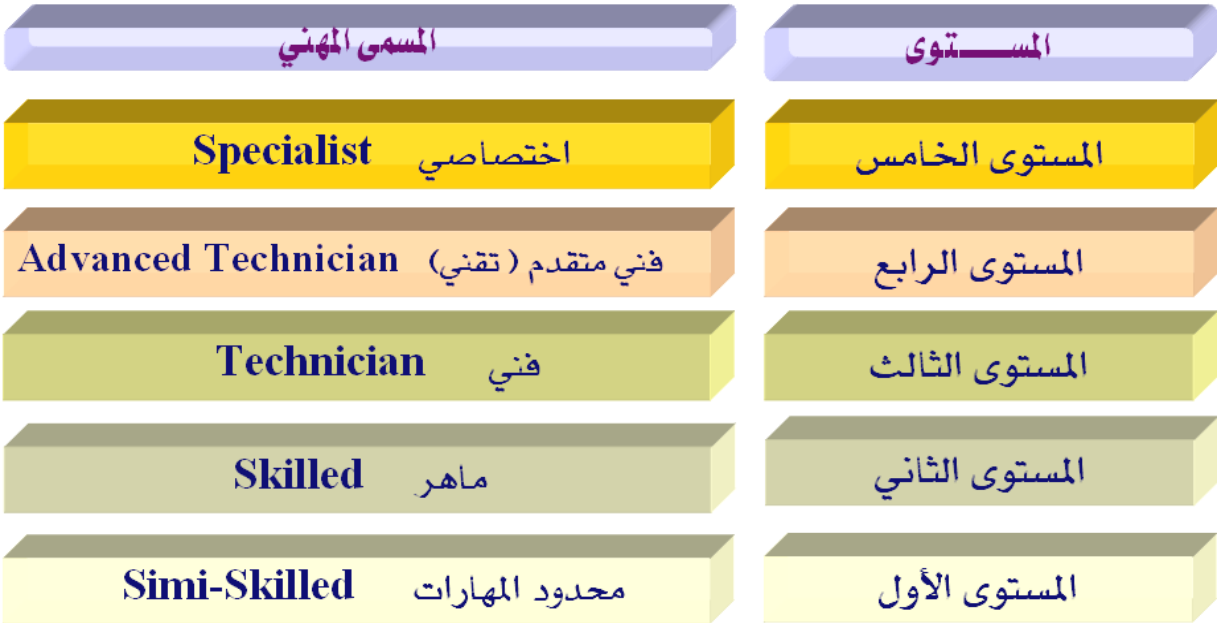
أ. المعيار المهني

يتكون المعيار المهني من خطوات العمل ، ومعيار الأداء ، والمعارف والعلوم المطلوبة والسلامة ، المواد والتجهيزات والأدوات، وذلك لضمان إكساب المتدرب المهارات التقنية والمهنية التي تمكِّنه من التعامل مع سوق العمل عملت المؤسسة على إعداد معايير المهارات المهنية والوطنية والبرامج والحقائب التدريبية حيث توصلت المؤسسة

من خلال اتفاقيات التعاون الفنية مع عدد من الدول المتقدمة واستطلاع آراء أرباب العمل في القطاع الخاص إلى تحديد نوعية المهارات والتخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل وقامت المؤسسة بإعداد المعايير المهنية الوطنية لجميع المهن التي تندرج ضمن مهامها، وقد تم الانتهاء من بناء أكثر من 270 معياراً مهنياً وتأليف وتعديل ومراجعة 791حقيبة تدريبية لمختلف برامج المؤسسة التدريبية. (مصطفى ، 2012، ص 63-66)

ب. نظام المؤهلات المهنية السعودية

تم إعداد الإطار الوطني للمؤهلات المهنية السعودية وفقاً لما يحتاجه سوق العمل السعودي من كوادر مدربة ماهرة وقد أنجزه فريق متخصص من المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني والقطاع الخاص في 2004 بعد دراسة مقارنة لتجارب سبع دول ذات تجربة ثرية في أنظمة المؤهلات المهنية العالمية وهي بريطانيا و أستراليا وجنوب أفريقيا و نيوزلندا و ماليزيا و الأردن وكوريا. ويعتبر هذا الإطار أساسا لبناء نظام الاختبارات المهنية. يتألف الإطار من خمس مستويات مهنية تم تصنيفها بناء على ست محاور معيارية ويوضحها الشكل أدناه.



الشكل رقم (05) نظام المؤهلات المهنية السعودية

ج. الاختبارات المهنية

لتصميم الاختبارات المهنية فقد تمت دراسة العديد من التجارب الدولية من خلال الشبكة العنكبوتية كما تم الإطلاع على التجارب المحلية ذات الأنشطة المشابهة للاختبارات المهنية. وقد تم أيضا تقديم الأبعاد الفنية لمنظومة المؤهلات والاختبارات المهنية بعد سلسلة من ورش العمل كما تم اختيار مهنة حاكمة لتجريب الجوانب الفنية في النظام وهذه المهنة هي (الصيانة الخفيفة للسيارات) ، وقد أعد نموذج تجريبي للاختبار كما أصدرت بعض الإرشادات التنفيذية اللازمة.

د. نظام الفحص المهني

نظام الفحص موجه بالدرجة الأولى للقطاع الخاص حيث سيؤدي هذا النظام إلى إعادة ترتيب هذا القطاع وفقا للمهارات التي تمتلكها العمالة. ولذا فمن المهم إشراك القطاع الخاص ممثلا بمنظمات أصحاب العمل والعمال على وضع ملامحه الأساسية. ولأن القطاع الخاص يعد ربحيا بالدرجة الأولى فمن المهم أن تأخذ التنظيمات التي توجه له بمواصفات من أهمها الكفاءة، المرونة، سرعة الاستجابة للتطورات والبعد التام عن البيروقراطية التي تشل وتيرة العمل المتسارعة في هذا القطاع.

وبالنظر في التجارب الدولية المتعلقة بالمؤهلات والاختبارات المهنية نجد أن من أكثرها نجاحا تلك التي جعلت الاستقلالية للهيئات والجهات المنفذة حيزا كبيرا. كما في النظام البريطاني على سبيل المثال فإن المجلس الوطني للمؤهلات (NCVQ) والذي تأسس عام 1986م يعد جهة مستقلة ماليا وإداريا ويتفرع عن هذا المجلس هيئات رئيسة (LEAD BODIES) تعد المعايير الوطنية ،وتمثل هذه الهيئات من القطاعات الموظفة . وتعد الاختبارات الخارجية والتقييم من قبل جهة مانحة مثل (CITY AND GUILDS) وهي هيئة مستقلة وجهة فحص مهني ومنح شهادات أقامتها في البدء بلدية لندن بدعم من شركاتها وتوسعت حالياً لتشمل أكثر من مائة بلد حول العالم .

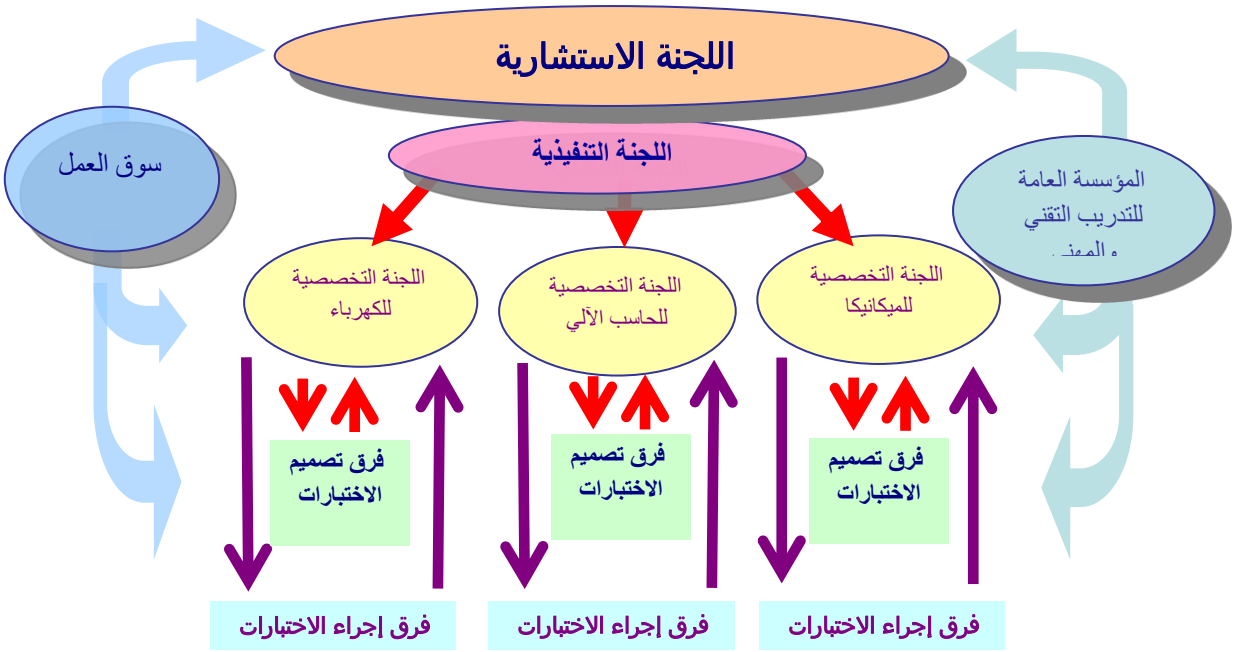
وتراقب الجهات المانحة الاختبارات وتدققها كما تعين ممتحنين خارجيين من المتخصصين في مجالاتهم وتدربهم لإجراء الاختبارات ،وتعين أيضا مدققين وتدربهم لمراجعه جودة الأداء العام لبرامج التعليم والتدريب كما تجيز محتويات وصيغ الاختبارات وتراقب عملية الاختبار برمتها.

تنفذ الاختبارات في مراكز محلية معتمدة تدار من قبل مدققين داخليين، لكل مركز صلة بالهيئة الرئيسة والجهة المانحة والمجلس الوطني. المدقق الداخلي يحافظ على جودة وعدالة المعايير اللازمة ولكل مركز جهاز إداري فعال، ويمتلك الإمكانيات اللازمة لإجراء عمليات التقييم والتجهيزات لديه ذات جودة مناسبة.

وفي تجربة المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني فإن الحاجة ماسة للإطلاع على الخبرات الدولية في هذا المجال لبناء هيكلية مناسبة لنظام المؤهلات والاختبارات المهنية تلبي متطلبات السوق وتحقق المواصفات المشار إليها سابقا. هذه الهيكلية لابد أن تأخذ بعين الاعتبار الوضع الداخلي الذي يفتقد تواجد بعض مكونات النظام الأساسية وعلى الأخص المنظمات العمالية والتي لا تزال في طور التكوين في بعض منها والبعض الآخر لم ينشأ حتى هذه اللحظة.

هـ. تشكيل فرق العمل :

لتنفيذ مشروع الفحص المهني فقد تم وضع هيكلية لفرق العمل كما هو موضح بالشكل التالي:



الشكل رقم (06) يوضح فرق عمل مشروع الفحص المهني

ويمكن إيجاز أعمال كل لجنة من اللجان على النحو التالي:

أولا: **أعمال اللجنة الاستشارية**

- مراجعة وتطوير اللوائح والقواعد المنظمة لعملية الفحص المهني للعمال الفنيين.
- اقتراح الآليات المناسبة لتطبيق الفحص المهني على مستوى المملكة.
- تقديم المشورة الفنية فيما يتعلق بالخبرات المحلية والدولية في الفحص المهني.
- اقتراح الحلول لتذليل الصعوبات التي تعترض عملية الفحص المهني.

ثانيا: **أعمال اللجنة التنفيذية**

- وضع المواصفات العامة لاختبار الفحص المهني.
- وضع آلية لإسقاط المعايير المهنية على المؤهلات.
- تشكيل اللجان التخصصية واعتماد أعمالها.
- اقتراح الآلية التنفيذية للفحص .
- وضع اللوائح والأنظمة لعملية الفحص.
- اقتراح الهيكلة المناسبة لأعمال الفحص.

ثالثا: **أعمال اللجان التخصصية**

- وضع المواصفات الخاصة لاختبار الفحص المهني.
- اختيار متخصصين لوضع الاختبارات واعتمادها.
- إسقاط المعايير المهنية على المؤهلات.
- وضع المواصفات الخاصة لمراكز الفحص. (الشايب، 2010، ص3-6)

التجربة التونسية

أ- إطار المؤهلات الوطنية

يسمى إطار المؤهلات الوطنية في الجمهورية التونسية (السلم الوطني للمهارات) ويمثل الإطار مرجعا يربط الشهادات التي تصدرها مكونات منظومة تنمية الموارد البشرية بمستويات المهارة الموافقة لها، وقد صدر السلم الوطني للمهارات رسميا بالأمر 2130 لسنة 2009

يتضمن السلم الوطني للمهارات في تونس سبعة مستويات للمهارة، ويتم تعريف كل مستوى بدلالة ست مواصفات (أو صفة كما تسمى في تونس) هي :

التعقد والاستقلالية ، المسؤولية ، وقابلية للتأقلم والمعارف ، والمعارف العملية والسلوكيات وقد تم تعريف المصطلحات الخاصة بالمواصفات كما يأتي :

تعقد : تعقد النشاط المهني بالنظر إلى تنوع العمليات المنجزة ومستواها.

استقلالية : هامش التدخل المستوجب لإنجاز النشاط المهني.

المسؤولية : درجة المسؤولية المستوجبة لإنجاز النشاط المهني.

قابلية التأقلم : القدرة على مواجهة التغيرات والوضعيات غير المتوقعة في محيط الشغل.

ب- **منظومة ضمان الجودة**

تعتمد هيكلية منظومة ضمان الجودة في تونس على مبادئ ضمان الجودة وتتضمن لوائح تنظيمية لإدارة (55 معيارا) وأدوات قياس (287 مؤشرا) ومنها مؤشرات iso 9000 FF وتم تطبيق هذه المعايير فيما يزيد على 130 مركز تدريبي.

ج- إطار المؤهلات :

إطار يحدد مستوى لكل مؤهل من المؤهلات الوطنية تبعا لمجموعة من المؤشرات المرجعية التي توضح مكونات التعلم الذي يشكله المؤهل.

أهدافه:

1- يستخدم كأداة للمقارنة بين مخرجات التعلم التي توصف عادة من خلال محتوى المعرفة والمهارة والجدارة التي يكتسبها حامل المؤهل.

2- يعتبر من أدوات توكيد الجودة على أساس توحيد المعايير التي تعمل عليها جهات التعليم والتدريب في تكوين أو تطوير المؤهل الذي تقدمه.

3- تتجلى فائدته في تنظيم سوق العمل والتوفيق بين العرض والطلب وحراك العمالة محليا ودوليا.

4- ينظر إليه كوسيلة لإتاحة التعلم مدى الحياة لجميع الأفراد. (مصطفى ، 2012، ص 63-66)

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل استعراض أهم التجارب الدولية والعربية التي يمكن للجزائر الاستفادة منها في مجال ضمان جودة التكوين المهني وتحسين جودة مخرجاته بما يتناسب مع احتياجات ومتطلبات العملاء وأرباب العمل ومحاولة تكييفها على واقع البيئة الجزائرية .

الفصل الخامس : الدراسات السابقة

تمهيد

1.5.الدراسات السابقة المتعلقة بالتكوين المهني

2.5.الدراسات المتعلقة بالجودة الشاملة

3.5.التعليق والمقارنة

خلاصة

تمهيد :

تعتبر الدراسات السابقة قاعدة بيانات أو بنك معطيات يتم الاسترشاد بها باعتبارها اللبنة التي تؤسس عليها البحوث والدراسات مناهجها النظرية والتطبيقية من خلال المعارف التراكمية التي تحويها ولهذا الغرض حاولنا أن نلقي الضوء على أهم الدراسات العربية منها والأجنبية والتي تتعلق بموضوع التكوين المهني ، والجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والتكوينية .

5-1- الدراسات السابقة المتعلقة بالتكوين المهني

5-1-1-مصطفى محمد عيسى فلاته ، 1994

عنوان الدراسة : إعداد معلم التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية:

1- أهداف الدراسة:

- معرفة واقع المدرس او المدرب في التعليم المهني بالدول الاعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من حيث مستواه العلمي وخبرته العلمية كما يراها المدراء والموجهون والمعلمون والمدربون.
- معرفة معوقات الاداء لمعلمي ومدربي التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية حول كيفية الاخذ بيد معلم التعليم التقني والمهني لتحسين مستوى أداه.

2- **عينة الدراسة :** تم اختيار مجتمع العينة من المدراء والمعلمين والموجهين وقد بلغت عينة البحث (68).

3- **أدوات الدراسة :** تم تصميم استبيانات تم توزيعها على أفراد العينة.

4- نتائج الدراسة:

- ضعف مستوى الاشراف والتوجيه.
- حاجة الموجهين إلى تطوير في مفهوم الارشاد والتوجيه.
- الافتقار إلى الموجهين المتخصصين.

- عدم ربط التعليم التقني بالتعليم العام.

5-1-2-أحمد الرمحي وآخرون 2005

عنوان الدراسة : الإناث في التعليم والتدريب المهني والتقني في الضفة الغربية وقطاع غزة واقع وطموحات وفرص.

1- **أهداف الدراسة :**حاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

- تقييم الجودة الحالية للتعليم والتدريب المهني والتقني المتوفرة للإناث.
- فحص وتقييم جانب الطلب على التعليم والتدريب المهني والتقني بين النساء الفلسطينيات وتحديد العوامل الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية المؤثرة فيه.
- فحص وتقييم مدى نفاذية وتسويق التعليم والتدريب المهني والتقني للإناث والبحث في العوامل التي تؤثر في مشاركتهن مثل التكاليف، الموقع الجغرافي خاصة في المناطق المحتلة ومخيمات اللاجئين، والبحث في مدى توفر خيارات الدراسة المتعددة، والقضايا التنظيمية في مشاركة الإناث، وتقديم التوصيات الخاصة بتطوير هذه النفاذية.
- فحص وتقييم دور القطاعين العام والخاص في تمويل التدريب والتعليم المهني والتقني للإناث وتقديم توصيات حول السياسات التي يمكن لها المساهمة في تشجيع الاستثمار في هذا المجال.
- فحص وتقييم مجالات العمل المسيطر عليها حاليا من قبل الذكور مثل النجارة والميكانيك، واقتراح مجالات عمل جديدة من الممكن أن تكون ملائمة للإناث.

2- **عينة الدراسة :** تم اختيار 47 مركز ومدرسة وكلية في الضفة الغربية وقطاع غزة وقد بلغت عينة البحث 1062 من الطالبات الخريجات.

3- **أدوات الدراسة :** تم تصميم خمس استبيانات في عملية جمع البيانات الأولية الخاصة بموضوع الدراسة وهي: استبيان لطالبات التعليم والتدريب المهني والتقني فيما وزعت الثانية على خريجات التعليم والتدريب المهني والتقني، وخصت الثالثة بإدارات مؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني، أما الأخرى فوجهت إلى طلبة الجامعة والاستبيان الأخير وزع على طالبات المدارس اللواتي لم يخترن التعليم المهني.

4- **نتائج الدراسة :** توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- تتمتع برامج التعليم والتدريب المهني والتقني في الضفة الغربية وقطاع غزة بجودة عالية من الناحية النظرية وكذلك من ناحية ملائمتها لمتطلبات سوق العمل، إلا أن بعضها يعاني من ضعف في الجانب العملي لقلة عدد التمارين التي تحاكي احتياجات وتطبيقات سوق العمل.
- إثراء الخلفية العملية لدى الطلبة.
- إشراك القطاع الخاص في تصميم مناهج تتلاءم واحتياجاتهم.
- توفر المؤسسات التدريبية الاستثمار في الأجهزة والمعدات.
- وجود العديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية التي تؤثر في إقبال الإناث على برامج التعليم والتدريب.
- تعتبر برامج التعليم المهني التي تقدمها وزارة التربية والتعليم العالي في المستوى المهني الثالث والموجهة للإناث محدودة نسبيا .
- يتباين العرض والطلب على تخصصات التعليم والتدريب المهني والتقني الموجه للإناث في سوق العمل المحلي .

5-1-3- علا عمر الزير الحداد 2009

عنوان الدراسة : دور التدريب التقني والمهني في خلق فرص عمل للمتدربين حالة دراسية :كلية مجتمع غزة – الأونروا.

1- أهداف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التدريب التقني والمهني في خلق فرص عمل للمتدربين في كلية تدريب غزة – الأونرو، ومحاولة الخروج بتوصيات تعمل على تحسين وتطوير التدريب التقني والمهني وذلك من خلال دراسة محاور التدريب التقني والمهني، تحديد العوامل المؤثرة فيه مثل" التخصصات المطروحة، المنهاج، المدربون، التقنيات والمستلزمات، التدريب الميداني، خدمات ما بعد التدريب، أو المرتبطة بالخصائص الشخصية للمتدرب مثل : الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، سنة التخرج، المجال الدراسي، مكان العمل، طبيعة العمل، سنوات الخبرة، التخصص."

2- أدوات الدراسة : اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة وتفسيرها، وقد تم استخدام الاستبيان لاستطلاع أراء عينة الدراسة المكونة من خريجي كلية تدريب غزة – الأونروا من2003 حتى 2006.

3- عينة الدراسة : تكونت من (300) من خريجي كلية تدريب غزة – الأونروا من 2003حتى عام 2006.

4- نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من : التخصصات، المنهاج، المدربين، التقنيات والمستلزمات، التدريب الميداني، خدمات ما بعد التدريب وخلق فرص عمل للمتدربين في كلية تدريب غز ة – الأونروا من العام 2003 حتى 2006 ،كما تبين أن محاور التدريب التقني والمهني التي اعتمدت في الدراسة كانت ذات مستويات مرتفعة فيما عدا خدمات ما بعد التدريب التي

حصلت على أقل استجابات من المبحوثين، كما توصلت الدراسة إلى بعض التوصيات والتي من شأنها تحسين وتطوير التدريب التقني والمهني للوصول إلى مستوى أعلى من حيث خلق فرص العمل في كلية تدريب غز – الأونروا.

2011. Hashim. A. E. Ahmed -4-1-5

عنوان الدراسة : بناء القدرات والمهارات للمعلمين والمدربين العاملين في التعليم المهني والتدريب التقني والمهني.(دراسة حالة في منطقة الخرطوم).

1- أهداف الدراسة :

- تقصي مدى تحقق مكونات أو عناصر العملية في مضامين برامج تدريب الأولي للمعلمين والمدربين في السودان.
- التحقق من توفر خدمات التكوين أثناء الخدمة للمدربين والمعلمين .
- التعرف على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريب والتعلم للمدربين والمعلمين ومساهمتها في تطوير مهاراتهم وقدراتهم.
- تحديد مدى مساهمة سوق العمل والقطاع الخاص في التعليم المهني والتدريب التقني والمهني في السودان.
- اقتراح نهج لتدريب المعلمين والمدربين العاملين في التعليم المهني والتدريب التقني والمهني في السودان.

2- أدوات الدراسة : استخدم الباحث ثلاثة وسائل لتحقيق أهداف الدراسة وهي المقابلة ، الملاحظة والاستبيان هذا الاخير تكون من (35) فقرة تتوزعت على الأبعاد التالية (عناصر أو مكونات العملية التدريبية أثناء التكوين الأولي قبل الخدمة، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية تدريب المدربين، الممارسة العملية والتدريب اثناء الخدمة ، عملية التقييم الشامل).

3- عينة الدراسة : وزع الاستبيان على أكثر من 144 معلما ومدربا يعملون في المدارس و مراكز التعليم المهني والتدريب المهني وقد استرجع منها الباحث 95 فقط وهو ما يمثل نسبة 65.3 % كما تم إجراء المقابلة مع الإداريين وأصحاب العمل.

4- نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة أن برامج تكوين المدربين والمعلمين الاولية وأثناء الخدمة قديمة لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل، كما انها تحتاج إلى إصلاحات وإدخال ابتكارات،عدم وجود برامج إعادة التدرب (التدريب التحويلي) للمعلم والمدرب على الوظيفة لربط بين التكوين وعالم الشعل، ضرورة إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعلم وتدريب المعلم والمدرب لأنه أحد متطلبات التحديث ، كما أظهرت أن مهنة التدريس بشكل عام غير جذابة في مجال التعليم المهني والتدريب التقني والمهني حيث أكد 52,90% أنهم التحقوا بالتكوين لأنهم لم يجدوا عملا اخر مناسب.

7-**1**-5- Renate Wesselink (2010)

عنوان الدراسة : التعليم المهني القائم على الكفاءة الشاملة تطوير واستخدام تحليل المناهج الدراسية **كنموذج** للتحسين في هولندا.

1-أهداف الدراسة : تطبق العديد من البلدان النامية التعلم القائم على الكفاءة دون وجود فكر واضح خاص به في ضوء ذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- وضع نموذج و تصور شمولي لتحقيق الكفاءات من خلال إيجاد مجموعة من المبادئ والمؤشرات لإعطاء الباحثين والممارسين فهم عميق وشامل لما يسمى بالتعلم القائم على الكفاءة.
- تحديد الأدوار والمهام التي يقوم به المعلمون لتحقيق التعليم القائم على الكفاءة.
- تحديد الخصائص التي ينبغي أن يتميز بها التعليم القائم على الكفاءة للتفعيل والربط بين التعلم في المؤسسات التعليمية والتعلم في مواقع العمل.

2-عينة الدراسة : اعتمدت الباحثة على عينة تكونت من الخبراء المختصين في التعليم المهني والذين قدر عددهم ب(15)، بالإضافة إلى 124 معلما و 287 طالبا، و13 من المدربين في مكان العمل وفي مؤسسات التعليم المهني الثانوي MBO، التعليم المهني العالي HBO .

3- أدوت الدراسة : استخدم الباحث العديد من الأدوات مثل المقابلة والمناقشات الجماعية والاستبيان بطريقة دلفي على ثلاث مراحل حيث طلب من مجموعة من الخبراء المشاركة في استبيان تطرق للمبادئ والمؤشرات التي ينطوي عليها هذا النموذج والتي اتفق عليها جل الخبراء تمثلت هذه في 8 مبادئ في،كما تم الاعتماد على طريقة المجموعات حيث قسمها الباحث إلى مجموعتين (المعلمين، الطلاب، المدربين في مكان العمل) واختار برنامجين معتمدين في مؤسسات التعليم الثانوي المهني هما (برنامج تقديم ألزهور Flowers programme وبرنامج المقاولات Contracting programme).

4-نتائج الدراسة : اظهرت النتائج ما يلي :

1- لا توجد فردية ذات دلالة احصائية بين الطلاب والمعلمين في ادراكهم لمدى توفر مبادئ التعليم القائم على الكفاءة الشاملة اثناء تنفيذ البرامج الدراسية التي ينتمون اليها.

2- اتفق جل المعلمين ان اهم الادوار التي ينبغي أن يقوموا بها لتحقيق التعليم القائم على الكفاءة الشاملة هي خمسة ادوار: الخبير، المدرب، الباحث ، والمطور، المدير، حيث حظي دور الخبير بموافقة عالية ثم يليه دور المطور لهذا يجب أن يتمتع المعلم الذي يشرف على التعلم القائم على الكفاءة بالثراء الوظيفي في مجالات عدة وبالتالي على الادارة المدرسية دعم و تحفيز المعلمين لتطوير وتنمية ذواتهم.

3- أكدت الدراسة أن (المعلمين، المعلمين، الطلاب، المدربين في مكان العمل) على وعي تام بان التعلم في مواقع العمل يشكل قيمة مضافة لاكتساب الكفاءة وتطوير الطلاب، إلا أن التنسيق والاتصال في هذا الجانب م يتحقق ولا يزال يشكل عائق ،وان الطلاب يفضلون التعلم في مواقع العمل أكثر من التعلم التجريبي.

2006 CERPEQ -6-1-5

عنوان الدراسة : المسار الوظيفي وفقا لمتغير الجنس **:** دراسة تتبعية للمتخرجين (1998) بعد خمس سنوات من التخرج من التكوين المهني.

1-أهداف الدراسة : هدفت الدراسة الى **:**

- التعرف على مدى انتعاش سوق العمل وحراكها وقدرتها على امتصاص المتخرجين من التكوين المهني.
- التعرف على الفروق الفردية ذات الدلالة الاحصائية بين الذكور والأنات في نسبة البطالة.
- التعرف على مدى فعالية نظام التكوين المهني من خلال سرعة اندماج خريجيه في سوق العمل.

2- أدوت الدراسة : تم اعتماد الاستبيان كأداة للدراسة حيث تضمن (38) سؤال باللغة العربية موزع على الأبعاد التالية **:** (الحالة العائلية، التكوين والمؤهلات،العمل الحالي ، البطالة ، التغير في الحالة المهنية بعد التخرج ،الفترات الزمنية التي تصف المسار المهني للمتخرج).

3-عينة الدراسة : اعتمد الباحث على عينة تكونت من المتخرجين مراكز التكوين المهني في سنة (1998) وبعد خمس سنوات من التخرج، حيث قدر عددهم الإجمالي ب(23 702) استجاب منهم (938) بنسبة 29,27% تم تطبيقها في تسع ولايات وهي الجزائر، بشار ، البيض ،جيجل ، مستعانم ،مسيلة ، ورقلة ، ام البواقي سطيف.

4- نتائج الدراسة : أسفرت النتائج عن ما يلي **:**

- ضعف التحصيل الدراسي للذكور مقارنة بالإناث وهو ما ينعكس في شهادات ومؤهلات التكوين كما ان الإناث يفضلن العمل في المؤسسات العامة لأنها أكثر أمانا بالنسبة لهم .

- ان الذكور أوفر حظا في الحصول على منصب عمل مقارنة بالإناث خاصة في نمط التكوين عن طريق التمهين، الذي يعتبر من أهم الآليات التي تمنح المتخرج بطاقة العبور إلى سوق العمل بسرعة، كما أن المتخرجين الذين يعملون في تخصصاتهم يمثل 54 % لصالح الاناث.

- يستخدم الذكور طرق عديدة للحصول على منصب عمل منها العلاقات الشخصية والعائلية على عكس الاناث اللواتي يلجان الى الاتصال بالشركات أو بقنوات التوظيف، أما من حيث الأجور اثبتت الدراسة أن هناك فروق فردية بين الذكور والإناث وبنسبة17,6% يتقاضون أقل من 5000 دج شهريا مقارنة بتلك عند الذكور 39,3 % .

- توجد فروق في معدل البطالة حيث بلغت نسبة العاطلين عن العمل بالنسبة للذكور 52.1 %أما الإناث فبلغت 47,9 % ، وعليه يمكن القول أن الذكور يشكلون النسبة الأكبر في البطالة، كما أكد أفراد العينة أن الأسباب الحقيقة لعدم العمل أو البحث عن وظيفة ليست اليأس أو متابعة الدراسة بقدر ما هي ندرة الوظائف ، طغيان العلاقات الشخصية والعائلية في التوظيف صعوبة الحصول على البرامج الموجهة للشباب (Ensej.Enjem) رفض التوظيف بسبب المرتبات الضعيفة جدا.

- يبلغ متوسط طول فترة البطالة بالأشهر بالنسبة للمتخرجين الذكور 36,43 شهرا و 40,76 بالنسبة لإناث أما بالنسبة للجنسين معا فهي تقدر ب 58 شهرا .

2011 GAVIN ADAMS -7-1-5

عنوان الدراسة : دراسة أثر اختبار المهارة واثبات المستوى في مواصلة التعليم والتدريب المهني في كليات(FET).

1- أهداف الدراسة : هدفت الدراسة الى :

- تقييم اختبار (CAP) الذي تم تنفيذه في كليات التعليم المستمر والتدريب المهني للتأكد إذا ما تم تطبيقه بفعالية.

- التعرف على الأسباب التي أدت إلى ضعف أداء المتعلمين في إطار برنامج**NCV** امتحان الشهادة المهنية الوطنية النهائية.

- تقديم الحلول والتوصيات التي تساعد على تحسين و تفعيل اداء المتعلمين.

2- عينة الدراسة : تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من المدراء والخبراء في CAP وتم اختيار27 من الكليات التي تم تطبيق اختبار الكفاءة فيها، وتحديد المستوى CAP فيها خلال 2009 كمجموعة تجريبية بينما اختيرت الكليات الأخرى التي لم تخضع للاختبار كمجموعة ضابطة.

3- أدوات الدراسة : استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي(المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة) والتي اعتمدت على المقابلة المنظمة وتحليل البيانات والمعطيات الخاصة بأداء المتعلم من خلال خمس فئات :

-معدلات الأداء المقارن بين المجموعات شبه التجريبية والضابطة المتعلقة بمادة الإنكليزية.

- معدلات الأداء المقارن بين المجموعات شبه التجريبية والضابطة المتعلقة بمادة الرياضيات.

- معدلات الأداء المقارن بين المجموعات شبه التجريبية والضابطة المتعلقة في هاتين المادتين معا.

- تحليل مقارن في معدلات التسرب في هاتين المادتين معا.

4-نتائج الدراسة : أسفرت النتائج عن ما يلي :

- انخفاض أداء المتعلم في اللغة الانجليزية في عام 2009عندما تم تنفيذ CAPبالمقارنة مع عام 2008 وهذا يعني (CAP) لم يكن له تأثير على تحسين المتعلمين في موضوع اللغة الإنجليزية.

- أن معدلات التسرب المرتفعة في اللغة الانجليزية خلال السنوات الماضية لم تنقص في الكليات التي طبقت اختبار (CAP) حيث شهد عام 2007 أداء أفضل من السنوات اللاحقة من حيث نسبة النجاح.

- فعالية أداء المتعلم في الرياضيات في 2009 عندما تم تنفيذ CAP بالمقارنة مع عام 2008، وهذا يعني أن (CAP) كان له تأثير على تحسين أداء المتعلمين في موضوع الرياضيات.

- أن معدلات التسرب المرتفعة في مادة الرياضيات خلال السنوات الماضية لم تنقص في الكليات التي طبقت اختبار (CAP) حيث شهد عام 2007 أداء أفضل من السنوات اللاحقة من حيث نسبة النجاح.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحسين أداء المتعلم في إطار برنامج **NCV** امتحان الشهادة المهنية الوطنية النهائية.
- عدم فعالية اختبار (CAP) في تحسين أداء المتعلم وتحيد مستواه أثناء امتحان الشهادة المهنية الوطنية النهائية.

5-1-8- Darryn Snell .Alison Hart 2008

عنوان الدراسة : أسباب (التسرب) وعدم رضا المتدربين عن التدريب المهني**:** دراسة حالة

1- أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى**:**

- تحديد العوامل التي تساهم في التسرب من التدريب المهني والتي باتت تؤرق الحكومة الاسترالية.
- التعرف على الأسباب التي أدت الى عدم رضا المتدربين عن تدريبهم الحالي .
- تحديد السبل لتحسين جودة تدريب المتدربين والمتدربات وتحقيق نتائج أفضل**.**

2-عينة الدراسة : تم الاستعانة بثلاثة أنواع من المتدربين والمتدربات لهذه الدراسة أولئك الذين لم يكملوا تدريبهم (المتسربين) والمتدربين الذين يزاولون التدريب حاليا، وبعض الذين أكملوا التدريب في الآونة الأخيرة (المتخرجين) حيث قدر عددهم (105) من المتدربين في أربعة قطاعات .

3- أدوت الدراسة : استخدم الباحث أداتين تمثلت الأولى في المقابلة حيث أجريت مقابلات إما وجها لوجه أو عن طريق ألهاتف ودامت ما بين 20-40 دقيقة تقريبا بالإضافة للاستبيان.

4- نتائج الدراسة : أسفرت النتائج عن ما يلي :

- يعود السبب الرئيسي للتسرب من وجهة نظر المتسربين لمكان العمل حيث أنها "تعامل على أساس عمالة رخيصة" وتعاني من شتى أشكال الاستغلال غير الهادف، بيئة العمل غير أمنة والخطيرة ، ساعات العمل الطويلة، الاختلاف مع الرئيس، سهولة الاستغناء عنهم من قبل صاحب العمل، انخفاض الأجور، سوء نوعية التدريب، عدم قدرة مؤسسات التدريب الخاصة على التوظيف، الشعور بالملل والروتين.

كما اشتكى العديد من المتدربين من نقص جودة التدريب والتي تركزت في محورين أساسين هما :

- عدم جودة المتدربين حيث أكد المتدربين نقص معارف ومهارات المدربين.
- عدم وجود موظفين مؤهلين لتوفير وضمان التدريب لهم، نقص التدريب المقدم للمتدربين في مكان العمل خاصة في القطاع الخاص.

5-1-9 - عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي الغامدي 2006

عنوان الدراسة : أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية

1- **أهداف الدراسة :** تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

- تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين في البعد الشخصي.
- تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين في البعد العلمي.
- تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين في البعد التربوي .

- تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين في البعد الاجتماعي والمشاركة المجتمعية.

2- **أدوت الدراسة :** استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان تضمن معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

3- **عينة الدراسة :** أما عينة الدراسة فكانت هي المجتمع الأصلي الذي طبقت عليه الدراسة حيث تكون من المختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في جامعة أم القرى، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الطائف والبالغ عددهم 15 عضو من هيئة تدريس وكذلك من مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارات التربية والتعليم بالمنطقة الغربية مكة المكرمة، جدة، الطائف والبالغ عددهم 77 مشرفا.

4-نتائج الدراسة :

- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب العلمي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب التربوي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

5-1- 10- واثق نجيب محمود حثناوي 2009

عنوان الدراسة : دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

1-أهداف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين المهنيين إضافة إلى تحديد أثر متغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، التخصص العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والمحافظة وتوفر خدمة الإنترنت، وتوفر جهاز حاسوب، وتوفر جهاز عرض LCD ، وتوفر شبكة حاسوب محلية، وتوفر برمجيات تعليمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين على تقييم دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين، كما هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي تحد من توظيف المعلوماتية في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين.

2-عينة الدراسة : ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من المديرين والمعلمين المهنيين قوامها (88) مديرًا ومعلمًا مهنيا شكلت % 83 من مجتمع الدراسة.

3-أدوت الدراسة : تم جمع البيانات باستخدام استبيان تكون من أربعة أبعاد.

4-نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الدرجة الكلية لدور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين كانت كبيرة جدًا حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها (83.2 %).

- أكثر المشكلات التي تحد من توظيف المعلوماتية في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين هي ندرة الدورات الفنية التخصصية للمعلمين المهنيين حيث وصلت النسبة إلى 15.9% وكانت أقل المشكلات هي اختلاف التجهيزات بين المدارس الثانوية الصناعية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين المهنيين تعزى لمتغيرات (الجنس، والوظيفة، والجهة المشرفة، والمحافظة ،توفر برمجيات تعليمية أو تدريبية).

- فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعائلة التخصص العلمي، وسنوات الخبرة، وتوفر جهاز حاسوب).

5-1-11- مي فتحي حسين أبو عصبة 2005

عنوان الدراسة : مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة.

1- أهداف الدراسة :

- التعرف على مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة.

- تحديد أثر المتغيرات كل من الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمحافظة، على مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية.

2- **عينة الدراسة :** ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين المهنيين قوامها 132 معلمًا ومعلمة شكلت % 48.5 من المجتمع الأصلي، وعلى عينة عشوائية طبقية من الطلبة في المدارس الثانوية المهنية قوامها 479 طالبًا وطالبة شكلت % 9.4 من المجتمع الأصلي.

3- **أدوت الدراسة :** تم جمع البيانات باستخدام استبيانين الأول يتعلق بالمعلمين المهنيين مكون من 62 فقرة موزعة على ستة أبعاد لقياس المشكلات المتوافرة وهي :مجال الإدارة والتنظيم، مجال النمو المهني للمعلمين، مجال المناهج والخطط الدراسية، مجال تمويل قطاع التعليم المهني، مجال الإمكانات والتجهيزات، مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني، أما الاستبيان الثاني فيتعلق بالطلبة في المدارس المهنية مكون من 45 فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي مجال الإدارة والتنظيم، مجال النمو المهني للمعلمين، ومجال الإمكانات والتجهيزات، مجال المناهج والخطط الدراسية ، مجال نظرة المجتمع للتعليم المهني.

4- **نتائج الدراسة :** أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- أن الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية من وجهة نظر المعلمين المهنيين كانت كبيرة حيث قدرت 72%، وكان بعد تمويل قطاع التعليم المهني في المرتبة الأولى للمشكلات المتوافرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة81 % ، بينما كان بعد النمو المهني للمعلمين في المرتبة الأخيرة .

- ان الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية 58%، وكان بعد الإمكانات والتجهيزات في المرتبة الأولى للمشكلات المتوافرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة 66% في حين كان بعد النمو المهني للمعلمين في المرتبة الأخيرة .

5-1-12- علي خليل إبراهيمي التميمي 2010

عنوان الدراسة : منظومات التعليم والتدريب المهني والتقني العربية التحديات والمستقبل

1- أهداف الدراسة : يسعى هذا البحث إلى تحديد الأهداف التالية :

- تحديد أهم التحديات للتعليم والتدريب المهني والتقني في الوطن العربي.

- تحديد الموجبات للتوسع الافقي والعمودي للتعليم والتدريب المهني والتقني.

- سبل تفعيل دور الشركاء في التعليم والتدريب المهني والتقني.

- صياغة نموذج لمنظومة للتعليم والتدريب المهني والتقني عالي الجودة بأقل النفقات ويحد من النظرة السلبية للمجتمع.

2- أدوت الدراسة : اعتمد الباحث على استقراء الدراسات والأبحاث واستنتاجات الباحث المستقاة من تجربته الخاصة في مجال التعليم والتدريب المهني والتقني بأكثر من بلد عربي، وإطلاعه على التجارب الدولية والعربية.

3- نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى مجموعة من الأهداف سنورد أهمها :

- ارتفاع معدلات البطالة وانخفاض الانتاجية وضعف القدرة التنافسية للقوى العاملة العربية نتيجة لضعف موائمة مخرجات التعليم مع الطلب بسبب اختلال نسبة مخرجات التعليم الجامعي والتقني والمهني بالإضافة الى النسبة المرتفعة في المخرجات الجامعية عير التطبيقية.

- الاستفادة من النموذج الاوربي المتعلق بهيكل العمالة لإصلاح الخلل بمداخلات ومخرجات التعليم في الدول العربية.

- تزايد نسبة السكان وتراجع قدرات معظم الدول العربية في الإنفاق على منظومات التعليم والتدريب المهني والتقني لأسباب متعددة، لهذا لابد من تشجيع أصحاب العمل لاستثمار بهذا التعليم لأنه يعد ضرورة وطنية.

- تتفق كل الدراسات مع ما توصل إليه البحث في أن منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني تمثل إحدى الدعائم الأساسية لتنمية الموارد البشرية ، والتوسع العمودي والأفقي لهذه المنظومة في كل الدول العربية وهذا يتطلب اعتماد السياسات والآليات المناسبة لكل دولة عربية لتكامل مراحله التعليمية والتدريبية واعتماد معايير الجودة، لكي يتفادى النظرة السلبية للمجتمع من جهة وتعزيز ثقة أصحاب العمل بمخرجاته، وعليه تم اقتراح مجموعة من الاسس والتوصيات للنهوض وتكامل المنظومة التعليمية والتكوينية.

5-1- 13- **منصور محمد على سعدية** 2005

عنوان الدراسة : تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين.

1- أهداف الدراسة : يهدف هذا البحث الى:

- التعرف على واقع عملية تدريب العاملين في الكليات التقنية.

- التعرف على وجود فروق في تقييم عملية تدريب العاملين في الكليات التقنية وفقاً للمتغيرات الجنس المؤهل العلمي، مجال العمل، سنوات الخبرة، الكلية.

- الكشف عن الصعوبات أو المعوقات التي تواجه عملية تدريب العاملين في الكليات التقنية والتي تحد من فعالية العملية التدريبية.

- تقديم التوصيات التي يمكن أن تساهم في الارتقاء بمستوى عملية تدريب العاملين بالكليات التقنية وتطويرها والرفع من شأنها.

2- عينة الدراسة : تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية حيث بلغ عدد أفراد العينة 186موظفاً وموظفة بنسبة50% تقريباً من مجتمع الدراسة.

3- أدوت الدراسة : قام الباحث بإعداد استبيان لتقييم عملية تدريب العاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة حيث يحتوي على 71 فقرة موزعة على ست أبعاد وهي : (التخطيط للعملية الاحتياجات التدريبية فعالية الأساليب المستخدمة في التدريب، التدريب الذي ترغب في الحصول عليه بالمستقبل، اهتمام إدارة الكليات بالعملية التدريبية، تقييم العملية التدريبية).

4- نتائج الدراسة : وقد خَلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- هناك قصور واضح في تحديد الاحتياجات التدريبية، فلا يتم مراعاة الوصف الوظيفي للموظف، ونتائج تقييم أدائه، وإمكانية ترقيته أو نقله لوظيفة جديدة.

- تبدي إدارة الكليات التقنية اهتماماً ضعيفاً بتقييم العملية التدريبية، إذ لا يتوافر لديها خطة تقييم منتظمة قبل وأثناء وبعد التدريب.

- لا تتبع إدارة الكليات التقنية سياسات تشجيعية وتحفيزية للمشاركة في العملية التدريبية.

- عملية تدريب العاملين في الكليات التقنية ذات جهات الإشراف العامة والخاصة ووكالة الغوث متقدمة بشكل أفضل عنها في الكليات التقنية ذات الإشراف الحكومي.

5-1-14- الدريعي، هيفاء محمد 1998

عنوان الدراسة : عوامل تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم و التدريب المهني بمنطقة الرياض

1- أهداف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على حجم التسرب في مراكز التعليم والتدريب المهني.

2- عينة الدراسة : شملت عينة الدراسة 60 فتاة متسربة من مراكز التعليم والتدريب المهني.

