سلسلة
التربية والمستقبل العربى
اشراف
د. محمد صبرى الحوت

١

المخطط التعليمى

دوره فى ربط البحث بصنع السياسة التعليمية

دكتورة
السيدة محمود إبراهيم سعد
قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية

مكتبة الأنجلو المصرية

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ وَلَوۡلَا فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ وَرَحۡمَتُهُۥ لَهَمَّت
طَّآئِفَةٌ مِّنۡهُمۡ أَن يُضِلُّوكَ وَمَا يُضِلُّونَ
إِلَّآ أَنفُسَهُمۡۖ وَمَا يَضُرُّونَكَ مِن شَيۡءٖۚ وَأَنزَلَ
ٱللَّهُ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا
لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ
عَظِيمٗا ﴾ صدق الله العظيم (النساء:١١٣)

لماذا هذه السلسلة؟

لا يُعَدُّ التفكير فى المستقبل، والاستعداد له، وتوجيه الحركة نحو تحقيق ما نبتغيه فيه، ضرباً من الرفاهية أو الخيال العلمى أو تنبؤاً بغيب، وإنما هو ضرورة تحتمها الروابط المتينة والتأثيرات القوية بين ماضى الإنسان وحاضره ومستقبله. ويحيط بهذا التفكير الحلم الإنسانى المتجدد دائماً، بالرغبة فى مستقبل أفضل من حاضره، وبالطبع أفضل من ماضيه. وقد كان هذا الحلم هو الدافع الإنسانى القوى الذى ارتقى به عالياً فى سلم الارتقاءات الحضارية الإنسانية العظيمة على مر التاريخ.

وحيث إن الإنسان هو هدف هذا المستقبل ووسيلته: تفكيراً وتخطيطاً وتنفيذاً، فإن التناسب الطردى بين مستوى إعداده ومستوى ما سوف يحققه بشأن مستقبله، متواجد لا محالة. ومن هنا يأتى دور التربية بمستوياتها ووسائطها المختلفة فى إعداد الإنسان القادر على دفع مجتمعه بقوة فى مسيرته نحو المستقبل المنشود، وهو دور غير حصرى للدول المتقدمة وحدها، بل إن الدول النامية – والدول العربية تقع ضمن فئتها – هى فى أشد الحاجة إلى التفكير فى شأن مستقبلها، وإلى توفير الأنظمة التربوية الفاعلة التى تُعِدُّ الإنسان القادر على التحرك بكفاءة نحو المستقبل المنشود مع الحفاظ على جذوره الممتدة فى عمق تاريخه الطويل. وهى أيضاً فى حاجة ماسة إلى إتاحة الفرص المناسبة لتفعيل العلاقة بين التربية والمستقبل.

ومن هنا كانت هذه السلسلة: التربية والمستقبل العربى ، والتى تأتى ضمن التقاليد العلمية الأصيلة التى يمتاز بها المناخ الفكرى فى العديد من دول العالم؛ حيث التسابق على إصدار سلاسل الكتب التربوية التى تتناول قضايا التربية العامة واهتماماتها المتعددة والمتجددة، أو تتناول مجال تربوى بعينه تحليلاً وتأصيلاً لأبعاده ومسائله المحددة.

وتمثل هذه السلاسل – وهذا ما نأمله للسلسلة الحالية – معيناً علمياً لا يستغنى عنه أهل التخصص من أساتذة وباحثين، لما تقدمه من معرفة رصينة يتوفر على

إعدادها كبار الأساتذة ممن يمثلون مرجعية علمية؛ بما لهم من إسهامات تربوية وريادة فكرية. كما تهدف هذه السلاسل إلى تقديم أجيال جديدة من الشباب بما يملكونه من مهارات بحثية، ومكنة علمية، تبشر بمستقبل واعد ليتحقق – بذلك – التواصل العلمى بين الأجيال، فضلاً عن ترسيخ قواعد المجتمع العلمى وأصوله.

وإننا لنأمل أن تمثل هذه السلسلة قيمة وإضافة علمية مميزة تسهم فى الارتقاء النوعى بميدان التربية، وتدفع بحركة البحث العلمى التربوى إلى آفاق جديدة ومثمرة، وتكون إيذاناً بميلاد أجيال جديدة من التربويين العرب، تحمل مشاعل الأصالة والتنوير وصولاً إلى المستقبل المنشود.

وتدعو السلسلة كافة الأساتذة والباحثين التربويين العرب ممن يرغبون فى نشر إنتاجهم التربوى (ممثلاً فى كتب أو أبحاث أو رسائل علمية) أن يرسلوه إلى هيئة إصدار السلسلة.

وفى هذا الشأن تؤكد سلسلة التربية والمستقبل العربى أن الآراء الواردة فى إصداراتها تعبر عن رأى كاتبيها، وليس عن رأى السلسلة.

هيئة إصدار

سلسلة

التربية والمستقبل العربي

هيئة إصدار

سلسلة

التربية والمستقبل العربي

المشرف على السلسلة

د. محمد صبرى الحوت

أستاذ التخطيط التربوي

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستشارا السلسلة

أ.د. سيف الإسلام على مطر	أ.د. هانئ عبد الستار فرج
أستاذ التخطيط التربوى	أستاذ فلسفة التربية
كلية التربية – جامعة الإسكندرية	كلية التربية – جامعة الإسكندرية

هيئة تحرير السلسلة

أ.د. ناهد عدلى شاذلى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د. محمد على عزب	كلية التربية – جامعة الزقازيق
د. عبد الفتاح جودة السيد	كلية التربية – جامعة الزقازيق
د. طلعت حسينى إسماعيل	كلية التربية – جامعة الزقازيق
د. السيدة محمود إبراهيم	كلية التربية – جامعة الإسكندرية
د. أحمد محمود الزنفلى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
د. سعاد محمد عيد	كلية التربية – جامعة الزقازيق

المراسلات

يرسل الإنتاج العلمى المراد نشره فى السلسلة

إلى

أ.د. محمد صبرى الحوت

البريد العادى:

٢ ش الصفا والمروة – حى السلام

الزقازيق – جمهورية مصر العربية

البريد الإلكترونى:

elhout6851@hotmail.com

التليفون المحمول : ٠١٢٣٢٤٩٩٢ ٩

إهـــداء

إلى أستاذى ومعلمى

الأستاذ الدكتور/ سيف الإسلام على مطر

الذى تعلمت منه:

العطاء من أجل العطاء ...

التواضع من أجل السمو...

حب العمل من أجل التميز.

فهرس المحتـــويات

الموضـــوع	الصفحة
الفصل الأول	
طبيعة السياسة التعليمية	٢٥-٧٢
مقدمة	٢٧
مفهوم السياسة	٢٧
السياسة التعليمية	٢٩
السياسة Politicsوالسياسة التعليمية .....Educational Policy	٣١
السياسة التعليمية والتخطيط	٣٦
السياسة التعليمية وصنع القرار	٣٩
مستويات السياسة التعليمية	٤١
أساليب صنع السياسة التعليمية	٤٣
أسس بناء السياسة التعليمية	٥٠
تحليل السياسة التعليمية	٥٧
المحاور الأساسية في تحليل السياسات التعليمية	٦٢
مراجع الفصل	٦٥
الفصل الثاني	
الفجوة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية	٧٣-١١٩
(الأسباب - سبل العلاج)	
مقدمة	٧٥
نماذج استخدام البحث فى صنع السياسة التعليمية	٧٦

أسباب الفجوة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية ٨٥
سبل تضييق الفجوة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية ٩٥
مراجع الفصل ١١٠

الفصل الثالث

مهارات المخطط التعليمي وتدريبه ١٢١-٢١٥

مقدمة ١٢٣
ماهية المخطط التعليمى ١٢٣
مصادر المعلومات التى يتعامل معها المخطط التعليمى ١٢٨
مهمات المخطط التعليمى ووظائفه ١٣٢
مهارات المخطط التعليمى ١٤٢
العوامل المؤثرة فى عمل المخطط التعليمى ١٦٧
تدريب المخطط التعليمى ١٦٩
١- تحديد احتياجات تدريب المخطط التعليمى ١٧٢
٢- نماذج لبعض دورات تدريب المخطط التعليمى ١٧٥
٣- المدرب فى مجال التخطيط التعليمى ١٨٢
٤- نماذج لبعض المؤسسات الدولية ذات الخبرة
فى تدريب المخطط التعليمى ١٨٣
مراجع الفصل ٢٠٣

الفصل الرابع

دور المخطط التعليمي في تضييق الفجوة ٢١٧-٢٥٧

بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية

مقدمة ٢١٩
تعريف الدور ٢٢٠

المخطط التعليمى محلل سياسات ٢٢١
المخطط التعليمى مهيئ لاتخاذ القرار ٢٢٨
المخطط التعليمى يتوقع نتائج القرارات التعليمية ٢٣٤
المخطط التعليمى مفاوض ٢٣٨
المخطط التعليمى باحث ٢٤٢
المخطط التعليمى مدافع عن السياسة ٢٤٦
المخطط التعليمى مستشار أو خبير ٢٤٨
مراجع الفصل ٢٥٣

الفصل الخامس

متطلبات نجاح المخطط التعليمي في تضييق الفجوة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية ٢٥٩-٣٠٤

مقدمة ٢٦١
المتطلبات الإدارية ٢٦٢
المتطلبات المتعلقة بالسياسة التعليمية وصانعيها ٢٨٢
المتطلبات المتعلقة بالجانب المعرفى للمخطط ٢٨٥
تدريب المخطط التعليمى ٢٩٥
مراجع الفصل ٢٩٩

فهرس الأشكال والجداول

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(١)	الفرق بين السياسة Politics والسياسة Policy	٣٣
(٢)	علاقة السياسة التعليمية بالسياسة والاقتصاد والأيدولوجيا	٣٤
(٣)	العلاقة بين السياسة التعليمية والتخطيط	٣٧
(٤)	دور البحث التربوى فى خطوات صنع السياسة التعليمية	٤٥
(٥)	دور التحليل فى صنع السياسة التعليمية	٥٨
(٦)	شكل توضيحى لعملية تحليل السياسة التعليمية	٦٠
(٧)	نموذج البحث والتطوير	٧٧
(٨)	نموذج حل المشكلات	٧٩
(٩)	مراحل السياسة التعليمية واستخدام البحث التربوى	٨٤
(١٠)	المخطط التعليمى وسيط بين صانع السياسة، والباحث	١٠٩
(١١)	الفرق بين المخطط الكمى والكيفى	١٢٧
(١٢)	مصادر المعلومات التى يتعامل معها المخطط التعليمى	١٢٨
(١٣)	نوعية المعلومات التى يحتاجها المخطط التعليمى ومصادر الحصول عليها	١٣٠
(١٤)	دور المخطط فى كل مرحلة من مراحل التخطيط الاستراتيجى	١٥١
(١٥)	العلاقة بين نشاطات المعهد الدولى لتخطيط التربوى وحاجات الدول الأعضاء	١٨٧
(١٦)	البرامج التدريبية التى قدمتها أكاديمية التخطيط التربوى والإدارة فى باكستان عام ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦	١٩٨
(١٧)	دور المخطط التعليمى فى مراحل عملية تحليل السياسة التعليمية	٢٢٤
(١٨)	نموذج تخطيطى لعملية صنع القرار	٢٢٩

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(١٩)	مقومات نجاح المخطط التعليمى فى دوره كمفاوض	٢٣٩
(٢٠)	بطاقة لتقويم البحوث التربوية	٢٤٤
(٢١)	نظم المعلومات الإدارية وفروعها فى ميدان التربية	٢٧٣
(٢٢)	نماذج المعلومات فى التخطيط التربوى	٢٧٩
(٢٣)	أهم احتياجات التدريب المتعلقة بكل دور من أدوار المخطط فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى ، وصنع السياسة	٢٩٧

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(١)	أعداد المتقدمين والمشتركين فى برامج ATP فى بعض مناطق دول العالم	١٨٤

تقديم

عندما طُلب منى أن أقدم لهذا الكتاب، الذى يعتبر فريداً من نوعه، سواء من ناحية الطرح والمحتوي، والفكرة التى يعتمد عليها، أحسست بعظم المسئولية، لأسباب لعل من أهمها: أن صاحبة هذا الكتاب درست معى لمدة عشر سنوات كاملة، ما بين مقررات فى دبلومات إلي معاناة فى الماجستير ثم الدكتوراه.

كان الهم الأكبر لها هو ميدان التخطيط التعليمى، وبدا ذلك واضحاً فى رسالتها للماجستير والدكتوراه، وفى المقررات التى درستها فكلها كانت حول التخطيط التعليمى. ومن البداية كانت لها رؤية وكانت تتمتع بقدرة علي المناقشة والتحليل واختيار الأفكار والبحث عن مبررات منطقية، وعلاقات بين متغيرات غير نمطية أنهت الدكتورة السيدة محمود إبراهيم رسالة الدكتوراه فى موضوع يتعلق بقضية مرتبطة بالتخطيط التعليمى يكاد يكون هناك اتفاق حولها.

كتب كثير من الباحثين والمفكرين فى ميدان السياسة التعليمية والتخطيط حول الفجوة بين البحث التربوى وعملية صنع السياسة التعليمية، من منطلق أن السياسة التعليمية لا تستفيد من نتائج البحوث فى ميدان التربية وأن كلاً فى واد وأن العلاقة كما وصفها الدارسون تتسم بالجفوة. وتباري الكتاب فى تشخيص المشكلة والعوامل التى كانت وراء تلك الفجوة والجفوة، فمن المنطقى أن تستثمر نتائج البحوث التربوية فى صنع السياسة التعليمية ولكن هذا لا يحدث فلماذا؟

بَحثت القضية وحللت بطريقة منطقية، وجدت أن هناك أسباباً بعضها ترجع إلي طبيعة السياسة، والبعض الآخر يرجع إلي طبيعة البحث التربوى؛ إن الأمر مرتبط بالباحثين كما أنه مرتبط بصناع السياسة.

إن التشخيص مهم ويوحى بأن هناك خطورة تتمثل في أن عدم اعتماد السياسة التعليمية علي البحث التربوى ونتائجه ينزع منها صفة العلمية ويجعلها محل انتقاد لافتقادها إلي أحد أهم عناصرها وهو الجانب العلمى.

بحثت الظاهرة، وتمت عملية التشخيص وكانت هناك ضرورة لتضييق الفجوة

أو إعادة التناغم بين البحث التربوى وصنع السياسة، وحدث تأكيد علي أهمية أن تدعم نتائج البحوث عملية صنع السياسة، أن الأمر منطقى، بل إن علي صناع السياسة أن يبحثوا عن نتائج البحوث للاستفادة منها، بل إن من واجبهم ومقتضيات الدور الذى يقومون به، أن يطلبوا هم أبحاثاً حول قضايا معينة، لتضمين نتائجها فى عملية صنع السياسة.

طافت، الدكتورة السيدة محمود إبراهيم، عضو هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وزميلتى فى القسم حالياً، بين النماذج والآليات التى يمكن أن تضيق الفجوة وتزيل الجفوة بين عملية صنع السياسة والبحث التربوى، وطرحت سؤالاً تري من الذى يمكن أن يقوم بهذا الدور، حاولت الإجابة وعددت، ثم استقرت علي دور للمخطط التعليمى فى تضييق الفجوة وإزالة الجفوة.

درست وحللت وتعمقت فى طبيعة دوره، ووجدت أنه يقوم بأدوار عديدة كلها مرتبطة بوضع الخطة والعمل علي تنفيذها والآليات المختلفة التى يعرفها أى دارس للتخطيط، ولكنها حددت دوراً يرتبط ارتباطاً كبيراً بطبيعة عملية الإعداد التى مر بها فى مراحل البناء المعرفى، وبطبيعة عمل كل من الباحثين وصناع السياسة.

وجدت منالها ووصلت إلي مضمون، أن هناك أموراً ينبغى استثمارها من طبيعة عمله وإعداده ووجوده فى التنظيم الإدارى، وعلاقته بطرفى المعادلة، صناع السياسة التعليمية والباحثين فى ميدان التربية، من خلال ذلك استطاعت أن تحدد دور المخطط التعليمى فى تضييق الفجوة، وعرضته بطريقة تحليلية رائعة، تنم عن عمق فى التفكير وصحة فى الاستدلال، وتوليد لأفكار لم تكن فى الأصل مطروحة فى الميدان.

وينبغى الإشارة إلي أن الأعمال الكبيرة التى يقوم بها الأفراد، قد تبدأ من أفكار صغيرة، تريد أن يتعهدها أحد بالرعاية، وهذا ما حدث فقد كان هذا الموضوع فكرة صغيرة، من بين أفكار وموضوعات شتي كانت الدكتورة السيدة تدرسها عندما كانت

طالبة، وكنت أنا المحاضر ولا أذكى نفسى ولكنى وجدت نفسى مضطراً لأن أقول ذلك مخلصاً النية منبهاً الطلاب إلي ضرورة أن يفكروا في ما يقوله الأساتذة وأن يعقلوه، ثم بعد ذلك يتعهده بالنماء والرعاية ليفكر ويضيف شيئاً إلي الميدان، وآمل أن يكون هذا هو ما حدث بالفعل.

أقول هذا مؤكداً كذلك علي أن انتباه الطالب، وتركيزه ومثابرته قد تجعله يقوم بطرح أفكار وتبادل موضوعات يفوق فيها الأستاذ، وأنبه الباحثين إلي أن الأفكار لا يمكن أن تنضب، وإذا ما قال طالب للدراسات العليا أنه لا يجد موضوعاً، فعليه أن يعرف أنه السبب.

وأشير إلي الكتاب الذى بين أيديكم، دون الدخول فى تفاصيله، والتى من الممكن بنظرة واحدة فى محتواه أن تعرف كل شئ عنه، أنه إضافة إلي الميدان، بموضوع جديد، يتناول دوراً ليس مطروقاً فى الكتب، يجسد علاقة بين طرفين نود لها أن تكون علاقة وئام وانسجام وتناغم، فكلنا فى قارب واحد إذا كنا ننظر إلي التعليم كما نقول كقضية أمن قومى. هذا الكتاب يحمل المخطط عبئاً آخر، يضيف إلي الأدوار التى يقوم بها دوراً أخطر، يضفى أهمية علي ما ينبغى علي المخطط أن يقوم به.

أما الدكتورة السيدة محمود إبراهيم فلا أعتقد أن الكلمات يمكن أن توفيها حقها، جهد رائع، مثابرة وإخلاص وقدرة هائلة علي التحليل والتوظيف للمعلومات ولا يسعنى إلا أن أدعو لها بكل توفيق لتكون إضافة مميزة إلي هذا الميدان الحيوى الهام.

والكلمة الأخيرة هى لصاحب هذه السلسلة الأخ الأستاذ الدكتور، محمد صبرى الحوت أستاذ التخطيط التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق ورئيس قسم أصول التربية بها. الذى وجد فى هذا الموضوع ما يستحق أن ينشر فى سلسلته التى يشرف عليها والذى شرفنى بهذا الاختيار، وجعلنى أشعر أننى قد فعلت شيئاً بإشرافى علي الدكتورة السيدة طيلة هذه المدة، والذى كنت زميله فى مناقشة الرسالة الخاصة بالدكتورة السيدة قبل أن تصبح كتاباً. خالص الدعاء له بالصحة والعافية ودوام العطاء

وللدكتورة السيدة بكل التوفيق مع باكورة الانتاج الذى أود أن يكون بداية رحلة عطاء طويلة.

كـمـا لا يفـوتنى أن أنوه إلـي من راجع هذا الكتـاب وأثراه بملاحظاته ووضع لمساته الأخيرة عليه وهو الأخ الأستاذ الدكتور هانئ عبد الستار فرج، أستاذ فلسفة التربية بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية خالص الشكر وخالص الدعاء بكل الخير.

وأخيراً أقول وأختتم بخير الكلام

﴿ وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَنَّ سَعْيَهُۥ سَوْفَ يُرَىٰ ﴿٤٠﴾ ثُمَّ يُجْزَىٰهُ ٱلْجَزَآءَ ٱلْأَوْفَىٰ ﴿٤١﴾ ﴾ (سورة النجم : ٣٩ – ٤١)

والحمد لله رب العالمين

أ.د. سيف الإسلام علي مطر
أستاذ التخطيط التربوي
قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
كلية التربية - جامعة الإسكندرية
٢٠١٠

مقدمة

البحث التربوى نشاط إنسانى يهدف إلي البحث عن الحقيقة، وتقصي الظاهرة؛ للوصول إلي أسبابها، ومعرفة أبعادها، ومن ثَمَّ فالمعلومات، والمعارف التى يفترض أن يضعها البحث التربوى؛ هى معارف عملية تطبيقية تتعلق بتصميم الخطط، والبرامج، والمشروعات، والقرارات التعليمية، وتنفيذها؛ فيصير –بذلك– مصدراً للمعلومات اللازمة لصناعة القرار؛ يعتمد عليه المسئولون فى وضع السياسة التعليمية، والتخطيط التعليمى، والإدارة التعليمية، والممارسات التربوية، وفى اتخاذ قراراتهم؛ فهو وسيلة لترشيد القرار، وتسديده.

وتؤدى البحوث التربوية دوراً أساسياً فى توفير المعلومات التربوية التى من المفترض أن يلتزم صانعو السياسة بالاطلاع علي نتائجها، واستخلاص المعلومات منها؛ للتعرُّف علي المشكلات التعليمية، والتوصيات التى اقُتْرُحت لحلها، والتغلب عليها، وقد تثير بعض البحوث عدداً من الأسئلة التى تتصل بالسياسة التعليمية، وتساعد الإجابة عنها فى تطوير أداء النظام التعليمى؛ ولعل أهم ما تحققه: الاستفادة من المعلومات التى توفرها البحوث التربوية فى صنع السياسة التعليمية، إضفاء الجانب العلمى علي السياسة من ناحية، وتوفير المبررات للاختيار بين البدائل المختلفة عند إقرارها من ناحية أخري.

وعليه، فإنه من المنطقى استخدام نتائج البحوث فى صنع السياسة التعليمية، ومن المنطقى –أيضاً– أن تكون لها الأولوية –من قِبَل الباحثين– للأمور التى تتعلق بالسياسة، والتى تعبِّر عن قضاياها، ومشكلاتها، وبرغم أن هناك –علي المستوي الإجرائى– مئات من البحوث والدراسات العلمية الجادة التى تصدت لمختلف جوانب العملية التعليمية؛ فالكم الأكبر من هذه البحوث والدراسات لا يستفاد منه فى صنع السياسة التعليمية؛ مما يجعلها مجرد وسيلة للحصول علي درجة علمية فقط، وعلي الجانب الآخر يزعم صانعو السياسة أن البحوث التربوية غير وثيقة الصلة بقضايا السياسة، وبعيدة عن المشكلات، والقضايا المُلِحّة فى ميدان التربية والتعليم.

وقد بينت عديد من البحوث والدراسات أن هناك فجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية، وأن لهذه الفجوة أسباباً؛ يتصل البعض منها بالباحثين، وصانعى السياسة، وطبيعة عملهم ودورهم، وانتمائهم، ويتصل البعض الآخر بطبيعة عملية البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية.

وتتفاعل تلك الأسباب –فيما بينها– لخلق مناخ غير صحى يعوق التعاون بين الجهات المنتجة للبحث التربوى، والجهات المسئولة عن صناعة السياسات التعليمية، وكلما زادت حدة هذه الأسباب، وقوتها؛ اتسعت الفجوة بين الجانبين.

وقد حاولت بعض الدراسات تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ بوضع عدة حلول، واستراتيجيات؛ منها ما أشار –علي استحياء– إلي إمكان تضييق الفجوة فى منظور كل: من الباحث، وصانع السياسة. وذلك عن طريق استخدام وسيط يشبه –إلي حد كبير– الوسيط الاقتصادى فى مجالات التجارة، وإدارة الأعمال، علي أن يتمتع هذا الوسيط بمهارات تمكنه من تسويق المعرفة البحثية التى ينتجها الباحثون؛ ليقدمها بلغةٍ، وطريقةٍ يستطيع صانعو السياسة استيعابها، وفهمها.

ويُطْلق علي هذا الشخص اسم الوسيط المعرفى Knowledge Brokerأو المعلوماتى، الذى يستطيع أن يربط بين عالم البحث، والتحليل، وبين السياسة؛ بشرط أن تتوافر فيه مهارات، وخصائص، وسمات معينة تؤهله بتسويق المعرفة البحثية؛ لتحقيق أقصي استفادة منها فى صنع السياسة التعليمية.

والمخطِّط التعليمى –بحكم تنشئته وإعداده، وطبيعة أدواره– يمكنه أداء هذه المهمة. فبالنظر فى طبيعة دور المخطِّط التعليمى؛ نجد أنه يعد وسيطاً بين فريقين؛ فيمكن أن يكون حلقة وصل بين واضع السياسة التعليمية، ومتخذ القرار التعليمى من ناحية، وبين الباحثين التربويين من جهة أخري.

وبذلك يمكن أن يكون للعنصر البشرى دور فى ربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية الممثل فى المخطِّط التعليمى، الذى – من خلال موقعه فى التنظيم

الإدارى، وقربه من صانعى السياسة وخلفيته البحثية، وقربه أيضاً من الباحثين– يمكنه أداء مجموعة من الأدوار، تسهم فى تضييق الفجوة بين الجانبين؛ بحيث يتمكن الباحثون من بحث قضايا السياسة التعليمية، ويتمكن صانعو السياسة من الاستفادة من نتائج البحوث التربوية.

وتجدر الإشارة إلي أن دور المخطِّط فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية ليس الحل السحرى الذى بمقتضاه تُضيق الفجوة بين الجانبين، بل هو جانب من جوانب أخري متعددة، يحتاج دراسة معمقة لطبيعة دوره، وأبعاده؛ وخاصة أنه جانب لم تطرقه الكتابات التربوية العربية التى تناولت قضية الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية.

ومن هنا جاءت فكرة الاستفادة من أطروحة الدكتوراه بعنوان المخطط التعليمى ودوره فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية: دراسة تحليلية بوصفها الدراسة الوحيدة التى تطرقت، وخاصة أنه لم يتم دراسته فى الكتابات التربوية العربية، ليصبح من الدراسات القليلة التى تناولت مهمات المخطط التعليمى ومهاراته وأدواره، حيث تندر الدراسات العربية فى هذا المجال، فى إصدار علَّه يكون إثراءً المكتبة العربية بكتابات فى هذا الموضوع.

وتجدر الإشارة أن هناك من ساهم فى أن يظهر الكتاب بصورته الحالية وأولهم الأستاذ الدكتور/ سيف الإسلام على مطر أستاذ التخطيط التربوى المتفرغ بكلية التربية جامعة الإسكندرية، فشرف لى أنى تتلمذت علي يديه وتخرجت من مدرسته، أعطاه الله من مزيد من الصحة والعافية.

كما أشكر الأستاذ الدكتور/ محمد صبرى الحوت أستاذ التخطيط التربوى كلية التربية جامعة الزقازيق على توجيهاته أثناء فترة إعداد العمل وبعد الانتهاء منه، كما أنه صاحب فكرة نشر الكتاب ضمن سلسلة التربية والمستقبل العربى والتى يشرف على إصدارها.

وأخيراً أتقدم بالشكر والتقدير إلي روح والدى وإلي جميع أفراد أسرتى أمى وإخوتى وزوجى وأولادى، أسأل الله أن يجعل هذا العمل المتواضع خالصاً لوجهه نافعاً به إنه ولى التوفيق.

دكتورة

السيدة محمود إبراهيم

الإسكندرية

٢٠١٠

(١)

الفصل الأول

طبيعة السياسة التعليمية

الفصل الأول

طبيعة السياسة التعليمية

مقدمة:

تعد السياسة التعليمية عنصراً من عناصر السياسة العامة للدولة، ومن الأمور الحيوية لتحقيق الأهداف المجتمعية، والقومية؛ قضية شغلت –ولا تزال تشغل– المهتمين بقضايا التربية؛ فلا يمكن ترك مسئولية تنمية الموارد البشرية، وإعداد الأجيال، وبناء البشر؛ للصدفة؛ وإنما لابد من وجود سياسة تعليمية ذات أهداف واضحة، ومحددة؛ مبنية على أسس علمية سليمة.

وعند دراسة طبيعة السياسة التعليمية؛ فهناك عديد من الأسئلة التى تحتاج إلى دراسة، وتحليل؛ فى هذا الميدان؛ ومن هذه الأسئلة: ما السياسة؛ وما علاقتها بالسياسة التعليمية؟ كيف يمكن صنعها، وتحليلها؟ وما علاقة السياسة التعليمية بالتخطيط، وصنع القرار؟ وما الأسس التى يجب أن تُبنى عليها أىُّ سياسة تعليمية؟ وبرغم أن هذه الأسئلة قد تبدو سهلة؛ لكن الإجابة عنها لا تبدو كذلك؛ ذلك لأن السياسة التعليمية ميدان واسع متشابك مع الميادين الأخرى فى المجتمع؛ ميدان يضم كثيراً من الأطراف؛ سواء القائمين بصنعها، أو تنفيذها، أو المتأثرين بها.

مفهوم السياسة: Politics

السياسة –مثل أى مفهوم آخر فى العلوم الإنسانية– يصعب الاتفاق على مفهوم جامع وكامل لها؛ إذ يمكن أن تفسر تعريفات المصطلح العديدة؛ فى ضوء الأغراض المختلفة التى وُضعت من أجلها.

أكد (١٩٩٣) Robert A. Dahl أهمية دراسة السياسة وفهمها؛ لما لهما من تأثير كبير فى أفراد المجتمع؛ فالواقع أنه برغم محاولتنا تجاهل السياسة؛ فلا يمكن تجنبها، وهذا –فى ذاته– يعد سبباً قوياً يدفعنا إلى محاولة فهم السياسة؛ وهذا يعنى أن الفرد– أياً كان عمره ومستواه التعليمى والاجتماعى– لا يمكنه تجنب السياسة، ولا النتائج

المترتبة عليها[١].

لابد إذن من معرفة المقصود بالسياسة هل هى مصطلح عام يضم أهدافًا عامة؟ أو هل هو يخص بعض المؤسسات؛ فله أهداف خاصة؟ هل هى قرارات الحكومة؟ أو هل هى برنامج؟ أو هل هى خطة؟ هل هى مدخلات أم مخرجات؟ هل هى نظرية أو هل هى نموذج أو هل هى عملية؟ إن مصطلح السياسة أكبر من كونه وثيقة، أو إعلان، أو تصريح؛ إن السياسة نص، وفعل، قول، وعمل، وليست مجرد مجموعة من الشعارات[٢].

إن السياسة- من ناحية مبدئية- تعنى بالترتيبات التى تنظم شئوننا الاجتماعية، ودرجة سيطرة الأفراد، والجماعات على هذا التنظيم، ومن الأمور الجوهرية فى هذا الشأن: أن جميع المشاركين فى صنعها يملكون بعضاً من النفوذ، وأن العلاقات بين الأفراد، والجماعات؛ يجب أن تكون -لدرجة ما- مرنة، وقابلة للتغيير[٣].

إن السياسة بيان صريح أُعد؛ ليكون مُلزِماً، وموجِّهاً للأفعال المشار إليها فى البيان، وهى مفروضة بواسطة المجتمع الذى صاغها؛ من خلال عملية سياسية؛ عملية تعترف بواقعية الاهتمامات والرغبات المتصارعة، والشرعية للمشتركين فيها[٤]، فهى تتألف من خطة يضعها طرف معين؛ ليفعل شيئاً محدداً يحقق به غرضاً ما، حين تتهيأ ظروف معينة[٥].

وهناك من رأى أن أى تعريف للسياسة العامة؛ لابد من أن يضم أربعة مكونات:

١- هدف، أو مجموعة أهداف.

٢- اختيار مجموعة من الأفعال تحقق هذه الأهداف.

٣- إعلان الفاعلين لهذه السياسة، أو اتفاق محدد بين عدد منهم.

٤- تنفيذ هذه السياسة[٦].

إن فهم السياسة يُرى على أنه خطوة مهمة فى طريق فهم الاقتصاد والمؤسسات السياسية، والتعليمية، وإصلاحهما؛ وهنا تأتى خطورة دور التربية فى إمدادنا بالمعلومات اللازمة لفهم النظام السياسى؛ بناءً على حقيقةٍ مفادها أن المعلومات– فى حد ذاتها– قوة، وعلى وجه الخصوص المعلومات الخاصة بالسياسة؛ لأنها تقود– فى معظم الأحيان– إلى التغيير، والإصلاح داخل المجتمع(٧).

السياسة التعليمية: Educational Policy

تحظى السياسات فى مجال التعليم بأهمية كبيرة، تناولتها عديد من الكتابات؛ شرحاً وتحليلاً، على المستويين: النظرى، والإجرائى، ولكل من هذه الكتابات منهج، ومرجعية استُخدمت فى ذلك التحليل.

إن السياسات التعليمية لها أبعادها: الاجتماعية، والتعليمية، والتربوية، والعلمية؛ فهى اجتماعية؛ بوصف أن التعليم نظاماً اجتماعياً يؤثر فى المجتمع، ويتأثر به، وبظروفه، وتطلعاته، وهى تربوية تعليمية؛ لأنها تطبق فى مجال التربية، والتعليم بإمكاناته البشرية، والمادية، ومدخلاته المختلفة، وتسعى إلى إصلاح عملياته، وتجويد مخرجاته فى ظل تحسين مدخلاته، وهى علمية؛ لأنها ليست ارتجالاً، ولكنها نتاج بحث بل؛ وبحوث علمية فى مجالها(٨).

إن السياسة التعليمية شأنها شأن أى فعل مجتمعى موجَّه؛ فهى لا تتم إلا فى وسط مجتمعى حاضن إياها، ويمدها بفلسفته، وأفكاره، ومقوماته بصفة عامة؛ ومن هنا يمكن القول: إنه لا يمكن تصور مجتمع لديه مؤسسات تعليمية رسمية من دون سياسة تعليمية، وفى المقابل لا توجد سياسة تعليمية من دون مجتمع، وحسب فهم المجتمع، وقدرته على صنع السياسة وتنفيذها تكون قوتها(٩). كما أن التغيرات، والمستجدات المجتمعية، والاقتصادية، والتكنولوجية التى تحدث فى المجتمع تؤثر فى السياسة التعليمية وتفرض عليها التغيير؛ حتى لا تصير السياسة التعليمية فى جهة والمجتمع فى جهة أخرى(١٠).

وتعبر السياسة التعليمية عن الجهود المنظمة التى ينبغى أن تُبْذَل لتحقيق أهداف

معينة قد تكون عاجلة، أو آجلة، وهى بذلك تعبر عن الاختيارات الأساسية التى يصنعها المجتمع؛ عن طريق أفراده؛ والتى تعززها الدولة، وتلتزم بها[١١]، فهى مجموعة الأهداف الموجِّهة للنظام التعليمى، واختيار الطرق، والوسائل التى تحقق هذه الأهداف[١٢].

ويمكن تعريف السياسة التعليمية –أيضاً– بأنها: خطوط عريضة، ومبادئ، وقوانين تحدد مسار التربية، والتعليم، هذه المبادئ أو الضوابط جاءت نتيجة جهد علمى منطقى منظم، وصارت إطاراً من المبادئ يوجه القرارات، وكافة ما يتخذ من إجراءات داخل نظام التعليم؛ لتطوير مكون، أو أكثر من مكوناته، على أن تكون الغاية النهائية من الالتزام بذلك الإطار: توجيه المكونات المستهدفة داخل النظام التعليمى، وتفعيلها؛ بما يحقق الأهداف التربوية، والتعليمية العامة المحددة عندما تتوافر شروط معينة[١٣].

وبذلك تكون السياسة التعليمية ذات طبيعة خاصة يمكن إيجازها فى أنها:

- عملية Processأى: أن لها بداية، ونهاية، وتتم وفقاً لمجموعة من الخطوات المرحلية المنظمة والمنطقية، كذلك لأنها نشاط دائم يتطلب بعض المدخلات، ويفضى إلى مجموعة مخرجات.
- غرضية مقصودة؛ فهى تسعى إلى تحقيق أهداف معينة معلنة، أو خفية؛ فلا تتصور سياسة تعليمية من دون أهداف؛ هذه الأهداف مستقاة من المجتمع، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسياسة العامة، وتقدم مؤشرات للعمل المستقبلى فى التنظيمات الإدارية للنظام التعليمى.
- عامة: تخص كل فرد من أفراد المجتمع، سواء أكان هؤلاء الأفراد من داخل العملية التعليمية، أم من خارجها؛ كأولياء الأمور، والرأى العام، وجماعات المصالح، حتى صانع السياسة نفسه يتأثر بنتائجها؛ أى: أنها تؤثر فى جميع أفراد المجتمع؛ سواء أكانوا منفذين لتلك السياسة، أم مستهلكين إياها.

- شبكية: لأن هناك عديداً من العوامل تتشابك معها؛ مثل: العوامل السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية؛ ولهذا فإن قضاياها معقدة، وليست بالضرورة نقية تخص ميدان التربية، والتعليم فقط.

إن السياسة التعليمية –بهذا المعنى– لا تكون مفصلة، ولا يقصد بها إجابات، ولا حلول لكل مشكلة تبدو على السطح؛ فهى توضع؛ بحيث تسمح للعاملين بحرية صنع القرارات المناسبة بالنسبة للمواقف، والمشكلات التى تواجههم، وفى نفس الوقت تكون بمثابة الإطار الذى يوجه هذه القرارات؛ لتحقيق الاتجاه، أو الخط العام الذى ينشده العمل التربوى كله(١٤).

من خلال العرض السابق تكون السياسة التعليمية جملة الموجِّهات التى تقود النظام التعليمى، وتحدد مراحله، ونظمه، وأهدافه، ووسائل تحقيق تلك الأهداف؛ لتصير إطاراً مرجعياً يُسترشد به عند تناول قضايا التعليم، ومشكلاته.

السياسة Politics والسياسة التعليمية: Educational Policy

يختلف معنى السياسة Politics عن السياسة بمعنى Policy، فالأخيرة تقترب من المعنى العام لعمل، أو مجموعة أعمال كبيرة، ومتشعبة دُرست، وخُطط لها، ونُفذت، ولها تأثيرها فى مجال عملها، ومجالات أخرى مرتبطة بها؛ سواء بشكل مباشر، أو غير مباشر، وتندرج مستوياتها من المستوى المجتمعى العام؛ مثل: السياسة العامة للدولة، أو الحكومة Puplic Policy مروراً بالسياسة المرتبطة بكل جانب من الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية؛ كالسياسة التعليمية، وانتهاءً بالسياسات الفرعية المرتبطة بالسياسة الخاصة بكل جانب؛ كسياسة إعداد المعلم فى إطار السياسة التعليمية فى المجتمع عامة(١٥).

ويمكن توضيح الفرق بين السياسة Politics، والسياسة Policyفى الشكل التالى:

	السياسة Politics	السياسة Policy
المعنى الاصطلاحي	فن الحكم، أو علم السياسة، ومن الممكن أن تكون صفة مفردة، أو صفة لشيء؛ مثل: الاقتصاد السياسي.	مشروع كبير يُخطط له.
الأهداف	تعمل على تحقيق أهداف معينة بعيدة المدى إما لصالح الأمة بأسرها، أو لصالح جماعة، أو فرد.	تشمل أهدافاً طويلة، ومتوسطة المدى، ومبادئ تستند إليها؛ كمحددات، وموجهات الفعل، فضلاً عن احتوائها بعض معايير الحكم.
التوثيق	يمكن أن تكون ملامح السياسة متضمنة في مواثيق رسمية، ويمكن أن يكون متعارفًا عليها ضمنيًا؛ لارتباطها بالثقافة، والتراث، والوجدان؛ أي يمكن أن تكون معلنة أو غير معلنة.	متضمنة في مواثيق رسمية متاحة للجميع؛ حتى يمكن تحديد التوجيهات العامة، والمبادئ الرئيسة؛ بما يسهم في تحديد الأدوار، والمسئوليات، والمهمات، وطرق التقويم، وأساليبه.

صانعو السياسة	السياسيون Politician هم الحكام، وقادة العمل السياسي، والنواب المنتخبون الذين لهم حق تغيير الدستور، وسلطته، وأعضاء مجلس الشورى، والبرلمانيون، والوزراء، وممارسو العمل السياسي.	- السياسيون: كما سبق تحديدهم. - القيادات الإدارية العليا في الدواوين، والإدارات الحكومية. - الشخصيات القيادية في الاتحادات القومية. - الخبراء، وغالباً ما يكونون أكاديميين في مجالس، أو لجان متخصصة.

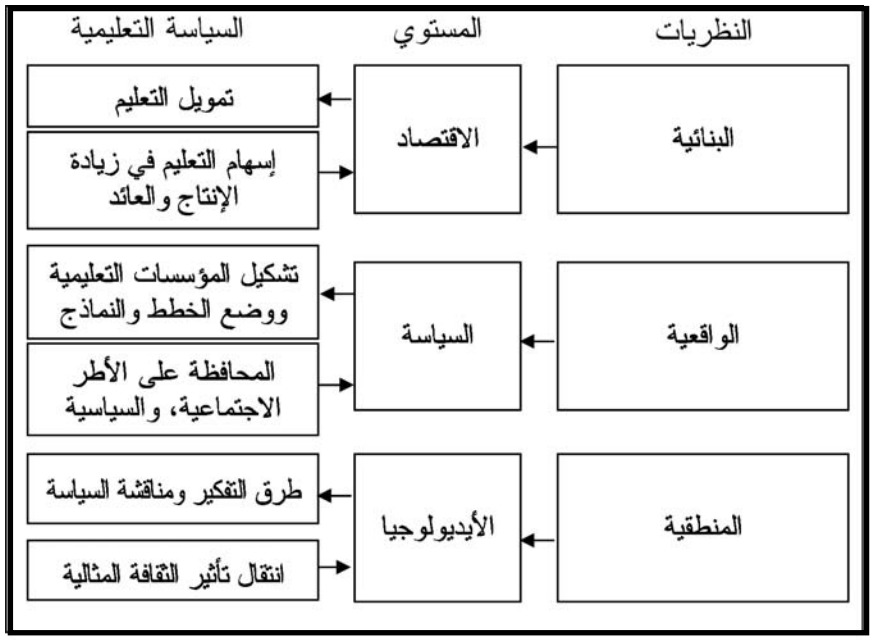
شكل (١)

الفرق بين السياسة Politics ، والسياسة Policy[١٦]

من خلال الشكل السابق يمكن استنتاج نقاط مشتركة بين السياسة، والسياسة التعليمية Educational Policy ؛ فكلاهما يضع أهدافاً محددة، وفى أغلب الأحيان تكون طويلة المدى، كذلك نجدهما فى المواثيق الرسمية المعلنة، أو الضمنية؛ المتاحة، أو المستترة، وأخيراً يتدخل الحكام، والسياسيون فى صنع السياسة التعليمية.

إلى جانب ذلك هناك خصائص يمتاز بها ميدان السياسة تتواجد جميعها فى السياسة التعليمية؛ من أهمها: السلطة؛ حيث ترتبط السياسة بالضرورة بالسلطة؛ سواء بممارسة هذه السلطة، أو بالاعتراض عليها، أو بالسعى لتغييرها، كما ترتبط السياسة التعليمية بالسلطة؛ حيث تترجم فى قوانين، ومراسيم، وأنظمة، وبرامج، وتعليمات، كما أنها مدفوعة، ومنظمة وفق تسلسلية هرمية؛ إذ يفترض فى تطبيق أى سياسة؛ وجود مواطنين بشكل عام، والإداريين بشكل خاص، والامتثال للقوانين، والأنظمة[١٧].

إن السياسة –بوصفها أحد الأطر المجتمعية– ذات علاقة وثيقة بالسياسة التعليمية؛ فهى تشكل المؤسسات التعليمية، وتضع لها الخطط، والبرامج، وهى الإطار التشريعى للسياسة التعليمية؛ لتحافظ بذلك على الأطر الاجتماعية، والسياسية، كما توجد علاقة بين الأطر المجتمعية الأخرى؛ كالاقتصاد، والأيديولوجيا بالسياسة التعليمية؛ فأما الاقتصاد فيسهم فى تمويل التعليم، كما يسهم التعليم فى زيادة الإنتاج والعائد، أما الأيديولوجيا فتقدم طرق التفكير؛ لمناقشة السياسة التعليمية، كما تنقل أثر الثقافة التعليمية الجيدة؛ لتسهم فى تطور الفكر الأيديولوجى؛ وهذا ما يوضحه الشكل الآتى:



شكل (٢)

علاقة السياسة التعليمية بالسياسة والاقتصاد والأيدولوجيا[١٨]

ويمكن إيجاز العلاقة بين السياسة التعليمية، والسياسة العامة فى النقاط الآتية:

١– أنها علاقة جزء من كل؛ حيث تَستمد السياسة التعليمية من السياسة العامة مجموعة من الموجهات، والأطر، والخطوط العريضة؛ لتسير فى نفس

الاتجاه، فلا تكاد توجد سياسة تعليمية فى أى زمان، ولا مكان مختلفة عن السياسة العامة للدولة؛ بل هى انعكاس لرؤيتها، وتوجهاتها فى أغلب الأحيان.

٢- تَشتق السياسة التعليمية أهدافها، وأغراضها من السياسة العامة للدولة، ومن الفكر السياسى العام، وتعبر عن الاتجاه السياسى للمجتمع، ويجب أن تتسق مع الأهداف الشاملة التى توجه قطاعات العمل، والإنتاج الأخرى، وهى تعبر عن أغراض ذات طبيعة فلسفية، وثقافية؛ تعكس مطالب المجتمع، وأغراضه السياسية، والتنموية والتربوية العامة، والمحددة(١٩).

٣- تتبع السياسة التعليمية -كجزء من السياسة العامة فى الدولة- نفسَ خطوات، وآليات صنع السياسة العامة؛ فعلى سبيل المثال يلاحظ أن عملية صنع السياسة التعليمية فى الدول الديمقراطية؛ تلتزم بتوسيع دائرة المشاركة فى صنع السياسات العامة، وكذلك عند صنع السياسة التعليمية التى تمثل إحدى أهم سياساتها؛ ومن ثَمَّ يشترك فى صنع السياسة التعليمية- فضلاً عن الحكومة- أعضاء الهيئة التشريعية، والجماعات المهتمة، فضلاً عن الأحزاب، وأولياء الأمور(٢٠).

ويشترط فى السياسة التعليمية الاتساق مع السياسة العامة، وتضمن المبادئ التوجيهية، والقواعد التنظيمية؛ بما يضمن التنسيق بين مختلف مستويات التعليم، فضلاً عن أن حاجة المجتمعات إلى إعداد قوى تتجاوز إطار المؤسسات النظامية؛ تعطى السلطات العامة دوراً جديداً تضطلع به؛ وفقاً لاتجاهين متكاملين؛ فمن جهة يتعين عليها العمل على أن تجعل النظام التعليمى واضحاً، ومفهوماً، وتضمن له -بذلك- الاستقرار، ومن جهة أخرى تحفز قيام المشاركات، وتشجع التجديدات التربوية؛ أى أنها تحرر طاقة جديدة لخدمة التربية، وعندئذ يتأكد دور السلطة السياسية(٢١).

السياسة التعليمية والتخطيط:

ارتبط مفهوم السياسة التعليمية بالتخطيط التعليمى؛ من منطلق أنه لا يمكن التخطيط إلا فى ضوء سياسة توجه قرارات التخطيط، وتُنفذها، كما يتضمن تخطيط التعليم وضع سياسات تحقق أهداف التعليم، وتنطلق منها؛ فالسياسات، وإجراءات العمل مرحلة مهمة من مراحل التخطيط التعليمى.

وعند تناول العلاقة بين السياسة، والتخطيط؛ لابد من الإشارة إلى كون السياسة هى الخطوط العامة التى يعمل التخطيط فى ضوئها، كما أن المخططين قد يشتركون –بحكم مواقعهم– فى صنع السياسات؛ من حيث كونهم يعرفون الواقع، ويعرفون النواحى العلمية، وإمكانية التطبيق، ويعرفون أيضاً نتائج البحوث.

وتظهر أهمية السياسة التعليمية فى عملية التخطيط للمراحل التعليمية، وتحديد أهداف كل مرحلة، وفى وضع الخطط الزمنية لتحقيق الأهداف، وفى تحديد الأطر، والمبادئ، والقيم التى تسير فى ضوئها العملية التربوية، وفى تحديد المسئوليات الإدارية عند تنفيذ تلك السياسات(٢٢)؛ فالسياسة التعليمية فى حاجة إلى التخطيط الذى يترجم أهداف السياسة فى استراتيجيات، وأهداف إجرائية؛ لتظهر فى صورة خطط مبنية على أساس التشخيص المدقق لواقع النظام التعليمى القائم.

وقد عرفت السياسة التعليمية بأنها: خطة تُحَدَد فى صورة تقارير، أو مفهومات عامة ترشد المسئولين فى وزارة التربية والتعليم، أو توجههم عند اتخاذهم القرار(٢٣).

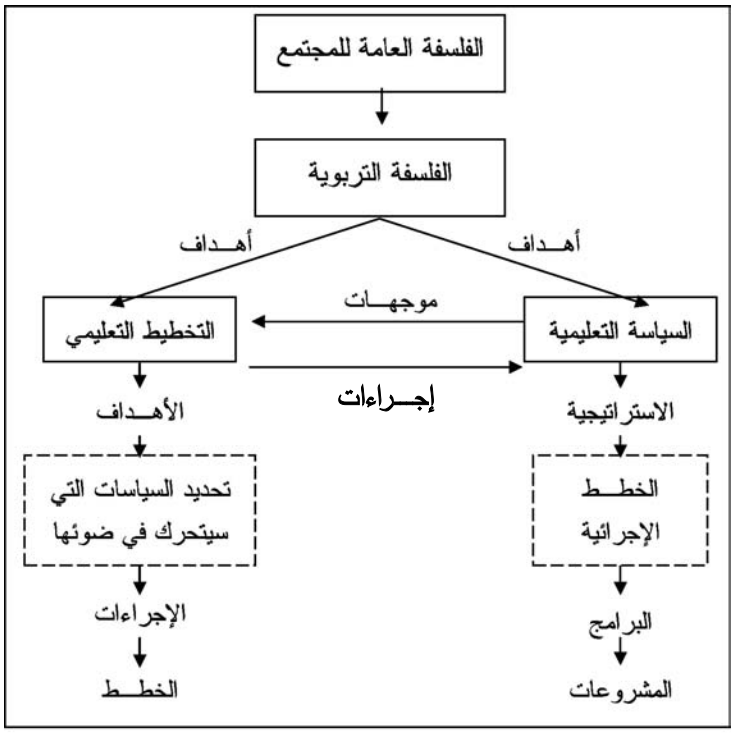
وعُرِّف التخطيط بأنه: عملية الوصول إلى قرارات، أو إجراءات تحقق الأهداف الموضوعة، وتشمل مراحل التخطيط طرقاً –من خلالها– يمكن صنع السياسات التعليمية، وتبنيها، وتنفيذها وفى ضوء ذلك يسعى التخطيط إلى المفاضلة بين بدائل السياسة مع استبعاد البدائل التى لا تؤدى إلى المخرجات المرغوبة(٢٤).

والتخطيط التربوى فى ارتباطه بالسياسة التعليمية مرتبط بالمجتمع الذى نخطط له؛ فطبيعة التخطيط التربوى تعتمد –بدرجة كبيرة– على المشروع الحضارى للمجتمع؛ حيث يحتل المشروع الحضارى لأى دولة موقفاً أيدولوجياً مهماً فى

المجتمع، ويختلف الوزن النسبى للتخطيط التربوى؛ وفقاً لأولويات النظام فى المجتمع.

وبذلك يجب ألا تكون الدراسات الأكاديمية التى توضع لربط السياسة التعليمية بالتخطيط؛ مجرد أفكار مثالية، وإلا صارت وجهات نظر، أو تنظير؛ بل يجب أن تأخذ حيز التنفيذ؛ لأن ذلك هو الهدف الذى تسعى لتحقيقه تلك البحوث، والدراسات(٢٥).

يوضح الشكل الآتى: أن السياسة التعليمية تحتوى التخطيط، والتخطيط التعليمى يحتوى السياسة؛ بمعنى أن خطوات السياسة التعليمية تبدأ بوضع الأهداف، ثم الاستراتيجية، فالخطط والبرامج، والمشروعات. والتخطيط التعليمى يبدأ بوضع الأهداف، ثم تحديد السياسات، والإجراءات، والخطط. إذن فالسياسة متضمنة فى التخطيط، والتخطيط متضمن فى السياسة، بل إن كثيراً من الأدبيات تشير إليهما وكأنهما مفهوماً واحداً.



شكل (٣)

العلاقة بين السياسة التعليمية والتخطيط(٢٦)

ومن خلال قراءة الشكل؛ يمكن الإشارة إلى عدة نقاط؛ من أهمها:

١- أهداف السياسة التعليمية لابد من أن تتماشى مع الأهداف العامة للمجتمع؛ لأنها مشتقة منها.

٢- السياسة التعليمية عملية عقلانية منطقية تشتق أهدافها من الفلسفة التربوية المستمدة من الفلسفة العامة للمجتمع، وتنتهى بالخطط التربوية، وما فيها من برامج، ومشروعات.

٣- العلاقة بين كل من: خطوات السياسة التعليمية، والتخطيط التربوى، ليست علاقة خطية تسير فى اتجاه واحد؛ بل هى علاقة مرنة يمكن التطوير فيها -فى حدود- من خلال الممارسات الفعلية، والتجارب، ومتابعة تنفيذ الخطط والبرامج.

٤- إن عدم التسلسل المنطقى الذى يفضى بالانتقال من مرحلة السياسة إلى مرحلة الاستراتيجية، ثم مرحلة التخطيط الإجرائى، والذى يضمن الدوام والفاعلية للقرارات المتخذة فى كل مرحلة؛ هو السبب الرئيس فى التوجيه غير الفعال، والتطور غير الملائم فى النظم التعليمية؛ فالسياسة التعليمية، والإستراتيجية، والخطط الإجرائية ثلاث حلقات مترابطة متتالية؛ تحققها البيئة المناسبة، والعمليات المخطط لها فى النظام التعليمى(٢٧).

هناك من يرى أن العلاقة بين السياسة، والتخطيط علاقة تبادلية؛ فقد تسبق السياسةُ التخطيطَ وتوجِّه مساره، وتحدد اتجاهه، وقد يسبق التخطيطُ السياسةَ بتقديم بدائل مختلفة، ثم اختيار إحداها؛ ليوضع موضوع السياسة التى توجه التخطيط بعد ذلك، ولما كانت السياسة معنية بالقيم، والتخطيط معنى بالتقنية؛ فلابد -إذن- من أن يكون هناك ارتباط وثيق بينهما؛ أى: بين الوسائل، والغايات؛ مما يعنى أنه ليس ثمة فواصل بين السياسة، والتخطيط(٢٨).

ويمكن أن تكون العلاقة بين التخطيط والسياسة تلازمية حيث يقترن كل نوع من أنواع السياسات بمستوى تخطيط معين يمكن توضيحه كالآتى:

أهداف عامة ← السياسة التعليمية ← تخطيط السياسة
أهداف وسيطة ← الاستراتيجية التعليمية ← التخطيط الاستراتيجى
أهداف إجرائية ← خطط التنفيذ ← التخطيط الإجرائى
(البرامج والمشروعات)

من الممكن القول عند اتباع سياسة معينة (إجراءات أو ترتيبات معينة) فى التعامل مع مستويات التخطيط المختلفة، يجب التفرقة بين السياسة التعليمية (أو التخطيط لها) كمحدد وموجه للأهداف العامة للنظام التعليمى أو أحد مراحله وبين السياسة بمعنى الإجراءات المتبعة فى تسيير العمل فى أى عملية تتصل بالنظام التعليمى أو أحد مكوناته.

السياسة التعليمية وصنع القرار:

تفسِّر السياسة التعليمية –عادة– بوصفها عملية اختيار، وتحديد الأهداف، وكذا رسم سبل فعالة للأداء؛ تكفل استخدام الإمكانات، والموارد المتاحة بأقصى فاعلية ممكنة، وحينما تكون السياسة الموضوعة منطقية، ومطردة؛ فمن شأنها أن تفضى إلى نواتج، ومردودات يمكن قياسها، ورصدها، ومن الأمور التى ينبغى ألا تغيب عن الذهن أن السياسة التعليمية عملية؛ وبهذه الصفة لا تُحل المشكلات من تلقاء نفسها(٢٩).

وتعد القرارات التعليمية أحد نواتج السياسة التعليمية، ومردوداتها، وهى أحد مكوناتها التى يمكن رصدها، وتحليلها، وقياس نتائجها؛ فالسياسة التعليمية تعنى تصميم، أو بناء يمر بعدة مراحل متتالية، وقد يكون صنع القرار أحد مراحل عملية بناء السياسة.

إذا كانت السياسة التعليمية هى جملة الموجهات، والمبادئ التى توجه النظام التعليمى؛ فهى– فى سبيل ذلك– تقدم تصوراً لبرنامج العمل الذى يستخدم كمؤشر للقرارات الحاضرة والمستقبلية الخاصة بقضية معينة فى ميدان التعليم، وطبقاً لهذا المفهوم؛ فالسياسة التعليمية إما أن تكون: المبادئ، أو الاتجاهات الممثلة أو الموجهة

للأهداف العامة لنظام التعليم، أو تلك الممثلة لترتيبات وإجراءات القيام بالعمل والمؤدى إلى تحقيق أهداف معينة، وتعد عملية صنع القرار واتخاذه بمثابة الرابط الأساس بين عمليات السياسة التعليمية، وإجراءاتها من ناحية، وإدارة النظم التعليمية من ناحية أخرى.

تتطلب السياسة التعليمية مجموعة من الإجراءات المخطَّط لها بطريقة علمية، تنبثق منها مجموعة مترابطة، ومسلسلة من القرارات التربوية، وعلى هذا النحو فالسياسة التعليمية، وعملية صنع القرارات التربوية، واتخاذها؛ يمكن اعتبارها منظومة علمية؛ ذلك لأن البيانات والمعلومات الخاصة بالسياسة التعليمية كثيراً ما تتداخل مع البيانات، والمعلومات التى يترتب عليها صنع القرارات التربوية الرشيدة، واتخاذها، كما أن تحديد المسارات البديلة للقرارات التربوية عادة ما يقدمها صانعى السياسة(٣٠).

وتتطلب صناعة القرار الرشيد أربع خطوات؛ هى:

١- **التشخيص:** من أجل تجنب بداية مضللة، ومن أجل توضيح الأبعاد الرئيسة للموقف، والوقوف على أسبابه الأصلية، ويهيئ التشخيص المسرحَ للبحث عن البدائل.

٢- **البحث عن البدائل:** وهو أكثر العناصر إبداعاً فى عملية صناعة القرار، وهو يحتاج مزيجاً من الإدراك الواعى، والخبرة، والحيدة فيمن يؤدونه.

٣- **العرض (الموازنة بين البدائل)** : وذلك بالوقوف على النتائج المتوقعة لكل بديل، ويعد التحليل، والمقارنة أسلوبان للوصول إلى اختيار بديل واحد من البدائل المتاحة، ويؤدى التقدير الشخصى دوراً كبيراً فى التنبؤ بالنتائج المترتبة على استخدام بديل معين، كما يعد اعتماد أسلوب التحليل، واستخدام النماذج، وبحوث العمليات، وحساب التكلفة، والفاعلية؛ من الطرق الكمية الحديثة التى من شأنها أن تقلل من الأثر الشخصى.

٤- **الاختيار:** اختيار إجراءات العمل(٣١).

تكاد خطوات رسم السياسات تتفق مع خطوات صناعة القرار، واتخاذه؛ لأن كليهما مشتق من أسلوب التفكير العلمى فى حل المشكلات؛ ومن هنا تبدو أهمية العلاقة بين صنع القرار، والسياسة التعليمية، فرسم السياسة يحتاج قراراً وخطوات معينة، واتخاذ القرار تحكمه المبادئ، والقواعد العامة التى تكون متضمنة فى السياسة المعنية، ويمكن توضيح العلاقة بين صنع السياسات، وعملية صنع القرار فى النقاط الآتية:

١- يشمل رسم السياسات -دائماً- موقف اختيار، كذلك القرارات وصنعها.

٢- السياسات -دائماً- غرضية مقصودة مبنية على الاختيار الواعى، وكذا القرارات.

٣- العمليات السياسية دائماً ما تكون عمليات تسوية، أو مفاوضة، وكذلك القرارات.

٤- كل سياسة هى نوع من القواعد، أو الموجهات، وتنميتها، وإعلانها يحتاج اختياراً، وقرارات.

٥- من وظائف السياسة تأكيد استعداد النظام لاتخاذ القرارات الابتكارية، وضمان استعداد الإدارة؛ لجعل تنفيذ القرار ناجحاً[٣٢].

مستويات السياسة التعليمية:

ومن المتفق عليه أن هناك ثلاث خطوات متكاملة- وإن كانت مُمَيزَّة تحدد مسار السياسة التعليمية؛ وهى:

١- صنع السياسة التعليمية Educational Policy Making:

تعد عملية صنع السياسة أول خطوة فى دائرة تخطيط السياسة التعليمية التى -من خلالها- يحدث التوجيه الضمنى أو الصريح للقرارات الفردية، أو الجماعية، والتى توجه -أيضاً- عملية تنفيذ القرارات التعليمية، وعلى المخططين تقدير مدى مرونة عملية رسم السياسة قبل تصميم خطوات التنفيذ، وتقويم إجراءاته[٣٣].

وإذا كانت السياسة التعليمية هى مجموعة المبادئ التى توجِّه مسار التربية، والتعليم، فى دولة ما، وتشمل أهداف التعليم ونظامه، ووسائل تحقيق الأهداف؛ فصنع السياسة التعليمية هو العملية تُصاغ –بمقتضاها– بعض الخطوط العريضة المرشدة، والمبادئ العامة التى توجه ميدان التربية، والتعليم، وبرامجه، وخططه(٣٤)، ويقصد بعملية صنع السياسة، تحويل المدخلات السياسية أو المتطلبات الاجتماعية إلى نتائج (قرارات سياسية)(٣٥).

وتمثل مرحلة صنع السياسة أولى مراحل السياسة التعليمية؛ وهى مرحلة نظرية ترتكز على البحث والدراسة وجمع البيانات والمعلومات والمناقشات، من خلالها تُوضع الأطر، والتوجيهات للنظام التعليمى، وتُترجم فى صورة نواتج، وقرارات، أو تشريعات، ويمكن تسميتها: مرحلة تخطيط السياسة؛ ليتحدد بعد ذلك ما يجب أن تتبناه السياسة؛ لتوضع فى إطار التنفيذ، ثم تقييم نتائجها.

مما جعل البعض يشبهونها بالمرحلة التى تسبق ظهور الطعام مطلقين عليها اسم: (مطبخ السياسة)؛ ففيها تقلَّب المشكلة على وجوهها المختلفة، ويطلع صانع السياسة –فى هذه المرحلة– على نتائج البحوث التربوية ذات الصلة بالقضايا المطروحة للمناقشة، وربما تطلَّب الأمر إجراء بحث خاص هدفه إمداد صانع القرار بالمعلومات، والبيانات عن القضية المراد دراستها؛ وهذا النوع من البحوث يمكن تسميته ببحوث السياسات.

٢– تبنى السياسة التعليمية: Educational Policy Adoption

هى مرحلة تبنى الأهداف العامة للسياسة التعليمية، أو قبولها، وعلى أساس ترجيح اتجاهات معينة، أو تدعيمها، تحول إلى خطط، وبرامج محددة تستهدف تحقيق الأهداف العامة للسياسة التعليمية.

كما يطلق على هذه المرحلة –أيضًا– مرحلة الإقرار Deciding Stage؛ يحدد فيها صناع السياسة –السياسيون، وجميع المعنيين بميدان السياسة التعليمية– المدخل المناسب لحل المشكلات، والإجراءات التى سوف تطبق، وتختار؛ من خلال مجموعة

من المعايير الموضوعية؛ لتعلن تحت اسم: القرارات التعليمية[٣٦] .

٣- تنفيذ السياسة التعليمية: Educational Policy Implementation

تعد مرحلة التنفيذ (تنفيذ السياسة التعليمية) ؛ من أهم مراحل السياسة التعليمية؛ فهى محاولة تجريب الأفكار البراقة التى وضعها صانع السياسة على مستوى الواقع؛ فهى أداء، أو فعل تجريبى؛ لمعرفة ما إذا كان الاقتراح -موضع التنفيذ- يصلح للتطبيق أم لا؛ ليكون بذلك اختباراً حقيقياً لمدى صلاحية الأفكار، وهى مرحلة العمل الفنى، أو الإجرائى المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمؤسسة التعليمية، ومتابعتها؛ وذلك عن طريق تحويل الخطة إلى نشاط تعليمى، وتحدث هذه المرحلة على يد القائمين فعلاً -المنفذين - على العملية التعليمية من موجهين، ومُدراء، ومعلمين.

أساليب صنع السياسة التعليمية:

يختلف الأسلوب الذى يتبع فى صنع السياسة التعليمية؛ باختلاف السياقات الثقافية، والنظم السياسية، والأنماط الإدارية؛ فهناك عوامل كثيرة تتحكم فى صنع السياسة التعليمية؛ منها: عوامل سياسية، واجتماعية، واقتصادية، ودينية، وعوامل مرتبطة بصُنَّاع السياسة أنفسهم (خلفياتهم الأكاديمية -خبراتهم الميدانية- قيمهم، واتجاهاتهم، وأنماط سلوكهم) .

وهناك عدة أساليب لصنع السياسة التعليمية، ويمكن التفرقة -تحديداً- بين أسلوبين اتفقت عليهما الكتابات التربوية لصنع السياسة التعليمية؛ الأول: صنع السياسة على أسس علمية، وتقنية؛ وفقاً لمجموعة من الخطوات المحددة، أما الأسلوب الثانى: فهو ينبثق من تعدد سياسى؛ مثل: الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية؛ وهذا الأسلوب يُبنى على المناقشة المطلقة بين الجماعات الاجتماعية، وجماعات المصالح التى تسعى إلى الحصول على مزايا خاصة لها فى مجتمع محايد يستجيب للضغط من هذه الجماعات[٣٧] ؛ ومثل هذا الأسلوب يعنى بالسياسة، والمناقشة، والمساومة السياسية، ويستخدم التفاوض؛ كوسيلة لحسم الاختلاف والاختيار بين البدائل، ومع ذلك -وحتى إن كان هناك تفاوض- فلا يكون على حساب أشياء مهمة، ومنطقية،

وسواء أكان هذا الأسلوب أم ذاك؛ فلابد من أن يراعى أسلوب صنع السياسة الجوانب، والأسس العلمية.

الأسلوب الأول- الطريقة العلمية فى صنع السياسة التعليمية:

تعد عملية صنع السياسة عملية علمية موضوعية -أو من المفروض أن تكون كذلك- لأنها تتبع -فى إجراءاتها- منهج التفكير العلمى، وتتكون من عدة خطوات مترابطة، وهى عملية تتضمن مجموعة من المراحل تبدأ -غالباً-، بمرحلة وضع الأهداف، ثم اختيار الطرق العلمية المختلفة لتنفيذها، ثم مرحلة التنفيذ، وتوفير الوسائل، والتمويل والأجهزة المختلفة التى تساعد فى ضمان نجاح عملية التنفيذ.

ويمكن تحديد صنع السياسة التعليمية بأنها: عملية تشمل عدة خطوات تبدأ بمعرفة المشكلة، وجمع الحقائق، والتشاور مع الأطراف المعنية، وصوغ السياسات البديلة، والنقاش العام، واتخاذ القرار وتنفيذه، والتغذية الراجعة.

وهذه الخطوات تعبر عن مجمل النشاطات الحكومية فى جميع مستوياتها، التى تشمل الأنشطة الرسمية، وغير الرسمية. ويرتبط مفهوم صنع السياسة التعليمية -بشكل مباشر- بالنظام السياسى، ويندرج تحت النشاط التخطيطى، وهو أيضاً مجال مشترك بين المؤسسات السياسية، كالأجهزة التشريعية، والأحزاب، وجماعات المصالح، والأجهزة الإدارية؛ لإيجاد استجابات للاحتياجات الموجودة فى البيئة المحيطة(٣٨).

ويمكن أن تعبر الخطوات الآتية عن علمية هذه العملية:

١- تقويم تمهيدى، واستقصاء، وتحديد للمشكلة، أو القضية.

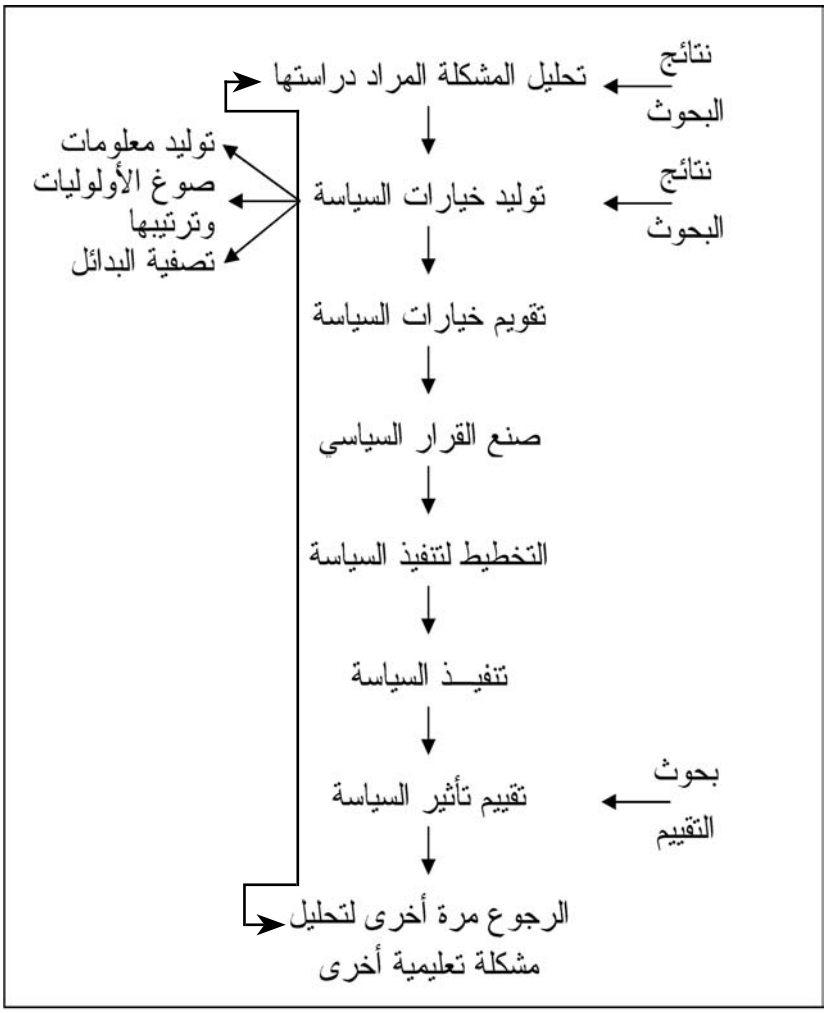
٢- تحديد الأهداف، وتوضيحها.

٣- فحص السياسات المحتملة (البدائل)، وتقويمها؛ لتحقيق الأهداف.

٤- الاختيار، والقرار؛ اختيار مجموعة الأفعال، وموازنة الآثار المتوقعة للبدائل المختلفة، واختيار الملائم منها.

٥- تحديد الوسائل الملائمة لوضع الأفعال التى اختيرت موضع التنفيذ(٣٩).

وعند تحليل خطوات صنع السياسة التعليمية؛ يتضح أن للبحث التربوى دوراً كبيراً فيها، وصنف كلاً من Fernando Reimers and Noel McGinn (1995)[٤٠] مراحل صنع السياسة التعليمية، وتنفيذها، إلى ثمانى خطوات؛ توضح دور البحث فى بعض خطوات صنع السياسة التعليمية؛ كما هو ظاهر فى الشكل الآتى:



شكل (٤)

دور البحث التربوي في خطوات صنع السياسة التعليمية[٤١]

إن تحليل المشكلة المراد دراستها –كخطوة أولى فى صنع السياسة التعليمية– يحتاج دراسة خلفية الإقليم التعليمى، والخطاب السياسى، والقطاع الاقتصادى، والنظام التعليمى، وتحليل المشكلات داخل النظام التعليمى، ويتوقف ذلك على المؤشرات الإجرائية التى يعطينا إياها البحث التربوى. أما الخطوة الثانية وهى: توليد خيارات السياسة فتتضمن ثلاث عمليات؛ وهى: إنتاج المعلومات، وترتيب الأولويات، ثم موازنة البدائل، واختيار البديل الملائم، وتحتاج هذه الخطوة البحث؛ من خلال التحليل المدقق لهذه العمليات، واستخدام بعض الإجراءات هذا التحليل؛ مثل: التقييم، والمؤشرات المقارنة، والتقارير، وتوصيات المؤتمرات، أما الخطوة الثالثة وهى: تقييم تأثير السياسة؛ فتحتاج بحوث التقييم(٤٢).

هذه هى الخطوات التى تستند إلى العلمية، والعقلانية، وقد تكون تلك الخطوات ما يجب أن يتبع فى صنع السياسة إذا ما أُريد لها أن تكون علمية، وإذا ما اتُبعت تلك الخطوات؛ فسيجد البحث مكانه؛ لأن البحث يتبع التفكير والمنهج العلمى، ولكن المشكلة تكمن فى أن صنع السياسة قد لا يمر بتلك الخطوات؛ ومن هنا تكون المشكلة فى العلاقة بين البحث، وصنع السياسة.

ولكى تتحقق عملية صنع السياسة التعليمية على أكمل وجه؛ فيجب أن يكون للمعلومات، والمعرفة البحثية؛ أكبر قدر فى ترشيد مسار هذه العملية؛ وهنا تؤدى البحوث مهمتين أساسيتين:

الأولى: توثيق الصلة بالموضوعات المطروحة من جهة، واختيار الوقت المناسب، وتحديد وقت صنع القرار، ومدى ملاءمته للظروف التى تُرسم فيها السياسة؛ وهذا يتطلب قدراً كبيراً من المعرفة العلمية.

