الأكاديمية العربية الدولية

المقررات الجامعية

www.aiacademy.info | care@aiacademy.info

Educational Planning

التخطيط التربوي

الأستاذ الدكتور
محمد متولي غنيمة

دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة

التخطيط التربوي

رقـــم التصنيـــف :370,16
المؤلف ومن هو في حكمه: محمد متولي غنيمة
عنـــوان الكتـــاب: التخطيط التربوي
رقـــم الايـــداع : 2005/4/788
الـواصفـــــات: التربية//التخطيط التربوي/
بيـانـــات النـشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع
* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع - عمان - الأردن، ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأ أو تسجيله على أشرطة كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً.

Copyright ©
All rights reserved

الطبعة الأولى
2005م - 1426 هـ

دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة

عمان-العبدلي-مقابل البنك العربي
هاتف:5627049 فاكس:5627059
عمان-ساحة الجامع الحسيني-سوق البتراء
هاتف:4640950 فاكس:4617640
ص.ب 7218 - عمان 11118 الأردن
www.daralmassira.com

التخطيط التربوي

تأليف
الأستاذ الدكتور محمد متولي غنيمة
أستاذ اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة الأولى
2005م - 1426هـ

إهـــداء

إلى من أرست قواعـد ومبـادئ التخطيـط والبحـث العلمـي في بيتي، فكان نتاجه ذرية نشـأت وترعرعـت علـى قواعـد الإيمـان بـالله وحب التخطيط للمستقبل. إلى زوجتي وأبنـائي الأعـزاء وحفيـدي/ محمود غنيمة أهدي لهم ثمرة هذا العمل.

المحتويات

مقدمة 19

الباب الأول

الفصل الأول: تخطيط رأس المال البشري العربي وتحديات الألفية الجديدة

1- نظرية رأس المال البشري وظهور معالم التخطيط التربوي 28
2- التسلسل الموضوعي لظهور نظرية رأس المال البشري 29
3- البحوث والدراسات التي ارتكزت عليها نظرية رأس المال البشري 31
4- أوجه استفادة المخطط التربوي من نتائج دراسات البناء البشري..... 36
5- ردود فعل المسئولون والمخططون التربويون في العالم إزاء هذه النظرية 38
6- أزمة التخطيط التربوي العربي مع مشارف الثمانينيات..... 39
7- صحوة التغيير بين الاعتراف بالنظرية وحتمية تغيير سياسات التخطيط التربوي 41
8- وضع نظرية رأس المال البشري في "ميزاني النقد والنقض معاً"..... 42
9- المقترحات المستقبلية لتطوير التخطيط التربوي 44
10- التخطيط التربوي وحركات الإصلاح التربوي العالمية والعربي خاصة 46
11- تحديات الألفية وحتمية تطوير التخطيط التربوي العربي والمتمثل في:
أ. التحديات العسكرية والأمنية 49
ب. التحديات السياسية 49
جـ- التحديات الاقتصادية..... 50
د. تحدي البطالة..... 51
هـ. تحديات الفقر من خلال التركيز على:
1. التحدي السكاني 52
2. التحديات التعليمية..... 53
3. التحديات الصحية 55
4. التحديات البيئية 56

5. التحديات المعرفية 57
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 60

الباب الثاني: الاتجاهات الجديدة في نظرية التخطيط التربوي

مقدمة 67
وتشمل:
أولاً: العناصر الأساسية في الاتجاهات الجديدة لنظرية التخطيط التربوي 67
والتي تتمثل في:
1- تحول العالم عن دراسة الأشياء بصورة عقلانية إلى اللاعقلانية، ومحاولة عمل مقاربات بين الذاتية والموضوعية..... 68
2- الانتقال من التركيز على الكم إلى التركيز على الكيف، ومحاولة المقاربة بينهما 68
3- الانتقال من التفسير إلى التأويل 68
4- الانتقال من المحلية إلى العالمية، والدعوة لظهور رؤية موحدة عالمية..... 68
5- التحولات من المفاهيم الراسخة إلى هلامية المفاهيم، وبين التشكيل والبنيوية 68
6- قضية الدين والتراث، وأصل الإسلام، ومشكلة التمايز الديني، وانهيار الحداثة، والتأويل داخل النص ذاتياً والخروج بنص جديد (بعيداً عن النصوص السماوية)..... 68
7- التأكيد على أننا اليوم لا نجرب، فنحن على يقين بموقفنا، ولكننا لسنا على يقين من طريقنا..... 68
8- لابد أن نلقي بظلالنا على المناهج، خاصة عند نقد (الالتزام الحرفي)..... 68
9- الدعوة إلى الخروج من عالم النظم المغلق إلى عالم الواقع المفتوح 68
10- التركيز على بناء عالم قلق ، ومتوتر، ليصبح عالم غير يقيني، يسهل صهر المجتمع وبناء المجتمع العالمي الجديد 68
11- التركيز إلى فكرة راس المال الاجتماعي، والثقافي وارتباطه بالجوانب العقلانية وغير العقلانية..... 68
12- إعادة النظر في الاهتمام بالتاريخ الشخصي في مقابل أدوات البحث كعمل (سجلات بالخطابات/ والذكريات، وحجج الأراضي وعقود البيع،

والأحكام العرفية التي يشمل وثائق الصلح بين الأطرف المتنازعة داخل القرى، وتسجيل المواقف الحياتية) 68
- الجديد في التخطيط التربوي بصفة خاصة 69
- أهم الأفكار التي تستند إليها النظرية الحديثة من هذا الباب 71

الفصل الثاني: النشأة والمفهوم

أولاً: نشأة التخطيط التربوي 74
1- التخطيط والجذور العقدية 74
2- التخطيط والجذور الاقتصادية 76
3- التخطيط والجذور التربوية 79
4- ظهور الخطط الخمسية التربوية في العالم العربي 80
5- حاجة الأمة العربية كلها إلى تخطيط استراتيجي شامل 81
6- أزمة التخطيط التربوي في الدول العربية 81
ثانياً: مفهوم التخطيط التربوي 82
1- المفاهيم التي تناولت التخطيط من منظور استراتيجي مستقبلي قائم على عمليات التنبؤ 84
2- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو تحديد وتحقيق للأهداف 87
3- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو تحديد مجموعة الوسائل والتدابير 88
4- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو مجموعة من العمليات التفصيلية المختلفة والمتمثلة في:
أ- عملية عقلية 90
ب- اختيار بين البدائل 90
جـ- عملية إدارية لصنع ووضع القرارات 91
د- عميلة تنظيمية 91
هـ- عملية توجيه 91
و- عملية تحكم 92
ز- عملية مقصود ومستمرة بهدف التغيير 92

ح- عملية تنسيق وتجميع للقوى 92
5- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو منظور منهجي شامل (علمي وعملي وعقلاني)... 93
6- نقد وتحليل للمفهوم في ضوء المسح والتحليل السابق 94
7- واقع تطبيق المفهوم في ضوء 94
8- حركات النمو لمفهوم التخطيط التربوي في الوطن العربي..... 95
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 99

الفصل الثالث: النظرية والتطوير

1- مفهوم التخطيط من منظوري النماذج العقلانية والنماذج الاجتماعية السياسية
المعاصرة من خلال المؤشرات التالية 105
أ- قضية المفهوم 105
ب- قضية الأساس العقلاني أو العلمي للتخطيط 106
جـ- قضية النجاح..... 106
د- قضية الايديولوجية 106
2- تحليل المفهوم العقلاني للتخطيط من خلال النشأة والمحاور التالية:
أ- التقاليد العقلية الكبرى داخل التخطيط 107
1- البناء الفلسفي..... 107
2- العقلانية 108
3- تطوير المؤسسة 108
4- الاعتماد على الملاحظة والتجريب 108
ب- نماذج التخطيط..... 108
1- نماذج (سيتار الخمس) وهي تشمل: 109
أ- النموذج الإجمالي 109
ب- النموذج التدريجي 109
جـ- النموذج التشاركي 109
د- النموذج المؤيد..... 109
هـ- النموذج الجذري..... 110

2- نماذج التخطيط (لولسن) وهي تشمل: 110
أ- نموذج الفحص المختلط 110
ب- نموذج التكيف التعليمي 110
جـ- نموذج الأنظمة العامة 110
جـ- النمط الاجتماعي في نماذج التخطيط 112
1- النماذج العقلانية 114
2- النماذج المتفاعلة 115
3- نماذج التخطيط التربوي 116
1- النموذج العقلاني في التخطيط التربوي 116
2- النماذج المتفاعلة في التخطيط التربوي 117
أ- النماذج السياسية 117
ب- النماذج الاجتماعية (نماذج الاتفاق-الرضا المتبادل) 118
4- تنفيذ النموذج السياسي والاجتماعي 119
أ- اتخاذ القرار 119
ب- ممثلي المستويات العليا والدنيا 120
جـ- دور الفرد 120
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 122

الفصل الرابع: نماذج تطبيقية للاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي

أولاً: النظرية وفلسفة إدارة الموارد البشرية 127
1- حاجة خطط مؤسساتنا التربوية العربية إلى فلسفة واضحة عند إدارة
مواردها البشرية. 127
2- كيفية الحكم على درجة ونوعية فلسفة النظام التربوي في المجتمع العربي 128
3- تقييم إدارة الموارد البشرية التربوية 130
ثانياً: نماذج تطبيقية في التخطيط للتعليم 133
1- أفكار مفتاحية في التخطيط لمعلم الصف 133

2- معرفة نوعية التفكير الذي يقوم عليه المنهج التعليمي القومي.....135
3- نماذج التخطيط للصف المدرسي ويشمل: 135
أ- نموذج الأهداف عند (تايلر).....135
ب- النموذج الحلزوني عند (برونز) 136
4- محكات التخطيط عند تطبيق النماذج الحديثة مثل:
أ- التخطيط للتلقائية.....137
ب- التخطيط الذي يساعد على التفاوض حول محتوى المنهاج 138
جـ- التخطيط للتفاوض على الروتينيات 138
د- التخطيط للتمايز.....139
هـ- التخطيط للتقدم 139
ثالثاً: نماذج تطبيقية في استخدام الحوافز في التخطيط التربوي 139
1- أهم الانتقادات التي وجهت للتخطيط والعصر الذي نحياه 139
2- توضيح أن القضية ليست في التخطيط نفسه وإنما في نوع التخطيط المطلوب 140
3- الكشف عن الجديد في استخدام نظام الحوافز في التخطيط التربوي 141
4- أهم الركائز التي يستند إليها التطوير والتجديد في حقل التخطيط التربوي.....142
5- الكشف عن النتائج التي توصلت إليها الأدبيات حول استخدام الحوافز في
التخطيط التربوي من خلال المجموعات السبع التالية: 143
(1) المجموعة الأولى: وقد ركزت على عدم وجود أساس سلوكي قوي وبشكل
كاف للممارسات والسياسات التخطيطية. 143
(2) المجموعة الثانية: ركزت على البيئة الجديدة، وتطبيقات مفاهيم الحوافز فيها
تحت مظلة التخطيط للمشاركة. 144
(3) المجموعة الثالثة: ركزت على الإدارة التربوية للمستويات القومية،
والمؤسسية التعليمية، والصف الدارسي 145
(4) المجموعة الرابعة: ركزت على حافز التمويل ومرتبات المعلمين للتعليم
الأساس والثانوي العالمي، لتحقيق العدالة والكفاية.....147
(5) المجموعة الخامسة: ركزت على الحوافز للعملية التعليمية التعلمية ذاتها. 147

(6) المجموعة السادسة: ركزت على الحوافز لتخطيط التربية الخاصة، والسلطات المركزية 148
(7) المجموعة السابعة: ركزت على الارتباط بين المعلومات والحوافز. 149
رابعاً: نماذج تطبيقية في التخطيط للتدريس داخل الفصل 150
1- عرض ونقد تطبيق الأسلوب العقلاني في التخطيط للتدريس داخل الفصل..... 151
2- عرض ونقد أسلوب "صور أو تصوّر الدرس" في التخطيط للتدريس داخل الفصل..... 152
3- مبررات تطوير أساليب التخطيط مع الألفية الجديدة 153
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

الباب الثالث: العمليات الأساسية في التخطيط التربوية الناجح

الفصل الخامس: العناصر الحيوية الشائعة في عملية التخطيط

العناصر الحيوية الشائعة في عملية التخطيط التربوي السبع والممثلة في:
المجموعة الأولى: والتي تعزى إلى الطريقة التي ينفذ بها التخطيط، وتتمثل في:
1- التخطيط كعملية شاملة 167
2- التخطيط كعملية تعاونية 168
3- التخطيط كعملية مستمرة..... 169
4- التخطيط كعملية التزام مطلوب 171
المجموعة الثانية: وتهتم بطبيعة عملية التغيير والمؤسسة، وتتمثل في:
5- التغيير المؤسسي..... 173
6- المناخ الثقافي المؤسسي..... 173
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 175

الفصل السادس: خبرات تطبيقية لعمليات التخطيط التربوي الناجح

الوحدة الأولى: خبرات تطبيقية لعملية التخطيط على المستوى القومي (تخطيط برامج تعلم الكبار في الوطن العربي)..... 180
1- مبررات تعزيز عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار 180

2- متطلبات التخطيط لبرامج تعليم الكبار على المستوى القومي للوطن العربي 184
3- الخطوات العملية لإعداد الخطة 186
4- الخطوات العملية لتنفيذ ومتابعة الخطة 191
5- الخطوات العملية لتقويم الخطة 192
6- الإجراءات التي تضمن سلامة تنفيذ الخطة 193
الوحدة الثانية: خبرات تطبيقية لعملية التخطيط على مستوى الوحدة (نموذج لتخطيط الدرس للفصل المدرسي) 194
1- تأثير المعلم على عملية التخطيط: 196
أ. حجم خبرة المعلم 196
ب. أسلوب المعلم التنظيمي الشخصي 196
جـ. فلسفة المعلم في التدريس 197
2- المؤثرات الخارجية على المعلم وانعكاساتها على التخطيط للدرس 199
أ. الأهداف والتوقعات التي تحددها النظم المدرسية 199
ب. تقليدية أهداف وتوقعات الأنظمة المدرسية 199
جـ. الضغط المتزايد على المعلم من المسؤولية والمسائلة المدرسية التي تؤثر بدورها على عملية التخطيط 200
3- العوامل التنظيمية التي تؤثر في التخطيط للدرس 201
4- تأثير التلاميذ على التخطيط لوحدة الدرس 202
5- أثر المنهج التعليمي على التخطيط المدرسي 203
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 205

الباب الرابع

الفصل السابع: أساليب وتقنيات التخطيط التربوي

الوحدة الأولى: أسلوب دلفاي 211
1- الإطار النظري 211
2- الإطار التطبيقي 219

الوحدة الثانية: أسلوب الخريطة التربوية 224
1- الإطار النظري 224
2-الإطار التطبيقي 227
الوحدة الثالثة: أسلوب التخطيط الشبكي (بيرت)..... 249
1- الإطار النظري 249
2- الإطار التطبيقي 259
الوحدة الرابعة : أسلوب التدفق الطلابي وقياس الكفاية الداخلية للنظام 268
أولاً: أسلوب القياس الكمي 271
1- الإطار النظري 271
2- النموذج التطبيقي 275
ثانياً: أسلوب القياس الكيفي 287
1- الإطار النظري 287
2- النموذج التطبيقي 290
ثالثاً: أسلوب قياس التكلفة 293
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 294

الباب الخامس: التربية وتخطيط القوى العاملة

مقدمة: 303

الفصل الثامن: الاستثمار البشري وتخطيط القوى العاملة

1- تخطيط القوى العاملة والأسباب الملحة نحو الإصلاح العاجل للتعليم 308
2- أولويات سياسة الإصلاح التعليمي ومواجهة تحديات سوق العمل 309
3- ماهية طبيعة تخطيط الموارد البشرية والقوى العاملة..... 311
أ- مفهوم تخطيط الموارد البشرية 312
ب- مفهوم تخطيط القوى العاملة 312
4- أهمية تخطيط القوى العاملة..... 315

5- أهداف تخطيط القوى العاملة 316
6- النقد الموجه لأسلوب تخطيط القوى العاملة..... 318
7- مقومات تخطيط الموارد البشرية..... 320
8- المؤثرات الهامة في تخطيط القوى العاملة 320
9- المقومات اللازم توافرها في تخطيط القوى العاملة 322
10- شروط نجاح عملية تخطيط القوى العاملة 323
11- عقبات تخطيط القوى العاملة 324
12- التحديات التي تواجه القائمون على تخطيط القوى العاملة 326
13- المشكلات الناجمة عن عدم أو سوء التخطيط للقوى العاملة 327
14- نظام معلومات الموارد البشرية وبناء قاعدة البيانات 328
15- تخطيط الموارد البشرية على المستوى القومي: 330
أ- تقدير الطلب 331
ب- تقدير العرض..... 332
جـ- مقارنة الطلب بالعرض 332
16- الخطوات التفصيلية لتخطيط القوى العاملة 333
17- البرنامج المنهجي لخطوات تخطيط القوى العاملة 338
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 341

الفصل التاسع: واقع التربية وتخطيط القوى العاملة بالخليج العربي

1- عرض إحصائي عام عن واقع السكان وسوق العمل وبطالة المتعلمين في العالم المتقدم والنامي 344
2- عرض إحصائي عام عن واقع السكان وسوق العمل وبطالة المتعلمين في العالم العربي عامة، والخليج العربي خاصة..... 350
3- تعريف لبعض المصطلحات المستخدمة: 354
أ- أساس قوة العمل 354
ب- قوة العمل 355

جـ- نسب الإعالة الافتراضية (النظرية) 355
د- نسب الإعالة الكلية (الفعلية) 355
4- واقع ومستقبل القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، كما هو متمثل في: 355
5- العوامل المسئولة عن واقع سوق العمل وموقف التعليم منه. 381
6- بناء استراتيجية خليجية بحرينية جديدة من أجل عمالة أفضل 400
7- الآثار الاقتصادية لاستراتيجية التنمية الاقتصادية والاجتماعية 413
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية الفصل 418

الباب السادس: التخطيط الاستراتيجي

مقدمة 427

الفصل العاشر: التخطيط الاستراتيجي وإدارة المنظمات التربوية العربية

1- ماهية التخطيط الاستراتيجي 432
2- عناصر لا يتضمنها المفهوم الحقيقي للتخطيط الاستراتيجي 433
3- المفاهيم التي تساعد على زيادة الرؤى والفهم العميق للتخطيط الاستراتيجي..... 434
1- الأهداف طويلة المدى 434
2- الأهداف قصيرة المدى 434
3-التخطيط الاستراتيجي 434
4- الاستراتيجية 434
4- الإدارة الاستراتيجية 434
أ- التخطيط الاستراتيجي 434
ب- تنفيذ الاستراتيجية 435
1- رسالة المنظمة 435
2- الفلسفة التنظيمية 435
3- الأغراض التنظيمية 435
4- التخطيط الاستراتيجي وتطبيق الاستراتيجية 435
5- مميزات التخطيط الاستراتيجي 437

6- الفوائد السلوكية التخطيط الاستراتيجي 440
7- محددات التخطيط الاستراتيجي 441
8- تنظيم عملية التخطيط الاستراتيجي 442
9- أغراض التخطيط الاستراتيجي 445
10- إعداد دليل التخطيط الاستراتيجي 446
11- أساليب التخطيط الاستراتيجي 447
12- بدائل التصميم الرئيسية 450
13- نموذج توضيحي للتخطيط الاستراتيجي وعمليات الإدارة بكلية التربية 452
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 462

الفصل الحادي عشر: التخطيط الاستراتيجي للأهداف التربوية

1- تحديد أهداف التخطيط التربوي طويل المدى 466
2- معايير الأهداف التربوية طويلة المدى 467
3- تصنيف الأهداف 469
4- الربط بين الأهداف 470
5- مراحل تحديد الأهداف 470
6- الطرق المستخدمة في تحديد الأهداف 471
7- أنواع الأهداف 472
8- الأهداف التربوية القومية للتخطيط طويل المدى 478
9-خصائص الأهداف التربوية 478
10- وظائف الأهداف التربوية العامة 479
11- مصادر اشتقاق الأهداف 481
12- العوامل التي تؤثر في التخطيط للأهداف الاستراتيجية التربوية 488
13- نموذج تطبيقي للتخطيط الاستراتيجي للأهداف 498
قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل 505

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

هذا الكتاب وليد الحركة العالمية المعاصرة للبحث العلمي عامة والتخطيط التربوي خاصة، حيث أن العالم اليوم يبحث عن نظرية حديثة تقوم بالبحث حول جوانب الذاتية لا الموضوعية. فها هي العلوم الإنسانية وعلى رأسها علم التخطيط التربوي تهبط من سماء النجومية إلى عالم الواقع على سطح الأرض، بحثاً عن نظرية مرتكزة على منهج جديد، لا يقوم على فكرة التطبيق والتفسير، وإنما يقوم على فكرة التأويل، بمعنى الانتقال من البحث عن الأسباب إلى البحث عن الممارسات، من خلال فهم واع ودقيق للجوانب الذاتية.

واستطاع هذا الكتاب أيضاً أن يبرز الجديد في اتجاهات التخطيط التربوي، حيث تعددت الآراء والكتابات حول نشأة مفهوم علم التخطيط التربوي والنظريات المنبثقة. وكان لهذا التضارب والتباين من الأفكار حول أساليب "هجر القديم ومعانقة التفكير الجديد" دعوة حقيقية للمختصين والخبراء في حقل التخطيط التربوي، لتتبع حركة تحليل نشأة مفهوم التخطيط والانتقادات الحديثة الموجهة له في الأدبيات. والجدير بالذكر هنا أنهم وجدوا تشابه كبير في بعض الجوانب، واستقلالية في البعض الآخر، ومزج بين الجانبين للبعض الثالث. ويرى الخبراء أنه من الأهمية أن نبحث عن نظرية حديثة ورصينة خلف هذا المفهوم، الذي ظل يُعمل به في المجتمعات المتقدمة وقبل النامية منذ سنوات غير بعيدة بصورة إيجابية وأكثر فعالية.

هذا بجانب أن متغيرات العصر وتحدياته المتسارعة بدأت هي الأخرى تشكك في مصداقية مفهوم التخطيط وفعالية عملياته. مما يدعونا اليوم لا للوقوف على مفهوم محدد للتخطيط التربوي، ولكن لمعرفة جذوره ونشأة نظريته، والتعرف على النمط الجديد الذي خرجت به تلك النظرية في عصرنا الحالي.

خاصة وأن التخطيط التربوي في أمتنا العربية نشأ تحت مظلة نظرية كبرى يحكمها الأسلوب العقلاني في التفكير، شأنها شأن كل دول العالم بلا استثناء. ثم بدأ أصحاب هذه النظرية يجمعون أفضل عناصر وتكنيكات الأسلوب العلمي في التفكير، وترجموا مضمونه في صورة متطلبات عملية التخطيط داخل مؤسساتهم التربوية، بدءاً من اختيار أهداف مؤسساتهم التربوية بدقة متناهية، مقابل تحقيق توقعات كبيرة، والجدير بالذكر في هذا المقام أن أصحاب تلك النظرية قد فجروا مشكلة حقيقية، وهذه المشكلة نابعة من اعتقادهم أنهم يخططون في عالم منظم، مما جعلهم يتجاهلون بعض أو كل العوامل التي لم ترتبط بعوامل التخطيط الحقيقية داخل المنظومة المغلقة، أو حتى العوامل التي يصعب تصورها، أو تحويلها إلى عوامل كمية، حتى أنفسهم وأخطائهم تناسوها واعتبروها خارج النظام الذي يعملون به ويخططون له. ناهيك عن حجم الصعوبات والمعوقات التي واجهتهم عند القيام بعمليات الترجمة العقلانية لبعض المواقف غير الجامدة، أو التي لا تعرف الحدود والقيود الجامدة، وهي تشمل وثائق الصلح بين الأطراف المتنازعة داخل القرى، وتسجيل المواقف الحياتية... إلخ.

لذا فالهدف الأساس من هذا الكتاب هو "الإنسان العربي" فإذا كان الإنسان العربي -انطلاقا من نظرية رأس المال البشري- هو رأس مال هذه الأمة، ولما كانت التربية صانعة هذا الإنسان، فهذا يحتم علينا بذل أقصى جهد لفهمها في إطارها الشامل، من أجل التخطيط لها وتوظيفها واستثمارها استثماراً أمثل، وهذا يجعلنا دائماً أبداً ننظر إلى عمليات البحث العلمي في مجال نظم وأساليب تجديد التعليم وتطويره، ورفع كفاياته أمر دائم في غاية الأهمية، لا من حيث الحفاظ على مستوى ونوعية التعليم فحسب، وإنما من أجل سد منابع الأمية والقضاء عليها، على الرغم من أننا نعلم أن التسهيلات التعليمية التي تبنى وتقدم نجدها أيضاً مشحونة بالسياسات المحيرة، والاعتبارات الاقتصادية التي نشاهدها اليوم تحت مسميات عدة كالعولمة، الجات، التكتلات الاقتصادية العالمية، والشرق أوسطية الجديد، ناهيك عن التحديات الداخلية التي عبرت عنها تقارير التنمية البشرية بالأمم المتحدة. والتي سنتناولها بالتفصيل ، ونجد أن الجديد فيها يهدف إلى تهميش الوطن العربي، وهي تثير الشبهات حتى لو كان خلفها نوايا طيبة للشعوب النامية تحت أنياب الشعوب المتقدمة. لذا فعلى مسئولي التخطيط التربوي العربي ضرورة فهم وهضم ومعرفة كيفية تطبيق الجديد في نظرية التخطيط التربوي، خاصة في هذه

المرحلة الحرجة التي تواجه الأمة العربية بكل التحديات التي تلقى على مخططي التربية مسئوليات جديدة لحماية المجتمع العربي وتحديثه، وتعزيز قدرته وتحديد طاقاته ليدافع عن تراثه ووجوده، ويتخلص من شوائب التبعية والاغتراب، ويبث في أبنائه القيم والأصالة وحب المعرفة والتجديد.

لذا فإن هذا الكتاب يهدف إلى إلمام القارئ سواء كان ممارساً أو طالباً بالبكالوريوس أو الليسانس، أو باحثاً في الدراسات العليا بالموضوعات المعاصرة في التخطيط التربوي، مع تزويد القراء بنماذج تطبيقية حول كل فصل وكل أسلوب أو نموذج أو تكنيك، وذلك لضمان فهم وهضم الأفكار الرئيسية لكل فصل على حدة. واستطاع هذا الكتاب تقديم حصيلة أفكاره النظرية ونماذجه التطبيقية من خلال عدد ستة أبواب وإحدى عشر فصلاً كما هي واردة بالتفصيل في محتوى هذا الكتاب.

ولا شك أن الكمال لله وحده، مع اعتذاري المسبق عن أي سهو أو تقصير في متن هذا الكتاب ويشرفني أن يصلني تقويمكم الشخصي لهذا العمل حتى يمكن تطويره في الطبعة الجديدة. والله أسأل أن ينفعنا بما علمنا، ويعلمنا ما ينفعنا ويزيدنا علماً.

المؤلف

2004 /9 /1

الباب الأول

إن التخطيط العالمي التربوي بصفة عامة، والعربي بصفة خاصة يهدف أساساً للارتقاء بالبناء البشري في هذه الألفية، خاصة وأن "أهداف التنمية للألفية: تعاهد بين الأمم لإنهاء الفاقة البشرية".*

(تقرير التنمية البشرية: 2003)

"إن البلد غير القادر على تنمية معرفة ومهارات شعبه واستخدامها بفعالية في تنمية الاقتصاد القومي سوف يصبح غير قادر على تنمية أي شيء آخر".**

(فردريك هاربسون 1976)

لذا فإن "وقفة مع النفس تعد ضرورية لتقييم أوضاع التنمية البشرية القائمة ووسائل تطويرها، بهدف تعزيز كرامة وحقوق الإنسان في الدول العربية وتحقيق الرقي والرفاه للمجتمع العربي، ولن يتحقق ذلك بدون إنسان حر ومتعلم ومثقف ومعترف بدوره في صنع المستقبل، ويتطلب ذلك أيضاً خلق البيئة المناسبة لهذه التوجهات حتى تؤتي ثمارها".***

(تقرير التنمية الإنسانية العربية: 2002)

"ومن غير الممكن للإرادة السياسية وأفكار السياسات الجيدة، الداعمة لأساس أي محاولة ترمي إلى تحقيق التنمية للألفية، أن تنجح، إلا إذا ترجمت إلى استراتيجيات للتنمية، قوميّة الخاصية، قوميّة الحافز، يوجهها عمل نظامي سليم وعلم اقتصاد جيد، وحكم صالح متسم بالشفافية والمساءلة".*

(تقرير التنمية البشرية: 2003)

الفصل الأول
تخطيط رأس المال البشري العربي وتحديات الألفية الجديدة

أهداف الفصل السلوكية Behavioral Objectives

عند انتهاؤك من قراءة هذا الفصل سوف تكون قادراً على معرفة كل من:

1- نظرية رأس المال البشري وظهور معالم التخطيط التربوي.
2- التسلسل الموضوعي لظهور نظرية رأس المال البشري.
3- البحوث والدراسات التي ارتكزت عليها نظرية "رأس المال البشري".
4- مدى استفادة المخطط من نتائج دراسات البناء البشري.
5- ردود فعل المسؤولون والمخططون التربويون في العالم إزاء هذه النظرية.
6- تحليل وفهم أزمة التخطيط التربوي العربي مع مشارف الثمانينيات.
7- صحوة التغيير بين الاعتراف بالنظرية وحتمية تغيير سياسات التخطيط التربوي.
8- وضع نظرية رأس المال البشري في "ميزاني النقد والنقضية معاً" .
9- المقترحات المستقبلية لتطوير التخطيط التربوي.
10- التخطيط التربوي وحركات الإصلاح التربوي العالمي عامة والعربي خاصة.
11- تحديات الألفية الجديدة وحتمية تطوير التخطيط التربوي العربي والمتمثل في:
   أ- التحديات العسكرية والأمنية.
   ب- التحديات السياسية.
   جـ- تحديات الاقتصادية.
   د- تحدي البطالة.
   هـ- تحديات الفقر من خلال التركيز على كل من:
      1. التحدي السكاني.
      2. التحدي التعليمي.
      3. التحدي الصحي.
      4. التحدي البيئي.
      5. التحدي المعرفي.
10- تقويم محتويات وأفكار هذا الفصل من خلال عدد من الأسئلة التقويمية.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل.

والآن يمكننا تناول أفكار هذا الفصل بشيء من التفصيل، كل فكرة على حدة، ثم علاقة كل فكرة بالتخطيط الفعال لبناء واستثمار رأس المال البشري وفقاً لما يلي:

إن الإنسان العربي - انطلاقاً من نظرية رأس المال البشري - هو رأسمال هذه الأمة، ولما كانت التربية صانعة هذا الإنسان، فهذا يحتم علينا بذل أقصى جهد لفهمها في إطارها الشامل، من أجل توظيفها واستثمارها استثمارا أمثل، وهذا يجعلنا دائماً وأبداً ننظر إلى عمليات البحث العلمي في مجال نظم وأساليب تجديد التعليم وتطويره، ورفع كفاياته على أنه أمر دائم في غاية الأهمية، لا من حيث الحفاظ على مستوى ونوعية التعليم فحسب وإنما من أجل سد منابع الأمية والقضاء عليها، خاصة في هذه المرحلة الحرجة التي تواجه الأمة العربية بكل التحديات التي تلقى على التربية مسئوليات جديدة لحماية المجتمع العربي وتحديثه، وتعزيز قدرته وتحديد طاقاته ليدافع عن تراثه ووجوده، ويتخلص من شوائب التبعية والاغتراب، ويبث في أبنائه القيم والأصالة وحب المعرفة والتجديد والابتكار (محمد غنيمة، 1998).

وهذا العمل العظيم ليس بالشيء الهين ولا اليسير، لا على مستوى الوطن العربي فحسب بل وعلى المستوى العالمي ككل، بحيث أصبح من العسير قيام كل قطر من أقطار المعمورة بمواجهة تحديات التنمية البشرية منفردة، وفي هذا يطالعنا تقرير التنمية البشرية الإنمائي للعام 2003م بأن "مدى التنمية البشرية في العالم واسع جداً وغير سوي. فثمة تقدم مذهل في بعض المناطق، وسط ركود إنمائي والمحدار مُعمِّم في مناطق أخرى -ولسوف يتطلب التوازن والاستقرار في العالم التزاماً من جميع الأمم الغنية والفقيرة، وتعاهداً عالمياً شاملاً، لكي تعمّم ثروة الإمكانيات جميع بني البشر. إن أهداف التنمية للألفية: تعاهد بين الأمم لإنهاء الفاقة البشرية".

وهذا شيء ليس بغريب على قادة أمتنا العربية، خاصة أنه سبق أن تم مناقشة تلك القضية خلال الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي للتنمية البشرية عام 1993، وأكدوا فيها على أن "التنمية البشرية التي نتطلع إليها لا يمكن أن تكتمل على صعيد الأمة العربية بأكملها، فلابد من التعاون الإقليمي والتعاون البيني، فهناك محاولات جادة لإسقاط النظام العربي لحساب نظام شرق أوسطي، أو لإسقاطه دون بديل سوى التقوقع القطري. ومع أننا لسنا حالمين ولا غافلين عن الصعوبات الهائلة التي تقف في طريق تحقيق أمانينا القومية، إلا أننا واثقين كل الثقة من حتمية يقظة الوجدان العربي وتجاوز

الجراح، بإعادة اكتشاف المصير القومي الواحد، الذي في ظلاله نستطيع أن نقيم تنمية بشرية حقيقية، وأن نجد لأنفسنا موقعاً تحت الشمس".

خاصة وأن واقع العالم العربي وإنجازاته في مجال التنمية البشرية مازال متواضعاً، حتى بمقاييس العالم النامي. وهذا الوضع التنموي غير المرضي يتطلب إعادة النظر في فلسفة ونظريات التخطيط التقليدية، وأساليب اتخاذ القرار في خططنا واستراتيجياتنا. إن أمة لا يزال نصفها أمياً وثلثا نسائها أميات لا تستطيع مجابهة تحديات العصر والقرن القادم. وبالتالي فإن القضاء على الأمية، وخاصة بين النساء، يجب أن يكون هدف التنمية البشرية الأول في العالم العربي، على أن يرافق ذلك توفير الخدمات، وخاصة الخدمات الصحية، وتوفير المياه الصالحة للشرب والكهرباء إلى عشرات الملايين من المواطنين العرب الذين لا يزالون محرومين منها، وأن يكون ذلك على حساب تخفيض الإنفاق الاستهلاكي الترفي والإنفاق المرتفع وغير المبرر على التسليح، إن الأمن في عصرنا لا يكمن في توفير السلاح فقط، لأن الأمن أصبح عملية متكاملة تلعب التنمية البشرية فيها دوراً رئيسياً.

ناهيك عن أن العالم بأسره يعيش تطورات وتحولات كبيرة بسبب التقدم التقاني السريع الذي لم يسبق له مثيل، في مجالات تقنيات الإنتاج والتوزيع والمعلومات والاتصالات. وتتزامن هذه التطورات مع مزيد من التوجه الدولي نحو الانفتاح والتحرير والعولمة وتكامل عمليات الإنتاج عبر الدول وترابط الأسواق المالية من جهة، ونحو الاندماج في تجمعات اقتصادية عملاقة من جهة أخرى. وكان من نتيجة تلك التطورات أن زاد دور التقانات والمعرفة الفنية في تكوين القيمة المضافة للإنتاج. وما من شك في أن محور هذه التطورات الهائلة هو الإنسان ومدى تقدمه العلمي والحضاري، فجميع مسارات التنمية لابد وأن تبدأ من مساحة التنمية البشرية، ومن هنا كان الاهتمام بتأمين حقوق الإنسان الأساسية وتنمية قدراته ومواهبه هو العامل الرئيسي في تطور الأمم. بل أصبحت هذه العناصر هي محور الجهود الدولية في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

إلا أن ما يمكن التأكيد عليه هنا منعاً لتثبيط الهمم، وتقليل الحوافز، وانخفاض الدافعية نحو مزيد من التنمية، هو أن العالم العربي مع تواضع نظم التخطيط التربوي فيه، شهد في هذه الآونة الأخيرة تطوراً ملموساً في كل جنبات وجوده، وبعد أن كتب الله له النجاح في نضاله من أجل التحرير والاستقلال، أخذ مقاليد أموره بين يديه، بدأ يعمل جاهداً في الكشف عن نفسه وعن موارده وثرواته ومصادر خيره. وفي تقويم مستويات طاقاته البشرية وكفايتها، وفي مناقشة أساليب معيشته وأنماطها، لكي يعيد تشكيل حياته من جديد، ويرسم لحاضر أفضل،

ومستقبل أكثر إشراقاً ورفاهية، وقد شملت هذه النهضة العارمة النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعتبر الدعائم لبناء مجتمع جديد. وسوف نتناول هذه الجهود بهذا الفصل بالتفصيل.

1- نظرية راس المال البشري وظهور معالم التخطيط التربوي:

لاشك عزيزي القارئ أنك تتسائل عن بدايات ظهور علم التخطيط التربوي والأسباب التي أدت إلى سرعة انتشاره، خاصة إذا كنا نعلم جميعاً أن علم التخطيط لم يظهر إلا مع بداية القرن العشرين، وفي الحقل الاقتصادي وليس التربوي بدءاً من المجتمعات الاشتراكية ثم انتقل إلى المجتمعات الرأسمالية. إلا أن التحديات الجسام التي واجهت المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي جعلتهم يشعرون بأن خططهم خرجت عن أهدافها واتسمت بعدم الموضوعية في بعض من جوانبها، نظراً لغياب عنصر هام أفقد التخطيط الاقتصادي حيويته في مجال التنمية الاقتصادية، واكتشفوا أن غياب القوى العاملة المؤهلة والممهرة (رأس المال البشري) مؤخراً هو السبب الجوهري وراء قصور التخطيط الاقتصادي، مما عزز الدعوة للتوجه الفوري للتخطيط الشامل.

ومنذ ذلك الحين زاد الاهتمام من عهد قريب بالحاجة الماسة للقوى البشرية، والتعمق في البحوث والدراسات لكشف العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي. وهذا الاهتمام الحديث بهذين الأمرين إنما هو ظاهرة تميزت بها حقبة الخمسينيات والستينيات، وتدل هذه الظاهرة على تغيير جذري في المجالات التي كانت تثير الاهتمام لدى رجال الاقتصاد والسياسة القومية منذ عدة سنوات. وإذا تتبعنا الأحداث التاريخية عالمياً نجد أن هناك اهتمام ملموس عام 1930 حول قضية البطالة أو الفائض من القوى العاملة. ولم يكن أمام المسئولين عن التخطيط الاقتصادي كعادتهم إلا أن يستتروا خلف مبرر الركود الاقتصادي، إلا أن المتحررين منهم ناقشوا الركود الاقتصادي في مقابل الاقتصاد النامي، مما أثار الخوف والشك حول إمكانية الدول النامية صناعياً في الغرب أن يستعيدوا دور النمو بقوة وفعالية، وقليل منهم تحدث عن أهمية ما ينفق على التعليم ومردوده الاقتصادي، والبعض طالب بزيادة عدد السنوات الدراسية للأطفال لتخفيف الضغط على سوق العمل والحد من ظاهرة البطالة والأجور المتدنية. وهكذا استمر الحال حتى ظهور الأبحاث الحديثة والجادة والتي كشفت عن العنصر الغائب لا المتمثل في مجال القوى العاملة فحسب -كما كانوا يعتقدون- بل في تجسيم مفهوم رأس المال البشري ونظرياته.

2- التسلسل الموضوعي لظهور نظرية رأس المال البشري:

إن المتتبع لتاريخ نشأة "رأس المال البشري، وعلم اقتصاديات التعليم" يجد أنها مرت بمراحل تاريخية عدة، يمكن إيجازها باختصار شديد فيما يلي (محمد غنيمة: 1998):

(1)- مرحلة الاستكشاف الأول لمفهوم رأس المال البشري في نهاية القرن السادس عشر على يد أبو الاقتصاد "آدم سميث" وتلامذته، مما أسفر عن ظهور أبحاث ودراسات جادة كان لها الأثر الفعال في مواجهة الأزمة الاقتصادية العالمية في تلك الآونة.

(2)- مرحلة التشكك في استخدام معادلة "دوجلاس" الاقتصادية الكلاسيكية الشهيرة (Y = A + L) وتطويرها على يد عالم الاقتصاد "سولو" في ضوء أبحاثه على الاقتصاد الأمريكي من عام 1950 إلى عام 1960 حيث أكتشف أن (y) والتي تمثل كفة الإنتاج القومي العام (GNP) أكبر من كفة "رأس المال + العمل"، والتي يمثلها الشق الثاني من المعادلة (A + L)، ويعتبر هذا الاكتشاف بمثابة الميلاد الحقيقي لنظرية رأس المال البشري، ونجح "سولو Solow" من خلال هذا الاكتشاف في توليد ونشر بحوث دراسات عالمية - سوف نتناولها في حينه- تعضد تفسير زيادة الإنتاج بالتقدم التكنولوجي في ذلك الوقت وسميت نظريته باسم "العامل المتبقي Residual Factor" وتطورت المعادلة إلى الشكل التالي (Y = A + L + e).

(3)- مرحلة ظهور نظرية "رأس المال البشري Human Capital" على يد عالم الاقتصاد التربوي "شولتز Schultz"، والذي نقح معادلة "سولو" من (Y = A + L + e) إلى (Y = A + L + E)، حيث أكد من خلال العديد من البحوث والدراسات الدقيقة في الولايات المتحدة الأمريكية والعالمية أن زيادة الإنتاج القومي لم يكن مصدرها الحقيقي (e) التقدم التكنولوجي وإنما ترجع أساساً إلى التعليم (E). كما أكد من خلال نظريته أنه كلما ارتقى بالقوى العاملة في سوق العمل تعليمياً كلما زاد الإنتاج القومي العام، ومن ثم زاد دخل الفرد، وتحققت الرفاهة الاجتماعية.

وفي ضوء هذه النظرية تمت العديد من البحوث العالمية والتي كان لها الفضل في التطور الحضاري في العالم، والارتقاء بالتعليم في شتى المستويات والمجالات، مما دفع المسئولين عن التخطيط من تعديل فلسفتهم ونظرياتهم أحادية الجانب من التركيز على التنمية الاقتصادية إلى التركيز على التنمية البشرية والتي تمثل جوهر التنمية الشاملة، والتي عبر عنها "هاربسون 1973" بأنها "تنمية المورد الإنساني والمتمثل في عملية بناء المعرفة، المهارات، القدرات المساعدة على أداء الأعمال، والإمكانات الفطرية لجميع أفراد المجتمع". وفي عام 1976 أكدّ هاربسون

"على أن" الموارد البشرية تشكل الأساس الجوهري لثروة الأمم، فرأس المال والموارد الطبيعية هي عوامل سلبية في الإنتاج، فالبشر هم العوامل النشطة المسئولة عن تراكم رأس المال، واستغلال وتوجيه الموارد البشرية، وإنشاء المنظمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وإرساء تشجيع وبناء التنمية الوطنية. فمن الجلي، أن البلد غير القادر على تنمية معرفة ومهارات شعبه واستخدامها بفعالية في تنمية الاقتصاد القومي يصبح غير قادر على تنمية أي شيء آخر".

وتعزيزاً لهذا الدور التربوي، استطاع "شولتز : 1961" أن يوضح أن الدور الفعال للتربية في تنمية الموارد البشرية لقوله "إن التربية هي استخراج ما لدى الفرد من قدرات كامنة وتنميته خلقياً وعقلياً حتى يصبح حساساً بالنسبة للاختيارات الفردية والاجتماعية، قادراً على العمل، والنشاط بمقتضى ما يختاره منها. كما تعنى تمكين هذا الفرد من الاستجابة لدوره الاجتماعي عن طريق التعليم المنظم، وتدريبه وتعويده النظام، وتشكيل قدراته، أو تنمية ذوقه والارتقاء به، وهذه الغايات، والسعي إلى تحقيقها هو أول ما تهتم به التربية.

ويعتبر مفهوم "شولتز" للتربية قد نجح إلى حد كبير في إبراز أن التربية المنظمة لا تركز على إنتاج التعليم فقط، بل تركز أيضاً على التقدم بالمعرفة عن طريق البحوث، ولهذا فإنها تتجاوز "التدريس" أو التعليم الذي يدخل في النطاق المدرسي بمفهومه المألوف. وذلك أن النظام التربوي يهتم بعدد من ألوان النشاط التي لا تعتبر جزءاً أساسياً من تحصيل الطلاب، مثل اكتشاف مواهب الطلاب الكامنة وإنمائها وإعداد المدرسين وتأهيلهم والنهوض بمستواهم المعنوي".

(4)- مرحلة التشكك والاصطدام بالمعادلة الاقتصادية المعدلة مرة ثالثة على يد (محمد غنيمة: 79/ 1980) بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث اكتشف أن (y) لا تساوي (A + L + E). في الوقت الذي نجحت نظرية رأس المال البشري في الارتقاء بشتى مستويات التعليم ومجالات التنمية المختلفة من الخمسينيات حتى منتصف السبعينيات، وارتقى معها التخطيط التربوي بعد انشقاقه عن التخطيط الاقتصادي ذو النظرة الوحدوية، واتسعت مجالات التخطيط التربوي بصورة تفوق ما كانت عليه بالأمس -وسوف نكشف عن مظاهر ذلك التطور في تلك الآونة في الصفحات القادمة- إلا أن تحديات اليوم كانت أقوى وأعنف وأعمق من تحديات الأمس، مما دعى إلى ظهور صيحات النقد ضد نظرية رأس المال البشري، ونظم التعلم والتخطيط التربوي.

وهذا ما ركزت عليه المرحلة الرابعة هذه، حيث كشف التشكيك الصريح لدور لتعليم على المستويين الكمي والكيفي في بناء القيمة الاقتصادية للتعليم، أن الإنتاج القومي العام (GNP) في هذه المرة كان أقل من الشق الثاني للمعادلة بعكس ما اكتشفه "سولو" في الخمسينيات.

وبدأ النقد يحوم أيضاً حول فلسفة التخطيط التربوي ونظرياته، وظهرت آراء معاصرة تطالب بالتطوير وإعادة التنظير في تخطيط العملية التعليمية التعلمية لمواجهة تحديات العصر والتي سوف نتناولها بالتفصيل في نهاية هذا الفصل.

3- البحوث والدراسات التي ارتكزت عليها نظرية "رأس المال البشري":

وهكذا فإن هذه النظرية لم تنشأ من فراغ، وإنما دعمتها مجموعة رصينة من الأبحاث على يد علماء بارزين، كما أن إثارة هذا الاهتمام بالتعليم في البناء البشري لم يكن وليد اليوم، وإنما يرجع لجذور تاريخية على يد أبو الاقتصاد (آدم سميث) A. Smith. فقد نوقشت آنذاك بعض القضايا والتساؤلات حول: هل تتحمل الدولة نفقات التعلم..؟ أم يتحملها الأفراد الذين يتلقون التعليم..؟ وقد عزى (آدم سميث) "الذكاء الحاد والعادات الفاضلة المتسمة بالنظام للشعب الاسكتلندي إلى الانتشار الواسع المبكر للتعليم بينهم". الأمر الذي جعله يشير إلى أهمية التعليم ويدعو إلى ضرورة الاهتمام به باعتباره المجال الذي يمنع فساد الطبقة العاملة ويعمل بالتالي على المساهمة كعنصر فعال في الاستقرار السياسي والاجتماعي. ولهذا اعتبر اكتساب المهارات والخبرات إحدى صور الاستثمار ذات المردود العالي.

كما حاول (وليم بيتي) W. Petty قياس قيمة رأس المال البشري، وبين أن مردود الاستثمار إلى رأس المال البشري كان عالياً جداً وطالب الاقتصاديين من بعده بضرورة تخصيص رؤوس أموال كبيرة للتعليم. (هيجنس Higgins : 1968).

ووضح (مالثوس) Malthus أن التعلم عامل من عوامل تحديد النسل، كما رأى فيه طريقاً لتنمية صفات الحرص والتدبير والادخار. وفي كتابات المفكرين الذين ظهروا خلال الثورة الصناعية في أوروبا نجد إشاراتهم إلى أهمية تعليم الفئات العاملة كضرورة اقتصادية واجتماعية. ولعل الاقتصادي المعروف (ألفرد مارشال A. Marshal: 1969) كان من أوائل من أبرز مفهوم القيمة الاقتصادية للتعلم حيث أكد على أن "أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية قيمة ما يستثمر في البشر"، ويرى أن العامل في حاجة إلى تعليم عام بجانب التعليم المهني حتى ولو كان للتعليم العام نتائج تطبيقية مباشرة، ذلك أنه يجعل الإنسان أكثر فطنة

وتهيؤاً كما يصبح موطناً للثقة في عمله اليومي.. وهذا كله يجعل منه عنصراً هاماً من عناصر الإنتاج المادي للثروة (حامد عمار: 1968).

ومع ميلاد دراسة (سولو) Solow بدأت الدراسات الجادة في مجال البناء البشري، حيث وجد أن إنتاجية الفرد في الساعة قد تضاعفت في الفترة ما بين عامي (1909- 1949) عند دراسة اقتصاديات الإنتاج غير الزراعي في الولايات المتحدة الأمريكية. كما وجد أن نسبة 12.5٪ من هذه الزيادة فقط تعزى إلى الزيادة في رأس المال الحقيقي المستخدم. فإلى من تعزى النسبة المتبقية 87.5٪؟.

وكان لنتائج دراسة (سولو) Solow الشهيرة الفضل في ظهور نظرية العامل المتبقي Residual Factor والتي هزت أركان النظرية الكلاسيكية الاقتصادية القديمة. ودعت رجال الاقتصاد إلى عمل مزيد من الدراسات وإعادة النظر في معادلة (دوجلاس) Doglass القديمة التي تمثلت بين كفتي "الإنتاج" و"رأس المال والعمل". والتي وصفها (سولو) ببساطة أنها تعزى إلى التقدم التكنولوجي والعلمي. إلا أن (شولتز) Schultz في هذا المجال العظيم قد أشار إلى: أن الجدل الجاري والهادف إلى مناقشة مسائل معينة حول نتائج دراسة (سولو) كثيراً ما يحيد عن الطريق السليم. ومن قبيل ذلك هذا الجدل الذي تناول ما يوجد في النمو الاقتصادي من (باق) كبير والذي انقضى منذ إعلان (سولو) نتائج دراسته وفحصها والتأكد منها، والمسألة الحاسمة التي ينبغي حلها في هذا المجال تتجاوز ذلك كثيراً إلى القيمة الاقتصادية للتربية في هذا الحوار فيصبح أمامنا التساؤل التالي: ما الأساس المنطقي الذي يتوافر لدينا، والذي على أساسه أصبح هذا الباقي عامل ما من العوامل؟ غير أنه إذا كان هذا "المتبقي" نتيجة لتحديد وقياس كل من المخرجات والمدخلات، فيصبح التساؤل التالي هو: ما العناصر التي حذفت من أشكال النمو، ونسبت إلى العام المتبقي؟.

وكان لكل من نظرية (العامل المتبقي) ونظرية شولتز (رأس المال البشري) أثر فعال في إجبار حلقات البحث العلمي في المجال الاقتصادي وظهور النظرية الاقتصادية الكلاسيكية الحديثة القائمة على أساس مفهوم (القيمة الاقتصادية للتعليم) في ضوء البحث والتجريب ونتائج العديد من الدراسات سواء في الدول المتقدمة أو النامية على السواء، والتي إن اختلفت في زمانها ومكانها ومحتواها ومنهجها العلمي وعيناتها إلا أن غالبيتها أكدت أهمية عنصر التعليم في عمليتي النمو والتنمية الاقتصادية في العالم. ويمكننا أن نستعرض سوياً بعض من هذه الدراسات والتي نوجزها فيما يلي:

دراسة (أود أوكرست) **Odd Aukrust**:

وهذه الدراسة أجريت في النرويج بين عامي 1900 و 1955 لدراسة العلاقة بين العامل البشري وزيادة الإنتاج، ومع تثبيت عوامل رأس المال والعمالة، وجد أن الإنتاج القومي العام يرتفع بنسبة 1.8٪ في السنة، وذلك نتيجة للتحسن المستمر في العوامل البشرية وأثرها في الإنتاج. كما نجح في تقدير نصيب كل من عوامل الإنتاج وتحديد قيمتها النسبية في الإنتاج الكلي. و تبين له مع تثبيت العوامل الأخرى أن زيادة 1٪ من رأس المال خلال الفترة التي قام بدراستها تزيد الإنتاج بمعدل 0.2٪ وأن زيادة 1٪ في القوى العاملة تزيد الإنتاج بمعدل 0.7٪ وأن الزيادة في الإنتاج نتيجة لتحسن العوامل البشرية وصلت لمعدل 1.8٪. وهكذا نجحت دراسة (أوكرست) في إبراز قيمة العامل البشري في زيادة الإنتاج بعد أن حلل ونقد معدلات (كاسل) Cassel في النمو الاقتصادي والتي تؤكد على فعالية الاستثمار في رأس المال المادي (جون فيزي: J. Vaizey 1969).

دراسات (شولتز **Schultz**):

وجد (شولتز) من خلال دراسته للتعليم وعلاقته بالدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية بين عامي 1929و1957 أن الاستثمار في التعليم كان ضخماً (ويزبورد Weisbord 1962).

وفي دراسة تحليلية أخرى قام بها (شولتز) ضمن سلسلة الدراسات التي قام بها في مجال اقتصاديات التعليم في الولايات المتحدة (Schultz: 1962) ووجد أن:

1- زيادة رأس المال التعليمي لأفراد القوة العاملة زيادة سريعة، حتى بلغت هذه الزيادة خلال العقود القريبة الماضية ضعف المعدل السنوي الذي زادت به "الثروة الإنتاجية الملموسة". ولاحظ أن رأس المال التعليمي لكل فرد من القوى العاملة قد ارتفع في الفترة الواقعة بين عامي 1900 و1957 من 2.236 إلى 7.555 تبعاً لسعر الدولار لعام 1956، وإنه تضاعف بين عامي (1930 و 1957). كما أن مجموع رأس المال التعليمي لجميع أنواع التعليم التي يحصل عليها أفراد القوى العاملة قد ارتفع بين عامي 1900 و 1957 من 63 بليون دولار إلى 535 بليون دولار.

2- ثم قام شولتز بمقارنة هذه الزيادة المستثمرة في التعليم (رأس المال البشري) بتقديرات (جولد سميث) للنمو السنوي للثروة الإنتاجية بين عامي (1929 و 1957) فوجد أن معدل النمو السنوي للثروة الإنتاجية الملموسة بلغ 2٪، وأن معدل نمو رأس مال تعليم

القوى العاملة أكثر من 4٪ خلال الفترة المذكورة أعلاه (28 عاماً). وهذا يؤكد مدى اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية بتنمية رأس المال البشري من خلال تخطيط تربوي شامل من أجل تحقيق مزيد من التنمية (Schultz: 1962).

وفي ضوء النتائج السابقة يرى (شولتز) أن هذه النظرة إلى الإنسان على أنه (رأس مال)، وأن الإنفاق عليه (استثمار) وأن عائد هذا الإنفاق أكبر من كمية الاستثمار، تفرض بعض النتائج المنطقية، وتطرح بعض الملاحظات على سياسة الاستثمار في رأس المال البشري، وتتضح قيمة عائد التعليم بشكل أكبر عند دراسة تأثيره في الدخل القومي. فثلاثة أخماس الزيادة في الدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من (1929- 1956) لا يمكن إرجاعها إلى مصادر الاستثمار التقليدية. ويمكن تقدير إسهام التعليم في هذه الزيادة بما يتراوح بين 10/ 3 وأكثر من 10/ 5. وترجع التقديرات ذاتها، ما يتراوح بين 36٪ و70٪ من الزيادة في دخل العمال -التي لا نعرف سببها- إلى عائد زيادة تعليم هؤلاء العمال (نبيل نوفل: 1979).

دراسات "إدوارد دنيسون **E. Denison**"

تم تدعيم نظرية (شولتز) بالدراسات التي أجراها (دنيسون) القائمة على المقارنات التاريخية، وفي هذه الدراسة، اكتشف دنيسون أن 21٪ من النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية فيما بين 1929 وعام 1957 يمكن إرجاعه إلى التعليم (دنيسون: 1962)، وعلاوة على ذلك أكد على أن هذه النتائج تنطبق على العديد من الدول الأوروبية الغربية (دينسون: 1967). ومنحت العديد من الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة في خمسينيات القرن العشرين، مصداقية لاكتشافات شولتز ودينسون مثل (أبرامو فيتز: 1956، كيندربك 1954... إلخ).

ويرجع (دينسون) تأثير التعليم في تحسن نوعية العمل وزيادة إنتاجيته، وبالتالي في زيادة الدخل القومي، إلى الأسباب الآتية (دينسون: 1969):

1- في أي مهنة - بصفة عامة، وباستثناء عدد قليل من المهن- يقوم الشخص الأكثر تعليماً بمهام وظيفية بشكل أفضل من الشخص الأقل تعليماً، ولا تقتصر المسألة على مجرد أنه يؤدي واجباته بطريقة أجود وأسرع وبإشراف أقل، ولكنه أيضاً يقوم بأشياء أكثر مما هو مطلوب منه.

2- زيادة سنوات التعليم يجعل الناس أكثر تقبلاً للأفكار الجديدة وأكثر وعياً بالأساليب الأفضل لأداء العمل.

3- زيادة التعليم تفتح أمام الناس فرص عمل أكثر، ومجالات اختيار أكثر تنوعاً، وتجعلهم أكثر قدرة على التقدم والرقي في مجال المهنة، وفي البحث عن مهن أخرى.

وفي دراسة (ويسبورد Weisbord) ركزت على حصر مجموعة كبيرة من فوائد التربية ومنها (البحوث الجامعية) - بعيداً عن دراسة عائد الإنتاج الذي تعرضت له معظم الدراسات الاقتصادية السابقة- التي تصبح جزءاً من مكاسب التعليم في المستقبل. واكتشف أن التعليم قد يفيد كثيراً من الأفراد غير الطلاب، مثل ما يعود من فوائد على الأسر المختلفة التي تعيش في بيئة الطالب، وكذلك على دافعي الضرائب، ومثل بعض الفوائد التي تعود على مجالات العمل التي ينتمي إليها العامل، كما يحدث بالنسبة للزملاء في العمل وبالنسبة للرؤساء. هذا إلى جانب بعض الفوائد التي تنتشر في المجتمع على أوسع نطاق (شولتز 1962).

كما قدرت دراسات (بيكر وميللر Becker, Miller 1958) متوسط دخل خريج المدرسة الابتدائية على مدى الحياة بنحو 182 ألف دولار، ومتوسط دخل خريج المدرسة الثانوية بحوالي 258 ألف دولار، ومتوسط دخل خريج الجامعة بنحو 435 ألف دولار. وهذا الاختلاف يعني أن كل سنة تعليمية زائدة تضيف عائداً يقدر بحوالي 40.000 دولار.

وفي اليابان قامت وزارة التعليم بدراسة على غرار دراسة (شولتز) خلال الفترة من 1935 حتى 1955، وأظهرت معدل عائد مرتفع للاستثمار في التعليم، كما أكدت على أنه بالرغم من أن قيمة رأس المال التعليمي في عام 1960 كانت 18٪ (7.111 بليون ين من قيمة رأس المال المادي والذي يكافئ 39.800 بليون ين)، إلا أنه أعطى عائداً أكبر بصورة تناسبية، وفي أثناء الـ 25 عام من 1930 حتى عام 1955 قدرت الزيادة في رأس المال التعليمي بنسبة 25٪ من الزيادة في الدخل القومي، بمعنى أنه حقق زيادة مقدارها 70٪ من نسبة 37٪ والتي تمثل زيادة في الدخل القومي (هوك Huq: 1965).

وفي (فنزويلا) قدر (شوب Shoup) وزملاؤه العائد السنوي الذي استثمر في التعليم الابتدائي بحوالي (82٪ : 130٪)، وقد استند في هذا التقدير إلى معلومات توفرت عن عام 1957/ 1958، واستخدموا نسبة 10٪ في تجميع تكاليف السنوات التي يتكون منها التعليم الابتدائي. وقامت نسبة العائد المنخفضة على ما يحصل عليه خريج المدرسة الابتدائية من مكاسب تزيد بصورة واضحة عما يحصل عليه العامل الأمي في المدينة، كما قامت النسبة

العالية للعائد على أساس مقارنة المكاسب التي يحصل عليها الخريج بالقياس إلى ما يحصل عليه العامل الزراعي الأمي (Shoup: 1959).

وفي (الاتحاد السوفيتي السابق) قدر الباحث (كايروف) Kairov أن إدخال التعليم الابتدائي في الاتحاد السوفيتي لمدة أربع سنوات من المراحل الأولى للثورة الروسية قد عاد على الاقتصاد القومي بعائد يبلغ 43 مرة أكثر مما أنفق عليه من تكاليف -لكنه لم يبين لنا طريقة حساباته ولا المدة التي تم فيها هذا التقدير. ومع هذا فإنه يدل على قيمة هذا الاتجاه في تقدير قيمة التعليم في الاقتصاد القومي. (عبد الله عبد الدايم: 1993).

بينما وجد (سترومبلين Strumilin) في دراستيه اللتين قام بهما في عامي 1924، 1962 معتمداً على الخطة العشرية في الاتحاد السوفيتي السابق التي كانت تهدف في مرحلتها الأولى إلى تحقيق تعميم تعليم ابتدائي مدته أربع سنوات، وأجريت الدراستين على 2600 من عمال المصانع في لينجراد، وأعطت نتائج مماثلة للكثير مما أشرنا إليه.

وأكد (هوك Huq: 1975) أن إنتاجية العمالة (القدرة الإنتاجية) للأفراد الذين أمضوا أربع سنوات في التعليم المدرسي تتعدى إنتاجية الأفراد الأميين بنسبة 34٪، وأن إنتاجية الأفراد الحاصلين على تعليم ثانوي تتعدى نسبة 180٪، وأن إنتاجية الأفراد الحاصلون على تعليم جامعي تتعدى بنسبة 300٪ على التوالي (فوروجالا 1993 Forojalla 1993).

4- أوجه استفادة المخطط التربوي من نتائج دراسات البناء البشري:

إذا ما تأملنا بدقة نتائج الدراسات التي قامت بقياس العائد من الاستثمار في التعليم سواء التي ذكرت هنا والتي لم يسمح حجم الكتاب بعرضها كلها نجد أنها تؤكد على ما يلي:

أولاً: أن الاستثمار في التعليم يفوق حجم الاستثمار في رأس المال المادي بكثير، وأن للتعليم والاستثمار فيه إسهامات مميزة في بناء رأس المال البشري والذي بدوره يسهم في زيادة التنمية القومية. كما تشمل نتائج هذه الدراسات على مضامين هامة للمخطط التربوي في مجال تخطيط التنمية، على أن رأس المال البشري المعد في مؤسسات التربية يمثل قوى نشطة في النمو الاقتصادي -كما شاهدنا في الدول التي طبقت عليها الدراسة-، حيث تعدت القيمة الإنتاجية لرأس المال المادي المستثمر في التعليم القيمة الإنتاجية لرأس المال المادي، على الأقل بالنسبة للفترة محض الدراسة. وأنه لكي تصبح الاستثمارات في التعليم العام مربحة يشترط أن يتم تخطيطه جيداً بمناهج ومقررات وأساليب تدريس تكون قادرة على بناء وتنمية مهارات الإنسان، عندئذ يصبح من الممكن تحقيق توافق مرضي بين التعليم

واحتياجات القوى العاملة، ومن الممكن أيضاً تحقيق تكامل الاستثمارات التعليمية والاقتصادية بالأسلوب الذي يمكّن كلا القطاعين من النمو والتحرك قدماً للأمام بأسلوب معزز ومتبادل.

ثانياً: ليس المهم هو التركيز على النمو الاقتصادي فحسب، وإنما النظر إلى تنمية رأس المال البشري، وما يتوفر للإنسان من خدمات، وما يتطلع إليه من معان في الحياة أن تكون هي محور الدائرة في كل الأنشطة المتصلة بالتنمية.

حيث يذهب بعض علماء الاقتصاد إلى أن ما حدث في أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر من نمو في رأس المال المادي ومعدلات الإنتاج لم يكن قاصراً على ارتباطه بالقوى الميكانيكية أو المخترعات الحديثة، وإنما ارتبط أيضاً بظهور علاقات إنسانية واجتماعية جديدة، لم يكن الادخار وتجميع المدخرات - باعتباره وسيلة لتكوين رأس المال- عملاً ميكانيكياً آلياً، بل كان نتيجة لظهور اتجاهات جديدة في السلوك الاجتماعي.

ثالثاً: إن زيادة الاستثمار في الإنسان، وخاصة عن طريق التعليم عامل يساعد على تحقيق المساواة الاجتماعية، وذلك بمساعدة الطبقات الفقيرة والمحرومة. وهو أيضاً عامل يجب أن يحظى باهتمام أكبر بالمساعدات التي تقدم للدول المتطلعة للنمو، فتلك المساعدات تهمل عادة الإنسان، الذي يساعد على النمو الاقتصادي أو يعوقه.

رابعاً: إن النزعة إلى الإدخار تعتبر محصلة للتفكير في الغد إلى جانب اليوم، وتحمّل المسؤولية في تعليم الأطفال، والتهيؤ لممارسة أنواع جديدة من العمل واكتساب المهارات، والرغبة في الابتكار وشق آفاق جديدة غير ما جرى به العرف والمألوف. وفي كل هذه الاتجاهات الجديدة للحياة ومعانيها يكمن جانب من السر فيما وصلت إليه أوروبا من تجميع رؤوس الأموال وتشغيلها. فالأمر إذا ليس مجرد حسابات ميكانيكية تؤدي إلى تكوين رأس مال ونموه، وإنما هو إلى جانب ذلك تطلع إنساني، ورغبة بشرية، وعادات ومعان وتصورات للحياة نفسها.

خامساً: إذا ما تتبعنا بشائر وإنجازات هذه النظرية وإنجازات الثورة العلمية التكنولوجية نجد أنها تنشد باستمرار أن تصبح المعرفة الجديدة قديمة بسرعة (في الولايات المتحدة الأمريكية يعتبرون أن قيمة كفاءة المهندس تنقص بمقدار النصف بعد عشر سنوات من تخرجه فما بالك اليوم!!)، كما تؤدي الثورة العلمية التكنولوجية أيضاً إلى (وفاة) بعض المهن (وميلاد) مهن جديدة. وهو أمر يزداد بسرعة في السنوات الأخيرة. وإذا كان بناء المهن يتغير في الماضي خلال جيل واحد، فإن العامل في البلاد الصناعية المتقدمة قد

يضطر الآن إلى تغيير مهنته مرتين أو ثلاث مرات خلال حياته العلمية. وهذا أيضاً يتطلب مستوى عالياً من التعليم العام والتعليم المهني، ويفرض استمرار التعليم والتدريب خلال الحياة العملية كلها (نبيل نوفل: 1979).

5- ردود فعل المسئولون والمخططون التربويون في العالم إزاء هذه النظرية:

يؤكد (فيليب كومز F. Combs 1965) مدير المركز الدولي للتخطيط السابق على أن الثورة التي أحدثتها نظرية رأس المال البشري في الأوساط التعليمية في العالم، أدت إلى :

(1)- خضوع النظم التربوية لجميع أمم الغرب مؤخراً بدرجات متفاوتة لضغط توسعي هائل من ناحية الطلب وتقييد قوى من ناحية العرض، ويتوقع ازدياد هذا الضغط مستقبلاً لأسباب عدة منها:

أ- أن التوسع الناتج من ناحية الطلب راجع للضغط الشديد للتوسع الكمي الراجع إلى (التوسع في ارتفاع أعداد المواليد بعد الحرب في كثير من الدول).

ب. إتاحة الفرص التربوية بصورة ديمقراطية.

جـ. فتح المجال لعدد أكبر لمن هم في سن الدراسة بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي والاقتصادي وفقاً للنظرية.

(2)- تحقيق مستويات أرفع وأشمل للبرامج التعليمية نظراً لازدياد تعقد الحياة للأفراد والأمم، وتفجر المعرفة والتقدم التقني العظيم من خلال السنوات الماضية والتي أعقب أثرها عدد من المشاكل الفردية والاجتماعية.

وترتب على زيادة تعقد الحياة أيضاً أن أصبح لزاماً على كل فرد بغض النظر عن مكانته الاجتماعية أن يحصل على قسط من التعليم أعمق وأوفر وأشمل من قرينه في الجيل السابق، هذا بجانب مطالبة المؤسسات التربوية بإعداد برامج أشمل من البرامج السابقة بحيث تتناسب مع شتى أنواع المهن والأعمال التي يتطلع إليها الأفراد.

(3)- شدة الإقبال على التخصص نتيجة زيادة الاهتمام بالتعليم وارتفاع الجانب المعرفي أدى إلى زيادة تعقيد الغايات والأهداف المرجوة في شتى المجالات، كما أدى إلى ظهور مجالات جديدة تحتاج إلى ربطها ببعض المجالات القديمة. وأدى التخصص أيضاً إلى إحداث تأثير عميق على مناهج الدراسة ومشاريع تمويل المؤسسات التربوية العالية؛ إلا أن هذا التأثير كان مزعجاً ومخيباً للآمال، لصعوبة مواجهة المؤسسات التربوية سرعة التطوير والاتساع المعرفي الهائل وتعدد احتياجات المجتمع أمام مشاكلها وبنيتها الداخلية.

(4)- زيادة الإقبال على المؤسسات التربوية بسبب التقدم والازدهار الاقتصادي بسبب:

أ. تأثير البناء البشري على زيادة الدخل جعل التعليم في متناول الجميع.

ب. زيادة ضغط طلب السوق على القوى العاملة جيدة التعليم والتدريب خلق حافزاً أقوى للأفراد للتوسع في مستويات تعليمهم واختصاصهم.

جـ. زادت الحاجة إلى قوى بشرية مدربة مع خلق حافزاً جديداً للتقدم التربوي. بعد الانتهاء من الحرب أو الاستعداد لحرب جديدة اقتداءاً بنتائج تجارب التخطيط في الاتحاد السوفيتي وما انبثق عنها من تقدم في ميادين التربية والإنجازات التقنية.

د. شعور دول العالم النامي بأهمية التعليم في التقدم الوطني، واهتمام قادتها بالقضية والنظر للتعليم كحق إنساني أساسي وكمحك لتقدم الأفراد والأمم، وطلب العون من مساعدة المؤسسات التربوية في الدول المتقدمة في ضوء المناخ الديمقراطي في ذلك الوقت.

وفي عالمنا العربي أيضاً ظهرت نتائج التخطيط التربوي في ضوء ثورة التنمية البشرية، حيث حققت خلال العقود الثلاثة الماضية تقدما كبيراً في التنمية البشرية. فقد زاد العمر المتوقع عند الميلاد 15 عاماً، وانخفضت معدلات وفئات الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات بحوالي الثلثين، وتضاعفت تقريباً نسبة البالغين الملمين بالقراءة والكتابة، كما تضاعفت نسبة النساء الملمات بالقراءة والكتابة ثلاث مرات، مما يعكس زيادة كبيرة جداً في إجمالي الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، بما في ذلك إلتحاق البنات، وارتفع نصيب الفرد من السعرات الحرارية فيما يتناوله من غذاء، كما ارتفع نصيبه من الماء الصالح للشرب، وأصبحت حالات الفقر المدقع أقل مما هي عليه في أي منطقة نامية أخرى.

6- أزمة التخطيط التربوي العربي مع مشارف الثمانينيات:

وقبل الخوض في أزمة التخطيط التربوي والتشكيك في نظرية رأس المال البشري، يتطلب منا استعراض المرحلة الرابعة لنظرية رأس المال البشري وهذه المرحلة عرفت باسم (مرحلة التشكك والاصطدام بالمعادلة الاقتصادية المعدلة على يد (محمد غنيمة 1981) بالولايات المتحدة الأمريكية من عام 1979- 1980. حيث اكتشف أن (y) لا تساوي (A + L + E)، وهذا يشكك في دور التعلم على المستويين الكمي والكيفي في بناء القيمة الاقتصادية للتعليم، خاصة وأن الإنتاج القومي العام (GNP) والممثل في المعادلة (y) في هذه المرة كان أقل من الشق الثاني للمعادلة بعكس ما اكتشفه (سولو) في الخمسينيات.

وهذا يمثل جوهر الخطورة أمام التكاليف الباهظة للتعليم والتي لا تحقق في نفس الوقت العائد المطلوب، والمتتبع لحركة التطوير العالمي يشعر بحجم المشكلات الخطيرة التي بدأت تظهر على الساحة، كقضية التمويل، والانخفاض الإنتاجية، وبطالة الشباب، والإرهاب... إلخ. مما دعا المسؤولون في العالم إلى إعادة النظر في النظم والسياسات التعليمية وسوق العمالة بحثاً عن مخرج من تلك الأزمة، بعد التحقق من حقيقتها هل هي النظرية أم التخطيط والسياسات؟!.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية يرى (كومز Coomps) أن مدارسنا وكلياتنا وجامعاتنا في حقيقة الأمر هي مشاريع غير فعالة، لأنها لم تهتم كثيراً باستغلال مواردها وإمكانياتها بصورة فعالة. ومن الواضح أن المؤسسات التربوية لا يمكن أن تدار على نفس الأسس التي تدار بها السكة الحديد مثلاً أو مصنع الفولاذ. وأن ما نذكره عن زيادة الإنتاج في الصناعة والزراعة لاشك أن له مثيلاً في التربية والتعليم.

كما أن هناك واجبات عديدة يجب أن تؤديها المؤسسات التربوية، إلا أن تأديتها تتطلب الاستفادة من الموارد الاقتصادية، وهنالك دوماً حد للإمكانيات المتوفرة وعليه فهناك دوماً حاجة للحصول على أقصى حد من الإنتاج التربوي بهذه الموارد المحدودة.

كما أنه يرى أنه ليس هنالك داع للافتراض، كما أنه ليس هنالك برهان علمي على أن التنظيمات والإجراءات التربوية السائدة والتي تشمل المناهج فيما تشمل هي المثلى لمجرد أنها كانت سائدة ومألوفة لمدة طويلة من الزمن. وعلى العكس من ذلك فهنالك دلائل بينة وبراهين قاطعة على أنها ليست الفضلى أو المثلى. إن التشبث العنيد بالنماذج التربوية المألوفة والطرق التربوية التقليدية من شأنه أن يعرقل بصورة جدية تأدية المؤسسات التربوية لواجباتها والتزاماتها المتزايدة. علاوة على أننا إذا أحسنا تطوير أساليب التعليم والتعلم والمناهج واستغلال الموارد المتوفرة أحسن استغلال، فإنها سوف تساهم كلها بلا شك في الإنتاج التربوي المتطور في الكمية والنوع. ولقد أكدت التجارب التربوية العديدة خلال السنوات الستة الماضية بوضوح تام وجود طاقات ومواهب كامنة لم تستغل بعد.

والشيء الخطير الذي أشار إليه (كومز) ووجه إليه أنظار المخططين والقائمين على العملية التربوية هو أن الجمع بين الزيادة العظمى في الطلب في المجالات التربوية والقيود على العرض، قد نتج عنه نقص تربوي خطير في الأمم الغربية، ولو استمر هذا النقص -أي نقص العرض عن الطلب- لنتج عنه كارثة في المجتمعات الحرة. ولذلك فمن أهم واجبات التخطيط التربوي وأهدافه هو محو هذا النقص التربوي.

وإذا كان للتخطيط التربوي المتواضع في عالمنا العربي فضلاً فيما حققه الوطن من إنجازات إنمائية اقتصادية واجتماعية خلال العقود الثلاثة الماضية، فإنه اليوم في أمس الحاجة إلى تخطيط تربوي استراتيجي أكثر عمقاً وفعالية عن ذي قبل، لأن أمتنا العربية في مطلع القرن الحادي والعشرين تواجه مشاكل اقتصادية واجتماعية عميقة ومعقدة تمس حاضرها ومستقبلها، وعلى قمتها معدلات الأمية المرتفعة وتدهور نوعية التعليم، وبطء البحث العلمي والتطور التقني وضعف القاعدة الإنتاجية والقدرة التنافسية، وتوسع رقعة الفقر وزيادة معدلات البطالة، وكل هذه الأوضاع تفرض على الأقطار العربية اتخاذ مجموعة متوازية من التوجهات والإصلاحات بغية تحسين نوعية الحياة للفرد والمجتمع، من خلال إعادة النظر في مضمون وغايات التعليم والبحث العلمي، وتطوير هياكل وكوادر المؤسسات وتحقيق التحسين الكمي والنوعي في الإنتاج والخدمات، وتعميق مستويات العمل المشترك والتكامل فيما بين الدول العربية. ولا يقصد بنوعية الحياة الجانب المادي منها فقط، فعناصر مثل الحرية والعدالة والمشاركة أضحت جزءاً لا يتجزأ من شروط الحياة اللائقة للإنسان.

7- صحوة التغيير بين الاعتراف بنظرية رأس المال البشري وحتمية تغيير سياسات التخطيط التربوي:

يكشف لنا (فوروجالا Forojalla 1993) عن الوضع المأساوي في كل من الدول المتقدمة والنامية على السواء، مؤكداً أن الدفاع عن دور التعليم في زيادة النمو الاقتصادي أكثر صعوبة في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، خاصة وبعد أن أصبح سبباً للبطالة المنتشرة بين المتعلمين، حيث كان معدل البطالة بين المتعلمين أعلى منه بالنسبة للأقل تعليماً فمثلاً خريجي التعليم الثانوي يعانون من البطالة أكثر من الأميين أو الحاصلين على التعليم الابتدائي أو خريجي التعليم الجامعي، وهذا ما دعمته دراسات كل من (بلوج Blaug 1969 ، وترنهام Turnham1971). واتسعت هذه الظاهرة في معظم بلدان أفريقيا في ثمانينيات القرن العشرين مثل (مصر - نيجريا، غانا، كينيا). ولا يمكن تحقيق السيطرة على الاضطراب الاجتماعي الناتج عن الكم الهائل من البطالة بين الشباب. وإضافة إلى هذا ظهور متغير الشعور بالتشكك من مكتسبات التعليم التي تم تصويرها بصورة متوهجة من قبل السياسيين والمخططين في أوائل الستينيات من القرن العشرين، وهذا المتغير تمثل في "قيود العمل المتصاعدة" في سوق العمل حسب ما دعمته أبحاث (دور Dore 1976)، والهجرة من الريف إلى الحضر تعكس قضية البطالة المتفشية في بحث أبناء الريف المتعلمين عن ما وصفه (كولدويل Coldwell 1969) بالفرصة الذهبية.

كما كشف (جودفراي Godfrey: 1976) عن عملية تصفية العقول للقوى المؤهلة تأهيلاً عالياً وترحيلها من بلدان العالم الثالث إلى بلدان العالم الأقل، ومن البلدان غير المنتجة للبترول إلى البلدان المنتجة له.

كما حذرت دراسات كل من (اليتش Illich1974) و(دور Dore1976)، و(باولز وجينتس Bowles and Gintis 1976) و(لوين Lewin 1980) من أن (المنهج الخفي) للمدارس يميل إلى إنتاج تلاميذ طيعين ومنقادين ليتجاوزوا الاختبارات، وهذا شيء مدمر للإبداع، والمبادأة والاستقلال في ميدان العمل والمجال السياسي. بينما وضعت دراسات كل من (كارنوي Carnoy1977، وجاللاد Jallad1977، وكولكلوف Callough 1978، وفليدز Fields 1980) قدرة النظام التعليمي على إحداث العدالة الاقتصادية والاجتماعية موضع تساؤل خاصة في غياب إعادة البناء الاقتصادي الأساسي.

وهكذا اتفقت الشكوك الناجمة عن تأثير التعليم مع الشكوك العامة حول مفهوم التنمية نفسه، بحيث توحد الطلب بالتأكيد على أن التنمية لا تطالب بالتأكيد على زيادة مستويات الناتج القوي العام والنمو الاقتصادي فحسب، وإنما تؤكد أيضاً على عملية إعادة توزيع الدخل والنماء الاجتماعي. وكنتيجة لهذا، أصبح تعزيز مبدأ العدالة والاقتصاد ملمح أساسي في التنمية، وهدف ذو أهمية متصاعدة للأنظمة التعليمية.

8- وضع نظرية رأس المال البشري (في ميزاني النقد والنقض معاً):

ترتب على الدراسات والانتقادات التي ذكرت بعاليه بإعادة تقويم نظرية رأس المال البشري في ضوء عناصر الانتقاد التالية:

(1)- يركز الانتقاد الأساس على الفرضيات الأساسية للنظرية نفسها، حيث تفترض النظرية، مثلاً، أن الفرد ذو التعليم الأفضل في سوق العمالة المتعلمة سوف يحصل على عمل أفضل. إلا أن الواقع قد خيب الآمال وأظهر عكس ذلك، حيث يلهث العديد من المتعلمين وراء فرص العمل والتي تم حجزها لمن هم أقل مستوى في التعلم.

(2)- أنه على الرغم من اعتراف أصحاب النظرية ومؤيديها بأن عوامل أخرى بجانب التعليم (كالرضا الوظيفي، وهيكل المكافآت) تساهم بصورة متساوية في إنتاجية العامل، إلا أنهم ما زالوا يؤكدوا على أن التعليم يظل هو العامل الأهم والأكثر مسئولية عن التدخل البشري.

(3)- إن نظرية رأس المال البشري مثلها كمثل نظرية التحديث، حيث تتبنى وجهة النظر القائلة بأن السمات الفردية هي التي تحدد النمو الاقتصادي، وبهذا قللت من التأكيد على دور التركيب الاجتماعي في زيادة التنمية. كما أنها تجاهلت بطريقة مماثلة العلاقات الدولية. وهكذا تم إرجاع الاختلافات في مستويات التنمية بين البلدان المتقدمة، والأقل تقدماً، الغنية والفقيرة إلى السمات الداخلية لكل بلد.

(4)- على الرغم من تقبل النقاد الراديكاليون (مثل باولز، وجينتس 1976) دور القيمة الاستثمارية للتعليم في زيادة مستوى الإنتاجية، إلا أنهم كشفوا عن أن التعليم، وبخاصة في المجتمعات الرأسمالية يميل إلى الحفاظ على الوضع الحالي عن طريق خلق قوة عمل يمكن تشكيلها وقيادتها بسهولة، والتي تخدم البنية الحالية للاقتصاد. كما أنهم برهنوا على أن هذه القوى ربما تتحول إلى عنصر ضار للنمو الاقتصادي المستمر في المجتمع.

(5)- إن منهجية نظرية رأس المال البشري غير مرضية تماماً، نظراً لاعتمادها على نماذج المعادلة الخطية في كشفها عن (المكتسبات) المتمثلة في (الإنتاجية) والمقاسة (بالناتج القومي الإجمالي) عبر فترة زمنية، بأنه يمكن تفسيرها على أساس العوامل المعروفة مثل (التحسينات في التكنولوجيا) والأشكال الأخرى من استثمار ورأس المال، أما (المكتسبات) الأخرى والتي ليس لها تفسير واضح في العملية الإنتاجية والتي يطلق عليها العامل (الباقي) بعد تفسير العوامل المعروفة لرأس المال، والعمل، يتم إرجاعها إلى التحسينات في نوعية "أصل رأس المال البشري". ومع ذلك، فإن المغالطة الأساسية في هذا الاستدلال تتمثل في: أن حجم هذه العوامل المتبقية في النماذج الخطية للنظرية يمكن أن ترجع لعوامل عدة أخرى (فاجيرلند، وساها Fagerlind and Saha 1983).

وبالرغم من ذلك، فلا يوجد أدنى شك من أن نظرية "رأس المال البشري" أثرت تأثيراً كبيراً على التخطيط التربوي بصفة عامة، وعلى السياسات المتعلقة بالاستراتيجيات التنموية والتعليمية خلال العديد من العقود الماضية، بصفة خاصة تلك السياسات الخاصة بالمنظمات الدولية مثل (اليونسكو UNESCO و OECD والبنك الدولي W. Bank خاصة بعد استنتاج (لوين Lewin وأنجيلا Angela وكولكلوف Colclough 1983) من مراجعة دليل البحث العلمي لتأثير التعليم على مجال كبير لعوامل التنمية مثل (الإنتاجية الزراعية) إنتاجية القطاع الحديث، وعدالة الدخل والمخرجات غير المعرفية، والصحة والخصوبة، مؤكدة أن هناك دليل كبير على وجود ارتباط إيجابي بين التعليم وأهداف التنمية، وبالرغم من هذا فإن التعليم وحده ليس هو الشرط الكافي لإحداث التغيير. وبناء عليه فالمطلوب هو إعداد سياسات

استثمار متكاملة تظهر وجود دليل إيجابي ومكافئ يوحي بتفاعل التعليم مع العوامل الأخرى بصورة يجمعها الترابط ويكون له تأثيراً على الإنتاجية أو على الاتجاهات. وما نخرج بـه هنا أن نظرية "رأس المال البشري" ما زال لها مصداقيتها عند تقويمها من وجهة نظر ارتباط التعليم بعناصر أخرى.

9- المقترحات المستقبلية لتطوير التخطيط التربوي:

يرى (كومز) أن هناك مقترحات مقدمة للدراسة لمستقبل البناء البشري على أساس مقبول للتخطيط التربوي، على أنها يجب أن تعدل بصورة تناسب حالة كل أمة على حدة وفقاً لما يلي:

(1)- إن التقدم الاقتصادي الوطني سوف يستمر وإن لم يكن بصورة ثابتة مستقرة. كما أن التقدم والتطور في المعرفة العلمية والتقنية سوف يستمر أيضاً، أما العوامل الأساسية اللازمة لتحقيق سلام دائم أكيد سوف لا تتحقق بسرعة، لذا فإن إجراءات الأمن العسكرية سوف تستمر لفترة طويلة، وستحظى بالاعتبار الجدي في سياسة الأمة.

(2)- في ضوء ما ذكر بعاليه فإن الحاجة إلى القوى البشرية المتعلمة المدربة في شتى المجالات سوف تتوسع بإطراد أكثر من الماضي، مع التأكيد على أن التعليم العام والتدريب والاختصاص من جميع المستويات، وعليه فإن الأجيال الصاعدة يجب أن تنال تعليماً أعلى وأكثر اختصاصاً من أي جيل سابق، ولذلك وجب أن تخصص للتعليم نسبة أعلى من مجموع نتائج الأمة الوطني.

(3)- الحاجة إلى القوى البشرية ذات الاختصاص في جميع المجالات وخاصة في (العلوم والرياضيات والهندسة) ستظل قائمة ليس بداخل حدود الوطن فحسب وإنما خارج تلك الحدود أيضاً، وباختصار سوف تكون هنالك سوق دولية عامة رائجة للمواهب العالية ذات الاختصاص وسوف يشتد الإقبال عليها داخل الوطن وخارجه. كما سوف تشتد الحاجة إلى المعلمين من ذوي المؤهلات العالية والفنيين من ذوي المستوى المتوسط من جميع المجالات.

(4)- ولمواجهة الحاجة الماسة للقوى البشرية سالفة الذكر، فهذا يتطلب أن تتسع وتتطور الموارد البشرية الكامنة في كل أمة أكثر من الماضي، وهذا يعني أنه يجب أن تشمل الفرص التعليمية والتربوية جميع السكان حتى كبار السن، هذا بجانب أنه

يجب أن تمنح فرص التعليم العالي للكفاءة العقلية الممتازة بغض النظر عن مكانة أصحابها الاجتماعية والاقتصادية إذا أردنا المحافظة على المواهب البشرية العالية من الضياع.

(5)- من الواجب أيضاً اتخاذ إجراءات وتنظيمات واسعة وإتاحة الفرص أمام الأفراد ليستكملوا تعليمهم بعد انتهاء تعليمهم الرسمي المعتاد، نظراً لأن النظم التعليمية الرسمية المعتادة تزود كل فرد بتعليم أفضل من أي زمن مضى إلا أنها في الواقع تزوده بصورة أقل نسبياً من التعليم الكامل الذي يحتاج إليه طيلة حياته، لأن آفاق المعرفة الإنسانية والتقنية والفنية آخذة في الاتساع بسرعة عظيمة يوماً بعد يوم، بحيث أن كثيراً مما يتعلمه الشباب يصبح فيما بعد عديم النفع وناقصاً ولا قيمة فيه.

(6)- يمكننا أن نتنبأ بثقة بأن الحاجة إلى القوى البشرية ذات المواهب العالية والاختصاص في شتى الميادين سوف تتسع وتزداد، لكننا في نفس الوقت ذاته لا نستطيع التنبؤ بالنسب التي سوف تحتاجها المجالات المختلفة الخاصة بتلك القوى البشرية. لهذا يجب أن ننمي ونطور الإمكانيات والمواهب لكل نوع ومن كل مستوى من مستويات النظام التعليمي حتى يمكننا توسيع المورد العام الشامل للقوى البشرية المتوفرة لجميع الغايات.

(7)- لا يوجد هناك أدنى خوف من (إتخام) الجيل الجديد بالتعليم، أي تزويدهم بالتعليم الأكثر من اللازم، بل الخطر يكمن في الاتجاه المعاكس بمعنى أن يكون مستوى تعليمهم أدنى من المطلوب. لهذا إذا تعمقنا في التفكير عند التخطيط للقوى العاملة، سوف نجد أن الإجراءات الهامة التي تتخذ اليوم لبناء القوى العاملة ذات الاختصاص العالي، ربما نجدها بعد عشرات السنين دون المستوى المطلوب، لكننا لا ننسى أن الاقتصاد القومي يفسح المجال باستمرار للتوظيف والعمل، وبالتالي فإن إعداد وتوفير القوى العاملة المجهزة ذات الاختصاص سوف تساعد بلا شك على ارتفاع نسبة النمو الاقتصادي والتقدم التقني، ومن ثم تفسح المجال للإمكانيات الاقتصادية للاستفادة من تلك القوى العاملة المتعلمة.

(8)- ازدياد أهمية الدور الذي سوف تعلبه النساء في التعليم والاقتصاد بصورة عامة، خاصة أن انخفاض مستويات تعليم المرأة، وعدم الاستفادة من إمكانياتهم في المهن والصناعة والحكومة تشكل في الواقع أعظم هدر في استغلال العقل البشري وإهمال طاقاته.

10- التخطيط التربوي وحركات الإصلاح التربوي العالمية والعربي خاصة:

إذا كان لظهور نظرية رأس المال البشري، واقع فعلي وملموس وسط الأوساط الاقتصادية والاجتماعية والتربوية في العالم بصفة عامة والدول المتقدمة بصفة خاصة، فإن الانتقادات التي وجهت للنظرية أيضاً كان لها مردود ملموس في حدوث ثورات تربوية في العالم، مطالبة بإعادة النظر في خطط وسياسات ونظم التعليم بصفة عامة، على الرغم من التقدم الملموس عند مقارنة دول العالم المتقدم بالمجتمعات النامية والآخذة في التقدم، وكان في مقدمة حركات الإصلاح هذه (محمد غنيمة: 1996، 1998):

(1)- تقرير اللجنة القومية الأمريكية (أمة في خطر): (مكتب التربية العربي لدول الخليج: 1984) أمينة عثمان: 1993:

جاء هذا التقرير ليوضح أن الأمة الأمريكية معرضة للخطر نتيجة لإهمالها لشئون التعليم، وقد اشتمل التقرير على معالجة تفصيلية وموضوعية لعدة نواحي أساسية في نظم التعليم المختلفة.

(2)- تقرير نادي روما الدولي حول "التعليم وتحديات المستقبل"، (أمينة عثمان، 1993، جيمس بوتكن، 1984):

وجاء هذا التقرير لتقديم نماذج وأمثلة لمنظور جديد للتعليم، بحيث يستفاد من فلسفة تلك النماذج الجديدة في فلسفة تطوير إعداد المعلم، ويستند هذا التقرير إلى فرضيتين أساسيتين هما:

أ- مدى وجود طرق للتطوير أكثر سعة وأكثر أداء، وأساليب أكثر نفعاً وأقل تكلفة وأضمن للعدالة من التعليم بالصدفة، وهذه الفرضية تسعى إلى رفع راية التعليم لتحقيق البقاء مع الكرامة ضمن سياق التغير والتغيير.

ب- إنه لا يمكننا أن ننكر أنه بينما تتبع عمليات التعليم نمطاً عالمياً، فإن طرق التعلم وأساليبه تتصف بصفات خاصة ترجع إلى الخلفية الثقافية وإلى الظروف المحلية، ومع ذلك لابد من التسليم بأن طرق التعلم ومناهجها وموادها وأساليبها، شأنها شأن أي قطاع آخر في المجتمع المعاصر عرضة للتأثر بالمؤثرات العالمية المتزايدة بأبعادها المتنوعة بما فيها الحاجة إلى تطوير التعلم والتغييرات الناجمة عنه في كيفية بناء ونشر طرق التفكير وفي زيادة التعاون والتكامل من أجل البقاء (وهذه الفرضية في حاجة إلى مزيد من الفحص والدراسة).

(3)- تقرير لجنة التطوير (مجموعة هولمز 1978):

تعد مجموعة (هولمز) من أبرز حركات الإصلاح وأقواها أثراً وفعالية في إصلاح التعليم، وإعداد المعلمين داخل الولايات المتحدة الأمريكية، والتي قامت بها أكثر من (100) جامعة رائدة تتمتع بخصائص متميزة، وتكون القاعدة العلمية لاتحاد المدرسيين الأمريكيين، والذي يهدف إلى (إصلاح مسيرة تعليم المدرسين، وتطوير مهنة التدريس).

(4)- تقرير اللجنة الدولية للإصلاح التربوي والتبادل التعليمي: (مجموعة الدراسات اليابانية: 1988):

تشكلت هذه اللجنة بدعوة من قادة التعليم في الولايات المتحدة للجنة المختصين لشئون التعليم في اليابان، وخمس دول أخرى. وقد سارت اللجنة في المسارات الخمسة التالية من أجل الإصلاح:

أ- أن المبادرة إلى الإصلاح تشمل جميع الولايات.

ب- الاهتمام الجاد بالنتائج في ضوء القيم والمعايير القياسية العديدة.

جـ- التأكيد على تجانس التعليم ومعياريته.

د- الاهتمام بالموضوعات الأكاديمية والتعليم المعرفي في المنهج التعليمي.

هـ- الاهتمام الواضح بمجتمع التفجر المعرفي في المستقبل والنظرة العالمية.

(5)- حركات الإصلاح في الوطن العربي:

تعددت حركات الإصلاح في عالمنا العربي في العقدين الأخيرين، من خلال مؤتمراته وندوات وورش عمل عدة على مستوى اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بصفة عامة وداخل كل قطر على حدة بصفة خاصة، مما كان له عظيم الأثر في تطوير واقع بعض الأقطار العربية تحت معايير التنمية البشرية سواء على المستوى العالمي أو تقارير التنمية البشرية العربية المحلية. إلا أن الجدير بالذكر بالنسبة لدول العالم المتقدم نلاحظ أن هناك مردود ملموس وواضح بالنسبة لخطط وسياسات وبرامج الإصلاح التعليم، وما ترتب عليه من تقدم حضاري ملموس في شتى المجالات، مما مكنهم من غزو العالم فكرياً واقتصادياً وسياسياً.. إلخ من خلال تكتلاته الاقتصادية، واتفاقياته المتعددة وشروط بنكيه النقدي والدولي على عالمنا النامي والعربي، مما أدى إلى تفشي أمراض التضخم الاقتصادي وظهور المديونية وما ترتب عليها من أمراض اجتماعية (اتساع دائرة الفقر، البطالة، الإرهاب...

إلخ). مما جعل الموازين تختل في أقطارنا العربية مع التكاليف المذهلة لبرامج الإصلاح وظهور براعم النمو والتنمية الصغيرة.

والمتعمق في حركات التطوير والإصلاح في أقطارنا العربية لسوف يلمس ما وصفه (تقرير التنمية الإنسانية العربية: 2002) بأن هناك الكثير مما لا يزال ينبغي عمله لإعلاء صوت الناس في الشأن العام، وتوفير خيارات اجتماعية وفرص اقتصادية للأجيال الحاضرة وأجيال المستقبل، وهذه جميعها عناصر تحتاجها هذه الأجيال لبناء مستقبل أفضل لنفسها ولأسرها، كما اكتشف أيضاً أن التحسينات الكمية في مجال الصحة والتعليم لم تجد طريقها إلى جميع المواطنين بعد، وأن التوسع في تقديم الخدمات لم يقابله تحسن نوعي في أساليب تقدمها، وأن ما يتعين على الدول العربية أن تحققه لتتمكن من الانضمام كشريك كامل إلى مجتمع المعلومات العالمي والاقتصاد العالمي القائم على المعرفة، ولتتمكن من التصدي لآفة البطالة، بشقيها الإنساني والاقتصادي، التي تؤثر على البلدان العربية أكثر من تأثيرها على أية منطقة نامية أخرى، ولتواجه قضية الحريات الشخصية وتعزيز مشاركة قاعدة عريضة من المواطنين في الشئون السياسية والاقتصادية، ناهيك عن وضع الأطفال العرب الذين يكونون الأجيال القادمة، وأبناء المستضعفين العرب، الفقراء منهم والمهمشين، خاصة أطفال فلسطين والعراق والذين حرموا الوطن والحقوق، وفقد بعض منهم حياته، زوراً عن الحرية واستقلال الوطن.

11- تحديات الألفية وحتمية تطوير التخطيط التربوي العربي:

حينما يتطلع المسئولون في أمتنا العربية إلى المستقبل، يجدوا أن هناك الكثير مما يجب عمله لتمكين أبناء الشعب العربي من المشاركة الكاملة في عالم القرن الحادي والعشرين. وقد شرعت العولمة والتقدم التقاني المتسارع أبواباً لفرص غير مسبوقة، ولكنهما يطرحان أيضاً تحدياً جديداً يتمثل في خطر التخلف عن ركب التغيرات التي تتلاحق بتسارع يتجاوز قدرات الدول، وما اكتسبته التنمية من معان وأبعاد جديدة بنشأة أسواق عالمية جديدة مثل (أسواق الصرف وأسواق رأس المال)، وأدوات جديدة مثل (شبكة الإنترنت والهواتف الجوالة)، وفاعلين جدد مثل (المنظمات غير الحكومية والاتحاد الأوروبي ومنظمة التجارة العالمية)، وقواعد جديدة مثل (الاتفاقات متعددة الأطراف المتعلقة بالتجارة والخدمات والملكية الفكرية). كل هذا يجعل الأمة في وضع تأهب تام لمواجهة تلك التحديات من خلال إعادة النظر في سياسات التخطيط ونظم التعليم بعد دراسة متعمقة لتلك التحديات التي طرحتها أوراق عمل الأقطار العربية من خلال (تقرير التنمية الإنسانية: 2002) والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- التحديات العسكرية والأمنية

وهي تتمثل في:

(1)- الاحتلال الإسرائيلي غير المشروع للأراضي الفلسطينية.

(2)- الغزو الأمريكي العراقي إبان أحداث 11 سبتمبر 2001.

(3)- النزاعات والعقوبات والحصار الاقتصادي والنزاعات كما حدث في ليبيا، وجنوب السودان.. إلخ.

كل هذا يؤدي إلى انخفاض الإنتاجية، وعدم استقرار الأسواق، وخنق عمليات التنمية نظراً لما يلي:

(أ)- تأثيره على الحياة السياسية والاقتصادية في المنطقة العربية بأكملها.

(ب)- أحدث معاناة هائلة وشكل تحديات تنمية عظيمة.

(جـ)- هيمن على أولويات السياسات الوطنية.

(د)- خلق تحديات إنسانية للدول التي استضافت اللاجئين.

(هـ)- أدى إلى تمويل استثمارات التنمية الإنسانية إلى إنفاق عسكري.

(و)- أدى إلى تشوه برامج التنمية.

(ز)- أدى إلى إرباك الأولويات الوطنية وإعاقة التنمية السياسية.

(ح)- أحدث نمو بطيء في البنى الأساسية مع تشرذم اجتماعي وركود في القطاع العام.

(ط)- أدى إلى تضخم مفرط، وانخفاض حاد في قيمة العملة مع انخفاض عائدات العملة الأجنبية.

(ي)- أدى إلى فقد الموارد البشرية والمالية لدول الحروب والتي هي في أمس الحاجة إليها لإعادة الاستقرار وتحديد القدرة على التنافس.

(ك)- التوصل إلى انهيار مكانة بعض الدول في المجتمع الدولي.

ب- التحديات السياسية

وهذه التحديات أيضاً تعتبر أساسية ليس لما لها من أهمية في التنمية والنمو فحسب ولكن:

(أ)- لقيمتها في حد ذاتها، فالعدل والمعرفة والحرية وحقوق الإنسان، ضرورية للحكم الصالح ولدورها الحاسم في التمكن من تحقيق التنمية.

(ب)- كما أنها تمثل غايات ووسائل.

(جـ)- بل إنها محورية لتحقيق سيرورة التنمية الإنسانية.

والتحدي هنا يتلخص في أن أقطارنا العربية مـا زال تطلعـها إلى الحريـة والديمقراطيـة بعيدة المنال وفقاً للشواهد التالية:

(1)- أن موجة الديمقراطية التي طورت الحكم في كثير من دول العـالم لم تصـل إلى أقطارنـا العربية.

(2)- قصور الحرية.

(3)- التطبيق الفعلي للديمقراطية وحقوق الإنسان بالقانون يهمل أو يجري إغفاله عمـداً في أحيان عديدة.

(4)- غياب علاقات الضبط والمسائلة في الجهاز التنفيذي الحاكم.

جـ- التحديات الاقتصادية

على الرغم من أنه تحدياً رئيسياً للبلدان العربيـة، إلا أن هنـاك نجـاح كبـير لسياسـات الاستقرار الاقتصادي في التسعينيات والمتمثل في:

(1)- خفض معدلات التدفق.

(2)- تقليص عجز الموازنات.

ومع هذا ما زالت بعض الدول تعاني من ركود وتأثر النمو والتأثر المفرط الناتج عـن التقلبات في أسعار النفط كما يلي:

(أ)- بلغ الناتج المحلي الإجمالي لكل البلدان العربية ما مقداره 531.2 بليون دولار أمريكـي، أي أقل من دخل دولة أوروبية واحدة كإسـبانيا والبـالغ ناتجـها المحلـي الإجمـالي 595.5 مليون دولار أمريكي.

(ب)- على الرغم من أن برامج التثبيت في التسعينيات أدت إلى تخفيض التضخم وتقليـص عجز الموازنة في العديد من البلدان العربية، إلا أن كفـاءة المؤسسـات العامـة منخفضـة، الأمر الذي ينبه إلى ضعف المردود إلى التكاليف والعبء الثقيل للقواعد التنظيمية.

(جـ)- كما أن الحكومات العربية قامت بإنشاء بنى أساسـية داعمـة للنمـو لكـن معـدلات النمو ما زالت راكدة وما زال النمو عرضة للتقلبات في أسعار النفط.

(د)- لا يزال أداء متغيرات الاقتصاد الكلي الأساسية ضعيفاً، بما فيها التوظيف والإدخـار، والإنتاجية، والصادرات غير النفطية.

(هـ)- انخفاض معدل القوى الشرائية إلى 13.9٪ فقط من الدخل للمواطن في منطقة منظمة التعاون والتنمية في أواخر التسعينيات.

د- تحدي البطالة:

تمثل البطالة مأساة للتنمية الإنسانية وعبء على التقدم الاقتصادي العربي بصفة خاصة، فقد كشفت التقارير العربية عن ما يلي:

(أ)- قدر حجم البطالة السافرة في الدول العربية بما لا يقل عن 12 مليون عاطل عن العمل في عام 1995، أو ما يوازي 15٪ من قوة العمل. وإذا ما استمرت هذه الاتجاهات فمن المتوقع أن يصل عدد العاطلين عن العمل إلى نحو 25 مليون بحلول عام 2010، وهي من أعلى النسب في العالم.

(ب)- تقديم عراقيل مؤسساتية أمام خلق فرص العمل على صعيد البلدان العربية ككل. حيث أن أسواق العمل تقليدية ومجزأة، وغير قادرة على أداء وظائفها المفترضة، مما يجعل آلية تداول القوى العاملة ضعيفة وغير فاعلة.

(جـ)- هذا بجانب أن إجراءات التصحيح الهيكلي لم تهتم حقاً بالإصلاح الهيكلي الذي يضمن بناء أسواق كفوءة وقادرة على المنافسة، أي تحقيق الإصلاح الذي يضمن الشروط الأساسية لتحقيق النمو الاقتصادي.

(د)- أكدت نتائج المقابلات الشخصية مع شريحة كبيرة من شباب الأمة العربية، أن فرص العمل هي الشغل الشاغل لهذه الشريحة، ومما يثير القلق أن 51٪ من المراهقين، 45٪ من الأصغر سناً، عبّروا عن رغبتهم في الهجرة بشكل واضح نظراً لعدم رضاهم عن الأوضاع الحالية والفرص المستقبلية في بلدهم الأم.

(هـ)- ومواجهة هذه القضية يتطلب على اقتصاديات المنطقة أن تنمو بمعدلات لا تقل عن 5٪ حتى يمكنها أن تستوعب العاطلين عن العمل حالياً، مع توفير فرص عمل للقادمين الجديد إلى سوق العمل.

هـ- تحديات الفقر:

إن لعنة الفقر تؤدي إلى حرمان من الخيارات والفرص وتدن في نوعية الحياة، ومع أن مستوى الفقر المادي المدقع في البلدان العربية هي الأقل في العالم، إلا أن مؤشرات التحليل توضح أن:

(أ)- يوجد مواطن من كل خمسة مواطنين يعيش على أقل من دولارين أمريكيين في اليوم وفقاً لتقديرات البنك الدولي الخاصة بالشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

(ب)- إن النمو الاقتصادي ليس شرطاً كافياً لإزالة فقر الدخل، ولكنه شرط ضروري لذلك، وهذا ينطبق أيضاً على فقر القدرات، كما أن الفقر يعيق النمو الاقتصادي.

(جـ)- الفقر المادي ليس سوى جزء من المشكلة، بينما فقر التنمية الإنسانية أشد وطأة، نظراً لأنه يحد من قدرات الناس والبلدان على الاستخدام الأفضل لمواردهم الإنسانية والمادية على حد سواء.

(د)- إن الحرمان واللامساواة في القدرات والفرص، أكثر استشراء من فقر الدخل، وأن نجاح الأمة العربية في مواجهة سرعة تغيرات العصر في إطار العولمة يعتمد على:

(1)- القدرة على التطور والتكييف مع متطلبات الاقتصاديات والسياسات الجديدة.

(2)- المعرفة المتطورة بمعناها الواسع (المشاركة السياسية والاقتصادية).

(3)- التقدم في مجال الحريات الإنسانية.

(4)- تقويم سليم لدور الثقافة والقيم.

وهذا كله يمكن أن يتم بصورة مرضية لو استوعبنا وتفهمنا التحديات الأساسية لواقع أمتنا العربية التالية:

1- التحدي السكاني:

(1)- يشمل الوطن 280 مليون عربي في عام 2000 في 22 دولة عربية، وهم يشكلون 5٪ من سكان العالم.

(2)- تتصف الأعمار بأنها أصغر سناً من المتوسط مقارنة بسكان العالم بأسره.

(3)- نسب النمو السكاني ما زالت عالية، ومن المتوقع أن يصل عدد السكان فيها ما بين 410 إلى 459 مليوناً في عام 2020.

(4)- من المتوقع مستقبلاً ظهور هيكل جديد للأعمار، حيث تزداد فيه نسب المسنين وتقل فيه نسب الأطفال.

(5)- تشكل الهجرة داخل البلدان العربية مظهراً ديموجرافيا هاماً، إضافة إلى التحضر.

(6)- ارتفاع نسب التحضر، حيث أكدت الإحصاءات على أن نصف عدد السكان يعيشون في المدن، بينما لم تتجاوز هذه النسبة الربع في عام 1950.

(7)- هذه السمات السكانية الجديدة بقدر ما تفرضه من تحديات، بقدر ما توفر في الوقت نفسه فرصاً كثيرة، فمثلاً (حجم السكان، النمو السكاني، التوزيع العمري) يمكن أن يكون نعمة أو نقمة ديموجرافية، والحسم يعتمد أساساً على قدرة البلدان العربية على بناء القدرات البشرية، وتوظيفها التوظيف الأمثل في تلبية تطلعات الشعب لحياة رافهة.

2- التحديات التعليمية:

حققت الدول العربية تطوراً ملموساً في زيادة نسب المتعلمين وفقاً للمؤشرات التالية:

(1)- كشفت نتائج المؤتمر الذي أعدته (المنظمة العربية للتربية الثقافية والعلوم بالاشتراك مع مركز تعليم الكبار: 2004) أن نسب الأمية بلغت 38.5٪ لعدد 68 مليوناً عربياً من السكان البالغين للفئة العمرية 15 سنة فأكثر.

(2)- بينما يؤكد (تقرير التنمية الإنسانية 2002) أن معدل تعليم المرأة تضاعف ثلاث مرات منذ عام 1970، وعلى الرغم من هذا ما زال هناك 68 مليون عربي بالغاً أمياً، ثلثاهم من النساء وليس من المتوقع أن تحل هذه المعضلة قبل ربع قرن على الأقل.

(3)- النسبة التي تنفقها الدول العربية مجتمعة من دخلها على التعليم أعلى من الدول النامية الأخرى.

(4)- وصلت نسب التحاق طلاب المرحلة الابتدائية في عام 1995 أكثر من 90٪ من الذكور، 75٪ من الإناث. أما في المرحلة الثانوية وصلت النسبة إلى ما يقرب من 60٪ من الذكور، 50٪ من الإناث.

(5)- ومع ذلك يوجد هناك:

- عشرة ملايين طفل بين 6، 15 سنة خارج النظام التعليمي، وإذا ما استمرت الاتجاهات الحالية، فإن هذا العدد سيرتفع إلى 40٪ عام 2015.
- إن التحدي سوف يكون أكبر كثيراً فيما يقدم للناس عن مجرد التغلب على النقص فيما يقدم للناس من معرفة، وهي مشكلة أدى إلى تفاقمها تردي نوعية التعليم بالإضافة إلى عدم توافر آليات لتنمية رأس المال الفكري وتوظيفه.

(6)- نسبة الالتحاق بالتعليم العالي محدودة، حيث لا تتجاوز 13٪ ومع أن هذه النسبة أعلى من مثيلاتها في الدول النامية (9٪)، إلا أنها ما زالت أدنى كثيراً من النسب السائدة في الدول الصناعية، حيث وصلت فيها إلى (60٪).

(7)- نسب التحاق الفتيات بالتعليم كما كشفت عنها التقارير العربية تتمثل في:

- عدم المساواة بين الجنسين يؤثر بإجحاف عملياً على نصف عدد السكان.
- ظهور تحسن نسبي في بناء قدرات المرأة، ويستدل عليه من المؤشرات التالية:
* ظهور تحسن في تعليم الإناث أسرع منه في أي إقليم آخر.
* تضاعف معدلات معرفة النساء بالقراءة والكتابة ثلاث مرات منذ عام 1970.
* ازدياد معدلات التحاق الإناث بالمدارس الابتدائية والثانوية أكثر من الضعفين.
* ما زالت نسبة الفتيات بشكل خاص منخفضة في التعليم العالي.
* رغم ارتفاع أعداد الأطفال الملتحقين بالتعليم قبل المدرس، إلا أن نسب الالتحاق ما زال دون مثيلاتها في الدول النامية، خاصة فيما يتعلق بالفتيات.
- إلا أن هذا لم ينجح في تعديل المواقف والمعايير المتميزة ضد المرأة مثل:
* التركيز على الدور الإنجابي.
* تعزيز اللامساواة بين الرجل والمرأة في مختلف جوانب الحياة.
* أكثر من نصف النساء العربيات لا يزلن أميات.
* معدل وفيات الأمهات أثناء فترة الولادة في المنطقة ضعف معدلها في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وأربعة أضعاف معدلها في شرق آسيا.
* عدم المساواة في المواطنة وفي الحقوق القانونية، وعدم تصويتها في الانتخابات.
* انخفاض نسبة تمثيلها في المجالس التشريعية، ومجالس الوزراء والقوى العاملة والميل لتأنيث البطالة.
*عدم المساواة في الفرص (وظيفيا، الدخل، راتب الأسرة).

(8)- ضغط الإنفاق الحكومي في سياق برامج التصحيح الاقتصادي، والتضخم، وانتشار الفقر وفرض رسوم على التعليم لاستيراد كلفته، كان له الآثار السلبية مباشرة على تراكم رأس المال البشري، كما كان وقعها أشد على الفقراء والإناث.
* وكان لهذا الأثر تأثيراً مباشراً على جودة التعليم بالنسبة للفقراء، والعكس للقادرين على تحمل تلك النفقات، مما يجعل التعليم يفقد دوره كأداة فاعلة في تحقيق الحراك الاجتماعي.

(9)- توجد فجوة كبيرة بين مخرجات النظم التعليمية واحتياجات سوق العمل وهذا يرجع إلى:

* ما أكده نتائج وقائع المؤتمر الدولي للتعليم وسوق العمل العربي (الكواز: 2002) بأن:
- تدني العوائد مع ارتفاع مستوى التعليم دولياً، والعكس عربياً.
-إن نموذج رأس المال البشري دولياً لا ينطبق على البلدان العربية لغياب مبدأ الرشادة.
- إن العائد على التعليم الخاص (التنافس) أكبر من التعليم العام دولياً، والعكس عربياً في بعض الحالات.
- عدم وجود علاقة، (في دالة الإنتاج) بين رأس المال البشري والإنتاج (العائد صفر أو بالسالب) عربياً، ومن التفسيرات المقدمة لتفسير الدور المتواضع أو السلبي للتعليم هو تراكم رأس المال البشري الخاطئ، وبالتالي لم ينعكس ذلك على التطور الإيجابي في معدل النمو.
- إن أسواق العمل ليست تنافسية (ظاهرة الأسواق المجزأة).

* أسهم الخلل الحادث بين سوق العمل ومستوى التنمية من جهة، وخريجي النظام التعليمي من جهة أخرى في ضعف إنتاجية العمالة واختلاف هيكل الأجور، وتفشي البطالة، وتدهور الأجور الحقيقية للغالبية العظمى. مما يعني ضعف العائد الاقتصادي الاجتماعي للتعليم.
* وما يزيد من اتساع الفجوة بين مخرجات النظم التعليمية واحتياجات سوق العمل، هو التغير السريع في احتياجات سوق العمل الناجم عن العولمة ومتطلبات التقانات السريعة التطور.

3- التحديات الصحية:

ويكشف عنها التقرير العربي من خلال المؤشرات التالية:

(1)- إن الناس يتمتعوا في معظمهم الدول العربية بمعدل توقع للحياة عند الميلاد أعلى من المعدل العالمي وهو 67 سنة.

(2)- إلا أن الأمراض والإعاقة يخفضان من معدل العمر الحالي من 5-11 سنة.

(3)- يقل معدل العمر للنساء العربيات عن المعدل العالمي، ويرجع ذلك جزئياً لمعدل الوفيات العالمي لدى النساء الحوامل.

(4)- نسبة الإعاقة أعلى منها عند النساء عن الرجال، مما يجعل من صحة المرأة أولوية من أولويات صانعي السياسات.

(5)- أما بالنسبة لمعدلات الوفيات بين الأطفال، فإن الأقطار العربية بذلت جهود ملموسة في خفضها خاصة لأطفال ما قبل سن الخامسة، ووصلت بها إلى المعدل العالمي وهو 70 لكل 100 طفل بحلول عام 1990، وأصبحت المنطقة العربية أول منطقة في العالم الثاني في ذلك الشأن. ومع هذا فإن هناك تفاوت كبير بين الدول العربية وفقاً لما يلي:

* وجود تفاوت ملحوظ في نسبة وفيات الأطفال دون سن الخامسة.
* وجود تحد صحي خطير والمتمثل في ارتفاع نسبة توقف النمو (التقزم) التي قد تتجاوز 50٪ من الأطفال دون سن الخامسة في بعض البلدان العربية الفقيرة.
* تعتبر حوادث الطرقات والتدخين من المسببات الهامة للوفاة، ففي عام 1998 لقى 182000 عربي حتفهم من جراء أمراض تتعلق بالتدخين.
* ندرة وجود مرض نقص المناعة المكتسبة في المنطقة مقارنة بباقي المناطق الأخرى، إلا أنه ما زال يدعو للاهتمام.

(6)- نسبة ما تنفقه الدول العربية من الناتج الإجمالي المحلى على الصحة 4٪ وهذا يعتبر أقل من إنفاق الدول ذات الدخل المتوسط والذي يبلغ 5.7٪.

(7)- تؤثر برامج الإصلاح في القطاع الصحي سلباً على الفئات الضعيفة في المجتمع.

(8)- تركز النظم الصحية العربية على (الصحة البدنية)، أكثر مما تركز على (الصحة العقلية والاجتماعية)، مما يغفل قياس تبعات عدم الراحة والإحساس بعدم الرضى، والتي تؤدي بدورها لكثير من الأمراض العضوية.

(9)- لا يستفيد كبار السن من مزايا الضمان الاجتماعي لعدم كفايتها ومحدوديتها.

(10)- يركز النظام الصحي العربي بشكل رئيسي على الصحة العلاجية خاصة في المرحلتين الثانية والثالثة، وهذا يؤدي بدوره إلى ارتفاع التكلفة، لا سيما عند اللجوء إلى استخدام التكنولوجيا، والذي يدفع بدوره إلى إهمال مرافق الخدمات الصحية لنسبة مرتفعة من السكان.

(11)- إن التحدي الذي يواجه النظام الصحي العربي في العديد من الدول العربية لا يقتصر على رفع المستوى الصحي العام، بل يشمل تقليل التفاوت، وضمان العدالة للجميع في تلقي الرعاية الصحية الملائمة.

4- التحديات البيئية:

كشفت التقارير العربية النقاب عن أهم العناصر البيئية التالية:

(1)- تقع 15 دولة عربية تحت خط الفقر في مصادر المياه (أقل من 1000 متر مكعب) للشخص في السنة.

(2)- إن تلوث اليابسة يحدث إنحساراً في الشواطئ البحرية، مما يكلف الدول ما بين بليون أو بليوني دولار سنوياً جراء الخسارة في مجال السياحة.

(3)- انخفضت نسبة الأرض الزراعية للفرد في الدول العربية من 0.4 هكتار عام 1970 إلى 0.24 هكتار عام 1998.

(4)- أسهمت الصراعات والحروب في الإضرار بالبيئة.

(5)- هناك حاجة ملحة لوضع استراتيجيات لحماية البيئة، لوضع حد للتدهور البيئي من خلال تشجيع عمليات الإنتاج والممارسات العامة المحابية للبيئة.

5- التحديات المعرفية:

كشفت نتائج التقارير العربية عن المؤشرات المعرفية والتقانية التالية:

(1)- إن قدرة البلدان العربية في استيعاب واكتساب ونشر المعرفة، والوصول إلى أحدث الابتكارات التقانية المتمثلة في تقانات المعلومات والاتصالات واستخدامها محدودة جداً.

(2)- إن النجاح العربي الوحيد في هذا المجال والذي نأسف له يرجع إلى المليون عربي ذو الكفاءة العالية الذين يعملون في الدول الصناعية.

(3)- تبنى المعرفة في أقطارنا العربية على أسس هشة في التعليم حيث: (65 مليون أمي راشد) وجود عشرة ملايين فتى وفتاة خارج النظام المدرسي، تناقص التمويل تدريجياً من عام 1995، حيث انخفض من 20٪ إلى 10٪ في منتصف التسعينيات، الالتحاق بالتعليم في كل المستويات أدنى من الدول النامية الأخرى، عدم توافق التعليم مع سوق العمل، ظاهرة الدروس الخصوصية،.. لمزيد من التفاصيل يرجع للتحديات التعليمية بعاليه).

(4)- ظهور مؤشرات تؤكد على ضعف الاستثمار في قاعدة المعرفة في المنطقة، وظهور الفجوات الكبيرة الآخذة في الاتساع بين هذه المنطقة ومناطق العالم الأخرى.

(5)- يمثل الإنفاق الحالي على البحث العلمي والتطوير أقل من 0.2٪ من الناتج المحلي الإجمالي بمقارنته بـ1.26٪ بكوبا، 2.9٪ في اليابان عام 1995، أي أقل من ربع المتوسط العالمي.

(6)- الحاجة إلى إعادة بناء الصلة مع المغتربين العرب وفتح قنوات الاتصال معهم، وتشجيعهم على العودة والعمل في وطنهم العربي.

(7)- لم تستفد الدول العربية من عولمة التعاقد من الباطن، كما فعلت النمور الآسيوية في تعاقداتها مع الدول المتقدمة في نقل التقانة لمتعهدين من آسيا وأمريكا الجنوبية من الباطن.

(8)- على الرغم من وجود تجارب ناجحة على الصعيد القومي من دمج العمل والتقانة الحديثة مثل (تكرير البترول في الكويت، تحلية ماء البحر في السعودية، تصميم خطوط إنتاج السكر في مصر)، إلا أن التطور التقاني بشكل عام ما زال ضعيفاً وبشكل ملموس في وطننا العربي.

(9)- افتقار معظم الدول العربية عدا (الكويت والإمارات) لتقانات المعلومات والاتصالات، حيث يستخدم شبكة الإنترنت 0.6٪ من السكان ويبلغ انتشار الحاسوب الشخصي 1.2٪ فقط.

(10)- ونظراً لأن - تقانات المعلومات والاتصال توفر فرصة قليلة التكاليف للتعليم ونشر المعرفة، وتسهيل عملية الاتصال بأكثر مراكز البحث تقدماً، بجانب مساعدتها في مجال التعليم وصياغة السياسات وتطبيقها، وتحسين الفعالية الإدارية في تقديم الخدمات لرجال الأعمال والفقراء على حد سواء، ناهيك عن مساعدتها أيضاً في تأمين فرص عمل جديدة لفئات المجتمع المهملة كالنساء على سبيل المثال - وأن الدول العربية في حاجة ماسة للاستفادة منها بشكل تام، لذا فعليها بالتعاون والتكاتف لتحقيق الاتصال المتبادل، والعمل على بناء مراكز إقليمية للتفوق والتميز.

والآن عزيزي القارئ بعد هذا التحليل العميق يتضح لنا أهمية إعادة النظر في سياسات التخطيط التربوي العربي من أجل إحداث تطوير تعليمي فعال وملموس يُمكّن قيادة أمتنا العربية من تفجير الطاقات الخلاقة في إطار عقد اجتماعي ممكن، من خلال تفكير جسور يمثل مفتاح النجاح في تنفيذ الخطط والرؤى المستقبلية، في ضوء أهداف تفصيلية واضحة وطويلة الأجل. بعد أن كشفت لنا التحديات المختلفة - التي سبق وتناولناها بالتفصيل- عن حاجة أمتنا العربية المعاصرة إلى جيل جديد يقدر المعرفة واقتصادياتها من جانب، كما يقدر منهجية توصيل المعرفة ووسائلها التكنولوجية الحديثة القادرة على تنمية المعرفة وبناء القدرات والمهارات البشرية اللازمة لمواجهة تلك التحديات.

خاصة، بعد أن كشفت لنا الأدبيات عن أن العالم بأسره يعيش تطورات وتحولات كبيرة بسبب التقدم التقاني السريع، الذي لم يسبق له مثيل في مجالات تقنيات الإنتاج والتوزيع والمعلومات والاتصالات. وتتزامن هذه التطورات مع مزيد من التوجه الدولي نحو الانفتاح والتحرير والعولمة، وتتكامل فيه عمليات الإنتاج عبر الدول، وتترابط فيه الأسواق المالية من جهة، ونحو الاندماج في تجمعات اقتصادية عملاقة من جهة أخرى. وكان من نتيجة تلك التطورات أن زاد دور التقانات والمعرفة الفنية في تكوين القيمة المضافة للإنتاج. وما من شك في أن محور هذه التطورات الهائلة هو الإنسان ومدى تقدمه العلمي والحضاري، ومن هنا كان الاهتمام بتأمين حقوق الإنسان الأساسية، وتنمية قدراته ومواهبه، هو العامل الرئيس في تطور الأمم. بل أصبحت هذه العناصر محور الجهود الدولية في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

بعد قرائك المتأنية الواعية لأهم أفكار هذا الفصل، والتي تركز على أهمية الوقوف على تخطيط فعال لبناء واستثمار رأس المال البشري العربي لمواجهة تحديات الألفية الجديدة، أجب عن ما يلي:

1- وضح مفهومك على رأس المال البشري، وما أثر ذلك على التخطيط الفعال له في الوطن العربي؟

2- من خلال تحليلك للتسلسل الموضوعي لنظريات رأس المال البشري، وضح أهم هذه النظريات وأوجه النقد الموجه لها؟

3- وضح أوجه الاستفادة الحقيقية للمخطط من دراسته لنظريات رأس المال البشري؟

4- وضح الأسباب الحقيقية لازمة التخطيط التربوي العربي مع مشارف الثمانينيات؟

5- اذكر أهم عناصر صحوة التغيير نحو نظرية رأس المال البشري، وكيف أدت إلى تغيير سياسات التخطيط التربوي؟

6- ناقش بالتفصيل أهم تحديات الألفية الجديدة؟ موضحاً آثارها على التخطيط التربوي لرأس المال البشري العربي؟

7- وضح بالبراهين الكافية كيف يؤدي سوء التخطيط لكل من:

أ- التحدي السكاني.

ب- التحدي التعليمي.

جـ- التحدي البيئي

د- التحدي المعرفي

إلى زيادة نمو الفقر بين شرائح المجتمع العربي، وكيف يمكن القضاء عليه إذا أحسن التخطيط لمواجهة تلك التحديات؟

مراجع الفصل الأول

أحمد الكواز: "وقائع مؤتمر: تعزيز الصلات بين التعليم وأسواق العمل في البلدان العربية"، مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية، المجلد الخامس، العدد الأول، الكويت 2002.

أمينة عثمان: "دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة في إصلاح التعليم وإعداد المعلمين بكليات التربية بمصر"، المؤتمر التربوي السنوي الأول، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، 1993.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية للعام 2003، الولايات المتحدة الأمريكية، نيويورك، 2003.

برنامج الأمم المتحدة: تقرير التنمية الإنسانية العربية 2002، نيويورك 2002.

ثيودر شولتز: القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة محمد الهادي عفيفي ومحمود سلطان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1975.

ثيودر شولتز: كيفية التنمية في البشر، ترجمة سميرة بحر، مكتبة الوعي العربي، القاهرة، 1981.

جيمس بوتكن، مهدي المنجرة: تقرير نادي روما الدولي في التعليم وتحديات المستقبل، الكويت، 1984.

حامد عمار: في اقتصاديات التعليم، القاهرة، 1968.

عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1993.

فيليب كومز: "بعض النواحي الاقتصادية في التطور التربوي"، تلخيص وتعليق مصطفى الحسن، صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية، السنة الثالثة، العدد الثامن، 1965.

مجموعة الدراسات اليابانية: الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت 1988.

مجموعة هولمز: "معلمو الغد" تقرير مجموعة هولمز لتطوير التعليم وإعداد المعلمين بالولايات المتحدة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت، 1987.

محمد غنيمة: اقتصاديات تعليم الكبار، العدد الرابع من سلسلة القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998.

محمد غنيمة: سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998.

مكتب التربية العربي لدول الخليج: "أمة معرضة للخطر"، تقرير اللجنة القومية للتعليم بالولايات المتحدة، ترجمة يوسف عبد المعطي، الكويت 1984.

منتدى الفكر العربي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي: التنمية البشرية في الوطن العربي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية، المكتبة الوطنية، عمان، 1994.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: "تقويم التجارب والجهود العربية بالاشتراك مع مركز تعليم الكبار، والهيئة العامة لمحو الأمية في مجال الأمية وتعليم الكبار" المؤتمر السنوي الثاني لتعليم الكبار، القاهرة، 2004.

Bowles, S. and Gintis, H.; "IQ in the U. S class structure", Social policy, New York, 1972

Carnoy, M. and werthein, J. "Socialist Ideology and Transformation of Cuban Education, in Karabel", Jerome and Halsey, A. H. (eds). Power and Ideology in Education, New York, Oxford University press, 1977.

Denison, EF.; Measuring the Contribution of Education of Economic Growth, London, 1969.

Dore, Ronald; The Diploma Disease, London: Allen and Unwin, 1976.

Fagerlind and Saha; Education and National Development: A comparative perspective, pergmon press, 1983.

Fields, Garys; Poverty, Inequality and Development, Cambridge: CUP, 1980.

Harbison, Frederick; Human Resources as the wealth of Nations, New York: Oxford University press, 1973.

Higgins, B; Economic Development, N.Y. 1968.

Jallade, j. P; Basic Education and Income Inequality in Barazil: The Long Term view washington D. C. world Bank, 1977.

Lewin, K. M.; Qualification and Selection in Educational Systems, Sussex: Institute of Development Studies, University of Sussex, 1981.

Marshall, A.; Principles of Economic, 1969.

Schultz, Theoder w.; Investment in Human Capital, N.Y. 1961.

Schultz, T.; Reflection on Investment in Man, 1962.

Schultz, T.; the Economic Value of Education New York: Columbia University press, 1963.

Shoup, Carles; and et. al, The Fiscal System of Venzuela, 1959.

Vaizey, John; Economics of Education, London, 1969.

Weisbord, Burton A; "Education and Investment in Human Capital", Journal of Political Economy, 1962.

الباب الثاني

الاتجاهات الجديدة في نظرية التخطيط التربوي

مقدمة

وتشمل:

1- تحول العالم عن دراسة الأشياء بصورة عقلانية إلى اللاعقلانية ومحاولة عمل مقاربات بين الذاتية والموضوعية، والهروب من الحذاء الصيني.

2- الانتقال من التركيز على الكم إلى التركيز على الكيف، ومحاولة المقاربة بينهما.

3- الانتقال من التفسير إلى التأويل.

4- الانتقال من المحلية إلى العالمية، والدعوة لظهور رؤية موحدة عالمية.

5- التحولات من المفاهيم الراسخة إلى هلامية المفاهيم، ويبين التشكيل والبنيوية.

6- قضية الدين والتراث، وأصل الإسلام، ومشكلة التمايز الديني، وانهيار الحداثة، والتأويل داخل النص ذاتياً والخروج بنص جديد، وأكرر تحذيري إلا إذا كان بالنسبة للنصوص الأدبية فلا بأس أم الدينية فلا!!.

7- التأكيد على أننا اليوم لا نجرب، فنحن على يقين بموقفنا، ولكننا لسنا على يقين من طريقنا.

8- لابد أن نلقي بظلالنا على المناهج، خاصة نقد (الالتزام الحرفي).

9- الدعوة إلى الخروج من عالم النظم المغلق إلى عالم الواقع المفتوح.

10- التركيز على بناء عالم قلق ومتوتر، ليصبح عالم غير يقيني، يسهل صهر المجتمع، وبناء المجتمع العالمي الجديد.

11- التركيز على فكرة رأس المال الاجتماعي والثقافي، وارتباطه بالجوانب العقلانية وغير العقلانية.

12- إعادة النظر في الاهتمام بالتأريخ الشخصي في مقابل أدوات البحث كعمل (سجلات بالخطابات، والذكريات، وحجج الأراضي وعقود البيع، والأحكام العرفية التي تشمل وثائق الصلح بين الأطراف المتنازعة داخل القرى، وتسجيل المواقف الحياتية).

- الجديد في التخطيط التربوي بصفة خاصة.

- أهم الأفكار التي تستند إليها النظرية الحديثة من هذا الباب:

1- ظهور أساليب فكرية معاصرة في مواجهة نماذج التخطيط.

2- ظهور اتجاهات حديثة لمحاربة المناهج القومية والتخطيط الإقليمي القائمان على النماذج العقلانية، والمطالبة بوضع اعتبارات اجتماعية وسياسية عند إجراء التخطيط.

3- ظهور أراء عالمية تطالب المخطط بالاهتمام بالجانب الذاتي فحسب وإنما في اعتناقه كافة القدرات (المكنات) التي تمكنه من صنع التغير المطلوب.

الفصل الثاني: النشأة والمفهوم

الفصل الثالث: النظرية والتطوير

الفصل الرابع: نماذج تطبيقية حديثة في التخطيط التربوي، وتشمل:

1- الفلسفة والتخطيط لإدارة النظام التربوي 2- التخطيط للتعليم

3- الاستخدام الحديث للحوافز في التخطيط التربوي 4- التخطيط للتدريس داخل الفصل

مقدمة

يبحث العالم اليوم عن نظرية حديثة، تقوم بالبحث حول جوانب الذاتية لا الموضوعية، فها هي العلوم الإنسانية عامة وعلم التخطيط التربوي خاصة، يهبطان من سماء عالم النجومية إلى عالم الواقع على سطح الأرض، بحثاً عن نظرية حديثة مرتكزة على منهج جديد، لا يقوم على فكرة التطبيق والتفسير، وإنما يقوم على فكرة التأويل، بمعنى الانتقال من البحث عن الأسباب إلى البحث عن الممارسات، من خلال فهم واع ودقيق للجوانب الذاتية.

وتشير معظم الأدبيات المعاصرة إلى أهمية الحاجة إلى نظرية معاصرة، من خلال تنظيراتها المختلفة والمتمثلة في الدعوة الجادة إلى (صهر وتسيّيح المجتمع) وتحويله إلى مجتمع هلامي، بحيث يسهل على المخططين المحدثين إعادة بناء مجتمع عالمي جديد، ولضمان تحقيق ذلك يتطلب تغيير جذري شاق، خاصة وأن التعديل المطلوب هذا في -الإنسان- صانع التنمية بجوانبها البشرية والمالية والمادية، ناهيك عن حجم التحديات المعاصرة والتي سبق تناولها بالتفصيل، ولضمان سرعة تحقيق هذا الهدف يرى الخبراء والباحثين أهمية التأكيد على عناصر التغيير المستمدة على الساحة، والمستخلصة من نتائج الأدبيات المعاصرة، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

نقد المناهج الحالية القائمة على فكرة (البناء Structure) مثل البنائية والوظيفية والتشكيل الدائم. الدعوة إلى اعتناق منهج قائم على الذاتية والتبينية Structurization، أي منهج يركز على فهم الذات لا على فهم الموضوعات. الاهتمام بالتفسير الذاتي في مجالات البحوث العلمية، والتأكيد على ما يراه أو يكتشفه الباحث، وليس كما يحدث اليوم تلغى ذاتية الباحث في الرسالة ويكتب يرى البحث بدلاً من يرى الباحث، وهذا لن يتم إلا من خلال بناء (المُكنات البشرية Capabilties) وهي عبارة عن (مجموعة القدرات التي تكون ما نسميه بالإدارة وإحداث التغيير، أو القدرات العقلية التي تساعد الأفراد على صياغة حياتهم من جديد، من خلال عملية الاستبصار Insight، أي الطريقة التي يصنع بها البشر هذا البناء الجديد)، خاصة إذا علمنا أن البشر هم الذين يكتبون ويصنعون تاريخهم، وليس العكس فالتاريخ لا يصنع لهم.

كل هذا يساعدهم على الخروج من التفكير لبناء مجتمع مغلق إلى عالم مفتوح، والانتقال من مفهوم البُنى الثابتة إلى مفهوم الممارسة والبِنى المتغيرة. وهذا سوف يؤدي حتماً إلى ظهور استراتيجيات فكرية حديثة توضح (كيف نصنع عالم الحياة أو المجتمع الجديد أو ما نطلق عليه اسم الموكن الاجتماعية)، وتنمية قدرة الفرد على أن يصنع الشيء وعكسه، بمعنى أن يصبح العقل

منفتحاً على الخبرة، وهذا لن يتم إلا من خلال (فهم الذات البشرية أولاً)، ثم العمل على تنميتها، وأخيراً التفكير في بناء المنهج.

هذا الفكر الحديث الذي يبحث عن دوراً جديداً للتخطيط التربوي من خلال فلسفة ونظرية جديدة، انبثقت منه أفكار وقضايا ساخنة على مستوى العالم، معظمها حديث ومفيد لزيادة سرعة عجلة التطوير، ومع احترامي وتقديري لها جميعاً، إلا أنني أحذر من قضية التأويل داخل النص ذاتياً خاصة فيما هو ليس من صنع البشر، وبمعنى أدق عدم العبث في نصوص الكتب السماوية المقدسة، فليس كل ما يقبله الغرب من جديد نقبله نحن حتى ولو كان على حساب قيمنا وتراثنا العريق!!. وهذه القضايا والأفكار يمكن إيجازها هنا باختصار كما يلي:

1- تحول العالم عن دراسة الأشياء بصورة عقلانية إلى اللاعقلانية ومحاولة عمل مقاربات بين الذاتية والموضوعية، والهروب من الحذاء الصيني.

2- الانتقال من التركيز على الكم إلى التركيز على الكيف، ومحاولة المقاربة بينهما.

3- الانتقال من التفسير إلى التأويل.

4- الانتقال من المحلية إلى العالمية، والدعوة لظهور رؤية موحدة عالمية.

5- التحولات من المفاهيم الراسخة إلى هلامية المفاهيم، وبين التشكيل والبنيوية.

6- قضية الدين والتراث، وأصل الإسلام، ومشكلة التمايز الديني، وانهيار الحداثة، والتأويل داخل النص ذاتياً والخروج بنص جديد، وأكرر تحذيري إلا إذا كان بالنسبة للنصوص الأدبية فلا بأس أم الدينية فلا!!.

7- التأكيد على أننا اليوم لا نجرب، فنحن على يقين بموقفنا، ولكننا لسنا على يقين من طريقنا.

8- لابد أن نلقي بظلالنا على المناهج، خاصة نقد (الالتزام الحرفي).

9- الدعوة إلى الخروج من عالم النظم المغلق إلى عالم الواقع المفتوح.

10- التركيز على بناء عالم قلق ومتوتر، ليصبح عالم غير يقيني، يسهل صهر المجتمع، وبناء المجتمع العالمي الجديد.

11- التركيز على فكرة رأس المال الاجتماعي والثقافي، وارتباطه بالجوانب العقلانية وغير العقلانية.

12- إعادة النظر في الاهتمام بالتأريخ الشخصي في مقابل أدوات البحث كعمل (سجلات بالخطابات، والذكريات، وحجج الأراضي وعقود البيع، والأحكام العرفية التي تشمل وثائق الصلح بين الأطراف المتنازعة داخل القرى، وتسجيل المواقف الحياتية).

أما عن الجديد في التخطيط التربوي بصفة خاصة فيمكن إيجازه فيما يلي :

تعددت الآراء والكتابات حول نشأة مفهوم علم التخطيط التربوي والنظريات المنبثقة، وتضاربت الآراء وتباينت الأفكار حول أساليب (هجر التفكير القديم ومعانقة التفكير الجديد). والمتتبع لحركة تحليل نشأة المفهوم والانتقادات الحديثة الموجهة له في الأدبيات، لسوف يجد تشابه كبير في بعض الجوانب، كما يجد استقلالية في البعض الآخر، ومزج بين الجانبين للبعض الثالث. ويرى الخبراء والمختصين في حقل التخطيط التربوي أنه من الأهمية أن نبحث اليوم عن نظرية حديثة ورصينة خلف هذا المفهوم، الذي ظل يعمل به في المجتمعات المتقدمة وقبل النامية منذ سنوات غير بعيدة بصورة إيجابية وأكثر فعالية، هذا بجانب أن متغيرات العصر وتحدياته المتسارعة بدأت هي الأخرى تشكك في مصداقية مفهوم التخطيط وفعالية عملياته. مما يدعونا اليوم لا للوقوف على مفهوم محدد للتخطيط التربوي، ولكن لمعرفة جذور ونشأة نظرية التخطيط التربوي، والتعرف على النمط الجديد الذي خرجت به تلك النظرية في عصرنا الحالي.

والمتتبع لنشأة وتاريخ علم التخطيط التربوي الذي بدأ في المجال الاقتصادي ثم الإداري ثم التربوي، ليجد أن هذا العلم نشأ تحت مظلة نظرية كبرى يحكمها "الأسلوب العقلاني في التفكير"، ثم بدأ أصحابها يجمعون أفضل عناصر وتكنيكات الأسلوب العلمي في التفكير، وترجموا مضمونه في صورة متطلبات عملية التخطيط داخل مؤسساتهم التربوية، بدءاً من اختيار أهداف مؤسساتهم التربوية بدقة متناهية مقابل تحقيق توقعات كبيرة. والجدير بالذكر هنا من هذا المقام أن أصحاب تلك النظرية قد فجروا مشكلة حقيقية، وهذه المشكلة نابعة من اعتقادهم أنهم يخططون في عالم منظم، مما جعلهم يتجاهلون بعض أو كل العوامل التي لم ترتبط بعوامل التخطيط الحقيقية داخل المنظومة المغلقة، أو حتى العوامل التي يصعب تصورها أو تحويلها إلى عوامل كمية. حتى أنفسهم وأخطائهم تناسوها واعتبروها خارج النظام الذي يعملون به ويخططون له. ناهيك عن حجم الصعوبات والمعوقات التي واجهتهم عند القيام بعمليات الترجمة العقلانية لبعض المواقف غير الجامدة، أو التي لا تعرف الحدود والقيود الجامدة، أو عند مواجهتهم في استخدام مقياس محدد، أو عند القيام بعمليات منظمة.

وتؤكد العديد من الأدبيات المعاصرة، أن أصحاب هذه النظرية إذا ما تغلبوا على تلك العقبات بصورة أو بأخرى، وفي هذا شك يقين، وحتى إذا كان ذلك الأسلوب يمثل خيراً أو شراً لتخطيط المؤسسات التربوية، فإن الذي لم ينتبه إليه عند تبني تلك النظرية العقلانية هو "الإنسان" محور عملية التخطيط سواء به أو له أو منه، إنه ليس جامد، وأن حالات الغموض

والتنوع الإنساني سائدين في معظم المواقف التعليمية، حتى المهام المباشرة والمستقيمة في التخطيط، والتسهيلات التعليمية التي تبنى وتقدم نجدها أيضاً مشحونة بالسياسات المحيرة، والاعتبارات الاقتصادية التي نشاهدها اليوم تحت مسميات عدة (كالعولمة، الجات، التكتلات الاقتصادية العالمية، والشرق أوسطية الكبير) نجد أن الجديد يهدف إلى تهميش الوطن العربي.. إلخ)، والتي تثير الشبهات حتى لو كان خلفها نوايا طيبة للشعوب النامية تحت أنياب الشعوب المتقدمة.

والمتتبع لتحليل الخطط الخمسية، وانعكاس نتائجها على التعليم بصفة عامة، وأسواق العمل بصفة خاصة، ناهيك عما يحدث في مجال البحث العلمي ورسائل الماجستير والدكتوراه، وبحوث الترقي لدرجتي أستاذ وأستاذ مساعد في الحقل التربوي عامة والتخطيط التربوي خاصة، ليجد أن المخططين التربويين يواجهون مواقف صعبة، وأن مخرجات وعمليات تلك الأعمال في خططهم غير جيدة التعريف. فهم مفتوحون أمام التفسيرات المتعددة والتوقعات المتنوعة، وهذا ما ينطبق أيضاً على الحتمية الغامضة للنظريات المتعلقة والعاملة، والتي لا مفر أمامها اليوم سوى هجر النماذج العقلانية التي استخدمت سنوات ليست ببعيدة في الماضي.

وفي نفس الوقت يواجه خبراء تخطيط اليوم ضعفاً ملموساً من اعتمادهم السابق على نماذج التخطيط العقلاني، والعمل على توفير مضامين جديدة من أجل تطوير بدائل عملية لتحقيق التغيير الذي تحتاجه المؤسسات، مع تقديم أفكار تجاوزية تمكننا من النظر للتخطيط بطريقة مختلفة، بجانب إبراز عنصر هام وهو أهمية اعتبار المخطط كعامل متغير في عملية التخطيط. حيث أن المخططين وآرائهم في العالم -في حالات كثيرة- تقوم بالتحديد المسبق لنجاح أو فشل المواقف التي تظهر فيها الحاجة إلى منهج نظامي للتغيير، كما تؤكد الأدبيات الحديثة على أن مثل هذه المواقف تجعل المخططون المسئولون عنها والذين لا يزالون يدينون بالولاء الصارم للمناهج العقلانية أمام مقاومات متعددة، وفشل ذريع في الخبرة، وهذا الفشل جَرّاء هذا النوع من التخطيط العقلاني يسبب هدراً ملموساً في الطاقة البشرية والموارد المادية من منظور الكفاءة والفعالية، ويترتب عليه نفور من جهود التخطيط المستقبلية، وإعطاء انطباع سلبي عن قيم المؤسسة التربوية. ولتجنب تلك الاحباطات والنتائج السلبية لهذا النوع من التخطيط، يتطلب الخروج من تحت مظلة النظرية العقلانية وهجر التفكير القديم، والبحث عن مظلة نظرية جديدة نعانق فيها التفكير الجديد.

أهم الأفكار التي تستند إليها النظرية الحديثة في هذا الباب:

أشارت الأدبيات إلى العديد من الأفكار التي طرحت عالمياً، وسوف نوجز أهمها هنا فيما يلي:

1- ظهور أساليب فكرية معاصرة في مواجهة نماذج التخطيط التقليدي:

في ضوء ردود الفعل العالمية وانتقاداتها لنماذج التخطيط القائمة على التفكير العقلاني الجامد، ظهرت آراء تطالب بأهمية الربط بين تلك النماذج التقليدية وبعض الأساليب الاجتماعية والسياسية الحديثة. حسب ما ورد في انتقادات (دون آدمز Don Adms 1991) لمحدودية التفكير العقلاني، وظهور الانقسام الموضوعي- الذاتي الفطري الذي عادة ما يحير خبراء التخطيط التربوي، كما قدمت اقتراحات عدة بهدف تقديم نماذج تفاعلية حديثة تم بناؤها على مناهج سياسية وتبادلية، كما قامت بتعزيز فكرة الحاجة لفحص وتطوير وتقدير (عامل الذاتية) في العملية التخطيطية.

2- ظهور اتجاهات حديثة لمحاربة المناهج القومية والتخطيط الإقليمي القائمان على النماذج العقلانية، والمطالبة بوضع اعتبارات اجتماعية وسياسية عند إجراء التخطيط.

وكان على رأس هذه المسيرة (دوجلاس هاميلتون Doglas Hamilton 1991)، حيث قام بانتقاد المناهج الرسمية للمدرسة الشاملة، والتخطيط الإقليمي المبني على النماذج العقلانية، واقترح وضع نظرية بديلة تضع في اعتبارها الأبعاد الاجتماعية والسياسية المرتبطة بمعظم المواقف التخطيطية من خلال تعرضه لعدد من المصطلحات، سوف نتناولها بالتفصيل داخل هذا الباب مثل: القيم والمعتقدات، القوى، التعاون، المباني المجمعة، الصراع، التفاوض، والتسلط في تأسيس نموذج تخطيطي جديد.

3- ظهور آراء عالمية تطالب المخطط لا بالاهتمام بالجانب الذاتي فحسب، وإنما في اعتناقه كافة القدرات (المُكنات) التي تمكنه من صنع التغيير المطلوب:

ومن أبرز تلك الآراء ما جاء به (روبرت كارلسون Robert Carlson)، حيث ركز آرائه حول الثقافة والتخطيط المؤسسي، وكانت نظرته للمخطط على أنه (ملاحظ)، وبمعنى أدق فإنه لا يشجع المخطط على تقدير الجانب الذاتي، ولكنه يجادله من أجل اعتناق كافة القدرات (المُكنات) من أجل تمكينه من صنع التغيير المطلوب، أما عند الاعتماد على الذات فإن التخطيط يمكن أن ينظر إليه كفعل رمزي يفتقد عادة للمادة في عيون الفلاسفة، وربما تنقص وجهة النظر هذه من أهمية هذه الطقوس ردودها في الحياة المؤسساتية، هذا بالإضافة

إلى استعراضه للمفاهيم المرتبطة بالرمزية، وورش العمل الثقافية وربطها بوجهات النظر النامية في التخطيط التربوي، كما قدم بعض المقترحات الخاصة بالاستحواذ على طبيعة ثقافة المؤسسة، والاستراتيجيات البديلة للحاق بعملية التغيير المنهجي.

4- الدعوة إلى هلامية المفاهيم وظهور الارتجالية ودورها في التخطيط المؤسسي من خلال المطالبة بالتركيز على الجانب الذاتي في التخطيط المعاصر:

ويمكننا استنباط ذلك من خلال الأدبيات التي تناولت تلك القضية، وخاصة ما جاء به (دون إنبار Don Inbar) عند مناقشته لقضية (الارتجال والتخطيط المؤسسي)، أثناء معالجته للنظرية الحديثة من منظور يتعلق بأبعاد الارتجالية وعلاقتها بالتخطيط، انطلاقاً من مقولة لأحد المخططين "إذا لم يمكنك أن تخطط قبل أن تقفز، مخطط بينما أنت تقفر". ثم قام باستعراض الأبعاد الرئيسة للوقت، التقيدات، المعرفة والرؤى، وإسهاماتهم في تحقيق الارتجالية في الوقت الذي يحدث فيه التغيير خلال عملية التخطيط، ويشبه ذلك بما يقوم به المخطط من الاستعارة والتبادل للظهير الرباعي من كرة القدم Football quarterback حسب ما تستدعيه المباراة، أو ما يقوم به المايسترو مع فريق العزف الموسيقي بفريق الجاز Jazz Ensemble، ليوضح الدور الجديد للمخطط من المنظور الارتجالي.

