الأهداف التربوية ومستويات التخطيط التربوى : تلازم أم حلقات مفقودة

د. سعاد محمد عيد

مدرس التخطيط التربوى

قسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص

جاء البحث الحالى محاولة للتأكيد على أن للتخطيط التربوى مستويات، مرده وجود مستويات للأهداف التربوية التى يسعى التخطيط إلى إنجازها فى الواقع. والتأكيد كذلك على ضرورة مراعاة تحقيق التكامل والتسلسل والتناغم بين تلك المستويات، حتى يتسنى للتخطيط أن يكون فعالاً فى تغيير الواقع التربوى ومن ثم الواقع المجتمعى، وهو ما يعرف بالتلازم فى التخطيط التربوى. ولتقصى هذه الحقائق، تم إثبات ذلك نظرياً، ثم التحقق من مدى توافرها فى الواقع، من خلال تشخيص حال التخطيط التربوى، وبالاستناد إلى مجموعة من المعايير التى يمكن من خلالها الحكم على مدى توافر تلك الحقائق. وتوصل البحث إلى أن ثمة غياباً واضحاً للتكامل والتسلسل والتناغم بين مستويات التخطيط بعضها البعض، وكذلك بين مستويات التخطيط وما يقابلها من مستويات للأهداف، وهو ما يشير إلى أن منظومة التخطيط التربوى أقرب إلى الحلقات المفقودة منها إلى التلازم، وهو ما قد يفسر السبب وراء فشل الخطط التربوية رغم ممارسة عملية التخطيط منذ زمنٍ بعيد.

الكلمات المفتاحية: مستويات الأهداف التربوية -مستويات التخطيط التربوى -المدى -النطاق - التكامل والتسلسل والتناغم -معايير التشخيص.

Educational Purposes and Levels of Educational Planning: Concomitance or Missing Loops

Abstract

The current research is a trial to assure that the educational planning is leveled, owing to the educational purposes levels, sought to be really achieved by planning. It is also a trial to realize integration, cascade, and harmony among these purposes to realize change utility among the educational, then the social, status-que, known as concomitance in the educational planning. To gain insight in these facts, this has been theoretically proved and inspected in reality via diagnosing the educational planning. According to a package of criteria, through which these facts availability can be judged, a clear absence of integration, cascade, and harmony among these educational levels has been concluded. The absence of matching between the planning levels to their objectives was also observed. This indicates that the educational planning

system is missing cycles rather than concomitance. This interprets the reason behind the educational plans failure, in spite of practicing the planning process years ago.

Keywords: Educational Purposes Levels, Educational Planning Levels, Range, Scope, Integration, Cascade, Harmony, Diagnosis criteria.

مقدمة

إن محاولات الإصلاح التربوى عبر التاريخ تبدأ من الأهداف التربوية؛ التى تمثل ما يُرجى تحقيقه فى المستقبل. ولضمان النجاح فى تحقيق تلك الأهداف ينبغى الأخذ بأسلوب علمى يراعى الواقع بإمكاناته ويتحسب للمستقبل باحتمالاته، وهو ما يعرف بالتخطيط.

وللأهداف التربوية مستويات متعددة؛ نظراً لاختلاف المدى الزمنى المتوقع للوصول إلى النتائج المرجوة فى المستقبل، ولاتساع أو ضيق نطاق تأثيرها. ونظراً للارتباط بين الأهداف والتخطيط؛ حيث إن الأهداف بدون تخطيط عماء، والتخطيط بدون أهداف خواء، ولقد استلزم ذلك ضرورة أن يكون للتخطيط التربوى أيضاً مستويات مقابلة لمستويات الأهداف التربوية. بشرط النظر لتلك المستويات، سواء مستويات الأهداف أو مستويات التخطيط، على أنها سلسلة متصلة الحلقات رأسياً بين مستويات الأهداف بعضها البعض، ومستويات الوسائل (التخطيط) بعضها البعض، وكذلك أفقياً بين كل مستوى من مستويات الأهداف ومستوى التخطيط المقابل له.

إن تكامل الحلقات وتسلسلها وتناغمها من الأمور المهمة لضمان نجاح التخطيط فى تحقيق الأهداف المرجوة؛ أى لضمان قيام التخطيط بتغيير الواقع المعاش إلى مستقبل مرغوب العيش فيه. إلا أن فقه المراجعة يحتم ضرورة تبين مدى امتلاك التخطيط لهذه الأمور، وذلك بعد مرور زمن طويل على تبنيه والاعتقاد بجدواه وانتهاجه طريقاً تراه المجتمعات أكثر أماناً لتحقيق أهدافها فى التنمية التربوية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

مشكلة البحث

تشير العديد من التقارير إلى تردى الوضع التنموى للمجتمع المصرى، وصار مؤكداً أنه توجد بالفعل أزمة حقيقية تبدو ملامحها واضحةً أمام الجميع فى قطاعات ومجالات الحياة فى المجتمع.

وإذا كان من المؤكد أنه لا يرقى أى مجتمع فوق مستوى أفراده، وأن هذا المستوى هو رهنٌ بما يُمارس عليهم من أدوار تعليمية، فإن هذا يعنى أن نظام التعليم لا يقوم بأداء أدواره الموكلة إليه بكفاءة وفعالية.

ويذكر ستيفن ر. كوفى وآخرون (٢٠٠٧) أنه قد تكون لديك الرغبة فى القيام بالأمور الصحيحة، وربما كان وراء ذلك أهداف صحيحة[١]، ولكن دون التخطيط العلمى الصحيح لن تصل إلى أى أهداف.

ورغم انتهاج المجتمع المصرى للعمل التخطيطى منذ البدايات الأولى لانتشار ممارسة عملية التخطيط فى العديد من دول العالم، إلا أنه لم يؤتِ الثمار المرجوة منه فى النهوض بالمجتمع، بتطوير واقعه إلى غدٍ مرموق نتوقعه. وليس أدل على ذلك من الواقع المجتمعى، الذى يعانى مشكلات طالت كل المجالات.

ومن بين الأمور التى يرجع إليها ضعف التخطيط فى القيام بدوره، مشكلة الربط بين الأهداف التربوية وبين وسائل تحقيقها، وضعف الاهتمام بالبحث فى شروط التخطيط السليم[٢]. ومن ثم، تتأكد الحاجة إلى البحث فى تلك العلاقات، للوقوف على ضرورتها، وأهميتها بالنسبة لعملية التخطيط التربوى، والتحقق من مدى توافر الشروط اللازمة لنجاح التخطيط التربوى. ومن ثم، تتبين العلاقة بين الأهداف التربوية ومستويات التخطيط التربوى، هل هى علاقة تلازم أم أنه توجد بينها حلقات مفقودة.

وتتمثل مشكلة البحث فى الأسئلة التالية:

١ -ما علاقة نطاق ومدى الأهداف التربوية بمستوياتها وبمستويات التخطيط التربوى؟

٢ -ما العلاقة بين تسلسل مستويات الأهداف التربوية ومستويات التخطيط التربوى؟

٣ -ما أهمية التكامل والتسلسل والتناغم بين مستويات التخطيط التربوى؟

٤ -ما تشخيص واقع التلازم فى التخطيط التربوى؟

أهداف البحث

يمكن تحديد الهدف العام الذى يسعى البحث إلى تحقيقه فى: التعرف على العلاقة بين مستويات الأهداف التربوية ومستويات التخطيط التربوى، هل هى علاقة تلازم أم حلقات مفقودة.

وفى سبيل تحقيق ذلك، يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١ -تحديد مستويات الأهداف التربوية.

٢ -تحديد مستويات التخطيط التربوى.

٣ -الكشف عن مدى ارتباط المدى والنطاق بتعدد مستويات الأهداف التربوية و ومستويات التخطيط التربوى.

٤ - بيان العلاقة بين تسلسل مستويات الأهداف التربوية ومستويات التخطيط التربوى.

٥ -التعرف على أهمية التكامل والتسلسل والتناغم بين مستويات التخطيط التربوى.

٦ -التحقق من مدى توافر عناصر التلازم (التكامل والتسلسل والتناغم) بين مستويات التخطيط التربوى.

أهمية البحث

يعد موضوع مستويات التخطيط التربوى فى علاقته بمستويات الأهداف التربوية، من الموضوعات الحيوية فى مجال التخطيط التربوى؛ فهو منطلق أساسى لنجاح عملية التخطيط التربوى، ومن مصادر الحكم على فعاليته.

كما ترجع أهمية البحث أيضاً إلى أنه يمثل محاولة لتقديم مجموعة من المفاهيم والعلاقات يكثر ترديدها وهناك اتفاق بشأنها فى أدبيات العلم، إلا أنها تكاد تكون غائبة عند التطبيق. وحتى ينتظم هذا كله فى إطار فكرى موحد، فإن البحث يلفت

الانتباه إليها، من خلال تناوله لقضية التلازم والحلقات وأهميتها فى عملية التخطيط، على المستويين النظرى والتطبيقى.

ومن هنا، تبدو **الأهمية النظرية** للبحث فيما يقدمه من إطار مفاهيمى علمى متعمق بشأن كلٍ من: الأهداف التربوية وتعدد مستوياتها، والتخطيط التربوى ومستوياته المقابلة لمستويات الأهداف التربوية، ومبررات التلازم بينهم وعناصره، وكذلك تشخيص واقع هذا التلازم.

ويترتب على ما سبق **أهمية تطبيقية** للبحث، من خلال ما يسفر عنه من نتائج تفيد فى تجديد الاهتمام بمنظومة التخطيط التربوى وشروط نجاحها، ومن ثم السعى لتجاوز حالة التردى التى وصلت إليها، وبما يساعد على النهوض بالواقع التعليمى، ومن ثم الواقع المجتمعى. كما تتأكد **الأهمية التطبيقية** أيضاً من تعدد المستفيدين منه؛ مثل: القيادات التربوية المسئولة عن تطوير التعليم، ومخططو التعليم، والمشاركين فى وضع خطط التعليم، والباحثون التربويون.

منهج البحث

يستخدم البحث الحالى منهج البحث الوصفى؛ حيث يمكن من خلاله التعرف على طبيعة الأهداف التربوية، وكذلك طبيعة عملية التخطيط التربوى، واستخلاص العلاقة التى تربط بينهم، بالإضافة إلى التعرف على حال التخطيط التربوى فيما يتعلق بقضية التلازم والحلقات.

خطة السير فى البحث

اتبع البحث المنهج الوصفى، من خلال القيام بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الرجوع إلى الأدبيات للإلمام بمختلف جوانب المتغير الأول للبحث، وهو الأهداف التربوية، وذلك من حيث: مفهومه وطبيعته ومستوياته وارتباط ذلك بمدى الأهداف ونطاقها، ثم التعرف على علاقة الأهداف التربوية بوسائل تحققها فى الواقع. وجاءت هذه الإجراءات ضمن المحور الأول للبحث، بعنوان: **الأهداف التربوية: النطاق والمدى.**

الخطوة الثانية: تحليل الأدبيات فى مجال التخطيط التربوى، لاستخلاص مجموعة من المفاهيم والعلاقات؛ مثل: علاقة التخطيط التربوى بالأهداف التربوية، ومستويات التخطيط التربوى والعلاقة بينها، بالإضافة إلى بيان الفروق اللغوية والاصطلاحية بين مجموعة من المفاهيم التى تمثل مجتمعة عناصر لقضية التلازم والحلقات فى التخطيط التربوى. وجاءت هذه الإجراءات ضمن المحور الثانى للبحث، بعنوان: **التلازم فى التخطيط التربوى.**

الخطوة الثالثة: جمع بيانات ومعلومات عن وحول التخطيط التربوى فى المجتمع، للتعرف على حاله، خاصةً فيما يتعلق بمدى توافر التلازم بين مستويات الأهداف التربوية بعضها البعض، وبين مستويات التخطيط التربوى بعضها البعض، وبين كل مستوى من مستويات الأهداف التربوية وما يقابلها من مستويات التخطيط التربوى. وذلك، من خلال تحديد مجموعة من المعايير التى يمكن من خلالها الحكم على حال التخطيط التربوى فيما يتعلق بمدى التلازم ووجود تلك الحلقات. وجاءت هذه الإجراءات ضمن المحور الثالث للبحث، بعنوان: **تشخيص واقع التلازم فى التخطيط التربوى.**

المحور الأول - الأهداف التربوية: النطاق والمدى

عندما تبدأ العملية التربوية فعلها فلابد أن تنتهى إلى نتيجة ما، ولكن ما شكل تلك النتيجة؟ وما المعيار أو الشئ الذى يحدد شكلها؟. إن ذلك الشئ الذى يدخل على العملية التربوية فيوجه مسيرتها ويبصرها وينظمها عبر خطوات محددة للوصول إلى نتائج معينة، هو ما يسمى بالهدف التربوى[٣].

فالأهداف التربوية مبتدأ الفعل التربوى وخبره فى آنٍ واحد؛ فهى دائماً ما تكون نقطة البداية ونقطة النهاية لكل فعل تربوى. فمن ناحية، تشكل الأهداف منطلقاً لمختلف اتجاهات الفعل الإنسانى ومرتكزاً للوعى الاجتماعى فى مختلف تجلياته وإسقاطاته[٤].

ومن ناحية أخرى، تصاغ الأهداف على نحوٍ يتوافق مع التصور النهائى المرغوب والمتوقع من الأداء المنتظر من نظام التعليم ومن المتعلم فى ضوء الفكر والمنهج، المحددان لطبيعة هذا الأداء[٥].

ونظراً لتلك الأهمية للأهداف التربوية، يقدم البحث بعض الجوانب المتعلقة بها فيما يلى:

أولاً- مفهوم الهدف التربوى وطبيعته

تفيض الأدبيات فى الفكر التربوى بالمحاولات التى كُرست لتعريف الهدف التربوى، ومن هذا الفيض يمكن أن يقدم البحث بعضاً منها. إن معنى الهدف: هو شئ يحاول الإنسان أن يصل إليه[٦]؛ وهذا الشئ يدل على نتيجة أى عمل طبيعى على مستوى الوعى[٧]. وفى هذا السياق، يعرف الهدف فى معجم علم النفس والتربية بأنه: ما يُرجى أن يتحقق بالفعل الإرادى[٨].

ويعرف الهدف بأنه: وجود عمل مرتب منظم قائم على استبصار سابق للنهاية الممكنة والمرغوبة فى ظل ظروف وإمكانات موضوعية مصاحبة. بما يعنى أن الهدف برغم اتصاله دائماً بالنتيجة، إلا أنه يرتبط أيضاً بالتفكير فى خطوات العمل للوصول إليها، وكذلك الربط بين هذه الخطوات فى ضوء توقعات النتيجة، وما يمكن القيام به لتعديل خطوات العمل وفق إدراك لعلاقاتها وتسلسلها على نحو يستبصر فيه سلامتها، بحيث تمهد كل خطوة الطريق للخطوة التالية، حتى يتم الوصول إلى الغاية التى تلخص وتختتم العملية ككل[٩]. وبذلك، يصبح الهدف هو: نتيجة تنشد الخطط وما تتضمنه من إجراءات بلوغها[١٠].

ويتجلى الهدف فى تصور ذهنى، أو فى فكرة تنحو إلى التحقيق فى إطار الزمان والمكان. وهذا يعنى أن للهدف جانبين؛ الجانب الأول: يتمثل فى التصور الذهنى الذى يأخذ شكل فكرة أو صورة ذهنية تنطوى على نية التحقيق، بينما الجانب الثانى: يتمثل فى الوسائل التى تُعتمد فى سبيل تحقيق هذه الفكرة على نحو واقعى[١١].

وفى إطار التربية، يُعنى بالأهداف التربوية المحددات التى ترسم وتوضح مسار التربية فى المجتمع، والمرامى التى تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع[١٢]. فقيمة

الهدف تنبع من إمكانية استخدامه لتغيير الأحوال الراهنة؛ فهو طريقة أو نهج للتعامل مع هذه الأحوال لإحداث تعديلات مطلوبة فيها[١٣].

ويعنى الهدف التربوى أيضاً:" إحداث التغيير المرغوب فى سلوك الفرد، أو فى حياته الشخصية، أو فى حياة المجتمع، أو فى البيئة التى يعيش فيها الفرد، أو فى العملية التربوية نفسها، أو فى عمل التعليم بوصفه نشاطاً أساسياً ومهنة من المهن الأساسية فى المجتمع"[١٤].

ويعرف عبدالله عبدالدائم (١٩٩١م) الهدف التربوى بأنه: ما سيكون عليه الطالب وما سيفعله فى خاتمة العملية التعليمية. وهو بهذا نتيجة يتم تحديدها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها، وهذه النتيجة يجب أن تكون حاضرة فى بدايتها -فى مستوياتها العليا -لتكون حاضرة فى نهاياتها فى سلوك الطالب ومعارفه وخبراته وقيمه ومهاراته[١٥]. ويعكس هذا التعريف فى جزء منه، نظرة أصحاب الفلسفات التقليدية للأهداف؛ حيث تتمثل نظرتهم للهدف على أنه قيمة فى حد ذاته، فهو الجانب السامى لما يتم القيام به من أعمال، ولا ينتقص من قيمته مدى بعده عن التحقيق أو صعوبة الوسيلة فى تحقيقه[١٦]. كما يؤكد التعريف أيضاً على أن كلمة الهدف كثيراً ما تُستخدم فى الأدب التربوى بمعنى شامل لمستويات عديدة؛ فقد تحمل معنى الغاية أو القصد أو الهدف أو المرمى، الذى يسعى مجتمع ما إلى تحقيقه عبر صورة الإنسان المرغوبة. وقد تشير إلى أهداف المراحل التعليمية أو إلى أهداف المناهج الدراسية أو إلى الأهداف السلوكية للمتعلم[١٧].

ثانياً - مستويات الأهداف التربوية

يشير البعض إلى أن مجال اهتمام فلسفة التربية لا يجب أن يقتصر على النظر فى تفضيلات الغايات التربوية فى حد ذاتها، وإنما النظر فيما يسمى بعائلة الغايات-aim family بالتحليل والتمييز. وقد تم وضع مصطلح ends-in-view لهذه العائلة، أى وضع النهايات فى الاعتبار، وتشتمل هذه العائلة على ثلاثة عناصر مترابطة؛ هى: الغايات، والمقاصد، والأهداف. وإذا كان هناك ترابط بين عناصر هذه العائلة، إلا أنه فى نفس الوقت يوجد بينها تمايز[١٨]. حيث يمكن أن يتحدد الهدف تحديداً غائياً؛ أى نهائياً لا يعلوه

هدفاً أعم منه، كما يمكن أن يتحدد تحديداً مباشراً وخاصاً مندرجاً تحت هدف أعلا منه[١٩].

كما ينظر إلى الهدف على أنه: هو عمل مرتب ومنظم، ومبعث هذا الترتيب والتنظيم هو الإنجاز التدريجى له[٢٠].

ويستلزم الحديث عن الأهداف التربوية ضرورة التعرف على مكونات عائلة الغايات.. ماذا يُعنى بالغايات؟ وماذا يندرج تحتها من غايات فرعية؟ وما تراتب هذه الغايات الفرعية؟ وما مستوياتها؟ وما التسميات التى تُطلق عليها؟ كل ذلك على نحو ما استقر عليه الرأى فى الأدبيات التربوية.

المستوى الأول: الأهداف التربوية بمعنى الغايات التربوية Educational Aims/ Ends

إن الهدف عند أول ظهور له يكون مجرد مشروع إجمالى[٢١]؛ أى تصورات للأشياء المراد تحقيقها على مدى الحياة فى مستوى الأفراد، أو على مدى المراحل التاريخية المترامية الأطراف فى مستوى المجتمعات الإنسانية[٢٢]، وهو ما يعنى كلمة "*غاية*". فالغاية لغةً تعنى: النهاية والأخر. فغاية كل شئ: نهايته وآخره. وغاية الأمر: الفائدة المقصودة منه[٢٣].

وعليه، يقصد بالغايات التربوية المستوى العام من التطلعات التربوية التى يود فلاسفة التربية أو رجال الدولة أن تسود المجتمع؛ من مثل: السعى إلى إقامة مجتمع إسلامى أو مجتمع إشتراكى أو مجتمع عادل، وتحقيق ديموقراطية التربية، وخلق مجتمع العمل والإنتاج. مثل هذه التطلعات العامة هى التى تسمى غايات، أى أنها آمال كبرى ومشروعات اجتماعية شاملة تصدر عن تطلع مثالى إلى المستقبل. لذا، تأتى الغايات التربوية من صلب مهمات فلسفة التربية؛ فليس من فلسفة تربوية لا تستهدف البحث فى الغايات المنشودة للتربية[٢٤].

وتتميز الغايات التربوية بأنها لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بالفعاليات المدرسية أو الممارسة التعليمية فى داخل الصفوف المدرسية، إلا أنها توجه عملية بناء الأهداف وتقويمها فى المستويات الأدنى، مستوى المقاصد والأهداف والمرامى، وترشد عملية الاختيار فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس، كما تقترب الغايات من المُثُل والشعارات. وتتسم

بالثبات، لدرجة أن بعض صناع القرار يصرون على أنه ليست هناك حاجة لمناقشة مثل هذه الغايات، إلا أن هناك أمراً واحداً يؤكد ضرورة المضى قدماً فى مناقشتها، وهو أن التصريحات بشأن الغايات لم تجسد إلتزام حقيقى بالمُثل، بل جاءت فى الغالب صياغات خطابية، تفتقر إلى الإجرائية[٢٥]. والإجرائية هنا تعنى قابليتها للتحول إلى أهداف أكثر تفصيلاً فى تدرج هرمى للأهداف، وبحيث تكون فيه الأهداف التالية للغايات بمثابة إنجاز لها.

المستوى الثانى: الأهداف التربوية بمعنى المقاصد التربوية Educational Goals

المقاصد هى توجهات عامة، غامضة بعض الشئ، وليست محددة بما يكفى لقياسها، فهى مقابلة لكلمة " إذهب"، على سبيل المثال، حيث إنها ليس لها نهاية[٢٦]. إلا أن مقارنتها بالغايات تكون فى مستوى أقل شمولاً وأكثر تحديداً؛ فإذا كانت الغاية مفهوم فلسفى بالدرجة الأولى، فإن تعريف المقاصد ينطوى على شحنة فلسفية منخفضة نسبياً؛ فهى غاية فرعية وأساس يُعتمد عليه فى تحقيق الغايات الكبرى للمجتمع. لذا، يعرف الهدف بأدائيته، حيث إنه فى النهاية هو الأساس الذى يقوم عليه الفعل والتطبيق التربوى[٢٧].

وتأخذ المقاصد التربوية (والتى يطلق عليها البعض الأهداف العامة للتربية) منتصف الطريق بين الغايات التربوية والأهداف التعليمية[٢٨]. إذ تعد المقاصد عبارات ختامية تحدد ما تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقه، وهى المظلة الكبرى لنظام التعليم فى حد ذاتها، كما تساعد فى رسم الخطوات التى تقوده للنجاح، وتعتبر تلك الخطوات أهدافاً لمستويات أدنى، وهو ما يعرف بتتالى الأهداف[٢٩].

إن تحديد المقاصد التربوية وتكييفها لحاجات الفرد والمجتمع هو عملية مهمة وشاقة؛ إذ تعمل تلك المقاصد على توحيد الفهم والتصرف، وتوفر المعايير اللازمة لمتابعة الأداء والرقابة عليه، وتقدم إطاراً للمحاسبية لمن يخرج عن حدودها، وتعطى الأداء شكلاً نظامياً[٣٠].

لذلك تهتم الدول التى أحرزت تقدماً فى مجال التعليم باختيار الكفاءات التى تشارك فى وضعها، بحيث تكون عناصر من أهل العلم والخبرة فى هذا المجال، وفى

مجالات مجتمعية أخرى ولكن لديهم اهتمامات تربوية، بالإضافة إلى المستفيدين بصورة مباشرة من تلك المقاصد، سواء الرأى العام وأولياء الأمور والمدرسين، وغيرهم من العاملين بمجال التعليم[٣١].

وتتسم المقاصد التربوية (الأهداف التربوية العامة) بأنها:

- مشتقة من غايات التربية، التى بطبيعتها مشتقة من فلسفة التربية.
- تقوم بتوجيه الأهداف التالية لها، التى تُتخذ لتحقيقها فيما بعد.
- تمثل آمال وتطلعات المجتمع من التعليم.
- يشارك فى وضعها مختلف فئات المجتمع.
- اتجاهات عامة ترسم الإطار العام لنظام التعليم ككل.

المستوى الثالث: الأهداف التربوية بمعنى الأهداف الوسيطة للتربية أو الأهداف الإستراتيجية Educational Objectives

يعقب المقاصد التربوية فى تسلسل الأهداف .. الأهداف الوسيطة، تلك الأهداف التى تأتى ترجمةً للغايات والمقاصد إلى أهدافٍ محددة، توجه مسيرة النظام التربوى. كأن يتم ترجمة ديموقراطية التعليم إلى أهداف محددة؛ منها: تعميم التعليم الابتدائى وفرض التعليم الإلزامى وفتح المدارس فى المناطق النائية والمحرومة ومجانية التعليم. والأهداف فى هذا المستوى تظل كالغايات والمقاصد كيفية لا كمية[٣٢].

وهناك من يخلط بين الأهداف كمقاصد والأهداف الوسيطة، فيستخدمها أحياناً بالتبادل. إلا أن الاختلاف بينهما واضح وجلى، تعكسه الكلمة الإنجليزية Objectives المأخوذة من Object بمعنى أنها ملموسة، ومحددة؛ وتجيب عن السؤال: ماذا تريد أن تفعل بالضبط للحصول على ما ترغب[٣٣] ؟

وهذا لا ينفى أن الأهداف الوسيطة ترتبط بالمقاصد بصورة مباشرة، فالأولى تأتى لتحقيق الثانية، والأهداف فى المستويات الأدنى يجب أن تُصمم لإنجاز الأهداف فى المستويات الأعلى منها. ولهذا التسلسل أهميته فى نجاح الوسائل؛ حيث تتالى رسالة ورؤية واستراتيجية المنظمة وصولاً للأهداف[٣٤]، وبذلك يتحقق التوافق بين الأهداف والوسائل.