الثانية: تقليل درجة المخاطرة الناتجة عن القرارات الارتجالية؛ فقد عُرِّف صنع القرار –فى أحد تعريفاته– بأنه: اختيار عقلانى راشد من بين بدائل، قائم على المعرفة؛ لتقليل عوامل الأهواء الشخصية؛ وهنا يكون لتوافر المعلومات البحثية الناتجة عن بحوث علمية منهجية؛ دور كبير فى عملية صنع القرار، ورسم السياسات(٤٣).

وعليه فإسهامات البحث التربوى فى صنع السياسة التعليمية عديدة؛ حيث: يوفر المعلومات اللازمة إصدار القرار سواء أكانت إحصائية، أم تحليلية، أم مقارنة؛ بحيث تساعد صانع السياسة فى اختيار أفضل السبل التى تناسبه، وتتفق مع طبيعة المجتمع، وقيمه، واتجاهاته، وفى نفس الوقت تواكب التطور العلمى؛ وذلك فى ضوء الإمكانات المادية، والبشرية المتاحة، فضلاً عن إثارته بعض الأسئلة، والقضايا التى يعانيها النظام التعليمى، ولفت نظر صانع السياسة إليها؛ وبذلك يسهم فى تحديد المشكلات الحقيقية، وتمييزها عن المشكلات السطحية؛ فيزيد قدرة صانع السياسة على تحديد المشكلة المراد دراستها تحديداً مدققاً؛ مما يعنى أن استثمار البحث التربوى، ونتائجه فى صنع السياسة التعليمية؛ يعد التجسيم الفعلى، والوظيفى لدوره فى تطوير منظومة التعليم.

الأسلوب الثاني- التفاوض:

يستمد التفاوض أهميته من كونه –أحياناً– الطريق الوحيد الممكن استخدامه فى معالجة القضايا الخلافية، والوصول إلى حلول للمشكلات؛ فكل فرد مشارك فى العملية التفاوضية لديه درجة معينة من السلطة والنفوذ، لكنه فى الوقت نفسه ليس لديه كل السلطة والنفوذ لإملاء إرادته على الطرف الآخر، ومن ثَمَّ يصير التفاوض الأسلوب المتاح لكل الأطراف؛ للوصول لحل المشكلات المتنازع عليها(٤٤).

إن المفاوضات هى عملية التفاهم، والأخذ، والعطاء؛ للوصول إلى اتفاق مع الآخرين، الذى يجمعنا بهم بعض المصالح، فى حين تتعارض مع بعض مصالحنا الأخرى(٤٥).

ويعد التفاوض أداة أكثر فاعلية لحوار السياسة؛ فقد اكتسب عناية خاصة متزايدة؛ كآلية قوية فعالة فى تصميم السياسات التعليمية، وتنفيذها ويبدو أن للتدريب الملائم على نظرية التفاوض وممارستها؛ تأثيراً إيجابياً فى نتائج التفاوض(٤٦).

ويلجأ صانع السياسة إلى التفاوض؛ كأسلوب للحوار، أو المناقشة مع بعض الأطراف داخل نظام التعليم أو خارجه للوصول إلى اتفاق (إصدار تشريع، أو قرار)؛

للتغلب على العقبات، أو المشكلات؛ بإرضاء جميع الأطراف، فقد يلجأ إليه عندما يريد حلاً لمشكلة تعليمية معينة، أو إصدار قرار يحتاج فيه تعاون بعض الجماعات المعنية بقضايا التعليم، أو حين يطرح قضية خلافية يعلم أنها مجال للمعارضة سواء من الجماعات المهتمة أو جماعات المصالح، أو من الرأى العام.

ويمكن تقسيم عملية التفاوض فى مجال السياسات التعليمية إلى ثلاثة أنواع ليس لأحد هذه الأنواع أهمية أكثر من الآخر، بل يمكن أن تختلف حسب طبيعة النظم السياسية للمجتمع؛ وهى:

١- التفاوض القائم على المعرفة الداخلية للنظام التعليمى، وفيه يعطى رجال التربية مقدمة عن التغيير الذى يحدث داخل التعليم، ويظهر -فى هذا النوع- احتمال التعاون مع الطلاب، ويعد مقياساً أَوَّلياً للتفاوض داخل مؤسسة معينة، غير أنه مؤشر لعمل محترف. وبرغم من كونه مصدراً للتغيير، أو الثبات للنمو الداخلى؛ فمن الضرورى التعامل مع السلطات الرسمية، والجماعات المهتمة خارج النظام التعليمى.

٢- التفاوض خارج النظام التعليمى: ويشمل العلاقات الخارجية بين النظام التعليمى، والجماعات المهتمة، والمصالح، وفى هذا النوع من التفاوض يحرص على إقامة التعاملات مع الجماعات خارج النظام التعليمى؛ والتى تقدم خدمات إضافية للتعليم، وبذلك يأخذ فى الاعتبار العلاقة بين التعليم، وبعض الأجزاء المحددة من البناء المجتمعى.

٣- المناورة السياسية: وتهدف إلى كسب الرضا الجمهورى عما أُنجز من مطالب التعليم برغم من إدراك القادة أن تلك المطالب لم تحقق نسبة النجاح المطلوبة، وهذا نوع من التلاعب السياسى يحدث عندما يكون هناك مجموعات مهمة فى المجتمع تشكل السياسة التعليمية، والتى تستخدم القنوات السياسية؛ للتحكم فى النظام التعليمى(٤٧).

وقد يحدث خلط بين التفاوض، والمساومة؛ لذا يجب أن نشير إلى أن المساومة ليست تفاوضاً، ولكنها جزء منه؛ لأنها تنطوى على عنصر الاشتراط، أما التفاوض فيبدو أنه أكثر ثراءً من مفهوم المساومة؛ حيث يهدف –فى النهاية– إلى إرضاء جميع الأطراف(٤٨). ويتضمن أسلوب المساومة مفاوضات، وحلولاً وسطى؛ لتحقيق التعاون بين القادة، والإداريين؛ لتحقيق المصلحة العامة، ويُتبع كسياسة دولية فى كل المجتمعات؛ لتحقيق المصلحة العامة، ويعد أسلوباً مهماً؛ لتحديد أفضل الاختيارات المطروحة؛ للحصول على الموافقة(٤٩).

ويمكن الوصول إلى صيغة توفيقية بين الأسلوب العلمى لصنع السياسة، والأسلوب المعتمد على التفاوض، والمساومة السياسية؛ وهذا ما توصل إليه كلٌّ من: Lasr O.M?hlck ، David W.Chapman؛ حيث يمكن الجمع بين الخطوات المنطقية العلمية للسياسة التعليمية، وتوجهات السلطة السياسية، وتقسيمها إلى مجموعة من المراحل؛ كل مرحلة عبارة عن وحدة تحليلية تحتوى مجموعة من النشاطات، يمكن التعامل معها وظيفياً، وزمنياً، وتقسيمها؛ كما يلى:

١– التعرف على مشكلات السياسة عبر السلطة السياسية .

٢– تركيز العناية بالمشكلات المراد دراستها من قبل صناع السياسة.

٣– صوغ الأهداف: التى تبدأ، وتُطوَّر عبر مؤسسات تخطيط السياسة، والجماعات المهتمة، والسلطة التنفيذية، والتشريعية.

٤– تبنى السياسات، وتشريعها عبر السلطة السياسية، والجماعات المهتمة، والأحزاب السياسية.

٥– تنفيذ السياسة؛ من خلال أصحاب السلطة، والإنفاق العام، والسلطة التنفيذية.

٦– تقويم تنفيذ السياسة، ومعرفة مدى تأثيرها(٥٠).

وتبدأ هذه الخطوات بالتعرف على المشكلة، وتنتهى بالتقويم؛ حيث لا يُتعامل

مع هذه المراحل إلا من خلال بيئة محكومة بالقواعد الدستورية، والمؤسسات السياسية، والثقافية، كالسياسة والرأى العام، كما تُعنى هذه الخطوات بمخرجات السياسة التعليمية، أى: بفحص نتائج السياسة (قرارات السياسة)، بوصفها مدخلات لسياسة تعليمية جديدة.

وبذلك تتحرر من النموذج التقليدى لصنع السياسة؛ والذى يبدأ من التعريف بالمشكلة، وتحليل البدائل؛ واختيار البديل، وتقويم هذه البدائل حيث إنه نموذج مثالى على عكس الواقع الحقيقى ملىء بالأحداث التى تحد من تنفيذه؛ ليجمع نموذج David W.Chapman, Lars O.M?hlck (1997) بين علمية السياسة التعليمية، وإجرائية خطواتها، وبين إمكانية تنفيذها، وتقييم تأثيرها.

أسس بناء السياسة التعليمية:

هناك عدد من الأسس التى يجب أن تبنى عليها أى سياسة تعليمية؛ سواء على مستوى الفكر، أو على مستوى التطبيق، وهى بمثابة أعمدة، أو دعائم لابد من أن تقوم عليها، وتعد –أيضاً– معايير للحكم على نجاح أى سياسة تعليمية وهذه الأسس هى:

١– الأساس الدينى:

إن أى سياسة تعليمية لابد من أن تعنى بالجانب الدينى؛ كسبيل لتكوين ما يسمى: بالضمير الدينى الذى ينعكس على كل الممارسات، والسلوكيات الشخصية، والجماعية، والعناية بهذا الجانب؛ إنما هى عناية بالتدين، وبالفطرة، وترجمة حقيقية لمشاعر الأفراد الدينية. إن أى سياسة تعليمية لا تراعى هذا الجانب، تمتلك أسباب فشلها، حتى إن كان نجاحها –على المدى القريب– واضحاً[٥١].

إن الديانات لا تزال –حتماً– مذاهب تستند إلى براهين علمية، وتتمتع بقابلية مفرطة للتصديق؛ فالعودة إلى الديانة –كأساس للسياسة التعليمية– تستتبع نتائج مهمة فى طبيعة التربية التى يُرجى تطويرها[٥٢].

٢– الأساس الفلسفى:

من الضرورى وجود فلسفة واضحة تحكم كل أنواع السياسات الاجتماعية؛ بما

فيها السياسة التعليمية، مع ضرورة اشتقاق هذه الفلسفة من طبيعة المجتمع، من دون أن يكون هناك انفصال بين الماضى وما يمثله من خبرات، والحاضر وما يمثله من إنجازات، والمستقبل وما يمثله من تحديات(٥٣)، وحين تنبثق السياسة التعليمية من نظام اجتماعى له أبعاده الثقافية، والأيدولوجية، والسياسية، والاقتصادية؛ فهى تعبر عنه وتسعى إلى تطويره مع الأخذ فى الاعتبار المبادئ الثابتة: مبدأ تكافؤ الفرص، والتحرر من الضغوط التى تمليها الهيئات، والمؤسسات الدولية.

٣- الأساس العلمى:

إن عملية صنع السياسة تستلزم تدفقاً دائماً للمعلومات الكمية والنوعية؛ فالسياسة التعليمية -كأى سياسة أخرى- لا يمكن صنعها من دون الاعتماد على قواعد أساسية للمعلومات تتضمن معلومات عن كل عناصر المنظومة التعليمية بالتفصيل، وتعد عملية الحصول على البيانات والمعلومات، والتأكد من صدقها؛ أهم مرحلة من مراحل صنع السياسة، لذا يعتمد صنع السياسة التعليمية اعتماداً أساسياً؛ على نتائج البحوث التربوية التى تعد أداة رئيسة لإنتاج المعلومات، وفهم الظواهر، والمشكلات(٥٤).

ومما لاشك فيه أن احتياج صانعى السياسة التعليمية للمعلومات لا يقل عن احتياج الفئات الأخرى المشاركة فى العملية التعليمية، حيث إنهم يحتاجون المعلومات الصحيحة، والكاملة التى تمكنهم من تفهُّم أبعاد قضية التعليم، والإحاطة بالمشكلات التى تواجهها، ومن ثَمَّ تكتسب مشاركتهم أهمية، وفاعلية، ولكنهم -بحكم تخصصاتهم المتباينة، وطبيعة دورهم السياسى- يحتم عليهم البعد عن التفصيلات التى يُعنى بها المسئولون عن التعليم مباشرة(٥٥).

ويمكن أن تلجأ السلطات التعليمية إلى بث المعلومات، على هيئة حزم تشمل البيانات والمعلومات اللازمة لصنع السياسة؛ مثل: مستخلصات البحوث التربوية، والملخصات، والمؤشرات الإحصائية، وتقارير المجالس، واللجان التربوية، وتوصياتها(٥٦).

ومن هنا فنظام المعلومات التربوية يشكل قاعدة مناسبة لتطوير نماذج توضح العلاقة بين البدائل المتاحة، وطبيعة السياسات المقترحة من ناحية، ونوعية المخرجات المنشودة من ناحية أخرى؛ مما يعد أساساً مناسباً لاتخاذ القرارات التربوية السليمة بتوجيه الموارد؛ وفقاً للأولويات، ونمو المدخلات الأكثر فاعلية فى تحسين نوعية التعليم؛ وما يسهم فى تحسين نوعية القرارات التربوية؛ إذ تصير مبنية على معلومات موضوعية من ناحية، وشمولية من ناحية أخرى فى مراعاتها للاعتبارات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والتربوية(٥٧).

مثل هذا يحتم أن تقوم عملية صنع السياسة التعليمية على دراسة علمية متأنية، تأخذ فى اعتبارها متغيرات الواقع، ومؤثرات الماضى، وآفاق المستقبل، وتقوم على البيانات الدقيقة، والتفكير العلمى، والموضوعية؛ فثمة مئات من البحوث، والدراسات العلمية الجادة التى تصدت لمختلف جوانب العملية التعليمية، ولكن الكم الأكبر من هذه البحوث والدراسات لا يستفاد بها من قِبَل صانعى السياسة(٥٨).

إن نتائج البحوث التربوية تعد مصدراً أساساً من مصادر المعلومات التربوية؛ فهى تسهم فى صنع السياسة التعليمية من عدة نواحٍ، فقد تستحث صانع السياسة على سرعة اتخاذ قرار معين، وتقترح آليات جديدة لتطوير التعليم، وتضيف الوعى فى المناقشات، والمفاوضات التى تحدث داخل عملية صنع السياسة، وتطرح حلولاً إجرائية لمشكلات قائمة، وتجرى مجموعة من الإسقاطات يمكن التنبؤ –من خلالها– باحتياجات التعليم مستقبلاً.

٤– المشاركة:

من منطلق أنه لا يوجد شخص واحد، أو جهة واحدة، أو مؤسسة بعينها تعرف كل شىء، بل لابد من إشراك الأفراد ذوى الصلة فى صنع السياسة التعليمية؛ لبيان وجهة نظرهم فى قضايا التعليم، ولتجنب المعارضة، والنقد، وتدعيم قضية معينة، ولإضفاء الشرعية على الجهود التى تبذل فى صنع السياسة التعليمية، والمشاركة تستخدم أساليب متعددة؛ منها: الحوار؛ فهو أسلوب، أو آلية من آليات المشاركة،

وتستخدم بعض الكتابات مصطلح حوار السياسة؛ بمعنى المشاركة فى صنع السياسة التعليمية.

إن الاعتراف بحوار السياسة -كعنصر أساس، وحاسم لبناء السياسة التعليمية وتطويرها- يمكن أن تذكر فيه على أنه واحد من الاتجاهات الكبيرة فى نظم التعليم فى العالم اليوم، وبرغم أن الخطاب السياسى لقرون طويلة -وعلى الأخص فى القرن العشرين- قد عُدَّ أداة رئيسة للمراقبة، فيبدو -من المؤكد- أن التعليم لا يمكن أن يظل مقصوراً على فريق صغير من المتخصصين فى داخل وزارة واحدة مهما تكن كفاياتهم؛ بل إنه لابد من العمل المشترك المتكاتف لأكبر عدد من المشاركين الذين يعنيهم أمر التعليم(٥٩).

ويؤثر عديد من الأطراف، والجماعات ذات الصلة بقضايا التعليم -من خلال المشاركة- فى صنع السياسة التعليمية، أو من خلال عدم المشاركة، وكلما كانت المشاركة إيجابية؛ أدى ذلك إلى فاعليتها. إن عدم المشاركة يخلق إشكاليات عديدة، فهو يخلق أزمة فى شرعية السياسة؛ بمعنى مدى قبولها العام فى المجتمع؛ فهناك إجماع على ضرورة تنوع فئات صانعى السياسة؛ وهذا يرجع إلى طبيعة هذه السياسة، وتشعبها، وارتباطها الوثيق بكافة قطاعات المجتمع، وأفراده.

وأظهرت نتائج أحد تقارير برنامج الأمم المتحدة للتنمية ٢٠٠٢؛ وجود حركة شعبية موائمة، وضغط من الرأى العام الذى طالب بمزيد من المشاركة الفعالة فى السياسات التى تعنيه على نحو مباشر، والسياسات التعليمية على وجه الخصوص، فكل هؤلاء الذين ينخرطون -بشكل نشط- فى نظم التعليم -وعلى الأخص من يستخدمونه- يرغبون فى المشاركة فى القرارات التعليمية؛ مثل: السلطات الإقليمية، والمحلية، وهيئة التدريس، والآباء، والطلاب، وممثلى رجال الأعمال، والشركاء فى المجال الاجتماعى، والمجتمع المدنى ككل، والشركاء فى التنمية، وحوار السياسة الحقيقى -وحده- الذى يتجاوز الحوار الاجتماعى؛ قادر على أن يحقق هذا المطلب القائم على المشاركة الديمقراطية(٦٠).

ويرتبط بالمشاركة فى صنع السياسة التعليمية مفهوم آخر؛ وهو: المؤسسية؛ إنها جهد مؤسسى ضخم يعتمد على وجود مؤسسات، أو هيئات تصنعها، وليست عملية فردية، لا ينفرد بها وزير بمفرده، ويُقر السياسات التعليمية. والنظام المؤسسى يعطى السياسة التعليمية صفة الاستقرار النسبى، وينفى عنها صفة التذبذب، والتخبط، وبالمفهوم المؤسسى يجب إشراك الأجهزة، والنقابات، والمجالس النيابية، ومراكز البحوث التربوية، والجمعيات الأهلية فى صنع السياسة التعليمية.

إذن لابد من المشاركة فى عملية صنع السياسة التعليمية سواء أكانت رأسية، أم أفقية؛ لأن السياسة التعليمية قضية مجتمع تؤثر فى جميع أفراده؛ لا يمكن أن تستأثر بها فئة معينة، أو جماعة، أو حتى الحكومة (السلطات الحاكمة)، فالسياسة التعليمية – فى الغالب– عندما تكون فوقية تصير مرفوضة من الرأى العام، ويزيد احتمال المعارضة من الآخرين؛ فتبتعد تلك السياسات عن الواقعية؛ وبذلك يصعب تنفيذها.

ويجب أن تصنع السياسات التعليمية من أسفل إلى أعلى - bottom-upمن المستهلكين، والمنفذين والممارسين، والرأى العام–، فى حين تفشل السياسة وتزداد الفجوة بينها وبين التنفيذ إذا صُنعت من أعلى إلى أسفل - Top-downالأفراد على قمة الجهاز الإدارى–، وهذا يعد اللغز الرئيس لانفصال السياسة عن التنفيذ(٦١).

وغالباً ما تنشأ خلافات بين صانعى السياسة، ومنفذيها؛ ويرجع هذا إلى عدم التنسيق بين واضعى ، والسياسيين، والعاملين فى المجالات الأخرى جميعهم. ويبدو أن الظاهرة العامة لدى غالبية أنظمة التعليم –وبخاصة الدول النامية– أنها تقاوم التغيير؛ نتيجة السياسات التعليمية غير المستقرة، والمقاومة فى أساسها نابعة من المعلمين، والإداريين فى المدارس؛ وذلك لعدم إشراكهم فى عملية صنع السياسة.

وقد وجد فى مجال الربط بين السياسات، والتنفيذ أسباب كثيرة تؤدى إلى وجود ثنائية متناقضة بين صانعى السياسات، والمنفذين مبينة؛ كما يأتى:

١– التغيرات المطلوبة هى سياسات عليا لم تشارك فيها المدرسة؛ ومن ثم لا تجوز مطالبة المدرسة بتنفيذها.

٢- سرعة التغييرات، ودوامها يؤثران سلباً، كما أنهما لا يسيران على نمط واحد؛ مما يرهق المدرسة، ويجعلها فى وضع «غير مستقر».

٣- ارتجال تحديد التغييرات المطلوبة، وإحداثها بعمل دراسات سابقة تشخص أوضاع التعليم، وتقومه، وتحدد نواحى القصور، والاحتياجات.

٤- المطالبة بالتغيير وفقاً للظروف التى يراها القادة السياسيون والتربويون؛ فيه إهانة واضحة لمكانة المعلم، وكرامته، والمساس بواجباته.

٥- صوغ السياسات من دون إشراك الآخرين -وبالأخص المدرسة- يعنى مزيداً من تضييق الحرية الأكاديمية للمدرسة، وتقييد لصلاحياتها، ومبادراتها(٦٢).

إن الممارسين هم أدرى الناس بالمشكلات، والقضايا الحقيقية، والأزمات التى تحتاج دراسة، والممارسات التى تحتاج تشريعاً؛ هم الذين يعرفون المعوقات والمشكلات الفنية التى تحدث عند تطبيق أى جانب من جوانب السياسة؛ لذا فإشراكهم فى صنعها يعد شرطاً أساساً لنجاح تنفيذ أى سياسة تعليمية.

٥- النظرة المستقبلية:

ينبغى أن تكون السياسات التربوية -فى جملتها- سياسات بعيدة المدى؛ الأمر الذى يفترض ضمان نوع من الدوام لما يجرى من خيارات، وما ينفذ من إصلاحات؛ لذلك ينبغى أن تتجاوز مرحلة السياسة القصيرة النظر، أو الإصلاحات المتلاحقة المعرَّضة للتغيير مع تغيُّر الحكومات، وينبغى أن تستند هذه القدرة إلى تحليل مدقق لأوضاع النظم التعليمية؛ فتعتمد على عمليات تشخيص مؤكدة، وتحليل مستقبلى، ومعلومات عن السياقين: الاجتماعى، والاقتصادى، ومعرفة للاتجاهات العالمية، وتقييم النتائج(٦٣).

ويرتبط ناتج السياسات التعليمية بالمستقبل أكثر من ارتباطه بالحاضر، والأجيال التى توضع لها السياسة التعليمية سوف تكون مسئولة عن المستقبل، وتشكيله، ومعالجة قضاياه؛ وهذا كله يقتضى أن يتوافر لصانعى السياسة التعليمية

مجموعة من الدراسات المستقبلية لصوغ النماذج، وتصور السيناريوهات، وتحديد البدائل(٦٤).

٦- الجمع بين الأصالة، والمعاصرة:

ويعنى المحافظة على الثوابت الراسخة التى لا تتغير بتغير الأشخاص، ولا الأزمان؛ وبذلك تحافظ على الموروث الثقافى للمجتمع، وفى نفس الوقت تتطور، وتتماشى مع المستجدات التى تحدث داخل المجتمع، أو خارجه؛ فعلى سبيل المثال يجب على السياسة التعليمية أن تتعامل مع المفهومات الجديدة مثل التعليم للتميز، الجودة فى التعليم، والتعلم عن بعد، تلك المفاهيم التى ظهرت؛ نتيجة للتطور التكنولوجى السريع، والانفجار المعرفى الذى حدث فى المجتمع؛ لتواكب -بذلك- مستجدات العصر؛ شريطة المحافظة على الثوابت التى لا تتغير؛ والتى يجب أن تلتزم بها أى سياسة تعليمية؛ مثل: المجانية، وتكافؤ الفرص التعليمية، وغيرها.

٧- ربط التعليم باحتياجات سوق العمل:

إن التعليم استثمار له عائد اقتصادى، واجتماعى، ولا معنى لاختيار سياسات لا تراعى فيها الناحية الاقتصادية؛ ولذلك لابد من التعرف على موقع المشروعات التعليمية فى خطة التنمية الشاملة، ومدى تحقيق أهدافها، والعائد المتوقع منها، ودورها فى تلبية احتياجات سوق العمل كماً، وكيفاً(٦٥).

ولابد أن تلائم مخرجات السياسة التعليمية التطور الاقتصادى، وآليات السوق؛ فيستفاد من تلك المخرجات فى تطوير المجتمع، ونهضته؛ فلا تصير جهود السياسة التعليمية نظريات فقط من دون أن يكون هناك تطبيقات؛ أى لابد من الاستفادة من هذه الطاقة البشرية الهائلة؛ لذا فالحاجة لقوى عاملة مؤهلة، ومدربة تكون الحافز لصانعى السياسة التعليمية على التوسع فى التعليم، وجودته.

بعد سرد أسس بناء السياسة التعليمية، وبمجرد الانتهاء من مرحلة صنعها؛ لابد من توثيق السياسة التعليمية فى صورة وثيقة؛ والتى هى أشبه بالعقد؛ هذه الوثيقة

اتفقت عليها قطاعات المجتمع؛ لأنها قائمة على المشاركة؛ لذا وجب عليهم إلزام السلطات التنفيذية بتنفيذها.

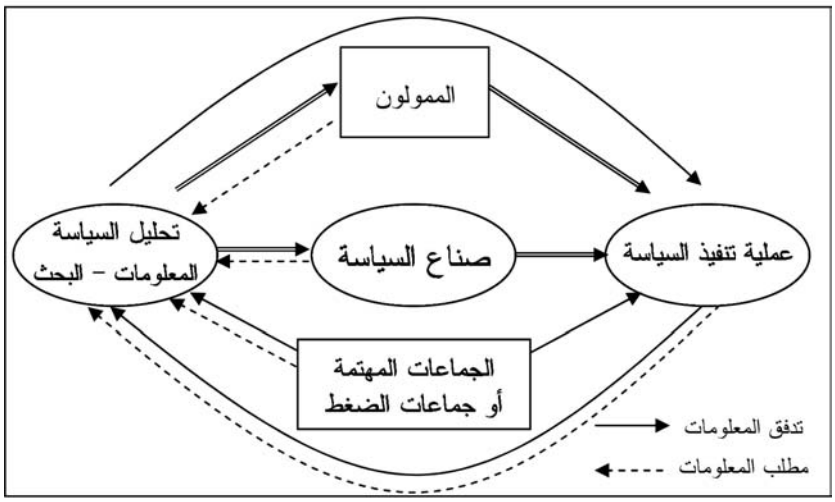
وتُحدد بهذه الوثيقة –أيضاً– آليات تنفيذ السياسة التعليمية؛ فهى مرجع يسترشد به فى وضع الخطط، والبرامج، والمشروعات؛ ومن ثَمَّ فلا مجال للشعارات التى تُسْمَع بين الحين، والآخر فى الخطاب السياسى؛ فيشعر أفراد المجتمع بوجود نوع من المصداقية، والمرجعية فى صنع تلك السياسات.

تحليل السياسة التعليمية:

إذا كانت علوم تحليل السياسات The Policy Analysis Sciences قد احتلت مكانها بين التخصصات العلمية منذ عام ١٩٥١؛ فتطبيق هذه العلوم فى ميدان التعليم قد تأخر إلى منتصف الستينيات من القرن العشرين؛ حين تلاحقت التقارير، والكتابات المعنية بتحليل قطاع التعليم، وسياساته، وقد ترتب على تزايد العناية بالتعليم تبلور منهج منظم لتحليل السياسات التعليمية يبحث هذه السياسات، ويدرسها، ويحللها؛ ليساعد متخذ القرار التعليمى فى اختيار البدائل المثلى؛ لتحقيق كفاءة استخدام الموارد فى التعليم(٦٦).

هناك تعدد فى هذا الأمر؛ فمن الممكن أن تسبق مرحلة تحليل السياسة التعليمية مرحلة صنع السياسة؛ لإمداد صانع السياسة بكل ما يحتاجه من بيانات، ومعلومات، وإحصاءات عن المجتمع بصفة عامة، والتعليم بصفة خاصة، لتأتى هذه التحليلات فى صورة بحوث تخضع للمنهج العلمى؛ وصولاً إلى اتخاذ قرارات تعليمية رشيدة مبنية على أسس علمية.

وفى هذه الحالة تغذى عمليةُ تحليل السياسة عمليةَ صنع السياسة بمجموعة من المعلومات، ونتائج البحوث. ويلخص الشكل الآتى تأثير تدفق معلومات عملية تحليل السياسة فى عملية صنع السياسة، ثم تنفيذها، مع الأخذ فى الاعتبار بعض أهم المجموعات التى تؤثر فى صنع السياسة –وهم الممولون، والجماعات المعنية– عن طريق ما يسمى بحوار السياسة القائم على الفكر، والمناقشة، والإقناع(٦٧).



شكل (٥)

دور التحليل في صنع السياسة[٦٨]

ويمكن أن يُعرَّف تحليل السياسة التعليمية –بوجه عام– بأنه: نمط من التحليل يدرس المعلومات، وينتجها بطريقة معينة؛ لتحسين الأسس، والقواعد التى بموجبها يستطيع صناع السياسة أن يمارسوا أعمالهم، وأن يصدروا أحكامهم[٦٩].

إن تحليل السياسة وظيفة تهدف إلى الدفاع عن السياسات التعليمية، وتنفيذها، تحتوى جمع المعلومات المهمة الغرضية، والمدققة عن المجتمع؛ لتمد صانع القرار بمجموعة من البدائل المتاحة، والنتائج الخاصة بقرارات السياسة؛ لتساعده –بذلك– فى تحقيق أهدافه[٧٠].

ويمكن اعتبار تحليل السياسات التربوية محاولة معمقة لفهم خيارات السياسة، والتحكم، أو التأثير فى عملية اتخاذ القرارات؛ بتقديم معلومات حقيقية لمحللى السياسات فى البيئات المختلفة؛ تمكنهم من التوصل للنتائج، وأفضل البدائل المتعلقة بمشكلة تربوية ما، ولهذه العملية أربع مراحل؛ هى:

المرحلة الأولى: تتمثل فى صوغ خيارات السياسة؛ بما تتضمنه من خيارات سياسية، وأخرى إدارية.

المرحلة الثانية: تشير إلى ضرورة تقويم الخيارات الإدارية؛ وتضم هذه المرحلة:

أ- الإطار التنظيمى الذى يمكن أن يطبق فيه الخيار.

ب- تصميم إجراءات التطبيق.

جـ- التكاليف المطلوبة لتنفيذ إجراءات التطبيق.

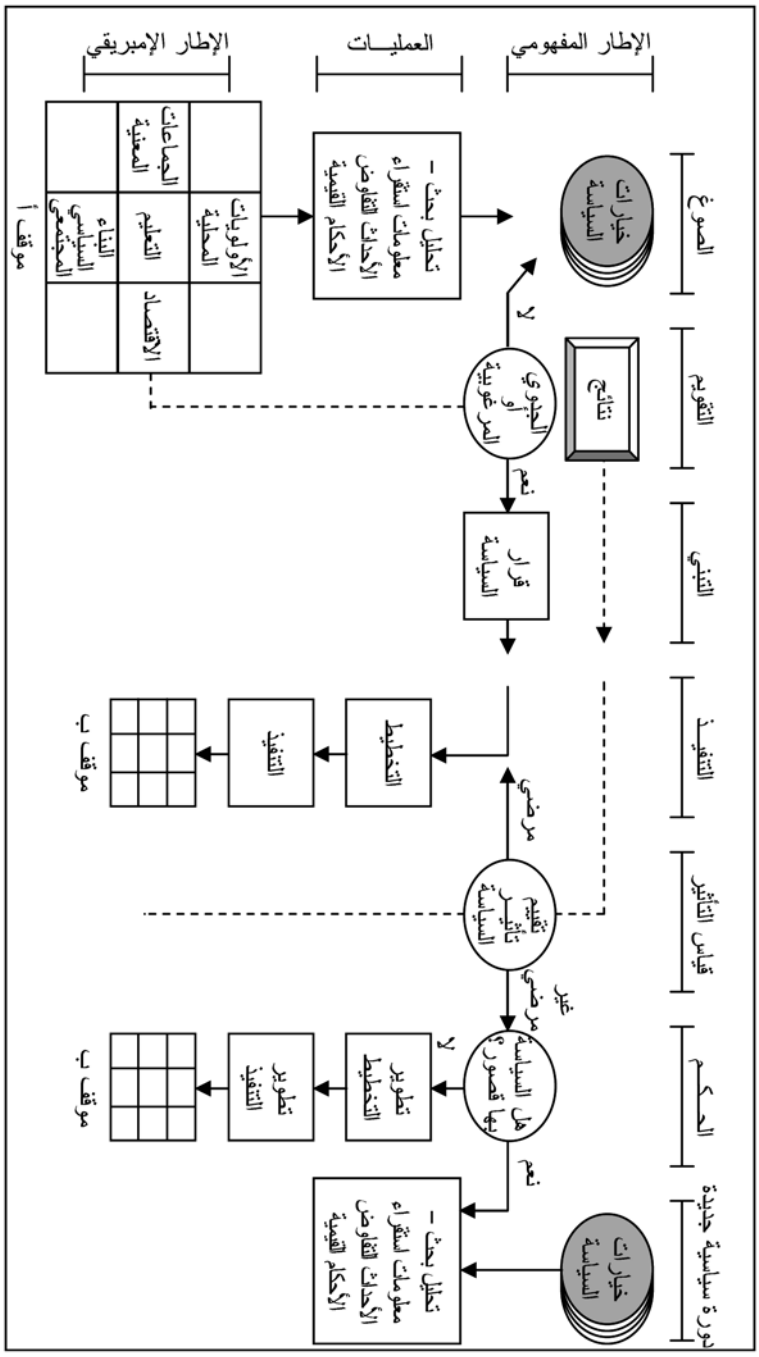
المرحلة الثالثة: تهدف إلى قياس نتائج التطبيق، وهى مرحلة غاية فى الصعوبة؛ نظراً لضآلة المعلومات الخاصة بالآثار المحتملة لنتائج التطبيق.

المرحلة الرابعة: تتمثل فى قياس المغزى السياسى لكل خيار(٧١).

ويمكن أن تكون مهمة تحليل السياسة فى أثناء وجود سياسة تعليمية مطبقة فعلاً، وفى هذه الحالة يكون هدف تحليل السياسة هدفاً نقدياً؛ يحلل السياسة، ويحلل الأهداف المعلنة، ويبحث عن الأهداف الخفية، ويدرس مدى قبول السياسة من الرأى العام، ويحلل الخطاب الرسمى؛ لأنه الوثيقة المعلنة التى يعتمد عليها فى أمور عديدة من نواحى التحليل، كذلك يمكن تحليل السياسة بعد تنفيذها، ويكون الهدف -هنا- تقويمياً، يدرس جوانب القوة، والضعف، وما حققته من إيجابيات، وما أفرزته من سلبيات؛ للاستفادة من هذا التحليل عند صنع سياسة تعليمية جديدة.

وقد قدم Wadi D.Haddad (1995) نموذجاً تفصيلياً لتحليل السياسة التعليمية، وسبل صنعها؛ من خلال وضع إطار مفهومى لتحليل السياسة التعليمية؛ يغطى إجراءات ما قبل القرار السياسى، ومراحل القرارات نفسها، وما بعد عملية تنفيذ القرار، هذا الإطار لا يشرح الإجراءات الفعلية فقط؛ بل هو -أيضاً- نموذج مفهومى يستخلص العناصر التى يمكن اكتشافها وتحليلها، ويلخصها، وهذا ما يوضحه الشكل التالى .

ويستخدم لتحليل السياسة مجموعة من أنماط البحوث؛ مثل: بحوث العمليات، والكفاءة الإنتاجية والفاعلية، والبحوث المقارنة، وتحليل التكلفة، والعائد، وتحليلات



شكل (٦)
شكل توضيحي لعملية تحليل السياسة التعليمية(٧٢)

تقويم القطاعات، أو تقديرها، وتحليلات النماذج؛ باستخدام نظم المعلومات المدعمة بأجهزة الكمبيوتر، وتحليلات نظم المعلومات الإدارية.

أهداف تحليل السياسة:

تجرى عملية تحليل السياسة التعليمية؛ لتحقيق مجموعة من الأهداف؛ هى:

- تقويم عمليات صنع السياسة، وتحديد المصطلحات الخاصة بالقيم التربوية، وتوضيح قضايا السياسة التعليمية للجماعات المهتمة، والدفاع عن السياسات، وإيضاح كيفية تنفيذ السياسة، وتقويم المخرجات، وفهم السياسات القائمة، واقتراح سياسات جديدة(٧٣).
- تحسين عملية صنع السياسة، والتشخيص لبيان مدى علميتها، وتوجيه النظر إلى مفهوم الأولويات التى تمثل حاجة ملحة فى عمليات التربية، والتعليم، ومعرفة معوقات تطوير السياسة، وجعل السياسات مفهومة لمن سينفذونها، والمتأثرين بها، ويساعد -أيضاً- على نقدها، وإزالة الغموض الذى يعتريها(٧٤).

خصائص تحليل السياسة التعليمية:

تمتاز عملية تحليل السياسة التعليمية بمجموعة من الخصائص؛ أهمها:

١- عملية بحثية مسحية موجهة لقضية، أو مشكلة معينة.

٢- هادفة، ومقصودة، محددة البدائل.

٣- عملية منهجية منظمة تستخدم مداخل، وأساليب علمية تتفق وطبيعة الهدف من عملية التحليل.

٤- يمكن تقييمها، ونقدها، وعرضها على الجماعات المهتمة.

٥- يؤديها متخصص، أو مجموعة من المتخصصين فى مجال السياسات (محللو السياسة)؛ وليس أى باحث آخر.

٦- قد تكون تقويمية إذا كانت السياسة قائمة فعلاً، أو مستقبلية عندما تقترح سياسة جديدة.

٧- يمكن أن تكون شمولية إذا كانت تحلل سياسة بكل جوانبها، وقد تكون جزئية إذا كانت متعلقة بأحد جوانب العملية التعليمية.

المحاور الأساسية فى تحليل السياسات التعليمية:(٧٥)

لتحليل سياسة تعليمية قائمة، أو مقترحة؛ يراعى توافر أهم المحاور اللازمة لتحليل السياسة ويمكن تناولها، فيما يأتى:

١- المحلل أو الباحث فى السياسة:

وهنا يجب الإشارة أنه لا يوجد نمط واحد من المحللين، ولكن يوجد -على الأقل-عدة أنماط:

- المتأثر بالسياسة.
- الفنى الذى يُعنى بدقائق الموضوع الفنية.
- الملتزم الذى ينصب هدفه على التنفيذ.
- المخطِّط التعليمى.
- الخبراء فى الميدان.

فالمتأثر بالسياسة (السياسى) مرتبط بمؤسسة تابعة لمن يصنعون السياسة، يحلل ليكتب تقريراً لمسئول يقع - هو- تحت قيادته، ومن ثَمَّ سيحاول إبراز الإيجابيات، وإخفاء السلبيات، والبحث عما يرضى صناع السياسة، وفى الغالب فهو غير محايد.

والمحلل الفنى غالباً ما يكون محايداً لا يُعنى إلا بالعملية التعليمية، وتكون السياسة قابلة للتطبيق، متسمة بالأصالة، ويضع يده على الأخطاء التى تتنافى مع العلم، وولاؤه للعلم، وللمصلحة العامة، ولا يتأثر بالضغوط.

أما المحلل الملتزم فهو أقرب إلى النوع الثانى منه إلى الأول، وأقرب إلى

النواحى الفنية منه إلى النواحى السياسية، ولا يبحث فى الفنيات، ولكنه يعنى بإحداث تغيير ما؛ فهناك نتائج مطورة يتوقعها، قد لا يكون متخصصاً، ولكنه معَنى بالميدان.

وقد يُجرى عملية التحليل مجموعة من المخططين؛ باحثين فى هذه الحال عن إمكانية التنفيذ، والبدائل التى يجب توافرها، والمخطِّط –هنا– أقرب ما يكون إلى الملتزم منه إلى الفنى.

وثمة نوع آخر من المحللين يطلق عليهم: الخبراء؛ يأتى الخبراء بأجندتهم، ينحون ناحية الجانب الفنى؛ لأنه غير مرتبط بالمؤسسة، وغير ملتزم بجماعة؛ فهم أقرب إلى الحيادية، وأقرب إلى العلم منهم إلى السياسة، والاهتمامات المتصارعة.

٢– المتأثرون بالسياسة:

ونعنى بهم المعلمون، والطلاب، وأولياء الأمور، ومن يعنيه أمر التعليم؛ فالأمر ينطبق على المجتمع ككلٍّ؛ إما أن يكون الأفراد منفذين، أو مستهلكين فى تطبيق السياسات، وكثير من السياسات تفشل؛ لأنها مفروضة، ولم يؤخذ فيها رأى المتأثرين بعناية، وجودهم، وإشراكهم دعم، وقوة للسياسة المعلنة.

٣– الموقف الإدارى:

إن المحك الرئيس لتنفيذ السياسة يكمن فى الموقف الإدارى، مهما كانت السياسات واقعية، والخطط بارعة، والموقف الإدارى لا يعنى الإدارى فقط، ولكنه يعنى القائمين على تنفيذ السياسة.

٤– ميدان السياسة:

تحدث السياسة فى ميدان، أو نطاق؛ وهنا لابد من التعرف عليه، ومراعاة طبيعته، ومشكلاته، وقضاياه؛ يجب أن نراعى ذلك عند التعامل مع هذا الميدان، ووضع سياساته.

وفى النهاية ناتج تحليل السياسة بحث علمى قد يستخدم الطرق الكمية؛ أو غير الكمية، مستنداً إلى قاعدة بيانات ومعلومات عريضة عن المجتمع بصفة عامة، وعن

قضـايا التعليم ومشكلاته بصفة خـاصة؛ يستـفيد منه صناع السيـاسة فى فـهم تلك المشكلات، وتحليلها، وتفسيرها، والعمل على إيجاد الحلول الإجرائية لها ومن ثم القدرة على اتخاذ قرارات تعليمية مدروسة، وفى هذه الحال يمكن أن يطلق على ذلك البحث: بحث سياسة Policy Research".

ويستفاد منه –أيضاً– فى عملية صنع السياسة؛ من حيث تنظيمها، أو تقويمها، أو تعديلها، أو تطويرها، كذلك فى تحليل ودراسة مدخلاتها، وتقويم مخرجاتها، قد يطرح أيضاً مجموعة من القضايا الجديدة فى مجال السياسة التعليمية، أو يناقش مشكلات قائمة فعلاً يعانيها النظام التعليمى.

مراجع الفصل

(١) روبرت أ. دال، **التحليل السياسى الحديث**، ترجمة علا أبو زيد، مراجعة على الدين هلال، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، الطبعة الخامسة، ١٩٩٣، ص ٧ .

(2)Sandra Tylor, et. al., **Educational Policy and the Politics of Change,** London: Rutledge, 1997, P. 25.

(٣) بيترغل، جيفرى بونتون، **مقدمة فى علم السياسة** – ترجمة محمد المصالحة، عمان: منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٩٧، ص ٢٣ .

(٤) سيف الإسلام على مطر، نحو إطار لتحليل السياسة التعليمية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٩٨٤، ص ٣٤٥ .

(٥) عبد الفتاح أحمد حجاج، السياسة التعليمية: طبيعتها – مبرراتها – خصائصها، **مجلة دراسات فى الإدارة التعليمية**، جامعة قطر، المجلد السادس، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٣, ص ٢٣٧ .

(٦) أمانى قنديل، تحليل السياسات العامة كأحد مداخل دراسة النظم السياسية، فى **اتجاهات حديثة فى علم السياسة**، جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٨٧، ص ١٠٩ .

(7) Robert Brownhill & Patricia Smart, **Political Education**, London: Routledge, 1990, P 9.

(٨) أحمد إسماعيل حجى، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٨، ص ٥٩ .

(٩) سعود هلال الحربى، صنع السياسة التعليمية بدولة الكويت فى ضوء الخبرات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٤٦ .

(10) Margaret E. Goertz, **Education Politics for The New Century**, London: The Flamer Press, 1990, P. 1.

(١١) هادية محمد أبو كليلة، قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية: التحدى والاستجابة، فى **البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية بحوث ودراسات**، الإسكندرية: دار الوفاء، ٢٠٠٢، ص ٧٨ .

(١٢) ناجى شنودة نخلة، فعالية السياسة التعليمية وإجراءات تنفيذها: دراسة ميدانية **مجلة البحث التربوى**، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الثانى، ع ٢، ٢٠٠٣، ص ٨١ .

(١٣) محمد المدنى المختار، سياسة القبول فى الجامعات الليبية دراسة تحليلية تقويميـــة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعـــة الإسكندرية، ٢٠٠٦، ص ٦ .

(١٤) سعيد إسماعيل على، رؤية **سياسية للتعليم**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩، ص ١٧ .

(١٥) همام بدراوى زيدان، السياسة وسياسات التعليم، دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الثامن، الجزء ٥٤، ١٩٩٣، ص ١٠٦ .

(١٦) المرجع السابق، ص ص ١٠٧-١١١ بتصرف.

(١٧) لويس لوغران، **السياسات التربوية**، ترجمة تمام الساحلى، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٠، ص ص ٦-٩ بتصرف.

(18) Stephen J.Ball, **Politics and Policy in Education,** London: Routteldge, 1990, PP.9-10.

(١٩) إبراهيم عصمت مطاوع، **التنمية البشرية للتعليم والتعلم فى الوطن العربى**، القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٢، ص ١٨٠ .

(٢٠) منار محمد إسماعيل بغدادى، صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وإنجلترا والصين، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٢١ .

(٢١) جاك ديلور وآخرون، **تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين عن التعلم ذلك الكنز المكنون**، ترجمة جابر عبد الحميد، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩، ص ١٤١ .

(٢٢) سيف الإسلام على مطر، مشكلات التخطيط التعليمى دراسة ميدانية، **مجلة التربية والتنمية**، السنة الأولى، العدد الأول، القاهرة، يوليو ١٩٩٢، ص ٣٥ .

(٢٣) جون م. برايسون، **التخطيط الاستراتيجى للمؤسسات العامة – وغير الربحية دليل لدعم الإنجاز المؤسسى واستدامته**، بيروت، مكتبة لبنان، ٢٠٠٣، ص ٦٦ بترجمة محمد عزت عبد الموجود.

(24) Jacques Hallak, "Educational Policies in a Comparative Perspective: Suggestions for A Research Agenda", paper Presented at the **Working Conference on the Comparative Study of Educational Systems,** Washington, IIEP, UNESCO, 13-14 September 1990, P9.

(25) Whitty Feoff, **Making Sens of Educational Policy,** (London: Paul Chapman, 1999, P 17.

(٢٦) الشكل من إعداد المؤلفة.

(٢٧) عبد الجواد بكر، **السياسات التعليمية وصنع القرار**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٣، ص ٢٦ .

(٢٨) أحمد محمود الطبيب، **التخطيط التربوى**، الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث، ١٩٩٩، ص ٦٦ .

(٢٩) عبد الفتاح حجاج، السياسة التعليمية طبيعتها ومبرراتها وخصائصها، مرجع سابق، ص ٢٤٨ .

(٣٠) شاكر محمد فتحى، الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية: أبعاد منهجية مقترحة، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الثامن، الجزء ٥٢، ١٩٩٣، ص ١٦٩ .

(٣١) عبد الحميد عبد الله سلام، دراسة لواقع عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل التربوى على مستوى المدرسة وما ينبغى أن تكون عليه من وجهة نظر المعلم، **دراسات فى الإدارة التعليمية**، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد السادس عشر، ١٩٨٥، ص ١٣٥ .

(٣٢) سيف الإسلام على مطر، العقلانية **وصنع القرارات التعليمية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥، ص ١٧–١٨ .

(33) Wadi D.Haddad, **Education policy - Planning Process: an Applied Framework**, Paris: UNESCO, IIEP, 1995. P.18.

(٣٤) سيف الإسلام على مطر، العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية، دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال، **مجلة دراسات تربوية، الجزء الثانى**، مارس ١٩٨٦، ص ١٩ .

(٣٥) نادية يوسف كمال، اتجاهات حديثة فى صنع السياسة التعليمية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مجلد ٧، ع ٢٠، يناير ٢٠٠١، ص ٢٨ .

(36) Anne Klemperer, Henno Theisens & Frans Kaiser, "Dancing In The Dark: The Relationship Between Policy Research and Policy Making in Dutch Higher Education" **Compartive Education Review**, Vol.45, No.2, 2001, P199.

(٣٧) نادية يوسف كمال، **اتجاهات فى صنع السياسة التعليمية**، مرجع سابق، ص ٣٠ .

(٣٨) منار محمد إسماعيل البغدادى، صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وإنجلترا والصين، مرجع سابق، ص ٢٥ .

(٣٩) سيف الإسلام على مطر، **السياسة التعليمية**، الناشر: المؤلف، يوليو٢٠٠٦، ص ص ٤٠-٤١ .

(40) Fernando Reimers and Noel McGinn, "Using Research in Educational Policy and Administrative Decision-Making", in **Confronting Future Challenges: Educational Information. Research and Decision-Making** UNESCO. International Bureau of Education. 1995, P 22.

(٤١) الشكل من تصميم المؤلفة؛ اعتماداً على معلومات مصدرها المرجع السابق ص ٢٢-٢٤ .

(42) **Ibid**, P. 22.

(٤٣) سلامة صابر العطار، سعيد إبراهيم عبد الفتاح، البحث التربوى وعملية صنع القرار ورسم السياسة التعليمية فى ج.م.ع دراسة تحليلية، **المؤتمر الثنى عشر السياسات التعليمية فى الوطن العربى** ، الفترة ٧ – ٩ يوليو ١٩٩٢ ، رابطة التربية الحديثة وكلية تربية المنصورة ، المجلد الأول ، ١٩٩٢ ، ص ٢٥٣ .

(٤٤) سهير محمود أمين عبد الله، سيكولوجية التفاوض، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد التاسع، العدد الثالث، يوليو ٢٠٠٣، ص ١٤١ .

(٤٥) وليام أورى، **فن التفاوض**، ترجمة نيفين غراب، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع، ١٩٩٤، ص ٢٠ .

(٤٦) ماريا كلارا ياراميو، أهمية التفاوض لحوار السياسة: تجارب وخبرات التدريب بأمريكا اللاتينية، **مستقبليات**، المجلد ٣٤، العدد ٢، يونيه ٢٠٠٤، ص ٢٦١ .

(47) Margaret S. Archer, "Educational Politics a Model for their Analysis , in **policy Making in Education The Breakdown of Consensus,** Oxford: Pergamon Press, 1985, PP. 42-43.

(٤٨) سهير محمود أمين عبد الله، سيكولوجية التفاوض، مرجع سابق، ص ١٤٦ .

(٤٩) منار محمد إسماعيل بغدادى، صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وإنجلترا والصين، مرجع سابق، ص ٥١ .

(50) David W.Chapman, Lars O.Mahlck, & Anna E.M. Smulders: "**From Planning to Action: Government Initiatives for Improving School-Level Practice**", Paris: UNESCO, IIEP, Pergamom, 1997, PP. 37-38.

(٥١) سيف الإسلام على مطر، **السياسة التعليمية**، مرجع سابق، ص ١٩ .

(٥٢) لويس لوغران، **السياسات التربوية**، مرجع سابق، ص ١٧ .

(٥٣) عبد الفتاح جودة السيد، طلعت حسنى إسماعيل، السياسات الاجتماعية وعلاقتها بالخطاب الرسمى للسياسة التعليمية فى مصر، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد ٥٣، مايو ٢٠٠٦، ص ٢٦٤ .

(٥٤) جورجيت دميان جورج، استقراء الرأى العام دعامة أساسية لتفعيل السياسة التعليمية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد ٥٤، الجزء الأول، يناير٢٠٠٤، ص ١٨٠ .

(٥٥) حسن محمد عبد الشافى، **المعلومات التربوية طبيعتها ومصادرها وخدماتها**، ومجالات الإفادة منها ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٨، ص ٧٣ .

(٥٦) أيمن محجوب، دور نظم المعلومات التربوية فى صنع السياسة ودعم اتخاذ القرار التربوى، **صحيفة المكتبة**، جمعية المكتبات المدرسية، العدد ٧، يناير ١٩٩٥، ص ٥٤ .

(٥٧) شاكر محمد فتحى أحمد، إدارة **المنظمات التعليمية رؤية معاصرة** للأصول العامة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٦، ص ٢٤٣ .

(٥٨) سعيد إسماعيل على، **رؤية سياسية للتعليم**، مرجع سابق، ص ٢١ .

(٥٩) بيير لويزونى، المقدمة: نظرة شاملة ورأى، ترجمة بهجت عبد الفتاح، **مستقبليات**، المجلد ٣٤، العدد٢ ، يونيه ٢٠٠٤، ص ٢٠٣ .

(٦٠) **المرجع السابق**، ص ١٩٩ .

(61) David K.Cohen, Susan L.Moffitt & Simond Goldin, "**Policy and Practice: The Dilemma", American Journal of Education,** The University of Chicago, Vol. 113, No.4 August2007, P. 519.

(٦٢)عصام الدين برير آدم، **التخطيط التربوى والتنمية البشرية**، الإمارات: دار الكتاب الجامعى، ٢٠٠٦، ص ٢٣٠ .

(٦٣) جاك ديلور وآخرون، **التعلم ذلك الكنز المكنون**، مرجع سابق، ص ١٤٠ .

(٦٤) نادية يوسف كمال، اتجاهات حديثة فى صنع السياسة التعليمية، مرجع سابق، ص ١٨٥ .

(٦٥) ناجى شنوده، فعالية السياسة التعليمية وإجراءات تنفيذها دراسة ميدانية، مرجع سابق، ص ٥٨ .

(٦٦) ضياء الدين زاهر، نحو نموذج جديد لتحليل السياسة التعليمية **مستقبل التربية العربية**، المجلد السابع، العدد ٢٠، (يناير ٢٠٠١)، ص ١٦٩ .

(67) David W.Chapman, Lars O.M?hlck, Anna Smulders "From Planning to Action: Government Initiatives for Improving School-Level Practice", Op. Cit., PP. 45-46 .

(68) Ibid. P.46.

(٦٩) سيف الإسلام على مطر، السياسة التعليمية، مرجع سابق، ص ٤٩ .

(70) Sandra Taylor, et. al., Educational Policy and Politics of Change, Op.Cit., P.18.

(٧١) كمال حسنى بيومى، مداخل تحليل السياسات التربوية، **صحيفة التربية**، العدد الثانى، السنة ٥٢، يناير ٢٠٠١، ص ٦١-٦٢ .

(72) Wadi D.Haddad, **Education Policy-Planning Process: an Applied Framework**, Op. Cit., PP. 26-27.

(73)Sandra Taylor, & et. al., **Educational Policy and Politics of Change**, Op. Cit. P18.

(٧٤) سيف الإسلام على مطر، **السياسة التعليمية**، مرجع سابق، ص ٥٠ .

(٧٥) **المرجع السابق**، ص ص ٦٠-٦٢ .

(٢)

الفصل الثانى

الفجوة بين البحث التربوى

وصنع السياسة التعليمية

(الأسباب ـ سبل العلاج)

الفصل الثاني

الفجوة بين البحث التربوي

وصنع السياسة التعليمية

مقدمة:

من خلال العرض السابق الذى تناول طبيعة السياسة التعليمية، والأسس التى يجب أن تراعى فى عملية صنع السياسة التعليمية؛ تَبيّين أن الأساس العلمى من الأسس المهمة اللازمة لصنع السياسة التعليمية، وتعد نتائج البحوث أحد أهم مصادر المعلومات التى يجب الاعتماد عليها فى صنع السياسة التعليمية؛ حيث توفر البحوث التربوية المعلومات اللازمة لإصدار القرار وتنفيذه أيضاً.

إن وجود إطار محدد للمعلومات التربوية أمر فى غاية الأهمية، ليس لقياس عناصر العملية التربوية، وعملياتها، وكفايتها فحسب؛ وإنما لبيان مدى ملاءمة تلك المؤشرات لتحسين صنع القرار التعليمى على كافة مستوياته؛ بل إن الحكم على جودة صنع القرار يتحدد بمدى ما يملك صانع القرار –نفسه– من حصيلة معلومات، وبمدى توافر المعلومات عن مهاراته، واتجاهاته، ومدى إتاحة المعلومات فى المؤسسات السياسية، والتنظيمية داخل النظام التعليمى، وخارجه[1].

وصانعو القرارات كما يحتاجون اتباع أسلوب البحث العلمى، أو منهجه؛ فى عمليات صنع قراراتهم واتخاذها؛ فإنهم يحتاجون –أيضاً– فى عمليات وديناميات خطوات صنع قراراتهم المختلفة واتخاذها –ما كشفت، وأسفرت عنه بحوث العلماء من معلومات، وبيانات، ومعطيات موضوعية، وصحيحة ومدققة.

يحتاجون إلى البيانات والمعلومات، والمعطيات فى: تحديد المشكلة، أو الموضوع، أو الموقف الذى يراد اتخاذ القرار؛ لمواجهته أو حل ما عسى أن يكون فيه من إشكاليات، وصعوبات، وفى تحديد الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها من وراء صنع القرار، واتخاذه وفى تنمية البدائل المختلفة الممكنة؛ لتحقيق الهدف، أو الأهداف

المراد الوصول إليها من وراء اتخاذ القرار، وفى المفاضلة، والموازنة بين هذه البدائل، واختيار أنسبها؛ لتحقيق الهدف، أو الأهداف المحددة لاتخاذ القرار بأقل تكلفة ممكنة فى الجهد، والوقت، وبأكبر كفاءة وعائد ممكنين، وفى التدليل، والبرهنة على سلامة البديل المختار من بين البدائل الممكنة، أو المحتملة والذى أُصدر القرار المنفذ إياه، وفى اختيار أنسب الوسائل، والأدوات، والإجراءات لتنفيذ القرار المُتَّخذ، وفى تقييم النتائج المترتبة على تنفيذ القرار، وفى مراجعة القرار، وإدخال التعديلات الضرورية عليه؛ إذا ما أظهرت نتائج تقييمه ضرورة هذا التعديل(٢).

نماذج استخدام البحث التربوى في صنع السياسة التعليمية:

تتعدد نماذج استخدام البحوث التربوية تبعاً لتعدد وظائفها؛ فقد يجرى البحث التربوى لعدة أغراض. وقد حددت الجمعية السويسرية لبحوث التربية، والتعليم SSRE خمس وظائف للبحث التربوى؛ هى:

١- الوظيفة التحليلية، والتفسيرية: فالبحوث التربوية ترصد حقائق واقع التعليم، وتبرزها وتشرحها؛ بواسطة الطريقة التحليلية، أو التجريبية العملية، أو التصورية، أو بأى وسيلة أخرى.

٢- الوظيفة الشاملة: تجمع البحوث التربوية الملخصات المتناثرة للمعلومات البحثية؛ وبذلك تسهم فى إقامة النظريات، وتأسيس قاعدة معارف للعلوم التربوية.

٣- وظيفة التقييم: تعنى البحوث التربوية بتوفير المساندة، والإشراف العلمى للتجارب، والإصلاحات فى مجال التعليم.

٤- الوظيفة الاستشرافية: تقوم البحوث التربوية بوضع مفهومات، ونماذج لتنمية التعليم فى المستقبل؛ بناءً على مجموعة معينة من الأهداف السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

٥- الوظيفة الاستشارية: تؤدى البحوث التربوية دوراً فى تخطيط التعليم وتطويره(٣).

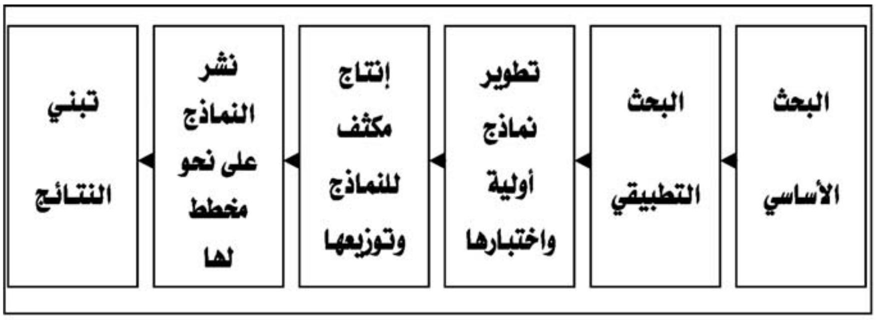
وعند دراسة الاتصال –بوصفه عملية نقل للمعرفة، واستخدامها– فإنه يجب عدم الاعتماد على نموذج واحد بسيط لاستخدام المعرفة. وقد تناولت الكتابات التربوية هذه النماذج بالشرح، والتحليل؛ ولعل من أفضل تصنيفات هذه النماذج: تصنيف Mark B. Ginsburg and Jorge M. Gorstiaga (2001)[٤]؛ حيث صنفها فى ثلاثة نماذج؛ هى:

النموذج الأول– الاستخدام الأدائى : Instrumental Use

وهذا النموذج يشير إلى استخدام المعرفة استخداماً مباشراً فى صناعة قرارات محددة، ويتضمن صيغتين أساسيتين؛ هما:

أ– نموذج البحث، والتطوير، والنشر:

وأحياناً يسمى النموذج المحكوم بالمعرفة، وفى هذا النموذج تربط البحوث الأساسية بالممارسة التربوية؛ ومن هنا يمكن القول: إن ثمة حلاً معيناً، أو نظرية، أو فكرة ينتظر مشكلة، أو تطبيقاً ممكناً. ويوضح الشكل الآتى عمليات هذا النموذج .



شكل (٧)

نموذج البحث والتطوير

وحتى تُحَوَّل المعرفة التربوية النظرية إلى تصميمات للعمل؛ فلابد من إجراء البحوث التطبيقية اللازمة. والبحث التطبيقى –لا النظرى– هو الذى يتقصى تصميمات العمل الملائمة قبل تحويلها إلى منتوجات تربوية، وتسويقها على نطاق واسع[٥].

وبرغم استخدام هذا النموذج فى إنتاج المعرفة التربوية، وتطويرها ونشرها؛ فلم ينجح فى إحداث التغيير التربوى المرجو؛ ويمكن حصر أسباب فشل هذا النموذج فى النقاط التالية(٦):

١- نظرة النموذج إلى التغيير التربوى على أنه فعل، أو أمر خارجى يكفى لحدوثه، ودوامه قرار من السلطة التربوية المسئولة، وتدريب المطبقين التربويين على استخدام التجديد التربوى، من دون اعتبار لمفهومات المطبقين، ولا لمعتقداتهم، ولا لإتجاهاتهم، ولا لأطرهم المعرفية، ولا التربوية، ولا لنظرياتهم التى توجه ممارستهم، وتحدد ضوابطها.

٢- تعبير التجديدات التربوية عن رؤية، أو قراءة خاصة، وخارجية لجوانب الواقع التربوى التى فى حاجة إلى تغيير أكثر من غيرها؛ فالحاجات التى يرى المطبقون التربويون أنها تحظى بالأولوية ليس بالضرورة أن تتشابه مع الحاجات التى يراها مصممو التجديدات التربوية؛ وهذا يثير سؤالاً عن الكيفية التى تُقررها أولوية حاجات البحث؛ هل الباحثون التربويون؟ أو هل هم راسمو السياسات؟ أو هل هم هؤلاء جميعاً؟

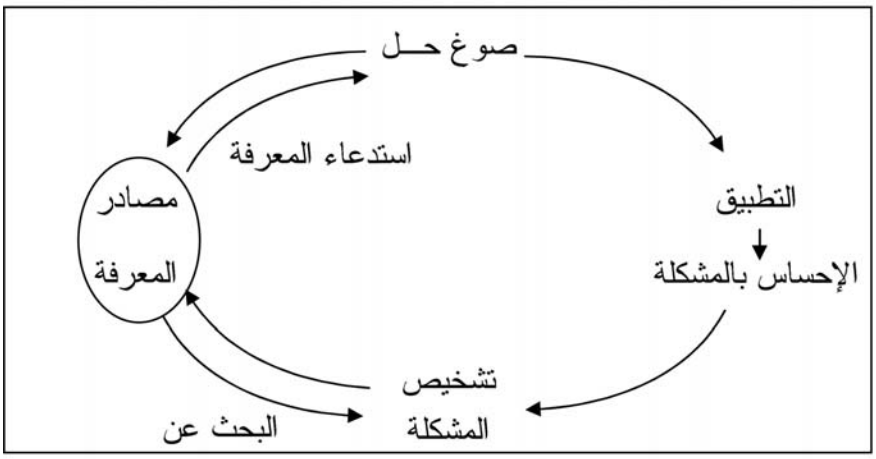
٣- عدم الاتفاق على المفهومات والتعميمات التربوية؛ التى تقوم عليها التجديدات التربوية، بسبب أن الباحثين التربويين الذين تصدوا لدراسة الظواهر التربوية جاءوا من فروع معرفية مختلفة؛ فالمفهومات، والنماذج النظرية التى استخدموها فى دراسة الظواهر التربوية كانت تلك الدارجة فى فروعهم المعرفية؛ الأمر الذى يترتب عليه وجود تعددية فى المفهومات المستخدمة لدراسة الظاهرة التربوية الواحدة.

٤- نموذج فوقى يفرض المعرفة فرضاً من دون أدنى مراعاة لإدراكاتهم، ومعتقداتهم، ونظرياتهم فى العمل، ويفصل بين إنتاج المعرفة، واستخدامها.

ب- نموذج حل المشكلات:

هذا النموذج من أكثر النماذج استعمالاً فى الاستخدام المعرفى؛ فهو يبدأ من

تعريف المشكلة القائمة إلى البحث عن المعلومات التى تساعد فى فهم المشكلة، ثم الوصول إلى البدائل التى تسهم فى حلها، ثم اختيار البديل الأحسن، ثم اختياره أو تطبيقه، والافتراض الأساس الكامن من وراء هذا النموذج هو وجود إجماع على الأهداف من قِبَل الباحثين، وراسمى السياسات، وأن مهمة البحث هى –فقط– تحديد الوسائل المناسبة، واختيارها التى توصل إلى الأهداف(٧). ويوضح الشكل الآتى عمليات هذا النموذج:



شكل (٨)

نموذج حل المشكلات

أى أن هذا النموذج يُبنى حول مستخدم المعرفة، ويستند إلى افتراض أن للمستخدم حاجة محددة بوضوح، وأن على الباحث أن يفى بهذه الحاجة؛ فهو يبدأ بالإحساس بالمشكلة، ثم تشخيصها، ثم البحث عن مصادر المعرفة، ثم صوغ الحلول، وأخيراً التطبيق.

ولعل من أبرز عيوب هذا النموذج أن اختيار الحل يعود إلى صانع القرار؛ استناداً إلى توصيات الباحث، وهذا –أحيانا– يؤدى إلى تكييف المعرفة المنتوجة بالبحث التربوى؛ وفقاً للظروف الخاصة لصانع القرار ويحولها إلى معرفة عملية.

النموذج الثانى– الاستخدام المفهومى للمعرفة:

Conceptual Use of Knowledge

يحتوى هذا الاستخدام نموذجين؛ يشير كل واحد منهما إلى عملية غير مباشرة تمتاز بكونها أكثر تعقيداً، أو غموضاً، وهما:

أ– الصيغة التفاعلية (نموذج التفاعل الاجتماعى) : Interactive

يسلط الضوء على الطبيعة التفاعلية للقرارات التى يتنافس فيها البحث مع عوامل أخرى، ويُفَسِّر وجود هذا النموذج بأن معظم القرارات ليست قائمة –بصورة مباشرة، أو حصرية– على أساس البحث، وأن البحث لا يقدم إلا رافداً من الروافد التى تسهم فى صنعه، ويأخذ هذا النموذج –فى عين الاعتبار– كون موثوقية البحث محدودة، وأن ثمة عوامل أخرى اجتماعية، وسياسية تؤثر فى القرارات؛ ولهذا السبب فهو يستعمل؛ كنقطة انطلاق، ومصدر مقترحات فى صنع القرار(٨).

ويختلف هذا النموذج عن النموذجين السابقين فى أنه لا يتجه اتجاهاً خطياً فى موضوع الاستخدام؛ لأن نتائج البحوث بالنسبة له؛ جزء يسير من عملية كبيرة معقدة، تضم الخبرات، والتقنيات، والضغوط الاجتماعية، والأحكام الشخصية؛ فالمدرسون، والإداريون، والمخططون، والآباء، والساسة، ورجال الأعمال، وكل الفئات ذات المصلحة؛ تشارك بقدراتها، ومعتقداتها، ومفهوماتها؛ لإدراك المشكلة الاجتماعية، وتفهم أبعادها؛ لذا يتخذ الاستخدام شكلاً دائرياً، أو متعرجاً؛ وليس خطياً(٩).

ب– الصيغة التنويرية :Enlightenment

قد تؤدى نتائج البحث إلى نوع من الاستنارة الفكرية لصناع القرار؛ ولعل هذا الاستخدام لنتائج البحث من أكثر الاستخدامات شيوعاً، ويلاحظ أن كثيراً من المفهومات التربوية قد صارت جزء من الاستخدام اللغوى الدارج عند كثير من صناع القرارات التربوية، برغم أن فهم بعضهم دلالاتها قد لا يكون سليماً، ولا يستطيع ردها

إلى أصحابها، ولا الإشارة إلى البحوث التربوية الخاصة التى اقترحتها، أو أسهمت فى تطويرها.

ولا يخفى أن بعض هذه المفهومات قد يصير جزءً من التراث الفكرى لمجتمع عندما ينتشر استخدامها بشكل واسع. وقد تختفى هنا فى هذا الموقف طبيعة المصدر الذى يرجع إليه هؤلاء الأفراد فى مناقشاتهم؛ لأن العملية صارت جزءً مهماً من تفكيرهم، وطبيعة تناولهم القضايا؛ مما قد يساعد متخذ القرار فى تناول القضايا من دون الرجوع إلى دليل معين؛ إن هذا النموذج قد يكون أكثر واقعية؛ إذ هو الطريق الذى -من خلاله- يُحْدِث البحث تأثيراً فى السياسة؛ وبناءً على ذلك تبرز أهمية نشر البحوث، وعقد المؤتمرات، والندوات؛ حتى يحدث ذلك التنوير، وحتى تصير لغة البحث متداولة، ومفهومة؛ ومن ثَمَّ يؤدى البحث دوراً غير مباشر فى عملية صنع السياسة. ويمكن أن يطلق -أيضاً- على هذا النموذج: النموذج التثقيفى (١٠)، وبذلك تجعل الصيغة التنويرية البحث -تدريجياً- يتخلل الفهم العام للمشكلات التربوية، ويشكله، ويعطى تعريفات مدققة لخيارات السياسة(١١).

النموذج الثالث- الاستخدام الاستراتيجى للمعرفة :

Strategic Use of Knowledge

يعنى الاستخدام الاستراتيجى للبحث: أن مستخدم المعرفة (صانع السياسة) لا يستخدم نتائج البحوث فى جميع الأحوال؛ بمعنى: أنه من الممكن أن يلجأ إلى نتائج البحوث إذا كانت تخدم أغراضه، أو تدعم القضية، أو المشكلة المطروحة للمناقشة على مائدة صنع السياسة، أما إذا كانت نتائج البحوث تنقد هذه القضية، وجاءت فى غير صالح ما يريد تطبيقه؛ فلا يستخدم نتائج البحث؛ بل يضع -فى سبيل ذلك- كثيراً من المبررات التى تؤكد استغناءه عن نتائج البحث؛ مثل: أن هذه النتائج سطحية، أو مهمشة، أو غير مفهومة؛ وهذا ما يعنى أنه من الممكن أن يحيد البحث التربوى عن غرضه الأساس ويتحول إلى سلعة فى يد صانع السياسة يستخدمها؛ لتحقيق أغراض شخصية، ولكن المعلن أن البحث يستخدم لتحقيق الصالح العام، وخدمة قضاياه التعليمية.

وعادة ما يُستخدم هذا النموذج –على نحو سلبى– للإشارة إلى إساءة استخدام المعرفة، وأنها تؤدى إلى نتائج معينة للبحث؛ بهدف مساندة اتجاهات ومواقف محددة سلفاً، وتدعيمها؛ بما يخدم سياسة بعينها. ويأخذ هذا النموذج ثلاث صيغ؛ هى:

أ– الصيغة السياسية : Political

وهذا الشكل يستخدم نتائج البحث على نحو انتقائى؛ بما يدعم ويساند مواقف معينة، ويساندها، ثم تبنيها على نحو مسبق؛ لاتخاذ قرارات، أو انتهاج سياسات معينة؛ فمن الأسباب التى يمكن أن يلجأ إليها راسم السياسة فى طلب إجراء البحوث؛ ما يلى:

١– إضفاء الشرعية على قرار، أو سياسة اتخذت سلفاً.

٢– إيهام الناس بأن عملاً ما يجرى فى الموضوع، أو المشكلة محل القرار؛ وذلك كسباً للوقت والتأخير فى البت فى الموضوع محل القرار.

٣– تفادى المسئولية فى اتخاذ القرار.

٤– إضعاف موقف خصم معين، أو قرار، أو سياسة سابقة.

٥– اكتساب الاعتراف، أو الفخر، أو الزهو بالظهور، أو الموالاة للاتجاه العلمى؛ وهذه الاستعمالات تثير –طبعاً– كثيراً من الأسئلة عن الموقف القيمى والخلقى لراسمى السياسات، وصانعى القرارات؛ إذ إن الغرض من مثل هذه الاستعمالات؛ هو مرامٍ شخصية فى المقام الأول، ولا يتصل بالمصلحة العامة إلا بطريقة غير مباشرة(١٢).

ب– الصيغة التكتيكية Tactical:

وهذا النموذج يشير إلى أن البعض قد يتذرع بوسيلة معينة؛ للهروب من اتخاذ قرار؛ للوصول إلى هدف معين، وقد يكون هناك ميل لإخفاء بعض المشكلات المثيرة للجدل، أو تأجيلها لوقت آخر يكون ملائماً، وقد تكون المماطلة هى إحدى الوسائل، وقد تستخدم وسيلة أخرى؛ مثل: إحالة الموضوع إلى البحث، أو إلى لجنة معينة؛ كنوع

من التأجيل، والهروب، وعدم الرغبة فى اتخاذ قرار فورى، وقد يكون ذلك ظاهرة صحيحة إذا كان الهدف الأساس مزيداً من البحث، والتقصى، ومزيداً من المعلومات حول مشكلة معينة(١٣).

