التّخطيط التّربويّ: ماهيته، مبادئه، ومعاييره الأساسيّة

د/ كمال فرحاوي

كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

جامعة الجزائر 2

RÉSUMÉ

Nous essayerons-tout au long de cet article d'évoquer L'importance et la pertinence de la planification dans le domaine de l'éducation comme un instrument efficace pour la réalisation des objectifs a cours ;moyen e long terme .

il est a note que certains chercheurs affirment que la planification obéit a certains critère considères comme vecteur de changement et d'évolution de chaque société a savoir : le critère historique ;social, économique voire même politique .nous retrouverons aussi les différents principes de la planification dans le domaine de L'éducation a savoir :la réalité ,la flexibilité , la continuité la complémentarité ,la coordination enfin la perspective .

الكلمات المفاتيح:

التّخطيط _ التّخطيط التّربويّ _ أنواع التّخطيط _ أهمّيّة التّخطيط التّربويّ _ مبادئ التّخطيط التّربويّ _ معايير التّخطيط التّربويّ.

يعدّ التّخطيط من شروط التّنمية الشّاملة للمجتمع ومن أهمّ سمات العصر الحالي، إذ لم يعد ثمّة جدال بأنّ عمليّة التّخطيط التّربويّ عمليّة ضروريّة لأيّ فرد أو موظّف أو أيّ مؤسّسة. فهو السّند الوحيد لتحقيق النّجاح والتّحكّم في الأداء، والتّميّز في العمل لدى أيّ مسؤول أو مشرف تربويّ أو معلّم. فبدونه يقع الإنسان في العشوائيّة والارتجاليّة وتبديد الطّاقات وامتلاك الإمكانات وضياع الجهد، وإهدار الوقت وتبديد الموارد الماديّة والبشريّة.

إنّ إعداد الخطط يعتبر بمثابة أدوات وبرامج عمل يهتدي بها المسؤول لتضمن له تلك الخطط التّموقع الصّحيح في المكان والزّمان، وتسمح له بتحديد الأهداف وكيفيّة تحقيقها. كما أنّها تعتبر برنامج عمل موزّع على جداول زمنيّة تسمح له بحسن استثمار الوقت.

ولا شكّ أنّ التّخطيط هو شعار الإنسان المتحضّر، الذي يدرك قيمة الوقت، ويتميّز بالنّظرة العلميّة الشّاملة والموضوعيّة. وعليه فإنّ كلّ إنسان موظّفًا كان أم مديرًا أم مشرفًا تربويًّا (مفتّشًا)، مطالب بوضع خطط سنويّة ويوميّة تسمح له بالتّمييز بين الأولويّات على ضوء الإمكانات والظّروف المتاحة، التي تهيّئ له تحقيق الأهداف المسطّرة.

وفي ضوء خبرتي المتواضعة في حقل التّربية إشرافًا وتسييرًا وتأطيرًا، أحاول في هذا المقال الإجابة عن بعض التّساؤلات الهامّة المتعلّقة بهذه الآليّة، من حيث ماهيتها، ومبادئها ومعاييرها الأساسيّة.

أوّلاً _ مفهوم التّخطيط التّربويّ وأهمّيّته:

I _ تعريف التّخطيط: يعرّف التّخطيط في مفهومه العامّ بأنّه: "مجموعة من التّدابير المحدّدة التي تتّخذ من أجل تحقيق هدف معيّن". ومن هنا فإنّه يتميّز بالنّظرة المستقبليّة والتّنبّؤ بمختلف المشكلات التي يمكن مواجهتها والتّحضير للحلول في حال وقوع هذه المشكلات. وبرأي "هنري فايول" فإنّ التّخطيط: "يشمل التّنبّؤ بما سيكون عليه المستقبل متضمّنًا الاستعداد لهذا المستقبل". وعرّفه "هيمز" بأنّه: "عمليّة إداريّة متشابكة تتضمّن البحث والمناقشة والإتقان، ثمّ العمل من أجل تحقيق الأهداف التي تنظر إليها باعتبارها شيئًا مرغوبًا فيه"(أحمد محمّد الطّيّب، 1999، ص16-17.).

ولمزيد من الإحاطة بهذا المصطلح فإنّنا نقدّم فيما يلي مجموعة من التّعاريف التي تناولته من مختلف الجوانب. (رمزي أحمد عبد الحيّ، 2006، ص13-16).

_ "التّخطيط دراسات تستند إلى تقديرات نوعيّة وكمّيّة للمجتمع وموارده، القصد منها تكوين صيغة مستقبليّة ناجحة".

_ "وسيلة عمليّة لتجميع القوى وتنسيق الجهود وتنظيم النّشاط الذي تبذله جماعة من الجماعات في إطار واحد مع تكامل الأهداف وتحديد المواقف، بحيث يمكن الانتفاع بقدرات وإمكانات الأفراد واستغلال إمكانيّات البيئة والإفادة من تجارب الماضي ووسائل الحاضر، للوصول إلى أهداف تقابل حاجات المجتمع وتحقق ارتقائه إلى حياة اجتماعيّة أفضل".

_ "هو مجموعة إجراءات تتّخذ لتحقيق أهداف معيّنة ضمن الإمكانات المادّيّة والبشريّة المتوفّرة بوسائل قياسيّة".

_ هو "وسيلة لإحداث التّغيّر في المجتمع من أجل توجيه التّطوّر الاجتماعيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ بوسائل واعية لتحقيق أهداف محدّدة ضمن حيّز من المكان والزّمان المحدّد".

_ "الأسلوب العلميّ الذي يسعى إلى تحقيق أهداف محدّدة بغية رفع المستوى المعيشيّ والثّقافيّ للإنسان، وهو يتضمّن تعبئة الموارد البشريّة والمادّيّة واستخدامها بكفاءة عالية؛ لتلبية احتياجات المجتمع المتزايدة".

_ عمليّة منتظمة تتضمّن اتّخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات، للوصول إلى أهداف محدّدة، على مراحل معيّنة، خلال فترة أو فترات زمنيّة مقدّرة، مستخدمة الموارد الماديّة والبشريّة والمعنويّة المتاحة حاليًا ومستقبلاً أحسن استخدام".

إنّ ما يمكن استنتاجه منها أنّ عمليّة التّخطيط تتضمّن التّحضير للمستقبل من خلال ما هو متوفّر من إمكانات وموارد معنويّة وماديّة وبشريّة، فهو عمليّة علميّة هادفة، ترصد مختلف المشكلات المتوقّعة وكيفيّة التّعامل معها، وتمسّ مختلف المجالات المرتبطة بتطوير المجتمع، كما أنّها تمكّن المشرفين عليها من ضبط عمليّة التّنمية الشّاملة وتجنّب مختلف الاحتمالات السّلبيّة لتحقّق أكبر قدر ممكن من الأهداف وعلى أحسن مستوى ممكن في الأداء.

II _ تعريف التّخطيط التّربويّ: سنحاول أن نسوق جملة من التّعاريف التي عرّف بها التّخطيط التّربويّ لنخلص في الأخير إلى تقديم مختلف العناصر المرتبطة به، حتّى يكون فهمنا له شاملاً ودقيقًا (المرجع نفسه، ص36-37).

_ يعرّفه عبد الله عبد الدّائم بأنّه: "رسم للسّياسة التّعليميّة في كامل صورتها رسمًا ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة أيضًا بأوضاع البلدان السّكّانيّة وأوضاع الطّاقة العاملة والأوضاع الاقتصاديّة والتّربويّة والاجتماعيّة".

_ وهو معرّف عند "شبل بدران" بأنّه: "التّنبّؤ بسير المستقبل في التّربية والسّيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية تربويّة متوازنة وإلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشريّة والمالية المتاحة، وإلى الرّبط بين التّنمية التّربويّة والتّنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة الشّاملة".

_ كما جاء تعريفه عند "محمّد سيف الدّين فهمي" بأنّه: "العمليّة المتّصلة المنتظمة التي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعيّ ومبادئ وطرق التّربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والماليّة، وغايتها أن يحصل التّلاميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة".

_ وحدّد "عمر التّومي الشّيبانيّ" معناه في أنّه: "الجهد العلميّ المتّصل والمقصود والمنظّم الذي يرمي إلى تحقيق أهداف تربويّة معيّنة خلال فترة زمنيّة محدّدة، ويعتمد على أساليب علميّة وفنّيّة مناسبة وإجراءات ووسائل مقبولة في تحقيق الأهداف التّربويّة المرسومة له، وفي التّنبّؤ باحتياجات التّعلم ومشكلاته في السّنوات المقبلة، وفي إعداد العدّة لها وإيجاد الحلول المناسبة لها في حدود الإمكانات المتاحة والمتوقّعة، وفي التّحكّم المدروس في مستقبل التّعليم وفي إحداث التّوازن المرغوب في توسّعاته، وربط هذه التّوسّعات بأهداف ومتطلّبات التّنمية الشّاملة للمجتمع، وفي الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة له والمتوقّعة".

_ ويعرّفه "صالح ناصر" بأنّه: "عمليّة وضع السّياسات وتوزيع المصادر البشريّة والمادّيّة للنّظام التّربويّ الذي يكفل إعداد متطلّبات الغد من المتعلّمين الأكفاء".

_ وهو معرّف عند "كومب Coombs" بأنّه: "عمليّة تطبيق للتّحليل النّسقيّ العقلانيّ لمسار التّنمية التّربويّة بهدف جعل التّربية أكثر فعاليّة في تحقيق حاجات وأهداف المتعلّمين والمجتمع". ويضيف قائلاً: "إنّ

التّخطيط التّربويّ يهتمّ بالمستقبل من خلال الدّروس التي يستخلصها من الماضي... وهو مسار متواصل، الذي لا يكتفي بالتّساؤل فقط عن الوجهة التي يتّخذها، بل أيضًا عن كيفيّة الوصول إليها وعن أفضل السّبل المحقّقة لذلك"(**Philip H. Coombs: 1970, p 14-15**).

