

دراسة مقارنة



برامج التعلّم القائم على موقع العمل
الموجهة إلى الشباب
في منطقة حوض البحر الأبيض المتوسط

EDUCATION AND TRAINING FOR EMPLOYMENT (ETE) IS AN EU FUNDED INITIATIVE IMPLEMENTED BY THE EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (ETF). ITS OBJECTIVE IS TO SUPPORT THE MEDITERRANEAN PARTNERS IN THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF RELEVANT TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (TVET) POLICIES THAT CAN CONTRIBUTE TO THE PROMOTION OF EMPLOYMENT THROUGH A REGIONAL APPROACH.

CONTACT US

MEDA-ETE Project Team
European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I – 10133 Torino
T +39 011 630 2222
F +39 011 630 2200
E info@meda-ete.net
www.[meda-ete.net](http://www.meda-ete.net)

دراسة مقارنة
برامج التعلم القائم على موقع العمل
الموجهة إلى الشباب
في منطقة حوض البحر الأبيض المتوسط

الجزائر، مصر، إسرائيل، الأردن، لبنان، المغرب،
سورية، تونس، تركيا، الضفة الغربية وقطاع غزة

يعتبر محتوى هذا التقرير مسؤولية المؤلف وحده، وهو لا يعكس بالضرورة وجهة نظر الاتحاد الأوروبي.

البروفسور ريتشارد سويت
مؤسسة التدريب الأوروبية

2009

**Europe Direct is a service to help you
find answers to your questions
about the European Union**

Freephone number (*)
00 800 6 7 8 9 10 11

(*) Certain mobile telephone operators do not allow access
to 00 800 numbers or these calls may be billed.

ثمة المزيد من المعلومات المتوفرة عن الاتحاد
الأوروبي على الإنترنت، ويمكن الوصول إليها عن
طريق مخدم Europa: <http://www.europa.eu>.

بيانات التصنيف موجودة في نهاية المطبوعة.

لوكسمبورغ: مكتب المطبوعات الرسمية للمجموعات
الأوروبية، 2009

© المجموعات الأوروبية، 2009.

يُسمح بإعادة إنتاج المعلومات الموجودة في هذه
المطبوعة شريطة ذكر المصدر.

المحتويات

5

ملخص تنفيذي

13

1. مقدمة

13

1.1 مجال التركيز والمنهجية المتبعة

14

2.1 إطار تحليلي

14

3.1 ملاحظة حول المصطلحات

15

2. السياق الإقليمي

21

3. الجمع بين العمل والتعلم: لماذا؟ وكيف؟

21

1.3 الجاذبية بالنسبة إلى صناعات السياسات

22

2.3 ما مدى سهولة الموضوع؟ التعلم من الفشل والنجاح

25

4. نماذج عن التعلم القائم على موقع العمل في منطقة حوض المتوسط

25

1.4 ما هي أنواع البرامج الموجودة؟

27

2.4 كم عدد الشباب المشاركين؟

28

3.4 من يشارك في هذه البرامج؟

31

4.4 كيف يتم تشكيل وتنظيم البرامج؟

32

5.4 ماذا تتضمن البرامج؟

35

5. ضمان جودة التعلم القائم على موقع العمل

35

1.5 كيف يتم ضمان الجودة في مكان العمل؟

39

2.5 كيف يتم ضمان الجودة في الصفوف الدراسية؟

40

3.5 كيف يمكن تقييم الجودة وتحسينها؟

43

6. حوكمة نظم التعلم القائم على موقع العمل

43

1.6 إطار الحوكمة

44

2.6 التشريعات والأنظمة

47	4.6	البيانات والأدلة
48	5.6	التعاون ورأس المال الاجتماعي
51	6.6	تحسين نظم الحوكمة

53 .7. التطلع إلى المستقبل: الخيارات والفرص والقيود

53	1.7	ماذا يمكن للبلدان المتوسطة أن تتعلم من بعضها البعض؟
53	2.7	إيجاد توازن بين التوسع والجودة
54	3.7	بعض الدروس المستفادة من هذا المشروع
56	4.7	ما الذي يمكن تعلمه في المستقبل؟

57 الملاحق

57		الملحق «أ»: ملامح البرامج الوطنية
89		الملحق «ب»: إحصائيات مقارنة
90	العمل	الملحق «ج»: موجز عن التشريعات الرئيسية التي تغطي تعلم الشباب القائم على
92		الملحق «د»: معايير قياسية للجودة في برامج التلمذة في اتحاد الحرف الأوروبية وفي المشاريع الصغيرة ومتوسطة الحجم.

93 مسرد لبعض المصطلحات والكلمات

97 المراجع

ملخص تنفيذي

مقدمة

يدرس هذا التقرير البرامج الموجهة إلى الشباب والتي تجمع بين التعلّم في الصف الدراسي جنباً إلى جنب مع المشاركة (التدريب) في مواقع العمل، وذلك في عشر دول متوسطة هي: الجزائر، ومصر، وإسرائيل، والأردن، ولبنان، والمغرب، وسورية، وتونس، وتركيا، والصفة الغربية وقطاع غزة. والتقرير هو أحد مكونات المشروع المقدم من مؤسسة التدريب الأوروبية حول برامج التعلّم القائم على موقع العمل الموجهة إلى الشباب في منطقة حوض المتوسط، وهو المشروع الذي يضم أيضاً تشكيل شبكة من صناعات السياسات والخبراء من الدول العشر المشاركة، وزيارة دراسية إلى هولندا إضافة إلى زيارة إلى تركيا تهدف إلى التعلّم من خلال مراجعة النظراء. وبدوره فإن هذا المشروع يعتبر جزءاً من مشروع أكبر يمتد لعدة سنوات حول التعلّم والتعليم والتدريب من أجل العمل في المنطقة. ويتمثل أحد الأهداف الرئيسية لهذا المشروع في مساعدة دول المنطقة على التعلّم من تجارب بعضها البعض بهدف تحسين كل من السياسة المتبعة والممارسات العملية. وقد أعد هذا التقرير بناء على عشرة تقارير وطنية استخدمت إطاراً تحليلياً مشتركاً، وعلى زيارات ميدانية لأربع من البلدان المشاركة وزيارة دراسية إلى هولندا، وعلى لقاءات مع خبراء وصناعات سياسات في تلك البلدان. ويركز هذا الإطار التحليلي على الطرق التي تؤثر بها العوامل المؤسسية والمنهجية على نطاق وطبيعة برامج التعلّم القائمة على موقع العمل، كما يركز على تأثير الحوافز ورأس المال الاجتماعي (شبكة العلاقات والثقة والتعاون). ويدرس هذا التقرير مجموعة متنوعة من البرامج: بعضها يدعى برامج تلمذة مهنية، وبعضها له أسماء أخرى، غير أنها تشترك جميعها في بعض الخصائص المشتركة.

السياق الإقليمي

إن نطاق وطبيعة برامج التعلّم القائم على موقع العمل والموجهة إلى الشباب في منطقة حوض المتوسط تتأثر بعدد من العوامل الاقتصادية والديمقراطية والتعليمية والثقافية وتلك المرتبطة بسوق العمل. وقد كانت معدلات النمو الاقتصادي المرتفعة في السنوات الأخيرة ناتجة عن إصلاحات هيكلية، بما فيها تحرير الاقتصاد من خلال زيادة انفتاحه على التجارة الدولية ومن خلال الاستثمار الأجنبي. إن هذه التوجهات تقوم بتغيير قاعدة التشغيل في المنطقة بينما يزداد التصنيع من أجل أسواق التصدير مما يؤدي إلى تغيير الطلب على الخبرات والمؤهلات. لكن الطلب على الخبرات المهنية الناتج عن التصنيع ليس موزعاً بشكل متساو في المنطقة، فعلى سبيل المثال تشكل الصناعة نسبة 60% من الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر، في حين أنها لا تتجاوز حوالي 24% في لبنان.

وعلى الرغم من هذا النمو الأخير فإن بعض الدول في المنطقة ما تزال تعاني من الفقر: فقد يكون نصف السكان أو أكثر في الضفة الغربية وقطاع غزة يعيشون في حالة من الفقر؛ وحتى في المغرب التي شهدت معدلات نمو اقتصادي كبيرة جداً في الفترة الأخيرة فلا يزال واحد من كل خمسة من السكان يعاني من الفقر.

ويمثل السكان في هذه المنطقة «شعوباً فتية» معظمها من جيل الشباب، وتزداد أعدادهم بشكل أكبر بكثير مما هي عليه الحال في أوروبا. وهذا يضع الحكومات تحت ضغط كبير من أجل تأمين العمل والتعليم والتدريب لجيل الشباب. إن المعدل الكبير لنمو السكان وتدفق أعداد كبيرة من الشباب إلى سوق العمل يساعد في تفسير إحدى مفارقات النمو الاقتصادي الأخير في المنطقة: والمتمثل في عدم القدرة على إيجاد فرص عمل كافية لتلبية حاجة كل من يرغب في العمل. ولذلك ما زالت معدلات البطالة مرتفعة وخاصة بين الشباب. إلا أن معدل البطالة الرسمي هو مؤشر غير دقيق للنقص في الوظائف المنتظمة والمستقرة في المنطقة، حيث تعاني هذه الدول بشكل كبير من عدم توظيف العمالة بالشكل الكافي ويتواجد فيها قطاع غير رسمي كبير: وربما يوفر هذا القطاع حوالي نصف أو أكثر من الوظائف في مصر وتونس. إن هذا القطاع غير الرسمي يشكل قاعدة غير كافية لعملية تشغيل وتدريب للشباب ذات هيكلية منظمة

وتخضع لضوابط معينة، كما أنه يحد من توسع هذه الترتيبات. ويعود ذلك إلى كون هذا القطاع غير خاضع للأنظمة ومن الصعب أن يتم تحديده، كما أنه متواجد في مشاريع غير مسجلة أو غير مؤسسة بشكل قانوني، ولا يتمتع بحمايةٍ أطر قانونية مثل اشتراكات الضمان الاجتماعي. كما تلعب البطالة، باختلاف معدلاتها في البلدان المختلفة دوراً هاماً في المساعدة على الحد من الطلب على الخبرات، لأنها تخفض الحوافز أمام أصحاب العمل للاستثمار في الخبرات والتكنولوجيا بدلاً من الاعتماد على توافر عرض كبير من العمالة الرخيصة الباحثة عن العمل. كما أن توافر أعداد كبيرة من المشاريع الصغيرة والمتوسطة والصغيرة جداً (صغرى أو ماكروية) يعد عاملاً آخر له تأثيره على برامج التعلّم القائم على موقع العمل في المنطقة. ففي الأردن على سبيل المثال تشكل المشاريع التي توظف أقل من خمسة أشخاص ما يقرب من نسبة 90% من إجمالي المشاريع، كما تشكل ما يزيد عن ربع إجمالي التشغيل القائم.

يشكل ترك المدارس في سن مبكرة مشكلة كبيرة في كل من لبنان، والمغرب، والصفة الغربية وقطاع غزة على سبيل المثال، كما تعد الأمية مشكلة في كل من مصر والمغرب. ويشكل هذان العاملان ضغطاً على الحكومات من أجل تلبية حاجة هؤلاء الشباب الذي يواجهون القدر الأكبر من الصعوبات في الحصول على عمل. وفي معظم هذه الدول تعتبر المسارات المهنية (نسب المتحقين بالتعليم والتدريب التقني والمهني) أضيق مما هي عليه الحال في البلدان الأوروبية، كما تحظى المهن الاحترافية (كالأطباء والمهندسين والمحامين الخ) والمكتبية بقيمة كبيرة في نظر الناس. وهذا يؤدي إلى الحد من حجم البرامج القائمة على موقع العمل، ويزيد من احتمال اجتذاب تلك البرامج للطلاب ذوي الأداء الأضعف من غيرهم. ونتيجة لذلك فإنه من المرجح أن ينظر إلى هذه البرامج على أنها خيارات متدنية القيمة تتاح لمن لا يفلح في الخيارات الأخرى.

وبينما تساعد عوامل ثقافية مثل التصورات المسبقة عن النوع الاجتماعي (الجنس) ودور الأسرة في التأثير على جاذبية الخيارات المهنية بما فيها تلك القائمة على موقع العمل في منطقة حوض المتوسط، فإن هذه العوامل لا تقتصر على هذه المنطقة وحدها بل تتواجد أيضاً في معظم البلدان الأوروبية حتى وإن كان (أو لم يكن) نطاقها وأهميتها النسبية أكبر في المنطقة.

الجمع بين العمل والتعلّم: لماذا؟ وكيف؟

لقد كان الجمع بين العمل والتعلّم جذاباً إن لم نقل مغرباً بالنسبة إلى صناعات السياسات لما يقرب من 30 عاماً. وبالاعتماد جزئياً على أدلة من برامج التلمذة المهنية في بلدان ناطقة بالألمانية فقد استند ذلك على أربع مجموعات من الحجج وهي: أنه يمكن أن يحسّن من مسارات الوصول إلى مرحلة البلوغ، وأنه يقدم فوائد اقتصادية وأخرى تتعلق بسوق العمل، ويحسن من أساليب التربية، ويخفض التكاليف ويزيد الاستيعاب في نظام التعليم والتدريب المهني. ورغم أن هناك بالتأكيد أدلة بحثية تؤيد هذا الدعم لبرامج التعلّم القائمة على موقع العمل الموجهة للشباب، فإن هناك أدلة أيضاً تظهر أن أنواعاً أخرى من طرق الانتقال من التعلّم إلى العمل يمكن أن تؤدي إلى نتائج جيدة بالنسبة للشباب. وفي حالة برامج التلمذة المهنية وغيرها من البرامج القائمة على موقع العمل فإن الأدلة تظهر ضرورة القيام بها بشكل جيد إذا ما أريد لها تحقيق تلك الفوائد المرجوة.

وبالتأكيد فإن عدداً قليلاً جداً من الدول الأوروبية وغيرها في منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي لديها برامج كبيرة قائمة على موقع العمل وموجهة إلى جيل الشباب. إذ إن هذا الجمع بين التعلّم والعمل صعب التحقيق على نطاق واسع: وذلك لأنه يتطلب دعماً مؤسسياً متكاملاً في سوق العمل وأنظمة المؤهلات، إضافة إلى تعاون فعال بين أرباب العمل والمؤسسات التعليمية، وكذلك بين القطاعين العام والخاص، وبين السياسات التعليمية والسياسات الخاصة بسوق العمل والسياسات الاقتصادية والاجتماعية. ويمكننا أن نجد في السنوات الأخيرة عدداً من الأمثلة التي فشلت فيها محاولات هادفة إلى وضع مثل هذه البرامج، رغم أن هذه الأمثلة تقابلها في الجهة الأخرى حالات كان فيها النجاح واضحاً كما في أيرلندا والنرويج. وكلا الحالتين من النجاح والفشل تشيران إلى أهمية عدد من العوامل المحددة وهي:

- الترابط بين الأجزاء المختلفة في النظام الوطني للتعليم والتدريب المهني.
- الترابط بين أساليب التمويل والتنظيم.
- الانتباه إلى واقع الطرق التي تعمل وفقها المشاريع ويتم من خلالها تنظيم العمل.
- اشتراك أرباب العمل واتحادات العمال.
- الطرق التي تتفاعل بها نظم التأهيل مع سوق العمل.
- العلاقات الوثيقة بين المشاريع والمدارس على المستوى المحلي.

نماذج من التعلّم القائم على موقع العمل في منطقة حوض المتوسط

ثمة تقليد عريق في المنطقة في بناء المهارات من خلال الأساليب التقليدية أو غير الرسمية للتدريب على المهن. ورغم عدم توافر معلومات موثقة حول حجم أساليب التلمذة المهنية غير الرسمية هذه فهي ما تزال تمثل الطريق الرئيسي للتدريب في بعض القطاعات والمهن مثل: الحرف اليدوية، وقطاع البناء، وتجارة التجزئة، وتفصيل وإصلاح الألبسة، وصيانة السيارات. وعادة ما يحدث هذا التدريب المهني غير الرسمي في ورش العمل ولا يتضمن أي تعليم أو تدريب مكمل في الصفوف الدراسية.

وإضافة إلى هذه الأساليب غير الرسمية فقد كشف مشروع مؤسسة التدريب الأوروبية هذا عن تواجد ما يقرب من 30 برنامج أو خطة رسمية للتعلّم القائم على موقع العمل. ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات:

- **البرامج الراسخة والناجحة** والتي تضم أعداداً كبيرة نسبياً من المشاركين، وهي تمثل جزءاً كبيراً من المرحلة الثانوية في نظام التعليم والتدريب المهني الأولي وتتمتع بقاعدة مؤسساتية صحيحة. وتأتي هنا برامج التلمذة المهنية في الجزائر، وبرامج التلمذة بالتناوب (حيث يتم التناوب بين مؤسسات التعليم ومواقع العمل) في المغرب، وبرامج التلمذة المهنية والعمل للتدريب في تركيا، والتعليم الثانوي التطبيقي في الأردن.
- **البرامج التي تم تأسيسها منذ زمن طويل** وأصبحت جزءاً طبيعياً من نظام التعليم والتدريب المهني في البلاد ولكنها بقيت صغيرة جداً، خاصة بالمقارنة مع التعليم والتدريب المهني الذي يجري في المؤسسات بشكل كامل. وتأتي هنا مصلحة الكفاية الإنتاجية و التدريب المهني في وزارة التجارة والصناعة المصرية وبرامج وزارة التربية فيها، وبرامج التلمذة والتدريب القائم على المشاريع في إسرائيل.
- **برامج نموذجية** تجريبية صغيرة وحديثة نسبياً ما تزال تعتمد في كثير من الحالات على دعم الوكالات المانحة من أجل استمرار وجودها ونموها. ومثال ذلك البرامج الموجودة في لبنان والضفة الغربية وقطاع غزة، والبرامج التجريبية للتلمذة المهنية في سورية، وربما أيضاً مبادرة مبارك-كول المصرية.

ورغم أنه من الصعب أن نقدر بدقة الحجم المطلق والنسبي لهذه البرامج، فيبدو أن معظم حالات التعلّم القائم على موقع العمل في المنطقة لا تقدم حالياً إلا فرصاً قليلة جداً إلى الشباب. وفي بعض المناطق - وبخاصة في لبنان وسورية والضفة الغربية وقطاع غزة - فإن معظم الأسباب تعود إلى أن التعليم والتدريب المهني نفسه يشكل جزءاً صغيراً جداً من نظام التعليم. إلا أنه وفي حالات مثل مصر وإسرائيل والأردن يبدو أن السبب الرئيسي يكمن في سيطرة البرامج القائمة على المؤسسات التعليمية ضمن النظام الكلي للتعليم والتدريب المهني. و فقط في الجزائر وتركيا، وربما المغرب أيضاً، تمكنت البرامج القائمة على موقع العمل من تحقيق حصّة من التعليم والتدريب المهني أو تحقيق مشاركة تعليمية كلية يمكن مقارنتها مع ما هو موجود في بعض الدول الأوروبية.

في جميع البرامج التي تعرضت لها الدراسة تقريباً كان دخول هذه البرامج متاحاً فقط للأشخاص الذين هم في السن الطبيعية للتعليم الثانوي، ويحدث في السن الطبيعية لدخول التعليم الثانوي. وما يؤكد على ذلك أنه تقريباً في جميع الحالات تتطلب البرامج إكمال التعليم الأساسي أو الابتدائي أو الإلزامي من أجل الدخول في هذه البرامج. وهذا لا يضمن أنها مساوية في الدرجة لبرامج المستوى الثانوي الأخرى. وفي كثير من الحالات كما في برامج التعليم الثانوي التطبيقي في الأردن يتم إدخال الطلاب ذوي الأداء المتدني فيها وغالباً ضد رغبتهم، وذلك بناء على أدائهم في التعليم الابتدائي أو الإلزامي. وفي كثير من الحالات يستمر هذا المستوى المتدني للتعليم والتدريب المهني والتعلّم القائم على موقع العمل على الرغم من توفر طريق واضح منه إلى الدراسة الجامعية وعلى الرغم من أنه يفود إلى شهادة ثانوية طبيعية.

إلا أن مشكلة المكانة المتدنية لأشكال التعليم والتدريب المهني القائمة على موقع العمل تزداد صعوبة نتيجة نظم التعليم والتدريب المهني المتفرقة والتي تقود فيها البرامج القائمة على مواقع العمل إلى مؤهلات أدنى مما تقود إليه البرامج الأخرى: ففي إسرائيل والمغرب على سبيل المثال تم تصميم برامج التلمذة المهنية في الغالب للطلاب المتسربين من المدارس.

كما تم الكشف عن تباينات واسعة في الطرق التي يتم بها بناء هذه البرامج، على سبيل المثال من حيث المدة المعتادة (من سنة إلى أربع سنوات) ونسبة الوقت الذي يتم قضاؤه في مكان العمل (والتي كانت تتراوح بين 25% إلى 80%) وكذلك في معدلات الحضور. وفي بعض الحالات لم يكن من الممكن تفسير هذه الاختلافات لا بناء على احتياجات الشباب ولا بناء على احتياجات الصناعة.

ورغم محدودية المعلومات المتوافرة فيبدو كما لو أن معظم هذه البرامج تركز بشكل كبير على المهن اليدوية والعمل اليدوي التقليدي، وكان تأثيرها ضئيلاً على مجالات الاقتصاد الأكثر حداثة وعلى قطاع الخدمات والمهن التي تتطلب خبرات عالية. إلا أن هناك بعض الاستثناءات المثيرة للاهتمام. فمصر تقدم برامج في مجالات الأعمال والتجارة والفنادق وإعداد الطعام، بينما تتواجد في سورية برامج في الاتصالات والتدريب، وفي الجزائر بدأت هذه البرامج تدخل بقوة في مجال الأعمال المكتبية وقطاع الخدمات والمستويات الأعلى من نظام المؤهلات المهنية في البلاد.

وفي كل الحالات تقريباً يتضمن التعليم والتدريب المكمل الذي يقدم خارج مواقع العمل (في مدارس ومراكز تدريب) كلاً من النظرية المهنية والممارسة العملية، ولكن البرامج التي يشتمل فيها هذا التعليم المكمل فقط على النظرية المهنية تتواجد في الجزائر وتونس، وتطرح بذلك أسئلة حول الجودة والتنسيق المناسب بين مكان العمل ومؤسسة التعلّم الكائنة خارج العمل. وفي بعض الدول تستفيد البرامج من فترة أولية من التدريب في مؤسسات التعليم والتدريب قبل الالتحاق بموقع العمل، مما يساعد على تشكيل المهارات الأساسية قبل أن يبدأ الشاب بالعمل، كما أنه يحسن من عملية اتخاذ الأفراد لقراراتهم المهنية.

ضمان جودة التعلّم القائم على موقع العمل

يمكن التأثير على جودة التعلّم في مكان العمل من خلال عدد من الطرق والتي يمكن رؤية أمثلة عنها جميعاً في الدول المشاركة في المشروع. وتتضمن هذه الأساليب:

- التأثير على عملية انتقاء الشركات (المقاولات). إن مشاركة مؤسسات التشغيل في التدريب، بما في ذلك المساعدة في دراسة وتدقيق الشركات التي تقوم بتدريب الشباب ليست متطورة بشكل جيد في المنطقة. إلا أن غرف المهن اليدوية في المغرب تشارك في انتقاء الشركات التي ستشارك في برنامج التلمذة المهنية، كما أن المؤسسات التعليمية في مصر وتركيا تساعد أيضاً في القيام بهذا الدور.
- تدريب القائمين على التلمذة المهنية في الشركات (المقاولات). تتواجد في الجزائر والمغرب وسورية وتركيا والصفة الغربية وقطاع غزة برامج رسمية من أجل تدريب فريق العمل المسؤول عن التلمذة المهنية في الشركات. ويقوم أعضاء الفريق بدورهم بتدريب الشباب في موقع العمل. إلا أنه ما تزال هناك بعض المشاكل فيما يتعلق بتقديم مواقع العمل أماكن كافية في هذه البرامج وضمان حضور رب العمل.
- تتواجد نظم التفتيش² في كل من الجزائر وإسرائيل وتونس والصفة الغربية وقطاع غزة.
- أدوات التدريب خلال العمل. تم العثور على أمثلة إما لأدوات مثل قوائم الكفاءة للإشارة إلى محتوى التدريب داخل الشركة أو لسجلات من أجل تسجيل التدريب الذي تم في كل من الأردن والمغرب وسورية وتركيا. لكن كان هنالك تباين بينها من حيث الفعالية والشمولية.
- شبكات الاتصالات والعلاقات. يقوم العاملون في المؤسسات التعليمية في بعض أنحاء المنطقة بزيارات إلى شركات التدريب، رغم أن هذه الزيارات تكون في الغالب تفتيشية أكثر من كونها ترويجية. وقد حاول برنامج تدريب في سورية موجه إلى العاملين في التربية والعاملين في الشركات التجارية أن يقوي شبكات الاتصالات والعلاقات من خلال القيام بتدريب المجموعتين معاً.
- التقييم ومنح الشهادات. تتواجد الاختبارات الوطنية التي تشمل كلاً من المعرفة النظرية والمهارات العملية كشرط من أجل إكمال البرنامج بنجاح في حالات البرامج الموجودة في كل من مصر وإسرائيل والأردن ولبنان وسورية وتركيا والصفة الغربية وقطاع غزة. كما أن هنالك اقتراحاً في الأردن لتأسيس هيئة للترخيص والاعتماد تكون مسؤولة عن التقييم ومنح الشهادات وتتميز بالفصل بين تقديم التدريب والتقييم.

- من الصعب أن يتم التنظيم الفعال للتدريب المكمل من أجل تجسير الثغرات في التدريب الذي يجري في الشركات، ولكن تم العثور على بعض أمثلة هذا التجسير في كل من مصر والأردن.

ورغم أنه بدأ شائعاً خلال الزيارات الميدانية أن يقوم صناع السياسات بانتقاد جودة التدريب المقدم في مواقع العمل، فإن هذا الرأي كان أقل بين العاملين في مؤسسات التدريب والتعليم، كما أنه تفاق بعدد اهتمام نسبي من طرف صناع السياسات بطرق تقييم وتحسين الجودة ضمن المؤسسات التعليمية. وقد كانت محدودية الموارد المتوافرة مصدر قلق مشترك فيما يتعلق بجودة التدريب الذي يتم في مؤسسات التعليم: حيث أن رواتب المدرسين مثلاً ضئيلة جداً ولذلك لا تجتذب هذه المهنة الأشخاص ذوي المؤهلات الجيدة، كما أن الأموال المتوافرة للمرافق والتجهيزات والمواد أيضاً ضئيلة جداً. وإضافة إلى المشاكل والقيود فقد كشفت الدراسة عن عدد من المبادرات من أجل قياس وتحسين جودة التعليم الذي يقدم خارج مكان العمل (الأجزاء النظرية والثقافية). ويتضمن ذلك معايير ورقابة مؤسساتية في إسرائيل، والتدريب التربوي لفريق العمل في الضفة الغربية وقطاع غزة، والاقتراح بإنشاء هيئة الترخيص والاعتماد في الأردن.

وعند دراسة الجودة في برامج التعلم القائم على موقع العمل بدأ أن الاهتمام بمدخلات هذه البرامج في المنطقة كان أكبر من الاهتمام بطرق تقييم نتائج التدريب: مثلاً من خلال معدلات التسرب والإكمال ومعدلات التشغيل ونوع العمل الذي تم الحصول عليه، وجودة المهارات المكتسبة خلال التدريب. وفي بعض الحالات فإن ذلك يعزى إلى ضعف في نظم البيانات والتقييم المستخدمة في دعم البرامج. إن هنالك حاجة ملحة من أجل تحسين نظم قياس المهارات في المنطقة، وكذلك إلى تشكيل أطر من أجل تقييم جودة برامج التعلم القائمة على موقع العمل التي تعكس واقع المؤسسات والموارد في المنطقة بشكل أفضل.

ورغم أنه يمكن تحديد العديد من المبادرات الفردية الهادفة إلى تحسين ومراقبة الجودة، فإن بعض هذه المبادرات الأكثر تكاملاً وترابطاً يمكن مشاهدتها في برامج نموذجية تجريبية صغيرة جداً كما هي الحال مثلاً في سورية والضفة الغربية وقطاع غزة. وتتضمن الخطوات المقترحة من أجل تحسين الجودة دوراً أقوى للمؤسسات التعليمية في دراسة وتدقيق الشركات التي تشارك في التلمذة المهنية، واستخدام أدوات بسيطة مثل السجلات وقوائم الكفاءة من أجل توجيه التدريب في الشركة (المقابلة)، وتحسين العلاقات بين المدرسين وشركات التدريب، واستخدام وسائل تقييم أكثر استقلالية، ووضع معايير لتقييم واعتماد المؤسسات التعليمية، وتحسين مقاييس النتائج.

حوكمة نظم التعليم القائمة على موقع العمل

تشكل نظم التعليم القائمة على موقع العمل تحديات فريدة ضمن الحوكمة الشاملة لنظم التعليم والتدريب المهني. ويمكن أن يتم التفكير في الحوكمة من خلال الأهداف (مثلاً الجودة والاستجابة والتنسيق) والأبعاد (مثلاً المستويات واللاعبين والأدوار) وكذلك فيما يتعلق بأدوات الحوكمة. ويتم تنظيم مناقشة الحوكمة حول الأدوات المستخدمة في عملية حوكمة التعلم القائم على موقع العمل في المنطقة.

- الأنظمة والتشريعات. تتواجد تشريعات شديدة التفصيل من أجل دعم برامج التعلم القائم على مواقع العمل والموجهة للشباب في كل من الجزائر والمغرب وتونس وتركيا، ولكنها أقل تطوراً في الأماكن الأخرى. ويبدو أن هناك علاقة بين مدى تطور التشريعات والأنظمة من ناحية ونطاق تلك البرامج من ناحية أخرى.
- تتواجد في عدد قليل من الحالات عقود توظيف وتدريب تتمتع بمكانة قانونية رسمية (كما هي الحال مثلاً في تركيا وفي برامج التناوب في المغرب (أي التي يتم فيها التناوب في التعليم بين مكان العمل والمؤسسة التعليمية). بينما تتواجد عقود ذات طبيعة طوعية في حالات أخرى مثل البرامج في لبنان وسورية. أما في إسرائيل والأردن فلا وجود للعقود أبداً، كما أن أرباب العمل في المغرب لا يستخدمونها في بعض برامج التلمذة المهنية.
- لا تشمل نظم التمويل مجرد المبالغ التي تقدم من الميزانية العامة إلى التدريب القائم على مؤسسات التعليم والتدريب، بل تشمل أيضاً الطرق التي تتأثر وبقها حوافز الشباب وأرباب العمل بأجور التدريب والضرائب ورسوم صناديق التدريب والدعم المقدم للأجور. ويمكن أن نجد آليات مالية مثل ضرائب التدريب لتشجيع أرباب العمل على المشاركة في التدريب المهني في دول مثل الجزائر والأردن والمغرب وتونس وتركيا. إلا أنه وباستثناء حالة الجزائر فإن هذه الآليات ليست موجهة بشكل جيد من أجل تشجيع تعلم الشباب القائم على

موقع العمل، وعادة فإنها لا تشكل جزءاً من نظام مالي شامل لمثل هذه البرامج. وفي بعض الحالات (مثل لبنان، وغالباً في المغرب) فإن الشباب المشاركين في هذه البرامج لا يتلقون أي مبالغ كأجور أو بدلات. وفي حالات أخرى تعتبر المبالغ التي يتلقونها مسألة خاضعة تماماً للمفاوضات الفردية بينهم وبين صاحب العمل. بينما تتواجد في إسرائيل ترتيبات رسمية منظمة خاصة بالأجور، ولكنها تقدم حوافز ضعيفة للمشاركة. أما أكثر ترتيبات الأجور ارتباطاً وعقلانية من حيث أنها تقدم الحوافز المناسبة لكل من أرباب العمل والشباب فهي موجودة في الجزائر وتونس.

- عادة ما تكون البيانات والأدلة الهادفة إلى دعم وتوجيه برامج التعلّم القائمة على موقع العمل في المنطقة ضعيفة، وعند تواجدها غالباً ما لا يتم استخدامها بالفعالية المطلوبة. ولكن بعض الحالات المفيدة والمخالفة لهذا التوصيف تتواجد في الجزائر والأردن والمغرب.
- يلعب التعاون ورأس المال الاجتماعي دوراً هاماً ولكنه في الغالب غير معترف به في حوكمة نظم التعلّم القائمة على موقع العمل. وعادة ما تكون علاقات التعاون بين اللاعبين الأساسيين ضعيفة نسبياً في المنطقة، وذلك عائد في جزء منه إلى ضعف تطور مؤسسات التشغيل واتحادات العمال نفسها، وفي جزء آخر إلى أسلوب تقليدي مركزي في حوكمة صنع القرار وإدارة البرامج. كما أن التعاون غير الرسمي والمحلي وخاصة بين المؤسسات التعليمية وأرباب العمل يعتبر هاماً، إضافة إلى أن الهيئات الوسيطة كذلك الموجودة في أستراليا ومصر وهولندا والنرويج يمكن أن تلعب دوراً رئيساً في تشجيع هذا التعاون.

في دراسة أساليب تطوير الحوكمة تشير التحليلات إلى إمكانية الحصول على فوائد كبيرة من وضع أنظمة مالية وتنظيمية وقانونية أكثر ارتباطاً بدلاً من الاستمرار في تطوير وتوسيع البرامج التجريبية، خاصة وأن العديد من هذه البرامج لا يبدو أنها تخضع لتقييم منهجي أو تتضمن آليات من أجل الإعلام بفوائدها. ويمكننا أن نلاحظ في الأردن وتونس محاولات حديثة من أجل تطوير الحوكمة من خلال إعطاء دور أقوى لأرباب العمل واتحادات العمال، كما يبدو أن هذه المنظمات تتمتع بدور قوي في الحوكمة في تركيا منذ زمن طويل. إن تأسيس نطاق أوسع من الهيئات الوسيطة مع دعم الحكومة يمكن أن يساعد في كل من تحسين الحوكمة وتقوية دور أرباب العمل واللاعبين الآخرين في تطبيق وإدارة هذه البرامج.

التطلع إلى المستقبل: الخيارات والفرص والقيود

تختلف التحديات التي تواجه التعلّم القائم على موقع العمل بالنسبة إلى الشباب في منطقة حوض المتوسط بحسب الفئات الثلاث للبرامج والمحددة في الفصل الرابع. ومن بين هذه التحديات الموازنة بين نمو هذا النوع من التعلّم مع تحسين الجودة، والمواءمة بين الحاجات الاقتصادية والاجتماعية، وتقوية العلاقات مع سوق العمل، وتطوير أنظمة الحوكمة بما فيها بيئة الأنظمة ونظم التمويل. ويعد تحقيق التوازن بين النمو والجودة أحد التحديات الأساسية وذلك بالنظر إلى حجم ومعدل نمو قطاع الشباب بين السكان في المنطقة ومستويات البطالة بين الشباب. وهنا يجب أن يتم طرح السؤال حول إمكانية أن يؤدي التوسع في فرص التدريب التي تقدمها هذه البرامج إلى تقديم فوائد ملموسة بالنسبة إلى الشباب إذا أخذنا بعين الاعتبار ارتفاع معدلات عدم إكمال تلك البرامج وانخفاض الأولوية بالنسبة إلى تلك الأماكن ضمن القطاعات الاقتصادية أو فقدانها لجاذبيتها بالنسبة للشباب. وتشير التجارب الدولية إلى عدم وجود حجم مثالي بالنسبة إلى نظم التعلّم القائمة على موقع العمل، وأن بالإمكان تحقيق نتائج اجتماعية واقتصادية جيدة بالنسبة للشباب من خلال وسائل أخرى. وإذا ما أردنا الوصول إلى نتائج جيدة من خلال هذه البرامج فيجب تنفيذها بشكل جيد مع التأكيد على عامل الجودة.

وأثناء تعاملنا مع التحديات التي تواجه برامج التعلّم القائمة على مواقع العمل من المهم أن نكون واقعيين إزاء كل من الفرص والقيود. وتشمل القيود حجم نظم التعليم والتدريب المهني الأولي الوطنية: حيث أن زيادة هذا الحجم يمكن أن يتطلب برامج تعلم قائمة على مواقع العمل تكون ذات جودة أعلى وتوجه إلى مجالات الاقتصاد التي تتطلب مستوى أعلى من الخبرات والتي تؤدي إلى عمل جذاب. أما قيود سوق العمل فتتواجد على شكل أنظمة تثبيت الأجور، ولكن البرامج التي يكون فيها الشاب طالباً بدلاً من كونه موظفاً يمكن أن تقدم فرصة لتجنب مثل هذه القيود. كما يتمثل أحد القيود الأخرى المتعلقة بسوق العمل في واقع المنافسة من العمالة الرخيصة الناتجة عن البطالة أو الهجرة أو كليهما.

إن تطوير نظم أفضل في مجالات التمويل والأنظمة والحوكمة ومع مشاركة الشركاء المعنيين الأساسيين سيكون هاماً بالنسبة إلى كل من التوسع المستقبلي وتطوير الجودة المستقبلية. وسيكون أحد العوامل الأخرى تشكيل علاقة

أكثر وضوحاً وترابطاً بين برامج التعلّم القائمة على مواقع العمل والعناصر الأخرى في نظام التعليم والتدريب المهني الأولي، وضمن أنواع مختلفة من برامج التعلّم القائمة على مواقع العمل.

لقد أظهر المشروع أن هناك الكثير من الأمثلة الممتازة في المنطقة والتي يمكن للبلدان المشاركة أن يتعلّموا منها. وهناك عدد من الاتجاهات التي يمكن أن يسلكها التعلّم المتبادل للسياسات في المنطقة. وهي تتضمن تشكيل المزيد من البرامج ذات المستويات الأعلى من المؤهلات وفي مجال الأعمال المكتبية وتلك التي تتطلب خبرات عالية، وذلك اقتداء بمثال الجزائر، كما تتضمن تشكيل أطر لتقييم الجودة بحيث تعكس الواقع الإقليمي بشكل أفضل، والتعلّم من الأمثلة الجيدة في المنطقة لنظم التمويل والتنظيم، واكتشاف قاعدة الاختلاف بين البلدان من حيث هيكلية البرامج ضمن القطاعات المهنية أو الصناعية المتشابهة، وتعزيز دور الهيئات الوسيطة.

1. مقدمة

تضع هذه المقدمة التقرير في إطار العمل الأوسع الذي تقوم به مؤسسة التدريب الأوروبية. وهي تصف باختصار هيكلية التقرير ومصادر البيانات المستخدمة في التحليل. كما تقدم إطاراً تحليلياً يركز على رأس المال الاجتماعي بقدر تركيزه على العوامل المؤسسية. وتشرح لماذا يستخدم مصطلح «التعلم القائم على موقع العمل» في هذا التقرير للإشارة إلى البرامج التي يتم فيها الجمع بين العمل والتعلم في الصفوف المدرسية.

1.1 مجال التركيز والمنهجية المتبعة

يدرس هذا التقرير البرامج التي تسمح للشباب بالجمع ما بين التعلّم في الصف وموقع العمل. وتطرح مثل هذه البرامج عدداً من القضايا الخاصة بالنسبة إلى السياسة العامة لكونها تتطلب التعاون بين أرباب العمل والمؤسسات التعليمية، وكذلك بين القطاعين العام والخاص، وبين السياسات التعليمية وتلك المتصلة بسوق العمل والسياسات الاقتصادية والاجتماعية. ويستفيد هذا التقرير من تجارب عشرة بلدان متوسطة هي: الجزائر، ومصر، وإسرائيل، والأردن، ولبنان، والمغرب، وسورية، وتونس، وتركيا، والصفة الغربية وقطاع غزة. وهو أحد مكونات المشروع المقدم من مؤسسة التدريب الأوروبية حول برامج التعلّم القائم على موقع العمل والموجهة إلى الشباب في منطقة حوض المتوسط، ويضم هذا المشروع أيضاً تشكيل شبكة من صناع السياسات والخبراء من البلدان العشرة المشاركة، وزيارة دراسية إلى هولندا إضافة إلى زيارة للتعلّم من مراجعة النظراء في تركيا. وبدوره فإن هذا المشروع يعتبر جزءاً من مشروع أكبر يمتد لعدة سنوات حول التعليم والتدريب من أجل العمل في المنطقة. يبدأ التقرير من خلال وصف موجز لبعض العوامل السياقية التي يمكن أن تؤثر على طبيعة ونطاق برامج التعلّم القائمة على موقع العمل الموجهة للشباب. ثم يدرس بعض الأدلة المستخلصة من الأبحاث ودراسات السياسات حول الفوائد المتوقعة من الجمع بين العمل والتعلّم. وتتمثل إحدى الأهداف الأساسية للمشروع في مساعدة بلدان المنطقة على التعلّم من تجارب بعضها البعض من أجل تطوير السياسات المتبعة والممارسات العملية على حد سواء.³

من المفاجئ وجود تنوع كبير من برامج التعلّم القائمة على موقع العمل والموجهة إلى الشباب في المنطقة، والتي تشمل البرامج التي تسمى بالتلمذة المهنية ولكنها تمتد أيضاً إلى ما هو أكبر من ذلك بكثير. وهكذا فإن أولى المهام الأساسية للتقرير تتمثل في وصف ما تم اكتشافه حول هذه البرامج: من حيث نطاقها النسبي مقارنة مع مكونات أخرى لنظام التعليم والتدريب الأولي، والمشاركين فيها، والطريقة التي يتم وفقها بناء هذه البرامج وإدارتها وتقديمها. ثم يلتفت التقرير بعدها إلى عدد من الأسئلة الرئيسية المتعلقة بالسياسات. كيف يمكن ضمان وتحسين جودة هذه البرامج؟ كيف يمكن التحسين من حوكمة هذه البرامج لضمان تحقيق أهدافها؟ وما هي الخيارات والفرص والقيود أمام البلدان التي تحاول تقديم الفرص للشباب للمشاركة في هذه البرامج ولتحسين جودتها؟

لقد تم إعداد هذا التقرير بناء على مصدرين أساسيين للبيانات. المصدر الأول هو مجموعة من عشرة تقارير خلفية كتبها خبراء وطنيون تم انتقاؤهم من قبل مؤسسة التدريب الأوروبية من البلدان المشاركة في المنطقة، وتعتمد هذه التقارير على إطار تحليلي مشترك. أما المصدر الثاني الرئيسي فهو الأدلة والوثائق والدروس المستخلصة خلال زيارات ميدانية لأربع من البلدان المشاركة وهي: الجزائر ومصر والأردن والمغرب. كما يستفيد التقرير أيضاً من المواد التي تم تقديمها في اجتماعين عقدا في «تورينو» منتصف عام 2007: حيث ضم الاجتماع الأول الخبراء الوطنيين من البلدان، بينما ضم الاجتماع الثاني صناع السياسات والشركاء الوطنيين المعنيين. وقد قام بكتابة هذا التقرير البروفيسور «ريتشارد سويت» من مجموعة سويت المالكة المحدودة ومركز التعليم ما بعد الإلزامي والتعليم المستمر في جامعة مليبورن بأستراليا. وقد وقعت مسؤولية إدارة المشروع في مؤسسة التدريب الأوروبية

3 يمكن مشاهدة وصف كامل للمشروع الأوسع الذي تشكل دراسة التعلّم القائم على العمل جزءاً منه على موقع مشروع التعليم والتدريب من أجل العمل <http://www.meda-ete.net/>

على عاتق كل من «برهان شقرون» و«هيلموت زيلوث». ونخص بالشكر الخبراء العشرة من المنطقة الذين قاموا بإعداد تقارير خلفية كما قدموا المساعدة للمشروع بعدد من الطرق الأخرى بما في ذلك تأمين المعلومات الإضافية والمساعدة في الزيارات الميدانية الأربعة، وفيما يلي أسماء هؤلاء الخبراء: عقلي رحموني (الجزائر)، أبو بكر بدوي (مصر)، بن ليفينسون (إسرائيل)، أحمد مصطفى عبد الله (الأردن)، عبد المجيد عبد الغني (لبنان)، حورية شريف حواط (المغرب)، أنطون الجوني (سورية)، أحمد قدورة (تونس)، أوزليم أنلو هيساريكلي (تركيا)، هشام كحيل (الضفة الغربية وقطاع غزة).

2.1 إطار تحليلي

هناك تقليد راسخ منذ زمن طويل في التحليل المقارن لبرامج انتقال الشباب والتلمذة المهنية يتمثل في محاولة تفسير النتائج التي توصلت إليها البلدان من خلال تطبيق عدد من العوامل المؤسسية والهيكلية والمنهجية على المستوى الوطني وهي: خصائص نظم التعليم الوطنية، وطرق التعليم والتدريب، ونظم المؤهلات الوطنية، ونشاط أسواق العمل المحلية، والطرق التي يتعاون بموجبها اللاعبون الرئيسيون على المستوى الوطني وأمور أخرى مشابهة (أنظر على سبيل المثال Ryan, 1991; OECD, 1996; Raffe, 2003; Resnick and Wirt, 1996; Gitter and Scheuer, 1997; OECD, 2000; Shavit and Muller, 1998). لا شك أن هذه العوامل مهمة من أجل تحقيق نتائج جيدة بالنسبة إلى الشباب وضمان جودة عالية في البرامج المقدمة. ولهذا السبب كانت التوجيهات الخاصة بإعداد التقارير الوطنية قد طلبت تفاصيل عن عوامل مثل التشريعات وترتيبات التمويل وعمليات إعداد وتنفيذ المناهج، وطريقة تنظيم أرباب العمل والعاملين ومعدلات الأجور. ورغم أن هذه العوامل يمكن أن تكون ضرورية، فهي ليست كافية. فهناك الكثير من الأبحاث التي تؤيد الحاجة أثناء دراسة التعلّم القائم على موقع العمل إلى تركيز الانتباه التحليلي على رأس المال الاجتماعي: وهي عوامل مثل الحوافز التي تشجع على مشاركة اللاعبين الأساسيين (مثل الموظفين وأرباب العمل والشباب) على المستوى المحلي، وكذلك مدى فعالية شبكات العلاقات والشراكات والثقة والتعاون على المستوى المحلي في المساعدة على تشجيع المشاركة وضمان الجودة (Granovetter, 1974; Kariya, 1998; Dore and Sako, 1998; Rosenbaum, 1999; Taylor, 2006; Sweet, 2006). ولذلك فإن الإطار التحليلي للتقرير يسعى إلى الأخذ بعين الاعتبار كلا المجموعتين من العوامل.⁴

3.1 ملاحظة حول المصطلحات

يمكن الجمع بين العمل والتعلّم من خلال طرق عديدة. قد لا تتطلب بعض هذه الطرق اشتراك المؤسسات التعليمية أو صفوف التدريب المنظمة بشكل رسمي. فعلى سبيل المثال هناك الكثير من الأبحاث حول التعلّم في مكان العمل والتي تظهر كيف أن استخدام أساليب مثل الدوران بين محطات العمل وتنويع المهام ووجود مدرب شخصي ذو خبرة من العاملين في موقع العمل والإشراف من قبل خبراء يمكن أن تساعد في جعل العمل غنياً بالتعلّم (أنظر على سبيل المثال Koike, 1986; Eliasson and Ryan, 1987). لا شك أن أساليب كهذه يمكن أن تكون مهمة في ضمان الجودة الكلية لأنواع البرامج التي يهتم بها هذا التقرير. إلا أن التقرير يركز على البرامج التي يتم فيها الجمع بين العمل والتدريب الرسمي مهما كانت طريقة تنظيم هذا العمل وسواء كان بأجر أو بدون أجر، ويتم هذا التدريب إما في مؤسسات التعليم والتدريب أو في صفوف تدريب خاصة ضمن الشركات (المقاولات). ويمكن أن يكون لهذه البرامج العديد من الأشكال، وحتى البرامج التي لها نفس العنوان – كالتلمذة المهنية مثلاً – يمكن أن تكون مختلفة تماماً عن بعضها البعض: وحتى أن الاختلافات بين هذه البرامج في بلدان المتوسط المشاركة في هذا المشروع وفي بلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي يمكن أن تكون أكبر. ولهذا الأسباب فقد تم استخدام المصطلح الأكثر شمولية «التعلّم القائم على موقع العمل» من أجل احتواء كل أنواع البرامج التي يركز عليها هذا التقرير. وستنضح لاحقاً أهمية وجود إطار تحليلي أوسع من مجرد برامج التلمذة المهنية.

4 لقد كان الاعتراف بأهمية هذه العوامل واضحاً خلال الزيارات الميدانية. فعلى سبيل المثال وخلال الزيارة التي قمنا بها إلى الأردن قال أحد المدرسين في مركز تدريب مهني في عمان موضحاً تجربة المركز في التمتع بتعاون جيد مع أصحاب الأعمال «هم بحاجة إلينا، ونحن بحاجة إليهم».

2. السياق الإقليمي

يصف هذا الفصل بعض العوامل السياقية الأساسية التي يمكن أن تؤثر على نطاق وطبيعة برامج التعلّم القائم على موقع العمل والموجهة للشباب في منطقة حوض المتوسط. وتشمل هذه العوامل التوجهات الديمغرافية، والاقتصاد، وسوق العمل، ونظام التعليم، وعوامل اجتماعية وثقافية.

تتمثل إحدى الصفات المميزة لبلدان المنطقة المشاركة في المشروع في نموها الاقتصادي السريع في السنوات الأخيرة على الرغم من الاضطراب السياسي الذي يستمر بشكل خاص في كل من لبنان وال الضفة الغربية وقطاع غزة. حيث تظهر آخر الأرقام المتوافرة⁵ أن متوسط معدل الزيادة السنوية في الناتج المحلي الإجمالي يصل إلى 4.6% في البلدان العشرة المشاركة في المشروع، كما وصل إلى 8% في عام 2006 في المغرب. وقد نتج هذا النمو عن عدد من العوامل بما فيها ارتفاع أسعار الطاقة في العالم. ومن العوامل المهمة أيضاً الموجة المتزايدة في المبادرات الهيكلية والتي أدت إلى المزيد من التحرر الاقتصادي في المنطقة. وقد أدى ذلك إلى تفكيك مستمر للاحتكارات الحكومية والمشاريع المملوكة من قبل الدولة في بلدان مثل الجزائر ومصر، وترافق ذلك مع نمو مواز في القطاع الخاص. إلا أن الحكومات ما زالت تجد صعوبة في التخلي عن دورها التقليدي المركزي في بعض البلدان. وقد تم قبول دور السوق في توزيع الموارد بشكل أكثر سهولة في بعض البلدان - مثل الأردن التي لم تمر بفترة طويلة من ملكية الدولة لكثير من وسائل الإنتاج - مقارنة ببلدان أخرى في المنطقة.

وقد ترافقت الإصلاحات الهيكلية الأخيرة بشكل وثيق مع انخراط أكبر في التجارة العالمية. وفي كثير من بلدان المنطقة كانت التجارة مع أوروبا مدفوعة بإعلان برشلونة 1995 الذي وافقت فيه 27 دولة على تأسيس منطقة التجارة الحرة اليورو متوسطة بحلول عام 2010⁶. وسيتم تحقيق ذلك من خلال اتفاقيات الشراكة اليورو متوسطة التي يتم التفاوض عليها بين الاتحاد الأوروبي و9 بلدان من الشركاء المتوسطيين البالغ عددهم 12، إضافة إلى اتفاقات التجارة الحرة بين الشركاء أنفسهم وهم: الجزائر، ومصر، وإسرائيل، ولبنان، والأردن، والمغرب، وسورية، وتونس، والسلطة الفلسطينية. وقد أطلقت عملية أغادير - وهي مبادرة إقليمية فرعية مهمة - من قبل كل من مصر، والأردن، والمغرب، وتونس في أيار/مايو 2001. حيث عبّر هؤلاء الشركاء الأربعة عن نيتهم في تأسيس منطقة للتجارة الحرة فيما بينهم. وبالنسبة إلى تركيا فهناك اتحاد جمركي مع أوروبا مطبق منذ عام 1996. وقد كانت إحدى نتائج زيادة التحرر الاقتصادي نمو صناعات التصنيع مع توجه قوي إلى التصدير في بعض البلدان. ويتم اعتماد أساليب إدارة وتقنية جديدة، كما أن الشركات الأوروبية باتت تعتمد على مصادر إنتاج خارجية موجودة في هذه المنطقة. ويؤدي كل ذلك إلى زيادة الطلب على الخبرات والمؤهلات في الكثير من البلدان، مع ما يصاحب ذلك من تأثير واضح على تعليم وتدريب الشباب. لكن الطلب على الخبرات المهنية المدفوع بالتصنيع ليس موزعاً بشكل متساو بين البلدان العشرة المشاركة، حيث تشكل الصناعة نسبة 62% من الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر، بينما تشكل 24% فقط في لبنان (أنظر الشكل 1).