وهذا معناه أن صناع السياسة يستخدمون نتائج البحوث التى تتفق مع المواقف السياسية التى ينتمون إليها، كما أن استخدامهم المعلومات ذات الطابع النوعى البسيط يفوق استخدامهم المعلومات ذات الطابع الكمى المعقد.

جـ– الصيغة الترويجية: Promotional

حيث يُوَجَّه البحث، والتقييم لنشر سياسة أو ممارسة معينة، وتعزيزها لدى الأفراد الذين لم يُدْمَجُوا، ولم يؤخذ بآرائهم فى عملية صنع القرارات(١٤)؛ أى أن هذا النموذج يروج أفكار صانعى السياسة وممارساتهم؛ عن طريق نتائج البحوث؛ لتكون دليلاً على علمية تلك السياسات، ومنهجيتها؛ لتجنب نقد الأفراد الذين لم يشتركوا فى صنع السياسة التعليمية؛ ليكون –بذلك– البحث مجرد إعلان لأفكار صانعى السياسة، وممارساتهم.

يتضح من العرض السابق لتلك النماذج؛ أنها تُظْهِر العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية، سواء أكانت هذه العلاقة مباشرة أم غير مباشرة، ولكل نموذج ميزاته، وعيوبه، وتتوقف أفضلية استخدام نموذج عن الآخر على عدة عوامل؛ من أهمها: المناخ التربوى العام، ونوعية الإدارة السائدة، وطبيعة ميدان صنع السياسة، وخلفية صانع السياسة نفسه، وتدريبه؛ مما يجعل هذه العلاقة معقدة يتخللها كثير من العوامل المتشابكة التى يصعب فصلها.

ولا يمكن الحكم على أهمية هذا النموذج، أو ذاك؛ لأن لكل نموذج أهميته، وجدواه فى المجال الذى يتناوله، والموضوع الذى يدرسه؛ ومن ثم تتوقف هذه الأهمية على مدى تحقيقه أهدافه الخاصة التى ينشدها.

وقد وضع Klemperer & Others (2001) (١٥) نموذجاً أوضحوا فيه كيفية استخدام البحث فى مراحل السياسة التعليمية؛ حيث أعدوا مصفوفة ثلاثية

Three- by Three Matrix: مكونة من مراحل السياسة الثلاثة؛ صنع السياسة، وإقرارها، وتنفيذها، وما يقابلها من نماذج البحث الثلاث: التنويرى، والسياسى، وحل المشكلات؛ وهذا ما يوضحه الشكل الآتى:

تنفيذ السياسة Implementing	إقرار السياسة Deciding	صنع السياسة Designing	
		■	البحث التنويري Enlightening
	■		البحث السياسي Political
■			حل المشكلات Problem-Solving

شكل (٩)

مراحل السياسة واستخدام البحث التربوي

- **مرحلة صنع السياسة:** يؤدى البحث فيها الوظيفة التنويرية؛ من حيث تحديد المشكلة، وتقديم الأفكار العامة، وتحليل المفهومات.
- **مرحلة الإقرار:** فى هذه المرحلة نحتاج الاستخدام السياسى للبحث، بعد تحديد المشكلة، وحلولها المقترحة، وتوضيح اهتمامات السياسة، مما يؤدى إلى توقع استخدام نتائج البحوث فى تدعيم قرارات معينة.
- **مرحلة التنفيذ:** تظهر مشكلات التطبيق التى تقل كلما كنا أكثر تحديداً للمشكلة، للحلول المقترحة ، استراتيجيات للتغلب عليها؛ فيستخدم بحث حل المشكلات.

أسباب الفجوة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية:

برغم تأكيد أهمية دور نتائج البحوث فى صنع السياسات التعليمية واتخاذ القرارات التعليمية لتكون أكثر علمية؛ فَمُشَاهِد الواقع، ومستقرئ الكتابات التربوية، ونتائج الدراسات؛ يلحظ أن هناك فجوة بين نتائج البحوث، وصنع السياسة التعليمية؛ فالبحوث التربوية فى وادٍ، وصنع السياسة التعليمية فى وادٍ آخر؛ بمعنى أن الذين يصنعون السياسة التعليمية لا يعتمدون –فى صنعها– على نتائج البحوث؛ الأمر الذى يترتب عليه عديد من المشكلات، والتداعيات داخل النظام التعليمى.

إن الفجوة بين البحث، وصنع السياسة لا توجد –فقط– فى ميدان التربية، ولكنها موجودة فى معظم ميادين المعرفة الأخرى؛ النظرية، والعلمية؛ فهناك فجوة بين البحث فى مجالات: الطب، والهندسة، والزراعة، وصنع السياسة الحاكمة تلك المجالات، غير أن هذه الفجوة أعمق، وأوسع فى العلوم الاجتماعية، وأقل حدة فى الميادين العلمية التطبيقية(١٦).

وتوجد هذه الفجوة فى كثير من دول العالم؛ المتقدم منها، والنامى، ولكنها تظهر –بوضوح– فى دول العالم النامى؛ وخاصة فى دول قارة أفريقيا؛ فالعلاقة بين البحث التربوى، والسياسة التعليمية قاتمة، وغير واضحة، وقد عنى عديد من القادة فى هذه البلدان؛ بدراسة تأثير البحوث فى السياسة، وصنع القرار فى المؤتمرات، والندوات، واللجان واللقاءات العلمية(١٧).

إن العناية بتأثير البحوث فى السياسات، والممارسات ذات تاريخ طويل؛ يرجع –تقريباً– إلى بداية البحث السياسى الإمبريقى فى مجال التربية؛ والذى تضمن إجراء إحصاءات، وتعدادات سكانية، ودراسات مسحية اجتماعية؛ وذلك فى القرن التاسع عشر فى أوروبا، وأمريكا الشمالية؛ فقد عُبِّرَ عن القلق من محدودية مدى الاتصال بين كل من المنظرين، والباحثين، وفاعليتهم من جهة، وصانعى السياسات والممارسين من جهة أخرى؛ وذلك فى مجال التربية؛ كما فى غيرها من المجالات.

ويتفق كثيرون من دارسى التربية –بغض النظر عن طبيعة أنشطتهم– على أنه

ينبغى على كل من: صانعى السياسات، والممارسين؛ زيادة قدر استفادتهم من نتائج البحث، والمعرفة فى مجال التربية، وتؤسس هذه الدعوة التى تنادى بتدعيم الاتصال الموجه من المنظرين، والباحثين نحو صانعى السياسة؛ على الاعتقاد بأن عديداً من القرارات الحيوية تُتَّخذ من دون معرفة كافية، ومعلومات مدقق ومن الناحية الأخرى يتفق عديد من دارسى التربية على ضرورة اتصال صانعى السياسات، والممارسين، بالباحثين؛ إذا أُريد تحسين السياسة الممارسة القائمة على التنظير والبحث(١٨).

تتفاعل أسباب الفجوة بين نتائج البحوث، وصنع السياسة التعليمية؛ لتخلق مناخاً غير صحى يعوق التعاون بين الجهات المنتجة للبحث التربوى، والجهات المسئولة عن صناعة السياسات التعليمية، وكلما زادت حدة الأسباب، وقوتها اتسعت الفجوة بين الجانبين؛ بعض من هذه الأسباب يتعلق بالباحثين، وطبيعة عملهم، ودورهم، وانتماءاتهم، وبعضها يتعلق بطبيعة صانعى السياسة، وعملية صنع السياسة التعليمية نفسها، ويمكن تناول هذه الأسباب فى مجموعة من النقاط؛ تفصلها الدراسة على النحو التالى:

أ- طبيعة ميدان التربية:

مجال التربية متشابك، ومعقد، ويعانى كثرة العوامل، والمتغيرات التى تؤثر فيه، وتتأثر به؛ الأمر الذى يؤدى إلى عدم تمكن الباحث من تحديد العوامل، والمتغيرات، وضبطها وعدم وضوح بعض المفهومات، والمبادئ، ويرتبط بهذه المشكلة الرئيسة عدة عقبات ثانوية تؤثر فى البحث، وتعوقه فى مراحل إجرائه؛ ومن أمثلتها:

أ- الاعتبارات الخلقية، وتعقُّد مشكلات البحث: فالباحث ملتزم -خلقياً- بحقوق الأفراد الذين يجرى عليهم البحث، ومصالحهم، وخصوصياتهم.

ب- صعوبة القياس: القياس عملية أساسية من عمليات البحث؛ فكثير من المتغيرات يتطلب قياسها بناء أدوات تمتاز بالصدق، والثبات، وتوفيرها وكثير من البحوث تؤجل -برغم أهميتها- لعدم توافر القياس المناسب، أو

تُجْرَى بأدوات قياس أقل فاعلية من الأدوات المطلوبة[١٩].

جـ- طبيعة النظام التربوى السائد؛ من حيث المركزية، واللامركزية: إن للعوامل الاجتماعية، والثقافية، والسياسية أثر فى استخدام البحوث، والمعلومات، فالنظم التربوية التى تطبق المركزية تطبيقاً صارماً، تجعل من الصعب استخدام نتائج الأبحاث ولا يمكن تطبيقها -بسهولة- على كل المشكلات التربوية المحلية، وكثير من تلك الدول تمنعها تقاليدها، وثقافتها من قبول الحوارات النقدية التى هى أساس البحث، وبعض من هذه المجتمعات -فى بعض الدول- تقاوم التغيير، ولا ترضى إلا بالوضع الراهن؛ ولذلك فهى ضد أى بحث تربوى يطالب بالتغيير[٢٠].

ب- غياب مفهوم الأولويات التعليمية:

لعل وجود الفجوة فى الاتصال بين الباحثين، وصانعى السياسة؛ يرجع إلى الاختلاف فى مفهوم الأولويات التعليمية، وهذا لا يؤدى -بدوره فقط- إلى عدم وضوح تعريف مجالات البحث، وأهدافه؛ بل يؤدى -أيضاً- إلى الاختلاف فى مدى الاستفادة من نتائج البحوث، ومن هذا المنظور الذى يهدف إلى تحقيق أكبر قدر من الاستفادة بنتائج البحوث؛ لابد من تدخُّل بعض القوى السياسية، والتمويلية، والأكاديمية؛ لتحديد موضوعات البحث التربوى[٢١].

والمقصود -هنا- بالأولويات التعليمية: أولويات البحث التربوى، وأولويات السياسة التعليمية؛ فقد تحدد أولويات البحث أولويات السياسة إذا ما كشف عن مشكلات، وقضايا يعانيها نظام التعليم وتحتاج حلولاً توصل إليها البحث، ولكنها تحتاج تشريعاً وتقنيناً من قبل صناع السياسة.

وقد تحدد أولويات السياسة أولويات البحث؛ وخاصةً إذا كان هناك قرارات يراد دراستها؛ تمهيداً لتطبيقها، أو مستجدات تربوية خاصة بجانب، أو أكثر من جوانب التعليم، ويراد معرفة مدى تلاؤمها للواقع، وقد يرجع غياب الأولويات إلى عدة أسباب؛ منها ما يأتى:

- غياب خرائط البحث: وهذا يؤدى إلى ضعف العلاقة بين الجامعات، ومراكز البحث التابعة لوزارة التعليم، أو التابعة لوزارة التعليم العالى؛ مما يؤدى إلى تكرار دراسة موضوعات متشابهة فى محتواها ونتائجها والابتعاد عن دراسة الموضوعات المهمة والضرورية، وذات الصلة بقضايا السياسة؛ فمثل هذه الموضوعات التى تحتاج تحليلاً، ونقداً، وجهداً ذهنياً يبتعد عنها الباحثون؛ لعدم وجود خريطة بحث تلزمهم بالبحث فيها.

- عدم وجود ما يسمى بالوسيط المعرفى Information Broker: الذى من أبرز مهماته توصيل أولويات البحث من صناع السياسة، وأهم قضاياها للباحثين، ونقل نتائج البحوث؛ لتكون بمثابة أولويات للسياسة التعليمية فتعمل على مناقشته، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذها؛ سواء أكان ذلك فى صورة قرارات، أم تشريعات.

يعمل الوسيط المعرفى –عادة– داخل الوزارات، أو الهيئات التعليمية، وعليه أن يحدد –على المستوى الداخلى– أولويات السياسة Policy Priorities، وخارج التنظيم الإدارى يحدد اتجاهات البحث، ومصادر المعلومات التى –من الممكن– أن تقدم؛ لتربط بين السياسة، والبحث، وهيئات البحث. وتعد شبكات المعلومات، والمشاركة فى لقاءات البحث وحلقاته، والمراجعة الدائمة للكتابات التربوية؛ قنوات لتفعيل دوره فى الحصول على المعلومات اللازمة صنع السياسة(٢٢).

وتوجد – فعلاً– وظيفة خاصة يعمل فيها الوسيط المعرفى فى بعض دول العالم؛ مثل: دول أمريكا اللاتينية؛ ولتيسير مهمته يستخدم قواعد بيانات توفرها هذه الدول مدون فيها مشروعات البحث الفردية، واتجاهاته، وعليه –أيضاً– حضور حلقات البحث التى ينظمها محللو السياسة؛ والتى –من شأنها– أن تنظم معارفه، وتبلورها؛ خاصةً إذا كانت تتناول موضوعات تنمى تلك المعارف، وتكسبه خبرات جديدة تفيد فى صنع القرار التعليمى(٢٣).

إن غياب مفهوم الأولويات التعليمية يزيد من حدة هذه الفجوة؛ لذا لابد من

تحديد أولويات السياسة، واعتمادها –كموجه للبحوث التربوية– برؤية منهجية تقوم على أساس توجيه الجهود نحو تناول قضايا الواقع، ومشكلاته الحقيقية، وترشيد القرار نحو إصلاح أداء الأنظمة التعليمية، وتطويرها؛ بوصفها غاية البحث ومجال عنايته(٢٤).

جـ– العامل السياسى:

عملية صنع السياسة التعليمية –فى المقام الأول– عملية سياسية؛ بمعنى أنه قد لا يلجأ صانع السياسة إلى نتائج البحوث؛ عندما تتعارض مع توجهات السلطة السياسية، ورغباتها، وعلى الجانب الآخر –وكما يُطْلَق عليه: المراوغة السياسية– يمكن أن يلجأ صانع السياسة إلى نتائج البحوث؛ إذا كانت تدعم توجهات السلطة السياسية، أو تساندها؛ فيجعل نتائج البحوث التربوية أداة، ومبرراً لاتخاذ قرارات تعليمية معينة، أو لإصدار تشريع، أو قانون معين يريد أن يحقق الإجماع حوله من الرأى العام؛ فيلجأ إلى نتائج البحوث؛ مما يعنى أنه إذا كان الباحثون حياديين – أو هكذا ينبغى أن يكون الأمر– فصانعو السياسة ليسوا كذلك؛ فهم ساسة يتحركون فى ضوء السياسة العامة؛ ليسوا أحراراً، لكنهم أسرى توجهات السلطة السياسية.

د– فجوات بين الباحثين وصانعى السياسة:

هناك مجموعة من الفجوات الفنية، أو التقنية بين الباحثين، وصانعى السياسة تكونت؛ نتيجة تباين ثقافة وإعداد وأدوار كل منهما، وهذا يعد من أهم الأسباب الرئيسة من وراء عدم الاستفادة من نتائج البحوث فى صنع السياسة التعليمية؛ حيث يختلف كلٌ منهما فى الخلفية العلمية، وطريقة الإعداد، وطبيعة العمل، والانتماء الوظيفى، والالتزام المهنى، فضلاً عن أن كلا الفريقين يعمل فى وقت مختلف فى مداه، وتحكمهم معوقات مختلفة. ويمكن تلخيص أوجه التباين بينهم؛ فى النقاط الآتية:

*** الوقت:**

تتطلب السياسة استجابات عاجلة، وفورية، فالحاجة إلى اتخاذ القرارات،

وتنفيذها؛ ملحة، وخطيرة، وهناك كثير من عدم الصبر، ومن الناحية الأخرى فإن البحوث تحتاج إلى وقت وتمتاز بالبطء[٢٥]؛ حيث يتبع الباحث المنهج العلمى الذى – بدوره– يأخذ وقتاً؛ بدءاً من الإحساس بالمشكلة، وانتهاءاً باختبار صحة الفروض، وصوغ النتائج، وهذا لا يناسب طبيعة السياسة التعليمية؛ فالضغوط السياسية، والاجتماعية، ومطالب الرأى العام؛ تتطلب من صانع السياسة السرعة فى إصدار القرارات من دون انتظار نتائج البحوث.

فنقطة الخلاف الأساسية بين الطرفين هى درجة النفع؛ ففى حين يركز الباحثون عناياتهم فى سياق طويل الأمد؛ لاستحداث معارف جديدة، وبناء نظريات علمية، وهم –بذلك– متحررون من قيود النفعية السريعة؛ ينشط صانعو السياسة فى إطار قصير الأمد؛ لحل مشكلات ملحة تتطلب حلاً سريعاً، وآنياً، ولا يمكن لهذه المشكلات أن تنتظر الباحث؛ لاكتشافها، ودراستها، وتقديم الحلول بشأنها[٢٦].

*** قضايا البحث:**

بعض البحوث –كما وُصِفَتْ– تختار الموضوعات المهمشة، وتهمش القضايا الأساسية، وتعالج الموضوعات بصورة متجزئة عن سياقها العام، كما لا تقيم وزناً مناسباً للبعد التاريخى، وتكتفى بوصف أجزاء من الواقع من دون إعمال للعقل، والتفسير، والتحليل[٢٧].

فصارت موضوعات البحث قائمة على عينات صغيرة، وغير كافية؛ تتناول مشكلات جزئية؛ ومن ثم لا تجد حلولاً للمشكلات الفعلية التى يواجهها النظام التعليمى؛ بل صار الهدف منها اختبار فرضية، أو إثبات نظرية، وليس تقويم إجراءات تؤدى إلى نتائج تتماشى مع أهداف النظام التعليمى[٢٨].

وهذه المنهجية الجزئية التى تركز عليها موضوعات البحث، جعلت البحث يركز –فى الأساس– على الأدوات؛ كالاستبانة، والاختبارات، والمقابلات؛ أكثر مما يركز على النظرية، أو التفسير، وقد أدى ذلك إلى أن صارت الأداة هى جوهر البحث، وغايته. أما صانع السياسة، فيتعامل مع قضايا تعليمية شائكة؛ مع أزمات تعليمية،

وقضايا ملحة ينظر إليها من منظور كلى، لا يعنى بالجزئيات، والتفصيلات الصغيرة؛ فلا تلفت مثل هذه القضايا اهتماماته.

إن عملية صنع السياسة تحتاج معلومات تتصف بالعمومية، وأقل تفصيلاً؛ فلا تُعْنَى بعينات صغيرة؛ بل المهم اتخاذ قرارات تتناول الربط بين التوجيهات المتضمنة فى التشريعات، والقوانين، وبين الخطط، والموارد الضرورية؛ لوضعها موضع التنفيذ(٢٩).

*** نتائج البحوث:**

قد تكون نتائج البحوث التربوية غامضة أحياناً، ومتناقضة أحياناً أخرى؛ ففشل البحث التربوى فى تقديم نتائج مفيدة، أو ذات مغزى للآثار الرئيسة للمتغيرات التعليمية(٣٠)؛ فقد تصاغ نتائج البحوث وتوصياتها بطريقة تجعل الاستفادة منها قليلة؛ إما لعمومية التوصيات، أو بعدها عن الواقع الفعلى، والمشكلات الحقيقية التى يعانيها التعليم(٣١).

فالباحثون التربويون معنيون بمشكلات لا تعنى متخذى القرارات، وهم غير محددين فى نتائج بحوثهم، ومختلفون فى تفسيرها؛ ومن ثم جاءت متنافرة؛ لا رابط بينها، ولا تخدم الواقع التربوى، ولا تتناغم معه، ولا تعبر عنه، فى الوقت الذى يحتاج فيه متخذو القرار معرفةً صادقةً تعد أساساً لاتخاذ القرارات(٣٢).

وفى الغالب يضع الباحثون نتائج البحوث فى صورة مثالية –ما ينبغى أن يكون–، وعبارات إنشائية، صعبة التطبيق؛ وبذلك تأتى نتائج البحوث غير حاسمة بالنسبة إلى صانعى السياسة؛ فهم يتعاملون مع الواقع، ويصطدمون بمشكلاته، ويريدون حلولاً واقعية إجرائية صالحة للتطبيق؛ حتى يمكن الاستفادة منها.

وغلُب الطابع الكمى على نتائج البحوث، كذلك الجانب الإحصائى فى معالجة تلك النتائج، فجاءت فى صورة أرقام، ومن ناحية أخرى فتحليل السياسة التعليمية الجيد؛ يعتمد فى الأغلب على البحوث الكيفية؛ فمثل هذه البحوث تقود اتجاهات السياسة التعليمية، وتكشف عن التجاوزات، والتفاوتات داخل النظام التعليمى(٣٣).

وهذا ترتب عليه صوغ نتائج البحوث التربوية فى لغة خاصة بالباحثين، ونشرها فى مجلات دورية داخل الميدان، وعدم صوغها فى أسلوب يمكن لصانع السياسة فهمه؛ مما أدى إلى عدم عناية صانع السياسة بالمعلومات التى تنتجها البحوث؛ والتى يمكن أن تساعده فى صنع القرارات التعليمية، واتخاذها.

هـ- شيوع البحوث الفردية وقلة البحوث الجماعية:(٣٤)

إن النزوع إلى البحوث الفردية من دون البحوث المشتركة، وغياب النظرة الشمولية لمشكلات التعليم، وقضاياه؛ أدى إلى تحول هذه البحوث -فى كثير من الحالات- إلى أجزاء مستقلة؛ مبررة وجودها بدعوى التخصص الأكاديمى(٣٥).

وهناك عديد من الأسباب أدت إلى كون معظم البحوث التى يتقدم بها الباحثون؛ فردية؛ لعل من أهمها: مساعدة الباحث فى الحراك المهنى؛ أى: تحقيق ترقية لوظائف أعلى، فيلجأ إلى إجراء البحوث الأساسية التى تعيد إنتاج المعرفة، أو الدراسات الوصفية التى تلخص كتابات الغير؛ وهذا أسهل، وأسرع، وأقل تكلفة؛ وهذا -بدوره- أدى إلى شيوع البحوث الفردية، أو البحوث الوصفية، وبحوث العلاقات الارتباطية بين عدد يسير من المتغيرات؛ سعياً إلى اجتياز عقبة الترقية، والحراك المهنى، فى حين أن الأصل فى البحوث المؤسسية أن تكون مختلفة فى أهدافها ومضموناتها، وأساليبها عن البحوث الأكاديمية، كما يجب أن تكون جماعية التنفيذ تجريها فرق بحث تعنى بمشكلات الاستثمار الرأسى، والأفقى معاً، كما تتعامل مع مشكلات المستقبل، ولا تقف عند وصف الحاضر(٣٦).

وهكذا يختلف البحث الجماعى عن البحث الفردى فى نوعية الموضوعات التى يتناولها البحث، فالبحث الجماعى -عادة ما- ينصب على مشكلة من المشكلات الكبرى التى تحتاج بحثاً علمياً؛ للإسهام فى حلها، أو يتعرض لظاهرة من الظواهر التى لها تأثير كبير فى الرأى العام، أو يتناول موضوعاً من الموضوعات الشائكة، أو الملحة.

إن الموضوعات التى تتناولها البحوث الجماعية هى موضوعات ذات طابع

قومى، أو جمهورى؛ موضوعات تفرض نفسها؛ لأهميتها القصوى؛ مثل تلك الموضوعات هى التى تعنى صناع السياسة، يريدون دراستها، ومعرفة أبعادها، وكيفية التحكم فيها؛ بعكس البحوث الفردية التى لا يوجد فيها ابتكار، ولا تجديد؛ لأنها تسير على درب الآخرين؛ فغالباً ما تؤدى إلى نتائج ليس فيها أى جديد(٣٧).

و- انعدام قنوات الاتصال بين الباحثين، وصانعى السياسة:

من الملاحظ أن مراكز البحوث التربوية لم تبذل جهداً فى نقل نتائج بحوثها إلى صانع السياسة فى صورة نشرات، أو مجلات؛ وبذلك صار البحث التربوى متواجداً على أرفف المكتبات؛ لا يستفيد منه إلا باحث آخر يجرى بحثاً فى نفس الميدان؛ مما أدى إلى انفصال واضح بين مؤسسات إجراء البحوث، والمؤسسات التى يمكن أن تستفيد من هذه البحوث؛ ومن ثم فكثيرٌ من هذه البحوث، ونتائجها؛ محدود فى تأثيره، ولم يأخذ معظمه سَبيله إلى حيز التطبيق(٣٨).

كما يلاحظ غياب حلقات الاتصال، والتعاون بين صانعى السياسة، والباحثين؛ والممثلة فى إجراء المناظرات العلمية، أو المناقشات، أو الندوات المشتركة بين الطرفين؛ وقد يرجع ذلك إلى عديد من العوامل؛ منها:

١- نوعية البحث العلمى التربوى، وحجمه، ومدى الثقة فى مصادر معلوماته.

٢- السياق السياسى السائد داخل المجتمع، ومدى ما يُولِيه من تقدير للبحث العلمى التربوى.

٣- مدى التفاعل الحادث بين القائمين بالبحث العلمى التربوى، وواضعى السياسة التعليمية فى أثناء تصميم البحوث، والنشر، أو عملية البحث نفسها، وامتدادها إلى ما بعد الانتهاء من البحث.

٤- السياق الإدارى الحاكم عمليات البحث العلمى التربوى، وما يترتب عليه من حسن أو إساءة التعامل مع المعلومات، والحقائق الواردة فيه.

٥- المستوى العلمى للباحث التربوى، وما يمثله من وزن فى الميدان؛ يرتبط

بما يقدمه من آراء، وخبرات، وما يقيمه من علاقات مع المستخدم المحتمل لنتائجه(٣٩).

ز- ضعف كفاءة أجهزة التخطيط، والإحصاء:

أدى ضعف أجهزة التخطيط، والإحصاء فى وزارات التربية، والتعليم فى الدول النامية؛ إلى عدم وجود خطط تنموية قومية، أو خطط قطاعية؛ إذ إن وجود أجهزة متخصصة فى التخطيط، والإحصاء؛ من شأنه أن يقدم بيانات تعين الباحثين على إنتاج بحوثهم(٤٠)، ومن المعروف أن مدى توافر المعلومات، وتدقيقها، وصدقها، له تأثير كبير فى استخدامها من قِبَل الباحثين؛ وعليه تتوقف صحة نتائج البحث.

وأمام ضعف دور أجهزة التخطيط، والإحصاء فى إصدار معلومات صائبة ودقيقة، وعدم قدرتها على إتاحة هذه المعلومات، فضلاً عما يسمى بالأمن المعلوماتى(٤١)؛ فمعظم هذه البيانات أو المعلومات سرية لا يمكن الحصول عليها إلا بعد موافقة الأمن؛ ويواجه الباحث التربوى -فى هذه الحال- اختيارين:

١- إما أن يستخدم هذه المعلومات غير السلمية، وغير الكافية؛ فى إنجاز بحثه؛ ومن ثم فهو يستخدم مقدمات خطأ، فتأتى النتائج غير سليمة، ومشكوك فى صحتها.

٢- وإما ينصرف عن إتمام البحث؛ وهذا من شأنه أن يدفع كثيراً من الباحثين إلى تناول الموضوعات الآمنة المكتبية التى لا تحتاج بيانات، ولا إحصاءات؛ وبالطبع هذا أيسر من اختيار موضوعات شائكة، وحساسة، وتحتاج مجهوداً فى الحصول على المعلومات، والتعامل مع مصادرها.

إذن تؤدى مشكلات نقص البيانات، وتضاربها وعدم ثباتها، والسرية المفروضة -أحياناً- على بعض الوثائق، والملفات، وأيضاً على بعض الموضوعات؛ إلى إضعاف فاعلية مردود البحث على صناعة القرار، وتتضاعف حدة تلك المشكلات فى حال ما إذا كان البحث صادراً عن جهة رسمية حكومية، وما يمكن أن يترتب على ذلك من أن تصاغ النتائج؛ إما بما يتلاءم للتوجهات الرسمية، بوصف

الحكومة مُموِّلاً، أو أن تحرف النتائج فى حال تعارضها مع هذه التوجهات، أو تحجب الدراسة، أو البحث عن النشر(٤٢).

إلى جانب وجود كثير من المشكلات الإدارية الأخرى التى تواجه العاملين بتلك الأجهزة؛ والتى تسهم –بدورها– فى عدم مصداقية المعلومات التى تصدرها تلك الأجهزة؛ فمعظمهم لا يستمر طويلاً فى العمل؛ إما لعدم وضوح الاختصاصات، أو عدم توافر الهيكل التنظيمى المناسب الذى يسمح بعمليات التدرج الوظيفى، والترقى، أو لعدم إعداد تلك القوى البشرية التى تعمل فيها، ولا تأهيلها، ولا تدريبها. وتمثل تلك الأمور مشكلات رئيسة تواجه إدارات التخطيط التعليمى، وأجهزته ووحداته؛ على كافة مستوياته؛ وبخاصة الدنيا منها؛ بما يترتب عليه إرهاق المسئولين، والمخططين عند المستويات الأعلى؛ بسبب كثرة المهمات، والمسئوليات، والقرارات الواجب اتخاذها؛ وهذا يفسر سبب ترك القرارات –فى الغالب– إلى السلطات العليا التى لا تعرف الظروف ولا العوامل الواقعية ولا الميدانية، التى سوف تطبق فيها تلك القرارات؛ معرفة كافية(٤٣).

وفى جميع الأحوال تتحول الممارسة البحثية إلى السطحية؛ بعيدة عن القضايا، والمشكلات الملحة؛ ومن ثم لا تعطى صورة حقيقية لقضايا السياسة التعليمية.

سبل تضييق الفجوة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية:

عند محاولة تحقيق أقصى استفادة من البحث التربوى فى صنع السياسة التعليمية؛ لابد من الأخذ فى الحسبان عدة أشياء؛ منها:

– أن مجرد معرفة متخذى القرار نتائج البحوث التربوية؛ لا يعنى حتمية اتخاذ القرار فى ضوء المعلومات، والحقائق التى أسفرت عنها نتائج البحوث؛ فالأساس العلمى –كما سبق توضيحه– ما هو إلا عامل واحد يجب أن يراعى عند صنع السياسة التعليمية؛ فصانع السياسة يقع تحت تأثير عديد من الضغوط السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية التى يجب أن تؤخذ فى الحساب عند اتخاذ القرار التعليمى.

- تناول العلاقة بين البحث التربوى، وصنع السياسة لا يمكن –واقعياً– أن يُنْظَر فيه بناءً على المفهوم العقلانى الذى يحاول ربط البحث –مباشرة– بصنع السياسة؛ فالسياسة –بوجه عام فى أى ميدان– ليست على تلك الدرجة من العقلانية؛ فتحقيق العقلانية فى العلوم الاجتماعية قد يكون محالاً، ولكنه –على أى حال– شىء يسعى إلى تحقيقه(٤٤).
- هذه الحاجة المتزايدة لتفعيل العلاقة بين البحث العلمى التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ تتوقف على أمور عدة؛ يأتى فى مقدمتها: إدراك شكل التأثير الذى يمكن أن تحدثه البحوث العلمية التربوية فى صنع السياسة التعليمية؛ فالبحوث العلمية التربوية تستطيع أن تسهم بما فيها من معارف إسهاماً فعالاً فى صوغ السياسة التعليمية، وتشكيلها داخل أى مجتمع بشكل مباشر، أو غير مباشر؛ ففى الشكل المباشر قد تصدر هيئة حكومية أوامرها بإعداد بحث، أو تقرير عن قضية تربوية معينة، ثم تتقبله، أو تنفذ بعض توصياته. أما فى الشكل غير المباشر فحينما تؤثر هذه البحوث فى المناقشات العامة عبر أجهزة الرأى، والإعلام المختلفة عن القضية المثارة. فَيُسْتَعان بنتائجها؛ للتدليل، أو للتصديق على رأى مثار؛ ليلقى الرأى المطروح القبول، والتأييد(٤٥).

ومن هنا فثمة محاولات لتضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية، قد يكون بعضها مباشر والأخر غير مباشر؛ ويمكن أن تتناولها الدراسة فى النقاط الآتية:

أ– البحوث الموجهة:

لكى يسهم البحث التربوى بدور فعال فى صنع السياسة التعليمية؛ لابد من إجراء بعض أنواع البحوث التى تخدم السياسة التعليمية؛ من هذه البحوث ما يطلق عليها: البحوث الموجهة؛ ومن أمثلة تلك البحوث: مشروعات تطوير التعليم العالى، ومشروعات بحوث الاتحاد الأوروبى، وهيئة المعونة الكندية، البنك الدولى، اليونسكو.

وهنا يجب أن نشير إلى أن هناك نوعين من البحوث؛ البحث الحر، والبحث الموجه. ونعنى بالبحث الحر نوعين من البحوث؛ بحث أكاديمى: لا يتطلب سوى موارد محدودة، ويتوقف على نشاطات فردية بصورة أساسية، والبحث الأساسى المبرمج: الذى يجريه عدد كبير من الباحثين، ويحتاج تجهيزات باهظة الثمن، أما البحوث الموجهة: فتتأكد صفتها التطبيقية إذا اتضحت الأهداف التى ترسمها المؤسسة التى تجرى فيها البحوث، أما الصلة بين البحث الحر، والبحوث الموجهة؛ فلا تكون إلا بمقدار ما تسمح به أهداف المؤسسة(٤٦).

وتتمثل سلطة البحث الموجه نحو القرار فى تقرير أولويات البحث؛ فحين يضع ممول معين مشروعَ بحثٍ يهدف إلى الحصول على معلومات مفيدة، أو عملية قابلة للاستعمال مباشرة فى سياق صوغ قرار معين. ولممولى البحوث سلطة إقامة معايير للبت؛ بشأن الأولويات عند غربلة اقتراحات البحوث المقدمة للتمويل من قِبَل الباحثين، أو هيئات البحوث(٤٧).

وبذلك تؤدى البحوث الموجهة دوراً مهماً فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية من ناحيتين؛ أولاهما: تحديد أولويات البحوث التربوية؛ لتعالج –مباشرة– القضايا، والمشكلات وثيقة الصلة بالسياسة التعليمية، بحيث توظف نتائج البحوث؛ فى معالجة تلك المشكلات، أو فى إيضاح تأثير اتخاذ قرار معين. ثانيهما: تمويل البحث؛ لإنجاز نوعية جيدة من البحوث؛ وبذلك تتفادى المشكلات المالية التى تعوق –أحياناً– إنجاز البحث التربوى.

تُحدد مشكلة البحث الموجه من قِبَل السلطات المركزية، ويمكن أن يشترك فى برنامج البحث مجموعة من الخبراء، وغالباً ما تتوافر له ميزانية مجزية، ويجرى العمل فى إطار زمنى، ولا توجد هنا مشكلات كثيرة؛ لأن مقومات العمل قد وفرتها الهيئات القائمة على البحث، وترتكز –الأهمية إلى حد كبير– على نوعية العمل الناتج الذى يُظْهِر تنوعاً هائلاً قائماً على عوامل عدة؛ مثل: إدارة البرنامج، ونوعية فريق البحث، ومكان المواقع الميدانية، والمشكلة –أو المشكلات– التى يتناولها البحث، ويكون الناتج دليلاً على نوعية العمل الجيد، أو الردىء(٤٨).

وبذلك تكون نقطة البداية للبحوث الموجهة هى المشكلات التربوية، وقضايا السياسة؛ لتزيل الحواجز بين النظام التعليمى، والمجتمع؛ فتتناول -بذلك- القضايا العاجلة الملحة؛ فيقدم لمثل هذه البحوث تمويل فورى مسئول عن تنفيذ السياسة، أو الممارسة؛ لذا فموضوع البحث موجه من قبل السياسة، يتكلم بلغة واقعية، ويضع حلولاً إجرائية للمشكلات المراد دراستها؛ فهى حلقة وصل بين العمل الأكاديمى، والممارسات السياسية(٤٩).

إن أى جهة تُعنى بتمويل مشروع بحثى معين -سواء أكانت منظمات دولية، أم هيئات حكومية، وخاصة عندما تكون لهذه المشروعات البحثية علاقة بالسياسة التعليمية- تضع عدة شروط لذلك البحث؛ ومن هذه الشروط ما يلى:

١- إسهام البحث -بصورة فعالة- فى اتخاذ قرارات السياسة.

٢- تحسين نوعية الإجراءات التربوية فى معالجة بعض القضايا المهمة للسياسة.

٣- تسهيل عملية تنفيذ القرارات السياسية.

٤- تقويم التأثيرات المختلفة عند تنفيذ قرارات السياسة(٥٠).

ولابد من تأكيد اتصاف البحوث الموجهة بالموضوعية، والتزامها بالمنهج العلمى؛ وإلا ستفقد المصداقية العلمية؛ من منطلق أن صنع السياسة فى حاجة إلى البحث العلمى، والبحث العلمى فى حاجة إلى تحرى الحذر الشديد؛ فى سبيل تحقيق موضوعيته، مع الحفاظ على صلابة المنهج العلمى، وإنتاج معرفة نقدية مستقلة؛ فليس معنى كون البحث الموجه استجابة لمشروعات بحثية تعرضها المؤسسات، أو الأجهزة القائمة على صنع السياسة؛ أن يصير وسيلة للتحايل على الرأى العام، أو الترويج لأفكار سياسية معينة، وإلا سيفقد دوره فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية.

إن العناية بالبحوث الموجهة لتوفير معلومات مُوثَّقة، وموثوق فيها؛ لمعالجة المشكلات التى تواجه صناع السياسة، وأهميتها فى تحقيق التعاون بين الباحثين،

وصانعى القرار؛ لا يعنى تجاهل البحوث الحرة، ولا إهمالها؛ ولكن مثل تلك البحوث لها وظائف، وأهداف أخرى لا تؤثر –بشكل كبير– فى عملية صنع السياسة التعليمية.

ب– التنسيق بين هيئات البحوث التربوية، ومراكزها:

من الضرورى أن يوجد نوع من التنسيق بين الهيئات المشتغلة بالبحث التربوى على المستويات المختلفة؛ المحلية، والقومية، والإقليمية، والعالمية. والفائدة المرجوة التى يخدمها هذا التنسيق؛ هى مساعدة الباحثين حيثما كان موقفهم فى متابعة حركة البحث التربوى، وتحديد اتجاهاتها، واهتماماتها. وقد يترتب على هذا التنسيق تضافر الجهود المبذولة، وحسن استغلال الوقت، والمال، والإمكانات، وتلافى التكرار، وبعثرة الجهود المبذولة فى البحث التربوى. وهناك مجموعة من الخطوات لتحقيق التنسيق؛ منها:

١– ضرورة توثيق كل هيئة جهودها، وبرامجها، ومشروعاتها، وبحوثها، وكل المعلومات الخاصة بها، ونشر كل ذلك، وجعله متاحاً لكل الهيئات الأخرى.

٢– تَعَرُّف كل هيئة من هيئات البحث التربوى على جهود الهيئات الأخرى؛ من خلال المعلومات التى تنشرها كل هيئة عن نفسها، ومحاولة كل هيئة إيجاد روابط، وقنوات اتصال بينها، وبين غيرها من الهيئات التى تُتَبادل – عن طريقها– المعلومات، والمطبوعات، والمنشورات.

٣– وجود هيئة على كل مستوى من المستويات القطرية، والقومية، والإقليمية، والدولية؛ تكون مهمتها ربط هيئات البحوث فى نطاقها بعضها ببعض(٥١).

جـ– إنشاء قاعدة للبيانات والمعلومات التربوية:

لا شك أن وجود قاعدة للبيانات التربوية يخدم كلاً من: الباحثين، وصانعى السياسة، وهذه القاعدة سيكون لها عديد من الفوائد؛ منها:

١- حصر كامل للبحوث العلمية التى أجريت فى مجال التربية.

٢- الاستفادة من نتائج هذه البحوث، والعمل على اتخاذ القرارات السليمة فى ضوئها.

٣- عدم تكرار البحوث؛ حيث تتاح الدراسات السابقة.

٤- توفير الجهد، والوقت على الباحثين فى الحصول على البحوث فى يسر ودقة(٥٢).

إن وجود قاعدة للبيانات، والمعلومات التربوية يسهِّل على صانعى السياسة الاطلاع على نتائج البحوث وثيقة الصلة بأطروحاتهم، وقضاياهم، واهتماماتهم، كما يسهِّل على الباحثين الحصول على البيانات، والمعلومات وثيقة الصلة ببحوثهم؛ ليؤدى إلى السرعة، والتدقيق فى المعلومات اللازمة إنجاز البحث؛ وهذا يفى بمتطلبات البحث التربوى الجيد الذى يريد أن يعتمد عليه صانع السياسة.

وتعد قاعدة البيانات الخاصة بالبحوث التربوية نظاماً فرعياً فى نظام آخر أكبر مؤسسى يعرف: بنظم المعلومات الإدارية التربوية EMIS(٥٣)؛ والتى تؤدى دوراً كبيراً فى عمليات التخطيط، والبحث، وصنع السياسة؛ حيث تُحوّل البيانات (المدخلات Inputs)الخاصة بأى فرع من فروع التربية التى يمكن التعبير عنها فى صورة كمية؛ إلى معلومات (مخرجات Outputs)تساعد فى اتخاذ القرار؛ وذلك عن طريق مجموعة من العمليات Processingالخاصة بالحاسب الآلى؛ باستخدام مجموعة من البرامج، والملفات الخاصة بهذه المعالجة(٥٤).

د- نشر البحوث:

قد يؤدى نشر البحوث إلى نوع من التنوير؛ حيث يمكن -عن طريق ذلك- أن يدخل البحث، ونتائجه مضمار صنع السياسة، ولا يحدث هذا التنوير؛ إلا من خلال نشر نتائج البحوث؛ ليتعرفها -أولاً- صانعو السياسة، ولتصل إليهم رسالة البحث، ثم -ثانياً- الأفراد الذين يشتركون فى مناقشة القضايا، والمشكلات السياسية.

ولكى تُحَقَّق الفائدة المرجوة من النشر؛ يلزم على البحث التربوى ضرورة التوازن بين الجوانب النظرية، والتطبيقية، وأن تكون توصياته، ونتائجه إجرائية أكثر من كونها إجمالية عامة؛ خاصة مع تلاشى المسافة الزمنية بين النظرية، والتطبيق؛ فلم يعد هناك شىء نظرى بحت؛ بل صارت قيمة الفكرة تأتى من إمكانية تطبيقها.

ويجب أن يوضح الباحثون نتائج البحث، يشرحوها، ويفسروها، ويجعلوها أكثر واقعية، وإجرائية؛ كأن تكون المقترحات مرنة، صالحة للتطبيق، ولابد أن تتصف هذه المقترحات بعدة صفات؛ منها: أن تكون (مرحلية وتراكمية وموجهة)، وأن توضح بمجموعة من الأمثلة الواقعية(٥٥).

فضلاً عن ضرورة توضيح الباحث من هم المستفيدون –مباشرة– من نتائج البحث؛ بمعنى آخر لمن ستوجه نتائج البحث؛ إلى جهة، أم هيئة، أم مجموعة من الأفراد؛ مثل الباحثين، أم الممارسين، أم الإداريين، أم صانعى السياسة؛ ليسهل نقل هذه النتائج إليهم؛ وبذلك يسهل تصنيف البحوث حسب الجهات التى ستستفيد منها؛ وهذا يسهل دور الوسيط الذى ينقل –بعد ذلك– نتائج البحث إلى تلك الجهات، وسبل النشر متعددة؛ منها:

- الحوار الذى يعقد لمناقشة السياسة التعليمية، وقضاياها.
- المؤتمرات، والندوات العلمية المتخصصة؛ وهى وسيلة لتبادل الأفكار، وإثرائها، ووسيلة للاتصال المباشر بين الباحثين، وصانعى السياسة.
- الدوريات التربوية التى تنشر فيها البحوث مفصلة، أو ملخصة فى بضع ورقات، وفى لغة مفهومة؛ حتى يمكن تناولها، ومناقشتها، وفهمها؛ لتصير أكثر قابلية للتطبيق.

هـ- دور الهيئات الدولية:

للهيئات الدولية سياسةٌ فى تقديم القروض، والمعونات متعددة الأطراف؛ للإنفاق على مشروعات التعليم، والاستثمار فى ميدان التعليم؛ تقدر تلك الهيئات مقترحات مشروعات التعليم، وفى سبيل ذلك تحتاج تشخيص واقع التعليم، والتقنيات التربوية اللازمة كثيراً من مشروعات التعليم؛ لذا فلا محالة من استخدام نتائج البحوث، وتفسيرها؛ وبذلك تصير تلك الهيئات عاملاً وسيطاً بين الباحثين، وصانعى السياسة فى الدول النامية؛ عن طرق نقل المعرفة.

يعد البنك الدولى أكبر الهيئات المساعدة؛ فيما يتعلق بالقروض التعليمية فى الدول النامية؛ فهو يمدها بالمعرفة، والخبرة، فضلاً عن رأس المال؛ عن طريق القروض؛ ولأنه يعد أكبر الهيئات المساعدة -فيما يتعلق بالقروض التعليمية فى الدول النامية- فله دوراً فى تشكيل بعض المشروعات، واستخدام نتائج البحث. ويبدو أثر البحث التربوى فى عمل البنك مباشراً؛ لأن البنك الدولى يعد دعم التعليم جزءاً مهماً من عمله؛ بناءً على نتائج البحوث التى تعد التعليم عاملاً أساساً فى التنمية الاقتصادية؛ وهو أحد الأهداف التى أنشىء من أجلها البنك(٥٦).

ويشير البعض إلى أن شرعية البنك الدولى ترتكز على إدعاء أن توصياته التنموية تعكس أفضل ما يمكن أن تتوصل إليه البحوث، والدراسات؛ وهو مسوغ تستشهد به الحكومات المقترضة فى فرض سياسات البنك الدولى على شعوبها المعارضة هذه السياسات، وأن هناك تأثيراً فى مكونات تلك البحوث، والدراسات؛ حيث يؤدى منصب كبير الاقتصاديين فى البنك دوراً حاسماً فى هذا الصدد؛ من حيث ماهية البحوث التى تجرى، ومَنْ سيجريها، والبيانات المقبولة، والاستنتاجات المستخلصة، وكيفية ترويجها(٥٧).

ويسعى البنك الدولى إلى تحقيق عدة أهداف؛ من خلال الاستثمارات التى يوجهها إلى قطاع التعليم فى عديد من دول العالم؛ ومنها ما يلى(٥٨):

١- زيادة العرض من الفرص التعليمية؛ حيث احتل تشييد المبانى طليعة

الاستثمارات التربوية الأولى للبنك الدولى.

٢- تحسين نوعية التعليم؛ من خلال المساعدات التى يقدمها لتطوير مناهج التعليم، وتحسين الوسائل التربوية، واستخدام التكنولوجيا، والوسائل التعليمية، وتدريب المعلمين قبل الخدمة، وفى أثنائها.

٣- تحسين كفاءة تنفيذ البرامج الداخلية؛ حيث تهدف قروض البنك الدولى إلى تحقيق فاعلية، أو كفاية فى استخدام الموارد المتاحة، وضبط التكلفة، وإعادة توزيع الميزانية المخصصة للتعليم.

٤- تعزيز إدارة القطاع التربوى، وتطويره؛ حيث يرى خبراء البنك الدولى ضرورة الاهتمام بثلاثة مجالات رئيسة فى هذا الجانب، وهى:

الأول: اتخاذ القرارات؛ حيث يلاحظ أن القرارات –فى معظم الدول النامية– تتسم بالمركزية الشديدة، ويسعى البنك إلى تعزيز القدرات المحلية على اتخاذ القرارات.

الثانى: العناية بعملية التخطيط التربوى.

الثالث: العناية بالتقويم، والبحث.

ولا تقتصر جهود البنك الدولى فى مجال التعليم على تقديم القروض فحسب؛ بل تتعدى ذلك إلى الدراسة، والبحث، وجمع المعلومات، ومساعدة الدول النامية فى اختيار الأولويات، والبدائل، وتشمل ملفات البنك، وتقاريره كثيراً من البيانات، والمعلومات –التى تعد مصدراً مهماً– عن النظم التعليمية، وتضم بيانات تعليمية مختلفة، يتم الحصول عليها؛ من خلال إجراء البحوث، والدراسات التى تجريها فرق العمل التابعة إياه؛ حيث إن مشروعات البنك تمتد فى كل الدول النامية تقريباً، وهذا ما يعطيه قوة مقارنة هذه المعلومات، وإجراء التحليلات قبل بداية أى مشروع، ويُربط كثيرٌ من هذه الدراسات بتكلفة وفوائد التعليم والتدريب، أو بالأشكال المختلفة لتمويل التعليم، أو العلاقة بين التدريب، والتعليم، والعمل؛ حتى صار البنك الدولى أكبر مؤثر فى سياسات التعليم، والبحث الأكاديمى، وصارت وثائق البنك نصوصاً فى تطوير

التعليم على المستوى الدولى(٥٩).

ويمول البنك الدولى البحوث التى تجرى بالاشتراك مع دول العالم المتقدم، والتى تخضع لمعايير؛ الأمر الذى يشير إلى إمكانية استخدام البحوث فى:

١- تحقيق التنمية التربوية وفق مؤشرات كمية وكيفية، ونوعية محددة؛ بمعنى أن تكون قائمة على الاحتياجات الاجتماعية، والاقتصادية الحقيقية للدولة، وليست مفروضة عليها.

٢- توزيع المسئوليات، وصوغ برامج البحث، وإدارتها، والإفادة من نتائجها بشكل متوازن؛ يحقق تقدماً ملموساً للدولة النامية؛ وفق معايير كمية، وكيفية، ونوعية محددة.

٣- زيادة الاعتماد على الذات، وتنمية الخبرات لدى كوادرها، ويقاس ذلك بالوزن النسبى المتزايد للدولة النامية التى تمثل طرفاً فى التعاقدات البحثية المستقبلية.

٤- عدم أداء البحوث المشتركة إلى طغيان الجوانب المادية المعاصرة على القيم، والثوابت الأصلية؛ مما يعنى أن المجال الأَوْلى بالتواصل؛ هو مجال تكوين بِنْية تساعد فى تفعيل تطبيق المعرفة وفق أساليب محلية؛ ويترتب على ذلك المعيار تجاوز بحوث التكيف مع التكنولوجيات القادمة؛ إلى بحوث تنمية الكوادر المصنعة إياها محلياً.

٥- توجيه البحوث المشتركة إلى حل المشكلات، وإزالة المعوقات، والتناقضات التى تقف أمام تحقيق تنمية بشرية مستديمة(٦٠).

وعلى أى حال عندما يقدم البنك الدولى مشروعاً تعليمياً معيناً؛ فلا يقدمه من فراغ؛ وإنما يقدمه مدعوماً بنتائج البحوث، ويقدم رؤى تتعلق ببعض قضايا السياسة التعليمية؛ الأمر الذى يسهم فى تضييق الفجوة؛ من خلال ما يقدمه من تمويل، وما يستعين به من نتائج البحوث التربوية، فضلاً عن عقد دورات التدريب فى تخصص معين من التخصصات التربوية.

و- المشاركة:

يعد غياب مشاركة صانع السياسة فى عملية البحث، وإجراءاته، وغياب مشاركة الباحث فى عملية صنع السياسة، وضعف الاتصال بينهما؛ من أحد أهم الأسباب الرئيسة التى تؤدى إلى وجود الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة؛ ومن ثم فلابد من وجود حوار بين الطرفين، والذى تطلق عليه بعض الكتابات **مصطلح:** ."Participatory Dialogue"(٦١).

تؤدى مشاركة صانعى السياسة التعليمية، ومنفذيها فى عملية البحث -مشاركة العميل فى إنتاج المعرفة-؛ دوراً أساساً فى عملية توظيفها؛ فالسياسة التعليمية لا تعتمد -فقط- على معلومات البحث؛ بل هناك معلومات، واعتبارات أخرى لدى صناع السياسة التعليمية؛ لابد من أخذها فى الاعتبار عند إصدار أى قرار تعليمى؛ وهذا يفرض على الباحثين إجراء البحوث التى تستجيب لأسئلة صانعى السياسة، وتتفاعل معها، وتعزز من شرعية النتائج(٦٢).

إن مشاركة الباحثين فى صنع السياسة التعليمية مهمة لمعرفة أبعاد قضايا السياسة، وأهم مشكلاتها، وآليات صنعها، وكيفية تنفيذها؛ فتأتى بحوثهم أكثر إجرائية، وواقعية، كما أن مشاركة صانعى السياسة فى إجراء البحث التربوى؛ تعنى: جودة تمويله، وتسهيل إجراءات عمله، وسرعة إنجازه؛ وذلك من منطلق أن من يشارك فى شيءٍ ما يتمنى أن يراه فى حيز التنفيذ.

ومع ذلك يجب ألا تقتصر طبيعة المشاركة فى تحديد أولويات البحوث التربوية؛ على تحليل العلاقات بين صانعى القرار، والباحثين فقط؛ فهناك جماعات يجب أن يكون لها دور -مثل: جماعات الضغط، والممارسون، والممولون، والهيئات ذات الصلة- لبلورة القضايا والمشكلات الملحة(٦٣).

وهناك جماعات أخرى يمكن أن تسهم فى تضييق الفجوة، خاصة إذا كانت تعمل فى نظم ديمقراطية، وفى جو من الحرية؛ هذه الجماعات تنشد الصالح العام فقط، وهى محايدة، وتمثل وسيلة للضغط فى بعض الديمقراطيات، تلجأ إلى نتائج

البحوث فى تدعيم أقوالهم، واتجاهاتهم، وتأكيدها؛ من هذه الجماعات هيئات البحث المستقلة، والنقابات.

وهناك أفراد يؤثرون فى صنع السياسة ويستخدمون نتائج البحوث، ويعرضونها على رجال السياسة التعليمية، وهم ما يمكن أن نطلق عليهم لقبَ مفكرى السياسة؛ هؤلاء ليس شرطاً أن يكونوا من رجال التعليم؛ فقد يكونون من خارج الميدان التعليمى؛ منهم أساتذة الجامعات الذين يحترفون البحث العلمى، أو كُتاب يعنون بقضايا التعليم، ولهم اهتماماتهم، أو بعض المشتركين فى لجان أحزاب معينة؛ هؤلاء يطرحون قضايا تعليمية ملحة، تستحوذ على عناية الساسة، ويعتمدون على ما تمخضت عنه نتائج البحوث.

ز- تبسيط اللغة المستخدمة فى البحوث التربوية:

تعد لغة البحوث من العوامل التى تسهم فى تقوية العلاقة بين البحث التربوى، وصنع السياسة؛ فإذا ما كانت لغة سهلة مفهومة، فضلاً عن كونها اصطلاحية؛ سيتسنى لصانعى السياسة، وغيرهم أن يفهموها. ولئلا تقف اللغة عائقاً فى سبيل استخدام البحوث؛ فيجب الأخذ فى الحساب أن تكون لغة مفهومة؛ بحيث لا تؤثر فى علميتها، كما يجب على الباحث أن يكون قادراً على إعطاء تعريفات مدققة فيها ما أمكن ذلك، وأن يكون التعريف متناغماً مع التعريفات الأخرى المعطاة فى نفس السياق، ولابد من أن يتضمن المفهوم معانىَ مألوفة، واصطلاحية، ومتفق عليها، وألا يستعمل عبارات غير واضحة، فيجب أن يراعى الباحثون أن تكون اللغة التى تنشر فيها بحوثهم، وتقاريرهم؛ لغة مقروءة، ومفهومة للغالبية، وألا يعتمد هؤلاء الباحثون على اللغة العلمية فقط[٦٤]. وهذه مهارات، وتقنيات يمكن تدريب الباحثين عليها، وإكسابهم إياها.

وقد تغلب على نتائج البحوث اللغة الإحصائية؛ فيعنى الباحث بعرض النتائج فى صورة أرقام أكثر من عنايته بإعطاء دلالات، وتحليلات لهذه الأرقام؛ ومن ثم لابد من ترجمة هذه الأرقام فى معانى، ودلالات تصاغ فى صورة عبارات تقريرية

واضحة، وموجزة، ومفهومة لمستخدم نتائج البحث؛ وخاصة أن البحوث التى تُعنى صانع السياسة –فى الغالب– تحتاج تحليلاً، وتعمقاً فى قضايا التعليم، والنظرة الكلية لتلك القضايا أكثر من الاقتصار على التفاصيل الجزئية التى يعالجها الإحصاء.

حـ– استخدام العنصر البشرى (الوسيط المعرفى، أو المخطط التعليمى):

يمكن تضييق الفجوة فى منظور كل من الباحث، وصانع السياسة؛ عن طريق استخدام وسيط معرفى Knowledge Broker(٦٥) يشبه –إلى حد كبير– الوسيط الاقتصادى فى مجالات التجارة، وإدارة الأعمال؛ لديه القدرة على مهارات تسويق المعرفة البحثية التى ينتجها البحث التربوى؛ ليقدمها فى لغة، وطريقة تمكن صانعى السياسة من استيعابها وفهمها.

يشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أنه لابد من وجود وسطاء معرفةKnowledge Brokersموصولون Linkers ؛ فهؤلاء الأفراد أصحاب اللغات الثنائية، أو الثقافية الثنائية، يتحملون مسئولية تيسير نقل نتائج البحوث من الباحثين إلى صانعى السياسة، واقترحت بعض الكتابات التربوية ضرورة خلق منصب رسمى يشغله شخص يستطيع أن يعمل –كحلقة وصل– بين الباحثين، وصانعى السياسة؛ شخص ذو معرفة يستطيع فهم نتائج البحث وتقديرها، ويمكن أن يجمعها فى شكل يستطيع صناع السياسة الاستفادة منه(٦٦) ؛ أى: لابد من أن يحمل هذا الوسيط خصائص كلا الجانبين: الباحثين، وصانعى السياسة؛ ليستطيع أن يترجم نتائج لغة البحوث؛ ليفهمها صانع السياسة، وكما سبق أن أشرنا إلى أن غموض نتائج البحوث وعدم وجود وسائل ميسِّرة لنشرها من أهم أسباب الفجوة بين الجانبين، وعليه لابد من تحديد شخصية الوسيط الذى تتوافر لديه أحسن الإمكانات، والاستعدادات لنقل نتائج البحث.

واقترحت بعض الكتابات التربوية أن يكون هذا الوسيط باحثاً من الباحثين التربويين –أنفسهم– ليستطيع أن يتكلم بلغة البحث، وينقل نتائجه إلى صناع السياسة، ولكنه –مع ذلك– قد لا يستطيع التعامل معهم؛ لأنه بعيد عنهم، كما اقترح بعض الكتابات الأخرى أن يكون ذلك الوسيط محلل سياسات؛ ليستطيع أن ينتقى نتائج

البحث التى تخدم عملية صنع السياسة، وقضاياها، ولكنه –مع ذلك– بعيد عن ساحة البحث، ومشكلاته؛ لذا فلابد من أن تتحلى شخصية ذلك الوسيط بخصائص كلا الجانبين: الباحثين، وصناع السياسة.

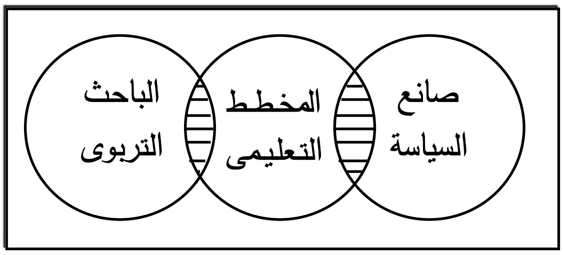
إن المخطط –كمحلل للسياسة– يمكن أن يكون همزة الوصل بين الباحثين، وصانعى السياسة؛ فدوره ذو انتمائين: الانتماء الوظيفى تجاه صانع السياسة، والانتماء العلمى تجاه الباحثين؛ فهو –مثل الباحث– يعرف المشكلة، ويجرى تحليلات، ويجمع بيانات جديدة، ويفسر تلك البيانات؛ فهو وسيط يقدم التفسيرات لمتخذ القرار، ويعرض نتائج البحث الذى أجراه الآخرون(٦٧).

إن الأنشطة التى يؤديها المخططون، وطبيعة عملهم؛ تمكنهم من أداء ذلك الدور؛ فتلك الأنشطة هى البحث عن عديد من الخيارات العلمية الممكنة، والاختيار من بينها؛ بما يتناسب مع الهدف الموضوع؛ فيمكن أن يكون –بذلك– المخطط التعليمى حلقة وصل بين واضع السياسة التعليمية، ومتخذ القرار من ناحية، وبين الباحثين التربويين من جهة أخرى(٦٨)؛ فيعد دوراً مهماً من جملة أدواره الرئيسة فى عملية التخطيط التعليمى، الذى يحتاج مزيداً من التفصيل، والتعمق؛ لمعرفة ما يمكنه أداءه؛ لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من نتائج البحوث فى عملية صنع السياسة التعليمية.

ففى كثير من الحالات يؤدى المخطط عدداً من الأدوار المختلفة، وأحياناً يكون المخطط خبيراً؛ حيث ييسر عمل عديد من الأفراد بالخبرات المختلفة، وفى أوقات أخرى يعمل المخططون كفنيين، أو سياسيين، كما يكون هؤلاء المخططون –فى أوقات أخرى– بمثابة باحثين عن استراتيجيات، ومفسرين للأعمال الجارية، ومحللين للاستراتيجيات القائمة، أو المهمة(٦٩).

والمخطط التعليمى –بحكم موقعه، وطبيعة عمله فى مجال التخطيط التعليمى– فرضت عليه المنهجية العلمية المنظمة فى أدائه؛ الطريقة العلمية فى التفكير، وتحليل البيانات، والمعلومات التى يتعامل معها، وتفسيرها، من دون الاكتفاء –فقط– بجمعها

من مصادرها؛ بل أيضاً التنبؤ بتطور معدلات تلك البيانات فى المستقبل، وتوقُّع نتائج القرارات التعليمية، كما هيأته طبيعة عمله فى مجال التخطيط؛ لأنْ يكون باحثاً، ومحللَ سياسةٍ؛ فهو أنسب وسيط يستطيع أن يترجم نتائج البحوث التربوية لصانع السياسة والشكل التالى يوضح العلاقة بين صانع السياسة والمخطط التعليمى والباحث التربوى.



شكل (١٠)

المخطط التعليمي وسيط بين صانع السياسة، والباحث التربوى

ويوضح الشكل السابق أن هناك حلقتين فى قضية الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ صانع السياسة، والباحث؛ قد يكون المخطط التعليمى الحلقة المفقودة التى يمكن –من خلالها– تضييق هذه الفجوة؛ وذلك لأن موقعه الوظيفى فى التنظيم الإدارى يجعله قريباً من صانع السياسة؛ يعرف قضايا السياسة، واهتماماتها، والمشكلات الملحة المطروحة للمناقشة؛ ما جعله –بالضرورة– يتقاطع معه، ويحمل كثيراً من خصائصه، كما أن طبيعة إعداده، وتدريبه؛ جعلته باحثاً يحمل خصائص الباحثين؛ يتقاطع معهم أيضاً، ويحمل خصائصهم؛ الأمر الذى ييسر مهمته فى التعامل معهم، ونقل أفكارهم، ونتائج بحوثهم؛ لخدمة قضايا السياسة.

فما صفاته؟ وما مهاراته؟ وما واجباته؟ وما طبيعة الدور الذى يمكن أن يؤديه فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؟ هذه الأسئلة تجيب عنها الدراسة فى الفصول الآتية.

مراجع الفصل

(1) Douglas M.Windham, "**Incentives Analysis and Individual Decision Making** in Planning of Education. Paris: UNESCO, IIEP, 1997. PP. 177-178.

(٢) عمر محمد التونى الشيبانى، **دراسات فى الإدارة التعليمية والتخطيط التربوى**، بنغازى: دار الكتب الوطنية، ١٩٩٢، ص ٢٤٤-٢٤٥ .

(٣) أرمين جريتلر، البحث التربوى فى أوروبا، **مستقبليات**، المجلد ٢٩، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٩، ص ٤١٢، ٤١٣ .

(4) Mark B. Ginsburg and Jorge M. Gorstiaga, "Relationships Between Theorists/ Researchers and Policy Makers/Practitioners: Rethinking the Tow Cultures Thesis and the Possibility of Dialogue", Compartive Education Review, Vol 45, No. 2. 2001 pp. 177-178.

(٥) توشيو أوهساكو، تحديد أولويات البحث التربوى، **مجلة التربية الجديدة**، السنة ١٣، العدد ٣٨، أغسطس ١٩٨٦، ص ٩١ .

(٦) عمر الشيخ، التجسير بين البحث التربوى والقرارات التربوية، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر البحث التربوى فى الوطن العربى إلى أين؟** عمان – المملكة الأردنية الهاشمية الفترة ٣-٥ نوفمبر، ١٩٩٨، ص ص ٤٦-٤٩ .

(٧) محمود موسى البكرى، أثر البحوث فى رسم السياسات وصنع القرارات التربوية، **مجلة الإدارة**، الرياض، معهد الإدارة العامة، العدد ٢٨، مارس ١٩٨١، ص ٤٢ .

(٨) توشيو أوهساكو، تحديد أولويات البحث التربوى، مرجع سابق، ص ٩١ .

(٩) محمود موسى البكرى، أثر البحوث فى رسم السياسات وصنع القرارات التربوية، مرجع سابق ص ٤٢ .

(١٠) سيف الإسلام على مطر، العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية دراسة تحليلية لبعض النماذج وبعض العوامل التى تؤثر على طبيعة التفاعل بينهما . **مجلة بحوث ودراسات فى العلوم الاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود، السنة ٢ ، ١٩٨٧ ، ص ١٤٧ .

(11) Fernando Reimers and Nol McGinn, "Using Research in Educational Policy and Administrative Decision-Making" Op-Cit, P. 10.

(١٢) محمود موسى البكرى، أثر البحوث فى رسم السياسات وصنع القرارات التربوية، مرجع سابق، ص ٢٦ .

(١٣) سيف الإسلام على مطر، العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية، دراسة تحليلية لبعض النماذج وبعض العوامل التى تؤثر على طبيعة التفاعل بينهما، مرجع سابق، ص ١٤٧ .

(14) Mark B. Ginsburg and Jorge M. Gorstiaga, "Relationships Between Theorists/ Researchers and Policy Makers/Practitioners", Op.Cit, P.176.

(15) Anne Klemperer, Henno Theisens & Frans Kaiser, "Dancing in the Dark: The Relationship Between Policy Research and Policy Making in Dutch Higher Education", Op.Cit, PP. 200-201.

(16) Western Interstate Commission for Higher Education: "Linking Policy With Research and Practice. Moving From Access to Success" January. 2003. P2.
<http://www.pathways to college.net>.

(17) Thomas Owen Eisemon, "Educational Reconstruction", **Comparative Educational Review**, Vol. 33, No.1, February 1989, P.111.

(18) Mark B. Ginsburg and Jorge M. Gorstiaga, "Relationships Between Theorists/ Researchers and Policy Makers/Practitioners", Op.Cit, P.171.

(١٩) كمال محمد على، دور المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية فى تطوير مرحلة التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية دراسة تقويمية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦، ص ١١٢ .

(٢٠) اليونسكو، البحوث والإصلاح التربوى، ترجمة السيد عيسى أيوب، **مجلة التربية**، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بالكويت، العدد ٨، السنة ٦، يوليو ١٩٩٦، ص ١٠٦ .

(21) Daniel A.Morales-Gomez, "Seeking New Paradigms to Plan Education for Development, the Role of Educational Research" **Anniversary Workshop, Bookelt No.6, Redefining Educational Planning**, Paris: IIEP, UNESCO, 1989, P 43.

(22) Kate Wild, "Information Availability and its Impact on Educational Policy-Making, Planning and Decision Making: Implication for Educational Information Services" **in Confronting Future Challenges: Educational Information, Research and Decision-Making,** Op. Cit. P.111.

(23) **Ibid**, P. 112.

(٢٤) عبد الودود هزاع، واقع البحث التربوى فى الجمهورية اليمنية وآفاق تطويره، **مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد ٢، العدد ١، يناير – يونيو ٢٠٠٥، ص ٢٣ .

(٢٥) إيرول ل.ميلر، من البحوث إلى التنفيذ سياسة اللغة فى جاميكا ترجمة إبراهيم عصمت مطاوع، **مستقبل التربية**، العدد الثالث، ١٩٨١، ص١٤٤ .

(٢٦) دومينيك جرو، البحث التربوى فى فرنسا، ترجمة كامل حامد جاد، مجلة **مستقبليات**، المجلد ٢٩، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٩، ص ٤٣٧ .

(٢٧) ضياء الدين زاهر، البحث العلمى الاجتماعى العربى: دراسة تحليلية نقدية ٢ ، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد الثانى، العدد السادس والسابع، إبريل/ يوليو ١٩٩٦، ص ٢٧ .

(28) World Bank, **Building Educational Research and Assessment Capacity**, World Program, 1991, P.361.

(٢٩) كينتان روس، وت تفيل بوستلتويت، تخطيط نوعية التعليم: المعلومات الضرورية عند مختلف مستويات القرار، **مستقبليات**، المجلد ١٨ ، العدد ٣، ١٩٨٨، ص ٣٣٩ .

(٣٠) أحمد المهدى عبد الحليم، العلاقة بين البحث التربوى وقرارات التنفيذ، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، المجلد الرابع، العدد الأول، يناير، ١٩٨، ص ١٥ .

(٣١) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، مشكلات البحث التربوى فى مصر، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا**، الدورة العاشرة، أكتوبر ١٩٨٢ ، يوليو ١٩٨٣، ص ١٠٩ .

(٣٢) عبد المجيد شيحه، أحمد عاصم، علاقة البحث التربوى بالسياسات والممارسات التعليمية، كلية التربية بالمنوفية، السنة ٩، العدد الثالث، ١٩٩٣، ص ٨ .

(33) George Psacharopulos, "Comparative Education: From Theory to Practice", **Comparative Education Review**, Vol. 34, No. 3, Agust 1990, P 380.

(٣٤) البحث العلمى غالباً ما يجرى فى ثلاث صور؛ وهى:

بحث فردى: وهو الذى يجريه باحث واحد؛ لنيل شهادة علمية، أو للترقية؛ وفى هذا النوع من البحوث يؤدى الباحث كل ما يتعلق بالبحث؛ فهو الذى

يختـار الموضـوع ويحـدد المشكلة، ويصـوغ الفـروض، ويعـد الأدوات، ويطبقها، ويعرض النتائج، ويحللها، ويناقشها.

بحث مشترك: وهو الذى يجريه –فى غالب الأحيان– باحثان، أو أكثر، وغالباً مـا يسير البحث المشترك فى نفس الخط الذى يسير فيه البحث الفردى فى الإجراءات، والخطوات غير أن الجهد المبذول يكون مشتركاً بين الباحثين.

بحث جماعى: هو الذى يجريه فريق من الباحثين؛ لكل منهم دور محدد يلتزم به؛ وهذا النوع من البحوث برغم من أهميته القصوى؛ فلا يحظى بالقدر الكافى من الاهتمام، والتشجيع.

(٣٥) فاروق شوقى البوهى، **مناهج وتقنيات البحث العلمى فى التربية وعلم النفس**، الإسكندرية: مطبعة الجمهورية، ١٩٩٨، ص ص ٥٧–٥٨ .

(٣٦) محمد عزت عبد الموجود، الفجوة والجفوة بين البحث التربوى وصناعة السياسة التعليمية، الأسباب والتداعيات والحلول. **مجلة البحث التربوى**. المجلد الأول. العدد الأول. يناير. ٢٠٠٢، ص ٣٩ .

(٣٧) حلمى الوكيل، البحث العلمى الجماعى وموقعه على خريطة البحوث فى مصر، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد السابع، الجزء ٢٩، ١٩٩٢، ص ٢٤ .

(٣٨) حنان عبد الحليم رزق، واقع ومعوقات البحث التربوى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالمنصورة دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، الجزء الأول، العدد ٥٥، مايو ٢٠٠٤، ص ص ١٤٦–١٤٧ .

(٣٩) مجدى صلاح طه المهدى، **البحث العلمى التربوى بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٧، ص ص ٧٩–٨٠ .

(٤٠) محمد عزت عبد الموجود، الفجوة والجفوة بين البحث التربوى وصناعة السياسة التعليمية، مرجع سابق، ص ص ٤٠–٤١ .

(٤١) يشمل مفهوم الأمن المعلوماتى: سرية المعلومات، وأمنها، وللتمييز بينهما؛ فسرية المعلومات تُعنى بمحتوى المعلومة، فى حين يعنى أمن المعلومات؛ بطريقة حفظ المعلومة؛ فإذا كانت سرية المعلومات بمثابة المحتوى؛ فأمن المعلومة يكون فى الشكل التى تحفظ به المعلومة.

(٤٢) أحمد يوسف سعد، أحمد عطية أحمد، اتجاهات المسار البحثى للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية فى ربع قرن ١٩٧٢–١٩٩٦ دراسة تحليلية، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر رؤى مستقبلية للبحث التربوى**، المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس، الجزء الأول، يونيو ٢٠٠٢، ص ٣٦٥، ٣٦٦ .

(٤٣) عبد الله مبارك الشنفرى، أساليب الارتقاء بأجهزة التخطيط التربوى فى سلطته عمان، **مجلة التربية**، تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة التاسعة، العدد ٢٠، أغسطس ٢٠٠٦، ص ٤٦ .

(٤٤) سيف الإسلام على مطر، العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية، دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال، مرجع سابق، ص ٢١٧ .

(٤٥) مجدى صلاح طه المهدى، البحث العلمى التربوى بين دلالات الخبرات وممارسات الباحثين، مرجع سابق، ص ص ٧٨–٧٩ .

(٤٦) ضياء الدين زاهر، البحث العلمى الاجتماعى وعوائده المجتمعية جامعات الخليج كنموذج، **مستقبل التربية العربية**، المجلد الثانى، العدد الأول، فبراير ١٩٩٦، ص ١٥ .