_ ويعرّف أيضًا بأنّه: "تحويل الغايات والمقاصد والأهداف، التي تمّ رسمها إلى مرام (كمّيّة غالبًا) وإلى برامج ومشروعات، مستخدمًا بوجه خاصّ لاسيما في ما يتعلّق بالجوانب الكمّيّة للتّخطيط التّربويّ، طرائق وتقنيّات حسابيّة معيّنة، ولاسيما في الإسقاطات والتّنبّؤات؛ بحيث يتمّ تحديد الصّورة الكمّيّة العدديّة للنّظام التّربويّ خلال سنوات الخطّة: سواء في ما يتّصل بأعداد الطّلاّب (موزّعة على مراحل التّعليم وأنواعه) أو أعداد المعلّمين والإداريّين أو أعداد الصّفوف، أو فيما يتّصل بالأبنية والتّجهيزات المدرسيّة، أو فيما يتّصل بكلفة الخطّة وتمويلها، سواء كانت تلك من مقوّمات النّظام التّربويّ ومدخلاته أو مخرجاته، هذا إضافة إلى تحديد المرامي الكيفيّة تحديدًا دقيقًا وكمّيًّا حيث يمكن ذلك. وأهمّ ما تتّصف به عمليّة التّخطيط التّربويّ هذه مرونتها عن طريق مراجعتها دومًا وتقييمها أثناء التّطبيق، وعن طريق إعادة النّظر في شرائحها السّنويّة، ثمّ عن طريق تقييمها الختاميّ الذي يؤخذ في الاعتبار عند إعداد الخطّة الموالية" (عبد الكريم غريب ،2006، ج2، ص761).

ومن خلال كلّ التّعاريف السّابقة يمكننا اعتبار التّخطيط التّربويّ عمليّة رسم السّياسة التّربويّة والتّعليميّة، بحيث تراعى فيه مختلف المؤثّرات والمعايير التّاريخيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة وغيرها، ويتمّ من خلاله التّنبّؤ باحتياجات النّظام التّربويّ والمشكلات المتوقّع مواجهتها وتحضير الحلول المناسبة لها. كما يعتبر التّخطيط التّربويّ عمليّة منظّمة ومحدّدة زمنيًّا، تقوم على الدّراسات التّحليليّة من أجل استثمار نتائجها في وضع الخطّة المناسبة وتحديد الصّورة الكمّيّة والنّوعيّة التي ينبغي أن يكون عليها النّظام التّربويّ بعد الانتهاء من تنفيذ الخطّة. وكما يأخذ التّخطيط التّربويّ صفة الشّموليّة حين يتعلّق الأمر بالسّياسة التّربويّة العامّة، فإنّه يأخذ صفة الضّبط الجزئيّ حين يتعلّق الأمر بالخطط العمليّة التّطبيقيّة التي يضعها الممارسون التّربويّون.

III _ أهمّيّة التّخطيط التّربويّ: يمكننا إبراز أهمّيّة التّخطيط التّربويّ من خلال العناصر التّالية: (المرجع نفسه، ص42-43).

_ الدّور الإيجابيّ في التّعرّف إلى إمكانات المجتمع المعنويّة والمادّيّة والبشريّة، وتشخيص الواقع بمجالاته المختلفة، الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة.

_ تحديد الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وترتيبها حسب الأولويّة التي تمثّلها في حاجات المجتمع.

_ ترجمة الأهداف إلى خطط ومشروعات وبرامج تربويّة وتعليميّة في آجال زمنيّة محدّدة.

_ الاختيار بين البدائل المتوفّرة في البرامج والوسائل والإجراءات ما هو أنسب لتحقيق متطلّبات تنمية المجتمع، وما يناسب الإمكانات والموارد المتاحة.

_ تمكين النّظام التّربويّ من مسايرة التّطوّرات والاتّجاهات التّربويّة المعاصرة واستدراك مكامن الخلل التي وقعت في الماضي.

_ زيادة الإنتاج والدّخل القوميّ ومعدّل النّموّ، لما يشكّله من إبراز الدّور الاستثماريّ للنّظام التّربويّ.

_ تحقيق الرّؤية الشّاملة لمختلف متطلّبات التّنمية، وهذا من خلال التّنسيق الذي يقوم به المخطّطون مع مختلف الجهات والأجهزة سواء في المجال التّعليميّ أو غيره من المجالات.

_ اقتصاد الجهد والوقت والمال، نظرًا لدوره في تجنيب التّداخل والجهد المضاعف، بحيث من شأن التّخطيط الجيّد أن يحدّد دور كلّ الأجهزة القائمة على التّعليم، دون تداخل بينها في القيام بالمهامّ المنوطة بها.

_ كما يشكّل التّخطيط التّربويّ في كلّيّاته وجزئيّاته الوسيلة الرّئيسة لتطوير الأنظمة التّربويّة؛ لأنّه بدون تخطيط لا يمكن تحديد مستقبل النّظام التّربويّ، ومن ثمّ تحديد الفروق الإيجابيّة بين واقع النّظام التّربويّ والمستوى الذي ينبغي أن يكون عليه في المستقبل.

_ إنّ كلّ ما سبق يؤكّد على أنّ التّخطيط التّربويّ ليس مجالاً ثانويًّا ولا عنصرًا زائدًا، بل إنّ مستوى كلّ أمّة من النّموّ يتحدّد بمدى قدرتها على التّخطيط العلميّ الفعّال البعيد كلّ البعد عن الارتجاليّة والآنيّة والقرارات المزاجيّة المتسرّعة، التي لا تحسب للمستقبل حسابه، فتفشل في تنميتها وتبتعد عن ركب الدّول المتطوّرة.

IV _ مبادئ التّخطيط التّربويّ: من أهمّ المبادئ التي يقوم عليها التّخطيط التّربويّ نجد ما يلي (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص 25-27):

1 _ <u>الواقعيّة</u>: إنّ واقعيّة التّخطيط التّربويّ تتطلّب معرفة واقع النّظام التّربويّ وعلاقته بمختلف المجالات، فلا ينبغي حينئذ وضع خطّة تربويّة غير واقعيّة أو بعبارة أخرى غير قابلة للتّنفيذ، وحتّى يكون التّخطيط التّربويّ واقعيًّا، فإنّه ينبغي مراعاة ما يلي:

_ ظروف المجتمع وطبيعة البناء الاجتماعيّ.

_ الموارد المعنويّة والماديّة والبشريّة المتاحة.

_ الهياكل التّربويّة الحالية والمتوقّعة ومدى قدرتها على استيعاب متطلّبات تنفيذ الخطّة.

_ الدّراسات الاستشرافيّة الخاصّة بمعرفة الوضع الذي سيكون عليه النّظام التّربويّ بمختلف مكوّناته، خاصّة من حيث عدد التّلاميذ والمدرّسين ومختلف الأطراف المؤثّرة على تنفيذ الخطّة.

_ المعرفة الدّقيقة لإمكانات التّمويل، حتّى لا تكون الخطّة التّربويّة أكبر أو أصغر من هذه الإمكانات.

_ التّحديد الدّقيق لحاجات المجتمع في المجال التّربويّ.

إنّ واقعيّة التّخطيط التّربويّ تعني بالدّرجة الأولى عدم وضع خطّة خياليّة، يصطدم المنفّذون لها بواقع لا يتوفّر على الشّروط الضّروريّة لهذا التّنفيذ، فمن الأفضل أن تكون خطّة متواضعة وهي قابلة للتّنفيذ من أن تكون خطّة ضخمة لا يمكن تحقيق أيّ جزء من مكوّناتها على أرض الواقع.

2 _ <u>المرونة</u>: يقصد بمرونة التّخطيط التّربويّ قابليّته للتّحويل والتّغيير الجزئيّ أو الكلّيّ، إذا استدعى الأمر ذلك أثناء تنفيذ الخطّة، وهذا كنتيجة منطقيّة للمستجدّات الطّارئة التي لم تؤخذ بالحسبان أثناء وضع الخطّة. كما يمكن اللّجوء إلى التّعديل إذا لاحظ المنفّذون أنّ تطبيق الخطّة لا يتمّ بطريقة سليمة ولا يسير نحو تحقيق الأهداف المسطّرة. ونشير في هذا المجال إلى أنّ المرونة لا تعني بحال من الأحوال عدم وجود أهداف ثابتة في الخطّة، فالأهداف الإستراتيجيّة المعبّرة عن خصائص المجتمع وانتمائه الحضاريّ لا مجال للتّغيير فيها. ومن هنا فإنّ المرونة ترتبط فقط بالمجال التّقنيّ أي المكوّنات الإجرائيّة للخطّة، التي تتأثّر بالمستجدّات وبمتطلّبات التّنفيذ.

3 _ <u>الاستمراريّة</u>: إنّ من مبادئ التّخطيط التّربويّ أن تكون كلّ خطّة مرتبطة بسابقتها ومهيّأة للاحقتها، فهو عمليّة مستمرّة لا تعرف توقّفًا، تستمرّ مع استمرار الحياة ومع الحاجة الدّائمة للوقوف على حاجات النّظام التّربويّ في مختلف المجالات. وتستمرّ كذلك لارتباطها مع مختلف العوامل الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والعالميّة التي يتفاعل معها النّظام التّربويّ ويبني مخطّطاته تبعًا لذلك.

4 _ <u>الشّموليّة والتّكامل</u>: إنّ الخطّة التّربويّة ينبغي أن تكون شاملة، بمعنى ضرورة تضمّنها لمختلف العناصر التي تتشكّل منها، فلا معنى لخطّة تربويّة تذكر الأهداف وتغفل عن وسائل تحقيقها، أو تذكر الوسائل وتهمل كيفيّة توفيرها. فالخطّة التّربويّة النّاجحة تعطي لكلّ عنصر من عناصرها الأهمّيّة التي ينبغي أن ينالها سواء في ذلك المعلمين أو التّلاميذ أو الهياكل أو المناهج. كما أنّ النّظرة الشّاملة تستلزم مراعاة مختلف المجالات التي يتفاعل معها النّظام التّربويّ تأثّرًا وتأثيرًا. ومن جهة أخرى فإنّ الشّموليّة تتطلّب تحقيق الانسجام بين مطالب الفرد وحاجات الجماعة وتنظيم العلاقات بين مختلف الأطراف المشكّلة للمجتمع (أحمد محمّد الطّيّب، مرجع سابق، ص63). وحتّى يكون التّخطيط التّربويّ متكاملاً فإنّه ينبغي مراعاته للعلاقات التّفاعليّة بين مختلف العناصر المؤثّرة في النّظام التّربويّ، وهذا حتّى تتحقّق الأهداف بصفة كلّيّة، بحيث تلتقي كلّ الأهداف الجزئيّة في تحقيق الإستراتيجيّة التّربويّة المعتمدة.

5 _ <u>التّنسيق</u>: يقصد بالتّنسيق في التّخطيط التّربويّ الانسجام بين الأهداف بحيث تكون صياغتها بشكل منطقيّ، فلا يكون تعارض بين الأهداف الإستراتيجيّة والأهداف العمليّة. كما يقصد به تكاتف الجهود بين

مختلف الأطراف المعنيّة بوضع وتنفيذ الخطّة التّربويّة، بداية بمؤسّسات الدّولة الواضعة للخطّة التّنمويّة الشّاملة إلى الخبراء التّربويّين المكلّفين بصياغة الخطّة التّربويّة، وهذا تجنّبًا لما قد يعيق تنفيذ الخطّة، إذ أنّ اكتفاء الخبراء بالمعايير التّقنيّة دون مراجعة الهيئات الرّسميّة من شأنه أن يجعل الخطّة متّصفة بالفوضويّة والارتجاليّة، وهذا يؤدّي في النّهاية إلى بقاء الخطّة حبرًا على ورق. ومن هنا يفرض التّنسيق نفسه كمبدأ أساسيّ من مبادئ التّخطيط.

