تقدير الاحتياجات من القدرات للمؤسسات التعليمية كأساس لتخطيطها

إعداد

د/ السيد علي السيد جمعة

مدرس التربية المقارنة والإدارة التربوية

بكلية التربية – جامعة السويس

المجلد (٧١) العدد (الثالث) الجزء (الأول) يوليو/ ٢٠١٨م

مقدمة

يعتبر التعليم المرتكز الرئيس لعملية بناء المجتمع، والارتقاء به حضاريًا، من خلال الأدوار التي تقوم بها مؤسساته المختلفة؛ لتلبية احتياجات عملية التنمية التي يصبو من ورائها إلى تحقيق مكانة على الصعيدين الإقليمي والدولي.

وبما أن التخطيط عملية التفكير والتدبير التي تسبق أي عمل، والتي تنتهي باتخاذ قرارات فيما يتعلق بما يجب أن ينفذ، وكيف ينفذ، ومتى، ومن المسئول على التنفيذ؛ فهو عملية مقصودة مستمرة متعددة المراحل والخطوات تنتطلق من تحليل الواقع، وتحديد الأهداف المرغوب تحقيقها، وتصميم الوسائل والأدوات المناسبة واللازمة للوصول إلى هذه الأهداف بأقل جهد ووقت وتكاليف؛ مما يساعد على رسم صورة ذهنيه لما سيكون علية النظام بعد فترة زمنية محددة.

لذا، يجب أن يخضع التعليم بالضرورة، في كل مجتمع، لجهد تخطيطي شامل ومرن، يحدد الأهداف ويدرس البدائل، ويصمم البرامج، ويسن التشريعات ويرسم الإجراءات، ويضع أسس التقويم، وذلك من أجل ضمان فرص التعليم كحق إنساني لكل أبناء المجتمع دون تمييز، وأيضًا لتوفير المخرجات المناسبة كمًا وكيفًا لمتطلبات المجتمع من القوى البشرية القادرة على الاندماج في الحياة الاجتماعية المنتجة، والمتفاعلة في الوقت نفسه مع حركة العالم المتسارعة في كافة المجالات، والمؤهلة للمنافسة في عصر العولمة حاضرًا ومستقبلاً[١].

إلا أن هذا الجهد التخطيطي يرتبط بمدى توافر القدرات البشرية، والمادية، والتنظيمية؛ حتى يتسنى للنظام التعليمي تنفيذ ما يسعى المجتمع لتحقيقه من خلاله؛ ومن ثم يجب وجود عملية من شأنها الوقوف على ما يتمتع به النظام من قدرات، وما جوانب الخلل التي يعاني منه.

تتثمل تلك العملية في "تقدير الاحتياجات من القدرات" "A Capacity Needs Assessment"؛ حيث يقوم كل نظام تعليمي في ضوئها بعمل دارسة دقيقة مسبقة لإحتياجاته الفعلية قبل القيام بعملية التخطيط؛ مما يسهم في توفير الموارد

البشرية والمالية والمادية لتحقيق الأهداف، بالإضافة إسهام ذلك في ضمان استمرارية عملية التنفيذ.

فهي تساعد واضعي السياسات التعليمية، وصانعي القرار التعليمي ومتخذيه في تحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات والمجتمع، مع ترتيب هذ الاحتياجات حسب الأولوية، وتحديد الأنشطة والخدمات التي تشبعها، وتوفر قاعدة بيانات عن الاحتياجات التي تساعد في تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها.

كما أنها بمثابة إطار منهجي يهدف إلى تقدير القدرات المؤسسية والتنظيمية والفردية للنظام التعليمي ومؤسساته. بالإضافة إلى أن هذا الإطار يساعد على تحديد البرامج والأنشطة ذات الصلة لتنمية القدرات استجابة للفجوات والاحتياجات المحددة في مجالات رئيسية، منها: التخطيط الإستراتيجي، والحوكمة، والمالية، والموارد البشرية، والبيئة التعليمية، وغيرها.

ويمكن استخدامها أيضًا كعملية؛ لتوجيه الدراسات المتعلقة بالوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف المحتملة في الأنظمة التعليمية من خلال دراسة القدرات الوظيفية الرئيسية والترتيبات المؤسسية داخل النظام.

وتمتاز هذه العملية بأنها تتبع نهجًا متماسكًا في جميع مراحلها، بدءًا من تصميم التقدير وتنفيذه، مرورًا بتحليل النتائج وتفسيرها، وانتهاءً بوضع خطة لتطوير القدرات[٢].

ولاشك أن هذا يتطلب نوعًا من الدراسة المنهجية لكيفية التعامل مع هذه العملية، والتفكير في مجالات جديدة لدراستها، فضلاً عن وضع خطوات تطبيقيها في مجال التخطيط التربوي، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث.

مشكلة البحث وأسئلته

تتعدد وتتنوع الأساليب والعمليات التخطيطية التي أستنبتت في مجالات علمية وفكرية متعددة، كالفكر الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، ومن تلك العمليات "تقدير الاحتياجات من القدرات"، الذي بدء تطبيقها في المجال الاقتصادي وأثبتت فعاليتها؛ إذ تهدف إلى: تحديد قدرات النظام الحالية، والوقوف على القدرات المستقبلية المطلوبة، ومقارنة الوضع الحالي والحالة المرغوبة في المستقبل، وتعيين الثغرات في قدرات النظام، ووضع الخطط الهادفة إلى ملء تلك الفجوات، وتحقيق الأهداف المرجوة.

وبما أن واقع الفكر التربوي عامة وفي مجال التخطيط التربوي خاصة، يؤكد على أنه لا يزال بحاجة إلى جهد كبير ودراسات متعددة، وخاصة من النواحي المنهجية التي تبين كيف يمكن دراسة هذا الفكر وتطبيقه بشكل جاد؟ وكيف يمكن الاستفادة من معطياته بطريقة ليس فيها تكرار أو تشابه أو صياغات إنشائية؟ وكيف يمكن تطبيقه من أجل تحسين الواقع التربوي والأنظمة التعليمية؟

إِذَنْ تتبدَّى الحاجة إلى تطبيق "تقدير الاحتياجات من القدرات" بما يتناسب مع طبيعة النظام التعليمي، وبما يجعله أساس لتخطيط مؤسساته، وبالتالي يمكن التعبير عن مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم الاحتياجات؟ وما مفهوم القدرات؟
٢. ما مفهوم تقدير الاحتياجات؟ وما مفهوم تقدير الاحتياجات من القدرات؟
٣. ما أهداف تقدير الاحتياجات من القدرات وأهميته؟
٤. كيف يمكن تخطيط النظام التعليمي في ضوء تقدير الاحتياجات من القدرات؟
٥. ما عوامل نجاح أو إخفاق تقدير الاحتياجات من القدرات للنظام التعليمي ومؤسساته؟

أهداف البحث

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في بيان **كيفية إجراء تخطيط النظم التعليمية ومؤسساتها في ضوء تقدير الاحتياجات من القدرات**، فهو يسعى إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١-الوقوف على مفهوم كل من الاحتياجات والقدرات.

٢-إلقاء الضوء مفهوم كل من تقدير الاحتياجات وتقدير الاحتياجات من القدرات.

٣-تحديد أهداف تقدير الاحتياجات من القدرات وأهميته.

٤-استنتاج إجراءات تخطيط النظام التعليمي ومؤسساته في ضوء تقدير الاحتياجات من القدرات.

٥-توضيح عوامل نجاح أو إخفاق تقدير الاحتياجات من القدرات للنظم التعليمية ومؤسساتها.

أهمية البحث

تنطلق أهمية هذه البحث من الاهتمام بقضايا التخطيط التربوي؛ إذ إن من أهداف صانعي السياسة التعليمية ومنفذيها تغيير الأوضاع التعليمية القائمة وتنميتها، والسبيل إلى ذلك هو الأخذ بالتخطيط كأساس للتنمية؛ باعتباره عملية التطلع نحو المستقبل المنشود مع اتخاذ كافة التدابير للوصول إليه، والذي يهدف إلى التقليل من حالة عدم اليقين التي قد تنتاب عملية تنمية النظام التعليمي وتطويره؛ لارتباطها بالمستقبل أكثر من الحاضر. **وهنا تبرز أهمية البحث من الناحيتين النظرية والتطبيقية في:**

-**قيمته النظرية والتي تتحدد في:** اثراء الدراسات العلمية المرتبطة بتخطيط النظم التعليمية، من خلال تقديمه تأصيلاً نظريًا، اعتمادًا على استقراء الأدبيات المتخصصة، لمفهوم كل من: "الاحتياجات"، و"القدرات"، و"تقدير الاحتياجات"، و"تقدير الاحتياجات من القدرات". وبيان أهداف تقدير الاحتياجات من القدرات وأهميته. وتوضيح إجراءات "تقدير الاحتياجات من القدرات" للنظام التعليمي

ومؤسساته، مع تحديد عوامل نجاح أو إخفاق "تقدير الاحتياجات من القدرات" للنظم التعليمية ومؤسساتها؛ سعيًا لتقديم إطار فكري يستطيع من خلاله الأطراف المعنية بالنظام التعليمي عامة وبالتخطيط التربوي خاصة تطوير عملية التخطيط والنهوض بالنظام التعليمي.

-**قيمته التطبيقية والتي تتبلور في:** تَعدُّد المستفيدين من البحث الحالي، مثل: القائمين على تطوير التعليم والمخططين له، وراسمي سياساته، ومتخذي قراراته من أجل الإفادة منه عند بناء قدرات النظام التعليمي مستقبلاً، بالإضافة إلى المفكرين وطلاب الدراسات العليا.

منهجية البحث

تفرض طبيعة البحث وأهدافه في بنائه، وتفصيلاته، وتحليلاته استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع البحث ومتغيراته في خطواته المختلفة. ومن ثم، يسير البحث وفقًا للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تقديم إطار نظري حول مفهوم كل من: "الاحتياجات"، و"القدرات"، و"تقدير الاحتياجات"، و"تقدير الاحتياجات من القدرات". وبيان أهداف "تقدير الاحتياجات من القدرات" وأهميته، **وجاء ذلك ضمن المحاور الثلاثة الأولى للبحث.**

الخطوة الثانية: الرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بإجراءات "تقدير الاحتياجات من القدرات"، وجاء ذلك ضمن المحور الرابع للبحث، **بعنوان "إجراءات تقدير الاحتياجات من القدرات".**

الخطوة الثالثة: مراجعة الأدبيات للوقوف على عوامل نجاح أو إخفاق تطبيق "تقدير الاحتياجات من القدرات" للنظام التعليمي ومؤسساته، وجاء ذلك ضمن المحور الخامس للبحث، بعنوان: "**عوامل نجاح أو إخفاق تقدير الاحتياجات من القدرات للنظام التعليمي ومؤسساته".**

المحور الأول: مفهوم الاحتياجات ومفهوم القدرة

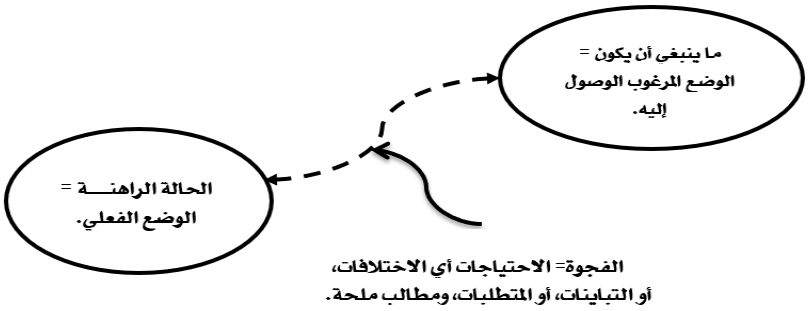
يتعلق المحور الحالي بمعالجة منهجية لمصطلحي "الاحتياجات" و"القدرات"؛ إذ إن من أساسيات البحث الجيد التحديد الواضح لمصطلحاته.

أولاً – مفهوم الاحتياجات "Needs"

يُعرف مصطلح "الحَاجَةُ" لغويًا على أنه ما يفتقر إليه الإنسانُ ويطلبه، في حين يعرف مصطلح "الاحتياجات" بأنه في حاجَةٍ وضَرورَةٍ إِلَى شئ ما(٣).

وتناول قاموس وبستر مصطلح "الاحتياجات"، على أنه: شرط أو التزام ضروري، أو عدم وجود شيء مطلوب يعتبر حيويًا(٤).

وهناك من يعرفها على أنها فجوة بين "الواقع" و"ما ينبغي أن يكون". وهناك من ينظر إليها على أنها فجوة بين الحقيقية والوضع المثالي، والتي يتم تقديرها من خلال بعض القيم المتفق عليها، ويمكن أن تكون قابلة للتغيير(٥). فالاحتياجات ليست هي الحالة الراهنة ولا الوضع المستقبلي؛ بل هي الفجوة بينهما، وذلك ما يوضحه الشكل التالي:



Source: Sleezer, Catherine M. , Darlene F. , Russ-Eft, Gupta, Kavita; A Practical Guide to Needs Assessment, 2ed ed., John Wiely & Sons, Inc., San Francisci, 2007, P. 15.

شكل (١)

مفهوم الاحتياجات

يتبين من الشكل أن "الحالة الراهنة" يتم الوقوف عليها عن طريق "تشخيص الواقع"، والذي يتم من خلال جمع البيانات والمعلومات بدقة، وتحليلها، وتفسيرها. وفي ضوء المفارقة بين ما تم التوصل إليه وبين "الوضع المرغوب فيه"، يتم تحديد "الاحتياجات" التي يمكن تقسيمها إلى فئات أربعة رئيسة، هي: الاتجاهات الحالية والمستقبلية، والأشخاص (ما يعتقدونه حول احتياجاتهم)، والعوامل البيئية، والمشكلات العامة والسياسية(٦). فعلى سبيل المثال، يتحدد الوضع المرغوب فيه في اتمام نسبة (١٠٠%) من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية عام ٢٠١٥م، في حين أن الواقع أن النسبة التي أتمت هذه المرحلة هي (٧٠%) فقط من إجمالي عدد التلاميذ؛ ومن ثم فإن الفجوة (الاحتياج) تتبلور في أن نسبة (٣٠%) من إجمالي تلاميذ الشهادة الابتدائية لعام ٢٠١٥م لم تكمل المرحلة التعليمية.

فالاحتياجات – من وجهة نظر Roger Kaufman (2005)– هي فجوة بين النتائج الحالية والنتائج المطلوبة، وليست كمستويات غير كافية من الموارد، أو الوسائل، أو الأساليب(٧).

ومن ثم، يشير مصطلح "الاحتياجات" إلى فرص تحسين الأداء التي تستند أساسًا على التناقض بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وبين الحقيقي والمثالي، وبين الظروف الحالية والمعايير المرغوب تحقيقها، وبين الإنجاز الحقيقي الواقعي وأفضل ما يمكن تحقيقه من نتائج ومخرجات(٨).

ويجب ألا ينظر إلى "الاحتياجات" على أنها فجوة فقط، أو كشيء مفقود، أو أوجه قصور بين حالتين (الحالة الحالية والشرط المرغوب فيه). إن القيام بذلك يعني ضعف قدرة المخططين والقائمين على النظام التعليمي عن وضع البرامج التعليمية. وبدلاً من ذلك، يمكن النظر إلى تلك التباينات بين الوضعين كأساس لبناء الأصول اللازمة لتطوير النظام التعليمي ومؤسساته من خلال التأكيد على نقاط القوة؛ لتحقيق الأهداف وتحفيز التحسينات على كافة المستويات.

وتوضح هذه التعاريف حقيقة أن فكرة "الاحتياجات" يمكن أن تكون لها شروط متعددة، ويمكن وصفها من منظورات متعددة. ويرتبط تعريفها بالسياق الذي نشأت فيه، ومدى الفرق بين الوضع القائم والوضع المرغوب فيه. غير أن هذه الحالة ليست دائمًا محددة بدقة؛ فإن المعايير التي يتم وصفها لتحديد مدى الفجوة ونطاقها عادة ما تكون غامضة، ومتغيرة؛ ونتيجة لذلك، فإن تحديد الاحتياجات غالبًا ما تتمثل في عملية وصف "ثغرات" وتحديد الحلول الممكنة للتعامل معها.

وبالتالي، يجب إعادة النظر في مفهوم الاحتياجات؛ بحيث لا يتم التعامل معها في مجال التخطيط التربوي على أنها ثغرات في مستوى معين من النتائج، يُحدد لغلقها طرق مفصلة. بل يجب التعامل مع تلك الثغرات على أنها تؤثر على مستويات النتائج الثلاثة الرئيسة التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها؛ أي نتائج على مستوى "السياسة التعليمية"، وعلى "المستوى الإستراتيجي"، وعلى "المستوى الإجرائي". بالإضافة إلى مراعاة وضع معايير واضحة ودقيقة للوقوف على تلك "الاحتياجات"، من خلال معالجة متكاملة تشمل النظام التعليمي كله بكافة مستوياته.

وفي ضوء ذلك، يجب التمييز بين مستويات النتائج التي تريد أن تحققها أي نظام؛ إذ إن كل مستوى يرتبط بفئة من المستفيدين، كما أن هذه المستويات مرتبطة ببعضها البعض، ويوضح الجدول التالي مستويات النتائج ومستويات التخطيط التي يتعين عليها تحقيقها:

جدول (١) مستويات النتائج والفئات المستفيدة منها ومستويات التخطيط المقابلة لها

م	مستوى التخطيط	السؤال الذي يجيب عنه	مستوى النتائج	الفئات المستفيدة/المستهدفة
١	مستوى ميجا (السياسة العامة للمجتمع)	ما الصورة العامة للمجتمع المراد تحقيقها في المستقبل؟	النواتج النهائية "Outcomes"	المجتمع ككل في الحاضر والمستقبل.
٢	مستوى ماكرو (الإستراتيجية الخاصة بالنظام)	ما الصورة العامة للنظام المراد تحقيقها؟	المخرجات "Outputs"	هي النتائج المراد تحقيقها للمستفيدين المباشرين خارج النظام.
٣	مستوى ميكرو (الخطة الإجرائية الخاصة بالنظام)	ما النتائج المراد تحقيقها داخليًا؟	المنتجات "Products"	هي النتائج المراد تحقيقها للمستفيدين الداخليين – سواء أكانوا أفرادًا أو مجموعات – الذين يقدمون قيمة مضافة للنظام.