وتتميز الأهداف الوسيطة بأنها تركز على النتائج والمخرجات التى تنشد المؤسسة إنجازها خلال مدى زمنى معين؛ إذ هى محددة بدلالة النتائج، وتبدأ حيث إجراء الفعل[٣٥] . كما تعد الأهداف الوسيطة قابلة للقياس من قِبَلْ المقاصد المرتبطة بها، ويمكن استخدامها للتمييز بين مجالات محددة ضمن الأهداف فى المستويات الأعلى؛ إذ يتكون كل هدف من أهداف أخرى أكثر تحديداً[٣٦].

بصفةٍ عامة، تكون الأهداف الوسيطة أكثر تحديداً وأسهل فى القياس من المقاصد، وتعمل كأساس لإيجاد الإجراءات وتقويم الأداء، وتعد أدوات أساسية تكمن وراء كل الأنشطة الاستراتيجية، كما تستند تلك الأهداف على مجموعة من الحقائق، المرتبطة باحتياجات المؤسسة التعليمية والمجتمع الحالية والمستقبلية[٣٧].

المستوى الرابع: الأهداف التربوية بمعنى المرامى أو الأهداف الإجرائية Educational Targets

يمثل هذا المستوى من مستويات الأهداف أكثر نواتج التعليم تحديداً، إذ تشير الأهداف فى هذا المستوى إلى عبارات دقيقة وتشغيلية، تتعلق بما يجب الوصول إليه ومتى[٣٨]. إذ هى المرامى، والمرمى لغةً يعنى: ما تُرمى إليه السهام ونحوها. وفى ألعاب الكرة: الهدف الذى تصوب إليه الكرة[٣٩]. فهى بذلك محددة تحديداً دقيقاً، ويمكن ملاحظتها وقياسها.

وتأخذ الأهداف هنا صورة التغير المرغوب المتوقع حدوثه فى المتعلم، والذى يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة. حيث يعرف الهدف الإجرائى بأنه: وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه فى المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس. فالأهداف فى هذا المستوى هى أهداف إجرائية تؤدى دورها فى خدمة الأهداف التربوية العامة والأهداف الوسيطة وتستجيب لمقتضيات تحقيقها[٤٠].

وتتسم الأهداف الإجرائية بغلبة الطابع الكمى عليها، إلا أن هذا لا يعنى أن تكون جميعها كمية، فهنالك جانب كيفى نوعى فى التربية لابد أن توضع له أيضاً مرامٍ محددة ولكنها كيفية[٤١]. كما يجب أن تكون واقعية؛ وهذا يتطلب أن تفى بشرطين: أن

تأتى إنعكاساً للسياسة التعليمية، وأن تكون ممكنة التحقيق من حيث توافر الموارد المالية والمادية والبشرية[٤٢].

وترجع أهمية الأهداف الإجرائية إلى كونها ترتبط بالمؤسسة التعليمية مباشرة أى المدرسة أو الكلية، تلك المؤسسة التى بإمكانها أن تغير المجتمع وفقاً لما يُرسم لها من أهداف، وهو عمل قد تعجز عنه سائر المؤسسات الأخرى فى المجتمعات. ومن ثم، فإن صياغة هذه الأهداف تُعد مسئولية المعلم كل فى مجال تخصصه، إلا أنه محكوم عند صياغته لها بمراعاة **ثلاثة خصائص هى**:

- الأدائية؛ أى أن يُصاغ الهدف دائماً بشكل يحدد الأداء المتوقع من المتعلم، وأن يكون قادراً على أدائه.
- المعيارية؛ أى أن يصف الهدف الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول من المتعلم.
- شروط الأداء؛ أى أن يصف الهدف الشروط أو الظروف التى تجعل المتعلم قادراً على القيام بالأداء المطلوب.[٤٣]

بمعنى آخر، أن يأتى الهدف الإجرائى محدداً لعدد من الأمور؛ هى: من يفعل، وماذا سيفعل، وبماذا، ومتى، وبأى جودة، وأى تكلفة.

وجدير بالذكر، أنه يوجد توجه آخر يُقَسِّم الأهداف التربوية إلى قسمين رئيسين؛ هما: ***الأهداف الأغراض***، أى التى تشمل على الأغراض والمقاصد النهائية التى يراد من التربية إنجازها وتحقيقها على المستويات الفردية والاجتماعية والعالمية. ***والأهداف الوسائل***، أى التى تشتمل على الوسائل والأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف الأغراض. ولا غنى لأى من القسمين عن الآخر، فالأهداف الأغراض دون وسائل نوع من الأمنيات بعيدة المنال والتطلعات المعوقة للإنجاز، والأهداف الوسائل دون أغراض تنقصها الدوافع المحركة والغايات الموجهة. وفى ميدان الممارسات التربوية يطلق على ***الأهداف الأغراض*** اسم ***الأهداف التربوية*** ويقابلها فى اللغة الإنجليزية كل من Educational Aims& Educational Goals ، بينما يطلق على ***الأهداف الوسائل*** اسم ***الأهداف التعليمية*** ويقابلها فى اللغة الإنجليزية كل من Teaching Objectives& Learning Objectives[٤٤].

خلاصة الأمر، أن الأهداف التربوية تنتظم فى مستويات متدرجة من العام جداً إلى السلوك الملموس، وينتج عن ذلك ما يلى:

١ -أن الأهداف يخدم بعضها البعض. فالأهداف فى المستويات الأعلى تعتمد فى نجاحها على استكمال الأهداف فى المستويات الأدنى؛ فالأخيرة ليست نهايات ولكن بالأحرى توجد فقط لأنها تمثل وسائل للوصول لتلك النهايات، أى الأهداف فى المستويات الأعلى[٤٥]، حيث تعمل على تجسيد الغايات فى ممارسات عملية. ومن جهة أخرى، تعمل الأهداف فى المستويات الأعلى على توجيه الأهداف فى المستويات الأدنى وتمنحها الشرعية اللازمة[٤٦].

٢ -اختلاف وظيفة كل هدف من حيث نوعه وحجمه فى كل مستوى من تلك المستويات. فإذا كانت الأهداف فى المستوى الأول تعكس الغاية من بناء الإنسان كما يريده مجتمع ما، فى ضوء فلسفة هذا المجتمع؛ فهى غايات منصبة على تكوين الفرد من أجل المجتمع، تلك الصادرة عن المشروع الذى يضعه مجتمع معين لنفسه فى وقت معين. كأن تهدف التربية غائياً إلى بناء الإنسان الحكيم، كما كانت عند الأثنيين. أو أن تهدف غائياً إلى إعداد الإنسان الذى يؤمن بأن الحياة من أجل العمل، كما هو عند الألمان، أو أن تهدف غائياً إلى بناء الإنسان الذى يجمع بين القرأتين: قرأة الوحى وقرأة الكون، كشعار للمجتمعات الإسلامية. فإن الأهداف فى المستوى الثانى تسعى إلى ترجمة غاية المجتمع التربوية إلى مضمون تربوى يتم تحقيقه خلال النظام التعليمى ككل، أى يتحدد فى هذا المستوى ما يُراد تحقيقه من النظام التعليمى استجابة لغاية مجتمعية. كأن يسعى نظام التعليم إلى: إعداد المواطن الصالح، وإعداد إنسان يحمل قيم العلم، وإعداد إنسان يؤمن بقيمة العمل وقيمه، فى إطار غاية تربوية محددة.

ويلى ذلك الأهداف الوسيطة التى تأتى لتُفَصِّل ما أُجمل من أهداف عامة، بحيث تصف نواتج ومخرجات النظام التعليمى ككل أو إحدى مراحله، فهى أهداف تتعلق بالمؤسسة التعليمية وما يجب أن تكون عليه، لتُجسد الأهداف العامة للتربية فى ممارسات عملية. كأن يكون الهدف هو التوسع فى التعليم التقنى، أو ربط

التعليم بمواقع الإنتاج، أو تطوير مراكز التدريب بالمدارس. وفى النهاية تأتى الأهداف الإجرائية لتصف نواتج التعلم فيما يتعلق بالأداء المتوقع من المتعلم نتيجة تعلمه.

٣ -اختلاف الجهة المسئولة عن بناء الهدف أو تحقيقه. فالغايات التربوية هى مسئولية الفلاسفة التربويين ورجال الدولة السياسيين، أما الأهداف العامة فهى مسئولية كل المتأثرين بالنظام التعليمى .. من خبراء فى التربية والاقتصاد والاجتماع والسياسة، وأولياء الأمور والطلاب. وهم كذلك المسئولون عن بناء الأهداف الوسيطة، أما الأهداف الإجرائية فهى مسئولية القائمين على العملية التعليمية.

٤ -توجد بعض وجهات النظر التى ترى أن الأهداف التربوية تنتظم فى ثلاثة مستويات فقط، حيث تدمج الأهداف العامة للتربية والأهداف الوسيطة؛ إلا أن الفرق بينهما يبدو فى أكثر من جانب: فإذا كانت الأهداف العامة واسعة فإن الأهداف الوسيطة ضيقة، وإذا كانت الأهداف العامة غير ملموسة فإن الأهداف الوسيطة ملموسة، وإذا كانت الأهداف العامة تمثل موجهات للفعل التربوى فإن الأهداف الوسيطة محددة. كذلك هناك من يقصر مستويات الأهداف التربوية إلى مستويين؛ هما: الأهداف العامة للتربية والأهداف التعليمية.

ثالثاً - ارتباط المدى والنطاق بتعدد مستويات الأهداف التربوية

تتعدد مستويات الأهداف التربوية – كما ذُكر آنفاً – من المستوى العام جداً إلى المستوى الأقل عمومية ثم المستوى الإجرائى، وذلك فى حلقات متكاملة من سلسلة متدرجة، بحيث يُفضى كل هدف إلى الهدف الذى يليه حتى ينتهى التدرج بتحقيق الغايات التربوية.

ويرجع تعدد مستويات الأهداف التربوية إلى عاملين رئيسين؛ هما: المدى الزمنى المتوقع لتحقيق الأهداف، ونطاق تأثيرها سواء على المجتمع أو على الفرد أو على المؤسسة أو أحد وحداتها أو أحد عناصرها. وكلا العاملين: مدى الأهداف ونطاقها مترابطان، وأحدهما دالٌ على الأخر.

١- مدى الأهداف التربوية

يعنى المدى لغةً: المسافة. ومدى البصر: منتهاه وغايته. يقال: مدى الصوت، ومدى الأجل، ومدى البصر[٤٧]. وفى مجال الرياضيات المدى هو مجموعة القيم المحتمل خروجها كناتج للدالة بعد التعويض بالقيم الخاصة بنطاق الدالة.

ومن ثم، فإن مدى الأهداف التربوية هو الجزء المحدد من الزمن لتحقيقها. ونظراً لأن أطوال الزمن متعددة، فإن الأهداف التربوية يتعدد مداها ما بين: أهداف تربوية بعيدة المدى وأخرى متوسطة المدى وثالثة قصيرة المدى. وهى أهداف مترابطة مع بعضها البعض؛ بحيث تُبنى الأهداف قصيرة المدى على الأهداف متوسطة المدى التى تُبنى هى الأخرى على الأهداف بعيدة المدى، كما يؤدى تحقيق الأهداف قصيرة المدى إلى تحقيق الأهداف متوسطة المدى ثم تحقيق الأهداف بعيدة المدى. بما يعنى أن المجتمعات الإنسانية فى سعيها الدؤوب نحو اعتلاء مكانتها فى ماراثون الحضارة الإنسانية تكون فى وضع ديناميكى باستمرار، يؤهلها لبناء أهداف ثم تجزأتها إلى أهداف أكثر تفصيلاً حتى يسهل تنفيذها ومتابعتها وتقويمها، وما إن يتحقق الهدف الأصغر ثم الأكبر منه ثم الأكبر، إلا وتدخل فى دائرة أهداف أخرى. كل ذلك فى إطار المشروع الإجمالى التنموى الحضارى القومى الذى يرسمه المجتمع لنفسه، ويمثل متطلب مسبق لوجود الأهداف بتسلسلها ووجود الوسائل لتحقيقها.

والمحدد الأساسى للمدى هو النطاق، فعلى أساس الحيز والإطار المتوقع والمرغوب التأثير فيه كنتيجة للفعل التربوى يكون المدى الذى تبلغه تلك الأهداف. فإذا كان تحقيق الهدف سوف ينتج عنه إحداث تغيير شامل فى المجتمع، فإن ذلك يتطلب مدى زمنى طويل لتحقيقه، وفى المقابل إذا كان تحقيق الهدف سوف ينتج عنه إحداث تغيير فى بعض أنظمة المجتمع، فإن ذلك يتطلب مدى زمنى أقصر من سابقه لتحقيقه... وهكذا. إلا أنه فى بعض الأحيان قد يكون تأثير الهدف واسع النطاق إلا أن المدى الزمنى اللازم للإنجاز قصير، وذلك فى الأعمال التى تتطلب مواجهة شاملة مكثفة فى مدى زمنى قصير.

وتتعدد الآراء حول المدى الزمنى للأهداف؛ فهناك من يرى أن المدى الزمنى للأهداف بعيدة المدى يكون مفتوحاً Open-Ended، وهناك من يراه أنه يمتد إلى جيل أو عدة أجيال، وقد تتراوح بين عشر أو عشرين سنة، أى أنها أهداف تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها. وهناك من يرى أن المدى الزمنى للأهداف متوسطة المدى يتراوح بين خمس إلى سبع سنوات، أو بين ثلاث إلى خمس سنوات. أما الأهداف قصيرة المدى فهناك من يعرفها بأنها أهداف سنوية، وقد تتراوح بين سنة واحدة وثلاث سنوات أو أقل من سنة.

٢- نطاق الأهداف التربوية

إن النطاق لغةً يعنى: حزام يشد به الوسط، ... وهو واسع النطاق: الأفق. اتسع نطاق هذه الفكرة: انتشرت[٤٨]. وفى الرياضيات النطاق هو مجموعة القيم التى يمكن أن يأخذها متغير مستقل. والمتغير المستقل هنا هو الأهداف التربوية؛ إذ هى الموجه لجملة الأداءات، والمحددة للجهد اللازم والموارد المطلوبة، وهى منطلق التخطيط وعموده الفقرى.

ويختلف نطاق الأهداف التربوية ما بين الضيق والاتساع، وذلك حسب المجال المراد التأثير فيه. فإذا كان المجتمع هو الإطار المراد التأثير فيه، فإن نطاق الأهداف يكون واسعاً، أما إذا كان إحدى قطاعات المجتمع هو الإطار المراد التأثير فيه، فإن نطاق الأهداف يكون أقل اتساعاً، إلى أن يصل الأمر إلى التأثير فى عنصر من العناصر المكونة لإحدى قطاعات المجتمع، ثم يكون نطاق الأهداف أقل اتساعاً وأكثر ضيقاً.

رابعاً- علاقة الأهداف التربوية بالوسائل

لما كان تعريف الأهداف التربوية يعكس طموحات المجتمع وتطلعاته، ويعكس ملامح الصورة الإنسانية التى يريدها المجتمع ويرتضيها لنفسه. فإنه غالباً ما تكون الأهداف التربوية محض إجابة عن تساؤلات تربوية قوامها: ما صورة الإنسان الذى نرغب فى بنائه تربوياً؟ أى إنسان نريد؟ أى مجتمع نريد؟ ما حدود هذه الصورة؟ ***وما طبيعة الأدوات التى يمكن أن يُعتمد عليها فى تحقيقها***[٤٩]؟ لذا، فأول ما يتم البحث عنه عندما يتعلق الأمر بالأهداف، هو الوسيلة أو الفعل أو العمل المعين على تحقيقها.

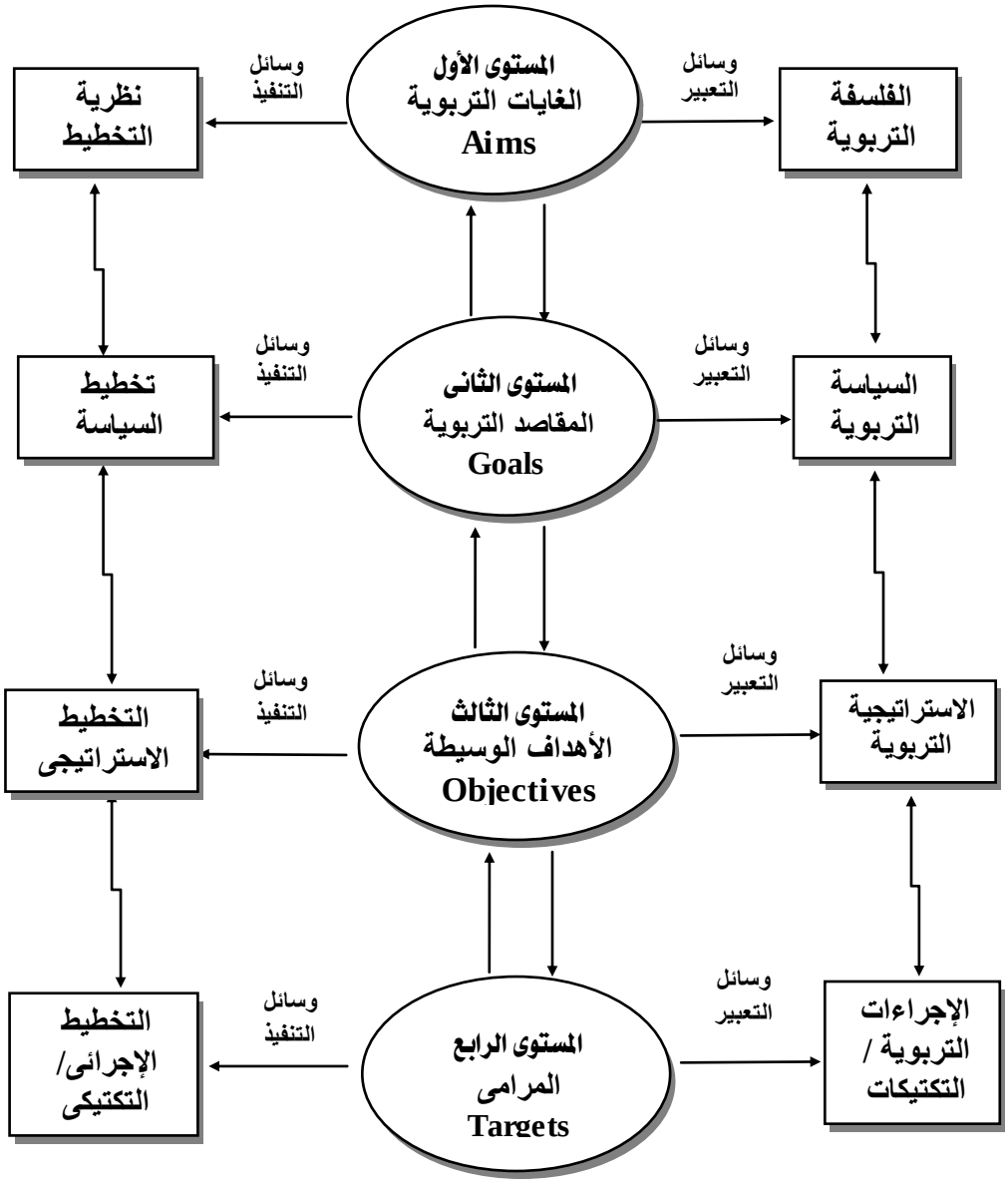
يؤكد جون ديوى على هذا الترابط بين الهدف التربوى والوسيلة، إذ يرى أن: الأهداف تنبع من العمل وتقوم بوظيفتها فيه، وهى ليست غايات بمعنى نهايات للعمل، بل

هى نهاية للمداولات الفكرية ونقط تحول فى النشاط[٥٠]. حيث إن الهدف كغاية متوقعة أو مستبصرة يمد النشاط بالاتجاه؛ فهو ليس منظراً يستريح المشاهد بالنظر إليه، بل يؤثر فى الخطوات التى تتخذ للوصول إلى الغاية. ويعمل الاستبصار بثلاث طرق؛ فهو أولاً: يتضمن ملاحظة مدققة للأحوال أو الشروط المعطاة، كى يتبين المرء ما هى الوسائل المتاحة لبلوغ الغاية واكتشاف العقبات التى تعترض الطريق، وثانياً: يقترح النظام الصحيح للتسلسل فى استخدام الوسائل، وثالثاً: يختار البدائل الممكنة[٥١].

ويرى البعض الآخر عدم ثبوت الأهداف وبالتالى عدم ثبوت الوسيلة؛ لأن تطور الحياة يعنى تطور الأهداف وتغيرها، الأمر الذى يستلزم تغيير الوسيلة كذلك. إن معنى الوسيلة داخل فى معنى الهدف ومتمم له، وعند وضع الأهداف ينبغى التفكير فى الوسائل واختيارها على النحو الذى يجعلها صالحة لتحقيقه[٥٢]. ويتضح ذلك، حينما يتم تقسيم الأهداف إلى أهداف قريبة وأخرى بعيدة، وما إن يتحقق الهدف القريب فإنه يصبح وسيلة لتحقيق الهدف البعيد، وبذلك يكون الهدف السابق وسيلة للهدف اللاحق[٥٣].

والأهداف دون وسائل تظل صورة ذهنية لا تتحقق كما هو مرسوم لها، لأنها لا تجد الوسائل والإمكانات التى تكفل لها أن تتحول إلى حقيقة حيَّة فى إطار الزمان والمكان، وتبقى حالة ذهنية أو تصور فكرى يتحين الفرص ويبحث عن الوسائل التى تكفل لها حضورها فى ميدان الحياة التربوية حقيقة حيَّة واقعية[٥٤]. كما أن الوسائل لا تغنى عن الأهداف، لأن الوسائل مقاييس صغيرة تحتاج إلى تبرير منطقى حتى لا تبدو عشوائية مفروضة دون وعى ولا فهم، وهذا التبرير العقلانى لا يتم إلا من خلال الأهداف التربوية العامة[٥٥]. ومن ثم، فإن الذى يَحول بين الأهداف ووسائل تنفيذها هو عدم الربط بينها.

وترتبط الأهداف التربوية بنوعين من الوسائل؛ **الأول**: وسائل تعبر عن الأهداف، **والثانى**: وسائل تحقق الأهداف. وتمثل الأهداف ووسائلها دورة كاملة من النظر والعمل، تبدأ بتصور عام عن النظام التربوى وغايته وسياساته واستراتيجياته وتكتيكاته، وتنتهى بالتحرك لتحقيق كل ذلك من خلال التخطيط لكل منها. **ويتضح ذلك من خلال الشكل التالى:**



شكل (١)

تسلسل الأهداف والوسائل

المصدر: من إعداد الباحثة

ويمكن توضيح جانب من العلاقات التى يعكسها الشكل السابق(*)، والمتعلقة بالوسائل التى نعبر عن الأهداف، أما الجانب الآخر فسيأتى الحديث عنه بالمحور الثانى من البحث. وذلك فيما يلى:

١- السياسة التربوية

تمثل ***السياسة التربوية المستوى الأول فى تسلسل الوسائل***، التى يقابلها تسلسل الغايات فى السلوك والأفعال المجتمعية، مثلما هى فى السلوك والأفعال الفردية. فكل سلوك أو فعل مجتمعى له غاية تعبر عن حاجة أساسية. وتجيب السياسة التربوية على السؤال: ماذا يريد المجتمع من نظام التعليم؟ وبعبارة أخرى: ماذا ينبغى أن يفعله نظام التعليم؟[٥٦]

ولا تنحصر السياسة التربوية فى رسم بعض الموجهات العامة فحسب، بل لابد أن تشتمل على مجموعة من الأهداف المترابطة فيما بينها ترابطاً قوياً[٥٧]. إذ تشكل الأهداف التربوية العامة مضمون السياسة التربوية ومحتواها.

ويقول المربى الفرنسى لويس لوغران (١٩٩٠): تبدأ اللحظة الأولى لسياسة تربوية ما فى تحديد الأهداف، ذلك التحديد الذى لا يمكن له أن يتم إلا من خلال خيارات أكثر عمقاً، وهى تبدو فى تحديد الغايات المعلنة سياسياً[٥٨]. إذ أن السياسة التربوية ما هى إلا تعبير عن الاختيارات السياسية للبلاد، وعن تقاليدها وقيمها وتصورها للمستقبل، فالسياسة تعتبر بالدرجة الأولى وظيفة مرتبطة أشد الارتباط بالسيادة الوطنية[٥٩].

وتتعدد تعريفات السياسة التربوية، فهى أهداف أساسية وخطوط سير العمل تتبعها حكومة أو تنظيم أو فرد، وهى أيضاً قاعدة عامة تُعْلَن من قبل الإدارة العليا لتوجه اتخاذ القرار، بالإضافة إلى كونها أسلوب معين للعمل تم اختياره بطريقة مقصودة بعد استعراض كافة البدائل الممكنة[٦٠]. كما أنها مبتدأ العمل ومساره المقترح أو المعتمد من قبل حكومة أو منظمات أعمال أو حزب سياسى[٦١].

٢- الاستراتيجية التربوية

تأتى ***الاستراتيجية التربوية فى مرتبة تالية من مراتب تسلسل الوسائل***، وتجيب عن السؤال: ماذا يمكن عمله وصولاً إلى هذا الذى ينبغى أن يكون؟[٦٢] فهى الوجه العملى أو المرحلة الثانية الأكثر واقعية للسياسة التربوية، التى تمثل المستوى الأول فى تسلسل الوسائل.

والغاية من الاستراتيجية غاية إجرائية، تتمثل فى ترجمة وتحويل خيارات السياسة التربوية إلى مجموعة من البدائل لتحقيقها (أى الاستراتيجية)، لتحديد ما ينبغى عمله تبعاً للحالات التى قد تعرض فى المستقبل، ولشتى الاحتمالات الممكنة. لكن العبرة فى الاستراتيجية ليست مجرد التوصل إلى خط سير معين يؤدى إلى هدف محدد، وإنما هى فى كيفية التوصل إلى هذا الخط واختياره[٦٣].

وبذلك، تمثل الاستراتيجية الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرائق المتعددة لبلوغ الأهداف، وتتضمن بهذا المعنى صياغة البدائل الاستراتيجية والاختيارات لتحقيق مجموعة من الأهداف. وتكون وظيفة الاستراتيجية تحويل السياسة التربوية إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظرفى الزمان والمكان[٦٤].