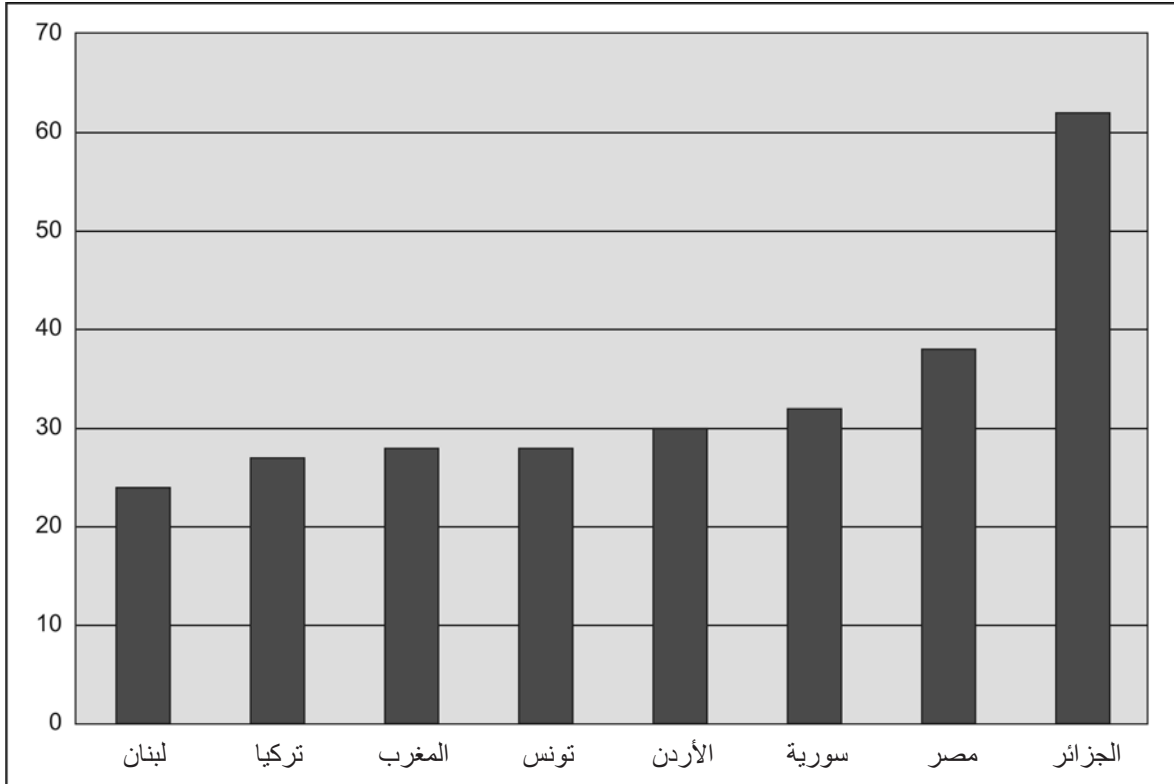
وعلى الرغم من هذا النمو الأخير فإن بعض أجزاء المنطقة ما تزال تعاني من فقر شديد. يبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في إسرائيل - وهي الدولة الأغنى بين البلدان العشرة - حوالي 26,800 دولار أميركي (عند التعادل في القوة الشرائية)، بينما تصل هذه القيمة إلى حوالي ثلث هذا الرقم فقط في تونس وتركيا اللتين تأتيان في المرتبة الثانية من حيث الغنى بين البلدان العشرة، وتنخفض تلك القيمة إلى 1,500 دولار للشخص في الضفة الغربية وقطاع غزة. ولا يزال الفقر يمثل واقعاً بالنسبة إلى عدد كبير جداً من سكان المنطقة: فربما كانت نسبة النصف أو أكثر من السكان في الضفة الغربية وقطاع غزة يعيشون تحت خط الفقر، وحتى في المغرب التي شهدت مؤخراً معدلات قوية جداً للنمو الاقتصادي لا يزال واحد من بين كل خمسة من السكان يعاني من الفقر. وقد ترافق التغيير الاقتصادي مع عدد من المشاكل الأخرى وهي: تحول السكان إلى المناطق المدنية المزدحمة أصلاً بالسكان، وتراجع

5 2006 أو السنة الأقرب: أنظر الملحق ج. وقد تم استخدام نفس المصدر لكل البيانات الاقتصادية الواردة هنا.

6 <http://europa.eu/scadplus/leg/en/lvb/r15001.htm>

في بعض البلدان في الزراعة التقليدية صغيرة النطاق حيث راحت المشاريع الزراعية الحديثة تقدم وسائل إنتاج أكثر فعالية.

الشكل 1: نسبة الصناعة إلى الناتج المحلي الإجمالي (2006)



المصدر: البنك الدولي (انظر الملحق ب).

يشكل السكان في هذه المنطقة «شعوبا فتية» لارتفاع نسبة السكان من جيل الشباب خاصة عند مقارنتها مع البلدان الأوروبية، ويزداد عدد هؤلاء السكان بشكل أسرع بكثير مما يزداد في أوروبا. وفي البلدان المشاركة يكون عمر حوالي واحد من بين كل ثلاثة من السكان أقل من 15 عاماً، وتصل تلك النسبة إلى قرابة النصف في الضفة الغربية وقطاع غزة. ويصل متوسط معدل نمو السكان في كل سنة في المنطقة إلى 2%. وعلى سبيل المقارنة فإن نسبة 14% فقط من عدد السكان في ألمانيا وإيطاليا هم دون عمر 15 عاماً، ويقترّب المعدل السنوي لنمو السكان في هذين البلدين من الصفر. ويشكل ذلك ضغطاً كبيراً على الحكومات في كل البلدان العشرة من أجل تأمين العمل والتعليم والتدريب لجيل الشباب.

إن هذا المعدل الكبير لنمو السكان والتدفق المنتظم لأعداد كبيرة من الشباب إلى سوق العمل في كل سنة يساعد في إيضاح إحدى مفارقات النمو الاقتصادي الأخير في المنطقة: والمتمثلة في عدم قدرتها على توليد ما يكفي من فرص العمل لتلبية احتياجات كل الراغبين في العمل (أنظر على سبيل المثال Bardak et al., 2006). ولذلك فإن معدلات البطالة في هذه البلدان هي أعلى بكثير مما هي عليه في معظم البلدان الأوروبية، كما أن البطالة بين قطاع الشباب هي أعلى بكثير مما هي عليه في إجمالي قوة العمل. ويبلغ متوسط معدل البطالة الرسمي بالنسبة إلى إجمالي القوة العاملة في المنطقة حوالي 14%، ويتراوح بين 9% في إسرائيل و27% في الضفة الغربية وقطاع غزة.

إن معدل البطالة الرسمي هو مؤشر غير دقيق على النقص في فرص العمل المستقرة والمنظمة في المنطقة (وهي الفرص التي عادة ما ترتبط بها أنواع الأعمال التي تقدم برامج تدريب للشباب). وأحد الأسباب وراء ذلك تكمن في ظاهرة عدم استخدام العمالة بالشكل الأمثل والتي يكون فيها العمل غير منتظم وعرضي ويشغل ساعات محدودة فقط من الأسبوع. ويوجد في جميع البلدان قطاع غير رسمي كبير ما يزال تعريفه وحجمه محل خلاف (Bardak et al., 2006, pp. 32–37)، والذي يقدر أنه يشكل نسبة النصف أو أكثر من إجمالي التشغيل في مصر

وتونس، كما أنه يشكل حوالي 30% من الناتج المحلي الإجمالي في مصر. ولأن سوق العمل غير الرسمي هذا لا يخضع للأنظمة ويعتبر غير موجود رسمياً وقائماً في مشاريع غير مسجلة أو غير مؤسسة بشكل قانوني كما أنه لا يتمتع بحماية أطر قانونية مثل إسهامات الضمان الاجتماعي، فإن أهميته بالنسبة إلى أهداف هذا التقرير تتمثل في أنه يشكل أساساً غير كاف لكي تبنى عليه خطط تشغيل وتدريب هيكلية منظمة، كما أنه يحد من توسع هذه الخطط.

كما تتمثل إحدى الصفات الأخرى لهيكلية العمل في المنطقة والتي لها آثار كبيرة على الطبيعة الحالية والمستقبلية لبرامج التعلم القائم على موقع العمل الخاصة بالشباب في العدد الكبير للمشاريع الصغيرة والمتوسطة والصغرى (المتناهية الصغر أو الماكروية). ففي الأردن على سبيل المثال تشكل المشاريع التي توظف أقل من خمسة أشخاص حوالي 90% من إجمالي المشاريع وأكثر من ربع إجمالي التشغيل. وفي مصر يقدر أن المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم بما فيها الموجودة في القطاع غير الرسمي تشغل ما يقرب من 60% من كل الأشخاص العاملين.

وعند دراسة السياسات الخاصة بخطط التدريب الهيكلية الموجهة للشباب في المنطقة فمن الضروري أيضاً أن نأخذ بالحسبان ضغوط الأجور وأساليب تثبيت الأجور في أسواق العمل الوطنية. فوفاً وحيث تكون البطالة مرتفعة يكون هناك ضغط من أجل الإبقاء على الأجور منخفضة. كما أن المنافسة من قبل الأشخاص العاطلين عن العمل تشجع على استخدام العمالة الرخيصة وتخفيض من الحوافز أمام الشركات للاستثمار في التقانة وتطوير المهارات. ويجب النظر إلى هذه المسألة في إطار إقليمي لأن هناك تدفقاً كبيراً للعمالة من المناطق الأفقر وذات المعدلات الأعلى للبطالة إلى المناطق التي تكون فيها الأجور أعلى وفرص العمل أكبر: فالفلسطينيون مثلاً يعملون في صناعة البناء في إسرائيل، كما يعمل المصريون في البناء في الأردن. وتعتبر هذه العمالة الرخيصة التي يسهل الحصول عليها عاملاً آخر يؤدي إلى تخفيض الحافز أمام رب العمل للاستثمار في تطوير المهارات.

وتتمثل إحدى الخصائص الأخرى لأسواق العمل في المنطقة في المعدلات المنخفضة نسبياً لمشاركة الإناث بالمقارنة مع البلدان الأوروبية. فقد بلغ المتوسط بين البلدان المشاركة نسبة 33%. وحدها إسرائيل تقترب من نسب المشاركة السائدة في أوروبا التي تصل إلى 60% أو أكثر، حيث تصل هذه النسبة في إسرائيل إلى 59%، أما في الضفة الغربية وقطاع غزة فإن ما يقرب من امرأة واحدة فقط من بين كل عشرة من النساء البالغات تشارك في سوق العمل.

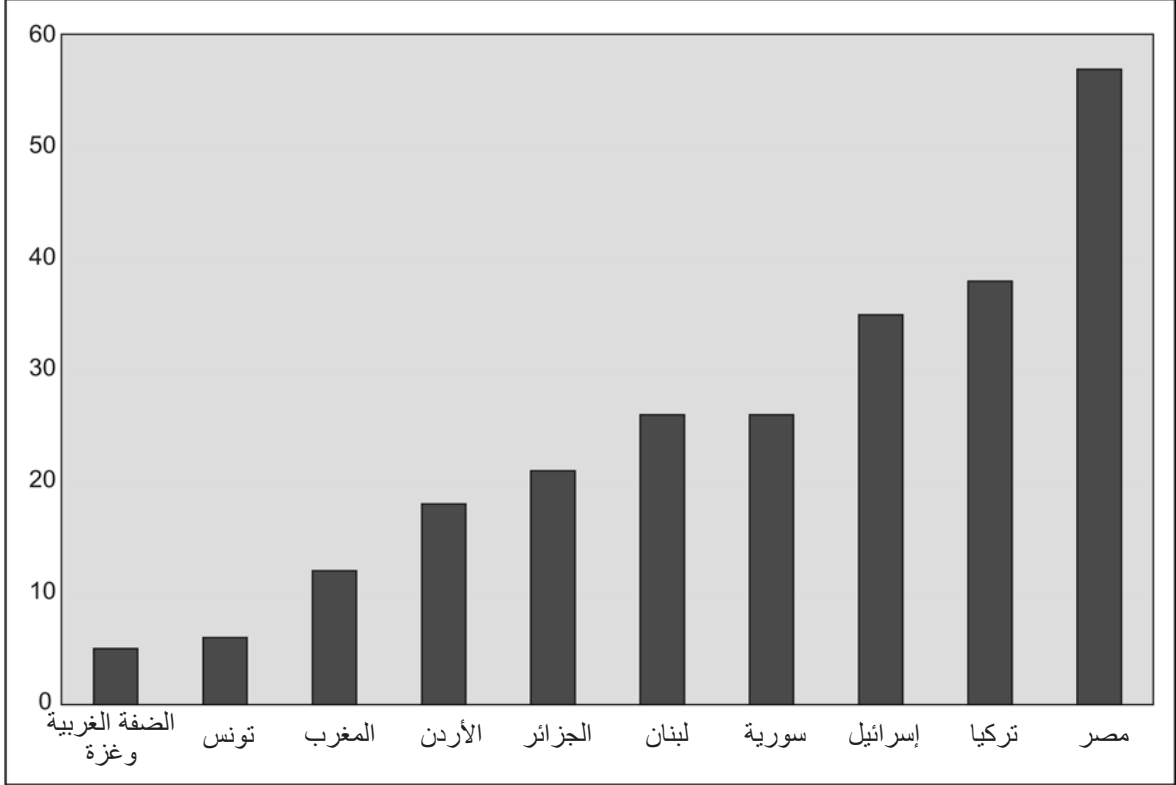
إن بعض الأشكال ذات الهيكلية الجيدة لبرامج التعلم القائمة على موقع العمل والموجهة للشباب تعتمد جزئياً من أجل نجاحها على هيكلية منظمة للأجور تقدم حوافز واضحة للشباب من أجل الحصول على المهارات على أمل أن يؤدي ذلك إلى زيادة في الدخل، كما أن استثمار أصحاب العمل في تدريب الشباب رغم أنهم غير منتجين نسبياً هو أمر مكلف. لذلك فإن وجود هيكلية واضحة لأجور الشباب التي هي دون الحد الأدنى سيُشجع على الاستثمار في التدريب. لكن نظم تثبيت الأجور المركزية التي تشجع على وجود مثل هذه الهيكلية لدفع أجور الشباب لا تتواجد في كل بلدان المنطقة. فهي موجودة في تركيا وتونس من خلال اتفاقات بين القطاعات، أما في الأردن فإن أجور الشباب تعتبر مسألة مفاوضات فردية حسب كل مشروع.

إن الدور الذي تلعبه المؤهلات في سوق العمل يعتبر عاملاً آخر يمكن أن يشجع أو يحد من إيجاد خطط مترابطة للتعليم والتدريب المهني للشباب. وإن الاشتراط أن يكون لدى المتقدمين إلى عمل مؤهل تدريب رسمي محدد من أجل الحصول على عمل ما (مثلاً أن يكونوا قد أتموا برنامج تلمذة ميكانيكي محركات من أجل العمل في مهنة الميكانيكي) يشجع على إيجاد خطط هيكلية للتعليم والتدريب بما فيها تلك القائمة على موقع العمل. بينما يصبح إيجاد مثل هذه الخطط أكثر صعوبة عندما يمكن الحصول على العمل بدون مؤهلات، أو عندما تكون المؤهلات غير ضرورية، أو عندما تكون أنواع مختلفة من المؤهلات نفس القيمة. ولا تتواجد بيانات منهجية حول هذه المسألة في المنطقة. إلا أن التمثيل القوي للاقتصاد غير الرسمي في قطاعات سوق العمل في بعض البلدان مثل تجميع وإصلاح السيارات سوف يعيق إيجاد خطط تدريب أكثر هيكلية. وقد تم في الأردن تعديل القانون في عام 1999 من أجل اشتراط الحصول على مؤهلات مهنية محددة في حوالي 30-40 من المهن (معظمها من المهن التي كان فيها مشاكل بالنسبة إلى السلامة العامة مثل الأعمال الكهربائية والتمديدات الصحية). وقد مُنح العمال فترة سماح من ثلاث إلى خمس سنوات للحصول على المؤهلات، ولكن تمت الإشارة خلال زيارتنا الميدانية إلى ذلك البلد إلى أن النظام ما زال قيد التطور.

تتمتع نظم التعليم في المنطقة بعدد من الخصائص الهامة من أجل دراسة طبيعة وحجم نظم التعلم القائم على موقع العمل، وكذلك من أجل وضع السياسات لمستقبلها. وفي بعض هذه البلدان وعلى الأخص المغرب وتركيا والضفة

الغربية وقطاع غزة يعتبر ترك المدرسة في سن مبكر⁷ مشكلة. ففي المغرب يترك المدرسة حوالي طالب واحد من بين كل سبعة، وتصل النسبة إلى طالب من بين كل عشرة في تركيا والصفة الغربية وقطاع غزة. وتعد الأمية بين الشباب مشكلة كبيرة جداً في المغرب حيث تعتبر نسبة 30% من السكان في عمر 15-24 عاماً غير قادرين على القراءة والكتابة، وكذلك في مصر حيث تصل تلك النسبة إلى حوالي 15%.

الشكل رقم 2: نسبة جميع طلاب المرحلة الثانوية في برامج التعليم والتدريب المهني (2006)



المصدر: معهد اليونيسكو للإحصاء (أنظر الملحق ب).

وفي جميع بلدان المنطقة تقريباً تحظى الأعمال التخصصية والمكتبية بقيمة كبيرة. وهذا يؤدي إلى ضغط كبير على المقاعد في الجامعة ويخفض من جاذبية سبل التعليم والتدريب المهني والتي عادة ما تكون نتيجة لذلك أصغر بكثير مما هي عليه في العديد من البلدان الأوروبية.

ويظهر الشكل رقم 2 تقديراً حديثاً لحجم المسارات المهنية في برامج المرحلة الثانوية⁸ في البلدان العشرة المشاركة في المنطقة. وفي مصر وحدها تتواجد نسبة أكثر من نصف جميع طلاب المرحلة الثانوية في برامج مهنية⁹، وفي تركيا تقترب هذه النسبة من 40%. بينما تكون هذه النسبة في جميع البلدان الأخرى عادة أقل من الثلث، وفي تونس والصفة الغربية وقطاع غزة حوالي شاب واحد من بين كل 20 يتبع برنامجاً مهنيًا. وعلى الطرف الآخر وتقريباً في جميع البلدان الأوروبية تكون نسبة النصف على الأقل من إجمالي المقاعد الثانوية العليا تابعة لبرامج مهنية. وفي البلدان التي تتمتع بدرجة كبيرة من نظم التعلّم القائم على موقع العمل مثل النمسا، والدنمرك، وألمانيا، وهولندا، والنرويج، والسويد، وسويسرا تتراوح نسبة الشباب في البرامج المهنية بين حوالي النصف وما يقرب من 80%. إن الحجم الصغير نسبياً للمسارات المهنية في بلدان منطقة حوض المتوسط يزيد من احتمال جذبها للطلاب ذوي الأداء

7 والمعرف هنا بنسبة أطفال المدارس الابتدائية الموجودين خارج المدارس.

8 والتي تعرف على أنها جميع البرامج في المستوى 3 بحسب التصنيف التعليمي المعياري الدولي (ISCED)، أكثر من تعريفها وفقاً للتبعية المؤسساتية.

9 وذلك ناتج عن سياسة متعددة تقوم على الحد من عدد الأماكن في البرامج الأكاديمية الثانوية أو برامج التعليم العام بغية الحد من المنافسة على دخول الجامعة.

المتدني. ونتيجة لذلك سينظر إليها على أنها خيارات غير مرغوب بها وذات مرتبة أقل. وإضافة لذلك فإنه وحيث يكون الكثير من المسجلين في البرامج المهنية يشاركون فيها ضد رغبتهم فإن ذلك يزيد من خطر تدني مستوى الاهتمام والدافع بين كثير من الطلاب المشاركين.

إن العوامل الثقافية أيضاً تساعد في صياغة طبيعة نظم التعلم القائم على موقع العمل حتى ولو كان ذلك فقط من خلال الطرق التي تؤثر بها على كيفية النظر إلى العمل وإلى المشاركة في التعليم والتدريب من أجل العمل. ففي الأردن على سبيل المثال وخلال الزيارة الميدانية كان يشار إلى المكانة المتدنية لبرامج التعليم والتدريب الفني والمهني على أنها «ثقافة العار». ولقد كتب كل من Watts و Sultana (2007) مؤخراً بشيء من التفصيل عن الطرق التي تؤثر فيها القيم الثقافية في المنطقة على اختيار مهنة المستقبل، ولذلك لم يتم تكرار ذلك هنا. وقد أشارا إلى عوامل مثل الأفكار المسبقة عن النوع الاجتماعي ودور الأسرة في المساعدة على صياغة خيارات المهن التي يقوم بها الشباب. ومن المهم الإشارة إلى أن مثل هذه العوامل الثقافية والمتصلة بوجهات النظر لا تقتصر على منطقة حوض المتوسط فقط بل هي موجودة في معظم البلدان الأوروبية أيضاً، حتى ولو كان (أو لم يكن) نطاقها وأهميتها النسبية أكبر في منطقة حوض المتوسط.

إن كل العوامل الاقتصادية والديمغرافية والتعليمية والثقافية وتلك المتصلة بسوق العمل التي ذكرت تتفاعل بطرق معقدة لتؤثر على حجم وطبيعة نظم التعلم القائم على موقع العمل. بعض هذه العوامل تساعد وبعضها معيق، ويمكن للعوامل المساعدة أن تتواجد في أي بلد إلى جانب العوامل المعيقة وأن تعمل في ذات الوقت.

3. الجمع بين العمل والتعلم: لماذا؟ وكيف؟

يرسم الفصل الثالث الخطوط الأساسية للآراء الرئيسية التي يستخدمها صناع السياسات في السنوات الأخيرة من أجل السعي إلى الجمع بين الخبرة في مكان العمل والتعلم الرسمي في الصفوف المدرسية وهي: تحسين السبل المتاحة للشباب، والفوائد الاقتصادية والإنتاجية، وتحسين التربية، وتحقيق الكفاءة في نظم التعليم والتدريب المهني. كما أنه يناقش أمثلة للمحاولات الفاشلة والناجحة في تقديم برامج التعلم القائم على العمل وعلى نطاق واسع إلى الشباب، ويستخلص الدروس من هذه التجربة.

1.3 الجاذبية بالنسبة إلى صناع السياسات

على مدى 30 عاماً تقريباً، وفي كل من الاقتصادات المتقدمة والنامية، كان الجمع بين العمل والتعلم، بين الصف الدراسي ومكان العمل فكرة جذابة إن لم نقل مغرية بالنسبة إلى صناع السياسات المهتمين بالتنشغيل والتعليم والتدريب المهني وعملية انتقال الشباب من المدرسة إلى العمل. ومن بين الأساليب المتنوعة التي يمكن من خلالها الجمع بين الصف الدراسي ومكان العمل، كان نظام التلمذة المهنية جذاباً بشكل خاص بالنسبة إلى صناع السياسات، ومن بين نماذج التلمذة كان النظام الثنائي الألماني يتمتع بسحر خاص وما زال يتمتع بهذا السحر في بعض الأوساط. وقد تم طرح أربع مجموعات رئيسية من الآراء من أجل تشجيع السياسات التي تؤيد الجمع بين العمل والتعلم بالنسبة إلى الشباب وهي: أنه يمكن أن يحسّن سبل الوصول إلى مرحلة البلوغ، ويقدم فوائد اقتصادية وأخرى إلى سوق العمل، ويحسّن من التربية، ويخفض من التكلفة ويزيد من استيعاب نظام التعليم والتدريب المهني.

عندما بدأت البطالة بالارتفاع بين الشباب في الاقتصادات المتقدمة في منتصف السبعينيات من القرن العشرين ومرة أخرى في أوائل الثمانينيات وأوائل التسعينيات، وجّه صناع السياسات انتباههم في اقتصادات بلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي إلى معدلات البطالة المنخفضة بين الشباب سواء من حيث قيمها المطلقة أو عند مقارنتها مع معدلات البطالة بين البالغين والتي كانت واضحة في بلدان مثل النمسا وألمانيا وسويسرا (أنظر على سبيل المثال OECD, 1979; OECD, 1981; OECD, 1994; Van Trier, 2007). وكان الكثيرون مقتنعين أن نتائج سوق العمل هذه والتي تصب في صالح الشباب في المجموعة السابقة من البلدان يمكن أن تعزى إلى نظم التلمذة الكبيرة التي كانت موجودة في تلك البلدان. (وفي هذه العملية لم يعط الكثير من الانتباه إلى تجربة بلدان أخرى مثل اليابان وكوريا التي تمتعت أيضاً بنتائج جيدة في سوق العمل بالنسبة إلى الشباب رغم عدم تواجد نظم تلمذة كبيرة فيها). ورغم أن موازنة الأدلة ترجح كفة مزاي نظام التلمذة على كفة كل من المدارس المهنية ذات الدوام الكامل أو برامج سوق العمل التي تحقق نتائج جيدة للشباب، فمن الواجب أن نتذكر أن هذه الأفضلية ليست شاملة بأي شكل من الأشكال. ففي ظل بعض الظروف يمكن أن تكون قيمتها منخفضة، وفي ظل ظروف أخرى يمكن أن تكون قيمة البدائل عالية (Ryan, 1998).

وعلى صلة وثيقة بهذه الاستنتاجات كانت أدلة مستخلصة من دراسات التطور الزمني لانتقال الشباب من المدرسة إلى العمل ومرة أخرى في عدد محدد من البلدان والتي أظهرت أنه عند مقارنة ألمانيا مع الولايات المتحدة مثلاً، تبين أن الشباب في ألمانيا يواجهون تغييرات أقل في الاتجاه واستقراراً أسرع في عمل بدوام كامل مما كانت عليه الحال في الولايات المتحدة (Gardecki and Neumark, 1997; Gitter and Scheuer, 1997). فقد كانت عملية انتقال الشباب من المدرسة في الولايات المتحدة أطول وترافقت مع عدد أكبر من التغييرات في الاتجاه كما أنها تميزت بمعدلات أعلى لنماذج التشغيل الهامشي وغير الأمن بالمقارنة مع ألمانيا. وقد كان أحد الاستنتاجات المشتركة من هذه التحليلات أن وجود نظام كبير للتلمذة في ألمانيا وعدم وجود هذا النظام في الولايات المتحدة كان يفسر الأنماط المختلفة لنتائج الانتقال.

كما تتوفر أدلة على فوائد الجمع بين الصف الدراسي ومكان العمل بالنسبة للشباب من خلال الدراسات التي تجرى على النتائج التي يحصل عليها الشباب الذين يشتغلون أثناء دراستهم: سواء بعد المدرسة أو خلال عطلة نهاية الأسبوع أو خلال الإجازات (Robinson, 1999). ورغم أن هذه الأعمال ليست مرتبطة بطريقة هيكلية مع الدراسة

في الصف كما هي الحال في برامج التلمذة والبرامج المشابهة، فإن الأدلة تظهر أن الشباب الذين يقومون بمثل هذه الأعمال يواجهون معدلات أقل للبطالة وانتقالاً أكثر نجاحاً إلى العمل بعد إنهاء دراستهم وذلك عند مقارنتهم مع الطلاب الذين لا يشتغلون. ويمكن تفسير هذه النتائج المتفوقة من خلال عادات العمل الأساسية وقواعد الانضباط التي يتم اكتسابها خلال هذه العمل في هذه الوظائف، ومن خلال ميل أرباب العمل إلى استخدام النتائج من هذه الأعمال كأداة لتحخيص المتقدمين، ومن خلال الاتصالات الشخصية التي يشكلها الشباب مع أرباب العمل وشبكات المعلومات التي ينشئونها.

ويأتي دافع إضافي لتحتمس العديد من صناعات السياسات لبرامج التلمذة المهنية من سلسلة من الدراسات التي تم إجراؤها بدقة على الإنتاجية في عينات متطابقة من المشاريع الألمانية والبريطانية في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين وذلك من قبل المعهد الوطني للأبحاث الاقتصادية والاجتماعية في المملكة المتحدة (Prais, 1989). وقد خلصت هذه الدراسات التي أجريت على عينات متطابقة من المشاريع مثل الفنادق وشركات البناء ومعامل صنع الأثاث ومعامل تصنيع المعادن إلى أن إنتاجية الشركات الألمانية كانت في العادة أكبر من مثيلتها في الشركات البريطانية، وأن ذلك يمكن تفسيره إلى حد كبير ليس بسبب التقنية المتفوقة المستخدمة في ألمانيا، بل بسبب توافر نطاق أوسع من المهارات نتيجة لنظام التلمذة الثنائي في ألمانيا. وقد أدى ذلك إلى إيجاد عدد أكبر من العمال الألمان الذين يحملون مؤهلات مهنية، وكذلك إلى تمتع العمال الحاملين لهذه المؤهلات بمجال أوسع من المهارات مقارنة مع العمال البريطانيين. وقد أدى هذا بدوره إلى إعطاء الشركات الألمانية مرونة أكبر في استخدام العمالة وخفض من وقت التوقف نتيجة للصيانة، كما خفض من معدلات العطب والتلف.

كما يأتي التشجيع على تقديم الفرصة للشباب للجمع بين التعلّم في الصف وفي مكان العمل من العاملين في التعليم أيضاً، والذين يشيرون إلى أن مكان العمل يمكن أن يكون موقفاً مثالياً للتعلّم التطبيقي والسياقي. كما أن التعلّم في مكان العمل يمكن أن يكون أداة قوية من أجل تحفيز الشباب وإعطاء أمثلة عن بعض أفضل المبادئ التربوية. فهو يسمح بالتعلّم من خلال العمل، ويجمع بين النظرية والتطبيق، ويمكن أن يضع التعلّم في سياق وبذلك يجعله يبدو أكثر فائدة وممتعة، كما أنه يتضمن التعلّم من خلال الحياة العملية، ويتضمن التعلّم من الخبراء، ويسمح للشباب بالجمع بين مهارات العمل والتعلّم العام وتطوير الشخصية (Billett, 2001).

وقد انجذب صناعات السياسات أيضاً من داخل نظم التعليم والتدريب المهني إلى فكرة جعل الجمع بين الصف ومكان العمل متوافراً بشكل أوسع كأسلوب لتشكيل المهارات. وتكمن الفائدة من ذلك في زيادة الكفاءة والفعالية التي يمكن أن تنتج. فالبرامج التي تجمع بين التعلّم في كلا المكانين تزيد من ضرورة إيجاد مناهج دراسية يعكس حاجات مكان العمل المعاصر بشكل أكثر دقة ويساعد على تطوير المهارات الأكثر حداثة وفائدة للاقتصاد. وإضافة لذلك فإن تولي أصحاب الأعمال مسؤولية تشكيل بعض العناصر من إجمالي حزمة المهارات والكفاءات التي يطلبها المنهاج يخفض من كلفة الإنفاق العام،¹⁰ ويمكن أن يخفض من الحاجة إلى شراء تجهيزات مكلفة من أجل التطبيق العملي للطلاب. كما أن تخفيض نسبة إجمالي نظام التعليم والتدريب المهني المتمثل في البرامج ذات الدوام الكامل يمكن أن يزيد من الاستيعاب الكلي للنظام وبالتالي يزيد من إمكانية الدخول فيه.

2.3 ما مدى سهولة الموضوع؟ التعلّم من الفشل والنجاح

رغم أن فكرة الجمع بين العمل والتعلّم من أجل إيجاد نظم مترابطة تسمح بمشاركة أعداد كبيرة من الشباب قد تكون جذابة بالنسبة إلى صناعات السياسات، إلا أن هذه الفكرة لم تثبت سهولتها أبداً. كما أن إيجاد نظم يمكن أن تقدم فوائد قابلة للقياس إلى أعداد كبيرة من الناس كان أكثر صعوبة. وحتى في الاقتصادات المتقدمة فإن تواجد الكثير من الشباب في برامج منظمة تجمع بين الصف ومكان العمل يعدّ أمراً استثنائياً أكثر من كونه قاعدة شائعة. ومن بين بلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي وهدما ألمانيا وسويسرا تتواجد فيهما أغلبية من الشباب في عمر المرحلة الثانوية العليا مسجلين في برامج للتلمذة المهنية. وتصل هذه النسبة في النمسا والذينمك إلى حوالي 40%. وفي النرويج يشترك حوالي ربع الشباب في برامج التلمذة المهنية، وربما يشترك الربع الآخر في برامج يمكن أن تتضمن مهام عمل تدريبية للطلاب غير مدفوعة الأجر. وفي السويد يشترك حوالي النصف من إجمالي طلاب المرحلة

10 أظهرت دراسة مغربية حديثة على سبيل المثال (Beringer, 2007) أن التدريب من خلال برامج التلمذة يمكن أن يشكل نسبة الخمس أو واحد إلى أربعة عشر من كلفة برنامج ذي دوام كامل.

الثانوية العليا في برامج مهنية تتطلب مهام عمل تدريبية إلزامية وغير مدفوعة الأجر بمعدل يوم واحد في الأسبوع (OECD, 2000).

إلا أنه وفي معظم الاقتصادات المتقدمة الأخرى يجري إعداد الشباب في المرحلة الثانوية العليا بشكل رئيسي ضمن المؤسسات التعليمية وتحت إشرافها: أي ضمن صفوف وأماكن مخصصة للممارسة العملية. وتعدّ بلدان مثل بلجيكا وإيطاليا مثلاً على ذلك حيث تتواجد فيها نظم كبيرة للإعداد المهني الأولي، وكذلك الحال في بلدان مثل أستراليا، وكندا، واليابان، وجمهورية كوريا، ونيوزيلندا حيث يتواجد معظم الشباب في برامج التعليم العام أكثر من تواجدهم في البرامج المصممة لإعدادهم من أجل مجال مهني محدد.

وقد حاول عدد من البلدان في السنوات الأخيرة تطبيق أو توسيع برامج التعلم المنظمة في مكان العمل مثل برامج التلمذة المهنية ولكن لم يحالفها الحظ في ذلك. وفي مطلع التسعينيات حاولت جمهورية كوريا تقليد نظام التلمذة الثنائي في ألمانيا، ولكنها فشلت في تحقيق المهارات الصناعية المرجوة. ويكمن السبب جزئياً في الدور شبه الحصري الذي تبنته الحكومة وأنها لم تسمح للشركاء الاجتماعيين الآخرين إلا بالحد الأدنى من المشاركة. كما تمثل أحد أسباب غياب النجاح في عدم وجود عادة التدريب ضمن مكان العمل: فقد كان ينظر إلى التدريب ضمن الـ «تشايبول» - وهي المشاريع الكبيرة التي سيطرت على النمو الاقتصادي الأخير في كوريا - على أنه مسؤولية هيئات تدريب خاصة. ونتيجة لذلك فإن المشرفين داخل مواقع العمل والذين لهم دور فعال في نجاح برامج التلمذة كانوا يركزون بشكل رئيسي على مشاكل الإنتاج، ولم يقوموا بمتابعة تطور مهارات المتدربين كجزء من مهامهم المعتادة (Jeong, 1995).

وفي منتصف التسعينيات حاولت إدارة كلينتون متأثرة أيضاً بنظام التلمذة الألماني أن تضع نظام تلمذة للشباب ممولاً من مبادراتها المسماة من المدرسة إلى العمل (Bassi et al., 1997). ويعزى الفشل في هذه الحالة إلى عدم وجود هيكلية مترابطة من المنظمات التي تضم العاملين وأصحاب العمل لتدعم هذه المبادرة، وكذلك إلى المنافسة في عدد من المجالات من قبل برامج تلمذة عريقة وناجحة للبالغين، وغياب سوق منظم للمؤهلات في أماكن كثيرة من سوق العمل الأميركي (OECD, 1999a). كما حاولت السويد في أواخر التسعينيات تطبيق نظام التلمذة من جديد بعد أن كانت قد أعلته في أوائل السبعينيات، ولكن هذه المحاولة فشلت لأن أصحاب الأعمال كان لديهم نظام بديل (مهام عمل تدريبية إلزامية غير مدفوعة الأجر كجزء من المرحلة الدراسية الثانوية العليا) وقد اعتادوا على هذا النظام، ولأن المبادرة الجديدة كانت موجهة بشكل أساسي إلى الطلاب الأضعف بدلاً من احتوائهم ضمن البرنامج العام كمجموعة مستهدفة بشكل خاص ومزودة بالموارد كما في حالة نظام التلمذة في النمسا (OECD, 1999b).

كما أن المحاولات التي قامت في المملكة المتحدة في السنوات الأخيرة من أجل تطبيق نظم تلمذة حديثة وبرنامج متقدم للتلمذة لم تحقق أهدافها بشكل عام بسبب أسلوبها الذي يتجه من القمة نحو القاعدة، وبسبب وجود فجوة ما بين أهداف صناعات السياسات في الحكومة المركزية وبين أصحاب العمل (Guile and Okumoto, 2007)، وكذلك بسبب التصور بأن هذه البرامج ليست من ضمن البرامج العامة للتعليم والتدريب المهني، بل هي البرامج التي يقع عليها الاختيار الأخير للطلاب الساخطين اجتماعياً (Payne, 2002).

إن هذه الأمثلة لغياب النجاح يقابلها على الجانب الآخر حالات أخرى تبدو فيها الدروس أكثر إيجابية بكثير. إحدى هذه الحالات هي أيرلندا التي شهدت نتائج عالية للتدريب من خلال التلمذة مثل ارتفاع معدل إكمال البرامج، وتزايد المشاركة منذ منتصف التسعينيات، ورضا الشركاء المعنيين والتدريب عالي الجودة. وتعزى هذه النتائج إلى الجمع بين: اعتماد أسلوب قائم على المعايير القياسية وشراكة اجتماعية قوية بين الحكومة وأصحاب العمل والاتحادات، وهيئة تدريب وطنية متجاوبة، إضافة إلى نظام متجاوب للتدريب خارج العمل (Hartkamp and Rutjes, 2001; Field and Dubchiar, 2001; O'Connor and Harvey, 2001; O'Connor, 2006).

وتمثل النرويج مثلاً آخر كانت فيه الدروس إيجابية أكثر من كونها سلبية. حيث وُضع فيها نموذج مميز لتلمذة الشباب في منتصف التسعينيات كجزء من إصلاحات شاملة للتعليم في المرحلة الثانوية العليا. ورغم أن هذه الإصلاحات لم تكن بدون مشاكل (Payne, 2002) إلا أنها أدت إلى زيادة سريعة جداً في مشاركة كل من الشباب وأصحاب العمل. ورغم الانتقادات التي وجهت بخصوص عدم وجود ما يكفي من الارتباط بين المدرسة ومكان العمل (Payne, 2002) فإن السرعة التي تم بها قبول هذه الإصلاحات تعود بشكل كبير إلى عدد من العوامل منها المفاوضات الفعالة بين أصحاب العمل المنظمين والاتحادات والحكومة، ووجود نظام معقول للأجور، وإيجاد مؤسسات وسيطة على المستوى المحلي من أجل مساعدة الشركات في التدريب (OECD, 1998; OECD, 2006).

ومن المفارقة أنه وعلى الرغم من أن محاولات السويد لإعادة طرح نظام التلمذة في نهاية التسعينيات لم تكلل بالنجاح، فيبدو أن مهام العمل التدريبية غير المأجورة التي وضعوها كجزء من برامج التعليم والتدريب المهني في المرحلة الثانوية العليا كانت ناجحة (Sweet, 1995a). ويبدو أن القبول والاستخدام الواسع لمهام الأعمال التدريبية ناتج بشكل كبير عن التعاون الوثيق جداً بين المدارس المنفردة والمشاريع المنفردة (وذلك يشبه الطريقة التي كانت فيها العلاقات الشخصية الوثيقة على المستوى المحلي عاملاً مهماً في نجاح خطط الانتقال في اليابان: أنظر (Dore and Sako (1998) and Kariya (1998)). كما ترافق ذلك في السويد مع الدعم القوي المقدم إلى المدارس والشركات من قبل جمعيات القطاع الصناعي الوطنية في مجال موارد المنهاج والتقييم على سبيل المثال.

كما يظهر عدد من الدروس من خلال تجربة مقارنة لبرامج التعلّم القائم على موقع العمل حول العوامل التي يمكن أن تؤثر على النجاح أو الفشل في توسيع المشاركة أو ضمان الجودة أو كليهما.

- من الشائع أن يكون لدى البلدان أكثر من نموذج واحد للتعلّم القائم على العمل والتعليم والتدريب المهني تعمل مع بعضها البعض في نفس الوقت. لكن العلاقة بين هذه النماذج ينبغي أن تكون مترابطة، ولا يجب أن تتنافس فيما بينها سواء في المجالات المستهدفة للتدريب أو الجماعات المستهدفة. ففي النمسا على سبيل المثال عادة ما تستهدف المدارس المهنية ذات الدوام الكامل مجالات من التدريب المهني مختلفة عن تلك التي تغطيها برامج التلمذة، وتتم مساعدة الشباب من ذوي الاحتياجات الخاصة بإجراءات خاصة ضمن البرامج العامة، ولا يتم تركيزها في برامج منفصلة ذات درجة متدنية. وهذا يختلف عن تجربة كل من السويد والولايات المتحدة حيث كانت النماذج المختلفة متنافسة فيما بينها بدلاً من أن تكون متكاملة.
- إن وجود أنظمة مترابطة للتمويل، وخاصة من خلال أجور الشباب التي هي دون الحد الأدنى، وأيضاً من خلال الدعم المالي العام يعتبر عاملاً هاماً من أجل تقديم الحوافز الصحيحة لمشاركة أصحاب العمل والشباب.
- إن الطرق التي تعمل وفقها الشركات، والطلب على المهارات فيها، وضغوط الكلفة والمنافسين، وتنظيم عملها الداخلي تعتبر كلها عوامل حساسة تؤثر على النتائج (Steedman, 2005).
- يبدو أن جمعيات أصحاب العمل ذات التنظيم الجيد، والمشاركة الفعالة لكل الشركاء الاجتماعيين تعتبر مهمة جداً في دعم البرامج التي تتضمن الدفع إلى الشباب مثل برامج التلمذة (OECD, 2006, pp. 138–40).
- تعتبر العلاقة بين المؤهلات المهنية وسوق العمل ذات دور مركزي في نجاح نظم التعلّم القائم على موقع العمل. فاحتمالات النجاح تبدو منخفضة عندما تتنافس المؤهلات الناتجة عن هذه النظم مع مؤهلات أخرى أو مع أشكال بديلة وأرخص من العمالة. بينما يبدو أن أسواق العمل التي تلعب فيها المؤهلات المهنية دوراً في تنظيم الوصول إلى المهن تؤيد طرح برامج التعلّم القائم على موقع العمل بالنسبة للشباب.
- تعد العلاقات المحلية الوثيقة وخاصة بين الشركات والمدارس مهمة بنفس درجة أهمية أطر التعاون الوطنية الفعالة بين الشركاء الاجتماعيين (Lior and Wortsman, 2006; Taylor, 2006; Dhillon, 2007).

4. نماذج عن التعلم القائم على موقع العمل في منطقة حوض المتوسط

يصف الفصل الرابع الأنواع الرئيسية للبرامج الرسمية للتعلم القائم على العمل الموجهة للشباب والموجودة في منطقة حوض المتوسط وتشمل: البرامج العريقة الناجحة والقابلة للاستمرار، والبرامج التي أسست منذ زمن طويل ولكنها بقيت صغيرة الحجم، والبرامج الجديدة الصغيرة والتجريبية غالباً. وهو يناقش عدد الشباب الذين يشاركون في هذه البرامج، وكيف يتم إدخال هذه البرامج ضمن نظم التعليم والتدريب الوطنية، كما يناقش هيكلية هذه البرامج وتنظيمها ومدتها، ومحتواها العام وتخصصها المهني أو الصناعي.

1.4 ما هي أنواع البرامج الموجودة؟

برامج التلمذة المهنية غير الرسمية

هناك تقليد قديم في المنطقة يقوم على اكتساب المهارات من خلال التلمذة غير الرسمية أو التقليدية. وفي بلدان مثل مصر ما زالت هذه التلمذة غير الرسمية تشكل طريق التدريب الأساسي بالنسبة إلى بعض القطاعات والمهن: مثل الحرف اليدوية وقطاع البناء وتجارة التجزئة وتفصيل وإصلاح الألبسة وصيانة السيارات. وعادة ما تتم برامج التلمذة غير الرسمية هذه في ورشة العمل ولا تتضمن أي تعليم أو تدريب مكمل في الصفوف الدراسية.¹¹ وتوجد هذه البرامج بدون أي عقد رسمي، ولا تؤدي للحصول على أي مؤهلات، وهي ذات مدة غير محددة ومراحل غير محددة أيضاً. ولا توجد بيانات حول نطاق برامج التلمذة غير الرسمية هذه في كل البلدان تقريباً.

وتتواجد بعض ضمانات الجودة المحدودة في واحدة أو اثنتين من الحالات: ففي سورية مثلاً يتأكد اتحاد الحرفيين من مطابقة المعايير المستخدمة للمعايير التي تضعها نقابة الحرفيين ذات الصلة ويقر منها ما يطابق هذه المعايير. وفي عام 1993 وضعت وزارة التكوين المهني والتشغيل في تونس سلسلة من الإجراءات لتحسين شروط الاشتراك في برامج التلمذة التقليدية، مثلاً من خلال طلب التوقيع على عقود والقيام بتدريب خارج العمل،¹² ولكن بقي نطاق هذا التحديث محدوداً من الناحية العملية (ETF/World Bank, 2005). وقد شهدت بلدان أخرى مثل الجزائر والمغرب مبادرة حديثة وبارزة من أجل توسيع نطاق برامج التلمذة الرسمية لتصل إلى قطاعات مثل الحرف اليدوية والزراعة والتي كانت تقليدياً تستخدم التلمذة غير الرسمية.

البرامج الرسمية

لقد كشف برنامج مؤسسة التدريب الأوروبية الحالي عن الكثير من البرامج الرسمية للتعلم القائم على موقع العمل التي شملتها تقارير الخلفية من البلدان المشاركة وكذلك خلال الزيارات الميدانية. وقد تم في الإجمال الكشف عن 30 برنامجاً منفصلاً بين البلدان العشرة المشاركة.¹³ وقد ميزت التوجيهات العامة للمشروع بين ثلاثة أنواع من البرامج وهي: التلمذة غير الرسمية أو التقليدية، والتلمذة التقليدية الرسمية المتخصصة، و«جزر» النظم الثنائية وبرامج التناوب (التي يتناوب فيها التعليم بين مكان العمل والمؤسسة التعليمية). كما ميزت التوجيهات المنهجية التي تم وضعها للخبراء الوطنيين المشاركين في تقارير الخلفية من البلدان بين نظام التلمذة من جهة والأشكال الأخرى

11 هي بذلك تقع حرفياً خارج تعريف برامج التعلم القائم على موقع العمل المستخدم في هذا التقرير.

12 مقابل كل تلميذ مسجل في برنامج يقود إلى مؤهل مهني هناك ما يقرب من ستة طلاب آخرين مسجلين في برامج تلمذة لا تقود إلى أي مؤهل (<http://www.education.tn>).

13 يمكن مشاهدة توصيف لكل من البرامج الوطنية في الملحق أ.

للتعلّم من خلال المشاريع من جهة أخرى. حيث تم تعريف التلمذة من خلال ثلاثة معايير هي: برنامج قائم على فترات متناوبة بين مكان العمل من جهة والمدرسة أو مركز التدريب المهني من جهة أخرى، ووجود عقد للتدريب بين التلميذ وصاحب العمل، وأن يدفع صاحب العمل أجراً أو مصروفاً إلى التلميذ. بينما تم تعريف 'التعلّم من خلال المشاريع' على أنه مصطلح أكثر شمولية للإشارة إلى أي شكل من التعلّم أو التدريب المهني الذي يتم داخل الشركات (المقاولات) أو مكان العمل مثل: التلمذة الرسمية، والتلمذة غير الرسمية أو غير المنظمة، والبرامج الدراسية التي تتضمن فترات للدراسة وأخرى للعمل، وبرامج التناوب، ومهام العمل التدريبي التي يقوم بها الطلاب في مواقع العمل دون أجر.

ومع تطور المشروع اتضح أن أياً من طرق تصنيف البرامج هذه لم تكن مفيدة كما يجب في محاولة فهم وتحليل طبيعة هذه البرامج. فقد ثبت على سبيل المثال أن بعض البرامج التي يشار إليها باسم 'التلمذة' لا تشترك في بعض الخصائص المحددة في التوجيهات المنهجية. ففي برامج التلمذة في المغرب مثلاً يبدو أن دفع أجر للشباب لقاء عملهم هو الاستثناء وليس القاعدة، وفي التلمذة الزراعية في هذه البلد لا يوافق أصحاب العمل عادة على توقيع عقد. كما أن برامج الأردن التي أشير إليها ببرامج التلمذة في تقرير الخلفية الخاص بهذا البلد (رغم أن البعض في الأردن يرفض أن يكون مصطلح التلمذة مناسباً لهم) لا تتضمن أي عقود بين الشاب وصاحب العمل. كما تُعتبر بعض البرامج التي لم يشر إليها باسم التلمذة – مثل برامج التناوب في المغرب والإقامة في تركيا- مشابهة بشكل كبير للبرامج التي تدعى بالتلمذة¹⁴ بحسب التعريف الوارد في التوجيهات المنهجية. ولذلك فإنه وعند تصنيف البرامج الرسمية يعتبر وجود مخطط يعكس مدتها واستدامتها أكثر فائدة كخطوة أولى.

وباستخدام هذا المخطط (المدة والاستدامة) نلاحظ وجود ثلاثة أنواع من برامج التعلّم الرسمي القائمة على مواقع العمل والموجهة للشباب في بلدان المنطقة المشاركة:

- البرامج العريقة والناجحة التي تضم أعداداً كبيرة نسبياً من المشاركين، وتمثل قطاعاً كبيراً من المرحلة الثانوية من نظام التعليم والتدريب المهني الأولي، وتتمتع بقاعدة مؤسساتية سليمة. وتتضمن الأمثلة على ذلك برامج التلمذة في الجزائر وبرامج التناوب والتلمذة في المغرب، وبرامج التناوب في تونس، وبرامج التلمذة والإقامة في تركيا، والتعليم الثانوي التطبيقي في الأردن.
- البرامج المؤسسة منذ زمن طويل والتي أصبحت جزءاً طبيعياً من نظام التعليم والتدريب المهني في البلاد، ولكنها بقيت صغيرة جداً خاصة بالمقارنة مع التعليم والتدريب المهني ذي القاعدة المؤسساتية الكاملة. وتتضمن الأمثلة على ذلك مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني في وزارة التجارة والصناعة المصرية وبرامج وزارة التربية والتعليم فيها، وبرامج التلمذة والتدريب القائم على المشاريع في إسرائيل، وربما برامج التلمذة في تونس أيضاً.
- برامج نموذجية تجريبية صغيرة وحديثة نسبياً والتي ما تزال تعتمد في كثير من الحالات على دعم الهيئات المانحة من أجل استمرار وجودها ونموها. ومثال على ذلك البرامج الموجودة في لبنان والضفة الغربية وقطاع غزة، وبرامج التلمذة النموذجية في سورية، وربما أيضاً مبادرة مبارك-كول المصرية.