3-نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- تتمثل العوامل الشخصية التي تؤدي إلى تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم المهني في المرض والمشاكل الصحية والملل.

- تتمثل العوامل الأسرية المؤدية إلى تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم المهني في عدم توافر وسائل المواصلات، بعد المركز عن البيت.

- تتمثل العوامل التعليمية المؤدية إلى تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم المهني في نظرة المجتمع المتدنية إلى التعليم المهني، طول المنهج الدراسي.

- تتمثل العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم المهني في تأخر صرف المكافآت،كلفة التعليم المهني المادية.

5-1-15.محمد بن عبد الله الزامل 2011

عنوان الدراسة :اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مدينة الرياض.

1- أهداف الدراسة : يهدف البحث إلى تحديد اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني والتعرف على التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مدينة الرياض التي أدت إلى تكوين تلك الاتجاهات.

ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على تطور التدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية.
- الاطلاع على التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة حول التدريب التقني والمهني.
- تحديد مدى اختلاف اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني باختلاف متغيرات الدراسة.

2-عينة الدراسة : حدد الباحث عينة الدراسة بالاعتماد على العينة العنقودية حيث بلغ حجمها 250 طالبا من المدارس الثانوية.

3-أدوت الدراسة : في إطار استخدام الباحث للمنهج البحثي الوصفي بطريقتيه المسحية والتحليلية حيث اعتمد الباحث على الاستبيان كأداة للبحث موزعة على الابعاد التالية (دور التدريب التقني والمهني في

تلبية الاحتياجات الشخصية، الاجتماعية، الاقتصادية للفرد ، دور التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والمجتمعية، الاتجاه العام نحو التدريب التقني والمهني).

4-نتائج الدراسة : وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها

- وجود تباين في اتجاهات الطلاب نحو التدريب التقني والمهني فالاتجاهات نحو تلبية الاحتياجات الشخصية للفرد تراوحت بين70% إلى 82% فيما قدرت الاحتياجات الاجتماعية 62%إلى 75% والاقتصادية تراوحت في حدود 73%.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني تبعا للمتغيرات الحي السكني، مستوى الدخل، ومستوى تعليم الأم، مستوى تعليم الأب.

5-1-16- محمد بن سعود البدر وآخرون 2011

عنوان الدراسة :التعليم الفني والتدريب التقني ومدى ملائمته للاحتياجات التنموية من القوى العاملة.

1- أهداف الدراسة : تتلخص أهداف الدراسة في ما يلي :

- التعرف على واقع التعليم الفني والتدريب التقني في المملكة العربية السعودية.
- تحديد مدى ملائمة التعليم الفني و التدريب التقني للاحتياجات التنموية من القوى العاملة الفنية والتقنية.
- تقديم المقترحات والحلول التي تسهم في تطوير التعليم الفني و التدريب التقني والمهني وفي توظيف مخرجاته.

2- عينة الدراسة :لتحقيق أهداف البحث تم استخدام عينة تكونت من الخريجين والذين بلغ عددهم (284) فيما قدر حجم عينة المسئولين القائمين على مؤسسات التدريب المهني (213) مسئولا، أما عن أعداد عينة رجال الأعمال فقد حددها الباحث (395).

3- نتائج الدراسة : أفرزت الدراسة الميدانية مجموعة من النتائج :

- عدم وجود رؤية مشتركة توائم بين رؤية التعليم الفني والتدريب التقني والرؤية الاقتصادية للدولة مع غياب التنسيق بين الجهات المعنية في ذلك.
- ضعف مخرجات التعليم الفني والتدريب التقني وعدم قدرتها على تلبية احتياجات سوق العمل،مما يعكس بالدرجة الأولى ضعف تهيئة الخريجين وقلة المهارات التي يكتسبها الطالب في مؤسسات التعليم الفني والتدريب التقني مع قلة الاهتمام بالجوانب التطبيقية والتدريب العملي في المناهج والمقررات الدراسية.
- قلة مشاركة القطاع الخاص في التخطيط لبرامج التعليم الفني والتدريب التقني مما يعني تفرد مؤسسات التعليم الفني والتدريب التقني بقرارها وبالتالي التأثير على مناسبة التخصصات لسوق العمل.
- قلة دعم قطاعات سوق العمل للمنشآت التعليمية ماديًا لتطوير المناهج الدراسية /التدريبية مع عزوف مؤسسات سوق العمل عن إتاحة الفرص التدريبية الميدانية للطلاب وإن وجدت هذه الفرص فإنها غير جدية أو كافية لتفعيلها لصالح بناء المهارات المطلوبة في المتدرب.

5-1-17- عبد الرحيم حمدان 2004

عنوان الدراسة : بعض دوافع خريجي الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بالكليات المهنية والتقنية بمحافظات غزة.

1- أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على الدوافع المتنوعة التي تقف وراء التحاق خريجي الشهادة الثانوية العامة بالكليات المهنية والتقنية بمحافظات غزة.

- الكشف عن تأثير متغيرات الدراسة المستقلة على دوافع خريجي الشهادة الثانوية العامة.

- التعرف على مدى معرفة خريجي الشهادة الثانوية العامة بطبيعة الدراسة في الكليات المهنية و التقنية بمحافظات غزة.

- التعرف على مدى إدراك خريجي الشهادة الثانوية العامة لأهمية التعليم التقني في المجتمع الفلسطيني.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في مجال الالتحاق بالكليات المهنية و التقنية بمحافظات غزة من أجل تحسين ظروف الالتحاق كمًا وكيفًا بما يحقق أهداف الفرد والمجتمع على حد سواء.

2- عينة الدراسة : تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2002-2003 وقد بلغ عدد الطلاب 110 طالبًا وطالبة.

3- أدوت الدراسة : قام الباحث بإعداد استبيان لقياس دوافع التحاق خريجي الشهادة الثانوية العامة بالكليات المهنية والتقنية بمحافظات غزة موزعة على الأبعاد التالية : (المجال النفسي، المجال الاجتماعي الاقتصادي ، المجال الأكاديمي الثقافي ، مصادر المعلومات).

4- نتائج الدراسة : أظهرت النتائج أن أهم دوافع الطلبة للالتحاق بالكليات المهنية والتقنية هو الدافع النفسي، بينما كان أقل المجالات دفعًا للطلبة نحو الالتحاق بتلك الكليات هو مجال مصادر المعلومات سواء من المدرسة الثانوية أو الكلية أو وسائل الإعلام أو الأسرة، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في دوافع خريجي الشهادة الثانوية نحو الالتحاق بالكليات المهنية والتقنية تبعًا لمتغيرات الدراسة المستقلة.

5-1-18-محمود أمين مطر . 2008

عنوان الدراسة: الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة.

1- أهداف الدراسة: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى اتجاهات عينة من طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني، وذلك من خلال:

- الكشف عن مستوى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني والاستدلال على هذا المستوى من خلال الأوزان النسبية للفقرات التي تمثل هذا الاتجاه.

- التعرف على علاقة الوعي المهني للطالب واهتماماته المهنية وإدراكه لمفهوم التعليم المهني وجنسه وفرعه باتجاهه نحو التعليم المهني.

2- عينة الدراسة : قام الباحث باختيار عينة عشوائية توزعت على أربع شعب بمدرستين ثانويتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث بحيث بلغ عدد أفراد العينة النهائي 123 طالبًا وطالبة.

3- عينة الدراسة : اعد الباحث لهذا الغرض ثلاث أدوات تمثلت في مقياس الاتجاه نحو التعليم المهني ومقياس الاهتمامات المهنية ومقياس الوعي المهني.

4- نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أن مستوى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني كان إيجابيًا بنسبة بلغت 64.2 % ويشير إلى مستوى متوسط يميل إلى التدني للاتجاه، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني وكلا من الاهتمامات المهنية والوعي المهني، في حين أظهرت وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم المهني تعزى المهنية والوعي المهني، في حين أظهرت وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم المهني تعزى لمدى إدراك الطلبة لماهية التعليم المهني لصالح الطلبة المدركين لماهيته، ولم تظهر الدراسة فروقًا في الاتجاه نحو التعليم المهني تعزى لجنس الطالب وفرعه، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتعليم المهني ودعمه ماديًا ومعنويًا، والعمل على تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمجتمع المحيط بهم نحو الدراسة المهنية.

5-2- الدراسات المتعلقة بالجودة الشاملة

5-2-1 محمد سالم العمرات وآخرون 2010

عنوان الدراسة : درجة فاعلية تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في اقليم الجنوب في الاردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام.

1- أهداف الدراسة :

- التعرف على درجة فاعلية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب بالأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الاقسام.

- تقديم التغذية الراجعة للعاملين حول واقع ادائهم والوقوف على جوانب القوة من جهة وجوانب الضعف من جهة اخرى.

2- نتائج الدراسة :

- أظهرت الدراسة درجة فاعلية متوسطة في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب بالأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الاقسام.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب بالأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الاقسام تعزى لمتغير المركز الوظيفي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في اقليم الجنوب بالاردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الاقسام تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب بالأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الاقسام تعزى لمتغير الخبرة .

5-2-2.سعيد بن على العضاضي 2012

عنوان الدراسة : معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي.

1- أهداف الدراسة : يتمثل الهدف العام للبحث في تحديد المعوقات و المشاكل التي تواجه أعضاء هيئة التدريس و تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و ذلك من خلال:

- تحديد المعوقات الراهنة التي يمكن أن تقف دون تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

- تصنيف هذه المعوقات إلى خمس مجموعات و هي :الجوانب القيادية، الجوانب تنظيمية، الجوانب التعليمية و المعرفية، جوانب البحث العلمي، جوانب خدمة المجتمع.

- التعرف على أراء أعضاء هيئة التدريس بخصوص كل مجموعة.

- مدى اختلاف درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وفقا للتخصصات.

- مدى اختلاف درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وفقا للخبرة.

2- عينة الدراسة : تم تحديد مجتمع البحث المكون من 204 أعضاء هيئة التدريس حسب الرتب الآتية أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، معيد من الكليات النظرية بجامعة الملك خالد و عددها أربع و هي كلية الشريعة وأصول الدين، كلية العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإدارية و المالية، كلية التربية.

3-أدوات الدراسة : تم إعداد استبيان يتكون من 38 فقرة بهدف الكشف عن أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

4-نتائج الدراسة : تتمثل المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات لتعليم العالي فيما يلي :

- ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة.

- ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية.

- ضعف إمكانيات المكتبات.

- زيادة العبء التدريسي.

- وجود اختلاف بين المجموعات الرئيسية للمعوقات وفقا للتخصص.

- وجود فروق في تقدير درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية و خدمة المجتمع ترجع إلى خبرة عضو هيئة التدريس بينما لم توجد فروق في بقية المتغيرات.

5-2-3 ميرفت محمد راضي2008

عنوان الدراسة : معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها.

1- أهداف الدراسة : تتمثل اهداف الدراسة في رصد المعوقات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في محافظات غزة وتحديد الأسباب الحقيقية لوجودها.

- تقديم تصور مقترح يساهم في تطوير التعليم التقني في محافظات غزة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.

- التعرف على أهم الأسس والمبادئ والمنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

- التعرف على الواقع الراهن لنظام التعليم التقني في محافظات غزة.

- معرفة مدى تأثير متغيرات الدراسة في تحديد معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الكليات التقنية في محافظات غزة والخروج بتوصيات تساهم في تحسين جودة الكليات التقنية في محافظات غزة.

2- عينة الدراسة : تم اختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة المسح الشامل لفئة العاملين في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة، والتي بلغ عددها 113 موظفًا وموظفة ممثلة في فئة (العمداء ونواب العمداء ، ورؤساء الأقسام ، وأعضاء لجان الجودة) في الكليات التقنية في محافظات غزة.

3- أدوات الدراسة : قامت الباحثة باستخدام أداتين لتحقيق أهداف الدراسة هما الاستبيان والمقابلة حيث احتوى الاستبيان على 77 فقرة موزعة على ستة مجالات هي: المجال الأول متطلبات بيئة الجودة ، المجال الثاني : التخطيط الاستراتيجي ، المجال الثالث :تطوير الكادر البشري ، المجال الرابع : التواصل وخدمة المجتمع، المجال الخامس: البحث العلمي ، المجال السادس : التمويل والمصادر المالية.

4- نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة :

- عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة في مجالات الاستبانة الستة الخاصة بتحديد معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم تعزى للمتغيرات (المسمى الوظيفي ، سنوات الخبرة، الجنس).

- توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لمجالات الاستبانة الستة الخاصة بتحديد معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم تعزى لمتغير اسم الكلية لصالح كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية بغزة ومتغير جهة الإشراف لصالح الكليات العامة، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

- تطبق كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية الجودة الشاملة بشكل جيد، يليها الكليات الخاصة، وتأتي الكليات الحكومية في مستوى الضعيف في كافة المجالات .

- اتضح أن الكليات تتبع المركزية في التخطيط وتسعى لعدم تفعيل العمل الجماعي وفرق العمل مما يؤدي لضعف انتماء العاملين للعمل والكليات، وقلة حرصهم على الحفاظ على مقدرات الكلية بسبب عدم منحهم الثقة.

5-2-4- عجال مسعودة 2010

عنوان الدراسة : القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة العليم العالي.

1- أهداف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيم التنظيمية وجودة التعليم العالى من خلال تحديد طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة على المحاور التالية:

- علاقة إدارة الإدارة بجودة التعليم العالي.
- علاقة إدارة المهام بجودة التعليم العالي.
- علاقة إدارة العلاقات بجودة التعليم العالي.
- علاقة إدارة البيئة بجودة التعليم العالي.

2- عينة الدراسة : يتكون مجتمع العينة من مجموعة من الأساتذة الدائمين وكذلك الإداريين و رؤساء الأقسام ومساعديهم ، عمداء ونوابهم في جامعة خضير ببسكرة ، وقد تكون من 100 مفردة.

3-أدوت الدراسة : اختارت الباحثة الاستبيان كوسيلة لقياس مستوى القيم التنظيمية السائدة داخل الجامعة ومستوى جودة التعليم العالي، كونه الوسيلة الأنسب للحصول على البيانات من أكبر عدد من المبحوثين وفي اقل وقت ممكن.

4-نتائج الدراسة : اشارت الدراسة الى مجموعة من النتائج :

- درجة ممارسة القيم التنظيمية حسب ابعادها الاربعة موجودة بدرجة متوسطة عموما وهو ما انعكس على مستوى ممارسة الجودة في ضل ممارسة تلك القيم، وهذا ما اثبت أن هناك ارتباط قوي في ظل قيم إدارة الإدارة، إدارة المهمة ، إدارة العلاقات مما يعني تحقق الفرضيات الجزئية،كما تبين من خلال النتائج ان للقيم التنظيمية علاقة بتحقيق جودة التعليم العالي.

5-2-6- ماجد جبار غزاي الفتلاوي 2006

عنوان الدراسة : أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية 2006

1- أهداف الدراسة : يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في جامعة بابل .
- التعرف على متطلبات الجودة الشاملة في نظام التعليم الجامعي.
- التعرف على مدى ملائمة النظام التعليمي لجامعة بابل في ضوء إدارة الجودة الشاملة.
- رصد مواطن القوة والضعف في نظام التعليم الجامعي من منظور ضمان الجودة، وتقديم المقترحات التي تعزز نقاط القوة وتتغلب على نقاط الضعف باستخدام المدخل الامثل.

2- عينة الدراسة : تتكون عينة الدراسة من اساتذة وإداريين وبعض الطلبة بجامعة بابل في العراق والذين قدر عددهم ب (256).

3- أدوات الدراسة : استخدم الباحث أسلوب الاستبيان وأسلوب المقابلة في جمع بيانات هذه الدراسة الأولية وقد تم تقسيم استبيان أركان العملية التعليمية إلى خمسة محاور رئيسية يغطي كل منها متغيرا أساسيا من متغيرات الدراسة (الطلبة، الأساتذة ، المناهج والمقررات الدراسية، الوسائل والأساليب، الأنشطة السائدة، الإدارة الجامعية ،البيئة المحيطة).بينما تضمن استبيان متطلبات الجودة الشاملة الأبعاد التالية (إستراتيجية الجودة، التزام الإدارة العليا ب TQM، فرق العمل، التحسين المستمر، التحقق من النجاح، التدريب).

4- نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من بينها :

- وجود علاقات ارتباط موجبة وقوية جداً وذات دلالة إحصائية بين أبعاد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة وبعد المناهج والمقررات الدراسية.

- وجود علاقات ارتباط موجبة وقوية جداً وذات دلالة إحصائية بين ابعاد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة وبعد الهيئة التدريسية .
- وجود علاقات ارتباط موجبة وقوية جداً وذات دلالة إحصائية بين ابعاد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة وبعد الطلبة باعتباره من اركان العملية التعليمية.
- وجود علاقات ارتباط موجبة وقوية جداً وذات دلالة إحصائية بين ابعاد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة وبعد الأساليب والأنشطة المساندة.
- وجود علاقات ارتباط موجبة وقوية جداً وذات دلالة إحصائية بين ابعاد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة وبعد البيئة المحيطة.
- وجود علاقات ارتباط موجبة وقوية جداً وذات دلالة إحصائية بين ابعاد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة وبعد الإدارة الجامعية .

5-2-7- علي نصر الله2007

عنوان الدراسة :مؤشرات الجودة في برامج التعليم والتدريب المهني والتقني

المفهوم والخصائص وخطوات الإعداد.

1- أهداف الدراسة : عالجت هذه الورقة مفهوم الجودة من وجهات نظر متعددة، حددت مؤشرات الجودة وتصنيفها وفق الأبعاد المتعددة، كذلك استخداماتها،كما ألقت الدراسة الضوء على مؤشرات جودة التعليم المهني في أوروبا كمثال لدول متقدمة وأخرى تعتمدها مؤسسة التدريب الأوربية.Training European Foundation

2- نتائج الدراسة:

- تحديد مستويات الجودة.
- تحديد مؤشرات الجودة.

5.3. التعليق والمقارنة

من خلال عملية التقصي وجمع المعلومات لم نعثر على دراسة عربية وحتى اجنبية تناولت هذا الموضوع بمتغيراته وأبعاده الحالية على خلفية ان هذا الموضوع حديث النشأة من حيث الطرح والممارسة الفعلية في الدول العربية كما أن منظومة التعليم والتكوين المهني في الدول العربية لم ترقى بعد الى تبني هذا النموذج والاكتفاء بالفكر النقدي الذي يشخص أسباب الفشل والإخفاق بطريقة تنظريه في مقابل غياب المنهج العملي الذى يحاكي البيئة الواقعية العربية القادرة على استنباط مكامن الخلل والضعف واستخلاص التوصيات وبناء نماذج تراعي متطلبات واحتياجات البيئة العربية بشكل عام والجزائرية خاصة، ساهمت جل الدراسات السابقة التي استعرضتها الباحثة في تزويدها بأفكار ومعطيات قربت الصورة وصححتها فيما يخص مشكلة الدراسة وتحديد الادوات والوسائل المناسبة لدراسة هذا الموضوع ، ومن أهم العراقيل التي واجهتها أن الإصدارات أو الكتابات في موضوع التكوين المهني قليلة، ولذلك اقتصرت معظم الدراسات على المواضيع المتعلقة بالجودة في مجال التعليم بمختلف أطواره باعتبار أنها الأقرب إلى التكوين المهني الذي يمثل منظومة تعليمة وتكوينية فأغلبية الدراسات التي عرضتها الطالبة ركزت على الجودة الشاملة في التعليم في مختلف أطواره ما قبل الجامعي أو التعليم العالي ما عدا التكوين المهني الذي لا يعد مسارا تعليميا تكميليا أو منظومة منفصلة عن التعليم، حتى لو افترضنا العكس إلا أن الواقع يشير إلى تهميش البحوث في هذا القطاع الحساس الذي يمتص اكبر نسبة من البطالة على مستوى سوق العمل وهذا ما تفطنت له الدول المتقدمة التي تسعى جاهدة الى أن يكون التكوين المهني موازي ويكمل أطوار التعليم المختلفة خاصة التعليم العالي من خلال نظام التجسير المعمول به في معظم الدول الغربية.

خلاصة:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة في مجال التكوين المهني والجودة الشاملة فرغم قلتها إلا أنها اتفقت على اهمية كل من التكوين المهني والجودة الشاملة في الارتقاء بالموارد البشرية ومساهمتها في النهوض بالاقتصاد القومي باعتبار ان لكل جانب منهما طابع تكميلي لأخر،كما تباينت بعض الدراسات من حيث الطرح والزوايا التي تناولت بها موضوع التكوين المهني .

الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

1.8. الدراسة الاستطلاعية

1.1.6. إعداد وتصميم أدوات الدراسة

1.1.1.6 .الخطوة الأولى

2.1.1.6 .الخطوة الثانية

3.1.1.6 .الخطوة الثالثة

4.1.1.6 .الخطوة الرابعة

5.1.1.6 .نتائج العمل الأولي

2.1.6. التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة

2.1.6. 1. الاستبيان الموجه للمتربصين

2.1.6. 2. الاستبيان الموجه للمكونين

3.1.6 الملاحظة

4.1.6. المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية

3.1.6. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية

4.1.5. المجال البشري للدراسة الاستطلاعية

2.6.الدراسة الأساسية

1. 2.6 .عينة الدراسة:

2.2.6 خصائص عينة المتربصين

3.2.6الخصائص الشخصية لعينة المكونين

4.2.6 .المجال الجغرافي للدراسة الأساسية

5.2.6 .المجال الزمني للدراسة الأساسية

6.2.6 .أدوات جمع المعطيات

7.2.6.تصحيح المقياس

8.2.6. الأدوات والأساليب الإحصائية

9.2.6. طريقة تفريغ البيانات:

خلاصة

تمهيد :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية بالغة بالنسبة للطالب فهي توجهه وترشده وتسمح له بحصر بعض الأخطاء والهفوات وإحصاءها وضبطها بغية تفاديها عند إجراء الدراسة الأساسية، ومن بين أهداف الدراسة الاستطلاعية:

1- تصميم أدوات القياس.

2- اختبار مدى فعالية طرق إجراء أدوات القياس.

3- اكتساب خبرة التطبيق ومهارة جميع وتحليل معطيات البحث.

1.6- الدراسة الاستطلاعية:

من أجل جمع المعطيات حول موضوع الدراسة واختبار الفرضيات اتبعث الطالبة مجموعة من الخطوات:

1.1.6- إعداد وتصميم أدوات الدراسة:

- الاستبيان الموجه للمتربصين :

اعتمدت الطالبة في إعداد هذه الأداة على مجموعة من الخطوات نلخصها فيما يلي :

1.1.1.6- الخطوة الأولى: فيها راجعت الطالبة بعض البحوث والدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع أمثال (أحمد عبد المنعم ، منذر واصف، احمد مصطفى، ابو عصبة.. وغيرها).

2.1.1.6- الخطوة الثانية: تمثلت هذه الخطوة في استخراج الطالبة لأبعاد التي بنت عليها الاستبيان، وهي تحتوي على (80) عبارة موزعة حسب الابعاد التالية:

البعد الأول: التوجيه والاختيار المهني (10) عبارة من الفقرة 1 إلى الفقرة 10.

البعد الثاني: البرنامج التكويني (10) عبارة من الفقرة 11 إلى الفقرة 21.

البعد الثالث: المكون (10) عبارة من الفقرة 22 إلى الفقرة 32.

البعد الرابع: المتربص (10) عبارة من الفقرة 33 إلى الفقرة 43.

البعد الخامس: التجهيزات والوسائل المادية (11) عبارة من الفقرة 44 إلى الفقرة 55.

البعد السادس: الإدارة التكوينية (11) عبارة من الفقرة 56 إلى الفقرة 67.

البعد السابع: نظام التقييم والامتحانات (12) عبارة من فقرة 68 إلى الفقرة80.

3.1.1.6– الخطوة الثالثة: عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المختصين ميدانيا في قطاع التكوين المهني من مكونين ومستشارين، وطلب منهم إبداء أرائهم في بنود الاستبيان ومدى صلاحيته لقياس ما وضع لأجله ،وفي ضوء هذه الملاحظات تم القيام بالتعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين ،كتعديل صياغة بعض العبارات الواردة في عدد من الأسئلة لتناسب مستوى المتربصين.

4.1.1.6– الخطوة الرابعة : تم تطبيق الاستبيان في مراكز التكوين المهني على عينة عشوائية من المتربصين في تخصصات مختلفة مع التركيز على المتربصين الذين يزاولون تكوينهم في شهادة الكفاءة المهنية باعتبار أن هذه الفئة شبه أمية نظرا إلى المستوى الدراسي المطلوب عند التحاقهم بهذا المسار " التعليم الابتدائي" دون استثناء المسارات الأخرى كشهادة التحكم المهني والتقني ،وقدر عددهم ب (60) فردا موزعة بالتساوي على الفئتين وقد سمحت لنا الدراسة الاستكشافية الاطلاع على ما يلي :

1- التعرف على طبيعة مراكز التكوين المهني الموجودة على مستوى ولاية وهران وهذا من خلال إجراء مقابلات مع المسئولين القائمين على تسييرها (مدراء ،رؤساء مصالح التقنية، والمراقبة العامة...).

2- التعرف على أنماط التكوين المهني والتخصصات المتوفرة بالإضافة الى أهم المعايير المعتمدة عند فتحها .

3- التعرف على مدى توافق لغة الاستبيان مع مستوى وإمكانيات المتربصين وقدرتهم على فهم طبيعة الاسئلة الموضوعة باعتبار أننا نتعامل مع فئة شبه أمية ، وللتأكد من صحة هده الجزئية تم تطبيق الاستبيان بالطريقتين التاليتين :

أ- قسمنا مجموعة من الاستمارات على المتربصين الذين يحملون مستوى (معرفة القراءة والكتابة، ابتدائي) بدون شرح لأسئلة الموجودة في الاستبيان وهذا بغية التعرف على درجة الاستيعاب ووضع الإجابة الموضوعية التي

تناسبهم، مباشرة بعد انتهاء المتربصين من الإجابة تم إجراء مقابلات بنوعيها (جماعية ، وفردية) لمناقشة كل الإجابات وتحديد الأسئلة التي لاقت رضاهم وسهولة استيعابهم لها ، وكذلك الأسئلة الغامضة التي لم يستوعبوها بهدف استبعادها أثناء صياغة الاستبيان النهائي.

ب- قسمنا مجموعة من الاستمارات على المتربصين الذين يحملون مستويات مختلفة (شهادة التحكم المهني ، شهادة تقني) بحيث تحتوي على نفس الأسئلة الموجودة في الاستبيان مع نموذج الإجابة كما هو موضح في الجدول رقم (03).

الجدول رقم (03) نموذج الإجابة الخاصة بالاستبيان

الإجابة	السؤال واضح ومفهوم	السؤال غير واضح ومفهوم
لم يكن لدي مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقي بالتكوين.	X	
يساعدني المكون في الربط بين ما تعلمته في النظري والتطبيقي.		X

وفي ضوء هذه العملية تم تعديل العديد من الاسئلة والتي يجب أن تراعي بالدرجة الأولى مستوى المتربصين خاصة أصحاب المستوى التعليمي المنخفض (معرفة القراءة والكتابة، ابتدائي) باعتبارهم فئة شبه أمية، وعليه يجب أن تختلف لغة التخاطب وبطريقة مبسطة تسمح لنا بقراءة أفكارهم واتجاهاتهم، انطلاقا من قدرتهم على فهم الأسئلة واستيعابها وهذا لا يتأتى إلا بالمحاولة والتجريب، وفيما يلي أهم الأسئلة التي عدلت بعد فرز الإجابات وتمحيصها بالإضافة إلى الاستفادة من المقابلة بنوعيها (الفردية والجماعية) في تحديد الأسئلة التي لاقت غموض أو التي تحمل في ضمنها العديد من التأويلات مما يصعب على المتربص الاجابة عليها بسهولة ودون تردد، في المقابل تم تطبيق وتجريب الاستمارة ميدانيا مرتين على عينات مختلفة من عدة مراكز تكوينية في ولاية وهران .

5.1.1.6 – نتائج العمل الاولي :

من الملاحظات التي تم التوصل إليها عن طريق الممارسة والإعادة ما يلي :

1- ضعف ولو لم نخف من التعميم والإجحاف لقولنا انعدام التخاطب والفهم باللغة العربية الفصحى وطغيان الدارجة أو العامية في أوساط المتربصين ذوي المستوى المنخفض لدرجة وجدنا صعوبة في اختيار الكلمات السهلة والمتداولة بينهم والتي تستطيع تقريب المعنى وتسهيل الفهم، ومن أبرز الأمثلة التي صادفتنا والتي كانت سببا في إعاقة التخاطب اللغوي مع المتربصين ما يلي :

* **مستشار التوجيه** :أغلبية المتربصين لا يعرفون من هو مستشار التوجيه ولديهم تأويلات مختلفة له فمنهم من يعرفه على أنه (أستاذ، حارس عام ،مساعد تقني) بحكم عدم الاحتكاك اليومي به .

* **البرنامج** : يجهل المتربصون هذا المصطلح مما اضطررنا إلى الترجمة باللغة الفرنسية " programme " وأيضا لم يستوعبوا فاهتدينا إلى طريقة الشرح بالدارجة .

* **الجانب النظري** :افتقار المتربصين إلى التمييز اللفظي لهذه الكلمة فارتشدنا إلى شرحها باللغة الفرنسية " théorique " .

* **التأهيل** : أغلبية المتربصون بجميع مستوياتهم من مستوى تأهيل أدنى الى أعلى شهادة في التكوين "تقني سامي" لا يعلمون ماهية التأهيل الذي سيحصلون عليه بعد نهاية الفترة التكوينية أي بعد التخرج.

* **السداسي** : أغلبية المتربصون على اختلاف مستوياتهم أجمعوا على غموض المفهوم فحاولنا شرحه باللغة الفرنسية " semestre"

***المشروع المهني** : يجهل أكثرية المتربصين هذا المصطلح وحتى المعنى التقريبي له .

2 - وجود بعض الاسئلة لا تخدم موضوع البحث

3- طول الأداة حيث كانت تحتوي على (80) سؤالا وهو ما يشعر المتربص بالملل وعدم مصداقية إجابته.

4- زيارة لأغلبية الورشات والمختبرات الموجودة في المراكز سالفة الذكر لمعرفة درجة مراعاتها للمعايير الدولية في طرق تصميمها وبناءها هذا من جهة ، ومن ناحية أخرى توفرها على التجهيزات والأدوات الملائمة لطبيعة التخصصات.

5- زيارة مكتب الاستقبال والإعلام والتوجيه ومقابلة مستشار التوجيه والتقييم المهني للتعرف على العراقيل التي تواجه هذا الجهاز والذي يشكل العمود الفقري للنظام التكويني.

6- زيارة كل من مديرية التكوين المهني للولايات الأربعة سابقة الذكر للحصول على تراخيص التربص الميداني للمراكز التابعة لها، كما حاولنا استغلال تواجدنا للحصول على البيانات والإحصائيات المتعلقة بموضوع البحث.

7- زيارة كل من المعهد الوطني المتخصص في تكوين المكونين بولاية سيدي بلعباس بهدف الحصول على البيانات والتقارير الختامية للورشات والملتقيات المقامة في التكوين وكذلك الدراسات والأبحاث المتعلقة بالتكوين والتي قام بها الأساتذة في إطار تحضير مذكرة نهاية التربص البيداغوجي، والتي على الأغلب لم نعتمد عليها لأنها تخلوا من المنهج العلمي الواجب توفره في البحث العلمي.

8- اعتمدنا في الاستبيان على سلم ليكارت الخماسي (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، لا اوافق ، لا اوافق بشدة) لكن معظم المتربصين لم يستطع فهم بدائل الاجابة مما اضطرنا الى تغييره الى سلم ليكارت الثلاثي لسهوله فهمه بما أننا نتعامل مع فئة شبه أمية. (أوافق – محايد – لا أوافق).

الجدول رقم (04) يوضح أهم التعديلات التي أدخلت على الاستبيان بعد التطبيق الأولي :

الرقم	العبارات	الملاحظات
01	نقص متابعة المستشار للمتربص أثناء التكوين للتعرف على مشاكله قصد حلها.	لا يزورنا مستشار التوجيه دائما في القاعة للتعرف على المشاكل التي تواجهني.
02	لم يطبق المستشار على المتربص الاختبارات النفسية (الثقة بالنفس) قبل التحاقي بالتخصص.	لم يطبق المستشار علي الاختبارات النفسية قبل التحاقي بالتخصص.
03	افتقاري للمعلومات الخاصة بكيفية الالتحاق بالعمل بعد التخرج.	ليست لدي معلومات عن كيفية الالتحاق والبحث عن العمل بعد التخرج.
04	كثافة الدروس النظرية مقارنة بالتطبيقية.	كثافة الدروس النظرية
05	أعتقد أن البرنامج لا يحتوي على مواضيع تعرفني بأخلاقيات المهنة.	حذف السؤال لأن إجماع المتربصين على عدم فهم السؤال.
06	المهارات التطبيقية التي اكتسبها من التكوين غير كافية للممارسة المهنة مستقبلا.	اخذ رأي المحكم
07	قلما يركز المكون على التطبيقات التي تعتمد على التأمل والتفكير.	يركز المكون على التطبيقات التي تعتمد على التأمل والتفكير.
08	اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق الفهم لدى المتربصين.	اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهمي للدروس
09	نقص دافعيتي للتكوين.	نقص دافعيتي وتحمسي للتكوين
10	قلما أتغيب عن الدروس .	حذفت العبارة
11	يشعر المتربص بالملل أثناء تواجده في المركز.	يشعر المتربص بالملل والروتين أثناء تواجده في المركز.
12	تركز الاختبارات على أسئلة الحفظ والتكرار.	تركز الاختبارات على أسئلة الحفظ أكثر من التمارين التطبيقية
13	عدم اهتمام المكون بالجانب العاطفي في تقييمه للمتربص .	ينوع المكون في طرائق التقييم المستخدمة.

2.1.6– التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة:

2.1.6. 1– الاستبيان الموجه للمتربصين:

1- **صدق الأداة:** هو مقدرة الاختبار على قياس ما أعد لأجله، أو ما أردنا نحن أن نقيسه به ، ولقد تم التأكد من صدق الأداة بالطرائق التالية :

أ- **صدق المحتوى** :

لتدعيم الدقة في صدق الأداة، قامت الطالبة بتتبع أدبيات البحث التي اهتمت بموضوع التكوين المهني، وفي ضوء ذلك صممت أداة الدراسة (الاستبيان)، كما تم عرضها على (19) محكم من مختلف الجامعات الوطنية والعربية ألآتية: وهران ، الجزائر، قسنطينة، العراق ،السعودية ،البحرين ،اليمن، الامارات المتحدة، ،الاردن المملكة المتحدة . وإثنين (02) من المختصين في التكوين المهني وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مناسبة الأداة ووضوح العبارات ودقة إنتماء كل عبارة للمجال الذي تندرج تحته، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم.(انظر قائمة المحكمين الملحق رقم (03)

وعلى إثرها قامت الباحثة بدراسة صدق الأداة على مستوى كل فقرة والجدول رقم (05) يعكس نتائج هذه الخطوة.

الجدول رقم (05) بين استجابات المحكمين لمستوى قياس فقرات الأبعاد لما وضعت لأجله.

الأبعاد	الفقرات	عدد الاساتذة الذين يرون أن الفقرات		
		تقيس	لا تقيس	ملاحظات والتعديلات
التوجيه واختيار المهنة	1. لم يكن لدي مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقي بالتكوين .	20	03	
	2.عندما فشلت في دراستي فكرت في التكوين المهني.	23	0	
	3.ضعف الإعلام في تعريفي بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.	22	01	
	4. لم يكن لدي المعلومات الكافية عن التخصص قبل اختياره.	23	0	
	5.أشعر أن التخصص الذي احترته لا يتناسب مع القدرات والمهارات التي أملكها.	23	0	
	6. لم يطبق علي مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاقي بالتخصص.	23	0	
	7.لا يزورنا مستشار التوجيه في القاعة للتعرف على المشاكل التي تواجهني.	15	08	قلة الزيارات التي يقوم بها مستشار التوجيه للتعرف على الصعوبات التي تواجهني .

	8.ليست لدي معلومات عن كيفية الالتحاق والبحث عن العمل بعد التخرج.	23	0	
البرنامج التكويني	9.كثافة الدروس النظرية.	23	0	
	10. المعلومات المهنية التي اكتسبتها من التكوين التطبيقي غير كافية .	23	0	
	11.لا يتناسب محتوى البرنامج مع ما هو مطلوب في المؤسسات والشركات.	10	13	لا يتناسب محتوى البرنامج مع متطلبات أصحاب العمل
	12.لا نقوم بعد كل درس نظري بتطبيق المعلومات التي تعلمناها مباشرة.	23	0	
	13. لم أقم بزيارات ميدانية للمواقع العمل منذ التحاقي بالتخصص. (المؤسسات).	23	2	
	14. عدد ساعات الحصص التطبيقية قليلة.	23	2	
	15. لا يعطيني البرنامج فهم جيد بطبيعة المهنة التي سأتعامل معها في المستقبل.	20	03	لا يعطيني البرنامج فهم جيد بطبيعة المهنة التي سأمارسها في المستقبل.
	16.صعوبة بعض المواد التي ادرسها في البرنامج التكويني.	22	01	
	17. مدة التكوين غير كافية.	23	00	
المكون	18. لا يشجعني المكون على التفكير الإبداعي أثناء التطبيق.	16	07	يشجعني المكون على الابداع في تخصصي.
	19. لا يبذل المكون جهدا كبيرا لأفهم الدروس النظرية والتطبيقية.	23	0	
	20.لا يعطيني المكون تمارين تطبيقية تعتمد على التأمل والتفكير.	23	0	
	21. لا يشرك المكون المتربص في اختيار التمارين التطبيقية.	10	13	من المستحسن حذفها
	22. لا يطلعني المكون على ما هو جديد في مجال تخصصي.	17	06	
	23. لا يستخدم المكون طرق تساعدني على الربط بين ما تعلمته في النظري والتطبيقي.	23	0	يساعدني المكون على الربط بين ما تعلمته في النظري والتطبيقي.
	24.قلة استخدام المكون للوسائل الحديثة في التكوين (فيديو...).	22	1	
	25.لا يتيح المكون الفرصة لي للتعبير رأي بحرية.	22	1	
	26.لا يختار المكون تمارين تطبيقية تمثل واقع العمل في المؤسسات والشركات.	21	2	لا يختار المكون تمارين تطبيقية لها علاقة بمتطلبات العمل.
	27.اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهمي للدروس.	23	0	
المتربص	28. نقص دافعيتي وتحمسي للتكوين.	23	0	
	29.اشعر أنني لا أملك القدرة على التسامح وتقبل الرأي الأخر.	23	0	
	30.قلة اهتمامي بإنجاز الواجبات والتمارين المنزلية.	23	0	
	31. لا أتحلى بالقيم والأخلاق الحسنة.	23	0	
	32. اشعر أنني لا أملك القدرة على حل المشكلات التي تواجهني.	23	0	
	33. انتشار بعض التصرفات الغريبة في أوساط المتربصين (طريقة اللباس..)	23	0	لا تعيق من المستحسن حذفها
	34.ضعف تحكمي في الإعلام الآلي.	22	1	
	35.قلة اهتمامي بالبحث والمطالعة لأنمي معلوماتي في التخصص.	23	0	
	36.أشعر بالملل والروتين أثناء تواجدي في المركز .	22	1	
التجهيزات والوسائل المادية	37. عدم وجود قاعة لإعلام ألي مزودة بانترنت خاصة بالمتربصين.	22	2	
	38. التجهيزات قديمة ولا تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	23	0	
	39. قلة الورشات والمختبرات المناسبة للممارسة التطبيق.	22	01	

	40. قلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين.	23	0	
	41. عدم توفر المرافق الضرورية في المركز (قاعة للعلاج الطبي ,ملاعب...).	23	0	
	42.قلة توفر الكتب في المكتبة وفق التخصصات الموجودة في المركز.	21	2	
	43. اشتري مع زملائي المواد المستخدمة في التطبيق من مالنا الخاص.	23	0	
	44.قلة المواد التي يستخدمها المتربصون أثناء التكوين التطبيقي.	23	0	
	45. كثرة تعطل التجهيزات الموجودة في المركز. .	23	0	
الإدارة التكوينية	46. عدم اهتمام الإدارة بتنظيم برامج تثقيفية للمتربصين (رحلات, مسابقات...).	23	0	
	47. لا تعطيني الإدارة فرصة لإظهار مواهبي وقدراتي في مختلف الميادين.	23	0	
	48. لا تسألني الإدارة عن رأي نحو البرنامج للتعرف على النقائص.	23	0	
	49. لا تدعو الإدارة مختصين من الشركات لإطلاعي على كل ما هو جديد في تخصصي.	23	0	
	50. عدم اهتمام الإدارة بمشاكلي النفسية والاجتماعية.	23	0	
	51. عدم اهتمام الإدارة بتوفير جو مريح للتكوين الجيد.	23	0	
	52. لا تتعامل الإدارة مع المتربصين باحترام.	23	0	
	53. تركز الإدارة على العقاب فقط.	23	0	
نظام التقييم والامتحانات	54. تركز الاختبارات على أسئلة الحفظ أكثر من التمارين والتطبيقية	23	0	
	55. العدد الكبير للمتربصين يمنع الاستاذ من تحقيق تقييم جيد.	23	0	
	56. لا تساعدني الاختبارات التطبيقية على معرفة نقاط ضعفي قصد معالجتها.	23	0	
	57. لا يقيم المكون أعمالي بعدالة.	23	0	
	58. غياب التشجيع يقلل من رغبتي في الحصول على نتائج جيدة.	23	0	
	59. لا يخبرني المكون بالمعايير التي يعتمد عليها عند تصحيح ورقتي او أعمالي التطبيقية.	23	0	
	60.عدم اهتمام المكون بالصفات (الأخلاق، الانضباط) في تقييمه لي.	23	0	
	61. لاينوع المكون في طرائق التقييم المستخدمة.	19	04	
	62. لا يحاول المكون معرفة أسباب ضعف علاماتي في الاختبارات. .	20	03	

يتضح من الجدول رقم (05) أن المحكمين من الأساتذة والمختصين أجمعوا على أن معظم الفقرات تقيس فعلا ما وضعت لأجله، حيث حصلت على إجماع أساتذة علم النفس والأساتذة المختصين.

كما لاحظ المحكمون أن الفقرات ذات الأرقام 7،11، 15، 18، 23، 26 يجب تعديلها من ناحية الصياغة اللغوية، كما رأى أغلبية المحكمين ضرورة حذف العبارتين رقم 21، 33 وبناءا على تقديرات المحكمين تم التعديل كما هو موضح في خانة الملاحظات والتعديلات.(انظر الملحق رقم1).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان الموجه للمتربصين وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (06).

الجدول رقم (06): يمثل معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان

الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة
البعد الأول: التوجيه واختيار المهنة	0.47	دالة عند 0.01
البعد الثاني: البرنامج التكويني	0.75	دالة عند 0.01
البعد الثالث: المكون	0.52	دالة عند 0.01
البعد الرابع: المتربص	0.61	دالة عند 0.01
البعد الخامس: التجهيزات والوسائل المادية	0.70	دالة عند 0.01
البعد السادس: الإدارة التكوينية	0.75	دالة عند 0.01
البعد السابع: نظام التقييم والامتحانات	0.51	دالة عند 0.01

يبن الجدول رقم (06) أن معاملات الارتباط الخاصة بأبعاد الاستبيان الموجه للمتربصين والدرجة الكلية قد أظهرت أنها ذات دلالة صدق كافية ويمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية وهذا يعني أن الاستبيان يتميز بصدق مقبول.

ج- صدق البناء:

من أجل تدعيم صدق المحكمين المذكور سابقا، ارتأت الباحثة اللجوء إلى حساب الصدق الذاتي لإثباته إحصائيا وذلك بإيجاد الجذر التربيعي لمعاملات ثبات الأبعاد وهذا بعد تطبيقه على مئة (100) من متربصي التكوين المهني، والذين اعتبرهم الباحثة كعينة استطلاعية وهذا طبعا بعد قياس ثباته، وقد أسفرت النتيجة على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق ذاتي عالي، حيث بلغت قيمته (0.84).

2- ثبات الاستبيان:

أستخرج معامل ثبات الاستبيان عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وهذا بالاستعانة بالنظام الخاص بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.SS) بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (100) متربصا ومتربصة.

الجدول رقم (07): بين قيم ثبات معامل ألفا كرونباخ

رقم البعد	اسم البعد	معامل الثبات الفا كرونباخ
الأول	التوجيه واختيار المهنة	0.71
الثاني	البرنامج التكويني	0.71
الثالث	المكون	0.67
الرابع	المتربص	0.69
الخامس	التجهيزات والوسائل المادية	0.68
السادس	الادارة التكوينية	0.69
السابع	نظام التقييم والامتحانات	0.71
الدرجة الكلية		0.72

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن معامل الثبات لكل بعد مقبول حيث تراوحت قيمه ما بين 0.68-0.72 فيما قدرت الدرجة الكلية لأداة 0.72 وهذا يدل على ثبات الاستبيان الخاص بالمتربصين، وبمرور الاستبيان بهذه الخطوات أصبح جاهزا للدراسة الأساسية.

2.1.6. 2- الاستبيان الموجه للمكونين:

1-صدق الأداة : هو مقدرة الاختبار على قياس ما أعد لأجله ، أو ما أردنا نحن أن نقيسه به ، ولقد تم التأكد من صدق الأداة بالطرائق التالية :

أ- صدق المحتوى :

لتدعيم الدقة في صدق الأداة، قامت الطالبة بتتبع أدبيات البحث التي اهتمت بموضوع معوقات الجودة في التكوين المهني وفي ضوء ذلك صممت أداة الدراسة (الاستبيان)، ثم عرضها على (19) محكم من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية من مختلف جامعات الوطنية والدولية وهي وهران ، الجزائر، قسنطينة، العراق ،السعودية

،البحرين ،اليمن، الامارات المتحدة، الاردن ، المملكة المتحدة ، وثلاثة (03) من أساتذة التكوين المهني ومستشار التوجيه المهني وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مناسبة الأداة ووضوح العبارات ودقة انتماء كل عبارة للمجال الذي تندرج تحته، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم.

