وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر -بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية-قطب شتمة-
قسم علم الاجتماع

عنـــوان الأطروحـــة

معوقات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر هيئة التدريس

دراسة ميدانية من وجهة نظر هيئة التدريس بولاية بسكرة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه L.M.D في: علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربية

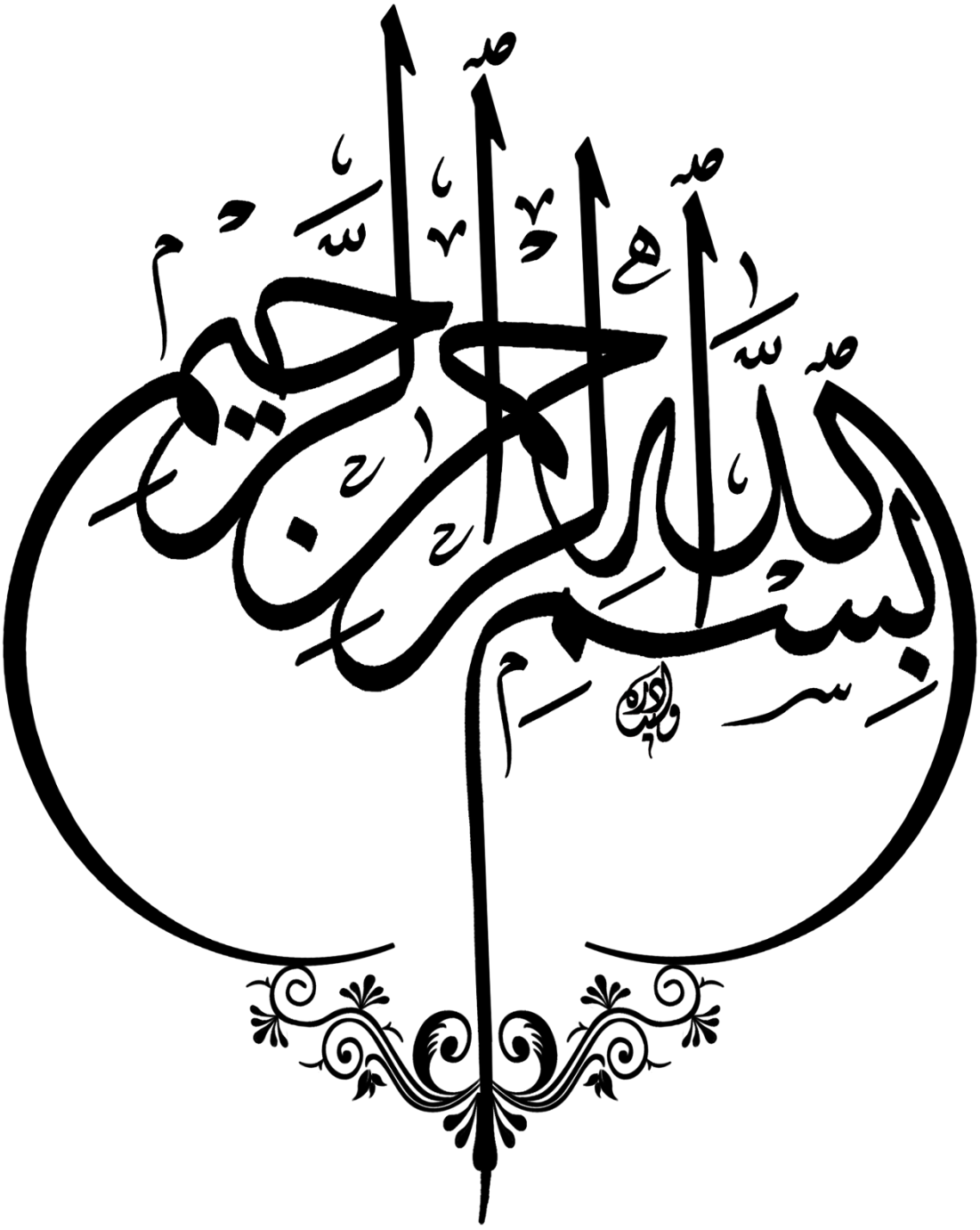
إعداد الطالبة:
نبيلة حمي

اشراف الأستاذة الدكتورة
صباح غربي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
حنان مالكي	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
صباح غربي	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
شفيقة كحول	أستاذ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
أمال لبعل	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
خديجة لبيهي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
أحلام مرابط	أستاذ محاضر "أ"	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله تعالى كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم قدرته وسلطانه الّذي ألهمني الطموح والصبر وسدّد خطاي، بان منّ علي بإتمام هذه الرّسالة، ومنّ علي بفضله ونعمه الّتي لا أحصيها، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين،

وبعد:

أتوجه بعميق وخالص الشّكر والتقدير بالفضل الدائم لمن تابعت هذا العمل منذ بروز فكرته وحتى الانتهاء منه لسعادة الأستاذة الدكتورة غربي صباح المشرفة على هذه الرّسالة لما بذلته من جهود مخلصة، وإثرائها للرّسالة بأفكارها النّيرة، ومعلوماتها القيمة، فلم تبخل بجهدها أو نصيحتها، فكانت بذلك نعم المشرفة ونعم الأستاذة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من أسهم في تقديم يد العون لإنجاز هذا العمل.

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي وعملي هذا:

إلى من كان لي عونا في حياتي ومشواري الدّراسي أمي وأبي اللّذان منحاني الحياة وعلماني التّواضع فيها، أطال الله في عمرهما.

إلى زوجي ورفيق دربي والذي كان له الفضل الكبير في تشجيعي على مواصلة الدّراسة رغم كل الصّعاب الّتي اعترضتني.

إلى روحي طفلتي الغالية ساجدة الرحمان جعلك الله طيرا من طيور الجنة.

إلى أطفالي: أيهم طه وأسينات هداية الرحمان حفظهم الله ورعاهم.

إلى إخوتي: فؤاد، لؤي، مليكة، هدى، هاجر، شيمة، رفيدة.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر هيئة التدريس–دراسة ميدانية ببلدية بسكرة–

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس لمؤسسات التكوين المهني للبلدية بسكرة، بمعنى المسح الشامل للجميع أعضاء هيئة التدريس والذي بلغ عددهم 188 مكونا (أستاذ وأستاذة)، خلال سنة 2020، ولتحقيق هذا الهدف تم الاستعانة بأداة الدراسة الاستبيان الموجه لأعضاء هيئة التدريس وتم استردادها كلها بنسبة 100%، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لهذا الموضوع وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ☒ وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزي إلى برامج التكوينية بدرجة عالية.
- ☒ وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزي إلى طرائق التدريس بدرجة عالية.
- ☒ وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزي إلى الموارد المالية بدرجة متفاوتة.

Study summary

Aim to reveal the obstacles to the application of total quality management in vocational training from the point of view of the teaching staff.

A field study in the municipality of Biskra and professor during the year 2020and to achieve this goal the study tool was used the questionnair directed to faculty members and all of them were 100% reluctant and the study used the descriptive approach as the approach that subject by God to highly formative programmes

Existence of aids that prevent the suspension of total quality management Expose the teaching methods to a high degree.

There are no supports that prevent the suspension of total quality management.

فهرس المحتويات

العنـــــــوان	الصفحة
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	I
فهرس الجداول والأشكال	IV
مقدمة	ب
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
اولا: الإشكالية	7
ثانيا: أسباب اختيار الدراسة	9
ثالثا: أهمية الدراسة	9
رابعا: أهداف الدراسة	10
خامسا: مفاهيم الدراسة	10
سادسا: الدراسات السابقة والمشابهة	11
الفصل الثاني: إدارة الجودة الشاملة	
تمهيد	34
اولا: التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة	34
ثانيا: إدارة الجودة الشاملة والمفاهيم المرتبطة بها	39
ثالثا: أهمية إدارة الجودة الشاملة	42
رابعا: أهداف إدارة الجودة الشاملة	46
خامسا: عناصر إدارة الجودة الشاملة	49
سادسا: معايير إدارة الجودة الشاملة	52
سابعا: مبادئ إدارة الجودة الشاملة	54
ثامنا: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	58
تاسعا: مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة	64
خلاصة	69
الفصل الثالث: التكوين المهني	
تمهيد	71

اولا: التطور التاريخي للمفهوم للتكوين المهني	72
ثانيا: مفهوم التكوين المهني	76
ثالثا: أهمية التكوين المهني	80
رابعا: أهداف التكوين المهني	84
خامسا: أنواع التكوين المهني	88
سادسا: خطوات عملية التكوين المهني	92
سابعا: مبادئ التكوين المهني	104
خلاصة	107
الفصل الرابع: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني	
تمهيد	109
اولا: نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني	110
ثانيا: أهمية تطبيق نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني	112
ثالثا: أهداف تطبيق نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني	113
رابعا: مبررات تطبيق نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني	114
خامسا: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني	115
خلاصة	122
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	124
أولا: الدراسة الاستطلاعية	125
ثانيا: مجالات الدراسة	127
ثالثا: منهج الدراسة	130
رابعا: أدوات جمع البيانات	132
خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة	134
خلاصة	135
الفصل السادس: تفريغ وتحليل البيانات وتفسير النتائج	
تمهيد	137
أولا: تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الأولى	140

ثانيا: تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الثانية	149
ثالثا: تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الثالثة	154
الفصل السابع: تفسير نتائج الدراسة	
أولا: تفسير نتائج الفرضية الأولى	162
ثانيا: تفسير نتائج الفرضية الثانية	164
ثالثا: تفسير نتائج الفرضية الثالثة	167
رابعا: النتائج العامة	168
خامسا: توصيات ومقترحات	169
الخاتمة	171
قائمة المراجع	174
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول والأشكال

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
1	أبرز مراحل إدارة الجودة الشاملة	38
2	احتياجات التكوين للأفراد في المراحل المختلفة للحياة المهنية	98
3	توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي	138
4	توزيع مفردات العينة من حيث الجنس	139
5	توزيع مفردات العينة من حيث مدة الخبرة في التكوين المهني	139
6	تحديد الأهداف التعليمية للمركز	140
7	مساعدة الدروس المقدمة المتكون على تعلم المهنة التي سيزاولها في المستقبل	141
8	توافق محتوى البرنامج مع الأهداف العامة للتكوين المهني	141
9	مسايرة البرامج التكوينية كل ما هو جديد في مجال التخصص	142
10	ملائمة محتوى البرامج التكوينية مع المستوى العلمي للأساتذة	143
11	الكفايات العلمية التي تطمح برامج التكوين بلوغها غير واضحة	143
12	قيام المركز بدراسة السوق من حيث المتطلبات لتحديد الاحتياجات وبناء البرامج	144
13	وضع برنامج زمني محدد للتنفيذ البرامج التدريبية المصممة	144
14	مسايرة للمناهج المتبعة للتطور العلمي والتكنولوجي	145
15	كثافة الحجم الساعي للحصص التطبيقية مناسبة لإلمام المتربصين بالمهارات التطبيقية المتعلقة بالمادة	145
16	كثافة الحجم الساعي للدروس النظرية مناسبة لإلمام المتكونين بالأساسيات النظرية للمادة	146
17	ضرورة إلحاق الدرس النظري مباشرة بأداء تطبيقي	146
18	ضرورة تتابع الموضوعات من المقررات الدراسية	147
19	وجود تسهيلات في التربصات الميدانية للمتربصين	148
20	وجود تشجيعات على تطور القدرات العلمية للمتكونين	148
21	استخدام طرق التدريس الحديثة تزيد من تحصيل المتكونين	149
22	تنظيم حوارات من وقت لأخر حول طرائق التدريس والمشكلات التربوية يساعد في وجود حلول لها	149
23	وجوب مراعاة أساليب وطرق التدريس للفروق الفردية	150

24	وجوب مراعاة طرق وأساليب للتنوع المحتوى العلمي	151
25	إلزامية استعمال المركز لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في جميع مجالات العمل	151
26	وجوب مراعاة الخلفيات الاجتماعية للمتكونين من حيث امكانية اكتساب وسائل تكنولوجية	152
27	تحفيز المتكونين وتشجيعهم على التدريب التعاوني يخلق ثقافة العمل الجماعي	152
28	وجوب احتواء المركز على ورشات ومعدات بالعدد الكافي مما يخلق اريحية لدى المتكونين للتعلم	153
29	وجود تسهيلات للاستفادة من التربصات التطبيقية المنظمة في مستوى المؤسسات المهنية	153
30	ملائمة للأبنية والهياكل للتخصصات المهنية (الحدادة، مكانيك)	154
31	توافر التجهيزات والمختبرات المهنية تساعد على التمكن من المتطلبات المهنية	155
32	توفر خدمات للمتكونين يخلق جو مريح ومحفز على الدراسة	155
33	وجوب الزامية توفر عناصر الامان في المؤسسة المهنية في حالة وجود مخاطر مهنية	156
34	خلق توافر الكتب المهنية في المكتبة حب المطالعة والتخصص في المهنة	156
35	وجوب تمتع المؤسسة المهنية بشبكة الانترنت للوقوف على كل ما هو جديد في المجال المهني	157
36	مساهمة مصادر التمويل في المركز في مساعدة المتكون للوصول الى اعلى درجة التكوين	158
37	كفاية مصادر التمويل لإنشاء بنايات ومرافق لتحسين الخدمات المطلوبة	158
38	توفير المصدر المالي جميع احتياجات المركز في الوقت المناسب	159
39	وجوب تقديم تحفيزات ومنح مالية للأساتذة بهدف زيادة المردودية العلمية لهم.	159
40	فرض المدخلات المادية لتمويل البرامج التكوينية وتصنع تصميم معين	160

الرقم	عنـــــــوان الشكـــــــل	الصفحة
01	أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة	45
02	يوضح عملية تحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة من خلال سلسلة ديمينج (Deming).	49
03	عجلة الجودة الشاملة المرتكزة على رضا المستهلك	55
04	عملية التحسين المستمر	57
05	انواع التدريب المهني	90
06	عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.	94
07	العوامل المؤثرة على اختيار الأساليب التكوينية	99
08	شبكة مؤسسات التكوين المهني بالولاية	128
09	المؤهل العلمي لأفراد العينة	138
10	أعمدة بيانية تمثل الجنس	139
11	أعمدة بيانية تمثل مدة الخبرة في التكوين المهني لأفراد العينة	140

مقدمة

مر قطاع التكوين المهني في الجزائر بحقب زمنية منذ الاستقلال، أين كان يشكل إحدى الدعامات الأساسية في القطاع الاقتصادي دون إغفال قيمته الاجتماعية في تلك الفترة، لكن غيب دوره في فترات كبيرة وخاصة انه لم يحظى بالأهمية البالغة التي حظي بها نظام التعليم الذي شهد تطورا كبيرا، ما قلل من قيمة التكوين المهني الاجتماعية والاقتصادية، أما عن القيمة الاجتماعية فتلك النظرة الدونية في المجتمع، ضف إلى ذلك ارتباطه المباشر بنظام التعليم واستقباله لمخلفاته من الفئات الأقل حظا أو المقصات من نظام التعليم.

لكن مؤخرا ركزت سياسة الدولة على هذا الجانب من خلال الإصرار على التغيير بالمنظور الإصلاحي أي السعي إلى تحويل قطاع التكوين إلى قطاع منتج للكفاءات وقادر للاستجابة للمتطلبات المؤسسة بصفة عامة وسوق العمل بصفة خاصة، هو ما دعا إلى اعتبار قطاع التكوين المهني احد القطاعات الإستراتيجية الهامة في البلاد كونه احد القطاعات المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، خاصة بعدما أصبح يسعى إلى ربط عملية التكوين المهني بالطلب الاجتماعي، باعتباره حلقة أساسية في سلسلة الإدماج الدائم في سوق العمل، فعلاقة التكوين المهني بالشغل تعد ركيزة من الركائز التي يقوم عليها المجتمع في تحقيق الاتزان من جهة والتقدم من جهة أخرى في جميع المجالات الاجتماعية والصناعية والاقتصادية التي تطمح له كل الدول، وهذا من خلال توفير يد عاملة مؤهلة قادرة على منافسة العمالة الأجنبية وخاصة مع الانفتاح الاقتصادي الحاصل .

فالتكوين الفعال هو ذلك التكوين الذي يركز على الاحتياجات الفعلية الحقيقية للمؤسسات الإنتاجية والخدماتية ويعمل على تنمية قدرات ومعارف ومهارات المتكونين، مما يساهم في فعالية أدائهم وهذا لا يتم إلا في ظل وجود برامج تكوينية قائمة على أسس علمية وعقلانية وقاعدة سليمة ومبنية في ضوء تلبية المتطلبات المستقبلية للأسواق العمل، وبيئة عمل مناسبة تعمل على اندماج المتكونين وتساعدهم على تطبيق ما اكتسبوه من معارف ومهارات في مواقع عملهم وأيضا مدى تمتعهم بالخصائص الشخصية اللازمة.

وقد انطلقت مؤسسات التكوين المهني كغيرها من المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية لتبني مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها بهدف العمل على التحسين المستمر في تكوين مورد بشري مؤهل، وكذا دفع كفاءة المتكونين بما يضمن حصولهم على المعارف الأساسية التي تؤهلهم للتنافس في كافة المجالات العلمية بكفاءة عالمية، وقد اعتمدت إدارة الجودة الشاملة على توفير الأدوات والأساليب المتكاملة التي تساعد مؤسسات التكوين المهني على تحقيق نتائج مرضية.

وقد زاد الاهتمام نحو تحقيق إدارة الجودة الشاملة وخاصة مع التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات وثورة الاتصالات والتي ألغت الحدود وجعلت العالم قرية صغيرة فرضت تحديات كثيرة على المؤسسات المعاصرة، من أهم هذه التحديات شدة المنافسة وزيادة حاجات ورغبات العميل.

حيث إن إدارة الجودة الشاملة هي عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب المتكونين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات لتحقيق الجودة والتحسين المستمر للمؤسسة.

فهي تتطلب أرضية معينة في كافة البني التنظيمية والإدارية والاجتماعية سواء داخل المؤسسة التكوينية أو خارجها، حيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، فهي نظام قائم على عمليات تطورية مستمرة يهتم بإرضاء كل من العامل والزبون.

صار الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة ظاهرة عالمية وأصبحت مؤسسات التكوين المهني في العالم توليها اهتماما خاصا، إذ أضحت إدارة الجودة الشاملة هي الوظيفة الأولى لأي منظمة وفلسفة إدارية، وتطبيقها في قطاع التكوين المهني حتمية لا مفر منها فهي مرتبطة بعملتي التدريب والتعليم من اجل ربط التدريب بحاجات المجتمع، ويمكن معرفة أن التكوين قد حدث عند ملاحظة التعديل والتغيير على سلوك المتكون.

فالبرغم من المساهمات التي قدمها التكوين المهني للقطاع الاقتصادي والإنتاجي بصفة خاصة وللمجتمع بصفة عامة، إلا انه يواجه مجموعة من الصعوبات والعراقيل في كونه أصبح يقدم مجموعة من المتكونين غير منسجمين مع احتياجات سوق العمل وغير مواكبين للمختلف التطورات والمستجدات من حيث الكفاءة، وهذا ما ينافي مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

لذا قامت هذه الدراسة بالتركيز على معرفة وتصنيف المعوقات التي تواجه مؤسسات التكوين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد تم اختيار مؤسسات التكوين المهني للبلدية بسكرة للدراسة الميدانية، وفي ضوء هذه النتائج يمكن إعداد توصيات تساعد القيادات الأكاديمية في التغلب على معوقات الجودة الشاملة التي تواجهها.

وقد تم هيكلة الدراسة وفق ما يأتي:

الفصل الأول: والذي ناقشنا فيه موضوع الدراسة من حيث طرح اشكاليتها وفرضياتها وكذا أهمية وأسباب اختيارها، إضافة إلى ذلك ذكر أهداف الدراسة، ليتم بعدها تحديد أهم مفاهيم الدراسة، ليختم الفصل بالتطرق إلى الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الراهنة.

أما الفصل الثاني فقد خصص للحديث عن أدبيات متغير إدارة الجودة الشاملة من خلال التطرق إلى: التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، إدارة الجودة الشاملة والمفاهيم المرتبطة بها، أهمية وأهداف إدارة الجودة الشاملة، أيضا معرفة كل من عناصر ومعايير ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، وفي الختام معرفة كل من متطلبات ومراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

أما الفصل الثالث فقد خصص للحديث عن أدبيات متغير التكوين المهني من خلال التطرق الى: التطور التاريخي للمفهوم للتكوين المهني، مفهوم التكوين المهني كذا معرفة كل من أهمية وأهداف التكوين المهني، وصولا للمعرفة كل من أنواع، خطوات، مبادئ التكوين المهني.

أما الفصل الرابع فقد خصص لمعرفة علاقة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني ليتم فيه معرفة كل من نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني

أهمية وأهداف تطبيقه، وكذا مبررات تطبيق نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني، وأخيرا معرفة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني.

أما الفصل الخامس فهو حلقة وصل بين الجانب النظري والامبريقي وليتم فيه توضيح الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة، منهج الدراسة، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما الفصل السادس والسابع فتم التطرق فيهما إلى تفريغ وتحليل بيانات كل من الفرضيات الثلاث، ليتم بعدها تفسير النتائج المتحصل عليها.

الفصل الأول

موضوع الدراسة

أولا: الإشكالية

يعتبر موضوع التكوين المهني من المواضيع التي أثارت ولازالت تثير الكثير من النقاش في مختلف الدوائر العلمية، باعتباره نقطة تقاطع العديد من العلوم كالاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع فهو نظام شامل من "الشغل والتربية والتكوين" اللذان يعتبران بدورهما عنصران أساسيان في العملية التطورية لبناء المجتمعات الحديثة التي تهدف إلى إكساب الأفراد كفايات مهنية تنمي مواهبهم وخبراتهم ليصبحوا قادرين على الاندماج في الحياة العملية والقيام بأداء وظيفة معينة في إطار تخصص ما للمساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

والجزائر كغيرها من مختلف دول العالم تسعى في الخروج من دائرة التخلف والدخول في بوتقة العولمة من باب الالتحاق في أسرع وقت ممكن بركب الدول المتقدمة، وهذا من خلال رسم سياسة خاصة بالتكوين المهني وجعلها من أولوياتها، حيث خصصت وزارة قائمة بذاتها تسمى حاليا بوزارة التكوين والتعليم المهنيين تسعى إلى الاستثمار في المورد البشري باعتباره 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 احد المقومات الحيوية للقيام بالنظام الاقتصادي والاجتماعي ككل.

والمتمعن في سياسة التكوين المهني بالجزائر يجدها تهدف إلى امتصاص المتسربين من التعليم العام من جهة، ومن جهة أخرى تقديم تكوين ذو نوعية جيدة تستجيب لاحتياجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، يواكب معايير إدارة الجودة الشاملة، خاصة مع التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات وثورة الاتصالات، فإدارة الجودة الشاملة هي فكر إداري يركز على التجديد والابتكار، يتحقق من خلال تطبيقها في المؤسسات والمنظمات العديد من المكاسب وعليه ينبغي أن ينظر إلى الجودة على أنها نظام إداري قوامه ثلاثة مكونات متداخلة هي القيم والتقنيات والأدوات، وفيه تدعم الأدوات و التقنيات القيم الجوهرية لتشكل معا كلا متكاملا.

وبالطبع لا يمكننا الحديث عن إدارة الجودة الشاملة للتكوين المهني وسبل تحقيقها دون التطرق إلى أهم مطلب من مطالبها، ألا وهو توفير تكوين فعال له القدرة على الاستثمار في الرأس المال البشري من حيث توفير المهارات والأدوات والمعارف التي تتطلبها المهن الجديدة، التي لا يمكن اكتسابها إلا من خلال التعليم والتكوين المهني، يضمن المنافسة والابتكار وهذا يستلزم برامج تكوينية متطورة وطاقم تربوي وإداري كفأ ومكونين ذو خبرات ومهارات عالية وتوفير الأجهزة التقنية والتكنولوجية حديثة وأماكن للممارسة المهنية وانتهاج أساسيات قابلة للتطبيق على أرضية الواقع، وبما أن جودة التكوين تعد أمرا مهما

إذ تعتبر مطلبا رئيسيا في كل المجالات حيث تعمل على تحسين نوعية المتخرجين، تنمية المهارات والقدرات إضافة إلى رفع مستوى الأداء وتطوير أساليب العمل، والتكوين المهني يساهم في تلبية متطلبات المجتمع من يد عاملة مؤهلة وذات كفاءة، بقصد بتوفير المهارات التي تتماشى وحاجيات المؤسسات الاقتصادية ومواطن العمل، لاسيما وان جملة الإصلاحات التي شهدها مؤخرا قطاع التكوين المنهي تهدف إلى تحسين صورة القطاع وتامين الإقبال عليه من قبل المتكونين والمتمدرسين كمسار مواز أو حتى يفوق مسار التعليم العادي، مما سيجعل مراكز التكوين المهني تضاهي أو تنافس المؤسسات الجامعية في مستوى استقطاب المتكونين وهو ما يحتم تحسين مستوى الجودة في هذه المراكز للمرور من كسب رهان الكم إلى رهان الكيف.

وعلى ضوء ما تقدم وفي ظل التحديات التي فرضتها الثورة الصناعية والتطور التكنولوجي والتقني، وما ترتب عليهما من تطورات وتغيرات في عالم المهن والوظائف، وعلى ذلك أصبحت إدارة الجودة الشاملة لتكوين المهني ضمن المطالب الملحة أن يتلاءم التكوين والتعليم مع المستجدات التي افرزها واقع المجتمع كالمطلب الاجتماعي والاقتصادي والخدمي والتربوي والعلمي.

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

بناء على ما سبق ذكره، وبالاستعانة بنتائج بعض الدراسات السابقة، يمكن صياغة مشكلة البحث في **التساؤل الرئيسي التالي:**

- ✓ ما معوقات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مراكز التكوين المهني وفق آراء هيئة التدريس؟

تحت هذا السؤال تندرج مجموعة من الأسئلة الفرعية

السؤال الفرعي الأول:

- هل معوقات تطبيق بمعايير إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى نوعية البرامج التكوينية وفق آراء هيئة التدريس؟

السؤال الفرعي الثاني:

- هل معوقات تطبيق بمعايير إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى طرائق التدريس وفق آراء هيئة التدريس؟

السؤال الفرعي الثالث:

- هل معوقات تطبيق بمعايير إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى التمويل (الموارد المالية) وفق آراء هيئة التدريس؟

ثانيا: أسباب اختيار الدراسة

لقد جاء اختيارنا لهذا الموضوع استنادا لأسباب ذاتية وموضوعية وهي كالتالي:

أسباب ذاتية:

- ✓ ما تم تحقيقه في بعض الدول العربية حسب اطلاع الباحثة جراء تطبيق هذا النظام "إدارة الجودة الشاملة" في مؤسسات تعليمية أو اقتصادية وما ترتب عليه من قفزة نوعية في مختلف المجالات، جعلنا نتحمس للدراسة هذا الموضوع وربطه بجوهرة القطاع الاقتصادي ألا وهو التكوين المهني ومحاولة معرفة وفهم مجموعة الصعوبات التي تعيقه.
- ✓ السعي من خلال هذه الدراسة التعرف على مصير مخرجات التكوين.

أسباب موضوعية

- ✓ التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر المكون.
- ✓ قلة الدراسات التي تناولت موضوع معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني في ولاية بسكرة حسب اطلاع الباحثة.
- ✓ الإصلاحات التكوينية وانتهاج الجزائر سياسة أولوية للتكوين المهني عبر برنامج الإنعاش الاقتصادي وتطبيق هذا النظام.
- ✓ الوقوف على مدى التقدم في تطبيق برامج التكوين، والتعامل مع الواقع التطبيقي في ظل تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة

ثالثا: أهمية الدراسة

- ✓ تهتم هذه الدراسة بإحدى المهارات الأساسية والضرورية لنجاح قطاع التكوين المهني وهي نظام إدارة الجودة الشاملة، حيث أن القدرة على التطبيق والتحكم في هذا النظام يسمح لنا من التخفيف من حدة الصعوبات التي يتخلله.
- ✓ يهتم هذا البحث بمسألة تقويم قطاع استراتيجي هام وهو التكوين المهني، حيث تظهر أهميته في الكشف عن نقاط القوة والضعف في هذا القطاع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- ✓ محاولة هذه الدراسة في زيادة الشعور بأهمية ومكانة خريجي مؤسسات التكوين المهني.

- ✓ تسليط الضوء على أهمية جودة التكوين المهني في تلبية متطلبات المجتمع في اليد العاملة الماهرة، ذات كفاءة عالمية للمواكبة مختلف التغيرات والتطورات التكنولوجية.
- ✓ الإسهام في حل مشكلة ضعف أداء خريجي التكوين المهني، وهذا من خلال تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات اللازمة والكافية، من اجل اتخاذ الإجراءات اللازمة لتدعيم الايجابيات وتجنب السلبيات.

رابعا: أهداف الدراسة

- ✓ هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تصميم برامج التكوين المهني وكذا طرائق التدريس والتجهيزات المادية للمؤسسة.
- ✓ تحديد معايير الجودة الشاملة المطبقة في مؤسسات التكوين المهني.
- ✓ الكشف عن دور نظام إدارة الجودة الشاملة في تنمية الموارد البشرية وكذا توجيه عمليات التكوين لإعداد الفئات العاملة، والتعرف على فعالية التكوين في رفع قدرات هذه الفئة.
- ✓ محاولة التعرف على مدى رغبة واستعداد المكونين للتطوير قدراتهم ورفع كفاءتهم من جهة، وكفاءة كل من البرامج التكوينية وطرائق التدريس، وكذا الظرف الفيزيقية للمباني من جهة أخرى.
- ✓ دراسة أثر تطبيق مراكز التكوين المهني لمعايير إدارة الجودة الشاملة على أدائها وإنتاجيتها لليد العاملة المؤهلة.
- ✓ التعرف على أهم الأسس والمبادئ وكذا المنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة
- ✓ معرفة مدى موائمة التكوين المهني للمتطلبات الشغل.
- ✓ الحصول على المعرفة حول نظرة المكونين والمشرفين على مؤسسات التكوين المهني حول مدخلات ومخرجات التكوين المهني ببلدية بسكرة.
- ✓ الخروج بتوصيات تساهم في تحسين إدارة الجودة الشاملة في مراكز التكوين المهني.

خامسا: مفاهيم الدراسة

تمهيد:

يشكل الإطار المفاهيمي المسار الذي يحدد مضمون الدراسة وتوجهاتها، ويحدد الخلفية النظرية والمنهجية التي تساعد الباحث على وضع تعاريف إجرائية، للاقتراب أكثر من الواقع الملموس.

فالمفهوم هو تصور ذهني عام ومجرد لظاهرة أو أكثر، وللعلاقات الموجودة بينهما. (موريس انجلس، 2004، 158)

التعريف الإجرائي للمعوقات: 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.

التعريف الإجرائي لإدارة الجودة الشاملة: فلسفة إدارية حديثة تقوم أو تبنى على أبعاد اجتماعية وتقنية تعمل على إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على التغيير الايجابي داخل المؤسسة من اجل التحسين والتطوير في كافة مكوناتها سواء على مستوى مهارات الأفراد سواء (مكونين أو متكونين) أو نظم العمل بهدف تلبية متطلبات واحتياجات العمل.

التعريف الإجرائي للتكوين المهني: هو برنامج مخطط وهادف يسعى إلى تنمية مختلف المهارات والمعارف وكذا السلوكيات التي يحصل عليها المتعلم أو المتكون حول مهنة أو حرفة معينة من خلال دروس نظرية وأعمال تطبيقية لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف تتطابق مع سوق العمل.

سادسا: الدراسات السابقة

6-1: الدراسة الأولى:

صباح غربي، بعنوان "**العائد التنموي لمؤسسات التكوين المهني**" دراسة التكوين الإنتاجي في مؤسسات التكوين المهني بمدينة بسكرة نموذجا، دراسة ماجستير علم اجتماع التنمية، علم اجتماع، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2004/2003.

هذه الدراسة تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي، تناولت فيها الباحثة موضوع مؤسسات التكوين المهني ومساهمتها في عملية التنمية.

تساؤلات الدراسة:

1- ما هو العائد التنموي لمؤسسات التكوين المهني؟
2- هل هناك علاقة بين برامج التكوين المهني والمردود الخارجي لمؤسسة التكوين المهني؟
3- هل هناك علاقة بين طرائق التكوين(النظري/الميداني) وزيادة إنتاج المؤسسة المستقبلة؟

مجال الدراسة:

اختارت الباحثة في دراستها العينة بطريقة مقصودة من خريجي التكوين المهني من مختلف مراكز التكوين المهني في مدينة بسكرة العاملين في القطاعين-الخاص والعام- وفي مختلف التخصصات والذين شاركوا أثناء فترة تكوينهم فيما يسمى بعملية التكوين الإنتاجي.

المنهج المستخدم:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه الأكثر انسجاما مع الطرح المقترح للموضوع وقد تم تجسيد هذا المنهج وفق خطوات وهي الاستكشاف والوصف المتعمق.

أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الباحثة على أكثر من أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة وهي كالآتي:

أ/ الملاحظة:

تمكنت الباحثة من توظيف الملاحظة البسيطة، وهي ملاحظة مقصودة والغاية منها هي:

- ✓ ملاحظة علاقة المتربصين بالمكونين أثناء قيامهم بالتطبيق في الورشات.
- ✓ ملاحظة علاقة المكونين والمتكونين بالإدارة.

ب/ استمارة الاستبيان:

وزعت الباحثة الاستمارة على عدد من خريجي التكوين المهني في تخصصات مختلفة–العاملين منهم– وتضمنت 24 بندا بين أسئلة بسيطة ومركبة ومفتوحة.

ج/ المقابلة:

استعملت الباحثة في بحثها هذا المقابلة الحرة أو غير المقننة بحيث لا تكون الأسئلة موضوعة مسبقا وقد تم إجراء مقابلات مع عدة مسؤولين في كل من المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني بمدينة بسكرة ومديرية التكوين المهني لولاية بسكرة.

الطرق الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الباحثة على بعض المقاييس الإحصائية الوصفية منها:

مقاييس النزعة المركزية: وتتمثل في الوسيط والمنوال، المتوسط الهندسي، المتوسط التوافقي والمتوسط الحسابي بحيث أن الباحثة استخدمت المتوسط الحسابي لتبيان درجة اجتماع عناصر المجموعة حول نقطة واحدة.

مقاييس التشتت: استخدمت الباحثة مقياس الانحراف المعياري للتعبير عن درجة اختلاف مفردات البحث حول نقطة معينة بالإضافة إلى ذلك استخدام أحد مقاييس الدلالة وهو؛ مربع كاي (كا$_2$) وكذا أحد مقاييس الارتباط وهو: معامل ارتباط بيرسون(ر) لاختبار ثبات إجابات المبحوثين (صدق الاستبيان).

بالإضافة إلى ذلك تم استخدام بعض العروض البيانية لأنها تساعد على فهم الظاهرة المدروسة وكذلك استخدام الرسوم والأشكال البيانية ومنها الخط البياني، الأعمدة البيانية، الرسوم الدائرية.

أهم النتائج:

توصلت الباحثة في دراستها من خلال التساؤلين إلى ما يلي:

1- هناك علاقة بين برامج التكوين المهني والمردود الخارجي لمؤسسة التكوين المهني.

2- هناك علاقة بين طرائق التكوين النظري/ الميداني وزيادة إنتاج المؤسسة المستقبلية.

6-2: الدراسة الثانية:

قويجيل منير، **(سياسة التكوين المهني وسوق العمل في الجزائر)**، رسالة ماجستير في علم الإجماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2014/2013.

هذه الدراسة تجمع بين النظري والتطبيقي، تناول فيها الباحث موضوع سياسة التكوين المهني وعلاقته بسوق العمل في الجزائر وكان الهدف من الدراسة محاولة الوقوف على التجربة الجزائرية في مجال التكوين المهني بغية التعرف على حيثيات سياسة الدولة واحتياجات سوق العمل.

فروض الدراسة:

قد قام الباحث بفرض ثلاث فروض فرعية لهذه الدراسة:

1- هناك علاقة بين سياسة التكوين المهني وسوق العمل في الجزائر.

2- يساهم التكوين المهني في تعزيز سوق العمل باليد العاملة المؤهلة في الجزائر.

3- هناك تطابق بين مخرجات التكوين المهني واحتياجات سوق العمل في الجزائر.

مجال الدراسة:

اختار الباحث مجال دراسته مركز التكوين المهني والتمهين بلعيد قالة بطولقة بسكرة؛ وقد تم اختيار عينة البحث باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية أو النسبية واختار الباحث هذا النوع من العينة لأنه بالمركز يوجد ثلاث فئات وكان حجم العينة 30 وحدة.

المنهج المستخدم:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لهذه الدراسة.

أدوات جمع البيانات المستعملة:

أ/الملاحظة: لجأ الباحث لملاحظة سلوك وتصرفات بعض المتربصين في الورشات وأقسام الدراسة وتنقلا تهم أثناء الدخول والخروج في فترات الراحة.

ب/المقابلة: استخدم الباحث مقابلة غير مقننة مع كل من مدير مركز التكوين المهني والتمهين، بلعيد قالة، رئيس مصلحة التمهين، المقتصد، المراقب العام ومستشار التوجيه المهني.

ج/الاستمارة: وزع الباحث الاستمارة على عدد من المتربصين في تخصصات مختلفة تحتوي على 34 سؤال مقسمة على بيانات الشخصية وفرضيات الدراسة.

د/ العمل على السجلات والوثائق: استخدم هذه الأداة في جمع المعلومات تخص المنطقة والمركز.

أهم النتائج:

توصل الباحث في دراسته إلى النتائج التالية:

1- هناك علاقة بين سياسة التكوين المهني والسوق العمل في الجزائر تبين أنها ايجابية ومؤكدة.

2- التكوين المهني يساهم في صناعة اليد العاملة من خلال خريجي التكوين المهني الحاصلين على الشهادات المهنية ومؤهلين لدخول سوق العمل.

6-3: دراسة الثالثة

لطلعت سليمان عبد الكريم أبو معيق بعنوان **(تطوير أداء مراكز التدريب المهني التابعة للوزارة العمل الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة)**، رسالة ماجستير، تخصص القيادة والإدارة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، جامعة الأقصى، فلسطين، 2014-2015.

سؤال الإشكالية:

كيف يمكن تطوير أداء مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل في ضوء معايير الجودة الشاملة.

فرضيات الدراسة:

1-هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق مراكز التدريب المهني للمعايير الجودة الشاملة وأداء تلك المراكز.

2-يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0،05 ...لتطبيق التدريب المهني لمعايير الجودة الشاملة على أداء تلك المراكز.

3-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0،05 ...بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول تطوير أداء مراكز التدريب المهني في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى للبيانات الشخصية لأفراد العينة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة، مكان العمل)

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانه حول موضوع الدراسة والتي تتكون من قسمين رئيسين هما:

القسم الأول: عبارة عن البيانات الشخصية

القسم الثاني: عبارة عن مجالات الدراسة

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- ✓ اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة فقرات الاستبانة
- ✓ اختبار كولمجوروف لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه
- ✓ النسب المئوية والتكرارات للوصف عينة الدراسة
- ✓ المتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي
- ✓ معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط
- ✓ اختبار T
- ✓ اختبار تحليل التباين الأحادي

حدود الدراسة:

المجال البشري: جميع العاملين في الإدارة العامة للتدريب المهني بوزارة العمل وبالتالي اعتمدت الدراسة في اختيارا لعينة على أسلوب المسح الشامل.

المجال الزمني: العام الدراسي (2015-2014)

المجال المكاني: محافظات قطاع غزة

نتائج الدراسة:

1- بينت الدراسة أن هنالك علاقة ارتباطيه موجبة قوية بين تطبيق مراكز التدريب المهني لمعايير إدارة الجودة الشاملة بشكل عام وأداء مراكز التدريب المهني.

2- أظهرت الدراسة أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين المناهج، والعملية التدريبية، وهيئة التدريب والقبول وخدمات المتدربين، والمسؤولية الاجتماعية والتقييم من جهة وأداء مراكز التدريب المهني من جهة الأخرى.

3- توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين الرسالة والتخطيط، والقيادة والإدارة، والشؤون المالية من جهة وأداء مراكز التدريب المهني من جهة أخرى.

4- اتضح أن هنالك تأثير واضح لبعض المتغيرات المستقلة وهي المسؤولية الاجتماعية وهيئة التدريب والعملية التدريبية على أداء مراكز التدريب المهني، بينما باقي المتغيرات فكان تأثيرها ضعيف.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مجالات مجتمعة معا تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وكذلك لمتغير سنوات الخدمة لصالح العاملين الذين تقل سنوات خدمتهم عن 5 سنوات.

6- تبين انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول مجالات الدراسة مجتمعة تعزى لمتغيرات: العمر، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي ومكان العمل.

7- كان أداء مراكز التدريب المهني جيدا في مجالات المناهج، والقبول وخدمات المتدربين وعملية التقييم، بينما كان متوسطا في مجالات الرسالة والتخطيط، القيادة والإدارة وهيئة التدريب والمسؤولية الاجتماعية أما في مجالات الشؤون المالية والعملية التدريبية فكان ضعيفا.

6-4: دراسة الرابعة

ليزيد قادة تحت عنوان (**"واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية"**)، دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، رسالة ماجيستر، تخصص: حوكمة الشركات، مدرسة الدكتوراه 'إدارة الأفراد والمنظمات وحوكمة الشركات، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2011-2012.

الإشكالية:

ما مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليمية الجزائرية من خلال الإصلاحات المطبقة.

فرضيات الدراسة:

1- لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور المدراء

2- لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور الأساتذة

3- لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور التلاميذ

المنهج: هو المنهج الوصفي التحليلي

أداة الدراسة: اقتصرت الدراسة على استبيان الذي يعتبر كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة بالإضافة إلى المعلومات المتحصل عليها من خلال الملاحظة والمقابلة

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- ✓ معامل ألفا كرونباخ.
- ✓ معامل الارتباط بيرسون.
- ✓ اختبار الفرو قات بين المتوسطات باستخدام T-tet
- ✓ تحليل الانحدار الخطي البسيط والتحليل التباين الأحادي.

حدود الدراسة:

المجال المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من متوسطات ولاية سعيدة.

المجال الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة الميدانية خلال الفصل الثالث للموسم الدراسي 2011/2010

المجال البشري: اشتملت الدراسة على عينة من مديري وأساتذة وتلاميذ متوسطات ولاية سعيدة.

نتائج الدراسة:

1- تطبيق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور المدراء.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وجودة كل من (الإدارة المدرسية، الأستاذ، التلميذ، المنهج الدراسي، والمناخ التعليمي وملائمته)

3- لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور الأساتذة والتلاميذ.

4- عدم وجود تأثير ذا دلالة إحصائية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للمتغيرات الشخصية والتي هي: الجنس، المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

6-5: الدراسة الخامسة:

رحماني ليلى تحت عنوان ("**معوقات تطبيق ضمان الجودة في قطاع التكوين المهني**")، دراسة ميدانية على عينة من الغرب الجزائري، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص: التنمية البشرية وفعالية الاداءات، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، 2017-2018.

الاشكالية:

- ✓ هل توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني

فرضيات الدراسة:

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

5- توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير الجنس.

6- توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التخصص.

7- توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التأهيل المهني.

8- توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

9- توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير السداسي.

10- توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي.

المنهج: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي

أداة الدراسة:

- ✓ الاستبيان وكان موجه لفئة المكونين وكذا فئة المتربصين.
- ✓ منهجية تحليل محتوى.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- ✓ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- ✓ اختبار ت لدراسة الفروق بين ذكور المتربصون والإناث المتربصات في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني تبعا للمتغير الجنس.

- ✓ تحليل التباين الأحادي لدراسة تأثير خصائص العينة (التخصص، التأهيل المهني، السداسي، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي) على متغيرات الدراسة.

حدود الدراسة:

المجال الجغرافي: أجرت الطالبة الدراسة في كل من البيض، وهران، عين تيموشنت، سيدي بلعباس

المجال الزماني: أجرت الطالبة دراستها الأساسية في الفترة الممتدة ما بين جانفي 2013 إلى غاية ماي2013

الحد البشري: شملت الدراسة (860) فردا منهم (760) من المتربصين والمتربصات مراكز التكوين المهني، و (100) من أساتذة التكوين المهني تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

نتائج الدراسة:

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 للمتربص.
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 العلمي.
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.

6-6: الدراسة السادسة

لرقط علي تحت عنوان ("**إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر -المبررات المتطلبات الأساسية-**")، رسالة ماجيستر في علوم التربية، تخصص الإدارة والتسيير التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة- الحاج لخضر باتنة-، 2009.

الإشكالية: انقسمت الإشكالية إلى 4 أسئلة رئيسة وهي:

1- هل توجد مبررات كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة- حاج لخضر- باتنة

2- هل تختلف مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة- الحاج لخضر- باتنة من وجهة نظر هيئة التدريسية والإدارية حسب متغيرات الجنس والعم والمؤهل العلمي والرتبة وسنوات الخبرة.

3- ما مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة - الحاج لخضر- باتنة.

4- هل تختلف المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة-حاج لخضر- باتنة، من وجهة نظر هيئة التدريسية والإدارية حسب متغيرات الجنس، العمر والمؤهل العلمي والرتبة وسنوات خبرة التدريس الجامعي والوظيفة الحالية والتخصص.

وكانت فرضيات الدراسة كالتالي:

1- توجد مبررات كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة-حاج لخضر- باتنة

2- لا تختلف مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة -الحاج لخضر- باتنة من وجهة نظر هيئة التدريسية والإدارية حسب متغيرات الجنس والعم والمؤهل العلمي والرتبة وسنوات الخبرة.

3- تتوفر المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة -الحاج لخضر- باتنة، بنسبة اقل من المتوسط المطلوب.

4- لا تختلف المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة-حاج لخضر- باتنة، من وجهة نظر هيئة التدريسية والإدارية حسب متغيرات الجنس، العمر والمؤهل العلمي والرتبة وسنوات خبرة التدريس الجامعي والوظيفة الحالية والتخصص.

مجتمع الدراسة: من جميع أعضاء هيئة التدريس الدائمين الحاصلين على درجة دكتوراه ودرجة ماجستير، وجميع أعضاء الهيئة الإدارية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة باتنة، فيكون عددهم 12 عضو هيئة إدارية و169 هيئة تدريس، وإجمالي عدد أفراد عينة الدراسة مقدرة ب:181 عضو.

منهج الدراسة: وقد قام الباحث بالمسح الشامل لمجتمع الدراسة لاعتقاده بإمكانية شمله بالدراسة.

أداة الدراسة: فقد تم توزيع الاستمارة على أفراد العينة ولم يتم استرجاع سوى 122 استمارة قابلة للتفريغ بالنسبة 67،40 % من مجموع الاستمارات الموزعة واستخدم في دراسته هذه المنهج الوصفي، لكونه الأنسب في مثل هذه الدراسات.

