المملكة الأردنية الهاشمية

المركـــز الوطنـي لتنمية الموارد البشريـــــة
National Center for Human Resources Development

تنمية الموارد البشرية:
مداخل في التعليم والتدريب

الدكتور المهندس منذر واصف المصري

٢٠٠٣

سلسلة دراسات المركز (١٠٣)
٢٠٠٣

تقديـــــم

شهد الأردن خلال السنوات الخمس الماضية تطورات متسارعة في مجال التشريعات المتعلقة بزيادة جاذبية الاستثمار، وتسهيل الإجراءات أمام المستثمرين. ولا شك بأن هنالك علاقة وثيقة بين تحسين مناخ الاستثمار من جهة وتنمية الموارد البشرية من جهة أخرى. ويمثل هذا الموضوع صلب الموضوع الأول المتضمن في هذه الدراسة التي ينشرها المركز.

ومن ناحية أخرى، يشهد كثير من النظم التعليمية العالمية تطوراً مستمراً في عملية الدمج والتكامل بين التعليم العام والتعليم المهني. ويفاجأ الدارس بالتجارب المختلفة التي شهدتها وتشهدها دول متعددة في هذا المجال. وبما أن هنالك اهتماماً مضطرداً بالتعليم المهني، فإن مسألة الدمج والتكامل بينه وبين التعليم تزداد أهمية بصورة مستمرة. ويمثل التكامل بين التعليم العام والتعليم المهني صلب الموضوع الثاني بين الموضوعات التي تشملها هذه الدراسة.

ومما لا شك فيه أن التدريب والإعداد هما المفتاحان الأساسيان لتنمية الموارد البشرية. ومن هنا يبرز دور المدرب المعد جيداً في هذه العمليات، وتزداد أهمية عملية إعداد المدربين المؤهلين. ويشهد كثير من الأقطار تطورات سريعة في مجال التدريب المهني على الصعيد المؤسسي والمناهج والتخصصات وذلك لتلبية الطلبات المتعددة في كل من سوق العمل المحلية والإقليمية في ظل زيادة المتطلبات لتحقيق تلك المهارات، لا سيما وأن الاقتصاد العالمي يتوجه بقوة نحو اقتصاد المعرفة.

وتشـــــكل الاتجاهات الحديثة في إعداد المدربين صلب الموضوع الثالث الذي تتضمنه هذه الدراسة. آمل أن يكون نشر هذه المواضيع ضمن سلسلة دراسات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية مفيداً لكل من الدارسين وغيرهم من المعنيين بقضايا تنمية الموارد البشرية.

د. منذر المصري
رئيس المركز

المحتويات

الموضـــــــوع	رقـــم الصفحة
مقدمـــــــة	I
المحتويـــات	II
تنمية الموارد البشرية وأثرها في تحسين مناخ الاستثمار في الأردن	١
مقدمة	٢
المؤشرات والخصائص الاقتصادية	٥
الخصائص العامة للقوى العاملة	٥
توزيع القوى العاملة وفق الفئة العمرية	٥
توزيع القوى العاملة وفق المستوى التعليمي	٦
توزيع القوى العاملة وفق النشاطات الاقتصادية	٧
المستوى التعليمي للداخلين الجدد إلى سوق العمل	٩
الإنجازات والتحديات في تنمية الموارد البشرية	١٠
التعليم الإلزامي	١٠
التعليم الثانوي	١١
التعليم العالي	١٢
المرأة وتنمية الموارد البشرية	١٣
التدريب وتنظيم العمل المهني	١٣
التعليم غير النظامي وتعليم الكبار	١٤
دور القطاع الخاص	١٤
التخطيط والمقومات المؤسسية	١٥
التمويل	١٦
قواعد المعلومات	١٦
الأبعاد الكمية والنوعية في تنمية الموارد البشرية	١٧
الدمج والتكامل بين التعليم العام والتعليم المهني:	
الاتجاهات والتجارب المعاصرة	١٨
تمهيد	١٩

تنمية الموارد البشرية
وأثرها في تحسين مناخ الاستثمار في الأردن*

* قدمت إلى المؤتمر الاقتصادي الأول للاستثمارات الأوسع انتشاراً "معاً لتحقيق الرؤية الملكية للتنمية الاقتصادية الشاملة".
عمان ١١-١٣ حزيران ٢٠٠٢.

مقدمـــــة

تشكّل الموارد البشرية عنصراً رئيساً، بل العنصر الرئيس دون منازع، في الجهود التنموية بشكل عـام وفي متطلبات الاستثمار بشكل خاص. وقد زاد وزن هذا العنصر بشكل ملموس في العقدين الماضيين مع التحولات الاقتصادية والتطورات التكنولوجية والاختراقات العلمية والمعرفية المذهلـة التـي أدت إلـى إطلاق تعبير "اقتصاد المعرفة" على الهياكل والمضامين الجديدة للاقتصاد المتطـور. ويلعـب العنصـر البشري القادر على استيعاب وتوظيف وتطوير التقنيات الحديثة دوراً حاسماً في تطور المجتمع ونمـوه. وينعكس ذلك بطبيعة الحال على متطلبات الاستثمار وحوافزه من حيث الوزن الكبير الـذي يتميـز بـه العنصر البشري في هذه المتطلبات إلى جانب العناصر الأخرى كالتمويل والتسهيلات المكانيـة والبيئـة الاستثمارية بشكل عام.

لقد أولى الأردن في العقود القليلة الماضية أهمية كبيرة لتنمية موارده البشرية، آخذاً بالاعتبار محدوديـة موارده الطبيعية. ومن مظاهر هذا الاهتمام أن ما ينفق على التعليم بأنواعه ومستوياته المختلفة يتجـاوز ٦% من الناتج المحلي الإجمالي، وأن موازنة وزارة التربية والتعليم تشكل ١٢% من الموازنة الحكومية. وقد حقق الأردن نتيجة لذلك إنجازات ملموسة في مجال تنمية الموارد البشـرية، فانتشـرت الخـدمات التعليمية، وتطورت نظم وبرامج التعليم والتدريب المهني التقني، واتسعت قاعدة التعليم غيـر النظـامي، ونما دور القطاع الخاص ومساهمته في تنمية الموارد البشرية، وتقلصت نسبة الأمية بين الفئات العمرية فوق خمسة عشر عاماً إلى ١٠% تقريباً في عام ٢٠٠٢. وعلى الرغم من كل ذلك، فهناك العديـد مـن التحديات والمعوقات وجوانب الضعف التي تواجه الجهود المبذولة لتنمية الموارد البشرية فـي مجـالات التخطيط والتنظيم والتمويل والتنفيذ، كما سترد الإشارة إليه لاحقاً.

ويستدعي الحديث عن تنمية الموارد البشرية وأثرها في المناخ الاستثماري توضيح مفهوم هذه المـوارد وأبعادها ضمن الإطار الشامل لجانبي العرض والطلب من القوى البشرية والروابط والقنوات التي تربط بين هذين الجانبين من ناحية، وبيان ما يتطلبه المناخ الاستثماري من عناصر الموارد البشرية ومكوناتها من ناحية أخرى.

ويبين الشكل على الصفحة (٤) المنظومة الكاملة لتنمية الموارد البشرية من جهة واستثمار هذه المـوارد من جهة أخرى، ضمن الأطر والمعايير الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية السائدة. ويتضح من هذه المنظومة ان مفهوم تنمية الموارد البشرية يتضمن مجموعتين من العناصر والمكونات هما:

أ. مجموعة العرض من القوى البشرية، ويشمل ذلك نواتج نظم التعلـيم والتـدريب النظاميـة وغيـر النظامية بمراحلها وأنواعها المختلفة، والعمالة العائدة والوافدة.

منظومة تنمية واستثمار الموارد البشرية

الجدول رقم (١)

توزيع القوى العاملة الأردنية حسب الجنس والفئة العمرية للعام ٢٠٠١*

الفئة العمرية	النسبة المئوية للمشاركين في القوى العاملة في الفئة العمرية			التوزيع النسبي للقوى العاملة		
	ذكور%	إناث%	المجموع%	ذكور%	إناث%	المجموع%
١٩-١٥	٢٣,٧	١,٤	١٣,٠	٥,٤	١,٧	٤,٩
٢٤-٢٠	٧٣,٠	١٨,٤	٤٨,٣	١٨,٠	١٧,٩	١٨,٠
٢٩-٢٥	٩٣,٧	٢٠,٧	٥٧,٠	١٨,٢	٢٢,٣	١٨,٨
٣٤-٣٠	٩٥,٣	١٨,٣	٥٤,٩	١٦,٣	١٩,٣	١٦,٧
٣٩-٣٥	٩٣,٤	١٩,٢	٥٥,٢	١٣,٠	١٧,٥	١٣,٦
٤٤-٤٠	٩٢,١	١٤,٣	٤٩,٨	٨,٨	١٠,٣	٩,٠
٤٩-٤٥	٨٤,٦	١٠,٤	٤٦,٧	٧,١	٥,٩	٦,٩
٥٤-٥٠	٧٤,٠	٦,٠	٣٧,٠	٥,١	٣,٢	٤,٩
٥٩-٥٥	٥٨,١	٢,١	٣٠,١	٤,٣	١,٠	٣,٩
+٦٠	٢٢,٠	٠,٩	١١,٨	٣,٨	٠,٩	٣,٤
المجموع	٦٥,٥	١١,٧	٣٨,٨	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠

* مصدر البيانات الخام: مسح العمالة والبطالة ٢٠٠١، دائرة الإحصاءات العامة، بيانات غير منشورة.