6 _ <u>المستقبليّة</u>: إنّ التّخطيط التّربويّ لابدّ أن يكون مراعيًا للمستقبل، بحيث تتوزّع الخطّة التّربويّة على مدى زمنيّ قريب (من سنة إلى سنتين) ومدى زمنيّ متوسّط (4 أو 5 سنوات) ومدى زمنيّ بعيد (10 إلى 15 سنة). وبطبيعة الحال فإنّ التّوقّع يكون دائمًا أقلّ دقّة كلّما كان المدى الزّمنيّ بعيدًا، ومع ذلك تبقى النّظرة بعيدة المدى ضروريّة خاصّة فيما يتعلّق بتحقيق الاحتياجات المستقبليّة في كافّة القطاعات (أطبّاء، مهندسون، معلّمون...) (Philip H. p 37). إنّ التّخطيط للمستقبل يعني الصّياغة العلميّة المنهجيّة للأهداف، وتحديد التّدابير اللاّزمة لتحقيقها، ولمواجهة مختلف المشكلات المتوقّعة أثناء تنفيذ الخطّة بكلّ جزئيّاتها ودقائقها (أحمد محمّد الطّيّب، المرجع السابق نفسه، ص61-62).

V _ أنواع التّخطيط التّربويّ: يمكن تحديد أنواع التّخطيط التّربويّ تبعًا لمنطلق التّخطيط كما يلي (أحمد محمّد الطّيّب، مرجع سابق، ص20-22):

أ _ **<u>من حيث الأهداف</u>**، يقسّم التّخطيط إلى نوعين:

_ هيكليّ وبنائيّ: وهو عبارة عن إجراءات وتدابير تتّخذ من أجل إحداث تغيّرات أساسيّة في البناء الاجتماعيّ والاقتصاديّ، وهو ما يؤدّي إلى أوضاع جديدة يسير وفقها النّظام الاجتماعيّ والاقتصاديّ للدّولة، فهو إذن لا يقتصر على الإصلاح والتّطوير وإنّما يتعدّى ذلك إلى إحداث تغيير في البناء الاجتماعيّ.

_ وظيفيّ: وهو تخطيط يخضع للنّظام القائم بحيث يسعى لإحداث تغييرات نحو الأحسن في ذات النّظام دون أن يهدف إلى إحداث تغييرات هيكليّة في بنائه، ومن هنا فإنّه يقوم على التّطوير البطيء والمتدرّج دون البحث عن تغييرات جذريّة.

ب _ **<u>من حيث المجالات</u>**، ويقسّم أيضًا إلى نوعين:

_ <u>جزئيّ</u>: وهو يتناول جزءًا أو مجالاً أو قطاعًا واحدًا، دون أن يتعدّاه لغيره، مثال ذلك تخطيط المناهج الدّراسيّة، هيكلة التّعليم، تكوين المعلّمين... إلخ.

_ <u>كلّيّ أو شامل</u>: وهو الذي يتمّ على مستوى النّظام التّربويّ ككلّ، أو تخطيط يتضمّن كلّ مكوّنات النّظام التّربويّ، فيضع المحاور الكبرى للنّظام التّربويّ ويحدّد العلاقات بينها ووسائل تنفيذ الخطّة إلى غير ذلك من متطلّبات التّخطيط الشّامل.

ج _ من حيث الأبعاد، (لكحل لخضر، 2007، ص240–242) تتضمّن عمليّة الإصلاح التّربويّ ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي عناصر جوهريّة في كلّ عمليّة تخطيطيّة:

_ البعد التّاريخيّ: ويقصد به كلّ ما يتعلّق بالعناصر التّاريخيّة المؤثّرة في النّظام التّربويّ، وهو ليس مجالاً للتغيّر وإنّما منطلقًا للتّخطيط، فينبغي معرفة دور ومكانة هذا البعد في كلّ مكوّنات الخطّة.

_ البعد التّنظيميّ: ويقصد به كلّ ما يتعلّق بهيكلة التّعليم وتنظيمه وتحديد التّشريعات والقوانين التي تسيّره. فالأنظمة التّربويّة لا تأخذ شكلاً واحدًا من الهيكلة، كما أنّها تغيّر القوانين والتّشريعات كلّما تطلّب الأمر ذلك. وبناءً على ذلك فإنّ الخطّة التّربويّة، إذا كانت متضمّنة لإعادة هيكلة التّعليم وتغيير القوانين المسيّرة للنّظام التّربويّ، فإنّها تشير بوضوح إلى الهيكلة والقوانين الجديدة بحيث تظهر الحاجة إليها من خلال المبرّرات المنطقيّة التي تقدّمها.

_ البعد البيداغوجيّ: إنّ المقصود بالبعد البيداغوجيّ كلّ ما يمسّ العلاقة المباشرة بين الأطراف المشكّلة للموقف التّعليميّ، من مناهج دراسيّة ووسائل تعليميّة وأساليب واستراتيجيّات تدريسيّة. وما يلاحظ على الإصلاحات المختلفة أنّ هذا البعد يحتلّ المكانة القصوى في جلّها، وأنّ التّعديلات التي تحدث فيه تكون هي الغالبة إذا قورنت مع البعدين الآخرين، وهذا راجع بالدّرجة الأولى إلى كونه موجّهًا نحو العلاقة المباشرة بين مختلف الأطراف المشكّلة للموقف التّعليميّ وخاصّة ما تعلّق منها بالعلاقة بين المعلّم والتّلميذ. ومن أمثلة التّخطيط في هذا البعد نجد تخطيط المناهج الدّراسيّة وتخطيط برامج تكوين المعلّمين وتحديث الوسائل التّعليميّة.

د _ من حيث مصدر القرار: ويقسّم التّخطيط من حيث مصدر القرار إلى قسمين:

_ تخطيط مركزيّ: ويقصد به التّخطيط الذي يتمّ من قِبَل الإدارة المركزيّة، ويتطلّب هذا النّوع من التّخطيط تنفيذ المخطّط نفسه في كافّة المناطق، ولا يسمح بالمبادرة إلاّ في حدود ما ينسجم مع الخطّة المركزيّة، وتعدّ الجزائر من البلدان التي يسود فيها هذا النّوع من التّخطيط.

_ تخطيط غير مركزيّ: وهو التّخطيط الذي ينسجم مع الخطوط العريضة لمتطلّبات التّنمية ولكنّه لا يأخذ شكلاً ولا مضمونًا واحدًا في كلّ المناطق، بل كلّ منطقة لها مجال من الحريّة؛ لكي تضع المخطّطات التّربويّة التي تناسب وضعيّتها الخاصّة، ومن البلدان التي تطبّق هذا النّوع من التّخطيط نجد الولايات المتّحدة الأمريكيّة التي تسمح لكلّ ولاية من ولاياتها بوضع الخطط التّربويّة المناسبة لها.

هـ _ أهداف التّخطيط التّربويّ:

إنّ التّخطيط التّربويّ يشكّل نظرة مستقبليّة للنّظام التّربوي، مبنيّة على معطيات وبيانات علميّة مستوحاة من الواقع، ومن هنا فإنّه يعدّ بالضّرورة عمليّة هادفة، ومن أهمّ الأهداف التي يسعى التّخطيط التّربويّ لتحقيقها نذكر ما يلي: (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص38-42).

أ ـ **الرّبط بين التّربية والتّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة**: لقد أصبحت التّربية استثمارًا حقيقيًّا؛ لأنّها أداة تكوين الإنسان صانع التّنمية بكلّ مجالاتها، ولذا أصبح في حكم المسلّمات أنّه لا مجال للتّنمية بدون تربية. ومن هنا يأتي التّخطيط التّربويّ كرابط مفصليّ بين التّربية والتّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة. فالنّظام التّربويّ يبني تصوّراته وخططه المستقبليّة بناء على الحاجات الاجتماعيّة والاقتصاديّة. فإذا كانت المعطيات الاجتماعيّة والاقتصاديّة منطلقًا لبناء الخطّة التّربويّة، فإنّ هذه الأخيرة تعدّ شرطًا رئيسًا لتحقيق التّنمية بمفهومها الشّامل.

ب ـ **الاستخدام الأمثل للموارد البشريّة والماديّة**: وهو هدف جوهريّ للتّخطيط التّربويّ؛ وذلك نظرًا لما ينبغي أن تتضمّنه الخطّة التّربويّة من توزيع أمثل للموارد البشريّة حسب حاجات كلّ قطاع، وهذا انطلاقًا من الخلل الملاحظ في الواقع والتّوقّعات المستقبليّة للموارد الجديدة. كما تحدّد الخطّة التّربويّة الموارد الماديّة المخصّصة لتنفيذها، وهي تسعى إلى توزيع هذه الموارد بالشّكل الذي يمكّن من تنفيذ الخطّة دون أيّة معوّقات ماديّة، وهي في نفس تتجنّب الخلل بالإفراط أو التّفريط في توظيف هذه الموارد.

ج ـ **تحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم في سنّ التّعليم الإلزاميّ**: إنّ تحديد مدّة التّعليم الإلزاميّ هو قرار تتّخذه السّلطات السّياسيّة في البلد. وتبعًا لهذا القرار السّياسيّ فإنّ المخطّطين التّربويّين ملزمون بتحديد الإجراءات والتّدابير العمليّة لكيفيّة تحقيقه. لذلك ينطلق المخطّطون التّربويّون من المعطيات السّكّانيّة لمعرفة عدد المعنيّين بالتّعليم الإلزاميّ على مدى زمنيّ محدّد؛ ليحدّدوا بعد ذلك الاحتياجات الماديّة والبشريّة والهياكل التّعليميّة الكفيلة باستقبال جميع من هم في سنّ التّعليم الإلزاميّ. وبهذا تكون عمليّة استيعاب هذا الكمّ الهائل من المتعلّمين هدفًا رئيسًا يسعى لتحقيقه التّخطيط التّربويّ، ولا بدّ أن تتضمّن الخطّة التّربويّة كلّ الوسائل الكفيلة بتحقيق هذا الهدف.