(٤٧) توشيو أوهساكو، تحديد أولويات البحث التربوى، مرجع سابق، ص ٨٩ .

(٤٨) ر.س. ميشرا، البحث التربوى فى الهند، **مستقبليات**، العدد ١١١، المجلد ٢٩، سبتمبر ١٩٩٩، ص ٣٦٩ .

(49) Rames Avis, "Policy Orientated Research: The Seduction of Science and the Teacher A Researcher", **Educational Review** Vol.45, No.3, 1993, PP. 200-201.

(50) Robert G. Burgess, **Educational Research and Evaluation for Policy** and Practice, London: The Flamer Press, 1993, P.3.

(٥١) محمد منير مرسى، **البحث التربوى وكيف نفهمه؟**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٤، ص ٧٠ .

(٥٢) محمد وجيه الصاوى، نحو قاعدة بيانات للبحوث التربوية والنفسية، ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر السنوى الرابع عشر لقسم أصول التربية البحث التربوى مفاهيمه – أخلاقياته – توظيفه**، كلية التربية بالمنصورة، المجلد الثانى، الفترة ٢٣–٢٤ ديسمبر١٩٩٧، ص ٧٣٥ .

(٥٣) سيُتناول – بالتفصيل– نظم المعلومات الإدارية فى الفصل الخامس من الكتاب.

(54) Information Development Working Papers Series, "**Education Management Information System: A Short Case Study of Nigeria**", Working Paper No.5, October, 2006. P. 6.

(55) Michal Smith, "Policy Making United Consequences and Transformative Change in Education", in Research in Education Management and Policy Retrospect and Prospect" Landon: The Flamer Press, 1990, P.154 .

(٥٦) سيف الإسلام على مطر، ربط البحث التربوى يصنع السياسة التعليمية دراسة تحليلية لبعض الأدوار والممارسات، مرجع سابق، ص ص ٢٧٠–٢٧١ .

(٥٧) إبراهيم مرعى العتيقى، **سياسات مؤسسات النقد الدولية والتعليم**، دراسة تحليلية، الإسكندرية: دار الوفاء، ٢٠٠٦، ص ٩١ .

(٥٨) أدريان م: فرسبو، عشرون عاماً من مساعدات البنك الدولى للتربية الأساسية. **مستقبليات**، المجلد ٢١، العدد٣، ١٩٩١، ص ص ٣٧٥–٣٧٩ .

(٥٩) إبراهيم مرعى العتيقى، سياسات مؤسسات النقد الدولية والتعليم، دراسة تحليلية، مرجع سابق، ص ص ١٢٦–١٢٧ .

(٦٠) فوزى رزق شحاتة، إستراتيجية تطوير نظام البحث التربوى فى مصر فى ضوء متطلبات عصر المعلومات، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر رؤى مستقبلية للبحث التربوى**، المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع كلية التربية عين شمس، الجزء الثانى، الفترة ١٧–١٩ إبريل ٢٠٠١، ص ٧٨٣ .

(61) Don Adams, Geok Hwakee & Lin Lin: "Linking Research, Policy and Strategic Planning to Education Development in Lao People's Democratic Republic" in **Compartive Education Review**, Vol. 45 No. 2 , 2001 PP. 220-222.

(٦٢) نول ماجين، ربط البحث بصناعة السياسة التربوية، **مجلة التربية**، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية والتعليم، الكويت، العدد ٢٣، السنة السابعة، ١٩٩٧، ص ص ٩٠–٩١ .

(63) Western Interstate Commission for Higher Education "**Linking Policy with Research and Practice, Moving from Access to Success**" Op. Cit. P.2.

(٦٤) سيف الإسلام على مطر، العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية، دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال، مرجع سابق، ص ص ٢٢٦–٢٢٧ .

(٦٥) أول من قدم هذا المصطلح العالم الإنجليزى Maurice Koganفى دراسة له عن كيفية الربط بين البحث التربوى والسياسة فى إنجلترا. هذه الدراسة بعنوان: Government's Commissioning of Research - a Case Study", 1980.

ثم قام بالتأكيد على هذا المصطلح فى دراسة أخرى قام بها بالاشتراك مع Hu?en بعنوان: Educational Research and Policy: How Do They Relate, 1984.

ولمزيد من التفاصيل حول هذا المصطلح يمكن الرجوع إلى:

- Fernando Reimers & Noel McGinn, "Using Research in Educational Policy and Administrative Decision Making", Op. Cit. PP. 13-16.

- Kate Wild: "Information Availability and its Impact on Educational Policy-Making. Planning and Decision Making: Implication for Educational Information Services" in Confronting Future Challenges: Educational Information. Research and Decision-Making. UNESCO: International Bureau of Education, 1995.

(66) Mark B. Ginsburg and Jorge M. Gorstiaga, "Relationships Between Theorists/ Researchers and Policy Makers/Practitioners", Op.Cit. P. 197.

(٦٧) سيف الإسلام على مطر، ربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية، دراسة تحليلية لبعض الأدوار والممارسات، مرجع سابق، ص ٢٤٧ .

(٦٨) أشارت بعض الدراسات إلى ذلك الدور ومن أمثلة هذه الدراسات:

- سيف الإسلام على مطر، ربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية، دراسة تحليلية لبعض الأدوار والممارسات، مجلة دراسات تربوية، المجلد الرابع، الجزء ٢٠، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، أغسطس، سبتمبر ١٩٨٩ .

- Adam Curle: "**Educational Planning: the Adviser's Role**", Paris: UNESCO, IIEP, 1968.

- Ernesto Schieflbein: "The Role of Educational Research in th Conceptionand Implementation of Educational Policies: The Latin-American Experience", in **Educational Planning in the Context of Current Development** Problem. Vol.II. Papers Presented at an IIEP Seminar, Paris: UNESCO, IIEP, 3-8 October 1983.

- David W. Chapman & Lars O. M?hlck: "Linking Data to Action" in From **Data to Action: Information Systems in Educational Planning. Paris: UNESCO, IIEP, Pergamon Press. 1993.**

- Don Adams & Geok Hwakee & Lin Lin: "Linking Research, Policy and Strategic Planning to Education Development in Lao People's Democratic Republic" Comparative Education Review, Vol. 45, No.2, 2001.

(٦٩) جون م. برايسون، **التخطيط الاستراتيجى للمؤسسات العامة – وغير الربحية**، مرجع سابق، ص ٩٠ .

(٣)

الفصل الثالث

مهارات المخطط التعليمي

واتجاهات تدريبه

الفصل الثالث

مهارات المخطط التعليمي وتدريبه

مقدمة:

بينت الدراسة أنه من المنطقى أن يستفاد من نتائج البحوث فى صنع السياسة التعليمية؛ لإضفاء الجانب العلمى عليها؛ فالأساس العلمى أحد أهم الأسس التى يجب أن تبنى عليها أى سياسة تعليمية محكمة، غير أن مستقرئ نتائج الدراسات، والبحوث التى أجريت فى هذه القضية، والمشاهد للواقع؛ يلحظ أن هناك فجوة بين نتائج البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية، وأن لهذه الفجوة أسباباً تعوق الاتصال بين الجانبين، وقد وضعت تلك الدراسات عدة محاولات لتضييق هذه الفجوة؛ منها: دور العنصر البشرى فى ترجمة نتائج البحوث إلى صانعى السياسة؛ ليصير وسيطاً معرفياً يسوق المعرفة Expertبشرط أن تتوافر فيه مهارات، وخصائص، وسمات معينة؛ تؤهله لتسويق المعرفة البحثية؛ لتحقيق أقصى استفادة منها فى صنع السياسة التعليمية. وأشارت بعض الدراسات –على استحياء– إلى أن المخطط التعليمى –بحكم تنشئته، وإعداده، وطبيعة أدواره– يمكنه أداء ذلك الدور؛ مما ستركز عليه الدراسة بمزيد من العمق عن طبيعة ذلك الدور الذى يمكن –من خلاله– الربط بين نتائج البحوث، وصنع السياسة التعليمية، فضلاً عن التعرف على أهم صفاته، ومهاراته؛ كمتخصص فى مجال التخطيط التعليمى.

ماهية المخطط التعليمي:

عندما زادت العناية بالتخطيط التربوى فى أوائل الستينيات؛ اهتمت الكتابات التربوية –فى تلك الفترة– بتناول أهمية التخطيط التربوى، وأهدافه، ومداخله، ثم بعد ذلك ظهر مصطلح المخطط التعليمى؛ من منطلق أن عملية التخطيط لكى تُمارَس تحتاج كوادر بشرية فنية متخصصة؛ غير أنه لم يتم الوصول إلى اتفاق مبدئى فى

كتابات التخطيط، وبين المتخصصين فيه على من هو المخطط التعليمى؛ الأمر الذى ترتب عليه ضعف فى إعداده، وتدريبه، وكذلك عدم الاتفاق فى طبيعة أدواره، ومحدداتها.

وبدايةً هناك شروط يجب أن تتوافر فيمن يُخْتار للتخطيط التربوى؛ منها:

١- فهم واضح لفلسفة المجتمع، وأهدافه.

٢- الإلمام بالأحوال الاقتصادية، والاجتماعية فى المجتمع، والاطلاع على خطط التنمية الاقتصادية، والاجتماعية فى الدولة.

٣- تتبع حركة التطور فى المجتمع، واتجاه هذا التطور، وعلاقة ذلك بالعناصر البشرية اللازمة لتحقيقه.

٤- تخصص مقبول فى التربية، ولا يعنى هذا الشرط الهواية، أو مجرد الممارسة، أو تخصص فى أحد العلوم المساعدة للتربية؛ وإلا أتى التخطيط على غير أصول علمية، ومن المحال أن نقيم علماً على غير ذى علم(١).

فهناك من وصفه بأنه مربٍ مختص، أى: أنه مؤهل تأهيلاً عالياً فى حقل من حقول المعرفة وممارس للعملية التربوية فى الميدان لمدة كافية من الزمن(٢).

إن هذا التعريف يوضح أنه ليس من الأَوْلى أن يكون إعداد المخطِّط فى مجال التخطيط التعليمى، بل من الممكن أن يكون متخصصاً فى مجال له علاقة بميدان التربية؛ ولكن الشرط المهم أن يكون لديه خبرة، وممارسة فى ميدان التربية، فضلاً عن أهمية الالتحاق ببرامج التدريب الخاصة بالتخطيط التربوى.

وعلى المستوى الوظيفى هناك من يعرِّفه بأنه ذلك الشخص الذى يعمل فى الجهاز المسئول عن إعداد الخطة التربوية، وتنفيذها، ومتابعتها، وتقويمها، ويكون متخصصاً فى التخطيط التربوى بصورة عامة، ولديه خبرات متخصصة فى إحدى مجالاته، وانتمائه الوظيفى تجاه صانع السياسة؛ فهو يعمل معه، ومن أجله(٣).

فضلاً عن الانتماء الوظيفى تجاه صانع السياسة؛ بحكم طبيعة عمله؛ فهو -

أيضاً– ذو انتماء علمى، وتدريبى تجاه الباحثين؛ فهو باحث يعرف المشكلة، ويجرى تحليلات، ويجمع بيانات جديدة، ويفسر تلك البيانات. والمخطط فى تقديمه المعلومات، وفى تحليله إياها، وبما له فى هذا المجال قريب من الباحثين، يستطيع نقل الأفكار البحثية من مجال النظرية إلى الواقع، والإجرائية فى شكل خطط، ومشروعات، وبرامج، وإجراءات، وخطوات، ومراحل(٤).

إن المخطط التعليمى يساعد فى عملية صنع القرار على كافة مستوياته داخل النظام التعليمى، فهو يوضح بالتفصيل الأسئلة المهمة المرتبطة بالسياسة التعليمية، ثم يحدد نوعية المعلومات المطلوبة للإجابة عن تلك الأسئلة، ثم يصمم لنفسه إطاراً لجمع البيانات، وتحليلها، والخروج بمجموعة من المعلومات التى تجيب عن تلك الأسئلة، وفى موقعه هذا لابد من أن ينقل الأدلة، ونتائج البحوث التربوية؛ ليواصل الحوار بين صانع القرار الذى يطلب المعلومات عن قضية تعليمية معينة، ويريد تحديد الأولويات؛ لتكون حلولاً لمشكلات السياسة التعليمية، وبين الباحث التربوى الذى يقدم المعلومات، ويصل إلى نتائج بحثية فى جانب معين من تلك المشكلات؛ فهو مؤثر مهم فى السياسة التعليمية(٥).

والمخطط التعليمى فى هذه الدراسة وسيط بين صانعى السياسة، والباحثين؛ يحمل خصائص الطرفين، وصفاتها؛ فهو بحكم موقعه الوظيفى محلل سياسات قريب من عملية صنع السياسة؛ يعرف قضاياها، وأهم المشكلات التعليمية المطروحة، كذلك فهو –بحكم إعداده، وتدريبه الأكاديمى– باحث، جامع المعلومات، ومحلل إياها؛ يحدد المشكلة، ويبحث عن أفضل الإجابات لها؛ بحكم ما يملكه من مهارات بحثية تمكنه من الحصول على المعلومات الخاصة بالواقع التعليمى؛ فمن خلال موقعه الوظيفى، وإعداده الأكاديمى يصير وسيطاً معرفياً؛ يستطيع تسويق المعرفة البحثية، ونتائجها لصناع السياسة؛ لإضفاء العلمية على القرارات التعليمية.

وعلى المستوى الوظيفى؛ فهناك بعض المخططين الذين يُعنون بالجوانب الكمية للتخطيط أكثر من الجوانب الكيفية، برغم عناية التخطيط السليم بجميع جوانب التربية الكمية، والكيفية؛ فقد تعالت الصيحات فى الآونة الأخيرة؛ لكى يتحرر

التخطيط التربوى من التركيز على الجوانب الكمية، والاعتماد على الأرقام –بل صارت غايته فى كثير من الخطط الوصول إلى أرقام فقط– من دون العناية بالجوانب الكيفية، مع أن التخطيط الجيد هو الذى يتجاوز الكم إلى الكيف، وقد اتجه المخططون إلى التخطيط الكمى؛ لسهولة منهجه، وتركوا التخطيط الكيفى، نظراً لتعدد أبعاده، وصعوبة تحديده، وقياسه.

وينطلق مخطط التعليم –من حيث الكم– من البعد الزمنى فى تصميمه للتعليم؛ فيبدأ من الواقع، والحاضر، ولا يعمل حساباً للمكان؛ فإذا كان التخطيط يعتمد إستراتيجية الكم فى التعليم؛ فيُعد النظر فى كيف التعليم، والتخطيط له؛ عملاً هامشياً، وإذا كانت إستراتيجية الكم فى التخطيط شغلت بالتعليم؛ من حيث أرقامه، وحساباته بدلاً من عقلنة التعليم، وضبطه ضبطاً علمياً –الذى هو الأساس فى عملية التخطيط– فمخطط التعليم –من حيث الكيف– لا يُسْقِط الجوانب الكمية من حسابه؛ بل يُعنى بها عنايته بالكيف؛ وبذلك تعالج إستراتيجية الكيف – أيضاً– جوانب التعليم الكيفية بأسلوب كمى، وتترجمها فى أرقام ما أمكن ذلك.

وإذن فهدف المخطط الذى يُعنى بالكيف فى التعليم، وتجويده، ووضع قيم، ومعايير، ومستويات، وتصورات، ثم محاولة الوصول إلى كيفية تحقيقها.

ومن هنا كان لابد للمخطط الكيفى من أن يتزود بمهارات؛ قد لا تتوافر، بل قد لا تعنى المخطط الكمى؛ ومن هذه المهارات:

١– أن يكون ذا رؤية اجتماعية، أو مستوعباً إياها.

٢– أن يكون قادراً على ترجمة هذه الرؤية فى رؤية تربوية.

٣– أن يكون قادراً على فهم ديناميات الجماعة، وطبيعة العمل التربوى نفسه.

٤– أن يكون قادراً على تحليل نشاط فى العمل التربوى، وحساب ما يتصل بذلك من زمن، وعمالة، وتكلفة(٦).

ومن هذا المنطلق يمكن توضيح الفارق بين المخطط الذى يُعنى بالتخطيط الكمى، والمخطط الذى يُعنى بالتخطيط الكيفى؛ فيما يلى:

المخطط الذي يُعني بالجانب الكمي للتخطيط	**المخطط الذي يُعني بالجانب الكيفي للتخطيط**
- يبدأ نظرته من الحاضر وصولاً إلى المستقبل.	- يبدأ نظرته من المستقبل، ثم يقيس المسافة بين ما يراه في هذا المستقبل، وبين الحاضر؛ ليواصل عمله بعد ذلك.
- مرمى المخطط الكمي أعداد، وأرقام ينبغي الوصول إليها.	- مرمى مخطط الكيف قيم، ومعايير، ومستويات، وتصورات ثم محاولة الوصول إلى تحقيقها.
- يمكن أن يكون المخطط الكمي فرداً واحداً، أو عدداً من الإخصائيين التربويين.	- المخطط الكيفي لا يمكن أن يكون فرداً واحداً وإنما فريق يتخصص كل منهم في جانب، أو أكثر من جوانب العملية التربوية.
- يُعني المخطط الكمي بالغايات؛ لذلك يُجري عمليات إحصائية، ورياضية يقدر بها أعداداً معينة.	- لا يُعني -فقط- بالغايات؛ وإنما بالوسائل، وبكيفية تعبئة الجهود، والطاقات المادية، والبشرية؛ وصولاً إلى هذه الغايات.

شكل (١١)

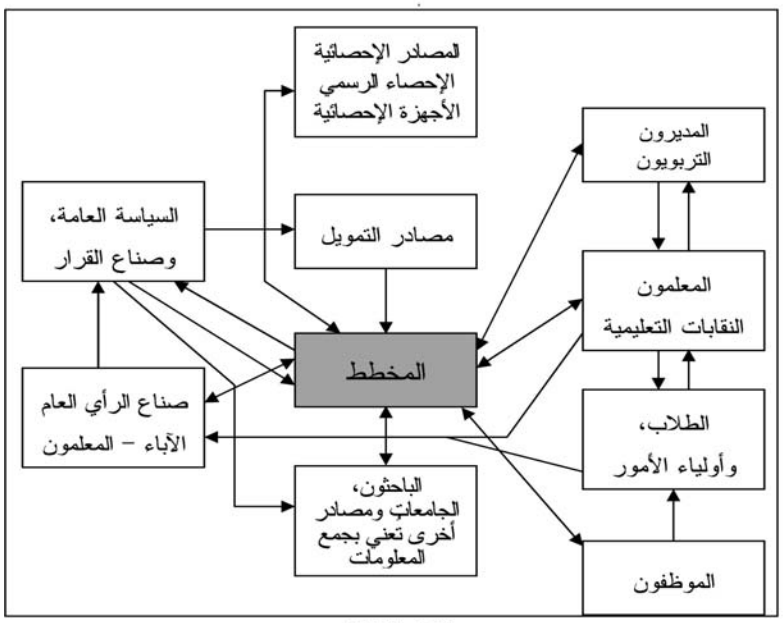
الفرق بين المخطط الكمي والكيفي(٧)

مصادر المعلومات التي يتعامل معها المخطط التعليمي:

التخطيط التعليمى نشاط يتطلب استخدام مهارات كثيرة مختلفة، وتعاون أفراد من شتى التخصصات؛ فهو يستدعى خدمات الوظائف الإدارية، والتربوية، والجامعية، والمدرسين، وعلماء الاقتصاد، والاجتماع، ورجال الإحصاء، وقيمة الخطة التعليمية، وإمكانية تنفيذها، ونجاحها المطلق؛ يعتمد على مدى التعاون، والتفاهم بين المخططين(٨).

وهناك بعض الأشخاص الذين يشغلون وظائف معينة؛ يجرون عملية التخطيط فى مجالات مختلفة؛ وبحكم طبيعة عمل المخطط التعليمى؛ فيجب أن يتعامل معهم؛ لإمداده بالمعلومات المهمة فى مجال عمله؛ فهم بمثابة مصادر معلومات بالنسبة للمخطط التعليمى؛ تساعده فى إعداد خططه التعليمية.

ويوضح الشكل الآتى أبعاد دور المخطط التعليمى، وموقعه بالنسبة للأشخاص الذين يتعامل ويتفاعل معهم.



شكل (١٢)

مصادر المعلومات التي يتعامل معها المخطط التعليمي(٩)

يؤدى المخطط التعليمى الدور الرئيس فى المنتصف؛ فهو يحتاج المعلومات من كل هذه الأطراف، كما يعطى معلومات لبعض هذه الأطراف. وتتوقف طبيعة المعلومات، ونوعيتها على المصدر، ويحتاج المخطط –فى ذلك– إلى أن يقيم حواراً مع كل هذه الأطراف؛ هذا الحوار ليس معناه –بالضرورة– الاتصال وجهاً لوجه فى كل الأحوال.

وبالنظر فى الشكل السابق يظهر أن لكل عنصر دوره، وموقعه، ولكل واحد منهم توقعات مختلفة عن توقعات الآخرين، والأسهم فى الشكل تشير إلى التوقعات؛ توقع كل فرد من الآخر؛ فمثلاً صناع القرار –كالوزراء، والقادة الذين يضعون السياسة التعليمية– يتوقعون تنفيذها بفاعلية، ومثالية، وعلى الجانب الآخر يتوقع صناع القرار من المخططين إمدادهم بالمعلومات عما هو واقعى، أو ملائم لسياسة تعليمية جديدة، أو مقترحة؛ فالمخطط التعليمى يعد رابطاً ضرورياً فى سلسلة المعلومات، ويؤدى دوراً مهماً فى صنع السياسة، وتنفيذها.

ويوضح الشكل الآتى بالتفصيل نوعية المعلومات التى يحتاجها المخطط من كل مصدر من هذه المصادر، وكيفية الحصول عليها.

المصادر	نوعية المعلومات التي يحتاجها المخطط	مصادر الحصول عليها
١– السياسيون وصناع القرار.	السياسة التعليمية– المؤشرات الكمية، والنوعية لتطوير العمل التربوي.	اتصال مباشر (مقابلات– اجتماعات)– الخطاب الرسمي للأجهزة السياسية– المقالات المنشورة.
٢– صناع الرأي العام	الاتجاهات العامة عن التعليم، المدارس، توقعاتهم للعناية ببعض جوانب التعليم.	المقابلات–الاجتماعات– الصحف–التقارير–الخطب.

٣- المصادر الإحصائية	مصادر الميزانية المخصصة للتعليم مقدار ما يخصص من الميزانية العامة لبنود التعليم، مصادر الإنفاق على التعليم.	وزارة المالية، والدراسات التي تناولت تكلفة التعليم.
٤- الباحثون	التأثير العام للتعليم؛ من الذي يقدر فوائده، وكيف، والدراسات العامة لتقويمه، والاحتياجات من التعليم في المستقبل	الدراسات النوعية ،والكمية للتعليم، والتقارير، والمقابلات، وأدوات البحث التحليلي.
٥-المديرون	الإحصاءات الطلابية؛ مثل: الاحتياجات، والمشكلات، والهدر الطلابي، ومعدلات التدفق الطلابي، والاحتياجات من المدرسين، والمباني، والتجهيزات، والتمويل.	المدارس- المستويات الفرعية لمصادر جمع المعلومات، الاتجاهات العامة في المدرسة، مصادر متنوعة من التكلفة، معدلات الصرف.
٦- المعلمون	المستوى التعليمي-التدريب- طرق التعامل مع الطلاب- والمشكلات التي تواجههم.	المقابلات-الاستبانات- الاجتماعات.
٧- الطلاب	معدلات التحصيل-نماذج العمل بعد اليوم المدرسي، الطموحات، الاتجاهات العامة.	التقارير-المقابلات-الأسئلة- إحصاءات المعلومات بالمدرسة.
٨-الموظفون	الإنتاجية-نوعية التعليم-برامج التدريب، ومن اجتازها، احتياجات التدريب.	التقارير-المقابلات.

شكل (١٣)

نوعية المعلومات التي يحتاجها المخطط التعليمي ومصادر الحصول عليها[١٠]

ولابد من أن تكون هناك علاقة بين المخطط التعليمى، والمخطط الاقتصادى فى جميع مراحل الخطة، حتى لا تكون الخطة التربوية فى وادٍ، والخطة الاقتصادية فى وادٍ آخر؛ فالمخطط التعليمى الذى لا يعرف كيف تبنى الخطة الاقتصادية؛ لا يعرف كيف تحسب احتياجات القوى العاملة، وما الاحتياجات القطاعية، وكيف يمكن ترجمتها فى برامج، وكيف تجرى التعديلات، وما البيانات المطلوبة لكل مرحلة من مراحل الخطة(١١).

أى أن المخطط التعليمى ليس -كما هو معروف- جامعاً للبيانات، ولا مصنفاً إياها فقط؛ بل إنه مطالب بتركيب هذه البيانات؛ ليحولها إلى معلومات. ويشارك الإحصائى فى جمع البيانات؛ بل يعد هذا من ضمن مهمات الإحصائى الذى يملك الأدوات، والأساليب التى تمكنه من أداء تلك المهمة.

فالإحصائى من أبرز مهماته دراسة الوضع التربوى الحاضر؛ وتوفير المعلومات التى تفيد فى الإجراءات اللازمة التخطيط التربوى، وتوفير المعلومات الواقعية عن نظام التعليم؛ وهو يشارك فى النواحى الكمية للتخطيط التربوى؛ فالمخطط التربوى يتوقع أن يحقق الإحصائى التربوى عدداً من المهمات؛ لعل من أهمها: إسقاط عدد المسجلين فى الصفوف، والمراحل، والأقسام المختلفة، وحساب التكاليف لبرنامج ما، أو لخطة، وتقدير المتطلبات التربوية، والتجهيزات؛ للإبقاء على الحاجات من عائد التعليم(١٢).

ومن الأشخاص الذين يتعامل معهم المخطط التعليمى المعمارى، فهو يشترك معه فى التخطيط للمبانى المدرسية، فلا يستطيع المعمارى التخطيط للمبانى وحده؛ ولكنه يحتاج المخطط التعليمى فى هذا المجال.

إن دور المعمارى يتمثل فى دراسة الموقع؛ لتحديد أفضل مكان للمبنى التعليمى، وتقويم مواقع المنافع (البنية الأساسية)، من حيث: الحجم، والشكل، والموقع، والمبانى المجاورة – ارتفاع مستوى المدرسة–، وفكر المعمارى نفسه فى التصميم، وعلى هذا فمن الممكن أن يقدم المعمارى كثيراً من التصميمات، ولكن تصميماً واحداً

سوف ينفذ؛ وذلك بمساعدة مخططى التربية[١٣]، ولكن مع أهمية دور المعمارى فى عملية التخطيط للمبانى؛ فمهمة المخطط التعليمى تسبق المعمارى فى هذا المجال؛ فهو المسئول عن إمداد المعمارى بالمعلومات الخاصة عن أعداد التلاميذ المتوقع التحاقهم بالتعليم فى سنة معينة، وما يستلزم ذلك من فصول، ومعلمين، ويشترك معه فى وضع المواصفات التربوية لتصميم المبنى؛ مثل: كثافة الفصل المثالية، ونوعية الأنشطة التربوية، فضلاً عن خصائص المرحلة العمرية التى يُشيِّد من أجلها المبنى.

وحاجة المخطط التعليمى إلى كل هذه البيانات والمعلومات من مصادرها المختلفة؛ حاجة ضرورية لعمل خطة مدققة، ومحكمة؛ فهو يشارك فى جمع هذه المعلومات، وإعدادها من مصادرها المختلفة، ثم يتأكد من صدقها، ومنطقيتها، وعدم تضاربها مع بيانات أخرى، ثم يحللها، ويربطها ببعض المتغيرات التربوية؛ لإيجاد مجموعة من العلاقات بينها؛ ليضع -بذلك- خططاً تعليمية علمية، إجرائية - ليست حبراً على ورق - بل قابلة للتنفيذ، والتقويم.

مهمات المخطط التعليمي، ووظائفه:

نعنى بمهمات المخطط، ووظائفه: ما يجب عليه عمله؛ أو بمعنى آخر: طبيعة عمله؛ فقد ترتب على ضعف الإعداد، وشكلية التدريب -بالضرورة- غموض فى الأدوار، والمهمات التى يجب أن يؤديها المخطط فى مجال التخطيط التعليمى؛ غير أن هناك ملامح أساسية لطبيعة مهمات المخطط التعليمى، وأدواره؛ أجمعت عليها كتابات التخطيط التعليمى.

يرسم المخطط رؤية واسعة لمؤسسته؛ فهو -أيضاً- باحث، ومصمم، ومطور البرامج؛ يقود العمليات الإدارية العامة، ويؤثر فى التغير الاجتماعى، ويجيد التحليلات الفنية، وإدارى، وتربوى. ولكن الملاحظ أن بعض المخططين يمارسون مجموعة من هذه الأدوار، وبعضهم يكتسبها، ومع ذلك؛ فالمهمة الأساسية وضع الخطة؛ من خلال تحليل بيانات، وتحديد أهداف المؤسسة، وبناءً على ذلك يساعد المؤسسة، ومجموعات العمل فى تحديد أهدافهم، وصوغ رؤية معينة[١٤].

ويحدد المخطط التعليمى الاستراتيجيات التى -من خلالها- يمكن تحقيق أهداف المؤسسة، ورؤيتها، وهو -كذلك- مسئول عن وضع هذه الاستراتيجيات موضع التنفيذ، ومن المهم أن يأخذ عدة اعتبارات عند وضع الخطة؛ مثل: توصيات السياسة، والخطط المطبقة فعلاً، والخطط الشاملة، والخطط فى المناطق المجاورة، والخطط السابقة؛ وأخيراً خطط التنمية الاقتصادية.

ويمكن حصر مهمات المخطط التربوى، ووظائفه فى خطوط، وملامح عريضة، وتحديدها فى ثلاث مهمات رئيسة؛ على النحو التالى:

١- إعداد الخطة:

يعد إعداد الخطة التربوية وتصميمها من أبرز مهمات المخطط التعليمى، ووظائفه؛ وهى الوظيفة التى عرف بها، والمهمة التى يضطلع بها، وهى جزء لا يتجزأ من طبيعة عمله، ويمكن تعريف أىُ خطة بأنها: مجموعة من الأهداف، والوسائل الرامية إلى تحقيق أهداف معينة.

ويتضمن تصميم الخطة تحديد الاتجاهات العامة للخطة، وتعيين أهدافها، ومراحل تنفيذها، وبرامجها الثانوية؛ تبعاً للأولويات المفصلة، والإمكانات المتاحة، وحجم تمويلها، وإطار مشروعاتها، أو إجراء عملية التخطيط بشكل متناسق بين عناصرها، حتى تأخذ الخطة صيغتها النهائية، ثم الإعلام بها، كل ذلك يتم فى صوغ نظرى منهجى؛ لذلك يجب أن يتعامل المخطط التربوى مع بيانات، ومعلومات متوافرة، وقرارات، وتوجيهات حاكمة(١٥).

وعند إعداد المخطط التعليمى الخطة؛ فهو مطالب بعدة مهمات فرعية؛ لعل من أهمها:

- جمع البيانات، وتحويلها إلى معلومات، وتنظيمها.
- تقويم ما أُنجز فى الخطط السابقة.
- معرفة حدود الميزانية السنوية المخصصة للخطط؛ ليبنى تلك الخطط فى ضوء الميزانية الفعلية.

- فحص المشروعات العديدة المطروحة من قِبَل الوزارات، والهيئات التعليمية، ويقوِّمها.
- دراسة تقارير الموارد المادية الجديدة، ومطالب المجتمع، ومدى الرغبة فى الإصلاح، والتغيير.
- كتابة التقارير عن التنوع فى المشكلات التربوية.
- إعادة تقويم الأهداف باستمرار، وإعادة ترتيب الأولويات، وما يخصص للخطة فى ضوء التغير فى الاقتصاد المحلى، والعالمى، والأزمات التعليمية الداخلية.
- فى كثير من الأحوال يضطر لإيجاد تسوية بين الاعتبارات المثالية (ما ينبغى أن يكون)، وما هو متاح سياسياً، وإدارياً.
- كل قرار رئيس تعليمى متعلق بالخطة، يستطيع أن يبرره لصانع السياسة؛ لأنه –فى الغالب– لا تتوافق الأهداف السياسية، والتنموية مع أهدافه(١٦).

ولا يغيب عن إدراك المخطط أن التخطيط جزء لا يتجزأ من السياسة العامة للدولة، وأنه –فى كثير من الأحيان– يتلقى التوجيهات من السلطة السياسية؛ حيث تمتلك السلطة السياسية صلاحية اتخاذ القرار، وتحدد الخيارات الرئيسة، والخطوط العريضة للسياسة التعليمية، ويترجم المخطط هذه الخيارات، وهذه الغايات فى أهداف، وخطط(١٧). وبناءً على التوجه السياسى للدولة، ونظامها؛ يضع المخطط التعليمى خطته؛ أى: أنه لابد من أن تتماشى الخطة مع توجهات السياسة التعليمية؛ والتى هى –بدورها– جزء من السياسة العامة للدولة(١٨).

وليس معنى ذلك أن التخطيط عملية سياسية فقط؛ بل هو عملية فنية فى الأساس، يمتد فيها دور المخطط إلى كلا الجانبين؛ فهو يحاول أن يخطط القضايا التعليمية فى ضوء التوجهات السياسية لمتخذ القرار، وفى نفس الوقت لابد من أن تكون خططه، وتوقعاته مبنية على الأسس العلمية للتخطيط؛ من حيث استخدام الطرق

الفنية الإحصائية، والرياضية؛ فيما يتعلق بالجانب الكمى، وأساليب المعايشة، والسيناريوهات؛ فيما يتعلق بالجانب الكيفى.

وهذا ما أكده G.C. Ruscoe (1969) من أن المخطط التعليمى ليس سياسياً تنحصر مسئوليته فى وضع أهداف التخطيط التربوى العريضة، ولا إدارى مسئول عن اتخاذ الإجراءات؛ لتحقيق تلك الأهداف؛ بل هو –فضلاً عن ذلك– فنى Technician تكمن مهمته فى تطوير الوسائل الفنية البديلة التى يمكن –من خلالها– تحقيق الأهداف، وفى دوره كفنىٍّ هو بحاجة إلى المعلومات التى تمكنه من تحديد حدود خبرته؛ بطريقة لا تجعله –فقط– قادراً على بناء الأهداف، ولا الاختيار بين البدائل؛ فيكون –بذلك– سياسى، أو يتحمل عبء تنفيذ تلك الأهداف، والبدائل التى قد اختيرت ليصير إدارياً؛ بل تكمن مهمته الحقيقية فى تقويم الخطط فى أثناء تنفيذها أو بعد الانتهاء من إعدادها فهدف المخطط التعليمى تطبيق الإضافات الفنية المعقدة، من خلال فحص النتائج، وتحليلها فهذا أهم من إعادة تعريف الأهداف، أو تحديد الإجراءات الإدارية(١٩).

لذا يجب على المخطط التعليمى ألا يحصر نفسه فى مجال التخطيط التربوى فى أدنى فاعليته؛ من حيث جمع البيانات، والمعلومات عن نظام التعليم، ثم وضع الخطة وفقاً لهذه المعطيات، أو فى إطار الأهداف المحددة له فى الخطة الشاملة؛ بل يجب أن يتمتع بالنظرة الشمولية للأمور؛ فالتربية جزء من السياق الاجتماعى، والثقافى، والاقتصادى فى المجتمع، ووفقاً لذلك؛ فالمخطط التعليمى لا يستطيع استعارة خطة حظيت بالنجاح فى دولة أخرى، وتطبيقها فى مجتمعه؛ لأنه ليس بالضرورة أن ما نجح عند الآخر سينجح فى مجتمعه. إن الإطار المجتمعى –بالتأكيد– مختلف؛ لذا يجب أن يضع الخطة وفقاً لواقع مجتمعه، واحتياجاته.

ويتطلب الحكم على مدى نجاح الخطة استنادها على المرتكزات الآتية:

١– وضع الهدف من الخطة، ومضمونه، ودواعيه، وإعلام المنفذين، والقائمين على المتابعة، والتقويم، والتأكيد على مبدأ التقويم فى ضوء الهدف.

٢- الواقعية فى ترتيب الأولويات فى الخطة فى ضوء ما يستهدف تحقيقه مع توفير مستلزماتها المادية، والبشرية، والتنظيمية.

٣- بساطة الخطة التى هى نتاج تفاعل بين الحاجات، والإمكانات. ولكى تنفذ الخطة، وتحقق أغراضها الدقيقة، والمحددة؛ فيلزم التأكد من فهم عملياتها؛ مثل: سير العمل، والتنفيذ، وأولويات تقدير الإمكانات، وتكليف العاملين بالمهمات وأداء المسئوليات، والحفز لاستثارة الحماس، والجدية فى تحقيقها.

٤- تجنب معوقات الدور، وتداخل الاعتماد فى الوظيفة بتحديد مسئوليات أداء الواجبات؛ بفضل عوامل التخصيص، وتقسيم العمل بنظام تقتضيه متطلبات الاستقرار النسبى لإمكانية تحقيق أهداف الخطة.

٥- الترابط، والتكامل بين أجزاء عملية التخطيط التربوى، والتناسق بينها، وبين أنواع التخطيط الأخرى؛ لسهولة تنفيذ مناشط الخطط الإجرائية، وتوجيه أدائها؛ لتحقيق أهدافها الرئيسة.

٦- مراعاة المرونة فى تناول الخطة؛ بحيث تتوافق مع الظروف الطارئة، ومواجهة التغيرات، والتطورات السريعة فى المجتمع، وفى مجالات المعرفة، والعلم، ومع المواقف المتفاوتة التى قد تعترض سبيل تنفيذ الخطة، وتتمثل هذه المرونة فى حسن انتقاء البدائل المناسبة، وتقبل التحويرات من دون مساس بجوهر الخطة، وإمكانات التطوير الفعلى للبرامج، وتحقيق التوازن فى أداء القطاعات لتكمل دورة العمل فى عدالة، وتكافؤ الفرص، وعدم طغيان خطة أخرى فى أثناء التنفيذ، والتنبؤ بالظروف التى يمكن أن تواجه الخطة فى المستقبل.

٧- النظرة الشمولية، والكلية المتوازنة لكافة جوانب العملية التعليمية، ومتغيراتها، ومناشطها وترتيب عناصرها؛ وفقاً لأهميتها فى تحقيق أهداف الخطة(٢٠).

وأخيراً لابد من أن تكون هناك مشاركة من قِبَل الجماعات المعنية بقضايا

التعليم فى وضع الخطة، وإبداء الرأى، والمشورة فى ضوء الخبرة المكتسبة، وذات الصلة بموضوع التخطيط، والمتابعة، والتقويم المستمر؛ للتعرُّف على الجوانب الإيجابية، والسلبية فى التنفيذ؛ لإمكانية تثبيت عوامل النجاح، ومعالجة أسباب الفشل، ووضع الخطط اللاحقة، ودوام التخطيط لدوام جهود إصلاح التعليم، وتطويره، وتحسينه، وتجديده، وهذا يتفق مع ظهور مفهوم جديد للتخطيط يطلق عليه: التخطيط بالمشاركة Participartory Planning ؛ والذى يتيح الفرصة لأدنى المستويات فى البناء التنظيمى للإسهام فى وضع الخطة؛ مما يجعل التربية، وأنشطتها تستجيب لحاجات الأفراد، وإمكاناتهم، وطموحاتهم، وأهدافهم.

٢- وضع الخطة موضع التنفيذ (الربط بين التخطيط، والتنفيذ):

المخطط التعليمى ليس مسئولاً فقط عن وضع الخطة، وتصميمها؛ بل إن من مهماته الرئيسة -أيضاً- مسئوليته عن متابعة سيرها، وتنفيذها؛ فالخطط على الورق تراعى كافة المعايير العلمية المحكمة، ولكن عند اصطدامها بالواقع تظهر عديد من نقاط الضعف، التى قد ترجع إلى إعداد الخطة نفسها، أو إلى واضع الخطة، أو القائم على تنفيذها، أو إلى الواقع الذى تنفذ فيه الخطة.

إن مشاركة المخطط، وإشرافه على عملية تنفيذ الخطة؛ يجعله يحدد أهم المشكلات، والمعوقات التى تحول دون تطبيق الخطة؛ والتى يمكن تلافيها عند وضع الخطط الجديدة، كما يجعله قادراً على تقويمها، وتعديل بعض أجزائها؛ لتتماشى مع الواقع فى حدود المعايير العلمية الموضوعة للخطة التربوية، والمخطط -أيضاً- فى أثناء عملية التنفيذ يتنبأ بمشكلات تربوية حقيقية واقعية يضعها ضمن أولوياته؛ لتكون نواة لخطط تعليمية جديدة.

ويتعين على المخطط فى مرحلة التنفيذ عمل دراسة مستفيضة لظروف تنفيذ الخطة، وصعوبات التنفيذ، وعقباته، وأخطائه، ولدراسة أخطاء التنفيذ عليه أن يبدأ بمقارنة النتائج المحققة بالنتائج المستهدفة فى الخطة، أو مقارنة النتائج المنفذة فعلاً بالنتائج المخططة؛ ومن ذلك يستدل على مدى انحراف التنفيذ عن المستهدف فى

الخطة. وكلما اتسع مدى الانحراف فى المنفذ عن المستهدف؛ كان ذلك أدعى إلى السؤال عن أسباب هذا الانحراف؛ فهل هو راجع إلى قصور فى التنفيذ؟ أم هل هو راجع إلى عقبات بشرية واجهته؟ أم هل هو راجع إلى خطأ فى تقدير المخطط للواقع القائم، وعدم قدرته على التنبؤ بسير المتغيرات الرئيسة فى الخطة(٢١).

إن مرحلة التنفيذ ليست سهلة؛ بل تعد من أصعب مراحل التخطيط التربوى، لعل هناك عديداً من العوامل المرتبطة بضعف مستوى تنفيذ الخطط التربوية؛ من بينها: عدم أخذ المخططين تعقد العمليات السياسية عند إعداد الخطة، وقصور الموارد، والإمكانات المتاحة لعملية التخطيط، وضعف إدراك مدى صعوبة التغيير الذى يحدث فى النظام التعليمى(٢٢).

فالمخطط يجب أن يُعنى بعملية التنفيذ مقدار عنايته بإعداد الخطة، ويتأكد من إجرائية خطته، وأن يكون لديه رؤية، واستراتيجية لكيفية ترجمة هذه الخطة إلى إجراءات يمكن ممارستها على أرض الواقع، كذلك يُعنى بتحديد مسئولية تنفيذ الخطة، والتوقيت الزمنى التى ستطبق فيه، وإيجاد نوع من المحاسبية؛ حتى لا تحدث فجوة بين التخطيط، والتنفيذ.

ومن الخطأ أن يعتقد المخطط أنه يجب أن يفكر لغيره لكى يعمل غيره؛ فهذا انشطار فى فكرة التخطيط نفسها؛ فالمفروض فى المخطط أن يخطط لما يستطيع – هو– أن يعمله قبل أن يطالب الآخرين بعمله(٢٣)؛ بمعنى آخر: لا يضع أهدافاً طموحة، لا يستطيع أن ينفذها؛ بل لابد من أن تكون أهدافه إجرائية، ولا يضع بدائل ولا حلولاً ولا أطروحات مثالية؛ بل لابد من أن يكون واقعياً؛ لأنه –فى البداية– مشخص للواقع؛ أجرى عملية التشخيص التى أوضحت له الصورة جيداً، وأظهرت نقاط القوة والضعف، وحددت المشكلات الحقيقية؛ فعلى أساس واقعية التشخيص تكون واقعية الحلول، والبدائل التى يطرحها المخطط؛ والتى يمكن أن توضع موضع التطبيق.

فهناك فجوة بين الخطط التربوية، وبين ما ينفذ منها فعلاً؛ فقد تغدو الخطط

التربوية -أحياناً- مجرد مراجع عامة، بدلاً من أن تكون أدلة عمل، وتنفيذ؛ فلابد من أن تشمل الخطط خرائط عمل توضح سير الإجراءات، وخطوات التنفيذ، ونماذج ولوائح، وأدلة تساعد فى التنفيذ، وفى كل ما يتصل برسم سبل تنفيذ الخطط، وأساليب ذلك التنفيذ(٢٤).

٣- تطوير الواقع، وإدارة المتغيرات:

وفى أداء المخطط التعليمى مهمة تطوير الواقع التعليمى؛ لابد من أن يركز -أولاً، وقبل كل شىء- على توجيه التغيير، وأن يفترض المستويات التى ينبغى الوصول إليها؛ لأن التخطيط التعليمى علم وبحث، وفى إجرائه عملية التغيير؛ لابد من أن يعرف أن التخطيط عملية سياسية بقدر ما هى فنية، وأن دوره يمتد إلى كلا الجانبين(٢٥).

ولكى يؤدى المخطط التعليمى مهمته فى تطوير الواقع التربوى، وعمليات التغيير داخل ميدان التربية؛ لابد من أن تتوافر فيه مجموعة من المهارات؛ منها:

- تحديد أى نوع من أنواع التخطيط يصلح لعمليات التغيير فى المستقبل، ولأى نوع من أنواع التعليم، ولأى محتوى من التغيير.
- معرفته بمدى العلاقة بين التطابق، والتناقض فى مراحل التغيير على المستويات: العالمية، والإقليمية، والمحلية.
- كيفية الربط بين المعلومات المتاحة، وإطار العمل التربوى.
- معرفة الجديد من المعلومات التى تستخدم فى عمليات التخطيط، أو صنع القرار للأنواع المختلفة من التعليم.
- انتقاء المعلومات المستخدمة -فعلاً- فى عمليات صنع السياسة، والتنفيذ، والممارسة داخل الميدان.
- الإلمام بنتائج البحوث التربوية الحديثة التشخيصية، والتقويمية التى أجريت فى ميدان التربية(٢٦).

كما يجب على المخطط التعليمى أن يؤثر فى السلطة السياسية، والقيادية التى تحرك أجهزة التعليم الإدارية، ولا يعنى ذلك أن يترك المخطط عمله الأساس، ويتحول إلى رجل سياسى؛ ولكن عن طريق عمله كفنى له صفة الاستقلالية، أو الحيادية، أو الموضوعية؛ يصير المخطط التربوى عاملاً أساساً فى تطوير الواقع، وإدارة المتغيرات؛ وذلك عن طريق:

أ- التأثير فى عملية صنع القرار الذى يصدر من قِبَل المسئولين السياسيين.

ب- تقديم بدائل تخدم حرية الاختيار من بينها(٢٧).

وبحكم موقع المخطط التعليمى الوظيفى، وموقعه داخل التنظيم الإدارى، وقربه من صانع السياسة؛ يمكن أن يؤثر ذلك فى أدائه مهمته فى التغيير؛ فهو أحياناً يعمل داخل حدود مرسومة لا يستطيع أن يخرج منها؛ لذا لابد من إعطائه قدراً من الحرية، والسلطة فى التغيير فى ضوء معرفته بالبيانات، والمعلومات، وما يمتلكه من خبرة فى معايشته للواقع التعليمى؛ وفى هذه الحال لا يستطيع أن يتدخل رجل السياسة فى عمله؛ لأنه محكوم بالواقع، والحقائق العلمية.

ولكى ينجح المخطط التعليمى فى إدارة المتغيرات التى تؤثر فى النظام التعليمى؛ لابد من أن يكون ملماً بالمجالات المعرفية الأخرى، التغييرات التى يمكن أن تحدث فى الاقتصاد، وفى المجتمع؛ حتى يكون هناك تواصل بين الطرح المفهومى، وبين الحلول؛ فالمخطط التعليمى عندما يعتقد أنه يسهم فى التغيير، ويحدثه -بفرضية ثبات الأشياء، والمتغيرات فى القطاعات الأخرى- فلا يستطيع أن يفعل شيئاً؛ لأنه ليس من المنطقى أن يدرس الكفاءة الداخلية للتعليم، وينسى علاقاته الخارجية؛ فعندما نتحدث عن الكفاءة الداخلية للتعليم؛ يجب أن ينظر إلى كفاءة أعم وأشمل؛ وهى كفاءة النظام الاقتصادى، والاجتماعى(٢٨)؛ لذا فلابد للمخططين أن يكون لديهم المقدرة، والمهارات للعمل فى هذه البيئة، وما يحوطها بها من متغيرات، وعلى المخططين أن يفهموا النظام ككل، وأن يكونوا على دراية بمتغيرات النظام، والتفاعلات الموجودة بين تلك المتغيرات(٢٩).

إن المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، وما ينتج عنها من مطالب اجتماعية؛ تفرض تحديات على النظام التعليمى؛ تفرض –بدورها– على المخططين التربويين معرفة؛ ما يلى:

– المشكلات الاجتماعية التى تفرض نفسها على النظام التعليمى.

– العوامل التى قد تقود النظام التعليمى إلى مخرجات غير مرغوب فيها.

– التغيرات التى تحدث فى احتياجات المجتمع، والتى تتطلب تغييراً، وتعديل الخطط، والبرامج التعليمية.

– خصائص النظم التعليمية السائدة فى العالم مع استيعاب الفلسفات التربوية التى تقوم عليها تلك الأنظمة.

– طبيعة الهيئات، والمؤسسات التى تعمل فى مجال التنمية، والتخطيط فى مجتمعه(٣٠).

وهكذا فعلى المخطط التعليمى أن ينمى لديه حساً قوياً بما يجرى على أرض الواقع، وحساً أقوى بواقعية أى برنامج إصلاحى يخطط لاعتماده، وتنفيذه، وهنا لابد من استناد المخطط التعليمى إلى عدد من المبادئ، لتحسين نوعية التعليم؛ ومن هذه المبادئ ما يلى:

أ– حاجة تحسين نوعية التعليم إلى تضافر الجهود؛ وهذا التضافر يحتاج قناعة العاملين التربويين به فى مختلف المستويات؛ مما يفرض على المخطط التعليمى إيجاد الشكل المناسب؛ لإيصال خلاصة تحليله، ومشروعاته للمشاركين فى اتخاذ القرار.

ب– تطوير أداء الأجهزة البشرية، والعملية التربوية هو عملية دائمة موازية للعمليات التى يجريها المخطط؛ مما يزيد فى أهميته كلما أحسن المخطط اتصاله بالعاملين فى التربية، وشاركهم التفكير فيما يؤدونه، وما يؤديه هو.

ج– تأثير العامل التربوى فى الإنجاز؛ ولاسيما فى البلاد العربية، وتقع وحدة التخطيط فى رأس الهرم المنظم لهذا العمل على المدى المستقبلى(٣١).

مهارات المخطـط التعليمي:

لكى يؤدى المخطط التعليمى وظائفه، ومهماته التخطيطية، لابد من أن يمتلك مجموعة من المهارات، والكفايات التى تمكنه من أداء مهماته بمزيد من الكفاءة، والفاعلية. وقد حدد معهد التخطيط فى مدينة رويال بالمملكة المتحدة(٣٢)؛ مهارات المخطط التعليمى فى ثلاثة محاور رئيسة؛ هى:

١- المهارات المعرفية.

٢- المهارات الفنية، أو الإجرائية.

أ- مهارات مرتبطة بأسس التخطيط.

ب- المهارات التحويلية.

٣- المهارات القيمية.

ويمكن تفصيل هذه المهارات على النحو التالى:

١- المهارات المعرفية:

لابد من أن يمتلك المخطط حصيلة معلومات عن:

- طبيعة التخطيط التربوى، وأهدافه، وأدواته.
- اتجاهات التفكير الفلسفى.
- أساسيات العلوم الطبيعية، والإنسانية.
- الممارسات والاتجاهات السياسية، والإدارية لمحتوى التخطيط؛ من حيث: طبيعة نظام التخطيط، ومحتواه، والقواعد، والقوانين، والأسس التى تنظمه، وإجراءاته، وتنظيمه، وعلاقته بالسياسة.
- التخصصات الفرعية الدقيقة فى مجال التخطيط.

٢- المهارات الفنية، أو الإجرائية:

ويصنفها المعهد إلى نوعين من المهارات؛ هما:

أ- مهارات مرتبطة بأسس التخطيط:

- إعداد السياسات، والاستراتيجيات، والخطط، وتصميمها؛ لإمداد البيئة التعليمية، والنشاطات المرتبطة بها، وتشكيلها.
- إدارة التغيير فى البيئة التعليمية، وعناصرها.
- تسهيل تنفيذ عمليات التطوير.
- الاتصال بمصادر المعلومات الخاصة بالتخطيط.

ب- المهارات التحويلية:(٣٣)

- تحديد المشكلة.
- جمع البيانات، والتحليل، والبحث.
- إتقان الطرق الكمية، والكيفية للتخطيط، وتقييمها.
- تشكيل الوعى بالتخطيط التعليمى.
- وضع البدائل، وتقييمها.
- المشاركة الفعلية فى جوانب عملية التخطيط.
- موازنة البدائل، وحل المشكلات، وصنع القرار.
- التفاوض، والتوسط، والدفاع.
- التنبؤ بما سيحدث من مشكلات، أو تطورات تعليمية فى المستقبل.
- تنظيم الإدارة، وقيادتها.
- الإبداع، والابتكار.
- المرونة، والتكيف مع الظروف الحاضرة.
- القدرة على الكتابة، والتحدث، واستخدام وسائط الاتصال المتعددة.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات.

٣- المهارات القيمية:

وتعنى الوعى باتجاهات التخطيط القيمية التى تساعده فى التعامل مع بعض المشكلات؛ مثل:

- مشكلات تكافؤ الفرص التعليمية، والعدالة الاجتماعية.
- دور السلطات السياسية، والرأى العام فى المجتمعات الديمقراطية للموازنة بين الحقوق، والاهتمامات الفردية، والجماعية.
- الوعى بتعدد الثقافات، والآراء، والأيدولوجيات الناتجة عن تعدد القيم، والدوافع.
- الاتصال الاجتماعى، والاقتصادى، والسياسى؛ لفهم مشكلات التخطيط، والوصول إلى الحلول.

وبعد العرض السابق لمهارات المخطط التعليمى -برؤية المعهد الإقليمى للتخطيط التربوى فى مدينة رويال-؛ نجد أنها مهارات عامة تتناول كافة الجوانب؛ سواء أكان ذلك على المستوى المعرفى، أم الإجرائى أم القيمى، كما تتناول مهارات فرعية أكثر تفصيلاً، وتدقيقاً. والدراسة فى تناولها مهارات المخطط التعليمى؛ ستتناولها برؤية أخرى؛ حيث تفترض وجود مهارات أساسية لازمة ينفرد بها المخطط التعليمى عن غيره؛ لا يستطيع ممارسة مهنة التخطيط من دونها؛ حتى يستطيع إنجاز مهماته فى مجال التخطيط بكفاءة، وفاعلية، وإتقان؛ ويمكن تقسيمها كما يلى:

١- مهارات فنية، والتى تتمثل فى :-

أ- إجادة استخدام مداخل التخطيط.

ب- إجادة استخدام أساليب التخطيط، وتقنياته.

٢- مهارات بحثية.

٣- مهارات إدارية.

٤- مهارات ذهنية.

١- المهارات الفنية Technical Skills:

يحتاج المخطط التعليمى فى إنجاز مهماته، ووظائفه فى مجال التخطيط التعليمى؛ مجموعة من المهارات الفنية التى تتعلق بمجال تخصصه؛ فهى مهارات أساسية تخصصية دقيقة يكتسبها؛ من خلال عملية الإعداد، أو التدريب، أو من خلال عملية الممارسة داخل الميدان، أو من خلال البحث، والقراءة، والإطلاع، وتتلخص هذه المهارات فى إجادة استخدام مداخل التخطيط التعليمى، وأساليبه. وسوف تُعرض هذه المداخل والأساليب، فى إيجاز؛ لأن هدف العرض ليس التعريف بها ولا تحديد تفصيلاتها؛ بقدر معرفة هدف المخطط التعليمى من استخدامها.

أ- إجادة استخدام مداخل التخطيط التعليمى:

يجب على المخطط معرفة مداخل التخطيط التعليمى الرئيسة، والتمييز بينها؛ لمعرفة المدخل المناسب للخطة التعليمية التى يعدها. ويتوقف حسن اختيار المخطط مدخل التخطيط المناسب؛ على عدة عوامل؛ منها ما يلى:

- مدى معرفته بكافة مداخل التخطيط الرئيسة، وتحديد ميزات كل منها، وعيوبه، وقدرته على اختيار مدخل يحقق أكبر قدر من المزايا، وأقل قدر من العيوب.
- طبيعة الخطة التى يعدها؛ سواء أكانت كمية، أم كيفية، أم كلتيهما، اقتصادية، أم اجتماعية، طويلة المدى، أم قصيرة المدى ... إلخ.
- نوعية أهداف الخطة، والمرحلة التعليمية التى تُعد لها الخطة، والمستوى الذى تُعد له الخطة (على مستوى السياسة – الاستراتيجية – التنفيذ).
- طبيعة الظروف الاجتماعية، والسياسية التى توجد فى المجتمع، والتى تعاصر إعداده الخطة.

ويمكن تعريف مداخل التخطيط بأنها: الأسلوب العلمى الذى يمكن إتباعه عند

وضع الخطط التعليمية[٣٤] . ويمكن تحديد أهم مداخل التخطيط الرئيسة التى يجب على المخطط أن يكون على معرفة تامة بها؛ فيما يلى:

* مدخل الطلب الاجتماعى على التعليم .Social Demand Approach

* مدخل التنبؤ بالقوى البشرية. Manpower Forecasting Approach

* مدخل النظم .A Systems Approach

* مدخل معدل العائد من التعليم .Rate of Return Approach

* مدخل الطلب الاجتماعى من التعليم؛ فينظر إلى احتياجات المجتمع من التعليم من إحدى زاويتين؛ وهما:

أ) الاحتياجات الاجتماعية، والثقافية: تتمثل فى وضع أهداف ثقافية معينة لنظام التعليم فى مختلف مراحله، ومستوياته؛ بحيث تتناسب مع الأهداف العامة للدولة فى التطور الاجتماعى، والثقافى، مع الأخذ فى الحساب التغيرات المنتظرة فى تعداد السكان، وتوزيعهم العمرى، والأهداف النهائية للتطور الاجتماعى، والاقتصادى، والثقافى على المدى الطويل.

ب) تحديد الاحتياجات من العمالة المدربة: ويعنى رسم سياسات يمكن – بواسطتها– الاستفادة من الزيادة المطردة فى السكان؛ ومن ثم زيادة القوى العاملة؛ لتلبية الاحتياجات اللازمة خطط التنمية، ويعتمد هذا المدخل على فروض، وتنبؤات، وإحصائيات تحتمل بعض الخطأ، ويستخدم –لذلك– بيانات ديموجرافية؛ لعمل الإسقاطات؛ لتقدير الإمكانات البشرية اللازمة التخطيط[٣٥] .

وعند استخدام المخطط هذا المدخل؛ لابد من أن يراعى عدة أمور؛ منها:

– التأكد من صحة البيانات، والمعلومات، والإحصاءات التى –من خلالها– يبنى فروضه، وإسقاطاته؛ لأنها إذا كانت خطأ؛ فستكون تقديراته غير صحيحة، ولا تعبر –بصدق– عن الاحتياجات التعليمية الحقيقية.

– المعرفة المدققة لأهداف المجتمع الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وألا تخرج أهداف خطته عن تلك الأهداف؛ ففى بعض الأحيان تكون أهداف الخطة طموحة، فيفشل المخطط فى تنفيذها.

– التمكن من استخدام أساليب الإسقاطات السكانية، والتعليمية.

وإذا كانت الخطة التعليمية وثيقة الصلة بالاقتصاد، ففى هذه الحال يستخدم مدخل التنبؤ بالقوى العاملة Manpower Forecasting Model حيث يفترض المدخل وجود علاقة مباشرة بين الاقتصاد، والتربية؛ لذا فالمخطط التعليمى لابد من أن يكون مجهزاً بعدد من المهارات المطلوبة فى مجالات الاقتصاد المتنوعة؛ ليكون قادراً على تقديم المستوى المتوقع من المخرجات التعليمية؛ لتلبية متطلبات سوق العمل(٣٦).

وهذا يتطلب من المخطط معلومات عن التغيرات الحادثة فى مجالات العمل، وتأثيراتها التربوية فى المدارس، والمؤسسات التعليمية الأخرى؛ فالحاجة إلى عمالة متعلمة، ومُدربة لابد من أن يؤخذ بجدية، وتأثير ذلك فى مستويات الأجور، والبطالة، وأن يعى المخططون أن التعليم لا يمكن عزله عن التطورات الحادثة فى المجتمع ولا سوق العمل(٣٧).

أما مدخل النظم A systems Approach فيعد من أهم مداخل التخطيط، وهو المدخل الوحيد الذى يمكن أن يستخدمه المخطط التعليمى فى كافة أنواع الخطط التعليمية؛ لأنه يحتاج –فى كل الخطط– إجراء عملية التشخيص. وأفضل طريقة للتشخيص هى تلك التى تعتمد على تحليل النظام الذى يتكون من مدخلات، ومخرجات، وتفاعلات، ترتبط فيما بينها؛ حيث يشكل نظام التعليم كياناً متماسكاً؛ فهناك علاقات، وتفاعلات تربط بين جميع عناصره، كما أنه –هو نفسه– لا ينفصل عن النظام الاقتصادى، ولا الاجتماعى الأوسع؛ ومن ثَمَّ فينبغى ألا تهمل تشخيص المخطط أى شىء منه.

وإذا كان دور المخطط يتمثل فى تنظيم عمليات النظام، ونموه، والإشراف عليها؛ أى: العمل على حسن سير النظام؛ لتحقيق أهدافه، كما يكون الهدف –أحياناً–

من إجرائه عملية التشخيص؛ إصلاح عيوب النظام؛ وتعديل تنظيمه، وتغيير بعض عناصره، وتصحيح مسار بعض وظائفه، وإعادة النظر فى بعض أهدافه. وتفترض هذه التغييرات اتخاذ قرار، ودور التشخيص هو إعداد هذا القرار(٣٨).

وتُجرى عملية تحليل النظم؛ بوضع تصور للنظام التعليمى؛ من حيث تحديد شكل النظام، وعناصره الفرعية، ثم تحديد الأهداف، واختيار محك، أو معيار يشير إلى مخرجات تعليمية، وتعيين طرق بديلة؛ للوصول إلى الأهداف، واختيار بديل، أو أكثر، وتبنيه، وإقراره، وجمع البيانات عن كيفية جعل البدائل المختارة أكثر فاعلية، ثم استخدام البيانات المحللة، ثم استخدام تلك البيانات فى التغذية الراجعة؛ لتحقيق الأهداف(٣٩).

إن واقع الممارسة التربوية فى ضوء استمرار المطالب المجتمعية من التعليم، يترتب عليه استمرار الإبقاء على هذه المداخل وأساليبها تحقيقاً للأهداف المجتمعية من التعليم، إلا أن التغيرات الحضارية المعاصرة وما تفرضه من تحديات –كالعولمة وتكنولوجيا المعلومات وغيرها– تلزم ضرورة البحث عن مداخل جديدة لتخطيط التعليم خاصة بالنسبة للدول النامية.

وأشارت إحدى الدراسات التى عرضت فى مؤتمر Atlanta(٤٠)إلى أن مداخل التخطيط التعليمى التقليدية –مثل الطلب الاجتماعى على التعليم، ومدخل تقدير الاحتياجات التعليمية، ومدخل القوى العاملة؛ صارت غير مناسبة لفهم علاقة التخطيط بقضايا المجتمع فى نطاق التنظيمات الاجتماعية الأوسع؛ لذا تبدو الحاجة ماسة لمداخل بديلة، ونماذج جديدة للتفكير، من أجل تخطيط إجرائى فى التعليم. ويقترح عدد من المخططين فى الولايات المتحدة أن الأمل فى التخطيط الاستراتيجى The Strategic Planning.

ومن الضرورى أن يوضع فى الاعتبار أن التخطيط الاستراتيجى هو حلقة جديدة من حلقات تطور أنواع التخطيط وليس مدخل للتخطيط، كما أنه مرتبط أساساً بمستوى معين من مستويات التخطيط وهو الاستراتيجية، لذا كان لزاماً على المخطط التعليمى، ألا يكون نمطياً يعرف الأساسيات التقليدية، والمعروفة للتخطيط التعليمى

التقليدى؛ بل عليه أن يكون متجدداً، يعرف الجديد دائماً فى مجال التخطيط؛ فلابد من أن يكون على دراية بهذا الاتجاه الجديد؛ من حيث المفهوم، والمكونات، ومبادئه الأساسية، وأن يكون لديه القدرة على أداء مهمات وأدوار جديدة تتماشى مع هذا المستوى من التخطيط.

فالتخطيط الاستراتيجى يستند إلى نظرة مستقبلية للأمور؛ إذ يعتمد على النتائج المتوقعة من القرارات التى تتخذها الإدارة فى وقت محدد، وهو -أيضاً- يتعامل مع البدائل المتاحة للإدارة فى المستقبل، كما يتضمن فلسفة الإدارة التعليمية، وتوجهاتها الرئيسة بالنسبة لمختلف القضايا، وينبغى تأكيد على أنه بناء، أو هيكل من الخطط، يضم خططاً طويلة المدى، وأخرى قصيرة المدى فى المجالات، والمستويات التعليمية المختلفة(٤١).

ويمكن للمخططين أن يؤدوا أدواراً مختلفة فى عملية التخطيط الاستراتيجى؛ ففى كثير من الأحوال لا يكون المخططون هم أولئك الناس الذين يشغلون وظيفة مخطط؛ ولكنهم -فى الواقع- صانعو السياسة، والمديرون، والخبراء الفنيون فى المجالات المهمة، وفى حالات أخرى يؤدى المخططون عدداً من الأدوار المختلفة، وأحياناً يكون المخطط خبيراً على خبراء؛ حيث يُيسر عمل عديد من الأفراد بالخبرات المختلفة، سواء فى إطار عملية التخطيط، أو خارجها، وفى أوقات أخرى يعمل المخططون كفنيين، أو سياسيين، كذلك يكون هؤلاء المخططون فى -أوقات أخرى- بمثابة باحثين عن استراتيجيات، ومفسرين للأعمال الجارية، ومحققين لأنماط مهمة فى المؤسسات، والبيئة المحيطة بها، ومحللين للاستراتيجيات القائمة، أو المهمة، ومحركين لتعزيز الفكر، والأداء الاستراتيجى، كما يمكن أن يكونوا استراتيجيين(٤٢).

ويؤدى المخطط الاستراتيجى أدواراً مختلفة، ومتنوعة أكثر دينامية، ونشاطاً وفاعلية؛ فهو مخطط فعال يساعد المنظمات فى التبصر بأحوالها فى الماضى، والحاضر؛ حيث تكمن المهارات، والكفايات التى يجب أن يتحلى بها المخطط الاستراتيجى من تقويم النواتج التعليمية، وسوق العمل، وكذلك استراتيجيات الإبداع،

والابتكار اللازمة النمو، والتطوير، ومن ثَمَّ صار المخطط الاستراتيجى شخصاً جديداً ذا أدوار جديدة، وفعالة؛ من أهمها[٤٣]:

– المخطط الاستراتيجى يواجه التحديات:

تكمن مهمته فى مواجهة الصعاب الناتجة عن التغيرات الحادثة فى العالم، وكيفية التعامل مع التغيرات، والتنبؤات بها؛ بما يتناسب مع عادات المجتمع، وقيمه، وتقاليده؛ فهو ذلك الشخص المسئول عن الأعمال، أو الأفعال، والنتائج، فضلاً عن أنه يجب أن يصير ديناميكياً؛ حتى ينفذها، فهو يؤدى دور المتعمق فى معرفة غور الأشياء، والمتأمل، والمفكر فى أحوال المنظمة، وأفرادها.

– المخطط الاستراتيجى كقائد:

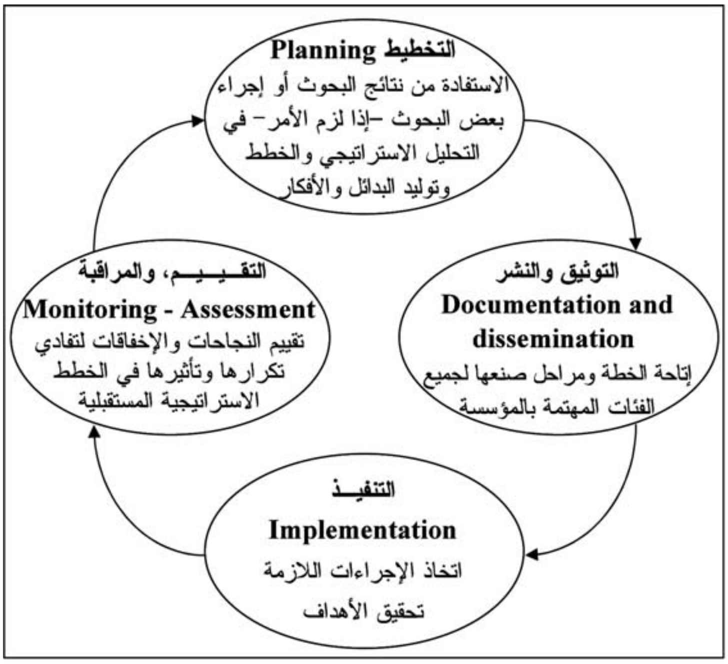
لكى يصير قائداً فعالاً فلابد من أن يعمل على تنظيم موارد المنظمة، واستغلالها الاستغلال الأمثل؛ بحيث تتحقق الفائدة المرجوة منها، وأيضاً استثارة نواحى الإبداع، والقيادة التى تكمن داخل أفراد المنظمة، والتبصر بالرؤية المستقبلية التى تعكس الرؤية المتوازنة، والشاملة للحقائق؛ فالقائد يرى ما لا يراه الأفراد، أو ما لا يرغب الأفراد فى رؤيته؛ مساعدة أفراد المنظمة فى تقبل التغيير، وكيفية التعامل مع الخلافات؛ فهو راسخ أمام التحديات، ويستطيع مواجهتها.

ويستخدم فى تحقيق أهدافه ما يعرفه بالخطة الاستراتيجية التى يجب أن تتوافر فيها عدة شروط، منها:

– أن يشترك فيها كل فرد من أفراد المؤسسة.
– أنها ليست محددة بافتراضات تأخذها المؤسسة بأكملها؛ كأمور مفروغ منها.
– أنها تتجدد بشكل دائم، وتدفع إلى إثارة أسئلة جديدة.
– ألا ينفرد المخطط بوضعها.
– أن تستلزم قدراً كبيراً من النقاش الجاد، والتداول.
– أن تكون شديدة الإيجاز لا تأخذ عدداً كبيراً من الصفحات[٤٤].

إن التخطيط الاستراتيجى جزء من عمليات الإدارة الاستراتيجية؛ يُعْنَى بالنظرة المستقبلية طويلة المدى للمؤسسة؛ فهو عملية دائمة نشطة دائرية مترابطة؛ يشترك المخطط فى كل مرحلة من مراحلها الأربعة: التخطيط، والتوثيق، والنشر، والتنفيذ، والتقييم؛ هذا ما يوضحه الشكل رقم (١٤)؛ حيث يضع المخطط فى بعض المؤسسات هذه المراحل مفصلة فى جدول زمنى منظم Formal Timetable الأمر الذى يؤدى إلى:

- تشكيل الوعى بالتخطيط فى كل أنحاء المؤسسة.
- تقوية الاتصال.
- التوقع.
- التشاور، وتبادل الآراء والأفكار(٤٥).



شكل (١٤)

دور المخطط في كل مرحلة من مراحل التخطيط الاستراتيجي(٤٦)

ويبدو من ذلك أنه إذا كان جائزاً للمخطط التعليمى أن يعمل بمفرده فى وضع الخطط التعليمية؛ فمن المحال –فى التخطيط الاستراتيجى– أن يعمل بمفرده؛ فهو إما عضو فى فريق البحث، أو رئيس فريق البحث، وإذا انتخب رئيس فريق البحث فلابد من أن يكون من الخبراء فى الميدان؛ الذين لديهم القدرة على إدارة كثير من الأفراد، وإمدادهم بالخبرات، والمعلومات المختلفة.

وتعد مرحلة تشكيل فريق عمل المخططين؛ من أولى خطوات التخطيط الاستراتيجى، ويمكن تحديد أهم الإجراءات المرتبطة بهذه العملية؛ فى النقاط الآتية:

١– الخبرة والدراية بعمليات التخطيط الاستراتيجى، وإجراءاته.

٢– تولى هذا الفريق تحديد خطوات العمل، ومراحله؛ فى ضوء ما هو متعارف عليه من عمليات مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجى، وتحديد الإمكانات المادية، والبشرية اللازمة، وتوزيع الأدوار، وتحديد المسئوليات، والتوقيتات المناسبة إنجاز العمل.

٣– إيجاد وسائل، وأساليب التنسيق، والتكامل بين أعضاء فريق العمل فى ضوء إضطلاع كل فرد بمسئولياته، ومهماته من جانب، ومسئوليات ومهمات الآخرين من جانب آخر.

٤– تحديد نوعية النواتج المرتبطة بهذه العملية ككل، ونوع إسهام كل فرد من فريق العمل فى هذه النواتج، ودرجته(٤٧).

ولكى يؤدى رئيس فريق التخطيط الاستراتيجى هذه المهمات، والمسئوليات؛ لابد من أن تتوافر لديه مجموعة من الكفايات؛ يمكن أن نوجزها فيما يلى(٤٨):

*** الكفايات المتعلقة بمكانته:**

– وضع ورقة عمل؛ لتكون منطلقاً لإعداد البحث.

– اختيار أعضاء فريق البحث من تخصصات تلائم موضوع التخطيط الاستراتيجى.

- التنسيق المالى، والإدارى، والعلمى.
- سلوكه كرئيس لفريق Team؛ بمعنى إشراك أعضاء الفريق فى جميع مراحل البحث؛ لا فرض الأوامر عليهم.

*** الكفايات المتعلقة بالشئون المالية:**

- ترجمة فقرات البحث فى بنود مالية، وإدارية.
- اعتماد بنود الميزانية، ومتابعة الإنفاق؛ وفق لائحة معلنة.
- متابعة فاعلية كل عضو فى الفريق البحثى، أو الفريق المعاون؛ من العلاقات العامة، والشئون المالية، والإدارية.