وهذا ما يسعى له الباب الثاني من هذا الكتاب، حيث يتناول الفصل الثاني فيه: نشأة مفهوم التخطيط عبر العصور، بدءاً من المجال الاقتصادي حتى المجال التربوي، ثم يتبعه مباشرة دراسة مسحية للمفهوم، مع تحليل جوانبه وعملياته لاستكشاف جذور النظرية التي ينتمي إليها، مع استعراض نماذج تطبيقه فعلية على أقطار الوطن العربي.

أما الفصل الثالث يتم فيه عرض للمنظور الحديث لنظرية التخطيط التربوي، وعدد من النماذج التي اعتمدت عليها النظرية، من خلال مقارنة علمية مع نماذج النظرية القديمة. ثم جاء الفصل الرابع ليوضح عدد من التطبيقات على مستوى الإدارة والتربية والتدريس من خلال مؤشرات النظرية الحديثة لتمكين القارئ من ربط (النظرية بالتطبيق).

الفصل الثاني
النشأة والمفهوم

أهداف الفصل السلوكية: Behavioral Objectives

بعد دراستك لهذا الفصل يمكن أن تخرج بما يلي:

أولاً: نشأة التخطيط التربوي

1- التخطيط والجذور العقدية.

2- التخطيط والجذور الاقتصادية.

3- التخطيط والجذور التربوية.

4- ظهور الخطط الخمسية التربوية في العالم العربي.

5- حاجة الأمة العربية كلها إلى تخطيط استراتيجي شامل في ضوء ما كشفت عنه الخطط الخمسية، لمواجهة تحديات الغد.

6- أزمة التخطيط التربوي في الدول العربية الناجمة عن استخدام أساليب التخطيط التقليدية.

ثانياً: مفهوم التخطيط التربوي

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

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

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

4- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث مجموعة من العمليات التفصيلية المختلفة والمتمثلة في:

أ- من حيث هو عملية عقلية.

ب- من حيث هو اختيار بين البدائل.

جـ- من حيث هو عملية إدارية لصنع ووضع القرارات.

د- من حيث هو عملية تنظيمية.

هـ-من حيث هو عملية توجيه.

و-من حيث هو عملية تحكم.

ز- من حيث هو عملية مقصودة ومستمرة بهدف التغيير.

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

6- تحليل ونقد للمفهوم في ضوء المسح والتحليل السابق.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل.

ويمكننا دراسة وتحليل تلك الأفكار تفصيلياً فيما يلي:

أولاً: نشأة التخطيط التربوي

نشأ علم التخطيط التربوي كضرورة عملية لتحقيق تنمية الموارد البشرية، خاصة إذا ما علمنا أن الموارد البشرية في أي دولة تمثل عنصراً أساسياً وهاماً من عناصر الإنتاج والقوة الدافعة للتنمية، والجدير بالذكر هنا أن عمليتي تعليم البشر والتخطيط له عمليتان مختلفتان تمام الاختلاف، ولا غنى عن كليهما عند التفكير في البناء البشري العربي جوهر التنمية الشاملة. وهذا ما عززته نتائج الدراسات العالمية والعربية -والتي سبق تناولها بالتفصيل في الفصل الأول- على أنه (رأسمال بشري)، واعترفت به المؤسسات العالمية رسميا اعتباراً من عام 2002 وفق قرارات هيئة اليونسكو في هذا الشأن، مما دعى قيادات العالم والمسئولين عن التربية بوضع التخطيط الأمثل من أجل تحقيق أكبر استثمار ممكن لرأس المال البشري.

ومن هنا بدأ تكثيف الجهود حول ماهية التخطيط التربوي، وأساليبه وتطبيقاته...إلخ، بهدف وضع الخطط الملائمة لكل دولة على حدة وفقاً لثقافتها ومتغيراتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية من أجل بناء بشري قوي قادر على مواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين بما فيها من تحديات الجات والعولمة والافتقار لسوق عربية موحدة، وما تعانيه نظمنا ومناهجنا وأساليب تعليمنا العربية.

1- التخطيط والجذور العقدية:

وإذا كان التخطيط التربوي اليوم ينظر إليه على أنه حديث العهد، إلا أن هذا لا يمنع أن له جذوراً تاريخية لا يمكن إغفالها (فعقدياً) لو سألنا أنفسنا: من هو أول مخلوق بشري نزل على سطح هذه المعمورة؟ ما حجم التعليم والتربية والمعرفة (رأسماله البشري) التي كان يمتلكها في تلك الآونة؟ أين تلقاها وتعلمها واكتسبها؟ ثم كيف استطاع أن يدير الموارد البشرية من بعد على سطح هذه المعمورة؟ هل كانت له أهداف مسبقة؟ وهل كان معه منهج

محدد الأبعاد والأساليب لضمان نجاح تلك الأهداف؟ من الذي علمه نظريات وأساليب وتقنيات إدارة تلك المعمورة؟، وفي هذا الشأن يخبرنا معلم السماء في قوله تعالى (البقرة: 31/ 32/ 33): ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴾.

خاصة إذا ما علمنا أن الله سبحانه وتعالى خلقه واتخذه خليفة لتعليم وتربية أحكامه السماوية لبني البشر، والتخطيط لإدارتهم وتنظيم مستقبلهم جيلاً من بعد جيل، لقرن من بعد قرن. ويرى (محمد الصابوني) "أن الله أظهر فضل (آدم) للملائكة بتعليمه ما لم تعلمه الملائكة، وخصه بالمعرفة التامة دونهم، من معرفة الأسماء والأشياء والأجناس، واللغات حتى عجزوا عن علمها واعترفوا بالقصور عند بلوغ مرتبتها". ليعلم بني البشر فضل التعليم والتربية والبناء المعرفي عند التخطيط لمستقبلهم، ومستقبل تنمية وإدارة البشرية على سطح هذه المعمورة.

ولنا مع نبي الله (يوسف) عليه السلام درس حقيقي في مفهوم واستخدام التنبؤ، لا كما تضمنته نظرية التخطيط القديمة القائمة على (مفهوم العلاقات الخطية الكلاسيكية) ومعرفة السببية فحسب، وإنما بما تطالبنا به نظرية العصر حول التنبؤ القائم على (فهم الذات والتأويل، لقوله تعالى : (يوسف: 101) ﴿ ۞ رَبِّ قَدْ ءَاتَيْتَنِى مِنَ ٱلْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِى مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ ۚ فَاطِرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ أَنتَ وَلِىِّۦ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۖ تَوَفَّنِى مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِى بِٱلصَّٰلِحِينَ ﴾ وهذا العلم الذي تلقاه (يوسف) عليه السلام من رب السماء كان يمثل رأسماله المعرفي في التخطيط والتدبير للمستقبل، واختيار الأساليب وتدبيرها وتنظيمها من أجل حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، كما حدث عند مواجهته أزمة الفقر والمجاعة والبطالة عند تأخر سقوط الأمطار وتوقف أعمال الزراعة. وقد نجح في التخطيط لمواجهة مستقبل تلك الأزمة على البشر قبل وقوعها ، بل نجح أيضاً في وضع خطة محكمة لإدارة محصول اليوم لضمان توزيعه بصورة عادلة على شتى القوى والأحياء المحيطة به.

كما استطاع التخطيط لإدارة أزمة البطالة بين الشباب أو ما نطلق عليه اليوم (تخطيط القوى العاملة) بين شباب المعمورة، مستغلاً موقع توزيع تلك الغلال على القوافل القادمة

من كل مكان، بإنشاء سوق تعرض فيه كل قبيلة منتجاتها، وبهذا حقق فرص عمل جديدة بانتعاش للمنتجات المحلية. وهذا التأويل والتخطيط وصفة القرآن في سورة (يوسف: 46-49): ﴿ يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ لَّعَلِّيٓ أَرْجِعُ إِلَى ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿٤٦﴾ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تُحْصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴾.

حتى النظرة المستقبلية والتخطيط لها، يوجهنا الله سبحانه وتعالى لها من خلال أهداف محددة، وخطط مصممة وفقاً لمنهج سبق وأن حدد نوعية السلوكيات والإجراءات المطلوبة لضمان تنفيذ الخطة، وفي ضوء معايير تربية واضحة المعالم وفق قدرات واستعدادات ومهارات البشر، من أجل استثمارها الاستثمار الأمثل لجني ثمارها ، وذلك لقوله تعالى : (الحشر: 18) ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَلْتَنظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ ...﴾ ناهيك عن الأحاديث الغزيرة التي تعرضت لها كتب السيرة والفقه لمعلم البشر (محمدﷺ) التي تدعم فكره القائم على التخطيط المنظم، لا من خلال نظام قائم على أساليب تخطيط بيروقراطية مستندة إلى ديكتاتورية الإدارة وإنما على ما تطالبنا به النظرية الحديثة في التخطيط وهو (التشاور والشراكة في الرأي لقوله تعالى: (آل عمران: 159) ﴿...وَشَاوِرْهُمْ فِي ٱلْأَمْرِ ﴾..." وفي سورة (الشورى: 38) ﴿... وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ...﴾. وذلك عند اتخاذ القرارات، من أجل بناء حضارة إنسانية راقية، وأمة قوية وصف أهلها القرآن بقوله (آل عمران: 110) ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ ... ﴾.

2- التخطيط والجذور الاقتصادية :

بينما تكشف أدبيات الجذور الاقتصادية عن أن استعمال مصطلح التخطيط يرجع لعام 1910 (محمد سيف الدين فهمي 1990)، حيث استخدمه الاقتصادي النمساوي (كريستيان شويندر في مقال عن النشاط الاقتصادي، إلا أن اللفظ لم يكتسب شهرته الواسعة إلا بعد أن أخذ الاتحاد السوفيتي بمنهج التخطيط الشامل عام 1928. وعلى الرغم من أن فكرة التخطيط قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها، فإن مفهوم التخطيط بالمعنى العلمي

حديث النشأة إذ يرجع إلى أوائل الربع الثاني من القرن العشرين. وأن مصدر أدوات التخطيط المستخدمة اليوم تكمن في مصدرين حددهما "جان تنبرجن Jan Tinbergen1967" في التخطيط الاشتراكي في روسيا، والتخطيط القومي في الغرب.

فالتخطيط الروسي كان يهدف أساساً إلى تحقيق التوجيه التفصيلي لعمليات الإنتاج التي تجري في المجتمع بأسره، استناداً على ملكية الدولة للجهاز الإنتاجي والتي تؤمن أساساً بأفكار ماركسية مؤداها (أن حجم المشروعات سوف يميل إلى التضخم باستمرار إلى أن يستولي المجتمع عليها ويديرها كما لو كانت مشروعاً واحداً ضخماً). على أنه في الوقت الذي استولى فيه البلشفيك على الحكم لم يكن لديهم أي نظام مفصل عن التخطيط، وكان لابد لهذا النظام من أن يعتمد على ما مر به الاقتصاد من تجارب بعد الثورة، بجانب تأثره بتجارب التخطيط التي قامت أثناء الحرب العالمية الأولى، وخاصة التجربة الألمانية. وقد لعبت بعض العناصر العسكرية دوراً هاماً في هذا العمل نظراً للتشابه القائم بين التنظيم الحزبي وبين عملية التخطيط الاقتصادي في مجتمع شيوعي. كما قام بعض الفنيين بدور هام، شأنهم في هذا شأن أي مشروع اقتصادي كبير، وكنتيجة إلى حد ما، لرغبتهم في التدخل في كثير من تفاصيل الحياة الاقتصادية. مما جعلهم يخرجون للعالم بأول خطة للتنمية (1928- 1933).

وفي نفس الوقت يؤكد (علي لطفي: 1972) أن الدول الغربية في ذلك الحين كانت تطبق النظام الرأسمالي المقيد أو الاقتصاد الموجه، بينما كان الاتحاد السوفيتي يحقق معدلات سريعة ومنتظمة للنمو الاقتصادي بفضل التخطيط الذي بدأ في اتباعه منذ عام 1928، وبفضله أيضاً استطاع الاتحاد السوفيتي إصلاح وإعادة بناء ما دمرته الحرب، وبناء قاعدة صلبة من الصناعة الثقيلة، وتكوين جيش هائل من المهندسين والفنيين والإداريين اللازمين للنهضة الاقتصادية والصناعية وبذلك يكون الاتحاد السوفيتي أول دولة في العالم تتبع الأسلوب العلمي في تنظيم الاقتصاد القومي، ونعني بذلك التخطيط الاقتصادي.

ويشير أيضاً إلى أن استخدام التخطيط القومي في الغرب كان هدفه مختلفاً تماماً عن التخطيط الاشتراكي بالاتحاد السوفيتي، والذي تمثل في الرغبة في فهم كيفية عمل الاقتصاد القومي ككل. هذا بجانب أن التخطيط الغربي قد تأثر تأثيراً كبيراً بالمفاهيم الإحصائية المتعلقة بالحسابات القومية والاجتماعية، والأفكار والمفاهيم الكينزية مقترنة بتحليل اقتصاديات السوق، وتعمقت دراساتهم إلى أن خرجت بوضع مجموعة من النماذج الاقتصادية القياسية الكلية. هذا وقد ساد الاعتقاد في الغرب بأن كثيراً من القرارات التفصيلية يمكن، بل ويجب، أن يترك للمشروعات الفردية وأن يقتصر التوجيه الحكومي على التدخل غير المباشر

باستخدام عدد محدود من الأدوات. هذا بجانب أن فترات الحرب، بما صحبها من التقيد واشتراط الحصول على تراخيص وما إلى ذلك قد زادت من درجة تدخل الدولة، ولكن تدخل الدولة المباشر كان يقتصر بصفة عامة على السلع ذات الأهمية الخاصة أو ذات الخطر.

ويؤكد (علي لطفي) على أن النظام الرأسمالي الحر ظل يسود دول العالم المتقدمة من منتصف القرن الثامن عشر حتى أواخر القرن العشرين أي ما يقرب من المائة وخمسين عاماً. وفي السنوات الأولى من القرن العشرين ظهرت عيوباً كثيرة وانحرافات خطيرة في اقتصاديات معظم الدول نتيجة تطبيق هذا النظام. وأصبح من الواضح ضرورة تدخل السلطات العامة في النشاط الاقتصادي لعلاج هذه العيوب والانحرافات. وهكذا ظهر نظام الرأسمال المقيد أو ما عرف باسم "الاقتصاد الموجه". ولكن سرعان ما تبين العيب الرئيس لهذا النظام. والذي تمثل في تدخل السلطات العامة لحل المشكلات الاقتصادية بعد وقوعها، وما ترتب عليها من وقوع آثار سيئة. وهنا ظهر "التخطيط الاقتصادي" الذي يهدف إلى رسم السياسة الاقتصادية والمالية للدولة فترة مقبلة بما يضمن تجنب وقوع المشكلات الاقتصادية.

وبهذا يرى "تنبرجن" أن كلا النظامين اليوم يقترب كل منهما بعض الشيء من الآخر. فالنظام في الاتحاد السوفيتي مثلاً مر بعدد من التجارب التي جعلته يقبل اعتبار النقود مقياساً عاماً للقيم، من ثم جعلته ينظر إلى الاقتصاد نظرة أكثر شمولاً وعمومية، ويقبل الأخذ بمزيد من اللامركزية. في نفس الوقت نشاهد النظم الغربية تتأثر هي الأخرى بطرق البحث الأكثر تفصيلاً والمرتبطة بتحليل (المستخدم - المنتج)، وبالإمكانيات التي تتيحها للحصول على إحصائيات أكثر عدداً ودقة، واستخدام الحاسبات الآلية، هذا بجانب زيادة اهتمامهم بتخطيط التنمية في البلاد الفقيرة. وبهذا يرى (تنبرجن) أن كل من النظامين قاما بدراسة تجارب الجانب الآخر ونال بعضهما تقديره، حتى أصبحا مسار للدراسات العالمية، وبعد ثبوت جدواه في شتى مجالات التنمية، أصبح أحد الأدوات الأساسية للتطوير التنموي في شتى أنحاء العالم.

وفي ألمانيا، خاصة في الفترة التي تولى فيها هتلر الحكم عام 1933، كان الاقتصاد الألماني في أزمة شديدة، تميزت بانتشار البطالة والارتفاع الفاحش في الأسعار وسيادة التضخم الجامح، لذا رأى المسئولون ضرورة اتباع أسلوب التخطيط الاقتصادي، وعلى الفور تم بالفعل إعداد وتنفيذ الخطة الأولى، ثم الخطة الثانية التي توقف تنفيذها عام 1939 بسبب قيام الحرب العالمية الثانية. وبعد انتهاء الحرب بدأ عدد كبير من الدول الغربية كفرنسا وهولندا وبريطانيا واليابان في اتباع أسلوب التخطيط الاقتصادي لإعادة بناء ما دمرته

الحرب، ولا سيما بعد النتائج الباهرة التي حققها الاتحاد السوفيتي وألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية.

وهكذا اتسع مجال استخدام التخطيط الاقتصادي في كثير من دول العالم وفقاً لما أشار إليه (علي لطفي)، بأن جميع دول أوروبا الشرقية التي اتبعت منذ نهاية الحرب العالمية الثانية النظام الاشتراكي قامت باستخدام أسلوب التخطيط الاقتصادي. علاوة على ذلك فإن معظم الدول النامية، ولا سيما تلك التي حصلت على استقلالها السياسي في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية، قد بدأت كذلك في اتباع أسلوب التخطيط الاقتصادي. وهكذا أصبح التخطيط الاقتصادي شرطاً أساسياً لتحقيق معدلات سريعة ومنتظمة للنمو الاقتصادي، مهما كان نوع النظام الاقتصادي السائد (رأسمالي أو اشتراكي)، ومهما كانت درجة النمو الاقتصادي سواء في (دول متقدمة أو دول نامية).

3- التخطيط والجذور التربوية :

أما عن استخدامات التخطيط في الحقل التربوي على الرغم من حداثته، فإن هناك جذوراً تاريخية ظهرت في أدبيات فلسفة وتاريخ الفكر التربوي القديمة، حيث وصف الفيلسوف اليوناني (أرسطو) بأنه "مدني بطبعه، أي لا يستطيع إلا أن يعيش في شبكة من العلاقات والتنظيمات الاجتماعية" (سعيد إسماعيل: 1992) وتشير كتابات (انطوان رحمة: 1983) أن (أكسينوفون) وضح كيف أن الإسبارطيين منذ 2500 سنة خططوا تعليمهم لتحقيق أهدافهم العسكرية والاجتماعية والاقتصادية، كما أن (أفلاطون) أحد فلاسفة اليونان - قد عرض في جمهوريته نوعاً من الخطة التي تخدم الاحتياجات اللازمة للقيادة والأغراض السياسية في أثينا. والصين أيضاً رسمت في عصر (هان دينا سيتزوبيرو) نظاماً تعليمياً لمواجهة حاجاتها.

وهكذا لو تتبعنا تطور الفكر التربوي عبر العصور التاريخية المختلفة، لوجدنا أن معظم دول العالم المتقدم فيها والنامي قد تستخدم أسلوب التخطيط -بصورة مباشرة أو غير مباشرة- في التربية لإرساء قواعد ونظم جديدة للتعلم وفقاً للفلسفات المتعددة التي ظهرت في عصورهم، وكان لها الفضل في بناء ما يعرف (بتاريخ التربية وتاريخ التعليم) والمسئول عن نوعية البناء الحضاري والبشري لتلك الأمم. فلا أحد يتشكك في وجود نظم تعليمية منطلقة من خطط تعليمية تربوية أياً كان مستواها بدءاً من عصر الإنسان البدائي، فالحضارة الفرعونية، فالحضارة الإغريقية، فالعصور الوسطى، فحضارة الأديان المسيحية والإسلامية، فحضارة عصر النهضة والعصر الحديث. ولنقف قليلاً مع عصر التطوير في مصر على سبيل

المثال -عصر محمد علي باشا حتى اليوم- لنتتبع ونقوّم البناء الحضاري البشري من خلال مجموعة الخطط التي قدمت في ذلك الوقت سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وتربوياً، ومدى انعكاس ذلك على خطط التطوير في سائر الأقطار العربية في تلك الآونة.

والجدير بالذكر هنا أن التخطيط التربوي نشأ كضرورة عملية عندما شعر القائمين بالتخطيط الاقتصادي أنهم لم ولن يبلغوا الهدف المرجو إلا إذا رافق التخطيط الاقتصادي تخطيط تربوي مماثل يلبي حاجات الاقتصاد، خاصة بعد ظهور نظرية (رأس المال البشري). وفي هذا الشأن يشير (عبد الله عبد الدايم: 1993) إلى أن ذيوع التخطيط الاقتصادي ما لبث حتى كشف أمام المعنيين حقيقة أساسية وهي أن التخطيط الاقتصادي تخطيط منقوص إذا لم يدخل في اعتباره أهم عنصر من عناصر التنمية الاقتصادية، نعني عنصر اليد العاملة المدربة، عنصر الكفاءة والإعداد، عنصر التربية.

وهكذا استبان للاقتصاديين شيئاً بعد شيء أن التخطيط إما أن يكون شاملاً كاملاً، اقتصادياً واجتماعياً ومن ثم تربوياً معاً أو لا يكون، وأن العنصر الهام في أي خطة اقتصادية هو العنصر البشري، وأن أثمن رأسمال هو رأس المال البشري، والذي هو أكثر رؤوس الأموال عطاءً ونتاجاً. وهذا ما عززته نتائج البحوث العالمية التي عاصرت بزوغ نظرية رأس المال البشري، والتي سبق عرضها في الفصل السابق بالتفصيل.

4- ظهور الخطط الخمسية التربوية في العالم العربي :

وأسوة بما حدث في المعسكرين الشرقي والغربي، بدأت العديد من الدول النامية في وضع خططها التربوية في صور خطط خمسية كما حدث في الهند (1951- 1955)، أو رباعية كما حدث في بورما عام 1952، أو ثمانية كما حدث في غانا وكولومبيا عام 1957. بينما كان التخطيط التربوي حديث العهد في البلاد العربية، حيث تفيد الأدبيات أن عام 1960 كان نقطة التحول في هذا المجال. فمعظم الخطط التربوية في البلاد العربية بدأت في هذا العام أو قبله أو بعده بقليل، ويمكن تتبع ذلك من خلال عرض (عبد الله عبد الدايم) التالي:

ففي (تونس) ظهرت الخطة العشرية للتعليم بدءاً من عام 1959/ 1960 حتى عام 68/ 1969. وفي (مصر وسوريا) بدأت عام 1960 أو انتهت في عام 1965. أما في (السودان) ظهرت الخطة التربوية ضمن الخطة العشرية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بدءاً من عام 61/ 1962. وفي (الأردن) خرجت أيضاً الخطة التربوية الأولى ضمن برنامج السنوات الخمس للتنمية الاقتصادية، بدءاً من عام 1962 حتى عام 1967، وقد استبدلت بخطة سبعية جديدة منذ عام 1964. أما في (السعودية)، فقد ظهر مشروع السنوات الخمس للتعليم -وهو لم يأخذ

شكل الخطة- اعتباراً من عام 1960 حتى عام 1964. وفي (المغرب) ظهرت الخطة الخمسية عام 1960 حتى عام 1964. أما في (ليبيا) نجد أن الخطة الخمسية التربوية ظهرت ضمن خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية عام 1963 حتى عام 1968.

كما أن عام 1965 هو العام الذي بدأت فيه أكثر الخطط الخمسية الثانية في البلاد العربية (مصر وسوريا، والسعودية، والمغرب) وهي خطط ثلاثية وليست خماسية.

5- حاجة الأمة العربية كلها إلى تخطيط استراتيجي شامل :

وعلى هذا الأساس نستطيع أن نعتبر عام 1970 كان موعداً للانتهاء من الخطط الخمسية الثانية في معظم الدول العربية، بجانب الانتهاء من الخطط العشرية في البلدان التي لجأت منذ البداية إلى خطة عشرية مثل (تونس والسودان). وهكذا استمرت كل الأقطار العربية في اهتمامها بوضع خططها بصفة دورية لتفادي مشكلات الخطط السابقة، أو في ضوء تعديلات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية تربوية جديدة. ناهيك عن حاجة الأمة العربية كلها إلى تخطيط استراتيجي شامل، بعد التحديات الجسام التي تناولناها في الفصل مما يتطلب صحوة عربية كبرى لا في مجال التخطيط المحلي لكل قطر عربي على حدة، وإنما بوضع خطة استراتيجية تجمع التكتل العربي ككل بجانب الخطط المحلية لكل قطر، وهذا ما تنتظره الأمة بأكملها بعد تنفيذ قرارات (القمة العربية الحالي 2004) من أجل أن نكون أو لن نكون.

6- أزمة التخطيط التربوي في الدول العربية :

وإذا كان التاريخ قد نجح في كشف مسايرة أقطار الوطن العربي لما يحدث في العالم نحو الاهتمام بالتخطيط التربوي، والمساهمة في وضع الخطط العشرية والخمسينية بل والأقل من هذا، إلا أنه لم يتوقف عند هذا الحد بل كشف حقيقة هذا التخطيط وما أحدثه من تغيير في تسيير نظم التربية بها، وتوجيهها وإدارتها، دون أن يسقط من حسابه قدراته المتوقعة في تحقيق المهام والأهداف التي انعقدت عليها الآمال. إلا أن أدبيات الثمانينيات كشفت عن أن معظم أقطار الوطن أسقطت قدراتها، وطوحت بأغلبها بعيداً إيذاناً بظهور أزمة من جراء استخدام أساليب التخطيط التقليدية وتقنياتها المختلفة، في ضوء الاستنتاجات التالية (محمد عبد المقصود: 1991):

أ- كان على التخطيط التربوي أن ينتصر للآمال الطموحة من أجل التنمية، ولوّح بالإمكانات.. ولكنه اقتصر على صياغة الأهداف، دون اهتمام يذكر بصناعة الأساليب المواتية لبلوغها. وترتب على ذلك ظهور أزمة، ولم تتحقق تنمية، لأن التنمية الشاملة

أصبحت يوتوبية هائمة تاهت عنها وسائل التحقيق، كما افتقد التخطيط التربوي قدرته على الاقتداء أو الاهتداء بها، وضعف الروابط.

ب- رأى النظام التربوي في التخطيط انه منقذاً لإشباع حق الجماهير في التعليم، والمعرفة والتكوين الإنساني، كما رأى فيه منقذاً من إهتراء الأوضاع التعليمية وتنظيماتها المؤسسية، واستجاب التخطيط لكل هذا كمياً، إلا أنه قصّر نوعياً، مما جعل التعليم يفقد الكثير من مضامينه التربوية، وفشلت سياسة الاهتمام بالكم حتى عند مستوى الأداء الوظيفي.

جـ- نظرة المجتمع للتخطيط التربوي أن يكون دليله الرائد في صناعة المستقبل، ولكنه اتجه إلى الماضي، يسعى إلى الامتداد به نحو المستقبل، مسقطاً عليه كل مآثره أو مآسيه، فأحيا الماضي في مستقبله ليعيش به في غير أوانه.

د- رأى المجتمع أيضاً أن يكون التخطيط التربوي مشاركاً في صنع السياسية في صورتها التربوية، وحاول التخطيط بدوره، ولكنه رأى بأن ينأى بنفسه بعيداً عن السياسات، مما أدى إلى ظهور فجوة بين السياسة والتخطيط، كما كانت بين التخطيط والإدارة، ولم يلبث أن نظر إلى نفسه كنشاط منعزل بعيداً عن قلب المجتمع بل وعن وعيه وعقله وتوجهاته.

هـ- لقد ارتأى المجتمع أن يكون للتخطيط معاييره الناشئة من داخله ومن خارجه، يحتكم إليها في اختيار أولوياته وتحديد وسائله، وطرائقه وأدواته، ولكنه في غيبة التوجيه، وافتقاد الربط بين الشكل والمضمون وبين الإطار والمحتوى والبنية الوظيفية ضاعت معالم الطريق، وصارت بذلك أزمة التخطيط والتعليم.

لهذا انعقدت المؤتمرات والندوات، وانطلقت التوصيات، فهما للأزمة وسعياً إلى حلها، كما توافرت خبرات، وتوافدت معونات، واستقرت ممارسات وقامت ورش عمل لنشر الوعي بمفاهيم التخطيط، وأساليبه وإدارته، كما تعددت ممارساته وتنوعت عملياته. وهذا ما سوف نتناوله في الأجزاء القادمة بالتفصيل لنقد القديم والوقوف على الجديد في نظرية التخطيط التربوي.

ثانياً: مفهوم التخطيط التربوي

نظراً لتعدد الأيديولوجيات العالمية واختلاف أنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، ومع بزوغ علم التخطيط وظهور بشائر نجاحه في الاتحاد السوفيتي عام

1928، ثم انتقاله إلى المجتمع الغربي الرأسمالي بأسره، والدول النامية عامة والعربية خاصة بعد حصولها على الاستقلال الذاتي، بدأت تلك الدول تعيد نظرتها بعمق في كل أنظمتها المختلفة في ضوء منهج التخطيط الدينامي في شتى مجالاتها وتخصصاتها العلمية المختلفة. وعلى الغرم من أن مفهوم التخطيط وعملياته واحدة، إلا أن هذا المفهوم بدأ يغلف بأسماء الأنظمة والمجالات والتخصصات التي يستخدم فيها. ففي الاقتصاد مثلاً يقال تخطيط اقتصادي، والسياسية تخطيط سياسي، والاجتماع تخطيط اجتماعي، وفي التربية تخطيط تربوي... إلخ. هذا بجانب أن البعض قد يستخدم منهج الأسلوب العلمي في التخطيط بهدف تحقيق أحد عملياته، عندئذ يعرف التخطيط باسم تلك العملية (كتحديد الأهداف) التنبؤ، اختيار البدائل... إلخ). من هنا تباينت وتعددت مفاهيم التخطيط بتنوع صور وأنماط استخدامه، مما دفع المؤلف لعمل مسح علمي شامل على أكبر عدد ممكن من تلك المفاهيم بهدف الكشف عن تلك التباينات والعناصر المشتركة بين الكثير من مجالات التخطيط، وإعادة تصنيف تلك المفاهيم إلى مجموعات حسب نوع العملية التخطيطية الجزئية التي تناولها كل مفهوم على حدة، من أجل الوصول إلى تصور شامل قدر المستطاع، وفي ضوء منهج علمي محدد يمكّننا من كشف الغطاء عن الاتجاه الكلاسيكي القديم في عمليات التخطيط والمسئول عن معظم الانتقادات الموجهة له، استعداداً لكشف الاتجاهات الجديدة في نظرية التخطيط التربوي المعاصر، والتي سوف نتناولها بشيء من التفصيل في الفصل القادم، مع عرض نماذج تطبيقية لها.

وبهذا فإن الكاتب سوف يعالج قضية المفهوم من خلال التصنيفات الخمس التي قد توصل إليها فيما يلي:

1- مفاهيم تناولت التخطيط من منظور استراتيجي مستقبلي قائم على عمليات التنبؤ.
2- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو تحديد وتحقيق للأهداف.
3- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو مجموعة الوسائل والتدابير.
4- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو مجموعة من العمليات التفصيلية المختلفة.
5- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو منظور منهجي شامل ودقيق (أسلوب علمي وعملي وعقلاني).

1- المفاهيم التي تناولت التخطيط من منظور استراتيجي مستقبلي قائم على عمليات التنبؤ:

ظهرت هذه المفاهيم مع ظهور الحاجة إلى التنبؤ خلال النصف الأول من القرن العشرين، أي في نفس الوقت الذي ظهرت فيه بوضوح عيوب وانحرافات النظام الرأسمالي الحر، وقد زاد اهتمام الاقتصاديين في الدول الرأسمالية بموضوع التنبؤ في السنوات الأخيرة زيادة كبيرة. ويوضح (علي لطفي) أنه تجدر الإشارة إلى أن التنبؤ لا يعتبر تخميناً أو حدساً، وإنما هو دراسة علمية تقوم على أسس وقواعد متعارف عليها. ويعتمد التنبؤ على دراسة معلومات وبيانات وإحصاءات وأنماط تاريخية، ومحاولة استنتاج العلاقات والمعلومات، واستخدامها في التنبؤ بما ستكون عليه الحالة الاقتصادية خلال فترة مقبلة من الزمن".

وهكذا فإن التنبؤ من منظوره الاقتصادي في أساسه هو الاعتراف بسير الجهاز الاقتصادي وتحركه في اتجاه معين نحو معدل نمو معروف مثلاً، ثم القيام بعملية التنبؤ لما ستكون عليه الحالة الاقتصادية خلال فترة مقبلة.

وبعبارة أخرى فالتنبؤ يفترض أن الاقتصاد القومي ينمو نمواً حراً تلقائياً، ويسير في اتجاه معين طبقاً لقوانين اقتصادية معينة، ومهمته تنحصر هنا في الكشف عن نتائج هذا النمو التلقائي لإرشاد المنظمين والسلطات العامة إلى ما يجب إتباعه إزاءها. وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من اختلاف مفهوم التنبؤ عن مفهوم التخطيط، إلا أن التخطيط يعتمد إلى حد بعيد على التنبؤ، فعند إعداد الخطط الاقتصادية، لا يستطيع المسئولون عن التخطيط توزيع الاستثمارات على فروع الإنتاج المختلفة إلا بعد التنبؤ بحالة الاستهلاك خلال سنوات الخطة.

ومن هذا المنظور عرّف "راجنارفريش Ragner Frisch" الاقتصادي النرويجي الشهير - الذي اشترك في وضع الخطة الخمسية الأولى لمصر عام 1960/ 1961- التخطيط على أنه "يعني التنبؤ بالمستقبل ووضع التدابير اللازمة للسيطرة على هذا المستقبل، وأخذ جميع المتغيرات في الحسبان والاختيار بين الطرق البديلة للتنفيذ لتحقيق الأهداف المرغوبة (محمد بسيوني: 1980). كما عرف على أنه العملية التي "تساعد في إرساء معايير للأنشطة تعبر عما سيحدث مستقبلاً في ضوء فروض اقتصادية تعكس مشتملاتها على ما يتعلق بالسلوك المستقبلي للوحدة الاقتصادية (محمد الجزاز: 1970).

وفي مجال علم الإدارة العامة عرفه "هنري فايول H. Fayol" على أنه عملية تعني التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، مع الاستعداد لهذا المستقبل". بينما تعمق "كانجهام Cunningham"، ولم يتوقف بالمفهوم عند تحقيق الهدف المستقبلي فحسب، وإنما بالتحكم فيه أيضاً، حيث يرى

أنه "قنطرة تصل بين المعرفة النافعة والمفيدة والعمل الفرضي الهادف المنسق، الذي يستخدم في التحكم في المستقبل من خلال أداءات مستمرة" (أحمد حجي: 2002).

ولإدراك المعنى الجوهري للتنبؤ وعلاقته الأساسية بالتخطيط يمكننا متابعة تفسير المخطط الاقتصادي "تنبرجن J. Tinpergen" من خلال تأكيده على أن "هذه الأعمال التي يظهر فيها التنبؤ في عملية التخطيط أنها ذات طابع علمي إلى حد كبير، وإن كانت في الأساس ذات طابع عملي وتطبيقي، ويمكننا أن نستشف ذلك من خلال خطوات عملية التخطيط للاقتصاد القومي وفقاً لما يلي:

أ- أن التنبؤ بالحالة الاقتصادية يعني "إجراء تقدير لما ستكون عليه الحالة الاقتصادية في المستقبل بافتراض عدم حدوث أي تغيير في السياسة الاقتصادية".

ومن الواضح أن أي تنبؤ يكون دائماً مبنياً على عدد من الفروض، سواء بالنسبة لكيفية سير الاقتصاد أو لما يحتمل أن تكون عليه المتغيرات الخارجية. ولكن على الرغم من أن من يقوم بعملية التنبؤ هذه يحاول أن يجعل فروضه واقعية بقدر الإمكان، فإن التنبؤات عادة لا تتطابق مع المجرى الفعلي للحوادث، لهذا لا نرى سبباً وجيهاً للتمييز بين التنبؤات وما يسمى بالإسقاطات.

ب- يجب أن تتم مقارنة بين نتيجة التنبؤ وبين أهداف السياسة الاقتصادية. وقد تؤدي هذه المقارنة إلى تبين استحالة تحقيق الأهداف التي وضعت في البداية، ومن ثم تؤدي إلى ضرورة تعديل الأهداف. ومع هذا فإن التأكد مما إذا كانت الأهداف ممكنة أو غير ممكنة التحقيق ولا يمكن أن نصل إليه إلا في المرحلة التالية.

جـ- تتضمن المرحلة التالية تقديراً للتعديلات التي يجب إدخالها على وسائل السياسة الاقتصادية من تحقيق الأهداف. وهذه المرحلة هي أهم مراحل التخطيط باعتبار أنها أكثر المراحل إضافة الأهداف. وهذه المرحلة هي أهم مراحل التخطيط باعتبار أنها أكثر المراحل إضافة لمعلوماتنا عن كيفية سير الاقتصاد، إلى معرفتنا بمدى فعالية السياسات الاقتصادية المختلفة، سواء المستخدم منها بالفعل أو ما يمكن أن يستخدم فيها، وتزيدنا معرفة بدرجة ملاءمة كل منها. والواقع أن اختيارنا لما نتبعه من وسائل يجب ألا نبنيه بقدر الإمكان على نتائج تحليلنا للآثار المترتبة على كل سياسة.

لهذا على المخطط أن يفكر بعد تلك الخطوات في تحديد نوع التعديلات التي يجب إدخالها على الوسائل التي يمكن استخدامها من أجل رفع المستوى الاقتصادي إلى الهدف المرجو "بمعنى التحكم في المستقبل"، إلا أنه يجب الالتفات إلى الفرق الواضح بين التنبؤ والخطة،

فعملية التخطيط قد تبدأ بوضع الخطة دون القيام بإجراء التنبؤ الذي أشرنا إليه، في هذه الحالة لن تتاح الفرصة الكافية بتحديد مدى واقعية الخطة أو لمعرفة مقدار الجهد الذي يحتاجه تنفيذها.

وفي حقلنا التربوي، لم يخلو هو الآخر من المفاهيم التي تناولت التخطيط من منظور مستقبلي، حيث يعرفه (محمد الغنام) على أن "عملية التوجيه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة، تمكيناً لهذا التعليم من تحقيق الأهداف المرجوة منه بأنجح الطرق وأكثرها فاعلية ومع استثمار أمثل".

ويعرفه (فوروجالا: Forojall a 1993) بأنه "عملية تقوم بتحليل الوضع الحالي للنظام التربوي الذي أعد من أجل تحديد وتوجيه وسائل تحقيق الهدف المستقبلي المرغوب، والذي يهدف أساساً إلى تنسيق وتوجيه الأجزاء المختلفة ككل للنظام التربوي تجاه تحقيق الأهداف طويلة المدى للدولة أو المحافظة أو القطاع، شاملاً البنى المؤسساتية، والمصادر المالية والبشرية والتحول الاستراتيجي للأداء".

وأن منطلق التخطيط في نظر (عبد الله عبد الدايم) يتمثل في "الروح العلمية" التي قوامها أن ندرس الأشياء لمعرفة قوانينها بغية التأثير في مجراها مستنداً لمقولة (أوجست كونت) الشهيرة "المعرفة فالتنبؤ فالقدرة" والتي تظل صادقة عند تطبيقها على مجال التخطيط التربوي، حيث يرى "أن معرفة الشيء تجعلنا قادرين على التنبؤ به، وهذا التنبؤ ليس مقصوداً لمجرد التنبؤ أو التوجيه العام، بل ليمكننا من تغيير مجرى الحوادث وتسييرها تسييراً ملائماً للأهداف التي نرجوها".

والقضية ليست في نظره أن التخطيط التربوي يهدف إلى تحقيق البعد المستقبلي من خلال عملية التنبؤ فحسب، وإنما تخطت ذلك إلى ما هو أبعد، بهدف التحكم في المستقبل من أجل تحقيق تلك الأهداف، فعلى سبيل المثال "قضية تعميم التعليم الإلزامي" التي أشير إليها في أحد الدول خلال عشر سنوات، تؤكد أن التنبؤ لا يكفي لمعرفة كل من: أعداد الطلاب في التعليم الإلزامي خلال تلك المدة (10 سنوات) المقبلة فحسب، بل لابد أن توجه الأمور بحيث تستطيع هذه الأعداد فعلاً أن تستوعب بعد عشر سنوات جميع من هم في سن التعليم الإلزامي، ومن أجل ذلك لابد من تحديد إرادي لعدد المدارس اللازمة وعدد الصفوف، وعدد المعلمين، والنفقات التعليمية اللازمة لبلوغ هذا الهدف.

وهذا المثال التوضيحي يمكن أن يطبق مع أي هدف من أهداف التخطيط، فهو لا يبلغ مستقره إلا إذا تدخلنا بشكل من الأشكال في مجرى الحوادث بحيث نشكلها تشكيلاً جديداً،

يؤدي في النهاية إلى الغاية المرجوة. مع العلم أن تدخلنا هذا لا يتم اعتباطياً، وإنما يتم بشكل علمي وموضوعي، بمعنى أنه يستند إلى معرفة بالحوادث وبقوانينها، وإلى أساليب التنبؤ بمجراها وما سوف تنتهي إليه. وأعظم ما في حقيقة هذا الموضوع أن المعرفة والتنبؤ التي يصل إليها المخطط لابد أن يترتب عليها تشكل جديد لبيئة ومناخ ذلك الهدف، بحيث تجعله قادر على الوصول إلى الغاية المرجوة منه.

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

والقارئ لهذه المجموعة من المفاهيم لأول وهلة، قد لا يشعر بفرق جوهري بينها وبين المجموعة السابقة، حيث أن المجموعة الأولى تتناول المستقبل، والمجموعة الثانية تتناول الأهداف وتحقيقها أيضاً مستقبلي. إلا أن المتأمل والمحلل الناقد لمفاهيم المجموعة الثانية لسوف يجدها فعلاً انطلقت من منظور مستقبلي، إلا أنها لم تركز على عمليات التنبؤ بقدر ما ركزت على أولى مراحل وضع الخطة، وهي مرحلة التعرف على الحاجات والأغراض الأساسية للخطة، من أجل تحديد وصياغة مجموعة الأهداف العامة للخطة، انطلاقاً من أن الأهداف تعتبر حجر الزاوية لبناء أي عمل تربوي ناجح، وفي نفس الوقت تسهل على المخطط من اختيار البدائل ووضع التدابير اللازمة لتحقيقها.

ومن خلال نظرة متعمقة للتخطيط نجد أنه يعلن من البداية عن "ماذا سنفعل؟ ومتى سننفذ؟ وكيف يتم التنفيذ؟ ثم لماذا نختار طريقاً معيناً لبلوغ الهدف"، مما دفع (جاريث وليمز Gareth Williams) لتعريف التخطيط التربوي ببساطة على أنه "كأي شيء آخر، حيث يتشكل أساساً من خلال عملية التحديد عند توجيه الخطة) وذلك بمعرفة ما الذي نريد تحديده؟ وكيف يتحقق ذلك؟" (فوروجالا Forojalla, 1993). وهذا يتفق مع تعريف (بينيت Bennet) بأنه "تحديد أهداف العمل والطرق اللازمة لتوجيه الأفراد في أنشطتهم، لتحقيق هذه الأهداف بطريقة سهلة غير معقدة" (أحمد حجي، 2002).

ومن هذا المدخل عرفه (محمد سيف الدين فهمي: 1990) أيضاً على أنه "أسلوب علمي وعملي يستهدف تحديد الأهداف وتدبير الوسائل ورسم معالم الطريق، لتحقيق هذه الأهداف، مستغلاً مختلف الوسائل بما في ذلك وضع القرارات أو رسم السياسات، أو تجنيد الإمكانات لوضع الأهداف موضع التنفيذ". ومن نفس المنطلق يراه (مجيد مسعود: 1984) متمثلاً في "تحديد لمجموعة من الأهداف المتناسقة التي يراد تحقيقها وفق أولويات معينة، وخلال فترة زمنية محددة، مع اختيار لمجموعة الوسائل والإجراءات اللازمة لتحويل هذه الأهداف إلى واقع". وفي نفس الوقت عرفه (هيمز Himes) بأنه "عملية إدارية متشابكة تتضمن البحث

والمناقشة والاتفاق، ثم العمل من أجل تحقيق الأهداف التي ينظر إليها باعتبارها شيئاً مرغوباً فيه" (أحمد حجمي 2002). بينما تعمق (علي لطفي: 1972) في تعريفه حول كيفية تحقيق الأهداف، فعرفه على أنه "تدبيرات وإجراءات متعمدة ترمي إلى تحقيق أهداف معينة سبق تقريرها"، وهو بذلك يخرج عن فكرة تلقائية حركة الجهاز أياً كان اقتصادي أم تربوي.

وقد استطاع (سيف الدين فهمي: 1990) أن يركز على هذا المدخل بأكثر من تعريف وفي أكثر من موضع، حيث رآه على أنه "مجموعة العمليات الذهنية التمهيدية القائمة على إنتاج المنهج العلمي والبحث الاجتماعي وأدواته التي تستهدف تحقيق أهداف معينة محددة، وموضوعة بقصد رفع المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي، أو هذه المستويات جميعاً بما يحقق سعادة الفرد ونمو المجتمع". وفي موضع آخر وصفه على أنه: "المحاولة العلمية الجادة والمرشدة من الفرد أو المجتمع لاستثمار ما يتوافر لهما من موارد وطاقات لتحقيق أهداف معينة، في فترة زمنية معلومة، وفي ظل فلسفة اجتماعية خاصة". ثم تناوله مرة أخرى من حيث "المنهج العلمي والعقلاني الذي يستهدف تحقيق أهداف اقتصادية للدولة أو المجتمع، ويتضمن ذلك حصر الموارد البشرية والمادية المتاحة والممكنة وتوجيهها بطريقة علمية مرشدة لسد احتياجات المجتمع، وبحيث يتحقق أقصى قدر ممكن من التنمية الاقتصادية ممثلاً في زيادة الإنتاج أو نصيب الفرد من الدخل القومي، أو ارتفاع مستوى المعيشة في أقصر فترة ممكنة، وبأقل قدر من الكلف الاقتصادية والاجتماعية".

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

وأصحاب هذه المجموعة، تخطوا مرحلة تحديد وصياغة الأهداف، وركزوا على الوسائل والتدابير التي تسعى لتحقيق تلك الأهداف، وإذا ما تأملنا المفاهيم سالفة الذكر بالمجموعتين السابقتين، لسوف نجد أنهما كثفا جهدهما على موضوع (التدابير) عند تعريفهما للتخطيط من جانب أو آخر، فقد عرف التخطيط على أنه "تدبيرات وإجراءات متعمدة ترمي إلى تحقيق أهداف معينة سبق تقريرها"، وعرف أيضاً على أنه "التنبؤ بالمستقبل ووضع التدابير للسيطرة على هذا المستقبل. مع أخذ جميع المتغيرات في الحسبان". بينما يرى (محمد بسيوني 1982) بأن التخطيط من هذا المنظور هو "تدبير متعمد وموجه، يعتمد على تعبئة الموارد البشرية والطبيعية والفنية في المجتمع واستغلالها بأقصى ما يمكن"، اتفاقاً مع ما أشار إليه (محمد سيف الدين فهمي) بأنه مجموعة من التدبيرات والإجراءات في النشاط العام يراد منها الوصول إلى تحقيق هدف محدد، وينطبق هذا سواء كان العمل تخطيطاً للتربية أو تخطيطاً للتعليم".

ثم ظهرت مجموعة أخرى من المفاهيم ولكنها ركزت على الشق الثاني (الطرق والوسائل)، انطلاقاً من رؤيتهم للتخطيط على أنه "وسيلة لغاية"، نظراً لأنه يتميز بكونه وسيلة منظمة مستمرة، يتم فيها حصر كافة موارد المجتمع - المادية والاقتصادية والبشرية- وتحديد طريقة تعبئتها واستغلالها واستثمارها وتوجيهها وتوزيعها، بشكل يساعد على تحقيق الغايات المرجوة في أقصر فترة ممكنة، وبأقل جهد أو تكلفة اجتماعية واقتصادية، وبأدنى قدر من الضياع في هذه الموارد". (محمد بسيوني 1982). كما أكد "روبير ميدار" عند عرضه لتقرير الملتقى الدولي باليونسكو عام 1980 على أنه "وسيلة لتصميم منظومة تربوية تناسب حاجات البلد وإمكاناته وآماله، كما أنه دراسة للعلاقة القائمة بين الواقع المدروس والوضعية الديموجرافية والاقتصادية والاجتماعية بغية الإطلاع الأفضل على الحاجات في مجال التربية، وعلى الأهداف المنشودة واختيار الوسائل التي ينبغي استعمالها لبلوغ المجموعة المختارة". (أنطوان رحمة: 1989).

بينما ظهرت مجموعة ثالثة تناولت (كيفية تدبير الوسائل عن طريق صناعة واتخاذ القرارات وتجميع وتنسيق القوى)، وفقاً لما سبق أن أشار إليه (محمد سيف الدين فهمي)، حيث تناول التخطيط التربوي من حيث هو "أسلوب علمي وعملي يستهدف تحديد الأهداف وتدبير الوسائل ورسم معالم الطريق لتحقيق هذه الأهداف مستغلاً مختلف الوسائل، بما في ذلك وضع القرارات أو رسم السياسات أو تجنيد الإمكانات لوضع الأهداف موضع التنفيذ". وفي موضع آخر عرف على أنه "العمل الذهني الذي يسبق إصدار القرار، أو هو مرحلة التفكير والتدبير التي تسبق تنفيذ أي عمل والتي تنتهي باتخاذ قرارات حول تنفيذ هذا العمل".

ومن نفس المدخل عالج (ديكسون) المفهوم في الحقل الاقتصادي على أنه صناعة القرارات الاقتصادية الرئيسية، بدءاً من ماذا ينتج؟ وكيف ينتج؟ وإلى من يخصص؟، بواسطة قرارات واعية محددة من جانب السلطة على أساس عرض شامل للنظام الاقتصادي ككل". وفي هذا الشأن يرى (محمد عزيز: 1987) أنه يمكن القول بشيء من التبسيط البالغ أن التخطيط هو "وضع مجموعة من القرارات الملزمة المتعلقة بإنتاج مقادير معينة من السلع باستخدام المتاح من الموارد البشرية والمادية والمالية، على أكفأ وجه، بغرض أن يشبع أقصى حد ممكن من حاجات الشعب خلال فترة منظورة معينة". وفي موضع آخر وصفه بأنه "تلك المجموعة من القرارات الصادرة عن جهة مسئولة واعية، بعد دراسة شاملة للنظام الاقتصادي بأسره، في مقدورها أن تعطي الإجابة عن الأسئلة التالية

وما كان من قبيلها: ماذا ينتج؟، كم ينتج؟ كيف ينتج؟ أين ينتج؟ ولمن يوزع الناتج؟". وكثف (مصطفى الخشاب) تعريفه للتخطيط من خلال دور تلك الوسائل على أنه "عملية تجميع للقوى وتنسيق للجهد وللنشاط الاجتماعي الذي تبذله جماعة من الجماعات، وفي إطار واحد من تكامل الأهداف وتوحد المواقف، مستغلين في ذلك خبراتهم ومعلوماتهم ومقدرتهم الذهنية والعملية، وإمكانات البيئة، ومستعدين بتجارب الماضي، ووسائل الحاضر للوصول إلى أهداف تقابل حاجات المجتمع، وتحقق ارتقائهم إلى حياة اجتماعية أفضل". (محمد بسيوني: 1982).

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

ونظراً لكثرة العمليات المستخدمة في التخطيط، قام المؤلف بتقسيم تلك المفاهيم في ضوء عدد محدد من العمليات الأكثر فعالية وتداول، وفقاً للتقسيم التالي:

أ- مفاهيم تناولت التخطيط على أنه عملية عقلية:

حيث قامت (لجنة خبراء اليونسكو) بتعريف التخطيط من حيث هو "عملية معالجة عقلية وعملية للمشكلات التربوية تقوم على المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة، وتجري مضامين الفعاليات البديلة وطرائقها، والاختيار الواعي فيما بينها، ثم تحديد الأهداف النوعية التي ينبغي الوصول إليها في فترات زمنية محددة، وتطوير أفضل الوسائل لتحقيق السياسة المختارة تحقيقاً نموذجياً (إنطوان رحمة: 1989). وعرفه (بسيوني: 1982) على أنه "أسلوب علمي رشيد يتضمن حصر الموارد المتاحة، سواء البشرية أو غير البشرية، وتحديد احتياجات المجتمع واختيار أمثل السبل لبلوغ الأهداف المحددة في فترة زمنية معروفة، وذلك بقصد إحداث تغييرات بنائية ووظيفية في المجتمع موضع التخطيط".

ب- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو عملية اختيار من بين البدائل:

ومن أبرز المفاهيم التي تناولت هذه العملية مفهوم (كونتر)، والذي نص على أن مفهوم التخطيط ما هو إلا "وظيفة تتضمن عملية الاختيار بين البدائل للأهداف والسياسات والإجراءات والبرامج التي تحدد القرارات المسئولة عن عمل إدارة المؤسسة"، كما عرفه (عبد المجيد) بأنه "الوظيفة التي تتضمن الاختيار بين البدائل بالنسبة لأهداف المشروع وسياساته من إجراءات العمل فيه وبرامجه". بينما عرفه (هاينز وماس) على أنه "الاختيار الأمثل لنموذج عمل محدد شامل القرارات المتناسقة التي من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق أهداف معينة خلال فترة زمنية معينة". (محمد ضياء: 1984).

جـ- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو عملية إدارية لصنع ووضع القرارات:

سبق أن عرفه (هيمز Himes) من قبل على أنه "عملية إدارية متشابكة تتضمن البحث والمناقشة، والاتفاق، ثم العمل من أجل تحقيق الأهداف التي ينظر إليها باعتبارها شيئاً مرغوباً فيه"، وسبق أن عرفه (ديكسون) أيضاً بأنه "صناعة القرارات الاقتصادية الرئيسية - ماذا ينتج؟ وكيف ينتج؟ وإلى من يخصص؟، بواسطة قرارات واعية من جانب السلطة المحددة على أساس عرض شامل للنظام الاقتصادي ككل". بينما يراه (محمد عزيز) على أنه "وضع مجموعة من القرارات الملزمة المتعلقة بإنتاج مقادير معينة من السلع باستخدام المتاح من الموارد البشرية - المادية والمالية، على أكفأ وجه، بغرض أن يشبع أقصى حد ممكن من حاجات الشعب خلال فترة منظورة معينة".

د- مفاهيم تناولت التخطيط على أنه عملية تنظيم:

من هذا المدخل عرف التخطيط على أنه "الأسلوب العلمي من أجل تنظيم عملية التنمية الاقتصادية بغية رفع المستوى المعيشي للمواطنين، وهو يتضمن حصر الموارد البشرية والمادية والمالية، واستخدامها أكفأ استخدام ممكن، بطريقة علمية وعملية وإنسانية لسد احتياجات المجتمع". كما عرف على أنه: "تنظيم لعملية التنمية الاقتصادية ورفع مستوى المعيشة"، وقد سبق تعريف (شارك بتلهايم) أن شمل تلك العملية، حيث عرفه على أنه "العملية التي تنظم جميع مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية". وعرف أيضاً على أنه "العمل المنظم والمرسوم سلفاً والذي يستهدف تنظيم شئون الثقافة في المجتمع، ورفع ما تقدمه المؤسسات الثقافية".

هـ- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو عملية توجيه:

فقد تم تناول تعريف التخطيط على أنه يمثل "مرحلة عليا من التوجيه لأنه يشمل جميع مكونات النظام التربوي، ويشترط فيه توضيح الغايات التي ينشدها المجتمع التربوي، والوسائل الكفيلة بتحقيق تلك الغايات خلال فترة زمنية محددة ومعروفة". خاصة وأن عملية التوجيه هذه قد أشار إليها من قبل (بينيت Bennet)، حيث عرفه على أنه "تحديد أهداف العمل والطرق اللازمة لتوجيه الأفراد في أنشطتهم، لتحقيق الأهداف بطريقة سهلة غير معقدة.

و- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو عملية تحكم:

وهذه العملية سبق أن قام "كانجهام Cunningham" على أنه "قنطرة تصل بين المعرفة النافعة والمفيدة والعمل الفرضي الهادف المتسق، حيث أنه يستخدم للتحكم في المستقبل من خلال أداءات مستمرة".

ز- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث أنه عملية مقصودة ومستمرة بهدف التغيير:

وهنا نجد أن البعض قد عرف التخطيط على أنه "عملية مقصودة تهدف إلى استخدام طرق البحث العلمي في تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانات الحاضر. وعرف أيضاً على أنه "العملية المتصلة المستمرة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ طرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية، وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً، وأن يمكن لكل فرد من الحصول على فرصة تعليمية ينمى بها قدراته، وأن يسهم إسهاماً فعالاً بكل ما يستطيع في تقدم البلاد في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية"، (سيف الدين فهمي: 1990). كما عرف على أنه: "أسلوب علمي رشيد يتضمن حصر الموارد المتاحة، سواء البشرية أو غيرها، مع تحديد احتياجات المجتمع، واختيار أمثل السبل لبلوغ الأهداف المحددة في فترة زمنية معروفة، وذلك بقصد إحداث تغييرات بنائية ووظيفية في المجتمع موضع التخطيط". وقد سبق تعريفه بأنه "العمل المنظم القائم على التفكير والبحث الاجتماعي الذي يستهدف إحداث تغييرات اجتماعية مقصودة في هدى فلسفة اجتماعية ارتضاها وتبناها المجتمع، بحيث يسير في طريق مرسوم ونحو غاية محددة تضمن استمراره وتماسكه وتقدمه وتمكنه من تحقيق أهدافه الاجتماعية، بحيث لا يشترك التغيير الاجتماعي لعوامل الصدفة أو الخضوع والاستسلام لقوى ومؤثرات داخلية أو خارجية تعمل على تفككه أو تأخره أو ضياع آماله وأحلامه" (سيف الدين فهمي: 1990).

ح- مفاهيم تناولت التخطيط من حيث هو عملية تنسيق وتجميع للقوى:

هذه المجموعة أيضاً تناولت عملية سبق التعريج عليها بصفة عاملة في تقسيم آخر، ألا وهي عملية "تنسيق وتجميع القوى"، ومن هنا نظر للتخطيط على أنه "عملية تجميع للقوى، وتنسيق للجهود، وتنظيم للنشاط الاجتماعي الذي تبذله جماعة من الجماعات في إطار واحد مع تكامل الأهداف، وتوحد المواقف مستغلين في ذلك خبراتهم ومعلوماتهم ومقدرتهم الذهنية والعلمية، وإمكانيات البيئة، ومستعينين بتجارب الماضي، ووسائل الحاضر للوصول

إلى أهداف تقابل حاجات المجتمع، وتحقق ارتقائهم إلى حياة اجتماعية أفضل" (بسيوني: 1982).

5- مفاهيم تناولت التخطيط من منظور منهجي شامل (علمي وعملي وعقلاني):

من خلال المسح السابق نلاحظ أن معظم المجموعات السابقة كثفت مفهومها عن التخطيط في ضوء عملية أو أكثر بهدف إبرازها وتحديد دورها للقائمين على عمليات التخطيط بصفة عامة والمهتمين بقضايا التغيير والتطوير في التنمية الجزئية أو التنمية الشاملة بصفة خاصة، إلا أن هذه المجموعة تناولت مفهوم التخطيط من منظور أكثر شمولية ومنهجية في نفس الوقت. فعلى سبيل المثال لا الحصر، ينظر (سيف الدين فهمي: 1990) إلى التخطيط الشامل من حيث هو "الأسلوب العلمي أو مجموعة الوسائل التي تستطيع بها الدولة أن تكشف عن موقفها الحاضر، وترسم سياستها للمستقبل بحيث تحقق الاستفادة الكاملة بما لديها من موارد وإمكانيات بما يحقق الارتفاع المستمر في مستوى المعيشة لجميع المواطنين". وفي موضع آخر يعرفه على أنه "العملية المقصودة المبنية على أساس من الدراسة العلمية والتفكير والتدبير، التي تهدف إلى الوصول إلى تحقيق أهداف تنمية معينة سبق تحديدها في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر".

وهذا المفهوم قد اشتق من المفهوم الشامل للتنمية من أجل تحقيق أهدافها، انطلاقاً من مجموعة العمليات الاقتصادية والاجتماعية المتكاملة، والتي تتحرك ضمن فلسفة أو أيديولوجية معينة تستهدف تحقيق مستويات أفضل للحياة، بما في ذلك من ارتفاع لمستوى الدخول، ومستوى المعيشة للأفراد والجماعات، وتوزيع أفضل لنصيب الفرد من الدخل القومي، واستقراراً للحياة السياسية والاجتماعية، وأمن وأمان وتمتع بالحقوق الإنسانية لجميع الأفراد في المجتمع، وغير ذلك من جوانب تعكس حياة أفضل للجميع.

ومن النصوص السابقة، يمكننا الوقوف على مفهوم التخطيط الشامل من وجهة نظر (سيف الدين فهمي) بأنه "العملية التي تهدف إلى استغلال جميع الموارد المالية والطبيعية والبشرية، وإحداث التنمية الاقتصادية المقصودة، في جميع قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي بقصد توفير الخير والسعادة، وهذا لمفهوم سوف يؤدي بدوره إلى النظر لأهداف التخطيط التعليمي، لا من حيث هي مستقلة في حد ذاتها، ولكن من حيث هي مكونات لهدف عام هو تحقيق الرفاهية والسعادة للفرد والمجتمع".

6- نقد وتحليل للمفهوم في ضوء المسح والتحليل السابق:

يمكننا من خلال المسح والتحليل السابق للأدبيات التي تناولت مفهوم واستخدامات التخطيط بصفة عامة والتخطيط التربوي بصفة خاصة، وفي ضوء العمليات الجزئية أو الكلية التي ارتكز عليها، يمكننا وضع تصور حول المفهوم الإجرائي للتخطيط في ضوء النظرية القديمة للتخطيط واستخداماته من حيث هو:

"الأسلوب العلمي والعملي والعقلاني، بما يشمله من مجموعة العمليات الدينامية المتشابكة التي تسعى إلى تحديد الأهداف، من أجل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، بحيث يكون بمثابة قنطرة تصل بين المعرفة النافعة والمفيدة، والعمل الفرضي التربوي الهادف والمنسق، في ضوء إرهاصات الماضي وآلام الحاضر وآمال المستقبل والمتغيرات المستجدة على الساحة، التي تمكن من حسن الاختيار من بين البدائل، لوضع التدابير وإرساء المعايير اللازمة للسيطرة والتحكم، من خلال تدخل مقصود لمجموعة الحوادث، بحيث يعمل على إعادة تشكيلها من جديد، في ضوء عمليات التنظيم والتنسيق والتوجيه، من أجل إعادة رسم معالم الطريق بصنع السياسات ووضع القرارات وتجميع وتنسيق القوى، لتجنيد شتى الإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق الهدف، بأقل هدر ممكن، ومن خلال فترة زمنية محددة، وبأقل تكلفة وجهد ممكن".

7- واقع تطبيق المفهوم في ضوء المسح السابق والنظرية التقليدية العقلانية للتخطيط التربوي في الوطن العربي:

بداية سوف نستعرض الملامح الأساسية لأهم المفاهيم السائدة في أقطار الوطن العربي، في ضوء المسح الذي قام به (المكتب الإقليمي لليونسكو في البلاد العربية بالاشتراك مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1991)، كما هي متمثلة في:

(1)- ثبت أن معظم الأقطار العربية يهيمن عليها استخدام مفاهيم التخطيط التقليدي، وفقاً للمؤشرات التالية:

أ- الاعتماد على الإسقاطات الخطية في مواجهة وحل مشكلات الواقع.

ب- الاهتمام بالتخطيط التجزيئي عند مواجهة التخطيط القطاعي والتكاملي.

جـ- يظهر الاعتماد على التخطيط بصورة جادة عند الأزمات الطارئة.

(2)- وجد أن معظم الأقطار العربية تعتمد على استخدام المفهوم الاستراتيجي، وفقاً للشواهد التالية:

أ- النظر للتخطيط في إطار التنمية وضرورة الارتباط بسياساتها.

ب- وضع تصور لمجموعة من البدائل الممكنة فضلاً عن الوقوف عند حد إصلاح الماضي.

جـ- اعتماد عمليات وضع الأهداف والتنبؤ والتنسيق والمرونة عند وضع المخططات والبرامج.

(3)- أفادت التقارير أيضاً أن معظم الأقطار العربية تعاني من ضعف التوجه نحو مفاهيم التخطيط الحديثة، والتي من أبرزها مفاهيم التخطيط المستقبلي الإبداعي، والتي تتحدد أهم ملامحه في:

أ- استكشاف الإمكانات البديلة بدلاً من الانشغال بحل الأزمات.

ب- وضع تصور لمجموعة من البدائل المستقبلية بدلاً من الوقوع عند حد الإصلاح.

جـ- إتاحة أكبر هامش ممكن لحرية اتخاذ القرار والمشاركة في صناعته.

8- حركات النمو لمفهوم التخطيط التربوي في الوطن العربي:

ومع الانتقادات السابقة التي وجهت لاستخدامات مفهوم التخطيط التربوي في الوطن العربي، إلا أن هذا لا يغفل ولا يقلل من الجهود العظيمة التي بذلتها العديد من الأقطار العربية نحو الارتقاء بمفهوم وأساليب وتقنيات التخطيط التربوي في مؤسساتهم وأنظمتها التربوية المختلفة، وفي هذا تفيدنا نتائج التقرير الذي تقدم به (محمد عبد المقصود: 1991)، والذي أكد فيه سعيه المطلق نحو رصد ملامح حركة النمو في المفهوم، دون التطرق إلى الأحكام، أو تحديد عيني للدول التي تقوم بتبني هذا المفهوم، وذلك من خلال العرض الموجز التالي:

(1)- الانتقال من التخطيط الاستاتيكي إلى التخطيط الديناميكي:

إذا كان اللحاق بالعصر يقتضي تحديد الرؤية في طريقة عمل المؤسسات التربوية، بحيث يكون كل تخطيط تربوي بمثابة حلاً مقدماً لمشكلة آنية قائمة، ولضمان مواصلة اللحاق وامتلاك أسباب السباق يقتضي أن يواجه التخطيط التربوي أزمات قادمة لا مشكلات قائمة، ومشكلات على الطريق قبل مشكلات الطريق نفسه، والإنذار المبكر بحدوث مشكلات تبدو ملامحها في الأفق، مما يدفع إلى معالجة الأسباب، ويمد صانعي القرارات بإمكانات المحاصرة والملاحقة لمختلف الظروف البيئية المؤيدة إلى قيامها مع تحديد الإمكانات لملاقاتها قبل وقوعها.

وعلى هذا لم يعد التخطيط التربوي استاتيكياً بمعنى الوقوف أمام الأوضاع الراهنة والعمل على مواجهتها، بل أصبح ديناميكياً في حركته ومساره بما يسهم في منع دواعي المشكلة مسهماً بذلك في تغيير الصورة التي يتسم بها الوضع الراهن. وبهذا فإن التخطيط التربوي في ضوء هذا التوجيه قد أصبح مؤثراً في توجيه مجريات النظام التعليمي أكثر من استجابته لأزماته الراهنة، على أن يتبع هذا التدخل تغييراً على مستوى النوعية.

(2)- الانتقال من التخطيط التكنوقراطي إلى التخطيط الاستشاري:

نظراً لتعدد العوامل وتشابكها وظهور العلاقات المركبة بين أنشطة التخطيط وعمليات اتخاذ القرار لتطوير النظام التربوي، ظهرت أهمية عنصر المشاركة في العمل التخطيطي على مستوى واسع يمتد بين العاملين في مجال التعليم، أولياء الأمور، فالقطاعات العريضة المستفيدة من مشروعات التنمية وبرامجها وهذه المشاركة تتطلب :

أ- حق الآخرين في الإطلاع على مختلف الخطط والبرامج والمشروعات التربوية الجاري تنفيذها، أو حتى المزمع إجراؤها.

ب- حق المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات التخطيطية وتنفيذها.

حيث كشفت نتائج الأوراق القطرية عن معاناة الدول العربية من ضعف عنصر المشاركة، وذلك من خلال الفجوة، وذلك من خلال الفجوة الشاسعة بين ما يتم إعلانه من خطط يجري تنفيذها، وبين درجة الوعي بأبعاد تلك الخطط والعمل على تنفيذها والمشاركة في تحقيقها، مكتفين عند صناعة القرار بمشاركة النخبة الفنية من تكنوقراط الأساليب الفنية، أو بيروقراط المكاتب الإدارية، أو قمم القيادات السياسية. وهذا الضعف وتلك المعاناة في عملية المشاركة ترجع أساساً إلى:

أ- غياب التنظيمات الديمقراطية والمهنية الفاعلة، مع فقدان الثقة في القيادات التنظيمية والسياسية والاجتماعية بل والاستشارية.

ب- ضعف مهارات المشاركة وتدني الوعي ومعاناة الاغتراب.

جـ- ضعف الإعلام بالخطط والبرامج، أو الإعلان بالتهويل أو التهوين أو التهويم.

لذا فمن أولى ضمانات النجاح لخطط التعليم وبرامجها ومشروعاتها، هو العمل على رفع الوعي التخطيطي لدى مختلف فئات المجتمع، وتنمية مهارات المشاركة في وضع الخطط التربوية وتنفيذها، ومن هذا المنطلق يمكن للأقطار العربية أن يتجاوز فيها مفهوم التخطيط

التربوي تلك النظرة التكنوقراطية الضيقة، والتي هي بدورها أيضاً لا ترى فيه إلا مجرد أسلوب لتقدير الاحتياجات.

(3)- الانتقال من التخطيط التكتيكي إلى التخطيط الاستراتيجي:

ويرجع ذلك إلى بروز وتبلور معالم مفهوم التخطيط الاستراتيجي في عدد من الأقطار العربية، نظراً لاستقرار ملامح منهجيته المتمثلة في تحديد المهام الاستراتيجية والموارد والخطط الاحتياطية أو المعدلة. فالتخطيط الاستراتيجي هو تخطيط بالسياسات العامة والأهداف بعيدة المدى، والفرق الجوهري بينه وبين التكتيك هو فرق في درجة القرب أو البعد من الغاية المستهدفة. وهذا يؤكد على أن مهمة التخطيط الاستراتيجي لا تقف عند ظهور التخطيط العريضة للسياسة المقررة، وهي مطبوعة في صورتها النهائية في خطة خمسية أو أكثر، وإنما تحتاج إلى استمرارية المراجعة في ضوء الغايات المستهدفة للتنمية.

وهذا المنهج الاستراتيجي يترتب عليه اعتبارات عدة منها:

أ- ضرورة ارتباط التخطيط التربوي بالتخطيط التنموي في القطر العربي، وما يترتب عليه من ارتباط السياسات التربوية بسياسات التنمية الشاملة والتي محورها الرئيس نمو الإنسان. وبهذا المنهج لم يعد التخطيط التربوي مجرد فن أو وسيلة في تقدير الحاجات فحسب، وإنما يصبح فلسفة ومضمون وإطار يستهدف رفاهة الإنسان.

ب- يفترض حدوث تدخلاً في مجريات النظام التربوي من خلال عمليات التخطيط، والتي يترتب عليها حدوث تغيير على المستوى النوعي لمكونات ذلك النظام.

ومن هذا التطوير يشعر القائمين بالتخطيط التربوي، والمسئولين عن إدارة النظام التربوي، أن التخطيط لم يعد مجرد حسابات ونبوءات كمية محضة، أو ضرب من التنبؤ الإحصائي بإعداد الطلاب وتقدير احتياجاتهم الكمية، وإنما يتطلب وعياً بالعلاقات القائمة بين مخرجات النظام التربوي واحتياجات التنمية المختلفة في شقيها الاجتماعي والاقتصادي.

(4)- الانتقال من تخطيط الأزمات إلى تخطيط البدائل المستقبلية:

لقد عانت الدول العربية من اختلالات هيكلية متراكمة، دعت إلى ظهور الحاجة الملحة لاستخدام التخطيط التربوي، لحل ما تعاني من أزمات، مستخدمة في ذلك أسلوب التقديرات الكمية، وإسقاطات الماضي ومحاولة مدها للحاضر، بهدف مواجهة وحل أزماتها.

ومع تطور مسيرة التخطيط انتقل الاهتمام إلى قضايا التغير بدلالاتها المستقبلية، ومن ثم الانتقال إلى ما يعرف باسم "التخطيط للمستقبل".

خاصة، وأن المهمة الأساسية للتخطيط تبدأ من أن تتبين مختلف الشروط والعوامل التي تدعو إلى اختيار نظام معين من الأولويات، والتي على أساسها يتم بناء الخطة المقترحة، بشرط أن يتم الاختيار بما يحقق توازناً بين هذه الظروف والاعتبارات المتداخلة، ولضمان التطبيق الناجح لمفهوم التخطيط المستقبلي في الدول العربية، يتطلب مراعاتها لمواصفات وشروط هذا النوع من التخطيط قبل الشروع في العمل.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- ما مظاهر الاتجاهات الجديدة في نظرية التخطيط التربوي؟

2- ما أوجه الاختلاف بين هذه الاتجاهات الجديدة والنظرية التقليدية القديمة؟

3- اشرح بالتفصيل أهم عناصر التغيير المستجدة، موضحاً كيفية تنفيذها؟

4- وضح كيف نجحت متغيرات العصر وتحدياته المتسارعة في التشكيك في مصداقية مفهوم التخطيط وفعالية عملياته؟

5- وضح أهم الجذور التاريخية للتخطيط وانعكاسها على التخطيط الحالي؟

6- وضح كيف ساهمت مفاهيم وأساليب التخطيط التقليدية في الكشف عن أزمة التخطيط التربوي المعاصر؟

7- هناك جوانب مختلفة بني عليها مفهوم التخطيط، ناقش من خلال عمل دراسة مقارنة بين جوانب التحليل الخمس للمفهوم؟

8- اشرح مفهوم التخطيط الإجرائي في ضوء المسح الشامل الذي تم إجراؤه موضحاً جوانب القوة والضعف فيه؟.

مراجع الفصل الثاني

1- أحمد إسماعيل حجي: اقتصادي التربية والتخطيط التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

2- انطون حبيب رحمة: التخطيط التربوي، المطبعة الجديدة، دمشق، 1989.

3- جان تنبرجن: التخطيط المركزي، ترجمة: جلال أحمد أمين، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي، والإحصاء والتشريع، مركز الوثائق والبحوث الاقتصادية، مطابع الأهرام، القاهرة، 1967،

4- سعيد إسماعيل علي: تقديم كتاب: تخطيط التعليم، إعداد أحمد إسماعيل حجي، قضايا تربوية، (9)، عالم الكتب، القاهرة، 1992.

5- عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1993.

6- علي لطفي: التخطيط الاقتصادي: دراسة نظرية تطبيقية، المطبعة الكمالية، القاهرة، 1972.

7- محمد أحمد الغنام: "مقدمة في التخطيط التربوي"، ورقة مقدمة لدورة تدريب كبار موظفي التربية والتعليم بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، 1975.

8- محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي: أسسه وأساليبه ومشكلاته، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990.

9- محمد السعيد عبد المقصود: "التخطيط التربوي في الدول العربية"، ورشة العمل الإقليمية حول المفاهيم والأساليب الحديثة في التخطيط التربوي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بالاشتراك مع المنظمة العربية للتربية، 1991.

10- محمد الصابوني: صفوة التفاسير، المجلد الأول، مطبعة الأمل التجارية، غزة، 1979.

11- محمد صلاح بسيوني: محاضرات في التخطيط للتنمية، القاهرة، 1980.

12- محمد طلعت عيسى: دراسات في التخطيط الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1968.

13- محمد عزيز: التخطيط الاقتصادي الشامل، (مترجم)، جامعة قار يونس، بنغازي، 1987.

14- محمد محمد الجزاز: الموازنة (تخطيط ورقابة، واتخاذ قرارات)، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1970.

15- مجيد مسعود: التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي، عالم المعرفة، الكويت، 1984.

16- ناجي ديسقورس ميخائيل: نحو معايير لتطوير المناهج، مؤسسة كمال للطباعة، القاهرة، 1983.

17- وزارة التربية والتعليم (الأردن): "التخطيط التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية"، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

18- وزارة التربية والتعليم (الإمارات): "تجربة التخطيط التربوي بدولة الإمارات العربية المتحدة"، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل التي ينظمها مكتب اليونسكو الإقليمي، القاهرة، 1991.

19- وزارة التربية والتعليم (البحرين): "التخطيط التربوي في البحرين، مفهومه، جهازه، إنجازاته، مشكلاته"، ورش العمل، المرجع السابق، 1991.

20- وزارة التربية والتعليم (تونس): "التخطيط التربوي الجهوي" جمهورية تونس، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

21- وزارة التربية والتعليم (جيبوتي): "التخطيط التربوي " في جيبوتي، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

22- وزارة التربية والتعليم (السودان): "التخطيط التربوي" في السودان، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

23- وزارة التربية والتعليم (سوريا): "التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية"، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

24- وزارة التربية والتعليم (فلسطين): "التخطيط التربوي بفلسطين" منظمة التحرير الفلسطينية، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

25- وزارة التربية والتعليم (قطر): "التخطيط التربوي في دولة قطر"، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

26- وزارة التربية والتعليم (مصر): "المفاهيم والأساليب الحديثة في التخطيط التربوي" بجمهورية مصر العربية، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

27- وزارة التربية والتعليم (موريتانيا): "التخطيط التربوي في الجمهورية الإسلامية الموريتانية"، ورشة عمل، المرجع السابق، 1991.

28- هـ. ل. جريفث: التخطيط التربوي في البلاد العربية، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1969.

29- Adams, D., Educational Planning, Towards a Qualitative perspective, UNESCO, Paris, 1978.

30- Carlson, R. V. and Awkerman, G., Educational Planning, Longman, New York, London, 1991.

31- Forojalla, S. B; Educational Planning for Development, St. Martin's Press, U. S. A, New York, 1993.

32- Lewin, K. M; Qualification and selection in Educational Systems, Sussex: Institute of Development studies, University of Sussex, 1981.

33- Tinbergen, J.; Economic Policy: Principles and Design, Amsterdam, 1956.

34- The World Bank; World Development Report, Washington D. C. 1991.

الفصل الثالث

النظرية والتطوير

أهداف الفصل السلوكية: Behavioral Objectives

عند انتهاءك من دراسة هذا الفصل تصبح ملماً بأهم الآراء والأفكار الحديثة التالية:

1- مفهوم التخطيط من منظوري النماذج العقلانية والنماذج الاجتماعية السياسية المعاصرة، من خلال المؤشرات التالية:

أ- قضية المفهوم.

ب- قضية الأساس العقلاني أو العلمي للتخطيط.

جـ- قضية النجاح.

د- قضية الأيديولوجية.

2- تحليل المفهوم العقلاني للتخطيط من خلال النشأة والمحاور التالية:

أ- التقاليد العقلية الكبرى داخل التخطيط وهي تشمل:

(1)- البناء الفلسفي.

(2)- العقلانية.

(3)- تطوير المؤسسة.

(4)- الاعتماد على الملاحظة والتجريب.

ب- نماذج التخطيط (العقلاني والتفاعلي) وهي تشمل:

(1)- نماذج (سيتار الخمس) وهم:

أ- النموذج الإجمالي.

ب- التدريجي.

جـ- التشاركي.

د- المؤيد.

هـ- الجذري.

(2)- نماذج التخطيط (لولسن) وهي تشمل:

(أ). نموذج الفحص المختلط.

(ب). نموذج التكيف التعليمي.

(جـ). نموذج الأنظمة العامة.

جـ- النمط الاجتماعي في نماذج التخطيط - ومحور الموضوعية والذاتية، وهو يشمل:

1- النماذج العقلانية.

2- النماذج المتفاعلة.

3- نماذج التخطيط التربوي وهي تشمل:

(1)- النموذج العقلاني في التخطيط التربوي:

(2)- النماذج المتفاعلة في التخطيط التربوي، وهي تشمل:

(أ)- النماذج السياسية.

(ب)- النماذج الاجتماعية (نماذج الاتفاق، نماذج الرضا المتبادل).

4- تنفيذ النموذج السياسي والاجتماعي:

(أ)- اتخاذ القرار.

(ب)- ممثلي المستويات العليا والدنيا.

(جـ)- دور الفرد.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل.

الفصل الثالث

النظرية والتطوير

كان لجهود خبير التخطيط التربوي البروفيسور (دون آدمز Don Adams) العلمية - منذ - أن كنت طالباً ببعثة الدكتوراه بجامعة بتسبرج بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1978 - آثاراً عظيمة في كشف الغطاء عن حقيقة التطبيق التقليدي لنظرية التخطيط التربوي، من خلال أحد مقرراته المتقدمة في التخطيط ببرنامج الدكتوراه، مما كان له عظيم الأثر على وسائل وبحوث مريديه، وزملائه أساتذة لتخطيط، والباحثين في الحقل على مستوى العالم من خلال مؤلفاته، ودوريات النشر وشتى المحافل العلمية التي شارك فيها، وها نحن اليوم نعيش مع أحد أدبياته التي كشفت عن العديد من الانتقادات التي وجهت للتطبيق التقليدي بالنظرية السابقة، وفتحت المجال للتطبيق الحديث لنظرية العصر، التي تعتمد الذاتية عند التطبيق والتفسير من خلال الخبير ذاته، ثم وضع بصماته الأولى على الخطة حتى نهايتها.

1- مفهوم التخطيط من منظوري النماذج العقلانية والنماذج الاجتماعية السياسية المعاصرة:

ويفضل هنا أن تستعرض مفهوم التخطيط التربوي كما هو في تصور أصحاب هذه النظرية والمتعصبون لها، حيث يعكسه لنا (دون آدمز) على أنه "شبه العلم الذي يوحد التطورات الحديثة في المعلومات والعلوم الإدارية، ومضمون مناهج العلوم الاجتماعية وقدرات التصميم للمهن الهندسية". إلا أنه يرى أنه على الرغم من هذه التكنولوجية العالية الجديدة، والقادرة على تحليل كميات كبيرة من المعلومات، وتحديد الاتجاهات، ونمذجة للمستقبلات البديلة، فالتخطيط ما زال في حالة حرجة كما تكشف عنها المؤشرات التالية:

أ- قضية المفهوم:

بعد الانتهاء من تحليل المفاهيم، تتضح لنا حقيقة التخطيط من المنظور العقلاني بأنه أقرب إلى كونه نشاط دائم مرتبط بالأفراد والمؤسسات والمجتمعات والأمم، وهو يتبع من أجل أهداف عديدة، بطرق عديدة، تعتمد على ماذا يتم تخطيطه، من الذي يخطط، ما الاقتراحات التي تتم بخصوص المحتوى والقيود التي تواجه المخطط. وعلى الرغم من أهمية هذا التصور

إلا أنه يعكس الجمود خلف تعسف الأسلوب العقلاني، حيث يرى (وايلدافيكسي Wildavsky 1973) أنه "إذا كان التخطيط هو كل شيء فربما لا يكون شيء".

ب- قضية الأساس العقلاني أو العلمي للتخطيط:

فالتخطيط ما هو إلا نشاط فني، قائم على المنطق المعرفي الأكاديمي، ومع هذا فقد كشفت بعض الأدبيات بأن التخطيط يستند إلى منطق عقلاني محدود. فقد وصفه (سيمون Simon 1969) بأنه "على الأكثر علم اصطناعي، يستمد أفكاره وأساليبه من مصادر متنوعة، واعتماده على مناهج متعددة، جعلت منه هدفاً سهلاً في المناقشات التي تدار بين المناهج المختلفة".

جـ- قضية النجاح:

على الرغم من أنه لم ينظر لعلم التخطيط على أنه غير ناجح، إلا أن هناك العديد من الدراسات والتجارب قامت بنشر فشل جهود التخطيط وبصورة واسعة على مستوى العالم - كما أشرنا بالفصل الثاني- إلا أنها لم تتعمق بشدة لمعرفة أسباب هذا الفشل.

د- قضية الأيديولوجية:

إن المتتبع لتاريخ نشأة علم التخطيط التربوي، ليلاحظ أنه قد حُمِّل بأفكار نظرية المعرفة والأيديولوجية بصورة أكثر من اللازم، خاصة في بعض دول الغرب التي أتهم فيها التخطيط بتقليص حرية الفرد في الاختيار، أما في الآونة الأخيرة نجد أن التخطيط قد هز بعض المستويات المشكوك فيها، نظراً لمحاباتها للأيديولوجية. وقد يتساءل البعض عن توقيت هذه المناقشات الساخنة عن التخطيط والتي ترجع لعام 1940 حول الحرية، ويعتبرونها قضية قديمة، هذا بجانب استمرار بعض النقاد السياسيين والاقتصاديين المحافظين في التأكيد على أن التخطيط ظاهرة اشتراكية احتمالية التجريب لاقتصاد السوق الحر، ومع هذا استطاع (بينز Bennis 1976) في أواخر الستينيات أن يدعم أهمية فكرة التخطيط لقوله "قد يوافق الفرد أو لا يوافق على مبدأ التغيير المخطط أو ينظر إليه بعزلة علمية، ولكن لن يستطيع أحد أن ينكر أهميته".

وما يمكن أن نخرج به هنا ونؤكد عليه أنه إذا كانت أزمة التخطيط في الثلاثينيات والأربعينيات أساسها (أخلاقياً وأيديولوجياً)، إلا أنها في الثمانينيات أصبحت (تكنولوجية وأيديولوجية). ثم أعقبها التحدي الأكثر حداثة للتخطيط التربوي، والمطالبة بالانحياز إلى كلى النموذجين (غير الوضعي والتأويلي) للتخطيط التربوي، اللذان ينظران لنموذج التخطيط

السائد على أنه يتأثر بسهولة بالخبراء، وتؤثر عليه الصفوة ذات النفوذ وبهذا نجد أن الأزمة المتفجرة نحو التخطيط التقليدي تتمثل في (الهوية، والنظرية، والمنفعة)، ويترتب على هذا ظهور عدد من التساؤلات الملحة والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

(1)- ماديناميات عملية التخطيط؟

(2)- ما المعايير النظرية التي توجه التخطيط داخل النماذج الحالية للعلوم الاجتماعية والإدارية.

(3)- ما الضوء الذي تعكسه الاستطلاعات المفاهيمية على فعالية التخطيط؟

وحتى يتحقق الهدف الاسمي من فهم جوهر الإجابة على التساؤلات السابقة، فإنه يحتاج منا مراجعة الجزء الخاص بالبعد التاريخي لنشأة مفهوم التخطيط وتصنيف وحدات نماذجه المختلفة، وربط مناهجه بأمثلة ونماذج اجتماعية أوسع، من خلال توضيح الفروق في الإطار النظري حول عملية تطبيق التخطيط التربوي من خلال المحاور التالية (دون آدمز: 1991):

2- تحليل المفهوم العقلاني للتخطيط من خلال النشأة والمحاور التالية:

أ- التقاليد العقلية الكبرى داخل التخطيط:

يرى (فريدمان وهدسون Friedman and Hudson) أن التقاليد العقلية الأربعة الكبرى لنظرية التخطيط تتمثل في (فهم التركيب الفلسفي، العقلانية، تطوير المؤسسة، والاعتماد على الملاحظة)، وقبل الخوض في أعماق تلك التقاليد نعود إلى نظرة (فريدمان وهدسون). للتخطيط على أنه "نشاط يربط المعرفة بالفعل، وأن عملية التخطيط ترى كنشاط مهني وعملية اجتماعية، تقع بالتحديد على السطح البيني للمعرفة والسلطة". وانطلاقاً من هذا التعريف يمكننا أن نستعرض التقاليد الأربعة بشيء من التفصيل كما يلي:

(1)- البناء الفلسفي : Philosophical Synthesis

وهذا المصطلح يرجع لجهود كثيرة، وعلى رأسها جهود كل من (إتزيوني Etzioni عام 1969، وفريدمان Fridman عام 1978، 1984)، اللذان حاولا بناء وجهة نظر متكاملة عن التخطيط كعملية اجتماعية، والتأكيد على أن عادة البناء الفلسفي عادة تنزع للتأكيد على منهج واسع للتخطيط، يسعى إلى تحقيق مضمون الحالات الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية، كما هو الحال مع المحتوى البيئي للمؤسسة أو القطاع الذي يطبق فيه التخطيط.

(2)- العقلانية : Rationalism

يمكننا من التحليل التاريخي السابق، أن نقف مع ما جاء في الأدبيات أن المصطلح البارز في نظرية التخطيط هو العقلانية، وأن هذا المصطلح تنصب نظرته للبشر كمنفعة، ويفسر العلاقات الإنسانية مصطلحات آلية بحتة. لهذا يعتقد أن النماذج العقلانية للتخطيط جديرة بالملاحظة خاصة فيما تتضمنه من وضع الأهداف، وتحديد الغايات، ووضع الخطط وتجهيزاتها، ثم مراجعة النتائج.

(3)- تطوير المؤسسة: Organizational Development

وهذا المصطلح في التخطيط يركز أساساً على طرق تحقيق التغير المؤسسي، وهذا المصطلح يتضمن بعض العوامل الهامة، مثل: العلاقات الإنسانية للإبداع، والانتباه للتغيير في شكل الإدارة، والرضا الوظيفي، وعملية صنع القرار والصحة العامة للمؤسسة.

(4)- الاعتماد على الملاحظة والتجريب: Empiricisim

يلاحظ المخططون الذين يقومون بتقويم التخطيط من جهة نظر تجريبية، المغزى الحقيقي خلف دراسات سلوك النظم لمديري العموم، والاقتصاديين، وعلماء الاجتماع المهتمين بنظرية المعرفة. إلا أن عملية الاعتماد على الملاحظة تعتبر أقل استخداماً من بين المعتقدات الثلاثة الأخرى، بل وأقلها اهتماماً، فمثلاً التغير الاجتماعي المخطط يستخدم عادة بنية إيجابية من أجل التحليل.

ب- نماذج التخطيط: Models of planning

بمتابعة معظم الدارسين في مجال التخطيط مهما كانت اتجاهاتهم في دراسة نظرية التخطيط، تجد أنهم يملكون مهارة دراسة الرموز Typologies لمعرفة وفهم نماذج التخطيط، وهذه النماذج على انتشارها الواسع يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين هما (العقلاني والتفاعلي). كما أن النماذج العقلانية هي الأكثر انتشاراً، وتشكل القاسم المشترك بين معظم الخطط عند تصنيفها. وإذا ما توسعنا في التعريف للنموذج العقلاني، يمكننا القول أن هذا الشكل يتضمن أية نماذج تنظر لعملية التخطيط على أنها (أساساً متتابعاً، ويمكن ملاحظتها وتقويمها). أما من الناحية الأخرى إذا ما تعمقنا في النماذج المتفاعلة نجد أنها تعكس بوضوح (التأكيد على دينامية الإنسان في اتخاذ القرار).

ويمكنك أيها القارئ الباحث في حقل التخطيط التربوي، أن تتابع بنفسك بعض من نماذج دراسة الرموز التخطيطية التي صنعها كثير من الدارسين لنظرية التخطيط، وذلك من

خلال ما سوف يتم عرضه لعدد من نماذج التخطيط، وسوف تجد أن هذه النماذج سوف تقع على الأكثر أو على الأقل في واحدة من المجموعات الكبيرة التي تم تصنيفها من قبل تحت (العقلانية أو المتفاعلة). وهذه النماذج سوف نوجزها فيما يلي:

(1)- نماذج سيتار : **Sitar Models**

هذه النماذج تم اشتقاقها من آلة موسيقية وترية هندية يمكن العزف عليها بلمس كل وتر على حدة، أو بتكوين مجموعة من النغمات الموسيقية من أوتارها الخمس مجتمعة معاً. وقد استعار "هدسون Hudson" عام 1979 هذا اللفظ المركب (سيتار)، ليشمل خمس نماذج تخطيطية يمكن عرضها باختصار شديد فيما يلي:

(أ)- النموذج الإجمالي : **The synoptic Model**

وجد أن هذا النموذج متطابق مع (النموذج العقلاني) والذي تم تعريفه بواسطة الكثير من واضعي نظرية التخطيط، وأن هذا النموذج يشمل أربع عناصر من عناصر النموذج العقلاني الكلاسيكي كما يلي (وضع الأهداف، تعريف البدائل، تقييم الوسائل في ضوء الأهداف، وتنفيذ القرارات).

(ب)- النموذج التدريجي: **The Incremental Model**

وقد عُرّف هذا النموذج من قبل في كتابات (لندبلوم Lindblom عام 1959)، و(برأي بوك ولندبلوم Brybook and Lindblom عام 1970)، مدعياً أن التخطيط يكون ملتزماً أكثر بوسائل متاحة أكبر لو تم تعريفه عن طريق الغايات، كما أن التخطيط في إمكانه أن يتغير في أي مستوى أياً كان مؤسسي، أو قطاعي أو محلي. وفي هذا بالقطع تعديل بسيط عن ما يتم في الماضي.

(جـ)- النموذج التشاركي : **The Transactive Model**

وهذا النموذج يؤكد على أهمية "التعاون" أو "الحوار بين الأشخاص"، وعملية "التعليم المشترك" في التخطيط، (فريدمان Friedmann 1973)، (ووريك Warwick 1977).

(د)- النموذج المؤيد: **The Advocacy Model**

وهو نموذج تفاعلي، يؤكد على الخصائص التي تواجه صانعي القرار، فعملية التأييد هذه تعتبر، هدف وقيمة أكثر من كونها عملية تشاركية.

هـ- النموذج الجذري : The Radical Model

وهذا النموذج يوجد له نسختان، النسخة الأولى تركز على "النشاط التلقائي"، وهذه النسخة تتجه أساساً في اعتمادها على الذات و "المساعدة المشتركة"، حسب تصور (هدسون: 1979). أما النسخة الثانية فهي تركز على الخصائص البنائية للأمم، أو الأنظمة التي تدخل في التوزيع العادل للسلع والخدمات.

وبتحليل نماذج (هدسون) الخمسة، سوف نجد أن النموذج الأول فقط أساسه (عقلاني)، أما النماذج الأربعة الأخرى فأساسها (تفاعلية).

(2)- نماذج التخطيط لولسن : Wilson Planning Models (1980)

إضافة إلى النماذج العقلانية والتجريبية التدريجية التي تناولتها كل الدراسات النظرية لنماذج التخطيط القائم على الترميز، يقدم لنا (ويلسون Wilson) ثلاثة نماذج بديلة تعرف (بنموذج الفحص المختلط، ونموذج التكييف التعليمي، ونموذج الأنظمة العامة). ويمكننا عرض تلك النماذج بصورة موجزة وفقاً لما يلي:

(أ)- نموذج الفحص المختلط: Mixed Scanning

يرتبط هذا النموذج بنموذج (إتزيوني Etzioni 1967) بدرجة عالية، والذي حاول وصف نموذج تخطيطي أكثر واقعية من النموذج العقلاني، وأقل سلبية من النموذج التجريبي التدريجي. وقد ناقش (اتزيوني) حاجة المخطط في بعض الأوقات إلى إتمام المحتوى الذي يبحث في العقلانية والتخطيط الشامل، وفي أوقات أخرى قد لا يجد لمثل هذه التفصيلات أدنى ضرورة.

(ب)- نموذج التكيف التعليمي: Learning - Adaptive

وهذا النموذج يصفه (ويلسون) "بالمنهج الأكثر حداثة والأقل تنظيماً في التخطيط". وهو يشابه النموذج التجاري التشاركي، فهو يتعامل مع التخطيط كعملية للتعليم الاجتماعي المبني على التطوير الفردي الذاتي الذي يمكن ملاحظته في المجموعات الصغيرة غير المصنفة.

(جـ)- نموذج الأنظمة العامة: General Systems

وهذا النموذج يستقى مادته النظرية من مجموعة من العلوم الاجتماعية والنظرية الناشئة، التي تحاول استخدام فكرة النظام كمثال علمي موحد، وقد تم تطوير مجموعة متعددة من (نموذج النظام العام) بتفصيلات أكبر بواسطة (تشيكلاند Check land) عام 1978

و(ناتون Naughton) عام 1981، (وبروفست Provost) عام 1976، (وفيكرس vickers) عام 1981. وكان لهذه المناقشات والتعديلات دور كبير في توسيع مبادئ النظم الهندسية، وأنظمة تحليل اللغة، في قسم كبير بهندسة النظم والاتصالات ومشكلات الإدارة.

أما بالنسبة للمشكلات التي تواجه محللي النظم في النظم والمنظمات، فقد قسمت بدقة إلى قسمين رئيسيين هما:

(1)- قسم خاص بالمشكلات التي تحتاج إلى نظم تفكير عالي ومعقد على مستوى برامج Hardware، وهي تمثل الجزء الأصغر من حجم المشكلات حسب آراء الخبراء.

(2)- قسم خاص بالمشكلات التي تحتاج لنظم تفكير، بدرجة أدنى من السابقة على مستوى برامج Software ، وهي تمثل الجزء الأكبر من المشكلات، ويرى (كيك لاند Check land 1981) أن استخدامات نظم Software, Hardware في التفكير وحل المشكلات، ما هي إلا مساهمة أساسية من برامج هندسة تحليل النظم والاتصالات، حيث أنها تقوم بالمساعدة في تقديم عقلانية النظام في مواقف هامة وأكثر حساسية عند اتخاذ القرار، خاصة عند اختيار الوسائل الكفء من بين البدائل المطروحة، للوصول للغاية المطلوبة.

ويرى الخبراء أيضاً أن استخدام برامج Software في نظم التفكير، يتطلب طرقاً أقل كماً وتحديداً عن البرامج السابقة عند مواجهة المشاكل المعرفة تعريفاً دون المستوى وغير دقيقة، مثل التي نواجهها في معظم نظمنا الاجتماعية.

وتؤكد النظم التي طورها (هدسون، وولسن) وغيرها التي وضعها مخططون آخرون في مجال التخطيط، على أن مجموعاتنا الرئيسة من نماذج التخطيط العقلانية أو المتفاعلة -مهما كان نوع التقسيم- تعتبر لحد ما تعسفية ومبسطة للغاية. لهذا يقترح (دون آدمز) القائمة التالية لتقديم تصنيف ملائم لمعظم النماذج الشائعة كما يلي:

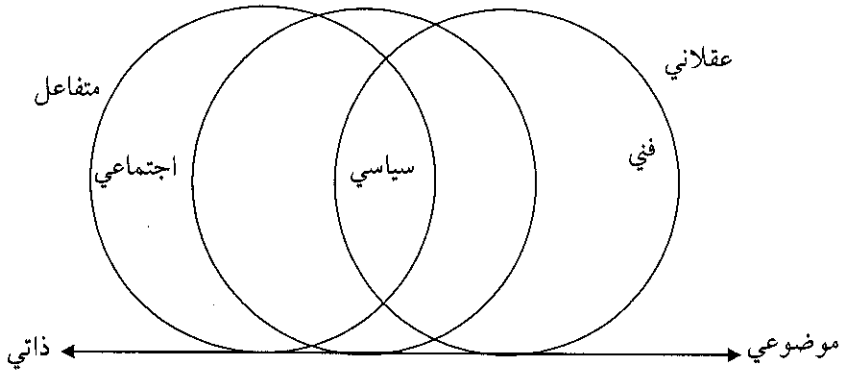
النموذج العقلاني	النموذج المتفاعل
إجمالي	نظم سياسية
توزيع المصادر	نظم تدريجية
سلطة الإنسان	تطوير المؤسسة
العائد	تطوير التأييد
درجة الإشباع وتحقيق الهدف	تشاركي
	التكيف التعليمي
	الفحص المختلط

وهكذا بعد تحليل هذين النموذجين نكون قد وسعنا وجهات النظر في حقل التخطيط التربوي في إطار هاتين النظريتين، كما أن تقسيم هذين النموذجين مبني على ما يقترحه كل قسم من مجموعة الأهداف، وتكنولوجيا وطرق متنوعة، بجانب العديد من الأدوار التخطيطية. ويلاحظ أيضاً في بعض المناهج تكون البيئة الاجتماعية والسياسية حاسمة، بينما يلاحظ في البعض الآخر أنه يتم تجاهلها تماماً. هذا بجانب أن التعريف والمفاهيم لها أهمية نسبية داخل عملية التخطيط، حيث من مهامها (الحاجة، الهدف، الموضوعية، حتى الخطة نفسها) تختلف بطريقة درامية من نموذج لآخر خاصة وأن مفهوم التخطيط يختلف من التخطيط للناس، إلى التخطيط مع الناس، إلى التخطيط بالناس. ويمكن لأي مخطط أن يعمل بداخل واحد أو اثنين منهما، أو قد يعمل معهم جميعاً. وأخيراً، فإن مايمكن أن نؤكد عليه من خلال القاعدة المعرفية للمناهج المختلفة، أن الموضوعية تختلف في حالة النماذج العقلانية عن تطبيقها في النماذج الذاتية والتأويلية في حالة النماذج التفاعلية.

جـ- النمط الاجتماعي في نماذج التخطيط:

ولمعرفة ذلك، يتطلب منا أولاً الوقوف على جوهر نظرية التخطيط، خاصة أنه تم محاولة وصف نظرية التخطيط، من خلال وجهة النظر السابقة له، بهدف إعطاء معنى ما للتخطيط من خلال المعاني المتداخلة لفكرة التخطيط ذاتها، بجانب إيضاح عمق الخلاف الموجود في الميدان، ومتابعة دور الاختلافات الجوهرية هذه في بناء تعريف للتخطيط يرضي قيود وافتراضات جميع النماذج. ومثل هذا التعريف المعتدل قد يقوم بدور أكثر قليلاً من وصف التخطيط كعملية واعية تهتم بالمستقبل، ولديها الرغبة والإصرار في تقييم الحالات المعاصرة، والالتزام بتطوير الاستراتيجيات من أجل الحفاظ على الوضع الحالي كعملية تغيير. ومن هذا المنطلق يرى (دون آدمز) أنه حتى هذه الدرجة من القصد في عمق التحليل بهدف الوصول إلى مفهوم مرض للتخطيط لشتى أطراف أصحاب النماذج نكون محل تساؤل، حيث أن التفضيل قد يتطور عبر الفعل، وليس العكس، حتى الأهداف ربما يتم عرضها إنصافاً للقرارات المأخوذة مسبقاً. كما يؤكد أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تعريف التخطيط، فإننا سوف نحاول تنقيح الجزئين الرئيسيين لنماذج التخطيط (الموضوعي والذاتي) للنموذجين (العقلاني والمتفاعل)، واختيار الأنماط (الاجتماعية، السياسية، الموضوعية) وتوضيح ما تتضمنه نتائج دراسة الرموز للتخطيط التربوي على وجه الخصوص وفقاً لما يلي (دون آدمز: Don Adams):

محور الموضوعية – الذاتية The Objective - subjective Axis



شكل (1) نماذج التخطيط التعليمي

وبتتبع الشكل (1) نجد أنه يصور محور نهاية طرفية يمثلان كلاً من النمط الموضوعي والنمط الذاتي، وذلك لتوضيح النمطين الرئيسيين للتخطيط الاجتماعي. وهنا يمكننا أن نفرق بين هذين النمطين من خلال معرفة أسلوب اختلاف وجهة نظر كل منهم نحو (المعرفة والعلم). (فالنمط الموضوعي) يوحد بين الافتراضات الإيجابية للقيم الحرة في علم الاجتماع وعلم الفيزياء، حيث تجد العالم فيهما متحرر وخارج المنظومة المطلوب فحصها. بينما تجد على النقيض أن (النمط الذاتي) في فكرته المحورية، يملك فكرة أن الأفراد هم الذي يخلقون العالم الذين يعيشون فيه، وأن أي فهم للمجتمع ومؤسساته وعملياته الاجتماعية النامية، تعتمد على أفضل نقطة يلتقي فيها كل المساهمين. وبإعادة النظر مرة أخرى للشكل السابق، نجد أن هذا التقسيم بين هذين النمطين حسب موقعهما يتضمن بعداً (موضوعياً - ذاتياً) يشير إلى حجم الاختلافات الموجودة بين نماذج التخطيط العقلانية والمتفاعلة.

وبما أن النماذج التخطيطية تقع داخل محتوى النمطين السابقين، فإنها تقوم بتسهيل عملية المقارنة، وفي نفس الوقت تكشف عن تناقض الافتراضات الأساسية للبناء الاجتماعي، والتزامات فراسة المخطط المطلوبة لبناء نظرية للتخطيط وفهم ممارساته. والذي يجب التأكيد عليه هنا أن نموذج التخطيط الذي سوف يقع عليه اختيار المخطط يقوم بتحديد قواعد اللعبة إلى حد بعيد في صنع القرارات التخطيطية. كما يجب الانتباه إلى أن صور العمليات الاجتماعية المتضمنة بواسطة النموذج التخطيطي، ربما لا تكون واضحة أو سهلة الوصف،

إلا أنه في نفس الوقت تجد أن هذه النماذج قاطعة في تحديدها وإعطاءها معنىً لنشاط التخطيط. وما يجب الإشارة إليه أيضاً أن المخطط سواء كان في وظيفة (عالم، أو مدير، أو فني، أو متعلم... إلخ) نجد أنه ربما يتم توجيهه بافتراضات غير معنوية، وغير مسلم بها عن مكونات الحقيقة ذات القيمة العالية في عملية التخطيط، وعن كيفية تمكين الأفراد من أن يجعلوا من الأحداث المتفرقة معنى ومغزىً في عالمهم الاجتماعي (بوبكويتز Popkewitz 1984). وهذا ما أطلقنا عليه في بداية هذا الفصل (الاستبصار) و(تكوين الموكن الاجتماعية). وبعد هذا التحليل للوقوف على أبعاد النمط الاجتماعي داخل نماذج التخطيط يمكننا الآن تحليل كل نموذج على حدة، حتى تتضح الأبعاد الجديدة في نظرية التخطيط كما يلي:

(1)- النماذج العقلانية: Rational Models

استناداً على التحليل السابق يمكن الجزم بأن كل نماذج التخطيط تقريباً بها عناصر عقلية كما أن بها أيضاً عناصر تفاعلية، وأن (النماذج العقلانية الكاملة) كما كشفت عنها عمليات الملاحظة، نجد أنها ربما تكون مرتبطة بهدف (النمط الموضوعي)، بينما (النماذج التفاعلية كاملة الملاحظة) تكون مصحوبة بهدف (النمط الذاتي). وأن معظم الأشكال الموضوعية للنماذج العقلانية ربما يتم استخدامها بصورة أكثر مع نماذج (نظم Hardware)، الخاصة بطرق بحوث العمليات، حيث أن أفعالها المبرمجة تؤكد نحو النتائج المحددة سلفاً. بينما نجد أن بعض الأشكال للنماذج العقلانية تتحرك تدريجياً إلى اليسار (حسب الشكل السابق) مثل (نماذج Satisficing) العقلانية المقيدة، والمعرفة الموضوعية، ومع هذا نجد أنها تظل بشدة في محاباة تحت مظلة المعرفة الموضوعية. كما أن معظم التخطيط الاستراتيجي بمستوييه القطاعي والمؤسسي في الولايات المتحدة الأمريكية يقع داخل هذا النمط الموضوعي، ويشاركه في ذلك كل جهود التخطيط المحلي والاقتصادي والإقليمي والتعليمي، حتى نماذج التخطيط الطارئة نجد أنها أيضاً تقدم حلولاً مؤقتة ومشتقة من المعتقدات الأساسية للنماذج العقلانية الأكثر تشدداً، ومن بين هذه المعتقدات ما يلي:

(أ)- أن المعلومات الهامة في التخطيط تكون موضوعية، متراكمة، قادرة على أن يتم التعبير عنها بلغة منظمة ومجردة.

(ب)- أن التخطيط عملية علمية محادية، ذات بناء مؤيد للتكنولوجيا، والذي بدوره يسهم في بناء تكوين قادراً على إحداث تغييرات أكثر إيجابية وفعالية.

(جـ)- أن طرق التخطيط قابلة للتطبيق عالمياً، وقد يتطلب على الأقل تعديل طفيف للمواقف لتسهيل تطبيقها.

(2)- النماذج المتفاعلة: Interactive Models

إن النماذج المتفاعلة المناسبة لكثير من نظم التخطيط المستند (لنظم Software)، لا يمكن أن تكتفي بكونها مبنية على النمط الموضوعي فقط. خاصة إذا ما تتبعنا النظم الإنسانية المفتوحة، نجد أن صنع القرار يتم عن طريق الفرد، والتجارب الذاتية ذات المغزى، إلا أن هذا القرار قد يفقد مغزاه إذا زحزح خارج هذه الخبرات. كما أن أحكام هذا النمط تفسيرية، وذلك من خلال خلط الحقائق والسلوك والملاحظة، والقيم، ومن خلال إدراك منظومة الفرد، يتم تغيير السلوك الإنساني، والطبيعة الحاسمة خاصة المتغيرة للبيئة الاجتماعية. هذا بجانب أن النماذج المتفاعلة تعكس التوافق مع النمط الذاتي.

والجدير بالذكر هنا أن النمط الذاتي يمثل رفضاً لقيم العلم الموضوعي، المتمثل في النظرة الموضوعية للحقيقة. لذا يقوم الدارسون المؤيدون (للذاتية) بتدعيم أهمية التدريب على أسلوب البحث (الأثنوجرافي)، من خلال الاعتماد على مصادر متنوعة مثل: الفلسفة التحليلية، علم دراسة الظواهر، النظرية الحرجة. كما أننا نريد أن نوجه الأنظار إلى جدول أصحاب النمط الذاتي يتركز في نقدهم للاتجاه السائد للعلم، والأساليب المعيارية التي يعتمد عليها البحث الاجتماعي، كما يرون أن الأساليب المتعارف عليها في البحث الاجتماعي تمتلك وجهات نظر غير كافية أو مشكوك فيها، حول دور القيم في البحث الاجتماعي واستخدامه في صناعة السياسة. ومعظم النقد هذا ينبع من إدراك للعوائق نحو المناهج الوضعية والسمة الأيديولوجية للوصف والتفسير الاجتماعي، وصعوبة فصل الحقائق عن القيم، وأهمية الكلمات المتضمنة في البحث الاجتماعي.

وهكذا تكشف تضمينات التخطيط لهذا النمط الذاتي أن (فردية النمط الذاتي تظهر عند ربط الفعل بالمعنى في البحث الاجتماعي، بحيث تصبح الأفعال والأهداف الإنسانية ذات معنى فقط للفاعل الذي يقوم بهذا الفعل). وفي هذا المجال يوضح (ألفرد شوتز Alfred Shutz 1970) أن "عالم الطبيعة الذي يكتشفه علماء الطبيعة لا يعني أي شيء للجزيء أو للذرة أو الإلكترون، بينما في ميدان الملاحظة لعالم الاجتماع نجد أن الحقيقة الاجتماعية لها معنى محدد، وبناء مرتبط بالبشر المرتبطين بتلك الحقيقة". وهذا تأكيد وتعزيز على أن المعنى هنا يعتمد على المحتوى الاجتماعي الذي يقع فيه، وعلى المعيار الذي تم تعميمه على الأفراد.

3- نماذج في التخطيط التربوي: Models In Educational Planning:

بما أن المعرفة العامة بالنظم التربوية أنها ترتكز على (نظم Software)، لذا يقترح استخدام النماذج التفاعلية معها في ضوء تحليلنا السابق، ولأنها سوف تكون أكثر فاعلية. بينما النظم العقلانية سوف تستمر معها من خلال عمليات التخطيط عند اختيار كثير من المخططين التربويين لها. ولكن ما يمكن الإشارة إليه هنا بوضوح، أن فكرة التخطيط يمكن أن تكون في سلسلة متتالية، وقابلة للملاحظة والقياس، وهي بهذا تعتبر فكرة قوية نظراً لأن كثير من الخطط التعليمية، كما سبق التوضيح، غير ملائمة ولا تستطيع أن تعمل من خلال النمط الموضوعي العقلاني. لهذا سوف نستعرض تلك النماذج من خلال الأنماط السالف تحليلها، ولكن في الحقل التربوي كما يلي:

(1)- النموذج العقلاني في التخطيط التربوي:

Rational Models in Educational Planning:

إن نموذج التخطيط العقلاني، كما علمنا سابقاً، هو الأكثر استخداماً وشعبية في تاريخ التخطيط التربوي وتطبيقه، وهو ما يطلق عليه اسم (النموذج الفني). وهذا النموذج الفني (يفترض وجود عملية خطية لاتخاذ القرار، ويهدف إلى معاملة النظام التربوي على أنه صندوق أسود (Black Box)، كما أنه يتقيد بشدة بعدد من المتغيرات المفحوصة، ويحولها إلى مؤشرات كمية تعكس الجهود التعليمية التعلمية).

وتُعرِف النماذج الفنية النتائج على أنها حصيلة عملية تنفيذ الخطة، حسب اتجاهات الخطة، وأن هذه النتائج، ما هي إلا مرحلة في عملية التغيير وتتبع عملية تشكيل الخطة، وهي عادة تسبق عملية التقويم. كما أن هذه النتائج ربما تخدم عملية التقويم كتغذية راجعة، بهدف التعرف على النشاطات التي تم تنفيذها بالفعل، أو قد تستخدم أيضاً كمدخل لرسم مستقبل التخطيط. ومع هذا فهي لا تخدم في عملية تبديل الخطة ذاتها كما يعرف أيضاً أن عملية نجاح الخطة لتحسين أهدافها في هذا النموذج، واهتمامه بالمؤشرات غير المقصودة يكون محدوداً، كما أن النجاح يفترض أن يكون وظيفة للتخطيط المبدئي، والتحديد، وتيسير المعلومات الملائمة والتنافس الإداري. هذا بجانب أن النماذج الفنية للتخطيط والتي تحقق نتائجها وفقاً لعمليات تنفيذ الخطة، عادة ما تنساها الأنظمة التعليمية المركزية التي تنتهج مناهجها (نظام الارتفاع والهبوط Top - Down)، كما نرى أن التأكيد على السيطرة المركزية الهرمية الإدارية للمجهود المطلوب بذله لضمان الإذعان المحلي، يحدد النجاح فيه على أنه تأكيد أن الخطة

موضوعية، وأن الاهتمام بالتأثيرات المشتركة يكون محـدوداً، وأن النجـاح أيضـاً يفـترض أن يكون وظيفة للخطة الأولية، وتحديداتها وملائمتها.

إن الاستخدام الأقوى للنماذج العقلانية التي تفترض كفاية وحيادية معلومات الخبراء، ترتبط إلى حد ما بعدد محدود من المشكلات التربوية، ويوضح النموذج الفني - التأثير على ما يمكن أخذه علمياً إلى حد ما في مشكلات (نظم Software). وإذا ما نظرنا من خلال منظـور واسع التعريف، وفي نفس الوقت أقل صرامة من النماذج العقلانيـة، يمكننـا تحديـد أهميتـها ومقدار نفعها في عدد من قضايا التخطيط التربوي، مثل قضايا توزيع وقت الفـراغ، والبنـاء، وتحليل الكلفة والمنفعة، التقويم، وسائل المواصلات، توقعـات الطـالب مـن عمليـات القيـد والتسجيل، قضايا العرض والطلب للمعلم، فإنه يمكننا مع قليل من التبسـيط أن نعمـل مـن خلال أشكال ملائمة من التخطيط الذي يتلائم مع قيود العقلانية الفنية، لتحقيـق أقـرب مـا يمكن من الكمال والفعالية والتفاؤل.

(2)- النماذج المتفاعلة في التخطيط التربوي:

Interactive Models in Educational Planning

وهذه النماذج يظـهر قـوة اسـتخدامها حينمـا ترتبـط بمشـكلات لا تخضـع لمتطلبـات الموضوعيـة ولا الكميـة. ومـع هـذا يجـب أن نعمـل تفرقـة هامـة بـين النمـاذج السياسـية والاجتماعية، حيث أنه كان يعامل كل منهما على أنهما عوامل مساعدة في تـاريخ التخطيـط كما كشفت عنه الأدبيات من قبل، وفقاً لما يلي:

(أ)- النماذج السياسية: **Political Models**

وتصنف النماذج السياسية التخطيط التربوي على أنه عملية مزايـدة وتفـاهم، وقـوى للممارسة. كما أنها وهي في أنقى صورة لها، تقوم بعملية رفض للنماذج التي ترى في عمليـة التخطيط التربوي أنها عملية دينامية تقوم بنقل التفاعل - والاستبدال- وترفض الافتراضات الرئيسة لعملية اتخاذ القرار بصورة عقلانيـة، وهـذا لا يعـني أن النمـاذج العقلانيـة تتجـاهل السياسة. كما أن المخططين العقلانيين عادة ما يحاولون تعريف العقبات السياسـية، والدعـم، والتعامل معهم كمدخلات للعمليات التخطيطية الفنية. عـلاوة علـى ذلـك فـإن المخططـين السياسـيون الشـرقيون ربمـا يقبلـون المعايـير الكميـة، وشـرعية التفسـيرات الموضوعيـة في الاختبارات التخطيطية.

كما أن الأساليب التنفيذية ترتبط عندهم بنماذج تخطيطية أقل سلطة، في الوقت الذي يشاركون فيه أشكال عديدة من النماذج الفنية.

إلا أننا نجدهم أقل اهتماماً بعمليات التحكم، وأكثر استجابة للظروف الاجتماعية المختلفة والمحتوى التعليمي. كما أن التمركز والإصرار العالي على الأهداف الخارجية، ووسائل تحقيق الهدف عندهم، يكون مصحوباً بمعرفة وتهيئة الظروف المحلية المختلفة، ومعرفة المصالح المتضاربة داخل وبين عوامل النظام والمجموعات الخارجية، حيث أن عقد الصفقات بين المشاركين يكون مستمراً. وبهذا فإن التخطيط -متضمناً النتائج- عندهم يمكن تكيفه استجابة للأهداف التخطيطية المتنوعة والمتعارضة والمتغيرة، كما يمكن تغيير علاقات القوى فيه.

كما أن النماذج السياسية تُعرف النتائج على أنها حركة تجاه، إن لم تكن حيازة الأهداف المتطورة ذاتها. علاوة على ذلك فإن النتائج الناجمة على الاتفاق بين المخططين على الاستمرار في حل القضايا، وأن النجاح يفترض أن يكون وظيفة من وظائف التفاوض المستمرة والمتاجرة والتشارك، ولا يكون اختصاصاً على تحديد عملية التخطيط الأولى.

(ب)- النماذج الاجتماعية (نماذج الاتفاق - الرضا المتبادل): **Consensual Models**

النماذج الاجتماعية مثلها مثل النماذج السياسية، حيث أنها تنظر للتعليم على أنه نظام إنساني مفتوح مرتبط بالبيئة الاجتماعية، وغير محدد، ومتقلب، ويسمح بالتعميمات السهلة وبوضع مثل هذه النماذج تحت الأضواء، نجد أن هناك افتراضات ذات مغزى تعرضها الأفعال والسلوكيات للدراسة والفهم، وهي تتفق مع الأفعال الرسمية (الشرعية). فالمعنى هنا يستنبط من الاتفاق الاجتماعي المبني على الممارسة. فالقرارات والاختيارات التي يغيرها البناء التربوي التعليمي الفريد، تتوقف على درجة القرابة في مدى قبولها لهذا التغيير بواسطة الأفراد مباشرة عن طريق التعليم. فعملية الاتصالات وليست القوى السياسية، والصفقات المتعددة، ومعلومات الخبراء تمثل أجزاء رئيسية في استمرارية جعل عملية التخطيط متحركة. كما أن الأهداف المبدئية عندهم ليست خطوط دائبة، وإنما تقترح الاتجاهات لمناقشتها أو تعريفها أو حتى تغييرها. ويمكننا متابعة المقاربة بين النماذج الثلاثة (الفني - السياسي والاجتماعي) من خلال متابعة الجدول التالي:

النموذج	العملية	البناء	التكنولوجيا
الفني	أنشطة تحليلية وإدارية بواسطة مجموعة من المتخصصين	تخطيط مركزي - مكاتب خطوط واضحة من السلطة	تحليل النظم (دراسات الكلفة/ المنفعة) تقنيات البرمجة MIS
السياسي	تبادل، تفاوض بواسطة الجماعات المتباينة، والمسند إليها التفاوض	أهداف مركزية وميكانيزمات سياسية، نشر مضامين الاهتمامات والميول المتجمعة والمرتبطة مفصلياً	تجميع للتحليل الشكلي ونظم المعلومات، التبادل المعلوماتي الأقل رسمية
الاجتماعي (الاتفاق والرضا المتبادل)	الحوار، زيادة الوعي	لا مركزية للمجموعات الصغيرة، مجموعات المواجهة وجهاً لوجه	دلفي، تدخل الفريق بحيث يغير النتيجة أو يؤثر فيها

4- تنفيذ النموذج السياسي والاجتماعي:

Consensual and Political Model Implementation

إن الاختلافات الرئيسية بين النموذجين من وجهة نظر التنفيذ تتضمن كلاً من:

(أ)- اتخاذ القرار: Decision Making

تفترض النماذج الاجتماعية وجود الرغبة في لامركزية اتخاذ القرار، وتفترض أن التغيير المؤسسي يصبح أكثر تصميماً وإنتاجية عن المتبع بالمشاركة الواسعة النطاق للأفراد المتأثرين بجهود التغير. بينما تهدف النماذج السياسية إلى مركزية قوى اتخاذ القرار النهائية في يد سلطة واحدة.

(ب)- ممثلي المستويات العليا والدنيا: **Higher and Lower Level Actors**

في النماذج الاجتماعية للتخطيط نجد أن مسئولي المستويات العليا يقدمون العون للأنشطة المحلية، مع السماح لهؤلاء المسؤولين المحليين بحرية التصرف، فعلى سبيل المثال توفر لهم الإمدادات بدلاً من الإصرار على إسداء النصائح المباشرة أو السيطرة. بينما تهدف النماذج السياسية إلى الاتجاه أكثر نحو عمليات التخطيط العليا والدنيا Top - Down، التي توجه فيها مكاتب المحافظة أو الإقليم مباشرة نحو جهود التغيير.

(جـ)- دور الفرد: **Role of the individual**

في النماذج الاجتماعية، يعتبر الأفراد وليس المجموعات هم محور الاهتمام والأهمية، لبناء القدرة على الإجماع والإلزام بالتغيير، هذا بالإضافة إلى الاعتماد على القيم الديمقراطية في تحقيق المساواة. فالنماذج الاجتماعية تعتمد على اعتقاد محدد بأن المسئولين التربويين يملكون تأثير محدود على سلوك الفرد في مرحلة توصيل الخدمات، وبالتتابع فإن جهود التغيير لابد وأن تشترك بصورة منظمة نشطة، بحيث تستحوذ على تأييد الأفراد الذين يقومون بعملية التغيير، أي مدرسي الفصل، ومديري المدارس، وتعرف النماذج الاجتماعية النتائج في ضوء التوقعات أو الرضا الذي يتم التعبير عنه بواسطة المشاركين المحليين. إن النجاح الذي يدرك يمكن أن يتأثر بردود الفعل الثنائية أو الجماعية، أو تأثيرات الوظيفة بالإضافة إلى إحداث هدف البرنامج المتحصل عليه.

خاتمة:

بعد العرض التفصيلي السابق للتطبيقات الجديدة في نظرية التخطيط، ومقارنة نماذجها بنماذج التطبيقات القديمة المعتمدة أساساً على الأسلوب العقلاني والتي يطلق عليها اسم (النماذج الفنية)، فإننا سوف نوجز هنا أهم تلك التطبيقات الجديدة، تسهيلاً للقارئ الجديد أو الباحث في حقل التخطيط التربوي وفقاً لما يلي:

أن نماذج التطبيق المتفاعلة والتي تقع تحت مظلة التخطيط الحديثة، والتي تنتهج وجهات (النظر التفسيرية) تجاه العالم الاجتماعي، تؤكد على وجود تفاهم مشترك ذو قيمة عالية في التخطيط التربوي عند مقارنتها بالنماذج العقلانية، خاصة أن سياسات التخطيط التعليمية والشاملة، وتخطيط المؤسسات، وتخطيط المناهج، وحتى تخطيط الموارد ذاتها تتطلب (ذاتية) تفسير محتوى القرارات وعادة لا يمكن ترجمة استراتيجيات التخطيط التعليمي إلى عمليات

مسبقة التصميم، ومن الأفضل لها أن تشتق خلال عملية الاستبصار، المأخوذة عن الممارسات التعليمية ذاتها.

ففي كثير من الحالات والمواقف نجد أن المشكلة واستنتاجاتها ربما تكون تحت تدقيق مستمر. أما محاولات الإبقاء على العقلانية كلما أمكن لن تكون بالضرورة عملية مفيدة، وفي بعض الحالات تكون ضارة ومؤلمة، لذا فهم يقترحونها في الواقع، حتى في حالة لو كان المخططون لديهم معرفة حول أن الافتراضات والتكنيكات للتخطيط العقلاني غير ملائم، أو أن الأمل الوحيد في تحقيق أي نجاح جزئي يمكن أن يتم من خلال (الإجراء والفعل) كما لو كانا متلائمين، وربما يكون هذا الفعل هو السبيل إلى تشويه المشكلات التعليمية في العالم الحقيقي، وذلك بوضعها من خلال أسئلة تثير التساؤل نظراً لتناقضها، وتحتاج إلى إجابات فنية. هذا بجانب استخدام عبارة (حاول أكثر Try harder) بدلاً من عبارة (جرب شيئ آخر Try Something else)، لا تمثل فقط منطق خاطئ، ولكنها تؤدي إلى حيرة وإحباط، كما أنها تؤدي أخيراً إلى رفض التخطيط كعامل فعال في عملية التغيير التربوي، وحول هذه النقطة يعلق (فريدمان Friedman 1978) في تحليله النهائي للنظرية، أن أصحاب المعرفة الموضوعية يصرون على تفوق موروثاتها عند إدعاء أي نوع من المعرفة، في حين قد لا تكون معرفة الخبراء كاملة، ولكنها أفضل ما هنالك في ذلك الوقت، وهذا الاعتقاد غير المبرر يؤدي إلى البناء التكنوقراطي للمجتمع.

وهكذا فإن النماذج العقلانية للتخطيط من خلال عملياتها العلمية، وقدرتها على القياس، قد تم انتقادها بشدة، وأصبح فائدتها في مجال التخطيط التربوي محدودة. بينما إجراءات النماذج المتفاعلة المرتكزة أساساً على النمط الذاتي في التفسير، تكون أكثر فعالية، من خلال رؤيتها الفينومونولجية للعالم، وأساليبها في التفسير الذاتي للبحوث الاجتماعية. وسوف تتضح قيمة تلك النماذج لهذه النظرية من خلال عمليتي التخطيط والتطبيق التي سوف نتناولها في الفصل القادم.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- وضح بصورة مبسطة ومختصرة نماذج التخطيط من كلى المنظورين القديم والحديث؟

2- ناقش حدود العقلانية في نماذج التخطيط العقلاني من خلال مدى فهمك لكل من (قضية النجاح، وقضية الأيديولوجية)؟

3- هنا محاور أساسية للمفهوم العقلاني للتخطيط، ناقشها بالتفصيل موضحاً أثرها على واقع التخطيط اليوم؟

4- وضح من خلال تحليلك المقارن أوجه الشبه والاختلاف بين النماذج العقلانية والتفاعلية (السياسية والاجتماعية - الموضوعية والذاتية)؟

5- قارن بين نماذج (سيتار الخمس) ونماذج التخطيط عند (ولسن) موضحاً أوجه الشبه والاختلاف بينهما من جهة وبين النموذج (الفني) العقلاني من جهة أخرى.

6- وضح واقع تطبيق تلك النماذج في الحقل التربوي، وما أهم العقبات التي قد تقف في طريقها؟

7- وضح أهم التصنيفات الجديدة في الحقل التربوي؟

مراجع الفصل الثالث

1- Adams, D.; "Planning Moldels and Paradigms", from: Educational planning, by R. Carlson. and Awakerman, Longman, New York, London, 1990.

2- Adams, D.; "Extending the educational planning discourse: Conceptual and Paradigmatic Explorations", Comparative Education Review, 32 (4), P. 400- 415.

3- Braybooke, D. of lindblom, C. E., Astrategy of decision, New York: free press, 1970.

4- Checkland, P.; The origins and nature of "hard" systems Analysis, 5 (2), 1978, P. 99- 110.

5- Chechland, P.; Systems Thinking, Systems practice Chichester: Wiely, 1981.

6- Etzioni, A.; "Mixed Scanning: A "third" approach to decision - making", Public Adminstration Review, 27, 1967, P. 418- 424.

7- Etzoni, A.; "Toward atheory of Societal guidance", in H. Saragaine of Amitai Etzionic Eds), Socital guidance. A new approach to social problems. New York: Crowell, 1969, P.7-34.

8- Friedmann, J.; Retracking America: A theory of Transactive planning, Garaden City, Ney York. Doubleday, 1973.

9- Friedmann, J.; The Epistemology of Social Practice, Theory and Society, 6, 1978, P. 75- 92.

10- Friedmann, J; "Planning and Social learning", In D. C. Karten and R. Klaus (Eds), People Centerd development, 1984, P. 189- 194.

11- Friedmann, J of Hudson, B.; "Knowledge and action: A guide to planning theory", Journal of American planning Association, 1974, 40 (1), P. 8-42.

12- Habermas, J., Towards a rational Society, Bosten: Beacon Press, 1970.

13- Hudson, B. M.; "Comparision of current planning theories: counterparts and Contradictions", APA. Journal, 1979, P. 387- 290.

14- Lindblom, C. E.; "The Sciences of muddling through, Public Administrative Review, 19 (1), 1959, P. 79-88.

15- Naughton, J.; "Functionalism and Systems Research", Journal of Applied Systems Analysis, 6 (8), 1979, P. 69- 73.

16- Paris, D. C. and Reynodels, J. F; The Logic of Policy Inquiry, New York: Longman, 1983.

17- Popkewitz, T. Paradim and Ideology in educational research, New York: Falmen Press, 1984.

18- Provost, P. "Soft" Systems Methodology, Functionalism and the Social Sciences. Journal of Applied Systems Analysis, 5 (1), 1976, P.65-73.

19- Shutz, A.; On Phenomenology and Social Relations, Chicago: University of Chicago, press, 1970.

20- Simon, H. A.; The science of Artificial, Cambridge, MA: MIT Press, 1969.

21- Vichers, G.; "The Poverty of Problem Solving", Journal of Applied Systems Analysis, 8, 1981, P. 15-21.

22- Warwick, D. P.; Planning and Transaction: Dealing with Tureaucatic and Political contexts, Cambridge, M. A.: Center for studies in Education and Development, Harward University, 1977.

23- Wildavsky, A.; IF planning is everything may be it's nothings, Policy Sciences, 4, 1973, P. 127- 153.

24- Wilson, D. E.; The National planning Idea in the United States, Boulder, Co: Westview Press, 1980.

الفصل الرابع
نماذج تطبيقية للاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي

أهداف الفصل السلوكية Behavioral Objectives

بعد دراستك المستفيضة للفصلين الثالث والرابع (النظرية والتطبيق) للاتجاهات الحديثة للتخطيط التربوي، يمكنك الإلمام بالعناصر الأساسية التالية:

أولاً: النظرية وفلسفة إدارة الموارد البشرية:

ويركز هذا الجانب التطبيقي لاتجاهات التخطيط الحديثة على:

1- حاجة خطط مؤسساتنا التربوية العربية إلى فلسفة واضحة عند إدارة مواردها البشرية.

2- كيفية الحكم على درجة ونوعية فلسفة النظام التربوي في المجتمع العربي.

3- تقييم إدارة الموارد البشرية .

ثانياً: نماذج تطبيقية في التخطيط للتعليم

1- أفكار مفتاحية في التخطيط لمعلم الصف

2- معرفة نوعية التفكير الذي يقوم عليه المنهج التعليمي القومي

3- نماذج التخطيط للصف المدرسي ويشمل:

أ- نموذج الأهداف عند (تايلر)

ب- النموذج الحلزوني عند (برونز)

4- محكات التخطيط عند تطبيق النماذج الحديثة مثل:

أ- التخطيط للتلقائية

ب- التخطيط الذي يساعد على التفاوض حول محتوى المنهج

جـ- التخطيط للتفاوض على الروتينات

د- التخطيط للتمايز

هـ- التخطيط للتقدم

ثالثاً: نماذج تطبيقية في استخدام الحوافز في التخطيط التربوي وتشمل:

1- أهم الانتقادات التي وجهت للتخطيط والعصر الذي نحياه .

2- توضيح أن القضية ليست في التخطيط نفسه وإنما في نوع التخطيط المطلوب .

3- الكشف عن الجديد في استخدام نظام الحوافز في التخطيط التربوي .

4- توضيح أهم الركائز التي يستند إليها التطوير والتجديد في حقل التخطيط التربوي.

5- الكشف عن النتائج التي توصلت إليها الأدبيات حول استخدام الحوافز في التخطيط التربوي من خلال المجموعات السبع التالية:

1- **المجموعة الأولى**: وقد ركزت على عدم وجود أساس سلوكي قوي وبشكل كاف للممارسات والسياسات التخطيطية.

2- **المجموعة الثانية**: ركزت على البيئة الجديدة، وتطبيقات مفاهيم الحوافز فيها تحت مظلة التخطيط للمشاركة.

3- **المجموعة الثالثة**: ركزت على الإدارة التربوية للمستويات القومية، والمؤسسية التعليمية، والصف الدارسي.

4- **المجموعة الرابعة**: ركزت على حافز التمويل ومرتبات المعلمين للتعليم الأساسي والثانوي العالمي، لتحقيق العدالة والكفاية.

5- **المجموعة الخامسة**: ركزت على الحوافز للعملية التعليمية التعلمية ذاتها.

6- **المجموعة السادسة**: ركزت على الحوافز لتخطيط التربية الخاصة، والسلطات المركزية.

7- **المجموعة السابعة**: ركزت على الارتباط بين المعلومات والحوافز.

رابعاً: نماذج تطبيقية في التخطيط للتدريس داخل الفصل

1- عرض ونقد تطبيق الأسلوب العقلاني في التخطيط للتدريس داخل الفصل

2- عرض ونقد أسلوب "صور أو تصوّر الدرس" في التخطيط للتدريس داخل الفصل

3- مبررات تطوير أساليب التخطيط مع الألفية الجديدة

* قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل.

الفصل الرابع

نماذج تطبيقية للاتجاهات الحديثة في التخطيط التربوي

في ضوء الأفكار الجديدة لنظرية التخطيط التربوي، ظهرت تطبيقات حديثة، بعضها شامل على المستوى الكلي للنظام، والبعض الآخر جزئي على المستوى الأدنى للنظام، متمثلاً في وحدة الفصل المدرسي، ويمكننا أن نستعرض سوياً أهم تلك النماذج وتطبيقاتها كما يلي:

أولاً: النظرية وفلسفة إدارة الموارد البشرية.

1- حاجة خطط مؤسساتنا التربوية إلى فلسفة واضحة لإدارة مواردها البشرية.

إن المتتبع لممارسة وسلوكيات التلاميذ والمعلمين داخل الفصول المدرسية، والمديرين سواء داخل المدرسة، أو على مستوى إدارة المحليات أو الإدارة المركزية بوزارات التربية والتعليم، ليجد أن جزءاً منها قائم على افتراضات وضعوها بأنفسهم، وهذا أمر حقيقي فيما يتعلق بإدارة الموارد البشرية، بينما الافتراضات التي قام بوضعها المسئولون عن هؤلاء البشر في إدارتهم للعملية التعليمية التعلمية بشتى المؤسسات التربوية على المستوى الكلي Macro والمستوى الأدنى Micro تتمثل في التساؤلات التالية:

هل من الممكن أن نثق في إدارة تلك القياس؟ وهل هذه القيادات تحب ذلك العمل وتسعى في تجديده وابتكار أساليب حديثة لتحقيقه؟ وما الأسباب التي تدفعهم للقيام بتلك السلوكيات واستخدام تلك الأساليب لتحقيق وإنجاز ما يتطلب العمل التربوي منهم؟ وهل البُنى الذي أعده القائمون على العمليات التعليمية التعلمية، ونظم التدريب التي توفر لهم، والمناخ الإداري الذي يعايشونه داخل مؤسساتهم، يساهم في الارتقاء بممارساتهم وسلوكياتهم في إدارة العمل أم العكس صحيح؟.

فمهما وصل مستوى المسئولين والتربويين من فهم وإتقان ووسائل لتخطيط وإدارة هذا البناء البشري، فإن هذا وحده -على الرغم من أهميته- لا يكفي، بل يضعف من فعالية النظام وكفائته، إن لم تكن هناك فلسفة واضحة للنظام التربوي العربي، الذي منه يمكن أن تشتق السياسات والاستراتيجيات والخطط التنفيذية للارتقاء بالعمل التربوي في

أمتنا، وهذه الفلسفة هي التي توضح إطار العمل الحقيقي أمام رأس المال البشري العربي (المتعلمين أو المعلمين أو المديرين والرؤساء)، وهـذا الإطـار بـدوره يوضـح الإطـارات الحقيقية التي تحكم زمام الموقف في كل عملية تربوية على حدة، من خـلال إطـار شـامل واضح المعالم لكل تلك العمليات. وبـهذا يصبـح دور المخطـط الـتربوي نـاضج وفعـال لتحقيق الأهداف المرجوة.

إن جوهر فلسفة التخطيط في إدارة المـوارد البشـرية بمصـانع الإنتـاج (المـدارس- المعاهد - والجامعات)، يتمثل في الفرق الجوهري بين إدارة الأفراد وإدارة الموارد البشرية، بمعنى حاجة المخطط التربوي أن يكون على وعي تام بفلسفة للنظام واضحة المعالم، لكي يعيش المناخ الذي يحياه كل من (المعلم والتلميذ ومدير المدرسـة وولي الأمـر) مـن جهـة (ومديري المحليات التربوية والمسئولين بالوزارة) من جهة أخرى، بحثـاً عـن بيئـة تربويـة جديدة يحيا فيها مهندس الإنتاج (المعلـم) بمصانعنـا التربويـة، بمشـاعر المسـاواة والحـب والتقدير والتشجيع والتحفيز نحو الابتكار والتجديد، لبناء رأس مال بشري عربـي قـادر على مواجهة تحديات العصر المختلفة، بما يمتلكه من قـدرات فطريـة وهبـها الله سـبحانه وتعالى إياه، ومقدرة تلك المهندسين على صقلها، بجانب حجم المهارات العصرية الحديثة والمكتسبة، وفي ظل هذا المناخ وتحت مظلة فلسفة التخطيط يمكن منحهم الفرص المناسبة للاستخدام الأمثل لمهاراتهم وتحقيق الذات من خلال وسائل اتصال مفتوحـة، وموثـوق بها خلال بيئة مستقرة وآمنة. إلا إن إشباع الذات لن يتم إلا من خلال إشباع لاحتياجات العمل الفعلية.

2- كيفية الحكم على درجة ونوعية فلسفة النظام التربوي في المجتمع العربي.

وهذه تتطلب من المخطط ما يلي:

متابعة وتقويم درجة ونوعية الممارسات المنبثقة من فلسفة ذلك النظام، والتي يمكـن أن تقوى وتعزز الالتزام الوظيفي لمعلم البشر، وهذا يتم من خلال:

أ- اهتمام المسئولين بالمعلم والتلاميذ من حيث هم أعلى أصول المؤسسات التربوية التي يجب الوثوق بها، والعمل على مساهمتهم في عملية اتخاذ القرارات وتشـجيعهم علـى النمـو والتطور بأقصى ما يمتلكون من قـدرات ومـهارات، ثـم تحويـل تلـك القيـم إلى سـلوك إجرائي، ويسجل من حيث أنه (عناصر وأسس للنظام القيمي الـذي يجـب أن تـدار لـه المؤسسات التربوية مستقبلاً).

ب- تحقيق مناخ إنساني عادل: بمعنى أن تفتح قنوات الاتصال بين المعلم والتلميذ وولي الأمر ومدير المدرسة والمسئولين بالجهات العليا، من أجل حل المشكلات بأنواعها المختلفة، وتحقيق ما يطلق عليه آنسنة الإنسان، عندئذ تنطلق القدرات الخلاقة (موكنات)، للعمل والإنتاجية والابتكار، والتي يحصرها المخطط في بنك معلوماته للتخطيط من أجل مستقبل أفضل للمهنة.

جـ- تعزيز إعادة تخطيط وتعديل نظم وسياسات قبول وإعداد وتكوين معلم الغد: إذا نجحت كليات التربية في انتقاء وقبول معلمي الغد وفقاً لمعايير مكتب التنسيق وسياسات الكليات لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أبناء المجتمع، بجانب المعايير المهنية التي تضعها كليات التربية، فإن ذلك يتطلب تكاتف جهود المديرين والموجهين والمدرسين الأوائل الأكفاء مع الجهود السابقة بهدف غربلة وتقويم المعلمين الخريجين الجدد، وقياس الكفاية الداخلية للنظام التعليمي بكليات التربية، من أجل إعادة تخطيط سياسات القبول ونظم الإعداد المستقبلية من أجل تخريج جيل من المعلمين أكثر قدرة واستعداداً لمواجهة تحديات الغد وتكوين وبناء بشري عربي قادر.

د- استخدام الحوافز التربوية في التخطيط: وذلك من خلال إشعار المعلم والمديرين والرؤساء بالأمن والأمان والاستقرار في وظائفهم المخولة لهم، لا من حيث رفع المرتبات فحسب، وإنما من خلال وجود جهاز للمكافئات والحوافز التي تخلق الدافعية والمنافسة بين تلك القيادات كل في موقعه، خاصة وأن النظم العالمية المتقدمة وضعت مرتبات المعلمين وحوافزهم في المقدمة، تقديراً لجهودهم العظمية في الارتقاء بالقيمة الاقتصادية للتعليم، واحتراماً للمهنة ومحافظة على الحد من الهدر في تكاليف النظم والعملية التعليمية من خلال ما يحدث من جراء الدروس الخصوصية في مجتمعاتنا النامية.

هـ- إشباع حاجات المعلم والمديرين: وهذا يتم من خلال إعطائهم الفرص الكفيلة بتحقيق وإثبات ذاتهم، لإبراز قدراتهم ومهاراتهم من خلال حل بعض المشكلات التربوية المستعصية بالمؤسسة التربوية، أو إبراز نموذج تعليمي أو إداري للارتقاء بالعمل والمؤسسة التربوية معاً، أو تفعيل وسائل وتكنيكات العصر التكنولوجية الحديثة بصورة تمكن الأعداد الغفيرة من التلاميذ من استخدامها بأقل كلفة وجهد ووقت ممكن، عندئذ يستطيع المخطط أن يحدد نوع وحجم المرونة التي يمكن أن تبرزها خطته، من خلال الدعوة الصادقة لتحقيق الابتكار وجودة العملية التعليمية التعلمية.

و- تقييم وظيفة وإدارة الموارد البشرية التربوية: وهذا لن يتم إلا من خلال كل العاملين في المؤسسة التربوية، ومشاركتهم الفعالة في تقويم وظيفة إدارة الموارد البشرية من خلال معايير كمية وكيفية، بمعنى حساب تكاليف موارد كل مؤسسة تربوية على حدة، ومقارنة ذلك بالعائد والنتائج التي حققتها كل مؤسسة في ضوء مدخلات الخطة التي أعدت خصيصاً لتلك المؤسسة، أو استخدام أساليب تقويم وتقييم الأداء للبحث عن الجودة الشاملة لتلك الوظيفة.

3- تقييم إدارة الموارد البشرية التربوية:

هذه الخطوة تتطلب من المخطط التربوي في ضوء فلسفة النظام المحدد القيام بما يلي:

(أ)- تقييم الوضع الراهن: وهذا يتطلب أن يقوم المدرسين الأوائل والموجهين والمديرين والمسئولين بالوزارة بكتابة تقارير حسب التسلسل المذكور بعاليه للوظائف والأدوار المحددة للمعلم داخل الفصل وإدارة المدرسة، وعلاقته بالتلاميذ والزملاء وأولياء الأمور، وذلك لإعادة تقييم كل وظيفة على حدة وفقاً لما يلي:

1- الحكم على معايير سياسات القبول والإعداد والتكوين لمعلم الغد بكليات التربية كما يلي:

(أ)- إدارياً: وذلك بالحكم على معايير سياسة انتقائه وقبوله كمعلم للغد، ومديراً للفصل، ومساهماً في العمليات الإدارية التي تتطلبها إدارة المدرسة (الجداول)، الأنشطة.. إلخ).

(ب)- تربوياً ونفسياً: وهي تشمل قدرته على التدريس، أساليب التدريس الحديثة، طرق توصيل المعلومات بأساليب شيقة ومبسطة، استخدام تكنولوجيا التعليم، توظيف النظريات التربوية والاجتماعية والنفسية في عمليات التدريس.

(جـ)- ثقافياً: وتتمثل في مدى إرساء معالم وقيم وعادات وتقاليد المجتمع في أبناء الغد، من أجل تحقيق الانتماء والأمان القومي للأمة العربية، وربطه بالمتغيرات الثقافية العالمية والإقليمية والمحلية التي تتصدى لها شبكات الاتصال العالمية والمحلية ووسائل الإعلام المختلفة، وربطه بتكنولوجيا العصر، وتحديات العولمة والتكتلات الاقتصادية العالمية، والمساهمة في الأنشطة والجمعيات التربوية والعلمية والثقافية المختلفة بالمؤسسة التربوية.

(د)- اجتماعياً: وتبرز في قدرته على فتح قنوات الاتصال بينه وبين أبنائه التلاميذ مستقبل ورأسمال أمتنا العربية، وقدرته على فتح قنوات الاتصال مع زملائه المعلمين

في التخصص وخارج التخصص من أجل تدعيم مزيد من الترابط المهني، كذلك في علاقته مع الرؤساء ومدير المدرسة، في ضوء المرونة التي خولتها سلطة الإدارة المدرسية له، ثم قدرته على فتح قنوات الاتصال مع أولياء الأمور بهدف توحيد الفكر بين الآباء والمعلمين في تقويم أداء التلميذ من أجل الارتقاء والنهوض به.

(هـ)- بيئياً: وتتمثل في قدرة المعلم في ضوء المرونة التي خولت له بأن يقوم بربط المنهج بالبيئة المحيطة بالتلميذ، من أجل توظيف المنهج، وربط المؤسسة التعليمية بقضايا المجتمع والعمل على حل المشكلات (كالأمية)، وبعض قضايا الإنتاج، والحرف المحيطة بالمدرسة، والمحافظة على نظافة البيئة، وكيفية إدخال البيئة إلى المدرسة من خلال مجالس الآباء والجمعيات العلمية المدرسية.

(و)- سياسياً: وذلك بتهيئة التلاميذ، وتعميق وعيهم من أجل تحقيق المواطنة التامة، ونشر الوعي السياسي من خلال ما يدور بين الأحزاب ومجلس الشعب والشورى، وأحداث الساعة، بما يخدم قضايا الشعب وتحقيق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية.

(ز)- عالمياً: وذلك من خلال ربط المنهج بما يدور في مجال التخصص الدقيق أو النظام العام، وما يحدث بالمجتمعات المتقدمة والمتخلفة عالمياً من أجل تحفيز الأبناء للارتقاء بأنفسهم وبوطنهم العربي، وغيرتهم عليه من أجل أن يحظى بمستوى أعلى في السلم العالمي التقدمي.

(2)- الكشف عن الكفايات التي يحتاج المعلم الخريج والمديرين الجدد إلى تدريب فيها: وهذه العملية تتطلب من المخطط في هذا المجال أن يقوم بالكشف عن نوع الكفايات التي لم يتمكن المعلم الخريج من إتقانها في كليته، أثناء تأديته للخدمة في عامه الأول لاستلام العمل، هذا بجانب المرشحين لأدوار قيادية عليّا كرؤساء أقسام أو مديرين.. إلخ يحتاج المخطط أن يضع يده على أهم الكفايات التي يحتاجونها من أجل استيعاب مهام ذلك المنصب والعمل فيه بكفاية وفعالية أكبر.

(3)- تحديد الوزن النسبي لكل كفاية من كفايات الوظائف الشاغرة حسب الأهمية وحسب التسلسل التالي (هام جداً - متوسط - ضعيف).

(4)- تحديد مستوى كفائة كل خريج، أو مسئول جديد مرشح لوظيفة جديدة - لكل وظيفة حسب أهميتها- للحكم على مستوى كفاءته وفعاليته في تأدية تلك الوظيفة، وذلك من خلال إعداد الخطة بالتدابير اللازمة للنهوض بمستويات الكفاءة والفعالية المنخفضة والمتوسطة، وتعزيز الكفاءات العادية، وإعداد برامج التدريب الأكثر كفاءة وفعالية.

(5)- التأكد من مدى استطاعة إدارة الموارد البشرية من استخدام مواردها بكفاءة: فعلى سبيل المثال، إذا ما تناولنا قضية التمويل التعليمي، وفتحنا باب الحوار التالي: هل حجم التمويل الذي يقدم لصالح خدمة العملية التعليمية ككل، أو على مستوى تعليمي واحد كاف أم لا؟ هل توزع النسب المخصصة من الميزانية بالتساوي على جميع المؤسسات التعليمية بالمناطق التعليمية المختلفة، كل حسب حجم وأعداد المدارس والتلاميذ والمعلمين والإدارات فيها؟ هل هذه النسب توزع حسب الأولويات، الأهم فالمهم، فالأقل.. إلخ؟. هل نجحت وزارات التربية العرب وإداراتها المختلفة في علاج القصور الناتج عن أي خلل في توزيع تلك المخصصات؟ وما نوع هذا الخلل وما هي متطلباته حتى يمكن أن تتصدى له بدائل الخطة المستقبلية؟

وهكذا يمكن للمخطط أن يقوم بنفس التحليل مع الأبنية المدرسية والوسائل التعليمية وشتى الموارد التي يتطلبها بناء البشر.

(6)- البحث عن بدائل جديدة للارتقاء بمستويات إدارة الموارد البشرية التربوية.