وعلى إثرها قامت الباحثة بدراسة صدق الأداة على مستوى كل فقرة والجدول رقم (08) يعكس نتائج هذه الخطوة.

الجدول رقم (08) بين استجابات المحكمين لمستوى قياس فقرات الأبعاد لما وضعت لأجله

الأبعاد	الفقرات	عدد الاساتذة الذين يرون أن الفقرات		
		تقيس	لا تقيس	ملاحظات والتعديلات
التوجيه واختيار المهنة	1-لا يملك المتربص مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقه بالتكوين المهني.	21	02	
	2-اعتقد أن ما يعانيه المتربصين من مشكلات سببها عدم التوجيه الصحيح.	16	07	
	3-ضعف وسائل الإعلام في التوعية بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.	22	1	
	4- لا يقيس امتحان الدخول إلى التكوين المستوى الحقيقي للمترشحين.	23	0	
	5- يجد المتربصين صعوبات في اختيار التخصص الذي يناسب ميولهم ورغباتهم.	22	1	
	6- لا يطبق مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاق المتربص بالتخصص.	23	0	
	7-عدم تناسب مواصفات الملتحقين بالتخصصات للشروط الواجب توفرها في المتربص.	22	1	
	8-يقوم مستشار التوجيه بإعداد برنامج خاص بمتابعة المتربصين الذين تعذر عليهم تحقيق اختيارهم الأول.	18	05	يقوم مستشار التوجيه بمتابعة المتربصين الذين تعذر عليهم تحقيق الاختيار الأول
البرنامج التكويني	9- عدم التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي .	23	00	
	10- عدم مواكبة البرنامج للتطورات الحديثة في سوق العمل.	23	0	
	11- عدم توفر الكتب في مجال التخصص ووفق متطلبات البرنامج .	23	0	
	12- عدد الساعات المخصصة للتكوين التطبيقي قليلة.	23	0	
	13- عدم وجود آليات لمراجعة وتطوير البرنامج على مستوى المركز .	21	2	
	14-لا تراعي البرامج والتخصصات الخصوصيات المحلية للمنطقة.	22	1	
	15-لا يتناسب البرنامج مع إمكانيات ومعارف المتربصين.	19	04	يتناسب البرنامج مع إمكانيات وقدرات المتربصين.
	16- مدة التكوين غير كافية.	22	1	
	17- عدم الاستعانة بالكفاءات الخارجية في عملية التكوين.	23	0	
المكون	18- غياب التقدير الاجتماعي لمهنة ''أستاذ بالتكوين المهني''	23	0	
	19-قلة الفرص المتاحة لإجراء تكوينات للمكون في مواقع العمل.	23	0	
	20- عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة (فيديو,جهاز عرض الشفافيات..).	23	0	
	21-عدم توفر الحوافز التشجيعية للمكونين المتميزين.	23	0	.
	22-لا تتماشى الدورات التكوينية المقدمة لفائدة المكون مع التطورات العلمية والعملية في التخصص.	16	07	

	23- عدم ملائمة مؤهلات المكون العلمية للمواد التكوينية التي يدرسها..	23	0	
	24- اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهم المتربص للدروس.	22	1	
	25- قلة استخدام المكون للطرق وأساليب التدريس الحديثة في عملية التكوين .	23	0	
	26- غياب العدالة في تقييم أداء المكون.	21	2	
المتربص	27-ضعف مستوى المتربصين في المواد العلمية عند التحاقهم بالتكوين.	23	0	
	28-نقص دافعية المتربصين للتكوين.	23	0	
	29-ضعف المتربصين في اللغات الأجنبية (الفرنسية,الانجليزية).	23	0	
	30-نظرة المجتمع السلبية للتكوين تؤثر على نفسية المتربص.	23	0	
	31-عدم جدية المتربصين أثناء التربص التطبيقي.	23	0	
	32-قلة اهتمام المتربص بإنجاز الواجبات والتمارين المنزلية.	23	0	
	33-عدم تحلي المتربص بالقيم والاخلاق الحسنة.	23	0	
	34- شعور المتربص بالروتين والملل داخل المركز.	22	1	
التجهيزات والوسائل المادية	35- عدم الاهتمام بصيانة التجهيزات والمختبرات الموجودة في المركز.	23	0	
	36- فلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين في القاعة.	22	1	
	37- عدم توفر شروط السلامة و الصحة المهنية في الورشات أثناء التكوين التطبيقي.	23	2	
	38- قلة المواد التي يستخدمها المتربصون اثناء التمارين التطبيقية..	20	03	قلة المواد التي يستخدمها المتربصون اثناء التكوين التطبيقي.
	39- عدم توفر المرافق والمنشئات للممارسة الأنشطة المختلفة (كالملاعب ..).	23	0	
	40- عدم وجود مختبر مزود بأجهزة إعلام آلي وانترنت .	23	0	
	41 – لا تستخدم التجهيزات المتطورة الموجودة في مؤسسة التكوين بفعالية عالية.	23	0	
	42- لا يراعى في الأبنية والمرافق المعايير العالمية التي تتلاءم مع طبيعة التخصصات.	23	0	
	43-التجهيزات قديمة ولا تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	23	0	
الإدارة التكوينية	44-لا تشرك الإدارة المكونين في تخطيط احتياجات المؤسسة الآنية والمستقبلية .	23	0	
	45-لا تقوم الإدارة بدعوة مختصين من سوق العمل لاطلاع المكون على كل ما هو الجديد مجال تخصصه.	23	0	
	46-لا يتم إلحاق المكونين بالدورات التكوينية في ضوء نتائج تقويم أدائهم.	23	0	
	47-عدم اهتمام الادارة بمشاكل وانشغالات المكون .	23	0	
	48- لا تتخذ القرارات في المركز بناءا على تحليل البيئة الداخلية و الخارجية .	23	0	
	49- غياب عامل المحاسبة و المراقبة للمكونين الأقل أداء.	23	0	
	50- لا تهتم الادارة بتنظيم برامج تثقفيه ترفيهية للطلبة والمكونين.	23	0	
	51- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاقتصادية و القطاعات المهنية.	23	0	
نظام التقييم والامتحانات	52- لا يراعي التقويم جوانب شخصية المتربص المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة بشكل متوازن.	20	03	
	53-التعداد الكبير للمتربصين يحول دون تحقيق تقييم فعال.	23	0	
	54- قلة المواد الخام التي يستخدمها المتربصون أثناء تقييم أعمالهم التطبيقية.	23	0	
	55- لا أبحث مع المتربصين أسباب تدني علاماتهم في الاختبارات السداسية.	23	0	
	56-عدم توفر الوقت لتقديم دروس دعم للمتربصين الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة.	20	03	
	57- لا يحقق التقويم الأهداف المسطرة لكل مادة.	23	0	
	58 – عدم استثمار نتائج تقويم المتربصين في تحسين أو تعديل الخطة التكوينية.	15	08	عدم استثمار نتائج تقويم المتربصين في تحسين اداء المتربصين

	59- الضغط الممارس من الإدارة لضمان اقل نسبة من الرسوب.	23	0	
	60- الحاجة إلى برامج تكوينية في طرق وأساليب التقويم الحديثة.	23	0	

يتضح من الجدول رقم (08) أن المحكمين من الأساتذة والمختصين أجمعوا على أن كل الفقرات تقيس فعلا ما وضعت لأجله، ، من جانب آخر لاحظ المحكمون أن الفقرات ذات الأرقام (8،15،38، 58)) يجب إعادة صياغتها، وبناءا على تقديرات المحكمين تم تعديل هذه الفقرات كما هو موضح في الجدول خانة الملاحظات والتعديلات.(انظر الملحق رقم2)

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان الخاص بالمكونين وقد جاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (09) يمثل معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للأداة

الابعاد	معامل الارتباط	الدلالة
البعد الأول: التوجيه واختيار المهنة	0.50	دالة عند 0.01
البعد الثاني البرنامج التكويني	0.45	دالة عند 0.01
البعد الثالث: المكون	0.67	دالة عند 0.01
البعد الرابع: المتربص	0.57	دالة عند 0.01
البعد الخامس: التجهيزات والوسائل المادية	0.63	دالة عند 0.01
البعد السادس : الادارة التكوينية	0.58	دالة عند 0.01
البعد السابع: نظام التقييم والامتحانات	0.42	دالة عند 0.01

يبن الجدول رقم (09) أن معاملات الارتباط الخاصة بأبعاد الاستبيان الموجه للمكونين والدرجة الكلية قد أظهرت أنها ذات دلالة صدق كافية ويمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية وهذا يعني أن الاستبيان يتميز بصدق مقبول.

ج- صدق البناء:

من أجل تدعيم صدق المحكمين المذكور سابقا، ارتأت الباحثة اللجوء إلى حساب الصدق الذاتي وذلك بإيجاد الجذر التربيعي لمعاملات ثبات الأبعاد وهذا بعد تطبيقه على ستين (60) مكونا ومكونة، والذين اعتبرتهم الباحثة

كعينة استطلاعية وهذا طبعا بعد قياس ثباته، وقد أسفرت النتيجة على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق ذاتي عالي، حيث بلغت قيمته (0.86).

2- ثبات الاستبيان:

أستخرج معامل ثبات الاستبيان عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وهذا بالاستعانة بالنظام الخاص بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.SS) بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (60) مكونا ، وقد كانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10): بين قيم الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

رقم البعد	اسم البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الأول	التوجيه واختيار المهنة	0.74
الثاني	البرنامج التكويني	0.70
الثالث	المكون	0.73
الرابع	المتربص	0.73
الخامس	التجهيزات والوسائل المادية	0.71
السادس	الإدارة التكوينية	0.71
السابع	نظام التقييم والامتحانات	0.73
الدرجة الكلية		0.74

من خلال الجدول رقم (10) يتضح لنا أن معامل الثبات لكل بعد مقبول حيث تراوحت القيم ما بين 0.71 0.74 بينما قدرت القيمة الكلية لثبات 0.74 وهذا دال على ثبات الاستبيان الخاص بالمكونين وبمرور الاستبيان بهذه الخطوات أصبح جاهزا للدراسة الأساسية.

3.1.6- الملاحظة: اعتمدت الباحثة على الملاحظة طيلة تواجدها في المراكز التكوينية لمدة سنتين على فترات حيث حضرت بعض الحصص التكوينية لاطلاع على طرق التدريس المعتمدة وكيفية تعامل الأساتذة مع المتربصين أثناء الدروس النظرية والتطبيقية.

4.1.6- المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية :

أجرت الطالبة الدراسة الاستطلاعية بولاية وهران.

5.1.6- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :

أجرت الطالبة دراستها الاستطلاعية خلال أشهر نوفمبر، ديسمبر من عام 2012.

6.1.6- المجال البشري للدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (100) متربصا ومتربصة في التكوين المهني و(60) مكونا ومكونة.

2.6 - الدراسة الأساسية

بناءًا على التعديلات التي أفرزتها نتائج الدراسة الاستطلاعية شرعت الطالبة في القيام بالدراسة الأساسية، وكانت إجراءاتها على النحو التالي :

1.2.6- عينة الدراسة:

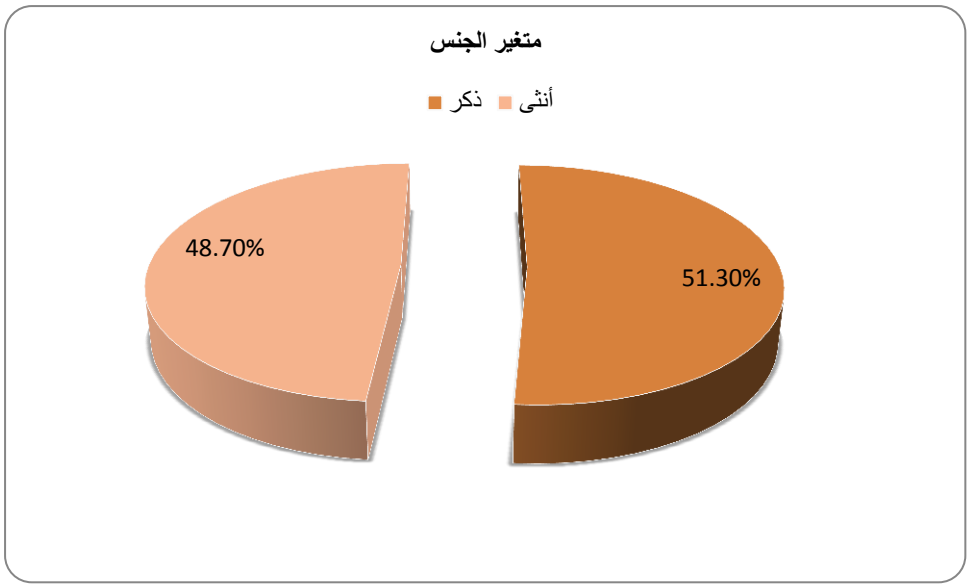
شملت الدراسة (860) فردا منهم (760) من متربصي ومتربصات مراكز التكوين المهني، و(100) من أساتذة التكوين المهني تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول الآتي يوضح خصائص فئة المتربصين.

2.1.2. خصائص عينة المتربصين

1- حسب متغير الجنس

الجدول رقم (11) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	390	%51.30
أنثى	370	%48.70
المجموع	760	100%



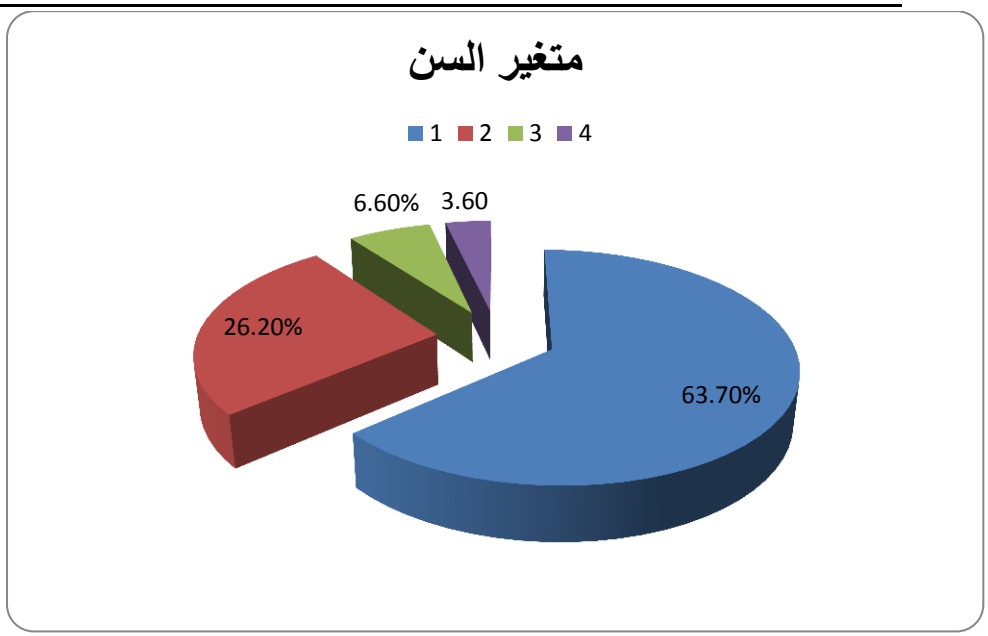
الشكل رقم (07) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن 51.30% من أفراد عينة ذكور و 48.70% إناث مما يعني أن هناك تقارب بين نسبة الذكور ونسبة الإناث.

2- حسب متغير السن

الجدول رقم (12) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
20 -15	484	%63.70
26 -21	199	%26.20
32-27	50	%6.60
أكثر من 33	27	%3.60



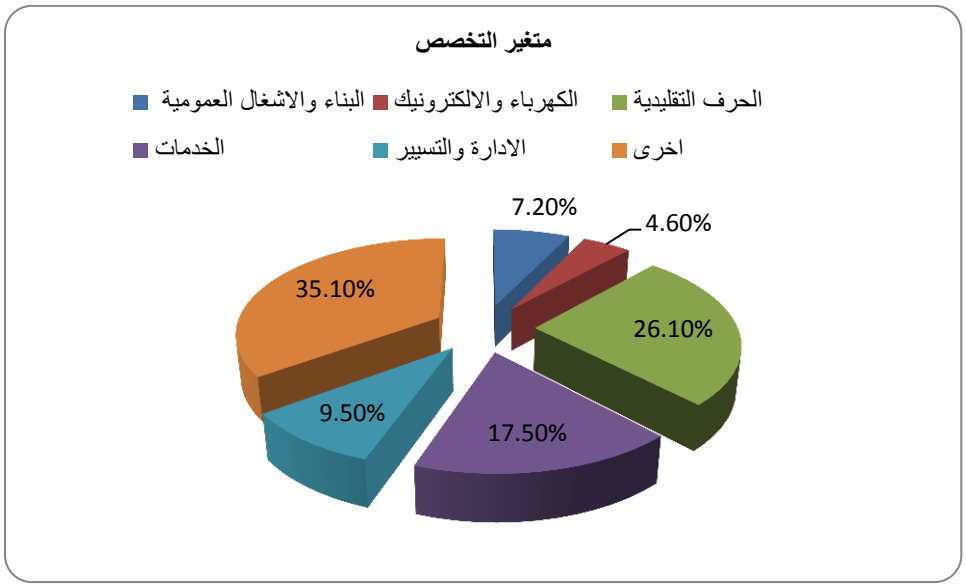
الشكل رقم (08) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن غالبية أفراد العينة يتراوح سنهم بين (15-20 سنة) وهذا ما تدل عليه النسبة المئوية التي بلغت 63.70%، تليها الفئة العمرية (21-26 سنة) بنسبة مئوية قدرت 26.20%، ثم تليها الفئة (27- 33 سنة) بنسبة بلغت 6.60 %، وفي الأخير الفئة العمرية (33 فأكثر) بنسبة 3.60%.

3- حسب متغير التخصص

الجدول رقم (13) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
البناء والأشغال العمومية	55	%7.20
الكهرباء والإلكترونيك	35	%4.60
الحرف التقليدية	198	%26.10
الخدمات	133	%17.50
الإدارة والتسيير	72	%9.50
أخرى	267	%35.10



الشكل رقم (09) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن تخصص أخرى جاء في المرتبة الأولى بنسبة 35.10% يليه تخصص الحرف التقليدية في المرتبة الثانية بنسبة 26.10 % ثم تخصص الخدمات بنسبة 17.50% بعدها جاء تخصص الإدارة والتسيير بنسبة قدرت 9.50% فيما حل تخصص البناء والأشغال العمومية في المرتبة الخامسة بنسبة قدرت ب 7.20 % في حين احتل تخصص الكهرباء والإلكترونيك المرتبة الأخيرة بنسبة بلغت 4.60%.

4- حسب متغير المستوى التعليمي

الجدول رقم (14) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى التعليمي

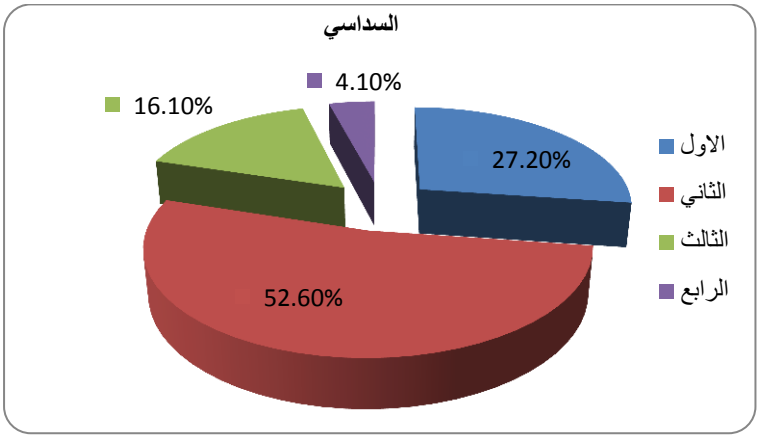
المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
ابتدائي	21	%2.76
أساسي	364	%47.90
ثانوي	355	%46.70
جامعي	20	%2.60

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن مستوى أساسي جاء في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 47.90 % ثم يليه في المرتبة الثانية مستوى ثانوي بنسبة46.70% يليه مستوى ابتدائي بنسبة 2.76 % ثم أتى المستوى الجامعي في المرتبة الرابعة بنسبة بلغت بنسبة 2.60 % .

5- حسب متغير السداسي

الجدول رقم (15) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السداسي

السداسي	التكرارات	النسبة المئوية
الأول	207	%27.20
الثاني	400	%52.60
الثالث	122	%16.10
الرابع	31	%4.10



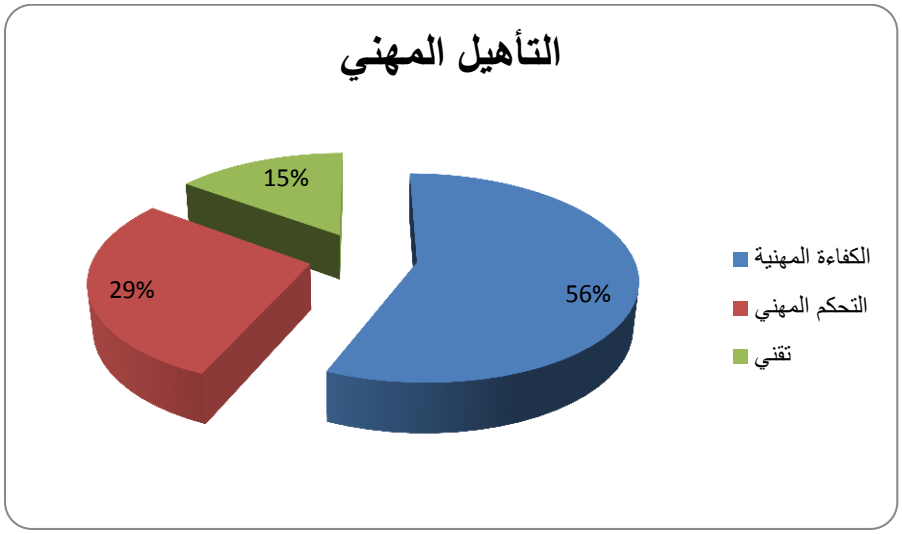
الشكل رقم (10) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السداسي

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن السداسي الثاني جاء في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 52.60 % ثم جاء في المرتبة الثانية السداسي الأول بنسبة قدرت 27.20% يليه السداسي الثالث بنسبة 16.1 0% ثم أتى المستوى الرابع في المرتبة الرابعة بنسبة بلغت بنسبة 4.10 % .

6- حسب متغير التأهيل المهني

الجدول رقم (16) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التأهيل المهني

التأهيل المهني	التكرارات	النسبة المئوية
الكفاءة المهنية	429	%56.40
التحكم المهني	218	%28.70
تقني	113	%14.90



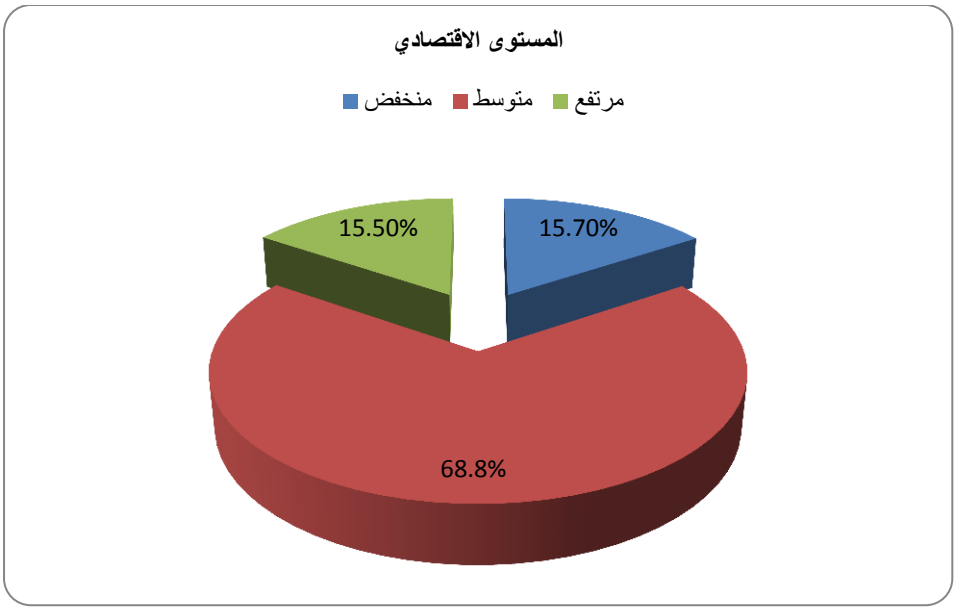
الشكل رقم (11) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير التأهيل المهني

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن غالبية أفراد العينة يمثلون مستوى التأهيل الكفاءة المهنية بنسبة قدرت ب 56.40 % فيما حل في المرتبة الثانية التحكم المهني بنسبة 28.70 % وفي الأخير التقني بنسبة 14.90 %.

7- حسب متغير المستوى الاقتصادي

الجدول رقم (17) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي	التكرارات	النسبة المئوية
مرتفع	118	%15.50
متوسط	523	%68.80
منخفض	119	%15.70



الشكل رقم (12) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المستوى الاقتصادي

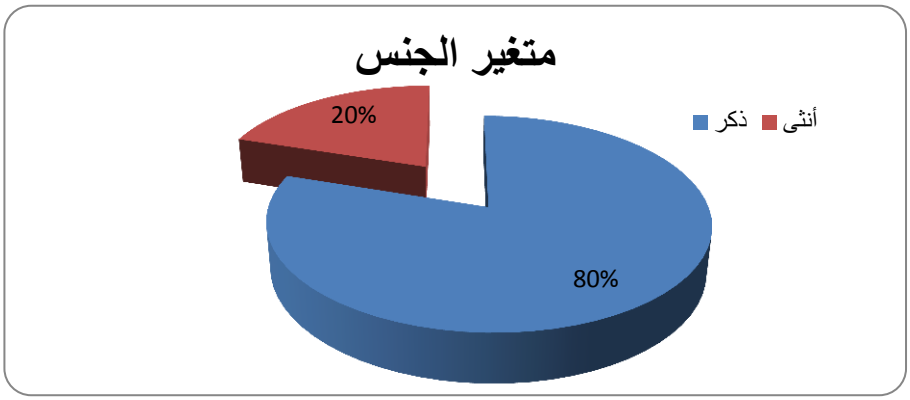
نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن غالبية أفراد العينة ينتمون الى المستوى الاقتصادي المتوسط والذي جاء في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 68.80% يليها منخفض ب 15.70 % وفي الأخير مستوى المرتفع بنسبة 15.50 %.

3.2.6. الخصائص الشخصية لعينة المكونين:

1- حسب متغير الجنس

الجدول رقم (18) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	80	%80
أنثى	20	%20
المجموع	100	%100



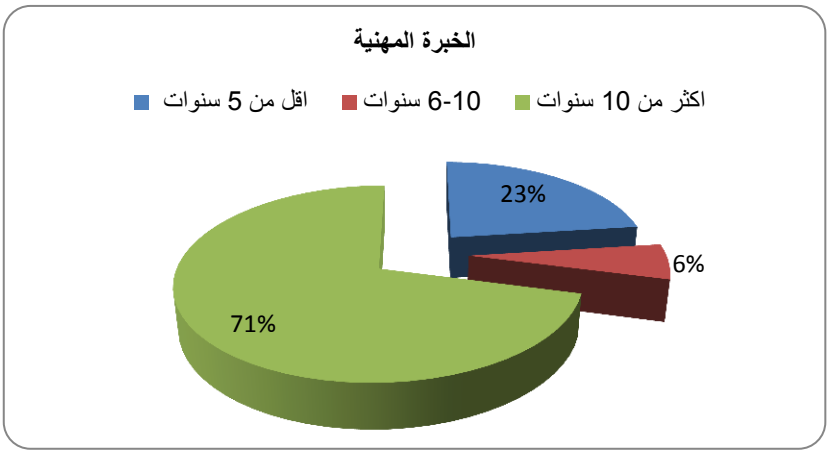
الشكل رقم (13) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن 80% من أفراد عينة ذكور و 20% منهن إناث وهو توزيع طبيعي بالمقارنة مع طبيعة المهن والتخصصات المتوفرة في التكوين المهني والتي أغلبيتها مهن ذكورية.

2- حسب متغير الخبرة المهنية

الجدول رقم (19) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	23	%23
6-10 سنوات	6	%6
أكثر من 10 سنوات	71	%71
المجموع	100	100



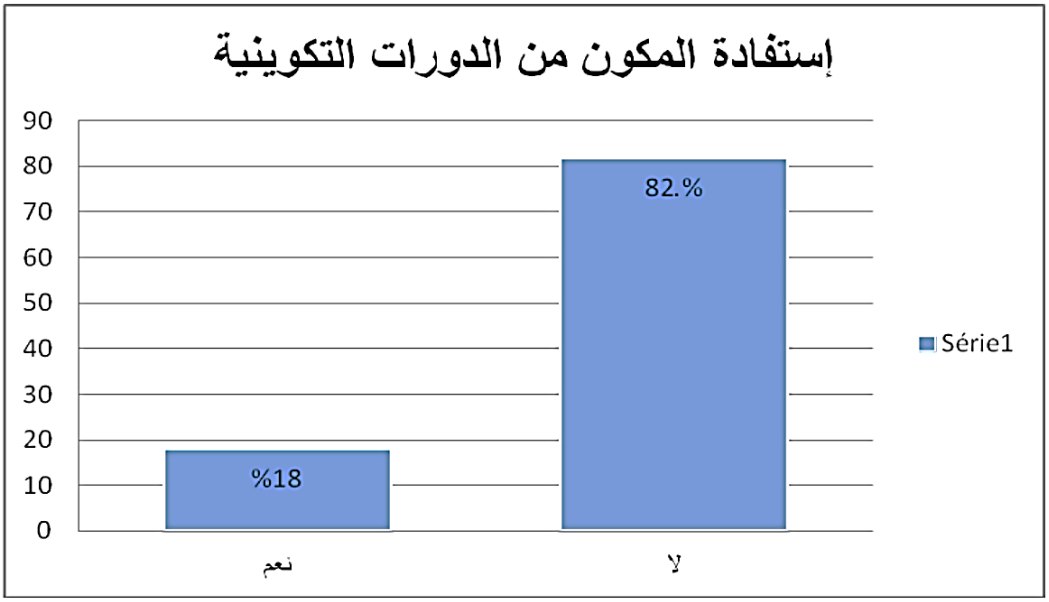
الشكل رقم (14) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن 71% من أفراد عينة لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات ثم يليه أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات بنسبة قدرت ب23 % ثم يليه أصحاب الخبرة ما بين 6-10 بنسبة مئوية بلغت 6%.

3- الاستفادة من الدورات التكوينية

الجدول رقم (20) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية الدورات التكوينية المستفاد منها:

هل استفدت من دورات تكوينية بعد التحاقك بالتكوين المهني.	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%18
لا	82	%82
المجموع	100	100



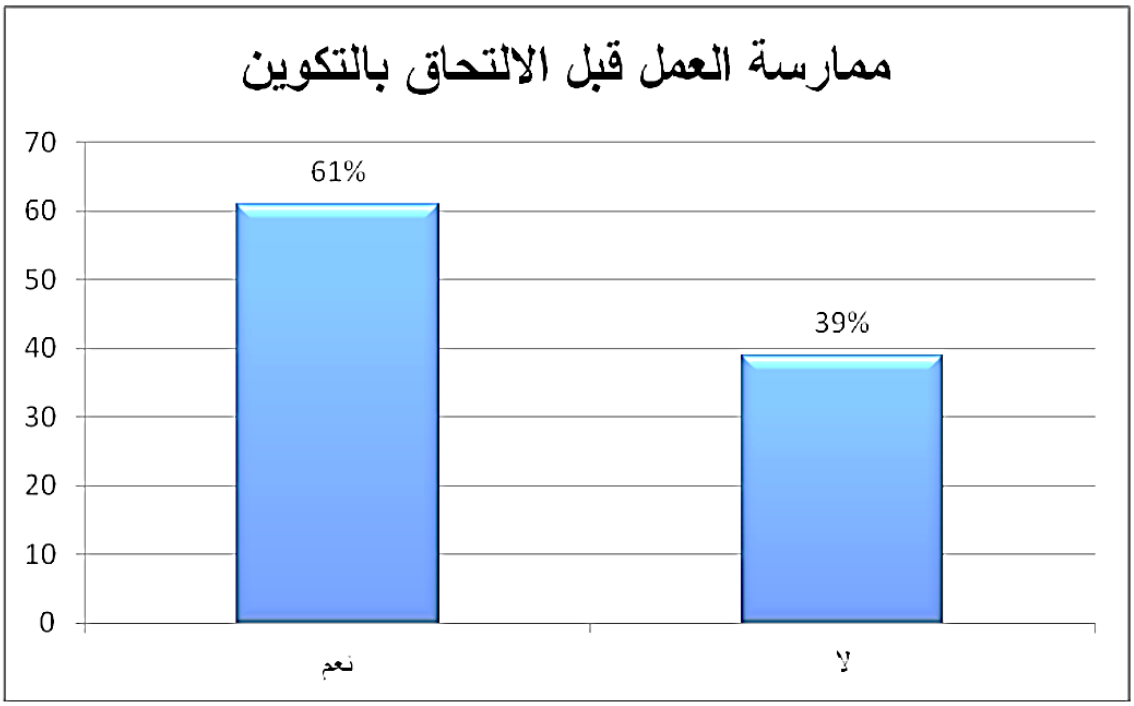
الشكل رقم (15) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب درجة الاستفادة من الدورات التكوينية

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن 82% من أفراد عينة لم يتقلوا تكوين في مجال التخصص أو مجالات أخرى فيما أكد 18% أنهم استفادوا من تكوين أثناء الخدمة.

4- ممارسة العمل في مجال التخصص قبل الالتحاق بالتكوين المهني

الجدول رقم (21) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب ممارسة العمل في مجال التخصص قبل الالتحاق بالتكوين المهني

هل مارست العمل في مجال التخصص قبل التحاقك بالتخصص	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	61	%61
لا	39	%39
المجموع	100	100



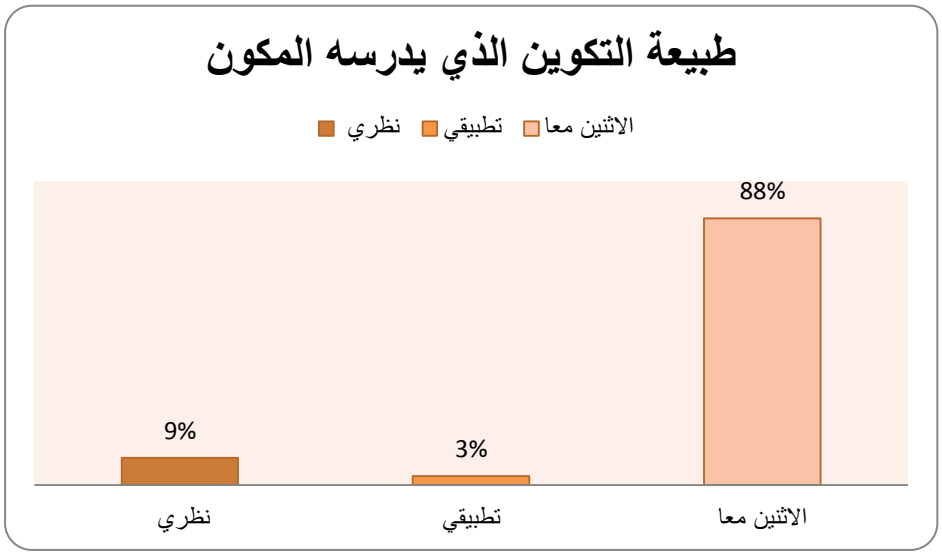
الشكل رقم (16) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب ممارسة العمل في مجال التخصص قبل الالتحاق بالتكوين المهني

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن 61% من أفراد عينة مارسوا هذه المهنة قبل التحاقهم بالعمل في التكوين المهني في حين أكد 39% أنهم لم يمارسوا أي عمل قبل التحاقهم بالتكوين المهني .

1- طبيعة التكوين الذي يدرسه المكون:

الجدول رقم (22) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طبيعة التكوين الذي يدرسه المكون

طبيعة التكوين الذي تدرسه	التكرارات	النسبة المئوية
نظري	9	%9
تطبيقي	3	%30
الاثنين معا	88	%88
المجموع	100	100



الشكل رقم (17) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طبيعة التكوين الذي يدرسه المكون

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن 88% من المكونين يدرسون الجانب النظري والتطبيقي معا فيما بلغ التكوين النظري 9% وفي الأخير احتل التكوين التطبيقي 3%.

4.2.6- المجال الجغرافي للدراسة الأساسية:

أجرت الطالبة الدراسة الأساسية في كل من وهران، البيض ، عين تموشنت ، سيدي بلعباس.

5.2.6- المجال الزمني للدراسة الأساسية :

أجرت الطالبة دراستها الأساسية في الفترة الممتدة ما بين جانفي 2013 إلى غاية ماي 2013

6.2.6- أدوات جمع المعطيات :

من أجل جمع المعلومات حول موضوع الدراسة واختبار الفرضيات، استخدمت الطالبة مجموعة من الأدوات وهي:

1- الاستبيان

استخدمت الطالبة الاستبيانين المعدلين في الدراسة الاستطلاعية وهما :

* **الاستبيان الموجه لفئة المتربصين:** يحتوي هذا الاستبيان على (60) عبارة موزعة على الأبعاد التالية :

البعد الأول: التوجيه واختيار المهنة (08) عبارة من الفقرة 1 إلى الفقرة 8.

البعد الثاني: البرنامج التكويني (09) عبارة من الفقرة 9 إلى الفقرة 17.

البعد الثالث: المكون (09) عبارة من الفقرة 18 إلى الفقرة 26.

البعد الرابع: المتربص (08) عبارة من الفقرة 27 إلى الفقرة 34.

البعد الخامس: التجهيزات والوسائل المادية (09) عبارة من الفقرة 35 إلى الفقرة 43.

البعد السادس: الادارة التكوينية (08) عبارة من الفقرة 44 إلى الفقرة 51.

البعد السابع: نظام التقييم والامتحانات (09) عبارة من فقرة 52 إلى الفقرة 60 (الملحق (3)

***الاستبيان الموجه لفئة المكونين:** يحتوي هذا الاستبيان على (60) عبارة موزعة على الأبعاد التالية :

البعد الأول: التوجيه واختيار المهنة (08) عبارة من الفقرة 1 إلى الفقرة 8.

البعد الثاني: البرنامج التكويني (09) عبارة من الفقرة 9 إلى الفقرة 17.

البعد الثالث: المكون (09) عبارة من الفقرة 18 إلى الفقرة 26.

البعد الرابع: المتربص (08) عبارة من الفقرة 27 إلى الفقرة 34.

البعد الخامس: التجهيزات والوسائل المادية (09) عبارة من الفقرة 35 إلى الفقرة 43.

البعد السادس: الادارة التكوينية (08) عبارة من الفقرة 44 إلى الفقرة 51.

البعد السابع: نظام التقييم والامتحانات (09) عبارة من فقرة 52 إلى الفقرة 60. الملحق (4)

2- منهجية تحليل المحتوى:

قامت الباحثة بتحليل المحتوى للوثائق الخاصة بسجل الحضور اليومي المعد من طرف المكون، وهذا باستخراج متوسط الحضور اليومي ونسبة الحضور اليومي وعدد أيام الدراسة لكل شهر وفي ظلها تم حساب المتوسط الكلي والنسبة الكلية للحضور على حسب المدة التكوينية ومستوى التأهيل ،و بناءا على طريقة (فليه، 2007، ص168) تم حساب نسبة ومتوسط الحضور اليومي حيث يعرفه (فليه، 2007، ص168) "**متوسط الحضور اليومي** "بأنه مجموع تسجيلات الحضور (وليس الغياب) في كشوف المواظبة مقسومة على عدد أيام الدراسة الرسمية"

حيث أكد (فليه، 2007، ص168) أن حساب متوسط الحضور اليومي مهم جدا ويرمز له ب"**م ح ى**" Arage daily Attendana (ADA) ويتم حسابه بالمعادلة التالية:

$$\text{م ح ي} = \frac{\text{عدد الحاضرين}}{\text{عدد أيام الدراسة}}$$

واذا قسم "**م ح ي**" على عدد المقيدين فإننا نستنتج نسبة يمكن أن نعبر عنها بنسبة لها فائدة كبرى في تحليل الحضور اليومي، ويتم حساب النسبة المئوية بناءا على المعادلة التالية:

$$\text{ك}=: \frac{\text{م ح ي} \boldsymbol{x100}}{\text{عدد المقيدين}}$$ (فليه، 2007، ص168)

وعليه قمنا بحساب متوسط الحضور والنسب المئوية لكل شهر على حسب مستويات التأهيل المهني (الكفاءة المهنية – التحكم المهني– التقني) ثم استخرجنا متوسط الحضور والنسبة المئوية الكلية لكل تخصص.

كما قمنا بالحصول على الإحصائيات الخاصة بالرسوب والتسرب وفي ضوئها تم استخراج النسب المئوية للتسرب و الرسوب لكل تخصص.

7.2.6. تصحيح المقياس:

قمنا بتصنيف مستوى معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط منخفض، واعتمدت الباحثة مستوى معوقات تطبيق الجودة في التكوين المهني وفقا للمعيار الآتي:

1– المستوى المنخفض: من 1- 1.66

2– المستوى المتوسط : من 1.67- 2.33

3– المستوى المرتفع : من 2.34- 3

وقد جاء هذا المعيار بناء على استخلاص ثلاث مستويات لمعوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني وفقا لاعتماد معادلة طول الفئة التي تعتمد على أعلى درجة في الاستبيان (03) وأدنى درجة في (01) والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوما على عدد الفئات المطلوب وهو (03) وقد مثل بالمعادلة الآتية :

طول الفئة : أعلى درجة (المدى) – أدنى درجة (المدى) مقسوما على عدد المستويات (03) = 0.66

$$\text{طول الفئة} = \frac{3-1}{3} = 0.66$$

وبذلك يضاف طول الفئة إلى الدرجة الدنيا ليمثل الحد الأعلى للفئة الأولى وهي من 1 -1.66 ويضاف طول الفئة إلى الدرجة العليا للفئة الأولى ليمثل الحد الأعلى للفئة الثانية وهي من 1.67- 2.33 ويضاف طول الفئة إلى الدرجة العليا من الفئة الثانية ليمثل الحد الأعلى للفئة الثالثة وهي من 2.34-3.

8.2.6 الأدوات والأساليب الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S), وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

1- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد الأداة وفقراتها.

2- اختبار "ت" لدراسة الفروق بين ذكور المتربصون والإناث المتربصات في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تبعا لمتغير الجنس.

3- تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لدراسة تأثير خصائص لعينة (التخصص، التأهيل المهني، السداسي ، المستوى التعليمي ، المستوى الاقتصادي) على متغيرات الدراسة.

9.2.6- طريقة تفريع البيانات:

لقد تم تفريع البيانات عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك بإدخال المعطيات الكمية للحاسوب وباستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لكل معطى، تم الحصول على النتائج في جداول والتي تم تصنيفها على حسب كل فرضية (أنظر عرض النتائج).

خلاصة

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، بداية بتحدٌيد الخطوات التي مر بها الاستبيان في إعداده ثم منهج الدراسة ،و خطوات اختيار عينة الدراسة بالتفصيل، وصف أدوات الدراسة وتطبٌيقها وطريقة حساب صدقها وثباتها على العينة الأساسية، وأخيرًا تحدٌيد الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السابع : تحليل ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة النتائج

تحليل ومناقشة الفرضية الأولى

تحليل ومناقشة الفرضية الثانية

تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة

تحليل ومناقشة الفرضية الرابعة

تحليل ومناقشة الفرضية الخامسة

تحليل ومناقشة الفرضية السادسة

تحليل ومناقشة الفرضية السابعة

تحليل ومناقشة الفرضية الثامنة

تحليل ومناقشة الفرضية التاسعة

تحليل ومناقشة الفرضية العاشرة

عرض ومناقشة النتائج :

فيما يلي عرض لنتائج هذا البحث وتحليلها حسب الفرضيات وهي:

-الفرضية الأولى: "توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين.

من أجل التحقق من هذه الفرضية "توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين" قامت الطالبة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة ككل . ونتائج الجدول رقم (23) تبين ذلك .

الجدول رقم (23): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين.

الابعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
التوجيه واختيار المهنة	8	2،45	0.24	مرتفع
البرنامج التكويني	9	2،38	0.31	مرتفع
المكون	9	2،54	0.20	مرتفع
المتربص	8	2،58	0.27	مرتفع
التجهيزات والوسائل المادية	9	2،42	0.34	مرتفع
الادارة التكوينية	8	2،49	0.38	مرتفع
نظام التقييم والامتحانات	9	2،26	0.29	متوسط
الدرجة الكلية		2،45	0.17	مرتفع

يتبين من الجدول السابق رقم (23) أنه توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداة ككل 2.45 وبانحراف معياري قدره 0.17 حيث جاء البعد الخاص بالمتربص في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 2.58 وبانحراف معياري قدره 0.27 فيما جاء في المرتبة الثانية بعد المكون حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.54 عند انحراف معياري قدره 0.20 ثم يليه البعد المتعلق بالإدارة التكوينية حيث قدر المتوسط الحسابي 2.49 بانحراف معياري 0.38 فيما احتل البعد المتعلق بنظام

التوجيه واختيار المهنة المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ 2.45 وبانحراف معياري 0.24 ، ومن ثم يأتي بعد التجهيزات والوسائل المادية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر ب 2.42 وبانحراف معياري 0.34 بينما جاء بعد البرنامج التكويني في المرتبة السادسة حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.38 وبانحراف معياري قدر ب 0.31، فيما احتل بعد نظام التقييم والامتحانات المرتبة السابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.26 وبانحراف معياري 0.29 .

فيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمستوى معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني على حسب كل بعد من أبعاد الاستبيان وفقراته.

1 – بعد التوجيه واختيار المهنة

جدول رقم (24): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " التوجيه واختيار المهنة"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
1-لا يملك المتربص مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقه بالتكوين المهني.	2،43	0.53	مرتفع
2-اعتقد أن ما يعانيه المتربصين من مشكلات سببها عدم التوجيه الصحيح.	1،92	0.59	متوسط
3-ضعف وسائل الإعلام في التوعية بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.	2،49	0.67	مرتفع
4- لا يقيس امتحان الدخول إلى التكوين المستوى الحقيقي للمترشحين.	2،74	0.63	مرتفع
5- يجد المتربصين صعوبات في اختيار التخصص الذي يناسب ميولهم و قدراتهم.	2،52	0.73	مرتفع
6- لا يطبق مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاق المتربص بالتخصص.	2،45	0.64	مرتفع
7- عدم تناسب مواصفات الملتحقين بالتخصصات للشروط الواجب توفرها في المتربص.	2،45	0.74	مرتفع
8- لا يقوم مستشار التوجيه بمتابعة المتربصين الذين تعذر عليهم تحقيق الاختيار الأول.	2،64	0.61	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (24) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين في بعد التوجيه واختيار المهنة جاء مرتفعا في كل فقرات البعد 1، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ماعدا الفقرة رقم (02) التي كانت استجابات أفراد العينة فيها متوسطة.

1- **بعد البرنامج التكويني**

الجدول رقم (25): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " البرنامج التكويني"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
9- عدم التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي .	2،41	0.75	مرتفع
10- عدم مواكبة البرنامج للتطورات الحديثة في سوق العمل.	2،36	0.74	مرتفع
11- عدم توفر الكتب في مجال التخصص ووفق متطلبات البرنامج .	2،38	0.82	مرتفع
12- عدد الساعات المخصصة للتكوين التطبيقي قليلة.	2،47	0.73	مرتفع
13- عدم وجود آليات لمراجعة وتطوير البرنامج على مستوى المركز .	2،72	0.58	مرتفع
14- لا تراعي البرامج والتخصصات الخصوصيات المحلية للمنطقة.	2،22	0.82	متوسط
15- لا يتناسب البرنامج مع إمكانيات وقدرات المتربصين.	2،85	0.45	مرتفع
16- مدة التكوين غير كافية.	2،31	0.80	متوسط
17- عدم الاستعانة بالكفاءات الخارجية في عملية التكوين.	1،78	0.62	متوسط

يتضح من الجدول رقم (25) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد البرنامج التكويني جاء مرتفعا في كل فقرات البعد ماعدا الفقرات رقم (17.16.14) فقد كان مستوى الاستجابة متوسطا.

2- **بعد المكون**

جدول رقم (26): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات بعد " المكون"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
18- غياب التقدير الاجتماعي لمهنة ''أستاذ بالتكوين المهني''	2،60	0.53	مرتفع
19-قلة الفرص المتاحة لإجراء تكوينات للمكون في مواقع العمل.	2،71	0.45	مرتفع
20- عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة (فيديو،جهاز عرض الشفافيات..).	2،67	0.51	مرتفع
21- عدم توفر الحوافز التشجيعية للمكونين المتميزين.	2،77	0.44	مرتفع
22- لا تتماشى الدورات التكوينية المقدمة لفائدة المكونين مع التطورات العلمية والعملية في التخصص.	2،76	0.45	مرتفع
23- عدم ملائمة مؤهلات المكون العلمية للمواد التكوينية التي يدرسها..	1،79	0.80	متوسط
24- اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهم المتربص للدروس.	2،19	0.46	مرتفع
25- عدم استخدام المكون لطرق وأساليب التدريس الحديثة.	2،78	0.41	مرتفع
26- غياب العدالة في تقييم أداء المكون.	2،63	0.56	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (26) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد المكون جاء مرتفعا في كل فقرات البعد ذات الارقام (18، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 26) ماعدا الفقرة رقم (23) كان مستوى الاستجابة متوسط.

3- **بعد المتربص**

جدول رقم (27): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " المتربص"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
27-ضعف مستوى المتربصين في المواد العلمية عند التحاقهم بالتكوين.	2،44	0.64	مرتفع
28-نقص دافعية المتربص للتكوين.	2،59	0.62	مرتفع
29-ضعف المتربصين في اللغات الأجنبية (الفرنسية،الانجليزية).	2،44	0.53	مرتفع
30-نظرة المجتمع السلبية للتكوين تؤثر على نفسية المتربص.	2،77	0.44	مرتفع
31-عدم جدية المتربصين أثناء التربص التطبيقي.	2،65	0.57	مرتفع
32-قلة اهتمام المتربص بانجاز الواجبات والتمارين المنزلية.	2،70	0.48	مرتفع
33-عدم تحلي المتربص بالقيم والاخلاق الحسنة.	2،56	0.57	مرتفع
34- شعور المتربص بالروتين والملل داخل المركز.	2،51	0.67	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (27) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد المتربص جاء مرتفعا في كل فقرات البعد ذات الأرقام (27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34) .

4- بعد التجهيزات والوسائل المادية

الجدول رقم (28): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " التجهيزات والوسائل المادية"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
35- عدم الاهتمام بصيانة التجهيزات والمختبرات الموجودة في المركز.	2،57	0.75	مرتفع
36- قلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين في القاعة.	2،38	0.82	مرتفع
37- عدم توفر شروط السلامة و الصحة المهنية في الورشات أثناء التكوين التطبيقي.	2،58	0.68	مرتفع
38- قلة المواد التي يستخدمها المتربصون اثناء التكوين التطبيقي.	2،58	0.68	مرتفع
39- عدم توفر المرافق والمنشئات للممارسة الأنشطة المختلفة (كالملاعب ..).	2،61	0.66	مرتفع
40- عدم وجود مختبر مزود بأجهزة إعلام ألي وانترنت .	2،58	0.68	مرتفع
41 - لا تستخدم التجهيزات المتطورة الموجودة في مؤسسة التكوين بفعالية عالية.	2،58	0.68	مرتفع
42- لا يراعى في الأبنية والمرافق المعايير العالمية التي تتلاءم مع طبيعة التخصصات.	2،35	.0.70	مرتفع
43-التجهيزات قديمة ولا تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	1،52	0.74	منخفض

يتضح من الجدول رقم (28) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد التجهيزات والوسائل المادية جاءت مرتفعة في كل فقرات البعد ذات الارقام (35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42) ما عد الفقرة رقم (43) فإن مستوى الاستجابة كان منخفضا .

5- بعد الادارة التكوينية

جدول رقم (29): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات بعد " الادارة التكوينية".

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
44-لا تشرك الإدارة المكون في تخطيط احتياجات المؤسسة الآنية والمستقبلية .	2،40	0.79	مرتفع
45-لا تقوم الإدارة بدعوة مختصين من سوق العمل لإطلاع المكون على كل ما هو الجديد مجال تخصصه .	2،43	0.71	مرتفع
46-لا يتم إلحاق المكون بالدورات التكوينية في ضوء نتائج تقويم أدائه.	2،63	0،64	مرتفع
47-عدم اهتمام الادارة بمشاكل وانشغالات المكون .	2،44	0.75	مرتفع
48- عدم اتخاذ القرارات في المركز بناءا على تحليل البيئة الداخلية و الخارجية .	2،54	0.71	مرتفع
49- غياب عامل المحاسبة و المراقبة للمكونين الأقل أداء.	2،52	0.67	مرتفع
50- لا تهتم الادارة بتنظيم برامج تثقفيه ترفيهية للمتربصين والمكونين.	2،56	0.67	مرتفع
51- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاقتصادية و القطاعات المهنية.	2،42	0.72	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (29) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد الادارة التكوينية جاء مرتفعا في كل فقرات البعد ذات الأرقام (44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51).

6- بعد نظام التقييم والامتحانات

جدول رقم (30): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات بعد " نظام التقييم والامتحانات.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
52- لا يراعي التقويم جوانب شخصية المتربص المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة بشكل متوازن.	1،48	0.55	منخفض
53-التعداد الكبير للمتربصين يحول دون تحقيق تقييم فعال.	2،67	0.63	مرتفع
54- قلة المواد الخام التي يستخدمها المتربصين أثناء تقييم أعمالهم التطبيقية.	2،45	0.83	مرتفع
55-لا احاول معرفة اسباب تدني علامات المتربص في الاختبارات.	2،19	0.76	متوسط
56-عدم توفر الوقت لتقديم دروس دعم للمتربصين الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة.	2،49	0.79	مرتفع
57- لا يحقق التقويم الأهداف المسطرة لكل مادة.	1،87	0.33	متوسط
58 عدم استثمار نتائج تقييم المتربصين في تحسين أداء المتربصين.	2،57	0.62	مرتفع
59- الضغط الممارس من الإدارة لضمان أقل نسبة من الرسوب.	2،12	0.80	متوسط
60- الحاجة إلى برامج تكوينية في طرق وأساليب التقييم الحديثة.	2،57	0.76	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (30) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد نظام التقييم والامتحانات جاء مرتفعا في كل فقرات البعد ذات الارقام (53،54، 55، 56، 58، 59، 60) ما عدا الفقرة رقم (52) التي كان مستوى الاستجابة منخفضا، والفقرات ذات الأرقام (59.57.55) التي جاء مستوى الاستجابة متوسطا.

وعليه يمكن القول أن هناك عوائق تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونين.

وقد أكدت على هذه النتيجة (Zitaha.2005) حيث توصلت إلى أن عدم فعالية عملية تطبيق ضمان الجودة في التعليم والتدريب في مجال أعمال التجارية ترجع إلى أنها لم تتخذ النهج الشامل لضمانها، وإهمال أو تجاهل الادارة لإحدى الجوانب المهمة كتطوير وتنمية الموارد البشرية ، الشراكة... الخ وهذه القضايا تتطلب الاهتمام بالجودة

الشاملة وتشجيعها وتعزيزها، حيث أكد غالبية المتدربين أنهم يمتلكون مهارات ونظرة ثاقبة فيما يخص طرق التدريب أو تدريس المراهقين أو الكبار كما أنه لا يتم إشراك أصحاب المصلحة وأرباب العمل في تنفيذ برامج التعليم والتدريب من وجهة نظر المدراء والمنسقين والمدربين، بالإضافة الى أن الإدارة لا تدعم الأساتذة والمتدربين من خلال الحرص على تقديم تكوين ذو جودة عالية.

كما تتوافق هذه النتيجة مع دراسة **(DHLAMINI .2009)** حيث أكد أن عدم جودة العلمية التدريسية يعود إلى ضعف وقدم البنية التحتية ،،كما أن المختبرات والمكتبات والوسائل غير مناسبة ولا تراعي الشروط الصحية ولا تتلاءم مع البيئة التعليمية بالإضافة إلى عدم زيارة أولياء التلاميذ للمدارس التعليمية والتدريبية بصفة دورية ، وإنما حضورهم يكون فقط في حالة وقوع مشكلة أو أزمة تؤثر على أولادهم ،كما أنهم لا يشاركون في الاجتماعات والأنشطة المدرسية رغم الدعوات والاستدعاءات من قبل هده المدارس، عدم استجابة المناهج الدراسية لاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية ولمتطلبات سوق العمل ، وكذلك عدم توفر الفصول و المختبرات المجهزة بالإعلام الالي وكذلك التدريب لا يحاكي الواقع الفعلي في مكان العمل، بالإضافة الى عدم مصداقية المعايير أو المؤشرات التي تدل على تحقق جودة عملية التعلم والتعليم في بعض المدارس التعليم المستمر والتدريب المهني لأنها لا تلتزم بالمعايير الوطنية الموحدة أثناء الامتحانات الكتابية .

ولا تتماشى هذه النتيجة مع دراسة (الفاضل، 2011) حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد في الأقسام الاكاديمية تتم بدرجة متوسطة في بعض المجالات وتتمثل هذه المجالات في الجانب الاداري والتنظيمي ،البرنامج التعليمي ،الخدمات الطلابية ،الهيئة التدريسية، كما يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد في الأقسام الاكاديمية تتم بدرجة منخفضة في بعض المجالات مثل خدمة المجتمع. وهو ما أظهرته النتائج التي توصل لها كلا من (الأمير، العواملة 2011) في أن معايير ضمان الجودة في مجال المنهاج جاءت بدرجة مرتفعة بينما جاءت درجة التطبيق في بقية المجالات (شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والموارد البشرية ، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم) متوسطة .

فيما يرى أغلبية المكونين أن أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تتمثل في ضعف مستوى المتربصين في المواد العلمية عند التحاقهم بالتكوين، ضعف المتربصين في اللغات الأجنبية (الفرنسية، الانجليزية).

نقص دافعية المتربصين للتكوين، عدم جدية المتربصين أثناء التربص التطبيقي ، نظرة المجتمع السلبية للتكوين تؤثر على نفسية المتربص، قله الاهتمام بإنجاز الواجبات والتمارين المنزلية، عدم التحلي بالقيم والاخلاق الحسنة، شعور المتربص بالروتين والملل داخل المركز وهو ما يؤكد أن المتربصين لا يتوفرون على السمات والخصائص النفسية والتعليمية التي تجعلهم يحققون الجودة وهذا نتيجة الاختيار الغير صحيح ولضعف دافعية المتربصين وعدم تحمسهم للتكوين بسبب النظرة الدونية للتكوين المهني وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يزيد، 2012، ص180-181) الذي توصل إلى أن التلميذ في المؤسسات التعليمية لا تتوفر فيه شروط الجودة ، فهو ليست له القدرة على التعلم و التقويم الذاتي، كما أنه لا يمتلك المهارات الضرورية التي تساعده على اتخاذ القرارات و حل المشكلات و الاستمرار في التعلم مدى الحياة ، إلى جانب ذلك فهو ليست له القدرة على الفهم و التحليل و التقويم للمعلومات التي تقدم له و تطبيقاتها العملية و هذا ما يجعلنا نقول بأن التلميذ في المؤسسات التعليمية لا يتصف بالجودة ، خاصة وأن الأساتذة هم الجهة الوحيدة المخول لها عملية تقييم و تقويم التلميذ .

وهو ما أكدته دراسة (اليزيد ،2015، ص166) في أن أهم الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف التعليم على مستوى الطلبة تتمثل في المستوى المتدني للطالب و عدم اهتمامه بالدراسة كما يلاحظ ضعفه في اللغات الأجنبية ، و تكوينه الثانوي وصف بأنه تكوينا سطحيا، كما أن عدم تجاوب الطلبة مع هذا النظام يعد أكبر صعوبة لتوصيل المعلومة له.

أما بالنسبة للبعد الخاص بالمكون اتفق معظم أفراد عينة الدارسة أن من أهم أسباب عدم تحقيق الجودة في التكوين المهني هو عدم الاهتمام بالمكون من الناحية النفسية والتكوينية والتعليمية وهذا من خلال عدم تطوير مكتسباته المهاراتية والمعرفية في مجال التخصص وإلحاقه بدورات تكوينية تساعده على تجديد معارفه وقدراته لمواكبة التطورات

الحاصلة في سوق العمل، وهذه النتيجة تتوافق مع الدراسة (Hashim .2011) حيث أظهرت نتائج دراسته أن برامج تكوين المعلمين الأولية وأثناء الخدمة قديمة لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل، كما أنها تحتاج إلى إصلاحات وإدخال ابتكارات ،بالإضافة إلى عدم وجود برامج إعادة التدرب (التدريب التحويلي) للمعلم والمدرب على الوظيفة لربط بين التكوين وعالم الشعل وعلية لابد من إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعلم وتدريب المعلم والمدرب لأنه أحد متطلبات التحديث، كما أظهرت أن مهنة التدريس بشكل عام غير جذابة في مجال التعليم المهني والتدريب التقني والمهني حيث أكد 52.90% أنهم التحقوا بالتكوين لأنهم لم يجدوا عملا آخر مناسب ، وهو ما أثر على حالتهم النفسية نتيجة التعرض المتكرر للضغوط العمل وهو ما يؤدي إلى إصابتهم بالاحتراق النفسي وهذا ما أكدته دراسة (بار، 2012) حيث توصلت الباحثة إلى أن الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين يعانون من الاحتراق النفسي وظهر ذلك في ثلاث مستويات مرتفعي الاختراق- متوسطي الاحتراق- ومنخفضي الاحتراق، كذلك وجدت أن مصادر الاحتراق النفسي تمثلت في مصدرين هما المصادر النفسية والمصادر المهنية، فيما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا في الاحتراق النفسي لدى الأساتذة تعزى الى متغير الرتبة.

وهذا ما يراه (حشاوي، 2009 ،ص144) في أن أكثر المشكلات التي تحد من توظيف المعلوماتية في المدارس الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين هي ندرة الدورات الفنية التخصصية للمعلمين المهنيين ، كما تؤكد الدراسة على أهمية المعلوماتية بجميع عناصرها ومكوناتها في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين المهنيين في المدارس الصناعية، وهذا يتطلب الاهتمام بتوفير جميع عناصر المعلوماتية من موارد معرفية، وبرمجيات، وأجهزة وعتاد من أجل تحقيق الأهداف المرجوة فيما يتعلق بالنمو المهني المستمر للمعلمين المهنيين، وحتى نستطيع توظيف المعلوماتية في جميع الأنشطة التعليمية والتدريبية والإدارية.

كما توصلت دراسة (Wesselink .2010) إلى أن اغلبية المعلمين اتفقوا على أن من أهم الأدوار التي ينبغي أن يقوموا بها لتحقيق جودة التعليم القائم على الكفاءة الشاملة هي خمسة أدوار تتمثل في : دور الخبير، المدرب،

الباحث ، والمطور، المدير حيث حظي دور الخبير بموافقة عالية وفي المرتبة الأولى ثم تلاه المطور ولهذا يجب أن يتمتع المعلم الذي يشرف على التعلم القائم على الكفاءة بالثراء الوظيفي في مجالات عدة وبالتالي على الإدارة المدرسية دعم و تحفيز المعلمين لتطوير وتنمية ذواتهم.

فيما يرى (منصور،2005) أن السبب في تدني جودة المكون يعود إلى قصور واضح في تحديد الاحتياجات التدريبية فلا يتم مراعاة الوصف الوظيفي للموظف ونتائج تقييم أدائه وإمكانية ترقيته أو نقله لوظيفة جديدة، بالإضافة إلى أن إدارة الكليات التقنية تبدي اهتماماً ضعيفاً في تقييم العملية التدريبية، إذ لا يتوافر لديها خطة تقييم منتظمة قبل وأثناء وبعد التدريب، كما لا تتبع إدارة الكليات التقنية سياسات تشجيعية وتحفيزية للمشاركة في العملية التدريبية ، كما أن عملية تدريب العاملين في الكليات التقنية ذات جهات الإشراف الخاص ووكالة الغوث متقدمة بشكل أفضل عنها في الكليات التقنية ذات الإشراف الحكومي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (العامري، 2015) حيث يرى أن هناك صعوبة قصوى في توفير المعلم الفني والتقني والمدرب المناسب ذو القدرة العلمية والتجربة العملية والتطبيقية أدى إلى الاستعانة بأساتذة الجامعات في التدريس خاصة في الدبلومات التقنية التي أصبحت تمثل مصادر دخل لتلك الجامعات، عزوف خريجي الكليات التقنية في كافة التخصصات عن العمل كمعلمين فنيين بسبب سوء بيئة العمل وشروط العمل غير المجزية أدى إلى هجرة بعض المعلمين خاصة القدامى منهم إلى الخارج وبالتالي لم تتوفر للمعلمين الحديثين فرص الاستفادة من خبراتهم في مسار التعليم التقني والتقاني ، ضعف الدور الشعبي واتحاد أصحاب العمل ومنظمات المجتمع المدني في المشاركة في التعليم الفني والتقني بالإضافة إلى غياب الجانب العالمي للترويج للتدريب المهني والتعليم الفني والتقني وعدم إفراد مساحات مقدرة له في وسائل العالم المختلفة.

كما أكدت دراسة (فلاته، 1994) أن من أهم أسباب معوقات الأداء في التعليم الفني والمهني ضعف مستواهم عمليا، ومن أجل زيادة جودة المكون يرى (عقل، 2005، ص103) أنه لابد من عمل دورات تربوية للمدرسين

تهدف إلى حثهم على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس بحيث يتم توضيح مزايا هذه الوسائل وتنوعها، واعتماد أسلوب الحوار والمناقشة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية التدريس ، ومن الممكن إعداد ورشة عمل حول المناهج والطرق المتبعة في التدريس والاستفادة من خبرات العالمية.

كما توصلت دراسة (العلاونة ، 2012 ص 13) الى عدم استخدام معلمي التعليم المهني للوسائط التكنولوجية الحديثة في عملية التعليم بسبب عدم توفر هذه الوسائط وعدم الرغبة باستخدامها، إلا أن المعلمين يجدون أنفسهم مضطرين لاستخدام المنظومة الإلكترونية وذلك من أجل تسجيل العلامات على النظام المعمول به من قبل وزارة التربية والتعليم. ولكن هناك مبررات قد تكون مقنعة في هذا المجال حيث يعتقد المعلمون بأن هناك حاجة إلى تطوير المنهاج حتى يمكن تنفيذه باستخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة، ويتبع ذلك توفير المختبرات وتحديث القديم منها وتدريب المعلمين بطريقة طوعية وذلك بتقديم الحوافز اللازمة لهم.

كما فقد أكد المعلمون بأن هنالك حاجة إلى تطوير مشاغل التربية المهنية في المقام الأول ومن ثم تطوير مهارات المعلمين وتقديم دورات تخص مبحث التربية المهنية كذلك العمل على زيادة التوجيه المهني لما لذلك من أثر وأهمية كبيرة في التنمية الاقتصادية والتقليل من البطالة بما يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع والاقتصاد الوطني. وهذه الرؤيا تتوافق ورؤية (Gray.1998) الذي يؤكد أهمية برامج التعليم المهني والتربية المهنية على مختلف المستويات وكذلك (Olson .2000) الذي يركز على أهمية الربط بين التعليم والعمل أو بين التعليم النظري والتطبيقي باستخدام الوسائل الحديثة التي تتناسب وتطورات المرحلة. كما أوصت دراسته بضرورة تطوير مشاغل التربية المهنية بما يتناسب مع التطورات الحاصلة في مجال الوسائط الالكترونية المتعددة ، عقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة لتنفيذ دروس التربية المهني، تزويد مؤسسات التعليم المهني بكل ما يلزم من وسائط الكترونية متعددة من أجهزة حاسوب، وكاميرات رقمية، ومعدات العرض والتقديم، وماسحات ضوئية متقدمة وتسهيل إعارتها واستخدامه من قبل المعلمين.

كما ترى دراسة كلا من (Ethel. Idialu.2013.436-347) أنه ينبغي تحفيز المكونين بهدف الاستمتاع بوظائفهم بدلاً من تحملها بشكل مؤلم ، مثل تشجيعهم من خلال على الدفع الفوري للمرتبات وغيرها من الاستحقاقات كما يجب أن يتم تقديم الدعم والتدريب أثناء الخدمة وحضور المؤتمرات وشروط الخدمة الأخرى ذات الصلة لأنه لا يمكن ضمان الأداء الأمثل في العمل إلا عندما تكون لديهم دوافع مرتفعة وهذا سيضمن التكوين الجيد ،كما ينبغي أن يحظى المعلمين المهنيين بالدعم والتحفيز من قبل أصحاب المصلحة على سبيل المثال دفع الرواتب في وقتها ومنح الترقيات والمكافآت كما ينبغي أن يكون هناك توفير للتدريب أثناء الخدمة وإعادة تدريب المعلمين أو المكونين لإكسابهم المعلومات الجديدة ، وكيفية استخدام الأساليب الحديثة وما هو الدور الذي يتوقع أن يلعبه في التطور التكنولوجي للأمم .

كما يؤكد (Misko. ،2015. p44) أن الحاجة إلى ضمان حصول معلمي التعليم المهني على المهارات والمعارف المناسبة لأدوارهم التعليمية أمر في غاية الأهمية وضرورة ملحة ، كما وجد أن جودة المعلم مهمة لنجاح الطلاب، وعليه توصي الدراسة بضرورة زيادة المرونة في الدورات التدريبية الأولية للمدرسين لتلبية الاحتياجات المختلفة .

أما بالنسبة للبعد الإدارة التكوينية فيرى أغلبية المكونين أن الإدارة تشكل عائقا أمام تحقيق الجودة وضمانها وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (يزيد، 2012، ص180-181) الذي يرى أن الإدارة تفتقر إلى العمل الجماعي وإشراك العاملين وتمكينهم و تفويض السلطات و المسؤوليات و كذلك ما يتعلق بالتدريب و التكوين للعاملين و نظام التحفيز و المكافآت و الذي تبين من خلال هذه الإجابات أن المؤسسات التعليمية تفتقر لمثل هذه السلوكات والإجراءات و التي تعتبر من الركائز الأساسية التي يبنى عليها نظام إدارة الجودة الشاملة ، و لهذا يمكن أن نقول بأن الإدارة المدرسية لا تتصف بالجودة لغياب التخطيط الاستراتيجي وتتفق هذه النتيجة أيضا مع رأي (علوي ، بامدهف، 2007، ص 105) الذي يرى أن جودة العملية الإدارية التي يمارسها المدير أو القائد تتألف من عناصر أساسية هي التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء وكلما زادت جودة العملية الإدارية

حسن استخدام الموارد البشرية والمادية (مثل المباني ، المكتبات ، المعامل ، التجهيزات) والمالية والمعلوماتية ويدخل في جودة الإدارة واختيار قادتها وأفرادها وتدريبهم ومدى التزامهم بالجودة وهو ما يؤكده (Pawlowski.2007.p5) الذي يرى أن العديد من المنظمات والأفراد يدركون أهمية الجودة ، ولكن في الممارسة لا يتم تنفيذ أي أنشطة في منظمتهم أو في وظائفهم ، باختصار تظهر هذه النتائج أن العديد من أصحاب المصلحة يدركون أهمية تنظيمهم ومهامهم غير أنه لا توجد حاليا أدوات كافية لتلبية الاحتياجات، كما يؤكد 24٪ من أفراد العينة أن الجودة ليست جزءًا من الاستراتيجية التنظيمية .

أما فيما يخص عملية التوجيه المهني واختيار المهنة فقد أكد المكونين على عدم فعالية نظام التوجيه المهني وأنه يعتبر من أهم الأسباب المؤدية إلى تدني مستوى الجودة ويعود هذا ضعف وسائل الإعلام في التوعية بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل، عدم تناسب مواصفات الملتحقين بالتخصصات للشروط الواجب توفرها في المتربص ،كما أن اغلبية المتربصين لا يملكون مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقه بالتكوين المهني، كما أن امتحان الدخول إلى التكوين لا يقيس المستوى الحقيقي للمترشحين، ولا يطبق مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاق المتربص بالتخصص، صعوبات اختيار التخصص الذي يناسب ميوله ورغباته المتربص وتتفق هذه الدارسة مع نتيجة (Alosaimi.2005) الذي توصل إلى عدم كفاية برنامج التوجيه التربوي المهني من لدى الطلاب نحو المهن التي يحتاجها المجتمع، والمشاركة غير الكافية لرجال الأعمال في صياغة المناهج المناسبة للمهن المطلوبة بالإضافة إلى أن برامج التوجيه التربوي في مدارس التعليم العام لا تسهم بشكل فعال في مساعدة الطلاب في التعرف على قدراتهم واهتماماتهم وتحديد الميول المهنية الخاصة بهم ، بالإضافة إلى عدم الاستفادة من الأبحاث الحديثة في تطوير برامج التوجيه التربوي و المهني، معظم برامج التوجيه المهني تؤكد على النظري ونادرا ما يتم تكييفها وفق متطلبات سوق العمل ، عدم وجود وعي بالمهارات الأساسية والخصائص المرتبطة بالمهن مما يعيق الطلاب في تحديد ميولهم نحو مهن معينة.

كما يرى(العامري ، 2015) أن مشكلة التوجيه تعود إلى نقص الإعلام طيلة مسارات التعليم المختفلة وأن الأفراد ليس لديهم فكرة عن التخصصات المطروحة. وهي تتفق مع دراسة (الشيدية، 2010، ص76) حيث يرجع الصعوبات التي تتعلق بدور الإعلام إلى ضعف التوعية الإعلامية التي تقدم للمجتمع لتعريفهم بأدوار أخصائي التوجيه المهني والتي تساعده على أداء عمله بسهولة وبدون تعقيد، أما بالنسبة لمستوى وجود الصعوبات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة التي جاءت بمستوى مرتفع، فيرجع إلى عدم وجود الدعم الكافي له من قبل أفراد المجتمع المحلى والذي بدوره يرجع إلى المفاهيم الاجتماعية السلبية، والتي لا تزال موجودة في عقول القلة من أفراد المجتمع حول بعض المهن والحرف المختلفة، في حين يرجع ارتفاع مستوى وجود الصعوبات التي ترتبط بالعملية التربوية (الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية، والطلبة، وأولياء الأمور) إلى تكليف أخصائي التوجيه المهني بأعمال تعيقه عن أداء عمله بالإضافة إلى عدم حصول أخصائي التوجيه المهني المتميز على حوافز تشجيعية، إلى جانب تجاهل إدارة المدرسة عملية الإطلاع على أعمال أخصائي التوجيه المهني داخل وخارج المدرسة.

وفي نفس السياق توصلت دراسة (الحاج، اسماعيلي، 2012) إلى أن حوالي 19% فقط من المتمهنين قد سجلوا بالتكوين المهني من أجل الولوج لعالم الشغل، بينما توزعت بقية النسبة والمقدرة بـ 81% على الدوافع التالية: الحصول على شهادة تسمح للممتهنين الذكور بتجديد ملفات التأجيل من الخدمة الوطنية، الحصول على المنح المالية التي يقدمها التكوين المهني الخروج من البيت والمحافظة على نسبة الحرية التي كانت أيام المدرسة بالنسبة للمتمهنات الإناث، ملأ وقت الفراغ؛ (خير من القعدة) على حد تعبير أحدهم تنفيذا لرغبة الأهل، لمواصلة الدراسة والتكوين وتوصلت نفس الدارسة إلى أن المتمهنين لا يدخلون للتكوين المهني بالجزائر رغبة منهم في ولوج عالم الشغل بل لأجل دوافع وغايات أخرى، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء غربلة لمؤسسات التكوين المهني من أجل فهم واقعه بشكل أعمق والرفع من حاله نحو حال أفضل تجعل منه شريكا فاعلا في تنمية الاقتصاد الوطني وتحقيق الأمن الاجتماعي وليس مجرد مكان لتمضية الوقت واستخراج الشهادات الورقية.

فيما يؤكد (أرزقي، 2012) على أهمية وقيمة التوجيه الصحيح في تحقيق التوافق المهني حيث يلعب التكوين دورا مهما في تحقيق السعادة الحيّاتية لكونه يؤدي للتكيّف والنجاح ، لكن رغم ماله من دخل في تحقيق التوافق المهني فإنّ النجاح يبقى ناقصا ما لم يسبقه توجيه صحيح نحو مختلف التخصصات المتوفرة على مستوى المراكز وقد أصبح أمرا بديهيا بأنّ التوجيه في فترة التكوين مرحلة هامة جدا ، بل أصبح من المشكلات التّي تعاني منها الدول النامية على وجه الخصوص ولا يكفي إيجاد هياكل كثيرة متطورة ولا تطوير عملية التكوين عبر تصميم البرامج ، تنظيم الدورات وتقديم الشهادات ما لم يُهتم بالتوجيه لكونه طرف أساسي في معادلة النجاح ، والحقيقة أنّ التوجيه ما هو – في النهاية – سوى عمليّة توزيع القدرات على المناصب حسب متطلباتها ، وقبلها صقلها وتربيتها و تزويد حامليها بكيفيات التعامل مع المناصب وبطرائق توظيف تلك القدرات ، ومما لا شك فيه أنّ النجاح في الدورات التكوينيّة يرتكز على الرضى عن التوجيه للتخصصات المفتوحة .

لهذا ترى الباحثة أنه لابد من التهيئة القبلية والبعدية من خلال الاهتمام بمفهوم التربية المهنية حيث يؤكد (منور، 2012) على أهمية التربية أو الثقافة المهنية حيث تعتبر الثقافة المهنية بالنسبة للفرد المتعلم سواء (التلميذ، الطالب، المتكون...) أحد العناصر الأساسية لتربيته المهنية، كونها تعمل على تهيئته لممارسة أنشطة عامة في مجالات المهن المختلفة، فهي تساعده على استكشاف اتجاهاته ومواهبه الخاصة بغرض توافقها مع العمل المهني، فضلا عن مساعدته على التكيف الايجابي، وهذا يتطلب إعداد برنامج مهني، إضافة إلى تدريبه على مهارات مساعدة؛ كمعرفة الذات واستكشاف الميول والقدرات والمواهب الذاتية الموائمة للخصائص التي تتطلبها المهنة أو المنصب المراد شغله، يعني ذلك أن الأمر لا يتوقف لأجل السعي نحو عملية التعليم أو التكوين التي يتلقاها المتعلم فقط بل من الأجدر حسب رأينا، مرافقته من أجل تعريفه بذاته بُغية الوصول إلى بناء مشروعه الذاتي إن مرحلة بناء الذات المهنية، مرحلة ضرورية في مستقبل الحياة المهنية للمتعلم ، تبدو هذه الأهمية أكثر عندما يُقبل المتخرج على أخذ زمام مشواره المهني، وحتى إن شرع في حياته المهنية فقد نجده يُعاني مشاكل مهنية عديدة (عدم

التكيف، عدم التوافق، الاستياء...) كلها انعكاسات أساسها، انعدام المرافقة سواء من جانب العائلة، الإدارة المشرفة على التعليم والتكوين وبالأخص الأخصائيين المشرفين على عملية المرافقة.

وفي نفس السياق يرى (حمدان، 2004،ص104) أن هناك قصورًا من جانب الكليات المهنية والتقنية في تشجيع الطلاب للالتحاق بها، إذ تبين أن نسبة كبيرة من خريجي الشهادة الثانوية العامة لم يكن لديهم معرفة ولا دراية كاملة ببرامج الدراسة في تلك الكليات وطبيعتها، وأنهم ربما كانوا يعرفون عن الجامعات معلومات أكثر من الكليات المهنية والتقنية إلى أنهم أجبروا على الالتحاق بكلياتهم أو أنهم التحقوا بها دون رغبة منهم أو أنهم التحقوا بها عن طريق الصدفة دون تخطيط سابق، أو أنهم التحقوا بها لأن المجال التقني هو ميدان مهنة أسرتهم.

أما من ناحية التجهيزات والوسائل المادية فيرى أغلبية أفراد العينة أن من أهم العناصر التي أدت إلى صعوبة تحقيق الجودة هي تقادم التجهيزات ونقص مواكبتها للتطورات التكنولوجية هو ما أكد عليه (Buthelezi ،2016 ،p 283) حيث ذكرت أن قلة الموارد وعدم كفاية البنية التحتية تؤدي إلى إحباط المحاضرين باعتبارها واحدة من القضايا المهمة في عملية التعليم ،كما أن نقص الموارد مشكلة متعددة الأبعاد في الكلية ، وليس فقط في الفصول الدراسية التي يدرسون فيها، لهذا من الصعب تطوير المناهج المناسبة وتحقيق التدريس الفعال لم تكن البيئة مواتية للمكان التعلم لهذا يجب إعادة النظر في مسألة نقص الموارد والبنية التحتية ، وأيضا يجب أن تكون حلقات العمل تحاكي واقع العمل لتنفيذ العمل التطبيقي.

و نفس السياق ترى (اليزيد، 2015، ص 166) أن من أهم العوائق التي تحول دون تحقيق تعلم فعال على مستوى الهياكل و التجهيزات هناك نقص القاعات و المدرجات ، عدم توفر الهياكل الموجودة على التجهيزات التكنولوجية الحديثة مثل الإنترنت و الوسائل الديالكتيكية المساعدة في الفعل التعليمي، و إن وجدت هذه الوسائل فهي قليلة جدا بالنسبة للعدد المتزايد للطلبة، حيث نجد مثال مجموعة من الطلبة (3 و4) يعملون على جهاز حاسوب واحد.

وفي هذا الإطار يرى (ابو عصبة، 2005، ص201) يرى أن أهم المشكلات التي تواجه التعليم المهني تتمثل في قلة توفر تجهيزات ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة تتلاءم مع إعاقاتهم واستثمار طاقتهم الاستغلال الأمثل، المشاغل والورش الفنية والمختبرات العلمية غير كافية العدد في بعض المدارس المهنية مما لا يتيح للطالب التدرب بشكل مريح تجعله قادر على اكتساب المهارات بسهولة، كما أن التجهيزات لا تتناسب وأعداد الطلبة في المشاغل والورش والمختبرات العلمية مما لا يتيح لكل طالب التدريب ضمن أدواته وأجهزته الخاصة ،ضعف تحديث التجهيزات في المشاغل والمختبرات والورش لتتلاءم مع التطورات التكنولوجية المتسارعة فيفاجأ الطالب بعدم التوافق بين الأجهزة التي تدرب عليها وما هو موجود فعلياً في سوق العمل.

وعليه يمكن أن نقول أن المعوقات المتعلقة بالتجهيزات تعتبر من الأكثر العوامل المتسببة في عدم ضمان جودة التكوين المهني، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه المهندس (2001 :40-41) من أن هناك نقص وتفاوت في التجهيزات الموجودة في مؤسسات التكوين المهني من حيث الكفاية ،الجاهزية ومواكبة التقانة الحديثة، فنجد نقص في الوسائل والآلات المستعملة مما يؤثر سلبا في جودة مخرجات التكوين (نوعية الخريجين)، ومن الملاحظ أيضا أن هذه التجهيزات من حيث الكمية والنوعية والمواصفات لا يتم طلبها في الأصل في ضوء مستلزمات تنفيذ المناهج التكوينية، فمنها ما هو فائض عن الحاجة ولا يستخدم ومنها الوفير، مما يؤدي إلى تدني معامل الاستخدام، وهناك قضية رئيسية تعاني منها مؤسسات التكوين المهني تتمثل في عدم وجود آلية واضحة لتحديث التجهيزات أو صيانتها أو تجديدها، وبذلك تبقى التجهيزات بعامة متخلفة تقنيا عن التجهيزات المستخدمة في سوق العمل.

أما ناحية بعد البرنامج التكويني اتفق أفراد العينة أنه توجد معوقات تحول دون تطبيق م ضمان الجودة في التكوين المهني في بعد البرنامج التكويني بنسبة كبيرة وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره المهندس (2001 : 40) في أن المناهج والخطط الدراسية في التكوين تفتقر إلى المرونة في التنفيذ والتطبيق لتلبية الاحتياجات المحلية ومواكبة التطور التقني، فيما أكد سلاطنية وآخرون (2007) أن الصعوبات التي يعرفها التكوين المهني ترجع إلى البرامج التي لا

تستجيب في كثير من الأحيان إلى الاحتياجات الحقيقية لعملية التنمية والتشغيل في الجزائر، والسبب في ذلك أنها مستوحاة من برامج أجنبية مبنية على حقائق اقتصادية وصناعية مغايرة لواقع المجتمع الجزائري.

كما يرى (زمراوي، 2016) أن افتقار مناهج التعليم لمتطلبات البنية الاقتصادية يعوق نمو هذا النوع من التعليم كما أن ضعف الميزانيات المخصصة لتعليم الفني كانت سببا في تقليص مؤسسات التعليم الفني وزيادة التركيز علي التعليم الأكاديمي.

كما بين (زرزور،2013،ص99) أن محتوى برامج التكوين لا يحضر الطلبة إلى عالم الشغل كما أن نظام التقييم لا يحضر الطلبة إلى عالم الشغل وبالتالي فإن نظام التكوين لا يحضر الطلبة إلى عالم الشغل بالإضافة الى أنه لا يوجد اهتمام بتشجيع إحداث مصالح مساعدة وإرشاد الطلبة، هذا ما يفسر ضعف العلاقة بينها وبين مؤسسات المجتمع نظرا لتدني كفاءة مخرجاتها الأمر الذي أدى إلى ضعف الترابط والتوافق والمواءمة وعدم الاستجابة الفعلية لمتطلبات سوق العمل والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وفي دراسة أجراها Hart 2008 في أمريكا حول انطباع أرباب العمل عن موظفيهم الجدد من خريجي مرحلة البكالوريوس، وقد بلغ عدد أراد عينة الدراسة 301 موظف، بالإضافة إلى مجموعة من المدراء والرؤساء المباشرين وغير المباشرين. وخلصت الدراسة إلى أنه من بين كل خمسة مدراء يعتقد اثنان فقط بأن نسبة الموظفين من الخريجين الحديثين الذين يمتلكون المهارات الأساسية لاحتياجات سوق العمل تتراوح بين 6 %إلى 34 ،%أما 57 %من أفراد العينة يعتقدون بأن 27 %فقط من الموظفين يمتلكون هذه المهارات، كما خلصت الدراسة إلى مجموعة المهارات التي تحتاج مزيد من التطوير والعمل وهي : المعرفة بالعالم المحيط، وإدارة الذات، والمهارات الكتابية، والتفكير الناقد، والتغيير (عبيدات، سعادة ،2010،ص82).

كما توصلت إليه دراسة (حسن، عاجل، 2016 ص1016) في أنه يتم تصميم برامج التعميم والتدريب وتنفيذها في ظل غياب استراتيجية وطنية وثيقة الصلة باحتياجات أصحاب العمل ، وهي تتوافق مع نتيجة

(التميمي، 2010، ص113) الذي أكد على نمطية التخصصات والمناهج التدريبية ومحدودية البرامج التدريبية التي تنفذ لصالح حقل العمل وهذا يعني أن مخرجات التكوين المهني تعد لأكثر من مهارة في مجال التخصص وهي ميزة حميدة إلا انها تحتاج إلى تدريب ومدربين جيدين.

فيما يرى (ابو عصبة ، 2005) أن ضعف مساهمة مؤسسات القطاع الخاص المهنية وأصحاب العمل في إعداد مناهج التعليم المهني، فهم الأقرب إلى تقرير المهارات والتمارين التي يجب أن يمتلكها الطالب لقربهم من سوق العمل ومعرفتهم باحتياجاته ، مشاركة المعلمين في إعداد المناهج ضعيفة مما يضعف قدرتهم على تقديمها بالشكل المطلوب وقد شكلت بحد ذاتها مشكلة كبيرة ، المساقات النظرية في المقررات الدراسية (كالرياضيات، الكيمياء، الفيزياء....) غير كافية لتأهيل الخريجين للالتحاق بالتعليم العالي ولا تتسم بالشمولية والتنويع والتكامل، كما أن وضع المناهج لا يلبي احتياجات السوق ولا تمكن الطلبة في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، قلة تركيز مناهج التعليم المهني على المهارات المهنية الخاصة بوظيفه محددة.

فيما يرى (MNDEME.2001.p33-35) أنه بغض النظر عن البرامج التدريبية المختلفة التي يتم إعدادها وتنفيذها من قبل المنظمات المختلفة لا يزال معظمهم غير فعال سواء في تصميم البرنامج التكويني أو في مرحلة تصميم أو في مرحلة التنفيذ هذا البرنامج التكويني. وأن من أسباب فشل برامج تدريبية في المنظمات شبه الحكومية ،عدم وجود رؤية خاصة ببرامج ومناهج التدريب وتنفيذها بشكل عشوائي واعتباطي وضعف عملية التكوين والتقييم وعدم موائمة أو قدرة الميزانية على تلبية الاحتياجات التكوينية ،كما يرى أن من أسباب عدم جودة التكوين المهني يرجع إلى عدم وجود نظام " للمساءلة" فعال يعتمد على النوعية وليس الكم مثلما هو شائع اذ أن معظم البرامج التكوينية تفتقر إلى المتابعة ، الرقابة فالرقابة لست بمعرفة عدد طلاب في البرنامج التكويني أو القيام ببعض النشاطات الرياضية المتابعة أو هي انخراط وإشراك جميع الاطراف والفاعلين في أنشطة عملية التكوين ، ففعالية التكوين تحتاج إلى درجة عالية من التنسيق وطرق ناجعة وفترات مناسبة حيث أن الكثير من برامج التكوين توفر معلومات كثيرة في فترة قصيرة تصل إلى تسع ساعات يوميا على مدى أسبوع كامل

فيؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى التركيز والتعلم وتصبح عديمة الفائدة ، وتجعل التكوين غير فعال ومتدني الجودة للمتدربين وفقدان الطاقة للمكونين، كما أن أهداف هذه البرامج التكوينية تكون محددة وواضحة لجميع الأطراف ألا وهو "التعلم والتطوير " وفق معايير محددة للتسليم وذات قيمة للمؤسسة والمجتمع ككل.

كما يرى جل المكونين أن من أهم العوائق التي تحول دون تحقيق الجودة في التكوين المهني قلة التربصات الميدانية وعدم متابعة المتربصين في مواقع العمل لعدم توفر النقل وعدم وجود آليات لمتابعة المتربصين وتتوافق هذه الدارسة مع النتيجة التي أكدها (Wesselink.2010) في أن المدربين في مكان العمل على وعي تام بأن التعلم في مواقع العمل يشكل قيمة مضافة لاكتساب الكفاءة وتطوير الطلاب، إلا أن التنسيق والاتصال في هذا الجانب لم يتحقق ولا يزال يشكل عائق ،وأن الطلاب يفضلون التعلم في مواقع العمل أكثر من التعلم التجريبي.