*** الكفايات المتعلقة بإدارة الجلسات:**

- تحديد جدول الأعمال قبل بدء الجلسة.
- اتباع أسلوب العصف الذهنى؛ للاستفادة من خبرات كل أعضاء الفريق، وعدم التركيز على أعضاء من دون آخرين.

*** الكفايات المتعلقة بإدارة البحث:**

- توصيف مهمات البحث.
- ربط كل مهمة بالأجر المناسب إياها.
- متابعة إنجاز كل مهمة، وتقويمه.

*** الكفايات المتعلقة بإعداد التقرير الختامى:**

- تشكيل لجنة لإعداد التقرير الختامى؛ بحيث تضم مصححاً لغوياً.
- إعداد التقرير الختامى؛ إما فى صورة منفصلة يضمها إطار عام واحد، أو فى أقسام نظرية وميدانية، وخاتمة، أو تكليف كل عضو بعمل ورقة بحث مستقلة عن مهمته، ثم يستقرئ رئيس فريق البحث ورقة بحث جديدة؛ تتضمن خلاصة ما وصل إليه أعضاء الفريق.

*** الكفايات المتعلقة بالتقويم:**

- تقويم ذاته بقياس مدى رضا العاملين معه عن العمل، ومدى حماسهم لإنجازه.
- تقويم كل عضو فى فريق البحث، أو الهيئة المعاونة إياه من إداريين، وماليين؛ فى ضوء أهداف يعمل على تحقيقها.
- تقويم اجتماعات الفريق؛ بقياس فاعلية كل عضو.
- تقويم مرحلى، ونهائى Formative & Summative للبحث كله.
- اختيار أعضاء فريق البحث ذوى كفايات مميزة متنوعة.

وإن كان المخطط عضواً فى فريق البحث، فلابد من أن يمتلك مجموعة من المهارات تجعله قادراً على(٤٩):

(أ) أن يتلاءم تخصصه الدقيق للمهمات المطلوبة منه.

(ب) أن يكون ذا ضمير مهنى بحثى حى؛ بمعنى أن يتحمس للعمل؛ كما لو كان هو –وحده– المسئول عنه، ويحرص على إنجازه فى أسرع وقت، وفى أحسن صورة.

(جـ) أن يتقبل التنازل عن رأيه إذا وجد أن هناك ما يعارضه.

(د) أن يتقبل الرؤى البينية التى تمس تخصصه الدقيق.

(هـ) أن يتصور المستقبل كحلم قابل للتحقيق؛ من خلال بذل الجهد، وتنسيق الموارد، والإمكانات.

ب– إجادة استخدام أساليب التخطيط التعليمى، وتقنياته:

عندما يُعد المخطط التعليمى خطة تعليمية، ويصممها فى مجال معين؛ يلجأ إلى استخدام بعض أساليب التخطيط التعليمى، وأدواته التى تساعده فى إنجاز خطته، ولا يكتفى –فى هذه الحال– بمجرد معرفتها، أو العلم بها؛ بل ينبغى إجادة استخدامها،

ومعرفة تفصيلاتها الدقيقة؛ حتى يضع خطة تعليمية مدققة، ومحكمة؛ ومن أهم هذه الأساليب: الخريطة المدرسية، وتقدير التكلفة والعائد، والإسقاطات الطلابية، وتقدير القيد الطلابى، وغير ذلك.

*** أسلوب الخريطة المدرسية: School Mapping**

يهدف المخطط التعليمى إلى تحقيق المساواة بين الأقاليم (أو بين الحضر، والريف فى الإقليم الواحد)، وفى نوعية الموارد المستخدمة فى العملية التعليمية؛ فذلك من شأنه أن يسهم –مع إجراءات أخرى– فى تحقيق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية، وجدير بالذكر أن نوعية الموارد المتاحة للتعليم غالباً ما تؤخذ كمؤشر على نوعية ما يتعلمه الطلاب من معلومات، واتجاهات، ومهارات؛ بل تؤثر –أيضاً– فى معدلات تدفقهم خلال النظام التعليمى، كما يهدف إلى توفير البناء المدرسى ذى التجهيز الجيد؛ فيقوم ويشخص الوضع الراهن للأبنية المدرسية، وتجهيزاتها فى الأقاليم المختلفة؛ وهذا سوف يساعده فى تحديد المناطق المحرومة من الأبنية، وتجهيزاتها، كما يساعده فى التعرف على المدارس التى تعمل فوق طاقتها(٥٠).

إن استخدام المخطط التعليمى أسلوب الخريطة المدرسية؛ كأحد أساليب التخطيط المصغر Micro-Planning؛ يساعده فى تحقيق المساواة فى توزيع الخدمات التعليمية بين الأقاليم المختلفة، وداخل الإقليم الواحد، وفى تشخيص الوضع الحاضر للمبانى المدرسية، وتحديد واقع المبانى المدرسية؛ من حيث توزيعها، وعددها، ومدى كفايتها، وكفاءتها؛ ليبنى –بذلك– الإسقاطات المستقبلية للتنبؤ بتوزيعها المثالى على كافة أنحاء الإقليم فى المستقبل؛ مستخدماً فى ذلك مجموعة من المعايير التى تناسب ظروف إقليم الدراسة، واحتياجاته.

وتجسد الخريطة المدرسية الأبعاد المكانية، والديموجرافية داخل عمليات التخطيط التربوى؛ فالسؤال الرئيس الذى تطرحه الخريطة المدرسية؛ والذى يسعى المخطط التعليمى للإجابة عنه؛ هو: أين تحدد المواقع المثلى للخدمات التعليمية؟ هذه المواقع التى تعتمد على المعايير، والمواصفات التى تضعها الهيئات المختصة؛ فمتى

وجدت هذه المعايير، والمواصفات؛ أمكن التنبؤ بأعداد المدارس الجديدة المطلوبة فى المناطق الجغرافية المختلفة؛ فأسلوب الخريطة المدرسية يساعد المخطط فى تعيين معظم المواقع المناسبة فى المدارس لأعداد كبيرة من التلاميذ؛ والتى تستفيد من الخدمة التعليمية(٥١).

وبذلك يمكن القول: إن الخريطة المدرسية تهدف إلى إعادة توزيع المدارس؛ بما يتلاءم مع طبيعة النمو السكانى، وخصائصه، ومعدلات الاستيعاب الحاضرة للنظام التعليمى؛ لتصل إلى تقدير الاحتياجات من المبانى المدرسية، وأعداد الطلاب المتوقع دخولهم إلى التعليم فى فترة زمنية محددة، داخل إقليم محدد؛ وبذلك فمن أهم أهدافها: القضاء على المشكلات التى تنجم عن سوء التوزيع فى المدارس؛ مثل: ارتفاع كثافة الفصل، وتعدد الفترات، والتسرب، وانخفاض معدلات الاستيعاب(٥٢).

وإذا كان هدف المخطط التعليمى من استخدامه أسلوب الخريطة المدرسية؛ هو توفير فرص متساوية أمام أبناء الإقليم فى إمكانية الوصول إلى المؤسسات التعليمية؛ فهو مطالب بما يأتى:

أ- حساب إمكانية الوصول المادية Physical-Accessibility التى تُحَدد على أساس المسافة التى يقضيها التلميذ بين المنزل، والمدرسة.

ب- دراسة إمكانية الوصول الاقتصادية Economic-Accessibility التى تحدد العوائق التى تقف حائلاً من دون الاستفادة من خدمة التعليم؛ فهى ليست مادية فقط، ولكنها مالية أيضاً.

ومن خلال نتائج الدراسات عن إمكانية الوصول الاقتصادية، والمادية؛ تأكد أنه يجب أن تكون تحت تصرف المخطط التعليمى؛ كما لابد من أن يكون لديه بيانات مدقق فيها عن التركيب الاجتماعى للطلاب؛ حتى يمكن أن يقترح ما يلزم من إجراءات؛ للتغلب على العوائق الاقتصادية، أو الاجتماعية- الثقافية؛ التى تقف عقبة فى سبيل التحاق البعض بالتعليم، ومواصلته(٥٣).

جـ- تحديد مناطق الاستقطاب Catchment Areas؛ حيث يُعِد المخطط التعليمى

خريطة تحدد عليها التجمعات السكنية بتدقيق؛ ليحدد مناطق الاستقطاب فى المدارس على نفس الخريطة، ليكتشف –بذلك– المناطق المحرومة من الخدمة التعليمية، والمناطق التى لا تحتاج بناء مزيد من المدارس(٥٤).

وتُعد عملية تحديد مناطق الاستقطاب فى غاية الأهمية للمخطط التعليمى؛ حيث إن معرفة التوزيع المتوازن، وغير المتوازن لهذه المناطق؛ يقدم دلائل، ومؤشرات بالغة الأهمية فى السعى نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وبذلك يساعد أسلوب الخريطة المدرسية المخطط التعليمى فى تحقيق العدالة فى توزيع الخدمات التعليمية، وتحسين كفاءة النظام التعليمى، وتلبية الاحتياجات التعليمية؛ ليجد كل طفل مكاناً له داخل النظام التعليمى قريباً من مسكنه؛ وذلك بهدف تحقيق أحد جوانب تكافؤ الفرص التعليمية؛ وهو استيعاب جميع الأطفال فى سن الإلزام.

ومن المتوقع أن يواجه المخطط التعليمى عديداً من المشكلات، والصعاب عند استخدامه الخريطة المدرسية، وفى تخطيط مواقع المدارس الجديدة؛ فمن الأهمية أن يكون على دراية بمدى صعوبة الاختيارات التى قد تؤثر فى الكفاءة الداخلية للنظام التعليمى، أو النظم الفرعية. وفى تقييم هذه الاختيارات؛ ينبغى تناول القضايا الآتية:

١– كم عدد المؤسسات التعليمية التى ينبغى بناؤها؟ وفى أى موقع، وفى أى منطقة؟ وبأى حجم، وأى نوع؟

٢– إذا كانت هناك أسباب سياسية لبناء مدارس فى كل حى؛ فما تكلفة متطلبات إنشاء تلك المدارس، وتجهيزها؟

٣– إذا ما رغبت الحكومة فى الوفاء بهدف معين لاستيعاب التلاميذ فى المدارس؛ تحقيقاً للعدالة وفقاً للتمثيل الجغرافى. فما تكلفة تحقيق هذا الهدف؟

٤– ما العلاقات المتبادلة بين بناء المدارس بالقرب من أماكن إقامة التلاميذ، وبناء المدارس؛ لخدمة مناطق أوسع(٥٥)؟

***أسلوب الإسقاطات Projections:**

تعد الإسقاطات الطلابية أداة أساسية فى التخطيط التربوى، وفى رسم معالم السياسة التعليمية، كما تعد من الأساليب المهمة التى يجب على المخطط التعليمى إجادة استخدامها؛ حيث –بواسطتها– يمكن التنبؤ بأعداد الطلاب المتوقع التحاقهم بالتعليم فى سنة معينة، وما يترتب على ذلك من التنبؤ بالاحتياجات التعليمية، والتجهيزات اللازمة لهؤلاء الطلاب؛ سواء من حيث توفير المبانى، والتجهيزات، أو توفير أعداد معينة من المعلمين.

وتعتمد الإسقاطات الطلابية على طريقة مد اتجاهات الماضى، فبواسطتها يمكن للمخطط استكشاف ملامح النمو المستقبلى للتعليم؛ ومن ثم معرفة ما إذا كان مثل هذا النمو سيحقق الأهداف الكمية للسياسة التعليمية؛ كالوصول إلى معدلات التحاق، أو نسب تسجيل، أو مخرجات تعليمية معينة(٥٦).

واعتماد الإسقاطات الطلابية على أسلوب استقراء الاتجاهات الماضية –كأحد أهم أساليب دراسة المستقبل– مؤسس على فرضية دوام الاتجاهات التى ثبتت فى الماضى القريب؛ فى المستقبل؛ بمعنى أن القوى التى كانت تؤثر فى تشكيل الاتجاه فى الماضى؛ سوف يدوم تأثيرها فى المستقبل.

وتأتى أهمية إجادة المخطط التعليمى أسلوب الإسقاطات فى عدة نقاط؛ يمكن إيجازها فيما يأتى:

١– إمداد المخططين، وصناع القرار بكم كبير من البيانات، والمعلومات المستقبلية عن التعليم على مستوى المناطق الجغرافية المختلفة؛ هذه المعلومات لا يمكن الحصول عليها من مصادر البيانات الرسمية المعلنة؛ مثل: بيانات تعداد السكان؛ والذى يجرى كل عشرة أعوام.

٢– أى نظام تعليمى يستخدم نموذج تكلفة التعليم لابد من أن يحتاج الإسقاطات التعليمية؛ لحساب عوامل التكلفة Cost drivers، وإعلان شرعيتها(٥٧).

٣- تفيد فى تخطيط بناء المدارس، وتقدير أعداد المدرسين؛ الأمر الذى يترتب عليه توفير أعداد كافية من الفصول الدراسية، والمدرسين عند الحاجة، كما أنها تفيد فى تقييم النظام التعليمى، وقد يبين هذا التقييم وجود ضرورة إجراء تغيير فى بعض جوانب النظام التعليمى.

٤- كذلك لا تكتفى الإسقاطات الطلابية بتقدير الجوانب الكمية من المدارس، أو الطلاب، أو المدرسين، بل -أيضاً- يمكن أن تقدم مؤشرات لبعض الجوانب الكيفية؛ مثل: ضرورة تقديم خدمة تعليمية عالية الجودة؛ أى: أنها تؤدى دوراً مهماً فى تحقيق التوازن بين العرض، والطلب لأماكن المدارس.

إن إتقان المخطط التعليمى أسلوب الإسقاطات؛ ليس هو الهدف فى ذاته، وليس الغرض منه -فقط- الحصول على مجموعة من الأرقام التقديرية لأعداد من الطلاب الملتحقة بنوع معين من التعليم فى فترة زمنية معينة فى المستقبل؛ بل-إلى جانب ذلك-هو وسيلة يترجم -من خلالها- المخطط التعليمى تلك الأرقام فى مؤشرات، ونسب تعليمية؛ تفيد فى تخطيط الخدمات التعليمية؛ سواء من ناحية الكم حيث الحصول على الأعداد الكافية من المدارس، والفصول، والمعلمين التى تتناسب مع تلك الأعداد الطلابية، أو من ناحية الكيف؛ حيث تساعد فى تحسين نوعية تلك الخدمات.

*** أسلوب تقدير التكلفة / الفائدة** : Cost/Benefit Analysis

يمكن تعريف التكلفة بأنها: القيمة النقدية لكل ما ينفق فى العملية التربوية؛ بما فى ذلك التكاليف الرأسمالية، والتكاليف الجارية، وعادة ما يستخدم مصطلح التكلفة Cost؛ بمعنى: الإنفاق Expenditure فى مجال التخطيط؛ بحيث يستعمل كل منهما مرادفاً للآخر(٥٨).

إن معرفة المخطط التعليمى بأساليب حساب التكلفة، والعائد، وتقديرها فى ميدان التربية؛ تقدم له عديداً من المعلومات الضرورية عن كيفية الربط بين التعليم، وسوق العمل، وكذلك تأثير الاقتصاد فى بدائل السياسات التعليمية، وخياراتها؛ حيث

توجه القرارات التعليمية المستقبلية، كما تقدم له معلومات عن كيفية إحداث التوازن بين العرض، والطلب لفئات القوى التعليمية التى هى من مخرجات التعليم، وتقدم معلومات –أيضاً– عن اتجاهات السياسة الصريحة المعلنة، ومعلومات عن كيفية صنع قرارات تعليمية رشيدة(٥٩).

ويُقدِّر المخطط التعليمى التكلفة لأى جهد تعليمى فى وقت محدد؛ بمجرد أن تكون الأفكار قد شُكِّلت للإصلاح التعليمى، أو التوسع المطلوب، كما يُقَدِر كم البحوث المطلوبة التى يجب أن يضطلع بها، وكيفها. إن المعرفة بالتكلفة، والموارد أساسية فى أى عملية تخطيط، وعلى المخطط أن يعرف مدى ملاءمة الميزانية المطلوبة، والموضوعة للخطط، وكفايتها، وهل سيكون التمويل كافياً، ومعقولاً(٦٠).

وتفيد معرفة المخطط التعليمى بأساليب تقدير التكلفة، والعائد؛ فى عملية صنع القرار –أيضاً– من عدة نواحٍ؛ يمكن تناولها فيما يلى:

- تحليل التكلفة، والعائد قد يشير إلى احتمال إجراء تغييرات فى توزيع الموارد؛ لتلبية الأنواع المختلفة من التعليم المقدمة بأعلى عائد؛ فهى لا تشير إلى العوامل التى تؤثر –بشكل كبير– فى مقدار التغير فى توزيع الموارد، ولا تحدد بدقة مقدارها غير أنها تقدم مؤشرات مباشرة عن الميزانية المطلوبة لبعض جوانب الخطة.
- أسلوب التكلفة، والعائد يفترض زيادة الربح من التعليم، وزيادة العائد منه يمكن أن تكون بأقل تكلفة، كذلك يمكن تحسين استخدام القوى العاملة؛ برفع معدل الفائدة المرتبطة بالتعليم، وأخيراً كلما قَلَّ الهدر فى التعليم؛ قلت التكلفة، وزاد معدل الفائدة من التعليم(٦١).
- نتائج تحليل التكلفة يمكن أن تؤدى إلى تغيير أولويات الإنفاق؛ فمن الممكن أن تؤدى إلى زيادة الإنفاق على عنصر واحد، وتقليل الإنفاق على عناصر أخرى(٦٢).

ومن خلال تمكُّن المخطط التعليمى من استخدام أسلوب الإسقاطات، وطرق

تقدير القيد الطلابى؛ يمكن –بسهولة– تقدير التكلفة، وخاصة حساب متوسط تكلفة الطالب؛ وذلك بواسطة معرفة أعداد التلاميذ المقيدين فى كل نوع من أنواع التعليم خلال السنوات الماضية، ويمكن حساب متوسط تكلفة الطالب من المصروفات الجارية خلال هذه السنوات، مع مراعاة نسبة التضخم التى تؤدى إلى رفع الرواتب، والأجور، وتكاليف الخامات، ويمكن عمل إسقاطات بالتكلفة المتوقعة؛ ومن ثم تحديد تكاليف الخطط التعليمية(٦٣).

وتَعَامُل المخطِّطُ مع تكنولوجيا المعلومات يُسَهِّل له حساب التكلفة، والعائد لخطط التعليم أو الخطط المستقبلية، ويوفر له كثيراً من الوقت، والجهد، ويجعله قادراً على إنجاز العمل بالسرعة والتدقيق المطلوبَيْن، ويعد برنامج Excelمن أهم برامج الحاسب الآلى؛ الذى يسهل عملية تقويم الموارد المطلوبة لخطة التعليم، وحساب العائد التعليمى.

ولاشك أن إتقان المخطط أسلوب التكلفة، والعائد؛ يساعده فى الاختيار بين بدائل تنفيذ السياسة؛ فهو يعد أحد الأساليب التى تستخدم فى المفاضلة بين البدائل ضمن منظومة من الأساليب المتكاملة للاختيار بين البدائل؛ فهو يعد منظوراً اقتصادياً، أو كمياً؛ مع ملاحظة أنه لا يجب الاعتماد عليه –كلياً– فى الاختيار بين البدائل؛ فهو مجرد مؤشر، أو مجموعة من المؤشرات التى لا تكفى –بمفردها– لاتخاذ القرار النهائى الخاص بالبديل الأفضل، وفى حال الاعتماد –جزئياً– على هذا الأسلوب؛ يجب أن يدرَّب المخطط جيداً؛ لتطبيقه بتدقيق قدر الإمكان.

*** أسلوب النماذج:**

من أساليب التخطيط التعليمى الجديدة؛ توجد أشكال متباينة من النماذج: البسيطة، والمعقدة، الجزئية، والكلية، الكمية، والكيفية، ويتضمن هذا الأسلوب طرقاً إحصائية، أو نماذج رياضية؛ كأساليب البرمجة الخطية، وغير الخطية، ونماذج المحاكاة، وبحوث العمليات، وأسلوب بيرت(٦٤) وغير ذلك من الأساليب الحديثة التى تتناول تخطيط التعليم؛ كمرحلة، أو مؤسسة، أو قطاع فى النظام الاقتصادى، والاجتماعى(٦٥).

وهدف النموذج الرياضى هو معاونة المخطط التربوى فى تقدير، وإسقاط الاحتياجات التعليمية وثيقة الصلة بالأهداف الاجتماعية، والاقتصادية، وفى ترشيد القرارات التنموية الموجهة إصلاح التعليم، وتجديده، وتجويده، فضلاً عن تقدير الموارد التى يتعين تخصيصها لمشروعات الخطط التربوية(٦٦).

ويتطلب من المخطط التعليمى عند استخدامه هذا الأسلوب؛ ما يأتى:

١- مهارات إجادة استخدام الحاسب الآلى، والقدرة على التعامل مع البرامج الإحصائية، ومعالجة البيانات إحصائياً.

٢- القدرة على إدراك العلاقات بين المتغيرات التربوية، وإيجاد الروابط الرياضية بينها.

٣- رؤية شبكة العلاقات داخل النظام التعليمى، وما يتطلبه ذلك من القدرة على تحليل النظام، وإجادة استخدام مدخل النظم.

٢- المهارات البحثية :Research Skills

تفرض طبيعة عمل المخطط التعليمى عليه أن يكون باحثاً؛ يتمتع بصفات الباحث، وخصائصه؛ فهو لديه القدرة على التعامل مع المشكلات التى تواجه النظام التعليمى بطريقة علمية منظمة، من حيث اتباع منهجية البحث العلمى فى التعامل معها؛ حتى يستطيع أن يضع خططاً تعليمية مدققاً فيها وعلمية، وإجرائية؛ يمكن التعامل معها كبحث؛ يمكن تحكيمه، وتقويمه، وتنفيذه من قِبَل الجهات المسئولة عن ذلك.

فلابد من أن يمتلك مجموعة من مهارات العلم، والبحث، وأيضاً قدرات ذهنية وانفعالية واجتماعية، وخُلُقية يتطلبها العمل فى مجال البحث العلمى، ووعيه، وإلمامه بمشكلات الواقع التعليمى، وقدرته على تحديد أولويات البحث، والرؤية الشاملة للمشكلات، وعلاقتها بنظام المجتمع ككل، فتكون جودة خطته ونوعيتها، ومستواها والثقة فى معطياتها، ونتائج تنفيذها.

وهو –فى أدائه هذا الدور– لا يُنْظَر إليه كباحث حر يمارس البحث لذاته، أو يعمل به مثل أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات أو مراكز البحوث، ولكنه مقيد بالنظام الإدارى الذى يعمل فيه، ومقيد –أيضاً– بقربه من صانع السياسة، ومتخذ القرار؛ فهو يتناول المشكلات، والقضايا؛ من خلال توجهاته، ومن خلال فكره، ووجهة نظره، ولكنه فى موقعه الوظيفى يستخدم نتائج البحوث، وأدوات البحث التحليلية، والفكرية فى تناوله تلك المشكلات.

إن المخطط فى تناوله المشكلات، والقضايا؛ يعمل من خلال المعوقات، ويضع فى الحساب متخذ القرار، والضغط الواقع عليه، والملاءمة السياسية للمخططات، والمشروعات، والتكلفة التمويلية للخطط، وكذلك البيئة القانونية التى يعمل من خلالها، ومشكلات التنفيذ؛ قبل أن تدخل الخطط إلى حيز التنفيذ؛ إنه ينظر فى هيكل المؤسسات، والتنظيمات، وفى تدريب الأفراد وحثهم على العمل لتحقيق الأهداف(٦٧).

يعرف المخطط التعليمى المشكلة، ويجرى تحليلات، ويجمع بيانات جديدة عن المشكلة، ثم يفسر تلك البيانات، ويقدم تفسيراته، وتحليلاته لمتخذ القرار؛ ومن ثم فإنه يصير وسيطاً بين القوى الاجتماعية المتأثرة بالنظام التربوى، والقوى السياسية التى تخدم مصالحها، والمخطط –فى تهيئته للقرارات– يستند إلى عدد من التحليلات المترجمة بالأرقام، وإلى رؤية شاملة للموارد، والاستخدام الأمثل إياها، وفى ضوء ذلك يقترح على (صانع السياسة) عدداً من الاختيارات، والبدائل مع بيان كل منها بالأرقام(٦٨)؛ أى أنه لابد من أن يجيد مهارات البحوث الكمية،وتحليلاتها الإحصائية، والبحوث الكيفية، وأساليبها المختلفة؛ كأسلوب المعايشة، والبحوث المستقبلية، وأساليبها؛ مثل: الإسقاطات، والتنبؤات، والسيناريوهات.

وإذا اعتبرنا أن المخطط التعليمى مُطالَب بفهم إمكانات النمو التربوى، وحدوده، ونوعية التأثيرات المحتملة لهذا النمو؛ فإنه يصير –من الضرورى– أن تتوافر له الخبرة العلمية التى تدعمها البحوث التربوية؛ لذا لا مفر من العناية بالبحث التربوى، ومجالاته المتعددة التى تزوده بقدرة تخطيط ضرورية لإحداث التنمية التربوية المرجوة(٦٩)، ومن خلال إجراء المخطط التعليمى بحوث عديدة فى معظم

ميادين التربية؛ يعمل على تحريك البحوث التربوية المهمة عن محتوى التربية، ومضمونها(٧٠).

ويتوقف نجاح دور المخطط كباحث على مجموعة من المهارات الفرعية؛ منها:

- أن يكون قادراً على التعامل، والتفاعل مع النماذج، والرموز والمفهومات، والمتغيرات المختلفة، فهو يستطيع ترجمة الأفكار، ونقلها من مجال النظرية إلى الواقع، والإجرائية فى شكل خطط، وبرامج، ومشروعات، وإجراءات، وخطوات مرحلية.
- القدرة على اختيار الاحتياجات الأساسية؛ بناءً على أساس دراسة واقعية علمية منظمة؛ لتقليل العشوائية فى اختيار تلك الاحتياجات، وبناء على ذلك يجب أن يؤسس المخططون المعايير المختلفة لتلك الاحتياجات؛ لإمكانية تطبيقها عند الحاجة(٧١).
- القدرة على تحديد الأولويات التعليمية.
- القدرة على تناول المشكلات التعليمية بطريقة علمية منظمة، والتمكن من استخدام أساليب البحث.
- جمع البيانات والمعلومات، الخاصة بالتخطيط التربوى، وتحليلها؛ سواء أكانت هذه المعلومات خارجية أم داخلية بالنسبة للنظام التربوى(٧٢).
- القدرة على معالجة الظواهر الطبيعية، والاجتماعية بطريقة كمية؛ مُعبِّراً عنها بصورة رقمية؛ بمعنى آخر إجادة استخدام الإحصاء، وتفسيرها.
- القدرة على تحليل البيانات، والإحصاءات، والخروج منها بمجموعة من المعلومات عن المشكلة، أو الخطة المراد دراستها؛ وهذا يتطلب منه إجادة استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة، وطرق معالجة البيانات.
- القدرة على طرح البدائل، مع تمكنه من البرهنة العلمية لكل بديل، ويشارك

صانع السياسة فى اختيار البديل الملائم، فى ضوء ما يملكه من معلومات، وبيانات، ونتائج البحوث التربوية.

- التمتع بصفات الباحث؛ والتى من أهمها: المثابرة، والصراحة، والأمانة العلمية.
- القراءة، والبحث، ومعرفة كل جديد فى مجال التخطيط التربوى خاصة، والتربية عامة.

٣- المهارات الإدارية Management Skills:

تأتى أهمية مهارات الإدارة بالنسبة للمخطط التعليمى فى أنها تؤثر -بشكل كبير- فى تنفيذ الخطة؛ لأن عمل المخطط يمتد إلى أجزاء مختلفة من النظام التعليمى؛ كالأهداف، والسياسات، والمناهج، والمبانى المدرسية، والممارسين، وتوزيع الموارد؛ لذا لابد من أن يمتلك مجموعة من مهارات الإدارة التى تمكنه من التعامل مع كافة هذه الأجزاء؛ ويمكن إجمالها فيما يلى:

- تحديد الأهداف، والعمليات الإدارية التى -من خلالها- تُحقق أقصى كفاية.
- مهارات التنظيم، ووسائل التنسيق.
- التوجيه؛ عن طريق تقدير الوقت التفصيلى للخطة، وإمداد القادة بالمعلومات عن تنفيذ الخطط؛ حتى يكونوا قادرين على صنع القرار.
- القدرة على صنع القرار، وحل المشكلة(٧٣).
- التقويم، والتصحيح المتتالى.
- المتابعة الدورية للخطة فى أثناء تنفيذها.
- معرفة التشريعات، واللوائح المنظمة عملية التخطيط، وإدارتها.
- الاستفادة من الإمكانات المتاحة فى البيئات المختلفة.
- القدرة على العمل فى فريق.
- القدرة على تطبيق الأساليب الرقابية المختلفة .

– مهارات الاتصال، والعلاقات الشخصية.

– القدرة على تقبل النقد.

– مواجهة، وإدارة الأزمات(٧٤).

– التعامل مع نظم المعلومات الإدارية التربوية .EMIS

–مهارات المفاوضة، وحسم الخلاف بين فريقين.

– الذكاء الاجتماعى، والقدرة على التعامل مع النوعيات المختلفة من الأشخاص.

– تقويم الأداء الفردى، والمؤسسى، وعلاقته بوضع الأهداف.

– المشاركة فى توزيع بنود الميزانية.

٤– المهارات الذهنية :Intellectual Skills

– النظرة الشمولية، والكلية للأمور، والقضايا التعليمية.

– النظرة المستقبلية، والقدرة على التنبؤ، والتوقع.

– القدرة على التحليل، والتركيب؛ وخاصة عند استخدام المعلومات، والبيانات.

– الخلق، والابتكار، والتطوير.

فضلاً عن المهارات السابقة (الفنية – البحثية – الإدارية – الذهنية) ؛ فلابد من التحلى بأخلاقيات المهنة Code of Ethics ؛ فهناك معايير لقواعد السلوك الأخلاقى فى مهنة التخطيط، وقد حددتها رابطة التخطيط الأمريكية فيما يلى(٧٥):

– الالتزام، والتعهد بخدمة المصلحة العامة.

– الالتزام بالإتقان، وكفاءة الأداء.

– الالتزام بالإسهام فى تطوير مهنة التخطيط، والأجهزة المسئولة عنه.

– المسئولية تجاه أنفسهم بالأمانة، والمعرفة الدائمة، والبراعة فى الأداء.

بعد العرض السابق عن مهارات المخطط التعليمى الفنية، والبحثية، والإدارية، والذهنية، بعض من هذه المهارات يكتسبها، إما عن طريق الإعداد، أو التدريب،أو الممارسة (الخبرة فى الميدان)، أو عن طريق البحث، والاطلاع، وهى مهارات أساسية لا نتصور مخططاً تعليمياً يؤدى مهماته، ووظائفه فى عملية التخطيط من دونها؛ حتى يمكن له أن يضع الخطط التعليمية، وينفذها بمزيد من الكفاءة، والإتقان، ويستطيع أن يُحْدِث التغيير، والتطوير الحقيقى داخل النظام التعليمى.

العوامل المؤثرة في عمل المخطط التعليمي:

وهنا لابد من الإشارة إلى أن طبيعة عمل المخطط التعليمى؛ تعتمد على طبيعة المجتمع، وبيئة التخطيط الذى يعمل فيها؛ فهى تتغير من مجتمع إلى آخر بناء على مجموعة من العوامل؛ منها:

أ- طبيعة الإقليم:

تختلف طبيعة عمل المخطط التعليمى؛ باختلاف الإقليم الذى يعمل فيه؛ ففى الأقاليم الكبيرة يتعامل المخططون -بشكل أكبر- مع الإحصاءات العامة، والمفهومات المجردة، ولا تزيد معرفتهم الشخصية عن عدد قليل من الذين يتأثرون بقراراتهم، أما فى الأقاليم الصغيرة فيعرفون عدداً كبيراً من السكان؛ فالمخطط فى الأقاليم الصغيرة، يتبع أسلوب التخطيط المصغر Micro Planning ، لا محالة، وطبيعة عمله فى هذه الأقاليم لها الكثير من الميزات؛ مثل(٧٦):

- **المحاسبية:** اتخاذ القرار فى الأقاليم الصغيرة أكثر وضوحاً منها فى الكبيرة، ومن الصعب إخفاء القرارات غير السليمة.
- **الحساسية:** حيث نجد المخططين -فى تلك الأقاليم- أكثر فهماً للآثار الإنسانية لأبعاد قراراتهم، كما يمكنهم التعرف بسهولة على العوامل الشخصية التى ستسهل تطبيق خططهم، أو تعوقه.
- **المشاركة:** فى الأقاليم الصغيرة يمكن عقد الاجتماعات بشكل أسهل مع معظم الذين سيتأثرون بالقرارات، أو جمعيهم فعنصر المشاركة مطلوب

بصفة عامة؛ لأنه يساعد فى أن تعكس الخطط الأولويات الوطنية، كما يمكن للناس أن يفهموا الدور الذى ينبغى عليهم أن يؤدوه؛ لتطبيق الخطط المطروحة.

- **التنسيق:** من السهل فى المجتمعات الصغيرة التنسيق بين المسئولين الرئيسين عن تطبيق الخطة الموضوعة.

ب- طبيعة النظام السياسى، والاجتماعى السائد فى المجتمع:

إذا كان النظام السياسى ديكتاتورياً، قراراته فردية سلطوية؛ يقيد دور المخطط، ويفرض عليه ضغوطه، وقراراته ويسلبه الحرية العلمية فى عمله، ففى هذه الحال لا يستطيع التغيير، ولا التأثير فى المجتمع، ولا يستطيع أن يضع خططاً علمية؛ وهذا ما يجعله فى كثير من الأحيان -بحكم عمله فى التنظيم الإدارى- يُؤْثِر السلامة، لذا نجد النظام التربوى فى تلك المجتمعات يعانى من الركود والمحافظة؛ لأن المخطط -فى هذه الحال- مقيد بالنظام السياسى، فلا يستطيع أن يُحْدِث تغييراً فعلياً فى تلك المجتمعات.

جـ- النمط الإدارى السائد:

تتأثر طبيعة عمل المخطط بنمط الإدارة السائد؛ ونعنى بنمط الإدارة: المركزية، أو اللامركزية؛ فنمط الإدارة اللامركزى -يساعد فى تطبيق أسلوب التخطيط المصغر؛ الذى يراعى احتياجات كل إقليم، وظروفه، فضلاً عن أن التحرر من السلطة، وإعطاء الأوامر من أعلى إلى أسفل؛ يعطى الحرية للمخطط فى تبنى ما يراه هو صحيحاً (فى ضوء معلوماته، وخبراته، وما يملكه من نتائج البحث)، وليس ما يراه الآخرون صحيحاً، أما إذا كان نمط الإدارة مركزياً، فليس له الحرية فى إعداد خطته، وهو مقيد بالسلطات العليا، ومقيد -أيضاً- بمصادر تمويل تلك الخطط ووقت تنفيذها.

تدريب المخطط التعليمي:

يعد التدريب عملية من المرتبة الثانية فى كل ميدان من ميادين الخدمة العامة؛ لا من حيث الأهمية، ولكن من حيث الترتيب المنطقى للعمليات؛ فأولاً تأتى مرحلة التعليم، وإتقان المهارة، ثم – بعد ذلك – تأتى مرحلة التدريب، الأولى لتحصيل المعرفة، واكتساب الخبرة، والثانية لمتابعة الخبرة، وجعلها متمشية مع التقدم العلمى، والتكنولوجى، فضلاً عن معرفة كل جديد فى الميدان.

وإذا كان التدريب مُسلَّماً بأهميته فى كل ميادين المعرفة؛ فأهميته تزداد فى مجال التخطيط التربوى عن غيره من المجالات الأخرى؛ وذلك لأنه لا يوجد إعداد أوّلى للمخطط التعليمى فى معظم دول العالم المتقدم والنامى؛ حيث يعتمد تأهيل المخطط على عملية التدريب؛ فإذا كان الهدف من التدريب فى المجالات الأخرى أن يوقف العاملين فيها على مزيد من العلم، واكتساب المهارة؛ فمنزلته فى مجال التخطيط التربوى أن يزودهم بأساسيات عملية الإعداد، ثم بعد ذلك يحقق فيهم وظيفته الأساسية؛ وهى معرفة كل جديد، وحديث فى ميدان التخصص؛ أى: إذا كان التدريب فى غير التخطيط التربوى مجرد تجديد للخبرة؛ فهو فى التخطيط التربوى إكساب الخبرة أولاً، ثم تجديدها، وإتقانها.

إذن تكمن أهمية التدريب فى مجال التخطيط التعليمى فى عدة نواحى؛ منها:

١- التدريب فى مجال التخطيط هو إعداد، وتأهيل، وتحصيل للمعرفة، وإتقان لمهارات التخطيط؛ حيث لا يوجد إعداد أوّلى للمخطط التعليمى.

٢- رفع الكفاءة؛ من خلال تجديد المعلومات، والمعارف المتعلقة بفنيات التخطيط، وأساليبه.

٣- متابعة التطور التكنولوجى الذى يُعد الأساس فى عمل المخطط التعليمى؛ فإجادة استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، توفر كثيراً من الوقت، والجهد فى إعداد الخطة، وتسهل له عديداً من الإجراءات اللازمة أداء مهماته وأدواره.

٤- تحقيق الرضا الوظيفى للعاملين فى مجال التخطيط التعليمى؛ من حيث تعزيز قدراتهم Capacity Building؛ عن طريق تزويدهم ببرامج تدريب مطورة، وتبنى نظام خاص؛ لزيادة دافعيتهم، وفاعليتهم، وتنمية مهارات الاتصال، والتقويم، والمتابعة؛ بما يعجل بنواتج إصلاح التعليم فى نهاية الأمر(٧٧).

٥- العناية بالتنمية المهنية المستدامة للعاملين فى أجهزة التخطيط التعليمى؛ من خلال إعداد دورات التدريب المنتظمة، وتنظيمها؛ لتنمية خبراتهم، ومهاراتهم المتعلقة بكيفية إجراء عمليات التخطيط الفنية، فضلاً عن إلى كيفية تطبيق قياس الاحتياجات، وخطوات إجراء البحوث، وكيفية التغلب على الصعوبات التى تعترض جهاز التخطيط، ويراعى أن تكون دورات التدريب قريبة من مكان العمل، يشارك فيها الأكاديميون، والخبراء، فضلاً عن الاستعانة بالأجهزة، والهيئات المعنية بالتخطيط، والتنمية، وربط المشاركة فى دورات التدريب بالترقية لأعلى، وتخصيص حوافز مادية للانتظام فيها(٧٨).

ويُسْتَدل من استقصاء أجراه مكتب اليونسكو الإقليمى للدول العربية (UNDPAS) أن عدد الأطر المسئولة عن التخطيط ضعيف جداً، وأن غالبية العاملين فى هذا القطاع لا يملكون تأهيلاً أولياً فى هذا المجال، وأن عدد الاختصاصيين الحائزين على شهادة فى التخطيط التربوى محدود جداً؛ ولعلَّ هذه النسبة المئوية الضعيفة من الأطر المؤهلة، والمتخصصة (٢٥ ٪ تقريباً)؛ تُعوَّض باللجوء، -قدر المستطاع- إلى المساعدة التقنية، أو التدريب فى أثناء الخدمة. إن الإعداد قبل الخدمة يجرى فى الجامعات؛ أما التدريب فى أثناء الخدمة فيكون فى الوزارات، وفى معاهد الإدارة العامة، والجامعات(٧٩).

إن هذه البيانات والمعلومات، المتعلقة بإعداد المخططين، وتدريبهم؛ لا تغطى -فى الواقع- سوى جزء من العاملين فى مجال التخطيط. وينبغى أن نضيف إليهم المسؤولين فى إدارات المحافظات، وفى وحدات التخطيط التربوى فى سائر الوزارات

المعنية، ويجب أن نذكر وحدات التخطيط للتعليم المتخصص المرتبطة –فى الغالب– بوزارات تقنية؛ والتى تدير بعض معاهد، أو مراكز الإعداد، والتدريب؛ فيتخطى مجموع الأشخاص فى مجالات التخطيط العدد الذى أحصاه الاستقصاء[٨٠].

وباستقراء الكتابات التربوية فى هذا المجال؛ توصلت الباحثة إلى أن تدريب المخطط، وإعداده –فى معظم الدول النامية– يجرى على النحو التالى: تُعد الجامعات المخطط التعليمى؛ عن طريق تدريس بعض المقررات فى مرحلة الدراسات العليا وهو إعداد أوّلى، نظرى الطابع بصورة رئيسة، وتجمع معاهد التخطيط القائمة بين الإعداد، ودورات التدريب فى الخدمة للمسئولين، تهتم هذه المعاهد بالتخطيط الاقتصادى، والاجتماعى ككل؛ فلا تدرِّس التخطيط التربوى إلا كمادة اختيارية؛ ومن ثم فإن فمكانه فى الدراسة ضعيف جداً.

وقد قسِّمت برامج التدريب التى يزود بها أفراد الجهاز التخطيطى، أو المسئولين عن مراحل التخطيط المختلفة؛ إلى نوعين من البرامج؛ فهناك برامج تدوم لمدة سنة مثلاً، تعقد لتدريب عدد كبير من كبار الموظفين فى أجهزة التخطيط فى الدولة؛ بحيث تعطى معلومات معمقة فى أسس التخطيط العام، والتربوى، وما يتعلق به من مبادئ الإحصاء، والإدارة التربوية، وهناك برامج تعقد لصغار الموظفين العاملين فى أجهزة التخطيط التربوى، وتدوم لمدة أسابيع[٨١].

ومن المعروف أن أى برنامج تدريبى فى أثناء الخدمة يبنى على استراتيجيات ثلاث؛ وهى:

١– استراتيجية التدريب المستمر: ومهمة هذه الاستراتيجية إعادة بناء الخبرة، وتجديدها، وتطويرها فى ضوء الفكر التربوى المتجدد.

٢– استراتيجية البحث، والدراسة: الذين أظهروا نشاطات ملموسة، أو كفاءة مميزة فى أداء العمل؛ عادة ما يوفرون للدراسة، والتخصص فى الداخل، والخارج؛ حيث يُدَربوا على أصول التخطيط والتقنيات التربوية الحديثة.

٣– استراتيجية التدريب حسب الأولويات: وتسير هذه الاستراتيجية –جنباً إلى

جنب– مع التدريب المستمر، وتتناول أعداداً مخصوصة، وميادين محددة حسب الحاجة إلى مخططين خبراء على دراية خاصة بكثير من الجوانب الأكثر تخصصاً[٨٢].

وستتناول الدراسة تدريب المخطط التعليمى من عدة زوايا؛ هى:

١– تحديد احتياجات تدريب المخطط التعليمى.

٢– نماذج لبعض دورات تدريب المخطط.

٣– شروط المدرب ومواصفاته فى التخطيط التعليمى.

٤– المؤسسات العالمية ذات الخبرة فى تدريب المخطط التعليمى.

١– تحديد احتياجات تدريب المخطط التعليمى:

هناك فارق بين التدريب، والحاجة للتدريب؛ فإذا كان التدريب تخصصاً فرعياً من التخصصات العلمية المختلفة؛ يُعنى بتحديد الفروق، وتطوير الكفايات الرئيسة للأفراد العاملين فى التنظيمات المختلفة، من خلال التعليم المخطط؛ مما يساعد فى تنمية القدرات، والكفايات، والإعداد السليم للوظائف الحاضرة والمتوقعة فى المستقبل.

– أما الحاجة للتدريب Training Need تعنى وجود فجوة بين أداءين فى وظيفة؛ أداء واقعى، وأداء مرغوب فيه، وتحدث تلك الفجوة؛ نتيجة نقص فى معارف الفرد أو مهاراته أو اتجاهاته؛ وعن طريق التدريب المخطط له يستطيع أن يعالج هذا النقص، وقد تكون احتياجات التدريب معلومات، أو مهارات، أو اتجاهات يراد تنميتها فى المتدرب، أو يراد تغييرها؛ استعداداً لمواجهة تغيرات متوقعة تنظيمية، أو تكنولوجية[٨٣].

ويتوقف نجاح أى برنامج تدريب على مدى التعرف على احتياجات تدريب المُدَرَّبين، وتوجد عدة طرق لتحديد احتياجات التدريب، ويتوقف اختيار الطريقة على الهدف من برنامج التدريب، وطبيعة المُدَرَّبين ونوعيتهم. وقد حدد Jacques Hallak & Michela Martin (1990)[٨٤] طريقتين لتحديد احتياجات تدريب المخطط التعليمى:

الأولى– طرق البحث الكيفى:Qualitative Research Methods

وتتعدد هذه الطرق؛ فبعضها يتم عن طريق المقابلات، أو المؤتمرات المنظمة للأفراد المرشحين لعملية التدريب، والاستفادة من التقارير النهائية لهذه المؤتمرات، أو المسح، والاستقصاء، وتعد هذه الوسائل من أفضل الطرق؛ لتحديد الاحتياجات الحقيقية والملحة.

الثانية– طرق التقويم، والاستقصاء :Verification and Evaluation Methods

وتعتمد هذه الطرق على تحديد احتياجات التدريب من قِبَل المرشحين لعملية التدريب، وتستخدم –فى كثير من الأحيان– بحوث الأداء (الفعل) .Action Research

فيمكن سؤال المخطط نفسه عن ماهية احتياجاته التدريبية؛ وهى تعد من أسهل طرق تحديد احتياجات التدريب سهلة التطبيق، قليلة التكاليف، وتعطى نتائج سريعة، وبيانات ملخصة متى توافرت –فى إعدادها، وتطبيقها–؛ الشروط والمواصفات العلمية.

وعلى الجانب الآخر يرى Olivier Bertrand (1992) أن سؤال المخطط عن احتياجاته ليس أسلوباً علمياً دوماً، ولا نحصل من خلاله على تفسيرات صحيحة مدقق فيها؛ مما يدعو إلى عدم الاعتماد عليه –طريقة لتحديد احتياجات المتدرب فى ميدان التخطيط– فى جميع الأحوال، فهى طريقة لا تعطى توقعات كمية لأعداد كبيرة من الأشخاص المُدَرَّبين[٨٥].

وهذا لا يمنع من أن مشاركة المُدَرَّبين فى تحديد احتياجات تدريبهم، لأنهم أقدر على تحديد جوانب القصور لديهم؛ وما يلزم ذلك من تحديد التدريب اللازم إياهم، فتأتى احتياجات التدريب أقرب إلى الواقعية، لأنها نابعة من احتياجاتهم الفعلية فى الجوانب التى يشعرون بنقص فى معرفتهم، وإتقانهم إياها، وعلى أى حال؛ فهى تعد عنصراً أساسياً فى التحليل الكيفى لاحتياجات التدريب.

وحتى تتحقق مشاركة المخططين فى تحديد احتياجات تدريبهم، فلابد من وضع برامج التدريب التى تهدف إلى رفع كفاياتهم، ومساعدتهم فى اكتساب

المهارات اللازمة، التى تمكنهم من أداء الأدوار المنوطة بهم فى إطار التطوير الشامل للمؤسسة، فعند بلورة أولوية تطوير معينة يفترض التفكير أولاً فى المهارات اللازمة لأداء هذا العمل، والتى تنبع من احتياجات الأفراد المعنيين، والعمل على تلبيتها؛ من خلال تصميم برامج تدريب منسجمة مع هذه الاحتياجات؛ مما يُشعر الفرد بأن هذه البرامج تلبى حاجة ملحة له، تمكنه من أداء دوره على النحو المطلوب، فضلاً عن عقد دورات تدريب مستمرة للمخطط على عمليات إعداد وتطبيق وتنفيذ ما يتعلق بمهارات التخطيط، ومتابعة الأداء بشكل مستمر، وإطْلاعهم على كل جديد فى مجال التخطيط، ومن ثَمَّ تُرسَخ المفهومات، والنظريات الجديدة المتعلقة بالمجال(٨٦).

ويمكن تطبيق الاستبانات، وإجراء الاستقصاءات؛ للتعرف على احتياجات التدريب، ويشترط فى ذلك أن تُصمَّم بطريقة علمية، وإجرائية؛ للحصول على نتائج مدقق فيها، وممثِّلة لمجموع المُدرَّبين، وتقديمها للخبراء فى مجال التخطيط التعليمى، والعاملين فى أجهزة التخطيط، وإداراته.

وهناك أساليب أخرى يمكن الاستفادة منها فى تحديد احتياجات التدريب للمخطط التعليمى(٨٧)، منها:

* **تحليل المنظمة:** وتُحلل فى هذا الجانب الأهداف التنظيمية، والهيكل التنظيمى لأجهزة التخطيط، من حيث الاختصاصات المسندة إليها، والأنشطة التى تمارسها، وكوادر التخطيط، والكفاءة؛ بمعنى الاستخدام الأمثل للموارد، ثم تحليل المناخ التنظيمى.
* **تحليل العمل، أو الوظيفة:** ويتضمن تحليل الوظيفة، وطبيعتها، وظروف أدائها، وعلاقاتها بالوظائف الأخرى، وتحليل العلاقة بين حجم عمل الأجهزة، وبين هيكلها التنظيمى، وتنظيمها الإدارى، وتحليل السياسات، واللوائح الإدارية لأجهزة تخطيط التعليم؛ التى تتضمن مجموعة من القواعد، والتعليمات التى تحدد سير العمل، وإجراءاته، وتُتخذ مرشداً فى التنفيذ.

* **تحليل الأفـراد:** وذلك مـقـارنة -بشكل رئيس- بالمهـارات والمعلومـات، والاتجاهات السلوكية التى يمتلكها العاملون فى المنظمة، مع المهـارات، والمعلومات، والاتجاهات السلوكية التى يفترض أن تتوافر لديهم، وتحليل إمكانات الأفراد؛ وصولاً إلى ما قد يحتاجونه من تدريب حسب المستوى الوظيفى، والمؤهل الأساسى، ومدة الخدمة، وحسب التدريب السابق.

* **تحليل المشكلات التى تواجه المخطط التعليمى:** حيث يمكن اعتبارها مصدراً من مصادر تحديد احتياجات تدريبهم؛ حيث تسهم عملية تحديد المشكلات فى وضع برامج التدريب لكيفية التعامل معها؛ ومن هذه المشكلات:

– نقص البيانات، والإحصاءات الأساسية للتخطيط التعليمى.

– عدم كفاية التنظيمات، والأجهزة المسئولة عن التخطيط التعليمى، كما يمكن اعتبار احتياجات نظام التعليم من برامج للتطوير، والتغلب على مشكلاته؛ مصدراً من مصادر التعرف على احتياجات تدريب مخططى التعليم.

٢– نماذج لبعض الدورات فى مجال تدريب المخطط التعليمى:

هناك كثير من الجهود الدولية التى بُذلت لتحديد احتياجات تدريب المخطط التعليمى؛ من خلال إقامة بعض دورات التخصص فى بعض دول العالم النامى وستعرض الدراسة أهم هذه الدورات فيما يلى:

(أ) دورة تدريب المعهد الدولى للتخطيط التربوى فى نيروبى –فى كينيا فى الفترة ٢٩ يونيه – ١٠ يوليه ١٩٨٧ :(٨٨)

وقد قام بالتدريب المعهد الدولى للتخطيط التربوى؛ الذى كان يهدف إلى إكساب المُدَرَّبين عدداً من المعارف، والمهارات؛ أهمها:

– معرفة الوضع الاجتماعى–الاقتصادى للإقليم، فضلاً عن السياسات، والأولويات، والخطط المرسومة فى مجال التربية.

- امتلاك التقنيات الأساسية فى الإحصاء، والضرورية لجمع البيانات، وتحليلها، ووصف الخدمات التربوية المحلية، وتقدير الحاجات، وإجراء الإسقاطات.
- القدرة على إدارة الأموال، ومراقبتها، وإجراء التقديرات، وتوفير التجهيزات، والمعدات.
- الإلمام بأساليب تخطيط البرامج، والمشروعات التربوية، وإدارتها وتنفيذها، وإدارة شئون المخططين.
- القدرة على الاتصال الناجح فى كل ما يتعلق بالتربية، واتخاذ المبادرات، وحفز مشاركة المجتمع فى المشروعات التربوية.
- القدرة على تحديد احتياجات التدريب فى أثناء الخدمة، وتنظيم البرامج التى تفى بها.

وأهم النقاط التى تناولها التدريب: أساليب جمع البيانات، وتحليل البيانات، وإعداد الخطط التربوية، وتنفيذها، واعتبارها أهم احتياجات تدريب المخطط فى ذلك الوقت.

ولتحقيق مزيد من كفاية تخطيط المشروعات، وبرامج التربية، وإدارتها على المستوى الإقليمى، والقطاعى؛ هناك حاجة إلى مساحة واسعة من برامج التدريب؛ وقد حددت ورشة العمل مجموعة من احتياجات التدريب المستقبلية Future Training needsللمخطط التعليمى؛ وهى:

١- جمع البيانات، وتحليل الإحصاءات التعليمية، ومعالجتها، ونشرها.

٢- إدارة مراحل الخطة: التحضير، وتقدير التكلفة، وإجراءات التنفيذ، ووسائله، والتشخيص، والتقويم، ووضع الخطط المستقبلية.

٣- التحكم فى التمويل، والميزانية؛ وهو ما يمكن أن يطلق عليه عقلنة الميزانية Budget Rationalization.

٤ - -الإلمام بمراحل عملية صنع القرار.

٥- تنمية مهارات الاتصال فى المؤسسات الاقتصادية، والاجتماعية؛ بغرض تنسيق خطط التعليم مع احتياجات سوق العمل.

٦- إتقان بعض المهارات الإدارية العامة؛ مثل: الاتصال، والمتابعة، والتنسيق، والتقويم.

(ب) ورشة عمل لتحديد احتياجات تدريب المخطط التعليمى فى لاجوس فى الفترة ٩-١٣ ديسمبر ١٩٩١:(٨٩)

حدد تقرير المعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس مجالات أساسية لتدريب المخطط التعليمى، ويمكن حصر احتياجات التدريب التى تناولتها هذه الورشة فى مجموعة من المحاور؛ هى:

*** احتياجات مشتقة من أساليب التخطيط الكمية، والكيفية، والتخطيط المصغر؛ وهى كما يلى:**

- تحليل المشكلات، والاستراتيجيات، وإجراءات التنفيذ.
- استخدام نظم المعلومات، وتطويرها، وتشمل جمع البيانات، ومعالجتها؛ عن طريق التخطيط، والتشخيص، والتقويم.
- نماذج المحاكاة، والدراسات العملية؛ والتى ينجح تصميمها؛ عن طريق استخدام برامج الحاسب الآلى، والتى تجعل تحديد الأهداف أكثر وضوحاً، وتعمل على إعداد الخطط، والبرامج، ووضعها وتنفيذها بسرعة، وإتقان.
- إدارة الموارد المحلية، والخدمات التعليمية، وما يتعلق بالتمويل.
- الأساليب، والطرق التى -من خلالها- تتم مشاركة الهيئات الأخرى ذات الصلة بالتعليم، والتدريب.

*** احتياجات متعلقة بالسياسة التعليمية:**

– تحليل بدائل السياسات.

– إعداد البرامج، والمشروعات التعليمية، وتصميمها.

– مداخل التفاوض، والاتصال، وأساليبه على المستويين المركزى، والمحلى.

– الإجراءات الإدارية لتدعيم اللامركزية، والمشاركة، والإسهام فى تطوير نظام المدرسة الذاتية.

*** احتياجات متعلقة بأساسيات التخطيط:(٩٠)**

– طبيعة عملية التخطيط؛ وتشمل: المفهوم، والخصائص، والأبعاد، والأنواع، والمؤشرات.

– نظريات التخطيط، ومداخله؛ مثل: الطلب الاجتماعى، ومدخل القوى العاملة، والتكلفة والعائد، والتكلفة، والفاعلية، والتخطيط الاستراتيجى.

– الإحصاء، والمفهوم، والأنواع، وتقدير القيد الطلابى، والإسقاطات، والاحتياجات من المبانى المدرسية.

***احتياجات متعلقة بأساسيات الإحصاء:**

– التخطيط للبحث الإحصائى، بمعنى صوغ أهداف الإحصاء للبيانات المراد جمعها، وكيفية الاستفادة من تلك البيانات.

– جمع البيانات؛ عن طريق الفحص المباشر، وغير المباشر، والحاسب الآلى.

– إخراج البيانات، وعرضها.

– حفظ البيانات، وتحليلها.

– التفسير، وإعداد التقارير.

*** احتياجات متعلقة بجغرافيا، وديموغرافيا السكان فى الخطط التعليمية:**

تعد دراسات السكان؛ من حيث التوزيع، والنمو السكانى من صميم عمل

المخطط؛ فهو يعتمد عليها فى إعداد الخطط، ولا يمكن التخطيط لأى جانب من جوانب العملية التعليمية إلا فى ضوئها.

وفَسَّر Ta Ngoc Châu (2003)[٩١] أهمية دراسة المخطط التعليمى لمجال السكان؛ فى ثلاث نقاط؛ هى:

١– توزيع السكان حسب العمر، والنوع؛ والذى يساعد فى قياس نسبة حجم عمر التلاميذ فى سن المدرسة؛ وهذا يعد نقطة أساسية، وجزءاً مهماً فى أى سياسة تعليمية.

٢– توزيع السكان؛ والذى يفيد فى قطاع الاقتصاد؛ وخاصة فيما يتعلق بالقوى العاملة؛ فمن دون معلومات مدقق فيها عن السكان فى قطاع العمل؛ فمن المحال تقدير الاحتياجات من القوى العاملة التى –بدورها– تتحدد طبقاً لميزانية التعليم الفنى، والمهنى، والعالى.

٣– دراسة المخطط التعليمى للتوزيع الجغرافى للسكان؛ يؤثر فى تحديد تكلفة التعليم، واختيار أنواع المدارس، وأحجامها، ومواقعها.

لذا لابد من أن ينال المخطط التعليمى قسطاً وافياً من التدريب فى مجال جغرافيا السكان، وتحليل بنيتها، وإجراء الإسقاطات السكانية؛ لأنها الأساس فى عملية الإسقاطات التعليمية، وكيفية دراسة التعدادات السكانية، وتحليلها، واستخلاص المعلومات الخاصة عن التعليم؛ مثل: حساب نسبة التسرب، والاستيعاب، والأمية، والبطالة، وغيرها من المؤشرات الخاصة بقضايا التعليم.

ولمزيد من كفاءة التدريب لابد من أن يتخصص المخطط التعليمى فى فرع من فروع التخطيط، مثل: التخطيط للمبانى، والتخطيط الاستراتيجى، والتخطيط للمناهج، وغيرها من مجالات التخطيط، فهذا يفيد فى تحديد محتوى برامج التدريب التى تلائم الاحتياجات الفردية المناسبة تخصصه، الأمر الذى يجعل عملية تحديد احتياجات التدريب أكثر تدقيقاً، وملاءمة لكل تخصص من تخصصات التخطيط التعليمى، وإلى جانب ذلك لابد من أن تتضمن برامج التدريب مهارات، وكفايات،

ومعلومات عامة، وأساسية فى مجال التخطيط؛ لابد من التدريب على قسط وافٍ منها؛ لكى يؤدى المخطط مهماته.

ومن خلال ما سبق؛ نجد أن عناصر التدريب فى هذه الدورة تناولت مجالات أساسية، ومهمة؛ تعبر –بجدارة– عن احتياجات تدريب المخطط التعليمى.

(ج) ورشة عمل للتدريب على أساسيات التخطيط الاستراتيجى زنجا–أكتوبر ١٩٩٥:(٩٢)

كان محور عناية هذه الورشة؛ هو تطوير مفهوم التخطيط الاستراتيجى، ومشكلاته، وتضمنت مقدمة عن التخطيط التعليمى بصفة عامة، ثم كيفية الاستفادة من التخطيط الاستراتيجى على المستوى القومى.

وقد أقيمت ورشة العمل تحت رعاية اليونيسيف، ومنظمة IISE؛ لتحقيق مجموعة من الأهداف؛ هى:

١– إعطاء مقدمة أولية للمخططين عن الوضع المستقبلى للتعليم فى البلاد، وكيفية الاتصال عبر المؤسسات التعليمية فى مجال التخطيط؛ والتى ظهرت حديثاً.

٢– التركيز على التخطيط الاستراتيجى، وكيفية تنظيم دورات تدريب فى المستقبل تناقش هذا الاتجاه.

٣– تحديد بعض المشكلات، والقضايا الرئيسة على المدى الطويل، والتى تحتاج العناية، ومدى تأثيرها فى النظام التعليمى، ووضع الأولويات فى كيفية حلها.

٤– تكوين الفهم الشامل لنشاطات الخطط الاستراتيجية، وكيفية إعدادها، وتنفيذها، وتقويمها.

أما عن محتوى برامج التدريب التى قدمت فى هذه الفترة؛ فيمكن إجمالها فى ثلاثة محاور أساسية؛ هى:

المحور الأول:

مقدمة عن التخطيط التعليمى بصفة عامة، ومفهوم التخطيط الاستراتيجى؛ كأحد موضوعاته، وكونه أحد الاتجاهات الحديثة التى تتبناها وزارة التعليم على المستوى القومى.

المحور الثانى:

- تعريف التخطيط الاستراتيجى.

* التخطيط بعيد المدى.

*التخطيط الاستراتيجى كعملية تفاعلية، ومرنة.

*التقويم.

المحور الثالث:

- مراحل التخطيط الاستراتيجى.
- العمل على تقوية مفهوم التخطيط للتخطيط .Plan to plan
- جماعات التخطيط.
- تقييم بيئة التخطيط.
- الرؤية، والرسالة.
- الأهداف.
- الاستراتيجيات.
- أولويات التخطيط الاستراتيجى.

ولعل من أهم الدروس المستفادة من هذه الدورة: ضرورة أن يكون لدى المخطط التعليمى رؤية مستقبلية لمشكلات التعليم، وقضاياه، فى المستقبل، وترتيبها، ووضع الأولويات؛ وبناءً عليه تُعد الخطط الاستراتيجية (كبرنامج تطبيقى) بمساعدة المُدرِّبين.

٣- المدرب فى مجال التخطيط التعليمى:

يعد المدرِّب عنصراً مهماً، وأساساً فى نجاح أى برنامج تدريب؛ فلابد من أن يمتلك مجموعة من المعارف، والمهارات التى تمكنه من نقل المعلومة للمُدَرَّب، وتزداد أهميته فى مجال التخطيط التعليمى؛ حيث قلة الكوادر التدريبية فى التخصصات المختلفة فيه؛ لذا يجب العناية بإعداد المُدَرِّبين، وتدريبهم فى مجال التخطيط التعليمى، وإعطاء الأولوية المطلقة له.

وفى سبيل إعداد المدربين؛ يجب تأكيد بعض الشروط، والصفات التى ينبغى توافرها فى المُدَرِّب؛ وهى:

- الخبرة المهنية.
- القدرة على الاتصال، والتفاوض.
- امتلاك معلومات نظرية، والقدرة على تطبيقها عملياً؛ من خلال المحتوى الخاص بكل برنامج تدريب.
- القدرة على نقل المعلومة.
- اجتياز اختبارات الذكاء، والاختبارات الشخصية، والمهنية(٩٣).

أما عن محتوى برامج التدريب التى تقدم للمدِّربين فى مجال التخطيط التعليمى:

(١) معلومات عن مناهج البحث، وأدواته؛ وبخاصة ما يعرف ببحوث العمل.

(٢) كيفية تحديد احتياجات التدريب للمُدَرَّبين.

(٣) القدرة على بلورة المفهومات، وتوظيفها فى أثناء عملية وضع برامج التدريب.

(٤) صوغ الأهداف، واختيار الوسائل الضرورية الخاصة بعملية التدريس.

(٥) تطوير الأدوات التدريبية، والمنهجية.

(٦) إدارة البرنامج حسب فترات التنظيم، والتمويل المتاح.

(٧) التعرف بسيكلوجية التعليم، وكيفية التدريس للكبار.

(٨) تقويم نتائج التدريب، وعمليات التعلم[٩٤].

(٩) متابعة الجديد فى كافة أساليب التخطيط؛ نظرياً، وعملياً.

(١٠) التعرف على الاتجاهات التربوية، وكيفية مسايرة التطور الهائل فى مجال العلوم السلوكية، والإنسانية.

(١١) الاطلاع على كل جديد فى مجال التدريب، وبرامج التدريب[٩٥].

٤- نماذج لبعض المؤسسات الدولية ذات الخبرة فى تدريب المخطط التعليمى:

هناك بعض المؤسسات العالمية التى نجحت فى تمهين التخطيط التربوى، وإعداد المخطط، وتدريبه كمهنى، وفنى Technician؛ بمعنى أنه بمجرد الانتهاء من التدريب يحصل على شهادة -بمقتضاها- يمارس مهنته فى مجال التخطيط التعليمى على حسب التخصص الذى اختاره فى فترة الإعداد، أو التدريب، وسوف تتعرض الدراسة لأشهر هذه المؤسسات؛ وهى:

أ- المعهد الدولى للتخطيط التربوى فى باريس .(IIEP)

ب- الجامعة القومية للتخطيط التربوى، والإدارة لدول جنوب آسيا .(NUEPA)

ج- أكاديمية التخطيط التربوى، والإدارة فى باكستان .(AEPAM)

د - المعهد القومى للتخطيط التربوى ، الإدارة فى نيجيريا (NIEPA)

(أ) المعهد الدولى للتخطيط التربوى فى باريس IIEP:

International Institute For Educational Planning

أُنشئ المعهد الدولى للتخطيط التربوى فى باريس عام ١٩٦٣؛ بواسطة اليونسكو، وبمساعدة مالية مبدئية من البنك الدولى ومؤسسة فورد، ووفرت الحكومة الفرنسية المبنى (مؤجر)، والتجهيزات المادية ، والعناصر البشرية.

استفاد أكثر من ١٤٠٠ متخصص فى ميدان التخطيط من حوالى ١٥٨ دولة

حول العالم سنوياً من برنامج التدريب المتقدم (ATP) Advanced Training Programme منذ عام ١٩٦٥؛ حيث فترة التدريب ٩ أشهر تبدأ فى سبتمبر، وتنتهى فى مايو العام التالى؛ ليحصل –بمقتضاها– على دبلومة فى مجال التخطيط التربوى، وفى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ قرر المعهد أن هذه الدبلومة تعطى الفرصة فى الحصول على درجة الماجستير Masters degree فى مجال التخطيط التربوى(٩٦). ويوضح الجدول الآتى أعداد المتقدمين، والمشتركين فى برامج التدريب فى بعض المناطق الجغرافية من عام ٢٠٠١–٢٠٠٥:

جدول رقم (1)

أعداد المتقدمون والمشاركون في برنامج ATP من بعض مناطق العالم(٩٧)

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
أفريقيا				
المتقدمون	٧٣	٩٧	٩٢	١٠٦
المرشحون	٢٧	٢٤	٢٤	٢٩
المشاركون	٢٣	١٦	١٧	٢٠
الدول العربية				
المتقدمون	٨	١٦	١٠	١٣
المرشحون	٣	٥	٥	٣
المشاركون	٣	٢	٤	٣
الدول الأسيوية				
المتقدمون	١٣	٢٢	٣٣	٢٦
المرشحون	١٢	١٠	١٤	١٣
المشاركون	٧	٧	٨	٤
أمريكا اللاتينية				
المتقدمون	٣	١٦	١٣	١٠
المرشحون	٣	٨	٥	٦
المشاركون	٣	٦	٣	٣
أوروبـــا				
المتقدمون	٢	٣	١	٢
المرشحون	٢	–	–	–
المشاركون	١	٣	١	٢

يتضح من الجدول السابق عدة ملاحظات يمكن تناولها؛ فيما يلى:

١- نظراً لوجود شروط، وقواعد صارمة يضعها المعهد لاختيار الطلاب للالتحاق بالدورات؛ ينخفض المشتركين فى الدورات بالنسبة لعدد المتقدمين منهم تقريباً إلى النصف، أو أقل فى بعض البلدان؛ فالمتوسط العام حوالى ٤٠٪ ، ينخفض خلال الفترة من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٤/٢٠٠٥؛ ويمكن تفصيل النسب كما يأتى:

- الدول الأفريقية المتقدمة ١٠٦ المقبول ٢٩؛ أى بنسبة ٢٧٪.
- الدول العربية المتقدمة ١٣ المقبول ٣؛ أى بنسبة ٢٣٪.
- دول آسيا المتقدم ٢٦ المقبول ١٣؛ أى بنسبة ٥٠٪.
- دول أمريكا اللاتينية ١٠ المقبول ٦؛ أى بنسبة ٦٠٪.

٢- تعد الدول الأوروبية من أقل المناطق التحاقاً بالدورات التى ينظمها المعهد؛ وقد يرجع ذلك إلى عدم احتياج تلك المناطق للتدريب على التخطيط؛ نظراً لارتفاع الوعى بأهميته؛ بالإضافة إلى قيام هذه الدول بتدريب كوادرها بطريقتها الخاصة الأمر الذى قلل من حدة المشكلات التعليمية فى تلك المناطق، فضلاً عن وجود أكثر من هيئة تعد مخططى التعليم، وتدريبهم فى البلدان الأوروبية، فى حين تعد الدول الأفريقية من أكثر المناطق التحاقاً بالدورات؛ لأن معظم تلك الدول ناطقة بالفرنسية؛ وهذا يسهل دراستها فى المعهد.

٣- أقل عدد فى المشتركين فى برامج ATP يوجد فى الدول العربية؛ حيث تبلغ نسبتهم ٥,٧٪ بالنسبة للمناطق المختلفة، وقد يرجع ذلك إلى عدم الوعى بأهمية التدريب فى مجال التخطيط، وعدم الشعور بأهميته.

نبذة تاريخية عن المعهد:

أُنشئ المعهد عام ١٩٦٣؛ تنفيذاً لإحدى توصيات المؤتمر العام لليونسكو ١٩٦٢؛ بمشاركة بعض الدول؛ مثل: البرازيل، وفرنسا، وألمانيا، وإيطاليا، ونيجيريا، والسويد، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية؛ فقد تمثلت أهم توصيات ذلك المؤتمر فى عقد المؤتمرات الإقليمية فى مجال التخطيط التعليمى، وإقامة مراكز إقليمية؛ لتدريب المخطط التعليمى، وإرسال التقارير الاستشارية فى مجال التخطيط التعليمى عند الحاجة إليها من الدول الأعضاء، وأخيراً فكرة إنشاء المعهد الدولى للتخطيط التربوى(٩٨).

وقد شرع المعهد –ولا يزال– فى العمل؛ لتحقيق مجموعة الأهداف الآتية:

- تدريب المخططين التربويين، والباحثين، والمُدَرِّبين؛ وخاصة فى الدول النامية.
- إجراء البحوث، والدراسات فى مجال صنع السياسة، والتخطيط، والإدارة.
- نشر المفهومات، والأساليب، والطرق الحديثة فى مجال التخطيط التعليمى للمعاهد،والأفراد المعنية، وذات الصلة بالمجال، كذلك لصناع السياسة، والمخططين، والباحثين، والمديرين(٩٩).

ويمكن تقديم أهم إنجازات المعهد منذ إنشائه عام ١٩٦٣، وحتى عام ٢٠٠٢ فى نقاط مختصرة؛ وهى(١٠٠):

١٩٦٥ ← أول برنامج تدريبى سنوى فى مجال التخطيط التعليمى.

١٩٦٧← نشر سلسلة أساسيات التخطيط التربوى .

(Fundamentals of Education planning Series)

١٩٧٣← أقرت أول خطة متوسطة المدى medium-term plan.

١٩٨١ ← نشر أول جريدة تصدر عن المعهد.

١٩٨٢← تصميم أول مجموعة عمل دولية للتربية.

International Working Group On Education

١٩٨٩ ← إنشاء شبكة المكتبات الخاصة بالمعهد.

١٩٩٢ ← استضاف المعهد جمعية تطوير التعليم فى أفريقيا

Association for the Development of Education in Africa (ADEA)

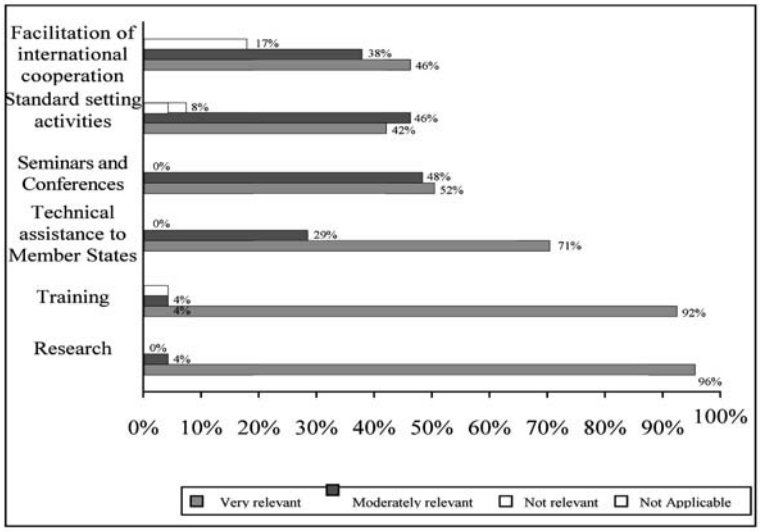
١٩٩٥ ← إنشاء مؤسسة جنوب أفريقيا لجودة التعليم.

١٩٩٧ ← وقعت الحكومة الأرجنتينية موافقة على إنشاء فرع للمعهد فى منطقة بينوس فى أمريكا اللاتينية.

٢٠٠٢ ← منح درجة الماجستير فى التخطيط التعليمى، والإدارة.

التدريب:

أجرى المعهد استقصاءً عن العلاقة بين نشاطات المعهد، وحاجات الدول الأعضاء، وأولوياته؛ فاحتل التدريب المرحلة الثانية بعد البحث؛ من حيث أهميته فى تلبية احتياجاتهم من المعهد؛ كما هو موضح فى الشكل الآتى(١٠١):



شكل (١٥)

العلاقة بين نشاطات المعهد الدولي للتخطيط التربوي، وحاجات الدول الأعضاء.