ب- يقوم المخطط أيضاً بعمل مضاهات للتحليل النهائي للواقع بالتخطيط السابق، والذي اعتمد على آراء كبار المسئولين بالوزارة والمديرين بشتى المستويات، للوقوف على أوجه القصور بين ما ينبغي أن يكون، وما كشفت عنه عمليات ووظائف إدارة الموارد البشرية لرأسمالها العربي، بهدف الارتقاء بالقيمة الاقتصادية للتعليم العربي وإدارة موارده بصوره أكثر كفاءة وفعالية.

ونظراً لأن هذا النموذج يتناول التخطيط من منظور أكثر شمولية، لذا فهو ينهج بأسلوب يربط فيه الأسلوب العقلاني بالأسلوب الذاتي في اتخاذ القرارات وتحليل العمليات. لذا كان أبرز ما ركز عليه هذا النموذج التطبيقي هو البحث أولاً عن (فلسفة التخطيط)، وهذا بطبيعته وعلى المستوى الأعلى Macro يتطلب الوقوف بأسلوب علمي معاصر، حول كل مستوى من مستويات إدارة الموارد البشرية بدءاً من إدارة الفصل حتى إدارة العمليات العليا بالسلطة المركزية في الوزارة بين (الواقع والمأمول)، في ضوء التحليلات السابقة والخروج ببنك للمعلومات أكثر دقة، يقوم المخطط بتحويله إلى جدول عمليات ووظائف، لتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية، من أجل حصر حجم ونوع ودرجة القصور في مستويات الكفاية. وهذا العمل يتم على شتى مستويات العمليات التي تتطلبها إدارة الموارد البشرية

التربوية، لحصر الوظائف المنبثقة من كل عملية على حدة، وبهدف الارتقاء وتطويرها ضمن الخطة المستقبلية لتطوير إدارة التنمية البشرية التربوية العربية.

ثانياً: نماذج تطبيقية في التخطيط للتعليم

1- هناك أفكار مفتاحية يوجزها لنا (جابر عبد الحميد: 2000) في التخطيط الحديث لمعلم الصف كما يلي:

(1)- لمعلم الصفوف قدر كبير من الاختيار في التخطيط، ويعرف كيف يفي التلميذ بمقتضيات المنهج التعليمي.

(2)- تعكس خطط المدرسين مسلماتهم عند التعلم واستقلالية التلميذ، ومحتوى المنهج التعليمي.

(3)- ينبغي عند التخطيط أن يراعي المدرسون ما يأتي:

أ- الموارد أو المصادر المتاحة.

ب- التلقائية.

جـ- التمايز.

د- التقدم.

هـ- الدافعية.

و- التواصل والاتصال.

ز- التنظيم.

ح- التفاعل.

(4)- يعرف الأطفال القليل جداً عن نظرية المنهج التعليمي. حيث أنهم يستقبلون المنهج التعليمي في صيغة أنشطة صفية، تؤثر في خبراتهم التعليمية، وطبيعة هذه الأنشطة، والموارد أو المصادر وتنظيمها، ودور التلميذ في تصميمها وتنفيذها.

وعلى الرغم من أن الدولة قامت بتحديد ووصف المنهج التعليمي من خلال نموذجاً يقوم على المواد الدراسية، إلا أنه متاح للمدرسين الخيار في طريقة تنظيم المنهج التعليمي، كما يتم خبرته على يد التلاميذ في صفوفهم الدراسية. وعملية اختيارات المدرسين تعتبر أمر هام من حيث تأثيرها في تعلم الأطفال.

وعند ممارستهم لعملية الاختيار هذه ينبغي على المدرسين أثناء تخطيطهم لدروسهم أن يراعوا ما يلي:

أ- التلقائية.

ب- اختيار التلميذ.

جـ- التفاضل والتمايز وفقاً لإنجاز التلميذ وما اكتسبه.

د- تقدم التلميذ في التعلم.

كما ينبغي مراعاة كل من عند إجراء التخطيط:

أ- النواحي العلمية في التمدرس.

ب- تنظيم الموارد أو المصادر.

جـ- صيغ التفاعل والتواصل أو الاتصال.

د- نوعية البيئة وجودتها.

هـ- أن الأطفال مفسرون مستبصرون لإدارة المعلمين للصف، وأن ما يستهدفه المدرسون دائماً هو ما يحققونه ويبلغونه.

ولقد أكدت الأدبيات أن الأيديولوجية التي تبناها تقرير "بلاودن" أعطت للمرونة والتجارب مع حاجات الأطفال الفردية أهمية في ربط التعلم بميول الأطفال لأسباب تعتمد على الدوافع ولتطويع ما اعتقد أنه الطريق الطبيعي الذي يتعلم به الأطفال. وهذه الأيديولوجية لم تستبعد التخطيط، إلا أنها لم تعطى لهذا التخطيط الأولوية التي حظي بها في مرحلة المنهج القومي. ومن هنا بدأت تتكشف أهمية التخطيط لخبرة التعلم.

حيث يرى "جابر عبد الحميد" أن الفكرة الأساسية للمنهج القومي تبتعد كثيراً عن طريقة التمركز حول الطفل التي سادت في المرحلة السابقة. ومن ثم فإن التأكيد على التخطيط يتأثر الآن بما يعتقد أنه البنية المنطقية للمادة الدراسية، أكثر من تأثره بالاستجابة لحاجات الطفل السيكولوجية. وعند النظر في عملية التخطيط فإنه من الأهمية بمكان أن ندرك الأشكال المختلفة التي يتخذها من حيث السعة أو المجال (المدرسة ككل، السنة الدراسية، الصف الواحد) ومن حيث الفسحة الزمنية سواء كانت بعيدة المدى (أكثر من عام)، متوسطة المدى (سنة واحدة)، قصيرة المدى (فصل دراسي، أسبوعي، يومي).

2- ومن الأمور الهامة أيضاً معرفة نوعية التفكير الذي يقوم عليه المنهج التعليمي القومي لمراعاة ذلك عند التخطيط للمنهج، والذي يضم بدوره الاهتمامات الأربعة التالية:

أ- الحاجة لاتساع المدخل ليشمل جميع المواد الدراسية، وتحقيق التوازن بينها.
ب- الاستمرار والتقدم في كل مادة دراسية اعتباراً من (سن 5 سنوات حتى 16 سنة)، بحيث يتم التأكد من النمو المتماسك.
جـ- ملائمة المادة الدراسية للتلاميذ، بحيث تجعل المنهج التعلمي مشوقاً وذو قيمة.
د- التمايز بين المادة الدراسية التي تدرس، بحيث تفي بحاجات التلاميذ المختلفة عند المستويات المختلفة للقدرة.

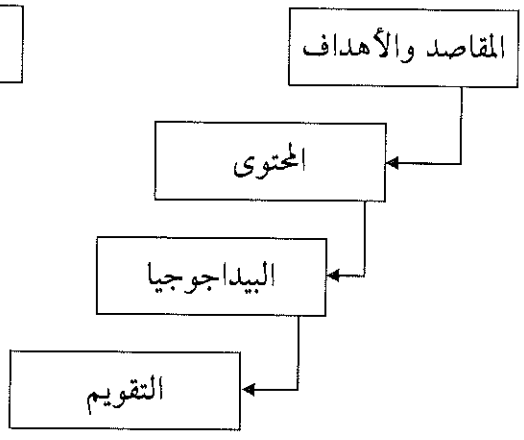
ويشير أيضاً إلى أن **المدارس التي تتطلب الآن تخطيطا أكثر شفافية ووضوحاً في التخطيط الصفي** قد تزايدت. كما أن بعض المؤسسات تتطلب من المدرسين أن يقوموا بتقديم أوراقاً تضم الخطة السنوية، والخطة الفصلية، والخطة الأسبوعية، مبينين فيها المستهدف والمتحقق. وهذه صورة بعيدة تماماً عن التصورات العقلية التي اعتمد عليها المدرسون في المرحلة التي كان التخطيط فيها نادراً. لهذا تم رؤية الحاجة للتخطيط على أساس توضيح الأهداف والمرامي، بحيث يتم توصيل الفرض من الأنشطة الصفية بفعالية أكبر للتلاميذ والآباء (والذي يعتقد أنه في ذاته يزيد من الدافعية، ويفسح المجال لكل من يعمل بالبيت والمدرسة معاً)، ويوضح المحتوى الذي يدرس ويجعل عملية التدريس والتعلم مستندة إلى مسئولية ومساءلة بدرجة أكبر. وهذا أدى بدوره إلى ظهور نماذج بديلة للتخطيط، يمكن ربطها بالتصورات المختلفة للتدريس والتعلم، وبأغراضهما وبعملياتهما، وتتضمن هذه النماذج "نموذج تايلور Tyler 1949" و"نموذج برونز Pronz 1966". ولكل من النموذجين مسلماته عن كيف يتعلم التلاميذ، ليس ذلك فحسب، ولكن عن طبيعة المواد الدراسية أو الأكاديمية أيضاً.

3- نماذج التخطيط للصف المدرسي ويشمل:

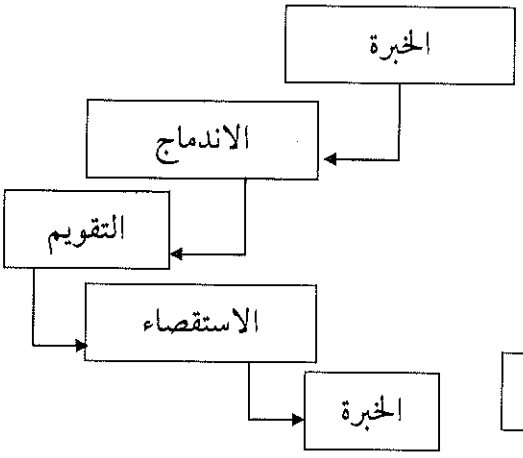
فنموذج "تايلور" يعرف باسم نموذج الأهداف، وهذا النموذج وجد وما زال منذ فترة طويلة، وهو يفترض أن التلاميذ يتعلمون خطياً، أي بطريقة الخطوة خطوة، وأن هذا يتم على أفضل نحو، حيث يختار المدرسون الأنشطة ويرتبوها على نحو متتابع، ويحددون بينها. وهذا يتفق مع البنية الخطية المنطقية المفترضة لقاعدة معرفة المادة الدراسية، والتي يمكن تقسيمها إلى مفاهيم بسيطة ومفاهيم معقدة، وإلى جوانب يمكن عرضها وتقديمها بأسلوب عياني، ثم يتم عرضها بعد ذلك بصيغة مجردة، وهذا يفترض أيضاً أننا كمهنيين نعرف قدراً كافياً عن البنية المنطقية لمعرفة المادة الدراسية حتى نستطيع تحقيق مثل هذا التتابع أو التسلسل، والواقع أن أفضل الخطط لا يحقق هذا الإدعاء أو التصور.

بينما يفترض نموذج "برونز" والذي يطلق عليه "نموذج العملية" أو "النموذج الحلزوني"، أن التلاميذ يتعلمون بالأسلوب الكلي، وأن فهمهم يتعرض تدريجياً للتنقية والتعمق، وذلك من خلال دراسة المفاهيم المفتاحية السابق عرضها، والمهارات الأساسية والتي تنمو على نحو مستمر من خلال استخدامها استخداماً نشطاً، وهذا يعني أنها تعتمد اعتماداً أقل على فكرة التنظيم الهرمي لبنية المادة الدراسية، واعتماداً أكبر على الاعتقاد بأن أي مفهوم يمكن تقديمه لأي طفل وفي أي سن بأسلوب أمين عقلياً، ويتمثل دور المدرس هنا في أن يقوم باختيار خبرات التعلم، أو يقوم بالتفاوض بشأنها، وأن يشترك مع المتعلمين في استقصائها لتنمية إمكانيات التعلم وتوسيعها بما يتفق مع قدرات التلميذ.

المفاهيم الأساسية لنموذج تايلر "نموذج الأهداف – أو النموذج الخطي"



المفاهيم الأساسية لنموذج برونز "نموذج العملية أو النموذج الحلزوني"



شكل (1): يوضح المفاهيم الأساسية لنماذج التخطيط لخبرة التعلم

4- محكات التخطيط عند تطبيق النماذج الحديثة في التخطيط:

توجد بعض النظريات السيكولوجية في التعلم تمثل الأساس عند الوقوف أمام تلك المحكات، والتي يوجزها "جابر عبد الحميد" فيما يلي:

أ- أنها تمثل حاجة أساسية عند تشخيص حاجات التلاميذ وقدراتهم وتقويمها.

ب- استخدام دافعية الأطفال وإثارتها.

جـ- تقديم المكافئات والعقوبات المناسبة.

د- ضمان حدوث التعلم في صيغة نشطة.

هـ- تقديم تغذية راجعة.

و- تنمية مفهوم ذاتي إيجابي.

وذلك للتخطيط باستخدام قدر معتدل من الخبرة، ولإدراك المكانة المحددة للاستجابة الأتوماتية، وللتعلم القائم على الحفظ والتذكر.

ولقد أبرزت التغيرات الحديثة مشكلات معينة للمعلمين، وهم يحاولون تحقيق التوافق مع المطالب الجديدة، وأن يوفقوا بين هذه المطالب الجديدة ومعتقداتهم ومبادئهم، من حيث ارتباطها بكل من:

أ- التعارض بين التخطيط والتلقائية.

ب- قضية التفاوض مع التلميذ وعملية الاختيار.

جـ- الحاجة للتمايز والتقدم.

وسوف نستعرض سوياً هذه القضايا بشيء من التفصيل وفقاً لما يلي:

أ- التخطيط للتلقائية:

إن الاهتمام المتزايد بالتخطيط يتطلب وعياً واضحاً بالمحكات المحددة التي تحتاج إلى مراعاتها في أي عملية تخطيط، وهذا يمثل شيء هام على وجه الخصوص حيث نحاول أن نحقق توازناً بين أولئك الذين يعتقدون أن المنهج التعليمي القومي يفرض ثنائية التخطيط والتلقائية، بحيث يصعب الاستجابة للحاجات الفردية. وعلى أية حال يحتمل أن يكون من الممكن التخطيط للتلقائية. ومثل هذه الخطة يمكن أن توفر إطاراً لأهداف المدرسين ومقاصدهم، ويكون واضحاً وضوحاً يكفي لمساعدتهم في توجيه قراراتهم نحو التعديلات المرنة، فعلى سبيل المثال يحدد المعلم أي الأنشطة التلقائية يكون من المفيد إدخالها في الاعتبار. وعلى أية حال فإن الخطة ليست قيداً وليست جامدة، حيث أنها تفيد كموجة، وتسمح بقبول مبادرات أخرى سواء كانت نابعة من التلاميذ أو المعلم، خاصة إذا كانت ملائمة للخطة الكلية. ويمكن لهذه المبادرات تحسين الخطة الأصلية وبالتالي يرحب بها، وبهذه الطريقة فإن وجود خطة يؤدي إعدادها إلى وضوح أفكار المدرس، تتيح له أن يحدث تغييراً على نحو مباشر، ومن ثم يستطيع أن يعكس أثرها في أفعال وسلوكيات التلاميذ ويحررهم، بحيث يتسم عملهم وسلوكهم بالتلقائية والثقة.

ب- التخطيط يساعد على التفاوض حول محتوى المنهاج:

يعتبر المدرس مسئول عن تعليم منهج مقنن وموحد لجميع التلاميذ، وهذا يزيد من التأكيد على سيطرته على عملية التخطيط ونتائجها. ومع ذلك فإن هذا لا يستبعد ملمحاً آخر من ملامح صف "بلاودن" والمتمثل في إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة في تخطيط تعلمهم. ولقد تم تشجيع هذا الإجراء في صفوف كثيرة، وذلك لاعتقاده أن هذا العمل يشعر التلاميذ بملكيتهم للتعليم وبالتالي بمسئوليتهم عنه وهذا بدوره يحسن الدافعية، ويساعد على تقدير الذات، لأنه يزيد من احتمال فهم التلاميذ لما يعملونه ولماذا يعملونه، وبالتالي يفضي معنى أعظم على التعلم الحادث. ويشجع المنهج القومي أيضاً فكرة تنمية مسئولية المتعلم واستقلاليته على نحو نشط، لأنه يشجع التلاميذ على المشاركة في التحليل الناقد لعملهم. فعلى سبيل المثال أن يقوموا بتعلم كيفية تحسين تصميماتهم التكنولوجية، أو كتاباتهم للقصة. وعلى الرغم من حقيقة أن المنهج القومي قد أنقص من احتمالية إتاحة الحرية للتلاميذ في التفاوض والتفاهم حول محتوى عملهم، إلا أنه ما زال يتيح للتلاميذ بعض الحرية في التفاوض حول تفضيلاتهم، وأن يمارسوا استقلالهم في حدود معينة. وبالتالي فإن الحاجة إلى التخطيط من أجل التفاوض والتوفيق ينبغي أن يكون خاصية لتخطيط المدرس.

جـ- التخطيط للتفاوض على الروتينيات:

فبدلاً من التفاوض على المحتوى توجد هناك فرص أيضاً تساعد التلاميذ على اختيار قرارات تتعلق بروتينيات ترتيب المهام وتوقيتاتها. فعلى سبيل المثال نجد أن التلاميذ يستطيعوا أن يقروا فيما يتصل بترتيب المهام التي سينجزونها خلال اليوم أو خلال الأسبوع، ومتى ما حددوا اختياراتهم، قد يقوم المعلم بتذكيرهم بالتوقيت الذي ينتقلون فيه للمهمة التالية. وقد يتم هذا الإجراء بناءً على إعطاء إشارة يتم الاتفاق عليها، بحيث تعني للجميع أن الكل يغير وينتقل لمهمة أخرى، وهذه الإشارة أيضاً تخفف الضغط عن أي منطقة تمثل مصادر وموارد، بحيث تضمن توزيع التلاميذ على نحو آمن في شتى أنحاء الصف الدارس. كما أن بعض المدرسين يتيح لأبنائهم التلاميذ أن يقرروا دراسة القليل من كل مادة دراسية يومياً، أو يدرسوا ويعملوا لفترات زمنية كبيرة مركزة. كما أن التلاميذ يتمتعون بحرية اختيار توقيت التغيير، وكثيراً ما يكون هذا النظام مرتبطاً بمسئولية إضافية تتمثل في أن يقوم التلاميذ بتصحيح عملهم مستخدمين كراسة تصحيح الإجابات الخاصة بالمعلم، كما يحدث على سبيل المثال في حل مسائل الرياضيات المعتادة.

د- التخطيط للتمايز:

نظراً لأن المنهج التعليمي يتيح لجميع الأطفال محتوى مشتركاً مقنناً، لذا فمن الضروري أن يفي بالحاجات الفردية في ضوء مستويات التحصيل، وهذا يتطلب قدراً كبيراً وملحوظاً من التمايز، وهذا يتحقق عادة بعدة طرق، حيث يستطيع المعلمون أن يخططوا بحيث يقوم كل تلميذ بنفس المهمة أو العمل، كما أنهم يتوقعوا وجود اختلاف في نوعية النتائج وكمها، وقد يحدث التفاوت والتمايز عن طريق وجود تفاوت في المدخل، وهذا يتم تحقيقه من خلال تعديلات المعلم للمهمة التي يقوم بها التلاميذ، وهذا يتم تحقيقه من خلال تعديلات المعلم للمهمة التي يقوم بها التلاميذ، بحيث تلائم قدراتهم كل حسب اختلاف مستوياتهم.

وقد يحدث التمايز ويوجه في مرحلة المساعدة والدعم، فبعد أن يكلف جميع التلاميذ بنفس المهمة، يستطيع المدرس أن يخطط لتوفير مساعدة أكبر لمجموعات أو أفراد معنيين بنفس المهمة، كما يستطيع المدرس أن يخطط لتوفير مساعدة أكبر لمجموعات أو أفراد معينين حسب ما يلائمهم، بحيث يعينهم على فهم المهمة وإتمامها، وبالتالي يحققون النجاح. أي أن التخطيط للتمايز ولمراعاة الفروق الفردية والجماعية مكون هام من مكونات تخطيط المدرس.

هـ- التخطيط للتقدم:

ويمكن للمخطط تحقيق هذا من خلال التحرك من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة، ومن المفاهيم الأساسية الأولية إلى المفاهيم المشتقة الثانوية، ومن المحسوس إلى المجرد. كذلك تخطيط المواد والمهام يعتبر هام أيضاً، مثل التخطيط من المهام المغلقة (صواب/ خطأ) إلى المهام المفتوحة (التفسيرية/ الخيالية)، ومن المصادر الأولية المباشرة إلى المصادر الثانوية، ومن كتب المعلومات إلى كتب الإبداع الإنساني، هذا مع أهمية مراعاة مطالب السياق الاجتماعي.

ثالثاً: نماذج تطبيقية في استخدام الحوافز في التخطيط التربوي

ظهرت هذه النماذج بعد:

1- الانتقادات اللاذعة التي تعرض لها التخطيط بصفة عامة:

والعصر الذي نحياه بصفة خاصة، بعد أن وصفه "جاك هالاك 1990 Jack Hallak" المدير العام المساعد لليونسكو، ومدير المعهد الدولي للتخطيط، و"فرانسيس كيمير ودوجلاس وندام 2003"، بأنه عصر تجد فيه:

1- أن فعالية التخطيط التربوي في دوائر مختلفة في موضع أكثر ريبة، الأمر الذي أدى إلى اتهام المخططين التربويين بدرجة كبيرة من التكنوقراطية، وأنهم يفتقرون إلى الوعي بالدوافع التي تحفز القيادات التربوية على مستويات اختلافهم إلى العمل في اتجاهات شتى، كما يمكن القول بأنهم ليسوا مهتمين بدرجة كافية بقضايا التنفيذ. ويتهم المخططون بالشدة والصرامة، وعدم قدرتهم على التكيف السريع مع البيئات المتغيرة والأحداث غير المتوقعة من حولهم. هذا بجانب أن طرق وإجراءات التخطيط التربوي لا تسمح بالوقت الكافي للاستشارة والمشاركة.

2- ظهور العديد من التغيرات في النظم السياسية والاجتماعية في العقود الأخيرة من القرن العشرين في دول كثيرة تحت مفهوم "الديمقراطية واللامركزية، والمشاركة".

3- مع أن هناك جهود ملموسة في التطوير التربوي، وتحديد مجموعة من الاختيارات الاستراتيجية للمساعدة في زيادة التحاق الذكور والإناث والاحتفاظ بهذه المعدلات في كافة مستويات النظام التعليمي، وذلك لتدعيم فكرة التخطيط التربوي الشامل على مدار العقدين الأخيرين، فإننا نجد أنه ما زال هناك الكثير الذي يجب أن ينجز مثل:

أ- عدم اتساق كثير من دول العالم بما فيهم دول العالم الصناعي المتقدم في سياستها الاستثمارية في العديد من مستويات النظام التعليمي.

ب- تسرب العديد من الأطفال من النظام التعليمي، مما يؤدي حتماً إلى تسربهم من منظومة المجتمع بأسره.

جـ- مستويات التحصيل الدراسي لا تزال أقل من المعدلات المتوقعة.

د- محدودية الموارد المادية المتاحة، وضعف التمويل بسبب التخطيط غير المناسب، وضعف إدارة الموارد الموجودة، والعوز والتنسيق بين المشتركين في تنفيذ سياسات التخطيط التربوي.

4- هذا بجانب أن التخطيط المركزي لا زال يدار من أعلى إلى أسفل يعد غير كاف في تحقيق الأهداف المنشودة، في المجتمعات التي يكون من الضروري فيها أن يتم اتخاذ القرار السياسي من خلال المناقشة والتشاور وإجماع الآراء.

وما نخرج به هنا هو:

2- أن القضية كما يراها أهل التجديد في التخطيط التربوي، ليست في التخطيط نفسه، وإنما تتجسد في نوع التخطيط المطلوب لمواجهة ما يلي:

أ- تحديات التغيرات التكنولوجية والبيئية التي تحدث في عالم اليوم.

ب- المستقبل الذي يتميز بالتغير السريع والاختلاف المتزايد المستمر.

جـ- التعقيد والاعتماد المتبادل بين دول العالم في الاقتصاد والاتصالات، وشتى مجالات الحياة كاملة.

د- الحاجة إلى نوع معين من التخطيط أكثر مرونة وانفتاحاً، وأن يكون متميزاً بقدر أكبر من التخطيط الاستراتيجي.

من هنا ظهر استخدام الحوافز كعنصر جديد في حقل التخطيط التربوي، على الرغم من قدم استخدامه في مجالات علم النفس التربوي، إلا أن:

3- الجديد في استخدامه في مجال التخطيط التربوي يتمثل في التركيز عليه من حيث هو:

(1)- وسيلة للتوفيق بين السوق من جانب والتخطيط من جانب آخر.

(2)- طريقة للارتقاء بالسلوك المرغوب فيه لدى القيادات التربوية في العملية التعليمية.

(3)- اهتمام التخطيط التربوي بالقائمين فعلاً بإعداد السياسات التعليمية، على عكس ما كان يحدث في الماضي، حيث كان الاهتمام منصباً على إعداد السياسات فقط.

(4)- وجود وعي متزايد حول حقيقة مؤداها أن التغيرات التي يتم التخطيط لها، تجعل القائمين على التخطيط أكثر قرباً من العملية التربوية على المستوى الإقليمي أو المؤسسة، لهذا يعتبر هذا النوع أفضل أنواع التخطيط.

(5)- توافق الحوافز مع الحاجات للتأكيد على التنفيذ من جانب، واشتراك أكبر عدد من موظفي قطاع المؤسسة التعليمية في عملية صنع القرار.

(6)- الارتقاء والتوفيق بين التفضيلات الفردية والأهداف المنشودة من سياسات النظام التعليمي برمته.

(7)- عند تصميم الحوافز بصورة جيدة بحيث لا تكون إجبارية بطبيعة الحال، بل تكون مناسبة في السياق المرتبط بالمجتمعات متعددة الوظائف.

(8)- عدم وجود أساس سلوكي قوي بشكل كاف للممارسات والسياسات التخطيطية، يعد أحد عوامل القصور الرئيسية في قدرة التخطيط على تحقيق أهدافه الرامية في تحسين فرص المساواة ورفع مستوى الكفاية.

إن استخدام الحوافز في التخطيط التربوي يذكّر المخطط بأن الأفراد والجماعات هم الممثلون والمتلقون الحقيقيون للأنشطة التربوية، وهذه القدرة الخاصة وما يرتبط بها من حوافز

ممكنة، توفر بناء يكون أكثر عدالة وكفاية لصنع القرار. خاصة إذا ما أدركنا أن هدف التربية يجب أن يكمن في تحسين حياة الأفراد التي تمسهم، وأن تقدير مفاهيم الحوافز وأهميتها في التخطيط التربوي سوف يعضد ذلك الهدف.

وللوقوف على الجديد في تطبيق مفاهيم الحوافز في التخطيط التربوي يتطلب منا التعمق في:

4- أهم الركائز التي يستند إليها التطوير والتجديد في حقل التخطيط التربوي

والتي أشارت إليها الأدبيات الحديثة في ذلك المجال، ومن بينها الدراسات القيّمة التي تناولها كل من فرانسيس ودوجلاس، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

(1)- تقدم مفاهيم الحوافز لأنصار التخطيط الشامل، بهدف تشجيع الاستخدام الأوسع لهذه المفاهيم في أنشطة التخطيط التربوي.

(2)- مواجهة المفاهيم الخاطئة عن ماهية الحوافز، وكيف يمكن جعلها مناسبة لدى صناع القرار في مستويات مختلفة للنظام التربوي، خاصة أنه من الخطورة أن يفهم:

أ- أن الحوافز غير متسقة مع الأسواق.

ب- أنها لا تعني نظماً محددة وصريحة مقابل تكلفة الخدمة التربوية.

(3)- أن الحوافز سواء كانت هادفة أم غير هادفة، فإنها توجد بصورة محددة في كل قرارات المخطط يومياً، بل وفي كل موقع تربوي.

(4)- ارتباط مفهوم الحافز بالتغييرات التي تعتري البنى السياسية المرتبطة بالديمقراطية، واللامركزية، والخصخصة، والاستقلال المتزايد لأنماط الشراكة الاجتماعية.

(5)- تغيير دور التخطيط المركزي من سيطرة صنع القرارات الإدارية، والتأكيد عليها، إلى التأكيد على التنشيط والتيسير.

(6)- فهم نظم الحوافز واستخدامها الأمثل أصبح مهارة تخطيطية ضرورية.

(7)- أصبحت الحوافز عبارة عن مجموعة فرعية مهمة لتلك الأدوات المتعددة والمتنوعة والجديدة، التي يبحث عنها المخططين في المستويات التربوية المختلفة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

(8)- إدراك أن التأثيرات الكلية لعملية التخطيط، ما هي إلا عبارة عن نتيجة لمجموعة من الاختيارات الفردية، بينما الأهداف الكلية والاجتماعية تبقى كمركز للمسئوليات الكثيرة، والتبعات الجسيمة التي يضطلع بها المخططون، إلا أن وسائل تحقيق هذه

الأغراض والأهداف، سوف تعتمد بدرجة كبيرة على تيسير صنع القرار الفردي، ودافعية الأفراد نحو أنماط سلوكية، تساند وتعضد الغايات الكلية والاجتماعية.

5- الكشف عن النتائج التي توصلت إليها الأدبيات حول استخدام الحوافز في التخطيط التربوي من خلال حصر الأدبيات التي تناولت استخدامات مفهوم الحافز، وفهمها، بل وفهم تطبيقاتها، وتقسيمها إلى مجموعات وفقاً لنوعية الاستخدام في الحقل التربوي.

(1)- **المجموعة الأولى**: والتي ركزت على نتائج دراسات كل من (دوجلاس، وندام، وبينج بينج): حيث يرى كل منهم أن عدم وجود أساس سلوكي قوي بشكل كاف للممارسات والسياسات التخطيطية، تعد أحد عوامل القصور الرئيسية في قدرة التخطيط على تحقيق أهدافه الرامية لتحسين فرصة المساواة ورفع مستوى الكفاية.

وقد خرجت نتائج دراساتهم بمجموعة من المؤشرات الهامة للقائمين على عملية التخطيط التربوي، تبرز أهمية التركيز على استخدام الحوافز في التخطيط التربوي الشامل، وفقاً لما يلي:

1- نظراً للتنوع الكبير في مجالات التربية وأهدافها، ونوع المساهمين فيها، وتعدد القيود ومصادره المختلفة، وظهور حدة التنافس بين المطالب الاجتماعية والفردية، كل هذا أدى إلى تزايد التحديات أمام المخططين التربويين.

2- وبما أن عملية التخطيط تتأثر مباشرة بمتغيرات البيئة المحيطة، وبكثرة أعداد المشاركين فيها، فإن القائمين منهم بأدوار رئيسية في التخطيط يعانون من صعوبات جامة في عملية التوافق مع أساليب التخطيط التقليدي.

3- من هنا ظهرت أهمية تحليل الحوافز في نظم الثواب والعقاب في التربية المقصودة منها وغير المقصودة، بهدف تغيير الدافعية وتطوير السلوك.

4- ومن أجل إحداث تغيير وتطوير للسلوك يجب أن تستجيب الحوافز لقيم الفرد والجماعة، بحيث تنمي فيهم القدرة على حسن التصرف من خلال فهم عميق للحوافز المحتملة خاصة بين صانعي القرارات، وهذا يعتمد أساساً على حجم ونوع بنك المعلومات، والذي بدونه تتدهور فعالية الحوافز في التخطيط.

5- ومن خلال الحكم على أفضل استخدام للمعلومات المتاحة لمتخذ القرار حول تدعيم وتعزيز الأهداف والأغراض الرئيسية، تشجع السلطات المركزية على اتخاذ إجراءات تيسير القرارات الفردية، دون استخدام القوة من خلال قرارات إدارية بأنماط سلوكية محددة.

6- ويبدأ تحليل الحوافز من قرارات التوزيع المناسبة للسلطة بين صانعي القرار عند المستوى المركزي وغيره من المستويات، وهذا يؤكد على أن طرق تطبيق الحوافز ليست مناهضة للحكومة أو مناوئة للسلطة.

7- هنا يجب التأكيد على نقطة هامة، وهي أن تحليل الحوافز لا يعني أن صنع القرار الفردي سوف يسمو على صنع القرار المركزي. لهذا يجب التأكيد على المخططين ببذل جهد واهتمام كبير لتحقيق التوازن بين التخطيط لكل المستويات (الفردية، والجماعية)، والحرص على بناء بيئة للأفراد يباشرون فيها التخطيط لأنفسهم.

8- كما يجب التأكيد أيضاً على وجود تخطيط تربوي شامل، نظراً لأن النظام المركزي للحكومة سوف يظل مضطلع بمسئوليات التعليم في المستقبل المنظور، إلا أن ما يجب أن نشير إليه أيضاً هو أن هذه المسئوليات سوف تزداد من خلال المساهمات مع المستويات الحكومية الأخرى، والخاصة، والمنظمات غير الحكومية، والمجتمعات المحلية والأفراد. ومجموع أنماط الشراكة هذه سوف تثبت جدواها تحت مظلة مفاهيم الحوافز.

9- إن اللوم الذي وجه إلى كل من "تخطيط القوى العاملة وتخطيط الطلب الاجتماعي". في بعض جوانبهما مثل (ضعف التأكيد على قضايا الجودة، والتوافق مع الاهتمامات والقدرات المحلية التي يرى الآخرون أهميتها في توزيع الخدمات التعليمية الآن)، يؤكد على أن الفشل الواضح في مناهج التخطيط التقليدي، والذي يرجع بدوره إلى جوانب القصور في البيئة المستهدفة من التخطيط، وكذلك الحدود الموجودة في هذه المناهج بذاتها.

(2)- **بينما كشفت نتائج دراسات المجموعة الثانية** "لفرانسوا كيلودز" حول البيئة الجديدة وتطبيقات مفاهيم الحوافز فيها تحت مظلة "التخطيط للمشاركة" والتي أسفرت عن الوقائع الهامة التالية:

1- إن التغيرات الرئيسية المتوقعة في البيئة التربوية اليوم تشمل كل من: العولمة، القيود المفروضة على الميزانية، المشكلات المالية، إصلاح وظائف الحكومة المركزية (وبخاصة المرتبطة بالديمقراطية واللامركزية).

2- هذه المتغيرات البيئية الجديدة سوف تجعل صناع القرار المركزي يركزون بدرجة كبيرة على:

أ- الارتقاء بالبناء البشري من خلال الحاجة إلى التدريب والتربية.

ب- العمل على تعزيز الجودة التعليمية من خلال معايير دقيقة ومعاصرة، قادرة على تقديم جوانب الكفاية بأنواعها الكمية والكيفية داخلياً وخارجياً.

جـ- تطوير نظم وهيكلية المؤسسات التربوية لتدعيم فكرة التعلم مدى الحياة.

د- تعبئة الموارد الإضافية من خلال الشراكة التربوية.

3- ولإحداث هذا التطوير التربوي فإنه يتطلب:

أ- الاستثمار الثابت نسبياً.

ب- الاستثمار المتكرر على المدى الطويل عبر الزمن.

جـ- التأكيد على الاستمرارية والاستقرار نظراً لانتقال التخطيط من المركزية إلى المزيد من التشاركية.

4- واستخدام التخطيط التربوي المناسب للحوافز يمكنه المساهمة في تحسين تصميم السياسات التعليمية وذلك من خلال:

أ- تحديد المعوقات الخطيرة.

ب- الاختيارات السياسية البديلة.

5- عندئذ يصبح التخطيط تدريباً فنياً وسياسياً في آن واحد في البيئة التعليمية الجديدة، وأن فهم القائمين على العملية التخطيطية للحوافز واستخداماتها سوف يساعدهم على مواجهة تلك الظروف الجديدة.

6- ولكن ما يجب التأكيد عليه هنا هو أن المستقبل كفيل بالكشف عن الفوائد الناتجة عن اهتمام عمليات التخطيط بالمشاركة والتفاوض، وذلك من خلال بناء رأي عام مستنير يستخدم كوسيلة لتشجيع التعاون التطوعي من جانب الأفراد، والجماعات والمؤسسات التربوية، كما أنه يجب الإشارة إلى صعوبة التوقع وبدرجة كبيرة في اتفاق المشاركون عند القيام ببعض الأعمال التي لا يوافقون عليها أو لا يفهمونها.

(3)- بينما كشفت نتائج دراسات المجموعة الثالثة ومن بينها نتائج دراسة "دوجلاس م. وندام" عن أهمية التركيز على استخدام الحوافز السلوكية في الإدارة التربوية على المستويات القومية، والمؤسسة التعليمية، والصف الدارسي وفقاً لما يلي:

1- تمثل الدراسات التي ركزت على الدافعية في مجال الإدارة التربوية الأساس المفاهيمي لتطبيق الحوافز في التخطيط التربوي على كل المستويات (القومي، المؤسسي، والفردي).

2- تتطلب هذه الدراسات مراعاة التطبيق الواقعي للحوافز في المواقع التربوية، كالتحقق من:

أ- واقعية البيئة التربوية.

ب- العلاقات الخاصة الموجودة بين المشاركين التربويين وبخاصة المعلمين والطلاب.

3- كما أن هذه الحوافز لن تؤثر على الدافعية، إلا لو كانت الحوافز مناسبة للاحتياجات الفردية، والاهتمامات، وقدرات المشاركين.

4- يشترط وجود ارتباط عال بين الحوافز وبين السلوك المرغوب، وهذا يتطلب التعرف على الاختلاف في ممارسته (السلوك) من خلال (الأداء)، كما أن احتمالية تكرار أداء الفرد لهذا السلوك تكون على درجة عالية عندما يتم اكتسابه. ومن خلال التغذية الراجعة والنظام العلاجي يمكننا أن نقوم بتعزيز للأداء الكلي لضمان استمراريته، وهذا لن يتم إلا إذا كان السلوك المرغوب مستمراً.

5- يجب أن يكون لدى الأفراد الثقة في قدراتهم على الوفاء بالتوقعات السلوكية، وأن يفهموا احتمالات الثواب، والعقاب، والمشاركة في تحديد أهداف الحوافز، وفي صنع القرار الذي سوف يعزز الآثار الإيجابية لنظام الحوافز.

6- كما يجب أن تكون الحوافز مناسبة للمشاركة، وكافية للتأكيد على التغيير السلوكي، كما يجب أن تؤكد على الأفعال الإيجابية أكثر من السلبية، وأن تتسم بالتفريد، وتكون ذات جدوى للأفراد، وأكثر وضوحاً وعدالة، وأن تستجيب للتنوع في حاجات المشارك وقيمه وقدراته.

7- وهذا العمل يتطلب:

أ- إثابة التميز.

ب- ضرورة أن نرى وأن نحدد مواطن الضعف ونعمل على علاجها.

جـ- إتاحة فرص الارتقاء بأداء المشاركين.

د- كما يجب تطبيق الحوافز التربوية جزء من برنامج شامل لكل من (التنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية، والعاملين، والارتقاء بمهارات الطلاب واتجاهاتهم).

8- ويجب على القائمين بعمليات التخطيط وإدارة الحوافز أن يقوموا بما يلي:

أ- تحليل دافعية المشاركين.

ب- تصميم بنية الحوافز.

جـ- توفير المعلومات المناسبة.

د- مراقبة التغير في السلوك.

هـ- الحرص على التكيف مع كل إعادة نظر في تصميم نظام الحوافز القائم على عمليات التغذية الراجعة هذه.

(4)- **ثم ظهرت مجموعة رابعة من**: الدراسات ركز على دور الحوافز في التخطيط التربوي (للتعليم الأساسي والثانوي والعالي)، ولذلك من خلال مناقشة دور (حافز التمويل للمراحل التعليمية المختلفة)، بهدف تحقيق العدالة والكفاية، بعد مناقشات حادة بين تطبيق المركزية واللامركزية أو التشاركية، وقضايا أساليب التمويل المختلفة. بينما ظهرت دراسات أخرى كثفت جهودها على دراسة أداء المعلم، وتحديده من خلال مستويات إدراك المعلمين لمسئولياتهم، ومدى فهمهم للحوافز والمثبطات للاضطلاع بهذه المسئوليات، كما ناقشت قضايا مرتبات المعلمين، وأكدت على أنه مهما يكن التخطيط جيداً، فإن حوافز المعلم غير المالية سوف تكون ذو فاعلية أقل عند غياب الأجور المناسبة، والفوائد وظروف العمل، وأن الفوائد غير المادية مكملة وليست بديلة عن الفوائد المالية.

(5)- **ولم تتوقف الدراسات الحديثة للحوافز في حقل التخطيط التربوي عند هذا الحد، بل ظهرت مجموعة أخرى من الدراسات عالجت بوضوح الحوافز (للعملية التعليمية التعلمية ذاتها)**.

وكانت نتائجها متعارضة وغير متسقة بين النظريات المتعددة، ومع التنوع في مقاييس فعالية التعليم، بل ومع وجهات النظر المتضاربة بالنسبة للدوافع داخل الصف، والاتصال غيرا لمؤكد حدوثه بين السياسات التربوية الشاملة، والممارسات الإدارية للفصل الدراسي أو المدرسة المحلية عند مستوى السياسات التربوية المصغرة (محلياً). كما استخدموا تأثيرات مجالس الآباء والالتقاءات الأسرية، وجماعة الأقران، وتأثير المجتمعات المحلية، والتأثيرات الإقليمية على أنها تمثل حوافز لتعليم الطلاب.

وتؤكد نتائج تلك الدراسات أن المخططين التربويين عند مستوى التخطيط الشامل، لا يستطيعون مراقبة استراتيجيات الحوافز مباشرة، إلا أنه يجب أن يكونوا على ألفة وعلم بالأنواع الأساسية للاستراتيجيات المستخدمة، وكيف يمكن للمداخل التربوية الشامل الجديدة أن تعزز أو تتصارع مع هذه الأنشطة.

(6)- **ثم ظهرت المجموعة السادسة** من الدراسات مثل دراسة "إنج جاكويس كامولا" كثفت جهودها على التخطيط لحوافز (التربية الخاصة)، وأشارت إلى أن مراقبة حوافز التربية الخاصة يجب أن تؤكد على التأثيرات وليس على المدخلات فقط، أو قياس العمليات، كما في أشكال التعليم الأخرى، وأكدت على درجة الإفادة من التبادل الدولي للخبرات على حوافز التربية الخاصة، وخاصة في الدول الأقل تقدماً التي قد تتعلم من خبرات التجارب الناجحة، وخبرات نظم الدول المتقدمة، كما أن الدول المتقدمة أيضاً قد تتعلم من الخبرات المرتبطة بالمدخلات الأقل تكلفة والأكثر فعالية، والمستخدمة في الدول النامية.

أما عن الدراسات التي تناولت الحوافز في التخطيط (للسلطات المركزية)، فقد أفادت نتائج دراسة "دانيال تيودورسكو" أن الاختيار المستنير القائم على توفر المعلومات ضروري لاستدرار الاستجابات الفعالة لدى الأفراد والجماعات، مما يخص الحوافز المخطط لها بصفة أساسية، وإيجاد البيئة للاختيار المستنير بالمعلومات، أصبح مسئولية رئيس السلطات المركزية تحت نظام التخطيط القائم على الحوافز. لهذا يرى أنه يجب أن تكون للسلطات المركزية ما يلي:

1- أهداف تخطيطية تفصيلية.

2- أغراض محددة.

3- تجديد النواتج المرغوبة للتعليم كأساس لتصميم أنشطة الحوافز التربوية.

4- أن يكون لها اليد العليا في تطوير التخطيط القائم على الحوافز (عند تحليل الحوافز الموجودة).

5- أن يكون لها سلطة التقسيم الضروري للمسئولية بين المستويات الإدارية الحكومية وغيرها من المشاركين في القضايا ذات الصلة بالعدالة، أو في تطبيق الأنشطة التي يجب أن تحقق سبقاً واضحاً فيها.

6- تعضيد عملية الشراكة في التخطيط نظراً للحاجة الماسة لنظم تحويل المعلومات المتعددة وضمان تسهيلها عن طريق الحكومة المركزية.

7- أن تقوم بعمليات التجريب واستطلاع وتقويم الحوافز الحكومية قبل تعميمها.

8- عندئذ تتحسن خبرة التخطيط الكبيرة للحكومة من خلال إظهار مرونة للحوافز التربوية الخاصة، للتوافق مع الظروف المتغيرة التي ستحدد نجاح العملية التعليمية.

9- مع تفعيل وتطوير نظام الحوافز التربوية، فإن الحكومات ستواجه صعوبات تتمثل في البنية الأساسية، والقدرة الإدارية، والتوافق مع المعايير الثقافية المتعددة، والتطور السريع للبيئات المالية والتشريعية.

(7)- **كما ظهرت دراسات ركزت على (الارتباط بين المعلومات والحوافز)، وأسفرت نتائجها عما يلي:**

(1)- أن نظم المعلومات في حاجة إلى أن تكون متطورة.

(2)- أنها يجب أن تتغير لمواجهة الحاجة الملحة التي تنشأ من جانب المخططين، وصانعي القرار في المستويات المتعددة.

(3)- يجب أن تتوافق مع التكنولوجيات المتلاحقة التطور، لجمع المعلومات وتمثيلها وتخزينها ونشرها.

كما أن المعلومات التربوية المنبثقة عن الحوافز وآثارها، سوف تواجه بما يلي:

(1)- تحدياً يتمثل في اتساع المجال التربوي وشموله.

(2)- اختلاف المشاركين.

(3)- اختلاف البرامج.

(4)- التركيز على المعلومات الأكثر كفاية.

(5)- زيادة درجة المحاسبية.

(6)- ظهور قاعدة التكنولوجيا المتغيرة.

وهذا لا يعني أن السماح بتيسير وصول المعلومات أن تواجه أيضاً:

(1)- قصوراً آخر من مصادر عدم العدالة في توزيع الفرص التعليمية.

(2)- أن تكون متاحة بدرجة يسهل الوصول إليها لمن يطلبها.

أما عن دور الحكومة في مجال المعلومات الأساسية فهو يتمثل فيما يلي:

(1)- شرح القرارات الإدارية.

(2)- تنشيط السلوكيات المرغوبة.

(3)- تسهيل صنع القرار على المستويات الفردية، والمؤسسية، والمحلية والإقليمية.

وأكدت الأدبيات أيضاً على أن الهدف الأساس للأنشطة المعلوماتية في النظام القائم على الحوافز هو ضمان وجود سباق أو بيئة تفسيرية للحوافز، تسمح بصنع القرار المناسب

والدقيق، وأهمية الحاجة الملحة إلى المراقبة والتقويم بصفة دائمة ومتكررة، للاحتفاظ بأي نظام للمعلومات يساند أنشطة التخطيط القائمة على الحوافز.

كما عززت أهمية توافق التكنولوجيا لتفسير الاختيارات الفردية، أو إعادة التركيز على الاختيار بالنسبة للمخططين المركزين، وهذا الاختيار الدقيق بين التعزيز وتركيز السلطة في يد مركزية، سوف يحدد كثيراً من باقي القضايا الخاصة بتصميم الحوافز في الحقل التربوي. وكما هو الحال بالنسبة لكل أنشطة الحوافز، فإن توفير المعلومات يجب أن توافق مع البيانات المرتبطة بالبيئات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الأكبر، والتي تعمل الأنشطة التربوية من خلالها.

رابعاً: نماذج تطبيقية في التخطيط للتدريس داخل الفصل

إذا كان حديثنا السابق عن التخطيط التربوي كان منصباً في معظمه على المستوى القومي الكلي Macro، فإننا الآن سوف نركز حديثنا على التخطيط التربوي على مستوى الوحدة (الفصل المدرس) Micro. وبداية نجد أن الأهداف تمثل جوهر عملية التخطيط عند إعداد الدروس، من حيث هي موجه يؤدي إلى تركيز الدروس على أنشطة معينة لتحقيق نتائج معينة. وهذه العملية يجب أن تكون واضحة تماماً في ذهن المعلمين المهرة وهم يعدون دروسهم، بل وأثناء تنفيذها وتوصيلها للتلاميذ. ولا أحد يستطيع أن ينكر أن الأهداف ضرورية إذا أراد المعلم أن يجعل دروسه وتدريسه فعال. كما أن هذه الأهداف ليست محددة وفق رغبات المعلم وثرواته، وإنما يقوم المعلم باشتقاقها من القيادات التعليمية والمدرسية، ومن المجتمع المحلي، ويتوقع المعلم تحقيقها في فصوله المدرسية.

ومع هذا تفيد الأدبيات "جابر عبد الحميد: 2000" أنه على الرغم من أهمية حيوية الأهداف في دورها كمراجع للتخطيط كله، إلا أن مدى سيطرتها على التخطيط أو وجوب تلك السيطرة ما يزال موضع جدال بين المخططين التربويين حتى الآن. وهذا الجدال سوف يظهر جدواه عند متابعة إسلوبي التخطيط السالف عرضهما بالتفصيل في بداية هذا الباب والمتمثلان في أسلوب التخطيط العقلاني The Rational Approach وأسلوب تخيل أو تصور الدرس Lesson image Approach وهذا لا يعني أن هذين الأسلوبي فقط هما اللذين يمثلان جميع الطرق التي يسلكها المعلمون في التخطيط، إلا أنهما أكثر الطرق شيوعاً في الأدب التربوي المعاصر، وأكثرهما استخداماً من قبل المعلمين وقادة المناهج التعليمية.

1- عرض ونقد تطبيق الأسلوب العقلاني في التخطيط للتدريس داخل الفصل:

تفيد الأدبيات أن هـذا الأسـلوب قـد طـوره "رالـف تـايلر Ralph Tayler" ثـم تبنتـه "هيلداتابا Hilda Taba" بعد عام 1962، ثم تولاه "جيمس بوفام، وإيفـابيكر James Popham & Eva Backer" عام 1970، وأصبح هذا الأسلوب من الأساليب التي حظت بالتدريس على نحو متسق في كليات التربية، واستخدم على نطاق واسـع في برامـج تقويـم المعلمـين. وهـذا الأسلوب يعتمد أساساً على خطوات أربع لضمان تحقيق تخطيـط فعـال للـدروس الصفيـة، يمكن إيجازها فيما يلي:

(1)- تحديد الأهداف السلوكية.

(2)- تحديد المدخلات الأساسية لسلوك التلاميذ (المعرفة، المهارات، المنظورات القيمية).

(3)- اختيار أنشطة التعلم وتحديد تسلسلها وتتابعها، بحيث يتـم تحريـك مدخـلات سـلوك التلاميذ إلى تحقيق الأهداف.

(4)- تقويم نواتج التعلم لتحسين التخطيط.

والمتتبع لهذا الأسلوب كما أوضحنا من قبل يجد فيه طريقة منطقيـة ومنظمـة لتخطيـط التعليم، والمعلمون الذين يستخدمونه يقومون بوضـع مجموعـة مـن الأهـداف، ثـم يحـددون مسارات لبلوغ تلك الأهداف، وغالباً ما يبدأون بمرامي أو أغراض بعيـدة المـدى، ويحـددون مقرراً دراسياً، أو مساقاً لمدة سنة أو فصل دراسي، ويضعون ويطورون وحدات تعليمية، ثـم يقسمون الخطط على نمو تدريجي إلى تقسيمات فرعية حتى يبلغـوا مـا يركـزون عليـه أو مـا يريدون أن يحدث في صباح يوم معين، وهم في اندماجهم في هـذه العمليـة يقومـون باختيـار جميع الوسائل التعليمية ويعالجونها ويطبقونها، وكذلك العوامل الصفية المتاحة لهم، المحتـوى، الأنشطة، المواد، مهاراتهم التعليمية.. إلخ. وفي نفس الوقت يتجنبون ويتكيفون مـع العوائـق الممكنة التي تحول دون بلوغ الأهداف، وسواء في سلوك التلميذ، أو القيود الزمنيـة، أو تبـاين مستويات القدرة، والعوائق. والمهمة الأساسية لهذا الأسلوب العقلاني في التخطيـط كلـه أن (يجعل المعلم الأشياء أو المكونات كلها تتلاءم وتتناغم معاً بحيث يحقق التلاميذ الأهداف التي تحددت لهم).

واليوم يقف الأسلوب العقلاني للتخطيط التربوي في قفص الاتهام، ليدافع عن شـتى الانتقادات التي وجهت له، والتي سبق عرضها بالفصل الأول من هذا الباب. حيـث وصـف مدرسوا المرحلة الابتدائية أنماط هذا الأسلوب في تخطيط دروسهم الـتي قـاموا بإعدادهـا مـع

القيود والأسس العقلانية والاعتبارات التي أثرت في خططهم، وبينوا أن التخطيط نفسه كان له وظيفتان: الأولى والأكثر وضوحاً أن التخطيط كان وسيلة لتنظيم التعليم، أما الثانية وهي أقل وضوحاً، أن التخطيط يمثل مصدراً سيكولوجياً ومصدراً للثقة والأمن والتوجيه. كما ركزت الأدبيات أيضاً على التفكير الذي يندمج فيه المدرسون والقرارات التي يتخذونها وهم يخططون. وأسفرت بعض البحوث عن أن المعلمين ينظرون إلى عملية التخطيط أساساً على أنها مهمة لحل المشكلات، وأن المشكلة هي الحاجة لكي يتعلم التلاميذ، وأن الحل هو سلسلة متتابعة من الأنشطة الواقعية التي تحقق التعلم.

كما توصلت "مورين وفالانسير Morine & Valances 1975" إلى أن خطط المعلمين المكتوبة بدفتر التحضير للدرس، يندر أن تعكس وتعبر عن أنشطة المدرسين التخطيطية الشاملة، وهو يصف هذه الأنشطة التخطيطية باعتبارها صورا للدرس، أو تصورات له، وهذه الصور أو التصورات تضم تفاصيل يندر أن تسجل في خطط مكتوبة، ولكن المعلمين يتصورونها بصرياً ويخططون لها على نحو محدد ونوعي: لذا طالب "زاهوريك Zahorik 1970" وآخرون، بتوسيع أسلوب التخطيط العقلاني إذا أردنا له أن يكون نموذجاً فعالاً بالنسبة لمعظم المعلمين، واقترحا أن يكون التعديل وفقاً لما يلي: الاحتفاظ بهذا الأسلوب من حيث (الأهداف، الخبرات، والتقويم). ثم يضاف إلى ذلك خطة ترتكز على نحو مباشر على ذات وسلوك المعلم، بمعنى ظهور خطة للمعلم تحدد وتغير أنماطه السلوكية التي سوف يستخدمها أثناء الدرس، بحيث تسير مصاحبة للتعلم المعتاد.

واكتشف "ميلي Meely 1986" أن المعلم المبتدئ يبدو أنه يميل إلى الاعتماد بدرجة أكبر على هذا الأسلوب العقلاني في تخطيط دروسهم، إلا أنه مع زيادة خبرته يتحول بدرجة أكبر إلى أسلوب (صور أو تصورات الدرس) وطرقاً أخرى أكثر تنوعاً في التخطيط ذات صبغة ذاتية بدرجة أكبر. وهذا التحول قد يحدث جزئياً على الأقل، لأن المعلم ذو الخبرة لديه معرفة أكثر يمكن الاعتماد عليها، ويشعر بأمان أكبر في عملية التخطيط بدون خطط مكتوبة ومفصلة، وهو يدرك جيداً أنه ينبغي عليه أن يراعي عوامل عدة سوف تؤثر على عمله فعلاً داخل حجرة الدراسة، وكيف يمكن استخدامها لنجاح دروسه.

2- عرض ونقد أسلوب "صور أو تصور الدرس" في التخطيط للتدريس داخل الفصل:

تفيد الأدبيات أنه على الرغم من أنه يبدوا أن الأسلوب العقلاني في التخطيط معقول من الناحية المنطقية، بحيث يتم التأكيد عليه واتباعه في مقررات أو مساقات إعداد المعلم، إلا أن معظم المعلمين ذوي الخبرة لا يتبعونه فيما يبدو، وبدلاً من ذلك فإنهم يستخدمون

الأسلوب الآخر في التخطيط، بمعنى أنهم يقومون بتسجيل أفكار من عقولهم تصف الأنشطة التي سوف يستخدمونها. وعلى سبيل المثال نجد أن كلاً من كلارك وينجر Clark of Yinger 1979" اللذين درسا تخطيط مدرس المرحلة الابتدائية قد توصلا إلى: أن كثيراً من المعلمين في دراساتهم لم يبدأوا تخطيطهم بأهداف، وبدلاً من ذلك كان اهتمامهم الأول يدور حول الأنشطة التي سوف يستخدمونها، والمحتوى الذي سوف يدرسونه، وحاجات التلميذ النوعية أو المحددة، والمواد أو المصادر المتوافرة. كما أنهم استخدموا أيضاً المعلومات التي اكتسبوها من تقويم دروسهم السابقة. ووجدوا أيضاً أن خطط المدرسين المكتوبة تتخذ عادة صورة مخطط ملخص، أو قائمة من الموضوعات التي عليهم تغطيتها، كما أظهرت هذه الدراسة أيضاً أن تخطيط المعلمين كان في الأساس عملية عقلية ليست مسجلة على الورق.

3- مبررات تطوير أساليب التخطيط مع الألفية الجديدة:

إن المتتبع لحجم التحديات الجسام التي تواجه التخطيط التربوي العربي، كما أشرنا في الباب الأول من هذا الكتاب، ليشعر بحتمية تغيير وتطوير أساليب التخطيط، كما أن هذه التحديات العصرية بعواملها المختلفة كما يراها (جابر الحميد: 2000) تؤثر في عملية التخطيط للدرس، ولكن الجديد هنا في تأكيده على أن تأثيرها لا يقع بالكامل قبل الدرس، بل أثناءه وبعده، وأنه من الأهمية بمكان أن نلاحظ:

(1)- أن جميع ما يؤثر في عملية التخطيط، سواء أكان صورة عقلية أو خطط دروس مكتوبة لا يحدث قبل البدء في الدرس فحسب. فبعضها يتدخل ويؤثر خلال مرحلتين لاحقتين، مثل مرحلة التنفيذ والتي يكون فيها المعلم قائماً بالفعل بالتدريس، وفي مرحلة التقييم، والتي يكون المعلم فيها قد أنهى تدريسه للدرس. ونتيجة لذلك، نادراً ما يستطيع المعلم أن ينفذ الدرس كلية كما خطط له، وينبغي عليه أن يتوقع ويستشرف ما يحتمل حدوثه أثناء تدريسه للدرس الذي خطط له، وينبغي أن يقوم بالتعديل أثناء مضيه في التدريس حسب مقتضيات الموقف.

(2)- إن الحاجة للتخطيط مستقبلياً، وإعادة التخطيط مع تقدم الدرس لا تثير الدهشة. ويتوقع المعلم الجيد أن يعدل خططه مع مضيه في الدرس، وهو يضع خططاً بديلة بحيث يكون مهيئ للتعديل ويبدو أن المعلمين القدامى يقومون بهذا العمل على نحو حدس، ولكن ما يبدو أنه حدس هو في الواقع توليفة من التفكير المستقبلي والاستبصار والخبرة والحدس العام، وهذا بدوره يستند إلى قدرات المعلم والتي تضم (الذكاء والإدراك الفطن، والثقة والمرونة) ومهارته في اتخاذ القرار والممارسة. والتي نطلق عليها اليوم اسم (الموكنات).

(3)- والحقيقة أيضاً أن معظم الخطط ينبغي أن تعدل، ولا يمكن اتخاذها ذريعة لتجنب القيام بتخطيط مبدئي متقن. فقد يستطيع قلة من المعلمين أن يهملوا استخدام التخطيط أحياناً، إلا أنهم حيث يفعلون هذا يضعفوا من جودة تدريسهم، فالتخطيط يحدد مساراً للفعل وكموجة للمعلم، ويمكن للمعلم أن يقوم بإدخال تعديلات عليه حسب مقتضيات الموقف، وبدون هذا الموجه والمرشد يتعرض المعلم والتلميذ كثيراً للضياع.

(4)- فالتخطيط للتدريس يشبه تخطيطك للقيام برحلة ما. فدراسة الخرائط، واختيار الطرق، وتحديد اتجاهات الرحلة، يضمن للرحلة أن تنتهي إلى المطاف الذي خطط له. وحين يتم هذا التخطيط يمكن القيام بهذه الرحلة بثقة وكفاءة. حتى لو ظهرت معوقات أو تعديلات وإصلاحات بأحد الطرق التي تؤدي إليها، أو ظهور التفاف أو انعطاف...إلخ. فإن قائد الرحلة مع السائق يظل محتفظاً في عقله بتصور عام حول اتجاه السير يساعده في توفير جوانب الإرشاد والتوجيه خلال الرحلة.

(5)- أما الجزء الذي يستمر من عملية التخطيط بعد إتمام الدرس، فإنه يتضمن ويتطلب تقييم المدرس لنتيجتين أساسيتين على الأقل: النتيجة الأولى تتمثل في معرفة ما الذي استطاع التلاميذ تعلمه وكيف يدل على نجاح أو فشل الدرس وفقاً لما تم في تدريسه، أما النتيجة الثانية فهي تتمثل في إدراك المعلم للدرس في ضوء ما كان يتوقعه. ولو أخذنا النتيجتين معاً فإنهما سوف يحددان تقويم درس المعلم، عندئذ يستطيع المعلم أن يخطط أو يعيد تخطيط دروسه التالية، وفي هذه الحالة تصبح نتائج الدرس عاملاً آخر يؤثر على الصورة العقلية لتخطيط الدروس اللاحقة.

وأخيراً ينبغي أن يكون واضحاً الآن أن التدريس يتطلب قدراً كبيراً من التخطيط، وأن التخطيط عملية مركبة، وأن هناك عوامل كثيرة يمكن ان تؤثر في كيفية تخطيط المعلم لدروسه، وفيما يخططه، وأن التخطيط للدرس بالأسلوب العقلاني يعني البدء بالأهداف، وهذا يبدو منطقياً، وأن هذه البداية يوصي بها المعلمين الجديد، لأنها تركز وتوضح ما تعلمه التلاميذ إذا نجح الدرس، وهذا الاتجاه سوف يرشد ويوجه تطور عرض الدرس. ولكن بما أن التدريس متعدد الجوانب، وأن هناك عوامل كثيرة تؤثر في التدريس والتخطيط له، فإن الأسلوب العقلاني الصارم في التخطيط ليس أسلوبا واقعياً بالنسبة لمعظم المعلمين، وترتيباً على تصوراتهم لفصولهم. والعملية التي يستخدمونها تبدو معقدة ومركبة، ولضمان نجاحها يتطلب معلمين أذكياء يعرفون مستويات وأبعاد ومتغيرات فصولهم جيداً، وذوي مهارات ورؤى مستقبلية.

مراجع الفصل الرابع

1- جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

2- ر. تايلرو: أساسيات المناهج، ترجمة أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، 1971.

3- فرانسيس ن. كيمبرر، ودوجلاس م. وندام: التخطيط التربوي، تحليل الحوافز، واتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية، ترجمة محمد أمين، عاطف أبو زينة، مراجعة همام بدراوي، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003.

4- محمد غنيمة وآخرون: المعلم ومهنة التعليم، القاهرة، 2004.

5- Caillods, F. (Ed.); The Prospects for Educational planning, UNESCO, Paris, 1989.

6- Champan, D. Carrier, C. (Ed); Improving Educational quality: aglobal Perspective. Westport, Connecticut: Greenwood, press, 1990.

7- Dellors, J.; Learning; The tresure within, Report to UNESCO of the International Commission on Educational for the twenty - first Century, UNESCO, paris, 1996.

8- Disck, W. and Reiser, R. A, Planning effective Instruction. Englewood Cliffs, NJ: Prentices Hall, 1989.

9- Hallk, J.; Investing in the future: Setting educational priorities in the developing world. Paris: UNESCO/IIEP, Oxford (UK). Pergamon press, 1990.

10- Kemmerer, F. N., "An Integrated approach to primary Tead Educational quality: a global perspective", Westport Connection Greenwood press, 1990.

11- Kemmerer, F.; "Decentralization of Schooling in Developing nations" in Husen, T.; Postethwaitc, T. N. eds) the International encyclopedia of Education, Second Edition, Volume III, Oxford, 1994.

12- Neely, A. M; Teacher: planning: Where has it been? Where is it now? Where is it going? Action in teacher Education, 7 (3), 1985.

13- Neely, A. M.; Integrating planning and problem Solving in Teacher Educationa, Journal. F teacher Education, 37 (3), 1986.

14- Powell, A. "Motivating Students to learn: An American dilema", in Fuhrman, 1996.

15- Windham, D. M;, "The Macro - Planning of Education: What it fails, Why it "Survives, and the alternatives" Comparative educational Review, Vol 19, 1975.

16- Windham, D. M.; "Micro educational decisions as a baris for macro Educational planning", in Weiler, Educational planning, UNESCO, Paris, 1980.

17- Windham, D. M.; "Strategies for decentralising Data use" in Champan D. From Data to action: information systems in Educational Planning, UNESCO, Paris, 1993.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- هناك حاجة ملحة لخطط مؤسساتنا التربوية العربية نحو فلسفة واضحة عند إدارة الموارد البشرية، ناقش بالتفصيل موضحاً أهم جوانب التطبيق الحديث.

2- هناك مؤشرات عدة توضح كيفية الحكم على درجة ونوعية فلسفة النظام التربوي من خلال الخطط والبرامج العربية. ناقش بالتفصيل.

3- وضح أهم محكات تقييم إدارة الموارد البشرية التربوية؟

4- هناك أفكار مفتاحية يمكن للمعلم الاعتماد عليها عند التخطيط على مستوى الصف. أذكر بعض منها، موضحاً الجديد فيها باستخدام الاتجاهات الحديثة في التخطيط.

5- قارن بين نموذجي (تايلر للأهداف)، و(برونز الحلزوني)، موضحاً أهم الاعتبارات التي يجب أن يتوخاها المعلم المخطط عند استخدامهما.

6- ناقش أهم محكات التخطيط عند تطبيق النماذج الحديثة في التخطيط، مع التركيز على التخطيط للمحاور التالية (التلقائية، التقدم، التفاوض على محتوى المنهج، والتفاوض على الروتينيات).

7- اشرح بالتفصيل أهمية استخدام الحوافز مع الاتجاهات الحديثة في التخطيط.

8- وضح أهم الانتقادات التي وجهت للتخطيط والعصر الذي نحياه؟

9- وضح أهم الركائز التي يستند إليها التطوير والتجديد في التخطيط التربوي؟

10- هناك سبع مجموعات لخصتها الأدبيات لتوضيح عملية استخدام الحوافز في التخطيط التربوي الحديث، ناقش في ضوء دراسة وتحليل ناقد لما جاء بتلك الأدبيات.

الباب الثالث

العمليات الأساسية في التخطيط التربوي الناجح

الفصل الخامس: العناصر الحيوية الشائعة في عملية التخطيط.

الفصل السادس: خبرات تطبيقية لعمليات التخطيط التربوي الناجح، وتشمل:

الوحدة الأولى: خبرات تطبيقية على المستوى القومي (تخطيط برامج تعليم الكبار).

الوحدة الثانية: خبرات تطبيقية على مستوى الوحدة (تخطيط الدرس بالفصل المدرسي).

الفصل الخامس

العناصر الحيوية الشائعة في عملية التخطيط

أهداف الفصل الموضوعية Behavioral Objectives

بعد دراستك المستفيضة لهذا الفصل يمكن الإلمام بكل من:

معرفة العناصر الحيوية الشائعة في عملية التخطيط التربوي السبع، والممثلة هنا في المجموعتين التاليتين:

المجموعة الأولى: تعزى إلى (الطريقة) التي ينفذ بها التخطيط، وتتمثل في:

1- التخطيط كعملية شاملة :

وهي تستند إلى:

أ- إدراك الحاجة بهدف التفرقة بين المقاصد والنهايات.

ب- إدراك التفاعل الدينامي الذي يظهر بين، ومن خلال الأنظمة الفرعية للمؤسسة.

2- التخطيط كعملية تعاونية :

وهي تركز على أن احتمالية نجاح منفذ الخطة لا يتوقف على مدى تعاون ومشاركة أفراد المؤسسة فحسب، وإنما بمقدار ما يمتلكه كل فرد بهدف تخطيط وتطوير تلك المؤسسة.

3- التخطيط كعملية استمرارية:

انطلاقاً من مفهوم أن التخطيط ليس له نهاية في حد ذاته، ولكنه يساعد على تحقيق النهايات المرجوة. لهذا فإن استمرارية عملية التخطيط مرتبطة بـ:

أ- تطوير نظام إدراك المعلومات MIS.

ب- الرد على السؤال (ماذا لو؟).

4- التخطيط كعملية التزام :

وهو يكشف عن:

أ- أن هناك كثير من المديرين يعظمون التخطيط، إلا أنهم لا يلتزمون به.

ب- يؤمنون بالقديم والالتزام بمبدأ (Wait it out).

جـ- الالتزام وحده لا يكفي في عملية التخطيط، وإنما لابد من اعترافه بالاتصال والفهم الجيد لدى كل فرد من أفراد المؤسسة.

المجموعة الثانية: وهي مفاهيمية أكثر، وتهتم (بطبيعة عملية التغيير والمؤسسة)، وتتمثل في:

5- التغيير المؤسسي:

ويرجع لها الفضل في ظهور حركة تطوير وتغيير الاتجاهات الرئيسية لعملية التخطيط مثل:

1- المدارس الفعالة.

2- ترتيب النتائج.

6- المناخ المؤسسي.

7- الثقافة المؤسسية:

حيث يرى خبراء التخطيط التربوي أن المكونات المفيدة في تحليل شخصية المؤسسة هي (المناخ، والثقافة المؤسسية).

وهذا الفصل بصفة عامة يؤكد على ظهور وعي ناجح نحو أهمية قيام المؤسسات التربوية بالاعتماد على عمليات التخطيط، في مواجهة التحديات النظرية الفكرية والتطبيقية.

8- قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

الفصل الخامس

العناصر الحيوية الشائعة في عملية التخطيط

يجب على مديري التخطيط أن يدركوا ويحددوا العناصر الحيوية في عملية التخطيط، ومعرفة أهمية الطرق التي يستخدمونها ويطبقونها من خلال عملية التخطيط حيث أنها تعادل تماماً أهمية نجاح أي مجهود يبذل في عملية التخطيط. كما أن تحركهم تجاه عملية التخطيط يجب أن ينطلق من كونها عملية (شاملة، متعاونة، مستمرة، وملزمة). كما أنهم يجب أن يفهموا المكونات المؤسسية الشاملة، والمناخ المحيط وثقافة المؤسسة التي يخططون لها.

هذا بجانب ما أبرزته بعض الأدبيات حول أهمية (التدريب) كمكون أساس لأي مؤسسة، ومثله في ذلك كالتنفس بالنسبة للفرد. وانطلاقاً من مكون التدريب نقول أننا لسنا في حاجة إلى أن نسأل أنفسنا: هل يجب على مؤسساتنا التربوية أن تقوم (بالتخطيط)؟، فالإجابة بالطبع سوف تكون (نعم)، لأن المنظور الحقيقي في ضوء التدريب لمواجهة التغيير يتطلب من المؤسسات التربوية أن تقوم بعملية التخطيط إذا أرادت النجاح والاستمرار. فالمؤسسة التربوية لديها خيار واحد فقط وهو: إما أن تختار النمو والتغيير، أو أن تختار البقاء والاستسلام في مجابهة سلاسل المصادمات المتتالية، والتي تكون نتيجتها النهائية والمتوقعة الانهيار والفشل.

ومما يؤكد ويعزز أهمية عملية التخطيط المناقشات التي تدور بصفة مستمرة داخل وخارج الإدارات التربوية، والتي تناشد أهمية الحاجة إلى عملية التخطيط، وتنمية عملية وضع الأهداف، وتحديد كيفية وصول تلك المؤسسة إلى أهدافها. كل هذا يضع المسؤولين التربويين أمام حقيقة ملموسة، وهي أنه يجب أن ينظر إلى التخطيط على أنه عملية منطقية واقعية أساسية متتالية بل وحيوية، وهذا لن يتم إلا إذا أرادت مؤسساتهم التربوية أن تحقق أهدافها بفعالية واستخدام مواردهم بكفاية.

والغريب إذا ما تأملنا مؤسساتنا التربوية العربية لوجدنا العديد منها تقوم بوظيفة نموذجية للتخطيط، إلا أنه لسوء الحظ أيضاً نجد أن الغالبية العظمى من مؤسساتنا التربوية العربية لا تقوم بهذا العمل. من هنا تبرز المعضلة الكبرى للتخطيط الفعال، بين تلك الأقطار، والتي يمكن أن تؤدي إلى عدم كفاية هائلة من خلال الاستخدام السيء لمواردها، وعلى رأس

تلك الموارد التكلفة البشرية، فإذا ما تأملنا نتائج أنظمتنا ومؤسساتنا العربية لنجد أن آلاف من التلاميذ لا يحققون سعيهم، والوصول إلى هدفهم بسبب البرامج التعليمية غير الفعالة. فالبرامج التي خططت بدون مراعاة للاعتبارات والاتجاهات الاجتماعية والسياسية للنظام لا يمكنها مخاطبة الحاجات والمتطلبات المتراكمة للتلاميذ والمدارس معاً.

لقد شهدت السنوات الحالية في العالم زيادة في متطلبات المدارس العامة، لضمان الاعتماد عليها بصورة أكثر من أجل "المنتج" النهائي الذي تقوم بإنتاجه على المستوى الوطني، كما تمت الدعوة لموجهي اللجان والتقارير من أجل تحقيق الإصلاحات الشاملة في التعليم، والانتقال والعودة للأساسيات، واستخدامات الدول لها في عملية التنفيذ خلال اختبارات الأداء. وظهر أيضاً ضغط زائد على الإدارات التعليمية لمقابلة بعض المعايير المحدودة، لكي تصبح أكثر إنتاجية، حتى الجهات المساهمة في التمويل بدأوا في طلب زيادة كفاية وفعالية مجالس التعليم وفرق العمل المهنية، والتي تظهر من خلال تنمية الأهداف الواضحة، والخطة المفهومة، وواقعية تنفيذ تلك الأهداف.

وفي ضوء هذا العرض نلمس وجود وعي ناضج نحو أهمية قيام المؤسسات التربوية بالاعتماد على عمليات التخطيط، لمواجهة تلك التحديات النظرية والفكرية بل والتطبيقية من أجل مزيد من الإصلاح والتطور للنظم التربوية. وقد أكدت العديد من الأدبيات على أهمية ذلك وفقاً لما أشار إليه كل من (بروكوفر وإدماندز Brookover & Edmands 1979) بأنه قد تم تطوير عدة اتجاهات رئيسية لعملية التخطيط وفقاً (لحركة المدارس الفعالة) ويضيف (سبادي Spady 1988) إلى أن عملية (ترتيب النتائج) كان لها دوراً إيجابياً في تطوير حركة التخطيط التربوي. بينما وجد كلاً من (كونر وود Coner Wood 1988) و(كالدويل Kcald well 1980) أن حركة التطوير في الاتجاهات الرئيسة لعملية التخطيط كانت استجابة للإدارة الأساسية للمدرسة. وأياً كان المؤثر على بروز وتعزيز أهمية استخدام عملية التخطيط في مؤسساتنا التربوية، فإنه بمثابة مكسب كبير لإصلاح وتطوير نظمنا التعليمية على أساس علمي من التخطيط، وقبل أن نتطرق لخطوات وعملية التخطيط، نود أن نمكن باحثنا العربي في حقل التخطيط التربوي من الوقوف على بعض العناصر الحيوية وشائعة الاستخدام في التخطيط التربوي الناجح، والتي يمكن تناولها فيما يلي (هربرت شيزلم Herbert Sheathelm 1991):

بعض العناصر الحيوية الشائعة للتخطيط التربوي الناجح:

أجمعت الأدبيات على وجود سبعة عناصر شائعة ساهمت في نجاح العديد من المؤسسات التربوية، وقد قسمت إلى مجموعتين كما يلي:

المجموعة الأولى: وهي تعزى إلى الطريقة التي ينفذ بها التخطيط

وتتمثل أهم عناصرها في أن التخطيط:

1- عملية شاملة.

2- عملية تعاونية.

3- عملية مستمرة.

4- عملية تتطلب الالتزام.

المجموعة الثانية: وهي مفاهيمية أكثر وتهتم بطبيعة عملية التغيير والمؤسسة

وتتمثل أهم عناصرها في أن عملية التخطيط تمثل:

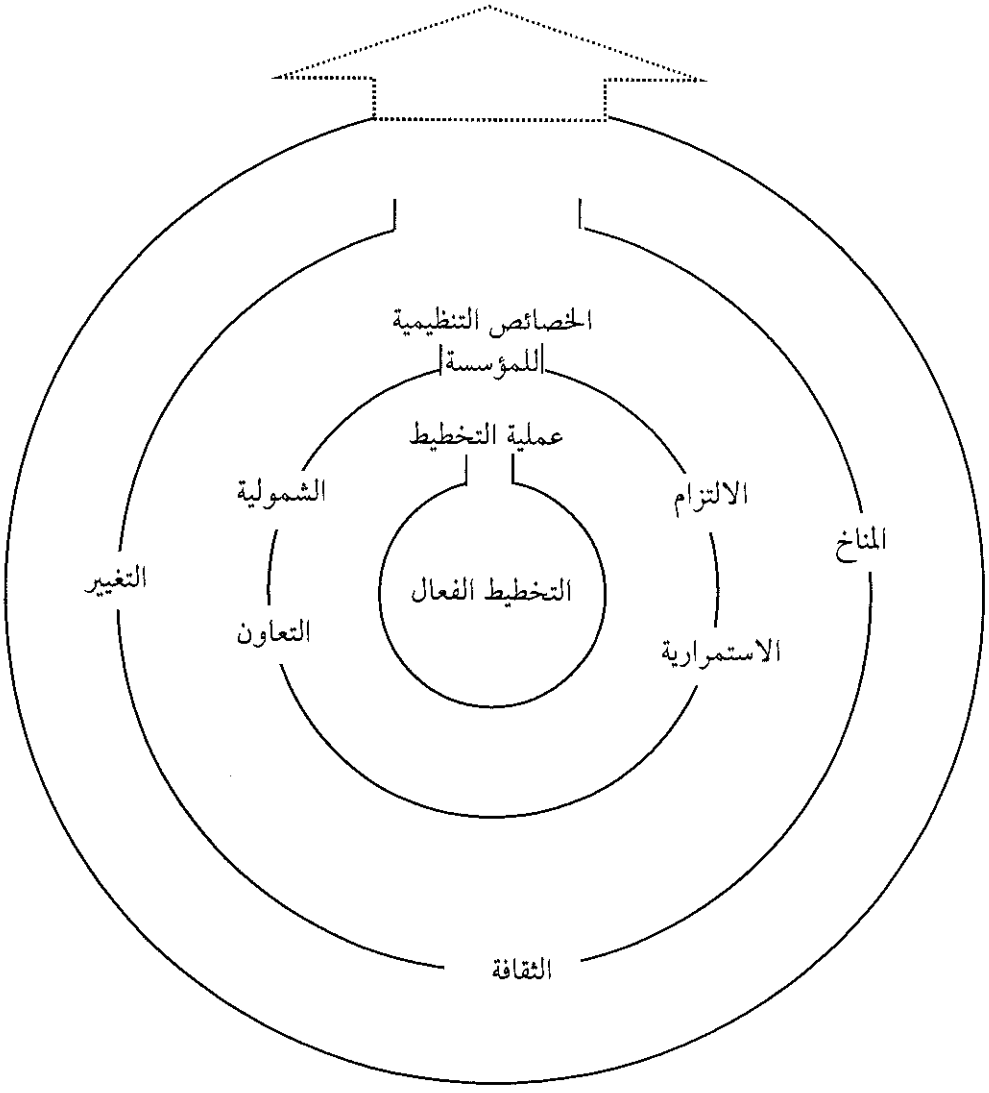
5- التغيير المؤسسي.

6- المناخ المؤسسي.

7- الثقافة المؤسسية.

وعلى القائمين بعملية التخطيط أن يدركوا هذه العناصر السبعة كجزء من كل متكامل، وليست كعناصر منفصلة. وقبل معالجة كل عنصر من العناصر السبعة الشائعة، في القطاع التابع لها، يجب أن نوضح لأبنائنا والمهتمين بعملية التخطيط الأهمية القصوى لفهم عملية التخطيط ذاتها. ففي كثير من الأحيان يعتقد أعضاء المؤسسة أن التخطيط عملية بسيطة، ويرددون شعاراً نحن جميعاً نعلم كيف نخطط، ونفعل ذلك يومياً!، وهذا هو جوهر المشكلة، إن لم يكن المسئولين عن المؤسسة على دراية كاملة بعملية التخطيط. فالتخطيط لن ينجح في تلك المؤسسات التي تردد تلك الشعارات، نظراً لأن المعرفة وحدها لا تكفي، خاصة إذا ما علمنا أن "الطريقة" أيضاً تعادلها نفس الأهمية، والتي ينظر إليها القائمين بعملية التخطيط في المؤسسة على أنها "العين" التي يروا من خلالها عمليات التخطيط بصورة واضحة، وعلى أساسها يتم تنفيذ تلك العمليات بصورة ناجحة، بل وتمكنهم من تفهم كيفية القيام بعملية التغيير والتحكم في العناصر المؤسسية الناتجة من تأثير المناخ والثقافة على عملية التخطيط ذاتها. والآن يمكننا أن نتناول كل عنصر من العناصر السبعة تفصيلياً كما يلي:

النمو التنظيمي والتغيير للمؤسسة التربوية



العناصر السبع الشائعة في عملية التخطيط الناجح عند "شيزلم"

1- التخطيط عملية شاملة:

عادة لا تستخدم العملية الشاملة إلا في المؤسسات التي يظهر فيها التخطيط الناجح، وهذه الرؤية تستند إلى وجهتي النظر التالية:

أ- إدراك الحاجة بهدف التفرقة بين المقاصد والنهايات.

ب- إدراك التفاعل الديناميكي الذي يظهر بين ومن خلال الأنظمة الفرعية للمؤسسة.

ويرى كثير من الباحثين والنقاد في ضوء ما تقترحه نظرية النظم، أن المخططين يحتاجون دائماً لأن يروا "الصورة الإجمالية للنظام"، وأن يفهموا أن ما يؤثر على نظام فرعي واحد إنما يؤثر على باقي الأنظمة الفرعية (Unnegart & Oukecju 1973, kaufman, 1988) ويمكننا أن نسرد هذا المثال لتوضيح ذلك التصور، حيث أكدت أحد الأدبيات عند استعراضها للتفاعل الديناميكي للأنظمة التعليمية الفرعية، أنه عندما قامت الولايات المتحدة الأمريكية حديثا بتنفيذ متطلبات برامج التخرج من المدارس الثانوية، بصورة أكثر شدة استجابة لصيحات وإجراءات التطوير الفوقية، وجد أن هذه المتطلبات الصارمة (كنظام فرعي) أدت إلى أن بعض التلاميذ قاموا بتسجيل مقررات أكثر من المتطلبات المطلوبة في برنامج التخرج خاصة في بعض المجالات الأكاديمية المرغوبة، وهي (مخرجات متوقعة)، إلا أنه في مقابل ذلك قد أضفوا عملية الإثراء، وعددوا من الخيارات التي يميل لها هؤلاء الطلاب، وهي (مخرجات غير متوقعة)، ناهيك عن أنه وجد أن هذه المتطلبات الجديدة نجحت في زيادة أعداد الطلاب غير المشتركين بجانب زملائهم المشتركين في نفس التخصص، والمشكلة التي ظهرت هنا أن ما حدث لم يكن مرغوب فيه ولا مخطط له.

مثال آخر ظهر خلال عملية التوسع والتطوير في برامج التربية الخاصة (المعوقين والمهوبين)، حيث أثيرت أشياء غير متوقعة على برامج التعليم النظامي في العديد من المدارس. وما يمكن أن نخرج به من هذين المثالين، هو أن يدرك القائمون على عملية التخطيط أن التغيير في برنامج واحد عادة ما يكون له مردود على البرامج الأخرى.

إن أسلوب النظم الممثل في (المدخلات - المخرجات) المطور يعتبر في أدبيات الأنظمة هام جداً في عملية التخطيط، وأن المؤسسات التربوية تهتم أولاً بتكييف الغايات وبالأخص مع المدخلات والعمليات، فضلاً عن النهايات أو المخرجات المطلوبة. وقد نجد في بعض الأحيان أن الطرق المتبعة تتغير في فعل الأشياء (متغيرات العملية) دون اعتبار

كاف للنهايات المطلوبة، أو ما قد تبغيه (تغيير العملية) وفقاً للمدخلات المطلوبة. وعادة ما تتجه المؤسسات التربوية إلى البدء بجعل تلك الموارد (المدخلات) كافية في أحوال كثيرة بدون ربط الحاجة بموارد إضافية (بالعملية)، وتقريباً بدون ربطها بالنهاية المرجوة (المخرجات).

وهناك أمثلة في أحوال كثيرة تدل على فشل الوصول للنهاية الموضوعة في الاعتبار، وهذا يرجع لما هو موجود في السلوك الذي تتبعه المدرسة لإحداث عمليات التطوير مثل: كيفية تجميعهم للتلاميذ، محتوى البناء، تنظيم فريق العمل، الجدول الزمني، تنظيم وتوفير الموارد الإرشادية، إعداد المساحات الفيزيقية بالأفنية المدرسية. كل تلك المتغيرات تؤدي في كثير من المؤسسات التربوية في أحوال كثيرة بتفكير غير عميق، والمتمثل في مستوى دورها للوصول بالمؤسسة لتحقيق أهدافها (النهايات المرجوة)، أو تأثيرها على عناصر أخرى في المؤسسة. وكمثال توضيحي في ذلك للكشف عن فشل المدرسة في الوصول للنهاية المرجوة والتي سبق تحديدها، حينما تقوم إدارة أحد المدارس الثانوية مثلاً بتعديل الجدول الدارسي، دون أدنى مراعاة لتأثير ذلك على وقت فراغ الطالب والأنشطة التي يمكن أن يمارسها أثناء ذلك الوقت الذي تم تعديله، ونفس الشيء يمكن أن يتم مع العامل، والورش، والمكتبات.. إلخ. وهكذا يمكننا أن نخرج بأهمية عنصر الشمولية عند التخطيط ومراعاة أثر الأنظمة الفرعية من خلال النظام ككل.

2- التخطيط كعملية تعاونية:

توجد العمليات التعاونية عادة في المؤسسات التربوية التي بها تخطيط ناجح، حيث يدرك المخططون في مثل هذه المؤسسات أن الأفراد الذين سوف يتأثرون بالخطة المقترحة يجب أن يكونوا مشاركين فيها، وهذا الإجراء لا يتم فقط بهدف أنه سوف يحسّن احتمالية نجاح تنفيذها، وإنما الاعتقاد الأساسي يرجع إلى أن أعضاء أية مؤسسة عادة يكون لديهم الكثير للمساهمة به في عملية التخطيط، وأن الخطة الناتجة سوف تكون أفضل عند مشاركة عناصر أكثر، هذا بجانب أن أعضاء هذه المؤسسة سوف يكونون أكثر إدراكاً للمشاكل المراد حلها.

وعملية المشاركة يجب أن تبدأ بتحديد وتعريف المشكلة، أو في العمل على تحقيق الأهداف، وليست للبحث عن حلول أخرى للمشكلة التي تم تحديدها من قبل الآخرين،

ولا في البحث عن طريقة لتنفيذ شيء ما قام الآخرون بتطويره بالفعل. وفي كثير من الأحيان نجد أن المشاركة في المؤسسات التربوية تحتاج لأن تكون واسعة لتضمن كل من أولياء الأمور، أعضاء المجتمع، التلاميذ، بالإضافة إلى المعلمين المهنيين. والجدير بالذكر هنا هو أن التخطيط الاستراتيجي يوفر فرص لمشاركة عريضة، مع قطاع أعرض لأعضاء المجتمع العاملين أو المعلمين المهنيين لدراسة البيئة الداخلية والخارجية للتخطيط المستقبلي طويل المدى.

ويفيد كل من (برودوفر وإدمانز Broodover & Edmands 1979) أن العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية لديها فريق لتطوير المدرسة، مصمم لتحديد وحل المشكلات، وللعمل وفعل ما هو ضروري أيضاً لتحسين البرامج البنائية، بل وتحسين جودة الحياة المدرسية.

وعملية التخطيط المدرسي تدعوا أيضاً لمشاركة وتعاون فعال، من خلال التركيز على المتغيرات التي لها صلة بكفاءة المدرسة. وهناك مؤسسات تربوية أخرى تعتمد اعتماداً كبيراً على المشاركة التعاونية في التخطيط والعمل على حل المشكلات المدرسية من خلال استخدام دوائر ذات كفاءة عالية على مستوى المسئولية وطبيعة المشاركة التي تم وصفها وتحديدها لهم مسبقاً.

كما أن المشاركة والتعاون الفعال يتطلبان مبكراً إعادة توثيق شامل في عملية التمييز بين المدركات الحسية للاحتياجات المحددة للأعضاء غير المتفقين في مجموعة التخطيط، في حين أن هذا المستوى العال من المشاركة ينظر إليه على أنه استهلاك للوقت، وفي كثير من الأحيان تثبيط للعزم، إلا أنه في نفس الوقت يساعد على تنمية الملكية للخطة، كما يساعد على تجنب التحديات من خلال عملية التمييز والمقارنات لجماعة الخطة. والقوة في استخدام عملية التعاون تظهر عندما يتعاون أعضاء المؤسسة في تحديد المشكلات، والعمل معاً في عملية التخطيط وحل المشاكل، عندئذ يصبح لديهم إحساس بالالتزام نحو توجيه شتى أمور المؤسسة للعمل بكفاءة.

3- التخطيط كعملية مستمرة:

المؤسسات التي بها تخطيط ناجح يجب أن تكون عملية التخطيط فيها عملية مستمرة. وينظر المخططون إلى عملية التخطيط في صورتها النهائية على أنها وثيقة مهملة

بالطبع، حتى قبل أن تطبع ويرجع السبب إلى قدم المعلومات والافتراضات الناجمة عن التغيرات المستمرة وفقاً لطبيعة وتحديات العصر. ناهيك عن أن كثيراً من المؤسسات التربوية تقوم باتباع الخطة لعدة سنوات بعد إقرارها، دون أن تدخل عليها أي تعديل أو تحديث للمعلومات، أو حتى التأكد من صحة وصدق الافتراضات التي وضعت أثناء تطوير الخطة!!. وكمثال لنظام المتابعة العمياء التي تقوم بها بعض المؤسسات تجاه خطة ما، نجد مثلاً أحد المدارس تسير على خطة محددة بنيت في ضوء قرارات حيوية لنظام الالتحاق بها، إلا أن الغريب أن تلك الخطة وضعت منذ سنوات عدة، دون أن تفكر إدارة المدرسة في إعادة النظر في نظم الالتحاق في ضوء المستجدات الحديثة وزيادة الأعداد سنوياً!!.

لذا يجب أن تدرك المؤسسات التربوية أن التخطيط عملية لا نهائية، وعليها أن تقوم بعمل احتياط مسبق يتضمن عمليات التحديث المستمر لكل الوثائق التي طبعت عليها الخطط في صورها النهائية، خاصة وأننا نعلم أن العديد من الإدارات لديها خطط خمسية، تمثل ورقة عمل حقيقية مستمرة لمدة خمسة سنوات، تعبر عن جهود مستمرة لعملية التخطيط، مرتكزة على إدارة فعالة للمعلومات. ويمكننا تقبل فكرة ذلك العنصر الشائع المتمثل في استمرارية عملية التخطيط من خلال الإدارة التعليمية، التي ترى في تطوير المناهج التعليمية أنها عملية لا تنتهي، أو أن الإدارة التعليمية التي تسعى باستمرار لتحديث البيانات الديموجرافية للمجتمع، وتراجع تغيرات الالتحاق سنوياً، تدرك من خلال ذلك العمل المستمر أن التقارير المكتوبة والمستندات ووثائق الخطط أصبحت تمثل طرازاً قديماً، وهي في حاجة إلى مراجعة قبل طباعتها. وبمعنى أدق يرون أن التخطيط عملية مستمرة.

لذا يرى (بلوهو Bluhu 1987) أن تطوير نظام إدارة المعلومات MIS تعتبر شيء حيوي لعملية التخطيط المستمرة، كما أن هناك حاجة متزايدة لتوفير حواسب شخصية قوية وبرامج معقدة وواعدة. وفي نفس الوقت بدأت العديد من الأنظمة المدرسية في الغرب والولايات المتحدة إدراك قيمة نظام المعلومات، والتي بدأت تنتشر وبسرعة هائلة في أقطارنا العربية، ولم تكتفي بهذا الحد وإنما بدأت تذهب بحثاً فيما وراء وجود أي وسيلة فعالة وكافية لتخزين البيانات والعمل على الاستفادة منها. وهكذا بدأت الإدارات التربوية في استخدام الحواسب الآلية، وتكثيف جهودهم حول السؤال الحيوي

التالي: (ماذا لو؟) والذي يمثل الجزء الحيوي لعملية التخطيط. ولم تتوقف الإدارات التربوية الحديثة بل لجأت إلى استخدام أجهزة الحاسوب الأكثر تعقيداً والتي يطلق عليها (Geo- Coding) الخاص بمعالجة البيانات الخاصة بالتلاميذ في منطقة جغرافية معينة، بما لديها من مدى واسع للمعلومات عن كل تلميذ في ملف خاص به، كخطوة أولى لعمل استعداد مسبق للتحديث المستمر لكل البيانات. وهذا المناخ يمكن النظام المدرسي من استخدام تلك الأنظمة المعقدة للحاسوب رداً على السؤال (ماذا لو؟) من أجل تحديد النماذج التي يحتذى بها من النمو أو الانحدار وفي نفس الوقت يحدد طبيعة التغير لدى التلاميذ، سواء فيما يخص عمليات الحضور وتحسين فرص الحضور أيضاً، وبهذا الأسلوب تصبح عملية التخطيط دائماً أبداً عملية مستمرة.

4- التخطيط كعملية التزام مطلوب:

دائماً أبداً يرتبط نجاح التخطيط في المؤسسات التربوية بمدى (التزام) أفراد تلك المؤسسة بعملية التخطيط. لذا فمن الضروري جداً أن يفهم المسئولون ويلتزموا بعملية التخطيط، إلا أن الالتزام وحده لا يكفي، بل يجب أن يقترن بالاتصال والفهم الجيد لدى كل فرد من أفراد المؤسسة. والعجيب أنك تجد في بعض الأحيان أن بعض الأفراد في المراكز القيادية للإدارة لا يؤمنون بعملية التخطيط حقاً، حتى لو بدا أنهم يشيدون بها، أو بالمسئولين عن إدارة الجهود المبذولة في عملية التخطيط. فهم يؤمنون بأن عملية التخطيط مضيعة للوقت وممارسة لا بد أن تنفيذ وتتم، ومثل هذا السلوك قد يؤثر على المؤسسة التربوية، ويجعل أي مجهود يبذل تجاه التخطيط فيها مصيره الفشل والضياع.

ولتحليل الفجوة بين عملية التخطيط والالتزام في النظام المدرسي نجد أنها ترجع إلى أن المنوط بالسلطة يبذل جهد كبير في عملية التخطيط، وأن معظم الأعضاء العاملين بالمدرسة والذين شاركوا في جهود التخطيط السابقة، والتي لم ينجم عنها تحريرا أو تطوير المدرسة، وبهذا أصبحت ثقتهم ضعيفة في التخطيط، وأن مشاركتهم في أي عملية تخطيط أخرى ما هي إلا مضيعة للوقت. وتتضمن الفجوة في انعدام الثقة نحو عملية التخطيط العديد من القيادات ومعظم المعلمين العاملين بالمؤسسة، لأنهم كانوا يعتمدون على مبدأ (Wait it out) اعتقاداً منهم أنه في إمكانهم جعل جهود التخطيط السابقة تدوم، ناهيك عن الفجوة الناشئة عن عملية التعاون في معظم الجهود السابقة، نظراً لأن معظم جهود

التخطيط كانت تعتمد على الأسلوب من أعلى إلى أسفل، وهذا الأسلوب كان له عظيم الأثر في ترحيب معظم المعلمين بأساليب التخطيط الحديثة التي تطالب بمشاركة ومعاونة شتى المعلمين والعاملين في المدرسة في التخطيط لمستقبل العمل بها، وانتقلوا من (شعار انتظر بالخارج) إلى شعارك المشاركة الفعلي (ماذا تريدون منا أن نفعله؟).

فإذا كانت المؤسسة جادة وتقدر التخطيط وموارده، عندئذ يكون الالتزام أكثر من الفعلي، خاصة عندما يعلن المسئولون مسئوليتهم، وأنهم معنيّون بعملية التعاون والمشاركة الفعلية لفريق العمل، عندئذ يجب عليهم إعداد الإجراءات اللازم توفيرها لهم، وكذلك توفير الدعم الذي سوف يسمح بحدوث عملية التعاون، وهذه العملية تترجم عن نفسها من خلال توفير ما يلي:

1- فرصة حقيقية للمشاركة في تخطيط شيء هام للمؤسسة.

2- وقت كاف للاجتماعات التي يجب أن تعقد.

3- التدعيم بجهاز سكرتارية متعاون ومتفاهم.

4- مستشار يساعد عند الضرورة.

إلا أن ما هو أكثر أهمية ويجب الإشارة إليه هو مواصلة العمل بعد إتمام جهود التخطيط في مؤسسة تقدر قيمة التخطيط، تراعي بجدية وتنفذ بقدر الإمكان الخطط المقترحة من مجموعة المخططين. كما أن التنفيذ سوف يأخذ مكانه كنتيجة للجهود التي بذلت في التخطيط وعندما يكون هناك حاجة لإحداث تغييرات في الخطة، عندئذ يجب على الأفراد الذين قاموا بتطويرها أن يقوموا بتلك التعديلات أثناء المراجعة. ولدينا أمثلة كثيرة حول مواصلة العمل حتى الإنجاز في عملية التخطيط، مثلاً عندما يلاحظ المعلمون أن دورهم في عملية تطوير ميزانية المدرسة لم يوضع في الاعتبار فحسب، وإنما انعكس ذلك أيضاً في الصورة النهائية لكشوف الميزانية التي شاركوا فيها، عندئذ يدركون أن قيادتهم لديها التزام تجاه عملية التخطيط وتقدر مشاركتهم وتداخلاتهم. وهذا الإجراء سوف يؤدي إلى تعامل المعلمين مع عملية التخطيط بجدية أكثر، وسوف تتحسن جودة الإعداد للمستقبل، وهكذا يمكننا أن ندرك مثل هذا العمل عند تخطيط وتطوير المناهج، والعامل، وأنشطة المدرسة.. إلخ. عندئذ لن يسمح معلم اليوم ما كان يردده معلم الأمس

من شعارات معادية للتخطيط مثل: "ما الجديد؟ وما الفرق بين خطة اليوم والأمس؟" "والله لم أجد أحد يهتم أو حتى ينتبه لما أقول"... إلخ.

5- التخطيط إدراك للتغيير (التغيير المؤسسي):

فالتخطيط ليس نهاية في حد ذاته، ولكنه عملية تساعد على تحقيق النهايات المرجوة. وعادة ما يتطلب تطبيق مقترحات وتوصيات فريق التخطيط إحداث تغيير في المؤسسة وفقاً لما أشار إليه (فولان Fullan 1982) على أنه يجب على أعضاء المؤسسة أن يفهموا التالي:

1- الغرض من التغيير.

2- طبيعة أو مكونات عملية التغيير.

3- نقاط ضعف التخطيط.

4- أسباب مقاومة أعضاء المؤسسة لعملية التغيير.

5- كيف نقوم بعملية التغيير؟

لذا يجب على القادة التربويين أن يضعوا في اعتبارهم اهتمامات المعلمين والأعضاء الآخرين بالمؤسسة تجاه أي تغيرات مقترحة، كما أن ردود الأفعال الفردية تلك تحتاج إلى إدراك وفهم، إذا أردنا لجهود التخطيط والتغيير أن يتم لها النجاح. كما يجب على القادة التربويين أن يكونوا مضطلعين بمراحل الاهتمام، ومستويات الاستخدام، وعمليات التداخل، وفقاً لنموذج كل من (هل، وهارد Hall & Hard) للتبني الأساسي للاهتمامات (CBAM)، والذي يطالب بأن يكون مستوى الاهتمام لدى المعلمين باحتياجات المدرسة يجب أن يحدد، كما يجب على الأفراد في المراكز القيادية أن يدركوا، أن المستويات العليا المرغوبة لن يتم التوصل إليها حتى يتم التعامل مع المستويات الأدنى وبطريقة ملائمة.

6- لمناخ التخطيط إدراك وتفهم لمناخ وثقافة المؤسسة:

لاحظ كل من (هوى، وميسكل Hoy & Miskel 1987) عند مناقشتهم لطبيعة فريق العمل في التخطيط، أنهم حينما يذهبون إلى مكان يحملون معهم حشد هائل ومزيد من الصفات، القيم، الاحتياجات، الآراء، والدوافع، وهذه العناصر الشخصية تتوسط المكونات المنطقية والمخططة للحياة المؤسسية. فالمكونات المفيدة في تحليل شخصية المؤسسة

هي المناخ المؤسس والثقافة المؤسسية، والثقافة المؤسسية من الصعب أن نضع لها تعريف معين إلا أن (شيين Shein 1985) خرج بعد مداولات عدة مؤكداً على حقيقة مؤداها أن الثقافة المؤسسية تختلف عن المناخ المؤسسي من حيث الأدوار.

كما أن العلاقة بين عملية التخطيط والمناخ هي وحدة دائرية، في حين أن (المناخ الحالي والثقافة الحالية) للمؤسسة سوف يؤثران على قدرة التنفيذ الناجح لعملية التخطيط، حيث أن الطرق المتبعة في تنفيذ التخطيط وحل المشكلات في المدرسة تعرف كعملية رئيسية من خلال تحديدها للمناخ المؤسسي المؤثر. لهذا عزيزي القارئ يفضل أن تجتهد مع أستاذك في علم التخطيط التربوي، وبجهدك الشخص من خلال الكتيبات التي صممت لمساعدة فريق العمل المهنيين، أن تقوم بتحليل المناخ الحالي للمدارس في مجتمعك، حتى يمكنك إدراك أهمية هذه العناصر الشائعة عند إجراء عملية تخطيط لتحسين ذلك المناخ، كما أن حاجة القادة التربويين تتمثل في أن يكونوا على علم بمكونات المناخ والثقافة، وإعطائهم اهتماماً خاصاً في مؤسساتهم بصورة واضحة جداً. كما أن ملاحظة التخطيط وحل المشكلات كعملية تعاونية يجب أن تكون شاملة ومستمرة، وذات نشاط حقيقي يتطلب بالتأكيد ما يمكن أن نرجعه إلى مناخ وثقافة المؤسسة التربوية.

وتلخيصاً لما سبق، ينبه على القادة التربويين أن يكونوا على دراية ومعرفة دائمة بعملية التخطيط، كما أن الأسلوب أو الطريقة التي سوف يستخدمونها في تنفيذ عملية التخطيط، ينبغي أن تكون معادلة في الأهمية لنجاح جهود التخطيط، كما أن هناك عناصر أو مكونات متعارف عليها وموجودة في المؤسسات التي بها تخطيط ناجح. وهذه العناصر الشائعة تتضمن رؤية التخطيط كعملية شاملة تعاونية مستمرة. كما أن هناك أيضاً حاجة ملحة للالتزام الحقيقي تجاه عملية التخطيط، حيث يجب أن تؤخذ بجدية واهتمام شديد من أجل نجاح المؤسسة، كما أن الموارد أيضاً ضرورية لاستمرار عملية التخطيط، هذا بالإضافة إلى أن عليهم أن يدركوا العلاقة بين مكون التغيير بالنسبة للتخطيط، والإدراك والوعي الكامل لديهم، حول قيمة تنفيذ التغيير من خلال التنفيذ الناجح لعملية التخطيط، ويجب عليهم أيضاً أن يكون لديهم إدراك ووعي كامل بثقافة ومناخ البيئة المحيطة بعملية التخطيط.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- وضح كيف أن التركيز في فهم عملية التخطيط لا يتوقف على (المعرفة) به فحسب وإنما على (الطريقة) التي يتم بها أيضاً؟

2- "التخطيط ليس له نهاية في حد ذاته ولكنه عملية تساعد على تحقيق النهايات المرجوة" ناقش بالتفصيل.

3- اذكر أهم العناصر الشائعة في عملية التخطيط بعد تحليلك للمجموعتين اللتين تم عرضهما بالتفصيل في هذا الفصل؟

4- "إن مشاركة أفراد المؤسسة في عملية وضع الخطة سوف لا يحسن احتمالية نجاح تنفيذها فحسب بقدر الاستفادة بكل ما يحمله الأفراد تجاه المؤسسة. ناقش بالتفصيل.

5- ناقش في ضوء فهمك لعنصر الالتزام لكل من:

أ- التزام كثير من المديرين بمبدأ Wait it out .

ب- إيمان معظم المدراء بأهمية التخطيط وعدم الالتزام بالتنفيذ.

6- إن التخطيط عملية استمرارية تسعى إلى التطوير الدائم من خلال:

أ- تطوير نظام إدارة المعلومات.

ب- الرد الدائم لـ (ماذا لو؟)

ناقش بالتفصيل.

7- المكونات المفيدة لأي مخطط عند تحليل شخصية المؤسسة ترجع أساساً إلى (المناخ المؤسسي، والثقافة المؤسسية) أشرح بالتفصيل من خلال واقع المؤسسة التي تعمل أو تدرس بها؟

مراجع الفصل الخامس

1- Bluhm, H. P; Administrative Uses of Computer in the School, Englewood cliffs, NJ: Prentice - Hall 1987.

2- Brookover, W. B. Beady, C.; Flood, P. Schweitzer, J. & Weisenbaker, J.; School Social System and Students Achievement: Schools Can make difference. New York: preager, 1979.

3- Caldwell, S. D & Wood, F. H.; School Based improvement - are we ready? Educational Leadership, 46. (2), 1988.

4- Carlson, Robert V. & Gary Awkerman; Educational planning, Longman, New York, London, 1991.

5- Chase, L.; Quality Circles. Educational Leadership, 40 (5), 1983.

6- Comer, J. P.; School Power, New York: Free press, 1980.

7- Edmands, R.; Effective Schools for the urban Poor, Educational leadership, 37 (1) 1979.

8- Fullan, M.; The Meaning of Educational Change, New York: Teachers College press, 1982.

9- Hall, G. E. & Hard, S. M.; Change in Schools: Facilitating the Process. Allong, N. Y.: Sunny Press, 1984.

10- Haward, E. Howell, B. Brainard, E., handbook for Conducting School Climate improvement projects. Bloomington, In. Ph, Delta kappa, 1987.

11- Hoy, W. K. & Miskel, C. G; Educational Administration: Theory, research, and practice (3rd ed.) New York 1987.

12- Immergard, G. L. & Pilecki, F. J., An Introduction to Systems for the School Administrator, Reading, MA. Admission - Wesley, 1973.

13- Kufman, R., Planning Educational Systems: A results based approach, Lancaster, PA: Technomic, 1988.

14- Mc Cune, S. D. Guide to Strategic Planning for Educators. Alexander, VA: ASCD, 1986.

15- Schein, E. H; Organizational Culture and leadership, San Francisco, C. A: Jossey- Bass 1985.

16- Spady, W. G.; Organizing for Results: The Bass for Authentic Restructuring and Reform. Educational leadership 46 (2), 1988.

الفصل السادس

خبرات تطبيقية لعمليات التخطيط التربوي الناجح

أهداف الفصل الموضوعية Behavioral Objectives

بعد دراستك لهذا الفصل سوف تكون ملماً بمهارات التطبيق لعمليات التخطيط وذلك من خلال الوحدتين التاليتين:

الوحدة الأولى : وتشمل:

خبرات تطبيقية للتخطيط على المستوى القومي، وذلك من خلال الدراسة التالية: (تخطيط برامج تعليم الكبار في الوطن العربي):

وهي تتمثل في العناصر الرئيسية التالية:

1- مبررات تعزيز عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي.

2- متطلبات التخطيط لبرامج تعليم الكبار على المستوى القومي للوطن العربي.

3- الخطوات العملية لإعداد الخطة.

4- الخطوات العملية لتنفيذ ومتابعة الخطة.

5- الخطوات العملية لتقويم الخطة.

6- الإجراءات التي تضم تنفيذ الخطة.

الوحدة الثانية: وتشمل: خبرات تطبيقية لعملية التخطيط على مستوى الوحدة (نموذج لتخطيط الدرس للفصل المدرسي)

وهذا يتطلب بدوره معرفة:

1- تأثير المعلم على عملية التخطيط من حيث:

أ. حجم خبرة المعلم .

ب. أسلوب المعلم التنظيمي الشخصي.

جـ. فلسفة المعلم في التدريس.

2- المؤثرات الخارجية على المعلم وانعكاساتها على التخطيط للدرس، وهي تتمثل في:

أ. الأهداف والتوقعات التي تحددها النظم المدرسية .

ب. تقليدية أهداف وتوقعات الأنظمة المدرسية.

جـ. الضغط المتزايد على المعلم من المسؤولية والمسائلة المدرسية التي تؤثر بدورهـا علـى عملية التخطيط .

3- العوامل التنظيمية التي تؤثر في التخطيط للدرس.

4- تأثير التلاميذ على التخطيط لوحدة الدرس .

5- أثر المنهج التعليمي على التخطيط المدرسي.

* قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل .

الفصل السادس

خبرات تطبيقية لعمليات التخطيط التربوي الناجح

الوحدة الأولى

خبرات تطبيقية لعملية التخطيط على المستوى القومي

(تخطيط برامج تعليم الكبار في الوطن العربي)

إن حتمية التخطيط لبرامج تعليم الكبار على الصعيد العربي، تتطلب منا عرض ومناقشة عدد من العناصر الرئيسية التي لها أثر فعال عند بناء الخطة، والتي يمكن إيجازها فيما يلي (محمد غنيمة: 1984، 1998):

1- مبررات تعزيز عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار.

2- متطلبات التخطيط لبرامج تعليم الكبار على المستوى القومي للوطن العربي.

3- الخطوات العملية لإعداد الخطة.

4- الخطوات العملية لتنفيذ ومتابعة الخطة.

5- الخطوات العملية لتقويم الخطة.

6- الإجراءات التي تضمن تنفيذ الخطة.

1- مبررات تعزيز عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار:

أ- العامل الديموجرافي:

إن الزيادة السكانية المرتفعة في الوطن العربي في ظل اقتصاد متخلف في بعض أجزائه، أو غير منظم أو مخطط في البعض الآخر، يؤدي إلى التخلف في مجالات التنمية بصورها المختلفة وخاصة التعلم. من هنا تبرز أهمية التخطيط الشامل لاقتصاديات الوطن العربي من أجل توفير التمويل اللازم لمواجهة العملية التعليمية بشقيها النظامي واللانظامي، لمواجهة الموجات المتلاحقة من الأطفال والشباب وما بعد التخرج من المدرسة والمعاهد والكليات، لمتابعة التقدم المعرفي السريع.

لذا فمعرفة أعداد السكان في سن التعليم تعد أداة لتخطيط التنمية التعليمية، كما أن معرفة المستوى التعليمي للسكان البالغين، تعد مؤشراً هاماً لنوع الموارد البشرية ومدى مقدرتها على التقدم الاقتصادي.

ب- العامل السياسي:

يلعب هذا العامل دوراً مؤثراً في الخطة القومية بصفة عامة، وفي التعليم بشقيه النظامي واللانظامي بصفة خاصة، فالعوامل السياسية تؤثر أساساً في قوانين التعليم وتشريعاته، وفي تنظيم مراحل التعليم المختلفة، وفي العلاقة بينهما، وفي الفرص التعليمية المتاحة، وفي مناهج التعليم وما تكونه من أنواع الولاء السياسي. ولا يمكننا بحال من الأحوال أن نفصل بين التعليم والسياسة في تخطيط التعليم، خاصة حين ندرك أن من أهم وظائف التعليم في أي مجتمع هو ضمان التماسك القومي، والمحافظة عليه وتدعيمه مهما كانت العوامل والأسس التي يقوم عليها هذا التماسك، فهي تختلف باختلاف الفلسفة الاجتماعية والسياسية التي تتخذها الدولة، ومع الانفجار المعرفي والتغير المستمر في شتى نواحي الحياة السياسية والاقتصادية.. إلخ. وبهذا يصبح دور التربية السياسية هاماً لمواجهة التغير الذي يواجه المواطن العربي من مسؤوليات متزايدة ومتغيرة في ذلك العصر، ومن ثم يصحب هذا إعادة تخطيط سريع وشامل لمناهج برامج تعليم الكبار لتساعد المواطن العربي على تحمل المسئولية القومية والسياسية المتزايدة بهذا الوطن.

جـ- العامل الاقتصادي:

ولهذا العامل دور هام عند التفكير في بناء خطة علمية لإعداد برامج تعليم الكبار، حيث أن الثورة التكنولوجية قد نجحت في إحداث تغييرات جوهرية في هيكل الاقتصاد والعمالة، مما دعا المسئولين في الوطن العربي إلى سرعة الانتباه لهذا المتغير، وشرعوا في التنمية الاقتصادية لسد الفجوة بين إمكاناتهم وطموحهم. وإذا كان من الواضح أن للتعليم بشقيه أثراً فعالاً في التنمية الاقتصادية، فلابد من التخطيط الأمثل لبرامج تعليم الكبار لمواجهة التغيرات التي تطرأ على الهيكل العام للعمالة وتكوين المهن، وتناقص نسبة العمال الذين يمارسون عملاً يدوياً بسيطاً، وزيادة نسبة الذين يمارسون أعمالاً ميكانيكية أعقد تتفق مع روح العصر ومطالبه، وما يطلب من العامل اليوم نحو إتقان مهنته بصورة أكبر، بل وميلاد مهن وانتهاء مهن أخرى، هذا بالإضافة إلى تزايد الطلب على العمال المهرة والأكثر تدريباً وتعليماً.

من ناحية أخرى، فقد حدث تغير في طبيعة ومحتوى المهن، فأصبحت تطلب نوعاً مختلفاً من المهارة والتعليم، حيث تتطلب المهن الجديدة فهماً أفضل وأعمق للمبادئ العامة التي يقوم عليها الإنتاج، وقدرة جلية في السيطرة على الآلة، وإصلاحها والجمع بين العملين اليدوي والعقلي، وبالتالي تكون المسئولية أكبر نتيجة لتعقد تكنولوجيا الآلات، وارتفاع تكاليفها، مع القدرة على التعامل مع الكلمة المكتوبة.

ولعل أهم ما يعنينا في هذا الصدد هو الصلة بين التنمية الاقتصادية وخطط وبرامج تعليم الكبار، حيث أن معدل الزيادة في الإنتاج القومي الكلي أو الدخل القومي العام، وتطور الإنتاج والاستثمار في الأنشطة الاقتصادية المختلفة من زراعة وصناعة وتجارة وخدمات، والعلاقة بين الإنتاج والاستهلاك تؤخذ كأهم العوامل الاقتصادية ذات الأثر الفعال في تخطيط برامج تعليم الكبار، لهذا نجد عند "تخطيط التعليم أن هناك ارتباطاً حتمياً بين معدل التنمية الاقتصادية والتوسع في التعليم"، لهذا لابد أن يهتدي تخطيط التعليم بمعدل التنمية المنشود في القطاعات الاقتصادية المختلفة.

د- العامل الاجتماعي:

لعبت الثورة العلمية التكنولوجية دوراً هاماً في حياة المواطن العربي اليوم، وجعلته يعيش في عالم يتطور فيه العلم وتنمو فيه الحضارة بسرعة مذهلة، وكان لهذه الثورة أيضاً دوراً إيجابياً في إبراز الوظيفة الاجتماعية للتربية، فلم يعد المواطن العربي في ذلك العصر كما كان في الماضي، حيث تقبل التغيير فقط أو يعمل على استحداثه، إنما أصبح له كيان اجتماعي إنساني يدفعه للتفضيل والخيار بين صور واحتمالات متعددة من المستقبل، وهذا الخيار نابع من فلسفة عربية اجتماعية متكاملة يتطور بتطور المجتمع العربي وتفاعله.

ومن هنا يبرز أهمية العامل الاجتماعي ودوره في عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار، لصقل الوظيفة الاجتماعية التربوية للمواطن العربي. كما تظهر أهمية هذا العامل أيضاً في التركيب السكاني لأبناء الوطن، بين العواصم والمدن والريف والحضر تعليماً سواء أكان نظامياً أم لا نظامي، بجانب تأثير العوامل الحضارية والثقافية في الوطن، كتعليم المرأة مع مراعاة نوعية الأعمال التي يمكن أن تقوم بها، وتحقيق المساواة بينها وبين الرجل في شتى المجالات، والعلاقة بين القيم الاجتماعية والتعليمية للمدرسة النظامية واللانظامية، بل ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، مع الوقوف أيضاً على أشكال العادات والتقاليد والقيم الروحية والدينية، التي لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل الشروع في وضع الخطة.

هـ- العامل الثقافي:

إن ارتباط الثقافة بالتقدم والتنمية يمثل حقيقة موضوعية لا يمكن إغفالها، وكأن التعليم النظامي لم يكتب له النجاح الكامل في إثراء هذا العامل بين شباب الوطن العربي، نظراً للتدفق الضخم في العوائد البترولية التي تفوق حجم ما تملك من ثروات بشرية، والذي أدى بها إلى اللجوء للعمالة الماهرة بمرتبات خيالية من بين أبناء أقطار الوطن العربي. وهذا في حد ذاته جعل طرق الكسب الضخم ميسر وسهل بين شباب أمتنا، إذ أن الثروة التي كانت تحتاج إلى سنوات طويلة من الكفاح، أصبح من الممكن الحصول عليها في سنتين أو ثلاثة، ومع هذا يعتبر هذا العامل تجسيداً لأهمية رأس المال البشري العربي، وتحفيزاً للشباب على الاستمرارية لأعلى سلم في التعليم والارتقاء الثقافي.

ومع هذا لم يصبح التعليم وحده هو الطريق إلى ذلك الهدف المنشود، حيث أن آلاف العاملين قد كفتهم خبرتهم اليدوية في بعض الحرف والصناعات، حتى أن التعليم الجامعي أصبح يعتمد على ما يمكن تسميته الآن (بالكتاب الملخص أو الكتاب المقرر) كامتداد لظاهرة (الدروس الخصوصية) للتعليم ما قبل الجامعي، وتلك آفة العصر وغاية في الخطورة لآثارها السيئة على التكوين الفكري لشباب الأمة، والتي من نتائجها أيضاً عدم شعور الطالب بالحاجة لاستخدام المكتبة، طالما (المقرر) يقدم له على طبق جاهز، ومن ثم تقل لديه فرص التعود على القراءة. هذا بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة الكتب، وأصبح من العسير على الكثيرين من أبناء الوطن تحمل نفقة شرائها، مما جعل دور النشر لا تقبل على نشر الأعمال الثقافية ومكتفية بنشر الكتب الدراسية المقررة.

وتتضح أهمية هذا العامل بما تتطلبه الثورة الثقافية المعرفية التكنولوجية اليوم والغد من شباب الوطن، وسط معرفة محدودة لمسايرة العصر وتطوراته بصورة شاقة وعسيرة، وتعكس في نفس الوقت الحجم والكم اليسير ونوعية البرامج التعليمية التي قدمت لهم. وفي هذا تدعيم لما أكدته "مارجريت ميد Margaret Mead" . في أن العالم الذي يولد فيه الطفل قد يختلف عن العالم الذي سوف يعيش فيه شبابه، وأيضاً العالم الذي يرى شيخوخته. ولذا أصبح التعليم النظامي الذي يتلقاه الفرد أثناء طفولته وشبابه نقطة بداية لما سوف يتعلمه في مرحلة الكبر، لمواجهة حاجاته الناجمة عن التغيير في المجتمع، ومن ثم ينبغي أن تتغير النظرة نحو أسلوب إعداد المتعلمين، وإلى طريقة تفكير المجتمعات حول قضية تعليم وتثقيف المجتمع.

ومن هنا تبرز أهمية التخطيط لمؤسسات تعليم الكبار لا لمحو أمية المتخلفين تعليمياً فحسب، وإنما لمحو الأمية الثقافية لخريجي التعليم النظامي أيضاً، عن طريق مؤسسات

الدراسات الحرة لتعليم الكبار، كمراكز تعليم الحاسبات والإنترنت، والأجهزة التكنولوجية الحديثة، ومراكز تعليم اللغات، ومراكز الخدمة العامة بجامعات الوطن العربي ككل.

و- القصور في التعليم النظامي:

إن التعليم النظامي بمؤسساته المختلفة لا يستطيع احتكار التعليم على المدى الطويل في العالم العربي، نظراً لأن إحصاءات اليوم تشير إلى أن هناك فئات عديدة من أبناء الوطن لا يتاح لها فرص الالتحاق بالمدارس، أو مواصلة التعليم إلى شوطه النهائي. فالتعليم الابتدائي لم يصل بعد إلى جميع الأطفال الملزمين، ناهيك عن نسبة الرسوب والتسرب، ونظم الترفيع الآلي، أما التعليم الفني فلا تزال نسبة المتعلمين بمدراسه ومعاهدة شريحة تحتاج إلى إعادة نظر في نوعية ما يقدم لها بالقياس لنظيره في التعليم العام، ومدى احتياجات التنمية في المجالات الصناعية والزراعية والحرفية. حتى التعليم الجامعي ما يزال يعاني خاصة في كلياته العملية من الصبغة النظرية، وتكاد توحد نسبة انفصال ثقافي بين دارسي العلوم الإنسانية والعلوم الأساسية.

أما في مجال فحص نوعية التعليم تتصاعد الشكوى من انخفاض مستوى خريج التعليم النظامي، وارتفاع نسب الرسوب والتسرب، وكذا شكوى بعض أصحاب العمل ومديري المؤسسات من ضعف مستوى بعض الخريجين عموماً، وضعف قدرتهم على القيام بواجبات أعمالهم بما في ذلك مساهمتهم في الحياة سياسياً وثقافياً.. إلخ. وما نتج عن ذلك من رفض بعض المؤسسات لنوعية بعض المتخرجين من التعليم النظامي، ناهيك تفشي ظاهرة البطالة بين الخريجين. كل هذا يؤكد على حقيقية عدم قدرة التعليم النظامي على تطوير نفسه بما يتلاءم مع سرعة التغير في المجتمع، ومن هنا تبرز أهمية التخطيط لبرامج تعليم الكبار لتسير جنباً إلى جنب مع التعليم النظامي لتخفيف شدة الضغط عليه، وتخريج نوعية جديدة من الشباب العربي تكون قادرة على مواجهة تحديات الغد.

2- متطلبات التخطيط لبرامج تعليم الكبار على المستوى القومي للعالم العربي:

إن السياسات الجديدة لتخطيط برامج تعليم الكبار في الوطن العربي تعني مجابهة الإدارة والتخطيط التعليمي بتحديات جديدة، إلا أن صانعي القرارات السياسية ومديري التعليم بالأقطار العربية الشقيقة لم يصلوا إلى حد التفاهم فيما بينهم، الأمر الذي تسبب بالتالي في الخلط بين الأهداف والوسائل والبرامج. وأن الحاجة اليوم ماسة إلى أسلوب أرحب في التخطيط، وخاصة أن السياسات التعليمية الجديدة سوف تحتاج إلى إجراء تعديلات

جوهرية في كيان النظم التعليمية النظامية واللانظامية معـاً، وفي هيكلـها وإدارتـها وأسـاليب تمويلها، وأخيراً في العمل على تحقيق تدفق كاف في المعلومات الدقيقة والبحوث الرشيدة من أجل مزيد من الرقي والتقدم لإدارتي التعليم النظامي واللانظامي.

ومن هنا فإن التخطيط الشامل على المستوى القومي يعتبر ظـاهرة واضحـة في الـدول التي تتجه نحو تقدم نظمها في الإدارة والتعليم. وإذا كنا هنا نبغي تطوير تخطيط وإدارة برامـج تعليم الكبار على مستوى الوطن، فلابد من إنشاء جهاز عربي مركزي لإدارة هـذا المشـروع على مستوى جميع الإدارات اللامركزية في الأقطار العربية الشقيقة، مستفيدين قدر المسـتطاع من الأجهزة واللجان بجامعة الدول العربية وجهود المنظمة العربية للتربيـة والثقافـة والعلـوم واليونسكو، بهدف تحقيق المتطلبات التالية:

(1)- ضرورة ربط خطة برامج تعليم الكبار بالخطط القوميـة الشـاملة للتنميـة الاقتصاديـة والاجتماعية بالوطن.

(2)- ضرورة القيام بعمليات الحصر والإحصاء للقوى المعـدة والمـهمرة، وتحديـد العـرض والطلب عليها، على مستوى الأمة العربية كلها، حيث أن الوطن العربي كله يمثل وحدة اقتصادية واجتماعية، وأن استخدام منهج التخطيط على المستوى القومي للقوى العاملة في الوطن العربي، يتمشى أساساً مع مبـدأ الشـمول، والـذي لابـد منـه لنجـاح عمليـة التخطيط.

(3)- ضرورة إحداث توازن في الخدمات التعليمية التي تقدمها برامج تعليم الكبار في جميـع أجزاء الوطن، بحيث لا يتمتع جزء من الأقطار بهدف الخدمات أكثر من أي جزء آخـر. فالتخطيط على مستوى الوطن العربي هو السـبيل لضمـان توزيـع الخدمـات التعليميـة بصورة شاملة وعادلة، تضمن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الأمة العربية.

(4)- رفع معدل التنمية التعليمية في المناطق والأقاليم المتخلفة تعليمياً، أو الـتي لا تسـتطيع مواردها إحداث هذه التنمية، حيث أن هذه المناطق والأقـاليم العربيـة تحتـاج دائماً إلى معاونة الحكومة المحلية، أو الإدارة المركزية لهذا المشـروع علـى الصعيـد العربـي، لزيـادة مخصصات التعليم بدرجة تسمح لها بتحقيق الأهداف القومية.

(5)- ضرورة تحديد الأهداف العامة لتطور الخدمات التعليمية لهذا البرنامج علـى المسـتوى المركزي للوطن العربي، وفي ضوء التقارير السنوية لاحتياجات المحليات بكل قطر علـى حدة. على أن تلتزم بها إدارات الحكم المحلي في كل قطر عربي على حـدة. وبنـاء علـى

ذلك يمكن للسلطات التعليمية الإقليمية أن ترى أهدافها بوضوح، ضمن نطاق الأهداف العامة لبرامج تعليم الكبار على المستوى القومي للوطن العربي.

(6)- ضرورة تنسيق عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار على مستوى المناطق المحلية داخل كل قطر عربي، وبين الإطار العام للخطة التعليمية القومية للوطن، وما حدد لها من أهداف وغايات.

(7)- ضرورة الإشراف على تنفيذ مشروعات التعليم الواردة في الخطة العامة بالنسبة لجميع الأقطار العربية ومتابعتها، وتقديم نتائجها للوقوف على نواحي النقص والقصور فيها والعمل على ملاقاتها عند وضع الخطط التعليمية الجديدة.

3- الخطوات العملية لإعداد الخطة:

يحتاج إعداد الخطة لبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي إلى عدة خطوات ترتيبية، لكل منها توقيتها الزمني، وكل خطوة فيها تعتمد على الخطوة السابقة لها، وتمهد للخطوة التالية، وفيما يلي عرض موجز للخطوات العملية لإعداد الخطة حسب توقيتها الزمني وفقاً لما يلي:

أ- تحديد ما ينبغي تغييره:

تتوقف كفاءة الخطة إلى حد كبير على دقة وشمول البيانات والمعلومات عن كافة جوانب وأنشطة وقطاعات كل قطر عربي على حدة، لأن جهاز التخطيط لبرامج تعليم الكبار على مستوى الوطن العربي يعتمد أساساً على هذه البيانات والمعلومات اعتماداً جوهرياً عند وضع الخطة. وهذا يستلزم بالطبع وجود أجهزة فنية على المستوى المركزي للمشروع، والمستوى اللامركزي داخل كل قطر من أقطار الوطن العربي، بل داخل كل قطاع من قطاعات القطر الواحد، وذلك لجمع الإحصاءات والمعلومات المختلفة.

وتبرز أهمية هذا العنصر من ملاحظاتنا لما يحدث داخل معظم الأقطار العربية من غياب ونقص أو قصور في البيانات الكمية والنوعية، سواء كانت تخص مؤسسات التعليم النظامي أم اللانظامي، وسواء كانت تعني التطور الاقتصادي، أم الاحتياجات من القوى العاملة، أم المطامح الاجتماعية الثقافية. كما أنه ليس من اليسير في كثير من الأحيان، أن نجري مسحاً شاملاً للوضع الراهن، من أجل تشخيصه تشخيصاً موضوعياً. ويعتبر هذا العمل من المهام الصعبة أمام المخطط التربوي، إذ أن هذا المسح يتطلب تدخل المخطط، والتربوي، والإحصائي، والاقتصادي... إلخ. وقد يتجمع هؤلاء جميعاً، أو بعضهم في

شخص واحد في بعض الأحيان، ويزداد الأمر صعوبة، عندما نواجه مسألة وضع الأهداف انطلاقاً من تشخيص جميع أوجه قصور النظام التعليمي وحالات عدم ملائمته.

ومن الواضح أن توفر مثل هذه البيانات، لدى المسئولين عن التخطيط قبل اقتراح الأهداف الأولية للخطة، يجعل هذه الأهداف معقولة وقريبة من الواقع، بل وممكنة التنفيذ، بعكس ما يراه الرأي القائل أن الخطوة الأولى في إعداد الخطة تبدأ بتحديد الهيئات الشعبية والسياسية في الدولة للأهداف الأساسية التي يسعى التخطيط لتحقيقها، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة جمع البيانات الأساسية.

ولقد أثبتت التجربة أن مثل هذا النظام في إعداد الخطة كثيراً ما يؤدي بطموح الهيئات الشعبية والسياسية إلى المغالاة في تحديد أهداف الخطة، ومن ثم عدم إمكان تحقيقها.

ب- تحديد الأهداف الأولية للخطة:

حيث يتم وضع الأهداف الأولية بشكل عام، ثم تحدد بشكل مفصل على هيئة برامج ومشروعات، وذلك بواسطة خبراء التخطيط التربوي والتنمية من مختلف التخصصات، وبواسطة السياسيين والقيادات من كل المستويات، وذلك في ضوء الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمعات العربية ومتطلبات برامج تعليم الكبار.

وهذا الإجراء يتم بعد أن تتجمع لدى المسئولين عن التخطيط التربوي لهذا المشروع البيانات الكاملة عن الموارد الطبيعية المادية والبشرية التي يمتلكها العالم العربي، عندئذ يستطيع المخططون تحديد الأهداف الأولية للخطة التعليمية للمشروع. وهذا مع العلم بأن مرحلة صياغة الأهداف التربوية تستلزم مشاورة وطنية واسعة ما أمكن، بين المسئولين في كل قطر عربي على حدة، فهل يمكن تأمين مثل هذه المشاورة، وهل يتيسر الوصول إلى توافق في الآراء حول هذا الموضوع؟ وحتى إذا ما تم إنشاء البنى اللازمة للمشاورة، فهل يمكن ضمان حسن سير هذه البنى؟ وكيف يتم تنظيم المناقشات؟ كل هذه التساؤلات وغيرها تبرز أهمية هذا العنصر في العملية التخطيطية، حيث أنه بناء على الاتفاق الكامل بين جميع أقطار الوطن حول أهداف هذا المشروع، تزول جميع عقبات التنفيذ والتي هي محور التساؤلات السابقة.

جـ- مناقشة المسئولين في الأقطار العربية على المستوى الشعبي والسياسي:

بعد أن ينتهي المسئولون عن التخطيط من إعداد الأهداف الأولية للمشروع على المستوى المركزي للوطن العربي، يقومون بعرضها على المسئولين عن التخطيط لهذا المشروع

في كل قطر عربي على حدة. وهم بدورهم يعرضونها على الهيئات الشعبية والسياسية، وتتولى هذه الهيئات مناقشة تلك الأهداف الأولية في ضوء:

1- مقابلة احتياجات الأفراد نحو نمو شخصياتهم وقدراتهم وطاقاتهم.

2- مقابلة احتياجات المجتمع في تطوره الاقتصادي والسياسي والاجتماعي.

ولا شك أن الهيئات الشعبية والسياسية والتربوية تكون على علم تام بالمستوى التعليمي، والوضع الاقتصادي القومي من جهة، وبمشاكل الجماهير ومطالبهم ومدى تحملهم للتضحيات (تحمل دفع مصاريف أو ضرائب جديدة مثلاً للمساهمة في تمويل التعليم) من جهة أخرى. وفي ضوء هذه المناقشة تستطيع هذه الهيئات على المستوى اللامركزي من تحديد الأهداف المرغوب تحقيقها خلال سنوات الخطة. عندئذ يتم إخطار الهيئة المركزية لبرامج تعليم الكبار بالوطن العربي عن الأهداف المرغوبة التي تم عليها الإجماع في معظم الأقطار العربية.

د- تحديد الأهداف التفصيلية للخطة:

في ضوء القرارات التي تصل الهيئة المركزية للمشروع من اللجان الفرعية بالأقطار العربية على المستوى الشعبي والسياسي، تبدأ الهيئة المركزية في إنشاء لجان فرعية على المستوى المركزي، تضم المختصين والخبراء بوزارتي التعليم والتعليم العالي وبرامج تعليم الكبار بالهيئات العربية المختصة، والوزارات العربية المختلفة (العمل، التخطيط، الصحة، الشئون الاجتماعية، المالية،... إلخ). وتبدأ اللجان الفرعية أعمالها بالإطلاع على تقارير الأقطار العربية عن الوضع السابق والراهن لبرامج تعليم الكبار، وعلى الجهود والخبرات العالمية في هذا الميدان، ومراجعة ما كتب من تقارير وأبحاث في ذلك المجال، مع مناقشة الجهود الفردية للهيئات والإدارات لذلك المشروع، والقرارات التشريعية والقوانين التي أصدرتها بعض الأقطار العربية لحماية وسلامة الثروة البشرية والتي هي جوهر هذا المشروع.

ومن هنا فإن تحديد الأهداف التفصيلية لهذا المشروع سوف يتطلب من اللجنة المركزية، تحديد مفهوم تعليم الكبار ومجالاته والمؤسسات التي سوف تتولى إدارة هذه البرامج المتعددة بين محو الأمية وبين التوازي مع التعليم النظامي المدرسي، وبين إشباع الميول التكنولوجية والفنية المختلفة بعد التخرج من التعليم الرسمي أياً كان مستواه ونوعه، وبين الارتقاء الثقافي من خلال برامج الحاسبات واللغات.. إلخ. وبهذا يتضمن تحديد الأهداف التفصيلية أيضاً حساب أعداد الدارسين المطلوب قيدهم في مستويات البرامج التعليمية

بأنواعها المختلفة خلال فترة الخطة، بحيث تصبح أجهزة التعليم والتدريب قادرة على الوفاء بأهداف الخطة التعليمية. وهذا الإجراء يجب أن يتم في ضوء الزيادة في نمو أعداد السكان في مجموعات السن المختلفة أثناء فترة الخطة، ومقدار التسرب والرسوب في التعليم النظامي، وتكلفة المشروع بصفة خاصة.. إلخ. خاصة أن هناك تدفق شديد من الأفراد والهيئات في الأقطار العربية على برامج التعليم المستمر لمواجهة تحديات التفجر المعرفي الهائل والثورة التكنولوجية في شتى مجالات الحياة المختلفة.

هـ- حصر الموارد وتحديد كل من الفترة الزمنية ووسائل وأدوات الخطة:

بعد تحديد الأهداف يتم حصر الموارد والطاقات المادية والبشرية المتاحة، والتي يمكن استغلالها واستثمارها داخل الوطن، وإجراء الدراسات الأولية لاختيار جدواها الاقتصادية والاجتماعية وعلاقتها بباقي الموارد المتاحة والمحتملة، وبعد انتهاء الجهاز التخطيطي من ذلك الإجراء يبدأ في المفاضلة والاختيار بين البدائل المطروحة والوسائل والأدوات المختلفة التي تستخدم في تنفيذ الخطة، ثم يتم اختيار أنسب هذه الأدوات والوسائل وأكثرها توافقاً مع الموارد المتاحة من جانب والأهداف من جانب آخر. ثم يوضع جدولاً زمنياً لخطوات تنفيذ الخطة بكل تفاصيلها مع الأهداف المتفق عليها من ناحية، ومع الموارد والطاقات المادية والمالية والبشرية من ناحية أخرى.

و- تصميم الإطار الأولي للخطة:

في ضوء مناقشة المسئولين في الأقطار الغربية على المستوى الشعبي والسياسي للأهداف الأولية للخطة، بالإضافة إلى تحديد الأهداف التفصيلية لها، واختيار أنسب الطرق والوسائل لتنفيذها، يبدأ المسئولون عن التخطيط في تصميم الإطار الأولي للخطة، وهذا يستدعي بطبيعة الحال تحديد نوع البرامج التعليمية المطلوبة للكبار، ومعرفة كثافتها وتكلفتها في كل قطر من أقطار الوطن. تقدير المسئولون عن التخطيط لهذا المشروع أن قطراً عربياً ما في حاجة ملحة لبرامج مكثفة لبرامج محو الأمية، بينما قطر آخر يركز في احتياجه على برامج تعليم اللغات أو الحاسبات.. إلخ. وهكذا تقدر الاحتياجات للأقطار العربية من بين البرامج المتعددة التي يخطط لها مشروع تعليم الكبار على المستوى العربي، بل ويحدد حجم ومقدار وكثافة الطلب، ومدى قدرة المشروع على تغطية تلك الاحتياجات في ضوء التمويل العام للمشروع.

ز- استطلاع رأي المواطنين بالأقاليم والمديريات والإدارات التعليمية داخل كل قطر عربي:

فبعد أن تنتهي الهيئة المركزية من تصميم الإطار الأولي للخطة، يتم تجزئتها إلى قطاعات وترسل إلى الوزارات المختلفة، مع الإرشادات والتوجيهات الخاصة بوضع كل التفصيلات اللازمة لكل قطر عربي على حدة، ثم تحدد الهيئة المركزية لتخطيط المشروع فترة زمنية يصل خلالها رد الوزارات معبراً عن رأيها في الخطة الأولية المقترحة، مشفوعاً باقتراحاتها المقدمة تجاه الخطة، ثم تبدأ بعد ذلك كل وزارة في كل قطر عربي في إرسال الخطة والتوجيهات الخاصة بها إلى المؤسسات التابعة لها في الأقاليم والمديريات والمدن والقرى.. إلخ. وهنا تبدأ مناقشة الخطة، ومعرفة مدى إمكان إسهام العاملين والفلاحين والطبقات المختلفة من أبناء الشعب العربي في مد يد المساعدة للمشروع، سواء بالتحفيز أو الاقتراحات والتعديلات المختلفة لتقويم الخطة وجوانبها المختلفة، وهذا يعتبر أفضل ضمان لتنفيذ أهداف الخطة.

ح- تجميع ردود واقتراحات رأي المواطنين بالأقاليم والمديريات في كل قطر:

بعد أن تنتهي اللجان الفرعية من مناقشة الخطة الأولية مع المواطنين بالأقاليم والمديريات والمدن والقرى في كل قطر عربي على حدة، وجمع التوصيات والاقتراحات المتعلقة بالخطة، ترسل إلى اللجان العليا الخاصة بالمشروع بالوزارات، ومنها إلى الهيئة المركزية للمشروع، وأهم عنصر في هذه الخطوة هو التنسيق المستمر في كل مرحلة مع الردود سواء كانت من الهيئة المركزية للأقطار العربية، أو من كل قطر إلى الوزارات، أو من الوزارات إلى الأقاليم فالمديريات، فالمدن والقرى بهذا القطر والعكس صحيح. وهكذا حتى تصل في النهاية إلى الهيئة المركزية جميع الردود والاقتراحات في صورة منفسة.

ط- تقويم الردود باللجان المختصة بالهيئة المركزية للمشروع:

حيث يتم عرض الردود والاقتراحات على لجان فنية يتم تشكيلها بالهيئة المركزية لتخطيط المشروع، ويراعى عند تشكيل هذه اللجان الفنية أن يتم تمثيل التخصصات والكفاءات في كل برنامج من برامج تعليم الكبار. هذا إلى جانب الفنيين التربويين المسئولين في الهيئة المركزية للمشروع. وهذه اللجان يمكن أن تتفرع منها لجان فرعية أخرى حسب احتياجات العمل ومتطلباته.

ي- صياغة الإطار التفصيلي للخطة:

وفور انتهاء اللجان الفنية بالهيئة المركزية للمشروع من فحص وتقويم ما تجمع لديها من ردود واقتراحات تقوم كل لجنة من لجان المشروع بتقديم تقرير تفصيلي عن دراستها

المستفيضة لردود، واقتراحات الأقطار العربية حول الخطة، ويتضمن هذا التقرير بصفة خاصة رأي اللجان فيما تقترحه الوزارات المختلفة بكل قطر عربي، حول تدعيم المشروع، أو إقامة برامج جديدة تتفق مع تكنولوجيا العصر، أو التوسيع في بعض المشروعات القائمة في بعض الأقطار العربية، أو الاستعانة بالخبرات الأجنبية سواء في العالم المتقدم أو النامي. وبعد ذلك يتم تجميع هذه التقارير وعرضها على الهيئة المركزية للمشروع للتنسيق بينها وبين الإطار التفصيلي للخطة.

ك- اعتماد المسئولون عن الهيئات السياسية والشعبية للخطة:

وبعد صياغة الإطار التفصيلي للخطة، لا تصبح الخطة قابلة للتنفيذ إلا بعد اعتمادها من الهيئات الشعبية والسياسية، وغالباً يكون هذا الإجراء شكلياً إلى حد ما، لأن هذه الهيئات الشعبية والسياسية قد ناقشت الأهداف الأولية للخطة. لهذا فليس من المتوقع أن نجد تعديلات كثيرة في آراء هؤلاء المسئولين، وحتى إن وجدت فسوف تكون تعديلات طفيفة على الإطار العام للخطة، وليس في جوهرها، عندئذ تصبح الخطة في صورتها النهائية جاهزة للتنفيذ.

4- الخطوات العملية لتنفيذ ومتابعة الخطة:

وبعد أن تنتهي الهيئات الشعبية والسياسية من إقرار الإطار التفصيلي، تبدأ الهيئة المركزية للمشروع في تجزئة الخطة التعليمية على أسس إقليمية وجغرافية لكل قطر عربي على حدة. ويتم إرسالها للجهات المختصة، لتبدأ هي بدورها إرسالها إلى المسئولين عن تنفيذ البرنامج بالأقاليم والمدن والقرى داخل كل قطر. ومن الواضح أن مسئولية تنفيذ الخطة تقع على عاتق الأجهزة التنفيذية، إلا أن مراقبة تنفيذ الخطة ومتابعتها تقع على عاتق جهاز آخر ألا وهو جهاز المتابعة. ولما كان من المهم أن تكون عملية متابعة الخطة مرتبطة تمام الارتباط بعملية التخطيط، حتى يكون تنفيذ الخطة مطابقاً ما أمكن بالخطة الموضوعة، فإن جهازي التخطيط والمتابعة يجب أن يكونا ضمن إطار واحد.

وعملية المتابعة تتمثل مهمتها في التعرف الزمني المحدد لخطوات التنفيذ، وفقاً للأهداف والأسس التي وضعت عند إعداد الخطة، وهذا يعني تسجيل كل خطوة من خطوات التنفيذ، ومعرفة مدى مطابقتها مالياً وزمنياً، وفقاً لما سبق الاتفاق عليه في الخطة، وهذا يستدعي من القائمين بعملية المتابعة الحصول على بيانات دورية عن مراحل تنفيذ الخطة أولاً بأول، ثم يتم تجميع هذه البيانات وتبويبها وتحليلها في صورة تقارير للمتابعة، تصدر سنوياً أو كل نصف أو

ربع سنة، يوضح فيها خطوات تنفيذ الخطة، وما تم منها وما لم يتم، وفقاً للبرنامج الزمني المعد للتنفيذ، كما يبين فيها الوسائل والإجراءات الواجب اتخاذها لتحقيق الخطة كاملة، وهذا يستدعي وجود اتصال وثيق بين القائمين بالتنفيذ والقائمين بالمتابعة والتخطيط.

إن من أهم مهام عملية المتابعة هو الإشراف على حالة المباني، وقاعات المحاضرات داخل الشركات أو المصانع أو المؤسسات التي سوف يجري فيها تطبيق المشروع. أو متابعة تنفيذ المباني الحديثة إن تطلب الأمر هذا، بالإضافة إلى متابعة تنفيذ التجهيزات المدرسية، ومتابعة المناهج، والنمو في أعداد الطلاب وهيئات التدريس طبقاً للخطة الموضوعة، هذا بجانب متابعة الإنفاق الجاري والاستثماري المتمثل في تمويل المشروع.

كما يجب الإشارة إلى أن وظيفة المتابعة السليمة ليست هي مجرد الإشراف على تنفيذ الخطة، أو التعرف على مراحل تنفيذها مالياً وزمنياً، بل إن عملية المتابعة قد تعدت كل ذلك، لتصل إلى تحليل مراحل تنفيذ الخطة في ضوء أهدافها العامة والتفصيلية، تحليلاً يهدف أساساً إلى الكشف عن مواطن النقص والقصور، وبهذا فهي تهدف دائماً إلى مساعدة المخطط على أن يقوم بتعديل الخطة على أساس تجربة حية في الواقع.

5- الخطوات العملية لتقويم الخطة:

وهذه العملية تنقسم إلى مرحلتين، يمكن إيجازهما فيما يلي:

أ- المرحلة التقويمية الأولى: وهي تتمثل في عملية التقويم المرحلي أو الجزئي لعناصر الخطة، على جميع القطاعات بالمستوى المركزي في كل قطر عربي على حدة.

ب- المرحلة التقويمية الثانية: وهي تتمثل في التقويم الشامل والنهائي على المستوى المركزي للوطن العربي، في ضوء ما تم وضعه من أهداف في البداية، وما توصلت إليه الهيئة المركزية لبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي، من أجل تحقيق إنجازات فعلية في نهاية الخطة.

وهنا تبدأ دورة جديدة من العملية التخطيطية، حيث تولد أهداف جديدة، ودروس مستفادة، وخبرات مختلفة يسترشد بها المسئولون (من خلال تغذية راجعة مستدامة) عند إعداد دورة جديدة، ولضمان استمرارية عملية التخطيط في خدمة الأهداف المنشودة للوطن العربي.

وأخيراً يجب الإشارة إلى أن أي خطة للتعليم، لن تستطيع أن تحل جميع المشكلات المتصلة به، مهما كانت الخطة شاملة ومتكاملة ومتصلة، لأن العالم يتغير يوماً من بعد يوم،

ومن ثم تتغير معه المجتمعات للتطوير المعرفي، ومن ثم يتغير بناء وفكر الإنسان كرأسمال بشري متجدد. فمشكلات تعليم الكبار دائماً وأبداً متجددة ومتطورة مع تطور العصر، لذلك يجب أن يكون التخطيط له عملية متصلة مستمرة. وعلى هذا فإن أي خطة لتعليم الكبار يجب أن تكون دائماً قابلة للتعديل، كما يجب أن تتلوها خطط أخرى تتلافى الأخطاء التي وقع فيها المخططون في الخطة الأولى، أو تعالج مشكلات جديدة أبرزتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية الجديدة، وإن عملية تقييم الخطة القديمة هو السبيل إلى وضع خطط جديدة للتعليم، في ضوء أهداف وغايات جديدة، تكون أكثر واقعية وأكثر قابلية للتنفيذ، وأكثر قدرة على تحقيق الاحتياجات الحقيقية للمجتمع.

6- الإجراءات التي تضمن سلامة تنفيذ الخطة:

يواجه مخططو برامج تعليم الكبار في العالم العربي صعوبات أو مشكلات كثيرة عند محاولاتهم وضع الخطط التعليمية أو متابعة تنفيذها. وقد كان لهذه المشكلات أثر كبير في عدم إحراز تقدم ملموس في التخطيط لبرامج تعليم الكبار، على أسس علمية سليمة ومتكاملة، ولضمان تنفيذ الخطة التعليمية للمشروع على الوجه الأكمل، لابد من توافر الشروط التالية:

أ- (بنك المعلومات):

وهذا يتطلب توفير البيانات والإحصاءات السليمة عن جميع متطلبات مراحل التخطيط (عدد الدارسين، أعمارهم، مستوياتهم التعليمية، نوعية الخبرات المكتسبة، نوعية الخبرات الجديدة التي يرغبون تحقيقها، مستوى المهارة والقدرة والاستعداد الخاص بالعملية التعليمية، عدد ونوع المدربين ... إلخ) بالوطن العربي.

ب- توافر الكفاءات الفنية والإدارية اللازمة كماً وكيفاً:

وهذا يتطلب توفير العدد الكافي من المعلمين والمدربين والفنيين والإداريين ذو المؤهلات العلمية، والخبرة العلمية بالقدر الذي يسمح لهم بتحقيق أهداف الخطة دون إسراف أو تبذير، في الوقت المحدد لتنفيذها.

جـ- تعبئة العاملين في البرنامج على المستوى المركزي بجميع الأقطار العربية:

لتنفيذ ما جاء بالخطة وذلك عن طريق إسهامهم بصورة فعلية في دراسة الخطة، وتحليلها لاعتناق أهدافها، وباتباع أسلوب الحوافز من أجل الحصول على أقصى طاقة ممكنة لهم في التنفيذ، وأيضاً خلق الوعي التخطيطي والسياسي بينهم عن طريق النقابات.

د- التأكد من مدى صلاحية وكفاءة التنظيمات والأجهزة المسئولة عن التخطيط التعليمي لبرامج تعليم الكبار:

وذلك عن طريق الاهتمام بأسلوب الإدارة، وضمان ظروف ملاءمة العمل.