ولهذا يعتبر أكثر نمط تكوين يمكن أن تتحقق فيه الجودة هو نمط التمهين أو التلمذة الصناعية لأن المتربص يكون على صلة مباشرة بواقع العمل، وهذا ما تؤكده (Endy .Smits.2005) حيث يران أنه توجد علاقة ارتباطية بين مدخلات التدريب (الاشراف، محتوى البرنامج من المهارات والمهام المطلوب تلقيها، الانشطة التعليمية المدرسية تعقد المهام والمهارات المطلوب اكسابها) ودوافع الشركات للتقديم التلمذة المهنية للمتدربين وهذا لأن الشركات التي تتعاقد مع المتدربين في إطار عقد التمهين تراعي أن تكون المدخلات عالية الجودة اذا كانت دافعها الحقيقي الاستثمار أكثر من تلك التي يدفعها الانتاج أو تحقيق انتاجية عالية .

كما أكدا أنه توجد علاقة ارتباطية بين مدخلات التدريب المهني (التمهين) ومخرجاته حيث أن جودة المدخلات تعتبر ذات أهمية كبيرة في اكتساب المتدربين وإنتاج مهارات جديدة، في حين يؤدي ضعفها إلى مستوى أقل من المهارات مما يؤثر سلبا على سوق العمل، كما تؤثر مدخلات التدريب في زيادة فرص النجاح ومعدل الاكمال (انخفاض التسرب) يؤدي إلى ارتفاع الأجور بعد التلمذة الصناعية (التمهين).

كما أن عدم وجود لوائح وإجراءات لضمان التدريب الجيد للمتدربين خاصة بالنسبة للشركات التي تهتم بالإنتاجية وليست لديها دوافع الاستثمار وتحقيق تدريب عالي الجودة، بالإضافة الى أنه توجد علاقة ارتباطية

بين دوافع الشركات وحدة أو قوة التدريب المهني الذي تلقاه المتدرب حيث أن الشركات التي لديها دوافع الاستثمار في الواقع توفر تدريب ذا جودة عالية أكثر من الشركات التي لديها دوافع الإنتاج الحالي لأنها تستفيد من التدريب نفسه والمتدرب (عمالة رخيصة) قصد توفير مصاريف أو تكاليف التدريب بتخفيض حدة التدريب، كما أن المتدربين الذين لديهم التعيين الدائم أو احتمال تعيين دائم لها أرباح أعلى من أولئك الذين ليس لديهم احتمال استمرار علاقة العمل مع الشركة بعد الانتهاء من التدريب(التمهين)، باعتبار أن المتدربين التابعين لنمط التلمذة الصناعية الحديثة يتم توظيفهم من قبل الشركات التي تتعاقد معهم مباشرة بعد انتهاء التدريب.

وتختلف نتائج الدارسة الحالية عن دراسة (الفتلاوي، 2006) الذي أكد وجود علاقات ارتباط موجبة وقوية جداً وذات دلالة إحصائية بين أبعاد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة وركن المناهج والمقررات الدراسية، وركن الهيئة التدريسية، وركن الطلبة باعتباره من أركان العملية التعليمية، وركن الأساليب والأنشطة المساندة، وركن البيئة المحيطة، وركن الادارة الجامعية، وهذا الاختلاف يعود إلى طبيعة المؤسسة التي طبقت فيها الدارسة حيث طبق الباحث دراسته في التعليم العالي الذي توفر له الدولة الامكانيات وميزانية كبيرة مقارنة بالتكوين المهني.

وهي نفس النتيجة التي توصل اليها (بقة ، 2008) والذي أكد الجهود المبذولة من طرف الوزارة الوصية سواء على مستوى التكوين البيداغوجي أو الهياكل والمرافق أو تكوين الاساتذة وهذا ما مكن الجزائر من تحقيق أهداف كمية أي القدرة على استيعاب مخرجات الأطوار السابقة من التعليم غير أن المسالة تبقى في تحقيق الأهداف النوعية أي الوصول إلى تكوين الاطار الكفء والذي يساهم في إحداث التغيير ويسعى لتأهيل التغيير ويسعى لتأهيل القطاعات الاستراتيجية كالمؤسسات الاقتصادية والإدارات وقطاع الخدمات، وقد طرح الباحث العديد من التساؤلات انطلاقا من النتائج المستخلصة من الدراسة منها هل المنظومة توفر تكوينا نوعيا بقدر ما هو كمي ؟ هل تتماشى معطياتها مع متطلبات وحاجات سوق العمل ؟ هل توفر الكفاءات والمهارات القادرة على بناء الاقتصاد معرفة قوي وتنافسي ؟ في الأخير رأى الباحث أن السؤال يبقى مطروح لعدم توفر مؤشرات نوعية عن

هذا القطاع ولهذا يجب المسارعة إلى وضع مجموعة أسس ومعايير كمية ونوعية والتي تعمل على ضبط الجودة والنوعية مع الحرص على تعديلها ، وتجديدها وتطويرها بما يتماشى والمعايير الدولية.

أما فيما يخص بعد نظام التقييم والامتحانات أكد المكونين على أن نظام التقييم والامتحانات يشكل عائقا في تحقيق الجودة على مستوى مراكز التكوين المهني حيث أن الإدارة تتدخل في نتائج المتربصين من أجل ضمان أكبر نسبة من المتخرجين والتقليل من نسبة الرسوب التي تعد منعدمة أو ضئيلة في التكوين المهني كما أكدوا أنهم بحاجة إلى دورات تكوينية فيما يخص طرائق التقييم الحديثة بالإضافة الى عدم استثمار نتائج تقويم المتربصين في تحسين أو تعديل أداء المتربصين لكثرة الأعباء التدريسية، وهو ما ما ذهب اليه (Misko. 2010.p49) في أن عملية التقييم مهمة ومصيرية في تحديد جودة التقييم حيث تعد ممارسات تقييم التكوين الفعال من المكونات الرئيسية لنظام التكوين المهني الذي يعمل بشكل جيد فهي تدعم نوعية ونزاهة اكتساب المعارف والمهارات والمؤهلات بالإضافة إلى تحسين سمعة المؤسسات ولهذا فان المفتاح الأساسي لتطوير أنظمة التقييم هو وجود برامج شاملة لإعداد وتحضير مدربي ومقيمي التعليم المهني المستمر ،كما أن سلوكيات المدربين والمقيّمين تعتبر من أدوات واستراتيجيات ممارسات التقييم الفعال.

كما أسفرت دراسة الباحثان بوعبد ،مقداد في دراسة تحت عنوان" تقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية" على أن العملية التكوينية تعاني من نقص فادح في عدم استجابتها لمتطلبات العمل و هذا راجع إلى ضعف خبرة الأستاذ في التعامل مع الطلبة، شيوع المحاضرة الإلقائية حيث أن الطرائق المعتمدة في تدريسه لم تنمي فيهم سمة الاعتماد على النفس، وكذلك عدم تدرب الأستاذ على استخدام الوسائل التعليمية و صيانتها مع ندرتها. (اليزيد، 2015، ص167).

– **الفرضية الثانية** : "توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين من وجهة نظر المتربصين"

من أجل التحقق من هذه الفرضية " توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين من وجهة نظر المتربصين" قامت الطالبة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (31) .

جدول رقم (31): **يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابة والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين.**

الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
التوجيه واختيار المهنة	8	2.53	0.32	مرتفع
البرنامج التكويني	9	2.41	0.43	مرتفع
المكون	9	2.09	0.32	متوسط
المتربص	8	1.95	0.37	متوسط
التجهيزات والوسائل المادية	9	2.41	0.43	مرتفع
الادارة التكوينية	8	2.52	0.37	مرتفع
نظام التقييم والامتحانات	9	2.45	0.33	مرتفع
الدرجة الكلية		2.34	0.20	مرتفع

يتبين من الجدول السابق رقم (31) أنه توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين من وجهة نظر المتربصين حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداة ككل 2.34 وبانحراف معياري قدره 0.20 حيث جاء البعد الخاص بالتوجيه واختيار المهنة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر ب 2.53 وبانحراف معياري قدره 0.32 فيما جاء في المرتبة الثانية بعد الإدارة التكوينية حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.52 عند انحراف معياري قدر ب 0.37 ثم يليه البعد المتعلق بنظام التقييم والامتحانات حيث قدر المتوسط 2.45 بانحراف معياري 0.33 فيما احتلا البعدان المتعلقان بالتجهيزات والوسائل المادية والبرنامج التكويني المرتبة الرابعة بمتوسط بلغ 2.41 وبانحراف معياري 0.43 ، ومن ثم يأتي بعد المكون في المرتبة الخامسة وبمستوى إعاقة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي

2.09 وبانحراف معياري 0.32 بينما جاء بعد المتربص في المرتبة الاخيرة وبمستوى إعاقة متوسطة حيث بلغ المتوسط 1.95 وبانحراف معياري قدر ب0.37.

فيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمستوى معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني على حسب كل بعد من أبعاد الاستبيان وفقراته.

1- بعد التوجيه واختيار المهنة

جدول رقم (32): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات فعد " التوجيه واختيار المهنة"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
1- لم يكن لدي مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقي بالتكوين .	2،48	0.82	مرتفع
2-عندما فشلت في دراستي فكرت في التكوين المهني.	2،57	0.78	مرتفع
3-ضعف وسائل الإعلام في تعريفي بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.	2،46	0.76	مرتفع
4- لم يكن لدي المعلومات الكافية عن التخصص قبل اختياره.	2،47	0.83	مرتفع
5-أشعر أن التخصص الذي اخترته لا يتناسب مع قدراتي ومهاراتي.	2،64	0.67	مرتفع
6- لم يطبق علي مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاقي بالتخصص.	2،71	0.67	مرتفع
7-قلة الزيارات التي يقوم بها مستشار التوجيه للتعرف على الصعوبات التي تواجهني.	2،58	0.70	مرتفع
8-ليست لدي معلومات عن كيفية الالتحاق والبحث عن العمل بعد التخرج.	2،39	0.84	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (32) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين في بعد التوجيه واختيار المهنة جاء مرتفعا في كل فقرات البعد 1، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 .

2- **بعد البرنامج التكويني**

جدول رقم (33): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات بعد " البرنامج التكويني"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
9-كثافة الدروس النظرية.	2،41	0.72	مرتفع
10-المعلومات المهنية التي اكتسبتها من التكوين التطبيقي غير كافية .	2،41	0.79	مرتفع
11-لا يتناسب محتوى البرنامج مع متطلبات أصحاب العمل.	2،32	0.81	متوسط
12-عدم التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي.	2،40	0.79	مرتفع
13- لم أقم بزيارة ميدانية للمواقع العمل منذ التحاقي بالتخصص. (المؤسسات).	2،67	0.69	مرتفع
14-عدد ساعات الحصص التطبيقية قليلة.	2،51	0.79	مرتفع
15-يعطيني البرنامج فهم جيد بطبيعة المهنة التي سأمارسها في المستقبل.	2،32	0.77	متوسط
16-صعوبة بعض المواد التي أدرسها في البرنامج التكويني.	2،27	0.78	متوسط
17- مدة التكوين غير كافية.	2،46	0.84	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (33) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد البرنامج التكويني جاءت مرتفعة في كل فقرات البعد ماعدا الفقرات 11، 15، 16، فقد كان مستوى الاستجابة متوسط.

3- **بعد المكون**

جدول رقم (34): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " المكون"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
18- لا يشجعني المكون على الابداع في تخصصي.	2،03	0.90	متوسط
19- لا يبذل المكون جهدا كبيرا لأفهم الدروس النظرية والتطبيقية.	1،90	0.88	متوسط
20- لا يعطيني المكون تمارين تطبيقية تعتمد على التأمل والتفكير.	2،00	0.88	متوسط
21- لا يطلعني المكون على ما هو جديد في مجال تخصصي.	2،13	0.83	متوسط
22- لا يساعدني المكون على الربط بين ما تعلمته في النظري والتطبيقي.	2،18	0.87	متوسط
23-قلة استخدام المكون للوسائل الحديثة في التكوين (ماسح ضوئي...).	2،45	0.80	مرتفع
24- لا يتيح المكون الفرصة لي للتعبير رأي بحرية.	2،08	0.87	متوسط
25- لا يختار المكون تمارين تطبيقية لها علاقة بمتطلبات العمل.	1،95	0.86	متوسط
26-اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهمي للدروس.	2،11	0.86	متوسط

يتضح من الجدول رقم (34) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد المكون جاءت متوسط في كل فقرات البعد ذات الأرقام (18، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 26) ما عدا الفقرة رقم (23) فقد كان مستوى الاستجابة مرتفعا .

4- **بعد المتربص**

جدول رقم (35): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات بعد " المتربص"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
27- نقص دافعيتي وتحمسي للتكوين.	1،88	0.77	متوسط
28-أشعر أنني لا أملك القدرة على ألتسامح وتقبل الرأي الأخر.	1،82	0,73	متوسط
29-قلة اهتمامي بإنجاز الواجبات والتمارين المنزلية.	1،92	0.83	متوسط
30- لا أتحلى بالقيم والأخلاق الحسنة.	1،76	0.84	متوسط
31-أشعر أنني لا أملك القدرة على حل المشكلات التي تواجهني.	2،00	0.66	متوسط
32-ضعف تحكمي في الإعلام الآلي.	2،02	0.85	متوسط
33-قلة اهتمامي بالبحث والمطالعة لأنمي معلوماتي في التخصص.	2،19	0.82	متوسط
34-أشعر بالملل والروتين أثناء تواجدي في المركز .	2،06	0.75	متوسط

يتضح من الجدول رقم (35) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد المتربص جاءت متوسط في كل فقرات البعد ذات الارقام (27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34)

5- **بعد التجهيزات والوسائل المادية**

جدول رقم (36): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " التجهيزات والوسائل المادية"

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
35- عدم وجود قاعة لإعلام ألي مزودة بانترنت خاصة بالمتربصين.	2،45	0.85	مرتفع
36- التجهيزات قديمة ولا تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	2،32	0.80	متوسط
37- قلة الورشات والمختبرات المناسبة للممارسة التطبيق.	2،51	0.79	مرتفع
38- قلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين.	2،51	0.79	مرتفع
39- عدم توفر المرافق الضرورية في المركز (قاعة للعلاج الطبي ،ملاعب...).	2،64	0.72	مرتفع
40-قلة توفر الكتب في المكتبة وفق التخصصات الموجودة في المركز.	2،55	0.78	مرتفع
41- اشتري مع زملائي المواد المستخدمة في التطبيق من مالنا الخاص.	2،55	0.89	مرتفع
42-قلة المواد التي يستخدمها المتربصون أثناء التكوين التطبيقي.	2،38	0.78	مرتفع
43- كثرة تعطل التجهيزات الموجودة في المركز.	2،26	0.85	متوسط

يتضح من الجدول رقم (36) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد التجهيزات والوسائل المادية جاء مرتفعا في كل فقرات البعد ذات الأرقام (35، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43) ما عد الفقرتين رقم (43.36) فإن مستوى الاستجابة جاء متوسطا.

6- **بعد الادارة التكوينية**

جدول رقم (37): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " الادارة التكوينية.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
44- عدم اهتمام الإدارة بتنظيم برامج تثقيفية للمتربصين (رحلات، مسابقات...).	2،66	0.65	مرتفع
45- لا تعطيني الإدارة فرصة لإظهار مواهبي وقدراتي في مختلف الميادين.	2،48	0.78	مرتفع
46- لا تسألني الإدارة عن رأي نحو البرنامج للتعرف على النقائص.	2،61	0.72	مرتفع
47- لا تدعو الإدارة مختصين من الشركات لإطلاعي على كل ما هو جديد في تخصصي.	2،71	0.63	مرتفع
48- عدم اهتمام الإدارة بمشاكلي النفسية والاجتماعية.	2،60	0.72	مرتفع
49- عدم اهتمام الإدارة بتوفير جو مريح للتكوين الجيد.	2،45	0.78	مرتفع
50- لاتتعامل الإدارة مع المتربصين باحترام.	2،34	0.77	مرتفع
51- تركز الإدارة على العقاب فقط.	2،36	0.77	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (37) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد الادارة التكوينية جاء مرتفعا في كل فقرات البعد ذات الأرقام (44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51).

7- **بعد نظام التقييم والامتحانات**

جدول رقم (38): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بعد " نظام التقييم والامتحانات.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاعاقة
52- تركز الاختبارات على أسئلة الحفظ أكثر من التمارين والتطبيقية	2،53	0.64	مرتفع
53- العدد الكبير للمتربصين يمنع المكون من تحقيق تقييم جيد.	2،49	0.74	مرتفع
54- لاتساعدني الاختبارات التطبيقية على معرفة نقاط ضعفي قصد معالجتها.	2،51	0.72	مرتفع
55- يقيم المكون المتربصين بعدالة.	2،42	0.76	مرتفع
56- غياب التشجيع يقلل من رغبتي في الحصول على نتائج جيدة.	2،50	0.74	مرتفع
57- لا يخبرني المكون بالمعايير التي يعتمد عليها عند تقييم أدائي.	2،43	0.77	مرتفع
58-عدم اهتمام المكون بالصفات (الأخلاق ، الانضباط) في تقييمه لي.	2،51	0.74	مرتفع
59- لا ينوع المكون في طرائق التقييم المستخدمة.	2،34	0.77	مرتفع
60- يحاول المكون معرفة أسباب ضعف علاماتي في الاختبارات. .	2،36	0.80	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (38) أن مستوى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني لدى أفراد العينة في بعد نظام التقييم والامتحانات جاء مرتفعا في كل فقرات البعد ذات الأرقام (52، 53، 55، 56، 57، 58، 59، 60).

وعليه يمكن القول أن توجد عوائق تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين وتتفق هذه الدراسة مع النتيجة التي توصل اليها (البدر وآخرون، 2011) في أن مخرجات التعليم الفني والتدريب التقني تعاني من الضعف وعدم القدرة على تلبية احتياجات سوق العمل، مما يعكس بالدرجة الأولى ضعف تهيئة الخريجين وقلة المهارات التي يكتسبها الطالب في مؤسسات التعليم الفني والتدريب التقني مع قلة الاهتمام بالجوانب التطبيقية والتدريب العملي في المناهج والمقررات الدراسية، كما برزت قلة مشاركة القطاع الخاص في التخطيط لبرامج التعليم الفني والتدريب التقني مما يعني تفرد مؤسسات التعليم الفني والتدريب التقني بقرارها وبالتالي التأثير على مناسبة التخصصات لسوق العمل كما رافق ذلك قلة دعم قطاعات سوق العمل للمنشآت التعليمية ماديًا لتطوير المناهج التدريبية، مع عزوف مؤسسات سوق العمل عن إتاحة الفرص التدريبية الميدانية للطلاب وإن وجدت هذه الفرص فإنها غير جدية أو كافية لتفعيلها لصالح بناء المهارات المطلوبة في المتدرب ومن أجل تحقيق الجودة في التكوين المهني لابد من ربط البرامج التكوينية باحتياجات سوق العمل والتنسيق مع القطاع الخاص لأجل معرفة البرامج التي يحتاجها السوق لتدريب الخريجين عليها وقد توصلت بعض الدراسات إلى ضرورة معالجة المشكلات التي تعاني منها نظم التعليم والتدريب المهني وفي مقدمتها علاقتها بسوق العمل حيث تشير هذه الدراسات إلى حقيقة مهمة في أن التعليم والتدريب المهني أصبح غير متوافق مع حاجات التنمية وسوق العمل وأصبح الخريجون يواجهون البطالة أو يقبلون على أعمال لا تتناسب مع تخصصاتهم.(السيوف ، 2012، ص 18- 19)

وهو ما يؤكد أن نظم التكوين والتشغيل في العالم العربي يعاني من مشكلات عدة منها الاطار المؤسسي المتضخم وغياب التنظيم بين الجهات المختلفة والمعنية بالتدريب والتشغيل، وعدم توافر نظام ومعلومات عن سوق العمل وغياب خطة واضحة للتدريب مما يحول دون تطوير تلك النظم وتحسين جودتها ومواجهة ما يترتب عليها من احتياجات والتزامات. (عبد الفتاح ، 2013 ،ص 2013)

كما ذكر (خطايبة، 2009، ص 204) أن الشباب يرى أن عدم وجود توجه مهني محدد للشاب يسبب وقوعهم في البطالة، مما يعني إدراكهم ضرورة تكوين توجهات مهنية محددة لبناء معرفة ووعي بالأعمال والوظائف والمهن، التي يوفرها ويتطلبها سوق العمل، وخاصة المستحدثة والجديدة التي جاءت بفعل تجليات العولمة الاقتصادية؛ إذ ظهرت مهن جديدة كثيرة انعكست على تطور الحراك الاقتصادي والمهني في الأردن وبالتالي أصبحت حاجة الشباب ضرورية لبناء توجهات مهنية واعية بالمهن العديدة المستقبلية، وهذا قد يجنبه الوقوع في البطالة؛ لأن الجهل المهني أصبح له علاقة بتزايد نسب البطالة من وجهة نظر الشباب، إلا أن الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة وكان مجال الإمكانات والتجهيزات في المرتبة الأولى للمشكلات المتوافرة، كما توصلت الدراسة (الزامل، 2011) إلى أن أكثر من 70 % من طلاب الصف الثالث الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو قدرة التدريب التقني والمهني على تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد.

هذا وقد توصلت دراسة (حمدان 2004) أن المعلومات المقدمة للطلاب في إطار خدمات التوجيه واختيار المهنة غير كافية وتتفق هذه مع دراسة (مطر ، 2008) في أن أهم دوافع الطلبة للالتحاق بالكليات المهنية والتقنية هو الدافع النفسي، بينما كان أقل المجالات دفعًا للطلبة نحو الالتحاق بتلك الكليات هو مجال مصادر المعلومات التي عليها الطلبة سواء من المدرسة الثانوية أو الكلية أو وسائل الإعلام أو الأسرة، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني كان إيجابيًا بنسبة بلغت 64.2% وتشير إلى مستوى متوسط

يميل إلى التدني للاتجاه ،كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتعليم المهني ودعمه ماديًا ومعنويًا، والعمل على تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمجتمع المحيط بهم نحو الدراسة المهنية.

وعليه لابد من ربط التوجيه التربوي المهني باحتياجات المجتمع من خلال تبني استراتيجية يمكن تلخيصها في النقاط التالية: إدراج موضوع بعنوان " شهادة الاختيار " في المواد الدراسية الأخرى ،كما هو الحال في الدول المتقدمة بهدف توضيح أهمية المهن ومواصفاتها ومزاياها ومقومات نجاحها ، فرص التدريب المتوفرة ، والمواقف الإيجابية نحو العمل ،دمج برامج التوجيه التربوي المهني ضمن المناهج الدراسية في التعليم العام، إعداد المرشدين المهنيين وذلك بالتنسيق مع قطاع التعليم والتدريب المهني، وهذا بتزويدهم بالمعلومات التي تتعلق بسوق العمل ، مثل فرص التدريب المهني المتاحة ، والظروف ، والمكافآت...الخ تحسين قنوات الاتصال بين المدرسة ورؤساء المؤسسات الصناعية ورجال الأعمال ومنظمات العمل والإنتاج، استخدام الكمبيوتر في التوجيه التربوي المهني باستخدام تطبيقات البريد الإلكتروني والمستندات والعمليات الإحصائية ، ومتابعة الخريجين. (Alosaimi.2005 p29) كما توصلت الدارسة الحالية إلى أن المكون يشكل درجة إعاقة متوسطة وقد أبدى الطلبة رضاهم المتوسط عن مستوى المكون وأنه يتعامل معه بطريقة موضوعية وجيدة وأكد بعض الطلبة أن الأساتذة يساعدونهم في حل المشكلات التي تواجههم وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل اليه (كنعان، 2009) لاختلاف البيئة التي طبقت فيها الدارسة حيث وجد أن معايير الجودة التي تحقق معلماً يتمتع بجودة أداء تدريسي عالٍ لم تتحقق من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات التي مروا بها خلال سنوات الدراسة الأربع ، وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه.

تتفق هذه الدراسة مع الحداد (2009) والتي توصلت الى أن المكونين لهم تأثير على خلق فرص عمل للمتربصين في كلية تدريب غزة، من حيث أهمية توافر العوامل والعناصر التي تزيد من تأثير المدربين على خلق فرص عمل، حيث أظهرت مستوى عالي لملاحظات المدرب خلال التدريب وإتباعه لقواعد الصحة والسلامة، والتنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي ، وتنميته لاتجاهات ايجابية في الانضباط الذاتي واعتماده للأساليب التفاعلية.

كما يرى (Guyo ،2015 ، p66) أن عدم قدرة المتدربين على أداء وظائفهم بعد التدريب كان مرتبطا بشكل أساسي بعدم كفاية نقل الكفاءات من بيئات تعلم خارجية.

لهذا فإن (الجبالي ،2016،ص 97-98) يرى أنه لتحقيق الجودة لابد للمعلم أن يقدم للطلاب المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة ويفترض أن يكون المعلم ملما بتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح ولا يمكن أن يقدم المعلم للطالب معلومة بالشكل الصحيح اذا لم يمكن مستوعبا لها، كما أنه لابد من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي عن طريقها يتمكن المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات ومن اعظم عوامل نجاح المعلم رغبته في التدريس.

كما أكد المتربصين على أن البرنامج التكويني يركز على الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي وهذا الرأي لا يتوافق مع ما طرحه (الانصاري ، 2008 ، ص 105) الذي يرى أن النموذج الالماني لا يفرق بين الجانب النظري والتطبيقي أو العملي حيث لا توجد نسبة معينة إنما التعليم النظري مكملا للتدريب العملي ولكن يتم تطبيق فلسفة أن المتعلم هو محور العملية التدريبية إذ يتم البحث عن المسائل والمشكلات المتعلقة بالطالب حيث يقوم الطالب بتنفيذها ، وهذا ما يميز دور المدرب من أن يكون مرسلا للمعلومات إلى أن يكون مراجعا لنشاط الطالب الفكري ومدى تعامله مع المشكلات المستمدة أساسا من محيطه وتنفيذ المناهج بهذه الطريقة جعل المؤسسات التدريبية وفصولها الدراسية ذات طابع مميز، كما أن الفصول عبارة عن ورش للعمل الجماعي يقسم فيه الطلاب إلى مجموعات يعملون من خلالها كفرق عمل موحدة لحل مشكلة معينة ويقتصر دور المعلم أو المدرب كمراقب لطريقة الطالب ومنهج تفكيره في المشكلة مثار الحل ولا يتدخل إلا اذا استوجب الأمر ذلك مثل هذا النوع من التعلم يساعد على تطوير التعلم الذاتي. Self- developoment كما يرى الطلبة أنهم بحاجة الى التكوين ميداني إضافي للتعزيز معارفهم ومهارتهم العملية وفي هذا الصدد اقترح (الهلالات، 2015 ،ص 1126) جملة من التوصيات الكفيلة بتحقيق الجودة في التكوين الميداني منها أن يقوم منسق التدريب الميداني بإتاحة الفرصة للطلبة لاختيار مكان التدريب المناسب لرغبة الطالب وميوله، ولقرب مكان سكنه ما أمكن ،

العمل على تخفيض عدد شعب التدريب الميداني ليتمكن الكادر الأكاديمي المشرف والمشرف الميداني من القيام بمسؤولياته وتحقيق الفائدة المطلوبة للطلبة، إجراء اللقاءات الدورية بين المشرفين الأكاديميين والمشرفين الميدانيين، وتكثيف الزيارات لزيادة التعارف والتعاون بين الجانبين بهدف تبادل الخبرات مما يساعد في تحقيق أهداف العملية التدريبية، كما على مؤسسات التدريب تجنب تكليف طلبة التدريب الميداني بأعمال غير أعمال التدريب الميداني، ضرورة أن تعمل مؤسسات التدريب على تفرغ المشرفين الميدانين ما أمكن، لمتابعة الطلبة المتدربين في المؤسسة وتدريبهم، مما يرفع من كفاءة المدرب، وينعكس ذلك على أدائه ويحقق الفائدة للمتدربين، اختيار مؤسسات التدريب ذات الإمكانات المناسبة لإنجاح العملية التدريبية من السعة المناسبة والاستعدادات الكافية لاستقبال الطلبة.

و يتوافق مع هذه النتيجة (يخلف، 2007، 56-63) الذي يرى أن المدة المخصصة للتكوين غير كافية فأغلبية الطلبة غير راضيين بها حيث أن الفترة القصيرة في الحياة التجريبية التي عاشها الطالب لم تتح له الفرصة حتى يتهيأ فكريا ونفسيا ، وعليه يقترح الباحث أن تكون التدريبات الميدانية بطريقة تكون أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة وتطلعاتهم وانشغالاتهم وذلك بتنويع النشاطات وتطبيقها.

كما يرى (آدم ،2014، ص 242) أنه يجب العمل على وضع استراتيجية شاملة للتعليم التقني تعنى بالارتقاء بالتعليم التقني كما وكيفا وبالتوسع التدريجي بالتعليم التقني لتصل إلى النسبة القياسية العالمية من خلال وضع آليات تنفيذية لأسلوب التدريب الانتاجي كأسلوب تدريب يتيح للمتدرب التدريب علي منتجات حيه يطلبها سوق العمل ، كما يجب حث منشآت القطاع الخاص بتقديم المساهمة المناسبة في دعم التعليم التقني والفني باعتبار أن مخرجات هذه المعاهد والكليات تشكل مدخلات لتلك المنشأة ، إجراء دراسات أعمق لسوق العمل على فترات منتظمة لتحديد الاحتياجات وحجم الطلب والعرض للتخصصات المختلفة وتحليل سوق العمل لمعرفة الاحتياجات المستقبلية وتحديد أولوياتها وتقدير فرص العمل المتاحة في السوق.

وهو ما يؤكد عليه (مصلح ، 1974ص 356) في أن مناهج التعليم الفني وأساليب التدريس والتدريب

فيه وأجهزته وأدواته مقطوعة الصلة تقريبا بسوق العمل ، ولهذا فإن خريجي التعليم الفني غالبا ما يجدون صعوبات في الحصول على أعمال تناسب ما تعلموه فيضطروا إلى طلب أعمال وإشغال ووظائف في غير مجالات اختصاصهم وكثيرون منهم يسعون جاهدين لكي يتابعوا دراستهم في محاولة منهم للهروب من البطالة.

كما أكد افراد العينة أن التجهيزات والوسائل المادية تشكل عائقا لتحقيق وضمان الجودة وهي تتفق مع دراسة (ابو عصبة، 2005، ص203) في أن تجهيزات المشاغل لا تتناسب مع أعداد الطلبة أو لا تتناسب مع التجهيزات الواقعية في سوق العمل ولا يتم تحديثها بشكل دوري، وغياب تدريب الطلبة في ميدان العمل الحقيقي تجعله أقل استعداداً، لعدم معرفته بواقع التكنولوجيا المحلية وواقع العمل وظروفه الأمر الذي يقلل من تقبله للحياة العملية بعد تخرجه،

–الفرضية الثالثة: توجد معوقات تحول دون ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشري التسرب والرسوب.

من أجل التحقق من هذه الفرضية " توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين في ضوء مؤشري التسرب والرسوب." قامت الطالبة بحساب النسب المئوية للتسرب والرسوب .كما هو موضح في الجدول رقم (39)

الجدول رقم (39) يوضح النسبة المئوية ومتوسط الحضور للعوائق التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشري التسرب والرسوب .

تسمية التخصص	مستوى التأهيل	مؤشر التسرب %	مؤشر الرسوب %
مشتغل المعلوماتية	شهادة تقني	%50	%00
السكريتارية	شهادة التحكم المهني	%38.70	%00
الفندقة، خيار : المطبخ	شهادة الكفاءة المهنية	%38	%00
الكهرباء المعمارية	شهادة الكفاءة المهنية	%30	%00
الخراطة	شهادة الكفاءة المهنية	%44.44	%00
المحاسبة	شهادة التحكم المهني	%63.63	%00
لباس تقليدي	شهادة التحكم المهني	%50	%00
ميكانيك تصليح مركبات الوزن الخفيف	شهادة التحكم المهني	%66.66	%00
التلحيم	شهادة الكفاءة المهنية	%59.09	%00
السكريتارية المكتبية	شهادة تقني	%44.44	%00
النقش على الجبس	شهادة الكفاءة المهنية	%48.14	%3.70
المطالة، هياكل المركبات و الطلاء	شهادة الكفاءة المهنية	%47.05	%2.94
حلاقة نسائية	شهادة الكفاءة المهنية	%61.11	%00
المجموع	%49.32		%0.51

يتضح من الجدول رقم (39) أنه توجد عوائق تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشري الرسوب والتسرب والتي تعتبر مرتفعة في كل التخصصات حيث بلغت النسبة المئوية للتسرب 49.32 % فيما قدرت نسبة الرسوب 0.51 % حيث بلغت أعلى نسبة في تخصص ميكانيك تصليح مركبات الوزن الخفيف حيث قدرت النسبة المئوية 66.66 %وأقل نسبة في تخصص الكهرباء المعمارية حيث قدرت النسبة 30% كما جاءت نسبة الرسوب منعدمة في أغلبية التخصصات حيث قدرت ب 00% فيما جاءت منخفضة في تخصصات ، النقش على الجبس، مطالة هياكل المركبات والطلاء حيث بلغت النسب المئوية على التوالي : 3.70% ، 2.94%.

وعليه يمكن القول أن مؤشري الرسوب والتسرب يشكلان عائقا أمام تحقيق الجودة في التكوين المهني بدليل أن مؤشرات التسرب والرسوب تعتبر من مقاييس تدني الجودة وتتفق هذه الدارسة مع حيث توصلت

(Snell . Hart.2008) إلى أن معدلات التسرب المرتفعة في مادة الرياضيات خلال السنوات الماضية لم تنقص في الكليات التي طبقت اختبار (CAP) حيث شهد عام 2007 أداء أفضل من السنوات اللاحقة من حيث نسبة النجاح. (GAVIN. 2011.) في حين يعتبر(Snell . Hart.2008) أن السبب الرئيسي للتسرب يعود للمكان العمل من وجهة نظر المتسربين حيث أنها " 'تعامل على أنها عمالة رخيصة" وتعاني من شتى أشكال الاستغلال غير الهادف، بيئة العمل غير أمنة وحظيرة، ساعات العمل الطويلة ،الاختلاف مع الرئيس، كما يتم الاستغناء عنهم من قبل صاحب العمل، انخفاض الأجور، وسوء نوعية التدريب أو عدم قدرة مؤسسات التدريب وخاصة في القطاع الخاص لتوظيف ، الشعور بالملل والروتين، كما اشتكى العديد من المتدربين من نقص جودة التدريب والتي تركزت في محورين أساسين هما : عدم جودة المتدربين حيث أكد المتدربين نقص معارف ومهارات المدربين، وعدم وجود موظفين مؤهلين لتوفير وضمان التدريب لهم، نقص التدريب المقدم للمتدربين في مكان العمل خاصة في القطاع الخاص.

فيما وجدت دراسة (الدريعي، 1998) أن العوامل الشخصية التي تؤدي إلى تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم المهني هي المرض والمشاكل الصحية والملل أما العوامل الأسرية المؤدية إلى تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم المهني فتتمثل :في عدم توافر وسائل المواصلات، بعد المركز عن البيت، أما العوامل التعليمية المؤدية إلى تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم المهني فتشمل نظرة المجتمع المتدنية إلى التعليم المهني، طول المنهج الدراسي، أم العوامل الاقتصادية المؤدية إلى تسرب الدارسات الكبيرات من مراكز التعليم المهني فهي تأخر صرف المكافآت ، كلفة التعليم المهني المادية.

ويرى (عاشوري، 2017 ص 229) أن أهم أسباب التسرب تتمثل في عدم عدالة الأجور والمرتبات، المكافآت والتعويضات وباقي المنافع المادية ، المركزية الشديدة، سوء العلاقات والاتصالات، عدم عدالة أسس توزيع الحوافز، عدم قدرة العائلة على تسديد المصاريف المدرسية لعدم كفاية الدخل في تلبية الحاجات الأساسية، وعدم القدرة على تحمل كلفة العملية التعليمية بشكل عام، مما دفع ببعض الأسر إلى منع أطفالها من التعليم، كذلك حكم

بعض العائلات أنه لا فائدة من التعليم، حيث ترى أنها تدفع مصاريف زائدة وبدون فائدة من ذلك فيفضلون أن يترك الطفل المدرسة والالتحاق بالعمل، وهنا يلعب دور المستوى الثقافي للأسر دورا في إعطاء قيمة للدراسة أو العمل.

وربما يعود ارتفاع نسبة التسرب إلى النظرة الدونية للمجتمع للتكوين المهني حيث ذكر (Buthelezi ،2016، p200) غالبية المشاركين أن هناك اعتقاد واسع النطاق من العديد من الناس بأن كليات التعليم والتدريب المهني مخصصة للطلاب الذين فشلوا في المدارس الثانوية في التعليم العام ويرى أغلبية الأساتذة في أن هذه الوصمة علقت بقطاع التعليم والتدريب التقني والمهني منذ عقود حيث أشارت دراسة (Banerji،Pearson) إلى أنه من أجل التقليل من نسبة التسرب لابد من ضرورة توفير خدمات للطلبة في خمس مجالات هي: المجال الدراسي وتهيئة الطلبة ، المهارات الدراسية ، التنشئة الاجتماعية المدرسية ، والحضور والمواظبة وأظهرت النتائج: أن البرنامج المعد والمتضمن للمجالات الخمس أدى إلى انخفاض نسبة الطلبة الذين يتركون المدرسة وإلى ارتفاع ملحوظ في انتظام حضور الطلبة.(عطوان، 2015، ص250) ويشير بيكر وسيرك Bakra، Sirk أن البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة تسهم في تحسين مستوى توافقهم الأكاديمي، وتقلل من احتمالات التسرب وترك الدراسة وتزيد من تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم الايجابية نحو العمل الأكاديمي وتزداد مشاركاتهم في النشاطات اللامنهجية وتقلل من مستوى القلق لديهم، (الكبيسي، 2008، ص2016) وقد أجرت وزارة التربية في الكويت للنسب المئوية للمتسربين من صفوف المرحلة الثانوية ، نظام الفصلين بدءا من الفصل الأول الثانوي وانتهاء بالصف الرابع ثانوي وللجنسين من الطلبة وقد توصلت الدراسة إلى أن إجمالي الطلبة المتسربين من الذكور وصل 27.50 و بالنسبة لإناث 17.60 بمجموع إجمالي يعادل 22.10 لكلا الجنسين من الطلبة وهو ما ما يوازي عدديا (6508) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية . (مكتب التربية،) كما يرى (الشراح ، 2002، ص211-212) أن أسباب التسرب في التعليم ترجع إلى كبر سن الطالب عدم مقدرة الطالب على مجاراة المناهج المطبقة ، الغياب المتكرر، أسباب صحية ، عدم ملائمة المناهج لميول بعض الطلبة وحاجاتهم ، نقص التوجيه والإرشاد في المدرسة ، قصور

في طرق وأساليب التدريس ونقص في كفاءة بعض المدرسين فيما يرى (زواتيني، وخام ، 2012) أنها تعود إلى حاجة طالب التكوين المهني هو الحصول على مهنة أو حرفة تساعده على تحقيق حاجياته ورغباته النفسية والاجتماعية وبالتالي الاندماج في المجتمع وإثبات الذات، وهذا بعد استنفاذ كل الحلول فيبقى أمام حتمية الالتحاق بهذه المراكز محاولا من خلالها إثبات وجوده خاصة مع ضغوطات الأسرة بعد نفوره من المدرسة، وواقع البيئة التي يعيش فيها ، فالتحاق الطالب بهذه المراكز ونظرته إليها يبقى منظورا غير مؤسس على نظرة واقعية للمهنة التي يود ممارستها مستقبلا وإنما الهروب من الواقع الذي هو فيه و يظهر هذا من خلال نسب رسوب المتكونين بعد التحاقهم بهذه المراكز، التسريح المبكر من طرف المركز غير أن هذه النظرة ممكن أن تتغير بعد التحاق المتكون بهذه المراكز تبعا لدرجة التفاعل والعلاقات والاندماج في بيئة المركز التي تمكنه من معرفة التخصصات جيدا وواقعها المهني والمستقبلي ما يتركه يسعى للبقاء ومواصلة التكوين . لذلك فنظرة طالب التكوين المهني مؤسسة على نوع الحرفة (نقول حرفة لأن التكوين أول ما بدأ بدأ بالحرف كالنجارة والحدادة والخياطة والكهرباء والميكانيك.. الخ ثم صار متتبعا ومتماشيا مع متطلبات الشغل أو سوق العمل) أو المهنةّ المطلوبة في التكوين لأنها ترتبط بشخصية الطالب ومستقبله وكذلك بالموروث الثقافي وبالتالي نجد طالب التكوين يرفض بعض المهن أو الحرف ولا يتقبلها كمهنة دائمة مثلا التكوين في النجارة والبناء أو الخياطة مع أنها مهن وحرف مطلوبة في سوق العمل وتدر الكثير من الأموال وغير مطلوبة من طرف المتكون في حين نجد مهنا أخرى كالمحاسبة والإعلام الآلي ،قانون الأعمال السكرتارية وتسيير الموارد البشرية ،التسويق ....غير مطلوبة في سوق العمل مقارنة مع المهن الأخرى غير أنها مطلوبة من طرف المتكون ،لأن هذه المهن في اعتقاد المتكون تضيفه شيئا في شخصيته ومركزه الاجتماعي، لأن العديد من الأفراد يقيسون قيمة الفرد بقيمة العمل أو المهنة التي يزاولها وهذا لاعتبار الفرد أن الحرفة أو المهنة الممارسة تضعه في طبقة اجتماعية معينة(نشير إلى نظرة أبو حامد الغزالي وأفلاطون فيما بعد) ، ما يؤدي به إلى العزوف عن تعلم هذه الحرف أو المهن اليدوية ويتنافسون على مهن تضعهم في مكانة اجتماعية محترمة.

فيما يرى (منصور، الذهبي ،2014،ص137) أن الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية يمكن حصرها في بعد مكان السكن وصعوبة المواصلات، عدم إخطار الإدارة المدرسية لأولياء الأمور بغياب أبنائهم، لا تمثل المناهج الدراسية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم، نقص المدرسين لفترة طويلة من السنة وكذلك حالة المدرسين النفسية، وسائل التقويم التقليدية المتبعة والمتمثلة بالاختبارات فقط، النقص في تعميم التربية قبل المدرسة حيث لا يهتم النظام التعليمي برياض الأطفال مما يجعل الفجوة واسعة بين البيت والمدرسة مما يصيب الطفل بالفجوة الثقافية، حيث إن الدور الذي تؤديه رياض الأطفال يعمل على تهيئة الطفل لدخول المدرسة بدلا من انتقاله نقلة مفاجئة من البيت والشارع إلى مقعد الدراسة، ضعف كفاية المعلم من حيث إعداده وتدريبه أثناء الخدمة وجمود أساليب التعليم التي يتبعها ،تدني المستوى التحصيلي للطلبة ورسوبهم مع قلة توفر البرامج العلاجية المناسبة.

كما كشفت دراسة (ابو عسكر،2009، ص104) أن التحصيل التعليمي المتدني للوالدين يزيد من ارتفاع نسب التسرب الدراسي لدى أبنائهم ،انتماء المتسربين لبيئات اجتماعية واقتصادية متدنية ، أهم ما يميز هؤلاء المتسربين انخفاض مستوى الذكاء والتغيب الكثير عن المدرسة والعلاقة السلبية بينهم وبين المعلمين والإدارة المدرسية.

فيما يرى (Pirrell.2014.p 17-18) أن جودة التكوين مرتبطة بنسبة التسرب حيث أن جودة التعليم ضرورية لتفعيل وتحسين عملية الاحتفاظ بالطالب في المؤسسات التعليمية على الرغم من مفهوم الجودة قديم وزاد الاهتمام به في الوقت الراهن بسبب زيادة التدقيق في مخرجات العملية التعليمية وتقييم مدى ملائمتها لمتطلبات واحتياجات المجتمع ، فالطلاب يتوقعون طرق تدريس قائمة على الكفاءة والتخطيط ولهدا يجب أن تكون برامج التدريب المهني والتقني تقيس أساليب التدريس لضمان اكساب اقصى درجة ممكنة من المهارات المعرفية مثل : حل المشكلات، اذ أن طرق التدريس التي تعتمد على التلقين والاستظهار ومكافأة التعلم السلبي للمتدربين ، بالإضافة الى المتدربين الذين لديهم خبرات اكاديمية سيئة في المراحل الابتدائية والثانوية يؤدي الى الاحباط والانسحاب من برامج التكوين المهني ، كما يرى أكدونيا 1999 أن هناك عوامل تساهم في ارتفاع نسبة التسرب منها:

طبيعة التدريب فالحوافز المرتبطة بعملية التكوين مثل ضمانات الحصول على وظيفة بعد التخرج يودي الى زيادة معدلات اكمال البرنامج مقارنة بتلك التي لديها نموذج متكامل للتكوين، نوع التكوين: تختلف معدلات عدم اكتمال البرنامج حسب نوع والتخصصات التكوينية حيث أن أكثر من 50% من نسبة التسرب كانت في المجلات أو تخصصات الأعمال التجارية والسيارات والمواد الغذائية وفئات عامل البناء، بالإضافة الى الخصائص الشخصية للمتدرب فالمتدربين الذين لديهم مستوى تحصيل علمي منخفض و المتدربين العاطلين عن العمل قبل التحاقهم ببرامج التكوين المهني أكثر عرضة للخطر التسرب وعدم إكمال التكوين.(harris.2001.p10) فبالرغم من اختلاف قطاعي التعليم العالي عن التكوين المهني ألا أنه تبقى مشكلة التسرب عامة وأسبابها مشتركة من وجهة طلبة أو المتدربين فقدم دراسة (عبد العال،2010،ص66-67) مجموعة من الحلول للقضاء على مشكلة التسرب بشكل عام المجال الشخصي، العمل على تعزيز الدافعية لدى الطلبة نحو الدراسة مع محاولة رفع مستوى طموح الطلبة للدراسة الاهتمام بالجانب الصحي للطلبة ، إنشاء مكاتب الإرشاد والتوجيه النفسي لما له من أهمية كبيرة للاهتمام بمشكلات الطلبة النفسية (كضعف الثقة بالنفس والخجل والارتباك) المجال الأسري.:توجيه وتوعية الأسر على عدم عرض المشكلات وخلافات أمام أبنائهم، توعية الآباء بالاهتمام الجدي بأبنائهم ، المجال ألاجتماعي: توفير الأجواء المناسبة للطلاب لغرض التهيؤ للدراسة، توجيه الطلبة إلى كيفية استثمار أوقات الفراغ، اهتمام الاعلام من خلال برامجه المتنوعة بالتوجيه والتوعية للطلبة المجال الدراسي، إنشاء مكاتب الاستشارات النفسية بتحبيب القسم الذي لا يرغب به الطلبة، إنشاء مركز يتولى إرشاد الطلاب ومتابعتهم والرد على استفسارات وتزويدهم بالمقررات الدراسية، تقديم دورات قصيرة لأعضاء هيئة التدريس للتعامل مع الطلاب ،تحديد المناهج بدقة مع الشروح وإجابات نموذجية للأسئلة وذلك قبل بدء العام الدراسي بمدة زمنية ، وضع نظام يساعد على تحقيق رغبة الطالب في التحاقه بالتخصص التي يرغب به بتهيئة الأجواء النفسية التي تبعد الخوف من الامتحانات عن الطلبة ،محاولة تلبية رغبات الطلاب في التخصصات التي يرغبون الالتحاق بها مع العمل على ربطها بسوق العمل. المجال الاقتصادي : تشكيل صندوق مالي لدعم الطلبة

المحتاجين ،توفير المستلزمات الأساسية والتي تخص الدراسة ، توفير وسائل النقل للطلبة من وإلى الكلية ، محاولة توفير الكتب والمقررات لبعض الطلاب ذوي الدخول القليلة .