والشكل يوضح أن البحث، والتدريب، والمساعدة الفنية ذات علاقة قوية باحتياجات الدول الأعضاء، وأهم أولوياتها، لذا عُنى المعهد بالتدريب، وتحديث برامجه، واختيار المدربين، وتطوير أدوات التدريب.

أهداف التدريب:

١- تطوير نظريات التخطيط التربوى، والإدارة ومداخلهما.

٢- تقوية الكفايات الأساسية فى تحليل التعليم، وتصميمه، وتنظيمه، وتمويله.

٣- تطوير مهارات الإدارة الاستراتيجية، ومهمات القيادة فى التعليم.

٤- التدريب على نظم المعلومات؛ بتقديم أدوات بناء، واستخدام نظم المعلومات EMISفى صنع القرار، وتحليل السياسة التعليمية.

٥- تدعيم المنظور المقارن؛ عن طريق مقررات فى مجال التربية المقارنة، والتفاعل بين المُدَرَّبين الآخرين فى بعض الدول الأخرى؛ عبر زيارات دراسية لاثنين من الدول الأعضاء باليونسكو(١٠٢).

وتنظم برامج التدريب التى يقدمها المعهد على عدة مراحل؛ معدل كل مرحلة من أسبوع إلى ٦ أسابيع؛ وهى كما يلى(١٠٣):

* **فترة الإعداد** :Preparatory Period

وتعطى فى هذه الفترة المواد التى سوف يُدَرَّب عليها فى المناطق التى يقيم بها المتقدمين للدورات؛ تمهيداً للالتحاق بها فى باريس، ثم إعداد تشخيص عن نظام التعليم المحلى فى بلادهم، ثم تحديد مجال البحث، أو نقطة البحث.

*مراجعة المهارات الأساسية: وتشمل حلقات البحث الإرشادية، ونظم التقييم.

*اكتساب الكفايات الأساسية :Acquiring core competencies

وتشمل هذه المرحلة خمس دورات تدريب؛ فى:

١- النظرية، والتطبيق فى مجال التخطيط التعليمى، والإدارة.

٢- الإحصاء.

٣- مداخل التخطيط التعليمى.

٤- استراتيجيات السياسة.

٥- طرق البحث.

***التحرك نحو التخصص: Moving on to Specialization**

وفى هذا الجانب على المُدَرَّبين الاختيار من بين:

أ- التخطيط التعليمى، والتحليل: ويشمل نظم المعلومات، وأساليب التنبؤ، والإسقاطات، والخريطة المدرسية، والتشخيص الكيفى.

ب- التخطيط التعليمى، والإدارة: ويشمل تنظيم نظم التعليم، وإدارتها، ومستقبل التعليم، وإدارة الصف، والتعليم العالى، وميزانية التعليم.

***إعداد ورقة بحث:**

الترشيح للدبلومة من خلال كتابة ورقة بحث حوالى ٣٠ صفحة، أما الترشيح للماجستير فلابد من دراسة مقرر خاص، وكتابة حوالى ٩٠ صفحة.

***حلقات البحث، وورش العمل فى تنمية الكفايات العامة:**

يلتحق المُدَرَّبون بحلقات البحث؛ لمناقشة قضايا تطوير التعليم، والاستفادة من الخبرات العالمية فى هذا المجال؛ ومن خلال ورش العمل تنمى مهارات الإدارة، وأساليب التفاوض، ومهارات القيادة و كيفية إتقان مهارات العروض الشفهية، والمكتوبة.

ومن خلال العرض السابق عن برامج التدريب فى المعهد الدولى للتخطيط التربوى؛ تظهر بعض الجوانب الإيجابية، والسلبية التى يمكن التعليق عليها؛ فيما يلى:

الجوانب الإيجابية:

١- إعطاء الحق للمُدَرَّب فى التخصص فى مجال من مجالات التخطيط التعليمى:

ثبت أن التدريب العلمى السليم هو الذى يعطى الفرصة فى التخصص، فهذا يحدد محتوى برامج التدريب التى تلائم احتياجات التدريب المختلفة لكل مُدَرَّب، فضلاً عن ذلك يقدم المعهد معلومات، ومهارات عامة، وأساسية فى مجال التخطيط؛ لابد من أن يُلِمَّ بها المخطط. وينفرد المعهد فى هذا الجانب؛ مما يعد من أهم الجوانب الإيجابية فى التدريب الذى يقدمه.

٢- **التطور الملحوظ لنشاطات المعهد:** فكان -من حوالى عشر سنوات- لا يمنح لقباً، ولا دبلومة، ولكنه يعطى شهادة بالحضور، والانتظام تعطى للمشاركين فى نهاية المقرر، ثم طبق فى عام ٢٠٠٣ منح الدرجات العلمية؛ مثل: الماجستير فى التخطيط التعليمى؛ استجابة لمطالب الدول الأعضاء.

٣- **إجرائية الأهداف:** ينفذ المعهد أهداف التدريب الموضوعة، ويقيس مدى تحققها، ويضع الإجراءات اللازم تنفيذها على المستويين: النظرى، والعملى، فعلى سبيل المثال: عندما يضع المعهد هدف تدعيم المنظور المقارن؛ لا يكتفى بالدراسات النظرية فى هذا المجال؛ بل يعد زيارتين لدولتين من الدول الأعضاء باليونسكو لدراسة نظم التعليم لديهما، والاستفادة من خبراتهما، وفى برامج التدريب عام ٢٠٠٦ كان هاتان الدولتان: فرنسا، والمملكة المتحدة.

٤- **التقويم:** يُعنى المعهد بتقويم برنامج التدريب السنوى؛ هذا التقويم تحت رعاية الهيئة الإدارية فى المعهد عن طريق الاستبانات، والمناقشات الجماعية، ويُستفاد من هذه المقترحات؛ من حيث تعزيز الجوانب

الإيجابية، وتلافى السلبيات فى البرنامج السنوى التالى.

على هذا يُعنى المعهد باستخدام أنواع التقويم لبرامج التدريب؛ فيستخدم التقويم الختامى Summative Evaluation، والتقويم التكوينى Formative؛ فالناتج النهائى لبرنامج التدريب هو موضوع التقويم الختامى؛ أى: أن أهداف البرنامج تشكل محور التقويم ، أما التقويم التكوينى: فتنصب عنايته على تشخيص نواحى القوة، والضعف لدى المُدَرَّبين؛ أى: أنه يتعلق ببرنامج التدريب، ومحتواه، وهدفه تحسين برنامج التدريب؛ لذا فهو يعد جزءً أساساً من عملية التخطيط للبرنامج، وتنفيذه.

٥- التعاون مع الهيئات المعنية بمجال التخطيط فى الدول الأخرى: مما يُوجِد نوعاً من التأثير والإسهام العلمى لهذه المؤسسات؛ وخاصة فيما يتعلق بالمساعدة الفنية؛ على سبيل المثال:

- هناك تعاون بين المعهد، ونظام التعليم العالى فى أفغانستان.

- تعاون بين الجامعة القومية للتخطيط التربوى، والإدارة فى الهند . NUEPA

- التعاون مع المركز الإقليمى للتخطيط التربوى، فى الإمارات العربية المتحدة.

الجوانب السلبية:

١- يضع المعهد شروطاً صارمة للالتحاق بالبرنامج، معظم هذه الشروط لا تناسب كثيرين من الراغبين فى التدريب فى معظم الدول النامية؛ من هذه الشروط:

- أن يتراوح السن ما بين ٣٠-٤٥ سنة؛ فلا داعى لتحديد السن؛ فلماذا إغلاق أبواب التدريب لمن هو أقل من ٣٠ سنة أو أكثر من ٤٥ سنة؟

٢- من ناحية التمويل: لا يقدم منحاً للدراسة؛ ومن ثم فتكاليف التدريب على المُدَرَّب، أو دولته أو منحة من مؤسسة دولية، ونظراً لارتفاع التكاليف

الخاصة بالسفر، والإقامة؛ تقل البعثات المرسلة للمعهد.

٣- معظم برامج التدريب طويلة المدى لمدة ٩ أشهر؛ تتطلب التفرغ التام؛ وهذا لا يلائم معظم الراغبين فى الالتحاق بالبرنامج، لذا لابد من العناية بتوفير برامج التدريب قصيرة المدى؛ بحيث تتلاءم مدتها، وتوقيتها مع الراغبين فى الالتحاق بالبرنامج.

ب- الجامعة القومية للتخطيط التربوى، والإدارة فى الهند(١٠٥)

National University of Educational Planning and Administration (NUEPA):

تعد (NUEPA)من أحدث الجامعات التى تُعنى بمجال التخطيط التربوى، والإدارة؛ وخاصة فى البحث التربوى، والتدريب؛ ومن أهم نشاطاتها منح الدرجات العلمية؛ مثل: الماجستير، والدكتوراه، والدبلومة على المستويين: العالمى، والقومى، إلى جانب تدريب المخططين، والمديرين، وتقديم خدمات الاستشارة العلمية على المستويين: القومى، والعالمى، ونشر المعلومات، وتبادل الآراء، والخبرات بين المخططين التربويين، والمديرين، والأكاديميين؛ وذلك فى مجالات التخطيط التربوى، والسياسة، والإدارة.

نشأة الكلية:

أُنشئت منظمة (NUEPA)فى عام ١٩٦١-١٩٦٢؛ كفرع إقليمى لليونسكو؛ لتدريب المخططين، والمديرين فى الهند، وفى عام ١٩٦٥ أطلق عليها المعهد الآسيوى للتخطيط التربوى، والإدارة، وفى خلال عشر سنوات تواصل المعهد مع اليونسكو، وغيرت حكومة الهند اسمه مرة أخرى، فى عام ١٩٧٠؛ ليصير الكلية القومية للمخططين التربويين، والمديرين، ثم غُير اسمه مرة أخرى فى عام ١٩٧٩؛ ليصير المعهد القومى للتخطيط التربوى، والإدارة (NIEPA)، ثم طُورت نشاطات المعهد، وصار يعطى الدرجات العلمية؛ مثل: الماجستير M-Phil، والدكتوراه Ph.D، والدبلومات، فضلاً عن برامج التدريب، وتحولت الوحدات Unitesإلى أقسام Department، وأضيفت أقسام جديدة؛ مثل: التربية المقارنة، وأصول التربية، والإدارة

التربوية، ونظم المعلومات، وصار جامعة للتخطيط التربوى، والإدارة؛ وذلك فى عام ٢٠٠٦؛ ليصير اسمه (NUEPA)؛ الجامعة القومية للتخطيط التربوى، والإدارة.

التدريب:

تقدم NUEPA سنوياً حوالى ٥٠ برنامجاً تدريبياً متخصصاً فى مجال التخطيط التعليمى، والإدارة؛ تشمل البرامج طويلة المدى، وقصيرة المدى، وحلقات البحث، والمؤتمرات، والمقابلات مع أساتذة التربية، وصناع السياسة، والمخططين، والمديرين، وتقدم برامج الدبلومة فى التخطيط التعليمى، والإدارة لمدة عام على فترتين كل فترة ستة أشهر، ويشترك فى برامج التدريب حوالى ١٥٠٠ من المخططين، والمديرين سنوياً، وتستخدم أحدث أدوات التدريب، والتطبيقات العملية، ومجموعات العمل، ودراسات الحالة، ومجموعات المناقشة، والوسائل السمعية، والبصرية، وجميع برامج التدريب مدعمة بأدوات تدريب مطورة، ومتخصصة.

أهداف التدريب:

١- تنظيم برامج التدريب قبل الخدمة، وفى أثنائها فى مجال التخطيط التربوى، والإدارة.

٢- الالتزام باستخدام البحث التربوى، ونشره، وتوظيفه فى كافة مجالات التخطيط، والإدارة، واستخدام الدراسات المقارنة فى أساليب التخطيط، وتقديمها فى ولايات الهند المختلفة، وباقى بلدان العالم.

٣- تنظيم برامج التدريب، والإرشاد، وتحديث المقررات لرجال الإدارة فى الجامعات، والكليات ذات الصلة بالتخطيط التربوى، والإدارة.

٤- تنظيم برامج الإرشاد، وحلقات البحث ومجموعات المناقشة للمستويات العليا من الأشخاص؛ وتشمل أعضاء الهيئة التشريعية، ورجال التخطيط التربوى، والإدارة، وصناع السياسة.

٥- تقديم إرشاد أكاديمى متخصص للهيئات، والوكالات، والأفراد المعنيين بالتخطيط، والإدارة.

٦- تقديم خدمات استشارية على مستوى الولايات الحكومية، والهيئات التربوية الأخرى.

أهم محتويات برامج التدريب فى الفترة من إبريل ٢٠٠٧ إلى مارس ٢٠٠٨:

- نظم المعلومات الإدارية.
- استخدام الأساليب الكمية فى مجال التخطيط التربوى.
- برامج تطوير مهارات الإدارة للمرأة فى مجال الإدارة.
- تخطيط المشروعات.
- المداخل، والاتجاهات الجديدة فى قطاع التعليم.
- برامج إرشاد عن تمويل التعليم.
- بحوث السياسات، وتطوير السياسات فى مجال التعليم.
- تنفيذ السياسات، والبرامج على مستوى مجموعات محدودة.
- الخريطة المدرسية، والتخطيط المصغر.
- حقوق الطفل فى التعليم.
- استراتيجيات مشاركة الفتيات فى التعليم.
- الإحصاءات التربوية.
- الربط بين السياسات، والممارسات.
- تحليل البيانات.

ويتضح من خلال العرض السابق لبرامج الجامعة الإقليمية للتخطيط التربوى، والإدارة؛ عدة ملاحظات؛ يمكن إجمالها فيما يلى:

١- تجمع برامج التدريب التى تقدمها NUEPA؛ بين الجانب النظرى الممثل فى: المعارف الأساسية فى مجال التخطيط، والإدارة، والاتجاهات الحديثة

فى مـجـال التـربيـة، بوجـه عـام، وبين الجـانب التطبـيـقى الممـثل فى: التطبيقات المختلفة؛ سواء من حيث استخدام التكنولوجيا الحديثة فى تطبيق نظم المعلومـات، أو إعداد الخطط، أو المناقشـة، والحـوار بين مـجمـوعـات العمل المختلفة.

٢- تحديث برامج التدريب، من حيث:

- **المحتوى:** التركـيز على الأساليب الجديدة فى مجـال التخطيط، والقضايا التـربوية الملحـة التى يعـانيـهـا الإقليم؛ وليس أدل على ذلك من اخـتـلاف محتوى التدريب، الذى قُدِّم فى عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ عن محتوى التدريب الذى قُدِّم فى برامج التدريب فى عام ٢٠٠٧/ ,٢٠٠٨
- **أدوات التدريب:** استخدام أدوات التدريب المطورة، وغير التقليدية؛ سواء من حيث استخدام الوسائل السمعية، والبصرية، أو مجموعات العمل.

٣- المُدَرِّبين: لا تكتفى الجامعة بالمدربين فى الجامعات، والمعاهد فى الإقليم؛ بل تستعين بخبراء التدريب من دول أخرى، وخاصة من اليونسكو.

٤- تنوع برامج المُدَرَّبين مـا بين برامج طويلة المدى، أو قـصـيـرة المدى، وبرامج التدريب قبل الخدمة أو فى أثنائها؛ بما يناسب غالبية الراغبين فى التدريب.

٥- هيكل البرنامج، وتنظيمه يكاد يكون ثابتاً منذ أن شرع المعهد فى تقديم دورات التدريب؛ سواء من حيث الفترة الزمنية، وميعاد الدورات، والفئات المستهدفة من التدريب، ولكن المتغير هو محتوى برنامج التدريب الذى يختلف من عام إلى آخر، واختلاف نوعية المُدَرِّبين حسب تخصصات موضوعات التدريب.

وما يؤخذ على الجامعة أنها لم تضع آليات منظمة لتنظيم البعثات الخاصة؛ بتدريب المخططين من دول أخرى غير قطاع الهند، وجنوب آسيا؛ مما جعلها تُعنى بالتدريب الإقليمى فقط.

جـ- أكاديمية التخطيط التربوى والإدارة فى باكستان(١٠٦)

Academy of Educational Planning and Management (AEPAM)

أنشئت الأكاديمية فى مارس ١٩٨٢؛ لمساعدة وزارة التربية والتعليم فى التخطيط، والتنفيذ، وصنع السياسة التعليمية، وتسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف؛ هى:

١- رصد المشروعات، والبرامج الخاصة بقطاع التعليم؛ والتى يتم تنفيذها فى الإقليم، وتقويم هذه المشروعات، والبرامج.

٢- جمع البيانات الخاصة بنظم المعلومات الإدارية MIS، وتطوير قاعدة البيانات، وتحديثها بمؤشرات خاصة عن التعليم.

٣- إيجاد الروابط بين الريف، والقرى، وبين قطاع التعليم المؤسسى المركزى.

٤- تنظيم برامج التدريب للمدربين، والمخططين التربويين، ودورات الكمبيوتر للمدرسين.

ومن أهم وظائف الأكاديمية تدريب المخططين، والإداريين التربويين، وربط البحث بالمشكلات المرتبطة بكافة عناصر تطوير التعليم، وتقوية نظم المعلومات الإدارية MISبالأنشطة الإحصائية؛ تقديم التوصيات، والمقترحات لوزارة التعليم. وتتكون الأكاديمية من خمسة أقسام؛ هى:

١- نظم المعلومات الإدارية التربوية .EMIS

٢ - التدريب فى مجال التخطيط، والإدارة.

٣- بحوث السياسات.

٤- الاتصال، والنشر.

٥- الإدارة، وتمويل التعليم.

وقدمت الأكاديمية حوالى ٣١٤ برنامجاً تدريبياً فى الفترة من ١٩٨٢-٢٠٠٥،

وتتعاون الأكاديمية مع بعض الوكالات الدولية؛ مثل: IIEP، UNESCO، UNICEF، World Bank.

أما عن برامج التدريب؛ فهناك البرامج قصيرة المدى، والبرامج طويلة المدى للمخططين التربويين، وتختلف البرامج؛ باختلاف التخصص؛ حيث يتفق محتوى البرامج مع التخصصات فى مجال التخطيط، ولا تُعْطَى البرامج بصفة عامة.

وقدمت الأكاديمية أربعة برامج تدريب فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦؛ هى:

البرنامج الأول: التخطيط التربوى.

البرنامج الثانى: نظم المعلومات الإدارية، والجغرافية.

البرنامج الثالث: الإدارة التربوية.

البرنامج الرابع: التعليم المدرسى، والعالى، والفنى، والخاص.

وهذا ما يوضحه الشكل الآتى:

البرنامج (١) التخطيط التربوي	– تحليل الإحصاءات التربوية – كيفية استخدام أساليب الإسقاطات، والتوقع، والتنبؤ. – الأساليب الكمية لقياس الكفاية والفاعلية. – نظم المعلومات الإدارية. – التخطيط للقوى العاملة. – تخطيط المشروعات، وتقويمها.
البرنامج (2) نظم المعلومات الإدارية MIS نظم المعلومات الجغرافية GIS	– تصميم نظم المعلومات، وتنفيذها، وممارستها؛ في كافة مستويات التعليم، وأنواعه. – تصميم النظام، ومعالجته. – تقويم نظم المعلومات، والسياسات. – تصميم، وتنفيذ GIS لتخطيط السياسة التعليمية، والتحكم فيها.
البرنامج (3) الإدارة التربوية	– القيادة، وصنع القرار. – ديناميات الجماعة، وإدارة الصراع، إدارة الدوافع. – إدارة التجديد، والتغيير. – التحكم في الميزانية. – التقويم. – التخطيط، والإدارة على المستوى المركزي.
البرنامج (٤) التعليم المدرسي، والعالي، والفني والخاص	– المشكلات الرئيسة التي يعانيها التعليم. – تخطيط القوى العاملة. – إدارة الخدمات المكتبية. – إدارة التمويل. – الإدارة الذاتية. – التقويم.

شكل (١٦)

برامج التدريب التي قدمتها أكاديمية التخطيط التربوي والإدارة في باكستان في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦

د- المعهد القومى للتخطيط التربوى والإدارة فى نيجيريا:(١٠٧)

National Institute for Educational Planning and Administration (NIEPA), Nigeria

يُعنى المعهد بالتدريب فى مجال التخطيط التعليمى، والإدارة فى نيجيريا، ودول غرب أفريقيا؛ بدعم من وزارة التعليم الفيدرالية، وبالتعاون مع UNESCO، IIEP فى باريس؛ لتطوير أداء المخططين، والمديرين؛ لتحقيق مزيد من الكفاءة فى التخطيط،والإدارة داخل النظام التعليمى.

وبرزت فكرة إنشاء المعهد حينما دعت المؤسسات التعليمية فى نيجيريا؛ إلى مزيد من التدريب أثناء الخدمة؛ لتجديد المهارات الفردية، وتحديثها؛ ليؤدى المخطط، والمدير أدوارهما بمزيد من الكفاءة، وذلك عندما لُوحظ إهمال بعض المخططين، والمديرين -بعد الانتهاء من التعليم النظامى-؛ العمل، وانخفاض الرضا الوظيفى، وممارسة المهمات الوظيفية؛ من خلال النظريات، أو الخبرة المكتسبة من الممارسة من دون أى توجيه إدارى داخلى.

ويقدم NIEPA دورات تدريب متجددة مسايرة للتطورات فى مجال التخطيط، وأدوات تدريب مطورة، على مدى ١٨ شهراً؛ ويتولى عملية التدريب مدربين من اليونسكو؛ بمثابة خبراء لديهم مهارات مميزة فى مجال التدريب لتقديم مستوى عالٍ من برامج التدريب القائمة على التفاعل، والمشاركة تسمى: Annual Training Program (ATP).

أهداف التدريب:

١- توفير المهارات الخاصة وثيقة الصلة بالتخطيط فى نيجيريا، ودول غرب أفريقيا.

٢- توفير مهارات خاصة بالإدارة، وتطوير فاعليتها؛ مثل: التدريب، وتبادل الآراء (توفير المستشارين أو الخبراء)، والبحث، ونشر المعلومات.

٣- متابعة التطور الوظيفى للمشتركين فى التدريب فى أثناء تخطيط برامج التدريب، وتنفيذها المباشر لتزويد الكفايات الخاصة بالمخططين،

والمديرين، وتعزيزها.

٤- تنظيم، وإدارة البرامج؛ لتقديم الخدمات الاستشارية لقطاع التعليم.

٥- تطوير البرامج ذات الصلة بتحسين نظام التعليم القومى، والعالمى.

٦- توقع ممارسات الإدارة التربوية، واتجاهاتها فى المستقبل، وانعكاساتها على دولة نيجيريا، والتنبؤ بها.

٧- رصد الاتجاهات الإقليمية، والعالمية فى ممارسة الإدارة التربوية، والتخطيط، وتحليلها.

٨- توفير شبكة معلومات فى مجال التخطيط التعليمى فى نيجيريا، وربطها بدول إفريقيا الأخرى.

٩- تبنى برامج التدريب العالمية، وتحليلها؛ لتلبية الاحتياجات الخاصة بالإقليم.

وفلسفة المعهد هى نقل المعلومات، والمهارات الأساسية المطلوبة؛ لبناء قدرات فى التخطيط التربوى، والإدارة، والرصد، والتقويم فى نيجيريا؛ وبناءً عليه يقدم المعهد دورات تدريب سنوية قصيرة المدى فى نصف فصل دراسى تعطى فى حلقات البحث، وورش العمل.

ويقدم المعهد مجموعة من برامج التدريب متنوعة فى تخصصات مختلفة؛ منها ما يتعلق بالتعليم الأساسى، أو الثانوى، أو العالى. أما عن محتوى الدورات فى مجال التخطيط التربوى، والإدارة عام ٢٠٠٨ ؛ فهو كما يلى:

١- تطوير نوعية التخطيط التربوى؛ من خلال طرق أكثر فاعلية؛ فيما يتعلق بجمع البيانات، ومعالجتها، وتحليلها.

٢- تخطيط المشروعات والخطط التربوية، وإدارتها.

٣- نظم معلومات الإدارة التربوية، وكيفية تطبيقها على البرامج التربوية.

٤- الإدارة الاستراتيجية لنظام التعليم.

٥- أساليب بحوث العمل للمديرين، والمخططين، وصناع السياسة.

٦- إدارة الجودة الشاملة.

فضلاً عن دورات أساسية فى الكمبيوتر؛ مثل:

- كيفية بناء قاعدة بيانات .MIS

- -التدريب على بعض برامج الحاسب الآلى.

تعليق عـام:

بعد العرض السابق لخبرات بعض المؤسسات المعنية بمجال تدريب المخطط التعليمى؛ يمكن الخروج ببعض النقاط؛ هى:

* نجاح هذه المؤسسات فى إضفاء الجوانب المهنية على الممارسات التخطيطية؛ من منطلق أن التخطيط علم له أصوله، وقواعده، وأطره النظرية؛ فهو يحتاج تدريباً مهنياً، فضلاً عن بعض السمات الشخصية التى يجب أن يتحلى بها المخططون؛ وبخاصة التفكير التجريدى، وسعة الأفق.

* التركيز فى دورات التدريب على الاتجاهات الحديثة فى مجال التخطيط التعليمى؛ مثل: التخطيط الاستراتيجى، ومجالاته، وكيفية وضع الخطط الاستراتيجية، والتركيز على استخدام نظم المعلومات الإدارية، وكيفية بنائها، وتصميمها، واستخدامها، والاستفادة منها فى تطوير التعليم، وإعطاء دورات، ومقررات كاملة فى هذا المجال؛ وخاصة فيما يتعلق بتوظيف نظم المعلومات الإدارية فى MIS، والجغرافية GISفى مجال التربية؛ مما يثبت أن الأساليب التقليدية فى جمع المعلومات، ومعالجتها؛ ليس لها مكان فى عصر المعلومات، والتكنولوجيا الحديثة.

* نجاح هذه المؤسسات فى تقديم دورات تلبى احتياجات تدريب المخططين؛ حيث تراعى التخصص الدقيق فى المجال؛ وأكبر دليل على نجاح تلك

المؤسسات فى تحقيق أهدافها؛ تزايد الإقبال على الدراسة، والتدريب فى هذه المعاهد، وزيادة أعداد المُدَرَّبين سنوياً.

* تنوع برامج التدريب، وتحديثها سنوياً، وإضافة الجديد، واختلاف محتوى البرامج؛ طبقاً للتخصص، والفئة المستهدفة من التدريب.

* يعد التدريب فى مجال التخطيط التعليمى بمثابة إعداد أولى؛ حيث لا يوجد إعداد أولى للمخطط التعليمى فى الدول المتقدمة، ولا النامية؛ وإنما يتلقى المتدرب فى هذه المؤسسات المعارف الأساسية التى لم يحصل عليها فى مرحلة الإعداد، ثم يعرف الجديد فى المجال، ويكتسب المهارات التطبيقية؛ لذا تُعد عملية التدريب من أهم المراحل فى مجال التخطيط التعليمى على وجه الخصوص.

وبعد التعرف على طبيعة عمل المخطط التعليمى، ومصادر المعلومات التى يتعامل معها، وتحديد مهماته، وتحديد أهم مهاراته، والتعرف على أهم الاتجاهات العالمية فى مجال تدريبه؛ تبين أن طبيعة عمل المخطط، وتدريبه، وخلفيته البحثية، والأكاديمية؛ تؤهلانه لأداء مجموعة من الأدوار المتوقعة التى يمكن –من خلالها– تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية، وهذا ما سيتناوله الفصل التالى.

مراجع الفصل

(١) أبو الفتوح رضوان، مشكلات التخطيط التربوى فى البلاد العربية، **المؤتمر الثقافى العربى السابع**، القاهرة، الأمانة العامة- الإدارة الثقافية، ٦-١٣ مارس ١٩٦٧، ص ٢٧٧ .

(٢) أحمد القادرى، المخطط التربوى، **صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية**، بيروت، السنة الأولى، العدد الأول، ١٩٦٣، ص ٤٠ .

(٣) صلاح الدين عبد العزيز عبد الوهاب غنيم، نظم إعداد المخطط التربوى فى مصر، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٦، ص ٢٥ .

(٤) سيف الإسلام على مطر، ربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية دراسة تحليلية لبعض الأدوار والممارسات، مرجع سابق، ص ٢٤٨ .

(5) Bruce Fuller, et. al., "Improving the Dialogue Between the Producer and Consumers of Educational Information" in **Planning Quality of Education The Collection and use of Data for Informed Decision Making**. Paris. IIEP: Pergamon Press. 1992, P.136.

(٦) عبد الغنى عبد الفتاح النورى، التخطيط لتطوير المناهج وأهميته فى دراسة المستقبل لتخطيط التنمية التربوية وكيفية الاستفادة من أسلوب تحليل النظم فى عمليات التخطيط، **مجلة التربية القطرية**، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٢١، العدد ١٠٠، مارس ١٩٩٢، ص ١٠٧ .

(٧) المرجع السابق، ص ص ١٠٨-١٠٩ بتصرف.

(٨) محمد منير مرسى، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦، ص ص ٢٥١-٢٥٢ .

(9) UNESCO, "Training Materials in Educational Planning, Administration and Facilities", **Module 1, The Importance of Diagnosis,** Paris: UNESCO, 1983, PP. 4-8.

(10) **Ibid**, PP. 4-8.

(١١) دارم البصام، **حوار حول التخطيط التربوى وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية**، الكويت: المعهد العربى للتخطيط، ١٩٨٧، ص ٨٢–٨٣ .

(١٢) عبد الحميد كاظم، انغمار فردلين، إعداد الإحصائيين التربويين، **مجلة صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية**، السنة الثامنة، العددان ٢٣، ٢٤، ١٩٧٠، ص ٧٦ .

(13) Educational Facilities "**Building Design**", P.4
<http\\www.education.ucr.edu.2004>

(14) American Planning Association: "**Considering a Career in Planning**". APA.USA.2005. P.2.

(١٥) عبد الغنى النورى، **اتجاهات جديدة فى التخطيط التربوى فى البلاد العربية**، استراتيجية إصلاح التربية العربية ١، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧، ص ص ٧٧–٧٨ .

(16) Adam Curle. **The Professional Identify of Educational Planner**, Paris: IIEP, UNESCO, 1974, P. 25.

(١٧) اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط، **الوحدة الرابعة: إعداد الخطة التربوية، عملية التخطيط التربوى**، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج، ١٩٩٢، ص ص ٢١–٢٢ .

(١٨) محمد بن حسن المبعوث، دراسة مقارنة بين خطة إدارة مدرسة ثانوية بمدينة الرياض وأخرى بمدينة سان برنارينو بأمريكا، **مجلة التربية**، تصدر

عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة السابعة، العدد ١٣، نوفمبر ٢٠٠٤، ص ١٥١ .

(19) G.C. Ruscoe, **The Conditions for Success in Educational Planning**, Paris: UNESCO, IIEP, 1969, P. 20.

(٢٠) محمد على شمس، وإسماعيل محمد الفقى، **السلوك الإدارى مدخل نفسى اجتماعى للإدارة التربوية**، الأردن: دار الفكر، ٢٠٠٧، ص ص ١٣٥، ١٣٦ .

(٢١) عمر محمد التونى الشيبانى، **دراسات فى الإدارة التعليمية والتخطيط التربوى**، مرجع سابق، ص ٣١١ .

(22) Patrick D. Lynch, "The Implementation of New Educational Policy in the Sudan, 1970-85: Promise and Reality," **Educational Review**, Vol. 41, No.3. 1989, P. 257.

(٢٣) محمد جواد رضا، **حوار حول التخطيط التربوى وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية**، مرجع سابق، ص ٣٤ .

(٢٤) عبد الله عبد الدائم، **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٩٥، ص ١٠١ .

(25) Pierre Furter, "**The Planner and Life Long Education**", Paris: UNESCO, IIEP, 1977, P. 50.

(26) Daniel A; Morales Gomez, "Seeking New Paradigms to Plan Education for Development, The Rol of Educational Research," Op.Cit. P.42.

(٢٧) عبد الغنى النورى، **اتجاهات جديدة فى التخطيط التربوى فى البلاد العربية**، مرجع سابق ص ٧٨ .

(٢٨) محمد جواد رضا، **حوار حول التخطيط التربوى وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية**، مرجع سابق، ص ٦٨ .

(٢٩) سيف الإسلام على مطر، **دراسات فى التخطيط التربوى**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر، ١٩٨٥، ص ٤٩ .

(٣٠) صالحة عبد الله عيسان، التغيرات الاجتماعية وأثرها على التخطيط التربوى فى سلطنة عمان، **مجلة التربية القطرية**، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٢٦، العدد ١٢٢، سبتمبر ١٩٩٧، ص١٦٦ .

(٣١) رياض بدرى ستراك، **تخطيط التعليم واقتصادياته**، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨، ص ١٢٢ .

(32) The Royal Town Planning Institute: "**The Education of Planners". Policy Statement and General Guidance for Academic Institutions**. March 2001, PP. 5-7

(٣٣) ويقصد بالمهارات التحويلية Planning Related Transferable Skills: تلك المهارات التى تكتسب من شخص متخصص إلى شخص آخر، وتحدث هذه العملية؛ عن طريق الممارسة.

(٣٤) محمد سيف الدين فهمى، **التخطيط التعليمى، أسسه وأساليبه ومشكلاته**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤، ص ٢٤٠ .

(٣٥) فاروق شوقى البوهى، **التخطيط التربوى عملياته – مداخله وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم**، الإسكندرية: مطبعة الجمهورية، ١٩٩٨، ص ص ٦٨–٧١ .

(36) George Pascharopoulos "The Planning of Education, Where Do We Stand", **Comparative Education Review**, Vol.30, No.4. November 1986, P.561.

(٣٧) آمال العرباوى مهدى، التخطيط التربوى بين النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة للتنمية البشرية، ورقة **مقدمة إلى المؤتمر السنوى السادس**

لكلية التربية جامعة حلوان، نحو تعليم عربى متميز لمواجهة تحديات متجددة، مايو ١٩٩٨، ص ٣٠٢ .

(٣٨) اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط، الوحدة الثالثة: التشخيص، عملية التخطيط التربوى، الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٢، ص ٣٨ .

(٣٩) فيليب كومبز، أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر – ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص ١٦ .

(٤٠) محمود عباس عابدين، قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، إبريل ٢٠٠٣، ص ٦١–٦٢ .

– نقلاً عن:

-Turan, Selahattin, "Do We Really Need Planning At All: A Critical Review Of The Turkish Educational Planning Experience", paper presented at The 31st Annual Meeting of the International Society For Educational planning ISEP, Atlanta, Georgia, 10-14, October 2001.

(٤١) أحمد إسماعيل حجى، **اقتصاديات التربية والتخطيط التربوى – التعليم والأسرة والإعلام**، القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٢، ص ١٠٧ .

(٤٢) جون م. برايسون، **التخطيط الاستراتيجى للمؤسسات العامة وغير الربحية، دليل عمل لدعم الإنجاز المؤسسى واستدامته**، مرجع سابق، ص ٩٦ .

(٤٣) عبد المطلب أمين القريطى، إدارة عملية التخطيط الاستراتيجى كمدخل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة تصور مقترح نحو تطبيق بنيوية الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام فى مصر، مجلة **دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الحادى عشر، العدد الرابع، أكتوبر ٢٠٠٥، ص ٢٢٦ .

(٤٤) توم بيتر، **ثورة فى عالم الإدارة كيف تتغلب إدارياً على الفوضى** – ترجمة محمد الحديدى، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص ٧٦١ .

(45)John Taylor & Adrian Miroiu, "Policy Making Strategic Planning, and Management of Higher Education", Papers on Higher Education, **Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South Europe**, Bucharest: UNESCO, CEPES, 2002, PP. 34-35.

(٤٦) الشكل من إعداد المؤلفة.

(٤٧) همام بدراوى زيدان، التخطيط الاستراتيجى فى مجال التربية مفهومه وعملياته مبرراته ومتطلباته **مجلة دراسات تربوية**، المجلد العاشر، الجزء ٧٤، ١٩٩٥، ص ص ٤٩–٥٠ .

(٤٨) مصطفى عبد السميع محمد، بحوث التخطيط الاستراتيجى فى المراكز المتخصصة، **صحيفة التربية**، تصدر عن رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، السنة ٥٧، العدد الرابع، مايو ٢٠٠٦، ص ص ٦–٨ .

(٤٩) **المرجع السابق**، ص ص ٨–٩ .

(٥٠) محمد أحمد العدوى، التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية، التشخيص والعلاج من وجهة نظر المخطط التعليمى، **الكتاب السنوى للتربية وعلم النفس**، المجلد السادس عشر، القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٠، ص ٢٢٥ .

(51) NIEPA, "Concept of School Mapping, Micro-Planning", Workshop on **School Mapping and Micro-Planning**- New Delhi, NEPA, July 29-30, 1997. P.1.

(٥٢) السيدة محمود إبراهيم سعد، التخطيط لتلبية الاحتياجات من المبانى المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائى بمحافظة الإسكندرية لعام ٢٠١٠، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٤، ص ٧٠ .

(٥٣) محمد أحمد العدوى، التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية، التشخيص والعلاج من وجهة نظر المخطط التعليمى، مرجع سابق، ص ٢٣٠ .

(٥٤) لمزيد من التفصيلات عن مناطق الاستقطاب؛ يمكن الرجوع إلى:

- محمد صبرى الحوت، تكنيك الخريطة المدرسية المفهوم والأهداف والإجراءات، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد الثامن، يناير ١٩٨٩ .

Govinda R., Reaching the Unreached Through Participatory Planning, School Mapping in Look Jumbish, IIEP, UNESCO, 1999.

(٥٥) الباز عبد الرحمن الباز، التخطيط التربوى فى مصر واستخدام الخريطة المدرسية، **مجلة التربية والتعليم**، العددان ١٧، ١٨، أكتوبر ١٩٩٩/ يناير ٢٠٠٠، ص ٧٢ .

(٥٦) أندره سماك، الإسقاطات الطلابية بعض طرائقها وأساليبها، مجلة التربية الجديدة، السنة ٢، العدد ٥، ١٩٧٥، ص ٦٥ .

(57) Gould, E., Casperson P., "Information Systems in Education Interactive Model for Projecting Primary School Enrolments, "**Australian Journal of Education Technology**, No,2, 1991, P.31.

(٥٨) رضا محمد عبد الستار، عرض لمعجم المصطلحات الأساسية المستعملة فى مجال التخطيط التربوى، **مجلة التربية والتعليم**، العدد ٣٥، شتاء ٢٠٠٥، ص ٣١ .

(59) Moureen Woodhall, "**Cost Benefit Analysis in Educational Planning**", Paris: UNESCO, IIEP, 1992. P.13.

(٦٠) سيف الإسلام على مطر، **دراسات فى التخطيط التربوى**، مرجع سابق، ص ٥٦ .

(61) Moureen Woodhall, "**Cost Benefit Analysis in Educational Planning**", Op. Cit. P.14.

(62) Ministry of Educational Culure, Ghana, "Costing Methods: Constrained and Uncostrained Expenditures" in **Educational Cost Analysis and Budgeting, Report of a Training Program. in Co-operation with the Ministry of Education,** Ghana, UNESCO, IIEP, 5 June- 6 July, 1989, P.66.

(٦٣) فاروق شوقى البوهى، **التخطيط التربوى عملياته، مداخله وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم**، مرجع سابق، ص ٦٦ .

(٦٤) لمزيد من التفصيلات عن هذه الأساليب؛ يمكن الرجوع إلى:

– عبد الله عبد الدايم، الثورة التكنولوجية فى التربية العربية، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١ .

– ضياء الدين زاهر، التخطيط الشبكى للبرامج والمشروعات التعليمية، الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢ .

– أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية فى مطلع القرن الحادى والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربى،٢٠٠٣ .

(٦٥) أحمد على الحاج محمد، **التخطيط التربوى إطار لمدخل تنموى جديد**، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص ١٥٩ .

(٦٦) صليب روفائيل، منهجية إعداد إطار التخطيط التربوى ، **مجلة التربية الجديدة**، بيروت، السنة العاشرة، العدد ٢٨ ، إبريل ١٩٨٣ ، ص ٢٦ .

(٦٧) سيف الإسلام على مطر، ربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية،

دراسة تحليلية بعض الأدوار والممارسات، مرجع سابق، ص ٢٤٩ .

(٦٨) سيلفان لورييه، تخطيط التربية المستديمة، ترجمة انطوان خورى، **مجلة التربية الجديدة**، السنة الأولى ، العدد الثانى ، أبريل ١٩٧٤، ص ٤٢ .

(٦٩) عبد الغنى النورى، **اتجاهات حديثة فى التخطيط التربوى فى البلاد العربية**، مرجع سابق، ص ٧٨ .

(٧٠) عبد الله عبد الدائم، **التربية التجريبية والبحث التربوى**، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة، ١٩٨٨، ص ٢٧٠ .

(٧١) سيف الإسلام على مطر، **دراسات فى التخطيط التربوى**، مرجع سابق، ص ٥٥ .

(٧٢) تعد المعلومات خارج القطاع التربوى من المعلومات المهمة التى تؤثر فى بنيته، وتنظيمه، وعليه أن يتعامل مع مصادر إنتاج المعلومات الخارجية، وهى عادة ما تكون خارج القطاع التربوى، مثل: وزارة الشئون المالية، ووزارة القوى العاملة، والهيئات المسئولة عن الإحصاءات، وتعداد السكان، ومنظمات أصحاب الأعمال، ومن المعلومات الخارجية الأخرى التى يحتاجها المخطط فى عملية التخطيط بصفة خاصة، والتى تتعلق بمهاراته البحثية؛ الديموغرافيا، السكان، والجغرافيا، والاقتصاد، وسوق العمل، والأحوال الاجتماعية. أما المعلومات الداخلية فترتبط بالنظام التعليمى فى ذاته؛ إذ تشمل هذه المعلومات إحصائيات تتعلق بمعدلات الالتحاق بالمدارس، والمعلمين، والبنية التحتية، التجهيزات، ووسائل التعليم، والتعلم، والميزانيات، والإنفاق **ولمزيد من التفصيلات عن أنواع المعلومات اللازمة المخطط؛ يمكن الرجوع إلى:**

– اليونسكو، دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، متابعة المنتدى العالمى للتربية داكار، السنغال، الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج، ٢٠٠٢، ص ص ١١٩–١٢١ .

– عـثـمـان الكيـلانى، وهلال البـيـانى، وعـلاء السـالمى، المدخل إلى نظم المعلومـات الإدارية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠، ص ص ٤٢–٤٤ .

(73) Ananda W.P. Guruge, "**General Principles of Management for Educational Planner and Administrator**", Paris: UNESCO, 1984, P.3.

(٧٤) صلاح الدبن عبد العزيز، الكفايات اللازمة للمخطط التعليمى، **صحيفة التربية**، السنة ٤٩، العدد الثانى، يناير ١٩٩٨، ص ٤٨ .

(٧٥) American Planning Association, "Considering a Career in Planning", Op. Cit., P.6.

(٧٦) مارك براى، **التخطيط التربوى فى البلاد الصغيرة** – ترجمة جواهر محمد الدبوس، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٩٥، ص ١٦٢ .

(٧٧) كمال حسنى بيومى، الرضا الوظيفى لدى العاملين فى مجال التخطيط التعليمى، **مجلة التربية والتعليم**، العدد التاسع عشر والعشرين، ٢٠٠٠، ص ٢١ .

(٧٨) نصر خليل محمد عمران، المشكلات التى تواجه أجهزة التخطيط عند تحديد الاحتياجات المحلية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، السنة ١٤، العدد ٣، ١٩٩٩، ص ٣٧٧ .

(٧٩) انطوان م. جناوى، التخطيط التربوى فى البلاد العربية إنجازات الماضى وآفاق المستقبل **مستقبليات، مرجع سابق**، ص ٧٣ .

(٨٠) **المرجع السابق**، ص ٧٤ .

(٨١) صالح ناصر عليمات، **العمليات الإدارية فى المؤسسات التربوية**، عمان: دار الشروق، ٢٠٠٧، ص ٢٨ .

(٨٢) أحمد محمد الطبيب، **التخطيط التربوى**، مرجع سابق، ص ص ١١٠–١١١ .

(٨٣) عبد البارى درة، تحديد الاحتياجات التدريبية، إطار نظرى ومقترحات للتطوير، **رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم بالأردن، العددان الأول والثانى، ١٩٩٦، ص ٢٤ .

(84) Jaques Hallak; Michaela Martin, "**Strengthening National Training Capacities in Educational Planning and Administration**", Report of an IIEP Seminar, Paris, UNESCO, IIEP, 10-14 December, 1990, P.8.

(85)Olivier Bertrand, **Planning Human Resources Methods, Experiences and Practices**, Paris: UNESCO, IIEP, 1992. P. 33.

(٨٦) فهد بن محمد بن فريح العبد المنعم، دراسة تقويمية لإدارة التخطيط والتطوير وأدوارها التعليمية والتدريبية فى المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٧، ص ص ٣٤–٣٥ .

(٨٧) **لمزيد من التفاصيل عن هذه الأساليب؛ يمكن الرجوع إلى:**

- محمد إبراهيم أبو خليل، تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة للعاملين بأجهزة تخطيط التعليم قبل الجامعى، رسالة دكتوراة، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٦، ص ص ٨٨–٩٠ .
- حمدان أحمد الغامدى، مقياس الاحتياجات التدريبية التربوية لأعضاء هيئة التدريس فى مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة **التربية المعاصرة**، السنة ١٩، العدد ٦٠، مارس ٢٠٠٢، ص ص ١٤٣– ١٤٤ .

(88) IIEP, "**The Training of Trainers in Educational Planning**", Report on IIEP Workshop, Nairobi, Kenya, 1987, PP. 41-43.

(89) IIEP, "**Training Needs of Educational Planners in Nigeria**", Report of IIEP Workshop, Lagos, Nigeria 9-13 December, 1991, PP. 12-14.

(90)J.A.Aghenta, "**A Practitioner's Viewpoint on Training Needs of** Educational Planners at State Level", Ibid, PP. 49-50.

(91)Ta Ngoc **Châu, Demographic Aspects of Educational Planning,** Paris: UNESCO, IIEP, 2003, P 18.

(92) Michel Rakotoman, John L.Yeager, "Initiating a Program in Educational Policy and Planning in a Nation in Crisis: The Case of Bosnia-Herzegovina", Paper Presented **the 4oth Annual Meeting of The Comparative and International Society,** Williamsburg, March 6-10, 1997, PP. 4-7.

(93) Jaques Hallak, Michala Martin, "**Strengthening National Training Capacities in Educational Planning and Administration**", Op. Cit., P.10.

(94) **Ibid**, P.11.

(95) UNESCO, "The Training of Trainers in Educational Planning", Op. Cit., P.13.

(96) IIEP, "**Training Program**", UNESCO, Paris, 2006, PP. 1-2.

(97) IIEP, "Annual Activities Reports", UNESCO, 2006, P 52.
<<www.unesco.org/iiep/reports.htm>>

(98) Guy Benveniste: "Creation of The International Institute For Educational Planning" in **Educational Planning**. Vol. 16. No.3. 2007, P.2.

(99) Nick Davis and Lisa Mautch, "**Evaluation of the UNESCO's International Institute for Educational Planning"**, Internal Oversight Service, Evaluation Section, Paris: UNESCO, 12 January 2006, P.22.

(100) **Ibid**, PP. 22-23.

(101) **Ibid**, P. 137.

(102) IIEP, "Advanced Training Program-Aims", UNESCO, Paris 2006, PP. 1-2.

(103) IIEP, "Training Programs-Program", UNESCO, Paris 2006, PP. 1-3.

(104) NIEPA, "Training Program, 2006-2007" 2006, P 1-17.

<http://www.niepa.org/training-intro.htm>

- NUEPA, "About NUEPA", 2008 P1-3.

<http://www.nuepa.org//adm-fram.htm>

- NUEPA, "Training Program, 2007-2008", 2008, P 1-13.

<http://www.nuepa.org/Tr_objecvehtm>

(105)Ministry of Education, "APEAM Training", Government of Pakistan, 2006, P 4.

<http://www.aepam.edu.pk/>

(106) NIEPA, "Training Program 2007-2008", Nigeria, 2008, PP. 2-7.

<http://www.niepa.net/>

(٤)

الفصل الرابع

دور المخطط التعليمي في تضييق الفجوة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية

الفصل الرابع

دور المخطط التعليمي في تضييق الفجوة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية

مقدمة:

اتضح من الفصل السابق الذى تناول ماهية المخطط التعليمى، وطبيعة عمله، ومهماته فى مجال التخطيط، ومهاراته؛ أنه مؤهل لأنْ يؤدى عديداً من الأدوار التى يمكن من خلالها تضييق الفجوة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية؛ وذلك لعديد من المبررات:

١- موقعه الوظيفى، وعمله فى التنظيم الإدارى يجعله قريباً من عملية صنع السياسة، ويعرف توجهاتها، وأهم القضايا التعليمية المطروحة للمناقشة، وقربه هذا يساعده فى توجيه الباحثين لهذه القضايا المهمة بدلاً من البحث فى القضايا السطحية التى ليس لها علاقة بالسياسة التعليمية، إلى جانب إعداده وتدريبه الأكاديمى يدعم دوره فى توجيه الباحثين، وما يملكه من مهارات بحثية تجعله قريباً منهم، ويستطيع التعامل معهم.

٢- طبيعة دور المخطط أنه وسيط Mediatorيعمل وسطاً بين فريقين، كذلك أشارت عديد من الكتابات أنه Brokerلديه من المهارات ما تجعله قادراً علي تسويق المعرفة البحثية بلغة وطريقة يفهمهما صانع السياسة.

٣- انتماؤه إلي ميدان التخطيط، فالتخطيط عمل علمى منظم، يعتمد -أساساً- علي نتائج البحوث العلمية؛ فمنهجه هو منهج البحث العلمى المُؤسَس علي تحديد المشكلات، واستكشاف أبعادها، ومعرفة جوانبها، والعوامل المؤثرة فيها؛ فهو ينطلق من تشخيص الواقع، وتحديد مشكلاته، إلي التنبؤ بما سيكون عليه الوضع فى المستقبل؛ مستخدماً فى ذلك عديداً من الوسائل العلمية المنهجية؛ سواء أكانت تلك الوسائل كيفية أم كمية.

فهو –بذلك– يستطيع نقل الأفكار من مجال النظرية إلي الواقع بطريقة إجرائية فى شكل خطط، ومشروعات، وبرامج، وإجراءات، وخطوات، ومراحل؛ لذا فهناك مجموعة من الأدوار المتوقعة التى يمكن أن يُضيق –من خلالها– الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية.

تعريف الدور:

الدور اصطلاحاً: هو مجموعة من الأنماط المرتبطة، أو الأطر السلوكية التى تحقق ما هو متوقع فى مواقف معينة، وتترتب علي الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد فى المواقف المختلفة؛ أى: أنه نوع من الممارسات السلوكية المتميزة التى ترتبط بموقع اجتماعى معين؛ والتى تتسم نسبياً بالدوام، والثبات، ويمكن التنبؤ بها(١).

ويعنى الدور: مجموعة من التوقعات التى تنتظرها الجماعة من أحد أفرادها الذى يشغل مكانة معينة والدور نتاج الثقافة، وإذا حلَّل هذا السلوك؛ فلا يبدو أكثر أو أقل من أفعال مطلوبة. ولكل دور مجموعة واجبات، وحقوق اجتماعية معينة، وواجبات الدور هى مجموعة التصرفات التى يؤديها شاغل المركز الاجتماعى فى أثناء تصرفاته وعلاقاته بالآخرين(٢)؛ أى: أنه مجموعة من السلوكيات المتوقعة من فرد ما يشغل موقعاً تنظيمياً معيناً فى بناء تنظيمى معين من دون النظر إلي من يشغل هذا الموقع(٣).

وإذا طبقنا ذلك علي المخطط التعليمى؛ فهناك أدوار تتعلق بالأداء الوظيفى يؤديها المخططون فعلاً Role-Performance، وهناك أدوار التوقع التى يتصورها الممارسون، أو الشركاء Role-Expectation، وقد تكون مجرد توقعات أو تصورات مرغوبة تتجاوز نطاق الإمكانات أو الكفايات، وقد يؤديها نفر من المخططين الأكفاء من دون غيرهم، وتصير أدواراً مكتسبة Achieved Roles، ولكنها تظل أدواراً عظيمة مطلوبة، يجتهدون فى اكتسابها Ascribed Roles(٤).

وقد اشْتُقت الأدوار المتوقعة من المخطط التعليمى –والتى تسهم فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية– من خلال ما يأتى:

- طبيعة عمل المخطط؛ انطلاقاً من أن دوره كوسيط، أو موصل Commentator هو دور من أدواره الرئيسة، أما الأدوار المتوقعة منه لربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية؛ فهى أدوار متفرعة من ذلك الدور.
- تحليل مهماته، ووظائفه فى مجال التخطيط التعليمى.
- تحليل صفاته ومهاراته الفنية والبحثية والإدارية.
- طبيعة العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية؛ وتحديداً تحليل الاستراتيجيات، والحلول التى طرحتها الدراسات؛ لتضييق هذه الفجوة، وينبغى الإشارة أن هناك أدواراً أخري يؤديها المخطط التعليمى فى مجال التخطيط، ولكنها لا تفيد فى الربط بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية. ويمكن تفصيل أهم هذه الأدوار المتوقعة من المخطط التعليمى لتضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ فيما يلى:

المخطط التعليمي محلل سياسات:

المخطط –فى ذلك الدور– يحلل السياسات التعليمية. ووظيفة محلل السياسة موجودة فى معظم دول العالم المتقدم، حيث ظهرت مع بداية ظهور مجال تحليل السياسة Policy Analysis فى بداية عام ١٩٧٠ –تقريباً– فى الولايات المتحدة الأمريكية؛ للتدريب علي التخصص فى هذا المجال، وأيضاً استخدام أدوات البحث فى العلوم الاجتماعية، وطرقه؛ التى تمكن محلل السياسة من تحديد المشكلة بتوجيه صانع السياسة، ثم تطورت هذه الوظيفة وظهرت بعد ذلك فى أوربا، وفى سبيل ذلك أعدت الحكومات فى الولايات المتحدة برامج متقدمة فى السياسة العامة، وبرامج أكثر تخصصاً فى تحليل السياسة، مع العلم أن معظم محللى السياسة التعليمية لا يعملون فى الهيئات الأكاديمية، بل يعملون فى الوكالات الحكومية والجامعات التى تقدم برامج تدريب متخصصة فى مجال تحليل السياسة، والتى هى علي اتصال بالأقسام الأكاديمية فى الكليات المتخصصة فى تحليل السياسة أو ترجع إلي البحوث المتخصصة فى هذا المجال(٥).

وفى تدريب محلل السياسة لابد من أن يكون مجهزاً بمجموعة من المداخل التى تستخدم –حصرياً– فى الربط بين البحث التربوى والسياسة، وهى[٦]:

١– **مدخل الضبط الداخلى أو البينى:** الذى ينافس الطريقة التى يتمكن بها متخذ القرار من إدراك المشكلات؛ فالقرارات الحقيقية –كما هو معروف– لا تتبع سياسات الممولين فى النظام الأكاديمى؛ فهى –فى العادة– ذات مكونات سياسية، واقتصادية، وتنظيمية، وهى أيضاً نظامية، وتربوية، وديناميكية؛ فهى ذات طبيعة تكنيكية.

٢– **مدخل توجه السياسة:** وهذا يعنى أن الهدف من التحليل هو فَهْم الظروف التى تحيط بمشكلة معينة، فضلاً عن أن صنع القرار يتأثر بهذه الظروف، ومعني ذلك أن تطبيق هذا المدخل يقود إلي تعظيم دور جميع العوامل التى يمكن أن تتأثر بالسياسة؛ وهذا يؤدى إلي تقليل دور العوامل الأخري التى لا تتأثر بها، وفهم ملاءمة هذه الخيارات عند تحديد المشكلات، والتى تقع فى دائرة تحليل السياسة، واختيار أفضلها، أو المفاضلة بينها، وهو ما يأتى بواسطة نتائج البحوث الأكاديمية.

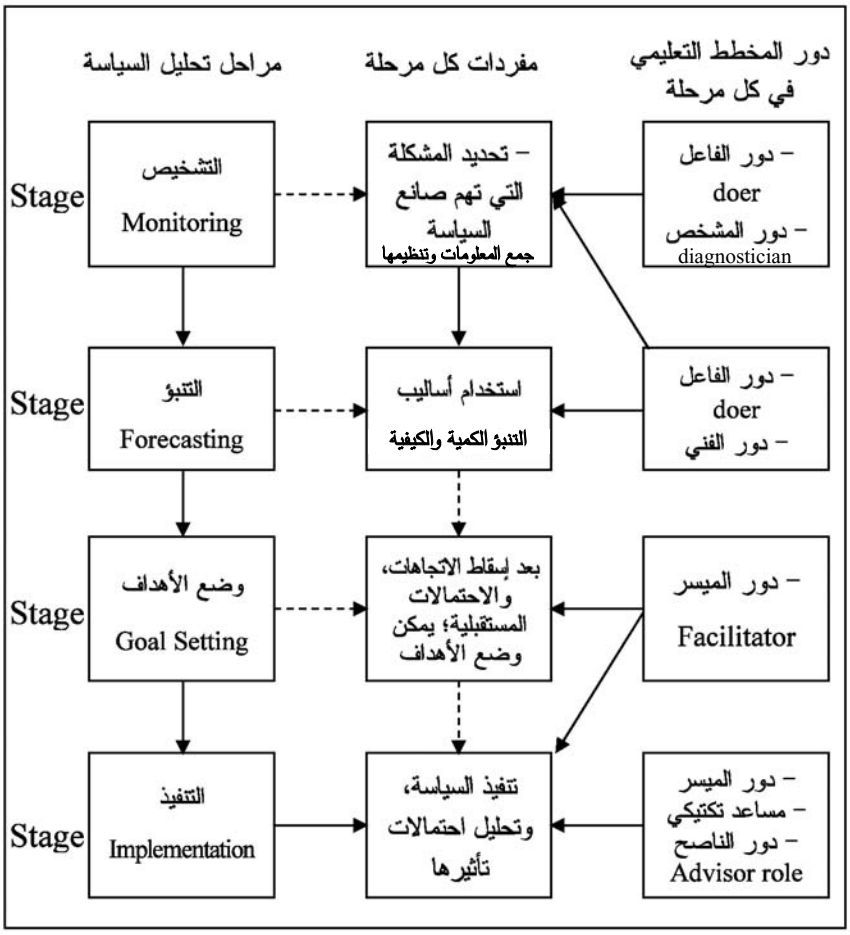
٣– **المدخل المعرفى:** وهذا يعنى تأكيد فهم المشكلة برؤية مستخدم المعرفة (صانع القرار)، والذى يعنى بالظروف التى تحيط بالمشكلة، وهذا يعنى إدراك محلل السياسة حدود حرية صانع القرار، وتأكيد الظروف المتاحة، ومعرفة آثارها فى السياسات الخافقة التى كانت تحت سلطتها.

٤– **المدخل التلازمى:** وهذا يعنى أن يتزامن التحليل ببداية دورة صنع السياسة؛ فالباحثون الأكاديميون أقل عناية بالبحث فى القضايا الشائكة من محللى السياسة؛ فمحلل السياسة علي وعى بالمتأثرين بالقرارات التعليمية.

ومن منطلق أن معظم مؤسسات البحوث تركز علي تحديد المشكلات، وإيجاد الحلول لها، أو تضع التوصيات الإجرائية لتلك المشكلات؛ فيمكن –أيضاً– لتحليل السياسة أن يضع تلك التوصيات موضع التطبيق علي أرض الواقع إذن، فهناك إشكالية لابد أن يكون للتخطيط دور فيها.

واقترح Judith Gill, Laura Saunders (1993) أن المخططين يمكن أن يؤدوا تحليل السياسة عن طريق اكتشاف المناطق الغامضة أو المفتقدة فى السياسة، واكتشاف التضارب فى سياسات معينة؛ لأن تحليل السياسة يؤخذ فى الاعتبار عند صوغ الخطط، ويتبع الإطار الذى يستخدمه صناع السياسة، لذا لابد علي المخطط من أن أن يجيد الأدوات التى تستخدم فى تحليل السياسة، وبذلك يمكن الوصل بين مؤسسات البحوث وصنع السياسة(٧).

ويمكن توضيح دور المخطط التعليمى فى تحليل السياسة من خلال النموذج الذى وضعه Charles Teddlie & Others (1982) لتحليل السياسة التعليمية فى ولاية لوزيانا فى الولايات المتحدة الأمريكية(٨)؛ حيث تمر عملية تحليل السياسة فى ذلك النموذج -بأربع مراحل؛ وهي: التشخيص، والتنبؤ، ووضع الأهداف، وتنفيذها. ويمكن توضيح دور المخطط فى نموذج تحليل السياسة الأمريكى فى كل مرحلة؛ فى الشكل الآتى:



شكل (١٧)

دور المخطط التعليمي في مراحل عملية تحليل السياسة التعليمية[٩]

ويمكن تفصيل دور المخطط التعليمى فى كل مرحلة؛ فيما يلى(١٠):

١- **مرحلة التشخيص:** يُعنى المخطط بجمع البيانات والمعلومات التى تفيده فى مرحلة التنبؤ، وتنظيمها.

٢- **مرحلة التنبؤ:** يستخدم أساليب التنبؤ الاستكشافية، والمعيارية، ويستخدم طرق الإسقاط المستقبلية.

٣- **مرحلة وضع الأهداف:** يُعنى المخطط بترجمة ما فعله فى مرحلتى التشخيص، والتنبؤ فى ممارسات إجرائية يمكن تطبيقها فى أرض الواقع، ولتحقيق ذلك يمكنه:

* عقد مقابلات منفصلة لكل دائرة محلية يوضح فيها رؤيته المستقبلية عن الدائرة التى درسها؛ ليخرج باتجاه عن دراسته، إلي جانب مشاركة الدائرة فى عديد من جوانب الدراسة؛ وبخاصة الجوانب التى تتعلق بالميزانية.

* الانتقال إلي مستوي آخر من المقابلات علي مستوي السلطات المحلية التى تشمل عدداً من المسئولين عن أمور التعليم فى كل الدوائر المحلية.

* إعداد مصفوفة Matrix والتى تعد لدراسة مستقبلية للإقليم تكون معه عند إجرائه هذه المقابلات.

* تقديم تنبؤ مفصل، ومدقق لصانع القرار؛ باستخدام سيناريوهات مستقبلية قائمة علي جهد علمى وعلي مدخل المشاركة، وأخذ الآراء من خلال عقد المقابلات علي مستوي الإقليم.

* استخدام أسلوب دلفاى الذى –من خلاله– يمكن أخذ أكبر عدد من الآراء؛ فيعد فى هذه الحال من أفضل الأساليب لوضع أهداف السياسة.

٤- مرحلة التنفيذ: يصير دور المخطط مساعدا تكنيكياً؛ بمعني مساعدة صانع السياسة فى تقويم تأثيرها، وتقديم اتجاهات فعلية للسياسة؛ يمكن تنفيذها، وإعطاؤها للجهات المنفذة لتقويم السياسات الجديدة والقديمة أيضاً.

وفى هذه المرحلة لا يتوقف دور المخطط علي الناصح Advisor الذى يتكلم فيما ينبغى أن يكون، ولكن لابد من أن يكون واقعياً؛ يضع اتجاهات فعلية؛ بناءً علي المصفوفة المستقبلية واتجاهات المشاركة؛ من خلال أسلوب دلفاي لتنتهى هذه الخطوة بتشخيص جديد يستطيع من خلاله تقويم تأثيرات السياسة بمقارنة بالمؤشرات الفعلية المتضمنة فى الإسقاطات والتنبؤات التى أجراها؛ وهذا يتطلب منه تحديث البيانات Updating data وتقويم التنبؤات، والسياسات، وإضافة اتجاهات جديدة.

وتعليقاً علي هذا النموذج لتحليل السياسة، ودور المخطط التعليمى فيها؛ يمكن تحديد كيفية استخدام البحث التربوى، أو الاستفادة من نتائجه فى بعض خطوات السياسة التعليمية؛ وهى:

- فى مرحلة التشخيص يؤدى دور الفاعل Doer الذى يفعل كل شىء بنفسه، ودور الباحث الذى يختار المشكلة ويحددها، ومشخِّص الواقع الذى يحدد احتياجات النظام التعليمى ومشكلاته؛ معتمداً علي:

أ- البيانات والمعلومات المتاحة لديه أو التى يجمعها أو الموجودة فى نتائج البحوث التربوية.

ب- الرؤية الشمولية للمجتمع ككل، وفهمه الإطار السياسى والاجتماعى والاقتصادى الذى يعمل فيه نظام التعليم.

وفى مرحلة التنبؤ: يؤدى دور الفنى، ويستخدم أساليب الإسقاط، والإحصاء؛ والأساليب الإحصائية لترجمة البيانات، والمعلومات فى مؤشرات مستقبلية؛ يجرى هذه الإسقاطات بنفسه، وقد يستفيد بالبحوث المستقبلية المتعلقة بالمشكلة.

وفى مرحلتى وضع الأهداف، والتنفيذ يحتاج البحوث التقويمية؛ لتقويم عمليات التنفيذ، أو اقتراح سياسات أخري بديلة أو وضع سياسات جديدة؛ ليبحث فى المشكلات التى تصطدم بأرض الواقع؛ لتكون نواة لبحوث أخري جديدة (تغذية راجعة)؛ تساعد فى تحليل سياسات تعليمية جديدة.

وفى ضوء ما سبق؛ يظهر أن المخطط التربوى يسهم فى عملية صوغ السياسات التعليمية، واستشراف المستقبل وإعداد كثير من السيناريوهات الخاصة بالتطوير التربوى، وحددت Franscoise Caillads (1997) دور المخططين التربويين الذين يعملون علي المستوي المركزى فى مجال صنع السياسة؛ فى سبعة مجالات(١١)؛ هى:

١- الإسهام فى تحديد سياسة تسمح للدولة بأن تواجه تحديات العقد، أو العقدين القادمين، والإعداد لعملية صنع القرار.

٢- تنظيم محاور السياسات، ومكوناتها.

٣- تدبير آليات تخصيص الموارد وفقاً لمعايير معينة متناسبة مع السياسات وتحديد الشركاء المناسبين هذه الشراكة.

٤- تدبير الحوافز والقواعد الملائمة؛ حتي يتسني للممولين والمشاركين اتخاذ أفضل القرارات، وأنسبها.

٥- مراقبة تنفيذ السياسات، والتأكد من أن النظم تتجه فى مسارها الصحيح بشكل أو بآخر.

٦- ضمان شفافية الأسواق التربوية.

٧- اتخاذ الإجراءات، والقياسات التعويضية المناسبة عند الحاجة.

وفى تلخيص دور المخطط التعليمى كمحلل سياسات وكيفية الاستفادة منه فى ربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية؛ نتوقع منه أن يؤدى مهمتين أساسيتين(١٢):

أولاهما: ترجمة المعرفة البحثية إلي عمل، وسياسات، إذ يطلع علي نتائج البحوث ذات النوعية الجيدة، واستقصاء مضموناتها العلمية، واقتراح صيغ عملية للاستفادة منها فى تجويد العمل التربوى جزئياً وكلياً وتأمين كوادر بشرية قادرة علي العمل مع الممارسين الفعليين؛ لوضع الصيغ العملية موضع التنفيذ.

ثانيهما: الاتصال بمستخدمى المعرفة البحثية، وإجراء الحوارات معهم؛ لتحسس حاجاتهم؛ بما يزيد فعالية صنع القرارات التربوية، وتطوير العمل التربوى، وتجويد صنع السياسات التربوية، وترجمة الحاجات؛ بالتعاون مع منتجى المعرفة البحثية وتحويلها إلي برامج ومشروعات بحثية.

المخطط التعليمي مهيئ لاتخاذ القرار:

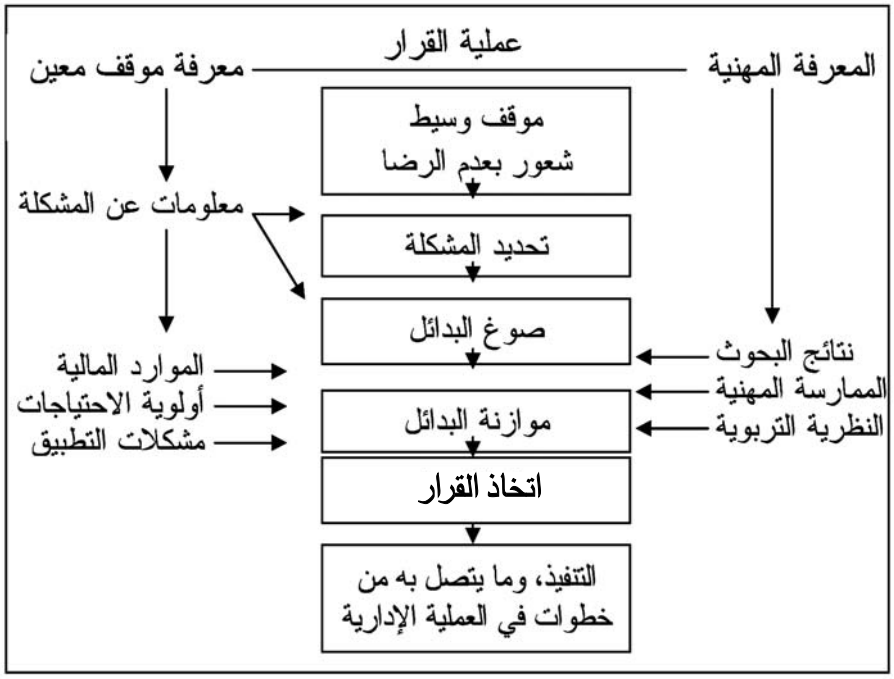
القرار هو الاختيار الواعى بين مجموعتين من الأفعال المتاحة علي الأقل، فحينما تكون هناك بدائل لتحقيق هدف ما، أو لحل مشكلة معينة؛ فالحسم النهائى والبت فى اتخاذ بديل معين أو تبنيه، هو ما يمكن أن يُطلق عليه قرار(١٣). Decision

والقدرة علي الاختيار مرتبطة بالعقلانية Rationality، وهذه مرتبطة بدرجة المخاطرة، ومن هنا يأتى دور المعلومات فى تقليل درجة المخاطرة؛ فلابد من أن يحقق الاختيار الأهداف التى يسعي إلي تحقيقها متخذو القرار، وبأقل التكاليف(١٤).

وهذا من منطلق افتراض مفاده: أن القرارات التعليمية السليمة هى التى تبني علي المعلومات المتدفقة الصادقة، والمدققة؛ سواء من خلال ما يستطيع المخطط الوصول إليه من نتائج البحوث، أو التعامل مع نظم تكنولوجيا المعلومات، ولاشك أن طبيعة عمله فى التنظيم الإدارى، وطبيعة دوره تمكنه من أداء هذه المهمة، كذلك لابد من أن يكون قادراً علي استهلاك المعلومات –أى: استخدامها وتوظيفها–، وتجهيزها للعرض؛ لمتخذ القرار فى الوقت الصحيح وبالمعدل الصحيح.

وفى تهيئة المخطط للقرار التعليمى؛ يشير إلي ثلاث ركائز: استقلال القرار Autonomyوالمحاسبية Accountabilityومركزية القرار، أو لا مركزيته Centralization Decentralizationوهو –أيضاً– مطالب بدراسة طبيعة المحاسبية المرتبطة بنظام الحوافز، مدي استخدام المعلومات، وإتاحتها، ودقتها، ومصداقيتها، وتسلسل عمليات صنع القرار، ووضوحها(١٥).

وقد وضع Faber C.F, Shearron G.F (1970)(١٦) نموذجاً لعمل صنع القرار؛ وضح النموذج خطوات صنع القرار، وما تحتاجه كل خطوة؛ لتؤدى إلي خطوة أخري، ودور البحث، ونتائجه فى صوغ البدائل.



شكل رقم (١٨)
نموذج تخطيطي لعملية صنع القرار

والمخطط التعليمى –بحكم طبيعة عمله، وقربه من صانع السياسة– يحتل موقع ضغط يؤثر فى قرارات السياسة، لكن ضغط المخطط لا يرتبط بقوة تهديد، أو إكراه، أو إملاء، وإنما يمثل قوة فنية يستند إليها رجل السياسة؛ حين يرجع إلي خبرة المستشارين أو الأمناء، فالمخطط يصوغ لصانع السياسة القرار، ويبين له أهمية إصداره، وضرر تحريفه أو إهماله، وينسج الضغط –هنا– من فنية المخطط دائرة حصار لا يستطيع السياسى المسئول الفكاك منها أو الخروج عنها(١٧).

ومن خلال تحليل الشكل (١٨) تظهر فنية المخطط فى تهيئته للقرارات فى ثلاث خطوات؛ هى:

(١) **تحديد المشكلة:** وهو فى هذه المرحلة جامع للمعلومات الخاصة بالمشكلة؛ وذلك عن طريق اتصاله بمراكز المعلومات وما يملكه من مهارات التعامل

مع نظم المعلومات، وقواعد البيانات داخل التنظيم الإدارى، ثم يحللها ويربطها بالمتغيرات الأخري؛ أى: أنه يوضح الأسئلة المهمة المرتبطة بالمشكلة، ثم يحدد نوعية المعلومات اللازمة للإجابة عن تلك الأسئلة، ثم يصمم لنفسه الطريق الذى يمكن -من خلاله- الحصول علي تلك المعلومات، لتكون نواة لعملية صوغ البدائل، وقد يستخدم -أيضاً- نتائج البحوث فى هذه المرحلة.

(٢) **مرحلة صوغ البدائل:** فى مرحلة صياغة بدائل السياسة، وخياراتها؛ لابد التأكد من أن السياسة التعليمية؛ تفى بثلاثة شروط:(١٨)

أ- تأثير السياسة فى كفاءة النظام التعليم الخارجية؛ بمعني مدي إسهام هذه السياسة فى زيادة الإنتاج، وتوفير متطلبات سوق العمل، أو تحقيقها بعض الأهداف المجتمعية، والسياسية؛ مثل: المواطنة والمشاركة الديمقراطية وغيرها.