Source: Kaufman, Roger, Oakley-Browne, Hugh, Watkins, Ryan, Leigh, Doug; Strategic Planning For Success: Aligning People, Performance, and Payoffs, John Wiley & Sons Inc, New York, 2003, P. 47.

يتضح من الجدول الارتباط العضوي بين المستويات الثلاثة للنتائج، الأمر الذي يتبين من تسلسل الأهداف المراد تحقيقها، بما يؤكد تتدرج الاحتياجات المرتبطة بالنتائج المراد الوصول إليها تبعًا لتسلسل الأهداف. فالمستويات الثلاثة التخطيطية يقابلها بالضرورة مستويات ثلاثة من الأهداف، التي تعكس احتياجات يجب تلبيتها؛ فالمستوى ميجا (السياسة العامة للدولة) يقابله أهداف عامة تشمل كافة قطاعات المجتمع ومؤسساته، وبالتالي يتسع مستوى الاحتياجات. وفي المقابل المستوى ماكرو (الإستراتيجي) هو مستوى منبثق من المستوى ميجا، ويقابله أهداف مرتبطة بالنظام والمستفيدين الخارجيين منها، وعليه يقل مستوى الاحتياجات عن المستوى السابق، في حين أن مستوى الميكرو (الإجرائي) هو مستوى مرتبط بالنظام داخليًا، بما يجعل أعضائه أكثر فاعلية وقدرة على النهوض به وبمؤسساته، لذا بالضرورة يقل مستوى الاحتياجات عن المستويين السابقيين.

ثانيًا – مفهوم القدرات "Capacities"

تتبلور نقطة الانطلاق في تعريف مصطلح " القدرات" في ترادفه لعدد من المصطلحات مثل: أداء، أو إنتاج، أو تعلم، أو تفاعل، أو تنفيذ أهداف محددة، وهذا ما سيتضح من معالجة المفاهيم المتنوعة التالية.

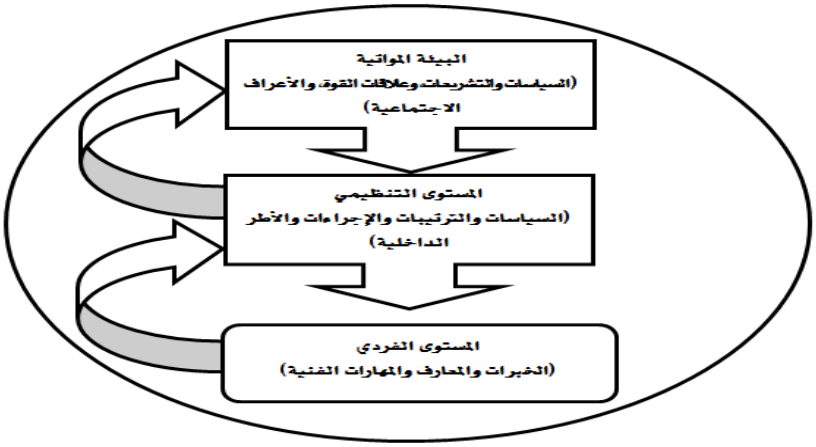
فيعرف مصطلح "القدرات" لغويًا على أنه: القوّةُ على الشيء والتمكُّنُ منه. في حين أن "اختبار القُدْرات" هو: قياس قُدْرة العامل على أداء واجبات معيّنة كالقُدْرة الميكانيكيّة ، والقُدْرة الكتابيّة ، والقُدْرة الفنِّيّة[٩].

وتعرف القدرات اصطلاحيًا بأنها عملية تمكن الأفراد أو المؤسسات المسئولة عن التخطيط التربوي من تطوير النظام التعليمي، أو المحافظة على وضعه الحالي، أو استغلال كافة الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التعليمية للمجتمع على المدى الطويل بطريقة مستدامة[١٠]. وينظر إليها أيضًا على أنها مجموعة من الصفات التي تمكن النظام من العمل، وإقامة علاقات داخلية وخارجية وتجديد نفسه[١١].

وعرفها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٦) على أنها إمكانية الأفراد والمؤسسات والمجتمعات على أداء المهام، وحل المشكلات، ووضع الأهداف وتحقيقها بطريقة مستدامة[١٢]. وبمعالجة شبية تناولتها لجنة المساعدة الإنمائية بمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (٢٠٠٦) بأنها إمكانية المؤسسات والمجتمعات على إدارة شؤونهم بنجاح[١٣]. وتعرف أيضًا بأنها الإمكانات التنظيمية والتقنية والعلاقات والقيم التي تمكن المؤسسات والمجموعات والأفراد على أي مستوى من الاضطلاع بالمهام وتحقيق أهدافها بمرور الوقت. ولا تشير القدرات إلى المهارات والمعارف فحسب، وإنما تشير أيضًا إلى العلاقات والقيم والمواقف وغيرها[١٤].

ويشار إليها أيضًا إلى أنها جميع العوامل التي تؤثر على كفاءة وفعالية المؤسسة للقيام بدورها، وتشمل: الإطار القانوني والسياسي الذي تعمل فيه المؤسسة، وأنظمة الاتصالات القائمة بها، والموارد البشرية المتاحة؛ أي الأفراد العاملين وما يمتلكوه من مهارات ومعرفة وخبرة، والموارد المالية المتاحة لها وآليات العمل المطبقة،

والمعدات والأجهزة والبرمجيات وما إلى ذلك، والمعلومات المتاحة، والعلاقات بين تلك العناصر كلها[١٥]. وبالتالي، يمكن وصف مفهوم "القدرات" بأنه عملية بدلاً من أن اعتباره أنه نتيجة لتوافر مجموعة من الإمكانات؛ فهو مصطلح ذا طبيعة دينامية ومتعدد الأبعاد. ومن ثم، فالقدرات تجعل النظم أكثر قدرة على تحقيق أهدافها بفعالية. وتتضمن مستويات ثلاثة يوضحها الشكل التالي:



Source: Wignaraja, Kanni (ed.); Capacity Development Practice Note, United Nations Development Programm, Op. Cit., P. 7.

شكل (٢)

مستويات القدرات

يقسم الشكل القدرات إلى مستويات ثلاثة هي:

- **البيئة المواتية:** هو مصطلح مستخدم لوصف المنظومة الأوسع التي يعمل داخلها الأفراد، والمؤسسات، والأنظمة، والتي تسهل أو تعرقل وجودهم وأدائهم. وليس من السهل فهم هذا المستوى من القدرات فهمًا ملموسًا، لكنه جزء لا يتجزأ من فهم القضايا الخاصة بالقدرات. وهو يحدد قواعد التفاعل بين المؤسسات. ومن أنواع القدرات على مستوى البيئة المواتية السياسات والتشريعات وعلاقات القوة والأعراف

الاجتماعية، والتي تسيطر جميعها على التفويضات والأولويات وأساليب العمل والمشاركة المدنية عبر أجزاء المجتمع المختلفة.

- **المستوى التنظيمي:** يتضمن السياسات والترتيبات والإجراءات والأطر الداخلية التي تتيح للمؤسسات والأنظمة ممارسة نشاطها وتحقيق تفويضها، والتي تسمح بتضافر القدرات الفردية من أجل العمل المشترك وتحقيق الأهداف. فإذا ما وجدت هذه العناصر، وحظيت بالموارد الكافية والتنظيم الجيد، ستكون قدرة المؤسسات والأنظمة على الأداء أعظم من قدرة مجموع أجزائها.
- **المستوى الفردي:** تشير فيه القدرات إلى المهارات والخبرات والمعارف التي يكتسبها الأشخاص. إذ ينعم كل شخص بمزيج من القدرات التي تسمح له بالأداء، سواء في البيت أو العمل أو في المجتمع ككل. ويتم اكتساب بعض هذه القدرات من خلال التدريب والتعليم الرسمي والبعض الآخر من خلال التعلم بالممارسة والتجربة[١٦].

كما أن للقدرات جوانب أربعة رئيسة من شأنها إبراز هذا المصطلح وماهيته، يمكن توضحيها كالتالي:

- تتضمن القدرات الخصائص التي تسمح للمؤسسة أو النظام بالبقاء والاستمرارية في النمو، والتنوع؛ ولكي يحدث مثل هذا التطور فإن القدرات تتعلق بالأشخاص المسيطرين ونمط عملهم.
- تتعلق القدرات بالكفاءة الجماعية؛ أي مجموعة الصفات التي تمكن النظام من الأداء وتنمية نفسه، وإقامة علاقات جديدة ومتطورة مع نظم أخرى. أو هي الإمكانات التي تجعل النظام قادرًا على تحقيق أهدافه بفعالية.
- تعبر القدرات عن الوضع الطبيعي للنظام، فهو نتاج تفاعلات ديناميكية لمزيج معقد من المواقف، والموارد، والإستراتيجيات، والمهارات الملموسة وغير الملموسة على حد سواء.
- تشير القدرات إلى وضع النظام المحتمل، والذي يتطلب استخدام نهج مختلف وموارد متنوعة لتطوير النظام وإدارته[١٧].

ومن ثم، يشير مفهوم "القدرات" إلى أكثر من مجرد المهارات الفنية والتقنية اللازمة للوصول إلى هدف محدد؛ حيث تحتوي القدرات على نهج قائم على المشاركة، وعلى مجموعة واسعة من الكفاءات الفردية الإمكانات الجماعية اللازمة لتطوير النظام التعليمي وتنميته.

المحور الثاني: مفهوم تقدير الاحتياجات من القدرات

يعالج المحور الحالي مفهوم "تقدير الاحتياجات من القدرات"، وتتطلب تلك المعالجة المنهجية التطرق أولاً لمفهوم "تقدير الاحتياجات"، لذا، يتناول المحور: مفهوم تقدير الاحتياجات، ومفهوم تقدير الاحتياجات من القدرات.

أولاً – مفهوم تقدير الاحتياجات

إن الاحتياجات، في ضوء ما تم عرضه سابقًا، هي فجوة بين الواقع والوضع المرغوب فيه؛ ومن ثم فإن "تقدير الاحتياجات" يعني قياس الاحتياجات الفعلية من خلال جمع البيانات؛ لسد هذه الفجوة.

ويعرف مصطلح "تقدير الاحتياجات" على أنه مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تستخدم لتحديد الاحتياجات، ودراسة طبيعتها وأسبابها، وتعيين أولويات العمل في المستقبل، فهو عملية منهجية يتقدم من خلالها سلسلة محددة من المراحل، وتركز على النتائج التي يتعين تحقيقها، بدلاً من الاهتمام بالوسائل. ويحدد تقدير الاحتياجات الأولويات معايير الحلول حتى يتمكن المخططون والمديرون من اتخاذ قرارات سليمة، ويبين أفضل الطرق لتخصيص الأموال المتاحة، والأشخاص، والمرافق، والموارد الأخرى، ويؤدي إلى اتخاذ إجراءات من شأنها تحسين البرامج والخدمات والهيكل التنظيمي والعمليات أو مزيج من هذه العناصر[١٨].

وينظر إليه أيضًا على أنه العملية الذاتية – أي التي تقوم بها الأنظمة بشكل مستقل – التي تحدد الفجوات المتعلقة بأداء الأفراد والمؤسسات فيما يتعلق بالنتائج، وبيان فرص تحسين الأداء بالاعتماد على التناقضات والتباينات بين ما هو قائم وما

ينبغي أن يكون؛ إذ إنها تشير إلى إجراءات وأساليب مختلفة تشمل التحليل الدقيق بين الظروف والشروط الحالية[١٩].

وفي السياق ذاته يشار إليه على أنه عملية تهدف إلي الحصول على معلومات عن الحالتين (الحالية في مقابل المرغوب فيها)، ومقارنتهما، وتحديد الثغرات، والوصول إلى الأولويات القائمة على الاحتياجات التي من خلالها يمكن تحديد الإجراءات التنظيمية اللازمة لتطوير المؤسسة[٢٠].

ويعرف أيضًا هذا المصطلح بأنه الجهد المنظم لجمع الأفكار والبيانات والمعلومات من مصادر متنوعة من أجل اتخاذ قرارات أفضل[٢١]؛ أي أنه أداة لصنع القرار؛ يمكن من خلاله تنويع القرارات، بما في ذلك تخصيص الموارد، والتمويل، والتخطيط، وبعبارة أخرى، فإنه عملية تقدير للمشكلات التعليمية والتوصل لحلوها.

كما تم تناوله على أنه من مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تهدف إلى تحديد الأولويات واتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين برنامج أو مؤسسة، وتخصيص الموارد اللازمة لذلك، على أن تستند تلك الإجراءات على مجموعة من الاحتياجات المحددة[٢٢].

ويقصد به أيضًا بأنه عملية تخطيطية تبدأ بدراسة الاحتياجات المختلفة لأفراد المجتمع، مثل: الاحتياجات التعليمية، والاحتياجات الصحية، والاحتياجات الاقتصادية، والاحتياجات الاجتماعية، وغيرها[٢٣].

ويستخلص من التعاريف السابقة أن "تقدير الاحتياجات" عملية لتحديد الاحتياجات وتلبيتها، أو "الفجوات"، بين الظروف الراهنة والأوضاع المطلوب الوصول إليها، وغالبًا ما تستخدم لتحسين أداء أفراد، أو برامج التعليم والتدريب، أو المؤسسات، أو المجتمعات المحلية. ويمكن أن تكون الاحتياجات هي رغبة في تحسين الأداء الحالي أو لتصحيح نقص ما. فهي عنصرًا أساسيًا في عملية التخطيط التربوي؛ إذ تحدد أوجه القصور في النتائج، وتعطي الأولوية لها على أساس التكلفة اللازمة لتلبية الاحتياجات مقارنة بتكاليف تجاهلها. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تسمح للمؤسسة بأن

تكون أكثر استباقية، حيث توفر تلك العملية أساس للحركة المستمرة، مما يجعل التحسين مستمر وفي الوقت المناسب. ويمكن القيام بتلك العملية باستخدام أدوات متنوعة، والأساس هو استخدام الأداة المناسبة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة؛ لذا يجب تحديد ماهية البيانات المراد جمعها حتى يتم تحديد الأدوات المناسبة لذلك.

ثانيًا – مفهوم تقدير الاحتياجات من القدرات

يتبين من المفاهيم المتنوعة لـ"تقدير الاحتياجات" أنه عملية تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات حول احتياجات تنظيمية صريحة أو ضمنية يُسعى لتلبيتها، كما اتضح أيضًا أن النظرة المعيارية لـ"الاحتياجات" تتبلور في اعتبارها رغبة في تحسين الأداء الحالي أو تصحيح النقص، فهي تظهر نتيجة أن الأداء الواقعي لا يصل إلى مستوى الأداء المعياري المرغوب فيه؛ وبالتالي تساعد عملية تقدير الاحتياجات في الوقوف على جوانب القصور في الأداء.

ومن ثم، فإن مصطلح "تقدير الاحتياجات من القدرات" هو عملية تحديد وفهم الوضع القائم في قطاع ما، والوقوف على القدرات وتقديرها وتخطيط سلسلة من الإجراءات للتعامل مع هذه الاحتياجات؛ مما ينتج عنها صورة واضحة للوضع الحالي وخطة التطوير المستقبلية[٢٤]. ويقصد به أيضًا عملية لتحديد القدرة الحالية للنظام ومدى كفائته وفعاليته على أداء المهام المنوطة به. ويمكن أن تكون نتائج عملية تقدير الاحتياجات من القدرات أساس: توجيه عملية التخطيط (خطة إستراتيجية، أوخطة الميزانية، أو خطة عمل)، أو تحديد متطلبات إعادة تنظيم الإدارات؛ لتحقيق الأهداف، أو توجيه عمليات أو تحسينات (العاملين، ومهارات، والمعرفة الإدارية) [٢٥].

ولأن تلك العملية تنفذ في نظم معقدة والتي منها بالضرورة النظام التعليمي؛ فإن التغيير في مستوى أو عنصر واحد من النظام يمكن أن يؤثر على مستويات وعناصر أخرى. ولذلك، يجب على المخططين التربويين تقدير ثلاثة أنواع من الاحتياجات قبل البدء في أي مشروع، هي: **الاحتياجات الإستراتيجية:** والتي هي بمثابة ثغرات بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه، وتركز على الأهداف

التنظيمية طويلة الأجل، ويعد سد هذه الثغرات أمرًا حاسمًا لنجاح النظام التعليمي على المدى الطويل. **والاحتياجات التشغيلية أو التكتيكية:** وهي ثغرات بين الظروف الحالية والمطلوبة التي يجب معالجتها على المدى القصير من أجل تحقيق الأهداف التشغيلية أو التكتيكية، ومن شأن معالجة هذه الاحتياجات أن تغير او تعدل طريقة عمل النظام ومؤسساته. **واحتياجات الأداء الفردي:** والتي تتعلق بفجوات بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه بالنسبة لإنجازات الأشخاص أو سلوكياتهم أو قدراتهم على الأداء. وفي بعض الأحيان يغلق الفرد هذه الفجوات لتحقيق أهداف شخصية أو تحقيق أهداف النظام الإستراتيجية أو التشغيلية[٢٦].