د ـ **تحقيق التّوسّع المطلوب في التّعليم الثّانويّ والجامعيّ**: إذا كان الاهتمام بالتّعليم الإلزاميّ يفرضه واجب توفير مقعد دراسيّ لكلّ من هو في سنّ التّمدرس، فإنّ الاهتمام بالتّعليم الثّانويّ والجامعيّ تفرضه حاجة المجتمع إلى متعلّمين من مستوى عال، كفيل بتحقيق مستوى تعليميّ مرتفع وتخريج كفاءات علميّة من شأنها المساهمة الفعّالة والحاسمة في تحقيق التّنمية المنشودة. وباعتبار الطّلب الاجتماعيّ المتزايد على هذين المستويين من التّعليم، فإنّ التّخطيط التّربويّ يهدف إلى تحقيق تكافؤ الفرص والتّوزيع العادل للمقاعد المتوفّرة، بناءً على القدرات وحاجات المجتمع. فينبغي حينئذ أن تكون الخطّة التّربويّة متضمّنة للتوقّعات التي سيكون

عليها التّعليم في هذين المستويين، ومحدّدة للموارد المادّيّة والبشريّة الكفيلة بتوفير أحسن الظّروف الممكنة للتّوسّع النّوعيّ والكّمّيّ في هذين المستويين.

هـ ـ <u>الرّفع من المستوى التّعليميّ</u>: إنّ مؤشّر تقدّم المجتمعات لا يعرف بالاستهلاك أو اقتناء الإبداعات التّكنولوجيّة المختلفة، وإنّما بالمستوى التّعليميّ للأفراد، إذ أنّ توفّر التّكنولوجيا لا يعني شيئًا إذا كان الإنسان غير مؤهّل تعليميًّا لتوظيفها على الوجه المطلوب. إنّ مواكبة التّطوّرات الحاصلة على المستوى العالميّ تتطلّب إعطاء أهمّيّة أكبر للتّعليم كمًّا ونوعًا. وينبغي أن تتضمّن الخطّة التّربويّة نوعين من رفع المستوى التّعليميّ، أحدهما أفقيّ وهو يعني رفع المستوى التّعليميّ الجماهيريّ العامّ متدرّجًا من محو الأمّيّة إذا كانت منتشرة بشكل كبير إلى المستوى الابتدائيّ فالمتوسّط وهكذا. أمّا الآخر فيعتبر عموديًّا وهو يمسّ نوعيّة التّعليم من خلال تطوير المناهج واستخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة ورفع مستوى المعلّمين والأساتذة والمؤطّرين.

و ـ <u>توثيق الصّلة بين التّعليم النّظاميّ والتّعليم الجماهيريّ</u>: إذا كان التّعليم النّظاميّ ممثّلاً في التّعليم الرّسميّ الذي يكون الإشراف المباشر للدّولة، فإنّ التّعليم الجماهيريّ يقصد به ذلك التّعليم الذي تمارسه المؤسّسات غير الرّسميّة كالجمعيّات والكشّافة وغيرها من المؤسّسات. والخطة التربوية بوصفها نظرة شاملة للتّعليم بكلّ أنواعه، فإنّها تسعى إلى توثيق الصّلة بين هذين التّعليمين وتحديد دور كلّ منهما في تحقيق الأهداف التّربويّة الكبرى للمجتمع.

ز ـ <u>زيادة إنتاجيّة التّعليم</u>: ترتبط زيادة إنتاجيّة التّعليم بعدد المتخرّجين منه وكفاءاتهم، فالتّعليم باعتباره قطاع إنتاج إستراتيجيّ يرتبط بالإنسان هو محرّك دواليب التّنمية وهو المحدّد لمسارها. كما أنّ زيادة الإنتاج في التّعليم تعني أيضًا الحدّ من الرّسوب والتّسرّب المدرسيين؛ ذلك لأنّ كلّ تلميذ راسب هو عبء إضافيّ على النّظام التّعليميّ، كما أنّ كلّ متسرّب يعدّ عبئًا على المجتمع يتطلّب رعاية خاصّة؛ حتّى لا يكون عرضة للانحراف. وفي التّقليل من الرّسوب والتّسرّب فائدة كبيرة للمجتمع من النّاحية الاقتصاديّة بما يمثّله من اقتصاد في النّفقات، ومن النّاحية الاجتماعيّة بما يحقّقه من تنمية ومرحلة متقدّمة في مواجهة الآفات والانحرافات بمختلف أشكالها.

ح ـ <u>زيادة الوعي التّخطيطيّ لدى المسؤولين عن التّعليم</u>: إنّ هذا الهدف يستمد أهمّيّته من أهمّيّة التّخطيط التّربويّ في حدّ ذاته؛ ذلك لأنّ المجتمع الذي لا يهتمّ بالتّخطيط مجتمع يكاد لا يعنيه مستقبله. وعلى رأس فئات المجتمع يأتي المسؤلون بمختلف مستوياتهم، وخاصّة المسؤولين على التّربية والتّعليم. فعمليّة الإصلاح التّربويّ والتّخطيط للمستقبل ينبغي أن تكون بعيدة كلّ البعد عن الارتجاليّة والقرارات الظّرفيّة المزاجيّة، بل ينبغي أن تكون قائمة على أسس علميّة متينة، وعلى بعد نظر يمكّنها من اجتناب الإخفاقات التي تشكّل خطرًا على تنمية المجتمع في كلّ المجالات. فبقدر ما يكون المسؤول واعيًا بأهمّيّة التّخطيط بقدر

ما تمنح لهذا الأخير المكانة اللاّئقة به، فيسند تبعًا لذلك لأقدر الكفاءات وترصد له كلّ الوسائل والشّروط الضّروريّة للقيام به على أحسن وجه.

ط _ <u>تحقيق الأهداف السّياسيّة</u>: (أحمد محمّد الطّيّب، مرجع سابق، ص53-54)، إنّ السّياسة التّعليميّة الرّسميّة في كلّ مجتمع تكون بالضّرورة من السّياسة العامّة للدّولة، ويأتي التّخطيط في هذا المجال كعنصر رابط بين السّياسة العامّة والسّياسة التّعليميّة، فيتضمّن كلّ ما يمسّ دور النّظام التّربويّ في تحقيق الأهداف المسطّرة من قِبَل الدّولة. وأهمّ الأهداف السّياسيّة التي يمكن أن تتضمّنها الخطّة التّربويّة تتمثّل فيما يلي:

_ المحافظة على الكيان السّياسيّ والاجتماعيّ للدّولة.

_ تنمية الرّوح الوطنيّة بين أفراد المجتمع.

_ تطوير المجتمع بما يحقّق التّوافق بين الفرد والمجتمع.

_ تحقيق تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع.

_ تحقيق التّفتّح على الآخر في ظلّ المحافظة الصّارمة على الشّخصيّة الوطنيّة.

تلك هي أهمّ الأهداف التي يسعى التّخطيط التّربويّ لتحقيقها، وهي أهداف تحتلّ مكانة بارزة ضمن الأهداف التّنمويّة العامّة للمجتمع، ومن هنا يمكننا القول بأنّه كلّما كان التّخطيط التّربويّ محقّقًا لأهدافه، كلّما انعكس ذلك إيجابًا على أهداف بقيّة القطاعات الرّئيسة في المجتمع.

ثانيًا _ معايير التّخطيط التّربويّ:

إنّ المقصود بمعايير التّخطيط التّربويّ تلك المحدّدات التي ينطلق منها المخطّط حتّى يكون تخطيطه مستجيبًا لمختلف اتّجاهات ومطالب وتطلّعات المجتمع، من أجل الوصول إلى أحسن مستوى ممكن من النّموّ، في إطار الجمع بين متطلّبات التّنمية والخصائص الحضاريّة والاجتماعيّة والثّقافيّة للمجتمع. ويعتبر موضوع المعايير من أهمّ العناصر التي ينبغي مراعاتها عند القيام بأيّ تخطيط تربويّ، وهذا نظرًا لما تمثّله من منطلقات متحكّمة في تنفيذ الخطّة بكلّ محتوياتها، وأيّ تعارض بين الخطّة التّربويّة والمعايير المحدّدة لها يعني الفشل المتوقّع وإهدار الجهد والوقت والمال، فلا بدّ من المراعاة الصّارمة؛ لتطابق الخطّة التّربويّة مع كلّ المعايير التي سنذكرها فيما يلي (لكحل لخضر، مرجع سابق، ص237-240):

1 _ معايير حضاريّة تاريخيّة:

إنّ التّخطيط التّربويّ يجب أن يكون متطابقًا مع اتّجاه المجتمع واتّجاه أفراده، فينبغي أن لا يكون متعارضًا مع الانتماء الحضاريّ للمجتمع أو مع معطياته التّاريخيّة ذات التّأثير المستمرّ. وينبغي أن يكون منسجمًا مع الدّين واللّغة الرّسميّة للبلد؛ لأنّ النّظام التّربويّ هو الكفيل بتخريج الشّخصيّة المعتزّة بانتمائها والمدافعة عنه،

والواعية بالدّور الذي ينبغي أن تقوم به في تحقيق التّنمية الشّاملة التي تجعل له مكانة بين الأمم. وإنّ الخطّة التّربويّة إذا لم تكن مراعية للمعايير الحضاريّة والتّاريخيّة من شأنها أن تجد التّفاعل السّلبيّ من قِبَل أفراد المجتمع؛ ذلك لأنّ هذا الأخير لا ينشد من النّظام التّربويّ تحقيق الكمّ المعرفيّ فقط، وإنّما بصفة أهمّ تخريج الإنسان الذي يوجّه المعرفة حسب الخصائص الحضاريّة لمجتمعه.

2 _ معايير اجتماعيّة:

إنّ أيّ تخطيط تربويّ لا بدّ أن يتضمّن في أهدافه التّغيير نحو الأفضل. وحتّى تحقّق هذه الأهداف لا بدّ أن يكون الانطلاق في صياغتها وتحديد وسائل تحقيقها من واقع اجتماعيّ معيّن، يحمل شروط تجسيدها على أرض الواقع. وكلّ نظام تربويّ تواجهه مشكلات تستدعي إصلاحه، لابدّ أن يراعي الخصائص الاجتماعيّة في مشروعه الإصلاحيّ. ولا بد حينئذ لأيّ خطّة تربويّة من الانطلاق من جملة من الأسئلة الموضوعيّة التي تعبّر عن حجم المشكلات التي نسعى لحلّها من ذلك: ما هي درجة التّفاعل المتوقّعة من مختلف الفئات الاجتماعيّة مع المشروع الإصلاحيّ؟ ما هي الأسباب والعوامل الاجتماعيّة التي أدّت إلى المشكلات التي يعاني منها النّظام التّربويّ؟ ما هو مستوى الوعي الاجتماعيّ لدى الأفراد؟ ما هو الدّور الذي يمكن أن يؤدّيه المخطط التّربويّ في الحدّ من الآفات الاجتماعيّة؟ ما هي العناصر المتحكّمة في شبكة العلاقات الاجتماعيّة؟ ما هي العناصر ذات الطّابع الاجتماعيّ المفقودة أو المغيّبة في المشاريع السّابقة التّي أدّت إلى ظهور مبرّرات لتخطيط جديد؟ ما هو الدّور الذي يمكن أن تؤدّيه وسائل الإعلام؟ ما هو دور النّخبة والمثّقفين في هذه العمليّة؟ ما هي طبيعة الأسرة ومكانتها في النّسيج الاجتماعيّ، وكيف نمكّنها من أداء دور أكبر في الفعل التّربويّ؟ ما هي العلاقة الموجودة بين المؤسّسات التّربويّة الرّسميّة وباقي المؤسّسات الاجتماعيّة للتّربية؟ كيف يمكننا الرّبط الفعّال بين المدرسة والمحيط الاجتماعيّ؟.