فيما يرى (التميمي،2014، ص 321) أن الفشل أو الرسوب المبكر لا يؤدي إلى تحسن في التحصيل ألمدرسي فقط وانما غالبا ما يأتي بنتائج عكسية على الطالب، وهم يشكلون ما يطلق عليها بحركة ''النهوض الاجتماعي ''. Promotion social''لذا فإنهم لا يؤيدون الرسوب لما له من آثار سلبية على الطالب ومنها عدم القدرة على التكيف مع الآثار الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية التي تؤدي غالبا إلى قلة الثقة بالنفس ، وربما يرجع ذلك إلى وصف هؤلاء الطالب المحرومين من قبل المعلمين والزملاء والأسرة بضعف الأداء الأكاديمي، انخفاض التوقعات من المعلمين والبيئة المحيطة للطالب يقع أثره النفسي على الطالب مما يكون لديه انطباعا عن نفسه بالفشل، الحاجة إلى التكيف مع بيئة جديدة أو معلمين جدد أو حتى زملاء جدد أصغر منهم سنا ، مما يؤدي إلى سوء نتائج تحصيل الطالب، كما أن له آثاراً سلبية على احترام الذات والأداء الأكاديمي ، حتى الآثار الغير الأكاديمية كالجرمية ،كما قد يؤدي ذلك أحيانا إلى تسرب الطالب من المدرسة سوآءا في مرحلة التعليم غير الالزامي أم الإلزامي نتيجة لتراخي القوانين كما هو الحال في البلدان النامية.

وجهة النظر المختلفة تؤكد أن هناك فوائد للرسوب، حيث ينادي هؤلاء إلى عدم التسامح مع الجهد المتدني وضعف الأداء للطلبة ، وأن يعطى الطالب فرصة للانتقال للصف الثاني، فعندما يحتفظ الطالب بصفه يعزز الانضباط والمعرفة لديه ، مما يترك آثاراً مفيدة على نتائجه، ويجعله أكثر قدرة على متابعة مستويات أعلى من التعلم ، بالإضافة إلى أن ذلك فيه نوع من العقوبة للطالب نتيجة تكرار صفه، مما يجعله أقل رغبة في تجربة ذلك مرة أخرى ، وبالتالي خلق حافز له لتحسين أدائه المدرسي ، ويترتب عليه تكلفة إضافية، كما يرى أصحاب وجهة النظر هذه أن تكرار الصف يساعد على الأرجح في تحسين نوعية العلاقة بين الطالب والمدرسة ، وأن زيادة النمو العقلي للطالب ، وتغيير أقرانه والمدرسين أحيانا يدفعه إلى حضور الحصص الصفية، مما يؤدي إلى زيادة إنتاجية الطالب، لذا يرى مؤيدو هذا التوجه أن عدم الرسوب يحبط الطالب، فهو ينقل الطالب لصف لا يستطيع

أن يفي بمتطلباته ، وبالتالي لا يستطيع مجاراة زملائه، كما أن في ذلك رسالة للطلبة مفادها أنه لا يمكنهم الحصول على النجاح دون بذل الجهد، ويولد لدى الآباء والأمهات شعوراً زائفا حول تقدم أطفالهم، ولأرباب العمل بأن الشهادات لا معنى لها، بالإضافة إلى ضعف التعليم في المجتمع. أما الحجة الأقوى التي يؤكد عليها أصحاب وجهة النظر هذه أن الرسوب هو بمثابة رادع، أما ضعف الأداء للطالب في المدرسة، مما يخلق حافزاً لديه لزيادة الجهد المدرسي، بالرغم منً أن ذلك يبدو مكلفا ، ويحتاج إلى وقت أطول لعبور النظام المدرسي، ولكن جزءاً منه يعوض عن طريق المكاسب الانتاجية للتكرار.

وقد اقترح (Lieberman.1980) بعض البدائل لتمكين الطلبة الراسبين من تجنب الفشل وتحقيق النجاح وذلك بوضع مرحلة انتقالية بين الفصل الذي رسب فيه الطالب وبين الفصل الذي ينبغي أن ينتقل إليه، وفي هذا الفصل يدرس الطلبة مواد مستقلة لا هي من مواد الصف السابق أو اللاحق ويتم التركيز في هذا الفصل الانتقالي على المواد التي أخفق الطلاب فيها ، كما يعد الطلبة للمواد المستقبلية التي سوف يدرسوا في الفصل اللاحق وهذا الاقتراح لم يجد تشجيعا من قبل التربويين إذ أنه ليس من العدل أن يدرس الطالب لمدة سنة كاملة للتقوية في مواد معينة وهذا يعني ضرورة إعادة النظام المدرسي، ثم إن الطالب الذي درس في هذه المرحلة الانتقالية إن صح التعبير سوف يكون متفوقا على أقرانه وتطرح بعد ذلك مشكلة أخرى وهي عدم التجانس بين الطلاب.(حديد،2010،ص192-193) ويقدم (قدوري، 2005، ص211-212) مجموعة من الحلول للقضاء على مشكلة الرسوب : إعادة النظر في طريقة التوجيه المعتمدة من طرف المؤسسات وضرورة النظر أيضاً في محتوى الحصص الإعلامية التوجيهية التي تقدم للطلاب في المرحلة الثانوية ، ومدى حداثتها ومواكبتها للمتطلبات الحالية ، النظر في قضية إنشاء مكاتب لخدمات التوجيه والإرشاد داخل المؤسسة ، لأن هذه الأخيرة قد تخفف من حدة المشاكل النفسية والاجتماعية والتربوية التي يعاني منها الكثير من الطلاب إعادة النظر في قضية الحجم الساعي لليوم الدراسي ، وعدد المقاييس المقررة وجعلها تتماشى مع الطاقة الاستيعابية للطلاب ، تسليط الضوء على نظام التقويم المستخدم في منظومتنا التربوية ، الذي يعتمد على

الاختبارات الفصلية ، ومحاولة إيجاد طرق أخرى مغايرة للتقويم التربوي ، الإعداد الجيد الانتقال من سنة لأخرى لأن هذا الأخير يعني التكوين الفعال دونما أي تكوين أو إعداد ، تسليط الضوء على الجوانب الاجتماعية والمادية للأستاذ ومحاولة تحسينها لأننا لا ننتظر من مؤطر يعاني من جملة من المشاكل أن يمد أجيالاً تقود الأمة للتطور والازدهار تسليط الضوء على الذي يستخدم كوسائل تعليمية مساعدة على التكوين والتدريب ومحاولة مقارنة ما هو كائن بما يجب أن يكون، النظر في بعض مشاكل الطلاب المادية ، ومحاولة إنشاء نظام خاص بالطلاب الذين يعانون من مشاكل مادية و اجتماعية حادة. كما يرى (خليفة،2004،ص427-429) أن الخسائر المادية الناتجة عن الفقد الكمي بالفوج الدراسي الكلي تصل تكلفتها إلى (30،980،820) دولار أمريكي أي تمثل 3.16% من جملة ما ينفق على الفوج الدراسي، مما يمثل هدراً مادياً كبيراً نحن في أشد الحاجة إليه وخاصة مع قلة الموارد المالية في الظروف الراهنة التي يمر بها الشعب الفلسطيني، كما توجد أعلى نسب تسرب في الصف العاشر حيث وصلت إلى 7.5 % ويرجع ذلك لانخفاض مستوى الطلبة المنقولين من المرحلة الدنيا إلى المرحلة العليا في مرحلة التعليم الأساسي، وترتفع نسب الرسوب في الصفين الخامس والرابع حيث وصلت إلى 1.4%، 7.3 % على الترتيب، وقد يكون السبب في ذلك وصول معظم الطلبة إلى هذين الصفين دون اكتساب المهارات والمعارف التي تمكنهم من مواصلة الدراسة ومن ثم لا يستطيعون التكيف مع المواد والمقررات الدراسية التي يدرسونها في هذين الصفين، كما ترتفع نسبة التسرب لدى الذكور عنها لدى الإناث حيث بلغت عند الذكور6.15 %وعند الإناث 7.11 % ومن المعروف أن الأسباب الرئيسية للتسرب لدى الجنسين هي اقتصادية، اجتماعية، ثقافية، غير أن بعض هذه الأسباب قد تؤثر أكثر على الذكور لأسباب منها: فرص تشغيل الذكور متاحة أكثر من فرص تشغيل الإناث ، إقبال بعض الذكور على الالتحاق بالعمل مبكراً نظراً للظروف الاقتصادية الحالية، كون الفتيات أصبحن يعلقن أهمية أكبر على التعليم نتيجة التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي طرأت على المجتمع الفلسطيني في الحقبة الأخيرة والمتعلقة بشروط الزواج وعدم كفاية دخل الزوج لوحده ومشاركة الزوجة في أعباء معيشة الأسرة .

كما اكدت دراسة عنصر (2010) في أن هناك سلبيات اتجاه التكوين المهني تتمثل أساسا في عدم رغبة الشباب بصورة عامة في التوجه نحو التكوين مع عالم الشغل أو اعتقاد الشباب" بدونية "العمل المهني وأنه مجرد مصالحة للشباب الفاشل مدرسيا.

– الفرضية الرابعة: توجد معوقات تحول دون ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشر متوسط ونسبة الحضور اليومي للمتربصين .

من أجل التحقق من هذه الفرضية " توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين في ضوء مؤشر متوسط ونسبة الحضور اليومي للمتربصين قامت الطالبة باستخراج النسب المئوية ومتوسط الحضور اليومي لكل تخصص . كما هو موضح في الجدول رقم (40).

الجدول رقم (40) يوضح متوسط ونسبة الحضور اليومي للمتربصين تبعا لكل التخصصات .

تسمية التخصص	مدة التكوين	عدد المتربصين		متوسط الحضور اليومي	نسبة الحضور اليومي
		عند الدخول	بعد انتهاء التكوين		
تركيب و صيانة أجهزة التبريد و التكييف	18 شهرًا	35	14	12.89	%72.72
محاسبة	18 شهرًا	38	23	23.48	%85.95
تدفئة مركزية	12 شهرا	22	21	12.11	%64.52
فن الحدادة	12 شهرا	38	19	16.19	%56.05
حلاقة نسائية	12 شهرا	37	27	31.33	%75.58
تجميل	24شهرا	**29**	**19**	19.93	%81.94
مستغل المعلوماتية	24 شهرًا	11	11	12.34	%59.78
مرطبات	12 شهرا	**24**	**17**	14.45	%78.05
السكريتارية	18 شهرًا	**23**	**19**	20.24	%87.06
التركيب صحي والغاز	12 شهرا	**25**	**20**	14.68	%68.36
المجموع				17.76	%71.20

يتضح من خلال الجدول (40) أنه لا توجد عوائق تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشر متوسط ونسبة الحضور اليومي للمتربص التي تعتبر مرتفعة في معظم التخصصات حيث قدر متوسط الحضور الكلي 17.76 % وبنسبة حضور يومي بلغت 71.20% مما يعني أن نسبة تغيب المتربصين بلغت 28.80 % مما يؤكد أنها لا تشكل عائق لضمان الجودة وهي مؤشر على مواظبة المتربصين على الحضور، وفي نفس السياق يرى (عطوان، 2009، ص 543) بضرورة إيجاد الوسائل التربوية الكفيلة؛ للحد من غياب الطلبة قبل وبعد الإجازات والعطل الرسمية على سبيل المثال خصم نصف درجة للغياب بدون عذر مقبول من كل مادة درست في ذلك اليوم ، الحرمان من بعض الامتيازات كأن يحرم الطالب من المشاركة في الأنشطة المدرسية مكافأة الطلبة الذين يحرصون على الانتظام في الدراسة وحصرياً في نهاية العام من خلال استحداث أنشطة متنوعة ومحببة لهم في الإجازة الصيفية، عمل اختبارات قصيرة تدخل ضمن درجات الطالب مع عدم إعادة تلك الاختبارات للذين غابوا بدون عذر، أخذ تعهد على جميع الإدارات المدرسية والمدرسين بعدم حث الطلبة على التغيب قبل وبعد العطل والإجازات الرسمية والمناسبات الإسلامية والوطنية وفي حالة المخالفة يتم توجيه إنذار للمدرسة المخالفة، دراسة أسباب التغيب الخاصة بكل مدرسة من خلال بحث إجرائي مع معالجة أسبابه ثم وضع الحلول المناسبة ، إشاعة الروح العائلية في المدرسة و سيادة الاحترام والحب المتبادل بين الإدارة و المعلم والطالب، تفضيل الثواب على العقاب في حث المتعلمين على عدم الغياب وعدم معاملتهم بقسوة، العمل على توطيد العلاقة بين البيت والمدرسة من خلال تفعيل دور المرشد الاجتماعي وزيادة الاهتمام بمجلس الآباء، توفير ممرض في كل مدرسة؛ متابعة الحالات المرضية المزمنة والطارئة مما يسهم في توفير الطمأنينة بين الطلبة.

كما يقترح (بن علي ، فلاحي، 2013، ص 67) جملة من التوصيات للحد من ظاهرة التغيب لدى الطالب من أبرزها متابعة الإدارة غياب الطلبة متابعة دقيقة واتخاذ الإجراءات اللازمة لذلك وعدم السماح للطالب بالغياب إلا بعذر طبي وتدقيق هذه الاعذار مع إدارات المراكز الصحية للتأكد من صحتها، متابعة الاساتذة لغياب الطلبة باستمرار وإعلام الإدارة بذلك يوما من أجل معاقبة الطالب، إطلاع الطلبة على السياسة التي تنتهجها إزاء

الغياب وذلك في بداية العام الدراسي من خلال تنظيم أيام دراسية تحسيسية، إجراء توعية في وسائل الاعلام مختلفة بخصوص انعكاس ظاهرة الغياب على الطالب وعلى تحصيله العلمي ،تفعيل دور مجالس الأولياء مع الأساتذة والإدارة وتبادل المعلومات من أجل التخفيف من حدة انتشار ظاهرة الغياب.

– الفرضية الخامسة : لفحص الفرضية "توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير الجنس."

استخدمت " الطالبة اختبار "ت" (t-test) ونتائج الجدول رقم (41) توضح ذلك.

الجدول رقم (41) يوضح اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني.

العوائق	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التوجيه واختيار المهنة	ذكر	20،5462	2،53747	2،82	0،00
	أنثى	20،0216	2،57243		
البرنامج التكويني	ذكر	21،4667	2،90601	3،11	0،00
	أنثى	22،1162	2،83513		
المكون	ذكر	18،2397	3،80626	4،41	0،00
	أنثى	19،4770	3،90584		
المتربص	ذكر	15،9357	3،20413	2،63	0،00
	أنثى	15،3568	2،82407		
التجهيزات والوسائل المادية	ذكر	20،3522	2،92728	2،84	0،00
	أنثى	20،0569	2،96621		
الادارة التكوينية	ذكر	21،3692	3،80530	1،37	0،16
	أنثى	22،1630	3،88325		
نظام التقييم والامتحانات	ذكر	21،9128	3،08951	1،61	0.10
	أنثى	22،2676	2،94416		
الأداة ككل	ذكر	1،3984	12،38572	1،73	0.08
	أنثى	1،4142	12،56338		

يتضح من خلال لجدول رقم (41) أنه لا توجد فروق دال احصائيا بين ذكور المتربصون والإناث المتربصات في العوائق التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين حيث بلغت قيمة ت الكلية 1.73 عند مستوى الدلالة 0.08 حيث لم توجد فروق في بعدي الإدارة التكوينية ونظام التقييم والامتحانات حيث قدرت قيمتي (ت) 1.37، 1.61 عند مستوى الدلالة 0.16 ، 0.10، بينما وجدث فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد التوجيه واختيار المهنة، والبرنامج التكويني ، المكون ، والمتربص والتجهيزات والوسائل المادية حيث بلغت قيم (ت) على التوالي : 2.82، 3.11 ، 4.41 ، 2.63، 2.84 عند مستوى الدلالة 0.00 .

وهي لا تتماشى مع دراسة (الخوالدة، 2016، ص81) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات استدامة التعليم العالي تبعا لمتغير الجنس في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، والمجالات : الادارة الجامعية، المناهج وطرق التدريس، والبحث العلمي، وأوضاع أعضاء هيئة التدريس والحرية الأكاديمية وكانت الفروق لصالح الذكور في مجالات الادارة الجامعية، والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الإناث، في حين جاءت الفروق لصالح الإناث في مجال المناهج وطرق التدريس بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية عن متوسطات الذكور، وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر اختلاطا مع إدارات الجامعات، خاصة وأن لديهم تطلعات باستلام مناصب إدارية، ولديهم وقت أكثر للتعامل مع البحوث العلمية، من أجل الحصول على مناصب متقدمة، وهذا الشعور لا يحظى بالقوة نفسها الموجودة لدى الإناث، في حين نجد أن المناهج وطرق التدريس جاءت لصالح الإناث لأنهن لمسن أن الطرق التقليدية مازالت هي السائدة.

ويرجع الاختلاف بين الدراستين أنها طبقت في الجامعة التي تعكس الاختلاف في الرؤى بين الذكور والإناث، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة دراسة Ondrigi الذي توصل الى وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم المهني تعزى لجنس الطالب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك فرص متكافئة للالتحاق بالتعليم المهني لكل من الذكور والإناث، بحيث يتم توفير تخصصات مناسبة للذكور كالفرع الزراعي والصناعي، وتخصصات مناسبة

للإناث كالاقتصاد المنزلي والتجميل، كما أن هناك تخصصات مشتركة لكل من الجنسين كالتمريض والفندقة. كما أن النظرة الاجتماعية لالتحاق الجنسين بالتعليم المهني لا تفرق بين الذكور والإناث، (بدرخان، 2014، ص87)، كما لا تتماشى هذه النتيجة مع دراسة (الهلالات، 2015 ،ص 1126) حيث توصلت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي يواجهها طلبة التدريب الميداني تعزى إلى متغير الجنس وتزداد عند الإناث أكثر من الذكور، وقد يعود ذلك إلى أن لإناث أكثر حرصا على متابعة التدريب الميداني،،كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (مكي، 2007) والتي أكدت أن لدى تلميذ المدرسة موقف غير مؤيد للتكوين المهني ويتجلى ذلك من جانبه الوجداني فقط،كما استنتج الباحث عدم اقترانه بالجنس.

في حين أظهرت دراسة (مطر . **2008**) وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم المهني تعزى لمدى إدراك الطلبة لماهية التعليم المهني لصالح الطلبة المدركين لماهيته، ولم تظهر الدراسة فروقًا في الاتجاه نحو التعليم المهني تعزى لجنس الطالب وفرعه، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتعليم المهني ودعمه ماديًا ومعنويًا، والعمل على تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمجتمع المحيط بهم نحو الدراسة المهنية.

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل 1998 Ondrigi التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم المهني تعزى لجنس الطالب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك فرص متكافئة للإلتحاق بالتعليم المهني لكل من الذكور والإناث، بحيث يتم توفير تخصصات مناسبة للذكور كالفرع الزراعي والصناعي، وتخصصات مناسبة للإناث كالاقتصاد المنزلي والتجميل، كما أن هناك تخصصات مشتركة لكل من الجنسين كالتمريضي والفندقي. كما أن النظرة الاجتماعية لالتحاق الجنسين بالتعليم المهني لا تفرق بين الذكور والإناث، (بدرخان، 2014، ص87).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ابو عصبة ، 2005) الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة المعنوية 0.05 في أن مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين المهنيين في المجالات (الادارة

والتنظيم، الإمكانات والتجهيزات، المناهج والخطط الدراسية، تمويل قطاع التعليم المهني ونظرة المجتمع للتعليم المهني والدرجة الكلية) تعزى إلى متغير النوع.

فيما يرى (أبو معيلق، 2014، ص159) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تعزى إلى الجنس وذلك لصالح الإناث، ويرجع الباحث ذلك إلى أن عدد الإناث العاملات في مراكز التدريب المهني قليل مقارنة بأعداد الذكور، كما أن طبيعة عمل الإناث في مراكز التدريب المهني تقتصر على التدريب فقط فلا يوجد إناث يعملن في الإدارة أو الخدمات أو غير ذلك، بالإضافة إلى أن التخصصات المهنية التي تعمل بها الإناث محدودة فهما تخصصان فقط التجميل والخياطة وهذان التخصصان موجودان فقط في المركز ، لذلك فالبيئة التدريبية التي تعمل بها الإناث ربما تكون أفضل من البيئة التدريبية نسبياً ومجهزة بشكل أفضل من أقسام الذكور، فالمباني حديثة مما حذا بإجابات الإناث للميل للإيجاب.

- **الفرضية السادسة:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتربصين في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تبعا لمتغير التخصص.

للتحقق من الفرضية قامت الطالب باستخدام تحليل التباين (One way Anova) والجدول رقم (42) يوضح ذلك.

الجدول رقم (42) يوضح نتائج تحليل التباين (One Way Anova) للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير التخصص

العوائق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
التوجيه واختيار المهنة	بين المجموعات	425،754	5	85،151	14،04	0،000
	داخل المجموعات	4572،982	754	6،065		
	المجموع	4998،736	759			
البرنامج التكويني	بين المجموعات	189،130	5	37،826	4،64	0،00
	داخل المجموعات	6142،048	754	8،146		
	المجموع	6331،178	759			
المكون	بين المجموعات	332،915	5	66،583	4،47	0،01
	داخل المجموعات	11177،378	754	14،883		
	المجموع	293،11510	759			
المتربص	بين المجموعات	161،440	5	32،288	3،56	0،00
	داخل المجموعات	6828،428	754	9،068		
	المجموع	6989،868	759			
التجهيزات والوسائل المادية	بين المجموعات	294،472	5	58،894	4،02	0،00
	داخل المجموعات	10991،887	754	14،617		
	المجموع	11286،359	759			
الادارة التكوينية	بين المجموعات	224،005	5	44،801	5.30	0،00
	داخل المجموعات	6355،061	754	8،451		
	المجموع	6579،066	759			
نظام التقييم والامتحانات	بين المجموعات	113،300	5	22،660	2.50	0،02
	داخل المجموعات	6822،141	754	9،048		
	المجموع	6935،441	759			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4827،898	5	965،580	6.41	0،00
	داخل المجموعات	112311،161	754	150،551		
	المجموع	117139،059	759			

يتبين من الجدول (42) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوائق التي تحول في تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 6.41 عند مستوى الدلالة 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في العوائق التي تحول في تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى لمتغير التخصص، و لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (ابو عبدة ، 2011، ص136-137) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير التخصص وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معايير إدارة الجودة الشاملة تتجاوز حدود التخصص، فهي لا تنحصر ضمن تخصص معين، نظراً لإمكانية تطبيقها، والاستفادة منها في الإدارة وفي التدريس لجميع المواد الدراسية، فهي معايير عامة، يمكن للمدير صاحب التخصص الإنساني أو المدير صاحب التخصص العلمي، أن يستعين بها في المجالات المدرسية المختلفة، كما وتعتمد هذه المعايير على الخبرة الميدانية في مكان العمل، كما تعتمد على القيم والطموحات الشخصية والإمكانات المتاحة وفرص النجاح المتوفرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحداد، 2009) التي أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التخصصات ، المنهاج، المدربين، التقنيات والمستلزمات، التدريب الميداني، خدمات ما بعد التدريب وخلق فرص عمل للمتدربين في كلية تدريب غز ة – الأونروا من العام 2003 حتى 2006، كما تتفق كذلك مع دراسة (البدر وآخرون، 2011) الذين أكدوا أن 70% من خريجي التعليم الفني والتدريب التقني يرغبون بالالتحاق في وظائف مكتبية إدارية (محاسبة، مبيعات، خدمات.) عكس الحرف التقليدية خاصة بالنسبة لإناث .

وترجع الاختلافات بين أفراد العينة لتعدد التخصصات فهناك التخصصات الحرفية التقليدية والتي تلقى عزوف من طرف المتربصين في المقابل هناك إقبال كبير على التخصصات الادارية أو المكتبية التي يجد فيها المتربصين صعوبات كبيرة خاصة فيما يتعلق بالتجهيزات لأنها تتطلب تجهيزات غالية التكلفة وهو ما يؤكده غياث (2006: 37) الذي يرى أن التكوين المهني في الجزائر يعرف تركيزا على بعض التخصصات، وإهمال أخرى رغم أهميتها وحاجة

القطاعات الاقتصادية إليها، حيث أن هناك مهارات حرفية تعاني من عجز في تأطيرها من حيث الدروس النظرية وخاصة خارج التجمعات السكنية الكبيرة.

فيما يرى (خطابية، 2009، ص 206) أن الأبناء يرغبون في الالتحاق بالمهن التي تدر عليهم دخلاً عالياً، حيث يشكل الوضع الاقتصادي معياراً استراتيجياً يسعى الشباب إلى الحصول على مميزاته، ويفسر ذلك بضغوطات الحياة الاقتصادية، والمعيشية المختلفة التي يعيشوها الشباب في المجتمع المعاصر، وسيطرة الأفكار المادية التي عصفت بكل موازين الحياة.

وعليه يمكن القول أن عملية الاختيار السليم للتخصص تلعب دور كبيرا في تحقيق جودة التكوين وبالتالي فإن الذين اختاروا التخصص عن رغبة لا يعتبرون المعوقات التي يمرون بها تقف عائقا أمام تعزيز مكتسباتهم وتحقيق الجودة لأنهم يعتمدون على التكوين أو التعلم الذاتي عكس المتربصين الذين اختاروه صدفة أو قسرا وهو ما يؤكده (عبايدية، 2007، ص106) الذي يرى أن الاختيار المناسب للمهنة فوائد ومنافع عديدة تنبع من خلال الانعكاسات الإيجابية للاختيار على كل من العامل وصاحب العمل وبالتالي على الاقتصاد الوطني بشكل عام، فبالنسبة للعامل فإن اختياره لمهنة مناسبة له يتيح له فرصة التقدم والتطور فيها علاوة على ما يحققه الاختيار للمهنة المناسبة من الارتقاء، أما بالنسبة لصاحب العمل فإن الاختيار السليم يساعده على خلق جو عمل ورضا وظيفي أفضل وبالتالي إنتاج وكسب أكثر وبالنسبة للاقتصاد الوطني والمجتمع بشكل عام فإن الاختيار المناسب للمهنة يرفع جودة المنتجات نظرا لارتفاع أداء العمل المهني حيث أنه من الطبيعي أن ينعكس ذلك على تحسين الدخل القومي بشكل عام ونستطيع استعراض الفوائد التالية التي تعود على الفرد والمجتمع من الاختيار المهني السليم منها الإحساس بالطمأنينة والأمان، معرفة وضعيته الاجتماعية بين جماعته وفي مجتمعه، الاطمئنان على سير مستقبله في مساره الطبيعي وتجدر الإشارة هنا وفي ظل الحديث عن فوائد الاختيار المهني المناسب أن نتحدث بشكل مختصر عن بعض العوامل والأسس التي تجنب الفرد أثناء اختياره للمهنة الوقوع في الأخطاء منها تحكيم النظرة العلمية و التقديرات الصحيحة في كل مراحل الاختيار من توفير معلومات كافية للفرد ، و عن

مجالات العمل المختلفة التي تلائمه ، و قيام الفرد بالموائمة بين قدراته واهتماماته و ميوله وحاجة المجتمع، فيما يرى (مقداد، عبدالله، 2014، 223) أن دور الآباء يلعب دور كبيرا في جودة الاختيار حيث إن إطلاع الآباء على المهن المتوفرة في البيئة ونقل ذلك إلى الأبناء لتبصيرهم بتقبل اختيارات أبنائهم الدراسية أو المهنية وتجنب فرض إرادتهم في تحديد مسار أبنائهم الدراسي أو المهني، كما يجب أن يراعي الآباء قدرات أبنائهم الجسدية والنفسية والفكرية (كالقدرات اللغوية، الحسابية، وغيرها، إدراج التوجيه المهني من بداية المرحلة الإعدادية، مع ضرورة القيام بزيارات ميدانية لمختلف المهن والوظائف، واستضافة ذوي الاختصاص من محاضرين وأصحاب مهن لتثقيف الطلبة ومساعدتهم على الاختيار الصحيح.

فيما يرى (المسعود، طنوس، 2015، ص 100) أن على الآباء والمستشارين مراعاة ميول ورغبة أبنائهم لأن ميول الذكور المهنية واختيارهم لمهن معينة ترتبط أحيانا بالنوع الاجتماعي أو بالنظرة المجتمعية السائدة.

كما ترى (زعيمية، 2013، ص 82) أن أصحاب المهن العليا أكثر ميلا للتعليم من أصحاب المهن البسيطة واليدوية في الكثير من الأحيان، حيث يتميزون بترغيب أبنائهم في التعليم ليساعدوهم على تقمص دور الأب بعلمه ومهنته، ولكن هناك العديد من الآباء أصحاب المهن البسيطة واليدوية يرغبون أبنائهم في المدرسة والتعليم بقصد إبعاد أبنائهم عن تعب ومعاناة المهن اليدوية.

– الفرضية السابعة : توجد فروق ذات دالة احصائية بين المتربصين في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير التأهيل المهني "

للتحقق من الفرضية قامت الطالبة باستخدام تحليل التباين (**one way Anova**) والجدول رقم(43) يوضح ذلك.

الجدول رقم (43) يوضح نتائج تحليل التباين one way Anova للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير التأهيل المهني.

العوائق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
التوجيه واختيار المهنة	بين المجموعات	208،785	2	104،392	16،49	0،000
	داخل المجموعات	4789،951	757	6،328		
	المجموع	4998،736	759			
البرنامج التكويني	بين المجموعات	54،425	2	27،212	3،28	0.03
	داخل المجموعات	6276،753	757	8،292		
	المجموع	6331،178	759			
المكون	بين المجموعات	60،366	2	30،183	1،98	0،13
	داخل المجموعات	11449،927	757	15،186		
	المجموع	293،11510	759			
المتربص	بين المجموعات	156،497	2	78،249	8،65	0،00
	داخل المجموعات	6833،371	757	9،039		
	المجموع	6989،868	759			
التجهيزات والوسائل المادية	بين المجموعات	160،173	2	80،086	5،26	0،00
	داخل المجموعات	6775،268	757	8،950		
	المجموع	6935،441	759			
الادارة التكوينية	بين المجموعات	43،454	2	21،727	2،51	0،08
	داخل المجموعات	6535،612	757	8،656		
	المجموع	6579،066	759			
نظام التقييم والامتحانات	بين المجموعات	155،240	2	77،620	8،94	0،00
	داخل المجموعات	11131،119	757	14،743		
	المجموع	11286،359	759			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3572،592	2	1786،296	11،78	0،00
	داخل المجموعات	113566،467	757	151،624		
	المجموع	117139،059	759			

يتبين من الجدول (43) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى لمتغير التأهيل حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 11.78 عند مستوى الدلالة 0.00 مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التأهيل المهني، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعدي الادارة التكوينية والمكون حيث بلغت قيمتي (ف) المحسوبة 2.51، 1.98 عند مستوى الدلالة 0.08 و 0.13 وتعتقد الباحثة أن وجود الفروق والاختلافات بين أفراد العينة في معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تبعا لمتغير التأهيل المهني يرجع إلى أن شروط القبول في مستوى الكفاءة المهنية يكون من منخفضي المستوى التعليمي يعني ممن يحملون المستوى التعليمي أساسي أو ابتدائي بالكاد يعرفون الكتابة والقراءة وبالتالي سيجدون صعوبات في التكوين المهني خاصة في التخصصات التقنية مثل الاعلام الألي عكس مستوى التأهيل التقني الذين يحملون مستوى الثانوي ويمتلكون بعض المهارات التي تساعدهم على تجاوز كل الصعوبات والعوائق منها معرفة اللغة الاجنبية.

– **الفرضية الثامنة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

للتحقق من الفرضية قامت الطالبة باستخدام تحليل التباين (one way Anova) والجدول رقم(44) يوضح ذلك.

الجدول رقم (44) يوضح نتائج تحليل التباين one way Anova للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

العوائق	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	الدلالة
التوجيه واختيار المهنة	بين المجموعات	169،932	4	42،483	6،64	0،00
	داخل المجموعات	4828،804	755	6،396		
	المجموع	4998،736	759			
البرنامج التكويني	بين المجموعات	82،113	4	20،528	2،48	0،04
	داخل المجموعات	6249،064	755	8،277		
	المجموع	6331،178	759			
المكون	بين المجموعات	74،606	4	18،651	1،22	0،29
	داخل المجموعات	11435،687	755	15،207		
	المجموع	293،11510	759			
المتربص	بين المجموعات	231،417	4	57،854	6،45	0،00
	داخل المجموعات	6758،452	755	8،963		
	المجموع	6989،868	759			
التجهيزات والوسائل المادية	بين المجموعات	132،213	4	33،053	2،23	0،06
	داخل المجموعات	11154،145	755	14،813		
	المجموع	11286،359	759			
الادارة التكوينية	بين المجموعات	39،357	4	9،839	1،13	0،34
	داخل المجموعات	6539،709	755	8،685		
	المجموع	6579،066	759			
نظام التقييم والامتحانات	بين المجموعات	217،603	4	54،401	6،11	0،00
	داخل المجموعات	837،6717	755	8،898		
	المجموع	6935،441	759			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	891،3486	4	723،871	5،73	0،00
	داخل المجموعات	167،113652	755	145،152		
	المجموع	059،117139	759			

نلاحظ من خلال الجدول (44)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى لمتغير المستوى التعليمي حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 5.73 عند مستوى الدلالة 0.00 مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي ، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المكون، التجهيزات والوسائل المادية ، والإدارة التكوينية حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة 1.22 ، 2.23، 1.13 عند مستوى الدلالة 0.29، 0.06، 0.34

وتتفق مع دراسة (الشيدية، 2010 ص78) حيث أظهرت نتائج دراستها وجود أثر دال إحصائياً حيث اتضح أن فئة الدبلوم هم أكثر إحساساً بالصعوبات من فئة البكالوريوس، وقد يرجع ذلك أن دافعية فئة الدبلوم نحو العمل كبيرة، وطموحون نحو الأفضل؛ بحكم الخبرة الطويلة في العمل التربوي أما فئة البكالوريوس فلديهم الدافعية في تحقيق ذواتهم، من خلال انجازاتهم الحاضرة والمستقبلية، ويمكن تفسير ذلك أيضاً أن فئة البكالوريوس يترفعون عن إظهار الصعوبات التي تعيق عملهم خوفاً من نظرة المحيطين بهم بأنهم غير مؤهلين لهذه الوظيفة.

وهذا ما تفسره (بدر خنا، 2014، ص90) قد يعود السبب في هذه النتيجة الى النظرة المجتمعية للتعليم المهني التي تقول بأن التعليم المهني هو تعليم موجه للطلبة متدني التحصيل وليس للطلبة المتفوقين، كما أن عدم وجود فرص حقيقية للطلبة متوسطي ومنخفضي التحصيل للالتحاق بالتعلم الأكاديمي الجامعي بسبب عدم مناسبة مستواهم التحصيلي للحصول على مقعد جامعي في المستقبل قد تساعد في توجههم للتفكير بالتعليم المهني منذ إنهائهم لمرحلة التعليم الأساسي، أما من ناحية الطلبة مرتفعي التحصيل فإن هذه الفئة من الطلبة يكون مستوى الطموح لديهم مرتفع ويبدون رغبة قوية في مواصلة تعليمهم الجامعي والالتحاق بتخصصات علمية كالطب والهندسة وغيرها مما يؤدي إلى انخفاض اتجاهاتهم نحو الالتحاق بالتعليم المهني مقارنة بزملائهم من ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط ،كما أكدت الدراسة أنه وجد فروق في اتجاهات الالتحاق بالتعليم المهني تبعا لمستوى التحصيل العلمي.

يتضح لنا من النتائج أن أغلبية أفراد العينة اتفقوا على أن التجهيزات والإدارة التكوينية والمكون تشكل عائقا أمام تحقيق الجودة فيما اختلفوا فيما يخص باقي الأبعاد الاخرى، بالإضافة الى أن أصحاب المستوى التعليمي المنخفض يجدون صعوبة في تحديد الصعوبات نظرا لمحدودية قدراتهم ، كما أن المستوى التعليمي للمتربصين والآباء يلعب دور في طموح المتربصين وواجهتهم .

وهو ما يؤكداها (بلعربي، بوفاتح ، 2016، ص 34) في أن المستوى التعليمي والمهني للآباء والأمهات يؤثر تأثير بالغا على طموح الأبناء بطريقة مقصودة ، أو عفوية ففي هذه الحالة يسعى الطفل إلى تقليد الأبوين في ما يصدر

منهما من سلوكات وتصرفات ، وما يقومون به من أعمال ونشاطات ، تلزمه عليهما أو على الأب في أغلب الأحيان المهنة التي يمارسها ، وبطبيعة الحال الطفل يقلد ويحاكي والديه وخاصة إذا كان في احتكاك واتصال مباشر معهما ، فالطفل يرى والديه أو أحدهما قد وصل إلى مستوى تعليمي ومهني قد يعجز عنه هو في الوصول إليه ، وبذلك يحاول تقليدهما، والتأثر بنصائحهما وإرشاداتهما وآراءها عند اختياراته الدراسية الحالية ، أو المستقبلية ، إن المهن التي يمارسها الآباء والأمهات قد تكون محل إعجاب وتقدير ورضا من طرف الأبناء، فيريد هؤلاء ممارسة المهنة التي يمارسها الوالدين، أو أحدهما، وبالتالي يتحدد مستوى طموحهم في هذه المهنة.

– الفرضية التاسعة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير السداسي.

لفحص هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام تحليل التباين (one way Anova) والجدول رقم(45) يوضح ذلك.

الجدول رقم (45) يوضح نتائج تحليل التباين المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني one way Anova تعزى لمتغير السداسي.

العوائق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
التوجيه واختيار المهنة	بين المجموعات	133،789	3	44،596	6،93	0.00
	داخل المجموعات	4864،947	756	6،435		
	المجموع	4998،736	759			
البرنامج التكويني	بين المجموعات	88،064	3	29،355	3،55	0.01
	داخل المجموعات	6243،113	756	8،258		
	المجموع	6331،178	759			
المكون	بين المجموعات	241،866	3	80،622	5،38	0.00
	داخل المجموعات	427،11268	756	14،965		
	المجموع	293،11510	759			
المتربص	بين المجموعات	43،291	3	14،430	1،56	0.19
	داخل المجموعات	6946،577	756	201،9		
	المجموع	6989،868	759			
التجهيزات والوسائل المادية	بين المجموعات	658،281	3	219،427	15،56	0.00
	داخل المجموعات	10628،078	756	096،14		
	المجموع	11286،359	759			
الادارة التكوينية	بين المجموعات	96،880	3	32،293	3،75	0.00
	داخل المجموعات	6482،186	756	597،8		
	المجموع	6579،066	759			
نظام التقييم والامتحانات	بين المجموعات	36،138	3	12،046	1،32	0.26
	داخل المجموعات	6899،303	756	126،9		
	المجموع	6935،441	759			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3138،161	3	1046،054	6،86	0.00
	داخل المجموعات	114000،898	756	408،152		
	المجموع	117139،059	759			

نلاحظ من خلال الجدول (45) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى للمتغير السداسي حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 6.86 عند مستوى الدلالة 0.00 مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير السداسي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعدي المتربص ونظام التقييم والامتحانات حيث بلغت فيمتي (ف) المحسوبة 1.56 ، 1.32 عند مستوى الدلالة 0.19، 0.26 وهي نتيجة طبيعية بالنظر إلى الاختلافات في الأطوار التكوينية والتي تلعب دور كبير في اكتساب الخبرة والقدرة على الحكم على مدى جودة التكوين الذي تلقوه أو المعارف التي اكتسبوها خلال مسارهم التكويني ، وبالتالي تختلف إجابات السداسي الأول عن اجابات السداسي الرابع، ولا تتفق هذه النتيجة مع (ابو عصبة، 2005، ص182) الذي وجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية الفلسطينية في المجالات (الادارة والتنظيم، والامكانات والتجهيزات، والنمو المهني للمعلمين، ونظرة المجتمع للتعليم المهني، والدرجة الكلية) بينما كانت الفروق دالة احصائياً عند مستوى معنوية في متوسط مشكلات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة في المدارس المهنية في مجال المناهج والخطط الدراسية تبعاً لمتغير الصف.

– الفرضية العاشرة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي."

لفحص هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام تحليل التباين (one way Anova) والجدول رقم(46) يوضح ذلك.

الجدول رقم (46) يوضح نتائج تحليل التباين one way Anova للمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

العوائق	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	الدلالة
التوجيه واختيار المهنة	بين المجموعات	071،118	2	59،036	9،15	0.00
	داخل المجموعات	664،4880	757	6،447		
	المجموع	736،4998	759			
البرنامج التكويني	بين المجموعات	048،44	2	22،024	2،65	0.07
	داخل المجموعات	130،6287	757	8،305		
	المجموع	178،6331	759			
المكون	بين المجموعات	079،92	2	46،039	3،04	0,04
	داخل المجموعات	214،11418	757	15،144		
	المجموع	293،11510	759			
المتربص	بين المجموعات	971،52	2	26،486	2،88	0.05
	داخل المجموعات	897،6936	757	9،176		
	المجموع	868،6989	759			
التجهيزات والوسائل المادية	بين المجموعات	2،507	2	1،254	0.08	0.92
	داخل المجموعات	852،11283	757	14،945		
	المجموع	359،11286	759			
الادارة التكوينية	بين المجموعات	509،34	2	17،255	1.99	0.13
	داخل المجموعات	557،6544	757	8،668		
	المجموع	066،6579	759			
نظام التقييم والامتحانات	بين المجموعات	447،26	2	13،224	1،44	0.23
	داخل المجموعات	994،6908	757	9،127		
	المجموع	441،6935	759			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	655،1252	2	626،327	04.04	0.01
	داخل المجموعات	404،115886	774	154،722		
	المجموع	059،117139	975			

نلاحظ من خلال الجدول (46)أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في العوائق التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى للمتغير المستوى الاقتصادي حيث بلغت قيمة (ف)

المحسوبة 4.04 عند مستوى الدلالة 0.01 مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي ، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد البرنامج التكويني، ، التجهيزات والوسائل المادية الادارة التكوينية، نظام التقييم والامتحانات حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة : 2.65، 0.08، 1.99، 1.44 عند مستوى الدلالة 0.07، 0.92، 0.13، 0.23 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ديدة ،2007) الذي توصل إلى عدم وجود ارتباط بين المكانة الاقتصادية والاجتماعية ومستوى الابداع، ولهذا لم ير أثر للتكوين المهني على مستوى الابداع للمتربصين ويرجع الباحث هذا إلى تأثير العامل البيداغوجي والديداكتيكي في عملية جوانب التكوين ، كون أن التكوين المهني الحالي لا يتوفر على الممارسات التي بإمكانها أن تسمح للقدرة الابداعية بالنمو، فالشروط التكوينية الحالية تبدو أنها لا تساهم بالقدر الكافي على تفتح التفكير المتشعب divergent thinking الذي ينطبق مع مواصفات العملية الإبداعية.

ويرى أحمد كمال ،سلمان " أن المشكلات الاقتصادية تعتبر من أهم المشكلات التي تواجه الطفل وتسبب له الفشل والتخلف الدراسي وترجع المشاكل عادة الى انخفاض الدخل مع كثرة عدد الأبناء مما يؤدي إلى عدم كفاية الدخل ويجعل الأسرة عاجزة عن إشباع حاجات أفرادها" (لعموري ، 2016،ص 6) وفي نفس السياق ترى (زعيمية، 2013، ص 82) أن الآباء من الطبقة العليا والمتوسطة تكون اتجاهاتهم نحو التعليم إيجابية فيدفعون أبنائهم إلى التعليم للحفاظ على المركز الطبقي، ويمكن القول أن الآباء ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي والمتوسط أكثر ميلا للتعليم وترغيبا لأبنائهم فيه من الآباء ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تؤثر الاتجاهات الايجابية نحو التعليم والمدرسة على سلوك الأطفال وتجعلهم أكثر تحصيلا وعلما وحبا في المدرسة والتعليم.