وبناء على ذلك، فإن تقدير الاحتياجات من القدرات هي عملية تقدير الفجوات القائمة بالفعل داخل المؤسسة من حيث: المعرفة، والمهارات، ونقاط القوة، ونقاط والضعف، والفرص، والتحديات، والأصول، والعناصر الأخرى المطلوبة لتحقيق الأهداف المحددة مسبقًا؛ مما ينتج عنها تنمية القدرات باعتبارها العملية التي من خلالها يستطيع الأفراد والمؤسسات والأنظمة والمجتمعات صيانة قدراتهم وتعزيزها؛ بحيث يصبحون أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم.

إن تنمية القدرات ليست تدخلاً لمرة واحدة؛ وإنما عملية تكرارية تهدف إلى إعادة تصميم النظام، وتطبيق ذلك، وتكيف النظام مع التغيرات الداخلية والمتغيرات الخارجية.

المحور الثالث: أهداف تقدير الاحتياجات من القدرات وأهميتها

تهدف عملية تقدير الاحتياجات من القدرات، كما تم توضحيه خلال معالجة المفهوم، إلى تقديم صورة واضحة عن قدرة نظام ما من حيث نقاط القوة، ونقاط الضعف، والأصول والإمكانات المتاحة، فهي نهج منظم لتحليل القدرات عبر ثلاثة أبعاد: الأفراد والمؤسسات والبيئة التمكينية[٢٧].

وبالتالي، تحقق تلك العملية عددًا من الأهداف المختلفة؛ إذ تستطيع: توفير نقطة انطلاق لعملية تخطيط النظم التعليمية، وأن تكون بمثابة محفز للعمل، وتوفير

فرصًا للحوار فيما بين أصحاب المصلحة، وتوفير فهمًا أعمق لطبيعة العقبات التنفيذية حتى يمكن إزاحتها خلال تنفيذ أحد البرامج أو المشاريع[٢٨].

ويمكن إجراء تقدير الاحتياجات من القدرات في مراحل مختلفة من دورة التخطيط أو إعداد البرامج. كما يمكن استخدامها خلال إعداد إستراتيجية، أو خطة تنموية وطنية أو قطاعية أو محلية، أو عند إجراء تقدير للنظام التعليمي ككل أو أحد مراحله، وغالبًا ما يتم إجراء تقدير القدرات استجابة للحاجة الضمنية أو الصريحة إلى تنمية القدرات على مستوى النظام ككل مثلاً أو قطاع محدد، أو وحدة إدارية، أو مؤسسة تعليمية واحدة.

ويُجرى هذا التقدير؛ لتحديد أو لتوضيح أنواع القدرات التي ينبغي معالجتها وكيفية معالجتها. ويمكن إعداد تقدير القدرات مسبقًا أو إجراؤه خلال المرحلة الأولى من البرنامج أو المشروع. وفي حال عدم إجراء تقدير للقدرات خلال مرحلة صياغة الإستراتيجية، أو المشروع، أو البرنامج، فيمكن البدء فيه خلال مرحلة التنفيذ، أو حتى خلال مرحلة المراجعة والمتابعة.

وفي ضوء ذلك، يمكن تحديد أهدافه تلك العملية بالنسبة للنظام التعليمي ولتخطيط مؤسساته في:

- توجية صناع القرار التعليمي؛ لايجاد مبررارت للقرارات قبل اتخاذها.
- تقديم وجهات نظر منهجية وعلمية لصناع القرار؛ لايجاد حلول للمشكلات التربوية المعقدة.
- الوقوف على الأداء الفعلي؛ ويقصد بذلك تشخيص القائمين على النظام التعليمي الأداء الحقيقي للنظام.
- تحديد مدى فاعلية البرامج والمشاريع التربوية المطبقة؛ للبقاء عليها أو إجراء بعض التعديلات أو التغييرات فيها.
- التعرف على أسباب المشكلات الحادثة بالفعل في النظام التعليمي[٢٩].

-توفير نقطة انطلاق لصياغة خطط لتنمية قدرات المؤسسة، وتأكيد أولويات العمل، وبناء دعم سياسي لجدول الأعمال.

-إتاحة فرص للحوار بين أصحاب المصلحة، مع بيان إمكانية تطبيق أو تنفيذ البرامج أو المشروعات التربوية(٣٠).

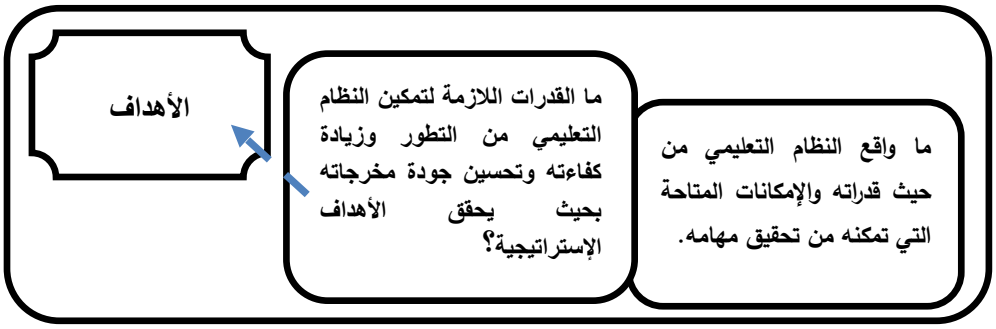
-استعراض كيفية قيام المؤسسات ببناء قدراتها اللازمة لتحقيق أهدافها.

-تحديد احتياجات المؤسسة من القدرات، مع الوقوف على نقاط القوة المتاحة التي من شأنها تعزيز قدرات المؤسسة على تنفيذ خططها التربوية.

-وضع خطط لتطوير المؤسسة؛ من أجل تحقيق ميزة التنافسية.

وتتبلور أهميتها بالنسبة لتخطيط النظم التعليمية ومؤسساته في:

١- التدريجية: إذ يجعل تقدير الاحتياجات من القدرات من واقع النظام أساس الانطلاق في تحديد أهدافه الإستراتيجية؛ بحيث يتحرك النظام في الاتجاه الصحيح، بدلاً من السعي إلى تحقيق أهداف طموحة وعالية المستوى، وهذا ما يبينه الشكل التالي:



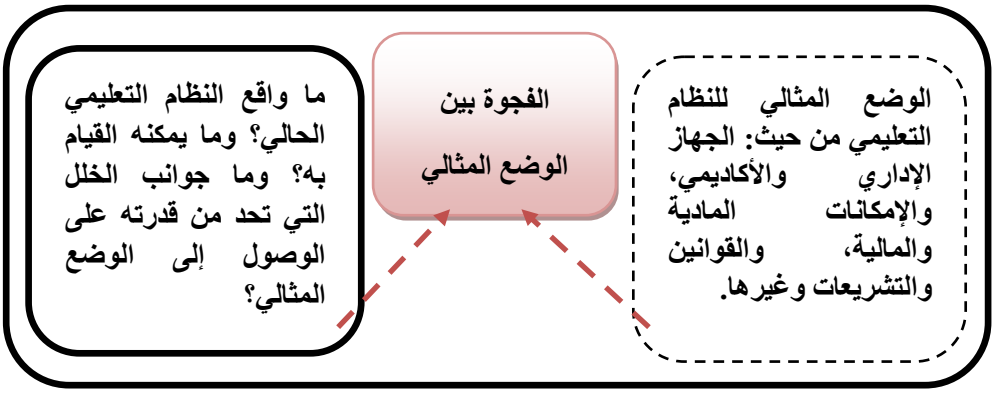
Source: Government of Yukon; Capacity Assessment Tool, Op. Cit, P. 15.

شكل (٣)

التدريجية في التخطيط التربوي

يوضح الشكل السابق التدرج في تحديد الأهداف التي يسعى النظام التعليمي لتحقيها؛ إذ إن أساس ذلك هو تقدير قدرات النظام، وتحديد القدرات اللازمة لتحقيق الأهداف، وبالتالي يتم الوقوف على الاحتياجات اللازمة لتعزيز قدرات النظام لتحقيق أهداف منطقية ومعقوله وطموحة في ضوء إمكانات النظام الواقعية.

٢- تحديد الفجوات؛ حيث إن تحليل الفجوات يستند إلى معايير محددة يتم من خلالها الحكم على أداء النظام في ضوء الوضع المثالي، وهذا ما يبينه الشكل التالي:



Source: FAO; FAO Capacity Assessment Approach and Supporting Tools, Op. Cit., P. 5.

شكل (٤)

تحديد الفجوات

يتبين من الشكل السابق أن تحديد الفجوات يساعد مخططي النظام التعليمي على مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المحتمل، ويتضمن في جوهره سؤالين، هما: " ما واقع النظام التعليمي الحالي؟" و"ما الوضع المثالي للنظام التعليمي؟"، ويمكن التعبير عن ذلك بالمعادلة: "**الفجوة = الأداء المرغوب – الأداء الحالي**".

٣- تُسهم في تحقيق مؤائمة الموارد مع إستراتيجية المؤسسة، وبناء علاقات مع الأطراف المعنية، وتوضيح الفرص والتحديات، وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارت، ووضع أهداف واقعية للعمل.

٤- تُشكل جزءًا من عمليات التخطيط؛ إذ إنها عملية فعالة للوقوف على المشاكل وتحديد الحلول المناسبة، من خلال زيادة قدرة النظام على توجيه الموارد المحدودة نحو وضع وتنفيذ حل عملي وقابل للتطبيق(٣١).

٥- بمثابة وسيلة مهمة لجمع البيانات المناسبة والكافية اللازمة لعمليات التخطيط على كافة المستويات؛ إذ إن عملية تقدير الاحتياجات من القدرات لا تكون فعالة إلا عندما تستند على أهداف واضحة، وتوفر أدلة ملموسة يمكن استخدامها لتحديد أي الوسائل الممكنة الأكثر فعالية وكفاءة لتحقيق النتائج المنشودة.

٦- تُساعد على تحسين نوعية القرارات المتعلقة بالسياسات أو البرامج التعليمية؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء وتحقيق النتائج المرجوة، فغالبًا ما يسترشد بتائج التقدير أثناء تصميم المشاريع والبرامج التعليمية وتنفيذها وتقييمها؛ مما يؤدي إلى تحقيق النتائج المنشودة(٣٢).

وعليه، يتضح أن تقدير الاحتياجات من القدرات بمثابة عملية تبين كيف للنظام التعليمي أن يتسفيد من عناصر قوته ومن ظروفه الخارجية، في محاولة للانتقال من الواقع إلى الطموح من خلال تحديد نقطة البداية الصحيحة للعمل؛ والتي لا يتم الوقوف عليها إلا من خلال دراسة الواقع وتحديد الاحتياجات وتقدير القدرات.

كما أنها تسعى لتحديد القدرات المطلوبة اللازمة لبلوغ أهداف ما، وتقدير القدرات القائمة فعليًا؛ مما قد يساعد في تحديد أولويات تنمية القدرات. بالإضافة إلى أنه بمثابة نقطة البداية لصياغة خطط تنمية قدرات النظام التعليمي على المستويات طويل الأجل ومتوسط الأجل وقصير، وتسهم أيضًا في تأكيد أولويات العمل؛ وبناء دعم لجدول الأعمال، وتوفير آلية للحوار بين أصحاب المصلحة والمستفيدين من النظام التعليمي على كافة المستويات.

وبالتالي، فإن تعزز عمليات الرصد والتقدير؛ فهي تسمح بتتبع مدى التقدم الحادث في قدرات النظام وإمكاناتة من خلال المقارنة مع التقديرات المتكررة بمرور الوقت؛ مما يدعم عملية التمكين المؤسسي؛ إذ إنها عملية تعليمية داخلية هامة تهدف

إلى وقوف النظام التعليمي ومؤسساته على واقعه الفعلي. كما أنها تسهم في دعم عمليات الإصلاح؛ فهي تثير الاهتمام والرغبة في التغيير والإصلاح.

وينبغي استخدام تقدير الاحتياجات من القدرات قبل تصميم أو تنفيذ مشروع أو برنامج، أو عندما تكون هناك تغييرات رئيسة في اتجاه المشروع. ولكن ينبغي ألا يتوقف تقدير الاحتياجات بعد مرحلة التصميم الأولي أو مرحلة التنفيذ. وهي عملية مستمرة ومتكررة.

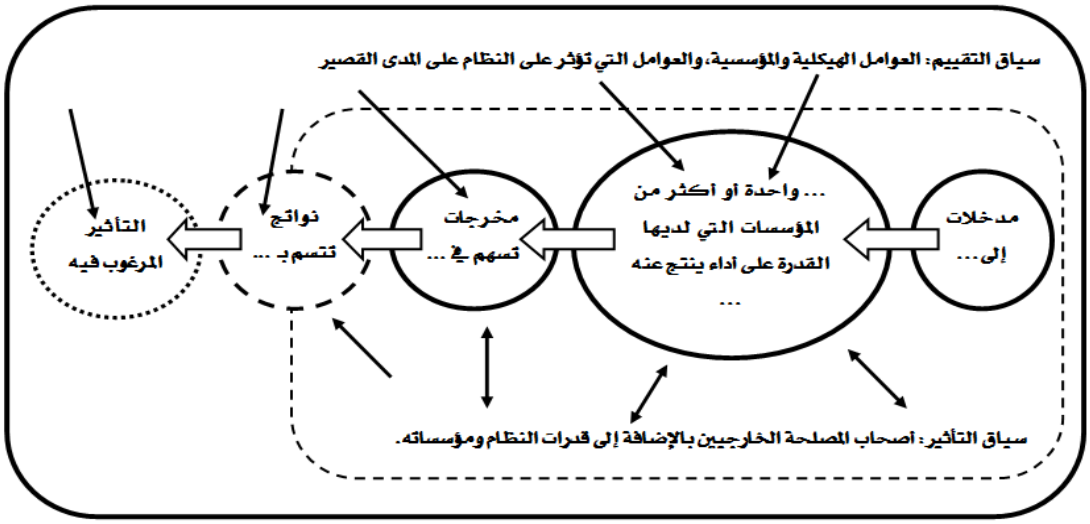
فهي ليست إستراتيجية بل نقطة الانطلاق لوضع الإستراتيجية. كما ينبغي ألا تكون عملية قائمة بذاتها، أو ضعيفة الموارد، أو سيئة التكامل. ومن شأن ذلك أن ينطوي على مخاطر كبيرة تتمثل في زيادة التوقعات غير المنطقية؛ مما يؤدي إلى خيبة الأمل والإحباط. ويجب أن تكون عملية متكاملة بشكل واضح يتم تنفيذها عند القيام بعمليات التخطيط التربوي ورصدها وتقويمها.

المحور الرابع: إجراءات تقدير الاحتياجات من القدرات

يتطلب تقدير الاحتياجات من القدرات التركيز على النظام في سياقه؛ إذ إن الأنظمة عامة والنظام التعليمي خاصة تتأثر صورة كبيرة وباستمرار بالسياق المجتمعي المحيط بها، وفي الوقت نفسه فإنه في تبادل مستمر معه، كتوفير المدخلات، واستيعاب مخرجات النظام، وتبادل المعلومات، وتدفق الأموال وغيرها.

وبالتالي، تفرض عملية تقدير الاحتياجات من القدرات التعامل مع النظام التعليمي على أنه نظامًا مفتوحًا؛ أي أنه يتكون من عناصر متفاعلة ومترابطة لا تتجزأ عن السياق الذي يحصل منه النظام على المدخلات أو الموارد، ويستخدم المدخلات لتنظيم العمليات، وينتج مخرجاته. ومن ثم، يعتمد بقاء النظام ونموه على التكيف مع البيئة المتغيرة وإثراءها، وكذلك على إنتاج مخرجات يتم تقديرها من قبل أصحاب المصلحة الخارجيين (المستفيدين من النظام)، بحيث يتمكن النظام مرة أخرى من الحصول على الموارد. ويوفر السياق حوافز للنظام، مما يدفع على العمل بطرق معينة. وبعض تلك الحوافز تعزز إنتاجية النظام ونموه وتنمية قدراته، والبعض الآخر

يعزز نقاطه السلبية، أو قد تؤدي إلى القضاء عليه. ويوضح الشكل التالي إطارًا تحليليًا للتعليم كنظام مفتوح:



Source: European Commission; Institutional Assessment and Capacity Development: Why, what and how?,Tools and methods Series, No. (1), Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, September 2005, P. 8.

شكل (٥)

التعليم كنظام مفتوح

يشير الشكل السابق إلى أن المعيار المستخدم في الحكم على النظام في كونه مغلقًا أو مفتوحًا يتمثل في طبيعة العلاقات بين ذلك النظام والبيئة المحيطة به. فالنظام لا يمكن أن يعمل في الفراغ، فهو في تفاعل مستمر مع السياق المحيط به يؤثر فيه ويتأثر به. ويعتبر وجود أي نظام مفتوح معتمدًا بشكل رئيس على العلاقات المتبادلة بينه وبين بيئته؛ فهو يحتاج بعض المدخلات من بيئته ليقوى على الاستمرار ويعطي بعض نواتجه إلى بيئته.