ولأجل جمع البيانات الضرورية لهاته الدراسة استعان الباحث **بالأدوات التالية:**

الاستمارة: تعتبر أداة رئيسية في جمع البيانات وقد قام الباحث بتصميمها في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، كما قام الباحث بمعالجة المعلومات المتحصل عليها عن طريق:

-النسب المئوية، اختبار t، تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة:

1- توجد مبررات كافية للتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية وهذه المبررات مرتبة حسب أولويتها كما يلي:

- ✓ إنتاجية التعليم بالكلية منخفضة.
- ✓ نوعية خريجي الكلية غير مرتبطة بسوق العمل.
- ✓ إعداد الطلبة الوافدين على الكلية يفوق النفقات المخصصة لهم.
- ✓ الكلية تفتقر إلى علاقات متبادلة مع المحيط الخارجي، خاصة مع المؤسسات المستقبلة لخريجيها.
- ✓ الأسلوب الإداري الحالي لا يتم بمشاركة كل العاملين.
- ✓ تقوم إستراتيجية الكلية في خدماتها على الكم على حساب النوع.
- ✓ الطلاب وأعضاء هيئة التدريس غير راضون عن الخدمات المقدمة لهم.
- ✓ البحث العلمي في الكلية لا يشتغل فعال في التطوير والتحسين.

- ✓ أراء لأساتذة والخبراء لا تستثمر بشكل جدي في تحسين وتطوير أوضاع الكلية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية حسب متغير (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الرتبة، سنوات الخبرة في التدريس، الوظيفة الحالية)

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية حسب متغير التخصص وذلك في مجال المنافسة وسمعة الكلية.

4- تتوفر المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية بنسبة اقل من المتوسط المطلوب، وهي كما بينت الدراسة مرتبة حسب درجة توفرها كالآتي:

- ✓ دعم الإدارة العليا ونيتها في التحسين والتطوير
- ✓ القيادة مؤهلة للحد ما لتحمل مسؤولية التطبيق
- ✓ التنظيم الإداري مليء بعبء التطبيق
- ✓ الإشراف على العمليات ومتابعتها متوسط
- ✓ ثقافة المنظمة تحتاج إلى إعادة تعبئة
- ✓ أساليب التقويم وقياس الأداء غير متطورة
- ✓ لا توجد استمرارية في التطوير والدورات التدريبية للعاملين في الكلية
- ✓ نقص التحفيز
- ✓ غياب العمل بروح الفريق

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية حسب متغير (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الوظيفة الحالية)

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية حسب متغير الرتبة وذلك في مجال (الاستمرارية في التطوير، الإشراف على العمليات ومتابعتها، التحفيز)

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية حسب متغير التخصص، وكذلك في مجال (الإشراف على العمليات ومتابعتها، التنظيم الإداري، البيئة المحيطة، التحفيز).

6-7: الدراسة السابعة:

لفالح شجاع فالح العتيبي تحت عنوان" (**مدى الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وأثرها على مستوى أداء الموارد البشرية**")، رسالة ماجستير، تخصص إدارة الأعمال، قسم إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط كويت، 2010.

إشكالية الدراسة: بصورة أوضح من خلال إثارة الباحث للسؤال الرئيسي التالي: ما مدى الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة (القياد، رضا المستفيدين، تحسين جودة الخدمات المقدمة، إدارة العمليات، زيادة كفاءة العاملين) بإدارة الموارد البشرية بالحرص الوطني الكويتي.

ولأجل ذلك تم صياغة الفرضيات التالية:

1- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمدى الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة (القياد، رضا المستفيدين، تحسين جودة الخدمات المقدمة، إدارة العمليات، زيادة كفاءة العاملين) بإدارة الموارد البشرية بالحرص الوطني الكويتي

2- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمدى الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعا لاختلاف (العمر، الرتبة) عند الدلالة المعنوية (0.05)

مجتمع البحث: منتسبي الحرس الوطني في دولة الكويت بمختلف رتبهم، الذي يتبع إلى مجلس الدفاع الأعلى الكويتي، وبالتالي حساسية الدراسة كونها تخص قطاعا يتميز بالسرية ألا وهو القطاع العسكري والأمني فان تعميم النتائج سينحصر عليها، فقد تم الاعتماد بتحديد عينة الدراسة على طريقة العينة القصدية من خلال تحديد الأفراد ذوي رتبة وكيل فأعلى والبالغ عددهم 75 فردا.

المنهج: واستند الباحث في دراسته هاته على المنهج الوصفي التحليلي وقام.

أدوات الدراسة: بتصميم استمارة للجمع المعلومات التي تتعلق بموضوع الدراسة من هذه العينة وقد شملت عددا من العبارات التي تعكس أهداف الدراسة وأسئلتها للإجابة عنها من قبل المبحوثين، وقد تم استخدام مقياس likert الخماسي، ولأغراض التحليل سيتم استخدام البرنامج الإحصائي spss .

بالإضافة إلى ذلك اعتمد الباحث على الكتب والدوريات والرسائل الجامعية، وذلك بهدف إعداد الإطار النظري.

وقد توصل الباحث من خلال دراسته هذه إلى مجموعة من **النتائج:**

1- كان تطبيق الجودة الشاملة بين العاملين بإدارة الجودة شاملة محدودا إلى حد ما.

2- الاستفادة من المعلومات التي يقدمها المستفيدون من خدمات إدارة الجودة الشاملة كان محدودا في تحسين وتطويرها للخدمات.

3- عدم الاهتمام بالشكاوي المقدمة من قبل المستفيدين من خدمات إدارة الموارد البشرية.

4- التكنولوجيا المستخدمة لتقديم الخدمات كانت ذات جودة محدودة.

5- عدم الاهتمام الكبير بأهم مرحلة من مراحل عمليات الضبط والتحسين المستمرين.

6- تدريب الموظفين على المفاهيم الإدارية الحديثة الخاصة بإدارة الجودة الشاملة كان محدودا.

6-8-الدراسة الثامنة:

لحميدة جرو تحت عنوان (**"نظرة الشباب المكونين للمهن من حيث التكوين والمخرجات"**)، دراسة ميدانية بمؤسسات التكوين والتعليم المهني بولاية بسكرة، تمت هذه الدراسة قصد نيل رسالة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

هدفت الباحثة من خلال دراستها إلى التعرف على نظرة الشباب والمكونين للمهن من خلال دراستها إلى التعرف على نظرة الشباب والمكونين للمهن من خلال العملية التكوينية والناتج.

وهذا من خلال طرح **التساؤل الرئيسي** التالي:

- ما هي نظرة الشباب المتكونين والمكونين للمهن من حيث التكوين والمخرجات

ولتضمين معالم الوضوح تم بلورة الأسئلة الفرعية التالية.

1- ما هي نظرة الشباب لمنهاج التكوين من حيث كونه جزء من العملية التموينية للمهن.

2- ما هي نظرة الشباب للبيئة التكوينية من حيث كونها بيئة تكوينية للمهن.

3- ما هي نظرة الشباب لأسلوب تدريس الأساتذة (المكونين) لكونهم شريكا فاعلا في العملية الخاصة بإعداد المهن.

4- ما هي نظرة المكونين للتكوين والتعليم المهني من حيث مدخلات ومخرجات التكوين المهني بولاية بسكرة.

5- ما هي نظرة المكونين لدور قطاع التكوين والتعليم المهنيين اتجاه الشباب بولاية بسكرة.

6- ما هي الحلول الممكنة لتحسين نوعية مخرجات التكوين وربطها بمتطلبات سوق الشغل من وجهة نظر المكونين في قطاع التكوين المهني لولاية بسكرة.

مجتمع الدراسة: تكون من شباب التكوين والتعليم المهني لولاية بسكرة على اختلاف تخصصاتهم ومستواهم ومدة تكوينهم والمؤسسة التكوينية والذين يبلغ عددهم 1427 شاب، لجأت الباحثة إلى طريقة العينة العنقودية ممثلة لمجتمع البحث لملائمتها لطبيعة موضوع الدراسة، وهكذا حتى تم التوصل إلى الحجم النهائي الذي اختير للعينة والذي قدر بـ 545 طالب.

المنهج: اعتمدت الباحثة في دراستها هته على المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة الظاهرة موضوع الدراسة.

الادوات الإحصائية: استخدمت الباحثة لمعالجتها للموضوع على مجموعة من الأدوات:

الملاحظة غير المباشرة وكذلك المقابلة مع المشرفين على العملية التكوينية والتعرف على نظرتهم لدور قطاع التكوين والتعليم المهنيين، كما اعتمدت الباحثة على الاستبيان لكون عدد المبحوثين كبير ومتفرق بين مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

نتائج الدراسة:

1- أظهرت نتائج الدراسة بأن نظرة الشباب غير راضية بالشكل المطلوب اتجاه منهاج التكوين من حيث كونه جزء من العملية التكوينية للمهن.

2- جاءت نظرة الشباب للبنية التكوينية من حيث كونها بيئة تكوينية للمهن بنظرة ايجابية.

3- اتسمت نظرة الشباب بالإيجابية لأسلوب تدريس الأساتذة (المكونين) لكونهم شريك فاعل في عملية الإعداد للمهن.

4- نظرة المكونين للتكوين والتعليم المهني من حيث مدخلات ومخرجات التكوين المهني لولاية بسكرة.

5- نظرة المكونين لدور قطاع التعليم والتكوين المهني اتجاه الشباب لولاية بسكرة.

6-9: دراسة التاسعة:

لصليحة رقاد تحت عنوان "**تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته**"، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة سطيف.

حيث هدفت الباحثة في دراستها إلى التعرف على مختلف هذه المعوقات وقياس مدى حدتها لأجل التقليل من أثرها.

التساؤل الرئيسي:

- ما هي معوقات وآفاق تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟

ويندرج تحت هذا التساؤل **الأسئلة الفرعية** التالية:

1- ما هي المبررات الدافعة لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.

2- ما هي السياسة المناسبة (الخيارات الأساسية) لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.

3- ما هي المعوقات التي تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر مسئولي ضمان الجودة.

4- ما هي عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.

وقد صاغت الباحثة **الفرضيات التالية:**

1- تدفع كل من التحديات الداخلية والتحديات الخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية إلى تطبيق نظام ضمان الجودة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.

2- لا تختلف وجهات نظر مسؤولي ضمان الجودة السياسة المناسبة (الخيارات الأساسية) لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

3- توجد مجموعة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام ضمان الجودة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.

4- توجد مجموعة من عوامل نجاح تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من نظر مسؤولي ضمان الجودة.

مجتمع البحث: تمثل في مسؤولي ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي بالشرق الجزائري والبالغ عددهم 28 مسؤولا لضمان الجودة.

اداة البحث: وقد تم استخدام الاستمارة كأداة بحثية رئيسية حيث تم إرسال 28 استمارة إلكترونية إلى مجتمع البحث المستهدف وقد تم استرجاع 25 استمارة وبهذا قدرت نسبة استجابة مسؤولي ضمان الجودة بـ 89،28% وهي نسبة مقبولة لتحليل إحصائي، بالإضافة إلى المقابلة والتي أجريت مع معظم أفراد مجتمع البحث المستهدف.

المنهج: اعتمدت الباحثة في هته الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف الظاهرة ومسبباتها والعوامل التي تتحكم فيها

النتائج هي كالتالي:

1- موافقة مسؤولي ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي محل الدراسة بدرجة عالية جدا على وجود تحديات داخلية تدفع مؤسساتهم إلى تطبيق نظام ضمان الجودة خاصة في ما يتعلق بالحاجة إلى تحسين فعالية كفاءة وحوكمة مؤسسات التعليم العالي وموافقتهم بدرجة عالية على وجود تحديات خارجية تدفع مؤسساتهم إلى تطبيق نظام ضمان الجودة، خاصة فيما يتعلق بتزايد البطالة بين الخريجين الجامعيين وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي.

2- عدم وجود اختلافات جوهرية بين إجابات مسؤولي ضمان الجودة حول خيار تحديد المفهوم المناسب للجودة بين المطابقة للمعايير أو المطابقة للأهداف، وأيضا حول خيار إذا ما نبدأ بتطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسة ككل أو على مستوى جميع برامجها أو البعض منها، ووجود اختلافات جوهرية بين إجابات مسؤولي ضمان الجودة حول خيار الهدف لصالح هدف تحسين الجودة، وخيار الآلية لصالح آلية التقييم، وخيار الأسلوب لصالح التطبيق الإجباري، وخيار نوع نظام ضمان الجودة المناسب للتطبيق لصالح نوع نظام ضمان الجودة الداخلية.

3- وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، فقد شكل الجانب السلوكي والخاص بمقاومة تطبيق نظام ضمان الجودة أكثر العوامل إعاقة، يليه جانب القيادة على مستوى الوزارة الوصية في الجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة.

4- وجود مجموعة من عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، فقد وافقوا بدرجة عالية جدا على أغلبية عوامل النجاح والتي اعتبروها تشكل مقومات أساسية لضمان تطبيق نظام ضمان الجودة بفعالية، ومن أكثر عوامل النجاح التي تشكل أهمية بالنسبة لبقية العناصر هي: تحسيس وتوعية أصحاب المصلحة بثقافة الجودة ،دعم وتأييد الإدارة العليا بمستوياتها المختلفة لعملية تطبيق نظام ضمان الجودة، ضرورة إحداث تغير في التوجه الاستراتيجي للمؤسسة من ناحية رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاهتمام بإقامة أنظمة معلومات فعالة ،تغيير القيم السائدة حتى تتلاءم والقيم المطلوبة لنجاح تطبيق المدخل واعتماد نظم تحفيزية كافية .

6-10: الدراسة العاشرة:

حامدي عبد الحق، تقدم بها لنيل شهادة ماجستير، في علم اجتماع تنظيم وعمل، تحت عنوان "**إدارة الجودة الشاملة ودورها في التقليل من حوادث العمل**"، دراسة ميدانية بمؤسسة صناعة الكوابل بسكرة، جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، السنة الجامعية 2015/2014.

هذه الدراسة تجمع بين النظري والتطبيقي تناول فيها الباحث موضوع إدارة الجودة الشاملة والدور الذي تلعبه في التقليل من حوادث العمل.

تسعى هذه الدراسة إلى محاولة الكشف بطريقة علمية عن إمكانية وجود دور لإدارة الجودة الشاملة في التقليل من حوادث العمل إلى جانب إبراز أهمية الحفاظ على الموارد البشرية في المؤسسة.

التساؤل الرئيسي:

- كيف تقلل إدارة الجودة الشاملة من حوادث العمل في المؤسسة الجزائرية؟

التساؤلات الفرعية:

1- كيف يساعد التحسين المستمر في بيئة العمل على العمل بأمان في المؤسسة الجزائرية؟
2- كيف يمكن التدريب على جودة العمال على استعمال وسائل الوقاية في المؤسسة الجزائرية؟
3- كيف يفعل إشراك العمال لأجل تحسين الظروف الذاتية للعمال في المؤسسة الجزائرية؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: تستند إدارة الجودة الشاملة إلى إجراءات محددة، الغرض منها التقليل من حوادث العمل في المؤسسة الجزائرية.

الفرضيات الجزئية:

1- يساعد التحسين المستمر في بيئة العمل على العمل بأمان في المؤسسة الجزائرية.
2- يمكن التدريب على جودة العمل على استعمال وسائل الوقاية في المؤسسة الجزائرية.
3- إشراك العمال يحسن في الظروف الذاتية للعمال في المؤسسة الجزائرية.

مجال الدراسة:

مجال دراسة: مؤسسة صناعة الكوابلENICAB ببسكرة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة البحث بإتباع المعاينة التراكمية أو عينة كرة الثلج وكان حجم العينة يساوي 58 مفردة موزعة على مختلف الورشات.

منهج الدراسة:

اختار الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأكثر مواءمة لمعالجة مثل هذه الدراسات التي تصف حقيقة وواقعًا راهنًا بهدف استكشاف الدور الذي تلعبه إدارة الجودة الشاملة في التقليل من حوادث العمل في المؤسسة محل الدراسة.

أدوات جمع البيانات:

اعتمد الباحث في دراسته هذه:

أ/ **المقابلة:** أجريت مع رئيس مصلحة الأمن والوقاية بالمؤسسة محل الدراسة السيد " مزردي صلاح" وكانت المقابلة على يومين.

ب/ الاستمارة: تم توزيع الاستمارة على عينة من عمال المؤسسة الوطنية لصناعة الكوابل، تحتوي على 48 سؤال مقسمة على أربع محاور وتنوع الأسئلة بين المركبة والبسيطة.

ج/ كما اعتمد الباحث على الملاحظة السجلات والوثائق في الحصول على معلومات تعزز الأداتين المقابلة والاستمارة.

الأساليب الإحصائية المستعملة: اعتمد الباحث على حساب التكرارات الإجابات حسب كل تساؤل إلى جانب حساب النسب المئوية لتكرارات البدائل لكل سؤال في الاستمارة.

أهم النتائج:

توصل الباحث من خلال فرضيات الدراسة إلى النتائج التالية:

1- إن المؤسسة تضع جودة الأمان ضمن أولوياتها وذلك من خلال سياسة الجودة التي تتبناها المؤسسة والهادفة إلى مضاعفة الجهود المستمرة التي تبذلها في نشر ثقافة الجودة بين العمال.

2- إن أغلب العمال الذين يلتحقون بالمؤسسة يتلقون تدريبا موضعيا في مكان عملهم عن كيفية العمل مع احترام قواعد الجودة عن طريق عامل ذو خبرة بالوظيفة، إضافة إلى تلقينهم من طرف مسؤول الأمن لبعض الإرشادات والتعميمات الأمنية الواجب إتباعيا.

3- إن عمال المؤسسة يشتركون في القيام بعمال وفي مهام ما، ذلك أن بعض المهام يشترك فيها أكثر من عامل واحد وذلك لطبيعة المهام.

توظيف الدراسات:

1 -دراسات متعلقة بإدارة الجودة الشاملة:

1-1: دراسة **حامدي** عبد الحق بعنوان "**إدارة الجودة الشاملة ودورها في تقليل حوادث العمل**"، تعتبر من الدراسات التي ساعدتنا في التعرف أكثر على أبعاد غياب إدارة الجودة الشاملة وما يترتب عليها من أضرار، كما تم الاستعانة بها في إثراء الدراسة من الجانب النظري.

1-2: دراسة **يزيد قادة** بعنوان "**واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية**"، أمدتنا هذه الدراسة بأفكار مبدئية حول واقع إدارة الجودة الشاملة بالإضافة إلى الاستعانة بها جزئيا في إعداد أسئلة الاستمارة، تحديد مفاهيم الدراسة خاصة إدارة الجودة الشاملة، الاستعانة بها في تحليل نتائج بعض العبارات الخاصة بالدراسة وخاصة التي لها علاقة بأبعاد ومؤشرات إدارة الجودة الشاملة.

1-3: دراسة **لرقط على** تحت عنوان "**إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائري**"، أفادتنا هذه الدراسة أكثر في تعميق الرؤية حول إدارة الجودة الشاملة سواء من ناحية المبررات أو المتطلبات في أهم قطاع هو التعليم العالي وعلاقته بموضوع الدراسة التكوين المهني.

إبراز أهمية وضرورة دراسة إدارة الجودة الشاملة في التعليم بصفة عامة كسلوك يستوجب البحث والتعمق فيه، كذلك التطرق إلى أبعاده ومؤشراته

إثراء الجانب النظري المتعلق بإدارة الجودة الشاملة

1-4: دراسة **فالح شجاع فالح العتيبي** تحت عنوان "**مدى الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وأثرها على مستوى أداء الموارد البشرية**، تعتبر هذه الدراسة مهمة وذات علاقة بموضوع رسالتنا لكونها تبحث في العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والموارد البشرية باعتبار أن المورد البشري هو همزة وصل

بين الدراسات والعلاقة بين المتغير ،بالإضافة إلى الاستفادة منها في الجانب النظري وبناء أسئلة الاستمارة، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراستنا على أهمية إدارة الجودة الشاملة في توفير مناخ العمل المناسب ،والسماح بتوظيف واستغلال قدرات العاملين بالمؤسسة.

1-5: دراسة **صليحة رقاد** تحت عنوان "**تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية"(أفاقه ومعوقاته)**، إن أهم ما استفادت منه الباحثة في هذه الدراسة هو معرفة مجموع العراقيل التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحساس ألا وهو التعليم العالي كتمهيد للوصول للعراقيل التي يواجهها التكوين المهني ومحاولة التغلب عليها، كما استفدنا من هذه الدراسة من ناحية الإجراءات المنهجية.

الدراسات السابقة المتعلقة بالتكوين المهني:

2-1: دراسة **غربي صباح** تحت عنوان "**العائد التنموي لمؤسسات التكوين المهني**" هذه الدراسة تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي تناولت فيها الباحثة موضوع مؤسسات التكوين المهني ومساهمتها في عملية التنمية وهذا ما تسعى إليه دراستنا بالإضافة إلى الاستفادة من هته الدراسة من ناحية الإجراءات المنهجية وكذا الجانب النظري.

2-2: دراسة **قويجل منير** تحت عنوان "**سياسة التكوين المهني وسوق العمل في الجزائر**" تم الاستفادة من هذه الدراسة في محاولة الوقوف على التجربة الجزائرية في مجال التكوين المهني بغية التعرف على حيثيات سياسة الدولة واحتياجات سوق العمل، وبالاطلاع على هذه الدراسة تم الاستفادة منها بوجه عام في الإطار النظري، وبوجه خاص في توجيه خطوات البحث العلمي.

2-3: دراسة **رحماني ليلى** تحت عنوان "**معوقات تطبيق ضمان الجودة في قطاع التكوين المهني**" تعتبر هذه الدراسة من أهم الدراسات التي لها علاقة بموضوع بحثنا، خاصة من ناحية المتغير سواء إدارة الجودة الشاملة أو التكوين المهني، حيث سهلت علينا وقربتنا أكثر من فهم موضوعنا ورسم الخطوط العريضة والمطلوبة لتناوله سواء من الجانب النظري أو الميداني.

2-4: دراسة **لطلعت سليمان عبد الكريم أبو معيق** بعنوان "**تطوير أداء مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة**"، رغم أن هذه الدراسة أجريت في دولة مخالفة إلا أننا استفدنا منها كباقي الدراسات الأخرى في إثراء الجانب النظري وكذا من خلال طريقة طرحها للموضوع بتطوير أداء مراكز التدريب المهني وفقا لبرامج إدارة الجودة الشاملة.

2-5: دراسة **لحميدة جرو** تحت عنوان "**نظرة الشباب والمكونين للمهن من حيث التكوين والمخرجات**"، تم الاستفادة من هذه الدراسة من خلال تزويدنا بنظرة شاملة في جانب من جوانب الدراسة حول رأي الشباب للمهن من جانب التكوين والمخرجات وبهذا يمكن معرفة المعوقات ومتطلبات هذه الفئة أو هذا الجانب بالإضافة إلى الاستفادة منها من الناحية المنهجية وكذا الجانب النظري.

أما فيما يخص علاقة هذه الدارسة بالدارسة الحالية فهي تساعد الباحثة في معرفة أساسيات حول التكوين المهني، وتكوين فكرة حول أهمية التكوين المهني وفعاليته داخل المؤسسات الجزائرية، كذلك تسليط الضوء من خلال هذه الدارسة على أهمية تنمية المورد البشري من خلال التكوين ومدى انعكاس ذلك على تحقيق أهداف المؤسسة.

أما الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية، أن هذه الدراسة سعت لدراسة أثر التكوين المهني على العامل داخل المؤسسة، ومدى علاقة هذا التكوين بالفعالية التنظيمية، على خلاف الدراسة الحالية التي تحاول إبراز واقع مركز التكوين المهني ومدى حرصه على تنمية القدرات والكفاءات البشرية.

الفصل الثاني

إدارة الجودة الشاملة

تمهيد:

أصبحت إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التكوين المهني ظاهرة عالمية وأسلوب إداري علمي بحت، حيث سارعت هذه المؤسسات للتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة باعتباره إحدى مفاتيح النجاح في الأسواق الداخلية والخارجية، والسبيل للزيادة الأرباح والتحكم في التكاليف وزيادة القدرة التنافسية وتحسين أدائها خاصة أداء العنصر البشري، باعتبارها مدخل يحقق عوائد مالية واقتصادية واجتماعية كبيرة.

أولا: التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة

لقد جرت محاولات عديدة لتقديم تعريف لمفهوم الجودة (Quality) وكانت كل من التعريفات التي نتجت عن هذه المحاولات تتولى إبراز سمة معينة تقوم بالتمحور حولها، وبصرف النظر عن الاختلافات التي أبرزتها تلك المحاولات إلا أن هناك بعض التعريفات التي فرضت نفسها على الفكر الإداري وذلك لما اتصفت به من موضوعية وتعبير دقيق عن المفهوم (جودة 2009، 19)

إن مفهوم الجودة لم يكن مقتصرا على العصر الحديث بل عرفته البشرية منذ القدم، فكانت دائمة البحث عن الأمور والأشياء الأفضل لحياتها، ومن هنا واصلت تقدمها وتطورها بشكل مستمر ودائم.

فإذا أخذنا الإسلام كمعيار فإننا نلاحظ أنه قبل الإسلام كان الاهتمام بالجودة في عدة حضارات وبالتالي يمكن تصنيف هذه التطورات إلى قسمين هما:

الجودة قبل الإسلام: نلاحظ وجود الاهتمام بالجودة قبل الإسلام في عدة حضارات هي:

- ☒ الحضارة البابلية في العراق: حيث تنص المواد القانونية على معاقبة الفرد الذي لم يحسن عمله.
- ☒ الحضارة الفرعونية في مصر: حيث يتضمن بناء الأهرامات فحص مدى دقتها.
- ☒ الحضارة اليونانية: حيث كان الاهتمام بجودة المعمار ودقته.
- ☒ بالإضافة إلى عدة حضارات مثل الرومانية .....إلخ. (الهام بلا تاريخ، 3-4)

الجودة في الإسلام: ففي السنة النبوية الطاهرة ورد عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه "(رواه مسلم)، فالجودة في الإسلام تعني الأداء على أكمل وجه وفي الوقت المناسب وبأقل الموارد المتاحة، والأداء بمهارة عالية والعدالة بالمعاملة، وضمن المعايير والمقاييس المعتمدة ومن هنا أن هناك الكثير من الألفاظ القرآنية أو ما ورد على لسان رسول الله

عليه الصلاة والسلام المتنوعة تطابق معنى الجودة منها: الإحسان ،الإتقان، التسديد والسداد والإكمال (الصوفي حمدان، 2004، ص ص 116-118).

أما في العصر الحديث فقد شهد مجموعة من التحولات الكبيرة في مجال الأعمال واتسمت بالتعقيد والحركة المستمرين في مختلف الآفاق السياسية والاقتصادية كازدياد حدة المنافسة على الصعيدين المحلي والعالمي وتطور نظام التكنولوجيا والمعلومات، وازدياد وعي المستهلك إلى غير ذلك من التحولات التي جعلت المؤسسات تدرك أهمية الجودة كوسيلة ناجعة لمجابهة التحديات الجديدة.

ومن هنا يمكن تقسم مفهوم الجودة بمراحل تاريخية متلاحقة وذلك نتيجة لتطور عمليات الإنتاج وتعقدها وفيما يلي توضيح لهذه المراحل:

✓ **المرحلة الأولى: ما قبل الثورة الصناعية**

قبل الثورة الصناعية لم يكن هناك مصنع وإنتاج بمعنى الكلمة فالمصنع كان عبارة عن ورشة (WORK SHOP) فيها رب العمل أو صاحب الورشة وعدد من العمال الذين يقومون بتصنيع سلعة معينة باستخدام أدوات يدوية وفق معايير جودة بسيطة يحددها الزبون من منطلق وجهة نظره ورغبته وما على صاحب الورشة إلا أن يلبي رغبة زبونه وبالنسبة لعملية الرقابة على الجودة فقد كانت تتم من قبل العامل نفسه ومنفردا مع تدقيق نهائي من قبل صاحب الورشة (عقيلي 2001، 22)

✓ **المرحلة الثانية: بعد الثورة الصناعية**

يقصد بها تلك الفترة الزمنية التي امتدت من منتصف القرن الثامن عشر حتى منتصف القرن التاسع عشر، حيث أحدثت الثورة الصناعية تغييرات جذرية في مجال الصناعة منها: -ظهور المصنع ليحل محل الورشة.

- ☒ ازدياد أعداد العاملين.
- ☒ ازدياد حجم العمل.
- ☒ ارتفاع مستوى جودة المنتجات نتيجة لاستخدام الآلة في العمل.

وفي هذه المرحلة لم تعد الرقابة تتم من قبل العامل نفسه بل من قبل مشرفه الذي عليه مسؤولية التحقق من الجودة (التميمي 2008، 25)

- ✓ **المرحلة الثالثة: مرحلة الإدارة العلمية**

ظهرت الإدارة العلمية في مطلع القرن العشرين بريادة "فريديرك تايلر" وقدمت للعالم الصناعي دراسات الحركة والزمن وسبل تخفيض تكلفة الإنتاج من خلال الحد من الهدر والضياع في العمل ألمصنعي الذي كان سائدا آن ذاك وفي هذه المرحلة ظهر مفهوم يدعى فحص الجودة الذي سجلت بموجبه مسؤولية الفحص من المشرف المباشر وأسندت إلى مفتشين مختصين بالعمل الرقابي على الجودة (عقيلي 2001، 25)

إن عملية الفحص كانت ترتكز فقط على اكتشاف الأخطاء والقيام بتصحيحها فالخطأ أو العيب قد حصل فعلا وعملية الفحص اكتشفت الخطأ ولكنها لم تقم بمنعه.

- ✓ **المرحلة الرابعة: الرقابة الإحصائية على الجودة**

ظهرت الرقابة الإحصائية على الجودة مع ظهور أسلوب الإنتاج الكبير عام 1931 الذي صاحبه آن ذاك مفهوم تنميط وتوحيد الإنتاج كوسيلة للإقلال من أخطاء تصنيع السلعة وشهدت هذه المرحلة استخدام علم الإحصاء في الرقابة على الجودة حيث أن نشاط الفحص أصبح غير كاف وهذا ما أدى إلى إتباع أسلوب فحص العينات Sampling inspaction ويعد العالم "والتر شيوارت Walter shewart" من مؤسسي ومطوري نظرية ضبط الجودة إحصائيا (السامرائي 2007، 46).

- ✓ **المرحلة الخامسة: مرحلة ضمان الجودة**

ساهم" Deming" بشكل كبير في تطوير تقنيات تسيير الجودة باليابان حيث يعتبر اليابانيون أول من طور مقاربة الإدارة عن طريق الجودة وقد طبق اليابانيون فكرة حلقات الجودة (الإنتاج الخالي من العيوب)، الذي يتطلب رقابة شاملة على كل العمليات ومراحل العمل، كما اعتمدت ثلاثة أنواع من الرقابة (الوقائية، المرحلية، البعدية).

وقد اعتمدتها الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات "CROSBY" المعيار الصفري وتحولت الجودة من معرفة الاحتياجات إلى الملائمة معها، كما اشتملت جودة البحث على رضا العميل فهي من هذا المنظور:

- ☒ احترام المواعيد والمواقيت.
- ☒ الحصول على أفضل منتوج أو خدمة بأقل تكلفة.

وتتعلق الجودة بكل المستويات "أداء الشخص ينعكس على التنظيم" وتشمل الجودة تلبية حاجيات مستعملي المنتوج أو مرتفقي الخدمة وحاجيات التسيير "جودة الأمن والحماية وبيئة العمل....".

لقد ظهر مفهوم أعمق لنظام الجودة حسب"ISO8402,1994" "مجموعة الأنشطة والطرق المحددة والمنظمة سلفا، المعدة في إطار نظام الجودة باعتبارها حاجة لإعطاء الثقة الملائمة وإقناع أي هيئة بالاستجابة لمتطلبات الجودة ". (نظام الجودة في المؤسسات الجامعية، الدورة التكوينية الأولى، خلية ضمان الجودة، جامعة سطيف 2،5-6 فيفري 2014).

✓ **المرحلة السادسة: إدارة الجودة الشاملة**

ظهر هذا المفهوم عن الجودة بعد عام 1980 بسبب تزايد شدة المنافسة العالمية واكتساح الصناعة اليابانية الأسواق وخاصة البلدان النامية وخسارة الشركات الأمريكية والأوروبية لحصص كبيرة من هذه الأسواق، وفي ظل هذه الظروف قامت الشركات الأمريكية بتطوير وتوسيع مفهوم إدارة الجودة الإستراتيجية بإضافة جوانب أكثر شمولا وعمقا واستخدمت أساليب متطورة في مجال تحسين الجودة والتعامل مع الزبائن والموردين وتفعيل أساليب تأكيد الجودة، وقد اعتمد الأمريكيون على أفكار يابانية في تطوير إدارة الجودة الإستراتيجية لتصبح إدارة الجودة الشاملة بأبعادها الحالية، ويعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة التي لاقت نجاحا كبيرا في تطوير إدارة المؤسسات عن طريق بناء ثقافة وفلسفة عميقة للجودة بمعناها الشامل داخل الأفراد في المؤسسات بجميع مؤسساتهم الإدارية فلم يعد ينظر إلى الجودة من الزاوية الضيقة "المطابقة للمواصفات" بل أصبح النظر إليها كجزء متداخل ومترابط بجميع الأنشطة في المؤسسات، كما أصبح للعميل معنى أشمل غير المستهلك حيث أصبح يعامل كشريك للمؤسسة يؤخذ برأيه وتنفذ طلباته (محسن بن نايف العتيبي،2007، ص15)

جدول يبرز أهم مراحل إدارة الجودة

الجدول رقم 1: أبرز مراحل إدارة الجودة الشاملة

	الإدارة العلمية	الرقابة الإحصائية على الجودة	تأكيد الجودة	إدارة الجودة الشاملة
الاهتمامات	تحديد الانحراف أو الخطأ (كشف الخطأ)	مراقبة جودة المنتج النهائي	التأكد من الجودة خلال عملية الإنتاج وعند الانتهاء منها	التسيير الشامل لجودة المدخلات العمليات والمخرجات في المنظمة
الفترة الزمنية لانطلاق المرحلة	بداية القرن 20	مطلع الثلاثينات	سنوات الخمسينات	بداية الثمانينات
النماذج والتقنيات الأساسية	فحص الجودة للمطابقة بين جودة المنتج المنجزة ومعايير محددة مسبقا	الاحتمالات والإحصاء	الإجراءات التنظيمية والتقنية	تكوين وتحفيز العنصر البشري
الجهات المختصة مباشرة	مفتشين مختصين بمراقبة الجودة	مهندسي الجودة	مسؤولي وظيفة الإنتاج ووظيفة تأكيد الجودة	جميع أعضاء المنظمة ومحيطها
الرواد الممهدين للانطلاقة	فريديريك تايلر	ادوارد ديمينج	جوزيف جوران	مهد لظهور هذا المفهوم كل من ديمنج جوران وكروسي وفيجنيوم

المصدر: (موازي سامية، 2004، ص47).

ثانيا: إدارة الجودة الشاملة والمفاهيم المرتبطة بها

أ-مفهوم الجودة

1. الجودة لغة:

تشتق كلمة الجودة من الفعل أجاد، يجود وهو ما يدب على الشيء الجيد من القول أو الفعل وهو نقيض الرديء (ابن منظور، 1984، ص720).

كما يعرف الأصل الاشتقاقي لكلمة الجودة (ج- و- د) وهو أصل يدل على كثرة التسامح والعطاء والجودة بضم الجيم أو فتحها بمعنى الشيء الجيد، واشتقاقا اسم مرة من الثلاثي الأجود (جاد) زنته على (فعلت) ويصح الجودة (بضم الجيم) بمعنى الشيء الجيد أيضا. (الدين 2004، 14).

وجاد الشيء جوده أي صار جيدا وأجاد أي أتى بالشيء الجيد من القول والفعل ويقال أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله وأجاد الشيء جودة تجويدا وإستجادة عده جيدا، وجمع الجود جياد، والجيد ضد الرديء وجاد الفرس أي صار رائعا يجود جودة (أبو دف،2007).

2. التعريف الاصطلاحي للجودة:

الجودة كمصطلح (Quality) كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (Qualities) التي يقصد بها "طبيعة الشيء ودرجة صلاحه". (عفريج 2001، 20)

ويستخدم مصطلح الجودة للدلالة على أن المنتوج جيد أو الخدمة جيدة ومن هنا يمكننا إبراز أهم التعاريف التي أعطيت لمفهوم الجودة:

- عرف معهد (الجودة الفدرالي الأمريكي) الجودة بأنها: أداء العمل الصحيح وبشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسي الأداء (السامرائي 2007، 28)

- تعرفها (المنظمة العالمية للتقييس) على أنها: مجموعة من الصفات والخصائص التي تتمتع بها سلعة أو خدمة ما تؤدي إلى إمكانية تحقيق رغبات معلنة أو مفترضة ضمنيا (Tarfaya Nassima,2004,p13).

– كما عرف أرماند فيغانباوم (Armand Feigenbaum) الجودة على أنها "الناتج الكلي للمنتج جراء دمج خصائص نشاطات التسويق والهندسة والتصنيع والصيانة والتي تمكن من تلبية حاجات ورغبات الزبون" (العزاوي 2005) (محمد عبد الوهاب العزاوي، 2005، ص15).

– كما عرف أيضا فليب كروسبي (Philip Crosby) الجودة على أنها "المطابقة مع المواصفات " (نجم عبود نجم، 2010، ص 48).

من خلال مجموعة التعاريف التي تم عرضها يمكن القول أن الجودة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة من أجل الوصول إلى مخرجات معينة بأقل جهد ووقت وتكلفة ممكنة من أجل الوصول إلى الرغبة المعلنة من طرف الزبون.

تعريف بعض الجمعيات والمنظمات الخاصة بالجودة:

–عرفتها الجمعية الأمريكية لرقابة الجودة (A S Q C) الجودة: على أنها مجموعة من المميزات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تجعلها قادرة على تلبية حاجات الزبائن. (Renber 2001، 171)

–كما عرفت المنظمة الأوروبية للجودة (E O Q) الجودة على أنها مجموعة من الصفات التي يتميز بها منتج معين، تحدد قدراته على تلبية حاجات المستهلكين ومتطلباتهم. (حبشي فتيحة، 2007، ص 23).

–وقد عرفت الجمعية الفرنسية للمواصفات القياسية (AFNOR)الجودة على أنها " قابلية منتوج لإشباع رغبات المستعملين الضمنية والصريحة" (Eiglier 2004، 73)

نلاحظ من خلال هذه التعريفات أن تركيز أو هدف هذه المنظمات من خلال تعريفهم للجودة هو التركيز على احتياجات الزبائن وتحديد رغباتهم في عملية التصميم.

ب– مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

لقد تعددت تعريفات مصطلح الجودة الشاملة وذلك نتيجة للاستخدام والتطبيق المستمر، فمن الصعب أن تقرأ منشورات إدارية دون أن تصادف مثل هذه الكلمة "إدارة الجودة الشاملة" (Total Qualité Management) فهو يعتبر من المفاهيم الحديثة، إلا أن تعدد وتباين مختلف التعريفات بهذا الموضوع

وأبعاده المختلفة، أصبح من الصعب إيجاد تعريف شامل قاطع بسبب تفرع جوانبه وهذا ما يتضح لنا من خلال مجموعة من التعريفات:

عرف معهد المقاييس البريطاني (British Standards Instuté) إدارة الجودة الشاملة: بأنها فلسفة إدارية تشمل كافة النشاطات المنظمة التي من خلالها يتم تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع، وتحقيق أهداف المنظمة، كذلك بأنها الطرق والأقل تكلفة عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر لتطويره. (جودة 2009، 22)

ويعرفها معهد الجودة الفدرالي بأنها: العمل بشكل صحيح في المرة الأولى، مع الاعتماد على تقييم المستفيد لمعرفة مدى تحسن الأداء (توفيق 1997، 155)

وتعرفها المنظمة التقنية العالمية إدارة الجودة بأنها: عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المصالح الآخرين (العزاوي 2005، 39)

من خلال هذه التعريفات نلاحظ أن إدارة الجودة الشاملة تهتم بكل ما له علاقة بالمؤسسة أو المنظمة من أهداف وقيادة وتشغيل وكذلك الاهتمام بالزبون أو العميل من خلال تلبية متطلباته ومختلف توقعاته.

كما هناك عدة تعاريف أخرى لإدارة الجودة الشاملة نذكر منها:

تعريف W.Edwards Deming : عرف وليام إدوارد ديمنج إدارة الجودة الشاملة بأنها طريقة إدارة منظمة تهدف إلى تحقيق التعاون والمشاركة المستمرة من العاملين بالمنظمة من أجل تحسين السلعة أو الخدمة والأنشطة التي تحقق رضا العملاء وسعادة العاملين ومتطلبات المجتمع.

تعريف Joseph Juran: يعرف جوزيف جوران إدارة الجودة الشاملة بأنها عملية إدارية تقوم بها المنظمة بشكل تعاونيي لإنجاز الأعمال من خلال الاستفادة من القدرات الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسن الجودة وزيادة الإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل وبالاسترشاد بالمعلومات الدقيقة للتخلص من كل أعمال الهدر في المنظمة.

تعريف Saylor James : عرف سايلر جايمس إدارة الجودة الشاملة بأنها مجموعة من المبادئ التي تهدف إلى التحسن المستمر من خلال تطوير الأساليب الإدارية والأدوات الفنية والأساليب الكمية بالمنظمة مع العمل على بناء وتدعيم مناخ إيجابي للعلاقات بين العاملين والعملاء.

تعريف آرثر (Arther) : كما عرفها آرثر على أنها عمل الإدارة وطريقتها لتحسين الجودة والتركيز على الإدارة التي تتفهم عملها وتركز على العمليات بشكل يحقق النتائج وليس الإدارة التي تنظر إلى الإنتاج (عليمات الاردن، 18)

من خلال هذه التعاريف السابقة يمكننا استنتاج أن إدارة الجودة الشاملة هي جودة في كل عناصر التنظيم وكذا عناصر الإنتاج، وكل أقسام المنظمة ويشترك الجميع في تحديد ما يقدم للعميل فإدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية كل فرد داخل المنظمة بالإضافة إلى أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة تسعى إلى تعزيز مفهوم الالتزام الكامل اتجاه رضا المستهلك من خلال التحسين المستمر والإبداع في كافة مستويات العمل.

وعليه يخلص الباحث إلى تعريف إدارة الجودة الشاملة كتعريف إجرائي على أنها "فلسفة إدارية حديثة تقوم أو تبنى على أبعاد اجتماعية وتقنية تعمل على إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على التغيير الإيجابي داخل المؤسسة من أجل التحسين والتطوير في كافة مكوناتها سواء على مستوى مهارات الأفراد أو نظم العمل بهدف تلبية متطلبات واحتياجات العميل".

ثالثا: أهمية إدارة الجودة الشاملة

إن أهمية إدارة الجودة الشاملة تكمن باعتبارها عامل استراتيجي وإداري مهم للمؤسسة حيث تكمن أهميتها فيما يمكن أن تحققه للمؤسسة، ويمكن أن نعدد مجموعة من هذه الأهمية:

- ☒ تؤدي إلى تخفيض التكلفة وزيادة الربحية.
- ☒ تمكن الإدارة من دراسة احتياجات العاملين وتلبيتها.
- ☒ تساهم في تحقيق ميزة تنافسية.
- ☒ تساهم في اتخاذ القرار وحل المشكلات بسهولة.
- ☒ تدعيم الترابط والتناسق بين الأقسام.
- ☒ التغلب على العقبات التي تعوق أداء الموظف من تقديم العمل المتميز.
- ☒ تنمية الشعور بوحدة الجماعة وعمل الفريق والاعتماد المتبادل بين الأفراد.

- ☒ الشعور بالانتماء في بيئة العمل.
- ☒ توفير وضوح للعاملين وتوفير المعلومات لهم بناء على الثقة بين أفراد العمل.
- ☒ إحراز معدلات أعلى من التفوق والكفاءة عن طريق الوعي بالجودة في جميع أقسام المؤسسة (ع. توفيق 2003 ، 9).

كما يضيف حضير كاظم حمودة عن أهمية إدارة الجودة الشاملة عناصر نذكر منها:

- ☒ تقليص تكاليف نوعية.
- ☒ حصر شكاوى المستهلكين وتقليصها.
- ☒ زيادة الحصة السوقية.
- ☒ تقليص المبيعات وزيادة رضا المستهلكين.
- ☒ تحقيق وفرات متعددة في مجال الاتصالات والشركة الفاعلة. (محمود 2000، 78-79)
- ☒ ويضيف أحد الباحثين عن أهمية إدارة الجودة الشاملة عناصر من أهمها:
- ☒ التركيز على حاجات الزبائن والأسواق بما يمكنها من تلبية متطلبات الزبائن
- ☒ تحقيق الأداء العالي للجودة في جميع المواقع الوظيفية وعدم اقتصادها على السلع والخدمات
- ☒ القياس بسلسة من الإجراءات الضرورية لإنجاز جودة الأداء.
- ☒ الفحص المستمر للجميع العمليات واستبعاد الفعاليات الثانوية في إنتاج السلع وتقديم الخدمات.
- ☒ التحقق من حاجة المشاريع للتحسين وتطوير مقاييس الأداء.
- ☒ تطوير مدخل الفريق لحل المشاكل وتحسين العمليات.
- ☒ الفهم الكامل والتفصيلي للمنافسين والتطوير الفعلي للإستراتيجية التنافسية للتطوير عمل المنظمة.
- ☒ تطوير إجراءات الاتصال لإنجاز العمل بصورة جيدة ومتميزة
- ☒ المراجعة المستمرة للسير العمليات لتطوير إستراتيجية التحسين المستمر إلى الأبد (العزاوي 2005، 34-35).