ولكى تقوم الاستراتيجية بوظيفتها الأساسية التى هى السير بالسياسة التربوية فى طريق النجاح، ينبغى أن تكون:

- شاملة لجميع أشكال التربية ومستوياتها.
- متكاملة مع الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
- طويلة المدى إلى حد معقول.[٦٥]

كما ينبغى صياغة الاستراتيجية بشكل يتيح قبولها سياسياً، وأن تكون قابلة للتنفيذ ومحصنة بشكل قانونى وأخلاقى. حيث تفشل الاستراتيجية إذا غابت عنها خطوات التنفيذ المحددة، كما أنها سيقدر لها الفشل إذا كان هناك تناقض بين ما ينبغى أن يكون، وما يتم فعله[٦٦]. لذا، يجب أن تنطوى عملية صياغة الاستراتيجية على نوع من الإبداع والابتكار وحوار الأخذ والعطاء.

وجديرٌ بالذكر، أن هناك من يخلط بين الاستراتيجية والتخطيط؛ إلا أن الاستراتيجية لا تقوم مقام التخطيط. إذ لابد من خطة شاملة تضمن التماسك والتناسق بين القرارات التى يكون بعضها متوافقاً والبعض الآخر موزعاً فى أفق زمنى معين. فالخطة من دون استراتيجية تتعرض لخطر الاستناد إلى أسس ناقصة وغير صحيحة، أما الاستراتيجية من دون خطة فيخشى أن تغدو مجرد كلام أو أضغاث أحلام، فالوضوح الفكرى والمرونة هما الصفتان اللتان تضفيان على الخطة دقتها الحقيقية[٦٧].

والإستراتيجية هى؛ أولاً: عملية أو منهجية متقدمة فى التفكير يتم بمقتضاها طرح البدائل الإستراتيجية أو خطوط السير التى توصل إلى غاية أو هدف من الأهداف والاختيار الأفضل لأحد هذه البدائل. وهى؛ ثانياً: ناتج هذه المنهجية ممثلاً فى البدائل الإستراتيجية المطروحة واختيار البديل الأنسب منها[٦٨].

وتوجد وجهة نظر أخرى بشأن المراتب المختلفة للتنظيم الاستراتيجى، ترى أنه يأتى فى قمته السياسة الأساسية التى تحدد الهدف النهائى، وتحكمه وتتحكم فيه، ويلى هذا ما يعرف بالاستراتيجية العظمى، ثم استراتيجية القطاع المعنى، والتى تمثل تطبيقاً للاستراتيجية العظمى على مستوى أدنى منها، أو ما يعرف بالتكتيكات أو العمليات الإجرائية[٦٩]. بما يعنى أن للاستراتيجية تواجد فى مستويات إدارية مختلفة. إلا أنه صار هناك اتفاق علمى مبرر حول المصطلح المرادف لها فى كل مستوى إدارى، وهو ما أشار إليه البحث الحالى بوضوح.

وفى هذا الشأن، يُذكر أن الاستراتيجية ليست هى الخطة أو البرنامج الإجرائى، إنها المنطق الموحد الذى يعطى التماسك والاتجاه للأفعال والقرارات للفرد وللمنظمة[٧٠]. إنها توفر الأساس المستمر لتوجيه هذه الأفعال نحو أغراض أوسع نطاقاً[٧١].

وبصورة أوضح، تتعامل الإستراتيجية مع القضايا الأساسية والمهمة؛ إذ أنها تركز على الاتجاه العام والقضايا الرئيسة للمؤسسة على المدى الطويل، فلا تركز على كل التفاصيل، لكنها ترسم الجوانب الرئيسة[٧٢]. فالاستراتيجية توجد حيث يوجد موقف مركب يستوجب التفكير فى عوامل متعددة وحسابها، وعمل توقعات على ردود الفعل

المواجهة، لذلك كلما كبرت القضية المطروحة وارتفع مستوى درجة التدافع، والنتائج المترتبة عليه، كانت الاستراتيجية أوجب وأهم[٧٣].

كما أنها شمولية وتكاملية؛ حيث توفر الإطار الشامل المتكامل للمؤسسة، ومن خلالها يتم تحقيق الأهداف الرئيسة للمؤسسة ككل بصورة واضحة مع الربط بين تاريخ المؤسسة ومستقبلها، فهى صياغة شاملة لما يتم عمله في المستقبل[٧٤].

ويشير إبراهيم العيسوى (٢٠٠٥) إلى أن: الإستراتيجية هى: فلسفة عامة لتطوير المؤسسة، وهى تشير إلى التصور الكلى لما يراد أن تكون عليه المؤسسة فى المستقبل، وإلى ما ينطوى عليه هذا التصور من أهداف كبرى، وإلى المسار العام لتحريك المؤسسة نحو تحقيق هذه الأهداف. وعلى ذلك فإنها تجمع بين الأهداف الكبرى للمؤسسة والطرق الرئيسة المؤدية إلى تحقيقها[٧٥].

٣- التكتيك

حيثما تنتهى الاستراتيجية يبدأ فعل التكتيك؛ فإذا كانت الاستراتيجية تعنى فن قيادة الحرب، فإن التكتيك يعنى فن القتال. لذا، يأتى ***التكتيك فى ترتيب تالٍ فى مسلسل الوسائل بعد الاستراتيجية***، ويجيب عن السؤال: ماذا يحدث بالفعل إذا اتخذنا طريقة عمل ما؟[٧٦]

ويعرف قاموس المصطلحات العسكرية (٢٠١٥) التكتيك على أنه: هو مستوى الحرب، حيث المعارك والترتيبات تم تخطيطها وتنفذها لتحقيق الأهداف العسكرية المسندة لوحدات تكتيكية أو فرق عمل. وتركز الأنشطة فى هذا المستوى على أوامر الترتيب والمناورة التى تقوم بها العناصر المقاتلة فى علاقتها ببعضها البعض، ولتحقيق أهداف القتال[٧٧]. بعبارة أخرى، التكتيك هو: ما يحدث فى جبهة القتال .. الدفاع التكتيكى، الضربة التكتيكة الأولى. أو: الأسلحة المستخدمة أو القوة الفاعلة فى ساحة القتال .. صواريخ تكتيكية. ما يتعلق بالإجراءات الصغيرة الحجم التى تخدم الهدف الأكبر[٧٨]. بما يعنى أن التكتيك يتم تنفيذه خلال العمل الميدانى.

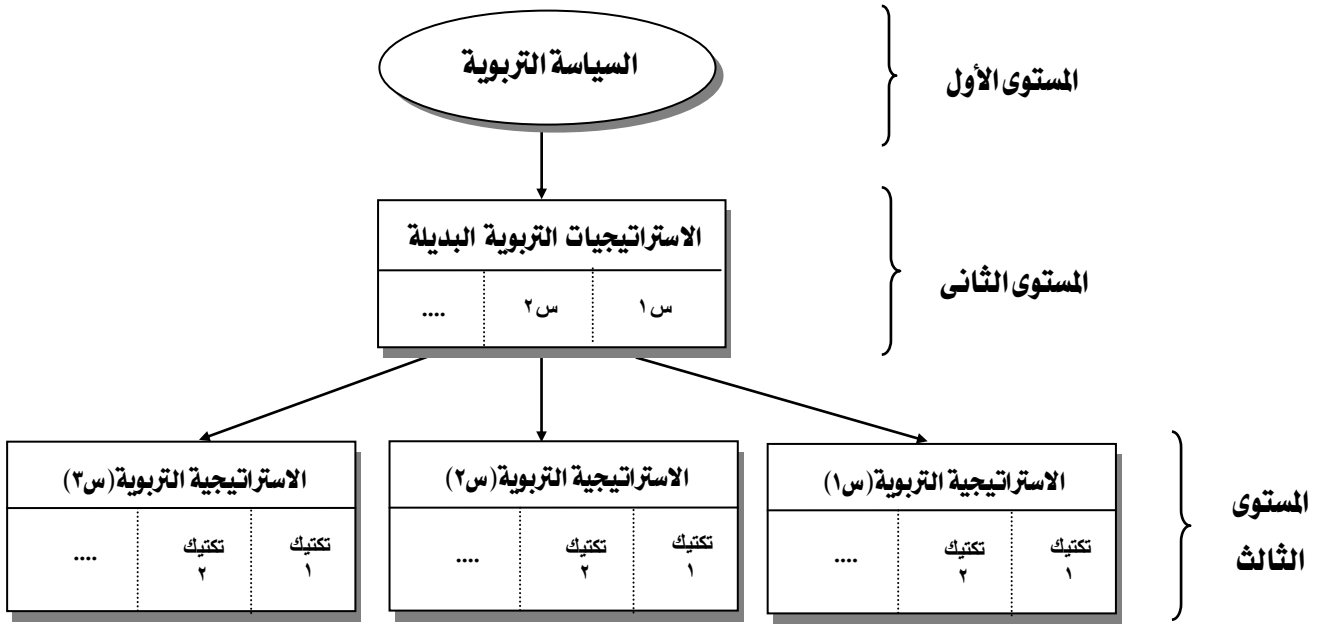
وتحدد التكتيكات كيفية تحقيق الأهداف الأعلى، أى الاستراتيجية. فالتكتيك ببساطة، يبحث عن: كيف؟ والإجابة هى تفاصيل التغيير المقترح[٧٩]. ويصف التكتيك

الإجراءات اللازمة التى يتعين اتخاذها من أجل تحقيق الاستراتيجية. لذلك، توجد قاعدة؛ هى: للحصول على أى خطوة، هناك أكثر من خطوة واحدة مقابلة فى مستوى أدنى. فالتكتيك إذاً هو مسار للفعل يتم ضمن حدود رسمتها الاستراتيجية.

ويتعلق التكتيك بالمهام العاجلة، ووضع وتحقيق الأهداف على المدى القصير، والأداء والاستجابة السريعة دون وقت للتفكير القائم على المعرفة، وحالات العمل المحدد لها توقتيات زمنية. ويشمل السلوك التكتيكى جميع الأنشطة الفورية/العاجلة للاستجابة للمؤثرات الخارجية، والمطلوبة كوسيلة لتنفيذ الأهداف المحددة مسبقاً والمتعلقة بالاستراتيجية. إن السلوك التكتيكى هو سلوك رد فعل، ويكون على المدى القريب، فهو ما تفعله عندما يجب أن تفعل شئ ما[٨٠]. إذ هو السلوك الفعلى المباشر المستخدم لإحراز الهدف.

ويتضح مما سبق، أنه توجد حلقات متكاملة من عدة وسائل، تعكس مجموعة متتابعة من الأهداف؛ فهنالك السياسة التربوية التى تحدد المقاصد والأهداف الكبرى للتربية فى مجتمع معين، وهناك الاستراتيجية التربوية التى ترسم على مدى طويل نسبياً مسيرة التربية ومجراها العملى، انطلاقاً من السياسة التربوية، وهناك التكتيك الذى يترجم الاستراتيجية التربوية وما وراءها من سياسة تربوية إلى خطوات عمل إجرائية محددة ومباشرة، تتحقق فى مدى زمنى قصير.

ولعل تماسك هذه الحلقات وتشابكها هو الذى يهب لكل واحدة منها معناها، أما تخلخل تلك الحلقات أو انفصالها فهو الذى يحول دون فعالية القرارات المتخذة فى كل منها، وهو الذى يجعل مسيرة التربية فى كثير من الأحيان مسيرة عشوائية. والشكل التالى يعبر عن شجرة الوسائل المعبرة عن الأهداف.



شكل(٢)

شجرة تسلسل الوسائل

المصدر: من إعداد الباحثة

ورغم ما يعكسه الشكل السابق من التسلسل والتلازم بين مستويات الوسائل التى تعكس مستويات الأهداف التربوية، بحيث إنه لا يمكن الحديث عن التكتيكات قبل أن ترسم الاستراتيجيات، ولا توجد استراتيجيات دون وجود سياسة تربوية تسبقها. إلا أنه توجد نظرية تسمى ***بنظرية القيود*** تنظر لهذا التسلسل بمنظور جديد؛ هو أنه فى كل مستوى من مستويات الأهداف تكون الحاجة إلى الإجابة عن سؤالين؛ هما: ماذا عن What for، وكيف How. أى أن الاستراتيجية والتكتيك موجودان فى كل مستوى من مستويات الأهداف، ويلزم أحدهما وجود الآخر ليس فى تسلسل رأسى فقط بين المستويات، ولكن أيضاً فى المستوى الواحد.

المحور الثانى- التلازم فى التخطيط التربوى

لقد تطور التخطيط التربوى وصنع لنفسه لغة علمية متقنة، ومنهجية محكمة لها طرائقها وتكنيكاتها وأدواتها. فهو يبدأ من اليقين؛ أى الواقع المعاش والماضى المتعلق به، ويستمر نحو اللايقين عند المستقبل، ويحمل فلسفة اللاتحديد، ولا يعبر فى ذلك عن جهل أو عشوائية أو عفوية، وإنما هى المرونة الوظيفية التى تستجيب لحركة المتغيرات وتشابك القوى والعوامل الخارجية والداخلية. ومن ثم، فهو يمشى فى طريقه بكل حذر وتحسب ممسكاً بعصا التحسس وسائراً خطوة بخطوة ويعمل حساباً لكل مفاجأة غير منظورة حيث يقدم الاحتمالات وما يناسبها من بدائل واختيارات. إن التخطيط يقف ضد الصدفة أو التخمين أو قرارات اللحظة العابرة، ويمدنا بنظرة علمية محسوبة للأمام، فى ظل إمكانات محدودة وتوقيتات معينة ترتبط بها أهداف مرحلية تتواصل على طريق طويل يؤدى فى النهاية إلى بلوغ الأهداف العامة للتعليم(٨١).

واتسم التخطيط التربوى منذ نشأته الأولى بالتعقيد لدرجة كبيرة والتنوع، ومازال وسيظل؛ نظراً لارتباطه بالسياق الجيوسياسى، الذى يشكل ليس فقط الأهداف ولكن أيضاً الموارد المتاحة، والعلاقات مع الجهات الحكومية وغير الحكومية الأخرى(٨٢). وارتباطه بالسياق الاقتصادى؛ الذى كان الدافع الأول وراء الأخذ بالتخطيط التربوى، خاصةً بعد ظهور نظرية رأس المال البشرى، حيث أكدت الدراسات على أن النمو فى

الدخل القومى جاء أكبر مما يقدمه رأس المال المادى والعمل، وأرجع خبراء الاقتصاد ذلك إلى العامل المتبقى المتمثل فى التقدم فى المعارف المتعلقة بالعمل وتمتلكها القوى العاملة، أى إلى التعليم(٨٣). وكذلك، ارتباطه بالسياق الاجتماعى المراد تغييره من خلال عملية التخطيط التربوى والنتائج المتوقع أن تترتب عليها.

وأشارت المؤتمرات التى عقدتها اليونسكو منذ ستينيات القرن العشرين، إلى أن التخطيط التربوى ينبغى أن يشمل جميع مستويات وجوانب التعليم، وأن يكون ذى منظور بعيد المدى، ومتكامل مع التخطيط فى القطاعات الأخرى، خاصةً التخطيط الاقتصادى. وإذا كانت نشأته حتمت أن يكون فى أحضان المركزية، ليعمل فى خدمة السياسة التربوية التى تصوغ وتحرك كل عناصر المنظومة التربوية، فإنه من الضرورى أيضاً أن تصدر عنه خطط على المستوى اللامركزى تكون صورة من صور تنفيذ الخطة القومية، بحيث يسود بينهم التكامل والتسلسل والتناغم. حتى بين عناصر التخطيط التربوى المختلفة يجب أن يتحقق بينها التلازم متمثلاً فى التكامل والتسلسل والتناغم بين هذه العناصر، بما يضمن نجاح الخطة التربوية فى تحقيق الأهداف المرجوة منها.

أولاً- إرتباط التخطيط التربوى بالأهداف التربوية

ترتبط الأهداف التربوية بنوعين من الوسائل؛ وسائل يعكس مضمونها أهدافاً تربوية – وهو ما ذُكر سالفاً – ووسائل من شأنها تجسيد هذه الأهداف فى الواقع الفعلى، وتتمثل فى أشكال التخطيط التربوى. فما التخطيط إلا وسيلة لتحقيق غاية، وما وُجد إلا ليكون فى خدمة الأهداف، يسعى نحو تحويلها إلى واقع ملموس مرضى عنه، عما قبل وضع الأهداف والقيام بعملية التخطيط؛ نظراً لأنه يتميز بكونه وسيلة علمية عملية مستمرة، يتم فيها حصر كافة موارد المجتمع، المادية والاقتصادية والسياسية، وتحديد طريقة تعبئتها واستغلالها واستثمارها وتوجيهها وتوزيعها، بشكل يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة فى أقصر فترة ممكنة، وبأقل جهد أو تكلفة، وبأدنى قدر من الضياع فى هذه الموارد. **ويمكن تناول العلاقة الدائرية التكاملية بين التخطيط التربوى والأهداف التربوية فيما يلى:**

١- ضرورة الأهداف التربوية للتخطيط التربوى

يذكر محمد أحمد الغنام (١٩٨٣) أن رشادة وفعالية الأهداف -أياً كان المستوى الذى هى فيه -تنبع من وصل الفكر (الأهداف) بالعمل (التخطيط)، بما يعنى عدم التوقف عند تحديد السياسات والاستراتيجيات والتكتيكات بل الاستمرار دون انقطاع داخل النظام إلى أن تُنتج الخطط والبرامج والمشروعات، فيكون التنفيذ الذى يؤدى إلى التغيير[٨٤]. بشرط أن تكون الأهداف المتوخاة مختلفة عن تلك التى يتوقع تحقيقها تلقائياً أو دون تخطيط؛ لأنه إذا كانت الأهداف المرسومة يتوقع أن تتحقق من خلال المسار التلقائى للأوضاع المجتمعية وبدون تدخل، فإنه تنتفى الحاجة إلى التخطيط.

وتشكل الأهداف التربوية قطب الرحى فى عملية التخطيط التربوى، فهى المخطط المركزى الذى يُعول عليه فى تحديد مسارات الإصلاح التربوى وتطوير الأنظمة التربوية نحو آفاق مستقبلية تستجيب لطموحات المجتمع بمختلف فئاته الاجتماعية وتكويناته الطبقية[٨٥]. والأهداف هى منطلق التخطيط وعموده الفقرى، فلا تخطيط بدون أهداف. والتخطيط يحده عنصران؛ أولهما: وجود هدف أى غاية يُراد الوصول إليها، وثانيهما: وضع تدابير محددة ووسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف[٨٦]. كما ترجع أهمية الأهداف بالنسبة للتخطيط أيضاً إلى كونها يبدأ منها تحديد الجهد اللازم والموارد المطلوبة، وهى مرشد ومنارة للتنفيذ، كما أنها تكون بمثابة معايير أساسية لتقييم الأداء والحكم على مدى كفاءة العملية التخطيطية.

وتساعد الأهداف والقيود المخطط على معرفة التحديات التى تعوق بلوغها حتى يضعها فى اعتباره عند طرح بدائل تحقيق تلك الأهداف، وتفرض عليه ضرورة اختبار قدرته وبراعته على تحقيق النتائج المحددة سلفاً فى مواجهة الصعوبات، كما أنها تحدد اتجاه ونطاق عمل المخطط. والأهداف كالنوايا مقيدة باستمرار بسبب القيود التى تمثل حقائق الواقع؛ فالمدى الذى يُراد الوصول إليه، والمدى الذى يمكن الوصول إليه فعلاً، كلا منهما على حده وبشكل مشترك يضع حدوداً للمدى الذى يمكن الذهاب إليه حقاً. وبالمثل تحدد الأهداف الاتجاه الذى يسلكه المخطط، هل يتبع المسار السهل الأقل مقاومة أم المسار الأكثر صعوبة للتغلب على العقبات. وإذا كانت الأهداف والقيود يمثلا محددات لنطاق

واتجاه التخطيط؛ حيث إن الأهداف تُملى على المخطط ما ينبغى أن يصل إليه فى النهاية، والقيود تحدد كيف وإلى أى مدى ومتى يمكن أن يصل. فإنه ينبغى أن يكون محدداً بشكل واضح أن جميع القيود الموجودة هى قيود مؤقتة[٨٧].

وقد ينتج عن المقارنة بين الأهداف بعيدة المدى فى مقابل القيود الحالية فى الوقت أو الموارد أو العوائق الاجتماعية والثقافية صعوبة بلوغها، إلا أن هذا ليس مدعاة إلى رفض كامل للأهداف، لأنها لا تزال قابلة للتحقيق فى وقت لاحق مع عمل مخطط للتغلب على القيود. وهنا، عندما لا يمكن تحقيق الأهداف بعيدة المدى فى الحال بسبب القيود القائمة، يجب أن يتم البدء أولاً: بصياغة مجموعة من الأهداف المباشرة أو الوسيطة الممكن تحقيقها فى إطار القيود، ثانياً: أن يخطط للعمل على التغلب على القيود فى وقت واحد مع العمل على تحقيق الأهداف المباشرة أو المتوسطة. **ويجب أن يكون موقف المخطط تجاه القيود ما يلى:**

- التعامل معها على أنها تحديات لابد من مواجهتها.
- العقبات، سواء كانت مؤقتة أو طويلة الأجل، يجب أن تكون متوقعة ومنصوص عليها فى خطط الطوارئ.
- ينبغي ألا يتردد فى اتخاذ خطوة واحدة إلى الوراء من أجل التحرك خطوتين إلى الأمام.[٨٨]

كما أنه من غير المحتمل أن يتحقق هدف لا يلقى دعم صناع القرار والأطراف المعنية الأخرى، ولا يمكن تحقيق هدف لا تتوافر له الموارد المطلوبة. ويجب أن يكون تضمين خطة التعليم هدفاً ما هو نتاج عملية حوار موسعة بين صانعى السياسة التعليمية والمخططين[٨٩]. إذ أن تصميم الأهداف التربوية بالأساس هو عمل أو تصرف سياسى، ولكن تحديد الأهداف التربوية من أجل تحقيقها هو عمل فنى وجزء من عملية التخطيط.

٢- ضرورة التخطيط التربوى للأهداف التربوية

إن التخطيط كوسيلة يجعل من الممكن عمل خطوط عامة للأنشطة التى يجب التعهد بها لمقابلة الأهداف التربوية ضمن أو فى ضوء إمكانات وطموحات الدولة فى مسارها المستمر نحو التنمية؛ فالتخطيط كفكرة تمثل مساعى تدفع بالمجتمع تجاه

التنمية[٩٠]. ورغم ذلك، فإن قيام التخطيط بدوره مرهون بقوة الدولة وضعفها، فحسبما تكون الدولة وأهدافها يكون التخطيط[٩١].

ومن الجدير بالذكر، أن مجرد القيام بالتخطيط ليس وحده ضماناً للنجاح، إنما عملية التنفيذ اللاحقة لعملية التخطيط تحدد أيضاً إمكانية تحقق هذا النجاح. فالتخطيط أكثر من كونه مجرد خطة، فهو عملية مستمرة، تتعلق ليس فقط بأين نذهب ولكن كذلك بكيف نذهب وبأى الوسائل، فعملية التخطيط لا تتوقف عند وضع الخطة على الورق ثم تبنيها، بل التخطيط، كى يكون فعالاً، يجب ألا ينفصل عن عملية تنفيذه.

ومن الضرورى فى التخطيط أيضاً أن يوضع فى الاعتبار ليس فقط النتائج، ولكن أيضاً كيف أن النتائج وعملية إنجازها سيتم رصدها وتقييمها. ويجب أن يستخدم التخطيط عدسة مكبرة بحيث يمكن من خلالها وضع عدداً كبيراً من المتغيرات المتداخلة فى بؤرة الاهتمام، وبحيث ينظر إليهم كأجزاء من كل يتسم بالدينامية[٩٢].

والتخطيط الجيد لابد أن يكون محكوماً بنظرية جيدة تجعل المخططين واعين وعياً كاملاً لطبيعة الغاية التى يخططون لها، وأنها بالضرورة غاية اجتماعية، هذا من جهة. ومن الجهة الأخرى، تزيد هذه النظرية من جودة العملية التخطيطية وترفع من فعلها فى الوضع الاجتماعى الذى تريد قيادته نحو الغاية المبتغاة من التخطيط[٩٣].

والتخطيط ليس وصفات جاهزة لأفعال محددة مسبقاً، كما أن احتمالات الحرية أمامه محدودة بالواقع المراد التخطيط لتغييره أو المحافظة عليه. **وتأتى اعتبارات الواقع التى تحكم عمل المخططين من مصادر ثلاثة:**

- المصدر الأيديولوجى أو المعتقد الضابط لعملية التخطيط سواء كانت الإيديولوجيا سياسية أو دينية.
- المصدر الإبستمولوجى، المصدر المعرفى حيث تخضع عملية التخطيط للمعرفة بتفاصيل الوضع الذى يخطط له وللمنطق العلمى المجرد، أى محاولة تغيير الوضع الإنسانى المخطط له من منظور علمى مع اجتناب أكبر قدر ممكن من

التصادم بين هذا المنطق ومنطق الضرورة السياسية. إن المصدر الإبستمولوجى يفترض -ضمنياً -أن صاحب القوة السياسية أو الأيديولوجية مستعد لاحترام منطق العلم ورهن إرادته به.

- المصدر الجدلى، الذى يحكم التقدمية التقنية فى عملية التخطيط ويجعل التراتيب التربوية تابعة للتحول فى وسائل الإنتاج والصراع على ملكيتها، فى الوقت الذى يتعاظم فيه ضرورة أن يكون النظام التربوى دائماً متقدماً على متطلبات واحتياجات التقدم التكنولوجى، للوفاء بالاحتياجات من القوى العاملة المؤهلة تأهيلاً تربوياً عالياً.(٩٤)

وكما أن دور الدولة وتوجهاتها فى مجال التخطيط قد تتغير مع الوقت، فإن الهدف من التخطيط التربوى قد يتغير مع الوقت أيضاً. فقد كان التخطيط التربوى فى بداية الأخذ به بمثابة حلولاً افتراضية لمشكلات تربوية آنية قائمة، ولكن بمرور الوقت وبمراجعة التخطيط فى ضوء مضمونه والهدف من وراء استخدامه، ولضمان مواصلة اللحاق وامتلاك أسباب السباق يقتضى الأمر أن يواجه التخطيط أزمات قادمة لا مشكلات قائمة، مشكلات على الطريق قبل مشكلات الطريق نفسه، والإنذار المبكر بحدوث مشكلات تبدو ملامحها فى الأفق، مما يدفع إلى معالجة الأسباب، ومد صانعى القرارات بإمكانات المحاصرة والملاحقة لمختلف الظروف البيئية المؤدية إلى قيامها مع تحديد الإمكانات لملاقاتها قبل وقوعها. وعلى هذا، لم يعد التخطيط التربوى استاتيكياً بمعنى الوقوف أمام الأوضاع الراهنة والعمل على مواجهتها، بل أصبح ديناميكياً فى حركته ومساره بما يسهم فى منع دواعى المشكلة، وتغيير الصورة التى يتسم بها الوضع الراهن(٩٥).