إنّ هذه الأسئلة وغيرها كثير، تعبّر بوضوح عن الأهمّيّة الكبرى والدّور البارز الذي يؤدّيه المجتمع بمختلف فئاته وخصائصه في إنجاح أيّ مخطّط تربويّ، ولابدّ حينئذ أن يتضمّن هذا المشروع كلّ العوامل الاجتماعيّة الكفيلة بتجسيده على أرض الواقع.

وكمثال على المعايير الاجتماعيّة نأخذ الواقع السّكّانيّ _الذي ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند وضع الخطّة التّربويّة_، ويتضمّن هذا الواقع العناصر الرّئيسة التّالية (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص105-108):

أ _ **<u>عدد السّكّان الإجماليّ</u>**: إنّ معرفة العدد الإجماليّ للسّكّان تعدّ نقطة الانطلاق في أيّ تخطيط اقتصاديّ أو اجتماعيّ أو تربويّ، إذ من خلال هذا العدد الإجماليّ يستطيع المخطّط أن يعرف حاجة المجتمع للتّربية، ويقدّر الكلفة التي يتطلّبها تنفيذ المخطّط التّربويّ.

ب _ فئات السّنّ والهرم السّكّانيّ: يقصد بفئات السّنّ توزيع السّكّان بصفة إجماليّة على فئات سنّيّة، قد تكون خماسيّة من 0 إلى 4 سنوات، أو عشريّة من 0 إلى 9 سنوات. وفئات السّنّ تفيد في المعرفة الدّقيقة لمن هم في سنّ التّمدرس والمراحل التّعليميّة التي تناسب سنّهم. بالإضافة إلى أنّ تحديد فئات السّن والهرم السّكّانيّ من شأنه أن يمكّن المخطّط التّربويّ من معرفة بنية الطّاقة العاملة في المجتمع. ويعتبر الهرم السّكّانيّ بالنّسبة للمخطّط بمثابة الوسيلة الرّئيسة لمعرفة التّكوين السّكّانيّ في أيّ مجتمع.

ج _ توزيع السّكّان حسب انتمائهم الدّينيّ أو اللّغويّ: قد تسود بعض المجتمعات تعدّديّة دينيّة أو لغويّة، ولا بدّ على المخطط التّربويّ في هذه الحالة أن يعرف توزيع السّكّان حسب انتمائهم الدّينيّ أو اللّغويّ أو القوميّ، ومن ثمّ تحديد المناطق التي يسيطر فيها انتماء معيّن، وتحديد عدد السّكّان حسب انتمائهم، لكي يتضمّن المخطّط التّربويّ حاجة كلّ فئة حسب انتمائها، ويبيّن الطّريقة الأمثل لاستيعاب الجميع دون تفريق أو تمييز.

د _ الكثافة السّكّانيّة: من متطلّبات الخطّة النّاجحة أن تكون الخدمات التّعليميّة موزّعة توزيعًا سليمًا، ولا يتحقّق هذا التّوزيع إلاّ إذا كان المخطّط ملمًا بواقع الكثافة السّكّانيّة في كلّ المناطق سواء في المدن أو الأرياف، في السّاحل أو في الصحراء. فمن غير المعقول أن تكون الهياكل التّربويّة في المناطق ذات الكثافة السّكّانيّة العالية بحجم الهياكل نفسها في المناطق ذات الكثافة السّكّانيّة المنخفضة.

هـ _ معدّل نموّ السّكّان: وهو عنصر مهمّ بالنّسبة للمخطّط، إذ بناءً على هذا المعدّل يستطيع أن يقدّر عدد السّكّان خلال مرحلة الخطّة، ويقدّر عدد من سيكونون في سنّ التّعليم في مدى زمنيّ معيّن. كما أنّه من الأمور المهمّة في عمليّة التّخطيط معرفة نسبة نموّ السّكّان إلى نسبة الدّخل القوميّ العامّ، وهذا حتّى يكون تقدير تكاليف تنفيذ الخطّة أكثر دقّة. ويرتبط بمعدّل نموّ السّكّان معدّل الولادات والوفيات، وهو يساعد المخطّط التّربويّ تحديد حاجة المجتمع للخدمات التّعليميّة تبعًا لارتفاع هذا المعدّل أو انخفاضه.

و _ الأجل المتوسّط: ويقصد به متوسّط عمر الفرد في المجتمع، وهو أقوى دلالة من معدل الوفيات. وتفيد معرفة الأجل المتوسّط في ميدان الطّاقة العاملة، كما يفيد المخطّط التّربويّ والاقتصاديّ في تقدير مدى الفترة التي يقضيها في الإنتاج والعمل. وهو مؤشّر قويّ على مستوى الخدمات الصّحّيّة والرّعاية الاجتماعيّة والعلاقات الأسريّة، وهي كلّها عناصر ذات صلة وثيقة بالعمليّة التّربويّة.

ز _ العمر المتوسّط: إذا كان الأجل المتوسّط خاصًّا بأعمار الأفراد، فإنّ العمر المتوسّط خاصّ بالفئة العمريّة الغالبة في المجتمع. ونتحصل على متوسّط العمر من خلال مجموع أعمار الأفراد على عددهم، وتبعًا لذلك نستطيع أن نعرف هل المجتمع فتيّ أم هرم؟، فإذا كان مجتمعًا فتيًّا فإنّ حاجته للخدمات التّعليميّة تكون كبيرة، وهو ما يوجّه المخطط التّربويّ نحو تدقيق أكبر لهذه الحاجات.

ح _ معدّل الزّواج والطّلاق: وهو ما يساعد المخطّط التّربويّ في معرفة مدى الاستقرار الأسريّ وطبيعة الحياة الأسريّة، وتوقّعات النّموّ السّكّانيّ. إنّ الأسرة تؤدّي دورًا تربويًّا كبيرًا، ويكفي للدّلالة على ذلك أنّها أوّل محيط يعيش فيه الفرد، فكلّما كان هذا المحيط مستقرًّا، أدّى إلى دخول أفراد أكثر توافقًا من النّاحية النّفسيّة والاجتماعيّة إلى المدرسة، وهو ما يساعد المدرسة على أداء دورها بشكل أفضل، كما يعني دعم الأسرة لدور المدرسة في رسالتها التّعليميّة، فنتوقّع من انخفاض معدّلات الطّلاق توافق دراسيّ أحسن للطّفل وهو ما يؤدّي إلى التّقليل من الرّسوب والتّسرّب المدرسيين، وهي كلّها معطيات تساعد المخطّط التّربويّ في بناء توقّعات أكثر واقعيّة وقابليّة للتّحقيق.

ط _ الهجرة الدّاخليّة من الرّيف إلى المدينة: إنّ الهجرة من الرّيف إلى المدينة غالبًا ما تنتج مشكلات تربويّة في المجتمع، تتمثّل بصفة رئيسة في زيادة مفاجئة لعدد السّكّان، وهو ما يتطلّب خدمات تعليميّة إضافيّة. ومن أنّ عدم الإحاطة بهذه الزّيادة أن تظهر المشكلات أثناء التّنفيذ؛ لأنّها لم تؤخذ بالحسبان أثناء وضع الخطّة التّربويّة. كما أنّ هذه الهجرة تؤثّر سلبًا على الواقع التّربويّ في الأرياف، من ذلك أنّ عدد الهياكل يفوق الطّلب عليها، كما أنّ هذه الهجرة قد تمسّ فئة المؤطّرين التّربويّين وبصفة خاصّة المعلّمين، وهو ما ينعكس سلبًا على تعليم الأطفال، الذين قد يبقوا لمدّة زمنيّة طويلة دون تعليم. لذا ينبغي أن يكون المخطّط التّربويّ على علم بالمعطيات الإحصائيّة التي تحدّد اتّجاه هذه الظّاهرة صعودًا ونزولاً.

ي _ الهجرة إلى الخارج: إنّ الهجرة الخارجيّة أصبحت تشكّل مشكلة حقيقيّة على كافّة الأصعدة، وأصبحت تمسّ كلّ فئات المجتمع دون استثناء. ومن الآثار السّلبيّة لهذه الظّاهرة على التّربية والتّعليم نجد هجرة بعض المعلّمين والمؤطّرين التّربويّين، والأخطر من ذلك هجرة الكفاءات ذات المستوى العالي من أساتذة جامعيّين وباحثين في مختلف المجالات، وهو ما يجعل المجتمع عاجزًا عن التّعويض السّريع لهذه الكفاءات التي تمّ تكوينها بأموال المجتمع، ولما وصلت إلى مرحلة العطاء والإبداع وجدت نفسها في خدمة مجتمع لم يبذل أيّ جهد أو إنفاق في تكوينها. وعلى المخطّط التّربويّ أن يكون على علم بهذه الظّاهرة التي تسجّل صعودًا قويًّا ممّا يؤثّر على النّسيج الاجتماعيّ وعلى صعيد الطّاقة العاملة، فيبني توقّعاته تبعًا للاتّجاه المتصاعد لهذه الظّاهرة، كما يحدّد الدّور الذي ينبغي أن يؤدّيه النّظام التّربويّ في الحدّ من هذه الظّاهرة، وذلك من خلال تطوير المناهج الدّراسيّة بالشّكل الذي يجعل جيل المستقبل أكثر تعلّقًا بوطنه وحبًّا لخدمته.