أما محمد احمد الشامي فيرى أن أهمية إدارة الجودة الشاملة تكمن في سعيها إلى خلق ثقافة متميزة ترتكز على تضافر جهود الجميع أفراد المنظمة للتلبية حاجات وإشباع رغبات الزبائن بأقل التكلفة والجهد والوقت، فهي فلسفة جديدة لإدارة منظمات الأعمال حيث تعمل على تحفيز القدرات وقابلية أفراد المنظمة للتحقيق التحسين المستمر للجودة المنتج، وزيادة كفاءة وفاعلية المؤسسة وخلق ميزة تنافسية وبالتالي بقائها

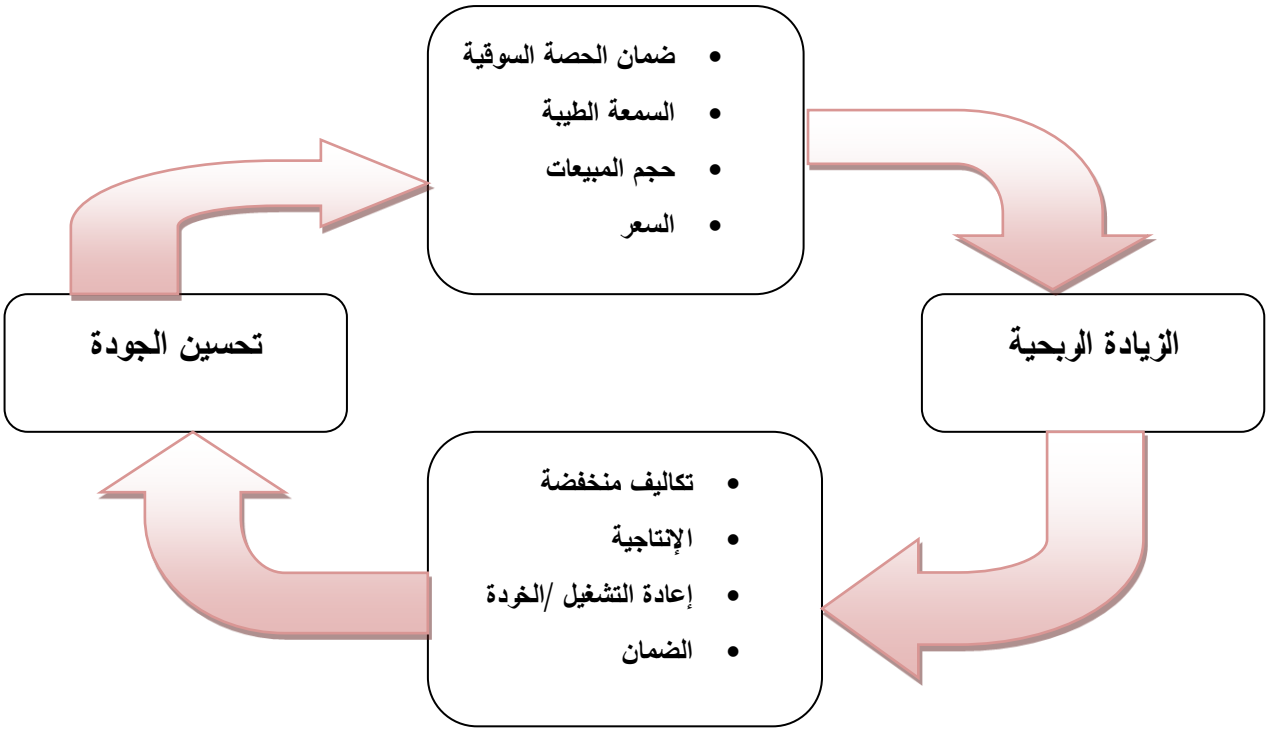
واستمرارها، حيث يؤدي نظام إدارة الجودة الشاملة إلى تخفيض التكلفة وزيادة الربحية والتركيز أكثر على رضا العميل، كما يحقق ميزة تنافسية و عائدا مرتفعا بالإضافة إلى الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق الثقة المتبادلة بين الأفراد في بيئة العمل وإعطاء السمعة الطيبة للمنظمة في نظر العملاء الخارجيين (الشامي 1999، 51)، فحين يرى الباحث معالي عباس الشريف عبد الرحمان أهمية إدارة الجودة الشاملة في:

- ☒ تحسين وزيادة الإنتاجية وتخفيض التكلفة وزيادة الربحية كأهداف متكاملة.
- ☒ تمكين الإدارة من دراسة احتياجات العملاء والوفاء بتلك الاحتياجات.
- ☒ الحصول على بعض الشهادات الدولية مثل iso9000 وغيرها.
- ☒ المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بسهولة ويسر.
- ☒ تدعيم الترابط والتنسيق بين إدارة المنشأة ككل.
- ☒ التغلب على العقبات التي تعوق أداء الموظف في تقديم منتجات ذات جودة عالية
- ☒ تنمية الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق والاعتماد المتبادل بين الأفراد والشعور بالانتماء في بيئة العمل.
- ☒ توفير المزيد من الوضوح للعاملين وكذلك توفير المعلومات المرتدة لهم وبناء الثقة بين أفراد المنظمة ككل.
- ☒ زيادة ارتباط العاملين بالمنظمة وبمنتوجاتها وأهدافها.
- ☒ إحراز معدلات أعلى من التفوق والكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات المنظمة.
- ☒ المساهمة في تطوير المنتج أو الخدمة المقدمة للعميل أو المستفيد. (عبد الشريف، 2018، ص52)
- ☒ وتتمثل أهمية إدارة الجودة الشاملة كذلك فيما يلي:
- ☒ عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة وانه أحد سمات العصر الحديث.
- ☒ شمولية نظام إدارة الجودة الشاملة في كافة المجالات.
- ☒ العمل على تطوير قيادات إدارية للمستقبل.
- ☒ زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل من الهدر والفاقد.

- ☒ إجراء المزيد من التحسينات والتطوير المستمر في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات.
- ☒ تدعيم إدارة الجودة الشاملة للعملية التحسين المستمر.
- ☒ ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها. (الصرايرة و عساف 2008، 15)

وبهذا نرى أن أهمية إدارة الجودة الشاملة تأتي من كونها منهج شامل للتغيير ابعد من كونها نظاما يتبع أساليب مدونة وبشكل إجراءات وقرارات، حيث أن الالتزام بها من قبل أي منظمة يعني إقبالها على تغيير سلوكيات أفرادها تجاه مفهوم الجودة ومن تطبيقه وذلك يعني أن المنظمة باتت تنظر إلى أنشطتها ككل متكامل بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لمجهود وتعاون الزبائن الداخليين والخارجيين.

الشكل رقم 1: أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة



المصدر: عبد الرحمان توفيق، 2003، ص10.

وعليه فان إدارة الجودة الشاملة تتأتى من كونها منهج شامل للتغيير ابعد من كونه نظاما يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات بل هي تحسين للعلاقات المتبادلة بين المجهزين والمنتجين وتحسين الروح المعنوية للعاملين وتنمية روح الفريق والإحساس بالفخر والاعتزاز.

رابعا: أهداف إدارة الجودة الشاملة

تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وتسعى من خلالها إلى تقديم الأفضل من الخدمات والتحسين المستمر من خلال ما يلي:

- ☒ رفع مستوى أداء (Performance) السلع والخدمات المقدمة إلى درجات أفضل من قبل المؤسسات بما يحقق رغبات وتطلعات المستفيدين.
- ☒ تحقيق درجة عالية من التطابق (Conformance) بين السلعة أو الخدمة المقدمة وتوقعات العملاء قبل حصولهم على تلك السلعة أو الخدمة.
- ☒ تحقيق مستوى عال من ضمانات المصداقية (Reliability) في أداء السلع في الخدمات المقدمة من قبل المؤسسة لعملائها.
- ☒ إشاعة تصور وسمعة مفضلة لدى العملاء (Image) من السلع والخدمات التي تقدمها المؤسسة.
- ☒ حمل المؤسسة على إيجاد الجمالية (Aesthetics) التي تجعلها تظهر بالشكل اللائق كالأثاث المناسب وتقديم السلعة والخدمة وإضافة إلى الراحة والمقاعد الملائمة والتكييف المناسب والمغاسل وأماكن المناولة واستلام الخدمات النهائية وغير ذلك (الكرخي 2001، 24)

بالإضافة إلى ذلك مجموعة من الأهداف يمكن أن نذكر منها:

- ☒ الثورة التكنولوجية وما نتج عنها من معارف ومعلومات حولت العالم إلى قرية صغيرة تعمل على التنافس والتطور.
- ☒ الاعتماد التدريجي لـ "الإدارة العامة الجديدة" التي تتطلب من المسؤولين إثبات فعالية الإنفاق العام.
- ☒ الدول وافقت على منح مزيد من الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي لتحسين إدارتها المركزية مقابل ضمان الجودة.

- ☒ التطور باتجاه الاقتصاد الجديد حيث الطلاب وأرباب العمل على المزيد من التعليم العالي (ليلى و الجلالي 2015، 108)

بالإضافة إلى:

- ☒ تقوية الوضع التنافسي للمؤسسة من خلال الانتظام على جودة المنتجات والخدمات والاستمرار في تحسينها وهذا يؤدي إلى زيادة الثقة فيها.
- ☒ قدرة المؤسسة على التعامل مع المتغيرات من حولها.
- ☒ تحقيق إنتاجية عالية والتخلص من الإهدار من خلال تحسين نظام الإنتاج والعمليات وطرق حل المشاكل وسبل تقويم الأداء وتحسين إدارة الوقت والتخلص من الأساليب الروتينية في إدارة المؤسسة.
- ☒ تعزيز ثقة العملاء بالمؤسسة والانتظام في التعامل معها.
- ☒ إتاحة الفرص لاكتشاف الأخطاء وتجنبها لتفادي تحمل تكلفة إضافية والاستفادة القصوى من زمن المكائن والآلات عن طريق تقليل الزمن العاطل عن الإنتاج وبالتالي التكلفة.
- ☒ تقديم الحوافز والمكافآت المجزية بحق المجدين والمتميزين.
- ☒ فسح المجال للعاملين للمساهمة في تحسين أداء المؤسسة وهذا ما يكسب ولاءهم الشديد للمؤسسة (السامرائي 2007، 54-55)

بالإضافة إلى:

- ☒ التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي عصري، وواجب وطني تتطلبه مقتضيات المرحلة الراهنة.
- ☒ تنمية روح العمل الجماعي والتعاوني للاستفادة من كافة العاملين في المؤسسة.
- ☒ توسيع مفهوم الجودة تحت شعارات لا بديل عن الصحيح، الوقاية خير من العلاج، والتعليم مدى الحياة.
- ☒ اتخاذ كافة الإجراءات والتدابير التي تعزز وترفع من مستوى الجودة وتقلل من الوقوع في الأخطاء.

- ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة (رقاد 2014، 37-38)

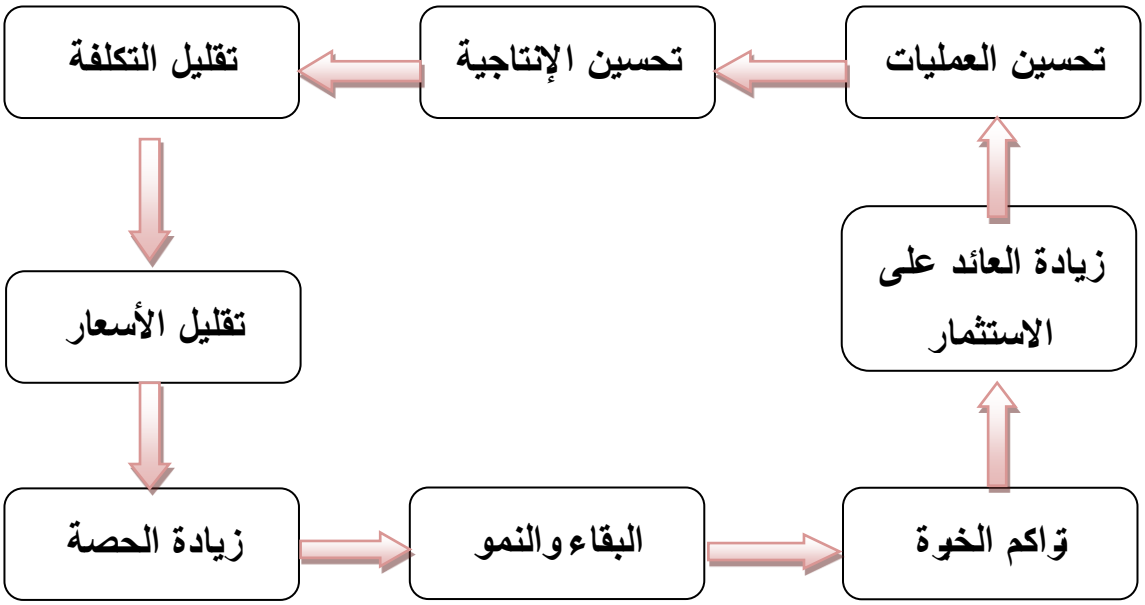
كما يمكن حصر أهداف إدارة الجودة الشاملة في النقاط التالية:

- تهدف إلى منتجات خالية من الأخطاء والعيوب والشوائب وبأقل تكلفة.
- تهدف إلى أن ترقى لمستوى توقعات ورغبات الجمهور.
- تهدف إلى تحقيق رضا العميل التام حاضرا أو مستقبلا.
- كما تعتمد على التحسين والتطوير المستمر.
- تهدف إلى الالتزام بمتطلبات ومعايير الأداء.
- تقوم بأداء العمل الصحيح بشكل صحيح (غربي 2019، 125)

في حين ترى الدكتورة يحياوي إلهام أن الهدف الأساسي من إدارة الجودة الشاملة هو إرضاء الزبون، من خلال هذا الهدف يكن تحديد أهم الأهداف الفرعية فيما يلي:

- تقديم المنتوجات (الخدمات) وفق متطلبات العميل.
- تحسين كفاءة العمليات بالمؤسسة.
- مواكبة حركة التحسين والتطوير في أساليب تقديم المنتوجات (الخدمات) وكل عمليات المؤسسة.
- ضمان المركز التنافسي للمؤسسة بغية مواجهة السوق والمتنافسين.
- ضمان استكمال المؤسسة للمقومات المؤدية إلى وصولها لمراتب التميز وفق المواصفات العالمية. (الهام بلا تاريخ، 15)

الشكل رقم2: يوضح عملية تحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة من خلال سلسلة ديمينج (Deming).



المصدر: علوان قاسم نايف، 2005، ص 100.

خامسا: عناصر إدارة الجودة الشاملة

لا يوجد اتفاق حول تحديد عناصر موحدة لإدارة الجودة الشاملة لأنها تتأثر بتغير واختلاف الفكر التنظيمي السائد بصفة عامة وتشتمل أهم هذه العناصر في:

- **عملية الجودة:** ويشمل نظام عملية الجودة كل من العمليات الإدارية والتوجيهية والإنتاجية.
- **التكنولوجيا:** يشتمل هذا النظام الفرعي لإدارة الجودة الشاملة على العديد من المكونات والفقرات الضرورية لأداء المهام بشكل كامل.
- **الهيكل التنظيمي:** ويتضمن مسؤوليات الأفراد العاملين وظروف عملهم عن البيئة المنظمة والاتصالات الرسمية وغير الرسمية التي تتم داخل المؤسسة.
- **نظام الأفراد:** يتكون النظام الفرعي للعاملين في المنظمة من التعليم والتدريب، تغيير الثقافة وغيرها.

فحين ترى الدكتورة "غربي صباح" عناصر الجودة الشاملة في:

- **الزبون:** لقد عرفت الجودة على أنها الملائمة مع الاستهلاك، فالمنتجات والخدمات يجب أن تقابل حاجات وتوقعات الزبون سواء كان هذا الأخير زبونا داخليا أو خارجيا.
- **التكلفة:** ويقصد بالتكلفة كل من تكاليف عدم الجودة أو الجودة المنخفضة، تكاليف احتياجات الزبائن، منتجات معينة وتكاليف الحصول على الجودة وتحسينها، تكاليف الوقاية، تكاليف التقييم
- **مشاركة العاملين:** تعتبر مشاركة العاملين إحدى الطرق التي تستعملها المؤسسة للتحسين الجودة الشاملة، فهي تعرف على أنها فوج صغير من العاملين تولى لهم اهتمامات مهنية مشتركة ويتم تنشيط هذا الفريق بصورة منتظمة بهدف التعرف على المشاكل سواء تعلقت بالإنتاجية، الجودة، ظروف العمل، ...الخ فمن شان الطريقة ان تنمي معارف العاملين ومهاراتهم ويشجعهم على إبداء اقتراحاتهم بغية التحسين المستمر للجودة الشاملة.
- **التحسين المستمر:** هناك 3 نقاط أو شروط تضمن نجاح التحسين المستمر سيتم عرضها باختصار فيما يلي:
- **الوقت:** سواء كان فيما يخص التصميم، التنفيذ أو المراقبة، حيث تسمح الجودة الشاملة من خفض أوقات التصميم، إعداد الآلات، دراسة الطلبيات، دراسة شكاوى الزبائن، الحصول على المعلومات ...الخ
- **المستوى التكنولوجي:** إتباع نظم التصنيع والإنتاج الحديثة باستخدام الحواسب الآلية، حيث يزيد ذلك من درجة التنسيق والتكامل بين أنشطة مختلف العمليات الإنتاجية كما يسمح باكتشاف الأخطاء تحليلها وتصحيحها.
- ضرورة تواجد قاعدة معطيات ونظم المعلومات داخل المؤسسة حيث يسمح ذلك بأخذ القرارات في وقتها الملائم كما يمكن لها الترصد للمحيط الخارجي.
- **الأدوات:** ويقصد بالأدوات مجموع الطرق والأساليب التي تسمح بإيضاح مشاكل الجودة وتحديد أسبابها (غربي 2019، 129)

ومن هنا نلاحظ فعلا تباين آراء والرواد والباحثين في شان تحديد عدد وأولويات وأهمية هذه العناصر تبعا للتفاوت وجهات نظرهم من ناحية والزوايا التي ينظرون بها إلى هذا الموضوع من ناحية أخرى.

وتعتبر أهم عناصر إدارة الجودة الشاملة هي عناصر ادوارد ديمنج 14 حسب رأي الدكتور كمال "شكير عبيس" الوظيفي وهي:

1. خلق انسيابية الغرض مع الخطة.
2. تبني الفلسفة الجديدة للجودة.
3. التوقف عن الاعتماد على الفحص (التفتيش) الواسع.
4. إنهاء أسلوب اختيار المجهزين على أساس السعر فقط.
5. متابعة المشكلات والعمل باستمرار من اجل تحسين النظام.
6. تبني طرائق التدريب الحديثة في العمل.
7. تغير التوجه من الإنتاج الكمي إلى نوعي.
8. التخلص من الخوف.
9. إزالة الحواجز التي تحرم المستخدمين من الافتخار بعملهم.
10. التوقف من المطالبة بإنتاجية محسنة من دون توفير طرق تخفيضها.
11. تكوين سلوك الفريق.
12. إزالة العوائق في الاتصالات بين الإدارة العليا والعاملين.
13. إرساء التعليم وإعادة التدريب.
14. خلق هيكل في الإدارة العليا يؤكد على النقاط السابقة. (عبيس الوظيفي، 2012، ص38)

بالإضافة إلى مجموعة من العناصر لا تتحقق إدارة الجودة الشاملة إلا من خلا التنسيق والتكامل فيما بينها:

- **التركيز على الزبون:** بمعنى أن تصمم المنظمة لخدماتها في ضوء تحديد الزبون المستهدف وتحديد حاجاته ورغباته بدقة وليس تصميم الخدمة على ضوء التوقعات بأنها سوف تحظى بإعجاب الزبون فهذا يتعارض مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة.
- **التزام الإدارة العليا بالجودة:** يقول "ريمان" مدير جائزة بالدريج للجودة الأمريكية بان "مدخل إدارة الجودة الشاملة ينبع برمته من اهتمام والتزام القادة في أي منظمة"، ولقد كان ديمينغ يردد كثيرا أن الجودة تتم صناعتها في حجرة مجلس الإدارة، ويعتبر أن القائد الإداري هو المسؤول عن الجودة وليس شخصا آخر.
- **التخطيط الاستراتيجي للجودة:** يتضمن نظرة بعيدة المدى بالنسبة لوضع المؤسسة في مجال الجودة، فقد تم تعريفه بأنه عملية اتخاذ القرارات مستمرة بناء على معلومات ممكنة وآثارها في المستقبل

وتنظيم المجهودات اللازمة لتنفيذ هذه القرارات وقياس النتائج في ضوء التوقعات عن طريق توفر خط للتغذية العكسية للمعلومات.

- **تمكين العاملين:** أكدت الدراسات على أهمية التمكين لما له دور في تحسين العلاقة بين المدير والعاملين، حيث أن هذه العلاقة تشكل الأساس للنجاح أساليب التطوير في مجال القوى البشرية وتبنيه داخل المنظمات، تمكين العاملين هو إعطاء شخص ما عند توليه القيام بمسؤوليات سلطة أكبر من خلال التدريب والثقة والدعم العاطفي. (باديس و خيرة 2016، 32-39)

بالإضافة إلى:

- **التحسين المستمر:** يعد التحسين المستمر للجودة عنصرا أساسيا للفلسفة إدارة الجودة الشاملة، ويرى ديمنغ أن الجودة المحسنة تؤدي للتكلفة منخفضة، إذ تقل الأخطاء والأعمال التي يتكرر أداؤها ويقل التأخير ويحسن استعمال الوقت والموارد.
- **ثقافة الجودة:** أن ثقافة الجودة تعتمد على الرقابة الذاتية في صنع الجودة وضمانها، وهي ضمانة لا يمكن توفرها بالشكل الذي يوفرها صانعوها تحت أي ظرف آخر، من الحقائق التي كشف عنها "ادوارد ديمينغ "أن ثقافة الجودة تلعب دورا كبيرا في تحقيق الجودة، وان ثقافة المنظمة تعني مشاركة القيادات فيما يعبر عنه من قيم ومعتقدات ترتبط بتدعيم مفهوم الجودة. (مصطفى سيد، الانصاري مصيلحى، 2002، ص ص 12-14)

سادسا: معايير إدارة الجودة الشاملة

هناك العديد من المعايير التي من المفترض على المنظمات التي تتبناها لتحقيق أهدافها على المدى البعيد وهي:

- **المشاركة الكاملة:** تعد مشاركة كل فرد في العمل الجماعي من أهم النشاطات التي يجب التركيز عليها حيث تساعد في زيادة الولاء والانتماء للمؤسسة، إن العمل الجماعي عبارة عن أداة فاعلة لتشخيص المشكلات وإيجاد الحلول المثلى لها من خلال الاتصال المباشر بين الدوائر والأقسام المختلفة والاحتكاك المتواصل بين أفراد المؤسسة الواحدة، ومن خلال زيادة فعالية ذلك الاتصال يؤكد نظام إدارة الجودة الشاملة على أهمية استخدام أسلوب اللامركزية والاتصالات الأفقية بدلا من

أسلوب المركزية والاتصالات الراسية، وذلك للدعم فكرة العمل الجماعي بين الأفراد في الدوائر والأقسام المختلفة (عيشاوي 2013، 36).

- **التدريب والتعليم:** يتسم المجتمع الاستهلاكي عموما بسرعة التغيير والحاجة المتنامية لرغبات وتطلعات المستهلكين التي تنم عن تغييرات سريعة بالأذواق والحاجات والمتطلبات، ولذا فان المنظمة التي تتسم بالمرونة والاستجابة السريعة للمتغيرات الاستهلاكية تحقق أبعادا واسعة للنجاح في تلبية حاجات المستهلكين، وتطلعاتهم المتنامية بهذا الخصوص، ولذا فان أحد المرتكزات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة الحديثة هي سرعة الاستجابة في تلبية حاجات ورغبات المستفيدين الحاليين والمرتقبين، وان هذا الاتجاه في تحقيق ذلك لا يتم إلا من خلال السعي المتواصل نحو تدريب وتعليم العاملين على الأسس الكفيلة بالاستجابة بحاجات المستفيدين الحاليين والمرتقبين وإشباع تطلعاتهم بهذا الشأن.

إن المساهمة الهادفة في التطوير تعد من الأنشطة الأساسية التي يعتمدها نظام إدارة الجودة الشاملة، لاسيما وان مساهمة العاملين ومنحهم حق التصرف في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأداء، وكل من خلال مسؤوليته وعمله تجعل سبل التطوير والمساهمة فيه حالة عملية إضافة لتطوير الإمكانات والمهارات من خلال التعليم المستمر والدورات التدريبية والتطويرية حالة أساسية تتطلبها المنظمات المختلفة من اجل تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية. (العتيبي 2010، 43)

إتباع المنهج العلمي في اتخاذ القرارات: اهتمت إدارة الجودة بموضوع اتخاذ القرار نظرا لأهميته في إعطاء الفرص للجميع أفراد القوى العاملة المخصصة للمشاركة في صنع القرارات، وتتيح إدارة الجودة الشاملة اتخاذ القرارات استنادا إلى الحقائق (Brilman 2000، 23)

ولذا فان دقة المطابقة بين التصميم والأداء المتحقق لا يمكن لها أن تكون دون أن يتوفر في التصميم القابلية على التنفيذ من ناحية وان تكون له معايير ومواصفات قياسية واضحة الأبعاد والمعالم من ناحية، وهذا يعد من أكثر العوامل الهادفة في تحقيق نجاح وفاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة، ولهذا فان هناك ثلاث أبعاد أساسية كما سبق الذكر وهي:

1-الجودة في التصميم

2-الجودة في الأداء

3-الجودة في المطابقة

وتلك الأبعاد لا يمكن أن تتحقق دون الاعتماد على القرارات العلمية الهادفة.

سابعا: مبادئ إدارة الجودة الشاملة

تتباين رؤى الباحثين والكتاب في تحديد المبادئ التي تستند عليها إدارة الجودة الشاملة غير أنهم اتفقوا على مبادئ أساسية تمثلت فيما يلي:

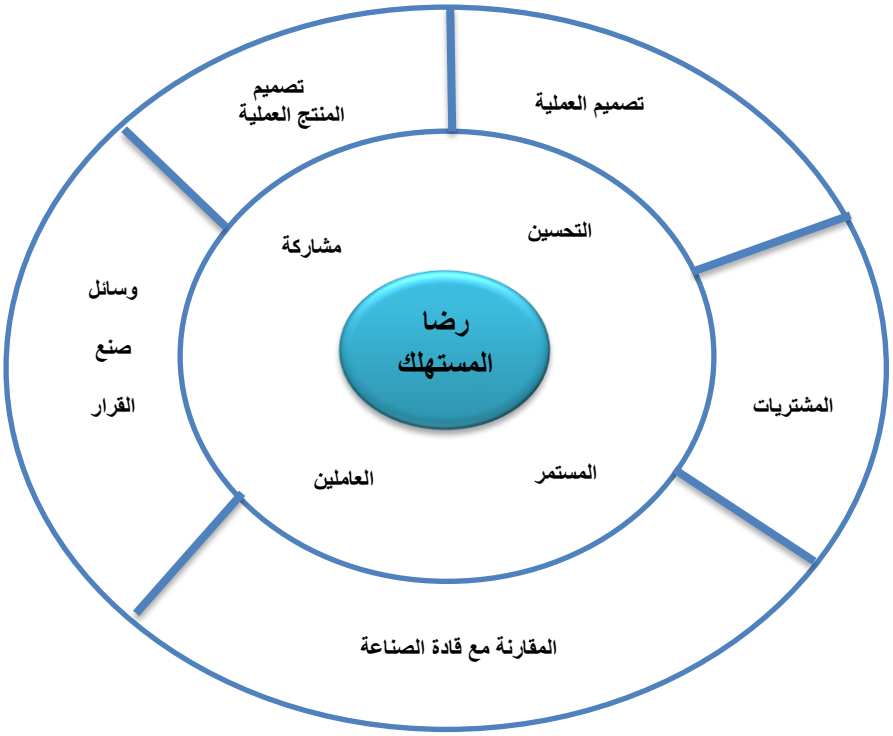
1-**التركيز على الزبون:** حيث تعتمد المنظمة على زبائنها في استمرارها ونجاحها مما يتوجب عليهم فهم حاجاتهم الحالية والمستقبلية والسعي بجد للتجاوز توقعاتهم. (Waver 1997).

لذا كان من الضروري أن تعرف المؤسسة زبائنها وان تحلل احتياجاتهم وان تقوم بالعمل على تلبية هذه الاحتياجات وتجاوز توقعاتهم للوصول إلى إرضائهم، إذ أن العمل على تحقيق درجة عالية من رضا الزبائن الذين يستخدمون منتجات المؤسسة من أهم محاور إدارة الجودة الشاملة، ولذا ينبغي تعميق فكرة أن الزبون هو من يدير المؤسسة على كافة المستويات التنظيمية (خضير كاظم، 2000 ، ص43).

المفهوم الحديث لخدمة الزبائن ظهر عام 1982 على يد "توم تيرز" و "روبرت ووترمان" في كتابهما البحث عن الامتياز وهذا ما حفز على الاهتمام بالزبون و خدمته بدل الاهتمام فقط بالإنتاج والاستراتيجيات المالية أو علاقات العمل، لان نجاح أي مؤسسة أو فشلها يعتمد على طبيعة علاقتها بالزبائن (محفوظ احمد جودت، 2006، ص71)

وبالتالي الزبون هو الموجه في إدارة الجودة الشاملة، وهنا لا تقتصر الكلمة على الزبون الخارجي الذي يحدد جودة المنتوج بل تمتد كلمة الزبون الداخلي الذي يساعد في تحديد جودة الأفراد و العمليات و بيئة العمل لكونهم الأطراف الذين يقومون بإنتاج المنتوج، ويشكل اهتمام الإدارة العليا للزبون الداخلي بوصفه الفرد الذي يعتمد على مخرجات العاملين الآخرين في الأقسام الأخرى في المنظمة. krajewski end (ritzman :1996 :145)

الشكل رقم3: عجلة الجودة الشاملة المرتكزة على رضا المستهلك



المصدر: جباري فادية، 2011، ص29

كما أن تحديد الزبون يحقق للمنظمة عددا من الفوائد أهمها:

- ☒ تحسين عوائد المنظمة: إن التركيز على الزبون يؤدي إلى كسب زبائن بمستوى عال من الرضا، وهذا يحقق ولاء عاليا لديهم، مما يؤدي إلى تحسين مركزها التنافسي في السوق.
- ☒ تلبية حاجات العاملين في التعرف على مستوى رضا الزبون عن الخدمات التي تقدم إليه، يساعد على جودة أداء الخدمة.
- ☒ التركيز على تحقيق التحسين المستمر بصورة متكاملة، إذ أن الاهتمام بالزبون يؤدي إلى توجيه العاملين بالمنظمة نحو تحقيق التحسين المستمر بصورة متكاملة، إذ أن الاهتمام بالزبون يؤدي إلى توجيه العاملين بالمنظمة نحو تحقيق أهداف جميع أصحاب المصالح.
- ☒ التركيز على الزبون تؤدي إلى تحقيق الميزة المستدامة، إذ أن شعور الزبون بان المنظمة تهتم به وتسعى إلى تلبية حاجاته ورغباته يؤدي إلى تعميق الإخلاص والولاء لخدماتها. (علوان 2005، 150) وعليه يجب القول أن على إدارة الجودة الشاملة وضع الزبون في مقدمة اهتماماتها من خلال تحقيق الجودة العالية للزبون للزيادة رضاه ومنه زيادة ثقته بنفسه و بالتالي تحقيق الإخلاص للخدمة.

2- التحسين المستمر: يرتكز التحسين المستمر على الطاقات التي تسمح بتقديم أكبر قيمة مضافة بمعنى انه يركز على نشاط العملية أو العنصر الذي يحقق تحسينه أكبر قيمة.

حيث تبنى اليابانيون مفهوم التحسين المستمر، وأطلقوا عليه اسم kaizen وهي كلمة مكونة من قسمين kai تعني التحسين zen تعني الهادئ معنى ذلك أن التحسين المستمر يجب أن يحدث بشكل تدريجي ومتأن فخاصية العملية المستمرة تعني إجراء خطوات صغيرة بدون توقف وبدون الوصول إلى الاكتمال (شريفي 2015، 39).

بالإضافة إلى التحسين المستمر يشمل كل من التحسين الإضافي والتحسين المعرفي الإبداعي الجديد بوصفها جزء من العمليات اليومية ولجميع وحدات العمل في المنظمة.

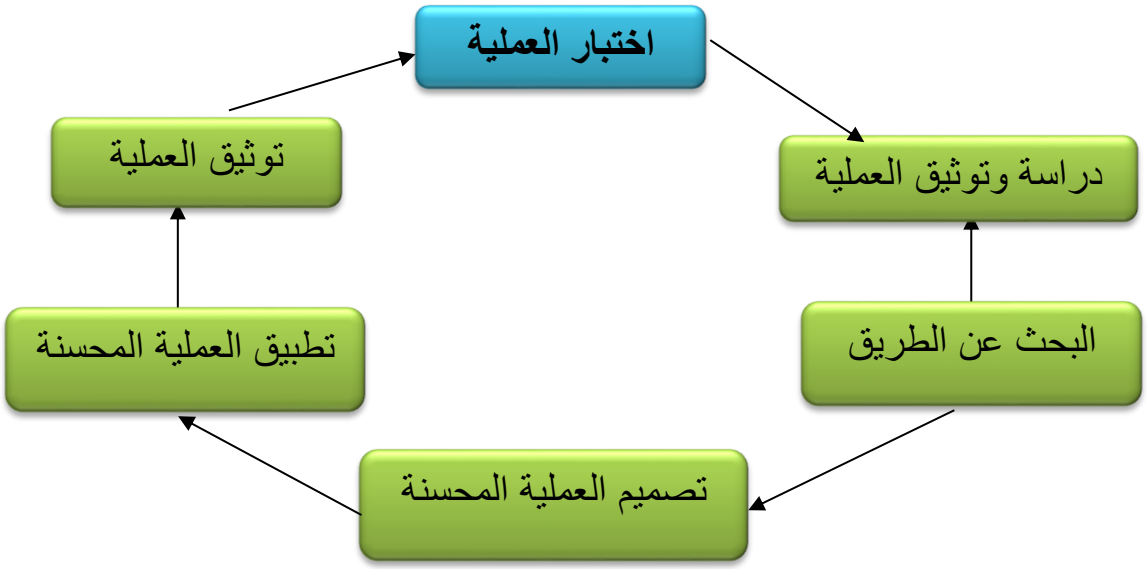
إن التحسين المستمر في ظل إدارة الجودة الشاملة يتجلى في قدرة التنظيم على تصميم وتطبيق نظام إبداعي يحقق باستمرار رضا تام للزبون، من خلال السعي المتواصل للوصول إلى الأداء الأمثل من خلال تحقيق الاتي:

- ☒ تعزيز القيمة للزبون من خلال تقديم منتجات جديدة.
- ☒ تقليل الأخطاء، الوحدات المعيبة، الضياع.
- ☒ تحسين استجابة المنظمة وأداء وقت الدورة.
- ☒ تحسين الإنتاجية والفاعلية في استخدام جميع الموارد. (العزاوي 2005، 39)

وهكذا يمكن أن يتحقق التحسين المستمر ليس فقط بواسطة تقديم منتجات أفضل، بل أن تكون المنظمة أكثر استجابة.

إن فكرة التحسين المستمر تعتمد على تدعيم البحث والتطوير و تشجيع الإبداع و تنمية المعرفة والمهارات، لدى الكفاءات البشرية المتاحة بالمؤسسة، كما يعد عنصرا أساسيا في تخفيض الانحرافات على مستويات النشاط ذلك أن التركيز على التحسين المستمر لأنظمة العمليات الإنتاجية والمالية والتسويقية والموارد البشرية يحقق أعلى مستوى من الرضا للمستهلك كنتيجة لتقديم قيمة في المنتج النهائي، لذا يتطلب الأمر إجراء الدراسات المستمرة وتحليل النتائج للوصول إلى كفاءة عالية لأنظمة العمليات المختلفة من جهة وتطوير جودة المخرجات من جهة أخرى كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم4: عملية التحسين المستمر



المصدر: جباري فادية،2001، ص 31.

فالتحسين المستمر إذا يعني إدخال مجموعة من التغييرات الجيدة ودائمة على كافة مجالات العمل في المؤسسة من اجل تعزيز المركز التنافسي والتوصل إلى سعادة ورضا المستفيدين لضمان إستراتيجية الجودة الشاملة واستمرارها.

3-التعاون الجماعي بدل المنافسة: يركز نظام إدارة الجودة الشاملة على أهمية التعاون بين مختلف المستويات الإدارية في المؤسسة بدلا من المنافسة بينهم، ومن الملاحظ أن أحد الأسباب الرئيسية لنجاح اليابان في تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة يعود إلى مبدأ التعاون الجماعي بدل المنافسة من خلال استخدام اليابانيين لأسلوب حلقات الجودة "لاشيكاوا ishikawa" ويمكن تحقيق التعاون بين المدربين والعاملين من خلال تفعيل نظام المكافآت والحوافز أساسه تقييم الأداء وكذلك تشجيع العمل الجماعي كأداة فاعلة للتحسين المستمر.

4-أداء العمل أداء صحيحا من المرة الأولى: يقول "فليب كروسبي" عندما كنت مديرا تنفيذيا للجودة كان لدينا نظام لإدارة الجودة أعجب به عملاؤنا ومنافسونا، وكان هذا النظام يقوم على اعتبار الجودة بأنها توافق مع المتطلبات وليس مدى كون الشيء جيدا، ويضيف انه في عام 1961 قمت باستخدام مصطلح العيوب الصفرية، وقلت انه يتعين علينا أن نضع بيانا واضحا حول ما نريد فعله، وهو فعل العمل صحيحا من المرة

الأولى ولكي نضمن أن الجميع قد فهموا أننا كنا جادين بشان هذا الأمر فقد تطلب منا اتصالات مستمرة وعلى مدى سنوات تعلمنا كيف نعمل ذلك على نحو أفضل. (كروسبي فيليب، 2006 ، ص115)

5-اتخاذ القرارات على أساس الحقائق: يمثل مبدأ اتخاذ القرارات على أساس الحقائق احد المكونات التي تركز عليها إدارة الجودة الشاملة، ويتطلب تطبيقه الاعتماد على تقنيات وموارد تهيئة القنوات اللازمة لتمكين الأفراد وإيصال ما يمتلكونه من معلومات تتحدث عن الحقائق إلى حيث يجب أن تصل هذه المعلومات لاستفادة منها في تحقيق الجودة، تشكل المعلومات أساسا مهما في فلسفة إدارة الجودة الشاملة، فتوافرها لإدارات العليا بمختلف أنواعها سيعكس مدى إمكانية هذه المنظمات من تطبيق إدارة الجودة الشاملة أن أهمية المعلومات تتبلور في توافر البيانات المهمة (العزاوي 2005، 39)

وعليه يجب على إدارة الجودة الشاملة أن تعتمد على حقائق وبيانات صحيحة وليس مجرد اقتراحات أو توقعات مبنية على آراء شخصية لذا إلزامية المؤسسة الحصول بصفة مستمرة على معلومات دقيقة من اجل الحصول على نتائج حقيقية لفاعلية نظام معلومات المؤسسة واستمرارية ضمان إدارة الجودة الشاملة

ثامنا: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

إن إعداد أجيال من المتكونين إعدادا جيدا يتطلب تحديد متطلبات تجويد التكوين والتعليم من اجل تنفيذ سمات برنامج إدارة الجودة الشاملة، وتجنب الوقوع في الأخطاء، وتختلف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من باحث لأخر في هذا المجال ونذكر منها مايلي:

المتطلبات حسب المعهد الأمريكي الفيدرالي للجودة الشاملة: وهي 9 متطلبات كما يلي:

1-دعم وتأييد الإدارة العليا لبرنامج إدارة الجودة الشاملة:

تهتم الإدارة العليا بتحديد القرارات الإستراتيجية للمنظمة، ويجب عليها التأقلم مع المتغيرات المختلفة لمحيطها الخارجي، وتأخذ على عاتقها مسؤولية قيادة التغيير والتطور، فيجب التزام قيادتها العليا وإيمانها بأهمية الجودة الشاملة، فتطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب موارد مالية وبشرية مختلفة، وكذلك تحديد السلطات والمسؤوليات والتنسيق بينهما، أي إن تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة يتطلب إدارة عليا ذات رؤيا حديثة وفق الأسلوب الجديد. (علوان 2005، 104)

وهذا لا يتم إلا من خلال إعادة تشكيل ثقافة تلك المؤسسة أي أن القبول أو الرفض يعتمد على ثقافة ومعتقدات الموظفين في تلك المؤسسة، لذا وجب توفر ثقافة ملائمة لهذا التغيير.

2-التركيز على العملاء (الزبون)

يعد رضا العملاء سواء الداخليين (العاملون) أو الخارجيين (الجمهور والمستفيدون من الخدمات) المحور الأساسي للجودة ومعيار النجاح لأية مؤسسة أو منظمة إدارية تقدم خدمات أو منتجات للجمهور ولذا تسعى إدارة الجودة الشاملة بشكل مستمر إلى تحقيق رضا العملاء وضمان ولائهم للمنتج أو الخدمة التي تقدمها المؤسسة، ليس هذا فقط وإنما محاولة معرفة متطلباتهم وتوقعاتهم المستقبلية والعمل على تلبيتها، حتى لا يكون مصير المؤسسة الفشل ومن ثم الخسارة والتلاشي. (لولوة محمد الكبيسي، 2011، ص15)

فيحين يرى رضوان عبد الجبار سعيد أل الحاج أن متطلبات التركيز على الزبون هي:

أ-تقوم المنظمة بطريقة ما بجمع البيانات والمعلومات حول احتياجات الزبون ورغباتهم من خلال الاستطلاعات أو الاستماع للزبون.

ب-نشر هذه المعلومات في جميع أجزاء المنظمة.

ج-استعمال تلك المعلومات لتحسين منتجات وعمليات المنظمة وتطوير المنتجات الجديدة

د-مراقبة رضا الزبائن للتأكد من أن الزبون قد تلقى ما يحتاجه.

وباستطلاع رضا الزبائن هناك عدة متغيرات يمكن قياسها وهذه المتغيرات تشمل:

- ☒ الموثوقية وهي القدرة على الوفاء بالوعود على أساس ثابت.
- ☒ المرونة أي السرعة في التغيير والتكييف مع المتطلبات الجديدة
- ☒ الثقة أي عدم السماح لظهور أخطاء وعيوب من خلال العمل بشكل صحيح منذ المرة الأولى.
- ☒ الاستجابة أي الاستعداد للمساعدة وتقديم ما يلزم للزبون.
- ☒ الوقت كالدقائق والساعات، الخاصة بالعمل والوقت الإضافي لإنجاز بكفاءة.
- ☒ الكمية أي زيادة في الميزانية أو نقصها أو الربح والخسارة.
- ☒ الجودة كأنواع المواد وجودتها، وجودة العمليات وجودة المخرجات. (رضوان عبد الجبار سعيد ال الحاج، 2019، ص ص18-19)

3-الثقافة التنظيمية:

إن مفهوم الثقافة التنظيمية في الجودة الشاملة هي الطريقة التي تؤدى بها الأعمال إذ يؤكد فيليب اتكنسون أن الثقافة عبارة عن مجموعة من القيم والسلوكيات والقواعد التي تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات وإذا أردنا أن نأخذ بمفهوم ومبادئ الجودة الشاملة فعلينا العمل على ترسيخ الثقافة التي يشعر فيها الأفراد بحرية المشاركة بأفكارهم والمشاركة في حل المشاكل واتخاذ القرار واعتبار ذلك بمثابة قاعدة أساسية في العمل. (محمود 2000، 61)

4-قياس الأداء للإنتاجية والجودة:

نظام قياس الأداء مبني عل أساس استخدام الأساليب الحديثة التي من خلالها يتم قياس جودة المنتجات والممارسات الإدارية في المؤسسة ومقارنتها مع منظمة أخرى بهدف وضع معايير جديدة يقاس بها الأداء الكلي للمنظمة والأداء الجزئي للعاملين، ومن اجل التطبيق الصحيح لهذا النظام، يجب تهيئة أفراد المؤسسة وتدريبهم على كيفية استعمال أدوات القياس بالطريقة صحيحة.

5-الإدارة الفعالة للمورد البشري بالمنظمة:

إن نجاح إدارة الجودة الشاملة مرتبط بالإدارة الفعالة للمورد البشري في المنظمة وذلك بتوفر مهارات وكفاءات اليد العاملة، من خلال تدريبها وتحفيزها، والاهتمام والعناية بها، وإدماجها في اتخاذ القرارات وإحساسهم بأهميتهم ومكانتهم في المؤسسة، وذلك من خلال العمل الجماعي، والتركيز على كافة مساحات العمل وأنشطتها المختلفة، وإشراك العاملين، والتركيز على المهارات المتعددة) .عبد الستار، 2008، ص ص37-38).

6-التعليم والتدريب المستمر:

حتى يتم تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالشكل الصحيح فإنه يجب تدريب وتعليم المشاركين بأساليب وأدوات هذا المفهوم الجديد حتى يمكن أن يقوم على أساس سليم وصلب وبالتالي يؤدي إلى النتائج المرغوبة من تطبيقه، حيث أن تطبيق هذا البرنامج بدون وعي أو فهم لمبادئه ومتطلباته قد يؤدي إلى الفشل الذريع، فالوعي الكامل يمكن تحقيقه عن طريق برامج التدريب الفعالة (الهشلمون 2015، 48)

إن الهدف من التدريب هو نشر الوعي وتمكين المشاركين من التعرف على أساليب التطوير، وهذا التدريب يجب أن يكون موجها لجميع فئات ومستويات الإدارة، وعلى العموم فإن التدريب يجب أن يتناول أهمية الجودة وأدواتها وأساليبها والمهارات اللازمة لحل المشكلات ووضع القرارات ومبادئ القيادة الفعالة والأدوات الإحصائية وطرق قياس الأداء.

7-القيادة:

إن أسلوب البحث والتقصي أو ما يسمى الإدارة بالتجوال يتطلب من القيادة القيام بالبحث والتقصي عن أعمال المنظمة كافة والاستماع إلى مشكلات العاملين وتدريبهم على التقنيات الجديدة وإقامة شبكة اتصالات مع أقسام المنظمة ككل بما يضمن تحقيق تحسين فعال في أداء العاملين.

كما أن إتباع منهج الإدارة على المكشوف الذي يقوم على مبدأ مصارحة العاملين على اختلاف مستوياتهم بماهية أهداف الشركة وما تصبو إليه من أهداف سواء تعلقت بتحقيق أعلى الأرباح أو رضا الزبون...الخ يعد منهجا في غاية الأهمية لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة، لذا فان القيادة ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة تعني القدرة على حث الأفراد وتشجيعهم على أن تكون لديهم الرغبة والقدرة في انجاز الأهداف. (قادة 2012، 48)

8-مشاركة جميع الأفراد العاملين في الجهود المبذولة للتكوين والتدريب

تتطلب إدارة الجودة الشاملة مشاركة جميع الأفراد العاملين في وضع الأهداف والخطط اللازمة للتحسين والتطوير المستمر حتى تتمكن المؤسسة من إعطاء موظفيها الفرصة لإبراز قدراتهم ومنحهم الثقة وتشجيعهم على أعمالهم.

لذا المشاركة الجماعية في الإدارة باعتبارها أسلوب فعال في تحقيق الجودة والتعاون في كافة الأقسام وذلك من خلال:

- ☒ مشاركة المزيد من الأفراد في اتخاذ القرارات مما يزيد من احتمالية تنفيذ هذه القرارات.
- ☒ تبادل وبلورة المعلومات والخبرات من خلال مشاركة العاملين لبعضهم البعض في فرق العمل.
- ☒ العمل على إيجاد فرص أفضل لاحتواء الأخطاء وتصحيحها وتقبل المخاطر والتقدم للأمام بروح الفريق. (السامرائي 2007، 52-53)

9-إستراتيجية التطبيق

إن إستراتيجية إدخال برنامج إدارة الجودة الشاملة إلى حيز التطبيق يمر بعدة خطوات بدءا من الإعداد لهذا البرنامج حتى تحقيق النتائج وتقييمها وهي:

الإعداد: هي مرحلة تبادل المعرفة ونشر الخبرات وتحديد الحاجة للتحسين بإجراء مراجعة شاملة لنتائج تطبيق المفهوم الجديد في المؤسسات الأخرى، وفي هذه المرحلة يتم وضع الأهداف المرغوبة.

التخطيط: يتم فيه وضع الخطة وكيفية التطبيق وتحديد المواد اللازمة لخطة التطبيق.