كما هدفت دراسة Chatfield إلى معرفة العوامل التي أثرت على قرار الطالب في اختيار جامعه نيفادا، (لاس فيغاس) في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث حددت العوامل التي أثرت على قرار الطالب في الولايات المتحدة وخارج الولايات المتحدة ، حيث استخدمت الدراسة تحليل العوامل لتبين العوامل المناسبة التي حددت الفروق في

اختيار الكلية بين المجموعات الثالث (الولايات المتحدة، خارج الولايات المتحدة،) وقد خلصت الدراسة إلى أن الأسباب المهمة المؤثرة على اختيارهم للجامعة،كانت تتم بناءا على الوضع الاقتصادي والاجتماعي أو الاثنين مجتمعين معا. (مسعود، الكور ، 2015 ، ص 944-945)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات أبو مصطفى حيث تشير النتائج لعدم وجود علاقة بين المستوى الاقتصادي المادي لأسرة ومستوى طموح أبنائها، وتفسر الباحثة ذلك إلى أن الطلاب يدركون أهمية العلم وضرورة السعي للتفوق وبالتالي لم يقف الوضع المادي عائقاً امام طموح الطلاب ،فبينما تزيد وفرة الموارد المالية مصادر التعلم والطموح، قد يؤدي ضيق الوضع المادي إلى زيادة الإلحاح والصبر والسعي لبلوغ أهداف وتعويض النقص المادي، حيث لم يعد خافياً على أحد أهمية التعلم والاجتهاد والتفوق لتحقيق مكانة في المجتمع سواء بالنسبة للفقراء أو الأغنياء . (كحيلة واخرون ، 2014، ص 530)، كما ترى دراسة أن العامل الاقتصادي مهمة في اختيار التخصص (خطايبة، 2009، ص 206) وهذا نتيجة الظروف المعيشية الاقتصادية السيئة التي يعيشها، من ارتفاع في الأسعار، الرغبة في الزواج، أي غلاء المعيشة بصفة عامة، مما يجعلهم يبحثون على المهن التي توفر لها دخلا مرتفعا، كما يرى (ونجن، 2012، ص113-114) أنه يتم تحديد العامل الاقتصادي للأسرة بمستوى الدخل المادي الحاصل ويقاس ذلك من خلال الرواتب الشهرية أو الدخول السنوية التي يتقاضاها أفراد الأسرة ،وغالبا ما تحسب نسب الدخل المادية على عدد الأفراد، كما يقاس أيضا بمستوى ممتلكات الأسرة من غرف أو منازل أو سيارات أو عقارات أو من خلال الأدوات التي توجد بداخل المنزل، فالظروف المادية الحسنة من غذاء وسكن ، وألعاب ، ورحلات علمية ، وامتلاك الأجهزة التعليمية فأبناء الأسر متوسطة الدخل هم أكثر تحصيلا من غيرهم، كذلك يوجد ارتباط بين ارتفاع المستوى الاقتصادي للوالدين وبين درجة مرونتهما وتسامحهما.

خاتمة عامة

خاتمة عامة :

يعتبر التكوين المهني من أهم القطاعات التي تساهم في بلورة وتطوير الاقتصاد الوطني كما يعد التكوين أحد الركائز الأساسية في تنمية الموارد البشرية و تأهيلها للقيام بمهامها بجودة عالية، و إيمانا منا بأهمية الدور الذي يلعبه التكوين المهني في دفع عجلة التنمية والحد من البطالة تنبع أهميه تطوير هذا قطاع وتبرز ضرورة ضمان جودته .

لقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة أن تطبيق نظام ضمان الجودة في مراكز التكوين المهني أصبحت ضرورة حتمية باعتباره يمنح المؤسسة التكوينية مصداقية وموثوقية أكثر في أن مخرجاتها تلبي احتياجات ومتطلبات صاحب العمل لكن الواقع يؤكد أن شريحة أرباب العمل فقدوا الثقة في القدرات والمهارات المكتسبة، لهذا يتم الاستعانة بالعمالة الخارجية أو فتح مراكز تكوين خاصة وفي كلتا الحالتين فإن هذه الشركات والمؤسسات تتكبد خسائر مالية كبيرة ، ولهذا سعت دراستنا الحالية إلى طرح الإشكالية الرئيسية هل توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني ؟

تمت معالجة نتائج الدراسة من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي أفرز مجموعة من النتائج، من أهمها تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة من وجهة نظر المكون وتتمثل في :

محور التوجيه واختيار المهنة:

- –لا يملك المتربص مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقه بالتكوين المهني.
- –ضعف وسائل الإعلام في التوعية بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.
- لا يقيس امتحان الدخول إلى التكوين المستوى الحقيقي للمترشحين.
- يجد المتربصين صعوبات في اختيار التخصص الذي يناسب ميولهم ورغباتهم.
- لا يطبق مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاق المتربص بالتخصص.
- عدم تناسب مواصفات الملتحقين بالتخصصات للشروط الواجب توفرها في المتربص.

- لا يقوم مستشار التوجيه بمتابعة المتربصين الذين تعذر عليهم تحقيق الاختيار الأول.

محور البرنامج التكويني

- عدم التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي .
- عدم مواكبة البرنامج للتطورات العلمية و العملية الحديثة في سوق العمل.
- عدم توفر الكتب في مجال التخصص ووفق متطلبات البرنامج .
- عدد الساعات المخصصة للتكوين التطبيقي قليلة.
- عدم وجود آليات لمراجعة وتطوير البرنامج على مستوى المركز .
- لا تراعي البرامج والتخصصات الخصوصيات المحلية للمنطقة.
- لا يتناسب البرنامج مع إمكانيات وقدرات المتربصين.
- مدة التكوين غير كافية.

محور المكون

- غياب التقدير الاجتماعي لمهنة ''أستاذ بالتكوين المهني''
- –قلة الفرص المتاحة لإجراء تكوينات للمكون في مواقع العمل.
- عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة (فيديو,جهاز عرض الشفافيات..).
- عدم توفر الحوافز التشجيعية للمكونين المتميزين.
- لا تتماشى البرامج التكوينية مع التطورات العلمية في التخصص.
- عدم ملائمة مؤهلات المكون العلمية للمواد التكوينية التي يدرسها..
- اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهم المتربص للدروس.
- افتقار المكون لاستخدام طرق التدريس الحديثة .

- غياب العدالة في تقييم أداء المكون.

محور المتربص

- –ضعف مستوى المتربصين في المواد العلمية عند التحاقهم بالتكوين.
- –نقص دافعية المتربصين للتكوين.
- –ضعف المتربصين في اللغات الأجنبية (الفرنسية,الانجليزية).
- –نظرة المجتمع السلبية للتكوين تؤثر على نفسية المتربص.
- –عدم جدية المتربصين أثناء التربص التطبيقي.
- قلة اهتمام المتربص بانجاز الواجبات والتمارين المنزلية.
- عدم تحلي المتربص بالقيم والاخلاق الحسنة.
- شعور المتربص بالروتين والملل داخل المركز.

التجهيزات والوسائل المادية

- عدم الاهتمام بصيانة التجهيزات والمختبرات الموجودة في المركز.
- قلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين في القاعة.
- عدم توفر شروط السلامة و الصحة المهنية في الورشات أثناء التكوين التطبيقي.
- قلة المواد التي يستخدمها المتربصون أثناء التكوين التطبيقي.
- عدم توفر المرافق والمنشات للممارسة الأنشطة المختلفة (كالملاعب ..).
- عدم وجود مختبر مزود بأجهزة إعلام ألي وانترنت .
- لا تستخدم التجهيزات المتطورة الموجودة في مؤسسة التكوين بفعالية عالية.
- لا يراعى في الأبنية والمرافق المعايير العالمية التي تتلاءم مع طبيعة التخصصات.

الإدارة التكوينية

- –لا تشرك الإدارة المكونين في تخطيط احتياجات المؤسسة الآنية والمستقبلية .
- –لا تقوم الإدارة بدعوة مختصين من سوق العمل لإطلاع المكون على كل ما هو الجديد مجال تخصصه .
- –لا يتم إلحاق المكونين بالدورات التكوينية في ضوء نتائج تقويم أدائهم.
- –عدم اهتمام الادارة بمشاكل وانشغالات المكون .
- لا تتخذ القرارات في المركز بناءا على تحليل البيئة الداخلية و الخارجية .
- غياب عامل المحاسبة و المراقبة للمكونين الأقل أداء.
- لاتهتم الادارة بتنظيم برامج تثقفيه ترفيهية للطلبة والمكونين.
- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاقتصادية و القطاعات المهنية.

نظام التقويم والامتحانات

- التعداد الكبير للمتربصين يحول دون تحقيق تقييم فعال.
- قلة المواد الخام التي يستخدمها المتربصين أثناء تقييم أعمالهم التطبيقية.
- لا أبحث مع المتربصين أسباب تدني علاماتهم في الاختبارات السداسية.
- عدم توفر الوقت لتقديم دروس دعم للمتربصين الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة
- لا يحقق التقويم الأهداف المسطرة لكل مادة.
- عدم استثمار نتائج تقويم المتربصين في تحسين أداء المتربصين.
- الضغط الممارس من الإدارة لضمان اقل نسبة من الرسوب.
- الحاجة إلى برامج تكوينية في طرق وأساليب التقويم الحديثة.

كما توصلت الدراسة إلى أن الجنس لا يقترن بالمعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة .

فيما ساهم كلا من التخصص والمستوى التعليمي والسداسي والتأهيل المهني والمستوى الاقتصادي في المعوقات التي تحول دون ضمان الجودة في التكوين المهني ،كما بينت الدراسة أن انخفاض وانعدام نسبة الرسوب على مستوى المراكز التكوينية يعتبر من أهم مؤشرات عدم جودة نظام التكوين المهني وهذا نتيجة الضغط الممارس من الإدارة لضمان أقل نسبة من الرسوب ، وأيضا الإحساس بالشفقة من طرف المكون اتجاه هذه الشريحة التي يعتبرها مهمشة في المجتمع من وجهة نظر المكون ، كما ارتفاع نسبة التسرب يعتبر من أهم مؤشرات تدني الجودة وارتفعا تكلفة التكوين أو ارتفاع نسبة الهدر فيما لم يشكل مؤشر نسبة ومتوسط حضور المتربصين عائقا لضمان الجودة في حيث بلغت نسبة كبيرة وبالتالي لا تشكل عائقا لضمان الجودة.

توصيات الدراسة :

1- إشراك الخبراء والمختصين من القطاع الخاص في نشاطات التكوين والتعليم والتوجيه المهني و والتقويم، وتطوير قدرات المكونين بصفة دورية تسمح بمواكبة التطورات التكنولوجيه الحاصلة في سوق العمل .

2- ضرورة تغيير الثقافة والنظرة السائدة لدى المجتمع و تطوير البرامج التكوينية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل واحتياجات أصحاب العمل.

3- توسيع وتطوير البنية التحتية للتكوين المهني وأدواته ومعداته وأجهزته مع ضرورة صيانتها والمحافظة عليها بصفة دورية ، وتفعيل مصلحة للتقييم والمتابعة على مستوى مراكز التكوين المهني.

4- إشراك المكون في اقتراح التجهيزات والوسائل التي تتناسب مع طبيعة التخصص ، بالإضافة إلى إلزامية استخدام هذه الأجهزة، فقد أكد المكونون أن هناك تجهيزات حديثة لكن معدل الاستخدام ضعيف لعدم المعرفة بها أي نقص التكوين عليها ، أو الخوف من التعرض للتخريب من طرف المتربص.

5- إجراء الدراسات التتبعية للقياس رضا المستفيدين من خدمات مخرجات التكوين للتعرف على الاحتياجات التكوينية .

6- تشجيع الشباب للتوجه للمهن الحرفية مثل تخصصات البناء ، البستنة والتي تلقى عزوف من طرف الشباب ونسبة تسرب كبيرة .

7- توسيع الدراسة الحالية لتشمل معوقات ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر أصحاب العمل .

8- اعتماد معايير مهنية للتكوين يتم اشتقاقها من متطلبات سوق العمل المحلي ، وتطوير الآليات لضبط وضمان الجودة في أنظمة وبرامج التكوين لتشمل المدخلات والعمليات والمخرجات.

9- التركيز على برامج الرسكلة و تكوين المكون على الجانب التطبيقي في مواقع العمل، وتحديد احتياجاته التكوينية بناءا على نتائج تقويم أداءه.

10- تحسين طرق التكوين المتبعة واستخدام الوسائل والوسائط التكنولوجيه الحديثة التي من شأنها تسهيل عملية التعلم والتركيز على الجانب العملي مع مراعاة طبيعة التخصص.

11- متابعة تربصات الطلبة على مستوى المؤسسات وتوفير كل الوسائل من أجل قيام المكونين والإداريين بعملية المتابعة والمراقبة على أحسن وجه.

12- ضرورة استقطاب كفاءات خارجية تتمتع بالخبرة العالية ، سواء من الجامعات أو من سوق العمل ...الخ

13- الاهتمام بعملية تقويم المتربصين وفق نظام محدد يكون مشتق من المعايير المهنية الموضوعة للتأكد من اكتساب الكفاءات المطلوبة من طرف أرباب العمل.

14- التنويع في أساليب تقييم التربصين بحيث تركز على الجانب النظري والتطبيقي معا.

المساهمة العملية للدراسة

اقتراح مجموعة من المتطلبات لضمان تطبيق الجودة في التكوين المهني

تعتبر هذه الدارسة بمتغيراتها الحالية من أولى الدراسات في مجال الجودة في التكوين المهني في الجزائر وعليه يمكن تحديد أهم المساهمات العلمية التي قدمتها هذه الدراسة أبرزها فيما يلي :

- التعرف على أهم مؤشرات ضمان الجودة في التكوين المهني .
- التعرف على أهم التجارب في مجال ضمان الجودة والاستفادة منها في تطوير وتحسين الجودة في نظام التكوين المهني.
- إن نتائج الدراسة يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج التكوين وتصحيح النظرة الدونية للتكوين المهني .
- إعادة النظر في مدونة الشعب ورفع مستوى التعليمي لالتحاق ببعض التخصصات لأنه يشكل عائقا أمام تحقيق المكون للجودة نظرا لضعف المكتسبات القبلية للمتربص .
- حاولت الدراسة تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة التكوينية والتي يمكن الإعتماد عليها كأساس لتحسين صورة التكوين المهني خاصة لدي أرباب العمل وتشجيعهم على المساهمة في تمويل التكوين المهني.
- تفعيل استخدام التصنيف العربي المعياري للمهن (2008) الصادر عن منظمة العمل العربية كأداة في نظام معلومات سوق العمل (جانب الطلب على الموارد البشرية).
- العمل على إعداد مؤشرات كمية ونوعية للتدريب والتعليم المهني والتقني، يمكن استخدامها لتقييم اوضاع وخصائص هذا التدريب والتعليم ومتابعة التطور الذي يطرأ عليه.
- وضع وإدامة نظم وطنية لمعلومات الموارد البشرية وصيانتها ومواصلة تطويرها وتحديثها لتسهيل استثمارها في رسم السياسات والاستراتيجيات واتخاذ القرارات.

كما لا يمكن ضمان الجودة في التكوين المهني الا من خلال الالتزام بتحقيق المتطلبات الاتية:

1- بناء المعايير المهنية

تعرف المعيار المهني بأنه توصيف معياري دقيق للمهنة يشمل تحديد واجباتها ومهامها والهدف الإجرائي لكل مهمة وخطوات تنفيذ المهام ومعيار الأداء والمعارف المطلوبة لتنفيذ المهمة واحتياطات السلامة وأهم التجهيزات والأدوات وسلوكيات المهنة ويحتوي هذا المعيار على:

- ✓ واجبات ومهام المهنة .
- ✓ الكفاءات المطلوبة من معارف ومهارات والسلوكيات.
- ✓ خطوات تنفيذ المهام.
- ✓ الأدوات والتجهيزات اللازمة للتنفيذ.
- ✓ شروط وإجراءات الصحة والسلامة المهنية .
- ✓ معايير ومنهاج التدريب في بعض المنهجيات.
- ✓ أسس تقييم الكفاءات والمهارات

ويمكن في الإطار الاستفادة من تجارب الدولية الأجنبية والعربية الرائدة في هذا المجال منها ألمانيا، بريطانيا، استراليا ،نيوزلندا، سنغافورة ، السعودية ، والبحرين.

2- وضع إطار للمؤهلات الوطنية

ضرورة إنشاء إطار للمؤهلات الوطنية (NQF) والتي سيتم استخدامها كأداة للتغلب على المشاكل المتعلقة بعدم التوافق بين التكوين المهني وسوق العمل لأنه سيحدد المؤهلات المهارت والكفاءات المطلوب توفرها في الخريج ، تحسين مستوى جودة النظم التعليمية والتكوينية وارتباطها باحتياجات سوق العمل ومتطلباتها تشجيع الأفراد على مواصلة التعلم مدى الحياة في جميع الأعمار ولكل فئات المجتمع من خلال إيجاد وتفعيل نظام المعابر أو التجسير بالإضافة إلى مساهمته في وضع برامج التكوينية والتعليمية ووضع معايير للتقييم مما يساهم في نزاهة وشفافية المؤهلات المكتسبة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- جميل، عبد الكريم احمد ، (2016) ، تدريب وتنمية الموارد البشرية ، ط1، عمان، الجنادرية للنشر والتوزيع.
- واضح، العمري ،(2017) ، تقييم مدى تحكم متربصي التكوين المهني في المهام المتعلقة بمنصب عمله تخصص ميكانيك السيارات نموذجا ، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، عدد 12 ، الجزائر، ص 208-226.
- جبالي، تاجي وليد، الذيب، ابراهيم، رمضان ، (2015)، تدريب في المؤسسات التعليمية استراتيجيات تحديثها وتفعيلها ، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي.
- الشمري، مها صلاح عسكر، (2017) ، تعظيم العائد من الاستثمار من التدريب، القاهرة، دار النشر سيطرون.
- خليفة، يحي زكريا حسين، ، (2017)، تحليل المتغيرات المساندة للمدخل الاستراتيجي في تدريب وتطوير الموارد البشرية ، ط1، عمان ، دار امجد للنشر.
- سماش، أمينة، ثابتي، الحبيب ، (2017) ، تحليل واستشراف نظام التكوين من وجهة نظر الفاعلين دراسة حالة المديرية الجهوية لمسح الأراضي- وهران، مجلة معارف، المجلد 12، عدد 22، الجزائر ، ص439-458.
- بن دهينة، محمد، (2015)، التكوين المهني وعلاقته بتنمية الموارد البشرية دراسة ميدانية بمؤسسة ميناء وهران-، مجلة الراصد العلمي، مجلد 2، عدد01، الجزائر ، ص 25-38.

- شعبث، ياسمينة ، ترزولت، عمروني حورية ، (2017) ، عوامل الهدر التربوي بمؤسسات التكوين المهني بولايات الجنوب الشرقي الجزائري دراسة ميدانية على عينة من المتربصين، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد 30، الجزائر، ص 505-512.
- الهوش، ابو بكر محمود، (2018)، ادارة الجودة الشاملة والمجالين التعليمي والخدمي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع..
- عقل، أمل فتحي، (2015)، تقويم معايير التميز في التعليم الجامعي العالي الاردن تموذجا،ط1،عمان، دار الخليج للنشر.
- بن علي ، عائشة ، نوري، منير، (2017) ، دور تحفيز الموارد البشرية في تطبيق ادارة الجودة الشاملة ، مجلة المالية والاسواق، مجلد 1، عدد2، الجزائر ، ص 272-296.
- سخناوي، حنان ، (2017)، واقع تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات الاقتصادية الجزائرية دراسة ميدانية على عينة من المؤسسات الاقتصادية بولاية غليزان، مجلة الحكمة للدراسات الاقتصادية، مجلد 5، عدد 9، ، الجزائر ،ص213-229.
- بوزيان، رابح راضية، (2015)، ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري، الجزائر ، مركز الكتاب الاكاديمي.
- عطية، محسن علي، (2015) ، الجودة الشاملة والمنهج، عمان ،دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حمدان، خالد نبي، الزيون، عطا الله علي ،(2017)، ادارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، غمان ،دار اليازوري .
- زرزور، أحمد، (2013)، تقييم مساهمة الجامعة الجزائرية في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل -دراسة ميدانية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد10، ورقلة. الجزائر، ص 87-103.

- أبو دقة، سناء إبراهيم ، الدجني علي إياد ، (2011) ، التعليم الذاتي المؤسسي و التخطيط الاستراتيجي و دورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزرقاء المنعقد في الفترة في ماي ، الاردن.
- التميمي علي خليل إبراهيم ، (2010)، تقويم دور القطاع الخاص في منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني في الدول العربية ، منظمة العمل العربية.
- التميمي علي خليل إبراهيم ،(2010) ، فجوات التعليم والتدريب والبحث العلمي وسوق العمل العربية، ورقة مقدمة الملتقى العربي الأول (مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية الاستراتيجيات – السياسات – الآليات) المنعقد في الفترة ما بين 26 – 28 أكتوبر المنامة – مملكة البحرين .
- أبو دقة، سناء إبراهيم، (2002)، تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، الجامعة الاسلامية ، العدد 2 ، المجلد 10،غزة، ص87- 116.
- بريقل، هشام ، لحكل، السعيد ، (2012)، استراتيجيات التوفيق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل في الجزائر، مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني حول استراتيجية التكوين المهني في عالم الشغل المنعقد في الفترة ما بين 23-24 أفريل، جامعة مسيلة، الجزائر.
- أبو عصبة، مي فتحي حسين ، (2005)، مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، غزة.
- أبو نصر، مدحت محمد ،(2007) ،مفهوم و مراحل و أخلاقيات التدريب في المنظمات العربية ، مصر ، اشتراك للطباعة.
- أبو نصر، مدحت محمد، (2007)، إدارة و تنمية الموارد البشرية الاتجاهات المعاصرة ، ط1، مصر مجموعة النيل العربية.

- الاتحاد الوطني لجمعيات اولياء التلاميذ ، (2011)، التسرب المدرسي ، ورقة مقدمة الى الندوة الوطنية الثالثة للشباب المتربصين في التكوين والتعليم المهنيين، أيام 20-22 جوان ، سطيف ، الجزائر.
- مكي، أحمد، (2007)، اتجاهات تلامذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني، أطروحة لتيل الدكتورة الدولة في علم النفس غير منشورة، جامعة وهران. الجزائر.
- أرزقي، عبد النور، (2012)، التوجيه في مراكز التكوين المهني وعلاقته برضا المتربصين –دراسة ميدانية مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني حول استراتيجية التكوين المهني في عالم الشغل ،المنعقد في الفترة ما بين 23-24 أفريل، جامعة مسيلة. الجزائر.
- إبراهيمي، أحمد ، (2011)، التكوين المهني في الجزائر ، ورقة مقدمة الى الندوة الوطنية الثالثة للشباب المتربصين في التكوين والتعليم المهنيين، أيام 20-22 جوان ، سطيف ، الجزائر.
- أرشيد ، محمد خير ، (2012)، إعداد دليل الجودة و معايير الاعتماد في مؤسسات التدريب و التعليم المهني و التقني، ورقة مقدمة إلى الدورة التدريبية القومية حول " إدارة الجودة الشاملة " الممتدة بين 26-27 جوان ، عمان .
- آل فيحان، إيثار عبد الهادي،(2007) ، تقييم جودة الخدمة التعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة ، دراسة تحليلية لآراء طلبة الدكتوراه في قسم إدارة الأعمال كلية الإدارة والاقتصاد جامعة بغداد مجلة الادارة والاقتصاد، العدد 67 ، ص 81-120.
- الامير محمد ، العوالمة عبد الله ،(2011) ، درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، العدد11، عمان .
- الأنصاري، عيسى بن حسن، (2008) ، من التعليم إلى العمل تدريب وتوظيف الشباب، لبنان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،.

- أبو معليق ، طلعت سليمان عبد الكريم ، (2014)، تطوير أداء مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة.
- اوللاكان، 1988 التوجيه المهني و سوق العمل ، مجلة المستقبليات، العدد ،4 المجلد 18.
- بالحمر، نور بنت بكر بن سعيد ، (2011) ، واقع خدمات التوجيه المهني في بعض الجامعات السعودية دراسة مقارنة لعينة من طالبات الجامعات الأهلية والحكومية في مدينتي مكة وجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- البدر ، محمد بن سعود ، الهزاع. عبدالعزيز ، أحمدي، عطية، الشمري ، ال ناجي، محمد عبد الله، ، العبيد الحسين العبيد ، منصور ، مصطفى محمود، عبدالصادق، عبدالحفيظ محمد ، (2011)، التعليم الفني والتدريب التقني ومدى ملاءمته للاحتياجات التنموية من القوى العاملة، منتدى الرياض الاقتصادي ،الرياض.
- بدر خنا، سوسن سعد الدينب، (2014)، اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن نحو الالتحاق بمجالات التعليم المهني بعد نهاية مرحلة التعليم الأساس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ، ، المجلد 22، العدد الثاني ،ص65 – 99.
- بربر، كمال، (2008)، إدارة الموارد البشرية اتجاهات و ممارسات، ط1. بيروت ، دار المنهل اللبناني.

بصلي ، فضة عباسي ، (2010) ، تأثير وسائل الإعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة حالة طالبات السمعي – البصري بقسم علوم الإعلام والاتصال جامعة عنابة، مجلة جامعة دمشق ، العدد 3 و4، المجلد 26 ، دمشق، سوريا .

- بغول ، يوسف، (2009)، نحو استراتيجية اقتصادية واستراتيجية العمالة تقوم على مجتمع المعرفة في منطقة يوروميد، المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي بالجزائر،

https://www.eesc.europa.eu/resources/docs/rapport-cnes-ar.doc

- بلعربي مليكة ، بوفاتح محمد ، (2016)، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالأغواط، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد ، الجزائر، 26، ص39- 54.
- بلعسلة، مهدي فتيحة ، (2011)، تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، عدد خاص ، جامعة ورقلة، الجزائر ، ص 132–150.
- بن علي، عائشة ، فلاحي الزهرة، (2013) ، أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي في الجامعة دراسة قياسية بقسم العلوم التجارية ، الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ، العدد 10، ص62–68 .
- أبو حصينة، ايمان سعود ، (1997)، تقييم برنامج تنمية المهارات الشرافية، مجلة الإدارة العامة العدد الثاني، الرياض.
- البهواشي، السيد عبد العزيز، (2007) ، معجم مصطلحات الاعتماد و ضمان الجودة في التعليم العالي، ط1، القاهرة ، عالم الكتب.
- بوكرمة، أغلال فاطمة الزهراء ، (2006)، الإصلاح التربوي في الجزائر ، مجلة الباحث ، العدد6، جامعة ورقلة، الجزائر ،ص 63–67.
- بومدين يوسف، (2007)، إدارة الجودة الشاملة و الأداء المتميز ، مجلة الباحث، عدد 5 ،2007، ورقلة ، الجزائر ، ص 62–72.
- البيلاوي ، حسن حسين، طعيمة، احمد، النقيب، عبد الرحمان، البندري بن سلمان، سليمان، احمد ،سعيد المهدي، عبد الباقي، احمد، (2008)، الجودة الشاملة في التعليم : بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الاسس و التطبيقات،: غمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- تاضروس، عبيد وليم ،(2011)، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، عمان ، درا الميسرة للطباعة والنشر.
- تريس، وليم ، (2004) ، تصميم نظم التدريب و التطوير،(ترجمة سعد الجبالي أحمد)، معهد الإدارة العامة الرياض .
- التريكي، مصطفي الصغير، النقراط، أحمد محمد، (2013)، قراءات في نتائج دراسة خريجي المؤسسات التعليمية والتدريبية ومتطلبات سوق العمل ، مجلة الجامعة ، المجلد 2، العدد 15 ،لجزائر، ص105-120.
- التميمي علي خليل إبراهيم ،(2010) ، تقويم دور القطاع الخاص في منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني في الدول العربية ، القاهرة ، منظمة العمل العربية.
- التميمي ، خليل ابراهيم ، (2012)، رؤية مستقبلية لدور القطاع الخاص في مؤسسات التدريب العربية مجلة العمل العربي ، منظمة العمل العربية ، العدد 93، مصر ، ص 47-61.
- التميمي ، خليل ابراهيم علي ،(2010)، التعليم والتدريب المهني والتقني العربي : التحديات والمستقبل، ورقة مقدمة لمؤتمر العربي الثاني تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني المقامة ما بين 21 - 23 فبراير، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، سلطنة عمان.
- التميمي ، علي خليل إبراهيم ، (2009) ، إصلاح التعليم والتدريب المهني والتقني لتشغيل الشباب ، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول لتشغيل الشباب المقام في الفترة ما بين 15-17 نوفمبر ، منظمة العمل العربية ، الجزائر.
- تومي ، حسين، (2010) ، الجامعة و تنمية المجتمع في الجزائر، مركز البصيرة للبحوث و الاستشارات والخدمات التعليمية، العدد 5 ، الجزائر .

- ججيل، لطفي، (2013)، مكاتب الارشاد والتوجيه المهني وأهميتها في تشغيل الشباب، ورشة عمل قومية حول دور مكاتب التأهيل و التوجيه المهني في مجال تشغيل الشباب – ديسمبر 2012، في الفترة ما بين 3- 5 ديسمبر ، مصر.
- جون برنيان ،تارلا، شاه،(2007) ، ادارة الجودة في التعليم العالي، (ترجمة رحمة دلال بنت منزل) ، مركز البحوث السعودية معهد الادارة العامة .الرياض.
- الحداد ، علا عمر الزير،(2009)، دور التدريب التقني والمهني في خلق فرص عمل للمتدربين حالة دراسية: كلية مجتمع غزة – الأونروا، رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حرب ، هاني ،بيان ،(2008)، دور القطاع الخاص في دعم التشغيل وتنمية الموارد البشرية في الوطن العربي ، ورقة مقدمة لمنتدى العربي حول الدور الجديد للقطاع الخاص في التنمية والتشغيل ، في الفترة ما بين 21- 23 اكتوبر ، الرباط .
- عبد العال، حسين محمد، (2006)، الاتجاهات الحديثة في ادارة الجودة و المواصفات القياسية الايزو – 90014- 9000،وأهم التعديلات مصر، دار الفكر العربي.
- حسن ، راوية 2003، السلوك التنظيمي، الاسكندرية، الدار الجامعية.
- الحسني ،محمد بن خميس، (2010)، الأهمية الاقتصادية للقطاع الخاص العماني ودوره في توظيف وتوطين الموارد البشرية، ورقة مقدمة لمؤتمر العربي الثاني تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني المقامة ما بين 21 - 23 فبراير، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، سلطنة عمان.
- حمدان، عبد الرحمان، (2004)، بعض دوافع خريجي الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بالكليات المهنية والتقنية بمحافظات غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، مجلد18، عدد 1 ، ص 84- 113 .

- حمداوي ،وسيلة ،(2004)، إدارة الموارد البشرية، الجزائر ، مديرية النشر لجامعة قالمة.
- حمدي، علي ، (2009) ، توجهات وملامح العقد العربي واليات تنفيذه ، 2010-2020، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول لتشغيل الشباب المقام في الفترة ما بين 15-17 نوفمبر ، منظمة العمل العربية ، الجزائر.
- حمزة ،الجبالي، (2016)، أساليب وطرق التدريس الحديثة، الاردن ، غال للنشر.
- حنفي ، عبد الغفار ، الفزاز حسين، (1996)،السلوك التنظيمي و إدارة الأفراد، مصر، الدار الجامعية
- الخضير ، خضير بن سعود، (2001)، مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية دراسة تحليلية، مجلة التعاون، العدد 53.
- خضير، كاظم حمود، (2010) ،المنظمة الدولية للتوحيد القياسي الأيزو،، ط1، عمان ، دار صفاء للطباعة و النشر.
- خضير، هاجر فائق، (2010)، تقييم واقع إدارة الجودة في تحقيق المنتج وفق المواصفة الدولية (الايزو) 9001 لعام 2008 لمعامل إنتاج الخرسانة الإسفلتية الحارة في منطقة الفرات الاوسط (معمل إسفلت شركة أشور- حالة دراسية)، مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية، المجلد 18 ،العدد 3 ، العراق ، ص1-20.
- خطايبة، يوسف ضامن، (2009) ،التوجهات المهنية عند الشباب الجامعي:دراسة ميدانية في الأردن، المجلة الاردنية للعلوم الاجتماعية ، المجلّد 2 ، العدد 2، ، الاردن ،ص 191-210 .
- خميس، ناصر محمد، عبد السلام علي حسين، (2009) ، مدى إمكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة ومستوى العلاقة بين أبعادها ، العراق. ص1-40.
- الداهري، صالح حسن، (2005)، سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته، عمان ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

- الدرمكي، سعيد بن جمعه بن سعيد، (2010) ، استراتيجيات نقل التدريب (تجربة وزارة السياحة) ، ورقة مقدمة لمؤتمر العربي الثاني تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني المقامة ما بين 21 – 23 فبراير، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، سلطنة عمان.
- الدريعي، هيفاء محمد عبد الرحمن، (1998) ، عوامل تسرب الكبيرات في مراكز التعليم المهني التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بمنطقة الرياض التعليمية ، رسالة ماجستير غي منشورة، جامعة الملك سعود ، الرياض.
- دليمي، مهل رشيد ، مهدي، محمد عبد الامير ، رينه مؤيد محمود، (2007) ، تطبيق إدارة نظام الجودة نموذجية الواصفات الدولية 9001/2000 ،مجلة الجيولوجيا و التعدين العراقية، مجلد 3، العدد 1 ، ص 13-21 .
- دياب، سهيل رزق، (2009)، مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني ، جامعة القدس المفتوحة، منطقة غزة التعليمية، ص 1-22. http://www.khayma.com/dr-yousry/sohil-diab13-res.pdf
- الديوان الوطني للإحصائيات، (2008)، الجزائر بالأرقام نتائج 2004-2005 ، العدد 37، الجزائر.
- ذياب ، محمود صلاح ، (2012) ، قياس أبعاد جودة الخدمات الطبية المقدمة في المستشفيات الحكومية الأردنية من منظور المرضى والموظفين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، ا المجلد 20، العدد الأول، غزة، ص69 –104.
- الذيابي ، طلال منصور ، (2011)، جودة برامج التعليم والتدريب في ضوء مؤشر الكفاءة الداخلية الكمية، الرياض.

- راضي، ميرفت محمد، (2008)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني بمحافظات غزة و سبل التغلب عليها، ورقة مقدمة لمؤتمر التعليم التقني و المهني في فلسطين واقع و تحديات و طموح المنعقد في الفترة ما بين في 12-13 جوان . غزة.
- الرب، السيد محمد جاد، 2004، إدارة الموارد البشرية ،موضوعات وبحوث متقدمة، مصر، مطبعة العشري، .
- رحماني، ليلى ،(2009)، تقويم أثر التكوين المهني على فعالية أداء المتخرجين، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم ، جامعة وهران، الجزائر.
- رداح، احمد خطيب، (2006)، التدريب الفعال، ط1، عمان ، جدار للكتاب العالمي للنشر .
- الرشدان، عبد الله زاهي، (2008)، اقتصاديات التعليم، ط1، الاردن ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- رضوان، محمود عبد الفتاح ، (2013) ، ادارة الجودة الشاملة، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- ركيمة، محمود، (2005)، تشخيص الجودة في المؤسسات الإنتاجية الصغيرة والمتوسطة، مجلة أبحاث روسيكادا، عدد ، عين مليلة ، الجزائر.
- الرمحي ،أحمد، الضعيفي سليمان، (2005)، الإناث في التعليم والتدريب المهني والتقني في الضفة الغربية وقطاع غزة واقع وطموحات وفرص، القدس، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني.
- رياض، محمد حسن، (2006)، دليل تأهيل المنظمات العربية لتطبيق نظام إدارة الجودة المواصفات العالمية ISO 9000 ، القاهرة: منشورات المنظمة العربية لتنمية الإدارية.
- الزامل، محمد بن عبد االله، (2011)، اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بمدينة الرياض ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، مجلد 23 عدد 3، جامعة الملك سعود، ص960- 985 ،الرياض.

- الزامل، محمد بن عبد الله ،(2011)، اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني و المهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مدينة الرياض ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية عدد 32 – ص925-980.
- زعيمية، منى، (2013)، الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم (العلاقة ما بين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للأطفال) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة منتوري، قسنيطنة.
- زمراوي، نهى عثمان صالح عثمان، (2016) ، أثر التعليم الفني على التمية الاقتصادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دنقلا ، السودان.
- سعد الحاج ، اسماعيلي يامنة، (2012)، دوافع انخراط الممتهنين في التكوين المهني في الجزائر الشغل أم غايات أخرى، ، مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني حول استراتيجية التكوين المهني في عالم الشغل، المنعقد في الفترة ما بين 23-24 أفريل، جامعة مسيلة.
- السكارتة، بلال خلف، ،(2009) ،دراسات إدارية معاصرة، ط1، الاردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.
- سلاطنية، بلقاسم ، (1979) ،أهمية تكوين القوى العاملة من التصنيع، مجلة سرتا، العدد2، قسنطينة .
- سوفاغو، كلود ، (2007) ، مذكرة منهجية وظيفة اليوروميد قواعد توجيهية لوضع مؤشرات حول التعليم التقني و التدريب المهني مؤسسة التدريب الاوروبية .
- السيوف، محمد محمود، (2012)، التعليم الصناعي المناهج سوق العمل الخريجين ،الاردن الأكاديميون *للنشر* و التوزيع.
- شادي، حلبي، (2012) ، واقع مشكلات التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي، دراسة حالة الجمهورية السورية ، مجلة جامعة القدس المفتوحة لأبحاث والدراسات ، عدد 28، ص 397-434.
- الشايب، سعد بن محمد ،(2010) ، الفحص المهني وضبط جودة سوق العمل تجربة المملكة العربية

السعودية، ورقة مقدمة الى المنتدى العربي حول التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل المنعقد ما بين 16 – 18 يناير ، الرياض.

- شنايت، صباح ، (2010)، إصلاح و تطوير التعليم العالي من خلال تطبيق برنامج ادارة الجودة الشاملة المجلة الجزائرية للعلوم القانونية الاقتصادية و السياسية ، العدد 2، جامعة الجزائر .
- الشهري ،عجلان بن حجير ، (2010) ، إطلاق برامج التعليم و التدريب الإلكتروني نموذج مقترح دورية الإدارة العامة ، المجلد 50، العدد 3، ص 355-421 .
- الشيخ، نوال عبد الله ، (1999) ،تكوين المشرفين التربويين في دولة قطر واقعه و أفاقه، مجلة التربية، العدد 3 ،قطر.
- الشيدية، هاجر بنت محمد عبد الله، (2010) ، الصعوبات التي تواجه أخصائي التوجيه المهني في مدارس ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ، جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.
- صالح قصي ، خير الله نصر الدين ، محمد الجلالي،(2006) إدارة الجودة في مشاريع التسيير في سوريا، مجلة جامعة دمشق العلوم الهندسية ، المجلد 22، العدد 1، ص 9- 36
- صالحي صالح، شوتري آمال، (2013)، التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطق الطلب مجلة بحوث اقتصادية عربية، العددان 61 – 62، ص52-68.
- صفاء، أحمد شحاتة، (2012)، أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة).المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، عدد31، ص152-180.
- صلاح الدين حسن، (2006)، استخدام أسلوب الجودة الشاملة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الانتماء لدى الطلاب بمصر، مجله مستقبل التربية العربية، العدد 14 .

- السعيد، أشرف أحمد محمد، (2007) ، الجودة الشاملة و مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي دراسة نظرية تطبيقية ، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- صلاح صالح درويش المعمار، (2009)، معايير مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي، رسالة دكتوراه غير منشورة في التنمية البشرية، جامعة كولومبوس الامريكية ، الولايات المتحدة الامريكية.
- الطراونة، محمد حسن، (2011)، نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي ورقة مقدمة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي المنعقدة ما بين 10-12 ،الاردن .
- أبو بكر، فاتن أحمد ، الرومان، موضى بنت محمد ، (2007) ، معوقات و مقومات تطبيق إدارة الجودة الكلية في الأجهزة الحكومية، ، الرياض ، مركز البحوث.
- الطوق ، سناء عبد العزيز ، (2009)، الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص كصيغة لتنويع مصادر التمويل في مجال التعليم العام ، الادارة العامة ، مجلد 49 ، عدد 4 ،الرياض ، ص 605-636.
- عابدين، أبو بكر بدوي ، (2010)، البعد التنظيمي لعمل مؤسسات التدريب المهني ، ورقة عمل مقدمة في المنتدى العربي حول التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل، المنعقد في الفترة المقامة ما بين 16-18، يناير ،منظمة العمل العربية ، السعودية.
- عارف ، فؤاد محمد عيسى ، (2013)، دور تكنولوجيا المعلومات ولاتصالات في تطوير منظومة الإرشاد والتوجيه المهني، ورشة عمل قومية حول دور مكاتب التأهيل و التوجيه المهني في مجال تشغيل الشباب في الفترة ما بين 3 - 5 ديسمبر، مصر.
- عاري،حسن، حماد، وليد عماد الله، (2003)، تقويم برنامج التكوين ، مجلة اليمين، العدد 18 اليمن
- العالم، شهرزاد، (2007)، التوجيه المهني في الجزائر ، مركز التكوين المهني ، الجزائر.

- العبادي ، هاشم فوزي دباس، الطائي، يوسف حجيم سلطان، (2014)، التعليم الجامعي من منظور إداري – قراءات وبحوث، الاردن ، دار اليازورى.
- عباس ، سهيلة محمد ،علي حسين علي، (1999)، إدارة الموارد البشرية، ط1، عمان ، دار وائل للنشر.
- عبايدية، أحلام، العايب، رابح، (2007)، محددات الاختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عنابة، الجزائر.
- عبد الروؤف، عامر طارق، (2014)، الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم: اتجاهات معاصرة، القاهرة، *المجموعة العربية للتدريب والنشر*.
- عبد الستار، العلي ، قند يلجي عامر، العمري غسان، (2006)،مدخل إلى إدارة المعرفة، ط1، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد العاطي، حسن البائع محمد، (2007) ، التعليم العالي بين استشراف المستقبل و طلب الجودة والاعتماد، مجلة المعلوماتية، العدد 19، جامعة الاسكندرية، الرياض
- عبد الله، محمد الشهري، وآخرون، (1988)، الاستفادة من الخريجين الجامعيين في الاجهزة الحكومية والعوامل المؤثرة في ذلك، معهد الإدارة العامة، الرياض .
- عبد المعطى ،أحمد حسين عبد المعطي ، زارع احمد، (2012) ، التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية" دراسة تقويمية "، العدد 31، ص 286-323
- عبيدات، محمد أسامة، سعادة سائدة تيسير، (2010)، المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الاردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثالث، العدد 5، ص 74- 95، اليمن.
- العبيدي ، سيلان جبران، (2009)، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي

المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، قدم في الفترة ما بين 6 - 10 ديسمبر، بيروت.

- عتيق، منى ، (2011) ، واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، عدد خاص ، جامعة ورقلة، ص 132-150 .
- عجال، مسعود، (2010)، القيم التنظيمية و علاقتها بجودة التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر .
- العزاوى، سامى فياض، (2010)، الاغتراب الوظيفي وأثره في الانتاج العلمي" دراسة حاله في الجامعات الأردنية ، ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الثاني تنميه الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني في الفترة ما بين 21 - 23 فبراير - مسقط - سلطنه عمان .
- عزاوي، عمر، عجيلة محمد، (2006)، مؤسسات المعرفة وثقافة المؤسسات الاقتصادية – رؤية مستقبلية، مجلة الباحث ، عدد 04، ص57-65، ورقلة.
- عزيز سامية، شنوف، زينب، (2012)، التمثلات الاجتماعية للمشروع المهني لدى الطالب الجامعي وأثره على هويته الفردية والاجتماعية، ورقة مقدمة للملتقى الدولي الثاني حول المجالات الاجتماعية التقليدية والحديثة وإنتاج الهوية الفردية والجماعية في المجتمع الجزائري، جامعة ورقلة.
- عساف، واثق عبد محمد، (2009)، دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح غزة.
- العضاضي، سعيد بن علي، (2012)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 5 ، العدد 9، ، اليمن .
- عطار، زامل جميل، (2012) ، مدخل الى الذكاء المهني، دار البناء المعرفي.