هـ- التأكد من نظام التمويل وتغيير المخصصات المالية المطلوبة للصرف على خطة التعليم المنشودة.

الوحدة الثانية

خبرات تطبيقية لعملية التخطيط على مستوى الوحدة

(تخطيط الدرس للفصل المدرسي)

عند انتقالنا من التخطيط على المستوى المركزي (القومي الشامل)، إلى التخطيط الميكروي على مستوى الوحدة بالفصل المدرسي (كالتخطيط للدرس) نجد أيضاً خبرات جديدة وهامة لكل معلم يسعى لأن يخطط دروسه بصورة علمية معاصرة. ومما ينبغي الإشارة إليه أن عملية التدريس تتطلب قدراً كبيراً من التخطيط، وأن التخطيط عملية مركبة، وأن هناك عوامل كثيرة تؤثر في كيفية تخطيط المدرسين للدرس بل وفيما يخططونه من أنشطة تربوية بصفة عامة. وأن التخطيط للدرس بالطريقة العقلانية يعني البدء بالأهداف، وهذا يبدو منطقياً، وأن هذه البداية يوصى بها المدرسين الجدد فقط، لأنها تركز وتوضح ما تعلمه التلاميذ إذا نجح الدرس، وهذا الاتجاه سوف يرشد ويوجه تطور الدرس. ولكن بما أن عملية التدريس متعددة الجوانب، وأن هناك عوامل كثيرة تؤثر في التدريس والتخطيط، لذا فإن المدخل العقلاني الصارم في التخطيط ليس مدخلاً واقعياً بالنسبة لمعظم المدرسين، كما وضحنا ذلك عند تناول الأساليب الحديثة في نظرية التخطيط المعاصر بالباب الثاني، وانطلاقاً من هذه الأساليب الحديثة، فإن معظم المدرسين ذوي الخبرة يخططون على أساس تصوراتهم لمستويات تلاميذهم العقلية والثقافية والتربوية من جانب، ومن جانب آخر معرفة مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية والأسرية، على الرغم من أن العملية التي يستخدمونها تبدو معقدة ومركبة، ونجاحها يتوقف على نوعية ومستوى ذكاء وخبرات المعلم بإدارة الفصل، وهذا هو سبب تفضيل هذه الأساليب للمعلمين الأكفاء القدامى وليس الجدد.

وتؤكد الأدبيات على حقيقة مؤداها أن معظم الخطط التي يقوم بها المعلمون للفصل المدرسي،ينبغي أن تعدل ولا يمكن اتخاذها ذريعة لتجنب القيام بتخطيط مبدئي متقن، كما أن هناك قلة من المعلمين يستطيعوا أن يهملوا عملية التخطيط أحياناً، ولكنهم حين يفعلون هذا فإن جودة تدريسهم تعاني من هذا دائماً، كما أن التخطيط يحدد مساراً للفصل، ويفيد كموجه للمدرس، ويمكن المدرس من إدخال تعديلات عليه حسب مقتضيات الموقف، وبدون هذا المرشد والموجه كثيراً ما يتعرض المدرس والتلاميذ للضياع. وفي هذا المقام يشبه (جابر عبد الحميد: 2000) التخطيط للتدريس بالتخطيط لرحلة على نحو ما، وأن عملية دراسة الخرائط واختيار الطرق، وتحديد الاتجاهات للرحلة، يضمن لها أن تنتهي إلى الهدف الذي خطط له. إلى الهدف الذي خطط له وحيث يتم هذا التخطيط يمكن القيام بالرحلة بثقة وكفاءة تامة، على الرغم من أن قائد الرحلة قد يواجه التفافات وانعطافات وتعديلات في الطريق، إلا أنه يظل محتفظاً في عقله بالصورة العامة لاتجاه الرحلة، بما توفره له من إرشادات وتوجيهات خلال السير.

وما يمكن لفت الأنظار إليه لكل معلم يشرع في وضع خطة للدرس، أن الجزء الذي يستمر من عملية التخطيط بعد إتمام الدرس، أنه يتضمن ويتطلب تقييم المدرس لنتيجتين أساسيتين على الأقل فور الانتهاء من الدرس وهما: معرفة ما الذي استطاع التلاميذ تعلمه؟ وكيف يستخدم ذلك كدليل على نجاح أو فشل عملية التدريس للدرس؟، أما النتيجة الثانية هي أن يقوم المعلم بنفسه من التأكد من مدى إدراكه للدرس في ضوء ما كان يتوقعه، ولو أخذنا تلك النتيجتان معاً نجد أنهما يحددان عملية تقويم المدرس للدرس. وفي ضوء ذلك يقوم المعلم على الفور إما بتخطيط أو إعادة تخطيط الدروس التالية، وبهذا تصبح تلك العملية (نتائج الدروس) أحد المؤشرات بل العوامل المؤثرة بجانب العوامل الأخرى على الصورة العقلية لتخطيط الدروس اللاحقة.

لهذا أثرنا في هذا الجزء أن نستعرض سوياً أهم وأدق الأدبيات التي كشفت عن أهم الخبرات التي يحتاجها المعلم عند التخطيط على مستوى الوحدة، ولضمان فهم وإدراك تلك الخبرات في عملية التخطيط، فإن هذا يتطلب منا الوقوف تفصيلياً على أهم العوامل التي تؤثر على تخطيط المعلم للدرس، لتكشف لنا جهود وأساليب المعلم في التغلب عليها، وضمان استمرارية وفعالية الخطة، والتي هي في الحقيقة تمثل الخبرات الحقيقية التي تقدمها

لمعلمي ومخططي الغد، والجدير بالذكر هنا أنه بعد الإطلاع وتحليل الأدبيات في هذا الشأن، ترجح البحوث والدراسات السابقة على أن معظم المعلمين يخططون لدروسهم على أساس صورة وتصورات عقلية، نظراً لتدخل كثير من العوامل في قراراتهم، وهذه العوامل، قد استعرضها بالتفصيل (جابر عبد الحميد: 2000)، وصنفها إلى فئات خمس، بحيث تستند كل فئة إلى مصدر أو نمط من التأثير، بحيث يؤثر في تفكير المعلم عند القيام بالتخطيط للتدريس، وفقاً لما يلي:

1- تأثير المعلم على عملية التخطيط:

وهي تتمثل في:

أ- حجم خبرة المعلم:

هذا العامل له تأثير هام على عملية (اتخاذ المعلم للقرار) عند وضع الخطة، حيث أن حصيلة الخبرات السابقة للمعلم تساعده على اكتمال الصورة العقلية، والتصور النهائي لموضوع الدرس، وهذا العمل يستند إلى:

(1)- نجاح معظم خطط ودروس المعلمين القدامى في تحقيق الهدف.

(2)- حاجة المعلم المبتدئ لوضع خطة تفصيلية لتعويض بعض الخبرة والتي سرعان ما تتعدل، كما حدث مع المعلمين القدامى بعد اكتساب الخبرة.

(3)- عدم حاجة المعلمين القدامى إلى كثير من الجهد لإحداث التوافق والتكيف.

(4)- إن الخبرات المكتسبة لتؤثر بلاك شك في الخطط الجديدة المقبلة.

ب- أسلوب المعلم التنظيمي الشخصي:

(1)- حاجة المعلم الشخصية لكل من:

(البيئة والتخطيط والروتين، صيغة التخطيط، أسلوب حل المشكلة)، حيث تتباين خطط المعلمين في ضوء بنية هذا التشكيل الذي يبعث الراحة والطمأنينة للمعلم عند وضع الخطة. لذا تجد من المعلمين من يقوم بـ:

(أ)- وضع خطة تفصيلية للدرس.

(ب)- وآخر يعتمد على قائمة صغيرة بالأفكار، تمثل مجموعة من الخطط في ذهنه، وليس على الورق.

(2)- التزام المعلم بمهمة الخطة، أو ما يطلق عليه (روتين الخطة):

بمعنى مدى التزام المعلم بروتين الخطة الموضوعة مهما كانت صورتها، ثم يقوم المعلم بتحويلها إلى صور وتصورات عقلية لمادة الدرس، وفي هذا الموقف تتباين سلوكيات المعلمين فمنهم مثلاً:

(أ)- من يبدأ بـ ما، وماذا، وكيف، وهل... إلخ للتأكد من نجاح الخطة والتدريس.

(ب)- آخرون يقومون بعمليات تستغرق وقتاً أطول للقيام بعمليات العصف الذهني، وينتهون بمجموعة أفكار تتطلب جمع من المصادر العلمية.

(جـ)- مجموعة ثالثة تبحث عن المصادر أولاً، ثم يقومون بعملية التخطيط في ضوء تلك المصادر والموارد المتوافرة.

(د)- فريق رابع يقوم بترتيب وتنظيم الدرس، على أساس المحتوى، ثم يقومون باختيار الأنشطة الأنسب، وبعدها يشرعون في وضع الخطة.

(3)- صيغة التخطيط التي يستخدمها المعلم:

وهي ليست الصورة النهائية للخطة المكتوبة فحسب، وإنما تشمل كل ما دار أو يدور في ذهن المعلم قبل وأثناء وبعد انتهاء الدرس، فمثلاً نجد أن:

(أ)- بعض المعلمين يراعي (عنصر الوقت) حسب تصوره الفكري لخطة الدرس، وفقاً للتساؤلات التالية: (بماذا يبدأ، وكيف يفسر، وبماذا ينتهي، وكيف يقوّم، وكيف يطور)؟

(ب)- والبعض الآخر يفكر في الأهداف، ووسائل تحقيقها، وكيفية تقويم النتائج في ضوئها، ثم يقوم بتطوير باقي أجزاء الدرس، ويحققون التكامل والتلاؤم بين باقي أجزاء الدرس في تسلسل منطقي.

وبهذا يمكننا الحكم على أسلوب المعلم تجاه روتين أو مهام الخطة من خلال أسلوبه في حل المشكلات التي تواجهه أثناء تنفيذ الخطة.

جـ- فلسفة المعلم في التدريس:

بمعنى نظرة المعلم للمهنة ككل بصفة عامة وللتعليم والتدريس بصفة خاصة، بجانب أنها جزء أساس من تكوين المعلم المهني الذي تم بناؤه أثناء عملية الإعداد بكلية التربية. ويمكننا إبراز ذلك العنصر من خلال المواقف التالية:

(1)- نظرة المعلم للمحتوى ومدى فهمه له:

وهذا يشمل الحالات التالية:

(أ)- عدم إلمام المعلم بمحتوى الدرس يحد من قدرته على التخطيط له، أو حتى القيام بتدريسه، وهذا يترتب عليه.

1- محدودية عملية التخطيط، وانخفاض مستوى الإبداع منها.

2- تجنب تدريسه لتلك المادة، أو تدريسها بأسلوب سطحي.

3- الاعتماد على أسلوب المحاضرة في التدريس هروباً من المواجهة والنقاش مع التلاميذ في جوهر المحتوى.

وهذا يتطلب من المعلم دراسة إضافية مستفيضة للموضوع، وهي تتطلب بدورها وقتاً أطول وعبئاً أثقل في عملية التخطيط.

(ب)- إلمام المعلم بمحتوى المادة وخبرته فيها يجعل:

(1)- خططه وتدريسه لها أكثر موضوعية ونجاحاً.

(2)- وفي ضوء معرفته المسبقة للمعلومات الأساسية المطلوب تدريسها في هذا الدرس، يصل لهدفه بكل سهولة.

(3)- درجة العمق التي بذلها في التحصيل، سوف ينعكس أثرها في عمليتي الفهم والتدريس.

(2)- تحديد الأهداف:

نجاح المعلم في هضم وفهم المحتوى، يجعله من السهل وضع الأهداف التفصيلية للتحصيل المرغوب فيه، وتحقيق فعالية عالية في التدريس، وإكساب التلاميذ المهارات المرغوبة والقيم المنشودة.

(3)- طرق انتقاء وتحديد الأهداف:

يحدد مستوى فهم المعلم للمادة أيضاً قدرته في انتقاء أفضل السبل لتحقيق أهداف الدرس بمراميها المختلفة.

(4)- تحديد مستوى الإدراك والتصور للمعلم نحو الموقف التدريسي للمحتوى،

وما يتوقعه من ردود أفعال التلاميذ في ضوء عملية التدريس، وهنا تبرز أهمية خبرة وحنكة المعلم في عدم ارتفاع أو انخفاض مستوى خطة الدرس، عن توقعات تفاعلات واستجابات التلاميذ أثناء العملية التعليمية التعلمية.

(5)- خطة الدرس تكون أقل جموداً عندما تتحقق شروط أمان التدريس في الخطة:

حيث أن نجاح الخطة يتوقف على درجة الأمن والأمان والاستقرار لكل من المعلم والتلاميذ في ضوء مدى (إلمام المعلم بالمحتوى، تحديده، الأهداف، اختباره لطرق ووسائل انتقاء الأهداف والتدريس، خطة للفصل). ولكن لا يتحقق ذلك إلا بعد أن يسترد المعلم ثقته بعد الانتهاء من وضع الخطة فيسجله بدفتر التحضير (كتابة)، أو بعد تصوراً عقلياً شاملاً لكل تلك المتغيرات معاً، فثقة المعلم في الخطة تنمي لديه مشاعر الأمن والطمأنينة أثناء عملية التدريس، ونجاح تلك العملية يزيد ثقة المعلم في نفسه عند التخطيط المستقبلي.

2- المؤثرات الخارجية على المعلم وانعكاساتها على التخطيط للدرس:

لقد زادت الضغوط الخارجية على المعلم في السنوات الأخيرة عن ذي قبل، سواء على مستوى القرارات التي يتخذها القائمون على الإدارة التعليمية والمدرسية، أو الضغوط الجماهيرية، أو الممارسات التقليدية التي تعوَّد الناس على التسليم بها عبر الزمن. هذه الضغوط تؤثر على مستوى التخطيط لتحقيق الأهداف المنشودة، بل على الخطة بصفة عامة، وهذه الضغوط تتمثل فيما يلي:

أ- الأهداف والتوقعات التي تحددها النظم المدرسية:

وهذه لها دور سلبي خطير، نظراً لأنها تسلب المعلم حريته في تدريسه ما يشاء والتخطيط له، نظراً لالتزامه بأهداف إدارة النظم التعليمية والمدرسية، والتأكد من استيعاب الطلاب بها.

ب- تقليدية أهداف وتوقعات الأنظمة المدرسية التي عفى عليها الزمن:

وهذه الخطوة الخطيرة يترتب عليها فجائية القرار في تدريس موضوعات جديدة، أو لم تكن تدرس من قبل، مما يضغط على المعلم ليعيد خطته، بعد التأكد من إلمام خطته بما طلب.

جـ- الضغط المتزايد على المعلم من المسئولية والمساءلة المدرسية التي تؤثر بدورها على عملية التخطيط وفقاً لما يلي:

(1)- أن تكون خطط المعلم أكثر دقة عما كانت عليه في الماضي.

(2)- أن تعكس نتائج تعليم معينة ومقصودة.

(3)- أن تجعل كتابة أهداف الدرس في صورة أهداف سلوكية، بمعنى أن تصاغ الأهداف في صيغة عبارات دقيقة لتبين:

- ما يجب على التلاميذ أن يتعلموه.
- كيفية تقويم ما تعلموه.
- مستوى التعليم المقبول.
- استخدام الأهداف كمقاييس لأداء المعلم.

(4)- وهذا يشعر المعلم بحجم الضغط التدريسي، وتقييم المعلومات التي تم استرجاعها، بدلاً من القيم والمهارات التي لا يمكن قياسها عن طريق بنود الاختيار من متعدد.

(5)- قيام المديرين والموجهين بملاحظة المعلمين وغرف الدراسة، وهذه بلا شك تؤثر أيضاً كأحد الضغوط على دقة التخطيط لإدارة الفصل والعملية التدريسية.

(6)- تعتبر اختبارات التحصيل المقننة التي تطبق سنوياً أحد عناصر المساءلة للمعلم، وتمثل ضغطاً عليه لأنها تستخدم كأداة للحكم على أداء المعلم، ومعيار للحكم على انتقال التلميذ للسنة الأعلى أو العكس.

(7)- كما أن هذه الاختبارات أثارت المربيين الذين يعتقدون أن كثيراً من المعلمين يشعرون أنهم مجبرون للخضوع لمتطلبات الاختبارات، كتدريب التلاميذ على النجاح فيها مع الحصول على درجات عالية، بحيث تشكل خططهم للدروس بل وقراراتهم التدريسية. وهم يعتقدون أنه لكي يكون المعلمون فعالين، ينبغي أن يحتفظوا بسلطة اتخاذ قرارات التخطيط التي تعكس موقفهم التدريسي، ويقدرون إلى إصدار الأحكام الشخصية المناسبة.

(8)- تأثير ضغوط المعلمين الزملاء من داخل المدرسة، نظراً لاختلاف مستويات الخبرة، والحداثة، والمعرفة، مع ظهور أمراض الدروس الخصوصية.

(9)- تأثير ضغوط المجتمع المحلي والآباء في تخطيط المعلم للدرس مثل:

أ- الاختلاف حول تدريس موضوعات أو مواد، أو أساليب معينة مثل (التربية الجنسية، التربية للوقاية من الإيدز، التربية في مواجهة المخدرات وكيفية العلاج منها... إلخ).

ب- الاختلاف حول كتاب أو فصل أو مادة معينة، تثير جدل في المجتمع المحلي، مما يتطلب فرض رقابة على الكتب وعلى المعلمين.

جـ- التشكك في قيم استخدام المعلمين لاستراتيجيات معينة مثل (استضاح وتوضيح القيم، المناقشة الحرة المفتوحة حول قضايا القيم الأخلاقية).

د- ضغوط نابعة من متطلبات تقليدية بالمدرسة مثل:

1- الإعداد للمناسبات (القومية والدينية والرياضية) بجانب إعداد الخطط التعليمية.

2- إعداد التقارير الشهرية التي ترسل للآباء لمعرفة مستويات أبنائهم التحصيلية.

هـ- قضية الغياب المتصل لبعض التلاميذ، مما يتطلب من المعلم، عمل حساب ذلك المتغير عند وضع الخطة، حتى يستطيع تعويض التلاميذ المتغيبين عما فاتهم.

3- العوامل التنظيمية التي تؤثر في التخطيط للدرس:

يؤدي المعلم وظيفته من خلال إطار وبنى وإجراءات تنظيمية على مستوى النظام المدرسي، وبعضها على مستوى البناء المدرسي، والآخر على مستوى حجرة الدراسة، ففي حجرة الدراسة مثلاً يقوم المعلم بتنظيم الوقت والحيز المكاني، والمواد والمنهج التعليمي، بجانب متابعة سلوك التلاميذ، ناهيك عما يتطلبه كلاً من النظام والبناء المدرس من واجبات. كل هذا يضع قيوداً أخرى على تخطيط المعلم للدرس. وتتمثل أنماط التأثير التنظيمي التي تؤثر بدورها على التخطيط موضوعات عدة، ولو تناولنا أحد هذه الموضوعات (كالجدول المدرس) مثلاً للاحظنا حجم العبء الذي يقع على المعلم بجانب تخطيط الدرس وفقاً لما يلي:

(أ)- لو نظرنا إلى الجداول سواء التي يضعها النظام المدرسي، أو التي تحددها المدارس للأنشطة داخل البناء المدرسي، أو التي يحددها المعلمون لفصولهم، بجانب التقويم السنوي الذي يحدد مواعيد الدراسة والإجازات التي تحدد وجود أو عدم وجود التلاميذ بالمدرسة، والجداول اليومية التي تحدد ما يحدث كل يوم بالمدرسة، لسوف

نشعر بحجم هذا العبء التنظيمي الكبير، الذي لا شك أنه يؤثر على عملية التخطيط.

(ب)- كما يجب على المعلم أن يراعي عند التخطيط، أو وضع الرؤى والتصورات العقلية لموضوع الدرس، مراعاة الوقت بين أوقات التعليم، والفسحة لتناول الطعام والشراب... إلخ، والتربية الدينية والموسيقية... إلخ، والتغيرات غير المتوقعة.

(جـ)- ويجب على المعلم أيضاً أن يراعي الزمن الذي يوفره الجدول المدرسي والذي تحتاجه العملية التدريسية، وهذا يتوقف على تنبؤات المدرس بما يحتاجه كل درس، وكل نشاط لإتمام دروسه بنجاح.

(د)- يجب على المعلم أن ينتبه أيضاً إلى أنه لا يخطط لوقت معين لتمكين تدريس موضوع معين، وإنما هو يخطط من أجل تحقيق التربية المتكاملة، ذات المغزى العقلي في حدود الزمن المتاح، من خلال خطة سنوية طويلة المدى، مقسمة في ذهنه، وخططه إلى خطط متوسطة وقصيرة المدى.

(هـ)- وعلى المعلم أن ينتبه أيضاً إلى أن نمط الخطط التي يضعها، تؤثر بدورها في كل من الخطط المكتوبة ذاتها، والصور العقلية وتصورات المعلم عن الدروس، فالمعلم الذي يخطط في ضوء المدى القصير واليومي المحدد، ثم ينتقل إلى التخطيط طويل المدى، يختلف في تخطيطه للدروس عن المعلم الذي يبدأ بالتخطيط على المدى الطويل.

(و)- فالمعلمون الأكثر فعالية، هم الذين يخططون لكل من المدى البعيد والقصير في نفس الوقت، ففي حالة إغفال الأهداف طويلة المدى، تفقد الخطة اتجاهها واستمرارها، وإذا أهمل التخطيط قصير المدى، فإن دروسهم سوف ينقصها التطور الواضح.

(ز)- يواجه المعلم أيضاً مشكلة حجم الفصل، فالتخطيط لفصل كبير وأعداد كبيرة من التلاميذ، يختلف عن التخطيط لمجموعات صغيرة في فصول صغيرة، خاصة عند اختيار أنسب الأنشطة لكل منها، أو التفكير في تقسيم الأعداد الغفيرة إلى مجموعات صغيرة... إلخ.

4- تأثير التلاميذ على التخطيط لوحدة الدرس:

تؤثر حاجات التلاميذ في خطط المدرسين بطرق ذات مغـزى، وتسـبب ضغوطـاً ملحوظة على الخطة وعلى المخطط، وفقاً لما يلي:

(1)- وجود فروق فردية بين التلاميذ تؤدي إلى تباين كبير في الحاجات.

(2)- الحاجات تتغير عبر الزمن.

(3)- لا يمكن تجاهل المعلم للحاجات الفيزيقية التي يأتي بها التلميذ للمدرسة.

(4)- تباين حاجة التلاميذ الجائعون، والمجهدون والمرضى.

(5)- مراعاة التلاميذ ذو الإعاقة، وذو الحاجات الخاصة (جسدية، سمعية، بصرية... إلخ).

(6)- حضور التلاميذ للمدرسة ولديهم حاجات سيكولوجية وانفعاليـة، تؤثـر علـى أدائهم في الصف (تقديرات أعظم للذات، الحاجة للتواد، الحاجة للأمن).

(7)- مراعاة التلاميذ الذين يسهل تعرضهم للملل.

(8)- مراعاة التلاميذ الذين يشعرون بالقلق، ويخشون المخاطرة في حجـرة الدراسـة، وفي حاجة إلى تشجيع، وأن تزداد ثقتهم في أنفسهم.

(9)- مراعاة التلاميذ الذين يميلون للسيطرة.

(10)- حاجة المعلم إلى مهارات وقدرات فائقة، عند وضع الخطة في اختيار الأنشطة، التي تلائم كل حالة من الحالات المذكورة بعاليه.

(11)- حاجة المعلم إلى مهارات وقدرات فائقة، عند تحديد وحدات القياس وأدواتها.

(12)- على المعلم أن يقوم بتحديـد الاسـتراتيجيات الفعالـة في تدريـس شـتى هـذه الأنواع المذكورة بعاليه، خاصة إذا ما تواجد في الصف الواحد تلاميذ ذو قـدرات عالية، وأخرى متوسطة، وثالثة ضعيفـة. نـاهيك عـن حجـم تبـاين الاحتياجـات والبيئات المختلفة للتلاميذ.

(13)- ارتباط مستويات الدافعية ارتباطاً مباشراً بالوقت والطاقة المطلوبة للاستحواذ على انتباه التلاميذ، وليركزوا طاقاتهم على مهام التعليم.

(14)- تؤثر الخلفية الثقافيـة للتلميـذ علـى الطريقـة الـتي يتوقـع أن يسـتجيبوا بـها للمحتوى، وطرق العرض، مثل (ثقافات لا تخدم المعلم، أو لا تحترم التنـافس، أو تؤمن بالجزاء الصارم... إلخ).

(15)- ناهيك عن ملاحظة المعلم في أن لكل صف شخصيته مثل (التفوق، التخلف، التعاون، الكسل المتراخي، .. إلخ).

(16)- كما أن التلاميذ يقومون بأدوار عدة تؤثر على ديناميات حجرة الدراسة، مما يتطلب للمعلم أثناء التخطيط أن يستفيد من تلك الكفاءات.

5- أثر المنهج التعليمي على التخطيط المدرسي:

وتتمثل ضغوطه على المعلم واضع الخطة فيما يلي:

(1)- تؤثر المادة الدراسية أو المحتوى الذي يدرس للتلاميذ أيضاً على خطط المعلم وتصوراته للدرس، ويمكن استنباطها مما يلي:

(أ)- إعداد المعلم لتدريس مادة الإنشاء في اللغة العربية، أو الرياضيات.

(ب)- تجهيز المعلم للمعامل قبل دخول الطلاب في العلوم، واللغات، والدراسات الإنسانية.

كل ذلك يتطلب من المعلم أثناء التخطيط لمواجهة تلك المداخل المختلفة، بما تتطلبه من أنشطة وأساليب تدريسية لمواجهة كل حالة على حدة.

(2)- إلمام المعلم بالمنهج يمكنه من معرفة ما يقوم بتدريسه، ويحدد إلى حد كبير كيف يدرسون، وهذا يؤثر بدوره في الطريقة التي يصممون بها دروسهم.

(3)- تفاوت خطط المعلمين وتصوراتهم العقلية وفقاً لتفاوتهم في اختيار الاستراتيجيات الفعالة في التدريس.

(4)- تتوقف خطط المعلمين إلى حد كبير بالمواد المتوافرة مثل: (الكتب، المعامل، خامات المعامل، الأجهزة... إلخ). وفي حالة قصور تلك الموارد، يضطر المعلم لتغيير خططه، كالانتقال من التدريس العملي بالمعامل إلى التدريس النظري بالفصول، فالتخطيط يصبح أكثر صعوبة حين تكون الموارد والمصادر محدودة أو قاصرة. وللمزيد من العمق والتحليل يرجع إلى (جابر عبد الحميد:2000).

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- اذكر خطوات إعداد الخطة التربوية على المستوى القومي من خلال تتبعك للدراسة التي أجريت على تخطيط برامج تعليم الكبار بالوطن العربي؟

2-اذكر مبررات التخطيط لبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي، موضحاً أهم متطلباته؟

3- ناقش بالتفصيل الخطوات العملية لتنفيذ ومتابعة، وتقويم الخطة؟

4- وضح أهم الإجراءات الواجب اتخاذها لضمان تنفيذ الخطة؟

5- للمعلم تأثير واضح على عملية التخطيط لوحدة الدرس، ناقش بالتفصيل في ضوء كل من:

أ- حجم خبرة المعلم.

ب- أسلوب المعلم التنظيمي الشخصي.

جـ- فلسفة المعلم في التدريس.

6- اذكر أهم المؤثرات الخارجية التي تؤثر على أداء المعلم في تخطيطه للدرس، ثم تناولها بالتحليل والنقد؟

7- وضح بالتفصيل أثر الفعالية التالية على التخطيط لوحدة الدرس:

أ- العوامل التنظيمية.

ب- تأثير التلاميذ.

جـ- تأثير المنهج التعليمي.

مراجع الفصل السادس

1- جابر عبد الحميد: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

2- محمد غنيمة: تخطيط وتمويل برامج تعليم الكبار بالوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس، 1984.

3- محمد غنيمة: القيمة الاقتصادية لبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998.

4- Barker, L. (Ed.); Communication in the Classroom, Englewood Cliffs, N. J, Prentic - Hall 1982.

5- Brophy, J. E. of Good, T. L.; Teacher, Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching: Third Edition, New York, 1986.

6- Dick, W. & Reiser, R. A.; Planning Effective Instruction Englewood cliffs, N. J. prentic Hall, 1989.

7- Good, T. L. & Prophy, J. E; Looking in Classrooms (4th. ed). New York: Harper & Row, 1988.

8- Hansford, B. C.; Teachers and Classroom. Communication, Sydney, Australia: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

9- Jakson, R. w; The practice of Teaching. New York: Teachers, College press, 1986.

10- Neely, A. M; Integrating planning and problem solving, in Teacher Education, Journal of Teacher Education, 37 (3), 29-33, 1986.

11- Wittrock, M. C., Students, Thought Process. in M. C. wittrock (ed.) Handbook of Research of Teaching: (3rd ed.) New York: Macmillan, 1986.

الباب الرابع

الفصل السابع : أساليب وتقنيات التخطيط التربوي ويشمل:

مقدمة

الوحدة الأولى: أسلوب دلفي

1- الإطار النظري . 2- النموذج التطبيقي .

الوحدة الثانية: أسلوب الخريطة التربوية

1- الإطار النظري . 2- النموذج التطبيقي .

الوحدة الثالثة: أسلوب التخطيط الشبكي (بيرت)

1- الإطار النظري . 2- النموذج التطبيقي .

الوحدة الرابعة : أسلوب التدفق الطلابي وقياس الكفاية الداخلية للنظام

أولاً: أسلوب القياس الكمي.

1- الإطار النظري. 2- النموذج التطبيقي.

ثانياً: أسلوب القياس الكيفي.

1- الإطار النظري. 2- النموذج التطبيقي.

ثالثاً: أسلوب قياس التكلفة.

1- الإطار النظري. 2- النموذج التطبيقي.

* قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

الفصل السابع

أساليب وتقنيات التخطيط التربوي

مقدمة

إن عملية التنمية الاجتماعية التي يمر بها الوطن العربي، عملية على درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد، حيث تتعامل مع متغيرات عدة متداخلة ومتشابكة وغيره مستقرة. فهي عملية شاملة تستهدف من المخططين إحداث تغييرات إيجابية مستمرة ومتراكمة في البنى الاقتصادية والاجتماعية والتربوية لأقطار الوطن ككل. بحيث تؤدي خططهم إلى مستويات على أعلى من الإنتاجية والرفاهة الاقتصادية والاجتماعية، للارتقاء بأنماط السلوك الاجتماعي المتطور. ومن هنا فإن إدارة تخطيط مسارات عملية التنمية في الوطن من خلال إعداد البرامج والخطط، ومتابعة العمليات، كل هذا يستلزم ضرورة تفهم طبيعة القوى المؤثرة في هذه العملية، والتي سبق أن تناولناها بشيء من التفصيل.

من هنا ظهرت الحاجة إلى ظهور نظرية جديدة في التخطيط لتواجه متطلبات النظريات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية المعاصرة، بحيث تعطي إطاراً عاماً يوجه المخططين أثناء عملية التحليل المعقدة، لتبرز الخطوط العريضة لعملية التخطيط، وتسهل عملية صنع القرار، وكان هذا باعثاً قوياً لظهور الحاجة إلى أساليب وتقنيات علمية تعين المخطط على جمع البيانات بأسلوب علمي دقيق، وتسهل عليه عملية رصد الموارد والاختيار من بين البدائل، كما تمكنه من عملية صنع القرار، وتوجيه البرامج لتحقيق الهدف المنشود. وكان لظهور أساليب النمذجة العلمية دوراً هاماً وخطيراً في ذلك المجال في كثير من دول العالم، خاصة في التحليل الكمي المنبثق من التحليل الكيفي للنظرية.

وعلى الرغم من التجارب الناجحة لاستخدام تلك التقنيات المستندة للنمذجة الكمية، إلا أن سوء استخدامها لدى غير المتخصصين، وغياب بنك المعلومات الأساسي لنجاح أي خطة، وعدم دقة وصحة البيانات التي يتم الحصول عليها من المؤسسات والمنظمات والدول، بل وتضارب تلك المعلومات لدول محددة، في قضايا محددة وخلال نفس الفترة الزمنية، كل ذلك مجتمع كان له صدى عالمي، في ظهور الانتقادات الصارخة ضد تلك الأساليب الكمية، والدعوة الجادة لظهور تقنيات علمية حديثة تستند لمنهجية علمية تجمع بين التخطيط المركزي واللامركزي، وبين الجانب الكمي والجانب الكيفي.

كما تفيد (نادية السيد: 1993) أن أساليب وتقنيات الدراسات المستقبلية تتنوع بتنوع نمط تلك الدراسات، ما بين دراسات استطلاعية ودراسات معيارية، ومن أمثلة هذه الأساليب، أسلوب المحاكاة Simulation Methods، وهو من الأساليب الاستطلاعية، وتقوم فكرته في التنبؤ بالمستقبل على تصميم نموذج يحتذى به في رسم الصورة المستقبلية للظاهرة (محمد حسني: 1985).

وهناك أسلوب التنبؤ المورفولوجي Morphology وهو من الأساليب الاستطلاعية أيضاً، ويقوم باستطلاع الآفاق المستقبلية المختلفة للظاهرة، من خلال تتبع الظاهرة في واقعها، وتسلسلها، مع الأخذ في الاعتبار كافة التأثيرات المحيطة بها، ثم النفاذ إلى مستقبلها (فريدل بولاك Fredl.Polak 1971)، كما أن هناك أسلوب (شجرة العائلة) Family Tree Mehtod، ويعرف أيضاً بأسلوب شجرة العلاقات Relevance Tree Method وهو من الأساليب المعيارية، وتعتمد فكرته في التنبؤ بمستقبل الظاهرة على تحديد الهدف النهائي المرغوب في تحقيقه مستقبلاً بالنسبة لهذه الظاهرة، ثم الرجوع إلى الحاضر للبحث في البدائل المختلفة فيه، حتى يتم التوصل إلى رسم صورة كاملة للبدائل المستقبلية المرغوب تحقيقها.

وهناك أيضاً أسلوب العصف الذهني Brain Storming وهو من الأساليب المعيارية كذلك، وتقوم فكرته في التنبؤ بالمستقبل على رصد تصورات مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال معين من المستقبل المتوقع لهذا المجال، فهو في الأساس أسلوب لتوليد أفكار جديدة حول ظاهرة ما، من خلال إجراء حوار تلقائي بين عدد من الخبراء على نحو يشجع على التدفق الحر للأفكار، والمعلومات المرتبطة بهذه الظاهرة من وجهات نظر متعددة، ثم يتم تسجيل هذه الآراء والأفكار ليستخلص منها الصورة المستقبلية للظاهرة (ضياء الدين زاهر: 1990).

ويوجد أيضاً أسلوب السيناريو Senario Method وهذا الأسلوب يعتمد على الخيال الابتكاري إلى درجة ما في صياغة مستقبل الظاهرة، والسيناريو إما أن يكون استطلاعي، وإما أن يكون معياري، ويعتمد السيناريو في التنبؤ بمستقبل الظاهرة، على التعرف على تاريخ الظاهرة، والكشف عن طبيعة التأثيرات المتبادلة لهذا التاريخ ومجموعة القوى (صليب روفائيل: 1980).

ولم تكن تلك الأسباب وحدها هي العامل الرئيسي في دفع المؤلف لتقديم فصل خاص لتلك التقنيات الحديثة. وإنما السبب الحقيقي يرجع إلى النظرية الحديثة في التخطيط، ففي نظرية الأمس كان التكثيف منصباً على بيروقراطية الخطة وإحكامها بصورة تجعل الوسائل فيها منصبة

على تحقيق (الهدف النهائي للخطة)، بينما الجديد في نظرية اليوم، المنبثقة من نتائج تجارب العالم، وخاصة ما قامت به منظمة OECD، وهو تكثيف وإحكام متابعة (تقنيات التخطيط للعملية التخطيطية) ببرامجها المتعددة وليس على تحقيق الهدف النهائي فحسب.

من هنا يسعدنا أن نقدم لك عزيزي القارئ هذا الفصل، لاستعراض عدد من تلك التقنيات والتي تختلف باختلاف المنهجية المستخدمة لها سواء في التنبؤ أو التخطيط المستقبلي، تحليل الأنظمة التربوية، تحقيق الكفاءة والفعالية للجودة التربوية. في ضوء الانتشار الواسع والاستخدام الناجح لبعض الأساليب والتقنيات الحديثة والمتمثلة في أساليب بحوث العمليات مثل: تحليل النظم، البرمجة الخطية والديناميكية، ونظرية المباريات... إلخ، وأسلوب دلفي، وأساليب التخطيط مثل المحاكاة، النماذج الرياضية، بيرت PERT ... إلخ.

الوحدة الأولى

أسلوب دلفاي : Delphi Technique

الإطار النظري:

يستخدم هذا الأسلوب في عمليات التنبؤ والتخطيط المستقبلي، انطلاقاً من المشاركة الجماعية لأهل الفكر والاختصاص، وليس الفكر الوحدوي الانفرادي، وكما يشير (جوزيف Josaph 1972) أن رأى اثنين أفضل من رأى أي منهما بمفرده، ولتحقيق الاستفادة القصوى من أكبر عدد ممكن من الشخصيات التي لها وزن ويشهد لهم بكفاءتهم. وأيضاً انطلاقاً من منظور النظرية الجشطلتية الكلية في علم النفس، والتي تؤكد على أن (وضوح الصورة الكلية للشيء لا تدرك إلا من خلال الكل وليس الجزء، وأن الجزء ليس له معنى أو قيمة إلا من خلال الكل الذي ينتمي إليه).

كما أن هذا الأسلوب يتميز في تنبؤه بطريقة حدسية استطلاعية معيارية، قد لا تتوافر في العديد من الأساليب الأخرى. خاصة وأن النمط الاستطلاعي أو الاستشكافي Exploratory Type يهدف أساساً إلى استكشاف صورة المستقبل المتوقع أو المحتمل Probable Future، أو المستقبل الممكن تحقيقه Possible Future، بينما النمط المعياري Normative Types يتخطى فيه الباحث المستقبل المتوقع، والممكن تحقيقه، إلى رسم صورة المستقبل المرغوب في تحقيقه Desirable Future (روبرت جنغ Ropert, J. 1971، عواطف عبد الرحيم 1988).

ويرى (برون Brown 1968) أن مصطلح "دلفي" يعكس في استخداماته الحديثة، أسلوب التنبؤ المعتمد على آراء وأحكام الخبراء في مجال معين، وقد طورت مؤسسة راند الأمريكية هذا الأسلوب البحثي في أوائل الخمسينات، اعترافاً منها بأهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه هؤلاء الخبراء في كل مرحلة من مراحل عملية اتخاذ القرار خصوصاً بالنسبة للشؤون العسكرية والدفاع الوطني. على أن أول استخداماً علمياً منظماً وهادفاً لأسلوب دلفي كأحد أساليب التنبؤ بالمستقبل، كان في عام 1953 على يد (دالكي Dalky وهيلمر Helmer) في سلاح البحرية الأمريكية، وظل العمل به سارياً، حتى عام 1962، ثم انتقده (هيلمر) عام 1963، ثم أخذ في الانتشار بصورته الحالية اليوم بين شتى المجالات غير العسكرية، كالمجالات التكنولوجية والصناعة، وتخطيط المجتمع وتقييم المشروعات، والتربية (نادية السيد 1993، جيري بيل Juri Pill 1971).

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها أسلوب دلفي هي التوصل إلى صورة المستقبل الممكن أو المرغوب فيه، استناداً إلى آراء عدد من المتخصصين الذين يجمعون بين الخبرة في موضوع اهتمام البحث، والقدرة على الاستبصار والحدس، والقدرة على التخيل الإبداعي، ويتم التفاعل بين آراء هؤلاء الخبراء بطريقة غير مباشرة، ومن خلال عدد من الجولات (ناهد صالح: 1984). فأسلوب دلفي إذن يستخدم للحصول على أكبر قدر ممكن من الآراء والمعلومات حول موضوع معين من الخبراء المتخصصين في هذا الموضوع، عن طريق عملية تغذية راجعة Feed Back تؤهل للتوصل إلى الصورة المستقبلية المرغوبة.

مبررات استخدام أسلوب دلفي في البحوث المستقبلية:

1- عندما تظهر الحاجة ماسة لاستخدامه متى كان الموضوع محل البحث لا يصلح لتطبيق أساليب التحليل الدقيقة الأخرى.

2 عند الحاجة للاستفادة من الأحكام الذاتية التي تبنى على أساس جمعي.

3- عندما يتطلب موضوع البحث الاستعانة بعدد كبير من الخبراء يصعب معه الاتصال المباشرة وتبادل الآراء وجهاً لوجه.

4- عند ظهور اختلافات حادة بين الخبراء.

5- إذا كان صدق البيانات يستلزم إخفاء المشاركين لاعتبارات سياسية مثلاً، أو يستلزم حرية توالد الأفكار، عند ظهور سيطرة أصحاب الشخصية القوية، أو ما تفرضه القوة العددية (هارولد وموراي Harold & Murray 1975).

6- أنه يمثل طريقة منهجية تهدف إلى إدارة حوار علمي منظم حول مستقبل مشكلة أو ظاهرة معينة بين مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذه الظاهرة من أجل تنسيق خطوط عريضة من الأفكار المقترحة، للوصول إلى رؤية أفضل في محاولة لمعالجة هذه المشكلة في المستقبل.

خصائص أسلوب دلفاي:

1- عدم معرفة الخبراء المشتركين في التنبؤ بعضهم بعضاً، يمكنهم من الإدلاء بآرائهم بحرية وموضوعية، دون التعرض لتأثير الشخصيات الهامة، أو الحرج الذي يظهر في المناقشات المباشرة، أو الحرج من تغيير آرائهم بين دورة وأخرى، (روجر كوفمان Roger Kowfman, 1971).

2- يتجنب الخبراء سلبيات وعيوب أسلوب اللجان والاجتماعات.

3- إجراء التنبؤ من خلال تطبيق الاستبانات أكثر من مرة، يجعل من تكرار كل جولة تغذية راجعة للجولة السابقة، مما يتيح الفرصة أمام كل فرد لمقارنة إجابته بإجابة المجموعة ككل، ومن ثم يستفيد منها في الجولة التالية، كما أنها تعين الخبراء على مراجعة تقديراتهم، وتلفت أنظارهم للعوامل التي لم تؤخذ في اعتبارهم من قبل، أو أخذت ثم أهملت، أو أخذت بشكل خاطئ في المرات السابقة، أو أعطوها وزناً أكثر مما تستحق.

4- يتم تطبيق أسلوب دلفي باستخدام أحد نوعين من الاستبانات، إما استقرائية Induction، حيث تقدم للخبراء في صورة سؤال مباشر عن المجال موضوع الدراسة، وتترك لهم حرية الإدلاء تبصوراتهم. وإما استنتاجية Deduction، وفيها يقدم للخبراء معلومات عامة عن الموضوع، ثم يعقبها مجموعة من الأسئلة المفتوحة النهاية Open - ended، ليعلقوا عليها ثم يضعوا تقديراتهم، ثم تصمم استبانة الجولة الثانية من تحليل معاني استبانة الجولة الأولى، ثم تعاد إلى بعض من مجموعة الخبراء الذين يرحبون بتعديل استجاباتهم إذا شعروا بأن هذا ضروري، أما الذين يمتلكون حججاً قوية فسوف يصرون على آرائهم ويدافعوا عنها (Kowfman, 1972، Olef Helman 1966، نادية حسن، 1993).

5- له فاعلية واضحة في صنع القرارات الخاصة بالقضايا ذات المسئولية الكبرى.

6- يتجنب التأثير المقنع Domino Effect الناتج عن التوتر العاطفي الذي ينشأ عند التقاء الأفراد وجهاً لوجه لحسم موقف. وفي هذا تؤكد الأدبيات أن أسوء أنواع المديرين الذي يأتي بعد جهد بشاق من التحليل والتخطيط لاتخاذ قرار معين تجاه شخص معين، ثم

يأتي بدلا من أن يصدر القرار الذي توصل إليه، يقول علينا بإعادة التحليل والبحث مرة ثانية تحت تأثير أحد العوامل العاطفية؟!.

أنواع نماذج دلفاي:

أكدت معظم الدراسات التي اعتمدت على استخدامها لنموذج دلفاي في التنبؤ والدراسات المستقبلية إلى أن هناك نوعين شائعان وهما:

1- نموذج دلفاي التقليدي:

وهو أكثر نماذج دلفاي استخداماً وشيوعاً، وسوف نتناوله بشيء من التفصيل عند عرض أحد النماذج التطبيقية له.

2- نموذج دلفاي السياسات:

وهذا النموذج يختلف عن النموذج السابق، في أنه لا يسعى للوصول إلى اتفاق، أو إجماع في الرأي بين مجموعة الخبراء، ولكنه يسعى إلى استقطاب آراء الخبراء في وجهات نظر متقابلة تكون بمثابة بدائل أو خيارات مختلفة للسياسات لمواجهة القضايا موضع الدراسة. وتقدم هذه الخيارات أو السياسات البديلة أمام المسئولين في المجتمع (المؤسسات، المنظمات، والشركات) لمناقشتها واختيار أفضلها في ضوء الاعتبارات المختلفة في نظرهم.

ضمانات نجاح أسلوب دلفاي:

يرى (سيف الدين فهمي) أن استخدام أسلوب دلفاي في التنبؤ العلمي يمكن أن يؤدي إلى نتائج غير سليمة أو إلى تنبؤات بجانبها الدقة والصواب، إذا لم يراع عند تطبيقه مجموعة من الضمانات لعل من أهمها:

1- أن يتسع نطاق مجموعة الخبراء والمختصين الذين يشاركون في الرأي أو يطبق عليهم مجموعة الاستبيانات المستخدمة، بحيث لا يكونون من مدرسة فكرية واحدة، أو من تخصص ضيق واحد. ذلك لأن انتمائهم إلى مدرسة فكرية واحدة، أو تخصص معين قد يقلل من فرص التنوع في الرأي وتصادم الأفكار والآراء، وهو أول أساس لنجاح طريقة دلفاي في التنبؤ.

2- أن يكون الباحث الذي يستخدم أسلوب دلفاي على درجة كبيرة من الدقة والموضوعية والبعد عن التحيز، ذلك أن عدم الإشارة إلى الخلافات في الرأي، أو إهمال بعضها مهما كان غريباً، قد يؤدي إلى نوع من الاتفاق في الرأي في غيبة عن رؤية الآراء الأخرى.

3- أن يعطي الباحث الوقت الكافي للخبراء في التعبير عن آرائهم، وعدم استعماله لهم بطريقة قد تؤدي إلى إهمال الخبير الإجابة عن الاستبيان، أو إلى أن يقدم معلومات فيها قليل من الفكر، مما قد يؤدي إلى نتائج غير صادقة، إن أسلوب دلفاي يتطلب جهداً ومثابرة من الباحث، قد لا يتطلبه أسلوب آخر في البحث الاجتماعي.

متطلبات أسلوب دلفاي:

1- إعداد استبانة تشمل المحاور الرئيسية، ومسجلة بصورة دقيقة للغاية، بحيث تعبر عن الخطوات الرئيسية للخطة التي سوف تتنبأ بالمستقبل، وهناك نوعان من الاستبيانات التي يعتمد عليها أسلوب التطبيق وهما:

أ- استبانة مفتوحة:

تطلب من الخبراء الإجابة عن سؤال أو أكثر، بحيث يعبروا عن آرائهم ورؤيتهم المستقبلية بحرية تامة.

ب- استبانة مغلقة:

ويتم إعدادها وتقديمها للخبراء بعد تحليل بيانات الاستبانة المفتوحة، وتعرض على الخبراء أكثر من مرة (كما سنوضح في التطبيق)، إلا أنها في هذا النوع من الاستبانات تكون الإجابات محددة إما (بنعم - لا)، (موافق - غير موافق)، حتى تصل الإجابات إلى درجة الاستقرار والثبات عندها يمكن للباحث من تحديد الوزن النسبي لقيمة كل عبارة على حدة.

2- تعرض هذه المحاور على مجموعة من أساتذة التربية للتحكيم.

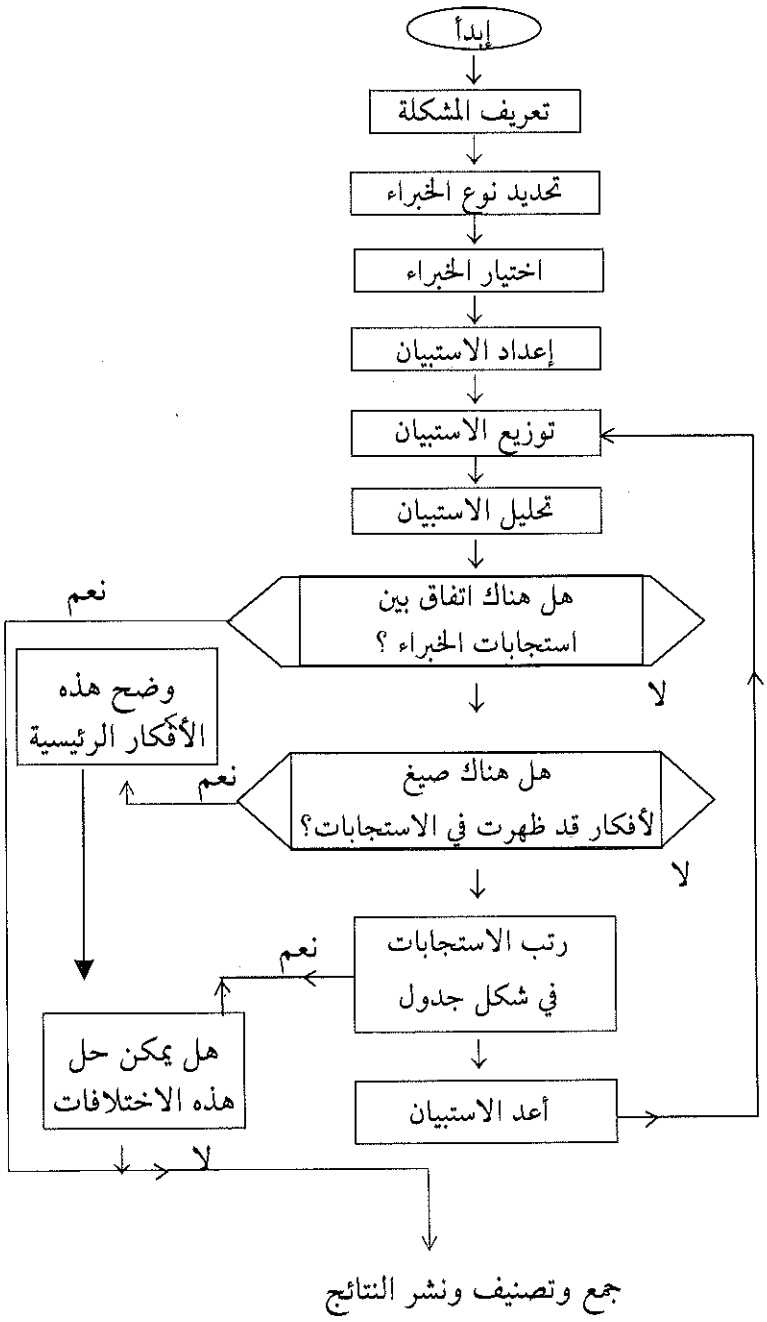
3- يتم توزيعها بعد طباعتها في صورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة.

4- التوصل إلى عدد من المقترحات بعد غربلتها، وإعادة توزيعها على العينة، أكثر من مرة حسب متطلبات التطبيق.

5- يبدأ الباحث في استخدام تلك المقترحات في وضع تصوره المستقبلي حول الموضوع الرئيسي للبحث.

خطوات استخدام أسلوب دلفاي:

ولتحديد خط السير في تطبيق هذا الأسلوب، على الباحث أن يقوم بتتبع تلك الخطوات الموضحة في الشكل التالي:



خطوات استخدام أسلوب دلفاي

وسوف نتناول تلك الخطوات تفصيليا عند عرض النموذج التطبيقي لهذا الأسلوب في الصفحات القادمة.

مميزات أسلوب دلفاي:

من أهم مميزات أسلوب دلفاي:

1- أنه يعتبر من أخصب أساليب دراسة المستقبل في مجال التنبؤات الاجتماعية، وذلك لأنه يمزج بين أكثر من أسلوب من أساليب الدراسات المستقبلية، فهو يجمع بين الأساليب الحدسية والاستطلاعية والمعيارية، في توليفة واحدة، قادرة على استشراف اجتماعي تكنولوجي مستقبلي.

2- أنه يعتبر أحد طرق التحليل الإجرائي الأقرب إلى ميدان التربية، فهو أسلوب يصلح لشتى الميادين، فضلاً عن ملاءمته بوجه خاص للموضوعات ذات الطابع الكيفي كما أنه أحد الطرق الأساسية التي تستخدمها الدراسات التحسبية في تنبؤاتها على المدى البعيد، والتي تعرف بالتنبؤات التكنولوجية (عبد الله عبد الدايم، 1974).

3- قدرته على إلقاء ما يسمى بنشاط اللجان الفرعية، وتحاشيه المواجهات الشخصية، مما يقلل من العوامل الذاتية التي تؤثر في اتخاذ القرار أو الحكم من قبيل الإقناع الظاهري، التردد، الإحجام عن التخلي عن الآراء العامة أو الرسمية المعلنة، كما أنه يستبدل النقاش والجدل المباشر ببرنامج مصمم بعناية عن طريق الاستفهام الفردي المتتابع، حيث يتاح للخبير فرص معاودة النظر في تقديراته النابعة أكثر من مرة، وأن يأخذ في اعتباره ما أهمله من عوامل كان يعتقد في أهميتها الثانوية (ضياء الدين زاهر: 1990).

4- فضلاً عما يتميز به هذا الأسلوب من مميزات أخرى تتمثل في قدرته على الحصول على المعلومات والآراء بسرعة من أكبر جمهور ممكن من العلماء دون أية صعوبة جغرافية، يلاحظ سهولة إدارية، وقلة تكلفته عند مقارنته بغيره من الطرق التقليدية، هذا بجانب قابليته للتطبيق في مجالات كثيرة، وبصورة كثيرة أيضاً تلاءم طبيعة أي مشكلة يراد دراستها، بل ومرونته الكبرى في استبعاد الآراء الشاذة، ناهيك عن قدرته في تقديم معلومات مفيدة عن أية ظاهرة معقدة يصعب فهمها أو تفسيرها بدونه، وقدرته على تركيز الانتباه على المجالات المرغوب فيها الموضوع المدروس. من هنا تبرز مميزات دلفي في امتلاكه إمكانات فائقة في بناء الاتصالات بين مجموعة من الأفراد المتخصصين أو

الخبراء بفرص حل مشكلة معقدة، أو مناقشة موضوع متشابك في أسلوب جماعي (هارولد، Harold 1975).

5- إمكانية استخدامه في التخطيط التربوي، وعلى مستويات مختلفة، وبصور مختلفة، فيمكن أن يستخدم على المستوى المركزي، وعلى المستوى المحلي، وعلى مستوى المؤسسة ذاتها، فمثلاً يمكن أن يطبقه مدير المدرسة في محاولة لوضع برنامج لمدرسته، أو يطبقه مدير التربية والتعليم في محافظته إذا عزم على القيام بإصلاح ما في المؤسسات التعليمية في محافظته، أو أن يطبقه جهاز التخطيط التربوي في الإدارة المركزية (بالوزارة) لمثل هذه الغاية (عبد الله عبد الدايم، 1974).

نقد أسلوب دلفاي:

على الرغم من كثرة استخدامات هذا الأسلوب، وانتشاره عالمياً، إلا أنه لم يخلو من الانتقادات في كثير من الأدبيات ويوجزها لنا (سيف الدين فهمي) فيما يلي:

1- تحيز بعض الخبراء وعدم موضوعيتهم لأسباب نفسية أو أيدلوجية.

2- عدم إدراك بعض الخبراء للجوانب المختلفة للقضايات أو الموضوعات التي يتعرضون لها، لإبداء الرأي فيها. وذلك بسبب شدة تخصصهم الدقيق الذي يحول بينهم وبين الرؤية المتكاملة للقضايا، وأبعادها وتكاملها مع القضايا والمشكلات الأخرى، أو لعدم متابعتهم للتطورات الحديثة في المجال الذي يتحدثون فيه، أو لسرعة التغير الحادث بتأثير التطورات التكنولوجية والعلمية والاجتماعية.

3- صعوبة الإبقاء على اهتمام الخبراء والمختصين بالقضايا التي تطرحها استبانات دلفاي، واستمرارهم بنفس الفعالية والحماس للإجابة على الاستبانات، أو إجراء المناقشات من خلال المقابلة الشخصية. حيث لوحظ في الدراسات والبحوث التي اعتمدت على أسلوب دلفاي، أن مجموعة الخبراء تكون متحمسة للإجابة في المرحلة الأولى من استخدام هذا الأسلوب، إلا أن حماسها وموضوعيتها تهبط باستمرار بما يؤدي إلى ضعف النتائج التي يمكن الوصول إليها في المراحل التالية.

4- طول الفترة التي تستغرقها الخطوات المختلفة لتطبيق أسلوب دلفاي، حيث أنها تتيح الفرصة لكثير من الخبراء للتسرب، وعدم استمرارهم في المساهمة في استكمال خطوات دلفاي بسبب السفر، أو ضيق الوقت أو ضعف الاهتمام.

5- عدم استقرار أو ثبات المفاهيم لـدى مجموعـة الخـبراء المختصـين الذيـن يطبـق عليـهم أسلوب دلفاي، فالخلط بين مجموعـة المصطلحـات الـتي يسـتخدمها هـؤلاء المختصـون والخبراء وارد، والخلط يمكن أن يحدث لديهم بين ما ينتظر حدوثه وما يستهدف وقوعه، ولا شك أن عدم وحدة المصطلحات والمفاهيم لدى مجموعة الخبراء يمكـن أن يـؤدي إلى نتائج خاطئة.

6- صعوبة التنبؤ بالمتغيرات الحادثة في مجالات العلوم والتكنولوجيـا بـالنظر إلى التطـورات المتسارعة في هذا المجال، وتزداد هذه الصعوبة في مجال العلوم الاجتماعيـة، حيـث تكـون التنبؤات والتوقعـات أشـد صعوبـة بـالنظر إلى كـثرة المتغـيرات الـتي يمكـن أن تؤثـر في التغيرات الحادثة وتناقضهما وتباين اتجاهاتها، مما يؤثر على دقة أو صدق التنبؤات.

نموذج تطبيقي لاستخدام أسلوب دلفاي:

وحتى يكون لعرض أساليب وتقنيات التخطيط معنى ومغزى، في حياة وفكر الباحث المتخصص، سوف نحاول عرض أحد النماذج التي قام بـها أحـد البـاحثين في تطبيقـهم لهـذا النموذج خلال أطروحته، وهنا على سبيل المثال سوف نستعرض ملخصـاً للجـزء التطبيقـي لتجربة (محمد عبـد الحميـد: 1995)، وسـوف نسـتغل هـذه الفرصـة لاسـتعراض خطـوات استخدام نموذج دلفاي بالتفصيل وفقاً لما يلي:

1- يقوم الباحث بتحديد وعرض المشكلة كما يلي: وضع تصور مستقبلي للتجديد التربوي المعاصر بالتعليم الثانوي في ضوء المتغيرات المجتمعة والاتجاهات العالمية.

2- ثم يلي ذلك تحديد الباحث للهدف من تطبيق أسلوب دلفاي هنـا فيمـا يلـي: التعـرف على آراء "خبراء التربية والمعلمين" حـول التجديـد الـتربوي المعـاصر بـالتعليم الثـانوي، والوقوف على مقترحاتهم.

3- عندئذ يضع الباحث سؤالا أو أكثر من خلال استبيان مفتوح، حول الموضوع المطلـوب دراسته.

4- ثم يقـوم بتحديـد نـوع الخـبراء المطلوبـين في تلـك الدراسـة مـن حيـث تخصصاتـهم، وأهليتهم، وخبراتهم النظرية والعملية في هذا المجال.

5- ثم يقوم الباحث باختيار الخبراء الذين سوف يجري عليهم تطبيق هذا التكنيـك، وتحـدد عينة البحث هكذا:

القطاعات	المناطق (جغرافياً)	فئة المستشارون والموجهون والمعلمون	فئة خبراء التربية
		العدد مثلاً	العدد مثلاً
1	---	50	15
2	--	50	10
3	--	50	10
4	--	50	10
الإجمالي		200	45

6- إعداد وتوزيع الاستبيان: ترسل الاستبيانات إلى هؤلاء المحكمين بالبريد أو يقوم الباحث بتسليمها باليد، وهذه الاستبيانات تعد من النوع المفتوح والذي يعتمد على استخدام أسلوب (العصف الذهني Brain Storming) المتمثل في:

أ- يبدأ بالتعرف على واقع التعليم الثانوي العام في ضوء ما توافر للباحث من معلومات وإحصاءات عن طريق هذا الأسلوب.

ب- وهذا يتطلب عمل لقاءات وندوات مع بعض القائمين على التعليم الثانوي العام من موجهين ومستشارين ومعلمين أوائل.

جـ- هذه الطريقة لا تقف عند حد مواجهة المشكلة وحلها، ولكن تمتد إلى ما وراء المشكلة، بإطلاق العنان إلى التفكير لتناول جوانب متعددة للمشاركة.

د- وبطرق جديدة تؤدي إلى نظرة ابتكارية، أو إلى إنتاج أفكار جديدة مرغوب فيها.

هـ- ثم قام الباحث بتصميم الاستبانة خلال محاور ست وهي:

1- الأهداف المستقبلية للتعليم الثانوي العام.

2- سياسة القبول بالتعليم الثانوي العام.

3- مظاهر التحديد التربوي بالتعليم الثانوي العام.

4- المتغيرات العالمية وانعكاساتها على التعليم.

5- إيجابيات وسلبيات التطوير بالتعليم الثانوي العام.

6- مقترحات مستقبلية للتجديدات التربوية بالتعليم الثانوي العام.

و- ثم قام الباحث بعرض تلك الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية للتحكيم، وتم توزيعها بعد طباعتها في صورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة، إما بالبريد أو بتسليمها باليد.

7- يتم استلام إجابات الخبراء المشاركين، ثم يقوم الباحث بتفريغها.

8- يقوم الباحث بإعداد نموذج لتفريغ نتائج التطبيق الأول لكل محور من المحاور الستة على حدة، كما هو موضح بالشكل.

9- المعالجة الإحصائية: يقوم الباحث بتحديد أسلوب المعالجة الإحصائية قبل إجراء المقارنات وفقاً لما يلي:

أ- استخدام الجداول التكرارية لحساب النسب المئوية لكل عبارة تحت كل محور، وترتيبها حسب معدلاتها.

$$\text{ب- النسب المئوية للاستجابة} = \frac{\text{تكرار الاستجابة}}{\text{إجمالي أفراد العينة}} \times 100$$

جـ- تحديد درجة الأهمية، أو التحقق من كل مفردة من مفردات الاستبيان، لذا تستخدم طريقة الأوزان النسبية للمقياس ذو الثلاث درجاً طبقاً للجدول التالي:

الدرجة	مستوى الموافقة
3 -2.5	كبيرة
2.4 - 1.5	إلى حد ما
1.4 - 0.5	ضعيفة

نموذج تفريغ نتائج تطبيق أسلوب دلفاي لكل محور من المحاور الست (كل على حدة)

كما يلي:

م	المحور الأول أهداف التعليم الثانوي / درجة التحقيق	الفئة الأولى (العينة)						الوزن النسبي	الترتيب	الفئة الثانية (المحكمين)						الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			ك	٪	ك	٪	ك	٪		
-1	إعداد الطالب لممارسة عمل مناسب له في المجتمع								3								5
-2									1								1
-3									2								2
-4									2								4
-5									3								3
-6									2								3

وهكذا تفرغ نتائج الاستبيان بالكامل، كل محور بعناصره على حدة، حتى تنتهي المحاور الستة بالكامل.

10- ثم يقوم الباحث بمقارنة نتائج العينة، حيث يقارن الترتيب للعنصر (1) بالمحور (1) بالأهداف مثلاً، بين عينة الدراسة، وعينة المحكمين، ولو نظرنا إلى الجدول السابق لسوف نجدها (3) لصالح (العينة)، مقابل (5) لصالح (المحكمين) وخرج الباحث بالنتائج التالية:

أ- وجود فقرات بكل محور من محاور الدراسة الست عليها اتفاق كبير بين العينة وبين المحكمين، سواء تحت درجة (كبيرة، متوسط، ضعيفة).

ب- التأكيد على أهمية فقرات المحور الأول ولكن بدرجات متفاوتة بين العينة والمحكمين الخبراء.

جـ- ظهور أهداف جديدة قد أضافها الخبراء.

د- وجود فقرات لا يوجد عليها اتفاق بالمرة بين العينة والخبراء.

11- يعاد كتابة الاستبانة بعد التعديلات، ويطبق مرة ثانية، وبعد المقارنات، إذا تم التأكد من ثبات الاستجابات بعد تكرار المحاولة للعينة والخبراء، ثم تسجل فقرات الاستبانة بجدول مقسمة إلى ست مجموعات تحت محاور التطوير الستة، أما إذا ظهر العكس فيعاد تكرار كناية الاستبيان بعد التعديلات ويكرر تطبيقه حتى الوصول إلى درجة الثبات.

12- يبدأ الباحث في وضع التصور المستقبلي للتطوير في ضوء:

أ- الإطار النظري (مفاهيم التطوير، الدراسات السابقة، والتجارب العالمية).

ب- النتائج النهائية التي وضعها الباحث بالجدول بعد الانتهاء من الدراسة الميدانية للمحاور الستة.

جـ- يبدأ الباحث بوضع تصوره المستقبلي لتطوير التعليم الثانوي العام في ضوء النتائج النهائية التي توصل إليها.

الوحدة الثانية

أسلوب الخريطة التربوية Educational Mapping Technique

1- الإطار النظري:

تعتبر الخريطة التربوية أحد تقنيات التخطيط التربوي التي تسعى للاضطلاع على المستقبل، من خلال عمليات التنبؤ والتي تعتمد أساساً على قدرتها في تحليل النظم واكتشاف متغيراتها والقوى المتحكمة فيها، من أجل تخطيط واع ودقيق للمستقبل. ولرفع كفاءة العملية التخطيطية تم استخدام تلك المنهجية الجديدة، بهدف تنظيم عملية التربية لكل فئات السكان في مختلف مراحل العمر، بما تشمله من معارف ومهارات ومفاهيم وقيم وأنماط سلوكية التي يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، في ظل الإمكانات المتوافرة في المجتمع من مدارس ومصانع ونوادي ومستشفيات ووسائل إعلام.. إلخ. كما أن هذا التكنيك يعتمد أيضاً على متطلبات مجتمعية وأخرى تربوية، وصولاً إلى تحديد الاحتياجات بقصد الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات المادية والبشرية القائمة والمحتملة في المجتمع.

مفهوم الخريطة التربوية:

على الرغم من تعدد الأدبيات في كتابتها حول هذا التكنيك، إلا أن أغلبها ينصب على معنى واحد لاستخدامه حيث يعرفها (أحمد الحاج: 1992) على أنها الأسلوب العلمي لتحليل النظام التربوي وتشخصيه الدقيق في منطقة جغرافية معينة، أو لبلد بأكمله، وذلك لتجميع الموارد والإمكانات المتاحة لأفضل استخدام مستقبلي، وذلك لمواجهة الاحتياجات التعليمية وتوزيعها المناسب، وسبل الوفاء بها. ويضيف لهذا التعريف (إبراهيم عصمت مطاوع: 1986) أنها محاول تخطيطية على أرض الواقع، بعد إجراء عمليات حصر شاملة للبنيان التعليمي القائم، وتشخيصه لوحدة مساحية منه في موقع جغرافي محدد، بغرض الوصول إلى أساس للإجراءات المتعين القيام بها مستقبلياً عبر فترة زمنية محددة.

بينما ينظر إليها (خان. ك: 1982، .Khan Q) على أنها تكتيكات وإجراءات، تأخذ في الاعتبار الاتجاهات الماضية والحاضرة لتوزيع الفرص والتسهيلات التعليمية، للتعرف على الاحتياجات المستقبلية للتعليم على المستوى المحلي للتخطيط لمقابلة هذه الاحتياجات. ويعزز هذا المفهوم ما أشار إليه (يونس عبد الجواد: 1990) بأنها مجموعة من الإجراءات التخطيطية

على أرضية الواقع، تهدف لتشخيص العملية في وحدة جغرافية ومساحية محدودة، وفي زمن معلوم بغرض تقدير الحاجات المطلوبة والمتوقعة، وتوزيعها توزيعاً عادلاً بين مختلف المؤسسات التعليمية لتأمين مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

كما عرّفت الخريطة التربوية إجرائياً على أنها أسلوب حديث وتشخيص علمي للعملية التعليمية، في منطقة معينة من حيث الإمكانات والموارد المتاحة في زمن معلوم، للتعرف على الاحتياجات المستقبلية المتوقعة للتعلم في ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتوقعات السكانية بمحافظة معينة بدولة ما (محمد عبد الحميد: 1998). وهكذا يرى (سيف الدين فهمي: 1990) أنها عبارة عن خطة تعليمية مجسدة للتطور المستقبلي المستهدف على مستوى إقليم أو مجتمع محلي. وهذه الخطة يتم تحضيرها في إطار الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وفي إطار الخطة القومية الشاملة، للنمو التعليم، وحتى في حالة غياب خطة قومية للتعليم لسبب أو لآخر، فإن استخدام الخريطة التعليمية كأسلوب لتخطيط التعليم، يمكن أن يكون أسلوباً ممتازاً لتحسين الخدمة التعليمية في إقليم ما، أو منطقة معينة تعاني من قصور في الخدمات التعليمية، أو خلل في علاقة التعليم بحاجات ومطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

أهداف استخدام الخريطة التربوية:

ويمكن حصرها فيما يلي (إبراهيم مطاوع: 1997):

1- التعرف على الحد الأدنى للحاجات التربوية لكل وحدة مساحية جغرافية معينة، كخطوة أولية قبل إعداد الخطط التربوية التفصيلية للبلد على المستوى المحلي.
2- حصر الموارد والإمكانات التربوية القائمة بالفعل حصراً شاملاً لكل من التعليم النظامي وغير النظامي، وكذلك التعرف من خلال هذا الحصر على الموارد المعطلة، وتلك المعطلة جزئياً.
3- التعرف على الثغرات الموجودة بين الموارد والإمكانات المطلوبة والمتاحة في صورها الكمية والنوعية.
4- تحديد المواقع التي يتعين توفير الموارد والإمكانات بها، وذلك على مستوى القرى والأحياء السكنية المختلفة، بعد التحقق من الإمكانات المالية لتوفير هذه الموارد.
5- توفير مصدر أساس من المعلومات يمكن الاستعانة به لاشتقاق الإجراءات المناسبة عند الإعداد لخطة قومية للتنمية التربوية، مع أخذ الثغرات المحلية في الاعتبارات (بين

الموارد والإمكانات المطلوبة والمتاحة)، وكذلك أخذ طبيعة الاحتياجات التربوية لجميع الأقاليم المحلية.

6- التوصل إلى وضع مقترحات محددة واضحة لإنشاء وتطوير شبكة المدارس بالمنطقة موضع الدراسة بحيث تحقق أهداف الخطة التعليمية.

7- وضع بدائل عدة يمكن تطبيقها في المدى القريب والمتوسط والبعيد حول التصور الشامل والكامل لتنظيم خدمات التربية في المستقبل وفقاً لما يلي (عبد الغني النوري: 1997):

أ- البديل الأول: ويتمثل في: عقلنة الاستخدام الحالي للإمكانات، كأن يعاد النظر مثلاً في التوزيع الحالي للمؤسسات التعليمية، وتوظيف الأبنية المدرسية، وإعادة تحديد مهام الهيئة التعليمية بها.

ب- البديل الثاني ويتمثل في: استخدام إمكانات جديدة متوافرة في البيئة وغير مستخدمة حالياً، وينبع هذا البديل من الامتناع بضرورة توظيف الإمكانات المتاحة في البيئة لتطوير العملية التربوية فيها.

جـ البديل الثالث ويتمثل في: استخدام إمكانات خارجة عن إطار المنطقة -بواسطة الأجهزة المركزية المسئولة عن الخدمات التربوية- وبذلك تكون الخريطة قد حققت أهدافها في تأمين خطة واقعية للتنمية التربوية، والتوصل إلى تصورات أو بدائل مستقبلية للتربية في البيئة، وفق مدى زمني محدد، واستخدام أمثل للموارد المتاحة تحقيقاً للتنمية الشاملة المرجوة.

وهذه البدائل يمكن أن تساعد الخريطة التربوية على تحقيق الأغراض التالية (سيف الدين فهمي: 1990):

1- تحسين الخدمة التربوية المقدمة.

2- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بحيث يحصل كل فرد في الإقليم أو المنطقة على نصيبه العادل من التعليم الذي يناسبه، مع تضييق الشقة بين الإمكانات التعليمية المتاحة وبين طلق المناطق المختلفة تعليمياً.

3- ربط النمو التعليمي ربطاً وثيقاً بمختلف جوانب التنمية الاقتصادية والاجتماعية للإقليم أو المنطقة.

4- استغلال الإمكانات التعليمية المتاحة أفضل استغلال ممكن.

حدود استخدام الخريطة التربوية:

1- مركزياً: تستخدم على المستوى المركزي لشتى الدول التي يخضع تعليمها إلى نظم تعليمية مركزية، بهدف توزيع الإمكانات على جميع أنحاء البلاد بطريقة عادلة ومنسقة.

2- محلياً: تستخدم على المستوى اللامركزي، إلا إذا كان النظام التعليمي يخضع للامركزية، عندئذ يكون تركيز الخريطة هنا على تنمية التعليم للمحليات كل على حدة، وفق إمكانات الإدارة المحلية لها.

3- على مستوى النظم التعليمية ككل: حيث شاع استخدام الخريطة على مستوى التعليم ما قبل الجامعي، لذا أطلق عليها اسم (الخريطة المدرسية)، إلا أن هذا لا يمنع من استخدامها مع شتى النظم التعليمية سواء أكانت:

أ- تعليم عالي أم جامعي.

ب- تعليم ما قبل الجامعي شاملاً (رياض الأطفال، التعليم الأساس، الثانوي الشعبية).

جـ- التعليم غير النظامي ويشمل شتى مؤسسات محو الأمية وتعليم الكبار.

د- شتى الأنظمة التعليمية والتي تقع تحت مظلة الخريطة ككل وليست التعليمية فحسب.

2- الإطار التطبيقي:

مراحل وضع الخريطة التربوية:

ويمكن إيجازها هنا وفقاً لما يلي (أحمد الحاج: 1992).

1- **تشخيص الواقع الراهن للخدمات التعليمية من حيث توزيعها الجغرافي**، وتقييم شبكة المدارس الموجودة، وحصر الموارد البشرية من معلمين وموظفين، وبيانات عن القيد المدرسي، ومعدلات الاستيعاب ومقارنتها بالسكان في سن التعليم، وتوزيعها حسب المناطق ومراحل وأنواع التعليم، بالإضافة إلى الاختلافات الحادثة فيه، إلى غير ذلك من الأمور التي تبين حالة التعليم.

2- **الإسقاطات والتنبؤ المستقبلي بأعداد السكان في سن التعليم الأولي**، ثم المراحل التي تليه حسب العمر، والنوع في سلسلة زمنية معينة، في كل منطقة لتحديد الأعداد المتوقعة التي سوف تلتحق بالتعليم، ومعدلات الاستيعاب، وإسقاطات معدلات التدفق للوقوف على قدرة النظام التعليمي، على الاحتفاظ

والانتقال بها من صف إلى صف آخر، ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى، وذلك لمعرفة حجم الهدر التربوي.

3- **تقدير الاحتياجات التعليمية للمناطق والفئات ونوعها**، والحد الأدنى من الاحتياجات الأساسية المطلوبة مثل المعارف، والخبرات والمهارات... إلخ. وذلك بهدف تحديد المؤسسات التعليمية، ومحتوى برامجها للوفاء بتلك الاحتياجات.

4- **المقابلة بين الموارد والإمكانات المتاحة في الوحدة الجغرافية**، ومعرفة مدى قربها أو بعدها عن الصورة المنشودة للتعليم. ومن هذه المقابلة تتحد نواحي العجز ومصادر الوفاء بها محلياً أو مركزياً، واستنباط الوسائل الأمثل لها هو متاح.

5- **متابعة الخريطة التربوية**، للتأكد من أنها تسير في الاتجاه المعد لها، واتخاذ التدابير الكفيلة لتوجيه الموارد نحو الاستخدامات المحددة لها.

تطبيق الخريطة التربوية:

بعد معرفة مراحل وضع الخريطة، يتطلب منا التعرف على البيانات التفصيلية التي يحتاجها وضع الخريطة، ثم متابعة تطبيق تلك المراحل تفصيلياً، ونظراً لحرصنا الشديد على عدم التكرار، فإننا سوف نتناول ذلك تفصيلياً في النموذج التطبيقي للخريطة كما يلي:

نموذج تطبيقي للخريطة التربوية:

أولاً: الجانب التشخيصي ويشمل:

1- تحديد الهدف من وضع الخريطة التربوية:

كما هي متمثلة في (تحديد متطلبات التعليم الأساس في ضوء توقعات النمو السكاني حتى عام 2015 بمحافظة السويس).

2- التعريف بمجتمع الدراسة:

وهذا يشمل:

أ- تحدد المحافظة (السويس) التي تعدلها الخريطة جغرافيا من حيث: (الموقع، المساحة، نسب الحضر، نسب الريف، نسب البدو...، عدد السكان بها، نسبتهم لعدد سكان الدولة ككل، معدل النمو فيها).

ب- تحديد عدد المراكز الإدارية بالمحافظة، من واقع خريطة محافظة السويس الجغرافية.

جـ- تحديد الواقع الاقتصادي والاجتماعي بالمحافظة من خلال المؤشرات التالية: (الزيادة السكانية بها، دخل الفرد، توزيع العمال وأنماط الإنتاج- الزراعة، الصناعة، التجارة، الخدمات، نسب البطالة).

د- تحديد الواقع التعليمي من خلال جداول تفصيلية كما يلي:

جدول (1)

توزيع نسب الأمية على مراكز محافظة (السويس) عام 2005

المراكز (بالاسم)	حضر	ريف	بدو	الجملة
-1				
-2				
-3				
-4				
:				
إجمالي مركز المحافظة				

جدول (2)

يوضح أعداد الملتحقين بالتعليم قبل الجامعي بالمحافظة

السنة / المرحلة	2001-200					2005-2004
رياضة الأطفال						
المرحلة الابتدائية						
المرحلة الإعدادية						
الثانوية العامة						
الثانوية الفنية						

جدول (3)

يوضح نوعية التعليم الثانوي بالمحافظة

السنة / نوعية التعليم	2001-200					2005-2004
عام+ رياض أطفال						
صناعي + مهني						
تجاري + حرفي						
فنى 5 سنوات						
صناعي 5 سنوات						

جدول (3)

يوضح أعداد المقيدين بكليات الجامعة إن تواجدت بالمحافظة

العام الجامعى / الكلية	2001-200					2005-2004
الهندسة						
التربية						
التجارة						
:						

جدول (5)

نسبة فائض الخريجين إلى قوة العمل بالمحافظة

المؤهل / المراكز	جامعي	فوق المتوسط	متوسط	المجموع	نسبة فائض الخريجين
1					
2					
3					
4					
5					
. . .					

3- إعداد أداة البحث:

يقوم الباحث بإعداد استمارة دقيقة وشاملة لكل المتغيرات الجغرافية، والديموجرافية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية الثقافية لمحافظة (السويس) التي تعد لها الخريطة. وبناء على تلك الاستمارة يتطلب من الباحث أن يعود إلى:

أ- الدراسات السابقة التي تفيد في كيفية إعداد الاستمارة.

ب- أدوات البحث العلمي من (ملاحظة، مقابلة عامة، ومقابلة مقننة، ... إلخ).

جـ- الاستمارات المسحية الخاصة بالدولة لمعرفة الوضع الاقتصادي والاجتماعي.

د- الاستمارات المسحية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالدولة التي يجري فيها إعداد الخريطة التربوية، لحصر إمكانات وموارد التعليم.

هـ- استمارات حصر الأبنية المدرسية، والتي بدورها تتناول:

1- العوامل المرتبطة بالمبنى المدرسي.

2- العوامل المرتبطة بالفصل المدرسي.

3- العوامل المرتبطة بالقوى البشرية (معلمين، مشرفين، أجهزة معاونة...إلخ).

و- الاستمارات الخاصة بالأنشطة المدرسية خارج المدرسة، وبتنمية البيئة المحلية.

ثم يقوم الباحث بعرض هذه الاستمارة بصورتها الإجمالية، على مجموعة من المحكمين، وأساتذة كليات التربية، وخبراء التعليم بالوزارة، وخبراء القوى العاملة، لتقويمها وتعديل بنودها في ضوء مقترحاتهم، ثم يقوم الباحث بتطبيق تلك الاستمارة بصورتها النهائية على المدارس التي تمثل (مجتمع الدراسة) والتي تبنى لها الخريطة التربوية.

4- تحليل العوامل المؤثرة على واقع الخدمة التعليمية بمحافظة (السويس):

وهي تشمل كل من:

أ- البيانات الخاصة بمدارس التعليم الأساسي بالمحافظة: بعد قيام الباحث بالمسح الشامل لمدارس التعليم الأساس بالمحافظة، يقوم بتفريغ بنود الاستمارة الخاصة بالبحث، في كشوف وجداول يسهل التعامل معها، ثم يقوم بتحليل تلك البيانات إحصائياً، معتمداً على استخدام النسب المئوية لكل بند من بنود الاستمارة، من واقع تطبيق الاستمارة على مجتمع الدراسة للعام 2004/ 2005، ثم يقوم بتحليل وجدولة البيانات ويصنفها على الوجه التالي:

جدول (6)

توزيع المدارس حسب النوعية والتبعية الإدارية

نوعية التعليم / الإدارة	رسمي	معان	خاص (عربي)	خاص (لغات)	الإجمالي
1					
2					
3					
.					
الإجمالي					

جدول (7)

نوعية مدارس التعليم الأساسي بالمحافظة وأعداد التلاميذ المقيدين بها للعام 2005/2004

حضر		ريف		بدو		الإجمالي	
عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس

ب- توزيع مدارس التعليم الأساسي وفقاً لأعداد المدارس، ووقت الدراسة بها كما هو وارد بالجدول التالي:

جدول (8)

وقت الدراسة / تبعية الدراسة	يوم كامل	فترة واحدة	فترة صباحية	فترة مسائية	فترتان	الإجمالي
رسمي						
معان						
خاص (عربي)						
خاص (لغات)						
الإجمالي						

جـ- تطور توزيع التلاميذ المقيدين حسب الجنس والصف الدارس بالتعليم الأساسي حسب إحصاء القيد للعام 2004/ 2005

جدول (9)

السنة / المراكز بالمحافظة	2001-200					2005-2004
1- بنين بنات جملة						
2- بنين بنات جملة						
:						
الإجمالي						

د- تطور أعداد الفصول والتلاميذ، وكثافة الفصول بكل صف في مدارس التعليم الأساسي بالمحافظة للعام الدراسي 2004/ 2005

جدول (10)

العام الدراسي / الفصول	2001 /2000					2004	2005 /2004	
	أعداد الفصول	كثافة الفصول	أعداد التلاميذ			أعداد الفصول	كثافة الفصول	أعداد التلاميذ
الصف الأول								
.								
الصف ن								
الإجمالي								

جدول (11)

يوضح تطور أعداد الفصول بالتعليم الأساسي بمحافظة السويس حسب الصف الدراسي

2005/2004 – 2001/2000

العام الدراسي / أعداد الفصول	2001 /2000	2000 /2001	2003 /2002	2004 /2003	2005 /2004
الصف الأول					
الصف الثاني					
.					
الصف ن					
الإجمالي					

جدول (12)

يوضح عدد الفصول والتلاميذ وكثافة الفصول بالتعليم الأساسي بمحافظة السويس

للعام 2005/2004

نوعية التعليم / الصف	رسمي	معان	خاص (عربي)	خاص (لغات)	الإجمالي
الأول	فصول تلاميذ كثافة				
الثاني	فصول تلاميذ كثافة				
:					
ن					
الإجمالي					

5- واقع الخدمة التعليمية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة السويس:

يوجد العديد من العوامل التشخيصية للنظام التعليمي وفقاً لما يلي:

1- المباني المدرسية.

2- حجرات الدراسة.

3- المجالات العلمية والأنشطة التربوية.

4- القوى البشرية (معلمين، مشرفين، أجهزة معاونة).

5- المجتمع المحلي.

1- المباني المدرسية:

أهم العوامل التي يركز عليها الباحث والمرتبطة بالمبنى المدرسي:

أ- الموقع.

ب- ملكيته.

جـ- الغرض الذي شيد من أجله.

د- نوع البناء.

هـ- حالة المبنى.

تم تسجيل كل هذه البيانات في الجدول التالي:

جدول (13)

يوضح صلاحية ونوع المبنى المدرسي، وموقعه وملكيته بمراكز المحافظة للعام 2005/2004

حالة المبنى / مركز المحافظة	الموقع				نوعية المبنى				ملكيته				صلاحيته				إجمالي عدد المدارس
	داخل الكتلة	٪	خارج الكتلة	٪	طوب أحمر	٪	طوب لبن	٪	حكومي	٪	مؤجر	٪	صالح	٪	غير صالح	٪	
1																	
2																	
3																	
⋮																	
ن																	
الإجمالي																	

جدول (14)

يوضح مدى توافر المرافق المختلفة لمدارس التعليم الأساسي بالمحافظة

المرفق	الحالة الاجتماعية	العدد
مياه الشرب	مرفق المياه	
	مصدر صالح	
	مصدر غير صالح	
دوران المياه	صالحة وكافية	

المرفق	الحالة الاجتماعية	العدد
	صالحة وغير كافية	
	غير صالحة وكافية	
	غير صالحة وغير كافية	
	غير موجودة بالمرة	
التيار الكهربائي	متوفر	
	غير متوفر	
سور المدرسة	موجود	
	موجود وغير كامل	
	غير موجود	
إجمالي عدد المباني المدرسية		

جدول (15)

يوضح تصنيف حجرات الأبنية المدرسية للتعليم الأساسي بالمحافظة

الحجرات	العدد	النسبة المئوية ٪
حجرات الخدمات		
حجرة الناظر		
وكيل المدرسة		
المقصف		
المكتبة		
المعمل		
الأنشطة		
المصلى		
العيادة		
المخازن		
حجرات الإداريين		

جدول (16)

يوضح العوامل المرتبطة بالفصل المدرس

درجة المناسبة / العوامل												
أ- سعة الفصل	مناسبة	العدد	٪	غير مناسبة	العدد	٪						
ب- الأثاث المدرسي	صالح	العدد	يحتاج لإصلاح	العدد	غير صالح	العدد						
جـ- مكتبة الفصل	توجد	مجهزة	العدد	بدون	غير مجهزة	العدد						
د- حالة السبورات	توجد	حالة جيدة	العدد	بحاجة إلى طلاء	العدد	يلزم تغييرها بإصلاحها	العدد					
هـ- الوسائل التعليمية داخل الفصل	توجد	جهود ذاتية		جهود حكومية		العدد						
						قليل	كبير					
و- تجهيزات الأنشطة التعليمية	آلات العرض السينمائي		مذياع		تليفزيون		مسجل		كمبيوتر			
	العدد 1٪		العدد 1٪		العدد 1٪		العدد 1٪		العدد 1٪			

(3) العوامل المرتبة بالقوى البشرية:

وتشمل المشرفين، الأجهزة المعاونة للعملية التعليمية، مدى توفر المعلمين بالأعداد المطلوبة، والكفاءة المطلوبة لدعم هذه المرحلة بالمحافظة.

جدول (17)

يوضح أعداد مديرو ونظار وكلاء المدارس والمدرسين والأجهزة المعاونة بمرحلة التعليم الأساسي بالمحافظة

القوى البشرية	العدد	المؤهل الدراسي			
		متوسط	فوق المتوسط	عالي تربوي	عالي غير تربوي
مديرو المدارس					
نظار المدارس					
وكلاء المدارس					
السكرتارية					
أمناء المكتبات					
أمناء المعامل					
الأخصائيون الاجتماعيون					
المدرسون					

جدول (18)

يوضح تطور أعداد المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بالمحافظة

العام الدراسي	أعداد المعلمين
2001 /200	
2002 /2001	
:	
2005 /2004	

جدول (19)

يوضح تخصصات المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بمراكز المحافظة

للعام 2005/2004

التخصص / المركز	1	2	3	...	...	ن	الإجمالي
معلم الفصل							
اللغة العربية							
اللغة الإنجليزية							
الرياضيات							
العلوم							
الدراسات الاجتماعية							
الدراسات الزراعية							
التربية الرياضية							
التربية الفنية							
التربية الموسيقية							
الاقتصاد المنزلي							
معلم العلوم التجارية							
معلم العلوم الزراعية							
معلم العلوم الصناعية							
معلم الكمبيوتر							
الخط العربي							
صيانة وترميمات							
. . .							
الإجمالي							

وبعد انتهاء الباحث من عمليات الرصد لكل تلك البيانات، فإنه سوف يستشعر بأن التعليم الأساسي يواجه مشكلات ضخمة وعجز واضح وملموس في عدد من القضايا، على سبيل المثال لا الحصر:

1- زيادة نسب الأمية.

2- ارتفاع نسب ومعدلات الرسوب والتسرب.

3- نقص واضح في المباني المدرسية.

4- عجز في التمويل التعليمي.

5- عدم صلاحية بعض المدارس للاستخدام البشري.

6- نسب من تلك المدارس في حاجة إلى إصلاحات أو ترميم.

7- نقص في أعضاء هيئة التدريس في كافة التخصصات.

8- عدم قدرة المباني والفصول المدرسية من تحقيق الاستيعاب الكامل... إلخ.

وبعد الحصر الشامل لتلك المشكلات، يستشعر الباحث بأهمية سرعة البت في إعداد الخريطة المدرسية، لتحديد الحاجات المستقبلية للتعليم الأساسي بمحافظة (السويس)، والتي يقوم بترجمتها إلى مدخلات مدرسية أساسية لازمة للعملية التعليمية التعلمية، في ضوء معدل النمو السكاني المتوقع لمحافظة السويس عام 2025.

ثانياً: التنبؤ

وهي الخطوة الثانية من خطوات وضع الخريطة التربوية، يحاول من خلالها الباحث التعرف على التوقعات المستقبلية للاحتياجات التربوية في ضوء التوقعات السكانية لمحافظة (السويس) حتى عام 2025. ونظراً لارتباط السكان بالتعليم، بجانب ما بينهما من علاقات تبادلية، لذا يحاول الباحث في هذا الجزء التعرف على حجم السكان حتى عام 2025 في المحافظة وبمراكزها الإدارية المختلفة لشتى الأعمال بما فيهم أعمار التعليم الأساسي، وكذلك معدل نمو التلاميذ المقيدين بتلك المرحلة، فضلاً عن رصد توقعات الاستيعاب والقبول وما تحتاجه من زيادة في عدد الفصول والمعلمين، وذلك من خلال عمليات التنبؤ التالية:

1- نموذج التنبؤ بعدد أطفال المرحلة العمرية من (6-12 سنة):

وهنا يمكن استخدام أي نموذج للتنبؤ بأعداد تلك المرحلة، وعلى سبيل المثال لا الحصر يمكن استخدام نموذج (محمد فج النور: 1973):

$$P^{t+o} = P^t + F^{(o)}$$

حيث أن:

P^{t+o} : عدد أطفال الفئة العمرية من (6-12) سنة في سنة التنبؤ.

P^t : عدد أطفال الفئة العمرية من (6-12) سنة في سنة الأساس.

t : سنة الأساس.

o : الزمن (عدد السنوات من سنة الأساس (t) حتى سنة التنبؤ (t+o).

$F^{(o)}$: متوسط معدل التغير في الزمن (o).

نموذج التنبؤ بأعداد التلاميذ المتوقعة بمرحلة التعليم الأساس حتى عام 2025:

وهنا يستخدم الباحث معادلة الانحدار وفقاً لما يلي (صلاح الدين علام: 1980).

$$Y = A + B_X$$

حيث أن:

Y : عدد التلاميذ في السنة المتوقعة.

A : الجزء المقطوع من المحور الصادي.

B : ميل خط الانحدار.

X : السنة المراد التوقع فيها.

بيانات ومؤشرات وعمليات حسابية يتطلبها العمل بعد عمليات التنبؤ مثل:

1- يتم حساب التقديرات في ضوء إحصاءات تعداد عام 1986، 1996، والتي أعدها الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء.

2- وضع فروض للإسقاطات السكانية حتى عام 2025، كما هي متمثلة في:

أ- زيادة السكان بمعدل نمو ثابت حتى نهاية فترة التقدير.

ب- التوزيع النسبي للسكان بالمراكز الإدارية داخل محافظة السويس سوف يظل ثابتاً.

جـ- إهمال النسبة الضئيلة جداً لحجم الهجرة الداخلية بالنسبة لحجم السكان.

3- يتم استخراج معدلات الاستيعاب Enrolment Rate لمرحلة التعليم الأساسي على مستوى المحافظة، وذلك عن طريق نسبة التلاميذ بمرحلة التعلم الأساسي في كل من التعليم الرسمي، والخاص، والمعان إلى عدد السكان لنفس الفترة العمرية من (6-12 سنة).

4- كذلك يتم حساب معدلات القبول Intake Rate مرحلة التعليم الأساس على مستوى المحافظة خلال الفترة من (1986- 1998)، وذلك عن طريق: نسبة عدد التلاميذ المستجدين (6 سنوات) إلى عدد السكان في نفس الفئة العمرية.

5- وباستخدام معدلات الاستيعاب والقبول في المستقبل، وعدد السكان المقدر، يمكن حساب عدد الأطفال المتوقع في سن الإلزام، وإعداد التلاميذ في المرحلة الابتدائية على مستوى المحافظة ومراكزها الإدارية.

6- يتم استخراج كثافة الفصل Class Density وهو عبارة عن: متوسط عدد التلاميذ الذين يمكن أن يستوعبهم الفصل الواحد، في سنة معينة وتحسب كالآتي:

$$= \frac{\text{عدد التلاميذ}}{\text{عدد الفصول}}$$

وذلك خلال فترة الحسابات الفعلية من عام (1986- 1998).

7- حساب متوسط عدد التلاميذ لكل معلم Public Teacher Rate وهو عبارة عن متوسط عدد التلاميذ للمعلم الواحد، ويحسب $\frac{\text{عدد التلاميذ}}{\text{عدد المدرسين}}$ بطريقة إجمالية، في الفترة الحسابية المنظورة (1986- 1998).

8- من حساب عدد الفصول، وعدد الحصص الأسبوعية، ونصاب المعلم في مرحلة التعليم الأساس يمكننا حساب عدد المعلمين من خلال المعادلة التالية:

$$\text{عدد المعلمين} = \frac{\text{عدد الفصول} \times \text{عدد حصص الدراسة الأسبوعية في الخطة الدراسية}}{\text{النصاب}}$$

9- حساب التوقعات المستقبلية لأعداد (التلاميذ) المعلمين، والفصول على مستوى المحافظة حتى عام 2025، يمكن الحصول عليها من الجدول التالي:

جدول (20)

معدلات الاستيعاب والقبول المتوقعة بالتعليم الأساسي بالمحافظة حتى عام 2025

البيان / السنة	عدد السكان المقدر	الفئة العمرية 6- سنوات	الفئة العمرية 12-6	العدد المتوقع لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي	عدد المسجلين	معدل القبول المتوقع	معدل الاستيعاب المتوقع
1998 /1997							
1999 /1998							
⋮							
2025 /2024							

جدول (21)

يوضح مدى مشاركة التعليم الأساس بالتعليم الأزهري في فصول الاستيعاب بالمحافظة

حتى عام 2025

البيان / السنة	عدد السكان المقدر	الفئة العمرية	أعداد المقيدين	معدل الاستيعاب المتوقع
1998 /1997				
1999 /1998				
⋮				
2025 /2024				

جدول (22)

الاحتياجات التعليمية المتوقعة (معلمين – فصول) للتعليم الأساسي حتى عام 2025

على شتى مراكز المحافظة

السنة / المركز		المركز الأول			المركز الثاني			...			...			المركز ن		
		بنين	بنات	الجملة												
1998 /97	تلاميذ															
	معلمين															
	فصول															
2025 /2024	تلاميذ															
	معلمين															
	فصول															

10- يفضل أن يقوم الباحث بإعداد الرسوم البيانية مع عرض تلك الجداول تسهيلاً على القارئ، حيث أن هناك من يفضل لغة الرسوم والبعد عن لغة الأرقام قدر المستطاع.

11- حساب التوقعات المستقبلية لتخصصات المعلمين حتى عام 2025، حيث تشير الإحصاءات في ضوء حسابات الوزن النسبي لساعات الخطة الدراسية وتخصصات المعلمين إلى ما يكشف عنه الجدول التالي:

جدول (23)

يوضح التوقع المستقبلي لتخصصات المعلمين حتى عام 2025 بالتعليم الأساسي بالمحافظة

التخصص / وساعات الخطة / السنة	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	علوم	دراسات اجتماعية	مهارات عملية	مهارات رياضية	مهارات أمنية	مهارات موسيقية	مكتبة	خط عربي	أنشطة تربوية	مرفقات صيانة	ترميمات	الإجمالي
	73	6	30	6	4	2	6	4	4	5	8	30	1	2	180
1998 /97															
2025 /2024															

ثالثاً: النتائج والتوصيات:

والنتائج والتوصيات هنا، ليست كما تطرح في نهاية رسائل الماجستير والدكتوراه، كاستكمال لشكل الأطروحة، وإنما استخدامها هنا يمثل الجزء النهائي للخريطة التربوية، وحتى يكون لحديثنا هنا معنىً، فإننا سوف نلجأ إلى نتائج وتوصيات دراسة فعلية (محمد عبد الحميد: 1998) على محافظة بني سويف لنشاهد سوياً دور تلك النتائج والتوصيات على التوقعات المستقبلية للتعليم الأساس بالمحافظة، وكانت النتائج كما يلي :

1- وجود نمو متزايد لأعداد السكان وبمعدلات مرتفعة، من 180- 1860 عام 1996 إلى 243551 عام 2010، أي بزيادة قدرها 30.9٪.

2- تأثر القيد المدرسي بالزيادة المتسارعة لأعداد السكان، على الرغم من التطور في حجم الخدمات، إلا أن النظام التعليمي غير قادر على استيعاب جميع الأطفال في سن الالزام،

وقد يرجع ذلك إلى أن معدلات النمو في القيد أقل من معدلات النمو السكاني، وهذا بالطبع يزيد من أعداد الأمية وبآثارها الخطيرة على المجتمع.

3- تأثير حجم التعليم الأساس بالكثافة السكانية بالمراكز المختلفة في المحافظة، وهذا يؤثر بدوره على:

أ- أجهزة التعليم في توزيعها للخدمات توزيعاً مناسباً في ضوء أعداد السكان.

ب- أثر كثافة السكان على عدد المدارس، عدد المدرجين، التباين في كثافة الفصول.

جـ- أثر ذلك على نوعية التعليم وارتفاع تكلفته.

4- خرجت الدراسة بتوقعاتها نحو متطلبات (أعداد الفصول والمعلمين) في ضوء تقديرات حجم التعليم الأساس لسنة التنبؤ 2010، وكانت كما يلي:

أ- من المتوقع استيعاب عدد 332038 تلميذ على مستوى المحافظة من إجمالي عدد الملزمين 414570 تلميذ.

ب- أعداد المستجدين المتوقع قبولهم 82914 تلميذ من مجموع السكان في سن 6 سنوات، والبالغ عدد 87727 طفل.

جـ- قدرت أعداد الفصول المطلوبة حتى سنة التنبؤ 2010 حوالي 8738 فصلاً، أي بزيادة قدرها 44٪.

د- قدر أعداد المعلمين اللازمين لأعداد التلاميذ المتوقع حتى عام 2010 بـ 13282 معلماً، وفي حالة استيعاب جميع التلاميذ الملزمين، فإن هذا يتطلب توفير 16583 معلماً، أي بزيادة قدرها 79٪ عما هو موجود حالياً.

وفي ضوء تلك النتائج والتوقعات المستقبلية، وحساب ما يتطلبه التعليم الأساس خلال فترة التنبؤ، تطرح التوصيات التالية:

1- إعادة النظر في الخطط المستقبلية لهيئة الأبنية التعليمية على مستوى المحافظة، للنهوض بأعباء التعليم، ومواجهة التزايد الكمي المستمر في أعداد التلاميذ بالتعليم الأساسي.

2- إنشاء عدد 8738 فصلاً حتى عام 2010 موزعة على المراكز بالمحافظة، وفقاً للتوزيعات السابقة، وبمعدل 223 فصلاً سنوياً.

3- إعداد حوالي 132820 معلماً للتعليم الأساسي حتى عام التنبؤ، وبمتوسط سنوي 338 معلماً في التخصصات المختلفة المطلوبة.

4- مواجهة الأعداد المتزايد سنوياً من الفئة العمرية 6-12 سنة، وذلك بتحقيق الاستيعاب الكامل عن طريق رفع معدلات الاستيعاب تدريجياً بنسبة 1.5٪، مع إنشاء مزيد من مدارس الفصل الواحد في المراكز الصغيرة، ورفع الخدمات التعليمية للقرى والبدو بالمحافظة.

5- توقعات حسابات التكاليف التعليمية: في ضوء ما توصلت إليه دراسات وبحوث اقتصاديات التعليم، فإن معدل تكلفة التلميذ بمرحلة التعليم الأساس وصل إلى 231 جنيهاً مصرياً، وبحساب القيمة الشرائية للجنيه في الأعوام المستقبلية التالية، فإن معدل التكلفة يصل إلى 299.4 جنيهاً مصرياً عام 2000، 461.4 جنيه عام 2005، 588 جنيه عام 2010، وبذلك فإن التكلفة المتوقعة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساس في المحافظة تم حسابها كما يلي:

التكلفة عام 2000 = 251702 × 299.4 = 75306496.8 جنيه.

التكلفة عام 2005 = 296333 × 461.4 = 136728046.2 جنيه.

التكلفة عام 2010 = 332038 × 588 = 195238344 جنيه.

6- ضرورة مشاركة المحليات في تمويل التعليم الأساسي، وخاصة المباني المدرسية وتقديم كافة التسهيلات من أرض وتبرعات وهبات خاصة من الأفراد أو الهيئات الإنتاجية بالمحافظة.

7- الدعوة إلى اتباع سياسة قومية للحد من الزيادة السكانية، من خلال برامج تنظيم الأسرة، والتوعية المستمرة من خلال برامج جديدة للتربية السكانية على مستوى الأفراد والهيئات لتوضيح الآثار السلبية للتزايد السكاني على الأجهزة الخدمية عامة والتعليم بصفة خاصة.

رابعاً: إقرار الخريطة وتنفيذها

بعد إجراء الباحث لعملية المقارنات بين العرض والطلب، أي بين الأوضاع التعليمية القائمة، بالحاجات الآنية والمستقبلية، واستخلاص الفروق بينها، تتضح له أهم التعديلات التي ينبغي إدخالها على شبكة المدارس لكل من (أعداد التلاميذ، والمعلمين، والإداريين، ونسب الرسوب والتسرب والرفع، المعامل والتجهيزات، المعدات الوسائل، التمويل... إلخ). ثم تعقب النتائج أهم التوصيات عندئذ يقوم الباحث بما يلي:

أ- تعديل الأهداف المطلوبة في ضوء (التسهيلات والموارد المتاحة، حسب الأولويات المقترحة: (المجانية، الاستيعاب الكامل، الارتقاء بمستوى الخريج، ... إلخ).

ب- وضع الخريطة بشكلها النهائي أو ما قبل النهائي، وفقاً للتسلسل التالي (انطوان رحمة: 1988):

1- تدرج فيها جميع العناصر سالفة الذكر بالتفصيل.

2- توضع العناصر المذكورة بإدراجها في جداول منظمة حسب حاجات التنفيذ.

3- يستعان بالرسوم البيانية والخرائط لتوضيح عناصر الخريطة كاملاً.

جـ- إقرار الخريطة: يجري حوار بين واضعي الخريطة، وجهاز التخطيط المركزي لإقرارها، وإدراجها في الخطة العامة للدولة. وفي النهاية قد تحوز الموافقة وتقر من الجميع، أو يطلب إدخال تعديلات طفيفة عليها.

د- تنفيذ الخريطة التربوية وتقويمها: يجري تنفيذ الخريطة التربوية بعد إقرارها من السلطات المسئولة عن إقرارها، ثم تعقبها عمليات المتابعة والمراقبة والتقويم.

الوحدة الثالثة

أسلوب التخطيط الشبكي (بيرت PERT)

أولاً: أسلوب (بيرت / الوقت PERT/ Time)

1- الإطار النظري:

أو ما يطلق عليه (أسلوب توقيت وضبط تنفيذ المشروعات (Program Evaluation and Review Technique) ويرى (محمد عبد الفتاح منجي 1983) أنه يمثل أحد الأساليب الحديثة التي ظهرت نتيجة للثورة الصناعية، وما تتطلبه من استحداث طرق دقيقة تساعد معدي المشروعات والبرامج على الوصول إلى أفضل القرارات، وأدق الاختيارات التي تؤدي في النهاية إلى أسرع معدل نمو للاقتصاد القومي، مع ضمان أفضل هيكل له، وهو يعتبر أحد الطرق الرياضية لمعالجة المشاكل الاقتصادية.

وقد ظهر أسلوب بيرت وتطور نتيجة المحاولات المستمرة والرائدة للإداريين للحصول على رقابة أفضل (ريتشارد تشارلز 1966 Richard Charles) وترجع الإرهاصات الأولى لظهور أساليب التحليل الشبكي للمشروعات إلى جانت Gantt الذي كان أول من أرسى

القواعد والأسس والمبادئ التي يرتكز عليها أسلوب PERT وذلك نتيجة للأبحاث والدراسات التي قام بها أثناء عمله في الرقابة على الإنتاج والتي أدت إلى توصله إلى ابتكار ما يعرف باسم خرائط جانت Gantt Charts والتي ما تزال تستخدم هذه الخرائط بصفة خاصة في تخطيط المشروعات الإنشائية.

على أنه قد وجهت عدة انتقادات لهذه الخرائط أهمها: عدم قدرتها على إيضاح العلاقات الارتباطية بين نشاطات الأعمال المختلفة، عدم قدرتها على إظهار النشاطات التي يتسبب التأخير فيها التأخير في المشروع كله (النشاطات الحرجة)، ثم اقتصارها على تصوير العمليات وفق مقياس الزمن مما أدى إلى عدم قدرتها على تنفيذ المشروعات التي تجمع بين عمليات صغيرة الزمن للغاية، وأخرى تستغرق زمناً كبيراً. وإزاء هذه المثالب التي وجهت إلى خرائط جانت Gant Charts، ظهرت محاولات عديدة أخذت على عاتقها مسئولية تطوير هذه الخرائط حتى يمكنها أن تتغلب على النقص الموجود لها، وحتى تستطيع أن تواجه النقد الموجه لها، وكان ظهور أسلوب بيرت PERT نتيجة لهذه المحاولات (نادية السيد 1993، رمضان عبد المعطي 1974).

ويؤكد (محمد منجي: 1983) أن هذا الأسلوب ظهر عام 1958 وبدأ تطبيقه بالفعل مرتبطاً ببرامج الصواريخ الأمريكية بولارس بغرض إعداد خطة لأعمال البحوث والتطور والتصميم والإنتاج، وقد تم بالفعل استخدام هذا الأسلوب في إعداد الخطط للمشروعات والبرامج العسكرية والمدنية بنجاح كبير، وقد قدرت بعض شركات البناء الأمريكية الوفر في الزمن والتكاليف في تنفيذ مشروعاتها يقدر بحوالي 20٪، 5٪ على التوالي نتيجة لاستخدام هذا الأسلوب، ولقد ساعد انتشار استخدام الآلات والعقول الحاسبة الإلكترونية على التوسع في استخدام هذا الأسلوب في كثير من البلاد، وعلى سبيل المثال تم استخدامه في منطقة غرب أوروبا في تخطيط مشروعات معامل تكرير البترول، وبرامج العمران الشاملة لمصانع الكيماويات، وفي تخطيط إقامة المشروعات الكهربائية وتصنيع الطائرات، وفي مجال الطب وتخطيط العمليات الجراحية لخفض الزمن اللازم لها، والمجال ما زال مفتوحاً لاستخدامات أخرى عديدة في المستقبل.

وعلى الرغم من ذلك أثرت عدة اعتراضات حول تركيز بيرت على الوقت فقط، حيث أن هناك عوامل ومتغيرات أخرى في إدارة المشروعات يجب أن يشملها التخطيط، وتخضع للرقابة إلى جانب الوقت، ولعل من أهم هذه المتغيرات التي تحدد كفاءة الأداء وقيمة الإنجاز في أي مشروع هو النفقات Cost التي تنفق على أداء كل نشاط من أنشطة المشروع

وصولاً إلى تحقيق أهدافه الكلية، ومن ثم فقد نشأت الحاجة إلى إدخال عناصر النفقات في النموذج الأساس لبيرت، حيث أن رقابة النفقات، تمثل أحد الاهتمامات الرئيسية للإدارة الحديثة، وبذلك ظهر النموذج الثاني لبيرت، وأصبح لبيرت النموذجين التاليين (راجية عابدين 1978، وعامر الدجاني 1985):

1- بيرت الوقت PERT/ TIME.

2- بيرت التكلفة PERT/ COST.

وهكذا انتشر أسلوب بيرت بشقيه (الوقت والتكلفة)، وكان أول استخدام لها مع وزارة الدفاع الأمريكية، ووكالة أبحاث الفضاء NASA، وهكذا انتشر استخدام تلك الشبكات في شتى مجالات الحياة بما فيها التعليم. خاصة بعد التعديلات الدقيقة التي أجريت عليه لتلاقي العديد من الأخطاء الإحصائية الدقيقة، ثم عدل المقياس تحت ما يعرف باسم المسار الحرج Critical Path.

مميزات المقياس:

وهي تتمثل في : (محمد منجي 1983، Hamdy Taha & Mongy 1977):

1- مساعدة الإدارة في التعرف على ما يجب عمله لإنجاز أهداف المشروعات المختلفة في أوقاتها المحددة.

2- توضيح الأعمال الجزئية للمشروعات والتي تحتاج إلى عناية خاصة، وبذلك يمكن الإعداد لها مسبقاً.

3- تقدير احتياجات المشروعات من العمالة، والآلات ورأس المال.. إلخ.

4- إعطاء صورة عريضة عما يمكن توقعه من المشروع.

5- يمكن تطبيقه على جميع أنواع الأعمال سواء سلعية أو خدمية، مثال ذلك قطاع المقاولات، وتخطيط العمران، والصيانة الشهرية أو الدورية، وتخطيط عمليات النقل، بل وتخطيط البرنامج اليومي في الحياة حتى على المستوى الفردي.

6- أسلوب تخطيطي رقابي متقدم، يمكن استخدامه في جميع المستويات والقطاعات، مما يحقق التناسق والتناغم بين مستويات وقطاعات التخطيط، ويوحد لغة التعامل والتنفيذ.

7- يطبق على جميع مراحل الدورة التخطيطية، بدءاً من الخطة ثم التنفيذ فالمتابعة فالتقييم فالرقابة، ثم انتهاءً بالخطة مرة أخرى، وهو بذلك يكاد يكون الوحيد من أسرة بحوث العمليات الذي يصلح لجميع مراحل الدورة بنجاح وفاعلية.

8- مما يلفت النظر إلى مناطق الاختناق في المشروع، والتي تحتاج إلى عناية وانتباه خاص من الإدارة لكي يمكن الإعداد لها مسبقاً.

9- يساعد على تقدير احتياجات المشروع من العمالة والآلات وكافة الإمكانات.

10- لا يحتاج إلى كثير من الأساليب الرياضية المتقدمة فضلاً عن أن جميع بياناته متاحة، أو يمكن الحصول عليها أو إعدادها.

11- يساعد في إعداد تقديرات على درجة كبيرة من الدقة للتكاليف اللازمة لإنهاء المشروع في تواريخ متعددة، وفي ضوء ذلك يمكن اختيار البديل الأمثل.

12- يزود المدير بأداة لمراقبة التقدم في المشروع، والتحكم في هذا التقدم، وذلك عن طريق توضيح وظيفة كل نشاط من أنشطة المشروع، وصلته بإنجاز المشروع كله.

13- يعطي الإدارة صورة عريضة عما يمكن توقعه من المشروع.

الفكرة الأساسية لأسلوب بيرت والمسار الحرج PERT/ CPM

وهذا الأسلوب يقوم أساساً على منطق تقسيم المشروع إلى عدد من الأنشطة المستقلة، وهذه الأنشطة كما يراها (هربرت وجوردون Herbert of Gordon 1979) تتم في تتابع معين إلى أن يتم تنفيذ المشروع كله، مع وضع تصور زمني ومنطقي للنشاطات، وتشير (دلال صادق ومحمد العطار 1977) إلى أن هذه العمليات تجمع في النهاية في صورة شبكة أعمال تربط الأحداث والأنشطة. وحقيقة الأمر أن هذه الفكرة هي وجه تشابه بين جميع أساليب التحليل الشبكي دون استثناء، كما أن هذه الأساليب تتطابق في طريقة رسم شبكة الأعمال والقواعد التي تتبع في التعبير عن الأحداث والأنشطة، وحساب الوقت المبكر والوقت المتأخر للنشاط.

ويؤكد (محمد منجي 1983) أن هذا الأسلوب يعالج المشروعات الكبيرة، التي تشتمل على أعمال جزئية متعددة، وترتبط مع بعضها زمنياً ويتطلب الأمر التنسيق بين هذه الأعمال الجزئية من حيث توقيت البدء في تنفيذ كل منها على حدة، بهدف توفير أطول قدر ممكن من الزمن الكلي اللازم لتنفيذ المشروع ويعتمد هذا الأسلوب على بناء شبكات تبين العلاقات المتشابكة للأعمال الجزئية للمشروع، وهذه الشبكات تناظر نماذج رياضية، وهذا يعني أن لكل شبكة من هذه الشبكات مناظرة (Matrix) تمثلها وبالعكس.

هل يمكن تطبيق هذه الشبكات في مجال التربية؟

لقد تدارك ذلك مؤخراً، حيث يشير (جميل منيمنه: 1989) أن رجال الفكر الإداري التربوي لاحظوا مؤخراً أهمية استخدام الأساليب الكمية في مجالات الإدارة التعليمية عامة والتخطيط التعليمي خاصة، نظراً لما أحدثته هذه الأساليب من ثورة إدارية أصبحت إحدى سمات هذا العصر وعوامل النجاح فيه، فالعلم المعاصر يتجه إلى إحلال مقولة الكم محل مقولة الكيف، وتلعب اليوم الحاسبات الإلكترونية دوراً هاماً في تكميم المشاهدة، وهذا يجعل إمكانات استبعاد الخطأ الحسابي أمراً مؤكداً، كما تسهل هذه الحاسبات على العالم أو الباحث الوصول إلى أدق التفاصيل الكمية التي يحتاجها.

ومن هذا المنطلق يرى (شاكر أحمد: 1996) أن التربية تغدو قابلة لأن تستعين بدورها بالأساليب الكمية - ولا سيما طريقة المسار الحرج- في التخطيط التربوي، تلك الأساليب التي تساعد التربية على بلوغ أهدافها عن طريق استثمار مواردها العادية والبشرية أفضل استثمار ممكن. إلا أن (أحمد جلال: 1980) يرى أن استخدام هذا الأسلوب في التخطيط التربوي يتطلب ضرورة النظر إلى الشروط الواجب توافرها في المشروعات، حتى يتسنى لنا معرفة نوعية المشروعات التعليمية التي يفيد فيها تطبيق هذا الأسلوب، وعلى وجه العموم يمكن إدراج هذه الشروط في ثلاثة محاور، المحور الأول ويتمثل في ضرورة أن يتكون هذا المشروع من عدة وظائف أو أنشطة محددة بوضوح والتي بإتمامها ينتهي المشروع، والثاني يتمثل في إمكانية بدء كل نشاط وانتهائه مستقلاً عن غيره من الأنشطة الأخرى ولكن في تتابع معروف، والثالث يؤكد على ضرورة أن يكون لهذه الأنشطة أو الوظائف تتابع وترتيب معين اعتماداً على النواحي التكنولوجية التي تتحكم في المشروع.

والنظرة المتفحصة لما سبق تقود إلى القول بأن هذه الشروط تتحقق في كثير من المشروعات التعليمية المتعلقة بعملية التخطيط والتمويل والتنظيم ويعني ذلك إمكانية تطبيق أسلوب بيرت/ المسار الحرج في العديد من المشروعات التعليمية بدءاً من التخطيط التعليمي على المستوى القومي وانتهاء بالتخطيط على مستوى المدرسة، ولعل أهم مجالات تطبيق هذه الطريقة تتمثل في تخطيط سياسات التمويل، وتخطيط سياسات الأبنية المدرسية ومجال وضع المناهج الدراسية وإعداد الكتب، وتخطيط سياسات القبول في المؤسسات التعليمية، وتخطيط سياسات تنمية القوى البشرية في التعليم وتخطيط الجدول المدرسي، فضلاً عن تخطيط الأنشطة المدرسية.

طريقة استخدام هذا الأسلوب: PERT, CPM

هذا الأسلوب كما أشرنا من قبل يعالج المشروعات الكبيرة التي تشتمل على أعمال جزئية متعددة، وترتبط مع بعضها البعض زمنياً، ويتطلب الأمر التنسيق بين هذه الأعمال الجزئية من حيث توقيت البدء في تنفيذ كل منها على حدة بهدف توفير أطول قدر ممكن من الزمن الكلي اللازم لتنفيذ المشروع، ويعتمد هذا الأسلوب على بناء شبكات تبين العلاقات المتشابكة للأعمال الجزئية للمشروع، وهذه الشبكات تناظر نماذج رياضية، وهذا يعني أن لكل شبكة من هذه الشبكات مصفوفة مناظرة (Matrix) تمثلها وبالعكس.

وهكذا يرى (محمد منجي: 1983) أنه يمكن تقسيم طريقة استخدام هذا الأسلوب إلى مرحلتين متباينتين:

1- مرحلة إعداد الخطة الأولية (مشروع الخطة) وهذه تشمل:

أ- خطة سير العمل.

ب- خطة التوقيت (الخطة الزمنية).

جـ- خطة التكاليف.

2- مرحلة إعداد الخطة النهائية وهي تشمل:

أ- المقارنة بين المرادفات المختلفة.

ب- التأثير على سير الخطة.

جـ- تصحيح الخطة في صورتها النهائية.

ويجدر بنا هنا أن نذكر أن كلتا المرحلتين يجب أن تكرر بالقدر اللازم للوصول إلى أدق النتائج.

المبادئ الأساسية للشبكة التحليلية PERT/ CPM

قبل أن نخوض في فهم ومناقشة تطبيق خطة مشروع الشبكة PERT/ CPM يرى (فوروجالا Forojall1993) أنه يجب فهم المبادئ الأساسية للشبكة التحليلية التي تعتمد عليها والتي تعتبر أسلوب PERT/ CPM أحد أهم نماذج التقييم وأساليب تقنية التخطيط وإعادة النظر في المشروعات، وأنه الأكثر شعبية في المجموعة العامة للنماذج المعروفة بالشبكة التحليلية والتي تتضمن الطريقة النقدية للمسار الحرج CPM، والنقد المنهجي

CPS، مع العلم بأن أساسيات التقنية هما في الأساس واحدة، وأن التحليل الشبكي هذا يمكن تطبيقه عمليا في الحقل التربوي سواء في مشروع أو عملية، من خلال الالتزام بالمبادئ التالية:

أ- تقسيم المشروع لعدد من المهام والأنشطة المنفصلة.

ب- وضع مدة محددة لكل نشاط.

جـ- لاستكمال المشروع، يجب أن نكمل الأنشطة بعضها البعض، بينما بعض الأنشطة يتم تنفيذها بطريقة متوازية.

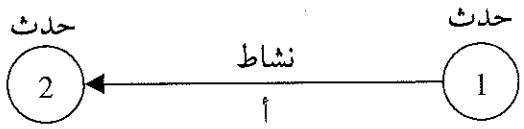
د- كل نشاط واستفساراته يتضمن بعض المصادر الموحدة من (مشاركين ومهارات مختلفة وتسهيلات ومواد خام أو أموال).

تكوين شبكة العمل المرسومة:

ولفهم تكوين هذه الشبكة جيداً يتطلب منا أولاً أن نلم بالمصطلحات المرتبة بهذا الأسلوب والتي يمكن إيجازها فيما يلي: (شاكر أحمد 1996، سمير فهمي، 1980، أحمد محمد، 1983، عادل سلامة 1988، الحملاوي: 1983).

1- الحدث: Event

يحدد بداية المشروع ونهايته، كما يحدد بداية عملية معينة (نشاط) أو نهايته، وبعبارة أخرى هو إنجاز معين يحدث في نقطة معينة من الوقت، ولا يحتاج إلى وقت أو موارد، ويتم تمثيله بدائرة، كما يعبر عنه برقم معين.



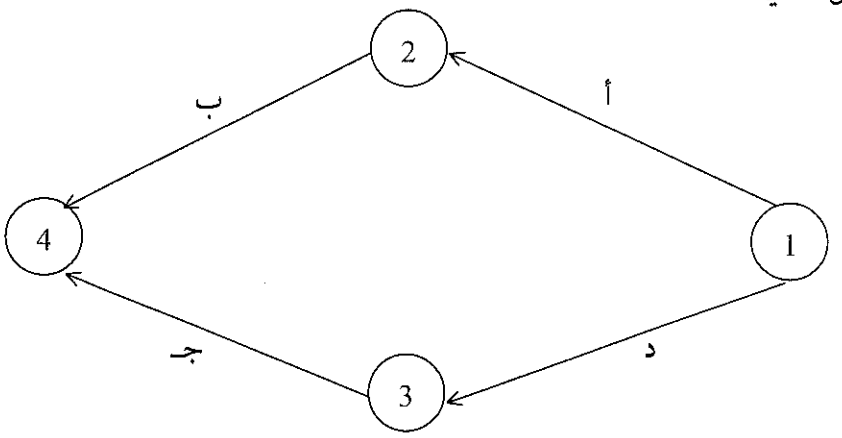
2- النشاط Activity:

هو جزء معروف من المشروع، ويمثل عمل معين، أو عملية معينة، ويستنفذ وقتاً ومالاً وجزءاً من الموارد، ويحدث عادة بين حدثين 1، 2، كما هو موضح بعاليه، ويمثل بسهم متصل، كما يعبر عنه بحرف معين وليكن (أ). وتجدر الإشارة إلى أن السهم المقطع يستخدم للتعبير عن القيود التي يجب مراعاتها دون أن تستغرق وقتاً أو مورداً من الموارد،

أي أنه لا يمثل نشاطاً فعلياً، ويسمى اصطلاحاً نشاط وهمي و غير حقيقي Dummy Activity.

3- شبكة الأعمال: Network

وهي توضح العلاقة بين الأحداث والأنشطة التي ترتبط بينها في تتابع منطقي، وفقاً للشكل التالي:



4- المسار الحرج Critical Path (CPM):

هو المسار الذي يمثل أطول وقت في شبكة الأعمال من بداية المشروع حتى نهايته، وتعرف الأنشطة التي تقع على هذا المسار بالأنشطة الحرجة، وهي الأنشطة التي تستدعي انتباه الإدارة ورقابتها، والعمل على تخفيض الأوقات اللازمة لتنفيذها عن طريق عمل دراسات مبنية مختلفة، حيث تسبب اختناقات في العمل، وغالباً ما تسبب فترات ركود لنواحي مختلفة من النشاط. وحقيقة الأمر أن هناك شرطين ينبغي توافرهما في المسار الحرج:

أ- أن الوقت الراكد عند الأحداث التي يمر بها -المسار الحرج- يساوي صفراً.

ب- أن الوقت المبكر لأي نشاط حرج يساوي الوقت المتأخر له.

5- الوقت Time:

وتتعدد أشكاله حسب الاستخدام وفقاً لما يلي:

أ- الوقت المبكر Earliest Time (Te):

وهو الوقت الذي لا يمكن أن يبدأ النشاط قبله نظراً لارتباطه بالأنشطة السابقة له، ويتم تحديده عن طريق حاصل جمع الأوقات اللازمة لتنفيذ الأنشطة السابقة له.

ب- الوقت المتأخر Latest Time (Tl):

وهو الوقت الذي يجب ألا يتأخر عنه بداية النشاط، أي لابد أن يبدأ النشاط قبل ذلك الوقت، ويتم تحديد هذا الوقت عادة من نقطة نهاية المشروع، حيث يحسب بحاصل طرح الأوقات المختلفة لكل نشاط من نقطة النهاية، بدءاً من الخلف حتى نصل إلى الحدث الأول من شبكة الأعمال.

جـ- الوقت الراكد Slack Time:

هو الفرق بين الوقت المبكر، أي الوقت الذي يمكن للنشاط في حدوده أن يتأخر، دون أن يؤثر ذلك على الجدول الزمني للمشروع ككل.

د- الوقت المبكر لبداية النشاط ونهايته (Es): Earliest (Activity) Start Time

هو أقرب وقت ممكن نستطيع أن نبدأ فيه النشاط.

هـ- الوقت المبكر لنهاية النشاط (Ef): Earliest (Activity) Finish Time

وهو عبارة عن حاصل جمع كل من الوقت المبكر لبداية النشاط والوقت المطلوب لإتمام هذا النشاط.

و- الوقت المتأخر لبداية النشاط (LS): Latest Allowable (Activity) Start Time

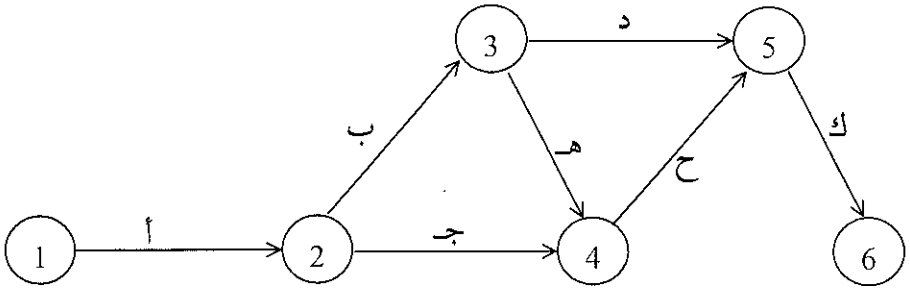
هو آخر موعد يمكن بدء النشاط فيه دون أن يؤدي ذلك إلى تأخير نهاية المشروع.

ز- الوقت المتأخر لنهاية النشاط (Lf): Latest Allowable (Activity) Finish Time:

هو عبارة عن حاصل جمع كل من الوقت المتأخر لبداية النشاط والوقت المطلوب لإتمام هذا النشاط.

توضيح شكل وخط سير عناصر الشبكة:

يوضح (فوروجالا Forojalla, 1993) عناصر الشبكة وكيفية سيرها من خلال الشكل التوضيحي التالي:



ولمزيد من العمق والفهم لتلك الشبكة يمكننا متابعة التحليل التالي:

هذه الشبكة تتكون من ست أنشطة معنونة بالرموز التالية: (أن ب، جـ، ... ،ك) وبناء الشبكة كما هو متعارف عليه تبدأ من اليسار إلى اليمين، والمشروع عادة يقدم في صوره شكل مكون من مبنيين، بها خطوط (←) تمثل الأنشطة، ودوائر (O) بها أرقام تمثل الأحداث التي يتم تقييمها في نقاط ووقت معين، والحدث في الشكل هو المتجه نحو بناء المشروع، خاصة وأن كل الأنشطة الناجحة يمكنها أن تكون هنا مصدر الانطلاق. كما أن كل الأنشطة والأحداث المرتبطة بالمشروع نجدها متصلة بعضها بالبعض في شبكة منفردة، توضح الترتيب المنطقي للأنشطة والأحداث وفقاً للشكل التفصيلي الموضح بعاليه، فعلى سبيل المثال أن النشاط (جـ) يحدد بأرقام الأحداث الناجحة والسابقة كما هي متمثلة في النشاط (2-4). وهكذا فإن هذه الشبكة تبرز العلاقات التالية:

1- الحدث رقم (1) يمثل نقطة البداية في المشروع.

2- الأنشطة (ب، جـ) بيد أن فقط بعد اكتمال النشاط (أ).

3- الأنشطة (د، هـ) لا يمكنها أن تبدأ حتى يتم استكمال النشاط (ب).

4- النشاط (ح) يمكن أن يبدأ فقط عندما يتم استكمال النشاط (هـ، حـ).

5- النشاط (ك) لا يمكن أن يبدأ حتى يتم استكمال النشاط (د، ح).

6- الحديث رقم (6) يمثل نهاية المشروع.

الخطوات المنهجية في تطبيق أسلوب PERT/ CPM

تقوم الفكرة الرئيسية لتطبيق هذا الأسلوب على تحديد الهدف النهائي للمشروع أو البرنامج المدروس بصورة واضحة منذ البداية، ثم يتم تقسيم هذا المشروع أو البرنامج إلى مجموعة من النشاطات أو الأعمال الجزئية، لكل نشاط، حدث بداية، وحدث نهاية، بحيث يتم إنجاز هذه النشاطات، نشاط يتلو الآخر بترتيب منطقي معين، وفي تتابع مستقل، حيث يتم الوصول في النهاية وبعد الانتهاء من تنفيذ هذه النشاطات جميعاً، يتم تحقيق الهدف النهائي للمشروع، والذي سبق تحديده من البداية، على أن يتم تصوير الترابط والعلاقات التتابعية بين هذه النشاطات والأحداث الوسيطة اللازمة لتحقيق الهدف النهائي في صورة شبكة Network أو نموذج تدفق Flow-Chart تسمح كأداة بالتدقيق البصري في العلاقات المتبادلة بين الأحداث. ولتتبع خطوات تطبيق هذا الأسلوب بالتفصيل، يمكنك الرجوع إليها عند عرض النموذج التفصيلي الذي سوف يساعدك على فهم واستخدام وتطبيق هذا الأسلوب بطريقة أكثر نضجاً.

2- الإطار التطبيقي:

نموذج تطبيقي لأسلوب PERT/ CPM

في هذا النموذج فرصة طيبة للباحث في التعرف على الخطوات الرئيسية لاستخدام هذا الأسلوب، ومن جانب آخر نرى نموذج تطبيقي يمكننا من ربط خطوات استخدام هذا الأسلوب مع الواقع الفعلي للتطبيق، وقد وقع اختيارنا على تطبيق فريد لهذا الأسلوب من بين دراسات عدة، استطاع فيه المؤلف أن يقدم مثالاً افتراضياً بالأرقام والرسومات يمكن الرجوع إليه بالتفصيل.

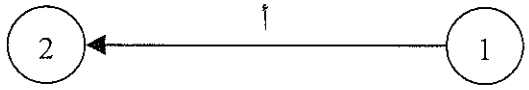
وهذا المشروع يتمثل في إنشاء مركز لتدريب القيادات التربوية العليا، (شاكر فتحي: 1996)، (محمد منجي: 1983)، وتتمثل خطوات التنفيذ فيما يلي:

1- تحديد الهدف المطلوب تحقيقه:

يتمثل هدف هذا المشروع في صقل المهارات الفكرية للقيادات التربوية العليا، وتطوير قدراتها على الأداء واتخاذ القرار التربوي الرشيد، وأيضاً إكسابهم مهارات استكشاف اتجاهات المستقبل وإجراء التغييرات الملائمة له.

2- تقسيم المشروع إلى أنشطة رئيسية وأنشطة فرعية:

وفي هذا يؤكد (محمد منجي: 1983) أهمية البدء بتقسيم المشروع إلى أعمال جزئية لكل منها زمن محدد لازم للتنفيذ، وترتبط هذه الأعمال مع بعضها من حيث التوقيت في بدء تنفيذ أي منها، وفقا لهذا الشكل:



ويؤكد على أهمية ملاحظة كل مما يلي عند تمثيل تلك الأعمال الجزئية:

أ- عدم وجوب رسم الأنشطة المختلفة بمقياس رسم ثابت.

ب-أن يكون اتجاه السهم من الرقم الأصغر (1) مثلاً إلى الرقم الأكبر (2)، وخاصة عند استخدام أجهزة الحاسبات الإلكترونية في الحسابات، أي يشترط دائماً أن يكون (1) أصغر من (2). وإذا كان هناك مجموعة من الأنشطة (1 ← 2) (2 ← 3) (3 ← 4)... إلخ. بحيث أن أ < ب < جـ < د .. إلخ، فإن هذه المجموعة تكون ما يسمى (بالمسار Path).

وفي مثالنا هذا يمكن تقسيم المشروع إلى ثلاثة أنشطة رئيسية، يندرج تحت كل منها عدة أنشطة فرعية، وفقاً لما يلي:

أ- إعداد برنامج التدريب:

وهو يشمل:

1- تحديد مراحل التدريب والأساليب الملائمة لكل مرحلة.

2- وضع المقررات واختيارا لمراجع لكل مرحلة.

3- تحديد القوى البشرية المطلوبة، واختيارها وتدريبها وتعيينها.

ب- إعداد الإمكانات المادية للمشروع:

وهي تشمل:

1- اختيار الموقع وتحديد مواصفات الأبنية.

2- تشييد الأبنية.

3- تحديد التجهيزات المطلوبة وطرح عطاءاتها.

4- توريد التجهيزات.

5- تركيب التجهيزات.

جـ- قبول المتدربين:

ويشمل:

1- الإعلان عن بدء التسجيل، وقبول الطلبات، وعقد امتحانات القبول ورصد نتائجها.

2- توزيع المتدربين على التخصصات المطلوبة.

3- تقدير الوقت اللازم لأداء كل نشاط على حدة:

تم تقدير هذا الوقت من خلال البيانات والمعلومات المتوفرة عن المشروع وأنشطته، وفي هذا يرى (محمد منجي: 1983) أنه لضمان بداية منتظمة ورشيدة لبناء الشبكات يفضل أن تبدأ العملية بعمل قائمة بكل الأعمال الجزئية للمشروع وذلك لتوضيح حجم الشبكة. كما يفضل إعطاء رموز لهذه الأعمال في هذه القائمة لتسهيل رسم الشبكات وخاصة في حالة المشروعات التي تتكون من أعمال جزئية كبيرة العدد، وبعد إعداد هذه القائمة يجب أن نوجه (لكل نشاط) الأسئلة التالية:

1- ما النشاط (أو الأنشطة) الذي يجب أن يتم قبل بدء هذا النشاط موضع السؤال؟

2- ما النشاط (أو الأنشطة) الذي يمكن أن يتم تنفيذه في نفس الوقت؟

3- ما النشاط (أو الأنشطة) الذي لا يمكن البدء في تنفيذه إلا بعد الانتهاء من تنفيذ النشاط موضع السؤال؟

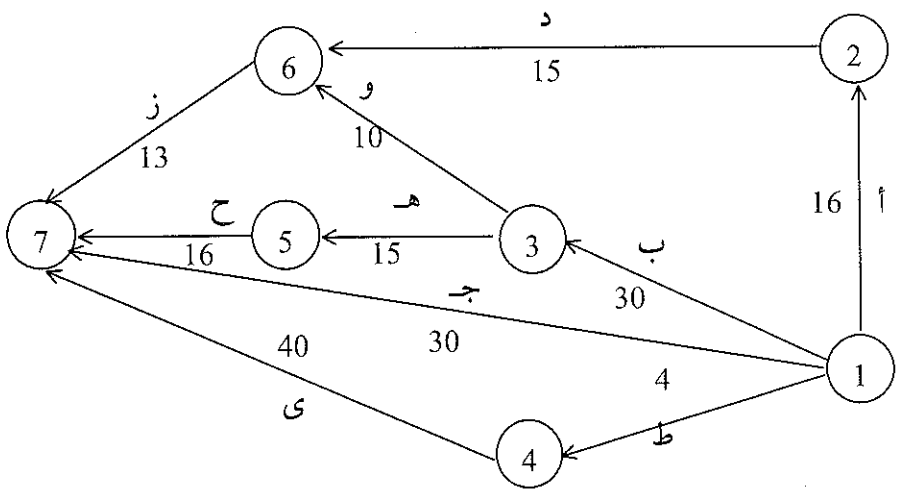
وبالإجابة على هذه الأسئلة الثلاثة، يكون المخطط في حالة تسمح له بالبدء في رسم الشبكة الممثلة لهذه الأنشطة بعد استكمال رصد الوقت المحدد لكل نشاط، بل وبعد إعادة ترتيب تلك الأنشطة طبقاً للعلاقات التعاقبية بينها كما يلي:

جدول (1)

يوضح الوقت اللازم لأداء كل نشاط من أنشطة مشروع مركز التدريب

مسلسل	النشاط	الوقت اللازم لأداء كل نشاط (بالأسبوع)
1	تحديد مراحل التدريب والأساليب الملائمة للتدريب	16
2	تحديد التجهيزات المطلوبة، وطرح عطاءاتها	30
3	تحديد القوى البشرية المطلوبة، واختيارها وتعيينها وتدريبها	30
4	وضع المقررات واختيار المراجع لكل مرحلة	15
5	توريد التجهيزات	15
6	الإعلان عن بدء التسجيل وقبول الطلبات وعقد الامتحانات ورصد الدرجات	10
7	توزيع المتدربين على التخصصات المتخلفة	13
8	تركيب التجهيزات	16
9	اختيار الموقع وتحديد مواصفات الأبنية	4
10	تشييد الأبنية	40

4- رسم شبكة الأعمال كما هو مبين في الشكل التالي:



5- تحديد المسار الحرج:

بعد رسم الشبكة المناظرة لخطوات تنفيذ المشروع بأعماله الجزئية المختلفة، أخذين بعين الاعتبار الملاحظات، السابق ذكرها، تكون الخطوة التالية هي تحديد المسار الحرج لهذه الشبكة، والمسار الحرج هو أطول مسار لهذه الشبكة من نقطة البداية إلى نقطة النهاية.

وتعرف الأنشطة أو الأعمال الجزئية التي تقع على المسار الحرج بالأنشطة أو الأعمال الحرجة (Critical Jobs or Activities) وهي الأنشطة أو الأعمال التي يجب أن تتم في المواعيد السابقة تحديدها إذا ما أريد للمشروع أن يتم طبقاً للجدول الزمني المعد له. أما ما عدا ذلك من أنشطة أو أعمال جزئية فيمكن التأخير في بدء تنفيذها في حدود زمنية معينة، يمكن تحديدها من حسابات المسار الحرج كما سنرى فيما بعد. والمسار الحرج يحدد الأعمال الجزئية أو الحرجة والتي تتطلب من المخطط انتباهاً خاصاً، حسب أنها كما سبق ذكره، يجب أن تتم في المواعيد المحددة لها.

وإحدى طرق تحديد المسار الحرج هي حساب أكثر الأوقات تبكيراً Earliest Time، وأكثر الأوقات تأخيراً (Latest Time) والتي يمكن أن يتم عندها كل حدث (Event)، ومن ثم يمكن تطبيق اختبارات بسيطة للتعرف عما إذا كان النشاط يقع على المسار الحرج من عدمه.

بالنظر إلى شبكة الأعمال يلاحظ أن هناك خمس مسارات ممكنة من نقطة بداية المشروع إلى نقطة نهايته وهي:

أ) 1-2، 2-6، 6-7 = 16 + 15 + 13 = 44 أسبوعاً.

ب) 1-3، 3-5، 5-7 = 30 + 15 + 16 = 61 أسبوعاً.

جـ) 1-3، 3-6، 6-7 = 30 + 10 + 13 = 53 أسبوعاً.

د) 1- 7 = 30 أسبوعاً.

هـ) 1-4، 4-7 = 4 + 40 = 44 أسبوعاً.

يتضح مما سبق أن المسار الحرج يأخذ المسار التالي:

1-3، 3-5، 5-7 لأنه الأطول (61 أسبوعاً)

ممثلاً لمسارات الأنشطة ب، هـ، ح. وبناء على ذلك يمكن القول أن الوقت اللازم لإتمام هذا المشروع هو (61 أسبوعاً).

6- تحديد الجدول الزمني لتنفيذ الأنشطة:

تم تحديد الجدول الزمني لتنفيذ أنشطة المشروع (بالأسبوع) كما هو مبين بالجدول التالي:

النشاط	مسار النشاط	الوقت اللازم لأداء النشاط	الوقت المبكر		الوقت المتأخر		الوقت الراكد
			بداية	نهاية	بداية	نهاية	
أ	1-2	16	صفر	16	17	33	17
ب	1-3	30	صفر	30	صفر	30	صفر
جـ	1-7	30	صفر	30	31	61	31
د	2-6	15	16	31	33	48	17
هـ	3-5	15	30	45	30	45	صفر
و	3-6	10	30	40	38	48	8
ز	6-7	13	31	44	48	61	17
ح	5-7	16	45	61	45	61	صفر

النشاط	مسار النشاط	الوقت اللازم لأداء النشاط	الوقت المبكر		الوقت المتأخر		الوقت الراكد
			بداية	نهاية	بداية	نهاية	
ط	4-1	4	صفر	4	17	21	17
ي	7-4	40	4	44	21	61	17

وتحديد الجدول الزمني لتنفيذ الأنشطة هذه، يتضمن تحديد مواعيد البدء والانتهاء لكل أنشطة المشروع. وتجدر الإشارة هنا إلى أن تنفيذ المشروع في المدة التي يحددها المسار الحرج يقتضي عدم التأخير أو الانتهاء لكل نشاط من الأنشطة الحرجة التي تقع عليه، غير أن الأمر يختلف بالنسبة للأنشطة غير الحرجة، إذا يمكن أن يحدث بعض التجاوزات في مواعيد البدء والانتهاء دون أن يؤدي ذلك إلى تأخير المشروع. لذلك يجب على المخطط أن يحدد كل من الوقت المبكر لبدء كل نشاط وانتهائه، والوقت المتأخر لبدء كل نشاط وانتهائه وأيضاً الوقت الراكد.

أما عن كيفية حساب التوقيت الزمني وتحديد وقت حدوث الحدث، واستخدام معايير تحديد المسار الحرج، وتحديد السماح Float (الكلي Total F.)، (والحر Free F.)، (والجدولي Scheduled)، وحسابات (الزمن المتفائل Optimistic Time)، (والزمن الأكثر احتمالاً Most Likely Time)، و(الزمن المتشائم Pessimistic Time)، كل ذلك يتطلب أساليب وطرق حسابات خاصة وحتى لا نثقل عليك، اكتفينا بما تم عرضه، أما إذا أرد الباحث مزيد من العمق والتفاصيل يرجع إلى بحوث العمليات والدراسة التي تقدم بها (محمد منجي: 1983).

7- متابعة التنفيذ كأساس لاستمرار التخطيط:

وهذه الخطوة تمثل مراجعة نهائية واستعداداً لبدء العمل بمركز التدريب. وذلك بهدف التأكد من قابلية شبكة الأعمال والجدول الزمني للتنفيذ، والتأكد من أن نظام الاتصال بين المخططين والمنفذين يسمح بتدفق المعلومات بكفاءة وفعالية، ومواءمة شبكة الأعمال باستمرار للتغيرات في الوقت، وزيادة نطاق المعلومات (كما وكيفاً) عن كل مرحلة من مراحل العمل كلما اقترب موعد تنفيذها، بالإضافة إلى استمرار تطوير شبكة الأعمال بناء على تلك المعلومات. ومرجع ذلك أن عملية التخطيط بطبيعتها عملية دينامية تتعلق بالتغيير

في حدود ما هو ممكن، وهذا يستتبع أن ينظر المخطط باستمرار إلى المستقبل لاستكشاف إمكانية التغيير، وفي الوقت ذاته يجب ألا يغيب عن باله أنه لا يوجد طريق واحد مؤكد للوصول إلى أهدافه، وأن الأحداث قد تأتي مغايرة لتوقعاته.

ثانياً: أسلوب (بيرت/ التكلفة PERT / COST)

تم تناول أسلوب بيرت/ الوقت بشيء من التفصيل في الجزء الأول من عرض هذا التكنيك، وقد حقق رواجاً ونجاحاً منقطع النظير بين المخططين والقائمين على أسلوب توقيت وتنفيذ المشروعات، مما دعاهم إلى تطوير هذا الأسلوب ليشمل عامل التكلفة بجانب عامل الوقت. نظراً لان عامل التكلفة يمثل أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر على وضع الأولويات للمشروعات المختلفة عند إعداد برامج وخطط التنمية، فإن هذا الأسلوب يكتسب أهمية خاصة كواحد من أهم الوسائل التي تساعد المخططين في التعرف على إمكانية تنفيذ المشروعات المختلفة بتكاليف إجمالية مختلفة آخذين في الاعتبار عامل الزمن.

العلاقة بين الزمن والتكلفة:

يرى (محمد منجي: 1983) أن هذا الأسلوب بيرت/ التكلفة PERT / COST يعتمد في تخطيط المشروعات على تقسيم المشروع إلى أعمال جزئية أو أنشطة، كما سبق شرحه، ثم يتم تحديد العلاقة بين الزمن والتكلفة لكل عمل جزئي أو نشاط في المشروع، وهذه العلاقة تبين التغير الذي يمكن أن يطرأ على تكلفة تنفيذ نشاط ما بتغييره الفترة الزمنية التي يمكن أن يتم خلالها تنفيذ هذا النشاط آخذين في الاعتبار العوامل الآتية:

1- حجم العمالة والخبرات الفنية المطلوبة في كل حالة.

2- المصروفات النقدية.

3- الطرق الفنية التي يمكن استخدامها في التنفيذ.

وبتحليل هذه البيانات، وربط العوامل المختلفة ببعضها البعض يمكن التوصل إلى تحديد الطريقة المثلى لتنفيذ المشروع ككل، بحيث يسبب أي انحراف عن هذا الطريق في التنفيذ زيادة مناظرة في التكاليف.

ولتوضيح العلاقة بين الزمن والتكلفة لتنفيذ أي نشاط يمكن أن نعطى المثال المبسط التالي:

لو افترضنا في هذا المثال أن هناك نشاطاً معيناً يمكن أن يتم تنفيذ على الوجه الأكمل في خمسة أيام (كإنشاء فصل جديد بالمدرسة مثلاً)، على أن يقوم بالتنفيذ اثنان من العمال،

وأن طبيعة هذا النشاط لا تتطلب أي جهود إضافية أخرى، وعلى هذا يمكن تنفيذ هذا النشاط في ضوء البدائل المختلفة التالية:

1- أن يتم هذا النشاط بواسطة (عاملين فقط) يعملان لمدة (خمسة أيام) بمعدل (وردية واحدة يومياً - 8 ساعات).

أي = (2رجل× 5يوم× 8 ساعة = 80 رجل / الساعة)

2- أو أن يتم هذا النشاط بواسطة (4 عمال) يعملون لمدة (3 أيام)، (اثنان) منهم يعملان في (3 ورديان صباحية)، و(اثنان) يعملان في (ورديتين مسائيتين) وكل وردية مدتها (8 ساعات).

أي = (2 × 3 × 8 + 2 × 2 × 8 = 80 رجل / الساعة).

3- أما هذا البديل يقترح أن يتم هذا النشاط بواسطة (مجموعة) مكونة من (6 عمال) ولمدة (يومان)، (اثنان) منهم يعملان في (ورديتين صباحيتين)، و(اثنان) يعملان في (ورديتين مسائيتين)، و(اثنان) يعملان في (وردية واحدة ليلية)، وكل وردية مدتها (8 ساعات).

أي = (2 × 2 × 8 + 2 × 2 × 8 + 2 × 1 × 8 = 80 رجل/ ساعة).

والملاحظ هنا في ذلك المثال، خاصة في (2، 3) أنه أمكن توفير جزء من الوقت اللازم لإنهاء تنفيذ النشاط على الرغم من ثبات كمية العمل اللازمة (رجل/ ساعة). إلا أنه في نفس الوقت نلاحظ زيادة التكلفة الكلية للتنفيذ، نتيجة لما يدفع من أجور إضافية نظير العمل في الورديات المسائية وغيرها من المصروفات.

4- أما البديل الرابع يقترح أن يتم هذا النشاط بواسطة مجموعة مكونة من (أكثر من ستة عمال) وفي هذه الحالة سوف ترتفع التكاليف ارتفاعاً كبيراً، في حين أن المدة اللازمة ستظل كما هي (يومان) على الرغم من زيادة العدد في العمال.

5- أما هذا البديل فيقترح أن يقوم بهذا النشاط (عامل واحد فقط) ولكن لمدة (10 أيام أو أكثر) بمعدل (8 ساعات يومياً)، وفي هذه الحالة سوف ترتفع التكاليف عن الحد الأدنى نتيجة لانخفاض الكفاية الإنتاجية، وزيادة عامل الوقت (10 أيام).

وتعتبر التكلفة الطبيعية (Normal Cost) هي أقل تكلفة ممكنة لتنفيذ نشاط ما، والزمن المقابل لهذه التكلفة يعرف باسم (الزمن الطبيعي). أما الزمن المتسرع (Crash Time) فهو أقل زمن يمكن خلاله تنفيذ نشاط ما، والتكلفة المقابلة تعرف باسم (التكلفة المتسرعة Crash Cost).