ومن خصائص ذلك النظام: حصوله على مدخلاته الرئيسة، وموارده الأساسية من المجتمع أو البيئة المحيطة به. بالإضافة إلى أنه تجري به أنواع من النشاطات المختلفة تستهدف تحويل المدخلات والموارد إلى أشكال وقيم ومخرجات تمثل الناتج الذي يصدر عن النظام ويتوجه إلى المجتمع مرة أخرى، وتخضع هذه الأنشطة إلى قواعد وضوابط تحددها طبيعة النظام وتكوينه الداخلي من ناحية، ونوعية المدخلات والموارد وخصائصها في التفاعل من ناحية أخرى. وترابط الأجزاء وتكاملها؛ حيث تتوزع الأنشطة بين أجزاء النظام في تناسق بحيث يختص كل جزء ببعض الأنشطة يؤديها متفاعلاً مع الأجزاء الأخرى ومتكاملاً معها. واستمرار النشاط ودوريته حيث يأخذ نشاط النظام شكل دورة كاملة تتكامل فيها البدايات والنهايات. والبقاء والاستمرار للنظام؛ حيث يستطيع النظام المفتوح أن يصمد لعوامل التغير واحتمالات الفناء. والتوازن الحركي (الديناميكي)؛ إذ يهدف النظام المفتوح إلى أن يكون دائمًا في حالة توازن؛ فهناك تناسب وتجانس للنظام وتوافق أجزائه وعناصره وإقبالها على التعاون والتفاعل معًا بلا تناقضات أساسية، وكذلك تكيف النظام مع البيئة وتعايشه مع الأوضاع والظروف السائدة؛ ولهذا فالنظام المفتوح لا يتوقف عن الحركة، بل هو يتفاعل دائمًا مع البيئة ويمارس نشاطاته الذاتية(٣٣).

ومن ثم، ترتكز عملية تقدير الاحتياجات من القدرات، في ضوء طبيعة النظام التعليمي المعقدة، على ثمان مراحل، كل منها تتضمن أنشطتها وأدواتها الخاصة، بهدف استكشاف وتحليل وبناء صورة واقعية عن قدرات النظام التعليمي وإمكاناته. وتعتبر مراحل تنفيذها عملية مرحلية ممنهجة ممتابعة متكاملة يمكن أن يقوم بها فريق التخطيط التربوي، أو فريق الإدارة، أو فريق المتابعة والمراقبة وغيرهم. ويوضح الجدول التالي إجراءات تقدير الاحتياجات من القدرات:

جدول(٢) إجراءات تقدير الاحتياجات من القدرات

م	الإجراءات	المراحل	النتائج الرئيسة	الافتراضات	أدوات الدعم الاختيارية
١		التخطيط لعملية التقدير وتتعلق بالسؤال : "ماذا يحاول أن يفعل المخطط ولماذا؟"	فهم واضح من جانب فريق التخطيط بمسئوليات إجراء التقدير والموارد المتاحة والحدود التي سيتم فيها التقدير.	تسعى هذه المراحل الثلاث من عملية التقدير إلى استعراض أهداف المشروع، والاستفادة من مخرجات المشروع ونتائجه السابقة. وتتعلق أيضًا بضمان إدماج عملية التقدير والنتائج مع إستراتيجيات وعمليات المشروع الرئيسة الأخرى. وتلك المراحل وأدوات تنفيذها بمثابة أساس التطوير المنطقي والشفاف للعملية برمتها، وضمان وجود أساس كاف يستند إليه تحليل القدرة.	(5) "WH" و(1) H. خرائط العقل. "Mind mapping"
٢	المراجعة	تحليل الوضع الحالي، بمعنى "ما الذي يجب أن يتحقق، ومن المسئول وما الذي يعيق ذلك؟"	فهم واضح لما يريد النظام التعليمي تحقيقه، والتحديات الحالية وأصحاب المصلحة الرئيسيين الذين يحتاجون إلى المشاركة.		- وضع رؤية المؤسسة. - تحليل شجرة المشكلات. - تحليل/إدارة أصحاب المصلحة.
٣		تحليل العمل: أي "ما الإجراءات الحاسمة التي يجب تنفيذها ومن المسئول؟"	تحديد الإجراءات الحاسمة التي يجب تنفيذها وأصحاب المصلحة المسؤولين عن التنفيذ والعمل.		- تحليل مجال القوى - مصفوفة تحديد الأولويات
٤	التحليل	تقدير القدرات ويتم من خلال الإجابة على سؤال: "من لديه القدرة على تنفيذ هذه الإجراءات وأين الثغرات؟"	تقدير القدرة الحالية للأفراد والمؤسسات على تنفيذ الإجراءات الحاسمة والوقوف على الثغرات الموجودة في القدرات.	إن هاتان المرحلتان هما في صميم عملية التقدير. وسوف تستهلكان أيضًا معظم الوقت والموارد. ويجب أن يستند التقدير إلى عملية تشاركية وشفافة ومستنيرة تجري في المراحل الثلاثة الأولى.	- تحليل الفجوة في المعرفة، والمهارات، والمواقف. - إطار عمل " S – 7". - طرق جمع البيانات
٥		التدخلات اللازمة لتعزيز القدرات أي "ما التدخلات المطلوبة لسد الفجوات / لتلبية الاحتياجات؟"	تحديد التدخلات اللازمة لتعزيز القدرات؛ لسد الثغرات من أجل تنفيذ الإجراءات الحاسمة للنجاح.		- قائمة تدخلات تعزيز القدرات.
٦	التوثيق	خطة العمل وتجب عن السؤال: "ما الموارد المطلوبة، وما الأنشطة التي يجب تنفيذها ومتى تنفذ؟	توثيق الإجراءات والتدخلات والموارد والمسؤوليات والخطوط الزمنية المطلوبة.	فبدون توفير الموارد الكافية، وجداول زمنية، وتواصل الإجراءات، قد تتعثر عملية التقدير	ــــــــــــــ
٧		قد تتعثر عملية تقدير الإستراتيجية، أي "كيف يتم تنفيذ النتائج وتقديرها؟"	توثيق الاهداف، والعمليات اللازمة لتحقيقها، والنتائج المتوقعة،والجدوى من التنفيذ، وما يتم رصده وتقديره.		ــــــــــــــ
٨	الرقابة والتقييم	الرقابة والتقييم، بمعنى: "ما الذي تحقق وما الذي يحتاج إلى تحسين وما تم تعلمه؟"	تقييم ما تم تنفيذه.	ينبغي أيضا أن تجري عملية التقييم في جميع المراحل.	ــــــــــــــ

Source: Stephen, Peter, Triraganon, Ronnakorn; Strengthening Voices for Better Choices: A capacity needs assessment process, International Union for Conservation of Nature, Switzerland, July 2009, P. 4.

وسوف يتم تناول تلك الإجراءات بشئ من التفصيل على النحو التالي:

أولاً –المراجعة

ويتضمن مراحل ثلاثة كما بُين في الجدول السابق، وهي:

١- التخطيط لعملية التقدير

إن وضع خطة التقدير بمثابة الركيزة الأساسية للمراحل التالية من إجراءات تقدير الاحتياجات من القدرات؛ فمن الضروري تحديد الهدف من التقدير بوضوح قبل البدء فيه، ويتم ذلك من خلال الإجابة عن: لماذا يتم التقدير؟ ومن سيستخدم النتائج؟ وكيف سيتم عرض النتائج؟

ولذلك، من الجيد إشراك المسئولين الرئيسيين عن النظام التعليمي طوال العملية، مع: توضيح الاختصاصات وخطة العمل، واستعراض جداول الأعمال ورشة العمل والتقرير النهائي. وخلال ذلك يجب تحديد متطلبات تغيير الإدارات (لتحقيق أهداف الخطة الإستراتيجية) والإجراءات اللازمة للتنفيذ والتحسينات والمطلوبة[٣٤].

كما أنه لا بُدَّ من تخصيص الوقت الكاف، والموارد اللازم لدعم عملية التقدير. ومن المهم أيضًا وضع حدود وأهداف واقعية لهذه العملية، وقد يكون من الحيوي وجود فريق للتقدير، وإذا كان الأمر كذلك، سيكون من الضروري استكشاف ما يسعى القائمين على النظام التعليمي لتحقيقه، وما يريد فريق التقدير تنفيذه، لذا يجب الإجابة عن السؤال: **ما الذي يحاول النظام التعليمي القيام به؟ ولماذا؟**

وتتمثل الأداة الداعمة والمقترحة للإجابة عن هذا السؤال في "The (5) Ws and (1) H"، وهي أداة فعالة لتخطيط العمل باستخدام أسئلة بسيطة تهدف إلى توضيح الأدوار، والمسؤوليات، والموارد اللازمة لتنفيذ التقدير. وتتبلور النتائج المتوقعة من تطبيق هذه الأداة في: بيان واضح عن الجهة المسؤولة عن التقدير، وكيفية توفير الموارد اللازمة للتنفيذ، وكيفية استخدام النتائج، وآلية دمج التقدير في نظام المشروع الأوسع، وما المخاطر التي تنطوي عليها هذه العملية.

وتتبلور آلية تطبيق هذه الأداة في طرح الأسئلة التالية، ومحاول التوصل إلى إجابتها:

- لماذا **"Why"**؟ لماذا ينفذ إجراء ما؟ وماذا بعد تنفيذه؟ ولماذا ينفذ في مكان ما؟ ولماذا ينفذ بتلك الآلية؟
- متى **"When"**؟ متى يتم ذلك الإجراء؟ وما الأوقات الأخرى التي يمكن خلالها تنفيذ هذا الإجراء؟ وما الأوقات الأخرى التي يجب التنفيذ خلالها؟
- من **"Who"**؟ من المسئول عن تنفيذ هذا الإجراء؟ ومن يستطيع أن ينفذه؟ ومن يجب أن يشارك في التنفيذ؟
- ماذا **"What"**؟ ماذا يجب أن ينفذ؟ وما الذي يجري تنفيذه بالفعل؟ وماذا يجب أن يتم؟ وماذا ينبغي أن التركيز عليه؟ وما النتائج المتوقعة؟
- أين **"Where"**؟ أين ينفذ ذلك الإجراء؟ وأين ينبغي أن يتم ذلك؟ وأين يمكن أن يتم؟
- كيف **"How"**؟ كيف يتم التنفيذ؟ وكيف ينبغي أن يتم ذلك؟ وهل هناك طريقة أخرى للقيام بذلك؟ وكيف سيتم توفير الموارد[٣٥]؟

ويجب ملاحظة أنه بدون التزام قوي من الإدارة بتوفير الموارد اللازمة والكافية لهذه العملية، فإن العمل من خلال الأسئلة المذكورة أعلاه قد لا يسفر عن نتائج تذكر. وقد تكون "الخريطة الذهنية" أيضًا أداة مفيدة لتركيز المناقشات.

٢- تحليل الوضع الحالي

تمثل مرحلة تحليل الوضع الحالي للنظام التعليمي الخطوة الرئيسة الأولى لتنفيذ عمليات تقدير الاحتياجات من القدرات؛ إن إجراءات مثل مراجعة أداء النظام، وتحليل أوضاعه الحالية، وتشخيص نقاط القوة، ونقاط الضعف يمكن استخدامها بشكل متبادل. وتعتمد هذه المرحلة بشكل أساسي على جمع البيانات والمعلومات، والتحليل النقدي للجوانب المرتبطة بالنظام التعليمي. ويقوم المخططون بفحص الجوانب الداخلية والخارجية للنظام التعليمي بدقة وحذر، وبمعنى آخر يقومون بـ:

- مراجعة أداء النظام (الديناميكية الداخلية) لمقابلة احتياجات المجتمع والاحتياجات الاقتصادية.
- فحص القوى المختلفة المحفزة للنظام التعليمي والأوضاع الخارجية (البيئة التي يعتبر التعليم جزء منها).

وتتمثل الفئات الرئيسة التي يجب وضعها في الاعتبار عند القيام بتحليل القطاع التعليمي في: الوضع الاقتصادي العام، والأوضاع السكانية والتطورات الاجتماعية، والالتحاق والمشاركة بالتعليم، وجودة التعليم، والكفاءة الخارجية، وتكاليف ونظم تمويل التعليم، والجوانب المؤسسية والإدارية. ويتم تحليل الوضع الراهن للنظام التعليمي، من خلال:

- استعراض العناصر الأساسية في الوضع الراهن وبيان نقاط القوة، ونقاط الضعف بالنسبة لكل عنصر، وكذلك تحديد الاتجاهات العامة السائدة، والاتجاهات التي قد يكون لها أثرها محدودًا أو حتى غير محسوس في الوقت الراهن، ولكنها تنبئ بتحولات مهمة في المستقبل.
- استخلاص المشكلات والقضايا الرئيسة التي يتعين البحث عن حلول لها، ويلاحظ أنه ليس مطلوبًا تقديم إجابات في هذه المرحلة، وإنما يكفي بلورة الأسئلة، ويمكن تقسيم المتغيرات التي يتم رصدها في هذه الخطوة إلي متغيرات داخلية تنتمي إلي النظام محل الدراسة، أي النظام التعليمي ومتغيرات خارجية تعبر عن البيئة التي تعمل فيها النسق[٣٦].

وعليه، تهدف هذه الخطوة إلى النظر بشكل نقدي في الإجراءات والمهام الرئيسة التي يجب اتخاذها لتحقيق النتائج المرجوة. وهي بداية تحديد الفجوات بين النتائج الحالية والمطلوبة. كما سيتيح تقدير ما إذا كان تعزيز القدرات البشرية (التي تركز عليها هذه المنهجية) سيؤدي في الواقع دورا رئيسًا في حل المشكلات المحتملة.

وهناك العديد من أدوات التحليل، منها: تحليل سوت (نقاط القوة، ونقاط الضعف، والفرص، والتحديات)، ولكن يمكن اقتراح ثلاث أدوات للمساعدة في استكشاف الوضع والإجابة على ثلاثة أسئلة محددة، هي:

- **ما الذي يجب تحقيقه من خلال عملية إصلاح النظام التعليمي؟ والأداة المستخدمة لذلك هي (أداة رؤية).**

للإجابة عن السؤال السابق، يجب طرح الأسئلة التالية: ما الذي يجب تحقيقه؟ ومن/وما الذي يمنع ذلك؟ وماذا يمكن أن يتحقق؟ وترتبط هذه الأسئلة باقتراحات أصحاب المصلحة والمستفيدين من النظام التعليمي والداعمين له حول عملية إصلاحه؛ أي ماذا يريدون حقًا تحقيقه خلال (١٠) سنوات؟ وما وضع النظام التعليمي في غضون (١٠) سنوات؟ ويمكن في كثير من الأحيان افتراض مصطلح "رؤية" عن ناتج ذلك، ولكن من المهم أيضًا السعي إلى الوضوح والفهم المشترك لما يريده كل الأطراف حقًا.

ويمكن الاستعانة بأداة "رؤية" "Visioning Tool"؛ حيث إن الرؤية بيان عام عن مستقبل أفضل، وهي وسيلة مفيدة لمساعدة القائمين على النظام التعليمي على الابتعاد عن التركيز على المشاكل اليومية والطرق روتينية لحل المشاكل الفورية، والتركيز على الأهداف طويلة الأجل أو "ما يمكن أن يتحقق"، وتصور مسارات جديدة من شأنها تطوير النظام. وهي أيضًا أداة مهمة لتطوير رؤى متقاربة بين الشركاء وكذلك المساعدة على إيجاد أرضية مشتركة بين الأطراف المتضاربة والمصالح.

وتحدد المخرجات المتوقعة من استخدام هذه الأداة في: أن تكون نقطة البداية للمناقشة "ما يمكن أن يكون"، وما يجب أن يكون متوفرًا لتحقيق ذلك. بالإضافة إلى تطوير رؤية (مشتركة) من قبل مجموعة من الأطراف الرئيسيين في عملية الإصلاح. ومن الضروري عند البدء في تنفيذ هذه الأداة تقديم مقدمة جيدة عن سبب القيام بهذه العملية. ثم يتم وضع سيناريو مستقبلي أو يطلب من المشاركين سلسلة من الأسئلة التي تسمح لهم بتخيل "ما يمكن أن يتحقق" أي النتائج المرجوة من المشروع.

ويرجى ملاحظة أن الرؤية التي يتم الاتفاق عليها تحتاج إلى توثيق واضح؛ لأن هذا يشكل الأساس لاستكشاف المعوقات التي قد تؤثر على تحقيق هذه الرؤية[٣٧].

- **ما المشكلات الأساسية التي تعيق عملية إصلاح النظام التعليمي؟ ويمكن الإجابة على هذا السؤال من خلال استخدام أداة (تحليل شجرة المشكلات).**

يتعلق هذا السؤال بآليات تنفيذ "الرؤية" التي تم الاتفاق عليها من خلال الإجابة عن السؤال السابق، وغالبًا ما سوف تنشأ العديد من المشكلات أو القضايا التي قد تعيق هذا التنفيذ، وعليه يتم الاستعانة بـ **"تحليل شجرة المشكلات"** كخطوة مفيدة في استكشاف الأسباب الكامنة وراء المشكلات الرئيسة أو العقبات التي تعرقل أو ستعرقل تنفيذ الرؤية المرجوة.

وتعد "شجرة المشكلات" أداة تشاركية؛ لتحديد المشكلات الرئيسة بأسبابها وآثارها، لمساعدة المخططين على صياغة أهداف واضحة، مع بيان كيفية تحقيق تلك الأهداف. وتعتبر قيمة هذا النوع من التقدير هي الأكبر إذا ما تم تنفيذها في ورشة عمل مع الأشخاص المعنيين، مما يتيح الفرصة لإيجاد رأي مشترك حول الوضع؛ بما يحقق فهم واضح وموثق بيانيًا للجذر أو الأسباب الكامنة وراء مشكلة معينة تعرقل تحقيق هدف معين أو رؤية معينة، وتحديد الأسباب والآثار الناتجة عن مشكلة محددة[٣٨].