التقييم: وذلك باستخدام الطرق الإحصائية للتطوير المستمر وقياس مستوى الأداء وتحسينها. (خلف 2011، 208)

بينما يرى "مايا علي" أن أهم المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة هي:

- ☒ اقتناع ودعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة ومعرفتها التامة بمفهومه وعناصره وفوائد تطبيقه.
- ☒ ضرورة أن تكون المنظمة ملتزمة بتطبيق إحدى منظومات توكيد الجودة ومنه
- ☒ (الأيزو 9000) الذي يعتبر الأساس والخطوة الأولى لنجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
- ☒ تهيئة مناخ العمل وإيجاد ثقافة تنظيمية ملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة عن طريق:

1. التعليم والتدريب المستمر لجميع العاملين على مبادئ وعناصر ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
2. تنمية وعي جميع العاملين بأهمية التحسين المستمر للجودة وشرح الفوائد التي ستعود عليهم من جراء ذلك.
3. مشاركة العاملين في عملية صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الجودة وتطويرها.
4. حث العاملين على تنمية وتطوير مهارتهم بشكل مستمر وتقديم كافة أنواع الدعم المادي والمعنوي لهم.
5. الاهتمام ببناء فرق العمل لمواجهة مشاكل العمل وتنمية الوعي بالعمل الجماعي لدى العاملين.
6. وجود هياكل تنظيمية ملائمة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
7. تنمية المهارات القيادية وتوفير أنماط القيادة والإشراف الإداري المناسب لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
8. إنشاء نظام معلومات لإدارة الجودة الشاملة. (م. علي 2000، بدون صفحة)

فيحين يرى صالح ناصر أن متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في:

1. إدراك الإدارة العليا وإيمانها بأهمية نظام إدارة الجودة الشاملة والمسؤولية اتجاه التغيرات العالمية الجديدة.
2. تحديد الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها باعتبارها المدخل الأول في إدارة الجودة الشاملة.

3. الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي تسعى الإدارة لتحقيقها وتوجيهها لاحتياجات ورغبات المستهلك.
4. لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة، يجب أن يكون هناك تعاون في كافة أقسام المؤسسة.
5. تدريب العاملين على نماذج حل المشكلات المتعلقة بالجودة وضرورة إدخال تحسينات وتطويرات على الأساليب المتبعة في المؤسسة.
6. أن تكون هنالك قاعدة معلوماتية عريضة من البيانات والمعلومات ترتكز عليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة وترشد عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسة.
7. منح الموظف الثقة وتشجيعه على أداء عمله وإعطاؤه السلطة اللازمة لأداء العمل المنوط به دون التدخل من قبل الإدارة أثناء عملية التنفيذ.
8. الابتعاد عن الخوف من تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
9. أن تنظر الإدارة العليا إلى عملية التطوير وتحسين الجودة على أنها عملية مستمرة وطويلة. (ناصر 2008، 68-69)

متطلبات إدارة الجودة الشاملة لدى Heizero

1. دور القيادة الإدارية العليا للجودة الشاملة.
2. التركيز عل الأداء بصورة صحيحة من اللحظة الأولى.
3. فهم متطلبات المستهلك وتحقيقها وتجاوزها.
4. تحق الجودة من خلال إدارة جودة الشاملة وليس من خلال أنظمة فحص الجودة.
5. تصميم أنظمة وأساليب لتوفير الجودة في المنتجات والخدمات.
6. وضع برامج التطوير والتحسين المستمر لضمان الجودة الشاملة.
7. تعليم وتدريب الموظفين عل أدوات الجودة الشاملة.
8. تقييم المدير من خلال قياسات الأداء الخاص بالجودة من خلال استخضاع أساليب المراجعة.
9. أن تنظر المؤسسة إلى أن جودة المنتج سلاح تنافسي يؤثر في التصميم والعمليات والمخزون والجودة والصيانة والتدريب على التصرف الصحيح. (السامرائي 2007، 99)

في حين تضيف رحماني ليلى مجموعة من متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني كالاتي:

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 وان تكون هذه المهارات قابلة لاستخدام وقيمة، وكما يجب أن تكون الورشات مجهزة تجهيزا جيدا من اجل اكتساب المعارف والمهارات والكفاءات اللازمة.

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 نمول بشكل صحيح لتحقيق أهدافها المسطرة، فاحتياجات التدريب المهني تشمل شراء المعدات و المواد اللازمة للتدريس، صيانة المعدات، ودفع الرواتب لهذا يجب على الحكومة توفير الأموال الكافية للتكوين المهني كما لا يمكن أن تحقق الجودة إلا من خلال الاكتفاء المالي الذي سيساعد في توفير البنية التحتية، والمختبرات والمواد الكيمائية والمخبرية والفصول الدراسية.

تعزيز الموقف المجتمعي نحو التكوين المهني: يساهم الموقف الايجابي 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 المهني 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. (ر. ليلى 2009/2008، 110-111)

تاسعا: مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تمر عملية تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة بمراحل متلاحقة تتمثل في:

1. مرحلة الإعداد:

تتعلق هذه المرحلة بتجهيز الأجواء وإعدادها لتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة فبعد اتخاذ قرار إتباع منهجية إدارة الجودة الشاملة تبرز مشاكل عديدة تتطلب من الإدارة دراستها وحلها من أجل تنقية الأجواء لتنفيذ المراحل اللاحقة وتتضمن مرحلة الإعداد القيام بالنشاطات التالية:

- ☒ اتخاذ قرار تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا.
- ☒ التزام الإدارة العليا بالجودة الشاملة وبإجراء التحسينات المستمرة.
- ☒ تشكيل مجلس الجودة والذي ينبغي أن يضم في عضويته أعضاء من الإدارة العليا لزيادة فاعلية قراراته.

- ☒ إيجاد ثقافة تؤيد التغيير وتعزز مفهوم الجودة.
- ☒ بناء فرق العمل مع إعطاءها الصلاحيات اللازمة لأداء أعمالها بكفاءة.
- ☒ إعداد وتنفيذ برامج تدريبية عن الجودة موجهة للإدارة العليا وليس الجودة
- ☒ وضع أسس قياس الرضا الوظيفي ورضا العملاء_ .

2. مرحلة التخطيط:

تأتي مرحلة التخطيط بعد مرحلة الإعداد وتجهيز الظروف الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث يتم استخدام المعلومات التي تم جمعها خلال مرحلة الإعداد في عملية التخطيط لمنهجية التنفيذ ويتم استخدام دائرة ديمنج المعروفة PDCA، كما أن هذه المرحلة تبدأ بإرساء حجر الأساس لعملية التغيير داخل المنظمة حيث يقوم الأفراد الذين يشكلون مجلس الجودة باستعمال البيانات التي تم تطويرها خلال مرحلة الإعداد لتبدأ مرحلة التخطيط الدقيق.

وتتضمن مرحلة التخطيط القيام بعدة نشاطات من أهمها:

- ☒ تحليل البيئة الداخلية بما فيها من عناصر القوة ومواطن الضعف .
- ☒ تحليل البيئة الخارجية سواء الفرص المتاحة أو التهديدات المتوقعة من أجل الاستعداد لها مسبقا .
- ☒ وضع رسالة المنظمة من خلال تحديد سبب وجود المنظمة أي النشاطات الرئيسية التي تؤديها والأسواق المستهدفة. (جودة، إدارة الجودة الشاملة (مفاهيم وتطبيقات)، ط4 2009)

3. مرحلة تنظيم الجودة :

يتطلب نجاح التنظيم لزرع بذور الجودة وتهيئة البيئة التعليمية والمجتمع لتقبل متطلبات الجودة اتسامه ما يلي:

الوحدة الفعالة: بمعنى احتياج كل وحدة وبرنامج وقسم إلى العمل بكفاية وفعالية مع وضوح مواصفات الجودة.

التوجيه الرأسي: بمعنى أن كل عضو بالجامعة يحتاج إلى فهم إستراتيجية واتجاهات رسالة الجامعة في ضوء. TQM

قيادة فردية لكل عملية: بمعنى أن مفتاح العمليات في أي إدارة تتطلب تخطيط وتنظيم كل عملية على حدة.

قيادات الجودة: للقيادة الجامعية دور هام في تحقيق مدخل في TQM الجامعة عن طريق استخدام مفهوم الشراكة في المسؤولية بتشجيع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب على المشاركة، الانفتاح، الإبداع في العملية التعليمية وتتمثل وظائف قيادات الجودة فيما يلي:

- ☒ تكوين رؤية وفكرة واضحة عن مدخل الجامعة– TQM .
- ☒ توصيل رسالة الجودة لأعضاء الجامعة.
- ☒ توضيح المسؤوليات داخل الجامعة.
- ☒ بناء الآليات المتوقعة لنجاح عمليات التوجيه والتقويم.
- ☒ كما يفترض خبراء الجودة الشاملة أن الجدول اللازم لتطبيق برنامج الجودة الشاملة يتراوح بين (90 و15 شهرا) (علي 2009، 56)

4. مرحلة الوقاية والتقويم:

تتضمن هذه المرحلة تقويم واقع المؤسسة المعنية من حيث :

- ☒ دراسة الوضع الحالي للمؤسسة، ومن ثم تقويمه بهدف تحديد ما يمكن اعتباره قوة دائمة لتنفيذ مدخل أو ما يمكن اعتباره ضعفا عائقا على العملية التنفيذية ومحاولة تذليلها.
- ☒ دراسة وتقييم أراء واتجاهات المستهلكين بصدد التغيرات في بيئة عمل المؤسسة أي تقييم لما تم تنفيذه من خطط في هذا المجال. (قاسم نايف علوان، 2005، ص111)

أيضا يتم بناء أنظمة الرقابة في إدارة الجودة الشاملة على أساس الرقابة المتزامنة أو الرقابة المرحلية والمتابعة الدقيقة أولا بأول بالإضافة إلى الرقابة اللاحقة والتي يتم فيها تقويم الجهود المبذولة في تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة ومن الجدير بالذكر بأن هذه المرحلة تتطلب قيام المنظمة بعملية التقويم الذاتي عن طريق العاملين فيها كما أن بعض المنظمات قد تستعين بخبرات خارجية في هذا المجال.

تعتمد المنظمات كثيرا في مرحلة الرقابة والتقويم على التغذية العكسية من مسوحات العملاء حيث يتم التركيز على مدى تلبية المنظمة لمتطلبات واحتياجات عملائها.

وتتطلب عملية الرقابة والتقويم ضرورة تدريب العاملين المعنيين على كيفية استخدام أساليب الرقابة وبالذات الأساليب الإحصائية في الرقابة بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية اكتشاف الانحرافات وتحليلها واتخاذ الإجراءات التصحيحية لتعديل المسار.

تقييم النتائج باستمرار واستعمال التغذية الراجعة في تعديل برنامج إدارة الجودة الشاملة.

كما يتطلب البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة توفر قاعدة للبيانات تشمل معلومات دقيقة وشاملة لواقع المنظمة والخدمات التي تقدمها ومن المستفيدين منها وصعوبات انجاز العمليات بشكل دقيق بما يضمن تقييم واقع المنظمة وتحديد المشكلات القائمة والمتوقعة والأسباب التي تدفع المنظمة إلى تبني هذا المفهوم.

5. مرحلة التنفيذ

في هذه المرحلة تكون المؤسسة مهيأة لبداية التحسين المستمر وتتمثل المهام اللازمة لإنجاح هذا التحسين في:

- ☒ انتقاء المدرين وتدريبهم: المقصود بالمدرين الأشخاص الذين سيتولون عملية التدريب التقنية وتقنيات إدارة الجودة الشاملة، وهم مجموعة أفراد من داخل المؤسسة يتم اختيارهم بعناية فائقة وتعتبر مهمتهم امتداد لمنسق الجودة حيث يتلقون تدريبا مماثلا للذي تلقاه منسق الجودة
- ☒ تدريب الإدارة وفق العمل بعد تهيئة المدربين يشرف هؤلاء على عملية تدريب الإدارة وقوة العمل وتتلخص البرامج التدريبية في ثلاث نقاط أساسية:
  - ✓ خلق الوعي الإداري لإدارة الجودة الشاملة.
  - ✓ .تدريب يتعلق بالتوجيه نحو الأهداف المطلوب تحقيقها.
  - ✓ التدريب على اكتساب المهارات للأفراد.

ومن خلال المراحل السابقة الذكر نلاحظ تركيزا مكثفا على عملية التدريب وما يتبعه من تكاليف لإجراء البرامج التدريبية وهذا يرجع بالأساس لكون إدارة الجودة الشاملة هي ثورة إدارية على الأساليب الإدارية التقليدية. (محمود 2000، 71-72)

وبهذا تعتبر هذه مرحلة التنفيذ أهم مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة والبعض يعتبرها البداية الحقيقية لترجمة متطلبات إدارة الجودة الشاملة على أرض الواقع.

وقد لخص البعض الخطوات العامة لتطبيق هذا البرنامج في المؤسسة كما يلي :

الخطوة الأولى: التزام وتعهد الإدارة العليا بتنفيذ وتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأن تكون الإدارة العليا نموذجا مثاليا يقتدي به أفراد المؤسسة.

الخطوة الثانية: خلق تصور وفلسفة واضحة للمؤسسة تحتوي على الأهداف العامة للمؤسسة وأهداف الجودة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها وكيفية إشراك العاملين في تنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة الثالثة: تشكيل مجلس الجودة يتألف من المديرين التنفيذيين في المؤسسة ورؤساء الأقسام المختلفة ويقوم المجلس بإشراف على عملية التخطيط وتنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة الرابعة: اتخاذ القرار حول تطبيق برنامج إدارة الجودة في المؤسسة.

الخطوة الخامسة: تحديد أنواع برامج التدريب اللازمة وتحليل احتياجات المديرين التنفيذيين ورؤساء الدوائر والموظفين على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة السادسة: مطابقة المعايير وتطوير معايير القياس في المؤسسة لتلبية احتياجات ورغبات المنتفعين.

الخطوة السابعة: الدعاية وإعلان.

الخطوة الثامنة: تقييم النتائج باستمرار واستعمال التغذية الراجعة في تعديل برنامج إدارة الجودة الشاملة .كما يتطلب البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة توفر قاعدة البيانات تشمل معلومات دقيقة وشاملة لواقع المنظمة والخدمات التي تقدمها ومن المستفيدين منها وصعوبات انجاز العمليات بشكل دقيق بما يضمن تقييم واقع المنظمة وتحديد المشكلات القائمة والمتوقعة والأسباب التي تدفع المنظمة إلى تبني هذا المفهوم. (الترتوري و جويحان 2009، 36)

خلاصة الفصل:

إن تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني عملية معقدة تتطلب دراسة معمقة للواقع الاجتماعي والاقتصادي من تحديد معايير والمؤشرات بما يخدم بيئة و طبيعة المجتمع الجزائري، ونظرا لتزايد أهمية جودة العنصر البشري المطلوب للسوق العمل، حيث أصبحت المؤسسات تهدف لاستقطاب الأمهر والأجود من اليد العاملة وذلك لاعتباره مورد استراتيجي يحقق التميز للمؤسسات بالمقارنة مع الطرف الأخر، وهذا لا يتم إلا خلال تسخير كافة الإمكانات المادية والبشرية، ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد، والعمل في اتجاه واحد وهو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني، وتقويم مدى تحقيق الأهداف ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها.

الفصل الثالث

التكويـن المهنـــي

تمهيد:

يعد التكوين بمثابة عملية تتم من خلالها مساعدة الفرد على تنمية إمكانياته وقدراته في العمل والإنتاج إلى أقصى حد، 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 كل ما هو جديد، حيث يرجع وجود التكوين إلى عصور عبر التاريخ فهو ثمرة عمل طويل مستمر خلال الأجيال، لذا سنحاول في هذا الفصل معرفة كل من: التطور التاريخي للتكوين المهني ، التكوين المهني والمفاهيم المرتبطة بها، أنواع التكوين المهني أهمية التكوين المهني، أهداف التكوين المهني ، مبادئ التكوين المهني.

وإن كلمة "تكوين" هي ترجمة للكلمة الفرنسية (Formation) وسوف نستعملها كمرادفة لـ "تدريب" والتي هي ترجمة للكلمة الإنجليزية (Training) والتي تستعمل في نفس المعنى.

أولا: التطور التاريخي للمفهوم للتكوين المهني

ترجع أصول التكوين المهني إلى ما قبل الميلاد بألفي سنة، حيث حمل التاريخ إشارة إلى نظام المصانعة في التاريخ المصري إي حضارة الفراعنة وحضارة ما بين النهريين وحضارة الصين أو لهندية القديمة والحضارة اليونانية والرومانية، أما البابليون فقد مارسوا نظام التلمذة الصناعية، حيث يذكر التاريخ أن ذكر التلمذة لأول مرة في التاريخ كان في القانون البابلي سنة 2100 قبل الميلاد من قوانين حمو رابي، حيث ينص القانون على أنه إذا أخذ المعلم صبيا ليعلمه حرفة ما فلا يجوز رفع شكوى على المعلم إذا لم يقم بتعليم الصبي. (جواد 1962، 9-10)

في حين أن العرب الأوائل في الجاهلية وكذا صدر الإسلام مثلا لم يقتصر استعمالهم للمهن منذ القدم على إعداد الأفراد بالمهارات والوظائف المختلفة، كالصناعات اليدوية والتجارة والفروسية والدعوة، بل كان طريقة شعبية للتربية العامة وتنشئة الصغار على عادات وسلوكيات تهم المجتمع، وصيانة حياتهم الاجتماعية، فإرسال الأطفال إلى البادية حيث شغف العيش ورمي السهم والنبال وركوب الخيل ومهارات الفروسية والتعليم بالكتاتيب بما ساده من تسميع وتمرين وتكرار، ثم إعداد الدعاة في مكة والمدينة، كانت كلها في واقع الأمر أساليب تدريبية اعتمدتها الجهات المتنوعة الخاصة والعامة من المجتمعات. (الطاهر دون ذكر السنة)

ولقد جاء الإسلام مؤكد اً على أهمية العمل ورفع مكانته إلى درجة العبادة والجهاد، فقد رفع الإسلام من قدر العاملين في القران والسنة حيث قال الله سبحانه وتعالى :﴿وَقل اعْمَلوا فَسَيَرَى الله عَمَلَكمْ وَرَسوله وَالْمؤْمنونَ﴾ (سورة التوبة، الآية:105)

من خلال هذه الآية يعد موقف الإسلام من العمل والمهن واضح من خلال الإيحاءات المباشرة وغير المباشرة للتشجيع على تعلم المهن الحرة لكسب الرزق وعدم الاتكال على الآخرين.

وفي العصور الوسطى لقد ظهر عدد من الفلاسفة وأعادوا الأعمال اليدوية اهتماما كبيرا .بوضع مخطط تأسيس كلية الزراعة في انجلترا، وبعد الثورة الصناعية وما ترتب عليها من تطورات في منهجية التفكير مما أدى إلى تغيرات كمية ونوعية في وسائل الشغل والإنتاج والذي ترتب عليه ضرورة حدوث تطور على المستوى التعليمي والتكويني أي تطوير مؤسسات من أجل تنمية المعارف والمهارات اللازمة للتأهيل، ليتكيف الفرد مع احتياجات الشغل الجديدة. التعليمية والتكوينية، ليتمكن الإنسان من خلالها من السيطرة على المعارف والمهارات المتراكمة بسرعة، وعليه أصبح من الضروري الانخراط في هذه المؤسسات التكوينية. (السيد 2009، 20)

وبشكل عام فقد تطور التكوين في القطاع العام في مختلف الدول نذكر منها الهند حيث كان الهنود على علم بالتكوين الإداري في القطاع العام منذ قديم الزمان، وفتحت في الهند مدارس وأكاديميات خاصة بالتكوين الإداري، وكذلك الأمر في بريطانيا والولايات المتحدة، وفرنسا، حيث انه في العشر سنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية قامت أكثر من اثنتي عشرة دولة في العالم بإقرار برامج تكوين لموظفيها، وبذلك اكتسب التكوين الذي كان لسنوات خلت يتم بصورة نادرة غير منتظمة طابع الانتظام والاستمرار في معظم دول العالم ولم يكن هذا التطور ثمرة عمل دولي منفرد وإنما جاء نتيجة للمؤتمرات والأبحاث التي لعبت فيها الأمم المتحدة دورا هاما. (جرو 2014/2015، 30).

1-التطور التاريخي للتكوين المهني في الجزائر:

إن ظهور التكوين المهني في الجزائر لم يكن مرتبطا باستقلال الجزائر وإنما يعود ظهوره إلى الفترة الاستعمارية سنة 1945 تحت اسم مصلحة التكوين المهني في الجزائر مسيرا من طرف الديوان الجهوي للعمل بالجزائر ORTA هدفه تكوين اليد العاملة المؤهلة في قطاع البناء، هذا لتلبية حاجيات فرنسا في إعادة بناء مدنها التي دمرت أثناء الحرب، وفي سنة 1949 أصبح التكوين المهني خدمة أو مصلحة عمومية وفي 1955 أصبح التكوين المهني تحت رعاية المصلحة التقنية للديوان الجهوي للعمل الجزائري يهدف إلى تحسين مستوى أساتذة التكوين، أما في سنة 1957 أدمج التكوين المهني في الإدارة العامة للنشاط الاجتماعي (غياث 1992، 73).

❖ **مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة 1962 – 1969:**

قد كانت هذه الفترة مرحلة توفير الشروط المؤسساتية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي تسمح بتنفيذ إستراتيجية 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 التكوين 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 (ر. ليلى 2009/2008، 13).

بدأ جهاز التكوين المهني بوجود 17 هيكلا تكوينيا تابعا لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية بقدرة استيعاب لا تتعدى 200 متدرب بصفة عامة و2500 في مجال التمهين للتكوين المهني (غياث، التربية والتكوين بالجزائر 1999، 81-82)

وقد تميزت هذه الفترة بصعوبات عديدة نذكر منها:

- ☒ نقص كبير في هياكل الاستقبال (25 مركزا قدرتها الاستيعابية 5000 منصب بيداغوجي) والمؤطرين حوالي 6000 مكون على المستوى الوطني.
- ☒ عدم تكيف محتوى البرامج مع خصائص المجتمع الحضارية وطموحاته التنموية.
- ☒ قلة الاعتمادات المالية.

ولمواجهة هذا الوضع اتخذت عدة إجراءات عملية لتخفيف من حدة هذه المشكلات خاصة وأن الانطلاقة كانت تستلزم خلق الهياكل ووضع التصورات والبحث عن الكفاءات القادرة على الإشراف على المهام البيداغوجية من أجل الاستجابة إلى الطلب الاجتماعي والاقتصادي على التكوين المهني والتقني.

إن الخطوات الأولية التي اتخذت في هذا المجال هي كما يلي:

1. إعادة فتح مؤسسات التكوين المهني التي أغلقت أبوابها نتيجة مغادرة الإطارات الأوروبية.
2. إدخال تخصصات مهنية جديدة في تصنيفات المهن المقرر تعليمها (خاصة في ميدان النسيج والحديد والصلب) وذلك للاستجابة إلى الحاجات الفنية المتصلة بالمشاريع الاقتصادية المعتمدة.
3. توفير تكوين أولي لأبناء الشهداء بالدرجة الأولى بهدف الرفع من مستواهم وتمكينهم من متابعة التكوين المهني فيما بعد.
4. إنشاء المحافظة الوطنية للتكوين، حيث أسندت إليها مهمة الربط بين مختلف المشاريع والنشاطات المقررة فيما يخص التعليم التقني والتكوين المهني (بوسنة محمود، زاهي شهرزاد، دون ذكر السنة، ص 238).

❖ **المرحلة الثانية: 1970 – 1980:**

عرف النشاط ابتداء من 1970 توسعا كبيرا نتيجة ارتفاع عائدات المحروقات مما أثر إيجابيا 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 أدحت السياسة الوطنية للتكوين المهني في

صيرورة 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 بـ 6000 متكون ويهدف التكوين بها إلى إعداد عمال متخصصين ومؤهلين في التخصصات التقليدية مثل البناء، التجارة، الترصيص الصحي و الميكانيك. (غياث، التربية والتكوين بالجزائر 1999، 81-82)

كما امتازت هذه المرحلة بظهور المخطط الرباعي الأول 70 – 73 الذي حدد مجال تدخل التكوين المهني للتكفل بفئة الشباب الراسبين في المنظومة التربوية بتكوينهم مهنيا حسب متطلبات الاقتصاد والاستعمال الأمثل للطاقة وإمكانيات هذه الفئة لمساعدتهم في الاندماج في عالم الشغل (غياث، التربية والتكوين بالجزائر 1992، 73)

إن هدف المخطط الرباعي الأول هو تحقيق إنشاء 17000 منصب تكويني بينما توجهت أنظار المخطط الرباعي الثاني إلى إنشاء 25000 منصب من خلال إنشاء 82 مركزا، في نهاية 1979 بلغ تعداد المتربصين 30000 متربص.

أهم الإنجازات خلال هذه الفترة هي:

- ☒ صدور نصوص قانونية تضم القانون الأساسي لمراكز التكوين بمقتضى المرسوم رقم 114/74 المؤرخ في 1974/06/10.
- ☒ اندماج موظفي قطاع التكوين المهني في الوظيف العمومي.
- ☒ بلوغ انجاز 70 مركزا للتكوين المهني.

ويمكن القول على أن المرحلتين خلال هذه الفترة تختلف كل منهما عن الأحرى في الإنجازات المحققة وتتفقان في الهدف العام وهو تنمية قطاع التكوين المهني. (سلاطنية 1999، 133)

مرحلة توسيع التكوين المهني 1980 – 1990:

رغم الجهود المبذولة 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 – (ر. ليلى 2009/2008، 14)

أما في نهاية المخطط فلقد ارتفعت القدرة الاستيعابية إلى 155500 منصب مع العلم أن عدد المتربصين في سنة 1984 كان 150000 متربصا، وبصورة عامة فإن النسق التربوي (مختلف مراحل التعليم + التكوين المهني) خلال 1980 – 1984 أخرج أعداد هامة من حاملي الشهادات، مما أدى إلى خلق توازن أحسن من السابق فيما يخص الاحتياجات إلى اليد العاملة المؤهلة.

إن الحاجيات إلى اليد الفنية خلال مدة الخماسي الأول كانت تقدر بـ 583000 منها 150000 تقني سامي، أما عدد المتخرجين في نفس المدة فكان 521000 منها 42672 حاملا للشهادات الجامعية و365200 متخرجا من مؤسسات التكوين المهني (محمود و شهرزاد دون ذكر السنة، 242)

ثانيا: مفهوم االتكوين المهني.

من الملاحظ أنه يشار إلى التكوين المهني بمصطلحات مختلفة عبر الوطن العربي، فهناك بلدان تستعمل مصطلح التربية المهنية بصفة تكاد تكون سائدة.

فهي من المفاهيم التربوية الحديثة في التعليم النظامي على المستويين المحلي والعالمي، وتنظر النظم التربوية المختلفة إلى مفهوم التربية المهنية على أنه خطوة تمهيدية لتكوين اتجاهات مهنية نحو التعليم المهني التخصصي، فالتربية المهنية قد صممت لتهيئة الطالب وتوعيته واستعداده للأدوار الحياتية التي سيلعبها في المستقبل. (بدرخان 2006، 46)

وهناك من يستعمله كمصطلح "التدريب":

"إن كلمة تكوين هي ترجمة الكلمة فرنسية "formation" وسوف نستعملها كمرادفة لـ "تدريب" وهي ترجمة للكلمة الإنجليزية "training" وهي تستعمل في نفس المعنى" (غياث، التربية والتكوين بالجزائر 1999، 5)

كما يقصد أيضا بالتكوين المهني بـ "التعليم المهني" والذي يقصد به ذلك النوع من التعليم الذي يهدف إلى إكساب الفرد قدرا من الثقافة والمعلومات الفنية والمهارات العملية، من خلال التدريب التطبيقي الذي يمكنه من إتقان أداء عمله، وتنفيذه على الوجه الأكمل (الحبشي 2006، 34).

فالتكوين المهني في " اللغة الفرنسية ""formation professionnelle" تعني عملية تعلم سلسة من السلوك المبرمج أو بمعنى آخر عملية تعلم مجموعة متتابعة من التصرفات المحددة مسبقا (رمضان 2006، 183)

كما يعرف أيضا:

هو مجموع "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 (ياسمينة و حورية 2017، 507)

أما حمداوي فيرى 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 المنظومة ومن تحقيق أهداف الفعالية فيها". (وسيلة 2004، 99)

كما أن التكوين المهني "يعرف بأنه حجر الزاوية في أي تنمية تهدف إلى تحقيق ما يسمى بالتنمية كما أن استيعاب الأيدي العاملة، ووضع سياسة متكاملة في هذا السياق يتطلب بالضرورة وضع خرائط للتكوين ينشر فيها كل احتياجات الاقتصاد الوطني من مختلف المهارات " (واخرون 2001، 11)

أما صالح حسن الداهري "فيعرفه بأنه عملية صادقة تساعد على خلق عمال وأفراد أكفاء على مستوى عال من المهارة الذي ينعكس بدوره على ميادين العمل والإنتاج وبتطور العالم الاقتصادي يحتاج العمال إلى تدريب متواصل للتعرف على أنواع المهارات المختلفة كل في صعيد عمله، وكذلك التكوين المهني يشمل مساعدة العمال على التكيف المهني المتواصل مع عالم مهني متطور ومتغير وفتح مراكز التكوين المهني والتي تعطي الأفراد مهارات خاصة تؤهلهم إلى سوق العمل " (صالح 2004، 34)

التكوين المهني عند "طارق كمال": هو عملية تهدف إلى إتقان الصانع لعمله، وتكيفه مع ظروف البيئة وذلك عن طريق التعليم والتعلم. (كمال 2007، 61)

وبذلك فالتكوين المهني يعتبر نوعا من التعليم يكتسب من خلاله الفرد:

- ☒ اكتساب مختلف المعارف والمهارات والسلوكات.
- ☒ إتقان العمل.

وأيضا تعرف "Mialaret" التكوين المهني "عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتائج هذه العمليات" (لحسن و محمد 1998، 9)

أما الدكتور أحمد صقر عاشور فيرى أن التكوين يهدف إلى توفير فرص اكتساب الفرد خبرات تزيد من قدرته على أداء عمله، ونشاط التكوين بهذا المعنى ينبع من الحاجة إلى رفع مستوى الأداء من خلال تنمية قدرات الفرد، وذلك بتوفير فرص تعلم الفرد للمهارات والمعلومات التي يتطلبها الأداء الفعال (عاشور 1998، 9)

ويعرفه"Morineau Menger" "بأن التكوين يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف وإلى توضيح المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف المختلفة بقدر المكان" (لحسن و محمد 1998، 9)

كما يعرف التكوين المهني على أنه "مجموعة' من الإجراءات التي تهدف إلى إعداد الفرد للعمل سواء كأجراز أو مستقلين كما تعلق في ذات الوقت بالإعداد للأعمال المهنية العامة وباكتساب خبرات خاصة وهو يضم من ناحية ثلاثة إجراءات التي توفق القوة العاملة للتغيرات التي تحدث في الاقتصاد والمجتمع، كل هذا من أجل المقاومة الإيجابية للبطالة" (محمد 2013، 78)

-كما يعرف صلاح الدين عبد الباقي التكوين المهني "هو نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات الفرد في أداء عمله" (عبد الباقي صلاح الدين، 2000، ص 262).

من خلال هذه التعاريف نرى أن التكوين المهني عملية تدريبية هادفة وفعالة تهدف إلى إعداد قوى عاملة مؤهلة ومدربة ذات قدرات ومكتسبات وكذا مهارات وكفاءات عالية من أجل أداء فعال.

كما يعرف التكوين على أنه عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية وذلك لاكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان وتحصيل المعلومات التي تنقصه، والاتجاهات الصالحة للعمل والإدارة والأنماط السلوكية والمهارات الملائمة والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى كفاءته في الأداء وزيادة إنتاجيته، بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل وظهور فعاليته مع السرعة والاقتصاد في التكلفة، وكذلك في الجهود المبذولة وفي الوقت المستغرق (برعي 1993، 36)

كما يعرفه علي السلمي: على أنه محاولة لتغيير سلوك الأفراد بجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء العمل، بشكل يختلف بعد التدريب عما كانوا يتبعونه قبل التدريب (السلمي 1985، 6)

أيضا يعرف التكوين المهني على أنه "عملية التأثير في السلوكيات الإنمائية الفردية المطبقة للحصول على مهارات محددة ومرتبطة بالعمل، أو هو جهد منظم ومخطط لتزويد الأفراد المتدربين بمعارف معينة جديدة، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم وتغيير سلوكهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي بناء. (النجار 2003، 95)

من خلال هذه التعاريف نلاحظ أن التكوين المهني ليس مجرد اكتساب المهارات والكفاءات الجديدة فقط بل يهتم بالجانب السلوكي للإنسان من تأثير وتعديل والتغير الإيجابي للسلوك لإكسابه عادات اجتماعية واتجاهات نفسية من أجل العمل باطمئنان واستقرار.

كما يعرف"Boterty": أنه عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية الوظيفية أو المهنية هدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفاءته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل (قريشي 1998، 25)

ويشترك هذا التعريف مع التعاريف السابقة: حيث أن التكوين عملية تنمي المعارف والمهارات والكفاءات لتتجسد على الجانب السلوكي من أجل التغير والتعديل الإيجابي.

كما يعرفه محمد الأمين بوعزة على أنه مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى إعداد الأفراد للعمل، سواء كأجراء أو مستقلين، كما يتعلق في ذات الوقت بالإعداد للأعمال المهنية العامة، وباكتساب خبرات خاصة ويضع من ناحية ثلاث إجراءات التي توفق القوة العاملة للتغيرات التي تحدث في الاقتصاد والمجتمع ككل، هذا من أجل المقاومة الإيجابية للبطالة. (بوعزة 2013، 78)

كما عرف التكوين المهني على أنه نشاط مخطط يهدف إلى تغيير الفرد والجماعات وإحداث نوع من التجديد في المعلومات والخبرات والمهارات والمؤهلات وطرق العمل، مما يجعل الفرد أو الجماعة يؤدي العمل بطريقة عالية وكفاءات ومهارة (جرو 2014/2015، 21)

وحدده فرج عبد القادر طه "تعليم منتظم محدد ومبرمج لإكساب المكون عادات ومهارات وقدرات على أداء مكين أو رفع كفاءته (طه 2001، 343)

في حين إدوارد جورج القوزي " G.E.Gozi" تعريفا للتكوين المهني بأنه يشمل كل أشكال التحضيرات والتعديلات لعمل مهني، ويتمثل ذلك في تنمية المعارف ونقل القيم الأخلاقية أو المعارف المهنية المتعلقة بهذه المهنة (سلاطنية، التكوين المهني كرهان مستقبلي، الباحث الاجتماعي، العدد الثاني، قسم علم الاجتماع 1999)

كما يعرف التكوين المهني أيضا على أنه " العملية المنظمة التي يتم من خلالها تغيير سلوكيات ومشاعر العاملين من أجل زيادة وتحسين فعالية أدائهم " (الموسوي 2006، 189)

ومن خلال ما تم التطرق إليه يمكن تعريف التكوين المهني على أنه: برنامج مخطط وهادف يسعى إلى تنمية مختلف المهارات والمعارف وكذا السلوكيات التي يحصل عليها المتعلم أو المتكون حول مهنة أو حرفة معينة من خلال دروس نظرية وأعمال تطبيقية لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف تتطابق مع سوق العمل.

ثالثا: أهمية التكوين المهني

يلعب التكوين المهني دورا فعالا في جميع المجالات التي ترتبط بحياة الفرد المهنية ويبرز دوره من الناحية النفسية والاجتماعية في مساعدة الفرد عل الشعور بالرضا عن عمله ورفع الروح المعنوية لديه، كما تعد وظيفة في المنظمات الاقتصادية الحديثة من أهم مقومات التنمية التي تعتمدها هذه الأخيرة في بناء جهاز قادر في الحاضر والمستقبل على مواجهة الصعوبات والتحديات الإنسانية وترجع أهمية التكوين إلى المزايا العديدة التي تحصل عليها من ورائه ويكتسب التكوين أهمية بالغة في الإدارة المعاصرة، استجابة لمختلف المتغيرات وتكمن أهمية التكوين وتتجسد كالتالي:

بالنسبة للأفراد العاملين:

- ☒ يساعد الأفراد في اتخاذ القرارات الأحسن، كما يزيد من قابليتهم ومهارتهم في حل المشاكل التي تواجههم في بيئة العمل.
- ☒ يحسن التدريب الأفراد العاملين، ويظهر سلوكيات تتناسب وطبيعة الأعمال التي يؤديها والعلاقات التي تتطلبها هذه الأعمال.

- ☒ يقلل من أخطاء العاملين وحوادث العمل، كما يساعد في تقليل القلق الناجم عن عدم المعرفة بالعمل، أو قلة المهارات التي ينجم عنها ضعف الأداء.
- ☒ يزود التدريب الأفراد العاملين بالمعلومات التي تعمل على تحسين مهارات القيادة والاتصالات والاتجاهات، ويقوي تماسكهم داخل المنظمة.
- ☒ يزود التدريب الأفراد العاملين بمهارات ومعارف قد لا تكون موجودة لديهم، حيث تمكنهم من أداء واجبات عملهم بالكفاءة المطلوبة.
- ☒ يطور وينمي العوامل الدافعية للأداء، ويفر الفرصة أمام الأفراد للتطور والتميز والترقية في العمل (الطائي و الحسن 2007، 274)

أهمية التكوين بالنسبة للمنظمة:

هناك جملة من الأهمية ترقى بها المنظمة بعد تكوينها للفرد وللعنصر البشري العامل بها التي يمكن حصرها فيما يلي:

- ☒ إزالة أو معالجة نقاط ضعف الأداء سواء كان ذلك بالأداء الحالي أو المستقبلي المتوقع عن طريق فعالية معالجة نقاط الضعف للأداء يمكن تحسين نوعيته مما ينعكس بنتائج إيجابية على مستوى الإنتاجية الكلية للمنظمة ويساهم في تطويرها واستمرارها كما أصبح يقينا بأن التكوين لا يمكن أن تتجاوز عوائده (الهيدي 2007، 203)
- ☒ أيضا تكمن أهميته بالنسبة للمؤسسة في: زيادة الإنتاجية والأداء المؤسسي ورفعه وتعريف الأفراد بما هو مطلوب منهم لتحقيق أهداف المؤسسة.
- ☒ المساعدة في ربط أهداف العاملين بأهداف المؤسسة وخلق اتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحم المؤسسة.
- ☒ المساعدة في انفتاح المؤسسة على المجتمع الخارجي وتوضيح السياسة العامة للمؤسسة.
- ☒ تطوير أساليب القيادة وتجديد المعلومات وزيادة فاعلية الاتصالات والاستشارات الداخلية. (ربابعية 2003، 56)
- ☒ كما تتجلى أهمية التدريب بالنسبة للمنظمة أيضا: زيادة الإنتاجية وتحسين الأداء التنظيمي من خلال ما يتبعه التدريب من وضوح في الأهداف وفي طرائق وإجراءات العمل وكذا تعريف العاملين بما هو مطلوب منهم وتطوير مهاراتهم لتحقيق الأهداف التنظيمية.

- ☒ كل المنظمات الحديثة تحرص على مواكبة كل تغيير في المجالات التكنولوجية والإدارية، توسم بالاهتمام والتركيز على التدريب إذ أنه بدون قوة بشرية مطورة وقادرة على استيعاب التغيير ومواكبته لن تستطيع تحقيق أهدافها.
- ☒ يؤدي التدريب إلى الانتقاء بمستوى الإنتاج كميا ونوعيا من خلال تلافي الأخطاء ما يؤدي إلى خفض التكاليف بسبب انخفاض نسبة الفاقد.
- ☒ يساهم التدريب في تجسيد الربط بين أهداف الأفراد العاملين وأهداف المنظمة.
- ☒ يساهم في خلق اتجاهات إيجابية داخلية نحو المؤسسة.
- ☒ يساهم في انفتاح المنظمة على المجتمع الخارجي وذلك بهدف تطوير برامجها وإمكانياتها التنافسية (حمودة 2000، 54)

ومن هنا نلاحظ أن أهمية التكوين ودوره تتجلى في تطوير المجتمع والنهوض به وتوفير احتياجات الوطن من العاملين والفنيين وتسخير إمكانيات الأفراد في خدمة الوطن بزيادة الإنتاج كما وكيفا من خلال اكتساب التكوين أهمية بالغة في الإدارة المعاصرة، استجابة لمختلف المتغيرات في بيئة المنظمة الداخلية والخارجية.

وبشكل عام تكمن أهمية التكوين المهني (التدريب) في:

- ☒ زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي من خلال الوضوح في الأهداف، وطرق انسياب العمل وتعريف العاملين بما هو مطلوب منهم، وتطوير المهارات لديهم لتحقيق الأهداف التنظيمية المطلوبة ويساهم في ربط أهداف الأفراد العاملين بأهداف المنظمة.
- ☒ يساهم في خلق اتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحو المنظمة ويساهم في انفتاح المنظمة على المجتمع الخارجي، وذلك بهدف تطوير برامجها وامكانياتها وتحديد المعلومات التي تحتاجها لصياغة أهدافها وتنفيذ سياستها.
- ☒ يؤدي إلى توضيح السياسات العامة للمنظمة وتطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية وبناء قاعدة فعالة للاتصالات الداخلية (مصطفى 2004، 12)
- ☒ كما يعتبر التدريب وسيلة تساعد العامل على تحقيق بعض أهدافه كالحوافز والترقية في العمل.
- ☒ يؤدي التدريب إلى ترشيد القرارات الإدارية وتطوير أساليب وأسس ومهارات القيادة الإدارية.
- ☒ يساعد في تجديد المعلومات وتحديثها بما يتوافق مع المتغيرات البيئية المختلفة.

- ☒ يساهم في بناء قاعدة فعالة في مجال الاتصالات والاستشارات الداخلية وبذلك يؤدي إلى تطوير أساليب التفاعل بين الأفراد العاملين وبين الإدارة (عباس 2003، 158) أهميته في تطوير العلاقات الإنسانية:
- ☒ تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.
- ☒ تطوير إمكانيات الأفراد لقبول التكيف مع المتغيرات الحاصلة.
- ☒ توثيق العلاقة بين الإدارة والأفراد العاملين بها.
- ☒ يساهم في تنمية وتطوير عملية التوجه الذاتي لخدمة المؤسسة.
- ☒ المساهمة في تحسين علاقة الاتصال بين الموظفين فيما بينهم وبين الموظفين والرؤساء (حمزاوي محمد سعيد، 2004، ص 104).

وبصفة عامة تتجسد أهمية التكوين فيما يلي:

- ☒ رفع الروح المعنوية والرضا عن الأداء وتحسين العلاقات الإنسانية.
- ☒ تقليل الأخطاء والانحرافات واحتمالات التعرض للعقوبات التأديبية.
- ☒ تحديث المعلومات وإثراء المعارف ذات العلاقة بالوظائف الحالية والمستقبلية.
- ☒ زيادة الفهم للقوانين والنظم واللوائح المنظمة للعمل والعلاقات.
- ☒ إثراء الخبرات والتجارب وتبادلها والتعرف على المستجدات الفكرية والعملية ذات العلاقة بمجال العمل.
- ☒ التخفيض من الصراعات والنزاعات والضغوط النفسية الناجمة عن نقص الكفاءة.
- ☒ غرس القيم الإيجابية وأخلاقيات الوظيفة العامة واجتناب العادات السلبية (عامر خضير الكبيسي، 2010، ص 19).

وبالتالي نستنتج أن نجاح أي مؤسسة من المؤسسات بصفة خاصة وحتى المجتمع بصفة عامة مرتبط بالضرورة بتكوين الأفراد فالتكوين يعتبر وسيلة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وحتى النفسية وكذا التأمين ضد البطالة وملائمة الفرد لطبيعة عمله باكتساب المهارة لتأدية الكثير من الواجبات التكنولوجية المعقدة والدقيقة.

رابعا: أهداف التكوين المهني

لا شك أن الخطوة الأولى التي يجب التفكير فيها عند إعداد أي برنامج تكويني أو تدريبي هو تحديد أهدافه بدقة ووضوح، وهذا يتطلب التخطيط له في ضوء الأهداف التي تسعى إلى إحداث تعديلات في سلوك الفرد من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات بدرجة عالية في تحسي الأداء وزيادة الإنتاجية، ولعملية التدريب أهداف منها:

تنمية المعارف: وتركز على تنمية معارف المتدربين ومعلوماتهم وتكريسها لخدمة أهداف المنظمة، أي الارتقاء بمعارف العاملين ومعلوماتهم وفقا للمستجدات التي يجب بها إتقان العمل، وما يتبع ذلك من معرفة للنظم والتعليمات وأساليب وإجراءات العمل (عقلة محمد المبيصين، أسامة محمد جرادات، 2001، ص 17).

تنمية مهارات الأفراد: ويقصد بها المهارات والاستعدادات اللازمة لأداء العمل وذلك بجمع كل أنواع المهارات من مهارات فكرية، وأخرى عملية، ومهارات سلوكية، هذه الأخيرة تعنى خصوصا بالجانب الإنساني عند التفاعل والتعامل مع الآخرين، أي أن التدريب يساهم في تنمية مهارات الاتصال مع الغير وبناء علاقات إيجابية في خدمة النشاط والمؤسسة ككل، بالإضافة إلى تطوير القدرة على الاتصال بالمتعاملين الأساسيين للمؤسسة كالزبائن.

- ☒ كما يساعد التدريب على تحسين مستوى أداء الفرد مما يؤدي إلى رفع الكفاءة والإنتاجية.
- ☒ يعمل التدريب على تنمية معرفة أفراد التنظيم.
- ☒ يحاول التدريب تغيير سلوك الأفراد لسد الثغرة بين الأداء الفعلي ومستوى الأداء المرجو تحقيقه. (Johnson R, 1976, p 2).

كما يمكن تقسيم أهداف التدريب المهني إلى أهداف عامة وأهداف خاصة كما يلي:

الأهداف العامة للتدريب المهني:

- ☒ تلبية حاجة المجتمع من العمال المتدربين: تعد تلبية حاجة المجتمع بمعناها الواسع من العمالة الماهرة هو الهدف الأول لبرامج التعليم والتدريب المهني وعلى مدى العصور يمكن لبرامج التدريب والتعليم المهني تلبية تلك الحاجة.

- زيادة خيارات الفرد في مهن الحياة: فالأفراد الذين لديهم خيارات متعددة يمكنهم اختيار مهنتهم من ضمن عدد كبير من المهن، وبعكسهم الأفراد محدودي الخيارات، إذ قد يجبروا على القبول بأي فرصة عمل تتوافر صدفة، لأنهم لا يملكون مهارات تذكر، لهذا يهدف التدريب المهني إلى تعدد وتنوع الخيارات التدريبية للأفراد الذين لا يملكون مهارات مهنية (عطوان، 2001، ص 15).

كما يمكن أن تتفرع الأهداف العامة للتكوين المهني إلى:

1- الأهداف الإدارية: ويعني هذا النوع من الأهداف خدمة الإدارة بكافة مستوياتها بحيث تعمل بكفاءة أعلى، وفيما يلي الأهداف الإدارية التي يجب أن يحققها أي برنامج تكويني بصفة عامة:

أ- تخفيف العبء على المشرفين: لأن المشرف يحتاج إلى وقت أقل في تصحيح أخطاء العاملين الذين تم تدريبهم أو تكوينهم مقارنة مع المكونين كما أنه لا يحتاج إلى الملاحظة الدائمة إلى هؤلاء العاملين المكونين وذلك ثقة في قدراتهم التي اكتسبوها عن طريق التكوين.

ب- تحقيق المرونة والاستقرار ويقصد به قدرة التنظيم على توفير المهارات اللازمة لشغل الوظائف.

2- الأهداف الفنية: يتعلق هذا النوع من الأهداف بكافة النواحي الفنية للمؤسسة لضمان سلامتها سواء كان ذلك بالنسبة للمعدات التي تستخدمها أو بالنسبة للأفراد العاملين فيها أو بالنسبة للمنتج (عاطف محمد علي، 1996، ص 282).