ثالثاً: توزيع القوى العاملة وفق المستوى التعليمي (المشتغلين الأردنيين)

يبين الجدول رقم (٢) توزيع القوى العاملة الأردنية (المشتغلين) حسب المستوى التعليمي والجنس في عام ١٩٩٩. وتتضح من الجدول الأمور الرئيسة التالية:

١. تبلغ نسبة الأميين أو من هم قريبون من ذلك بين المشتغلين الأردنيين ٨,٢%، وهي بين الذكور (٩,٤%) أكثر من ضعفيها بين الإناث (٤,١%). وهذا لا يعني بالضرورة أن نسبة الأمية بين الذكور أعلى منها بين الإناث في السكان، ولكنها دلالة على أن الأعمال التي تتطلب مهارات محدودة ولا تتطلب مستوى تعليمياً معيناً يلتحق بها الذكور أكثر من الإناث.

٢. وما ينطبق على الأميين أو من هم قريبون من ذلك فيما يتعلق بالتوزيع حسب الجنس ينطبق على المستويات التعليمية الثانوية وما دون ذلك. فبينما كانت نسبة المشتغلين الأردنيين من هذه المستويات التعليمية ٤٩,٣%، كانت نسبتهم بين الذكور ٥٥,٦% وبين الإناث ٢٨,١%.

الوساطة المالية (٢,٢%)، وإمدادات الكهرباء والماء (٢,٣%). أما بين الإناث، فإن أقل الأنشطة الاقتصادية استيعاباً للقوى العاملة هي التعدين والمقالع (٠,٢%)، والانشاءات (٠,٤%)، والفنادق والمطاعم (٠,٤%)، وإمدادات الكهرباء والماء (٠,٥%).

٣. وبشكل عام، يتبيّن من الجدول رقم (٣) أن أكثر الأنشطة الاقتصادية استيعاباً للقوى العاملة الأردنية (ذكوراً وإناثاً) هي النقل والتخزين والاتصالات (١٨,١%)، والتعليم (١٧,٤%)، وتجارة الجملة والتجزئة (١٤,٦%)، والصناعات التحويلية (١٢,٣%). كذلك يتبين من الجدول أن أقل الأنشطة الاقتصادية استيعاباً للقوى العاملة الأردنية هي التعدين والمقالع (١,١%)، وإمدادات الكهرباء والماء (١,٩%)، والأنشطة الخدمية والاجتماعية (١,٩%)، والفنادق والمطاعم (٢,٢%)، والوساطة المالية (٢,٤%).

وغني عن الذكر ان توزيع القوى العاملة الأردنية المشتغلة على النشاطات الاقتصادية يعطي مؤشرات مهمة حول التوجهات والخصائص التي تتطلب الأوضاع الاقتصادية توافرها في نظم تنمية الموارد البشرية، وحول الدور الذي يجب ان يتولاه النظام التعليمي بمراحله ومستوياته وأنواعه المختلفة.

الجدول رقم (٤)

التوزيع النسبي للداخلين الجدد إلى سوق العمل

حسب المستوى التعليم لعام (٢٠٠٠)

المستوى التعليمي	%
التعليم الأساسي (دون الثانوي)	٢٦
التعليم الثانوي	٢٩
التعليم الجامعي المتوسط	٢٧
التعليم الجامعي	١٨
المجموع	**١٠٠**

المصدر: محسوبة من مصادر دائرة الإحصاءات العامة ووزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي.

يتضح من الجدول ان حوالي ٤٥% من الداخلين الجدد لسوق العمل يتجاوز مستواهم التعليمي التعليم الثانوي، أي أنهم من خريجي مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات مجتمع، كما ان ثلاثة أرباع الداخلين الجدد لسوق العمل يتجاوز مستواهم التعليمي التعليم الأساسي. وعلى الرغم من ان هذه البيانات تعطي مؤشرات كميّة أكثر مما تعكس أبعاداً نوعية، إلا أنها تدل على الإنجاز الملموس الذي حققه النظام التعليمي، وقد تفسّر جزئياً خصائص العمالة والبطالة بين القوى العاملة الأردنية، وكذلك خصائص العمالة الوافدة.

الإنجازات والتحديات في تنمية الموارد البشرية الأردنية

يشغل التعليم بصورة خاصة، وتنمية الموارد البشرية بصورة عامة مكانة بارزة في أولويات السياسات التنموية في الأردن. وقد تحققت لذلك إنجازات ملموسة من النواحي الكمية والنوعية في هذا المجال، رغم العديد من الصعوبات العوائق والتحديات التي ما زالت تنعكس سلبياً على حجم هذه الإنجازات ونوعيتها. وفيما يلي عرض للإنجازات الرئيسة التي تحققت في مجال تنمية الموارد البشرية وانعكاساتها على تحسين المناخ الاستثماري في الأردن من ناحية، والتحديات والصعوبات التي تواجه تنمية هذه الموارد وأثرها على الجهود الاستثمارية من ناحية ثانية، ومتطلبات التعامل مع هذه التحديات والصعوبات من ناحية ثالثة.

التعليم الإلزامي

حقق الأردن نجاحاً ملموساً في تطبيق التعليم الإلزامي وتعميمه منذ عقود عدة. وفي عام ١٩٨٨ مددت فترة التعليم الإلزامي من تسع سنوات إلى عشر سنوات لتشمل الفئات العمرية (٦-١٦ عاماً)، بما ينسجم

أما أهم التحديات التي تواجه التعليم الثانوي بالإضافة إلى ما ورد ذكره للتعليم الأساسي، فتشمل الحاجة إلى تطوير الامتحانات العامة، وتحسين عنصر المواءمة مع الاحتياجات التنموية ومتطلبات سوق العمل، وبخاصة في المسارات المهنية.

التعليم العالي

يتألف التعليم العالي في الأردن من مستويين رئيسين، هما مستوى التعليم الجامعي المتوسط (كليات المجتمع)، والمستوى الجامعي. ويتكون التعليم الجامعي المتوسط بعد التعليم الثانوي من كليات مجتمع ومعاهد مشابهة يبلغ عددها خمسين مؤسسة تعليمية، أكثر من نصفها في القطاع الخاص، وتوفر برامج دراسية، تتراوح مدتها بين سنة واحدة وثلاث سنوات في حوالي مئة تخصص في المجالات الصناعية والهندسية والتجارية والطبية والاجتماعية والفندقية والزراعية والأكاديمية. ويبغ عدد الطلبة في التعليم الجامعي المتوسط ثلاثين ألف طالب تقريباً.

ويتسم التعليم في كليات المجتمع بأنه تعليم تقني مهني في معظمه، وبأنه يعنى بإعداد فئات العمالة المتوسطة من الفنيين والتقنيين الذين يشكلون حلقة الوصل بين الاختصاصيين والعمال، ويمارسون الأعمال الإشرافية والتقنية والإدارية الوسطى، وبذلك يكون عنصراً مهماً من عناصر تنمية الموارد البشرية ورفد الخطط التنموية والجهود الاستثمارية بجانب مهم من القوى العاملة اللازمة.

وتتوافر تسهيلات التعليم الجامعي في الأردن في اثنتين وعشرين جامعة، منها أربع عشرة جامعة أهلية وثماني جامعات عامة. ويبلغ حجم الالتحاق السنوي في الجامعات الأردنية حالياً حوالي خمسة وعشرين ألف طالب سنوياً، بالإضافة إلى حوالي خمسة آلاف طالب يلتحقون بالتعليم العالي في الخارج. وتوفر الجامعات الأردنية قاعدة عريضة من البرامج والتخصصات على مستوى الشهادتين الجامعيتين الأولى (البكالوريوس) والثانية (الماجستير)، وعدداً محدوداً من البرامج على مستوى الشهادة الجامعية الثالثة (الدكتوراة). ويلعب التعليم الجامعي دوراً مهماً في منظومة تنمية الموارد البشرية في الأردن، وبالتالي في تلبية الحاجات التنموية والجهود الاستثمارية، عن طريق تزويد مجالات العمل المختلفة بالاختصاصيين المؤهلين، بالإضافة إلى رفد سوق العمل في الأقطار المجاورة.