14 وإضافة لذلك فقد اتضح أن العديد من البرامج ذات الاسم المشابه للتلمذة كانت مختلفة بشكل كبير فيما يتعلق بخصائص مثل المدة والمجال الذي تركز عليه والمحتوى والهيكل. لكن ذلك ينطبق أيضاً على برامج التلمذة في البلدان الأوروبية والبلدان الأخرى ضمن منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي.

الجدول 1: المعدلات التقديرية للمشاركة في التعلم القائم على موقع العمل (السنة الأحدث)

النسبة المئوية للمنوية للتعليم والتدريب المهني من إجمالي التعليم الثانوي ¹	النسبة المئوية للمنوية للبرامج الأساسية القائمة على العمل من إجمالي التعليم والتدريب المهني	النسبة المئوية للمنوية للتعليم والتدريب المهني من إجمالي التعليم الثانوي ¹	النسبة المئوية للمنوية للتعليم القائم على العمل من إجمالي التعليم الثانوي
الجزائر	46 (20)	44 ^{3,2}	20 (9) ³
مصر	60 (63)	2	1
إسرائيل	38 (35)	9	3
الأردن	30 ² (21)	13	4
لبنان	7 (27)	3	>1
المغرب	لا يوجد (12)	19 ⁴	لا يوجد (3) ⁴
سورية	20 (32)	>1	>1
تونس	10 (6)	67	7
تركيا ^{5,6}	41 (44)	14< ⁷ 100	6<-35 ⁸
الضفة الغربية وقطاع غزة	5 (5)	>1	>1

المصادر: تم حساب هذه التقديرات من تقارير الخلفية عن البلدان المشاركة، باستثناء تونس حيث كان المصدر هو وزارة التربية والتكوين (<http://www.education.tn>). كما استُمدت التقديرات الخاصة بتركيا من كل من تقرير الخلفية عن هذا البلد والتوصيف الوارد في الملحق أ.

1- تقريباً في كل الحالات نذل كلمة ثانوي على المرحلة الثانوية بعد الإلزامية، والتي يتم تحديدها من خلال البرامج وليس من خلال المؤسسات. وقد تم استخلاص التقديرات الرئيسية في العامود بناء على البيانات الواردة في تقارير الخلفية عن البلدان المشاركة. أما الأرقام المكتوبة بخط مائل فمأخوذة من تقديرات قدمها كل من *Sultana and Watts (2007)*. وفي معظم الحالات يكون الرقمان متشابهين. لكن في حالة الجزائر كان الرقم الوارد في تقرير الخلفية أكبر بكثير، ويؤدي إلى اختلاف كبير في تقدير حصة البرامج القائمة على موقع العمل من إجمالي التعليم الثانوي. ويظهر بالخط المائل الرقم الأدنى المبني على تقديرات *Sultana and Watts*.

2- تقدر الوثائق الحكومية الجزائرية النسبة على أنها 30%. وقد أخذ الرقم الوارد في الجدول من البيانات في تقرير الخلفية من الجزائر. 3- من المرجح أن تكون هذه الأرقام أكبر من الواقع، بالنظر إلى أنه يمكن التسجيل في التلمذة في الجزائر في سن أكبر بكثير من السن المعتاد في المرحلة الثانوية العليا. أنظر القسم 3.4.

4- من المرجح أن تكون هذه الأرقام أكبر من الواقع، بالنظر إلى أنه يمكن التسجيل في التلمذة في المغرب في سن أكبر بكثير من السن المعتاد في المرحلة الثانوية العليا. أنظر القسم 3.4.

5- المستوى المتوسط إضافة إلى الثانوي.

6- يتضمن كل من إجمالي الثانوي وإجمالي المهني التعليم والتدريب المهني الرسمي إضافة إلى التلمذة. وتشكل التلمذة حوالي 14% من إجمالي التعليم والتدريب المهني في هذا المستوى.

7- يشار إلى أن مهام العمل التدريبية هي إلزامية في برامج التعليم المهني للمرحلة الثانوية في تركيا. لكن أشير بشكل غير رسمي إلى أن أجزاء كبيرة من نظام التعليم والتدريب المهني الأولي في هذا البلد تتم في المدرسة. يشمل الرقم الأصغر كل برامج التلمذة ولكن بدون برامج الإقامة، بينما يتضمن الرقم الأعلى كل برامج التلمذة والإقامة.

8- كما في الملاحظة رقم 7 فإن الرقم الأصغر يشمل كل برامج التلمذة من دون برامج الإقامة، بينما يتضمن الرقم الأعلى كل برامج التلمذة والإقامة.

2.4 كم عدد الشباب المشاركين؟

إن عدم وجود بيانات دقيقة في المنطقة يجعل من الصعب تقدير عدد الشباب المشاركين في برامج التعلم القائم على موقع العمل: فعلى سبيل المثال لا يمكننا معرفة عدد طلاب التعليم والتدريب المهني ذي الدوام الكامل والذين يشاركون في مهام العمل التدريبية. وهذه المشاكل تجعل من الصعب تقدير الرقم المقسوم بدقة في حساب معدلات المشاركة. كما أن تقدير الرقم المقسوم عليه بحيث يكون متشابهاً بين البلدان المشاركة هو أكثر صعوبة. وعادة فإن معدلات المشاركة في التعليم الثانوي وفي المرحلة العليا من التعليم الثانوي تختلف بشكل كبير بين البلدان، كما تختلف الدرجات المطلوبة

للدخول من نظام التعليم الإلزامي إلى برامج التعلّم القائم على موقع العمل، ولا يوجد تشابه بين أعمار البدء وأعمار إكمال هذه البرامج، إضافة إلى أن تعريفات التعليم والتدريب العام والمهني يمكن أن تختلف بشكل كبير. إن مصادر الإحصائيات ليست متناسقة بما يكفي لاستخلاص مؤشر واحد موثوق، مثل نسبة المشاركين في مجموعة عمرية محددة أو نسبتهم من طلاب المرحلة الثانوية العليا أو من طلاب التعليم والتدريب المهني. وفي حالات أخرى فإن تعريف ما يمكن الإشارة إليه بالتعليم والتدريب المهني ليس واضحاً.¹⁵ ونتيجة لهذه الصعوبات¹⁶ ينبغي التعامل بشيء من الحذر مع تقديرات معدلات المشاركة الوطنية في التعلّم القائم على موقع العمل الواردة في الجدول 1. وقد تم بناء هذه التقديرات على نسب المشاركة من كل من التعليم والتدريب المهني الثانوي، ومن إجمالي التعليم الثانوي. وإن الاختلافات بين البلدان في إجمالي معدلات المشاركة في التعليم الثانوي تجعل هذه التقديرات أكثر موثوقية إلى حد ما من التقديرات القائمة على أساس العمر.

3.4 من يشارك في هذه البرامج؟

كان الدخول في كل البرامج التي شملتها هذه الدراسة تقريباً مقتصرًا على من هم في العمر الطبيعي للتعليم الثانوي، ويتم الدخول في هذه البرامج في العمر الطبيعي للدخول في مرحلة التعليم الثانوي (في معظم الحالات مرحلة التعليم الثانوي بعد الإلزامي/الأساسي)، مع ملاحظة أربع استثناءات هي:

- تتوافر برامج التلمذة في الجزائر للرجال الذين تتراوح أعمارهم بين 15-25 عاماً، وللنساء حتى عمر 30 عاماً.
- في الأردن يتواجد مشروع التدريب والتشغيل الوطني الذي يعتبر صغيراً نسبياً وتم تصميمه عملياً كبرنامج سوق عمل للعاطلين، وهو متاح أمام الذين تتراوح أعمارهم بين 18-36 عاماً.
- وفي المغرب يمكن الدخول في برامج التلمذة حتى عمر 30 عاماً، وفي الصناعات الزراعية حتى عمر 35، وفي قطاع صيد السمك حتى عمر 40 عاماً.
- وفي تركيا يمكن التسجيل في برامج التلمذة حتى عمر 14 عاماً.

وبالنظر إلى السن المعتاد للدخول في هذه البرامج فإن جميع البرامج التي غطتها الدراسة تقريباً تتطلب إكمال التعليم الأساسي أو الابتدائي أو الإلزامي/الأساسي قبل الدخول فيها: مثلاً الوصول إلى الصف التاسع في حالة البرامج الثلاثة الأساسية في مصر، أو الصف العاشر بالنسبة إلى برامج التعليم الثانوي التطبيقي في الأردن في مستوى العامل الماهر (والصف الثاني عشر بالنسبة إلى البرامج في مستوى الفني). ومعظم البرامج تقود إلى شهادة تعليم ثانوي عادية أو المكافئ المهني لها مثل دبلوم ثانوي معادل لشهادة إتمام الدراسة الثانوية في مصر.

ورغم أن معظم البرامج قد تم إدخالها ضمن نظام التعليم الثانوي في البلدان، إلا أن هناك عدداً قليلاً من الاستثناءات:

- تستهدف برامج التلمذة بشكل رئيسي في إسرائيل الطلاب المتسربين من الصف التاسع ذوي الأداء المتدني والذين لن يتابعوا في البرنامج المعتاد للمرحلة الثانوية حتى نهاية الصف الثاني عشر، وغالباً ما يتم تقديم هذه البرامج من خلال وزارة الصناعة والتجارة والعمل بدلاً من وزارة التربية. ويحصل التلاميذ بعد التخرج على شهادة عمل بدلاً من مؤهل تعليم ثانوي عادي، رغم أن النتائج الدراسية يمكن أن تُستخدم للتسجيل في المرحلة الجامعية أو مستويات أعلى من التدريب المهني.
- وفي المغرب تستهدف برامج التلمذة الطلاب المتسربين من المدارس وغير المؤهلين للدخول في الشكليات الآخرين للتعليم والتدريب المهني (الإقامة وبرامج التناوب). ويتطلب الحد الأدنى للدخول الحصول على شهادة تثبت القدرة على القراءة والكتابة، مع إمكانية الدخول أيضاً للطلاب الذين أكملوا ست سنوات من المرحلة الدراسية الأساسية أو ثلاث سنوات من المرحلة الثانوية.

15 في الأردن مثلاً تم نقل برامج التمريض والأعمال المكتبية من مجال التعليم والتدريب المهني إلى مجال التعليم العام من أجل تجميل صورتها. إن إعادة تصنيف هذه البرامج يمكن أن تؤدي إلى زيادة في الحجم التقديري لمجال التعليم والتدريب المهني بينما يؤدي إلى نقص في الحجم التقديري لمجال التعلّم القائم على موقع العمل.

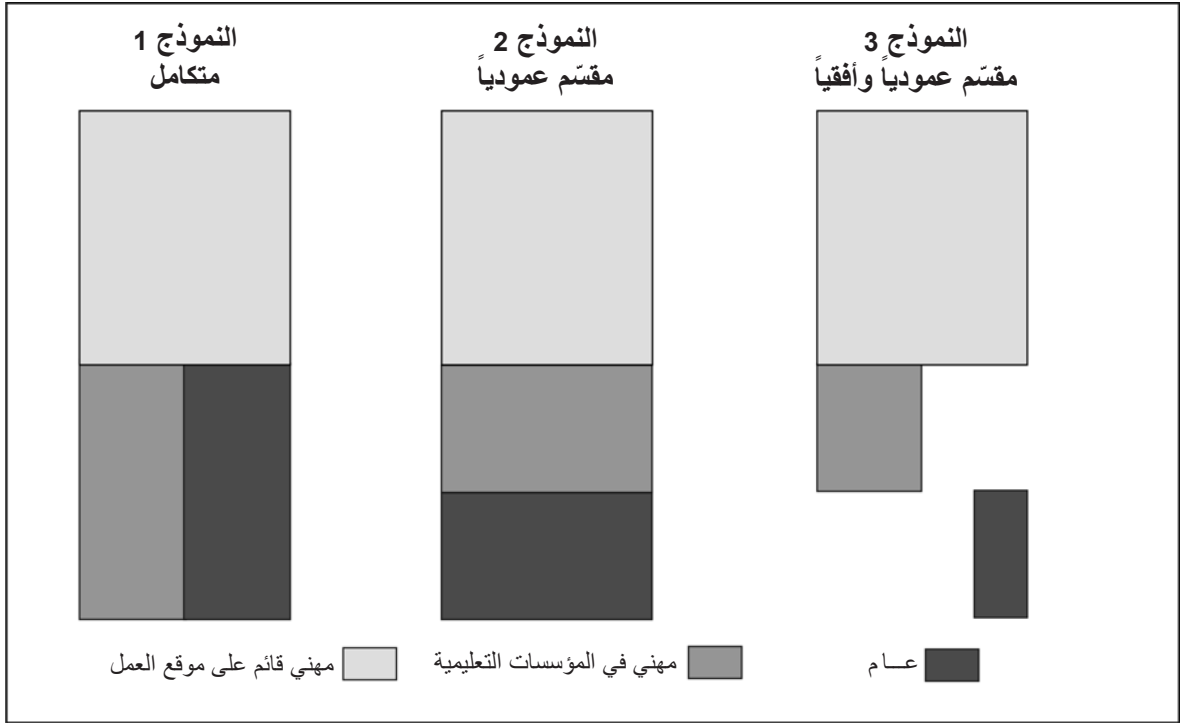
16 إضافة في بعض الحالات إلى نقاط ضعف في الإحصائيات الواردة في تقارير الخلفية من البلدان.

إن إدماج هذه البرامج مع نظام التعليم الثانوي في البلدان من حيث عمر الدخول، أو المستوى التعليمي المطلوب للدخول، أو الشهادة الناتجة لا يشكل ضماناً بحد ذاته أن هذه البرامج ستكون مساوية من حيث الدرجة للبرامج الأخرى في المرحلة الثانوية. وفي كثير من الحالات مثل برامج التعليم الثانوي التطبيقي في الأردن يتم إدخال الطلاب ذوي الأداء المتدني في هذه البرامج غالباً ضد رغبتهم وذلك بالاعتماد على أدائهم في التعليم الأساسي أو الإلزامي. وفي عدد كبير جداً من بلدان المنطقة تواجه هذه البرامج نفس المشاكل المتمثلة في المكانة والنظرة المتدنية إليها والمترافقة عادة مع أشكال أخرى للتعليم والتدريب المهني. ففي الأردن مثلاً كان يشار إلى هذه البرامج خلال زيارتنا الميدانية على أنها «ثقافة العار»، وهذا يعكس تفضيلاً ثقافياً للأعمال المكتنية النظيفة بدلاً من العمل اليدوي، وتفضيلاً للأعمال التخصصية. وما زالت هذه الدرجة المتدنية للتعليم والتدريب المهني والتعلم القائم على موقع العمل موجودة في بعض البلدان على الرغم من إيجاد طريق واضح ينطلق منها إلى الدراسة الجامعية. ففي الأردن مثلاً يمكن لخريجي التعليم الثانوي التطبيقي أن يتابعوا في دراسات التعليم العالي، وبالفعل فإن بعضهم يقوم بذلك، وفي مصر ليس من النادر أن يستخدم الشباب برامج التعلم الرئيسية القائمة على موقع العمل بوصفها طريقاً أسهل للدخول في التعليم العالي بسبب المنافسة الأكبر على الدرجات في التعليم الثانوي العام. كما يمكن لخريجي برامج التلمذة النموذجية في سورية ممن حصلوا على الدرجات المطلوبة أن يدخلوا الجامعة حيث أن برامجهم هذه تؤدي إلى شهادة دراسة ثانوية عادية.

إن مشكلة المكانة المتدنية نسبياً للتعليم والتدريب المهني، ومعها ضمناً برامج التعلم القائم على موقع العمل التي تشكل جزءاً منها، لا تقتصر أبداً على منطقة حوض المتوسط بل هي مشكلة شائعة في كل البلدان. وقد تكون أو لا تكون أكثر حدة في منطقة حوض المتوسط مما هي عليه في مناطق أخرى. والمسألة الأكثر أهمية هنا تتمثل في ما إذا كان التقدير والمكانة التي تتمتع بها برامج التعلم القائم على موقع العمل أقل مما هي عليه الحال في أشكال أخرى للتعليم والتدريب المهني. وبالإضافة إلى هذه الأمور الثقافية المتعلقة بالمكانة والتقدير والتي يمكن أن تحد من مشاركة أصحاب المواهب من الشباب في التعليم والتدريب المهني، فهل هناك عوائق أخرى ناتجة عن السياسة وتطبيق بالتحديد على برامج التعلم القائم على موقع العمل؟

يمكن أن توجد مثل هذه العوائق في حال كان هناك تسلسل هرمي لبرامج التعليم والتدريب المهني. فعلى سبيل المثال يمكن أن توجد هذه العوائق في حال اختارت البرامج القائمة على أساس المدرسة طلاباً ذوي قدرات أعلى من البرامج القائمة على مواقع العمل، أو في حال كانت المؤهلات التي يحصل عليها الطالب في البرامج القائمة على أساس المدرسة أعلى من مستوى المؤهلات التي يحصل عليها في البرامج القائمة على موقع العمل. ومن جانب آخر فإنه وضمن نظام متكامل للتعليم والتدريب المهني فإننا لا نتوقع وجود اختلافات في المكانة (ناتجة عن نوع الطلاب الذين يتم اختيارهم أو عن مستوى المؤهلات التي يحصلون عليها) سواء كان التدريب قائماً على موقع العمل أو في المدرسة. ففي نظام التعليم والتدريب المهني الأولي في النمسا مثلاً تعتبر البرامج التي تقدم في المدارس المهنية ذات الدوام الكامل متساوية في المكانة بشكل جوهري مع برامج التلمذة. كما أنه في نظام التعليم والتدريب المهني القائم على أساس الكفاءة في هولندا يتم منح الشهادات بناء على النتائج المحققة وليس على أسلوب تقديم هذه البرامج. لكن، وضمن نظام متميز عمودياً، يمكن أن تكون برامج التعلم القائم على موقع العمل في مستوى أقل من غيرها. وفي نظام مقسم إلى قطاعات عمودية وأفقية معاً يمكن أن لا تكون البرامج القائمة على موقع العمل ذات مستوى أدنى، ولكن يتم تقديمها من خلال أنواع منفصلة من المؤسسات وتؤدي إلى مؤهلات مختلفة وغير متكاملة. ويوضح الشكل 3 هذه الاختلافات المحتملة.

الشكل 3: التعلّم القائم على موقع العمل: نظام متكامل أم مقسّم؟



وفي العديد من البلدان المشاركة في الدراسة لم نحصل على دليل واضح يؤيد وجود نظام مقسم منحاز ضد برامج التعلّم القائم على موقع العمل. ففي حالات مثل مصر والأردن وسورية وتركيا عادة ما تؤدي هذه البرامج إلى حصول الشباب على شهادة ثانوية عادية (أو المكافئ المهني لها). وهذا يقلل من احتمال أن تكون برامج التعلّم القائم على موقع العمل أقل مستوى من المؤهلات المهنية الأخرى. كما أن غياب نظام مؤهلات مقسم إلى عدة مستويات سيكون له نفس التأثير.

ولكن رغم ذلك فقد كان هناك بعض الحالات الواضحة للتقسيم:

- في المغرب هنالك تسلسل هرمي واضح ضمن نظام التعلّم والتدريب المهني. حيث تتواجد برامج التلمذة في المستوى الأدنى من نظام المؤهلات الوطنية، وتليها في المستوى الأعلى برامج التناوب، بينما تتواجد برامج الإقامة للتدريب المهني في أعلى المستويات. وثمة مفارقة هنا في أنه كلما انخفض مستوى البرنامج كلما ارتفع مستوى اتصاله مع مكان العمل، وأن البرامج المهنية التي تؤدي إلى أعلى مستوى من المؤهلات تتيح للشباب الحد الأدنى من الاتصال مع مكان العمل.¹⁷
- وفي الجزائر تبدو درجة التقسيم أقل مما هي عليه في المغرب، ومع توافر برامج التلمذة في مستويات عالية نسبياً من نظام المؤهلات. ولكن رغم ذلك فهناك ميل إلى تصنيفها في مستويات أدنى، خاصة بالمقارنة مع برامج الإقامة.
- وفي تونس تنحصر برامج التلمذة في المستوى الأدنى من النظام الوطني للمؤهلات المهنية (شهادة كفاءة مهنية)، بينما تقود برامج التناوب والإقامة إلى مؤهلات تقع في كل مستويات نظام المؤهلات.
- وفي إسرائيل يتم تقسيم برامج التلمذة عمودياً وأفقياً في التعلّم الثانوي. وهي موجهة إلى الطلاب المتسربين من المدارس، ويتم تقديمها من قبل وزارة منفصلة ومن خلال مؤسسات منفصلة وتقود إلى مؤهلات منفصلة تماماً.

17 تظهر الدراسة في الجزائر أن بالإمكان إيجاد برامج التعلّم القائم على موقع العمل في أعلى مستويات نظم المؤهلات. كما ثبت في بعض البلدان الأوروبية مثل فرنسا وألمانيا أن ذلك يمكن أن يمتد ليصل إلى قطاعات مهنية متصلة بالتعليم العالي. كما تتواجد منذ زمن طويل في العديد من البلدان أمثلة ممتازة عن برامج التعلّم القائم على موقع العمل وذلك في مجالات التدريب على تخصصات عالية المستوى مثل الطب.

كما يعزز من فصل هذه البرامج عن الخيارات العامة للشباب عدم وجود أي عقود رسمية للتشغيل والتدريب، وكون هذا العمل مؤقتاً وغير مرغوب فيه.

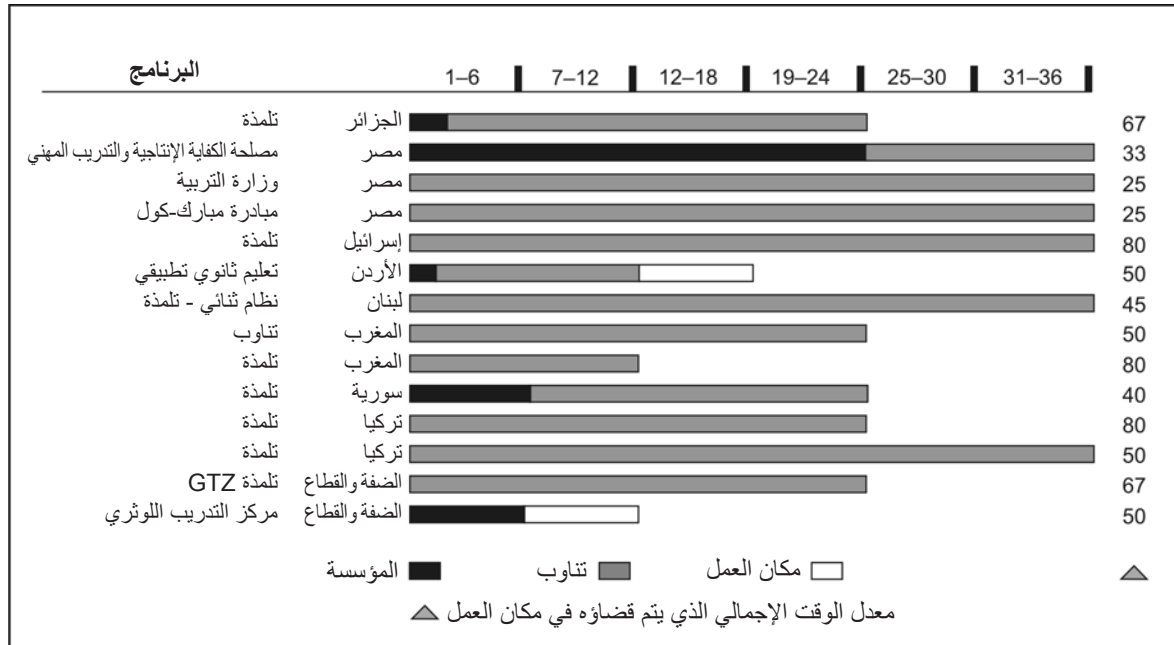
وفي حالة المغرب تؤدي برامج التلمذة الرامية إلى تقديم الفرص للطلاب المتسربين من المدارس – بخلاف برامج التناوب- إلى ظهور مشاكل صعبة بالنسبة إلى السياسات المتبعة. فمن جهة يمكن القول أن هذا الأسلوب لا يؤدي إلا إلى المزيد من التهميش للطلاب الأضعف. ومن جهة أخرى فإن هذا الأسلوب يمكن أن يقدم إلى هؤلاء الشباب فرصاً لم تكن لتتوفر لهم بدونهم، ويمكن أن يشكل خطوة أولى على سلم العمل والتعليم (OECD, 2005; Grubb, 2006).

4.4 كيف يتم تشكيل وتنظيم البرامج؟

ثمة اختلاف كبير بين البلدان في هيكلية هذه البرامج. ويلخص الشكل 4 هذه الاختلافات في البرامج المنتقاة (المزيد من التفاصيل موجودة في الملحق أ) حيث يوضح اختلاف البرامج من حيث مدتها وتقسيم الوقت بين الصف ومكان العمل، وتسلسل الفترات ذات الدوام الكامل في الصف، والفترات التي يتناوب فيها العمل مع الصف، والعمل بدوام كامل من غير أن يقطع حضور الصفوف المدرسية.

ورغم أن المدة الأكثر شيوعاً لهذه البرامج تتراوح بين سنتين إلى ثلاث سنوات، فإن التعليم الثانوي التطبيقي في الأردن وبرامج التلمذة في المغرب وبرنامج مركز التدريب اللوثيري في الضفة الغربية وقطاع غزة يمكن أن تصل إلى 12 شهراً فقط، كما أن برامج الإقامة في تركيا تتطلب 300 ساعة من التدريب العملي بالنسبة للبرامج التي تدوم لأربع سنوات أو أكثر. وهناك اختلافات كبيرة بين البرامج من حيث نسبة إجمالي الوقت الذي يمضيه الطلاب في مكان العمل والذي يمكن أن يصل حتى 80% في برامج التلمذة في إسرائيل والمغرب وتركيا، بينما ينخفض إلى 32% في أحد البرامج الرئيسية في مصر.

الشكل 4: أمثلة مختارة عن مدة وهيكلية بعض البرامج¹



¹ إن هذه الأمثلة المنتقاة عن مدة وهيكلية بعض البرامج تنطوي في كثير من الحالات على اختلافات داخلية كبيرة في المدة المعتادة أو في التوازن في الوقت الذي يمضيه الطلاب في مكان العمل وفي مؤسسة التدريب. ففي الأردن مثلاً يمكن أن يستمر التعليم الثانوي التطبيقي من فصلين إلى أربعة فصول، مع اختلاف معدل الحضور بحسب المدة. وفي معظم الحالات تتبع هذه الاختلافات طبيعة المهنة أو القطاع الصناعي.

ويتضح من خلال هذا الشكل وجود ثلاثة أنماط للحضور:

- يقوم النمط الأكثر شيوعاً على تناوب الفترات بين مكان العمل والصف اعتباراً من بداية البرنامج.
- لا يوجد تناوب بين الفترات في مركز التدريب اللوئري في الضفة الغربية وقطاع غزة: حيث توجد فترة واحدة طويلة نسبياً في الصف متنوعة على الفور بفترة طويلة نسبياً في مكان العمل.
- في بعض الحالات توجد فترة دوام كامل في إحدى المؤسسات قبل دخول الشباب إلى مكان العمل، كما هي الحال مثلاً في الجزائر وسورية وبرامج مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني في مصر، والتعليم الثانوي التطبيقي في الأردن.

وليس من الواضح سبب وجود هذه الاختلافات. وفي بعض الأحيان يمكن تفسير الاختلافات في هيكلية البرامج ضمن البلدان من خلال مستوى المؤهلات التي تقود إليها. ففي المغرب مثلاً عادة ما تقود برامج التلمذة إلى مؤهلات ذات مستوى أدنى مما هي عليه الحال في برامج التناوب (التي يتناوب فيها التعليم بين مكان العمل والمؤسسة التعليمية). وتتضمن برامج التناوب هذه نسبة أعلى للحضور في الصف ضمن هيكليتها، ويمكن القول أن ذلك ضروري بسبب الكمية الأكبر من المعلومات النظرية التي يجب التمكن منها. أما في حالات أخرى فلا يمكن تفسير الاختلافات في هيكل البرنامج لا من خلال احتياجات الصناعة ولا من خلال احتياجات الشباب.

5.4 ماذا تتضمن البرامج؟

المهن وقطاعات الصناعة

يعتمد محتوى كل برامج التعلّم القائم على موقع العمل بشكل كبير على طبيعة المهن أو قطاعات الصناعة التي تصمم من أجلها. فهذان العاملان يؤثران على كل من مستوى ونطاق المعرفة والمهارات التي سيتم اكتسابها. ومن الصعب استخلاص استنتاجات واضحة حول التركيز المهني أو الصناعي لبرامج التعلّم القائم على موقع العمل في المنطقة وذلك بسبب عدم وجود معلومات مفصلة عن الكثير منها. فعلى سبيل المثال يورد تقرير الخلفية من تركيا الكثير من المعلومات المفصلة حول الفروع المهنية المتضمنة في برامج التلمذة، ولكنه لا يتضمن معلومات مماثلة عن برامج الإقامة. كما أن تقرير الخلفية من تونس يتضمن المجالات التي تشملها برامج التلمذة، ولكنه لا يتضمن مجالات برامج الإقامة. أما في المغرب فإن الإحصائيات المتوفرة مصنفة بحسب الجهات التي تقدم التدريب خارج العمل وليس بحسب التركيز المهني أو الصناعي للبرامج.

ويبدو من المعلومات المتوفرة كما لو أن العديد من البرامج تركز بشكل كبير على المهن اليدوية التقليدية والأعمال اليدوية، وأنها لم تؤثر إلا بشكل قليل على المجالات الأحدث في الاقتصاد أو قطاع الخدمات أو المهن التي تتطلب مهارات عالية. وفيما يلي أمثلة على ذلك:

- في تونس يتواجد نصف إجمالي المسجلين في برامج التلمذة ضمن برامج النسيج أو الأحذية أو ميكانيك السيارات.
- وفي النظام الثنائي في لبنان يتواجد 70% من إجمالي المشاركين ضمن برامج الميكانيك الصناعي وميكانيك السيارات.
- كما تتركز برامج التلمذة في تركيا بشكل كبير ضمن المهن اليدوية المرتبطة بصناعات التصنيع والبناء التقليدية، مثل صناعة الأحذية وصب المعادن والألبسة الجاهزة والسيراميك وما شابهها.

كما تُقدّم في الجزائر ومصر والمغرب برامج في مجالات مثل الزراعة وصيد السمك والحرف اليدوية التي كانت تقليدياً تقع ضمن برامج التلمذة غير الرسمية. ورغم أن أعداد المشاركين في هذه البرامج لا تبدو كبيرة فقد أصبح توسيع هذه البرامج أولوية حكومية في الجزائر والمغرب كمحاولة لمعالجة تراجع إقبال الشباب على العمل في الزراعة التقليدية والحرف اليدوية.

ولكن رغم ذلك فهناك العديد من الأمثلة المثيرة للاهتمام. فعلى سبيل المثال بينما تركز كل البرامج الأساسية للتعلّم القائم على العمل في مصر على صناعات التصنيع التقليدية، يتم تقديم برامج أيضاً في مجالات الأعمال والتجارة والفنادق وخدمات الإطعام. كما تقدم في سورية برامج التعليم والتدريب الفني والمهني الملتزمة في مجالات

الاتصالات والتمريض، على الرغم من أن برامج التلمذة النموذجية في البلاد تتواجد فقط في مجالات الألبسة الجاهزة والميكانيك.

وتقدم الجزائر مثلاً مثيراً للاهتمام. حيث دخلت فيها برامج التلمذة بقوة ولأول مرة مجالات مثل قطاع الخدمات وتقنية الاتصالات والمعلومات وغيرها من المهن ذات المستوى العالي. وتمثل المعلوماتية الفرع الأكبر للتدريب في برامج التلمذة حيث يتواجد فيها 17% من إجمالي المشاركين، وتأتي الإدارة في المرتبة الثانية من حيث الحجم مع 14% من إجمالي المشاركين. كما تتوفر أيضاً برامج في العمل المصرفي والتأمين والفنادق والسياحة وفي التقنيات السمعية البصرية والاتصالات. ويسجل واحد من بين كل ستة من التلاميذ في برامج تأتي في أعلى مستويين من نظام المؤهلات المهني في الجزائر والمكون من خمسة مستويات، وقد ورد في تقرير الخلفية من هذا البلد أن هناك إقبالاً كبيراً على هذه البرامج من قبل الشباب.

الجزء الذي يتم خارج العمل

يتأثر محتوى البرنامج أيضاً بطبيعة التعليم والتدريب المكمل الذي يتم خارج العمل. ومرة أخرى فإن المعلومات الواردة في تقارير الخلفية حول ذلك لم تكن بالدرجة المطلوبة من التفصيل. ويتمثل أحد الأسئلة في مدى ما تتضمنه هذه البرامج من مكونات من التعليم العام ضمن الجزء الذي يتم خارج العمل، وذلك وفقاً لأسلوب برامج التلمذة في أوروبا ما عدا بريطانيا، أو اقتصار هذا الجزء على المحتوى المهني كما هي الحال في معظم برامج التلمذة الإنكليزية (NCVER, 2001a). كما تؤكد المعلومات المتوفرة بهذا الخصوص عن كل من مصر وإسرائيل والمغرب وسورية أن الجزء الذي يتم خارج العمل يتضمن مكونات من التعليم العام، ولا يقتصر فقط على النظرية والممارسة المهنية.

ويدور السؤال الثاني بخصوص الجزء الذي يتم خارج العمل في هذه البرامج حول مقدار ما يتضمنه المحتوى المهني لهذا الجزء من الممارسة العملية. وهذه مسألة مهمة لأنها تعكس طرق فهم مسؤوليات كل من البلدان وصاحب العمل إزاء التدريب وتطوير المهارات ضمن البرنامج ككل، وكذلك الطرق التي يتم من خلالها توزيع التكاليف، وآليات ضمان الجودة. ومن الناحية الأولى هنالك النموذج الموجود في نظام التلمذة الألماني والذي يعتبر فيه رب العمل مسؤولاً بشكل كامل عن تطوير المهارات العملية، بينما تقتصر مسؤولية البلدان على تأمين التعليم النظري والتعليم العام. ويفسر ذلك بأن رب العمل لديه الموارد والأدوات في مكان العمل المعتاد من أجل تأمين كامل المهارات والكفاءات ضمن المجال المهني. وفي حال لم يكن لديه ذلك فإن عليه تأمين أدوات التدريب الخاصة به والاستفادة من مراكز تدريب خاصة بين الشركات وبتمويل من رب العمل، وإلا فإنه لن يكون مؤهلاً للمشاركة في نظام التلمذة. ويتمثل أحد الأدوار المهمة لغرف أرباب الأعمال في التأكد أن رب العمل يمكنه بطريقة أو بأخرى تقديم كامل التدريب المطلوب. وإن نموذجاً كهذا يضع مسؤولية كبيرة على رب العمل في أن يرسم بدقة مختلف أوجه التجربة التي سيمر بها التلميذ المتدرب من أجل ضمان تطوير المهارة الصحيحة.

وفي نموذج آخر يتحول التركيز بشكل أكبر في مكان العمل نحو التلميذ المتدرب الذي عليه القيام بالعمل الإنتاجي العادي، وتتحول مسؤولية البلدان بشكل أكبر نحو تطوير نسبة من المهارات العملية للتلميذ إضافة إلى تأمين التعليم النظري المهني والتعليم العام. ومن الواضح أن هذا النموذج يتطلب من البلدان تأمين مجموعة من الأدوات والتجهيزات الفنية من أجل التدريب العملي، ولذلك فهو أكثر كلفة من النموذج السابق. كما أنه ينقل جزءاً من مسؤولية ضمان تقديم الخبرات وجودتها من رب العمل إلى الدولة.

وقد كان النموذج الأخير هو الأكثر انتشاراً في جميع البلدان التي تتوفر فيها معلومات حول التقسيم العام لمحتوى التدريب خارج العمل. وبكلمات أخرى فإن الفكرة الأساسية في برامج التعلم القائم على موقع العمل في المنطقة تتمثل في أن للدولة دوراً في تطوير المهارات العملية، ويترتب على ذلك أن لها دوراً أيضاً في التمويل وضمان الجودة اللذين كانا يقعان ضمن مسؤولية رب العمل في النظام الألماني الثنائي. وكانت الاستثناءات الوحيدة التي عثر عليها هي برامج التلمذة في الجزائر وتونس والتي اقتصر فيها الجزء الذي يتم خارج العمل على التعليم النظري المهني والتعليم العام، ولم يكن من المفترض فيها أن تقوم بتطوير المهارات العملية أيضاً. وهذا له نتائج كبيرة على طبيعة رأس المال الخاص بالأدوات والتجهيزات التي كان على الدولة تأمينها. وقد تمت مناقشة نتائج هذه المسألة في الفصل الخامس الذي يدور حول جودة البرنامج.

التدريب قبل التشغيل

يظهر الشكل 4 أنه وفي عدد من البرامج يقضي الشاب فترة أولية في المؤسسة خارج العمل قبل أن يتوجه إلى مكان العمل. وفي برامج التلمذة في الجزائر وفي التعليم الثانوي التطبيقي في الأردن تكون هذه الفترة قصيرة جدا - شهر أو أقل من ذلك- بينما تستمر لمدة سنتين كما في حالة البرنامج الذي تقدمه مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني في مصر. كما تتواجد في إسرائيل أيضا فترات طويلة نسبيا للتدريب قبل الدخول في العمل حيث يمضي خريجو المدارس الابتدائية السنتين الأولتين في الصفوف التحضيرية خارج العمل، بينما يمضي خريجو المدارس الإعدادية سنة واحدة فيها. وأيا كانت مدة هذه الفترة الأولية فإنها عادة ما تستخدم لتطوير مهارات العمل الأساسية لدى الشباب قبل أن يبدؤوا العمل في الشركات، وفي بعض الحالات كما في التعليم الثانوي التطبيقي في الأردن فهي تستخدم كفترة للإعداد للعمل واكتشاف التوجهات المهنية. يتمتع هذا الأسلوب في وضع هيكلية البرامج وصياغة محتواها بعدد من الفوائد وهي: أنها تجعل الشباب أكثر إنتاجية فور انطلاقهم في مكان العمل، وهذا يزيد من الحوافز أمام صاحب العمل للمشاركة في البرامج، كما أن السماح بفترة من التجريب يزيد من إمكانية المطابقة بين الشاب والمهنة التي يختارها، حيث يسمح ذلك باختبار المهارات والاهتمامات قبل اتخاذ قرار بخصوص مهنة محددة. وهذا بدوره يؤدي إلى التخفيض من نسب التسرب ويحسن من الجودة الكلية للبرنامج.

5. ضمان جودة التعلم القائم على موقع العمل

يبدأ هذا الفصل بدراسة الأساليب التي تستخدمها برامج التعلم القائم على موقع العمل في منطقة حوض المتوسط من أجل مراقبة وتحسين جودة التعلم الذي يتم في مكان العمل. وتتضمن هذه الأساليب مثلاً: التأثير على اختيار شركات التدريب، وتدريب العاملين في موقع العمل الذين يقومون بتدريب الشباب والإشراف عليهم، ونظم التفويض، وأدوات تسجيل اكتساب المهارات، والتقييم ومنح الشهادات، والتدريب المكمل. ثم يتطرق هذا الفصل إلى القضايا التي يمكن أن تسبب مشاكل في جودة التعليم والتدريب المكمل الذي يتم خارج العمل، مثل عدم وجود موارد كافية للرواتب والتجهيزات، كما يشير إلى المبادرات التي قامت بها بعض البلدان لمعالجة هذه المشاكل. ثم ينتهي الفصل بمناقشة الطرق التي يمكن من خلالها تقييم وتطوير الجودة في برامج التعلم القائم على العمل في المنطقة.

1.5 كيف يتم ضمان الجودة في مكان العمل؟

يختلف التعلم الذي يتم في مكان العمل بشكل كبير عن التعلم في المدرسة. فبينما يكون التعليم في المدرسة عادة منظماً كجزء من حالة تدريبية مخططة ومحددة، فإن التعليم في مكان العمل يكون أقل تنظيماً إلى حد كبير وعادة ما يتم كجزء من مهام العمل اليومية المعتادة. وتتمثل أفضل الحالات لحدوث هذا التعليم عندما يشتمل العمل اليومي على مهام متنوعة، وعند تواجد الفرصة لمراقبة شخص خبير أثناء عمله، وتوافر الفرصة للمتدرب للتفكير المتعمق في التجربة، وكذلك إتاحة له للممارسة والتمرن. وهو لا يحدث فقط نتيجة التفاعل بين الشاب المتدرب والمدرّس المعين رسمياً في مكان العمل، بل أيضاً نتيجة للتفاعل بين الشاب المتدرب والعمال الآخرين. وبخلاف التعليم الذي يتم في الصف فهو لا يتم وفقاً لجدول زمني محدد (Tangaard, 2005). ولهذه الأسباب فمن الواجب أن يتم تقييم جودة هذا التعليم وفقاً لقواعده الخاصة. وبالمقارنة مع أشكال أخرى من التعليم والتدريب المهني (مثل التعليم القائم على المؤسسات، والتعليم عن بعد)، فإن ضمان جودة التعلم في مكان العمل يسبب مشاكل خاصة بالنسبة للسياسة العامة: فمن غير الممكن أن يتم القيام بذلك بشكل مباشر من قبل الحكومة. بل هناك عدد من الطرق للقيام بذلك:

- محاولة التأثير في اختيار الشركات القادرة على تشغيل وتدريب الشباب لتطبيق برامج تعلم رسمية قائمة على العمل.
- تقديم التدريب الرسمي أو أشكال أخرى من المساعدة إلى الموظفين العاملين في تلك الشركات، وذلك من أجل تحسين طبيعة التجربة العملية التي يمر بها الشباب في موقع العمل وتحسين التدريب والقدرة على تطوير المهارات لدى الأشخاص الذين يشرفون على عمل الشباب.
- وضع قواعد للأنظمة والتفتيش والعقوبات تتم إدارتها من قبل وزارة العمل أو منظمات أخرى، وتكون خاضعة في الغالب لأنظمة قوانين العمل.
- وضع أدوات يمكن استخدامها من قبل مواقع العمل والشباب وذلك من أجل تخطيط وتسجيل المهارات التي تم اكتسابها: مثل قوائم الكفاءات أو سجلات التدريب.
- تشكيل علاقات تربوية وثيقة بين الشركات والمدرسين في مدارس التعليم والتدريب المهني بحيث يمكن لكل منهم التعلم من الآخر ومعالجة المشاكل في تدريب الشباب.
- نظم التقييم ومنح الشهادات التي تتطلب تقييم الكفاءات التي تم تطويرها في مكان العمل إضافة إلى الكفاءات التي تم اكتسابها في مؤسسات التعليم والتدريب المهني.
- التدريب المكمل خارج العمل من أجل ملء الثغرات في المهارات المكتسبة في مكان العمل (تعويض النقص فيها).
- تقديم فترات تدريب ذات دوام كامل للشباب قبل توزيعهم على مواقع العمل للتدريب.

ويمكن أن نجد في منطقة حوض المتوسط أمثلة على كل هذه الأساليب المتعلقة بالتأثير على جودة التعلم في مكان العمل.

التأثير على انتقاء الشركات

تقع على عاتق جمعيات وغرف أرباب العمل في برامج التلمذة في البلدان الناطقة بالألمانية وفي الدنمرك مسؤولية خاصة للمساعدة في ضمان جودة التدريب داخل الشركات من خلال تأثيرها على تحديد مواقع العمل التي تعتبر مؤهلة لتدريب الشباب في برامج تلمذة. وفي هولندا تقوم بنفس الدور مراكز إقليمية للخبرة (أنظر الصندوق 3، الصفحة 63). غير أن جمعيات وغرف أرباب العمل في منطقة حوض المتوسط أضعف تطوراً من أن تتمكن من لعب هذا الدور، ولا توجد في هذه المنطقة أنواع المنظمات الوسيطة الموجودة في هولندا. ويتمثل الاستثناء الوحيد لذلك في المغرب التي تقوم غرف الحرف اليدوية فيه بانتقاء الشركات التي تقوم بالتدريب على هذه الحرف، وفي مجالات أخرى يمكن أن تشترك الجمعيات التخصصية مع مراكز تدريب التلمذة في عملية انتقاء الشركات.

وعلى الرغم من أن جمعيات أرباب العمل والهيئات الوسيطة نادراً ما تقوم بهذا الدور في المنطقة، فإن هناك بعض الأمثلة لمؤسسات تعليمية في المنطقة تقوم بعملية تدقيق ودراسة للشركات التي يسجل فيها الشباب. وفي تركيا يبدو أن هذا النظام متطور جداً حيث يقوم منسقون ملحقون بالمدارس المهنية بزيارة الشركات للتأكد من صلاحية الأدوات والتجهيزات لديهم، وفيما إذا كان العمال المختصون لديهم يحملون مؤهلات بمستوى المعلم المؤهل،¹⁸ وعدد التلاميذ الذين يمكنهم تدريبهم. ثم يتم توقيع عقد رسمي بين المدرسة والمشروع. وتتواجد ترتيبات مشابهة مع مزيد من المرونة في البرامج الرئيسية الثلاثة للتعلّم القائم على العمل في مصر (وهي مبادرة مبارك-كول، ومصالحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني، ووزارة التربية) حيث يتوجب على المشاريع أن تثبت للجهة التي تقدم التدريب أن لديها القدرة على التدريب والرغبة به وتتوافر لديها الموارد المادية والبشرية الضرورية لذلك.

تدريب فريق العمل الخاص بالمشروع

قام عدد من البلدان في المنطقة بوضع برامج رسمية من أجل تدريب الموظفين العاملين في الشركات والمسؤولين عن تدريب الشباب في برامج التعلّم القائم على موقع العمل. وكما أشرنا سابقاً فإن هذا النظام متطور بشكل جيد في تركيا حيث يطلب من المدربين في المشاريع أن يكونوا حاصلين على مؤهل بمستوى معلم مؤهل حيث يكون من بين المواد التي تدرّس لهذا المستوى مادة حول أصول التعلّم في مكان العمل. وفي برامج التلمذة في سورية ينبغي على كل المدربين سواء العاملين في مواقع العمل أو في المؤسسات التعليمية أن يتبعوا نفس البرنامج القائم على تدريب المدرب من أجل تطوير المهارات اللازمة لديهم لتدريب التلاميذ المتدربين. ويتم وضع هاتين المجموعتين من المدربين عمداً في نفس البرنامج من أجل تقوية العلاقات بينهم. كما يوجد في برامج التلمذة وبرامج التعلّم ضمن المشاريع في إسرائيل برنامج تدريب خاص للمدرسين في مجال الصناعة، ويبدو أن المشاركة في هذا البرنامج أمر طبيعي. ويتم توفير تدريب تربوي خاص لكل المدربين ضمن الشركات في برنامج التلمذة في الضفة الغربية وقطاع غزة. وفي عام 1998 قامت المغرب بتأسيس مركز موارد خاص من أجل تدريب المدرسين والمدربين ضمن الشركات، وكان الهدف الأساسي من ذلك دعم برامج التعلّم بالتناوب إضافة إلى التدريب في برامج التلمذة. ورغم أن المركز كان نشيطاً في تقديم التدريب إلا أن المشاركة في برامج لم تكن إلزامية. وقد ذكر وجود صعوبات كبيرة في الجزائر فيما يتعلق بالحصول على موافقة الشركة على التحاق القائمين بالتدريب في الشركة في برامج مشابهة، إلى جانب صعوبات في تأمين الموارد الكافية للبرنامج.

ويهيمن على هيكل العمل في العديد من بلدان المنطقة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم. ولذلك فإن عدداً قليلاً جداً فقط من المؤسسات الخاصة سيكون لديها تدريب رسمي أو أقسام للموارد البشرية يمكنها القيام بالتخطيط والإشراف على برنامج تدريب الشباب أثناء العمل. وإن فكرة وجود «مشرف على المتدربين» لا معنى لها في عدد كبير من الشركات. وتقريباً في جميع الحالات يكون الشخص الذي يشرف على العمل اليومي للشباب هو صاحب الشركة نفسه، وهو بدوره الشخص الذي سيقوم بتطوير معارفهم ومهاراتهم في مكان العمل. وهذا هو أحد الأسباب في وجود الصعوبات غالباً أمام البرامج الرسمية لتدريب المدربين والمشرفين الموجودين في مكان العمل، وذلك لأنه ليس من السهل إقناع مالكي المشاريع الصغيرة بالاستغناء عن جزء من وقت عملهم اليومي. ولهذا السبب فإن برامج التدريب الرسمي لها دور محدود نسبياً بين الأساليب التي يمكن استخدامها لتحسين جودة التعلّم في مكان العمل. ويمكن أن تكون أدوات التدريب وشبكات العلاقات في مكان العمل خيارات أخرى أكثر مناسبة لواقع المشاريع الصغيرة. وقد تمت مناقشتها أدناه.

نظم التفتيش

يوجد في إسرائيل نظام رسمي لتفتيش الشركات المشاركة في برامج التلمذة والتعلم الذي يتم ضمن الشركات، وهو خاضع لرقابة مشرفين حكوميين على برامج التلمذة وهيئة للتقييم موجودة في مكتب تدريب وتطوير القوى العاملة. وقد قامت بعض مراكز التدريب المهني في الضفة الغربية وقطاع غزة بتأسيس وحدات خاصة من أجل مراقبة أداء المتدربين في مكان العمل والإبلاغ عنه، بما في ذلك القيام بزيارات إلى كل شركة لمرة واحدة على الأقل في الشهر. كما تتواجد أجهزة للرقابة في كل من الجزائر وتونس.

أدوات التدريب الذي يتم ضمن العمل

تتواجد في المنطقة بعض الأمثلة عن الأدوات التي تم تطويرها إما للإشارة إلى محتوى التدريب الذي يتم في الشركات من أجل فائدة المشروع، أو من أجل تسجيل التدريب الذي يقوم به الشباب والمهارات التي يكتسبونها. وبناء على ملاحظتنا خلال الزيارات الميدانية وعلى التعليقات الواردة في تقارير الخلفية من البلدان المشاركة، فإن هذه الأدوات تبدو ذات فعالية وشمولية متفاوتة:

- يقدم إلى الشركات في تركيا ملف معدّ من قبل المنسقين الميدانيين للمدارس المهنية. ويضم هذا الملف البرنامج السنوي للدراسة والذي لا يغطي فقط المهام التي يجب على الطلاب تنفيذها تحت إشراف المدربين، ولكنه يشمل أيضاً إجراءات التقييم التي سيتم استخدامها. وينبغي أن يتم التوقيع على هذه الملفات بانتظام من قبل الطالب والشخص المسؤول عن المتدربين في موقع العمل. ويقوم المنسق الميداني بالتحقق من ذلك خلال زيارات منتظمة إلى الشركات.
- وفي المغرب يُطلب من التلاميذ المتدربين أن يكون لديهم سجل يدونون فيه التدريب الذي يقومون به إضافة إلى أمور إدارية مثل الحضور. ويتم تدقيق ذلك من قبل الموظفين في مركز تدريب برامج التلمذة خلال زيارات منتظمة يقومون بها إلى المشروع. ومن الناحية العملية تبدو هذه الزيارات تفتيشية (للتأكد من أن التلميذ المتدرب يقوم بالعمل ولا يتم استغلاله وما إلى ذلك) أكثر من كونها تربية (أي معدة لمساعدة الشركة في تحسين تدريبها)، وغالباً ما تكون قائمة بالمهارات التي تدرّس في الشركة سطحية أو أنها غير موجودة أصلاً.
- وفي الأردن يطلب من المتدربين في برامج التعليم الثانوي التطبيقي الاحتفاظ بسجلات العمل في مكان العمل، ويقوم المشرفون بملء تقارير حول تقدم المتدربين والمشاكل التي قد تواجههم. وبناء على نتائج المتابعة وسجل عمل التلميذ يمكن أن يتم تحديد محتوى التدريب العملي المكمل المطلوب ويقوم مركز التدريب بتأمينه كتدريب يتم خارج العمل. إلا أن أصحاب الأعمال لاحظوا من الناحية العملية أن الزيارات لا تتم بشكل متكرر إلى المتدربين، ولذلك فقد اقترحوا وجود درجة أكبر من التواصل كأسلوب لتحسين جودة التدريب العملي. وخلال إحدى الزيارات الميدانية علق المدرسون في إحدى مراكز التدريب المهنية بأن زيارتهم إلى مواقع العمل تكون تفتيشية من الناحية العملية.
- وفي برامج التلمذة في سورية تم تحديد المهارات التي ينبغي اكتسابها في كل تصنيفات التدريب ووضعها في كتاب معايير التعلم الذي يتضمن المهارات المهنية المطلوبة في الخريجين إضافة إلى عناصر هذه المهارة ومعايير التعلم والأدوات المستخدمة. وهذا يمثل أساس السجل الخاص بالطالب والذي يسجل المهارات المكتسبة في مكان العمل ونتائج التقييم المنتظم الذي تقوم به المؤسسة التعليمية.