3- الأهداف الاقتصادية والاجتماعية: إن تحقيق هذه الأهداف يؤدي للنهوض بالنواحي الاقتصادية بالمؤسسة وكذلك عن طريق القدرات الاقتصادية وتعظيم الربح بالمؤسسة وضمان البقاء في السوق وكذلك النهوض بالمستوى الاجتماعي للعاملين بما ينتجه التكوين من فرص أفضل للكسب أمام العاملين (صلاح الشتواني، 1987، ص 139).

الأهداف الخاصة للتكوين المهني:

- تدعيم روح الاتصال داخل الجماعة ويقوم بإعطاء الاهتمام المعلومات التي يتم نقلها.
- يجعل العامل المكون أكثر رضا من العامل غير المكون.
- يساعد على انخفاض التوتر النفسي المصاحب لأداء العمل.
- أن العامل الذي يتلقى تكوينا فهذا سيجعله ملما بالمهارات والتقنيات التي تزوده بإحساس بالأمن والأهمية داخل المنظمة.

- ☒ يؤدي بالعامل إلى اكتساب الثقة بالنفس مما يؤهله إلى القيام بالأعمال دون الاعتماد على الغير، وهذا نتيجة للمعلومات والخبرات التي تحصل عليها دون الاعتماد على الغير (السعيد مبروك إبراهيم، 2012، ص 23).
- ☒ كما يقوم التدريب أو التكوين بترغيب الفرد في عمله باعتبار أن زيادة إنتاجه مرهون برغبته في أداء العمل.
- ☒ توفير الدافع الذاتي لدى الفرد لزيادة كفاءة وتحين إنتاجه من خلال توعيته بأهداف المنظمة وسياستها وأهمية عمله ومدى مساهمته لتحقيق تلك الأهداف.
- ☒ زيادة مهارات وقدرات العامل وتسليحه بمقومات تؤهله للترقية لمناصب وظيفية أعلى من منصبه الحالي.
- ☒ خفض معدل الدورات في العمل وتقليل حوادث العمل التي غالبا ما تحدث في المشروع نتيجة نقص كفاءة الأفراد وانخفاض قدراتهم الفنية (محمد سعيد سلطان، 1984، ص ص181 – 182).

أيضا كما يرى خالد طه أحمد: أن التدريب المهني يحقق مجموعة من القيم والمواقف والاتجاهات التالية لدى المتدربين:

- ☒ فلسفة التربية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- ☒ شرف المهن التي يمارسها المعلم وقدسيتها.
- ☒ الحاجة إلى تحديد المعرفة والمهارة واستقرار النمو المهني.
- ☒ التفكير الموضوعي السليم.
- ☒ العلاقات الإنسانية والديمقراطية على مختلف المستويات.
- ☒ الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم (خالد طه أحمد، 2005، ص ص198 – 199).

كما نجد أن الباحث محمد عبد الوهاب قد قسم أهداف التدريب إلى عدة أنواع منها أهداف يومية معتادة تشتق من الواجبات الرئيسية للوظائف اليومية وتشمل تدريب العاملين الجدد وتدريب المشرفين على تطبيق أساليب عمل جديدة وإعداد البرامج التنسيقية، وأهداف لحل المشكلات التي تحدث في العمل، تساعد الأفراد والمؤسسات على الاستمرارية في العمل والتغلب على الصعوبات، وأهداف ابتكاريه تتعلق بالتطوير والاكتشاف والتجديد ويقوم التدريب هنا بمساعدة المتدربين إلى وصول أفكار جديدة أكثر فعالية لتحقيق

التميز للمؤسسة بالإضافة إلى أهداف شخصية تتعلق بتطوير الذات فالتدريب هنا يقوم على مساعدة الأفراد على وضع أهداف لأنفسهم يتم من خلالها تحقيق مصالح العمل (مدحت محمد أبو النصر، 2009، ص 30).

كما تذكر الدكتورة غربي صباح مجموعة من الأهداف نذكر منها:

- ☒ تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتدربين وقدراتهم البحثية من خلال بحوث العمل أو المشاغل والدورات التدريبية.
- ☒ إيجاد هدف ثاني مؤهل يمكن الاعتماد عليه في تفويض السلطة وتحقيق لا مركزية الأداء، وفي الحلول محل القيادة التي تتقاعد أو تنتقل لمواقع أخرى.
- ☒ الإسهام في إعادة التوازن النوعي والعددي لهيكل العمالة، فإذا حدث فائض في العمالة في تخصص أو قطاع معين، يمكن من خلال التدريب التحويلي تأهيلهم لتخصص أو تخصصات أخرى حيث يسد بهم العجز فيها.
- ☒ الاستفادة من خبرات ومعارف ومهارات المصادر البشرية في تطوير وتنمية معارف ومهارات العاملين في الميدان التربوي.
- ☒ تعريف المتدربين بأدوارهم المختلفة وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من أداء تلك الأدوار بفاعلية وكفاءة.
- ☒ إتاحة الفرص أمام المتدربين لتفهم العلاقة الوثيقة بين النظرية والتطبيق في التربية والتعليم (غربي صباح، 2019، ص 116).

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن التكوين المهني أصبح حاليا يهدف إلى التركيز على يد عاملة ذات مستوى عالي من خلال تنمية قدرات وخبرات الفرد مما يساعده على انخفاض مستوى التوتر المصاحب لأداء العمل وكذا اتخاذ القرار الأحسن في حل المشكلات التي تواجههم في محيط العمل بالإضافة إلى تنمية الرغبة والدافع للعمل وهذا ككل من الماحية الخاصة حماية الأفراد الغير الراشدين من الاستغلال وإبعاد التلاميذ أو الطلبة الذين لا يدرسون عن التسكع في الشوارع ومضيعة الوقت.

كما لا ننسى الأهداف العامة للتكوين المهني التي تسعى المنظمة لتحقيقها باعتبار أن التدريب أهم الوسائل التي تؤدي إلى رفع مستوى إنتاجية المنظمة من خلال تحسين جودة المنتوج النهائي وتحقيق الميزة

التنافسية في المنظمة، بالإضافة إلى الاستقرار في بيئة العمل وتحسين المنتوج حتى دون توفر عملية الرقابة أو الإشراف المباشر.

خامسا: أنواع التكوين المهني

إن التكوين يتخذ صورا وأنواعا مختلفة تتباين في الأسلوب والهدف حسب المرافق التكوينية المحددة، وفيما يلي مختلف أنواع التكوين المتداولة والمعمول بها نجد:

1-التكوين من حيث الزمان:

أ-التكوين قبل الخدمة (Pre-service Training):

فهو تكوين يتم قبل أن يتولى العامل المهنة التي أوكلت إليه، فالعامل الجديد الذي سيعين في إحدى المهن يستحسن تكوينه على أداء هذا العمل قبل أن يستلم مهامه، ويوجه هذا النوع من التكوين للمبتدئين في سوق العمل (عبد الهادي جوهري، 1998، ص 183).

هذا النوع من التكوين يزود العامل بمعلومات مفصلة عن العمل وأهدافه وعن علاقته بالأعمال الأخرى ويهيئ الموظفين الجدد في تكوينهم ويساعد في خلق توجه نفسي مقبول عن المشروع أو الوظيفة.

ب-التكوين أثناء الخدمة (On the job training):

وهو التكوين الموجه لتزويد العمال بمعلومات ومهارات أكثر في نفس العمل الذي يزاولونه حتى يظل العامل على اتصال دائم بالتطورات والتحديات التي تشمل عمله ويخص هذا النوع العمال المباشرين للعملة الإنتاجية ويسمى بالتكوين المستمر (سلاطنية بلقاسم، 1996، ص 35 – 36).

هذا النوع من التكوين له إيجابيات منها أن التعقد الحالي للآلات يستوجب أن يتلقى العامل تكوينا مباشرا على الآلة نفسها ومن المشرف عليه ومن سلبياته أنه لا يضمن تكوينا فعالا ما لم يكن المشرف مكونا ماهرا ونموذجا يقتدى به.

ج-التكوين بعد الخدمة (Training after service):

ويهدف إلى تزويد الفرد بالمعلومات والمهارات التي يحتاج إليها لممارسة وظيفة، وقد يتخذ شكل التكوين لرفع المستوى أو التكوين التنشيطي إذ يمضي الفرد فترة من الدراسة تليها فترة من التطبيق العملي

في مكان العمل الذي يزاوله ثم يعود للدراسة فترة أخرى، وقد يتخذ شكل إعادة التكوين الذي يهدف إلى إكساب الفرد معلومات ومهارات لازمة لأداء واجبات ومسؤوليات وظيفية تختلف عن الواجبات والمسؤوليات التي يقوم بها وسبق له التدريب عليها (نادر أبو شيخة، 2000، ص 266).

2-التكوين من حيث المكان:

أ-**التكوين في موقع العمل:** تتبناه المؤسسات لقربه من إدارة العمل والمشرفين عليه ولانخفاض التكلفة، ومن أشكال هذا التكوين الدوران الوظيفي وظائف مختلفة ومن خصائصه:

- ☒ لا يتم التدريب في مدرسة أو مركز تدريبي.
- ☒ يعمل المكون والمتكون في بيئة العمل العادية.
- ☒ يعمل المتكون في ظروف مماثلة لتلك التي سيواجهها أثناء العمل.
- ☒ يتولى المكون تصحيح أخطاء المتكون كي يرفع مهاراته.
- ☒ لا يحتاج إلى أدوات ومعدات خاصة، ويتيح المجال للمتكون للعمل في الوظيفة التي يشغلها (أمينة فارس، هيفاء راتب، 2000، ص 171).

ب-التكوين في الأماكن الخاصة: التكوين في أماكن خاصة يتم في أماكن مخصصة ويعتبر مكلفا ويحتاج إلى إمكانيات عالية لذا فإن المؤسسة والمصانع التي تقوم بإجرائه هي شركات ومؤسسات كبرى وهو الأكثر فعالية وتأثيرا من الأنواع الأخرى، كما أنه لا يعطل المصانع أثناء عملية التكوين كما أن المكونين والمدربين لعملة التكوين التدريب من مكان العمل (طارق كمال، 2007، ص 65).

ج-التكوين الذي يجمع بين النوعين أو التكوين المزدوج: بمعنى داخل وخارج موقع العمل وهو الذي يقوم على أساس تزويد الأفراد بالمعرفة النظرية والعلمية لفترة معنية، يلقب ذلك تدريب على العمل نفسه في إحدى الشركات وعلى ذلك فإن هذه الطريقة تجمع بين التدريب خارج العمل وأثناء العمل (جمال الدين محمد المرسي، 2003، ص 356).

بمعنى أن هذا التكوين هو تكوين ثنائي ينقسم إلى قسمين أساسيين هما التكوين النظري والذي يتم في الأماكن الخاصة، والتكوين العملي الذي يتم في المصانع أو الشركات وهذا النوع يحتاج إلى مهارات عالية من العمال.

3- التكوين من حيث الهدف:

أ-**التدريب لتجديد المعلومات:** حيث أدت التطورات المتلاحقة في المجتمع بصفة خاصة منها ما يتعلق بتصميم برامج الرعاية الاجتماعية والآثار الناجمة عنها إلى أن أصبحت المعلومات والمعارف تحتاج إلى تجديد حتى يتمكن الأخصائي الاجتماعي أن يمارس عمله بكفاءة وفعالية ومن هنا تبرز أهمية التدريب لتجديد المعلومات ليكون الفرد ملما دائما بما هو جديد في مجال عمله (أحمد ماهر، 2003، ص 325).

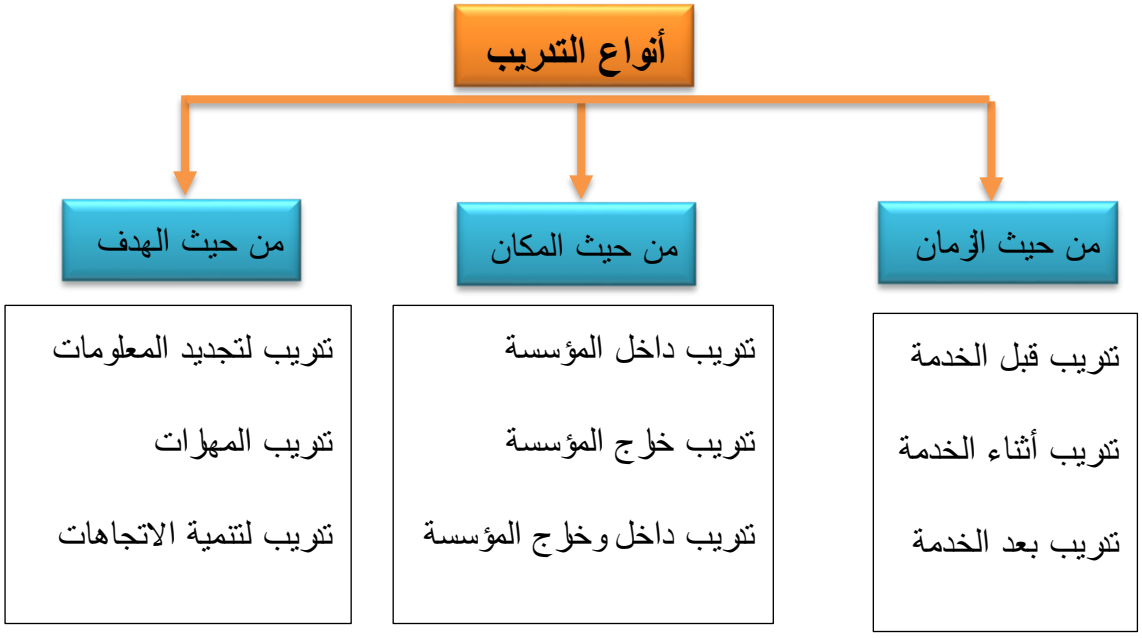
ب-**التكوين الحركي أو السلوكي:** هذا التكوين يعتمد على تعلم كيفية تشغيل الآلات وبالتالي اكتساب مهارات في هذا المجال أي من أجل اكتساب المهارات الحركية مثل: كيفية تشغيل الآلات المختلفة في المؤسسة.

فالاستعمال المكثف للآلات يؤدي بالنتيجة إلى ضرورة اكتساب العامل كفاءات متعددة كي يتكيف مع متطلبات سوق العمل، هذا الأخير الذي يتغير باستمرار وسرعة كبيرة (طارق كمال، 2007، ص 62).

ج-**تدريب المهارات:** ويعني هذا النوع من التدريب زيادة قدرة المتربين على أداء أعمال معينة ورفع كفاءتهم في أداء هذه الأعمال ويستفاد من هذا الأخير في تنمية مهارات الأخصائيين الاجتماعيين الجدد خلال إعطائهم قدرا من المهارات الإدارية والإشرافية التي تساعدهم على قيادة الأفراد الآخرين الذين يشرفون عليهم (رشاد أحمد عبد اللطيف، 2000، ص 132).

وبهذا يمكن أن يتجسد أهم أنواع التدريب أو التكوين في:

الشكل رقم:5: يوضح انواع التدريب المهني.



المصدر: (بلقاسم سلاطنية، 1998، ص 36).

وهناك أنواع أخرى من التدريب يمكن أن نذكر منها:

4- التكوين من حيث الوسائل:

أ-**التكوين عن طريق ما يسمى باختيار**: كالمحاضرات والنشرات المطبوعة مثلا: يختار المتعلم وتقدم له المعلومات اللازمة حتى يتسنى له تعلمها وتطبيقها وبالتالي إمكانية اكتساب مهارات وخبرات (محمد عبد الفتاح دويدار، 1997، ص 210).

ب-**التكوين عن طريق الأداء الفعلي للعمل:** فالأداء هو إنجاز هدف أو أهداف المؤسسة، فمن الطبيعي أن يتعاون الأداء بين الأفراد، فالفرد الذي استلمه وطبقه لأول مرة قد يأتي أداؤه ضعيفا في المراحل الأولى من الإنجاز وهذا ليس عيبا، ولكن العيب أن لا يركز هذا الفرد على تحسين أدائه سواء بدافع منه أو على طلب أوامر من رئيسه المباشر إذ باستطاعة هذا الأخير تقديم الأحسن وتوجيه عمله على الأداء الفعلي المقبول للعمل (جمال الدين محمد المرسي، 2003، ص359).

بالإضافة إلى التدريب بأسلوب دراسة الحالات وكذا التدريب بتمثيل الأدوار.

5- التكوين من حيث الوظائف:

أ-**التكوين المهني والفني:** يتم هذا النوع بالمهارات اليدوية والميكانيكية في الأعمال الفنية والمهنية ومن أمثلتها أعمال الكهرباء والنجارة والميكانيك والصباغة والتشغيل وغيرها وتمثل التلمذة الصناعية نوعا من التكوين الفني وفيه تقوم بعض الشركات أو نقابات العمال بإنشاء مدارس يتعلم بها العمال ويحصلون غالبا على شهادة فنية (أمين ساعاتي، 1998، ص 117).

ب-**التكوين التخصصي:** ولمثل هذا النمط من التدريب زيادة المعلومات والمعارف وتطور المهارات التخصصية في مجال محدد من الاختصاصات المعنية ولذا فإنه غالبا ما يشارك التكوين المهني في رأي بعض المتخصصين والباحثين، إلا أن هذا النوع من التكوين يرتبط ارتباطا وثيقا بمجال تخصص محدد من الأطر الوظيفية أو المهنية بغية اكتساب المهارات والمعارف التخصصية المحددة بوضوح وفق حاجات ومتطلبات المؤسسة.

هذا النوع يرتكز أساسا على ما يسمى بالتخصص، فالفرد المتكون وفقا لتخصصه مثلا: إذا كان عامل تخصصه المالية فإنه يتدرب في الشؤون المالية حتى يتسنى له اكتساب مهارات ومعارف متنوعة (خضير كاظم محمود، ياسين كاسب خرشه، 2000، ص 141).

ج-التكوين على اتخاذ القرارات: فاتخاذ القرار يعني أن يوجد في موقف معين أكثر من طريق للمواجهة وهذه الطريق تسمى بدائل، فإذا لم يكن هناك غير حل واحد يجد سلوكه حتما لم يكن يصدر قرارا وقد يكون هناك أمام متخذ القرار بإمكانية، اتخاذ القرار أو الامتناع عنه. (محمد إبراهيم حسان، محمد حسين العجمي، 2007، ص 73).

وفي هذه الحالة يكون أمام متخذ القرار بديلان لا بديلا واحدا وهو إما اتخاذ القرار أو الامتناع عنه.

كما يوجد تصنيف وفقا لفترة التدريب:

التكوين قصير الأجل: هذا النوع غالبا ما يستغرق مدة زمنية قدرها أسبوع إلى ستة أسابيع وفي ظل هذا النمط التكويني يتم عقد الدورات التكوينية والتي تكون بصورة أو بطريقة مكثفة أو مركزة، فالمكون يعمل عادة بإعطاء صورة شاملة، فالدورات التكوينية عبارة عن كل شامل ومحدد من الخطوات الهادفة لتحقيق الاستفادة الموجودة من نتائج البرنامج التكويني، ومن عيوب هذا النوع من التكوين عدم توفر الوقت الكافي للمكون أو المدرب لتغطيت الموضوع بصورة تفصيلية كما أن المتكون لا يمتلك الوقت الكافي للإلمام بالمادة التكوينية (خضير كاظم محمود، ياسين كاسب خرشه، 2000، ص 142 – 143).

التكوين طويل الأجل: هذا التكوين يكون في فترة زمنية طويلة عكس النوع الأول حيث يمتد إلى سنة أو أكثر، فمن مزاياه التي يتميز بها هذا النمط من التكوين نجد حصول المتكون على معلومات وافية وكاملة حول المادة التكوينية مما يجعلها أكبر بكثير قياسا أو مقارنة بالتكوين قصير الأجل، كما أن المكون بإمكانه أن يدخل في التفاصيل التي يرغب في أن يوصلها للمتكون وذلك لكونه يمتلك الوقت الكافي لذلك. (أمينة فارس، هيفاء راسم، 2000، ص 172).

يمكن القول أن هذا النمط رغم الفائدة الكبيرة التي يعطيها للعملية التكوينية إلا أنه لا يخلو من مجموعة من العيوب كالتكاليف الباهظة والناجمة عن العمليات التكوينية وكذا طول الفترة الزمنية.

سادسا: خطوات عملية التكوين المهني

تمر عملية التكوين بخطوات ومراحل أساسية ومترابطة، فلا يمكن القفز فوق إحداها على الأخرى ويعود ذلك إلى ارتكاز كل مرحلة على سابقتها، وتعد هذه الخاصية أهم ما يميز التكوين عن التعليم، فهو اللبنة الأساسية في تحقيق التنمية والتطوير على مستوى المؤسسة، ويتضمن التكوين عموما الأنشطة والمراحل الآتية:

1-تحديد الاحتياجات التكوينية

أ/مفهوم تحديد الاحتياجات التكوينية

يستند مفهوم تحديد الاحتياجات التكوينية إلى الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المستهدف للفرد، وهذا يعني أنه حتى نتمكن من تحديد الاحتياجات التكوينية للفرد (الموظف) لابد من معرفة مستوى أدائه الحالي وتحديد مستوى الأداء المطلوب بلوغه من الفرد.

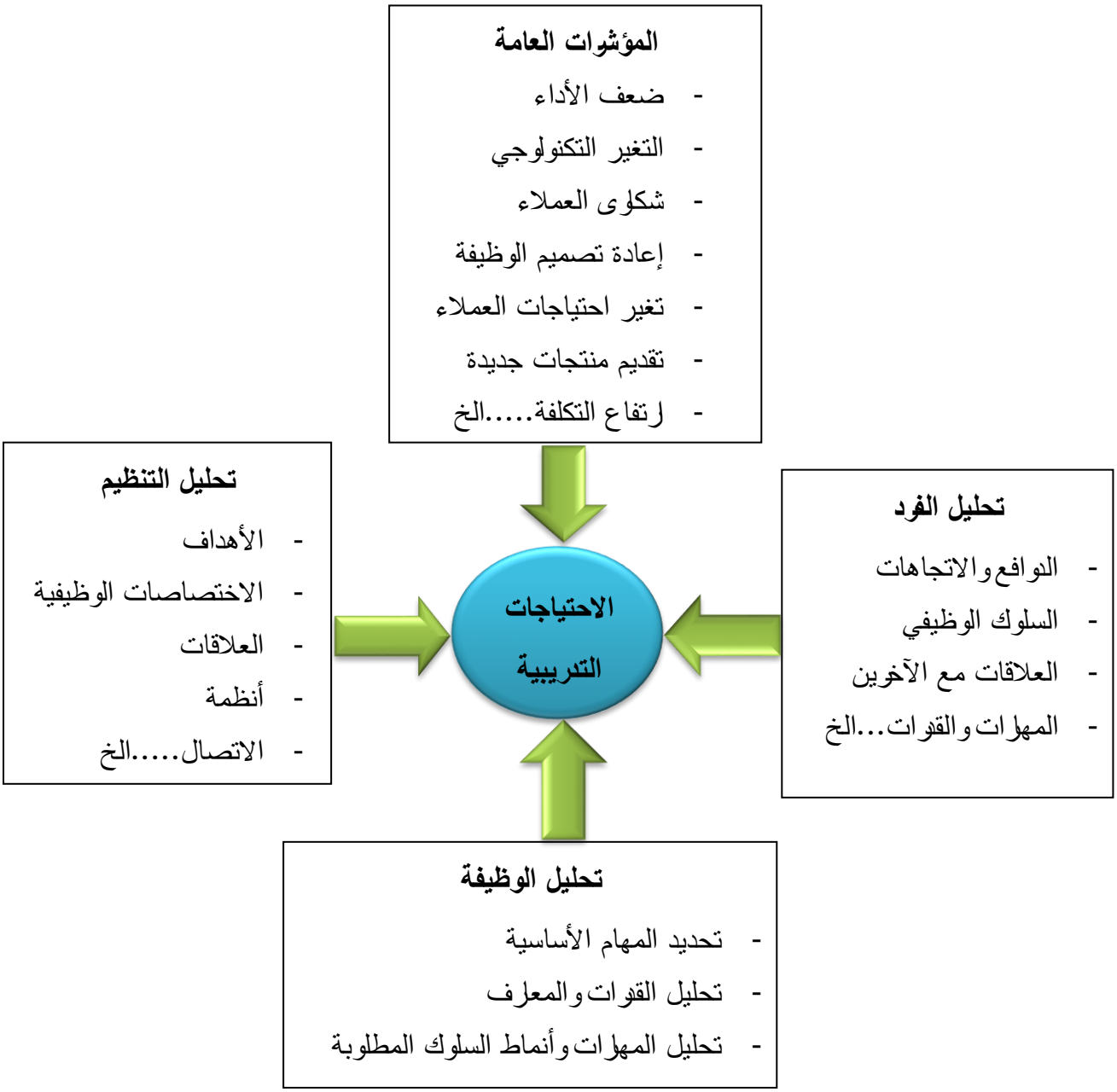
القصور في الأداء = الأداء المطلوب – الأداء الفعلي

حيث يؤكد أحد الباحثين أن فاعلية التكوين تتوقف على " :تحديد الاحتياجات التكوينية من خلال معرفة مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المطلوب وتحديد السياسات التكوينية ورسم البرامج لتحقيق هذه السياسات". (مدحت أبو نصر، 2009، ص ص80 -81)

تعرف الاحتياجات التدريبية أيضا: "جملة من التغييرات والتطورات التي من الواجب إحداثها في معلومات واتجاهات ومهارات العمال بموجب مواجهة أي موقف يمكن أن يحدث في العمل ويتطلب تحديد هذه الاحتياجات التعرف على الأفراد المطلوب تدريبهم ومعرفة مستوى ونوع التدريب المناسب لكل فرد، لأنه إذا كانت لدينا فكرة على العمال الذين هم بحاجة إلى التدريب فيكون من السهل تحديد نوع التدريب المطلوب لهم". (عادل رمضان الزيادي، 2002، ص189)

كما يتم تحديد الاحتياجات التدريبية في المؤسسة عن طريق تحديد المهارات المطلوب تطويرها أو تحديثها للعامل أو الإدارة المعنية كما يمكن تحديدها من خلال المعرفة أو تحليل المهام، تحليل المشاكل الجماعية للعمال، ظهور تقنيات تكنولوجية أو فنية جديدة الاستفسار عن أعمال معينة تخص عمل الموظف، قياس الأداء أو الانجازات وتحديد الانحرافات.

الشكل رقم6: يوضح عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.



المصدر: غربي صباح، 2020، ص 89.

فهناك ثلاث مستويات تساهم في بناء هيكل متكامل لاحتياجات التدريب كما هناك أيضا ثلاثة أنواع من الاحتياجات. المستويات الثلاثة هي:

✓ سياسات واستراتيجيات مستمرة منها على سبيل المثال: استيفاء متطلبات التدريب، وتعليم للمستجدين من الشباب، ودورات للمستويات الإدارية، والدورات الفنية المتخصصة.

- ✓ تغير الطلب نتيجة لتوجهات إستراتيجية معينة أو لمتطلبات التشغيل من أمثلة ذلك: التغيرات الثقافية، التغيرات التنظيمية والعمليات الجديدة ومستوى جودة الأداء.
- ✓ الاحتياجات الفردية أو المحلية: وهي التي يتم تحديدها من خلال عمليات تقييم الأداء منها على سبيل المثال: تكوين الفرق، واحتياجات المهارة الفردية والوعي الثقافي الشخصي.

أما الأنواع الثلاثة للاحتياجات فهي:

الاحتياجات التعليمية: وتوجه أساسا إلى المعارف والاتجاهات.

التدريب: ويوجه أساسا إلى المهارات.

التنمية: وهي المستهدفة عند توفير الخبرات الجديدة.

إضافة إلى انه يجب أن نأخذ في الاعتبار عند تحديدنا للاحتياجات التدريبية المبادئ الأساسية التالية:

- ✓ إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر أساسا لعملية التدريب، والنجاح في تحديدها يساعد على توجيه التدريب في الاتجاه السليم نوعا وكما
- ✓ إن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة متطورة تتغير تبعا لتغير الظروف الاقتصادية، والاجتماعية في المجتمع وطبقا لخطة التنمية. (غربي صباح، 2020، ص ص87 -88).

ب- طرق جمع المعلومات لفرض تحديد الاحتياجات التدريبية:

تحتل المعلومات أهمية كبيرة عند تحديد وتحليل الاحتياجات، حيث أن عملية تحديد الاحتياجات يترتب عليها تقرير نوع التكوين المطلوب، والفئة التي تحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشاكل محددة أو لتطوير أساليب العمل، كما يترتب عليها تحديد هذه البرامج وأهدافها، ومعرفة المهارات المطلوب اكتسابها.

وتتمثل طرق جمع المعلومات لأغراض تحديد الاحتياجات التكوينية فيما يلي:

1. الملاحظة الغير رسمية.
2. إجراء مناقشات مستمرة مع الأفراد والاستماع إلى مقترحاتهم.
3. النقاش مع الرؤساء الذين يعرفون مواطن ضعف مرؤوسيهم.
4. أسئلة الاستقصاء من خلال نماذج الاستمارة.
5. تسليم الشكاوى من طرف مدراء ورؤساء المصالح في المؤسسة.

6. تحليل وتقويم أداء عمل الموظفين اليومي، وذلك بمقارنة الأداء الفعلي بما هو مخطط له من الناحية الكمية، النوعية، الوقت، التكاليف والتعرف على مواطن القوة والضعف. (بوقطف محمود، 2014، ص ص38-39)

الجدول رقم 2: يوضح احتياجات التكوين للأفراد في المراحل المختلفة للحياة المهنية

مراحل الحياة المهنية	احتياجات التكوين
بداية الحياة المهنية	- تنمية طرق العمل - تنمية الأساليب التي تساعد الفرد على ابتكار - تكليف الفرد بوظائف مساعدة
منتصف الحياة المهنية	- تنمية قدرات عمل أكثر شمولية - تنمية المؤهلات لتكوين المرؤوسين - التدوير الوظيفي لتنمية تقنيات عمل جديدة - معرفة أكثر بسياسات المؤسسة
المرحلة الأخيرة في الحياة المهنية	-تكليف الفرد لتولي مناصب عمل استشارية

المصدر: عبد الفتاح بوخمخم، 2001، ص110.

ت- مؤشرات تحديد الاحتياجات التكوينية

مؤشرات الأداء التنظيمي: حيث لابد من دراسة كفاءة أداء المنظمة المتمثل بمعدلات الإنتاجية (سلعة أو خدمات) ومعدلات استغلال الإمكانيات المتاحة والتجهيزات ومؤشرات استخدام الموارد البشرية من حيث تكوين وحركة هذه الموارد.

مؤشرات أداء العاملين: إن تحليل أداء الأفراد العاملين ودراسة مكوناته تعد خطوة نحو التحقق من تحسين الأداء التنظيمي سيكون من خلال الموارد البشرية، وهذا المؤشر يتطلب أداء الأفراد العاملين ومكونات الأداء.

مؤشرات حاجة الأفراد للتكوين: تعتبر هذه الخطوة من أدق خطوات تحديد احتياجات التكوين، ففيها يتم تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى تنمية قدراتهم بالتدريب، وفي هذه الخطوة يتم قياس استعدادات الأفراد وقدراتهم الحالية في مجال القدرات المطلوبة للعمل. (بوقطف محمود، 2014، ص 43)

2- تصميم البرامج التكويني:

إن تحديد أهداف البرنامج التكويني هي الخطوة الأولى في مجال وضع وتصميم البرنامج التكويني، ويرتبط بتخطيط الاحتياجات التكوينية الذي يحدد الخصائص والقدرات المراد إكسابها للمتكونين ونوعية البرامج التكوينية المطلوب توفرها ومحتوياتها، ويمكن تصور:

الأهداف للبرامج التكوينية كالآتي:

- ✓ تنمية معلومات المتكون ومعارفه لتحسين أدائه.
- ✓ اكتساب المتكون مهارات جديدة في مجال تخصصه لتنمية قدراته العلمية أو التطبيقية بما يحقق كفاءة وفعالية الأداء.
- ✓ تطوير سلوك المتكون وإكسابه قيمًا واتجاهات جديدة نحو مسائل أو مواقف معينة.
- ✓ تزويد المتكون بمهارات معينة لتوفير القدرة على أداء أعمال مستقبلية.
- ✓ ويجب أن تتصف هذه الأهداف بما يلي:
- ✓ أن تكون أهداف تعليمية تزود المتكون بالمعلومات والمهارات والاتجاهات.
- ✓ أن تنص على نتائج يمكن قياسها وأن تبتعد عن العموميات.
- ✓ أن تكون واقعية يمكن تحقيقها.
- ✓ أن تنسجم مع سياسات المؤسسة. (عمار بن عيشي، 2006، ص86.)

تحديد أساليب التدريب:

يقتضي التدريب توفير العديد من الأساليب والطرق يعتمد عليها عند تنفيذه، ومن بين هذه الأساليب ما يلي:

أسلوب المحاضرة:

لاتزال المحاضرة من أكثر الطرق شيوعا سواء في نقل المعارف والآراء، والأفكار للآخرين أو في عرض الخبرات وتقديم وجهات النظر بشكل مباشر أو تأثير على المستمعين، وإقناعهم بفكرة معينة، وللمحاضرة شروط خمسة وهي:

الإعداد المسبق: ويهدف ذلك إلى التعرف على المستوى المعرفي للمتدربين لتحديد محتوى المحاضرة ومستواها.

التدرج: ونعني بالانتقال من السهل إلى المعقد فأكثر تعقيدا، بمعنى أن يبدأ المتدرب بما هو مألوف وينتقل إلى الحقائق والمعلومات الجديدة.

إثارة الاهتمام: ويقصد بذلك أن تتوفر لدى المدرب القدرة على إثارة تساؤلات في أثناء المحاضرة.

المتابعة: بمعنى أن يستخدم المدرب من اختبارات ما يساعده على التعرف على مدى تحقيق الأهداف المحددة ابتداء، والبحث عن المشكلات التي تحول دون ذلك، وكذلك التعرف على مدى التغير الحاصل على معلومات واهتمامات المستمعين. (بوعريوة ربيع، 2007، ص49).

أسلوب دراسة الحالات :

يتمثل هذا الأسلوب في مجموعة معلومات جمعت من الواقع عن مشكلة تواجه مؤسسة من المؤسسات يراد اتخاذ قرار بشأنها ويطلب من الحاضرين أو المشاركين مناقشة هذه البيانات

وتحديد أو تقديم اقتراحاتهم بالنسبة للمشكلة موضوع الدراسة.

ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يساعد المتكونين على حل المشاكل المختلفة، وتنمية قدراتهم على معالجة المشاكل الإدارية علاجا ناجحا وفعالا.

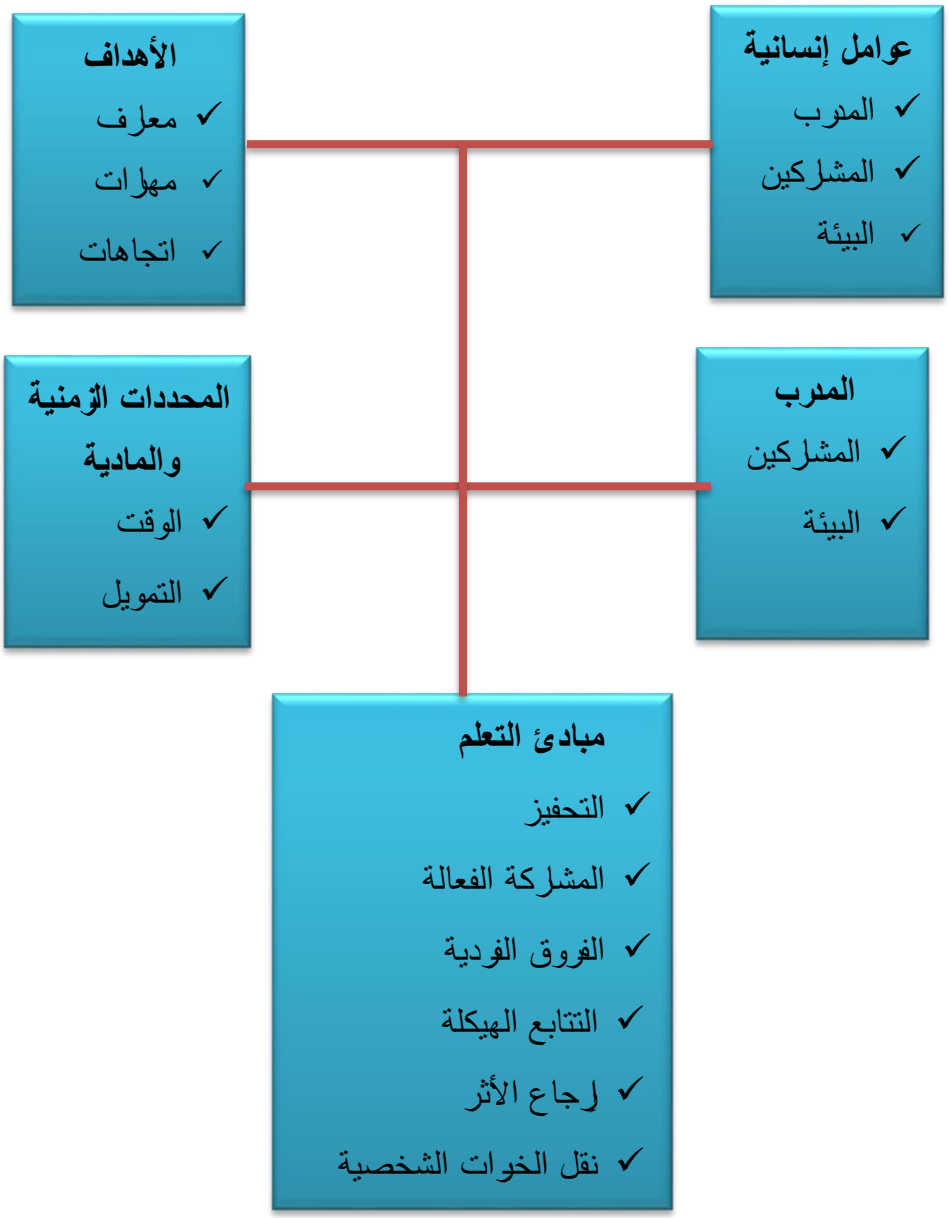
أسلوب الندوات والمناقشات:

يعتبر هذا الأسلوب تدريبا ذهنيا للأفراد، حيث يتبادلون الآراء ويناقشون الحجج ويؤيدون ويعارضون ويدافعون ويقنعون، وهم في كل ذلك يستعملون خبراتهم ويستعينون بالمعلومات التي بحوزتهم، ومن مميزات المناقشة أنها تثير الأفكار وتنشطها، وتنمي عندهم قدرة التحليل

والمقارنة، لذلك يجب أن تكون موضوعة بطريقة تحفز المتكونين على التفكير والإدلاء بالآراء والاستماع لآراء الغير. (طاهر محمود الكلالده، 2008، ص ص69-70)

وللذكر فهناك العديد من الأساليب المستخدمة في عملية التكوين، حيث يختلف استعمالها والاعتماد عليها باختلاف وتنوع الظروف والاحتياجات التكوينية للمؤسسة، وكذا فئة الموظفين المعنيين ومستوياتهم الوظيفية والمدة الزمنية المخصصة لتلك العملية بالإضافة إلى عدد المتكونين وموضوع التكوين. والشكل الآتي يوضح أهم العوامل المؤثرة في اختيار الأساليب التكوينية:

الشكل رقم7: يوضح العوامل المؤثرة على اختيار الأساليب التكوينية



المصدر: بوقطف محمود، 2014، ص52.

3-تحديد المكونين والمتكونين: وتضم هذه المرحلة:

أ-**تحديد المكون:** هو المدرب الذي يقوم بمهمة نقل المعرفة أو تعليم المهارة أو تغيير المواقف أو السلوك لفرد أو أكثر من خلال برنامج أو برامج تتسم بوجود تخطيط مسبق لها بهدف تحقيق غرض معين، ويعتبر المدرب العقل المفكر لعملية التدريب، كما يعتبر أحد العناصر أو أطراف العملية التدريبية البارزين ولهم الدور الكبير في نجاح أو فشل العملية ككل.

ويتوقف اختيار المدرب على ما يلي:

- ☒ أسلوب التكوين.
- ☒ الوسيلة المراد استخدامها.
- ☒ المادة التكوينية.
- ☒ المادة التكوينية(المحتوى).
- ☒ نوعية المتكونين.

ب-تحديد المتكونين: المتكون أو المتدرب هو العنصر المستفيد من نشاط التكوين بالمؤسسة أو خارجها، وتمثل عملية اختيار المتكون إحدى العمليات الهامة في سياسات التكوين، وهناك اعتبارات عديدة يجب مراعاتها في عملية اختيار المتدرب، نذكر منها:

- ☒ حاجة المتدرب الفعلية لحضور البرنامج التدريبي.
- ☒ رغبة واستعداد المتكون لحضور الدورة التدريبية.
- ☒ التجانس النسبي بين المتدربين في البرنامج التدريبي.
- ☒ المستوى الإداري (بالنسبة للمتدربين العاملين).
- ☒ المؤهلات العلمية للمتدربين.
- ☒ مدة الخبرة في العمل (بالنسبة للمتدربين العاملين).

عدد المشاركين في العملية التدريبية (مدحت محمد أبو النصر، 2009، ص 187)

ت-تحديد زمان ومكان التكوين وميزانيته:

تحديد زمان التكوين: تقوم المؤسسة هنا بتحديد زمان التكوين لإجراء عملية التدريب من المدة الإجمالية، ومن حيث تاريخ انطلاق الدورة التكوينية ونهايتها وفترات الراحة وتناول الوجبات وعدد الساعات المبرمجة خلال اليوم الواحد.

ويتم تحديد هذه الأزمنة بناء على أهداف البرامج التكوينية والمستوى الإداري والعلمي للمتكونين وارتباطات المكونين.

تحديد مكان التكوين: أما بالنسبة لمكان التكوين فقد يكون داخل المؤسسة وذلك بالاعتماد على إطاراتها أو تستعين بمكونين من خارج المؤسسة ذوي كفاءات عالية ولهم خبرة هامة في ذلك المجال الذي سوف يشرف على تنفيذه، وقد تقرر المؤسسة بإقامة دورات تكوينية خارج المؤسسة بمعاهد أو مراكز... وذلك بعقد اتفاقيات في هذا الشأن.

تحديد ميزانية التكوين: أما فيما يخص ميزانية العملية التدريبية فهي تختلف باختلاف فئة الأفراد المراد تكوينهم ومكان إقامة الدورة التكوينية. (بو قطف محمد، 2014، ص47.)

4-تجهيز المعدات والمستلزمات التدريبية:

يحتاج العمل التدريبي إلى بعض المعدات، والمستلزمات التي تتوقف على توفرها القدرة على توصيل المادة التدريبية إلى المتدربين، بل هناك وسائل أخرى هامة، وان لم تحل محل المدرب فهي تساعده في نقل المعلومات، وتوصيل المفاهيم والمعاني، لذلك تسمى هذه المعدات عادة بمساعدات التدريب.

ومن أهم المساعدات مايلي: وسائل الإيضاح السمعية والبصرية، الدوائر التلفزيونية المغلقة ...الخ (الشيخ كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص56)

5-إعداد المدربين:

يمثل المدربون عنصرا هاما في العمل التدريبي، يجب أن يحظى بالعناية اللازمة من المخطط التدريبي ولكن الشائع في الأنشطة التدريبية في الكثير من الدول النامية، هو إهمال هذا العنصر، والاتجاه إلى إسناد مهمة التدريب إلى أفراد عاديين، لا تتوفر فيهم الخصائص، أو المهارات الأساسية للمدرب، فكثيرا ما نجد رجال الإدارة المسؤولين في مواقع العمل، يشاركون في العمل التدريبي.

فالمدرب إذن جزء هام في العمل التدريب، ومن ثم ينبغي أن تتوافر فيه خصائص ومقومات رئيسية لا تتوفر للشخص العادي أهم هذه الخصائص هي:

- ☒ المعرفة العلمية المحيطة بموضوعات التخصص التي يتولى التدريب فيها.
- ☒ الخبرة العملية والتطبيقية بأساليب استخدام تلك المعلومات، والأسس العلمية ووضعها في التطبيق العملي.
- ☒ القدرة على توصيل المعاني، والمفاهيم إلى المتدربين من خلال الاستخدام السليم للغة ولوسائل الإيضاح المناسبة.
- ☒ القدرة على التفاعل مع الجماعات، والعمل الجماعي.
- ☒ القدرة القيادية، وإمكانية السيطرة على سلوك الآخرين.

وبالتالي فان المخطط التدريبي يجب أن يواجه مشكلة المدربين، مواجهة صريحة وعليه تخصيص جانب رئيسي من العمل التخطيطي، لتوفيرهم بما يتناسب واحتياجات المنظمة.

(غربي صباح، 2020، ص ص 99-100).

6-تنفيذ البرنامج التكويني

بعد مرحلة تصميم برنامج التكوين، تأتي مرحلة تنفيذ البرنامج سواء كان هذا البرنامج داخل المؤسسة أو خارجها، مع الالتزام بعقد الدورة التكوينية في المكان والزمان المحددين سابقا.

إن مرحلة التنفيذ هي مرحلة إدارة البرنامج وتجسيده ميدانيا، وحتى ينفذ البرنامج بنجاح يعتمد على عدة عوامل مثل قدرة الإدارة المشرفة على تنفيذ البرنامج والتحكم في جميع العوامل المحيطة بالدورة التكوينية البشرية والمادية، نوعية المكونين ونوع ومحتوى البرنامج بالإضافة إلى توفير القاعات اللازمة لعقد الجلسات أقسام، قاعات، اجتماع، مدرجات، مخابر...الخ

وتنظيم طريقة جلوس المتكونين وتوفير الوسائل المساعدة وضبط القوائم الاسمية للمتكونين وتوزيع الأدوات اللازمة عليهم وتنظيم توقيت سير الجلسات التكوينية وفترات الراحة وفترات تناول الوجبات وأماكن الإقامة، كل هذه الظروف يجب لأن تضبط وتوكل لفرد أو لمجموعة أفراد لمتابعتها اليومية من اجل نجاح وتحقيق أهداف الدورة التكوينية. (بوقطف محمود، 2014، ص56)

7-تقييم البرامج التكوينية:

إن فعالية برامج التدريب لا تحقق بحسن التخطيط والتصميم فقط، وإنما تعتمد أيضا على دقة التنفيذ من جانب القائمين على النشاط التدريبي ويتأثر كذلك باقتناع المتدربين وإقبالهم على إستيعاب وتفهم محتوى التدريب وأهدافه.

وعلى ذلك فإن تقييم برامج التدريب والمتدربين هو نشاط رئيسي وهام لا ينفصل عن باقي أنشطة التدريب، وهو كذلك نشاط مستمر ينبغي أن يحظى بعناية خاصة ضمانا لتحقيق الفعالية والإيجابية المستهدفة من التدريب.

وتتصف عملية التقييم بشكل عام بأنها إنتاج مستمر ومتجدد من المعلومات حول نشاط معين، تستخدم لإحداث مقارنة بين مستوى فعلي وبين معيار أو نمط مستهدف.

وعلى هذا الأساس يمكن تحديد مشكلة تقييم التدريب الأساسية في أمرين:

أ. تحديد ما إذا كانت أساليب وإجراءات التدريب المتبعة تؤدي فعلا إلى تحقيق التغيير المطلوب في سلوك وتصرفات الأفراد موضع التدريب.