وعلى الرغم من الإنجازات الكثيرة التي حققها الأردن في مجال التعليم العالي، وبخاصة فيما يتعلق بالنواحي الكمية والتنويعية، إلا أن هناك العديد من العوائق والتحديات التي تواجه هذا المستوى من التعليم. ولعل أهم هذه التحديات ما يتعلق منها بعنصري المواءمة والنوعية التي سترد الإشارة إليهما لاحقاً. ومن هذه التحديات كذلك الحاجة للتوسع في برامج الدراسات العليا، وبخاصة لمستوى الشهادة الجامعية الثالثة (الدكتوراة) وما يرافق ذلك من تطوير جهود البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وتوفير الاختصاصيين والباحثين، وكلها عناصر مهمة في مدخلات البيئة الاستثمارية المواتية. ومن تحديات

والتدريب متوسط المدى للملتحقين الجدد بسوق العمل كعمال محدودي المهارات، وتدريب المشرفين الصناعيين، والتدريب في مجال الصحة والسلامة المهنية، وغير ذلك.

ومن التحديات التي تواجه نظم التعليم والتدريب وتنظيم العمل المهني الحاجة لتطوير نوعية البرامج المهنية وإخضاعها لمعايير ومستويات مستمدة من متطلبات سوق العمل، مما يساهم في توفير البيئة الاستثمارية الإيجابية.

التعليم غير النظامي وتعليم الكبار

تتوافر في الأردن مجموعة من البرامج والنشاطات التي تعنى بتعليم الكبار خارج التعليم النظامي. ومن هذه البرامج الدراسات المسائية والدراسات المنزلية لمن يرغبون بمتابعة دراستهم ضمن مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وبرامج التأهيل والتدريب المهني التي ورد ذكرها آنفاً، وبرامج المراكز الثقافية التي تقدمها مراكز ربحية في الغالب ويلتحق بها سنوياً آلاف الدارسين، والتدريب والتأهيل الإداري في معاهد ومراكز في القطاعين العام والخاص كمعهد الإدارة العامة ومعهد الإدارة الأردني ومراكز الاستشارات في الجامعات وغيرها، وبرامج التدريب في أثناء الخدمة التي يتولاها عدد كبير من المؤسسات في القطاعين العام والخاص.

ومع ذلك كله، فإن التطور الكبير الذي طرأ على التعليم النظامي وهياكله ومجالاته ونظمه لم يرافقه تطور مماثل في التعليم غير النظامي ضمن الإطار العام لمفهوم التعليم المستمر والتربية المستدامة. ويشكل التعليم غير النظامي الوجه الآخر للعملة التي يشكل التعليم النظامي وجهها الأول. ولا يمكن لمنظومة تنمية الموارد البشرية وما يرافقها من خطط تنموية وجهود استثمارية أن تكتمل بدون الوجهين في آن واحد. وهذا يتطلب ايلاء العناية اللازمة لوضع سياسة شاملة تعالج نظم التعليم والتدريب غير النظامي وهياكله ومؤسساته، وأدوار القطاعين العام والخاص في التخطيط له وتنفيذه ومصادر تمويله.

دور القطاع الخاص

تتسم مجالات تنمية الموارد البشرية في الأردن بوجود دور ملموس للقطاع الخاص في مجالات التعليم الأساسي، والثانوي، والجامعي، والتدريب المهني، وتعليم الكبار. وكأمثلة على حجم هذا الدور، يلتحق سُدس طلبة التعليم الأساسي والثانوي تقريباً بالمدارس الخاصة، كما يلتحق نصف طلبة التعليم العالي تقريباً في الجامعات وكليات المجتمع الأهلية. ويشارك أصحاب العمل مشاركة فاعلة في البرامج التدريبية التي تتولاها مؤسسة التدريب المهني ضمن برامج التلمذة المهنية، حيث يبلغ عدد مواقع العمل التي تشارك في هذه البرامج حوالي خمسة آلاف موقع.

في مجال تنمية الموارد البشـــرية. كما يتولى مهام تأمين المواءمـــة بين جوانـــب العـــرض والطلـــب المتعلقة بالقوى العاملة والتجاوب مع الحاجات التنمويـــة والجهـــود الاســـتثمارية وخصـــائص النمـــو الاقتصادي بشكل عام.

التمويل

تتنوع مصادر التمويل لنظم التعليم النظامي وغير النظامي التي تعدّ المصدر الرئيس للموارد البشـــرية، وذلك في ضوء نوع التعليم ومستواه وطبيعته. فالموازنات الحكومية تموّل الجزء الأكبر من التعليم العـــام والتعليم والتدريب المهني والتقني، بينما يتحمل الطلبة وأهاليهم كلفة التعليم في المدارس وكليات المجتمع والجامعات الأهلية، وجزءاً من الكلفة في كليات المجتمع والجامعات العامة، وكلفة جزء كبير من التعلـــيم غير النظامي وتعليم الكبار. ومن ناحية أخرى يقوم القطاع الأهلي التطوعي بدور ملموس فـــي تمويـــل مؤسسات تعليمية نظامية أو غير نظامية تهدف لخدمة الفئات الأقـــل رعايـــة فـــي المجتمـــع كـــالفقراء والمعاقين. هذا بالإضافة إلى بعض المصادر التمويلية الخاصـــة كالأعمـــال المـــدرة للـــدخل والهبـــات والتبرعات.

إن أي تقييم لسياسات ومصادر التمويل في مجال تنمية الموارد البشرية فـــي الأردن يبـــرز عـــدداً مـــن الثغرات ومواطن الخلل. ومن هذه الثغرات ضعف الاستراتيجيات المتعلقة بالتمويل على مستوى وطنـــي لضمان مصادر التمويل التي تتسم بالنمو والمرونة والديناميكية. وقد نجم عن ذلك بعض الخلل في تمويل بعض القطاعات كما هي الحال في التعليم الجامعي الرسمي. ومن هـــذه الثغـــرات محدوديـــة مشـــاركة أصحاب العمل في نشاطات إعداد القوى العاملة وتأهيلها وتـــدريبها. ومنهـــا كـــذلك ضـــعف الاهتمـــام باقتصاديات التعليم، وتطوير النماذج والبدائل والأساليب والإجراءات الأكثر اقتصادية والأقل كلفـــة فـــي نظم التعليم والتدريب. وأخيراً، تبدو الحاجة قائمة للربط المستمر بين تمويل نظم تنمية الموارد البشـــرية وبين تمويل النشاطات الاستثمارية في القطاعات الاقتصادية المختلفة، وبالتالي توجيه مصـــادر التمويـــل وأولوياته في التعليم النظامي وغير النظامي بحيث تراعي المتطلبات التنمويـــة والحاجـــات والأولويـــات الاستثمارية.

قواعد المعلومات

تتسم سوق العمل الأردنية بالحاجة إلى تطوير قدراتها في مجال إتاحة المعلومات والبيانات والإحصاءات واستثمارها في التخطيط واتخاذ القرار وتحسين مناخ الاستثمار، سواء ما يتعلق منها بجوانب العرض أو جوانب الطلب المتعلقة بالموارد المختلفة. وغني عن القول إن التقنيات الحديثة ستدعم الجهود التي تبـــذل حالياً لتوفير مصادر مستمرة ومتطورة للمعلومات ضمن منظومة متكاملة للمعلومـــات والاتصـــالات ذات هيكلية ومؤسسية حديثة.

الدمج والتكامل بين التعليم العام والتعليم المهني:
الاتجاهات والتجارب المعاصرة*

* قدمت إلى الندوة الإقليمية حول التكامل بين التعليم العام والتعليم التقني التي عقدت في البحرين في الفترة من ٢٨-٣١ تشرين الأول ٢٠٠٢.

تمهيد

إن أي معالجة لموضوع الدمج والتكامل بين التعليم العام والتعليم المهني، لابد وأن تأخذ بالاعتبار القضايا والأبعاد والمعايير التالية، التي تؤثر بشكل أو بآخر على مدى هذا الدمج وطبيعته ومتطلباته:

١. مفهوم الدمج

من الطبيعي أن ينظر إلى مفهوم الدمج بين التعليم العام والتعليم المهني بأنه موجه للتعليم المهني ليقترب ويتكامل مع التعليم العام بقدر ما هو موجه للتعليم العام ليقترب ويتكامل مع التعليم المهني. فالحاجة إلى تمهين التعليم العام لا تقل عن الحاجة إلى توسيع القاعدة الثقافية العامة للتعليم المهني. فالدمج إذاً حركة باتجاهين، ولا تعني بالضرورة تقليل الحاجة إلى التخصص في مرحلة معينة من مراحل الدراسة.

٢. أنواع التعليم المهني

يعتمد مدى الدمج والتكامل بين التعليم العام والتعليم المهني، وطبيعة هذا الدمج ومتطلباته، على نوع التعليم المهني وغاياته. وهناك بشكل عام ثلاثة أنواع رئيسة لبرامج التعليم المهني مصنفة حسب الأهداف المتوخاة من هذه البرامج والفئات المستهدفة فيها، وهي:

أ- برامج التعليم والتدريب المهني التي تشكّل جزءاً من التعليم العام بهدف المساهمة في توسيع آفاق التعليم العام ومد الجسور بينه وبين عالم العمل وتوجيه الطلبة نحو مهنة المستقبل. وفي هذه الحالة، يكون التعليم المهني موجهاً للطلبة كثقافة وتربية مهنية عامة تشكّل جزءاً من برامجهم الدراسية وإعدادهم للحياة والمواطنة.