شبكات العلاقات

لقد تحدث عدد من الباحثين عن أهمية العلاقات القوية القائمة على الثقة وشبكات المعارف والتواصل بين المدارس والشركات وتأثير ذلك على جودة برامج التعلم القائم على موقع العمل: أنظر على سبيل المثال Rosenbaum (1999) و Taylor (2006). وإن تشكيل مثل هذه الاتصالات والعلاقات لا يتوقف فقط على الأفراد من المدرسين أو أصحاب الأعمال، ولكن من الممكن للسياسة أن تشجع عليه: مثلاً من خلال تغيير ظروف عمل المدرسين بحيث تصبح مثل هذه الزيارات ضرورية من أجل عملهم، وكذلك من خلال توفير الموارد اللازمة لذلك من الوقت والنقل. وقد قدمنا مسبقاً عدداً من الأمثلة يُطلب فيها من العاملين في المؤسسات التعليمية القيام بزيارات منتظمة إلى مواقع العمل التي يعمل ويتدرب فيها الشباب. ورغم أنه من الناحية العملية يمكن لهذه الزيارات أن تكون غير متكررة، وقد تكون في بعض الأحيان تفتيشية أكثر من كونها تربية، إلا أنها تشكل قاعدة مهمة من أجل تطوير نظم ذات جودة أفضل. ويعد

اشترك العاملون التريبيين مع عمال الشركات في نفس برامج التدريب في سورية مثلاً مثبلاً للاهتمام بشكل خاص عن السعي الهادف إلى تحسين الاتصالات والعلاقات بين التعليم ومواقع العمل.

التقييم ومنح الشهادات

إن القيام بتقييم المعارف والمهارات المكتسبة في مكان العمل ومنح شهادات بها إضافة إلى المعارف والمهارات المكتسبة في الصف التعليمي يعد شرطاً في الكثير من برامج التعلم القائم على موقع العمل المحددة في المنطقة (إن لم نقل في جميعها).

ففي تركيا مثلاً تجري الامتحانات الأخيرة للتدريب القائم على موقع العمل في نفس التاريخ في جميع المدارس المهنية وتستمر لمدة ثلاثة أيام، حيث يخصص اليوم الأول لتقييم المعرفة النظرية، بينما يتم في اليومين الثاني والثالث تقييم المهارات العملية كما يمكن لممثلي الشركات أن يشاركوا في هذه الامتحانات وتدفع لهم مكافآت تقديرية عند مشاركتهم، رغم أنهم نادراً ما يشاركون فيها. وتعتبر الامتحانات الوطنية التي تغطي كلاً من المعرفة النظرية والمهارات العملية شرطاً للإكمال الناجح لهذه البرامج في مصر، والأردن، ولبنان، وسورية، والصفة الغربية وقطاع غزة. وأثناء الزيارة الميدانية للأردن كان هناك اقتراح لفصل تقديم البرامج عن عملية التقييم ومنح الشهادات من خلال إنشاء هيئة للترخيص والاعتماد. وإلى جانب مسؤولية هذه الهيئة عن التقييم ومنح الشهادات فقد اقترح أيضاً أن تقوم بالترخيص لجهات خاصة تؤمن التدريب، وأن تضمن جودة المدرسين والمنافسة العادلة بين الجهات التي توفر التدريب.

التدريب المكمل

تتمثل إحدى الطرق في ضمان اكتساب الشاب لكامل المعارف والمهارات المحددة في المنهج أو في قائمة الكفاءات ضمن برنامج تعلم قائم على العمل في تقديم تدريب مكمل من أجل ملء الثغرات فيما يمكن للشركة تقديمه: وذلك إما بسبب المجال المحدود لمنتجاتها أو خدماتها أو التقنية المستخدمة، أو بسبب التدريب الضعيف ومحدودية فرص التعلم. ولم تصادف إلا أمثلة قليلة تمت فيها المحاولة للقيام بذلك. ففي الأردن يسمح ببعض الوقت في مراكز التدريب المهني عند نهاية برنامج التعليم الثانوي التطبيقي من أجل ملء الثغرات في التدريب وتحضير الشاب للامتحان الأخير. وفي مصر يتم تقديم التدريب المكمل في مبادرة مبارك-كول وبرامج وزارة التربية خلال الفترة التي يتم قضاؤها في المدرسة أسبوعياً، كما يقدم البرنامج الذي يديره الاتحاد المصري لمقاولي البناء والتشييد (أنظر الصندوق 3، الصفحة 63) التدريب المكمل ضمن مراكز تدريب وذلك من أجل سد الثغرات في ما تم اكتسابه في مكان العمل.

ومن الناحية العملية فإن هناك عدداً من الشروط الواجب توافرها حتى يكون التدريب المكمل مفيداً. فينبغي أن تحدد وبوضوح المهارات التي تقع مسؤولية تطويرها على رب العمل وتم إبلاغه عنها، كما يجب أن تتم مراقبة وتقييم التدريب الذي يقدمه رب العمل بانتظام، وأن يكون لدى مراكز التدريب التجهيزات والموارد الضرورية بحيث تكون منظمة بطريقة مرنة تسمح بملء ثغرات التعلم في كل حالة منفردة. وفي العديد من الحالات لا تتوافر هذه الشروط. ففي برامج التلمذة في الجزائر مثلاً قد يكون من المستحيل تأمين التدريب المكمل في مراكز التدريب الخاصة بالتلمذة. فقد تم وضع المنهج على أساس الافتراض أن رب العمل يقدم كل التدريب العملي، وأن على التعليم والتدريب المكمل أن يقدم فقط التعليم العام والنظرية المهنية، ولكن ذلك مخالف للواقع في كثير من الحالات. ولذلك فإن مراكز تدريب التلمذة في الجزائر عادة لا تتوافر فيها الأدوات أو التجهيزات من أجل تقديم التدريب على المهارات العملية.

التدريب قبل الدخول في العمل

أشرنا في الفصل الرابع أنه في بعض الحالات – مثل برامج التلمذة في الجزائر وسورية وبرنامج مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني في مصر، والتعليم الثانوي التطبيقي في الأردن- توجد فترة من الدوام الكامل في مؤسسة التدريب قبل دخول الشباب إلى مكان العمل. وهذا له عدد من المزايا التي يمكن أن تساعد على تحسين الجودة. فهو يعني أن الشاب أصبح لديه بعض مهارات العمل الأساسية عند الدخول في موقع العمل، وهذا يحسن من إنتاجيته، ويخفض من الكلفة بالنسبة إلى رب العمل، ويقلل من الفترة اللازمة لاستقراره في العمل. وإذا ما تضمنت هذه الفترة أيضاً بعض الإعداد والتوجيه وأتاحت الفرصة أمام الشباب لتجريب بعض مجالات التدريب المهني فإن ذلك يؤدي إلى

تحسين قدراتهم على اتخاذ القرار، ويقلل من احتمال وصول الشاب إلى الشركة وهو يحمل تصوراً خاطئاً عن طبيعة العمل.

2.5 كيف يتم ضمان الجودة في الصفوف الدراسية؟

لم يكن من النادر أثناء الزيارات الميدانية أن نجد صناعات السياسات يعلقون بانتقاد على القدرة الاستيعابية للشركات من أجل القيام بالتدريب ضمن مكان العمل.¹⁹ (ومن المثير للاهتمام أن هذا الرأي كان أقل شيوعاً بكثير بين المدرسين في المؤسسات التي تقدم التدريب خارج العمل كجزء من البرامج). وقد كان هذا الشك في مكان العمل مترافقاً بدرجة أقل بكثير مع تدقيق نقدي أو قلق مكافئ إزاء جودة التعليم والتدريب في كليات أو مدارس التعليم والتدريب المهني العام التي كانوا مسؤولين عنها. وبشكل مشابه فقد كان هناك قلق أقل بكثير حول تطوير الأدوات والأساليب التي يمكن من خلالها مراقبة وتحسين جودة هذا التعليم.

وبالتأكيد فإن هناك وعياً بين العديد من صناعات السياسات وكذلك ضمن العديد من تقارير الخلفية من البلدان المشاركة بأن محدودية الموارد تشكل عاملاً مهماً في التأثير على قدرة القطاع العام على تحسين جودة التعليم والتدريب المكمل الذي يتم خارج مكان العمل: حيث أن رواتب المدرسين ضئيلة جداً لجذب ما يكفي من الأشخاص ذوي المؤهلات الجيدة، وعدم توافر ما يكفي من المال اللازم للأدوات والتجهيزات والمواد. كما تضمنت المشاكل الأخرى التي تمت الإشارة إليها في العديد من البلدان على أنها تؤثر على جودة التعليم والتدريب المقدم في مراكز التعليم والتدريب: المنهاج القديم، وعدم الإطلاع الكافي لدى فريق العمل على الأساليب الحديثة في الصناعة ومواكبتهم لها. وفي حالات أخرى تمثلت المشاكل في عدم وجود الدافع القوي من جانب الشباب (فقد أشير في أحد المراكز التي تمت زيارتها في الجزائر إلى أن نسبة كبيرة من التلاميذ المتدربين لم يكونوا مشاركين فعلاً في التعليم والتدريب المكمل)، وكذلك في عدم رغبة أرباب العمل في السماح للشباب بمغادرة العمل لهذا الهدف.

ولكن إضافة إلى هذه المشاكل فقد كشفت الدراسة عن عدد من الأمثلة لمبادرات ونظم تم وضعها لمراقبة وتحسين جودة التعليم والتدريب المكمل:

- ففي إسرائيل تضع الحكومة معايير محددة أمام المراكز العامة والخاصة التي تقدم التعليم والتدريب المكمل. وتشمل هذه المعايير كلاً من العاملين والأدوات والتجهيزات، كما أن هناك تقييماً منتظماً ومفصلاً لمراكز التدريب من قبل هيئة مركزية للتقييم. ويركز التقييم من وجهة نظر التلميذ على بيئة التعلم وإمكانية استخدام التجهيزات والمواد والاستفادة من المعلم في مكان العمل، ومن وجهة نظر المدرس يركز التقييم على الانضباط والجو العام في المدرسة والنشاطات الاجتماعية والمنهاج والتدريب أثناء العمل والتدريب المكمل.
- وفي الضفة الغربية وقطاع غزة تم القيام بمبادرة حديثة من أجل تحسين المهارات التربوية لدى فريق التدريس العامل في التعليم والتدريب المهني. وقد أتم حوالي 500 من أعضاء هذا الفريق 12 مادة دراسية مدة كل منها 20-40 ساعة تغطي مواضيع من بينها: مقدمة إلى التدريب المهني، أساليب وتقنيات التدريس، التخطيط للتدريس، نظريات ونماذج التعلم، التوجيه والإرشاد التربوي، قياس وتقييم الأداء، الموارد التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الأدوار المهنية والتطوير المهني، تخطيط وإدارة ورشة العمل، وتشكيل العلاقات مع المجتمع والصناعة المحلية.
- وكما ذكرنا سابقاً فإن في الأردن اقترحاً لإنشاء هيئة للترخيص والاعتماد تكون مسؤولة عن الترخيص للجهات الخاصة التي تقدم التدريب، وتقييم أداء مراكز التدريب المهني الحكومي والتدريب الخاص، والتأكد من مستوى المدرسين وضمان المناقشة العادلة بين الجهات التي تقدم التدريب.

19 وكان هذا في الغالب مرتبطاً بالقلق حول رغبة المشايخ في القيام بالتدريب ومرتبناً أيضاً برأي يعبر عنه بقوة وهو أن التدريب هو شيء يجب عليهم القيام به.

3.5 كيف يمكن تقييم الجودة وتحسينها؟

تقييم الجودة

يقدم Koch and Reuling (1998)، و Blom and Meyers (2003) تقارير موجزة عن الأساليب التي اتبعتها بعض البلدان في مسائل الجودة في التعليم والتدريب المهني. وقد تم في عدد من البلدان المتقدمة اقتصادياً إيجاد أطر أكثر تحديداً من أجل تقييم جودة برامج التلمذة ونماذج أخرى من التعلم القائم على موقع العمل في نظم التعليم والتدريب المهني. وتوجد أمثلة على ذلك لدى كل من Linderholm and Parker (2000) و Schofield (2000).

ويظهر في الملحق «د» أحد هذه الأطر والذي تم وضعه من قبل الجمعية الأوروبية للحرف اليدوية والمشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم. وهو مبني على أحد عشر معياراً تتعلق بمسائل مثل تقسيم التدريب بين مكان العمل والصف، ووجود عقود تدريب باعتبارها وثائق قانونية، ووجود معايير وطنية خاصة بمحتوى التدريب والتحديث المنتظم له مع تغير الظروف الاقتصادية والتكنولوجية، واشتراك جمعيات أرباب العمل في عملية ضمان جودة التدريب في الشركات، وإسهام المشاريع الفردية في تمويل التدريب، والتحقق الخارجي من نتائج التدريب مع مشاركة جمعيات أرباب العمل، ووضع معايير وطنية لجودة كل من فريق التدريب في المشاريع وفريق التدريب في المدارس. ويفترض هذا الإطار وجود مستوى من التقدم والدعم المؤسسي للتعلم القائم على العمل، إضافة إلى مستوى من الدعم من الموارد العامة والخاصة، وهذا مختلف بشكل كبير عن الواقع الموجود في جميع البلدان المتوسطة تقريباً. فالدور الذي تقوم به جمعيات أرباب العمل واتحادات العمال في التدريب المهني مثلاً عادة ما يكون محدوداً، تماماً كما أن درجة تنظيم وشمولية هذه الهيئات محدودة بالأساس، ويضاف إلى ذلك أن المعايير الوطنية لتدريب العاملين غير موجودة أو محدودة، ولا يتواجد إلا عدد قليل من الحالات التي تشكل فيها العقود الملزمة قانونياً قاعدة لبرامج التدريب. ولهذا السبب فقد استخدمنا هنا إطاراً تحليلياً أبسط حيث يتم فيه التعامل بشكل منفصل مع أساليب ضمان الجودة في كل من مكان العمل والصف الدراسي. ومن الممكن القيام بمبادرة مستقبلية مفيدة من أجل وضع إطار إقليمي لتقييم الجودة في برامج التعلم القائم على موقع العمل بحيث يكون أكثر مناسبة لواقع المنطقة ولتنوع البرامج التي تتجاوز التلمذة في النموذج الأوروبي.

وفي التعامل مع مسألة الجودة تميل تقارير الخلفية تقريباً من كل البلدان المشاركة إلى التركيز على جودة مدخلات برامج التعلم القائم على موقع العمل. وقد كان نفس التوجه واضحاً في المناقشات مع المسؤولين خلال الزيارات الميدانية الأربع. فعلى سبيل المثال كانت الجودة عادة تقييم من خلال أمور مثل إذا ما كان المنهج حديثاً وقائماً على أساس المهارات، أو المؤهلات التي يتمتع بها المدرسون والمدرّبون داخل الشركات، أو جودة التجهيزات المستخدمة للتعليم والتدريب على المهارات، أو مؤهلات العاملين في مراكز التدريب.

ويبدو أن هناك اهتماماً أقل باستخدام قياسات النتائج لتقييم جودة البرامج: مثلاً معدلات التسرب ومعدلات إكمال البرامج، أو معدلات التشغيل ونوع العمل الذي تم الحصول عليه، أو جودة المهارات المكتسبة خلال التدريب. وفي بعض الحالات يمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف البيانات ونظم التقييم الداعمة للبرامج.

وعادة ما يتم تقييم جودة المهارات المكتسبة في برامج التعلم القائم على موقع العمل من خلال اختبارات أو امتحانات عند إكمال البرنامج. وفي الغالب تكون هذه الاختبارات على شكل امتحانات وطنية تستخدم معايير مشتركة، وتقريباً في كل الحالات تقوم هيئات حكومية بإجرائها أو تجريها الجهات التي تقدم التدريب. وهناك عدد قليل من الحالات التي يشترك فيها أرباب العمل أو ممثلوهم في تحضير هذه الامتحانات أو إجرائها.²⁰

قليل من البلدان تحاول أن تراقب بشكل منهجي مهارات الطلاب الذين أكملوا برامج التعليم والتدريب المهني بما فيها البرامج القائمة على مواقع العمل. وخلال الزيارة الميدانية إلى الأردن ذكر لنا المركز الوطني لتطوير الموارد البشرية تجربة حديثة تم فيها اختبار الخريجين من خمس دورات مهنية وفق معايير المهارات الوطنية. ومن بين الطلاب الذين حصلوا على الشهادة فقد تمكن الثلث فقط من اجتياز هذا الاختبار. وقد كان هذا أحد العوامل التي أكدت على ضرورة وجود آليات أفضل لضمان الجودة في هذا البلد، بما في ذلك الفصل بين تقديم البرنامج وعملية التقييم ومنح الشهادات.

20 لكن خيار مشاركة ممثلي صاحب العمل في الامتحانات موجود في النظام التركي.

قليل من البلدان لديها الأدوات لقياس المهارات المكتسبة وفقاً للمعايير الوطنية أو الدولية. وستزداد أهمية هذا الموضوع مع ازدياد انفتاح اقتصادات المنطقة على المنافسة الدولية والتجارة في الأسواق العالمية. ولم توافق إلا دولتان في المنطقة على المشاركة في مناقسات المهارات المنظمة من قبل «ويرلد سكيلز»²¹ وفي هذه المنافسة التي أقيمت في شيزوكا (اليابان) في تشرين الثاني/نوفمبر 2007، دخلت كل من المغرب وتونس المنافسات في فئات مثل الهندسة الميكانيكية، والرسم بمساعدة الكمبيوتر، والإلكترونيات الصناعية، وتركيب الأجهزة الإلكترونية، والتبريد ذي التحكم الصناعي، والميكاترونك، وتكنولوجيا السيارات. وقد حلت المغرب في المركز قبل الأخير، وتونس في المركز الأخير من بين 46 دولة مشاركة (بناء على نقاط الميداليات التي حققها كل متنافس).

وتعتمد الجودة في مكان العمل بشكل كبير على مختلف مهام العمل التي يقوم بها المتدرب، إضافة إلى جودة الإشراف على هذا العمل. ولقد أشرنا سابقاً أن بإمكان السياسة العامة أن تحاول التأثير على هذه الأشياء. إن تنوع التجربة العملية التي يمر بها الشاب وبالتالي إتاحة الفرصة أمامه للتأمل والتعلم منها يعتمد على عدد من العوامل بما فيها طبيعة المنتجات والخدمات التي تنتجها الشركة والتكنولوجيا المستخدمة في عملية الإنتاج. وتنوع هذه الأشياء بين شركة وأخرى. ولكنها تعتمد أيضاً على الطرق التي يتم بها تنظيم العمل. فمن الممكن أن يتم تنظيم العمل بحيث يقوم العاملون بتنفيذ نفس المهام بشكل دائم، أو مجال محدود جداً من المهام، أو بحيث يكون هناك تنوع كبير في المهام. ويمكن أن يتم تنظيم العمل بحيث أن العمال يقومون بالعمل بأنفسهم أو كجزء من فريق. وفي كلتا الحالتين فإن الطريقة الثانية لتنظيم العمل (أي تنوع المهام، ووجود فريق عمل) تؤدي إلى تطوير المهارات بشكل أكبر وإلى المزيد من التعلم (Eliasson and Ryan, 1987; Koike, 1986; Prais, 1989; Billett, 2001). وهكذا فإنه من الممكن حتى بالنسبة إلى الشركات التي تستخدم أشكالاً بسيطة نسبياً من التكنولوجيا وتنتج منتجات بسيطة نوعاً ما أن تقدم للشباب بيئة غنية بالتعلم وذلك باستخدام صيغة مناسبة لتنظيم العمل. ويظهر الصندوق رقم 1 على الصفحة التالية مثلاً ممتازاً على ذلك في المغرب حيث تم إيجاد علاقة قوية بين برنامج التلمذة وصيغة لتنظيم العمل غنية بالتعلم.

الصندوق 1: برنامج التلمذة في «إنترلينغ» في الدار البيضاء

«إنترلينغ» هو مصنع للملابس الداخلية في الدار البيضاء (المغرب) ويعتمد بشكل كبير على الصادرات إلى عدد من كبرى البلدان الأوروبية. ومنذ عام 2004 ازدادت مشاركة الشركة في تدريب التلاميذ استجابة للحاجة إلى زيادة الإنتاج والجودة من خلال مستويات أعلى من المهارات، وكذلك بسبب نقص في العمال ذوي المهارات المناسبة على الرغم من ارتفاع معدل البطالة. وبدعم من وكالة المساعدة الفنية الألمانية «جي تي زد» تمكنت «إنترلينغ» من تأسيس مركز التدريب الخاص بها ليقوم بتقديم مكونات التدريب خارج العمل ضمن برنامجها للتلمذة، وهي الآن توظف العاملين الجدد فقط من خلال برامج التلمذة. وتعتبر برامج التلمذة طريق الدخول للشركة بالنسبة إلى كل فئات العاملين - كالميكانيكيين وموظفي السكرتارية - وليس فقط للعمال المشاركين في إنتاج الألبسة. وتعتبر التلمذة الآن جزءاً أساسياً من إستراتيجية الموارد البشرية في الشركة: وهي تحسين جودة المهارات، كما يعتبر التدريب عنصراً أساسياً في إستراتيجية أعمال الشركة.

لقد استخدمت الشركة برنامج التلمذة فيها كأداة من أجل طرح صيغة لتنظيم العمل قائمة على العمل الجماعي وتعدد المهارات، وذلك من خلال العمال الجدد. ويضمن ذلك أن يكتسب جميع العمال جملة من المهارات ويتقنون بشكل منظم في مجال واسع من المهام المختلفة. إن هذه الصلة بين إستراتيجية رفع مستوى المهارات من خلال الجمع بين التدريب وتنظيم أكثر فعالية للعمل قد ساعدت في تغيير ثقافة المشاريع نحو المزيد من الاستجابة لتغيرات السوق وزيادة التأكيد على أهمية العنصر البشري. وقد أدى ذلك إلى انخفاض في معدل استبدال العمال وتغييرهم عن العمل، كما أدى إلى زيادة الإنتاجية بمعدل حوالي 15% على فترة ثلاث سنوات.

تحسين الجودة

تتمثل إحدى النتائج المفيدة جداً في هذه الدراسة في الكشف عن عدد كبير من الأساليب الممتازة التي تُستخدم في المنطقة من أجل مراقبة وتحسين جودة برامج التعلم القائم على موقع العمل الموجهة للشباب. إلا أن هذه الأساليب ليست في الغالب جزءاً من مقاربة شاملة لضمان الجودة. فإذا ما نظرنا إلى الجودة على أنها صورة مكونة من مجموعة من الأساليب التي تكمل بعضها البعض، فإن بعض أجزاء هذه الصورة كانت مفقودة في معظم البلدان. وربما

يمكننا العثور على أكثر أساليب الجودة شمولية في بعض المشاريع النموذجية الصغيرة جداً كذلك الموجودة في سورية والضفة الغربية وقطاع غزة وقد وصفت تقارير الخلفية من هذين البلدين الأسلوب المتبع فيهما كما يلي:

«رغم أن التدريب في برامج التلمذة ينفذ على نطاق ضيق، إلا أن هذه البرامج قد تمكنت من تشكيل بعض الموارد المحددة بما فيها أهداف التدريب ومعايير المهارة وقوائم الكفاءة والمنهاج وتطوير قدرات المدرس/المدرّب. وتشكل كل هذه الموارد مع البرامج الأخرى لتطوير الموارد البشرية قاعدة صلبة لدعم برامج التلمذة وبرامج التعلّم القائم على مواقع العمل ولتحسين جودتها» (الصفحة 17).

وسيكون التحدي أمام هذه البرامج الصغيرة في الحفاظ على مقاربتها الشاملة مع ازدياد المشاركة ومع تحولها إلى جزء من التوجه العام لنظام التعليم والتدريب المهني الأولي في بلادها. وبالنسبة إلى المشاريع الأكبر حجماً والأقدم فسيكون التحدي أمامها في اعتماد مقاربة أكثر شمولية بالنسبة إلى الجودة في كل من مكان العمل وخارجه، وأن تقوم بذلك بتكلفة مقبولة.

يمكن للبلدان القيام بعدد من الخطوات من أجل تحسين جودة برامج التعلّم القائم على موقع العمل فيها والموجهة للشباب، وليست جميع هذه الخطوات مكلفة:

- بالنظر إلى أن جمعيات أرباب الأعمال في المنطقة تفتقد -نسبياً- القدرة على متابعة جودة برامج التعلّم القائم على موقع العمل فهناك حاجة إلى تعزيز دور المؤسسات التعليمية في دراسة وتدقيق الشركات التي تشارك في هذه البرامج.
- وضع قوائم بالمهارات أو جداول للكفاءات في حال عدم وجودها، بحيث تكون بسيطة وسهلة الاستخدام من أجل توجيه المشرفين على عمل الشباب إلى الأمور التي يجب تعلّمها.
- وضع سجلات بسيطة للتدريب في حال عدم وجودها من أجل تسجيل المهارات التي تم تعلّمها بحيث يمكن عندها تقييم الفجوة بين ما تم تعلمه المتدرب والمهارات الموجودة في منهاج البرنامج أو في برنامجه التدريبي.
- العمل كشبكة إقليمية من أجل وضع إطار لتقييم الجودة في برامج التعلّم القائم على موقع العمل الموجهة للشباب.
- تحسين العلاقات بين المدرسين والشركات بحيث يمضي المدرسون المزيد من الوقت في زيارات إلى مواقع العمل لأهداف تربوية (مثل مساعدة إحدى الشركات على تحسين التدريب فيها، وتعلّم الطرق التي يمكن من خلالها تعديل التعليم والتدريب المكمل خارج العمل). وحيث أن زيارات المدرسين إلى الشركات في الوقت الحالي تستخدم في الغالب لأغراض التفتيش (مثل تفقد الحضور وظروف العمل) فإن هذه المسؤوليات ينبغي أن يتم نقلها إلى وزارات العمل.
- الفصل بين وظيفتي تقديم البرامج وعملية التقييم، والاستفادة بشكل أكبر من عمليات التقييم الخارجي المستقل.
- وضع معايير لتقييم واعتمادية التعليم والجهات التي تقدم التدريب سواء العامة أو الخاصة، ووضع برامج دورية للتقييم المؤسسي.
- تحسين الطرق التي يتم بها قياس ونقل نتائج البرامج، وتقديم المزيد من التغذية الراجعة حول هذه الطرق إلى كل من جمعيات أرباب العمل ومؤسسات التعليم والتدريب.

6. حوكمة نظم التعلم القائم على موقع العمل

يحدد هذا الفصل إطاراً للمساعدة في فهم الخيارات المتاحة عند وضع هيكلية لحوكمة نظم التعلم القائم على العمل من حيث الأهداف والجهات المشاركة والمستويات والأدوار والأدوات. وهو يناقش التشريعات والأنظمة التي تخص التعلم القائم على العمل والموجه للشباب في المنطقة، إضافة إلى نظم التمويل بما في ذلك تقديم حوافز مالية خاصة لأصحاب العمل ودفع الأجور للشباب المشاركين، كما يناقش البيانات والأدلة والتعاون ورأس المال الاجتماعي. وينتهي الفصل بمقترحات حول طرق تحسين أساليب الحوكمة في المنطقة.

1.6 إطار الحوكمة

إن حوكمة برامج التعلم القائم على موقع العمل والموجهة للشباب تعتبر وثيقة الصلة مع – وهي في العادة جزء من- حوكمة نظم التعليم والتدريب المهني ككل. وتواجه كل البلدان المشاركة تحديات في إيجاد الطريقة الأمثل في حوكمة نظم التعليم والتدريب المهني فيها (ETF/World Bank, 2005). ففي مصر مثلاً تقوم العديد من الوزارات المختلفة بتقديم التعليم والتدريب المهني بشكل مباشر وتدير مؤسسات التدريب الخاصة بها: ولذلك فإن تحقيق الترابط والتنسيق بينها ليس بالمهمة السهلة. لكن هذه التحديات العامة ليست المصدر الأساسي للقلق الذي يرتبط في الواقع بالتحديات الخاصة المرتبطة بحوكمة نظم التعلم القائم على موقع العمل. وتأتي هذه التحديات من الحاجة إلى التنسيق وإيجاد ترابط بين الشركات والمؤسسات التعليمية من أجل التشارك في مسؤولية تقديم البرامج بين القطاعين العام والخاص، ومن أجل تحقيق توازن وتكامل بين التعليم وسوق العمل والسياسات الاقتصادية والاجتماعية. وعند تقييم كفاية نظم حوكمة التعلم القائم على موقع العمل، من المفيد أن نعتمد إطاراً يحدد أهداف نظم الحوكمة ويصف عدداً من أبعاد الحوكمة ويرسم الخطوط العامة للأدوات المتوافرة للحوكمة.

وهناك ثلاثة أهداف رئيسية لنظم الحوكمة:

- **الجودة:** ضمان أن تؤدي برامج التعلم القائم على موقع العمل إلى تطوير مهارات ذات جودة عالية بين الشباب وتزودهم بالمؤهلات التي تساعدهم في سوق العمل.
- **سرعة الاستجابة والمرونة:** التأكد من وجود أماكن كافية لتلبية الحاجات الاقتصادية والاجتماعية، ومن سرعة استجابة النظم لتغير الظروف الاقتصادية والاجتماعية.
- **الترابط والتنسيق:** التأكد من أن البرامج تكمل بعضها بعضاً كما تكمل النظم الأخرى لتطوير المهارات، والاستفادة من الموارد المتوافرة بالشكل الأمثل.

كما يمكن النظر إلى نظم الحوكمة من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية:

- **المستوى** الذي يتم عنده اتخاذ القرار: على مستوى البلد أو القطاع أو على المستوى المحلي.
- **الأطراف** أو الجهات المشاركة في كل من هذه المستويات: الشركات والمؤسسات التعليمية وجمعيات أرباب العمل واتحادات العمال والشباب والحكومات.
- **الدور** الذي يقوم به كل من هؤلاء الأطراف على تلك المستويات: التقييم ومنح الشهادات، وتطوير محتوى التدريب، وتقديم التدريب، والأنظمة، والمراقبة وضمان الجودة، وتأمين الموارد وما شابه.

وأخيراً فإنه يجب النظر إلى نظم الحوكمة من خلال الأدوات أو الأساليب الأساسية المتوافرة للحوكمة، ومع الحاجة مرة أخرى إلى اختيار الأساليب التي تناسب الأهداف والأبعاد. وتتضمن هذه الأساليب باختصار: التشريعات والأنظمة، ونظم التمويل، والبيانات والأدلة، والتعاون ورأس المال الاجتماعي. وتتمحور المناقشة التالية حول هذه الأدوات الأربعة للحوكمة.

2.6 التشريعات والأنظمة

تعتبر التشريعات والأنظمة الرسمية أدوات مهمة في حوكمة نظم التعلّم القائم على موقع العمل. فهي تساعد في تنظيم الشروط والظروف التي يعمل بموجبها الشباب، وفي تنظيم التزامات أرباب العمل والأطراف الأخرى، وطبيعة طرق التعلّم والتدريب، والطريقة التي يتم بها تمويل وحوكمة البرامج. كما أن وجود التشريعات يعتبر أيضاً بمثابة إشارة إلى الشركاء المعنيين الأساسيين بالقيمة التي توليها الحكومة للتعلّم القائم على العمل.

ويُلخص الملحق «ج» الأدوات التشريعية والتنظيمية الرئيسية التي تنطبق على التلمذة وغيرها من برامج التعلّم القائم على موقع العمل في المنطقة. وتوجد في الجزائر والمغرب وتونس وتركيا تشريعات مفصلة بالنسبة إلى التلمذة والبرامج المتصلة بها والموجهة للشباب. وتعتبر برامج التعلّم القائم على موقع العمل والموجهة للشباب في هذه البلدان متقدمة نسبياً عند مقارنتها مع بلدان أخرى في المنطقة. وتتمثل إحدى الصفات المميزة للتشريعات في الجزائر وتركيا في أنها لا تكتفي فقط بتفصيل الشروط التي تنظم برامج التعلّم القائم على موقع العمل، ولكنها تتضمن أيضاً شروطاً قانونياً يقضي بمشاركة أرباب العمل في هذه البرامج وإتاحة مقاعد للشباب فيها. ومن غير المفاجئ أن تكون معدلات المشاركة في هذه البلدان أكبر من غيرها.

وفي سورية صدر حديثاً قرار وزاري مفصل يشمل برنامج التلمذة الناشئ. وتوجد في مصر وإسرائيل أدوات تشريعية ضعيفة جداً. بينما لا توجد أدوات تشريعية محددة في الأردن ولبنان والصفحة الغربية وقطاع غزة، ولا عجب لذلك أن تكون برامج التلمذة وغيرها من البرامج الرسمية للتعلّم القائم على العمل للشباب ضعيفة تماماً.

وهكذا يبدو أن هناك علاقة قوية بين وجود تشريعات مفصلة تحدد الشروط التي تطبق على برامج التعلّم القائم على موقع العمل وتنظم عملها من جهة وقوة البرامج الوطنية من جهة أخرى. ورغم ذلك فإن التشريعات ليست دائماً أداة كافية من أجل التوجيه الفعال لنظم التعلّم القائم على موقع العمل. ففي تونس مثلاً كانت تشريعات عام 1993 تشترط على المشاركين في التلمذة التقليدية أو غير الرسمية توقيع عقد للتدريب، ولكن يقدر أن أقل من نصفهم قاموا فعلاً بذلك. كما أن أرباب العمل في القطاع الزراعي في المغرب نادراً ما يوقعون عقوداً للتلمذة رغم اشتراط ذلك من الناحية القانونية. وتشترط الأنظمة في الجزائر تشكيل لجان حوكمة للتلمذة على المستوى الإقليمي، ولكن لا يوجد على أرض الواقع إلا عدد قليل جداً منها. وحتى تكون التشريعات فعالة فهي بحاجة إلى التمويل المناسب والدعم الإداري وموافقة الشركاء المعنيين الأساسيين.

عقود العمل والتدريب

تعتبر طبيعة الإجراءات التعاقدية بين الشاب ورب العمل والأطراف الأخرى الأساسية جانباً مركزياً في حوكمة نظم التعلّم القائم على موقع العمل وذات التنظيم الجيد. ومن بين البرامج التي شملتها الدراسة لم يوجد إلا في القليل منها عقود لها صفة الوثائق الملزمة قانونياً والتي تحدد بوضوح التزامات جميع الأطراف والتي يتم تطبيقها تقريباً في كل الحالات. وتتواجد مثل هذه العقود في برامج التلمذة في الجزائر والمغرب (رغم أنها لا توجد في كل القطاع الزراعي) وفي تركيا وفي برامج التناوب في المغرب. وفي مصر يبدو أن وجود عقود ذات صيغة واضحة ومتفق عليها قد أصبح قاعدة في البرامج الرئيسية الثلاث. وتستخدم في البرامج الموجودة في كل من لبنان وسورية والصفحة الغربية وقطاع غزة عقود طوعية ليس لها صفة قانونية. وفي البرامج الموجودة في إسرائيل والأردن لا توجد عقود من أي نوع بين الشاب ورب العمل.

الصندوق 2: تمويل التدريب في برامج التلمذة في الجزائر

تتميز الجزائر بوجود نظام مترابط لتمويل التدريب في برامج التلمذة وذلك من خلال الجمع بين نظام معقول لأجور التدريب ومساعدات عامة ذات توجيه صحيح ووجود ضريبة تلمذة تعاقب الأطراف التي لا تقوم بالتدريب. ويقدم هذا النظام حوافز مناسبة للمشاركة بالنسبة إلى كل من الشباب وأرباب العمل.

وتبدأ الأجور المدفوعة للتلاميذ عند نسبة 15% من الحد الأدنى للأجر الوطني خلال الأشهر الستة الأولى، ثم تصل إلى 30% في الأشهر الستة التالية، ثم تزيد بشكل منتظم شهرياً حتى تصل إلى 80% في نهاية فترة التدريب. وتقوم الدولة بتسديد قيمة هذه الأجور خلال فترة الأشهر الستة الأولى إلى الاثني عشر شهراً حيث تكون إنتاجية التلميذ في أدنى حدودها. كما تدفع الدولة النفقات الاجتماعية طيلة فترة التلمذة. إن نظام الأجور هذا يقدم حافزاً لأرباب العمل لتشغيل شاب غير منتج نسبياً وتزويده بالتدريب. كما أنه يقدم حافزاً للشباب لاكتساب المهارات على أمل الحصول على أجور أعلى عند نهاية فترة التدريب.

ويترافق هذا النظام القاضي بدفع أجور إلى التلاميذ مع إلزام قانوني لأرباب العمل بتشغيل التلاميذ المتدربين، وفرض ضريبة تلمذة على أرباب العمل المتخلفين عن القيام بذلك. ويعتمد عدد التلاميذ الواجب على الشركة تشغيلهم على حجم الشركة، ويتراوح هذا العدد بين تلميذ واحد على الأقل في الشركات التي تضم عاملاً واحداً إلى خمسة عمال، ويصل حتى 3% على الأقل من إجمالي العاملين في الشركات التي تضم 1000 عامل أو أكثر. وبينما كانت ضريبة التلمذة في السابق تشكل 0.5% من المبلغ الكلي للأجور في الشركة، فقد أصبحت اليوم تشكل 1% من إجمالي ذلك المبلغ، ويتوجب دفعها فقط على الشركات التي لا توظف أي تلميذ. كما يتوجب على الشركات التي توظف بعض التلاميذ ولكن دون الحد الأدنى المفروض عليها أن تدفع نسبة من الضريبة. ويتم جمع عائدات هذه الضريبة في صندوق خاص لدعم برامج التلمذة. إن هذا النظام يقدم حوافز أكثر فعالية للتشجيع على مشاركة أرباب العمل مما تقدمه ضرائب التدريب المهني ذات الأهداف العامة والتي تفرض على جميع الشركات سواء كانت تقوم بالتدريب أم لا، أو تلك الضرائب التي لا تميز بين تدريب جيل الشباب والتدريب المستمر للموظفين الموجودين في الشركة.

لقد ازدادت أرقام برامج التلمذة في الجزائر بشكل مطرد من 85283 في عام 1990، إلى 204000 في عام 2006، كما ازدادت بسرعة ملفتة للنظر منذ عام 2003 عندما تم رفع ضريبة التلمذة من 0.5% إلى 1% من إجمالي مبلغ الأجور في الشركة. ويأتي ذلك على الرغم من أنه إذا كان الخيار بيد الشركة في دفع الضريبة أو تشغيل الحد الأدنى المطلوب من التلاميذ، فإن الشركة ستختار دوماً أن توفر المال من خلال دفع الضريبة (غير أخذة بالحسبان قيمة العمل الإنتاجي الذي سيقوم به التلميذ). ولهذا يبدو أن الضريبة قد شكلت فعلاً محرصاً فعلاً لتشجيع أرباب العمل على المشاركة في تدريب الشباب.

3.6 نظم التمويل

تعد نظم التمويل ضرورية جداً لطرق حوكمة برامج التعلم القائم على موقع العمل. وهذا عائد جزئياً إلى كون مستوى التمويل العام عاملاً مهماً في تحديد كفاية الموارد التي يمكن توفيرها للتجهيزات ورواتب المدرسين والأدوات وتطوير المنهاج. ولكن التمويل لا يعتمد فقط على مستوى الموارد العامة. حيث أن الطريقة التي يتم بها توزيع الفوائد والنفقات بين الأطراف الأساسية (أرباب العمل والحكومات والشباب) يمكن أن تكون عاملاً هاماً جداً في تحديد الحوافز التي ستؤثر على الجودة والرغبة في المشاركة. ويمكن أن تتأثر هذه الحوافز بعدد من العوامل مثل المستوى الموجود لأجور الشباب وكيف يتم توزيعها على طول فترة البرنامج، وخاصة الضرائب الخاصة، ومساعدات الأجور العامة، والإعفاء من اشتراكات الضمان الاجتماعي والرسوم الحكومية الأخرى، والأجور التي تدفع بعد الإكمال الناجح للبرنامج.

كما يمكن أن تستخدم الآليات المالية أيضاً كطريقة لتحسين التنسيق بين الجهات المختلفة المقدمة للبرامج، وخاصة في البلدان التي تقوم فيها العديد من الوزارات (مثل وزارة الزراعة والسياحة والإنتاج العسكري) بتقديم البرامج إضافة إلى الوزارة الأساسية للتعليم والتدريب المهني. ففي المغرب مثلاً يقوم مكتب التدريب المهني ودعم العمل بتقديم التمويل العام لبرامج التلمذة التي يديرها وكذلك لبرامج التلمذة التي تديرها وزارات أخرى مثل وزارات الزراعة

وصيد السمك والسياحة. وتستخدم عقود سنوية بين مكتب التدريب المهني ودعم العمل وتلك الوزارات الأخرى من أجل تحديد عدد الأماكن التي يجب تمويلها، كما أنها تساعد على ضمان الاستمرارية في تطبيق الأحكام والشروط على البرامج. ويبدو أن آليات التمويل المنسقة هذه غير مستخدمة في بلدان أخرى في المنطقة تقوم فيها العديد من الوزارات بتقديم التعليم والتدريب المهني.

الحوافز المالية من أجل تشجيع أرباب العمل على المشاركة

توجد في عدد من البلدان العشر المشاركة في المنطقة آليات مالية من أجل تشجيع أرباب العمل على المشاركة في تعلم الشباب القائم على العمل، أو التي تشجع على ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال صناديق خاصة مقطوعة من ضرائب التدريب. وإضافة إلى الترتيبات الموجودة في الجزائر والمبينة في الصندوق 2 هناك ما يلي:

- تقوم الحكومة في الأردن بتسديد نفقات التأمين الطبي للمسجلين في البرامج، ويتم إعفاء أرباب العمل المشاركين فيها من دفعات الضمان الاجتماعي لهم. وقد تم في عام 2001 تأسيس صندوق دعم التعليم والتدريب المهني والفني. وهو يحظى بنسبة 1% من أرباح الشركات، وإعفاء ضريبي للمترشحين من الجهات الخاصة، و(ربما) تبرعات حكومية إضافية. إلا أن تركيز هذا الصندوق هو على التعليم والتدريب المهني بشكل عام بدلاً من التركيز بشكل خاص على برامج التعلّم القائم على موقع العمل للشباب، ولا تتوفر معلومات حول نفقات هذا الصندوق.
- وفي المغرب يتم إعفاء أرباب العمل من النفقات الاجتماعية وضريبة التدريب المهني فيما يخص التلاميذ المتدربين والطلاب المشاركين في برامج التناوب. ويتم تخصيص نسبة ثلاثين بالمائة من ضريبة التدريب المهني الوطني من أجل دعم التدريب في مكان العمل، ولكن لا يشترط أن يكون هذا التدريب للشباب. وقد طرحت النقاشات الوطنية التي دارت عام 2006 إما خيار فرض ضريبة خاصة بالتلمذة، أو تخصيص نسبة ثابتة رسمياً من عوائد ضرائب التدريب من أجل دعم التلمذة.
- وفي تونس توجد ضريبة تدريب مهني منذ عام 1956 وتحدد بنسبة 1% من مبلغ الأجر للشركات الصناعية، وبنسبة 2% في حال مشاريع الخدمات. ويمكن أن تستخدم الأموال التي يتم جمعها من الضرائب لدعم التدريب المهني بعدد من الطرق التي يمكن أن تتضمن التعلّم القائم على موقع العمل للشباب، ولكنها حالياً غير موجهة بالتحديد إلى هذا الهدف.
- وفي تركيا تم في عام 1986 تأسيس صندوق لتطوير ودعم التلمذة والتعليم المهني والفني وخصصت له نسبة 1% من ضريبة دخل أرباب العمل، إضافة إلى نسبة 20% من ميزانية التدريب السنوية الخاصة باتحاد العمال التركي للحرف اليدوية والغرف الأخرى. ولم يحوّل إلا حوالي 20% من الصندوق إلى وزارة التربية: وتم إنفاق نسبة 80% المتبقية على مخصصات الموازنة العامة. وقد تم إنفاق ما يقرب من ثلاثة أرباع الأموال المقدمة إلى وزارة التربية من الصندوق على التجهيزات والمواد الخاصة بالتعليم والتدريب المهني. وتم إنفاق الأموال المتبقية لتكميل الأجر الخاصة بمدربي التعليم والتدريب المهني، وكمكافآت تقديرية تدفع إلى أعضاء الهيئات الاستشارية والخاصة بحكومة التلمذة. ولذلك فإن الدعم المباشر للتلمذة من هذا الصندوق كان محدوداً نسبياً. كما نص نفس القانون عام 1986 على أن تدفع الحكومة تأمين العمل للشباب المشاركين في التلمذة وفي التدريب العملي القائم على الشركات. وفي عام 2001 تم تعديل القانون وإعادة تسميته ونتيجة لذلك فإن كل أرباح الصناديق المتجددة ضمن الوزارة، والأموال التي تم جمعها من بيع منتجات برامج التدريب إضافة إلى كل أشكال التبرعات والأشكال الأخرى للدخل الناتج قد تم تخصيصها لدعم التعليم المهني.

الأجور المدفوعة إلى الشباب

تعد الأجور التي يتم دفعها إلى الشباب حافزاً مهماً آخر في نظم التعلّم القائم على موقع العمل: إذ يجب النظر إليها على أنها إحدى الآليات التي تساعد على توجيه النظام. فعندما تكون الأجور التي تدفع خلال التدريب مرتفعة بشكل كبير، فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تخفيض الحافز أمام أرباب العمل للمشاركة. وإذا كانت هذه الأجور منخفضة جداً بالمقارنة مع الخيارات المتوافرة الأخرى فيمكن عندها للشباب أن يمتنعوا عن المشاركة أو أن يتوقفوا عن متابعة البرنامج بعد بدئهم فيه. أما إذا كانت الأجور التي تدفع بعد إكمال التدريب أعلى من تلك التي تدفع أثناء التدريب، فعندها سيزداد الدافع في المشاركة وإكمال البرنامج (Chapman, 1993).

تتواجد في البلدان المشاركة أساليب متنوعة لدفع الأجور للشباب في برامج التعلّم القائم على موقع العمل. كما يمكن أيضاً ملاحظة اختلاف كبير بين نظام الدفع المحدد رسمياً والواقع الموجود على الأرض. وتشير تقارير الخلفية

في إحدى الحالات إلى أن الشباب المشاركين في هذه البرامج عادة لا يتلقون أي أجور في لبنان، وفي المغرب حيث يوجد خيار يسمح بدفع مبلغ أقل من الحد الأدنى للأجر الوطني فإن الكثير من الشباب عملياً لا يتلقون أي أجر. وقد لاحظنا خلال الزيارات الميدانية برامج تقع ضمن هاتين الفئتين. وفي فئة أخرى من البرامج التي ذكرت في مصر والضفة الغربية وقطاع غزة يتلقى الشباب مبلغاً صغيراً جداً يتراوح ربما بين 15%-25% من أجر عامل بالغ، وذلك لمساعدتهم في نفقات التنقل والطعام.

وفي الأردن تعتبر الأجور التي تدفع إلى الشباب خاضعة بشكل كامل للمفاوضات مع رب العمل. ولا يوجد هناك نظام ثابت أو معلومات متوافرة حول المستويات الحقيقية للأجور. وفي المقابل توجد في الجزائر وإسرائيل نظم رسمية تخضع للأنظمة لدفع أجور الشباب. وفي إسرائيل لا يرجح أن تكون الأجور المحددة بمثابة حافز فعال يدفع أرباب العمل إلى المشاركة. وبعد الاتفاق على الأجور من خلال مفاوضات ثلاثية الأطراف، لا يمكن أن تكون أقل من الحد القانوني الأدنى لأجور الشباب والمحدد بنسبة 75% من الحد الأدنى لأجور البالغين، ولا يتم التمييز بين الأجر الذي يدفع إلى الشاب المشارك في برنامج تدريب قائم على العمل وآخر موظف في عمل بدون تدريب مرافق.

إن النظام الأكثر ترابطاً لدفع أجور الشباب وإيجاد مجموعة معقولة من الحوافز لكل من أرباب العمل والشباب يمكن العثور عليه في برامج التلمذة في الجزائر وتونس. ففي كلا البلدين يوجد نظام معقول ومتشابه من أجل دفع أجور التدريب، وذلك بناء على أجور دون الحد الأدنى والتي تبدأ كنسبة قليلة من الحد الأدنى للأجور الوطنية، ثم تزداد بشكل منتظم لتصل إلى نسبة أعلى في نهاية التدريب، ولكنها تبقى دون الحد الأدنى للأجور بحيث تعكس النفقات التي يتحملها رب العمل في تأمين التدريب و تحمل الإنتاجية دون المثلى للشباب. ويظهر في الصندوق 2 تفاصيل عن النظام المتبع في الجزائر. وفي تونس تبدأ الأجور عند نسبة 30% من الحد الأدنى للأجور ثم ترتفع لتصل إلى 60% في حالة برامج التلمذة التي تستمر لمدة عام واحد أو أقل، كما تصل إلى نسبة 80% في حالة برامج التلمذة التي تستمر لأكثر من عام.

4.6 البيانات والأدلة

تعتبر البيانات والأدلة جزءاً هاماً من النظم الفعالة لحوكمة برامج التعلم القائم على موقع العمل (وهي مهمة كذلك بالنسبة إلى السياسة العامة ككل).²² وتصيح البيانات والأدلة الجيدة مهمة بشكل خاص مع ازدياد التأكيد على قياسات النتائج في ضمان الجودة والتي شجعنا عليها في الفصل السابق. وهنا تعتبر ثلاثة عناصر مهمة وهي: جمع وتحليل البيانات الإدارية، ودراسات تقييم السياسة، والبحث العلمي. ومن بين هذه العناصر الثلاثة يعتبر أول عنصرين الأكثر أهمية، لأنهما يشكلان الأساس الذي يقوم عليه العنصر الثالث.

وقد كانت كل هذه العناصر الثلاثة غير متطورة بالشكل المطلوب في العديد من البلدان المشاركة في المشروع. وبناء على بعض المعطيات فإن ذلك قد لا يكون مفاجئاً، بالنظر إلى التطور الضعيف نسبياً لبرامج التعلم القائم على موقع العمل. لكن كان من المفاجئ بعض الشيء أن عدداً قليلاً من المشاريع النموذجية التي توجد في بعض البلدان قد تم تجهيزها بنظام تقييم قوي منذ البداية. وفي حالات أخرى ترافقت بعض نظم التعلم القائم على موقع العمل المتطورة نسبياً مع وجود ضعف في نظم الأدلة والبيانات التي يمكن أن تساعد على توجيه النظام بشكل أكثر فعالية. ففي المغرب مثلاً تتوافر البيانات حول المشاركين بسهولة وقد تم تصنيفها من قبل الجهات الأساسية التي تقوم بتقديم التدريب المكمل خارج العمل (الوزارات الحكومية مثل الزراعة وصيد السمك والسياحة)، ولكنها لا تتوافر بنفس السهولة عن طريق القطاع المهني والقطاع الصناعي. وهذا يجعل من الصعب تقييم توجه البرامج بالتوافق مع الاحتياجات الاقتصادية واحتياجات السوق، وتعديل هذه البرامج مع تغير تلك الاحتياجات.