ب.تحديد ما إذا كانت نتائج التدريب لها أي تأثير ملحوظ في قدرة المشروع على تحقيق أهدافه (علي السلمي، 1985، ص378).

عملية التقييم تهدف إلى:

- ☒ معرفة الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج.
- ☒ تحديد ومعرفة مدى نجاح المتدربين في قيامهم بعملية التدريب ونقل المادة التدريبية.
- ☒ إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.
- ☒ صلاحية طرق التدريب المستخدمة.
- ☒ يمكن بواسطة التقييم الوقوف على الجوانب التنظيمية والإدارية.

المعايير التي تستخدم من قبل الإدارة لتقييم مدى فاعلية البرامج التدريبية:

- ☒ ردة فعل المشتركين في برنامج التدريب.
- ☒ التعلم الذي اكتسبه المتدرب.
- ☒ سلوك المتدرب في العمل.
- ☒ النتائج على مستوى المنظمة.

ومما يلاحظ على المعايير الأربعة السابقة أن المعيارين الأولين يمكن إنجازهم أثناء انعقاد الدورة التدريبية، وأما المعيارين الآخرين فيتمان بعد التدريب وأثناء العمل. (مبروكة عمر محيرق، 2013، ص ص182-183).

ويتناول تقييم التدريب العناصر الرئيسية التالية:

تخطيط التدريب: من حيث مدى كفاية وحداثة هيكل المعلومات التي تجمع، ودرجة وأسلوب تحليلها، ومدى موضوعية وتكامل أسس تحديد الاحتياجات التدريبية، كذلك تصميم البرامج من حيث درجة تغطيتها للحاجات التدريبية، ومدى صلاحية المادة التدريبية لتغطية الاحتياجات، والتسلسل المنطقي للموضوعات، أو الوقت المخصص لكل موضوع.

مدخلات التدريب: وتشمل المتدربين من حيث تخصصاتهم وأسلوب ترشيحهم، والمدربين من حيث كفاءة الإعداد للمادة التدريبية، ومهارات الاتصال من حيث الوضوح والاكتمال والإثارة، والتدريب على الواقع العملي وأسلوب استخدام وسائل الإيضاح، كذلك يقيم مركز التدريب من حيث اكتمال وفاعلية التجهيزات، وحوافز التدريب من حيث تنوعها وكفايتها وفورتها

عملية التدريب: بما تتضمنه من الإشراف على تنفيذ البرامج والمواد التدريبية من حيث موضوعيتها ودرجة شمولها وعمقها، ومدى الكفاية العددية لهذه المواد حسب عدد المتدربين، كذلك تقييم الطرق المستخدمة في التدريب من حيث درجة تكاملها ومدى كفاءة استخدامها. (أحمد سيد مصطفى، 2000، ص 284)

سابعا: مبادئ التكوين المهني

إن التدريب أو التكوين مجموعة من القواعد الأساسية للعمل، صيغة كمجموعة من المبادئ الأساسية التي تضبط العملية التكوينية وذلك لتحقيق فعالية التدريب وتمثلت في:

ضرورة خلق الدافعية لدى المتكون: يتضمن هذا المبدأ تحفيز العاملين على الاشتراك في الدورات والبرامج التكوينية، لما لهذا الاشتراك من نتائج إيجابية على صعيد الوظائف التي سيشغلها المتكون مستقبلا فكلما كان الدافع قويا لدى المتكون كلما ساعد ذلك على سرعة التعلم واكتساب المعارف والمهارات الجديدة، ويعني هذا ربط التكوين بهدف يرغب فيه المتكون (وسيلة لإيجاد عمل يرغب فيه الترقية، دخل جيد) فالفرد يسعى لتحقيق أهدافه الشخصية من خلال المؤسسة ومن أكثر الأهداف التي يرغب الفرد في تحقيقها في مجال العمل هي تحقيق الأمان الوظيفي والحصول على حوافز مادية ومعنوية (عبد الغفار الحنفي، 1997، ص 171).

الاستمرارية: فالتدريب يبدأ مع بداية الحياة الوظيفية للفرد، ويستمر معه خطوة بعد أخرى لتطويره وتنميته، وتتكون العملية التدريبية من العناصر: المتدربون، المدربون، المادة التدريبية، وأساليب التدريب المستخدمة ومساعدات التدريب (فهمي، 1999، ص ص169-170).

التدريب نظام متكامل أي أنه ليس نشاط عشوائي، ويظهر هذا التكامل في نظام التدريب من خلال:

- ✓ التكامل في مدخلات التدريب الأساسي من أفراد مطلوب تدريبهم والمعارف الواجب اكتسابها من التدريب، بالإضافة إلى التكامل مع القائمين بالعمل التدريبي من مدرسين، وبين المشكلات التي تعاني منها المؤسسة.
- ✓ التكامل في الأنشطة التدريبية: وتشمل الإجراءات التي تقوم بها الإدارة للقيام بالتدريب وتحقيق أداء أفضل وتوصيف وتحليل العمليات والإجراءات وتحليل سلوك الأفراد وتقييم أدائهم وتحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج وتنفيذها ومتابعتها، بالإضافة في التكامل في نتائج التدريب حيث ينبغي أن يتوفر قدر كافي من التكامل والتوازن بين النتائج والنفقات وسلوكيات الأفراد (بن عيسى عمار، 2011، ص 82).
- ✓ الانتقال من الكليات إلى الجزئيات: لم تتوصل البحوث بعد إلى تحديد هل الأنسب تعلم العمل ككل مرة واحدة أو تعلمه على مراحل متتالية وفقا لمكوناته، فكلما تعقد العمل وكان مركبا كلما كان من الأفضل تعلمه على مراحل حسب أجزائه، وبذلك يتعلم المتكون كيفية تجميع الأجزاء مع

بعضها، وكيفية تداخلها لتكوين العمل ككل ولذلك فإن خلق الحافز لدى المتكون للتعلم هو من الواجبات الأساسية للمكون.

- ✓ ضرورة مراعات التفاوت بين الأفراد من حيث مستوى الذكاء والاستيعاب مما يدعو إلى بناء برنامج التكوين بحيث يتلاءم والاختلافات بين الأفراد باستخدام أجهزة التكوين والتعلم الفردية لمقابلة مثل هذه الاختلافات مما يجعلها أكثر منطقية وعملية (عبد الغفار حنفي، 1991، ص 260).

من خلال ما تم التطرق إليه من خلال مجموعة من المبادئ يمكن اعتبار أن دور التكوين المهني أساسي للتحكم في الإنتاج وتحسين تسييره من خلال تنمية الموارد البشرية، باعتبار أن المورد البشري هو السبب الرئيسي في تحسين الإنتاج وزيادة الفاعلية وذلك عن طريق خلق دافع قوي لعمل التدرب وبالتالي تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

بالإضافة إلى مجموعة من المبادئ يمكن أن نذكر منها:

التدريب ببرنامج التدعيم: بعد اكتساب المتدرب لمهارات ومعارف خلال عملية التدريب، يجب ربط النتيجة أو الأثر الناتج بنظام للثواب والعقاب فالأمور الخاصة بما هو إيجابي تتمثل في خلق فرص للترقية، كزيادة الأجر وتقديم الشكر لما قام به الفرد من مجهود، فهنا على الإدارة التحقق من أن المكافأة مقابل إنجاز الفرد، إضافة إلى ضرورة وجود تنسيق بين برامج واحتياجات الأقسام التدريبية، إضافة إلى متطلبات الوظائف والأعمال، ففي حالة ما إذا كان السلوك لا يتماشى مع السلوك التنظيمي في هذه الحالة ينجر عن ذلك إجراء عقابي وهذا الأخير ما هو إلا إجراء للتقوية والحفاظ على السلوك التنظيمي (عبد الغفار حنفي، 1991، ص 584).

أما عبد المعطي عساف فيعدد مبادئ التكوين المهني كالتالي:

الشرعية: يجب أن يتم التكوين وفقا للقوانين والأنظمة واللوائح المعمول بها في المنظمة.

المنطلق: يجب أن يتم بناء على فهم دقيق وواضح للاحتياجات التكوينية.

الهدف: يجب أن تكون أهدافه واضحة، واقعية يمكن تحقيقها، ومحددة تحديدا دقيقا من حيث الموضوع، المكان، الزمان، الكم، الكيف والتكلفة.

الشمول: يجب أن يشمل جميع أبعاد التنمية البشرية (قيم، اتجاهات، معارف، مهارات....) كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الوظيفية في المنظمة ليشمل جميع فئات العاملين فيها.

الاستقرارية: على المسؤولين عن التكوين في المنظمة وضع استراتيجيات تكوينية تراعي التحول والتغير المستمرين في جميع الجوانب خاصة في أساليب العمل وأدواته والأفكار والمعلومات المتصلة به لمساعدة العاملين على التكيف المستمر معها، فالعملية التكوينية من المتوقع أن تبدأ مع العاملين في بداية حياتهم الوظيفية وتستمر معهم.

التدرجية والواقعية: يبدأ التكوين بمعالجة القضايا البسيطة ثم يتدرج بصورة مخططة إلى الأكثر تعقيدا.

مرونة التكوين: يجب أن يتطور نظامه وعملياته مع التطورات الحاصلة على صعيد الوسائل والأدوات والأساليب، وضرورة تكوين المكونين على استيعاب هذه التطورات وتوظيفها في خدمة العملية التكوينية (عبد المعطي عساف، 2008، ص ص 53 – 54).

بالإضافة إلى:

مراعات الفروق الفردية لدى المتعلمين أي لابد للقائمين على العملية التكوينية مراعاة الفروق بين الأفراد المتكونين في المراكز أو داخل المؤسسات الإدارية إذ أن بعض الأفراد يتكلمون بشكل أسرع والبعض الآخر يظهر اختلافات كبيرة عن غيرهم في سرعة تقبلهم لأنواع معينة من التكوين إذ توجد الفروقات نتيجة الخلفيات السابقة، التعليم، الميولات الشخصية والخبرات (مصطفى نجيب شاوش، 2005، ص 223).

بتطبيق هذه المبادئ بكل تفاصيلها بالكيفية والأسلوب الصحيح يمكن الحصول على تكوين جيد وكاف فعلى المكون أن يراعيها ويعمل على تطبيقها وتجسيدها وهذا من شأنه أن يسهل عملية التكوين فهذه النقاط الأساسية تطبق في شتى المجالات المتعلقة بالتكوين ولا يمكن تجاوزها لأنها الصورة الفعالة لتدريب المتكونين.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل، يتضح لنا جليا أن التكوين المهني هو الطريقة التي من خلالها يتم تزويد الأفراد بمزيد من المهارات، والمعارف من أجل إتقان العمل الذي يزاولونه أو الذي سيمارسونه مستقبلا.

فالتكوين المهني كمؤسسة مهمة، تعمل على إعداد الأفراد وتوجيه قدراتهم، فهي تقوم على مبادئ وأساسيات يجب عليها إتباعها وتطبيقها للحصول على مخرجات تتوافق مع المعايير المطلوبة في سوق العمل، وتتوافق والمعايير العالمية لهذا القطاع.

الفصل الرابع

تطبيق إدارة الجودة الشاملة

في التكوين المهنـي

تمهيد:

قد تنجح بعض المؤسسات في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة بينما يفشل البعض الآخر ويرجع السبب الرئيسي في عملية التطبيق نفسها، لذا سنحاول في هذا الفصل معرفة كل من: خطوات عملية التكوين المهني، ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني (الأهمية والأهداف)، مبررات تطبيق ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني، نظام إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني، وأخيرا معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني.

أولا: نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني

إن التكوين المهني كمنظومة تتألف من ثلاث مكونات هي: المدخلات، العملية التدريبية والمخرجات لذا فان الوصول الجودة الشاملة هو تحقيق الجودة في هذه العناصر.

1- جودة المدخلات:

أ-جودة المدخلات البشرية: وتتمثل فيما يلي:

جودة المتدربين: من خلال مستويات وأنماط أدائهم الفني والتعاملي عند ترشيحهم، ويتطلب نجاح برامج التدريب ترشيح واختيار المتدربين على أسس موضوعية مثل اختيار من يحتاجون فعلا للتدريب، وتدريبهم على العمل الذي يؤدونه فعلا، أو على العمل الآخر المستهدف إذا كان التدريب تحويلا

جودة المدرب: ومهنا من المهم التدقيق في اختيار المدرب ويمكن أن يتأتى ذلك ابتداء من المقابلة الشخصية، حيث يقيم الدرب من حيث سماته الشخصية، درجة الاستعداد المهني والعلمي والشخصي للتدريب، والخبرة والصبر والضبط النفسي، والقدرة على القيادة والإقناع وتحمل المسؤولية، والمظهر والصوت المناسب، والقدرة على استخدام مزيج متكامل من طرق التدريب، مع وسائل التدريب السمعية والبصرية المناسبة لموضوع التدريب.

جودة أعضاء جهاز التدريب بالمؤسسة: من اختصاصيين ومن يستشارون من خارجها، وهم المختصون بتخطيط وتنفيذ وتقييم التدريب، ويسهم تأهيل أعضاء جهاز التدريب بالمنظمة في تحسين كفاءة كل من مدخلات وعملية التدريب. (صالح اليحي وآخرون، 2008، ص 6)

ب-جودة المدخلات المادية: وتتمثل في:

جودة المعلومات عن أهداف المنظمة: والفرص والقيود البيئية، وعن المدخلات، وعن برامج التدريب التي تصمم لتفي بالاحتياجات التدريبية للمتدربين، ومراكز التدريب وتجهيزاته من وسائل الإيضاح السمعية والبصرية، والمخصصات المالية للتدريب اللازمة لتمويل النشاط التدريبي ككل.

جودة مراكز التدريب وتجهيزاته: من المهم توافر المساحة المناسبة بما يتيح مساحات داخلية كافية لقاعة التدريب للوحدات الخدمية مثل المقصف أو المكتبة، وغرف المشرفين والإداريين، كما يجب توفير سبل راحة المتدربين من خلال أجهزة التكييف وعزل الصوت والإضاءة المناسبة مع عدد كاف من المقاعد المريحة.

جودة برامج التدريب: وهي البرامج التي تصمم بمحتوى وعمق معينين، ومدى زمني محدد لتغطي الاحتياجات التدريبية، فإذا كانت مصممة بالاتساع والعمق المناسبين، فهي تسهم في تكامل وفعالية المدخلات، ومن ثم جودة عملية التدريب.

ج-جودة المدخلات المالية: وتتمثل في جودة المخصصات المالية اللازمة لتمويل البرامج التدريبية مثل إيجار قاعات تدريبية، أو طبع المواد التدريبية، وحفز المتدربين أو أوائل من اجتازوا البرنامج التدريبي بنجاح. (بوعريوة الربيع، 2017، ص52)

2-جودة العملية التدريبية:

تتضمن هذه العملية استخدام مزيج من مدخلات التدريب البشرية والمادية في تنفيذ البرامج التدريبية على مدى برنامج محدد، ويمكن تحديد أهم مكونات عملية التدريب في كل من:

جودة طرق التدريب: تركز نظريات التعلم الحديثة على أهمية أن يمارس المتلقي أو المتدرب درجة من المشاركة في عملية التعلم بحيث يستثمر خبرته السابقة أو بعضها في هذه العملية.

جودة إدارة البرامج: وبالنسبة لتشغيل البرنامج التدريبي والإشراف عليه، فهذه مهمة تقوم بها إدارة التدريب، حيث تهيئ المواد التدريبية وفقا لعدد المتدربين، فضلا عن توفير الأدوات والتجهيزات التدريبية؛ كما تتولى هذه الإدارة متابعة انتظام والتزام المتدربين والمدرب بتوقيتات الحضور، وتوقيتات عرض عناصر البرنامج، وملاحظة انطباعات المدرب والمتدربين عن وقائع البرنامج، واتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان انتظام وفعالية تنفيذ البرنامج التدريبي أو البرامج التي يجري تنفيذها خلال الخطة التدريبية.

3-جودة المخرجات:

تتمثل جودة مخرجات الأداء التدريبي في جودة مخرجات مباشرة، وأخرى غير مباشرة، أما جودة المخرجات المباشرة فتشمل مستوى معينا من القدرات في مجالات الأداء المختلفة، ومن أنماط السلوك، ومستويات للجودة معبرا عنها بنسب الأخطاء أو الوحدات المعيبة، ومعدل إصابات وحوادث العمل، مما يسهم في تحدي مستوى الإنتاجية البشرية، وأما عن جودة المخرجات غير المباشرة، فتشمل مستوى رضا العاملين وولائهم لها، والقدرة التنافسية للمنظمة (محمود عبد الفتاح رمضان، 2014، ص ص55-57).

ثانيا: أهمية تطبيق نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني

وتكمن أهمية وفائدة إدارة الجودة الشاملة التدريب المهني في النقاط التالية:

1. تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة الاحترام والتقدير والاعتراف العالمي.

2. التحسين المستمر لأداء المدربين وتأهيلهم للحصول على شهادات الاعتماد الوطني والعالمي للجودة.

3. انخفاض التكاليف المادية نظرا لانعدام تقريبي للأخطاء.

4. زيادة الكفاءة التدريبية، ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين وأعضاء الهيئة التدريبية.

5. إيجاد بيئة تدريبية رسالتها التطوير المستمر.

6. وضع إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.

7. تحسين مخرجات المؤسسة للرقي لمستوى توقعات أرباب العمل.

8. زيادة حدة المنافسة لجعل لتدريب المتميز قيمة تنافسية.

9. ربط خطط التدريب التقني والمهني بخطط التنمية الاقتصادية لمواجهة التحديات العالمية، وتزويد السوق بكوادر عالية التأهيل.

تدريب المتدربين على اقتصاديات العمل بما يحقق الإنتاج بأقل كلفة ممكنة، وأقصر وقت (صالح اليحي وآخرون، 2008، ص ص2-3).

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

كما يرى مصطفى أن إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعني أن في أي نظام تكويني هناك عدد من المعنيين والمستفيدين:

1-المتكونون:

يريدون مؤهلات بعد التخرج تتمتع بجودة عالية، وان 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 الاستثمار في التكوين المهني يؤدي إلى الحصول على قوى عاملة ماهرة تلبي احتياجات سوق العمل على المستوى المحلي والإقليمي والدولي. (مصطفى، 2001، ص ص50-51).

ثالثا: أهداف تطبيق نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني

- ☒ النزاهة والمساءلة المالية.
- ☒ التأكد من أن الأموال العامة والخاصة الموجهة إلى التكوين المهني تنفق بشكل مناسب وبطريقة فعالة وشفافة إلى حد معقول.
- ☒ حماية المستخدم أو العميل.
- ☒ التأكد من أن التكوين المهني متاح للجميع ونوعي وفق معيار محدد، كما أن هناك تنسيق وشفافية في هذه العمليات بما يضمن الانسجام في إطار المعايير المشتركة والمتفق عليها.
- ☒ تحسين الجودة.
- ☒ وسيلة لتحسين التعلم، وتقديم التسهيلات والمواد الضرورية، إدارة وتصميم البرامج ونظم التقييم.
- ☒ فعالية النظام.
- ☒ إيجاد وسائل لتحسين المشاركة ومخرجات التكوين المهني بما في ذلك معدلات الانجاز.
- ☒ الأهداف الاقتصادية والاجتماعية.
- ☒ وتشتمل على التعلم مدى الحياة، قوة رأس المال البشري بالإضافة إلى زيادة وإتاحة الفرصة للمزيد من التعلم وتنويع مسارات التكوين.

- ☒ جودة المؤهلات ومخرجات التكوين: بعض المؤهلات وأنماط التكوين المهني مثل "التلمذة الصناعية التقليدية" والتي لديها سمعة راسخة بأنها تتمتع بالجودة لان عمليات ضمان الجودة متوفرة.
- ☒ 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.
- ☒ الاعتراف بجودة الخدمات والمنتجات المقدمة من طرف مزودو التكوين المهني:
  - تسعى الدول إلى حماية وضمان سمعة نضمها التكوينية وهذا من خلال نظام ضمان الجودة.
- ☒ الصحة والسلامة وواجب الرعاية:
  - التأكد من صحة وسلامة المشاركين وأنهم ليسوا مهددين أو بمنء عن المخاطر من خلال عمليات التكوين. (رحماني ليلى، 2018، ص ص78-79).

رابعا: مبررات تطبيق نظام ضمان إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني

قدم كمال بعض الأسباب والمبررات الآتية لتزايد الاهتمام بالجودة في التعليم والتكوين المهني والتكوين منذ أوائل التسعينات في القرن الماضي:

1. حدوث زيادة هائلة في إعداد 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.
2. تزايد القناعة لدى المسؤولين في الحكومات بان النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد، وهذا لا يأتي إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية.
3. ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم الدولية ومنظمات التعاون والتمويل، بما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والمواد التعليمية، وزاد الحراك الأكاديمي للمعلمين والطلبة الباحثين، ولعبت 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.

4. ازدياد المطالبات من جانب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين عامة وللمتعلمين في مختلف المستويات خاصة، 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 فان هذا يتطلب (إنسانا بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفعالية). (رحماني ليلى، 2018، ص ص85-84).

خامسا: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني

ويمكن القول أن من بين الأسباب الشائعة في معوقات تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة ما يلي:

- ☒ عدم ملائمة أجزاء من برنامج إدارة الجودة الشاملة لواقع مؤسسة التعليم أو التدريب.
- ☒ المركزية في صنع السياسات واتخاذ القرارات.
- ☒ قلة توفر الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة.
- ☒ ضعف النظام المالي وصعوبة وجود مصادر تمويل إضافية غير المصادر التقليدية.
- ☒ عدم القناعة بأهمية الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة والخريجين. (السامرائي مهدي، 2007، ص47)
- ☒ عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة فلا بد لهذه الإدارة أن تتعلم أولا خطوات هذا البرنامج ثم توجد هيكلا تنظيما ونظام مكافآت يدعم هذا البرنامج ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.
- ☒ التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل، فلا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة الشاملة بل يجب النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام متكامل.
- ☒ عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسؤوليتهم تجاهه.

- ☒ بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برنامج إدارة الجودة الشاملة وتقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج ولا تقوم بتحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع.
- ☒ توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.
- ☒ تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها.
- ☒ مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو من العاملين لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغييرا تاما في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة وكذا تخوف بعض العاملين من تحمل المسؤولية الالتزام بمعايير حديثة عليهم.
- ☒ اعتماد المؤسسة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة. (صالح ناصر عليمات، 2008، ص30)

بالإضافة إلى ذلك هنالك معوقات عدة في مجال تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المنظمات بصفة عامة وفي المؤسسات التعليمية بصورة خاصة وأهم هذه المعوقات مايلي:

- ☒ التغير الدائم في القيادات الإدارية العليا.
- ☒ عدم قناعة الإدارة العليا بالتدريب.
- ☒ عدم مرونة القوانين والأنظمة المعمول بها وعدم توافر أنظمة معلومات كافية.
- ☒ صعوبة قياس وتقويم نتائج العمل.
- ☒ قلة الإمكانات المالية ونقص الكفاءات البشرية.
- ☒ عدم وجود المنافسة بين المؤسسات التعليمية.
- ☒ تأثير العوامل السياسية على اتخاذ القرار.
- ☒ عدم تفعيل أنظمة العقوبات والمسائلة في حالة التجاوزات.
- ☒ الافتقار إلى وجود نظام للحوافز مما يؤدي إلى ضعف الشعور بالانتماء والولاء للوحدة.
- ☒ عدم التركيز على التشجيع والابتكار وإبداع.
- ☒ الاهتمام والتركيز على مدخلات النظام والعمليات أكثر من التركيز على المخرجات. (فواز التميمي، 2008، ص ص85-86)

من خلال مجموع هذه المعوقات التي تم عرضها نلاحظ أن تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة لا تتعلق بجانب معين بل بالنظام ككل سواء من الناحية المادية بعدم توفر الإمكانات الأزمة، أو من ناحية

تطبيق هذا البرنامج في حد ذاته فنجد أن هذا البرنامج يتم تطبيقه نظريا لا على حيز الواقع أو الميدان، وهذا راجع إلى قلة الكوادر المؤهلة لذلك.

بالإضافة إلى ذلك سنحاول معرفة تفاصيل أخرى عن أهم هذه المعوقات أيضا:

- ضعف نظام المعلومات وعدم توفر البيانات اللازمة لتحقيق متطلبات العملية التعليمية.
- عدم توفر الكادر التدريسي المؤهل.
- المركزية في وضع سياسات التعليم العالي.
- نقص الخبرة في عملية التدريس لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية وعدم قبولهم للأساليب الحديثة في التدريس.
- عدم دقة المعلومات الصحيحة لاستقطاب الطلبة وانعدام الصدقية في الجودة.
- تعجل توقع النتائج السريعة للتطبيق إدارة الجودة.
- الاعتقاد أن أجهزة الحاسوب هي التي تؤدي إلى تحسين الجودة.
- التدريس غير الواعي للطرق الإحصائية مما يؤدي إلى نتائج خاطئة ومظللة.
- مقاومة التغيير من الإدارة والعاملين.
- اعتماد برامج الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة. (عماد الدين عمار عبد السلام، 2018، ص98)
- كما يضيف الترتوري وجويحان أسباب الفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة:
- توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد، فقد يستغرق تحقيق نتائج مهمة وملموسة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة سنة أو سنتين، وللحصول على فوائد سريعة قد تقوم بعض المؤسسات بتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج وبالتالي يحدث الفشل المتوقع.
- تركيز المؤسسة على تبنى طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها وعامليها، عندما تقوم المؤسسة باستعمال أساليب غير مناسبة لا يؤدي ذلك إلى فشل هذا الأسلوب فحسب ولكن يؤدي إلى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة الشاملة كله.
- التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة وليس على النظام ككل. (عبد الرحمان هشام الهشلمون، 2015، ص48)

وهذا ما أكد عليه مصطفى في تعدد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات التعليمية والتدريبية بصفة عامة نذكر منها:

- ☒ عجز الإدارة العليا عن توضيح التزامها بإدارة الجودة الشاملة .
- ☒ قصور إدراك المديرين للفلسفة الجديدة وتواضع قدرتهم على تطبيق أدواتها لاسيما التحسين المستمر .
- ☒ عجز الإدارة الوسطى عن تفهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة الجودة الشاملة وشعورهم المهدد بأن إدارة الجودة الشاملة ستفقد العاملين قوتهم في انجاز العمل.
- ☒ التركيز العالي على الفعاليات الداخلية للجودة والاهتمام بها لأنها مهمة في الأداء الرئيسي للجودة وإعفائها من حاجات الزبائن الخارجيين ورغباتهم.
- ☒ تشكيل فرق عمل كثيرة، وعدم توفير الموارد والإدارة المطلوبة بما يكفل نجاحها وغياب روح الفريق.
- ☒ غياب علاقة فاعلة ل المورد – العميل على مستوى المنظمة ككل.
- ☒ قصور الإدارة بالمشاركة وتركيز السلطة، وقصور تدريب العاملين على تطبيق أدوات الجودة. (مصطفى احمد السيد، 2000، ص ص98 99)
- ☒ فيحين وضح كل من بوفلجة غياث وعبد الفتاح بوخمم على أهم المشكلات والمعوقات التي تتخلل المنظومة التكوينية على وجه الخصوص نذكر منها:
- ☒ جهل بعض المسؤولين لأهمية الدور الذي يمكن لمصلحة التكوين أن تلعبه وبالتالي اعتباره مصلحة إدارية موجودة لأنها في الهيكل التنظيمي للوحدة هو أخذ ملفات العمال الجدد إلى مصلحة المستخدمين واستقبالهم.
- ☒ عدم كفاءة الكثير من القائمين على هذه للمصالح، حيث يقومون بأعمال روتينية وإدارية تتماشى مع فهمهم لمهمة مسئول التكوين.
- ☒ اعتبار مصلحة التكوين غير منتجة مثلها مثل المصالح الإدارية الأخرى وبذلك تقل أهميتها وأهمية دورها. (بوفلجة غياث، 2006، ص50)

- ☒ هناك اعتقاد من العاملين بأن الدورات التكوينية تمثل عدم قدرة العامل على القيام بعمله وهذا يوضح افتقار العاملين إلى الفهم السليم لأهمية التكوين ومدى منفعته لهم للمنظمات التابعين لها مما يؤدي بهم بالنظر إلى التكوين بأنه تقليل من قدرتهم ومكانتهم.
- ☒ عدم توفر المكونين الأكفاء المعدين إعدادا تربويا مناسبا يمكنهم من فهم العملية التربوية أو فهم نفسية الموظف الدارس، فالتكوين علم له منهجيته وأصوله العلمية وفلسفته ومبادئه العلمية وأدواته وأساليبه لهذا فعدم وجود مكونين متخصصين في العملية التكوينية يعوق دون تحقيق أهداف التكوين.
- ☒ عدم توفر تسهيلات للقيام بالعملية التكوينية.
- ☒ عدم وضوح أهداف البرنامج التكويني الذي يمثل أساسا لنجاح الدورة، ومع انعدام الوضوح في تحديد الأهداف الخاصة بالتكوين ينعدم التكوين العلمي ولا يكون ممكنا.
- ☒ افتقاد الدورة التكوينية للأسس العلمية والعملية في تخطيط وتنفيذ وتقديم ومتابعة النشاط التكويني حيث الاعتماد الغالب في هذه الدورات على الأساليب التقليدية التي تحول دون إمكانية تقدم أو تطوير أنظمة المنظمة أو تحقيق كفاءة وفعالية التكوين. (عبد الفتاح بوخمخم، 2011، ص 88)

وهذا ما يتفق مع دراسة رحماني ليلى فيما يتعلق بالمعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني والتي تعزى إلى أن 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 الجزائر، هذا بالإضافة إلى العوائق المتعلقة بالمتكون حيث يعاني هذا الأخير من عدم وضوح أهدافه المهنية المستقبلية وشعوره بالخجل للانتساب للمؤسسة التكوين المهني، كذلك 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 تجهيزات 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. (رحماني ليلى، 2013، ص ص140-141).

ويضيف الطاهر المجاهدي في ذلك حول المعوقات التي تمنع تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التدريب المهني:

- ☒ فقدان الدعم الإداري لعمليات التدريب على المستويات الرسمية والخدمة المدنية والمؤسسات عموما.
- ☒ تعدد الصعوبات التي توجهها معاهد أو مراكز التدريب في مجالات التصميم والتشغيل والقيادة الإدارية.
- ☒ غلبة مظاهر الروتين الإداري وفوضى الخدمة المدنية التي لا تشجع أو تقبل قوى جديدة مدربة.
- ☒ افتقار البيئات المحلية للسياسات البشرية التي تربط بين التدريب والمصير الوظيفي وفرص تقدم المستوى والمدخول بواسطته.
- ☒ ارتباط التدريب لدرجة كبيرة بمناهج محكومة في محتواها وموادها من الخارج دون الداخل أي غير محلية.
- ☒ تركيز التدريب على المظاهر والأدوار التقليدية للقوى العاملة دون المسئوليات الإجرائية الفعلية التي يحتاجونها في عملهم.
- ☒ فشل طرق ومنهجيات التدريب في تحفيز المتدربين وجذب اهتمامهم لمسؤوليات ومهارات التدريب.
- ☒ محدودية الطرق والأساليب المستخدمة في التدريب الأمر الذي تتحدد معه المهارات الوظيفية التي يمكن تطويرها بمثل هذه الحالات.
- ☒ فقدان التدريب لعمليات التقييم الشامل فيما تقابل التقييم التحليلي والمرحلي والنهائي، مما يعيق كشف فعالية وصلاحية البرامج التدريبية كما هو مطلوب.
- ☒ عزلة التدريب مفهوما وممارسة عن الحياة اليومية للمؤسسة عامة وعدم الاستفادة كما يجب من دوره في التحسين والتطوير. (الطاهر المجاهدي، 2009، ص ص98 99).

إضافة إلى كل هذا هناك معوقات أخرى أهمها:

- ☒ جعل تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة علاج شاف لجميع مشكلات المنظمة.
- ☒ عجز الإدارة العليا عن الالتزام طويل الأمد بتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة.
- ☒ عجز الإدارة الوسطى عن تفهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة الجودة الشاملة وشعورهم بأن تطبيق هذه الفلسفة سيفقد العاملين قوتهم على إنجاح العمل.
- ☒ تشكيل فرق عمل كثيرة وعدم توفير الموارد المطلوبة بما يكفل نجاح عملية التطبيق.(عواطف إبراهيم حداد، 2009، ص212)

ومن خلال ما سبق يمكن اختصار أهم المعوقات التي تعرقل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني (وجهة نظر الباحث) في:

نقصٍ في الوعي: إذا لم يُدرك الموظفون أهمية إدارة الجودة الشاملة؛ فالنتيجة صعوبة تحقيق أي تقد، عدم وجود هدف محدد وقيادة ملتزمة، وغياب التخطيط الاستراتيجي لقنوات الاتصال وتكوين مجموعات عمل لتحسين ادارة الجودة الشاملة، نقص المراكز التدريبية المتخصصة لتوجيه الموظفين إليها، حداثة موضوع إدارة الجودة الشاملة وخاصة في الدول النامية، الاعتقاد الخاطئ لبعض العمال بعدم حاجاتهم للتدريب.

نقص في البرامج التكوينية: ضعف انفتاح المنظومة التربوية على سوق الشغل، عدم اعتبار التكوين المهني مسارا تعليميا ذو شان وقيمة، تقليدية البرامج التكوينية من حيث تركيزها على المهارات الفنية وشكل التدريب النظري، تركيز التكوين المهني في الجزائر على بعض التخصصات وإهمالها للبعض أخر رغم أهميتها وهذا ما أشار إليه بوفلجة غياث، الاعتماد على الأساليب التقليدية للتدريب كالمحاضرة والندوة التي يغلب عليها الطابع النظري، عدم التوافق بين مخرجات أنظمة التكوين المهني والاحتياجات الفعلية للسوق العمل، ولإنجاح هذا البرنامج لابد من مشاركة كافة أفراد المؤسسة ولالتزامهم المستمر ومسئوليتهم تجاهه.

نقصٍ في المدة الزمنية المخصصة للتنفيذ البرنامج: إدارة الجودة الشاملة تستخدم أدواتٍ وتقنياتٍ، فكثيرٌ من العاملين يشعرون أنهم ليس لديهم الوقتٌ الكافٍ لتطبيق الجودة الشاملة، توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد،

نقص الإمكانيات المادية :من الضروري للمؤسسة أن يكون لديها مصادرُ تمويل لازمةٍ لإحداث تحرك عملي تطبيقي فعلي لدعم جهود التحسين، صعوبة توفير أجهزة ووسائل متطورة للتكوين، اعتماد معظم المخصصات المالية على المخصصات الحكومية فقط.

خلاصة الفصل:

إن الاهتمام بالتكوين بكافة مستوياته وأنواعه يشكل المحك الحقيقي الذي تتمحور عليه ناتج التنمية بكل مستوياتها، لهذا نحن بحاجة إلى إدخال نهج إدارة الجودة الشاملة في نظامنا التكويني، فلا مناص للتقدم إلا بوجود مخرجات تتمتع بمهارات و كفاءات ذات جودة عالية قادرة على مواكبة التغيرات الحاصلة في سوق العمل ومتطلبات المهنة دائمة التغير، لذا حاولنا في هذا الفصل تشخيص العوائق التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التكوين المهني، واستثمار هذه النتائج في إدارة التحول المستند على استراتيجيات مدروسة تأخذ بعين الاعتبار الثقافة التنظيمية السائدة.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يعتبر الإطار المنهجي للدراسة أحد الجوانب الهامة، بحيث لا يمكن لأي باحث أن يستغني عنه في دراسته فهو الطريقة التي من خلالها سيتم تحقيق أهداف الدراسة وفق الأصول العلمية، فهي تبين كيفية انجاز مختلف الخطوات المتبعة في دراستنا الميدانية وبواسطتها يتم الحصول على البيانات المطلوبة لإجراء التحليل الإحصائي للتوصل إلى النتائج التي يتم تفسيرها في ضوء أدبيات الدراسة.

بحيث تحتل هذه المرحلة الميدانية أهمية خاصة في البحوث الاجتماعية وذلك لان قيمة البحث الاجتماعي لا تتمثل في جمع التراث النظري، والاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت المشكلة موضوع الدراسة بشكل مباشر، وإنما قيمة البحوث الاجتماعية تتمثل في اعتمادها على العمل الميداني والذي يمكن الباحث من جمع المعلومات من المجتمع الذي يقوم بدراسة ومراجعة هده البيانات مراجعة دقيقة أثناء القيام بالعمل الميداني (سعيد ناصيف، 1997، ص159).

يتناول الباحث في هذا الفصل: الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة، كذلك وصف للمنهج الدراسة المتبع والأدوات التي استخدمها الباحث للجمع بيانات الدراسة وينتهي الفصل بالمعالجات الإحصائية التي هي أساس تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية لجمع المعلومات الأولية حول الموضوع وتهيئة الأرضية لإجراء الدراسة والاتصال بالمسئولين، وكذا الحصول على موافقتهم لإجراء هذه الدراسة، بالإضافة إلى ذلك تسمح للباحث بحصر بعض الأخطاء والهفوات وإحصاءها وضبطها بغية تفاديها عند إجراء الدراسة الأساسية ومن بين أهداف الدراسة الاستطلاعية أيضا:

- ☒ تصميم أدوات القياس.
- ☒ اختبار مدى فعالية طرق إجراء أدوات القياس.
- ☒ اكتساب الخبرة لتطبيق ومهارة جمع وتحليل معطيات البحث.

وهذا ما قمنا به بهدف التحسس للمشكلة البحث وتساؤلاتها وأهميتها للموضوع معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر هيئة التدريس، وهذا من خلال دراسة ومعرفة المؤشرات الدالة على المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق أساسيات إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني.

وكانت البداية بالتوجه أولا إلى مديرية التعليم والتكوين المهنيين للتعرف على المعاهد والمراكز التابعة للتكوين المهني للبلدية بسكرة، وبعد ذلك تم التوجه إلى هاته المؤسسات للتعرف على الهيئة التدريسية (الأساتذة المكونين) وكان عددها 3 معاهد و5 مراكز للتكوين المهني وهي كالتالي:

- ✓ المعهد المتخصص في التكوين المهني حساني بوناب بطريق طولقة المنطقة الصناعية.
- ✓ المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني سلطان إبراهيم.
- ✓ المعهد التعليم المهني علي مزياني بحي العالية منطقة الحظائر بسكرة.
- ✓ مركز التكوين المهني والتمهين أحمد قطياني بطريق المقبرة المسيحية بسكرة.
- ✓ مركز التكوين المهني والتمهين فضيلة سعدان بطريق طولقة المنطقة الصناعية بسكرة.
- ✓ مركز التكوين المهني والتمهين إناث 2 طريق المطار بحي لبشاش بسكرة.
- ✓ مركز التكوين المهني قروف الطيب حي 400 مسكن العالية بسكرة.
- ✓ مركز التكوين المهني والتمهين محمد عوينات.

التعرف بمديرية التكوين المهني لولاية بسكرة:

تقوم مديرية التكوين المهني في الولاية بتنفيذ كل التدابير، التي من شأنها أنترقى التكوين المهني، وذلك بالتنسيق مع المصالح المركزية تعمل على دفع التنمية على المستوى المحلي بالتنسيق مع السلطات المحلية، 275 المؤرخ / باعتبار مديرها عضو دائم في المجلس الولائي وفقا للمرسوم رقم84 في 22 جويلية 7884 خاصة المادة 78 منه، الذي يحدد أجهزة الإدارة العامة في الولاية وهياكلها حيث يقدم المدير الولائي بانتظام عرض حال حول تطور قطاع التكوين المهني للسيد الوالي، وتتكون من ثلاثة مصالح مهيكلة في ثمانية مكاتب، 2117 المتضمن تنظيم مديريات /12/ وفقا للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في.27

بطاقة تقنية حول قطاع التكوين والتعليم المهنيين بسكرة

يتكون قطاع التكوين والتعليم المهنيين لولاية بسكرة من ثمانتية وعشرون (28) مؤسسة مع الملاحق مقسمة كما يلي:

- ☒ خمسة (05) معاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني
- ☒ واحد (01) معهد تعليم مهني
- ☒ ستة عشر (16) مركز تكوين مهني وتمهين
- ☒ ستة (06) ملاحق

عدد المتربصين بما فيهم المستمرين والجدد بقدر ب 11778 متربص يسهر على تأطيرهم أربع مئة وخمسة وخمسون (455) أستاذ مقسمة كما يلي:

- ☒ 120 أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين درجة الثانية
- ☒ 99 أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين درجة الأولى
- ☒ 236 أستاذ التكوين المهني

عدد العمال والموظفين (الأسلاك المشتركة + العمال المهنيين) 316.

عدد العمال المتعاقدين 531 عامل متعاقد (مختلف المستويات + سائقي السيارات)

ثانيا: مجالات الدراسة

1-المجال البشري:

بعد تحديد المشكلة وما يرتبط بها من فروض أو أسئلة تأتي خطوة جمع البيانات لاختبار الفروض أو الإجابة على الأسئلة، ولذلك يقوم الباحث بتصميم خطة لجمع البيانات، ويجب أن تكون هذه الخطة مرتبطة ارتباطا مباشرا بمشكلة البحث وخالية ما أمكن من المشكلات التي كثيرا ما تؤثر على نتائجه، وأن يراعي عند وضع خطة البحث أن يتخلص من هذه المشكلات أو يحد من أثرها على الأقل، والقيام بدراسة استطلاعية قبل تنفيذ البحث الأصلي يساعد الباحث على التعرف على الكثير

من المشكلات التي قد لا يتوقعها. (صباح غربي، 2014، ص175)

ويتضمن منهج البحث عادة الجوانب التالية:

- ☒ العينة (الأفراد الذين يطبق البحث عليهم).
- ☒ إجراءات البحث (الأسس التي يتبعها الباحث عند جمع البيانات).
- ☒ الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

وباعتبار أن موضوع الدراسة هو معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر هيئة التدريس فان مجتمع الدراسة يشمل كل أعضاء هيئة التدريس للمراكز ومعاهد التكوين المهني للبلدية بسكرة، وبهذا سيتم استخدام المسح الشامل الذي يقوم بدراسة شاملة للجميع مفردات المجتمع أي عن طريق الحصر الشامل (عبد الباسط محمد حسن، 1990، ص224).

وبهذا فان مجتمع البحث يتمثل في 188 مفردة حسب القائمة المقدمة من طرف مديرية التكوين المهني والتمهين للولاية بسكرة انظر ملحق رقم01.

2-المجال الزمني:

خصصت المرحلة الأولى من الدراسة الميدانية لاختبار صدق وثبات المقياس وذلك من خلال:

توزيع 25 استمارة للمقياس على مجموعة من المكونين على مختلف مراكز ومعاهد التكوين المهني للبلدية بسكرة وذلك بعد اطلاع المشرف عليها في فترة الممتدة ما بين 10ماي 2020 إلى غاية 15 ماي 2020.

ثم إعادة تعديل بعض بنود المقياس بين 15 ماي إلى غاية 20 ماي 2020.

أما المرحلة الثانية فقد دامت من 20 ماي 2020 إلى غاية 20 جوان 2020 تم فيها توزيع 60 استمارة للمقياس على مفردات المجتمع، وجمع منها 50 فقط.

ومن 2 أكتوبر 2020 إلى غاية 5 نوفمبر 2020 تم فيها توزيع 138 استمارة للمقياس على باقي مفردات مجتمع البحث.

3- المجال المكاني:

جاءت هذه الدراسة في ولاية بسكرة على العموم وفي بلدية بسكرة بالتحديد والتي تقع في الجهة الشرقية من الجزائر، حيث يحدها من الشمال ولاية باتنة، ومن الشمال الغربي ولاية المسيلة، ومن الشمال الشرقي ولاية خنشلة، ومن الجنوب ولايتي الجلفة والوادي، وتتربع ولاية بسكرة على مساحة إجمالية تقدر بنحو 21 ر 27217 كلم مربع، وتضم 22 بلدية موزعة على 72 دائرة إدارية يقطنها 222224 نسمة وبكثافة سكانية بمعدل 29 ساكن لكل كل، ويقدر تعداد السكان المشتغلين ب 99192 منهم 22812 في الفلاحة و25797 في قطاعات أخرى .

الشكل رقم8: شبكة مؤسسات التكوين المهني بالولاية

المصدر: مديرية التكوين والتعليم المهني بولاية بسكرة

ان هذه الدراسة تتناول موضوع "معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر هيئة التدريس"، دراسة ميدانية بالتحديد للبلدية بسكرة ليتضح المجال المكاني للدراسة وهو جميع معاهد ومراكز التكوين المهني والتمهين للبلدية بسكرة والذي بلغ عددهم 3 معاهد و5 مراكز للتكوين المهني والتمهين كما سيتم توضيحها كالاتي:

المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني سلطان إبراهيم: المؤسسة منشاة بموجب المرسوم التنفيذي تحت رقم 250/18 المؤرخ في 9 اكتوبر 2018 والذي تم تحويله بهذا التاريخ من مركز التكوين المهني والتمهين بالعالية 2 إلى المعهد الوطني المتخصص في التكوين بالعالية.

المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني حساني بوناب: يتموقع هذا المعهد في المنطقة الصناعية طريق طولقة بولاية بسكرة، وهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بشخصية اعتبارية والاستقلال المالي، وتم إنشاؤه بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 2000/239 المؤرخ في: 15 أوت 2000، تاريخ بداية الاستغلال سبتمبر 1983 كمركز التكوين المهني والتمهين وسنة 2000 معهد وطني متخصص في التكوين المهني، تقدر مساحته ب28882 متر مربع.

المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني علي مزياني: المؤسسة المنشاة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 145/13 المؤرخ في 15 افريل 2013، يعتبر هذا المعهد اول مؤسسة على المستوى الوطني الذي تم بناءه كمعهد نموذجي للتعليم المهني، يعد المعهد بعد إنشائه الأول على مستوى الجنوب من بين سبع معاهد للتعليم المهني، مساحة المعهد تقدر ب 2.2 هكتار، طاقة الاستيعاب النظرية تقدر ب300 مقعد بيداغوجي و 721 سرير.

مركز التكوين المهني والتمهين الشهيد قروف الطيب العالية: المؤسسة المنشاة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 457/02 المؤرخ في 21 ديسمبر 2002، تاريخ بداية الاستغلال سبتمبر 2003، المساحة الإجمالية: 14219 متر مربع، قدرة الاستعاب النظرية 450 مقعد بيداغوجي.

مركز التكوين المهني والتمهين محمد ناجي بسكرة: المؤسسة المنشاة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 344/06 المؤرخ في 28 سبتمبر 2006، تاريخ بداية الاستغلال مارس 2007، المساحة الإجمالية 9521 متر مربع، قدرة الاستيعاب النظرية 250.

مركز التكوين المهني والتمهين فضيلة سعدان: المؤسسة المنشاة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 64/91 المؤرخ في 02 مارس 1991 تاريخ بداية الاستغلال 02 مارس 1991، المساحة الإجمالية 2000 متر مربع، قدرة الاستيعاب النظرية 250.

مركز التكوين المهني والتمهين محمد عوينات: المؤسسة المنشاة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 13/ 147المؤرخ في 15 أفريل 2013، تاريخ بداية الاستغلال 2015، المساحة الإجمالية 13000 متر مربع، قدرة الاستيعاب النظرية 300.