ب-برامج التعليم والتدريب المهني التي تهدف لاعداد المتدرب لمزاولة عمل معين وممارسة المهام التي يتضمنها هذا العمل. وفي هذه الحالة يلتحق بالتعليم المهني عادة صغار السن نسبياً ممن يرغبون الالتحاق بالمهنة لأول مرة. وتشير الاتجاهات والممارسات العالمية المعاصرة إلى أن سن الالتحاق بهذا النوع من برامج التعليم المهني لا تقل في العادة عن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة. وفي الأقطار العربية، تقع برامج التعليم المهني هذه بعد مرحلة التعليم الأساسي تحت مظلة التعليم الثانوي، أو خارجها كما في برامج التدريب بأنماط التلمذة المهنية.

ج. برامج التعليم والتدريب المهني التي تهدف لرفع كفاءة المتدرب في المهنة التي يمارسها ومساعدته على تحديث مهاراته، وتمكينه من مواكبة التطورات التي تطرأ على مهنته، وفي هذه الحالة يكون التعليم والتدريب موجهاً في العادة لكبار السن ممن مارسوا أو يمارسون

إن اعتبار التربية المهنية والعملية والتعليم التطبيقي أحد العناصر الرئيسة اللازمة لتربية الفرد ونموه يعالج جانباً واحداً من مكانة العمل والتطبيق والممارسة في نظم التعليم. أما الجانب الآخر، فيتعلق بمدى الدمج والتكامل أو الفصل والاستقلالية بين التربية المهنية والتعليم التطبيقي من ناحية، والتربية العقلية والتعليم العام من ناحية أخرى. وبالتالي مدى الدمج والتكامل أو الفصل والاستقلالية بين العلم والعمل. وتعود فكرة الفصل بين العلم والعمل، وبالتالي بين التعليم المهني والتعليم العام، إلى الإغريق الذين صنفوا شرائح المجتمع على أساس الفصل بين الذين يعملون ويكدحون وبين السادة والمفكرين الذين لا يضطرون للقيام بالأعمال اليدوية. وكان من نتيجة ذلك أن الثقافات التي انبثقت عن الحضارة الإغريقية أو تأثرت بها أعطت مكانة متدنية للمهارات العملية والتطبيقات الأدائية في العملية التعليمية التعلمية، بسبب ارتباط هذه المهارات والتطبيقات بالعمل الجسدي واليدوي وابتعادها عن العقل والفكر والروح، وعن المعرفة المجردة المرتبطة بالعناصر التربوية الأخرى كالقيم والمثل والاتجاهات والمفاهيم والمعارف والمعلومات. أما في النظم التربوية المعاصرة، فتتبوأ الجوانب العملية والمهارات الأدائية والنهج التجريبي في التعليم والتعلّم والحصول على المعرفة مكانة بارزة إلى جانب المهارات العقلية والممارسات الفكرية.

ويمكن القول بشكل عام إن المكانة التي تحتلها العناصر المهنية والتطبيقية والتجريبية في التعليم تتحدد في أغلبها بالمكانة التي يحتلها العمل في نظام القيم التي تسود في المجتمع. فالاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو العمل تنعكس بدورها إيجاباً او سلباً على المكانة التي يتبوأها النهج التطبيقي أو التربية المهنية في النظام التعليمي. ومن المعلوم أن المكانة التي يحتلها العمل في نظام القيم تتفاوت بين مجتمع وآخر في ضوء الخلفية الحضارية للمجتمع والهوية الثقافية له. ويتراوح هذا التفاوت بين نقيضين، أولهما النظرة إلى العمل على أنه عبء لا بد منه لدفع عجلة الحياة كما في الثقافة الأرسطوطالية، وثانيهما اعتبار العمل القيمة الرئيسة التي يستمد منها المجتمع هويته وسبل تطوره كما في الثقافة الماركسية. ويحتل العمل مكانة متميزة في الثقافة الاسلامية ترفعه إلى منزلة العبادات. وهناك عدد كبير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تبرز أهمية العمل وتؤكد قيمته. وقد انعكس ذلك على آراء علماء المسلمين وفلاسفتهم. فمن أقوال الغزالي أن المرء لو قرأ العلم مئة عام وكتب ألف كتاب، فلن يكون مهيئاً لرحمة الله بدون العمل. وليس غريباً والحالة هذه ان يمارس كثير من علماء المسلمين الأوائل وأئمتهم الأعمال المتواضعة من خلال احترافهم للمهن المختلفة. وعلى الرغم من مكانة العمل وقدسيته في الاسلام، واعتباره أكثر من مجرد أداة لدفع عجلة الحياة، فإنه يعتبر إحدى القيم، وليس القيمة الوحيدة، التي يستمد منها المجتمع هويته وسبل نموه وتطوره. لذلك، نهج العلماء المسلمون نهجاً وسطاً في تحديد العلاقة بين العقل والجسم أو بين الفكر والعمل. ويعكس هذا النهج الأهمية التي يولونها لكل من العلم والعمل، كما يعكس النظرة المتوازنة التي يعتمدونها للنظرية والتطبيق. وليس أدل على ذلك من وصف العلاقة بين

الفلسفية كالمنطق والعلوم الطبيعية والرياضيات والميتافيزياء. أما ابن سينا فقد أكد الأبعاد العملية والتطبيقية في المعرفة الإنسانية بشكل واضح عندما صنف العلوم إلى علوم نظرية يمكن أن نعرفها ولا يمكن أن نمارسها، وعلوم عملية تعني بالأمور التطبيقية، يمكن أن نعرفها ونمارسها.

مكانة التعليم المهني والتعليم العام في نظرية المعرفة

تتعدد مصادر المعرفة الإنسانية وتتفاوت في أهميتها حسب طبيعة النظريات الفلسفية التي تنبثق عنها هذه المصادر. ورغم هذا التعدد، يمكن القول إن هناك ثلاثة مصادر أساسية للمعرفة الإنسانية هي: (١) العقل والفكر، (٢) التجربة والممارسة والعمل، (٣) المصادر الروحية (الوحي) كما يعتقد أصحاب الديانات السماوية. وفي ضوء هذا التفاوت تختلف المكانة التي تتبوأها التجربة والممارسة والنشاطات التطبيقية والعملية كمصادر للمعرفة الإنسانية. ومع أن التجربة والممارسة تأخذ مكاناً بارزاً حالياً كإحدى هذه المصادر، إلا أن النظريات الفلسفية والتربوية تتفاوت من حيث علاقة المصدر الخاص بالتجربة والممارسة مع المصادر الأخرى، وبخاصة المصدر المتعلق بالعقل والفكر. فالبعض يؤكد مبدأ الدمج والتكامل بين النظرية والتطبيق وبين العلم والعمل، ويرفض أي فصل بينهما. بينما يتبنى البعض الآخر مبدأ الفصل بينهما مع إعطاء الأولوية لأحدهما على الآخر من حيث الأهمية كمصدر من مصادر المعرفة الإنسانية.

وتميّز العلماء المسلمون وفلاسفتهم بالموقف المتوازن من هذه القضية. فبالنسبة للغزالي، تشكل الخبرة والتجربة مصدراً من مصادر المعرفة إلى جانب المصادر الأخرى، فهو يؤكد أن هناك وسيلتين للوصول للمعرفة، أولاهما تشمل العقل والحواس والخبرة البشرية، بينما تشمل الثانية الوحي الإلهي. أما الوسيلة الأولى – كما يقول الغزالي – فتقود إلى معرفة عالمنا، بينما تقود الثانية إلى معرفة العالم الآخر حيث تكمن المعرفة الحقيقية.

ومن الآراء المثيرة لابن خلدون، والتي تذكر بالنظريات التي طرحها علماء العصر الحديث التجريبيون، رأيه في أنّ التجربة والصناعة أي الحرفة أو المهنة، تولد لدى ممارسيها قوى فكرية، معطياً بذلك أهمية كبيرة للتجربة والممارسة كمصدر من مصادر المعرفة لأنها قادرة على توليد القوانين والمبادئ النظرية. وفي هذا الصدد، يقول ابن خلدون في مقدمته إن الصنائع أبداً يحصل عنها وعن ملكيتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة. فلهذا كانت الحنكة في التجربة تفيد عقلاً، والحضارة الكاملة تفيد عقلاً لأنها مجتمعة من صنائع في شأن تدبير المنزل ومعاشرة أبناء الجنس وتحصيل الآداب في مخالطتهم، ثم القيام بأمور الدين واعتبار آدابها وشروطها. وهذه كلها قوانين تنتظم علوماً فيحصل منها زيادة عقل. وكان جون ديوي (John Dewey) من علماء الغرب البارزين الذين أكدوا دور التجربة والممارسة كمصدر للمعرفة. ففي هذا المجال يؤكد ديوي أنه يمكن للتجربة مهما كانت متواضعة أن تولد أي كمية من

إن توافر المصداقية والشمولية للأهداف الخاصة بالتربية المهنية التي تشكل جزءاً من التعليم العام، والمشار إليها أعلاه، لا يتم إلا بانسجام هذه الأهداف مع الأهداف العامة لبرامج الإعداد والتعليم المهني بأبعادها وأنواعها المختلفة، والتي يمكن إيجازها بما يلي:

١. تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين لاحترام العمل، والنظر إليه كأحد القيم الرئيسة التي يستمد منها المجتمع توجهات نموه وتطوره.