- **من يشارك في عملية الإصلاح؟ وما الذي يمكن أن يسهم به؟ وما دوافعهم للتغيير؟ ويمكن الاستعانة بأداة (إدارة أصحاب المصلحة) للإجابة على هذا السؤال.**

إن هذا السؤال بمثابة الجانب الثالث من تحليل الوضع، وهو عبارة عن استعراض شامل لأصحاب المصلحة الذين لديهم الحافز والقدرة لإحداث تغيير إيجابي في النظام التعليمي. وتتحدد الأداة المقترحة للإجابة على هذا السؤال في **"إدارة أصحاب المصلحة" "Stakeholder management"**؛ حيث يتم تحديد الأفراد والجماعات الذين سيتأثرون بعملية الإصلاح أو لديهم القدرة على التأثير على هذه

العملية. ولكن تلك الأداة تذهب لأبعد من ذلك لأنها تتيح بعض النقاش والحوار والكشف عن كيفية دعم كل من أصحاب المصلحة لعملية التغيير المرغوبة، ومع بيان القدرات التي تحتاجها الإدارة للقيام بعملية الإصلاح.

ومن المتوقع بعد الانتهاء من تطبيق هذه الأداة: تصنيف أصحاب المصلحة مع تحديد "المعارضين" لعملية الإصلاح و"المتحمسين" لها، وقوة تأثير كل فريق، والدعم المطلوب. وبالتالي يجب إعداد "وثيقة فعالة" يمكن تحديثها عندما تصبح نتائج وآثار عملية الإصلاح واضحة، أو عندما يدخل أصحاب المصلحة الجدد العملية أو يغادرونها.

وتتبلور خطوات تطبيق هذه الأداة في: تحديد أصحاب المصلحة، وتحديد وضعهم من حيث التأييد أو الرفض، وذلك من خلال تقدير: تأثير التغيير عليهم، ورد فعلهم على التغيير، ومستوى سلطتهم ونفوذهم، والدعم المطلوب منهم.

ويرجى ملاحظة أن هذه الأداة يمكن أن تكون مثيرة للجدل، لا سيما عندما يكون الفئات المشاركة في التحليل متنوعة. وينبغي توخي الحذر عند استخدامها وخاصة عند إعلان ما تم التوصل إليه. وبالمثل، يمكن أن تكون هناك نقاط ضعف عند الاستخدام إذا ما تم تجاهل أو تهميش أو الحد من مشاركة أصحاب المصلحة الرئيسيين (مثل المعارضين) [٣٩].

على الرغم من عرض هذه الأسئلة المقترحة وأدواتها بتسلسل معين، فإنها لا تحتاج إلى اتباع هذا التسلسل. وسيختلف تسلسل الأدوات واستخدامها اختلافًا كبيرًا تبعًا لعوامل كثيرة متعلقة بطبيعة النظام، وآليات مشاركة الأفراد، والهدف من عملية التقدير وغيرها. ولكن يجب أن تكون العملية قائمة على المشاركة والشفافية. ويلزم إشراك أصحاب المصلحة بطريقة هادفة حتى يكون التحليل قائمًا على أسس راسخة؛ بحيث تتم عملية التقدير بين مجموعة واسعة من الشركاء وأصحاب المصلحة[٤٠].

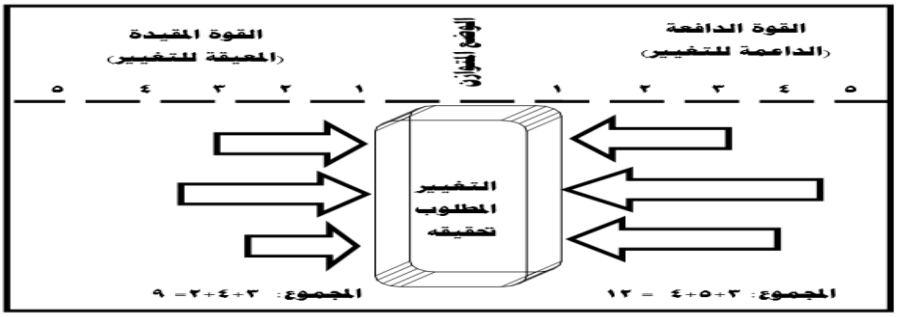
٣- تحليل العمل

يجب أن تركز عملية التقدير بشكل عام على إجراءات من شأنها الانتقال بالنظام التعليمي من "وضعه الحالي" إلى "الوضع المرغوب فيه"؛ لذا، تهدف هذه المرحلة من التقدير إلى الإجابة على السؤال التالي: **ما الإجراءات الحاسمة التي يجب تنفيذها؟ ومن المسئول؟** وللقيام بهذه المرحلة يتطلب الأمر تنفيذ ثلاث خطوات متتالية ومترابطة، هي:

-تحديد إجراءات الانتقال من "الوضع الحالي" إلى "الوضع المرغوب فيه"

إن إصلاح النظام التعليمي والانتقال به من واقعه الحالي إلى مستقبل أفضل مرغوب فيه عملية دينامية؛ تلك العملية تتطلب القيام بمجموعة من الإجراءات الدافعة والداعمة لتلك العملية. وعلى الرغم من ذلك إلا أن تلك العملية ستواجهها بعد العقبات أو الإجراءات المعيقة لمراحل التنفيذ.

لذلك، من الأهمية بمكان تحديد الإجراءات اللازمة لتعزيز قدرات النظام؛ للتغلب على الإجراءات السلبية، وزيادة القدرة على مواصلة تدعيم الإجراءات الإيجابية. ويعد **"تحليل مجال القوة" "Force Field Analysis"** أداة مفيدة في استكشاف ذلك؛ فهو أداة يمكن استخدامها لتحليل القوى (الإجراءات) التي تساعد أو التي تعرقل إحداث التغيير المطلوب، ويوضح الشكل التالي آلية التحليل:



Source: Michael J. Boyle; Force Field Analysis, Center for Catholic School Effectiveness Loyola, University Chicago, 2013, P. 1.

شكل (٦)

تحليل مجال القوة

يتضح من الشكل أنه عند افتراض تغيير من نوع ما، فإن إطار التحليل الميداني للقوة يساعد الأفراد أو المجموعات على تحديد القوى التي من شأنها دعم التغيير والقوى التي ستعمل ضده، ويمكن استخدام الخطوات التالية لإجراء هذا التحليل:

أ – كتابة التغيير الذي تم التوصل إليه والاتفاق عليه.

ب – كتابة كل القوى الداعمة لعملية التغيير على الجانب الأيمن من الصفحة وكل القوى الرافضة للتغيير على الجانب الأيسر من الصفحة.

جـ – يتم حساب أهمية كل قوة على مقياس من واحد إلى خمسة؛ بمعنى تدرج أهمية القوى من واحد إلى خمسة.

د – يتم جمع درجات كل جانب؛ فإذا كانت النتيجة لقوى التغيير الداعمة أكبر من القوى المعيقة، فيمكن للنظام القيام بالتغيير. ومع ذلك، إذا كانت درجة القوى الرافضة للتغيير تفوق تلك الداعمة له، فعلى المخطط أن يفكر في الخطوات التي يمكن اتخاذها لتغيير عدم التوازن(٤١).

-تحديد الإجراءات ذات الأولوية

بعد الانتهاء من "تحليل القوة"، واتخاذ القرار المتعلق بالقدرة على تنفيذ عملية الإصلاح في ضوء تحديد القوة الداعمة له، والوقوف على القوة المعارضة والمعيقة له، تأتي الخطوة الأكثر أهمية وهي تحديد الإجراءات اللازمة للتنفيذ. إن خطوة تحليل الإجراءات ذات الأولوية تتعلق بالإجابة على السؤال: **ما الإجراءات الحاسمة التي ستضمن نتائج إيجابية ومستدامة؟** وبالتالي، يجب أن يكون هناك تحديد وتقدير حاسم وجاد للإجراءات، وبصورة تشاركية وشفافة بين جميع أعضاء فريق التخطيط؛ نظرًا لأن هذه الإجراءات التي سيتم تقدير القدرات بناء عليها.

وتعتبر "مصفوفة تحديد الأولويات" **"Prioritization matrix"** أداة مفيدة إذا كان عدد الإجراءات المحددة كبيرًا، وبشكل خاص، عندما توجد حاجة إلى التركيز على الإجراءات الهامة؛ إذ إنها تقنية تستخدم لتحقيق إجماع داخل مجموعة من المشاركين حول اختيار أكثر الإجراءات أهمية، وتساعد المصفوفة أيضًا على ترتيب

القضايا حسب معايير معينة، تم الاتفاق عليها من قبل فريق التخطيط والمشاركين؛ مما يسمح لهم بالوقوف على الإجراءات التي يعتبرونها أكثر أهمية في التوصل إلى نتائج ناجحة، ويتبلور المخرج الرئيس لها في أساس منطقي قابل للقياس لتحديد أهم الإجراءات اللازمة لنجاح عملية الإصلاح[٤٢]. ومن ثم، تساعد المصفوفة في تقدير البدائل المتعددة؛ إذ إنها تستخدم القيم المرجحة بحيث يكون للجوانب الأكثر أهمية وزنًا أكبر، ويمكن استخدامها لتحديد أنشطة التحسين التي ينبغي تنفيذها. **ويوضح الشكل التالي تصميم المصفوفة:**

م	العوامل المراد تقديرها	الوزن النسبي لكل عامل	البديل (١)	البديل (٢)	البديل (٣)
١	سهولة التطبيق	١٠	٦	١	٣
٢	التكلفة	٨	٦	١	٣
٣	الثبات في الاستخدام	١٠	١	٦	٦
٤	مدى شيوع الاستخدام	٩	٦	٦	٣
٥	مستوى الإتقان	٥	٣	٦	٦
المجموع:			١٨٧	١٦٢	١٧١
النسبة المئوية:			٧٤.٢	٦٤.٣	٦٧.٩
درجة تحقق البديل: ١= بديل مرفوض ٣= بديل متوسط من حيث القبول والتحقق ٦= بديل مقبول ويمكن تحقيقه بنسبة ١٠٠%					

Source: Barsalou, Matthew A.; Root Cause Analysis: A Step-By-Step Guide to Using the Right Tool at the Right Time, CRC Press, Taylor & Francis Group, New York, 2015, P. 87.

شكل (٧)

مصفوفة الأولويات

وتتحدد خطوات إجراء المصفوفة كما هو مبين بالشكل في:

أ – إنشاء جدول؛ بحيث يحتوي العمود الأيمن على العوامل التي يتم تقديرها، ويسمى الجزء العلوي من العمود الثاني "الوزن النسبي".

ب – يجب إدراج "الوزن النسبي" لكل عامل في العمود الخاص بذلك، ويعتبر آلية تحديد الوزن النسبي لكل عامل في وضع مستوى معين من الدرجات يتم الاتفاق عليه وإقراره من قبل فريق التخطيط، وبيان وزن كل عامل.

جـ – يتم تحديد خيارات تنفيذ كل عامل، والتي سيتم مقارنتها، على أن يتم تعيين قيمة لكل خيار، مع التأكيد على أن يكون ذلك تشاركيًا.

د – في خانة المجموع يتم كتابة حاصل مجموع ضرب درجة تحقق كل بديل في الوزن النسبي لكل عامل. واكتب الكلمة "النسبة المئوية" تحت هذا.

هـ – في خانة النسبة المئوية يتم قسمة المجموع المقابل لكل بديل على أكبر قيمة ممكنة للوزن النسبي – مع العلم أن هذه القيمة يتم تحديدها من قبل فريق العمل؛ حيث افتراض أنها تساوي تقريبًا (٢٥٢) في المثال السابق – ويتم كتابة النتيجة في صف النسبة المئوية.

و – يتم تحديد البديل صاحب النسبة المئوية الأعلى؛ إذ إنه يمثل الحل الأمثل وفقًا للمعايير المحددة[٤٣].

-الاتفاق على إجراءات التنفيذ بالتعاون مع أصحاب المصلحة والمستفيدين

يتم في هذه الخطوة توفير إطار عمل بسيط كنقطة بداية مفيدة في مطابقة الإجراءات التي تم الاتفاق عليها في الخطوة السابقة، ويجب أن يتضمن هذا الإطار ما نتج من تحليل الوضع الحالي للنظام؛ حتى يتسنى تحديد إجراءات أكثر فعالية وكفاءة. ويوضح الشكل التالي هيكل إطار العمل المطلوب إكماله من قبل فريق التخطيط:

بيان الرؤية: وصف دقيق وواضح لما ينبغى أن تبدو عليه

الأهداف الإستراتيجية	الأجراءات المطلوب تنفيذها	الجهات والأشخاص المسئولون	آليات تحفيز الجهات والأشخاص المسئولين في حالة تنفيذ أو عدم تنفيذ الإجراءات	
			إثابة	عقاب
الهدف الإستراتيجي (١)	إجراء (١)	جهة أو شخص (أ)	آلية إثابة للجهة أو الشخص (أ) في حالة تنفيذه الإجراء	آلية عقاب للجهة أو الشخص (أ) في حالة عدم تنفيذه الإجراء
		جهة أو شخص (ب)	آلية إثابة للجهة أو الشخص (ب) في حالة تنفيذه الإجراء	آلية عقاب للجهة أو الشخص (ب) في حالة عدم تنفيذه الإجراء
	إجراء (٢)	جهة أو شخص (ج)	آلية إثابة للجهة أو الشخص (ج) في حالة تنفيذه الإجراء	آلية عقاب للجهة أو الشخص (ج) في حالة عدم تنفيذه الإجراء
الهدف الإستراتيجي (٢)				

Source: Stephen, Peter, Triraganon, Ronnakorn; Strengthening Voices for Better Choices: A capacity needs assessment process, Op. Cit., P. 7.

شكل (٨)

إطـــار العمـــل

ويجب عند إكمال إطار العمل الإجابة على عدد من الأسئلة المهمة، تتمثل في:

أ – هل الرؤية التي تم الاتفاق عليها لا تزال صالحة للتنفيذ؟ وهل لا يزال أصحاب المصلحة الرئيسيون والشركاء متفقون عليها؟

ب – هل ستساعد الأهداف الإستراتيجية في تحقيق هذه الرؤية؟ وهل لا تزال الأهداف المستمدة من التحليل الميداني للقوة صالحة؟

جـ– هل ستحقق الإجراءات التي تم التوصل إليها الأهداف الإستراتيجية المحددة؟ وهل الإجراءات التي تم الوقوف عليها من خلال تحليل حقل القوة ومصفوفة تحديد الأولويات لا تزال صالحة للتنفيذ؟

د – هل يرتبط أصحاب المصالح الذين تم تحديدهم بدقة بالإجراءات التي يجب عليهم تنفيذها؟ وهل هم راضين عن عملية التقدير؟

هـ – هل تم تحديد آليات التحفيز التي تؤثر بشكل واقعي على المسئولين عن تنفيذ الإجراءات التي تم الاتفاق عليها[٤٤]؟

ثانيًا –التحليل

ويتضمن مرحلتين كما عرض في جدول (٢)، وهما:

١– تقدير القدرات الفردية والتنظيمية

يحدد العمل بوضوح الإجراءات التي يجب تنفيذها لتحقيق النتائج المنشودة. وتتبلور الخطوة التالية في تقدير ما إذا كان النظام التعليمي بما يتضمنه من مؤسسات وموارد بشرية لديه القدرة على تنفيذ هذه الإجراءات وتحقيق نتائج العمل المطلوبة. يجب أن تكون هذه المرحلة من التقدير الأكثر منهجية؛ إذ إنها هي المرحلة الأساسية في عملية التقدير.

وتتعلق هذه المرحلة بالإجابة على السؤال التالي: **من لديه القدرة على تنفيذ الإجراءات؟ وأين جوانب الخلل والفجوات؟**

وللإجابة على هذا السؤال يتعين استشارة القائمين على النظام التعليمي، وأصحاب المصلحة الرئيسيين، والمراقبين، والاطلاع على الوثائق ذات الصلة. ويمكن جمع البيانات والمعلومات من المستندات أو الأشخاص. وقد تكون المصادر وثائق داخلية (تقارير، وخطط، وقوانين، وغيرها)، أو خارجية (تشريعات، ووثائق، وتقارير وسائل الإعلام، وتقارير الممولين وغيرها). ومن المهم مراجعة تلك المصادر واختيار المصادر الأكثر أهمية ودقة، كما يمكن الحصول على البيانات من الأفراد إما مباشرة من خلال المحادثة والمقابلات أو بشكل غير مباشر من خلال الملاحظة. إن استخدام نتائج تحليل أصحاب المصلحة سيساعد على اتخاذ خيارات إستراتيجية، بالإضافة إلى مطابقة طرق جمع البيانات مع الجمهور[٤٥].

ويتم تقدير القدرات من خلال تنفيذ ثلاث خطوات متتالية ومترابطة، هي:

- تقدير القدرات الفردية

يمكن التعبير عن القدرات الفردية بالمعادلة:

القدرة الفردية = التوعية + الفهم + المهارات + المواقف / الطموحات + التكنولوجيا + الموارد

وبناءً على ذلك، يركز التقدير على الاحتياجات من القدرات لدى الأفراد الرئيسيين من حيث المعرفة (الوعي + الفهم)، والمهارات والاتجاة. ويتم تنفيذ هذا التقدير من خلال: "**تحليل الوظيفة – المهمة – المعرفة والمهارة والاتجاة**"؛ **لتحديد ما المطلوب توافره.**

إن "**تحليل الوظيفة – المهمة – المعرفة والمهارة والاتجاة**" أداة ملائمة منهجيًا. ويتضمن هذا التحليل على: تحليل الوظيفة، تقدير مستوى العاملين، وتحليل الفجوة.

إن تحليل الوظيفة يقسم الوظيفة إلى مهام محددة ودراستها بعناية في السياق الذي يجب أن يتم فيه العمل، ولماذا يجب القيام بهذا العمل؟ وما المشكلات التي تواجه عملية التنفيذ؟ كما يجب أيضًا توضيح السياق العام للوظيفة أثناء التحليل التنظيمي. **ويتعلق تحليل المهمة:** بتقسيم المهام إلى مهام فرعية أصغر، وهذا مهم بشكل خاص إذا كان المخطط بحاجة إلى تنفيذ إجراءات محددة مطلوبة للإصلاح أو التغيير. **أما تحليل المعرفة والمهارة والاتجاة** فيحول المهام الفرعية إلى معارف ومهارات واتجاهات مرتبطة بالإجراءات اللازمة لتنفيذ[٤٦].