ومما سبق، يتضح الارتباط بين الأهداف التربوية والتخطيط التربوى؛ فالأهداف متطلب مسبق لعملية التخطيط التربوى، والتخطيط وسيلة إنجازها فى الواقع، باختيار أفضل الطرق للوصول، وفق أولوية معينة، وخلال فترة زمنية محددة، وبأقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة. وتزداد الحاجة إلى التخطيط ويصبح أكثر أهمية حينما تصبح الأهداف أكثر تحديداً والموارد أكثر ندرة والقواعد أكثر تعقيداً.

ثانياً- المقابلة بين مستويات التخطيط التربوى والأهداف التربوية

إن التخطيط هو عملية تُمارس من قِبَل الأفراد والمنظمات والمجتمعات، وهم يسعون إليه لأغراض متعددة وبطرق متنوعة، اعتماداً على ما يرغبون فى أن يصبح عليه الشىء المراد التخطيط له وعلى من سيخطط وعلى الافتراضات المتعلقة بالسياق والقيود المفروضة على التخطيط[٩٦]. وذلك باعتبار أن التخطيط عملية تحديد الاتجاه ثم تحديد الطرق والأساليب من أجل السير نحو هذا الاتجاه[٩٧].

ويفرض ذلك ضرورة النظر للتخطيط من زاوية واسعة، حيث توضع العديد من المتغيرات المتشابكة محل الاهتمام، كأجزاء لعضو دينامى متكامل. كما يفرض أيضاً ضرورة التفكير فى التخطيط على أنه فى تتالٍ، والتفكير فى الخطط كمجموعة أو كشلال متدفق من الأفعال، بحيث يكون واضحاً كيف أن أنشطة خطة فى مستوى ما تعزز وتساند أو تلى أنشطة خطة فى مستوى سابق عليها [٩٨]. أى أن التخطيط كى يكون صحيحاً يجب أن يساند بعضه بعضاً.

ولما كان التخطيط عملية تتضمن العديد من الأنشطة؛ أى الأفعال التى تؤدى لتحويل المدخلات إلى مخرجات[٩٩]، فإنه تتعدد تبعاً لذلك الرؤى حول أشكال التخطيط ومستوياته.

يذكر محمد محمود الإمام (١٩٧٨) أنه ينبغى التمييز بين الوسائل وفقاً لمستوى الحركة، فعلى المستوى الأعلى للدولة تحدد المقاصد التربوية وترسم السياسات والاستراتيجيات لبلوغها. وبالنظر إلى مستوى أدنى من ذلك، فإن ما يعتبر وسيلة ضمن الاستراتيجية الكلية يصبح غاية تلتزم بتحقيقها خطة التنمية. وإذا كان الانتقال إلى مستوى أدنى كالقطاع مثلاً تكون استراتيجية التنمية بمثابة الغايات التى تحدد وفقاً لها خطة بلوغها [١٠٠].

وفى هذا الشأن، يذكر سيلفان لوريه (١٩٨٩) أن التخطيط يكون على مستويين: مستوى يتميز باندماجه الفعلى ضمن مشروع سياسى شامل، مصحوب بالوسائل الضرورية اللازمة لإدارته وتنفيذه، ومستوى ثانٍ يبقى تماسكه مع تخطيط التنمية نظرياً

فى جزء منه، ولكنه يحاول تحديد نفسه بصورة كلية بالنسبة إلى غائيات العالم المعاصر، مثلما يدركه هذا التخطيط نظام من جهة وموقف من جهة أخرى[١٠١].

وهناك من يرى أن التخطيط قد يكون من أجل المنظمة أو من أجل برنامج أو من أجل مشروع. ومن ثم، هناك نوعان أساسيان للتخطيط هما: التخطيط الاستراتيجى والتخطيط الإجرائى أو العملى أو التشغيلى[١٠٢]. وقد تُرى عملية التخطيط بناء من ثلاث مراحل: معيارى، واستراتيجى، وعملى[١٠٣].

ولما كان التخطيط، فى الأساس، قد وجد لخدمة الأهداف، حيث إن معيار الحكم على فعالية التخطيط يتوقف على تحقيق الأهداف المرجوة. فإنه لكى تتم العملية التخطيطية بنجاح هناك ثلاثة شروط يجب توافرها فى تلك العملية؛ هى: أن تكون الأهداف واقعية، وأن تكون الطرق والأساليب المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف كافية أو على الأقل أكثر فعالية، وأن تكون الأهداف ووسائل تحقيقها متوافقة معاً[١٠٤]. **ومن ثم، فإن الأساس فى تصنيف مستويات التخطيط يجب أن يكون وفقاً لدرجة القرب من أو البعد عن الهدف، أو وفقاً لطبيعة الهدف التربوى من حيث مداه ونطاقه.**

المستوى الأول: تخطيط السياسة التربوية فى مقابل المقاصد التربوية

يرتبط التخطيط التربوى - أول ما يرتبط -بقمة الهرم التربوى .. وهى سياسته، ارتباطاً يصل إلى حد التلازم والمصاحبة؛ فحيثما يتم اختيار السياسة التربوية، فإن التخطيط لتنفيذها يجب أن يبدأ على الفور. فهو ارتباط يتمثل فى اقتران الهدف وهو خيار السياسة التربوية المفضل، بالوسيلة وهى التخطيط. ويسمى هذا النوع من التخطيط بتخطيط السياسة التربوية أو تخطيط تنفيذ السياسة التربوية أو التخطيط لغرض تنفيذ خيار السياسة التربوية.

ويتجه هذا النوع من التخطيط نحو وضع خطة عامة، أو إطار عام للتحرك تجاه تحقيق أهداف السياسة التربوية. ولا يصاحب هذا التخطيط بالضرورة خططاً محددة بالمعنى الفنى للخطة؛ أى مجموعة من الإجراءات التى تتخذ فى وقت ومكان وبموارد محددة لإنجاز مجموعة من الأهداف التفصيلية، بقدر ما هى اتجاهات ومؤشرات عامة توجه منظومة التعليم ككل[١٠٥].

وتُعرَّف عملية تخطيط السياسة التربوية من خلال ناتجها على أنها: وضع مشروع كبير لتحقيق أهداف السياسة التربوية، يتضمن نموذجاً للتحرك الإدارى والعملى لتحقيق الأهداف القومية، ويشمل تحديداً زمنياً لإنجاز الأهداف، ويوضح الوسائل التى يمكن استخدامها من أجل تحقيق هذه السياسة[١٠٦]. إلا أن أكثر الأدبيات تؤكد على أن المدى الزمنى لخطة السياسة يتجاوز عمر جيل أو أكثر، نظراً لطبيعة الأهداف التى تتضمنها؛ فهى أهداف بعيدة المدى، وتأتى الخطة لتعطى مجرد إشارات لما يجب أن يُتَّخذ من إجراءات تجاه تحقيقها الأهداف[١٠٧].

وتخطيط السياسة التربوية هو السبيل للتنمية التربوية؛ وذلك من خلال ما يوفره المخطط لصانع السياسة التربوية من بيانات ومعلومات بشأن خيارات السياسة المطروحة، ومن ثم مساندة عملية صنع السياسة، للوقوف على الخيار الأفضل، باعتبار أن المخطط مشارك فى عملية صنع السياسة التربوية.

ومن ناحية أخرى، تزود عملية تخطيط السياسة التربوية صانع السياسة بجدول أعمال للعمل المستقبلى، وهى خطة السياسة التربوية التى تعد بمثابة دليل عمل، يُجسِّد الالتزام الحكومى بمنهج عمل واحد، بشأن خيار السياسة التربوية، وذلك خلال فترة زمنية مقبلة بعيدة المدى[١٠٨].

كما تنبع أهمية عملية تخطيط السياسة التربوية من كونها بمثابة بيت خبرة Think– Tank لمساعدة الوزارة على تطوير سياستها التربوية والتخطيط لها فى المستويات الكبرى[١٠٩].

وبذلك يتأكد، أن التخطيط على مستوى السياسة هو التخطيط الأكثر مناسبةً للمقاصد التربوية؛ حيث المدى الزمنى الذى تغطيه الخطة واسع ومفتوح، ليتوافق مع الوقت اللازم لرسم الاتجاهات العامة للنمو فى التعليم، والتحكم فى توجيه أبناء المجتمع منذ الصغر نحو أنواع التعليم المختلفة التى تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم[١١٠].

كما أن نطاق القضايا التى يعالجها تخطيط السياسة هى قضايا نظام التعليم فى علاقته بالنظام المجتمعى ككل. وقد حددها وديع حداد (١٩٩٥) فى ست قضايا؛ هى: الوصول للفرص التعليمية، وعدالة توزيع الخدمات التعليمية، الكفاءة الداخلية، والفعالية الخارجية، والترتيبات المؤسسية اللازمة لإدارة نظام التعليم[١١١].

وباعتبار أن القضية على مستوى السياسات ليست قضية يحركها العلمية فحسب؛ فإن صانع السياسة التربوية يقع تحت تأثير عديد من الضغوط السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى يجب أن تؤخذ فى الحسبان عند اتخاذ القرار التربوى. ومن هنا، فإن تصنيف أى قضية بأنها قضية كبرى أو قضية على مستوى السياسة التربوية، يتطلب أن تكون هذه القضية ميداناً للأعمال السياسية المؤثرة، أى الأعمال التى تتم فى المستويات الإدارية العليا، مستوى وزارة التربية والتعليم، والمؤثرة فى باقى الإدارات التنفيذية، بالمديريات والإدارات التعليمية.

المستوى الثانى: التخطيط الاستراتيجى فى مقابل الأهداف الوسيطة

كثيراً ما تفشل عمليات التخطيط نظراً لعدم وضوح الرؤية لدى أعضاء الفريق التخطيطى عن أى نوع من التخطيط يتحدثون، فكل مستوى تخطيط له ظروفه الخاصة؛ له مدى زمنى وقضايا موضع اهتمام وأهداف يسعى لإنجازها ومخاطر يتصدى لمواجهتها. أى أنه لكل نوع معين من التخطيط حدود يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. وإذا لم يتم ذلك، فقد تحدث الشكوك حول عملية التخطيط والنتائج المتوقع أن تترتب عليه.

ويأتى التخطيط الاستراتيجى فى المستوى الثانى من مستويات التخطيط.. مستويات الوسائل، لاحقاً لمستوى تخطيط السياسة التعليمية، وسابقاً لمستوى التخطيط الإجرائى. ويبدأ فعل هذا المستوى من الاستراتيجية التى هى مبتدأ عملية التخطيط الاستراتيجى.

وتعنى الاستراتيجية مجموعة الأهداف طويلة الأجل التى يُعتقد أنها تشكل - إذا ما تحققت -تطوراً حضارياً عميقاً وشاملاً للمجتمع، مصحوبة بالوسائل الأساسية التى تضمن تحقيق هذه الأهداف[١١٢]. كما أنها المسارات التى تنتقل بالوضع الحالى من حيث هو عليه إلى وضع مستقبلى أفضل، استناداً على فعل الشئ الأفضل، أكثر من

محاولة القيام بالشئ بشكل جيد[١١٣]. ويعتمد التخطيط الاستراتيجى على هذه الرؤية الاستراتيجية فى رسم الحركة نحو المستقبل، بدلاً من أن تتطور الأوضاع إلى المستقبل بشكل تعسفى، ولكن توجيهها بحيث يكون ما يحدث هو ما يُرجى حدوثه.

وإذا كانت الاستراتيجية هى خيارات لصورة المستقبل المرغوب، فإن التخطيط الاستراتيجى يمثل الخطوات العلمية التى يجب اتباعها لتنفيذ تلك الخيارات؛ فجوهر التخطيط الاستراتيجى أنه تخطيط البدائل المستقبلية، إما بالتوازى أو بالتتالى، فى ضوء ما يكشف عنه تحليل بيئة المؤسسة التعليمية، داخلياً وخارجياً، وفى ضوء الوقت والموارد المتاحة، وكذلك القيود.

وإذا كانت الاستراتيجية مفهوم، فإن التخطيط الاستراتيجى أداة[١١٤]. وإذا كانت الاستراتيجية اتجاه، فإن التخطيط الاستراتيجى يمثل طريقة السير فى الاتجاه[١١٥]. وإذا كانت الاستراتيجية أهدافاً ذات طبيعة محددة، فإن التخطيط الاستراتيجى يتضمن الإستعداد لتمكين الفعل من تحقيق الأهداف المحددة، التى خُطط من أجلها[١١٦].

وبرغم تعدد الكتابات حول التخطيط الاستراتيجى، إلا أنه لا يوجد له تعريف واحد متفق عليه؛ فبعض التعريفات تركز على العملية، والبعض الآخر يركز على المنتج، وثالثة تركز على كونه طريقة تفكير. وبالاستناد إلى المنطق الرياضى، وبالربط بين الاستراتيجية والتخطيط يمكن تقديم تعريف للتخطيط الاستراتيجى على النحو التالى:

بما أن: الاستراتيجية = مسارات التحرك نحو هدف ما & بما أن: التخطيط = عملية اختيار للوسائل الفعالة لتحقيق هدف ما.

إذَنْ: التخطيط الاستراتيجى = عملية اختيار للوسائل الفعالة للتحرك فى المسارات المحددة لتحقيق الهدف.

ويتوقف هذا الاختيار سواءً للمسارات أو للوسائل الفعالة، على نتائج عملية التحليل البيئى، خاصةً تحليل البيئة الخارجية، تلك الخطوة التى تمثل إحدى ميزات التخطيط الاستراتيجى عن غيره.

وحيث إن الاستراتيجية ضرورية للتخطيط الاستراتيجى، لدرجة أنه قد توجد استراتيجية دون أن يتوافر التخطيط الاستراتيجى، لكن العكس غير صحيح. وحيث إن الاستراتيجية تمثل المستوى الثانى فى مسلسل الوسائل التى يحمل مضمونها أهدافاً تأتى لإنجاز أهداف المستوى الأول .. السياسة التعليمية – كما ذكر بالمحور الأول من البحث – فإنه بالاستدلال الرياضى يتأكد أن التخطيط الاستراتيجى هو التخطيط الأكثر مناسبةً للأهداف الوسطى.

وتتمثل حدود التخطيط الاستراتيجى التى تؤكد هى أيضاً على ارتباطه بالأهداف الوسيطة، فى أنه ليس هو الحل لجميع العلل؛ فقد لا يكون التخطيط الاستراتيجى أفضل الحلول بالنسبة لمؤسسة انهار سقفها، أو لمؤسسة تفتقر إلى المهارات والموارد أو تفتقر إلى التزام صانعى القرار فيها بوضع الخطة المناسبة، فإن التخطيط الاستراتيجى هنا يصبح مضيعة للوقت(١١٧).

ومن المفيد عند القيام بالتخطيط الاستراتيجى تحديد القضايا الاستراتيجية التى تمثل جوهر تلك العملية، وتعرف القضية الاستراتيجية بأنها: اختيار الاستراتيجية الأساسية التى تؤثر فى صلاحيات المؤسسة ومهمتها وقيمها ومستوى المنتجات أو الخدمات التى تقدمها. وتكمن أهمية القضية الاستراتيجية فى أنها تلعب دوراً رئيساً فى صناعة القرار السياسى، فهى ليست مشكلات أو أزمات جارية، بل قضايا ذات طبيعة معقدة وتنطوى على التدمير إذا لم تتوافر السبل المرضية لحلها(١١٨). ويُعبَر عن القضايا الاستراتيجية على أساس أنها من التحديات التى يمكن للمؤسسة أن تفعل شيئاً حيالها، والتى غالباً ما يكون لها أكثر من حل(١١٩).

ونتاج عملية التخطيط الاستراتيجى هو وثيقة، تسمى الخطة الاستراتيجية. والتى تتضمن عرضاً لسياسة واضحة، إما كجزء من المقدمة أو كجزء مستقل، وتنص بوضوح على الأهداف العامة طويلة الأجل والاستراتيجيات المقترحة لبلوغ هذه الأهداف(١٢٠).

وإذا كانت أنواع التخطيط أياً كان مستواها تتفق مع بعضها البعض فى العملية؛ من حيث سعى عملية التخطيط إلى الإجابة عن ثلاثة تساؤلات؛ هى: أين نحن الآن؟ وأين نريد أن نذهب؟ وكيف نصل إلى ما نريد؟ إلا أن شكل منتج عملية التخطيط

يكون مختلفاً حسب نوع الخطة. وتمثل الخطة الاستراتيجية وثيقة الاتجاه الذى ينبغى أن يستمر السير فيه لعدد من السنوات، ويجب أن يكملها الخطة الإجرائية التى تركز على الأهداف قصيرة المدى. **وتشتمل الخطة الاستراتيجية على العناصر الآتية:**

- بيان برسالة المؤسسة ورؤيتها.
- عرض موجز لنقاط القوة والضعف، والفرص والتحديات الحالية والمتوقعة.
- تحديد وصياغة الأهداف الاستراتيجية.
- وصف مفصل لمسارات الوصول إلى الأهداف، والموارد اللازمة.
- بناء منظومة مؤشرات لقياس التقدم المحرز تجاه الهدف، والإجراءات التصحيحية.

وفى ظل التأكيد على الحقيقة الديناميكية للنظام التعليمى، فقد زاد الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجى، كما اتضح الفرق بينه وبين التخطيط بعيد المدى، الذى كان يمثل وسيلة خطة التنمية إلى إنجاز سياسة ما أو مجموعة سياسات تغطى فترات زمنية عديدة، وبافتراض أن إسقاط الماضى والوضع الحالى كافٍ لضمان تنفيذ الأنشطة المستقبلية. بمعنى آخر، يفترض التخطيط بعيد المدى أن البيئة مستقرة، بينما يفترض التخطيط الاستراتيجى أن النظام يجب أن يستجيب لديناميكية البيئة وتغيرها[١٢١]. والتخطيط الاستراتيجى يحاول التركيز على الموارد التى قد تؤدى إلى تحسن كبير فى القدرة المستقبلية والأداء، وهو يمثل إطار عمل وطريقة فى التفكير أكثر من كونه مجموعة من الإجراءات. كما أنه لا يركز فقط كما كان الحال مع التخطيط على المدى البعيد فى استقراء تجارب الماضى، ولكن يركز أيضاً على فهم البيئة التى تعمل فيها المؤسسة موضع التخطيط[١٢٢]. بما يعنى أن التخطيط الاستراتيجى هو تخطيط بعيد المدى، من حيث المدى الزمنى، ولكن العكس غير صحيح.

المستوى الثالث: التخطيط الإجرائى فى مقابل المرامى التربوية

ليس كافياً أن تُبنى الاستراتيجيات التربوية، أو يُرسم قبلها السياسات التربوية؛ لأن ما يُرى فى الواقع هو نتائج الأنشطة التى تمت بنجاح، أى المخرجات. وبدون ذلك تظل السياسات التربوية والاستراتيجيات المطلوبة مجرد أحلام وليست واقعاً.

وتتسم المخرجات بكونها أشياء واضحة ومحددة وملموسة، وتتجه لأن تكون قصيرة المدى. لذا، يأتى التخطيط التربوى الإجرائى كوسيلة أكثر مناسبة للوصول لتلك المخرجات. فهو تخطيط النتائج، تلك النتائج التى تشتق من متطلبات النتائج على المستويين الأول والثانى.

والتخطيط الإجرائى لغرض التخطيط القائم على النتائج، بمثابة إعداد لهياكل التنفيذ. إذ يمثل إطار عمل منطقى يُستخدم على نطاق واسع عند إعداد خطط وبرامج ومشروعات التنمية، ويساهم فى البرامج القائمة على النتائج، والإدارة والمتابعة فى قطاع التعليم[١٢٣]. والتخطيط الإجرائى يترجم عبارات السياسة والاستراتيجيات إلى إجراءات قابلة للتنفيذ والقياس والمساءلة. وبمعنى آخر، التخطيط الإجرائى يتضمن أهدافاً محددة، ومخرجات وإجراءات ومسئوليات وحدود زمنية، وناتج هذه العملية هو خطة إجرائية.

ويمكن تعريف التخطيط الإجرائى بأنه: عملية يتم من خلالها تقديم مجموعة من البرامج والمشروعات التفصيلية اللازمة لتحقيق كل هدف من الأهداف الإجرائية، وفيها يتم تخصيص الموارد البشرية والمادية والمالية، وتحديد المدى الزمنى والتكاليف والميزانيات ومصادر التمويل اللازمة للتنفيذ، وكذلك تحديد المسئوليات ومؤشرات الأداء.

وتجيب الخطة الإجرائية عن الأسئلة التالية:

- **ما** الحاجات اللازمة للفعل.
- **كيف** سيفعل.
- **من** سيفعل.
- **متى** يجب أن يفعل.
- **ما الموارد** المطلوبة للفعل.[١٢٤]

وتعد الخطة الإجرائية فى صورة برامج، وتتبع نفس هيكل وشكل إطار العمل المنطقى بوصفها مصفوفة برامج. وهذه الخطة الإجرائية توفر الربط بين الاستراتيجيات والبرامج والموارد، وتوفر أيضاً معلومات عن التوقيت والأدوار والمسئوليات والتكاليف. **وتشتمل الخطة الإجرائية، بصفة عامة، على معلومات بشأن كل الأنشطة التالية:**

- **بيان واضح بالنشاط**، هذا سيكون بمثابة نقطة مرجعية فى وضع خطة العمل.
- **هدف البرنامج** الذى سيسانده أو سيدعمه النشاط، وهذه المعلومات تظهر العلاقة بين النشاط وإطار النتائج.
- **المدة الزمنية**، تعرض مدى التناسق بين التكاليف السنوية لتنفيذ النشاط والتمويل المتاح.
- **كمية المخرجات**، هذه المعلومات ملحة لتقرير التنفيذ السنوى، وهى تؤكد هدف النشاط (المرمى) المعطى فى السنة المحددة.
- **تكلفة الوحدة**، هذه المعلومات هى نقطة مرجعية لتقرير التنفيذ السنوى.
- **التكلفة الكلية للأنشطة**.
- **مصادر التمويل**.
- **الكيانات المسئولة عن التنفيذ**. [١٢٥]

ومعظم الخطط الإجرائية تتكون من العناصر التالية:

- تاريخ بداية ونهاية البرنامج.
- اسم أو أسماء المسئول عن التنفيذ.
- المنتج أو الخدمة التى تنتج إذا ما نُفِذَ البرنامج.
- الإجراءات والخطوات التى تتخذ لإنتاج البرنامج.
- الأهداف التى ستنجز حينما يكون البرنامج جارى.
- مؤشرات قياس تأثير البرنامج على الأهداف الاستراتيجية والسياسة التربوية.[١٢٦]

ويرادف البعض بين التخطيط الإجرائى والتخطيط التكتيكى والتخطيط الإدارى والتخطيط التنفيذى. وكذلك بين التخطيط الإجرائى والتخطيط التشغيلى أو التخطيط العملى وتخطيط الفعل، حيث يُنظر إليها جميعاً ككلمات مختلفة لعملية متشابهة جداً، فكل واحدة منهم تشير إلى خطة للتنفيذ لكى تتحقق المقاصد والأهداف الوسطى، إذا ما تحققت الأهداف الإجرائية. وللتبسيط، يُشار إلى العملية بأنها التخطيط الإجرائى، وإلى الخطة كخطة إجرائية[١٢٧].

إلا أن البعض يذكر فروقاً طفيفة بين بعض من هذه المصطلحات. فعندما يتم عرض الخطة الإجرائية كأساس لاقتراح التمويل، أو لطلب الاقتراض أو لحمل الآخرين على شراء حصص فى عملية أو مشروع ما، فإنه غالباً ما يُشار إليها بخطط الأعمال Business Plans [١٢٨].

وهناك من يميز بين التخطيط الإجرائى والتخطيط التشغيلى، على أساس المدى الزمنى ودرجة التفصيل. فكلاهما تخطيط قصير المدى، إلا أن التخطيط الإجرائى يتراوح مداه من ١ -٣ سنوات، أما التخطيط التشغيلى يقل مداه عن عام واحد. ويركز التخطيط الإجرائى على البرامج أكثر من المشروعات، أما التخطيط التشغيلى يركز بصورة أساسية على المشروعات والأنشطة. ولأن المشروع والنشاط يتحرك نحو التنفيذ، فإن التخطيط التشغيلى يكون أكثر تفصيلاً من الخطة الإجرائية[١٢٩]. ومن أهم ما يميز الخطة التشغيلية وجود خطة للموازنة، لذا يطلق البعض على التخطيط التشغيلى التخطيط المالى.

ومن المهم فى الخطة الإجرائية دراسة رموز المصطلحات المستخدمة: الأهداف (المرامى)، والنتائج، والأفعال، والأنشطة، والمقاييس، والموارد وغيرها. وهذا ضرورى لتحقيق الإجماع على المصطلحات وترتيبها بطريقة منطقية[١٣٠]. كما يجب أن يُجرى التخطيط الإجرائى كامتداد لعملية التخطيط الاستراتيجى، والتخطيط الإجرائى هو شئ يُفعل حينما تعرف ماذا تريد أن تحقق. والموارد المطلوبة لتنفيذ الخطة الإجرائية تشتمل على: البشر، والوقت، والتجهيزات، والنطاق، والمال. ولا يمكن إعداد الميزانية قبل إعداد الخطة الإجرائية.