٢. المساهمة في تحقيق تنمية متوازنة للقدرات الجسدية والعقلية والاجتماعية والوجدانية للفرد، وللقيم الأخلاقية والجمالية لديه، وتوفير التسهيلات المناسبة لحصوله على المهارات التي تتجاوب مع حاجاته ورغباته.

٣. المواءمة بين المهارات التي يحصل عليها الطالب وبين متطلباته الحياتية وحاجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

٤. تعزيز قدرات الدارس على فهم المبادئ العلمية والتطبيقات التقنية المستخدمة في مختلف مجالات العمل والإنتاج.

٥. تعميق فهم الدارس للعلاقات الإقتصادية والإجتماعية السائدة في مجالات العمل، مما يساهم في تهيئته للاندماج في الحياة العملية.

٦. تنمية القدرات الإبداعية من ناحية، والاتجاهات نحو العمل الجماعي بأبعاده ومتطلباته وقيوده المختلفة من ناحية أخرى.

٧. المحافظة على الحرف التقليدية الوطنية وتطويرها ونقلها، وذلك من خلال الأنماط المحلية والبيئية التي تراعى عند تصميم البرامج وتنفيذها.

وانطلاقاً من الأهداف العامة والخاصة للتربية المهنية التي تشكل جزءاً من التعليم العام، فإن البرامج التي تصمم في هذا المجال تتميز بعدد من الخصائص والصفات التي لا بد من توافرها لضمان الكفاية والفاعلية.

ومن أهم هذه الخصائص أن تكون برامج التربية المهنية وثيقة الصلة بالأهداف التعليمية والتربوية من ناحية، وبعالم العمل والإنتاج وبالحياة بشكل عام من ناحية أخرى. ويقتضي ذلك أن تكون هذه البرامج منسجمة ومتكاملة مع العملية التربوية بإطارها الواسع وهيكلها الشامل فتشكل عنصراً من عناصر التنمية المتوازنة والمستمرة لقدرات الفرد من خلال مراعاتها لخصائص الفئات المستهدفة والفروق الفردية، وبنائها على أسس علمية وقاعدة عريضة بعيدة عن التخصص الضيق. كما يقتضي ذلك التنسيق

استخدامها في رسم البرامج والتطبيقات التي تحقق أهداف الدمج والتكامل بين التعليم العام والتعليم المهني بالبدائل الثلاثة التالية. هذا مع أن أياً من هذه البدائل لا يكفي لوحده لتحقيق هذه الأهداف وتوفير متطلباتها، مما يتطلب اعتمادها واستثمارها كلها بشكل يضمن الشمولية والتكامل، وينعكس بالتالي إيجابياً على كفاية النظام التعليمي وجودته.

النهج الأول: النمط التكاملي

يعتمد هذا النمط على الفرضية التربوية المتعارف عليها بان لكل مادة دراسية بعدين متكاملين، أحدهما نظري يغطي المفاهيم والمعارف والمعلومات التي تعالجها تلك المادة، والثاني تجريبي تطبيقي يعنى بالمهارات الأدائية والتطبيقات والنشاطات العملية والوظيفية ذات العلاقة. ويعتمد حجم كل واحد من هذين البعدين وطبيعة العلاقة بينهما على طبيعة المادة الدراسية نفسها. وينطبق ذلك على العلوم الطبيعية بقدر ما ينطبق على العلوم الاجتماعية والإنسانية. ويتم تحقيق البعد التطبيقي والعملي بموجب النمط التكاملي من خلال المختبرات العلمية والأعمال الميدانية والبيئية والمشاريع والتطبيقات المنبثقة من المادة الدراسية. وبموجب هذا النهج تصبح جميع المواد الدراسية مسرحاً لنشاطات التربية المهنية، وميداناً لتحقيق أهداف الدمج والتكامل بين التعليم العام والتعليم المهني. وهذا يستدعي التنوع والإبداع في أساليب التدريس المعتمدة، مع إيلاء العناية والاهتمام للنهج التجريبي والتطبيقي في أساليب التدريس جنباً إلى جنب مع الأساليب الأخرى.

النهج الثاني: النمط المستقل

تصمم البرامج التي تهدف إلى تعزيز الجوانب المتعلقة بالتربية المهنية لدى الدارسين ويتم تنفيذها بموجب هذا النمط، بشكل مستقل عن بقية المواد الدراسية. وبمعنى آخر، تكون المادة المتعلقة بالتربية المهنية مادة منفصلة إلى حد كبير عن المواد الدراسية الأخرى، ولا تعكس بالضرورة الأبعاد التطبيقية والتجريبية لهذه المواد. ولا يمنع ذلك بالطبع من وجود ارتباط بين النشاطات المهنية المختارة والمتطلبات التطبيقية للمواد الدراسية، مما يساعد على دعم هذه المواد وتوفير الأبعاد الميدانية والوظيفية لها. كما لا يمنع أن تكون النشاطات المهنية مشتقة من الأهداف الموضوعة للمواد الدراسية المختلفة، ومستقاة من عناصر المناهج المعتمدة لهذه المواد ومكوناتها. ولكنها في الوقت نفسه لا تكون بديلاً للجوانب العملية والتطبيقية لتلك المواد ولا تحل محل الأبعاد الأدائية والتجريبية المرتبطة بها. ويتم تنفيذ برامج التربية المهنية بموجب النمط المستقل من خلال نشاطات مرتبطة بقطاعات العمل والانتاج، الصناعية والزراعية والخدمية ومن خلال أعمال إنتاجية ومشاريع مرتبطة بالبيئة. ويصلح هذا المدخل لتزويد الدارس بمهارات أدائية محددة مستمدة من عالم العمل والانتاج، حيث يصعب توفير مثل هذه المهارات من خلال

إن النظرة الشاملة العريضة لعنصر التربية المهنية في التعليم العام عن طريق النمط التكاملي هي تلك التي تعتبر جميع المواد الدراسية في مجالات العلوم البحتة والطبيعية والاجتماعية والإنسانية ميداناً لها، وذلك بالإضافة إلى نشاطات لاصفية وأخرى مهنية مستقلة للحصول على المهارات والمعارف والاتجاهات في حقول مهنية منتقاة. وهذه النظرة هي التي ما زالت كثير من نظم التعليم تفتقر إليها في معالجتها لقضية التربية المهنية كعنصر من عناصر التعليم العام.

ب. الصعوبات البشرية

من الشائع أن يكون توفير المعلم المؤهل القادر على تغطية متطلبات النمط المستقل في التربية المهنية أحد المحددات والصعوبات الرئيسة في التطبيق، وبخاصة إذا أخذنا بالاعتبار القاعدة العريضة من المهارات الأدائية والمعلومات الفنية النظرية المرافقة التي تشتمل عليها هذه المتطلبات. وللتغلب على هذه الصعوبات، لا بد من اعتماد عدد من البدائل والأنماط لتوفير المعلمين اللازمين، منها:

١. تأهيل معلمي مواد التعليم العام المختلفة، وبخاصة معلمي الرياضيات والعلوم والتربية الفنية والتربية الرياضية في المراحل التعليمية المختلفة، عن طريق دورات تدريبية مناسبة قبل الخدمة أو في أثنائها بغرض إعدادهم لتولي مسؤولية بعض نشاطات التربية المهنية، وبخاصة في صفوف المرحلة الإبتدائية من التعليم. ومن الضروري أن تصمم البرامج في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية، وبخاصة تلك المعنية بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية، بحيث تزود الدارس بالمهارات والمعلومات والاتجاهات الأساسية اللازمة لتولي مثل هذه المهام.

٢. الاستعانة بالمعلمين المهنيين المتخصصين لتغطية متطلبات التربية المهنية في المراحل التعليمية المتقدمة بعد المرحلة الابتدائية. ويتم إعداد المعلم في هذه الحالة من خلال برامج خاصة في أحد الحقول الرئيسة ذات العلاقة كالحقل الصناعي والزراعي والصحي والتجاري وغير ذلك، على نمط إعداد المعلمين المهنيين للمدارس والمراكز المهنية.

٣. الاستعانة بقدر الإمكان بالمدرسين والمدربين المهنيين في المعاهد والمدارس والمراكز الفنية والمهنية بتفريغ جزئي لتغطية بعض متطلبات نشاطات التربية المهنية حسب اختصاصاتهم.

٤. الاستعانة بقدر الإمكان بالمهنيين والحرفيين في مختلف ميادين العمل والإنتاج في المجتمع المحلي للمساهمة في تغطية متطلبات نشاطات التربية المهنية حسب اختصاصهم.