مركز التكوين المهني والتمهين احمد قطياني: المؤسسة المنشاة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 83/ 2003المؤرخ في 20 مارس 1976، تاريخ بداية الاستغلال 20 مارس 1976، المساحة الإجمالية: **28868 م^2**، قدرة الاستيعاب النظرية 300 متربص. (مديرية التكوين والتعليم المهني بولاية بسكرة)

ثالثا- منهج الدراسة

عندما يقوم الباحث بدراسة ظاهرة معينة فانه يعتمد على منهج يسهل له الطريق لكشف الحقائق وتقصي إبعاد الظاهرة المراد دراستها، ويختلف المنهج في العلوم الاجتماعية بالاختلاف موضوع الدراسة، هذا الأخير الذي يجعل الباحث يتبع منهجا دون أخر، على أن يختار منهجا ملائما لموضوع بحثه، وقد يستعين الباحث بأكثر من منهج واحد في دراسة ظاهرة معينة.

كما هو متفق عليه أن كل عمل علمي يستند على منهج علمي، وذلك نظرا لدور المهم الذي يقوم به المنهج، ومن شروط اختيار منهج الدراسة أن يكون ملائم لطبيعة الظاهرة المدروسة، من أجل الوصول لنتائج موضوعية وعلمية، وعلى هذا يعرف المنهج بأنه" مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، والطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لاكتشاف الحقيقة (عبد الباسط محمد حسن، 1990، ص78).

وكلمة منهج يمكن إرجاعها إلى طريقة تصور وتنظيم البحث، المنهج ينص على كيفية تصور وتخطيط العمل حول موضوع دراسة ما، انه يتدخل بطريقة أكثر أو اقل إلحاح، بأكثر أو اقل دقة، في كل مراحل البحث أو في هذه المرحلة أو تلك. (موريس أنجلس، 2004، ص99)

لذا فإن اختيار منهج الدراسة عملية لا تخضع لإرادة الباحث بقدر ما تتعلق بطبيعة موضوع البحث والهدف المتوخى منه، لذلك فقد كان المنهج الوصفي باعتباره" طريقة من طرق التحليل والتفسير

بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية..." (عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، 1995 ، ص 309)

الأكثر انسجاما مع الطرح المقترح للموضوع وقد تم تجسيد هذا المنهج وفقا للخطوات التالية:

1- الاستكشاف:

- ☒ القيام بتجميع وتحديد المصادر النظرية للمعلومات المتصلة بموضوع الدراسة وتحديد مدى أهميتها للبحث.
- ☒ القيام بإجراء اتصالات مع كل من التمسنا فيه تقديم إضافة حقيقية للموضوع سواء كان من أهل الخبرة والتخصص العلمي أو العملي.
- ☒ القيام بمعاينة ميدانية لبعض أقسام كل من مراكز ومعاهد التكوين المهني للبلدية بسكرة بقصد الوقوف على الحالات ذات الصلة الوثيقة بموضوع البحث والقيام بدراستها وتحليلها.

2- الوصف المتعمق:

ويمثل المرحلة الثانية في دراستنا الوصفية، وقد مرت هي الأخرى بعدة خطوات أهمها:

- ☒ تحديد إشكالية الدراسة والتساؤلات التي بنيت عليها.
- ☒ ضبط مجتمع البحث وتحديد خصائصه ومميزاته.
- ☒ القيام بجمع البيانات من خلال تسخير بعض من الأدوات البحثية مثل :الاستمارة، الملاحظة البسيطة...الخ
- ☒ القيام بتحليل البيانات واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة. (غربي صباح، 2014، ص177)

وباعتبار هذه الدراسة تندرج في إطار الدراسات الوصفية، فقد تم الاعتماد على طريقة المسح الشامل كأداة من أدوات المنهج الوصفي والذي يقوم على:

الملاحظة، المقابلة، الاستمارة، السجلات والوثائق إلى جانب الاستعانة بالتحليل الكمي والكيفي للبيانات المتحصل عليها من خلال الدراسة، ويمكن تعريفه بأنه: "الذي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة من الأوضاع، ولا تقتصر هذه الدراسات الوصفية على معرفة خصائص الظاهرة، أي أن الهدف التشخيص بالإضافة إلى كونه وصفي" (عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، 1995، ص 140).

كما أن الأهداف التي يسعى المنهج الوصفي للتوصل إليها متمثلة أساسا في:

- ☒ تحديد المشاكل الموجودة أو توضيح بعض الظواهر الخاصة بالتكوين المهني وصعوبة تطبيق أساسيات إدارة الجودة الشاملة.
- ☒ تحديد ما يفعله بعض الأفراد في مشكلة ما والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية واتخاذ قرارات مناسبة في مشاكل ذات طبيعة مشابهة.
- ☒ إيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة وذلك بين التكوين المهني وإدارة الجودة الشاملة.

رابعا-الأدوات المستخدمة في الدراسة:

هي مجموعة من الأدوات التي تساهم بقدر كبير في الاطلاع و التحليل المعمق للظواهر المدروسة وتمكن الباحث من خلال استخدامها أن يحصل و يجمع عددا كبيرا و كاف من المعلومات حول موضوع الدراسة، وهي تشكل التصور العام للباحث، وتحظى هذه الوسائل بعناية خاصة، نظرا لتوقف جميع نتائج الدراسة عليها، وما تجدر الإشارة إليه هو أن استخدام الأدوات لا يسير بطريقة عشوائية اعتباطية بقدر ما يسير وفق خطط مدروسة من طرف الباحث عند محاولة الاحتكاك بالميدان و التغلغل فيه، إذن هي وسيلة ربط بين الباحث و مجتمع البحث، ومن بين الأدوات المستخدمة في بحثنا هذا ما يلي:

1-الاستبيان:

يعرف أيضا باسم الاستمارة، ويعني بها أنها "تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد وتسمح لاستجوابهم بطريقة موجهة، والقيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية (موريس انجلس، 2006، ص2004).

فهي بهذا تعتبر أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في البحوث الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى المميزات التي تحققها هذه الأداة من اختصار للجهد والتكلفة وسهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية كما تعرف أيضا بأنها: "مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين يقدم للعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد هذه الأسئلة في شكل واضح بحيث لا تحتاج إلى شرح إضافي وتجمع في شكل استمارة" (عياد احمد، 2005، ص121).

وقد كانت هي الأداة الأساسية لجمع المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة حيث وزعت على كل الأساتذة المكونين في معاهد ومراكز التكوين المهني والتمهين للبلدية بسكرة.

حيث تمت عملية بناء هذه الاستمارة وفقا للخطوات التالية:

- ☒ تم تحضير مجموعة من الأسئلة تتعلق بمواقف لها علاقة بالموضوع المدروس

- ☒ عرض الاستمارة على الأستاذة المشرفة التي تفضلت بتصحيحها ومناقشتي في نقاط منها، وقد تكررت هذه العملية عدة مرات إلى أن تم التوصل إلى الصورة شبه نهائية
- ☒ عرض هذه الاستمارة على بعض الأساتذة للتحكيم (انظر ملحق02) وفي ضوء الملاحظات المقدمة والتي تمحورت حول استبدال بعض الألفاظ والتأكيد على التحديد الدقيق للبعض الأخر للتجنب التأويلات الخاطئة من طرف المبحوثين، ليتم إدخال التعديلات المطلوبة على الاستمارة لتصبح في شكلها النهائي وعدد بنودها، وتم تقسيمها إلى ثلاث محاور حسب تساؤلات الدراسة:
- ☒ المحور الأول: حول أن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى البرامج التكوينية، وتتضمن بنود من 04–18.
- ☒ المحور الثاني: حول أن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى طرائق التدريس، وتتضمن بنود من 19 –28.
- ☒ المحور الثالث: حول أن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى الموارد المالية، وتتضمن بنود من 29 –39.
- ☒ وقد تم توزيع الاستمارة على جميع أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة) معاهد ومراكز التكوين المهني للبلدية بسكرة.

2–الملاحظة:

وهي من أهم وسائل جمع البيانات وهي على خلاف غيرها من الوسائل تتميز بالعديد من الخصائص حيث تمنح مجالا لمشاركة الباحث للظروف الاجتماعية السائدة في الميدان، وتعتمد بدرجة كبيرة على خبرات الباحث المعرفية، كما تسمح له بالمعاينة المباشرة للكشف عن تفاصيل الظاهرة المدروسة وعن العلاقة الموجودة فيها، كما أنها تساعد في التعرف على طرق العمل وظروفه... الخ وتفيد في جمع البيانات ميدانيا والتي تتصل بسلوك الأفراد الفعلي في بعض المواقف الواقعة واتجاهاتهم ومشاعرهم وتعتمد على مدى خبرة ومهارة الباحث.

ويمكن تقسيمها إلى نوعين حسب أساليب استخدامها وهما الملاحظة بدون مشاركة وملاحظة بالمشاركة، والملاحظة بدون مشاركة هي التي تهم موضوعنا حيث يقوم فيها الباحث دون أن يشترك في أي نشاط تقوم به الجماعة موضوع الملاحظة، وغالبا ما يستخدم هذا الأسلوب في ملاحظة الأفراد أو الجماعات التي يتصل أعضاؤها ببعض اتصالا مباشرا ومن مزاياه انه يهيئ للباحث فرصة ملاحظة السلوك

الفعلي للجماعة في صورته الطبيعية، وكما تحدث في مواقف الحياة الحقيقة (عبد السميع غريب، 2004، ص2004)

وقد مكنتنا الملاحظة في هذه الدراسة من ملاحظة الإجراءات المتبعة في التكوين المهني والتعرف على طبيعة العمل، الأداء والظروف التي يكون فيها المتكون سواء في الدروس النظرية والتطبيقية الوصول إلى بعض الحقائق التي تعذر الوصول إليها بطرق أخرى.

– ملاحظة التجهيزات سواء القديمة أو الحديثة التي يعتمد عليها التكوين في العمليات التطبيقية.

– ملاحظة عمل المتكونين أثناء قيامهم لأعمال التطبيقية داخل الورشات في المركز فالملاحظة هي "الأداة الأولية".

وبهذا فقد اجمع الكثير من الباحثين في الحقل السوسيولوجي على أن الملاحظة من أهم الأدوات الرئيسية التي تستخدم في البحث العلمي، وهي المصدر الأساسي للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة للموضوع الدراسة، لأنها تعتمد بالدرجة الأولى على حواس الباحث وقدرته الفائقة إلى ترجمة ملاحظاته والتماسها إلى عبارات ذات دلالات ومعاني، حتى وان البعض يعتبرها من أصعب الأدوات استعمالا لاعتمادها على مهارة وقدرة الباحث على تحليل أنماط السلوك الاجتماعي. (عياد أحمد، 2005، ص62)

إن استخدام هذه الأداة سمح بتسجيل السلوك مع حدوثه في ذات الوقت إذ تكون تصرفات مجتمع الدراسة بعيدا عن التصنع والتكلف ولقد أتاحت الملاحظة اكتشاف عدة جوانب مختلفة من موضوع الدراسة.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

اعتمدت الدراسة على أساليب لتحليل البيانات التي جمعت، إذ يوجد أسلوبين للتحليل هما:

الأسلوب الكمي: استخدمنا في هذه الدراسة هذا الأسلوب، باستخدام أساليب إحصائية، لمعالجة البيانات الكمية، بعد عملية فرز الاستمارة، وترقيمها لتسهيل وتنظيم وتجنب الأخطاء في عملية تفريغها، معتمدا في ذلك على الحاسوب، وباستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وهي (spss) بالإضافة لحساب التكرارات، النسبية المئوية، كاف تربيع، df درجة الحرية، sig دلالة معنوية، مستوى الدلالة الفا ودلالة الفروق.

الأسلوب الكيفي: استعنا بهذا الأسلوب من اجل الوصول إلى تفسيرات موضوعية للمعطيات المتحصل عليها، وعرض النتائج وربطها بالإطار النظري.

خلاصة الفصل:

يتم نجاح البحث العلمي من خلال ترابط وتلاحم أجزاءه عبر مختلف خطواته، حيث يلعب تسلسل هذه الخطوات تسلسلا صحيحا دورا مهما في توجيه البحث الوجهة العلمية الصحيحة بإعانته في اختيار الواقع والتحقق من معطياته.

الفصل السادس

تفريغ وتحليل البيانات

وتفسير نتائجها

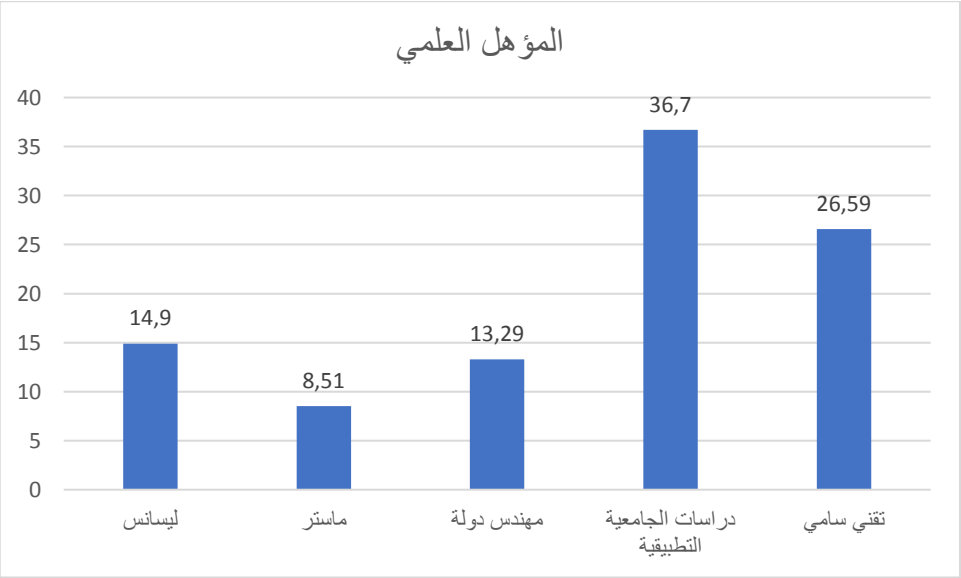
تمهيد:

نحاول من خلال هذا الفصل وبعد الانتهاء من الدراسة النظرية والتي لا تكفي وحدها لاكتشاف أدق المعلومات حول الموضوع، وكذا جمع المعطيات من الواقع الامبريقي المعاين مؤسسات التكوين المهني والتمهين للبلدية بسكرة وبالاستعانة بالأدوات البحثية، كانت الاستمارة الأداة الرئيسية فيها بالإضافة إلى الملاحظة بدون مشاركة، بعدها معالجة البيانات والمعطيات المتحصل عليها بأساليب إحصائية معينة ليأتي بعدها التحليل والتفسير السوسيولوجي، بالاستعانة بالتراث النظري المعالج وكذا الدراسات السابقة التي عالجت أبعاد الموضوع هذا من اجل الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحتها.

الجدول رقم 3: يوضح توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي

الفئة	التكرار	النسبة %
ليسانس	28	14.9
ماستر	16	8.51
مهندس دولة	25	13.29
دراسات الجامعية التطبيقية	69	36.70
تقني سامي	50	26.59
المجموع	188	100

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي، نلاحظ ان مفردات العينة موزعة بنسب متفاوتة، فقد مثلت نسبة مفردات العينة الحاصلين دراسات الجامعية التطبيقية النسبة الأعلى حيث قدرت ب 36.71%، وتليها مباشرة المستوى التعليمي تقني سامي بنسبة 26.59%، ثم تليها فئة ليسانس أكاديمي بنسبة 14.9%، للتقارب هذه النسبة مع نسبة مهندس دولة بنسبة 13.29%، وأخيرا نسبة مفردات العينة الحاصلين على المستوى العلمي ماستر أكاديمي بنسبة 8.51% ,ولكن هذا التفاوت كبير له تأثير كبير.



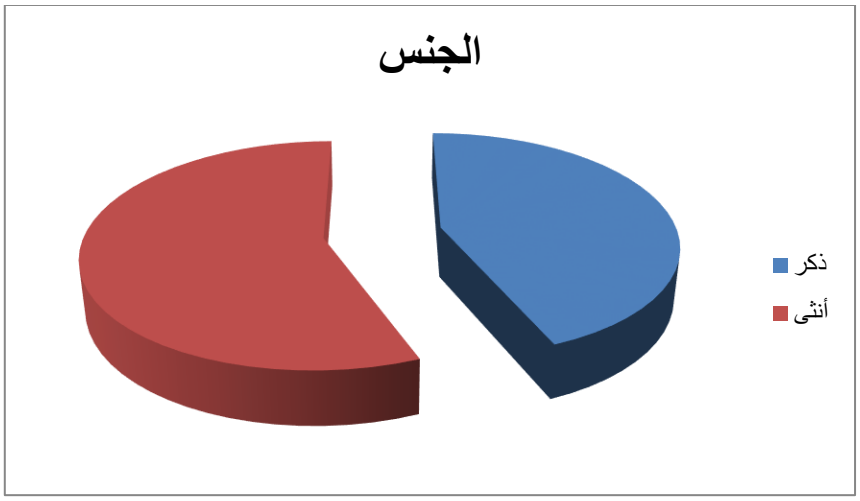
الشكل رقم 09: يمثل المؤهل العلمي لأفراد العينة

الجدول رقم 04: يمثل توزيع مفردات العينة من حيث الجنس

الفئة	التكرار	النسبة
ذكر	88	41.5
أنثى	100	58.5
المجموع	188	100

من خلال الجدول نلاحظ أن مفردات العينة موزعة بنسب متفاوتة، فقد كانت نسبة الاناث المجيبين على فقرات الاستبانة النسبة الأعلى حيث قدرت ب 58.5 % فيما قدرت نسبة الذكور ب 41.5% وهي النسبة الأقل ولكن هذا التفاوت كبير له تأثير كبير.

من خلال التحليل نستنتج أن فئة الاناث تشكل نسبة الغالبية في الاجابة على الاستمارة.



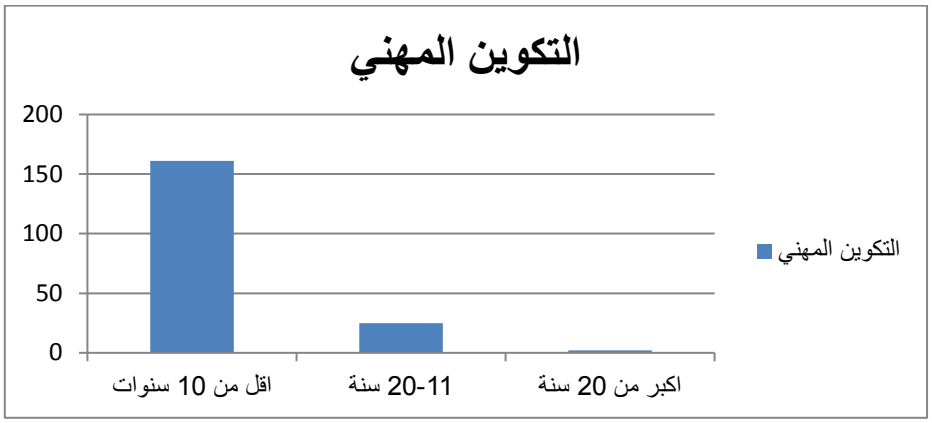
الشكل رقم 10: أعمدة بيانية تمثل الجنس

الجدول رقم 05: يمثل توزيع مفردات العينة من حيث مدة الخبرة في التكوين المهني

الفئة	التكرار	النسبة
اقل من 10 سنوات	161	85.6
11-20سنة	25	13.3
أكبر من 20 سنة	2	1.1
المجموع	188	100.0

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن توزيع مفردات العينة حسب الخبرة بنسب متفاوتة، فقد مثلت نسبة اقل من 10 سنوات من الخبرة المهنية في التكوين المهني المجيبين على فقرات الاستبانة بنسبة 85.6 %

بتكرار 161 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة من 11 سنة الى 20 سنة بنسبة فاقت 13.3% بتكرار 25 مفردة، وفي الاخير فئة أكبر من 20 سنة بنسبة 1.1% بتكرار 2 من مفردات العينة، ولكن هذا التفاوت له تأثير كبير.



الشكل رقم 11: أعمدة بيانية تمثل مدة الخبرة في التكوين المهني لأفراد العينة

أولا: تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الأولى

والتي مفادها: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى البرامج التكوينية

الجدول رقم 06: يمثل تحديد الأهداف التعليمية للمركز

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	119	63.3	13.29	01	0.00	0.05	دال
لا	69	36.7					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه تبين أن توزيع مفردات العينة كان متفاوتا بين الخيار نعم ولا حيث الذين أجابوا بنعم أن اهداف المركز محددة بدقة بنسبة 63.3 % بتكرار 119 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 36.7 % بتكرار 69 مفردة من مفردات العينة.

من خلال النسب المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة يعترفون بأن هنالك الأهداف التعليمية مسطرة في مركز التكوين المهني ومحدد بدقة، وهذا لا يعني إمكانية تطبيقها بحذافيرها، وهذا راجع إلى وجود صعوبات سواء مستوى المكون أو المتكون أو الجانب الفيزيقي.

وجاءت قيمة كاي مربع 13.29 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا

الجدول رقم 07: يمثل مساعدة الدروس المقدمة المتكون على تعلم المهنة التي سيزاولها في المستقبل

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	15	92.0	132.7	01	0.00	0.05	دال
لا	173	8.0					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان مفردات العينة الذين أجابوا لا الدروس المقدمة في المؤسسة تساعد المتكون على تعلم المهنة التي سيزاولها في المستقبل بنسبة 92.0 % بتكرار 173 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم تساعد الدروس المقدمة في المؤسسة المتكون على تعلم المهنة التي سيزاولها في المستقبل بنسبة فاقت 8.0 % بتكرار 15 مفردة من مفردات العينة.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن نسبة 92.0 من أعضاء هيئة التدريس لا تعترف بأن الدروس المقدمة في المؤسسة تساعد المتكون على تعلم المهنة التي سيزاولها في المستقبل، وهذا يمكن تفسيره بأن مراكز التكوين المهني ليس لديه علاقة وطيدة بالمحيط الخارجي من حيث إخراج طلبة يحتاجهم سوق العمل حيث أصبح وجود تفاوت بين سوق العمل من مستجدات وجودة التكوين ليس فقط من الجانب التعليمي حتى من الجانب المهني حيث أصبح سوق العمل في وتيرة متسارعة من مختلف المستجدات.

وجاءت قيمة كاي مربع 132.7 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم08: يمثل توافق محتوى البرنامج مع الأهداف العامة للتكوين المهني

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	36	19.1	71.57	01	0.00	0.05	دال
لا	152	80.9					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن مفردات العينة الذين أجابوا لا ترى أن محتوى البرنامج يتوافق مع الاهداف العامة للتكوين المهني بنسبة 80.9 % بتكرار 152 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 19.1% بتكرار 36 مفردة من مفردات العينة.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن معظم أفراد عينة الدراسة والذي تمثل في 80.09 % لا يعترفون بأن محتوى البرنامج يتوافق مع الأهداف العامة للتكوين المهني، وهذا راجع إلى ان الظروف المتاحة غير مساعدة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وجاءت قيمة كاي مربع 71.57 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا

الجدول رقم 09: يمثل مسايرة البرامج التكوينية كل ما هو جديد في مجال التخصص

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	60	31.9	24.59	01	0.00	0.05	دال
لا	128	68.1					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان مفردات العينة الذين اجابوا ب لا تساير البرامج التكوينية كل ما هو جديد في مجال التخصص ترى ان محتوى البرنامج يتوافق مع الاهداف العامة للتكوين المهني بنسبة 68.1 % بتكرار 128مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الاخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 31.9% بتكرار 60 مفردة من مفردات العينة.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن أفراد العينة أو أغلبهم يعترفون بأن البرامج لا تساير كل ما هو جديد في مجال التخصص وهذا قد يرجع إلى عدم توفر الإمكانيات المادية لتوفير بعض الأجهزة المستخدمة بتقنيات حديثة والاعتماد فقط على ما هو قديم وهذا يرجع كله إلى ميزانية التي توفرها هذه المراكز، أضف إلى ذلك عدم برمجت تكوينات لأساتذة التكوين المهني يحاولون من خلالها تكوين هؤلاء الأساتذة على ما هو جديد والاعتماد فقط على الطريقة التقليدية التي آكل وشرب عليها الدهر وهذا حال جميع المؤسسات المتواجدة في الجزائر.

وجاءت قيمة كاي مربع 24.59 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 10: يمثل ملائمة محتوى البرامج التكوينية مع المستوى العلمي للأساتذة

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	23	12.2	107.25	01	0.00	0.05	دال
لا	165	87.8					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان مفردات العينة الذين أجابوا بلا أن محتوى البرامج التكوينية يتلاءم مع المستوى العلمي للأساتذة بنسبة 87.8 % بتكرار 165 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 12.2% بتكرار 23 مفردة من مفردات العينة.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن أغلب عينة الدراسة لا يعترفون بأن البرامج التكوينية يتلاءم مع المستوى العلمي للأساتذة، مما يدل على أن هيئة التدريس لديها صعوبة في مواكبة المستجدات.

وجاءت قيمة كاي مربع 107.25 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا

الجدول رقم 11: يبين الكفايات العلمية التي تطمح برامج التكوين بلوغها غير واضحة

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	104	55.3	2.12	01	0.14	0.05	غير دال
لا	84	44.7					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بنعم ترى أن الكفايات العلمية التي تطمح برامج التكوين بلوغها غير واضحة بنسبة 55.3 % بتكرار 104 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 44.7% بتكرار 84 مفردة من مفردات العينة.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن معظم أفراد عينة الدراسة يعترفون بأن الكفايات العلمية التي تطمح برامج التكوين بلوغها غير واضحة، وهذا قد يرجع إلى صعوبة تطبيق الجودة العالية التي تطمح لتحقيقها هذه المراكز وقد يرجع هذا إلى نقص التأطير وعدم توفر الوسائل اللازمة لتحقيق هذه الكفايات العلمية.

وجاءت قيمة كاي مربع 2.12 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.14 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة فان هذا يعني غير دال إحصائيا

الجدول رقم 12: يبين قيام المركز بدراسة السوق من حيث المتطلبات لتحديد الاحتياجات وبناء البرامج

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	64	34	19.14	01	0.00	0.05	دال
لا	124	66.0					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بلا يقوم المركز بدراسة السوق من حيث المتطلبات لتحديد الاحتياجات وبناء البرامج بنسبة 66.0 % بتكرار 124 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 34.0% بتكرار 64 مفردة من مفردات العينة.

يمكننا القول من خلال النتيجة المتحصل عليها أن مراكز التكوين المهني ليست لديها علاقة وطيدة بالمحيط الخارجي وبالتالي مع سوق العمل.

وجاءت قيمة كاي مربع 19.14 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا

الجدول رقم 13: يبين وضع برنامج زمني محدد للتنفيذ البرامج التدريبية المصممة

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	171	91.0	126.14	01	0.00	0.05	دال
لا	17	9.0					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم نرى من الضروري وضع برنامج زمني محدد للتنفيذ البرامج التدريبية المصممة بنسبة 91.0 % بتكرار 171 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 9.0% بتكرار 17 مفردة من مفردات العينة. ومن خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن أغلبية أفراد العينة يرون من الضروري وضع برنامج زمني محدد للتنفيذ

البرامج التدريبية المصممة، وبالتالي يدل هذا على أن هيئة التدريس تعاني من ضيق الوقت في تطبيق البرامج التكوينية التي تتطلب وقت إضافي لتوصيلها بطريقة جيدة للمتكونين.

وجاءت قيمة كاي مربع 126.14 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا

الجدول رقم 14: يبين مسايرة للمناهج المتبعة للتطور العلمي والتكنولوجي

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	71	37.8	11.25	01	0.001	0.05	دال
لا	117	62.2					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بلا ترى بأن هناك مسايرة للمناهج المتبعة للتطور العلمي والتكنولوجي بنسبة 62.2 % بتكرار 117 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 37.8 % بتكرار 71 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن معظم أفراد العينة يرون أن المناهج المحققة أو المتبعة مازالت بعيدة عن التكنولوجيا العلمية الحديثة وبالتالي ينقصها الجودة وقد يرجع هذا إلى نقص في التكوين والوسائل الحديثة.

وجاءت قيمة كاي مربع 11.25 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 15: يبين كثافة الحجم الساعي للحصص التطبيقية مناسبة لإلمام المتربصين بالمهارات التطبيقية المتعلقة بالمادة

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	151	80.3	69.12	01	0.00	0.05	دال
لا	37	19.7					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بنعم نرى ان كثافة الحجم الساعي للحصص التطبيقية مناسبة لإلمام المتربصين بالمهارات التطبيقية المتعلقة بالمادة بنسبة 80.3 % بتكرار

151مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 19.7 % بتكرار 37 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول من خلال النسب المتحصل عليها أن أغلب أفراد العينة لديهم رضا عن الحجم الساعي الذي يستطيعون من خلاله تقديم الدروس المقررة بحيث يستطيع المكونين أن يستفيدوا من الوقت المحدد لهم لفهم درس أو تقنية معينة وذلك لتوفير حجم ساعي يتناسب مع المهارة التطبيقية المقدمة لهم.

وجاءت قيمة كاي مربع 69.12 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 16: يبين كثافة الحجم الساعي للدروس النظرية مناسبة لإلمام المتكونين بالأساسيات النظرية للمادة

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	123	65.4	17.89	01	0.00	0.05	دال
لا	65	34.6					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم نرى ترى ان كثافة الحجم الساعي للدروس النظرية مناسبة لإلمام المتكونين بالأساسيات النظرية للمادة بنسبة 65.4 % بتكرار 123 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 34.6 % بتكرار 65 مفردة من مفردات العينة.

جاءت قيمة كاي مربع 17.89 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 17: يبين ضرورة إلحاق الدرس النظري مباشرة بأداء تطبيقي

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	179	95.2	153.7	01	0.00	0.05	دال
لا	9	4.8					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم نرى ان من الضروري الحاق الدرس النظري مباشرة بأداء تطبيقي بنسبة 95.2 % بتكرار 179 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 04.8 % بتكرار 9 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن معظم هيئة التدريس في هذه المراكز يحتاجون إلى ربط الجانب النظري بالتطبيقي وذلك لاكتساب مهارة يستطيعون من خلالها دعم الافكار النظرية بأمثلة تطبيقية يستطيع من خلالها إيصال المعلومة بطريقة جيدة للمتربص وبالتالي مواجهة المحيط الخارجي والذي يتمثل في المستقبل العملي وهذا ما تطلبه جودة سوق العمل.

وجاءت قيمة كاي مربع 153.72 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 18: يبين ضرورة تتابع الموضوعات من المقررات الدراسية

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	166	88.3	110.29	01	0.00	0.05	دال
لا	22	11.7					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم ترى من الضروري تتابع الموضوعات من المقررات الدراسية بنسبة 88.3 % بتكرار 166 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 11.7% بتكرار 22 مفردة من مفردات العينة. ومن خلال ما سبق يمكن القول أن معظم أفراد العينة والمتمثلون في طلبة مراكز التكوين المهني يرون من الضروري تتابع الموضوعات من المقررات الدراسية وذلك لأن الانقطاع في الدروس يؤدي إلى خلق فجوة في فهم الطلبة المتكونين خاصة إذا كانت هذه التخصصات المتبعة في مراكز التكوين المهني مرتبطة بالجانب الميداني وبالتالي أي انفصال موضوع عن الآخر يؤدي إلى صعوبة فهم وربط الموضوعات مع بعضها.

وجاءت قيمة كاي مربع 110.29 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما أن قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 19: يبين وجود تسهيلات في التربصات الميدانية للمتربصين

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	79	42.0	4.78	01	0.02	0.05	دال
لا	109	58.0					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بلا وجود تسهيلات في التربصات الميدانية للمتربصين بنسبة 58.9 % بتكرار 109 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 42.0% بتكرار 79 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن معظم هيئة التدريس يعترفون بأن هناك صعوبة في تسهيل عملية التربصات التي يتم توجه الطلبة إليها لكي يستفيدوا من الجانب الميداني مما يؤدي إلى عدم تقديم الخدمات لهؤلاء الطلبة من خلال الحرفيين وأصحاب الحرف في سوق العمل وهذا قد يرجع إلى العدد الكبير الذي ترسله مثل هذه المراكز مما يجعل عملية دمجهم في تربصات في سوق العمل صعب.

وجاءت قيمة كاي مربع 4.78 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.02 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 20: يبين وجود تشجيعات على تطور القدرات العلمية للمتكونين

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	83	44.1	2.57	01	0.10	0.05	غير دال
لا	105	55.9					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بلا وجود تشجيعات على تطور القدرات العلمية للمتكونين بنسبة 55.9% بتكرار 105 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 44.1% بتكرار 83 مفردة من مفردات العينة. وبالتالي يمكن القول أن هيئة التدريس في هذه المراكز لا يوفرون أي تحفيزات على مجهوداتهم ولا يجدون دعم المادي والمعنوي لكي يستطيعون الوصول إلى الجودة، وهذا ما نراه في جميع مؤسسات الجزائر للآسف.

وجاءت قيمة كاي مربع 2.57 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.10 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة فان هذا يعني غير دال إحصائيا.

ثانيا: تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الثانية

والتي مفادها: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى طرائق التدريس

الجدول رقم 21: يبين استخدام طرق التدريس الحديثة تزيد من تحصيل المتكونين

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	181	96.3	161.04	01	0.00	0.05	دال
لا	7	3.7					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم ترى ان استخدام طرق التدريس الحديثة تزيد من تحصيل المتكونين بنسبة 96.3% بتكرار 181 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 3.7% بتكرار 7 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن أغلب اعضاء هيئة التدريس يحتاجون إلى تكوينهم على الطرق الحديثة والجودة العالية وذلك من أجل تجويد طرق التدريس والابتعاد عن الطرق التقليدية والتلقينية وإتباع طرق حديثة متطورة تشجع على التكوين الذاتي والإبداع وتوفير جميع الوسائل التكنولوجيا الحديثة التي يستطيع من خلالها المكون تحقيق جودة في تعليمه.

وجاءت قيمة كاي مربع 161.04 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 22: يبين تنظيم حوارات من وقت لأخر حول طرائق التدريس والمشكلات التربوية يساعد في وجود حلول لها

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	170	90.4	122.89	01	0.00	0.05	دال
لا	18	9.6					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم نرى ترى ان تنظيم حوارات من وقت لأخر حول طرائق التدريس والمشكلات التربوية يساعد في وجود حلول لها بنسبة 90.4 % بتكرار

170مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 9.6% بتكرار 18 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن معظم أعضاء هيئة التدريس يرغبون في تطوير إمكانياتهم التي يستطيعون من خلالها التماشي مع الجودة العالمية وتحقيقها خاصة فيما يتعلق في طرق التدريس والمشكلات التربوية مثل صعوبات التعلم ...إلخ من المشكلات التربوية، مما يدل على أن اعضاء هيئة التدريس في هاته المراكز لهم وعي كبير في تحقيق أهدافهم التكوينية على أكمل وجه من خلال تحقيق الجودة في التكوين المهني.

وجاءت قيمة كاي مربع 122.89 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 23: يبين وجوب مراعاة أساليب وطرق التدريس للفروق الفردية

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	161	85.6	95.5	01	0.00	0.05	دال
لا	27	14.4					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم نرى وجوب مراعاة اساليب وطرق التدريس للفروق الفردية بنسبة 85.6 % بتكرار 161 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 814.4% بتكرار 27 مفردة من مفردات العينة. يمكننا القول أن معظم عينة الدراسة في هاته المراكز يعترفون بالمجهودات التي تقدمها هذه المراكز بحيث أنها تقوم بمراعاة الفروق الفردية من خلال تنويع في اساليب وطرق التدريس وذلك حسب المكونين بحيث لا يظلم ذوي القدرات العالية وكذا ذوي القدرات المتوسطة والقدرات الضعيفة يحاول الأساتذة توصيل بمختلف الأساليب الدروس النظرية والتطبيقية للمكونين وبالتالي تحقيق الأهداف المنتظرة من كل درس.

وجاءت قيمة كاي مربع 95.5 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 24: يبين وجوب مراعاة طرق وأساليب للتنوع المحتوى العلمي

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	173	92.0	132.78	01	0.00	0.05	دال
لا	15	8.0					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم نرى وجوب ترى وجوب مراعاة طرق وأساليب للتنوع المحتوى العلمي بنسبة 92.0 % بتكرار 173 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 8.0% بتكرار 15 مفردة من مفردات العينة.

وجاءت قيمة كاي مربع 132.78 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 25: يبين إلزامية استعمال المركز لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في جميع مجالات العمل

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	158	84.0	87.14	01	0.00	0.05	دال
لا	30	16.0					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم وجوب الزامية استعمال المركز لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في جميع مجالات العمل بنسبة 84.0 % بتكرار 158 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 16.0% بتكرار 30 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن معظم اعضاء هيئة التدريس يحتاجون إلى تحقيق الجودة في تكوينهم لذا فهم يطالبون بتوفر حصص تكوينية يستطيعون من خلالها معرفة أهم وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبالتالي مسايرة الجودة المتسارعة في كل وقت وحين.

وجاءت قيمة كاي مربع 87.14 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 26: يبين وجوب مراعاة الخلفيات الاجتماعية للمتكونين من حيث امكانية اكتساب وسائل تكنولوجية

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	147	78.2	59.76	01	0.00	0.05	دال
لا	41	21.8					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم وجوب مراعاة الخلفيات الاجتماعية للمتكونين من حيث امكانية اكتساب وسائل تكنولوجية بنسبة 78.2% بتكرار 147 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 21.8 % بتكرار 188 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن معظم اعضاء هيئة التدريس يوافقون على مراعاة الفروق الفردية في الخلفيات الاجتماعية للمتكونين حيث لا يستطيع جميع الطلبة المتكونين توفير وسائل التكنولوجيا، مما يمكن القول يجب على هذه المراكز توفير هاته الوسائل اللازمة للقضاء على الفروق الاجتماعية بين المكونين مما يصنع ذلك الجودة العالية بين الطلبة دون خلق فوارق في اكتساب المعلومات.

وجاءت قيمة كاي مربع 59.76 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم27: يبين تحفيز المتكونين وتشجيعهم على التدريب التعاوني يخلق ثقافة العمل الجماعي

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	174	92.6	136.17	01	0.00	0.05	دال
لا	14	7.4					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول رقم 26 أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم نرى ان تحفيز المتكونين وتشجيعهم على التدريب التعاوني يخلق ثقافة العمل الجماعي بنسبة 92.6% بتكرار 174 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 07.4 % بتكرار 14 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا

القول أن أغلب أفراد العينة يرون وجوب أن يكون التدريب تدريبا تعاونيا، وذلك من خلال التعليم التعاوني بين الطلبة المتكونين بحيث يعمل على تشجيعهم ويخلق ثقافة العمل الجماعي مما يدل على أنهم يرغبون في التشارك ألمعلوماتي للاستفادة من خبرات بعضهم البعض ويبقى المكون مجرد موجه ومرشد للمتكونين وهذا ما جاء به نظام الجودة.

وجاءت قيمة كاي مربع 136.17 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 28: يبين وجوب احتواء المركز على ورشات ومعدات بالعدد الكافي مما يخلق اريحية لدى المتكونين للتعلم

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	119	63.3	13.29	01	0.00	0.05	دال
لا	69	36.7					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم نرى وجوب احتواء المركز على ورشات ومعدات بالعدد الكافي مما يخلق اريحية لدى المتكونين للتعلم بنسبة 63.3% بتكرار 119مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 36.7% بتكرار 69مفردة من مفردات العينة.

وجاءت قيمة كاي مربع 13.29 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا

الجدول رقم 29: يبين وجود تسهيلات للاستفادة من التربصات التطبيقية المنظمة في مستوى المؤسسات المهنية

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	63	33.5	20.44	01	0.00	0.05	دال
لا	125	66.5					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بلا وجود تسهيلات للاستفادة من التربصات التطبيقية المنظمة في مستوى المؤسسات المهنية بنسبة 66.5% بتكرار 125 مفردة وهي أكبر

نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 33.5% بتكرار 63 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول من خلال إجابات أفراد العينة أنهم لا يرون وجود تسهيلات للتربصات التطبيقية للمتكونين المنظمة في مستوى المؤسسات المهنية.

وجاءت قيمة كاي مربع 20.44 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

ثالثا: تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الثالثة

التي مفادها: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى الى المورد المالية

الجدول رقم 30: يبين ملائمة للأبنية والهياكل للتخصصات المهنية (الحدادة، مكانيك):

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	98	52.1	0.34	01	0.56	0.05	غير دال
لا	90	47.9					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بنعم نرى وجود ملائمة للأبنية والهياكل للتخصصات المهنية (الحدادة، مكانيك) بنسبة 52.1 % بتكرار 98 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 47.9 % بتكرار 90 مفردة من مفردات العينة. ومن خلال الاجابات نلاحظ هناك تقارب في عدد الاساتذة من خلال إجابتهم بنعم ولا على هناك ملائمة للأبنية والهياكل للتخصصات المهنية، مما يدل على أن هناك من أفراد عينة الدراسة تم تحقيق لهم أبنية وهياكل ملائمة مع التخصصات التي يزاولونها لذا كانت إجابتهم بنعم، أما من كانت إجاباتهم ب لا فهم غير راضيين على الاقسام التي يدرسون فيهم أو يقومون بالتطبيق فيها لأنها لا تتوفر على الشروط المناسبة للتكوين في التخصص الذي يزاولونه.

وجاءت قيمة كاي مربع 0.34 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.56 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة فان هذا يعني غير دال إحصائيا.

الجدول رقم 31: يبين توافر التجهيزات والمختبرات المهنية تساعد على التمكن من المتطلبات المهنية

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	181	96.3	161.04	01	0.00	0.05	دال
لا	7	3.7					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم ترى من الضروري توافر التجهيزات والمختبرات المهنية تساعد على التمكن من المتطلبات المهنية بنسبة 96.3 % بتكرار 181 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 03.7 % بتكرار 07 مفردة من مفردات العينة. ومن خلال النتيجة المتحصل عليها نرى أن أغلب أفراد عينة الدراسة يرغبون في توفير التجهيزات والمختبرات المهنية التي تساعد على التمكن من المتطلبات المهنية مما يدل على أن هناك نقص في التجهيزات التي تسهل عمل المكون داخل هاته المراكز.

وجاءت قيمة كاي مربع 161.04 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 32: يبين توفر خدمات للمتكونين يخلق جو مريح ومحفز على الدراسة

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	163	86.7	101.29	01	0.00	0.05	دال
لا	25	13.3					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم توفر خدمات للمتكونين يخلق جو مريح ومحفز على الدراسة بنسبة 86.7 % بتكرار 163 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 13.3 % بتكرار 25 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أو توفير جميع متطلبات التكوين لطلبة يجعلهم يشعرونا بالرضا عن التخصصات التي يزاولونها في هاته المراكز التكوين المهني وهو أمر ضروري لتحقيق الجودة في التكوين المهني.

وجاءت قيمة كاي مربع 101.29 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 33: يبين وجوب الزامية توفر عناصر الامان في المؤسسة المهنية في حالة وجود مخاطر مهنية

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	170	90.4	122.89	01	0.00	0.05	دال
لا	18	9.6					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم وجوب الزامية توفر عناصر الامان في المؤسسة المهنية في حالة وجود مخاطر مهنية بنسبة 90.4 % بتكرار 170 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 09.6 % بتكرار 18 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن إجابات أفراد العينة من خلال هذا البند جاءت منطقية وبالتالي توفير الأمان في هاته المؤسسات لتفادي الوقوع في حوادث العمل أمر ضروري بالنسبة للمتكونين وحماية حقوقهم وأرواحهم.

وجاءت قيمة كاي مربع 122.89 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 34: يبين خلق توافر الكتب المهنية في المكتبة حب المطالعة والتخصص في المهنة

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	177	94.1	146.57	01	0.00	0.05	دال
لا	11	5.9					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم توافر الكتب المهنية في المكتبة يخلق حب المطالعة والتخصص في المهنة بنسبة 94.1 % بتكرار 177 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 05.9 % بتكرار 11مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول أن أغلب افراد

العينة يرغبون في تطوير معارفهم من الناحية النظرية وذلك من خلال توفير الكتب سواء الورقية أو الالكترونية للاستفادة منها حيث ينطلق الاستاذ من النظري إلى التطبيقي لكي يستطيع تجسيد كل ما قرأ في النظري على أرض الواقع.

وجاءت قيمة كاي مربع 146.57 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 35: يمثل وجوب تمتع المؤسسة المهنية بشبكة الانترنت للوقوف على كل ما هو جديد في المجال المهني

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	177	94.1	146.57	01	0.00	0.05	دال
لا	11	5.9					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بنعم وجوب تمتع المؤسسة المهنية بشبكة الانترنت للوقوف على كل ما هو جديد في المجال المهني بنسبة 94.1 % بتكرار 177 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 05.9 % بتكرار 11 مفردة من مفردات العينة.

ويمكننا القول أن أغلب أفراد العينة يطالبون بتوفير قاعات خاصة بالأنترنت وذلك لمساعدتهم على تقديم خدماتهم على أكمل وجه.

وجاءت قيمة كاي مربع 146.57 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 36: يبين مساهمة مصادر التمويل في المركز في مساعدة المتكون للوصول الى اعلى درجة التكوين

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	133	70.7	32.36	01	0.00	0.05	دال
لا	55	29.3					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بنعم مصادر التمويل في المركز تساهم في مساعدة المتكون للوصول الى اعلى درجة التكوين بنسبة 70.7 % بتكرار 133 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 29.3 % بتكرار 55 مفردة من مفردات العينة.

وجاءت قيمة كاي مربع 32.36 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 37: يبين كفاية مصادر التمويل لإنشاء بنايات ومرافق لتحسين الخدمات المطلوبة

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	71	37.8	11.25	01	0.00	0.05	دال
لا	117	62.2					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بلا ليست كافية لإنشاء بنايات ومرافق لتحسين الخدمات المطلوبة بنسبة 62.2% بتكرار 117مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 37.8 % بتكرار 71مفردة من مفردات العينة. ومن خلال الإجابات المدلى بها يتضح أن عينة أفراد دراسة غير راضيين على مصادر التمويل خاصة المالية لأن هاته المؤسسات تعاني من توفير كثير من التجهيزات والقاعات المكيفة المخصصة لدراسة بعض التخصصات خاصة منها الميكانيكية، مما يجعل تحقيق الجودة أمر صعب في هاته المؤسسات.

وجاءت قيمة كاي مربع 11.25 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 38: يبين توفير المصدر المالي جميع احتياجات المركز في الوقت المناسب

الفئة	التكرار	النسبة	كا	Df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	65	34.6	17.89	01	0.00	0.05	دال
لا	123	65.4					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين اجابوا بلا يوفر المصدر المالي جميع احتياجات المركز في الوقت المناسب بنسبة 65.4% بتكرار 123 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة نعم بنسبة فاقت 34.6 % بتكرار 65 مفردة من مفردات العينة. ومن خلال إجابات أفراد العينة يتضح أن مؤسسة التكوين المهني تعاني من توفير مصادر مالية لشراء التجهيزات اللازمة خاصة من التجهيزات التكنولوجيا المتطورة لمواكبة جودة التكوين المهني مما يجعل تحقيق الجودة صعبا نوعا ما في هاته المؤسسات.