وإجمالاً لما سبق، بشأن الحديث عن مستويات التخطيط التربوى، يمكن توضيح الفروق بين تلك المستويات من خلال جدول المقارنة التالى:

جدول (١)

مقارنة بين مستويات التخطيط التربوى

نقاط المقارنة	تخطيط السياسة التعليمية	التخطيط الاستراتيجى	التخطيط الإجرائى
مسميات أخرى	تخطيط تنفيذ خيار السياسة	تخطيط البدائل الاستراتيجية	تخطيط البرامج والمشروعات
الهدف	التخطيط لتنفيذ المقاصد التربوية	التخطيط لتنفيذ الأهداف الوسطى	التخطيط لتنفيذ المرامى
المدى	بعيد المدى	بعيد المدى، وأحياناً متوسط المدى	قصير المدى
النطاق	يتناول قضايا نظام التعليم فى علاقته بالمجتمع	يتناول قضايا تؤثر فى قيام مؤسسات التعليم بمهامها وأدوارها	يتناول قضايا مرتبطة بالعمل الميدانى لمؤسسات التعليم والأعمال اللوجستية اللازمة لذلك
المنتج	خطة سياسة ترسم الاتجاهات العامة لنمو النظام التربوى	خطة استراتيجية تشمل رسالة ورؤية المؤسسة وأهدافها الاستراتيجية ومسارات الوصول إليها	خطة إجرائية تتضمن أنشطة محددة التوقيت الزمنى والمكانى والمادى والمالى والبشرى

المصدر: من إعداد الباحثة

ثالثاً - التكامل والتسلسل والتناغم بين مستويات التخطيط التربوى

تحتاج أى منظمة ترغب فى الاستمرار وتحقيق النجاح، أن يكون لديها مجموعة سليمة من المعتقدات التى تبنى أو تؤسس عليها كل سياساتها وأفعالها، ويتحدد العامل الأكثر أهمية فى تحقيق ذلك فى الالتزام بتلك المعتقدات[١٣١]. وهذا الاعتقاد بالنسبة للمنظومة التعليمية يتمثل فى الأخذ بالتخطيط التربوى؛ حيث إن أى إصلاح فى النظام التربوى كى يتم ويستمر يجب أن يُخطط له. والتخطيط ذاته كى يتسنى له تحقيق ذلك عليه أن يراعى التكامل والتسلسل والتناغم بين مستوياته السابق ذكرها؛ إذ يفقد التخطيط معناه ووظيفته إن لم يُصَمَم كعملية متكاملة.. متسلسلة.. متناغمة، يحركها عدد متنوع من الفاعلين ضمن تشكيلة واسعة من البُنى والتنظيمات[١٣٢].

١- التكامل فى التخطيط التربوى

إن التكامل لغةً من كَمُلَ الشئ كمولا: أى تمت أجزاؤه أو صفاته، وتكامل الشئ.. كمل شيئاً فشيئاً. والتكامل فى الاقتصاد يعنى الجمع بين صناعات مختلفة يكمل بعضها بعضاً، وتتعاون فى الوصول إلى غرض واحد. والتكملة ما يُتم به الشئ[١٣٣]. والتكامل بصفةٍ عامة هو ترابط أجزاء الكائن الحى، أو ترابط أجزاء المجتمع، وتوقف بعضها على البعض. وفى الإنثربولوجيا يقصد بالتكامل الوظيفى تنظيم أوجه النشاط الضرورية، وهو ما يميز الأنساق الاجتماعية، وهذا التكامل يحدث التوازن. والتكامل السياسى هو حالة التماسك التى تسود المجتمع، والتكامل الاقتصادى هو عبارة عن انضمام عدة وحدات إنتاجية بعضها إلى بعض إما بغرض توفير فى تكاليف الإنتاج أو بقصد السيطرة على الأسواق[١٣٤].

والتكامل فى مجال التخطيط التربوى يعنى الترابط بين مستويات التخطيط التربوى، بحيث لا يأتى التخطيط على مستوى السياسات بمعزل عن التخطيط على المستوى الاستراتيجى والمستوى التكتيكى، بل تتحد معاً بحيث ينتهى الأمر إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية، وهو ما يمكن أن يُطلق عليه التكامل الرأسى. وهناك شكل آخر للتكامل فى مجال التخطيط التربوى وهو التكامل الأفقى، الذى يجب أن يتوافر بين مراحل التخطيط وخطواته داخل المستوى التخطيطى الواحد، بحيث لا يمكن فصل

الأهداف عن الخطة، ولا الخطة عن التنفيذ، ولا التنفيذ عن المتابعة والتقويم، بما يؤدى إلى تحقيق الهدف التربوى لهذا المستوى.

٢- التسلسل فى التخطيط التربوى

بالرغم من أهمية التكامل فى التخطيط التربوى؛ باعتباره المسئول عن فعل الجمع بين مكونات المنظومة التخطيطية فى نظام واحد معاً للوصول إلى الهدف التنموى المبتغى من وراء عملية التخطيط التربوى. إلا أنه يُعَد شرطاً ضرورياً لضمان نجاح منظومة التخطيط لكنه غير كافٍ، حيث يجب أن يرتبط بشرطين آخرين هما: التسلسل والتناغم.

والتسلسل لغوياً من سَلْسَلَ، وسَلْسَلَ الأشياء: وصل بعضها ببعض كأنها سلسلة. يُقال: سلسل الأعداد. والماء ونحوه: صبه شيئاً فشيئاً فى حدود واتصال. وتسلسل: تتابع. يُقال: تسلسل الماء: جرى فى حدود واتصال[١٣٥]. ومضمون التسلسل هو التراتب والتتالى والتدرج واللحاق والتواصل، بحيث يسهل إدراك التكامل، ويضيف التسلسل على التكامل تحديد أى الأشياء يجب أن تسبق وأيها يجب أن تلحق ومتى يكون ذلك.

من هنا، كان أشد ما يعوز التخطيط التربوى هو تسلسل مستوياته انطلاقاً من تسلسل الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها. لدرجة أنه لم يعد التمييز بين التخطيط فى المستوى الأعلى والمستوى الأسفل ثابتاً، وأنه سيكون من الصعب الفصل بين المستوى الذى تُتخذ عنده القرارات والمستويات التنفيذية[١٣٦]. ولهذا، اهتم المعهد الدولى للتخطيط بباريس بتوجيه الدراسات فى مجال التخطيط لتطوير التعليم بحيث تأخذ فى اعتبارها المستويات المختلفة المتداخلة للتخطيط؛ مستوى السياسة والمستويات المؤسسية والإنتاجية، وذلك من المنظورين البعيد والقريب[١٣٧].

إن عدم مراعاة التسلسل المنطقى الذى يقضى بالانتقال من مرحلة السياسة إلى مرحلة الاستراتيجية، ثم إلى مرحلة التكتيك، هو السبب فى أن أنظمة التعليم كثيراً ما كان توجيهها اعتباطياً، وتطورها فوضوياً[١٣٨]. وهنا يبرز شكل من أشكال التسلسل فى مجال التخطيط التربوى، وهو التسلسل الرأسى، الذى يكون إما تنازلياً؛ من المستوى الأعلى أى مستوى السياسات إلى المستوى الأسفل مستوى التكتيك مروراً بالمستوى

الاستراتيجى. أو تصاعدياً؛ من المستوى الأسفل إلى المستوى الأعلى مروراً بالمستوى الأوسط.

وفى محاولة للتوصل إلى فكرة أكثر شمولاً للتخطيط التربوى، تلك التى من شأنها أن تربط تصميم الخطة مع تنفيذها وتقييمها وتقويمها فى دائرة مستمرة[١٣٩]. فى هذه المحاولة، يبرز شكل آخر للتسلسل فى مجال التخطيط التربوى داخل المستوى التخطيطى الواحد، يؤكد على ضرورة الانتقال المتتابع بين مراحل التخطيط.

ويعكس التسلسل كمبدأ للتخطيط التربوى منطقية وضرورة معينة، هى أن نظام التخطيط كى يكون فعالاً يجب أن يعزز ويدعم بعضه البعض. فلا يمكن تحقيق أهداف الخطة القومية للتعليم إلا من خلال الإجراءات المتخذة على مستوى الإقليم أو المحافظة؛ مما يعنى أنه إذا كان مقدراً لخطة التعليم القومية أن تنجح، فلابد أن تُتَرجم إلى خطط تعليم محلية وأن يتم تنفيذها لامركزياً، الأمر الذى يتطلب تبنى تكييف أهداف الخطة القومية للأوضاع والاحتياجات الخاصة بكل منطقة من خلال التخطيط اللامركزى.

وحيث إن خطة التعليم القومية تتضمن كافة الأهداف التى تنطبق على الدولة ككل وكل القطاعات الفرعية، وحيث إن الأهداف الوطنية ماهى إلا متوسطات وطنية تلخص التنوع فى الأوضاع على مستوى الأقاليم الإدارية؛ إذ لا تتشابه الأقاليم الإدارية فى أوضاعها التعليمية وفى احتمال ما قد يشهده التعليم فيها من تطور فى المستقبل. لذلك قد تكون بعض الأ قاليم قريبة من تحقيق الأهداف بينما لا يزال الطريق طويلاً أمام البعض الآخر. ومعنى ذلك، أنه يتعين على السلطات التعليمية المحلية عند إعداد خططها التعليمية العمل على تكييف الأهداف القومية للموقف الحالى الخاص بها. وفى معظم الدول، لا تكون خطة التعليم محصلة جمع كل الخطط المحلية، حيث يتم أولاً: إعداد الخطة القومية للتعليم ثم يلى ذلك إعداد خطط التعليم على مستوى الأقاليم. وفى الاتجاه الآخر للتسلسل، تسترشد خطط التعليم بالأقاليم بما تتضمنه الخطة القومية للتعليم، حيث توفر الخطة القومية الإطار والمرجعية للخطط المحلية. **وتعمل أية خطة تعليمية على مستوى الأقاليم على بلوغ ما يلى:**

- **تكييف الأهداف القومية للسياق المحلى الخاص.**

- وضع الأولويات المحلية للأهداف وبرامج العمل.
- توجيه الأهداف والأولويات المحلية نحو بلوغ الأهداف القومية. (١٤٠)

٣- التناغم فى التخطيط التربوى

ثمة مسألة أخرى تتعلق بضمان تحقيق الصورة النموذجية للتخطيط التربوى، وهى وجود التناغم بين مختلف مكونات المنظومة التخطيطية وداخل كل مكون على حده. حيث يعمل التناغم على الانسجام والتآلف والتوافق والنَظْم، ويسعى لتحقيق الصورة الأمثل.

والتناغم والانسجام بالمعنى العام يعنى أن تنتظم أجزاء أية وحدة وتأتلف وظائفها المختلفة فلا تتعارض ولا تتنافر، بل تتفق وتتجه إلى غاية واحدة. وفى المجتمع التناغم هو الحالة الاجتماعية التى يسودها الاتفاق التام والسعادة الكاملة(١٤١).

ويأتى فى لب أى خطاب سياسى عن التناغم الاجتماعى، الحديث عن الحاجة إلى إعادة صياغة جملة آليات التخطيط التربوى، بالإضافة إلى ضرورة دعم المشاركة فى عملية التخطيط التربوى. حيث إن التحديات التى تواجه تحقيق التناغم ليست نتيجة للتنوع فى المعتقدات والقيم والأجناس والأعراق والأديان، بل نتيجة لسوء الفهم والتفكير السلبى، والتعليم يمكن أن يُستخدم كأداة فعالة فى تحقيق المعرفة والفهم، وبالتالى تعزيز الانسجام والتناغم(١٤٢).

ومن جهة أخرى، ووفقاً للمنظور الهيكلى الوظيفى يمكن النظر لمنظومة التخطيط التربوى مثل المنظومة المجتمعية، من حيث أنها نظام من الأجزاء المترابطة التى تعمل معاً فى انسجام للحفاظ على حالة من التوازن بين مستوياتها وفى إطار كل مستوى على حده.

والتناغم فى مجال التخطيط يتضمن بعدين؛ هما: التناغم الخارجى والتناغم الداخلى، بحيث يتحقق التوازن الذى هو جوهر التناغم. فلا يكون تركيز الاهتمام على مستوى تخطيط معين على حساب مستوى آخر؛ كالاهتمام بالتخطيط الاستراتيجى على حساب التخطيط السياسى والإجرائى، كما هو الواقع حالياً. كذلك، يجب ألا

يأتى الاهتمام بإعداد مشروع الخطة على حساب الاهتمام بمتابعة تنفيذها، أو المغالاة فى تشخيص الواقع على حساب اختيار الطرق المثلى للنهوض به. بل من الضرورى والحتمى القيام بكل هذه الأدوار المتنوعة وغيرها بطريقة متسقة وبشكل منطقى واضح.

ولا يقتصر التناغم فى منظومة التخطيط التربوى على مستويات ومكونات العملية التخطيطة، بل يتعدى ذلك إلى التناغم بين قيم المخططين وقيم صانعى القرار وقيم المنفذين للخطط التعليمية، إلى جانب التناغم بين الاحتياجات الأساسية الحالية والاهتمامات بعيدة المدى.

ومما سبق، يتضح أن التناغم شرطاً مكملاً للتسلسل، إذ قد يكون بين مستويات التخطيط تدرج معين، إلا أن التوازن الخارجى والداخلى غير متوفر.

المحور الثالث - تشخيص واقع التلازم فى التخطيط التربوى

لقد تأكد خلال المحور الثانى من البحث الحالى أهمية وضرورة بل وحتمية توافر مجموعة من المتطلبات أو الشروط اللازمة لضمان نجاح التخطيط فى إحداث التغيير المجتمعى المنشود. وتركز الحديث على أمور كثيراً ما يغض الطرف عنها عند البحث فى تلك المتطلبات، وهى حاجة التخطيط إلى التكامل والتسلسل والتناغم. وعلى مستوى التنظير هذه قمم، ولكن لقيعان نعيشها فى الواقع. فماذا إذاً عن المسافة بين القمة والقاع؟ وما أسباب اتساع تلك المسافة؟ وما الذى يجب أن يُتخذ لتقريب تلك المسافة؟

ولمحاولة تقديم إجابات علمية عن تلك التساؤلات، يلزم القيام بعملية تشخيص لواقع التلازم فى مجال التخطيط التربوى؛ تلك العملية التى تعنى معرفة وفهم ماذا يحدث ولماذا يحدث[١٤٣]، بشأن قضية التلازم. فعملية التشخيص هى عملية نقدية بالأساس. لذا، فإن مجرد جمع البيانات وقياسها ومقارنتها، لا يعنى القيام بالتشخيص، فيجب بعد ذلك تحديد المشكلة، وتحليل ما يسببها، وبذلك يفتح الطريق للبحث عن حلول[١٤٤].

ولما كان التشخيص يُعرف، بأنه تحديد المرض من خلال أعراضه. **فإن البحث خلال هذا المحور يسعى إلى تشخيص حال التخطيط التربوى فيما يتعلق بقضايا التكامل والتسلسل والتناغم، أو ما يعرف بالتلازم فى التخطيط التربوى، وذلك لفهم واقع ذلك**

القضايا. ومن ثم، نقديم نفسير للاتجاهات السائدة فى التخطيط التربوى فى الواقع المجتمعى، واقتراح تدابير تصحيحية مناسبة للنهوض بمنظومة التخطيط التربوى.

أولاً - خطوات تشخيص واقع التلازم

يتم تنظيم عملية التشخيص وفقاً للخطوات التالية:

١ -تحديد زوايا التشخيص؛ وهى تعنى جملة القضايا التى تمثل مجتمعة – إذا ما توافرت، هى وغيرها – شروطاً لنجاح التخطيط التربوى، كما أنها بمثابة معايير للتحقق من التلازم فى التخطيط التربوى. وتتمثل تلك الزوايا فيما يلى:

- قابلية الأهداف التربوية للتحقق.
- درجات الحرية المتاحة أمام المخطط.
- فعالية التنسيق فى العمل التخطيطى.
- تغطية نطاق ومدى الخطة التربوية.
- استمرارية التخطيط التربوى.

٢ -جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بزوايا التشخيص، وذلك من أجل التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية بها.

٣ -معالجة البيانات وتحليلها، بغية تحديد المشكلات والأسباب التى تقف وراءها، والمشكلة فى التخطيط عادةً تتضمن التباين بين الواقع وما هو مرغوب.

٤ -تلخيص المشكلات وتحديد الزوايا ذات الأولوية التى ينبغى تحسينها. إذ يصعب قبول تقرير تشخيص يقدم فقط ملاحظات نقدية، فالتشخيص يقدم الأساس لرسم خطط لتصويب المسار.

ثانياً- الإطار التحليلى لزوايا التشخيص

١- قابلية الأهداف التربوية للتحقق

تعد قابلية الأهداف للتحقق فى الواقع، أياً كان مستواها، من أهم معايير الحكم على سلامة الأهداف، ومن ثم نجاح التخطيط التربوى؛ فالأصل فى التخطيط السليم هو البدء بأهداف سليمة. ويقصد بقابلية الأهداف للتحقق أن تكون المقاصد التربوية

قابلة للترجمة إلى أهداف أكثر تفصيلاً؛ أى إلى أهداف وسيطة، والأهداف الوسيطة قابلة للتحول إلى مرامٍ؛ أى إلى أهداف إجرائية. وهذا يعنى ضرورة أن تتسم الأهداف بالطابع الإجرائى، بما يبين على نحو واضح التكامل والتفاعل المتبادل القائم بين مستويات الأهداف المختلفة.

والطابع الإجرائى للأهداف هو بمثابة الطاقة التى تدفع الحياة فى منظومة الأهداف التربوية؛ فالأهداف التى تفتقر إلى الإجرائية تفتقد الروح الحقيقية التى تجعل منها أهدافاً. والأهداف غير الإجرائية تكون غالباً أهدافاً طوباوية خارج دائرة التطبيق، أى لا تمتلك خصوصية الحضور فى التجربة التربوية وفى فعاليات العمل التربوى، وهذا يعنى أنها أهداف ميتة لا حياة فيها[١٤٥].

ويأخذ الوضوح والبساطة موقعاً مهماً بين الخصائص التى يجب أن تتميز بها الأهداف حتى تصبح قابلة للتحقيق. ولا غلو إذا ما قيل أن عدم التطبيق الفعلى للأهداف المرسومة يرجع إلى علل قائمة فى تلك الأهداف نفسها: كأن تكون غامضة، أو ملتبسة، أو متناقضة، أو مغالية مسرفة، أو بعيدة عن إمكانات الواقع، أو غريبة عن بنية المجتمع[١٤٦].

وبمراجعة الأهداف العامة للتربية المعمول بها حالياً -على سبيل المثال - والمنصوص عليها فى وثيقة السياسة التعليمية: مبارك والتعليم.. السياسة المستقبلية (٢٠٠٦م)، والمتمثلة فى الأهداف الثلاثة التالية: الإتاحة وتحقيق فرص تعليمية متكافئة، والجودة الشاملة فى التعليم، وكفاءة النظم المؤسسية[١٤٧]. يتضح وجود خلط كبير بين أهداف السياسة التعليمية والأهداف الاستراتيجية؛ فالعنوان ينص على أهداف السياسة المستقبلية، بينما ذكر أسفل العنوان: لتحقيق الرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم فى توفير تعليم عالى الجودة للجميع. أى أن الوزارة تعمل على تحقيق ثلاثة أهداف استراتيجية.

وهذا الأمر يؤدى إلى اختلال التسلسل الطبيعى فى سير العمل التربوى؛ فعن السياسة التربوية تصدر الاستراتيجيات ثم التكتيكات، ومن خلال السياسة التربوية تبنى الأهداف العامة للنظام التربوى ككل ثم أهداف المراحل التعليمية فأهداف المناهج وصولاً إلى الأهداف السلوكية.

يضاف إلى ذلك، أن الأهداف لم تراعِ الأوضاع التعليمية ومشكلاتها، والأوضاع المجتمعية واحتياجاتها، إذ لم يرد بالوثيقة ما يعكس القيام بتشخيص علمى دقيق للواقع، سواءً التعليمى أو المجتمعى.

وجدير بالذكر، أن الأهداف التى تتخطى الحدود وتتعالى على إمكانات الواقع هى أهداف غير جيدة لا علاقة لها بالنشاط الإنسانى. وهذا يعنى، أنها تفقد طابعها الفعال الذى يمكنها من توجيه المنظومة التربوية نحو مسارها المبتغى، إذ لم تُصمم وفقاً للاحتياجات والطموحات المجتمعية.

كما توصلت إحدى الدراسات إلى أن الأهداف العامة فى الوثيقة المشار إليها سابقاً، تعانى من الغموض، إلى الحد الذى يسبب المعاناة فى صياغة أهداف الخطط التعليمية وأهداف المراحل التعليمية المختلفة وكذا أهداف المناهج والأنشطة التعليمية[١٤٨] . وهذا الغموض من شأنه أن يُعرض الأهداف لتأويلات شتى، ويأتى العمل التربوى متخبطاً مضطرباً، ويغدو النظام التربوى لا يقُاس إلا على نفسه، ولا سند له إلا ماضيه، بدلاً من أن تكون غايته الإسهام فى بناء المجتمع ككل من خلال أهداف محددة[١٤٩].

٢- درجات الحرية المتاحة أمام المخطط

يقصد بدرجات الحرية المتاحة لدى المخطط: أنها عدد المتغيرات التى يمكن التحكم فيها، بغية التأثير غير المباشر فى باقى المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية. وكذلك الوزن المحتمل لهذه المتغيرات فى السياق الاجتماعى والاقتصادى؛ أى مدى ما تتمع به المتغيرات الممكن التحكم فيها من قدرة على التأثير فى عدد كبير نسبياً من المتغيرات الأخرى فى المجتمع[١٥٠] . وبمعنى آخر، هى مساحة الحرية المتاحة للمخطط بحيث يمكنه التغلب على القيود والعقبات والاختناقات والمشكلات التى تواجهه أثناء قيامه بأداء مهامه. فما من أداء إلا ويكون محكوماً ببعض القيود التى قد تمنع تحقيق أعلى أداء فى علاقته بالأهداف.

ومن المنطقى أنه كلما زاد عدد المتغيرات الخاضعة للسيطرة من جانب المخطط، أى كلما زادت مساحة الحرية لديه، كلما إزدادت مكانة هذه المتغيرات وثَقُلَ وزنها فى تشكيل مجرى الأحداث الاقتصادية والاجتماعية، وازداد احتمال تحول الخطط إلى واقع، وارتفعت نسبة إنجاز ما يوضع فى هذه الخطط من أهداف(١٥١). إذ تتسع فرص مصداقية الخطط، كلما إزداد عدد المتغيرات التى يتحكم فيها المخطط للتأثير على ما يواجهه من قيود.

وتتمثل المتغيرات الخاضعة للتحكم والسيطرة من قبل المخطط، فى مقابل القيود التى تعترض عمله، وتكون ذات تأثير كبير على مجمل منظومة التخطيط التربوى، وتعكس الحيز المتاح أمام المخطط إذا ما تبين قدرته على مواجهتها، فيما يلى:

- **الدفاع عن أيديولوجية التخطيط التربوى مقابل القيد الأيديولوجى**

اتجه المجتمع الدولى منذ منتصف القرن العشرين نحو تسريع التنمية التربوية؛ فقد سلك عدد كبير من الدول المتقدمة وغيرها ممن نال استقلاله طريق التوسع المتسارع لنظمها التربوية، ومن أجل توجيه هذا التوسع تم الأخذ بالتخطيط، الذى تطور فى سياق التخطيط الاقتصادى، وعُلِّقت عليه الكثير من الآمال.

وجاء التخطيط التربوى -منذ البدايات الأولى- حاملاً معه عقيدة إصلاحية تبشر بقدوم الخير الاجتماعى على يديه؛ ولما لا وهو يقدم للإصلاح التربوى والاجتماعى مفاهيم علمية ووسائل تحقيق طموحة(١٥٢). حيث سادت أيديولوجية التخطيط التربوى التى تنظر إلى التغيير الاجتماعى على أنه بالضرورة ظاهرة مخططة أو مسيرة. وبالرغم من وجود نظريات أخرى تفسر حدوث التغيير الاجتماعى إلا أن المخطط التربوى اختار منها وجهة النظر التى تسبغ عليه القدرة على التحكم فى القوى المحركة للتغيير(١٥٣).

ولما تُرك التخطيط يعمل فى ظل هذه العقيدة، لم تكن عقيدته إلا أيديولوجية ساحرة ذات نزعة ميتافيزيقية أو طوباوية. فالتخطيط ظل كعادته يأخذ بإسقاطات خارجية مهملاً كافة التغيرات الكيفية والتعديلات السلوكية الناتجة فى البيئة أو المجتمع، ولم يقدم حلاً معقولاً أو علمياً يغير من طبيعة البناء الاجتماعى والأسس

الثقافية والمعايير الأخلاقية، وجاء التخطيط فى أحسن حالاته تحليل للمشكلات وليس حلاً للمشكلات[١٥٤].

ولم يتوقف الأمر عند حد نقد أيديولوجية التخطيط، التى تفترض أن التخطيط التربوى يستطيع تغيير المجتمع. بل ظهرت دعوات تقلل من شأن الأخذ به، والتشكيك فى مدى الحاجة إليه من أجل إحراز التغيير المجتمعى المنشودة. خاصةً بعد الأزمة الاقتصادية فى الثمانينيات من القرن العشرين، والتى ترافقت فى العديد من البلدان مع تزايد حالات الخلل فى التوازن الاقتصادى والاجتماعى وتفشى البطالة، وبعد أن خابت الآمال التى وضعتها بقوة التربية كمحرك للنمو والتنمية، فعمدت بلدان كثيرة لا إلى خفض حجم الموارد المالية المخصصة للتربية فحسب، بل أحياناً إلى التشكيك جدياً فى ضرورة وجدوى تخطيط التربية[١٥٥].

ولاسيما أن عدم وجود دليل على أن تغييرات أساسية فى العملية التربوية أمكن تخطيطها بحيث تؤدى إلى تبديل فى الأوضاع المجتمعية، زاد من حملات التشكيك فى مبدأ التخطيط وضرورته، أو زاد من كون التخطيط عملية محافظة وليس بإمكانها تغيير الواقع. ومعنى ذلك، أن التخطيط التربوى وعقلانيته أصبحا من حيث المظهر فقط رمزاً للتغيير ذاته[١٥٦].