أما ما يتعلق بالنمط التكاملي للتربية المهنية ونمط النشاطات اللاصفية، فمن الطبيعي أن يكون معلم المادة المعنية أو النشاط المعني مؤهلاً وقادراً على تغطية متطلبات الجوانب العملية والأبعاد التطبيقية ذات العلاقة بمادته أو نشاطه.

الإدارية للبرنامج من حيث استخدام التسهيلات، واختيار التجهيزات والمعدات وصيانتها، واختيار المشاريع العملية، وبيئة العمل، وغير ذلك من العناصر. ومن ناحية أخرى، قد يكون الاهتمام موجّهاً لتقييم أحد العناصر أو المكوّنات في برنامج التربية المهنية، كتقييم مدى استثمار التسهيلات المتوافرة في البيئة المحلية، أو تقييم العلاقة بين عنصري التطبيق العملي والمعلومات النظرية، وغير ذلك.

وفيما يلي عرض للأبعاد المختلفة لتقييم برامج التربية المهنية بشكل عام في ثلاثة مجالات رئيسة مترابطة هي:

١. **التقييم الخارجي:** ويعنى بتحديد مدى التطابق والتوافق بين الأهداف الأدائية الموضوعة لبرامج التربية المهنية وبين الاتجاهات والممارسات الحياتية للطالب. وبمعنى آخر، مدى انعكاس البرامج على سلوكات الطالب واتجاهاته وممارساته في حياته اليومية.

٢. **التقييم الداخلي:** ويعنى بتحديد مدى تحقيق نواتج برامج التربية المهنية للأهداف الأدائية الموضوعة لها.

٣. **التقييم الاقتصادي:** ويعنى بقياس مدى استثمار التسهيلات المتوافرة المختلفة بأقل كلفة ممكنة، ضمن المتطلبات الفنية والنوعية المعتمدة.

ومن الجدير بالذكر أن التقييم المتكامل الذي يأخذ بالاعتبار المجالات الثلاثة المذكورة ضروري في العادة لبيان فاعلية برامج التربية المهنية وكفايتها، فقد يشير التقييم الداخلي، من خلال فحص الطالب مثلاً، إلى كفاية عالية من حيث أن نواتج البرنامج قد حققت إلى حد كبير الأهداف الأدائية الموضوعة، ولكن التقييم الخارجي قد يشير في الوقت نفسه إلى كفاية منخفضة من حيث أن المهارات التي تعلّمها الطالب لم تنعكس بشكل كاف على ممارساته واتجاهاته وسلوكاته الحياتية، وبالتالي فان البعد الوظيفي لهذه المهارات كان صغيراً. ومن ناحية أخرى، قد يشير كل من التقييم الداخلي والتقييم الخارجي إلى كفاية عالية، من حيث تحقيق نواتج البرنامج لأهدافه الأدائية، وانعكاس هذه الأهداف على ممارسات الطالب واتجاهاته الحياتية، ولكن الكفاية الاقتصادية للبرنامج منخفضة بسبب كلفته العالية غير المبررة بالقياس مع الكلفة المعيارية المعتمدة، إذا وجدت، أو بالقياس مع أنماط وأساليب أخرى للتربية المهنية. وقد يعزى انخفاض الكفاية الاقتصادية إلى نقص في التخطيط أو في الإدارة، وقد يعزى إلى طبيعة البرنامج ومتطلباتها الخاصة.

ويمكن إجراء التقييم الخارجي جزئياً قبل تنفيذ البرنامج، وذلك من خلال المنهاج، لإعطاء المؤشرات عن وظيفته وتجاوب عناصره مع الحاجات الفردية والمجتمعية، أو بعد تنفيذه من خلال الطالب أو المنهاج أو من خلالهما معاً. وفيما يلي بعض الدلائل والمؤشرات التي تساعد على التقييم الخارجي لنشاطات التربية المهنية:

أي محاولة لتخفيض كلفة برامج التربية المهنية تقتضي أن تركّز على إجراءات لا تحط من الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية. ومن هذه الإجراءات على سبيل المثال:

- تحقيق معامل الاستعمال الأعلى للتسهيلات المكانية، كالمشاغل والمختبرات، عن طريق استخدامها لأكبر عدد ممكن من ساعات العمل. ويعرّف معامل الاستعمال بأنه النسبة بين عدد الساعات التي يتم أثناءها إشغال المكان في فترة معينة وبين عدد ساعات العمل الرسمية للمؤسسة التعليمية في الفترة نفسها.

- تحقيق معامل الاستيعاب الأعلى للتسهيلات المكانية، عن طريق استخدامها من قبل اكبر عدد ممكن من الطلبة في آن واحد، على أن لا يتعدى ذلك الحد الأقصى المسموح فنياً لاستيعابها. ويعرّف معامل الاستيعاب بأنه النسبة بين معدل عدد الطلبة الذين يستخدمون المكان في آن واحد والحد الأقصى لعدد الطلبة الممكن استيعابهم فيه.

- الاستثمار الأمثل للتجهيزات والعدد والأدوات والمواد، وتقليل الفواقد، والاهتمام بالصيانة.

- التوسع في الأعمال الانتاجية في نشاطات التربية المهنية، بحيث تؤدي هذه الأعمال إلى توفير دخل للمؤسسة التعليمية أو تقليص نفقاتها من خلال الخدمات والمبيعات ذات العلاقة.

- استثمار الموارد البيئية قليلة الكلفة في تصميم النشاطات والتطبيقات، وتجنب استخدام الموارد والتجهيزات المستوردة وعالية الكلفة بقدر الإمكان.

- استخدام التسهيلات المركزية التي يمكن الاستفادة منها من قبل عدد من المؤسسات التعليمية، إذا ثبتت جدوى إنشاء مثل هذه التسهيلات.

التكامل بين التعليم العام والتعليم المهني في التعليم الثانوي

يبدأ التعليم الثانوي في معظم الأقطار العربية وفي كثير من دول العالم بعد سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة، ويشتمل في كثير من النظم التعليمية على تشعيب إلى مسارات أكاديمية ومهنية مختلفة. وفي الغالب، يبدأ في هذه المرحلة التعليمية التعليم والتدريب المهني الذي يعد الدارسين لمزاولة عمل معين كعمال مهرة وحرفيين ومهنيين.

ويختلف مفهوم الدمج والتكامل بين التعليم العام والتعليم المهني في مرحلة التعليم الثانوي عنه في مرحلة التعليم الأساسي (الإلزامي) كما ورد في الأجزاء السابقة لهذه الدراسة. وبشكل عام فإن تعبير "التكامل" أكثر دقة وواقعية من تعبير "الدمج" في مرحلة التعليم الثانوي. وذلك على عكس الوضع في مرحلة التعليم الأساسي، حيث يكون الدمج ممكناً ومطلوباً من ناحية تربوية، كما سبقت الإشارة إليه.

ومهما يكن من أمر فإن تأجيل التعليم المهني المتخصص إلى مرحلة التعليم الثالثي (العالي) بعد سن الثامنة عشرة، وبالتالي تحقيق إلزامية التعليم الثانوي، لا يعني تعريض جميع الطلبة لمنهاج موحد كما هي الحال في كثير من نظم التعليم الأساسي، وبخاصة المراحل الأولى منه، وإنما يعني إتاحة الفرصة للطالب لاختيار مجموعة من المواد التي يرغبها، والتي قد تشمل مواد تقنية ومهنية، في ضوء معايير ومحددات معلومة.

٣- القاعدة المشتركة (الجذع المشترك)

تعتبر القاعدة المشتركة أو الجذع المشترك من المداخل الفعّالة للمساهمة في عملية التكامل بين التعليم العام والتعليم المهني في مرحلة التعليم الثانوي التي تعتمد مبدأ التشعيب. وبموجب هذا المدخل، يتم تصميم الخطة الدراسية بحيث تشترك جميع مسارات التعليم العام والتعليم المهني بجذع مشترك من المواد التي يتم اختيارها من مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية والإجتماعية والتطبيقية بحيث توفر عنصراً من الثقافة العامة التي تفيد الدارس كمواطن وإنسان. أما عنصر التخصص في كل مسار فيكون إضافياً للجذع المشترك، ويتكون من مواد مشتقة من طبيعة التخصص ومستواه. ولتعزيز عنصر التكامل، يكون المسار العام (الأكاديمي) أو المسارات الأكاديمية، إذا وجدت، مشتملاً على عنصر من التربية والثقافة المهنية. أما حجم الجذع المشترك، فقد يتراوح بين ٢٥% و ٥٠% من مجموع ساعات الخطة الدراسية.