أما فيما يتعلق بتقدير مستوى العاملين فيمكن استخدام طرق مختلفة لجمع المعلومات اللازمة لذلك. والأفضل هو الذهاب إلى بيئة العمل لمراقبتهم ومعاينتهم أثناء أداء الوظيفة. والعمل على سؤالهم إذا كان لديهم وصف وظيفي رسمي أو اختصاصات، ومناقشة ذلك معهم، وغيرها من القضايا التي تشمل:

- المهمة من حيث والنشاطات والمسؤوليات الرئيسية، والمعرفة والمهارات المطلوبة.
- ما الإنجازات التي حققها العامل؟ وما الذي يستمتع به؟

- ما الذي يجعل المهام والمسؤوليات أسهل من حيث التنفيذ أو أكثر صعوبة؟
- الاهتمامات والدافع فيما يتعلق بهذا العمل.
- ما لا يفضل حول الوظيفة.
- الفرص، والقيود، والمشكلات.
- أفكار حول كيفية التغلب على هذه القيود والمشكلات.
- نقاط الضعف في المعرفة أو المهارات المطلوبة للمهام والمسؤوليات المحددة في وقت سابق.
- تجارب التدريب السابقة، والآراء حول ذلك.
- وجهات نظر حول مؤسسات النظام التعليمي(٤٧).

ومن خلال "تحليل الفجوة" يتم تحديد الفجوات بين نتيجة تحليل الوظيفة وتقدير مستوى العاملين. إن الوقوف على الثغرات بين ما ينبغي أن يكون (تحليل الوظيفة وما يتضمنة من مهام رئيسة وفرعية) وبين واقع مستوى وقدرات العاملين (المعارف والمهارات والاتجاهات) في النظام يساعد في:

- تطوير أهداف ومحتويات محددة تتعلق بالوظيفة والأدوار والمهام والمسؤوليات الفعلية للعاملين.
- جعل أي تدعيم لتعزيز القدرات أكثر عملية، بما في ذلك تطوير المواقف والمهارات.
- تحديد النطاق والنهج المناسب والوقت اللازم لأي تدخل لتعزيز القدرات.
- تقدير مدى تقدم قدرات العاملين من خلال عمليات المراقبة والتقييم(٤٨).

وتتحدد الأداة المقترحة لتنفيذ هذا التحليل في "تحليل الفجوة في معارف ومهارات واتجاهات العاملين" "Worker KSA gap analysis"؛ حيث إنها ليست أداة بقدر ما هي إطار مفيد لتوجيه تحليل القدرات على المستوى الفردي لأداء الوظائف، أو الإجراءات الرئيسية لتحقيق النتيجة (النتائج) المرجوة أو الهدف

(الأهداف). ويسفر استخدامها عن تقرير موثق عن الاحتياجات من القدرات على المستوى الفردي. قد يبدو مثل هذا التقرير كما هو موضح في الشكل التالي:

ملف العامل:			
وصف الوظيفة:			
المهام والإجراءات المطلوب تنفيذها:			
القدرات الحالية: محدودة	**المعارف:**	**المهارات:**	**الاتجاهات:**
القدرات المرغوب فيها: مرتفعة المستوى	**المعارف:**	**المهارات:**	**الاتجاهات:**

Source: Mittal, Nimisha, V., Rasheed Sulaiman, Prasad, R. M.; Assessing Capacity Needs of Extension and Advisory Services: A Guide for Facilitators, Op. Cit., P. 36.

شكل (٩)

تقرير موثق عن الاحتياجات من القدرات على المستوى الفردي

ويجب قبل أن يتم استخدام هذه الأداة تحديد الإجراءات والمهام الأساسية بوضوح، ومستوى الأداء المقبول، والأفراد الذين يتحملون مسؤولية تنفيذ هذه الإجراءات. ثم يتم اختيار فريق مساعد لفريق التخطيط لإجراء مقابلات وإعداد قائمة مراجعة وسلسلة من الأسئلة التي تحتاج إلى استكشاف مع العاملين.

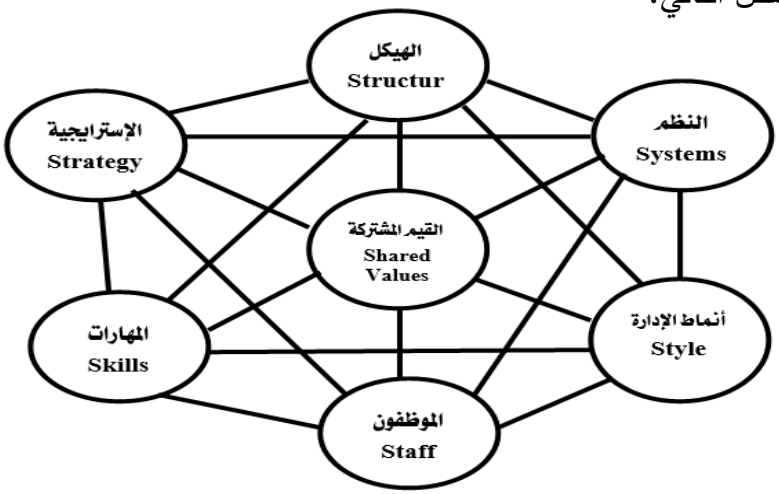
ويرجى الملاحظة أنه من المهم ألا يتحول هذا التقدير إلى تقدير أداء وظيفي عشوائي؛ لذا يجب توخي الحذر لضمان توفير الموافقات الإدارية العليا اللازمة، كما يجب أن يكون طرفي التقدير على وعي تام بأهداف هذه العملية، وما المعلومات التي سيتم جمعها؟ وكيف سيتم استخدامها[٤٩]؟

- تقدير القدرات التنظيمية

القدرات التنظيمية هي القدرات الشاملة التي تكون ذات صلة بمختلف المستويات ولا ترتبط بقطاع أو موضوع واحد بعينه. فهي القدرات الإدارية اللازمة لصياغة وتنفيذ ومراجعة السياسات والإستراتيجيات والبرامج والمشاريع. ونظراً لأن تلك

القدرات تركز على "إنجاز المهام"، فإن لها أهمية أساسية لنجاح تنمية القدرات بغضّ النظر عن الموقف(٥٠).

ويمثل "**7S للقدرة التنظيمية**" **"The 7s of Organizational Capacity"** إطارًا مفيد لتقدير الاحتياجات من القدرات التنظيمية؛ حيث يشمل سبعة أبعاد مترابطة وأساسية في تكوين النظام التعليمي، هي: الإستراتيجية، والهيكل، والنظم، وأنماط الإدارة، والموظفون، والمهارات، والقيم المشتركة (الثقافة التنظيمية)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



Source: Mittal, Nimisha, V., Rasheed Sulaiman, Prasad, R. M.; Assessing Capacity Needs of Extension and Advisory Services: A Guide for Facilitators, Op. Cit., P. 38.

شكل (١٠)

7S للقدرة التنظيمية

ويبين الجدول التالي ما يتم بحثه ودراسته في كل بعد من هذه الأبعاد السبعة:

جدول(٣) أبعاد الـ 7S للقدرة التنظيمية

م	البعد	ما يتم بحثه ودراسته
١	الإستراتيجية	هي اتجاه ونطاق عمل النظام التعليمي على المدى الطويل. وتتبلور الأسئلة التي يجب طرحها في: - هل الرؤية والأهداف التي توجه النظام التعليمي واضحة؟ - ما مدى مشاركة الموظفين في وضع الرؤية والأهداف؟ وما مستوى مشاركتهم في صياغتهما؟ - ما الأهداف على المدى القصير اللازمة لتحقيق الإستراتيجية؟
٢	الهيكل	يرتبط هذا البعد بالعلاقات الأساسية للنظام التعليمي الداعمة لأهدافه. وتتحدد الأسئلة التي يجب طرحها في: - ما تنظيم وظائف وأدوار الإدارات / الوحدات الرئيسة للنظام التعليمي؟ - ما توصيف الأدوار والمسؤوليات داخل النظام؟ - ما آليات مشاركة أصحاب المصلحة الرئيسيين وأعضاء النظام التعليمي وبعض أعضاء المجتمع الخارجي في الهيكل؟ - هل الإستراتيجية المقترحة تدعم الهيكل وأهداف النظام؟
٣	النظام	يتعلق هذا البعد بالإجراءات الرسمية وغير الرسمية التي تدعم الإستراتيجية والهيكل، والعمليات والروتينات التي تميز كيفية تنفيذ العمل، أي الأنظمة المالية، والتوظيف، والترقية، وتقدير الأداء، ونظم المعلومات، ونظم الميزانية. والأسئلة التي يجب طرحها، هي: - ما فاعلية الأنظمة البشرية والمالية والتقنية التي تدعم الأهداف؟ - ما طبيعة الحوافز المقدمة للموارد البشرية؟ - ما أنظمة المكافآت؟ - ما نظم الرصد والمراقبة والتابعة والتقييم والتقويم؟
٤	أنماط الإدارة	يتناول هذا البعد نهج الإدارة، وكيف يتصرف المدراء الرئيسيون في تحقيق أهداف النظام التعليمي، وتحدد الأسئلة التي يجب مناقشتها في: ما أسلوب الإدارة المستخدم؟ و كيف يتم اتخاذ القرارات؟ ما آليات التواصل بين مستويات النظام التعليمي المتنوعة؟
٥	الموظفون	يتعلق هذا البعد بالموارد البشرية للنظام التعليمي، وكيف يتم تطويرها، وتدريبها وتحفيزها. وتتمثل الأسئلة التي يجب طرحها في: - ما فعالية استخدام الموارد البشرية؟ - ما مدى كفاية الموارد البشرية؟ - ما آليات تحفيز الموارد البشرية؟ - ما العوامل التي من شأنها زيادة رضا الموارد البشرية؟
٦	المهارات	أي القدرات والكفاءات اوالإمكانات التي يتمتع بها النظام التعليمي. بمعنى ما أقصى ما يمتلكه من موارد البشرية وقدرات وكفاءات، وعليه يجب طرح الأسئلة التالية: - ما نقاط القوة التي يتميز بها النظام التعليمي فيما يتعلق بالمورد البشري؟ - ما طبيعة متطلبات المهمة والمهارات الفردية/ المعرفة اللازمة لإنجازها؟ - ما مدى ملاءمة المهارات للمهام والوظائف؟ - ما فرص التدريب/ تبادل المعرفة؟
٧	القيم المشتركة	ويتعلق هذا البعد بالقيم والمعتقدات السائدة في النظام التعليمي، أي "الثقافة التنظيمية"، وتتمثل الأسئلة التي يجب طرحها في: - ما طبيعة القواعد (الرسمية وغير الرسمية) والقيم والعادات والمبادئ التي توجه سلوك النظام التعليمي؟ - ما مدى استيعاب أفراد النظام التعليمي للقيم المهنية الأساسية؟

Source: Mittal, Nimisha, V., Rasheed Sulaiman, Prasad, R. M.; Assessing Capacity Needs of Extension and Advisory Services: A Guide for Facilitators, Op. Cit., P. 38.

يتضح من الشكل السابق والجدول المفسر له أن "7S للقدرة التنظيمية" هو أداة مفيد لطرح أسئلة على المستوى التنظيمي حول الاحتياجات من القدرات اللازمة لتحقيق الأهداف. ويتحدد ناتج استخدام هذه الأداة في تقرير موثق حول القدرات والاحتياجات اللازمة لكي ينفذ النظام الإجراءات الرئيسية.

وبما أن عملية تقدير القدرة التنظيمية يمكن أن تكون معقدة وتستغرق وقتًا طويلاً؛ لذا يجب التأكد من أن عملية التقدير تتم وفق معايير محددة تقيس بالفعل قدرات النظام التعليمي. ومن المهم أن يركز التحليل على تحديد الفجوات في القدرات التنظيمية التي تعيق تنفيذ الإجراءات الحيوية المطلوبة(٥١).

٢- التدخلات اللازمة لتعزيز القدرات

يتم في هذه المرحلة تحديد التدخلات اللازمة لتعزيز قدرات للنظام التعليمي بطريقة استشارية وتشاركية قدر الإمكان. وبالرغم من عدم وجود قواعد صارمة وسريعة لاختيار أنسب آليات تدعيم القدرات وتعزيزها، إلا أنه من المفيد السعي لتحقيق ذلك، على المستويين الفردي والتنظيمي على حد السواء، ويجب أن يكون التركيز على تدخلات معينة لتحقيق نتائج محددة تتعلق بالإجراءات والأهداف المنشودة.

ومن ثم، يجب الإجابة على السؤال التالي: ما التدخلات المطلوبة لسد الفجوات؟ أو ما الاحتياجات اللازمة لسد الفجوات؟

وتتبلور الأسئلة الرئيسة لاستكشاف هذا الأمر في:

- ما قيود أو احتياجات الموارد البشرية غير قابلة للتدريب؟
- ما أفضل التدخلات التي يمكن أن تساعد في التغلب على الاحتياجات المحددة؟
- ما قيود أو احتياجات الموارد البشرية قابلة للتدرب؟ وما المعارف والمهارات والمواقف التي يتفتقر إليها الفرد؟ بحيث تكون محددة قدر الإمكان.

- أي القيود أو الاحتياجات على المستوى التنظيمي سيكون من الأفضل التغلب عليها[٥٢]؟

وإذا تم تحديد التدريب على المستوى التنظيمي باعتباره تدخلاً مناسبًا، فما هي المعرفة أو المهارات أو المواقف التي يفتقر إليها النظام التعليمي؟ ويجب أن تكون محددة قدر الإمكان. ويمكن مضاهاة تدخلات تعزيز القدرات المدرجة أدناه بالاحتياجات المحددة لكل من الفرد والنظام، وتمثل هذه القائمة المعروضة كنقطة انطلاق للتفكير الأوسع حول هذه المسألة. ولمزيد من الدراسة والفحص، ينبغي معالجة الأسئلة التالية:

- هل التدخل مناسب للمشكلة؟
- ما طبيعة ومصدر المشكلة التي يعتبر التدخل حلاً لها؟
- ما الشروط المطلوب تحقيقها إذا كان للتدخل فرصة جدية للتأثير؟
- هل العلاقة بين التدخل الذي تم الاتفاق عليه والنظام التعليمي واضحة ومحددة بشكل جيد؟
- ما مجموعات التدخلات التي ستعمل بشكل أفضل في أي ظروف[٥٣]؟

ويوضح الجدول التالي قائمة مقترحة للقدرات التي في حاجة إلى تعزيز:

جدول(٤) قائمة مقترحة للقدرات

م	القدرة	المقترحات
١	المساعدة التقنية، والمعدات، والبنية التحتية، والاتصال	- المساعدة الفنية قصيرة الأجل وطويلة الأجل (توظيف المستشارين، والخبراء الاستشاريين، والأشخاص ذوي الخبرة)، والتوظيف. - توفير كل ما يتعلق من مباني، ومكاتب، وقاعات تدريسية، وأجهزة الكمبيوتر، وأدوات تعليمية وغيرها. - البرمجيات ومواد التدريب، والاتصال بالإنترنت، وجوائز التخرج والتدريب / المنح الدراسية، وغيرها.
٢	تدريب وتعليم الموارد البشرية	- تدريب خاص بالانضباط، ويشمل:الدرجات ، والشهادات ،والمنح الدراسية. تدريب غير معتمد مثل: الدورات الداخلية أو الخارجية. والقراءة الموجهة، والتعلم الذاتي، و التعلم عن بعد، والجولات الدراسية، و تبادل الزيارات. - تدريب غير محدد القطاع، ومتعددة التخصصات، مثل: الإدارة، والقيادة، وريادة الأعمال.
٣	عمليات التعلم الفردية والخاصة بالعمل	- تدريب منظم على رأس العمل (عادةً ما يُعلم الأشخاص للقيام بمهمة محددة). - التدريب (مساعدة الناس على حل مشكلاتهم من خلال طرح أسئلة فعالة). - التوجيه (مساعدة الناس على العمل من خلال قضاياهم المهنية الخاصة؛ تقديم التوجيه والدعم في التقدم الوظيفي). - جولات دراسيةوتبادل الزيارات، والتدريب المهني على رأس العمل / التدريب. - تدريب الآخرين تدريب المدربين، والقيادة / النمذجة السلوكيات المناسبة. - مساعدين للبحوث والتدريب الميداني في ورش العمل والمؤتمرات. - حلقات التدريب والتخطيط، واجتماعات للمشاركة أو المعرفة والتواصل. - مؤتمرات لتقديم النتائج واكتساب المعرفة والتواصل.
٤	عمليات التعلم الخاصة بمجموعات العمل	- تعلم الفريق من خلال حل المشكلات، ودوائر التعلم، والتدريب على تخطيط مشروع وتنفيذه. - التوظيف / تناوب الوظيفة، واستعراض العمليات، ومراجعات مجموعة العمل. - المراجعات التنظيمية، وتعزيز الفريق. - تطوير استجابات "نموذجية"، على سبيل المثال. قوائم المراجعة للمهام العادية، والردود القياسية على الاستفسارات الشائعة، وأمثلة عن الوثائق المشتركة. - إجراء تجارب لاختبار الأفكار الجديدة، وجولات دراسية، و تبادل الزيارات.

Source: Mittal, Nimisha, V., Rasheed Sulaiman, Prasad, R. M.; Assessing Capacity Needs of Extension and Advisory Services: A Guide for Facilitators, Op. Cit., P. 40.