والمخطط التربوى بحكم كونه قادراً على القيام بدور المدافع عن رأيه وأفعاله أمام صناع السياسة وأمام الرأى العام، بما يملكه من دلائل وبراهين علمية، وما يملكه من معلومات عن الواقع ومتغيراته، وما يعرفه عن التجارب التخطيطية فى الدول المختلفة. فمن الأولى أن يدافع عن طبيعة عمله ونظرة المجتمع إليه، ويكشف بالدلائل العلمية لماذا الفشل الذى تشهده التجارب التخطيطية فى المجتمع، ولماذا المشاكل الاجتماعية التى تبدو أنها ليست قابلة للحل عن طريق التخطيط التربوى. وأن هذا الفشل ليس مرده دائماً إلى التخطيط بل قد تحول العديد من العوائق دون إنجازه على الوجه الصحيح، فالتخطيط التربوى فى الدول النامية تابع وليس متبوع. ومن ثم، فإنه من الضرورى أن يؤكد على أن التخطيط التربوى لا يمكن أن يُستخدم لتخليص المجتمعات من القمع وعدم المساواة والظلم وسلب الحقوق وغيرها، دون تغييرات فى المؤسسات التى تخلق هذه

الظروف فى المقام الأول. فالتخطيط التربوى كى يتسنى له النجاح يجب أن يعمل ضمن منظومة تخطيطية أكبر، وهى التخطيط المجتمعى الشامل.

والمخطط التربوى فى سبيله للدفاع عن التخطيط وجدواه، أمامه أربعة اختيارات؛ هى:

الاختيار الأول: الاتجاه الامتدادى

وهو يمثل الاتجاه المحافظ فى التربية؛ لأنه يعمل على صيانة النظم القائمة، وينادى بمتابعة السير فى الطريق المسلوك، والنمو فى حركة متصلة دون تغيير أو تعديل.

والتخطيط مع هذا الاتجاه هو تخطيط وظيفى يسير فى نمط إصلاحى يؤدى عملياته فى إطار تكنيكى يقوم به جماعة من الموظفين الفنيين.

الاختيار الثانى: الاتجاه الإصلاحى

وهو يمثل الاتجاه الخطى الذى يسير فى خطوات نمو تمثل إصلاحات جزئية، ويعمل على إدخال إصلاحات متدرجة فى حدود الإمكانات المتاحة، التى لا تغير كثيراً من طبيعة وشكل النظام التربوى، وإنما تعمل للتحسين الهادئ إذا توفرت له إمكانات التحسين.

وهذا الاختيار شبيه بالاختيار الأول إلا أنه متحرك، ومع أنه يردد نغمة التجديد إلا أن تجديداته ميسورة يستوعبها النظام، لأن خطواته فى التجديد متأنية. وتنشط تلك التجديدات، وقد تسعى لتنفيذ مشروعات تربوية جديدة، إذا ظهر توجه سياسى يطالب بذلك. ويتسم التخطيط فى هذا الاتجاه بأنه يتجاوز نطاق العمل التكنيكى.

الاختيار الثالث: الاتجاه الراديكالى

وهو يحاول إحداث تغييرات جذرية فى البنى والهياكل الأساسية للنظم التربوية، تعمل على تجسيد إصلاح تربوى واسع النطاق، يزيل العقبات التى تقف فى سبيل التطور المنشود.

والتخطيط هنا قوة متحركة تعمل لمستقبل مخطط وقائم على التعاون والمشاركة بين القوى المؤثرة فى المجتمع، ويعمل بأساليب علمية قائمة على التوقع والتنبؤ والإسقاط والنماذج الرياضية وغير ذلك مما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة.

الاختيار الرابع: الاتجاه الثورى

ويحاول هذا الاتجاه تغيير الواقع بكل نظمه وأشكاله، وإذا كان التغيير الجذرى هدفاً ووسيلة فى كلا الاتجاهين الثالث والرابع، فإن هذا الاتجاه يهمه بالدرجة الأولى هدم القديم دون النظر إلى تجريب أو تقويم، وذلك بعكس الراديكالى الذى يؤمن أولاً بصلاحية البديل.(١٥٧)

ومهما كان الاختيار الذى يأخذ به المخطط التربوى، فإنه يؤكد على أن هناك اتجاهاً عاماً يدعو إلى دعم وتعزيز التخطيط التربوى، من ناحية. ومن ناحية أخرى، يشير الاختيار إلى أن المخطط كلما اقترب من الاتجاهين الثالث أو الرابع، كلما كان ذلك أجدى فى تغيير خريطة التخطيط التربوى.

ويشير الواقع إلى أن دور المخطط يكاد يكون منحصراً فى الاتجاه الأول؛ فالمخطط لا يتعدى دوره عن كونه منفذ للسياسات، وإحصائى جامع للبيانات والمعلومات. بما يعنى أنه ليس لديه مساحة التأثير المناسبة، التى من شأنها التأكيد على جدوى التخطيط التربوى فى إحداث التغيير المجتمعى المنشود.

- **التأثير فى عملية صنع القرار السياسى مقابل القيد السياسى**

إن العامل السياسى واحد من العناصر الحاسمة فى المراحل المختلفة للخطة، فنجاح بعض الخطط الطموحة يتوقف على تفضيلات المناخ السياسى. فإذا كانت الحكومة غير طموحة أو غير قادرة على التأثير فى الرأى العام وتغيير الاتجاهات فمن الصعب توفير الموارد وتنفيذ الخطة(١٥٨).

وتؤثر السياسة تأثيراً كبيراً على التربية ومن ثم التخطيط التربوى، خاصة فى الدول النامية؛ حيث علاقة النظام السياسى بأنظمة المجتمع الأخرى فى إتجاه واحد، أى

علاقة تأثير فقط[١٥٩]. فقرار سياسى واحد قد يبدأ بخطة تطوير تربوية أو يلغى جهوداً كبيرة فى التخطيط[١٦٠].

ولما كان الاتجاه السياسى نحو التخطيط يتحدد حسب أنواع النظم السياسية وتأثير جماعات الضغط والسياسة الخارجية للحكومة، فإن عملية التخطيط تواجه بالعديد من القيود السياسية؛ فالتخطيط التربوى يستند على أيديولوجية وسياسات الحكومة، وأحياناً يتم صنع هذه السياسات دون إيلاء الاعتبار الكافى لآثارها. ونتيجة لذلك، كثيراً ما يُطلب من المخطط التخطيط على أساس تلك السياسات، وقد يكون ذلك صعباً أو مكلفاً للغاية فى ظل الظروف السائدة والموارد المتاحة. لذا، فإنه فى كثير من الأحيان يعد المخططون خططاً غير واقعية أو تواجه بالرفض من قبل الجهة المعنية باعتمادها. كما أن وجود التنافس السياسى بين مجموعات ذات توجهات مختلفة، يؤثر على الموارد المالية المخصصة للتعليم[١٦١]. ومن القيود السياسية أيضاً عدم الاستقرار السياسى؛ الذى يعطل عملية التخطيط ويعطل تنفيذ ما ينتج عنها من برامج تعليمية، ونتيجة لهذا قد يتم التخلى عن بعض الخطط التى وصلت إلى مراحل متقدمة فى التنفيذ، أو يقدم البعض خططاً أخرى على عجل.

وقد تنشأ القيود السياسية المؤثرة فى نجاح التخطيط التربوى من عدم التمييز بين المنظور السياسى والفنى للقرارات التربوية، وعدم القدرة على توزيع سلطة صنع القرارات السياسية والفنية. وتكون النتيجة أن يظل القرار فى يد فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد فى الإدارة العليا. ويخلق هذا الخلط السياسى والفنى، المعيارى والتجريبى لقضايا السياسة التربوية، صعوبة للمخطط؛ لأنه غير واضح تماماً ماذا يوجد فى السياسة التربوية يتعلق بالمخطط كفنى، وماذا يمكن أن يُترك للسلطات السياسية العليا[١٦٢]. وبإمكان المخطط التربوى أن يقوم بدور رئيس تجاه القيود السياسية، وذلك بحكم طبيعة عمله وقربه من صانع السياسة؛ إذ يحتل موقع ضغط يؤثر فى قرارات السياسة، لكن ضغط المخطط لا يرتبط بقوة تهديد أو إكراه أو إملاء، وإنما يمثله قوة فنية يستند إليها رجل السياسة، حين يرجع إلى خبرة المستشارين أو الأمناء، فالمخطط يصوغ القرار لصانع السياسة، ويبين له أهمية إصداره، وضرر تحريفه أو إهماله.

كما يمثل المخطط التربوى حلقة الوصل بين السياسى والإدارى؛ فهو ليس سياسياً تنحصر مسئوليته فى وضع الأهداف العامة التربوية، ولا إدارى مسئول عن اتخاذ الإجراءات لتحقيق تلك الأهداف، بل هو فضلاً عن ذلك، فنى تكمن مهمته فى تطوير الوسائل الفنية البديلة لتحقيق الأهداف[١٦٣]. إلا أن موقع المخطط فى عملية صنع القرار واتخاذه ووزنه الفعلى تجاه أهل السياسة ورجال الإدارة وتجاه المجتمع المدنى، إنما هو رهن بالنظرة إلى مهمته، هذه النظرة التى تتأرجح بين اعتباره خبير إدارة وتسيير أُعطى قدر من الموارد يتعين عليه إنفاقها على النحو الأفضل، أو مبتدعاً لمستقبل مجتمع زُود بوسائل متناسبة مع طموح المشروعات المقترحة، أو أخيراً، خبيراً استراتيجياً مُنح درجة محدودة من حرية العمل فى مجاله[١٦٤].

وإذا كان الدور إما أن يكون ممارساً أو واجباً فإن دور المخطط التعليمى مازال فى إطار الواجب[١٦٥]، بما يعنى أنه لم يتسنَ له ممارسة هذه الأدوار على الأقل فى مستوى صنع السياسة التعليمية.

وبمراجعة وثيقة السياسة التعليمية: مبارك والتعليم.. السياسة المستقبلية (٢٠٠٦م)، وبالأخص فريق إعداد الوثيقة لا يتبين من قام بالضبط بوضع الأهداف، وهل كانت العناصر التخطيطية ممثلة أم لا؟

كما أن واقع الأمر يُظهر أن القيود السياسية التى تُلقى بثقلها على التخطيط التربوى، تُقصر عملية التخطيط على مجرد تمرين مالى هدفه ضمان استمرار العمل الجارى رغم تخفيضات الاعتمادات الملحوظة فى الميزانية أو زيادة الموارد للتمكن من توسيع حجم العمل ولكن دون أى تجديد. وصار التخطيط التربوى تقنية تعنى بترشيد وعقلنة الموارد، وبإجراء إسقاطات خطية للأهداف والاتجاهات التربوية، ويستخدم فى كثير من الحالات لتبرير السياسات الاقتصادية والتربوية القائمة[١٦٦].

٣- فعالية التنسيق فى العمل التخطيطى

من أهم ملامح العمل التخطيطى وجود شبكة من العلاقات بين أجهزة التخطيط المختلفة لتنظيم دورة العمل، وتختلف هذه العلاقات وتتفاوت أهميتها بين

الأجهزة بعضها البعض وفقاً لمهام ودور كل منها[١٦٧]. كما أن فاعلية هذه العلاقات تتوقف على آليات التنسيق بين هذه الأجهزة.

والتنسيق فى المنشأة أو الهيئة الاجتماعية هو المهمة الكبرى فى ربط أجزاء العمل بعضها ببعض لضمان تعاون الجميع وتوجيه قواهم فى اتجاه واحد نحو تحقيق الهدف[١٦٨]. حيث إن النشاط المتعلق بالتنسيق يهدف لتغطية سلسلة متصلة من الاتصالات إلى التعاون، بما يحقق النتائج[١٦٩].

والتنسيق من أهم العمليات التى تُمارس فى طريقة تنظيم المجتمع وأقدمها على الإطلاق. حيث يُعنَى التنسيق بالتقريب بين وجهات النظر المختلفة، وإيجاد روح التعاون فى تقديم الخدمات التى يلزم للقيام بها أكثر من هيئة، بما يمنع التكرار أو الازدواج أو التضارب بين الهيئات[١٧٠].

ومن ثم، يعتبر التنسيق أمراً ضرورياً وهاماً فى عملية التخطيط؛ لأنه يضمن عدم التعارض بين المفردات الداخلية المكونة لعملية التخطيط، أى عدم تعارض الأهداف فيما بينها من ناحية، وعدم تعارض الوسائل بعضها مع البعض الآخر من ناحية أخرى، وعدم تعارض الأهداف والوسائل من ناحية ثالثة[١٧١]. كما يمكن أن يمتد التنسيق ليشمل التنسيق بين اتجاهات عملية التخطيط خلال الفترات الزمنية المتعاقبة بحيث لا تتعارض خطة ما مع الخطة التى سبقتها أو التى تليها[١٧٢]. وعلى ذلك، فإن التنسيق يساعد عملية التخطيط على أن تعمل كوحدة متناسقة بين مفرداتها الداخلية، ومفرداتها الخارجية كجزء من الخطة القومية للدولة.

ولعل تعظيم التنسيق بين التخطيط التربوى والتخطيط على المستوى القومى يعزز من قوة التخطيط التربوى؛ لأن مثل هذا التنسيق يؤدى إلى توفير المخصصات المالية اللازمة للتعليم، والتى غالباً ما تدخل فى منافسة مع المخصصات المالية اللازمة للقطاعات الأخرى. كما قد يسمح هذا التنسيق للمخططين التربويين بتجنب المواجهات المباشرة مع مسئولى السياسة التربوية؛ فعندما يحاول المخطط التربوى تحديد مجال اختصاصه وتنفيذ الأنشطة الفنية التى تتناسب مع هذا الاختصاص، فإنه يجد نفسه فى صراع مباشر مع مسئولى السياسة التربوية، وفى هذه الصراعات من المرجح أن يخسر

المخطط التربوى، إذا لم يستطع أن يحصل على دعم من المخططين على المستوى القومى، ولكن عندما تكون الخطط التربوية أكثر اندماجاً فى خطط التنمية القومية، فإن المخطط التربوى سيكون فى موقف قوى وجهاً لوجه مع مسئولى السياسة التربوية[١٧٣].

وهناك من يرى أن التنسيق هو من أهم محددات كل تخطيط وتنفيذ ناجحين؛ ذلك أن التخطيط التربوى الذى ينبغى له أن يأخذ فى اعتباره مجموعة واسعة ومركبة من التداخلات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، وأن يحيط بقطاع التربية فى كليته وشموليته، يجب أن يُنظر إليه من زاويا مختلف الفرقاء والفاعلين والمنتفعين الذين يقعون فى أعلى نظام التخطيط وفى أسفله[١٧٤]. لذلك، ينبغى أن يوجد تنسيق بين مجموعة من الأجهزة للمشاركة فى صنع القرار، ولتبادل المعلومات والمعارف والخبرات كمدخل لتطوير السياسات والاستراتيجيات، ولتصميم البرامج والخدمات، وفى التنفيذ والتقويم والتعديل.

وتتعدد الأجهزة التخطيطة؛ ما بين **أجهزة تخطيط ذات طابع سياسى**، وهى أجهزة التخطيط العليا التى تنظر فى الأهداف القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتعد أهداف السياسة التربوية جزءاً منها، وتختص بدراسة وإقرار الخطة القومية التى تعدها الأجهزة الفنية، والنظر فى النتائج التى يحققها سير العمل والتى تظهرها تقارير المتابعة[١٧٥]. أما الأجهزة الأخرى، فهى **ذات طابع فنى**، وهى المسئولة عن كل جوانب العملية التخطيطية، بداية من مراجعة الخطط السابقة، وجمع البيانات والمعلومات من أجل التشخيص، واستشراف مستقبل الظواهر المجتمعية المختلفة، وبناء خطة تربوية، ومتابعة التنفيذ والتقويم. وتتمثل هذه الأجهزة فى الجهاز المركزى للتخطيط (وزارة التخطيط)، وجهاز الأبحاث التخطيطية (معهد التخطيط القومى)، وجهاز المعلومات التخطيطية (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء)، وجهاز الرقابة (الجهاز المركزى للمحاسبات)، وأجهزة التخطيط بوزارة التربية والتعليم، ووحدات التخطيط والمتابعة اللامركزية (وحدات التخطيط والمتابعة بالمديريات والإدارات التعليمية).

ونظراً لتعدد الأجهزة التخطيطية، فإنه يوجد نوعين من التنسيق فى مجال التخطيط؛ هما: تنسيق سياسى وتنسيق فنى، ومعظم الجهود الرامية إلى تنظيم التنسيق تميل نحو التنسيق الفنى(١٧٦). ومع ذلك، لا يُكتب النجاح للتنسيق الفنى دون المساندة السياسية، أى دون التنسيق السياسى(١٧٧).

ويتوقف نجاح التنسيق على عدة عوامل مترابطة ويعزز بعضها البعض، وتحقق هذه العوامل يكون ضماناً لعمليات تنسيق أكثر فعالية وتحقيقاً للنجاح، ولا يشترط أن تكون هذه العوامل موجودة معاً وفى نفس الوقت، بل تأتى بعض العوامل فى المقام الأول والبعض الآخر سيكون لاحقاً مع تطور نشاط التنسيق. وهذه العوامل هى: إلتزام القيادة، وجود أهداف مشتركة ومتفق عليها، مناسبة أطر العمل للمساءلة والحوكمة، مناسبة الموارد وكفايتها، توافر عملية لقياس الأداء، معرفة الجهات المتفاعلة معاً والتمثيل الصحيح لها مع تحديد أدوارها، والثقافة التنظيمية. ومن أكثر تلك العوامل التى تعد أساساً للتنسيق الفعال؛ الاتصال والتعاون والتفاوض والثقافة التنظيمية، وذلك نظراً لأن عملية التنسيق تعنى بتبادل المعلومات والموارد والمسئوليات لتحقيق نتيجة معينة(١٧٨). وهو ما لا يمكن أن يتم دون وجود **اتصال** بين بعض الأجهزة التخطيطية فى توقيت معين، ووجود اتصال بين أجهزة أخرى فى توقيت لاحق.

وباعتبار أن التنسيق يعنى بتوافق العمل بين الأجزاء والأعضاء كما سبق الإشارة إليه، بما يضمن تحقيق وحدة التصرفات فى اتجاه هدف مشترك، فهو يعكس بذلك ضرورة **التعاون**، الذى يمثل أحد مظاهر التفاعل الاجتماعى ونمط من أنماط السلوك الإنسانى.

ولما كان التنسيق يهدف إلى منع التنافس بين الأجهزة التخطيطية المختلفة، فى الحصول على الموارد اللازمة لها سواءً كانت بشرية أو مادية أو مالية، من خلال تحديد الاختصاصات ومن ثم الاحتياجات وأولوياتها. فإن الحاجة إلى حوارات التخطيط أو ما يعرف **بالتفاوض** يكون أمراً ملحاً.

ولكى تبدأ أجهزة التخطيط فى عملها، فإن هناك حاجة إلى وجود مخططين تربويين مؤهلين، وأيضاً وجود كلاً من: مخطط عام، وإحصائى ومحاسب، وعدد من

المختصين؛ مثل: خبراء فى التعليم ، وشخصيات دينية. بحيث لا يكونوا فقط مؤهلين، ولكن أيضاً يعرفون كيفية الحفاظ على وتعزيز التعاون بين الأجهزة المعنية بالتخطيط[١٧٩] . ولا يمكن لهذه العناصر مع تنوعها أن تتفاعل معاً، دون وجود قدر مشترك من التفاهم، مصدره جملة المعتقدات والاتجاهات وأنماط التفكير المشتركة، أو ما يعرف بالثقافة التنظيمية.

وجدير بالذكر، أن الكشف عن واقع العوامل السابقة يعكس طبيعة عملية التنسيق. ويُستدل من البيانات المتعلقة بأجهزة التخطيط التربوى أنه على الرغم من توافر البنية المؤسسية (التنظيمية) للتخطيط التربوى[١٨٠] ؛ من حيث تعدد الأجهزة التخطيطية وشموليتها لجميع المهام المطلوبة عند التخطيط، إلا أنها فى كثير من الأحيان تقع فى خطأ تكرار المهام والاختصاصات سواء على المستوى الأفقى بين الأجهزة داخل المؤسسة الواحدة أو على المستوى الرأسى بين أجهزة المؤسسات المختلفة. وخير دليل على ذلك اضطلاع الإدارة المركزية للتخطيط التربوى والمعلومات وإدارة التخطيط بالإدارة العامة لتنسيق الخدمات وإدارة الخطة التعليمية والتنظيم المدرسى بوزارة التربية والتعليم بمهام واحدة، كإعداد مشروعات الخطة السنوية للقبول فى المراحل الدراسية المختلفة، وإجراء الدراسات المرتبطة باقتصاديات التعليم للفصول والمدارس، وإعداد الدراسات الشاملة لتحقيق الكفاءة الداخلية للعاملين بالأجهزة الإدارية بالوزارة وبجميع المديريات التعليمية.

وقد يكون لمثل هذا التداخل تأثيرات سلبية على التخطيط فيما يتعلق بدقة البيانات التخطيطية وإمكانية الحصول عليها؛ فمن الطبيعى أن ينشأ عن هذا التداخل تضارب فى الآراء والتقارير. ومن ثم، ظهور صراع بين الأجهزة قد يؤدى إلى إخفاء بعض الأجهزة لمعلومات قد يترتب عليها اتخاذ قرارات تعليمية معارضة لموقفها، الأمر الذى ينعكس بالسلب على صياغة الأهداف التعليمية بصورة أكثر واقعية وقابلية للتنفيذ، وكذلك تقييم الإستراتيجيات والخطط فى ضوء الموارد المتاحة.

ويصدق هذا الأمر كذلك على وجود اختلافات فى أسس البيانات بين كل من جهاز المعلومات وجهاز الرقابة، حيث يسود فى الأول المفاهيم النمطية فى حين تسود فى

الآخر المفاهيم المتبعة فى النظام المحاسبى الموحد، ويصدق الأمر كذلك على تنظيم العلاقة بين كل من معهد التخطيط القومى ووزارة التخطيط وكذلك بقية أجهزة التخطيط الأخرى[١٨١].

ويعكس هذا القصور التنظيمى لأجهزة التخطيط التربوى ضعف عملية الاتصال. مما يحول دون تبادل المعلومات والخبرات أو اكتساب المهارات والاستفادة من التجارب والأساليب الحديثة فى إعداد وتنفيذ الخطط التربوية، ومما ينعكس فى قيام المتابعين بوظائفهم وفقاً لتوجهات رؤسائهم التى تختلف من إدارة تعليمية لأخرى بدلاً من العمل وفق إطار عام تتحرك على ضوئه كل الأجهزة[١٨٢].

ويعانى جهاز التخطيط التربوى من ضعف كفاءة المخططين؛ حيث يتم الا ختيار لشغل المناصب بتلك الأجهزة بناءً على الترقى الوظيفى وليس على أساس امتلاك مهارات التخطيط العامة ومهارات التخطيط التى تناسب المستوى التنظيمى الذى يوجد به. مما يؤدى إلى ضعف الاتصال، بل وأيضاً ضعف التعاون إذا تم الاتصال، لعدم الوعى بالأدوار والمسئوليات المناط بها كل عنصر فى منصبه.

ولما كان من متلازمات الاتصال ومن ثم التعاون أن يكون هناك محاولات للتقريب بين وجهات النظر المتضاربة، إلا أن المنطق يؤكد على أنه إذا غابت المقدمات فلا نتائج تُرجى، ومن ثم كيف يكون هناك تفاوض؟ .. وبين من ومن؟ ومتى يتم التدخل لمنع الصراعات؟ كلها تساؤلات غير منطقية لأن قنوات الاتصال تكاد تكون غائبة، وإن وجدت فهى بين ذوى الرؤى المتفقة وليست المختلفة. وغالباً ما يحدث فى المجتمعات النامية عند تشكيل فرق عمل، فإنه يكون من أهل الثقة وليس أهل الخبرة، ومن ثم لا تعارض، ولا حاجة للتفاوض. حتى فى حالات الاتصال الوحيدة التى قد تتم بين أجهزة التخطيط التربوى وأجهزة التخطيط القومى عند تحديد الميزانية المخصصة للأولى، فليس هناك من يدافع عن أولوية النظام التربوى ومن ثم أولوية ما يخصص له من موارد، ولعل تراجع المخصصات المالية للتعليم مقارنةً بغيره من القطاعات خير دليل.

وإذا كان الشعور بالمساواة بين العاملين من مظاهر الثقافة التنظيمية، فإن الواقع يفتقر إلى هذا الشعور، حيث تسود نظرة التعالى خاصة بين العاملين بالإدارات

المناظرة فى المستويات الإدارية المتراتبة، فغالباً ينظر من هم بأجهزة التخطيط فى الإدارة العليا نظرة دونية لمن هم بإدارات ووحدات التخطيط بالمديريات أو الإدارات التعليمية، بالرغم من امتلاكهم فى كثير من الأحيان لدرجة علمية واحدة، وما الاختلاف إلا فى خصوصية العمل فى مكان دون غيره، والتى عادةً تكتسب بالخبرة ومرور الوقت أكثر من اعتمادها على الدراسة العلمية.

ومما سبق، يتضح عدم فعالية التنسيق بين أجهزة التخطيط، ومن ثم ضعف الترابط بين الأهداف، وضعف الترابط بين مستويات التخطيط، وكذلك ضعف الترابط بين الأهداف ووسائل تحقيقها. وقد أظهرت إحدى الدراسات عدم وجود برنامج يحدد احتياجات الأجهزة المختلفة من بعضها البعض ويوحد أسس عملها فى إطار دينامى[١٨٣]. كما يتضح أنه إذا كانت خطط التغيير التربوى والتنمية تتطلب من أجل تنفيذها نظاماً إدارياً لديه الموارد والقدرات لإدارة الخطوات اللازمة من أجل التغيير والتطوير، وهذا يفترض أن النظام الإدارى لديه القدرة على أن يدير بفعالية هذا النظام ، وقادر على تنفيذ التغيير . فإن مثل هذا الافتراض يكون غير صحيح كليةً فى العديد من الدول النامية[١٨٤].

٤- تغطية نطاق ومدى الخطة التربوية

يُقصد بالتغطية فى مجال التخطيط التربوى النطاق والمدى الذى تشمله الخطة التربوية. ويتمثل نطاق التغطية فى المرحلة أو المراحل التعليمية، وفى المستوى أو المستويات التعليمية، وفى نوع أو أنواع التعليم التى تشملها الخطة التربوية. أما من حيث المدى، فتتمثل التغطية فى الفترات الزمنية التى تغطيها الخطة، حيث توجد خطة بعيدة المدى وأخرى متوسطة المدى وثالثة قصيرة المدى.