3 _ معايير سياسيّة:

يعدّ النّظام التّربويّ أحد أهمّ مكوّنات السّياسّة التّنمويّة العامّة التي تتبنّاها السّلطة السّياسيّة، وبناءً على ذلك فإنّه ينبغي على واضعي الخطط الإصلاحيّة أن يكونوا على اطّلاع تامّ بالمكانة التي يحتلّها هذا النّظام في إطار الخطّة التّنمويّة العامّة، وعلى مختلف التّصوّرات التي تتبنّاها السّلطة للعمليّة الإصلاحيّة. وهذا

راجع لكون السّلطة هي المسؤول الأوّل عن توفير كلّ الوسائل التي تتطلّبها عمليّة تنفيذ الخطّة التّربويّة. وإذا ما تمّ التّطابق التّامّ بين المعايير التّاريخيّة والحضاريّة والاجتماعيّة والسّياسيّة، فإنّنا نتوقّع أن تسير الخطّة التّربويّة نحو تحقيق أكبر قدر من الأهداف التي سطّرتها، وهنا يتحقّق السّير الإيجابيّ لتنفيذ محتوياتها، من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل.

ومن أهمّ العناصر السّياسيّة المؤثّرة في وضع الخطط التّربويّة نجد ما يلي:

أ ـ **طبيعة النّظام السّياسيّ:** يرتبط النّظام التّربويّ ارتباطًا وثيقًا بالنّظام السّياسيّ، ومن هنا فإنّ السّياسة التّربويّة تختلف من مجتمع لآخر تبعًا لطبيعة نظامه السّياسيّ، فالتّربية في النّظام السّياسيّ التّعدّديّ تختلف عنها في النّظام السّياسيّ الأحاديّ، كما نجدها مختلفة في النّظام التّسلّطيّ عنها في النّظام الدّيمقراطيّ، كما نجدها مختلفة في النّظام المركزيّ عنها في النّظام اللاّمركزيّ أو النّظام الفيدراليّ.

ومن أمثلة تأثير طبيعة النّظام السّياسيّ، نذكر النّظام التّربويّ الأمريكيّ الذي يقوم على اللاّمركزيّة في التّسيير التّربويّ، وهذا التّمسّك باللاّمركزيّة نابع من رغبة الأمريكيّين في إرساء قواعد الدّيمقراطيّة والحرّيّة. ولا نجد في الدّستور الأمريكيّ ذكرًا للتّعليم وهو ما يجعل التّربية والتّعليم تحت مسؤوليّة الولايات (محمّد منير مرسي: 1993، ص159-160) ، وبهذا يختلف النّظام التّربويّ الأمريكيّ تبعًا لنظامه السّياسيّ اختلافًا جوهريًّا عن الأنظمة ذات التّسيير المركزيّ. وكمثال للتّسيير المركزيّ نجد النّظام التّربويّ الفرنسيّ، الذي يعدّ نموذجًا تقليديًّا للمركزيّة الشّديدة في التّعليم (محمّد منير مرسي، مرجع سابق، ص211). ونظرًا لطبيعة النّظام السّياسيّ، فإنّ التّخطيط التّربويّ ينبغي أن يراعي خصوصيّات كلّ نظام سياسيّ، وهذا حتّى تصبّ الخطّة التّربويّة في إطار السّياسة العامّة للمجتمع.

ب ـ **الدّستور ومواثيق المجتمع:** على المخطّط التّربويّ أن يكون مطّلعًا ومستوعبًا للدّستور والمواثيق المسيّرة للمجتمع، وذلك راجع بالدّرجة الأولى إلى أنّ هذه الوثائق تحتوي التّوجّهات الكبرى للمجتمع والمبادئ العامّة للنّموذج السّياسيّ والاجتماعيّ التي ينبغي أن تجسّدها سائر الهيئات التّنفيذيّة. ومن هنا فإنّ الخطّة التّربويّة لابدّ أن تعكس هذه الوثائق الرّسميّة التي ينبغي بدورها أن تكون منسجمة مع الخصائص التّاريخيّة والحضاريّة للمجتمع. وبالإضافة إلى هذه الوثائق فإنّ المخطّط التّربويّ ينبغي أن يكون ملمًّا كذلك بالمعطيات التّشريعيّة والقانونيّة وهذا حتّى تكون الخطّة التّربويّة في تطابق تامّ مع القانون، بحيث لا تسجّل تناقضات أو فراغات يفرض القانون ملئها. وكمثال على محتويات هذه الوثائق نذكر الدّستور الجزائريّ الذي تضمّن جملة من الموادّ ذات دلالة واضحة فيما يخصّ عمل المخطّط التّربويّ، ومن هذه الموادّ نذكر:

ج ـ **تأثير التّنظيمات السّياسيّة:** في المجتمعات التّعدّديّة توجد سلطة قائمة تنفّذ مشروعها الذي قدّمته للشّعب من أجل تزكيته وتقديمه للتّنفيذ، كما توجد معارضة تراقب أداء السّلطة وترصد هفواتها ونقائصها.

وفي كثير من الحالات فإنّ الأحزاب السّياسيّة سواء كانت في الحكم أم في المعارضة تؤدّي دورًا كبيرًا في توجيه مخطّطات التّنمية في شتّى القطاعات ومن ضمنها قطاع التّنمية والتّعليم. فكلّ تنظيم سياسيّ لا بدّ أن تكون له رؤيته التّربويّة الخاصّة به، التي يعمل على تجسيدها على أرض الواقع في حالة وصوله للحكم. وعلى المخطّط التّربويّ أن يكون مطّلعًا على البرامج التّربويّة للأحزاب مهما كان موقعها من السّلطة. ونجد أنّ تأثير التّنظيمات السّياسيّة لا يتوقّف على المد الجماهيريّ وصناعة الرّأي العامّ فقط، بل يمتدّ لكي يجعل من برامجها قوّة اقتراح في التّصوّر الأنسب لأداء النّظام التّربويّ، ويكون التّأثير أكبر كلّما كانت البرامج معدّة على أسس علميّة سليمة بعيدة عن الذّاتيّة والمصلحة الضّيّقة للحزب. ويستفيد المخطّط التّربويّ في كلّ من الأفكار البنّاءة التي لا تتعارض في مجملها مع السّياسة التّنمويّة الشّاملة.

د ـ <u>كيفيّة تدخّل السّلطة السّياسيّة في القرارات التّربويّة</u>: فهل يكون تدخّل هذه السّلطة في تحديد السّياسة التّربويّة العامّة، لتترك الأمر بعد ذلك للخبراء والتّقنيّين، أم أنّها تتدخّل في أدقّ التّفاصيل حتّى ولو كانت تقنيّة بحتة؟. وبطبيعة الحال فإنّه كلّما كان هامش الحرّيّة أكبر كلّما سمح ذلك للمخطّط التّربويّ بأن يراعي كلّ العوامل الكفيلة بإنجاح الخطّة؛ لأنّه يشعر بأنّه سيلقى كلّ الدّعم من المسؤولين، وهو ما يجعله في نفس الوقت مبدعًا في تخطيطه ومدركًا للحدود التي ينبغي عدم تجاوزها. ومن الباحثين الذين تناولوا العلاقة بين عمل المخطّط التّربويّ باعتباره عملاً تقنيًّا يتكفّل به الخبراء ودور السّلطات السّياسيّة نجد روسكو G.C. Ruscoe الذي أكّد ضرورة الانسجام التّام بين القرارات السّياسيّة والإجراءات التّقنيّة، وفي حالة غياب هذا الانسجام فإنّه ينتج عن ذلك غياب سياسة تربويّة محدّدة يضاف إليه تسييس المعرفة. وهكذا يأتي المخطّط التّربويّة في موقع وسط بين السّلطة السّياسيّة كمصدر لأخذ القرار والإدارة كمنفّذة للقرارات المتّخذة (Gordon. C. Ruscoe: 1970, p 22-24)، فرغم الطّابع التّقنيّ لعمله، فلابدّ عليه من العمل في توافق تامّ مع السّياسة العامّة للبلد. ويكون النّظام التّربويّ أكثر فعاليّة كلّما التزم كلّ طرف بمسؤوليّاته ومهامّه، وهو ما يسهّل تنفيذ الخطّة التّربويّة في أحسن الظّروف.

هـ ـ <u>مكانة النّظام التّربويّ في السّياسة التّنمويّة العامّة</u>: يعدّ النّظام التّربويّ أساس أيّ تنمية اجتماعيّة واقتصاديّة، لهذا نال الإصلاح التّربويّ الاهتمام الأكبر في أغلب بلدان العالم، واعتبر من الأولويّات، ومن الميادين الإستراتيجيّة التي يتوقّف عليها مسار التّطوّر والازدهار الاجتماعيّ. فخصّصت له الميزانيّات الضّخمة، وأنجزت من أجله الدّراسات والبحوث، واستقدمت الدّول في ذلك خيرة الخبراء العالميّين لتزويدها بالأساليب والطّرق العلميّة الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة لتنمية المجتمع.

إنّ أهمّيّة التّربية تتمثّل بكلّ اختصار في كونها أداة تشكيل شخصيّة الفرد ضمن الجماعة التي ينتمي إليها. فهي بهذا الوحيدة دون سواها التي تعمل على تزويد المجتمع بالموارد والكفاءات البشريّة التي تحقّق له

التّنمية الشّاملة وتحافظ على مكانته الدّوليّة، فهي تخرجها بحيث تكون متشبّثة بتاريخها وهويّتها وانتمائها، ومتشبّعة بنور العلم والمعرفة والخبرة لتصنع مجد أمّتها دون ذوبان ولا انغلاق. وهكذا نجد تطوير النّظام التّربويّ وحسن التّخطيط له أداة مواجهة التّحدّيّات على كافّة المستويات، ووسيلة تحقيق الأهداف في كلّ الميادين، لهذا نال الأهمّيّة القصوى والصّرامة الكبرى في التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم (لكحل لخضر، مرجع سابق، ص231).

ومن هنا يمكننا القول بأنّ معرفة مدى تقدّم أي مجتمع ترتبط بالمكانة التي يوليها هذا المجتمع للتّربية في تحقيق تنميته الشّاملة، ونكون هنا أمام حالتين؛ فإمّا أن تكون في سلّم الأولويّات بحيث تكون القاطرة التي تقود التّنمية، أو تكون أقلّ أهمّيّة فتكون تابعة لغيرها من المجالات. وإنّ إدراك المخطّط التّربويّ للمكانة التي تحتلّها التّربية من شأنه أن يوجّهه في بناء مخطّطه؛ حتّى تبقى التّربية في قمّة الأولويّات كما هو الأمر في الحالة الأولى، أو ينبّه إلى أهمّيتها ودورها المحوريّ في التّنمية في الحالة الثّانية.