الوحدة الرابعة

أساليب التدفق الطلابي وقياس الكفاية الداخلية للنظام

أولاً: قياس الكفاية الداخلية الكمية:

1- الإطار النظري

هذا النوع من الأساليب التي أصبحت أكثر شيوعاً واستخداماً بين العاملين في حقلي التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم ، لأنها تبحث عن الواقع الفعلي للنظام التربوي ، داخلياً وخارجياً للتحقق من مدى جدوى كفاية وفعالية النظام ، والوقوف على فلسفته ومن ثم أهدافه وعملياته المنبثقة منها ، وكيفية إدارة مدخلاته والتحكم في عملياته الداخلية والخارجية ، والتحقق من مستوى جودة النظام ومن ثم مستوى جودة الخريجين. وللحكم على طبيعة وحقيقة هذا النظام ومستوى جودته ، يتطلب من المخطط الوقوف على أساليب وتقنيات قادرة على إعطاء مؤشرات قوية لمستوى دلالة الكفاية الداخلية والخارجية، الكمية والكيفية لذلك النظام ، وكان من بين هذه المقاييس التي تسعى إلى تحليل النظام هي "أساليب التدفق" . والتي تكشف عن واقع الكفاية المطلوب دراسته وتطويره من خلال كشف العلاقة بين مخرجات النظام ومدخلاته ، بل وعن فاعليته التي توضحها مخرجات النظام.

أهميته:

تساعد المخططين ، والقائمين على زيادة إنتاجيته من اقتصاديات التعليم بما يلي (أحمد حجي):

1- الكشف عن واقع الكفاية الداخلية للنظام التعليمي المطلوب دراسته وتطويره ، من خلال كشف العلاقة بين مخرجات أو نواتج النظام التعليمي ومدخلاته.

2- وهذه الكفاءة الداخلية تكشف بدورها عن فاعلية النظام كما تبنيها مخرجاته . أو فوائده وعوائده ، وفقاً لما يلي:

أ- فعالية تكلفة النظام.

ب- فعالية النواتج التي اكتسبها المتعلمون، والسابق تحديدها.

3- تحسين الكفاءة الداخلية للنظام التربوي ، دون زيادة في التكاليف من خلال:

أ- قيام المسؤولين بتحسين الكفاءة الداخلية ، من خلال تعديل كم ونوع المدخلات ، والعمل على استخدامها الاستخدام الأمثل .

ب- قيام المسؤولين بإعادة تعديل النظام التربوي ، عن طريق تكنولوجيا ، وطرق جديدة للتعلم مثل استخدام (التعليم التعاوني، التعليم بالفريق، استخدام التليفزيون والحاسب الآلي وبرامج الإنترنت).

4- قيام المسؤولين بإدخال نظام جديد للتعليم والتعلم، يختلف جذرياً عما هو معمول به (التعليم من بعد ... الخ).

5- الحكم على مستوى جودة الكفاية الداخلية للنظام من خلال:

أ- معرفة مستوى "الكفاءة الكمية للنظام" ، والمتمثلة في : قدرة النظام على إنتاج أكبر عدد من ممكن من المخرجات (الخريجين مقابل أعداد الطلاب المقيدين).

ب- معرفة مستوى "الكفاءة النوعية للنظام" ، والمتمثلة في جودة نوعية الخريجين ، ومدى تحقق المواصفات والمعايير التي بنيت عليها .

ج- معرفة مستوى كفاءة التكاليف المستخدمة ، والتي تهدف أساساً إلى جعل الوحدة في أقل مستوى ممكن دون تفريط في مستوى الجودة.

الأسلوب وعلاقته بمفاهيم الكفاية المراد قياسها:

تمتاز عملية القياس بالدقة المحاسبية ، وهذا يتطلب من المخطط الوعي التام بمفاهيم النظام الذي يتطلع لقياس كفايته للحكم على مستوى جودته . وذلك بالإلمام التام بمحاور ومتغيرات القياس التي تبنى على فلسفة المفهوم ، من هذا المنطلق سوف نقف سوياً على كل مصطلح على حده سواء للكفاية الداخلية أم الخارجية للنظام كما يلي:

أولاً: مفهوم الكفاية الداخلية للنظام Internal Efficiency:

وتتمثل في تحقيق النظام التعليمي لأهدافه داخلياً، أي في العملية التعليمية ذاتها ، وهي العلاقة بين مخرجاته ومدخلاته . وتشير الكفاءة الداخلية إلى العلاقة بين مخرجات أو نواتج النظام التعليمي ومدخلاته . كما تعبر هذه الكفاءة الداخلية عن فعالية النظام ، كما تبينها مخرجاته ، وحتى نكون أكثر دقة فإن للكفاية الداخلية مفاهيم ثلاث ، تختلف باختلاف أسلوب قياس كل منهم كما يلي:

1- الكفاءة الداخلية الكيفية للنظام Qualitative Internal Efficiency

والذي يطلق عليه أيضاً (الكفاية النوعية للنظام) ، وهو يرتبط بنوعية مخرجاته ، ومدى ملاءمتها للقيام بالأدوار التي أعدت لها، فالكفاية الداخلية الكيفية تعني تحقيق الأهداف المنشودة والمتمثلة في إنتاج خريج له مواصفات تفي بالغرض المعد له ووفقاً لمعايير محددة (محمد العدوي ، 1995).

ويقصد بالكفاية الداخلية الكيفية التركيز على نوعية المخرجات التي تكون نتاج النظام التعليمي ، وتتمثل في نوعية الطالب الذي يتخرج في مرحلة دراسية معينة . لذا فإنها تعنى بفحص نوعية مخرجات هذا النظام ، وفحص قدرتهم على ممارسة أدوارهم التي أعدوا لها . ولا شك في أن نوعية وجودة التعليم الذي يحصل عليه الخريجون ويؤهلهم للقيام بأدوارهم يعتمد اعتماداً كبيراً على نوعية مدخلات العملية التعليمية البشرية وغير البشرية (نجوى جمال الدين ، 1995 ؛ عاصم نصر ، 1994).

ويرى (عبد الفتاح جلال، 1993) أن هذا المفهوم يتمثل في مدى تحقيق النظام لمخرجات أهداف المؤسسة ووظائفها ، من خلال العمليات التي تمر بها المدخلات . ويتطلب تحقيق الكفاية الداخلية تحديد فلسفة النظام التعليمي التي تنطلق منها الأهداف ، ثم العمليات التي تمر بها المدخلات ، وكيف يمكن أن نصل بها إلى أعلى كفاية داخلية ممكنة في ظل نظام إداري يوفر الظروف الملائمة لحسن أداء عمليات التعليم والتعلم في المؤسسة ، وفي ظل نظام إشرافي وتقويمي يؤدي إلى تلافي السلبيات أولاً بأول ، وتعزيز الإيجابيات ، وتوفير نظام التغذية الراجعة ، ويوفر القوى البشرية من الخريجين الذين يلبون احتياجات المجتمع.

2- الكفاءة الكمية للنظام Quantitative Efficiency

وهي تتمثل في أعداد الطلاب الذين يخرجهم النظام بنجاح ، ويرتبط بهذا الجانب من الكفاية دراسة حالات الرسوب والتسرب ومدة البقاء في المرحلة التعليمية المحددة . (محمد منير مرسي، 1998) . أي أن الكفاية الداخلية الكمية تتعلق بمدى تدفق الطلاب خلال النظام التعليمي من صف إلى آخر حتى يتم التخرج ، وبمقدار الفاقد الطلابي الذي يأخذ شكل رسوم بعض الطلاب أو تسربهم من النظام التعليمي ، ويمكن للكفاية الداخلية الكمية أن تتحسن بتخفيض معدلات الرسوب والتسرب (محمد العدوي، 1995). وهكذا يمكننا القول بأن الكفاية الداخلية الكمية تتمثل في قدرة النظام التعليمي على إنتاج أكبر عدد من المخرجات (الخريجين) بالنسبة لعدد المدخلات (المقيدين).

3- الكفاية الداخلية المرتبطة بالتكاليف Cost and Efficiency

وهي التي تمكن المخطط ومتخذ القرار من الحكم على كفاءة ونوعية النظام من خلال قياس مقدرا الإنفاق النقدي الذي يتم صرفه من أجل تحقيق منفعة محددة للارتقاء بالنظام بأقل تكلفة ممكنة دون أن تخل من جدوى النظام وفعاليته (World Bank , 1986).

ملاحظة هامة:

معظم هذه المصطلحات لمفهوم الكفاية الداخلية للنظام أياً كانت (نوعية ، كمية) أو خاصة بالتكاليف فكلها توحي بأن عملية القياس منصب فقط على ما يحدث داخل النظام فقط؟! والمنصب على قدرة النظام التعليمي على إنتاج أكبر عدد من المخرجات كماً ونوعاً من المدخلات في ضوء الإمكانات المتاحة ، بمعنى قياس كل ما يختص بعناصر النظام الداخلية من (مدخلات ، عمليات ، ومخرجات).

إلا أن الحقيقة تتمثل في أن عملية قياس الكفاية الداخلية لا ترتكز على (عناصر مدخلاته ، ونسب وتوقيت تلك العناصر خلال عمليات التفاعل ، وحساب المخرجات) فحسب ، وإنما تخرج خارج النظام لبحث حاجات وتقدير المجتمع من الخريجين كما يحدث في الكفاية الخارجية للنظام في المجتمع وإنما في تقويم كم ونوع وتكاليف الخريجين من خلال واقع سوق العمل ، وهذا يعتبر جزء رئيسي في عملية الكفاية الداخلية للنظام . انطلاقاً من مفهوم أن الكفاية تركز على النظام في الداخل والخارج للمؤسسة، بينما الكفاية الخارجية ترتكز على احتياجات المجتمع من تلك المؤسسة.

الإطار النظري للقياس الكمي:

أولاً: طرق وأساليب قياس الكفاية الداخلية الكمية للنظام التعليمي:

توجد عدة طرق تستخدم لقياس الكفاية الداخلية الكمية للنظام التعليمي ، وحساب مؤشراتها ، وتقوم أغلب هذه الطرق بحساب مؤشرات تدل على حجم ا لهدر الحاصل من جراء الرسوب والتسرب والانقطاع ، ومدة بقاء الطالب في الدراسة ، حيث تتأثر هذه المدة بالرسوب المتكرر ، وتعتمد معظم هذه الطرق على ما يسمى بالفوج الدراسي ، حيث يقصد بأنه مجموعة من الطلبة يبدءون مرحلة دراسية ما في سنة معينة ، ويتوقف استخدام هذه الطرق على مدى توافر الإحصائيات والبيانات التعليمية الخاصة بالنظام محل الدراسة. وتفيد العديد من الأدبيات (محمد أبو جراد ، 2000 ؛ ناجي سكر ، 2001 ؛ محمد العدوي ، 1995 ؛

حنان احمد ، 1994 ؛ جمال سيد 1995) إن هناك طرق ثلاثة شائعة الاستخدام في قياس الكفاية الداخلية وفقاً لما يلي:

1- طريقة الفوج الحقيقي.

2- طريقة الفوج الظاهري.

3- طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لأحد الأفواج.

1- طريقة الفوج الحقيقي The True Cohort Method

تعتر طريقة الفوج الحقيقي أدق الطرق لقياس الكفاية الداخلية الكمية للنظام التعليمي، لأن الباحث المخطط الذي يستخدم هذه الطريقة يتتبع الفوج الطلابي الحقيقي كل على حده ، ويقصد بالفوج الحقيقي مجموع الطلبة المستجدين الذين يلتحقون معاً في الصف الأول في أي مرحلة تعليمية ، لذلك فإن الفاقد الذي يتم حسابه بهذه الطريقة الحقيقية، حيث هو الناتج عن تسرب بعض طلبة الفوج ، أو رسوب البعض الآخر وإعادته للسنة الدراسية . ورغم دقة هذه الطريقة إلا أنها تعد الأصعب في الاستخدام ، حيث تحتاج إلى وجود نظام إحصائي متطور ، يمكن من خلاله توافر بيانات كاملة عن الحياة الدراسية لكل فرد من أفراد الفوج ، كل على حده باسمه وشخصه منذ دخوله النظام التعليمي ، وحتى تركه له سواء كان ناجحاً أم متسرباً.

2- طريقة الفوج الظاهري The Apparent Cohort Method

تستخدم هذه الطريقة حينما لا تتوفر إحصاءات كاملة عن النظام التعليمي محل الدراسة ، وهي شائعة الاستخدام لسهولة استخدامها ، وعدم حاجاتها إلى بيانات إحصائية كثيرة . تقوم هذه الطريقة على أساس مقارنة عدد الطلبة في الصف الأول ، في عام معين بعددهم في الصفوف المتقدمة في الأعوام التالية، ويقدر الفاقد بالنقص في عدد الطلاب من عام إلى عام . وهذا يعتبر تقدير ظاهري للفاقد الناتج عن الرسوب أو التسرب في كل صف من الصفوف ، لأن هذه الطريقة لا تأخذ في الحسبان عدد الطلبة الذين ينضمون إلى الفوج في أي صف من الصفوف ، المحولين من أفواج أخرى ، حيث يقصد بالفوج الظاهري كل الطلبة المقيدين في صف معين بغض النظر عن المستجدين أو الراسبين ، والمعيدين من أفواج أخرى. وتفترض هذه الطريقة أن عامل التسرب هو المؤشر الوحيد الذي يؤثر في حجم الفوج ، لذا فهي تقيس الكفاية الداخلية للنظام التعليمي عن طريق مقارنة عدد الطلاب المسجلين في صف معين ، من عام دراسي معين ، لعدد الطلبة المسجلين في الصف الأعلى مباشرة ، في العام الدراسي القادم.

3- طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لأحد الأفواج

The Reconstructed Cohort Method

تقوم هذه الطريقة على أساس أنه يمكن قياس الكفاية الداخلية الكمية للنظام التعليمي عن طريق إعادة تركيب الحياة الدراسية المفترضة لفوج من الدارسين ، دخلوا النظام التعليمي في نفس السنة الدراسية ، وأن الشكل الذي ستتخذه الحياة الدراسية المعاد تركيبها للفوج (أي نسبة أفراد الفوج الذين يفترض أنهم تخرجوا أو سوف يتخرجون خلال مدة الدراسة ، ونسبة الذين يفترض أنهم تخرجوا أو سوف يتخرجون بعد أن يعيدوا العام مرة أو أكثر ، ونسبة الذين يفترض أنهم تسربوا أو سوف يتسربون ومواقع تسربهم) ، سوف يسمح بحساب عدد من المؤشرات تدل على الكفاية الداخلية الكمية للنظام التعليمي التي أعيد تركيب الحياة الدراسية لفوج من أفواجه.

وهذه الطريقة تعتمد على أن الفوج كلما انتقل من صف إلى صف كل عام ، فإن عدد الفوج يقل بسبب الرسوب والتسرب . وهذا التغيير يتم في عدد أفراد الفوج حسب ما يسمى "بمعدلات التدفق" الخاصة بكل صف ، والتي تشمل كل من معدل الترفيع ، ومعدل الإعادة ، ومعدل التسرب . وبحساب معدلات التدفق يصبح من الممكن متابعة الفوج المعاد تركيب الحياة الدراسية له ، وتحديد عدد المرفعين والراسبين والمتسربين في كل صف من الصفوف ، وكذلك تحديد أعداد الخريجين الذين يتخرجون في مدد مختلفة ، بالإضافة لتمديد هذه المدد.

أهم جوانب النقد لهذه الطرق الثلاثة:

1- صعوبة تطبيق الفوج الحقيقي في الواقع ، نظراً لحجم المعلومات الهائلة التي تتطلبها.

2- أما طريقة الفوج الظاهري فإنها سوف تقدم تقديرات تقريبية عن التسرب ، وتتجاهل تماماً عامل الرسوب.

3- أما طريقة إعادة تركيب الفوج تعتبر هذه الطريقة المفضلة ، لأنها تتضمن العديد من المؤشرات الدالة على الكفاية الداخلية الكمية للنظام التعليمي. وهذا لن يتم إلا في حالة توفير بيانات دقيقة عن أعداد الطلاب في كل سنة دراسية على حده من سنوات المرحلة التعليمية التي تتم دراستها ، موزعين إلى طلاب ناجحين وراسبين ومتسربين.

مؤشرات قياس الكفاية الداخلية للنظام

1- المؤشرات العامة للقياس

وهي تتمثل في كل من (ناجي سكر ، 2000؛ علي التوم ، 1988 ؛ حسان محمد حسان، 1975):

1- مدى تحقيق الأهداف التي أنشئ النظام من أجلها.

2- مدى توافر استخدام الوسائل التعليمية المساعدة ، والإمكانات العملية المختلفة والتجهيزات الأخرى اللازمة.

3- مدى ملائمة الهيكل التنظيمي الإداري لتنظيم وتوجيه النظام التعليمي.

4- مدى توافر أعضاء هيئة التدريس بالكم والكيف المناسبين.

5- نسبة الطلبة الراسبين والمتسربين خلال مراحل النظام التعليمي المختلفة.

6- التكاليف المهدرة بسبب الرسوب.

7- مدى بقاء الطالب في الدراسة ومقارنتها بالمدة الطبيعية.

8- نسبة الخريجين سنوياً أو فصلياً إلى المقبولين في نفس السنة أو الفصل.

9- نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة.

10- تطور كل من أعداد الطلبة وأعداد أعضاء هيئة التدريس.

11- متوسط عبء عضو هيئة التدريس وتوزيعه.

12- عدد الساعات المطلوبة للتخرج وكيفية توزيعها على المتطلبات.

13- عدد الكتب والدوريات والرسائل العلمية (خاص بالجامعات المختلفة ، وكذلك المعامل ، وما بها من أجهزة) مع تحديد نصيب كل عضو من أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيها.

14- مساحات مباني المؤسسات التعليمية ، ومرافقها المخصصة للأنشطة المختلفة.

15- نسبة المخصص من ميزانية الدولة للمؤسسة التعليمية.

16- حجم الموارد المالية التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية من المصادر المختلفة.

2- مؤشرات خاصة تعتمد على الهدف من القياس:

حيث تنقسم مؤشرات الكفاية الداخلية الكيفية تبعاً للطريقة والأسلوب المستخدم للتعرف عليها وقياسها لمؤشرات ترتبط بعناصر ومكونات النظام ، ومؤشرات ترتبط بنوعية

خريجي النظام ، وحسب نوعية الدراسة محل القياس ، وهذا ما سوف نوضحه بالتفصيل في النموذج التطبيقي لأسلوب القياس.

2- النموذج التطبيقي للكفاية الداخلية الكمية

أسلوب طريقة إعادة الفوج

هذا النموذج طبق بالفعل على دراسة تعد من الدراسات القيمة ، على جزء غالي من أمتنا العربية(فلسطين)، لدرجة الدكتوراه تحت إشراف المؤلف ، ولمزيد من العمق والاستفادة من النتائج الفعلية يرجع إلى (محمد أبو جراد ، 2000):

1- الخطوات العملية لتطبيق الاسلوب:

وهي تتمثل في (دافيد ووينديهام David of Windham, 1993):

أ- حساب معدلات التدفق الثلاثة (الترفيع ، الرسوب، والتسرب) بالنسبة لكل صف دراسي ، ولكل عام دراسي في المرحلة التعليمية التي تجري دراستها.

ب- وضع هيكل بياني للتدفق الطلابي للفوج على أساس معدلات التدفق والرسوب والتسرب، ويتم ذلك على اعتبار أن عدد طلاب الفوج 1000 طالب ، وتتم متابعة الفوج سنوياً ، حتى نهاية المرحلة التعليمية . وهذه العملية تتم بتوزيع أفراد الفوج إلى ثلاث فئات في نهاية السنة كما يلي:

1) فئة المرفعين إلى الصف الثاني في السنة التالية.

2) فئة المتسربين من الصف الأول في السنة الأولى.

3) فئة الباقين للإعادة في الصف الأول.

ويتم هذا التوزيع بموجب معدلات التدفق الخاصة بالصف الأول. أما المرفعون من أفراد الفوج إلى الصف الثاني في السنة التالية، فيوزعون بدورهم في نهايتها إلى الفئات الثلاث المذكورة ، بموجب معدلات تدفق الصف الثاني، وهكذا يستمر في متابعة الفوج إلى أن يتخرج كل أفراده ، أو يتسربوا.

ج- بعد إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج يصبح من السهل حساب عدد من مؤشرات الكفاية الداخلية للنظام التعليمي ، وفقاً لما يلي:

1. النسبة المئوية من الطلاب الذين ينهون المرحلة التعليمية بنجاح ضمن المدة الدراسية المحددة.

2. النسبة المئوية من الطلاب الذين ينهون المرحلة التعليمية بنجاح بعد تكرار الإعادة عدة مرات (وفق ما تسمح به لائحة النظام المدرسي أو الجامعي).
3. النسبة المئوية من الطلاب الذين يتسربون قبل إتمام المرحلة التعليمية بنجاح ، وتوزيعهم حسب الصفوف.
4. معامل الكفاية ، وهو يمثل النسبة المئوية لعدد (السنوات الطلابية) اللازمة لإنتاج خريج في وضع مثالي (أي قضى عدد سنوات الدراسة بلا رسوب أو تسرب بنجاح تام) ، إلى العدد الإجمالي للسنوات الطلابية التي استثمرت بالفعل من قبل الفوج.
5. عدد السنوات الطلابية التي تم إهدارها أكثر من اللازم، وتم توزيعها بين السنوات التي تعزى إلى الخريجين نتيجة للإعادة ، والسنوات التي تعزى إلى المتسربين . وهذا التوزيع يفيد في إبراز أثر التسرب على مستوى الكفاية.
6. عدد السنوات الطلابية التي استثمرت لخريج واحد ، ويتم حسابه بقسمة

$$\left|\begin{array}{c}\text{مجموع السنوات الطلابية المستثمرة من قبل الفوج} \\ \hline \text{عدد الخريجين}\end{array}\right| =$$

7. معامل المدخلات إلى المخرجات ، ويتم الحصول عليه من

$$\left|\begin{array}{c}\text{عدد السنوات الطلابية لكل خريج} \\ \hline \text{عدد السنوات اللازمة لإنتاج خريج واحد في حالة (مثالية)}\end{array}\right| =$$

وتجدر الإشارة إلى أن معدل المدخلات إلى المخرجات ما هو إلا نظير لمعامل الكفاية، ويصل هذا المعامل إلى واحد صحيح ، عندما تبلغ الكفاية حدها الأقصى ، وينخفض مع انخفاض أو تدني الكفاية.

8. متوسط مدة الدراسة لكل خريج ، وهو يمثل متوسط عدد السنوات التي قضاها الخريج في المرحلة الدراسية ، ويلاحظ أن هذا المؤشر لا يأخذ في الاعتبار عدد السنوات الطلابية المستثمرة من قبل المتسربين.

أسلوب القياس:

تم التعامل مع المؤشرات الدالة على الكفاية الداخلية لمؤسسات التعليم التقني وفق الأسلوب المحاسبي التالي (عبد الرحيم البدري، 1997):

1- تطور الفوج بين المتخرجين والمتسربين.

2- السنوات المستثمرة من قبل الفوج.

3- معامل الكفاية = (الخريجون × سنوات المرحلة المحددة ×100) / السنوات المستثمرة من قبل الفوج

وفي الحالة المثالية يصل هذا المعامل إلى 100٪.

4-معامل المدخلات/ المخرجات= السنوات المستثمرة لكل خريج / عدد سنوات المرحلة المحددة

وفي الحالة المثالية يعادل هذا المعامل واحد صحيح.

5-متوسط سنوات الدراسة لكل = عدد السنوات المستثمرة من جانب الخريجين / مجموع الخريجين

6- أعداد المتخرجين ، ومواقع تخرجهم . وهنا تحسب أعداد المتخرجين بعدد سنوات المرحلة المحددة ، وأعدادهم ، بعد زيادة سنة دراسية نتيجة الإعادة، وبعد سنتين دراستين نتيجة الإعادة ، وهكذا ...

7- أعداد المتسربين ، ومواقع تسربهم ، وكيفية حسابهم كانت كالآتي:

أ. نفترض أن الفوج (أ) ، عدد سنوات المرحلة الدراسية فيه (4) سنوات.

ب. وبافتراض تخرج (س) من الطلاب من هذا الفوج بعد (4) سنوات.

ج. وبافتراض تخرج (ص) من الطلاب من هذا الفوج بعد (5) سنوات.

د. وبافتراض تخرج (ع) من الطلاب من هذا الفوج بعد (6) سنوات.

هـ. اذن مجموع المتخرجين = س + ص + ع

و. وبما أن اسلوب إعادة تركيب الفوج تتابع الفوج من متخرجين ومتسربين، فلا بد من حساب (مجموع المتسربين) كما يلي:

مجموع المتسربين = أ - (س + ص + ع)

ز. النسبة المئوية للمتسربين = أ - (س + ص + ع) / أ × 100

ح. أعداد المقاعد الإضافية الناتجة عن (الإعادة) حتى التخرج ، أو (الإعادة) ثم (التسرب)، وكيفية حساب هذا المعامل تحسب كالآتي:

1- تحسب أولاً أعداد المقاعد التي استخدمها الفوج كله ، ثم تحسب أعداد المتخرجين من الفوج.

2- حساب أعداد المقاعد للمتخرجين في وضع مثالي:

= أعداد المتخرجين × عدد فصول المرحلة المحددة.

3- حساب أعداد المقاعد الإضافية نتيجة الإعادة والتسرب

= أعداد المقاعد التي استخدمها الفوج - أعداد المقاعد للمتخرجين في وضع مثالي.

ويمكن تقسيم هذه المقاعد ، بين مقاعد استخدمت في الإعادة ثم التخرج ، ومقاعد استخدمت في الإعادة ثم التسرب ، وفقاً لما يلي:

* تحسب أعداد المتخرجين بعد سنة إضافية = 1 × عددهم.
* تحسب أعداد المتخرجين بعد سنتين إضافيتين = 2 × عددهم ... وهكذا.
* ثم تحسب أعداد المقاعد التي استخدمها المتخرجون نتيجة بقائهم للإعادة.

4- تحسب أعداد المقاعد التي استخدمت في الإعادة ثم التسرب كما يلي:

= مجموع المقاعد الإضافية - مجموع المقاعد التي استخدمها المتخرجون

أسلوب عرض وتحليل النتائج لعملية القياس

يقوم الباحث بتجهيز جدول يشمل أهم البيانات الأولية التي أشارت لها مؤشرات الدراسة ، وذلك من مصادر مؤكدة ودقيقة في دولة القياس ، ثم يقوم الباحث بالتعليق عليها في ضوء الواقع خاصة وأن عينة البحث محددة في الكليات التقنية الأربعة بفلسطين للأعوام 96/ 97 - 98/ 1999 والجدول التالي يوضح نموذج لحساب :

1- التطور الكمي لأعداد طلاب الكليات التقنية للعام 96/ 1997 - 98/ 1999

جدول (1)

أعداد الطلاب والسنوات / الكلية	أعداد الطلاب خلال العام 96/ 97			أعداد الطلاب خلال العام 97/ 1998			أعداد الطلاب خلال العام 98/ 1999		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
كلية (1)									
(كلية (2)									
كلية (3)									
كلية (4)									
المجموع									
الزيادة السنوية									
نسبة الزيادة									
نسبة الذكور والإناث للمجموع									

2- التطور الكمي للعاملين ككل:

جدول (2)

أعداد الطلاب والسنوات / الكلية	أعداد العاملين غير المتفرغين خلال العام 96/ 97			أعداد العاملين غير المتفرغين خلال العام 97/ 1998			أعداد العاملين غير المتفرغين خلال العام 98/ 1999		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
كلية (1)									
(كلية (2)									
كلية (3)									
كلية (4)									
المجموع									
الزيادة السنوية									
نسبة الزيادة									
نسبة الذكور والإناث للمجموع									

3- التطور الكمي بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الفترة من 96/ 1997-98/ 1999

جدول (3)

توزيع أعضاء هيئة التدريس

درجات أعضاء هيئة التدريس	العام	دكتوراه			ماجستير			دبلوم عالي			بكالوريوس			دبلوم متوسط			المجموع
الكلية		ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
كلية (1)																	
كلية (2)	97/96																
كلية (3)																	
كلية (4)																	
المجموع	98/97																
المجموع	99/98																

ثم تحسب الزيادة السنوية لأعضاء هيئة التدريس خلال الأعوام 96/ 97 -98/ 99

نتائج قياس مؤشرات الكفاية الداخلية

وهنا يقوم الباحث بحسابها وفق الخطوات الحسابية التي تم عرضها بالصفحات السابقة، وهذا يتطلب :

1- تصميم جدول خاص يتم ملئه من واقع الكليات لتحديد أعداد الطلاب المسجلين والمنسحبين ، والراسبين والناجحين ، في كل سنة من السنوات الدراسية المذكورة بكل كلية ، ثم تجمع البيانات لعينة الدراسة ككل.

2- ترصد نتائج حسابات معدلات التدفق (معدل النجاح ، معدل التسرب ، ومعدل الرسوب) للفوج الدراسي حسب نظام الدراسة وهي هنا (سنتان دراسيتان) كما ترصد النسب المئوية المستخرجة لهذه المعدلات من واقع المعدلات الحقيقية.

3- يتم رسم المخطط البياني الخاص بتدفق الفوج الدراسي ، لحساب كل مما يلي:

أ- تتبع تطور الفوج (تقسيم الفوج بين متخرجين ومتسربين).

ب- عدد السنوات المستثمرة من قبل الفوج.

ج- معامل الكفاية.

د- معامل المدخلات / المخرجات.

هـ- متوسط مدة الدراسة لكل خريج.

و- عدد المقاعد الإضافية الناتجة عن الإعادة حتى التخرج ، والإعادة ثم التسرب.

ز- أعداد المتخرجين ومواقع تخرجهم.

ح- أعداد المتسربين ومواقع تسربهم.

4- حساب معدلات التدفق:

ولإجراء ذلك يتطلب :

أ- إعداد جدول يوضح تدفق أعداد الطلاب في الكليات الأربعة خلال السنوات 95/ 96 - 98/ 99 ، خلال العامين الدراسيين بالكليات ، وفقاً لما يلي:

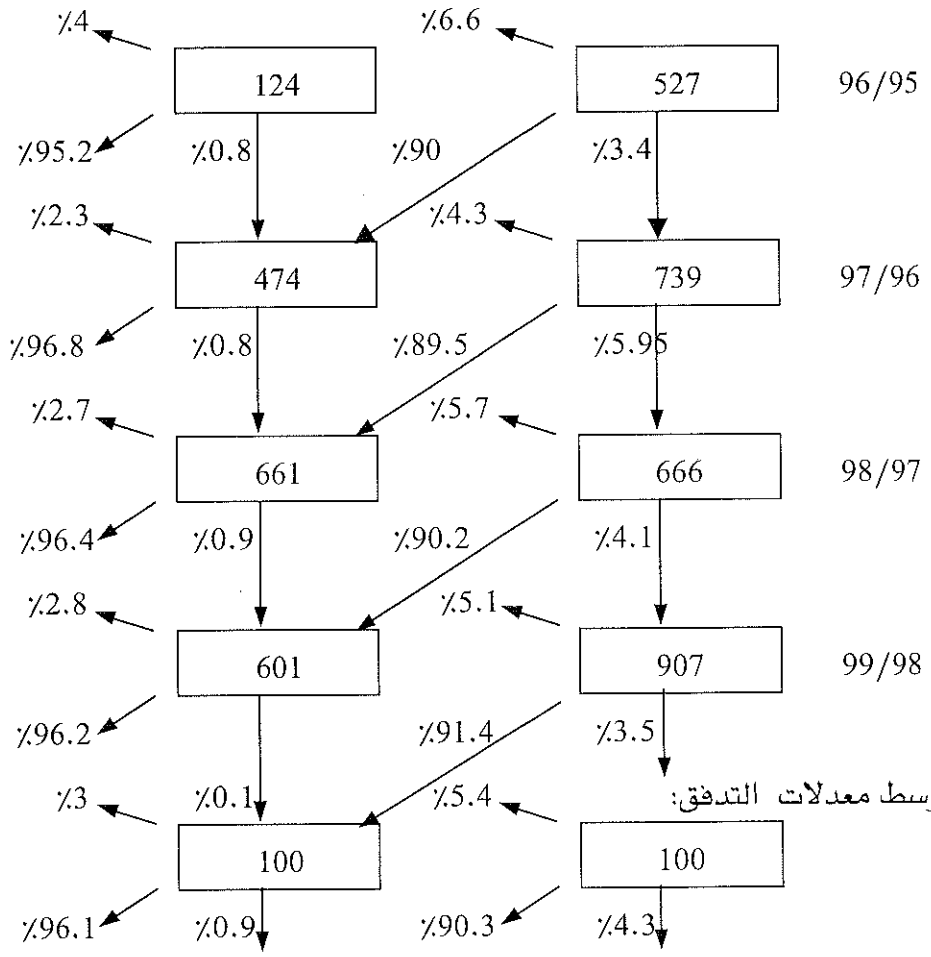
جدول (4)

تدفق طلاب الكليات التقنية الأربعة للسنوات الدراسية 96/95 - 99/98

العام الدراسي	مستوى الطالب	السنة الأولى	السنة الثانية	المجموع
96 /95	مسجل	257	124	651
	منسحب	35	5	40
	راسب	15	1	19
	مرفع	474	118	592
97 /96	مسجل	739	474	1213
	منسحب	32	11	43
	راسب	46	4	50
	مرفع	661	459	1120
98 /97	مسجل	666	661	1327
	منسحب	38	18	56
	راسب	27	6	33
	مرفع	601	637	1238

العام الدراسي	مستوى الطالب	السنة الأولى	السنة الثانية	المجموع
99 /98	مسجل	907	601	1508
	منسحب	46	17	63
	راسب	32	6	38
	مرفع	829	578	1407

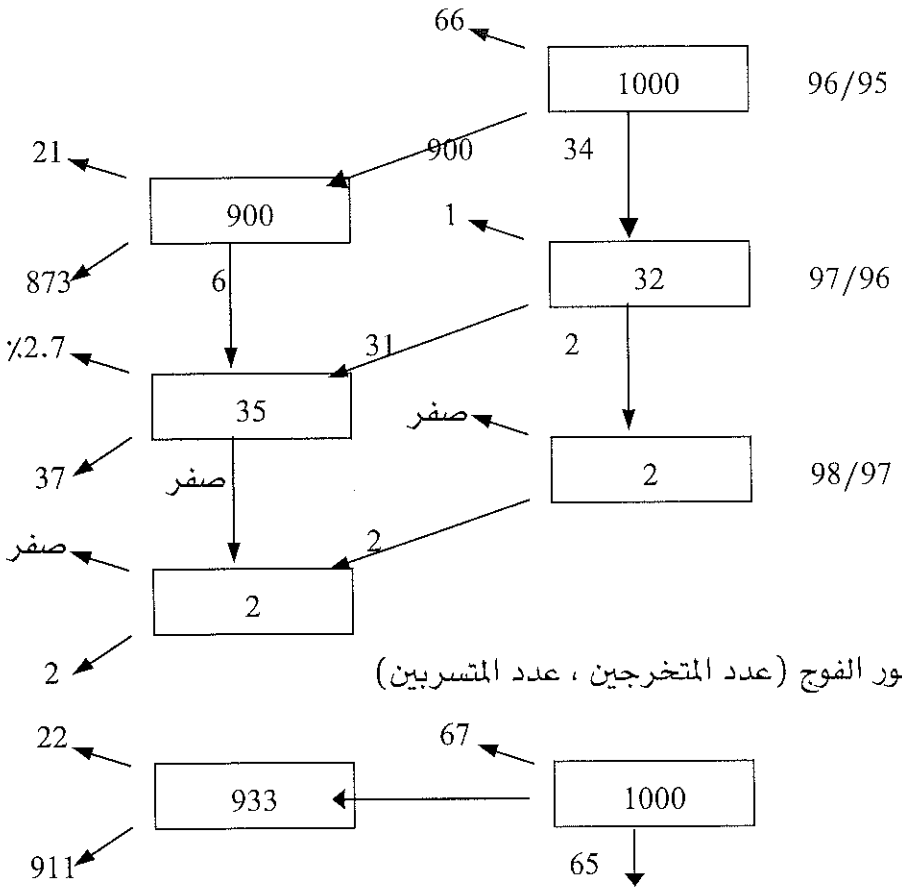
ب- يوضح الشكل التالي تدفق طلاب الكليات الأربع للأعوام 95/ 96 - 98-99



ثم يقوم الباحث بالتعليق على النتائج النهائية للتدفق بشيء من التفصيل في ضوء الدراسات السابقة ، وواقع عينة المجتمع ، والتجربة نفسها من خلال مؤشرات البحث.

إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج:

يوضح الشكل التالي تدفق فوج مكون من (1000) طالب ، واستخدمت معدلات التدفق الحقيقية للسنوات الدراسية 95/ 96 -96/ 97 ، وذلك لتحريك أفراد الفوج حتى التخرج . ومن ثم يمكن تحليل الكفاية الداخلية على النحو التالي:



1) تطور الفوج (عدد المتخرجين ، عدد المتسربين):

بمتابعة الجدول التالي:

جدول (5)

تطور فوج مكون من (1000) طالب بالكليات التقنية الأربعة عينة الدراسة

الصف	عدد المتفوقين	نسبة النقل بين كل صفين	عدد المتسربين	نسبة التسرب
الأول	1000	٪93.3	67	٪6.7
الثاني	933	٪97.3	22	٪2.4
المتخرجون	911		89	

نجد أن :

أ- أعلى نسبة للنقل في الصف الثاني ٪97.6.

ب- أعلى نسبة للتسرب في الصف الأول ٪6.7.

2) السنوات المستثمرة من قبل الفوج:

يبين الجدول (6) حساب السنوات المستثمرة للفوج ، في الكليات التقنية الأربعة ، حيث بلغت جملتها (1976 سنة)، وتخرج منها ما مجموعه (911 طالباً)، أي بمعدل سنوات تخرج مقدار 2.17 سنة.

جدول (6)

الصف	السنوات المستثمرة	المجموع
الأول	2+34+1000	1036
الثاني	2+38+900	940
إجمالي السنوات المستثمرة		1976
المخرجات	2+37+872	911
السنوات المستثمرة لكل طالب = 1976 / 911 = 2.17		

3) معامل الكفاية:

$$= \frac{\text{المتخرجون} \times \text{سنوات المرحلة المحددة}}{\text{السنوات المستثمرة من قبل الفوج}} \times 100$$

$$= \frac{2 \times 911}{76} \times 100 = ٪92.2$$

4) معامل المدخلات/ المخرجات= السنوات المستثمرة لكل خريج / عدد سنوات المرحلة المحددة

= 2.17 / 2 = 1.09

5) متوسط الدارسة لكل خريج= عدد السنوات المستثمرة من المتخرجين / مجموع المتخرجين

أ- السنوات المستثمرة من قبل الخريجين الذين أتموا المرحلة ضمن المدة المحددة = 873 × 2 = 1744

ب- السنوات المستثمرة من قبل الخريجين الذين أتموا المرحلة الدراسية المحددة بعد رسوب سنة واحدة = 37 × 3 = 111

ج- السنوات المستثمرة من قبل الخريجين الذين أتموا المرحلة الدراسية المحددة بعد رسوب سنتين = 2 × 4 = 8

د- مجموع السنوات المستثمرة من قبل الخريجين = 1744 + 111 + 8= 1863

هـ- عدد المتخرجين = 911

و- متوسط الدراسة لكل خريج = 1863 / 911 = 2.05

وبما أن مدة الدراسة هي سنتان دراسيتان ، وهذا يعني أنه توجد زيادة مقدارها 0.05 سنة لكل خريج نتيجة الإعادة.

6) عدد المقاعد الإضافية:

وقبل إجراء أي حسابات يجب مراعاة كل من:(السنوات الإضافية الناتجة عن الإعادة ثم التخرج والإعادة ثم التسرب) كما يلي:

أ- عدد المقاعد التي استخدمها الفوج كله = جملة السنوات المستثمرة

= 1976

ب- عدد المتخرجين =911

ج- عدد المقاعد اللازمة للمتخرجين في وضع مثالى

$= 911 \times 2 = 1822$

د- عدد المقاعد الإضافية $= 1976 - 1822 = 154$

هـ- عدد المقاعد المستخدمة من قبل الخريجين بعد عام واحد (إعادة):

$= 37 \times 1 = 37$

عدد المقاعد المستخدمة من قبل الخريجين بعد عامين (إعادة)

$= 2 \times 2 = 4$

المقاعد التي استخدمها الخريجون نتيجة (الإعادة) $= 37 + 4 = 41$

و- المقاعد المهدرة نتيجة التسرب $= 154 - 41 = 113$ مقعداً

نسبة المقاعد المهدرة إلى المقاعد التى استخدمها الفوج كله=

$$= \frac{113}{1976} \times 100 = \%5.7$$

7) عدد المتخرجين ومواقع تخرجهم (عدد مرات البقاء للإعادة) ، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7)

المتخرجون ومواقع تخرجهم من قبل الفوج بالكليات التقنية الأربعة (عينة البحث)

البيان	العدد	عدد مرات الإعادة	النسبة المئوية للمتخرجين بالنسبة لمجموعهم	النسبة المئوية للمتخرجين لكل (100) من الطلاب
بعد مرور عامان	872	0	95.7	87.2
بعد مرور (3) أعوام	37	1	4.1	3.7
بعد مرور (4) أعوام	2	-	0.2	0.2
المجموع	911	2	100	91.1

8) عدد المتسربين ومواقع تسربهم ، وهو موضح بالتفصيل في الجدول التالي:

جدول (8)

المتسربون ومواقع تسربهم من قبل الفوج بالكليات التقنية الأربعة (عينة البحث)

الصف	عدد المتسربين	النسبة المئوية للمتسربين لكل (1000) طالب
الأول	67	6.7
الثاني	22	2.2
المجموع	89	8.9

9) وبالنسبة للمتخرجين والمتسربين ، نلاحظ أن:

أ- معظم المتخرجون (95.7٪) ، من الذين يتمون دراستهم في السنوات المحددة للتخرج، وهي سنتان دراسيتان.

ب- باقي المتخرجون (4.3٪) يتخرجون بعد عدد من مرات الإعادة ، والتي تتراوح بين (1-3) مرة أو سنة.

ج- يقدر عدد المتخرجين من فوج مقداره (1000) طالب بحوالي (911) طالباً، وهذا يعني أن باقي الفوج وعدده (89) طالباً يتسربون بنسبة 8.9٪ من مجموع الفوج.

10) ثم يقدم الباحث في نهاية عرضه لتحليل نتائج القياس ، تقريراً تقويمياً لواقع الكفاية الداخلية للكليات التقنية عينة الدراسة ، بارزاً أهم الإيجابيات والسلبيات ، مع تقديم المقترحات والتوصيات للاستفادة منها في الشق الثاني وهو قياس الكفاية الداخلية الكيفية لنفس المؤسسات وفق أسلوب تكنيكي آخر.

ثانياً: قياس الكفاية الداخلية الكيفية:

1- الإطار النظري

قد يقف المخطط عند هذا الحد من استخدام أسلوب التدفق لقياس الكفاية الداخلية الكمية للنظام ، كما شاهدنا على الصفحات السابقة . إلا أن المخطط الاستراتيجي لا تشبعه لغة الأرقام فحسب ، وإنما النظام ككل . لذا فهو يبحث في شتى العناصر التي تمثل مدخلات هذا النظام بجانب ما تحصل عليه من نتائج القياس بأسلوب التدفق ، للوقوف على مدى تفاعل تلك العناصر بضرورة العمليات ، وتقييماً للأهداف والأولويات والوسائل المسؤولة

عن نوع القرار الذي يدير تلك النظام ، ومن ثم يتطلب تقويم مخرجات ذلك النظام للوقوف على كل تلك العناصر ، من أجل الاستخدام الفعال للتغذية الراجعة.

طرق وأساليب قياس الكفاية الداخلية الكيفية:

تفيد الأدبيات في هذا المجال (عاصم نصر ، 1994) أن جودة ونوعية نواتج النظام التعليمي ، خاصة نواتج العملية التعليمية المتمثلة في خريجي النظام التعليمي ، ليس وصفاً عاماً أو حكماً ذاتياً يصدر بدون معايير أو مقاييس معينة ، وإنما أصبحت جودة التعليم تعبيراً علمياً يخضع لمقاييس ومعايير ومؤشرات علمية، وما مقياس الكفاية الداخلية الكيفية والتعرف عليها إلا إحدى طرق التعرف على جودة التعليم وجودة نتائجه ، وتقاس الكفاية الداخلية الكيفية بأساليب عدة نتناول منها ما يلي:

الأسلوب الأول:

ويتطلب دراسة وتحليل واقع النظام التعليمي بعناصره ومكوناته المختلفة ، واستخراج مؤشرات من هذا التحليل للحكم على نوعية وجودة خريجي النظام بشكل غير مباشر.

الأسلوب الثاني:

وهو يقوم على تقويم نواتج النظام التعليمي ، كما هو متمثل في خريجيه ، بمعنى تحديد نوعية ومستوى خريجي النظام التعليمي ، وتقييم قدرتهم على الإطلاع بالأدوار التي أعدوا للقيام بها ، ويعتمد هذا على مؤشرات خاصة تتعلق بممارسة الخريجين في الواقع ، ويتميز هذا الأسلوب بحكمه على نوعية الخريج بشكل مباشر.

الأسلوب الثالث:

وهناك البعض الآخر الذي يرى أن النظر إلى هذين الأسلوبين قد يعطي نتائج ورؤى مختلفة ، فقد يكون مستوى النظام مرتفعاً من حيث الكيف تبعاً للمؤشرات المرتبطة بعناصره ومكوناته ، إلا أنه في حالة الحكم على جودته من خلال المؤشرات المرتبطة بنوعية خريجيه ، قد يتضح أن خريجيه ليسوا على المستوى اللائق ، بل وغير قادرين على الاضطلاع بأدوارهم، ولهذا أنصب رأي أصحاب هذا الأسلوب على تفضيل استخدام الأسلوبين معاً ، بهدف إعطاء رؤية أوسع وأوضح وأشمل ، خاصة إذا ما كان الهدف الرئيسي للمخطط في دراسته للكفاية هو صنع مجموعة من القرارات بهدف تطوير النظام التعليمي والارتقاء به على أفضل وجه.

الأسلوب الرابع:

وهو يتمثل في طرق عدة ولا تعدو في النهاية عن كونها حالات خاصة جزئية من الأساليب سالفة الذكر . فبعضها يرى أن الكفاية الداخلية الكيفية للتعليم تقاس بوسائل وأدوات التقويم المختلفة مثل الاختبارات التحصيلية، واختبارات قياس المهارات والذكاء، واختبارات قياس العلاقات الاجتماعية ، وقياس مواقف الطلاب الاجتماعية ، وهي اختبارات تجرى بصفة مستمرة لتحديد مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه (محمد سلطان، 1981).

ومن نفس المنظور أكدت (نوال عطية ، 1992) في دراستها أنه يمكن الحكم على نوعية الطالب الذي يخرجه النظام التعليمي من خلال مدخلاته ، ممثلة في نوعية البرامج والمناهج والكتب الدراسية ومستوى خبرة أعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم.

بينما يرى البعض الآخر أن الاعتماد على تلك المؤشرات غير كاف ، ولا يعطي الصورة الواضحة والشاملة للحكم على الكفاية الداخلية الكمية والكيفية. ولابد من النظرة الشمولية ، ومنهم من يعلق على الاقتصاد في الحكم على الكفاية من خلال نوعية المدخلات فقط بأنه "على الرغم من أهمية عناصر المدخلات وتأثيرها في جودة التعليم، إلا أنها تعد كافية في حد ذاتها لضمان الجودة ، فهناك عوامل أخرى مكملة من أهمها طرق وأساليب تتناول هذه المدخلات والتفاعلات بينها ، وما يرتبط بذلك من عمليات تحدد جدوى وفائدة هذه المدخلات مثل أساليب التدريس ، ونظام التقويم وأساليبه ، وتنظيم المناهج والوسائل التعليمية ... الخ". (محمود عابدين ، 1992).

مؤشرات قياس الكفاية الداخلية الكيفية:

هذه المؤشرات تم اشتقاقها من دراسة واقعية لدرجة الدكتوراه ، وهي من الدراسات القيمة والجادة في هذا المجال ولا تقل عن الدراسة التطبيقية التي تناولناها في الجانب التطبيقي للتحليل الكمي ، وكانت تحت إشراف المؤلف أيضاً. وهذه المؤشرات كما يراها الباحث (ناجي سكر ، 2001). تنقسم تبعاً للطريقة والأسلوب المستخدم للتعرف عليها وقياسها إلى مؤشرات ترتبط بعناصر ومكونات النظام ، ومؤشرات ترتبط بنوعية خريجي النظام . لهذا فإن المؤشرات التي سوف تقدم هنا لعملية القياس سوف تعتمد على كلا الاسلوبين:

1- مؤشرات مرتبطة بعناصر ومكونات النظام:

وهي المؤشرات الخاصة بالحكم على نوعية مدخلات وعناصر النظام التعليمي ، ومدى نجاحها في القيام بأدوارها ومهامها المطلوبة منها والمحددة لها. وهذه المؤشرات ترتبط بالأمل الأول سالف الذكر والخاص بتحليل النظام التعليمي إلى عناصره ومكوناته ، وبحكم أن الدراسة كانت على كلية التربية بغزة ، لذا فإن المؤشرات كانت منصبة على كل من : (الطلبة ، أعضاء هيئة التدريس ، المقررات الدراسية ، طرق وأساليب التدريس ، وسائل التقويم والتربية العملية الميدانية والخدمات التعليمية مثل المكتبة والمعامل ، والورش والتجهيزات الأخرى ، هذا بالإضافة إلى الإدارة ، ونظامها الإداري ، والأبنية وتجهيزاتها ، تمويل المؤسسة) . وتناول مثل هذه العناصر يساعد المخطط على استخراج أهم المؤشرات الملائمة للحكم على مستوى الكفاية الداخلية الكيفية للنظام التعليمي بالكلية.

2- مؤشرات مرتبطة بنوعية خريجي النظام:

وهذه المؤشرات التي يختارها المخطط للحكم على نوعية (خريج الغد) الذي لم يعمل بمهنته التقنية بعد ، ولكنه قام بممارسة عملياتها من خلال محاضرات وورش التدريس خلال إعداده المهني بالكلية . حيث تعتبر جودة الخريج وملاءمته للقيام بدوره ومسئولياته التكنولوجية في المجتمع ، خاصة مع الزحف التكنولوجي الهائل مع ثورة المعرفة الحديثة والتحديات العالمية التي تواجه أمتنا العربية ، تعتبر مؤشراً رئيساً على نجاح هذه المؤسسات في تأدية وظيفتها الأساسية.

2- نموذج تطبيقي لقياس الكفاية الداخلية الكيفية للنظام:

بالطبع إن التطبيق في هذا الأسلوب (النوعي) ، سوف يختلف عن الأسلوب (الكمي) السابق بل ولأنه يكمله في نفس الوقت. وعادة ما يقوم المخطط هنا بإعداد عدد من الاستبانات تقسم كمحاور وفقاً لمؤشرات البحث محض الدراسة . ولا أريد أن أعطي مثالاً تطبيقياً مختلفاً ، ولكننا سنعود إلى تجربة (محمد أبو جراد ، 2000) لنشعر معاً قيمة أسلوب التدفق الطلابي ، في بناء وتحليل بل واستكمال صورة كليات الإعداد التقنية لمهمتها ، في وضع متكامل يسمح بصنع قرار التطوير المستقبلية . وهنا يرى المخطط أهمية بناء استبانتين، إحداهما مخصصة لأعضاء هيئة التدريس والأخرى لطلاب مؤسسات التعليم التقني، إلا أنه يرى من المهم قبل بناء تلك الاستبانات يفضل عمل وإجراء الآتي:

1-عمل زيارة ميدانية للكليات التقنية (عينة البحث) بهدف الإطلاع على عناصر النظم ككل ومرافقها.

2- العودة إلى الجهود البحثية والأدبيات المحلية والعالمية للوقوف على إيجابيات وسلبيات تلك النظم.

3- الإطلاع على الأنظمة والتعليمات المعمول بها في نظام التعليم التقني داخل دولة ومجتمع الدراسة.

4- الاستفادة من نتائج التحليل الكمي للكفاية الداخلية لهذا النظام التي قام بها الباحث من قبل.

ثم يقوم الباحث بعد ذلك ببناء الاستبانات في ضوء خطة البحث المحددة لقياس الكفاية الداخلية الكيفية ، ومحاورها بل والمؤشرات التي سوف تعينه على الحكم على مدى صلاحية النظام ، ومتطلبات تطويره وفقاً لما يلي:

إستبانة المحور الأول حول (أعضاء هيئة التدريس):

ويراعى في هذه الاستبانة أن تكون قادرة على تغطية مؤشرات ذلك المحور ، وفقاً للتقسيم التالي:

1) أهداف التعليم التقنى	(يحدد المخطط عدد العبارات القادرة على قياس تلك المؤشر ، ولتكن (9 عبارات)
2) الهيكل التنظيمى والإداري	(10 عبارات)
3) نظام القبول في الكلية	(5 عبارات)
4) أعضاء هيئة التدريس	(10 عبارات)
5) المناخ والخطط الدراسية	(10 عبارات)
6) التجهيزات	(10 عبارات)
7) طرق التدريس ووسائل الاتصال التعليمية	(10 عبارات)
8) الامتحانات والتقويم	(10 علامات)
9) المناخ الاجتماعي والنفسي السائد بالكلية	(10 عبارات)

استبانة المحور الثاني حول (الطلاب):

واعتمد المخطط هنا على عشرة أبعاد رئيسة ، موزعة على تسع وثمانين عبارة يمكن من خلالها أن يستشف واقع ومستقبل الكليات من خلال مؤشراته المحددة ، وفقاً لما يلي:

1) أهداف التعليم التقني، ويقاس بواسطة عدد (9 عبارات)
2) دوافع الطلاب للالتحاق بالكليات التقنية (7 عبارات)
3) نظام القبول في الكلية (5 عبارات)
4) الهيكل الإداري في الكلية (10 عبارات)
5) الهيئة التدريسية (8 عبارات)
6) المناهج وطرق التدريس (8 عبارات)
7) التجهيزات (10 عبارات)
8) طرق التدريس ووسائل الاتصال التعليمية (10 عبارات)
9) الامتحانات والتقويم (10 عبارات)
10) المناخ الاجتماعي والنفس السائد بالكلية (10 عبارات)

ثم يقوم الباحث قبل تطبيقها ، بإجراء دراسة استطلاعية ، والالتقاء بالمحكمين ، والأساليب الإحصائية لعمل صدق وثبات لتلك الاستبانتين ، وذلك قبل تطبيقهما على العينة التي سبق وأن قام المخطط بأعدادها . ولمزيد من العمق والإلمام بحقيقة بناء تلك الأساليب وأدواتها يفضل أن ترجع إلى الدراسة الأصل ، وما قدم هنا ما هي إلى مقدمات عن تلك الأساليب لمن يرغب في استخدامها .

ملاحظة هامة:

ليس معنى تقديم نموذج تطبيقي هنا هو الالتزام الحرفي به ، أو بنفس العبارات ، أو المحاور ، أو المؤشرات التي استخدمت ، وإنما هو نموذج تعليمي لمن يرغب في استخدام ذلك الأسلوب ، هذا بالإضافة أن لكل دراسة نظامها الخاص ، وأهدافها الخاصة ، ومن ثم تبنى محاورها ومؤشراتها ، وعبارات استباناتها في ضوء ذلك ، ناهيك عن أن كل فترة أو عصر جديد تظهر معه متغيرات جديدة ، يمكن إدخالها في محاور القياس ، وقد تؤدي إلى استخدام أسلوب قياس معاصر وجديد لم يستخدم من قبل. وهذا يعتمد أولاً وأخيراً على نوعية الباحث وكفاءته وحبه لمجال البحث العلمي والإخلاص فيه.

ثالثاً: أسلوب قياس التكاليف:

كثير من المخططين والباحثين في حقل التخطيط التربوي ، ما يكتفون بأساليب القياس الكمي والكيفي للنظام ، والقليل جداً هو الذي يلجأ لاستكمال واقع النظام التربوي المخطط له ، خاصة أن هذه المؤسسات مسؤولة أولاً وأخيراً عن تخريج كوادر (رأس مال بشري) للارتقاء بزيادة الإنتاجية في المجتمع ، ومن باب أولى من منظور اقتصاديات التعليم أن تبحث في اقتصاديات المؤسسة نفسها ، يهدف الحد من الهدر في تكاليف الإعداد والتمويل التعليمي. وعلى أية الأحوال توجد هناك طرق ثلاث لقياس تلك التكاليف المهدرة في المؤسسات التربوية يمكن تصنيفها وفقاً لما يلي : (على التوم 19 ؛محمد أبو جراد ، 2000).

1- الطريقة الأولى : والتي يتم فيها تحميل الخريجين تكلفة المتسربين.

2- الطريقة الثانية: والتي يتم فيها تحميل الخريجين تكلفة الراسبين.

3- الطريقة الثالثة : وهي الطريقة الكلية والتي لا تراعي حساب تكلفة الرسوب والتسرب، ويتم اللجوء إلى هذه الطريقة عند عدم دقة الميزانية المتعلقة بالنظام التعليمي.

حيث إن التكلفة الفعلية للطالب في عام دراسي واحد =

التكلفة النظرية للطالب في نفس العام × عدد الطلاب المسجلين في نفس العام

عدد الطلاب المرفعين في نفس العام

والتكلفة النظرية للطالب= مجموع النفقات الجارية على مستوى المؤسسة / عدد الطلاب المسجلين بالمؤسسة

أما حساب التكاليف المهدرة للرسوب والتسرب فتحسب كالآتي:

التكاليف المهدرة لعام دراسي معين=

تكلفة الطالب النظرية في نفس العام × مجموع عدد الطلاب الراسبين والمتسربين في نفس العام

عندئذ تتكشف شتى الجوانب النظامية الخاصة بالمؤسسة ويكتمل بنك المعلومات أمام المخطط ومتخذ القرار ، وفي ضوء فلسفة المجتمع وأهدافه ، وفلسفة المنظمة وأهدافها ، يمكن التخطيط السليم ، واختيار البدائل الأمثل ، ومن ثم اختيار أساليب القياس والاختبار والتقويم ، عندئذ يتسنى للقائمين بالعمل من صناعة القرار الفعّال ، وتنفيذه في الوقت المناسب لتطوير تلك المؤسسة التربوية ، في ضوء خطة استراتيجية واضحة المعالم.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- هناك نماذج عدة لاستخدام أسلوب دلفاي، وضحها بالتفصيل مع ذكر مبررات استخدام الأسلوب ، وضمانات نجاحه؟

2- اشرح بالتفصيل خصائص أسلوب دلفاي، وأوجه النقد المقدمة له؟

3- اشرح الخطوات التفصيلة لاستخدام أسلوب دلفاي بعد دراستك التحليلية للنموذج التطبيقي؟

4- وضح مفهوم أسلوب الخريطة التربوية ، وحدود استخدامها؟

5- اشرح الأهداف التفصيلية لاستخدام أسلوب الخريطة التربوية.

6- وضح الخطوات التفصيلية لتطبيق أسلوب الخريطة التربوية من خلال النموذج التطبيقي الذي تناولته بالتحليل والنقد؟

7- ما الفكرة الأساسية وراء تطبيق أسلوب بيرت/ المسار الحرج؟ وما مميزات استخدامه؟

8- هل يمكن تطبيق هذه الشبكات في مجال التربية؟ وما أهم المبادئ الأساسية للشبكة التحليلية؟

9- أذكر الخطوات الرئيسة في استخدام هذا الأسلوب من خلال النموذج التطبيقي الذي تناولته بالدراسة؟

10- وضح العلاقة بين أساليب التدفق الطلابي والتخطيط للنظم التربوية في مفاهيم الكفاية الداخلية للنظام.

11- وضح العلاقة بين مفاهيم الكفاية الداخلية (الكيفية، الكمية ، والتكاليف) وأثرها على فعالية عملية القياس للنظام والتخطيط له؟

12- اكتب ما تعرفه عن:

أ- طريقة الفوج الحقيقي.

ب- طريقة الفوج الظاهري.

ج- طريقة إعادة تركيب الفوج.

13- وضح مميزات وعيوب الطرق الثلاثة المذكورة بعالية؟

14- وضح مع الشرح أهم مؤشرات قياس الكفاية الكمية ، وطرق وأساليب القياس من خلال نموذج تطبيقي؟

15- وضح مع الشرح أهم مؤشرات قياس الكفاية الكيفية ، وطرق وأساليب قياسها من خلال النموذج التطبيقي الذي قمت بدراسته؟

16- ما أهمية قياس التكاليف عند التخطيط لتطوير النظام؟ مع توضيح كيفية القياس.

مراجع الفصل السابع

1- إبراهيم عصمت مطاوع: قراءات في التربية وعلم النفس ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، 1986.

2- أحمد حجي: إقتصاديات التربية والتخطيط التربوي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2002.

3- أحمد سرور: بحوث العمليات في الإدارة ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، 1983.

4- أحمد علي الحاج محمد: التخطيط إطار لمدخل تنموي جديد ، المؤسسة الجامعية للسياسات والنشر ، بيروت ، 1992.

5- أحمد فهمي جلال : مقدمة في بحوث العمليات والعلوم الإدارية ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1980.

6- أنطون حبيب رحمة : التخطيط التربوي ، المطبعة الجديدة ، دمشق ، 1989.

7- جمال عوض سيد: الكفاية الداخلية للتعليم الثانوي في ج.م.ع، دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 1995.

8- جميل م . منيمنة: "المنهج المعاصر : من وجهة ابستمولوجية"، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، العدد 55 ، السنة 10 ، 1989.

9- حسان محمد حسان: الفاقد الكمي وعوامله في التعليم الجامعي المصري ، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، 1975.

10- حنان اسماعيل احمد: دراسة تحليلية للعلاقة بين الكلفة والكفاية الداخلية في المعاهد الفنية الصناعية التابعة للمؤسسات الإنتاجية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس، 1994.

11- دلال صادق بطرس ومحمد صبري العطار: الأصول العلمية في بحوث العمليات ، مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، القاهرة، 1982.

12- راجية عابدين خير الله: استخدام شبكات الأعمال في تخطيط المشروعات ومتابعة تنفيذها ، معهد التخطيط القومي، مذكرة داخلية رقم 640 ، القاهرة، 1978.

13- رمضان عبد المعطي محمد : تقييم استخدام اسلوب بيرت في تخطيط ومتابعة وتنفيذ المشروعات، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس، 1974.

14- سعدية يوسف حسن: إعداد خريطة تربوية لدور الحضانة ورياض الأطفال بمحافظة الدقهلية حتى عام 2000 ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة المنصورة ، كلية التربية ، 1993.

15- سمير بيباوي فهمي: بحوث العمليات في الإدارة والمحاسبة، المركز الدولي للعلوم الإدارية ، القاهرة، 1980.

16- شاكر محمد أحمد: إدارة المنظمات التعليمية، رؤية معاصرة للأصول العامة ، دار المعارف ، القاهرة ، 1996.

17- صلاح الدين محمود علام: تحليل البيانات في البحوث التربوية والنفسية، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1980.

18- صليب روفائيل : "طرق بحوث المستقبل ودورها في تخطيط الإصلاح التربوي" ، مجلة التربية الجديدة ، السنة السابعة ، العدد التاسع عشر، 1980.

19- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل ، منتدى الفكر العربي ، عمان، 1990.

20- عادل عبد الفتاح سلامة : "أسلوب تقويم البرامج ومراجعتها واستخدامها في ميدان الإدارة التعليمية"، المؤتمر الدولي الثالث عشر للإحصاءات والحسابات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية ، المجلد التاسع، القاهرة 1989.

21- عاصم عبد القادر نصر: الكفاية الداخلية للتعليم الثانوي التجاري ، دراسة حالة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ، 1994.

22- عامر الوجداني: طريقة المسار الحرج في إدارة المشاريع الإنشائية ، دار المستقبل العربي، القاهرة ، 1985.

23- عبد الرحيم البدري : الكفاءة الداخلية لإدارة الدراسات العليا بالجامعات الليبية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1997.

24- عبد الغني محمد النوري :"التخطيط لإعداد الخريطة التربوية كأداة للتخطيط التربوي"، مجلة التربية ، العدد 121 ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة - قطر، 1997.

25- عبد الفتاح جلال: "جودة مؤسسات التعليم العالي وفعاليتها "، مجلة العلوم التربوية ، القاهرة ، 1993.

26- عبد الله عبد الدايم : الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1974.

27- على التوم : الكفاية الداخلية للنظام التعليمي بمعهد الكليات التكنولوجية بالخرطوم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، 1988.

28- عواطف عبد الرحمن : "الدراسات المستقبلية (الإشكاليات والآفاق)"، مجلة عالم الفكر، المجلد 18 ، العدد 4 ، 1988.

29- فؤاد أحمد حلمي : تمويل التعليم الأساسي في مصر - رؤية مستقبلية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، 1991.

30- محمد أحمد العدوي: "الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية: المفهوم وطرق القياس"، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، المجلد (6) ، دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1995.

31- محمد حسن فج النور: مجالات التخطيط الإقليمي وأساليبه التحليلية، مذكرة رقم 1040 ، معهد التخطيط القومي ، القاهرة ، 1973.

32- محمد رشاد الحملاوي: إدارة الإنتاج والعمليات ، مكتبة عين شمس، 1983.

33- محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1990.

34- محمد عبد الحميد محمد: "تصور مستقبلي للتجديد التربوي المعاصر بالتعليم الثانوي العام في ضوء المتغيرات المجتمعة والاتجاهات العالمية"، بحث ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، 1995.

35- محمد عبد الحميد محمد وآخرون: "متطلبات التعليم الابتدائي في ضوء توقعات النمو السكاني حتى عام 2010 دراسة حالة بمحافظة بني سويف "، التربية ، العدد 73 ، كلية التربية جامعة الأزهر ، 1998.

36- محمد عبد الفتاح منجي: نماذج توقيت وضبط تنفيذ المشروعات واستخدام الحاسب الإلكتروني في هذا المجال، معهد التخطيط القومي ، مذكرة رقم 857، ط3 ، القاهرة ، 1983.

37- محمد محمود حسني: بعض مفاهيم الدراسات المستقبلية في التعليم وأساليب البحث المستخدمة فيها ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1985.

38- محمد منير مرسي: تخطيط التعليم واقتصادياته ،عالم الكتب، القاهرة ، 1998.

39- محمد يوسف أبو جراد : دراسة تحليلية للكفاية الداخلية للتعليم التقني في فلسطين ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية عين شمس وكلية التربية الحكومية بغزة، القاهرة ، 2000.

40- محمود السيد سلطان: دراسات منهجية في الكفاءات البشرية والكفاية التعليمية ، دار الحسام ، القاهرة ، 1981.

41- محمود عابدين : "الجودة واقتصادياتها في التربية -دراسة نقدية" مجلة الدراسات التربوية ، القاهرة ، 1994.

42- ناجي رجب سكر: تقويم الكفاية الداخلية للنظام التعليمي في كلية التربية الحكومية بغزة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بجامعتي عين شمس وغزة ، القاهرة ، 2001.

43- نادية حسن السيد: التخطيط لبعض برامج كليات التربية المصرية (باستخدام اسلوبي دلفاي وبيرت) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق فرع بنها ، 1993.

44- ناهد صالح : "المنهج في البحوث المستقبلية" ، مجلة عالم الفكر ، المجلد الرابع عشر ، العدد الرابع ، 1984.

45- نجوى يوسف جمال الدين: الكفاءة الخارجية لنظام التلمذة الصناعية في بعض المهن بجمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، 1995.

46- نوال حلمي مرسي عطية : واقع الكفاءة الداخلية لنظام التعليم الجامعي في مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات بجامعة عين شمس ، القاهرة، 1994.

47- يوسف سيد محمود : خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مصر حتى عام 2000 ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الأزهر ، 1984.

48- يونس عبد الجواد يونس: خريطة مدرسية لمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية حتى عام 2002 ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، 1990.

49- Brown B, Delphi Process , A methodology for the Elicitation of opinions of Experts , California , 1968.

50- Champan, David & Windham Douglas, The Efficiency of Education in Educational Development Activities , ICDA, Washington , U.S.A, 1993.

51- Delphi , P. & Others , Systems Tools for Project planning , U.S.A International Development Institute , Endiana University , 1977.

52- Foroiall , S.B. Educational Planning for Development , London, 1993.

53- Helmer, Olef; The Use of the Delphi Technique in Problems of Educational Innovation , California, 1966.

54- Hamdly , A. Taha, Operation Research An Introduction , New York , 1976.

55- Hamdly A. Taha and M. Mongy : Program Evaluation and Review Technique (PERT) with Computer Application , PERT Time , The institute of National Planning , Cairo, 1977.

56- Herbert , Moskowiets and Gordon , P. Wrigget; Operation Research Techniques for Management , New York , INC., 1979.

57- Jungh, Robert; "Break Through to Tomorrow , UNESCO: Courier, 1971.

58- Khan, Q. E; Training Seminar on Methods of Teaching of School Mapping and Microplanning , Loes , P.D.R. VienTaiane , Ministry of Education 1982.

59- Linstone, Harold & Murray Turoff, The Delphi Method : Techniques and application , London, 1975.

60- Pill, Juri, "The Delphi Method Substance Context A critique and annoted bibliography " , Socio- Econ .plan. Sci, vol. 5, 1971.

61- Polack, Fredl, Prognostics , A science in the Making Surveys and Creates the Future, Amsterdam: Pul. Co. 1971.

62- Richard, I. L. Charles & Patric; Planning and Control with PERT/CPM, New York, 1966.

63- Roger, A. Kawfman, Educational System planning N.Y. 1972.

64- World Bank; Financing Education in Development Countries, U.S.A. 1986.

الباب الخامس

التربية وتخطيط القوى العاملة

ويشمل :

مقدمه :

الفصل الثامن : الاستثمار البشري وتخطيط القوى العاملة

الفصل التاسع : واقع التربية وتخطيط القوى العاملة بالخليج العربي

مقدمة

في هذا الباب نتابع سوياً أثر تطور مناهج وأساليب التخطيط التعليمي، والذي برز بصورة كبيرة في هذا العصر، والذي هو في نفس الوقت نتاج طبيعي لمصالح رجال الاقتصاد وصانعي السياسة، على إسهامات التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. خاصة وأن إنتاجية قوة العمل تعتمد أساساً على مستوى معرفتها ومهاراتها. ومن ثم فإن الجهود التي بذلت من أجل قياس إسهامات التعليم في الارتقاء برأس المال البشري، وانعكاس ذلك على النمو الاقتصادي وتخطيط القوى العاملة، يمثل أحد هذه المقاييس.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بموضوع القوى على مختلف مستوياته خلال السنوات الأخيرة في عالمنا العربي إلا أن (محمد منجي، ومحمد مصطفى 1988) يرى أن الكتابات والبحوث الموجهة إليه تمثل ندرة بالنسبة إلى الفروع الأخرى من مجالات الإدارة الاقتصاد، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تداخل هذا الموضوع مع العديد من الموضوعات التي ترتبط بالعلوم السلوكية والاجتماعية والتربوية وإدارة الأفراد والتخطيط والتنظيم والإحصاء والأساليب الكمية ودراسة العمل ومعدلات الأداء. لذلك كانت هناك ضرروة عند تقديم ومعالجة موضوع تخطيط القوى العاملة في هذا الكتاب أن يكون بطريقة تبرزه بصورة متميزة وغير متداخلة مع هذه المجالات والموضوعات في الفصل الثامن ليتمكن الطالب الباحث من فهم جانبي الموضوع (العرض والطلب)، وكيفية استيعاب السكان في سن العمل والقادرين عليه، وما الإجراءات والتقنيات التي يمكن استخدامها في هذا المجال، ثم تمكين الباحث من خطوات التخطيط للقوى العاملة.

أما الفصل التاسع فسوف يتناول جانب العرض (مخرجات النظم التعليمية في الوطن)، بعد تمكين الباحث من مفاهيم التربية وتخطيط القوى العاملة لإزالة اللبس بينه وبين التخطيط السكاني، وقوة العمل، والسكان في سن العمل، الموارد البشرية بصفة عامة، والجزء الاقتصادي الفعال من السكان ...ألخ. وذلك من خلال دراسة قام بها المؤلف بتطبيقها على المجتمع الخليجي بصفة عامة ودولة البحرين بصفة خاصة. ليعيش واقع العرض والطلب وكيفية تحقيق الموازنة بينهما، وهو ما تفتقده مؤتمراتنا وقيادتنا العربية، حيث تجد في الأوراق المقدمة لتلك المؤتمرات والندوات وورشه العمل، أما وجهات النظر الخاصة من (جانب

الاقتصاديين) حول الطلب، أو بحوث وأوراق تحمل وجهات نظر العرض من جانب (التربويين)، وهذا شيء غير صحي، ناهيك عن عدم إلتزام إدارتنا وقياداتنا في سوق العمل العربية بالتخطيط الدقيق لجانبي العرض والطلب مع غياب الشفافية والمحاسبة واستفحال بطالة المتعلمين بصورة مخيفة. كل ذلك يتطلب منا فحص دقيق ومعرفة سليمة بحقل تخطيط القوى العاملة، حتى تظهر المؤتمرات والندوات وورش العمل الجادة التي تتناول كلى الجانبين، وهذا لن يتم إلا إذا جلس الطرفين – المسؤولين عن إدارة سوق العمل، والتربويين سوياً وجهاً لوجهة من خلال (قوائم وقواعد وعلم) سوف نتناوله هنا بالتفصيل.

الفصل الثامن

الاستثمار البشري وتخطيط القوى العاملة

الأهداف السلوكية للفصل Behavioral Objectives :

بعد دراستك التفصيلية لهذا الفصل يمكنك الإلمام بما يلي:

1- تخطيط القوى العاملة والأسباب الملحة نحو الإصلاح العاجل للتعليم.

2- أولويات سياسة الإصلاح التعليمي ومواجهة تحديات سوق العمل.

3- ماهية طبيعة تخطيط الموارد البشرية والقوى العاملة:

أ- مفهوم تخطيط الموارد البشرية.

ب- مفهوم تخطيط القوى العاملة.

4- أهمية تخطيط القوى العاملة.

5- أهداف تخطيط القوى العاملة.

6- النقد الموجه لأسلوب تخطيط القوى العاملة.

7- مقومات تخطيط الموارد البشرية.

8- المؤثرات الهامة في تخطيط القوى العاملة.

9- المقومات اللازم توافرها في تخطيط القوى العاملة.

10- شروط نجاح عملية تخطيط القوى العاملة.

11- عقبات تخطيط القوى العاملة.

12- التحديات التي تواجه القائمون على تخطيط القوى العاملة.

13- المشكلات الناجمة عن عدم أو سوء التخطيط للقوى العاملة.

14- نظام معلومات الموارد البشرية وبناء قاعدة البيانات.

15- تخطيط الموارد البشرية على المستوى القومي:

أ- تقدير الطلب.

ب- تقدير العرض.

ح- مقارنة الطلب بالعرض.

16- الخطوات التفصيلية لتخطيط القوى العاملة.

17- البرنامج المنهجي لخطوات تخطيط القوى العاملة.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل.

الفصل الثامن

الاستثمار البشري وتخطيط القوى العاملة

تعتبر الموارد البشرية في أي دولة عنصراً أساسياً وهاماً من عناصر الإنتاج والقوة الدافعة للتنمية، الأمر الذي يبين أهمية تخطيط القوى العاملة، ومع هذا يرى (محمد عثمان 1992) أن أي مجتمع من المجتمعات قد يواجه هو ومنظماته بفائض أو عجز في القوة العاملة، مما قد يدفع الدولة أو المنظمة إلى التدخل لزيادة قيمة وأهمية العمل، والحد من ارتفاع تكلفة العمالة وانخفاض كفاءتها الإنتاجية، وبناء على ذلك يمكن القول أن تخطيط القوى العاملة هو المتغير الحاكم الذي يفصل بين نجاح أو فشل المنظمة، مما جعل تخطيط القوى العاملة من أهم وظائف الإدارة، بل من أصعب الوظائف أداء وتخطيطاً وتنفيذاً.

والجدير بالذكر أن المتأمل في موارد أي دولة يجد أنها نوعان رئيسيان (موارد طبيعية، وموارد بشرية)، إلا أن أهمية الموارد الطبيعية من منظور (سيد عبد المقصود 1990) تنبع من قيمتها الإستعمالية (استغلالها وإستثمارها). لذلك فإن طريقة استغلال وإستثمار تلك الموارد الطبيعية هي التي تحدد مدى أهميتها. فالثروة الطبيعية مثل (الخامات، المعادن والمحاصيل ...ألخ) لا تُمنح للإنسان حسب رغبته وأمانيه، وإنما تعتمد أساساً على جهد وفكر الإنسان، وقيامه بنفسه بالبحث عنها واغتصابها من الطبيعة، ويأخذ منها بقدر ما يبذله له من جهد سواء كان ذلك عضلياً أم ذهنياً، وذلك بالتفكير في أفضل الطرق للحصول على أكبر كمية وفي أقل وقت ممكن.

ومن هنا ندرك أن قيمة الموارد الطبيعية وأساليب البحث عنها والحصول عليها إنما يتوقف على نوعية العنصر البشري ومستوى تعليمه. فقوة العمل المتعلمة جيداً والسليمة صحياً تعتبر أمراً أساسياً للنمو الاقتصادي، وفي هذا يشير تقرير التنمية في العالم (البنك الدولي 1996) أن هذه القوى العاملة البشرية المتعلمة توفر للاقتصادات التي تمر بمرحلة انتقال أساساً متيناً للبناء عليه. وكما لوحظ من قبل أن الجودة العالية للتعليم الأساس والرعاية الصحية وتيسير فرص الحصول عليهما كان من أروع الإنجازات التي يفخر بها التخطيط المركزي. ومع ذلك فإن الرعاية الصحية ونظم التعليم التي ورثتها حكومات البلدان التي تمر بمرحلة انتقال أنشئت أساساً لتلائم البيئة الصارمة لاقتصاد الأوامر، وليس لتلائم المطالب

الأكثر مرونة والدائمة التغير لأسواق تتنافس بحرية. ومن ثم فإن إصلاح التعليم ضروري سواء لإعطاء العمال مهارات أكثر فاعلية للتحويل، وأكثر صلاحية للتسويق أو لتطوير مواطنين على درجة من الخبرة والمعرفة، ولهم القدرة على المشاركة بنشاط في المجتمع المدني، وإصلاح نظام الرعاية الصحية، أمراً لا غنى عنه لزيادة العمر المتوقع، وتخفيف عبء المرض والإصابات، وتعزيز الإنتاجية ونوعية الحياة على حد سواء. وهنا تبرز براعة الحكومات في إعادة تشكيل التعليم والرعاية الصحية للوفاء بالمطالب المتعلقة بنظام اقتصادي جديد دون التخلي عن إنجازات الماضي.

ومن أجل بناء قوى عاملة عربية قادرة على مواجهة تحديات العصر بأبعاده المختلفة، والتي تناولناها بشيء من التفصيل في فصل سابق، فإن هذا يتطلب من حكوماتنا ومنظماتنا العربية سرعة البت في قضية الإصلاح الجوهري للتعليم، وإعادة تشكيل مهارات الشباب العربي، خاصة إذا ما علمنا أن الغرض الأساسي من نظام التعليم هو توفير المعرفة والمهارات، وهذا لا يقل أهمية عن نشر القيم والمبادئ. وفي نفس الوقت سوف نجد أن نظم التعليم الناشئة عن ذلك سوف تتباين تبايناً هائلاً عبر الدول والثقافات. وأن تحقيق الهدف الأساسي يتضمن عدداً من الأهداف الفرعية والمتمثلة في : تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والتدريبية، وإنتاج أنمطة من الأنشطة التعليمية التي تعد الأفراد اقتصادياً وإجتماعياً وسياسياً للمجتمعات التي يعيشون فيها (الكفاية الخارجية)، إدارة المدارس والمؤسسات الأخرى بأكبر قدر ممكن من الكفاءة (الكفاية الداخلية)، وتمويل التعليم بطرق تنطوي على الإنصاف والكفاية معاً.

1- تخطيط القوى العاملة والأسباب الملحة نحو الإصلاح العاجل للتعليم :

على الرغم من أن دول العالم المتقدم قد حققت أشواطاً عظيمة من النجاح في إصلاح وتطوير التعليم في السنوات السابقة، إلا أنها تطمع في المزيد خاصة مع مراحل الانتقال من السوق، أي من الانغلاق إلى الانفتاح - فماذا على أقطارنا العربية أن تفعل في نظمها التعليمية برمتها؟!- مما يجعل العبء ثقيل على صانعي السياسة. وقد يظن المرء أن إصلاح التعليم هو سياسة في وسع الحكومات السيطرة عليها وكبحها، إلا أن الوقائع العالمية التي كشفت عنها تقارير التنمية أن إصلاح التعليم شيء مطلوب وبصورة عاجلة نظراً لما يلي :

(1)- أن العالم يتغير بسرعة هائلة، وأن الزيادة العظيمة في التجارة العالمية والاستثمارات الخاصة في السنوات الأخيرة، أتاحت إمكانات كبرى لزيادة الوظائف والدخل والارتفاع بمستويات المعيشة عن طريق الأسواق الحرة. غير أن الأنظمة الاقتصادية التي كانت

تسيطر عليها الدولة في تلك البلدان، والمثقلة بسيطرة البيروقراطية وعدم كفاءتها، حالت إلى حد كبير دون قيام الأسواق بوظائفها، وبالتالي كانت غير قادرة على مواصلة تعزيز الرفاه البشري. ورغم أن تلك النظم كانت تضمن التوظيف والخدمات الاجتماعية، فقد كان ذلك على حساب الإنتاجية، وارتفاع مستوى المعيشة للجميع. ومن المهم أيضاً أن ذلك كان على حساب البيئة التي تعرضت في بعض البلدان لأضرار جسيمة نتيجة لتشويه الأسعار، والاستخدام غير الكفء للموارد الطبيعية، واستعمال آلات ومصانع عفى عليها الزمن.

(2)- نظام التعليم الموروث غير كفء بدرجة كبيرة، حتى في سياق التخطيط المركزي، وكانت الدولة تمول التعليم على أساس قواعد صارمة، وتخصص الموارد دون النظر إلى مطالب الطلاب أو أصحاب العمل. ومع أن توفير التعليم كان في الأغلب إحتكاراً حكومياً، لذا فإنه كان ضعيف التنسيق، وكانت برامج التطوير المهني مشتتة، وكانت الموارد الشحيحة تبدو غالباً على إزدواجية المرافق، حيث كانت كل منشأة ووزارة تتولى تطوير مرافقها الخاصة بها. ولم يكن لدى المدراء أو المعلمين أي حافز لاستخدام الموارد بطريقة كفؤة، وكانت النتيجة تضخم عدد الموظفين وارتفاع تكاليف الوحدات. وفي كثير من الحالات كان نظام التعليم مثله مثل النظام الصحي، يواجه مشكلات غرار، ناهيك عن المشكلات التي تواجهها منشآت الدولة. وينطوي الحل وهو ليس متماثلاً، على بعض العناصر نفسها – ومنها على سبيل المثال إيجاد حوافز لتوفير الكفاءة وزيادة الاستجابة لمطالب المستهلكين.

(3)- أن النظام الموروث ينطوي على أوجه قصور كبيرة فيما يتعلق بدعم نظام السوق.

2- أولويات سياسة الإصلاح التعليمي ومواجهة تحديات سوق العمل :

كشفت الأدبيات عن عناصر عدة في مجال إصلاح سياستي العرض والطلب (التعليم والقوى العاملة)، وكان على رأسها الأولويات الثلاث التالية :

(1)- التمويل التعليمي :

حيث ينبغي أن يوفر تمويل التعليم الحوافز لتحقيق الكفاءة. فعلى سبيل المثال تخصيص أموال عامة للتدريب والتعليم العالي على أساس معدل الالتحاق، وذلك بهدف جعل النظام أكثر استجابة للطلب – وإن كانت مثل هذه السياسة تتطلب أن يقترن بها خضوع للمساءلة بدرجة عالية – وتسمح منح التدريب المجانية للعمال باختيار نوع ومكان التدريب الذي

يسعون إليه، ويحسن هذا الحراك المهني والجغرافي على السواء. وأن عملية إصلاح تمويل التعليم عملية هامة ليس فقط لأنه يدعم إدارات المؤسسات التعليمية الأكثر كفاءة (الكفاية الداخلية)، بل لأنه يمكن أيضاً أن يحسن محتوى التعليم (الكفاية الخارجية) وذلك بتمويل المستفيدين من حق طلب التعليم والتدريب الذي يحتاجون إليه. وثمة قضية أخرى منفصلة تتمثل في ضمان تحسين تمويل فرص الحصول على التعليم. وينبغي للحكومة أن تقبل مسئولية ضمان الحصول على تعليم جيد النوعية، وقد يتطلب هذا إجراء تحويلات فيما بين المناطق للمساعدة في تعويض أوجه التفاوت الواسعة فيما بين الأقاليم (محمد غنيمة : 2000).

(2)- المحتوى :

إن المناهج الدراسية الجديدة تعتبر أمراً بالغ الأهمية، بالنسبة لإصلاح المحتوى، خاصة في موضوعات مثل الاقتصاد والتاريخ، وذلك لإنتاج نوع من التعليم أكثر إتساماً بالطابع النقدي، وتصحيح التعليم في المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى ليتوائم مع الاحتياجات والقيم المتغيرة. وسوف تمس الحاجة إلى كتب دراسية جديدة، وينبغي أن يرمى الإصلاح إلى تشجيع إنشاء صناعة تجارية للنشر، قادرة على المنافسة، وسوف يسمح هذا بأن يحل محل إختيار الكتب والتلاميذ باختيار ما يرغبون فيه بأنفسهم. إلا أن الشيء المهم لتحسين الجودة هو زيادة خضوع المعلمين للمساءلة. وينبغي أن يبدأ ذلك بتدريب وإعادة تدريب الموجودين منهم. ويجب تعزيز حوافز أداء المعلمين والمدراء، كما ينبغي تقويم المعلمين، وأخيراً يتعين إصلاح الامتحانات، وذلك لكي تختبر القدرة على استخدام المعرفة بالإضافة إلى تراكمها.

ومع هذا التسلسل الهرمي في المهارات نجد أن التعليم الاشتراكي يركز على تراكم المعرفة أكثر مما يركز على تطبيقها ... كما تشير النتائج إلى أن نظم التعليم في الاقتصادات المخططة مركزياً، وفي اقتصادات السوق تعتبر فعالة في تحقيق الأهداف المختلفة في كل منها. كما أنها تدل على الاتجاه الذي يكون التغيير فيه مطلوب في نظم بلدان أوروبا الوسطى والشرقية والدول المستقلة حديثاً، لمساعدتها في تحويل رأس المال البشري لتلبية مطالب نظام السوق، ولسد الفجوات في مجال المعرفة على حد سواء. إلا أن إعداد محتوى تعليم البلدان لمواجهة المطلوب عملاً غير سهل في ضوء ما توصلت إليه دراسات البنك الدولي (البنك الدولي: 1996) مع الركائز الأربعة التالية :

(أ) إصلاح محتوى (المعرفة) بهدف الحفاظ على إنجازات النظام القديم مع تصحيح ما سبق أن الحق بالعلوم الاجتماعية والقانون من بخس.

(ب) إصلاح (المهارات) بهدف المساعدة على التحرك من مهارات محددة إلى مهارات أوسع، وأكثر مرونة، وأقدر على تلبية الاحتياجات المتغيرة باستمرار لاقتصاد السوق.

(جـ) إصلاح وتعزيز (المواقف)، وذلك من خلال تقوية فكرة أن المبادرات التي يقوم بها العمال وغيرهم، تعزز المفهوم القائل بأن استخدام العمال (وفقاً للائحة مناسبة) لا يعني استغلالهم ولكن إعطائهم فرصة لكسب عيشهم، وتعزيز المفهوم القائل بأن مشروعات الأعمال لها مكانها في المجتمع، ومن ثم فإن الأرباح ضرورية لتوفير قاطرة للنمو.

(د) بناء (القيم)، خاصة عندما تكون متوائمة مع العلاقة المتغيرة بين المواطن والدولة، عندئذ نجد أنها تشجع التفاهم الذي يحتاج إليه المواطنون للإطلاع بالمسئولية تجاه أعمالهم، بما في ذلك خياراتهم بشأن التعليم والعمل وأسلوب الحياة، وتقوية المفهوم القائل أن حرية التعبير مكون ضروري وبّناء لمجتمع تعددي يحكمه الرضا.

(3)- الأداء :

كما أن تحسين أداء خدمة التعليم عملية معقدة، وهي تعنى بوجه عام اللامركزية، بهدف جعل التعليم أكثر استجابة للاحتياجات المحلية، وتنويع العرض بما في ذلك السماح لموردين من القطاع الخاص بتقويمه، وذلك بهدف تشجيع المنافسة، وبالتالي الكفاءة، وتنويع أسلوب التعليم لتعزيز الأختيار الفردي. غير أن هذه المبادرات تتطلب تغيراً كبيراً في دور الدولة التي ينبغي لها أن تضع إطار يشمل سبل التمويل، وإجازة القائمين بتقديم الخدمة، ومراقبة النوعية وخاصة في المناطق الفقيرة.

3- ماهية وطبيعة تخطيط الموارد البشرية والقوى العاملة :

لا يختلف مفهوم تخطيط الموارد البشرية والقوى العاملة عن مفهوم التخطيط بصفة عامة. فالتخطيط بصفة عامة عملية تنعكس على المستقبل لتحقيق هدف معين عن طريق وسيلة أو أداة محددة. وهذه العملية أصبحت عملية علمية لها خطوات محددة منتظمة، ويختلف الهدف من صفة عملية التخطيط، فالتخطيط الاقتصادي يكون هدف للعملية التخطيطية اقتصادياً، والتربوي يصبح تخطيطاً تربوياً، وكذلك تخطيط القوى العاملة هدفها الإنسان العامل.

ويرى (محمد عثمان 1992) أن تخطيط الموارد البشرية يرتبط بجميع الأفراد الممثلين للسكان في الدولة، لتوفير الأفراد القادرين على العمل من المهارات والتخصصات المختلفة لجميع أوجه النشاط الاقتصادي والخدمي.بينما تخطيط القوى العاملة يرتبط بعدد من سكان

الدولة القادرة على العمل والراغبة فيه، والتي تقع في فئات عمرية ما بين 16 أو 18 سنة إلى 60 سنة، بحسب قوانين العمل المعمول بها في الدولة، والذي يحدد الحد الأدنى لعمر الفرد للدخول في سوق العمل، والحد الأقصى لعمر الفرد لكي يخرج من سوق العمل بالإحالة إلى المعاش.

أ- مفهوم تخطيط الموارد البشرية :

يقصد بها "تحديد حجم وعدد العناصر البشرية من عدد السكان، التي تدخل سوق العمل أو تخرج منه، بغرض التعامل مع مشاكل العمالة، من حيث فرص العمل المتاحة حالياً والمطلوب توفيرها مستقبلاً للحد من البطالة، وذلك من خلال فترة زمنية مقبلة" وبناء على ذلك المفهوم نجد أن تخطيط الموارد البشرية يتضمن الجوانب التالية (محمد عثمان 1992، علي السلمي 99/ 2000) :

1- حصر وتوفير الموارد البشرية في الدولة، من حيث المهارات والتخصصات المطلوبة، وفي الوقت المناسب، وبالأعداد المطلوبة، للوفاء باحتياجات المنظمات المختلفة بالدولة من العمالة، وفق خطة زمنية تحقق التوازن بين العرض والطلب على العمالة في سوق العمل.

2- تحديد الأعمال (الوظائف) المطلوب تنفيذها في قطاع (جهاز) مؤسسة، هيئة، شركة، محددة.

3- تحديد المتطلبات، أي القدرات والمهارات والإمكانات الواجب توافرها في الأفراد، حتى يمكنهم القيام بهذه الأعمال، أي (تحديد مواصفات الفرد Man Specifications).

4- تحديد المواصفات النفسية والاجتماعية المناسبة التي تجعل الفرد أكثر استعداداً ورغبة في أداء الأعمال المطلوبة.

5- تحديد المغريات (الحوافز) التي ترتبط بالعمل، وتجذب الفرد إلى قبول العمل والإقبال عليه باقتناع وحماس.

6- تحديد الأعداد المناسبة من الأفراد اللازمين لأداء حجم معين من العمل خلال فترة زمنية محددة.

ب- مفهوم تخطيط القوى العاملة :

هو العملية التي تستهدف الاستخدام الأمثل للموارد البشرية المتاحة عن طريق وضع البرامج المناسبة لذلك في إطار خطة زمنية محددة. أو هو العملية المنظمة والمستمرة التي يتم

بها حصر وتقدير الموارد البشرية في المجتمع، وتصنيف هذه الموارد واستغلالها أو توزيعها وتوجيهها بين القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والوحدات الإدارية، بواسطة هيئة مركزية وفقاً لمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى القصير والمتوسط والطويل. (محمد منجى 1976) سيد عبد المقصود 1990).

بينما يعرفه كل من (علي عيد الوهاب، عايدة خطاب، عادل الزيادي، حسين الحموي 2003) بأنه "تلك العملية التي تضمن للمنظمة أن يتوافر لها ما تحتاج إليه من قوة العمل بالعدد والنوعيات المناسبة، وفي التوقيت المناسب، وتكون قوة العمل هذه قادرة على العمل بكفاءة وفاعلية لإنجاز المهام المطلوبة لتحقيق أهداف المنظمة. ويقصد بتخطيط القوى العاملة أيضاً التنبؤ باحتياجات المنظمة من القوى العاملة في المستقبل من مختلف المهارات والتخصصات، واختيار أفضل السبل لتوفير تلك الاحتياجات (رفاعي محمد 1989، Thomas) .

كما نظر إليه على أنه تقدير الاحتياجات المستقبلية من الموارد البشرية من ناحية العدد والمهارة والتخصص والوقت الذي ينبغي أن تتوافر فيه، وكذا إمكانيات تدبيرها، والمحافظة عليها، والعمل على تنميتها لتحقيق أهداف المنظمة. وهذا التخطيط قد يكون سنوياً أو لخمس سنوات أو طويل الأجل. ويقصد به أيضاً أنه مجموعة الأنشطة التي تتعلق بعمليات التحليل المستمر والمنظم للموارد البشرية، في ضوء استراتيجية شاملة للمنظمة، والتي يترتب عليها تحديد أنواع الوظائف والمهارات والتخصصات المطلوبة، والأعداد اللازمة من كل نوع لكل إدارة وقسم، والعمل على توفيرها مستقبلاً في الوقت المناسب، بما يزيد من فاعلية وحيوية المنظمة على الاستمرار في تحقيق هدفها.

وتخطيط القوى العاملة تقدير كمي وكيفي للطاقات البشرية في ضوءالعرض والطلب المتاح من القوى العاملة، والطلب من العمالة والعمل على تدبيرها. كما أن تخطيط القوى العاملة على مستوى المنظمة لا يتم بمعزل عن التخطيط في المجالات الأخرى، إذا أن التنسيق بين خطة العمالة وخطة الإنتاج وخطة التمويل وغير ذلك من برامج الإدارة، هو أمر ضروري ولا يمكن أن يتم تخطيط القوى العاملة على مستوى المنظمة بمعزل عن المستوى الإقليمي أو القطاعي أو القومي، فهناك ارتباط بين المستويات التخطيطية المختلفة للقوى العاملة، فخطة العمالة على مستوى المنظمة تعد بمثابة الخطوة الأولى الرئيسية التي يبنى عليها خطط العمالة على المستويات الأخرى.

شكل (1)

عناصر ومحتويات نظام المعلومات للقوى العاملة

ويمكننا هنا أن نبرز أهم تلك الأنشطة التي يرتكز عليها مفهوم القوى العاملة فيما يلي:

(1) القدرة على التنبؤ باحتياجات المنظمة من القوى العاملة، من حيث العدد والنوع والمهارة والتخصص.

(2) تحديد المخزون من القوى العاملة، ودراسة المتاح حالياً من الموارد البشرية.

(3) مقارنة المتاح من القوى العاملة بالاحتياجات، بعد دراسة نمط تحركات القوى العاملة، بما يمكن من تحقيق الموائمة بين العرض والطلب على العمالة، وتحديد النقص أو الزيادة في بعض المهارات والتخصصات.

(4) الأخذ في الاعتبار التعيينات الجديدة من القوى العاملة، والتي يتم تدريبها وترقيتها، وإنهاء خدمتها أما بالفصل أو الاستقالة أو الوفاة، أو الإحالة للمعاش، حتى يمكن تحديد الاحتياجات الحقيقية من العمالة خلال مدة الخطة، والعمل على تدريبها في الوقت المناسب.

وترتبط كفاءة أداء هذه الأنشطة الأربعة بغيرها، على وجود نظام متكامل للمعلومات عن القوى العاملة وسوق العمل، سواء من حيث العدد، والخصائص والمهارة، ومستوى الأداء والترقية والندب والإعارة، وغير ذلك من بيانات داخلية، مضافاً إليها بيانات ومعلومات يتم جمعها وتصنيفها وتحليلها عن طبيعة سوق العمل في البيئة المحيطة بالمنظمة، والتي تحدد المعروض من قوة العمل من خارج المنظمة، بما يمكن من وضع خطة متكاملة للقوى العاملة، مبنية على معلومات وبيانات دقيقة وشاملة وموضوعية. وللوقوف على عناصر ومحتويات نظام المعلومات للقوى العاملة، يمكن متابعة هذا الشكل الذي أعده (محمد عثمان 1993) كما هو موضح بالشكل (1):

4- أهمية تخطيط القوى العاملة

يعتبر تخطيط القوى العاملة، من أهم المتغيرات المؤثرة في قدرة أي منظمة على تحقيق أهدافها، لأنه يخدم العديد من الأغراض، ولعل الغرض الرئيسي لتخطيط القوى العاملة، يتركز في :

أ- مساعدة المنظمة على الاستغلال الأفضل للموارد البشرية المتاحة، بما يحقق مصلحة المنظمة، ورغبات حاجات العاملين.

ب- يساعد على تخفيض التكلفة المرتبطة بزيادة معدل دوران العمل، ومعدل تغيب العاملين عن الحدود التي يمكن قبولها، وانخفاض إنتاجية العاملين، وعجز المؤسسة عن

تدبير بعض الكفاءات والقيادات الإدارية والفنية ذاتياً، وانخفاض جدوى وفعالية برامج التدريب والاختيار والتعيين.

5- أهداف تخطيط القوى العاملة :

يمكن حصر أهداف تخطيط القوى العاملة في ضوء عدد من الأدبيات (علي السلمى 99/ 2000) عبد الوهاب وآخرون 2003، محمد عثمان 1993، سيد عبد المقصود 1980) فيما يلي:

(1) الوصول إلى الاستخدام الكامل للقوى العاملة، والمحافظة على هذا المستوى من التشغيل على النحو الذي يكفل حق العمل المجزى والمستقر لكل مواطن قادر عليه ويبحث عنه.

(2) الاستخدام الأمثل للموارد البشرية بحيث تسهم بأوفر نصيب في زيادة الإنتاج ونمو الدخل القومي.

(3) صيانة الموارد البشرية وتجديدها والعمل على ضمان طمأنينتها واستقرارها الاجتماعي والنفسي، من خلال إعداد برامج التدريب وتهيئة الأفراد لتولي مهام وظائفهم.

(4) استيفاء الاحتياجات من الأفراد في التوقيت المناسب.

(5) تخطيط الترقيات والتغييرات الوظيفية.

(6) الإعداد لملء الشواغر التي تنشأ نتيجة للتقاعد، أو الاستقالة أو أسباب ترك الخدمة المختلفة.

(7) تقدير تكاليف الموارد البشرية وإعداد موازنات الرواتب والمكافآت.

(8) الإعداد الجيد لأعمال الاستقطاب والاختيار والتعيين.

(9) مساعدة الإدارة على تخفيض تكلفة العمل، بالعمل على تجنب وجود فائض، أو عجز في الموارد البشرية، وتحقيق التوازن بين العرض والطلب على القوى العاملة، وفقاً لاحتياجات المنظمة.

(10) توفير الأساس الجيد للاستخدام الأفضل للموارد البشرية، عن طريق التأثير على قدرة ورغبة العاملين، وتوفير وسائل الإشباع الأفضل لحاجاتهم المادية والاجتماعية والنفسية، لعدم وجود عمالة زائدة عن الحاجة، وتوفير أفضل ظروف العمل والاستخدام للعنصر البشري، التي تحقق الأمان المادي والوظيفي في الحاضر والمستقبل.

(11) زيادة كفاءة الإدارة في التخطيط والتنفيذ لخطط وبرامج العمل في كافة قطاعات العمل بالمنظمة.

(12) المعاونة في رسم وتخطيط وتنفيذ سياسات الأفراد، وتكوين قوة عمل راضية ومنتجة.

(13) تحقيق التكامل بين البناء الوظيفي، وتحقيق أهداف التنظيم من خلال العنصر البشري.

(14) إتاحة الفرصة أمام الإدارة للمفاضلة بين مصادر تدبير وتكوين الموارد البشرية التي تحتاجها المنظمة في المستقبل، سواء تم الإمداد البشري من داخل أو خارج المنظمة.

(15) إتاحة الفرصة أمام المنظمة على التكيف مع المتغيرات التكنولوجية التي يترتب عليها إلغاء وظائف خالية واستحداث وظائف جديدة.

(16) تساعد في تحديد احتياجات التنظيم من القيادات الإدارية والإشرافية في كافة المستويات الإدارية.

(17) يساعد التخطيط الجيد والمستمر للقوى العاملة على المحافظة على القوى بالمنظمة، حيث يترتب عليه توفير موارد بشرية متنوعة وعالية الكفاءة بالمنظمة، ومن ثم قلة الحاجة إلى مزيد من العمالة من سوق العمل، إذا أدت خطة القوى العاملة إلى انخفاض معدل دورات العمل، وتغيب العاملين.

(18) المساهمة في تخطيط القوى العاملة على المستويات الأخرى، إذ يوفر الأساس الذي يبنى عليه التخطيط على المستوى الإقليمي أو القطاعي أو القومي، حيث أن المنظمة هي النواة الأساسية في العملية التخطيطية.

(19) معرفة الوضع الحالي للقوى العاملة والعمل على تحقيق التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة لتجنب وجود فائض أو عجز في العمالة، وتوزيع العمالة بين الإدارات المختلفة بالمنظمة طبقاً لاحتياجاتها الفعلية.

(20) إعداد موازنة الوظائف في المستقبل، مما يمكن من تقدير الأجور على أساس سليم، وكذلك تحديد التزامات المنظمة المالية الأخرى بالنسبة للعاملين كنصيب المنظمة في المعاشات والتأمينات.

(21) تحديد معالم سياسات وخطة التعيين والتدريب والمناظرة اللازمة لضمان الوصول إلى مستوى التشغيل الاقتصادي السليم والمستقر داخل المنشأة (محمد منجي، ومحمد مصطفى 1988).

(22) معرفة المشاكل الأساسية التي تواجه قوة العمل الحالية بالمنظمة، والتي تحد من استخدامها الاستخدام الفعال ووضع الحلول المناسبة لها.

(23) مساعدة الإدارة في التخطيط والتنفيذ لخطط وبرامج العمل في كافة الأنشطة الأخرى بالمنظمة.

6- النقد الموجه لأسلوب تخطيط القوى العاملة :

(1)- نقد موجه للقائمين على تخطيط القوى العاملة (علي السلمى : 2000) فوروجالا (ForoJalla 1997) :

حيث يرى أنه للأسف أن ممارسات تخطيط الموارد البشرية في كثير من المنظمات العربية تتجاهل كثيراً من العناصر الأساسية في التخطيط التي سبق عرضها، وتنحصر فقط في إجراءات سطحية تتبلور في تصنيف الأفراد المحتملين للعمل في المواقع المختلفة، في مجموعات حسب المؤهلات العلمية التي يحملونها، ثم تقدير الأعداد المرغوبة من كل صف، وبذلك لا تتضح الجوانب النفسية والاجتماعية المطلوبة في الفرد، وتنحصر القدرات والمهارات في اسم الشهادة العلمية الحاصل عليها الفرد دون التعمق في تركيب المهارات الموروثة والمكتسبة التي يتمتع بها، ومدى تناسبها مع متطلبات أعمال بعينها.

(2)- أن المدخل غير اقتصادي :

وذلك من خلال النظر إلى الافتراض القائم على العلاقات الثابتة بين مستويات الإنتاج والاحتياجات المهارية، حيث يبدو أنه يقول بأن المتطلبات المهارية يجب توفيرها بغض النظر عن تكلفة إنتاج المهارة وتوظيفها. إلا أن الحقيقة لا تعبر عن الواقع، وأن عملية إنتاج المهارات غالباً تلعب دوراً متقلصاً، وخصوصاً في أوقات الأزمات الاقتصادية علاوة على ذلك يتكيف السوق دائماً من خلال آليات الأسعار بالنسبة للعجز والفائض.

(3)- الجمود وعدم المرونة :

حيث تبدو معظم مداخل تخطيط العمالة مرنة جداً، فعلى سبيل المثال، الافتراض القائم على أن كم محدد من العمالة يتم استخدامه بالنسبة لكل وحدة من وحدات الإنتاج في كل صناعة. إلا أن الحقيقة عند القيام بمقارنة فعلية بين الشركات، نجد أن هناك اختلافات واسعة النطاق في العمالة المستخدمة لإنتاج وحدة من الإنتاج. وبطريقة مماثلة، تعمل هذه المداخل على أساس ثابت من النسب بين الأنواع المختلفة للعمال داخل صناعة معينة. ومع

ذلك يتم بالفعل ملاحظة تنوع كبير في الممارسة. كما يفترض المتنبأون بالعمالة وجود علاقة غير مرنة بين المهن التي قاموا بتعريفها والمؤهلات التعليمية. وفي واقع الأمر نجد أن عدد كبير من الوظائف قد تم تعريفها بصورة سيئة من خلال محتواهم المحدد والمؤهلات المحددة لأدائهم بصورة سليمة.

(4)- الاعتماد على المؤهلات بدلاً من الكفاءة :

حيث أنه بالتركيز على المؤهلات الرسمية، يبدو أن التنبؤات بالقوى العاملة، أغفلت أن بعض الأشخاص غير منتجين على الإطلاق حتى وإن كانوا مؤهلين. والافتراض القائم على أن الفرد يستطيع أن يقّيم الاختلافات في القدرات الإنتاجية للأفراد على الأساس الخاص بمناهجهم الدراسية، ومؤهلاتهم وبدون أي خبرة في العمل، وأن المشكلة كمية وليست نوعية، أصبح أمراً مشكوك فيه بدرجة كبيرة.

(5)- التركيز على عملية التمهين :

حيث يميل أصحاب مدخل القوى العاملة إلى التأكيد على المحتوى للمناهج الدراسية (المجال المعرفي) أكثر من تأكيده على الاتجاهات والقيم (المجال الوجداني) وأثر ذلك في التعليم. وإذا ما تم التمسك بذلك الأسلوب وبشدة، فسوف ينعكس ذلك على تقليل قيمة المرونة والتنوع، والتي يمكن اشتقاقها من مهارات أكثر عمومية بدلاً من التركيز على التخصص.

(6)- الدور السلبي للتعليم :

حيث يجعل الطلب على التعليم مشتقاً أساساً من الأهداف الاقتصادية. وهنا يبدو أن أسلوب متطلبات تخطيط القوى العاملة متضمناً دوراً سلبياً مع الأفراد الذين تم إكسابهم المهارات التعليمية، والذين هم ببساطة في حاجة إلى توظيفهم في المشروعات الاقتصادية، والذين هم في نفس الوقت غير مبدعون وليس في مقدورهم إدارة وتنمية المشروعات. خاصة وأن العلاقة المفترضة الثابتة بين الإنتاج والمؤهلات ترفض احتمال أن التعلم فعلاً سوف يسرع من عملية النمو الاقتصادي. وهذه الرؤية لا تعرض أي تفسير مقبول بطريقة كلية للعلاقة بين التعليم والإنتاجية حتى التي تم تحويلها إلى علاقة كمية من خلال البحوث العلمية.

وهذه الانتقادات لا تعني أن أسلوب متطلبات القوى العاملة يجب أن نهجره، حيث أنه مازال حيوي في التنبؤ بالنقص في القوى العاملة الممكنة، والذي أثبت أنه يمثل عائق في

عملية التنمية لقطاع أو صناعة معينة. علاوة على ذلك فإنه يمكن أن يساعد في تقديم النصح للطلاب الذين يتوقع توظيفهم مستقبلاً، لكي يختاروا من بين تلك الاختيارات التي تقودهم إلى المهارات المطلوبة في سوق العمل.

7- مقومات تخطيط الموارد البشرية :

وهي تتمثل في :

(1)- وضوح الأهداف التربوية للمؤسسة.

(2)- وضوح خطة النشاط التربوي بصفة عامة.

(3)- وضوح السياسات الإنتاجية والمالية وشئون الأفراد.

(4)- وجود وصف تحليلي للوظائف وفقاً للوائح الجامعة والكلية والمدارس.

(5)- وجود معلومات كافية عن معدلات الأداء المستهدفة للفرد والجماعة.

(6)- وجود تنظيم إداري واضح.

(7)- وجود إجراءات عمل ودورات مستندية واضحة.

8- المؤثرات الهامة في تخطيط القوى العاملة :

يرى (محمد عثمان 1993) أن تخطيط القوى العاملة ترتكز أهميته على جوانب رئيسة ثلاث وهي :

(1)- أن تخطيط القوى العاملة يعتبر من أهم المتغيرات التي تؤثر يومياً في حيوية وفعالية أي تنظيم.

(2)- أن تخطيط القوى العاملة أصبح أمراً حيوياً نظراً للتغيرات السريعة التي يمر بها مجتمعنا، في ظل سياسة الانفتاح الاقتصادي، والعولمة، والاتفاقات الدولية الحديثة، ومع وجود فائض من القوى العاملة من الجهاز الإداري للدولة وشركات قطاع الأعمال، وانخفاض الأجور مع التزايد المستمر في الأسعار، أو عند مقارنتها بالأجور في شركات الاستثمار، فضلاً عن عودة المصريين العاملين بالخارج من الدول العربية، وقيام الجامعات بتخريج أعداد كبيرة في التخصصات التي بها فائض، وتغيير نظرة العاملين تجاه العمل، بجانب الدعوة المستمرة لزيادة الإنتاج والإنتاجية، والاعتماد المتزايد على اقتناء الآلات، وزيادة الآلية في العمل والإنتاج لمسايرة التطور الفني والتكنولوجي السائد في العالم.

(3)- التخطيط الجيد والمستمر والموضوعي والشامل للقوى العاملة، بل والتنفيذ المحكم لخطة القوى العاملة، يساعد على تخفيض تكلفة العمالة، وتحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة.

هذه الجوانب الثلاثة، تثير أربع أسئلة رئيسية تمثل الجوانب الحرجة الأكثر تأثيراً في تخطيط القوى العاملة وفقاً لما يلي :

1- ما نوعية المتغيرات التي يتوقع حدوثها في المجتمع، أو المؤسسة. بحيث تؤدي إلى زيادة الحاجة إلى تخطيط القوى العاملة؟

والإجابة على هذا السؤال، تقودنا إلى معرفة مظاهر التغير في المجتمع والتي تؤثر في زيادة الحاجة لتخطيط القوى العاملة، وهذه المظاهرة تشمل كل من :

(أ)- الخصائص الديموجرافية للسكان وقوة العمل، مثل السن والجنس ومستوى المهارة، والسياسة التعليمية، ونسبة الإعالة ... ألخ.

(ب)- التغيرات الاقتصادية العامة والتغيرات الفنية والتكنولوجية، والتأمينات والمعاشات والهجرة.

(جـ)- التغير في قيم المجتمع تجاه العمل وقيمة والخدمات الاجتماعية.

(د)- التغير في القوانين وفي مستوى النشاط الحكومي. ولكن :

2- إلى أي حد وبأي طريقة وفي أي اتجاه تتغير هذه المتغيرات والمظاهر داخل المجتمع؟

وهنا تبرز الأهمية أكثر عند الإجابة على هذا السؤال، والتي تؤكد على أن هذه المظاهر الحرجة المرتبطة بالسؤال الأول تتغير بمعدل سريع وبطريقة فريدة، وترتب على ذلك العديد من المشكلات العمالية، التي تهدد حياة واستقرار القوى العاملة والمنظمة ذاتها. فعلى سبيل المثال أن مسايرة التطور الفني والاتجاه نحو الآلية يؤدي إلى الاستغناء عن العديد من العاملين، والحاجة إلى تخصصات لم تكن مطلوبة في الماضي، ولذلك فإن إدارة الأفراد يجب عليها وضع استراتيجية وخطة عمليات، لتحديد علاقة وأثر هذه المظاهر على القوى العاملة في المنظمة، في الأجل القصير والطويل، لتحديد الأهداف الخاصة بالموارد البشرية، في ضوء الأهداف العامة والاستراتيجية للمنظمة، والتي يترتب عليها الاستخدام الأفضل للطاقات والموارد البشرية. ولكن :

3- ما الأثر المباشر لهذه المتغيرات على فاعلية التخطيط للقوى العاملة؟

إن هذا الأثر المباشر يتمثل في المنظمة ذاتها، ولن تكون قادرة على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وفي الوقت المناسب، كما ينبغي أن يكون، ومن ثم تقل فاعلية المنظمة، ولذلك فإن دراسة كافة المتغيرات الحرجة من خلال نظام متكامل للمعلومات عن الأفراد، يمكّن من وضع خطة فعالة ومرنة للقوى العاملة، تحقق التوازن بين ما هو متاح، وما هو مطلوب من الموارد البشرية، وبذلك يتحقق التوازن بين العرض والطلب بالنسبة للإمداد البشري؟ ولكن :

4- لماذا يصعب بناء برنامج متكامل عند تخطيط القوى العاملة، وكيف تخرج من هذا الطريق الصعب؟

حيث يصعب غالباً وضع وتصميم وتنفيذ خطة متكاملة للقوى العاملة، لشعور الإدارة العليا أنها ليست بحاجة لذلك، لأن الإدارة العليا غالباً ما تهتم بالأحداث الحاضرة، دون الاهتمام بما سوف يحدث مستقبلاً نظراً لغياب التخطيط الاستراتيجي، فضلاً عن الاعتقاد بأن وظيفة الأفراد وظيفة كل مدير، وأن إدارة الأفراد ما هي إلا إدارة خدمات، تقدم الرعاية للعاملين، وهذا الاعتقاد يبرز أهمية توفير مقومات نجاح التخطيط للقوى العاملة، قبل القيام بوضع خطة القوى العاملة، بحيث تعامل الماضي على أنه أساس للحاضر، والمستقبل ما هو إلا امتداد للحاضر.

9- المقومات اللازم توافرها في تخطيط القوى العاملة الفعال :

وهي تتمثل في :

(1)- معلومات عن المنظمة، الهيكل التنظيمي، سياسات العمل، تصنيف الوظائف وأوصافها، أهداف الإدارة، أساليب ووسائل العمل المتاحة، نظم وإجراءات وقواعد العمل، وطبيعة الجماهير التي تتعامل مع المنظمة.

(2)- معلومات عن مصادر التغذية بالموارد البشرية في المجتمع، معاهد ومؤسسات التعلم، مراكز التدريب، وحدات الإنتاج والخدمات المختلفة.

(3)- معلومات عن مواصفات الأفراد واتجاهاتهم ودوافعهم للعمل، وطبيعة الأوضاع النفسية والاجتماعية التي يعيشون فيها، وتأثيراتها المختلفة المحتملة على سلوكهم في العمل (لاحظ أهمية هذا العنصر بالنسبة للعمالة في معظم دول الخليج مثلاً).

(4)- معلومات عن ديناميكية سوق العمل، ومدى توازن العرض والطلب، ومستويات الرواتب السائدة بالنسبة لوظائف محددة، ومن ثم تكشف هذه المعلومات عن توافر

فرص العمل البديلة للأفراد المستهدف استقطابهم، وبالتالي مدى قوة مركزهم التنافسي حيال المنشآت الراغبة في استخدامهم.

10- شروط نجاح عملية تخطيط القوى العاملة :

ويرى (علي السلمى 2000) أن شروط نجاح عملية تخطيط القوى العاملة يتوقف على مدى ارتباطها بإدارة الموارد البشرية فيما يلي :

أ- توصيف الوظائف.

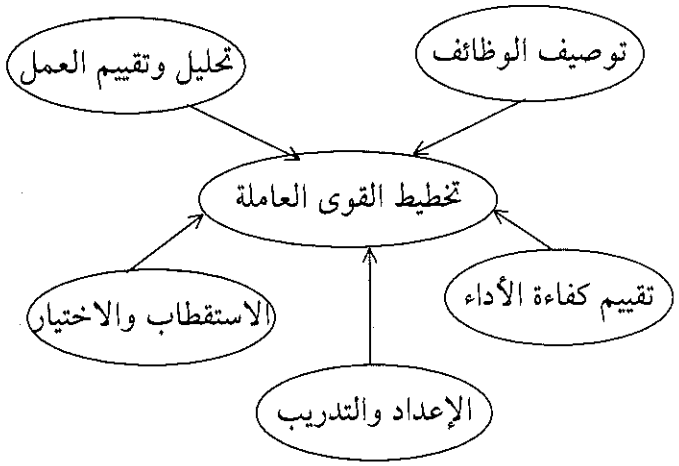
ب- تحليل وتقييم العمل.

جـ - تقييم كفاءة الأداء.

د - الاستقطاب والاختيار.

هـ- الإعداد والتدريب.

شكل (2)



وعند استيفاء المؤسسة لتلك الارتباطات، تصبح مقومات النجاح ضرورة ملحة أمام القائمين على تخطيط القوى العاملة فيها، وقد أوجزها (محمد عثمان 1993) فيما يلي :

(1)- أن تنبع أهداف تخطيط القوى العاملة من أهداف التنظيم، ومن استراتيجية المنظمة، وأن يتم رسم سياسات الأفراد في ضوء خطة القوى العاملة.

(2)- ضرورة اقتناع الإدارة العليا والهيئة الإدارية للمنظمة بأهمية وضرورة تخطيط القوى العاملة كأساس لتكوين قوة عمل متوازنة، ذات ولاء وانتماء قوى لموقع العمل.

(3)- أن يتم وضع نظام متكامل للمعلومات عن الموارد البشرية يتكامل مع نظام المعلومات الإداري للمنظمة ككل.

(4)- ألا يتم معالجة مشاكل القوى العاملة في مجال الترقية، عن طريق التطوير التنظيمي الشامل أو الجزئي.

(5)- ألا ينظر إلى تخطيط القوى العاملة، على أنه مجرد مجموعة من الأساليب الكمية التي تستخدم في التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة، بل يجب أن تعكس الخطة كافة المتغيرات المتوقع حدوثها مستقبلاً.

(6)- أن تؤمن الدولة قبل الإدارة في منظمات الأعمال بأهمية التخطيط القومي للقوى العاملة.

11- عقبات تخطيط القوى العاملة :

إن النظر لأول وهلة لخطوات تخطيط القوى العاملة يشعر أنه عمل يسير، إلا أن حقيقة الأمر أن الطريق إلى تخطيط القوى العاملة ليس بالأمر السهل، نظراً لوجود العديد من العقبات التي تحد من فعالية هذا النشاط، وتتمثل هذه العقبات في :

(1)- انخفاض كفاءة التخطيط الاستراتيجي على مستوى المنظمة. كما أن الإدارة العليا لا تعطي هذا النوع من التخطيط العناية والرعاية الكافية، الأمر الذي أدى إلى انخفاض كفاءة إدارة شئون الأفراد في أداء دورها داخل المنظمة.

(2)- فشل مدير إدارة شئون الأفراد في تحقيق التكامل بين نشاط تخطيط القوى العاملة، وباقي أنشطة إدارة الأفراد الأخرى مثل نشاط الترقية والاختيار والتعيين والتدريب، وتقييم كفاءة الأداء، ويرجع ذلك لعدم وجود نظام متكامل يحكم المستقبل الوظيفي للقوى العاملة، ونظام المعلومات عن الموارد البشرية، الأمر الذي يجعل الاتجاه الشخص لمدير إدارة شئون الأفراد، هو الذي يتحكم في وضع خطة مظهرية للقوى العاملة أكثر منها موضوعية.

(3)- تجاهل مدير إدارة شئون الأفراد الدور الذي يمكن أن يقوم به باقي المديرين في مجال تخطيط القوى العاملة، بالرغم من أن الخطة التي سيتم إعدادها وتنفيذها تخص المشروع

ككل، ولكن مدير إدارة شئون الأفراد يرى أنه الأقدر وحده على توقع احتياجات كافة قطاعات العمل من العاملين باستخدام الأساليب الكمية.

ومع خطورة هذه العقبات، إلا أنني أريد أن أوضح للقارئ والباحث المتخصص في حقل التخطيط التربوي وتخطيط القوى العاملة، أن هناك عدد من المتغيرات الهامة التي تحد من فعالية التخطيط للقوى العاملة جنباً إلى جنب مع تلك العقبات سالفة الذكر والتي تتمثل في :

(1)- التغيرات الديموجرافية في السكان وأثرها على خصائص القوى العاملة، من حيث (السن، الجنس، النوع)، وأثر ذلك على تقدير قوة العمل لمعرفة المعروض منها من حيث العدد والتنوع.

(2)- السياسة التعليمية، وأثرها على توفير العمالة المطلوبة، بالمهارات القادرة على استيعاب كل متغيرات العصر تكنولوجياً وفنياً، سواء في مجال التعليم والتدريب.

(3)- الحالة الاقتصادية العامة، وأثرها على توسع المشروعات القائمة وإقامة مشروعات جديدة، تتيح فرص عمل أفضل ومستقبل وظيفي أفضل للعاملين بها ولطالبي العمل لأول مرة، وأثر كل ذلك على العرض والطلب على الموارد البشرية.

(4)- التطور التكنولوجي والاتجاه نحو الآلية أو استخدام الإنسان الآلي، وهذه يترتب عليها، خلق نوعيات من الوظائف التي تحتاج لمهارات خاصة، فضلاً عن تأثيرها على إلغاء وظائف حالية، مما يؤثر على المعروض من القوى العاملة، والطلب على نوعيات محددة من القوى العاملة ذات المهارة العالية والتخصص الدقيق.

(5)- التغير في قيم المجتمع تجاه قيمة العمل الذهني أو الحرفي أو العمل الحكومي، أو الخاص، في كافة مجالات النشاط الإنساني، وأثر ذلك على قيمة الوظيفة، وعلى الاستقرار الوظيفي للفرد.

(6)- القوانين والقواعد الحكومية المنظمة لاستخدام القوى العاملة، وأثرها على فرض زيادات تحكمية في الأجور وملحقاتها، تؤدي إلى ارتفاع تكلفة العمل دون مبرر، فضلاً عن فرض الدولة على المصالح والشركات التابعة قوى عاملة جديدة زائدة عن حاجة هذه المصالح والشركات سواء من حيث النوع أو العدد.

12- التحديات التي تواجه القائمون على تخطيط القوى العاملة :

سبق أن تناولنا هذه العناصر في مقدمة هـذا الكتـاب وأوضحنـا أثرهـا المباشـر وغـير المباشر على التخطيط بصفة عامة، والآن نعود إليها بشيء مـن الخصوصيـة لـنرى انعكاسـها على القائمين بتخطيط القوى العاملة وفقاً لما يلي (علي عبد الوهاب، عـايده سـيد، وعـادل رمضان، حسين محمد 2003).

1- العولمة : من حيث هي انفتاح على العالم وانتشار للمعلومات بفضل ثـورة الاتصـالات، وتذويب الحدود بين الدول وحرية انتقال السلع أو الخدمات، وزيادة معـدلات التشـابه بين الجماعات والمنظمات، وكل ما سبق له تأثيره علـى الأمـور السياسـية والاقتصاديـة والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والقانونية والإنسانية لأي دولة، وتؤثر العولمة علـى الأنشطة المختلفة للمنظمة سواء بشـرية أو إنتاجيـة أو ماليـة أو تسـويقية أو محاسـبية أو مكتبية ...ألخ وعلى المدير أن يختار الاستراتيجية المناسبة التي تتناسب مع الموقف الـذي يواجهه وللعولمة مزايا ومشكلات، ومن أهم العوامل التي أدت إلى ظهور العولمة ما يلي:

أ- منظمة التجارة العالمية.

ب- صندوق النقد الدولي.

جـ- البنك الدولي.

د- التكتلات الأقليمية.

هـ- الشركات متعددة الجنسيات.

و- الشركات عابرة القارات.

ز- ثورة الاتصالات.

2- إدارة الجودة الشاملة : وهي روح العصـر، وأمـل التجديـد والارتقـاء، لا مـن منظـور عملياتها فحسب، وإنما من حيث هي فلسفة إدارية تهدف إلى تحقيق التميـيز والتميـز في الجودة لأداءات العمل بالمنظمة، مع الأخذ في الاعتبـار علاقاتـها بالبيئـة والعمـل علـى الوفاء باحتياجات العملاء، وزيادة رضاهم وزيادة القدرة التنافسية للمنظمة.

3- التقدم التكنولوجي السريع : خاصة وأن التكنولوجيا هي روح العصر، مـن حيـث هـي عامل متغير مع الزمن، والمتتبع لحركة التطور فيها يشعر بحجم وكم ونوع التطور السريع فيها، النابع أساساً من زيادة الارتقاء بالنماء البشري وتقدير القيمة الاقتصادية للتعليـم، خلال التعليم والخبرة والمعرفة والعلم الإنساني.

وكل هذه العناصر ينعكس أثرها المباشر على أهمية الحاجة إلى :

أ- التأهيل العلمي المطلوب تبعاً لنوعية الوظيفة.

ب- معارف وقدرات ذهنية عالية ضرورية لإدارة المنافسة المستمرة.

جـ- مهارات يدوية أقل.

د- قدراً كبيراً من الإعداد الوظيفي والتطوير المهني بهدف التكيف والبقاء.

هـ- الإلمام بالآلات والمعدات الحديثة.

13- المشكلات الناجمة عن عدم أو سوء التخطيط للقوى العاملة :

1- وجود فائض أو عجز في بعض العاملين، كما هو متمثل في :

أ- عجز في الأفراد الصالحين من الناحية التعليمية في بعض المهن والوظائف الفنية وعلى وجه الخصوص العلميون والفنيون، العلماء، المهندسون، الأطباء، المعلمون، ...ألخ).

ب- عجز في العمال الفنيين في المهن الفرعية، مثل مساعدي المعامل، الملاحظين المشرفين ...ألخ.

جـ- عجز في المديريين التنفيذين وأفراد الإدارة.

د- عجز في بعض المهن الكتابية مثل السكرتارية، المختزلون، ماسكوا الدفاتر ...ألخ.

هـ- عجز في الحرفيين والعمال المهرة مثل الميكانيكيون، تصليح الآلات، الصيانة، الكهرباء، ...ألخ.

و- فائض في الأفراد المتعلمون في المجالات النظرية (الأدب، والقانون).

ز- فائض في الأعمال التي لا تتطلب مهارة (ذو الياقات البيضاء).

ح- فائض في العمال غير المهرة، ومتوسطي المهارة وخاصة في المدن (مما يخلق البطالة المقنعة أو الحضرية).

ط- بطالة واسعة الانتشار، بين المتعلمين وغير المتعلمين خاصة في المناطق الريفية الزراعية، سواء بسبب المواسم الزراعية أو لصغر حجم المزارع أو كثافة السكان على وحدة الأرض.

ي- سوء التوزيع السكاني، والمكاني والإقليمي (الجغرافي) للقوى العاملة بين الوحدات الإدارية للدولة يؤدي إلى وجود الفائض والعجز إقليمياً.

2- تعطيل الطاقات الإنتاجية.

3- تنافر التخصصات المطلوبة ومهارات العاملين.

4- اضطراب عمليات الاستقطاب والاختيار والتدريب.

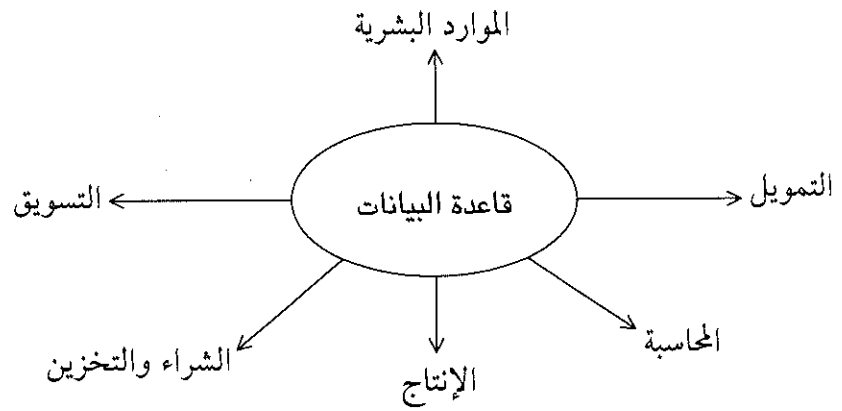
5- اضطراب الأداء (عدم استقرار العمالة).

14- نظام معلومات الموارد البشرية وبناء قاعدة البيانات.

إن ضرورة توافر المعلومات (التاريخية، والحالية، والمستقبلية، تمثل بعض التحفظات الهامة عند التخطيط للقوى العاملة، وذلك بهدف توحيد شكل البيانات التي يتم جمعها عن العاملين بالمنظمة، بحيث يسهل تحليلها وإقامة علاقات فيما بينها، مما يفيد في عملية تحديد الاحتياجات (الطلب) من العمالة وتحليل اتجاهات هيكل العمالة الحالي (العرض) بشكل مستمر وعلى نحو دقيق.

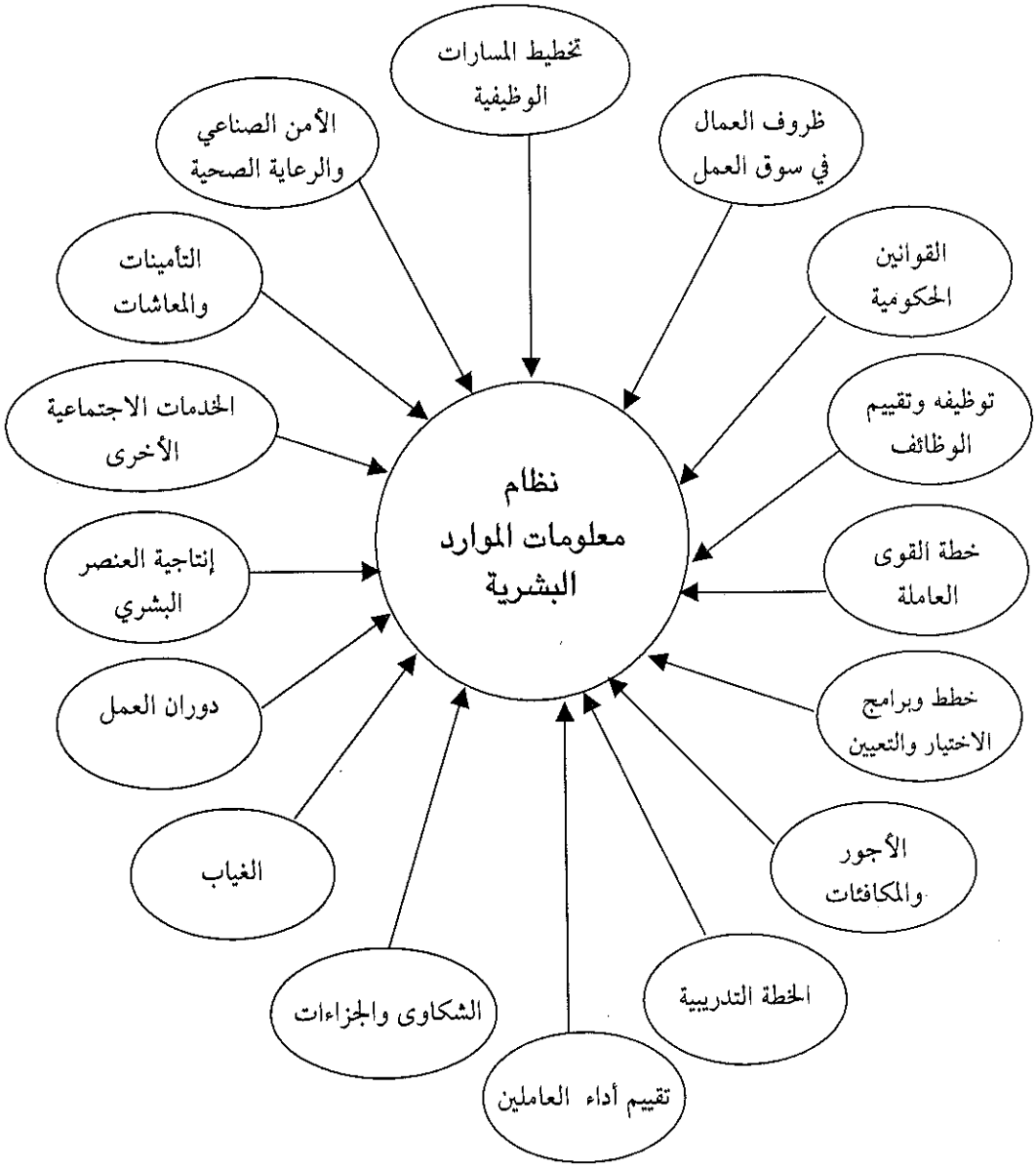
ويعرف نظام معلومات الموارد البشرية بأنه هيكل مستمر ومتفاعل من الأفراد، والمعدات، والإجراءات لتجميع البيانات عن البيئة الداخلية والخارجية عن الموارد البشرية وتخزينها، وتحديثها بصفة مستمرة، أو تشغيلها لتوفير المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب لمتخذي القرار سواء في مجال إدارة الموارد البشرية أو أي مجال آخر، وفقاً لعناصر إحدى المنظمات كما هي موضحة بالشكل التالي :

شكل (3)



وفكرة نظام معلومات الموارد البشرية كجزء من نظام المعلومات الإدارية يقوم على أساس استخدام قاعدة البيانات بالحاسب الآلي التي تحتوي على كافة البيانات التي يتم الحصول عليها نتيجة ممارسة الأنشطة المختلفة بالمنظمة، وكذلك البيانات الخارجية وتعمل على إمداد كافة المديرين

بالمعلومات اللازمة. وإذا كانت نظم المعلومات على درجة عالية من الكفاءة والفعالية، فإنـها تـؤدي إلى تعظيم استفادة المنظمة من وجود هذه النظم لتحقيق أهدافها، وفقاً للإطار العام لنظام معلومـات الموارد البشرية التي يوضحها (علي عبد الوهاب، وآخرون 2003) في الشكل التالي :



شكل (4) الإطار العام لنظام معلومات الموارد البشرية

من خلال الشكل السابق، ندرك أن عملية توفير كافة البيانات لمكونات نظام معلومات الموارد البشرية بقاعدة البيانات يؤدي إلى توفير المعلومات عن الموارد البشرية لمتخذي القرار، وهذا يتطلب الشروط التالية :

(1)- يجب توفير البيانات التالية بقاعدة البيانات كما هي متمثلة في : (بيانات عن ظروف العمالة في سوق العمل والمنظمات المنافسة ومصادر الحصول على القوى العاملة، والقيود البيئية المفروضة على المنظمة سواء داخلية أو خارجية، مثل القوانين الحكومية والنواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسكانية والتعليمية والتكنولوجية ...أخل).

(2)- يجب أن تتضمن القاعدة بيانات عن عدد العمالة في مختلف التخصصات والدرجات والمستويات داخل المنظمة، وكذلك البيانات التي تخص كل عامل داخل المنظمة من ناحية الاسم والسن والجنس والنوع والحالة الاجتماعية، والدرجة، ورقم الوظيفة وتاريخ الميلاد والمؤهلات العلمية، وتاريخ الالتحاق بالعمل والخبرات، والتدرج الوظيفي والعمل السابق إن وجد ودرجة المهارة والإدارة، أو القسم الذي يعمل به كل عامل، والتدريب الذي حصل عليه وتقييم أداؤه، والمرتب وساعات العمل اليومي، والحوافز الأخرى والضرائب على الدخل، والتأمينات والمعاشات.

(3)- يجب أن تتضمن قاعدة البيانات أيضاً بيانات عن الهيكل التنظيمي ونظام توصيف الوظائف وتقييمها، ونظم الاختيار والتعيين والتدرج الوظيفي، وتخطيط المسارات الوظيفية، والخطة التدريبية لمختلف المستويات بالمنظمة، ومعدلات الغياب ودوران العمل، ومعدلات حوادث وإصابات العمل، ومعدلات الشكاوي والجزاءات، وكذلك إنتاجية العنصر البشري ونظام الرعاية الصحية، والخدمات الاجتماعية الأخرى المقدمة للعاملين.

ومع توفير كافة البيانات السابقة بقاعدة البيانات بالحاسب الآلي عن الموارد البشرية بالمنظمة، وتحديث تلك البيانات أولاً بأول وفقاً للمتغيرات التي تحدث، وعن طريق تشغيل هذه البيانات يمكن توفير المعلومات المناسبة عن الموارد البشرية وقت الحاجة إليها.

15- تخطيط الموارد البشرية على المستوى القومي :

يعتبر تخطيط الموارد البشرية في وطننا العربي من المطالب الأساسية، وكمدخل لاستغلال الموارد بأعلى كفاية، والحد من البطالة التي يشهدها سوق العمل وما يترتب عليها

من مشاكل اجتماعية واقتصادية، ويختص بتخطيط الموارد البشرية العديد من أجهزة الدولة، كوزارة القوى العاملة ووزارة التخطيط، وكل من الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة للتعبئة العامة والإحصاء.

وعلى الرغم من تعدد أجهزة تخطيط الموارد البشرية، إلا أنه لا توجد خطة عامة وشاملة في هذا المجال، فكل المحاولات لا تخرج عن كونها عملية تحليل للقوى العاملة، للقصور في عدد من الجوانب المرتبطة بتخطيط الموارد البشرية مثل التصنيف المهني للوظائف والأعمال، وعدم تكامل أو توفر بيانات وسجلات منتظمة عن الموارد البشرية، وعدم الربط بين التعليم والاحتياجات من الموارد البشرية، الأمر الذي حقق حالة من عدم التوازن بين العرض والطلب على العمالة في سوق العمل، مما ساعد على الحد من قدرة الدولة على الاستخدام الأفضل للموارد البشرية، فضلاً عن شعور المواطن بعدم قدرته على تحقيق الأمان المادي والوظيفي لانتشار البطالة، ومحدودية فرص العمل، وارتفاع تكلفة خلق فرصة عمل واحدة، مما أدى إلى الإخلال بمبدأ ضمان العمل المستقر لكل قادر على العمل وراغب فيه، ولتخطيط القوى والموارد البشرية على المستوى القومي فإن هذا يتطلب :

أ- تقدير الطلب :

ويتطلب تخطيط الموارد البشرية على المستوى القومي التنبؤ بجانب الطلب على العمالة وفقاً للخطوات التالية (محمد عثمان 1993) :

(1) تقدير معدل النمو من الناتج المحلي الإجمالي المرغوب تحقيقه على مدى فترة زمنية طويلة الأجل، ثم توزيع هذا المعدل على كافة عناصر النشاط الاقتصادي والخدمي في الدولة لتحديد نصيب كل نشاط من هذا المعدل.

(2) توزيع معدل النمو في الناتج المحلي لكل نشاط اقتصادي أو خدمي على عناصره، أو المنظمات المكونة لهذا النشاط، سواء كانت منظمات أعمال أو خدمات.

(3) قياس وتحديد إنتاجية الفرد الواحد على مستوى الدولة وكل نشاط اقتصادي أو خدمي، وعلى مستوى كل منظمة من منظمات الأعمال والخدمات داخل كل نشاط، وتعتبر هذه الخطوة من أهم خطوات تقدير الطلب.

(4) تقسيم الناتج المحلي الإجمالي المتوقع تحقيقه على معدل إنتاجية الفرد، لتقدير حجم الطلب على العمالة في كل منظمة أعمال وخدمات، ثم على مستوى كل نشاط، ثم على مستوى الدولة ككل.

(5) تصنيف حجم الطلب على العمالة إلى مهن وتخصصات ومهارات مطلوبة، وإعداد جدول التصنيف المهني للوظائف والأعمال وفقاً لتقديرات الطلب.

(6) إعادة تخطيط سياسة التعليم والتدريب، لتدبير الاحتياجات من القوى العاملة طبقاً لجدول التصنيف المهني.

(7) إعادة النظر في تقديرات الطلب والتصنيف المهني في نهاية كل سنة من سنوات الخطة، لتحقيق المرونة والفاعلية لخطة الموارد البشرية.

ب- تقدير العرض :

بعد تقدير الطلب يتم تقدير جانب العرض من القوى العاملة وفقاً للخطوات التالية :

(1) تقدير معدل الزيادة السكانية، والعدد المتوقع في الفئات العمرية التي تدخل أو تخرج من سوق العمل في كل سنة من سنوات الخطة.

(2) دراسة المعروض الحالي من قوة العمل في سوق العمل من حيث العدد، والتصنيف المهني، لتحديد الفائض أو العجز الموجود في سوق العمل حالياً وعلاقته بالمطلوب من قوة العمل.

(3) تقدير معدل الإحلال البشري لقوة العمل، الناتج من الوفاة والإحالة للمعاش خلال سنوات الخطة لتقدير حجم المعروض الحقيقي من قوة العمل.

(4) تقييم الإمكانات الحالية للمعاهد العلمية والمدارس ومراكز التدريب المهني، للتعرف على مدى تأثيرها في المعروض من القوى العاملة، وقدرتها على الوفاء بالطلب على العمالة عدداً وتخصصاً ومهارة.

جـ- مقارنة الطلب بالعرض :

وبعد تقدير الطلب والعرض على العمالة في سنوات الخطة، يتم مقارنة الطلب بالعرض على مستوى النشاط والمهنة، وهنا قد يحدث أحد الاحتمالات التالية :

(1) التوازن بين العرض والطلب : وهي حالة نادرة الحدوث، لأنها تعني الاستخدام أو التوظيف الكامل للقوى العاملة.

(2) زيادة العرض عن الطلب : أي تحقيق البطالة سواء كانت بطالة هيكلية مرتبطة بزيادة المعروض من تخصص أو مهنة معينة، أو بطالة عامة متوقعة، أو بطالة مقنعة، وفي هذه الحالة يتم اتخاذ القرارات ورسم السياسات التي تحد من هذه البطالة مستقبلاً.

(3) زيادة الطلب عن العرض : وهي أخف عبئاً على الدولة من الاحتمال الأول، وإن كانت تزيد من تكلفة العمالة لارتفاع الأجور، أو لاستخدام عمالة غير وطنية، مع زيادة الاستثمار في التعليم، بجانب تشجيع المواطنين على زيادة النسل تبعاً لزيادة عدد السكان.

16- الخطوات التفصيلية لتخطيط القوى العاملة :

إن ما تم عرضه هو التصور العام لعملية تخطيط القوى العاملة، وهذا مفيد جداً لأي دارس في مجال تخطيط القوى العاملة، أما الباحث المتخصص، وخبراء التخطيط في القوى العاملة هم في أشد الاحتياج إلى تحليل هذا التصور العام إلى وحدات تفصيلية للوقوف على كل مرحلة على حدة بهدف التشخيص والتحليل والتقويم، وفي هذا يفيدنا (علي السلمى 2000) بالمخطط التفصيلي التالي :

1- تخطيط نوعيات الأعمال المطلوبة :

وهذه تتطلب كل مما يلي :

(1) تحليل لطبيعة نشاط المنظمة، ونظم الإنتاج فيها.

(2) تحليل الوظائف والأعمال، وتصميم مكوناتها (المهام، المسئوليات، السلطات).

(3) مراجعة التخطيط التنظيمي (الإدارات والأقسام، المستويات الإدارية، الوظائف الإدارية والإشرافية).

(4) مراجعة توصيف الوظائف والتعرف على المهام والمسئوليات وظروف العمل التي تحتويها الوظيفة، وكذلك تحديد مواصفات من يشغل الوظيفة.

2- تخطيط أعداد الأفراد اللازمين لكل نوعية :

وهذا يتطلب كل مما يلي :

(أ) تحليل متطلبات العمالة حسب عبء العمل المطلوب أداؤه :

وهذا يتطلب بدوره:

(1) الأعباء المتصلة بالإنتاج والمبيعات :

حيث توجد هناك ثلاثة طرق لتقدير العمالة المطلوبة، كما هي متمثلة في :

(أ) تقديرات حكمية بأعداد المطلوبين في كل وظيفة، ويقوم بهذه التقديرات المسئولون في المنظمة (المديرون ورؤساء الأقسام).

(ب) مواصفات معيارية تتحدد بنوع التكنولوجيا المستخدمة (عدد الأفراد اللازمين للعمل على الآلة).

(جـ) تحليل العلاقة بين حجم الإنتاج أو حجم المبيعات وعدد العاملين في الإنتاج أو المبيعات. وتنطوي هذه الطريقة على دراسة العلاقة بين مؤشرات الإنتاج أو المبيعات والعاملين خلال فترة زمنية سابقة (عدد من السنوات)، وذلك لاستخلاص نموذج أو معادلة يمكن باستخدامها التعرف على الاحتياجات المستقبلية من العمالة. وهناك عدد من الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها، منها: طريقة المربعات الصغرى، وطريقة المتوسطات ..إلخ وسوف نتناول بعض منها في نهاية هذا الفصل بالتفصيل.

(2) الوظائف غير المتصلة بالإنتاج :

كما هي متمثلة في (وظائف الحسابات، السكرتارية، الشؤون القانونية)، وهنا توجد طريقتان تستخدمان في هذه الحالة :

(أ) تقديرات حكمية بأعداد الأفراد المطلوبين في كل وظيفة: ويقوم بهذه التقديرات المسئولون في المنظمة (المديرون ورؤساء الأقسام).

(ب) استخدام معدلات الأداء : وفي هذه الطريقة يحلل الأداء للتعرف على نواتج الأداء في الوظيفة، ثم نستخرج معدلات الأداء المعيارية في هذه النواتج (بالنسبة للفرد / والزمن)، وبمعرفة حجم ناتج الأداء المطلوب إنجازه خلال الفترة الزمنية التي يتم التخطيط لها، فيمكن معرفة عدد الأفراد اللازمين لإنجاز هذا الحجم، وفقاً للمعادلة التالية :

$$\text{عدد الأفراد اللازمين لأداء عمل معين} = \frac{\text{حجم عبء العمل المطلوب إنجازه}}{\text{معدل أداء الفرد}}$$

مثال :

$$\text{عدد المعلمين (في تخصص ما) اللازمين لأداء علم معين} = \frac{\text{عدد وحدات المنهج خلال العام الدراسي}}{\text{معدل الوحدات التي يمكن للمعلم الواحد القيام بها في السنة}}$$

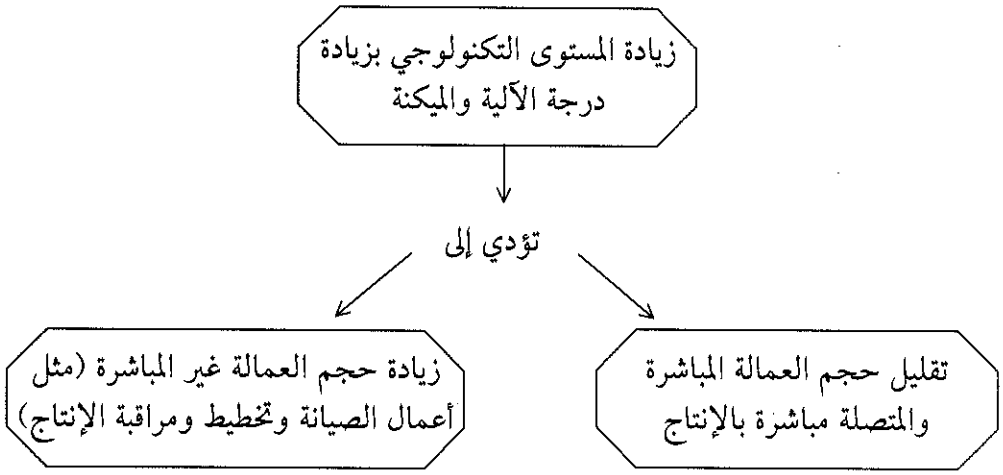
ب- تحليل أثر التغيرات التكنولوجية :

ينبغي دراسة أثر التطوير والتغيير المحتمل في أساليب الأداء والإنتاج على نوعية وحجم العمالة المطلوبة وفقاً لما يلي :

(1) قد يتطلب هذا التغيير أفراداً ذوى مهارات وخبرات قد لا تكون متاحة في المنظمة، وقد يفرض القيام بمجهودات استقطاب وتدريب لتوفير القدرات والمهارات المطلوبة.

(2) أما بالنسبة لأثر التغيير التكنولوجي على أعداد الأفراد المطلوبين فهناك علاقتان أساسيتان في هذا الصدد.

شكل (5)



ومن ثم فإن التقدير السليم لأعداد ونوعيات العاملين المطلوبين في فترة زمنية قادمة لابد أن يعتمد على تحليل للمستوى التكنولوجي المستخدم في تلك الفترة.

جـ- تحليل احتياجات الإحلال :

وهذا يعني تقدير عدد الأفراد الذين سيتركون الوظيفة بصفة مؤقتة أو بصفة دائمة خلال الفترة التي يجرى التخطيط لها. ويتم هذا التقدير بدراسة كل عنصر من العناصر التالية:

1- الترك المؤقت للوظيفة وبسبب، وهي تشمل :

(أ) الغياب

(ب) الإجازات

(جـ) الإعارات

2- الترك الدائم للوظيفة وبسبب وهو يشمل :

(أ) الإقالة (الفصل) (ب) الاستقالة

(جـ) الترقية (د) النقل

(هـ) العجز والإصابة (و) الوفاة

(ز) التقاعد

3- التنبؤ بالمتاح (داخل المنظمة) :

وهذا يمكن حسابه بما يلي :

عرض العمل الداخلي = عدد الأفراد في أول المدة + المعنيون خلال الفترة – احتياجات الإحلال (الإضافات بسبب النقل والترقية إلى الوظيفة الأعلى والعودة من بعثة أو إعارة).