وترجع أهمية التغطية فى أنها دالة على حال التخطيط التربوى وتطوره؛ فوجود خطة طويلة المدى تغطى أكثر من ١٠ سنوات، وخطط أخرى متوسطة المدى تغطى ما بين ٥ -١٠سنوات، بالإضافة إلى خطط قصيرة المدى ٥سنوات فأقل، يمكن اعتباره مؤشراً على التقدم فى التخطيط[١٨٥] وضماناً لتنفيذ الخطة. كما أن وجود خطة للتعليم على

مستوى السياسات، وخطط أخرى منبثقة منها على المستويين الاستراتيجى والتكتيكى، يعنى وجود صورة إجمالية لمنظومة التعليم، من شأنها تطوير هذه المنظومة ككل، بشرط تنفيذها.

ومرد ذلك، إلى أن أفضل خطة ليست بالضرورة هى الخطة التى تبدو أكثر صرامة ودقة، ولكنها الخطة التى تُنفذ بالضبط وتساعد على تحسين صنع القرار الفعال[١٨٦].

ومن الضرورى التأكيد على أن تغطية الخطة التربوية لم تظهر مكتملة منذ الإرهاصات الأولى للتخطيط، بل تطورت مع التقدم فى استخدام التخطيط بصفة عامة والتخطيط التربوى بصفة خاصة. واتصف التخطيط التربوى الذى كان سائداً فى معظم أنحاء العالم وحتى الحرب العالمية الثانية بالملامح التالية:

- كان ذا نظرة قصيرة المدى، لا يمتد فى أغلب الدول إلى أكثر من عام واحد.
- كان يعالج النظام التربوى بطريقة جزئية، حيث كان يخطط لأجزاء النظام مستقلة عن بعضها البعض.
- كان غير متكامل مع النظام الاجتماعى والاقتصادى، سواء فى أهدافه أو اتجاهاته.
- كان يفتقد الديناميكية، حيث كان يفترض أن النموذج التربوى السائد سيظل ثابتاً، وأنه سيحتفظ بملامحه عاماً بعد الآخر دونما تعديل.[١٨٧]

ثم كان العصر الذهبى للتخطيط التربوى فى ستينيات القرن العشرين؛ حيث بدأت نقطة التحول الكيفية فى التخطيط، فعُقدت العديد من المؤتمرات والندوات التى دعت إليها منظمة اليونسكو، والتى بينت أهمية التخطيط التعليمى وكيفية وضع الخطط التعليمية وتنفيذها، وأعقب ذلك قيام منظمة اليونسكو بإنشاء المعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس عام ١٩٦٣م. وكان ذلك بمثابة حافزاً لإنشاء وحدات التخطيط التربوى بوزارات التربية والتعليم وخاصة فى الدول النامية، كما حفز على جعل التخطيط التربوى كنظام أكاديمى فى جامعات عديدة فى الدول النامية. وظهرت الخطط الخمسية والعشرية للتعليم ضمن خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالبلدان العربية.

ويمكن اعتبار عام ١٩٧٠ موعداً للانتهاء من الخطط الخمسية فى معظم دول العالم العربى[١٨٨]. وحرص المخططون على زيادة نطاق ومدى تغطية الخطة التربوية، واهتموا بتحقيق مفهوم التكامل فى التخطيط، إلا أنه بدا مثالياً للكثير من المسئولين فى مواجهة التحديات التى يثيرها نمو النظم التعليمية فى كثير من الدول[١٨٩]. فمازال التوسع الكبير فى التعليم، رغم الأخذ بالتخطيط، يخلق مشاكل اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية.

ولم يكن التخطيط التربوى خلال ثمانينيات القرن العشرين أوفر حظاً عما كان عليه فى العقد السابق له؛ فإذا كان عقد السبعينيات هو عقد الشك فى التخطيط التربوى، فقد كان عقد الثمانينيات هو عقد الخداع؛ حيث صار التخطيط آلية للسيطرة البيروقراطية والسياسية، وليس كأداة استراتيجية، وكان التركيز الأساسى للتخطيط على الموضوعات التى تتماشى مع الأهداف السياسية للحكومة وليس بالضرورة مع المشاكل الأكثر إلحاحاً[١٩٠].

ومنذ تسعينيات القرن العشرين، بدأ إعادة التفكير فى طبيعة المؤسسات التربوية ومدى استقرارها؛ إذ لم تعد بيئة المؤسسات متغيرة فقط، بل أصبحت أكثر ترابطاً، بحيث تنعكس التغيرات التى تقع فى أى مكان على المجتمع بأكمله وبشكل يصعب التنبؤ به، وأحياناً تكون بصورة فوضوية خطيرة. وتقتضى تلك الطبيعة المتغيرة أن تفكر المؤسسات بأسلوب إستراتيجى يختلف عما قبل، وأن تترجم رؤاها إلى إستراتيجيات فعالة تتوافق مع ظروفها المتغيرة، وأن تضع الأسس المنطقية اللازمة لوضع الأرضية الخاصة بتبنى هذه الإستراتيجيات وتنفيذها[١٩١]. أى أن يكون التخطيط بعيد المدى، مع الاهتمام بالخطط متوسطة وقصيرة المدى، وأن يكون التخطيط شاملاً لمختلف جوانب العملية التربوية.

ولتشخيص واقع الخطط التربوية من حيث المدى الزمنى، يتضح أن مصر قد انتهجت التخطيط على المدى البعيد منذ عام ١٩٨٢م، حينما عُقد المؤتمر الاقتصادى فى الفترة من ١٢ -١٥ فبراير ١٩٨٢ لبحث المشكلات الاقتصادية التى تواجه الاقتصاد المصرى، وتقديم المقترحات بشأنها، وكان نتيجة ذلك الأخذ بأسلوب التخطيط القومى

الشامل من خلال إصدار استراتيجية للتنمية طويلة المدى تمتد من العام ١٩٨٢/٨١ إلى العام ٢٠٠٢/٢٠٠١م[١٩٢].

وقسمت هذه الفترة إلى أربع خطط خمسية متتالية موزعة زمنياً على النحو التالى: الخطة الخمسية الأولى ١٩٨٢/٨١ – ١٩٨٧/٨٦م، وتلى ذلك الخطة الخمسية الثانية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ١٩٨٨/٨٧م – ١٩٩٢/٩١م، ثم جاءت الخطة الخمسية الثالثة فى الفترة من ١٩٩٣/٩٢ م– ١٩٩٧/٩٦م، فالخطة الخمسية الرابعة فى الفترة من ١٩٩٨/٩٧ – ٢٠٠٢/٢٠٠١م، والتى اعتبرت الحلقة الأخيرة من الاستراتيجية طويلة المدى١٩٨٢/٨١ – ٢٠٠٢/٢٠٠١، وفى الوقت ذاته اُعتبرت الحلقة الأولى من مرحلة تخطيطية طويلة المدى أيضاً تمتد خلال الفترة من ١٩٩٨/٩٧ -٢٠١٧/٢٠١٦م.

وهنا يجدر التساؤل: كيف يأتى المدى الزمنى للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤ -٢٠٣٠، وكذلك الخطة المقترحة للتعليم الجامعى، أبعد من المدى الزمنى لخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مع أن خطة التعليم تأتى كخطة جزئية من تلك الخطة؟ وخصوصاً أن استراتيجية التنمية المستدامة .. مصر ٢٠٣٠ لم تكن أُعدت وقتئذ. ويشير هذا فى جلاء إلى ضعف المعرفة والخبرة المتعلقين بعلم التخطيط، وأن هناك انفصال بين الأجهزة المسئولة عن التخطيط، ويفضى هذا إلى الضعف الملحوظ فى الواقع التربوى، بالرغم من الأخذ بالتخطيط فى مصر منذ أوائل الستينيات من القرن العشرين.

أما عن تشخيص واقع نطاق الخطط التربوية، فإنه يوجد فى مصر خطط تربوية تغطى كل مستويات وأنواع التعليم، التعليم قبل الجامعى والتعليم الجامعى، التعليم النظامى والتعليم غير النظامى. مثل: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤ -٢٠٣٠، والخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى ٢٠٠٠. كما توجد خطط جزئية تغطى نوع واحد من التعليم؛ مثل: الخطة الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٣/٢٠٠٢ -٢٠١٦/٢٠١٥، وخطة التعليم الفنى ٢٠١١ -٢٠١٧.

ويؤخذ على بعض هذه الخطط أنها جاءت على عجل، مثل الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى .. فمتى تم التفكير فيها؟ ومتى أختيرت الشخصيات المحلية

والدولية المشاركة فى إعدادها؟ ومتى تم تشخيص الواقع المجتمعى؟ وكيف تحددت محاور الاستراتيجية... وغيرها؟ رغم أنه لم يمر على شغل منصب وزير التربية والتعليم – آنذاك – سوى ثمانية أشهر تقريباً حتى ظهرت تلك الخطة.

أما بالنسبة للخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى، فقد جاءت لتطوير التعليم والعيون مركزة على الخارج أكثر من التركيز على مشكلات الداخل، وهو ما لا يمكن أن يحقق تقدماً لأنه لم يعالج المشاكل الداخلية التى تعوق التطوير الفعال[١٩٣]. ذلك انه من مسلمات التخطيط للتطوير أن ينطلق من معطيات الواقع نحو مستقبل طموح يرتبط بإمكانات الواقع واحتمالاته المستقبلية.

كل هذا يعنى أن نطاق ومدى الخطة التربوية جاء من ناحية الشكل مكتمل الأركان، لكن من ناحية المضمون فلم يحدث التغيير المنشود فى الواقع التربوى. وكما ذُكر من قبل، أن العبرة ليس بوجود خطة رصينة فقط، ولكن أيضاً بتنفيذها فى الواقع. فما أكثر الخطط، ولكن ما أقل التخطيط العلمى الجيد.

٥- استمرارية التخطيط التربوى

لما كانت التنمية عملية مستمرة، وجب على عملية التخطيط حينما يتم الأخذ بها أن تكون مستمرة. والاستمرارية -بصفةٍ عامة -تعنى كون الشئ متواصلاً من غير انقطاع، سلسلة متصلة، وكل مترابط[١٩٤]. وفى التخطيط، الخطط المتتالية تشبه حلقات فى سلسلة؛ بمعنى اعتماد الخطط على بعضها البعض[١٩٥].

والاستمرارية فى التخطيط لها مصدران؛ المصدر الأول: هو طبيعة العملية التخطيطية نفسها؛ فالتخطيط عليه أن يكون سلسلة مترابطة من العمليات المتداخلة، بحيث تكون كل عملية مرتبطة بالأخرى ومؤدية إليها، وكل ذلك ضمن حلقات متشابكة فى الاتجاه النهائى للأهداف، حتى إذا ما تحقق الهدف أصبح فى حد ذاته دافعاً لتحقيق هدف آخر. والمصدر الثانى من مصادر استمرارية التخطيط، يأتى من تجزئة الخطط الشاملة وطويلة المدى إلى خطط جزئية متوسطة المدى وقصيرة المدى، ومبدأ الاستمرارية فى التخطيط هنا شرط مهم لكونه يتيح الربط العضوى بين الخطط

وبعضها البعض، بحيث ترتبط كل خطة بما يسبقها من خطط تعتبر الحالية مكملة لها، وبين ما يتبعها من خطط قادمة [١٩٦]، تعتبر الحالية ممهدة لها.

وباعتبار الاستمرارية مبدأ ومرتكز أساسى للتخطيط، لا يصح التخطيط بدونه، جاء تعريف التخطيط التربوى منذ البدايات الأولى لعلم التخطيط بأنه: عملية مستمرة ومنظمة، تتضمن تطبيق وتنسيق طرق البحث العلمى الاجتماعى ومبادئ وأساليب التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية، مع مشاركة ودعم الرأى العام، كل هذا بهدف الحصول على تعليم مناسب ذى أهداف محددة، وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً، وأن يحصل كل فرد على فرص تعليمية ينمى بها قدراته، وأن يسهم إسهاماً فعالاً بكل ما يستطيع فى تقدم المجتمع اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً[١٩٧]. ومن ثم، لا ينبغى للتخطيط أن يتوقف أو يتأخر بسبب التغيرات السياسية أو غيرها، وذلك لضمان السعى المنظم لتحقيق الأهداف، فاستمرارية التخطيط تعنى وجود خارطة طريق للتنفيذ.

وتمثل الاستمرارية فى الأساس بعداً زمنياً، إلا أن قياسها يوجب التعرف على الحدود المكانية أيضاً[١٩٨]. حيث إنها ظاهرة تنم عن تتابع أو صلة أو علاقة غير منقطعة مكاناً وزماناً وفكراً[١٩٩].

وبتقييم واقع استمرارية عمليات التخطيط التربوى، التى تتمثل فى: مراجعة الأهداف التربوية، وتشخيص الواقع التربوى، وتحديد أهداف الخطة، وإعداد مشروع الخطة وتبنيها، وتنفيذ الخطة، والمتابعة والتقويم. يتضح أن عملية التخطيط غالباً ما تتوقف عند إعداد مشروع الخطة التربوية وتبنيها، وليس أدل على ذلك من التردى الشديد الذى يشهده الواقع التربوى، فى شتى جوانبه. ويرجع ذلك إلى أن خطط التطوير التى يتم إعدادها وتبنيها دائماً ما ترتبط بشخص الوزير لا باحتياجات الوزارة، والفارق بينهما كبير. لذا، فإنها سرعان ما تذهب مع صاحبها.

وبالتالى تأتى دورة عمليات التخطيط منقطعة، فلا تتكامل البدايات مع النهايات، سواءً بدايات الخطة الحالية مع نهايات الخطة السابقة عليها، بحيث تأتى الخطة الحالية امتداداً للخطة السابقة، تعالج سلبياتها وتستكمل عمليات التطوير التى يجب ألا تتوقف. أو بدايات الخطة الحالية مع نهايات نفس الخطة، حيث تتوقف عند

مرحلة معينة. كما لا تسير عمليات التخطيط على خط طويل ممتد فى الاتجاه النهائى لتحقيق الأهداف؛ حيث إنه إذا ما وجدت الأهداف فلا توجد خطة واقعية، وإذا وجدت الخطة فلا يوجد تنفيذ، وإذا نُفذت الخطة فلا متابعة وتقويم، وإذا قُيِّمت الخطة فلا تعديل.

ومن متناقضات الأمور، ما جاء بوثيقة الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤ -٢٠٣٠، أن الخطة المرحلية التى مدتها ثلاث سنوات ٢٠١٤ -٢٠١٧ التى تأتى فى إطار تنفيذ الخطة الاستراتيجية، صُممت بناءً على تحليل معطيات متعددة منها: تقويم الخطة الاستراتيجية السابقة ٢٠٠٧ -٢٠١٢، وخطة التعليم الفنى ٢٠١١ - ٢٠١٧ [٢٠٠]. إلا أنه عند استعراض منهجية العمل، لم تأتى أى إشارة تتعلق بهذا الشأن.

ومما يؤكد على ضعف ما جاء أيضاً، أن عدد الاجتماعات والمناقشات ومجموعات وورش العمل والتواصل خلال شبكات الإنترنت والفيديو كونفرانس مع الخبراء فى الداخل والخارج، جميعها يسترعى الانتباه ويستدعى التساؤل عن مدى صدق ما ذُكر؛ حيث عُقد تقريباً (٥١٦) ورشة عمل، عدد منها تم بشكل متوازٍ، وتم تشكيل (١٧) مجموعة عمل، ولبناء التوقعات والإسقاطات المستقبلية للبرامج المختلفة من خلال آليات التواصل فيما بين الخبراء بالوزارة وأحد الخبراء الدوليين استغرق ذلك فترة تجاوزت (٥) شهور بشكل منتظم. وواصلت لجنة الصياغة عملها على مدار (٣) شهور متواصلة. هذا بالإضافة إلى الوقت المستغرق لعرض الخطة المبدئية على الرأى العام، ومناقشات الوزير خلال (١٧) جلسة حوار مجتمعى، وعرضها على المنظمات الدولية المختصة بالتعليم[٢٠١]. وهنا يجدر التساؤل: كم من الوقت استغرقه الوزير فى منصبه، حتى يتسنى بناء هذه الخطة واعتمادها؟ حيث تولى الوزير محمود أبو النصر منصب وزير التربية والتعليم فى ١٦ يوليو ٢٠١٣، واُعتمدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى فى مارس ٢٠١٤[٢٠٢]، وكأن الخطة كانت معدة مسبقاً.

أما من حيث تقييم واقع استمرارية المدى الزمنى للخطط التربوية، سواء للتعليم قبل الجامعى أو التعليم الجامعى، بمعنى مدى وجود خطط بعيدة المدى، ينبثق عنها خطط متوسطة المدى، وينبثق عن الأخيرة خطط قصيرة المدى. وذلك، حتى تسهل

عملية التنفيذ والمتابعة، ومن ثم إمكانية إدخال تعديلات على الخطط إذا ما وقعت أى تغيرات. فإن الواقع يشير إلى أن للتعليم خطة بعيدة المدى تأتى ضمن الخطة التنموية للدولة؛ وهى: استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، مقسمة إلى خطط مالية أى خطط سنوية قصيرة المدى. ولم تتوافر معلومات بشأن وجود خطط متوسطة المدى، تنبثق عنها تلك الخطط السنوية، بما يعنى أنه هناك حلقة مفقودة فى التراتب المنطقى للتقسيم الزمنى للخطط.

نتائج البحث وتوصياته

تنتظم الأهداف التربوية فى مستويات متدرجة، تختلف فيها وظيفة كل هدف من حيث نوعه وحجمه، إلا أنه يخدم بعضه بعضا. كما تختلف الجهة المسئولة عن بناء الهدف أو تحقيقه باختلاف المستوى الذى يوجد فيه. ولما كانت الأهداف هى منطلق التخطيط وعموده الفقرى، فقد صار للتخطيط التربوى هو أيضاً مستويات متدرجة، إلا أنها غير منفصلة عن بعضها، بل يجب أن يربط بينها التكامل والتسلسل والتناغم. وتمثل تلك العناصر مجتمعة شروطاً -ضمن شروط أخرى -من متطلبات نجاح عملية التخطيط التربوى وفعاليته فى النهوض بالواقع.

وبالرغم من أهمية تلك العناصر، فقد تبين من خلال مجموعة من المعايير؛ تمثلت فى: قابلية الأهداف التربوية للتحقق، ودرجات الحرية المتاحة أمام المخطط، وفعالية التنسيق فى العمل التخطيطى، والنطاق والمدى الذى تغطيه الخطة التربوية، واستمرارية التخطيط التربوى. أن ثمة غياباً واضحاً للحلقات فى مجال التخطيط التربوى؛ إذ تعانى الأهداف التربوية من الغموض الذى يعرضها لتأويلات عديدة، أحياناً تكون صائبة وغالباً تكون غير ذلك، بما يعنى أنه يصعب التخطيط لتنفيذها؛ أى أن الحلقة التى تربط بين الأهداف التربوية وتخطيطها بحيث تحدث نقلة نوعية فى الواقع التربوى، تكاد تكون غائبة.

ولا يملك المخطط التربوى الحق فى مراجعة الأهداف التربوية، إذ أن درجات الحرية المتاحة لديه مقيدة، برغم أن مشاركته فى مراجعتها هى مهمة من مهامه

الأساسية عند إعداد أى خطة تربوية، بما يؤكد أيضاً أن الحلقة التى تربط الأهداف التربوية وتخطيطها مفقودة.

ومع أن التنسيق من أهم محددات كل تخطيط وتنفيذ ناجحين، سواءً التنسيق بين أجهزة التخطيط فى المستويات الإدارية المختلفة، أو التنسيق بين أجهزة التخطيط التعليمى وأجهزة التخطيط الأخرى المساندة، أو التنسيق بين المخططين داخل هذه الأجهزة. إلا أن الواقع يؤكد أن كل واحدة من تلك الأجهزة تعمل وكأنها فى جزيرة منعزلة، ليس لها تطلع إلى ما يعلوها، ولا اهتمام بما يدنوها. أى أن الحلقات التى تربط بين مستويات التخطيط عبر الأجهزة المسئولة عن القيام بها هى حلقات مفقودة.

يضاف إلى ذلك، أن نطاق ومدى الخطة التربوية جاء من ناحية الشكل مكتملاً، ولكن من ناحية المضمون ليس هناك خطط تنشد تغييرالواقع التربوى على المدى البعيد والمتوسط والقصير. بما يعنى الافتقار إلى الحلقات بين مستويات التخطيط بعضها البعض، وهو ما يؤكده أيضاً عدم اكتمال دورة عمليات التخطيط؛ حيث لا تتكامل البدايات مع النهايات، سواءً بدايات الخطة الحالية مع نهايات الخطة السابقة عليها، أو بدايات الخطة الحالية مع نهايات نفس الخطة.

وهو ما يشير إلى أن منظومة التخطيط التربوى أقرب إلى الحلقات المفقودة منها إلى التلازم. الأمر الذى يستدعى التوصية بضرورة مراجعة منظومة التخطيط التربوى والفكر الموجه لها، إذا ما أراد القائمون على أمر التعليم اتخاذ خطوات علمية نحو تطويره بصورة فعلية.

الهوامش

(١) ستيفن ر. كوفى، وأ. روجر ميريل، وريبيكا ر. ميريل: إدارة الأولويات الأهم أولاً، ط(٥)، مكتبة جرير، الرياض، ٢٠٠٧، ص ١٩٧.

(٢) عبدالله عبدالدائم: تعقيب، فى: محمد العوض جلال الدين (تحرير): حوار حول التخطيط التربوى وعلاقتها بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، المعهد العربى للتخطيط، الكويت، ١٩٨٧، ص٢٨& ص٥٧.

(٣) إيدجار فور وآخرون: تعلم لتكون، ترجمة: حنفى بن عيسى، منشورات اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر، ١٩٧٤، ص٢٢٣.

(٤) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (١٢)، العدد الأول، ٢٠٠٥، ص ٩٨.

(٥) يوسف عبدالمعطى: تقرير حول الأهداف التربوية لدول مجلس التعاون، مركز البحوث التربوية لدول الخليج العربى، الكويت، ٨ يوليو ١٩٩٣، ص٣.

(٦) منير المرسى سرحان: فى اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣، ص٦٣.

(٧) رالف وين: قاموس جون ديوى للتربية، ترجمة: محمد على العريان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٤، ص ٤١.

(٨) مجمع اللغة العربية: معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٤، ص١٢.

(9) Dewey, John; Democracy and Education, A Penn. State Electronic Classic Series Puplication, Pennsylvania State University, Pennsylvania, 2001, P. 106.

(10) Procter, Paul, et.al. (eds.); Cambridge International Dictionary of English, 3rd ed., Cambridge University Press, New York, 1997, P. 29.

(١١) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص٨٩.

(١٢) صالح دياب هندى وآخرون: أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمَّان، ١٩٨٩، ص٢١. نقلاً عن: على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ٩٠.

(13) Dewey, John; Democracy and Education, Op. Cit., P. 106.

(١٤) عمر محمد التومى الشيبانى: فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ١٩٨٨، ص٢٨٢.

(١٥) عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩١، ص ٢٣٣.

(١٦) منير المرسى سرحان: فى اجتماعيات التربية، مرجع سابق، ص٦٦.

(١٧) عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ٢٣٣.

(18) Harris, Kevin; Aims! Whose aims?, In: Marples, Roger (ed.); The Aims of Education, Routledge International Studies in the Philosophy of Education, Routledge, London, 2002, P. 2.

(١٩) منير المرسى سرحان: فى اجتماعيات التربية، مرجع سابق ، ص٧٦.

(20) Dewey, John; Democracy and Education, Op. Cit., P. 105.

(21) Ibid., P.109.

(٢٢) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ٩١.

(٢٣) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ط (٤)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص٦٦٩.

(٢٤) عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ص٨٠ -٨١.

(25) Noddings, Nel; Aims, Goals, and Objectives, Journal of Encounters on Education, Vol. (8), International Art Education Association, Reston Town, Virginia, Fall 2007, P.7& P.9.

(26) Miyamoto, Craig; Goals Vs Objectives, Journal of Public Relations, 2nd Quarter Issue, Miyamoto Strategies Counsel, Honolulu County, Hawaii, 2002, P.1.

(٢٧) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ص٩٣ -٩٤.

(٢٨) جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية فى جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، ٢٠٠١م، ص ٤٨.

(29) Carpenter, Mason& Talya Bauer and Berrin Erdogan; Principles of Management, Version 1.1, Flat World Knowledge, Inc., Irvington, Westchester County, New York, July 2010, P.234& p. 252.

(30) Ibid., P.234.

(31) Gigling, Max; Needs Assessment of ICT in Education Policy Makers in Asia and the Pacific, Towards the Development of a Toolkit for Policy Makers, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok , 2004, P. 12.

(٣٢) عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص٨١.

(33) Miyamoto, Craig; Goals Vs Objectives, Op. Cit., Pp.1-2.

(34) Carpenter, Mason& Talya Bauer and Berrin Erdogan; Principles of Management, Op. Cit., P. 252.

(35) Ibid., P. 234.
(36) Salt Lake County Government Center, Planning and Development Services Division ;West Bench General Plan , Public Draft, Chapter 4; Goals, Objectives, and Policies, Salt Lake County Government Center, Salt Lake City, June 2006, p.1.
(37) BusinessDictionary; Objective, WebFinance Inc., Washington, D.C. Available at; www.businessdictionary.com/definition/objective.html
(38) Ministry of Education and Training; Provincial Education Planning Pilot Project in 2004/2005, 10 Pilot Provinces in Viet Nam, Training Material Vol. (1): The Concept of Provincial Education Planning, Ministry of Education and Training with UNESCO, Viet Nam, Hanoi, March 2005, P. 4.

(٣٩) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص٣٧٥.

(٤٠) محمد عزت عبدالموجود: الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية، صحيفة التربية، العدد(٤)، السنة(٢٦)، نوفمبر ١٩٧٤، ص٧& ص١٤.

(٤١) عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق ، ص٨١.

(42) Ministry of Education and Training; Provincial Education Planning, Op. Cit., P.4.
(43) Mager, R. F.; Preparing Instructional Objectives, 2nd ed., Lake Publishing Company, Belmont, CA, 1984, P.11.

(٤٤) ماجد عرسان الكيلانى: أهداف التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية و الأهداف التربوية المعاصرة، ط(٢)، سلسلة أهداف التربية الإسلامية (٢)، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص١٥& ص ص١٧ -١٨ .

(45) Houser-Marko, Linda& Kennon M. Sheldon; Eyes on the Prize or Nose to the Grindstone? The Effect of Level of Goal Evaluation on Mood and Motivation, Personality and Social Psychology Bulletin, University of Rocheste, New York, 1 Nov. 2008, P. 1556.