- عطوان ، أسعد حسين، حماد حسن محمود ، البهبهاني شحدة سعيد ،(2009) ، أسباب انقطاع طلبة الصف الثاني عشر في محافظات قطاع غزة ، عن الذهاب إلى مدارسهم في منتصف الفصل الدراسي الثاني ثم سبل حلها ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد 17، العدد الثاني، غزة، ص513 -ص549 .
- عطية، محسن علي، (2007)، الجودة الشاملة و المنهج، *عمان، دار الحامل.*
- عقل، إياد زكى عبد الهادي ، (2005)، المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها 2005، رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة .
- العلاونة، محمد، هاني خيلاء بني، (2013)، درجة امتلاك وتوظيف الوسائط الإلكترونية المتعددة في تنفيذ مناهج التربية المهنية كما يراها المعلمون في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد ، الاردن.
- علوي، عادل؛ بامدهف، رفيقة (2007) ، مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن، مجلة مستقبل التربية ، مكتب التربية جامعة المنصورة ، المجلد 13 ،العدد 44 ، إصدار المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون، المنصورة ، مصر.
- علي ، أحمد ، (2012)، مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول ، ص 475- 512.
- عودة ، مراد، الدعاسين، خالد ، محاسنة عمر ، (2016)، أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12 ،عدد 2، الاردن. ص239 -254.
- الغرفة التجارية الصناعية بالرياض، (2003)، تقييم وقياس العائد على الاستثمار في التدريب، اللقاء الثالث للتوظيف والسعودة المنعقد في ديسمبر.

www.ahramcenter.com/userfiles/file/202003%ورقة20%عمل.doc

- غياث ،بوفلجة، (2004)، مبادئ التسيير البشري،. ط2،وهران، دار الغرب .
- غياث بوفلجة، (2006)، التكوين المهني و التشغيل بالجزائر، ط.1، وهران ، دار الغرب .
- غياث، بوفلجة، (2006)، التربية من أجل الفعالية، ط.1، وهران، دار الغرب.
- غياث، بوفلجة، (2006)، التربية و التكوين بالجزائر، وهران، دار الغرب، .
- غياث، بوفلجة، (2003)، التربية المتفتحة ، ط.1، وهران، دار الغرب.
- غياث، بوفلجة، (2003)، فعالية التنظيمات تشخيص و تطوير، ط.1، وهران، دار الغرب.
- فالح ، إبرهيم، (1980)، التعليم في الشرق الأوسط ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، عدد 03، جدة.
- الفتلاوي، ماجد جبار غزاي، (2006) ، أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية دراسة حالة في كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق .
- فلاتة، مصطفي عيسى ، (1994)، إعداد معلم التعليم التقني و المهني في دول الخليج العربية .
- فليه، فاروق عبده ، (2007)، اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة و اتجاهات حديثة،ط1. عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- قدومي، عبد الرحيم محمد ، (2008) ، التعرف على مدى تطبيق ركائز ضمان الجودة في الاقسام الاكاديمية المال والأعمال، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد 01، العدد 01، اليمن.
- القرعان، أحمد خليل، (2009)، التعليم والتدريب المهني ، ط1، عمان ، دار حمورابي للنشر و التوزيع.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد، (2008)، مشكلات تدني حضور المحاضرات الجامعية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، مجلة القاديسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد7، العدادن 3و4، ص213 -228.
- كحيلة، ريم، غزل فؤاد صبيرة، يونس أحمد، (2014)، دراسة لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طالب الثالث الثانوي في مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 36، العدد 6، ص521-535.

- لعويسات، جمال الدين ، (2005) إدارة الجودة الشاملة، الجزائر ،دار هومة.
- لقمان، أحمد، (2010)، الاستراتيجية العربية للتدريب والتعليم التقني والمهني، ورقة مقدمة لمؤتمر العمل العربي ما بين الفترة 6 – 13 مارس، مملكة البحرين .
- ماريف، منور، (2012)، الذات المهنية واستراتيجيات البناء، ، مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني حول استراتيجية التكوين المهني في عالم الشغل ، المنعقد في الفترة ما بين 23-24 أفريل، جامعة مسيلة.
- مأمون، حسن سعد، (2010)، تقويم برامج تدريب وتنمية الموارد البشرية (مدخل نوعي وكمي) ، ورقة مقدمة لمؤتمر العربي الثاني تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني فبراير المقامة ما بين 21 – 23 فبراير، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، سلطنة عمان.
- المجالس الاقتصادية والاجتماعية الأورو-متوسطية، (2010)، تقرير مشترك حول التدريب المهني كعامل في زيادة التنافس وإيجاد فرص العمل: إعطاء الأولوية للعوامل الاقتصادية والاجتماعية، ورقة مقدمة للمجالس الاقتصادية والاجتماعية في الفترة ما بين 10 -11 نوفمبر. روما.
- المحروق ،ماهر حسن، (2012) ، العلاقة بين إدراة الجودة الشاملة والمواصفات القياسية الدولية، ورقة مقدمة الى "الدورة التدريبية القومية حول " إدارة الجودة الشاملة" الممتدة بين 26-27 جوان ، عمان – الاردن.
- يوسف حجيم الطائي، د.محمد عاصي العجيلي، ليث علي الحكيم ،(2009)، نظم ادارة الجودة في المنظمات الانتاجية و الخدمية ،عمان، دار اليازوري، العلمية للنشر و التوزيع.
- المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني، (2007)، منشورات وزارة التكوين والتعليم المهنيين. الجزائر.
- المسعود، هالة فاروق، طنوس، عادل جورج، (2015)، تقنين قائمة التفضيلات المهنية لجون هولاند للبيئة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، مجلد42، العدد 01، ،ص 85- 107.

- مسعود، عماد، الكور، ولما، (2015)، العوامل المؤثرة في اختيار الطلبة العرب للجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد 29، عدد 5، ص 932- 960.
- مشروع مؤسسة التدريب الاوروبية، (2017)، التركيز على ضمان جودة التعليم والتدريب المهني، تقرير عن أحداث فبراير/شباط 2017. تاريخ الدخول للموقع :

https://www.etf.europa.eu/eventsmgmt.nsf25،3،2018

- المصري ، منذر واصف،(2010) ، الاستراتيجية العربية للتعليم والتدريب المهني ، ورقة مقدمة في المنتدى العربي حول التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل، المنعقد في الفترة المقامة ما بين 16-18 يناير، منظمة العمل العربية، السعودية.
- هلستين ، أولريكا، و كليفجو "بينغت، (2000)، إدارة الجودة الشاملة كنظام إداري قوامه القيم والتقنيات والأدوات، مجلة إدارة الجودة الشاملة ، المجلد 12، العدد 04، ص238-244
- المصري، منذر واصف، (1999)، التدريب و تنمية الموارد البشرية، مجلة العمل العربي، العدد 73، مصر.
- مصطفى، أحمد، (2013)، التصنيف العربي المعياري للمهن 2008 المنهجية و الهيكلية والاستخدامات، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربى حول حوكمة أسواق العمل العربية في ظل مجتمع عربي متغير المعقدة في الفترة ما بين 24 الى 26 سبتمبر شرم الشيخ – جمهورية مصر العربية.
- مصطفى، احمد، (2001)، مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، لبيا، المركز العربي للتدريب المهني.
- مصطفى، احمد، (2013)، تطوير البرامج التدريبية واختيارات مستوى المهارة وفقا للتصنيف العربي المعياري للمهن،2008 ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي حول حوكمة أسواق العمل العربية في ظل مجتمع عربى متغير المعقدة في ال فترة ما بين 24 الى 26 سبتمبر شرم الشيخ – جمهورية مصر العربية.

- مصطفى، أحمد، (2010)، التصنيف العربي المعياري للمهن 2008 التصنيف والاستخدامات، ورقة عمل مقدمة في المنتدى العربي حول التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل، المنعقد في الفترة المقامة ما بين 16-18 يناير ،منظمة العمل العربية ، السعودية.
- مطر، محمود أمين، (2008)، الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين واقع تحديات طموحات في الفترة ما بين 10-13 اكتوبر ، غزة.
- مقداد ، عبد الله كامل، (2014)، أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين: مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد 14، 2014.ص 211- 224
- مقدادي، أمجد عزت (2010)، البعد التكنولوجي في تنمية الموارد البشرية وصناعة المجتمع المعرفي ، ورقة مقدمة لمؤتمر العربي الثاني تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني المقامة ما بين 21 - 23 فبراير، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، سلطنة عمان.
- مكتب العمل العربي، (2010)، البرنامج العربي لدعم التشغيل والحد من البطالة، المواءمة بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل. مصر .
- منصور، محمد على سعدية ،(2005)، تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين ، رسالة ماجستير غير منشورة في ادارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ميلاط، صبرينة، ميلاط، نصيرة، (2012) ، التكوين المهني كاستراتيجية للاستثمار في رأس المال البشري وعلاقته بسوق العمل ،مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني حول استراتيجية التكوين المهني في عالم الشغل، المنعقد في الفترة ما بين 23-24 أفريل، جامعة مسيلة.
- نايف، عبد الله نايف، (2009)، التعليم التقني وتحديات العصر، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية العدد 22، بغداد ، ص63-82

- نبار، رقية، (2011)، الاحتراق النفسي لدى اساتذة التكوين المهني والتعليم المهنيين دراسة ميدانية على عينة بالغرب الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، جامعة السانية ، وهران. الجزائر.
- النجار، فريد، (2007)، آليات الاعتماد إدارة الجودة الشاملة التخطيط الاستراتيجي– التجديد التنظيمي لمنظومات التعليم في القرن 21، الإسكندرية، الدار الجامعية .
- النشرة لليونسكو يونيفوك، (2013) ، تعزيز التعلم من اجل التعليم ، ألمانيا.
- نصر الله، على، (2006)، مؤشرات الجودة في برامج التعليم والتدريب المهني والتقني (المفهوم والخصائص و خطوات الاعداد)، الاردن .
- الهلالات، خليل إبراهيم ، (2015)، معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد42، عدد 1 ، ص 1109-1129
- وزارة التكوين المهني، (2000)، الندوة الجهوية حول التكوين المهني ، المنعقدة في أكتوبر ، الجزائر.
- ونجن ، سميرة، (2012)، محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء، شهادة الماجستير غير منشورة في علم الاجتماع ، جامعة بسكرة.
- ويلز، مارك، ترجمة الدسوقي، محسن ابراهيم، (2005)، إدارة عملية التدريب و ضع المبادئ موضع التنفيذ ،معهد الإدارة العامة، الرياض .
- اليزيد، نذيرة، (2015)، صعوبات تطبيق نظام ل.م.د حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 10، ص 157-168.

المراجع باللغة الاجنبية:.

- European Training Foundation, (2014) ،Quality Assurance In Vocational Education And Training ، P 1-62.
- Ethel E. I, Ambrose .A,I، ،(2013)، Ensuring Quality Assurance In Vocational Education. Contemporary Issues In Education Research ،Volume 6, Number 4 ،University, Nigeria ،P 431-438
- Blom K.A ، Meyers. D,A، (2003) ، Quality Indicators In Vocational Education And Training. International Perspectives، Australian National Training Authority، Australian.
- Wouter ،V, D, ، (1997) . The Use Of Quality Indicators In Vocational Education And Training, Luxembourg, European Centre For The Development Of Vocational Training،.
- Hawley، J,O, (2013).Public Private Partnerships In Vocational Education And Training: International Examples And Models, USA, P1-19 Retrieved From :Http://Siteresources.Worldbank.Org
- Alosaimi ،D ,B، (2005) A Proposed Strategy For Vocational And Educational Guidance To General Education's Students In The Kingdom Of Saudi Arabia، Thesis Fulfillment Of The Requirements For The Phd ، Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University ، Saudi Arabia.
- Dr Law، S ،S،(2007) ،Vocational Technical Education And Economic Development ، The Singapore Experience،Singapore
- Ministry Of Education،.(2013) History Of Industry Training. New Zealand. The Qualifications Authority. Retrieved From : Http://Www.Nzqa.Govt.Nz.
- The Qualifications Authority.(2013) .What We Do . New Zealand ، Retrieved From : Http://Www.Nzqa.Govt.Nz.
- The New Zealand Qualifications Authority. (2013) ، NZQA's Quality Assurance System For Tertiary Education Organizations. New Zealand. Retrieved From: Http://Www.Nzqa.Govt.Nz
- The New Zealand Qualifications Authority ، (2013) ، The New Zealand Qualifications Framework , New Zealand .Retrieved From Http://Www.Nzqa.Govt.Nz
- The New Zealand Qualifications Authority، (2013) ، Self-Assessment. Retrieved From: Http://Www.Nzqa.Govt.Nz
- The New Zealand Qualifications Authority ، (2013) ،External Evaluation And Review. New Zealand. Retrieved From :Http://Www.Nzqa.Govt.Nz

- The New Zealand Qualifications Authority ، (2013) ،Tertiary Evaluation Indicators New Zealand .Retrieved From :Http://Www.Nzqa.Govt.Nz.
- Camilla K.I. ،(2011) ،Spice Briefing Scotland's Colleges ، Scotland ، Retrieved From :Http://Dera.Ioe.Ac.Uk/10458/1/SB11-55.Pdf
- Education And Training Consultant ،(2007) ،Vocational Education And Training In Scotland And France A Comparative Study Scottish Executive.، Scotland. Retrieved: Http://Cache.Media.Education.Gouv.Fr/File/Europe_Et_International_2/49/8/Etude_Comparative_France-Ecosse_Formation_Pro_-_VA_28498.Pdf
- The Scottish Qualifications Authority (SQA)، (2013) ، Who We Are. Scotland ، Retrieved From Https://Www.Sqa.Org.Uk
- The Scottish Qualifications Authority (SQA) ،(2013) ، Who We Are. Scotland. Retrieved From Https://Www.Sqa.Org.Uk
- Raffe, D,A ، Gallache J,I,Toman. N,U، ,(2008) ،The Scottish Credit And Qualifications Framework: Lessons For The EQF. European Journal Of Vocational Training. No 42–43.P60-69 Retrieved From : Https://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/EJ790994.Pdf
- Further And Higher Education Funding Council.(2007), Effective Self-Evaluation Reporting In Scotland's Colleges, Retrieved From: Http://Dera.Ioe.Ac.Uk/6935/1/Esersc.Pdf
- Education Scotland.(2013). External Quality Arrangements For Scotland's Colleges Retrieved From: Https://Education.Gov.Scot/Documents/Externalqualityarrangementscolleges2013.Pdf
- The Professional Body For HR And People Development , (2007). A Guide For Employers Apprenticeships That Work.. Uk . Retrieved From
- Www.Cipd.Co.Uk/Images/Apprenticeships-Guide-2017_Tcm18-10897.Pdf
- British Council، Sharing A Vision Inspiring Positive Change The Good Apprenticeship Practice International Study Tour، 30 January – 2 February 2012, London Retrieved From :Http://Adapt.It/Adapt-Indice-A-Z/Wp-Content/Uploads/2014/05/British_Council_Sharing_A_Vision_Egypt_2012.Pdf
- Federation For Industry Sector Skills And Standards ،(2013) ، About The Federation. Retrieved From Http://Fisss.Org/About-Us
- Commission For Employment And Skills ،(2013) ، About The UK Commission For Employment And Skills ،UK Retrieved From : Https://Www.Gov.Uk/Government/Organisations/Uk-Commission-For-Employment-And-Skills
- *The Qualifications And Credit Framework ،(2013)* ،What Is The Qualification And Credit Framework (QCF) ،UK. Retrieved From: Http://Www.Accreditedqualifications.Org.Uk/Qualifications-And-Credit-Framework-Qcf.Html

- Department Of Education ,(2013) ،Specification Of Apprenticeship Standards For England UK, Retrieved From: Https://Assets.Publishing.Service.Gov.Uk/Government/Uploads/System/Uploads/Attachment_Data/File/630068/Specification_Of_Apprenticeship_Standards_For_England_.Pdf
- Department Of Education،(2013) The Office Of Qualifications And Examinations Regulation (Ofqual) Regulate ,UK s ،Retrieved From: Https://Www.Gov.Uk/Government/Organisations/Ofqual/About
- European Centre For The Development Of Vocational Training ، (2013)،National Apprenticeship Week. UK. Retrieved From: Http://Www.Cedefop.Europa.Eu/En/Events-And-Projects/Events/National-Apprenticeship-Week-2013
- Hamdat ،M, S، Al-Olyan A. G ، Fahad .A,D .(2013) ،Application Of Quality Assurance Accreditation In The Institutes Of Higher Education In The Arab World ،Survey , , American International Journal Of Contemporary Research. Vol. 3 No. 4.USA.
- European Centre For The Development Of Vocational Training. (2011) . Glossary Quality In Education And Training ،Publications Office Of The European Union, Luxembourg ،Retrieved ، From: Www.Cedefop.Europa.Eu/Files/4106_En.Pdf
- Misko. J,O,(2015) Regulating And Quality-AssuringVET: International Developments. National Centre For Vocational Education Research,. Asturila. ، Retrieved ، 6/10/2013 From : Https://Www.Ncver.Edu.Au/__.../Regulating-And-Quality-Assuring-Vet
- Guyo S. Huka L . (2015), Zachariah Kariukimbugua، Benard Njehia ،Effects Of Business Training Needs Analysis On Competencies Of Trainees: The Kenyan Experience .Journal Of Humanities And Social Science، Volume 20 ، P76 -85
- Zanele. G, B, (2016) At The Policy-Practice Interface: Exploring Technical Vocational Education And Training Lecturers Educational Reform Experiences. Thesis Submitted For The Degree Of Doctor Of Philosophy. *University Of Kwazulu-Natal. South Africa.*
- Pawlowski, J. M. (2007). The Quality Adaptation Model: Adaptation And Adoption Of The Quality Standard ISO/IEC 19796- 1 For Learning, Education, And Training , Journal Of Educational Technology Society. Vol. 10, No 2, P 3-16
- Dana S,T.(2009). Supporting European Quality Assurance In Vocational Education And Training .
- Chao , L. E ، (2010) ،The Effect Of Learning Motivation, Total Quality Teaching And Peer-Assisted Learning On Study Achievement: Empirical Analysis From Vocational Universities Or Colleges' Students In Taiwan The Journal Of Human Resource And Adult Learning. Vol. 6, Num. 2.P 56-73

- Maguad. B. A.(1999). A Total Quality Approach To Adventist Education. A *Paper* Prepared For The 24th International Faith And Learning Seminar Held At Andrews University, Berrien Spring, Michigan, June 20-July 2.USA.
- Sigurdsson, S,V، Schweitzer, E,I,. Performance Indicators In Bank-Financed Education Operations. Worldbank. Second Edition . Retrieved From: Http://Documents.Worldbank.Org/Curated/En/950221468780870851/Pdf/Multi-Page.Pdf
- Harvey, L, E. Knight, P,E. (1996) Transforming Higher Education. Buckingham, Paper Presented At Conference 'Quality Assurance As A Support For Processes Of Innovation' Castle Of Lejondal, Sweden, 10–11 September. University Of Central England In Birmingham Retrieved From Http://Www.Qualityresearchinternational.Com/Harvey%20papers/Harvey%201996%20Leondahl.Pdf
- Sultana , R, ,G. Watts A. G. (2007). Career Guidance In The Middle East And North Africa. International Journal For Educational And Vocational Guidance,8 (1), P19-34.
- Puukka، J,A, And All . (2012) . Higher Education In Regional And City Development Wroclaw Poland. Organisation For Economic Co-Operation And Development. Paris
- Viktória ، K,I ، Eunah ، P,A ،(2012) ،A Skills Beyond School Review Of Korea ، Organization For Economic Cooperation And Development. Paris.
- Zitha, E ,V, (2005). Quality Assurance In Education And Training Programmes In Business With Special Reference To Adult Literacy : An Empirical Survey. A Thesis Submitted In Accordance With The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy ،University Of Pretoria ،South Africa.
- Renate , W,E .(2010). Comprehensive Competence-Based Vocational Education The Development And Use Of A Curriculum Analysis And Improvement Model. A Thesis Submitted In Accordance With The Requirements For The Degree Of Doctor. Wageningen University. Holland .Retrieved From:Http://Edepot.Wur.Nl/151085
- Harman . M,E. Lynn G,R ، (2000) . Repositioning Quality Assurance And Accreditation In Australian Higher Education. Department Of Education, Training And Youth Affairs. University Of New England. Australia.
- Hashim A.E ، (2011) ،Building Capacity Of Teachers And Trainers In Technical And Vocational Education And Training (TVET) In Sudan Case Of Khartoum State ،A Thesis Submitted In Accordance With The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy. At The Technical University Of Dresden-Germany Faculty Of Education. . Retrieved. From : Http://Www.Qucosa.De/Fileadmin/Data/Qucosa/Documents/7391/Thesis.Pdf
- Commonwealth Of Australia,(2009),Comparisons Of International Quality Assurance Systems For Vocational Education And Training. Department Of Education, Employment And Workplace. Australia.

- Gray. D ,A . ،(2010), A Curriculum Design And Instructional Development
- Proposal For An Intelligence Studies Program . International Journal Of Vocational And Technical Education ,Vol. 2(2), p 22-26
- CERPEQ، (2007) ، Planification Pedagogique Approche Par Competence En Formation Professionnelle .

الملاحق

ملحق رقم 01 – استبيان معوقات تطبيق ضمان الجودة الشاملة في التكوين المهني موجه للمتربص قبل التحكيم

الأستاذ الدكتور المحترم :

في إطار تحضير رسالة دكتوراه المعنونة ب " معوقات تطبيق ضمان الجودة الشاملة في التكوين المهني " قامت الباحثة ببناء استبيانين لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة الأول موجه للمكون والثاني موجه للمتربص، لذا نرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كان صالحا أو غير صالح، ومدى انتماء كل عبارة إلى المحور المخصص لها وخدمتها له وبنائها اللغوي، وأي اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة .

تقبلوا منا جزيل الشكر والامتنان

	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وانتماء المؤشر للمعيار				
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	الملاحظات والتعديلات
	البعد الأول : التوجيه واختيار المهنة					
1	لم يكن لدي مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقي بالتكوين .					
2	عندما فشلت في دراستي فكرت في التكوين المهني.					
3	ضعف وسائل الإعلام في تعريفي بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.					
4	لم يكن لدي المعلومات الكافية عن التخصص قبل اختياره.					
5	أشعر أن التخصص الذي اخترته لا يتناسب مع القدرات والمهارات التي أملكها.					
6	لم يطبق علي مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاقي بالتخصص.					
7	لا يزورنا مستشار التوجيه في القاعة للتعرف على المشاكل التي تواجهني.					
8	ليست لدي معلومات عن كيفية الالتحاق والبحث عن العمل بعد التخرج.					
	البعد الثاني : البرنامج التكويني					
1	كثافة الدروس النظرية.					
2	المعلومات المهنية التي اكتسبتها من التكوين التطبيقي غير كافية .					
3	لا يتناسب محتوى البرنامج مع ما هو مطلوب في المؤسسات والشركات.					
4	نقوم بعد كل درس نظري بتطبيق المعلومات التي تعلمناها مباشرة.					
5	لم أقم بزيارات ميدانية للمواقع العمل منذ التحاقي بالتخصص. (المؤسسات).					
6	عدد ساعات الحصص التطبيقية قليلة.					
7	لا يعطيني البرنامج فهم جيد بطبيعة المهنة التي سأتعامل معها في المستقبل.					
8	صعوبة بعض المواد التي ادرسها في البرنامج التكويني.					
9	مدة التكوين غير كافية.					
	البعد الثالث : المكون					

1	لا يشجعني المكون على التفكير ألإبداعي أثناء التطبيق.					
2	لا يبذل المكون جهدا كبيرا لأفهم الدروس النظرية والتطبيقية.					
3	لا يعطيني المكون تمارين تطبيقية تعتمد على التأمل والتفكير.					
4	لا يشرك المكون المتربص في اختيار التمارين التطبيقية.					
5	لا يطلعني المكون على ما هو جديد في مجال تخصصي.					
6	لا يستخدم المكون طرق تساعدني على الربط بين ما تعلمته في النظري والتطبيقي.					
7	قلة استخدام المكون للوسائل الحديثة في التكوين (فيديو...).					
8	لا يتيح المكون الفرصة لي للتعبير رأي بحرية.					
9	لا يختار المكون تمارين تطبيقية تمثل واقع العمل في المؤسسات والشركات.					
	اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهمي للدروس.					
البعد الرابع : المتربص						
1	نقص دافعيتي وتحمسي للتكوين.					
2	اشعر أنني لا أملك القدرة على التسامح وتقبل الرأي الأخر.					
3	قلة اهتمامي بإنجاز الواجبات والتمارين المنزلية.					
4	لا أتحلى بالقيم والأخلاق الحسنة.					
5	اشعر أنني لا أملك القدرة على حل المشكلات التي تواجهني.					
6	انتشار بعض التصرفات الغريبة في أوساط المتربصين (طريقة اللباس..)					
7	ضعف تحكمي في الإعلام الآلي.					
8	قلة اهتمامي بالبحث والمطالعة لأنمي معلوماتي في التخصص.					
9	أشعر بالملل والروتين أثناء تواجدي في المركز .					
البعد الخامس : التجهيزات والإمكانيات المادية						
1	عدم وجود قاعة لإعلام ألي مزودة بأنترنت خاصة بالمتربصين.					
2	التجهيزات قديمة ولا تتوافق مع متطلبات سوق العمل.					
3	قلة الورشات والمختبرات المناسبة للممارسة التطبيق.					
4	قلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين.					
5	عدم توفر المرافق الضرورية في المركز (قاعة للعلاج الطبي ,ملاعب...).					
6	قلة توفر الكتب في المكتبة وفق التخصصات الموجودة في المركز.					
7	اشتري مع زملائي المواد المستخدمة في التطبيق من مالنا الخاص.					
8	قلة المواد التي يستخدمها المتربصون أثناء التكوين التطبيقي.					
9	كثرة تعطل التجهيزات الموجودة في المركز. .					
البعد السادس : الإدارة التكوينية						
1	عدم اهتمام الإدارة بتنظيم برامج تثقيفية للمتربصين (رحلات, مسابقات...).					

2	لا تعطيني الإدارة فرصة لإظهار مواهبي وقدراتي في مختلف الميادين.					
3	لا تسألني الإدارة عن رأي نحو البرنامج للتعرف على النقائص.					
4	لا تدعو الإدارة مختصين من الشركات لإطلاعي على كل ما هو جديد في تخصصي.					
5	عدم اهتمام الإدارة بمشاكلي النفسية والاجتماعية.					
6	عدم اهتمام الإدارة بتوفير جو مريح للتكوين الجيد.					
7	لا تتعامل الإدارة مع المتربصين باحترام.					
8	تركز الإدارة على العقاب فقط					
البعد السابع : نظام التقييم والامتحانات						
1	تركز الاختبارات على أسئلة الحفظ أكثر من التمارين التطبيقية					
2	العدد الكبير للمتربصين يمنع المكون من تحقيق تقييم جيد.					
3	تساعدني الاختبارات التطبيقية على معرفة نقاط ضعفي قصد معالجتها.					
4	يقيم المكون المتربصين بعدالة.					
5	غياب التشجيع يقلل من رغبتي في الحصول على نتائج جيدة.					
6	لا يخبرني بالمعايير التي يعتمد عليها عند تقييمه لي.					
7	عدم اهتمام المكون بالصفات (الأخلاق ،الانضباط) في تقييمه لي.					
8	لا ينوع المكون في طرائق التقييم المستخدمة.					
9	لا يحاول المكون معرفة أسباب ضعف علاماتي في الاختبارات. .					

ملحق رقم 02 – استبيان معوقات تطبيق ضمان الجودة الشاملة في التكوين المهني موجه للمكون قبل التحكيم

الأستاذ الدكتور المحترم :

في إطار تحضير رسالة دكتوراه المعنونة ب " معوقات تطبيق ضمان الجودة الشاملة في التكوين المهني " قامت الباحثة ببناء استبيانين لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة الأول موجه للمكون والثاني موجه للمتربص، .لذا نرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كان صالحا أو غير صالح، ومدى انتماء كل عبارة إلى المحور المخصص لها وخدمتها له وبنائها اللغوي، وأي اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة .

تقبلوا منا جزيل الشكر والامتنان

	الفقرات	وضوح الصياغة اللغوية وانتماء المؤشر للمعيار				
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	الملاحظات والتعديلات
	البعد الأول : التوجيه واختيار المهنة					
1	لا يملك المتربص مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقه بالتكوين المهني.					
2	اعتقد أن ما يعانيه المتربصين من مشكلات سببها عدم التوجيه الصحيح.					
3	ضعف وسائل الإعلام في التوعية بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.					
4	لا يقيس امتحان الدخول إلى التكوين المستوى الحقيقي للمترشحين.					
5	يجد المتربص صعوبات في اختيار التخصص الذي يناسب ميوله وقدراته.					
6	لا يطبق مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاق المتربص بالتخصص.					
7	عدم تناسب مواصفات الملتحقين بالتخصصات للشروط الواجب توفرها في المتربص.					
8	لا يقوم مستشار التوجيه بإعداد برنامج خاص بمتابعة المتربصون الذين تعذر عليهم تحقيق اختيارهم الأول.					
	البعد الثاني : البرنامج التكويني					
1	عدم التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي .					
2	عدم مواكبة البرنامج للتطورات الحديثة في سوق العمل.					
3	عدم توفر الكتب في مجال التخصص ووفق متطلبات البرنامج .					
4	عدد الساعات المخصصة للتكوين التطبيقي قليلة.					
5	عدم وجود آليات لمراجعة وتطوير البرنامج على مستوى المركز .					
6	لا تراعي البرامج والتخصصات الخصوصيات المحلية للمنطقة.					
7	لا يتناسب البرنامج مع إمكانيات ومعارف المتربص.					

8	مدة التكوين غير كافية.					
9	عدم الاستعانة بالكفاءات الخارجية في عملية التكوين.					
	البعد الثالث : المكون					
1	غياب التقدير الاجتماعي لمهنة ''أستاذ بالتكوين المهني''					
2	قلة الفرص المتاحة لإجراء تكوينات للمكون في مواقع العمل.					
3	عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة (فيديو,جهاز عرض الشفافيات..)على مستوى المركز.					
4	عدم توفر الحوافز التشجيعية للمكونين المتميزين.					
5	لا تتماشى الدورات التكوينية المقدمة لفائدة المكون مع التطورات العلمية والعملية في التخصص.					
6	عدم ملائمة مؤهلات المكون العلمية للمواد التكوينية التي يدرسها..					
7	اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهم المتربص للدروس.					
8	عدم استخدام المكون للطرق وأساليب التدريس الحديثة في عملية التكوين					
9	غياب العدالة في تقييم أداء المكون					
	البعد الرابع : المتربص					
1	ضعف مستوى المتربص في المواد العلمية عند التحاقهم بالتكوين.					
2	نقص دافعية المتربص للتكوين.					
3	ضعف المتربص في اللغات الأجنبية (الفرنسية,الانجليزية).					
4	نظرة المجتمع السلبية للتكوين تؤثر على نفسية المتربص.					
5	عدم جدية المتربص أثناء التربص التطبيقي.					
6	قلة اهتمام المتربص بإنجاز الواجبات والتمارين المنزلية.					
7	عدم تحلي المتربص بالقيم والأخلاق الحسنة.					
8	شعور المتربص بالروتين والملل داخل المركز.					
	البعد الخامس : التجهيزات والإمكانيات المادية					
1	عدم الاهتمام بصيانة التجهيزات والمختبرات الموجودة في المركز.					
2	قلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين في القاعة.					
3	عدم توفر شروط السلامة و الصحة المهنية في الورشات أثناء التكوين التطبيقي.					
4	قلة المواد التي يستخدمها المتربص أثناء التمارين التطبيقية..					
5	عدم توفر المرافق والمنشات للممارسة الأنشطة المختلفة (كالملاعب ..).					
6	عدم وجود مخبر مزود بأجهزة إعلام ألي وانترنت .					
7	لا تستخدم التجهيزات الحديثة الموجودة في مؤسسة التكوين بفعالية عالية.					
8	لا يراعى في الأبنية والمرافق المعايير العالمية التي تتلاءم مع طبيعة التخصصات.					
9	التجهيزات قديمة ولا تتوافق مع متطلبات سوق العمل.					
	البعد السادس : الإدارة التكوينية					
1	لا تشرك الإدارة المكون في تخطيط احتياجات المركز الآنية والمستقبلية.					
2	لا تقوم الإدارة بدعوة مختصين من سوق العمل لإطلاع المكون على كل ما هو الجديد بمجال تخصصه .					

3	لا يتم إلحاق المكون بالدورات التكوينية بناءا على نتائج تقويم أدائه.					
4	عدم اهتمام الإدارة بمشاكل وانشغالات المكون .					
5	عدم اتخاذ القرارات في المركز بناءا على تحليل البيئة (الداخلية و الخارجية) ..					
6	غياب عامل المحاسبة و المراقبة للمكونين الأقل أداء.					
7	عدم اهتمام الإدارة بتنظيم برامج تثقفيه ترفيهية للطلبة والمكونين.					
	عدم التنسيق بين المؤسسات الاقتصادية و القطاعات المهنية والمركز					
البعد السابع : نظام التقييم والامتحانات						
1	لا يراعي التقييم جوانب شخصية المتربص المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة بشكل متوازن.					
	التعداد الكبير للمتربصين يحول دون تحقيق تقييم فعال.					
3	قلة المواد التي يستخدمها المتربص أثناء تقييم أعماله التطبيقية.					
4	لا أحاول معرفة أسباب تدني علامات المتربص في الاختبارات					
5	عدم توفر الوقت لتقديم دروس دعم للمتربصين الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة.					
6	لا يحقق التقييم الأهداف المسطرة لكل مادة.					
7	عدم استثمار نتائج تقيم المتربصين في تحسين أو تعديل الخطة التكوينية.					
8	الضغط الممارس من الإدارة لضمان اقل نسبة من الرسوب.					
9	الحاجة إلى برامج تكوينية في طرق وأساليب التقويم الحديثة.					

اضافة.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

اضافة.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم 03 الاستبيان الموجه للمتربصين

تعليمات الاستبيان :

أخي المتربص ، أختي المتربصة

في إطار تحضير رسالة دكتوراه في علم النفس أتوجه إليك بهذه الاستمارة التي تحتوي مجموعة من الفقرات والتي تقيس الصعوبات التي تحول دون تطبيق الجودة في التكوين المهني

فرجاءنا أن تقرأ كل فقرة من الفقرات وتضع إشارة (×) في خانة من الخانات (أنظر الأوزان)، أي مع الإجابة التي تنطبق عليك أكثر، كما أن معلوماتك ستبقى في سرية تامة و تستعمل لغرض البحث العلمي فقط وبهذا تكون قد ساهمت في إنجاز هذا البحث وأنت مشكور على ذلك وإليك منا أخلص تحياتنا وشكرا.

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي: ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

التخصص.....

السن : 20-15 ☐ 26-21 ☐ 32-27 ☐ 33 سنة فأكثر ☐

السداسي: الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع ☐

التأهيل: شهادة الكفاءة المهنية ☐ شهادة التحكم المهني ☐ شهادة تقني ☐

المستوى الاقتصادي للعائلة مرتفع ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

العبارات	موافق	محايد	لا أوافق
1- لم يكن لدي مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقي بالتكوين .			
2-عندما فشلت في دراستي فكرت في التكوين المهني.			
3-ضعف وسائل الإعلام في تعريفي بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.			
4- لم يكن لدي المعلومات الكافية عن التخصص قبل اختياره.			
5-أشعر أن التخصص الذي اخترته لا يتناسب مع قدراتي ومهاراتي.			
6- لم يطبق علي مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاقي بالتخصص.			
7-قلة الزيارات التي يقوم بها مستشار التوجيه للتعرف على الصعوبات التي تواجهني.			
8-ليست لدي معلومات عن كيفية الالتحاق والبحث عن العمل بعد التخرج.			
9-كثافة الدروس النظرية.			
10-المعلومات المهنية التي اكتسبتها من التكوين التطبيقي غير كافية .			
11-لا يتناسب محتوى البرنامج مع متطلبات أصحاب العمل.			
12-عدم التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي.			
13- لم أقم بزيارة ميدانية للمواقع العمل منذ التحاقي بالتخصص. (المؤسسات).			
14-عدد ساعات الحصص التطبيقية قليلة.			
15-يعطيني البرنامج فهم جيد بطبيعة المهنة التي سأمارسها في المستقبل.			
16-صعوبة بعض المواد التي أدرسها في البرنامج التكويني.			
17- مدة التكوين غير كافية.			
18- لا يشجعني المكون على الابداع في تخصصي.			
19- لا يبذل المكون جهدا كبيرا لأفهم الدروس النظرية والتطبيقية.			
20- لا يعطيني المكون تمارين تطبيقية تعتمد على التأمل والتفكير.			
21- لا يطلعني المكون على ما هو جديد في مجال تخصصي.			
22- لا يساعدني المكون على الربط بين ما تعلمته في النظري والتطبيقي.			
23-قلة استخدام المكون للوسائل الحديثة في التكوين (ماسح ضوئي...).			

24- لا يتيح المكون الفرصة لي للتعبير رأي بحرية.			
25- لا يختار المكون تمارين تطبيقية لها علاقة بمتطلبات العمل.			
26-اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهمي للدروس.			
27- نقص دافعيتي وتحمسي للتكوين.			
28-أشعر أنني لا أملك القدرة على ألتسامح وتقبل الرأي الأخر.			
29-قلة اهتمامي بإنجاز الواجبات والتمارين المنزلية.			
30- لا أتحلى بالقيم والأخلاق الحسنة.			
31-أشعر أنني لا أملك القدرة على حل المشكلات التي تواجهني.			
32-ضعف تحكمي في الإعلام الآلي.			
33-قلة اهتمامي بالبحث والمطالعة لأنمي معلوماتي في التخصص.			
34-أشعر بالملل والروتين أثناء تواجدي في المركز .			
35- عدم وجود قاعة لإعلام ألي مزودة بانترنت خاصة بالمتربصين.			
36- التجهيزات قديمة ولا تتوافق مع متطلبات سوق العمل.			
37- قلة الورشات والمختبرات المناسبة للممارسة التطبيق.			
38- قلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين.			
39- عدم توفر المرافق الضرورية في المركز (قاعة للعلاج الطبي ،ملاعب...).			
40-قلة توفر الكتب في المكتبة وفق التخصصات الموجودة في المركز.			
41- اشتري مع زملائي المواد المستخدمة في التطبيق من مالنا الخاص.			
42-قلة المواد التي يستخدمها المتربصون أثناء التكوين التطبيقي.			
43- كثرة تعطل التجهيزات الموجودة في المركز.			
44- عدم اهتمام الإدارة بتنظيم برامج تثقيفية للمتربصين (رحلات، مسابقات...).			
45- لا تعطيني الإدارة فرصة لإظهار مواهبي وقدراتي في مختلف الميادين.			
46- لا تسألني الإدارة عن رأي نحو البرنامج للتعرف على النقائص.			
47- لا تدعو الإدارة مختصين من الشركات لإطلاعي على كل ما هو جديد في تخصصي.			
48- عدم اهتمام الإدارة بمشاكلي النفسية والاجتماعية.			

49- عدم اهتمام الإدارة بتوفير جو مريح للتكوين الجيد.			
50- لاتتعامل الإدارة مع المتربصين باحترام.			
51- تركز الإدارة على العقاب فقط.			
52- تركز الاختبارات على أسئلة الحفظ أكثر من التمارين والتطبيقية			
53- العدد الكبير للمتربصين يمنع المكون من تحقيق تقييم جيد.			
54- لاتساعدني الاختبارات التطبيقية على معرفة نقاط ضعفي قصد معالجتها.			
55- يقيم المكون المتربصين بعدالة.			
56- غياب التشجيع يقلل من رغبتي في الحصول على نتائج جيدة.			
57- لا يخبرني المكون بالمعايير التي يعتمد عليها عند تقييم أدائي.			
58-عدم اهتمام المكون بالصفات (الأخلاق ، الانضباط) في تقييمه لي.			
59- لا ينوع المكون في طرائق التقييم المستخدمة.			
60- يحاول المكون معرفة أسباب ضعف علاماتي في الاختبارات. .			

الملحق رقم 04 الاستبيان الموجه للمكون

تعليمات الاستبيان :

سيدي ، سيدتي

في إطار تحضير مذكرة دكتوراه في علم النفس أتوجه إليك بهذه الاستمارة التي تحتوي مجموعة من الفقرات والتي تقيس الصعوبات التي تحول دون دون تحقيق الجودة في التكوين المهني

فرجاءنا أن تقرأ كل فقرة من الفقرات وتضع إشارة (×) في خانة من الخانات (أنظر الأوزان)، أي مع الإجابة التي تنطبق عليك أكثر، كما أن معلوماتك ستبقى في سرية تامة و تستعمل لغرض البحث العلمي فقط وبهذا تكون قد ساهمت في إنجاز هذا البحث وأنت مشكور على ذلك وإليك منا أخلص تحياتنا وشكرا.

البيانات الشخصية :

الجنس **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

الخبرة المهنية : **أقل من 5 سنوات** ☐ **6-10** سنوات ☐ **أكثر من 10 سنوات** ☐

هل استفدت من دورات تكوينية بعد التحاقك بالتكوين المهني.

نعم ☐ **لا** ☐

هل عملت في مجال التخصص قبل التحاقك بالتكوين المهني

نعم ☐ **لا** ☐

ما طبيعة التكوين الذي تدرسه:

نظري ☐ **تطبيقي** ☐ **الاثنين معا** ☐

العبارات	موافق	محايد	لا أوافق
1-لا يملك المتربص مشروع مهني مستقبلي قبل التحاقه بالتكوين المهني.			
2-اعتقد أن ما يعانيه المتربصين من مشكلات سببها عدم التوجيه الصحيح.			
3-ضعف وسائل الإعلام في التوعية بالتخصصات والمهن المطلوبة في سوق العمل.			
4- لا يقيس امتحان الدخول إلى التكوين المستوى الحقيقي للمترشحين.			
5- يجد المتربصين صعوبات في اختيار التخصص الذي يناسب ميولهم و قدراتهم.			
6- لا يطبق مستشار التوجيه الاختبارات النفسية قبل التحاق المتربص بالتخصص.			
7- عدم تناسب مواصفات الملتحقين بالتخصصات للشروط الواجب توفرها في المتربص.			
8- لا يقوم مستشار التوجيه بمتابعة المتربصين الذين تعذر عليهم تحقيق الاختيار الأول.			
9- عدم التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي .			
10- عدم مواكبة البرنامج للتطورات الحديثة في سوق العمل.			
11- عدم توفر الكتب في مجال التخصص ووفق متطلبات البرنامج .			
12- عدد الساعات المخصصة للتكوين التطبيقي قليلة.			
13- عدم وجود آليات لمراجعة وتطوير البرنامج على مستوى المركز .			
14- لا تراعي البرامج والتخصصات الخصوصيات المحلية للمنطقة.			
15- لا يتناسب البرنامج مع إمكانيات وقدرات المتربصين.			
16- مدة التكوين غير كافية.			
17- عدم الاستعانة بالكفاءات الخارجية في عملية التكوين.			
18- غياب التقدير الاجتماعي لمهنة ''أستاذ بالتكوين المهني''			
19-قلة الفرص المتاحة لإجراء تكوينات للمكون في مواقع العمل.			
20- عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة (فيديو،جهاز عرض الشفافيات..).			
21- عدم توفر الحوافز التشجيعية للمكونين المتميزين.			
22- لا تتماشى الدورات التكوينية المقدمة لفائدة المكونين مع التطورات العلمية والعملية في التخصص.			

23- عدم ملائمة مؤهلات المكون العلمية للمواد التكوينية التي يدرسها..			
24- اعتماد المكون على اللغة الفرنسية يعيق فهم المتربص للدروس.			
25- عدم استخدام المكون لطرق وأساليب التدريس الحديثة.			
26- غياب العدالة في تقييم أداء المكون.			
27-ضعف مستوى المتربصين في المواد العلمية عند التحاقهم بالتكوين.			
28-نقص دافعية المتربص للتكوين.			
29-ضعف المتربصين في اللغات الأجنبية (الفرنسية،الانجليزية).			
30-نظرة المجتمع السلبية للتكوين تؤثر على نفسية المتربص.			
31-عدم جدية المتربصين أثناء التربص التطبيقي.			
32-قلة اهتمام المتربص بانجاز الواجبات والتمارين المنزلية.			
33-عدم تحلي المتربص بالقيم والاخلاق الحسنة.			
34- شعور المتربص بالروتين والملل داخل المركز.			
35- عدم الاهتمام بصيانة التجهيزات والمختبرات الموجودة في المركز.			
36- قلة التجهيزات مقارنة بأعداد المتربصين في القاعة.			
37- عدم توفر شروط السلامة و الصحة المهنية في الورشات أثناء التكوين التطبيقي.			
38- قلة المواد التي يستخدمها المتربصون اثناء التكوين التطبيقي.			
39- عدم توفر المرافق والمنشئات للممارسة الأنشطة المختلفة (كالملاعب ..).			
40- عدم وجود مختبر مزود بأجهزة إعلام ألي وانترنت .			
41 - لا تستخدم التجهيزات المتطورة الموجودة في مؤسسة التكوين بفعالية عالية.			
42- لا يراعى في الأبنية والمرافق المعايير العالمية التي تتلاءم مع طبيعة التخصصات.			
43-التجهيزات قديمة ولا تتوافق مع متطلبات سوق العمل.			
44-لا تشرك الإدارة المكون في تخطيط احتياجات المؤسسة الآنية والمستقبلية .			
45-لا تقوم الإدارة بدعوة مختصين من سوق العمل لإطلاع المكون على كل ما هو الجديد مجال تخصصه .			
46-لا يتم إلحاق المكون بالدورات التكوينية في ضوء نتائج تقويم أدائه.			
47-عدم اهتمام الادارة بمشاكل وانشغالات المكون .			

48- عدم اتخاذ القرارات في المركز بناءا على تحليل البيئة الداخلية و الخارجية .			
49- غياب عامل المحاسبة و المراقبة للمكونين الأقل أداء.			
50- لا تهتم الادارة بتنظيم برامج تثقفيه ترفيهية للمتربصين والمكونين.			
51- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاقتصادية و القطاعات المهنية.			
52- لا يراعي التقويم جوانب شخصية المتربص المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة بشكل متوازن.			
53-التعداد الكبير للمتربصين يحول دون تحقيق تقييم فعال.			
54- قلة المواد الخام التي يستخدمها المتربصين أثناء تقييم أعمالهم التطبيقية.			
55-لا احاول معرفة اسباب تدني علامات المتربص في الاختبارات.			
56-عدم توفر الوقت لتقديم دروس دعم للمتربصين الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة.			
57- لا يحقق التقويم الأهداف المسطرة لكل مادة.			
58 عدم استثمار نتائج تقييم المتربصين في تحسين أداء المتربصين.			
59- الضغط الممارس من الإدارة لضمان أقل نسبة من الرسوب.			
60- الحاجة إلى برامج تكوينية في طرق وأساليب التقييم الحديثة.			