و _ <u>الوضع السّياسيّ العامّ</u>: ونقصد به هل هو وضع مستقرّ يشجّع على التّطلّع للتّنمية، أم هو وضع مضطرب ينشد الاستقرار؟ وهنا تصبح التّنمية أقلّ أهمّيّة؛ ذلك لأنّه لا تنمية بدون استقرار سياسيّ. وفي هذه الحالة فإنّ الاهتمام يكون منصبًّا نحو إزالة أسباب عدم الاستقرار، وبطبيعة الحال فإنّ الفرق كبير بين عمل المخطّط التّربويّ في مجتمع ينشد التّنمية الشّاملة، وبين مجتمع مهدّد في استقراره. وهكذا نجد الاستقرار السّياسيّ شرطًا مسبقًا لأيّ تخطيط تربويّ ناجح (زغلول مرسي، 1991، ص3)، ففي الأوضاع السّياسيّة غير المستقرّة يكتفي القائمون على النّظام التّربويّ بتحقيق الحدّ الأدنى من الخدمات التّربويّة، المتمثّلة بصفة أساسيّة في استمرار المؤسّسات التّعليميّة في أداء دورها. ولا يفوتنا هنا أن نشير إلى أنّ الاضطراب وعدم الاستقرار لا يكون كلّه بالدّرجة نفسها، ففي بعض الحالات يؤدّي الاضطراب إلى زوال الدّولة نفسها كما هو الحال في الصّومال، وفي حالات أخرى يكون الاضطراب أقلّ ممّا يسمح ببقاء الدّولة التي تشرف على تحقيق أقلّ ما يمكن تقديمه من خدمات في شتّى المجالات.

4 _ معايير اقتصاديّة:

إنّ أيّ نظام تربويّ يحتاج إلى تمويل حتّى تتحقّق أهدافه؛ ولذا فإنّ المخطّط الإصلاحيّ لا ينبغي أن يتعدّى في مضمونه القدرات الاقتصاديّة للبلد الذي يطبّق فيه. فينبغي في أيّ خطّة تربويّة مراعاة الشّروط الاقتصاديّة وعدم صياغة أهداف جليلة في معناها ولكنّها غير قابلة للتّحقيق بسبب عدم توفّر الموارد اللاّزمة لذلك. كما ينبغي على الخطّة أن تتضمّن المواد والوحدات التّعليميّة التي تخرج متكوّنين حسب الحاجات الاقتصاديّة للمجتمع، وحسب طبيعة المرحلة التّنموية التي يمرّ بها. فقد يكون في حاجة إلى يد عاملة مؤهّلة في الزّراعة أو الصّناعة أو غيرهما من المجالات. كما قد تكون حاجته ملحّة إلى إطارات في العلوم الدّقيقة

أو البيولوجيّة أو الإنسانيّة، ولابدّ حينئذ أن تحتوي برامجه ما يؤهّله لتخريج ما يحتاجه المجتمع من يد عاملة مؤهّلة، ومن إطارات ذات تكوين نوعيّ.

وعلى المخطّط التّربويّ أن يكون على دراية بالمعطيات الاقتصاديّة المؤثّرة في وضع وتنفيذ الخطّة التّربويّة، ومن أهمّ العناصر الاقتصاديّة التي ينبغي على المخطّط التّربويّ أن يكون ملمًّا بها نجد ما يلي:

أ **_ الدّخل القوميّ العامّ**: أي ما ينتجه بلد من البلدان من ثروة قوميّة (أحمد محمّد الطّيّب، مرجع سابق، ص162). أي هو كجموع المداخيل من المصادر المختلفة، سواء كانت ثروات طبيعيّة أو إنتاجات صناعيّة وزراعيّة وغير ذلك من مصادر صناعة الثّروة.

ب _ تمويل التّعليم: أي المصادر التي يموّل بها قطاع التّربية والتّعليم، وتختلف هذه المصادر باختلاف المجتمعات والنّظم السّياسيّة والاقتصاديّة، ويموّل التّعليم في الغالب عن طريق مصدرين هما:

_ المصادر الأساسيّة: وتتمثّل في القدر المخصّص من الميزانيّة العامّة للدّولة لقطاع التّربية والتّعليم، وتشكّل هذه المصادر النّسبة الكبرى من ميزانيّة التّربية، وذلك راجع بالدّرجة الأولى إلى أنّ التّعليم خاصّة في مرحلته الإلزاميّة يعدّ من الخدمات الرّئيسة التي يجب على الدّولة تقديمها للمواطنين.

_ المصادر الثّانويّة: وتشمل كلّ مساهمة ماليّة من أفراد أو قطاعات خارجيّة، ونجد من ذلك رسوم التّسجيل وأقساط الدّراسة، أو المنح والهبات التي يقدّمها الأفراد، أو المساعدات الخارجيّة (عدا القروض)، سواء كانت مساعدات ماديّة أو تقنيّة، تضاف إليها المساهمات المحلّيّة التي لا تؤخذ من ميزانيّة الدّولة التي يلجأ إليها في حالة عجز الدّولة على الإنفاق على التّعليم (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص126-127).

يعدّ تمويل التّعليم من العناصر الاقتصاديّة الأساسيّة التي يستند إليها المخطّط التّربويّ؛ لأنّه من خلال معرفة حجم الأموال المرصودة لقطاع التّربية والتّعليم يستطيع أن يعرف الحدود التي ينبغي أن تتوقّف عندها خطّته التّربويّة؛ وهذا حتّى لا يكون ما يكون له ضربًا من الخيال أو الأحلام التي يمكن تحقيقها على أرض الواقع.

ج _ الدّخل الفرديّ: ويقصد به معرفة معدّل الدّخل الفرديّ؛ للوقوف على مدى قدرة الأفراد على التّكفّل بأعباء الإنفاق لتلبية مختلف الحاجات. وكلّما كان معدّل الدّخل الفرديّ مرتفعًا كلّما كان ذلك مؤشّرًا قويًّا على تحمّل أعباء الإنفاق الإضافيّ الخارج عن تلبية الحاجات الضّروريّة، ويكون ضمن هذا الإنفاق ما يتعلّق بالجانب التّربويّ، من حيث توفير حاجات التّلميذ للتّعلّم في أحسن الظّروف.

د _ معدّل النّموّ: يعدّ معدّل النّموّ مؤشّرًا هامًّا على الوضع الاقتصاديّ العامّ للبلد، فكلّما كان هذا المعدّل مرتفعًا كلّما دلّ ذلك على رفاهيّة اقتصاديّة تنعكس على الوضع الاجتماعيّ العامّ. وكلّما كان منخفضًا دلّ ذلك على وجود أزمة اقتصاديّة ستمتدّ آثارها إلى بقيّة المجالات.

هـ _ التّربية والنّموّ الاقتصاديّ: لم تعد إشكاليّة التّربية هل هي استثمار أم استهلاك؟ مطروحة في عالمنا المعاصر؛ ذلك لأنّه بات في حكم المسلّمات أنّ التّربية تؤدّي دورًا كبيرًا بل محوريًّا في عمليّة التّنمية بشتّى مجالاتها، فعلى قدر قوّة النّظام التّربويّ كمًّا ونوعًا، على قدر ما نتنبّأ لمجتمع ما بمستقبل تنميته. وقد ازداد اهتمام الخبراء والباحثين بالمردود الاقتصاديّ للتّربية لعوامل عدّة نذكر منها ما يلي (المرجع نفسه، ص121-122):

_ الإدراك المتزايد لأهمّيّة التّربية ودورها في تحقيق النّموّ الاقتصاديّ، خاصّة بعد أن أثبتت الدّراسات أنّ التّربية تعدّ أفضل استثمار وأحسن توظيف لرأس المال البشريّ.

_ الارتفاع المضطرّ للإنفاق على التّعليم، ممّا جعل الاهتمام يوجّه بشكل أكبر للعائد الاقتصادي للتّربية.

_ تعدّ التّربية أفضل المصادر لزيادة أرباح الأفراد، بحيث أصبح المستوى التّعليميّ خاصّة في عصر المعرفة يؤدّي دورًا كبيرًا في زيادة دخل الأفراد.

_ يعدّ البحث العلميّ _الذي هو ثمرة من ثمار التّربية_ أهمّ مصدر من مصادر التّنمية الاقتصاديّة. ويمكننا معرفة ذلك من خلال المقارنة بين مستوى النّموّ الاقتصاديّ في الدّول التي يقوم اقتصادها على المعرفة _كما هو الحال في الدّول المتقدّمة_ وبين الدّول التي يقوم اقتصادها على الثّروات الطّبيعيّة _كما هو الحال في كثير من الدّول النّامية_.

_ يعدّ النّظام التّربوي محضن اكتشاف وإعداد المواهب التي تضطلع بالدّور الأكبر في الإبداع والإنتاج العلميّ الذي يزيد من القوّة الاقتصاديّة للمجتمع.

_ يضطلع النّظام التّربويّ بمهمّة إعداد الأفراد مهما كان مستواهم للتّكيّف مع ظروف العمل، خاصّة أمام التّغيّرات التّقنيّة السّريعة في وسائل الإنتاج، وليس محلّ خلاف أنّه كلّما كان المستوى التّعليميّ للعامل مرتفعًا كلّما كانت قدرته على التّكيّف أفضل.

_ إنّ النّظام التّربويّ هو الذي يزوّد المجتمع بمختلف حاجاته من الطّاقات العاملة، خاصّة منها الكفاءات المؤهّلة التي يحتاجها المجتمع في تسيير التّنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة، ولا يتسنى المجتمع أن يحقّق نموًّا اقتصاديًّا مرتفعًا بطاقات عاملة غير مؤهّلة.

5 _ معايير تربويّة:

قد تكون المعايير التّربويّة ذات طابع نفسيّ بيداغوجيّ، تتعلّق بصميم الفعل التّعلّميّ/التّعليميّ، وهي أكثر المعايير التي تركّز عليها جلّ الإصلاحات؛ وذلك لسهولة الحكم على النّجاح أو الفشل المدرسيّ من خلال النّتائج التي يتحصّل عليها التّلاميذ. فغالبًا ما يلاحظ بأنّه يوجد ضعف في التّحصيل الدّراسيّ يستدلّ عليه من نتائج الامتحانات الفصليّة أو النّهائيّة، فيطرح سؤال "ما هي أسباب هذا الضعف؟"، ليتمّ البحث عن حلول يتضمّنها المخطّط الإصلاحيّ. وغالبًا ما تكون هذه الحلول تغيير المناهج ومقاربات تصميمها، وما يصاحب ذلك من إعادة النّظر في طرق التّدريس وأساليب التّقويم وتكوين المعلّمين في المجالين التّخصّصي والبيداغوجيّ، وهذا لتحقيق تفاعل أكبر بين المعلّم والتّلميذ وللزّيادة من دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم، ومن ثمّ تحسين النّتائج الدّراسيّة. إنّ سهولة ملاحظة الصّعوبات النّفسيّة البيداغوجيّة لا يعني بحال من الأحوال التّهوين من شأنها، بل إنّ المطلوب هو مراعاة كلّ هذه الصّعوبات في الخطّة المستقبلية للوصول إلى أنجع الحلول لتذليلها.