وفي الوقت الذي تسمح فيه عادة البيانات الإدارية الموجودة بتحديد عدد المشاركين في البرامج بدرجة معقولة من الدقة، فما زالت هناك فجوات كبيرة في جوانب أخرى من البيانات الإدارية المهمة من أجل حوكمة النظام. فمثلاً لا تتوافر في الغالب بيانات حول معدلات التسرب من البرامج ومعدلات الإكمال. كما أن البيانات المالية عن مؤسسات التدريب المهني التي تقدم التدريب المكمل خارج العمل لا تحدد بشكل منفصل في بعض الحالات الموارد المخصصة

22 تتوافر مقدمة موجزة عن تحليل السياسة القائم على أساس الأدلة على موقع مركز السياسة البريطانية (http://www.policyhub.gov.uk/evaluating_policy/how_res_eval_evid.asp).

لبرامج التعلّم القائم على موقع العمل بالمقارنة مع أنواع أخرى من البرامج. ولم تتوافر في أي بلد بيانات حول النفقات التي تقتطعها الحكومة من عائدات ضريبة الدخل من أجل إعفاء أرباب العمل من دفع الإسهامات الاجتماعية وضرائب التدريب التي تتعلق بالشباب المشاركين في برامج التعلّم القائم على موقع العمل. ويؤدي كل ذلك إلى جعل تقييم فعالية الكلفة في البرامج صعباً جداً.

ولكن مع ذلك فقد تم اكتشاف بعض الأمثلة الجيدة التي يمكن لبقية البلدان في المنطقة أن تتعلّم منها:

- قامت الجهة الرئيسية التي تقدم وسائل التدريب في المغرب وهي مكتب التدريب المهني ودعم العمل باستخدام البيانات الإدارية الموجودة ونفذت تحليلاً مفصلاً²³ لأنماط واتجاهات التسرب من التدريب في برامج التلمذة، وقد قدم هذا التحليل توجيهات مفيدة جداً للسياسات. فقد أظهر على سبيل المثال أن معدلات التسرب تكون أعلى في برامج التلمذة القصيرة مما هي عليه في البرامج الطويلة، كما ترتفع هذه المعدلات أيضاً في البرامج التي تؤدي إلى مؤهلات مهنية ذات مستوى متدني، وترتفع أيضاً في القطاعات الصناعية كالألبسة الجاهزة والجلود أكثر مما هي عليه في قطاعات الفنادق أو البناء.
- وفي الجزائر يعتبر مركز الدراسات والأبحاث الخاصة بالمهن والمؤهلات منظمة ذات موارد جيدة نسبياً تتمثل مهمتها في القيام بالأبحاث حول قضايا العمل والمؤهلات، إضافة إلى قضايا أخرى عامة حول التعليم والتدريب المهني. وعلى الرغم من نشاط هذا المركز يبدو في بعض الأحيان أن نتائجه لا تستخدم بالشكل الواسع كما يجب.
- وفي الأردن يتمتع المركز الوطني لتطوير الموارد البشرية بدرجة جيدة من الاستقلالية. وتتمثل مهمته في إجراء دراسات وتقييمات متصلة بالسياسات في مختلف سياسات الموارد البشرية في مجالات التعليم وسوق العمل بما فيها برامج التعلّم القائم على موقع العمل الموجهة للشباب.

5.6 التعاون ورأس المال الاجتماعي

الهيكل الرسمية للتعاون

تظهر التجارب الدولية أن كل البرامج القوية للتلمذة والتعلّم القائم على موقع العمل تقوم على هيكل متطورة للتعاون بين الحكومات وأرباب العمل وممثلين عن العاملين. كما يلاحظ في هذه البلدان المشاركة القوية لأرباب العمل واتحادات العمال في إدارة البرنامج: مثلاً من خلال المشاركة أو المسؤولية عن أمور مثل تطوير وتحديث المنهاج، والتقييم ومنح الشهادات، وحوكمة مؤسسات التدريب المهني، ومراقبة الجودة في المشاريع المشاركة.

وقد لا يكون مفاجئاً في ضوء الاختلافات بين بلدان المتوسط من حيث تقدم نظم التعلّم القائم على موقع العمل فيها أن يكون هناك أيضاً اختلاف كبير في نظم التعاون بين أرباب العمل والعاملين والحكومات وفي مشاركتهم في إدارة النظام. وبناء على تقارير الخلفية من البلدان المشاركة يبدو أن أكثر النظم فعالية وتطوراً يوجد في تركيا، حيث تعطي التشريعات الوطنية التي تنظم نظام التعليم والتدريب المهني فيها دوراً واضحاً للشركاء الاجتماعيين في إجراءات التخطيط والتطوير والتقييم من خلال المجالس الثلاثية للتعليم والتدريب المهني فيها. كما يوجد مجلس أعلى للتدريب المهني يضم كل الشركاء المعنيين وهو مسؤول أمام وزارة التربية الوطنية. وإضافة إلى هذه الهيئة الوطنية توجد أيضاً مجالس في المحافظات تضم أيضاً عضوية ثلاثية. كما يوجد أيضاً عدد من الهيئات الثلاثية الأخرى في مجالات محددة من النظام: مثل لجان المعايير المهنية. كما يحظى اتحاد التجار والحرفيين الأتراك - وهو أكبر المنظمات المدنية في البلاد- بدور خاص في دعم التلمذة، ويقوم أيضاً بتقديم التدريب، كما يلعب دوراً أساسياً في ضمان الجودة حيث يقوم بمراقبة التدريب الذي يتم ضمن المشاريع كما يقوم بدور مركزي في نظام الامتحانات ومنح الشهادات في برامج التلمذة.

كما يبدو أن نظاماً محددة جيداً للتعاون توجد في كل من الجزائر والمغرب وتونس على الأقل على الورق. وفي كل حالة تخصص التشريعات الوطنية دوراً رسمياً لممثلي كل من أرباب العمل والعاملين. وفي الجزائر والمغرب

23 وقد تم تقديمه في ورشة عمل حول السياسة الوطنية للتلمذة أقيمت في تشرين الثاني/نوفمبر 2007 كجزء من مشروع MEDA-ETE (مشروع الشراكة اليورو متوسطة للتعليم والتدريب من أجل التشغيل).

يبدو أن الحكومة ما زالت تلعب على أرض الواقع دوراً يتجه نسبياً من القمة إلى القاعدة. كما يبدو أن دور جمعيات أرباب العمل الوطنية واتحادات العمال في إدارة النظام ما زال متواضعاً، رغم أنهم يشاركون في مداوات المجلس الاستشاري الوطني للتعليم والتدريب المهني، كما يشاركون أيضاً في اللجنة الاستشارية الخاصة بالتعليم والتدريب المهني التابعة للهيئة العليا التي تمثل الحكومات الإقليمية (في الولايات). ويبدو أن الهيئات الاستشارية على مستوى الولايات والتي يجب أن تضم كلاً من أرباب العمل وممثلين عن الولاية غير موجودة أو في حال وجودها فهي غير فعالة. وقد أسست التشريعات في المغرب هيئة وطنية ثلاثية للتعليم والتدريب المهني، ولكنها لم تجتمع منذ عام 1989. كما أن الهيئات المشابهة في الولايات غير فعالة أيضاً. إلا أن المجلس الإداري في مكتب التدريب المهني ودعم العمل – وهو الهيئة الرئيسية وغير الحصرية لتقديم برامج التلمذة – يقوم بعقد اجتماعات بين أرباب العمل وممثلي العمال من أجل التخطيط والأغراض الاستشارية. وقد تضمنت مبادرات حكومية أخيرة رامية إلى توسيع التلمذة توقيع اتفاقات مع عدد من الهيئات الصناعية، وقد ساعدها ذلك على تطوير مهاراتها في التفاوض على أمور التدريب وهذا عزز من دورها. كما تضمنت إصلاحات نظام التعليم والتدريب المهني في تونس منذ مطلع التسعينيات تغييراً كبيراً في توجه النظام. حيث تم إعطاء دور مركزي أكبر لأرباب العمل وممثلي اتحادات العمال على المستوى الوطني في هيئات الاستشارة والإدارة، وكذلك في إدارة مراكز التدريب المهني. وتم توقيع اتفاقيات رسمية مع كبرى هيئات الصناعة وأرباب العمل من أجل زيادة مشاركتها التي ما تزال ضعيفة نسبياً، وإعطائها مسؤولية أوضح نحو أمور مثل تحديد احتياجات التدريب وتحريك أرباب العمل المحليين، والمشاركة في إدارة المراكز.

وفي الأردن يتم تمثيل غرفة صناعة عمان في الهيئات الحاكمة ضمن نظم الحوكمة الأساسية للتعليم والتدريب المهني مثل مؤسسة التدريب المهني التي تعتبر الهيئة الوطنية الرئيسية لتقديم التدريب، ومجلس التعليم والتدريب المهني والفني، كما يتم أيضاً تمثيل اتحادات العمال في هذه الهيئات. وأثناء الزيارة الميدانية التي أجريت عام 2007 كان يتم وضع ومناقشة اقتراحات من أجل وضع هيكلية وطنية جديدة خاصة بحوكمة وإرشاد الموارد البشرية بحيث يتخطى كل القطاعات بعد المرحلة الإلزامية ويعطي دوراً أقوى بكثير للصناعة ويسمح بالتعبير عن احتياجاتها بشكل أكثر وضوحاً.

وفي أماكن أخرى في المنطقة عادة ما يتجلى التطور الضعيف لنظم التعلم القائم على موقع العمل للشباب في هياكل ضعيفة جداً لمشاركة أرباب العمل واتحادات العمال في المشاورات حول النظام أو في المساعدة على إدارته.²⁴ ولا يبدو أن هناك هياكل للتعاون سواء على المستوى الوطني أو الإقليمي في كل من إسرائيل ولبنان وسورية: حيث يسيطر أسلوب تقليدي للتوجيه تديره الحكومة من القمة نحو القاعدة.

وقد ورد في التقرير الداعم من مصر أن الفترة التي تميزت بملكية قوية للقطاع العام في الصناعة قد أضعفت الهيئات الصناعية، ولكن ذلك يتغير الآن بشكل بطيء مع تحول الاقتصاد بشكل أكبر نحو المنافسة وانفتاحه على الملكية الخاصة.

إن زيادة التحرر الاقتصادي في المنطقة الواردة في الفصل الثاني يجب أن تساعد في زيادة مطالب أرباب العمل بدور أقوى في حوكمة وإدارة تعلم الشباب القائم على العمل: فقد أظهرت دراسات في مكان آخر أن تزايد المنافسة في بيئة الأعمال، وترافق ذلك مع تزايد التركيز على الزبون، والتغيرات التكنولوجية وظهور أشكال جديدة من التنظيم كلها من بين العوامل الأساسية التي تشجع على مشاركة المشاريع في التدريب (Hayton et al., 1996). وقد أوضحت تجربة حديثة في الجزائر، حيث أقيمت سلسلة من الاستشارات والمؤتمرات الوطنية لدعم التلمذة، أن بالإمكان تشجيع أرباب العمل على الاهتمام والمشاركة في تعلم الشباب القائم على العمل إذا تم ذلك بالترافق مع خطوات أخرى لتحسين الحوكمة مثل إيجاد أو تعديل نظم مترابطة للتمويل. وتشير تجربة إسرائيل منذ مطلع التسعينيات ولو بطريقة سلبية إلى أهمية وجود قيادة ودعم حكومي مناسب. فقد انخفض معدل اهتمام ومشاركة أرباب العمل في التلمذة في إسرائيل بشكل كبير منذ أن تحولت الدولة من دعم التعليم والتدريب المهني الأولي على أنه إحدى السبل المهمة للشباب إلى سياسة تقوم على دعم التعليم الأكاديمي في المرحلة الثانوية العليا، وتحولت برامج التلمذة والتعلم القائم على المشاريع إلى خيارات أخيرة بالنسبة إلى الطلاب الفاشلين دراسياً.

24 تشمل الاستثناءات مشاركة اتحاد متعهدي البناء والإنشاء في مصر (أنظر الصندوق 3) ومشاركة اتحاد المستثمرين المصريين في مبادرة مبارك-كول.

التعاون غير الرسمي والمحلي

تعتبر البرامج المحلية الفعالة من أجل تحسين الجودة وسرعة الاستجابة والتنسيق عاملاً مهماً في حوكمة نظم التعلّم القائم على موقع العمل، إضافة بالطبع إلى البرامج الوطنية. وقد ناقشنا في الفصل الخامس أهمية العلاقات الشخصية الفعالة على المستوى المحلي بين المشاريع والمدارس في ضمان الجودة. ويمكن للسياسة الوطنية أن تقوم بمبادرات مهمة من أجل تحسين برامج التعاون المحلية. فبالإضافة إلى مبادرات الصناعة يمكنها أن تساعد على إيجاد مجموعة من الهيئات الوسيطة التي تعمل على المستوى المحلي ومستوى الصناعة من أجل تحسين الجودة وسرعة الاستجابة والتنسيق. وتتضمن هذه الأدوار مساعدة الشركات على تحسين التشغيل في برامج التلمذة فيها، وسد الثغرات في قدرتها على التدريب إما من خلال تنقل التلميذ بين عدة شركات أو من خلال مراكز تدريب خاصة، وتقديم الاستشارة حول أساليب التدريب. ويصف الصندوق 3 تجربة أربعة بلدان ذات نماذج مختلفة لهذه الهيئات الوسيطة وهي: أستراليا ومصر وهولندا والنرويج.

الصندوق 3: الهيئات الوسيطة في التعلّم القائم على العمل

يمكن للهيئات الوسيطة أن تلعب دوراً مهماً في الحوكمة وضمان الجودة في برامج التعلّم القائم على العمل، وخاصة على المستوى المحلي ومستوى قطاع الصناعة:

ففي أستراليا يتم تشغيل حوالي تلميذ من بين كل سبعة من قبل منظمة وسيطة تعرف باسم برنامج جماعي. وتقوم الحكومة بتمويل هذه البرامج التي تعمل إما ضمن منطقة جغرافية محددة أو تركز على قطاع صناعي محدد. ونياية عن أرباب العمل الذين يقومون بتقديم العمل الحقيقي والتدريب، فإن هذه البرامج تقوم بإدارة الأمور الإدارية والمالية في برنامج التلمذة (مثل دفع الأجور والضرائب)، ويمكن أن تقوم بوضع التلميذ في مهام عمل تدريبية مختلفة لضمان اكتسابه كامل الخبرات المطلوبة. كما يمكن لها أن تضع الشاب في شركة مختلفة عند تراجع الطلب الموسمي أو في أوقات الصعوبات الاقتصادية. ويمكن أن يكون ذلك مهماً في صناعات مثل البناء والضيافة. كما يمكن لهذه البرامج أن تساعد في ملء الثغرات التي يمكن أن توجد في مختلف أنواع التدريب الذي يؤمنه أرباب العمل من خلال تنظيم تدريب مكمل إما في شركات أخرى أو في مراكز تدريب خاصة. وتلعب هذه البرامج دوراً مهماً في المساعدة على دراسة وتدقيق الشركات التي يوضع فيها التلاميذ للتأكد من أن بإمكانها تقديم الجودة المناسبة في العمل والتدريب. وتستفيد المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم بشكل كبير من برامج المجموعات (NCVER, 2001b; Toner et al., 2004).

وفي مصر يقوم الاتحاد المصري لمتعهدي البناء والإنشاء بإدارة برامج للتشغيل والتدريب في كل محافظات البلد البالغ عددها ستاً وعشرين محافظة. ويتصرف هذا الاتحاد على أنه المشغل المباشر للشباب، ثم يقوم بالتعاقد عليهم مع أرباب العمل من الأفراد. ويستخدم البرنامج مراكز التدريب التابعة لوزارة الإسكان والتعمير للتعويض عن التقلبات الموسمية في توافر العمل، وكذلك التعويض عن نقص التنوع في المهارات التي يمكن تعلمها في بعض مواقع العمل.

وفي هولندا تعتبر مراكز الخبرة الإقليمية مسؤولة عن إيجاد واعتماد الشركات التي تقدم التدريب للشباب في برامج التلمذة. كما تعتبر مراكز الخبرة هذه مسؤولة عن تدريب المعلمين الموجودين ضمن الشركات والذين يقومون بتدريب التلاميذ. وتعتبر هذه المراكز طرفاً في عقود أو اتفاقات التلمذة إلى جانب المدرسة والشركة والطالب (Heida, 2007).

وفي النرويج تضمن تشكيل نظام تلمذة جديد للشباب في منتصف التسعينيات تأسيس مكاتب تدريب محلية تموّل من خلال جمع حوالي نصف مساعدات التدريب التي تقدمها الحكومة إلى المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم. وتتمتع هذه المكاتب التي يترأسها أرباب العمل بدرجة من اللامركزية وتقوم بدور كبير في مساعدة الشركات على تشغيل التلاميذ، وفي تقديم التدريب ضمن العمل. كما أنها تسمح باستخدام البرامج التي تضم العديد من أرباب العمل معاً مما يتيح للتلميذ التنقل بين أكثر من شركة واحدة ليغطي كل جوانب المهارات التي يجب تعلّمها خلال برنامج التلمذة. وتشمل هذه المراكز اشتراك المشاريع واتحادات العمال والإدارات المحلية مع الدعم على المستوى الوطني أيضاً (OECD, 1998; Michelsen and Host, 2002; Payne, 2002).

يعد تشغيل الشباب في الشركات إحدى العلاقات الأساسية في نظام التلمذة والتي يمكن أن نلاحظ فيها أيضاً دوراً أقوى للدولة في حوكمة وإدارة النظام مما هو شائع في العديد من البلدان الأوروبية، وبالتالي تراجعاً مقابلاً في دور أرباب العمل. وقد لاحظنا خلال الزيارات الميدانية الأربع أنه من الشائع أن يتم تشغيل الشباب ليس من قبل أرباب العمل الذين قاموا بتقديم العمل والتدريب خلال التلمذة أو برنامج آخر، ولكن من قبل مؤسسة تعليمية أو منظمة حكومية أخرى، ومن ثم يتم توزيع الشباب على الشركات. وعلى النقيض من ذلك فإن العلاقة الطبيعية بين رب العمل والشباب في برنامج التلمذة في أوروبا باستثناء المملكة المتحدة تبدأ عندما تقوم الشركة بتشغيل الشاب. ويمكن أن يتم ذلك بمساعدة منظمات خارجية مثل الهيئات الوسيطة، ولكن قرار التشغيل الأساسي يتم اتخاذه من قبل رب العمل.

6.6 تحسين نظم الحوكمة

يوحي التحليل السابق أن في منطقة حوض المتوسط ترابطاً بين وجود برامج كبيرة أو كبيرة نسبياً لتعلم الشباب القائم على العمل من جهة، ووجود أنظمة مترابطة وشاملة من جهة أخرى. وعادة ما تحدد مثل هذه التشريعات أدوار والتزامات كل من الشاب ورب العمل، إضافة إلى الأدوار والمسؤوليات الجماعية لممثلي أرباب العمل والحكومات واتحادات العمال ضمن هياكل منسقة للحوكمة تقوم بالتوجيه والمراقبة.

إن وجود أنظمة شاملة سوف يغطي إما لوحده أو بالتعاون مع قوانين العمل قضايا مثل ظروف العمل ودفع الأجور للشباب. وعادة ما تتضمن الأنظمة الفعالة والترتيبات القانونية نظم تمويل مترابطة لأرباب العمل على شكل حوافز وضرائب ومساعدات، وذلك من أجل دعم برامج التلمذة وغيرها من أشكال تعلم الشباب القائم على العمل. وهكذا يبدو من المعقول عند السعي إلى توسيع وتحسين هذه البرامج أن يتم التركيز في المرحلة الأولى على تنفيذ تشريعات جديدة أو مطورة وتوفير الموارد لضمان تنفيذها بالشكل الفعال. ويبدو أن هذا الأسلوب في التعامل مع تحسين الحوكمة سيكون أكثر إنتاجية من إستراتيجية قائمة على تنفيذ البرامج التجريبية النموذجية والتعلم منها.

إن وضع نظم أكثر فعالية من أجل توجيه برامج التعلم القائم على موقع العمل في العديد من بلدان المنطقة يتعثر بسبب غياب المشاركة الفعالة من اتحادات الصناعة وجمعيات أرباب العمل واتحادات العمال. وفي كثير من الحالات يمكن تفهم انعدام المشاركة هذا بسبب أسلوب الحكومة المركزي نحو موضوع الحوكمة والذي يتجه من القمة إلى القاعدة، ولا يترك للأطراف الأخرى إلا دوراً محدوداً في عملية صنع القرار. وفي السنوات الأخيرة حاولت تونس أن تغير هذا التقليد من خلال إعطاء صوت حقيقي للصناعة. كما تم وضع الاقتراحات الأخيرة في الأردن من أجل إعطاء دور أكبر للصناعة في صنع القرار. فالنظم القوية تعطي الصناعة دوراً في تشغيل وإدارة النظام إضافة إلى دورها الاستشاري. وفي هذا المجال تشكل تركيا مثلاً جيداً يمكن للبلدان الأخرى في المنطقة أن تتعلم منه، حيث يشترك فيها رب العمل وجماعات اتحاد العمال في جوانب عديدة من تشغيل نظم تعلم الشباب القائم على العمل.

كما أن وجود نظم أقوى للبيانات والأدلة يمكن أن تساعد في تحسين حوكمة برامج التعلم القائم على موقع العمل في المنطقة. وتتمثل الخطوة الواضحة الأولى في تحسين نظم البيانات الإدارية، وبالتحديد تحسين قياس النتائج. كما يمكن قول المزيد أيضاً عن مقاربة أكثر منهجية في تقييم البرامج النموذجية التجريبية إذا ما أريد لها أن تصبح قاعدة للتوسع في المستقبل.

كما أن هناك إمكانية كبيرة في منطقة حوض المتوسط من أجل تأسيس مجموعة من مختلف أنواع الهيئات الوسيطة لدعم تعلم الشباب القائم على العمل على المستوى المحلي ومستوى قطاع الصناعة. وهناك على الأقل نموذج واحد فعال في هذا المجال في المنطقة، كما توجد أمثلة مفيدة على ذلك في بلدان أخرى غير متوسطة. إن تقديم التمويل لاتحادات الصناعة وجمعيات أرباب العمل لإدارة هذه الهيئات الوسيطة يمكن أن يساعد في نفس الوقت على تدعيم قدرة هذه الهيئات على القيام بدور بناء في تشغيل وإدارة نظم تعلم الشباب القائم على العمل.

7. التطلع إلى المستقبل: الخيارات والفرص والقيود

يتطرق هذا الفصل إلى بعض الأسئلة الأوسع التي أثارها المشروع، وبالتحديد إلى بعض القضايا التي تبدو هامة في دراسة مستقبل برامج تعلم الشباب القائم على العمل في منطقة حوض المتوسط. وعند الإشارة إلى بعض الدروس التي يمكن للبلدان المشاركة أن تتعلمها من بعضها فهو يركز على إيجاد توازن بين الجودة والنمو، والتخطيط للتطورات المستقبلية في ضوء الفرص والقيود على حد سواء، والوصول إلى نظم أكثر ترابطاً في التعليم والتدريب المهني الأولي. ويختم باقتراح بعض التوجيهات التي يمكن اعتمادها في التعلم المتبادل المستقبلي في المنطقة.

1.7 ماذا يمكن للبلدان المتوسطة أن تتعلم من بعضها البعض؟

ورد في تقرير حديث يعتبر جزءاً من العمل الأوسع لمؤسسة التدريب الأوروبية حول التعليم والتدريب من أجل العمل في منطقة حوض المتوسط (Sultana and Watts, 2007) أن تدفق المعلومات بين البلدان المتقدمة ومنطقة حوض المتوسط عادة ما يكون أكبر من تعلم بلدان المنطقة فيما بينها من السياسات المتبعة فيها. وقد تم تصميم هذا المشروع الحالي لضمان عكس هذا التوجه من خلال تعلم المشاركين من بعضهم البعض. فقد كان من بين العناصر المركزية في هذا المشروع مثلاً تأسيس شبكة إقليمية للتعلم القائم على العمل وتنظيم زيارة مراجعة إلى إحدى البلدان المشاركة في المشروع. ولذلك فإنه من المهم في نهاية هذا التقرير أن نسأل ما الذي يمكن للبلدان المتوسطة أن تتعلمه من بعضها حالياً وفي المستقبل حول برامج التعلم القائم على موقع العمل والموجهة إلى الشباب.

2.7 إيجاد توازن بين التوسع والجودة

يعتبر تعلم الشباب القائم على العمل في مراحل مختلفة من التقدم ضمن مختلف بلدان منطقة حوض المتوسط: ولذلك يبدو أن أنماطاً مختلفة من البرامج تواجه تحديات مختلفة:

- تواجه البرامج العريقة والناجحة التي تضم أعداداً كبيرة من المشاركين ثلاثة تحديات وثيقة الصلة ببعضها: التوازن بين التوسع وتحسين الجودة، والمواءمة بين الحاجات الاجتماعية والاقتصادية، وتقوية علاقاتها مع سوق العمل.
- تواجه البرامج القائمة منذ زمن طويل والتي لم تتمكن من النمو تحدي تحسين نظم الحوكمة فيها، بما في ذلك بيئة الأنظمة التي تعمل ضمنها إضافة إلى نظم التمويل فيها.
- تواجه البرامج النموذجية التجريبية الجديدة نسبياً والصغيرة الحجم تحدي التوسع دون تدني جودتها، ووضع أنظمة وبرامج حوكمة أقربها أكثر من مركز نظم التعليم والتدريب المهني الأولي في بلدانها.²⁵

ومن بين التحديات الشائعة الخيار بين تخصيص الموارد لزيادة مساحة برامج التعلم القائم على موقع العمل واستخدام نفس الموارد لتحسين جودة البرامج. وترجع الضغوط الديمغرافية وارتفاع معدلات البطالة بين الشباب الخيار الأول، بينما تميل الحاجة إلى تحسين مستوى الخبرات الوطنية في اقتصاد يتحول بشكل متزايد نحو العولمة إلى ترجيح الخيار الثاني.

25 «لكن وكما هي الحال في المشاريع الممولة من المبرعين فليس هناك ضمانات بأن تستمر هذه المبادرات من دون اعتمادها بشكل رسمي في النظام. كما أنه وفي ظل غياب سياسة واضحة وقابلة للاستمرار من أجل اقتسام هذه الموارد بين مختلف الجهات التي تقدم التدريب، سيكون من الصعب تحديد موارد موحدة على المستوى الوطني» (تقرير الخلفية من الضفة الغربية وقطاع غزة، الصفحة 20).

تتواجد سياسات في بعض بلدان المنطقة تؤيد الزيادة الكبيرة في عدد الأماكن المتاحة في عدد محدد من أنواع برامج التعلم القائم على موقع العمل. حيث توجد في المغرب خطة طموحة من أجل زيادة عدد الأماكن في برامج التلمذة (ولكن ليس في برامج التناوب)، بهدف الوصول إلى تحقيق 60,000 مقعد (تقريباً ضعف الرقم الحالي) بحلول عام 2015. فهناك في المغرب ترتفع معدلات التسرب من المدارس، كما تعد البطالة بين الشباب قضية ملحة، ويعجز عدد المقاعد المتوافرة لهؤلاء الشباب في أنواع أخرى من البرامج عن تلبية الاحتياجات بشكل كبير. ولذلك ينظر إلى برامج التلمذة على أنها طريقة لمساعدة الطلاب الفاشلين دراسياً. وإلى جانب هذا الدافع الاجتماعي القوي هناك رغبة في استخدام التلمذة كطريقة لإنقاذ المهن اليدوية المترجعة ومواجهة ابتعاد الشباب عن الزراعة التقليدية في المناطق الريفية. وتقوم هذه الخطط المستقبلية على زيادة كبيرة في الأرقام في السنوات الأخيرة: فقد ازداد عدد التلاميذ المتدربين من حوالي 4,000 في 1999-2000 إلى ما يزيد على خمسة أضعاف هذا الرقم بعد سبع سنوات. إلا أن هذه الزيادة قد ترافقت مع ارتفاع في معدلات عدم إكمال البرامج. فبشكل عام لا يكمل برنامج التلمذة إلا حوالي نصف عدد التلاميذ الذين بدؤوا فيه، ويتخرج منهم عدد أقل من ذلك. كما تتدنى معدلات الإكمال والتخرج بشكل أكبر في برامج التلمذة الأقصر وتلك التي تؤدي إلى مستوى أدنى من المؤهلات. وتطرح هذه النتائج أسئلة حول المكان الذي تحتله سياسات التعلم القائم على موقع العمل ضمن السياسات الوطنية العامة الخاصة بالشباب، وحول إمكانية الحصول على نتائج أفضل للشباب من خلال إستراتيجية ذات توجه أوضح تقوم على زيادة معدلات القدرة على القراءة والكتابة وخفض معدلات الفشل الدراسي.

كما توجد في الجزائر أيضاً خطط طموحة لزيادة عدد الشباب في برامج التعلم القائم على موقع العمل من خلال تغيير التوازن بين برامج الإقامة وتلك القائمة على العمل في الإطار العام لنظام التعليم والتدريب المهني الأولي، من الوضع الحالي الذي تحتل فيه التلمذة حوالي 30% من إجمالي المقاعد بينما تحتل برامج تدريب الإقامة 70% منها إلى وضع جديد تشغل فيه التلمذة 70% من المقاعد. وكما في المغرب فإن هذه الاقتراحات تتضمن أولوية لبرامج التلمذة في الحرف اليدوية والقطاع الزراعي. ومثل المغرب أيضاً فقد شهدت الجزائر زيادة كبيرة في أعداد الشباب المنخرطين في برامج التلمذة في السنوات الأخيرة.

3.7 بعض الدروس المستفادة من هذا المشروع

عند التفكير في أسئلة النمو والتوسع في تعلم الشباب القائم على العمل فإن من المفيد التأمل في تجارب البلدان الأوروبية وبلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي التي أشرنا إليها في الفصل الرابع وكذلك من تجارب بلدان المتوسط. وعند التفكير في تجارب البلدان المتقدمة على خلفية الأهداف الاجتماعية والاقتصادية يظهر لنا أنه لا يوجد هناك حجم مثالي للنظم الوطنية للتعلم القائم على العمل: حيث يمكن للبلدان أن تحقق نتائج جيدة للشباب فيها بالاعتماد على كل من البرامج الكبيرة والصغيرة، كما يمكن تحقيق نتائج جيدة من خلال أساليب غير التعلم القائم على موقع العمل، وأن النماذج القائمة على العمل عادة لا تحقق نتائج جيدة عندما لا يتم تنفيذها بإتقان ومع التركيز على الجودة (Ryan, 1998).

كما أنه من المهم عند دراسة النمو المستقبلي في التعلم القائم على موقع العمل أن نكون واقعيين بشأن الفرص المتاحة والقيود التي تعيق هذا النمو على حد سواء. وفي جميع البلدان يوجد حد أعلى لنمو التعلم القائم على موقع العمل كأحد أشكال التعليم والتدريب المهني الأولي، ويتمثل هذا الحد في حجم نظام التعليم والتدريب المهني الأولي نفسه. وحيث أن هذا النوع من التعليم صغير جداً كما في بلدان مثل تونس والصفة الغربية وقطاع غزة، فإن التحدي الرئيسي هنا يتمثل في زيادة حضور وتميز التعليم والتدريب المهني بين مختلف طرق التعلم في المرحلة الثانوية العليا. المفارقة هي أن أحد أفضل الأساليب للقيام بذلك يمكن أن يتمثل في رفع جودته من خلال عدد من الأمور من بينها زيادة العلاقات مع مكان العمل بحيث يصبح التعلم أكثر متعة للشباب، والتوجه بشكل أكثر وضوحاً نحو أنواع العمل التي يميل إليها الشباب: مثل الأعمال المكتتبية والمؤهلات عالية المستوى والأعمال التي تتطلب مهارات عالية والعمل في المجالات المتوسعة في الاقتصاد. وتثبت تجربة الجزائر أن من الممكن القيام بذلك وأن الشباب يميلون إليه أيضاً. ومن المرجح أن الاقتصادات التي تؤدي فيها المنافسة المحلية والانفتاح العالمي إلى زيادة الطلب على المهارات ستجد ذلك ممكناً أكثر من الاقتصادات الأخرى التي لا تتطوي على مثل هذه الظروف. كما أن النظم الموجهة إلى مجالات الاقتصاد المتدهورة والتي تتطلب مهارات ضعيفة لا يرجح أن تكون قاعدة ناجحة للنمو على المدى الطويل.

كما أن واقع سوق العمل سيضع قيوداً إما على احتمالات النمو في التعلم القائم على موقع العمل أو على نمو بعض أنواع هذا التعلم. فمثلاً عندما تتطلب نماذج التعلم القائم على موقع العمل وجود نظام معقول للأجور يؤمن حوافز واضحة لكل من الشباب وأرباب العمل، فإن غياب آليات وطنية مناسبة لتثبيت الأجور وغياب احتمال وضع أجور تكون دون الحد الأدنى للشباب المشاركين في التدريب سوف يحد من النمو. وتوجد مثل هذه الحدود في كل من الأردن وإسرائيل ولو بأشكال مختلفة. وتظهر تجربة الجزائر أن وضع نظام مدروس وموجه بشكل جيد من أجل تمويل برامج التعلم القائم على موقع العمل يجب أن يتضمن الأجور والمساعدات العامة للأجور والتعويض عن النفقات التي يتحملها رب العمل مثل اشتراكات الضمان الاجتماعي، ووجود نظم للحوافز أو الضرائب لمعاينة المشاريع التي لا تقدم التدريب وليس المشاريع التي تقدم التدريب. وعندما لا يكون من السهل وضع نظام مترابط للتمويل، فإن نماذج التعلم القائم على موقع العمل التي يعتبر فيها الشاب طالباً من الناحية القانونية ستؤمن قاعدة أفضل للنمو. وهناك العديد من الأمثلة على هذه البرامج في المنطقة بما فيها العمل الصيفي الإلزامي في المدارس المهنية في الأردن، وبرامج الإقامة في التعليم العالي في لبنان، وبرامج التعليم والتدريب المهني والفني الملزمة في سورية في مجالات مثل التمريض.

كما أن صفات أخرى لسوق العمل شائعة في منطقة حوض المتوسط ستحد أيضاً من نمو نظم التعلم القائم على موقع العمل ذات الجودة. وتتمثل إحدى هذه الصفات في المنافسة من العمالة الرخيصة، إما بسبب ارتفاع نسبة البطالة أو العمالة المهاجرة أو كلا السببين معاً. وسيبقى هذا على الأجور منخفضة كما سيخفض الضغط على الشركات للاستثمار في المهارات والتكنولوجيا والتدريب. وتتمثل صفة أخرى في وجود قطاع غير رسمي كبير ضمن الاقتصاد والذي تكون فيه التلمذة التقليدية غير الرسمية وذات الجودة الضعيفة هي الطريقة السائدة لاكتساب المهارات عند الشباب. وهذا يعني ضمناً أن العديد من العوامل التي يرجح أن تشجع على النمو المستقبلي في برامج تعلم الشباب القائم على العمل ذات الجودة تقع خارج نطاق سياسات التعليم والتدريب، وضمن نطاق سياسات التجارة والنمو الاقتصادي وإصلاح سوق العمل.

إن تجارب بلدان منطقة حوض المتوسط تؤكد تجارب البلدان الأوروبية وبلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي وهي: أنه إذا ما أردنا التوسع في برامج التعلم القائم على موقع العمل فمن المهم أن يكون لدينا ما يناسب من الأنظمة ونظم التمويل والحوكمة. ومن المرجح بالنسبة للحكومات التي ترغب في توسيع نطاق برامج تعلم الشباب القائم على العمل أن تحصل على فوائد من مثل هذه المبادرات التنظيمية والهيكلية أكبر من الفوائد التي تجنيها من سلسلة من البرامج التجريبية النموذجية التي تقام في غياب إستراتيجية تربطها مع قلب نظام التعليم والتدريب المهني. وتقدم تركيا وبلدان المغرب العربي (الجزائر والمغرب وتونس) أمثلة جيدة عن الطرق التي يمكن من خلالها القيام بذلك. كما أن تجارب البلدان الأوروبية وغيرها من بلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي تؤكد بشكل أكبر على أهمية نظم الحوكمة والإدارة التي تشرك أرباب العمل واتحادات العمال في تخطيط برامج التعلم القائم على موقع العمل وفي تشغيلها. ولا شك أن هذا مهم من أجل تحقيق برامج ذات جودة عالية. إن اشتراك أرباب العمل في تخطيط وإدارة برامج التعلم القائم على موقع العمل يصبح ممكناً بشكل أكبر عندما يتم احترام رأيهم وعندما يكون لهم تأثير حقيقي على صنع القرار. وقد أظهرت كل من تونس والأردن وعباً لهذا الأمر واتخذت خطوات – أو ما تزال تتخذها- من أجل وضعه في حيز التنفيذ. لكن تجربة بعض البلدان في منطقة حوض المتوسط تظهر أنه في ظل غياب مثل هذه المشاركة الهيكلية من قبل الشركاء الاجتماعيين ستظهر نماذج وأساليب أخرى. وبشكل أكثر تحديداً فإن من الممكن تقوية دور المؤسسات التعليمية التي تقدم التعليم والتدريب المكمل كطريقة من أجل ضمان الجودة. ويبدو أن تركيا قد وجدت طرقاً للقيام بذلك إلى جانب مشاركة شركائها الاجتماعيين، كما توجد أمثلة أخرى في مصر.

تظهر منطقة حوض المتوسط أهمية وجود نظم مترابطة للتعليم والتدريب المهني للشباب، التي تكمل فيها برامج التعلم القائم على موقع العمل الأنواع الأخرى من التعليم والتدريب المهني الأولي مثل البرامج ذات الدوام الكامل، والتي فيها نماذج مختلفة من التعلم القائم على موقع العمل تكمل بعضها البعض. وكما أوضحنا في الفصل الرابع فإن تقسيم نظم التعليم والتدريب المهني الأولي إلى مستويات كما في إسرائيل والمغرب مع وضع برامج التعلم القائم على موقع العمل في أدنى مستوى للمؤهلات سيجعل جاذبية هذه البرامج للشباب تحد من نموها، كما سيضع ذلك قيوداً على قدرتها في تلبية نطاق واسع من الاحتياجات الاقتصادية. ورغم أن العديد من البلدان لديها أكثر من نموذج واحد لتعلم الشباب القائم على العمل فإن التمييز بينها من وجهة نظر أرباب العمل والشباب غالباً ما يكون غير واضح. فمن غير الواضح في حالة المغرب مثلاً لماذا يتم تقديم بعض البرامج من خلال نموذج التناوب بينما يقدم بعضها الآخر في برامج التلمذة. كما أنه ليس واضحاً في مصر لماذا يجب أن يكون هناك تمييز بين الصفات الأساسية للبرامج التي تقدمها وزارة التجارة والصناعة وتلك التي تقدمها وزارة التربية ومبادرة مبارك-كول. وفي مصر كما في غيرها من البلدان فإن تحقيق الترابط في العلاقة بين التعلم القائم على موقع العمل وأشكال أخرى من التعليم والتدريب المهني

الأولي يزداد صعوبة بسبب تقسيم مسؤولية البرامج بين العديد من الوزارات المختلفة (25 وزارة في حالة مصر) وبسبب غياب إستراتيجيات وطنية للتخطيط من أجل تحسين الترابط أو إيجاد آليات للتنسيق بين هذه البرامج.

4.7 ما الذي يمكن تعلّمه في المستقبل؟

لقد بدأ هذا الفصل بالإشارة إلى أن تدفق التعلّم من السياسات غالباً ما يكون أكبر من أوروبا وبلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي إلى منطقة حوض المتوسط مما هو عليه بين بلدان المنطقة نفسها. ثم تابعت الدراسة لتثبت أن هناك العديد من الدروس الممتازة التي يمكن لبلدان المنطقة أن تتعلّمها من بعضها البعض بناء على تجربتها حتى اليوم مع تعلّم الشباب القائم على العمل. وقبل أن نتحول إلى مناقشة كيف يمكن البناء على هذه الدروس في المستقبل فمن الجدير بالملاحظة الإشارة إلى أن الاقتصادات المتقدمة يمكن لها أيضاً أن تتعلّم من بلدان منطقة حوض المتوسط. ويتمثل أحد هذه الدروس في إمكانية استخدام أكبر للمؤسسات التعليمية في المساعدة على ضمان جودة برامج التعلّم القائم على موقع العمل. ويتمثل درس آخر في السهولة التي قامت بها بعض بلدان المنطقة بإنشاء ممرات من برامج التلمذة وغيرها من برامج التعلّم القائم على موقع العمل إلى التعليم الجامعي، بالمقارنة مع الصعوبات التي تسبب بها ذلك في بعض برامج التلمذة التقليدية في أوروبا والتي كان لها تأثير كبير على تحليل المقارن للسياسات.

ويختتم هذا التقرير ببعض الاقتراحات حول الاتجاهات التي يمكن أن يأخذ بها التعلّم المتبادل في المستقبل بين صناع السياسات والخبراء والعاملين في هذا المجال في المنطقة.

- يتمثل أحد التحديات الأساسية في وضع عدد أكبر بكثير من برامج التعلّم القائم على موقع العمل عند مستويات أعلى للمؤهلات وفي الأعمال المكتبية وتلك التي تتطلب مهارة عالية. وهذا مهم في السعي إلى محاولة تحسين مكانة التعليم والتدريب المهني وزيادة ارتباط التعلّم القائم على موقع العمل مع الحاجات الاقتصادية المستقبلية، وتجنب أن يرتبط التعلّم القائم على موقع العمل في أذهان الشباب مع الأعمال ذات المكانة المتدنية والمهارات الضعيفة. وفي منطقة حوض المتوسط يمكن أن تكون تجربة الجزائر مع برامج التلمذة مفيدة جداً في هذا السياق، كما يمكن أيضاً تعلّم بعض الدروس من برامج أخرى مثل برامج التناوب في المغرب وبرامج التعليم والتدريب المهني والفني الملزمة في سورية.
- هناك حاجة قوية من أجل وضع أطر لتقييم جودة البرامج بحيث تعكس واقع المؤسسات والموارد في منطقة حوض المتوسط وتنوع برامج التعلّم القائم على موقع العمل فيها بشكل أفضل مما هي عليه الحال في أطر الجودة المبنية على التلمذة الأوروبية التقليدية. ويبدو هذا احتمالاً مجدياً لتعاون مستقبلي.
- لقد أكد هذا التقرير في أكثر من مكان على أهمية الأطر القانونية والتنظيمية والمالية المناسبة من أجل دعم وتوسيع تعلّم الشباب القائم على العمل. وهناك بعض الأمثلة الناجحة في المنطقة، ويمكن دراسة إمكانية تعلّم بلدان أخرى منها.
- إن أسباب الاختلافات الهيكلية بين برامج التعلّم القائم على موقع العمل في بلدان مختلفة وضمن نفس المجال المهني (مثل ميكانيك السيارات أو الأعمال الكهربائية) ليست دائماً واضحة. لماذا يستغرق تدريب شخص في بلد ما أكثر مما يستغرقه في بلد آخر؟ لماذا على الشاب في بلد ما أن يمضي وقتاً أقل في مكان العمل مما يمضيه شاب آخر يتعلّم نفس المهنة في بلد آخر؟ كيف تفيد هذه الاختلافات الشباب وكيف تعكس حاجات الصناعة؟ هناك الكثير مما يمكن القيام به من أجل تحسين جودة البرامج من خلال تأسيس شبكات عمل بين البلدان تضم ممثلين عن الصناعة ومدرسي المدارس المهنية لتقوم بدراسة محاسن ومساوئ هياكل البرامج المختلفة.
- كما أكد التقرير في عدة مرات على أهمية الثقة القوية والاحترام المتبادلين على المستوى المحلي من أجل جودة البرامج. كما أكد الفصل السادس على الدور الذي يمكن للهيئات الوسيطة أن تلعبه في حوكمة البرامج وضمان الجودة. كما أن التعاون الدولي يمكن أن يكون أسلوباً مفيداً جداً لتعلّم المزيد حول الأشكال الممكنة لهذه الهيئات الوسيطة ومن ثم القيام بتنفيذها.

الملاحق

الملحق «أ»: ملامح البرامج الوطنية

يلخص هذا الملحق صفات البرامج الأساسية للتعلم القائم على العمل والموجهة للشباب في كل من البلدان المشاركة في المنطقة. ويختتم كل توصيف وطني بتوصيات الخبير الذي قام بإعداد تقرير الخلفية.

الجزائر	التلمذة
مصر	مبادرة مبارك-كول
	مصلحة الكفاية الإنتاجية و التدريب المهني
	وزارة التربية – القطاع العام
	برنامج التلمذة المستمر
إسرائيل	التلمذة
الأردن	المدارس القائمة على أساس المشاريع
	التعليم الثانوي التطبيقي
	مشروع التدريب والتشغيل الوطني
	العمل الصيفي الإلزامي في برامج مدارس التعليم والتدريب المهني
لبنان	النظام الثنائي
	برامج الإقامة في التعليم والتدريب المهني
	برامج الإقامة في التعليم العالي
	مشروع مدارس الغذاء والزراعة
المغرب	التلمذة
	برامج التناوب
	مهام العمل التدريبية والإقامة في التعليم والتدريب المهني
	برامج التلمذة التجريبية النموذجية
سورية	برامج التعليم والتدريب المهني والفني الملتزمة
	التعليم الفني في المعاهد المتوسطة
	التلمذة الرسمية/التقليدية
	التلمذة الحديثة
تونس	برامج التناوب
	التعليم والتدريب المهني الرسمي: الإقامة
	التعليم والتدريب المهني غير الرسمي: التلمذة
تركيا	البرامج النموذجية القائمة على المساعدة الفنية الألمانية
	مركز التدريب المهني اللوثيري
	غرف التجارة
الضفة الغربية وقطاع غزة	

الجزائر

مقدمة عن التلمذة المهنية

إن تقليد التلمذة في الجزائر له تاريخ طويل، وهو ناتج عن الحاجة إلى نقل المعرفة التي اكتسبها الأجداد إلى الأبناء وخاصة في مجالات الزراعة وصيد السمك والحرف اليدوية التقليدية والبناء. وقد تم نقل هذه المهنة من خلال التكرار المستمر ولم يكن التدريب منظماً كما هو اليوم.

وبعد استقلال البلاد صدر الأمر رقم 75.31 بتاريخ 29 نيسان/أبريل 1975 والذي أسس التدريب الرسمي لأول مرة من خلال التلمذة. ثم قام القانون رقم 78.05 الصادر بتاريخ 5 آب/أغسطس 1978 والمتصل بالقانون العام للعامل بإعادة التأكيد على برامج التلمذة من خلال إعطائها قاعدة تشريعية. وتم إضفاء الطابع المؤسسي على التدريب المهني في صورة التلمذة من خلال القانون رقم 81.07 الصادر بتاريخ 27 حزيران/يونيو 1981 والذي عرّف التلمذة على أنها إحدى أشكال التدريب الهادفة إلى الحصول من خلال العمل على مؤهل مهني أولي معترف به، مما يسمح بممارسة المهنة في مختلف قطاعات النشاط الاقتصادي.

وقد حدد القانون مجال عمل ومهمة ودور كل من الأطراف المشاركة وحقوقها والتزاماتها وشروط قبول التلاميذ وطريقة إجراء التدريب.

وبعد تنفيذ القانون الأساسي (رقم 81.07) شهدت التلمذة توسعاً ملحوظاً وازدادت شعبيتها. وقد تميزت الثمانينيات بزيادة كبيرة في أعداد التلاميذ الذين بدؤوا بالتدريب مع أرباب العمل والمرشحين الشباب الذي سجلوا من أجل المشاركة.

ولكن التطورات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة التي مرت بها البلاد وبعض الإصلاحات التي نفذت في التسعينيات كشفت عن عدد من الصعوبات ونقاط الضعف التي أدت إلى تباطؤ نمو التلمذة. وقد تضمنت هذه المشاكل الأساسية ضعف الموارد البشرية والمادية والمالية اللازمة لمراقبة عشرات الآلاف من التلاميذ، إضافة إلى مستوى التنظيم وهيكلية التدريب وغياب برامج التدريب المعدة خصيصاً وأساليب التدريب، إضافة إلى عدم كفاية التواصل المنتظم بين مقدمي التدريب المهني وأرباب العمل. كما أن غياب آلية لدفع وتحفيز المشاركين مباشرة في التلمذة أدى أيضاً إلى إعاقة التقدم.

وقد تم تعديل القانون الأساسي وتوسيعه بالعديد من الأحكام التشريعية والتنظيمية بما فيها القانون رقم 90.34 بتاريخ 25 كانون الأول/ديسمبر 1990 والقانون رقم 2000.01 بتاريخ 18 كانون الثاني/يناير 2000، بالإضافة إلى عدد من الأنظمة والمراسيم والأوامر الوزارية الهادفة إلى تعديل الإطار التنظيمي ليلاءم تلك التطورات ويؤمن الحلول للمشاكل التي تظهر.

وقد أوجد القانون رقم 97.02 بتاريخ 31 كانون الأول/ديسمبر 1997 والمؤسس للقانون المالي لعام 1998 ضريبة خاصة بالتلمذة تفرض على أرباب العمل الذين لا يقومون بتقديم التدريب. وتم تحديد الضريبة بنسبة 0.5% من إجمالي مبلغ الأجر، ثم تمت زيادتها إلى 1% منذ عام 2007. وتُدفع الضريبة إلى الصندوق الوطني لتطوير التلمذة والتدريب المستمر الذي يعد مسؤولاً عن وضع مبادرات مع الشركات من أجل دعم التلمذة.

قامت هذه الأحكام التشريعية والتنظيمية بتعديل وتعريف كل من:

- نطاق البرامج وجمعيات أرباب العمل ذات الصلة والشركاء المختلفين ومهام كل منهم.
- شروط القبول والتدريب بالنسبة للتلاميذ، وعدد التلاميذ الذين يتم تدريبهم، وعقود التلمذة، ودفع الأجر، ونظام التدريب والاعتراف به.

أشكال التدريب في التلمذة

تتم برامج التلمذة ودورات التدريب الداخلي والتدريب المستمر كلها في بيئة مهنية. ولكن كل منها مختلف من حيث المقاربة والأهداف والهيكل والتنفيذ. وتعتبر التلمذة شكلاً من أشكال التدريب الثنائي الذي تتم إدارته حصراً من قبل المؤسسات العامة ويقع ضمن دائرة صلاحياتها.

الجوانب التنظيمية

لقد اشترط القانون على كل أرباب العمل تقديم التدريب المهني للشباب من خلال التلمذة. ويعرّف رب العمل على أنه أي شخص طبيعي أو اعتباري يقوم بممارسة حرفة، أو أنه وحدة أو شركة أو مؤسسة أعمال تقوم بإنتاج أو بيع أو تأمين الخدمات بغض النظر عن الحجم أو الشكل القانوني. كما تنطبق الشروط التنظيمية أيضاً على المؤسسات العامة والهيئات الإدارية.

ويحكم العلاقات بين رب العمل والمتدرب عقد التلمذة الذي يتعهد فيه رب العمل بتقديم تدريب مهني منهجي وشامل إلى التلميذ الذي يتعهد بدوره بالعمل لدى رب العمل طيلة مدة العقد لقاء أجر يحدده القانون. وتقدم الدولة صيغة عقد التلمذة الموحد، ويجب أن يتم توقيعه على ثلاث نسخ من قبل رب العمل والتلميذ أو ولي أمره/أمها، ويختم من قبل السلطة المحلية، ويتم تصديقه من قبل مؤسسة التدريب المهني. ويحدد هذا العقد حقوق والتزامات كل طرف من أطرافه.