ويجب تأكيد أنه عند تقديم قائمة بتدخلات تعزيز القدرات، يكون من المحتمل اختيار تدخل واحد باعتباره البديل الأنسب، دون الأخذ في الاعتبار تعقد النظام

التعليمي وديناميكيات العمل فيه؛ مما يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها؛ حيث إن تعزيز القدرات عملية ديناميكية مترابطة متعددة المستويات.

ثالثًا – عملية التوثيق

وتتضمن مرحلتين هما:

١- خطة العمل لتعزيز القدرات (الجدولة والموارد المطلوبة)

إن نتائج تقدير الاحتياجات من القدرات بمثابة نقطة انطلاق لصياغة خطة مناسبة لتنمية القدرات. وهي عبارة عن دمج مجموعة من الأعمال المدروسة والمتسلسلة في أحد البرامج أو المشاريع لمواجهة الأسئلة التوجيهية الثلاثة: القدرات لماذا؟ والقدرات لمن؟ والقدرات من أجل ماذا؟

وفي هذه المرحلة يتم طرح السؤال التالي: **ما الموارد المطلوبة للأنشطة؟ ومتى؟** ويوفر الجدول أدناه إطار عمل لبناء خطة عمل لتعزيز القدرات.

جدول(٥) إطار عمل لبناء خطة عمل لتعزيز القدرات

الأهداف الإستراتيجية	الأجراءات المطلوب تنفيذها	التدخل اللازم لتعزيز القدرات		أصحاب المصلحة أو الأفراد المطلوبين	الموارد المطلوبة	من المسئول؟	الجداول الزمنية
		قابل للتدريب	غير قابل للتدريب				
الهدف الإستراتيجي (١)	إجراء (١)						
	إجراء (٢)						
الهدف الإستراتيجي (٢)	إجراء (١)						

Source: Mittal, Nimisha, V., Rasheed Sulaiman, Prasad, R. M.; Assessing Capacity Needs of Extension and Advisory Services: A Guide for Facilitators, Op. Cit., P. 45.

ويجب مراعاة مجموعة من الاعتبارات عن وضع خطة التعزيز، هي:

- **جدوى عملية تعزيز القدرات:** وهذا اعتبار مهم لن يتمكن من تحديده سوى أصحاب المصلحة الرئيسيون والقائمون على إدارة النظام التعليمي.

- **المرونة:** ويقصد بها قدرة الخطة على مواجهه الظروف الطارئة والاحتمالات التي تظهر أثناء التنفيذ؛ فالتخطيط يجب ألا يكون جامدًا لأنه عملية مستمرة ويجب على المخطط أى يراقب الخطة لتعديلها، وإيجاد بدائل مناسبة فى حاله ظهور ظروف ومشكلات جديدة[٥٤].
- **الموارد والتكاليف:** إن تحديد الموارد المطلوبة أمر ضروري، ولكن قد يكون هناك حاجة أيضًا إلى حساب التكاليف لتقدير جدوى خطة العمل. وينبغي أن يشمل ذلك تحديد التكاليف المتغيرة (تكاليف إضافية لكل مشارك)، والتكاليف المباشرة (مثل الرواتب، والبدلات، والخدمات اللوجستية، والسكن والنقل)، والتكاليف غير المباشرة (مثل: استهلاك الطاقة، وتكاليف الفرص البديلة مثل المرتبات لفترة التدريب) [٥٥].
- **القائمين على تعزيز القدرات:** عند النظر في السؤال: من المسئول؟ أي تحديد الجهات والأشخاص القادرين على تحقيق خطة العمل المتفق عليها من خلال توفير الخدمات المناسبة للحاجة المحددة. وقد تكون تلك الجهات أو مجموعات الأفراد على المستوى المحلي، أو الوطني، أو الدولي اعتمادًا على الأهداف المراد تحقيقها. فعند تحديد هذه الجهات أو المجموعات يجب الإجابة عن الأسئلة التالية: من هم؟ وعلى أي مستوى يعملون (محليًا، أو وطنيًا، أو دوليًا)؟ وما قدراتهم على دعم النظام التعليمي؟ وما إمكانات تنفيذهم للإجراءات المرغوب تحقيقها؟ وما أنواع برامج تعزيز القدرات التي يمكن توفرها حاليًا بما يتناسب مع احتياجات النظام التعليمي؟
- **القيود:** قد يكون من المهم تحديد القيود المحتملة أو الفعلية التي قد تعيق تنفيذ خطة العمل؛ لضمان اتخاذ التدابير المضادة المناسبة[٥٦].

٢ – صياغة وثيقة الخطة الإستراتيجية

تتمثل المرحلة المنطقية بعد وضع خطة العمل في وضع إستراتيجية تعزيز القدرات. ومع ذلك، مع التأكد من أن جميع الأهداف الأساسية محددة بوضوح، وكذلك الروابط مع الإستراتيجيات الأخرى والعمليات المؤسسية الأوسع. ومن المهم عند وضع

الإستراتيجية يتم: شرح لماذا اقترحت مجموعة معينة من الأساليب والوسائل للوصول إلى أهداف محددة، وتوضيح سبب التركيز على أنواع معينة من التدخلات والأنشطة الداعمة دون غيرها، وبيان كيف يمكن تحقيق مجموعة معينة من الأهداف في ضوء مجموعة أو جمهور مستهدف محدد، والموارد المتاحة، وظروف العمل والسياق الاجتماعي – السياسي.

وتعني الصياغة تطوير الخطة الرئيسة لتعزيز قدرات النظام التعليمي، وتتطلب عملية صياغة الخطة الإستراتيجية ما يلي:

- **العملية التمهيدية:** وهي نشاطات يتم في ضوءها تطوير الخطط الإستراتيجية، وذلك من خلال: المراجعة النهائية للأهداف وإمكانية تنفيذها ومعرفة مدى التوافق بين الوسائل والغايات، وتحديد القضايا الإستراتيجية، والمقصود هنا تشخيص أهم القضايا الإستراتيجية التي تواجه المؤسسة مستقبلاً والعمل على مقابلتها مع الخيارات الإستراتيجية المقترحة، وتهيئة السياسات الإستراتيجية ويتطلب هذا مناقشة الموقف الإستراتيجي والخيارات المتاحة وأساليب تخصيص الموارد فضلاً عن السياسات للمؤسسة، والقيام بدراسات الحالة لتحديد مدى جدوى الخيارات الإستراتيجية المقترحة.
- **الاختيار الإستراتيجي:** وهو القرار الذي يتم بموجبه اختيار أفضل خطة إستراتيجية من بين البدائل المعروضة لإنجاز الأهداف المرغوبة.

ويمكن أن تأخذ الإستراتيجية الشكل التالي:

- **مقدمة:** فقرة إلى نصف صفحة توضح بوضوح الهدف الرئيس من إستراتيجية تقدير الاحتياجات من القدرات وتبرير الحاجة إليها.
- **نتائج الإستراتيجية:** يعرض هذا الفصل نتائج تقدير الاحتياجات من القدرات. وينبغي أن يشمل ذلك على والرؤية المحددة للإصلاح، واحتياجات تعزيز القدرات (الثغرات) التي تعرقل الإجراءات المطلوبة من جانب أصحاب المصلحة الرئيسيين.

ويمكن بعد ذلك تقديم تدخلات تعزيز القدرات المحددة بروابط واضحة لكيفية التغلب على الفجوات في تعزيز القدرات.

- **أهداف الإستراتيجية ووصفها:** إلى جانب الأهداف، يجب أن يوضح ذلك مدى ومجال الإستراتيجية، مع بيان على الأبعاد التي تؤكد وتركز عليها. ويمكن أن تشمل النظام التعليمي بأكمله أو مراحل تعليمية معينة مهمة.
- **منهجية الإستراتيجية:** عبارة عن قسم عملي يتضمن قائمة بالأدوات والتقنيات المستخدمة في تدخلات تعزيز القدرات، مع مرفق يتضمن تفاصيل أوراق العمل أو الأدوات المستخدمة، كما يصف كيفية تنفيذ العمليات.
- **خطة العمل وتحليل الجدوى:** يعرض تحليل الجدوى الاستنتاجات والتوصيات المتعلقة بسياق تعزيز القدرة والتدخلات، ويمكن تضمين الاقتراحات أو المشورة حول كيفية حل أو تقليل المشكلات والقيود المحددة لسياق تعزيز القدرات، وينبغي أن تقيِّم مدى فعالية التدريب والتدخلات غير التدريبية كحل للمشكلة في السياق الحالي. وينتهي بخطة عمل لتعزيز القدرات، بما في ذلك النطاق والمدة وتقدير لتكلفة تنفيذ الإستراتيجية المقترحة.
- **خطة الرصد والتقييم:** يحتاج هذا القسم إلى النظر في طرق لرصد الإستراتيجية وتقديرها، وستشمل الخطوط الأساسية والمؤشرات التي يمكن من خلالها قياس التقدم المحرز، وكيفية قياس النتائج والآثار، والمسائل المتعلقة بتوفير الموارد لأنشطة الرصد والتقدير.
- **الخلاصة:** تسليط الضوء على النتائج الرئيسية والتحديات المحتملة والقيود الرئيسة لتنفيذ الإستراتيجية.
- **المرفقات:** تشمل المرفقات المحتملة أعضاء الفريق، والجدول الزمني للأنشطة، وأسماء أو عدد الأشخاص والمؤسسات التي تم تقديرها ومقابلتها، والأدوات المستخدمة؛ الوصول إلى البيانات، وما إلى ذلك [٥٧].

رابعًا – عملية الرقابة والتقييم

إن الهدف من الرقابة والتقييم هو متابعة التقدم تجاه أهداف النظام، وتوجيه أو تصحيح العملية أو تغيير الخطة الإستراتيجية من أجل الملائمة الأفضل مع الأغراض والظروف الحالية، وتشمل عناصر التقييم: توافر الدافع للتقييم ونظام المتابعة ومعايير التقييم[٥٨]. وتبدأ فعليًا عملية الرقابة والتقدير مع بداية مرحلة التنفيذ، وتهدف إلى القيام بنشاطين متتابعين، هما:

- تقييم أداء النظام فيما يتعلق بفاعلية التنفيذ، أي التأكد من أن الأهداف تُنجز وفقًا لمراحل الخطة (النتائج تساوي الأهداف).
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية في حالة أن النتائج لا تساوي الأهداف، والتي تتضمن الاستفادة من التغذية الراجعة.

وعليه، يجب الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل ما زالت نقاط القوة الخاصة بالنظام على حالها؟
- هل تم إضافة نقاط قوى أخرى؟ وإذا تمت الإضافة ففي أي مجال؟
- هل ما زالت نقاط الضعف على حالها؟
- هل تم تحديد نقاط ضعف أخرى؟ وإذا كان هناك نقاط ضعف جديدة فما هي هذه النقاط؟
- هل مازالت الفرص الخارجية متاحة؟ وهل توجد فرص جديد؟ وما هي؟
- هل ما زالت التحديات الخارجية على حالها؟ وهل توجد تحديات جديدة؟ وما هي[٥٩]؟

وعليه، هناك ست خطوات للقيام بعملية تقييم الإستراتيجيات، وهي: مراجعة سبب اختيار الإستراتيجية الحالية، وتحديد العوامل الداخلية والخارجية التي يمكن أن تستدعي تغيير الإستراتيجية، وإعادة تقييم التحديات والفرص الخارجية، ونقاط القوة والضعف ومحددات الموارد، والنظر التغير في الفرص والتحديات وجوانب التوقيت، والحكم على كيفية تعديل وتحوير الإستراتيجية في ضوء الظروف الحالية والمستقبلية المتوقعة[٦٠].

وبالتالي تعد خطوة تققيم الإستراتيجية بمثابة كشف حساب ختامي عن مدى نجاح الخطة أو عدم نجاحها وفقًا للغايات والأهداف التي تم تحديدها مسبقًا.

المحور الخامس: عوامل نجاح أو إخفاق تقدير الاحتياجات من القدرات للنظام التعليمي ومؤسساته

تتحدد عدة شروط مهمة لنجاح تقدير الاحتياجات من القدرات كركيزة أساسية لتخطيط النظم التعليمي ومؤسساته، وتستخدم هذه الشروط كأداة تشخيصية تساعد هذه النظم على إدراك وتفهم مدى استعدادها لتنفيذ عملية التخطيط، وتشمل هذه الشروط:

١- إشراك أصحاب المصلحة: لكي تكون عملية "تقدير الاحتياجات من القدرات" أكثر فعالية، يجب إشراك كافة الأطراف داخل وخارج وزارة التربية والتعليم، وداخل الهياكل الحكومية الأخرى ذات الصلة الوثيقة بالنظام التعليمي، وبين أصحاب المصلحة غير الحكوميين. ويتحدد السبب لوجود خطوة إشراك أصحاب المصلحة في بداية تلك العملية في أن تكون العملية ذاتية الاستدامة وموجَهة من الداخل(٦١).

٢- التركيز على احتياجات النظام التعليمي: تمثل الأقسام العلمية والبرامج والمراكز والمدارس الأركان الرئيسة للنظام التعليمي، وتشير الطبيعة الجزئية الواضحة للنظم التعليمية إلي وجود نوعين من التحديات التي ترتبط بتنفيذ تقدير الاحتياجات من القدرات، يتمثل التحدي الأول في وجود صعوبة كبيرة في تحقيق ارتباط قوي بين أجزاء النظام؛ حيث إن عملية التقدير تكون للنظام ككل من حيث علاقته ببيئته إلا أن قوى الجذب التي تعمل في النظام قد تعمل على تعقيد دمج أحد الأجزاء مع الكل، والتحدي الثاني هو أن التخطيط يتطلب تطوير الأهداف والأولويات على مستوى الوحدة مع ضرورة تكامل ودمج هذه الأهداف في رؤية عريضة تغطى النظام بمفهومه الشامل، وهذا الأمر ربما يعني – خاصة في القيود الإدارية – أن عملية التخطيط بدلاً من أن تعزز الاهتمامات على مستوى الأقسام تعمل على رفضها، ومن ثم فقد يصعب تمامًا إقناع الأقسام أن تأخذ المراحل الأخيرة التكاملية في عملية التخطيط مأخذ الجد. فهل النظام التعليمي معتاد على التفكير في

مجموعة من القضايا العامة أم في الموضوعات التي تدخل ضمن اهتمامات الأقسام والوحدات الأخرى؟ وهل توجد آليات تعمل على تعزيز رؤية شمولية للنظام؟ وبالتالي يجب عند تنفيذ التخطيط تحديد احتياجات النظام التعليمي؛ لكي يتم تحقيق الهدف العام لأي تخطيط والمتمثل في تطوير النظام.

٣- تأمين قيادة فعالة للنظام التعليمي: عندما يضع المسئول في اعتباره الاستجابات المتعلقة للأسئلة مثل: هل يشعر بالثقة أم الخوف فيما يتعلق بتنفيذ عملية تقدير الاحتياجات من القدرات؟ وبصفة خاصة هل يسود النظام إجماع على التغيير والرغبة في التركيز على قضايا تهم النظام ككل؟ وبالتالي تتضح علاقة القيادة بالشروط السابق ذكرها، ولكنها تكون أكثر أهمية بالنسبة لشرطي الإجماع على التغيير، والتركيز على قضايا التعليم. ولذلك يتضح دور القيادة في تحقيق هذه الشروط تمهيدًا لتحقيق تغير وتطوير في النظام التعليمي بأفضل الطرق والأساليب[٦٢].

وتُصنف المشكلات التي تواجه المخططين عند تقدير الاحتياجات من القدرات في النظام التعليمي إلي خمسة أنماط من المشكلات، هي:

١. مشكلات تتعلق بالأهداف: فمن أهم المشكلات التي يواجهها المخططون في المراحل التمهيدية عدم قدرتهم على التحديد الواضح للأهداف المرجوة من وراء جهودهم التخطيطية.

٢. مشكلات تتعلق بالمشاركة: حيث إن اقتناع أعضاء المؤسسة التعليمية بعملية تقدير الاحتياجات من القدرات يعد سندًا قويًا لدعم الخطة، سواء في مرحلة الإعداد أو التنفيذ، كما أن التنفيذ من قبل المؤسسة قد يضع المشاركين في العملية في حالة ارتباك إذا لم تكن لديهم معرفة مسبقة بكيفية التعامل مع التعارضات التي قد تنشأ بين المستفيدين من الخدمات التعليمية.

٣. مشكلات تتعلق بالبيانات: فهناك عدد من المشكلات التي ترتبط بالبيانات واستخدامها وكيفية ربطها بعملية تقدير الاحتياجات من القدرات، وتتمثل في: سوء

الفهم الذي ينشأ حول عملية التقدير، والتوقعات غير الواقعية من قبل مجموعة التقدير في الحصول على البيانات، والفشل في تقديم وصف دقيق للقائمين بالتنفيذ لما يدور حوله عملية التقدير.

٤. مشكلات تتعلق بالاعتماد المتبادل: حيث تؤثر قدرة المؤسسة التعليمية على التخطيط بدرجة كبيرة بقدر الاعتماد المتبادل بين الأقسام الفرعية بالمؤسسة.

٥. مشكلات تتعلق بالمصادر: وتتمثل هذه المشكلات في عدم تناسب المصادر المخصصة لجهود عملية التقدير، وضعف دقة قياس تكاليف التنفيذ؛ مما يؤدي بالنظام التعليمي إلي البحث عن سُبل أخرى لتنفيذ أهدافه(٦٣).