٤- القنوات الأفقية بين مسارات التعليم العام والتعليم المهني

يستخدم هذا المدخل عندما تتسم هيكلية التعليم الثانوي بالتنويع والتشعيب وحرية الاختيار بين المسارات العام (الأكاديمية) والمهنية، كما هي الحال في كثير من دول العالم، ومنها الأقطار العربية. وفي الأحوال التي يشكّل فيها التعليم المهني، بأنواعه وتخصصاته المختلفة، بعض مسارات التعليم الثانوي، فإن التوجهات المتعلقة بتحقيق التكامل بين التعليم العام والتعليم المهني تقتضي وجود القنوات الأفقية بين هذه النوعين من التعليم، بحيث يستطيع الدارس الانتقال من نوع أو تخصص معين إلى نوع او تخصص آخر في أثناء الدراسة إذا توافرت الشروط والمعايير المعتمدة. وهذا يستدعي أن لا تكون هناك حواجز تشريعية أو هيكلية تمنع الانتقال الأفقي إذا توافرت المتطلبات الفنية اللازمة في ضوء قدرات الدارس وقابلياته.

وهكذا تشـــكّل القنوات الأفقية بين مسارات التعليم العام والتعليم المهني في مرحلة التعليم الثانوي معياراً من معايير التكامل بين هذه المســـارات، وعاملاً مســاعداً على التجاوب مع الحاجات الفردية والمجتمعية.

أنواع التعليم، وتشجيع التفاعل بين الدارسين على اختلاف اتجاهاتهم ومساراتهم. ويراعى في اختيار المسارات والتخصصات المهنية في المدرسة الواحدة البيئة الاجتماعية التي توجد فيها المدرسة، والتجاوب مع الحاجات المجتمعية من العمالة الماهرة.

ب. البعد المنهجي، حيث يراعى في تصميم مناهج المسارات المختلفة للتعليم العام والتعليم المهني في المدرسة الشاملة توافر واحد أو أكثر من توجهات ومداخل التكامل التي سبقت الإشارة إليها، كمدخل القاعدة المشتركة (الجذع المشترك)، وتوافر القنوات الأفقية بين أنواع التعليم ومساراته المختلفة، وتطعيم مسارات التعليم العام بمواد التربية المهنية، والارتباط بالتعليم العالي بالقنوات الرأسية المناسبة.

٧- التخطيط

وأخيراً، تبقى المداخل والإجراءات المختلفة لتحقيق متطلبات التكامل بين التعليم العام والتعليم المهني ضعيفة الفاعلية ومحدودة الأثر إذا لم تتم تحت مظلة مؤسسية يتم من خلالها التخطيط الشامل لأنماط التكامل وإجراءاته، باعتباره فلسفة تربوية وقراراً سياسياً في آن واحد، مما يستدعي شمولية النظرة للنظام التعليمي، بمراحله ومدخلاته وعملياته المختلفة التي توفر البيئة التعليمية الملائمة. ليصبح مفهوم التكامل ثقافة تربوية يتفاعل معها الطالب والمعلم والإدارة المدرسية والإدارات التربوية بمستوياتها المختلفة، وتنعكس بالتالي على التشريعات والهياكل التنظيمية في النظام التعليمي، وتلقى صدى في الأدب التربوي بشكل عام.

الاتجاهات الحديثة في إعداد المدربين*

* قدمت إلى المؤتمر الدولي الثاني للتدريب والتنمية وورشة العمل الأولى حول دور الإعلام في التدريب والتنمية بيروت ٢٦-٢٩ أيلول ٢٠٠٠.

مقدمـــة

تبرز أهمية المعلم أو المدرب في العملية التعليمية التعلمية والتدريبية من كونه الدعامة الأساسية والعامل الفعّال في نجاح هذه العملية وتحقيقها لأهدافها. هذا على الرغم من أن الدور الـــذي يتـــولاه المعلـــم أو المدرب قد تطور تطوراً ملحوظاً في العقود القليلة الماضية في ضوء التقنيـــات الحديثـــة فـــي التعلـــيم والتدريب التي وفرت للمعلم آليات ووسائل وأساليب جديدة.

ومهما كان التغير أو التطور الذي يطرأ على دور المعلم، وعلى أساليب ووسائل التدريس والتدريب التي يستخدمها، يبقى الطالب أو المتدرب هو محور العملية التربوية، تعليماً وتعلماً أو تدريباً وتدرباً. ويبقى الهدف الأساسي من جهود التطوير الموجهة لمدخلات التعليم والتدريب والعمليات المرافقة هو مســـاعدة المتعلم على الحصول على المهارات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهـــات والقـــيم التـــي تنمـــي قدراتـــه واستعداداته ليكون ذا شخصية متوازنة متكاملة في الحياة وفي العمل.

وهناك مجموعتان من العوامل التي تساعد المعلم أو المدرب على القيام بدوره وتأدية واجبه على خيـــر وجه، وهما:

أ. مجموعة العوامل التي تتعلق بقدرات المعلم واستعداداته الذاتية، والتي كثيراً ما يتم التحقق منها قبل ممارسة العمل. وتشمل الإعداد المناسب له قبل الخدمة في مؤسسات التعليم والتدريب، كما تشمل الاستعدادات الشخصية والميول الذاتية لديه تجاه المهنة.

ب. مجموعة العوامل والمؤثرات الخارجية التي تتحقق له في العادة بعد الالتحاق بالمهنة وممارسة العمل. وتشمل المنهاج والكتاب، والإدارة التربوية وبخاصة على مستوى المؤسسة التعليمية والتدريبية، والإمكانات التعليمية المختلفة كالبناء المدرسي والمشاغل والورش والتجهيزات والوسائل والتقنيات التعليمية والنشاطات المرافقة. كما تشمل عوامل ومدخلات أخرى تساهم في تعزيز عمل المعلم ودعم مجهوداته والنمو بقدراته وكفاءته كالإشراف (التوجيه) التربوي، والتدريب في أثناء الخدمة، ورزمة الحوافز المادية والمعنوية التي ترتبط بطبيعة المهنة ومكانتها.

يتشابه المعلم المهني ومعلم التعليم العام (المعلم الأكاديمي) في كثير من الخصائص والمتطلبات المتعلقة بالاستعدادات والمهارات والمهام. ومع ذلك، يتميز المعلم المهني بعدد من الخصائص والمتطلبات التي تنعكس على إعداده وتأهيله وتدريبيه، مضموناً وأسلوباً، كما تنعكس على المهام التي يتولاها والمهارات التي يحتاجها. وقد بدأ الاهتمام بشؤون المعلم المهني وحاجاته الخاصة منذ عقود عدّة. وقد تبلور هذا الاهتمام في مطلع السبعينات عندما أصدرت اليونسكو وثيقتها المعروفة باسم "التوصية المعدلة الخاصة بالتعليم التقني والمهني" والتي أقرها المؤتمر العام لهذه المنظمة الدولية في دورته الثامنة عشرة عام ١٩٧٤. وقد عالجت الوثيقة التعليم التقني والمهني من ثلاث زوايا: أولاها، التعليم المهني الذي يشكل عنصراً من عناصر التعليم العام. وثانيتها، التعليم المهني الذي يعد المتدرب لمزاولة المهنة. وثالثتها، التعليم المهني الذي يشكل جزءاً من التربية المستدامة والتدريب المستمر لمن يمارسون العمل أو مارسوه. وفيما يلي نص المواد في الوثيقة المذكورة التي تحدد المتطلبات الواجب توافرها في المعلم المهني في كل حالة من الحالات الثلاث المشار إليها:

* ينبغي أن يتوافر لمدرسي المواد التقنية والمهنية بالتعليم العام ما يلي:

أ. الالمام بدائرة واسعة من التخصصات.

ب. القدرة على الربط بين هذه التخصصات من ناحية، وبينها وبين الإطار الاجتماعي والاقتصادي والتاريخي والثقافي الأوسع نطاقاً من ناحية أخرى.

ج. القدرة على التوجيه حيثما كانت الوظيفة الرئيسة لهذا الجانب التقني والمهني من التعليم هي التوجيه نحو مهنة أو دراسة. (المادة ٧٦).

* إذا نظرنا إلى التعليم التقني والمهني باعتباره اعداداً لمزاولة مهنة ما، فإنه ينبغي أن تتوافر للمعلمين في هذا المجال مؤهلات خاصة تتوقف على المهنة التي يعدون الطلبة لمزاولتها.

أ. فإذا كانت المهنة تتطلب مهارات عملية في المقام الأول، فينبغي أن يكون لدى المعلم نفسه خبرة طويلة في ممارسة تلك المهارات.

ب. وإذا كان الطلبة يعدون للعمل كتقنيين أو في وظائف إدارية متوسطة، فينبغي أن تتوافر لدى المعلمين معرفة مستفيضة بالمتطلبات الخاصة لهذا النوع من الوظائف، يفضل أن تكون مكتسبة بالخبرة العملية المناسبة.

ج. وإذا كانت المهنة تتطلب إجراء بحوث أو تحليلات نظرية، كالعمل في مجال هندسي، فينبغي أن يكون المعلم قد قام بدراسات جامعية ومارس البحوث ممارسة فعلية.(المادة ٧٧).