وتحدد الأنظمة شركاء التلمذة على أنهم أرباب العمل ومؤسسات التدريب المهني ولجنة التلمذة المحلية ودائرة مراقبة العمل وغرف التجارة والجماعات والاتحادات المهنية.

وقد تم إنشاء لجنة تلمذة في كل منطقة محلية تكون مسؤولة عن جمع عروض التدريب من أرباب العمل واستلام الطلبات من التلاميذ، إضافة إلى أعمال البحث العلمي واقتراح وتنفيذ أي إجراءات من شأنها أن تدعم التلمذة في المنطقة.

وتعتبر دائرة مراقبة العمل مسؤولة عن التأكد من تطبيق التشريعات والأنظمة الخاصة بالتلمذة. كما أنها تتأكد من ضمان حقوق التلاميذ وحمايتهم فيما يتعلق بأمور الصحة والسلامة.

كما يسهم في مبادرات التلمذة كل من غرف التجارة والصناعة والزراعة والفنون والحرف اليدوية على المستوى الوطني والإقليمي والمحلي (الولايات)، إضافة إلى الاتحادات المهنية وجمعيات أرباب العمل والجماعات المعنية.

تنفيذ التلمذة

يُمنح المتدرب برنامجاً للتلمذة مع أحد أرباب العمل بعد اعتماد العقد الخاص به. ويتم تنفيذ التدريب بشكل أساسي مع أرباب العمل فيما يتعلق بالجانب العملي (والذي يمثل حوالي ثلثي وقت التدريب) وفي مؤسسات التدريب المهني العامة فيما يتعلق بالجانب النظري والتكنولوجي (ويشكل حوالي ثلث وقت التدريب).

وتتوافر برامج التلمذة للشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15-25 عاماً (ويصل العمر حتى 30 عاماً بالنسبة إلى النساء والمعاقين). وتتراوح فترة التدريب بين 12-36 شهراً بالتوافق مع المستويات الخمسة للمؤهلات (مؤهل أولي، مؤهل مهني، مؤهل مهني عالي، فني، فني خبير). كما أن مستوى الدخول إلى التدريب يقابل هذه المستويات الخمسة (المستوى الدراسي الأدنى، مستوى الصف التاسع، مستوى الصف العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر).

ويحدد التصنيف الوطني للقطاعات المهنية 312 مجالاً للتخصص في برامج التلمذة، موزعاً على 20 قطاعاً مهنيّاً (إصدار 2005). ويتم تعديل هذا التصنيف بشكل دوري بالتوافق مع حاجات ومتطلبات سوق العمل.

يحصل المتدرب على أجر لقاء التدريب يدفع من قبل الدولة لمدة تتراوح بين 6-12 شهراً يقوم بعدها رب العمل بالدفع وفق نسبة مرتبطة مع الحد الأدنى للأجور الوطنية حيث تحدد بنسبة 30% في الفصل الثاني، وتصل إلى 50% في الفصلين الثالث والرابع، و60% في الفصل الخامس، و80% للفصل السادس.

ويعفى رب العمل من اشتراكات الضمان الاجتماعي الواجب دفعها فيما يتعلق بالتلميذ، كما يعفى من دفعات ثابتة تتعلق بالضرية على الأجر. وتتحمل الدولة هذه النفقات من خلال عقد التلمذة.

وخلال التدريب تتم مراقبة التلميذ من قبل معلم تلمذة يحدد من العاملين بالشركة القائمة بالتدريب، وأيضا من قبل مدرب في مؤسسة التدريب المهني.

وتقوم مؤسسات التدريب المهني العامة (المعهد الوطني للتدريب المهني و مركز التعلم المهني والتلمذة) بتقديم التدريب المكمل النظري والتقني وبمراقبة التلاميذ في البيئة المهنية. كما تعتبر هذه المؤسسات مسؤولة عن القيام بتقييم دوري للمعرفة التي يكتسبها التلاميذ وعن التحضير للامتحان النهائي بمشاركة أرباب العمل. وفي نهاية فترة التدريب يتلقى التلميذ الناجح شهادة صادرة عن الدولة.

تأثير التلمذة

لقد ازداد عدد التلاميذ من 40,000 في عام 1981 ليصل إلى 202,579 في عام 2006 (بزيادة خمسة أضعاف)، واليوم يقدر أن عدد مقاعد التدريب يصل إلى 500,000 ضمن الاقتصاد الوطني. وتشكل برامج التلمذة نسبة 43.7% من إجمالي عدد المتدربين في النظام الوطني للتدريب المهني في عام 2006.

وتتمثل مستويات المؤهلات التي غالباً ما يتم الحصول عليها في المستوى 2 (عامل مؤهل) وذلك بنسبة تصل إلى 57.86%، والمستوى 3 (عامل ذو مؤهلات عالية) بنسبة تصل إلى 24.97%. وتتمثل القطاعات المهنية ذات المعدلات الأعلى للتمثيل بقطاع تكنولوجيا المعلومات (17%)، وقطاع الإدارة (14%)، والحرف اليدوية (14%)، والسياحة والفنادق (11%)، والبناء والأشغال العامة وقطاع المياه (8%).

كما يقوم أرباب العمل من القطاع الخاص بدور كبير في التلمذة حيث يقدمون التدريب إلى 64% من إجمالي عدد المتدربين، بينما تصل نسبة المتدربين في القطاع العام إلى 36% من إجمالي المتدربين. ويقدر عدد معلمي التلمذة الذين يقومون بمراقبة تدريب التلاميذ في البيئة المهنية بما يزيد عن 54,000 أي بمعدل 3-4 تلاميذ للمعلم الواحد.

إن لمحة سريعة حول هذه المؤشرات تثبت مدى إيجابية تجربة التلمذة في الجزائر على الرغم من الصعوبات المتصلة بالسياق الاقتصادي والاجتماعي، وهي تقدم حافزا للسعي إلى إيجاد الأساليب والموارد من أجل تحسين جودة التدريب وتكييفه بما يتناسب مع الاحتياجات الحقيقية للمشاريع من حيث المهارات المهنية.

مشروع التعاون بين ألمانيا والجزائر

بهدف القيام بالتحسينات الضرورية وتعديل برامج التلمذة لتلائم الظروف الراهنة، قام قطاع التدريب المهني بإطلاق مشروع تعاون فني مع ألمانيا التي تتمتع بتجربة ناجحة جدا في مجال النظام الثنائي.

ويدعم المشروع الذي أطلق عليه اسم تشجيع التدريب المهني من خلال التلمذة المبادرات التي قام بها القطاع في إطار إصلاح نظام التعليم والتدريب المهني الوطني. ويتمثل الهدف الأساسي لهذا المشروع في دعم وتحسين جودة وأداء برامج التلمذة من خلال التعاون الوثيق بين الشركات ومؤسسات التدريب المهني مع التركيز على التشغيل. وتعتبر المبادرات المنفذة والمقترحة قائمة على إستراتيجية وتوجيهات محددة من قبل القطاع ومستفيدة من التجارب الناجحة على المستوى الدولي.

وقد انطلق المشروع من دراسة بحثية تشخيصية تبرز نقاط القوة والضعف في التلمذة، ولذلك فقد ركز بشكل أساسي على النقاط التالية:

- تطوير وتحسين الموارد البشرية المسؤولة عن التلمذة (معلمي التلمذة والمدربين والمشرفين).
- تأسيس هيكلية للتنسيق (مراكز التطوير المحلي للتلمذة ومركز التطوير الوطني للتلمذة) من أجل دعم التلمذة ومساعدة وتنسيق جهود كل الشركاء.
- تطوير أساليب تدريب خاصة بالتلمذة مع الأدوات التدريسية المناسبة.
- اعتماد أساليب فعالة في مجال التدريس والتنظيم والإدارة من أجل تحسين جودة وأداء التلمذة.
- تنفيذ إستراتيجية للمعلومات والاتصالات مع كل الشركاء في التلمذة.

وقد تمثلت إنجازات المشروع في:

- تدريب وتطوير الموارد البشرية المسؤولة عن نشر المبادرات.
- وضع منهجية لتأسيس وتكليف برامج التدريب.
- أربعة عشر برنامجاً تدريبياً للتلاميذ.
- أدوات وأساليب تدريبية مصممة للمبادرة الجديدة.
- برامج حاسوب لإدارة المعلومات المتعلقة بالتلمذة (قاعدة بيانات).

وبناء على التقييمات التي تمت واستنتاجات القائمين على مراقبة تقدم المشروع، فقد أدى المشروع إلى تحسينات واضحة في جودة التدريب وانخفاض معدل التسرب وزيادة في عدد المدربين ومعلمي التلمذة، إضافة إلى تعاون أوثق بين مؤسسات التدريب نفسها والأطراف العاملة في المجالات الاقتصادية.

التوصيات الرئيسية

أعدت السلطات العامة التأكيد على تصميمها على تنفيذ الإجراءات المقترحة في إطار الإصلاحات القائمة حالياً، وتم وضع التلمذة في سلم أولويات قطاع التدريب المهني. وإضافة لذلك ينبغي القيام بتنفيذ التوصيات التالية:

- جمع الشروط البشرية والمادية والمالية والموارد اللازمة لتنفيذ المقاربة التي بدأها المشروع الألماني-الجزائري من كل جوانبها.
- تعديل الإطار القانوني المتضمن في هذه المقاربة الجديدة.
- تحديث وتوسيع برامج التدريب الخاصة بالتلمذة والمرتبطة مع التطورات الفنية والتكنولوجية ومع مشاركة المختصين المهنيين.
- وضع هيكلية وأساليب تدريبية فعالة من أجل تحسين جودة التدريب عبر التلمذة.
- تحسين مهارات الموارد البشرية المسؤولة عن مراقبة التلمذة في كل المستويات.
- وضع نظام للمعلومات والاتصالات متاح لكل الشركاء في التلمذة.
- التشجيع على مشاركة أكبر وأكثر فعالية من قبل أصحاب الحرف والمشاريع العامة والخاصة في تنظيم وإدارة تدريب التلاميذ في جميع المراحل.
- وضع آلية لتشجيع وتقديم الدعم المعنوي والمادي للمشاركين مباشرة في التلمذة (وخاصة معلمي التلمذة والمدربين).

تتميز التلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل في مصر بأنها ذات جذور تاريخية عميقة، رغم أن برامج التعليم والتدريب المهني الرسمي بدأت فقط منذ عام 1836 مع تأسيس أول مدرسة فنية في القاهرة. ولا تزال التلمذة التقليدية التي تقوم على اتفاقات شفوية وليس فيها تنظيم للتعليم أو المدة أو المراحل سائدة في بعض القطاعات مثل البناء وتجارة التجزئة وبعض الخدمات. وقد بدأت التلمذة الرسمية الحديثة في عام 1956 من خلال مرسوم رئاسي قضى بتأسيس إدارة حكومية خاصة لتقديم هذا النوع من التعلّم (مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني). ومنذ ذلك الحين انطلق أيضاً عدد من المبادرات الأخرى ولكنها ذات نطاق محدود. وعلى الرغم من وجود حوالي 2 مليون من طلاب التعليم الفني الثانوي فما زالت التلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل بالكاد تشكل نسبة 2% من هذا الرقم. ونقدم فيما يلي ملخصاً عن البرامج الأساسية في مصر إضافة إلى التوصيات الرئيسية للدراسة الوطنية.

برنامج مصلحة الكفاية الإنتاجية و التدريب المهني

يتم تنظيم هذا البرنامج الموجود منذ عام 1956 من قبل مصلحة الكفاية الإنتاجية و التدريب المهني التابعة لوزارة التجارة والصناعة، وتغطي أنشطته المراسيم الرئاسية لعامي 1956 و 1964. وعنوان هذا البرنامج بالعربية هو التلمذة الصناعية ولكن عادة ما تتم الإشارة إليه (بالإنكليزية) كما في هذا التقرير بالأحرف الأولى للهيئة المنظمة له P.VTD. وحيث يبلغ عدد المشاركين في هذا البرنامج 22,035 مشاركاً يمثلون فقط نسبة 1.09% من إجمالي عدد طلاب المرحلة الثانوية في التعليم المهني، فإن هذا البرنامج يبقى صغيراً جداً في السياق المصري. وتشارك في هذا البرنامج 507 شركة فقط ويركز بشكل أساسي على شركات القطاع العام الكبيرة، وقد تم تصميمه إلى حد كبير من أجل تلبية احتياجات هذه الشركات. كما أنه يركز بشكل حصري على القطاع الصناعي ويشمل حرفاً مثل الصيانة الميكانيكية والكهربائية والتمديدات الصحية والجلود والغزل والنسيج وصناعة البلاستيك والطباعة والمواد البتروكيماوية.

ويتم قبول الشباب المشاركين في هذا البرنامج بعد نجاحهم في إكمال التعليم الإلزامي، وعادة ما يكون ذلك في سن 15 عاماً. وتتم إدارة عملية انتقاء المشاركين في البرنامج من قبل مركز التدريب في مصلحة الكفاية الإنتاجية و التدريب المهني والذي يقوم بتوزيع المشاركين على الشركات. ولذلك فإن الشركات ليس لها أي دور في عملية الانتقاء. يستمر البرنامج لمدة ثلاث سنوات يتم قضاء السنة الأولى والثانية منها في مركز تدريب مهني. ويتم قضاء معظم السنة الثالثة في الشركة مع تخصيص يوم واحد في الأسبوع في مركز تدريب (ويستخدم أسلوب مختلف قليلاً لتوزيع الوقت في حرفتي النجارة والطباعة). ويعتبر محتوى البرنامج مهنيًا وعمليًا بشكل أساسي، مع قضاء حوالي ثلث الوقت في العمل والتدريب في الشركة، وقضاء ثلث آخر في الممارسة العملية في مركز التدريب، والخمس في موضوعات نظرية مهنية، وأقل من 10% بقليل في مواد دراسية من التعليم العام. ورغم أن البرنامج لا تتم إدارته من قبل وزارة التربية فهو يقود إلى شهادة صادرة عن مصلحة الكفاية الإنتاجية و التدريب المهني لها مكانة قانونية مكافئة لشهادة المدرسة الثانوية الفنية. ولذلك فمن الممكن أن يؤهل الخريجين المتفوقين لدخول التعليم العالي ويقصر من مدة الخدمة العسكرية ويقود إلى وظيفة حكومية ذات سلم واضح للراتب. ويتم تقييم الإكمال الناجح على أساس امتحانات وطنية تتضمن قسمًا نظريًا وآخر عمليًا. ويوقع الشباب المشاركون في المشروع على عقد للتدريب تضعه مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني كما يوقع عليه كل من رب العمل ومركز التدريب، كما يدفع للشباب المشاركين أجر صغير ربما يتراوح بين 15-25% من أجر العامل البالغ من أجل مساعدتهم في نفقات التنقل والطعام.

برنامج وزارة التربية

تدير وزارة التربية برنامجاً يركز بشكل كبير على القطاع العام كما في حال برنامج مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني. لكن هذا البرنامج أصغر من البرنامج السابق حيث يصل عدد المشاركين فيه إلى 7,400 مشاركاً فقط أو ما يشكل نسبة 0.37% من إجمالي طلاب المرحلة الثانوية الفنية. ورغم التركيز الكبير في هذا البرنامج على القطاع الصناعي بما في ذلك البناء، فإن ما يقرب من خمس المشاركين يعملون في قطاع الخدمات في مجالات مثل التجارة والفنادق، بينما تعمل نسبة حوالي 1% في الزراعة (صيد السمك). وكما في حالة برنامج مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني فهو يركز بشكل أساسي على مؤسسات وشركات القطاع العام الكبرى: حيث يشارك فيه 35 شركة تابعة لـ 25 وزارة ومؤسسة في القطاع العام.

يستمر البرنامج لمدة ثلاث سنوات، وكما في حالة برنامج مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني، يتم الدخول إلى هذا البرنامج بعد الإكمال الناجح للتعليم الإلزامي أو الأساسي. ويتم توقيع عقد قانوني منذ البداية بمراقبة من وزارة التربية. وبدلاً من قضاء فترة أولية في مركز تدريب، يقضي الشاب يومين في الأسبوع في مدرسة فنية ثانوية (قد تكون جزءاً من الشركة) طيلة مدة البرنامج، بينما يقضي الأيام المتبقية في الشركة. ويتم تخصيص حوالي 25%-30% من إجمالي الوقت للتعليم العام والنظرية المهنية، ويخصص 10%-15% من الوقت للممارسة العملية في مركز التدريب، وما تبقى من الوقت فهو للعمل والتدريب في الشركة ويتم تقييم الإكمال الناجح على أساس امتحانات وطنية تتضمن قسماً نظرياً وآخر عملياً. ويُدفع للمشاركين أجر صغير ربما يتراوح بين 15%-25% من أجر عامل بالغ لمساعدتهم في نفقات التنقل والطعام. ويحصل الخريجون الناجحون على شهادة دراسة ثانوية فنية، مع إتاحة الفرصة أمام المتفوقين للدخول إلى التعليم العالي.

مبادرة مبارك-كول

بعد مفاوضات طويلة تم التوقيع في عام 1993 على اتفاق لتقديم برنامج مصمم على غرار النظام الألماني الثنائي إلى مصر وتمت تسميته باسم رئيسي الدولتين وقت ذاك. وبدأ تنفيذ البرنامج في 1995-1996 في مدينة العاشر من رمضان بالقرب من القاهرة، رغم أن مكانته القانونية والتنظيمية ما زالت غير واضحة بعض الشيء. وبقي عدد المشاركين محدوداً: حوالي 10,500 أو ما يشكل نسبة 0.52% من إجمالي طلاب التعليم الثانوي الفني. ومن المتوقع أن يزداد عدد المسجلين إلى حوالي 16,000.

تتمثل إحدى السمات الواضحة لبرنامج مبارك-كول والتي تميزه عن البرامج التي تديرها مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني ووزارة التربية في تركيزه على القطاع الخاص حيث يعد من بين المشتركين الرئيسيين فيه حوالي 1800 شركة مملوكة لأعضاء في اتحاد المستثمرين المصريين. ويعمل ما يزيد على 80% من المشاركين في شركات صناعية، وربما واحد من كل ثمانية في قطاع الخدمات، وعدد محدود في الزراعة. ويعتبر اتحاد المستثمرين المصريين وجمعياته شركاء في هذا البرنامج مع وزارة التربية ووكالة المساعدة الفنية الألمانية.

يتم الدخول في هذا البرنامج بعد الإكمال الناجح للتعليم الإلزامي أو الأساسي، وتتم إدارة عملية الانتقاء من قبل الوحدة الإقليمية للنظام الثنائي. وتتضمن عملية الانتقاء امتحاناً كتابياً ومقابلة قد يشترك فيها أرباب العمل. وفي بعض الحالات يترك أرباب العمل إدارة عملية الانتقاء بكاملها للوحدة الإقليمية للنظام الثنائي.

تُعتبر مبادرة مبارك-كول برنامجاً تعليمياً معترفاً به للمرحلة الثانوية يستمر لمدة ثلاث سنوات يمضي خلالها الشباب يومين أسبوعياً في مركز تدريب وما تبقى من الوقت في الشركة. ويتم تخصيص حوالي ربع الوقت الكلي للتعليم العام والنظرية المهنية، ويخصص 15% من الوقت للتدريب العملي في مدرسة ثانوية فنية، وما تبقى من الوقت للعمل والتدريب في الشركة.

يعتبر هذا البرنامج جزءاً من خيارات المدرسة الفنية الثانوية، وعلى الخريجين منه أن يخضعوا لامتحانات شهادة الدراسة الثانوية الفنية ويحصلون في النهاية على شهادة تقدمها وزارة التربية. ويتم تقييم الإكمال الناجح على أساس امتحانات وطنية تتضمن قسماً نظرياً وآخر عملياً. وإضافة لذلك يمنح الخريجون شهادة ممارسة عملية مقدمة من اتحاد المستثمرين المصريين ومسجلة لدى غرفة التجارة العربية الألمانية. وحتى الآن حصل حوالي 86% من الخريجين على عروض للعمل في الشركات التي قدمت لهم التدريب، ولكن نسبة 56% فقط منهم قبلت العرض، حيث فضل عدد جيد منهم متابعة تعليمهم العالي.

برنامج التلمذة المستمرة

يعتبر المشروع التجريبي لمنظمة العمل الدولية مبادرة صغيرة وجديدة تقدّم بالتعاون مع وزارة القوى العاملة والهجرة في مصر، ولكنه يتضمن مشاركة فعالة من قبل أرباب العمل وغيرهم من الشركاء المعنيين الأساسيين. وقد بدأت المرحلة التجريبية في عام 2002 في ثلاث محافظات وتم فيما بعد توسيعها إلى ست محافظات، وقد اشترك فيها إلى الآن حوالي 350 شاباً. يستمر البرنامج لمدة ثلاث سنوات، يتم قضاء السنتين الأولى والثانية منها في تلقي التدريس العملي في مراكز التدريب بمعدل 24 ساعة في الأسبوع، ويخضع الشباب على مدة سنة أو اثنتين إلى تدريب يتم أثناء العمل في شركة من خلال عقد يوقعه رب العمل وأحد الوالدين أو ولي أمر الطالب وإحدى السلطات العامة.

وفي نهاية برنامج التلمذة يحصل الخريجون على شهادة تعادل الشهادة التي يحصل عليها خريجو المدارس الثانوية الفنية.

وهناك لجنة توجيه وطنية للمشروع تشمل وزارات القوى العاملة والهجرة، والصناعة، والشباب، والشؤون الاجتماعية، والتربية، والإسكان والتشييد، واتحاد الصناعات المصرية، وبعض أرباب العمل والمنظمات غير الحكومية والشركاء الدوليين. وقد تم تأسيس لجان لتوجيه المشروع في كل من المحافظات المشاركة تحت رعاية المحافظ وبالتعاون مع إدارات العمل، وهي تضم كل الشركاء الاجتماعيين المعنيين وأرباب العمل والمنظمات غير الحكومية. ويبدو أن تصميم البرنامج يؤيد الأهداف الاجتماعية حيث أن انتقاء المحافظات قد تم بناء على عوامل مثل ارتفاع المعدلات المحلية للفقر والامية والبطالة. وتشمل المهن المتضمنة في البرنامج الصيانة الميكانيكية والكهربائية، واللحام، والإنشاء المعدني، والنجارة، وصناعة الألبسة، والبناء.

وسائل أخرى

تحاول معظم مؤسسات التعليم والمدارس ومراكز التدريب المهني، سواء كانت خاصة أو عامة، تنظيم بعض التدريب القائم على مواقع العمل لتلاميذهم خلال الإجازة الصيفية أو أحياناً أثناء العام الدراسي. وفي معظم الحالات يكون هذا التعلّم القائم على الشركات جزءاً من الخطة الدراسية، ولكن لا يتم تفعيل التنفيذ لأنه من شبه المستحيل إيجاد فرص تدريب في مكان العمل كافية للعدد الهائل من المتدربين في نظام التعليم الفني والمهني. وهذه ليست برامج للتلمذة ولكنها تجربة «على أرض الورش» بالنسبة للطلاب. ولا يتم التعاقد عليها مع الشركات كما لا يُدفع للمشاركين أجر لقاء الوقت الذي يقضونه في الشركات. وإضافة لذلك فإن الأنشطة المخففة للبطالة تتضمن بعض البرامج التحضيرية للعمل والتي تنظمها عدة وزارات وهيئات حكومية أخرى لخريجي الجامعة أو التعليم العام، وهي تتضمن تدريباً عملياً مشابهاً في أماكن العمل في تلك المؤسسات. ومرة أخرى نقول إن هذه ليست برامج تلمذة بل فرصة «تذوق» للعمل الحقيقي.

توصيات

مع وجود تنوع في البرامج الناجحة المطبقة حالياً ولو على نطاق ضيق يبدو أن الوضع جاهز للتطور. وتعالج التوصيات الواردة في التقرير الوطني عن مصر أموراً موجهة لكل من الحكومة، ومنظمات أرباب العمل، والمدارس ومراكز التدريب، والطلاب وأسرهم، ووسائل الإعلام. وتتمثل التوصية المركزية في اعتماد إطار وطني للتلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل يكون مرناً ومرتبناً بشكل جيد مع النظام التعليمي، بحيث يمكن من التعلّم مدى الحياة، ويكون مدفوعاً بالطلب على العمالة، ويتضمن مشاركة فعالة من المزيد من الشركات بما فيها الصغيرة، ويقدم بعض الحوافز الجذابة للشركات المشاركة. كما يجب إجراء الدراسة والتخطيط بعناية لوضع ترتيبات لبرامج تلمذة تشجع على المزيد من المشاركة من قبل الشركات والتوسع في التلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل.

هناك نظامان رئيسيان للتعليم والتدريب في إسرائيل: أحدهما تحت إشراف وزارة التربية والآخر يقع ضمن مسؤولية وزارة الصناعة والتجارة والعمل. ويتضمن برنامج وزارة التربية مواد الدراسة الثانوية العادية عند مستوى التسجيل، إضافة إلى مواد أخرى أكثر عملية تتم ضمن المدرسة وموجهة للطلاب ذوي الأداء المتدني. ويعتبر برنامج التلمذة والتدريب القائم على المشاريع والموجه إلى الطلاب ضعيفي الأداء في الصف التاسع والطلاب المتسربين من مسؤولية وزارة الصناعة والتجارة والعمل. وقد تم تأسيس هذه البرامج بقانون التلمذة لعام 1953 وقانون عمل الشباب لعام 1953 (وتعديله في عام 1971). ولا زال هذا التقسيم للطلاب في سن مبكر نسبياً موضع جدل في إسرائيل.

وتعتبر التلمذة والتدريب القائم على المشاريع متشابهين تماماً. حيث يستمر كل منهما من ثلاث إلى أربع سنوات وفي كل منهما سنة تحضيرية أولية بينما يضم ما تبقى من البرنامج ثلاثة أيام من التعليم العام وثلاثة أيام من الممارسة العملية أسبوعياً. ويتمثل الفارق الأساسي في كون التلاميذ يعملون في مشروع ويدرسون في مؤسسة تعليمية، بينما في البرنامج القائم على المشاريع تنفذ جميع العناصر داخل المشروع.

التلمذة

يعتبر برنامج التلمذة غير انتقائي: حيث يتم قبول جميع المتقدمين إليه دون فحص وتدقيق وضمن حدود الميزانية المتاحة. وهناك 70 مهنة مختلفة متاحة للتدريب. ويحتاج معظم الطلاب إلى تعزيز معارفهم الدراسية من أجل الوصول إلى المستوى المطلوب من المعرفة قبل الدخول في التدريب. ويعمل الطلاب في مشاريع مختلفة ولكنهم يتعلمون في نفس الصفوف الدراسية خارج العمل. ويشترك الطلاب في هذا البرنامج بعد إكمالهم الدراسة الابتدائية في عمر 14 عاماً، أو بعد إكمال الدراسة الإعدادية في عمر 15 عاماً. وتستمر التلمذة لمدة ثلاثة أعوام بعد الدراسة الابتدائية، ولمدة أربع سنوات بعد الدراسة الإعدادية. ويداوم الطلاب المتخرجون من المدارس الابتدائية النظامية (ثمانية سنوات) في برنامج التلمذة لمدة سنتين من الصفوف التحضيرية التي تتضمن 33% من التعليم العام، و33% من نظرية العمل، و33% تدريب عملي في ورشات العمل. بينما يداوم خريجو المدارس الإعدادية (تسع سنوات) في سنة واحدة من الصفوف التحضيرية.

ويتم تقسيم السنتين الباقيتين بحيث يقضي الطلاب حوالي ثلاثة أيام في الأسبوع في التعليم العام، وثلاثة أيام في الممارسة العملية أثناء العمل في أحد المشاريع. ويصل إجمالي عدد التلاميذ في برنامج التلمذة إلى 1,840 (15% من إجمالي التلاميذ في التلمذة والتدريب القائم على المشاريع، أو ما يعادل نسبة 0.6% من إجمالي عدد الطلاب في التعليم الثانوي). ويضم كل صف 22 طالباً، ويتم تنظيم الصفوف بحسب التخصص العملي (نجارة وتعددين وميكانيك السيارات وكهرباء ... الخ). ويتم توزيع الشباب على الصفوف بناء على التوجيه المهني وقرارات اللجنة التعليمية في المدرسة. كما يوجد برنامج مشابه للطلاب العرب مع منهاج مناسب، وتكون امتحاناته باللغة العربية.

وتتمثل الجهات الرئيسية التي تقدم التدريب خارج العمل في الشبكات العامة للتعليم والتدريب المهني، والمنظمات الدينية، وشبكة تعليمية عربية. ويتألف المنهاج الخاص بالتعليم خارج العمل من نظرية العمل، والرياضيات، والأدب واللغات الأجنبية. كما يوجد أيضاً منهاج عملي ويلتزم رب العمل بتدريب التلميذ وفقاً لمحتواه. ويتم امتحان التلاميذ في كل من الدراسات النظرية والممارسة العملية. ويحصل الخريجون الذين يجتازون الامتحانات النظرية والعملية بنجاح على شهادة حرفة وشهادة مؤهلات تعليمية.

ويعتبر التدريب مجانياً. ولا توجد ترتيبات تعاقدية بين المتدرب ورب العمل. وتتم حماية التلاميذ بموجب قانون الاتفاق الجماعي لعام 1957.

التعلم القائم على المشاريع

تتم إدارة مدارس التعلم القائم على المشاريع بالتعاون مع المشاريع أو الصناعات الكبيرة مثل الفنادق، والمراكز الكبيرة لخدمة السيارات، وهي مصممة وفقاً لإطار قانون التلمذة لعام 1953. وتتضمن المدارس الموجودة ضمن المشاريع صفوفًا، وورش عمل، ومخابر لتقديم التدريب خارج العمل. ويتم تنفيذ العمل التطبيقي ضمن المشروع

نفسه. ويأتي بعض المدرسين والمعلمين المهنيين من المشاريع ذاتها: من بين العاملين الفنيين والمهندسين مثلاً. ويقوم البرنامج على عقد بين الحكومة والمشروع وشبكات التعليم الرئيسية.

ويدخل الطلاب المشاركون هذا البرنامج بعد إكمالهم الدراسة الابتدائية في عمر 14 عاماً، أو بعد إكمال الدراسة الإعدادية في عمر 15 عاماً. وتشمل السنة الدراسية الأولى صفوفاً تحضيرية عامة من أجل الوصول إلى مستوى المؤهلات المطلوبة. ويتضمن المحتوى التدريبي مواد نظرية والنظرية المهنية والممارسة العملية. وتتضمن المواد النظرية اللغة العبرية، والأدب، ودراسات الكتاب المقدس، والتاريخ، والتربية الوطنية، واللغة الانكليزية والرياضيات. وتتضمن النظرية المهنية التكنولوجيا والرسم. وتستمر الممارسة العملية لمدة 22-30 ساعة في الأسبوع وفق الخطة العملية. وتتباين مدة الوقت المخصص لهذه العناصر وفق الصف الدراسي. ويتم تقديم التدريب العملي في مكان العمل من خلال مهام العمل اليومي العادي التي تشكل جزءاً من خط الإنتاج النظامي تحت إشراف معلمي التدريس.

تخضع جودة التدريب للتقييم والإشراف من قبل المشرفين الحكوميين ودائرة التقييم في مكتب تطوير وتدريب القوى العاملة التابع لوزارة الصناعة والتجارة والعمل.

وتضم مدارس التعلّم القائم على المشاريع معلمين تربويين يعملون كجسر بين المشروع والمدرسة، وتزود هذه المدارس ببرنامج خاص لهؤلاء المعلمين في الصناعة. يعتبر دور هذا المعلم أساسياً في التدريب كما أنه يساعد الشباب على الاندماج في مكان العمل.

يصل العدد الكلي للتلاميذ في البرنامج القائم على المشاريع إلى 9,992 (79% من إجمالي المشاركين في التلمذة والتدريب ضمن المشاريع، أو ما يشكل نسبة 3% من إجمالي الطلاب في التعليم الثانوي).

ويحصل الخريجون الناجحون بعد إكمالهم الامتحانات الأخيرة (التعلّم النظري والعملي) على تصريح حكومي بمزاولة العمل إضافة إلى شهادة مؤهل تعليمي. ويمكن لخريجي البرامج القائمة على المشاريع أن يتابعوا نحو التعليم التكنولوجي العالي في المعهد الوطني للتكنولوجيا وصولاً إلى مستوى الفني أو المهندس العملي، شريطة حصولهم على 14 نقطة معتمدة في نظام التسجيل.

يتم إعطاء تصريح العمل والشهادة بناء على كل من قانون خدمات العمل لعام 1957 وقانون التلمذة لعام 1953. وتتضمن اللجان المسؤولة ممثلين عن الحكومة وأرباب العمل واتحادات العمال.

ويتركز معظم طلاب التلمذة والتعلّم القائم على المشاريع (54%) في مهن تكنولوجية، بينما يتواجد الآخرون في مجالات مثل الإدارة والطباعة والفنادق. وكما في برنامج التلمذة يتم توزيع الطلاب على المقاعد بناء على نتائج التوجيه المهني وقرارات اللجنة التعليمية في المدرسة. كما يوجد برنامج مشابه للطلاب العرب مع منهاج مناسب، وتكون امتحاناته باللغة العربية.

تمويل التلمذة والتعلّم القائم على المشاريع

يتلقى التلاميذ والمشاركون في برامج التعلّم القائم على المشاريع أجراً يدفعه رب العمل وفقاً لقانون الحد الأدنى للأجور، والذي يجب أن يصل إلى نسبة 75% من أجور البالغين بالنسبة للشباب دون سن 18 عاماً. ويتم تحديد مستوى الأجر من خلال مفاوضات بين الحكومة وأرباب العمل واتحادات العمال، ولكن لا يمكن أن يكون أقل من الحد الأدنى للأجور الذي تحدده الحكومة.

وفيما عدا نفقات الأجور لا يتحمل أرباب العمل أي إسهامات مالية من نفقات التلمذة وبرامج التعلّم القائم على المشاريع. ولا تقدم الحكومة أي حوافز مالية لأرباب العمل الذين يشاركون في هذه البرامج.

توصيات

تمت التوصية بتعديل وتحديث القانون ذي الصلة (قانون التلمذة لعام 1953، وقانون خدمات العمل لعام 1959).

وتتمثل العقبة الرئيسية أمام توسيع وتحسين التلمذة وبرامج التعلّم القائم على المشاريع في الخلاف ضمن وزارة التربية حول مفهوم وشكل التعليم والتدريب المهني الخاص بالشباب. ويتطلب هذا الوضع التنسيق بشكل أفضل

مع وزارة الصناعة والتجارة والعمل بناء على احتياجات التعليم وسوق العمل، بدلاً من المناقشات الخاصة بهذا الموضوع.

كما يجب أيضاً تدعيم وتحسين مشاركة جمعيات أرباب العمل في دعم وتشجيع التلمذة والتعلم القائم على المشاريع، ووضع آلية لزيادة مشاركتهم في نظام التعليم والتدريب المهني.

الأردن

تعود جذور التلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل إلى زمن طويل في تاريخ الأردن، رغم أن برامج التعليم والتدريب المهني الرسمية بدأت فقط منذ عام 1921. وما زالت التلمذة التقليدية القائمة على اتفاقات شفوية والتي لا تتميز بتنظيم التعلّم أو المدة أو المراحل سائدة في بعض القطاعات مثل البناء وتجارة التجزئة وبعض الخدمات. وقد بدأت التلمذة الرسمية الحديثة في عام 1974 كمشروع تجريبي في وزارة التربية، وأدت إلى تأسيس هيئة التدريب المهني في عام 1976 باعتبارها هيئة عامة شبه مستقلة حتى تدير وتكون المقدم الرئيسي للتلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل الذي يتم فيه التدريب في كل من مراكز التدريب ومكان العمل. وتتم إدارة مؤسسة التدريب المهني من قبل مجلس إدارة ثلاثي الأطراف ترأسه وزارة العمل ويتضمن في عضويته ممثلين عن الحكومة، وأرباب العمل، واتحادات العمال، والجمعيات المهنية.

وبناء على القانون رقم 11 لعام 1986 وتعديلاته تعتبر مؤسسة التدريب المهني مسؤولة عن:

- تقديم تدريب مهني قائم على الشركات من أجل إعداد قوى العمل في الأردن على المستويات المهنية الرئيسية الثلاثة (محدود المهارات، والعامل الماهر، والحرفي) ومن أجل تطوير وتحديث المهارات الفنية للعمال ومعارفهم من خلال التعاون الوثيق مع أرباب العمل.
 - تصنيف أماكن العمل وفقاً للأنظمة الواردة في قانون تنظيم العمال المهنيين.
 - تقديم خدمات توسع صناعية من أجل تطوير المشاريع الصغيرة ومتوسطة الحجم.
- وقد قامت هيئة التدريب المهني بتأسيس أكثر من 45 مركزاً تدريبياً في مختلف مناطق الأردن.

التعليم الثانوي التطبيقي

يدخل الشباب في التعليم الثانوي التطبيقي الذي تديره مؤسسة التدريب المهني بعد نجاحهم في إكمال عشر سنوات من التعليم الإلزامي عادة في سن 16 عاماً. وتتم إدارة عملية اختيار المشاركين في البرنامج من قبل مراكز التدريب التابعة لمؤسسة التدريب المهني، كما تقوم هذه المراكز بتوزيع المشاركين على الشركات. ولذلك فإن مواقع العمل ليس لها أي دور في عملية الاختيار. ويعتمد البرنامج الذي يستمر من ثلاثة إلى أربعة فصول أسلوب التدريب المتناوب الذي يقضي فيه المتدرب بعض الوقت في مركز التدريب – إما مع السماح بقضاء بعض الوقت خارج المركز كجزء من اليوم أو لفترات زمنية محددة، بحسب المهنة – كما يمضي بعض الوقت في مكان العمل. ويتركز محتوى البرنامج بشكل كبير على المواد المهنية والعملية، ويقود إلى شهادة اكتساب للمهارة صادرة عن هيئة التدريب المهني وتتمتع بمكانة قانونية مكافئة لشهادة الدراسة الثانوية المهنية. ويمكن لهذه الشهادة أن تؤهل الخريجين الناجحين لدخول التعليم العالي. ويقترّب إجمالي عدد المشاركين من 7,300، والذي يمثل 30% من إجمالي عدد الطلاب في التعليم والتدريب المهني في المستويين 3 و 4 بحسب التصنيف القياسي لتوصيف التعليم في الأردن. وتزداد نسبة المشاركة بشكل مطرد بسبب التوسع إلى مناطق جغرافية جديدة، حيث قامت هيئة التدريب المهني بافتتاح 12 مركزاً للتدريب على نطاق محدود في مناطق لم يكن البرنامج موجوداً فيها من قبل. كما أن نسبة المشاركة بين الإناث في تزايد أيضاً: حيث ازدادت من 6% في عام 2001 لتصل إلى 27% في عام 2006. ويعزى ذلك إلى التوسع في مراكز التدريب المهنية للإناث وتقديم برامج جديدة تجتذب الطالبات مثل تكنولوجيا المعلومات والخدمات الشخصية وأعمال السكرتارية.

ولا توجد أي ترتيبات تعاقدية إلزامية حيث أن أغلبية أرباب العمل المشاركين في البرنامج هم من أصحاب المشاريع الصغيرة جداً التي يترأّح عدد العمال فيها من واحد إلى أربعة. وفي هذا النوع من المشاريع لا يعتبر قانون الضمان الاجتماعي إلزامياً، بخلاف المشاريع التي تستخدم خمسة عمال أو أكثر. وقد كان رأي بعض المشاريع أنه لو تم توقيع عقود فإن ذلك سيؤدي إلى اعتبار المتدرب عاملاً عادياً، مما يجعل عدد العاملين في بعض الأحيان يتجاوز الحد الذي تصبح عنده اشتراكات الضمان الاجتماعي إلزامية. وفي بعض الصناعات ذات النطاق الواسع (مثل مناجم الفوسفات والبوتاس، ومعامل الإسمنت، والمصافي) توجد عقود تدريب رسمية ولكن من دون وجود عقود ملزمة للتشغيل: حيث توضح العقود مسؤوليات وحقوق كل من رب العمل والتلميذ فيما يتعلق بتنفيذ برنامج التدريب والأجور. وغالباً ما تكون هناك اتفاقات غير رسمية بين أرباب العمل من الأفراد والتلاميذ تحت إشراف مراكز التدريب المهني. وتعطي الحكومة التأمين الطبي الخاص بالشباب، ولا تطبق أنظمة الضمان الاجتماعي على المشاركين في البرنامج.

وفي الفترة بين منتصف السبعينيات ومنتصف التسعينيات كان هناك حدود رسمية للأجور، وكانت فترة التدريب ثلاث سنوات. يتلقى المتدرب في السنة الأولى 30% من أجر العامل الماهر، ويحصل في السنة الثانية على نسبة 50%، بينما يحصل على 80% في السنة الثالثة التي تعتبر سنة من العمل تحت الإشراف. وبعد تخفيض فترة التدريب إلى ثلاثة أو أربعة فصول في أواخر التسعينيات فقد تركت الأجور للاتفاقات غير الرسمية بين رب العمل والمتدرب. وفي بعض الحالات حصل الشباب على أكثر من النسب السابقة، بينما حصلوا على أقل من ذلك في حالات أخرى اعتماداً على تقدمهم في التدريب.

المشروع الوطني للتدريب والتشغيل

أطلقت الدولة مشروعاً رئيسياً للتدريب الوطني في عام 2002 بهدف تقديم تعليم الكبار للعاطلين عن العمل فيما يتعلق بالوظائف المتوافرة من أجل استبدال العمال الوافدين. وكانت المجموعة المستهدفة هي الأشخاص العاطلين عن العمل في سن 17-30 عاماً. وتقوم هيئة التدريب المهني بإدارة البرنامج من خلال مكتب مستقل. وتم تنظيم البرنامج كما يلي: ثلاثة أشهر من التدريب الأساسي في المواطنة والتمارين الرياضية تديرها القوات المسلحة (للرجال فقط)، وتدريب مهني يستمر من 6 إلى 12 شهراً بحسب التخصص. ويُدفع للمتدربين مصروف شهري بقيمة 50 ديناراً أردنياً كحافز لقاء التدريب الأساسي، و 80 ديناراً أردنياً لقاء المشاركة في التدريب المهني، إضافة إلى إمكانية المساعدة في النقل من وإلى موقع التدريب. ويتم التشغيل من خلال الإعلانات في الجرائد، والتلفاز، ومراكز التسوق، ومراكز التسجيل التابعة لهيئة التدريب المهني. ويخضع جميع المتقدمين إلى اختبارات صحية وتصريح أمني. ويتميز كل من برامج التدريب بمتطلباته التعليمية الخاصة.

وقد خضع هذا المشروع إلى إعادة هيكلة في بداية عام 2006 لإتاحة فرص التدريب والعمل أمام الأردنيين الباحثين عن عمل (في عمر 17-35 عاماً) من خلال شراكة حقيقية بين القطاعين العام والخاص على شكل اتفاقيات للتعاون توقع بين مديري المشروع والشركات المتعاونة معه. وتم إدارة المشروع من قبل لجنة توجيه ثلاثية ويمول من صندوق التدريب والتشغيل الوطني.

ويتم تقديم التدريب الأساسي في مؤسسات التدريب لفترة تتراوح بين ثلاثة إلى ستة أشهر. ويتلقى المتدربون أجراً خلال برنامج التدريب الأساسي. ويقوم المشروع بدفع 50% من أجور التدريب، بينما تقوم الشركات المتعاونة بدفع المتبقي. وفي نهاية التدريب الأساسي توقع الشركات المشاركة عقداً للتشغيل مع المتدربين لقاء أجور مشابهة لأجور نظرائهم. ومنذ عام 2006 بلغ إجمالي التسجيل 6,611، ووصل العدد الكلي للخريجين إلى 2,211، وقد تم تشغيل 1,425 متدرباً من بينهم في نفس المشاريع التي تدربوا فيها.

التعليم الثانوي المهني (وزارة التربية)

تعتبر وزارة التربية مسؤولة عن تقديم التعليم المهني المدرسي في إطار برنامج التعليم الثانوي الشامل. ولديها حوالي 180 مدرسة إما ثانوية شاملة ذات فروع مهنية أو مدارس مهنية في مختلف أنحاء الدولة. وتسجل المدارس الثانوية (الصفوف 11-12) الطلاب في خمسة فروع مهنية: الصناعة والتمريض والزراعة والفنادق والاقتصاد المنزلي. وتتمثل الأهداف المزدوجة للتعليم المهني في إعداد الطلاب لسوق العمل وأيضاً لاستمرار تعليمهم في مؤسسات التعليم العالي.

ويمكن للطلاب في التعليم الثانوي المهني الشامل أن يلتحقوا بكليات المجتمع أو الجامعات بعد اجتيازهم امتحان الشهادة الثانوية العامة. ووفقاً لقانون التعليم يتوجب على الطلاب المسجلين في الفروع المهنية والراغبين بمتابعة الدراسة الجامعية أن يأخذوا مادتين أكاديميتين إضافيتين في المدرسة ليتنافسوا مع طلاب الفروع الأخرى، لكن هذه المواد الإضافية ليست ضرورية بالنسبة للطلاب الراغبين في التسجيل في نظام كليات المجتمع.

وقد بلغ إجمالي عدد طلاب التعليم المهني 17,291 في عام 2006: ويمثل هذا الرقم حوالي 70% من إجمالي المشاركين في التعليم والتدريب المهني في المستويين 3 و 4 بحسب التصنيف القياسي لتوصيف التعليم في الأردن.

وينبغي على الطلاب المسجلين في التعليم المهني قضاء 24 يوماً تدريبياً خلال الإجازة الصيفية الواقعة بين السنتين الأولى والثانية في أماكن العمل (المشاريع) لممارسة المهارات المكتسبة والحصول على الخبرة في بيئة العمل.

توصيات

تم اقتراح التوصيات التالية من أجل تحسين جودة نظام التدريب المهني وفعاليتته وجدواه ومن أجل تشكيل إطار وطني للمؤهلات:

- يجب وضع رؤية شاملة للتعليم والتدريب المهني والفني في الأردن بما فيها التلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل، مع إجماع الشركاء المعنيين على مهمة معلنة وواضحة للنظام والاتفاق على إطار للسياسات يتم ضمنه القيام بالإصلاحات الفكرية والهيكلية والتشغيلية. ويجب أن يتم فحص النظام الحالي والاعتراف به وفق أكثر الطرق فعالية من أجل الوصول إلى ذلك. كما يجب أن يتم وضع سياسات لتوجيه تطور النظام بطريقة تؤمن الترابط بين نظم التقديم وتؤمن الاستخدام الفعال للموارد مع إمكانية نقلها. ويعتبر مجلس التعليم والتدريب المهني والفني الهيئة الأكثر مناسبة لوضع هذه الرؤية والإستراتيجية الموحدة.
- تطوير المؤهلات المهنية الوطنية: ينبغي على القطاع الإنتاجي أن يلعب دوراً فعالاً في تطوير المؤهلات المهنية الوطنية على أساس المعايير المهنية (ثمة حاجة لبناء القدرات). ويجب أن تشكل المؤهلات المهنية الوطنية المعايير المستخدمة لتقييم نتائج التعليم والتدريب المهني والفني، ولتطوير المنهاج الخاص به.
- ينبغي أن تركز الجهات التي تقدم التدريب على تحسين أسلوب تقديم هذا التدريب من خلال التعاون الوثيق والاتصالات الوظيفية مع القطاع الإنتاجي (نموذج تدريب التناوب).
- تطوير وتنفيذ نظام خارجي للاختبار والاعتمادية (خارج الجهات المقدمة للتدريب). وثمة حاجة إلى مراجعة السياسات والممارسات والمنهجية المتبعة من أجل دعم نظام خارجي للتقييم، بما يؤدي إلى استبدال النماذج الأكاديمية بنظم قائمة على الكفاءة ومرتبطة بالصناعة وذات مرونة أكبر. ويمكن للمجلس الوطني لتطوير الموارد البشرية أن يلعب دوراً إيجابياً في هذا السياق.

ليست التلمذة والتعلم القائم على موقع العمل مفهوماً شائعاً في لبنان. ففي هذا السياق الاجتماعي والثقافي الذي تفضل فيه الأسر لأبنائها الحصول على شهادات التعليم العالي، عادة ما يتم النظر إلى التلمذة على أنها طريق بديل وغير مرغوب فيه مخصص بشكل أساسي للشباب من الأسر المحرومة اجتماعياً أو للطلاب ذوي الأداء المتدني دراسياً. ويُعتبر الاكتساب الأوسع انتشاراً للمهارات ضمن الشركات هو ذلك الذي يتم بالنسبة إلى الطلاب المتسربين من المدرسة في أعمار 12-15 عاماً. وعادة ما يتم إرسال هؤلاء الشباب إلى مشاريع صغيرة – غالباً في القطاع غير الرسمي- من أجل اكتساب إحدى المهن، حيث يمضون خمس سنوات على الأقل من التدريب القائم على العمل أو «التلمذة غير الرسمية» كصبي (والتي تعني المتدرب القاصر). وتتمثل المرحلة التالية في الحصول على لقب معلم والذي يعني أن الشاب قد أتقن المهنة وأصبح قادراً على تأسيس العمل الخاص به.

إلا أن قطاع الإنتاج لم يتعامل أبداً بجدية مع التلمذة ولم ينظر إليها على أنها مبادرة يمكن أن تؤدي إلى زيادة الإنتاج أو تقدم الفرصة للشباب لتطوير مهاراتهم وإيجاد فرص أفضل للعمل. وقد حدد التقرير الوارد من هذا البلد عوامل أخرى تحد من التلمذة ومن التعلم القائم على موقع العمل:

- حيث أن نظام التعليم والتدريب المهني قائم على المدارس بشكل أساسي ومشابه لنظام التعليم العام، فقد أدى هذا إلى تقليص المجال المتاح للتلمذة – 95% من التدريب العملي في نظام التعليم والتدريب المهني يتم في ورشات العمل والمخابر المدرسية دون وجود إطار وطني محدد.
- لا توجد علاقات متطورة بين نظام التعليم والتدريب وسوق العمل، كما أن الشراكة ضعيفة بين مجتمع أرباب العمل وقطاع التعليم.
- يتميز سوق العمل في لبنان بمشاركة كبيرة للعمالة الأجنبية وخاصة فيما يتعلق بالمهن «ذات المكانة المتدنية». فعلى سبيل المثال تشغل العمالة الأجنبية حوالي 80% من الأعمال المتوافرة في الزراعة، وخاصة منهم العمال السوريين الذين يتمتعون بحضور كبير أيضاً في قطاع البناء. كما أن مهناً أخرى مثل التدبير المنزلي وخدمة العائلات وجمع ومعالجة القمامة والخدمات البلدية ووظائف المطاعم ومحطات الوقود تستخدم أيضاً عمالة أجنبية (بشكل رئيسي من مصر، والفلبين، وسريلانكا، وإثيوبيا، وبنغلاديش).

ورغم هذه البيئة غير المشجعة بالنسبة إلى التلمذة فقد تم تحديد عدد من المبادرات المتفرقة و«جزر» التلمذة والتعلم القائم على موقع العمل في لبنان، ونقدم فيما يلي موجزاً عن البرامج الأربعة الرئيسية مع التوصيات الرئيسية للتقرير القطري.