ب- تأثير السياسة فى كفاءة النظام التعليمى الداخلية، بمعني: كيف يمكن للسياسة أن تساعد نظام التعليم فى تحقيق أقصي فاعلية فى ضوء الموارد المتاحة؟

ج- تأثير السياسة فى العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية.

ثم تأتى -بعد ذلك- الخطوة المهمة؛ وهى الدراسة العلمية للبدائل؛ من حيث: تحديد ميزات كل بديل، وعيوبه، وتحديد أهدافه وإمكانية تحقيقه، ففى هذه المرحلة لابد من أن ينقل المخطط التعليمى نتائج البحوث، التى تعد بمثابة الأدلة، والبراهين والتى -من خلالها- يمكن تحديد الأولويات، وعليه يقوم بالاتصال بالباحثين وبمراكز البحوث، وبقاعدة البيانات؛ للحصول علي تلك النتائج.

(٣) **الموازنة بين البدائل:** لابد من أن يكون المخطط مدركاً وواعياً وعياً كاملاً بطرق التحليل، وأساليبه المختلفة واللازمة لإجراء المقارنات، والمفاضلة

بين البدائل المختلفة الممكنة، كما يجب أن يكون علي علم بجميع معايير الموازنة بين البدائل؛ وبخاصة معايير التكلفة، والعائد وغيرها مما يساعد فى اختيار البديل ذى الاحتمال القوى؛ لتحقيق أقصي ما يمكن من الأهداف؛ فلا يقتصر علي أسلوب واحد فى اختيار البديل الملائم؛ بل لابد من أن ينوع فى أساليب الاختيار بين البدائل؛ وبهذا يُختار أفضل بديل؛ بما يحقق الهدف، ويساعد المخطط متخذ القرار فى اختيار البديل؛ عن طريق عدة أساليب، هى:

(أ) علمية البديل: ويمكن حسمها بما توصلت إليه الدراسات العلمية ونتائج البحوث عن هذا البديل.

(ب) تحقيقه الأهداف بأكثر السبل كفاءة، وفاعلية.

(جـ) رجوع المخطط إلي نماذج تحليل التكلفة، والعائد لبيان أى بديل ينتج أكبر عائد بأقل تكلفة، وفى هذه الخطوة يعد المخطط بياناً مدققاً بالتكلفات، والفوائد المتضمنة فى كل القرارات البديلة؛ لاختيار البديل الذى يقدم أكبر فائدة صافية.

يلجأ المخطط التعليمى –لحساب التكلفة والعائد للبدائل– إلي استخدام التقديرات الكمية لتقييم خيارات السياسة التعليمية، والمهم –هنا– تأكيد أن نتائج التحليل الكمى –فى هذا الصدد– ليست إلا مجرد تقديرات، وعلي صانع السياسة أن يقدر مدي القبول السياسى، ويقيمه وإمكانية إقرار السياسة من ناحية عملية، فالتقديرات الكمية التى يقدمها المخطط تجعل مهمته أسهل؛ إذ إنها تساعده فى التركيز علي المفاضلات المناسبة[١٩].

ومن المعروف أن الباحث لا يعطى أدنى أهمية للتكاليف التى تترتب علي توظيف نتائج البحث، فى حين أن المخطط الذى يعمل فى مجال التخطيط التعليمى؛ يبحث فى التكاليف التى يتطلبها تنفيذ المشروع، خاصة إذا كان تنفيذ بعض البرامج يحتاج تعديلاً فى مسارات العملية التربوية من قِبَل صانع السياسة، فيقرأ المخطط –

فى هذه الحال– نتائج البحث قراءة اقتصادية فى ضوء العلاقة بين التكاليف المادية، والمردود من البرامج التى يسعي صانع السياسة إلي تطبيقها؛ وهذا ما يساعده فى التوظيف الفعلى لنتائج البحوث(٢٠).

إن اختيار البدائل السياسية المناسبة يجب أن يكون قائماً علي البحث العلمى، والدراسات المقارنة، فى حين أن تقييمها –علي الجانب الآخر– يتطلب حسابات مدققة للتكاليف مع تحليل قدرة الإدارة الحاضرة علي تنفيذها، فضلاً عن انعكاس ذلك علي الكيفية التى يمكن بها إدراك القرارات من قِبل المساهمين علي اختلافهم، وحساب ردود أفعالهم المحتملة، إن اختيار إجراءات تنفيذ القرارات هو قرار سياسى تتخذه هيئة صناع القرار بعد مداولات طويلة مع المجموعات المعنية بذلك علي اختلافها.

وهنا يأتى دور المخطط بتبنيه موقفاً نشطاً يهدف إلي مساعدة متخذى القرار؛ بوضع إطار للمشكلات، والقضايا التعليمية بطريقة أكثر إجرائية؛ وهذا يعنى أنه يحتاج تحديد المشكلة؛ عن طريق فهمها من متخذ القرار؛ ليتحرك خارج التنظيم الإدارى الداخلى بحذر؛ ليوضح تلك المشكلة للباحثين؛ وصولاً إلي حلول، وإجابات لها؛ عن طريق النتائج العلمية التى تطرحها البحوث التربوية(٢١).

ويتطلب أداء المخطط دوره فى تهيئة القرارات عدة أمور؛ منها(٢٢):

١– معرفته أن القرارات السريعة التى تتخذ من دون دراسة علمية –لا تغير نظاماً ما تغييراً جذرياً؛ فالقرارات الأساسية الجوهرية؛ إنما تأتى حصيلة سلسلة من القرارات الصغيرة، فتبدو كما لو وضعنا مجموعة من القرارات الصغيرة فى الأوعية الدموية الصغيرة؛ فحتمًا تتلاقي فى شبكة كبري يتدفق فيها دم جديد؛ من شأنه أن يغير الشكل العام للنظام.

٢– إتقان طرائق التخطيط، وأساليبه، وقدرته علي أداء عدة أنواع من الإسقاطات بسرعة؛ ليعرض نتائجها علي صناع السياسة داخل النظام الحاضر؛ مما يساعد علي الاختيار والموازنة بين البدائل.

٣- القدرة علي البحث عن الحاجات التربوية لفئات أخري من الناس غير التى تستقبلها -تقليدياً- وزارات التعليم وتحديد هذه الحاجات ومحاولة قياسها كمياً.

٤- القدرة علي توضيح الإمكانات المتاحة فعلاً لمتخذ القرار، وما هو غير ممكن، فصانع السياسة يتصور أن أمامه تشكيلة واسعة من الإمكانات المتاحة، وأنه حر فى أن يختار البديل الذى يناسبه أكثر من غيره.

٥- القدرة علي صوغ نموذج جديد لإعادة توزيع الموارد للأغراض التربوية، وإجراء مسح بالموارد التربوية القائمة بصرف النظر عن النظم التى تنتمى إليها، ثم وضع خريطة التغيير فى ضوء ما يعرفه عن العلاقات القائمة بين النظم المختلفة التى تنتمى إليها تلك النشاطات، ومن أجل ذلك يربط بين النقاط التى يمكن أن تعطى صورة مسبقة عن شكل الشبكة الجديدة للتغيير، تاركاً نقاطاً أخري يبدو - مسبقاً- من غير المنطقى التوقف عندها؛ لأسباب إدارية، ومالية.

٦- الاستناد -فى تهيئة القرارات- إلي عدد من التحليلات الكمية، وإلي رؤية شاملة للموارد، وإلي الاستخدام الأمثل لها، وفى ضوء ذلك يقترح عدداً من الاختيارات مع بيان نتائج كل منها بالأرقام، ولن يقتصر دوره -كمهيئ قرارات- علي الجانب الكمى فحسب؛ بل يحاول تحليل البدائل، وإيضاحها بصيغ كيفية؛ فدوره لا يقتصر علي عملية جمع المعلومات فحسب، ولا يكتفى بصوغ البدائل داخل برجه العاجى، وإلا فالنظام -يرفض بيولوجيا- حصيلة عمله.

٧- وضع نفسه فى جو القرارات التى يهيئها؛ بمعني أن يكون قادراً علي إجراء العلاقات الرأسية علي مستوي الإدارة المركزية؛ لمعرفة ما ينبغى أن يكون، ثم إقامة اتصالات، وعلاقات أفقية مع مستهلكى التربية (أولياء الأمور- الرأى العام-رجال الأعمال-السلطات المحلية)؛ للوقوف علي رغباتهم التى

غالباً ما يساء التعبير عنها أو تكون متناقضة مع بعضها بعضاً؛ وذلك عن طريق أسئلة مبسطة يليها تحليل النتائج، ثم يقدم لمتخذ القرار التسوية الممكنة بين الاثنين، وبذلك يؤدى دور الوسيط، أو عامل الارتباط داخل النظام.

المخطط التعليمي يتوقع نتائج القرارات التعليمية:

المخططون –بطبيعتهم– مستقبليون؛ فكل من يعمل فى التخطيط لا يفكر فى الماضى؛ وإنما يعتمد عليه لاستخلاص المعدلات؛ حتي يمكنه إسقاط الاتجاهات المستقبلية، ولا يفكر فى الحاضر بقدر تفكيره فى المستقبل؛ إذن فطبيعة فعله، وتفكيره هى طبيعة تحريكية، أى: أنه يريد أن يحرك الأشياء فى اتجاه معين، ولكن النظام السياسى –فى الغالب– يحافظ علي الأوضاع السياسية، ولا يرغب فى التغيير.

إن قدرة المخطط علي التوقع، والتنبؤ تساعده فى ربط نتائج البحوث بصنع السياسة التعليمية، وتلزمه بالنظرة الافتراضية للحقائق؛ عن طريق الرجوع إلي ما وراء النظرية، كما تساعده فى تخمين أى من أهداف السياسة حقيقية حتي وإن كانت غير معلنة، وفى توقع النتائج غير المرغوبة للقرارات التعليمية؛ استناداً إلي نتائج البحوث، علي أن يوجه الرأى العام، والجماعات ذات الصلة إلي أهمية استخدام تكنولوجيا جديدة فى تطبيق نتائج البحث، ويقترح استراتيجيات التنفيذ، وتقديم الطرق التى تؤدى إلي الانتقال من مرحلة إلي أخري ويفترض احتمالات الخطأ، والصواب(٢٣).

ويضع المخطط التعليمى –فى أى مستوي– مجموعة من الافتراضات الشاملة، والمعقولة التى تتعلق بمدي التغير المتوقع حدوثه مستقبلاً فى النظام، وفى عناصره المختلفة؛ معتمداً فى ذلك علي طرق التفكير العلمى، والمنطقى، ولا يمكن وضع هذه الافتراضات من دون دراسة النظام التعليمى دراسة شاملة، وخصوصاً فيما يتعلق بالجوانب الآتية:

– التعرف علي مسار العملية التعليمية والنظام التعليمى فى الماضى القريب

والبعيد واتجاهات نموه فى الفترات المختلفة وطبيعة هذا النمو؛ من حيث التزايد أو التناقص أو التذبذب أو الثبات.

- تحديد القوي والعوامل التى أثرت فى النظام التعليمى فى الماضى، والأسباب التى جعلت النظام التعليمى يبدو بالشكل الذى هو عليه الآن، ودراسة هذه القوي، والعوامل، والأسباب.
- تحديد مدي التغير الذى يتوقع حدوثه فى هذه القوي، ومدي تأثير ذلك فى النظام التعليمى فى المستقبل(٢٤).

فالمخطط التعليمى دُرِّب علي توقع الأحداث التى ستحدث مستقبلاً، والتنبؤ بها، وهو علي دراية بأساليب دراسة المستقبل، وأنماطه، سواء أكان التنبؤ استكشافياً Exploratory Forecasting، أم معيارياً Normative Forecasting؛ لذا فهو يستطيع توقع نتائج القرارات التعليمية وتداعياتها؛ لأنه مُدرب علي استخدام الأساليب التى تمكنه من إعداد التصورات المستقبلية، وتتنوع هذه الأساليب ما بين: الإسقاط، والحدس، أو التأمل؛ مثل: أسلوب دلفاى، وطريقة السيناريوهات، وأساليب النمذجة؛ مثل: نماذج البرمجة ونماذج المحاكاة(٢٥).

ولابد من أن يأخذ المخطط التعليمى فى حسابه تداعيات القرارات التعليمية، ونتائجها التى تؤثر فى المجتمع بشكل كبير، وقد يغلب عليها الطابع الكمى عن النوعى، أو العكس، والمخطط التعليمى من خلال تدريبه، وموقعه الوظيفى يحدد نتائج القرارات، ويحدد أى منها يحتاج تقويماً، سواء أكان ذلك بناءً علي عرض رأيه الشخصى فى السياسة أم تقديم الأدلة العلمية التى تساعد فى تأكيد آرائه؛ للوصول إلي قرارات أفضل، أو عن طريق تقديمه نتائج البحوث العلمية التى تؤيد وجهة نظره فى قضية معينة(٢٦).

وعندما يبنى المخطط توقعاته لقرار تعليمى، ونتائجه؛ قد يكون بناءً علي رأيه الشخصى؛ استناداً إلي الخبرة الشخصية أوالممارسة، وهو -فى هذه الحال- يستخدم النمط الحدسى Intuitive؛ وهو نمط ينتمى إلي طبيعة عمله كَفَنٍّ أكثر منه إلي العمل

العلمى، وقد يستخدم الأساليب الرياضية، والإحصائية، وأسلوب النظم، وبحوث العمليات؛ للتنبؤ بنتائج القرار التعليمى، وهذا يعتمد علي قاعدة موضوعية من البيانات والمعلومات ذات الطابعين: الكيفى والكمى، أو يستخدم الحجج والبراهين والأدلة العلمية عن طريق ما توصلت إليه نتائج البحوث التربوية فى القضية أو المشكلة المعنية.

ودور المخطط فى توقع نتائج القرارات التعليمية؛ لابد من أن ينطلق من عدة فرضيات تحكم تفكيره المستقبلى؛ وهى:

- أى قرار تعليمى يمكن التنبؤ بنتائجه، وتحديد تلك النتائج بدرجة من التدقيق بقدر ما يتوافر لدي المخطط من معطيات، ومعلومات عن القرار وخلفية اتخاذه.
- النظرة الشمولية لتوقعاته، فالقرار التعليمى، ونتائجه ما هو إلا جزء من كل، فلا ينبغى النظر فى مستقبل القرارات التعليمية من دون السياق، أو الكل الذى تنتمى إليه وتتفاعل معه؛ لأن الظروف السياسية والاجتماعية والثقافية السائدة فى المجتمع تؤثر فى تشكيل القرار التعليمى.
- لا يضع فى توقعه نتائج القرار التعليمى؛ احتمالاً واحداً بل عليه أن يضع عدداً من الاحتمالات التى تكون بمثابة بدائل يمكن المفاضلة، أو الموازنة بينها.

ومن خلال دوره فى التوقع بما يحدث مستقبلاً وقدرته علي استخدام الأساليب والأدوات التى تمكنه من ذلك؛ فهو يستطيع دراسة قرار تعليمى ما، وتتبع آثاره وتوقع مداه واحتمالات تأثيره فى المستقبل، وبناءً عليه يستطيع توجيه الباحثين لدراسة تبعاته وآثاره؛ وهو بذلك يلعب دور الوساطة؛ عن طريقين:

(أ) التنبؤ بجدوي القرار فى أثناء صنعه:

فى أثناء مراحل صنع القرار يمكنه التنبؤ بعدم جدوي القرار نفسه، فيأتى بنتائج البحوث؛ ليقنع صانع القرار بالعدول عن قراره، أو التنبؤ بصلاحية القرار،

وجدواه؛ فيأتى بنتائج البحوث؛ لتكون مزيداً من الدعم، والتأييد لذلك القرار.

(ب) التنبؤ بنتائج القرار بعد اتخاذه:

يمكن للمخطط التعليمى بعد اتخاذ القرار –توقع نتائجه؛ كما يلى:

- أن تكون هناك نتائج سلبية لقرار تعليمى ما؛ فيوجه الباحثين إلي دراسة الآثار المترتبة علي ذلك القرار، وكيفية السيطرة، والتقليل من مخاطره؛ ليأتى بنتائج البحوث؛ كأحد الأدلة العلمية التى تثبت صحة توقعاته؛ يبين لصانع القرار أنه اتخذ فى إطار من السرعة، أو استجابة للضغوط السياسية، وعليه يمكن توجيه الباحثين لإجراء مزيد من البحوث من خلالها يمكن التقليل من مخاطر ذلك القرار.
- أن تكون هناك نتائج إيجابية لقرار تعليمى اخر، فيدرس فى هذه الحال – بالاشتراك مع الباحثين – خلفيات صنع ذلك القرار والعوامل التى أدت إلي نجاحه؛ لتكون نتائج البحوث مزيداً من الدعم لذلك القرار، وقرارات أخري صائبة، إذا اتخذت علي نفس النهج، ليخلق –بذلك– مزيداً من الثقة من قِبَل الرأى العام فى شرعية السياسة التعليمية، وعلميتها.

وتأتى أهمية دور المخطط فى عمليات التوقع، والتنبؤ من أن ليس كل ما تريده السياسة التعليمية من معلومات؛ متوافر، ويمكن جمعه والحصول عليه، بل إن بعض هذه المعلومات يمكن التنبؤ به، بمعني أن أهم ما يتطلبه وضع سياسة تعليمية سليمة؛ هو الحصول علي معلومات كافية، ومدققة، ومتدفقة عن عديد من المتغيرات التعليمية، والمجتمعية، والسكانية، والاقتصادية، جانب من هذه المعلومات متوافر؛ مثل: الإحصاءات، أو البيانات الرسمية، والجانب الآخر من المعلومات يعتمد بدرجة كبيرة علي عمليات التوقع والتنبؤ باستخدام أساليب رياضية فنية، وهذا يعد من مهارات المخطط التعليمى الأساسية.

وإن كان علي المخطط توقع المشكلات التى سوف تحدث مستقبلاً؛ فمن أحد مستلزمات هذا الدور تنظيم النتائج، والآثار المحتملة لتلك المشكلات المتوقعة، وعمل

السيناريوهات، وإجراء الإسقاطات المحتملة؛ وهذا يعتمد علي التدقيق فى استخدام الأساليب الرياضية والفنية، كما يتطلب مقدرة علي التخيل، والتفكير، والإبداع، والقدرة علي تصور المستقبل، فضلاً عن الرغبة فى تطوير الواقع التعليمى الحاضر، وإصلاحه، ومواجهة تحديات تطويره.

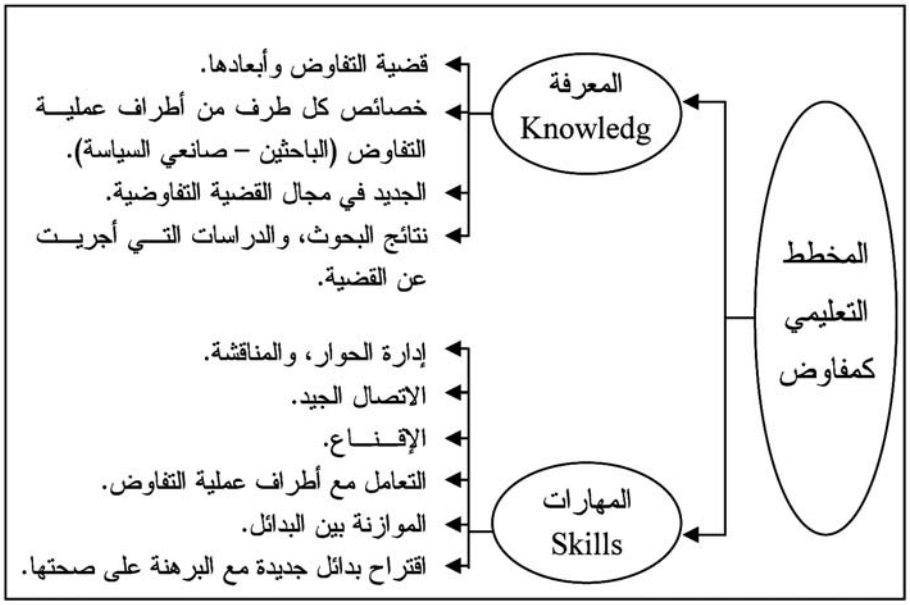
المخطط التعليمي مفاوض:

يستمد التفاوض أهميته من كونه –أحياناً– الطريق الوحيد الممكن استخدامه لمعالجة القضايا الخلافية فى ميدان السياسة التعليمية، ويعد –أيضاً– من أحد أساليب صنع السياسة التعليمية فى معظم الدول المتقدمة، حيث يشترك فى العملية التفاوضية عديد من الأفراد؛ لكل منهم اتجاهاته، وخبراته، وسلطات المختلفة عن الآخر، ولكن المهم الوصول إلي تسوية أو حل وسط يرضى جميع الأفراد.

وقد يساعد المخطط دوره كوسيط فى النجاح فى عملية المفاوضة؛ حيث يحاول الوصول إلي حل وسط؛ إذا كانت هناك آراء، واهتمامات متعددة، ومتنافسة. ويكمن دوره –هنا– فى التوفيق بين تلك الآراء مركِّزاً علي البدائل محل النقاش، والكشف عن البدائل غير المعروفة، أو التى تحتاج توضيحًا للمشاركين، فضلاً عن أنه ينتج سلسلة من الأنشطة يمكن أن تقود إلي أفضل الحلول؛ موضحاً آثارها وأبعادها وانعكاساتها(٢٧).

ولا يتوقف نجاح المخطط التعليمى فى دوره كمفاوض؛ علي مدي قدرته علي توسيع المشاركة لفئات المجتمع فى عملية صنع القرار فحسب؛ بل يمتد دوره إلي أبعد من ذلك؛ عن طريق إيجاد دور لهذه المجموعات وتحديد المعلومات اللازمة لصنع القرار، وجمعها، ومعالجتها. ولا شك أن دوره كمفاوض يتطلب منه أن يمتلك مهارات الاتصال والإقناع والتقويم والموازنة والمفاضلة بين البدائل(٢٨).

ولكى يؤدى المخطط التعليمى دوره كمفاوض، يتطلب ذلك مجموعة من المقومات يمكن تصنيفها إلي المعرفة Knowledge، والمهاراتSkills، وهذا ما يوضحه الشكل الآتى:



شكل (١٩)

مقومات نجاح المخطط التعليمي في دوره كمفاوض[٢٩]

ويتضمن إسهام المخطط التعليمى فى ربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية؛ أن يكون مفاوضاً، والمفاوضة فى هذا المقام لها عدة شروط؛ هى:

١- الحوار: يكتسبه المخطط؛ من خلال تعامله مع الأفراد المختلفين المعنيين بالتربية، فلابد من أن يحاور الباحثين؛ ليأخذ أفكارهم، وخبراتهم لتطوير السياسة التعليمية، ويحاور صناع السياسة ليأخذ اتجاهاتهم واهتماماتهم وقضاياهم ليقدمها للباحثين للوصول إلي أفضل الحلول لتلك القضايا والمشكلات. ولكى ينجح الحوار لابد من تجنب الأسلوب غير المباشر فى الأمور التى تحتاج توضيحاً مدققاً فيه وتجنب الغموض؛ خاصة فى القضايا المهمة؛ فالإدراك الجيد للاختلافات الثقافية والفردية فى توظيف الأساليب غير المباشرة فى الحوار يعد أمراً أساساً فى نجاح عملية التفاوض.

٢- القدرة علي الإقناع: لكى يقنع الطرف الآخر لابد أن يكون ماهراً فى

الإقناع، وصادقاً، وواقعياً، وغير مبالغ فى كلامه. فحتي يقنع صانع السياسة باتخاذ قرارات معينة، أو جذب الاهتمام بقضايا شائكة فى الميدان؛ يحتاج لغة علمية كما يحتاج نتائج البحوث؛ لتكون الفيصل فى أى حوار؛ فنتائج البحوث التربوية هى الحجج والبراهين والأدلة المؤيدة لوجهة نظر المخطط التعليمى، والمعارضة لوجهات نظر الطرف الآخر.

٣- أن يركز علي الأهداف، وألا تقوده عمليات المفاوضة للانحياز لطرف علي حساب الطرف الآخر؛ فهناك أهداف أساسية لابد من أن يحققها؛ وذلك عن طريق الوصول إلي التسوية الممكنة التى بواسطتها يمكن تحقيق تلك الأهداف.

٤- أصول إقامة الحجج، والبراهين العلمية، وهذا يتوقف علي ما توصل إليه من نتائج البحوث، وما يملكه من حصيلة بيانات ومعلومات ,وإحصاءات، وكيفية استخدامها إيجابياً لصالح التفاوض.

٥- تحديد أولويات التفاوض، وفيها تُحدد أهمية كل نقطة ووزنها؛ ومن ثَمَّ تحديد أولويات التحدث بشأنهما، وتصديرها علي قائمة موضوعات النقاش, أو تهميشها، أو السكوت عنها(٣٠)، ويحدد المخطط أولويات التفاوض من مصدرين: أولويات السياسة التعليمية ,أو أولويات البحث التربوى، ثم يحدد النقاط التى يمكن التفاوض بشأنها؛ بمعني هل هذه النقطة مهمة؟ وما مدي أهميتها؟ وهل يمكن -أولاً- التفاوض بشأنها أم لا؟ خاصة إذا كانت هذه القضايا محسومة من السلطة السياسية.

٦- الدراية الكاملة بخصائص أطراف عملية التفاوض ,وطبيعتهم، وهذا الشرط متوافر فى المخطط التعليمى؛ فهو -بحكم إعداده الأكاديمى- باحث؛ إذن فهو علي دراية بخصائص الباحثين، وبحكم موقعه الوظيفى؛ يكون قريباً من صانع السياسة ,وعلي دراية بخصائصه ,واهتماماته؛ وهذا ما يساعده - بكل سهولة- فى قراءة كل طرف ,ومعرفة خصائصه، ولا شك أن هذا

يمكنه من التعرف علي طريقة تفكير كلا الطرفين، وأيضاً إجادة عملية الاتصال بينهما.

٧- الاستفادة من إستراتيجية إدارة الاجتماعات؛ من حيث الإعداد للاجتماع, وتحديد أهدافه ,واختيار المشاركين من الباحثين، وصناع السياسة ,وإعداد جدول الأعمال وقيادة المناقشة. ويختلف دوره باختلاف الهدف من الاجتماع:

- فإذا كان هدف الاجتماع نقل المعلومات، ونتائج البحوث إلي صناع السياسة؛ فإنه يقدم المعلومات ويعرضها علي المشاركين ,ويجيب علي الأسئلة ,والاستفسارات بما لديه من نتائج البحوث التربوية.
- أما إذا كان هدف الاجتماع الحصول علي المعلومات من الباحثين؛ فإن دوره يتمثل فى بلورة المقترحات ,وعرضها ,وتحفيز الباحثين علي تقديم الأفكار، والآراء، وأهم نتائج البحوث التى توصلوا إليها والتى تخص القضية المطروحة للمناقشة.

وهذا لا يمنعه - بالضرورة - من إشراك كل المساهمين فى عملية صنع القرار، والتفاوض معهم؛ للوصول إلي اتفاق نهائى. ويتوقف نجاح هذا الاتفاق علي رؤية مشتركة لاختيار البدائل المناسبة التى أساسها البحث التربوى ,ونتائجه.

ويجب أن تؤسس هذه الشراكة علي التكافؤ بين الطرفين، كما يجب أن يكون صانع السياسة مؤمناً بقيمة المعرفة البحثية ,وأهميتها ,ومُهيَّأً لاستخدامها ,كما يجب أن يكون الباحثون -فى مراكز البحوث-مقتنعين بأهمية الحوار ,ومستعدين للتعاون مع المخطط الذى -بدوره- يسعي لتسويق إنتاجهم البحثى، وفرض وجهة نظره العلمية فى تشكيل السياسة التعليمية ,وإعادة صوغها إذا اقتضت نتائج البحوث ذلك.

وعلي المخططين التربويين -أيضاً- أن يثيروا دافعية شركاء جدد للتفاوض معهم؛ وهذا يتطلب توفير أكبر قدر من المعلومات، وعليهم البحث عن آليات جديدة لتوزيع الموارد، وطرق الاستفادة منها ,مع وجود درجة من المحاسبية؛ ومن هنا يبرز

دور البحث التربوى الذى يغذى عملية المفاوضة، ويسمح باتخاذ قرارات علي أساس صواب من توافر المعلومات(٣١).

المخطط التعليمي باحث:

المخطط التعليمى أُعد ,ودُرب علي أن يكون باحثاً؛ يمتلك عديداً من مهارات البحث التى تمكنه من اتباع أسلوب التفكير العلمى فى التعامل مع المشكلات التعليمية –كما أشرنا فيما سبق– لكنه باحث مقيد؛ إنه يحدد المشكلة من وجهة نظر صانع السياسة؛ لأن طبيعة عمله تقتضى ذلك.

المخطط التعليمى أكاديمى Academician, ومهنى Practitioner؛ يستخدم بُعد النظر الذى يمتاز به الأكاديميون، و هو باحث ,ومتأمل للأحداث، لكنه باحث فى الأولويات، وتحديدها ,وترتيبها؛ فهو يؤسس نظاماً للأولويات؛ عن طريق المشكلات التعليمية المطروحة للمناقشة، والغامضة التى لم يصل صانع السياسة إلي حل لها؛ لذا فعليه –كباحث– أن يُوجد مجموعة من الدلائل ,والبراهين؛ لإثبات صحة توقعاته بخصوص تلك المشكلات(٣٢).

يتعين علي المخطط أن ينظر إلي أدوات جمع البيانات المستخدمة فى البحوث, ونتائجها علي أنها عوامل متأثرة بالسياقات: الاجتماعية ,والثقافية ,والمالية ,والبشرية التى تحكم النظم التعليمية، وينبغى إدخال كل هذه العوامل فى خطة البحث العامة؛ فلو تعاون المخطط مع الممارسين علي جميع المستويات لأمكن –حينئذٍ– الإحاطة بالمشكلات علي نحو أفضل، وجمع المعلومات الملائمة، وتحليلها فإنْ أحسن الباحث أداء عمله ,أمكنه أن يكون همزة الوصل بين المخطط ,والممارس؛ فإذا وُجِّه الباحث إلي موضوع بحثى معين من قِبَل المسئولين ,قدم المخطط له الدعم لعملية جمع البيانات, وسهولة الحصول عليها ,فضلاً عن تقديمه مقترحات عملية لتحسين البحث الذى يجريه(٣٣).

وفى دوره كباحث، لابد من أن يعرف المعايير التى –من خلالها– يمكن الحكم علي جودة البحث؛ لخدمة أغراض السياسة؛ لأنه ليس –بالضرورة– كل

البحوث التربوية يمكن الاستفادة منها فى صنع السياسة التعليمية؛ بل لابد أن تكون بحوثاً ذات نوعية جيدة؛ حتي يمكن الاستفادة منها؛ لذا فلابد من أن يعرف المخطط تلك المعايير التى علي أساسها يمكن اختيار البحوث الجيدة ذات الصلة بقضايا السياسة. ويمكن حصر هذه المعايير فى ثمانية عناصر؛ وهى(٣٤):

١- الهدف من البحث ,أو مشكلة البحث؛ والتى تكون وثيقة الصلة بقضايا السياسة التعليمية.

٢- منهج البحث. ٣- إجراءات البحث.

٤-العينة المستخدمة فى البحث. ٥- طرق القياس.

٦- النتائج. ٧- خلاصة البحث.

٨- التوصيات.

وقد أعد Richard M.Wolf (1993)(٣٥)بطاقة تقويم Checklist تمد المخطط التعليمى بمجموعة من المعايير يمكن -من خلالها- الحكم علي جودة البحث التربوى؛ و يمكن توضيح هذه البطاقة فى الشكل الآتى:

١- مشكلة البحث Problem

- واضحة, ومفهومة. - تشمل متغيرات أساسية.
- مؤثرة ذات قيمة نظرية, وتطبيقية. - لها قيمة عملية, وتؤثر في الممارسات.

٢- الدراسات السابقة Literature Review

- وثيقة الصلة بالموضوع. - شاملة, ومنطقية.
- مدققة من الناحية الفنية.

٣- الأسئلة Questions

- تقدم في شكل مباشر قدر الإمكان. - مبررة، ويمكن الحكم عليها.
- واضحة لا غموض فيها.

٤- التصميم، والأساليب Design and Method

- تناسب المشكلة. - تصف، وتشرح على نحو كاف.
- تضبط تأثير المتغيرات الداخلية، والخارجية.

٥- العينة Sampling

- ممثلة مجموع المجتمع الأصل. - تعطي تقديراً تقريبياً لأخطاء العينة.
- توظف العينة الاحتمالية لتأكيد تمثيل المجتمع الأصل.

٦- المقاييس Measures

- تكون وصفية، وعملية. - صالحة للاستخدام.
- موثوق فيها.

٧- الإحصاءات Statistics

- تعبر بدقة عن المجتمع الأصل (عينة ممثلة). - ضرورية.
- النتائج الإحصائية مفسرة.

٨- النتائج Results

- تعرض بطريقة واضحة، وعلمية. - غير مبالغ فيها، وحاسمة.
- تؤثر في التنظير، أو السياسة، أو الممارسة.

٩- مناقشة النتائج Discussion

- تقدم النتائج الضرورية، والصواب. - تترجم بشكل صحيح، ومفهوم.
- توضح آليات التنفيذ.

١٠- التقرير النهائي Write-up

- واضح، وقابل للقراءة. - منظم، ومحدد. - موجز.

شكل (٢٠)
بطاقة تقويم البحوث التربوية

وبعد إجراء المخطط عملية التقويم يختار أفضل أنواع البحوث وثيقة الصلة بقضايا السياسة التعليمية، ومشكلاتها؛ وفى سبيل ذلك عليه أن يؤدى أربع خطوات رئيسة تسهِّل عليه الاستفادة السريعة من تلك البحوث عند الحاجة إليها؛ وهى:

١- إعداد تقرير خاص لكل بحث.

٢- تحليل كل تقرير؛ بوضع عناصر رئيسة له، وتصميمها.

٣- تقويم نوعية ,كل تقرير,ومنفعته.

٤- تقديم نتائج تلك التقارير ,وتحليلها عند تقويم السياسة التعليمية(٣٦).

وإذا كانت لغة نتائج البحوث ,وغلبة الطابع الإحصائى عليها؛ من أحد الأسباب الأساسية التى أدت إلي عدم الاستفادة من تلك النتائج فى صنع السياسة التعليمية؛ فهنا يأتى دور المخطط كباحث ,وما يملكه من مهارات بحث تمكِّنه من ترجمة نتائج البحوث بلغة ,وطريقة تمكن صانع السياسة من استيعابها و فهمهما؛ فيؤدى دور المترجم؛ يترجم الأرقام ,والإحصاءات الكمية إلي عبارات تقريرية، ويقدمها إلي صانع السياسة ,لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة منها.

وفى سبيل ذلك يكتب الوثائق التى تترجم نتائج البحوث ,ويلخصها ,فى صورة ملخص ,Briefأو تقرير Reportيُعْرَض علي صناع السياسة ,وجمهور المشاركين فى صنعها، وهذا -فى حد ذاته- من الطرق الأساسية لتجسير الفجوة(٣٧) . كما يمكنه-بحكم معرفته بالميزانية ,وبالموارد- أن يقترح تخصيص جزء منها؛ لنشر التقارير التى أعدها بخصوص نتائج البحوث فى نشرات تصدر بانتظام ,أو فى أوراق دورية تصدر عند الحاجة إليها، وخاصة أن مؤسسات البحوث التربوية لا تنشرها بهذه الطريقة(٣٨).

ولعل نجاحه فى هذه المهمة يتوقف علي اتصاله بمراكز البحوث ,واتصاله بشبكات المعلومات التربوية، واختياره التوقيت المناسب لعرض تقارير البحوث التربوية لصانع السياسة، وقدرته علي تقويم الدراسات ,والبحوث ,وكتابة تقارير عنها, ومراجعتها، وتفسير ما توصلت إليه من نتائج؛ كل ذلك يتطلب منه أن يكون ملماً

بكتابة الفرضيات ,وتحديد المتغيرات ,والمؤشرات ,وطرق جمع البيانات ,وتصنيفها و تحليلها.

فضلاً عن أنه إذا كان من أسباب الفجوة بين البحث التربوى ,وصنع السياسة التعليمية –أيضاً–السرعة فى اتخاذ القرارات التعليمية؛ نتيجة للضغوط السياسية ,أو الاجتماعية ,أو الاقتصادية التى تواجه صانع السياسة؛ فأداء المخطط دور الباحث – هنا– يفرض عليه عدة خيارات منها: أن يجرى بحث للقضية ذات الصلة بالقرار؛ ونظراً لضيق الوقت يلجأ إلي ما يسمي: بحوث العمل ,أو الموقف Action Research ، أو يضطر إلي الاعتماد علي نتائج بحوث طُبقت فى أماكن أخري شبيهة بواقع مجتمعه، مع الأخذ فى الاعتبار ظروف اتخاذ القرار ,والموارد المتاحة ,وطبيعة المجتمع و ثقافته.

إن إعداد المخطِّط تقاريره الخاصة بالبحوث التربوية ,ونشرها، وترجمتة نتائج البحوث الإحصائية إلي عبارات يسهل فهمها، واستعداده لتقديم تلك التقارير لصناع السياسة فى الوقت المناسب، وما يملكه من مهارات بحث تمكنه أداء تلك الأنشطة؛ كل هذا دليل علي أن المخطط التعليمى يمتلك عديداً من مهارات تسويق المعرفة البحثية التى تمكنه من تضييق الفجوة بين البحث التربوى ,وصنع السياسة التعليمية.

المخطط التعليمي مدافع عن السياسة:

يعلن صانع السياسة مجموعة من الشعارات البراقة للرأى العام ,والقوي الاجتماعية علي كافة مستوياتها؛ ببعض المطالب ,والتوقعات التى قد تفوق قدرة النظام التعليمى، ويفشل فى تحقيقها ,وتلبيتها؛ مما ينعكس –بشكل ,أو بآخر ,علي مصداقية توجهات السياسة التعليمية المعلنة، وعندما تنتقل تلك السياسات المعلنة إلي حيز التخطيط ,ثم التنفيذ؛ يبرز دور المخطط؛ فهو مطالب بترجمة تلك الشعارات إلي خطط إجرائية قابلة للتنفيذ.

والمخطط عندما يترجم شعارات السياسة التعليمية إلي خطط مطالب بأن يكون عقلانياً؛ بمعني: أن يأخذ من شعارات السياسة ,وتوجهاتها ما يمكن تطبيقه فعلاً؛ أى:

كما يقال فى حدود العقلانية: أن يستخدم الحلول الملائمة والممكنة ,وليست المثالية؛ لأنه من ناحية أدري بالموارد ,والإمكانات المتاحة، ومن ناحية أخري هو مشخِّص الواقع ,ويعرف حدوده ,و ما يجرى فيه من مشكلات حقيقية.

ويتعرض المخطط لكثير من النقد فى هذا المقام؛ فهو يقع تحت ضغوط الرأى العام ,ومطالبه الفئوية التى تطالب بتطبيق ما وعدت به السياسة المعلنة التى لا تدرك –فى كثير من الأحيان–محدودية الإمكانات ,وضيق الموارد، كما يتعرض للمساءلة من المستويات الأعلي عن تقصيره فى الالتزام الدقيق بما نصت عليه السياسة التعليمية ,وتوجهاتها.

وهنا يأتى دور المخطط كمدافع؛ فهو مطالب بالدفاع عن رأيه ,وأفعاله أمام صناع السياسة؛ بما يملكه من دلائل ,وبراهين علمية، وما يملكه –أيضاً– من معلومات عن الواقع ,وإمكاناته ,وحدود موارده، وهو فى دوره كمدافع أمام الرأى العام عن عدم التزامه بشعارات السياسة؛ مستنداً إلي المعلومات ,ونتائج البحوث التى تدعم وجهة نظره.

وعندما يؤدى المخطط دور المدافع؛ يتمثل ذلك فى الدفاع من أجل الصالح العام ,ومن أجل قضايا تتصل ببعض الأبعاد الغائبة التى يعرفها أكثر من غيره؛ بحكم مهنته ,وطبيعة عمله ,وموقعه الوظيفى، وما يملكه من معلومات، وبيانات، وإحصاءات، ونتائج البحوث العلمية.

إن استناد المخطط التعليمى إلي نتائج البحوث –فى هذا المقام– يجعله يحقق أقصي قدر من العقلانية، ويعطيه مركزاً دفاعياً قوياً غير قابل للجدل، فبواسطتها يمد صناع السياسة بالمعلومات؛ لكى تقترب قراراتهم من العقلانية، كما يقنع الرأى العام بجدوي هذه القرارات؛ من خلال هذه البحوث؛ فهو يعلم أن التخطيط العقلانى يستند إلي القواعد الفنية التى تستند –بدورها– إلي المعلومات الإجرائية؛ ليصل إلي الاختيار العقلانى؛ وهذا محكوم بالاستراتيجيات القائمة علي المعلومات التحليلية الوظيفية(٣٩).

ومن المعروف أن السياسات لا يمكن اجتنابها عند تحديد الخطط السنوية التى تدعم من قبل أولويات التخطيط؛ وهذا ليس معناه أن يتخلي المخطط عن المعلومات التى تغذى استراتيجيات صنع القرار؛ ولكن عليه أن يكون ماهراً فى تنظيم مقترحات السياسة؛ لخدمة أفكاره الاستراتيجية. ولابد من أن يدافع عن آرائه للمسئولين والقائمين علي عملية التنفيذ؛ ليكسب تأييد الرأى العام ,وصناع السياسة، وفى هذه الحال يكتب التقارير المقنعة ,ويعقد الاجتماعات؛ ليدافع فيها عن آرائه؛ بما لديه من معلومات ,ونتائج دراسات علمية(٤٠).

وعند أداء المخطط التعليمى دوره كمدافع لابد من أن يمتلك عديداً من المهارات الخاصة التى تمكنه من أداء هذا الدور بكفاية؛ مثل: المهارة فى العلاقات العامة ,وعرض المشكلات ,والأهداف ,والوسائل المختلفة لتحقيقها ,وجذب الموارد المختلفة لتنفيذ خطته، فضلاً عن الطلاقة اللفظية ,والاسترسال فى الكلام؛ لكى يقنع الطرف الآخر بكلامه.

إن مهارة الإقناع –كوسيلة من وسائل التأثير فى الآخرين هى مهارة فردية يمكن تنميتها، ولا يحتاج المخطط إلي إقناع مرؤوسيه فقط، بل يحتاج –أيضاً– إلي إقناع رؤسائه فى العمل. وينجح المخطط فى الإقناع بأفكاره ومصداقية خطته عندما تتوافر فيه أربعة شروط؛ وهى:

١– التأكد من الموقف بالنسبة للفرد المراد إقناعه.

٢– إدراك الفروق الفردية بين الأفراد.

٣– أهمية الموضوع بالنسبة للفرد المراد إقناعه.

٤– تقليل درجة الخلاف بينه ,وبين من يريد إقناعه(٤١).

المخطط التعليمي مستشار أو خبير:

المخطط التعليمى يبلور مطالب الجماهير، ويجمع القرارات الصغيرة؛ حيث تخرج من روافدها المتفرعة فى أنحاء النظام، ومستوياته، ويلخص مضموناتها فى محتوي مناسب علي أساسه يكون القرار الأخير؛ ومن ثَمَّ يحتل المخطط موقعَ ضغطٍ

يؤثر فى اتخاذ القرار السياسى، لكن ضغط المخطط لا يرتبط بقوة تهديد ,أو إكراه؛ وإنما بقوة فنية يستند إليها رجل السياسة؛ حين يرجع إلي خبرة المستشارين ,أو الأمناء(٤٢).

إن موقع المخطط فى عملية اتخاذ القرار ,ووزنه الفعلى تجاه أهل السياسة, ورجال الإدارة ,وتجاه المجتمع المدنى؛ إنما هو رهن بالنظرة إلي مهمته؛ هذه النظرة التى تعده خبيرَ إدارةٍ، أُعطِي قدراً من الموارد يتعين عليه إنفاقها علي النحو الأفضل، خبيراً استراتيجياً مُنِح درجة محدودة من حرية العمل فى مجال تخصصه(٤٣) ,يمتلك هذه الخبرة من إعداده التقارير المنوعة ,وأوراق العمل، ومسودات الخطط من دون موافقة خاصة من جهة العمل؛ لأن موقعه الوظيفى يؤهله لذلك؛ يتفاعل مع مصادر المعلومات، ويقوِّمها ويحصر الأخطاء، ويقترح كيف يتعامل الجمهور العادى مع الخطاب السياسى ,والوثائق الرسمية(٤٤).

وبذلك يصير المخطط التعليمى أحد الخبراء ,أو المستشارين العلميين فى المنظمة التى يتخذ فيها القرار التعليمى؛ من أبرز مهماته أن يُقدِّم إلي متخذى القرارات المشورة العلمية ,والفنية، وأن يزودهم بما كشفت عنه البحوث من حقائق، وما أظهرته من أدلة ,وبراهين، وما أسفرت عنه من نتائج لها صلة ,وفائدة فيما يرغبون من اتخاذه من قرارات، سواء أكانت هذه البحوث من عمله ,أم من عمل غيره من الباحثين.

وعند تقديم المشورة العلمية لمتخذ القرار؛ لابد من أن يراعى المخطط التعليمى عدة أشياء؛ منها:

١- **الضغوط:** ويُقصد بها: الضغوط السياسية، والاجتماعية، والمالية التى تحوط ذلك القرار.

٢- **الوقت المناسب:** عند تقديم المشورة؛ حيث من الأفضل أن تكون فى أثناء عملية صنع القرار نفسها؛ وتحديداً فى مرحلة الموازنة، والمفاضلة بين البدائل.

٣- **إجرائية المشورة:** أن تكون المشورة إجرائية، وموجزة، وواضحة لا غموض فيها.

وعند أدائه دور المستشار، والخبير؛ لابد من أن تتوافر فيه مجموعة من المهارات؛ منها:

- القدرة علي الإقناع، واستخدام الأدلة، والبراهين العلمية.
- إتقان الكلام، وأساليب الحديث، والحوار؛ وهو ما يسمي: بالطلاقة اللفظية.
- إجادة استخدام أساليب البحث؛ كى يستطيع إجراء البحوث، والدراسات اللازمة.
- إجادة استخدام الاتصال بالباحثين، وبمراكز البحوث؛ للإطلاع علي البحوث، والدراسات ذات الصلة بالقرار التعليمى.

كذلك لابد من أن يكون علي معرفة بالاتجاهات الحديثة فى التعليم، خاصة تلك المطبقة فى نظم التعليم المتقدمة، وبيان كيفية الاستفادة منها فى ضوء ظروف المجتمع الذى شَخَصه، ومعرفة كل جديد فى مجال تخصصه من معارف، وأساليب جديدة فى مجال التخطيط التعليمى.

وبعد العرض السابق لأدوار المخطط التعليمى فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ لابد من أن نشير إلي أنه قد يوجد بعض المشكلات التى تواجه المخطط عند أدائه تلك الأدوار والتى تؤثر -بطرق مختلفة- فى عمل المخطط كوسيط، وتأثيره فى صنع السياسة، واتخاذ القرار. ويمكن تناول هذه المشكلات فى النقاط الآتية:

١- قلة عناية الباحثين بإجراء ما يعرف ببحوث السياسات؛ أدت إلي غياب الدراسات الميدانية، وطرق الملاحظة المباشرة، والمقابلات غير الرسمية، والدراسات الكيفية التى تستخدم طرق المعايشة، والأنثروبولوجية الوصفية؛ تلك الأساليب التى تتعامل مع الواقع، والمشكلات الحقيقية؛ والتى ينتج

عنها معلومات واقعية لا توجد فى البيانات، والإحصاءات الرسمية التى تتصف –فى كثير من الأحيان– بعدم الدقة؛ بتضاربها، وعدم وجود الجهاز الإحصائى فى أغلب الأحيان. وإن وجد؛ فليس علي الدرجة المطلوبة من ناحية الكفاءة.

٢– الموقع الوظيفى فى التنظيم الإدارى: ترتب عليه مشكلات أخري فرعية؛ منها:

– ضغوط الوقت؛ لارتباط عمله بالجهاز الإدارى.

– الاعتماد علي الإحصاءات الرسمية، وتسليمه؛ فلا يسعي للتأكد من صحتها، أو نقضها.

– القيود الإدارية: لا يملك الحرية التامة فى تحديد مشكلاته، وفى حدودها، ونطاقها؛ فلا يستطيع طرح أى سؤال؛ لأنه مقيد بجهاز إدارى يعمل فيه.

٣– تعدد الانتماءات: فالمخطط التعليمى له أكثر من انتماء، تلك الانتماءات التى ينتج عنها صراع، وتوتر؛ فهناك حاجات، ومتطلبات رؤسائه فى الهيكل الإدارى من ناحية، أو صانعى السياسة بوجه عام، ومن الناحية الأخرى اهتماماته كفرد، والتزامه المهنى، وحريته فى التعبير عن وجهة نظره، فضلاً عن انتمائه الأكاديمى، وإعداده، وتدريبه، وخبرته فى مجال البحث؛ فتظهر مشكلة فى الصراع بين دوره المهنى، وخلفيته العلمية، وما تفرضه من خدمة قضايا صناع السياسة، واهتماماتهم.

الخلاصة:

إن الأدوار التى عُرِضَتْ للمخطط التعليمى أدوار فرعية لدوره الرئيس كوسيط Mediator بين الباحثين، وصانعى السياسة، وتطلق بعض أدبيات التخطيط عليه Broker or Expert أى: أننا نفترض أن نجاحه فى عملية الوساطة هذه؛ هو شرط لأدائه

مجموعة من الأدوار الفرعية الأخري التى إذا مارسها نجح فى أداء دوره الرئيس كوسيط.

إن هذه الأدوار هى أدوار تصورية متوقع من المخطط التعليمى أن يؤديها، بحكم إعداده، وتدريبه، وموقعه الوظيفى؛ بعض منها يمارسه فعلاً، ولكن فى نظم تعليمية أخري متقدمة، وبعض منها متوقع؛ نتصور أن يؤديه؛ لأنه معد، ومدرب، وفى موقع وظيفى يؤهله لأدائه.

إن لهذه الأدوار مقدمات أساسية ممثلة فى المهارات التى يكتسبها المخطط؛ إما فى الإعداد، أو التدريب، أو الممارسة، أو من خلال البحث، والاطلاع؛ إذن لهذه الأدوار محددات، أو شروط، أو متطلبات لابد من توفرها؛ لكى ينجح المخطط فى أداء هذه الأدوار، وهذا ما نوضحه –بالتفصيل– فى الجزء التالى من الدراسة.

مراجع الفصل

(١) فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكى، **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، القاهرة: دار الوفاء، ٢٠٠٤، ص ١٦٥ .

(٢) **المرجع السابق**، ص ١٦٦ .

(٣) أحمد إبراهيم أحمد، **الجوانب السلوكية فى الإدارة المدرسية**، القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٨، ص ص ٢١٦-٢١٧ .

(٤) محمود قمبر، أى تخطيط – لأى تربية، مرجع سابق، ص ٩ .

(5) Fernando Reimers, Noel McGinne, "Using Research in Educational Policy and Administrative Decision - Making" Op. Cit., PP. 13-14.

(6) **Ibid**. PP.13-14.

(7)Judith Gill, Laura Saunders, "Developing Effective Policy Analysis in Higher Education", **Planning for Higher Education**, Vol. 22, Fall 1993, PP. 46-47.

(8) Charles Teddlie; Raymond Hackett; and James L.Morrison, "Developing Public Education Policy through Policy Impact Analysis, the Role of Educational Planner" **World Future Society Bulletin**, Vol.16, No.6, 1982, PP. 25-30.

(٩) الشكل من تصميم المؤلفة؛ اعتماداً على بعض المعلومات مصدرها المرجع السابق.

(10) **Ibid**, PP. 25-30.

(11) Françoise Caillads, "The New Educational Environment: Planning for Participation", in **Incentives Analysis and Individual Decision Making in the Planning of Education**, Paris: UNESCO, IIEP, 1997, P. 31.

(١٢) عمر الشيخ، التجسير بين البحث التربوى والقرارات التربوية، مرجع سابق، ص ٥٦ .

(١٣) سيف الإسلام على مطر، **العقلانية وصنع القرارات التعليمية**، مرجع سابق، ص ٧ .

(١٤) صبرى الشبراوى، الديمقراطية ودور الإعلام والمسئولية المجتمعية، **ورقة مقدمة إلي منتدى الإصلاح العربى**، الإسكندرية فى الفترة من ٢٢-٢٤ فبراير ٢٠٠٨، ص ١٠ .

(15) Richard Sack, and Mahieddine Saidi, "**Functional Analysis (Management Audits) of Organization of Ministries of Education**", Paris: UNESCO, IIEP, 1997, PP. 53-54 .

(١٦) عبد الجواد بكر، **السياسات التعليمية وصنع القرار**، مرجع سابق، ص ٩٢ .

نقلاً عن:

-Faber C.F & Shearron G.F, Elementary School Administration: Theory and Practice, Holth Rinnhart and Winston Inc. NewYork. 1970, P. 218.

(١٧) محمود قمبر، أى تخطيط لأى تربية، مرجع سابق، ص ١٥ .

(18) Fernando Reimers & Luis Tiburcio, "**Educaion Adjustment and Reconstruction: Options for Change**", A UNESCO Policy Discussion Paper, Paris: UNESCO, IIEP 1993, P.58.

(١٩) آلن منغات، جى بينغ تان، أساليب تحليل العمل القطاعى فى التربية والتعليم – ترجمة أنور غالب السعيد، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٦، ص ٢١٧ .

(20) Donmoger, R. "A Focus on Education Reform, and the Role of Research in Reform Process", **Educational Researcher**, Vol.25, 1992, P. 5.

(21) Burce Fuller, & et. al., "Improving the Dialogue Between the Producer and Consumers of Educational Information", Op. Cit., P.136.

(٢٢) سيلفان لوريه، تخطيط التربية المستديمة، مجلة التربية الجديدة، مرجع سابق، ص ص ٤٠-٤٣ بتصرف.

(23) Ernesto Schieflbein, "The Role of Educational Research in the Conception and Implementation of Educational Policies: The Latin-American Experience", Op.Cit., P. 302.

(٢٤) إسماعيل محمد دياب، **الإدارة المدرسية**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر، ٢٠٠١، ص ٤٠٢ .

(٢٥) السعيد محمد رشاد محمد، أنماط الدراسات المستقبلية وأساليب منهجها ودورها فى توجيه البحث العلمى التربوى نحو المستقبل، ورقة **مقدمة إلي المؤتمر العلمى الخامس بحلوان من أجل مستقبل عربى أفضل**، فى فترة ٢٩ إلى ٣٠ إبريل، ١٩٩٧، ص ١٢٧ .

(26) Adam Curle, "Educational Planning: The Adviser's Role", Op.Cit., P. 21.

(٢٧) سيف الإسلام على مطر، مشكلات التخطيط التعليمى دراسة ميدانية، مرجع سابق، ص ص ١٣-١٤ .

(28) Fernando Reimers, "**A New Scenario for Educational Planning and Management in Latin America**", Paris: UNESCO, IIEP, 1990, PP. 66-67.

(٢٩) الشكل من إعداد المؤلفة.

(٣٠) حسن محمد وجيه، **مقدمة فى علم التفاوض الاجتماعى والسياسى**، الكتاب رقم (١٩٠) من سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، أكتوبر، ١٩٩٤، ص ٢٨ .

(31) Fran oise Caillods, "The New Educational Environment Planning for Participation", Op. Cit. P. 63.

(32) Adam Curle, "**The Professional Identify of the Educational Planner**, Op. Cit., P. 25.

(٣٣) سيرارا مواهى، البحث التقييمى فى خدمة التربية فى بوتسوانا، مستقبليات، المجلد ٢٢، العدد ٤، ١٩٩٢، ص ٥٢٧ .

(34)Stiven J.Hite, "**Reviewing Quantitative Research to Inform Educational Policy Processes**", Paris: UNESCO, IIEP, 2001, P. 18.

(35)Richard M.Wolf, "**Judging Educational Research Based on Experiments and Surveys**", Paris: UNESCO, IIEP, 1993, PP. 49-50.

(36)Stiven J.Hite, "**Reviewing Quantitative Research to Inform Educational Policy Processes**, Op.Cit., P. 18.

(37)Laurel Puchner, "Researching Women's Literacy in Mali: A Case Study of Dialogue among Researchers, Practitioners, and Policy Makers" **Compartive Education Review**, Vol. 45, No. 2, 2001, P. 242.

(38)Gary Miron, Karen Sorensen, "Strengthening Educational Research in Developing Countries", Report of a Seminar Held at the Royal Swedish Academy of Sciences, Stockholm, IIEP and Stockholm University, 12-14 September, 1991, P. 201.

(39)Don Adams, "Extending of Educational Planning Discours Conceptual and Paradigmatic Exploration, "Comparative Education Review, Vol. 32, No. 4, November 1988, P. 411.

(40)Larry Donnithorne, "Institutional Politics and Planning," Planning for Higher Education, Vol. 20. Winter 1991-1992, P. 17.

(٤١) صلاح الدين عبد العزيز، الكفايات اللازمة للمخطط التربوى، مرجع سابق، ص ص ٤٢-٤٣ .

(٤٢) محمود قمبر، أى تخطيط لأى تربية، مرجع سابق، ص ١٥ .

(٤٣) انطوان م. جناوى، التخطيط التربوى فى البلدان العربية، إنجازات الماضى وآفاق المستقبل، **مستقبليات**، مجلد ٢١، العدد ١، ١٩٩١، ص ٧٨ .

(44) Adam Curle, "Educational Planning: The Adviser's Role", Op. Cit., P. 21.

(٥)

الفصل الخامس

متطلبات نجاح المخطط التعليمي

في تضييق الفجوة

بين البحث التربوي

وصنع السياسة التعليمية

الفصل الخامس

متطلبات نجاح المخطط التعليمي

في تضييق الفجوة بين البحث التربوي

وصنع السياسة التعليمية

مقدمة:

تناولت الدراسة المخطط التعليمى من عدة نواحٍ؛ ماهيته، ثم تحليل لمهماته، ووظائفه فى مجال التخطيط، ومهاراته، ثم كيفية إعداده، وتدريبه؛ متناولة أبرز الاتجاهات العالمية فى هذا المجال، وبعد ذلك؛ اشتقت الدراسة مجموعة من الأدوار التى –من خلالها– يستطيع المخطط أن يضيق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ هذه الأدوار التى تتفق مع طبيعة عمله، وإعداده، وتدريبه، وما يؤديه من مهمات، وما يمتلك من مهارات تجعله ذلك الوسيط المعرفى الذى يستطيع أن يربط بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية.

إن أداء المخطط التعليمى أدواره المتوقعة فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية، يحتاج مجموعة من المتطلبات القبلية تساعده فى النجاح فى أداء هذه الأدوار؛ بعض هذه المتطلبات يتعلق بجوانب شخصيته، وما يمتلكه من مهارات، وجوانب معرفية سابقة فى مرحلة إعداده، وتدريبه، وقد تناولت الدراسة بعضها فيما سبق، البعض الآخر تعلق بكفاءة جهاز التخطيط، والإدارة التى يعمل فيها المخطط، ومتطلبات تتعلق بصناع السياسة، ومتي توافرت هذه المتطلبات؛ توافرت البيئة المناسبة التى تعطيه الصلاحيات لأداء دوره فى ربط البحث بصنع السياسة التعليمية، وضُمن نجاح أدائه، وتحقيق أقصي استفادة من نتائج البحوث التربوية.

إن تناول الدراسة هذه المتطلبات، سيكون من خلال عدة أبعاد؛ هى:

البعد الأول: الذى يتعلق بالجانب الإدارى، من حيث كفاءة جهاز التخطيط، أو التنظيم الإدارى الذى يعمل فيه المخطط، ونمط الإدارة من حيث: المركزية، واللامركزية، ونظم المعلومات الإدارية، والجغرافية، وكيفية توظيفها فى فهرسة نتائج البحوث التربوية، واقتراح بعض الشروط الخاصة –فقط– بإمكانية تيسير دور المخطط فى تضييق الفجوة بين البحث، وصنع السياسة.

والبعد الثانى: الذى يقدم معارف أساسية لابد من أن يمتلكها المخطط؛ ليستطيع أداء تلك الأدوار؛ مثل: إجراء بحوث السياسات، وتحديد أولويات البحث، وأولويات السياسة.

والبعد الثالث: المتعلق بالسياسة التعليمية، وخصائص صانعيها.

وأخيراً: التدريب، وخاصة ما يتعلق بتحديد احتياجات التدريب اللازمة لأداء دوره فى تضييق الفجوة بين الجانبين.

المتطلبات الإدارية:

لابد من أن تقتنع الإدارة العليا بدور المخطط فى صنع السياسة، وتعطيه الصلاحيات، والمسئوليات اللازمة لأداء دوره، وتيسر له الاتصال بالمراكز والمعاهد البحثية، والجامعات، مع توفير مختلف المقومات والإمكانات المادية، والتنظيمية اللازمة للنجاح فى أداء دوره فى توصيل نتائج البحوث إلي ساحة عملية صنع السياسة، وذلك من منطلق أن أداء المخطط –مهما كان جيداً– لا يؤتى ثماره فى ظل إدارة ضعيفة، فى حين أن الإدارة الجيدة تستطيع تقويم الأداء، وتحسينه، والارتقاء به إذا كان ضعيفاً، وبصفة عامة يمكن تصنيف دور الإدارة كمتطلب أساس إلي عدة محاور؛ هى:

(١) كفاءة أجهزة التخطيط:

يسعي التخطيط –كمدخل– علمى إلي تحديد الأهداف المرغوبة، والمتفق عليها المطلوب تحقيقها، ويتطلب ذلك توفير بناء تنظيمى يجرى العمل فى إطاره، وهو ما يطلق عليه جهاز التخطيط، فهو يوظف الموارد، والإمكانات؛ لتلبية الاحتياجات

الفعلية؛ ويحدث ذلك فى صورة برامج، وإجراءات، وخدمات تنفذ؛ لتحقيق الأهداف المحددة.

ويقصد بجهاز التخطيط: الإدارة، أو المنظمة، أو الوحدة التى تتوافر لها الإمكانات المادية، والبشرية، والتنظيمية المناسبة، لمواجهة متطلبات إجراءات العمل التخطيطى الفنى، الذى يعد التحضير، والإعداد لمشروع الخطة، وموالاة إقرارها، ثم متابعة تنفيذها، وتقويمها من مسئولياته الفنية المنظمة، والمحددة باللوائح، والقوانين(١).

وأى جهاز تخطيطى لابد له من هيكل تنظيمى واضح المعالم؛ يحدد أجزاء الجهاز الداخلية، وإداراته، ويبين التقسيمات، والوحدات التى تؤدى الأعمال، والأنشطة التى يتطلبها تحقيق أهداف الجهاز، كما يحدد مواقع اتخاذ القرارات الإدارية، وتنفيذها؛ لذا لابد من أن يكون لهذا الجهاز الذى يعمل –من خلاله– المخطط هيكل تنظيمى سليم، وهذا يتطلب تحديداً مدققاً، وسليماً للاختصاصات، حيث يعد وجود جهاز متخصص، ومتفرغ للتخطيط؛ متطلباً أساسياً لنجاح المخطط التعليمى فى أداء أدواره؛ فهناك وظائف، واختصاصات معينة لابد من أن يؤديها جهاز التخطيط؛ من أهمها(٢):

* معاونة الإدارة فى إعداد الخطط، ومتابعة تنفيذها، وتقييم درجة فاعليتها فى تحقيق الأهداف.
* صوغ المشروع الأَوَّلى للخطة، وإمداد الإدارة العليا بالبيانات، والمعلومات المطلوبة.
* اختيار أدوات التخطيط المناسبة.
* تصميم نظام المعلومات الإدارية.
* تحقيق التكامل بين عملية التخطيط، والعملية الإدارية الشاملة.
* مراجعة مقترحات الإدارات المختلفة، وتوصياتها؛ بشأن تخطيط عملياتها،

وتُجمع هذه المعلومات –بصفة دورية– كل فترة فى نماذج خاصة، تبلور فى شكل تقارير متابعة تعرض علي مجلس الإدارة؛ لمناقشتها، وتُحدد الإجراءات اللازمة لإزالة ما قد يكون هناك من معوقات خاصة بتنفيذ الخطط أو تعديلها إذا تطلب الأمر ذلك.

ويعتمد الهيكل التنظيمى لأجهزة التخطيط علي تحديد الأهداف، والأنشطة المطلوب تحقيقها، وتقسيم هذه الأنشطة إلي مجموعات متناسقة؛ يمثل كل منها وظيفة أساسية، يندرج تحتها مجموعة وظائف فرعية، وتنظم هذه الوظائف فى إدارات عامة، وإدارات فرعية، وأقسام تابعة إياها، وتحدد الإدارات، والأقسام، بحيث تشكل الأهداف الجزئية –لكل إدارة عامة، وكل قسم– فى مجموعها الهدف النهائى من التنظيم(٣).

ولنجاح الجهاز فى تنفيذ الاختصاصات لابد من توافر خبرات تخطيط مميزة، متخصصة فى مجال التخطيط التعليمى، والملاحظ أن معظم الدول النامية تعانى نقص المخططين المؤهلين، والمدربين، وانعكس ذلك علي أجهزة التخطيط؛ مما جعلها تعتمد –فى كثير من الأحيان– علي أشخاص غير مدربين تدريباً مناسباً فى مجال التخطيط؛ مما يؤثر بدوره فى كفاءة أداء الجهاز؛ فهناك مجموعة من المتطلبات لابد من توافرها فى أى جهاز تخطيطى كفء؛ من أهمها:

١– توفير إرادة سياسية، وإدارية، وفنية.

٢– العناية بالدراسات، والبحوث ذات العلاقة.

٣– توافر خبرات تخطيط مميزة.

٤– وجود قنوات اتصال فعالة.

٥– تدبير التمويل اللازم؛ لتوفير التجهيزات التقنية، والحاسبات، وأجهزة الاتصال.

٦– تدفق البيانات، والمعلومات(٤).

٧- التنسيق، والتكامل بين أجهزة التخطيط.

٨- المشاركة فى عملية التخطيط.

٩- وضوح السياسة التعليمية.

١٠- متطلبات تتعلق بالخطة التعليمية(٥).

ولاشك أن وضوح الهيكل التنظيمى لجهاز التخطيط، ومستوياته، وأنماطه، وأهدافه؛ ييسر علي المخطط عمله، ومعرفة طبيعة مهماته، والتحرك فى ضوء الأهداف، ومعرفة الحقوق، والواجبات، ومدي صلاحياته، والعمل فى حدودها، كما تتيح مرونة الهيكل التنظيمى للمخطط حرية الاتصال بمراكز البحوث، والتنقل بينها، والحصول علي نتائج البحوث، وإعطائه الصلاحيات؛ لعرضها علي صناع القرار فى التوقيت المناسب من وجهة نظره، وبناءً علي ما يمتلكه من معلومات، ونتائج البحوث ذات الصلة بقرارات السياسة المطروحة للمناقشة.

(٢) السلطة الوظيفية:

لابد من أن يكون للمخطط سلطة، ونفوذ فى ميدان عمله من قبل الإدارة المركزية؛ حتي يمكن أن يسهم فى تحقيق الأهداف، ويؤدى دوره؛ بمعني أنه يجب إعطاؤه الحرية فى التحرك داخل التنظيم الإدارى الذى يعمل فيه، وأيضاً خارجه؛ بما يمكنه من سرعة الاتصال، لتحديد القضايا، والمشكلات الملحة المتعلقة بصنع السياسة، وبلورتها فى صورة أفكار بحثٍ ينقلها للباحثين؛ وهذا يتطلب التحرر من البيروقراطية، القيود الوظيفية داخل التنظيم الإدارى.

ولا يعنى ذلك أن تكون هذه الحرية فى موقعه الوظيفى مطلقة، ولكن لكى تؤتى ثمارها لابد أن تكون مشروطة بعدة مهمات من قِبل المخطط، والإدارة؛ علي سبيل المثال:

- إلزامه بتقديم برنامج عمل دورى محدد بفترة زمنية، من قبل التنظيم الإدارى يوضح فيه ما توصل إليه من بحوث ذات صلة بقضايا السياسة،

وتخطيط الإجراءات، والوسائل التى تيسر دوره فى تقديم نتائج البحوث التى حصل عليها إلي صناع القرار فى التوقيت المناسب.

- تيسير عملية الاتصال بين جهاز التخطيط، والهيئات المعنية بالبحوث التربوية؛ للحصول علي البيانات والمعلومات، ونتائج البحوث بالتدقيق، والسرعة المطلوبَيْن، وفى سبيل ذلك لابد من أن توفر الإدارة مجموعة من الأساليب تيسر عملية الاتصال؛ من بينها: إعداد برنامج زمنى للاجتماعات المشتركة، وتنظيمه، وإجراء الزيارات المتبادلة، وتنظيم المحاضرات، والندوات، وتدعيم الاتصال الشخصى بين الباحثين، والاتصال غير الشخصى؛ عن طريق المراسلات واستخدام التكنولوجيا الحديثة فى الاتصال؛ مثل: شبكات الأنترنت.

- إقرار ما يعرف: بنظام الحوافز الإدارية: من منطلق أنه لا توجد جهة –مهما كان مستواها– ترغب فى تقديم أى شىء ما لم تكن تتوقع فائدة أكبر منه، لذا يأتى نظام الحوافز الإدارية لاستغلال قدرات المخطط التعليمى، وطاقاته؛ فهى أداة، أو أسلوب يسعي إلي تحريك الأفراد العاملين داخل أجهزة التخطيط وتنشيطهم؛ لذا لابد من تدعيم جهود المخطط التعليمى عن طريق ما يعرف بـ:أسلوب الحوافز الإدارية(٦).

وعلي العموم أياً كان شكل الحوافز، أو حتي توقيتها؛ فإن ذلك يستوجب –لزيادة فائدتها، وتعظيمها– الإعداد لها إعداداً جيداً قبل استخدامها؛ لكى لا تذهب قيمتها هدراً، وحتي لا تصير عبئاً مالياً، وإدارياً علي كاهل مؤسسات التخطيط، والتنمية، وهيئاتها.

ويعد أسلوب التوسع الأفقى فى العمل Job Enlargement؛ من أنسب الأساليب التى يمكن أن يستخدمها الجهاز الإدارى؛ لحفز المخطط التعليمى لأداء مهمته فى الاستفادة من نتائج البحوث؛ من منطلق مفاده: أن تقسيم العمل، والتخصص فيه قد عُدَّ أحد سمات العصر الحديث؛ فقد وجد أن العامل يناله الملل من تكرار عمله اليومى

بصورة روتينية، وأنه يزداد حماساً للمطالب التى يكلف إياها فضلاً عن عمله؛ ولذلك يجد بعض الإداريين أنه إذا اضطرت المؤسسات أن تزيد عدد ساعات العمل اليومى لتغطية التزاماتها، فقد يكون من الأفضل أن تتناول ساعات العمل الإضافى جوانب جديدة من ذات مستوي العمل(٧).

وتأسيساً علي هذا الأسلوب فتزويد المخطط بمهمة جديدة تضاف إلي مهماته – ويقصد بالمهمة الجديدة: دوره فى ربط البحوث بصنع السياسة التعليمية– يعد من أفضل أنواع التحفيز التى –من خلالها– يتحرر من الروتين اليومى والعمل المكتبى، ويساعد فى تقديم أفضل أداء؛ فيما يتعلق بدوره فى ربط البحوث بصنع السياسة التعليمية، وخاصة أن طبيعة عمله لا تقتصر علي مهمة؛ بل تتعدي إلي أكثر من مهمة.

ومن ناحية أخري فالموقع الوظيفى للمخطط داخل التنظيم الإدارى يجعله قريباً من أجهزة صنع السياسة؛ وهذا ما يساعده فى عرض القضايا، وطرح أسئلة معينة، وتشككه فى بعض النتائج، وتحذيره من بعض القرارات؛ وهو ما يجعله متمتعاً بنفوذ أساسه المعرفة، والبحث العلمى، ويكتسب شرعيته من الإداريين، وكذلك من المشرعين(٨).

(٣) نمط الإدارة:

يرجع قلة تأثير المعلومات فى صنع القرار –فى الغالب– إلي فشل صناع القرار فى فهم السياقَيْن: الإدارى، والتنظيمى، اللذين تحدث فيها عملية صنع السياسة التعليمية؛ بمعني: أن نظم التعليم –فى معظم دول العالم الثالث– تعمل وفقاً لتدرج هرمى حاد Steep Hierarchies؛ قائمة علي افتراض أن التفكير يصنع من أعلي النظام وصولاً إلي القاع، لا مكان فيه للوسطاء الذين يلخصون المعرفة؛ فمثل هذه النظم تمتاز بأنها شديدة المركزية(٩).

ويشير مفهوم المركزية؛ إلي أن أسلوب العمل يقوم علي توجيه قرارات التنمية، وسياساتها من قِبَل هيئة التخطيط العليا، أو من ينوب عنها؛ إلي الهيئات، والمؤسسات

الدنيا فى البعدين: القطاعى، والمكانى أى إلي كل الجهات المعنية التى تقع فى مستويات، أو مراكز أقل رتبة، وينبغى علي هذه الجهات أخذ كل ما يصلها من سياسات، وقرارات تنموية بمثابة أوامر إدارية يجب أن تؤخذ مأخذ الجد، ولا يجوز أبداً المناقشة فيها، ولا حتي من حيث الشكل؛ ولا سيما عندما تكون هذه المركزية المستخدمة صادرة من قِبَل المستوي العالى.

والأمر مختلف فى حال اللامركزية؛ حيث تصنع قرارات التخطيط، وسياساته بجهود الأطراف المختلفة بغض النظر عن الرتب الوظيفية، والإدارية، ولكن – بالدرجة الأولي– تكون القرارات، والسياسات صادرة عن الهيئات والمؤسسات العاملة فى الأقاليم والمناطق التى تتمتع بالإدارة المركزية، ويكون رأى الهيئات العليا للتخطيط بمثابة رأى استشارى، وتنسيقى، وغير ملزم(١٠).