4- التنبؤ بالمتاح في سوق العمل (خارج المنظمة) :

وهذا يتم تقديره من خلال :

أ- مدى توافر النوعيات والأعداد المطلوبة في سوق العمل (العرض الكلي).

ب- درجة المنافسة بين المنظمات (الطلب الكلي).

جـ- مؤشرات أخرى للعمالة مثل : (الهجرة الداخلية والخارجية، الحركة القطاعية، طاقة مؤسسات التعليم والتأهيل).

5- تحديد الزيادة أو النقص (الفائض أو العجز) :

ويمكن تحديد ذلك بحصر كل من :

أ- الفائض أو العجز النوعي في العمالة، وفي هذه الحالة تكون خبرات وتأهيل العاملين على أو أقل من المطلوب.

ب- الفائض أو العجز الكمي في العمالة، وفي هذه الحالة تكون أعداد العاملين أكبر أو أقل من الأعداد المطلوبة. وذلك من خلال عقد مقارنة بين كل من :

(1) العمالة المطلوبة

(2) العمالة المتاحة داخل المنظمة

6- كيفية مواجهة الفائض أو العجز :

أ- عندما يكون سوق العمل متصفاً بالندرة :

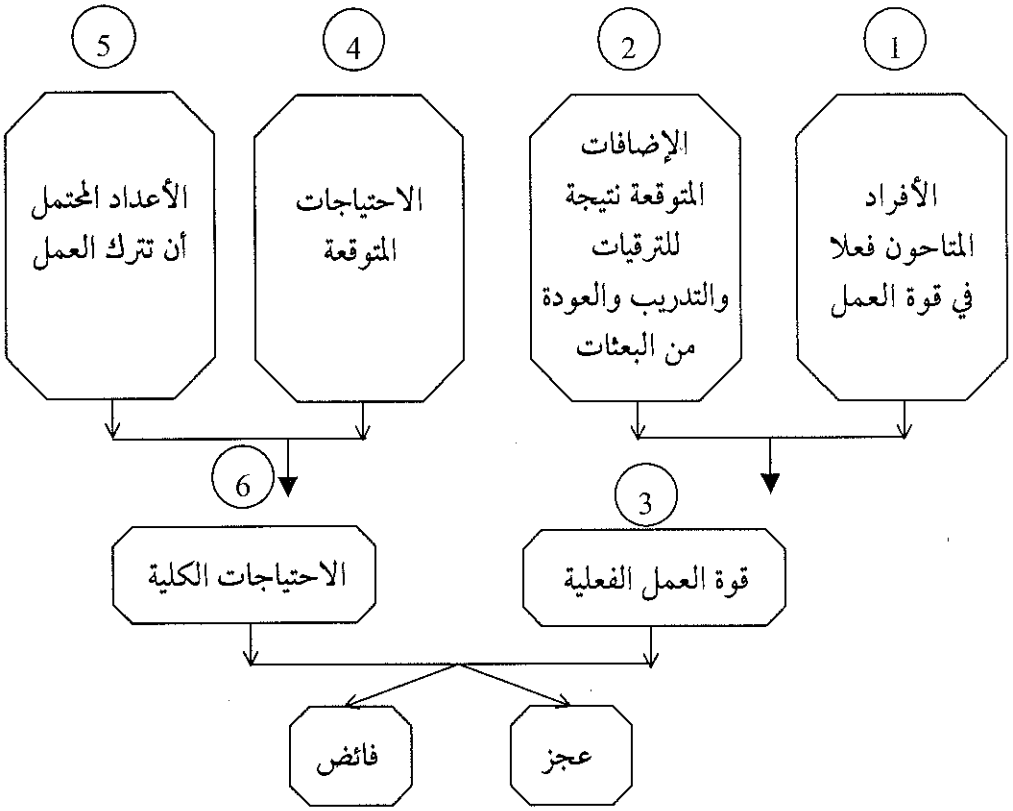
فإن هذا يتطلب :

(1) تنشيط عمليات الاستقطاب.
(2) التساهل في معايير الاختيار.
(3) رفع مستوى الأجور والعوائد.
(4) تكثيف التدريب وأساليب رفع الإنتاجية.
(5) تكبير وتنويع الأعمال.
(6) استخدام تكنولوجيا كثيفة رأس المال.

ب- عندما يكون سوق العمل متصف بالوفرة :

وهذا يتطلب استخدام معايير اختيار متشددة

شكل (6) يوضح البرنامج التمهيدي لخطوات تخطيط القوى العاملة



17- البرنامج المنهجي (لخطوات تخطيط القوى العاملة):

ولمعرفة تلك الخطوات الأساسية لهذا البرنامج يتطلب منا فحص الشكل السابق، للوقوف على خطوات تطبيق هذا البرنامج المنهجي كما يلي:

(1)- يتطلب أولاً مراجعة الهيكل التنظيمي للمنظمة، والتأكد من اتفاقه مع الواقع التنظيمي والاحتياجات الفعلية للمنظمة حالياً، وفي الفترة القادمة.

(2)- وفي ضوء ما يتم التوصل إليه في النقطة السابقة، يقوم المخطط بإدخال التعديلات المناسبة على الهيكل التنظيمي بالحذف أو الإضافة، لتصل إلى الهيكل المعدل الذي يعكس احتياجات المنظمة حالياً ومستقبلياً.

(3)- ثم يقوم بمراجعة الهيكل الوظيفي للمنظمة (أي جدول الأفراد الشاغلين لوظائف فعلاً بالمنظمة)، ثم يحدد الوظائف التي تعاني من :

أ- عدم وجود أفراد يشغلونها فعلاً.

ب- وجود عدد زائد من الأفراد بالنسبة لعدد الوظائف المتاحة.

(4)- وفي ضوء تلك النقطة السابقة يقوم المخطط بتحديد ما إذا كانت حاجة العمل تستدعى أي من :

أ- شغل الوظائف الشاغرة.

ب- إنشاء وظائف جديدة وإبقاء الأفراد الزائدين.

(5)- ثم يقوم بمراجعة الخطة العامة للمنظمة (وهي مجمل خطط الإنتاج والتسويق والقطاعات المالية والإدارية والخدمية المختلفة) واستخراج ما تتضمنه الخطة من زيادات في أحجام النشاط أو استحداث لأوجه نشاط جديدة، أو تقليص لأحجام النشاط الحالي، أو إلغاء الأنشطة القائمة.

(6)- بعدئذ يقم بتحديد الوظائف على الهيكل التنظيمي التي سوف تتأثر بالبند السابق بعالية، زيادة أو نقصاناً.

(7)- ثم يقدر عدد الأفراد المطلوب إضافتهم نتيجة للخطة في كل تخصص وذلك استرشاداً بالقاعدة العامة، والتي تنص على :

$$\text{عدد الأفراد المطلوبين للعمل لفترة معينة} = \frac{\text{حجم العمل الكلي المحتمل خلال تلك الفترة}}{\text{معدل الأداء الفردي}}$$

(8)- ثم يحدد عدد الأفراد المطلوب تخفيضهم نتيجة للخطة في كل تخصص، وذلك استرشاداً بذات القاعدة المذكورة بعالية.

(9)- يقوم بعد ذلك بحصر الهيكل الوظيفي المطلوب من حصيلة تقديرات الخطوات من (3-8) خلال فترة الخطة، شاملة (أنواع الأفراد وتخصصاتهم وأعدادهم).

(10)- يتم حصر أنواع وأعداد الأفراد القائمين بالعمل فعلاً في كل تخصص.

(11)- ثم عليه تقدير كل من العناصر التالية من خلال (واقع بيانات الأفراد الشخصية والوظيفية والمعلومات التاريخية بالمنظمة) :

أ- عدد الأفراد المتوقع انتهاء عقودهم خلال الفترة القادمة.

ب- عدد الأفراد المتوقع تقاعدهم خلال الفترة القادمة.

جـ- نسبة الأفراد الذين ينقطعون عن العمل في المتوسط، وذلك لأسباب المرض والإجازات بأنواعها.

د- نسبة الأفراد الذين تنتهي خدماتهم لأسباب الوفاة أو الاستقالة.

(12)- على المخطط مراجعة أوصاف الوظائف Job Description للأفراد المطلوب زيادتهم لتحديد أنسب مصادر الاختيار (المحلية أو الخارجية).

(13)- ثم يقوم بمراجعة حالات الأفراد المطلوب تخفيضهم، مع تحديد ما يمكن عمله من خلال :

أ- إنهاء الخدمة.

ب- التحويل إلى وظيفة أخرى مطلوبة.

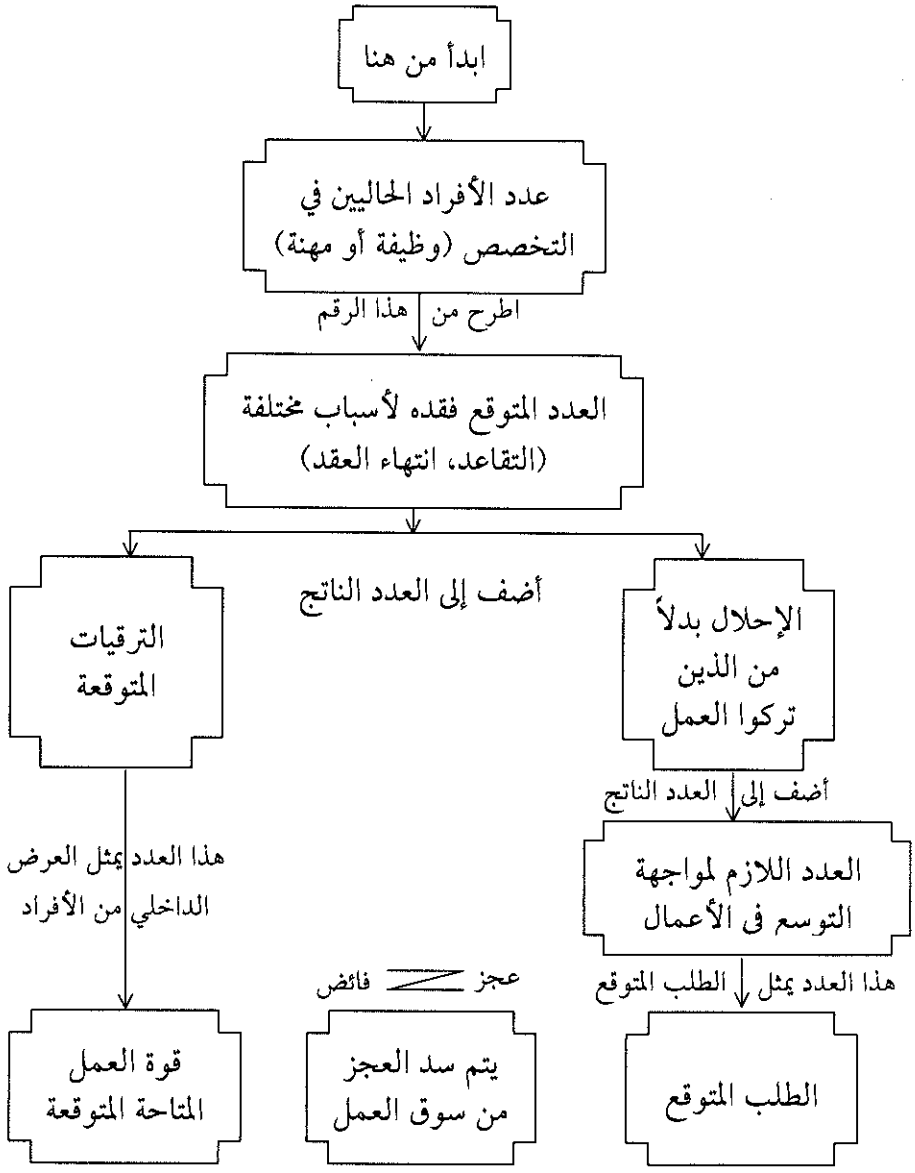
ح- التدريب ثم التحويل إلى وظيفة أخرى مطلوبة.

(14)- إعداد جدول يلخص فيها كل البيانات السابقة وفقاً للنموذج التالي :

م	اسم الوظيفة	الرقم * الرمزي	المستوى التنظيمي	العدد المطلوب	العدد الفعلي	الفروق + -	مصادر الاختيار	طريقة التصرف

* ويقصد بالرقم الرمزي للوظيفة : بأنه رقم تضيف الوظيفة، ويحدد نوعها ومجالها وموقعها التنظيمي ... وهو يستخدم للتعرف على الوظيفة والتعامل معها في الحاسب الآلي.

ويلخص لنا (علي السلمى : 2000) هذا البرنامج المنهجي في الشكل التالي :



شكل (7) يوضح البرنامج المنهجي لتقدير الاحتياجات من الأفراد

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- وضح الأسباب الملحة للإصلاح التعليمي العاجل قبل التخطيط للقوى العاملة؟

2- هناك أولويات للإصلاح التعليمي لوقف نزيف تحديات سوق العمل. أذكرها بالتفصيل مع تقديم شرح مبسط لكل منها.

3- هناك فرق جوهري بين التخطيط للموارد البشرية والتخطيط للقوى العاملة. وضح بالتفصيل، مع التعريج على المفاهيم الأساسية لتخطيط القوى العاملة.

4- وضح أهداف تخطيط القوى العاملة، وأهم الانتقادات الموجهة له؟

5- هناك مؤثرات، ومقومات، وعقبات، وتحديات تواجه المخطط في مجال القوى العاملة. ناقش بالتفصيل موضحاً أهم شروط نجاح عملية تخطيط القوى العاملة.

6- أشرح بالتفصيل نظام معلومات الموارد البشرية وكيفية بناء قاعدة البيانات؟

7- أذكر الخطوات التفصيلية لتخطيط القوى العاملة مع توضيح البرنامج المنهجي لها من خلال التعريج على كل من :

أ- تقدير الطلب.

ب- تقدير العرض.

جـ- مقارنة الطلب مع العرض.

الفصل التاسع

واقع التربية وتخطيط القوى العاملة بالخليج العربي

أهداف الفصل الموضوعية **Behavioral Objectives** :

بعد دراستك التفصيلية لهذا الفصل تكون قادراً على إعداد نموذج تطبيقي لواقع التربية وسوق العمل في مجتمعك من خلال المحاور التالية :

1- عرض إحصائي عام عن واقع السكان وسوق العمل وبطالة المتعلمين في العالم المتقدم والنامي.

2- عرض إحصائي عام عن واقع السكان وسوق العمل وبطالة المتعلمين في العالم العربي عامة، والخليج العربي خاصة مع التركز على البحرين.

3- استعراض أهم مصطلحات المجال خاصة في :

أ- أساس قوة العمل.

ب- قوة العمل.

جـ- نسب الإعالة الافتراضية (النظرية).

د- نسب الإعالة الكلية (الفعلية).

4- واقع ومستقبل القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، كما هو متمثل في :

أ- الوضع السكاني، والعمالة وإسقاطاتها من 1960 حتى 2025.

ب- الوضع الراهن لسوق العمل.

جـ- المؤشرات الهامة التي يمكن أن تخرج بها من تحليل واقع التربية والسوق.

5- العوامل المسئولة عن واقع سوق العمل وموقف التعليم منه.

6- بناء استراتيجية خليجية بحرينية جديدة من أجل عمالة أفضل.

7- قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل.

الفصل التاسع

واقع التربية وتخطيط القوى العاملة بالخليج العربي

(مع التركيز على البحرين)

يقف الخليج العربي اليوم عند مفترق حاسم من تاريخه. وعلى قراراته عند هذا المفترق، واختياراته للطريق الذي يتحرك عليه سياسيا وتنمويا، يتحدد مستقبل أقطاره العربية خلال العقدين القادمين، بل يتحدد مصيرهن ككيان وقوة في هذا الوجود ويواجه المجتمع الخليجي العربي اليوم تحديات مصيرية حول الصراع ضد التخلف بصورة المتعددة التي هي محور هذه الدراسة بأبعادها العميقة والمتخصصة. وسوف نركز في هذه الدراسة حول الصراع القائم بين (التعليم والعمالة والتنمية). ولقد وعى مجتمعنا البحريني وقياداته أن مجابهة هذه التحديات والتغلب عليها لا يكون إلا بإعادة بناء هذا المجتمع على أسس تقدمية تجمع بين الأصالة والمعاصرة. وأن عملية إعادة البناء هذه تتطلب تنمية شاملة وسريعة في كل مجالات الحياة، في إطار جهد بحريني مشترك بين جميع هيئاته ومؤسساته، وهذه التنمية الشاملة السريعة تحتم ضرورة تعبئة كل الجهود والطاقات، وتجنيد كل الموارد البشرية المتاحة والمتوقعة على مستوى المجتمع. وتوجيهها وحسن استخدامها بأفضل صورة ممكنة، حتى تحقق التنمية المطلوبة بالسرعة المرجوة.

لهذا دخلت البحرين أول تجربة لها في مجال التخطيط متوسط المدى لإقرار برنامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية للسنوات 1982-1987. وتشكل هذه التجربة نقلة نوعية في أساليب إعداد وتجهيز مشاريع وبرامج الدولة الإنمائية، لتضاف إلى الجهود الراقية لتطوير فعالية وكفاءة استغلال الموارد المادية والبشرية المحلية وتوجيهها الوجهة السليمة، وقد كان الهدف من برنامج التنمية هو وضع التوجيهات العامة لمسار التنمية وإرساء الأسس العملية لتوسيع قاعدة الاقتصاد المحلي وتنويع مصادر الدخل وتطوير البنية الأساسية والخدمات الاجتماعية لخلق البيئة المناسبة لاستمرار النمو الاقتصادي وتحسين مستوى المعيشة للمواطنين. وتجسد هذا في زيادة معدلات الإنفاق الحكومي على كافة القطاعات المحلية وتوفير كافة الإمكانات المتاحة من أجل النهوض بها ووضعها في الإطار المناسب. (وزارة المالية والاقتصاد الوطني البحريني 1987).

لذا هناك إحساس عام في معظم أنحاء العالم تقريبا بضرورة موائمة الأنشطة التعليمية بصورة أكثر مرونة مع الاحتياجات التعليمية وبضرورة زيادة الوعي والحساسية بآفاق تطور هذه الاحتياجات. فما زال الربط بين التعليم والتدريب المهني والعمالة دون المنشود بكثير وفقا لما جاء في تقرير اليونسكو (أحمد مختار آمبو 1985). حيث وجد ان توزيع الطلاب في التعليم العالي على مختلف المسارات كثيراً ما يتم دون مراعاة لتطور المجتمع، ولما يترتب على هذا التطور من احتياجات في مجال العمالة، مما يؤدي إلى وفرة الأيدي العاملة المدربة في بعض المجالات وإلى نقصها في مجالات أخرى، ومن ثم إلى إيجاد صعوبات في الحصول على عمل وشعور بالإحباط لدى الأفراد.

ثم يأتي تقرير منظمة العمل الدولي مدعما لتقرير اليونسكو السابق، في أن العمال في كثير من الدول العربية الذين يبحثون عن العمل لا يجدون الوظائف التي يبتغونها أو على الأقل لا يجدونها بشروط مقبولة، بل إن بعض فئات قوة العمل المحتملة ذات القدرات قد لا تقدر أو ترى من المجدى البحث عن العمالة بصورة صريحة والنتيجة هي وجود بطالة صريحة أو إضافية. وقد لا يجد بعض أصحاب قوة العمل التي يرغبون في استخدامها، أو قد يضطرون إلى توظيف قوة عمل ليس لديهم بالنسبة لها عمل منتج، والنتيجة هي وجود أماكن شاغرة أو عمالة زائدة، ولعل ما يزيد من تعقيد مشكلة العمالة أن سوق العمل مجزأة بدرجة عالية، فالعمال ذو المهارات والقدرات والخصائص المتعددة يقتضون أو تقتضيهم الوظائف ذات المواصفات والمتطلبات المتعددة .... وهكذا تظهر البطالة الصريحة والمقنعة والوظائف الشاغرة والعمالة الزائدة جنباً إلى جنب (محمد غنيمة : 1985).

1- عرض إحصائي عام عن واقع المكان وسوق العمل وبطالة المتعلمين في العالم المتقدم والنامي:

نظراً لتدهور العمالة وسوق العمل، انخفضت معهما القيمة الاقتصادية للتعليم، والنمو الاقتصادي في الدول الصناعية، حيث يشير تقرير اليونسكو إلى أن نبحث عن : (محمد غنيمة 1985) الشيء المؤكد هو أنه بعد نحو ثلاثة عقود من نمو سريع، بلغ على سبيل المثال 5.1٪ في المتوسط في العام خلال الفترة 1960-1970، انخفض متوسط معدل نمو البلدان الصناعية ذات الاقتصاد السوقى انخفاضا كبيرا (3.3٪ في المتوسط في السنة خلال الفترة 1970-1980)، وكان النمو في بعض هذه البلدان، خلال الأعوام الماضية، ضئيلا للغاية، وأحيانا منعدما أو حتى سلبياً، بمتوسط يزيد قليلا على 1٪ في عام 1980، ويبلغ 1٪ تقريبا

عام 1981. وتشير بعض الإحصاءات لعام 1982 إلى معدل أكثر انخفاضا من ذلك قليلا. وينظر إلى احتمالات التحسن خلال الأعوام التالية نظرة تتسم بالحذر البالغ.

ويبدو أنه لم يعد بمقدور النظريات الاقتصادية أن تفسر بطريقة مرضية بعض الظواهر المعقدة مثل الظواهر التي من شأنها أن تؤدي في هذه البلدان إلى وجود نمو صناعي ضئيل جنبا إلى جنب مع التضخم والبطالة التي تبلغ، وأحيانا تتجاوز نسبة 10٪ من السكان العاملين، أي نمو 25 مليون شخص بدون عمل.

وقد أسفرت نتائج التحليل العالمي المقارن (أنطون جيب 1997) أن الدول الغربية الأوروبية والولايات المتحدة وكندا واليابان عاشت خلال عقدي الخمسينات والستينات، فترة نمو اقتصادي وتعليمي، وتوسع في العمالة، استوعب جميع القوى العاملة الشبابية والنسائية الراغبة في العمل، وجعل معدل البطالة هامشياً لا يتجاوز 3٪ ثم تغير هذا المناخ في السبعينيات والثمانينيات، فحصل ركود اقتصادي وتضخم، واستمر نمو حجم القوى العاملة نتيجة لطفرة مواليد ما بعد الحرب العالمية الثانية ولإقبال النساء على العمل، فبلغ معدل نمو حجم القوى العاملة 14٪ كما استمر نمو حجم فرص العمل ومعدلها، إلا أنه كان أقل من نمو حجم القوى العاملة ومعدلها، الأمر الذي جعل معدل البطالة يرتفع إلى 10٪ ويتجاوز ذلك في عدة دول أوروبية (كومبز 1987) كما استمر الوضع المذكور خلال السنوات التي انقضت من عقد التسعينيات فازداد عدد العاطلين وتراوحت معدلات البطالة بين 10٪-12٪ (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 1993). وقد إنطوت هذه التغيرات على فروق كبيرة بين دول اخرى. ففي العام 1993 كان معدل البطالة في اليابان 2.5٪ وفي الولايات المتحدة 6.7٪ وفي النمسا 3.7٪ وفي فرنسا 11.3٪ وفي أسبانيا 22.4٪ (ILO, W.L.R 1995). كما إنطوت التغيرات المذكورة على فروق بين الذكور والإناث، فكانت معدلات البطالة أقل لدى الذكور في بلجيكا وفرنسا وإيطاليا وأسبانيا، وكانت متقاربة في بقية الدول (ILO, W.L.R 1995)، كذلك ظهرت فروق كبيرة بين معدلات بطالة الشباب (من أعمار 15-24 سنة) ومعدلات بطالة الأكبر سناً. فحسب تقرير كومبز وفريقه الدولي، وصلت بطالة الشباب في العام 1979 وفي عدة دول إلى 47٪ من مجموع العاطلين عن العمل، وتابعت ازديادها في الثمانينيات بمعدلات وصلت إلى ثلاثة أمثال معدلات ازديادها لدى الكبار حتى أنها وصلت في إيطاليا إلى سبعة أمثال (كومبز 1987) وحسب منظمة العمل الدولية في كتابها السنوي 1995، عن إحصاءات القوى العاملة (ILO 1995, Y.B.L.S) نجد أن الفروق الكبيرة بين عدد العاطلين من الشباب وعدد العاطلين من الكبار قد ازدادت من سنة إلى أخرى في معظم الدول العربية وذلك على الرغم من الجهود التي بذلتها تلك الدول للحد منها.

وفي علاقة البطالة بالمستوى التعليمي ظهر تناسب عكسي بينهما. فمعدلات البطالة لدى الحاصلين على الدرجات الجامعية كانت أقل منها لدى الذين لم يكملوا التعليم الثانوي، وكذلك كان حملة الشهادة الثانوية أقل بطالة من الذين أكملوا التعليم الابتدائي ولم ينهوا التعليم الثانوي، وكان الأميون أكثر بطالة من جميع الفئات. كما كانت الفروق المذكورة تختلف من دولة إلى أخرى ومن سنة إلى أخرى. (كومبز 1987) (ILO 1995, W.L.R). ويمكن أخذ فكرة إحصائية عن الوضع من الجدول التالي عن توزيع معدلات البطالة حسب المستوى التعليمي خلال السنوات 1989-1991.

جدول رقم (1) معدلات البطالة حسب مستوى التعليم لدى دول غربية خلال السنوات 1989-1991

الدولة مستوى التعليم	أمي	ابتدائي	ثانوي	عالي
الولايات المتحدة الأمريكية	-	-	9	4
كندا	15	13	10	-
فرنسا	-	-	9	5
المملكة المتحدة	-	3	3	2
ايرلندا	23	21	9	5
إيطاليا	-	7	3	5
أسبانيا	18	14	21	12
السويد	-	3	3	2
النرويج	-	9	6	2
النمسا	-	5	3	2
بلجيكا	-	14	9	3

ILO 1995, World Labour Report. (1995).

وتفسر دراسات عدة، الظواهر الآنفة الذكر بعوامل من أبرزها بلوغ مواليد مع بعد الحرب العالمية الثانية سن العمل، وإقبال الإناث على العمل، والمعدلات البطيئة للنمو الاقتصادي، والتطورات التكنولوجية التي أدت إلى خفض العمالة الزراعية وتثبيت العمالة الصناعية والاقتصار على زيادة العمالة في قطاعات الخدمات، وتفضيل أصحاب العمل العمال الكبار ذوي الخبرات على الشباب الذين يكلفون أكثر بسبب نقص خبرتهم، وهجرة المتعلمين

من الدول النامية للعمل في الدول المتقدمة (كومز 1987، يونسكو 1991). وتؤشر الأوضاع المذكورة وتفسيرها، على استمرار المشكلة بل وازديادها، خلال السنوات العشر المقبلة على الأقل، وذلك على الرغم من المساعي والمحاولات لعلاجها عن طريق التوسع في الاستثمارات وزيادة الناتج القومي وتعديل سياسات التشغيل والهجرة. فهذه المساعي، وإن توصلت إلى التوسع في الاستثمارات وزيادة الناتج القومي والحد من الهجرة، فإنها لن تتوصل إلى إحداث الزيادة المطلوبة في فرص العمل، وبسبب التقدم التكنولوجي المتصاعد الذي يقلل الحاجة إلى اليد العاملة ويجعل مسيرة التنمية الاقتصادية تتباعد عن مسيرة فرص العمل وتلخص بالكلمات الأربع التي يضعها تقرير التنمية البشرية عن عام 1993 عنواناً بارزاً "نمو بدون فرص عمل". (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 1993، الإطار 3-3).

أما العمالة في دول شرق أوروبا – بما فيها الاتحاد السوفيتي سابقاً – فقد تأثرت بطفرة مواليد ما بعد الحرب العالمية الثانية، فازداد أفراد القوى العاملة فيها زيادات سريعة في الستينيات والسبعينيات والثمانينيات، وتعقد الموقف نتيجة وصول عدد كبير من الشباب إلى أبواب العمل بعد أن استكملوا تعليمهم الثانوي أو العالي بشكل نظامي أو بالمراسلة والدراسات المسائية، وأقبلوا يرغبون في العمل المناسب لمؤهلاتهم التعليمية. وكان الحل بإعطاء الكثيرين منهم وظائف أقل من الشهادات التعليمية التي حصلوا عليها، كوظائف الكتبة في المحلات التجارية أو الدوائر الحكومية ... وهكذا استوعبت الحكومات جميع الخريجين ولم تظهر البطالة على النحو المعروف في الغرب. والواقع أن هذا الاستيعاب الكامل انطوى على زيادة في عدد المستخدمين في عدد من المؤسسات عن الحاجة، وعلى وجود عمالة ناقصة أو بطالة مقنعة، وعلى عدم رضا الكثيرين بالوظائف التي عينوا فيها ومحاولاتهم الانتقال إلى وظائف أخرى، وعلى نقد مستتر للبيروقراطية والمركزية في تخطيط التعليم والقوى العاملة وفي التوسع في التعليم العالي وبخاصة في الدراسات المسائية ودراسات المراسلة (كومبز 1987، سيزالي 1984) وتواجه دول أوروبا الشرقية والدول المستقلة في امتدادها الأسيوي – بعد أن غيرت نظمها السياسية والاقتصادية – صعوبات كثيرة في توفير فرص عمل تكفي لاستيعاب خريجي التعليم. ويظهر من البيانات المنشورة عن عدد من هذه الدول أن معدلات البطالة في العام 1993 بلغت في هنغاريا 11.5٪ وفي بولندا 14٪ وفي سلوفينا 9.1٪ وفي روسيا الاتحادية 4.9٪ (ILO, W.L.R, 1995) وأن بطالة الشباب كانت نسبتها أكبر من نسبة البطالة بين الكبار، وهذه النسبة ازدادت بشكل ملحوظ في السنوات الخمس الأخيرة (ILO, Y.B.L.S, 1995) الأمر الذي يؤشر بوضوح على بطالة المتعلمين من الخريجين الجدد.

وإذا انتقلنا إلى قياس واقع عمالة المتعلمين في الدول النامية، لوجدنا أن من بين الأعداد الكبيرة للسكان ملايين يعملون بدخل منخفض وملايين آخرين يعيشون حياة الفقر وانخفاض مستوى المعيشة، إلى درجة تصل حد الجوع. فحسب البيانات المعلنة والمنشورة عن العمالة والبطالة في الدول النامية (وهي بيانات لا تغطي جميع الدول) نجد أن الأرقام في العام 1993 تبين وجود معدلات مرتفعة للبطالة تتجاوز 13% في دول مثل بنما وسيريلانكا وترينيدا وتوباكو وتصل في هذه الدولة الأخيرة إلى 19.8%، كما تبين وجود معدلات منخفضة تقل عن 4% في دول مثل المكسيك وهندوراس وسنغافورة والصين وهونغ كونغ حيث تصل في هذه الدولة الأخيرة إلى 1.9%، وكذلك تبين توزيع معظم المعدلات الأخرى بين الحدين الآنفي الذكر فتبلغ (على سبيل المثال) في تركيا 7.4% وفي إسرائيل 10% وفي أكوادور 9.4٪ (ILO 1995; W.L.R. 1995). وإذا أخذنا بالاعتبار نواقص الدقة في بعض البيانات، وعدم توفر البيانات عن عدد من الدول، وأن الدول الأقل نمواً والأكثر فقراً وبطالة ومعاناة هي في الغالب الدول التي ليس لديها بيانات عن أحوال العمل والبطالة فيها، أو الدول التي لديها بيانات ولكنها تتستر عليها لأسباب سياسية، فإننا نتوصل إلى الحكم بوجود مشكلة حادة في البطالة لدى معظم الدول النامية.

وفي علاقة البطالة بالخريجين في التعليم يلاحظ من البيانات الإحصائية أن البطالة تتمركز بين صفوف الشباب (15-30 سنة) وإن أعداد العاطلين من أبناء هذه الأعمار الفتية يزيد كثيراً عن أعداد العاطلين عن العمل من فئة الكبار، وأن هذه الفروق قد ازدادت بشكل واضح خلال السنوات الخمس الأخيرة باتجاه زيادة عدد الشباب العاطلين عن العمل في العديد من الدول النامية (ILO 1995, Y.B.L.S) وأن المشكلة في عدة دول كالهند وتايلاند وكينيا وسواها قد بدأ منذ الستينيات والسبعينيات مع التوسع في التعليم ومع النمو السكاني، وأنها لا تزال مستمرة بل ومتوقع استمرارها مستقبلاً (كومبز1987). ولا يخفى أن بطالة الشباب هي مع معظمها بطالة متعلمين. فشباب العديد من الدول النامية أقبلوا على التعليم وتخرجوا فيه وأخذوا يبحثون عن عمل يناسب مؤهلاتهم، ويختلف عن عمل آبائهم وأمهاتهم في الحقول والحرف اليدوية.. ولكن الكثيرين فشلوا في إيجاد العمل بعد أن امتلأت مكاتب المؤسسات الحكومية بالموظفين وعجزت المشروعات الحديثة الصناعية والخدمية عن استيعابهم (كومبز 1987).

أما بالنسبة لتوزيع البطالة حسب مستوى التعليم يتضح من البيانات المتوافرة عن السنوات 1989-1991 أن معدلات البطالة لدى الخريجين في المرحلة الثانوية تزيد قليلاً عنها

لدى الخريجين في التعليم العالي، ولدى الخريجين في المرحلة الابتدائية، وأن المعدلات المنخفضة للبطالة توجد لدى الأميين بشكل خاص. وأن هذا الاتجاه العام ينطوي على فروق كبيرة بين دولة وأخرى. ففي بلد مثل هونغ كونغ تتساوى المعدلات على كافة المستويات. وفي بلد مثل بانما يصل معدل البطالة لدى الخريجين في المرحلة الثانوية إلى 24%، بزيادة 10% عن معدل الخريجين في التعليم الابتدائي ومعدل الخريجين في التعليم العالي، وفي الفليبين نجد معدل البطالة الأعلى لدى الخريجين في التعليم العالي، بينما نجد معدل البطالة الأعلى في إسرائيل لدى الخريجين في التعليم الابتدائي (ILO 1995, W.L.R) ويمكن أخذ صورة أشمل عن الوضع من الجدول التالي رقم 2.

جدول رقم (2) معدلات البطالة حسب مستوى التعليم في دول نامية خلال السنوات 1989-1991

الدولة / مستوى التعليم	أمي	ابتدائي	ثانوي	عالي
أندونيسيا	-	1	8	8
اسرائيل	6	12	11	9
تركيا	5	8	15	7
سنغافورة	2	3	1	2
فليبين	5	6	11	13
نيوزيلاند	15	10	10	7
هونغ كونغ	2	2	2	2
الهند*	2	3	9	12
استراليا	8	9	11	7
أورغواي	3	6	11	8
بنما	-	10	24	16
ترينيدا وتوباكو	5	19	23	4
فنزويلا	6	9	10	7
غانا*	3.4	7.6	13.5	14.7

ILO World Report labour, (1995).

* برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 1993، تقرير التنمية البشرية لعام 1993.

وعند تفسير هذه الأوضاع تذكر أسباب عدة أبرزها ارتفاع معدلات النمو السكاني، والإقبال على التعليم، ومتابعته حتى المرحلة الجامعية، وانخفاض التوافق الكمي والنوعي بين الخريجين في التعليم وحاجات سوق العمل، وتضاؤل التوسع في القطاعات التي تحتاج إلى المتعلمين، فضلاً عن إدخال التكنولوجيا المتطورة إلى المشروعات الحديثة بل والقديمة والاستغناء بذلك عن العدد الكبير من القوى العاملة، واتجاه الشباب نحو المدن للعمل في وظائف الدولة أو القطاعات الحديثة، وهجرهم قراهم والعمل الزراعي والحرفي وغير ذلك (كومبز 1987، يونسكو 1991، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 1993).

في ضوء تحليل الواقع وتشخيصه والتوصل إلى عدد من عوامله يتوقع المسؤولون استمرار مشكلة بطالة المتعلمين خلال السنوات المنظورة المقبلة ويشعرون بالقلق إزاء ذلك، ويبحثون عن نظم تعليمية تعالج المشكلة (يونسكو 1986، يونسكو 1991). ولكنهم لم يتوصلوا بعد إلى هذه النظم.

2- عرض إحصائي عام عن واقع السكان وسوق العمل وبطالة المتعلمين في العالم العربية عامة، والخليج العربي خاصة:

أما في الدول العربية فإنه يصعب التقييم الدقيق للعلاقات الراهنة بين الخريجين في التعليم وبين فرص العمل المتاحة لهم في الدول العربية لأسباب كثيرة، من أهمها عدم توافر الدراسات والبيانات الإحصائية الكافية عن عمالة المتعلمين وبطالتهم، أو التستر على المتوافر منها. ولذلك نكتفي بإبداء الملاحظات التي أمكن استخلاصها من المصادر المرجعية. مع الإشارة، أولاً إلى تشابه نظم التعليم والتشغيل في الدول العربية، وإلى وجود فروق واضحة في فرص العمل بين بلد وآخر. ويمكن أن نميز في هذا الصدد بين ثلاث مجموعات وهي: مجموعة الدول الخليجية، مجموعة الدول المتوسطية، مجموعة الدول الأقل نمواً.

فمجموعة الدول الخليجية تتميز بالدخل المرتفع وبازدياد أعداد المتعلمين بسرعة، وبمعدلات مرتفعة، استمرت خلال عقود السبعينيات والثمانينيات والتسعينيات (الجلال 1416هـ) (UNESCO, H.E.S.A.S, 1995) وبحصول الخريجين على العمل من دون الوقوع في إشكالات البطالة أو القبول بعمل أدنى من العمل المناسب للمؤهل التعليمي، وبوجود أعمال كثيرة خدمية وفنية واختصاصية، يشغلها الوافدون من الدول العربية وغير العربية، وبأعداد تزيد على عدد العاملين المواطنين. كذلك تبين الحسابات الإسقاطية والتوقعات المستقبلية أن هذه الأوضاع تتعدل من عام إلى آخر نتيجة للتوسع التعليمي، وأن أعداد المتعلمين المختصين من الخريجين المواطنين في العام 2000 ستزيد في عدد من الاختصاصات

الأدبية والإنسانية عن عدد الوظائف المتاحة (مجلس التعاون لدول الخليج العربية 1989)، الأمر الذي يدفعهم إلى القبول بأعمال أقل من مؤهلاتهم وشهاداتهم، أو التحول إلى أعمال لا يستخدمون فيها اختصاصاتهم. كذلك يتوقع أن يؤثر الخلل الحاصل على عمالة الوافدين، ويزيد من عدد المهاجرين العائدين.

وتجدر الإشارة إلى مساعي المسؤولين في هذه الدول، للتوفيق بين التعليم وفرص العمل، عن طريق تعليم المواطنين وتأهيلهم لشغل وظائف الوافدين (مجلس التعاون لدول الخليج العربية 1989).

وقد أجريت عدة دراسات عن العلاقات بين التعليم والعمل في دول الخليج العربية، كدراسة (علي الطاهر العوني) عن "الشباب بين التعليم والعمل في دول الخليج العربي" (العوني 1986) ودراسة (علي بن سبع القرني) عن "العلاقة بين برامج التعليم وحاجات المجتمع السعودي التنموية" (القرني 1410هـ)، ودراسة (محمد أحمد الرشيد وحمد بن محمد البعادي) عن "الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي في دول الخليج ومدى ارتباطه بخطط التنمية وبرامجها" (الرشيد والبعادي 1992)، ودراسة مجلس التعاون لدول الخليج العربية عن "المواءمة بين خريجي مؤسسات التعليم العالي واحتياجات دول مجلس التعاون من العمالة ذات التعليم العالي" (مجلس التعاون لدول الخليج العربية 1989)، ودراسة (الخطيب وآخرين) عن "واقع التنمية وخططها المستقبلية في دول مجلس التعاون ودور التربية في تلبية احتياجاتها" (الخطيب وآخرون 1995) وتبين الدراسات المذكورة عدداً من المشكلات التي يواجهها التعليم في علاقته بالعمل، وعدداً من الجوانب الإيجابية. ومن ذلك أن عدد الخريجين في كليات العلوم الدقيقة والهندسة والطب والمعاهد المتوسطة التقنية، لا يزال أقل من العدد الذي يلبي حاجات القطاعات وفرص العمل المتاحة، وأن أعداد الخريجين في كليات الشريعة والتربية والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية تجاوزت حاجات القطاعات إليها، وأخذت تتحول إلى أعمال أخرى أو تعمل لحسابها الخاص. ونجد أن الكثير من التقنيين لا يرغبون بمزاولة الأعمال اليدوية على الرغم من توافر فرص العمل في مجالها، وأن إحجامهم يساعد على إفساح المجال أمام التقنيين الوافدين ليشغلوا هذه الأمكنة. كذلك تكشف بعض هذه الدراسات عن وجود ثغرات في الكفايات المعرفية والمهارية للخريجين تجعلها لا تتوافق مع الحاجات الفعلية للأعمال التي تنفذها إدارات ومؤسسات القطاعين العام والخاص. أخيراً تقدم الدراسات المذكورة مقترحات متعددة تدعو إلى التواصل مع القطاعات والتعرف المستمر على حاجاتها من القوى العاملة ومؤهلاتها، وإلى تعديل سياسات التعليم العالي

وخططه ومناهجه وبرامجه حتى تغدو متوافقة مع الحاجات المذكورة، كما تدعو إلى إدخال التعديلات على سياسات التوظيف والعمالة ومشروعات التنمية باتجاه توفيقها مع أوضاع التعليم (العالي منه بخاصة) وخصائصه وعروضه من الخريجين.

وتختلف الأحوال في مجموعة دول حوض المتوسط والعراق والأردن، التي تتصف بالدخل المتوسط والنمو الكمي - السكاني والتعليمي. وفيض الخريجين عن فرص العمل، وذلك من مختلف المستويات التعليمية ومختلف الاختصاصات الجامعية، وبخاصة منها الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. كما تتصف بهجرة الكثير من أبنائها إلى دول الخليج والدول الغربية وسواها تخلصاً من البطالة وللحصول على عمل أفضل ودخل أجزى، وقبول كثيرين بعمل أقل من مؤهلهم التعليمي أو يختلف عنه، وتعرض آخرين للبطالة فترة تطول أو تقصر. (الشحاتيت وإبراهيم 1987، رحمة 1992، عبد ربه 1988، UNESCO, 1995) ففي الأردن - كمثال - تبين دراسة الشحاتيت "خصائص المتعطلين عن العمل في العام 1986" إن حملة الكفاءة يشكلون 20% من المتعطلين، وأن حملة الثانوية يشكلون 25% وحملة الدبلوم المتوسط 25% وحملة البكالوريوس 13% وأن النسبة تنخفض لدى حملة الابتدائية إلى 10%، ولدى من هم دون الابتدائية إلى 5%، وهكذا، فإن نصف المتعطلين كانوا من خريجي الثانوية وكليات المجتمع. كما بينت الدراسة أن 48% من المتعطلين كانوا ضمن الفئة العمرية 20-24 سنة وأن 70% كانوا من الفئة العمرية 20-29 سنة .. وهكذا، فإن معظم المتعطلين هم من الشباب المتخرجين حديثاً من مؤسسات التعليم النظامي (الشحاتيت وإبراهيم 1987).

ويورد تقرير منظمة العمل الدولية الصادر 1995 البيانات المدرجة في الجدول رقم 3 عن توزيع البطالة بحسب المستوى التعليمي في عدد من الدول العربية.

جدول رقم (3)

توزع البطالة حسب مستوى التعليم في عدد من الدول العربية خلال السنوات 1989-1991

الدولة / مستوى التعليم	أمي	ابتدائي	ثانوي	عالي
سورية	3	7	8	8
مصر	1	3	26	5
تونس	11	20	17	5
الجزائر	9	27	29	5.2
المغرب	4	17	26	23

ILO, World Labour Report, (1995).

من البيانات المدرجة في الجدول المذكور نلاحظ وجود بطالة بمعدلات مرتفعة لدى الخريجين، وأنها في دول المغرب العربي أكثر ارتفاعاً منها في سورية ومصر، وأن بطالة المتعلمين تواجه الخريجين في التعليم الثانوي بنسب أعلى من بقية المستويات التعليمية، وأن خريجي التعليم الابتدائي يأتون في المرتبة الثانية، من حيث نسب البطالة بينهم، يليهم خريجو التعليم العالي ثم الأميون وأن الفروق بين دولة وأخرى تقل لدى الخريجين في التعليم العالي ذلك باستثناء المغرب.

وقد عملت حكومات عدة على تخفيض حجم المشكلة، بالتوسع في توظيف الخريجين في مكاتبها ومؤسساتها، وبغض النظر عن الحاجة إليهم، الأمر الذي جعلهم يفيضون في عدد من المكاتب والمؤسسات عن حاجة العمل وأوقاته. ويشكلون بطالة ناقصة أو مقنعة، ويزيدون الأعباء المادية والرواتب، ويسهمون بشكل غير مباشر في إبقاء رواتب الموظفين منخفضة لا تتناسب مع التضخم وغلاء المعيشة.

وفي ضوء المعطيات الآنفة الذكر، يتوقع استمرار زيادة عدد الخريجين في التعليم عن فرص العمل، وتصاعد هذا الخلل على المدى المنظور من أواخر هذا القرن ومطلع القرن القادم. كما يتوقع استمرار قبول الخريجين بأعمال أقل من مؤهلاتهم العملية، أو العمل في مجالات تختلف عن اختصاصاتهم، وكذلك استمرار البطالة الظاهرة والمقنعة ومحاولات الهجرة.

وبالانتقال إلى مجموعة الدول العربية المتبقية، وهي السودان والصومال واليمن وموريتانيا، نجد أنها تتصف بانخفاض الدخل ومحدودية نشر التعليم ومحدودية بطالة المتعلمين ومشكلاتهم، (يوندباس 1994). ولكن من المتوقع أن تظهر هذه المشكلات وأن تتأزم في أوائل القرن القادم إذا سارت هذه الدول على نهج التوسع التعليمي الخطي الذي سارت عليه مجموعة دول المتوسط، ولعلها تنتبه إلى ذلك قبل فوات الأوان وتسلك طرقاً أخرى تحقق لها توازناً وتوافقاً أفضل بين التعليم وعمالة خريجيه.

ولكن عند حسر المشكلة عند حدود العمالة العربية الخليجية بصفة عامة، والبحرينية بصفة خاصة، نلاحظ أن الأقطار العربية الخليجية تعاني أكثر من غيرها من الأقطار الأخرى من خلل وتشويه في الهيكل العمري لسكانها، إن هذا الخلل يتجسد بشكل خاص في حالة عدم التوازن بين الفئات العمرية للسكان لحساب الفئات المستهلكة وعلى حساب الفئات المنتجة (منصور الراوي: 1985). وبتتبع قوة العمل البحرينية خلال الفترة من عام 1959 – عام 1981 نجد أن حجم العمالة الوطنية لم يتضاعف سوى مرتين تقريبا خلال ما يقرب من

ربع قرن، على حين تضاعف حجم العمالة الوافدة خمس مرات تقريبا خلال الفترة ذاتها، وبالتالي انخفضت نسبة قوة العمل الوطنية إلى جملة قوة العمل من 65.8٪ في عام 1959 إلى 44.2٪ في سنة 1981، وبالعكس ارتفعت نسبة قوة العمل الوافدة إلى جملة قوة العمل من 34.2٪ إلى 55.8٪ بين هذين التاريخيين.

وهنا يؤكد حقيقة افتقار دولة البحرين إلى القوة العاملة الوطنية نسبيا لصغر حجمها، مما أدى إلى ظهور تلك الطفرة في حجم ونسبة العمالة الوافدة – خاصة في السبعينات – لتلبية متطلبات الخطط التنموية. (وسيم عبد الحميد 1986).

وإذا ساهمت الهجرة الوافدة في تصحيح هذا الخلل كما اتضح من تحليلنا السابق، إلا أن هذه الهجرة لن تكون سوى علاجا جزئيا من ناحية، ومؤقتا من ناحية ثانية، وشكليا من ناحية ثالثة (لأن ارتفاع نسب الفئات المنتجة عن طريق الهجرة لا يعني بالضرورة ارتفاع في إنتاجية العمل بنفس النسبة)، وأن هذا الواقع سوف يعمل على رفع نسبة الإعالة من ناحية وخفض نسبة المساهمة الاقتصادية من ناحية ثانية. (جامعة الكويت 1978، منصور الراوي 1985).

لذا يهدف هذا البحث إلى :

(1)- إلقاء الضوء على العلاقة بين التعليم والعمالة والتنمية في الخليج العربي بصفة عامة والبحرين بصفة خاصة.

(2)- إبراز الوضع الراهن لسوق العمل في البحرين.

(3)- عرض وتحليل العوامل المسئولة عن واقع سوق العمل وموقف التعليم منه.

(4)- وضع تصور لاستراتيجية جديدة للتعليم من أجل العمالة والتنمية.

(5)- إلقاء الضوء على الآثار الاقتصادية لاستراتيجية التنمية الاقتصادية الاجتماعية في البحرين للفترة من 1982 – 1985.

3 – تعريف ببعض المصطلحات التي سوف يستخدمها البحث :

أ- أساس قوة العمل :

ويقصد بها جميع الأفراد القادرون على العمل، بصرف النظر عن كونهم يعملون أو لا يعملون نظير أجر معين أو بدون أجر وبصرف النظر عن أعمارهم وإن كان المتعارف عليه دوليا .... 15 إلى 64 سنة. (ILO 1984).

ب- قوة العمل :

ويقصد به جميع الأفراد القادرون على العمل والذين يقومون بعمل مثمر يتقاضون مقابله أجراً نقدياً أو عينياً كما تشمل (العاطلين) أي الأشخاص الراغبين في العمل المثمر ويبحثون عنه ولا يجدونه. (ILO 1984).

جـ- نسبة الإعالة الكلية الافتراضية (النظرية) :

ويقصد بها نسبة عدد الأفراد الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة والذين تبلغ أعمارهم 65 سنة فأكثر لكل مائة من الأفراد في سن العمل والذين تتراوح أعمارهم بين 15 - 64 سنة، وتحسب وفقا للمعادلة التالية : (وسيم عبد الحميد 1986)

$$\text{نسبة الإعالة الكلية} = \frac{\text{صغار السن + كبار السن}}{\text{السكان في الأعمار الوسطى (15-64)}} \times 100$$

د- نسبة الإعالة الكلية الفعلية :

ويقصد بها نسبة عدد الأفراد الذين لا تضمهم القوة العاملة لكل مائة من الأفراد الداخلين في قوة العمل. وتحسب وفقاً للمعادلة التالية : (محمد غنيمة 1991)

$$\text{نسبة الإعالة الكلية الفعلية} = \frac{\text{عدد السكان خارج قوة العمل}}{\text{عدد العائلين (العاملون 15 سنة +)}} \times 100$$

4- واقع ومستقبل القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي :

أ - الوضع السكاني في الوطن العربي :

إن شعوب البلاد العربية بحجمها وما وراءها من رصيد حضاري يمثل إمكانية عظيمة - إذا أحسن توجيهها وتنظيمها - بحيث تصبح بالفعل قوة هائلة في دفع هذه البلاد نحو مجالات التنمية الشاملة بأبعادها المختلفة. إلا أن التشريح الديموجرافي لهذه الشعوب سوف يحد من سرعة مسيراتها نحو التقدم والتنمية حتى عام 2035. كما سنوضح بعد من خلال تحديات النمو السكاني وفقاً للمراحل الزمنية التالية :

(1)- النمو السكاني خلال الفترة من 1960 – 1988 :

فقد وصل النمو السكاني المرتفع في الستينيات إلى 3٪ سنوياً، وتجاوز هذه النسبة في السبعينيات. بحيث قفز مجموع سكان البلاد العربية من 124 مليون نسمة عام 1970 إلى 172 مليون نسمة عام 1980، ثم تصاعدت إلى 205 مليون عام 1988. (يوسف قطب ومحمد الهادي عفيفي، 1980).

(2)- النمو السكاني خلال إسقاطات عامي 2000،2025

يكشف لنا الجدول رقم (4) إحصاءات الوطن العربي من خلال البيانات المتوفرة لعدد 18 دولة عربية فقط، أنه يتوقع زيادة عدد سكان الوطن العربي من 205 مليون نسمة عام 1988 إلى 262 مليون نسمة عام 2000 أي زيادة مقدارها 57 مليون نسمة خلال اثنتي عشر عاماً. ويقدر توقعات زيادة مقدارها 225 مليون نسمة خلال الفترة ما بين 1988 – 2025 أي في خلال سبعة وثلاثون عاماً، حيث قدر عدد السكان في عام 2025 بما يقرب من 430 مليون نسمة.

(3)- الحجم الافتراضي المتوقع لاستقرار النمو السكاني في الوطن العربي :

يتوقع أنه عندما يصل حجم السكان في الوطن العربي إلى ما يعادل 753 مليون نسمة فإنه سوف يحقق نقطة الموازنة بين مستويات الخصوبة ونسب المواليد والوفيات، والتي عندها يتوقع ثبات النمو السكاني واستقراره.إلا أن سنوات توقع حدوث الاستقرار قد اختلفت ما بين دولة عربية وأخرى حيث تراوحت بين عام 2030 إلى عام 2045.

(4)- انعكاس النمو السكاني على معدلات إسهام الكبار العرب في القوى العاملة وتوقعاتها عام 2000، 2025 من خلال الافتراضات الأربعة التالية :

نظراً لأن نسبة مشاركة الكبار في مجالات سوق العمل قد اختلفت من دولة عربية لأخرى من 20٪ – 30٪. لذا سوف نضع احتمالات توقعات أعداد القوى العاملة من خلال الافتراضات التالية :

(أ) عند أدنى وأسوأ مستوى عمالة (20٪) :

تكشف لنا الحسابات أن عدد المساهمين العرب في القوى العاملة في عام 1988 وصل إلى 41 مليون، يقابله 52.4٪ مليون عام 2000، 86 مليون عام 2025، 151 مليون خلال سنوات الاستقرار السكاني ما بين 2030 – 2045.

(ب) عند مستوى عمالة (25٪).

تكون نسبة المساهمين في القوى العاملة عام 1988 ما يقرب من 51.25 مليون نسمة، 66 مليون نسمة عام 2000، 108 مليون نسمة عام 2025، 188.25 مليون نسمة خلال سنوات الاستقرار السكاني المتوقع ما بين عام 2030 وعام 2045.

(جـ) عند مستوى عمالة (30٪) :

تصل نسبة المساهمين في القوى العاملة عام 1988 إلى ما يقرب من 61.5 مليون نسمة، 79 مليون نسمة عام 2000، 129 مليون عام 2025، 226 مليون نسمة خلال الاستقرار السكاني المتوقع ما بين عامي 2030، 2045 :

(د) عند مستوى عمالة أرقى (35٪) :

بحيث يتفق ومستويات النمو خلال فترات الاستقرار السكاني بين عام 2030 و 2045 :

يتوقع أن تصل إلى 72 مليون في فترات ما قبل الاستقرار عام 1988، 92 مليون عام 2000، 151 مليون عام 2025. بينما قد تصل إلى 264 مليون خلال فترة الاستقرار السكاني بين عامي 2030 – 2045.

(5)- النتائج المترتبة على هذا النمو الهائل للسكان : (أنطون زحلان 1990، محمد غنيمة 1988).

(أ) ظهور الهياكل السكنية التقليدية ذات القاعدة العريضة من الأطفال قبل .

جدول رقم (4) : يوضح النمو السكاني وإسقاطاته

الدولة	أعداد السكان بالمليون			الحجم السكاني الافتراضي للاستقرار السكاني بالمليون	النسبة المئوية للسكان لأعمار 15-64	
	1988	2000	2025		1988	2025
الصومال	6	9	17	41	51.4	56.7
اليمن	10	16	35	99	50.0	58.1
موريتانيا	2	3	5	13	52.6	56.1
السودان	24	33	57	107	51.1	61.6
جمهورية مصر العربية	50	66	97	140	55.4	67.1

الدولة	أعداد السكان بالمليون			الحجم السكاني الافتراضي للاستقرار السكاني بالمليون	النسبة المئوية للسكان لأعمار 15-64	
	1988	2000	2025		1988	2025
المغرب	24	32	47	69	54.5	68-
تونس	8	10	14	19	57.3	68.3
الأردن	4	6	12	22	50.0	61.9
الجمهورية العربية السورية	13	15	19	23	63.1	65.7
البحرين						
لبنان						
الجزائر	24	33	52	78	52.2	68.4
عمان	1	2	5	11	52.0	57.3
ليبيا	4	6	14	35	51.2	56.7
العراق	18	26	49	90	50.6	62.5
السعودية	14				52.4	
الكويت	2	3	4	5	59.2	65.8
الإمارات العربية المتحدة	1	2	3	3	67.0	61.2
المجموع الكلي	205	262	430	753		

* البنك الدولي

القوى العاملة

عند مستوى تشغيل :

1- 20٪	41.00	52.40	86.0	150.60
2- 25٪	51.25	65.50	107.5	188.25
3- 30٪	61.50	78.60	129.0	225.90
4- 35٪	71.75	91.70	150.5	263.55

سن العمل، ومن ثم ارتفاع نسبة الإعالة وبالتالي انخفاض مستويات المعيشة.

(ب) توجيه جزء كبير من موارد المجتمع (الاستثمارات) إلى قطاع الخدمات وفي مقدمة ذلك الرعاية الصحية والتعليمية. وبالتالي الحد من إمكانية التوسع في القطاعات الإنتاجية وخلق أعداد متزايدة من فرص العمل المنتجة في المجتمع.

(جـ) الزيادة السنوية المستمرة والمضطردة في أعداد العاملين الجدد في سوق العمل، دون وجود فرص عمل منتجة وكافية، وما يصاحب ذلك عادة من بطالة بأشكالها المختلفة.

(د) الهجرة الداخلية غير المخططة، وهي غالباً تحدث بهدف الحصول على عمل، أو تحقيق مستوى معيشة أفضل، وما يترتب على ذلك من تضخم أسواق العمل، وظهور العديد من المشاكل الاقتصادية أو الاجتماعية.

(هـ) انخفاض المستوى العام للإنتاجية على المستوى القومي. من ثم انخفاض الفائض الممكن تحقيقه سنوياً مما يحد من إمكانية تحقيق أهداف التنمية.

(و) إن هذا النمو السكاني السريع سوف يزيد من حدة مشكلات التربية بطريقة مباشرة، وخاصة في مجال إلزامية التعليم الأساسي، وتحقيق الاستيعاب الكامل، ومحو أمية وتعليم الكبار. ذلك أن هذا النمو كثيراً ما يأتي على الجهود التربوية ويأكل جزءاً كبيراً من عائدها.

(ز) إن أحد الضمنيات الهامة لزيادة النمو السكاني وانخفاض معدل الإسهام في القوة العاملة هو أن البلاد العربية، باستثناء قليل من الأقطار البترولية الغنية لا تستطيع أن تتطلع إلى تمويل التنمية التعليمية ما لم تحدث تغيرات أساسية في إنتاجية العمل والكفاءة الاقتصادية. ولكي يمكن تمويل الاستثمارات اللازمة في النظام التعليمي في العشرين سنة القادمة، ينبغي أن تسعى الأقطار العربية إلى استخراج أقصى عائد من الاستثمارات التي جرت خلال العشرين سنة السابقة.

5 – الوضع الراهن لسوق العمل في البحرين :

توضح نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال على دولة البحرين أنه في الوقت الذي يبلغ فيه تعداد سكان البحرين (350.798 نسمة) في عام 1981 وفقا للإحصائيات الرسمية، فإننا نلاحظ أن عدد السكان ذوى النشاط الاقتصادي يصل إلى 146.133 نسمة أي ما يعادل 41.7٪ من المجموع الكلي للسكان. وهذا يعني أن خمسي السكان تقريبا فعالين اقتصاديا أما ثلاثة أخماس السكان يقعون خارج عملية الإنتاج.

ومعظم هذه القوة العاملة في البحرين بالطبع من الذكور حيث يبلغ عددهم 126.808 نسمة أي ما يماثل 86.8٪ من مجموع القوة العاملة، ويمثل البحرينيون الذكور نسبة 35.9٪ بينما ترتفع نسبة مساهمة غير البحرينيين الذكور إلى 50.9٪ وهذا يعني أن من بين كل عشرة ذكور ذوى النشاط الاقتصادي في البحرين يوجد أربعة أفراد بحرينيين وستة أفراد من الوافدين.

ويصل عدد الإناث إلى 19.325 نسمة، أي ما يعادل 13.2٪ من مجموع القوى العاملة، وتمثل نسبة البحرينيات 8.3٪ وهي تفوق نسبة غير البحرينيات والتي تمثل 4.9 فقط من ميزان القوة العاملة.

(1)- القوة العاملة الوطنية (البحرينية) :

وهنا يكمن حجم المشكلة الحقيقي حيث يبلغ حجم السكان البحرينيين ذوى النشاط الاقتصادي 64.636 نسمة، أي ما يعدل 27.1٪ من مجموع السكان البحرينيين (238.420 نسمة) في عام 1981، منهم 52.460 نسمة من الذكور و 12.176 نسمة من الإناث أي ما يماثل 81.2٪ و 18.8٪ من جملة السكان البحرينيين ذوي النشاط الاقتصادي على التوالي.

وتشكل القوة العاملة البحرينية نحو 44.2٪ من مجموع القوة العاملة في دولة البحرين لعام 1981، ويمثل الذكور نسبة 35.9٪ أما الإناث فيمثلن نسبة 8.3٪ من مجموع القوة العاملة في البحرين. ولهذا تمثل القوة العاملة البحرينية بنسبتها هذه ما يعادل ربع السكان، مقابل ثلاثة أرباع السكان الممثلين لحجم (الإعالة) في البحرين.

(2)- القوة العاملة غير البحرينية (الوافدة) :

يصل عدد السكان غير البحرينيين ذوى النشاط الاقتصادي إلى 81.497 نسمة أي ما يماثل 72.5٪ من مجموع السكان غير البحرينيين (112.378 نسمة) في تعداد عام 1981، أي أنه يوجد حوالي 7.3 أفراد فعالين اقتصاديا بين كل عشرة أشخاص وافدين. ويمثل الذكور 74.348 نسمة من بين هذا العدد، بينما الإناث 7.149 نسمة أي ما يعادل 91.2٪ و 8.8٪ من جملة السكان غير البحرينيين ذوى النشاط الاقتصادي على التوالي.

(3)- نسبة الإعالة في القوة العاملة البحرينية :

(أ)- نسبة الإعالة الكلية الافتراضية (النظرية) :

تشير الإحصاءات إلى أن نسبة الإعالة الكلية الافتراضية للصغار تصل إلى 74٪ بينما تبلغ نسبة الإعالة الكلية الافتراضية للكبار 5.3٪، وبالتالي فإن نسبة الإعالة الكلية الافتراضية في المجتمع تصل على 79.3٪ وهذا الارتفاع النسبي في تلك السنة يرجع إلى ارتفاع نسبة الصغار (المعولين) إلى متوسطي الأعمار (الأفراد في سن العمل) إذ يبلغ 7.4 لكل عشرة أفراد.

(ب)- نسبة الإعالة الكلية الفعلية :

تشير الإحصاءات إلى أن نسبة الإعالة الكلية الفعلية تصل في ارتفاعها إلى 316.9٪ نسمة من بين العاملين المنتجين في المجتمع البحريني. وهذا يعني أن نسبة الإعالة الكلية الفعلية تبلغ أربعة أمثال نسبة الإعالة الكلية الافتراضية، ويرجع ارتفاع نسبة الإعالة الكلية الفعلية إلى انخفاض نسبة القوة العاملة المنتجة بين السكان البحرينيين حيث تبلغ حوالي ربع مجموعهم، وبالتالي فإن ثلاثة أرباع السكان البحرينيين - تقريبا - يقعون خارج الإنتاج، ومن ثم على عاتقه. وهذا الارتفاع في نسبة الإعالة يترجم عمليا لرجال الاقتصاد والتخطيط التربوي إلى مزيد من الإنفاق في مجال تنمية "رأس المال البشري" والمتمثلة في : التعليم، الصحة، والمرافق العامة، الماء النقي، الخدمات الاجتماعية ...إلخ.

(4)- حجم القوى العاملة البحرينية وسط القوى العاملة الخليجية العربية :

أكدت الدراسات أن العمالة الوطنية الخليجية اتسمت "بفراغ نسبي"، وذلك من خلال المقارنة التي قدمتها أحد الدراسات العربية بين نسبة العمالة الوطنية إلى مجموع العمال (الإجمالية)، وبين نسبة السكان الوطنية إلى مجموع السكان (الإجمالي) عام 1980 (حسن الخياط 1982، منصور الراوي 1985). ففي الوقت الذي لا تمثل فيه العمالة الوطنية سوى نحو 24.1٪ مقابل 25.7٪ من العمالة العربية الوافدة، و 50.2٪ للعمالة الأجنبية، فإن نسبة السكان الوطنيين تبلغ 45.5٪ من مجموع السكان الإجمالي لعام 1980، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (5) حجم القوى العاملة البحرينية وسط القوى العاملة الخليجية العربية

القطر	إجمالي العمالة	العمالة الوطنية		العمالة العربية		العمالة الأجنبية	
		الحجم	٪	الحجم	٪	الحجم	٪
الكويت	487.9	109.2	22.4	239.1	49	129.6	28.6
البحرين	132.3	46.8	35.4	19.6	14.8	65.9	49.8
قطر	119.0	20.2	17.0	21.4	18.0	77.4	65
الإمارات	550.9	77.1	14.0	98.1	17.8	375.8	68.2
عمان	253.2	116.0	45.7	9.2	3.7	128.0	50.6
المجموع	1528.8	269.3	24.1	392.9	25.7	765.7	50.2

وفي دراسة أخرى مقارنة بين حجم القوى العاملة الوطنية في الخليج العربي ومدى الإحلال بالعمالة الوافدة، وجد أن حجم القوة العاملة الوطنية يبلغ أدناه في قطر (1982) وهو ما يقرب من عشرين ألف شخص، ويلي ذلك الإمارات العربية المتحدة (1980) الممثلة في 60 ألف شخص، ثم البحرين (1981) والتي تمثلت في 65 ألف شخص، وتلاها مباشرة الكويت (1980) لما يقرب من 94 ألف شخص، فسلطنة عمان (1980) والتي وصلت 160 ألف شخص، فالمملكة العربية السعودية (1981) والتي مثلت 1.5 مليون، والجمهورية العراقية (1977) والتي بلغت ثلاثة ملايين.

أما من حيث نسبتها للقوى العاملة الإجمالية، فإن النسب العالية ترتبط إلى حد ما بحجم القاعدة السكانية والقوى العاملة، وقد لوحظ أن أعلى النسب كانت في العراق، حيث بلغت 99.12٪ تليها السعودية 57.5٪، ثم سلطنة عمان 51.2٪ فالبحرين 44.2٪، وأرجعت الدراسة النسب العالية إلى دخول المرأة سوق العمل، وإلى قدم نظام التعليم، وارتفاع نسب المتعلمين، كما أوضحت الدراسة أن نسبة العمالة الوطنية في الكويت تصل إلى خمس العمالة الكلية أي ما يقرب من 21.9٪، ثم تنخفض النسب إلى 17.4٪ في قطر، وتبلغ أدناها في الإمارات العربية المتحدة حيث وصلت إلى 10.9٪، وترجع الدراسة أسباب انخفاض النسب في البلدان الثلاثة الأخيرة إلى نمو القطاع الخاص الكبير، وإلى

مشاريع التنمية الضخمة التي اتبعت جلب عمالة وافدة وبمعدلات كبيرة، خاصة إذا ما قورنت بالدول الصناعية كما هو موضح بالجدول التالي : (منصور الراوي 1985).

جدول رقم (6)

حجم القوى العاملة البحرينية والخليجية العربية وسط القوى العاملة للدول الصناعية

الدولة	نسب القوى العاملة
الولايات المتحدة الأمريكية	41.8
الاتحاد السوفيتي	47.5
اليابان	51,-
فرنسا	42,-
بلغاريا	51,-
السويد	44.4

ويرى (منصور الراوي) أننا نستنتج من نتائج ذلك التحليل المقارن لتلك الدراسات أن نسبة المشاركة الاقتصادية شديدة الانخفاض في الأقطار العربية الخليجية بالنسبة للسكان الوطنيين، وليس فقط بالمقارنة مع نسبتها في الدول المتقدمة بل حتى بالنسبة للعديد من الدول النامية .. إلا أن هذا الواقع قد تبدل بشكل كبير جداً بفضل توافد العمالة من الخارج، وبالنظر إلى الصفة المؤقتة للهجرة الأجنبية (هجرة عمل مؤقتة) من ناحية، وإلى الصفة المؤقتة والمتذبذبة لمؤشرات النمو الاقتصادي وفق نمط النمو الحالي من ناحية ثانية، فإن الحاجة تصبح ملحة للعناية بهذا الجانب من خلال جملة إجراءات تعمل على رفع نسبة المشاركة الاقتصادية للعمالة الوطنية في هذه الأقطار.

وإذا تتبعنا موقف البحرين وسط دول الخليج العربي، فسنجدها في موقف تحسد عليه حيث يقع ترتيبها الرابع ولكن عند إعادة النظر في المقارنة بينها وبين الدول الصناعية فسنجدها في موقف لا تحسد عليه، هذا مع العلم بأن المقارنات لم تجر على إحصاءات اليوم وإنما على مسرح عام 1981، ونظراً لعدم توفر الإحصاءات الحديثة، فإن نتائج دراسات (إبراهيم الحمر) التنبؤية قد قدمت لنا مؤشرات تتقارب مع إحصاءات الأمس

القريب، حيث أوضحت أن من المتوقع أن ينمو حجم القوى العاملة في البحرين ليصبح 206.400 لعام 1986، إذا استمرت معدلات الهجرة للقوة العاملة الأجنبية على ما هي عليه. ومع هذا ما زال ناقوس الخطر يدق ما لم يعاد النظر في سياسة تخطيط القوى العاملة الخليجية العربية بصفة عامة ودولة البحرين بصفة خاصة، لتتمشى مع واقع ومشكلات العصر ومتطلبات المستقبل والتنمية معاً (رفيقة حمود 1987، AlHamar 1969).

وترجع أسباب تدهور العمالة في تلك الآونة لما يلي :

(أ) النمو السكاني :

تتميز البحرين كباقي الدول النامية بالمعدلات العالية للنمو السكاني، وذلك نتيجة لانخفاض معدلات الوفيات وارتفاع مستوى المعيشة والرعاية الصحية، والذي لم يصاحب في معظم الحالات، بانخفاض مناظر في معدلات المواليد، ويترتب على ذلك العديد من المشكلات التي سوف نتطرق لها في هذا البحث بالتفصيل. وبهذا تشترك البحرين مع الدول النامية في الهيكل العمري للسكان والذي يتمثل في ثلاث سمات أساسية تتعلق بطريقة توزيع السكان إلى الفئات العمرية الرئيسية الثلاث التالية (منصور الراوي 1985) :

(1) ارتفاع نسبة الفئة العمرية الأولى من صفر – 14 سنة بحيث تمثل نحو نصف مجموع السكان.

(2) انخفاض نسبة الفئة الثانية من 15 – 64 سنة.

(3) انخفاض نسبة الفئة الثالثة من 65 فأكثر.

وتدل نتائج التعدادات المتعاقبة على التزايد المستمر لحجم السكان البحرينيين، فقد وصل عددهم من 74.040 نسمة في تعداد 1941 إلى 91.179 نسمة في تعداد 1950، أي بنسبة زيادة سنوية تبلغ 2.54٪ خلال فترة السنوات التسع المحصورة بين عامي 1941 ، 1950. وفي الفترة التالية لسنة 1950 وحتى تعداد 1959 والتي تبلغ تسع سنوات تقريبا – أيضاً – فقد تزايد عددهم إلى 118.743 نسمة، أي بنسبة زيادة تصل إلى 3.29٪ سنويا.

واستمر البحرينيون في تزايدهم، فقد وصل عددهم طبقا لتعداد 1965 إلى 143.814 نسمة، أي نسبة الزيادة واصلت ارتفاعها إلى 3.67٪ سنويا في ما بين سنة 1959 وحتى سنة 1965 وفي تعداد 1971 زاد عددهم إلى 178.193 نسمة، ومعنى هذا أن

نسبة الزيادة السنوية للبحرينيين ارتفعت إلى 3.89٪ خلال السنوات الست الواقعة بين تعدادي 1965 و 1971.

وفي التعداد الأخير الذي أجري لسنة 1981 زاد حجم البحرينيين إلى 238.420 نسمة وبزيادة تصل على 60.227 نسمة عن تعداد 1971، وهذه الزيادة السكانية خلال السنوات العشر المحصورة بين تعدادي 1971 و 1981 تعادل 81.3٪ من جملة السكان البحرينيين في تعداد 1941.

وبهذا تصبح نسبة النمو الكلي للسكان 3.2 ضعفا خلال تلك الفترة الزمنية الواقعة بين عامي 1941 و 1981. وهذا يعني أنهم ضاعفوا أنفسهم أكثر من ثلاث مرات بالنسبة إلى ما كانوا عليه منذ أربعين عاما. (وسيم عبد الحميد 1986).

أما عن إسقاطات المستقبل نجد أنها ممثلة حسب الجنس والجنسية بالجدول رقم (7) وحسب العمر والجنسية بالجدول رقم (4) كما يلي :

جدول رقم (7)

إسقاط السكان لأعوام 1986 – 1991 – 1996 – 2001) حسب الجنس والجنسية

السنة	بحريني			غير بحريني			جملة السكان		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
1986	136.863	135.232	272.095	105.289	34.276	139.565	242.152	169.508	411.660
1991	153.697	151.866	305.563	98.614	32.100	130.714	252.311	183.966	436.277
1996	171.740	169.694	341.434	85.565	27.852	113.417	257.305	197.546	454.851
2001	191.614	189.331	380.945	71.816	23.378	95.194	263.430	212.709	476.139

* من حسابات الباحث اعتماداً على (الجهاز المركزي للإحصاء 1987)

جدول رقم (8) تقدير إجمالي قوة العمل والتغييرات المتوقعة والمستهدفة في تركيبها سنة 1985 و 1990 و 1995 وسنة 2000 (بالألف)

البيان	1980 / 1981 (*) قوة العمل في				1985 قوة العمل في (**)				1990 قوة العمل في (***)				1995 قوة العمل في (***)				2000 قوة العمل في (***)			
	الشطر	الشطر	الشطر	المجموع	الشطر	الشطر	الشطر	المجموع	الشطر	الشطر	الشطر	المجموع	الشطر	الشطر	الشطر	المجموع	الشطر	الشطر	الشطر	المجموع
				قوة العمل كلية				قوة العمل كلية				قوة العمل كلية				قوة العمل كلية				قوة العمل كلية
الإمارات الشمالية	٢٢	٢٠٤	٢٫٦٧	٥٠٫٠	٢٦٧	٧٤٣	١٬٢٢	٢٠٠٢	٣٧١	٨٠٠	١٬٣٥	٢٠٧٥	٤٧٦	٨٧٠	١٬٧٦	٣٠٥٢	٦٨١	١٬٠٤٠	٢٬٧٧	٤٬٦٧
البحرين	٧٥	٨٠	٧٦١	٢٠٤٣	٨٠	١١٠	٩١٠	٢٠٧٣	١١١	٨٨	١٠٠	٢٠٩٩	١٤٠	١٥٠	٢٠٠	٣٠٤٠	٢٠٧	٢٠٠	٣٠٠	٥٠١٠
ليبيا	١٤٦١	٢٠٠١	١٤٣٧	٤٠٢٥٠	٥٧٩١	١٠٣١	٥٣٣٢٢	٧٠٨٥٠	٥٢٧٢	٥٦٧	٠٥٠٢٧	٧٠٤٠٠	٧٠٤٠٠	٩٠٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	٢٠٤٠٠
عمان	٦٧١	٧٢١	٠٣٧	٢٫٤٣	٥٤٢	٠٠٦	٤٣٣	١٬٥٥٠	٧٥١	٠٠٥	٤٠٨٢	٢٬٤٠٢	٩٠٠	٢٠٠	٤٠٠	١٬٤٠٠	٢٠٠	٤٠٠	٦٠٠	١٬٤٠٠
قطر	٢١	١٠١	٠٦١	٨٠٤١	٧٣	١١٠	٧٣١	٢٬٩٤	٨٢	٢٨	٧٬١٢	٣٬٤٢	٢٠٠	٣٠٠	٥٠٠	١٬٨٠٠	٣٠٠	٤٠٠	٧٠٠	١٬٩٠٠
السعودية	٢٢٨١	٢٠٢	٢٨٢٠	٢٠٤٠٠	٥٧٩١	٠٠٣١	٥٧٢٢٣	٧٠٨٥٠	٥٢٧٢	٥٦٧	٠٥٠٢٧	٧٠٤٠٠	٧٠٤٠٠	٩٠٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	٢٠٤٠٠
سوريا	٢٢	٢٠٤	٥٨٣	٢٬٦٧	٥٩٠	٠٧٥	٠٧٤	٢٬٣١	٦٦١	٧٤٣	٠٠٢	٢٬٢٢	٢٥٠	٣٥٠	٤٥٠	١٬٢٥٠	٤٥٠	٥٥٠	٦٥٠	١٬٦٥٠
العراق	٢٠٤٢	٣٢٠٤	٥٬٥٤	١٤٬٥٠٠	٧٤٥٢	٥٬٨٥	٢٬٧٥	٢٥٬٠٠٠	٣٠٠٠	٣٬٥٠٠	٤٬٠٠٠	٣٠٬٥٠٠	٣٬٥٠٠	٤٬٠٠٠	٤٬٥٠٠	٣٥٬٠٠٠	٤٬٠٠٠	٤٬٥٠٠	٥٬٠٠٠	٤٠٬٠٠٠
الكويت	٧٠١	٧٧٢	٠٨٢	٥٬١٢	٥٤١	٠٤٤	٥٨٥	٨٬٤٧	٦٠٢	٧٤٢	٥٠٥	٢٬٤٢	٦٨٦	٨٤٠	١٬٠٤٠	٢٬٣٣٠	٨٤٠	١٬٠٤٠	١٬٢٠٠	٣٬٠٤٠
عمان	٢١	١٠١	٠٦١	٨٬٥١	٧٢	٠١١	٧٢١	٢٬٩٤	٨٢	٢٨	٧٬١٢	٣٬٤٢	٢٠٠	٣٠٠	٥٠٠	١٬٨٠٠	٣٠٠	٤٠٠	٧٠٠	١٬٩٠٠
قطر	٢١	١٠١	٠٦١	٨٠٤١	٧٣	٠١١	٧٣١	٢٬٩٤	٨٢	٢٨	٧٬١٢	٣٬٤٢	٢٠٠	٣٠٠	٥٠٠	١٬٨٠٠	٣٠٠	٤٠٠	٧٠٠	١٬٩٠٠
السعودية	٢٢٨١	٢٠٢	٢٨٢٠	٢٠٤٠٠	٥٧٩١	٠٠٣١	٥٧٢٢٣	٧٠٨٥٠	٥٢٧٢	٥٦٧	٠٥٠٢٧	٧٠٤٠٠	٧٠٤٠٠	٩٠٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	١٠٤٠٠	٢٠٤٠٠
سوريا	٢٢	٢٠٤	٥٨٣	٢٬٦٧	٥٩٠	٠٧٥	٠٧٤	٢٬٣١	٦٦١	٧٤٣	٠٠٢	٢٬٢٢	٢٥٠	٣٥٠	٤٥٠	١٬٢٥٠	٤٥٠	٥٥٠	٦٥٠	١٬٦٥٠
العراق	٢٠٤٢	٣٢٠٤	٥٬٥٤	١٤٬٥٠٠	٧٤٥٢	٥٬٨٥	٢٬٧٥	٢٥٬٠٠٠	٣٠٠٠	٣٬٥٠٠	٤٬٠٠٠	٣٠٬٥٠٠	٣٬٥٠٠	٤٬٠٠٠	٤٬٥٠٠	٣٥٬٠٠٠	٤٬٠٠٠	٤٬٥٠٠	٥٬٠٠٠	٤٠٬٠٠٠
الكويت	٧٠١	٧٧٢	٠٨٢	٥٬١٢	٥٤١	٠٤٤	٥٨٥	٨٬٤٧	٦٠٢	٧٤٢	٥٠٥	٢٬٤٢	٦٨٦	٨٤٠	١٬٠٤٠	٢٬٣٣٠	٨٤٠	١٬٠٤٠	١٬٢٠٠	٣٬٠٤٠

* المصدر: علي خليفة الكواري: نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة: بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985.

(*) حقيقية. (**) مقدرة. (***) مستهدفة في ضوء افتراض استمرار تزايد قوة العمل المحلية بنسبة 40 بالمائة كل خمس سنوات في الفترة 1986- 1990 ثم انخفاض الزيادة إلى 30 بالمائة في الفترة من 1996 - 2000 هذا في الوقت الذي يتظر أن يتضاعف إجمالي قوة العمل في الفترة من 1980 / 81 سنة 2000 في ضوء توقيع زيادة القيمة الحقيقية للناتج المحلي الإجمالي بنسبة 65 بالمائة.

المصدر: احتسب من : بالنسبة لبيانات 1980/ 1981، انظر: علي خليفة الكواري، (إحصاءات السكان وقوة العمل في الأقطار المنتجة للنفط في الجزيرة العربية) جداول إحصائية قدمت إلى: ندوة التنمية حول أهمية الاعتماد على قوة العمل المحلية، 3، الشارقة، 6-7 كانون الثاني/ يناير 1982.

جدول رقم (9)

إسقاطات السكان لعام 2001 حسب العمر والجنسية

فئات السن	1981			2001		
	بحريني	غير بحريني	الجملة	بحريني	غير بحريني	الجملة
أقل من سنة إلى 14 سنة	98.423	17.039	115.462	160.375	14.448	174823
15-64 سنة	132.942	94.630	227.572	209.074	80.145	289219
65+سنة	7.055	709	7764	11.496	601	12097
الجملة	238.420	112.378	350.798	380.945	95.194	476139

من حسابات الباحث بناء على الأرقام المدونة بالجداول : (2.02، 2.34) بالمراجع. (الجهاز المركزي للإحصاء 1985و1986).

أما بالنسبة لإسقاطات القوى العاملة، فيوضحها الجدول رقم (8)، المشتق من دراسة الدكتور على الكواري(1)*، وفي دراسة تنبؤية أخرى قام بها الباحث على إحصاءات البحرين فقط، وكانت كما هي موضحة بالجدول رقم (9) مع مقارنتها بنتائج الجدول رقم (8) مع العلم بأن نتائج دراسة الجدول رقم (8) بدأت بعام 80/ 1981 وانتهت بعام 2000، بينما نتائج جدول رقم (6) اعتمدت على بداية عام 81/ 1982 وانتهت بعام 2001.

من التحليل الإحصائي السابق، تبلورت لنا صورة القوى العاملة في البحرين في ضوء حجم السكان بالأمس وواقع اليوم وتنبؤات المستقبل، ومن خلالها تجسدت لنا الصورة الرقمية لحكم العمالة البحرينية وسط العمالة الأجنبية والخليجية والعالمية بل تجسد لنا العامل المخيف لكل من الإعالة الافتراضية والواقعية في نسبتها العالية مقابل قوة العمل البحرينية، كما هي موضح بالجدول (10)

جدول (10)

تقرير إجمالي قوة العمل في البحرين لنوعين من الإسقاطات

(أ) من 80/ 1981 إلى عام 2000

(ب) من 81/ 1982 إلى عام 2001

الإسقاط	بحريني	غير بحريني	المجموع	نسبة مساهمة البحرينين	بحريني	غير بحريني	المجموع	نسبة مساهمة البحرينين
من 80/ 1981 إلى عام 2000	57	80	137	41.6	204	36	240	85.0
من 81/ 1982 إلى عام 2001	64.636	81.497	146.133	44.2	158.692	39.655	198.347	80.0

وبهذا يمكننا الآن أن نلخص النتائج التي قد تترتب على النتائج الإحصائية التنبؤية سالفة الذكر – إن لم تتغير معظم العوامل المرجعية التي افترض ثباتها خلال عمليات التنبؤ – فيما يلي :

(1) ظهور الهياكل السكانية التقليدية ذات القاعدة العريضة من الأطفال قبل سن العمل، ومن ثم ارتفاع نسبة الإعالة، وبالتالي انخفاض مستويات المعيشة.

(2) توجيه جزء كبير من موارد المجتمع (الاستثمارات) إلى قطاع الخدمات وفي مقدمة ذلك الرعاية الصحية والتعليمية. وبالتالي الحد من إمكانية التوسع في القطاعات الإنتاجية وخلق أعداد متزايدة من فرص العمل المنتجة في المجتمع.

(3) الزيادة السنوية المستمرة والمضطرة في إعداد العاملين الجدد في أسواق العمل، دون ما وجود فرص عمل منتجة وكافية وما يصاحب ذلك عادة من بطالة بأشكالها المختلفة.

(4) الهجرة الداخلية غير المخططة، هي غالبا هجرة من الريف إلى الحضر سعياً وراء عمل ومستوى معيشي أفضل، وما يترتب على ذلك من تضخم أسواق العمل في المدن وظهور العديد من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية.

(5) انخفاض المستوى العام أو الإنتاجية على المستوى القومي. ومن ثم انخفاض الفائض الممكن تحقيقه سنويا مما يحد إمكانية تحقيق أهداف التنمية.

(ب) الخلل في التركيب السكاني :

ترتب على الزيادة السكانية في البحرين ما يلي (وسيم عبد الحميد 1986) :

(1) زيادة نسبة صغار السن (0-14 سنة) إلى 40٪ من جملة السكان البحرينيين في كل من تعدادي 1971 و 1981، إلا أن هذه النسبة انخفضت فيما بين هذين التاريخيين إلى 7.2٪ تقريبا، حيث هبطت من 48.5٪ من مجموع السكان البحرينيين عام 1971 إلى 41.3٪ من مجموعهم عام 1981.

إلا أن هذه النسبة عادت إلى الصعود مرة ثانية في إحصاءات الدراسات التنبؤية لسكان البحرين عام 2001، حيث أكدت الإحصاءات على زيادة صغار السن من (0-14 سنة) إلى 160375 نسمة، أي بنسبة 42.1٪ من إجمالي تعداد السكان في عام 2001(*).

(2) تناهز نسبة متوسط الأعمار (15 – 64 سنة) نصف جملة السكان البحرينيين عام 1971، حيث بلغت 48.5٪ من مجموعهم، إلا أن هذه النسبة ارتفعت إلى 55.8٪ من مجموعهم في عام 1981، أي أنها زادت فيما بين هذين التاريخيين بنسبة 7.2٪ تقريبا.

وهذا يعني أن نسبة متوسطي الأعمار ارتفعت بنفس مقدار انخفاض نسبة صغار السن 7.2٪ بين تعدادي 1971، 1981، أي أن العلاقة عكسية بين نسبة كل من متوسطي السن وصغار السن، إذ تزيد نسبة متوسطي الأعمار إذا ما قلت نسبة الصغار، وعلى النقيض تقل نسبة متوسطي الأعمار إذا ما ارتفعت نسبة الصغار.

وهذا ما كشفت عنه نتائج الإحصاءات التنبؤية لعام 2001، حيث في الوقت الذي ارتفعت فيه نسبة صغار السن من 41.3٪ لعام 1981 إلى 42.1٪ لعام 2001، وإذا بأعداد طبقة متوسطي العمر ترتفع إلى 209074 عام 2001 لتعبر عن العلاقة مع طبقة صغار السن فتنخفض نسبة هذه الطبقة الحيوية الهامة في المجتمع من 55.8٪ إلى 54.88٪ لعام 2001.

(جـ) استمرار طبقة المسنين (65 سنة فأكثر) ثابتة إلى حد كبير، إذا بلغت حوالي 3٪ من مجموع السكان البحرينيين في كل من تعدادي 1971 و 1981، وهي نفس النسبة التي أشارت لها الدراسات التنبؤية لعام 2001 رغما عن زيادة أعدادها من 7055 نسمة إلى 11496 نسمة.

وإذا ما كان التركيب السكاني لمجتمع البحرين أفضل نسبيا عن كثير من دول الخليج العربي، إلا أنه بإمعان النظر في الجدول رقم (11) يمكننا الحكم على مقدار الخلل في الهرم السكاني في ضوء النسب العالمية للدول المتقدمة والنامية والمختلفة كما يلي (جامعة بغداد 1980، منصور الراوي 1985، الجهاز المركزي للإحصاء 1985).

جدول رقم (11)

توزيع السكان حسب الفئات العمرية الثلاث لمناطق العالم المختلفة

المنطقة	الفئة الأولى (14-0)	الفئة الثانية (64-15)	الفئة الثالثة + 65
العالم	37.3	57.6	5.1
الدول المتقدمة	28.1	67,-	8.9
الدول المتخلفة	41.6	55.1	3.3
الوطن العربي	44.5	52.5	3,-
الأقطار العربية الخليجية	45.5	51.8	2.7

(*) من حسابات الباحث اعتماداً على المرجع رقم (9).

وهكذا يمكننا أن نستشف مقدار الخلل في التركيب السكاني للمجتمعات العربية الخليجية، بعد العرض التحليلي لواقع البحرين بين إحصاءات الأمس 1981، وإحصاءات الغد لعام 2001، وبعد مقارنتها ضمن الأقطار الخليجية مع دول العالم بشقيه المتقدم والمتخلف، وجد أنها تعاني أكثر من غيرها من الدول الأخرى من خلل وتشويه في الهيكل العمري لسكانها، وأن هذا الخلل يتجسد بشكل خاص في حالة عدم التوازن بين الفئات العمرية للسكان لحساب الفئات المستهلكة وعلى حساب الفئات المنتجة.

(جـ) انتشار الوعي التعليمي والانتظام في العملية التعليمية :

يلعب هذا العامل أيضا دوراً هاماً وخطيراً، ولعله يكون بمثابة مؤشر هام في مستقبل التخطيط ووضع السياسة التعليمية، حيث يؤدي هذا العامل إلى تأجيل المساهمة في النشاط الاقتصادي وخاصة في بداية سن العمل. خاصة بعد أن اكتشف المسئولين حقيقة نسبة الأمية بين أصحاب الأعمال اليدوية والتي وصلت إلى ثلاثة أرباع القوى العاملة في الزراعة، وأكثر من ثلث القوى العاملة في التشييد والبناء. بينما الذين يقرأون ويكتبون فتزداد نسبتهم في

قطاعات : التشييد والبناء، التجارة والمطاعم والفنادق، والتغذية والتحجير، الكهرباء والغاز والماء .... إلخ وفقاً لإحصائيات عام 1981 (وسيم عبد الحميد 1986).

وإذا تتبعنا انتشار الوعي التعليمي في المنطقة الخليجية العربية عامة والبحرين خاصة في ضوء الإحصائيات العالمية لعام 1980 نلاحظ أن الأقطار العربية الخليجية قد حققت تقدما نسبيا في تقليل نسبة الأمية بالنسبة للأقطار النامية (41٪ مقال 47.7٪) غير أنها ما تزال متخلفة جدا في هذا المجال إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الإمكانيات المادية العالية جدا والتي مكنتها من تحقيق معدلات عالية نسبيا للنمو الاقتصادي، فقد بلغ متوسط دخل الفرد للأقطار العربية الخليجية نحو تسعة آلاف دولار مقابل نحو 1866 دولار لمعظم أبناء الوطن العربي، غير أن ذلك لم يستطع أن يحسن وضع الأقطار العربية الخليجية بالأقطار العربية الأخرى. (منصور الراوي 1985).

لهذا لو تتبعنا إحصائيات الأمس واليوم لدولة البحرين لوجدنا أعداداً غفيرة داخل وعلى أبواب مؤسسات التعليم إبتداءاً من التعليم غير نظامي لمراكز محو الأمية وتعليم الكبار، فالتعليم النظامي بشتى مراحله وأنواعه ولهذه الأعداد الغفيرة يمثل نسبة لا بأس بها من القوى العاملة الوطنية، إلا أن نسبة منها تمثل قوة العمل وأخرى تمثل أساس قوة العمل.

وهذا يوضح أهمية هذا العامل التعليمي ومدى انتشاره السريع بين القوى العاملة البحرينية وأثره السلبي والإيجابي على قوة العمل لليوم والغد معاً. وسوف نتناول هذا العامل بشيء من التفصيل في الصفحات القادمة.

(د) هامشية إنتاجية المرأة العاملة :

إن الواقع الراهن للمرأة الخليجية يعكس صورة بارزة لانخفاض مساهمة المرأة في قوة العمل. وبالتالي في مجال توافر قوة العمل الوطنية من أجل التقدم الاقتصادي والاجتماعي لتلك الأقطار الخليجية، ذلك لأن المرأة تشكل نصف المجتمع وبذلك فإنها تشكل قوة أساسية للعمل في مختلف نشاطاته. (رواية ياسين 1985).

خاصة بعد أن اكتسبت قضية مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي أهمية خاصة خلال العقد الإنمائي للمرأة الذي أعلنته الأمم المتحدة في المكسيك عام 1975، ونتيجة لهذا وجد اهتمام تدريجي في البلدان العربية بقضية المرأة وتعزيز مساهمتها في مجمل الحياة الاقتصادية، وفي قوة العمل تعزيزاً لمكانة المرأة في المجتمع ودعما لعمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في هذه البلدان.

ولتحديد موقع البحرين وسط دول الخليج العربي، يتطلب منا تحليل مقارن لإحصاءات النمو السكاني من عام 1975 حتى آخر إحصاء للجهاز المركزي 1980/ 1981 لدول الخليج العربي، وبتفقد النمو السكاني وجد أن الإناث يشكلن نصف السكان تقريبا، وبذلك يمكن أن تشكل نصف قوة العمل الوطنية فيما لو تم استخدامها، ولقد بلغت نسبتهن إلى مجموع السكان في هذه البلدان 48.7٪ عام 1975 و 48.6٪ عام 1980. (راوية ياسين 1985). ويبلغ عدد سكان البحرين من الإناث 88.241 نسمة عام 1971 ثم ازداد إلى 118.496 نسمة عام 1981 أي حقق نسبة تغير تعادل 34٪ (وسيم عبد الحميد 1986). وفي ضوء حسابات الباحث التنبؤية سوف يصل عددهن إلى 189.331 عام 2001 أي بنسبة تعادل 49.7٪.

وبتفقد نسبة الإناث من مجموع القوى العاملة العربية الخليجية نلاحظ ارتفاع نسبة الإناث العاملات إلى مجموع قوة العمل المحلية في عام 1980 عنها في عام 1975، حيث ارتفعت من 10.4٪ إلى 14.4٪ وبلغت أعلى نسبة لمشاركة المرأة في حقل العمل في العراق عام 1980 حيث بلغت نسبتهن 19.5٪ بينما بلغت أدنى نسبة في الإمارات العربية المتحدة 2.8٪، كما يلاحظ انخفاض نسبة الإناث إلى مجموع قوة العمل الوطنية والوافدة معاً عام 1980 في كل من الإمارات وقطر والكويت والسعودية حيث بلغت (0.3 ، 1.8٪ ، 2.9٪ ، 2.9٪) على التوالي (راوية ياسين 1985).

ورغم التطور الحاصل في معدلات المشاركة الخام للإناث في بلدان الخليج إلا أنها لا زالت منخفضة ودون مستوى الطموح، حيث بلغ أعلى معدل للمشاركة في البحرين عام 1981 بنسبة 10.3٪ ، و 7.9٪ في العراق عام 1977 و 4.8٪ في الكويت عام 1980، بينما بلغ أدنى معدل للمشاركة في الإمارات عام 1975 بنسبة 1.2٪ (راوية ياسين 1985).

وهذا يوضح أثر هذا العامل في انخفاض وتدهور إنتاجية العمالة في الخليج العربي.

(هـ) الهجرة الخارجية :

أكدت الدراسات أن العمالة الوطنية الخليجية اتسمت "بفراغ نسبي"، ففي الوقت الذي لا تمثل فيه العمالة الوطنية سوى 24.1٪ مقابل 25.7٪ من العمالة العربية الوافدة، و 50.2٪ من العمالة الأجنبية، فإن نسبة السكان الوطنية تبلغ 45.5٪ من مجموع السكان الإجمالي لعام 1980 (حسن الخياط 1987، منصور الراوي 1985). وفي البحرين تشكل القوى العاملة الوطنية نسبة 44.2٪ بينما تبلغ القوى العاملة الغير وطنية 55.8٪ لإحصائيات عام 1981

(وسيم عبد المجيد 1986). لهذا ظهرت الحاجة الملحة إلى العمالة الأجنبية وانفتح باب الهجرة لكل من العمالة العربية والأجنبية.

ويرى (باقر النجار) أن هذه الهجرة لمنطقة الخليج العربي يمكن تقسيمها خلال الفترة من (73-1983) إلى ثلاث مراحل :

المرحلة السابقة لارتفاع أسعار النفط، حيث معدلات نمو العمل المستورد بالإضافة لمعدلات التوسع في البني الأساسية للمجتمع الخليجي كانت تجري بشكل ثابت ومتدرج في النمو، ومرحلة الطفرة النفطية والتي يمكن حصرها في الفترة الممتدة من 1975 حتى عام 1982، وهي الفترة التي شهدت تحولا واضطرابا كبيرا في سوق العمل الخليجي كما أن مصاحبتها الاجتماعية – الاقتصادية لم تتم دراستها بعد بشكل حاد ومتعمق.

أما المرحلة الأخيرة فتبدأ من الانخفاض المفاجئ في أسعار النفط عام 1982 وما رافقه من دعوات باتجاه الترشيد في الإنفاق والبرامج الاقتصادية والاجتماعية ومحاولات التخلص من الفائض في العمل المستورد في القطاع الرسمي والقطاع الخاص وبالتحديد القطاع الإنشائي الذي شهد تقلصا في دوره نتيجة لانخفاض في السيولة المالية والمتدفقة للسوق، ومن المهم القول أن الرغبة في التخلص من الفائض العمالي في هذه الدول تحد من فعاليتها عوامل إنسانية متعلقة بظروف العمل المستورد وبعض الممارسات التي تحاول بها بعض الدول المصدرة للعمالة إبطاء الجهود مثل تعطيل ترحيل فائض العمل المستورد من رعاياها وعرقلة السياسات التي تساهم في تقليص حجم العمل المستورد (باقر النجار 1985).

ولكن على الرغم مما تثيره الهجرة الأجنبية من مخاطر في مختلف المجالات على الأقطار العربية الخليجية وعلى الوطن العربي عموما فإن هذه الهجرة سوف تظل مطلوبة لفترة قادمة أخرى، إن هذا الأمر يفسر ليس بتعثر الجهود العربية في مجال تنظيم انتقال العمالة العربية فقط، بل كذلك في عجز المصدر الداخلي (الخليجي) عن الإيفاء بالحاجة المتزايدة لقوة العمل، وفي حالة استمرار هذا الوضع فسوف يقتصر الأمر على الإجراءات الرامية إلى الحد من الهجرة الأجنبية وترشيد استخدامها، وفي هذا المجال اتخذت الأقطار العربية الخليجية إجراءات هامة يمكن تلخيصها في النقاط الأساسية التالية (فيتيان عبد المجيد 1982، حربي النبوي 1983):

(1)- أن يكون العامل الأجنبي الوافد من ذوي الكفاءات والمؤهلات التي تحتاجها البلاد وغير المتوفرة وطنيا أو قوميا.

(2)- أن يكون العامل قد دخل البلاد بصورة مشروعة.

(3)- أن تكون الأفضلية للوطني أولا وللعربي ثانيا وللأجنبي ثالثا.

(4)- أن يتمتع الوافد بالشروط الصحية والأخلاقية المطلوبة.

(5)- وضع شروط صارمة بشأن التجنس.

وفي حالة تطبيق مثل هذه الشروط فسوف تنحسر ظاهرة الهجرة الأجنبية لصالح العمالة العربية (الوطنية والوافدة).

لهذا بذلت العديد من الجهود وعقدت الكثير من الاتفاقات المنظمة لانتقال قوة العمل العربية داخل الوطن العربي، إلا أن هذه الجهود لم تثمر عن نتائج تلبي هذا الطموح، حيث أن المشكلة الأساسية لجميع هذه الجهود تكمن في عدم الاهتمام بتنفيذ بنود هذه الاتفاقات (محمد فارس : 79، 1984). علما بأن الدراسات المختصة أثبتت أن حجم العمالة العربية المتنقلة داخل الوطن العربي لم يتجاوز أربعة ملايين شخص في عام 1980. أي ما يعادل 8.6٪ من مجموع قوة العمل العربية، يوجد منها 393 ألف نسمة في خمسة أقطار عربية خليجية مستقبلة للعمالة والتي لا تمثل سوى 25.7٪ من مجموع قوة العمل الإجمالية في هذه الأقطار مقابل 50٪ من العمالة الأجنبية الوافدة. ومن ناحية أخرى فإن المصادر المختصة تشير إلى أن حاجة الأقطار العربية المستقبلة للعمالة ستزداد في المستقبل، فقد قدرت هذه الحاجة بنحو 6.25 مليون شخص في عام 1985 من بينهم 3.7 مليون عمالة وطنية و 2.6 مليون عمالة وافدة. فإذا لم تلق العمالة العربية التشجيع المطلوب فإن هذا "الفراغ" ستملؤه العمالة الأجنبية (حربي النبوي 1983، حسن الخياط 1987، منصور الراوي 1985).

ويبلغ حجم الهجرة الصافية للسكان غير البحرينيين 62.026 نسمة، من هذا العدد 52.333 من الذكور و 9.693 من الإناث، أي بنسبة 5 : 1 تقريبا، وبالتالي يرتفع معدل الهجرة الصافية عند الذكور إلى 32.59٪، بينما ينخفض لدى الإناث إلى 7.89٪. وتمثل الهجرة العربية للبحرين 4.961 نسمة عام 1981 بعد ما كانت تمثل 13.074 عام 1971 بسبب طفرة النفط، بينما تمثل الهجرة الآسيوية نحو 4/ 5 جملة السكان غير البحرينيين ونحو ربع سكان دولة البحرين وفقا لنتائج التعداد الأخير الذي أجري عام 1981 وهي ممثلة كالآتي:

ايرانيون بنسبة 29٪ من جملة العناصر الآسيوية لعام 1971 بعدما كانت تمثل 84٪ في الأربعينات، هنود بنسبة 38.5٪ أي حوالي 17.6٪ من جملة السكان غير البحرينيين لعام 1971، باكستانيون يمثلون حجم العناصر الآسيوية وبنسبة 14.2٪ من جملة السكان غير البحرينيين، حيث وصل عددهم إلى 5.377 نسمة، بينما يمثل الأوروبيون- الذين زاد عددهم من 2.674 نسمة في عام 1941 إلى 8.813 نسمة عام 1981- نسبة 7.9٪ من جملة السكان

غير البحرينيين وحوالي 2.5٪ من جملة سكان دولة البحرين وفقاً لتعداد 1981، ويعتبر البريطانيون أكبر الجنسيات الأوروبية حجماً. بينما يمثل الأمريكيون نسبة 1.0٪ من جملة السكان غير البحرينيين و 0.3٪ من جملة سكان دولة البحرين وفقاً لتعداد 1981. أما الهجرة الأفريقية تمثل أقل الجنسيات غير البحرينية حجماً، فقد وصل عددهم إلى 236 نسمة، أي ما يعادل نحو 0.2٪ من جملة السكان غير البحرينيين وحوالي 0.1٪ من جملة سكان دولة البحرين. (وسيم عبد الحميد 1986)

وعلى الرغم من أن الهجرة الوافدة يمكن أن يقال أنها تناسبت طردياً في حجمها مع مشاريع الإنتاج والتنمية في الخليج بصفة عامة إلا أنها خلقت مشاكل عدة من جانب آخر في مجالات سوق العمل والبني الاجتماعية، والتي سوف نتطرق لها بالتفصيل في استراتيجية المواجهة بهذه الدراسة.

(و) الهجرة من البحرين:

أيضاً هناك ما يقرب من 9.785 نسمة من أبناء البحرين خارج البلاد في الفترة الزمنية من عام 1971 إلى عام 1981، وهذا العدد مقسم إلى 4.761 من الذكور و 5.024 من الإناث. وتدل البيانات الواردة من تعداد 1981 أن هناك نسبة تعادل 50٪ من مجموع البحرينيين المقيمين في الخارج طلاب خرجوا ليتلقوا تعليمهم العالي في الجامعات العربية والأجنبية، بينما يمثل العاملون نسبة 32٪ من هذا المجموع وهم يعملون بدول الخليج العربي، أما النسبة المتبقية 18٪ تمثل الأسر المصاحبة للعاملين بالخارج. (وسيم عبد الحميد 1986)

(ز) توزيع الأقسام المهنية بهيكل العمالة:

وهذا العامل يهدف أساساً إلى معرفة مكونات العرض من العمالة حسب المهنة التي يزاولها أفراد قوة العمل. ولقد أسفرت نتائج التعداد الإحصائي الأخير لعام 1981 عن نسب توزيع هيكل العمالة كما يلي:

(1) وجد أن أكبر حجم من القوى العاملة البحرينية يعمل في قطاع الخدمات، حيث يصل إلى 22.368 نسمة أي بنسبة تعادل 40.45٪ من جملة العاملين البحرينيين، ويعمل في قطاع الخدمات أكثر من ثلث الذكور العاملين 35.74٪ من مجموع الذكور العاملين البحرينيين – وأكثر من ثلثي الإناث العاملات البحرينيات. بينما تمثل العمالة الغير بحرينية نسبة 31.16٪ من جملة العاملين الوافدين.

(2) أما في قطاع المواصلات والتخزين والاتصال يصل عدد العاملين فيه إلى 8.633 نسمة أن بنسبة 15.61٪ من جملة العاملين، وتبلغ نسبة الذكور 16.62٪ من مجموع الذكور العاملين، بينما تبلغ نسبة الإناث 9.42٪ من جملة الإناث العاملات، وتمثل العمالة الوافدة نسبة 5.6٪.

(3) بينما يصل حجم العاملين في قطاع التجارة إلى 5.823 نسمة أي بنسبة 10.53 من مجموع العاملين البحرينيين، ويمثل الذكور نسبة 11.52٪ من جملة الذكور العاملين، بينما تبلغ نسبة الإناث 4.45٪ من مجموع الإناث العاملات البحرينيات، وتمثل العمالة الوفادة نسبة 15.7٪.

(4) وفي قطاع التشييد والبناء بلغ عددهم 3.852 نسمة وبنسبة 6.97٪ من جملة العاملين، ويمثل الذكور أعلى نسبة في هذا القطاع حيث تصل إلى 98.5٪ من جملة العاملين في القطاع وبنسبة 8٪ من مجموع الذكور بينما الإناث يمثلن فقط نسبة 0.76٪ من جملة الإناث. وتمثل العمالة الغير بحرينية نسبة 31.42٪ من جملة العمالة الوافدة.

(5) ووصل عدد العاملين في قطاع الصناعة إلى 3.822 نسمة أي ما يعادل 6.91٪ من جملة العاملين البحرينيين، ويمثل الذكور نسبة 7.74٪ من جملة الذكور العاملين، بينما تصل نسبة الإناث إلى 1.82٪ أما العمالة الوافدة فتمثل 9.33٪.

(6) أما في قطاع التعدين والتحجير فيبلغ عدد العاملين فيه إلى 3.602 نسمة بنسبة 6.51٪ من جملة العاملين، ويمثل الذكور الغالبية العظمى من القوى العاملة في هذا المجال حيث تبلغ نسبتهم 97.7٪ من جملة العاملين ومن جملة الذكور 7.4٪ بينما تبلغ نسبة الإناث 1.06٪، وتمثل العمالة الوافدة نسبة 1.45٪.

(7) وتمثل العمالة البحرينية في قطاع المؤسسات المالية والتأمين والعقارات وخدمات الأعمال نسبة 5.03٪ حيث يبلغ عددهم 2.779 نسمة، ونحو ثلثي العاملين 3.95٪ من الذكور، أما الثلث المتبقي فيمثله الإناث بنسبة 11.63٪ وتمثل العمالة الوافدة نسبة 2.27٪ من جملة الوافدين.

(8) بينما يعمل 2.420 نسمة في قطاع الزراعة وصيد الأسماك أي بنسبة 40.38٪ من جملة العاملين، ومعظم العاملين في هذا الحقل من الذكور حيث تبلغ نسبتهم 99٪ من جملة العاملين وبنسبة 5.06٪ من جملة الذكور، بينما الإناث لا يمثلن إلا نسبة 0.18٪ فقط. أما العمالة الوافدة فتمثل نسبة 1.57٪ من جملة العاملين الوافدين.

(9) ويبلغ حجم العاملين في قطاع الكهرباء والغاز والماء 1.846 نسمة أي بنسبة 3.34٪ من جملة العاملين من بينهم 3.71٪ من الذكور و 1.05٪ من الإناث بينما تصل نسبة العمالة الوافدة في هذا القطاع إلى 1.24٪ من جملة العاملين الوافدين.

(ح) العمالة والأنشطة الاقتصادية الرئيسية في المجتمع :

وهكذا يمكننا أن نستخلص من توزيع الأقسام المهنية بهيكل العمالة أن الحرف الأساسية للسكان العاملين المنتجين البحرينيين هي الخدمات، والمواصلات والتخزين والاتصالات، والتجارة، إذا يعمل بها مجتمعة حوالي ثلثي جملة العاملين البحرينيين 66.59٪ أما ثلث العاملين البحرينيين 33.41٪ يعمل في قطاعات الإنتاج الأخرى.

أما بالنسبة للوافدين فيتركز حوالي ثلثي العاملين في قطاعي (التشييد والبناء والخدمات)، أما الثلث المتبقي فيعمل في بقية أوجه النشاط الاقتصادي.

وهذه النسب إنما تطرح أمامنا وأمام المسئولين العديد من التساؤلات حول السياسة التعليمية وسياسة التوظيف والإنتاج القومي العام، بعدما اتضحت نتائج الدراسات في الولايات المتحدة واليابان، حيث كانت نسب العمالة في مجالات (الزراعة وصيد البر والبحر – لتجارة – المطاعم والخدمات) تمثل 53.5٪ و 51.1٪ على التوالي. أما في مجال الصناعة فبلغت النسب التالية على التوالي 22٪ للولايات المتحدة، 23٪ لليابان (محمد غنيمة 1986).

(ط) الحالة العملية لقوة العمل :

وهذا العامل يبرز مركز الفرد بالنسبة لباقي فئات قوة العمل، وتوضح نتائج الدراسات أن : (وسيم عبد الحميد 1986):

(1) النسبة العليا من العاملين البحرينيين تعمل في القطاع الحكومي وشبه الحكومي، إذ ترتفع تلك النسبة إلى 45.5٪ من مجموع العاملين.

(2) بينما تعمل ثلث العاملين في القطاع الخاص وبنسبة تعادل 34.6٪.

(3) تصل نسبة أصحاب الأعمال – سواء الذين يعملون لحسابهم ولا يستأجرون أحداً أو الذين يديرون أعمالهم ويستأجرون شخصا أو أكثر – إلى 19.4٪ من مجموع العاملين البحرينيين.

(4) أن أربعة أخماس العاملين – تقريباً – يعملون بأجر ويمثلون نسبة 80.4٪ بينما يمثل أصحاب الأعمال الخمس الباقي.

(ي) البنية التعليمية لقوة العمل :

تؤكد نتائج دراسة أحد مؤتمرات وزارة التربية والتعليم في البحرين، أن هناك ارتباطاً منطقياً ووثيقاً بين التعليم وإنتاجية العنصر البشري، فكلما زادت نسبة التعليم في قوة العمل كلما زادت احتمالات مقدرته على استيعاب تكنولوجيا العصر الحديث لأن متطلبات التنمية الاقتصادية السريعة تعتمد على عنصر ونوعية العامل المتعلم المتدرب الماهر، وعلى الأسلوب الفني للإنتاج المستحدث.

ومن المسلم به أن افتقار عنصر العمل البحريني إلى التعليم والتدريب ومستويات المهارة العالية حدت من قدراته على التعامل مع تكنولوجيا الإنتاج والتي انعكست آثارها في صورة ضعف إنتاجية القطاعات الإنتاجية الرئيسية في الثمانينات، فقد كشفت نتائج الدراسات الموضحة بالجدول رقم (12).

إن الأمية لا تتفشى إلا في نسبة 25.3٪ من قوة العمل، وهذا معيار طيب ومبشر ومميز بين دول الخليج العربي، ولكن في حالة إذا ما أضفنا نسبة من يقرأ ويكتب، إلى نسبة الأمية علاوة على الحاصلين على مؤهلات أقل من المتوسط نجد أن النسبة تصل إلى 67.8٪ من قوة العمل، وهذه النسبة العالية تفتقر إلى التعليم المثمر والمنتج الذي يمكن الاعتماد عليه في وضع البرامج التدريبية الناجحة لتحقيق التنمية الشاملة.

جدول رقم (12)

معدل توزيع السكان البحرينيين المستغلين وفقا للحالة

التعليمية والأفراد 15 سنة فأكثر، لعام 1981م

الحالة التعليمية					
أمي	يقرأ ويكتب	مؤهل أقل من المتوسط	مؤهل متوسط	مؤهل جامعي	الجملة
25.3	18.6	23.9	27.4	4.8	100.00

المصدر : من حساب الباحث اعتماد على المراجع التالية (الجهاز المركزي للإحصاء 1981، وسيم عبد الحميد 1986).

كذلك أوضحت نتائج الدراسات أن نسبة حاملي المؤهلات المتوسطة تصل إلى 27.4٪ وهي نسبة لا بأس بها إذا ما قورنت بالمستويات التعليمية الثلاث السابقة ولكن إذا ما قورنت بدورها الهام في عمليات الإنتاج، فسوف نجدها محدودة، نظراً لأنها تمثل حلقة الاتصال بين القاعدة العريضة من عمال الإنتاج وبين قمة الهرم الممثل في الشهادات العليا بين أصحاب المهن الفنية والعلمية كالمدراء والمهندسين ... إلخ. وتبرز خطورة انخفاض نسبة المؤهلات المتوسطة في ضغط العمل في أصحاب الشهادات العليا إلى النزول من عملهم الأساسي وهو التخطيط والتعميم والتنظيم والإدارة إلى عمل الطبقة الوسطى نظراً لعدم توفرها. وهنا يكمن الهدر الحقيقي لقيمة التعليم العالي في الإنتاج وتدهور العملية الإنتاجية. هذا علاوة على انخفاض نسبة الحاصلين على مؤهلات جامعية حيث تصل نسبتهم إلى 4.8٪ وفقاً لتعداد عام 1981م.

(ك) التوزيع الجغرافي لقوة العمل :

وهذا العامل يبرز أهمية التخطيط الإقليمي في مجالات القوى العاملة حيث كشفت نتائج الدراسات على توزيع قوة العمل البحرينية وفقاً للتوزيع الجغرافي التالي، لعام 1981م:

(1) يتركز حوالي 62.5٪ من مجموع العاملين في قطاع الزراعة والصيد في المناطق الزراعية التي تقع في شمال وشمال غرب البحرين، والتي تضم (المحرق، والمنامة، وجد حفص، والمنطقة الشمالية)، وتتصدر المنطقة الأخيرة بشمولها لأعلى نسبة من العاملين في هذا القطاع حيث تبلغ 21.7٪.

(2) تسجل منطقة الرفاع النسبة العليا بين كل المناطق لاحتوائها على العاملين في قطاع التعدين والتحجير، إذ تصل إلى 27.9٪ من مجموع العاملين في هذا القطاع، ومرجع ذلك إلى أن حقل دخان ومعمل عوالي لتكرير البترول يقعان في تلك المنطقة، وبالتالي يجتذب عدداً غير قليل من العاملين في استخراج النفط وتكريره وإنتاج الغاز الطبيعي.

(3) بينما تستحوذ منطقة المنامة على غالبية العاملين في باقي قطاعات الإنتاج، إذ تستأثر بحوالي 65.9٪ من مجموع العاملين في قطاع التجارة والمطاعم والفنادق، 52.8٪ من مجموع المشتغلين في قطاع التصنيع، 48.6٪ من مجموع العاملين في قطاع المؤسسات المالية والتأمين والعقارات وخدمات الأعمال، 43.5٪ من مجموع العاملين في قطاع التشييد والبناء، 40.4٪ من مجموع العاملين في قطاع الكهرباء والغاز والماء 38.3٪ من مجموع

العاملين في قطاع المواصلات والتخزين والاتصالات و 38.1٪ من مجموع العاملين في قطاع الخدمات الاجتماعية والشخصية.

(ل) توزيع قوة العمل حسب السن :

أوضحت الإحصاءات لعام 1981م توزيع قوة العمل (15-65 سنة) حسب الفئات العمرية والتي يمكن إيجازها فيما يلي من خلال معرفة المعدلات النوعية للنشاط الاقتصادي للسكان البحرينيين كما هو موضح بالجدول رقم (13).

جدول رقم (13) المعدلات العمرية النوعية للنشاط الاقتصادي للسكان البحرينيين (15 سنة فأكثر) حسب تعداد 1981م(*).

فئات السن	المعدلات العمرية
19-15	22.83
24-20	58.32
29-25	63.35
34-30	60.04
39-35	49.80
44-40	48.25
49-45	50.13
54-50	49.33
59-55	49.37
64-60	37.21
+ 65	23.30

* من حسابات الباحث اعتماداً على (وسيم عبد الحميد 1986).

(م) المؤشرات الهامة التي يمكن أن نخرج بها من هذا العرض :

(1) انخفاض نسبة السكان المساهمة في قوة العمل مع ارتفاع نسبة الإعالة.

(2) انخفاض نسبة مساهمة الإناث في قوة العمل.

(3) ارتفاع نسبة الأمية مع من يقرأ ويكتب من إجمالي قوة العمل.

(4) الانخفاض النسب لحاملي المؤهلات المتوسطة من قوة العمل، والتي تمثل حلقة الاتصال بين القاعدة العمالية والقمة الإدارية في التخطيط والتعميم والتنظيم والبرمجة في الهيكل الوظيفي والإنتاجي، وهذا له خطورة على الإنتاج القومي العام.

(5) المهن الأقل إنتاجية بها نسب أعلى من المهن الأخرى في قوة العمل والعكس صحيح، وهذا يمثل خطورة أخرى على الناتج القومي العام.

(6) وجود نسب كبيرة من قوة العمل مركزة في الأنشطة التي تعاني أصلاً من انتشار البطالة المقنعة مثل : الزراعة والخدمات.

(7) وجود خلل في الفئات العمرية لقوة العمل، هذا بالإضافة إلى عدم وجود اتساق في توزيع قوة العمل حسب الحالة العمرية.

(8) وجود تباين في توزيع قوة العمل حسب التخطيط الجغرافي. وهذا يرجع إلى عوامل الجذب المتاحة في بعض المناطق الجغرافية في البحرين التي سوف نتناولها بالتفصيل.

وكل هذه المؤشرات مجتمعة تبرز واقع سوق العمل في البحرين بكل مميزاته وعيوبه، مؤكدة أنه يواجه خللاً رئيسياً في مكونات هيكل العمالة والذي ينسحب بدوره على فعالية قوة العمل الإجمالية ويشكل عنصراً تهديدياً لخطط التنمية، ويكشف الغطاء عن فلسفة ونظم التعليم وقصوره في مواجهة الأمية والتطور والتغيير السريع في سوق العمل ومتطلباته من خلال واقع إحصاءات عام 1981م.

ومعرفة هذه الحقيقة الخطيرة التي تمخضت عن ناتج تحليل واقع سوق العمل ليس بهدف أن نلوم أنفسنا أو الظروف أو المسئولين، ثم نتقاعس عن مواجهة المشكلة، وإنما العكس صحيح، فنجاح التغلب على المشكلة ليس في أسلوب العلاج، وإنما تعود النسبة الكبرى في النجاح إلى عمليات التشخيص الجيد للمشكلة.

5- العوامل المسئولة عن واقع سوق العمل وموقف التعليم منه :

وبعد أن تحدد واقع سوق العمالة في البحرين، مجسما المشكلة برمتها في الجزء الأول من هذه الدراسة، كان لزاما علينا - في الجزء الثاني منها - أن نبرز ونحلل العوامل المسئولة عن هذا الواقع. وقبل أن نبدأ التحليل نطرح عدد من الأسئلة لعلها تكون بداية الخيط للوصول والإلمام بأطراف المشكلة، استعدادا لوضع السياسات والحلول المناسبة كما يلي :

(1)- هل للتعليم من دور خلف هذه المشكلة؟

(2)- وما مدى إسهام مجانية التعليم في زيادة الضغوط الاجتماعية عليه؟

(3)- وكيف أدى زيادة الضغط الاجتماعي على التعليم إلى زيادة العرض عن الطلب في سوق العمل؟

(4)- وما أثر زيادة العرض على ظهور قرارات لضمان تعيين كل الخريجين بالحكومة؟

(5)- وكيف دفع قرار نظام ضمان التعيين بالحكومة إلى إحداث خلل في هيكل وسياسات الأجور "تسعير الشهادات" بالقطاعين العام والخاص؟

(6)- وإلى أي مدى أدى نظام تسعير الشهادات، والخلل في هيكل وسياسات الأجور إلى فتح باب الهجرة أمام ثروة البحرين البشرية والفنية، في الوقت الذي فتحته لتستكمل عجز عمالتها من الخارج؟

(7)- وما الجوانب الإيجابية والسلبية للهجرة بشقيها وما أثرها على واقع ومستقبل سوق العمل؟

(8)- وكيف لعبت القيم الاجتماعية البالية دوراً سلبياً نحو التعليم ومهن سوق العمل في البحرين؟

وقبل اتخاذ أي قرار حول مسئولية التعليم نحو هذه القضية يجب أن نعرف أن النظم التعليمية في أوائل خمسينيات هذا القرن في جميع أنحاء العالم بدأت بعملية توسع هائلة لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية، وتشهد البحرين اليوم تجارب عديدة من أجل النهوض بالمستويات التعليمية لرفع مستويات التنمية البشرية والمادية وبهدف تحقيق التنمية الشاملة (بنت هانسن وسمير رضوان 1983). وفي هذا المجال توضح نتائج الدراسات الحديثة لمنظمة العمل الدولية، أن هناك خمسة عوامل أساسية حكمت المطالب المطروحة على نظام التعليم والتدريب خلال العقود الأربعة الماضية، وهذه العوامل تتمثل في : التعليم المجاني، هيكل وسياسات الأجور نظام ضمان التعيين، الهجرة والقيم الاجتماعية.

ومعالجة كل من هذه العوامل على حدة لا ينفي وجود علاقة متداخلة بين بعضها البعض، ومن ثم تنبثق عوامل جديدة أخرى سوف نتعرض لها في الصفحات القادمة، فمثلا القيم الاجتماعية يدعمها عامل الأجور وسياسته، وينبثق منه عامل إقبال أصحاب العمل الخاص على العمالة الأجنبية الرخيصة، كما أن عامل ضمان التعيين للخريجين بالحكومة له نفس أثر قضية التكافؤ (التعليم المجاني وسياسة التوسع في التعليم والتدريب) على الاختيار المهني (ومن ثم اختيار نوع التعليم والتدريب)، ومنهما ينبثق عامل آخر وهو زيادة كلفة

التعليم ومن ثم زيادة ميزانيته، والذي بدوره يجسم المشكلة بعامل ثالث وهو انخفاض أسعار النفط العالمية ومدى اعتماد ميزانية الدولة العظمى عليه، ومن ثم كشف أهمية اهتمام الدولة بالمجالات الأخرى للإنتاج في سوق العمل. ومع كل هذه الاعتبارات منفردة كانت أم مجتمعة سنبدأ أولا بالتعليم كبداية للخيط الأساسي لحصر معظم العوامل المسئولة عن واقع سوق العمل من خلال العناصر الأساسية التالية :

(1) مجانية التعليم :

إن وضع التعليم وتطوره هما من أهم العوامل المؤثرة في الاتجاهات طويلة المدى لقوة العمل البحرينية. فعلى الرغم من أن الطلب الاجتماعي على التعليم والتدريب الحديث كان قويا للغاية في البحرين في بداية الخمسينيات، إلا أنه لم تتوفر أسس تحقيق الفرص المتكافئة في التعليم، إلا بعد صدور دستور البلاد الصادر بتاريخ السادس من ديسمبر عام 1973، ومن ثم صدور قانون التربية والتعليم في يونيو عام 1977م، والذي يؤكد على أن الدولة مسئولة عن تعليم المواطنين، باعتباره عملية استثمارية، فضلاً عن كونه إنسانيا، وضرورة ديمقراطية، وعليها أن توفر فرص هذا التعليم لجميع المواطنين صغاراً أو كباراً ذكوراً وإناثاً، داخل المدرسة وخارجها (المادة 8). ووزارة التربية والتعليم هي الجهة المسئولة عن توجيه النظام التعليمي في البلاد، ترسم سياسته وخططه وتوفر الموارد البشرية والمادية والأجهزة الفنية اللازمة له، وتشرف على سيره في جميع المؤسسات التعليمية في البلاد، الرسمية منها والخاصة، وتحدد معايير ومستويات جودته ..الخ. ونجح هذا القانون في توليد زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، مما جعل الساحة التعليمية في البحرين تشهد توسع هائل لم يسبق له مثيل في نظمها وميزانيتها التعليمية. وتوضح الإحصائيات الحديثة هذا التوسع المستمر فيما يلي :

(أ) زيادة كلفة وميزانية التعليم :

إن حجم الإنفاق في قطاع التربية والتعليم يشكل في أغلب الأحيان المعيار الأساسي لقياس مدى الجهود المبذولة في الدولة من أجل النهوض بمستوى هذا القطاع، ومن ثم النهوض بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي الحضاري للمجتمع، وهذا ما يؤكده الإحصاءات العالمية من زيادة الارتفاع في الإنفاق العام على التعليم في العالم من 51 بليون دولار عام 1960 إلى 366 بليون عام 1976، أما في الدول المتقدمة كان نصيبها من هذا المجموع 91٪ عام

1960، ثم أصبح 87٪ عام 1976 أي من 46.7 بليون دولار إلى 318.1 بليون دولار (ج. كارسلن 1980).

وبتتبع الجهود العظيمة التي تبذلها دولة البحرين في مجال التعليم من أجل المزيد من الارتقاء الثقافي الاجتماعي الاقتصادي لأبنائها من خلال فحص ودراسة تطور مصاريف وزارة التربية والتعليم مقارنة بميزانية الدولة في الفترة من 1977 – 1986 نلاحظ الآتي :

كانت مصاريف الدول عام 1977 تبلغ 259.448.782 وكانت مصاريف وزارة التربية والتعليم تمثل 20.921.748، أي بنسبة تبلغ 8.1٪، واستمرت نسبة الزيادة حتى عام 1983، حيث بلغت مصاريف الدولة 532.228.000 بينما بلغت مصاريف وزارة التربية والتعليم 54.105.428 أي بنسبة 10.2٪، وفجأة انخفضت نسبة مصاريف وزارة التربية والتعليم إلى 6.4٪ عام 1984، ثم عاودت الارتفاع مرة أخرى خلال عامي 1985 ، 1986 حيث بلغت على التوالي 10.3٪ ، 10.9٪ كما تشير إحصاءات عام 1986 إلى أن مصاريف الدولة بلغت 487.118.000 ومنها وصلت ميزانية الوزارة إلى 53.030.000 (الجهاز المركزي للإحصاء 1986).

(ب) زيادة أعداد التلاميذ والطلاب في التعليم ما قبل الجامعي :

شهد التعليم في البحرين تطوراً ملموساً في السنوات الأخيرة، فقد ارتفع عدد المسجلين من الجنسين في المدارس الحكومية في مراحله الثلاث من 50.782 تلميذاً وتلميذة في عام 71/ 1972 إلى 60.768 تلميذاً وتلميذة في عام 76/ 1977، فإلى 83.486 تلميذاً وتلميذة في عام 84/ 1985، أي بمتوسط معدل نمو سنوي خلال الفترة كلها مقداره 4٪ مع العلم أن هذا المعدل يتفاوت من سنة لأخرى، كما بلغ مجموع الطلبة المسجلين في جميع مدارس البحرين الحكومية والأهلية 92.268 طالباً وطالبة في عام 83/ 1984 منهم 85.3٪ بالمدارس الحكومية.

وقد شكل التلاميذ المسجلون في المرحلة الابتدائية نسبة 72.7٪ من مجموع المسجلين في مختلف المراحل في عام 71/ 1972، ونسبة 70.1٪ من المجموع في عام 76/ 1977 ونسبة 59.9٪ في عام 84/ 1985، أي أن نسبتهم تنخفض تدريجياً لصالح نسب المسجلين في المرحلة الإعدادية، وهذا ما أكدته آخر إحصائية لعام 86/ 1987، حيث وصل عددهم إلى 49.358. حيث ارتفعت نسبة المسجلين إلى المجموع 14.4٪ إلى 15٪ فإلى 23٪ في الأعوام الثلاثة المذكورة على التوالي، بينما بلغت نسبة المسجلين في التعليم الثانوي 12.9٪ و 14.9٪ و 17.1٪ في هذه السنوات المذكورة على التوالي.

ويوضح تقرير اليونسكو حول حجم المسجلين حتى عام 2001 من خلال الإسقاطات التي أجريت على بيانات الأعوام الماضية – أن نسب التأخر والإعادة في المرحلة الابتدائية ستنخفض، وأن التعليم سوف يستمر في النمو في مختلف مراحله، وأن نسب الالتحاق بالمرحلة الإعدادية ستتحسن، خاصة بالنسبة للإناث، كما ينتظر أن تتحسن نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي خلال الخمس والعشرين سنة القادمة .. وسيرتفع عدد التلاميذ من الجنسين، في المراحل الثلاث إلى 86.320 تلميذ وتلميذة في عام 1991، وإلى 121.205 تلميذ وتلميذة في عام 2001 (رفيقة حمود 1987).

كما أن التعليم العالي شهد توسعاً ملموساً، فقد زاد عدد الطلبة والطالبات بإطراد في السنوات الأخيرة بكليات التربية والآداب والعلوم بجامعة البحرين حالياً وكلية البحرين الجامعية سابقاً، حيث ارتفع عدد الطلبة والطالبات من 204 عاماً 79/ 1980 إلى 832 طالباً وطالبة عام 82/ 1983 فإلى 1232 عام 84/ 1985. كما ازداد عدد الطلاب بكليتي الهندسة وإدارة الأعمال (كلية الخليج للتكنولوجيا سابقا) من 1598 طالباً وطالبة إلى 2110 ثم إلى 2153 في الأعوام المذكورة على التوالي. وبلغ عدد الطلبة والطالبات في كلية العلوم الصحية 302 عام 81/ 1982، ثم انخفض إلى 237 في عام 82/ 1983، ثم عاد فأرتفع إلى 319 في عام 83/ 1984، ثم انخفض ثانية إلى 239 عام 84/ 1985 رغم حاجة البلاد إلى أعداد كبيرة من الممرضين والممرضات.

كذلك تأرجح عدد طلبة وطالبات مركز التموين والفندقة من الزيادة والنقصان في السنوات الأخيرة، فبلغ 90 عام 79/ 1980، ثم انخفض إلى 35 عام 81/ 1982 ثم ارتفع إلى 127 في عام 84/ 1985، رغم حاجة السوق العمل إلى خريجي هذا المركز، ويرجع ذلك إلى نظرة المجتمع إلى مثل هذه المهن (UNESCO 1982).

هذا بالإضافة إلى أعداد الطلاب الذين يدرسون خارج البلاد، نظراً لعدم توفر تخصصاتهم بجامعات البلاد التي فتحت حديثاً، ويمثل هؤلاء الطلاب المغتربين في عام 81/ 1982 عدد 2619 طالباً وطالبة في مختلف التخصصات، كما بلغ العدد في عام 82/ 1983 ما يقرب من 2284، منهم 456 طالباً وطالبة أي بنسبة 20.3 بالدراسات الإنسانية والاجتماعية والفلسفية، و 411 طالباً وطالبة أي بنسبة 18٪ بالعلوم والرياضيات، و 387 طالباً وطالبة أي بنسبة 16.9٪ بالدراسات الهندسية و 375 طالباً وطالبة أي بنسبة 16.4٪ بالتجارة وإدارة الأعمال والمحاسبة والاقتصاد، 190 طالباً وطالبة أي بنسبة 8.3٪ بالطب والصيدلة، بينما وزع الباقون على تخصصات أخرى مختلفة (رفيقة حمود 1987).

أما عن نظام التعليم والتدريب الغير نظامي، فنجد أن دولة البحرين قد وعت مع باقي دول الخليج العربي لأهمية الحاجة الماسة لتدريب العاملين في برامج محو الأمية وتعليم الكبار. حيث نجد أن عدد الدارسين والدارسات في مراكز محو الأمية قد ازداد بشكل عام خلال الفترة من 73/ 1974 إلى 83/ 1984، إلا أن هذه الزيادة لم تكن مضطردة من عام لآخر، بل أن أعداد الملتحقين بهذه المراكز كانت تنقص أحيانا بدل أن تزداد أو تزداد بنسبة ضئيلة جداً، بشكل لا يتناسب مع حاجة البلاد وجهودها خاصة بالنسبة للذكور. وهكذا انتقل عدد الدارسين من الذكور من 576 دارساً في عام 1973/ 1974، إلى 1093 دارساً في عام 77/ 1978، ثم انخفض إلى 697 دارساً في عام 80/ 1981 وعاد وارتفع إلى 1029 دارساً في عام 82/ 1983، ثم هبط إلى 536 دارساً في عام 83/ 1984، أما بالنسبة للإناث فقد كان التطور أفضل نوعاً ما وهكذا ارتفع عدد الدارسات من 587 دارسة في عام 73/ 1974، إلى 3652 دارسة في عام 77/ 1978، ثم إلى 3734 دارسة في عام 82/ 1983 ثم قفز إلى 5589 دارسة في عام 83/ 1984.

ومن هذا التحليل يتضح أن مجانية التعليم وفلسفتها القائمة على أساس توفير الفرص المتكافئة للفقراء في مؤسسات التعليم قد حققت توسع ملحوظ في النظام التعليمي حتى تمكن من الاستجابة الفعلية للطلب الاجتماعي. وجدول رقم (14) يوضح انعكاسات مجانية التعليم والتوسع فيه على ماضي وحاضر ومستقبل توزيع أساس وقوة العمل في البحرين حسب الجنس والمرحلة التعليمية للفترة ما بين 1981 إلى عام 2001 (رفيقة حمود 1987، خالد أحمد 1985).

جدول رقم (14)

تطور عدد الطلبة والطالبات في مراحل التعليم قبل الجامعي

حسب الجنس والمرحلة التعليمية بين عامي 1981 ، 2001م

المرحلة	السنة / الجنس	1981	1986	1991	1996	2001
الابتدائية	ذكور	23805	24000	25490	29650	35000
	إناث	20315	22800	25300	29375	34890
	المجموع	44110	46800	50790	59025	69890

المرحلة	السنة / الجنس	1981	1986	1991	1996	2001
الإعدادية	ذكور	9040	9200	11290	13200	15325
	إناث	7395	8670	11250	13080	15180
	المجموع	16435	17870	22540	26280	30505
الثانوية	ذكور	4520	5185	6510	8940	10450
	إناث	3925	5050	6480	8910	10360
	المجموع	8445	10235	12990	17850	20810
المجموع العام		68990	74905	86320	103155	121205

وبمقارنة التعداد الهائل لأعداد المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة حتى عام 2001 من الجدول رقم (14) مع توقعات قوة العمل في البحرين حتى عام 2001 بالجدول رقم (9) نشعر بمقدار العرض الهائل من خريجي مؤسسات التعليم أمام سوق العمل في البحرين، ولكن إذا كانت مجانية التعليم لعبت دوراً في زيادة نسب المتعلمين في قوة العمل أو أساس قوة العمل، إلا أن نسب التغيير لا تتفق مع حجم ومقدار الجهود التي بذلت في توسيع وتمويل قاعدة التعليم، ووضعت التعليم في أزمة أمام المجتمع وهذه الأزمة لم يختص بها المجتمع البحريني وحده، وإنما واجهها العالم، وأن طبيعة هذه الأزمة لم يختص بها المجتمع البحريني وحده، وإنما واجهها العالم، وأن طبيعة هذه الأزمة تدل عليها وتوحي بها كلمات "التغيير" و "التكيف" و "عدم التوافق" أو "عدم الملائمة". فمنذ عام 1954، وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، اجتاحت جميع الدول تغييرات سريعة وغير عادية مهد لها عدد من الثورات العالمية المصاحبة في نواحي العلم والتكنولوجيا، وفي السياسة والاقتصاد، وفي التركيب السكاني والاجتماعي لهذه الدول، كذلك نمت النظم التعليمية وتغيرت بسرعة أكبر من أي وقت مضى، ولكن تكيف جميع هذه النظم كان بطيئاً للغاية إذا قورن بالخطوات السريعة التي تتحرك لها الأحداث وتتغير من حولها، وكان عدم التوافق الناتج بين نظم التعليم وبيئاتها والذي اتخذ أشكالاً متعددة هو جوهر الأزمة العالمية للتربية والتعليم.

ويرى (كومبز Coombs 1987) : أن عدم التوافق هذا يعزى إلى أسباب معينة متنوعة تأتي في مقدمتها الأسباب الأربعة الآتية :

أولاً – الزيادة الشديدة في التطلع إلى التعليم والإقبال عليه الأمر الذي أدى إلى زيادة الحصار والضغط الحالي على المدارس والجامعات القائمة.

ثانياً – النقص الحاد في الموارد المالية الذي حال دون أن تستجيب نظم التعليم للإقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو تام.

ثالثاً – الجمود الملازم لنظم التعليم مما جعلها تستجيب ببطء شديد لكي تلائم بين ظروفها الداخلية وبين التغييرات والاحتياجات الجديدة خارج البيئة، حتى وإن كانت قلة الموارد المالية لا تشكل العقبة الرئيسية الملائمة.

رابعاً – الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الاستفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة على أفضل نحو لدعم التنمية القومية ودفع عجلتها.

(2) هيكل وسياسات الأجور :

لقد كان لمجانية التعليم دوراً هاماً في تجسيد مفاهيم وأسس نظرية "رأس المال البشري" والتي تتبلور حول أهمية الإنسان "الاستثمار البشري" في تحقيق التنمية الشاملة. لهذا ظهرت عدد من السياسات تهدف إلى تعزيز مجانية التعليم، ومن هذه السياسات (هيكل الأجور). حيث لعب معدل العائد الفردي من التعليم دوراً في تطور نظام التعليم والتدريب عن معدل العائد الاجتماعي. فعلى سبيل المثال نجد أن الشاب يختار الالتحاق بالتعليم العالي لا بسبب الوضع الاجتماعي الذي يتمتع به خريجو الجامعات فحسب، وإنما لأنه يؤهله للحصول على أجور مرتفعة مع إتاحة الفرصة أمامه للترقي بأسرع من خريجي المدارس الثانوية والثانوية الفنية أو الطلبة الذين أكملوا مرحلة التعليم الإعدادي فقط. وإذا تأملنا الاختيار داخل التعليم العالي نفسه سوف نجد أن الطلب على دراسة الطب والهندسة مرتفع جداً خاصة للقادر على دفع مصاريف الدراسة أو من يتمتع ببعثة من الوزارة، كذلك بالنسبة للدارسين في برنامج "معلم الفصل"، جميعهم محصنين من جهة الوزارة. وبالتالي لا يحملون هماً لكلفة التعليم، هذا بالإضافة إلى أن حصيلة كل فرد منهم المتوقعة طوال حياته هي أكثر بكثير من حصيلة دخل الذين يتخرجون من مستويات تعليمية غير جامعية.

وامتداداً لمفهوم نظرية (رأس المال البشري) والتي يعتبر عامل الدخل أحد وظائفها المباشرة، نجد أن المجموع الكلي لدخل الفرد المتوقع طوال حياته يؤثر على اختياره المهني ومن ثم على تعليمه، وأن تنوع سياسات وهياكل الأجور أدى إلى تعزيز هذا الاتجاه. ولكن ما يحدث في الواقع هو أن المرتبات والأجور تحدد طبقاً لعدد السنوات التي يمضيها الفرد بنجاح

في مراحل التعليم والشهادة التي يحصل عليها. ومن هنا يتحدد لنا عنصراً خطيراً في تنفيذ سياسات توزيع الأجور وفقاً (لكم) السنوات التعليمية وليس طبقاً (لنوع) واجبات ومسئوليات التعليم نحو الوظيفة التي يشغلها. ومن هنا كانت الضربة الثانية من التعليم لسوق العمل (توسع كمي وليس توسع كيفي ونوعي)، ومن هذا التحليل تتضح لنا أحد أسباب ضعف العمالة (العرض) تحت ما يعرف باسم (تسعير أو أمراض الشهادات Diploma Disease). (Ronald Dore 1976).

وبالتأمل والتحليل للسلم الوظيفي، نجد أن أسلوب الترقية وتطور المستقبل الوظيفي في كل من الحكومة والهيئات العامة يرتبط بمستوى التعليم الذي حصل عليه الفرد، فنادراً ما يتسنى لخريج مدرسة ثانوية فنية أو نظرية أن يتسلق السلم الوظيفي حتى يصل إلى القمة (أي الوظائف العليا).

ومن هنا لعبت فوارق الأجور دوراً في ضرب كلتا السياستين التعليمية والقوى العاملة حيث أن اقتران فوارق الأجور بمتطلبات القبول بسوق العمل نزع إلى الحط من قيمة التعليم والتدريب المهني والفني، وأصبح نمطاً من التعليم لا يلتحق به سوى الفقراء أو الأشخاص الأقل قدرة واستعداداً. ووجه الخطورة هنا يتمثل في النقطتين التاليتين :

أولاً – انخفاض كم ونوع الملتحقين بالتعليم الفني، مما كان له أثره الضار على سوق العمل والإنتاج، وقد لاحظنا هذا جيداً عند عرض الوضع الراهن لسوق العمل، ولاحظنا أيضا انقلاب الهرم الوظيفي وتضاؤل طبقة الملاحظين والفنيين في قطاع العمالة بشكل ملحوظ، ونحن لا نغفل أهمية هذه الفئة في نقل تعليمات طبقة الإداريين والمخططين والمصممين لعمليات الإنتاج العليا إلى طبقة العمالة الممهرة وشبه الممهرة والإشراف عليهم.

ثانياً – زيادة الضغط على التعليم الجامعي بدون خطة مسبقة لاحتياجات سوق العمل من خريج الجامعات مما يترتب عليه وجود بطالة في الوقت الذي يقف فيه الخليج العربي كله ليبحث عن عمالة أجنبية جامعية لتسد احتياجاته، وما يترتب على ذلك كله من فاقد اقتصادي للمواطن البحريني خريج التعليم الجامعي، بل والفاقد الاجتماعي للخريج نفسه حينما يعمل في مجال مخالف لتخصصه تجنباً للبطالة الصريحة والوقوع في البطالة المقنعة.

إن ما حدث إنما يعبر عن غياب المفهوم الحقيقي لنظرية "رأس المال البشري" وغياب عنصر التنسيق بين مخططي التعليم وسوق العمل وأصبح المعيار (شهادة عليا للحصول على

دخل أعلى) وليس بهدف (الحصول على شهادة عليا من أجل تحسين نوعية أحد قطاعات الإنتاج)، ومن ثم زيادة الدخل القومي الذي سوف ينعكس على زيادة دخل الفرد. وما حدث اليوم في معظم الدول النامية لأكبر دليل وسند لهذه الفكرة، فنظراً لانكماش ونقص اليد العاملة في مهارات معينة قد أسفر عن زيادة كبيرة في أجور الحرفيين في قطاعات الاقتصاد المختلفة، وهي تتجاوز مرتبات خريجي الجامعات في بعض الأحيان، ومن ثم يمكن للمرء أن يرى حدوث تغيير بالفعل في اتجاهات الشباب، كتوجه عدد كبير من خريجي الجامعات إلى مراكز التدريب لاكتساب مهارة فنية للحصول على دخل أعلى ولكن نظرة المجتمع لهم تجعلهم يستترون وراء شهاداتهم الجامعية عند الطلب. وهذا الذي تحياه خطط التنمية في البحرين يؤكد ويدعم فكرة إعادة النظر في نوعية ونظم وبنية التعليم في علاقاته الشاملة بمؤسسات المجتمع، وخاصة مجالات القوى العاملة.

(3) الشهادة ضمان الحصول على وظيفة :

لقد كان لمبدأ ضمان تعيين الخريجين دوراً أساسياً في تشكيل النظام التعليمي في البحرين. وهذه السياسة أيضا بنيت على نمط الفكر السابق في مواجهة مشكلة خريجي مدارس التعليم المختلفة خاصة بعد قرار مجانية التعليم المعزز بحافز الدخل المرموق دون تخطيط شامل سابق لسياسة التوسع الهائلة في مراحل التعليم المختلفة، وغداً سوف تصبح قضية توظيف الخريجين معضلة كبرى أما المسئولين في البحرين، كما حدث في مصر اليوم مما دفع الحكومة المصرية إلى إرجاء سرعة تعيين الخريجين فور تخرجهم لضمان تنظيم عملية توزيع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعيين أمام جميع الخريجين وعلى الرغم من هذا نجد أن نظام ضمان التعيين له تأثير قوي بين الآباء والأبناء إيمانا منهم بفكرة (الشهادة ضمان الحصول على وظيفة). ولإبراز خطورة هذا العامل الهام في حالة عدم وجود تخطيط شامل، سوف نطرح نتائج دراسة مكتب العمل الدولي في مصر كنموذج لدولة عربية مرت بهذه التجربة، حيث أوضحت الدراسة مخاطر الاعتماد فقط على نظام ضمان التعيين على الرغم من أهميته كأحد الأساليب في حسم قضية البطالة من خلال النقاط التالية : (بنت هانسن وسمير رضوان 1983).

(أ) أدى هذا النظام إلى زيادة الطلب على التعليم، ومع ذلك لم يكن له أي أثر على توجيه الشباب نحو المهن. ومن ثم إلى أنماط التعليم والتدريب التي تحتاجها البلاد بشدة، بل على العكس شجع تعزيز الشباب وأسرهم على الالتحاق بالتعليم الجامعي، لأن نيل شهادة جامعية يكفي الحصول على وظيفة عليا مدى الحياة في الحكومة، وعلى الرغم من

التوسع في نظام التعليم والتدريب، إلا أنه مازالت هناك أوجه نقص في عدد من التخصصات، بينما يوجد فائض في تخصصات أخرى.

(ب) زاد هذا النظام من الضغط على التعليم العالي بدرجة كبيرة، بينما أصبح التعليم الفني والمهني أقل جاذبية، والواقع أن توسيع نطاق نظام ضمان التعيين ليشمل خريجي المدارس الثانوية الفنية لم ينطوي على أي أثر في توجيه الشباب إلى الالتحاق بالتعليم الفني طوال السنوات الماضية، ويعزى التغيير التدريجي الذي يحدث في الوقت الحاضر، بصفة أساسية ، إلى الزيادة في أجور ومرتبات مهن معينة نتيجة لأوجه النقص الشديد في هذه المهارات.

(جـ) لم ينطوي ضمان التعيين بالنسبة للمجندين في القوات المسلحة المصرية عن أي أثر مباشر على نظام التعليم والتدريب، وأغلب المجندين غير المتعلمين هم من العمال غير المهرة القادمين بصفة أساسية من المناطق الريفية. وقد تضاعفت أخيراً رغبتهم في التدريب نظراً لضمان حصولهم على دخل مضمون مدى الحياة من العمل (غير الإنتاجي غالباً) في الحكومة لهذا أسرعت الحكومة المصرية بإلغاء نظام ضمان تعيين المجندين عام 1976.

لهذا نلاحظ أن هذا العامل على الرغم من أهميته لتحقيق التكامل الاقتصادي الاجتماعي لكل مواطن في دولة البحرين، إلا أن لهذا النظام سلبيات قد تؤدي بسوق العمالة في البحرين إلى بطالة مقنعة وكساد وتدهور في الإنتاج ما لم يعاد النظر في هذا النظام في ضوء سياسة متحدة بين القطاعين العام والخاص لخطط العمالة والتنمية في البحرين.

(4) اعتماد الاقتصاد على النفط :

على الرغم من محاولات التخطيط ووضع السياسات المختلفة للحد من الاعتماد على النفط، فإن اعتماد اقتصاد منطقة الخليج العربي عليه مازال اعتماداً شبه مطلق. إن حوالي ثلثي الناتج المحلي والدخل القومي مصدرهما النفط الخام والثلث الأخير في معظمه هو دخل غير مباشر للنفط، إضافة إلى كون حوالي 90٪ من الإيرادات المحلية للميزانية العامة مصدرها ربع صادرات النفط، كما أن ما يقرب من 95٪ من إيرادات ميزان المدفوعات تمثل قيمة الصادرات النفطية وتتبين خطورة الاعتماد على النفط وحده إذا ما أخذنا في الاعتبار الأثر غير المباشر لريع صادرات النفط في دعم أجور ورواتب قوة العمل المواطنة والوافدة، وتمويل الاستهلاك العام والخاص، ودعم نشاطات الإنتاج السلعي من زراعة وصناعة تحويلية، فضلا

عن الخدمات في القطاعين العام والخاص، إلى الدرجة التي لا يمكن معها استمرار أغلب هذه النشاطات دون دعم، مباشر أو غير مباشر، من ريع النفط ومنتجاته المكررة، وأخيراً فإن اعتماد المنطقة على استيراد أكثر من تسعة أعشار احتياجاتها وتمويل ذلك من دخل صادرات النفط جرى بإبراز حجم التحدي الذي تطرحه مسألة الاعتماد على النفط. (علي خليفة الكواري 1987).