النظام الثنائي

تم تقديم «النظام الثنائي» إلى نظام التعليم والتدريب المهني في عام 1996 كمشروع للمساعدة الفنية من الحكومة الألمانية ويتم تنفيذه عبر وكالة المساعدة الفنية الألمانية والإدارة العامة للتعليم الفني والمهني في لبنان. ويتم تطبيق هذا النظام في 16 مدرسة عامة للتعليم والتدريب المهني في لبنان، ويغطي خمسة اختصاصات رئيسية (أربعة في مجال الصناعة وتخصص واحد في مجال الخدمات). وقد تخرج أكثر من 1,200 تلميذاً منذ عام 1996، كان القسم الأكبر منهم (56%) في مجال ميكانيك السيارات. ويركز النظام الثنائي على التطبيقات العملية في مكان العمل (40%-50% من ساعات المنهاج)، ويلي ذلك التدريب في الورشات المدرسية (20%-30%)، ويخصص الباقي للتعلم داخل الصف. وإضافة لذلك يتم تكليف الطلاب خلال الصيف بحوالي عشرة أسابيع متتالية من التدريب في موقع عمل. وخلال العقد الماضي تم عقد اتفاقات (معظمها شفهي) مع ما يزيد عن 500 مكان للعمل من أجل تدريب التلاميذ. ويشترك الطلاب في هذا البرنامج في عمر 15 عاماً بعد إكمالهم الصف التاسع من التعليم العام أو المستوى المتوسط من التعليم والتدريب المهني (شهادة مهنية). عدد كبير من الطلاب القادمين من التعليم العام كانوا سيفشلون في امتحان الشهادة الوطنية. وينضم الطلاب إلى برنامج يختارونه من بين خمسة برامج معروضة دون أن يخضعوا لأي عملية انتقاء محددة. فالمعيار الوحيد هو توافر ذلك البرنامج في مدرسة التعليم والتدريب المهني المحلية. وتستمر الدراسة لمدة ثلاث سنوات متتابعة يحصل بعدها الخريجون على الدرجة المهنية الخاصة بالنظام الثنائي. ويخضع الطلاب إلى امتحانات في المدرسة وفي مكان التدريب في نهاية السنة الأولى والسنة الثانية، كما يخضعون لامتحان وطني في نهاية السنة الثالثة للحصول على الشهادة الرسمية. ولا تظهر الشهادة النهائية مشاركة المشروع في التدريب. إلا أن الشركات تصدر أحياناً شهادات للتدريب لم تحدد قيمتها بعد. وينتهي الخريجون التدريب في عمر 18-19 عاماً، وسيكون على الطلاب الراغبين بالمتابعة نحو التعليم الفني العالي أن يدرسوا سنة إضافية قبل التقدم لذلك.

برامج الإقامة في التعليم والتدريب المهني

يوجد شكل آخر للتعلّم القائم على العمل في نظام التعليم والتدريب المهني العام والذي يتيح المجال أمام الطلاب لاتباع برامج إقامة في أماكن العمل في بعض القطاعات. ويقدر أن ما يقرب من 2,000 شاب يستفيدون من هذا النوع من التدريب سنوياً، وعادة ما يأخذ شكل الإقامة في السنة الثالثة من برنامج تقني عالي بعد الثانوية. وتختلف فترة التعلّم القائم على موقع العمل لكنها لا تتجاوز ثلاثة أشهر في مشروع أو مستشفى. وتعد المهن الأكثر إفادة من هذا النظام هي التمريض، والضيافة، والفنادق، والمصارف، والتمويل. ويقوم نظام التعليم والتدريب المهني بتخصيص مشرفين لمراقبة الطلاب أثناء التدريب، ولكن ليس هناك آلية محددة للتقييم أو لربط التلاميذ بوظائف محتملة. وتعمل كل مدرسة في المجتمع المحيط بها على تأمين التدريب للطلاب عند الإمكان. ويعتبر الشكل الإلزامي الوحيد للتعلّم القائم على العمل هو في مهنة التمريض وذلك في إطار مستوى المعهد التقني العالي بعد الثانوي والذي يستمر لثلاث سنوات.

برامج الإقامة في التعليم العالي

يقوم هذا النوع من التعلّم القائم على موقع العمل على مبادرات فردية وتعاون بين الجامعات وبعض الشركات، والذي يأخذ في بعض الأحيان شكل الإقامة. ويقوم طلاب الجامعة في تخصصات مثل التغذية، والصيدلة، والطب، وإدارة الفنادق، والمخابر، وطب الأسنان، والسياحة، والمصارف، والتمويل، بالتدريب في الشركات المناسبة لفترات محددة بحسب التخصص ومنهاج الجامعة. ويقدر أن عدد المتدربين في أماكن العمل هذه قليل ولا يتجاوز بضع مئات في العام لأن فرص الإقامة في الشركات محدودة في سائر أنحاء البلاد. ولا يوجد إطار وطني أو أنظمة لتعاون منظم بين الصناعة والمدارس حول هذه القضايا، ولا تنشط الصناعة بفعالية في طرح المبادرات من أجل تشجيع المدارس والجامعات على المشاركة في مثل هذه البرامج.

مشروع مدرسة الغذاء والزراعة

أدت مبادرة مشتركة بين نقابة الصناعات الغذائية في لبنان، ووزارة التربية، والاتحاد الأوروبي إلى وضع إطار للاتفاق والتعاون في عام 2005 لتأسيس مدرسة خاصة للتعليم والتدريب المهني تقدم التعلّم القائم على موقع العمل. وقد تم بناء هذه المبادرة على أساس تقييم سابق للاحتياجات بناء على متطلبات قوى العمل على المستوى المتوسط قامت بتنفيذه نقابة الصناعات الغذائية في لبنان. وقد صادق مرسوم رئاسي على تأسيس مدرسة الأغذية والزراعة في التعليم والتدريب المهني وذلك في منطقة قب الياس في البقاع، وخصص الاتحاد الأوروبي مبلغ 5 مليون يورو لدعم تنفيذ المشروع بالمساعدة الفنية والتجهيزات. وقد حدد إطار التعاون دور مختلف الشركاء حيث تقدم الحكومة اللبنانية البناء، وبعض التجهيزات الأساسية، والتمويل الخاص بفريق التدريس والفريق الإداري. كما تقوم نقابة الصناعات الغذائية في لبنان بتأمين التدريب العملي للطلاب في مؤسساتها في كل من المستوى الثانوي (البكالوريا الفنية) والمستوى بعد الثانوي (معهد فني عال). تم إطلاق المشروع في عام 2007 ومن المتوقع أن يعمل بصورة كاملة في غضون ثلاث سنوات. وتقدر القدرة الاستيعابية للمدرسة بحوالي 500 طالب، ومن المتوقع أن يقوم أكثر من 15 مشروعاً رئيسياً في قطاع الزراعة والغذاء بالمشاركة من خلال تقديم برامج تلمذة.

توصيات

تعتبر التلمذة والتعلّم القائم على موقع العمل في لبنان محدودة جداً ومبعثرة وتفقر إلى سياسة واضحة وإطار قانوني. وقد قامت الحكومة خلال السنوات الأخيرة بجهود منظمة من أجل تطوير نظام ومعايير التدريب الوطني ومن أجل إشراك مجتمع أرباب العمل في تأسيس شراكة حقيقية بين مختلف الشركاء المعنيين. لكن لم يتحقق إلا القليل من النجاح في استيعاب الأنواع المختلفة للتعليم والتدريب وفي إقناع أرباب العمل في إقامة شراكة مع نظام التعليم والتدريب المهني الوطني. وما زال هناك الكثير الذي يجب القيام به لضمان أن يصبح التدريب مسؤولية مشتركة بين المجتمع والحكومة. وقد تكون الخطوة الأولى في هذا المجال وضع إستراتيجية وطنية للتعليم والتدريب المهني تضمن مشاركة فعالة بين أرباب العمل والحكومة وتضع آليات للتعاون في مجال التلمذة والتعلّم القائم على موقع العمل. وتتمثل الخطوات التالية نحو الأمام في وضع آلية صحيحة لتمويل التلمذة، وبرامج لتشجيع أرباب العمل على المشاركة وجعل التدريب متاحاً لقطاع أكبر من المهن. وأخيراً فإن المزيد من المشاريع الرائدة كمدرسة الغذاء والزراعة يمكن أن يسرّع من عملية تطوير نظام التدريب في لبنان.

مقدمة

تعتبر التلمذة التقليدية في المغرب أسلوباً قديماً في نقل المهارات التي تتناسب بشكل تام مع السياق الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لهذا البلد: حيث يصبح الشاب المتعلم متعلماً (تلميذاً) ويعهد به إلى معلم لكي يتعلم مهنة ما. وقد كانت العلاقة بين التلميذ والحرفي منظمة من خلال هيئات مؤسساتية تعرف باسم أمانة وكان التدريب يستمر لبعض السنوات. وقد تم تأسيس شكل أولي للتلمذة المنظمة بموجب مرسوم ملكي في عام 1940 من أجل تقديم العمالة الماهرة للصناعة الاستعمارية. ولكنها لم تعد تستعمل في النهاية لأنها اقتصر على القطاع الصناعي الحديث وكانت محدودة في طبيعتها. وكان مطلوباً من المشروع دفع أجور للتلاميذ وتغطية إسهامات الضمان الاجتماعي الخاص بهم، كما كان على العاملين الشباب الخضوع لتدريب نظري خارج ساعات العمل، وكانوا يجبرون على العمل لدى المشروع الذي تم توزيعهم عليه بعد إكمال التدريب.

ورغم أن التدريب المهني في المغرب قد شهد توسعاً كبيراً نتيجة لإصلاح عام 1984، فما زال يحتفظ بصفة تدريب الإقامة الذي يتم تنفيذه في مؤسسات فيها ورش عمل خاصة بها تجرى فيها الجوانب العملية للتدريب. وبعد فترة تجريبية نُفذت بالتعاون مع المساعدة الألمانية، أنشأ المغرب في عام 1996 نظاماً لتدريب التناوب يخضع للقانون رقم 36-96. ويجري نصف هذا التدريب على الأقل في مشروع بحيث يكون مرتبطاً مع واقع مكان العمل ويصبح المشروع نفسه بيئة للتدريب. ورغم الاهتمام من قبل الطلاب والمقاولات فقد بقي تطوير هذا النوع من التدريب محدوداً ولا يشمل أكثر من 10% من الذين يمكن له الوصول إليهم. وإضافة لذلك فلم يتم تكييفه بالشكل المناسب ليتلاءم مع بعض القطاعات مثل صناعات الحرف اليدوية أو مع مستوى المهارات البسيطة، مما دفع السلطات إلى تجريب أشكال أخرى من التعلم أبرزها التدريب على أساس التلمذة.

التلمذة

استجابة للطلب الاجتماعي الكبير والذي زاد من حدته الهدر التعليمي (مع خسارة ما يزيد عن 450,000 طالب سنوياً) إضافة إلى النطاق المحدود لنظام التدريب المهني المنظم (أقل من 130,000 متدرب سنوياً) قامت الحكومة بتقديم نظام التدريب القائم على التلمذة بموجب ميثاق التربية والتدريب الوطني المعتمد في عام 1999. وفي هذا السياق نص القانون رقم 00-12 الصادر في حزيران/يونيو 2000 على تأسيس وتنظيم برامج التلمذة والتي عرفها على أنها أحد أشكال التدريب الذي يتم في مكان العمل بشكل أساسي (بشكل المحتوى الذي يتم أثناء العمل نسبة لا تقل عن 80% من إجمالي الوقت) مع شغل ما لا يقل عن 10% من إجمالي الوقت بالتدريب العام والتكنولوجي المكمل في مراكز التدريب الخاصة بالتلمذة. وتتوافر التلمذة لهؤلاء الذين لا يحققون بالضرورة شرط العمر والمتطلبات التعليمية اللازمة للوصول إلى الأشكال الأخرى للتعليم والتدريب المهني، ويمكن أن تؤدي إلى شهادة تعليمية أو مؤهل لمهارة بسيطة. ويشترك حالياً عدد من هيئات التدريب في تنظيم التلمذة:

- هيئات القطاع العام: مكتب التدريب المهني ودعم العمل، ودوائر الزراعة، وصناعات الحرف اليدوية، والسياحة، والمسامك البحرية، ومنظمات المساعدة المتبادلة، وأكاديميات التعليم والتدريب الإقليمية.
- مؤسسات التدريب الخاصة.
- جمعيات الحرف اليدوية.
- المقاولات من خلال تأسيس المراكز ضمن المقاولات.

وقد زاد عدد التلاميذ من 15,225 في الفترة بين 2002-2003 ليصل إلى 20,177 في الفترة بين 2006-2007 موزعين على 128 حرفة. وقد أسهم في تدريب هؤلاء التلاميذ شبكة مكونة من 234 مؤسسة تدريبية و9,400 مقاولاً منتشرة في جميع أنحاء البلاد. وكان القطاع الذي حظي بالاهتمام الأكبر هو قطاع الزراعة الذي يشكل نسبة 29% من إجمالي عدد المتدربين، ويليه منتجات الحرف اليدوية (17.3%)، ثم الفنادق والإطعام (14%)، والخدمات القائمة على الحرف اليدوية (11%). وما زال هناك إمكانات كبيرة لم يتم استغلالها في قطاعي الصناعة والخدمات. وقد كانت نسبة حوالي 29% من المتدربين في عامي 2006-2007 من الإناث. وتعتبر النساء أقل حضوراً في التلمذة مما هن عليه في برامج الإقامة لأن التلمذة لم تمتد بما يكفي أو لم تصل بعد إلى القطاعات الأكثر جذباً لهن مثل الإدارة أو

النسيج أو صناعة الملابس. ورغم ذلك فقد ازدادت نسبة النساء المتدربات في 2006-2007 بمعدل 17% مقارنة مع 2006-2005.

وقد تمثلت نسبة 20% من الأعداد المسجلة في 2006-2007 في التدريب الذي يؤدي إلى مؤهل في إحدى المهارات والموجه للشباب الذين لم يتموا ست سنوات من التعليم المدرسي الأساسي. ويتم تقديم التدريب في هذا المستوى من قبل دائرة الزراعة بشكل أساسي. وقد شكل أدنى مستوى للمهارات المهنية في نظام المؤهلات الوطنية أقل بقليل من نصف (49%) العدد الكلي للتلاميذ، وكان 28% من التلاميذ مسجلين في مستوى مؤهلات المهارات. ويأتي في المرتبة الأخيرة مستوى العامل الفني الذي تم طرحه مؤخراً والذي شكل نسبة 3% فقط من الأرقام المسجلة. وقد كان معظم المهتمين من مدرسي مدارس التمريض الذين تدربوا في أكاديميات التعليم والتدريب الإقليمية.

ورغم أن أدنى مستوى للمهارات المهنية يجتذب عدداً أقل من المتقدمين في مجال الإقامة فقد ثبت أنه مرغوب فيه بشكل كبير في مجال التلمذة مما يعني أن نظام التدريب هذا ملائم بشكل أكبر لمستوى المهارات المتدنية. وسيكون الشباب المشاركين في هذا المستوى أكثر انجذاباً للفرصة التي تسمح لهم بالممارسة العملية لمهنتهم. كما أثبت هذا الشكل من التدريب أنه يحقق استجابة مناسبة للحاجات المحددة في بعض قطاعات الاقتصاد وبخاصة الزراعة التي توجه التدريب نحو أطفال المزارعين بحيث يكونوا مستعدين بشكل كاف لتسلم العمل من الجيل الحالي المسن، وكذلك في مجال الحرف اليدوية حيث صار التدريب ممكناً في هذه الحرف المتراجعة من خلال وضع الشباب إلى جانب الحرفيين الذين ما زالوا يمارسون هذه المهن، وأيضاً في مجال صناعة الملابس التي توجهت إلى التلمذة لحل مشاكل التشغيل في قوى العمل الأساسية والمعدل المرتفع لاستبدال العمال.

يتم تمويل التلمذة من الميزانية العامة للدولة، أو من المقاولات من خلال الأجور التي تدفع إلى التلاميذ أو الدفعات المباشرة لبعض النفقات (مثل أجور النقل والطعام والسكن... الخ) وأجور المشرفين، أو من قبل الأسر والمتدربين أنفسهم من خلال تلبية نفقاتهم الشخصية وبالاعتماد على مردود ما ينتجونه من عمل.

التناوب

يغلب على التدريب المهني في المغرب نظام الإقامة الذي استوعب وسطياً 80% من المتدربين خلال السنوات الثلاث الأخيرة. ورغم ذلك فقد ازدادت نسبة برامج التدريب الذي يتم ضمن مكان العمل وبشكل كبير، فقد تجاوزت نسبة 10% في عامي 1999-2000 ووصلت إلى 19% في عامي 2006-2007. وقد بلغ عدد المشاركين في تدريب التناوب خلال السنوات الثلاثة الأخيرة 9%، بينما كانت نسبة 11% تشارك في برامج التلمذة.

وقد أظهرت دراسة أجريت في عام 2001 من قبل معهد التنمية الألماني لتقييم التدريب القائم على التلمذة أهمية هذا النوع من التدريب لتلبية احتياجات المقاولات من العمال المؤهلين وإدخال الخريجين في مجال العمل. كما أكدت هذه الدراسة في نفس الوقت على عدد من المحاذير المرتبطة بشكل خاص بعدم احترام الأنظمة (عقود لا توقع دوماً، وأجور نادراً ما تدفع... الخ)، وعلى قدرة الاستيعاب العملية للمقاولات من أجل الإشراف على التلاميذ وتدريبهم، إضافة إلى مشكلة التنسيق بين المقولة الذي تم توجيه التلميذ إليها ومؤسسة التدريب فيما يتعلق بانتقاء المتقدمين، وتقسيم البرامج، وطريقة تنظيم فترات التناوب، ومراقبة المتدربين.

لقد أدى اعتماد تدريب التناوب إلى تمكين مقدمي التدريب من زيادة قدرتهم على تأمين مقاعد التدريب؛ مما يعني - وبغض النظر عن الاستخدام الأمثل للموارد- أنهم أصبحوا في موقع أفضل للاستجابة للطلب الاجتماعي والاقتصادي الكبير على التدريب. إلا أن هناك بعض الجوانب التي ما تزال تتطلب التحسين على الرغم من المعدلات المرتفعة نسبياً للنجاح في إيجاد أولى فرص العمل للخريجين (80%). وتتضمن هذه الجوانب الهدر، وتدني مستوى الاستعداد من جانب المقاولات فيما يتعلق بتأمين المشرفين، وعدم توافر أدوات تعليمية مناسبة.

وفي حالة تدريب التناوب تدفع الميزانية العامة للدولة مباشرة إلى مقدمي التدريب إضافة إلى مقدمي تدريب التناوب، أما في حالة التلمذة فتقوم دائرة التدريب باستلام الموازنة وتقسيم الأموال على مقدمي التدريب ومراكز التدريب في القطاعين العام والخاص والجمعيات أو المقاولات التي وقعت اتفاقيات معها.

تدريب الإقامة

تم تصميم نظام التدريب المهني في المغرب على أساس نظام الإقامة والذي يكمل فيه المتدرب كل التدريب تقريباً في مؤسسة تدريبية ومن ثم ينتقل للحصول على خبرة العمل في بيئة عملية. وقد نما هذا الشكل من أشكال التدريب وسطياً بمعدل يقارب 11% سنوياً خلال السنوات الأربع الماضية.

ويتم في نهاية كل سنة تنظيم فترة تجريب عملية في المقاولات تدوم من شهر إلى شهرين من أجل تعريف المتدربين على عالم العمل. وتحتسب الدرجات التي يحصلون عليها في فترة التجريب العملية في المعدل الكلي للعلامات. إلا أن المشاكل في توزيع المتدربين ومتابعتهم وفي جودة الإشراف ضمن المقاولات تعني أن فائدة هذا النوع من التجربة العملية ما تزال محدودة جداً.

ويعتبر تدريب الإقامة الذي يتم في مؤسسات التدريب المهني التابعة للقطاع العام أو الخاص أكثر أشكال التدريب توافراً حيث يضم نسبة 81% من المتدربين. ويتسم هذا النظام بالقصور في كثير من الجوانب وتعرض لانتقاد من قبل المختصين في هذا المجال، فهو على سبيل المثال:

- لا يسمح للمقاولات بالمشاركة في عملية التدريب.
- لا يشجع الشباب على الاندماج في بيئة العمل.
- لا يسهل إمكانية الحصول على العمل أمام الخريجين.
- إن صفات الخريجين لا تناسب احتياجات المقاولات للموارد البشرية المؤهلة.

لذلك فقد ظهرت أشكال مختلفة من التدريب التعاقدية منذ عام 1987 مما شجع على إنشاء المؤسسات القطاعية من قبل مكتب التدريب المهني ودعم العمل الذي يعتبر المقدم الأساسي للتدريب المهني في مجالات النسيج والجلود وفنون التصميم، إضافة إلى المختصين في مجال التعليم والتدريب المهني. وقد تم تطوير هذه الاختصاصات لتشمل الإلكترونيات، وصناعة السيارات، والعمل في فروع الشركات الأجنبية في البلاد.

استنتاجات وتوصيات

بناء على عمليات التقييم التي تم تنفيذها فإن المقاولات تنظر بشكل إيجابي إلى نظام التعليم والتدريب المهني ولا تشكل في أي من جوانبه رغم الصعوبات التي يواجهها. ومن جهة أخرى فهم يطالبون بتحسينات على عدد من المستويات. وينطبق نفس الأمر على مؤسسات التدريب التي رغم إقرارها بفائدة هذا النوع من التدريب إلا أنها تأسف لعدم توافر الموارد البشرية والمادية وتصلب الإدارة المتبعة وقلة المشرفين. لذلك ينبغي التحرك للعمل على مختلف المستويات:

رؤية إستراتيجية

يتمثل أحد المطالب الرئيسية في الاتفاق على رؤية إستراتيجية واضحة مع المنظمات والجمعيات المهنية وهيئات التدريب ذات الصلة حول تطوير أشكال التدريب الداخلي، والتدريب القائم على التناوب، والتدريب القائم على التلمذة، إضافة إلى تحسين العلاقات والتناغم بين شكلي التدريب من جانب، وكذلك بينها وبين تدريب الإقامة من جانب آخر. ويجب أن تهدف هذه الرؤية إلى إيجاد الشروط التي تسهل الانسجام بين الوظائف الاجتماعية للتلمذة والمتمثلة في تزويد الشباب بالمهارات، ووظائفها الاقتصادية المتمثلة في تقديم قوى العمل المؤهلة واللازمة للمقاولات.

الترويج والاتصالات والمعلومات

- تبني سياسة أكثر فعالية فيما يتعلق بتقديم المعلومات إلى الشباب وأهاليهم، ونشر الوعي بين المقاولات التي تقوم بالتدريب، والترويج لأشكال التدريب هذه بين المقاولات.
- تنظيم حملة إعلامية موجهة إلى قطاعات المجتمع المعرضين لخطر التهميش والإقصاء عن النظام التعليمي والمعرضين لبطالة الشباب، وأيضاً إلى المشاريع الصغيرة ومتناهية الصغر.
- إعادة تأسيس أحد الأشكال التقليدية للتدريب وهو: تعلم حرفة.
- وضع آليات من أجل توجيه وانتقاء الشباب.

- وضع نظام دائم لجمع وتحليل وتأمين المعلومات ذات الصلة حول تقديم التدريب وطلب سوق العمل على كل من المستويين الوطني والإقليمي.
- إتاحة الفرص بشكل أفضل أمام الشباب القادمين من خلفية فقيرة أو من المناطق الريفية من خلال طرح برامج الإقامة والتلمذة لمحاربة المستويات العالية للهدر الناجم عن مشاكل النقل والسكن.

الشراكة والتنسيق

تعزيز وتطوير الشراكات بين مختلف القطاعات (كصناعة النسيج مثلاً مع صناعة الملابس أو السياحة أو الحرف اليدوية) والشراكات مع المقاولات، وتأسيس هيئات مشتركة تربط مختلف الشركاء المعنيين والمشاركين في التدريب في مكان العمل بهدف الوصول إلى مقاربة موحدة وتنسيق العمل والاستخدام الأمثل للموارد، ومشاركة شركاء آخرين غير المقاولات – مثل المجتمع المدني من أجل تسهيل اندماج الشباب في مدنهم أو مناطقهم الريفية ولتشجيع التنمية في هذه المناطق.

تقوية دور المقاولات

الترخيص وتقديم توجيه للمقاولات المشاركة فيما يتعلق بقبول التلاميذ والمتدربين لمساعدة هؤلاء التلاميذ على أداء المهام الموكلة إليهم، وتدريب المعلمين والأساتذة الحرفيين ليكونوا قادرين على تدريب التلاميذ والعاملين في مجال التدريب، ودراسة فكرة منحهم مؤهلاً خاصاً لتشجيعهم ورفع مكانة المعلمين والأساتذة الحرفيين الذين يقومون بتدريب التلاميذ.

الإدارة

وضع آليات لتتبع ومراقبة وتقييم التدريب في مكان العمل، وإيضاح مسؤوليات كل طرف على المستوى المحلي والمحافظات وعلى المستوى الوطني، ومنح مؤسسات التدريب المزيد من الحرية لتتكيف بما يتلاءم مع متطلبات المشاريع.

الموارد البشرية

تأمين المزيد من الموارد البشرية لمؤسسات التعليم والتدريب المهني سواء من حيث الأعداد والاستمرار في التدريب (التعليم المهني والاتصالات ... الخ)، وكذلك من حيث الخبرات في مجال البيئة الاقتصادية والصناعية. وهناك حاجة إلى دراسة جدوى حول تأسيس مراكز كفاءة من أجل تدريب العاملين والأساتذة الحرفيين الذين يقومون بتدريب التلاميذ.

الموارد التعليمية

تبسيط الإطار المنهجي للمقاربة القائمة على الكفاءة وتعديل APC ليتلاءم مع التدريب القائم على التلمذة بالنسبة إلى المهن التي تتطلب مستوى منخفض من المؤهلات، وإعداد الأدوات الأساسية ووسائل الإرشاد لمساعدة المدربين والمعلمين في تأليف مرجع وثائقي جديد للتدريب.

الموارد المالية

إيجاد موارد تمويل جديدة – وبالتحديد أن يخصص للتلمذة جزء من ضريبة التدريب المهني المحجوزة للتدريب الأولي والمستمر، إضافة إلى دراسة إمكانية التشارك في النفقات بين الدولة والمقاولات والشركاء.

التقييم

وضع آليات مناسبة للتقييم المنتظم لنظام التعليم والتدريب المهني بحيث لا تطبق فقط على السياسات وتنفيذها بل أيضاً على تأثير القرارات المتخذة.

يعدّ التعلّم القائم على الشركات (التعلّم في مكان العمل) أحد الصفات الرئيسية لمجال الأعمال التقليدية في سورية ويمثّل في التلمذة التقليدية أو غير الرسمية.

تم البدء بنظام التعلّم المهني الرسمي في الأربعينيات من القرن الماضي، ولكن فقط على شكل التعلّم المدرسي، ولم يتغير ذلك إلا قليلاً. وتم تقديم التلمذة الرسمية لأول مرة في عام 1975 نتيجة قرار لوزير الصناعة: وتم تنفيذه من قبل المؤسسات التعليمية التي كانت تابعة للوزارة. وتوقف هذا البرنامج في عام 1980، وتم إحيائه في عام 2000 مع تنفيذ برنامج التلمذة التجريبي النموذجي الذي أطلقته وزارة التربية وغرفة صناعة دمشق بدعم من مؤسسة التدريب الأوروبية. وهو أول برنامج مدفوع بطلب السوق في التعلّم والتدريب الفني والمهني، وذلك بالاعتماد على الشراكة بين قطاع الأعمال والحكومة: فهو يهدف إلى تقديم الخريجين ذوي الكفاءة (المهنيين والفنيين) من أجل تلبية حاجات سوق العمل بشكل عام. ويخضع البرنامج إلى سلطة لجنة التلمذة الوطنية بناء على نظام داخلي للتلمذة صادر عن وزير التربية. وما يزال نطاق هذا البرنامج صغيراً جداً: فقد شكّل حوالي 0.25% من إجمالي نظام التعلّم والتدريب الفني والمهني في عام 2005.

وتشمل الأشكال الأخرى لنظم التعلّم القائم على مواقع العمل برامج التعلّم والتدريب الفني والمهني الملتزمة والتعلّم الفني في المعاهد المتوسطة. وقد تم تطوير برامج التعلّم والتدريب الفني والمهني الملتزمة انطلاقاً من التعلّم والتدريب الفني والمهني التقليدي لتلبية احتياجات الوزارات والهيئات الحكومية من خلال تقديم الخريجين ذوي الكفاءة الذي يناسبون المعايير الخاصة بها، ويخضع النظام إلى سلطة الوزارات أو المؤسسات المعنية. وهذا البرنامج أيضاً صغير جداً: فقد شكّل حوالي 0.2% من إجمالي نظام التعلّم والتدريب الفني والمهني في عام 2006. ويتمثل دور التعلّم الفني في تقديم الخريجين الفنيين وتغطية كل القطاعات الاقتصادية في سوق العمل. وكان قد بدأ في عام 1958 في تقديم الخريجين في مجال البناء ثم توسع إلى قطاعات أخرى. ويخضع هذا النظام منذ عام 1978 إلى سلطة اللجنة العليا للمعاهد المتوسطة/الفنية. وشكّل هذا البرنامج حوالي 34% من إجمالي نظام التعلّم والتدريب الفني والمهني في عام 2005.

برنامج التلمذة النموذجي التجريبي

وهو أول برنامج مدفوع بطلب السوق في التعلّم والتدريب الفني والمهني، ويقوم على الشراكة بين قطاع الأعمال (غرف الصناعة) والحكومة (وزارة التربية) على مستوى المدارس الثانوية ومستوى المعاهد المتوسطة. ويتضمن مهنتين في المستوى الثانوي (الأليسة الجاهزة والميكانيك) فيما يتعلق بقطاعي النسيج والهندسة، بينما على المستوى المتوسط (التعلّم الفني) هناك اختصاصان (صناعة القوالب والتحكم الذاتي). ويتواجد هذا البرنامج في خمس من المحافظات البالغ عددها 14 وذلك بالاشتراك مع أربع غرف للصناعة.

ويبلغ السن الطبيعي للدخول 15 عاماً بالنسبة للمدارس الثانوية وذلك بعد الإكمال الناجح للتعلّم الأساسي الإلزامي، بينما يبلغ 18 عاماً في مستوى المعاهد المتوسطة وذلك بعد الإكمال الناجح للمرحلة الثانوية. ويستمر البرنامج لمدة ثلاث سنوات في المستوى الثانوي، ولمدة سنتين على المستوى المتوسط. ويقسم الوقت في كلا المستويين بحيث يتم قضاء يومين من التدريب في الشركة، وثلاثة أيام تدريب في معهد للتعلّم والتدريب الفني والمهني. وتتراوح حصة التدريب في الشركات بين 33% و 54%. كما يتراوح عدد المشاركين سنوياً بين 250-450 في المستوى الثانوي، بينما يتراوح بين 30-40 في المستوى المتوسط. ويجب على المشاركين التوقيع على عقد للتدريب مع رب العمل ليتم قبولهم في البرنامج. وعلى رب العمل أن يدفع راتباً للتلميذ يتراوح بحسب الصف بين 10-20 دولاراً شهرياً. وعند إكمال المستوى الثانوي يمنح التلاميذ شهادة دراسة ثانوية مهنية (برنامج التلمذة) ويعتبرون عمالاً مؤهلين، بينما يحصل خريجو المستوى المتوسط على شهادة فني (برنامج التلمذة) ويعتبرون عمالاً فنيين. وتمنح كلتا المجموعتين شهادة إكمال لتدريب التلمذة من غرفة الصناعة ذات الصلة. ويكون الطريق أمام خريجي المدارس الثانوية هو التوجه إما إلى سوق العمل أو المعاهد المتوسطة أو الجامعة، بينما يمكن لخريجي المعاهد المتوسطة التوجه إما إلى سوق العمل أو الجامعة.

ويتمثل الدور الرئيسي لأرباب العمل في تقديم التدريب في الشركات، بينما تقوم جمعيات أرباب العمل بالتعاون مع وزارة التربية كشركاء من أجل إدارة وتمويل البرنامج. ويتم تأمين التمويل الرئيسي من وزارة التربية، بينما يتم الحصول على أموال إضافية للمؤسسات والمدربين من غرف الصناعة وأرباب العمل. وبالاتحاد على مبدأ الشراكة، فإن ضمان الجودة يعتبر مسؤولية كل من غرف الصناعة ووزارة التربية من خلال هيئات إدارية تراقب وتشرف على كل الأنشطة التدريبية في المشاريع والمؤسسات.

ويتمثل الهدف في رفع مستوى برامج التلمذة النموذجية إلى المعايير الدولية، وهذا يتضمن العديد من التحديات كالإستراتيجية، والتمويل، والتشريع، وفعالية النظام.

التعليم والتدريب الفني والمهني الملتزم

يعتبر هذا النظام مدفوعاً بطلب السوق على مستوى كل من المدارس الثانوية والمعاهد المتوسطة، وهو ملتزم بتشغيل الخريجين وفقاً لاحتياجات الوزارات والهيئات الحكومية – معظم الوزارات مشاركة في هذا النظام. وعندما بدأ هذا النظام كان يضم معظم المهن والاختصاصات المطلوبة في الوزارات، وبعد ذلك، وبسبب زيادة التشغيل في معظم القطاعات في الوزارات، تحول إلى التعليم والتدريب الفني والمهني العادي (أي بدون التزام بالتشغيل). وفي العام الدراسي 2007-2008 كان هذا النظام مقتصرًا على أربع تخصصات واثنين من المهن لأربع وزارات (الاتصالات، والنقل، والنفط، والصحة).

يعتبر السن الطبيعي للدخول 15 عاماً للمدارس الثانوية وذلك بعد الإكمال الناجح للتعليم الأساسي الإلزامي، بينما يبلغ 18 عاماً في مستوى المعاهد المتوسطة وذلك بعد الإكمال الناجح للمرحلة الثانوية. ويستمر البرنامج لمدة ثلاث سنوات في المستوى الثانوي، ولمدة سنتين في المستوى المتوسط (ثلاث سنوات بعد المدرسة الثانوية بالنسبة إلى مدارس التمريض). ويتم تقسيم التدريب في كلا المستويين بحيث يتم ما يقرب من 80% في المدارس وحوالي 20% في مواقع العمل، بينما في حالة التمريض يشكل التدريب العملي في المستشفيات نسبة 41%. ويبلغ عدد المشاركين سنوياً حوالي 200 في المستوى الثانوي، وحوالي 800 في المستوى المتوسط. وعلى المشاركين أن يوقعوا على وثيقة تدريب والتزام مع الوزارة ذات الصلة ليتم قبولهم في النظام. وتدفع المؤسسات للمتدرب راتباً يختلف بحسب المستوى ويبلغ حوالي 14 دولاراً شهرياً في المستوى الثانوي، و 12 دولاراً شهرياً في مستوى المعهد. وبعد إكمال المستوى الثانوي يحصل الخريجون على شهادة دراسة ثانوية مهنية ويعتبرون عمالاً مؤهلين، بينما يحصل خريجو المستوى المتوسط على شهادة فني، ويحصل خريجو التمريض على شهادة تمريض. ثم يكون الطريق أمام كل من المجموعتين كما هو في برنامج التلمذة النموذجية.

يتمثل الدور الرئيسي لأرباب العمل (الوزارات) في تقديم التدريب في مؤسسات التعليم والتدريب الفني والمهني، وليس هناك دور لجمعيات أرباب العمل. ويتم تأمين التمويل من الوزارة أو المؤسسة ذات الصلة. ويعتبر ضمان الجودة مسؤولية الوزارة أو المؤسسة من خلال الهيئات الإدارية التي تراقب وتشرف على أنشطة التدريب.

ويتمثل التحدي الرئيسي في إمكانية استمرار هذا النظام بما في ذلك العديد من الجوانب المتعلقة بالإستراتيجية والشراكة مع القطاع الخاص وموضوع الكفاءة.

التعليم الفني في المعاهد المتوسطة

يعتبر نظام المعاهد المتوسطة مدفوعاً بالطلب من السوق، وتشترك فيه 17 وزارة. وفي العام الدراسي 2006-2007 كان يضم 193 معهداً متوسطاً مع العديد من التخصصات في كل القطاعات الاقتصادية.

ويعتبر السن الطبيعي للدخول 18 عاماً بعد الإكمال الناجح للمرحلة الثانوية، ويستمر البرنامج لمدة سنتين، ويقسم التدريب بحيث يكون 80% منه تدريباً في المعاهد، و 20% تدريباً في الشركات، ويكون تدريب الشركات لشهر واحد في السنة، ويبلغ عدد المشاركين سنوياً 33,000 وتدفع المؤسسات للطالب راتباً يقدر بحوالي 1 دولار لكل يوم من التدريب العملي في الشركة.

وبعد الإكمال الناجح لسنتين من التدريب يمنح الخريجون شهادة عامل فني، ويكون الطريق المستقبلي أمامهم إما سوق العمل أو الجامعة.

ويتم تأمين التمويل من الوزارة ذات الصلة. ويعتبر ضمان الجودة مسؤولية الوزارة واللجنة العليا للمعاهد المتوسطة/الفنية من خلال الهيئات الإدارية التي تراقب وتشرف على كل الأنشطة التدريبية.

ويتمثل الهدف الرئيسي في التحول من نظام يحركه العرض في السوق إلى نظام مدفوع من الطلب في السوق، وذلك يشكل العديد من التحديات المتصلة بالإستراتيجية، والشراكة مع القطاع الخاص، وسرعة استجابة النظام والفعالية والكفاءة.

توصيات

ما زالت برامج التعليم والتدريب المهني والفني التي يمكن اعتبارها أشكالاً من التعلّم القائم على مواقع العمل متفرقة وغير ثابتة. وكونها مرتبطة مع التعليم المهني المدرسي فذلك يحد من فعاليتها وسرعة استجابتها. ويجدر بالتوصيات التي تعمل على تحسين التلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل أن تتبع أسلوباً ثلاثياً في سياق إطار وطني يتم تنفيذه بطريقة منسقة. ويمكن تلخيص هذا الأسلوب الثلاثي كما يلي:

- أسلوب عام يتمثل في إيجاد بيئة مناسبة تشجع على الانضمام إلى التعليم المهني بشكل عام والتلمذة المهنية بشكل خاص.
- أسلوب إصلاح التعليم والتدريب المهني ليتمكن من تحقيق مهمته في الاستجابة إلى سوق العمل بكفاءة وفعالية.
- أسلوب تقاطع النظم المختلفة من خلال جمعها كلها في نظام واحد للتعلّم المهني القائم على مواقع العمل يطابق المعايير العالمية ويكون تابعاً لسلطة مستقلة.

يتم تقديم التدريب المهني الأساسي في تونس في مؤسسات التدريب ذات الدوام الكامل (إقامة)، من خلال التلمذة في مكان العمل، أو من خلال برامج التناوب التي تشمل مؤسسة التدريب وموقع العمل، وهو ما يعرف أيضاً بالتعلم القائم على الشركات.

الشروط القانونية التي تحكم التلمذة

يعود أولى النصوص القانونية التي تحكم التلمذة إلى عام 1957 وبالتحديد في أحد فصول قانون العمل الذي يحدد الإجراءات الرسمية والشروط التي تنظم التلمذة. وهكذا فهو يؤسس بشكل قانوني لعقد التلمذة «والذي يجب فيه على مدير المشروع باعتباره معلماً للتلميذ أن يقدم أو يضمن تقديم التدريب المهني الشامل والمنهجي إلى شخص آخر هو التلميذ الذي يجب عليه بدوره أن يلتزم بالتعليمات المعطاة له وأن يقوم بالعمل الذي كلف أو كلفت به بقصد تدريبه أو تدريبها المهني».

ويتم توقيع العقد من قبل معلم التلميذ والشاب أو الوصي عليه/عليها ومن قبل مركز التدريب.

لقد تم إكمال قانون العمل بقانون عام 1993 حول التوجيه والتدريب المهني والقوانين اللاحقة المعدلة له والتي قامت بتنظيم هذا النوع من التدريب بشكل أكبر. وقد تم أخيراً اعتماد قانون جديد (القانون رقم 2008-10 بتاريخ 11 شباط/فبراير 2008) والذي حل مكان قانون عام 1993 وأكد على قرار تونس بالتركيز على التدريب القائم على مواقع العمل، مع الحفاظ على الصفات المميزة للتلمذة وتدريب التناوب.

وقد تم بموجب هذه القوانين تحديد سن القبول في التلمذة بين 15-20 عاماً، بدلاً من 14-18 الذي كان سائداً في القانون السابق. وبموجب قانون عام 1993 تتنوع مدة التلمذة من سنة إلى ثلاث سنوات بحسب القطاع المهني ونوع المهنة. أما بموجب القانون الجديد فلم تعد المدة تعتمد على نوع التدريب بل على المدة التي يحددها برنامج التدريب من أجل اكتساب كل المهارات اللازمة في مهنة ما.

أنواع التلمذة

هناك ثلاثة أنواع للتدريب الذي يشمل الشركات.

التلمذة «المحدثة»

يخصص هذا النوع من التلمذة للشباب الذين أكملوا السنوات التسعة من التعليم الأساسي الإلزامي. ويشترك فيه ثلاثة أطراف: التلميذ ورب العمل واستشاري تدريب من مركز التدريب.

ويتضمن أكثر أنواع هذه التلمذة شيوياً خمسة أيام أسبوعياً في الشركة، مع دورات مكملة في مراكز التدريب والتلمذة ليوم واحد على الأقل في الأسبوع. كما يمكن تقديم أربعة أو خمسة أسابيع من التدريب في الشركة وأسبوع واحد في المركز. وفي كلتا الحالتين يتم هذا التدريب في إطار عقد للتلمذة وينتهي بالامتحانات مع منح الخريجين الناجحين شهادة كفاءة مهنية.

التلمذة التقليدية

يتضمن هذا النوع من التلمذة عقداً بنفس الشروط السابقة، ولكنه لا يتضمن بشكل منهجي دورات مكملة أو مراقبة منتظمة من قبل استشاري تدريب. وبخلاف برنامج التلمذة المحدثة (أو القياسية) الذي يتطلب دواماً مسبقاً في المدرسة لتسع سنوات، فإن هذا النوع من التلمذة متاح للشباب في عمر 15-20 عاماً الذي لم يكملوا الصف التاسع من التعليم الأساسي. وفي نهاية التدريب يمنح الخريجون شهادة إكمال للتلمذة.

التناوب أو النظام الثنائي هو نوع من التدريب الذي يتم في كل من موقع العمل ومركز التدريب. ويعد أن شجعت عليه مؤسسة التنمية الألمانية في بداية التسعينيات أصبح نظام التناوب واسع الانتشار اليوم. وبناء على إحصائيات هيئة التدريب المهني في تونس لشهر كانون الأول/ديسمبر 2007 فإن ما يزيد على 87% من المتعلمين يتبعون التدريب القائم على مواقع العمل، من بينهم 4,444 في تدريب التناوب. وقد كان المرسوم رقم 2004-512 الصادر في آذار/مارس 2004 قد أسس لهذا النظام في مراكز التدريب التابعة لوكالة التدريب المهني في تونس، وأشار إلى أن التدريب يجب أن يقدم إذا أمكن على أساس التناوب والتلمذة.

وفيما يلي الاختلافات الأساسية بين التناوب والتلمذة:

- الدخول في البرنامج: بخلاف التلمذة فإن برنامج التناوب لا يتم على أساس عقد يوقع بين الشاب والشركة. حيث يبدأ الشباب دوراتهم التدريبية في المراكز ثم يوزعون على أماكن العمل. كما يمكن أيضاً القول أن تدريب التلمذة مدفوع بطلب السوق بشكل أكبر مما هي عليه الحال في برنامج التناوب.
- المستوى: بسبب الشرط المتعلق بسن الدخول فإن التلمذة تتعلق بشكل أساسي بالمستوى الأول من المؤهلات (شهادة كفاءة مهنية)، بينما يتعلق التناوب بمستويي العامل الفني والفني المتقدم.
- محتوى التدريب: يعتبر التدريب المقدم في المراكز ضمن التلمذة التقليدية مكملاً للتدريب المقدم في مواقع العمل، ويدور بشكل خاص حول الدورات النظرية. أما في برامج التناوب والتلمذة المحدثة فيكون الجزء من برنامج التدريب المقدم في موقع العمل نتيجة مفاوضات بين الشركة ومركز التدريب.
- العمر: بينما تتاح التلمذة للشباب في عمر 15-20 عاماً، فليس هناك حد للعمر في التناوب.
- العقد: لا يوجد في نظام التناوب عقد يربط الشاب مع الشركة، بخلاف التلمذة.
- وأخيراً فإنه وبينما تشمل التلمذة شركة واحدة، فإن بإمكان الشاب في التناوب أن يشترك في بضعة شركات معاً.

ومن الجدير بالملاحظة أن أحكام القوانين الجديدة رقم 2008-9 ورقم 2008-10 بتاريخ 11 شباط/فبراير 2008²⁶ تتيح المجال أمام طلاب المدرسة الثانوية للدخول في برامج التناوب (القانون رقم 2008-09 الفقرة 27) كما أنها تنوع من مفهوم التناوب والذي كان سابقاً يعرف باسم «الخارجي» (لأنه يتضمن أطرافاً خارج قطاع التربية والتدريب المهني) من خلال تقديم برامج التناوب «الداخلي» بين مؤسسات التدريب المهني والمدارس (القانون 2008-10 الفقرة 14).

تنظيم التلمذة

يقوم استشاريو التدريب بلعب دور محوري في تنظيم التلمذة في تونس من خلال قيامهم بالأمر التالي:

- تقديم البرنامج للشباب وإطلاعهم على برامج التلمذة المتوافرة والشروط وكيفية تنظيم التدريب.
- إيجاد عمل للتلميذ في أحد المؤسسات والشركات.
- مراقبة التلميذ من خلال زيارة واحدة على الأقل شهرياً يقوم خلالها استشاري التدريب بتقييم التقدم المنجز وقدرات التعلم للتلميذ. وفي هذا السياق يعتبر كتاب سجل التلمذة الذي يحتوي على برنامج التدريب وجدول المراقبة الخاصة بالتدريب في المركز وموقع العمل وسيلة قيمة في المراقبة الفنية وتقييم التلميذ.
- دورات إضافية: بموجب الآلية المستخدمة تقدم مراكز التدريب للتلاميذ دورات إضافية تتراوح بين 4-16 ساعة أسبوعياً يتم تخطيطها وتنظيمها بحسب الأماكن المتوافرة.
- التقييم في نهاية التلمذة: يتم تنظيم نوعين من التقييم. حيث يقوم استشاري التدريب بالتخطيط لتقييم أساسي بالتعاون مع المدرب، بينما يتم تنفيذ تقييم سريع في مركز التدريب ويقود إلى منح التلاميذ الناجحين شهادة كفاءة مهنية أو شهادة إكمال التلمذة.

أعداد المشاركين

تضم كل من برامج التناوب والتلمذة ما يزيد على ثلاثة أرباع وما يزيد على عُشر المتدربين المشاركين في التدريب المهني على التوالي: فمن بين إجمالي عدد المتدربين البالغ 61,012 في عام 2007 بلغ عدد المسجلين في نظام التناوب 45,562 بينما بلغ عدد المشاركين في التلمذة 6,930 (ما تبقى من الطلاب وهم 8,520 كانوا في دورات تدريبية للإقامة). وبناء على إحصائيات هيئة التدريب المهني في تونس وهي الهيئة الرئيسية للتدريب، فإن تقسيم أعداد الشباب المسجلين في التلمذة بحسب القطاعات يظهر تركّزهم في قطاعي النسيج والأحذية، ثم قطاع ميكانيك السيارات، والنقل، والمنتجات الغذائية، والمواد الكيماوية. وإضافة لذلك فإن ما يصل إلى 25% من إجمالي التلاميذ يكفون بمهام عمل تدريبية في المشاريع العامة.

ويحصل المتدربون خلال فترة تلمذتهم على راتب يدفعه المشروع الذي يكفون به. ويحدد القانون قيمة الراتب بناء على نسبة تتراوح بين 30%-80% من الحد الأدنى للأجور المضمونة المطبق في المشروع. ويمكن للشركات القائمة بالتدريب الحصول على تعويض من جزء من ضريبة التدريب المهني (البالغة 1% من مبلغ الأجور في قطاع التصنيع، و2% في مشاريع أخرى، مع إعفاء نشاطات التصدير والمزارع من هذه الضريبة) بأن تقتطع منها تكاليف الإشراف على المتدربين في كل من نظامي التلمذة والتناوب.

توصيات: التحديات وفرص النجاح

يمكن أن تعزى الأخطاء الرئيسية في التلمذة إلى طريقة تنظيمها والأساليب التي تتبعها الشركات التي تقوم بالتدريب وأخيراً البيئة العامة للتلمذة والتدريب.

جوانب النقص في طريقة تنظيم التلمذة

- في حوالي 50% من الاختصاصات المقدمة لا تتوفر برامج للتدريب أو كتب سجلات تمكن من مراقبة التقدم في التدريب.
- إن الفترات الفاصلة بين مراقبة التلاميذ طويلة، وتتم دون إعطاء مهلة كافية وذلك لأسباب تتعلق بالقيود الإدارية أكثر من تعلقها بالأسباب الفنية أو التربوية.
- 24% فقط من التلاميذ يتبعون دورات مكتملة ولأسباب مختلفة. ولا يمكن لجميع المراكز أن تقدم هذه الدورات.

جوانب النقص في المشروع بوصفه بيئة تدريبية

- ليست جميع الشركات المشاركة في التلمذة مجهزة للتعامل معها. فهي تفتقر إلى المدراء والعاملين المؤهلين للقيام بدور المدربين. كما أن عدداً منها تستغل التلمذة كمصدر للعمالة الرخيصة.
- هناك بعض الحالات التي لم يتم فيها احترام الأنظمة التي تحكم التلمذة، مثلاً فيما يتعلق بالرواتب التي تدفع للتلاميذ والدورات الإضافية وأدوات المغادرة.
- انتقال محدود للمهارات وذلك بسبب سيطرة التكنولوجيا التقليدية التي تكون في بعض الأحيان متخلفة ولا تنتمي إلى المستقبل المهني للتلميذ الشاب.

جوانب النقص في بيئة التلمذة

- لا يحصل أهالي التلاميذ الشباب على معلومات حول المهن أو احتمالات النجاح المستقبلية أو طرق التنظيم في برامج التلمذة وتقدمها.
- إضافة إلى الصورة غير المشجعة للتدريب المهني فلم يتم الاعتراف بعد بالتلمذة على أنها أسلوب أساسي للتدريب.

بشكل عام ينبغي التأكيد على أن كلمة «التلمذة» تعني التلمذة غير المحدثة. ولكن حتى هذا النوع من التلمذة يعد أسلوباً للوصول إلى تشغيل العدد الأكبر من الشباب. وكثير من المشاريع بما فيها شركات الحرف اليدوية الصغيرة تستخدم هذا الأسلوب لحل مشاكلها في تدريب العمال بما يتناسب مع احتياجاتها.

وأخيراً فإذا كان هناك بالفعل رغبة من أجل تجميع كل أساليب التدريب التي تشمل مواقع العمل في نظام واحد، فإن تحقيق ذلك سيستغرق بعض الوقت بالنظر إلى الوضع الحالي والتصورات على أرض الواقع.

لقد أدى قانون عام 1924 حول توحيد التعليم بعد تأسيس الجمهورية التركية (1923) إلى وضع كل مدارس الدولة تحت إدارة وزارة التربية الوطنية بما فيها المدارس المهنية. وفي عام 1927 تم ربط مدارس التعليم المهني التي تديرها البلديات مع وزارة التربية الوطنية. وفي عام 1934 تم تأسيس مدارس جديدة للفتيات والفتيان. وتم القيام بتغيير المنهاج في أعوام 1927 و 1931 و 1935. وفي عام 1931 تم تأسيس صندوق لتمويل نفقات المدارس المهنية. وفي عام 1933 أسس القانون رقم 2287 دوائر التعليم المهني والفني. وفي الستينيات تم تأسيس المدارس الثانوية المهنية لتقدم خمس سنوات من التدريب، وتم تمديدها لاحقاً إلى ست سنوات، وذلك بعد إكمال خمس سنوات من التعليم الأساسي. وفي السبعينيات أضيفت إلى النظام المدارس الثانوية الفنية التي تستمر لأربع سنوات. وفي عام 1973 قام القانون الأساسي للتعليم الوطني بإعادة هيكلة النظام، كما صدر في عام 1997 القانون رقم 4306 وهو قانون التعليم المتواصل الإلزامي الذي يستمر ثماني سنوات.