إعداد المعلم المهني: المكوّنات والعناصر

تشتمل برامج إعداد المعلم المهني وتأهيله لممارسة عمله على المكوّنات والعناصر التالية، التي يجب أن تتوافر جميعها لضمان الشمولية والتوازن والتكامل في عملية الإعداد والتأهيل في ضوء طبيعة برامج التعليم المهني وخصائصها:

١. المواد الفنية (التقنية) المتخصصة

تشكل هذه المواد العمود الفقري لبرنامج إعداد المعلم المهني في ضوء تخصصه ومجال عمله المستقبلي. وتشمل التطبيقات والمهارات العملية والمعلومات النظرية الفنية المتخصصة في ضوء طبيعة البرنامج التعليمي ومجال التخصص. وهناك قضيتان رئيستان تكثر الاجتهادات حولهما فيما يتعلق بالمواد التقنية في إعداد المعلم المهني، وهما:

أ. نسبة المواد التقنية العامة والمتخصصة في البرنامج التعليمي، قياساً مع الحجم الكلي للبرنامج. وينعكس ذلك على التغطية الأفقية لهذه المواد، كما ينعكس على التغطية الرأسية لها من حيث مدى العمق المعرفي فيها.

ب. مدى اللجوء للقاعدة العريضة أو القاعدة الضيقة في التخصص، وبالتالي مدى التخصص في الجوانب التقنية من البرنامج التعليمي. ومن الأنماط المستخدمة في هذا المجال أن يبدأ برنامج إعداد المعلم المهني بقاعدة عريضة من المهارات الأدائية والمعلومات النظرية، وينتهي بقاعدة ضيقة من هذه المهارات والمعلومات في ضوء طبيعة مجال العمل والتخصص.

٢. مواد التعليم العام

تشتمل مواد التعليم العام على عناصر مختلفة في مجالات العلوم البحتة والطبيعية والاجتماعية والانسانية. وكما هي الحال في المواد الفنية المتخصصة، هناك قضيتان رئيستان لا بد من معالجتهما عند تصميم برامج إعداد المعلمين المهنيين فيما يتعلق بمواد التعليم العام، وهما:

أ. تحديد الأهداف العامة المتوخاة من تضمين مواد التعليم العام في البرنامج التعليمي، من حيث أن الغرض منها توفير ثقافة عامة لتوسيع ثقافة المتعلم ومداركه وخبراته، أو أن يكون الغرض منها تعزيز المواد التقنية المتخصصة وتوفير العمق العلمي والنظري لها، أو أن يكون الغرض الجمع بين الهدفين.

ب. نسبة مواد التعليم العام في البرنامج التعليمي قياساً مع الحجم الكلي للبرنامج. وتتأثر هذه النسبة في العادة بالأهداف المحددة لعنصر التعليم العام في البرنامج التعليمي لإعداد المعلم المهني، كما ورد في (أ) أعلاه.

الشكل (٢)

نموذج لاعداد المعلم المهني في مجال التدفئة المركزية

وتلاحظ من الهيكلية المقترحة لبرنامج إعداد المعلم المهني الخصائص والسمات التالية:

١. يشغل التعليم والتدريب التقني المتخصص الجانب الأكبر من حجم الخطة الدراسية والتدريبية، كما انه يتدرج في التخصص من قاعدة عريضة في مطلع البرنامج التعليمي إلى قاعدة ضيقة نسبياً من التخصص المطلوب في نهاية البرنامج. ويشمل هذا الجانب الأبعاد النظرية في مجالات التخصص بالإضافة إلى الأبعاد العملية والتطبيقية التي يتم تنفيذها في المختبرات العلمية والمشاغل والورش المهنية ذات العلاقة.

أما أهم المآخذ على النمط التكاملي في الاعداد التربوي، فهي:

- ان الطالب لا تكون لديه في العادة الخبرات الكافية التي تمكنه من الاستفادة القصوى بشكل وظيفي من المواضيع التربوية، وقد ينظر بعض الطلبة إلى هذه المواضيع نظرة سلبية تنعكس في المستقبل على مستوى أدائهم ودرجة كفاءتهم.
- إن النمط التكاملي يستدعي في العادة الاختيار المبكر للمجموعة الطلابية التي سيتم اعدادها للعمل كمعلمين مهنيين. ويتم هذا الاختيار في العادة حال الالتحاق بالمؤسسة التعليمية المعنية مما يزيد من احتمالات الالتحاق بمهنة التعليم من قبل أشخاص ليس لديهم القابليات والاستعدادات الكافية لها. وإذا لجأنا – كما يحدث أحياناً – إلى جعل المواضيع التربوية الزامية لجميع الطلبة الملتحقين ببرنامج مهني معين سواء منهم من سيمارسون العمل كفنيين واختصاصيين في المجالات المهنية أو من سيمارسون العمل كمعلمين مهنيين، فان كلفة الإعداد التربوي ترتفع نتيجة لذلك.

ثانياً: النمط التتابعي

يتم اعداد المعلم وتأهيله تربوياً بموجب النمط التتابعي عن طريق اعداده أولاً كفني أو اختصاصي، وبعد ذلك يجري اعداده تربوياً من خلال برنامج دراسي مناسب.

ويمكن تلخيص مزايا النمط التتابعي بما يلي:

١- يكون الطالب في العادة أكثر نضجاً واستعداداً للاستفادة من المواضيع التربوية بشكل وظيفي، وبخاصة إذا تم الاعداد التربوي في أثناء ممارسة مهنة التعليم.

٢- ان النمط التتابعي بطبيعته لا يستدعي الاختيار المبكر للمجموعة الطلابية التي ستلتحق بمهنة التعليم، إذ يمكن ارجاء هذا الاختيار إلى ما بعد انتهاء برنامج الاعداد الفني المتخصص، مما يساعد على زيادة احتمالات أن يلتحق بمهنة التعليم من لديه القابلية والاستعداد اللازمين.

أما أهم المآخذ على النمط التتابعي في الاعداد التربوي، فهي:

- الصعوبات الادارية

ان بعض أشكال النمط التتابعي في الاعداد التربوي، وبخاصة ما يتم منها بعد الالتحاق بالخدمة تتعرض لصعوبات إدارية في مجالات التخطيط والإشراف والتنفيذ بسبب الحاجة إلى تفريغ المعلمين من مؤسساتهم التعليمية وتجميعهم من مختلف أماكن عملهم وتوفير التسهيلات المختلفة لاقامتهم أثناء حصولهم على الاعداد التربوي.

ثانياً: النمط التتابعي

يتم تحقيق الخبرة الميدانية للمعلم بموجب هذا النمط عن طريق التحاقه بالعمل الميداني بعد انتهاء برنامج الإعداد في المؤسسة التعليمية. أما المزايا الرئيسة للنمط التتابعي في تحقيق الخبرة الميدانية، فهي:

١-أن تفرغ الطالب للعمل الميداني لفترة معلومة لا يواجه في العادة صعوبات إدارية كبيرة بالقياس مع النمط التكاملي.

٢-ان اعتراضات أصحاب العمل تكون في العادة أقل بسبب نضج الطلبة ونمو قدراتهم نسبياً.

ويمكن تلخيص المآخذ على النمط التتابعي في تحقيق الخبرة الميدانية بما يلي:

١-ان العمل الميداني وأجواءه واتجاهاته لا تنعكس على المؤسسة التعليمية نفسها بشكل كاف، نظراً لانتهاء البرنامج الدراسي للطالب في المؤسسة التعليمية وتفرغه للعمل.

٢-هناك ضرورة لتحقيق كافة التسهيلات اللازمة للبرنامج الدراسي في المؤسسة التعليمية بما في ذلك .متطلبات التطبيقات العملية وهذا يؤدي لرفع كلفة الاعداد.

التدريب في أثناء الخدمة

على الرغم من أن التركيز في هذه الورقة يشمل إعداد المعلم المهني قبل الخدمة، إلا أن الأهمية الكبيرة التي توليها الأنظمة التعليمية للتدريب ورفع الكفاءة وتحسين مستوى الأداء في أثناء الخدمة، تستدعي بعض المعالجة لانها تلتقي مع فلسفة إعداد المعلم المهني وأهدافه ومتطلباته في أكثر من مجال. وتنبثق برامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلم المهني من بعدين رئيسين: أولهما الحاجات الأساسية والمتجددة والمتطورة للمعلم وللعمل الذي يمارسه، وثانيهما المهام والواجبات التي يمارسها المعلم المهني فعلاً في المؤسسة التعليمية والتدريبية.

ويشمل البعد الأول الذي يتعلق بالحاجات الأساسية والمتجددة للمتعلم والعمل، على سبيل المثال، الجوانب التالية:

١. التدريب الموجه للملتحقين الجدد بمهنة التعليم المهني لتيسير مباشرتهم للعمل ولسد بعض الثغرات في إعدادهم المهني. وكثيراً ما يتم الالتحاق مباشرة بعد انهاء البرنامج التعليمي في المؤسسة التعليمية. وقد يتم الالتحاق من مؤسسة تعليمية أخرى أو من موقع عمل آخر من مواقع العمل والانتاج.
٢. التدريب الموجه لمن يمارسون العمل كمعلمين مهنيين، لأغراض النمو بقدراتهم ورفع كفاءتهم وتحسين مستوى أدائهم، وبخاصة في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية التي تطرأ على مجال العمل والتخصص.