(٤٦) ماجد عرسان الكيلانى: أهداف التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص١٨.

(٤٧) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص٨٩٥.

(٤٨) المرجع السابق، ص٩٣٢.

(٤٩) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ص ٨٨ -٨٩ .

(٥٠) جون ديوى: الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى، ترجمة: محمد لبيب النجيحى، مؤسسة الخانجى، القاهرة، ١٩٦٣، ص٢٤١.

(51) Dewey, John; Democracy and Education, Op. Cit., P.107.

(٥٢) منير المرسى سرحان: فى اجتماعيات التربية، مرجع سابق ، ص٦٦.

(53) Houser-Marko, Linda& Kennon M. Sheldon; Eyes on the Prize or Nose to the Grindstone? Op. Cit., P. 1556.

(٥٤) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ٨٩ .

(٥٥) ماجد عرسان الكيلانى: أهداف التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص٢٦.

(*) يشير الخط المنكسر بالشكل (١) إلى أن الانتقال من مستوى سابق إلى مستوى لاحق ثم العودة مرة أخرى إلى المستوى السابق من خلال عملية التغذية الراجعة لا تتم آنياً، بل تأخذ مدة زمنية ما لبيان أثر ما تحقق فى الواقع .

(٥٦) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى: تطوير التعليم الأساسى فى مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، دراسة تقويمية، دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء (٤١)، ١٩٩٢، ص١١١.

(٥٧) عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص٨٣.

(٥٨) لويس لوغران: السياسة التربوية، ترجمة: تمام الساحلى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٠، ص١٣.

(59) Faure, Edgar& et.al; Learning To Be, The World of Education Today and Tomorrow,7th (ed.), UNESCO, Paris, August 1982, P. 170.

(٦٠) مصلح الصالح: الشامل، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، إنجليزى –عربى، مكتبة الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م، ص٤٠١.

(61) Pearsall, Judy (ed.); The New Oxford Dictionary of English, Oxford University Press, Oxford, 2001, P.1434.

(٦٢) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى: تطوير التعليم الأساسى فى مصر، مرجع سابق، ص١١١.

(٦٣) عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ٨٤.

(٦٤) محمد متولى غنيمة: القيمة الاقتصادية للتعليم فى الوطن العربى، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٦، ص١٦٩.

(65) Faure, Edgar& et.al; Learning To Be, Op. Cit., Pp. 170-171.

(٦٦) جون م. برايسون: التخطيط الاستراتيجى للمؤسسات العامة وغير الربحية، دليل عمل لدعم الإنجاز المؤسسى واستدامته، ترجمة: محمد عزت عبدالموجود، مكتبة لبنان، بيروت، ٢٠٠٣، ص ص٢١٩ -٢٢٠.

(٦٧) ألان بييناييمى: ما الدروس التى تقدمها استراتيجية المنشآت الاقتصادية للتخطيط التربوى؟ مستقبليات، المجلد (١٩)، العدد (٢)، اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٢٧٥.

(٦٨) محمد أحمد الغنام: التفكير الاستراتيجى فى التربية، التربية الجديدة، العدد (٢٨)، السنة (١٠)، يناير/ إبريل ١٩٨٣، ص ٦.

(69) Hart, B. H. Liddelle; The Strategy of Indirect Approach, Faber and Faber, London, 1967, P.335.

نقلاً عن: محمد صبرى عبدالمنعم الحوت: استراتيجية التعليم الفنى فى مصر ودورها فى التنمية الاقتصادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٧٩، ص١٧.

(٧٠) جاسم سلطان: التفكير الاستراتيجى والخروج من المأزق الراهن، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، المنصورة، ٢٠١٠، ص٤٥.

(٧١) جون م. برايسون: التخطيط الاستراتيجى للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص٢٢٢.

(72) Davies, Brent & Linda Ellison; The New Strategic Direction and Development of the School, Key Frameworks for School Improvement Planning, 2nd ed., Routledge Falmer, London, 2004, P.36.

(٧٣) جاسم سلطان: التفكير الاستراتيجى والخروج من المأزق الراهن، مرجع سابق، ص٤٣.

(74)White, Colin; Strategic Management, Palgrave, Macmillan, New York, 2004, P.6.

(٧٥) إبراهيم العيسوى: إشكاليات التخطيط للتنمية فى زمن العولمة، الندوة العلمية الإستراتيجية لكلية الدفاع الوطنى حول التخطيط الإستراتيجى ودوره فى تعزيز الأمن الوطنى، دمشق، ١٣ - ١٥ نوفمبر ٢٠٠٥، ص٢٠.

(٧٦) محمد صبرى الحوت، وناهد عدلى شاذلى: تطوير التعليم الأساسى فى مصر، مرجع سابق، ص١١١.

(77) Department of Defense; Department of Defense Dictionary of Military and Associated Terms, Department of Defense, Varginia, March 2015, P.240.

(78)Merriam- Webster's Collegiate Dictionary; Tactic, G. & C. Merriam Co. (George and Charles Merriam), Springfield, Massachusetts.

Available at; www. Merriam- Webster's. com/ Dictionary/ Tactics

(79) Barnard, Alan; Introduction to TOC's Strategy and Tactic Tree Thinking Process, Goldratt Research Labs, Westwood, MA, 2009, P. 2.

(80) Schutte, Paul C.; Definitions of Tactical and Strategic: An Informal Study, Langley Research Center, Hampton, Virginia, Nov. 2004, Pp. 11-12.

(٨١) محمود قمبر: أزمة التخطيط التربوى، وجهة نظر نقدية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١)، ١٩٨٢، ص ٣٣ & ص ٣٤& ص ٣٩.

(82) Bray, Mark; Four Milestones in the Work of IIEP, in: Bray, Mark & N.V. Varghese (eds.); Directions in Educational Planning: International Experiences and Perspectives, IIEP Policy Forum, IIEP, UNESCO, Paris, 2011, P.53.

(83) Bray, Mark & N.V. Varghese; Introduction, in: Bray, Mark & N.V. Varghese (eds.); Directions in Educational Planning, Op. Cit., Pp. 21-22.

(٨٤) محمد أحمد الغنام: التفكير الاستراتيجى فى التربية، مرجع سابق، ص ١٥.

(٨٥) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ٩٨.

(٨٦) عبدالله عبدالدائم: التخطيط التربوى، أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية، ط(٥)، دار العلم للملايين، بيروت، يناير ١٩٨٣، ص ١٨.

(87) Guruge, Ananda W.P; Educational Planning Process: Objectives and Constraints, in: Guruge, Ananda W.P& Dieter G. Berstecher, an Introduction to the Educational Planning Process, Digest No. XII, UNESCO / UNICEF, Paris, 15 Oct. 1984, P.9& Pp. 12-13.

(88) Ibid., P. 13.

(89) UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Education Policy and Reform Unit; Handbook for Decentralized Education Planning, Implementing National EFA Plans,UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, 2005,P.13.

(90) UNESCO& Division of Educational Policy and Planning; The Process of Educational Planning, Training Materials in Educational Planning, Administration, and Facilities, Module II, UNESCO, Paris, 1992, P.4.

(91) Varghese, N.V.; State is the Problem and State is The Solution:The Changing Orientations in Educational Planning, Working Document, Introduce to Direction in Educational Planning: Symposium to Honour the Work of Francoise Caillods, IIEP, UNESCO, Paris, Thursday 3 July –Friday 4 July 2008, P.13.

(92) da Costa, Isabel; Macro – Micro Planning: New Challenges to Education? IIEP, UNESCO, Paris, July 2008, P.2.

(٩٣) محمد جواد رضا: حدود القدرة والإحباط فى التخطيط التربوى فى العالم العربى، فى: محمد العوض جلال الدين (تحرير): حوار حول التخطيط التربوى وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، المعهد العربى للتخطيط، الكويت، ١٩٨٧، ص ٧.

(٩٤) المرجع السابق، ص ٩ & ص ١٥.

(٩٥) محمد متولى غنيمة: التخطيط التربوى، ط (٣)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٢، ص ص٩٥ -٩٦.

(96) Adams, D; Educational Planning: Differing Models, Elsevier Inc, Atlanta, GA, 2006, P. 1.

(97) Chang, Gwang-Chol; Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps, Division of Educational Policies and Strategies, UNESCO, Paris, Oct. 2006, P.3.

(98) Office of Planning and Institutional Assessment; Innovation Insights, Innovation Insight Series N.(25), Pennsylvania State University, Penn State, March 2011, P.1.

(99)United Nations; Planning Toolkit, UN, New York, N.D, P.17.

(١٠٠) محمد محمود الإمام: التخطيط والاستراتيجية، دراسة فى المفاهيم، فى: إسماعيل صبرى عبدالله، وإبراهيم العيسوى، وجودة عبدالخالق (تحرير): استراتيجية التنمية فى مصر، المؤتمر العلمى السنوى الثانى للاقتصاديين المصريين، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والإحصاء والتشريع، القاهرة، ٢٤ -٢٦ مارس١٩٧٧م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٨م، ص٣٠.

(١٠١) سيلفان لوريه: نحو قيادة استراتيجية للتربية، مستقبليات، المجلد (١٩)، العدد (٢)، اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٩، ص٢٨٧.

(102)Shapiro, Janet; Toolkit on Overview of Planning, CIVICUS: World Alliance for Citizen Participation, Newtown, Johannesburg, 2001, P.9.

(103) Güçlü, Nezahat; Strategic Planning in Higher Education, Hacettepe Universitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (11), In English: Journal of Hacettepe University Faculty of Education (11), 1995, P. 137.

(104) Hallak, Jacques; Educational Planning: Reflecting on the Past and its Prospects for the Future, IIEP Contributions No.(2), IIEP, UNESCO, Paris, 1991, P. 1.

(١٠٥) ضياء الدين زاهر: تعليم الكبار، منظور استراتيجى، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، ١٩٩٣م، ص ١١٣.

(١٠٦) ودودة بدران: تخطيط السياسة الخارجية، دراسة نظرية تحليلية، مجلة السياسة الدولية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، العدد (٦٩)، القاهرة، يوليو١٩٨٢م، ص٦٩.

(107) Ronnersten, Maryanne (ed.); Disability Policy Planning Instructions for Authorities, The Swedish Co-operative Body of Organisations of Disabled People, Stockholm, Revisied Version, Oct. 2001, Pp. 88-89.

(108) Gamache, Ronald& Mike Leita and Rand Elliott; Plan 2015: a Blueprint for Yakima County Progress, Yakima County Public Services, Washington, Vol. 3 (Updated), 16 dec. 2008, P. 33& P. 38.
(109) Department of Education; Annual Report 2007- 2008, Governoment of Karnataka, Bangalore, 2008, P.16.
(١١٠) عبدالغنى النورى: إتجاهات جديدة فى التخطيط التربوى فى البلاد العربية، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٨٧م، ص ٦٦.
(111) Haddad, Wadi D.; Educational Policy Planning Process: An Applied Framework, Foundations of Educational Planning Series (F.E.P.), No. (51), IIEP, UNESCO, Paris, 1995, P. 28.
(١١٢) إسماعيل صبرى عبدالله: تعقيب على بحث محمد محمود الإمام: التخطيط والاستراتيجية، دراسة فى المفاهيم، فى: إسماعيل صبرى عبدالله، وإبراهيم العيسوى، وجودة عبدالخالق (تحرير): استراتيجية التنمية فى مصر، مرجع سابق، ص ٤٧.
(113) James, Rick; How to do Strategic Planning, A Guide for Small and Diaspora NGOs, Peer Learning Programme INTRAC, Osney, Oxford, Nov. 2012, P.3.
(114) Nickols, Fred; Strategy, Strategic Planning, Strategic Thinking, Strategic Management, Distance Consulting LLC, Vernon, OH, 2011, P.7.
(115) Gates, Linda Parker; Strategic Planning with Critical Success Factors and Future Scenarios: An Integrated Strategic Planning Framework, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Nov. 2010, P. 3.
(116) BērziĦs, Gundars; Strategic Planning, Leonardo da Vinci Programme Project 2007-2013, European Commission, Brussel, 2010, P.11.
(١١٧) جون م. برايسون: التخطيط الاستراتيجى للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص٤٦.
(١١٨) المرجع السابق، ص١٨٧ & ص ١٩٣.
(119) Recklies, Oliver; Problems and Barriers to Strategic Planning, Institute of Organization and Management in Industry "ORGMASZ", Vol. (1), No.(1), University of Warsaw, Warsaw, 2008, P.7.
(120) IIEP; Strategic Planning: Concept and Rationale, Education Sector Planning Working Papers (1), IIEP, UNESCO, Paris, 2010, P.11.
(121) Chang, Gwang-Chol; Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps, Op. Cit., P.4.

(122) Pacios, Ana R.; Strategic Plans and Long-Range Plans: Is There a Difference? Library Management Journal, Vol. (25), N. (6), 2004, P.261.
(123) Chang, Gwang-Chol; Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps, Op. Cit., P.7.
(124) Shapiro, Janet; Toolkit on Overview of Planning, Op. Cit., P.11.
(125) Global Partnership for Education & IIEP; Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal, Global Partnership for Education (GPE), IIEP, UNESCO, Paris, Nov. 2012, P.15.
(126) Harchenko, Elizabeth; Relationship Between Goals, Objectives and Plans, Paper Present to Strategic Planning Steering Committee, Oregon, 16 Jan. 2012, P.1
(127) Shapiro, Janet; Toolkit on Overview of Planning, Op. Cit., P.11.
(128) Shapiro, Janet; Action Planning Toolkit, CIVICUS: World Alliance for Citizen Participation, Newtown, Johannesburg, 2001, P. 4.
(129)Malik, Zafar I.& Muhammad Nasir Amin and Yasir Irfan; Use of Data for Educational Planning and Management, Training Manual No. (243), Islamabad, 2011, P. 7& P. 82.
(130) Chang, Gwang-Chol; Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps, Op. Cit., P. 11.
(131) Steller, Arthur W.; Educational Planning for Educational Success, The Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington, Indiana, 3 Nov. 1980, P. 12.

(١٣٢) سيلفان لوربيه: نحو قيادة استراتيجية للتربية، مرجع سابق، ص٢٩٣.

(١٣٣) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص٧٩٨.

(١٣٤) أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزى -فرنسى -عربى، ط(٢)، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٢، ص٢٢١.

(١٣٥) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص ٤٤٢.

(١٣٦) سيلفان لوربيه: نحو قيادة استراتيجية للتربية، مرجع سابق، ص٢٩٥.

(137) Malpica, Carlos& Shapour Rassekh; Introductory Note, In, Malpica, Carlos& Shapour Rassekh; Educational Administration and Multilevel Plan Implementation: Experiences from Developing Countries, Selected IIEP Seminar Paper, IIEP, UNESCO, Paris, 1983, P.4.
(138) Faure, Edgar& et.al; Learning To Be, Op. Cit., P. 172.
(139) Weiler, Hans N. ; New Directions in Educational Planning: Implications for Training, In: IIEP; Seminar on Changing Needs for

Training in Educational Planning and Administration, Contribution to the IIEP/SIDA, 27 Sep. - 1 Oct. 1976, IIEP seminar paper, No.(36), IIEP, UNESCO, Paris,1977, P.9.

(140) UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Education Policy and Reform Unit;Handbook for Decentralized Education Planning, Op. Cit.,P.10.

(١٤١) أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص١٩١.

(142) National Foundation for Communal Harmony (NFCH); Universal Education for Social Harmony, NFCH, New Delhi, June 2011, P.7& P.11.

(143) UNESCO; The Role of Diagnosis in Educational Planning and Decision Making, Module (I), Training Materials in Educational Planning, Administration and Facilities, Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, Paris, March 1983, P.15.

(144) UNESCO; The Process of Educational Planning, Module (III), Training Materials in Educational Planning, Administration and Facilities, Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, Paris, 1992, P.18.

(١٤٥) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص١٠٥.

(١٤٦) عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ٢١٤.

(١٤٧) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، السياسة المستقبلية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ٢٣.

(١٤٨) أحمد محمود الزنفلى: المبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعى، دراسة تحليلية نقدية، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد (٨١)، اكتوبر ٢٠١٣، ص٢٧٤.

(١٤٩) عبدالله عبدالدائم: مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٥، ص ص٩٤ -٩٥.

(١٥٠) إبراهيم العيسوى: التخطيط للتنمية فى اقتصاد مختلط ومنقح، فى: أحمد السيد النجار(تحرير)، تقرير الاتجاهات الاقتصادية الاستراتيجية ٢٠٠١، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، السنة (١)، يناير ٢٠٠١، ص٢٦.

(١٥١) المرجع السابق، ص٢٦.

(١٥٢) محمود قمبر : أزمة التخطيط التربوى، مرجع سابق، ص٢٦.

(١٥٣) هنرى ليفن: حدود التخطيط التربوى، ترجمة: طاهر أحمد الغنام، مجلة التربية الجديدة، العدد (٢٥)، السنة (٩)، يناير/إبريل ١٩٨٢، ص ص٨٧ -٨٨.

(١٥٤) محمود قمبر : أزمة التخطيط التربوى، مرجع سابق، ص٢٦.

(١٥٥) جاك حلاق: الآفاق المستقبلية للتخطيط التربوى، مستقبليات، المجلد (١٩)، العدد (٢)، اليونسكو، القاهرة، ١٩٨٩، ص ص ١٧٣ -١٧٤.

(١٥٦) هنرى ليفن: حدود التخطيط التربوى، مرجع سابق، ص ٨٨.

(١٥٧) عبدالغنى النورى: اتجاهات جديدة فى التخطيط التربوى فى البلاد العربية، مرجع سابق، ص ص٧٩ -٨٠.

(158) Ghaussi, Mohammad Aref; Criteria for Appraising Educational Planning in Underdeveloped Countries (With Examples from the Experience of Afghanistan), IIEP Occasional Papers No.(1), IIEP, UNESCO, Paris, 1968, P.12.

(١٥٩) محمد صبرى الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ٣٠.

(١٦٠) صالح أحمد عبابنة: التخطيط التربوى المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١٥، ص٤٠.

(161) National Open University of Nigeria, School of Education; Concepts and Theories of Educational Administration and Planning, Course Code EDA 811, School of Education, N. D., P. 108.

(162) Ruscoe, G. C.; The Conditions for Success in Educational Planning, F.E.P. Series, No.(12), IIEP, UNESCO, Paris, 1969, P.26.

(163) Ibid., P.20.

(١٦٤) انطوان م. جناوى: التخطيط التربوى فى البلدان العربية: إنجازات الماضى وآفاق المستقبل، مستقبليات، المجلد (٢١)، العدد (١)، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١، ص٧٨.

(١٦٥) السيدة محمود إبراهيم: المخطط التعليمى ودوره في تضييق الفجوة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية (دراسة تحليلية)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٩م ، ص٦.

(١٦٦) لويس ج. بينافيدس وفيسانت أردندو: نحو مفهوم جديد وممارسة متجددة للتخطيط التربوى، مستقبليات، المجلد (٢١)، العدد (١)، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١، ص١٢٣.

(١٦٧) سعد حافظ محمود: بعض ملامح التجربة المصرية فى التخطيط والتنمية، مذكرة داخلية رقم (٨٤٤)، المعهد القومى للتخطيط، القاهرة، مايو ١٩٨٥م ، ص٢٠.

(١٦٨) أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص٨٦.

(169) State Services Commission; Factors for Successful Coordination: A Framework to Help State Agencies Coordinate Effectively, State Services Commission, Wellington, New Zealand, Feb. 2008, P.7.

(١٧٠) أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص٨٦.

(١٧١) أحمد على الحاج: التخطيط التربوى إطار لمدخل تنموى جديد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٢م، ص ص ١٢٨ -١٢٩.

(١٧٢) عقيل جاسم عبد الله: المدخل إلى التخطيط الاقتصادى" منهج نظرى وأساليب تخطيطية"، ط(٢) ، دار مجدلاوى للنشر، عمان،١٩٩٩م، ص ٣٨.

(173) Ruscoe, G. C.; The Conditions for Success in Educational Planning, Op. Cit., Pp.36-37.

(١٧٤) فينايا غوم شينابه: تخطيط التربية وإدارتها فى إفريقيا، مستقبليات، المجلد (١١)، العدد (١)، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١، ص٣٧.

(١٧٥) سعد زكى نصار، ورأفت شفيق بسادة : الأجهزة التخطيطية فى مصر واحتياجات التدريب لكوادرها المتخصصة، فى : مجيد مسعود: أجهزة التخطيط فى الأقطار العربية، المعهد العربى للتخطيط، الكويت، ١٩٨٧م، ص ص ٩٣ -٩٤.

(176) Fulk, Thomas A.& et.al.; Effectiveness of Planning Coordination, Vol.(6), USDA Forest Service,Washington, DC, June 1990, Pp.5-6.

(177) Ruscoe, G. C.; The Conditions for Success in Educational Planning, Op. Cit., P.36.

(178) State Services Commission; Factors for Successful Coordination, Op. Cit., P.20& P.7.

(179) Ghaussi, Mohammad Aref; Criteria for Appraising Educational Planning in Underdeveloped Countries, Op. Cit., P.23.

(١٨٠) لمزيد من التفصيل عن أجهزة التخطيط التربوى، يمكن مراجعة:

- سعد زكى نصار، ورأفت شفيق بسادة : الأجهزة التخطيطية فى مصر واحتياجات التدريب لكوادرها المتخصصة، مرجع سابق، ص ص ٩٣ -٩٥.

- محمود مصطفى محمود الشال: تصور مقترح لتفعيل أدوار مكاتب التخطيط والمتابعة، المؤتمر القومى السنوى الثانى عشر العربى الرابع لمركز تطوير التعليم الجامعى: تطوير أداء الجامعات العربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد ، مركز تطوير التعليم الجامعى ، جامعة عين شمس، ١٨ -١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م، ص ٥٩٤.

- الباز عبد الرحمن الباز: التخطيط التربوى فى مصر واستخدام الخريطة المدرسية، مجلة التربية والتعليم، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، العددان (١٧،١٨)، أكتوبر ١٩٩٩م - يناير ٢٠٠٠م، ص ٦٩.

- وزارة التربية والتعليم: توصيف للديوان العام للوزارة، الإدارة العامة للتنظيم، وزارة التربية والتعليم، القاهرة ، ١٩٩١م، ص ص ٢٤ -٢٥.

- وزارة التربية والتعليم: قرار وزارى رقم (٢٠٣) بتاريخ ١٩٨٩/٨/٣١م بشأن تنظيم ديوان عام الوزارة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨٩، ص ص١٣ -١٤.

- وزارة التربية والتعليم: قرار وزارى رقم (٦٦) بتاريخ ١٩٨٥/٦/٢٤م، بشأن تنظيم اختصاصات ومسئوليات أجهزة الديوان العام لوزارة التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨٥، ص ص٤٤ -٤٥.

(١٨١) سعد حافظ محمود: بعض ملامح التجربة المصرية فى التخطيط والتنمية، مرجع سابق، ص٢٠.

(١٨٢) محمود مصطفى محمود الشال: تصور مقترح لتفعيل أدوار مكاتب التخطيط والمتابعة، مرجع سابق، ص٦٢٠.

(١٨٣) سعد حافظ محمود: بعض ملامح التجربة المصرية فى التخطيط والتنمية، مرجع سابق، ص٢٠.

(184) Ruscoe, G. C.; The Conditions for Success in Educational Planning, Op. Cit., P.27.

(185) Ghaussi, Mohammad Aref; Criteria for Appraising Educational Planning in Underdeveloped, Op. Cit., P.24.

(186) Hallak, Jacques; Educational planning: Reflecting on the Past and its Prospects for the Future, Op. Cit., P.3.

(187) Coombs, Philip H.; What is Educational Planning?, F.E.P., No.(1), UNESCO, IIEP, Paris,1970, P.19.

(١٨٨) محمد متولى غنيمة: التخطيط التربوى، مرجع سابق، ص٨١.

(189) Hallak, Jacques; Educational Planning: Reflecting on the Past and its Prospects for the Future, Op. Cit., P.2.

(190) Ibid., P.v &P.2.

(١٩١) جون م. برايسون: التخطيط الاستراتيجى للمؤسسات العامة وغير الربحية، مرجع سابق، ص٣٧.

(١٩٢) عزة عبدالعزيز سليمان وآخرون : التخطيط بالمشاركة بين المخططين والجمعيات الأهلية على المستويين المركزى والمحافظات، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (١٤٥)، معهد التخطيط القومى، القاهرة، فبراير ٢٠٠٢م، ص ص ١٢ -١٣.

(١٩٣) نادية مصطفى: فى خبرة تطوير التعليم العالى، المسار والإشكاليات، مؤتمر التعليم العالى فى مصر، خريطة الواقع واستشراف المستقبل، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٤ -١٧ فبراير ٢٠٠٥، ص٣١٩.

(١٩٤) منير البعلبكى ورمزى منير البعلبكى: المورد الحديث، قاموس إنجليزى عربى، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٨ ، ص ٢٦٧.

(195) Ghaussi, Mohammad Aref; Criteria for Appraising Educational Planning in Underdeveloped, Op. Cit., P.52.

(١٩٦) محمد سيف الدين فهمى: التخطيط التعليمى، أسسه وأساليبه ومشكلاته، ط(٧)، الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ٦٠.

(197) Organization of American States (OAS) and Unesco; Inter-American Seminar on Overall Planning, Organization, Method and Technique of Overall Planning for Education, Washington, June 1958. In: UNESCO; Elements of Educational Planning, UNESCO Series: Education Studies and Documents, UNESCO, Paris, 1961, P. 15.

(198) Rusanen, E.; Continuity, Discontinuity or Continuous Discontinuity? Time Conceptions in Educational Planning, 6th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 5-7 March 2012, P. 443.

(١٩٩) مجمع اللغة العربية: معجم علم النفس والتربية، مرجع سابق، ص٣٤.

(٢٠٠) وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤ -٢٠٣٠، التعليم المشروع القومى لمصر، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٤، ص ص٢ -٣ & ص٨.

(٢٠١) المرجع السابق، ص ص ١٠ -١٣(بتصرف).

(٢٠٢) توفيق شعبان: النسخة النهائية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل اعتمادها من مجلس الوزراء، جريدة الوطن، القاهرة، الخميس ٢٠١٤/٣/٦.