إن أول فرصة للحصول على مهنة عبر تدريب التلمذة في نظام التعليم الوطني التركي كانت من خلال قانون التلمذة و'العامل الماهر والمعلم' رقم 2089 لعام 1977. فقد حدد هذا القانون مكانة التلاميذ والأجراء والمعلمين، كما حدد الأنظمة المتعلقة بساعات العمل وظروفه، ونظام الضمان الاجتماعي ودفعاته. لكن وبعد كثير من النقاش حول تضمين هذا التدريب في نظام التعليم الوطني، صدرت تشريعات جديدة في عام 1986 باسم قانون التلمذة والتدريب المهني رقم 3308 (الذي تم تعديله في عام 2001 ليصبح القانون رقم 4702) والذي قام بتنظيم التلمذة والتعليم المهني والفني الرسمي وغير الرسمي في نظام متكامل.

التعليم الثانوي المهني والفني الرسمي

تصنف المدارس الثانوية المهنية والفنية إلى مجموعتين رئيسيتين: المدارس الثانوية المهنية والمدارس الثانوية الفنية. وتقبل المدارس الثانوية الفنية الطلاب الذين أتموا بنجاح السنة الأولى لهم في المدارس الثانوية المهنية. وتسمى المدارس الثانوية المهنية والفنية ذات الصفوف التحضيرية «مدارس الأناضول الثانوية المهنية» و «مدارس الأناضول الثانوية الفنية». وتدار هذه المدارس من قبل أربع إدارات عامة مختلفة وهي الإدارة العامة للتعليم الفني للأولاد، والإدارة العامة للتعليم الفني للبنات، والإدارة العامة للتعليم التجاري والسياحي، والإدارة العامة للتعليم الشرعي. ويبلغ إجمالي عدد الطلاب في المدارس الثانوية المهنية والفنية 1,245,000 طالباً، وهو ما يشكل حوالي 37% من إجمالي طلاب المدارس الثانوية في تركيا.

وتغطي برامج التعليم المهني 42 مجالاً و 197 فرعاً في المدارس الثانوية المهنية والفنية. ويمكن تقسيم المواد المقدمة إلى مجموعتين رئيسيتين: مواد أساسية ومواد ميدانية. كما يقدم للطلاب عدد محدود من المواد الاختيارية.

ويعتبر التدريب العملي القائم على المشاريع شرطاً رسمياً لجميع الطلاب في كل أنواع المدارس (مهنية وفنية وأناضول فنية وأناضول مهنية).²⁷ ويتم تنظيمه على أساس ثلاثة أيام من التدريب على المهارات العملية (24 ساعة في الأسبوع) في الشركات، ويومين من المواد النظرية في الصف خلال السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية. ويسمى الطلاب الذين يحضرون التدريب على المهارات العملية باسم «مقيمين» أو «متدربين». ويتم تحضير هيكلية التدريب العملي في الشركات وفقاً لقانون التدريب المهني رقم 3308. وتتم مراقبة التدريب العملي للطلاب من قبل مدرسين منسقين تكلفهم المدارس بذلك بالتنسيق مع أساتذة التدريب أو المدربين ضمن الشركة، ويتم تنظيم إجراءات التقييم من قبل القانون. ويتم منح الخريجون الناجحون شهادة تسمح لهم إما ببدء العمل في مشروع أو المتابعة في معاهد التعليم العالي.

التدريب المهني غير الرسمي من خلال التلمذة

إن مفهوم تدريب التلمذة يغطي مستويات مختلفة من التعليم والتدريب: تلمذة المرشح، والتلمذة، والعامل الماهر والمعلم.

27 لكن من الناحية العملية يبدو أن العديد من الطلاب لا تتاح لهم الفرصة للقيام بمثل هذا التدريب العملي.

ويشمل تدريب التلمذة التدريب النظري والعملية لخريجي التعليم الأساسي الذين يعملون في الشركات لتعلّم مهنة ما. ويتم تنفيذه في مناطق ومجالات مهنية تحددها وزارة التربية الوطنية في إطار قانون التعليم المهني رقم 3308. ويتم تنفيذ تدريب التلمذة بموجب قانون المهن والحرف رقم 507 بتنسيق من الجمعيات المهنية في المهن التي لا تقدم فيها وزارة التربية الوطنية تدريباً للتلمذة.

والياً يتم تقديم تدريب التلمذة في 36 مجالاً مهنيّاً و 131 فرعاً ضمن إطار القانون رقم 3308. وتتراوح هذه المجالات المهنية بين التكنولوجيا الكهربائية والإلكترونية (مع تخصصات فرعية مثل خدمات الكمبيوتر الفنية، والخدمات الفنية للألات المكتبية، والأجهزة الكهربائية وأجهزة الرقابة) وخدمات الطعام والمشروبات (مع فروع مثل الطهي والمخابز واللحوم وإعداد منتجاتها).

ويتم تقديم التدريب النظري والعملية للتلاميذ المرشحين والتلاميذ من قبل عدد من المؤسسات المتنوعة مثل: مراكز التدريب المهني، والشركات، ووحدات التدريب المؤسسة في المشاريع، ومراكز التدريب الشاملة لأكثر من مشروع. وقد تم تأسيس مراكز تدريب التلمذة في عام 1979 وتسميتها بمراكز التدريب المهني في عام 2001 من أجل تقديم التعليم المهني للتلاميذ المرشحين، والتلاميذ، والعمال، والمدرّبين المعلمين العاملين أصلاً في هذا القطاع. وتعتبر هذه المراكز المقدم الرئيسي لهذا التدريب، ويزيد عدد المشاركين فيها على 200,000 سنوياً. وتتوافر وحدات التدريب في الشركات التي تقدم التدريب لعشرة طلاب أو أكثر أو التي تضم أكثر من 200 عامل. ويعين في هذه الوحدات المدربين المعلمين الذين يحملون شهادة مدرب معلم. وتعمل مراكز التدريب التي تشمل أكثر من مشروع والتي يديرها اتحاد المهنيين والحرفيين الأتراك بطريقة مشابهة لعمل مراكز التدريب المهني حيث تقدم التدريب النظري والمزيد من التدريب العملي للتلاميذ المرشحين وللتلاميذ الذين يعملون في الشركات لاكتساب المهارات المهنية العملية.

كما يمكن لخريجي المدارس الابتدائية العاملين في أحد التخصصات المهنية الواردة في القانون رقم 3308 والذين هم دون سن 14 عاماً أن يتم تدريبهم كمرشحين للتلمذة إلى حين وصولهم إلى سن التلمذة. ويتلقى هؤلاء المرشحون تدريباً نظرياً في مراكز التدريب المهني ليوم واحد في الأسبوع (ثمانية ساعات على الأقل) يتضمن مواد حول المعرفة العامة والمهنية. وإذا كان هؤلاء المرشحون يتجاوزون سن 14 عاماً ودون 19 عاماً فيمكنهم أن يتلقوا تدريب التلمذة الذي يتضمن يوماً واحداً في مراكز التدريب المهني أسبوعياً (أو ضمن وحدات التدريب في أماكن العمل المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية)، ويتلقون في بقية الأسبوع تدريباً عملياً في أماكن العمل التي وقعوا معها اتفاقات وذلك تحت إشراف المدرّبين المعلمين. وتتراوح مدة تدريب التلمذة بين سنتين إلى أربع سنوات بحسب طبيعة المهنة. وبعد إكمال هذا التدريب تمنح شهادة تلمذة للناجحين في الامتحانات. وقد سمحت التعديلات التي أجريت على القانون في عام 2001 للطلاب الذين يحملون شهادة دراسة ثانوية ويتجاوزون سن 19 عاماً بالدخول في تدريب التلمذة أيضاً. وبعد إكمال فترة التدريب يمكن للتلاميذ التقدم إلى امتحانات العمال المهرة النظرية والعملية والتي يحصلون في حال نجاحهم فيها على شهادة عامل ماهر.

يستمر التدريب الخاص بالعمال المهرة مدة ثلاث سنوات يتلقى خلالها العمال مواد تقدمها مراكز التدريب المهني أثناء عملهم في الشركة. وبعد إكمال هذا التدريب يحق للعامل التقدم إلى امتحانات المعلم للحصول على شهادة معلم. ويمكن بعدها للحاصلين على شهادة المعلم هذه أن يتلقوا 40 ساعة من التدريب التربوي للحصول على شهادة مدرب معلم التي تثبت كفاءة حاملها للقيام بتدريب المرشحين للتلمذة أو التلاميذ في مكان العمل.

تدريب التلمذة في المهن غير المعترف بها

بموجب قانون التعليم المهني رقم 3308 فإن عملية التدريب ومنح الشهادات في المهن غير المعترف بها يقع ضمن مسؤوليات اتحاد المهنيين والحرفيين الأتراك. وهناك حوالي 500 مهنة غير معترف بها والتي غالباً ما تتصل بإنتاج البضائع والمنتجات الغذائية، والبناء، ومنتجات الصحة والجمال الشخصية، والنقل، وخدمات الاتصالات والإسكان والترفيه. ويقوم اتحاد المهنيين والحرفيين الأتراك بتنسيق الامتحانات والتقييم في المهن والحرف غير المعترف بها.

غيرها

تمتلك مؤسسة دعم التدريب المهني والصناعة الصغيرة 23 مركزاً تدريبياً في 14 محافظة في تركيا، وتقدم هذه المراكز التدريب المهني والفني فيما يزيد عن 20 مهارة. ومنذ تأسيسها في عام 1985 فقد تم تقديم التدريب المهني

والفني لحوالي 50,000 من الأطفال، والشباب، والبالغين بمن فيهم من الجماعات الخاصة أيضاً كأطفال الشوارع، والنساء، وأصحاب الاحتياجات الخاصة، والمحكومين السابقين.

أطلق اسم مراكز تدريب التلمذة التركية الألمانية على مراكز التدريب الشاملة لأكثر من مشروع والتي أنشئت من قبل مؤسسة دعم التدريب المهني والصناعة الصغيرة مع المساعدة الفنية الألمانية، وتحول اسمها في ما بعد إلى مراكز التعليم المهني التركية الألمانية في ظل مشروع التعليم المهني الثنائي الموقع بين الحكومة التركية والحكومة الألمانية الفيدرالية من أجل تقديم التدريب للتلاميذ العاملين في الشركات الكبيرة. ورغم أن نموذج التعليم المهني الثنائي مشابه جداً للنظام القائم وفق القانون رقم 3308 فإن هناك بعض الاختلافات منها: أن التلاميذ يقضون يومين في التدريب النظري في مراكز التعليم المهني التركية الألمانية وثلاثة أيام من التدريب العملي في مكان العمل، ويستمر تدريب التلمذة في هذا النموذج إلى ثلاث سنوات بغض النظر عن نوع المهنة. وهناك حوالي 14 من مراكز التعليم المهني التركية الألمانية العاملة حالياً.

التمويل

ينبغي على أرباب العمل والمشاريع أن تدفع للتلاميذ والمقيمين في مدارس التعليم والتدريب المهني ما لا يقل عن 30% من الحد الأدنى للأجور الذي تحدده الحكومة. وإضافة إلى هذه المساهمة المالية فإن بعض المشاريع تغطي نفقات النقل والطعام للتلاميذ والمقيمين في مدارس التعليم والتدريب المهني، ولكن ليس هناك أنظمة ضابطة لهذا النوع من المساهمات.

توصيات

على الرغم من وجود تعاون وثيق بين المدارس والشركات الكبيرة (وبخاصة منها الأكثر مهنية)، والمؤسسات العامة، والشركاء الاجتماعيين، إلا أن الغالبية العظمى من المشاريع التي تقبل التلاميذ والمقيمين المتدربين غير قادرة على تقديم المستوى المطلوب من التدريب العملي بسبب قدراتها المحدودة من حيث التمويل، والمجال الفني، وفريق العمل. ويتمثل التحدي في تقديم مستوى أفضل من الجودة في التدريب النظري والعملي بما يزيد من جاذبية تدريب التلمذة والإقامة، ولتقديم الحوافز التي تشجع الشركات والمنظمات الممثلة لها على المشاركة بشكل أكبر في تدريب التلمذة والإقامة. كما يتمثل أحد التحديات في إضفاء الصفة الرسمية على الاقتصاد غير المنظم من خلال جذب التلاميذ غير المسجلين إلى نظام التدريب المعترف به من أجل ضمان حصولهم على الشهادات.

الضفة الغربية وقطاع غزة

قامت الضفة الغربية وقطاع غزة حديثاً بوضع إستراتيجية وطنية حول التعليم والتدريب المهني. وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تشكيل نظام موحد يتميز بالكفاءة والفعالية وسرعة الاستجابة. وعلى الرغم من تضمين التلمذة الواضح في هذه الإستراتيجية باعتبارها أحد نماذج التعليم والتدريب المهني فلم يتم اعتمادها بشكل رسمي، كما لم يتم وضع التشريعات التي تؤمّن الإطار لها. وإلى الآن لم يتم تنفيذ التلمذة أو التدريب القائم على مواقع العمل بشكل رسمي على المستوى الحكومي. وما يمكن مشاهدته هو مجرد مقاربات متفرقة غير منظمة ولا تتمتع بهيكلية فيما يتعلق بتدريب التلمذة. ونقدم فيما يلي موجزاً عن البرامج الرئيسية مع التوصيات الرئيسية الواردة في الدراسة الوطنية.

تدريب التلمذة التعاوني (المساعدة الفنية الألمانية)

تم إطلاق هذا المشروع في عامي 2005-2006، حيث تم تجريبه في مجالين (إلكترون وميكانيك السيارات والسياحة) في الضفة الغربية وقطاع غزة، واستهدف 200 طالب من الناجحين في الصف العاشر. وتم تنفيذه بالتعاون مع وزارة العمل ووزارة التربية والتعليم العالي، وبتنسيق مع وزارة السياحة والآثار والقطاع الخاص. وقد أتى هذا المشروع في إطار برنامج التعليم غير الرسمي الذي نفذته المساعدة الفنية الألمانية والهادف إلى تحسين فرص العمل المنفردة أمام الشباب، والإسهام في إعداد الأخصائيين المؤهلين الذين يلبون أيضاً احتياجات سوق العمل.

وقد قام خبراء دوليون بوضع التوجيهات الخاصة بالمنهاج، بينما تم وضع المحتوى من قبل خبراء محليين: من الأكاديميين، والمدرّبين المهنيين، وأعضاء في القطاع الخاص. وكان التدريب النظري يتم في المؤسسات المهنية القائمة مثل المدارس الثانوية الصناعية حيث كان المتدربون يتعلمون الخلفية النظرية للمهنة (العلوم والرياضيات الفنية والرسم الفني). وكانت ورشات التدريب في مراكز ومدارس التدريب المهني هذه في الضفة الغربية وقطاع غزة تستخدم أحياناً لتقديم الخبرة العملية إذ لم يكن دوماً بإمكان المتدربين الحصول على كامل الخبرة في المهنة التي يتعلمونها في أحد مواقع العمل.

وكان الطلاب يمضون سنتين في التدريب المكثف، حيث يقضون يومين في المدرسة وأربعة أيام في المشروع. كما كان يتم تنظيم تدريب إضافي لفترة تتراوح بين ستة إلى تسعة شهور حيث تتاح خلالها الفرصة للتلميذ لدراسة مواد نظرية وعملية إضافية في مؤسسة تابعة لطرف ثالث مثل كلية المجتمع المحلية.

وكان التلاميذ يوقعون عقود تدريب مع الشركة يحصلون بموجبها على مصروف يغطي نفقات التنقل. كما تم وضع أنظمة ومعايير وإجراءات خاصة لتحقيق إدارة أفضل للبرنامج. كما ضم البرنامج قسماً موجهاً لبناء القدرات لدى المدرّبين العاملين في الشركات المشاركة في برنامج التلمذة.

وعند إكمال برامج التدريب كان التلاميذ يحصلون على شهادة معتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي على أنها تعادل الشهادة المهنية التطبيقية التي أدخلت حديثاً. ويتم ضمان جودة برنامج التدريب من خلال التعاون الفعال بين إدارة البرنامج والشركات. وقد كان التعاون البناء والاشتراك في المسؤولية الأساس وراء التخطيط والتنفيذ الناجح والمزيد من التطوير لبرنامج التدريب. وقد انتشر هذا التعاون على جميع المستويات بما فيها الوزارات والممثلين عن أرباب العمل (الغرف والاتحادات) ومقدمي التدريب واتحادات العمال.

مركز التدريب المهني اللوثرى

يقدم هذا المركز شكلاً تعاونياً من التدريب يجمع بين مركز التدريب والسوق والمجتمع المحلي. ويهدف هذا الأسلوب إلى تزويد الشباب بالتوجيه والتدريب وإمكانية الوصول إلى سوق العمل. وقد تم وضع التصور الخاص بمركز التدريب المهني اللوثرى في منتصف عام 2004. ومنذ ذلك الحين فقد تم اختيار موقع للمركز كما تم اختيار ورشة عمل في المنطقة الصناعية برام الله وتم إعدادها وتجهيزها. كما تم تأسيس العديد من العلاقات مع غرف التجارة المحلية واتحادات العمال وجماعات الشباب والمنظمات الشعبية. وتم تشغيل المتدربين وبدأ التدريب في تشرين الأول/أكتوبر 2004. ويتمثل أحد العناصر الأساسية في هذا البرنامج في علاقة المنفعة المتبادلة التي تربطه مع سوق العمل المحلي. ويتلقى المتدربون معظم تدريبهم في ورش العمل المحلية، وبالمقابل يمكن لنشاطات الأعمال المحلية أن ترسل عمالها لإتباع دورات حديثة في مركز التدريب المهني اللوثرى تطلعهم على التكنولوجيا والمهارات الحديثة.

وخلال العامين الماضيين قام مركز التدريب المهني اللوئري بالتعاون مع ما يزيد عن 120 شركة وورشة عمل كانت تقدم التدريب العملي للطلاب المشاركين في برنامج التلمذة.

يقدم البرنامج تدريب التلمذة الذي يستمر لأحد عشر شهراً ويستخدم الأسلوب العملي التطبيقي: حيث يتم تنفيذ 50% من التدريب في مكان العمل تحت إشراف المركز. ويقدم التدريب في مجالات ميكانيك السيارات، والنجارة، والإلكترونيات، ومعالجة الألومنيوم. ويكمل المتدربون فترة أولية لمدة 270 ساعة من الدراسة في الصف إضافة إلى 210 ساعات من المواد النظرية المتعلقة بمهنتهم في مركز التدريب المهني اللوئري، كما يقضون 120 ساعة من التدريب العملي في الشركة، ثم ينتقلون إلى مهام العمل التدريبي التي كلفوا بها في المجتمع المحلي. ويتعاون مركز التدريب المهني اللوئري مع 60 مكاناً للعمل حيث يمضي المتدربون 600 ساعة إضافية (50% من إجمالي برنامج التدريب) في ورش العمل. وإضافة لذلك يقدم البرنامج تدريباً لرواد الأعمال مع مهارات العمل الأساسية. وإلى اليوم فقد تخرج من مركز التدريب المهني اللوئري 138 عاملاً شبه مؤهل من الذكور والإناث، وبلغت معدلات التشغيل 84% خلال ستة أشهر من التخرج.

ولا يوجد هناك اتفاق تعاقدي بين الشاب والشركة التي يعمل فيها. والعقد الوحيد الموجود هو بين مركز التدريب المهني اللوئري والشركة والذي يقوم المركز بموجبه بتغطية نفقات تأمين المتدربين. ويدفع الطلاب رسوماً تبلغ 600 دولار لقاء برنامج التدريب وهو مبلغ معقول بالنسبة لهم بسبب الدخل الذي يحصلون عليه خلال فترة التدريب العملي في مكان العمل. وخلال تدريبهم في الشركات يحصل الطلاب على دفعات بحسب طبيعة المهنة: فالمتدربون في النجارة مثلاً يحصلون على ما يقرب من 18 دولاراً يومياً مقارنة مع 40 دولاراً أسبوعياً للمتدربين في مجال ميكانيك السيارات. وتخضع إدارة برامج التدريب وضمن الجودة فيها إلى مسؤولية مركز التدريب المهني اللوئري من خلال المتابعة المستمرة للمتدربين في مكان العمل. وتعتمد الشهادات التي يحصل عليها خريجو المركز من قبل وزارة العمل. وحتى اليوم لم يتم إحراز تقدم في المفاوضات مع وزارة التربية والتعليم العالي من أجل منح خريجي مركز التدريب المهني اللوئري شهادة مهنية تطبيقية.

غرف التجارة

أكثر هذه الغرف نشاطاً هي تلك الموجودة في الخليل ورام الله في الضفة الغربية. وتقدم هذه الغرف شكلين مختلفين من أشكال التدريب المهني. يركز الأول منهما على بناء القدرات لدى الأعضاء من خلال تقييم احتياجات التدريب للأعمال والصناعات المحلية لتحديد أماكن العمل التي يمكن أن يتم فيها تقديم دورات تدريبية أثناء العمل. وتتضمن الأمثلة عن دورات التدريب هذه دورات الإدارة ومهارات المحاسبة والتحكم المنطقي المبرمج وميكانيك السيارات. وتكون هذه الدورات المعدة خصيصاً قصيرة المدة وهي مصممة لإبقاء أنشطة الأعمال المحلية على تواصل مع التكنولوجيا والمهارات الحديثة. وتعتبر هذه الدورات ذات مكانة محترمة في السوق المحلي وهي جزء من التعاون المستمر بين غرف التجارة والأعمال المحلية.

أما النوع الثاني من برامج التدريب فهو موجه إلى الشباب والبالغين. وهي تتباين من حيث أنواعها ومدتها. ويمضي المتدربون 120-200 ساعة نظرية في غرفة التجارة أو أحياناً في المدارس المهنية أو مراكز التدريب. كما يقدم في مكان العمل شهران أو ثلاثة من التدريب العملي من خلال عقد طوعي مع أعضاء في الغرفة. وبموجب هذا العقد يحصل الأعضاء على بعض الحوافز مثل الإعفاء من دفع رسوم برنامج بناء القدرات، ومن خلال إعطاء الأولوية لحضور الحلقات الدراسية الإقليمية والعالمية والزيارات الميدانية. ولا يحدد العقد شروط الدفع إلى التلاميذ بل يترك الأمر للشركات لتقرر الدفع من عدمه. ويدفع المتدربون تكاليف برامج التدريب هذه.

وليس هناك آلية متابعة للمتدربين من أجل ضمان جودة برامج التدريب. وبعد إكمال هذا التدريب يمنح الطلاب شهادات من قبل غرفة التجارة.

توصيات

رغم أن التلمذة والتدريب القائم على مواقع العمل في فلسطين لم تتم مأسسته ولم ينفذ إلا على نطاق محدود، فقد أثبت أنه خطوة جيدة نحو التنفيذ الناجح للإستراتيجية الوطنية للتعليم والتدريب المهني. كما أن حقيقة أن نسبة كبيرة من خريجي برامج التلمذة يجدون عملاً فور إكمالهم التدريب تثبت نجاح مثل هذه البرامج في الضفة الغربية وغزة. ولكن من أجل تحسين وتوسيع هذه البرامج فإن هناك حاجة لاعتماد التلمذة والتعلم القائم على مواقع العمل بشكل

رسمي وحقيقي لتكون جزءاً أساسياً من مجال التعليم المهني. كما يجب أيضاً وضع وسنّ التشريعات من أجل حوكمة وتنظيم وتشجيع تدريب التلمذة في كل أنحاء البلاد. وعلى هذه التشريعات أن تعالج أموراً مثل عقود التلمذة وهيكلية الأجور والحوافز التي يمكن أن تتضمن فوائد مادية وغير مادية. كما يجب تأسيس ورشات عمل ومكاتب للتدريب لتقديم التدريب المكمل بشكل مستقل عن متطلبات الشركات الحالية وذلك من أجل تحسين التسلسل المنطقي للعمليات الفنية. وهناك حاجة إلى شبكة مترابطة ومتكاملة لدعم قطاع الأعمال بحيث تركز على العمل مع الشركات لتلبية حاجات بناء القدرات لديها من أجل دعم برامج تدريب التلمذة.

الملحق «ب»: إحصائيات مقارنة

المؤشر	الضفة و القطاع		تركيا	تونس	سورية	المغرب	لبنان	الأردن	إسرائيل	مصر	الجزائر	
	القطاع	الضفة										
1	1.5	3.8	72.9	10.1	19.4	30.5	4.1	5.5	7.0	74.1	33.3	عدد السكان (مليون)
2	47.6	45.6	27.9	25.4	36.0	29.7	28.2	36.5	27.9	33.0	28.9	النسبة المئوية لعدد السكان تحت سن 15 عاما
3	3.7	4.0	1.3	1.0	2.7	1.2	1.1	2.3	1.8	1.8	1.5	المعدل السنوي لنمو السكان (%)
4		3,604	8,417	6,859	4,225	3,915	9,741	4,628	24,096	4,953	6,347	حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (بالدولار مع تساوي القوة الشرائية)
5		1.4	6.1	5.2	5.1	8.0	0.0	5.7	5.1	6.8	3.0	المعدل السنوي لزيادة الناتج المحلي الإجمالي (%)
6		لا يوجد	26.8	28.4	32.2	27.8	23.7	29.5	لا يوجد	38.4	161.5	النسبة المئوية للصناعة من الناتج المحلي الإجمالي
7		63.1	لا يوجد	27.0	7.6	لا يوجد	لا يوجد	14.2	لا يوجد	16.7	22.6	عدد السكان تحت خط الفقر ² (%)
8			26.8	10.3	14.2	9.7	لا يوجد	12.4	9.0	10.7	15.3	نسبة البطالة بين أعمار 15 وما فوق ³
9			10.9	28.8	31.9	28.7	36.8	29.5	59.1	21.6	38.9	نسبة مشاركة الإناث في قوى العمل ⁴
10			24.0	8.0	4.0	12.0	18.0	10.0	3.0	4.0	5.0	المغادرين للمدرسة في أعمار صغيرة ⁵
11			99.0	95.6	94.3	70.5	لا يوجد	99.0	لا يوجد	84.9	90.1	نسبة التعلم بين الشباب ⁶
12			4.8	38.2	6.4	25.5	12.0	25.5	17.5	35.0	57.1	التسجيل في المستوى 3 من التعليم والتدريب المهني بحسب التصنيف المعياري الدولي للتربية ⁷

المصادر: المؤشرات الدولية، مؤشرات التنمية العالمية 2007، عادة السنة 2006 (<http://go.worldbank.org/3UZH46DD0>). المؤشرات 10 إلى 12: معهد اليونسكو للإحصائيات العام 2005. (www.uis.unesco.org).

¹ العام 2005.

² يظهر هذا المؤشر النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون تحت خط الفقر. السنوات المشمل إليها هي 1995 للجزائر وتونس، 1999 للمغرب، 2000 لمصر، 2002 للأردن وتركيا.

³ فقط البطالة الرسمية. ولا تأخذ بالحسبان الاستخدام غير الكامل للعمالة أو البطالة المقنعة. السنوات المشمل إليها هي 2004 بالنسبة للضفة الغربية وقطاع غزة، 2005 للجزائر وإسرائيل وتونس وتركيا، و

2006 للمغرب.

⁴ النسبة المئوية لعدد السكان الإناث في عمر 15-64.

⁵ نسبة الأبطال التاركين للمدارس ممن هم في سن المرحلة الابتدائية. السنة المشمل إليها هي 2006، باستثناء مصر (حيث السنة هي 2007 بناء على تقديرات معهد اليونسكو للإحصائيات).

⁶ السنة المشمل إليها هي 2005، باستثناء الجزائر (2002)، و 2004 في حالة كل من المغرب وتونس والضفة الغربية وقطاع غزة.

⁷ كمتسبة مئوية من إجمالي التسجيل في المستوى 3 بحسب التصنيف المعياري الدولي للتربية أو في مستوى المرحلة الثانوية العليا. السنة المشمل إليها هي 2005، باستثناء لبنان والضفة الغربية وقطاع غزة

(2006).

الملحق «ج»: موجز عن التشريعات الرئيسية التي تغطي تعلّم الشباب القائم على العمل

التشريع	البلد
في عام 1981 أدي القانون رقم 81.07 إلى مأسسة التلمذة وفرض ضريبة خاصة بها. وقد تم تعديله لاحقاً في عامي 1991 و 2000. وتشمل هذه القوانين ظروف العمل وعدد التلاميذ المفترض قبولهم وترتيبات التمويل ودور كل من الشركاء الاجتماعيين.	الجزائر
يغطي المرسومان الرئاسيان لعامي 1956 و 1964 عمل مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني التي تدير أحد البرامج الرئيسية. ويشير قانون العمل رقم 12 لعام 2003 إلى التلمذة والعلاقة بين التلميذ ورب العمل وذلك بهدف تنظيم التلمذة غير الرسمية. ولم تصدر بعد تفاصيل بخصوص القواعد والأنظمة المشار إليها في القانون.	مصر
لا توجد قواعد محددة باستثناء تلك التي تطبق على التعليم والتدريب المهني بشكل عام. وقد تم تأسيس مؤسسة التدريب المهني بموجب قانون عام 1976، وتم تعديله في عامي 1985 و 2001. وتشير هذه التشريعات إلى التلمذة والتعلّم القائم على مواقع العمل بوصفها إحدى وظائف مؤسسة التدريب المهني.	إسرائيل
لا يوجد تشريع منفصل بخصوص التعلّم القائم على موقع العمل، ولكن فقط للتعليم والتدريب المهني بشكل عام.	لبنان
أسس القانون رقم 36.96 لعام 1996 تدريب التناوب محددًا بالتفصيل كلاً من أهدافه ومدته ومؤهلاته وهيكلته وإمكانية الدخول فيه ونظام الأجور... الخ. وقام القانون رقم 12.00 لعام 2000 بتأسيس التلمذة بشكل رسمي وهو يضم مجموعة من العوامل مشابهة لتلك الواردة في تشريع عام 1996. كما أسس قانون عام 1974 ضريبة التدريب المهني التي تهدف إحدى استخداماتها إلى تمويل التدريب في مكان العمل.	المغرب
يتضمن قرار وزير التربية رقم 443/2538 لعام 2003 نظاماً داخلياً يغطي برنامج التلمذة التجريبي الحالي ويشمل أموراً مثل القبول، والدوام، والإجازات، وقدرة الشركات على التدريب، وخطط التقييم والدراسة. وتشير القوانين الفرعية لعامي 2006 و 2007 والقرارات الوزارية إلى برامج التعليم والتدريب الفني والمهني في مجالات مثل التمريض التي تتضمن فترات من التدريب في مواقع العمل.	سورية
يتضمن قانون العمل لعام 1993 ثمانين عشرة مادة تحدد الشروط الرسمية لعمل التلمذة بما فيها أمور مثل عقد التلمذة وسن الدخول والفترة التجريبية والمتطلبات بالنسبة للشركات المشاركة والتزامات كل من التلميذ ورب العمل. وفي عام 2001 صدر قانون حول التوجيهات العامة ليحدّث ويعدّل تشريع عام 1993.	تونس

<p>حدد القانون رقم 2089 لعام 1977 المتعلق بالتلمذة، والعمال المهرة، والمعلمين مكانة كل من التلاميذ، والعمال، والمعلمين المحترفين إضافة إلى الترتيبات التعاقدية، وساعات وظروف العمل، والضمان الاجتماعي والأجور. وقام قانون التلمذة والتدريب المهني رقم 3308 لعام 1986 بإدماج التلمذة في نظام التعليم والتدريب المهني الرسمي واللا رسمي. كما أن قانون عام 2001 حول التعليم والتدريب المهني ينظم التدريب المهني في الشركات ويحدد ترتيبات الحوكمة الخاصة بنظام التعليم والتدريب المهني بما فيها التدريب القائم على موقع العمل.</p>	<p>تركيا</p>
<p>لا يوجد تشريعات أو أنظمة وطنية محددة تشير إلى التلمذة أو برامج التعلم القائم على الشركات. ولم تتم الإشارة إليها أيضاً في القوانين الأساسية للعمل أو التعليم.</p>	<p>الضفة الغربية وقطاع غزة</p>

الملحق «د»: معايير قياسية للجودة في برامج التلمذة في اتحاد الحرف الأوروبية وفي المشاريع الصغيرة ومتوسطة الحجم.

1. يتم التدريب في مكانين: في المؤسسة (موقع العمل) وفي المدرسة. وما يهم في التلمذة أن التدريب يتم في معظمه في موقع العمل ويكمل بالمواد النظرية اللازمة، بخلاف ما يحدث في التدريب الذي يتم أثناء أو خارج العمل.
2. ويشكل عقد التلمذة الأساس القانوني لعلاقة التدريب والتي تنظم فيها الشروط الاجتماعية وشروط العمل.
3. وهناك اعتراف على المستوى الوطني بمعايير ثابتة للمحتوى النظري والعملي اللذين يكملان بعضهما والتي يتم تطبيقها على الشركات. ويتم التوسع في هذه المعايير بالتعاون مع الشركاء الاجتماعيين وأي مؤسسات عامة أو خاصة مهتمة.
4. كما يتم تقديم التوجيهات وتعديل مضمون وأساليب التدريب وفقاً للتقدم التكنولوجي والاقتصادي.
5. وتقوم الغرف والمنظمات الخاصة بالقطاعات المختلفة والمؤسسات المختصة الأخرى بلعب دور كبير في تنظيم تدريب التلمذة من خلال تقديم الاستشارات للشركات والتلاميذ، إضافة إلى المشاركة في تدريب المدربين (مثل الحرفيين المعلمين).
6. ويتم التحكم في قسم التدريب الذي يتم في الشركة (والتحكم في المعايير) من قبل الغرف أو أي من المؤسسات الأخرى المهتمة، بينما تقوم السلطات العامة بالتحكم بجزء التدريب الذي يتم في المدارس.
7. تشترك المنشآت التي تقوم بالتدريب في تمويل الجزء العملي. بينما يتم تمويل الجزء النظري من خلال التمويل العام.
8. يتم القيام بالتدريب من قبل فريق عمل مؤهل: حيث يتم التدريب في الشركات من قبل مدربين (مثل الحرفيين المعلمين) المطابقين للشروط الوطنية المطلوبة (من حيث المؤهلات والخبرة والسمعة...)، بينما يتم تشغيل فريق التدريب للجزء النظري بالاعتماد على معايير معتمدة على المستوى الوطني.
9. ويتم التثبيت من المهارات في نهاية التدريب من خلال امتحان ينظم بمشاركة خبراء من القطاع الاقتصادي (مثل الغرف والجمعيات المهنية ... الخ).
10. يجب أن يكون مجال التدريب واسعاً ومتاحاً للذين يعانون من صعوبات التلمذة ومتاحاً أيضاً لأصحاب المواهب المتميزة. ويعتبر موقع العمل المسؤول الوحيد عن تشغيل تلاميذه.
11. يجب إدماج التلمذة في نظام التدريب الوطني. ويعتبر تدريب التلمذة جزءاً من طرائق التدريب التي يمكن أن تفسح المجال نحو التدريب المستمر (مثل تدريب الحرفيين المعلمين) ونحو التعليم العالي/الجامعة.

المصدر: (Linderholm and Parker (2000).

مسرد لبعض المصطلحات والكلمات

يستفيد هذا المسرد الخاص بالمصطلحات الشائعة في التعلم القائم على موقع العمل من مصدرين أساسيين: قاموس أكسفورد الجديد المختصر للغة الانكليزية (دار أكسفورد للطباعة والنشر) والمكنز في ألفاظ التعليم والتدريب المهني 2006 (المركز الوطني لأبحاث التعليم المهني في استراليا).²⁸

تدريب التناوب	مصطلح عادة ما يستخدم في البلدان الناطقة بالفرنسية للإشارة إلى التعليم أو التدريب المهني الذي تتناوب فيه فترات في مكان العمل مع فترات في مؤسسة تعليمية وتدريبية. أنظر أيضاً نهج الشطائر (الدورة المزدوجة) وهو أيضاً مصطلح يستخدم بشكل أكبر في البلدان الناطقة بالإنكليزية للإشارة إلى نفس الشيء، وكذلك التعليم التعاوني وهو مصطلح أكثر شيوعاً في أميركا الشمالية.
التلمذة	أحد الأشكال القديمة للتعليم والتدريب المهني يتضمن فترات متعاقبة في مكان العمل وفي مدرسة أو مركز تدريب مهني، ويتضمن عقداً للتدريب بين التلميذ ورب العمل، ويعتبر فيه التلميذ موظفاً من الناحية القانونية بدلاً من كونه طالباً، ويحصل فيه التلميذ على أجر أو مصروف من رب العمل.
التقييم	الأساليب والعمليات المستخدمة لتقييم التحصيل (المعرفة والخبرة والمهارات والكفاءات) لدى الشخص، وعادة ما تقود إلى الحصول على الشهادات.
الحصول على الشهادة	عملية منح الشهادة إلى شخص ما كدليل على النجاح في إكمال دورة دراسية.
الكفاية	إثبات القدرة على القيام بشيء ما: وذلك من خلال امتلاك المعرفة والمهارات والصفات الشخصية اللازمة لتلبية المتطلبات الخاصة لموقف معين.
التقييم على أساس الكفايات	تقييم كفاءة الطالب على أساس معايير أو مواصفات (كفايات) محددة مسبقاً.
التدريب القائم على الكفايات	نظام يتم فيه تدريب الطالب على أساس إثبات المقدرة (الكفاية) وليس على أساس قضاء فترة من الوقت.
عقد التدريب	اتفاق شفهي أو مكتوب يلزم كلاً من التلميذ ورب العمل ويحدد التزامات كل منهما.
التعليم التعاوني	أنظر تدريب التناوب
المنهاج	مضمون برنامج دراسي منظم في مؤسسة تعليمية أو تدريبية يبين المواد المدروسة والوقت المخصص لكل منها وتسلسلها.

العرض العملي	عملية التعليم من خلال بيان الطريقة التي يتم بها عمل شيء ما: أي عرض أو شرح عملي لشيء ما.
النظام الثنائي	نظام التدريب المهني الألماني الذي ينفذ في كل من المدارس المهنية والصناعة.
التعلّم القائم على موقع العمل	التعلّم الذي يحدث في مؤسسة عمل أو شركة (مقابل التعلّم الذي يتم في مؤسسة تعليمية). ويمكن أن يأخذ عدة أشكال رسمية وغير رسمية. ويشير التعلّم الرسمي القائم على موقع العمل إلى البرامج المنظمة أو ذات الهيكلية: مثل التلمذة أو الدورات المزدوجة أو تدريب التناوب. ويشير التعلّم غير الرسمي القائم على موقع العمل إلى التعلّم الذي يتم بشكل غير مقصود أثناء العمل اليومي المعتاد: مثلاً من خلال الخبرة أو الممارسة العملية أو التعلّم الشخصي أو العروض العملية.
التعلّم التجريبي	التعلّم من خلال تجربة القيام بشيء ما بدلاً من تلقي معلومات أو القراءة عنه.
التعليم العام	التعليم الذي لا يتضمن في مواده المختارة أي نوع من التخصص أو الإعداد العملي للطلاب في صناعة أو قطاع مهني محدد. وغالباً ما يعتبر الخيار المخالف للتعليم المهني أو التعليم والتدريب المهني.
الإقامة	مصطلح يستخدم بشكل رئيسي في أميركا الشمالية للدلالة على فترة يتم قضاؤها في شركة/مؤسسة للحصول على الخبرة العملية تحت الإشراف.
المعلم الشخصي	وهو مشرف أو استشاري موثوق وذو خبرة. ويمكن أن يكون التعليم الشخصي أحد الأساليب المستخدمة بشكل رسمي أو غير رسمي من أجل دعم التعلّم القائم على موقع العمل أو التعلّم التجريبي.
التدريب خارج موقع العمل:	التدريب الذي يتم خارج مكان العمل المعتاد إما خارج مبنى العمل مثلاً في مدرسة مهنية أو مركز تدريب، أو في مكان من الشركة مخصص للتدريب.
التدريب في مكان العمل	التدريب في الشركة/المؤسسة وفي مكان العمل المعتاد باستخدام مهام العمل المعتاد لأغراض التعليم والممارسة العملية.
الممارسة العملية	التعلّم من خلال القيام بعمل شيء ما من خلال التدريب أو التكرار.
المؤهلات	شهادة تعليمية وتدريبية.
الاعتراف	الاعتراف الرسمي بالتعلّم الذي تم من خلال دورات تعليمية أو تدريبية رسمية أو من خلال تجربة سابقة في العمل أو الحياة، والذي يمكن أن يستخدم للحصول على مكانة أو نقاط معتمدة في مادة ما.
الدورة المزدوجة	أنظر تدريب التناوب.
التدريب في المدارس	التعليم والتدريب الذي يتم في مؤسسة تعليمية (مقارنة مع الشركة أو مكان العمل).

المهارة	القدرة على القيام بنشاط فكري أو عضلي معين والتي يمكن تطويرها من خلال التدريب أو الممارسة العملية. أنظر أيضا الكفاية.
المعايير أو معايير المهارة	طلبات تضعها الصناعة تحدد الكفايات المطلوبة في العمال في كل من قطاعات قوى العمل.
التعلم المهيكّل في مكان العمل	التعلم الرسمي الذي يتم في مكان العمل باستخدام خطة تعليمية أو قائمة بالمهارات أو قائمة بالكفايات من أجل تنظيم المعرفة والمهارات التي يجب تعلمها. وغالبا ما يعتبر مخالفاً للتعلم التجريبي أو التعلم غير الرسمي.
النظرية	المبادئ والأساليب العامة أو المعرفة القائمة على المفاهيم (مقارنة مع الممارسة العملية).
التدريب	تطوير المهارات أو المعارف أو وجهات النظر أو الكفايات من خلال التعليم والممارسة العملية.
أجر التدريب	الأجر أو الراتب الذي يدفع إلى شخص ما ضمن عقد التدريب. وعادة ما يعتبر منخفضاً بالمقارنة مع أجر العامل العادي وذلك اعترافاً بالوقت والجهد الذي يخصصه رب العمل للتدريب، والخسارة الناتجة عن ذلك في إنتاجية الشركة، وكذلك من أجل الاعتراف بالزيادة في الدخل المستقبلي التي سيحصل عليها العامل نتيجة اكتساب المهارات.
التعليم المهني أو التعليم والتدريب المهني	التدريب المهني المقدم في المدارس الابتدائية أو الثانوية، وفي الشركات أو مؤسسات التعليم العالي والمعد من أجل تطوير المهارات المهنية.
مهمة العمل التدريبي	فترة من العمل بدون أجر يقوم بها الطلاب كجزء من دراستهم التعليمية في مدرسة أو مؤسسة للتعليم العالي، والتي تتميز بالتعلم ذي الهيكلية.
التعلم القائم على موقع العمل أو التعلم في مكان العمل	التعلم الذي يتم في مكان العمل باستخدام المهام والأعمال بهدف التعليم والممارسة العملية. ويمكن أن يكون رسمياً ومهيكلًا باستخدام خطط تعليمية أو غير رسمي. أنظر أيضا التعلم القائم على موقع العمل.
التدريب في مكان العمل	التعلم في مكان العمل بطريقة رسمية وهيكلية (مقارنة بالطريقة غير الرسمية) وذلك باستخدام خطة تعليمية.

- Bardak, U., Huitfeldt, H. and Wahba, J. 2006. *Employment Policy reforms in the Middle East and North Africa: Selected Issues on the Functioning of the Labour Market*, Turin, European Training Foundation.
- Bassi, L., Feeley, T., Hillmeyer, J. and Ludwig, J. 1997. *Learning and Earning. An Employer's Look at School-to-Work Investments*. Alexandria, Va., American Society for Training and Development.
- Beringer, M. 2007. *Étude sur le financement et le coût de la formation par apprentissage (FPMT) pour l'entreprise marocaine*. Morocco, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH.
- Billett, S. 2001. *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Sydney, Allen and Unwin.
- Blom, K. and Meyers, D. 2003. *Quality Indicators in Vocational Education and Training: International Perspectives*. Adelaide, National Centre for Vocational Education Research.
- Chapman, P. 1993. *Economics of Training*. New York, Harvester Wheatsheaf.
- Dhillon, J. 2007. Trust, shared goals and participation in partnerships: Reflections of post-16 education and training providers in England. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 59, No. 4, pp. 503–15.
- Dore, R. and Sako, M. 1998. *How the Japanese Learn to Work*, 2nd ed. London, Routledge.
- Eliasson G. and Ryan, P. 1987. *The Human Factor in Economic and Technological Change*. OECD Educational Monograph, No. 3. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- ETF-World Bank. 2005. *Reforming TVET in the Middle East and North Africa: Experiences and Challenges*. Final draft, October. European Training Foundation/World Bank, Turin/Washington DC. http://info.worldbank.org/etools/library/latestversion_p.asp?objectID=230122&lprogram=14
- Field, J. and Dubchair, M. 2001. Recreating apprenticeship: Lessons from the Irish standards-based model. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 53, No. 2, pp. 247–62.
- Gardecki, R. and Neumark, D. 1997. Order from chaos? The effects of early labor market experiences on adult labour market outcomes. NBER Working Paper, No. 5899.
- Gitter, R. and Scheuer, M. 1997. U.S. and German youths: Unemployment and the transition from school to work. *Monthly Labor Review*, March, pp. 16–20.
- Granovetter, M. 1974. *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

- Grubb, W. N. 2006. Vocational education and training: Issues for a thematic review. Paper prepared for a meeting of experts. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Guile, D. and Okumoto, K. 2007. 'We are trying to reproduce a crafts apprenticeship': From Government Blueprint to workplace-generated apprenticeship in the knowledge economy. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 59, No. 4, pp. 551–74.
- Hartkamp, J. and Rutjes, H. 2001. Apprenticeship in Ireland, the Netherlands and Scotland: Comparison of trends. TSER Working Papers. Amsterdam, DESAN.
- Hayton, G. et al. 1996. *Final Report: Enterprise Training in Australia*. Melbourne, Office of Training and Tertiary Education.
- Heida, P. 2007. Work-based learning and apprenticeships in the Netherlands a balance between quality and quantity. Presented at a meeting of national policy representatives. Turin, European Training Foundation.
- Jeong, J. 1995. The failure of recent state vocational training policies in Korea from a comparative perspective. *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 33, No. 2, pp. 237–52.
- Kariya, T. 1998. From high school and college to work in Japan: Meritocracy through institutional and semi-institutional linkages. In: Y. Shavit and W. Müller (eds), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford, Clarendon Press, pp. 1–48.
- Koch, R. and Reuling, J. 1998. Public quality control of vocational training in Germany, France and the United Kingdom. *European Journal of Vocational Training*, No. 15, pp. 7–12.
- Koike, K. 1986. Company-wide approach toward participation and motivation. In: *Productivity and the Role of Top Management*. Tokyo, Asian Productivity Organisation.
- Linderholm, L. and Parker, G. (eds). 2000. *Quality in Apprenticeship in the European Union*. Brussels, European Association of Craft, Small and Medium-Sized Enterprises (UEAPME).
- Lior, K. and Wortsman, A. 2006. *Renewing Apprenticeship: Innovative Approaches*. Toronto, Toronto Training Board.
- Michelsen, S. and Host, H. 2002. Building the new governance in Norwegian apprenticeship organisation. In: R. Husemann and A. Heikkinen (eds), *Governance and Marketisation in Vocational Education and Training*. Proceedings of a conference on governance and marketisation: Driving forces of vocational and continuing education, Erfurt. <http://www.voced.edu.au>
- NCVER. 2001a. *Australian Apprenticeships: Facts, Fiction and Future*. Adelaide, National Centre for Vocational Education Research.
- NCVER. 2001b. *Group Training Apprenticeships and Traineeships: Research at a Glance*. Adelaide, National Centre for Vocational Education Research.

- NCVER. 2006. *Thesaurus of Vocational Education and Training Descriptors*. Adelaide, National Centre for Vocational Education Research. <http://www.voced.edu.au/thesaurus/complete/thesaurus.pdf>
- O'Connor, L. 2006. Meeting skill needs of a buoyant economy: Apprenticeship – the Irish experience. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 58, No. 1, pp. 31–46.
- O'Connor, L. and Harvey, N. 2001. Apprenticeship training in Ireland: From time-served to standards based; Potential and limitations for the construction industry. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 25, No. 6, pp. 332–42.
- OECD. 1979. *Policies for Apprenticeship*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 1981. *Youth Without Work: Three Countries Approach the Problem*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 1994. *Apprenticeship: Which Way Forward?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 1996. Growing into work: Youth and the labour market over the 1980s and 1990s. *Employment Outlook*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 1998. *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Country Note: Norway*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 1999a. *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Country Note: United States of America*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 1999b. *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Country Note: Austria*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 2000. *From Initial Education to Working Life: Making the Transition Work*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 2005. Alternatives to universities revisited. *Education Policy Analysis 2004*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 15–46.
- OECD. 2006. *Employment Outlook*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Payne, J. 2002. *Reconstructing apprenticeship in the twenty-first century: Lessons from Norway and the UK*. *Research Papers in Education*, Vol. 17, No. 3, pp. 261–92.
- Prais, S. (ed.). 1989. *Productivity, Education and Training: Britain and Other Countries Compared*. London, National Institute of Economic and Social Research.
- Raffe D. 2003. pathways linking education and work: A review of concepts, research and policy debates. *Journal of Youth Studies*, Vol. 6, No. 1, pp. 3–19.

- Resnick, L. and Wirt, J. (eds). 1996. *Linking School and Work: Roles for Standards and Assessments*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Robinson, L. 1999. The effects of part-time work on school students. Research Report, No. 9. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Rosenbaum, J. 1999. Preconditions for effective school-to-work linkages in the United States. In: D. Stern and D. Wagner, *International Perspectives on the School-to-Work Transition*. Cresskill, N.J., Hampton Press, pp. 503–38.
- Ryan, P. 1998. Is apprenticeship better? A review of the economic evidence. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50, No. 2, pp. 289–325.
- Ryan, P. (ed.). 1991. *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills*. London, Falmer Press.
- Schofield, K. 2000. *Delivering Quality: Report of the Independent Review of the Quality of Training in Victoria's Apprenticeship and Traineeship System*. Melbourne, Office of Training and Tertiary Education. www.otfe.vic.gov.au/publi/qualityreview/index.htm
- Shavit, Y. and Müller, W. 1998. *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford, Clarendon Press.
- Steedman, H. 2005. Apprenticeship in Europe: 'Fading' or flourishing? CEPR Discussion Paper, No. 710. London, Centre for Economic Performance.
- Sultana, R. G. and Watts, A.G. 2007. *Career Guidance in the Mediterranean Region*. Turin, European Training Foundation.
- Sweet, R. 1995a. Linking schools and workplaces: Lessons from Australia and abroad. Occasional Paper, No. 1. Sydney, Australian Student Traineeship Foundation.
- Sweet, R. 1995b. The naked emperor: Training reform, initial vocational preparation and youth wages. *Australian Economic Review*, 2nd quarter, pp. 101–08.
- Sweet, R. 2006. Policy benchmarks for the school-to-work transition: A conceptual framework prepared for the OECD's Programme on International Assessment of Adult Competences. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Tangaard, L. 2005. Collaborative teaching and learning in the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 57, No. 1, pp. 109–22.
- Taylor, A. 2006. The challenge of partnership in school-to-work transition. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 58, No. 3, pp. 319–36.
- Toner, P., Macdonald, D. and Croce, N. 2004. *Group Training in Australia: A Study of Group Training Organisations and Host Employers*. Adelaide, national Centre for Vocational Education Research.
- Van Trier, W. 2007. *Transition from Education to Work: What Relevance for MEDA Partners?* Turin, European Training Foundation.