ويؤثر نمط الإدارة المركزى، أو اللامركزى علي أداء دور المخطط فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ فالمخطط فى النظام اللامركزى له حرية العمل بشكل يتمشي مع ما فى البيئة المحلية، وإمكاناتها، وأوجه النشاط السائد فيها. أما عمله فى نمط إدارى مركزى فيفرض عليه القيود من قمة النظام المركزى، ويسلبه الحرية العلمية، مما يقلل من أهمية استخدام نتائج البحوث، إلا إذا كانت تدعم توجهات السياسة التعليمية، أما إذا تناقضت نتائج البحوث مع تلك التوجهات؛ يهمش البحث التربوى، ولا يستخدم فى صنع السياسة.

إن عمل المخطط التعليمى فى النظم المركزية يفرض عليه تنفيذ مطالب صانعى القرار من دون نقاش؛ فقد تصدر القرارات المركزية برغم من أن صانعى القرار لا يملكون المعلومات الكافية؛ بشأن قضية تعليمية معينة؛ وبذلك تأتى مثل هذه القرارات، أو السياسات غير واقعية، وغير مدقق فيها؛ لأن ليس لها أى أساس علمى.

كما لا يساعد أسلوب الأوامر الإدارية الفوقية المستخدم فى المركزية المخطط – بما فيه الكفاية– فى دراسة المشكلات، والقضايا التى توجِّه إليها السياسة المركزية عنايتها، وما يلزم ذلك من الرجوع إلي الدراسات، والبحوث العلمية المتعلقة بها؛ وهو

ما لا يسمح له بإجراء الدراسات، التفصيلية، والشاملة لهذه القضايا، والمشكلات.

بينما تُعطى اللامركزية مجالاً أوسع للمخططين، والجهات ذات الصلة؛ فى تحديد أهمية المشكلات، والقضايا التعليمية، ودراستها وكيفية معالجتها؛ بما يسمح – بطريقة أو بأخري– بتوظيف نتائج البحوث التربوية لخدمة أغراض السياسة التعليمية؛ لأن القرارات فى هذه الحال لا تأتى مركزية من أعلي إلي أسفل بعيدة عن مشكلات الواقع التعليمى، وقضاياه الملحة.

(٤) نظم المعلومات:

ثمة حقيقة رئيسة فى الفكر الإدارى المعاصر هى أن المعلومات تتواجد – بطبيعة الحال– فى الظاهرة الإدارية، وحولها، وهى –غالباً– تتواجد فى صور بدائية، ولكنها تحتاج أن يكشف عنها، ويعاد صوغها؛ حتي تُتاح لها فرص إحداث التأثيرات المنطقية المتعلقة بما تحويه من دلالات؛ ومن هنا فالإدارة توجه عناية خاصة إلي تصميم نظم متخصصة، وتشغيلها فى الكشف عن المعلومات، واستقبالها، ووضعها فى الإطار السليم.

وفى مجتمع المعلومات تحدث تغيرات فى منطق إدارة المنظمات التعليمية، وآلياتها؛ وقد يكون من أبرزها: الاعتماد المتزايد علي تكنولوجيا المعلومات Information Technologyالمطورة دائماً؛ لأنها القادرة علي التغلغل فى كافة مجالات العمل الإدارى، وتطويره. ومن جهة ثانية: تدعيم أواصر العلاقة مع البيئة المحيطة، ومتغيراتها، وكذلك التفاعل الإيجابى معها. ومن جهة ثالثة: التحديث الدائم لوظائف الإدارة. ومن جهة رابعة: تحديث شبكات الاتصال؛ بما يتيح القدرة علي العمل الجماعى، أو عمل الفريق. ومن جهة خامسة: مساعدة الفرق، والجماعات فى التفكير الذاتى، وصنع القرارات الإدارية التربوية. ومن جهة سادسة: تحقيق درجة أعلي من المشاركة فى الإدارة. ومن جهة أخيرة توظيف المعرفة، واستثمارها؛ لتحقيق التميز علي المنظمات الاجتماعية، أو الخدمية الأخري(١١).

وتساعد البيانات، والمعلومات(١٢) المخطط التعليمى فى تقديم المشورة العلمية

لصناع السياسة؛ فالملاحظ أن خطوات صناعة القرار تزداد تعقداً، وتشابكاً فى أغلب المواقف، ولا يقلل من هذا التعقد، والتشابك إلا توافر المعلومات المدقق فيها، والمتجددة، وذات الصلة بقضايا السياسة التعليمية.

ويُعد استخدام المخطط التعليمى تكنولوجيا المعلومات أمراً حتمياً، لأداء أدواره، ومهماته فى مجال التخطيط بسهولة، وسرعة، وإتقان؛ حيث تيسر له عملية تشخيص الواقع التعليمى، ووضع الخطط التعليمية، كذلك تمكنه من استخدام عديد من الأدوات، والتقنيات، والنماذج، والبرامج التى –من خلالها– يستطيع إعداد المصفوفات الرياضية، وتقدير التكلفة، والعائد، وإجراء الإسقاطات السكانية، والطلابية، وتقدير القيد الطلابى، وتقدير الاحتياجات من المبانى المدرسية، والمدرسين، والفصول... وغيرها من المهمات، والوظائف الأخري؛ ومن ثم فإنها توفر كثيراً من الجهد، والوقت.

ويمارس المخطط عدداً مهماً من الأنشطة فى سبيل إنجاز تلك المهمات؛ تتلخص فى تصنيف المعلومات الواردة، وتحليلها، واستقراء ما تشير إليه من مؤشرات، وإجراء الدراسات، والبحوث الهادفة إلي حصر المشكلات، وتقييم الأهداف، والمشروعات، والكشف عن بدائل العمل؛ لتحقيق الأهداف. وتتخذ تلك الأنشطة أشكالاً مختلفة، ويتوقف إجادة ممارستها علي الخبرة، والتخصص، وما يتوافر للجهاز التخطيطى من إمكانات، وموارد وتدفق المعلومات.

إن إجادة المخطط تكنولوجيا المعلومات تمكنه من التعامل مع نظم المعلومات المختلفة، أو بناء نظام للمعلومات، أو قاعدة بيانات، وتصميمها؛ بحيث يستطيع – من خلالها– أن يؤدى دوراً أساساً فى تحديد أولويات البحث التربوى، وتوجهات السياسة التعليمية، وقضاياها التى تحتاج مزيداً من البحث، كما يستطيع أن يحصل علي نتائج البحوث ذات الصلة بقضايا السياسة فى أسرع وقت، وبأقل مجهود؛ وهنا لابد من أن يتعامل مع نظم المعلومات. وهناك نوعان من نظم المعلومات الشائعة فى ميدان التربية؛ نظم المعلومات الإدارية، ونظم المعلومات الجغرافية.

أ) نظم المعلومات الإدارية :MIS

-تعرف نظم المعلومات الإدارية بأنها نظم للمعالجة الآلية للبيانات، والمعلومات؛ بالاعتماد علي أدوات، وتقنيات يتفاعل معها التنظيم الإدارى؛ لدعم أنشطة التشغيل، وعملياته المختلفة(١٣).

ويقصد بتلك الأنشطة بناء نظم المعلومات الإدارية Management Information Systems ، وتشغيلها؛ والتى تختص بالكشف عن المعلومات، وتجميعها، وتحليلها، وإعدادها للاستخدام؛ طبقاً لاحتياجات مراكز العمل المختلفة فى التنظيم الإدارى، وفى التوقيتات المناسبة، كما تعمل علي تداول المعلومات، وحفظها، وتجديدها Updatingواسترجاعها .Retrieval(١٤).

- أهداف نظم المعلومات الإدارية: تتعدد الأسباب المؤدية لتصميم نظم المعلومات ، كما تتعدد الأهداف التى أنشئ من أجلها نظم المعلومات؛ مما يؤكد أن أجهزة التخطيط -فعلاً- تحتاج هذه النظم؛ بغرض أداء أنشطتها، وفاعلياتها؛ بحيث تتمكن من تحقيق أهدافها التى ترغب فى تحقيقها فى مستوياتها الإدارية كافة، وتحقيق وظائفها فى التخطيط، والرقابة، والتنظيم، واتخاذ القرارات؛ لكونها تحتاج -بشكل دائم- المعلومات؛ بغرض تنفيذ هذه الوظائف.

ومن أهم أهداف نظم المعلومات الإدارية؛ ما يلى:

(١) تحقيق الكفاءة والفاعلية للمنظمات الإدارية.

(٢) تقوية الاتصال بين التخطيط، والسياسة، والمعلومات.

(٣) ربط نظم المعلومات مباشرة؛ بوضع الخطط، والسياسات.

(٤) تخطيط تدفق المعلومات، والعمليات.

(٥) تقليل الوقت، والجهد اللازمين لعملية صنع القرار(١٥).

(٦) تقديم المعلومات إلي مختلف المستويات الإدارية عند الحاجة؛ بغرض

ممارسة وظائفها فى التخطيط، والتنظيم، والسيطرة.

(٧) تحديد قنوات الاتصال أفقياً، ورأسياً بين الوحدات الإدارية فى المنظمة، وتوضيحها؛ لتيسير عملية الاسترجاع.

(٨) تقييم نشاطات المنظمة، وتقييم النتائج؛ بغية تصحيح الانحرافات.

(٩) تهيئة الظروف؛ لاتخاذ قرارات فعالة؛ عن طريق تجهيز المعلومات بشكل مختصر، وفى الوقت المناسب.

(١٠) المساعدة فى التنبؤ بمستقبل المنظمة، والاحتمالات المتوقعة؛ بغية اتخاذ الاحتياطات اللازمة فى حال وجود خلل فى تحقيق الأهداف.

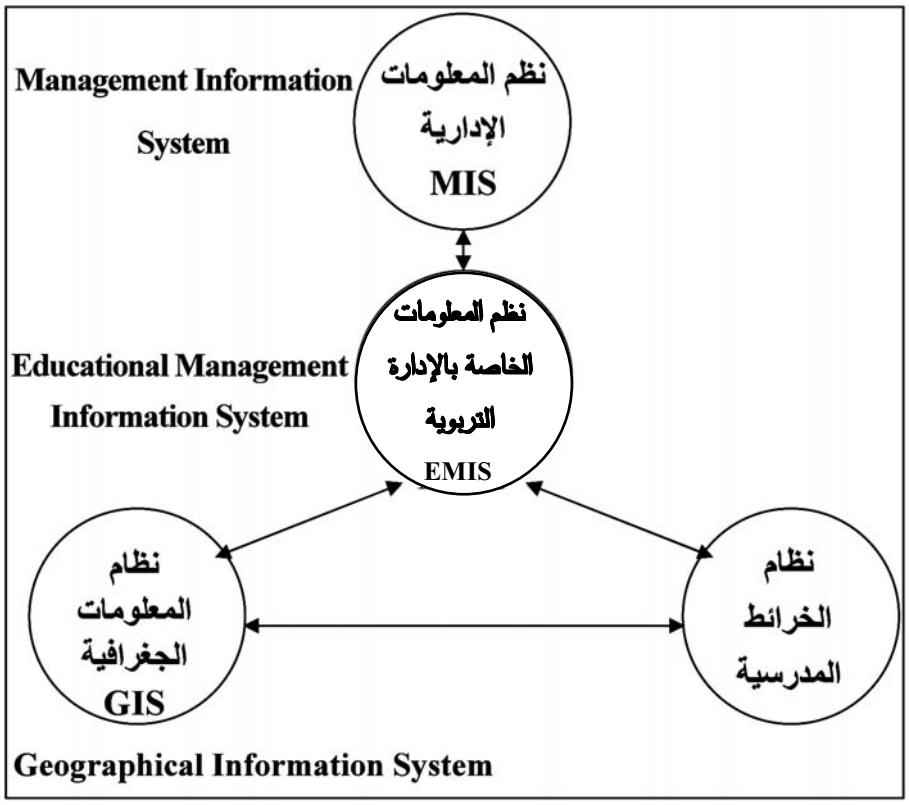
(١١) إمكانية الاستفادة من هذه النظم؛ بإصدار تقارير سواء أكانت تجميعية أم تفصيلية، آنياً أم شهرياً، أم فصلياً، أم سنوياً عن نشاطات المنظمة.

(١٢) حفظ البيانات، والمعلومات التاريخية الضرورية التى تُعد أساساً فى عملها.

(١٣) البث الانتقائى للمعلومات، وتزويد المستفيدين، والباحثين بالمعلومات التى يرغبون فيها؛ بشكل فردى أسبوعياً أو شهرياً أو سنوياً.

(١٤) الإحاطة الدائمة بالمعلومات التى تخدم المستفيدين(١٦).

ويتفرع عن نظم المعلومات الإدارية: نظام المعلومات الخاصة بالإدارة التربوية EMIS: هو نظام مؤسسى؛ بمعني: أنه يمثل وظيفة دائمة من وظائف مهمات إدارة القطاع؛ إذ يعد شبكة متكاملة من الوحدات التى تجمع البيانات والمعلومات، وتخزنها، وتحللها؛ والتى توجد فى مستويات إدارة القطاع، ومع ذلك فهو نظام فرعى من نظام أكبر؛ وهو نظام المعلومات الإدارية MIS، ويتفرع إلي عدة أنظمة ثانوية؛ ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتى:



شكل (٢١)
نظم المعلومات الإدارية، وفروعها في ميدان التربية[١٧]

ويمكن تعريف نظام EMISبأنه: نظام رسمى مؤسسى لجمع المعلومات، وتخزينها، وتهيئتها، وتحليلها. والبيانات الكمية ذات الصلة بعناصر النظام التعليمى المختلفة. ويمد أى نظام نموذجى للمعلومات الخاصة بالإدارة التربوية كافة مستويات الإدارة التربوية (مركزية، وإقليمية، ومحلية) ؛ بمعلومات موثوق فيها، ومناسبة، ومحدَّثة أولاً بأول. ويعد نظام المعلومات الخاصة بالإدارة التربوية بمثابة أحد مصادر المعلومات الخاصة بالتخطيط التربوى، ومتابعة التنفيذ[١٨] .

ويستفيد المخطط التعليمى من نظام المعلومات فى تجميع البيانات، وتبويبها، وتحليلها، وتحديثها، ثم استخلاص المعلومات التربوية، أو التقارير فى شكل يناسب

احتياجات المستفيدين من النظام فى الوقت المناسب، والتكلفة، والتدقيق المطلوب؛ بما يكفل تيسير مهماتهم؛ أى: أن نظام المعلومات إطار كامل من تكنولوجيا البيانات والمعلومات، والأفراد، والمستفيدين(١٩).

إن موقع المخطط داخل التنظيم الإدارى، يجعله يستخدم البيانات المتاحة بسهولة، ويسر؛ بل إن مسئولياته الوظيفية تتطلب منه الاستفادة من البيانات –فى أحسن شكل ممكن– فى تصميم الخطط التعليمية، وتبريرها كما أن استخدامه نظام المعلومات الإدارية التربوية EMIS؛ ييسر له مهمة إقناع صانع السياسة باختيار البحوث التربوية المناسبة لطبيعة القرارات التى يرغبون فى اتخاذها، وتقديم بنية للبيانات بطريقة يسهل فهمها؛ ومن ثم يسهل تطبيقها.

ولكى يستطيع إعداد نظام معلومات فرعى(٢٠) خاص بالبحوث التربوية، ونتائجها يمكن أن يؤدى مجموعة من الخطوات الآتية:

(أ) تحديد الطريقة (استبانات – مقابلات – استفتاءات ....) التى تجمع بها المعلومات الخاصة بالبحوث التربوية.

(ب) حصر أعداد البحوث التربوية فى الجامعات، ومراكز البحوث فى صورة بيانات إحصائية، ثم معالجتها وربطها فى نظام واحد يعطيه صورة كاملة عن واقع هذه البحوث، وأهم ما توصلت إليه من نتائج.

ولكى تُجري عملية الحصر بتدقيق وبسرعة؛ لابد من مشاركة مجموعة من الباحثين، والعاملين فى الجامعات؛ لتعبئة الاستبانات، وتزويده بالمعلومات المطلوبة، أو أن يتعامل –مباشرة– مع مراكز الإحصاء الموجودة فى الجامعات ومراكز البحوث. ويزيد من سهولة مهمته إذا كانت هذه المعلومات قد خُزِّنَتْ؛ عن طريق برامج الحاسب الآلى، ثم يُعد التقارير الخاصة بالبحوث ذات النوعية الجيدة، ووثيقة الصلة بقضايا السياسة المطروحة للمناقشة.

وتُعد هذه الخطوة من أهم الخطوات فى تصميم المخطط نظام معلومات خاص بالبحوث التربوية؛ فهى بمثابة المدخلات التى –بمدي صحتها، وتدقيقها، وجِدّتها–

تترتب عليها المخرجات، وتدقيقها، وجدتها؛ وهذا ما يمكِّن المخطط من تحديد العلاقات القائمة علي مستوي المدخلات، والعمليات المرتبطة بمستويات معينة من المخرجات؛ ومن ثم اقتراح سياسات، وبدائل لصناع القرار؛ لتحسين نوعية قراراتهم التعليمية.

كذلك لابد من خدمات التكلفة، ومعرفة حجم الموارد المتاحة؛ إذ أن كثيراً من الأخطاء فى جمع المعلومات؛ تنبثق –عادة– من الرغبة فى جمع معلومات كثيرة لا تسمح بها الإمكانات المتاحة.

(ج) تصنيف البيانات، والمعلومات التى حصل عليها، وفهرستها.

(د) ترميز هذه البيانات، والمعلومات؛ بتعيين رموز عددية لكل معلومة، ثم تحويل هذه الرموز إلي لغة يمكن قراءتها؛ بواسطة الحاسب الآلى.

(هـ) إجراء العمليات الإحصائية المطلوبة للبيانات الموجودة؛ عن طريق برامج إحصائية مرنة تسمح بمعالجة البيانات بالشكل المطلوب؛ ومن خلال هذه الخطوة يمكن ربط المعلومات النظرية بالبعد التطبيقى؛ من خلال اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة معالجة المعلومات، وتفسيرها، وعرضها فى إطار يمكِّن المخطط من توظيف نتائج البحوث التربوية فى صنع السياسة التعليمية.

(و) تحديث المعلومات بشكل دورى، ودائم؛ كى تعكس قاعدة المعلومات التربوية الواقع الفعلى بالبحوث التربوية. وعادة ما تُحَدَّث المعلومات بطريقتين؛ الأولي: وهى الشائعة؛ حيث تجمع المعلومات سنوياً، وتدخل جميعها إلي أجهزة الحاسب الآلى؛ لتشكيل قاعدة معلوماتية لعام، أو مجموعة من الأعوام. أما فى الطريقة الثانية: فَتُغَيَّر قيم المتغيرات (العناصر) التى طرأ عليها تعديل عما هو موجود أصلاً فى قاعدة البيانات. ومما هو جدير بالذكر –هنا– أن تحديث المعلومات؛ باستخدام الطريقة الثانية؛ يتطلب أن تكون قيم العناصر المعلوماتية السابقة فى قاعدة

المعلومات الموجودة مدقق فيها، ومناسبة، وشاملة بحيث تسمح باستيعاب اختلاف القيم من وقت لآخر.

(ز) نقل المعلومات للمستويات الإدارية المختلفة، وعرضها بالأسلوب المناسب، وفى التوقيت المناسب.

إن أداء المخطط هذه الخطوات يتوقف على مجموعة من المتطلبات الأساسية؛ منها:

١- وجود قسم خاص للحاسب الآلى، والإحصاء داخل أجهزة التخطيط، أو داخل أى تنظيم إدارى يعمل فيه المخطط، ويكون هذا القسم مزوداً بأجهزة مطورة للحاسب الآلى يربط بينها شبكات داخلية، وشبكات خارجية متصلة ببعض المؤسسات ذات الصلة؛ مثل: مراكز صنع القرار، واتخاذه، وأجهزة التخطيط، وبعض مراكز البحوث التربوية.

٢- امتلاك المخطط المعارف، والمهارات الأساسية المتعلقة بالحاسب الآلى، وبرامجه، وكيفية التعامل معه؛ لأنه -فى هذه الحال- يستخدم برنامج Accese ؛ لعمل قاعدة بيانات عن البحوث التربوية Data Base، ويحتاج برنامج Power Point ؛ ليقدم عرضاً لأهم نتائج البحوث التى تخص قضية معينة للسياسة التعليمية مطروحة للمناقشة، أو فى عمل التقارير النهائية التى تحتوى ملخصاً لأهم آراء الأطراف ذات الصلة بقضايا التعليم، مثل: رؤساء الأقسام، وقطاعات التخطيط، ورجال الأعمال، والمتخصصين، والخبراء فى المجال، وأخيراً فى تقديم البدائل لمتخذ القرار؛ وفى ذلك لابد من أن يجيد المنطقية فى الكتابة، والتركيب، والتحليل.

٣- توفير مجموعة من البرامج المطورة التى يمكن -من خلالها- تحقيق الأهداف التى يسعي إليها وهي عبارة عن مصفوفات من المتغيرات التى تمثل المدخلات، والعمليات، والمخرجات،. وعند التعامل معها تقدم للمخطط مجموعة من التقديرات والبدائل التى تتغير بتغير مدخلات

المصفوفة أو البرنامج، ولا يمكن –فى هذه الحال– استخدام تلك البرامج إلا باستخدام تكنولوجيا المعلومات(٢١).

٤– القدرة علي التمييز بين كافة أنواع المعلومات، والتمكن من توظيفها؛ تمهيداً لمعالجتها، وقد حدد Ernesto Schifelbien(٢٢)أربعة نماذج من المعلومات التى يجب علي المخطط أن يفرق بينها، ويمكن توضيحها من خلال الشكل الآتى:

شكل النموذج Constituements of models	التشخيصية	السببية التحليلية	الفنيـــة التحليلية	الإدارية الإجرائية
عناصر أساسية Basic Elements	مؤشرات.	متغيرات.	عناصر.	موارد.
الارتباطات Linkages	– التعريفات – الفئـات . – الفروض.	– متغيرات مستقلة – متغيرات تابعة.	إجـــراءات – خطـــــط – آليـــــات – بـــــدائل. – استراتيجيات.	– معايير. – بناءات. – خيارات.
المصادر Sources	– أهداف. – آراء شخصية – تقـــارير شـــفهية أو مكتوبة.	– قيـــاس الأهداف – ملاحظة التـــأثيرات والنتائج	أهـــــداف محـــــددة، وواضـــــحة ملموسة	– مستوى التحكم في الإجراءات أو استخدام الأدوات
الطريقة Method	– التاريخي. – التجريبى	تحليل كـل عنـــصر والمستويات داخلـــــه والعلاقـــات التي تـــربط بينها.	ربـــــــط العناصر؛ عن طريـــــق المحاولـــة، والخطأ	التحكم. المراقبة. الـــضبط والسيطرة

المدخل، أو المنهج Approach	جدلي معرفي استنتاجي أو استقرائي	استقراء. تغذية راجعة.	حدسي.	معياري.
استخدامها بواسطة المخطط Used by Planner	وصف الواقع، وتحليله	التأكد من صحة الفروض؛ بناءً على تشخيص الواقع.	التأكد من الأسباب المقترحة من عملية التحليل.	مدى صحة النموذج الأصل، ومدى فاعليته عند تكرار التطبيق.

شكل (٢٢)

نماذج المعلومات في التخطيط التربوي

٥- التدريب: الحقيقة التى يكاد يتفق عليها فى ظل تعقد نظم التعليم؛ أن معظم المخططين التربويين لديهم نقص فى التدريب الأساس لأداء هذا العمل؛ الأمر الذى يترتب عليه ضرورة تطوير محتوي التدريب، وأدواته؛ لتوفير احتياجات التدريب للتعامل مع نظم المعلومات(٢٣).

وبصفة عامة هناك أربعة مجالات أساسية يحتاجها المخطط التعليمى؛ لتحديد الاحتياجات فى مجال استخدام المعلومات، وتوظيفها فى مراحل صنع القرار؛ وهى:

١- التدريب علي بعض المهارات الإدارية الخاصة.

٢- التدريب علي تحليل الإطار المفهومى للتكلفة، والفاعلية داخل النظام التعليمى.

٣- التدريب علي التنظيم، والترتيب المنطقى لقواعد البيانات لتكون أدلة، وبراهين علمية.

٤- التدريب علي تطبيق هذه المهارات، والمفهومات، لتلبية متطلباته الوظيفية(٢٤).

إن التدريب يمكِّنه من التعامل مع نظم المعلومات الخاصة بالإدارة، وفروعها المختلفة إذا كانت موجودة فى التنظيم الإدارى المؤسسى؛ فلابد من أن يمتلك مهارات استخدامها، والتعامل معها، وإن لم تكن مثل هذه النظم موجودة فلابد من أن يُدرَّب علي تصميمها وبنائها؛ لتيسير مهماته.

ولكى يحقق المخطط التعليمى أقصي استفادة من نظام المعلومات الإدارية التربوية EMIS؛ يتطلب الأمر وفرة البيانات، تقديمها فى الوقت المناسب، وارتباطها بأولويات القضايا الخاصة بالقرار، وصانعه الذى يرغب فى الاستفادة من EMIS، وأخيراً التدريب علي مهارات استخدامه، وفى كثير من السياقات الخاصة بالقرار التنظيمى، والفردى، قد لا يوجد إلا قليل من هذه المتطلبات المسبقة للاستخدام الفعال لـ EMIS.(٢٥).

ب- نظم المعلومات الجغرافية Geographical Information Systems (GIS):

تعد تكنولوجيا نظم المعلومات الجغرافية التعليمية -فى الوقت الحاضر- من أفضل وسائل البحث الجديدة فى ميدان التربية، وواحدة من التكنولوجيات سريعة النمو؛ فهى تقف بمثابة وسيلة قوية فعالة؛ لإعطاء تحليل جغرافى فى أى فرع من فروع المعرفة.

ويمكن تعريف نظام المعلومات الجغرافية بأنه: مجموعة من الخرائط المزودة بالجداول، والتقارير، وتضع إجابات تتعلق بالموقع الجغرافى، والظروف، أو الأحوال والاتجاهات (التى تتغير عبر الزمن)، وكذلك بالأنماط، والنماذج، وفى سياق العمل التربوى، فنظام المعلومات الجغرافية يمكن أن يوفر المعلومات المفصلة عن كل مدرسة (التلاميذ، والبنية التحتية للمدرسة...)(٢٦).

إن وجود كلمة جغرافية فى المصطلح ليس معناه أنها تقتصر علي علم الجغرافيا فقط؛ بل يمكن استخدامها فى شتي ميادين المعرفة؛ ومنها ميدان التربية طالما هناك عناصر يمكن توزيعها مكانياً؛ فهي طريقة فى البحث المكانى تعتمد علي تقنيات الحاسب الآلى؛ لتأمين السرعة، والتدقيق فى جمع المعلومات المكانية، ومعالجتها، وتحليلها؛ لتوظيفها فى خدمة غرض معين.

والمخطط فى استخدامه نظم المعلومات الجغرافية يؤدى عدة مهمات؛ فهو محلل نظم، ومشرف علي قواعد المعلومات، ومشرف علي معالجة البيانات، وديموغرافى، وكارتوجرافى، وإحصائى، ومشرف إدارى علي نظم الحاسب الآلى.

إن إجادة استخدام المخطط نظم المعلومات الجغرافية، وتدريبه عليها؛ تيسر له إجراء عديد من العمليات الخاصة بالتخطيط التربوى؛ مثل التخطيط للمبانى المدرسية؛ باستخدام الخرائط المدرسية School Mapping؛ حيث يمكن أن يوظف GIS فى التخطيط للمبانى؛ عن طريق إدخال البيانات الرقمى، ومعالجتها، وتحليلها(٢٧).

وتأتى أهمية نظم المعلومات الجغرافية–أيضاً– مما تتضمنه السياسة التعليمية من تضمينات جغرافية؛ مثل: التوسع فى سياسة القبول، وزيادة الاستيعاب، وما يلزمه من بناء مدارس جديدة، وتوزيع بنود الإنفاق، والمساواة فى توزيع الخدمات(٢٨).

ولما كانت نظم المعلومات الجغرافية GISتعمل بواسطة الكمبيوتر، فتجمع المعلومات، وتخزنها، وتعرضها، وتعالجها، ثم تربطها بمواقع تلك المعلومات، وأماكنها؛ لتُعرض؛ عن طريق الجرافيك؛ لتظهر فى صورة خريطة، أو شكل بيانى، أو جدول علي شاشة الكمبيوتر(٢٩)؛ إذن يمكن للمخطِّط التعليمى المدرَّب علي استخدام نظم المعلومات الجغرافية أن يوظفها فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ عن طريق الخطوات الآتية(٣٠):

(١) إدخال ملخص للبحوث التربوية، ونتائجها فى جميع الجامعات، ومراكز البحوث، واستخدام صيغة رقمية مناسبة، ويمكن لـ GISإجراء هذه العملية بصورة آلية؛ باستخدام تقنيات، وبرامج خاصة.

(٢) معالجة البيانات، وتخزينها، وتحليلها، ثم إخراجها فى شكل خرائط، أو رسوم بيانية، أو جداول؛ يمكن توضيح نتائج البحوث فيها.

(٣) فى حالة تحديد البحوث ذات الصلة بموضوع، أو قضية تخص السياسة التعليمية؛ يُدْخَل عنوان هذه القضية، ثم يُعرض –بعد ذلك آلياً، وباستخدام برامج خاصة– جميع المعلومات، ونتائج البحوث التى تخص هذه القضية، مع تحديد مكانها، وكيفية الحصول عليها؛ مما يُيَسِّر الاتصال المباشر، وغير المباشر؛ للحصول عليها كاملة.

كل هذه الخطوات تحدث بصور آلية بأسرع وقت وأقل جهد، وهذا يتفق مع طبيعة قرارات السياسة التى تمتاز بالسرعة فى كثير من الأحيان.

ونظراً لأهمية تدريب المخطط التعليمى علي تكنولوجيا المعلومات، والاتصال، والتدريب علي استخدام نظم المعلومات الإدارية، والجغرافية؛ نظمت اليونسكو دورات تدريب للمخططين، وصانعى السياسة بمقتضاها يتم الحصول علي شهادة ICT Information and Communication Technologies ؛ عن طريق إمداده بمجموعة من العمليات المترابطة؛ لصوغ برامج التطوير التربوى، وتخطيطها، وتقويمها؛ مدعمة بتكنولوجيا المعلومات، والاتصال، كما يقدم البرنامج وسائل تكنولوجية تفاعلية، وموجهات مرحلية؛ لمساعدة صناع السياسة، والمخططين؛ لتحقيق أهداف السياسة بكفاءة وفاعلية. ويساعد البرنامج المخطط فى إنجاز مجموعة من المهمات؛ منها:

– وضع الأهداف التعليمية.

– صوغ الخطط التعليمية.

– جدولة البحوث التربوية.

– دمج تنفيذ الخطط، وتمويلها فى خطة واحدة رئيسة .Master Plane(31)

المتطلبات المتعلقة بالسياسة التعليمية، وصانعيها:

يجب أن تقوم السياسات علي البيانات المدقق فيها، والتفكير العلمى،

والموضوعية، وعلي نتائج الدراسات، والبحوث العلمية، لكى تأتى معبرة عن الواقع ولا تصطدم بمشكلاته؛ لتكتسب المصداقية؛ فتحصل علي التأييد من مستهلكيها؛ بخاصة الرأى العام.

ولكى يؤدى المخطط دوره المتوقع فى توصيل نتائج البحوث ذات الصلة بقضايا السياسة إلي صانعيها؛ لابد من أن تراعى السياسة التعليمية الأسس، والجوانب العلمية عند صنعها؛ لأنها إن كانت غير ذلك؛ فلا داعى لما يؤديه من أدوار، ومهمات فى هذه القضية، لأنها لا تؤخذ بعين الاعتبار لدي صناع السياسة؛ فهناك معايير أخري يرجعون إليها فى صنع السياسة التعليمية ليست قائمة علي أى سند علمى؛ فالتدخل السياسى السافر يجعل من العلاقة بين البحث التربوى، وصنع السياسة علاقة معقدة.

ويجب أن تتصف السياسة –أيضاً– باللاشخصانية؛ فهى إذ تتضح مكانتها، ومواقعها؛ من حيث كونها مبنية علي فلسفة التربية المنبثقة –بدورها– من فلسفة المجتمع؛ إنما تعبر عن جملة الموروث الثقافى، والواقع المجتمعى، وتطلعات المجتمع المستقبلية فى جملتها؛ ومن ثم ينفك الارتباط بينها، وبين شخص معين تغيب إذا غاب، وتشرق إذا ظهر، ومن ثَمَّ تكتسب الصفة الموضوعية التى تجعل انحيازها لمجموع الناس بخصائصهم، ومشكلاتهم، وتطلعهم. كما تتيح اللاشخصانية للسياسة التعليمية فرصة الدوام، والاستقرار النسبيين مما يمكِّن المخططين من رسم الخطط اللازمة لترجمة الاستراتيجية التعليمية إلي برامج، ومشروعات تكون فى مأمن من أن تعصف بها التقلبات السريعة، والأهواء الشخصية(٣٢).

لذا فمن المهم العناية بصناع السياسة؛ من حيث: إعدادهم، وتدريبهم، وتنوع فئاتهم، وخلفياتهم العلمية، وخبراتهم؛ نظراً لخطورة الدور الذى يؤدونه فى صنع السياسة التعليمية؛ فهم يتحكمون فى مصائر معظم أفراد المجتمع، إن لم يكن جميعهم؛ لأن السياسة لا تشغل صانعيها، ولكن –أيضاً– المتأثرين بها من طلاب، ومعلمين، وإداريين، فضلاً عن منفذيها، لذا فمن الضرورى اختيارهم، وانتقاؤهم؛ طبقاً لمجموعة من المعايير العلمية الموضوعية.

يكاد يكون هناك إجماع علي ضرورة تنوع فئات صانعى السياسة؛ بحيث تضم كلاً من: رجال التربية، ورجال السياسة، وأهل العلم، والخبرة، وممثلى النقابات المهنية، وأساتذة الجامعات، ومسئولى التعليم علي المستويات: القومية، والإقليمية، والمحلية، ومسئولين من مراكز البحوث المتخصصة، وقد يُرَدّ سبب تعدد فئات صانعى السياسة التعليمية إلي طبيعة هذه السياسة وتشعبها وارتباطها الوثيق بكافة قطاعات المجتمع، وأفراده(٣٣).

فضلاً عن ذلك لابد من العناية بإعداد صانع السياسة، وتدريبه؛ فليس الهدف من التدريب تحويل صناع السياسة إلي باحثين، وتزويدهم بأساليب فنيات البحث، ومناهجه، وأدواته الإحصائية، ولكن الهدف من التدريب يتمركز حول فهم عملية البحث، والاقتناع بجدواها، وفاعليتها فى حل المشكلات الميدانية. ويمكن البدء بطرح القضايا الاستراتيجية التى يعانيها النظام التعليمي، وهو أمر مهم لصانع السياسات، يُحسن قدراتهم كمستهلكين، وناقدين للبحوث التى أُجريت عن هذه القضايا(٣٤).

ومن أوائل المفكرين الذين نادوا بضرورة إعداد صانع السياسة، وتدريبه Israel Scheffler (1981)(٣٥) فقد وضع خطوطاً عريضة لكيفية إعداده، وتدريبه، إلي جانب وجود خصائص وسمات شخصية معينة؛ مثل تقبل النقد، والحوار، والإيمان بأهمية البحث العلمى، وصوغ رؤيته عن السياسة التعليمية، وقضاياها المطروحة، وكيفية التعامل معها، ولابد له من فهم ثاقب لأصحاب المصالح، والبؤر المقاومة، والمعارضة للتغيير، والعناية بمطالب الرأى العام والجماعات المعنية بقضايا التعليم، وكذلك معرفة قدرات الممارسين، والإمكانات المتاحة للتطوير.

ويقترح برنامجاً لتدريب صانع السياسة يتضمن موجهات أساسية للعمل، وأساسيات المجالات المعرفية المرتبطة بالسياسة التعليمية، وأساليب صنعها، وتنفيذها، وتقويمها، وفنيات تخطيط السياسات الفرعية للتعليم، وكذلك نماذج تحليل السياسة التعليمية ,وطرائقها(٣٦).

وإلي جانب الشق العلمى، أو المعرفى فى إعداد صانع السياسة، وتدريبه هناك

-أيضاً- الشق الخُلقى الذى لا يمكن تجاهله؛ فتعليم صانع السياسة يعبر -فى الأصل- عن جملة المعايير، والتقاليد، والأطر القيمية السائدة فى المجتمع.

إن أخلاقياته من هذه الزاوية تتأثر -بشكل كبير- بطريقة حياة أفراد مجتمعه، وبالفضائل، والنزاعات أكثر من تأثرها بأدوات حل المشكلات التى تطبق علي الأزمات التعليمية؛ لأنه داخل شبكة من التفاعلات مع كل الفئات المتأثرة بصنع السياسة، فلابد من أن يراعى التعليم، والتدريب فى هذه الجوانب؛ حقوق المواطن، وواجباته، وامتيازاته من المواطنة، وتأييد الممارسات الديمقراطية، وتعزيزها داخل المجتمع(٣٧).

ولا فائدة من تعليم صانع السياسة، ولا تدريبه،ولا وجود المخطط الوسيط المعرفى؛ فى مجتمع ديكتاتورى لا يقيم وزناً للحوار، والمناقشات العلمية، ولا يؤمن بالعلم، ولا أهميته؛ بل ويحرص علي المصالح الشخصية، ولا يُعنى بالمصلحة المصلحة العامة، ولا مكان فيه للمشاركة علي كافة مستوياتها، وفئاتها، مثل هذا المجتمع يهمش فيه البحث التربوى ولا يجد مكانه فى صنع السياسة التعليمية.

إن نجاح دور المخطط فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ يحتاج نظماً ديمقراطية، تقبل النقد، وتؤمن بحرية الرأى، وتقيم وزناً للحوار، وتُعنى بالبحث العلمى، وتمويله، وتكون السياسة العامة فيه مجرد موجهات لسياسة التعليم لإكسابها الشرعية، وتوفر ضمانات التنفيذ لها، وليست ملزمة فى جميع الأحوال، لأنه من الممكن أن تحيد السياسة التعليمية عن السياسة العامة إذا اقتضي العلم ذلك.

المتطلبات المتعلقة بالجانب المعرفى:

هناك معارف أساسية لابد للمخطط التعليمى من أن يكون علي دراية بها؛ لكى يؤدى دوره فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية متضمنة فى معظم برامج التدريب التى تقدم له من قِبَل المؤسسات، والمعاهد الدولية، والإقليمية المعنية بالتدريب فى مجال التخطيط التربوى؛ ومن هذه المعارف ما يلى:

- برامج السياسة التعليمية: طبيعتها، وأهدافها، ومراحلها، وكيفية صنعها، وتحليلها، وتقويمها.
- برامج البحث التربوى: طبيعته، ومنهجيته، وطرائقه، وأساليبه، وكيفية إجراء بعض بحوث المواقف، والتقويم، والتشخيص.

غير أن هناك عدداً من المعارف الأخري المهمة التى يجب أن يدركها المخطط؛ لكى يؤدى دوره المتوقع فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ غير متضمنة فى برامج التدريب التى تقدم له؛ وذلك بناءً علي التحليل الذى أجرته الباحثة عند تناولها مجال تدريب المخطِّط التعليمى؛ هذه المعارف ممثلة فى بحوث السياسات، ومفهوم الأولويات؛ لذا يجب عرضها، وتحليلها؛ لأنها تعد متطلبات أساسية لا يستطيع المخطط أن يؤدى دوره فى ربط البحث بصنع السياسة؛ من دون أن يدركها، ويُدرَّب عليها.

(أ) بحوث السياسات:

من منطلق أنه ليس بالضرورة أن تخدم كل البحوث التربوية صانعى السياسة؛ فقد تجري للتنظير، أو تأصيل مفهومات معينة، أو تجري؛ استجابة لاهتمامات الباحثين؛ بغرض التفلسف، أو البحث وراء الأشياء، وهناك بعض البحوث التى تحتاجها بعض المؤسسات الأكاديمية؛ لتطوير مفهومات متداولة، أو صوغ مفهومات جديدة، وأيضاً بعض البحوث التي تبلور قضايا التعليم، وتشرحها بطريقة أكثر عمقاً؛ ومثل تلك النوعية من البحوث لا تُعنى صانعى السياسة.

علي الجانب الآخر هناك نوعية من البحوث تسهم فى عملية صنع السياسة بطريقة، أو بأخري؛ وهذا ما ينادى به أصحاب المذهب الذرائعى (ما يعنى أن الأفكار البحثية لابد من أن تكون عملية، وأن فائدتها هى التى تقرر قيمتها)؛ مثل: تطوير عملية صنع القرار، وتحسين الممارسات التربوية؛ بمعني آخر: هناك نوعية من البحوث يمكن أن تسهم فى صنع السياسة؛ بقدرتها علي بلورة المشكلات، والقضايا التى تواجه صانعى السياسة، والجماعات ذات الصلة(٣٨).

فى المجتمعات الديمقراطية هذه البحوث لها وظيفة حيوية؛ فهى تشكك فى الممارسات التقليدية تشكيكاً نقدياً؛ وهذا ليس معناه أن وظيفتها هى –فقط– تقديم إجابات لأسئلة صناع السياسة؛ بل إن طبيعتها تقتضى طرح عديد من القضايا، والأسئلة أكثر من الإجابة عنها، وفى هذه الحال يمكن أن نطلق علي تلك البحوث: بحوث السياسات"Policy Research"(٣٩) .

إن الوجود الفعلى لبحوث السياسات داخل ميدان التربية يمنع صناع السياسة من الاستخدام الخطأ للبحث التربوى، أو تهميشه؛ فهم –عادة– يتجاهلون البحث الذى لا يدعم خياراتهم السياسية، أو يشوِّهونه، ومن ناحية أخري يتعهدون أن يكون أحد الأدلة العملية فى صنع السياسة إذا اتفق مع توجهاتهم، وآرائهم الشخصية.

إن تبني بحوث السياسات يزيل الجمود عن السياسة، ويجعلها أكثر حيوية، ويجعلها مادة للدراسة، ومجالاً خَصْباً للبحوث الإجرائية التطبيقية؛ فالسياسة فى كل عنصر من عناصر التعليم، وليست مقصورة –فقط– علي المستوي الحكومى المركزى؛ وهنا يجب أن نشيد بأن بحوث السياسات إن اتفقت مع غيرها من البحوث التربوية بعامة –فى كثير من النواحى– فإنها تختلف عنها فيما ينشد من ورائها من أهداف.

تعريف بحوث السياسات:

مثل كافة حقول المعرفة الإنسانية يصعب وضع تعريف مدقق لبحوث السياسات؛ وهذا ليس فقط لعدم الاتفاق علي تعريف السياسة؛ بل –أيضاً– لعدم القدرة علي وضع حدود فاصلة بينها، وبين السياسات الأخري الموجودة فى المجتمع.

وقد عرف Jenny Ozaga (2000) بحث السياسة بأنه: ذلك البحث وثيق الصلة باهتمامات صانعى السياسة، والذى يمكن الاستفادة منه فى عملية صنع السياسة؛ فهو يُعنى بالتحليل النقدى الحر للسياسة التعليمية؛ أى: أن عملية صنعها، وتحليلها هى مادة عنايته(٤٠) ؛ أى: أن بحوث السياسات تبحث فى قضايا السياسة، ومشكلاتها، كما يطرحها صانعوها، وكما تتداول فى وسائل الإعلام علي سبيل المثال.

كما يمكن تعريف بحث السياسة بأنه: ذلك البحث الذى يركز علي مشكلات يستطيع صانع القرار أن يحلها باستخدام المتغيرات الواقعة تحت سيطرته، وفى أفق زمنى يستطيع بلوغه، وعادة لا يكون مصدر العناية بالمشكلة موضوع البحث هو عناية نظرية أكاديمية فحسب؛ بل ينطلق الباحث من المشكلات الحقيقية المطروحة علي الساحة(٤١).

أى: أن بحث السياسة يدرس عملية صنع السياسة؛ من حيث: تنظيمها، وتقويمها، أو تعديلها، وتطويرها، وتحليل مدخلاتها، وتقويم مخرجاتها، وقد يطرح مجموعة من القضايا الجديدة فى مجال السياسة التعليمية، أو يناقش قضايا قائمة فعلاً، ومشكلات حقيقية، أو يضع حلولاً، وإجابات لأسئلة، وقضايا ملحة يعانيها النظام التعليمى، أو يعطى معلومات تساعد صانع السياسة فى رسم ملامح سياسة تعليمية جديدة.

وقسم W.Phillips Shively (2002) بحوث السياسات طبقاً لطبيعة الاستخدام إلي نوعين؛ هما:

١- بحوث موجهة لتقديم إجابات، أو حلول لقضايا محددة سلفاً من قِبَل صناع السياسة، أو لتأكيد أهدافهم، وخدمة مصالحهم. أو لإضافة نوع من الفهم العام للسياسة الحاضرة، أو المستقبلية.

٢- بحوث هدفها الأساس اكتشاف حقائق جديدة، أو تقديم طرق جديدة - بمقتضاها- يُعاد النظر فى حقائق قديمة، ويسعي هذا النوع من بحوث السياسات إلي تقديم معلومات أكثر وظيفية(٤٢).

وعندما يدرك المخطط ماهية بحوث السياسات، وطبيعتها؛ يستطيع أن يفرق بينها، وبين الأنواع الأخري من البحوث التربوية، باعتبار أن بحث السياسة وثيق الصلة بقضايا السياسة التعليمية. أما الأنواع الأخري من البحوث التربوية فاحتمال تأثيرها فى السياسة التعليمية يكاد يكون منعدماً، فضلاً عن أنه بمجرد معرفة المخطط فنيات بحوث السياسات، والتدرب علي استخدامها؛ فإن ذلك يعطيه الحق فى أن

يجربها بنفسه، وفى فترات مختلفة بالنسبة لعملية صنع السياسة؛ حسب الحاجة إليها.

- يمكن أن تكون بحوث السياسات عملية قبلية: وفيها يكون بحث السياسة تنبؤياً، أو توقعياً هدفه اقتراح سياسة جديدة أو تغيير سياسة قائمة، أو تطويرها وتعديلها، وفى هذه الحالة يكون هدف المخطط –من إجراء بحث السياسة، أو الحصول عليه– إمداد صناع القرار بالمعلومات اللازمة لتطبيق سياسة معينة، أو تطوير سياسة قائمة بتوفير الأدلة، والبراهين العلمية التى تقنعهم –وفى نفس الوقت تقنع الرأي العام– بالحذف، أو التطوير فى هذه السياسة؛ إذا لزم الأمر.

- وقد تجري بحوث السياسات فى أثناء وجود سياسة تعليمية مطبقة فعلاً: وفيها يجري بحث السياسة، لمناقشة قضايا، ومشكلات مرتبطة بسياسات قائمة فعلاً، وهدفه التحليل النقدى للسياسة الحاضرة، وفيها يتم تحليل الأهداف المعلنة الموجودة فى الخطاب الرسمى، ويُكشف –أيضاً– عن الأهداف الخفية، ومدي القبول العام لتلك السياسة، والإجراءات اللازمة قياس تلك الأهداف.

وفى هذا النوع من بحوث السياسات يحلل المخطط، أو محلل السياسات؛ مجموعة من الأمور المتصلة بالسياسة التعليمية علي المستويين: النظرى، والتطبيقى، ومن هذه الأمور ما يلى(٤٣):

١- للسياسة العامة أغراض معلنة، وأخري خفية، ومن ثم كيف يمكن فهم الأغراض المضمرة من وراء الفكر؟ ومن المستفيد منها؟

٢- الأغراض علي المستوي النظرى، وعلي مستوي تطبيقها فى الواقع، ومدي التطابق بينهما؛ وهو ما يسمي فى المصطلح الحديث: الخطاب الرسمى.

٣- دراسة السياسة العامة فى إطار تاريخى؛ كيف نشأت، وتطورت؟

٤- عدم الثقة فى الأحكام الجامدة؛ فالسياسات محصلة توفيقات متعددة بين جماعات ضاغطة متعارضة؛ مما يصعب معه الحكم بصلاحيتها، أو

فسادها علي الإطلاق.

٥- الاقتراب من موضوع السياسة من دون حياد؛ فيجب أن يكون لمحلل السياسات قيمه، ومنطلقاته (إشكالية الذاتية، والموضوعية).

٦- لابد من تحديد السياق السياسى، وفكرة الاستقبال لسياسة معينة، وهل هذا السياق شمولى، أم متعدد، أو هل هو قابل للنقد أم لا؟

- كما يمكن أن تكون بحوث السياسة عملية بعدية: وفى هذه الحال يجري بحث السياسة بعد تطبيق سياسة معينة، ويكون الهدف من البحث تقويمها؛ بمعني: تقويم آثار هذه السياسة، وما حققته من أهدافها المعلنة ومعرفة الإيجابيات التى أفرزتها، والسلبيات التى يمكن أن يتفاداها صناع القرار فى المستقبل.

إن بحوث السياسة -فى أساسها- توقعية، أو تنبؤية، ولكنها -أيضاً- ممكنة فى المواقف غير المتوقعة، أو الطارئة؛ أو بمعني آخر: تستخدم فى مواقف غير متوقعة مع متغيرات طارئة؛ وبذلك يمكن اعتبار تنبؤات السياسة -بوجه عام- معتمدة علي البيئة، ومتأثرة بها، ويجب أن تنظم، وتختبر فى حال تغير الظروف، أو الحالات؛ الأمر الذى يُعد تنفيذ السياسة -فى الحقيقة- مؤشراً علي أن حال ما سيتغير(٤٤).

والمخطط التعليمى -عند تقييمه بحوث السياسات- لابد من أن يحدد -أولاً- هدف بحث السياسة هل هو تنبؤى أم تحليلى؟ أو هل هو نقدى أم تقويمى؟ لأن طبيعة البحث تحدد نوعية المقياس المستخدم للتقييم.

وقد حدد Samuel J.Messick (1999) خصائص مقاييس تقييم بحوث السياسات، وأَجْمَلَهَا فى الخصائص الآتية(٤٥):

١- مقاييس قابلة للمقارنة عبر فترات زمنية، ومجموعات بشرية مختلفة.

٢- مقاييس قابلة للتفسير بتركيب هياكل متكاملة، ومنسقة مع قوة تنبؤية.

٣- مقاييس قابلة للتعميم فى سياقات مختلفة، وعوامل لها جذور اجتماعية، أو

العكس؛ متوقفة علي أشياء أخري .

٤- مقاييس وثيقة الصلة بالأداء الخاص بمعالجة متغيرات البرامج، ومتغيرات العملية.

٥- مقاييس سهلة الانقياد لتأثيرات السياسة، وتستجيب -أيضاً- لضغوط السياسة، ومشكلاتها، وقضاياها الملحة.

يوجد فى معظم دول العالم أقسام خاصة ملحقة بوزارة التربية والتعليم تجري فيها بحوث السياسات؛ فعلي سبيل المثال يوجد فى ماليزيا قسم التخطيط التربوى، والبحث(Educational Planning and Research Department (EPRD ؛ يجري فيه المخططون بحوث السياسات بتمويل خاص لمثل هذا النوع من البحوث، ومن أهم نشاطات ذلك القسم ما يلى:

١- إجراء بحوث السياسات، وتوظيف نتائجها فى السياسة التعليمية، ونقل نتائجها لصناع القرار علي المستوي المركزى.

٢- تقويم البرامج التربوية.

٣- إعداد دليل التخطيط المصغر.

٤- إعداد الخطط الاستراتيجية، وتقديمها لوزارة التربية والتعليم.

٥- الإسهام فى تطوير نظم المعلومات الإدارية؛ عن طريق معالجة البيانات والمعلومات، وتحليلها(٤٦) .

ويجرى بحوثَ السياسات المخططُ التعليمى، أو محلل السياسات، أو أي باحث، ولكن لابد من أن يمتلك مهارات، وقدرات خاصة بخلاف مهارات البحث التى يمتلكها أى باحث عادى؛ فلابد من أن يمتاز بالقدرة علي التحليل، وإيجاد العلاقات بين المتغيرات المختلفة، وتفسيرها، والبحث فى غَوْر الأشياء، وما وراءها، والنظرة الكلية لمشكلة البحث. ويجدر الإشارة إلي أن وظيفة محلل السياسات موجودة فى معظم دول العالم المتقدم؛ وبخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية، وأمريكا اللاتينية.

(ب) تحديد الأولويات:

تتطلب عملية تقدير الاحتياجات، وإشباعها توافر مهارات أساسية لدي المخطط؛ مثل: جمع البيانات، والمعلومات المتعلقة بالاحتياجات، والموارد، وتحليلها، وتحديد الأهداف، وتصميم الخطط، والمشروعات المناسبة لتلبية تلك الاحتياجات، وتحديد الأولويات.

وتأتى أهمية تحديد الأولويات؛ من منطلق أن القرارات التعليمية –شأنها شأن كافة القرارات السياسية جميعاً–، كثيراً ما تمثل حلولاً وسطاً بين أهداف قد لا يمكن التوصل إليها جميعاً فى نفس الوقت مهما كان كل منها جديراً بالتنفيذ؛ ومن ثَمَّ فلابد من تحديد الأولويات. ولا يغيب عن ذهن المخطط أن الأولوية هى انعكاس لظروف الواقع التعليمى، وموارده؛ فالأولويات المثالية الطموحة فى ظل ظروف، وموارد ضيقة؛ لا يمكن تنفيذها، كما ينبغى أن تتوافق الأولويات مع التوجهات السياسية؛ لأن السياسة– غالباً– هي التى تشرعها، وتضع القواعد، والإجراءات اللازمة وضعها فى حيز التنفيذ.

وتُعد عملية تحديد الأولويات متطلب أساس علي المستوي المعرفى للمخطط – لكى يستطيع أداء دوره فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة– ويقصد بذلك أولويات البحث التربوى، وأولويات السياسة؛ حيث توجد بينهما علاقة، يمكن إيجاز هذه العلاقة علي النحو التالى:

– إن العلاقة بين أولويات البحث التربوى، وأولويات السياسة التعليمية تبادلية؛ فقد تحدد أولويات البحث التربوى أولويات السياسة، وتوجه مسارها؛ خاصة إذا كانت نتائج البحوث تكشف عن مشكلات ملحة، وخطيرة لابد من طرحها علي مائدة صنع السياسة التعليمية، أو وجود خلل فى سياسة مطبقة، أو وجود آثار سلبية؛ نتيجة تطبيق قرارات تعليمية معينة، فتصير تلك الأشياء بمثابة أولويات يحددها المخطط؛ بمساعدة الباحثين؛ لطرحها علي صناع القرار.

– علي الجانب الآخر تحدد أولويات السياسة أولويات البحث؛ وخاصة إذا كانت هناك خطط، أو برامج، أو توجهات جديدة تحتاج دراسة، أو مشروعات تحتاج تقويماً؛ ففى هذه الحال يفضل إجراء بحوث السياسات، أو ما يعرف: بالبحوث الموجهة.

ولكن العلاقة بينهما –علي المستوي الفعلى– تكاد تكون منعدمة؛ فيصيران طرفين متباعدين، يؤدى المخطط دوره؛ لتضييق المسافة بينهما؛ حيث يدرس أولويات السياسة، وتوجهاتها، وأهم القضايا المطروحة للمناقشة؛ ليقدمها إلي مراكز البحوث، والجامعات؛ لتندرج ضمن أولويات البحث، أو فى خرائط البحث.

ولعل دور المخطط التعليمى –فى تحديد أولويات السياسة التعليمية– يفرض عليه حساب تكلفة كل هدف من أهداف كل بديل من البدائل المطروحة من قِبَل السياسة التعليمية، وفاعليته؛ فيعقد المقارنات بين البدائل؛ وفقاً لقيم تحليلات الأهداف المتناظرة، ويتوقع أن يتفوق بديل ما فى بعض الأهداف، ولا يتفوق فى بعضها الآخر. ويعتمد التقويم النهائى للبديل الذى نجح فى بعض الأهداف دون أخري؛ علي فئة الأولويات التى يضعها صانع القرار(٤٧).

وهناك صعوبات قد تنشأ عند المقارنة بين بدائل لها أهداف غير متطابقة تماماً، أو عندما يتعذر تكميم بعض الأهداف من كل بديل؛ عندئذٍ قد لا تكون المقارنات مدققاً فيها بدرجة كافية. وهناك –أيضاً– صعوبات تنشأ من منطلق المقارنة بين التكلفة، وكل هدف من الأهداف المحددة؛ فالأفضل أن تحدد تكلفة كل هدف علي حده، ثم تجري التحليلات بين تكلفة الهدف، ومدي تحققه(٤٨).

وهناك مجموعة من الاعتبارات يجب أن يأخذها المخطط فى حسابه عند تحديد الأولويات؛ منها:

– عملية تحديد الأولويات فى مجتمع ما تتوقف علي المعرفة التامة للظروف الثقافية، والسياسية لذلك المجتمع، فضلاً عن إجراء البحوث؛ مما يساعد فى النظرة الشمولية للأشياء، كما يجب أن يؤخذ فى الحسبان النمو

السكانى، والضغوط المالية، والضغوط الاجتماعية علي المستويات العليا، والتعامل معها، وتشجيع استخدام التكنولوجيا بشكلها الصحيح(٤٩).

- وهناك اعتبارات سياسية، وتربوية، واقتصادية عند تحديد الثقل النسبى للأولويات، ولا يمكن أن يجد المخطط حلاً مثالياً يتفوق علي جميع الحلول الأخري؛ بل إنه -بتحديد الأولويات- يمكنه -حقاً- الجمع بين الآراء، وموازنتها ببعضها، كما يمكن التحايل علي العوامل الداخلة فى تنمية الموارد البشرية؛ وبصفة أخص فى التعليم، كما يجب النظر فى عنصر الزمن؛ فلابد عند تصميم الاستراتيجيات من أن تكون مرنة تأخذ فى الحسبان التعديلات التى تجري علي فترات مختلفة(٥٠).

مراحل تحديد الأولويات:

هناك عدة مراحل -من خلالها- يستطيع المخطط أن يحدد الأولويات؛ وهى(٥١):

١- تفسير الأهداف التربوية العامة؛ كما يراها صانعو السياسة، والباحثون، والخبراء فى الميدان، والممارسون؛ بحيث يعطى كل منهم معني، أو تفسيراً عن دلالات تلك الأهداف.

٢- تحديد الأهداف المحتملة فى نطاق التفسيرات، أو الدلالات التى تحددت فى المرحلة الأولي، وكذلك الأهمية النسبية لهذه الأهداف.

٣- تحليل نتائج المرحلة الثانية؛ لتحديد الأهداف ذات الأهمية القصوي، أو الملحة.

٤- مراعاة عدد من المعايير قبل إقرار القائمة النهائية للأولويات؛ وهى:

أ- مدي علاقة الهدف بالأهداف العامة.

ب- مدي وضوح الهدف؛ بحيث يمكن اتخاذ القرارات اللازمة لتحقيقها.

جـ- مدي قابليتها للتحقق.

تدريب المخطط التعليمي:

يعد التدريب متطلباً أساساً؛ لكى ينجح المخطط فى أداء الدور المتوقع منه فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ لذا لابد من تصميم برنامج تدريب للمخطط التعليمى يؤهله لأداء ذلك الدور؛ والذى يهدف إلي توفير المعارف، والمهارات اللازمة لأداء المخطط دور الوسيط بين الباحثين، وصناع السياسة. ولا يمكن أن يكون هناك تدريب جيد ما لم يرتكز علي تحديد احتياجات تدريب المخطط، ولا يمكن – أيضاً– تحديد الاحتياجات من دون معرفة طبيعة الأدوار التى – من خلالها – يمكن للمخطط التعليمى أن يربط بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية.

وتتنوع هذه الأدوار– كما توصلت إليها الدراسة– ؛ فقد يكون المخطط التعليمى: محلل سياسات– مهيئ اتخاذ القرار– متوقع نتائج القرارات التعليمية– مفاوضاً– باحثاً– مدافعاً– مستشاراً أو خبيراً. ويرتبط بكل دور من الأدوار السابقة مجموعة من احتياجات التدريب، وستتناولها الدراسة فى الجوانب التى يراد تكوينها، أو تنميتها؛ لكى يستطيع المخطط أداء الدور الجديد، أو المتوقع منه؛ لربط البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية؛ ويمكن توضيحها فى الشكل الآتى:

الـــدور	أهم احتياجات التدريب المتعلقة بذلك الدور
محلل سياسات	– فهم طبيعة السياسة التعليمية. – معرفة خطوات صنع السياسة التعليمية. – إتقان طرق تحليل السياسة التعليمية. – القدرة على إجراء بحوث السياسات.
مهيئ لاتخاذ القرار	– معرفة مراحل صنع القرار التعليمي. – القدرة على صوغ البدائل. – القدرة على وضع معايير الاختيار بين البدائل. – معرفة كيفية تحديد الأولويات. – إجادة مهارات الاتصال الإداري الأفقي، والرأسي.
توقع نتائج القرارات التعليمية	– معرفة أساليب التنبؤ الكيفية، والكمية. (السيناريوهات، والإسقاطات). – القدرة على متابعة نتائج القرارات. – معرفة طرق قياس آثار تطبيق القرارات التعليمية.
مفاوض	– إجادة مهارات الاتصال، وأساليبه. – إقناع الآخرين، والتأثير فيهم بالحجج والدلائل العلمية. – إجادة فن الحديث، والكلام. – القدرة على تحديد خصائص كل طرف من أطراف عملية التفاوض (الباحثين – صانعي السياسة) – القدرة على إدارة الحوار والمناقشة.
بـــاحـــث	– فهم طبيعة البحث التربوي. – معرفة خطوات البحث التربوي.

	– تحديد معايير الحكم على جودة البحث التربوي. – القدرة على إعداد التقارير الخاصة بالبحث التربوي. – القدرة على اختيار البحوث الجيدة ذات الصلة بقضايا السياسة، وانتقائها. – القدرة على إعادة صوغ نتائج البحث التربوي في لغة سهلة، ومفهومة. – القدرة على استخدام التقنيات المختلفة؛ في جمع البيانات، وتحليلها، وتخزينها، واسترجاعها. – إجادة التعامل مع نظم المعلومات الإدارية MIS، والجغرافية GIS. – كيفية إجراء بحوث العمل Action Research. – معرفة مهارات البحث التربوي، وأساليبه.
مدافع	– الطلاقة اللفظية، والقدرة على الإقناع. – القدرة على عرض الأفكار، والمقترحات بشكل منطقي. – القدرة على توظيف نتائج البحث في الوقت المناسب. – القدرة على عمل Presentation.
مستشار، أو خبير	– التعامل مع نظم المعلومات الإدارية. – القدرة على التلخيص. – القدرة على توظيف نتائج البحوث ذات العلاقة بقضايا السياسة.

شكل (٢٣)

أهم احتياجات التدريب المتعلقة بكل دور من أدوار المخطط في تضييق الفجوة بين البحث التربوي وصنع السياسة

هذا ومن خلال تحديد احتياجات التدريب المتعلقة بكل دور يؤديه المخطط فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى، وصنع السياسة التعليمية؛ يمكن تصنيفها إلي أربعة محاور أساس؛ هى:

أ- الاحتياجات المتعلقة بالسياسة التعليمية.

ب- الاحتياجات المتعلقة بالبحث التربوى.

جـ- الاحتياجات المتعلقة بنظم المعلومات الإدارية.

د- الاحتياجات المتعلقة بالتفاوض، والاتصال.

مراجع الفصل

(١) نصر خليل محمد عمران، المشكلات التى تواجه أجهزة التخطيط عند تحديد الاحتياجات المحلية، مرجع سابق، ص ٣٣٣ .

(٢) زكى هاشم، مشكلات التخطيط وتقييم الأداء فى القطاع المشترك بدولة الكويت، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، جامعة الكويت، السنة التاسعة، العدد ٣٦، أكتوبر ١٩٨٣، ص ص ٣١-٣٢ .

(٣) أيمن عواد غريب، **تنظيم وإدارة مؤسسات التربية الخاصة**، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥، ص ٥٥ .

(٤) عبد الله مبارك الشنفرى، أساليب الارتقاء بأداء أجهزة التخطيط التربوى فى سلطنة عمان، مرجع سابق، ص ص ٥٤-٥٥ .

(٥) أفكار سعيد خميس، متطلبات نجاح أجهزة التخطيط التعليمى ومدي توافرها فى أجهزة تخطيط التعليم فى مصر رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٨، ص ص ٣١٥-٣١٦ .

(٦) تقسم الحوافز إلي قسمين رئيسين؛ هما: حوافز مادية Material Incentives، وحوافز معنوية Non-Material Incentives. بالنسبة للحوافز المادية: فهى تأتى علي شكلين؛ أولهما: تقديم مكافآت مادية، أو زيادات فى الأجور، وثانيهما: منح ترقية Promotion، أو ترفيع فى اسم الوظيفة، أو العمل علي أن يكون هذا الترفيع مصحوبًا بزيادة فى الأجر. وبخصوص الحوافز المعنوية؛ فتكون -فى الغالب- فى شكل شهادات تقدير، أو مكافآت، أو فى شكل منح أسماء وظيفية، أو إشراك بالمسؤولية من دون أن تكون -هذه أو تلك-، مصحوبة بأي زيادة مادية.

(٧) سامى سلطى عريفج، **الإدارة التربوية المعاصرة**، الأردن: دار الفكر، ٢٠٠٤، ص ١٨٨ .

(٨) سيف الإسلام على مطر، مشكلات التخطيط التعليمى، دارسة ميدانية، مرجع سابق، ص ٣٦ .

(9)David W. Chapman & Lars O. M?hlck, "Linking Data to Action" Op.Cit., P. 238.

(١٠)موسى يوسف خميس، **مدخل إلي التخطيط**، مرجع سابق، ص ٩٦ .

(١١) شاكر محمد فتحى محمد، **إدارة المنظمات التعليمية رؤية معاصرة للأصول العامة**، مرجع سابق، ص ٢٣٩ .

(١٢) هناك فارق بين البيانات Data، والمعلومات Information ؛ البيانات: حقائق مجردة تُوثَّق؛ من خلال مراحل العمل؛ حيث تجمع، وتفهرس، وتحفظ بصورة تمكِّن من استخدامها، وغالباً ما تكون هذه الحقائق مستقلة عن بعضها بعضا؛ مثل: الإحصاءات السكانية، وأعداد التلاميذ، والمعلمين مثلاً؛ فهى مادة خام يتم الحصول منها علي المعلومات، عندما تتجمع هذه الحقائق المتفرقة، وترتبط معاً تصير معلومات؛ فهى تمثل مخرج عمليات تشغيل نظام المعلومات.

(١٣) عبد الرازق زيان، نظم المعلومات الإدارية التربوية وتوظيفها فى دعم القرار وحل المشكلات بمدارس التعليم العام: رؤية منظومية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد ٥٨، ٢٠٠٨، ص ٢٣٨ .

(١٤) على السلمى، **التخطيط والمتابعة**، القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٩٢, ص ٣٥ .

(15)Anita Cassidy, **A Partical Guide to Information Systems Strategic Planning,** Boca Raton: Stlucie Press, 1998, P.3.

(١٦) عثمان الكيلانى، هلال البيانى، علاء السالمى، **المدخل إلي نظم المعلومات الإدارية**، مرجع سابق، ص ٦٨ .

(١٧) الشكل من تصميم المؤلفة.

(١٨) اليونسكو، **دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية للتعليم للجميع**، مرجع سابق، ص١٦٢ .

(١٩) رجب لبيب السيد، بناء نظام معلومات لتوفير البيانات اللازمة للتخطيط التربوى، مرجع سابق، ص ٣٣ .

(٢٠) فى إمكان نظام المعلومات أن يستقل بنفسه من دون الاعتماد علي نظام فرعى، إذا كان بسيطاً لدرجة كافية، ويكاد يكون من الممكن أن نجد تدفقاً فعالاً من المعلومات قائماً فى النظم الإدارية التربوية الأكثر تعقيداً من دون عديد من النظم الفرعية.

والحاجة لوجود النظم الفرعية فى نظام مركزى جداً للمعلومات غير واردة، فى حين نجد فى نظم المعلومات غير المركزية؛ عديداً من النظم الفرعية، أو حتي تلك التى تتفرع عن هذه النظم الفرعية بالذات؛ ويعود ذلك إلي كون المعلومات الخاصة بمستويات التعليم، وفروعه المختلفة؛ تتشكل، ويتم الحصول عليها فى أوقات مختلفة، وعلي فترات متباينة.

وفى إمكان بعض النظم الفرعية أن تتطلب وجود فروع لها؛ وذلك بسبب التعقيد الذى تأتى به؛ ففى استطاعة نظام فرعى –مثلاً– أن يركز عمله علي الحصول علي بيانات من المصادر الخارجية، ويمكن لأحد فروعه أن يجمع البيانات الخاصة بالخطط الاقتصادية، وفرع آخر علي البيانات السكانية، أو البحوث.. إلخ. ويمكن لنظام فرعى آخر له أن يركز نشاطه علي بيانات عن الطلاب، والفصول، والمعلمين، والإداريين، والتكلفة .. وغيرها.

(21) Davis Russel, "**Models for Educational Planning**" Cambridge, 1989, P. 150.

(22) Ernesto Schiefelbein, "The Role of Educational Research in the Conception and Implementation of Educational Policies", Op.Cit., PP. 352-369 .

(23) Douglas Windham & Henry Levin & Zoltan Bathory, "Issues in the Design and Development of Educational Information Systems "in **Planning the Quality of Education, the Collection and Use of Data for Informed Decision - Making"**, Paris: IIEP, Pergamon Press, 1990, P. 86

(24) Ibid, P. 87 .

(25) Douglas M. Windham, "Linking Information to Incentives" in Incentives Analysis and Individual Decision Making in the Planning of Education, Op.Cit., P. 178.

(٢٦) اليونسكو، **دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية للتعليم للجميع**، مرجع سابق، ص ١٦٢ .

(٢٧) **يمكن الاستفادة من GIS فى مجال التخطيط للمبانى المدرسية؛ عن طريق ما يلى:**

– تحديد موقع الأراضى التى يراد بناء المبنى التعليمى عليها علي خرائط تفصيلية، ومعرفة حدودها، ومساحتها، وتحديد ملكيتها، وملكية الأراضى المجاورة؛ مما يفيد فى معرفة مدي توافر الشروط، والمواصفات اللازمة لبناء المبني التعليمى عليها.

– تحديد المسافة الفاصلة بين هذه الأرض، وغيرها من المنشآت.

– معرفة طبيعة التربة إذا كانت مناسبة إقامة مبنى تعليمى عليها.

(٢٨) كمال عبد الحميد زيتون، **منهجية البحث التربوى والنفسى من المنظور الكمى والكيفى**، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١)، ص ٤٠١ .

(29)Geographic Information System (GIS), Select Read More' For Further Information, whate GIS is, and how it is used in education, <www.geography.org.uk/projects/ gtip/thinkpieces/gis>

(٣٠) اقتُرِحَتْ هذه الخطوات؛ من خلال مقابلة شخصية مع مدير وحدة نظم المعلومات الجغرافية فى كلية الآداب جامعة الإسكندرية يوم السبت الموافق ٢٠٠٨/٧/٥؛ بغرض تحديد كيفية الاستفادة من نظم المعلومات الجغرافية فى تجميع نتائج البحوث؛ لعرضها علي صانعى السياسة التعليمية.

(31) ICT, "In Education Toolkit For Policy Makers, Planners and Practitioners", <www.infodev.org/en/publication.302.html>

(٣٢) سعيد إسماعيل على، **رؤية سياسية للتعليم**، مرجع سابق، ص ٣٩ .

(٣٣) شاكر محمد فتحى، الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية، مرجع سابق، ص ٧١ .

(٣٤) محمد عزت عبد الموجود، الفجوة والجفوة بين البحث التربوى وصناعة السياسة التعليمية: الأسباب والتداعيات – والحلول، مرجع سابق، ص ٤٩ .

(35) Israel Schffler, "On the Education of Policy Makers", **Harvard Educational Review**, Eric: 299041, Vol. 54, No.2, Summer 1981, P. 151.

(36) Ibid, PP. 152-153.

(37) Noah M.J. Pichus & Troy Dostert, "Ethics, Civic Life and the Education of Policy Makers" **Policy Analysis for Good Society**, Vol. 11, No. 1, 2002, PP. 50-51.

(38)John Pratt, "Testing Policy" in **Improving Education Realist Approaches to Method and Research**", London: Cassell: 1999, P.39.

(39) Ibid, P.40.

(40)Jenny Ozaga, "**Policy Research in Educational Settings**", Buckingham: Open University Press, 2000, P. 4.

(٤١) السيد ياسين، السياسات العامة، **القضايا النظرية والمنهجية ندوة منهجية لتقديم السياسات الاجتماعية فى مصر**، القاهرة، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٨، ص ٢٠ .

(42) W.Phillips Shively, **The Craft of Political Research,** New Jersey: Prentice Hall, Fifith Edition, 2002, P.4.

(٤٣)السيد ياسين، السياسات العامة، القضايا النظرية والمنهجية، ص ٢١ .

(44)Samuel J.Messick, "Key Issues" In **The Role of Measurement and Evaluation in Educational Policy**, Paris: UNESCO, 1999, P. 13.

(45) Ibid P. 13.

(46) Ministry of Education Malaysia, "Education Development Plan 2001-2010" **Generating Educational Excellence through Collaborative Planning**, 2003, P.120.

(٤٧) محمود عباس عابدين، **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية، ٢٠٠٤، ص ص ١٨٨-١٨٩ .

(٤٨) المرجع السابق، ص ١٨٨ .

(49) Jacques Hallak, "**Investing in the Future: Setting Educational Priorities in Developing World**", Paris: UNESCO, IIEP, 1990, P. 58.

(50) Ibid, PP. 110-112.

(٥١) السيد إسماعيل وهبى، الأولويات والبدائل فى تطبيق الأهداف التربوية، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد ٦، الجزء ٣١، ١٩٩٠/١٩٩١، ص ص ٣٦٠-٣٦١ .