وعلى الرغم من أن سياسة البحرين تعتبر أفضل نسبياً عن دول الخليج العربي في اعتمادها على النفط، حيث يتعاظم دور العاملين المواطنين في بعض الأنشطة الاقتصادية الأخرى حيث تبلغ نسبة العاملين البحرينيين من جملة العاملين في قطاع المؤسسات المالية والتأمين والعقارات وخدمات الأعمال إلى 60.2٪، وفي قطاع الكهرباء والغاز والماء 64.9٪، وفي قطاع المواصلات والتخزين والاتصالات إلى 65.6٪، وفي قطاع الزراعة والصيد إلى 65.6٪، بينما تصل إلى 75.5٪ في قطاع التعدين والتحجير. والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : إذا كان النفط طفرة، فما هو دور السياسة التعليمية في استثمار طاقات العاملين القدامى والجدد في تحقيق الحد الأقصى من الاستفادة الممكنة لقوة العمل في هذا المجال؟

والمتتبع لإحصاءات الخليج العربي عامة والبحرين خاصة حتى عام 1981 يجد أن معدل العاملين من البحرينيين في قوة العمل في حقل النفط والتحجير والتعدين 94.5٪ بينما يبلغ معدل من يقرأ ويكتب 93.3٪ بالنسبة للقوى العاملة الكلية، وتصل نسب من هم أقل أو في أدنى المتوسط والجامعي كما يلي : 88.0٪ 53.6٪ ، و 27.1٪ على التوالي (وسيم عبد الحميد 1986). ناهيك عن موقف النفط العالمي واهتزاز الاقتصاد القومي الخليجي العربي. الأمر الذي يحتاج إلى جهود واسعة من أجل بناء قاعدة إنتاجية بديلة ترتكز على نشاطات اقتصادية متنوعة، من إنتاج سلعي وخدمي فعلي للعائد الاقتصادي في ضوء فلسفة تعليمية خليجية جديدة، تساعد في تنمية قدرة المنطقة على إدارة استثمار أرصدتها الداخلية والخارجية والمحافظة على أصولها المحفوفة بالمخاطر، وتساعد في تحقيق الأمن الاقتصادي للمنطقة واستقرارها السياسي الاقتصادي وتماسكها الاجتماعي.

(5) انخفاض معدلات الأداء :

تمثل مشكلة انخفاض الأداء ومعدلاته ظاهرة عامة في مراكز إنتاج الخليج العربي، مما دعى كثير من الباحثين تناول هذه الظاهرة، فالبعض كان ينظر إليها من حيث هي نتاج لنوع ومستوى التعليم، والبعض كان ينظر إليها من حيث عدم كفاية الأنظمة الإدارية في سوق العمل، والبعض الثالث جمع بين العاملين السابقين. لهذا كان لغموض فلسفتي التعليم

والإدارة وعدم كفاية أنظمتها وتخلف التقنيات المطبقة فيهما أثر بالغ على سوق العمل والإنتاج القومي العام.

إن الإدارة بشكل عام، في أجهزة الرقابة وأجهزة التنمية الإدارية وفي بقية الأجهزة التنفيذية للحكومة، في المشروعات العامة والخاصة، في قطاع التعليم وقطاع المال، تفتقر كلها إلى وضوح الرؤية وتعوزها الأهداف المحددة ذات الأبعاد التنموية وينعدم في معظمها تقويم الأداء.

هذا فضلا عن المشكلات المتعلقة بالتوازن بين أجهزة الرقابة واستقلالية الأجهزة والمشروعات ومشكلات إعداد واختيار القيادات الإدارية، ووضع الإنسان المناسب في المكان المناسب، والتوازن بين المسئوليات والصلاحيات وأثر المحددات الاجتماعية والاعتبارات الشخصية على ممارسة المدير لمسئولياتهم. (على الكواري 1987).

إن الإدارة في منطقة الخليج العربي إدارة تقليدية متضخمة الحجم بحكم الوفرة النقدية، منخفضة النوعية، بطيئة الاستجابة إلى متطلبات التغيير الاقتصادي والاجتماعي، تعوزها القدرة على المبادرة والإبداع، ويشوب سلوك بعض قياداتها وأجهزتها عيوب لا تتفق مع ما تتطلبه إدارة التنمية من مهارة ومسئولية ووضوح وانتماء وولاء وطني، ولعل حالة الوفرة المالية وغياب استراتيجية للتنمية، إضافة إلى نقص كمية المعلومات وتردي نوعيتها، إلى جانب البطالة المقنعة وقلة الانضباط الوظيفي، أدت جميعها إلى ارتفاع التكلفة الاقتصادية والاجتماعية للمشروعات والبرامج. (أسامه عبد الرحمن 1982، الكواري 1987).

وهكذا تتضح الصورة الحقيقية لمقدار الضغط والحجم الهائل على أكتاف النظام التعليمي، فلم تعد قضية مجانية التعليم وفتح الباب أمام الجميع وتحقيق تكافؤ الفرص فحسب، وإنما قضية نوعية الخريج وفق متطلبات سوق العمل، بل وقضية تدريب وصقل العمال القدامى في سوق العمل، والأخطر من هذا هي إعادة تدريب وتعليم قيادات مراكز الإنتاج من الإدارة الحديثة وفق إستراتيجية عصرية للتنمية.

(6) ارتفاع تكاليف الإنتاج :

ونتيجة للعناصر السابقة مجتمعة لم تشعر منطقة الخليج العربي بقيمة العائد الاستثماري من التعليم، ووقعت فيما يمكن تسميته "بمصيدة تكاليف الإنتاج"، ويرى الدكتور على الكواري أن منطقة الخليج العربي تعاني من ارتفاع تكاليف عناصر الإنتاج نتيجة لانفكاك الارتباط بين تكاليف هذه العناصر وإنتاجيتها الحقيقية، حيث يقوم الدعم الحكومي المتاح بتحمل

الفرق من ريع النفـط، وأن متوسـط الدعـم الحكومـي بالنسـبة لمجمـل النشـاط الاقتصـادي والاجتماعي يصل إلى معدلات غير معقولة قد تبلغ في المتوسط 90٪ بالنسبة لأغلـب أقطـار المنطقة.

وهذا المستوى من الدعم قد أدى إلى ارتفاع تكاليف الإنتـاج الحقيقيـة بالنسـبة لمعظـم المشروعات، إن لم يكن جميعها، فوق ما يمكن تبريره على أساس القيمـة الاسـتيرادية البديلـة لمنتجاتها، الأمر الذي يجعل التفكير في إقامة أي مشروع دون وجود دعم مضمون لـه مسـألة غير واردة، ولعل هذا هو السبب الرئيسي وراء ضيق الطاقة الاستيعابية المنتجة.

حيث أصبحت معظم نشاطات الإنتاج غير اقتصاديـة مـن وجهـة نظـر المجتمـع ومـن الأجدى اقتصاديا – في الوقت الحاضر استيراد السلع والخدمات من الخارج بدلا من إنتاجها. وإذا علمنا مدى حاجة المنطقة إلى وجود قطاعات إنتـاج اقتصـادي جديـدة يمكنـها أن تخلـق نشاطاً بديلاً لما يولده حالياً قطاع إنتـاج النفـط الخـام، وأدركنـا مـدى الحاجـة إلى اسـتيعاب استثمارات كافية من أجل خلق هذه القطاعات البديلة للنفط والتي يجب ألا تكـون معتمـدة عليه منذ البداية، لو أدركنا هذا كله فسوف نعي التحدي الذي يواجه المنطقـة في سـعيها مـن أجل بناء قاعدة اقتصادية بديلة. (الكواري : 1987).

وهذا ما سعت له حكومة البحرين والسعودية وعدد من دول الخليـج الأخـرى، الـتي سوف نتناولها بالتفصيل عند الحديث عن استراتيجية المواجهة.

(7) تصدع القيم الاجتماعية وأثر ذلك على التعليم وسوق العمل :

أيضـا لعـب هـذا العـامل دوراً خطـيراً في حـرص المواطنـين (الآبـاء والأبنـاء) علـى الاستمرار في مواصلة السلم التعليمي حتى نهايته. ويرجع ذلك إلى آثار القيم البالية التي بثها الاستعمار بين أبناء الشعب، حيث خلق مبدأ عدم المساواة وتحقيق تكافؤ الفـرص التعليميـة بينهم، وعندما نجح قادة الخليج العرب بصفة عامة وفي البحرين بصفة خاصة في توفير التعليم لجميع أبناء الشعب بالمجان، اندفع الجميع للحصول على الشـهادات للقضـاء علـى التخلـف بأنواعه، ونتج عن ذلك الضغط على التعليم عواقـب خلفتـها القيـم الاجتماعيـة كمـا هـي متمثلة في :

(أ) الإفراط في الاستهلاك وتطرف أنماطه :

إن انتقال أقطار المنطقة من مجتمعات بسيطة، متجانسة اجتماعياً، ومترابطة ثقافياً، قائمة على أساس من التحالف والتعايش الإداري، إلى دول ذات تركيبة سـكانية متنوعـة، تديرهـا

حكومات مركزية غنية بريع النفط تعتمد على بيروقراطية واسعة وأجهزة متعددة ذات سلطة كبيرة وموارد ميسرة، كل هذا جعل من التعليم استهلاك لا استثمار، وتكونت عادات غير مرغوبة كالإفراط في الاستهلاك وتفشي أنماطه المظهرية التفاخرية المستجيبة لصراعات الاستهلاك، القائمة على التبذير، والمؤدية إلى هدر الموارد وإخلال توازن البيئة وزرع الأحقاد الاجتماعية، هذه المظاهر تمثل تحديا خطيراً للتوجهات والجهود التنموية الحضارية. إن مستوى استهلاك الفرد في أغلب دول المنطقة مبالغ فيها بكل المقاييس، كما أن متوسط نصيب الفرد من الاستهلاك العام والخاص لا يدانيه متوسط عالمي للاستهلاك. ففي عام 1980 بلغ متوسط استهلاك الفرد في المنطقة أكثر من ستة آلاف دولاراً سنوياً وفي بعض الأقطار وصل إلى أكثر من عشرة آلاف دولار.

وهذا المعدل المرتفع لمتوسط استهلاك الفرد أبعد ما يكون تعبيراً عن إنتاجية معظم الأفراد أو الإنتاجية الحقيقية لجهود المجتمع في الوقت الحاضر وفي المستقبل المنظور، وما هذا المستوى إلا تعبيراً عن الاستخدام الخاطئ لعائدات النفط من أجل دعم هذا المستوى وهذا النمط من الاستهلاك .. ومما هو جدير بالملاحظة أن هذا المستوى وهذا النمط من الاستهلاك الترفي طارئ على المجتمع، لا يمت بصلة إلى نمط الاستهلاك التقليدي في المنطقة، ولا ينسجم مع الخلفية الثقافية لمجتمعاتها التي كان يجب عليها أن تتخذ مبادئ الدين الإسلامي وتقشفه وشظف عيشة أهل البحر والبادية، حافزاً لها من أجل المحافظة على النعمة وعدم هدرها واستخدام ما أفاء الله به على المجتمع بطريقة تؤدي إلى أن يفسد البعض حياة البعض الآخر، عن طريق خلق حمى الاستهلاك المسعور المذل لكرامة الإنسان والمحطم لنفسيته، والمعتدى على سلام الأسر محدودة الدخل والمؤدي بالنتيجة إلى انحراف دور الثروة في المجتمع ووظيفتها.

(ب) هامشية إنتاجية المرأة ونظرة المجتمع لها :

إن جذور هذه المشكلة كما يجسمها تقرير مؤتمر العمل الدولي عام 1985 يكمن في نظرة المجتمع وقيمه إلى المرأة (ونظرة المرأة إلى ذاتها ما دامت هي أيضاً جزءاً من المجتمع، وإلى أدوارها في الحياة، ومركزية نشاطها الاقتصادي أو هامشيته ...الخ. ولن تتقدم المرأة نحو مزيد من المساواة في التعليم والتدريب والعمالة إلا إذا حدثت تغييرات أساسية في موقف المجتمع من الأسرة، ولا نغفل دور التعليم والتدريب في المساعدة على أحداث مثل هذه التغييرات بالتعاون والتنسيق مع كل جهات المجتمع التشريعية والمؤسسية والاجتماعية ..إلخ. وقبل أن نتحدث عن دور الإصلاح التعليمي في تحقيق المساواة للمرأة ينبغي أولا: أن نحدد علاقة

تعليم الإناث بالعمالة. في نفس الوقت ينبغي ألا يستمر النظر إلى عمالة المرأة كشيء هامشي بالنسبة للاقتصاد الوطني، أو كشيء مؤقت، وهذا لن يتم إلا في حالة إعادة التفكير في سياسة التخطيط لخروج المرأة للعمل، وتجهيز كافة السبل لإزالة المعوقات التي تقف أمامها وتساعدها في عمل الموازنة بين العمل ومتطلبات حياتها الأسرية، وتحد من ظاهرة المربيات الأجنبيات، وما يترتب عليه من هدم لقيم مستقبل المجتمع خلال عمليات التنشئة الاجتماعية.

(ج) ثنائية التعليم :

ويمثل هذا العامل أحد عواقب القيم الموروثة من خلال الضغط على التعليم النظري الذي تعاني منه معظم دول الخليج العربي في الوقت الراهن، حيث أثر على نوعية التدريب بسبب القيود المالية والبشرية المختلفة التي كانت ومازالت الحكومات العربية تواجهها. هذا بالإضافة إلى النفور من العمل اليدوي، فالناس ينظرون شذراً للتعليم الفني والتدريب المهني باعتبارهما تعلما من المرتبة الثانية حتى النظر إلى التدريب داخل مراكز التدريب لا يعتبر له قيمة إلا إذا كان هناك شهادة تفيد بذلك (أمراض الشهادات).

(د) تصدع قيم العمل والإنتاج :

يشهد نسق القيم في المنطقة صعوداً للقيم المادية والفردية وتراجعا للقيم المعنوية والمجتمعية. وهذا التحول في القيم يهدد دون شك التوجه الإيجابي الخلاق لقيم المجتمع وسلوكيات أفراده وجماعاته، ويطرح تحدياً لعملية التنمية والتكامل المنشودين. أن مجتمعات المنطقة كانت تتميز على العموم بالسلوك الإنتاجي للأفراد والجماعات فيها قبل إنتاج النفط، حيث كان الإنسان يؤثر قيم العمل والإنتاج ويحترم قيم المسئولية المجتمعية باعتبار كل منها ضرورة للوجود والاستمرار في بيئة شحيحة الموارد تتطلب تكاتف الجهود وتكاملها، إضافة لما تحتله قيم العمل والإنتاج من مكانه في نسق القيم الاجتماعية كما جاء بها الإسلام وكرستها الممارسة العملية لشعب منطقة الخليج العربي. (إبراهيم سعيد الدين وعبد الباسط 1981، الكواري 1987).

ولكن منذ أن تدفقت عليها عائدات النفط بغزارة في بداية الخمسينيات، أخذ يتبلور فيها نظام خاطئ للحوافز المادية والمعنوية – خاصة منذ بداية السبعينات – أخل كثيراً بنسق القيم الاجتماعية، حيث رفع مرتبة قيم الاستهلاك والمضاربة والركض وراء المصالح الشخصية والشطارة غير المقيدة بهدف مجتمعي وأشكال العمل المظهري والمناصب البرّاقة، وحصل ذلك على حساب مرتبة قيم الإنتاج والاستثمار الحقيقي طويل المدى، ورعاية المصالح العامة، وبروز الروح الرائدة المنطلقة من الولاء الوطني، والعمل المؤثر الجاد النافع للناس.

وبذلك التحول تزايد التباعد بين كل من المكافأة المادية والمعنوية في المجتمع وبين نوعية الجهود المبذولة من جانب الأفراد والجماعات، ومدى تأثير هذه الجهود في اقتراب المجتمع من تحقيق أهدافه. كما تزايد على المستوى الفردي الانفصال بين دخل الأفراد ومكانتهم الاجتماعية وبين إنتاجيتهم الحقيقية وعطائهم من أجل المجتمع. وإلى جانب نظام الحوافز المغلوط فإن التنشئة الاجتماعية الأساسية على مستوى الأسرة والمدرسة إضافة للدولة، مازالت قاصرة عن معالجة تحول قيم المجتمع وتصدع قيم العمل والإنتاج والمسئولية المجتمعية، الأمر الذي أدى إلى بروز ظواهر جديدة على نطاق واسع مثل الروح الإتكالية والانتهازية والارتزاق والمضاربة، ووضوح ظواهر عامة مثل ظاهرتي البطالة المقنعة والبطالة المرفهة، إضافة إلى شعور اللامبالاة والانغماس في ماديات الحياة على حساب إمكانيات السمو المعنوي والأدبي للأفراد والجماعات. كل هذا يسعى إلى تدمير آلية التنمية، وتمييع قضية الوحدة في المنطقة، وتعوق الجهود الجادة والخبرة في سبيل تمكين المنطقة من السير في طريق هدفيها الأساسيين : التنمية والوحدة.

ولكن التغيير الذي طرأ على هيكل الأجور والذي تحدثنا عنه بالتفصيل نجح في كسر جزء كبير من قيم واتجاهات الشباب نحو العمل، إلا أن القضية هنا بلغة (اقتصاديات التعليم) أنه على الرغم من كسر القيم الاجتماعية البالية في اتجاهات الشباب نحو العمل المهني واليدوي أو السياسات التحويلية التدريبية الحديثة في نقل خريجي الجامعات من عمل إلى عمل آخر خارج مجال التخصص الذي درس فيه، تجعلنا ندق أجراس الخطر لوقف سياسة التخطيط والقبول التعليمي وإعادة النظر فيه في ضوء التغييرات الحديثة لسوق العمل واتجاهات الشباب نحوه. وفقاً لم اتبعته سياسة التعليم الحديثة في البحرين والتي سوف نتناولها بالتفصيل عند الحديث عن استراتيجية المواجهة.

(8) الخلل السكاني وارتفاع نسب الإعالة :

إضافة إلى العناصر السابقة، لا يمكننا أن نغفل الخلل في الهيكل السكاني لمنطقة الخليج العربي، وما تمخض عنه من ارتفاع في نسب الإعالة. ومن ثم الاستهلاك في مجالات الخدمات المختلفة (الغذاء، التعليم، الصحة، المرافق العامة .. إلخ)، حيث يمثل التركيب السكاني الراهن خللاً بلغت فيه نسبة الوافدين أكثر من ثلث السكان بالنسبة للخليج العربي ككل، وبلغت ثمانية أعشار السكان في بعض منها، كما بلغت نسبة الوافدين في قوة العمل أكثر من نصفها بالنسبة للمنطقة مجتمعة، وبلغت تسعة أعشار قوة العمل في بعض دول المنطقة، وإذا أخذنا بعين الاعتبار معدلات زيادة نسبة غير العرب بين الوافدين وضعف القدرة على

استيعابهم ثقافياً واجتماعياً، فإن الأبعاد السلبية للعمالة غير العربية في الحاضر والمستقبل ليست موضع جدل، فالخطر في هذا المجال على التجانس السكاني والتماسك الاجتماعي وعلى الشخصية الثقافية وإمكانيات تنميتها والهوية القومية للمنطقة، هذا بالإضافة إلى التأثير السلبي للتركيب السكاني الراهن – انظر إحصاءات البحرين في الجزء الخاص بالوضع الراهن لسوق العمل – وتدفق العمالة الوافدة بشكل عام على إمكانية تطوير الموارد البشرية المحلية وعلى توجهاتها الإنتاجية وانتمائها وولائها الوطني. ولمواجهة الخلل السكاني الراهن يقتضي وضع سياسة سكانية واضحة المعالم مبنية على قدرة مجتمعات المنطقة على استيعاب الوافدين في ضوء الاحتياجات الحقيقية لعملية التنمية، واستعداد هذه المجتمعات على إدراج العمالة الإضافية الدائمة في نسق المواطنة وتأكيد حقها في المساواة وفي الحقوق ودفعها لأداء الواجبات التي تفرضها المواطنة بدلاً من ترك اعتبار الكسب المادي الآني متحكما في سلوكها.

(9) البركان المنفث لضغوط سوق العمل (الهجرة) :

كان للعوامل السابقة مجتمعة أثراً في نقص وانخفاض العرض مقابل الطلب، في إطار ما يشوبه سوء التخطيط والتنسيق والحاجة إلى إعادة البناء والتنظيم وكان أحد عناصر التنفيث الرئيسية لهذه المشكلة هي هجرة الوافدين، وتستخدم الهجرة في "منهج القوى العاملة" في الدول ذات المعدلات العالية أو المنخفضة في النمو السكاني كوسيلة لإحداث توازن بين فرص العمل ومقدار العرض من القوى العاملة.

إلا أننا نود التأكيد على أن هناك علاقة جدلية بين الهجرة وإمكانية التنمية. فمن ناحية، نشأ تيار الهجرة من ثنايا بيئة اجتماعية – اقتصادية معينة في الوطن العربي، وهو في الواقع استجابة موضوعية لهذه البيئة ومن ناحية أخرى، فإن الهجرة إلى البلدان العربية النفطية، في تفاعلها مع البيئة الاجتماعية – الاقتصادية، وتطوراتها في المجتمعات العربية، كان لها تأثير على إمكانية التنمية في الوطن العربي. وقد يصعب فصل هذا التأثير تشريحياً، إلا أنه يمكن التعرف عليه في التحاقه بالنسيج الاجتماعي – الاقتصادي للمنطقة ... ومن جانب آخر فإن للهجرة جوانب سلبية على المنطقة، قد تكون أعاقت، إمكانية التنمية في الوطن العربي، وبهذا تكون محصلة آثار هذه الهجرة سلبية، بل خطيرة في الأجل الطويل، وهو المنظور الأوفق في تقديرنا لمناقشة آثار ظاهرة تمتد، وبعمق إلى اتساع النسيج الاجتماعي – الاقتصادي في الوطن العربي. (نادر فرجاني 1984).

خاصة أن انجذاب أكثر من الوافدين إلى المنطقة مدفوعين بقوة الطرد الاقتصادية في معظم الأحيان من بلدانهم، مما جعل معظم الهجرة عبئاً على المنطقة بدلاً من أن تكون عوناً

لها، وأدى إلى تردي مستوى كثير من الخدمات العامة، وخلق حاجة مستمرة لتزايد حجمها، وخلق عبئاً أمنياً إضافة إلى الآثار السلبية التي تتركها أوجه المعاملة غير المتكافئة بين الكثير من فئات المهاجرين وبين ضعاف النفوس من بين المواطنين والوافدين من أجل الإساءة إلى سمعة أغلب أهل المنطقة، والتأثير السلبي على علاقاتهم ببقية الأقطار العربية والدول الإسلامية والصديقة، الأمر الذي يؤدي إلى استعداء العالم على شعب المنطقة مما يتيح فرصة قابلة للاستغلال من قبل القوى المعادية للمنطقة والطامعة فيها، لاسيما الكيان الصهيوني الذي تسعى استراتيجيته إلى مسح هوية المنطقة وطمس لانتمائها العربي تحقيقا لحلمها في خلق أمم شرق وسطى متنافرة، تيسر للصهيونية بعدوانيتها تحطيم مقومات الوجود بينها والسيطرة عليها (الكواري 1987). وتعتبر دولة البحرين كما وضحنا سابقاً أقل دول مجلس التعاون اعتماداً على العمالة الأجنبية، إلا أن هذا لا يمنعها أن تكون ضمن سلسلة دول مجلس التعاون عند وضع تصور أمثل للحد من هذه الظاهرة، وإعادة تنظيم الهجرة العربية في ضوء واقع واحتياجات السوق الخليجية العربية الفعلية وفي ضوء نوعية العمالة العربية المعروضة.

ونخرج من التحليل السابق بأهمية الجهود التي بذلتها دولة البحرين في نشر وتوسع نطاق النظام التعليمي، إيماناً منها بأهمية نظرية "رأس المال البشري" في إدارة الإنتاج في العالم بصفة عامة وفي البحرين بصفة خاصة، كما وضح التحليل أيضا أنه في ضوء فلسفة مجانية التعليم والتوسع فيه ترتب عليها نتائج جديدة دفعت الدولة لوضع سياسات جديدة لمواجهتها ضماناً وحفاظاً على هذه الفلسفة، كما اتضح من خلال عرضنا وتحليلنا للعوامل السابق ذكرها والمسئولة عن تدهور التعليم وسوق العمل.

إلا أن أهم ما يمكن أن نخرج به من هذا التشخيص هو أن مجموع هذه العوامل مجتمعة تشكل تأثيراً مشتركاً على نظام التعليم والتدريب، فهي تساهم في توسيع نطاق النظام وخاصة التعليم الأكاديمي العام، وفي نفس الوقت تؤدي إلى حدوث خلل خطير في سوق العمل، فهي تخلق فائضاً في مهارات معينة من ناحية ونقصا حاداً في مهارات أخرى من ناحية ثانية، والواقع أن المهارات الفنية هي التي تعاني من النقص.

وبهذا نخرج من هذا التحليل بإبراز خطورة الدور الذي يحدثه التعليم في سوق العمل، وإن هذا الخلل الذي تعرضنا له بالتفصيل إن لم تظهر له سياسات جديدة لإحداث الإصلاح والتغيير، سيظل النظام عاجزاً عن تلبية الاقتصاد وتطلعات شعب البحرين، ومن ثم التوفيق بين تلبية احتياجات الاقتصاد لتطلعات كل فرد لتحقيق التنمية الشاملة، وهذا هو محور استراتيجية الحل وفي ضوء فلسفة التغيير والتحديث في البحرين اليوم.

6- نحو بناء إستراتيجية خليجية بحرينية جديدة من أجل العمالة والتنمية :

ولكي نتغلب على أزمة العلاقة بين التعليم والعمالة، على النحو الـذي قدمنـاه جملـة وتفصيلاً فإنه من الضروري أن يقوم كل مـن المجتمـع والنظـام التعليمـي بـإجراء تعديـلات جوهرية وأن تتم الملائمة بينهما، وإذا لم تكن مثل هذه الأمور علـى وشـك الحـدوث، أو إذا استمرت استراتيجيات التنمية التقليدية سائدة مـن ناحيـة، واسـتمر التعليـم - تحـت ضغـط الطلب الاجتماعي والنمو السكاني - يشهد توسعا بشكله ومحتواه القائم من ناحية ثانية فـإن التباين المتزايد بين المجتمع والتعليم سوف يسبب بلا شك خللاً في هياكل كل النظم التعليمية، وفي بعض الحالات في هيكل المجتمع الذي يحمل هذا النظام، وسوف يحدث ذلك حتمـاً، وإذا استمرت الحاجات التعليمية للتنمية القومية في النمو والتغيير، واسـتمر الضغـط أيضـا علـى التعليم وتزايد الطلب، فإنه من غير الممكن مواجهة مثـل هـذا الموقـف بـالعمل علـى زيـادة الموارد المالية للتعليم فحسب، عندئذ سنقف لنسأل أنفسنا عن ما هو البديل إذن؟

والتعليم بطبيعة الحال ليس دواء لجميع مشكلات العالم وأمراضه، ولا يمكن أن نحملـه وحده مسئولية إحداثها. فالتعليم في أحسن الحالات لا يتوافر لديه إلا وقت محدود، ووسائل غير كافية لتحقيق كل الآمال والمطامح المعقودة عليها من قبل الأفراد والمجتمع، ونحن نأمل أن يقوم التعليم بأفضل ما يستطيع لخدمة الفرد والمجتمع وألا يضيع الكثير من موارده القليلـة - ومن أندر هذه الموارد ما يتوافر لكل فرد من وقت - في أعمال خاطئة أو غير مجدية، والسؤال الذي ينبغي أن نطرحه بصدد هذه النقطة هل تصلح فلسفة جـامدة عميـاء لتوجيـه أي نظـام تعليمي معين توجيهاً فعالاً، أم أن مثل هـذا التوجيـه يتطلـب فلسـفة مسـتنيرة تعتمـد علـى التحليل المنطقي والتأمل والإبداع؟ (فيليب كوبز 1987).

وقبل الحديث عن الفلسفة المستنيرة للوصول إلى الاستراتيجية الجديدة نطرح عدداً من الاقتراحات والحلول، فعلى الساحة العربية كان هناك من يرى أن التعليم النظامي، إذا أعيـد تنظيم بنيته وفروعه ومحتواه وأهدافه وأصبح أكثر اتجاها نحو الطـابع العملـي والمـهني، مـازال بمقدوره التغلب علـى الأزمـة. ويـرى آخـرون أن الحـل في أن تتخـذ الدولـة بجـانب بعـض الخطوات في مجال التنمية من باب تحسين استراتيجياتها، مثل توسيع نطـاق الخدمـات العامـة وتنمية مزيد من المشروعات ووضع سياسة لتشغيل الخريجين ومراجعة نظم الأجور والحوافـز وتسعير الشهادات. غير أن هذه الحلول التي اتبعتها بعض البلدان العربيـة بـالفعل، قـد تفيـد جزئياً على المدى القصير في تخفيف حدة الأزمة، لكنها لن تكون علاجا فعالاً لها على المـدى

الطويل اللهم إلا إذا أصبحت جزءاً من استراتيجية أشمل للتنمية الاقتصادية التربوية. (محمد الغنام 1978).

أما على الساحة العالمية فقد تعددت الحلول والاقتراحات ولكنها كانت أيضا بناء على فلسفة وأهداف التعليم، حيث ورد في التقرير السنوي للمكتب التعليمي في الأمم المتحدة عام 1974 لدراسة مسحية قام بها معهد (جالوب Gallup) لمعرفة الإجابة حول السؤال الأساسي التالي : لماذا يبعث الناس أبنائهم للتعليم؟ وكانت أكثر الإجابات شيوعا هي الحصول على وظيفة، وهذه مقبولة على النطاق العالمي، وجاءت هذه النتيجة مؤيدة مع ما أكدته نتائج الدراسة التي قامت بها الرابطة العالمية لتقييم التحصيل التعليمي (.I.E.A). (Russel David 1980).

وهناك اتجاه آخر ركز على الأهداف الاجتماعية للتعليم أكثر من تركيزه على النواحي الاقتصادية، حيث تم اكتشاف هذه الفكرة عند عرض تقرير (فوير Faure) عام 1972م بعد شيوع خبر انتشار البطالة بين المتعلمين في العالم. كما وضح كل من (تيرمان وجوجر Terman & Joger) عام 1972م أن العاطلين في الدول النامية يحصلون على مستويات تعليمية تتزايد عام من بعد عام، وأن صفة الاستمرارية والزيادة لم تقف أمام انتشار البطالة بين المتعلمين، ومن ثم فإن التعليم وحده لا يكفي للقضاء على البطالة ولكن المهم هو خلق وظائف جديدة وعديدة، عندئذ تجد استثمارات التعليم من يدعمها ويسير في خطاها جنباً إلى جنب، وبهذا تتعدد مصادر الاستثمار وتستوعب معظم البطالة المتعلمة، وترتفع نسب الإنتاجية وتتقدم خطط التنمية. ويرى (ديفيذ Davis) أنه على الرغم من محدودية النظام الرسمي في إعداد القوى العاملة، إلا أنه يفتح آفاقا جديدة ويقوي الاستعداد النفسي لدى الأفراد، ويحفزهم على الحصول على وظائف أعلى، إلا أن هذا الطلب المتزايد على التعليم من قبل الأطفال وذويهم قد يخلق مشاكل للمسئولين تتمثل في توفير الإمكانات اللازمة لمواجهة التوسع التعليمي.

وهكذا اتضحت الصورة أمام رجال التخطيط في أن هناك أهداف أخرى للتعليم غير الإعداد للعمالة ولابد من الاقتناع بها، إلا أن مشكلة فصل التعليم النظامي عن احتياجات التنمية من العمالة تظل باقية، ولابد من التنسيق بين التعليم النظامي وسياسة إعداد العمالة كأحد أساليب الحل لمواجهة المشكلة إلا أن هناك رأي آخر، حيث أقترح بعض رجال التخطيط مزج التعليم بالعمل في إطار الأيديولوجية السياسية مثلما فعلت الصين. ولكن كل

هذه التجارب لم تكلل بالنجاح التام، وقد أدى هذا إلى تدهور التعليم النظامي الأكاديمي، وبالتالي تحول الاتجاه إلى ربط التعليم بالتدريب. (Russel Davis 1989).

أما في الدول التي لا تسيطر عليها الأيديولوجية السياسية المتطرفة أصبح في إمكانها إتباع طرق أخرى، كإعادة توصيف الوظائف لتعطى العاملين نوعا من الرضا النفسي، وبالتالي تزيد من إنتاجيتهم. وقد أتبع هذا الأسلوب في الولايات المتحدة بموجب (برنامج العمل الأمريكي لعام 1973م). وتوصل رجال التخطيط أخيراً إلى أن هناك العديد من الطرق لتدريب العمالة غير أن ذلك لا يفي للحصول على وظيفة في كل الأحوال.

أ- نماذج من أساليب تخطيط القوى العاملة يمكن الاعتماد عليها عند بناء الاستراتيجية:

ويمكننا الآن تلخيص عرض نماذج التخطيط من أجل بناء استراتيجية جديدة للتعليم والعمالة والتنمية في ضوء ما تم دراسته وعرضه وتحليله ولكن قبل التفكير في استخدام هذه النماذج يجب أن نضع في اعتبارنا فلسفة المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهذه النماذج صنفها (جوردن Gordon) وفقا لما يلي : (Russel David 1980).

(1) النموذج الأول :

ويعتمد هذا النموذج أساساً على استخدام نظرية رأس المال البشري انطلاقاً من مفهوم (النظرية الكلاسيكية الحديثة Neo Classis Theory) التي توضح أن مشاكل العمالة تنجم أساساً من ضعف قدرات العمالة المتنافسة والتي لا تتناسب مع سوق العمل سواء في النوع المفتوح أو المغلق. وهذه القدرات يمكن صقلها وتنميتها عن طريق التعليم والتدريب الذي يحفز النهوض بالإنتاجية.

(2) النموذج الثاني :

وهذا النموذج ينظر لسوق العمالة على أنه ليس وحدة واحدة، وإنما ينظر إليه على أنه مكون من مجموعة من الوحدات ليست مفتوحة على بعضها فسوق العمل مقسم إلى سوق أصلية وأخرى ثانوية، وطبقة العمال التي تعمل في السوق الثانوية ذات الوظائف البسيطة وذات الأجور المحدودة يصعب على أفرادها الانتقال إلى طبقة السوق الأصلية ذات الوظائف الراقية والأجر المجز، ولكن بالتعليم والتدريب تسهل عملية الانتقال إلى هذه الطبقة إذا توافرت بعض العوامل الأخرى سالفة الذكر، فالمحللون الذين يركزون على التدريب وأهميته لمتطلبات العمل يؤكدون أيضا على عدم إيجابية نتائجه إلا في ضوء التفاعل مع العوامل الأخرى، والتدريب لابد من تعزيزه بإنشاء أو توليد وظائف جديدة تناسبه، مع إعادة

توصيف الوظائف وإعادة النظر في سياسة وهياكل الأجور، وإيقاف القرارات المتميزة لفئة عمالية دون غيرها. وبهذه العوامل مجتمعة في إستراتيجيتها الشاملة يمكن للعامل أن يخرج من الشريحة الدنيا ويلتحق بالشريحة الأعلى.

(3) النموذج الثالث :

ويعتمد هذا النموذج على (أسلوب التوظيف Occupational System) ويركز على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية التي تحكم سوق العمل. ويرى أصحاب هذا النموذج أن النظام الطبقي والنظام الرأسمالي يحرمان العامل أحياناً الانتقال من مهنة بسيطة إلى مهنة أخرى ذات دخل أعلى حتى لو حقق قدراً من التعليم والتدريب. وأكد المحللون أصحاب هذا النموذج أن الإستراتيجية القائمة هنا لا يلعب التعليم والتدريب فيها دور المايسترو وإنما تدار وفقا لأهواء الطبقيين الرأسماليين.

ب- عناصر يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل وضع تصميم الاستراتيجية :

(1) أولاً الواقع

(أ) تعاني الأقطار العربية الخليجية عن معظم الأقطار العربية الأخرى، من نقص كمي وتخلف نوعي في العمالة مستمدة من جملة مؤشرات، في مقدمتها قصور عرض العمالة للاستجابة (كماً ونوعاً) إلى الطلب عليها.

(ب) غير أن هذا "القصور" ليس سوى عرضياً وظرفياً، وبالتالي فهو ليس قصوراً موضوعياً ثابتاً ومنتظماً ومطلقاً، بل هو قصور محكوم بصورة أساسية بأهمية الموارد المالية النفطية، وأنماط توظيفاتها (داخل المنطقة أو خارجها) ولذلك فإن مسألة العمالة في الأقطار العربية الخليجية لا تعكس واقعاً موضوعياً لنقص مطلق في العمالة، وأن هذا الواقع يقود إلى الاستنتاج بأن مسألة "الفراغ السكاني" هي مسألة نسبية كما أكدتها الدراسات العلمية، كما أكدت على المشكلة الحقيقية بمفهومها المطلق الذي يتعلق بالفراغ السكاني النوعي وليس الكمي) (منصور الراوي 1985).

ولذلك فإن إجراءات تنمية الموارد البشرية الوطنية بطرق وأساليب مباشرة وآنية سوف تحقق نتائج سريعة ومهمة في هذا المجال، غير أن مثل هذه النتائج سوف لن تمثل الحل الشامل والجذري والنهائي لهذه المشكلة، ويعود ذلك إلى عاملين أساسيين. الأول : يتمثل في تباين الأقطار المعينة في ظروفها السكانية والاقتصادية والطبيعية، الأمر الذي يجعل مسألة التنسيق والتكامل بينها في هذا المجال أمراً ملحاً وضرورياً وعاجلاً، والعامل الثاني : يتمثل في عدم

كفاية القدرات البشرية الذاتية لهذه الأقطار في ظروفها الحالية وفق مستوى التطور الحالي للعنصر البشري، كذلك فإن الحل العربي لمشاكل العمالة الخليجية سوف يمثل الحل البديل للحل الخارجي.

(ج) أن الدور الاقتصادي (الموارد المالية والنفطية) في تحديد حجم العمالة الوطنية ومستوى التوازن بين العرض والطلب عليها لا ينفي دور العوامل الأخرى، السياسية والعسكرية والاستراتيجية ... إلخ غير أن العوامل الاقتصادية تظل هي المسئولة بصورة أساسية عن تصاعد وتائر توافد الهجرة الأجنبية في فترات زمنية محددة وقياسية.

(د) أن تنمية الموارد البشرية في الأقطار العربية الخليجية لا تقتصر على الجانب (النوعي) للسكان والقوى العاملة، بل تشمل كذلك جانبها الكمي، وأن تفسير ذلك لا يعود فقط إلى العامل الموضوعي المتمثل بمنهجية الدراسة المستندة إلى التقسيم الثنائي إلى كم ونوع ومبدأ شمولية الموضوع، بل يعود كذلك إلى العامل الذاتي المتمثل "بالفراغ" السكاني النسبي في المنطقة بشكل عام، وهو الفراغ الذي لا تقرره الاعتبارات الاقتصادية والديموجرافية وطبيعة العلاقة بينهما، بل تقرره كذلك اعتبارات أخرى سياسية لتطوير سوق العمل والإنتاج. وهذا يجعل سياسة التنمية تفرض على التعليم نفسه ضرورة اتخاذ دور في تنمية العمل والعلم والتكنولوجيا في ضوء دراسة المخططين ومتخذي القرار للمجتمع وثقافته وقيمه بهدف التعرف على ما يناسبها من علم وعمل وتكنولوجيا لا بنقل التكنولوجيا المتقدمة من الخارج لوظائف منتقاة لأبناء القلة ولكن لبنية العمالة والإنتاج.

(هـ) إعادة النظر حول سياسة تعليم وتوظيف المرأة، لا بسبب رجعي ولا بسبب ما وضحته الإحصاءات عن هامشية إنتاجية المرأة، ولا بسبب الفاقد الذي تتكبده الدولة من تكلفة في التعلم، ثم تتوجه المرأة بعد تخرجها إلى البيت، ولا بسبب أن نسبة الإعالة وأن نسبة قوة العمل في المجتمع محدودة، وأن نسبة الذكور إلى الإناث تتساوى. وبهذا يصبح المجتمع في مسيس الحاجة ليد الرجل مع المرأة للعمل سوياً لخدمة أعداد السكان الهائلة. وإنما بسبب كل هذه العوامل مجتمعة في إطار فلسفة وسياسة غير كاملة النضج نحو تعليم وتشغيل المرأة التي يطحنها ويسحقها المجتمع بين كفتيه، كفة المحافظة على الإنتاج القومي العام (وهو يتمثل في اقتصادها المنزلي، والادخار والاستثمار – ناهيك عن إدارة وتربية و تنشئة رجال المستقبل لسوق العمل)، والكفة الثانية والتي ينظر إليها المجتمع بالهامشية وهو الخروج لسوق العمل، ومن هنا يظهر الضياع والغموض والصراع.

وهذه القضية ليست باليسيرة، وليس هنا أيضا مجال نقاشها بالتفصيل.

(و) إعادة النظر في تخطيط الأسرة والتربية السكانية، بهدف التوصل إلى صيغة فعالة تكفل الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، وقد أوضحنا مقدار خطورة هذا العامل عن تشريح الوضع الراهن للعمالة في البحرين.

(ز) لهذا ينبغي ألا ينظر للتخطيط من أجل التنمية من جانب واحد فقط (جانب التعليم)، وإنما ينبغي أن تتكاتف وتتعاون جميع الجهود للهيئات والمؤسسات المختلفة بصورة متكاملة يحكمها عنصري التنسيق والتنظيم، وهذا يطرح أهمية الرؤية المتكاملة لجميع أطراف القضية والتي تسمح للمخطط ومتخذ القرار بوضع تصور شامل لمواجهتها، وبدون ذلك يصبح كل جهد من جانب التعليم وحده لمواجهة مشاكل سوق العمالة والتنمية غير مجز.

(ح) ولا يمكن أن تحدث التنمية الشاملة بين جانب إصلاحها للعناصر السابق تحليلها فحسب، وإنما هي في حاجة ملحة وسريعة لإعادة توزيع القوى العاملة بين قطاعات الاقتصاد القومية ومحاولة إيجاد تناسب بين إنتاجية القطاعات الاقتصادية والاستثمارات الموجهة لكل قطاع من وجهة عسكرية وقومية وأمنية وإستراتيجية ... إلخ.

(ط) تتحدد أهمية تنمية الموارد البشرية في الأقطار العربية الخليجية وفق مفهومها الشمولي، فبالإضافة إلى الأهمية الاقتصادية فإن الأهمية الاجتماعية والسياسية ... إلخ لا تقل شأنا، وإضافة إلى دور تنمية الموارد البشرية باعتبارها أداة للنشاط الاقتصادي الاجتماعي، فإن هذه التنمية هي كذلك غاية بحد ذاتها قبل أن تكون وسيلة رغم أن علاقة جدلية بينهما قد أثبتتها الدراسات المختلفة.

(ي) أن معالجة مشكلة العمالة العربية الخليجية وفق التحديد المنهجي السابق لا تتم بمعزل عن مسألة التكامل العربي في مجال السكان والقوى العاملة كجزء من التكامل العربي الشامل.

(ك) أن التفوق (الكمي والنوعي) للعمالة الأجنبية على العمالة العربية (المحلية) أصبح يشكّل تحدياً لابد من معالجته على أسس علمية.

(ل) رغم الجهود المكثفة التي بذلت، وتبذل، في مجال معالجة مشاكل العمالة العربية الخليجية سواء على المستوى القطري أم الخليجي أم العربي، فإن النتائج العملية لهذه الجهود ما تزال دون الحد الأدنى الممكن تحقيقه في المرحلة الحالية.

(م) أن تنمية الموارد البشرية وفق مفهومها الشمولي سوف يذلل كثيراً من الصعوبات المرتبطة بمسألة العمالة الأجنبية الوافدة، غير أن نتيجة كهذه لن تظهر إلا في الأمد البعيد،

وبانتظار ذلك فإن على المسئولين في الأقطار المحلية أن يلجأوا إلى اتخاذ إجراءات ترتبط بترشيد استخدام العمالة (الوافدة والوطنية معاً).

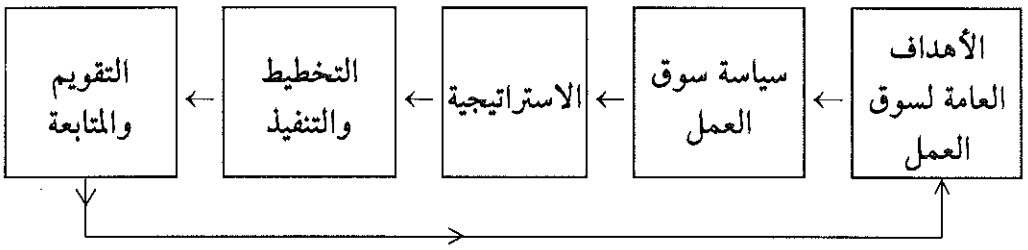
(2) ثانياً – ما ينبغي أن يكون :

(أ) إعادة النظر حول فلسفة التعليم والتي هي ليست بالعمليات الحسابية الكمية لتحقيق الموازنة بين العرض والطلب، أو إنشاء دراسات جديدة لمواجهة أنواع جديدة من العمل، أو إعادة بناء وتنظيم البنية التعليمية النظرية منها والفنية، وإنما هي فلسفة التجديد التربوي التي تنمي طريقة التفكير العلمي للتلاميذ، وتدريبهم على أن للعمل قيمة يحرص عليها التعليم ويسعى إلى تنمية المهارات المتعلقة بها وإلمامهم بالأساس المعرفي الوظيفي، وتعويدهم الإصرار على التغيير والالتزام بالتطوير الاجتماعي وفقاً للصيحة العالية (فلسفة التعليم الملائم أو المنظور الكيفي للتعليم).

(ب) إعادة النظر حول سياسة توزيع الدخل وهيكل الأجور لكسر المبدأ الخاطئ (تسعير الشهادات) لضمان تنمية عادات صحية سليمة تعيد تصحيح المفاهيم نحو التعليم، ومعرفة متى يكون التعليم والاهتمام به لتنمية وتطوير العلم، ومتى يكون التعليم للتطبيق والتكنولوجيا.

جـ- نحو تصور مبدئي لوضع إستراتيجية جديدة لمواجهة سوق العمل البحريني والخليجي العربي :

وبعد أن استعرضنا كل من الاقتراحات والحلول على الساحة العالمية والعربية، مع عرض نماذج متعددة لأساليب تخطيط القوة العاملة، وتقديم ملخص لما تم تحليله وعرضه من عناصر أساسية تمثل واقع سوق العمل في الخليج العربي عامة ودولة البحرين خاصة، مع عرض شامل وموجز للمقترحات التي ينبغي أن يكون عليها سوق العمل الخليجي العربي، وبهذا نكون شبه استكملنا بنك المعلومات استعداداً لوضع التصور المبدئي للإستراتيجية الجديدة، والتي نعني بها : "الجهد المبذول من اجل الاختيار بين السبل والطرق المتعددة لبلوغ أو تحقيق الأغراض المنشودة" (محمد غنيمة 1984) وهي بهذا المعنى، تتضمن صياغة البدائل والاختيارات لتحقيق مجموعة مختارة من الأهداف، وبذلك تكون وظيفة الاستراتيجية تحويل السياسة العامة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان، وفقاً لما يلي :



ولتحقيق الاستراتيجية وفق النموذج العلمي السابق يتطلب من المسئولين ورجال التخطيط ومتخذي القرار على مستوى الخليج العربي كافة والبحرين خاصة تحديد العناصر التالية :

(1) تحديد الأهداف :

إن تحديد الهدف نحو تكوين عمالة وطنية منتجة، هي نقطة البداية الحقيقية في التخطيط لسوق العمل، فمن المعروف أن هذه الأهداف لا تأتي من فراغ وإنما تشتق حسب طبيعتها وخصائصها من فلسفة المجتمع الخليجي العربي، وأساليب التربية فيه، وهذه الأهداف العامة تحتاج إلى ترتيب وتنظيم وتحديد وتسجيل دقيق لتكون بمثابة موجهات واضحة لنظام سوق العمل.

ومن هنا تظهر الحاجة إلى سياسة إدارة سوق العمل، فالسياسة تعد الخطوة التالية لتحديد أولويات أهداف سوق العمل العامة، والتي تعتمد بدورها على مرحلة اختيار البدائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، والتي يطلق عليها اسم استراتيجية، ومن ثم يبدأ التخطيط والتنفيذ السليم، ثم يخضع النظام ككل إلى عمليات التقويم والمراجعة.

(2) النظرة الشمولية لسوق العمل :

أن كل ما يصاب به رجال التخطيط والتنفيذ لسوق العمل في الخليج العربي، يرجع أساساً إلى عدم تحقيق الوحدة بين عناصر عمليات سوق العمل المتعددة والعوامل المؤثرة فيه، والاعتماد على المداخل الجزئية في أسلوب العلاج فالبعض منهم يرى أن العمالة الأجنبية هي أهم ما ينبغي أن يواجه اليوم، وهناك من يرى أن تشوه البنية الديموجرافية هي محور مشكلة سوق العمل، والبعض الآخر ينادي بتحقيق الاعتماد على النفط والبحث عن مجالات أخرى للتنمية، وإعادة النظر في أساليب التعليم المختلفة وإنتاجية المرأة ... إلخ. ولكن ما يجب أن يعيه رجال التخطيط ومتخذي القرار لسوق العمل الخليجي أن أخطر ما

يصاب به سوق العمل أن تنفصل أهدافه عن حقيقة عناصره التي سبق تحليلها وعرضها، فيفقد الوحدة والتكامل ويتحول إلى عمليات أو جوانب منفصلة ولا شك أن وضوح الأهداف من البداية، ومعرفة العلاقات المتداخلة والمتبادلة بين جميع جوانب وعمليات سوق العمل وعناصرها، تعني النظرة الشاملة التي تساعد المخطط ومنفذ سياسات سوق العمل على تحقيق دورهما.

(3) إدراك العلاقات المتبادلة بين الأهداف والوسائل :

فالوسائل لا تقل خطراً وأهمية عن أهداف سوق العمل، ولا يمكن اعتبارها جزءاً منفصلاً وخارجاً عن الهدف، فأسلوب المخطط ومتخذي القرار لقضايا سوق العمل الخليجي العربي اليوم، ما هي إلا تنظيم لموقف وحالة السوق ومعالجة له حتى يكون في صورة أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة منه بأقل جهد ممكن، فالأهداف بدون وسائل مناسبة ومشتقة من طبيعتها، قد تتحول إلى مجرد شعارات لا تغير من الواقع، والوسائل من ناحية أخرى بدون أهداف واضحة ومتصلة قد تتحول إلى إجراءات روتينية تجمد الواقع ولا تدفعه إلى الأمام. (محمد غنيمة 1984).

(4) ولهذا يمكننا بلورة الركائز الأساسية للاستراتيجية الشاملة نحو تكوين عمالة وطنية منتجة فيما يلي :

(أ) تطوير القوانين والاتفاقات العفوية الخاصة بسوق العمل والتنمية الشاملة من خلال :

(1)- وجود تشريعات تكفي لضمان حدوث سياسة الإحلال بين العمالة الوطنية الوافدة، خاصة أن هناك جهود عظيمة قد بذلت حتى الآن ولم تثمر نتائجها بعد، مثل القرار رقم (17) الخاص بإنشاء "السوق العربية المشتركة" عام 1964، وقرار إنشاء المؤسسة العربية للتشغيل من قبل منظمة العمل العربية عام 1980 ... إلخ (محمد فارس 79، 1984) ويكمن ذلك في عدم الاهتمام بتنفيذ بنود هذه الاتفاقات نظراً لغياب أو عدم جدوى التشريع القائم على تنفيذه.

(2)- إعادة النظر في القوانين والتشريعات الخاصة بحماية المرأة العاملة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بينها وبين الرجل.

(3)- الحد من سيطرة القطاع الخاص على العمالة الوطنية وفتح الباب على مصراعيه للعمالة الأجنبية عن طريق التحكم في الأجور، وذلك بسن قوانين تكفل حق هذا الجانب.

(ب) تطوير وتغيير نظم التعليم من خلال :

(1)- التعليم النظامي :

وهذا يتطلب إعادة تخطيط وتنظيم مناهج وأساليب التعليم العام والفني بما يحقق الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، بحيث يصبح نظام العرض من القوة العاملة منبثق من احتياجات سوق العمل، ويملك مرونة قادرة على التشكيل والتنمية من خلال متغيرات العصر سريعة التطور. ولهذا يمكننا تحقيق الهدف الأول من ضمان مستقبل "قوة العمل" الخليجية العربية التي ينتظرها سوق الغد. وهذا يتم وفق مرحلية زمنية محددة كما يلي:

- إحداث ثورة جذرية لتطوير وتغيير نظم التعليم.
- متابعة ثورات التغيير للنظم التعليمية العالمية ومحاولة الاستفادة منها في ضوء معايير وقيم الخليج العربي.
- القضاء على الأمية تماماً.
- القضاء على الإزدواجية في التعليم خاصة التعليم العام والفني.
- توجيه النظم التعليمية لمسايرة احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- إنشاء مراكز للأبحاث العلمية المتطورة لمتابعة متغيرات النظم التعليمية واحتياجات سوق العمل العالمية والمحلية المعاصرة.

(2)- التعليم غير النظامي، وهذا يتطلب :

- إعادة تدريب مدراء سوق العمل بجميع مستوياتهم من أجل الارتقاء بهم إدارياً، ورفع كفاءة الأداء في إدارة القوى العاملة من خلال فهم وتطبيق مبادئ الإدارة الحديثة لمحاولة إكسابهم خبرات رائدة في مجال إدارة وتخطيط وتنظيم الإنتاج.
- إعادة تدريب العمال بجميع طبقاتهم بما يتفق وتكنولوجيا العصر واحتياجات السوق معا للمحافظة على ارتقائهم الفكري والمهني والتقني لضمان زيادة الإنتاج القومي العام.
- تشجيع (الأميين) والذين (يقرأون ويكتبون فقط) على الاستمرار في الدراسة بمراكز محو الأمية من خلال برامج مهنية تخضع للتوجيه والإشراف التربوي والمهني لا من أجل الارتقاء بهم تعليمياً وثقافياً فحسب، ولكن من حيث هم (قوة العمل الفعلية) المسئولة عن عمليات الإنتاج الحالية، والتي لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال في وجود عمالة أجنبية وافدة.

- توعية أصحاب العمل العاملين في ظلهم، بل وجميع أبناء المجتمع بحجم المشكلة، شأنها شأن أي مرض خطير يهدد أبناء المجتمع ويسعى المجتمع بكل مؤسساته للقضاء عليه - وذلك عن طريق "وسائط التربية" مثل الصحافة والإذاعة والمسلسلات التلفزيونية، ودور العبادة، ونشرات العمل الدورية، ... إلخ من أجل خلق وعي وقوي يساعد على تنشئة أبناء المجتمع بفكر قوي يجابه به هذه المشكلة ويساند المجتمع في قراراته الرشيدة.

(جـ) تطوير البنية الاقتصادية، وهذا يتطلب :

(1)- محاولة التحكم في تحقيق إمكانية صادرات النفط، وإخضاع سياسة إنتاجه لاعتبارات التنمية في الخليج العربي.

(2)- تهيئة المنطقة وإعدادها لبدء عملية التنمية القادرة على الاستمرار بعد النفط.

(3)- بناء قاعدة اقتصادية بديلة، عن طريق فتح مجالات حديثة أمام الشباب في سوق العمل.

(4)- إخضاع النفقات العامة لمعايير الجدوى الاقتصادية.

(5)- تقوية روابط الوحدة الخليجية العربية من أجل تحقيق :

- التكامل العربي المتكافئ.

- تمويل برامج التنمية في المنطقة الخليجية.

(6)- إنشاء مراكز أبحاث علمية حديثة لمتابعة التطورات العالمية المعاصرة لنظم التعليم وسوق العمالة معاً، ومتابعة وتقويم مشكلات السوق الخليجية العربية ودراسة مدى إمكانية الاستفادة من الرقعة الجغرافية الشاسعة، وما بها من معادن نفسية، والعمل على الاستفادة من المياه الجوفية واستصلاح الأراضي لزيادة الإنتاج الزراعي.

(7)- الحد من التجارة التي تمثل عناصر الكماليات وتشجيع الاستهلاك من خلال إعادة النظر في سياسة التجارة الخارجية.

(8)- إعادة النظر في حجم المنشآت الاقتصادية في القطاع الخاص نظراً لصغر حجم العمال فيها والذي قد يصل إلى خمسة أفراد، بالإضافة إلى انخفاض مستوى الإنتاجية.

(د) تطوير البنية الاجتماعية الثقافية، وهذه تتطلب :

(1)- محاربة القيم الاجتماعية البالية التي تسعى إلى تدهور العمالة العربية الخليجية بكل جوانبها.

(2)- تشجيع المرأة العربية الخليجية على العمل وذلك بإعادة النظر بكل ما سبق ذكره في هذا المجال.

(3)- بناء بنية بشرية عربية متعلمة متطورة مثقفة قادرة على فهم ما يسرى في العالم، وقادرة على تذليل المشكلات الناجمة عن أصحاب الفكر والقيم الجامدة والمتسلطة.

(4)- توفير البنية الملائمة لتنمية ثقافة اجتماعية مستمرة.

(5)- العمل على إنشاء جامعة عمالية بهدف المحافظة على استمرار تعليم وتثقيف الطبقة العاملة.

(6)- القضاء على فكرة احتقار وضآلة العمل المهني وتشجيع أبناء المجتمع على الدراسة في التعليم الفني جنباً إلى جنب مع التعليم الأكاديمي (تجربة كلية البوليتكنيكال سابقاً، وكلية الهندسة حالياً بجامعة البحرين).

(هـ) الحد من الهجرة الأجنبية وإحلال العمالة الوطنية المنتجة، وهذا بدوره يتطلب :

(1)- عمل دراسة مسحية علمية دقيقة لواقع سوق العمل الخليجية لحصر إمكاناته المادية والبشرية.

(2)- تحديد احتياجات سوق العمل الأساسية من القوى العاملة والوافدة ونوعيتها.

(3)- حساب حجم هذا النوع من القوى العاملة الوافدة في نظم ومؤسسات التعليم في المنطقة ومعرفة موعد تخرجهم لاستلامهم العمل.

(4)- التقدم بالإعلان عن العمالة الوافدة حسب العدد والنوع المطلوب في ضوء وجود جهاز منسق لاحتياجات كل دولة من دول مجلس التعاون، وبعد فحص مستندات الوافدين يفضل العربي عن الأجنبي إذا تساووا في الشروط ووفقا للاتفاقيات العربية سالفة الذكر، وتجنباً لأمراض ومشكلات العمالة الأجنبية.

(5)- يتم التعاقد بموجب قانون يخضع لسلطة عليا في الدول، ويحاسب فيها كل من صاحب العمل والعالم الوافد عند الإخلال بشروط عقد العمل ولضمان عدم استمراره بعد المدة القانونية المحددة.

(6)- ولكي يتم تنفيذ الخطوات السابقة بدقة لابد من تعبئة قوة العمل الوطنية أولاً عن طريق حسم قضاياها التالية :

(أ) القضاء على هامشية إنتاجية المرأة الخليجية العربية وذلك بواسطة :

- تعديل قصور سياسات التشغيل والتدريب للمرأة في بعض دول الخليج العربي.
- إعادة النظر في قوانين وتشريعات عمل المرأة ومساواتها بالرجل.
- تخفيف الضغوط عن المرأة العاملة ربة البيت وذلك بواسطة :
- توفير دور الحضانة ورياض الأطفال في دول المنطقة.
- توفير وسائل المواصلات بين المنزل وجهة العمل.
- التنسيق بين وزارات العمل والصناعة والتموين من أجل توفير الوجبات الغذائية الجاهزة، ... إلخ.

(ب) إعادة النظر في هيكل وسياسة الأجور وتبايناته بين القطاع العام والخاص وأثره في إتجاه العمالة الوطنية.

(ج) إعادة النظر في سياسة الحوافز المادية وأثرها على توزيع القوى العاملة الخليجية على قطاعات النشاط الاقتصادي الخاص وتجديد أنصبة القوى العاملة الوطنية بكل قطاع.

(د) ترغيب خريجي المعاهد الفنية والمهنية بالقطاع الخاص عن طريق دعم رواتبهم إما من ميزانيات الدولة المختلفة، أو من مساهمات التدريب التي تدفعها الشركات الدولية.

(هـ) إعادة توظيف الوظائف، وذلك عن طريق تنويع مجالات التوظيف المعاصرة أمام العمالة الوطنية.

(و) تخفيف حدة البطالة والتضخم الوظيفي، وإعادة النظر في أخلاقيات التوظيف.

(4) وأخيرا يمكننا تحقيق الهدف النهائي من الاستراتيجية وذلك بتخفيض حجم قوة العمل الوافدة وتعديل تركيبها وتحسين نوعيتها وإحداث سياسة الإحلال الوطنية وذلك وفقاً للخطوات التالية :

(أ) تحديد حصة سنوية لعمليات تخفيض حجم العمالة الأجنبية، مع التحكم في معدل الزيادة السنوي لعدد المنشآت الصغيرة.

(ب) وضع دوائر ونظم للتخطيط على مستوى الوزارات في دول الخليج العربي لحصر نسب العجز والاحتياج والزيادة والإحلال من كل عام.

(ج) وجود دوائر ونظم تنفيذية لمتابعة التشريعات وخاصة مع وكالات التشغيل الخاص.

(د) محاولة إحداث موازنة بين عمليات الإحلال والاستخدام الأمثل في التوظيف.

(هـ) إنشاء مركز للتقويم والمتابعة لضمان استمرار وسلامة سير عمليات الإحلال والاستخدام.

ولهذا يمكننا تجنب الاحتفاظ بعمالة أجنبية ليس المجتمع في حاجة إليها ومن ثم يمكننا حسم مشكلة بطالة الموظفين والتضخم الوظيفي ومن ثم زيادة الإنتاجية وتحقيق التنمية الشاملة.

7 - الآثار الاقتصادية لإستراتيجية التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البحرين للفترة من 1982-1985.

أسفرت نتائج تجربة البحرين الأولى في مجال التخطيط الإستراتيجي متوسط المدى لبرنامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية للفترة من 1982-1985 عن النتائج التالية من (وزارة المالية والاقتصاد الوطني 1987).

(1) السكان والخدمات الاجتماعية :

أن النتائج التي تحققت خلال فترة البرنامج في مجال الخدمات الاجتماعية وخاصة في مجالات التعليم والسكان والقوى العاملة والرعاية الصحية والإسكان والمرافق العامة كالكهرباء والماء الجاري كانت كما يلي :

(أ) الإنجازات التي تحققت على صعيد الخدمات التعليمية والتربوية :

جاءت لتواكب متطلبات التنمية الاقتصادية التي تشهدها البلاد، وخاصة فيما يتعلق بتفريع التعليم وتحديث المناهج وإدخال الأساليب التربوية الحديثة، والتأكيد على

التعليم المهني والفني، الأمر الذي سيساعد على تكيف مخرجات التعليم مع احتياجات المجتمع، ومن البرامج الجديدة التي قامت وزارة التربية والتعليم بتنفيذها، برنامج التأهيل التربوي والذي يتعلق بإعداد كوادر مدربة على أحدث الأساليب العلمية التربوية لكافة مدرسي ومدرسات الوزارة، برنامج معلم الفصل، الذي يمثل تجربة رائدة على صعيد التعليم الابتدائي في الخليج العربي. كما تم تشييد 14 مدرسة في مختلف المراحل التعليمية بالإضافة إلى تطوير مرافق جامعة البحرين والتي تضم كلية البحرين الجامعية (التربية، العلوم، والآداب) وكلية الخليج للتكنولوجيا (كلية الهندسة وكلية التعليم المستمر، وكلية إدارة الأعمال).

(ب) وفي مجال السكان والقوى العاملة:

بلغ متوسط معدل نمو السكان خلال فترة البرنامج نسبة 3.3٪ سنويا، في حين بلغ متوسط نمو السكان البحرينيين 2.7٪ سنويا، وغير البحرينيين 4.5٪ سنويا، وبلغ إجمالي القوى العاملة نمواً بمتوسط 3.3٪ سنوياً، حيث يقدر متوسط نمو القوى العاملة البحرينية 1.9٪ وغير البحرينية 4.4٪ سنوياً، مع حدوث انخفاض طفيف في نسبة مساهمة القوى العاملة البحرينية في إجمالي القوى العاملة من 43٪ في عام 1981 إلى 42٪ في عام 1985.

(جـ) وفي مجال الرعاية الصحية سعت الدولة إلى توفير كافة الخدمات والتسهيلات الصحية باعتبارها جزءاً مكملاً للتوجهات الإنمائية للدولة. وقد تم خلال فترة البرنامج إنجاز العديد من المشروعات الصحية، كتجديد مبنى الولادة في مركز السلمانية الطبي وتجديد مستشفى المحرق للولادة، وافتتاح مركز جد حفص للولادة، بالإضافة إلى افتتاح مركز الفاتح للعيادات التخصصية في مركز السلمانية الطبي، والعديد من المراكز الصحية لمواكبة الزيادة السكانية.

(د) أما في مجال الإسكان: توجهت الجهود المبذولة في هذا المجال لتشييد مدينة حمد التي تعد من أضخم المشاريع الإسكانية التي شهدتها البلاد. طوال السنوات الماضية، حيث من المؤمل أن تستوعب ما يقارب من 75 ألف نسمة. وقد انتهت وزارة الإسكان خلال فترة البرنامج من بناء 8.918 وحدة سكنية وتوزيع 3.648 قسيمة سكنية، بالإضافة إلى منح ما يقارب من 37.3 مليون دينار كقروض بناء.

(2) الإنتاج :

سجلت قطاعات الإنتاج غير النفطية نمواً خلال فترة البرنامج بلغ في المتوسط 5٪ سنويا، لترتفع مساهمتها في إجمالي الناتج المحلي من 63.7٪ في عام 1981 إلى 73.7٪ في عام 1985، وذلك بسبب التوسع الكبير في الأنشطة الإنتاجية الصناعية والزراعية والخدمات المصرفية وفقاً لما يلي :

(أ) حقق إنتاج الألمونيوم نمواً بلغ في المتوسط 5.8٪ سنوياً، حيث ارتفع حجم الإنتاج من 141.3 ألف طن متري في عام 1981 إلى 174.8 ألف طن متري في عام 1985. كما تم إنشاء صناعات جديدة كشركة الخليج للبتروكيماويات، وشركة الخليج لدرفلة الألمونيوم، والشركة العربية للحديد والصلب، وشركة البحرين للصناعات الخفيفة (مصنع الأثاث) والعديد من الصناعات الخفيفة الأخرى.

(ب) أما في قطاع الزراعة، فقد قامت وزارة الخارجية والزراعة بتنفيذ العديد من المشاريع الزراعية التي ساهمت في توسيع الرقعة الزراعية ورفع الكفاءة الإنتاجية لهذا القطاع، بتقديم الحوافز والدعم للمزارعين، إلى جانب تنفيذ مشروع معالجة المياه للاستخدامات الزراعية وبرنامج التسليف الزراعي. وقد انعكست هذه المشاريع بشكل إيجابي على القطاع الزراعي، حيث ارتفع الإنتاج الزراعي بمتوسط 4.8٪ سنوياً، أي من 6.453 طن في عام 1981 إلى 7.737 طن في عام 1985، كما حقق الإنتاج المحلي للدواجن نمواً بمتوسط 10.4٪ سنوياً، أي من 3.200 طن في عام 1981 إلى 3.836 طن في عام 1985. أما إجمالي الإنتاج المحلي من البيض قد ارتفع من 66.6 مليون بيضة في عام 1985.

(جـ) وقد حظي أيضا قطاع الأسماك على اهتمام من قبل الدولة لما له من أهمية في توفير مصدر غذاء رئيسي للسكان وموقع هام لأشغال مجموعة كبيرة من البحرينيين، حيث تعتبر مهنة صيد الأسماك من أهم المهن التقليدية. وقد شملت مشاريع التطوير إنشاء الفرض والموانئ الصغيرة لاستخدام الصيادين وتوفير الإعلانات والحوافز إضافة إلى إقامة الدراسات والأبحاث التي ستساعد على زيادة معدلات الإنتاج والتي بلغت حوالي 9.6٪ سنوياً في فترة البرنامج.

(د) هذا بالإضافة إلى القطاعات غير النفطية الأخرى لعبت دوراً في زيادة النمو الاقتصادي، حيث ارتفعت مساهمة قطاع البنوك والتأمين لمعدل 3.7٪ سنويا، كما ارتفعت قيمة مساهمته في الإنتاج المحلي الإجمالي من 211.4 مليون دينار عام 1981 إلى 281.9 مليون

دينار عام 1983، لكنها عادت للانخفاض في السنتين الأخيرتين من البرنامج بسبب تراجع النشاط الاقتصادي في المنطقة بعد تدهور أسعار النفط.

(هـ) وحقق قطاع المواصلات وقطاع الكهرباء والماء نمواً بلغ في المتوسط 7.7٪ و 13.8٪ سنويا على التوالي حيث ارتفعت طاقة توليد الكهرباء من 533 ميجا واط عام 1981 إلى 992 ميجا واط عام 1985، وارتفعت طاقة إنتاج المياه الحلوة لمحطات التحلية من 5 مليون جالون يومياً عام 1981 إلى 35 مليون جالون يومياً عام 1985.

(و) أما في قطاع النفط، فقد حقق معدل استخراج النفط الخام نمواً بلغ متوسط 2.3٪ سنوياً، حيث ارتفع إجمالي الإنتاج من 36 مليون برميل في عام 1981 إلى 39 مليون برميل في عام 1985. كما تم التمكن من المحافظة على مستوى إنتاج حقل البحرين بعد فترة من التراجع في بداية البرنامج.

أما صناعة تكرير النفط فقد شهدت تقلباً في حجم الإنتاج، حيث سجلت كميات إنتاج النفط المكرر انخفاضا عن مستواها في عام 1981 بسبب هبوط معدل تشغيل مصنع التكرير للظروف الصعبة التي تمر بها أسواق النفط العالمية.

(ز) أما من جانب إنتاج الغاز الطبيعي فقد بلغ متوسط نموه إلى 8.3٪ سنوياً، حيث ارتفع من 163.1 بليون قدم مكعب عام 1981 إلى 223.6 بليون قدم مكعب عام 1985 كما حقق إنتاج الغاز غير المصاحب نمواً بمتوسط يبلغ 9.1٪ سنوياً.

(3) الإنفاق المحلي والأسعار :

بلغ إجمالي المصروفات العامة خلال فترة البرنامج 2.052٪ مليون دينار موزعة إلى 2.281 مليون دينار للمصروفات المتكررة و 771 مليون دينار للمصروفات الإنشائية. وقد ساعد برنامج الإنفاق العام على تحريك عجلة الاقتصاد المحلي بشكل فعال ودفع النشاط التجاري. وارتفع بذلك الناتج المحلي الإجمالي بمعدل نمو بلغ 1.2٪ سنوياً، كما انخفض معدل التضخم بشكل ملحوظ خلال فترة البرنامج، حيث تراجع معدل الزيادة في الرقم القياسي لتكاليف المعيشة من 9.4٪ عام 1981 إلى معدل سالب بلغ 3.7٪ عام 1985 ومن الملاحظ أيضا أن معدل نمو الاستثمارات قد ارتفع بمقدار 3.1٪ سنويا في الوقت الذي ارتفع فيه معدل نمو الاستهلاك إلى 6.2٪ سنويا خلال فترة البرنامج. كما ارتفع متوسط مساهمة إجمالي الإدخار إلى 93.3٪ من الناتج المحلي الإجمالي خلال فترة البرنامج بالمقارنة مع 29.3٪ في عام 1981.

(4) ميزان المدفوعات والتجارة الخارجية :

(أ) انعكست التطورات الاقتصادية خلال فترة البرنامج بشكل إيجابي على ميزان المدفوعات، حيث سجل فائضاً مستمرا على الرغم من العجز في الميزان التجاري وذلك نتيجة للفوائض التي حققها ميزان الخدمات، حيث بلغ متوسط الفائض 129.6 مليون دينار سنوياً في حين سجل الميزان التجاري عجزاً بمتوسط 42.7 مليون دينار سنويا مقارنة بفائض بلغ 83.6 مليون دينار عام 1981، وذلك بسبب تراجع قيمة الصادرات وخاصة النفطية. وقد شهدت قيمة إجمالي التجارة الخارجية انخفاضا، حيث انخفضت إجمالي قيمة الصادرات والواردات بمتوسط قدره 9.2٪ و 6.4٪ سنوياً على التوالي بسبب تراجع أسعار النفط ابتداء من عام 1983.

(ب) وقد شهدت فترة البرنامج حدوث تطور في مستوى التبادل التجاري مع دول مجلس التعاون وساهمت الاتفاقية الاقتصادية الموحدة في زيادة هذا التبادل بعد تنفيذ المادة الخاصة بالإعفاء الجمركي للبضائع ذات المنشأ الوطني، حيث ارتفعت صادرات البحرين المعفاة من 9.5 مليون دينار عند بداية تطبيق الاتفاقية في مارس 1983 إلى 20.6 مليون دينار في نهاية 1985 كما ارتفعت أيضا البضائع الواردة والمعفاة من الضريبة من 10.2٪ مليون دينار إلى 15 مليون دينار لنفس الفترة. وتشكل الصادرات السلعية إلى دول مجلس التعاون ما يقرب من 36٪ من إجمالي صادرات البحرين إلى الخارج، أما الواردات السلعية فإنها تشكل في المتوسط 3٪ من إجمالي الواردات، وذلك بسبب أن أغلب واردات البحرين هي مواد غذائية وسلع استهلاكية ورأسمالية، لكنه مع الزيادة في التوسع الصناعي في جميع دول الخليج وبداية تشغيل العديد من المصانع المختلفة فإنه من المتوقع أن يزيد ذلك من حجم الارتباط التجاري.

قضية للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- ما أهداف وخطوات وأدوات تخطيط القوى العاملة ؟

(حاول استرجاعها من الفصل الثامن، وتصميم الدراسة الخليجية التي بين يديك).

2- هناك خلط في مفاهيم ومصطلحات القوى العاملة مثل : (قوة العمل، أساس قوة العمل، نسب الإعالة النظرية والفعلية، ....إلخ.). ناقش موضحاً المفهوم الصحيح لكل منها.

3- ما واقع رأس المال البشري والعمالة وبطالة المتعلمين في كل من :

أ- العالم المتقدم

ب- العالم النامي

جـ- الوطن العربي

د- الخليج العربي

هـ- دولة البحرين

و- مجتمعك الذي تعيش فيه

4- ما أهم المؤشرات الهامة التي يمكن أن تخرج بها بعد دراستك وتحليلك لواقع سوق العمل الخليجي عامة والبحريني خاصة؟

5- اشرح أهم العوامل المسئولة عن واقع سوق العمل وموقف التعليم منه؟

6- هل في إمكانك إعادة تطبيق هذه الدراسة في بلدك؟ وما أهم المعوقات التي يمكن أن تواجهها في بلدك أثناء التطبيق؟

7- وضح أهم خطوات بناء الإستراتيجية الخليجية البحرينية الجديدة من أجل عمالة أفضل؟

مراجع الباب الخامس

1- إبراهيم سعد الدين وعبد الباسط عبد المعطي : الآثار غير المدروسة للثروة النفطية، ملف المستقبلات العربية البديلة، العدد (1) 1981.

2- أسامه عبد الرحمن : البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية : مدخل إلى دراسة إدارة التنمية في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، عالم المعرفة، 57، الكويت، 1982.

3- أنطون حبيب رحمة : "أوضاع عمالة خريجي التعليم المعاصر"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت 1997.

4- أنطوان زحلان : احتياجات الوطن العربي المستقبلية من القوى البشرية، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمان 1990.

5- أحمد مختار آمبو : مستقبل الغد، اليونسكو 1985.

6- باقر النجار : واقع العمالة الوافدة وآثارها في خطط وبرامج الاستخدام الأمثل للقوى العاملة الوطنية، العدد (4)، البحرين، 1985.

7- بنت هانسن وسمير رضوان : العمل والعدل الاجتماعي في مصر في الثمانينيات، دراسة في سوق العمل، مكتب العمل الدولي، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1983.

8- البنك الدولي : تقرير التنمية في العالم، من الخطة إلى السوق، نيويورك 1996.

9- ج. كارسلس : "التربية والعمل"، مجلة التربية الجديدة، بيروت 1980.

10- جامعة بغداد : اتجاهات ندوات الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية للتنمية في الخليج العربي، بغداد 1980.

11- جامعة الكويت : ندوة التنمية والتعاون الاقتصادي في الخليج العربي، الجمعية الاقتصادية الكويتية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت 1978.

12- الجهاز المركزي للإحصاء : المجموعة ا لإحصائية، البحرين للأعوام 1981، 85، 86، 1987.

13- حربي النبوي : "الإجراءات المتبعة إزاء هجرة العاملين"، مجلة قضايا عربية، 1983.

14- حسن الخياط : الرصيد السكاني لدول الخليج العربية، مركز الوثائق والدراسات، قطر 1982.

15- خالد حسين أحمد : تخطيط القوى العاملة، العدد 4، البحرين، 1985.

16- راوية عبد الرحيم ياسين : دور المرأة وإمكانية مساهمتها في قوة العمل الوطنية، البحرين 1985.

17- رفيقة حمود : التعليم في البحرين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987.

18- سيد محمد عيد المقصود : مقدمة في تخطيط القوة العاملة على المستوى القومي والوحدة الإنتاجية، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، 1980.

19- سيد محمد عبد المقصود : محاضرات في مبادئ تخطيط القوى العاملة، معهد التخطيط القومي، القاهرة 1990.

20- عبد العزيز الجلال : التربية والتنمية : تقويم المنجزات ومواجهة التحديات في دول الخليج العربية 1985-1995، الدار التربوية للدراسات والاستشارات، الرياض، 1416ه.

21- عدنان وديع: "سوق العمل العربية" برنامج الاتجاهات الحديثة في تخطيط التعليم والقوى العاملة في الأقطار العربية، الجزء الثاني، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 1996.

22- علي بن سعد القرني : "العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودية التنموية"، مجلة جامعة الملك سعود، (2)، العلوم التربوية، 1410ه.

23- علي خليفة الكواري : نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985.

24- علي السلمي : إدارة الموارد البشرية، مكتبة الإدارة الجديدة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1999/ 2000.

25- على الطاهر العوني : "الشباب بين التعليم والعمل في دول الخليج العربي، سلسلة الدراسات العمالية والاجتماعية، مكتب المتابعة لمجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بالدول العربية الخليجية، المنامة 1986.

26- علي محمد عبد الوهاب، عايدة خطاب وآخرون: إدارة الموارد البشرية، كلية التجارة جامعة عين شمس، القاهرة، 2003.

27- عماد الدين حسن، حنفي سليمان وآخرون: إدارة الموارد البشرية وتخطيط القوى العاملة، المؤسسة الثقافية العمالية، الجامعة العمالية، القاهرة، 2000.

28- فتيان عبد الحميد : "المؤشرات المشتركة لأنظمة الاستخدام في الدول العربية الخليجية"، ندوة إستراتيجية القوى العاملة العربية، الجزء الأول، بغداد 1982.

29- فيليب كومز: أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة خيري حرب وآخرون، دار المريخ، الرياض 1987.

30- محمد أحمد الغنام: "التعليم من أجل العمالة الكاملة في الدول العربية"، التربية الجديدة، بيروت 1978.

31- محمد الأمين فارس : "التعاون والتكامل الأقليمي للموارد البشرية العربية: إستراتيجية الهجرة"، مجلة الخليج العربي، 1979.

32- محمد الأمين فارس : "التعاون العربي في الحد من العمالة الأجنبية"، مجلة المستقبل العربي، 1984.

33- محمد بن محمد البعادي، أحمد الرشيد: الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي في دول الخليج ومدى ارتباطه بتخطيط التنمية وبرامجها، الندوة الفكرية الخامسة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، جامعة الكويت، 1992.

34- محمد رفاعي محمد : إدارة الأفراد، المطبعة الكمالية، القاهرة 1989.

35- محمد عبد الفتاح منجي : محاضرة في تخطيط القوى العاملة، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1976.

36- محمد عبد الفتاح منجي ومحمد كمال مصطفى : تخطيط القوى العاملة بين النظرية والتطبيق، بيمكو، القاهرة، 1988.

37- محمد عثمان اسماعيل حميد : إدارة الموارد البشرية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1992.

38- محمد عميرة شحاتيت، إبراهيم عيسى : مشكلة البطالة في الأردن، خصائص وتوقعات، دائرة البحوث الاقتصادية بالجمعية العلمية الملكية، عمان 1987.

39- محمد العوضي جلال الدين: "مذكرات تدريبية في تخطيط القوى العاملة"، برنامج الاتجاهات الحديثة في تخطيط التعليم والقوى العاملة في الأقطار العربية، الجزء الثاني، المعهد العربي للتخطيط، الكويت 1996.

40- محمد غنيمة : المدخل إلى العلوم التربوية، مكتب التجاريين للطباعة والنشر، القاهرة، 1984.

41- محمد غنيمة : التنمية والعمالة والتعليم في مصر "من كتاب تربية ودراسات المجتمع، القاهرة، 1985.

42- محمد غنيمة : القيمة الاقتصادية لتعليم المرحلة الإبتدائية في البحرين، المؤتمر التربوي السنوي الثاني، البحرين 1986.

43- محمد غنمية : نحو رؤية جديدة للتعليم والعمالة في الخليج العربي، مع التركيز على الوضع في البحرين كدراسة حالة، المؤتمر الخليجي السادس، الفجيرة، الإمارات، 1988.

44- محمد غنيمة : اقتصاديات التعليم في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1991.

45- محمد غنيمة : القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 1998.

46- محمد غنيمة : التربية والعمل وحتمية تطوير سوق العمالة العربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998.

47- محمد غنمية : التمويل التعليمي والبحث العلمي العربي المعاصر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000.

48- منصور الراوي : تنمية الموارد البشرية، من كتاب استخدام أمثل للقوى العاملة الوطنية بالدول العربية الخليجية، العدد (4)، البحرين، 1985.

49- وزارة المالية والاقتصاد الوطني : إنجازات برنامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية 82-1985، إدارة الشئون الاقتصادية، البحرين 1987.

50- وسيم عبد الحميد : سكان دولة البحرين، دراسة ديموجرافية وجغرافية، دار المسيرة للطباعة والنشر، 1986.

51- نادر فرجاني : الهجرة إلى النفط، ط2، دار المستقبل العربي ومركز دراسات الوحدة العربية، 1984.

52- يوندباس : "التعليم والروابط بين التعليم العالي وعالم العمل"، التربية الجديدة، (39)، بيروت، 1986.

53- اليونسكو : تقرير عن التربية في العالم، باريس، 1991.

54- اليونسكو : تطور التربية في الدول العربية، إحصاءات وإسقاطات، المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسئولون عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، القاهرة، 1994.

55- Al-Hamar, A.M.; Development of Education in Bahrain, 1940-1965, oriented press, Bahrain 1969.

56- Dore, Ronald; The Diploma Disease, University of California press; M.S.A, 1976.

57- ILO; Yearbaook of Labour Statistics; Geneva, 1984.

58- ILO; World Labour Report, Geneva, International Labour office, 1995.

59- Russel, Davis of et.al, Planning for Developmen, Vol-I, Harvard University, M.S.A, 1980.

60) Thomas H. Patten; Manpower Planning and the Development of Human Resourcer, New york, 1989.

61) UNESCO, Report on Educational Reform in Bahrain, 1982.

62) UNESCO; Statistical Yearbook, Paris, 1995.

63) World Bank; World Development Report, Poverty, Table 23-26), 1990.

الباب السادس

التخطيط الاستراتيجي

ويشمل :

مقدمة :

الفصل العاشر : التخطيط الاستراتيجي وإدارة المنظمات التربوية العربية.

الفصل الحادي عشر : التخطيط الاستراتيجي للأهداف التربوية.

مقدمة

يمثل التخطيط الإستراتيجي العمود الفقري لـلإدارة الإسـتراتيجية التربويـة – وليـس كلها – كما سنوضح في الفصول القادمة بشيء من التفاصيل المدعمة بحقائق وتجارب الخبراء في هذا الحقل. والجدير بالذكر هنا أنه بعد النقد الذي وجه إلى نماذج التخطيط التقليدية خلال العقدين الماضيين، والذي سبق الإشارة له في الباب الثاني من هـذا الكتـاب، أدى إلى تطويـر التخطيط الإستراتيجي وطرق الإدارة، والذي أكد بدوره على أهمية كل مـن تطويـر الخطـة وتطبيق الإستراتيجية. حيـث شـهد العقديـن الأخـيرين تغـيرات عميقـة وسـريعة في البيئـة الداخلية والخارجية للمنظمات، استوجبت إحداث تغييرات جوهريـة في أسـاليب التخطيـط التقليدية التي اتبعت خلال فترة الستينيات والسبعينيات، والتي اعتمدت أساساً علـى تحليـل واستقراء الأحداث الماضية وأفتراض أن المسـتقبل امتـداد للمـاضي، وإتبـاع مدخـل تحليـل الفجوة في التخطيط، واعتبار أن التغيير يمثل تهديداً للمنظمة.

إن غياب التخطيط الاستراتيجي جزئياً يرجع أساساً إلى الطبيعة الاستطرادية للأهداف واتجاهات المؤسسة التعليمية التي كانت في أغلب الأحيان خاضعة للتدخلات السياسية الممثلة لمجموع الاهتمامات المختلفة الخاصة لحو التعليم. كما أن الأحكـام المسبقة مـن قبـل النـاس جعلت اللذين يقـودون المـدارس والنظـم المدرسـية لهـم دوراً أكـثر في عمليـة التفـاعل مـع الضغوط البيئية. خاصة وأن التخطيط الاستراتيجي يتضمـن عمليـة تحليـل الظـروف البيئيـة الحالية والمستقبلية، لذا يخطط للعمل بناءً على هذا التحليل، ويعتبر هذا التخطيط مقبولاً مـن أصحاب النظريات والمذاهب الرئيسية. كمـا أن الجـهود الاسـتراتيجية تتضمـن العديـد مـن الأنشـطة المترابطـة الموجهـة إلى المتطلبـات البيئيـة الحاسمـة والحاجـات الأساسـية، وتصيـغ إستراتيجيات عامة، وتحلل القضايا الحاسمة، وتعييد تقييم المهمة والاستنتاجات العامة.

ويرى بعض خبراء التخطيط أن عملية التخطيط الاستراتيجي – للمتشائم – هي مجـرد تمرين في العبث والإحباط مع غياب ضمانات وجود قوة لدفع وتحقيق الجهد المطلـوب. أمـا بالنسبة – للمتفـائل – والمنظمـات الكبـيرة عـبرت حدودهـا الدوليـة، والمنظمـات الصغـيرة أصبحت أكثر قدرة على تخطي حواجز الدخول من خلال اسـتعانتها بالأوتوماتيـة، وإدخـال تكنولوجيا حديثة في مشروعات مشتركة.

إن فعالية التخطيط الاستراتيجي تكمن في تحليل البيئة الخارجية للمنظمة، لاستقراء الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة، وتحليل القدرات الذاتية لتمديد نقاط القوة والضعف، وتوليد البدائل، وإحداث التناسق والتعاون بين جميع الأنشطة لتنفيذ إستراتيجية المنظمة وتحقيق أغراضها ورسالتها. ويحذر في نفس الوقت المنظمات التي تعتمد على الماضي كأفضل مرشد للتخطيط من الوقوع في مصيدة الخبرة Experience Trap ، لأنهم سوف يقعون تحت تأثير تفكيرهم السابق، وسوف يفقدون المرونة اللازمة لتحول التغير إلى فرصة، أو حتى الاستجابة – كرد فعل – لتغيير الواقع.

لهذا فإننا سوف نستعرض سوياً من خلال فصول هذا الباب كل مما يلي :

1- التخطيط والإدارة الإستراتيجية للمنظمات التربوية.

2- أنواع التخطيط الاستراتيجي.

3- أهداف التخطيط الاستراتيجي.

فهي فرصة لامتلاك قوة تأثير، وهذا التأثير ليس بالضرورة أن يكون في الشكل أو الإتجاه المضبوط المتوقع أصلاً، لكنه قريب بما فيه الكفاية لفهم بعض الفروق بين الواقع والمأمول. خاصة أن الاعتماد على الخبرة في التخطيط وإتخاذ القرارات الاستراتيجية، يعد أساساً مقبولاً في البيئة المستقرة أو شبه المستقرة، غير أن البيئة الحالية للمنظمات تتسم بديناميكية العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقانونية والديموجرافية والثقافية بل والتكنولوجية والتنافسية المؤثرة.

والمتتبع لحركة تلك العوامل ليجد أن هناك تذبذباً في معدلات النمو المادي والبشري، وسرعة في التطورات التكنولوجية وإرتفاع في معدلات التقادم، وتكثيف لجهود البحوث والتطوير، وقصر دورة حياة المنتجات والأسواق، وإزدهار الأوتوماتية، وسرعة نظم الاتصال والمعلومات، وإرتفاع نسب بطالة المتعلمين، وتزايد حدة المنافسة مع ظهور التكتلات العالمية، وظهور إتفاقيات الجات وشروط البنكين الدوليين، وصعوبة حماية الأسواق الوطنية، فالأسواق مفتوحة وهناك منافسون جدد يدخلون الصناعة من اتجاهات غير متوقعة.

الفصل العاشر

التخطيط الاستراتيجي وإدارة المنظمات التربوية العربية

أهداف الفصل السلوكية Behavioral Objectives:

بعد دراستك التحليلية الناقدة لهذا الفصل يمكنك الخروج بما يلي:

1- ماهية التخطيط الاستراتيجي، ويشمل:

أ- الأثر المستقبلي للقرارات الحالية.

ب- التخطيط الاستراتيجي يمثل عملية مستمرة.

جـ- التخطيط الاستراتيجي يمثل فلسفة إدارية.

د- التخطيط الاستراتيجي يمثل نظام متكامل.

2- عناصر لا يتضمنها المفهوم الحقيقي للتخطيط الاستراتيجي.

3- مفاهيم تساعدك على زيادة الرؤى والفهم الحقيقي للتخطيط الاستراتيجي.

4- التخطيط الاستراتيجي وتطبيق الاستراتيجية.

5- مميزات التخطيط الاستراتيجي.

6- الفوائد السلوكية للتخطيط الاستراتيجي.

7- محددات التخطيط الاستراتيجي.

8- تنظيم عملية التخطيط الاستراتيجي.

9- أغراض التخطيط الاستراتيجي.

10- إعداد دليل التخطيط الاستراتيجي.

11- أساليب التخطيط الاستراتيجي.

12- بدائل التصميم الرئيسية.

13- نموذج توضيحي للتخطيط الاستراتيجي وعمليات الإدارة بكلية التربية.

14- قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل.

الفصل العاشر

التخطيط الاستراتيجي وإدارة المنظمات التربوية العربية

يرى (بيتر أوبربين Peter W. Obrien 1991) أن النقد الموجه إلى نماذج التخطيط التقليدية خلال العقدين الماضيين أدّى إلى تطوير التخطيط الاستراتيجي وطرق الإدارة، وهذا بدوره عزز عملية تطوير الخطة وتطبيق الاستراتيجية. ما يجعلنا بصدد تقديم أحد طرق الإدارة والتخطيط الاستراتيجي بشيء من التفصيل في هذا الفصل، والوقوف على عناصرها كالتقييم البيئي، والتحليل الموضوعي، وتوضيح المهمة، وكيفية التحليل، وصياغة الاستراتيجية، وكيفية تطبيقها. وسوف يسبق هذا عرض تحليلي لأهم مفاهيم هذا الموضوع، حتى يمكننا متابعة العرض بشيء من الفهم القائم على أسس علمية.

ويؤكد (جورجيو Georgiou, 1973) أن المنظمات بصفة عامة، والمنظمات التربوية بصفة خاصة بما تشمله من (مدارس ومعاهد وكليات) يعتقد أنها كانت هدفاً لمثل هذا النوع من التخطيط والإدارة، وعمليات التخطيط المؤسس هذه كما يراها (إبن هود Hud 1979 Son، ولارسون Larson 1982) تتطلب بيئة مستقرة وقابلة للتغيير، وهي تعتمد على عملية اتخاذ القرارات العقلانية المدعومة بالقدرة على جمع المعلومات الكمية والمتطورة، والتنبؤ، واستخدام الأساليب التقنية، خاصة وأن التخطيط كان وظيفة إدارية بدلاً من أن يكون وظيفة تنفيذية وفقاً للأدبيات التي استعرضها (بينيفينست Benvenist 1983).

وما يمكن الالتفات إليه هنا أن المؤسسات التربوية بصفة عامة في الولايات المتحدة الأمريكية، وخاصة المدارس الابتدائية كانت ذات طابع محلي، أي تحت مسئولية وإشراف المجتمع، ولكن يفيد (كارلسون Carlson 1964) أن مدارس اليوم تعاني من ضعف الإقبال عليها بسبب التمويل، في حين أن المدارس من قبل لم يكن لزاماً عليها أن تكافح من أجل البقاء، ولم تدفع للانتباه إلى كل الحاجات التنظيمية العادية والمألوفة. بينما يشير (بنيكس Pincus 1974) إلى حقيقة التفات تلك المحليات إلى المرافق العامة وقاموا باحتكار الخدمات التعليمية في العقدين السابقين، ويضيف (إلستروم Ellstrom 1983) أنه على الرغم من ذلك فإنه قد ظهرت أفكار جديدة حول طبيعة منظمات التربية، كما وصفت المدارس والكليات على أنها أنظمة مزدوجة وبشكل مطلق وفقاً لما جاء في أدبيات (ويك Weick, 1978)، مما

دعا كل من (كوهين، ومارش، والسين Cohen, March, Olsen 1972) من وصفها "بفوضوية النظم". ناهيك عن أن التحديات والشروط التي تواجه المنظمات التربوية قد تغيرت بشكل كبير كمطالب جديدة فرضت عليهم. وأصبحت بيئاتهم غير حقيقية وغير مستقرة، وحتى الاستفادة من عمليات التخطيط التقليدية، خاصة في فشلها في تقديم خطة قابلة للتنفيذ أصبحت موضوع للمسائلة.

ويضيف (كيلر Keller 1983) وبيترسون Peterson 1984) إلى ما سبق، أن مفتاح التخطيط الاستراتيجي الناجح والإدارة الاستراتيجية هو "القيادة"، وأن الإدارة الاستراتيجية تتطلب من المدراء الكبار اشتراكاً نشطاً، نظراً لأن القيادة أصبحت تمثل وظيفة تنفيذية مقابل الوظائف الإدارية الأخرى. هذا بجانب أن الإدارة أيضاً تتطلب نظاماً قيادياً يتضمن فهماً تحليلياً كاملاً للمنظمة وبيئتها، كما تتطلب مهارات في تمييز القضايا الاستراتيجية، وتنسيق عملية اتخاذ القرار الإستراتيجي، وتنظيم وتنسيق الخطط والاستراتيجيات، كما تفيد الأدبيات للعديد من الدراسات ونتائج التخطيط على حقيقة أن "المخططين الفعالين بلا شك هم مدراء فعالين، وأن التخطيط الجيد ما هو إلا مدراء يعملون بصورة جيدة وفعّالة".

فعند الشروع في التخطيط الاستراتيجي لإدارة أحد المنظمات التربوية مدرسة كانت أم كلية، يجب أن ننتبه إلى أن القرارات الإدارية التي تؤخذ في هذه المنظمة تحتاج إلى تخطيط وإدارة إستراتيجية، نظراً لاهتمامها بصنع وتطبيق القرارات حول مستقبل المنظمة. كما يجب الانتباه إلى أن كل منظمة لها "مهمة، وتعمل في "بيئته"، وتتعرض "لتحديات"، ويتوفر لها "فرص"، كما أن لها "نقاط قوي ونقاط ضعف" مميزه وتعمل تحت "قيود". كما أن المنظمة يجب أن تقوم بصنع "الاختيارات والبدائل الاستراتيجية" بصفة مستمرة، للتعديل في ضوء ما تكشف عنه نقاط القوة والضعف، والقيود والمهمة، لتستجيب للتغيرات الفعلية أو المتوقعة في بيئتها. وهكذا فتطبيق الاستراتيجية يهتم أساساً باتخاذ القرارات الخاصة بتطوير هيكل المنظمة لإنجاز الأهداف المختارة، والتأكد من أن الأنشطة تؤدي عملياً، كما أنها تراقب فعالية هذه الأنشطة في مدى تحقيق الأهداف المرجوة منها.

ونود أن نشير هنا إلى أن التخطيط الاستراتيجي والإدارة لها وجهان: الوجه الأول يتمثل في (التخطيط الاستراتيجي)، أما الوجه الثاني فيتمثل في (التطبيق الاستراتيجي). ويمكننا تحليل تلك الأوجه بشكل واضح في أحد منظماتنا التربوية (مدرسة، معهد، كلية)، ولكن ما يجب الالتفات إليه، أنه بين كل وجه وآخر توجد مجموعة حلقات تمثل جزءاً هاماً

من عملية الإدارة الاستراتيجية، وقبل استعراض تلك النموذج التطبيقي يفضل أن نستعرض أهم المفاهيم والمصطلحات التي يعتمد عليها تحليل هذا الفصل وفقاً لما يلي :

1- ماهية التخطيط الإستراتيجي :

لا يوجد نظام واحد للتخطيط الإستراتيجي يجب أن تتبناه كافة المؤسسات. لهذا يرى (محمد رشاد الحملاوي : 1991) أن من الضروري تصميم نظم للتخطيط الاستراتيجي، بحيث تناسب خصائص كل مؤسسة على حدة، نظراً لاختلاف المنظمات بعضها عن البعض الآخر، وفي هذا مدعاة لاختلاف نظم التخطيط أيضاً.، إلا أن هناك سمات عامة مشتركة تقوم بتنظيم التخطيط ذاته. لذا عند التصدي لتعريف التخطيط الاستراتيجي يجب أن نعلم جيداً أن هذا التعريف لابد وأن يتم من خلال وجهات النظر الأربع التالية مع التأكد من فهم كل منهم جيداً :

أ- الأثر المستقبلي للقرارات الحالية :

بمعنى النظر إلى سلسلة الأسباب والنتائج المترتبة على قرار معين يزمع المدير اتخاذه. فإذا كان المدير غير راغب فيما يتوقعه مستقبلاً نتيجة اتخاذ قرار معين فعليه العدول عن ذلك القرار. وعندما يتم اختيار بديل ما فإن ذلك يكون أساساً لاتخاذ القرارات في الوقت الحاضر.

لذا فإن جوهر التخطيط الإستراتيجي يكمن في التعرف على الفرص والتهديدات المستقبلية، والتي يمكن أن تكون أساساً لاتخاذ قرارات في الوقت الحاضر لاستغلال تلك الفرص وتجنب تلك التهديدات. وهذا يعني أن التخطيط: تصميم لمستقبل مرغوب فيه، ويجب التعرف على أساليب تحقيقه.

ب- التخطيط الاستراتيجي عملية مستمرة :

حيث أنها تبدأ بتحديد الأهداف التنظيمية، وتحديد الاستراتيجيات والسياسات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، ووضع الخطط التفصيلية للتأكد من تنفيذ الاستراتيجيات لتحقيق النتائج النهائية. إنها عملية يتحدد بمقتضاها مقدماً نوع المجهودات التخطيطية التي يجب القيام بها، ومعرفة متى، وكيف، ومن يقوم بها، وما هي النتائج المترتبة على ذلك.

وينتج عن التخطيط الاستراتيجي سلسلة من الخطط التي تتعرض للتغير من خلال تغير الظروف، بجانب تغير طريقة التفكير في وضع الخطط باستمرار.

جـ- التخطيط الاستراتيجي يمثل فلسفة إدارية:

نظراً لأن التخطيط يقتضي تأمل المستقبل باستمرار وبطريقة منهجية، لذا فهو أكثر من كونه إجراءات وأساليب وهياكل.

د- التخطيط الاستراتيجي نظام متكامل :

فهو يربط بين الخطط الاستراتيجية، والبرامج متوسطة الأجل، والموازنات قصيرة الأجل، وخطط التشغيل.

2- عناصر لا يتضمنها المفهوم الحقيقي للتخطيط الاستراتيجي وهي :

(1) أنه لا يهدف لاتخاذ قرارات مستقبلية، نظراً لأن القرارات تتخذ في الوقت الحاضر، إنما التخطيط للمستقبل، حيث يتطلب الاختيار بين بدائل الأحداث التي قد تقع مستقبلاً. بينما القرارات التي تتخذ في ضوئها تتم فقط في الوقت الحاضر، وعندما تتخذ هذه القرارات فإنها تنتج آثاراً طويلة الأجل.

(2) كما أن التخطيط الاستراتيجي لا يعني "التنبؤ" بأعداد المدرجين والمعلمين مثلاً في العملية التعليمية، وتحديد ما يجب عمله لتحقيق التنبؤ بما يمكن توفيره من مستلزمات مادية، ومعدات، وعمالة، ...إلخ.

فالتخطيط الاستراتيجي يتجاوز التنبؤات الحالية لكم ونوع الخريجين، ومتطلبات سوق العمل، ويقوم بطرح التساؤلات الجوهرية التالية :

(أ) هل مواقعنا مناسبة في مجال النشاط التربوي؟

(ب) ما أهدافنا الرئيسية؟

(جـ) متى تصبح منتجاتنا ومخرجاتنا التربوية متفاوتة؟

(د) هل حجم سوق الخريجين في تزايد أم تناقص؟

وتفيد الأدبيات أن غالبية المؤسسات التعليمية تواجه بأن هناك فجوة بين مقدار التنبؤات للاستثمارات البشرية وعوائدها وبين ما تتوقعه الإدارة العليا هذه الفجوة بعينها يملؤها التخطيط الإستراتيجي..

(3) والتخطيط الاستراتيجي ليس محاولة لعمل نسخة طبق الأصل من المستقبل. لذا يجب :

(أ) مراجعة الخطط الاستراتيجية على نحو دوري وليكن مرة في السنة.

(ب) أن يكون التخطيط الاستراتيجي مرناً بحيث يتكيف مع ظروف البيئة المتغيرة.

(4) وهو لا يتضمن بالضرورة إعداد مجموعة خطط تفصيلية معقدة ومتشابكة.

(5) كما أنه ليس بديلاً للحدس والقدرة على الحكم.

(6) أيضاً التخطيط الاستراتيجي ليس مجرد تجميع الخطط أو تقديرات مستقبلية لموازنات.

3- المفاهيم التي تساعد على زيادة الرؤى والفهم العميق للتخطيط الإستراتيجي كما يلي :

(1) الأهداف طويلة المدى : Long – Range Objectives

وهي التي تحدد النتائج المطلوب التوصل إليها من أجل تنفيذ رسالة المؤسسة، وتعطي عادة فترة أطول من سنة.

(2)الأهداف قصيرة المدى : Short – Range Objectives

وهي عبارة عن نتائج مطلوب التوصل إليها في فترة تقل عادة عن سنة، وتسهم في تحقيق الأهداف طويلة المدى.

(3) التخطيط الاستراتيجي : Strategic Planning

وهو يعني : اتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد رسالة المؤسسة، وتكوين السياسات وتحديد الأهداف، وتقرير المسار الأساسي الذي يستخدم لتنفيذ أهداف المؤسسة والذي يحدد اسلوبها وشخصيتها ويميزها عن غيرها من المؤسسات.

(4) الإستراتيجية : Strategy

وهي تعني : تحديد وتقييم مختلف المسارات التي تحقق أهداف المؤسسة ورسالتها، واختيار بديل من هذه المسارات. حيث يوجد لدى غالبية المنظمات العديد من الخيارات Options التي تحقق أهدافها ورسالتها، والاستراتيجية هي التي تقرر ما هو الخيار الذي سوف يستخدم، كما أنها تتضمن تحديد وتقييم المسارات البديلة لتحقيق أهداف ورسالة المؤسسة، وأخيراً تقوم باختيار البديل الذي يوضع موضع التطبيق.

4- الإدارة الاستراتيجية : Strategic Management

ويقصد بها اتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد اتجاه مستقبل المنظمة ووضع هذه القرارات موضع التنفيذ. وهي تشمل المرحلتين الأساسيتين التاليين :

(أ) التخطيط الإستراتيجي Strategic Planning

(ب) تنفيذ الإستراتيجية Strategy Implementation

وعملية التنفيذ هذه تتضمن كلاً من :

1- رسالة المنظمة : Organization Mission

وهي تتضمن تحديد الفلسفة والأغراض التنظيمية

2- الفلسفة التنظيمية : Organization Philosophy

وهي التي تحدد القيم والمعتقدات والخطوط العريضة التي سوف تتم من خلال كافة التصرفات في المؤسسة.

3- الأغراض التنظيمية : Organization Purposes

وهي التي تحدد الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة أو التي تزعم القيام بها، كما أنها تحدد نوع وطبيعة المؤسسة في الوقت الراهن مستقبلاً.

4- التخطيط الإستراتيجي وتطبيق الإستراتيجية

إذا أردنا أن نقوم بتجربة حية على أحد الكليات لمعرفة أبعاد عمليات التخطيط الإستراتيجي وتطبيقه فيها، فلابد من معرفة دور الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الإستراتيجي فيها والتي وصفها كلاً من : (ستينر جورج 1979 Steiner George، رشاد الحملاوي 1991) فيما يلي :

(1)- المهام الإدارية والتخطيط :

فعند الحديث عن الإدارة في أحد كليات الجامعة مثلاً، نجد أنه يصعب تقسيم عمل المدير (العميد) لأجزاء، كما يصعب دراسة كل جزء على حدة، لأن دور المدير كمخطط مندمج مع دوره كمنظم، وموجه، ومنسق، ومراقب ...إلخ. وهكذا يجب النظر إلى التفاعل بين مختلف العناصر التي تشملها العملية الإدارية بدلاً من كل عنصر على حدة. فالتخطيط الإستراتيجي وظيفة ومسئولية المديرين على كافة المستويات في المنظمة؛ ومع ذلك فمن البديهي أن تختلف مسئوليات التخطيط التي يتحملها المديرون، وذلك حسب نوع المنظمة والمستوى الإداري.

(2)- الإدارة الإستراتيجية، الإدارة التشغيلية، والتخطيط الإستراتيجي :

(أ)- التخطيط الإستراتيجي :

هو العمود الفقري للإدارة الإستراتيجية، إلا أنه في نفس الوقت لا يمثل الإدارة الاستراتيجية كلها.

(ب)- الإدارة الإستراتيجية والتشغيلية :

وهما يرتبطان بعضهما ببعض على نحو وثيق، حيث تضع الإدارة الإستراتيجية التوجيهات والحدود للإدارة التشغيلية، كما نجد أن التخطيط الإستراتيجي يهتم أيضاً بالتشغيل، إلا أن اهتمام وتركيز الإدارة الإستراتيجية والتخطيط الإستراتيجي ينصبان على الإستراتيجية ذاتها.

والجدير بالذكر هنا أن اهتمام الإدارة في الماضي كان منصباً على التشغيل، وكان السؤال الرئيسي الذي تطرحه هو كيفية استغلال الموارد النادرة المتاحة بكفاءة من أجل إنتاج سلع وخدمات بأسعار مناسبة. وفي حالة إنجاز هذه المهمة بكفاءة، فإنه يمكن تعظيم الربح. أما الآن فإن الاستخدام الكفء للموارد النادرة لا يزال بمثابة الشغل الشاغل للإدارة. ونظراً للتغيرات المستمرة التي تطرأ على البيئة، أصبحت قدرة المنظمة (الكلية) على التكيف على نحو سليم مع البيئة الداخلية والخارجية تعد من الأمور الأساسية اللازمة للاستمرار.

وقد تتمكن المنظمة (الكلية) من التغلب على نقص كفاءة استغلال الموارد الداخلية إذا كان لديها إستراتيجية صحيحة، و من غير المحتمل أن تتغلب على الإستراتيجيات الخاطئة حتى لو كان أداؤها في مجال إعداد وإنتاج الخريجين على درجة عالية من الكفاءة.

(3)- مهام الإدارة العليا :

تتلخص المهمة الأولى للإدارة العليا في صياغة وتنفيذ الإستراتيجية، وتتمثل تلك المهمة في معرفة :

(أ)- وضع المنظمة في الوقت الراهن ب- ما ينبغي أن تكون عليه

وهذا يقودنا إلى ما نطلق عليه "عملية التخطيط الإستراتيجي" كما هو متمثلة في :

(1)- تحديد الأهداف

(2)- وضع الإستراتيجيات والخطط

(3)- اتخاذ القرارات لتحقيق نتائج مستقبلية.

ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال جهاز قادر على رؤية المنظمة كلـها، واتخاذ القـرارات التي تؤثر على كيانها الكلي، والتي يمكن أن توازن بين الأهـداف والاحتياجـات الحاليـة في ضـوء احتياجات الغد، والتي يمكن أن تقوم بتخصيص الموارد لتحقيق النتائج المرغوبة.

وبجانب هذه المهام تزاول الإدارة العليا (للكلية) مهام عديدة من أبرزها :

(أ)- تحديد المعايير.

(ب)- بناء وصيانة المنظمة الإنسانية.

(جـ)- تحمل المسئوليات بشأن العلاقات بين أفراد الإدارة العليا وبين العملاء الرئيسيين.

(د)- القيام بأداء الواجبات الاجتماعية الرسمية.

وما يمكن التأكيد عليه هو أنه لا يوجـد طريقـة واحـدة بواسـطتها أن تضطلـع الإدارة العليا بمهامها. ولكن في جميع المجالات فإن التخطيط الإستراتيجي يحتل مركـزاً هامـاً في إطـار وظائف الإدارة.

5- مميزات التخطيط الإستراتيجي :

بلا استثناء، لا توجد مؤسسة تربوية واحدة كبيرة في العالم إلا وتطبق نوعاً مـن أنـواع التخطيط الاستراتيجي، حتى المؤسسات الصغيرة منها تسـعى أيضـاً إلى إتبـاع ذلـك، وهـذا يرجع إلى مجموعة من الأسباب نناقشها فيما يلي (الحملاوي 1991) :

(1)- ضروري لاضطلاع الإدارة العليا بمسئولياتها :

بالنسبة للمديرين الذين لا يشعرون أنهم يمارسون الحدس في اتخـاذ القـرارات، يعتـبر تبني منهجاً للتخطيط الاستراتيجي جزءاً هاماً من أنشطتهم، ويعد ذلك أمراً واضحاً بالنسـبة للمؤسسات التربوية كبيرة الحجم، والتي تقوم بتخريج نوعيات متعددة مـن القـوى العاملـة، خاصة إذا ما أتضح أن على قمة مسئوليات مديـر إدارة الجامعـة مثـلاً في المقـام الأول يـأتي التخطيط ثم الإسـتراتيجية مقارنـة بـالتطوير، وتخصيـص الاسـتثمارات والقـرارات المتعلقـة بالسياسة ورفع الروح المعنوية.

(2)- فهم المدير للبيئة المعقدة :

والتي يتم من خلالها طرح أسئلة والحصول على إجابات للمؤسسة التربوية. فلاشـك أن منهج التخطيط الإستراتيجي يطرح أسئلة هامة على المديرين وفقاً لنظام أولويـات معـين،

وتمثل الإجابة عليها أهمية خاصة بالنسبة (للجامعة أو الكلية، أو المدرسة)، ومن هذه الأسئلة:

ما أنواع الخريجين من الكليات المختلفة؟، - هذا بالنسبة للمؤسسة الكبيرة (الجامعة) - ما فلسفة الجامعة وما أغراضها؟ ما أهداف الجامعة في الأجل الطويل والقصير؟ ما التخصصات والأقسام والمقررات والمناهج والوسائل التي سوف تتقادم؟ متى سوف يتم إحلال مناهج ومقررات ووسائل أخرى محل المتقادم منها؟ ما شكل التدفقات المالية والنقدية والتمويل في السنوات التالية؟ أين توجد أسواق العمل لخريجيها؟ ما النسبة المتوقع استيعابها بالسوق؟ وكيف يتم هذا؟ من هم كبار المنافسين في الداخل والخارج، وما الذي يمكن توقعه منهم ضد الجامعة وأهدافها؟ ما التغيرات التي سوف تطرأ على البيئة وكيف ستؤثر عليها؟ ما الفرص والتهديدات التي يجب الاستفادة بها أو تفاديها؟

وتعد الإجابة على مثل هذه الأسئلة في مؤسسة كبيرة (كالجامعة) صعبة للغاية، غير أنه لابد من الإجابة على هذه الأسئلة حتى يمكن اتخاذ قرارات سليمة، ويعد تغير البيئة بمثابة عامل رئيسي يؤثر على تقديم منهج التخطيط الإستراتيجي في الكثير من الشركات. وكلنا نعي جيداً أن البيئة تتغير بالنسبة للمؤسسات التعليمية بشكل ملموس كما أنها تتيح الكثير من الفرص وعلى ذلك فإن التخطيط الإستراتيجي يتيح للمدير فهم البيئة المعقدة.

(3)- تقديم مجموعة جديدة من أدوات اتخاذ القرارات :

يطرح منهج التخطيط الإستراتيجي على المؤسسة التربوية مجموعة من أدوات اتخاذ القرارات، فعلى سبيل المثال لا الحصر :

(أ)- محاكاة المستقبل :

لعل من أهم فوائد التخطيط الإستراتيجي هو أنه يحاكي المستقبل (على الورق)، ويمكن تكرار ذلك عدة مرات، ولا يمكن اتخاذ أية قرارات هامة دون دراسة العوامل المستقبلية. كما أن التخطيط الإستراتيجي يشجع المدير على رؤية وتقييم وقبول أو استبعاد مختلف البدائل. ولما كانت المحاكاة تسمح للمدير بإجراء تجارب دون إنفاق أية موارد، فإن ذلك من شأنه تشجيع المدير على تجربة مختلف البدائل (على الورق)، وقد سهل استخدام الحاسبات مثل هذه التجارب، إن المحاكاة المستمرة من شأنها جعل التخطيط أكثر كفاءة.

(ب)- تطبيق منهج أسلوب النظم:

ينظر التخطيط الاستراتيجي إلى المؤسسة كنظام يتكون من عدة أنظمة فرعية، ويسمح للإدارة العليا أن تنظر للمؤسسة ككل والعلاقات فيما بين أجزائها بدلاً من التعامل مع كل جزء على حدة. إن الحلول المناسبة الجزئية لا يجب تجميعها لتصل إلى حل شامل، تصور أننا أخذنا أفضل ما في نظم كليات التربية في العالم المتقدم، ووضعناها في أحد كليات التربية بعالمنا العربي؟!.

إن التخطيط الاستراتيجي يوفر الأساس اللازم للتنسيق بين مختلف أجزاء المؤسسة، وبالتالي يجنب الوصول إلى حلول مناسبة للجزئيات على حساب الصورة الكلية وبذلك يمكن للإدارة التركيز على القضايا الرئيسة الضرورية لاستمرار المشروع.

(جـ)- المشاركة في تحديد الأهداف :

لن تتقدم عملية التخطيط الإستراتيجي كثيراً إلى الأمام، إذا لم تكن الأهداف محددة لبعض المجالات مثل : أعداد الطلاب ونوعية الخريجين، أعداد أعضاء هيئة التدريس والمعاونين، حجم التمويل، حصة المعامل والأنشطة من ميزانية التمويل ...إلخ. وليس من شك في أن الأفراد في المنظمات التربوية سوف يحاولون تحقيق أهداف واضحة لمنظماتهم، إلا أنهم سوف يبذلون أقصى جهد لتحقيقها إذا ما شاركوا في تحديدها. ولاشك أن الأهداف طويلة المدى تصبح قابلة للتحقيق إذا ما أعدت الخطط اللازمة لتنفيذها.

(د)- اكتشاف وتوضيح كل من الفرص والتهديدات المستقبلية :

يترتب على مراجعة الموقف تحديد الفرص والتهديدات المستقبلية، والحقيقة أن حدس المديرين بجانب جمع وتحليل وتقييم البيانات يؤدي إلى تدعيم موقف الإدارة.

(هـ)- إطار لاتخاذ القرارات في المؤسسة :

يؤدي نظام التخطيط الإستراتيجي إلى إيجاد مرشدات تمكن المديرين من اتخاذ القرارات بما يتمشى مع أهداف وإستراتيجيات المستويات الإدارية العليا، وعندما تحدد المؤسسة الأهداف، والإستراتيجيات والسياسات، فإن المديرين في المستويات الدنيا يستطيعون اتخاذ القرارات الكبرى والصغرى بما يتفق مع رغبات الإدارة العليا.

(و)- توفير الأسس اللازمة للوظائف الإدارية الأخرى :

لا شك أن التخطيط يسبق الوظائف الإدارية الأخرى، كما يرتبط بها، وعلى سبيل المثال فإن التخطيط يعد ضرورياً للرقابة الفعالة، وما لم يكن هدف التنظيم واضحاً فإنه يصعب استخدام الموارد بفعالية. ويرتبط التخطيط بوظيفة التنسيق، والتوجيه، ويمكن أداء هذه الوظائف على نحو طيب عندما يتم إعداد التخطيط الإستراتيجي بعناية.

(ز)- قياس الأداء :

عندما توجد خطة شاملة فإنها توفر الأساس اللازم لتقييم الأداء، ويوجد لدى الإدارة معايير كمية ووصفية خاصة بالتخطيط الإستراتيجي. ولا يجب قياس الأداء بالاعتماد على المؤشرات المالية فقط رغم أهميتها، ولكن يؤخذ في الاعتبار المؤشرات غير الكمية أيضاً. فالإبداع والابتكار والحفز والمعرفة كلها أشياء يجب أن تكون محلاً للتقييم. ويجب في أي برنامج للتخطيط أن يجعل من الممكن للمديرين على أي مستوى تقييم هذه الصفات في المستويات التالية لهم.

(ح)- توضيح الأمور الإستراتيجية :

إن نظام التخطيط الفعال هو ذلك النظام الذي يوضح للمستويات الإدارية العليا الأمور الإستراتيجية التي يجب الاهتمام بها، وبذلك تركز الإدارة موضوعاتها الرئيسية بما يؤدي لتحسين عملية اتخاذ القرارات.

6- الفوائد السلوكية للتخطيط الإستراتيجي :

يؤدي التخطيط الإستراتيجي إلى تحقيق عدة فوائد سلوكية نوجزها فيما يلي :

(أ)- تكوين شبكة اتصالات :

يعد نظام التخطيط بمثابة شبكة اتصالات مفيدة للغاية، وأن عملية التخطيط عبارة عن وسيلة للاتصالات بين كافة مستويات الإدارة بشأن الأهداف والإستراتيجيات، وخطط التشغيل التفصيلية كما أشرنا من قبل، وعندما تقترب الخطة من انتهاء التنفيذ يكون قد تم بناء فهم متبادل بين كافة المستويات الإدارية بشأن الفرص والمشكلات التي تهم المديرين بالمؤسسة التربوية. وتناقش الخيارات في عملية التخطيط بلغة مشتركة، وبذلك يتم التفاهم بشأن كافة الموضوعات من جانب المشاركين في اتخاذ القرارات. وعند الانتهاء تماماً من إعداد الخطط يجب أن تسجل كتابة، كما يجب تسجيل كافة القرارات التي سوف تتخذ، ومعرفة من

الذي يتخذها، وكيف تنفذ؟، مثل هذا النوع من نظم الاتصال سوف يكون مفيداً للغاية بالنسبة للمؤسسة التربوية.

(ب)- التدريب الإداري :

يعد نظام التخطيط الإستراتيجي بمثابة عملية تدريب، وليس ذلك مثاراً للدهشة، حيث أن النظام يدفع المديرين إلى طرح أسئلة هامة، والإجابة عليها يعد بمثابة تدريب إداري.

(جـ)- الشعور بالمشاركة :

من شأن التخطيط الإستراتيجي رفع الروح المعنوية للمديرين، وتؤدي المشاركة في وضع الخطط إلى تحقيق درجة رضا مناسبة، وعندما يعرف كل مدير ما المطلوب منه، فإن إحساسه بالأمان يزيد، وتخلق الثقة المتبادلة.

7- محددات التخطيط الإستراتيجي :

للتخطيط الإستراتيجي مجموعة من المحددات يمكن تناول بعض منها فيما يلي :

(1)- اختلاف البيئة الفعلية عن البيئة المتوقعة :

نظراً لأن التنبؤ ليس علماً من العلوم الدقيقة، لذا فإن الخطط التي تقوم على توقعات لا تتحقق تعد خططاً فاشلة، فعلى سبيل المثال : حينما تقوم الدولة فجأة بإلغاء قرار تكليف المعلمين، أو يتم تعديل المقررات والمناهج العربية وفقاً لقرارات أجنبية خارجية، أو تعديل نظام التعليم الأساسي للمرحلة الأولى من ست سنوات إلى خمس سنوات، ثم العودة بمطالبة رجوع نظام الست سنوات مرة أخرى. مثل هذا التضارب أو الفجائية في تلك القرارات يجعل التخطيط أمراً صعباً.

(2)- المقاومة الداخلية :

قد يؤدي إدخال نظام للتخطيط الإستراتيجي في المؤسسة إلى إثارة تخيرات ضد التخطيط مما يجعلها تحول دون التخطيط الفعال. وعادة ما نجد في المؤسسات التربوية الكبرى أن الطريق القديمة لإنجاز العمل متأصلة بحيث يصعب تغييرها.

(3)- ارتفاع تكلفة التخطيط:

حيث يتطلب التخطيط بذل جهود ووقت وتكلفة، تتمثل في ما يدفع للأفراد من مقابل لإجراء دراسات وبحوث وما إلى ذلك.

(4)- الأزمات الحالية :

التخطيط الإستراتيجي لا يستهدف إخراج المؤسسة من أزمة مالية طارئة مثلاً، فإذا كانت المؤسسة على وشك أزمة تمويلية حادة، فإن الوقت الذي سوف ينفق على التخطيط الإستراتيجي يمكن تخصيصه في التعامل مع المشكلات قصيرة المدى. ولكن التخطيط الاستراتيجي يستخدم كأداة لتفادي الأزمات المستقبلية.

(5)- صعوبة التخطيط :

لا أحد ينكر أن التخطيط عملية صعبة، ويتطلب مستوى عال من الخيال والقدرة التحليلية أو الابتكار، والقدرة على الاختيار. وكما يتطلب التخطيط عمليات ذهنية تختلف عن العمليات اللازمة للتعامل مع المشكلات اليومية. لذا من الضروري تحسين قدرات المديرين ليقوموا بالتخطيط على أكمل وجه، وإذا لم تتوافر المواهب الإدارية اللازمة، وفي نفس الوقت لا تقم الإدارة بطلب مستوى رفيع للخطط، فإنه من الصعوبة تطبيق نظام التخطيط الإستراتيجي.

(6)- الخطط تحد من الخيارات :

بما أن الخطط عبارة عن ارتباطات، لذا فهي تحد من الخيارات، كما أنها تميل إلى تقليل المبادرات في بدائل تتجاوز الخطط ذاتها، وهذا لا يمثل محدداً هاماً، إلا أنه يجب الإشارة إليه.

(7)- المحددات المفروضة :

إضافة إلى المحددات التي تنبع من طبيعة التخطيط الإستراتيجي ذاته، فإن هناك محددات مفروضة يجب الإشارة إليها مثل تكريس المديرين وقتهم للمشاكل قصيرة المدى وعدم التفكير في المستقبل.

8- تنظيم عملية التخطيط الإستراتيجي :

وقبل الخوض في هذا المجال، يمكننا أن نؤكد على ما أشارت إليها الدراسات العالمية، بأنه لا يوجد نموذج تنظيمي بسيط للتخطيط الإستراتيجي يصلح لكافة المؤسسات التربوية، كما لا يوجد تنظيم واحد مناسب للتخطيط، ويفيد (الحملاوي وآخرون: 1991) أن العوامل المؤثرة على تنظيم التخطيط تختلف بشكل كبير بين المؤسسات، إلا أن تجارب الستينيات والسبعينيات أثبتت أن هناك مجموعة من الخصائص لتصميم النظم المناسبة، والتي من المفضل عرضها للمخططين والمهتمين بذلك المجال بشيء من التفصيل وفقا لما يلي :

(1)- العوامل الرئيسة المؤثرة في تصميم نظم التخطيط :

على الرغم من أن لدينا معرفة بأساليب نظم تخطيط فعالة، فإنه لا يوجد لدينا أساليب تمكننا من معرفة القوى التي تحدد نوع نظام التخطيط لمؤسسة ما، في فترة معينة من تاريخها وهذا ما سوف نكتشفه أثناء هذا العرض، بأننا نمارس التخطيط بدرجة منهجية عالية أو منخفضة، وليس من المهم هنا التركيز على تأثير كل عامل بمفرده. ولكننا سنجد أن هناك العديد من العوامل التي سوف تؤثر على تصميم نظام التخطيط كما يلي :

أ- حجم المؤسسة التربوية :

بمعنى أنها إما (كبيرة أو صغيرة الحجم)، وإذا ما أخضعناها للملاحظة، فبنظرة سريعة يتضح لنا أن خصائص المؤسسات الصغرى (المدارس، الكليات، المعاهد) تظهر درجة عالية من المرونة بالمقارنة بالمؤسسات الكبرى (الوزارة، الجامعة)، كما يختلف دور المدير العام في عملية التخطيط بين الاثنين (الوزير - رئيس الجامعة عميد الكلية أو المعهد) أو (الوزير - مدير المدرسة)، كما تختلف أيضاً طريقة تحديد الأهداف والاتصالات.

ب- أنماط الإدارة :

يكون نظام التخطيط في المنشآت بسيطاً نظراً لاشتراك عدد محدود من الأفراد فيه، هذا بجانب أن العمليات تكون أقل تعقيداً. والمديرين في المؤسسات الصغيرة يقع عليهم ضغوطاً كبيرة في تعاملها مع المشاكل اليومية التي لا تترك لهم الوقت في التفكير الإستراتيجي. هذا على عكس المؤسسات الكبرى التي يوجد بها عدد أكبر من الإداريين بما يسمح للمديرين بتوفير وقت أكبر للمسائل الإستراتيجية. ويمكنك أن تتحقق من ذلك خلال متابعتهم في كل من :

(1) واقع المدير كصانع للسياسات، سواء كان (ديمقراطي، أو متساهل، أو ديكتاتوري).

(2) درجة انشغاله بالمشاكل اليومية.

(3) درجة اعتماده على الحدس والإلهام.

(4) درجة التمرس أو عدم التمرس في التخطيط.

وإضافة لما سبق نجد أن طريقة تنظيم المؤسسات الكبرى تؤثر على نظم التخطيط، فإذا اتبعت المؤسسة التربوية نظام المركزية في التنظيم، وكانت تشرف على منشئة واحدة، فإن نظام التخطيط سوف يكون أبسط منه عما لو كانت هناك عدة فروع تتمتع بدرجة أعلى من اللامركزية.

جـ – درجة تعقد البيئة :

ويمكن أن يستشف ذلك من خلال العناصر التالية :

(1) واقع البيئة (مستقر، أم مضطرب).

(2) محدودية المنافسة بين المؤسسات التربوية.

(3) تعدد أسواق قوى العمل، وتعدد العملاء (مدارس حكومية، خاصة، حكومية لغات، حكومية خاصة، وأمريكية، وألمانية، وفرنسية ...إلخ).

(4) محدودية الأسواق ومحدودية العملاء (عكس (3)).

(5) المنافسة الحادة.

إضافة لما سبق فإن درجة تعقيد البيئة يؤثر أيضاً على تصميم النظم، فإذا كانت المؤسسة التربوية مستقرة، والمنافسة بها محدودة، فإن التخطيط يكون محدوداً، أو ذو طابع منهجي، أما لو كانت البيئة عرضة لتقلبات عنيفة والمنافسة حادة، فعندئذ يكون نظام التخطيط الإستراتيجي مرناً إلى حد كبير.

د– درجة تعقيد العمليات الإنتاجية :

وهذه بدورها تعتمد على العناصر التالية :

(1) فترة الإعداد والتكوين داخل المؤسسة التربوية (طويلة – قصيرة).

(2) حجم الكثافة في رأس المال، أم في العمالة.

(3) عمليات (القبول والإعداد والتكوين) بسيطة أم كاملة.

(4) نوع التكنولوجيا المستخدمة، بسيطة أم متقدمة.

(5) فترة رد فعل سوق العمل أمام المنتج الجديد (الخريجين)، قصيرة أم طويلة.

كما أننا نريد أن نؤكد على أن المؤسسات التربوية ذات العمليات الإنتاجية المعقدة، والتي تستغرق فيها إنتاج الخريجين فترة طويلة، وتنتج خريجين ذات درجات علمية وفنية متخصصة، يكون لدى هذه المؤسسات نظم منهجية للتخطيط تغطي فترة زمنية طويلة من (5: 7) سنوات بالتعليم الجامعي، والعكس صحيح بالتعليم ما قبل الجامعي، ففي التعليم الأساسي (المرحلة الأولى) من (4–6 سنوات)، والتعليم الثانوي بشقيه ثلاث سنوات فقط.

هـ – طبيعة المشاكل :

وهذه يمكن حصرها فيما يلي :

(1) مواجهة مشكلات معقدة ذات آثار طويلة المدى (التمويل التعليمي).

(2) مواجهة مشكلات قصيرة المدى، مثل المشكلات التي تحدث داخل المدرسة مع المدير، أو المعلمين، الزملاء المعلمين، الطلاب داخل الفصل أو قاعات المحاضرات، أولياء الأمور.

وطبيعة هذه المشكلات التي تواجه المؤسسات التربوية تؤثر بدورها على نظام التخطيط، فإذا كانت المؤسسة تواجه مشكلات جديدة ومعقدة، مثل زيادة حدة المنافسة في الأسواق بين مدارس التعليم العام والخاص واللغات والأجنبي، وأيضاً من الجامعات الحكومية والأهلية والخاصة، فإنها سوف تهتم أكثر بالتخطيط الإستراتيجي وتنظيم عملية التخطيط من أجل البقاء، ولن تفعل إلا ما هو محدود للغاية في مجال التخطيط الإستراتيجي.

9- الغرض من نظام التخطيط :

وهذا يمكن حصره فيما يلي :

(1) التنسيق بين أنشطة الإدارات.

(2) تدريب المديرين.

حيث تؤثر أنماط المديرين في المؤسسات على نظم التخطيط، ويقصد بأنماط المديرين الطريقة التي يفكرون بها، وفلسفتهم، وكيفية اتخاذهم للقرارات وحل المشكلات.

9- أغراض التخطيط الإستراتيجي :

يجب على المديرين قبل كل شيء معرفة ما الذي يمكن للتخطيط الإستراتيجي أن يحققه لمؤسسته التربوية، نظراً لأن هناك العديد من الأغراض التي يمكن لنظام التخطيط أن يحققها كلها أو بعضها، ومن أهم هذه الأغراض ما يلي :

أ- تغيير اتجاه المؤسسة التربوية، (من مدارس حكومية إلى خاصة أو لغات، أو من تعليم عام إلى فني).

ب- زيادة معدل النمو وتحسين معدل العائد لمستوى الخريج على المدى الطويل.

جـ- التخلص من المقررات أو المناهج أو الأقسام سيئة الأداء.

د- توجيه اهتمام الإدارة العليا للموضوعات الإستراتيجية.

?- تركز الموارد البشرية والمالية والمادية على الأشياء الهامة بالمؤسسة، مع توجيه الإدارات والبحوث لتطوير الخريجين الجدد.

و- توفير المعلومات للإدارة العليا بحيث تتخذ قرارات أفضل.

ز- تحليل نقاط القوة والضعف، والفرص والتهديدات.

ح- تحقيق تنسيق أفضل بين أنشطة المؤسسة.

ط- تحسين الاتصالات.

ي- إحكام الرقابة على العمليات.

ك- تنمية الإحساس بالأمان لدى المديرين، نظراً لفهمهم للبيئة المتغيرة، واستعدادهم للتكيف معها.

ل- تدريب المديرين.

م- تحديد أهداف أكثر واقعية.

ن- قيام الغير بالتخطيط الإستراتيجي.

- أخرى.

10- إعداد دليل التخطيط الاستراتيجي:

بعد أن يقرر المديرون ما يريدون الحصول عليه من نظام التخطيط، يجب التفكير مباشرة في إعداد دليل التخطيط، أو ما يطلق عيه الإعداد للتخطيط. وهذا الدليل ينقل شفوياً لمديري المؤسسات الصغيرة، بينما ينقل كتابياً للمؤسسات الكبرى، وتشمل قائمة محتويات هذا الدليل على ما يلي :

أ- الخلفية الأساسية، **وتشمل** :

(1) فلسفة المؤسسة الخاصة بالتخطيط الإستراتيجي.

(2) تاريخ التخطيط الإستراتيجي في المؤسسة.

(3) وظيفة ودور إدارة التخطيط.

ب- تعليمات بشأن التخطيط الإستراتيجي للأدوات :

ويمكن إيجازها فيما يلي :

(1) معرفة التغيرات مقارنة بالعام الماضي.

(2) الافتراضات التخطيطية.

(3) ملخص الخطة الإجمالية.

(4) الموقف الإستراتيجي المالي.
(5) أوجه القوة والضعف.
(6) الأهداف الرئيسية.
(7) وصف الإستراتيجيات.
(8) الجداول المالية، والوضع التمويلي.
(9) القرارات الرئيسة المطلوبة من الإدارة العليا لتنفيذ الخطط.
(10) بيئة التخطيط الإستراتيجي.
(11) افتراضات التخطيط الإستراتيجي.
(12) قائمة بالمصطلحات.

وعند إعداد دليل الخطة يؤخذ في الاعتبار، ضرورة أن يفهم كافة الأفراد ما الذي يجري بالمؤسسة وأن يتقبلوه. ويجب إنهاء الصراعات أو التقليل من حدتها والأخذ في الاعتبار مصالح الأفراد.

11- أساليب التخطيط الإستراتيجي :

هناك ثلاثة أساليب رئيسية يمكن للمدير إتباعهم عند إعداد الخطط الاستراتيجية.

أ- التخطيط الذي يعتمد على الحدس :

عند استخدام المدير لهذا الأسلوب، فإنه يجب أن يعتمد على قدرته الذاتية في اتخاذ القرارات الإستراتيجية، وتتم هذه العملية في ذهن متخذ القرار في كل الأحوال، إلا أنها لا تسفر عن أية خطط مكتوبة، كما أنها تتسم بأفق زمني محدود، وتعتمد على الخبرة السابقة، والقدرات العقلية والشخصية لمتخذ القرار. لذا لا يجب أن نقلل من أهمية هذا الأسلوب، حيث يوجد بعض المديرين ذوى القدرات غير العادية ممن يستطيعون صياغة الإستراتيجيات الملائمة والعمل على تنفيذها على نحو مناسب. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كم من المنظمات سعيدة الحظ التي بها مثل هذا النوع من المديرين؟ وكم عددهم؟

ب- التخطيط الإستراتيجي المنهجي :

وهذا الأسلوب يتم بناء على منهج منظم متسلسل وفقاً لمجموعة من الإجـراءات، حيث يعرف كل شخص بالمؤسسة ما الذي يتم، هذا بالإضافة إلى إعداد أدلة توضح دور كل فرد والعمل الذي سوف يؤديه. هذا ويعتمد التخطيط الإستراتيجي الـذي يستخدم مثل هذا الأسلوب على البحوث، وفي النهاية تسفر عملية التخطيـط الإسـتراتيجي عـن خطط مكتوبة.

جـ- المزج بين الأسلوب الإستراتيجي المنهجي والحدس :

يلاحظ أنه قد يستخدم كلى الأسلوبين في المنظمة ولكن منفرداً وكلاً على حدة، إلا أنه قد يحدث تعارض بين الأسلوبين عند اتخاذ القرارات الإسـتراتيجية، فـالمدير النـاجح عند استخدامه لأسلوب الحدث في اتخاذ القرارات يرفض قبول القيود التي يفرضها نظام التخطيط الرسمي، ويشعر بعدم الراحة إزاء أساليبها وطرق معالجتـها، كمـا يشـعر بـأن سلطانه موضع تحدي.

إلا أن الواقع يؤكد أن كلى الأسلوبين يختلطان مع بعضهما في الكثير من المنظمات، كما أنهما قد يكملان بعضهما البعض. إن نظام التخطيط الإسـتراتيجي الرسمـي يجعـل المدير الذي يعتمد على الحدس أكثر فعالية.

نماذج تطبيق المؤسسات لأساليب التخطيط الإستراتيجي :

وهي تتمثل فيما يلي :

أ- البدء من أعلى إلى أسفل :

وهذا يتم تطبيقه وفقاً لما يلي :

(1) هذا الأسلوب يطبق في المؤسسات التي تتبع (المركزية)، حيث يتم التخطيط في قمـة المؤسسة، وقد تقوم الإدارات المختلفة بوضع الخطط الخاصة بـها في إطـار المحـددات المفروضة.

(2) أما في المؤسسات التي تتبع (اللامركزية)، نجد أن المديرين يعطوا الخطوط العريضـة للإدارات، ويطلب منهم وضع الخطط، وتتم مراجعة الخطط في المركز الرئيسي، وقد ترد للإدارات مرة أخرى لإجـراء تعديـلات عليـها أو قبولهـا، وإذا لم تحقـق خطـط

الإدارات كل الأهداف التي تسعى الإدارة العليا لتحقيقها، فإنه يتم إعداد خطط إضافية على مستوى المؤسسة كلها.

(3) من مميزات هذا الأسلوب أن الإدارة العليا تحدد الهدف أو الموقع الذي سوف تذهب إليه المؤسسة، وتقوم الإدارات بإعطاء توجيهات محددة للوصول إلى الهدف، وبناء على هذا الأسلوب يجب على الإدارة العليا أن تفكر مقدماً، وأن تستنبط الأساليب التي توصل إلى تنفيذ الإستراتيجيات.

ب- البدء من أسفل لأعلى :

وفي هذا النوع من التطبيق لا تقوم الإدارة العليا بإعطاء الإدارات أية توجيهات، وإنما تطلب منهم تقديم الخطط.

وهذا النوع يتطلب تجميع المعلومات التالية :

(1) الفرص الهامة والتهديدات التي تواجه المؤسسة.

(2) الأهداف الرئيسة.

(3) الإستراتيجيات اللازمة لتحقيق الأهداف.

(4) بيانات عن تكاليف وعوائد التعليم.

(5) حجم التمويل، وحجم الحصة التسويقية للخريجين.

(6) رأس المال المطلوب.

(7) عدد أعضاء هيئة التدريس، والهيئات المعاونة والعاملين بالمؤسسة لفترة زمنية قادمة.

وهذه البيانات يجب أن تراجع بدقة على مستوى الإدارة العليا.

ومن مميزات تطبيق هذا الأسلوب، أن الإدارة العليا قد لا تكون متعددة لإعطاء توجيهات محددة للإدارات، وقد ترغب الإدارة العليا في إعطاء حرية الحركة دون أية محددات تفرضها، وقد يستخدم هذا الأسلوب كوسيلة للتعليم، حيث يتدرب المديرون على وضع الخطط.

جـ- الجمع بين الأسلوبين (من أعلى لأسفل، ومن أسفل لأعلى) :

أما هذا النوع فلا يقتصر على المديرين في المركز الرئيسي للمؤسسة وإداراتها في القيام بعملية التخطيط، وإنما يشترك في ذلك الاستشاريون في المركز الرئيسي للمؤسسة

وإداراتها. وبمقتضى هذا الأسلوب تقوم الإدارة العليا بتقديم الخطوط العريضة للإدارات، بحيث تتمتع بمرونة عالية في وضع خططها، ومن خلال الحوار يمكن صياغة إستراتيجية المؤسسة. وغالباً ما يجتمع الاستشاريون في المركز الرئيسي والإدارات لمناقشة التغيرات في دليل التخطيط، وتقديم التوصيات للمديرين.

د- العمل كفريق :

يقوم المدير العام في المؤسسات (الصغيرة) عند تطبيقه لأساليب التخطيط، خاصة (العمل كفريق)، بالعمل مع المديرين في خط السلطة، كما لو كانوا مستشارين لوضع الخطط الإستراتيجية. أما في المؤسسات (الكبرى) يقوم المدير العام بالالتقاء دورياً بالمديرين لمناقشة المشكلات، ويخصص وقتاً لمناقشة الإستراتيجيات. ومع مرور الوقت يمكن للفريق أن يصل إلى خطط مكتوبة. ويجنى هذا الأسلوب ثماره إذا كانت العلاقة بين المدير العام والمديرين الآخرين طيبه، وكذلك العلاقة بين المديرين بعضهم بعضاً.

12- بدائل التصميم الرئيسية :

وبإمعان النظر في أنظمة التخطيط من خلال النموذج العام للتخطيط الإستراتيجي الذي سوف نتناوله بشيء من التفصيل على الصفحات المقبلة، نجد أن هناك عدد من البدائل توضح مرونة كبيرة في تصميم النظم لتلائم خصائص تنظيمية معينة، كما هي متمثلة فيما يلي :

أ- اكتمال النظام :

لا يُنصح بتطبيق النموذج العام للتخطيط الإستراتيجي حرفياً في مؤسسة تربوية (حديثة العهد بالتخطيط الإستراتيجي)، فعندما تبدأ مؤسسة ما بتطبيق نظام منهجي للتخطيط الإستراتيجي فإنها تستطيع أن:

أ- تعد قائمة بالفرص الرئيسية، والتهديدات.

ب- تحديد الإستراتيجيات التي تمكن من استغلال الفرص وتجنب التهديدات.

جـ- أن تتقدم خطوة للأمام نحو التخطيط متوسط المدى، فتحدد الموازنات الجارية في ضوء هذه الإستراتيجيات.

د- وقد تقوم المؤسسة في بداية عملية التخطيط باختيار إستراتيجية مناسبة وإعداد خطط تكتيكية لتنفيذها.

وبذلك قد يستطيع مثل هذا النظام البسيط تحقيق ما تعجز عنه الأنظمة المعقدة.

ب- عمق التحليل :

عند تطبيق نظام التخطيط الإستراتيجي لأول مرة، فمن السهل إثقال الإدارة والعاملين بتحليل كميات ضخمة من البيانات، وفي الكثير من الحالات قد يكون التقدير والحكم الشخصي للمديرين على المدخلات من بيانات التخطيط كافياً للغاية، دون الدخول في تحليل عميق.

جـ- درجة المنهجية :

قد تكون النظم على درجة عالة من المنهجية ويضفي عليها الطابع الرسمي، أو قد تكون غير رسمية، وكلما كبر حجم المؤسسة، وازدادت درجة التنوع، وطالت فترة البحوث والتطوير، وتقدمت التكنولوجيا المستخدمة، وتعقدت عملياتها الإنتاجية، كلما زادت درجة منهجية التخطيط.

د- الأفق الزمني :

جرت العادة أن تكون فترة التخطيط خمس سنوات، وقد لجأت المؤسسات المتقدمة تكنولوجياً في صناعة (الحاسبات والطائرات) إلى التخطيط لمدة تتراوح ما بين (7 إلى 10 سنوات)، ونظراً للبيئة المضطربة في العصر الحاضر انخفضت إلى ثلاثة سنوات، أما مؤسسات المرافق العامة فيمكنها التخطيط لمدة 20 سنة. وفيما يتعلق بدورة التخطيط فعادة ما تكون سنوات.

هـ- نقطة البداية في عملية التخطيط الإستراتيجي :

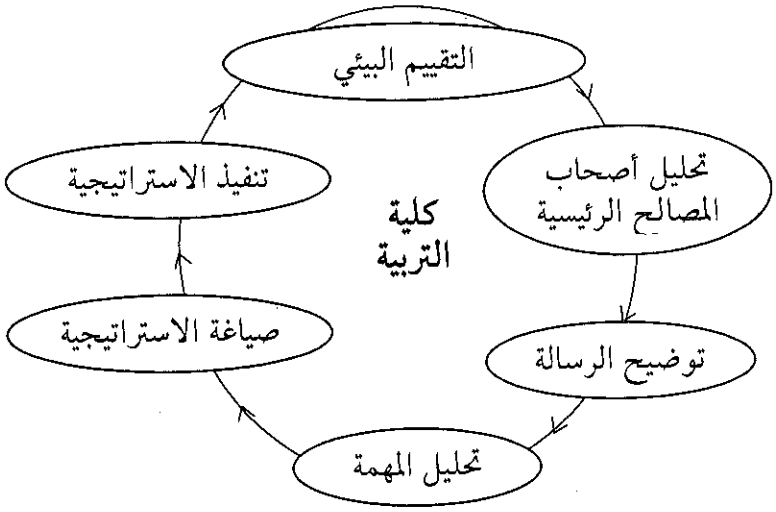
وهذه تعتمد على النموذج الذي سوف يتم شرحه للتخطيط الإستراتيجي.

و- مشاركة الأفراد :

وقد سبق أن وضحناها هنا في التطبيق الحديث لنظرية التخطيط، وخاصة مع نماذج وأساليب التخطيط الاجتماعية السياسية وتحت مظلة اتخاذ القرارات في التخطيط الإستراتيجي.

13- نموذج توضيحي للتخطيط الإستراتيجي وعمليات الإدارة بكلية التربية.

وسوف نعتمد في عرضنا هذا على نموذج (بيتر أوبرين Peter Obrien 1991)، والـذي سبق تطبيقه على كلية التربية "جريفون" بالولايات المتحـدة الأمريكيـة وفقـاً للمراحـل السـت التالية :



التخطيط الإستراتيجي وعمليات الإدارة.

1- التقييم البيئي : Environmental Assessment

عند تحليل التخطيط الإستراتيجي وعمليات الإدارة بكلية التربية نجـد أن شـأنها شـأن كل المنظمات، بمعنى أنها تعمل من خلال بيئتين إحداهما داخلية وتعرف باسم البيئة الصغيرة Microenvironment، والأخرى خارجية وتعرف باسم البيئة الكبيرة Macroenvironment، وبدونها لا تستطيع الكلية أن تمضي في تطوير إستراتيجيتها دون أن يكون لهـا حـس واضـح وقدرة على دعم الاقتراحات، وهذا يعتمد أساساً على تحليل البيئة الداخلية للكلية من خلال التركيز على نقاط القوة والضعف فيها.

والتحليل هنا يخدمنا في تحقيق هدفين أساسيين هما :

1- تزويدنا بمعلومات عن أي فرص يمكن الاستفادة بها، أو أي عقبات يمكن تجنبها.

2- الكشف عن مناطق الضعف بإدارة الكلية، قبل وضع أي إستراتيجية. حيث تقوم الكلية بعمل تقديرات داخلية بصورة منتظمة لاعتمـاد نظـم الدراسـة فيـها، ومتطلبـات هيئـة التدريس، ومتطلبات مراجعـة برامـج الخريجـين خارجيـاً، وشـتى الاختيـارات الخاصـة

بتحليل نقاط القوة ونقاط الضعف في الأشكال والأوضاع التي تناسبها، وذلك من خلال القضايا التي يجب التأكيد عليها وإبرازها لصالح الكلية. وتنظم الكلية معلوماتها وفقاً لبنيتها الداخلية كما يلي :

- كلية التربية
- الهيئة الإدارية
- هيئة الدعم العام وتشمل
- (هيئة العمال والفنيين ..إلخ)
- الطلاب
- الخريجيين
- السياسات والإجراءات
- البرامج والخدمات
- المصادر المادية
- المصادر المالية
- ثقافة المنظمة

وعملية فحص البيئة الداخلية، يجب أن تكشف عن تقييم منهجية الكلية – والخدمات التي تقدمها، وتميز نقاط الضعف والمشاكل التي تواجهها، ومناطق القوة والتميز، ويجب أن تكشف عن نقاط الضعف في المصادر المطلوبة لبرامجها الخدمية والإنتاجية، وتقديم معلومات وافية عن سعة البرامج الحالية، وحاجاتها المالية، وإبراز نقاط القوة والضعف في ما تقدمه من خدمات تعليمية وغيرها، بالإضافة إلى المميزات الإيجابية والسلبية للطالب نفسه. كما أن المراجعة الداخلية الشاملة للحسابات سوف تناقش موارد المنظمة المادية مثل (المكتبة، المختبرات، المباني، الوسائل التعليمية، الألعاب الرياضية)، بجانب دراسة قدرة مديري المنظمة على إدارتها.

وهكذا نجد أن هذا الفحص يجب أن يلاحظ شتى الجوانب المنهجية للمؤسسة، وأخيراً يتطلب منه أيضاً تغطية معظم الجوانب والمميزات غير الملموسة. بينما يتطلب الفحص الخارجي للكلية تجميع وتقييم المعلومات من النواحي القانونية، والسياسية، والاجتماعية والثقافية والسكانية والاقتصادية، والتغيرات والاتجاهات الفنية. ومديرو الكلية مطالبون بالإجابة على الأسئلة التالية :

1- ما التوقعات السكانية للمنطقة الحالية، والمحافظة، والدولة؟

2- ما البدائل المشابهة أو المتاحة في أساليب الحياة الخاصة من قيم وعقائد أخلاقية، ومواقف أخرى؟

3- ما الاتجاهات التي توجد في القرارات القانونية الأخيرة وتؤثر على التربية؟

4- ما التطورات السياسية المحتملة في الدولة؟

5- ما الذي يحدث في الدخل المحلي، وهل هناك تغيير في أنماط إنفاق المستهلكين؟

6- ما احتمالات التطوير في الآليات الضوئية، والحاسبات، ووسائل المواصلات؟

وهذه الأسئلة تمثل جزءاً من مجموعة الأسئلة المتعددة التي يمكن الإجابة عليها، وقائمة العناصر والمتغيرات توضح ما الذي يمكن أن يتحقق منها. أما عملية جمع البيانات تجد أمامها العديد من الأساليب والإجراءات التي تسهل لها ذلك، كما كشفت عنها الأدبيات التالية: أسلوب تحليل مجال القوى (توماس Thomas 1987)، تكنيكات مجموعات التسمية (هف وراني Huff & Ranney 1981)، السيناريوهات (زينتر Zentner 1982) أو أسلوب تقدير الاحتياجات (أوبرين وبريجز Obrien & Brigges 1988).