وجاءت قيمة كاي مربع 17.89 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 39: يبين وجوب تقديم تحفيزات ومنح مالية للأساتذة بهدف زيادة المردودية العلمية لهم.

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	152	80.9	71.57	01	0.00	0.05	دال
لا	36	19.1					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بنعم نرى أن وجوب تقديم تحفيزات ومنح مالية للأساتذة بهدف زيادة المر دودية العلمية لهم بنسبة 80.9% بتكرار 152 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 19.1 % بتكرار 36 مفردة من مفردات العينة. ويمكننا القول من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن أغلبية عينة الدراسة يجدون أن تقديم التحفيزات

ومنح مالية للأساتذة ضروري من أجل زيادة المردودية العلمية وهذا أكيد منطقي وذلك من أجل الحصول على الرضا الوظيفي للأستاذ مما يجعله يعطي أكثر وبجودة عالية.

وجاءت قيمة كاي مربع 71.57 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الجدول رقم 40: يبين فرض المدخلات المادية لتمويل البرامج التكوينية وتصنع تصميم معين:

الفئة	التكرار	النسبة	كا	df	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نعم	146	77.7	57.53	01	0.00	0.05	دال
لا	42	22.3					
المجموع	188	100					

من خلال الجدول رقم 38 أعلاه نلاحظ أن مفردات العينة الذين أجابوا بنعم نرى أن المدخلات المادية لتمويل البرامج التكوينية تفرض وصنع تصميم معين بنسبة 77.7 % بتكرار 146 مفردة وهي أكبر نسبة من الفئات الأخرى، ثم فئة لا بنسبة فاقت 22.3 % بتكرار 42مفردة من مفردات العينة.

وجاءت قيمة كاي مربع 57.53 عند درجة الحرية 01 وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة فان هذا يعني دال إحصائيا.

الفصل السابع

تفسير نتائج الدراسة

أولا: تفسير نتائج الفرضية الأولى

-توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر هيئة التدريس حول معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى للبرامج التكوينية.

من خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الأولى نلاحظ أن اغلب البنود جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر هيئة التدريس حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى للبرامج التكوينية، وبالتالي توجد فروق في البرامج المخصصة لتكوين المتكونين، مما يجعل المكون المسؤول على تكوين المتكونين غير قادر على تحقيق جودة البرامج التكوينية، وقد يختلف ذلك من مركز إلى أخر، فقد توجد بعض المراكز والمعاهد التي استطاعت توفير جميع وسائل الجودة لتحقيق هذه البرامج والوصول إلى الجودة المطلوبة مما يجعل الأستاذ راض عن هاته البرامج التكوينية من خلال تطبيقها بكل سهولة في الواقع **(حسن شحاته، 2001، 133)**، وهدا ما أكدته دراسة طلعت سليمان عبد الكريم أبو معيق(2015) حول "وجود علاقة ارتباطيه موجبة قوية بين المناهج والعملية التدريبية وهيئة التدريب وخدمات المتدربين، والمسؤولية الاجتماعية و التقييم من جهة وجودة أداء مراكز التدريب المهني من جهة أخرى". وهذا قد يرجع أيضا إلى عدم مشاركة الهيئة التدريسية في وضع وصياغة المنهاج أو البرامج التدريبية و تطويرها و يعود هذا إلى أن أغلبية أعضاء التدريس هم غير قادرين على الاشتراك في عملية تصميم البرامج لقلة خبراتهم العملية و العلمية في هذا المجال، بحيث يحتاجون إلى المزيد من التكوين والتدريب على صياغة الأهداف وإعداد الخطط التشغيلية وغيرها من مهارات التخطيط، بالإضافة إلى عدم مساهمة مؤسسات القطاع الخاص وأصحاب العمل في إعداد مناهج وبرامج التعليم المهني، فهم الأقرب إلى تحديد المهارات و التمارين التي يجب أن يمتلكها المتكون لقربهم من سوق العمل ومعرفة احتياجاتهم.

كما أكد سلاطنية وآخرون (2007) أن الصعوبات التي يعرفها التكوين المهني ترجع إلى البرامج التي لا تستجيب في الكثير 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.

ولتحقيق هذا يجب التركيز على جانبين هما جودة البرامج التكوينية وكذلك جودة تكوين المكونين لكي يستطيعوا بلوغ الأهداف المرجوة من الجودة، وهذا أيضا ما أشارت إليه الدراسة السابقة طلعت سليمان

عبد الكريم أبو معيق (2015) بان "أداء مراكز التدريب المهني متوسطا في مجالات:الرسالة و التخطيط، القيادة والإدارة وهيئة التدريس والمسؤولية الاجتماعية، فإذا كان تطوير البرامج والمناهج يتطلب جهدا وإمكانيات مادية، فإن كفاءة المكون تتطلب إمكانيات مضعفة، باعتبار المكون هو العنصر الحي المتفاعل والموصل لما في هذه البرامج من مضامين"، وهذا ما أشارت إليه أيضا دراسة رحماني ليلى (2018) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للهيئة التدريسية، لذلك أصبح تكوين الأساتذة وتدريبهم ضرورة لا مفر منها، فقد بينت كثير من الدراسات والتجارب أن تطوير مهارات المتكونين واستثارة ميولهم والأخذ بها لاستغلال قدراتهم هي فنيات لا يتمكن منها المكون إلا من خلال التكوين المستمر أثناء الخدمة، إلا أن هاته الأخيرة تكاد تكون غائبة (التكوين أثناء الخدمة) رغم أهميتها وهذا ما أشارت إليه دراسة لرقط علي (2009) بعدم وجود استمرارية في التطوير والدورات التدريبية للعاملين، وبناء على هذا فإن تديب أساتذة التكوين المهني على البرامج التكوينية والتدريس يهدف إلى رفع مستويات الأداء، وتطوير الأساليب على مستوى الجوانب العلمية والمهنية وذلك كله لتحسين نوعية المخرجات، وهذا ما يتوافق مع دراسة يزيد قادة (2011) حول وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة و جودة كل من (الإدارة المدرسية، الأستاذ، التلميذ، المنهج الدراسي والمناخ التعليمي وملائمته). كما يوجد عدم توافق في وضع جميع البرامج على معايير الجودة الشاملة فهناك برامج في التكوين المهني مازالت تسير وفق طرق تقليدية قديمة وهذا ما سبب نفور من الطلبة المتكونين نحو هذه البرامج وهدا ما أكدته دراسة (حميدة جرو.2021) التي أثبتت نتائج دراستها بان نظرة الشباب غير راضية بالشكل المطلوب اتجاه منهاج التكوين من حيث كونه جزء من العملية التكوينية للمهن.

وذلك قد يرجع إلى عدم توفر الوسائل الحديثة والتقنيات التكنولوجية التي من خلالها يستطيع الأستاذ تقديم برنامجه على معيار الجودة العالية، لذا نجد إن استمرار منهج الحفظ والإتباع والطاعة المعرفية في عصر الثورات العلمية والتكنولوجية، معناه احتمال مالا يحتمل، (**شحاته.2001: 133**) كيف لا ونحن نرى أن هذا الجيل يعيش تناقض بين ما يعيشه خارج المحيط التكويني من عمليات تكنولوجية عالية وبين ما يتعلمه داخل أقسام هذه المراكز من أسلوب تقليدي يعتمد فقط على المدخلات والمخرجات بعيدا عن الإبداع والتفكير هذا ما يزيد في فقدان الثقة لدى المتكون في محيطه التكويني المهني مما يؤدي به إلى الروتين و اكتساب عادات وسلوكيات تربوية سيئة تجعله يبحث عن الشهادة حتى بالطرق الملتوية مدام لم

يجد ما يبحث عنه من تكوين داخل هذه المراكز وبالتالي الغاية تبرر الوسيلة مدام الأستاذ وكل الطاقم الإداري المسؤولين على هذا التكوين لا يقومون بدورهم الكامل ويتحملون المسؤولية لنقل المعلومات بطرق تقنية عالية تنافس الجودة العالمية الحالية والتي تتطلب السير وفق التكنولوجية العلمية الحديثة، حيث يمثل المضمون الدراسي أو المقرر الدراسي الذي يتلقاه المتكون في المؤسسات التكوينية بمختلف مراحلها أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فالمضمون الدراسي هو جملة المهارات الذهنية واليدوية والاجتماعية التي تمكن المتكون من اكتشاف طريقه في الحياة وتسلحه بوسائل التلاؤم مع البيئة المادية والمعنوية وتدفعه للتأثر فيهما بواسطة ما تقترحه عليه من مناهج وقيم ومعايير سلوكية، فالمقررات الدراسية في مراكز التكوين المهني لجميع المراحل نجدها تعاني من الكثافة ومقرر دراسي طويل مما يسبب الإرهاق للمتكون في حد ذاته ويجد المكونون أنفسهم عاجزين عن إتمامه في الوقت المحدد، إضافة إلى الغيابات والعطل الدينية والوطنية التي تعرقل سير البرنامج ويلجأ المكونين إضافة إلى ما قلنا سابقا إما طبع الدروس أو الإلقاء دون شرح، وتعويض في ساعات إضافية لاستدراك الوقت وبالتالي الاعتماد على نظام العصف الذهني والحشو المعرفي، مما يرهق المتربص جسميا وذهنيا ولا يستوعب هذا الكم الهائل من المعلومات فيعوضها بعدم السهر والتعب واللجوء إلى الغش كأسهل السبل، وهذا ما أوضحته دراسة راضية بوزيان (2012) بعنوان متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها.

ثانيا: تفسير نتائج الفرضية الثانية

-توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر هيئة التدريس حول معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى طرائق التدريس.

من خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الثانية نلاحظ أن اغلب البنود جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 حيث كانت البنود دالة، مما يعني أن الفرضية تحققت.

ومنه وجود فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر هيئة التدريس حول معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى لطرائق التدريس، مما يمكن القول أن هناك اختلاف في إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني بالنسبة للأساتذة المكونين، وقد يرجع هذا إلى محدودية الطرق و الأساليب المستخدمة في التدريب الأمر الذي تتحدد معه المهارات الوظيفية التي يمكن تطويرها بمثل هذه الحالات، فالتنويع في استخدام طرق التدريب المختلفة كالتدريب الفردي أحيانا و التدريب التعاوني أحيانا أخرى، أو التدريب داخل مراكز التدريب لفترات والتدريب في مواقع العمل في فترات أخرى، وتوفير كل ما يلزم للتدريب

النظري و العملي. وهذا ما أكدته دراسة يزيد قادة(2011) حول قصور المناهج وطرائق التعليم "تتميز هذه المناهج بالقصور في محتواها وأساليب تقويمها ونقص وسائلها التعليمية وتعتمد على طرائق التعليم التي تقوم على الحفظ والتلقين وبهذا تمسك المكونين بالأساليب التقليدية في التدريس، فالطرق والأساليب المستعملة في التكوين غير مناسبة، كذا التركيز على الجانب النظري في التكوين" وهذا أيضا ما أدلت به دراسة رحماني ليلى(2009).

بالإضافة إلى افتقاد الدورات التكوينية لأسس العلمية والعملية من تخطيط وتنفيذ وتنسيق ومتابعة، والاعتماد على الأساليب التقليدية التي تحول دون إمكانية تقدم أو تطوير أنظمة المؤسسة أو دون تحقيق كفاءة معتبرة، أما بالنسبة لتحديد الأسلوب والطريقة والمقصود به الوسيلة التي ستنقل من خلالها المادة التعليمية للمتكونين والأداة التي ستتم بواسطتها عملية التعلم، فتتوجب المفاضلة بينها للتقرير الأنسب منها كونها متعددة ومتنوعة، وبوجه عام تحكم عملية انتقاء الأسلوب وطريقة التدريس الأفضل عدة اعتبارات أهمها:

- ☒ نوعية المادة التعليمية التي ستنقل للمتكونين فيما إذا كانت مهارات أو معارف أو سلوكيات، وفيما إذا كانت لعلاج نقاط ضعف أو تنمية نقاط قوة أو إكساب المتكونين جوانب جديدة يتطلبها عمل المنظمة مستقبلا.
- ☒ عدد الأفراد المتكونين فأسلوب المحاضرة مثلا يمكن أن يستوعب عددا كبيرا عكس أسلوب المهام الفردية.
- ☒ المكونون المتاحون وكذا مؤهلاتهم وخبراتهم.
- ☒ نوعية المتكونين، فالأساليب التي تناسب العمال غير تلك التي تناسب المشرفين.
- ☒ ظروف وإمكانيات المنظمة لان بعض الأساليب تكون تكلفتها عالية. (عمر وصفي عقيلي، 2005، 274).

أيضا كما سبق الذكر في المحور الأول فان نقص التكوين المخصص للأساتذة المكلفين بتقديم الدروس للمتكونين ينتج عنه أيضا عدم قدرتهم على إتباع طرق تدريس حديثة يتم من خلالها تطبيق جودة عالية في طرق التدريس، فحسب إبراهيم (2007) انه مهما كان محتوى البرنامج التدريبي ممتازا، فانه يموت بين يدي مدرب ضعيف لا يقدر على تنفيذه، والبرنامج التنفيذي الضعيف يستطيع المدرب إن أحسن

تدريبه أن يبث فيه الحياة ولذلك ينبغي مراعاة حسن اختيار المدربين ممن تتوفر فيهم الكفاءة والخبرة والمهارة.

ويمكن القول أن ضعف مستوى المكونين ونقص طرقهم وقلة تفرغهم لعملهم التربوي وعدم إعداد الدروس جيدا وبالطرق الحديثة، حيث أصبحنا نرى التيسير والتسهيل والإسراع في إنهاء المقررات الدراسية للمكون الهم الوحيد لكل مكون إضافة إلى ذلك أن معظم المكونين لم يتأهلوا جيدا للتعليم ولم يتمرنوا على طرق التدريس وأساليبه حيث يعجزون على إثارة اهتمام وتنمية النشاط وتوليد حب البحث في نفوس طلابهم فيقومون بالحشو العشوائي حيث يعطى ويرد في إجاباتهم التي تدل على عدم الفهم والإستعاب الكامل للمعلومة أيام الامتحانات.

وهذا ما أثبتته دراسة ورغي سيد احمد وبن معاشو مهاجي(2020) "نلاحظ الموقف السلبي للمكون من تكنولوجيا و تعدد طرائق التعليم حيث نرى بعض المكونين يعتبرها على هامش العملية التربوية، وليست في صميمها، وان ما يقوم به مكون من شرح وتفسير وقراءة وغير ذلك من الأنشطة اللفظية هو جوهر العملية التعليمية، وان استخدام بعض التقنيات هو مضيعة للوقت".

كما يرى البعض الآخر أن استخدام تقنيات تربوية هو منافس له، ولذا نراه يخاف على وظيفته دون إدراك منه لدوره الجديد في عهد تكنولوجيا التعليم.

ترى منظمة "اليونسكو" في هذا الصدد أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم بصفة عامة تعني العمل على تقوية قدراتهم وتنمية مهاراتهم، من خلال برامج تساعدهم على توظيف معارفهم للمتطلبات الجديدة، كذلك تقوية القدرات لتطبيق طرق تدريسية مبتكرة ومتجددة تمكنهم من الإسهام في أداء الوظيفة، وتنمية الموارد البشرية مثل عمليات التقويم ومهارات الاتصال والعلاقات الإنسانية **(بشير حداد. 2004: 46).**

لذا وجب علينا تغيير الافكار القديمة التي تحملها أساليب وطرق التدريس، حيث أصبحت القناعة السائدة لدينا وللأسف أن الجودة مرتبطة بالكمية فكلما زاد عدد المفردات في المادة وكلما زاد عدد الوحدات الدراسية في المنهج، تكرست الجودة، ولكننا ونحن في عصر تتقدم فيه العلوم وتتغير المتطلبات بسرعة وطيدة فإن الأهم هو تدريب الطالب ليس على التلقي وحشو الذهن بالمعلومات، بل على البحث عن هذه المعلومات في مضامينها والتفاعل الإبداعي معها، ومن أبرز السمات التي يجب أن تتسم بها المناهج

الجامعية في ظل مفهوم الجودة هي تنوع مصادر التعلم، ومصادر الحصول على المعلومات **(ردمان. 2008. ص 189)**.

ثالثا: تفسير نتائج الفرضية الثالثة

-توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر هيئة التدريس حول معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى الموارد المالية.

من خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الثالثة نلاحظ أن كل البنود جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 حيث كانت كل البنود دالة، مما يعني ان الفرضية تحققت ومنه وجود فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر هيئة التدريس حول معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى الموارد المالية، مما يكون القول بأن هناك معوقات في توفير الأجهزة والوسائل على المعايير العالمية التي يمكن خلالها تحقيق الجودة لدى المتكونين وكذا تسهيل عمل هيئة التدريس وذلك من حيث تقديم البرامج المقررة لكل تخصص، وهذا ما نصت عليه دراسة طلعت سليمان عبد الكريم أبو معيلق (2015) بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين إدارة الشؤون المالية وجودة أداء مراكز التدريب المهني وإدارتها بشكل سليم يتم بالنزاهة و الشفافية، فمقدرة إدارة الشؤون المالية على استخدام الموارد المالية بكفاءة و جدوى عالية وبما يتوافق مع الأنظمة المطبقة يسهم في تطوير أداء مراكز التدريب المهني ، وتختلف وفرة هاته الإمكانيات من تخصص لأخر وهذا راجع إلى أن الكثير من الأجهزة و المعدات والأدوات والخامات غير متوفرة في السوق المحلي، وان توفرت يكون ثمنها مرتفعا مقارنة بأسعارها في الأوضاع العادية حيث نجد أن أغلب الأساتذة المكونين خاصة في التخصصات التي تحتاج إلى تطبيق ميداني أكثر من نظري يعانون من عدم توفر الوسائل التي يستطيعون من خلالها القيام بعملية التدريس داخل هاته المراكز، حتى وإن وجدت فإن هذه الوسائل معظمها معطل لا يستطيع المتكون القيام بالتطبيق عليها، مما يجعل المكون دائما في قلق دائم من عدم توفر الوسيلة التي تجعل درسه سهل، وهذا ما يجعل التكوين ممل وغير مرتبط بالمحيط الذي ينتظر المتربص اللجوء إليه مستقبلا، فيحين نجد بعض التخصصات توفرها على جميع المعدات والتجهيزات للسهولة الحصول عليها و قلة تكلفتها مثل الخياطة والحلاقة... الخ وهنا نلاحظ محاولة زيادة الاهتمام بهذا القطاع والسعي للتوفير كل مستلزمات العملية التكوينية، كما سبق الذكر يرجع هذا إلى القيمة المادية للتجهيزات والوسائل من تخصص لأخر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها رحماني ليلى (2018) 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.

رابعا: النتائج العامة

في خضم الشواهد الإمبريقية جسدت الدراسة الموسومة ب "معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر هيئة التدريس" دراسة ميدانية ببلدية بسكرة، حيث تبين جليا:

- ✓ وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر هيئة التدريس تحول إلى البرامج التكوينية، ويعود هذا إلى عدم مشاركة الهيئة التدريسية وأصحاب العمل ومؤسسات القطاع الخاص في وضع وصياغة هذه البرامج بما يتوافق والوسط الخارجي، وبالتالي عدم استجابة هذه البرامج في الكثير من الأحيان إلى الاحتياجات الحقيقية المراد تغطيتها، بالإضافة إلى أن هذه البرامج لا تساهم بالشكل المطلوب في دافعية المتكون واكتشاف قدراته و مواهبه، مما يخلق عدم جدية المتكونين أثناء التربص الميداني، مما يعني أن هذه البرامج المقدمة للمتكون لا تتوفر على شروط إدارة الجودة اللازمة، فتجد المتكون في هذه الحالة ليست له القدرة على الفهم والتحليل والتقويم للمعلومات التي تقدم له وتطبيقاتها العملية، كما يجب الإشارة هنا إلى أن الخلل لا يكمن فقط في البرامج التكوينية بل في تكوين المكون الذي يعتبر همزة وصل والعنصر الحي المتفاعل والموصل لما في هذه البرامج من مضامين، وهذا بسبب
- ✓ غياب التكوين المستمر أثناء الخدمة، لرفع مستوى الأداء وتطوير أساليبه على مستوى الجوانب العلمية والمهنية.
- ✓ وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني من وجهة نظر هيئة التدريس تعزى إلى طرائق التدريس، حيث أدلت الدراسة على محدودية الطرق و الأساليب المستخدمة في التدريب وكذا عدم مواكبتها للتغيرات المستجدة، أيضا قصور في اعتماد طرق تدريب تحفز المتكونين وتشجعهم على التدريب التعاوني والمشاركة، وهذا راجع إلى نقص في توفير احتياجات المراكز في

الوقت المناسب، لذا وجب علينا تغيير الأفكار القديمة التي تحملها أساليب و طرق التدريس حيث أصبحت القناعة السائدة لدينا وللأسف أن الجودة مرتبطة بالكم وليس بالكيف، بهذا وجب تدريب الطالب ليس على التلقي و حشو الذهن بالمعلومات بل التفاعل والإبداع وتعدد المصادر لاكتساب المعلومات.

✓ وجود معوقات بمستوى اقل تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التكوين المهني تعزى إلى الموارد المالية، حيث أدلت الدراسة بوجود نقص في توفير الأجهزة والوسائل على مستوى معايير عالمية التي يمكن من خلالها تحقيق الإدارة الشاملة في المؤسسة وكذا تسهيل عمل هيئة التدريس، وتختلف وفرة هذه الإمكانيات من تخصص للأخر على حسب التخصص وكذا إمكانية اقتنائها وشراءها، رغم هذا نلاحظ محاولة زيادة الاهتمام بهذا القطاع والسعي للتوفير كل مستلزمات العملية التكوينية.

خامسا: الاقتراحات:

توازيا مع النتائج المتحصل عليها من البحث، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات أهمها:

- ☒ تطوير البرامج التكوينية وتحديثها مع المستجدات الراهنة على مستوى سوق العمل
- ☒ مواكبة المناهج والبرامج التكوينية للتطورات العلمية والعملية الحديثة.
- ☒ وجوب ملائمة مؤهلات المكون العلمية للمواد التكوينية التي يدرسها.
- ☒ ضرورة إلحاق المكونين بالدورات التكوينية في ضوء نتائج تقويم أدائهم.
- ☒ توفير الكفاءات من المكونين من خلال التكوين المستمر لهم، أثناء الخدمة للمواكبة مختلف التطورات والمستجدات العلمية.
- ☒ إشراك الإدارة لكل من المكونين وأرباب العمل وكذا المختصين في سوق العمل للاطلاع المكون على كل ما هو جديد في مجا تخصصه.
- ☒ تحسين طرق التكوين المتبعة واستخدام الوسائل والوسائط التكنولوجية الحديثة التي من شانها تسهيل عملية التعلم.

وجوب استخدام المكون للطرق التدريس الحديثة. قائمة المراجع

الخاتمـــة

يعتبر التكوين المهني أحد أهم القطاعات الإستراتيجية الهامة في البلاد، كونه من بين المحركات الأساسية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية خاصة بعدما أصبح يسعى إلى ربط عملية التكوين المهني بالطلب الاجتماعي، فهو يسعى إلى إكساب المتكون مجموع المعارف والمهارات واتجاهات الايجابية لأداء مهنته المستقبلية بكل إتقان ومهارة.

ولقد لقي التكوين المهني في العالم العربي الكثير من الاهتمام من اجل تحسينه وتطويره، والدول المتميزة والمتطورة في العصر الحديث استلهمت نهضتها من فلسفة وثقافة إدارة الجودة الشاملة، حيث اهتموا اهتماما كبيرا بتطبيقها في مراكز التكوين المهني.

ونظرا للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الصناعية والاقتصادية والتكنولوجية جعل جميع البلدان تسعى إلى تطبيقه في قطاع التكوين المهني، كغيره من مختلف القطاعات للحصول على نوعية أفضل من التكوين وهذا من خلال تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للقطاع، وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق واقل جهد وتكلفة ممكنين.

والجزائر كغيرها من مختلف البلدان سعت إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذا القطاع للأهمية التي يلعبها في تطوير العجلة الاقتصادية للبلاد، لكن المتمعن في هذا القطاع نجد هناك صعوبة في تطبيقها من خلال النتائج المتحصل عليها.

فقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مراكز التكوين المهني أصبح ضرورة حتمية باعتباره يمنح المؤسسة المصداقية وموثوقية أكثر، لذا سعت دراستنا الحالية إلى طرح إشكالية معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مراكز التكوين المهني.

وقد تمت معالجة نتائج الدراسة من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي افرز مجموعة من النتائج، من أهمها تحديد أهم هذه المعوقات من وجهة نظر هيئة التدريس وتتمثل في:

1-البرامج التكوينية:

- ☒ عدم وجود توافق في وضع جميع البرامج على معايير الجودة الشاملة، فهناك برامج في التكوين المهني مازالت تسير وفق طرق تقليدية قديمة.
- ☒ البرامج التكوينية لا تتماشى مع الاحتياجات الحقيقية لعملية التنمية والتشغيل في الجزائر.

- ☒ نقص الكفاءة العلمية للمكون وعدم قدرته على مواكبة مختلف التغيرات والتطورات، وهذا راجع إلى غياب التكوين المستمر أثناء الخدمة.
- ☒ نظرة المتكونين غير بالشكل المطلوب اتجاه منهاج التكوين وهذا راجع الى استمرار منهج الحفظ وإتباع والطاعة المعرفية في عصر الثورات العلمية والتكنولوجية.

2-طرائق التدريس:

- ☒ محدودية الطرق والأساليب المستخدمة في التدريب المهني.
- ☒ نقص الوسائل التعليمية واعتماد على طرق التعليم التي تقوم على الحفظ والتلقين.
- ☒ عدم وجود معايير محددة لانتقاء أسلوب وطريقة التدريس الأفضل.
- ☒ الموقف السلبي للمكون من تكنولوجيا وتعدد طرائق التعليم حيث نرى بعض المكونين يعتبرها على هامش العملية التربوية.
- ☒ استمرارية فكرة أن الجودة مرتبطة بالكمية فكلما زاد عدد المفردات في المادة وكلما زاد عدد الوحدات الدراسية في المنهج تكرست الجودة.

3-الموارد المالية:

- ☒ اختلاف وفرة الإمكانات المادية من تخصص لأخر وهذا راجع إلى القيمة المادية للتجهيزات والوسائل من حيث الكفاية والجاهزية.
- ☒ نقص في الآلات المستعملة مما يؤثر سلبا في جودة مخرجات التكوين.
- ☒ قلة المواد التي يستخدمها المتكونون أثناء التكوين التطبيقي.
- ☒ لا تستخدم التجهيزات المتطورة الموجودة في المؤسسة التكوينية بفعالية عالية.

مما سبق ومن خلال دراستنا، نستخلص أن مؤسسات التكوين المهني تسعى جاهدة للوصول إلى إدارة الجودة الشاملة، بكل مقاييسها وتطبيقها في كل من إعداد البرامج التكوينية وطرائق التدريس محاولة توفير كل المستلزمات والتجهيزات المادية، إلا أنها لاتزال في بدايات إدارة الجودة الشاملة، وعلى العموم بالرغم من كل هذه المعوقات إلا أن وزارة التربية والتعليم المهنيين، ومديريات التعليم والتكوين المهنيين تحاول جاهدة للوصول إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مراكز التكوين المهني.

قائمة المراجع

المصادر

القرآن الكريم برواية ورش

أولا: القواميس والمعاجم

1. إبن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة(مصر)، 1984.
2. ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، معجم لسان العرب، دار الفكر، بيروت، 1986.
3. خياط يوسف، معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار لسان العرب، بيروت (لبنان).

المراجع

ثانيا: الكتب باللغة العربية

4. أحمد سيد مصطفى، محمد مصيلحي الانصاري، برنامج ادارة الجودة الشاملة وتطبيقها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، الدوحة (قطر)، 2002.
5. أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة (الأسس السلوكية وادوات البحث التطبيقي)، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، 1998.
6. أحمد ماهر، ادارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، مصر، 2003.
7. أمين ساعاتي، ادارة الموارد البشرية، التدريب من النظري الى التطبيقي، دار الفكر العربي، مصر.
8. أمينة فارس، هيفاء راسم، دراسات في قوانين المهنة وآدابها، دار الصفاء، عمان(الاردن)، 2003.
9. بلال خلف سكارنة، اتجاهات حديثة في التدريب، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان(الأردن)، 2011.
10. بن عيشى عمار، تقييم اداء الافراد العاملين، دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن، 2011.
11. بوفلجة غياث، الاسس التقنية للتكوين المهني ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1984.
12. بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.
13. بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
14. توفيق عبد الرحمن، الجودة الشاملة، إصدارات بمليك، قاهرة، 2003.
15. جمال الدين محمد المرسي، الادارة الاستراتيجية للموارد البشرية: مدخل للتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن21، الدار الجامعية، الاسكندرية(مصر)، 2003.

16. جودة محفوظ أحمد، إدارة الجودة الشاملة (مفاهيم وتطبيقات)، دار وائل للنشر والتوزيع، 2009.
17. جودة محفوظ أحمد، إدارة الجودة الشاملة (مفاهيم وتطبيقات)، دار وائل، الأردن، 2004.
18. حسن المحيشي، تطوير التعليم الفني نظام الثلاث سنوات في ضوء احتياجات سوق العمل دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2006.
19. حسين شحاتة، زينب نجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدر المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
20. حضير كاظم حمودة، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.
21. حمداوي وسيلة، ادارة الموارد البشرية، مديرية النشر للجامعة قالمة، الجزائر، 2004.
22. حمزاوي محمد سعيد، تحسين الاداء والتدريب، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
23. خالد عبد الرحيم مطر الهيدي، ادارة الموارد البشرية، دار ومكتبة حامد للنشر والتوزيع، عمان(الاردن)، 2007.
24. خضير كاظم محمود، ياسين كاسب خرشة، ادارة الموارد البشرية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان (الاردن)، 2000
25. رشاد أحمد عبد اللطيف، إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية وتنفيذها، نماذج لدراسات وبحوث ميداني، مكتبة زهراء الشروق، مصر، 1997.
26. سامي سلطان عريفج، الجامعة والبحث العلمي، دار الفكر، عمان، 2001.
27. السعيد مبروك ابراهيم، تدريب وتنمية الموارد البشرية بالمكتبات ومرافق المعلومات، مصر، 2012.
28. السكارنة بلال خلف، دراسات إدارة معاصرة، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
29. سنان الموسوي، ادارة الموارد البشرية وتأثير العولمة عليها، دار مجدلاوي، الاردن، 2006.
30. سهيلة محمد عباس، ادارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
31. سوسن بدرخان، التربية المهنية، مناهج وطرائق التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، الاردن، 2006.
32. الشيخ كامل محمد عويضة، علم النفس الصناعي، سلسلة علم النفس رقم 13، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.
33. صالح حسين الداهري، سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته، دار وائل للنشر، عمان، 2004.

34. صالح ناصر عليمات، ادارة الجودة الشاملة التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، 2004.

35. صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008.

36. صامد محمود كلالدة، تنمية الموارد وإدارة الموارد البشرية، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، 2008.

37. صلاح الدين عبد الباقي، ادارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للطباعة والنشر الابراهيمية، الاسكندرية، 2000.

38. صلاح الشتواني، ادارة الافراد والعلاقات الانسانية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية(مصر)، 1987.

39. صلاح العرب أبو جواد، اتجاهات جديدة في التربية الصناعية، دار المعرف، مصر، 1962.

40. الصوني حمدان، مفهوم الجودة ومقوماتها في الإسلام، مجلة الجودة في التعليم العالي، العدد الأول، الجامعة الإسلامية، غزة، 2004.

41. طارق كمال، علم النفس المهني والصناعي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2007.

42. عادل رمضان الزيادي، إدارة الموارد البشرية، مكتبة عين شمس، القاهرة، 2002.

43. عاطف محمد علي، ادارة الافراد–دراسة علمية وعملية–، دار النهضة العربية، مصر، 1996.

44. عامر خضير الكبيسي، التدريب الاداري والامني رؤية معاصرة للقرن 21، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، 2010.

45. عبد الرحمان توفيق، الجودة الشاملة، اصدارات بمليك، قاهرة،2003.

46. عبد الستار، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن (عمان)، 2008.

47. عبد السميع غريب، البحث العلمي الاجتماعي بين النظرية والإمبريقية، مؤسسة شباب الجامعية، الاسكندرية، 2004.

48. عبد الغفار الحنفي، السلوك التنظيمي وادارة الافراد، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الاسكندرية(مصر)، 1997.

49. عبد الفتاح بوخمم، تسيير الموارد البشرية، دار الهدى، الجزائر،2011.

50. عبد المحسن توفيق، تقييم الاداء، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997.

51. عبد المعطي عساف، التدريب وتنمية الموارد البشرية الاسس والعمليات، دار زهوان للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

52. عبد الهادي الجوهري، علم اجتماع الادارة: مفاهيم وقضايا، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية (مصر)، 1998.

53. عطوان أحمد، مدخل الى التدريب المهني والتقني، معهد تدريب المدربين، فلسطين، 2001.

54. علمي السلمي، ادارة الافراد والكفاءة الانتاجية، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، 1985.

55. علي غربي واخرون، تنمية الموارد البشرية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، عين مليلة، 2001.

56. علي محمد ربابعية، ادارة الموارد البشرية، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الاردن، 2003.

57. عمار بن عيشي، تقييم أداء الأفراد العاملين، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.

58. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

59. عمر وصفي عقيلي، مدخل الى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر، عمان، 2001.

60. عواطف ابراهيم الحداد، ادارة الجودة الشاملة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

61. عياد أحمد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، تلمسان (الجزائر)، 2005.

62. غربي صباح، التكوين المهني، دار المجد للنشر والتوزيع، سطيف، (الجزائر)، 2019.

63. غياث بوفلجة، التكوين المهني والتشغيل بالجزائر، دار الغرب، وهران، 2006.

64. فرج عبد القادر طه، علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار قياء، مصر، 2001.

65. فواز التميمي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو (9001)، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

66. فيليب كروسي، الجودة بلا معاناة، ترجمة معهد الإدارة العامة، الرياض، 2006.

67. قاسم نايف علوان، ادارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو (9000)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان(الاردن)، 2005.

68. مبروكة عمر محبرق، أساسيات تدريب الموارد البشرية، دار السحاب، القاهرة، 2013.

69. مجيد الكرخي، ادارة الجودة الشاملة–مفاهيم النظرية وأبعادها التطبيقية في مجال الخدمات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان(الاردن)، 2001.

70. محسن بن نايف العتيبي، استراتيجية تطاق الجودة في التعليم، دار وائل للنشر، عمان، 2007.

71. محفوظ أحمد جودة، إدارة الجودة الشاملة (مفاهيم وتطبيقات)، ط4، دار وائل للنشر والتوزيع، 2009.
72. محمد ابراهيم، محمد حسن العجمي، الادارة التربوية دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
73. محمد جمال برعي، التدريب والتنمية، عالم الكتب، القاهرة، 1993.
74. محمد سعيد انور رمضان، ادارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية (القاهرة)2006.
75. محمد سعيد سلطان، ادارة الموارد البشرية، دار العرب، لبنان، 1984.
76. محمد سيد فهمي، تقويم برامج تنمية المجتمعات الجديدة، المكتب الجامعي الحديث للنشر، الاسكندرية،1999.
77. محمد عبد الفتاح دويدار، السلوك التنظيمي وتاثيره على التنمية البشرية، دار المطبوعات الجامعية، مصر، 1997.
78. محمد عبد الوهاب العزاوي، ادارة الجودة الشاملة، دار المازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
79. محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009.
80. مدحت محمد ابو النصر، مهارات المدرب المتميز، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2009.
81. مصطفى أبو بكر، ادارة الموارد البشرية: مدخل لتحقيق الميزات التنافسية، الاسكندرية، الدار الجامعية، 2004.
82. مصطفى أحمد سيد، إدارة الجودة الشاملة والإيزو (9000)، دليل عصري للجودة التنافسية، القاهرة، 2000.
83. مصطفى نجيب شاوش، ادارة الموارد البشرية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، 2005.

ثالثا: الأطروحات والرسائل الجامعية:

84. بوعريوة ربيع، تأثير التدريب على انتاجية المؤسسة دراسة حالة مؤسسات سونلغاز، رسالة ماجستير، تخصص: علوم التسيير، قسم: تسيير المنظمات كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة بومرداس، 2017.

85. جباري نادية، تأثير جودة الخدمة على رضا العميل دراسة حالة الوكالة التابعة للمديرية الجهوية للشركة الجزائرية للتأمينات saa، تلمسان، رسالة ماجستير، تخصص: تسويق، قسم، التسيير الدولي للمؤسسات، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2011.

86. حامدي عبد الحق، إدارة الجودة الشاملة ودورها في التقليل من حوادث العمل (دراسة ميدانية بمؤسسة صناعة الكوابل)، مذكرة شهادة ماجستير، في علم اجتماع تنظيم وعمل، جامعة محمد خيضر ، بسكرة (الجزائر)، 2014/2015.

87. حميدة جرو، مواءمة استراتيجية التكوين المهني لمتطلبات الشغل، مذكرة شهادة ماجستير في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2015/2014.

88. خالد شريفي، تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات الاعلامية جريدة الخبر نموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم الاعلام والاتصال، تخصص تسيير المؤسسات الاعلامية، قسم الاعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والاعلام، جامعة الجزائر 03، 2015.

89. رحماني ليلى، تقويم أثر التكوين المهني على فعالية اداء الخريجين، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، في علم النفس، تخصص التنمية البشرية وفعالية الاداءات، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2009/2008.

90. رضوان عبد الجبار سعيد آل الحاج، إمكانية إقامة متطلبات إدارة الجودة الشاملة دراسة استطلاعية في الشركة العامة لصناعة الادوية والمستلزمات الطبية/ سمراء، بحث دبلوم عال في الإدارة الصناعية، قسم: الإدارة الصناعية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، 2019.

91. سامعي توفيق، مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون، أطروحة دكتوراه العلوم، شعبة علوم التربية، جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر)، 2011/2010.

92. سلاطنية بلقاسم، التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر، رسالة دكتوراه دولة في علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة (الجزائر)، 1996/1995.

93. صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: افاقه ومعوقاته، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف، 2014.

94. الطاهر مجاهدي، فعالية التدريب المهني وأثره على الاداء، اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مسيلة، دون ذكر السنة.

95. عابدي عبد العظيم، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مذكرة شهادة ماستر، في العلوم السياسية، كلية الحقوق، قسم العلوم السياسية، تخصص سياسة عامة، جامعة محمد خيضر بسكرة(الجزائر)، 2014/2013.

96. عبد الرحمان هشام الهشلمون، درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في شركة كهرباء الخليل، رسالة ماجستير، قسم ادارة الاعمال، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة خليل، فلسطين، 2015.

97. عبيس كامل شكير، عناصر إدارة الجودة الشاملة، كلية للإدارة والاقتصاد، قسم الإدارة الصناعية، محاضرة، 2012/12/09.

98. عماد الدين عمار عبد السلام، تطوير إدارة الجودة في تنمية الموارد البشرية بجامعتي مالانج ومحمدية، قسم الإدارة التربوية الإسلامية، كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم إسلامية الحكومية بملانج، 2018.

99. غربي صباح، العائد التنموي لمؤسسات التكوين المهني، مذكرة شهادة ماجستير، في علم اجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر، بسكرة(الجزائر)، 2004/2003.

100. فتيحة حيشي، إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه دولة، تخصص إدارة الأعمال، قسم العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة المنتوري، قسنطينة.

101. فلاح شجاع فالح العتيبي، مدى الالتزام بتطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة وأثرها على مستوى اداء الموارد البشرية، رسالة مقدمة للحصول على ماجستير، تخصص ادارة الاعمال، قسم ادارة الاعمال، كلية الاعمال، جامعة الشرق الاوسط، 2010.

102. قوجيل منير، سياسة التكوين المهني وسوق العمل في الجزائر، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة(الجزائر)، 2013/2014.

103. لرقط علي، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، المبررات والمتطلبات الأساسية، دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، رسالة ماجستير تخصص: الإدارة والتسيير التربوي، قسم: علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، باتنة، 2009.

104.لولوة محمد الكبيسي، أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في رياض الاطفال بدولة قطر، رسالة ماجستير تخصص: إدارة الجودة الشاملة دون ذكر القسم، دون ذكر الكلية، الجامعة البريطانية العربية، 2011.

105. محمد بن شايب، ادارة الجودة الشاملة في ظل تحديات السوق، مذكرة شهادة ماجستير، فرع التسيير، جامعة الجزائر، 2003.

106. موازي سامية، رسالة ماجستير بعنوان مكانة تسيير الموارد البشرية ضمن معايير الإيزو وإدارة الجودة الشاملة، تخصص إدارة الأعمال، قسم علم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2004.

107. وقطف محمود، التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية، مذكرة شهادة ماجستير في علم الاجتماع، تخصص تنظيم وعمل، جامعة محمد خيضر، بسكرة(الجزائر)، 2014/2013.

رابعا: الدوريات والمجلات العلمية

108. أحمد بن عيشاوي، ادارة الجودة الشاملة السبيل الى تحقيق الاداء المنظمي المتميز، مجلة اداء المؤسسات الجزائرية، العدد03، 2013.

109. أحمد محمد الشامي، ادارة الجودة الشاملة، المفهوم والتطبيق في الجمهورية اليمنية، مجلة الاداري، العدد76، معهد الادارة العامة، عمان، 1999.

110. أرشيد، محمد خير، إعداد دليل الجودة ومعايير الاعتماد في مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني، ورقة مقدمة إلى الدورة التدريبية القومية حول إدارة الجودة الشاملة، المعتمدة في 27/26 جوان.

111. بلقاسم سلاطنية، التكوين المهني كرهان مستقبلي، الباحث الاجتماعي، العدد الثاني، قسم علم الاجتماع، جامعة المنتوري قسنطينة، 1999.

112. بلقاسم سلاطنية، سوسيولوجيا التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية، العدد10، قسنطينة، 1998.

113. بن وتيسة ليلى، بن عبو الجلالي، واقع جودة التعليم العالي في الجزائر من منظور التصنيفات الدولية، مجلة الدراسات الاقتصادية والكمية، العدد01، 2015.

114. بوخلوة باديس، سامي بن خيرة، تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية بناءا على تجارب عالمية وعربية، مجلة اداء المؤسسات الجزائرية، العدد9، 2016.

115. بوسنة محمود، زاهي شهرزاد، التكوين المهني في الجزائر: تطوره منذ الاستقلال وافاق تنميته وتحسين فعاليته، مجلة علم النفس، العدد5.

116. بوسنة محمود، زاهي شهرزاد، جهاز التكوين المهني في الجزائر: مكانته في النسق التربوي ومدى استجابته للطلب الاجتماعي والاقتصادي، العدد5، مجلة علم النفس، دون ذكر السنة.

117. جرادة عز الدين، الجودة في التعليم العالي، المجلد الاول، العدد الأول، الجامعة الاسلامية، غزة، 2004.

118. خالد أحمد الصرايرة، ليلى عساف، ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، 2008.

119. رحماني ليلى، معوقات تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين، مجلة الدراسات انسانية والاجتماعية، العدد2/3، جامعة وهران، 2013.

120. شعيث ياسمينة، ترزولت عمروني حورية، عوامل الهدر التربوي بمؤسسات التكوين المهني بولايات الجنوب الشرقي الجزائري، دراسة ميدانية على عينة من المتربصين، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 30، الجزائر، 2017.

121. صباح غربي، تطبيق ادارة الموارد البشرية في التدريب المهني، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، المجلد 10، العدد2، 2019.

122. عبد الناصر محمد حمودة، تطوير نموذج العوامل المؤثرة في تحديد الفرد لاحتياجاته التدريبية، المجلة العربية للعلوم الادارية، المجلد الثامن، العدد1، 2000.

123. عقلة محمد المبيطنين، أسامة محمد جرادات، التدريب الإداري الموجه بالأداء، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، 2001.

124. محمد الامين بن عزة، البطالة والتشغيل، مجلة محكمة لدراسات الاقتصادية، العدد 21، 2013.

125. محمد حسن الحبشي، تطوير التعليم الفني نظام الثلاث سنوات في ضوء احتياجات سوق العمل، دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2006.

126. ميا علي، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات وشركات القطاع العام الصناعي، دراسة تطبيقية على الشركة العامة لصناعة الألمنيوم والشركة العامة لصناعة المحركات الكهربائية في اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، المجلد 22، العدد الثاني، سورية، 2000.

127. نجم عبود نجم، ادارة الجودة الشاملة في الجامعات، الملتقى الدولي الاول حول رهانات ضمان جودة التعليم العالي، جامعة 20اؤوت1955، يومي21/20 نوفمبر2010.

128. أبو الدف وآخرون، جودة التعليم في التصور الإسلامي مفاهيم وتطبيقات، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم العالي الفلسطيني كمدخل للتميز، الجامعة الإسلامية يومي 31/30 أكتوبر 2007.

129. الشافي أحمد، إدارة الجودة الشاملة المفهوم والتطبيق في الجمهورية اليمنية، مجلة الإداري، العدد 76، عمان، 1999.

130. عبد الشريف رحمان، إدارة الجودة الشاملة الموجهة وأثرها على الاداء المؤسسي الدول المعدل للثقافة التنظيمية، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2018.

131. عز الدين جرادة، الجودة في التعليم العالي، المجلد الاول، العدد الأول، الجامعة الإسلامية، غزة، 2004.

132. عساف ليلى، خالد أحمد الصرابرة، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2008.

133. مصطفى سيد ومحمد مصيلحي الانصاري، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، الدوحة، قطر، 2002.

134. مهدي السامرائي، ادارة الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

135. مهدي سمراني، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

136. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تدريبات عملية، ترجمة بوريد ثحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

137. نادر أبو شيخة، ادارة الموارد البشرية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان(الاردن)، 2000

138. نجم عبود نجم، إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، الملتقى الدولي الأول حول رهانات ضمان جودة تعليم العالي، جامعة 20 أوت 1955، يومي 21/20 نوفمبر 2010.

139. نظام الجودة في المؤسسات الجامعية، الدورة التكوينية الأولى، خلية ضمان الجودة، جامعة سطيف، يومي 6/5 فيفري 2014.

140. يحياوي إلهام، محاضرات مقياس إدارة الجودة، قسم الماستر سنة أولى تخصص: التسويق والاستراتيجية، كلية العوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة باتنة، دون ذكر السنة.

141. يحياوي الهام، محاضرات مقياس ادارة الجودة، قسم الماستر سنة اولى، تخصص التسويق والاستراتيجية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة باتنة.

142. يوسف حجيم الطائي، مؤيد عبد الحسن، ادارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي متكامل، الوراق للنشر والتوزيع، 2007.

خامسا: المراجع باللغة الأجنبية

143. Brilman ,Jean, Les pratiques management au Coeur des enterprise 3eme edition d'organisation ;Paris ;2000

144. Terfaya Nassima : Démarche qualité dans l'entreprise et l'analyse des risques ,(EBHUMA, Alger 2004).

145. Jayheizer and Barry Renber ,Operations Management prentice-Rall, 2001.

146. Pierre Eiglier , Marketing et Stratégie des services ,Paris : édition économica ,2004.

147. Waver, grace(1997), Stratégic Environmental Management Using TQEM et ISO 1400, for competitive advantage ,New York :John Wiley end sons.

148. Julio Fernandez, Réussir une activité de Formation, Saint matin, canada, 1993.