وقد تفشل عملية التقدير لأسباب متعددة، ولكن معظم المشاكل تنتج عن وجود خلل في القيادة، أو وسائل الاتصال، أو التقدير، ويمكن تناول تلك الجوانب على النحو التالي:

- **القيادة:** وتتمثل في تحديد الأدوار والمسئوليات، وهي ضرورية لتحقيق فعالية عملية التقدير؛ حيث إذ لم ينجح قادة مشروع ما في خلق حس الالتزام والمبادرة، قد تفشل الخطة الرائعة الصياغة عند التطبيق في أرض الواقع.
- **الاتصال:** بدون عمليات الاتصال الجيدة، قد تواجه التغيرات المؤسسية نوعًا من المقاومة من قبل العاملين. ويتطلب الاتصال الجيد الانتباه لكل العاملين بالمؤسسة الذين من المحتمل أن تكون ذات تأثير في عمليات التقدير وتحقيق الأهداف.
- **التقويم:** يعتبر التقويم المُستمر عملية ضرورية لمراقبة التقدم الحاث في تنفيذ عملية التقدير، وتقويم المخرجات. وناتج هذه الخطوة يوفر إرشادات لتطوير الإستراتيجيات، ومراقبة عمليات التخطيط، والحكم على مدى نجاح النظام التعليمي في تحقيق الأهداف المُحددة.

والانتباه إلي هذه الجوانب يساعد على تشكيل فريق من القادة المتنوعين ذوي المعرفة المؤسسية العميقة، والمتنوعة الرؤى، القادرة على فهم سلطات وحدود صناعة القرارات، وتبني مبدأ الاستعداد، وسرعة التلقي، والإحساس المُشترك

عند ظهور الحاجة إلي التغيير، واكتساب منظور رأسي للجهود المبذولة لتغيير المؤسسة، ومدى تأثير جهود التخطيط السابقة على الإستراتيجيات الحالية[٦٤].

ومن المشاكل التي قد تؤثر على تطبيق تقدير الاحتياجات من القدرات أيضًا قلة الثقة المتعلقة بماهية النظام التعليمي، وما يسعى لتحقيقه، وعدم التأني في اتخاذ القرارات؛ مما يؤدي إلي ضعف الأداء بشكل عام، وعدم التأكد من الهدف العام الذي تهدف عملية التقدير تحقيقه، وتكرار الأعمال بشكل روتيني، والاعتقاد بأن الاهتمام بالمستفيد من الخدمات التعليمية هو أهم جانب من جوانب عملية التقدير، وعدم تكامل الإستراتيجية المقترحة في نهاية عملية التقدير مع خطط العمل والممارسات الفعلية.

نتائج البحث وتوصياته

يخلص البحث إلى جملة من النتائج تتمثل في:

١-يشير مصطلح "الحاجة" إلى وجود نقص أو خلل ما في النظام التعليمي، ويدل ذلك على ضرورة معالجة هذا النقص أو الخلل بواسطة إجراءات فعالة وهادفة.

٢-يعرف "تقدير الاحتياجات من القدرات" بأنه تحليل للقدرات المرجوة مقابل القدرات المتاحة فعليًا، وتقديم طريقة منهجية لجمع المعارف والمعلومات الحيوية عن إمكانات واحتياجات تنمية القدرات. واستغلال نتائج هذا التقدير كأساس لصياغة استجابة مناسبة لتنمية القدرات تعالج القدرات التي يمكن تقويتها، أو ترتقي بمستوى القدرات الموجودة القوية بالفعل والموضوعة في موقعها الصحيح.

٣-إن عملية تنمية القدرات هي عملية طويلة الأمد، ويمكن تعزيزها من خلال مجموعة من النتائج الأقصر أمدًا التي تأتي من الخارج، والنتائج الأطول أمدًا والأكثر استدامة التي تنبع من الداخل .

٤-يربط تقدير الاحتياجات من القدرات بين عناصر البيئة المواتية، فضلاً عن المؤسسات والأفراد، ويشجع على تطبيق نهج شامل.

٥-ينظر تقدير الاحتياجات من القدرات إلى ما هو أبعد من المهارات الفردية والتركيز على التدريب لمعالجة المسائل الأوسع المتمثلة في التغيير المؤسسي والقيادة والتمكين والمشاركة العامة.

٦-تتمثل أهمية تقدير الاحتياجات من القدرات في تحديد إلى أي مدى يمكن تحقيق النظام التعليمي لأهدافه. كما ترتكز إجراءات وضع الخطط طويلة الأجل بشكل رئيس على نتائج هذه الخطوة، يُضاف إلى ذلك أن تقدير الاحتياجات من القدرات يركز على تعيين المجالات غير الفعالة في النظام التعليمي سواء أكانت متعلق بالأفراد أو الجوانب التنظيمية وغيرها.

٧-يتم إجراء تقدير الاحتياجات من القدرات خلال مراحل مختلفة من دورة عملية التخطيط؛ حيث يمكن استخدام نتائجها، على سبيل المثال، عند إعداد الخطط الإستراتيجية، أو عند إجراء تقدير للنظم التعليمي ككل أو أحد مراحله، أو عند وضع إطار عمل للتدخل لتعزيز قدرات النظام التعليمي خلال تنفيذ خطة طويلة المدى. كما يمكن إجراءه؛ استجابة لدراسة مدى توافر الإمكانات اللازمة لتحقيق أهداف معينة، ويمكن أن يتم ذلك على مستويات إدارية متعددة مثل: مستوى الحكومة ككل، أو قطاع معين كالتعليم و الصحة وغيرهما، أو وحدة إدارية (منطقة، وبلدية)، أو مؤسسة واحدة.

٨-إن إعداد الخطط وتنفيذها يعتمد بشكل رئيس على مشاركة مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة من إدارة نظام التعليم، وعلى جميع المستويات من الإدارة المركزية إلى المدارس؛ لذا فمن المهم أن تتم معالجة القدرات على جميع المستويات؛ إذ إن إعداد الخطة بحد ذاته يعد شكلاً من أشكال تطوير القدرات، مما يجعل عملية تقدير الاحتياجات من القدرات مهمة.

٩-يحقق تقدير الاحتياجات من القدرات عددًا من الأهداف المختلفة، هي: توفير نقطة انطلاق لصياغة إستراتيجية مناسبة لتنمية القدرات، وأن يكون بمثابة محفز للعمل، وتأكيد أولويات العمل، وبناء الدعم السياسي للخطط التربوية، وتوفير فهم

أعمق لطبيعة العقبات التنفيذية حتى يمكن التغلب عليها من طريق أحد البرامج أو المشاريع.

١٠- تتلخص اكثر الصعوبات والمعوقات تكررًا، والتي تعترض عملية تقدير الاحتياجات من القدرات للنظام التعليمي في: التحديد غير الدقيق والواضح لاهداف عملية التقدير، وعدم ربطها بأهداف وإستراتيجية النظام التعليمي، وعدم اعطاء عملية تقدير الاحتياجات خلال عملية التخطيط ما تستحقه من اهتمام؛ مما يؤدي الى خلل في العلاقة بين الاحتياجات الفعلية اللازمة للتنفيذ والواقع، والتحديد غير الدقيق لمراحل عملية التقدير ومؤشرات قياسها، وقلة عوامل التعاون والتكامل بين الاجهزة او المراكز المنفذة للعملية.

وبناءً على ما توصل البحث إليه من نتائج، فإنه يوصي بـ:

١. السعي الحثيث سواء من قبل المخططين، أو القائمين على النظام التعليمي، أو الجهات المشاركة في إدارته وتخطيطه إلى جعل تقدير الاحتياجات من القدرات الركيزة الأساسية لتخطيط النظام التعليمي وإدارته.

٢. إنشاء وحدة مركزية لتقدير الاحتياجات من القدرات للنظام التعليمي في وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، على أن ينبثق منها وحدات فرعية في كل إدارة تعليمية وجامعة، يتبلور دورها الرئيس في التقدير المستمر لقدرات النظام التعليمي ومؤسساته.

٣. تدريب مخططي النظام التعليمي والقائمين على إدارته على آليات تنفيذ تقدير الاحتياجات من القدرات، وأداواته، وكيفية عرض نتائجه ودمجها في عمليتي التخطيط والإدارة.

٤. نشر ثقافة تقدير الاحتياجات من القدرات بين أفراد النظام التعليمي، بما يجعلها أساس العمل على كافة المستويات.

المراجع العربية والأجنبية

١. **المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: الخطة الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٠ / ٢٠٠٣ – ٢٠١٥ /٢٠١٦، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع منظمة اليونسكو، القاهرة، فبراير ٢٠٠٣، ص ٩.**

2. **Division for Planning and Development of Education Systems; Joint Capacity Needs Assessment Methodology (CAPNAM) in Educational Planning and Management, UNESCO, Paris, 2012, P. 1.**

٣. **إبراهيم مدكور وأخرون: المعجم الوسيط، الطبعة (٤)، مكتبة الشروق، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ١٦٢.**

4. **Webster's Encyclopaedic Unabridged Dictionary of the English Language, Gramercy Books, New York, 1989, P. 956.**
5. **Sava, Simona; Needs Analysis and Programme Planning in Adult Education, Barbara Budrich Publishers Opladen, Berlin & Toronto, 2012, P. 27.**
6. **Leagans, J. Paul; A Cocept of Needs, Journal of Extension, Op. Cit., P. 92.**
7. **Kaufman, Roger; Defining and Delivering Measurable Value: A Mega Thinking and Planning Primer, Performance Improvement Quarterly, Vol. (18), No. (3), 2005, P. 12.**

٨. **ماجد عبدالكريم أبو جابر: تقدير الحاجات المفهوم والفوائد والاجراءات، سلسلة دراسات وبحوث، مجلد (٥)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، خريف ١٩٩٥، ص ٢٣٣.**

٩. **إبراهيم مدكور وأخرون: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص ٢٦٧.**

10. **UNESCO; Towards Effective Capacity Development: Capacity Needs Assessment Methodology (CAPNAM) for Planning and Managing Education, UNESCO, Paris, 2013, P. 18.**
11. **Morgan, Peter; The Concept of Capacity, European Centre for Development Policy Management, Netherlands, May 2006, P. 6.**
12. **Wignaraja, Kanni (ed.); Capacity Development Practice Note, United Nations Development Programm, New York, October 2006, P. 4.**

13. **Development Assistance Committee; The Challenge of Capacity Development: Working Towards Good Practice, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 2006, P. 18.**
14. **Matachi, Atsushi; Capacity Building Framework, United Nations Economic Commission for Africa, Addis Ababa, 2006 P. 4.**
15. **Gowing, Elizabeth, Saqipi, Blerim; Report on Capacity Building Needs Assessment of the Municipal Education Directorates Kosovo, Kosovo Education Center, Pristina, June – November 2010 P. 8.**
16. **Wignaraja, Kanni (ed.); Capacity Development Practice Note, United Nations Development Programm, Op. Cit., P.P 6 – 7.**
17. **Morgan, Peter; The Concept of Capacity, Op. Cit., PP. 6 – 7.**
18. **Witkin, Belle Ruth, Altschuld, James W; Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide, SAGE Publications, Inc., California, 1995, P. 4.**
19. **Rossett, Allison; A Typology for Generating Needs Assessments, Journal of instructional development, Vol. (6), No. (28), September 1982, P. 30.**
20. **Altschuld, James W., Lepicki, Traci L.; Needs Assessment, in: Kenneth H. Silber, Wellesley R. Foshay, Ryan Watkins, Doug Leigh (eds.); Handbook of Improving Performance in the Workplace, Vol.(2), International Society for Performance Improvemen, San Francisco, CA, 2010, P. 774.**
21. **Ibid., P. 31.**
22. **McCawley, Paul F.; Methods for conducting an educational needs assessment, University of Idaho, Moscow, 2009, P. 3.**

٢٣. إقبال السمالوطي: تخطيط الخدمات الإنسانية، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٢١٠.

24. **FAO; FAO Capacity Assessment Approach and Supporting Tools, FAO, Rome, 2010, P. 2.**
25. **Government of Yukon; Capacity Assessment Tool, Government of Yukon, Canda, 2013, P. 2.**
26. **Sleezer, Catherine M., Russ-Eft, Darlene F., Gupta, Kavita, A Practical Guide to Needs Assessment, 3rd ed., John Wiley & Sons, Inc., San Francisco, CA, 2014, PP. 37-38.**

27. **FAO; How to carry out a Capacity Assessment.**
28. **At,http://www.fao.org**
29. **Wignaraja, Kanni (ed.); Capacity Development Practice Note, United Nations Development Programm, Op. Cit., P. 4.**
30. **Capacity Development Group; Capacity Assessment Methodology User's Guide, UNDP, New York, November 2008, P. 5.**
31. **Kgengwenyane, Nancy; Institutional Resilience Capacity Needs Assessment Report for the Limpopo River Basin, Institutional Development Facilitator, Bonn, july 2015, P. 2.**
32. **Kizlik, Bob; Needs Assessment Information: Wants Determine Needs, March 11, 2017.**
33. **At, http://www.adprima.com/needs.htm**
34. **Altschuld, James W., Kumar, David Devraj; Needs Assessment:An Overview, Sage, Thousand Oaks, 2010, P. 21.**
35. **Gelfand, Michele J., Nishii, Lisa Hisae, Raver, Jana L.; Discrimination In Organizations: An Organizational-Level Systems Perspective, CAHRS Working Paper Series, Center for Advanced Human Resource Studies, Cornell University, New York, March 2007, P. 35.**
36. **Government of Yukon; Capacity Assessment Tool, Op. Cit, P. 5.**
37. **Stephen, Peter, Triraganon, Ronnakorn; Strengthening Voices for Better Choices: A capacity needs assessment process, Op. Cit., P. 5.**
38. **Chang, Gwang-Chol; Strategic Planning in Education: Some Concepts and Methods, IIEP, Paris, 2006, PP. 5-7.**
39. **Elkins, Leigh Askew, Bivins, Danny, Holbrook, Langford; Community Visioning Process: A Tool for Successful Planning, Journal of Higher Education Outreach and Engagement, Vol. (13), No. (4), 2009, PP. 77 – 78.**
40. **Young, John, Court, Julius; Problem and Objective Tree Analysis, The Overseas Development Institute, London, 2009, P. 1.**
41. **Goenendij, Liza.; Management and Planning Tools: A Reference Book, The International Institute for Geo-Information Science and Earth Observation, The Netherlands, 2003, PP. 55 – 56.**

42. **Stephen, Peter, Triraganon, Ronnakorn; Strengthening Voices for Better Choices: A capacity needs assessment process, Op. Cit., PP. 6-7.**
43. **Kumar, Somesh; Force field analysis: applications in PRA, PLA Notes, Issue (36), 1999, P. 18.**
44. **Gosenheimer, Carol, Rust, Brian, Thayer-Hart, Nancy; Project Prioritization: A Structured Approach to Working on What Matters Most, Office of Quality Improvement, University of Wisconsin System Board of Regents, 2012, P. 3.**
45. **Barsalou, Matthew A.; Root Cause Analysis: A Step-By-Step Guide to Using the Right Tool at the Right Time, Op. Cit., PP. 87 – 88.**
46. **Stephen, Peter, Triraganon, Ronnakorn; Strengthening Voices for Better Choices: A capacity needs assessment process, Op. Cit., P. 7.**
47. **Peersman, Greet; Overview: Data Collection and Analysis Methods in Impact Evaluation, Methodological Briefs Impact Evaluation, No. (10), UNICEF Office of Research, September 2014, P. 1.**
48. **Mittal, Nimisha, V., Rasheed Sulaiman, Prasad, R. M.; Assessing Capacity Needs of Extension and Advisory Services: A Guide for Facilitators, Centre for Research on Innovation and Science Policy, India, July 2016, P. 36.**
49. **Ibid., P. 38.**
50. **Stephen, Peter, Triraganon, Ronnakorn; Strengthening Voices for Better Choices: A capacity needs assessment process, Op. Cit., P. 9.**
51. **Wignaraja, Kanni (ed.); Capacity Development Practice Note, United Nations Development Programm, Op. Cit., P. 15.**
52. **Bartone , Paul T. , Wells, Linton; Understanding and Leading Porous Network Organizations An Analysis Based on the 7-S Model, Center for Technology and National Security Policy, National Defense University, Washington D. C., September 2009, P. 13.**
53. **European Commission; Institutional Assessment and Capacity Development : Why, what and how?,Op. Cit., P. 13.**

٥٤. شر، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٢٥.

٥٥. (١)-محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي .. أسسه وأساليبه ومشكلاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٣٣٠.

56. **Stephen, Peter, Triraganon, Ronnakorn; Strengthening Voices for Better Choices: A capacity needs assessment process, Op. Cit., P. 12.**

57. **Wilson, Ian; Realizing the Power of Strategic Vision, Long Range Planning, Vol. 25, No. 5, 1992, P. 20.**

٥٨. بيومي محمد ضحاوي، ورضا إبراهيم المليجي: "التخطيط الاستراتيجي مدخل لجودة التعليم الجامعي..رؤية مستقبلية"، الندوة العلمية السابعة لقسم أصول التربية: التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، كلية التربية، جامعة طنطا، ١١ مايو ٢٠١٠، ص ٢٦٦.

٥٩. صلاح الدين محمد توفيق: " نموذج إجرائي مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إطار جودة التعليم قبل الجامعي واعتماده، الندوة العلمية السابعة لقسم أصول التربية: التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، كلية التربية، جامعة طنطا، ١١ مايو ٢٠١٠، ص ١٨٩.

٦٠. محمد طلال، ووائل محمد إدريس: الإستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي كمدخل عصري، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧، ص ٣٧٤.

61. **Division for Planning and Development of Education Systems; Guidelines for Capacity Development in Education Policy Planning and Resource Management, IIEP in cooperation with OECD, Paris, 2012, P. 32.**

٦٢. الهلالي الشربيني الهلالي: التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغير في النظم التعليمية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٨، ص ص ٢٢٥-٢٥٢. (بتصرف)

المرجع السابق، ص ٢٨٧.

63. **Center for Organizational Development and Leadership; Development and Leadership; Strategic Planning in Higher Education: A Guide for Leaders, The State University of New Jersey, New Jersey, 2007, P. 5.**