كما توجد طرق أخرى لجمع المعلومات حول التغييرات في البيئة الخارجية، كمسح الصحف، والنشرات الدورية الشعبية، والمجلات المتخصصة حول مؤشرات التطورات التي قد تؤثر على الكلية. ويفضل أن تقوم أحد مراكز الكلية البحثية (يفضل أن تكون على مستوى كبير وقادر على مسح أكبر عدد من الصحف والدوريات، كمركز جورجيا للتعليم المستمر في جامعة جورجيا) بعمل مسح دائم ومستمر ليجنب الكلية المفاجئات في تشريع الاتجاهات الجديدة، وتطوير التخطيط الإستراتيجي للكلية.

ويجب أن ينتبه المخططون إلى ثلاثة أنواع من التغيرات في البيئة الخارجية، وفقاً لنتائج تجارب المؤرخ الفرنسي (فرناند بروديل Fernand braudel 1984) التالية :

1- التغييرات سطحية، مثل التطورات اليومية.

2- التغيرات تحدث في التطورات على المستوى المؤسس أو الهيكلي، وكثير من تطورات المستوى الأول تعتمد على أو تشتق من التغيرات التي تحدث هنا.

3- التغيرات في اتجاهات الأفراد، ومعتقداتهم، وقيمهم تؤثر بدورها على المستويين الأول والثاني. وهذه التغيرات قد تكون "تكرارية" تسبب تغييرات سطحية، وتغييرات في المستويات المؤسساتية والهيكلية، والتي تسبب بدورها تغييرات في القيم، ومن ثم تغييرات في المستويات الأخرى.

ويجب الانتباه عند تحليل البيئة الخارجية، إلى حجم ومستوى التغيير الذي يحدث التطورات داخل الكلية، لذا يفضل على القائمين بتخطيط الكلية بالتركيز على استخدام أسلوب الفحص الخارجي الذي يسح للكلية بتأسيس نظام إنذار مبكر، ينذر بالتهديدات التي

قد تحدث والفرص التي قد تظهر، وتمييز نقاط القوى والضعف، والتحديات المعروفة في وقتها.

2- تحليل أصحاب المصالح الرئيسية : Stakeholder Analysis

نظراً لأن المدارس والكليات تعمل في بيئات معقدة، لذا عند تطوير الإستراتيجية، يجب تجاوز النظر فقط إلى هذه التغيرات في تلك البيئات. ويجب أن يفكر أصحاب تطوير الإستراتيجية في المجموعات الأخرى، والأشخاص، واللجان، والمنظمات التي تمثل جماعات ضغط وتأثير على إدارة التطوير بالكلية. هذه المجموعات من أصحاب الشأن (المصالح الرئيسية) والكلية تؤثر أعمالهم إيجابياً أو سلبياً على الكلية، نظراً لأن أصحاب الشأن لهم حق التأثير على المنظمة. وهم يتضمنون ممثلين فرديين، ومجموعات منظمة، وأصحاب مهن، ومؤسسات تأخذ جزءاً من اهتمام المنظمة ومصادرها أو نواتجها، ولها تأثير على إنجاز سياستها أو مهمتها. وأصحاب المصالح الرئيسية التي تمثل جماعات الضغط على إدارة تطوير الكلية وتخطيط إستراتيجيتها، يمكن عرضها فيما يلي :

- كلية التربية
- هيئة الإدارة
- الطلاب
- إتحاد الطلاب
- أولياء الأمور
- الخريجون
- أصحاب القروض – والدائنين
- الممولين
- هيئة الاعتمادات والخريجيين
- ممثلوا التعليم بمجلس الشعب
- ممثلوا التعليم بمجلس الشورى
- مجموعة الاهتمامات الخاصة

وبعد حصر وتحديد مطالب جماعات الشأن (الضغط)، على الكلية أن تقرر أهم النواتج التنظيمية المرغوب إدخالها في إستراتيجية التطوير والمنبثقة من جماعات أصحاب الشأن. ونظراً لأن أصحاب الشأن مختلفون في القيم، وجداول الأعمال المختلفة التي تقدموا بها، والكلية في نفس الوقت في أشد الحاجة إليها. خاصة القوة التي يتقدمون بها بهدف الإصلاح والتطوير من خلال مراكز القوى التي يتقدمون من خلالها، وهي تمثل أقصى غايات الكلية في الإصلاح.

وفي هذا الشأن يرى (فريمان Freeman 1984) عند تطويره لخريطة جماعة أصحاب الشأن أن تقوم المنظمات بالتحقق من مطالب جماعات أصحاب الشأن وتؤكد على اهتماماتهم من

خلال قضايا تطرح للمناقشة. وفي نفس الوقت يصف (ونروبراون Winner and Brown 1986) نموذج جماعات أصحاب الشأن على أنه إجراء منظم لتحديد مطالب جماعات الشأن المحتملة لأي قضية تعرض، وكيف أنهم يعيدوا تفاعلاتهم مع قرارات المنظمة وما تحمله من تأثيرات، وكيف أنهم يتفاعلون معها واحد يتلو الآخر بهدف التأثير على الفرص من أجل نجاح أي إستراتيجية مقترحة. وهذا الإجراء يتطلب من الكلية أن تعرف بشكل واضح المهمة المطلوب القيام بها باختصار مفيد، حتى يتم دراستها باستفاضة. وبعد أن تقرر إدارة الكلية أهمية القيام بتلك المهمة، عندئذ تتولى جماعات أصحاب الشأن عملية الاهتمام بمخرجات وعوائد عناصر تلك المهمة. ويجب على الكلية أن تقوم بتقييم وزن كل مجموعة من خلال عدد من الفئات، ثم تقوم ببناء مصفوفة سوف تسمح لها بتحديد مجموعات أصحاب الشأن التي ربما تدعم أو تعارض عملية التطوير.

3- توضيح الرسالة : Mission Clarification

هناك العديد من المدارس والكليات تعمل بدون أغراض مكتوبة أو مسجلة، على الرغم من أن العاملين بإدارتها يعملون بها. ولكن إذا ما تتبعنا ما هو مكتوب فعلاً فسنجد أنها عبارات عامة ومجموعة من البيانات معظمها سطحي، ويتعذر تمييز أحدهما عن الآخر عملياً. ومن هنا تبرز أهمية هذه المرحلة لتوضيح رسالة الكلية، والتي على أساسها تبني إستراتيجية التطوير. ويصف لنا (تشامبرلن Chamberlain 1985) كيفية (توضيح الرسالة) من خلال ورشة عمل قام بها المسئولون وأعضاء مجلس أحد كليات التربية بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف اختيار وصياغة تلك المهمة من أكثر من جهة، وأفضل ما قاموا به هو تضييق الخناق حول عدد الاختيارات إلى أن اتفقوا على مجموعة واحدة من خمس مجموعات متشابهة، وأكد على أن صياغة وتوضيح الرسالة تؤسس على : القيم، والاعتقادات، وتعليمات سبل الطريق الذي تسير فيه المنظمة، وتحدد علاقاتها مع أصحاب المصالح الرئيسة فيها. وإذا ما تأملنا الهدف الرئيسي لكلية التربية كما هو منصوص عليه بلائحة الكلية هو : تقديم برامج للتعليم، والبحث، والخدمة العامة، وبرامج خاصة لتبني المفكرين والموهوبين، وبرامج للتنمية الاجتماعية للطلاب، والعمل بآلية التجديد الذاتي وتنمية المجتمع. هذا بجانب تقديمها تعليم بارز في جو ديمقراطي، والعمل على جذب الطلاب للكلية الذين لديهم رغبة في التدريس وحب التعلم.

هذه هي أهداف كلية التربية بالولايات المتحدة الأمريكية اليوم، أما أهداف كلية التربية الحديثة المستقبلية فإنها تسعى للمحافظة على تسحين هذه النوعيات المميزة، وبرامج التعليم العام بالكلية والتي تشكل جزءاً من مناهج درجتي الليسانس والبكالوريوس، كما تساهم في توسيع

دائرة التعليم وتوفيره لكل طالب من خلال تأكيدها على تراث المجتمع الثقافي، وعلى تطوير الخيال المبدع، والحكم الناقد ومهاراته في تبادل الأفكار. وفي نفس الوقت تحافظ كلية التربية المستقبلية على صلاتها وعلاقتها بالماضي من أجل المحافظة على القيم الثقافية. ومن أكثر مهامها الشاملة في الوقت الحاضر أن تساعد الناس على فهم التغيرات الهائلة التي تحدث في المجتمع نظراً لأن المواطن الحر والمسئول يجب أن تكون عنده المهارات وعادات التعليم التي تمكنه من التعلم الذاتي طوال العمر. كما أن الاستجابة السريعة للتغير في المجتمع المعاصر تتطلب من برامج الكلية أن تتطور بصفة مستمرة، بدون تأخير لتلبية حاجات المجتمع والطلاب.

وهكذا فإن عملية (توضيح المهمة) لا يضمن بقاء الكلية على قيد الحياة فحسب، وإنما تساعدها بالأحرى على الازدهار (أكوف Ackoff 1987). وهذه العملية تساعد كلية التربية وتميزها عن باقي المؤسسات التربوية الأخرى في أن تكون فريدة في أدائها. ويرى (تشامبرلن Chamberlain 1985) أن هذه الفردية يمكن تقديمها من خلال الاقتراح الذي تم بناؤه على دراسة (بارسونج Parsonag 1978) والذي يبرز قدرات الكلية الداخلية عند مقارنتها بالكليات الأخرى، ويتمثل هذا الاقتراح فيما يلي : التأكيد على التطوير الذاتي، والاجتماعي، والسياسي، والروحي، والعادل، والثقافي، والأخلاقي وهكذا فإن عملية (توضيح الرسالة) يجب أن تخاطب كل أصحاب المصالح الرئيسة بالكلية، وتؤكد لهم أن الكلية تعمل وسوف تعمل على خدمتهم. وهذا العمل يتطلب تحفيز أصحاب المصالح الرئيسية، وبعيداً عن هؤلاء الذين أصبح الأمل في التطوير أمامهم ضعيفاً وأن قدرة الكلية على تقديم أي إنجاز أمر مشكوك فيه.

ويضيف (أكوف Ackoff 1987) لعملية (توضيح الرسالة) أنه ليس من الضروري أن تكون هذه العملية مرغوب فيها وملهمة لدى أصحاب المصالح الرئيسة. وفي نفس الوقت يؤكد (بيترسون Peterson 1984) أن (توضيح الرسالة) يجب أن تتضمن أيضاً التطوير غير الملحوظ (كالرؤية المؤسساتية) للعمل، والذي ترغب المنظمة التربوية أن تكون عليه، هذا بجانب احتفاظ المعلمون، والمدراء، وأصحاب المصالح الرئيسية الأخرون بإحساسهم بمدى أهمية منظمتهم التربوية وأدوارها، وأن عليهم التزامات شخصية ومهنية نحوها.

بينما لاحظ كلاً من (ريتشاردسون ودوسييت Richardson and Doucette 1984) أن الرسالة ما هي إلا تلك التوقعات التي يملكها أصحاب السلطة خارج المنظمة، والذين يتواجدون في حقيقة الأمر بين المنظمة والبيئة. وبناء على ذلك قام كل من (دوسية، وريتشاردسون، وفينسك Doucette, Richardson, and Fenske 1985) بتقديم اقتراح حول توضيح الرسالة بأنها هي التي : تبدأ بتحليل الأنشطة وأدوار وجهود عملاء الكلية (الطلاب) الذين يستعملون تلك

المعلومات الناتجة عن تحليل تلك الأنشطة، بهدف وضع الأولويات العاملة، وتمويل مستويات تلك الأنشطة المختلفة. مثل هذا النشاط ينتج عنه صياغة وتوضيح فريد لرسالة الكلية، ولكن قد يظهر معها نقاط ضعف محتملة وواضحة إذا ما تم تطبيقها بشكل غير واع أو دقيق، يمكن أن يؤدي إلى تطوير المهمة بناء على رغبة سكان منطقة الكلية للحصول على خدماتها فقط.

4- تحليل المهام : Issuse Analysis

تمثل المهام الإستراتيجية الشروط أو الضغوط على الكلية نظراً لتضمنها عدد من الأسئلة حول : الأداء، والخدمات، والتكاليف، والتمويل، والإدارة والتصميم المؤسس أو الرسالة الخاصة بها. وإذا تأملنا هذه المهام نجد أنها تتضمن خلافات وتضارب، نظراً لاختلاف مواقع التأثير على تلك المهام، والتي من المحتمل أن تضع في اعتبارها أن النزاع في أغلب الأحيان يرجع إلى عدم وضوح أحد العناصر الست التالية : (الأهداف) حول ماذا، (الوسائل) حول كيف، (الفلسفة) تمثل من، (التوقيت) يحدد متى، طرق حل تلك المهمة والتي تتمثل في (ما هي)، وأحياناً المكان (أين). وفقاً لما جاء في دراسة (بريسون Bryson 1988) و (كينج King 1982).

وتشير نتائج الدراسات على إمكانية وصف الإستراتيجيات المختلفة التي يجب تطبيقها، وأن هناك العديد من طرق تمييز وتقديم المهام الإستراتيجية، حيث يقترح (بريسون Bryson 1988) ثلاثة منها وفقاً لما يلي :

1- الإنجاز المباشر : والتي يتحرك فيها المخططون مباشرة بدءاً من مرحلة (مراجعة مهمة الكلية)، وإبراز نقاط القوة ونقاط الضعف، والفرص، والتهديدات إلى مرحلة (تمييز المهام الإستراتيجية).

2- النظرة للهدف : من المحتمل بل من المألوف أننا نجد أن المخططين التربويين يقومون بوضع الأهداف الخاصة أولاً في الكلية، ثم يقومون بعد ذلك بتمييز المهام أو تطوير الأهداف لتحقيق كلاً من الأهداف الحالية والآجلة.

3- رؤية تحقيق النجاح : وهنا يرى (باري Barry 1986) أن الكلية تقوم بتطوير ذاتها بأفضل صورة يمكن أن تكون عليها في المستقبل، وذلك أثناء تحقيق مهمتها، ومن ثم تنجزها بنجاح ملموس.

والمهام الإستراتيجية تشمل كيفية ما يجب على الكلية أن تفعله في تحركها بدءاً من الآن إلى ما كانت عليه في الأصل. وقد طورت الكلية مهامها الإستراتيجية باستعمال النظرة المباشرة، وقسمت مهامها إلى عدد من الأسئلة تساعدها في تحقيق النماذج كما يلي :

1- ما الذي يجب أن تعمله الكلية؟ وهذا السؤال يتعلق بقيمنا ومهمتنا.
2- ما مجالات النمو الواقعية للكلية على مدى العقد القادم؟
3- كيف تنظم وتدير الكلية بصورة تمكننا من إنجاز مهمتنا بصورة عملية؟
4- ما دور الكلية في تطوير نوعية الخريج في البرامج المتخصصة؟
5- ما متطلبات الكلية من مباني على المدى الطويل؟
6- ما إمكانية فتح كلية تربية أخرى منافسة لكليتنا في السنوات الخمس القادمة؟

وعلى الكلية أن تقوم بالرد على هذه التساؤلات الواقعية والعملية، وفي حالة عجزها وعدم قدرتها على تحقيق ذلك، عندئذ لا تعتبر مهمة الكلية مهمة إستراتيجية. وبعد أن تقوم الكلية بتحديد مهامها، عليها أن تدرج العوامل التي تمثل البؤرة الرئيسية لانتباه قيم أصحاب المصالح الرئيسية ورسالتهم، ونقاط القوة، ونقاط الضعف، والفرص، والتحديدات والقيود. وفي ضوء تحقيق تلك المهمة يرى (بريسون Bryson 1988) أنه يمكن الحكم على مدى أهمية إعلان هذه المهام الإستراتيجية المختلفة من عدمه، قبل الشروع في صياغة الإستراتيجية ذاتها.

5- صياغة الإستراتيجية : Strategy Formulation

وفي هذه الخطوة يتطلب من الكلية أن تقوم بتطوير الإستراتيجيات المعالجة للمهام الخاصة بها، وتبدأ صياغة الإستراتيجية بتعريف الطرق العملية التي تؤدي إلى حل المهام الإستراتيجية. وتعَّرف الإستراتيجية على أنها نمط الأهداف، والأغراض، والبرامج، وأعمال السياسات، والقرارات، والخطط وتخصيص المصادر، والتي من خلالها يمكن معرفة ماهية المنظمة التربوية (الكلية)، ولماذا تعمل، وماذا تريد أن تعمل، وفقاً لما جاء في أدبيات (أندروز Andrews 1971، وبريسون Bryson, 1988). والجدير بالذكر أن الاستراتيجيات قد تذكر في المنظمات التربوية من ناحية النية فقط، مما أدى إلى ظهور جدال بين الخبراء في مجال الإستراتيجيات أمثال (هاردي وآخرون Hardy 1984، ومينتزبرج Mintzberg 1987) حول أن المؤسسات بما فيها المؤسسات التربوية يتبعون أحياناً إستراتيجيات لا يرغبون في إتباعها، لذا فإن هدف التخطيط والإدارة الإستراتيجية هو تحقيق المساعدة في ربط البيئة بالكلية.

وإذا تتبعنا التخطيط في شركات الأعمال، نجد أن العلاقة الصحيحة يفترض أن تكون مميزة خلال المناقشات والتفاعلات بين الممثلين في المنظمة. أما في المؤسسات التربوية فيتم التعامل معها كمثال للنظام المغلق، وهذا النظام قد يكون غير مؤثر، أو يستحيل تطبيق الإستراتيجيات فيه. وربما يرجع ذلك إلى أن غير العاملين فيه هم الذين "يتفاوضون" بدلاً من العاملين فيه، وفقاً لما

جاء في أدبيات كل من (موراي Murray 1978، وراما مورتي Ramamurti 1986). كما يؤكدا أيضاً على أن المديرين التربويين إلى حد ما مثل مديرو العموم في الإدارات الوسطى في الشركات، حيث يقوموا بالتخطيط، ويتشاوروا مع موظفي الشركة وفقاً لتعليماتها، ويضعون الخطط نتيجة للمفاوضات مع النظراء والرؤساء في الأقسام الأخرى.

كما أن طبيعة منازل المنظمات التربوية ودرجاتها تجبر العاملين فيها على الطريقة التي يستطيعون من خلالها تطوير الإستراتيجيات، وأن غير العاملين فيها يجب أن يشاركوا في عملية صياغة الإستراتيجية. إلا أن (بريسون Bryson 1988) يفضل القيام بتلك العملية من خلال خطوات خمس لتطوير الإستراتيجية وفقاً لما يلي :

1- يبدأ المخططون بتعريف طرق العمل المستخدمة لتحقيق تلك العملية، وهي تشمل الأحلام أو الرؤى لحل القضايا الإستراتيجية.

2- حصر مجموعة البدائل والموانع لإنجاز تلك المهمة.

3- بعد معرفة مجموعة البدائل والموانع، توضع اقتراحات للاختيار من بين تلك البدائل، والحد من تلك الموانع التي قد تطرأ أثناء عملية التطبيق، وذلك لضمان معرفة صعوبات التطبيق بصورة مباشرة. وهذا الإجراء قد يتضمن التغييرات في الهيكل التنظيمي.

4- على المخططين أن يقوموا بتوصيف الأعمال المطلوبة لتطبيق تلك الاقتراحات على مدار العاميين القادمين.

5- كما يجب على المخططين أيضاً أن يقوموا بوصف الأعمال قصيرة المدى.

وهكذا فإن الإستراتيجية الفعالة في نظر (بريسون) أنها يجب أن تكون قابلة للتطبيق العملي، ومقبولة سياسياً من أصحاب المصالح الرئيسية، ومتفقة تماماً مع مهمة المنظمة، ولب القيم، كما يجب أن تكون أخلاقية، وذات مبادئ وقانونية.

6- تنفيذ الإستراتيجية : Strategy Implementation: أما هذه الخطوة فهي تؤكد على حقيقة أن التخطيط الإستراتيجي وطرق الإدارة ما هو إلا مرحلة للتغلب على الفشل المتوقع للتخطيط، ولضمان سلامة تطبيق تلك الإستراتيجيات. أما عن المهام الموصوفة هنا فإنها تتطلب من المنظمات التربوية تخطيط الطرق التي تتبعها، خاصة عند تطوير إستراتيجياتها لمعالجة أهم قضاياها الإستراتيجية. وهذه الإستراتيجيات تطبق وتنفذ عملياً، كما أنها تراقب لضمان تأثيرها في إنجاز أهداف المنظمة. وهذا يتطلب وجود ثلاثة أنشطة تساهم في تنفيذ تلك الإستراتيجية وفقاً لما يلي :

أ- تخصيص المصادر :

مهما كان مستوى فهم إستراتيجية معينة، فإنه يتطلب عند تنفيذها تخصيص المصادر الكافية لتغطية التكاليف الضرورية لها. ويجب الانتباه إلى أنه عند عمل الحسابات الدقيقة لمثل هذه التكاليف، يراعى أن تكون مُتَضمنة في ميزانية الكلية الحالية أو المستقبلية.

ب- تطوير الهيكل التنظيمي :

وتطوير الهيكل التنظيمي للكلية يتطلب ارتباط الإستراتيجية بتركيبة الكلية، وأن يرتبط الناس فيها بمهام معينة. وفي هذا يرى (دريسيل Dressel 1987) أن هناك ملاحظات يجب الانتباه إليها وهي : "أنه لا يوجد مثل هذا التركيب المؤسس المثالي الذي لا يرتبط بالمهمة والناس"، وهذا قد يستلزم خلق تركيب جديد لتنفيذ مهام تلك الإستراتيجية الجديدة، بجانب إعادة النظر في استخدام وتدريب الأشخاص لتنفيذها. إلا أن (جراي Gray 1986) يطلب بناء تركيب مؤسسي أو نظام للسيطرة ومحايداً وبشكل إستراتيجي، ويتطلب أيضاً أن يكون كل الموظفين مدركين لطبيعة الدور الذي يجب أن يلعبوه في تطبيق تلك الإستراتيجية، بل وفي التخطيط والإدارة الإستراتيجية أيضاً، حتى يصبح التفكير الإستراتيجي كما يصفه (بورتر Porter 1987) جزءاً من شغل وفكر كل شخص في المنظمة التربوية.

جـ- تقييم الاستراتيجية :

يتطلب من المنظمة التربوية تقييم إستراتيجيتها من خلال تطوير إجراءات قياس التغذية الراجعة الداخلية، التي سوف تشير إلى كيفية تطبيق الإستراتيجية ومدى سماحها بتبادل المعلومات والتغذية الراجعة الجيدة. وفي هذا يشير (برادى Brady 1984) إلى أن مفتاح التقييم الصحيح هو مدى إقناع المشاركين بأن الفشل في تحقيق الأهداف أو الغايات لن يؤخذ على أنه انطباع سلبي على أدائهم، وفي نفس الوقت يشدد على أن هذا العمل يجب أن يقبل ويلتزم له من قبل المدراء الكبار بالمنظمة التربوية، وبشكل خاص في المراحل الأولية عند تطبيق الإستراتيجية. كما أن عملية تقييم الإستراتيجية قد يتضمن ببساطة مجموعة أسئلة تشير إلى كيف أن أعضاء الكلية يعرفون متى يتم إنجاز الأهداف والغايات، أو المؤشرات التي تزودنا بتحذيرات مبكرة عن شيء ما على وشك الفشل وعدم النجاح، كما يقترح التقويم أيضاً كيفية العلاج. لهذا يتطلب من المؤسسة التربوية (الكلية) أن تضع مثل هذه الأسئلة التقيمية التالية :

1- هل لدى الكلية هيكل تنظيمي بإمكانه أن يعظم إنجازات هيئة التدريس بالكلية؟

2- هل الهيكل الإداري والتنظيمي بالكلية يعزز قيمه وثقافته ومعاييره؟

3- هل الهيكل المؤسس للمكونات الأكاديمية والإدارية للكلية متكامل بشكل مرضي؟

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- وضح ما تعنيه هذه المصطلحات :

أ- الأهداف طويلة المدى

ب- الأهداف قصيرة المدى

جـ- الإستراتيجية

د- التخطيط الإستراتيجي

2- يلعب التخطيط الإستراتيجي من خلال تنفيذ الإستراتيجية دوراً هاماً في الإدارة الإستراتيجية التربوية. وضح بالتفصيل.

3- هناك وجهات نظر أربع لتحديد ماهية التخطيط الإستراتيجي، أذكرها موضحاً دور كل منها بالتفصيل.

4- وضح العناصر التي لا يستند إليها أو يتضمنها المفهوم الحقيقي للتخطيط الإستراتيجي؟

5- وضح فوائد، ومميزات، ومحددات التخطيط الإستراتيجي بالتفصيل؟

6- أكتب ما تعرفه عن :

أ- العوامل الرئيسية المؤثرة في تصميم نظم التخطيط.

ب- أساليب التخطيط الإستراتيجي.

جـ- أغراض التخطيط الإستراتيجي.

د- كيفية إعداد دليل التخطيط الإستراتيجي.

هـ- تنظيم عملية التخطيط الإستراتيجي.

7- أذكر أهم الخطوات التي يتضمنها النموذج التوضيحي للتخطيط الإستراتيجي وعمليات الإدارة بكلية التربية؟ وهل يمكن تطبيقه على كليتك؟

الفصل الحادي عشر
التخطيط الإستراتيجي للأهداف التربوية

الأهداف السلوكية للفصل Behavioral Objectives :

بعد دراستك التحليلية الناقدة لهذا الفصل يمكنك الإلمام بكل من :

1- تحديد أهداف التخطيط التربوي طويل المدى.

2- معايير الأهداف التربوية طويلة المدى، وتشمل :

أ- الملائمة

ب- القابلية للقياس

ح- إمكانية تحقيق الأهداف

د-القبول

هـ- المرونة

و- الحفز الإيجابي

ز- القابلية للفهم

ح- الالتزام

ط- المشاركة

ك- التكامل

3- تصنيف الأهداف.

4- الربط بين الأهداف.

5- مراحل تحديد الأهداف.

6- الطرق المستخدمة في تحديد الأهداف.

7- أنواع الأهداف.

8- الأهداف التربوية القومية للتخطيط طويل المدى.

9- خصائص الأهداف التربوية.

10- وظائف الأهداف التربوية العامة.

11- مصادر اشتقاق الأهداف.

12- العوامل التي تؤثر في التخطيط للأهداف الإستراتيجية التربوية.

13- نموذج تطبيقي للتخطيط الإستراتيجي.

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل.

الفصل الحادي عشر
التخطيط الإستراتيجي للأهداف التربوية

إذا أردنا أن يكون التخطيط الإستراتيجي فعالاً، فإنه من الضروري أن يتم تحديد وتدقيق رسالة المؤسسة التربوية وغاياتها ذات الطابع الغامض، العام، والعريض. الأهداف التي تكتب بصفة عامة "كإعداد المواطن الصالح" مثلاً لا تعد ذات فائدة لأغراض التخطيط، ولكن عندما يتم تحديد وتخصيص العموميات فإن أفراد المنظمة التربوية، يستطيعوا فهم ما هو مطلوب منهم أن يحققوه، وعندئذ يستطيعون إعداد خطط إستراتيجية وتكتيكية لتحقيق الأهداف المحددة لهم وللمؤسسة التربوية.

لهذا طالبت العديد من الأدبيات بأنه يجب أن تتطور الرؤية الإستراتيجية للنظام التربوي بصورة رسمية قبل تنفيذ عمليات التخطيط الإستراتيجي. وعند مناقشة موضوع الأساليب والأهداف يظهر لنا عنصراً هاماً وهو قضية "التركيز على غايات التخطيط".

فالتركيز يعتبر قضية نقدية معقدة عند الحديث عن الأساليب والأهداف حتى تعريفنا للتخطيط ذاته، ننظر إليه على سؤالنا التالي : ما الذي نريد حدوثه كنتائج للمستقبل؟ أو لما هو متوقع حدوثه مستقبلياً، وبهذا فإن نشاط تخطيط الأهداف لا يعتبر مجالاً للمناقشة أو المجادلة حول كيفية الوصول لما نريده في المستقبل خاصة – إذا ما تم السماح للمخططين للإعداد للغد كما كان يعد للأمس في استخدامهم للأهداف أو الأساليب – نظراً لأن الأهداف تتغير باستمرار كنتيجة للتفاعل مع الأساليب المرجوة والمستمرة.

وفي هذا الشأن يقترح (نايسبت 1982 Naisbitt) أن المنظمات عندما تتحول في تخطيطها من تخطيط قصير المدى إلى تخطيط طويل المدى، يفقد التخطيط الإستراتيجي (طويل المدى) كل الجهود التي بذلت من قبل وتصبح عديمة الفائدة، وهذا لا يحدث إلا في حالة عدم تحديد المخططين من البداية رؤيتهم الإستراتيجية الجديدة. فعلى سبيل المثال، عندما أعلنت منظمة (ناسا Nassa) رؤيتها الإستراتيجية بأنها سوف ترسل إنساناً يسير على سطح القمر في فترة زمنية محددة، نجد أن كل فرد في تلك المنظمة كان حريصاً على أن يعرف دوره جيداً من رئيس المهندسين بتلك المنظمة حتى الحراس، وبهذا نجح هنا في مشاركة كل العاملين

بالمنظمة في المفهوم العام، والهدف الأسمى لها، ومعرفة مختلف المهام، حتى يتمكن كل عضو من تطوير نفسه من أجل تحقيق الرؤية المرجوة للمستقبل أو الهدف المنشود.

1- تحديد أهداف التخطيط التربوي طويل المدى :

إن الخطوة الأولى تجاه التحديد الدقيق لغايات المؤسسة التربوية ورسالتها تتم في مرحلة إعداد الأهداف طويلة المدى، كما أن تحديد الأهداف والأغراض التعليمية والمهام المختلفة المتوقعة من النظام التعليمي بالنسبة للمخطط التربوي تعتبر شيء عظيم ومميز في حد ذاته، حتى لو كان فقط بالنسبة للمستوى الأعلى من العمومية التي تعبر عنها تلك الأهداف والأغراض، فعمومية تلك الأفكار التجريدية عن مستوى نوعية البشر والمجتمعات الإنسانية التي يأمل الناس في إمكانية وجودها وتقديمها عن طريق التعليم، يجعل من الصعب على المخطط أن يتحقق تماماً من مدى كيفية ارتباط الوسائل التعليمية بالغايات المحددة، وكيف يرى هو كمخطط مدى عد تلك الأهداف ليسعى إلى تحقيقها، مع اختيار الوسائل التي يتم تبنيها لتحقيق تلك الأهداف، هذا بجانب أن أشكال التخطيط تكون مختلفة بشدة في تحليلها النهائي.

وبما أن التخطيط التربوي هو نشاط هادف، ومتضمن خيارات وقرارات عن العمل المستقبلي، فهو أيضاً عبارة عن خيارات بين الأهداف أو الغايات البديلة وبين الوسائل البديلة التي تحققها. وإنه ليبدو كشيء منطقي أن نؤكد على أن المخطط التربوي ليس في حاجة فقط إلى تحديد وتعريف الأهداف كأمر ضروري، ولكن يجب على المخطط أن يكون أيضاً قادراً على ترجمة (الأهداف) إلى مصطلحات محددة (كالأغراض). إن الأهداف العامة لذلك يجب أن يتم تمييزها عن الأغراض، حيث أن (الأهداف) تشير إلى اتجاه السياسة التربوية والتي تعكس القيم والمعايير المجتمعية، أما (الأغراض) فإنها تشير إلى أهداف أكثر تحديداً وواقعية. إن التعارضات والتناقضات بين أهداف وأغراض التربية الموضوعة على المستوى القومي، وبين التي يتم العمل بها فعلياً داخل النظام التربوي تؤكد على حقيقة هامة كشفت عنها الأدبيات، وهي أن تحديد الأهداف غالباً ما يبدو وكأنه ممارسة لا جدوى لها.

من هذا التحليل نرى أنه من الممكن أن يجد المخططون مع قيادات المنظمات الحكومية عامة والتربوية خاصة، اتجاهاً لاستثمار جهودهم بوضع معايير من خلالها يحتمل تحكمهم في كيفية إجادتهم لما يقومون بعمله. لهذا قبل أن نقف مع تعريف الأهداف والأغراض التربوية يفضل أن نستعرض سوياً معايير تحديد تلك الأهداف.

2- معايير الأهداف التربوية :

وهنا يمكننا أن نسترشد بالمؤشرات التي أشار إليها (المحلاوي 1991) فيما يلي:

أ- الملائمة :

بمعنى أنه يجب أن يكون تحقيق الهدف مساعداً على تحقيق رسالة المؤسسة التربوية وغاياتها، ويجب أن يحرك مدارسها وكلياتها في الاتجاه المحدد بواسطة رسالة المؤسسة التربوية وغاياتها. حيث أن أي هدف لا يسهم في تحقيق غايات المؤسسة يعد غير منتج، وإذا ما تعارض الهدف مع الغايات اصبح الأمر جد خطير. إن الإسهام الإيجابي في تحقيق الغايات يجب أن يكون مخططاً.

ب- القابلية للقياس :

يجب أن تحدد الأهداف ما هو متوقع الحدوث سواء من ناحية الكم أو الزمن. وتسهل عملية التخطيط إذا ما كانت الأهداف لا تتسم بالعمومية والغموض، وإنما تتسم بالتحديد والوضوح، وكمثال على ذلك حينما نقول أن "هدفنا هو زيادة عدد الخريجين الأكفاء من كلية التربية مثلاً، من 100 ألف إلى 500 ألف طالب خلال خمس سنوات من الآن". كما يمكننا إضفاء الطابع الكمي والكيفي على الأهداف بتحديد : درجة الجودة، والكمية، والوقت، والتكاليف، والنسب، والمعدلات. أو تحديد خطوات معينة سوف تتبع فيما بعد، فعلى سبيل المثال : عندما تحدد المؤسسة التربوية هدفها بأنها "سوف تقوم بتحسين نوعية التدريبات العملية المعملية للطلاب خلال السنوات الثلاث القادمة". وعند إضفاء الكلية الطابع الكمي لذلك الهدف، فإنها تقرر ما يلي :

(1) البدء في برامج التدريب العملية المعملية لجميع العاملين في هذا القطاع على كافة المستويات بدءاً من المعلم حتى العامل الفني في سنة دراسية محددة.

(2) تنفيذ برنامج لاستطلاع أراء المسئولين والعاملين والطلاب بشأن القضايا المعملية ومتطلباتها ومستوياتها وذلك خلال السنة الدراسية السابق تحديدها.

(3) تنفيذ برنامج بمقتضاه يتم دفع الرسوم الدراسية لكل فرد يرغب الاشتراك في تلك الدورة التدريبية.

وعندما يتم تحديد الأهداف ويعبر عنها بشكل محدد ولفترة زمنية محددة، فإنه يمكن قياس النتائج المحققة وبصورة موضوعية.

جـ- إمكانية تحقيق الأهداف :

يجب أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق، ولا يجب تحديد أهداف غير واقعية أو غير معملية. كما أنه في نفس الوقت يجب أن نشير إلى أن عملية القيام بتحديد أهداف عملية لا يعد أمراً ميسوراً، نظراً لأن هناك العديد من الاعتبارات المؤثرة في تحديد إمكانية تحقيق الأهداف، كما يجب أن يحدد الهدف في ضوء رؤية المديرين كما يجري في شتى المؤسسات، أي معرفة ماذا يفعل المنافسون الآن؟ وماذا يحتمل أن يقوموا به. كذلك يحدد الهدف في ضوء التوقعات الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية، والفنية للبيئة، كما يجب أخذ العوامل الداخلية أيضاً في الاعتبار مثل القدرات الإدارية، والقوى التي تحفز أو تحبط المديرين والعاملين، ورأس المال المتاح، والقدرات الإبداعية الفنية. وهكذا فالأهداف الواقعية يجب أن تعكس مثل هذه القوى، وإذا ما وضعت الخطط المناسبة، فعندئذ يتوقع أن تتحقق تلك الأهداف في الفترة الزمنية المحددة.

د- القبول :

الأهداف يمكن تحقيقها إذا كانت مقبولة من الأفراد في المنظمة التربوية. فالهدف الذي لا ينسجم مع نظام القيم لأحد المديرين المهمين لا يحتمل تحقيقه. فعلى سبيل المثال إذا كان المدير مسئولاً عن تطوير الخريجين في صورة جديدة تتفق مع متطلبات العصر، إلا أنه في نفس الوقت غير متحمس لذلك الهدف، فإن هذا الهدف ليس متوقع تحقيقه بنجاح. كما يجب أن يكون الهدف مقبولاً من حيث استعداد المدرسة أو الكلية لتحمل التكاليف المترتبة على وضعه موضع التنفيذ، كما يجب أن يحظى الهدف بالقبول من حيث الجهود الإدارية، والطاقة الإنتاجية، وسوق العمل، والفترة الزمنية اللازمة للتنفيذ، ...إلخ.

هـ- المرونة:

بمعنى إمكانية تعديل الهدف في حالة حدوث طوارئ غير متوقعة، لذلك يجب أن يثبت الهدف لفترة كافية لضمان توجيه المنظمة التربوية.

و- الحفز الإيجابي :

إن الأهداف التي لا يستطيع الأفراد تحقيقها، وكذلك الأهداف سهلة التحقيق، لا تمثل أي حافز على بذل الجهد. فبالنسبة لغالبية المؤسسات التربوية نجد أن الأهداف فيها تتسم بشيء من الطابع الهجومي، والتي يحوطها القليل من الصعوبات تعد ذات حافز قوي. وقد أثبتت الدراسات أن الأهداف المحددة ترفع مستوى الأداء، وأن الأهداف الصعبة بعض الشيء إذا ما تم قبولها تسفر عن أداء أفضل بالمقارنة مع الأهداف سهلة التحقيق.

ز- القابلية للفهم:

يجب أن تصاغ الأهداف بكلمات سهلة ومفهومة بقدر الإمكان من جانب الأفراد الذين سيتولون تحقيقها. حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن سوء فهم الأهداف من جانب المديرين يعد من أخطاء التخطيط.

ح- الالتزام :

في حالة التوصل إلى اتفاق بشأن الأهداف، فإنه يجب الالتزام بالقيام بكل ما هو ضروري من أجل تحقيقها.

ط- المشاركة :

في إمكان المؤسسة التربوية تحقيق أفضل النتائج عندما يكون المسئولين عن تحقيق الأهداف فيها، لهم دوراً في تحديدها. وهكذا فإن الأفراد الذين يشاركون في تحديد الأهداف التي يسألون عن تحقيقها يكون لديهم حافزاً أكبر على تنفيذها، عند مقارنتهم بأولئك الذين تكون مشاركتهم ضعيفة للغاية. كما أن المشاركة في تحديد الأهداف تجعل الأفراد يجندون قدراتهم في تحقيق مصالح المؤسسة التربوية، ومصالحهم الخاصة أيضاً. وفي المؤسسات التربوية الكبرى التي تطبق اللامركزية أيضاً نجد أن لدى المديرين فيها دراية واسعة بالعمليات أكثر من الإدارة العليا.

وفي مثل هذه الحالات من المفيد جداً أن يتعاون الطرفان في مرحلة تحديد وصياغة الأهداف.

ك - التكامل :

توجد هناك أوجه عديدة للترابط، منها الترابط بين الأهداف والغايات، والترابط بين أهداف مختلف الإدارات وأهداف الإدارة العليا، كما يجب وجود هذا الترابط بين أهداف الإدارات وبعضها البعض.

3- تصنيف الأهداف :

يمكن القول من الناحية النظرية أنه يجب تحديد أهداف كل عنصر من عناصر المشروع الذي ترغب الإدارة التربوية العليا للمنظمة في إخضاعه للتخطيط. وتؤكد الأدبيات أنه لا يوجد تصنيف متعارف عليه للأهداف أو عدد محدد لها، إلا أن غالبية المؤسسة التربوية عملياً لديها عدد محدود من الأهداف للتخطيط طويل المدى. فهي تقوم بتحديد أهداف لنظم القبول بمؤسساتها التربوية، وكذا نظم الإعداد ونظم التكوين، وكم ونوع الخريجيين، وكم

ونوع المعلمين، ونوعية العائد على رأس المال المستثمر، وكذا موقف تلك المؤسسات من متطلبات سوق العمل، والإنتاجية التعليمية، وتكنولوجيا المعلومات، والأدوات والأجهزة التكنولوجية التي تتطلبها المؤسسات التربوية، ومستويات العمالة، والمسئوليات الاجتماعية. ولا تقف القائمة عند هذا الحد، بل يمكنها أيضاً تحديد الأهداف الفرعية لكل فئة من الفئات.

لذا يعتبر تصنيف الأهداف عملية ضرورية لكل مجال من مجالات التطوير بالمؤسسات التربوية، طالما أنها تؤثر على استمرارها وازدهارها. ويلاحظ أن مشروعات التطوير التربوي الكبرى تحتاج إلى تحديد أهداف في مجالات أكثر بمقارنتها بالمؤسسات الأصغر، ويرجع السبب في ذلك إلى أن هناك أفراداً كثيرون في تلك المؤسسات يحتاجون إلى مرشدين عند اتخاذ القرارات، كما أن هناك مصالح متعددة مرتبطة بتحقيق هذه الأهداف.

4- الربط بين الأهداف :

يجب أن ترتبط الأهداف الرئيسة بالأهداف الفرعية ارتباطاً وثيقاً. فإذا كان الهدف هو زيادة العائد على رأس المال المستثمر عن المتوسط السائد في التعليم، فإنه يمكن اشتقاق أهداف فرعية تساعد في تحقيق مثل هذه الأهداف المالية، والأهداف المتعلقة بالاستخدام الكفء للموارد. ولا يمكن تحديد مثل هذه الأهداف دون أن ترتبط بعضها ببعض. وتتوقف العلاقة بين الأهداف الرئيسة والأهداف الفرعية على نقطة البداية.

5- مراحل تحديد الأهداف :

سبق الإشارة إلى وجود أكثر من أسلوب للتخطيط، من أعلى لأسفل، ومن أسفل لأعلى، وأسلوب الفريق. ونجد في المؤسسات التعليمية الصغيرة أن عملية تحديد الأهداف تتم من أعلى إلى أسفل، ولكن في غالبية المؤسسات، فإنها تكون مزيجاً من أسلوب العمل من أعلى الأسفل ومن أسفل لأعلى أو أسلوب الفريق. أما المؤسسات الصغرى، وكذلك في وحدات النشاط الإستراتيجي في المؤسسات الكبرى فإننا نجد أن تحديد الهدف يغلب عليه طابع عمل الفريق.

إن تحديد الأهداف في المؤسسات الكبرى من خلال أسلوب العمل من أعلى إلى أسفل يعد غير ملائم، وذلك لأن الإدارة العليا لا تتوافر لديها معلومات كافية عن كافة الأنشطة في المنظمة، بحيث تضع أهدافاً واقعية، كما أن مديري الإدارات الرئيسة لن يتقبلوا تحديد أهداف لإدارتهم دون أن يشاركوا في تحديدها وقبولها. وعلى العكس من ذلك فإنه يوجد بعض أفراد في الإدارة العليا على استعداد لقبول أهداف الإدارات العليا حتى بدون مراجعة. ولذا فمن

الضروري إيجاد أقصى درجة من درجات التعاون بين الإدارة العليا ومديري الإدارات الرئيسة.

6- الطرق المستخدمة في تحديد الأهداف :

توجد طرق عدة تستخدمها المؤسسات لتحديد أهداف التخطيط طويل المدى، ويمكننا أن نشير إلى بعض منها فيما يلي :

أ- الاعتماد على الأداء الماضي :

حيث تقوم المنظمة بدراسة لأداء الماضي، وتفترض أن الاتجاهات الماضية سوف تستمر في المستقبل، إلا أن تحديد الأهداف على هذا النمو يعد تبسيطاً للأمور إلى حد كبير.

ب- تعديل الاتجاهات في ضوء قوى المستقبل :

بمقتضى هذه الطريقة يتم تقدير استقرائي مستقبلي للأداء الماضي، ويعدل خط الاتجاه في ضوء القوى التي يمكن أن تغيره. ومن أمثلة هذه القوى: التنبؤات السكانية، زيادة أو نقص معدل السكان، سعة وعدد المباني التعليمية، أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، سعة المعامل والمكتبات، التطور التكنولوجي والمعرفي الهائل، التحديات والتكتلات العالمية، واقع سوق العمل، والعمل على تطوير مستويات العمالة والسوق معاً، ...إلخ.

جـ- اتجاهات التعليم المعاصر ومتطلبات السوق :

يمكن للمؤسسة أن تعد تنبؤات بالاتجاهات الحديثة في التعليم، وتحدد كيفية السيطرة على سوق العمل، والقضاء على البطالة.

د- استغلال الموارد :

وهذا الأسلوب يتلخص في تقدير الموارد البشرية والمالية والمادية المتاحة للمؤسسة، وتحديد الاستغلال المناسب لها، فعلى سبيل المثال يمكننا حساب طاقة المؤسسة التربوية عند مستوى معين، وكلما زادت نسبة الانتفاع بالطاقة كلما انخفضت تكلفة إنتاج الوحدة، ولا شك أن استخدام طاقة المؤسسة التعليمية بالكامل يتطلب الموازنة بين الموارد الأخرى مثل الصيانة، والعاملين، والتدفقات النقدية، والتمويل، وإذا كانت أعداد التلاميذ أو الطلاب المتوقعة تفوق طاقة المؤسسة التربوية، فعندئذ يتم دراسة قرار التوسع بالمؤسسة.

هـ- التفاوض :

يرجع تحديد الأهداف بالمؤسسات التربوية الكبرى التي تتبع اللامركزية في مختلف إداراتها، إلى عامل التفاوض بين الإدارات العليا ومديري الإدارات، وعندما يتم التوصل إلى اتفاق بشأن الأهداف، يمكن عندئذ إعداد الخطط اللازمة لتنفيذها.

و- انفراد الإدارة العليا بتحديد الأهداف :

يمكن للإدارة العليا الانفراد بتحديد الأهداف، فعلى سبيل المثال قد يقوم المدير العام بتحديد هدف زيادة نسب القبول بالجامعات سنوياً إلى 10٪ مثلاً. وليس هناك خطأ في ذلك نظراً لأن المدير العام يعرف مدى إمكانية الجامعات وكلياتها في قبول ذلك الهدف أم لا. ولكن من المفضل أن يتم تحليل أعمق لهذا الهدف. كما أنه ليس من المفضل إعلان أن هذا الهدف الذي تم إملاؤه من أعلى أنه سوف يستمر لفترة طويلة، نظراً لأن الظروف المتغيرة مدعاة لتغيير الأهداف.

ز- استخدام نتائج تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات :

وعندما تقوم الإدارة التربوية بهذا التحليل فإنها سوف تكتشف إستراتيجيات وأهداف بديلة يمكن الاختيار فيما بينها.

ح- الاستفادة من الإستراتيجيات :

إن عملية التخطيط قد تبدأ بالإستراتيجيات، وعند تحديدها بدرجة مقبولة، يصبح من السهل تحديد الأهداف التي سوف يتم تنفيذها. إذا ما طبقت الإستراتيجيات على نحو سليم.

ط- استخدام أدوات تحليلية في صياغة الأهداف :

إن الدراسة التفصيلية للبيانات والمعلومات المتاحة قد تكون أساساً لصياغة الأهداف، فبالنسبة لأهداف رفع نسب القبول بالجامعات، يمكن الرجوع فيها إلى تحليل توقعات أساتذة الجامعات، وسوق العمل باستخدام الحاسبات وطرق الإحصاء المتقدمة.

7- أنواع الأهداف :

والآن وبعد استعراض أهم خطوات تحديد أهداف التخطيط التربوي طويل المدى، يمكننا أن نعود إلى أولى عناصر هذا التحديد والتي أرجأناها لنهاية هذا التحليل، ليصبح لهذا التعريف معنى وجدوى، حيث يرى (محمد غنيمة : 1998) أن تزايد الاهتمام بالأهداف يرجع إلى ما تواجهه التربية من أزمات في مختلف أقطار العالم منذ أواخر الستينيات بعد أن ثبت إلى حد كبير في أوائل السبعينيات تعثر الاتجاهات التنموية في الميدان التربوي الذي أعتبر

في ذلك الوقت مفتاح التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وفي ذلك الموضع يوضح (شكري عباس: 1982) أن الاهتمام بأهداف التربية في أواخر السبعينيات يعود إلى الاهتمام بجوهر التربية باعتبارها نظاماً متكاملاً مع النظم الاجتماعية الأخرى تتأثر بها وتؤثر فيها، ولم تعد نظاماً منفصلاً ينظر إليه فقط على أنه مجرد وسيلة من وسائل التنمية بوجه عام والتنمية الاقتصادية بوجه خاص.

إذن فالهدف في التربية يعني : تنظيم النشاط والعوامل الداخلة في المواقف التعليمية وما يحيط بها من عوامل أخرى، فهو يتضمن اتجاهاً للنشاط والعمل، كما يساعد على اختيار الوسائل واتخاذ الخطوات اللازمة للوصول إلى النتائج المنشودة، فهو لا ينفصل عن الخبرة الماضية للأفراد والجماعات وواقعهم لأنه ينبع من مشكلات الحياة وتفاعلاتها المرتبطة بعاملي الزمان والمكان (الشاذلي الفيتوري: 1980).

ومن هنا فالأهداف قد تكون كبيرة وعامة، فتحمل معاني كثيرة وتقبل تفضيلاً كبيراً، وقد تكون الأهداف محددة، جزئية صغيرة، كالأهداف التي يحددها المعلم في تخصص معين. وفي ضوء ذلك أمامنا نوعان من الأهداف :

(1)- الأهداف التربوية العامة :

وهذه تضمن للنشاط التربوي توجيهاً عاماً يحقق أهدافاً أشمل تمثل الأهداف القومية بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

(2)- الأهداف التعليمية أو الأغراض السلوكية :

وهي التي توجه عمل المعلم داخل الفصل مع تلاميذه.

وإذا كانت الأهداف التربوية العامة على هذه الدرجة من الأهمية، فإن السلطات التعليمية تحرص على توجيه النشاط التربوي في ضوء الأهداف التربوية العامة، والجامعات والمدارس تعمل على تحقيق هذه الأهداف من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة، وبصفة عامة نلحظ أن جميع أطراف العملية التربوية في بحث دائم عن الأهداف، يحاول كل طرف تحديدها والتعبير عنها إما في صورة بحث دائم عن الأهداف، يحاول كل طرف تحديدها والتعبير عنها إما في صورة تميل على التعميم أو في صورة تميل إلى التخصيص.

أهداف وأغراض المستويات التربوية المحلية والقومية مسئولية من؟

وللوقوف على المفهوم الحقيقي للتخطيط طويل المدى على المستوى القومي والشامل والمحلي أيضاً لابد من معرفة من الذي يجب أن يقوم بتحديد الأهداف والأغراض القومية

للتعليم؟ وكيف تكون تلك الأهداف والأغراض معتمدة على البنية السياسية للدولة وعلى أخلاقياتها السياسية والاجتماعية؟ ونظراً لأن التعليم يمثل اهتماماً شخصياً ومقصور بشدة على كل فرد في المجتمع، فإن هذا يمثل شيئاً هاماً للمخططين لمحاولة العلم وبتوافق قدر المستطاع مع شتى الآراء، وهذا يعني في نفس الوقت أنه يجب أن توجد عدة طرق لربط الأماني المجتمعية والعمل على تحقيقها. وإذا تناولنا تحديد الأهداف على المستوى القومي لمعرفة المسئول الحقيقي عنها، نجد أن رئيس الدولة أو رئيس الوزراء أو وزير التعليم كمسئول سياسي يجب أن يكون على وعي ودراية بالآراء التي يتم تداولها داخل المجتمع، وأن يقوم بتقييمه وفقاً لما وصفه (أوبرين بيتر Obrien, Peten 1991).

بأن هذا العمل يعتبر واجب وجزء من اهتمامات عملة والحزب السياسي الذي ينتمي إليه، ولذا عليه ان يعلن ما توصل إليه أعضاء الحزب، ويعتبر أن هذا العمل شيء ضروري لبقاء حكومته. وفي المجتمعات النامية البسيطة نجد أن الأهداف المجتمعية تكون محددة بسهولة، خاصة إذا كان بها حزب سياسي واحد، ويجعل من الممكن الحديث عن أهداف المجتمع من خلال الإعلان القومي، وبالتالي يمكن الإفصاح عن الأهداف القومية أو السياسة القومية للتعليم في المجتمع. أما في حالة تعدد الأحزاب فإننا نجد أن مثل هذه الدول تمارس التخطيط الديموقراطي. فالبنية القوية للمجتمع وتنوع الأحزاب السياسية فيها يعكس في شكله العام القيم المختلفة التي تمارس عن طريق الأفراد والجماعات المختلفة، وهذا يجعل من الصعب القيام بوضع وتحديد الأهداف القومية إلا من خلال مصطلحات عريضة وشاملة جداً مثل : الوحدة القومية، والديمقراطية، والتسامح، والمساواة، والعدالة الاجتماعية ... وهكذا.

وقد عرف (الغنام M. El Ghannam 1970) أن التخطيط الديمقراطي يعني أولاً بالنسبة للجميع أن السياسات العامة وتنسيقها ودمجها في الخطة، يجب أن تنبثق من العملية السياسية الديمقراطية، وأن يتم تنفيذها عن طريق حكومة تكمن سلطتها في البرلمان الانتخابي الشعبي. كما أن التخطيط الديمقراطي يعني أيضاً أن التخطيط يجب أن يتضمن الجماهير العامة، وهذا التأييد والتدعيم ليس فقط على الخطط، ولكن أيضاً في إعدادها وتنفيذها. وأخيراً فإنه يعني أن المشاركة العامة يجب أن تنبثق طوعاً وإرادياً لكي يتم تنفيذ سياسات الدولة بدون إجبار أو إكراه أو إلزام عسكري.

وقد نجد في دول أخرى لا الرئيس ولا وزير التعليم هم الذين يضعوا ويقرروا التوجيهات أو يحددوا الأهداف والأغراض، وإنما الذي يقوم بذلك لجنة خاصة للتخطيط

المركزي. إلا أن في أساسيات هذا العمل توجد أهداف تفصيلية محددة يجب أن يتم إعدادها في مرحلتين أساسيتين كما يلي :

1- مرحلة المناقشة : وفيها يتم السماح لكل الأحزاب المهتمة بهذا العمل، وتخص بالذكر (المديرين، وممثلي الجماعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والفنيين ... إلخ) أن يشاركوا في المهام والأعمال العامة من خلال التعبير عن آرائهم.

2- مرحلة القرار والتحكيم : وهذه المرحلة تضمن أن الأهداف التي تم وضعها في القطاعات المختلفة متناغمة ومتفقة مع بعضها البعض ومع الموارد المتاحة.

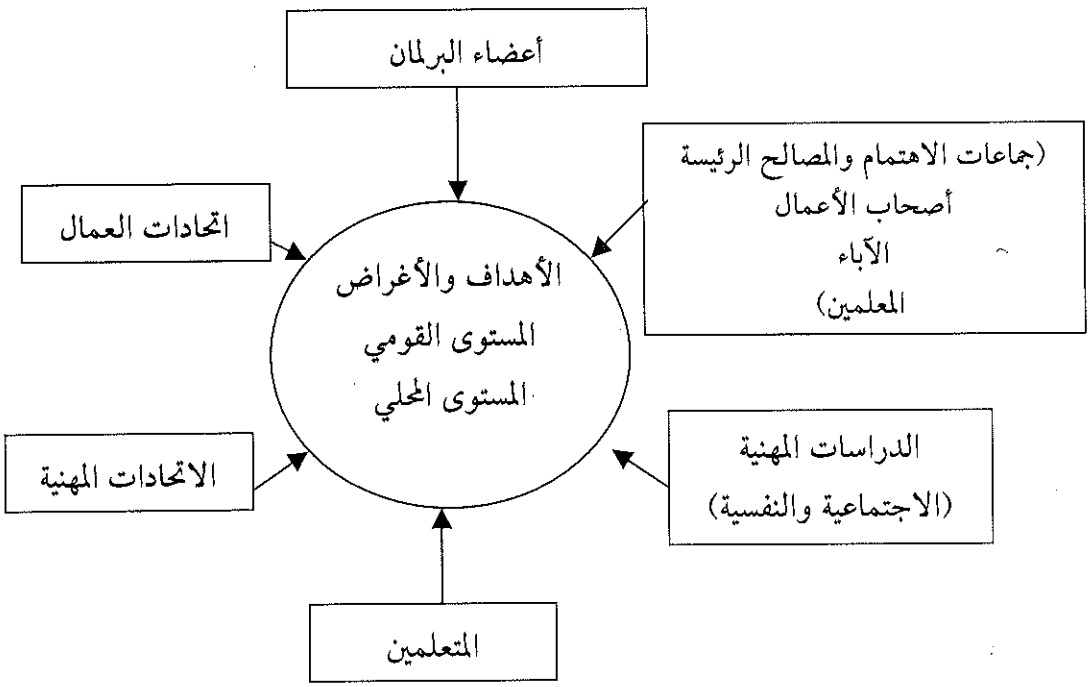
ومهما يكن هؤلاء واضعي الأهداف، فإنه من الضروري أن نعرف جيداً أنه ليس من دور المخطط أن يقوم بتحديد الأهداف، ولكنه يتمثل في القيام بتطبيق الهدف بطريقة عملية وملائمة، بحيث تحقق ما تمليه الأهداف من معانٍ واتجاهات. ولمزيد من العمق والتفاصيل حول معرفة مصادر اشتقاق الأهداف والأغراض التربوية وتحقيقها.

يمكننا متابعة الأشكال الثلاثة التالية :

شكل (1)

مصادر اشتقاق الأهداف والأغراض التربوية

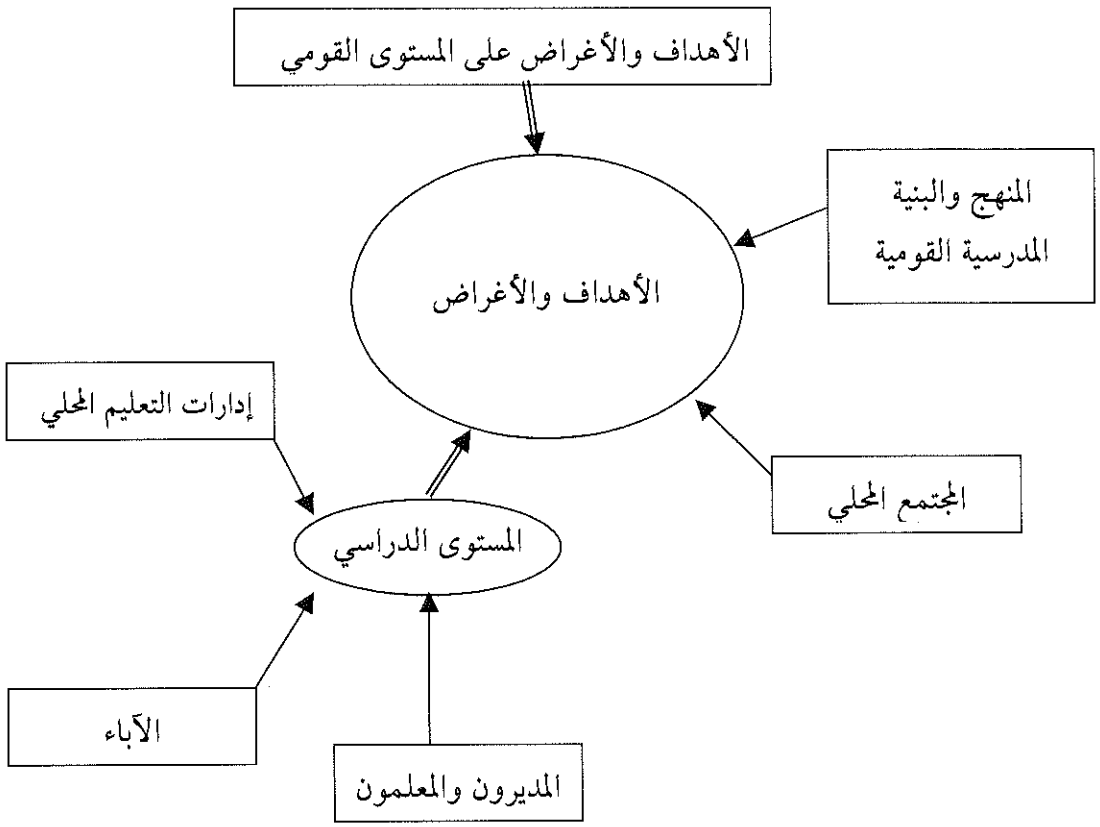
(أ)



شكل (1)

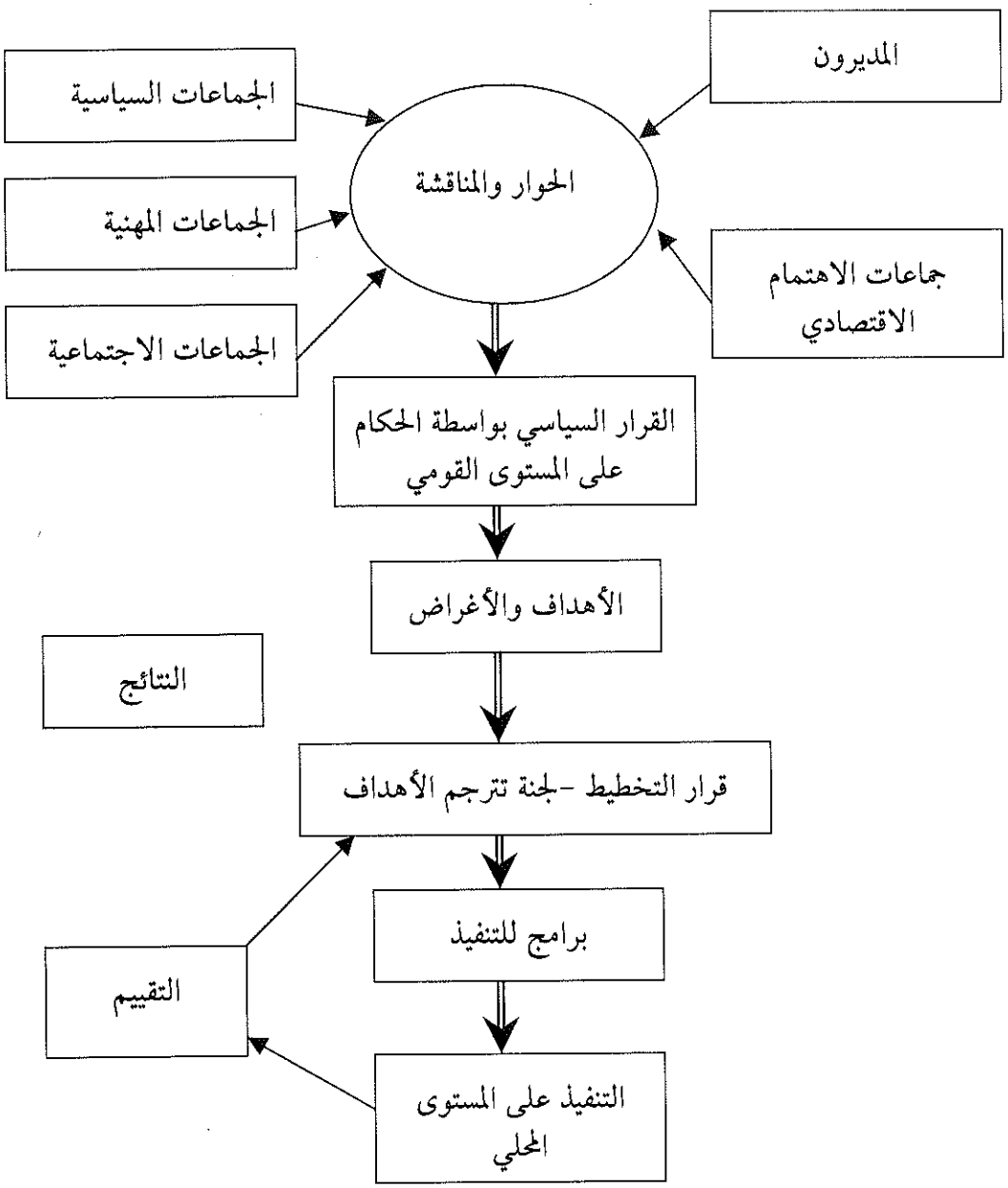
مصادر اشتقاق الأهداف والأغراض التربوية

(ب)



شكل (2)

كيفية الحصول على الأهداف والأغراض التربوية



8- الأهداف التربوية القومية للتخطيط طويل المدى :

بعد عرض وتحليل عمليات تحديد واشتقاق أهداف التخطيط الإستراتيجي طويل المدى، يمكننا تعريف تلك الأهداف من خلال هذا النوع من التخطيط، في ضوء العديد من الأدبيات وخاصة ما أشار إليه (الحملاوي : 1991) بأنه : "النتيجة المرغوب فيها والمطلوب تحقيقها خلال فترة زمنية محددة. والهدف يعتبر قيمة يبحث عنها الفرد أو الجماعة في المنظمة، وهو يشتق من الغايات ويبلورها، وعلى الرغم من أن الهدف يتحقق في المستقبل إلا أنه يجب أن يتم من خلال فترة زمنية معينة". ويؤكد أيضاً أنه إذا نظرنا إلى شبكة الأهداف فإننا نلاحظ أنها متصلة، ففي أحد نهايتها نجد الغايات الرئيسية (طويلة المدى)، وفي الطرف الآخر نجد الأهداف قصيرة الأجل.

ونجحت منظمة (DECD 1973) بتقديم قائمة لها فائدة عظيمة تكشف عن الاهتمامات السياسية والأهداف التعليمية القومية والتي جاءت تحت العنوان التالي : إطار للمؤشرات التعليمية لتوجيه القرارات الحكومية، وهذه الوثيقة تضمنت ما يلي :

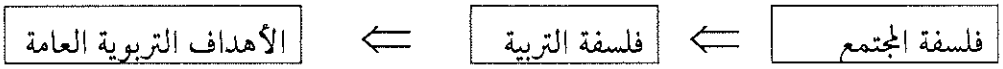
1- نقل المعرفة
2- تحقيق تكافؤ الفرص والحراك الاجتماعي
3- مواجهة احتياجات الاقتصاد
4- التطور الذاتي
5- نقل وتطوير القيم
6- الاستخدام الفعال للموارد لملاحقة ما تم ذكره سابقاً
7- الأغراض السياسية

وكانت تلك الأهداف محل اهتمام الدول المستقلة والمستقدمة، إلا أنها لم تعكس بعض من اهتمامات السياسة العليا للدول النامية، والتي تتمثل أهدافها السياسية على سبيل المثال، في الديمقراطية والوعي القومي، والاعتماد على الذات، والتطور الثقافي ...إلخ.

9- خصائص الأهداف التربوية :

وهذه الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي : (محمد غنيمة 1998) :

1- إنها مشتقة من فلسفة التربية، والتي بطبيعتها مشتقة من فلسفة المجتمع



2- إنها تقوم بتوجيه كل الأنشطة التربوية في المجتمع، لذلك يشارك في تحقيقها بجانب النظام التعليمي جميع الوسائط التربوية الأخرى مثل الأسرة، ووسائل الإعلام ...إلخ.

3- تمثل آمال جميع فئات المجتمع، ولذلك لا يقوم بصياغتها المشتغلون بالتعليم فقط، بل يشاركهم في ذلك باقي المسئولون في القطاعات والمجالات المختلفة.

4- إنها عامة، تُعنى بالكليات، وترسم الاتجاهات العامة، فهي لا تختص بعلم من العلوم أو بمنهج من المناهج الدراسية، إنما تكون عامة بحيث تضمن الاتساق والتكامل بين جميع فروع المعرفة.

5- تشمل جميع مراحل التعليم، وجميع مراحل النمو، بحيث تحقق لمراحل التعلم وحدة الهدف ولمراحل النمو وحدة الاتجاه.

6- إنها مستقبلية، تقوم على أساسها السياسات والإستراتيجيات والمخططات الكفيلة بتحقيقها.

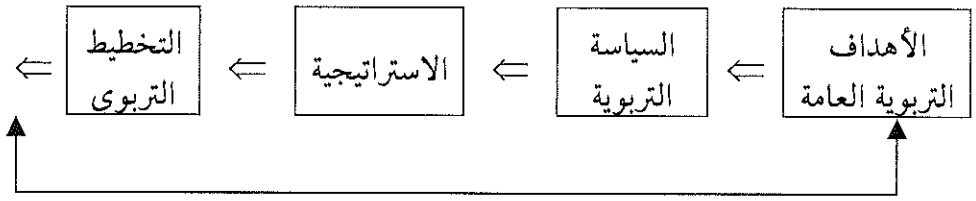
10- وظائف الأهداف التربوية العامة :

وهذه يمكن بلورتها فيما يلي (محمد غنيمة 1998) :

(1)- إن الأهداف التربوية العامة هي نقطة البداية الحقيقية في التخطيط للعمل التربوي. ومن المعروف أن هذه الأهداف لا تأتي من فراغ وإنما تشتق حسب طبيعة خصائصها الموضحة بعالية من فلسفة التربية، والأخيرة تشتق من فلسفة المجتمع. والأهداف التربوية العامة تحتاج إلى ترتيب وتنظيم وتحديد وتسجيل دقيق لتكون بمثابة موجهات واضحة للنظام التعليمي. ومن هنا تظهر الحاجة إلى السياسة التربوية. فالسياسة تعد الخطوة التالية لتحديد أولويات الأهداف التربوية العامة، والتي تعتمد بدورها على مرحلة اختيار البدائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف التربوية العامة، والتي يطلق عليها اسم الإستراتيجية، والتي يمكن الاستدلال عليها من :

أ- عند تحديد تلك الوظيفة، يتطلب إدراك مفهوم الإستراتيجية والتي نعني بها هنا "الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرق المتعددة لبلوغ أو تحقيق الأغراض التربوية". والإستراتيجية بهذا المعنى تتضمن صياغة البدائل والاختيارات لتحقيق مجموعة مختارة من الأهداف، وبذلك تكون وظيفة الإستراتيجية تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان.

ب- وأن لب التخطيط يعني تحديد الأهداف، وتوضيح الطرق الموصلة إليها على أن نأخذ في تقديرنا جميع العوامل المؤثرة. وبهذا يصبح التخطيط على هذا النحو هو "الجهد المبذول من أجل التحكم في مستقبل نشاط أو مجموعة من الأنشطة، ومحاولة توجيه هذه الأنشطة نحو الأهداف المحددة لها بقصد الوصول إلى أقصى درجة من الإنجاز والكفاءة" كما يلي :



(2) - تحقيق الوحدة بين عناصر العملية التربوية والعوامل المؤثرة فيها. خاصة أن ما يصاب به معظم معلمي مراحل التعليم من عدم وضوح للأهداف التربوية العامة قد يرجع أساساً إلى المداخل الجزئية للتربية، فالبعض منهم يرى أن المادة الدراسية هي أهم ما ينبغي أن يحصله المتعلم، وهناك من يرى أن التلميذ هو محور العملية التربوية، والبعض الآخر ينادي بأن التعليم يجب أن يتم داخل المدارس فقط، لأنها هي المسئولة فقط عن تربية الأطفال والشباب. وما يجب أن يعيه المعلم جيداً هو أن أخطر ما يصاب به التعليم أن تنفصل أهدافه عن حقيقة عناصره، فيفقد الوحدة والتكامل ويتحول إلى عمليات وجوانب منفصلة.

ولا شك أن وضوح الأهداف من البداية، ومعرفة العلاقات المتداخلة والمتبادلة بين جميع جوانب العملية التربوية وعناصرها، تعني النظرة الشاملة التي تساعد المعلم في تحقيق أدواره، كما أن المادة الدراسية تحتل مكانة أساسية في العملية التربوية من خلال ارتباطها بالفلسفة الاجتماعية، ومن هنا تتحول المعارف إلى معاني ومفاهيم في مجال التطبيق وبالتالي إلى سلوك هادف يكتسبه التلاميذ.

(3)- إدراك العلاقة المتبادلة بين الأهداف والوسائل، فالوسائل لا تقل خطراً وأهمية من الأهداف في التربية، ولا يمكن اعتبارها جزءاً منفصلاً وخارجاً عن الهدف، فأسلوب وطريقة المعلم في الفصل مثلاً ما هي إلا تنظيم للموقف التعلمي ومعالجة له، حتى يكون في صورة أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة منه وبأقل جهد ممكن.

فالأهداف بدون وسائل مناسبة ومشتقة من طبيعتها، قد تتحول إلى مجرد شعارات لا تغير من الواقع، والوسائل من ناحية أخرى بدون أهداف محددة وواضحة ومتصلة قد تتحول إلى إجراءات روتينية تجمد الواقع ولا تدفعه إلى الأمام.

من هذا يمكننا توضيح أهمية هذه الوظيفة للمعلم، من حيث أن مفهوم الهدف بهذا المعنى يتضمن اتجاهاً للنشاط يساعد على اختيار الوسائل، واتخاذ الخطوات الأساسية للوصول إلى النتائج المنشودة من خلال مسلمتين أساسيتين وهما :

أ- أن وظيفة الأهداف ليست تبريراً لبرامج تربوية وإنما تنظيماً للبرامج على أسس مدروسة، وتوجيهها الوجهة الاجتماعية لتحقيق أثرها في المجال الثقافي، لهذا لابد من نشرها وعرضها على القائمين بالعملية التعليمية في صورة واضحة ومفصلة ومترابطة في علاقتها بأوجه النشاط التعليمي.

ب- لابد من تحقيق الوضوح الفكري بشأن العلاقة بين الأهداف والوسائل حتى يتحقق لكل منها الوظيفة الإجرائية.

11- مصادر اشتقاق الأهداف :

(1)- العوامل التي تشكل العصر الذي نعيش فيه، وتؤثر بدورها على تشكيل الأهداف التربوية :

لا شك أن هناك العديد من العوامل التي تلعب دوراً هاماً سواء في سياسة تشكيل العصر، أم في سياسة تشكيل الأهداف التربوية العامة، وسوف نقتصر على عرض أهمها فيما يلي (محمد غنيمة : 1998، محمد الهادي عفيفي 1977):

أ- الانفجار المعرفي :

إذا نظرنا في مجال الإنتاج العلمي المعرفي، لسوف نجد أن هناك دلائل ملموسة ومحسوبة تؤكد على أن هناك انفجاراً معرفياً لم يسبق له مثيل، حيث يذكر العالم (بروتو Proto) مثلاً أن حجم المعرفة الإنسانية قد ازداد مرتين بين مطلع التقويم الميلادي وعام 1500، وقد تكرر ذلك مرة ثانية بين عامي 1500، 1800، ثم تكرر مرة ثالثة بين عامي 1800، 1900، وأخرى بين عامي 1900، 1945، ثم بين عامي 1954، 1960، ثم بين عامي 1960، 1968. أي أنه بينما كانت الإنسانية تحتاج قبل ألفي عام إلى بضعة عشر قرناً لكي تجعل حجم المعرفة المتوافرة لديها ضعف حجمها الأصلي، فإننا نجد أنها قد تمكنت في الستينيات من تحقيق ذلك الهدف في بضعة أعوام فقط، ناهيك عما وصلت إليه حجم

المعرفة اليوم ونحن في عام 2005، والذي قد تصل فيها حجم المؤلفات والمطبوعات إلى صور خيالية في خلال ساعات من اليوم. وهذه الأرقام الإحصائية فيها دلالة عن واقع أكيد متمثلاً في زيادة حجم المعلومات الإنسانية تزايداً هائلاً وسريعاً. والدليل على ذلك التطور العلمي الملموس في مجال المكتبات نظراً لزيادة سرعة وحجم المؤلفات، دعا أمناء المكتبة من تعديل نظام ديوى العشرى البسيط إلى نظام الكونجرس المعقد، ثم اكتشاف نظم الميكروفيلم والميكروفيش، وبرامج Software بالحاسبات الآلية من أجل مواجهة هذا الزحف المعرفي الهائل. حتى المعارض الدولية بعد أن كانت تتسم بالشمولية، أصبحت تميل إلى التجزئة والتقسيم، وأصبح على مدار العام الواحد معرض خاص لعالم الكبار، ومعرض خاص لعالم الصغار، ومعرض ثالث للحاسبات وتكنولوجيا المعلومات، حتى يمكنها مواجهة ذلك الزحف الهائل والسريع.

ب- التغيير العميق والسريع في مجالات الحياة :

لقد ترتب على الانفجار المعرفي أن أصبح التغير العميق والسريع أمراً مألوفاً، حيث نجد في المجال السكاني مثلاً أنه بعد أن كان عدد سكان الأرض يتزايد ببطء شديد خلال القرون السابقة، فإنه أصبح الآن يتصاعد كلما انقضى خمسة وثلاثون عاماً، وهذا الازدياد لو تتبعناه في التقارير العالمية الحديثة اليوم، لوجدنا أن هذا الازدياد ليس بدرجة واحدة في جميع بلدان العالم. ولكنه يوجد وبنسب مرتفعة في البلدان النامية والمتطلعة للنمو عن الدول الصناعية، وتذهب أحدث التقديرات الإحصائية إلى أن عدد سكان الهند مثلاً يبلغ مليارا وربع في أواخر القرن العشرين، ناهيك عن إحصاءات بشائر القرن الحادي والعشرين بأبعادها ومتطلباتها المختلفة (تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة الإنمائي : 2003).

وبمتابعة عجلة التغير في المجال السياسي يكفينا أن نذكر حركات التحرر والاستقلال للغالبية العظمى من شعوب الأرض من الاستعمار السياسي والعسكري الذي كان يسيطر عليها سياسياً واقتصادياً واجتماعياً عصوراً كاملة. بل مقدار التغير الفكري في كثير من المفاهيم داخل الدول المستعمرة ذاتها مثل (مفهوم الديمقراطية)، تكافؤ الفرص التعليمية، المساواة والعنصرية، حرية المرأة ...إلخ).

ومع اختفاء الاحتلال العسكري بصورة المختلفة، وسقوط الاتحاد السوفيتي السابق، وتمركز القوى في يد واحدة متمثلة في الولايات المتحدة الأمريكية، وسرعة تحرك الدول الأوروبية من أجل ظهور التكتل الأوروبي لحماية المصالح والدول الأوروبية، وتعدد أشكال التكتلات الاقتصادية وظهور اتفاقية الجات، ووقوع الدول النامية والمتحررة حديثاً في فخ

المديونية، وهيمنة البنك الدولي بشروطه القاسية على تلك الشعوب النامية، التي تدهور اقتصادها وأصبح هزيلاً في مواجهة القطب الواحد، والتكتلات الأوربية، مما أدى إلى اندلاع الفقر وانتشار البطالة وتفشي أمراض الإيدز بين أبناء تلك الشعوب التي تعيش مظاهر الاحتلال مرة خاصة ولكنها بصورة مقنعة سياسياً واقتصادياً.

وهكذا تبرز عناصر التغيير في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والمعرفية، مما يبرز أهمية هذا العنصر في تشكيل أهداف التعليم اليوم والغد معاً.

جـ- ضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق :

أخذت المدة الزمنية بين ظهور المفاهيم العلمية من ناحية، وبين تطبيقها من ناحية أخرى تقل شيئاً فشيئاً، حتى أنها الآن لم تتجاوز عدداً قليلاً من السنين، بعد أن كانت تمتد في الماضي إلى عشرات السنين، فعلى سبيل المثال، نجد أن المدة بين ظهور فكرة التليفون ونظريته العلمية وبين اختراع التليفون ذاته فعلياً كانت حوالي 56 عاماً (ما بين عام 1820 وعام 1876)، بينما نجد أن المدة بين ظهور فكرة الترانزستور وبين اختراعه واستخداماته لم تتجاوز الثلاث سنوات (ما بين عام 1848 وعام 1851)، ناهيك عن فكرة الحاسبات وتصنيع أجهزتها المتعددة والمختلفة وفقاً لوظائفها حتى ظهور الحاسب الآلي، ناهيك عن حجم وسرعة التطوير والتغيير في أجياله المتعددة ووظائفه الهائلة والمعقدة في شتى عمليات ومجالات التقدم التكنولوجي المعاصر.

د- زيادة اهتمام الدول النامية بالتنمية الاقتصادية :

حيث شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتمام الدول حديثة الاستقلال بالتنمية الاقتصادية، وأصبحت مهمتها الرئيسية بعد الاستقلال سد الفجوة بين إمكاناتها وطموحاتها، وهذا الأجراء تطلب تحولاً أساسياً في البيئة الاقتصادية، وأيضاً تغييراً في بنية الوظائف والفرص التعليمية المتاحة، هذا في الوقت الذي بدأت فيه الدول المتقدمة جني ثمار الثورة الصناعية التي ظهرت في القرن التاسع عشر، والتي ترتب عليها ميكنة العمل اليدوي، كما حدث في مجال الزراعة مثلاً حيث تم الاعتماد على نظام الميكنة الكاملة، وأصبح اليدوي فيها ضئيلاً، ناهيك عما أحدثته الهندسة الوراثية، واستخدام الهرمونات ...إلخ مما أظهر أنواع أحسن وأنضج وأكثر استثماراً بغض النظر عن المشكلات المترتبة على استخدامها. وفي مجال التصنيع اعتمدت على نظام التحكم الكامل بواسطة الآلات والوسائل التكنولوجية والهيدروليكية، وهكذا في شتى مجالات الحياة الأخرى.

ولا شك أنه نتج عن الثورة العلمية التكنولوجية، وما خلفته من أتقنه للإنتاج وجهتي نظر، الأولى متفائلة، حيث تعتقد أن نتائج الثورة التكنولوجية سوف تفيد المجتمع من عدة أوجه، منها ظهور صناعات جديدة، وفرص عمل جديدة للخريجين الشباب لمواجهة الزيادة المنتظرة في أعداد السكان، وزيادة في الإنتاج كماً وكيفاً، كما يمكن من خلالها الحد من الوظائف غير المهرة وإنصافها، وأخيراً يبرهنون على وجهة نظرهم بأن كل هذا سيؤدي إلى زيادة الإنتاج ونمو الدخل القومي. أما وجهة النظر الثانية فهي ترى عكس ما تراه وجهة النظر الأولى، ويبرهنون على ذلك بأن الأتقنة عندما تسيطر على المجتمع فإنها سوف تؤدي إلى الاستغناء عن الكثير من العمال، مما يؤدي إلى ارتفاع معدل البطالة، وتنشأ أزمة اقتصادية أعنف من التي ظهرت عام 1930.

(2)- طبيعة المجتمع واتجاهاته :

إذا كانت طبيعة العصر وخصائصه هي الإطار العام الذي ينبغي النظر من خلاله إلى التربية بصفة عامة، فإن طبيعة المجتمع واتجاهاته هي المنطلق الأساس وصياغة أهداف التربية.

ومجتمعنا العربي قد شهد في السنوات الأخيرة موجات مختلفة من التغيرات، نظراً لامتداد التطور التكنولوجي الذي أدى إلى حدوث تغير اجتماعي سريع والذي أسفر عن عدد كبير من الفجوات والمشكلات التي تواجه المجتمع، ومن ثم سوف تواجه التربية. ويمكننا رصد بعض هذه التغيرات التي واجهت نظام وتكوين المجتمع مثل :

أ- التغير في نمط الحياة :

كانت حياة الفرد في الماضي تنقسم إلى ثلاث مراحل، الأولى مرحلة الدراسة للفئة العمرية من (6-25 سنة)، وفيها يوجه الفرد كل طاقته إلى الدراسة والتحصيل استعداداً لدخول المرحلة الثانية "مرحلة العمل"، والتي تبدأ غالباً في الفئة العمرية من (25-60 عام) وفيها يتجه الفرد على سوق العمل، وعادة يستمر طوال حياته في عمل واحد لا يتغير، نظراً لبطء حركة التغير في المجتمع، أما المرحلة الأخيرة (المعاش) والتي يبلغ فيها الفرد سن التقاعد من بعد الستين من عمره، وفيها يتسع وقت الفراغ لدى الفرد، حيث لم يعد مرتبطاً بعمل أو بدراسة معينة غالباً.

والواقع أن الحواجز التي كانت قائمة بين المراحل الثلاثة السابقة قد تم إذابتها بفعل عوامل التغير التي طرحتها الثورة التكنولوجية التي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية، فعلى

سبيل المثال لم تعد المرحلة الثانية قاصرة على العمل فقط، بل أصبح العمل في أمس الحاجة إلى الدراسة والتدريب باستمرار لمواكبة التغير الحادث فيه.

ومن هنا سقط الجدار الفاصل بين المرحلتين الأولى والثانية، كما أن الفرد لم يعد يعمل طول الوقت، بل أصبح من حقه الحصول على إجازة مدفوعة الأجر، ومن ثم لم يعد وقت الفراغ والاستمتاع به قاصراً على المرحلة الثالثة، وبالتالي سقط الجدار الفاصل بين المرحلتين الثانية والثالثة. وهذا يعني أن التعليم والعمل ووقت الفراغ، قد أعيد توزيعهم خلال دورة حياة الفرد على أساس حصوله على مقدار وافر من التعليم ووقت الفراغ أثناء سنوات العمل، ومد سنوات العمل في المرحلتين الأولى والثالثة من حياة الفرد.

فهل هذا التغيير الجوهري الذي طرأ على جسد المجتمع ظهرت له آثار في التخطيط للأهداف التربوية طويلة المدى لإستراتيجية المجتمع الجديدة؟ وما موقف أهداف التعليم العام والفني من عالم الكبار الذين يرغبون في استكمال تعليمهم؟ وهل أهداف الخطط سوف تكون واحدة لكل من التعليم المستمر النظامي والتعليم اللانظامي؟ وما التصور الإستراتيجي الأمثل والفعال للقضاء على الأمية العربية وفتح آفاق جديدة لعالم الكبار بحيث يختلف جذرياً وكلياً عما يحدث على الساحة العربية اليوم؟

ب- تغير دور المرأة في المجتمع :

إن الدور التقليدي للمرأة في مجتمعاتنا العربية كان محدوداً أو غالباً ما يتصل بالبيت والأسرة فقط، وهذه الحقيقة أكثر وضوحاً في المناطق الريفية. كما أن معظم الأباء كانوا لا يقدرون أهمية تعليم البنات بنفس قدر الأبناء، خشية أن يؤدي هذا إلى تقليل فرص زواجهن، أو تسبب ضرر لحياتهن العائلية المترتبة على ذلك، بل وعلى قيمهن الأخلاقية. ولكن عندما تغيرت بعض الظروف الاجتماعية والاقتصادية بفضل نشر التعليم والتوسع فيه في المجتمع، زاد إقبال البنات على التعليم من جهة، وأصبح سلاحاً لمن يبحث عن عمل من جهة أخرى. ناهيك عن أحداث ذلك العصر الذي وصلت فيه المرأة لتصبح يدها بيد الرجل في مجتمعنا العربي، فها هي في مصر تتقلد أعلى المناصب القيادية في مجلس الشعب والشورى، ومناصب القضاء، حتى وصلت إلى منصبة الوزارة.

ومع هذا ما زالت المرأة تواجه الكثير من الصعوبات في مجتمعاتنا العربية، والتي قد أشرنا إليها بالتفصيل في الباب الأول من هذا الكتاب (تقرير التنمية الإنسانية : 2002)، والتي نأمل أن تشملها أهداف الاستراتيجية العربية الحديثة بشيء من مزيد الاهتمام.

جـ- عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين المدينة والريف :

تؤكد الدراسات الحديثة على مستوى الدول النامية بصفة عامة والدول العربية بصفة خاصة ازدياد الهجرة من الريف إلى المدينة، وربما كان أكثر ما يلفت النظر هو الزيادة في حجم السكان المطلق إلى ثلاثة أضعاف الفترة من (1907-1970)، وفي نفس الوقت زاد حجم سكان المدينة أكثر من ستة أضعاف خلال نفس الفترة. ناهيك عن ضخامة الأرقام التي وصلت إليها في عام 2004. والسبب واضح حيث أن المناطق الحضرية تمثل مناطق جذب للسكان من المناطق الريفية التي تتعرض لحرمان مزدوج من الناحية التعليمية.

على الرغم من جهود حكوماتنا العربية العظيمة تجاه تحقيق الموازنة وتكافؤ الفرص بين المحافظات المركزية والمحافظات المتطرفة وبين البدو والريف والحضر، ...إلخ إلا أن ضعف إستراتيجية إدارة التخطيط لم يمكنها من تحقيق الهدف المرجو كما ينبغي، ونأمل هذا في تخطيط أهداف الإستراتيجية العربية الجديدة.

د- سمات الهيكل السكاني العربي :

إن السمات المميزة للقوة البشرية في مجتمعنا غير كاملة الصحة، ولا نعني هنا بالقوة البشرية مجرد تعداد السكان، فالعدد وحده إن لم يعبر عن مقدار القدرة على العمل والإنتاج فلا يعني إلا الإعالة. وتوضح الإحصاءات العامة أن نسبة الذين يعملون ويعولون لا تزيد عن 44.2٪ من تعداد القوى العاملة من سكان البحرين على سبيل المثال عام 1981، أي أن نسبة عالية من السكان يعيشون على ما يكتسبه 27.1٪ من السكان، كما أن الهرم السكاني يعاني خللاً ملحوظاً، فمثلاً نجد أن 43٪ من السكان تحت سن العمل، 5.3٪ فوق سن العمل، وهناك أيضاً نسبة في مراحل الدراسة ولم يتخرجوا بعد للانضمام إلى سوق العمل، ومعنى هذا أن 79.3٪ من الهرم السكاني خارج القوة البشرية القادرة على العمل، وثلاثة أرباع النسبة الباقية من النساء اللاتي لا يعملن بأجر ومن هنا جاءت نسبة الإعالة مرتفعة، حتى بلغت نسبة الإعالة الكلية الفعلية إلى نسبة 316.9٪ نسمة من العاملين المنتجين (وسيم عبد الحميد : 1986).

وإذا كانت هذه النسب عن دولة عربية واحدة فقط، وفي فترة الثمانينات، فإن الواقع العربي ككل متشابه مع بعض التعديلات التي طرأت في العام 2003 والتي سوف نتناولها بالتفصيل في الفصل الخاص بتخطيط القوى العاملة في الوطن العربي، والتي هي أمل الإستراتيجية العربية المستقبلية خاصة مع تعقد أحداث العصر عالمياً وعربياً ومحلياً.

(3)- طبيعة المواطن ومواصفاته :

إن هذا العنصر الهام يمثل أيضاً أحد الركائز الهامة والمصدر الثالث في اشتقاق وصياغة الأهداف التربوية العامة، ولا شك أن طبيعة المواطن المستمدة من طبيعة المجتمع، تعتبر الإطار الحقيقي الذي تشتق الأهداف منها. مضمونها وقيمها الخاصة وأن هذه الخصائص تعبر عن المطالب الأساسية التي ينبغي أن يتحملها المواطن، والتي تفرضها طبيعة العصر واتجاهات المجتمع.

إن طبيعة الإنسان العربي من خلال مسيرته التاريخية الطويلة، استطاع أن يمثل الاتجاهات الثقافية المختلفة التي وفدت إلى بلاده من مصادر متعددة (أمريكية، إنجليزية، وفرنسية، وإسرائيلية ...إلخ) دون أن يفقد العربي شخصيته وهويته أو يذوب فيها، وإنما يمثلها بطريقته، وأخرجها بأسلوبه المتميز لتصبح جزءاً من ثقافته. والدليل على ذلك أن الاستعمار بصوره ولغاته المختلفة إذا نجح في نشرها بين أبناء الوطن، إلا أنه لم ينجح في استبدالها باللغة الأم (اللغة العربية).

(4)- قدرة المواطن على التغيير :

على الرغم من التاريخ المرير الذي فرض التخلف على أبناء الوطن خلال فترات الاحتلال، إلا أن جذور العربي وأصالته نجحت في مواجهة الغزو الثقافي الأجنبي بكل صوره؛ ومع جهود القادة والحكام العرب في نشر التعليم والثقافة بشتى أنحاء القطر، من أجل بناء رأسمال بشري قوي وأصيل، قد ساعد الشباب العربي المعاصر كثيراً في مواجهة الغزو الاستعماري للمرة الثانية، والذي نجح في أن يدخل بيت كل عربي لا بالسلاح ولكن بالإعلام والقنوات الفضائية العديدة ذات البرامج المقصودة وغير المقصودة، ناهيك عن خضوع العالم لقطب واحد وقوة واحدة متمثلة في الولايات المتحدة، وظهور التكتلات بأبعادها المختلفة، وتكدس المديونية العربية، وتفشي البطالة والأمراض الاجتماعية الخطيرة كل ذلك يستدعي التخطيط لأهداف إستراتيجية جديدة تستثمر طاقات وقدرات المواطن العربي في مواجهة تلك التحديات.

(5)- الواقعية والملاءمة :

ولضمان نجاح نظام التعليم في تحقيق أهدافه التربوية العامة، وفقاً للظروف المناسبة مادياً وبشرياً شريطة أن يكون في حدود قدرات التلاميذ وإمكاناتهم، ومستوى تعليمهم

وتدريبهم وخبراتهم السابقة، يتطلب وجود أهداف محددة تحديداً دقيقاً وواعياً بل وواقعية وملاءمة لتلك القدرات البشرية العربية ومتطلبات العصر.

وهذا يتطلب من المعلم أيضاً أن يقوم بفحص هذه الأهداف جيداً، بعد تقويمه لإمكانات المدرسة وبرامجها التي تمثل أحد المدخلات الأساسية عند صياغة الأهداف التعليمية: وكلما كان المعلم واقعياً ساعد ذلك على تكيف تلاميذه وإقبالهم على الدراسة وتقبلهم للحياة. وهذا يجعلنا نتساءل : هل للمعلم العربي دور عند اشتقاق وبناء الأهداف التربوية العامة عند بناء الإستراتيجيات العربية؟ وهل شارك بالفعل في هذه العملية؟ وما الخطورة التي يجنيها الوطن والعملية التعليمية ومجالات التنمية عند غياب المعلم عن مسرح بناء الأهداف؟

12- العوامل التي تؤثر في التخطيط للأهداف الإستراتيجية التربوية:

إذا كان التخطيط التربوي كعملية مساهمة في سياسة اتخاذ القرار الإستراتيجي كان ومازال موجوداً بشكل أو بآخر، إلا أنه كوظيفة إدارية وتخصص علمي نجد أنه مازال عنصراً نادراً منذ أكثر من خمسة وثلاثون عاماً في معظم دول العالم. إلا أن الأدبيات كشفت عن الهوة الواسعة بين دول (OECD) فيما يتعلق (بالمفهوم، التجربة، وبناء التخطيط التربوي) وبين درجة التقييم لعملية التخطيط التربوي في كل الدول الأعضاء بتلك المنظمة خلال الثلاثين سنة الأخيرة، واستطاع تقرير (OECD 1983) أن يكشف عن عوامل عديدة كاستجابة للتطور والتقييم والاختلافات البنائية في التخطيط التربوي، وسوف نتناول أكثر هذه العوامل أهمية فيما يلي :

(1)- الأهداف الخارجية والداخلية للنظام التربوي :

لابد أن يكون هناك تمييزاً بين الأهداف الخارجية والداخلية للنظم التربوية، فالأهداف الخارجية توضح اضطرارية النظام للاستجابة للاحتياجات التربوية للبيئة، والأهداف الداخلية تشير عادة لما يحدث خلال النظام من أجل بقائه ونموه. وأن عملية التمييز بين هذين النمطين من الأهداف مفيد في أنه يحدد التأثير الكبير الذي تدخله الأهداف الداخلية على سلوكيات النظام وفقاً للتحليل التالي :

أ- الأهداف الخارجية :

توجد ثلاثة أهداف رئيسية، إضافة إلى الأهداف الخارجية التقليدية للنظم التربوية المتمثلة في تطور الفرد وتنمية المعلومات ...إلخ. هذه الأهداف استوجبت اهتماماً خاصاً في أواخر الخمسينات وخلال الستينيات كما هي متمثلة في :

(1) مواجهة الاحتياجات الاقتصادية للإنسان :

وهذا الهدف حظي بأسبقية شديدة لأن السلطات القومية شعرت أنه بدون العدد الكافي من الأشخاص المؤهلين جيداً، فإن هدف النمو الاقتصادي سوف ينحدر بشكل خطير.

(2) التأكيد على مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لكل المواطنين :

وفي ضوء تحقيق الهدف الأول، أصبح الهدف الثاني من الضرورات الأساسية لنجاح النظم الديمقراطية في سياسات دول الغرب، والذي يتطلب منها تقديم فرص متساوية لكل المواطنين.

(3) تعزيز كفاءة وفعالية النظام :

سعت الدول الغربية لتحقيق الهدف الثالث كضمان لإنجاز الهدفين الآخرين الذين افترضا استمرار نمو النظام التربوي، وسوف يتم تتبعهما تحت ظروف الكفاءة الاقتصادية. وقد اشترط لضمان ملاحظة هذه الأهداف الثلاثة، الاعتماد على التخطيط التربوي الذي أعطى دفعة للطرق التقليدية الثلاثة والمتمثلة بشكل رئيسي في (القوة البشرية، الاحتياجات الاجتماعية، ومعدل العائد).

والجدير بالذكر هنا أن طريقة "معدل العائد" التي تأخذ بعين الاعتبار فوائد التوظيف المتزايدة عن دراسة عام إضافي، نادراً ما تستخدم فيما يتعلق باتخاذ القرارات التربوية العامة. وقد أدى إنجاز هذه الطرق إلى شعار تخطيط التعليم "التكنوقراطي" والذي يعتبر نقيض لصيغة "التخطيط السياسي" - والذي تناولناه بالتفصيل في الباب الثاني -. ويتبنى النموذج "التكنوقراطي" بوضوح فكرة التمييز بين "صانع السياسة" وبين "المخطط"، فصانع السياسة يضع سلسلة من الأهداف الإستراتيجية الخارجية، مثل : تحقيق الاحتياجات القومية للقوة البشرية المؤهلة، تحقيق المساواة للفرص التربوية، ...إلخ، بينما دور المخطط هو أن يعبر عن هذه الأهداف الإستراتيجية. والسؤال الذي يطرح نفسه غالباً على الرغم من أنه نادراً ما تجد له إجابة، يتعلق بكيف يقرر صانع السياسة أو يحقق هذه الأهداف السياسية؟

ومن ناحية أخرى فإن النموذج السياسي ينكر وجود أي مجموعة من صانعي السياسة بسهولة، والتي تنظم الأهداف الإستراتيجية، وبدلاً من ذلك نجد أن السياسات تقوم على سلسلة من القرارات التكتيكية والتي تنشأ من تفاعل مجموعات الضغط، والتي ليس من بينها مجموعة واحدة قوية بشكل كاف يمكن أن تفرض رأيها على الآخرين. وطبقاً لهذا الأسلوب فإن دور "المخطط" ليس في أنه يبني خططاً دقيقة ومفصلة عن كيفية تحقيق أهداف سياسية معينة، نظراً لأن هذه المحاولات محكوم عليها بالفشل، لأنه من المؤكد أنها تتصارع مع أهداف واحدة، أو في أي وقت من قبل واحدة أو أكثر من الجماعات الهامة. لذا فبدلاً من ذلك ينحصر دور المخطط في أنه يقوم بتكوين تكتيك الموازنة بين مختلف الاهتمامات التي يحتويها الموقف.

ولكي يمكن للمخطط أن يؤسس سياسة سوف تكون نتاجاً لكل الضغوط التكتيكية المتنوعة، لابدّ أن يحاط علماً بالطبيعة وقوة الضغوط المتصارعة، إلا أنه لا يمكنه إتباع أحد هذين المنهجين المتطرفين بشكل تام لعدة أسباب جوهرية، حتى في معظم الدول الغربية الراسخة إدارياً. حيث أن السياسات لا تقوم على أساس من القوة السياسية لأحد المجموعات فقط، بينما على النقيض من ذلك تجد أن الحكومات ذات النظام الديمقراطي تمثل أقوى مجموعة ضغط منفردة، بل تكون هي المسئولة عن تصوير وتشكيل مطالب مختلف مجموعات الضغط.

لقد كان هناك بلا شك تغيراً مستمراً في مفهوم وتجربة التخطيط العلمي من "التكنولوجيا الكمية للتخطيط"، إلى التفكير المتفاعل والاستشاري والتشاركي، ومن التخطيط المركزي إلى التقييم المتعدد القيمة، والذي يفتح الباب على مصراعيه أمام العديد من الاختيارات لكن هذا لا يعني أنه توجد في الوقت الحاضر فكرة قاطعة عن أين تقع بالضبط تلك الوسيلة الذهبية بين هذين الطرفين – خاصة وأنه قد سبق الإشارة لهذا بشيء من التفصيل في الباب الثاني من هذا الكتاب –.

إن الشكل النهائي لأسلوب التخطيط التربوي يعتمد بشكل كبير على العمليات السياسية الجارية في كل بلد، ولقد حدث تحول هام أثناء الستينيات وخاصة في الدول المتقدمة في الانتقال من "هدف القوى البشرية" إلى هدف تلبية مطالب الاحتياجات التربوية الاجتماعية الواضحة. وكان الفرض الواضح الرئيسي الذي يحد ملامح هذا التحول هو الاعتقاد بأن إشباع المطالب الاجتماعية سوف يساعد أوتوماتيكياً على تحقيق هدف الوفاء باحتياجات الاقتصاد من القوة البشرية، تاركاً وظيفة التوزيع إلى تكافؤ الفرص التي سوف تتحقق بشكل

أفضل عند إشباع المطالب الاجتماعية، والتي أدت بالتجربة إلى وجود معايير للتوسع المستمر لكل أجزاء النظم التربوية التي سجلت في الستينيات.

ولابد أن يلاحظ أن الأنظمة التعليمية نجحت في تحقيق الأهداف الخارجية في تلك الدول المتقدمة من خلال النمو الذي هو واحد من الأهداف الداخلية الأساسية لأي نظام، وعلى أية حال فإن تحقيق هدف النمو لم يؤدي بالضرورة إلى تحقيق الهدفين الخارجين للسياسة، وهذا ما كشف عنه وقائع مؤتمر (OECD) حول سياسات النمو التعليمي عام 1970. كما كشفت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وفي إنجلترا والسويد وفرنسا واليونان ودولاً أخرى، أن الأداء المدرسي يتأثر بشكل كبير بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ. (محمد غنيمة : 1998).

حتى النمو السريع للنظم التربوية لم يساعد على تحقيق هدف النمو الاقتصادي من وجهة نظر "تخطيط القوى العاملة"، لأن هذا النمو غير المحكوم أفرز إما زيادة هائلة في أنماط معينة من الإنتاج التعلمي، أو نقصاً في التخصصات الأخرى. ولقد حاولت إحدى الدراسات المقدمة في هذا المجال أن تفسر عدم التكافؤ الملحوظ بين الزيادات التعليمية التي تنمو بشكل مستقل وبين المطالبة بقوى بشرية مؤهلة، كما كشفت أيضاً عن أنه على الرغم من أن الجهود المنتظرة من القوى البشرية والتي تحدث في كل مجال، إلا أن هناك عجزاً واضحاً في تدفق المعلومات المناسبة عن سوق العمل التي يمكن مضاهاتها بالأفراد داخل النظام التعليمي (العرض والطلب)، من اتخاذ القرار الملائم نحو هذه الفرص .. وهذا النقص في التغذية الراجعة لسوق العمل نشأ عنه موقفاً ديناميكياً واهياً في سوق عمل خريجي الجامعات الذين بحثوا عن تعليم أعلى ثم اكتشفوا العكس (بطالة – عدم توظيف، ومرتبات هزيلة ...إلخ.

وهكذا اكتشف أن هدف تحقيق (الكفاءة والفعالية" لم يتحقق بعد، بل على العكس فإن عدم التكافؤ الملحوظ وضياع الموارد الذي صاحب عمليات النمو التعليمي فجر مشكلة أخرى، أصبحت أكثر وضوحاً في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، أي قبل الأزمة الاقتصادية الأولى بعدة أعوام. مما كان لها الفضل في ظهور الثورات التعليمية والدعوة للتجديد، وإعادة النظر في تخطيط أهداف الإستراتيجيات الحالية والمستقبلية في الغرب. فهل لهذا التحليل من مغزى وحافز قوي لإعادة النظرة في تخطيط أهداف الإستراتيجيات التربوية العربية القادمة؟!

ب- الأهداف الداخلية :

إن النظام التعليمي شأنه شأن كل الأنظمة الاجتماعية، يسعى أيضاً خلف الأهداف التي لابدّ أن يحققها خلال وجوده ونموه وتطوره. وبسبب هذه الأهمية فإن الأنظمة التعليمية ترتبط بتحقيق هذه الأهداف، حتى عندما يكون هذا على حساب الأهداف الخارجية، فهناك العديد الذين يعتقدون أن التخطيط التعليمي استخدم بواسطة النظم التعليمية، لتحقيق الحد الأقصى من الثبات والقوة المنتظمة أثناء فترة التوسع، فضلاً عن التغير المتاح الذي ينظر إليه دائماً على أنه يهدد النظام. ولصياغة هذا النظام : قدمت الاقتراحات من أجل تقديم تغييرات جوهرية في المفهوم وتجربة التخطيط التربوي، وذلك لتحقيق التوازن المنتظم الذي توصلوا إليه في الماضي والتغيرات المتاحة في الاتجاهات المطلوبة.

وقد حاولت نظرية التخطيط والتنظيم أن تفسر هذا الصراع المتأصل بين الأهداف الخارجية والداخلية استناداً إلى الانفصال القائم للإدارة ذاتها، أي (النظام الفرعي لاتخاذ القرار الإداري) من التشكيل التنفيذي العلوي المسئول عن صناعة السياسة.

هذا الانفصال جنباً إلى جنب، مع التركيب الدائم لتشكيل الإدارة من ناحية، والتشكيل الأقل دواماً للإدارات القومية للنظم الفرعية الإجرائية، خلق اتجاهاً شديداً دفع الأنظمة الاجتماعية أن تزيد من استقلاليتها في مواجهة الأنظمة العليا لتحقيق أهدافها الداخلية.

وفي مثل هذا الموقف نجدد أن التخطيط الذي يملك تشكيلاً دائماً، قد ربط نفسه بالنظم الإدارية الفرعية أكثر من نظم صنع السياسة. وهذا أدى بدوره إلى تجاوزات بطيئة وهادئة، وربما قد تكون غير مرئية من قِبَلْ وجهات النظر الإدارية (لصناعة السياسة)، والتي ينشأ عنها تآكل وإحلال بطئ لما يمكن عمله بما هو مطلوب مستقبلاً.

2- التغيرات الشاملة في التفكير السياسي الاجتماعي :

مما لا شك فيه أن التغيرات التي حدثت أثناء الثلاثين سنة الأخيرة في التفكير السياسي الاجتماعي في معظم بلدان العالم المتقدم، قد أثرت على تقييم التخطيط التربوي، وأعطت العلاقة المباشرة الموجودة بين مختلف الأشكال السياسية وبين صيغة تجربة التخطيط. وفي هذا يؤكد (كوجان Cogan 1983) أن نموذج "القيادة الممثلة من الأغلبية العظمي والتي تتيح لمعظم المواطنين أن يجددوا قيادتهم السياسية، التي تصنع بدورها السياسات والقرارات نيابة عن كل

المجتمع، يتناسب جداً مع التخطيط المركزي الكمي من قبل السلطات والذي ظـهر في أوائـل الستينيات من قبل دول منظمة (OECD).

وفي ضوء ما سـبق أتيحـت حركـة التخطيـط الـتربوي المشـترك بواسـطة الانتقـادات السياسية التدريجية والتي حدثت في معظم دول منظمة OECD تحت ضغط القـوى السياسـية القوية الممثلة من قبل حكومة الأغلبية ذات السـلطة إلى الأغلبيـة السياسـية والعمليـة. وقـد تزامنت نقطة التحول تجاه الأغلبية السياسية تقريباً من أجل نظم التعليم مع أحداث 1968 في الغرب عندما طالب طلاب الجامعة (كجماعة ضغط) بإعادة النظر في قرارات الحكومة لأنـها لا تعكس طموحاتهم واحتياجاتهم التعليمية. إلا أن هذا الأسلوب (المظاهرات الجامعيـة) لم يتقدم كثيراً وأصبح غير مقبول ولم يمثل أي دور في الشكل السياسـي التعليمـي، شـأنه شـأن الحرية الأكاديمية في جامعاتنا العربية؟! على الرغم من استمرارية نجاح هذا الدور في كثير من الدول الأوروبية ذات النظم التعليمية اللامركزية، خاصة على مستوى المحليات.

والتخطيط التعليمي على المستوى المحلي يصبح بشـكل مـتزايد تشـاركياً وذو قيمـة في التعبير عن رغبات الناس، أو يضعهم في الاعتبار عند صياغة القرارات. وقد أفادت الأدبيات التي ناقشت "التخطيط التشاركي" أنه يستند على ثلاثة أهداف ومقدمات منطقية رئيسية وهي :

أ- اتساع التشكيل القوى لصنع السياسة، لتحسين قدرة مراكز القرار على الاستجابة بشكل فعال للاحتياجات التربوية وطموحات الجماعات الهامة.

ب- إثراء أساس المعلومات من أجل صنع سياسة مؤثرة، قادرة على التأكيد بأن كل هؤلاء المهتمين، يمكن أن يعبروا بشكل فعال عن وجهة نظرهم وأهدافهم.

جـ- القيمة التعليمية وإسهامها في صنع السياسة لدى الأفراد والجماعات المختلفة والنظـام ككل.

لقد أصبحت مشكلة العلاقة الداخلية بين التخطيط وصنع السياسة واحـدة مـن أهـم القضايا في إعادة تقييم التخطيط التعلمي، وهـي قضيـة ذات أهميـة بالغـة للـدور المسـتقبلي للتخطيط التعلمي، لأن الكثير مـن عـدم فاعليـة التخطيـط الـتربوي في السياسـات التربويـة المؤثرة، يمكن أن يفسر على أساس من الفصل التكويني والوظيفـي الموجـود للتخطيـط عنـد صنع السياسة، وبما أن عملية صنع السياسة هو المحصلة النهائية للتفاعل بين التفكير السياسي المعياري وتحليل السياسة المنطقي، فإن فصل صنع السياسـة (سياسـياً) عـن التخطيـط (فنيـاً) يكون أمراً اعتباطياً. وربما يحدث الفصل البنائي على أية حال بسبب الحاجة إلى زيادة الكفاءة من خلال مبدأ تقسيم العمل.

وعلى الرغم من أن (كوجان Cogan 1983) يبقى على عملية الاتصال بين "السياسات" و "صنع السياسة" و "التخطيط"، إلا أنه يرى أن التخطيط التشاركي والذي كان ينظر إليه على أنه "ليس بديلاً" أو شكلاً منفصلاً عن التخطيط، عنصراً ضرورياً لأي تخطيط قومي لنظم التعليم المعقدة والموسعة، كما أنه يرى أن التخطيط التشاركي يدمج التخطيط بعملية صنع السياسة.

ومنطق هذا الفكر يبدو أنه يقع ببساطة في حقيقة أن "وظائف الأداء" لأنظمة اجتماعية عريضة مثل التعليم، لا يمكن أن تقوم في غياب كل هؤلاء المهتمين، أو إذا شعرت بعض المجموعات بأنهم لعبة في يد الآخرين. كما أن احتواء عملية التخطيط على الكثير من الأشخاص لا يشير بالضرورة إلى أن السياسات أصبحت محسوسة أكثر أو أنها أكثر سياسة، وأن البحث يكون حول حلول مقبولة وأقل "فنية"، بل العكس صحيح، فإن التخطيط التشاركي هو الذي يحاول تحقيق الوظائف المتعددة الأهداف، والمتعددة القيم، يطالب بتحليل أكثر دقة لكل العوامل المؤثرة آخذاً في الاعتبار الصراعات القائمة.

وإن أقوى نقد يوجه للتخطيط التشاركي، هو بالضبط ذلك النقد الذي يُظْهر أن هناك خوفاً من أن هؤلاء الذين تشملهم العملية سوف يحاولون الوصول بالفوائد الوطيدة الأجل إلى حدها الأقصى على حساب الأجيال المستقبلية. وهذا الموقف في غاية الخطورة على السياسات التعليمية وبآثار قد تمتد طويلاً. ومن ناحية أخرى، فإن التخطيط الفني السياسي والذي يعد بطيئاً جداً في ميوله التشاركية يبدو أنه يصنع السياسة مؤكداً على المدى الطويل، مهملاً الحاضر، والجوانب النوعية للتعليم أيضاً، ومركزاً على الجوانب الكمية تقريباً.

هذه الاختلافات بين التخطيط التشاركي والتكنوقراطي (الفني) خلقت مأزقاً حقيقياً لهؤلاء المهتمين بتجربة التخطيط التربوي حول ما يتعلق بالسؤال الشائع (إلى أي مدى لابدّ أن يدخل التحليل الكمي الفني أو التشاركي في عملية التخطيط التربوي الفعلية؟) وليس هناك بالطبع اتفاقاً جماعياً بين المتخصصين والمشاركين على حد سواء حول نموذج خاص : ولكن هناك اتفاقاً تاماً على أنه إذا كانت الجوانب الفنية التي أعطاها التخطيط التكنوقراطي قد ألغيت من عملية صناعة السياسة، فإنه لابدّ من مواجهة مجموعات الضغط، وهذا ربما يؤدي إلى سياسة الأقلية. وهذه الملاحظة أثارت آلياً الشكل التنظيمي فيما يتعلق بإسهام مختلف الجماعات في عملية التخطيط، وهذه الضرورة تمثل مشكلة سياسية يمكن أن ينظر كلها في ضوء التقاليد السياسية عموماً في كل تنظيم قومي.

ويبدو على أي حال أنه من المناسب أن نذكر أنفسنا بوظيفة التخطيط. لهذا يرى (كوجان Cogan 1983) أن على أسلوب التخطيط التكنوقراطي (الفني) في حالة التخطيط الإستراتيجي طويل المدى، كما سبق التوضيح في الباب الثاني من قبل.

3- البناء الإداري المتنوع للنظم التعليمية :

تُبنى كل النظم التربوية من "نظم فرعية" أفقية طبقاً لنمط التعليم الذي تقدمه، وكل هذه النظم الفرعية بدورها ينمو رأسياً لمستويين إداريين أو ثلاثة وفقاً للترتيب التالي : مستوى المدرسة (أو أي معهد أو كلية)، المستوى المحلي، المستوى المركزي. وتؤخذ القرارات التي تؤثر على سلوك النظم الفرعية التعليمية على كل هذه المستويات. ويرتبط التخطيط الذي ينظر إليه كوظيفة لصنع القرار مباشرة بأنظمة اتخاذ القرار هذه، ولذلك فإن التقنيات والوسائل المستخدمة هي وسيلة للتعقيد، ولعدم تأكيد أبعاد العصر، كما يتأثر حجم تلاميذ المؤسسة التعليمية بكل نمط من أنماط القرار.

ومن الواضح أنه كلما تحرك الشخص من المركزية إلى الوحدة المدرسية، فإن القرارات تصبح أقل تعقيداً وأقل تأكيداً وتحديداً، كما أنها تؤثر على عدد أقل من الطلاب فالتخطيط في أي صيغة أو صورة يحرك العملية من النظام السياسي الأوسع إلى حكومة، وبشكل ما أقرب إلى نقطة التقاء واحدة مع تلاحم المواقف، ويجعل المعلومات مركبة ومرتبة منهجياً حتى يمكن ترتيب الحقائق والقيم الفنية والأمور ذات القيم الموضوعية المختلفة، ترتيباً منطقياً، كما يقدم لنا مما سبق وظيفة تقليدية إلى حد ما وعرضها للتخطيط، ربما لاختلاف هام، حيث أنها لا تبحث عن الاتساق أو الثبات أو الحلول التفاؤلية، ولكنها تبحث عن نقطة التقاء تعكس حلولاً وسطاً يمكن تحقيقها في كل البيئات السياسية المتنوعة، بالرغم من أنها تظهر تفصيلاً للالتقاء من خلال الحرية السياسية المتزايدة، ورغبة في المساعدة على تحقيق السياسات الصحيحة، وهي أيضاً تعطي بعض الأفكار عن الترتيبات التنظيمية التي ربما تكون ملائمة.

ومما يجدر الإشارة إليه أنه على الرغم من معرفة إيجابيات التخطيط التشاركي والتخطيط التكنوقراطي (الفني) في سياسة صنع القرار التربوي، إلا أن الدراسات الحديثة تؤكد على أهمية الاعتماد على النظم التعليمية ذات المركزية الإدارية كما في فرنسا مثلاً، تتخذ قرارات سياسية تعليمية أكثر أهمية على المستوى الإداري القومي نيابة عن النظم ككل، لذا فالتخطيط التربوي يؤدي إما في وزارة التربية أو في وحدة التخطيط المركزية. أما في النظم غير المركزية تكون السلطات التعليمية المحلية هي المسئولة عن مستوى كبير من القرارات الهامة، لذا فالتخطيط التربوي يكون على كل من المستويين المركزي والمحلي.

ويوضح التقرير الإنجليزي أنه على الرغم من بقاء وظيفة التخطيط التربوي كما هي على كلى المستويين، فإن الأهداف تختلف بشكل واضح.

وطبقاً للتقرير السابق فإن دور التخطيط على المستوى المركزي "أن يساعد وزير الدولة على صياغة وتقرير نشر السياسة على المستوى القومي، هادفاً إلى إرشاد القائمين على التربية إلى اتجاه وسرعة التطور التعليمي، وإلى الميول القومية الهامة والأولويات التي تحتاج إلى أن تؤخذ في الاعتبار عند التخطيط". أما على المستوى المحلي فإن هدف التخطيط التربوي هو مساعدة السلطات المحلية على تخطيط الاحتياجات لمناطقهم، واضعين في الاعتبار كل من السياسات القومية والظروف المحلية. بينما يقرر التقرير السنرويجي أن وظيفة التخطيط تُنفذ بواسطة الوحدات الإدارية العامة، وهي ليست مصممة بشكل قاطع "كوحدات تخطيط"، وتقع على مختلف المستويات الإدارية، حيث يجري التخطيط التربوي وبشكل مرتب كما يلي (الحكومة المركزية، ثم المستوى المحلي، ثم على مستوى المدرسة ذاتها "أولياء الأمور – المدرسين، التلاميذ). ويوضح التقرير أن مهام التخطيط التربوي على كل من هذه المستويات يختلف بشكل واضح طبقاً لأنماط القرارات التي تتخذ من قبل السلطات القائمة.

إن دور التخطيط المركزي في النرويج هو تطوير الإستراتيجية على أساس التطوير الشامل في إعداد التلاميذ، توفير المدرسين ومصادرهم التعليمية، كما يهتم بنمط وحجم المعاهد. وطبقاً لهذه الأسس فإنه يقرر حداً أدنى للمستويات، ويطور خطط العمل السياسية طبقاً لما تؤديه كل سلطة محلية أو إقليمية.

أما في البلاد الفيدرالية مثل كندا، ألمانيا، استراليا والولايات المتحدة الأمريكية، فإن هناك مستوى ثالث للإدارة غير المستويين السابقين. حيث أن درجة المسئولية الدستورية للمستوى الإداري الفيدرالي في الأمور التعليمية أصبحت عاملاً مؤثراً في تحديد دور التخطيط التربوي على المستويات الفيدرالية. ونظراً لأن وزراء التعليم الفيدراليين ليس لهم سلطة في سياسة التعليم نظراً لصغر حجم السلطة التعليمية المخولة لهم، فإنهم طوروا الموقف السياسي من خلال هدف ثلاثي يشمل : "تنسيق سياسات التعليم في الولايات المتحدة إلى أقصى حد ممكن، وتبني برامج تعليمية واسعة تكمل برامج الولاية، ومساعدة برامج التربية بالولاية حالياً عند الحاجة".

ولقد لوحظ أن الوكالات الرسمية أو شبه الرسمية التي لها اهتمامات بسياسة التعليم بقوة إدارية أو تنفيذية بسيطة، يتم تركيز جهودها على الدراسات التحليلية متضمنة الرؤى المستقبلية، فمثلاً قبل أن يصبح مكتب الولايات المتحدة للتعليم منفقاً رئيسياً للاعتمادات الحكومية

الفيدرالية، أصبح وبشكل كبير وكالة هامة للأبحاث والاستطلاعات. وهكذا فإن الحساسية السياسية تجاه مثل هذه التكتيكات ليست صعبة الفهم، فهي تحاول بهذا الشكل أن تغري الوكالات الفيدرالية لتزيد من تأثيرها على السياسات بالرغم من أن سلطاتها المباشرة محدودة.

أما السؤال المطروح أمامكم الآن هو : ما واقع البناء الإداري المتنوع للنظم التعليمية في وطنك العربي؟ أو على الأقل في الدولة العربية التي تنتمي إليها؟ حتى يمكنك تقديم المساهمة الفعالة في التخطيط الإستراتيجي لمستقبلها ومستقبل الوطن التعليمي؟.

4- الاهتمامات الخاصة للمسئولين عن التخطيط التربوي :

إن حركة التخطيط التربوي قد تأثرت باهتمامات هؤلاء المهتمين بالتخطيط التربوي، والسياسات التعليمية والعملية والمهنية سواء في الإدارات التعليمية أو الجامعات. وفي غياب أي نظرية مقبولة بشكل واسع، أو حتى إطار عمل ذو مفهوم، فإن التخطيط التعليمي أضطر أن يؤيد شكل وتتابع الأثر العقلي لعدد كبير من التنظيمات الأكاديمية مثل (الاقتصاد، علم النفس، التربية، الرياضيات، البحث الإجرائي، الأنظمة والأنظمة الاجتماعية، الهندسة والإدارة، والإدارة العامة ...إلخ. وهذا يبين الطبيعة التعددية الأنظمة للتخطيط التربوي والسلطة السياسية المحمولة من قبل كل هذه التنظيمات خلال الثلاثين سنة الماضية.

ففي البداية انطلق الاقتصاديون، ثم تلاهم علماء الاجتماع وكأنهم أصحاب أقوى تأثير على التخطيط التربوي، بينما أثر الباحثين الإجرائيين ومحللي الأنظمة بشكل أكبر على تقنية التعليم الفني السياسي (التكنوقراطي)، وبشكل خاص في معالجة المعلومات الكمية، ومن ناحية أخرى، فإن أصحاب النظريات العلمية السياسية، والتربويين الذين دخلوا الميدان مؤخراً ساهموا في إحداث تغيير في التخطيط التربوي من الأبعاد الكمية إلى الأبعاد النوعية، من التعليم التكنوقراطي الخاضع إلى السلطة إلى المميزات التشاركية المصارعة.

5- العيوب البنائية في أجهزة التخطيط التربوي :

لقد تأثرت حركة التخطيط التربوي أيضاً بالترتيبات البنائية لها من خلال الإدارات التربوية على كل من المسئولين القومي والمحلي، إلا أنه بمصاحبة الأهمية المتزايدة لوظيفة التخطيط في السياسة، وفي عملية اتخاذ القرار في الستينيات تطورت التركيبات الخاصة لتتناسب معها. ومن ناحية أخرى فإن التغيرات التي حدثت في القدرة على فهم التخطيط التعليمي أثرت بشكل مباشر على تنظيمها. وعلى أية حال لم يكن هذا الوضع دائماً بسبب القصور الذي أظهرته البنى الإدارية تجاه التغير، وهذا تجلى واضحاً في حالتين محددتين كما يلي :

أ- البلاد التي بدأ فيها نوع من اللامركزية الإدارية في نهاية الستينيات وأوائل السبعينيات.

ب- اكتسب "شعار التخطيط التشاركي" أرضاً جديدة، وفي هيئته الحالية فإن بنى التخطيط التربوي القديم والتي نمت بشكل ملحوظ واكتسبت قوة إدارية، أظهرت ميلاً قوياً لمقاومة التغير.

وتفيد الأدبيات أن معظم دول OECD كانت هذه هي الحال مع كل مؤسسات التخطيط التربوي المختلفة من خلال أجهزة الإدارة المركزية، والتي كانت تؤدي وظيفة التخطيط التالية مباشرة لنمط التعليم (التكنوقراطي)، والتي كانت وظائفهم الرئيسة هي الإعداد لنوع من خطة تربوية أو ما أطلق عليها النقاد تقديم "ورقة بيضاء".

وهذا السلوك من جانب آخر أعاق اللامركزية في وظيفة التخطيط، كما أعاق تبني تركيبات وبنى التخطيط التشاركي وإدخالها مجال العملية من ناحية أخرى، على الرغم من المحاولات التي بذلت في هذا الاتجاه بتغيير تكوين اللجان السياسية، أو من خلال الاستشارات وأبحاث تقصي الآراء. ففي النرويج مثلاً حدث تطور تدريجي خلال الثلاثين سنة الماضية، كنتيجة للجهد "المدروس" من جانب السلطات المهتمة بتغيير التخطيط التربوي، من وظيفة مقصور عملها على الإدارة المركزية فقط، إلى وظيفة تجمع كل هؤلاء المهتمين بسياسة التعليم على كل المستويات الإدارية، وهذا التطور كما يبدو في الحاضر بناءاً إدارياً متحداً وبصورة جيدة، أصبح ممكناً من خلال إقامة حلقات الاتصال الأفقية والرأسية القوية.

6- الضغوط والمشاكل المتزامنة الحادة :

توضح التجارب السابقة أن التخطيط التربوي أصبح ملائماً لكل عصر حينما اضطر أن يواجه بشكل خاص المشاكل الضاغطة، ويبدو أن الأمر هكذا في الوقت الراهن أيضاً، وهذه الملاحظة تبرر الوصف الذي يعطى غالباً لسلوك التخطيط التربوي أن يكون أكثر استجابة أو تفاعلاً مع المشاكل إضافة إلى كونه فعالاً ولديه القدرة على توقع المشاكل، ووضع الاستراتيجيات للسيطرة عليها. كما أن هناك حاجة دائمة للتخطيط الإستراتيجي طويل المدى، كأساس لعقد مناقشات عامة أوسع، واضعين في الاعتبار العمل على إيجاد الاتصال بين المجموعات المختلفة في المجتمع، وتوضيح القرارات السياسية، ووجهة النظر هذه والتي وضعت في اعتبارها المناقشات التالية والمتعلقة بالدور المستقبلي للتخطيط التعليمي، سوف تعطي أساساً مفيداً لإعادة تقييم تجارب التخطيط التعليمي، والتي تعطى شرعية سياسية للتخطيط طويل المدى، علاوة على الربط الواقعي بين التخطيط التعليمي القصير والمتوسط وطويل المدى.

13- نموذج تطبيقي للتخطيط الإستراتيجي للأهداف :

بعد العرض السابق لتحديد الأهداف بأبعادها المختلفة، نريد أن نؤكد على حقيقة مفهوم التخطيط الإستراتيجي للأهداف والتي تشير إلى : أي جهود مجمعة من المشاركين يجب أن توجه تخطيطهم نحو بناء مستقبل أفضل لنظام كامل، ثم يتبعها شرح للجمل أو العبارات المكتوبة عن المستقبل المرجو للنظام. حيث أنه لا توجد أدنى فائدة من إحكام البناء حول أولويات للمستقبل المرجو. كما تعامل وصف النظام ككل وليس كأجزاء مستقلة، وفي باطنه تجد النظرية التي تسعى لتنفيذ كل الأفعال الممكنة. كما أن التفاعلات في نظام العمليات تكون أيضاً غير ممكنة في البداية، لذا نشير للأولويات كأجزاء من المستقبل الأفضل، خاصة أن تجاهل أي متغير صغير يمكن أن يحدث خطأ فادح، وقد يؤدي في نفس الوقت إلى إحداث تعارض مع جهود التخطيط الفعلية.

لهذا فإن التصور القائم في تركيزه على النظام ككل هو مفتاح التخطيط الاستراتيجي للأهداف، ومن ثم يوجه المخططين إلى عدم تحركهم تجاه استخدام أسلوب الفحص السريع للنظام المطلوب تطويره، لأنه لا يجني إلا حلولاً مؤقتة وغير ثابتة. كما أن الرؤية الاستراتيجية في نفس الوقت تسمح للمخططين من تطوير توصيات خططهم، والتي تقلل من حدوث التراكمات المهملة والمتتابعة من خلال مواقف التخطيط سواء الناجمة عن التخطيط ذاته أو للمصادفة. لذا فإنه من الأفضل توضيح الهدف المرجو من البداية، وتحديد إمكانية أفضل الوسائل المختارة لتحقيق ذلك الهدف المنشود. كما أن هذا الأسلوب المستخدم يوضح أن التوصيات المقترحة من خلال التخطيط الإستراتيجي للأهداف تكون دائماً قابلة للإضافة، ويعتبر دور التوصيات هنا كأساس لقياس نتائج التغيير في النظام. لهذا أثرنا أن نقدم لكم نموذجاً تفصيلياً يستعرض الخطوات الرئيسية لعمليات التخطيط الإستراتيجي للأهداف، ومن أفضل النماذج التي وقع عليها الاختيار نموذج (جاري أوكرمان Gary Awkerman 1991).

مراحل نموذج التخطيط الإستراتيجي للأهداف :

الاجتماع التمهيدي :

أ- عادة يبدأ كل تخطيط إستراتيجي للأهداف بمناقشة موضوعية بين المخططين الميسرين والمنفذين الأساسيين "ممثلي المشاركين" في المنظمة.

ب- يعتبر الرئيس الإداري "للنظام موضع الدراسة" هو الشريك الناقد في عملية التخطيط.

جـ- لذا يجب عليه أن يفهم ويوافق على شروط عملية مثل :
"الوقت المستهلك، التكلفة، الجدول، أماكن الاجتماع، أدوار المشاركين".

د- عند موافقة الرئيس الإداري على أن المصادر المتوفرة لديه تناسب تحقيق النتائج المتوقعة تبدأ عملية التخطيط فوراً، ويفضل أن تكون هذه العملية مدروسة أو محكمة جيداً.

هـ- يلاحظ في هذا النموذج الذي سوف يتم عرضه أن به خداع بسيط، حيث أنه يحتوي على بعض من الخطوات الموجودة في أكثر اتجاهات التخطيط الإستراتيجي التقليدي.

و- أن العدد المثالي للمشاركين في التخطيط يتراوح ما بين 8-12 عضو، ويشترط أن يكونوا ممثلين أو مشاركين أساسيين، فعلى سبيل المثال عند التخطيط لمستقبل أفضل للمدرسة، فإنها يجب أن يتضمن ممثلين عن كل المهتمين بتلك المهمة (مديرين، معلمين، طلاب، أولياء الأمور).

ز- عدد الجلسات التي يحضرها كل المشاركين تتراوح ما بين 8-10 جلسات، مدة كل منها ثلاث ساعات على مدار مدة الدراسة، وهي أيضاً تتراوح من 6-12 شهر، حيث يقوموا بمتابعة مراحل التخطيط، وفقاً لجدول الأعمال العام المدون أدناه، وعلى المساعد في الاجتماع الأول أن يقوم بشرح كل مرحلة من مراحل التخطيط بالتفصيل.

ح- يجب أن تحتوي حجرة الاجتماعات على سبورة، ومسجل لتسجيل كل البيانات المقترحة التي توضح صورة المستقبل الأفضل المبنية على تحليل المواقف والتوصيات، ويجب أن يتم تحديث تلك المعلومات المسجلة على الجهاز (سواء كان مسجل أو كمبيوتر) في كل اجتماع على الأقل من 8-10 مرات، حسب اقتراح جدول الأعمال.

ط- يفضل خبراء التخطيط أن يكون التوقيت المناسب لبدء الجلسات من 9-12 صباحاً، حيث يكون معظم الأفراد في يقظة ونشاط أثناء ساعات الصباح.

جدول الأعمال لمراحل التخطيط الإستراتيجي للأهداف

المسلسل	موضوع الجلسة	الزمن المحدد
1-	مقدمة وتعريف	3 ساعات
2-	تحديد ماهية المستقبل الأفضل	3 ساعات
3-	استمرار الحوار حول تحديد المستقبل الأفضل	3 ساعات
4-	تكملة ما قد توصلوا إليه حول تحديد المستقبل الأفضل	3 ساعات

المسلسل	موضوع الجلسة	الزمن المحدد
5-	تحليل الموقف	3 ساعات
6-	استمرار الحوار حول تحليل الموقف	3 ساعات
7-	تكملة ما قد توصلوا إليه حول تحليل الموقف	3 ساعات
8-	تقدير تقرير بالتوصيات	3 ساعات
9-	استمرار الحوار حول التقرير النهائي للتوصيات	3 ساعات
10-	تكملة ما توصلوا إليه في التقرير النهائي للتوصيات ومناقشة كيفية التنفيذ	3 ساعات

1- المقدمة والتعريف :

يبدأ المخطط جلسته الأولى بشرح طريقة تدريس وعرض موضوع المهمة في هذا النموذج، حيث تقرر الرسالة ببساطة بأن النظام موضع الدراسة سيكون أكثر فاعلية وتأثير. كما أنها تقوم بتوضيح العملية التي سوف تتم أثناء الشهور القادمة، وهذا يعني أن مرحلة التحضير هذه ليست نموذجاً للتطبيق، كما أنها تؤكد على دور المنظور السياسي في تحقيق الكثير.

ثم يقوم المخطط بعد ذلك بعرض مفهوم لرؤية الأنظمة العامة، موضحاً أنه في أي منظمة من صنع البشر لها هدف واضح، وأن الغرض من النظام يمكن أن يناقش على المدى الطويل، لكن عند استخدام هذه الطريقة يجب على المساعد أن يعلن سريعاً ومحدداً أن الهدف هو نشر الجودة والفعالية، كما أن المناقشات قد تطول حول الغرض أو المهمة.

تقوم المنظمة أو النظام القائم باستخدام كل المصادر لديها سواء من أشياء، أو أشخاص، أو أهداف لتحقيق مهام محددة تشارك في فرض النظام، وهذه المهام يطلق عليها "العمليات"، وهي تعرض مثل عرض الكلمات المستمرة، ومثل التخزين، والتسجيل، حيث أن كل نظام تصدر مخرجاته في بيئته، والبيئة هنا كما نعلم لا يمكن التحكم فيها عن طريق هذا النظام، وإنما تمنحه المصادر.

ويتم تنفيذ العمليات في كل منظمة باستخدام مواردها مثل (الأفراد، أجهزة الكمبيوتر، الحجرات، المقاعد، ...إلخ) لتحقيق هدفها المنشود، كما يجب أن يناسب هدف النظام بيئة النظام ذاته، وإلا لن تستمر المنظمة في الوجود. فعلى سبيل المثال، الشركة التي تحاول أن تضع قاعدة ما،

وفي نفس الوقت لا يستخدمها المجتمع، لا تستطيع الاستمرار لوقت طويل، نظراً لأن أساس المصادر (المدخلات) لن يستمر وصولها ولن توجد مبيعات أو طلبات لها من البيئة.

كما يجب على المخططين أن يوضحوا – كخطوة أولى في عملية التخطيط – العمليات المستخدمة في النظام والتي يطلق عليها أحياناً "طرق المدخلات" فالعمليات ليست شيء ملموس، فعلى سبيل المثال "تخزين البيانات ليست بالشيء الملموس"، فكثير من الأشياء والمصادر تستخدم العديد من التداخلات للسماح بحدوث عملية التخزين.

وهكذا فإن التعريف المحدد للأنظمة هو الأساس في التخطيط، حيث تصل عدد العمليات من 15–25 عملية في الأنظمة الكبيرة مثل المدارس المتكاملة، ولكي يوضح فريق التخطيط العمليات يحتاج إلى إعادة تجميع وتوضيح عن طريق المخطط، وبشكل آخر فإنه يمكن أن تتفرع بعض العمليات إلى عمليات مفردة، ويجب أن يتم التوضيح بعد الاحتياج لأكثر من 25 عملية في أي نظام يخطط له. ولذلك يجب على المخططين أن يسجلوا عدد العمليات في ورقة مستقلة، لتكون مرجعاً للمخطط أثناء الخطوة التالية في التنفيذ، وهي خطوة النقد من أجل تحقيق بيانات المستقبل الأفضل.

يحتاج مساعد رئيس الجلسة إلى تحضير معايير لتقييم مدى جودة بيانات المستقبل الأفضل، التي تشارك أو تساعد في نجاح العملية، كما أنه غير مسموح بتجاهل البيانات كلية، أو حتى واحد أو أكثر من العملية، حيث نجد أن العمليات تشارك في نجاح النظام حتى إذا لم تكن لهذه العمليات قيمة في البداية.

2- تحديد ماهية المستقبل الأفضل :

إن الجزء الثاني من جلسة المقدمة والتعريف خصص لفهم ما يناسب المستقبل الأفضل، ويتم ذلك عن طريق البيانات التي توضح مستقبل حيوي ومتفهم للأوضاع والاحتياجات، وكل بيان فيه يوضح جزء من الكل والذي ليس له مستوى أولى في البيانات ذاتها، نظراً لأن كل بيان كما لو كان يوضح جزء من الواقع الحقيقي، وهذه البيانات في صورتها الإجمالية تمثل المستقبل المنشود، ويفضل استخدام الحروف كرموز لها بدلاً من الأرقام بمعنى استخدام (أ، ب، جـ ... إلخ بدلاً من 1، 2، 3 ...إلخ.). ويتم حالياً تصوير المستقبل عن طريق الفريق، ويصاغ في الوقت الحاضر عن طريق الكلمات فقط.

إن عملية تطوير مفهوم مستقبل أفضل يمكن أن يكون من أكثر الأجزاء وضوحاً من خلال جلسة المقدمة، وأفضل مثال يمكن تقديمه لتوضيح ذلك هو عقد مقارنة بين ما تم في جلسة لتوضيح المستقبل الأفضل، وبين ابتكار الفنان لعمل فني ممتاز، فكل خط من ريشة

الفنان يمثل عند إضافته مشاركة في العمل الفني ككل، وهو في هذا يمثل كل بيان تم تقديمه في الجلسة من أجل المشاركة بهذا الجزء المستقبلي، ليشارك في الصورة الحية للمستقبل المرجو من خلال عملية تجميع الرموز التي تعبر عن كل بيان كما يلي (أ،ب، جـ،د ، هـ ....إلخ).

3- تحليل الموقف :

يعتبر شرح تحليل الموقف أسهل جزء في الجلسة التقديمية للبرنامج، نظراً لأن تحليل الموقف يعطي معلومات مجمعة عن الوضع الحاضر الحقيقي، أو الظروف المجمعة من كل بيان على حدة لتوضيح المستقبل الأفضل. وتعرف عملية التحقيق الكامل لبيان المستقبل الأفضل كوضع مثالي من تكملة تحليل الموقف لبيان كل واحد في الوقت المخصص له. وعادة ما يعطى المخططين الكثير من المعلومات عن كل جزء في المستقبل المنشود، ويحافظ الميسر في هذه الجلسة على تحقيق جو الهدوء، وعلى التعليقات الحرة. ففي هذه الجزئية يتعلم المخططين الكثير من الاتجاهات السياسية والاجتماعية المتعلقة ببيان المستقبل، وفي حالة تكرار التحليل لكل بيان يمكن للمجموعة أن تقوم بتطوير الوضع الواقعي عن القيم، الإيمان، القوة، والتعاون، والاختلاف مع النظام. وهي نوع المعلومات التي عادة ما تتقلص أو يتجاهلها التخطيط التقليدي.

هذه المعلومات المستنتجة عن المدخلات والعمليات تحتوي على ما يتعلق بكل بيان عن المستقبل، وفي هذا استفادة للمشاركين في التخطيط حيث أنهم سوف يتعرفون على المعلومات غير المعرفة والمطلوبة، وعلى المشاركين في التخطيط أيضاً أن يسجلوا كل الأسئلة التي تطرح أثناء الحوار ليتتبعوها أثناء عملية البحث، كما يجب تحويل هذه الأسئلة تدريجياً إلى بيانات واقعية، ويجب على الفريق أيضاً أن يتفق حول متى يمكن تحقيق أو إضافة حقائق إضافية. إن كل أهداف تحليل الموقف في المجموعة ككل تعبر عن كيفية تحقيقها في الوضع الراهن، لتوضيحها في صورة مكتملة، ومعرفة مدى مناسبتها لبيان معين في المستقبل. كما أن النسب التي يضعها المتخصصين مثل (25٪، 50٪، 75٪، 90٪) في عمليات التقويم للعمل، توضح المنظور العام لمشاكل النظام، وأن هذا التصور يعمل كخط أساسي للمعلومات التي سوف يستخدمها المخططين في متابعة التحديث لهذا التصور العام وربما في العام الأول من تطبيقه، وذلك لرؤية كيفية جعل المستقبل أفضل من الحاضر عن طريق التغييرات المتلاحقة، كما يعرض التصور أيضاً مشاكل النظام والفوضى الموجودة فيه وكيفية التعامل معها.

4- التوصيات :

إن شرح كيفية تحليل الموقف، ومعرفة المشاكل والاضطرابات يمكن استخدامها في تطوير التوصيات لتحسين النظام، ولأنها تمثل المرحلة النهائية في جدول الأعمال، حيث تقوم

المجموعة بالرجوع إلى البيان الذي تم ترميزه (أ) مثلاً لتحديد مستقبل أفضل، ويتم إعادة فحصه واختباره من التركيز عليه فقط وسط بيانات المجموعة. ويتم اختبار تحليل الموقف من أجل تجديد البيانات التي تقترح فرص التغيير والتناقض والتعارض لتكوين ما تتفق عليه التوجيهات المصممة لتلاش الفجوة بين الواقع والأمل للبيان (أ) مثلاً، وذلك لتقريب المستوى إلى نسبة 100٪. وربما تقترح المجموعة توصية أخرى تقرب البيان (أ) مثلاً إلى نسبة 100٪. ويمكن أن تنجح التوصية وتتفاعل من أجل إنتاج الكسب المتعاون، بينما تستكمل المجموعة عملها من خلال بيانات تحديد المستقبل الأفضل. حيث يمكن أن يجدوا أن التوصيات الأولية تستنتج جزءً أو كل من المكاسب المتوقعة لأكثر من بيان. وهنا يقترح أحد الخبراء أن عدد التوصيات يجب أن يتراوح ما بين 10 إلى 20 توصية. ويمكن أن يكتشف المخططين أثناء الجلسات أن توجيه بيانات الموقف يمكن أن يتطلب إضافة، بسبب حدوث تغيير أثناء المدة الطويلة التي استغرقت في تحليلات الموقف وتقرير التوصيات، حيث لا يوجد وقت استكمالي محدد ملازم لأي توصية مفردة، حيث ترفع الخطط التكتيكية أو خطط العمل لتسمح للمنظمة أن تقوم بتحقيق التوصيات خلال فترة الشهور أو السنين المقبلة.

وبالرغم من شرح مساعد رئيس الجلسة لتقرير المستقبل الأفضل، وتحليلات الموقف في الاجتماع التقديمي بعناصره المختلفة بالقائمة، إلا أنه يباشر العمليات نفسها في الاجتماعات التالية. وبعد هذه الجلسة التقديمية يبدأ التخطيط الرسمي، حيث يجب أن تستغل المجموعة جلساتها الثلاث لتحديد بيانات المستقبل الأفضل، التي تشرح الصورة الحية للمستقبل المرجو، وبعد أن يكتمل الارتباط بين عمليات النظام والبيانات، ينتقلوا سريعاً إلى تحليل الموقف، حيث يقوموا بتحليل كل البيانات الخاصة بالمستقبل، ليقرروا طبيعة الوضع الحاضر وعلاقته بالبيان موضع الدارسة. ثم ينتهي كل تحليل للموقف باستنتاج كيفية تحقيق المستقبل المفروض في الوقت الحاضر. وبصفة عامة يأخذ التحليل ثلاث جلسات، وفي النهاية يستخدم جلستين أو ثلاثة في تحضير التوصيات. ويمكن أن يكون لكل توصية واحد أو أكثر من خطوط العمل لتحقيق المستقبل الأفضل والمرجو، فالتخطيط هو الإطار العام في أنظمة المؤسسة التربوية سواء كانت (مدرسة، معهد، أو كلية).

قضايا للمناقشة وأسئلة تقويمية للفصل

1- ماذا نعني بالأهداف التربوية طويلة المدى؟ وكيف يمكن تحديدها؟

2- هناك عشرة معايير للأهداف التربوية طويلة المدى، أذكرها، ثم تناولها بالشرح المبسط.

3- أكتب ما تعرفه عما يلي :

أ- تصنيف الأهداف

ب- الربط بين الأهداف

?- مراحل تحديد الأهداف

د- الطرق المستخدمة في تحديد الأهداف

4- للأهداف أنواع عدة، أذكرها، مع التوضيح بأمثلة تطبيقية من داخل الحقل التربوي.

5- أشرح مصادر اشتقاق الأهداف التربوية بصورة مبسطة؟

6- أختر اثنين فقط مما يلي، ثم تناولها بشيء من التفصيل :

أ- مسئولية أهداف وأغراض المستويات التربوية المحلية والقومية.

ب- خصائص الأهداف التربوية.

جـ- الأهداف التربوية القومية للتخطيط طويل المدى.

د- وظائف الأهداف التربوية العامة.

7- أذكر كيفية الحصول على الأهداف والأغراض التربوية؟

8- ما العوامل التي تؤثر في التخطيط للأهداف الاستراتيجية التربوية؟

9- وضح الجوانب الرئيسية للتخطيط الإستراتيجي من خلال النموذج التطبيقي الذي تناولته بالتفصيل في هذا الفصل.

مراجع الباب السادس

1- أحمد إسماعيل حجي : تخطيط التعليم، قضايا تربوية (9)، عالم الكتب، القاهرة 1992.

2- أنطون حبيب رحمة : التخطيط التربوي، المطبعة الجديدة، دمشق، 88/ 1989.

3- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية البشرية 2003، نيويورك 2003.

4- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي : تقرير التنمية الإنسانية العربية 2002، نيويورك 2002.

5- جان تنبرجن : التخطيط المركزي، ترجمة جلال أحمد أمين، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، مركز الوثائق والبحوث الاقتصادية، مطابع الأهرام، القاهرة، 1967.

6- الشاذلي الفيتوري : دراسة الأهداف، المكتب الدولي للتربية، 1980.

7- شكري عباس حلمي : الأهداف ومستقبل التربية، مطبعة دار التأليف، القاهرة 1982.

8- عبد الله عبد الدايم : التخطيط التربوي، ط7، دار المعلم للملايين، بيروت، لبنان 1993.

9- عمرو غنايم وعلي الشرقاوي : تنظيم وإدارة الأعمال، الأسس والأصول العلمية، مدخل تحليلي، دار النهضة العربية، بيروت 1981.

10- كمال حمدي أبو الخير : الإدارة بين النظرية والتطبيق، مكتبة عين شمس القاهرة، 1990.

11- مجيد مسعود : التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي، عالم المعرفة، الكويت، 1984.

12- محمد رشاد الحملاوي: التخطيط الاستراتيجي، مكتبة عين شمس، القاهرة 1991.

13- محمد سيف الدين فهمي : التخطيط التعليمي، أسسه وأساليبه ومشكلاته، ط5، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1990.

14- محمد عزيز : التخطيط الاقتصادي الشامل، جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا 1987.

15- محمد غنيمة : المدخل إلى العلوم التربوية، مكتب التجاريين للطباعة والنشر، القاهرة، 1984.

16- محمد غنيمة : القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي: الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 1998.

17- محمد غنيمة : اقتصاديات تعليم الكبـار في الوطـن العربـي، الـدار المصريـة اللبنانيـة، القاهرة، 1998.

18- محمد الهادي عفيفي : الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1977.

19- Barry, B.W. Strategic Planning Workbook for Nonprofit Organizations, 1986.

20- Benvenste, G; Strategic Planning : from Staff to Executive Function, Educational Planning, 1983.

21- Bozeman, B., Strategic Public Management and Productivity, Journal of State Government, 56(1), 1983.

22- Bryson, J.M., Strategic Planning Process for Public and Non-profit Organizations, Long Rang Planning, 21(1), 1988.

23- Bryson, J.M. & Roering, W.D., Applying Private-Sector Strategic Planning in the Public Sector, Journal of American planning Association, 53(1), 1987.

24- Carlson, Robert V., Educational planning, longman pub. Group. N-Y. Londong Gary Awkerman, 1991.

25- Denhart, R.B; Strategic Planning and State Government Management, Journal of State Government, 58(4), 1986.

26- Dressel, P.L.; Mission, organization, and leadership, Journal of Higher Education, 58(1), 1987.

27- George, Steiner A., Strategic Planning: what every manger must know, New York, Macmillan pub. Co. Jnc. 1979.

28- Keller, G., Academic Strategy : The Management Revolution in American Higher Education – Baltimore : Johns Hopkins university press, 1983.

29- Lotto, L.S., & Clark, D.L.; Understanding Planning in Educational organizations, planning and Changing, 17 (1), 1986.

30- OECD; A frame – wørk for Educational Indicators to Guide Government Decisions, 1973.

31- OECD; Educational planning, Paris, 1983, Paris CEDEX, France, 1983.

32- Obrien, Peter W-; Strategic planning and management for organizations, in Carlson, Robert V. Gary Awkerman, 1991.

33- Ramamurti, R.; Strategic planning in government dependent businesses. Long range planning, 19(3), 1986.

34- Walter, J.E.; Planning With out Goals : Ahuristic application of a model. The urban Review, 15(4) 1983.