كما يمكن أن تكون ذات طابع تربويّ عامّ، ويمكننا في هذا المجال ذكر العناصر الرّئيسة التّالية:

أ ـ <u>الهياكل التّربويّة</u>: ويقصد بها كلّ المؤسّسات القائمة ذات الصّلة بالعمليّة التّربويّة، من ذلك الخريطة المدرسيّة، بحيث ينبغي أن تكون لدى المخطّط التّربويّ صورة واضحة عن عدد المدارس وتوزيعها عبر المناطق والمراحل، ومدى استجابتها لعدد المتعلّمين. كما نجد من ضمنها مؤسّسات البحث الخاصّة بالميدان التّربويّ ومدارس تكوين المعلّمين وكافّة الهيئات التي تنصّ عليها القوانين والتّشريعات المتعلّقة بالنّظام التّربويّ.

ب ـ <u>إعداد المعلّمين</u>: يعدّ المعلّم حجر الأساس في النّظام التّربويّ، فعلى قدر ما يكون مستوى تكوينه مرتفعًا على قدر ما ينعكس ذلك إيجابًا على نتائج التّلاميذ ومردودهم، وهو ما يعني في النّهاية نجاح النّظام التّربويّ في تحقيق أهدافه التّعليميّة. لهذا فإنّه حريّ بالمخطّط التّربويّ أن يكون على اطّلاع واسع ببرامج تكوين المعلّمين، ومدى توفّر المؤسّسات التّكوينيّة على كلّ شروط نجاح هذا التّكوين. وبهذا فإنّه يكون صورة واضحة عن إعداد المعلّمين ومدى الاهتمام بهم، ويعرف النّقائص الموجودة؛ حتّى يقدّم الاقتراحات اللاّزمة والتّعديلات الكفيلة برفع مستواهم وتحسين أدائهم.

ج ـ <u>المعطيات التّربويّة الكمّيّة</u>: ونجد ضمن هذه المعطيات ما يلي: (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص115-118).

ـ <u>معلومات عن المستوى التّعليميّ للسّكّان</u>: وتتضمّن توزيع السّكان حسب المستويات التّعليميّة ومعرفة العدد في كلّ مستوى، تضاف إليها نسبة الأمّيّة في المجتمع، وتفاوت المستوى التّعليميّ حسب الجنس

والمناطق. ومن شأن هذه المعلومات أن توجّه المخطّط التّربويّ للفئات التي تحتاج اهتمامًا أكبر، ويقترح كيفيّة حلّ المشكلات كلّما وجد أنّ المستوى التّعليميّ لا يساير متطلّبات التّنمية وتطلّعات المجتمع؛ لرفع مستوى أفراده حسب حاجاته، والقضاء على الأمّيّة وغيرها من الآفات ذات الصّلة بالجانب التّعليميّ.

_ معلومات عن المؤسّسات التّربويّة: وهو ما سبقت الإشارة إليه في الهياكل التّربويّة، ومن شأن هذه المعلومات أن تساعد المخطّط في تحديد احتياجات النّظام التّربويّ لهذه المؤسّسات حسب المستوى التّعليميّ والتّقسيمات الإداريّة والكثافة السّكّانيّة.

_ معلومات عن المعلّمين وعن سائر الموظّفين في التّعليم: ويقصد بها معرفة عدد العاملين في سلك التّعليم من معلّمين ومساعدين تربويّين وموظّفين وإداريّين وغيرهم. وتشمل هذه المعلومات عدد المعلّمين في كلّ مرحلة تعليميّة موزّعين حسب السّنّ والجنس والمؤهّلات والأقدميّة والمرتّبات، تضاف إليها معرفة وضعيتهم تجاه الخدمة (وفاة، تقاعد، استقالة، هجرة...). كما تشمل ما يتعلّق بالعاملين في الإدارة والإشراف التّربويّ والتّوجيه المدرسيّ. إنّ الهدف من هذه المعلومات يتمثّل أساسًا في تحديد الحاجة العدديّة لهذه الأصناف في المستقبل، ومن ثمّ تكون الصّورة واضحة عند المخطّط التّربويّ في اقتراحاته المتعلّقة بهذا العنصر الهامّ.

_ معلومات عن المتعلّمين: يعدّ هذا العنصر من أهمّ عناصر المعلومات الكمّيّة للتّخطيط التّربويّ؛ ذلك لكون بقيّة العناصر من مؤسّسات تعليميّة ومعلّمين وإداريّين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بهذا العنصر. ونجد ضمن هذه المعلومات:

_ عدد التّلاميذ الموجودين في المدارس، وتوزيعهم حسب الجنس والسّنّ والمستوى والمنطقة.

_ عدد التّلاميذ في مرحلة التّعليم الإلزاميّ ونسبة الالتحاق.

_ عدد التّلاميذ والطّلاّب المتخرجّين سنويًّا في كلّ مرحلة، موزّعين حسب الجنس والسّنّ.

_ نسبة التّلاميذ في كلّ من التّعليم العامّ والتّقنيّ والمهنيّ.

_ عدد طلبة الجامعات، وتوزيعهم حسب الجنس والسّنّ والاختصاص، مع معرفة نسبتهم إلى مجموع المتخرّجين من التّعليم الثّانويّ.

_ نسب النّجاح في كلّ مرحلة ونسب الرّسوب والتّسرّب.

_ معلومات عن التربية خارج نطاق المدرسة: ويقصد بها التّربية التي تمارسها المؤسّسات غير الرّسميّة مثل المساجد والكشّافة والجمعيّات والأحزاب ووسائل الإعلام ودور الشّباب ومراكز محو الأمّيّة... وتشمل المعلومات التّربويّة الكمّيّة المتعلّقة بهذا العنصر ما يلي:

_ عدّد المؤسّسات الممارسة للتّربية خارج المدرسة، مع توزيعها حسب الصّنف وقدرة الاستقطاب.

_ عدد الأفراد المستفيدين من هذه المؤسّسات موزّعين حسب السّنّ والجنس والمستوى التّعليميّ والمنطقة.

_ عدد المؤطّرين في هذه المؤسّسات ومستواهم التّعليميّ وشروط ممارستهم لهذا النّشاط، ومعرفة وضعيّتهم هل هم متطوّعون أم أجراء.

_ مستوى الإنفاق الأسريّ على تعليم أبنائهم وخاصّة ما تعلّق منه بالدّروس الخصوصيّة، واقتناء الكتب والوسائل التّعليميّة المختلفة...

د _ <u>المعطيات التّربويّة الكيفيّة</u>: إنّ النّظام التّربويّ حتّى يكون عنصرًا محوريًّا في تحقيق التّنمية ينبغي أن لا يقتصر على العناصر الكمّيّة فقط، بل لابدّ عليه أن يهتمّ بالجانب الكيفيّ الذي يصبّ في تحقيق التّعليم النّوعيّ الذي يمكن اعتباره بعد توفّر الشّروط الكمّيّة المحكّ الحقيقيّ الذي يمكننا بواسطته الحكم على مدى فعاليّة النّظام التّربويّ، ومن أهمّ المعلومات ذات الطّابع الكيفيّ التي ينبغي على المخطّط التّربويّ أن يكون ملمًّا بها، نجد ما يلي: (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص119-120).

_ <u>أهداف التّعليم</u>: إنّ دراسة الأهداف التّعليميّة المسطّرة تعطي للمخطّط التّربويّ فكرة واضحة عن المسار المحدّد للسّياسة التّربويّة بصفة عامّة. وينطلق المخطِّط في صياغة خطّته من خلال الوقوف على مدى تحقيق الأهداف المسطّرة، ومدى قابليّة الواقع بكلّ مجالاته لتحقيق أهداف جديدة. والأنظمة التّربويّة متفاوتة في أهدافها التّربويّة بين من يركّز على الجانب الكمّيّ، ومن يتجاوز ذلك إلى تحقيق أهداف نوعيّة، وما يهمّ المخطِّط التّربويّ في كلّ هذا الأهمّيّة الكبيرة التي تحتلّها الأهداف في توجيه القائمين على النّظام التّربويّ نحو توفير مختلف الوسائل الكفيلة بتحقيقها، من هياكل ومناهج ووسائل تعليميّة وغيرها. ويمكننا القول في هذا المجال أنّه كلّما كانت الأهداف السّابقة واقعيّة وقابلة للتّحقيق، كلمّا سمح ذلك للمخطِّط التّربويّ أن يحدّد أهدافًا جديدة تزيد من مستوى أداء النّظام التّربويّ على كافّة المستويات.

_ <u>المناهج الدّراسيّة</u>: تتمثّل أهمّيّة المناهج الدّراسيّة في كونها المحكّ العمليّ الأدائيّ للحكم على مدى تحقّق الأهداف التّربويّة، وهي المادّة المعرفيّة التي يتزوّد بها المتعلّمون. وعلى المخطط التّربويّ أن يكون مطّلعًا اطلاعًا جيّدًا على هذه المناهج، ويحدّد مستواها ومدى قدرة المتعلّمين على استيعابها، وهذا حتّى تكون خطّته مبنيّة على أسس سليمة فيما يتعلّق بالجانب المعرفيّ والسّلوكيّ للتّلاميذ.

_ <u>هيكلة التّعليم وتنظيمه</u>: غالبًا ما تتضمّن الإصلاحات التّربويّة الشّاملة إعادة النّظر في هيكلة التّعليم، كما وقع مؤخّرًا في الجزائر حيث تمّ تغيير مدّة التّعليم الابتدائيّ من 6 إلى 5 سنوات، ومدّة التّعليم المتوسّط من 3 إلى 4 سنوات، وأعيد تنظيم الشّعب في التّعليم الثّانويّ، وهي كلّها تغييرات هيكليّة وتنظيميّة. ويحتاج المخطِّط التّربويّ إلى معرفة مدى حاجة النّظام التّربويّ إلى هيكلة وتنظيم جديد للتّعليم، ولا يتسنّى له ذلك إلاّ إذا تأكّد من عدم فعاليّة الهيكلة الحالية، بناء على معطيات نفسيّة بيداغوجيّة واقتصاديّة واجتماعيّة.

_ الوسائل التّعليميّة: تعدّ الوسائل التّعليميّة من المؤشّرات الهامّة على مدى تطوّر النّظام التّربويّ، فكلّما كانت هذه الوسائل مواكبة للتّطوّرات الحاصلة ومؤدّية لنتائج أكثر إيجابيّة كلّما أمكننا الحكم على العمليّة التّعليمة التّعليميّة أنّها في الطّريق الصّحيح من حيث الأداء، وعلى المخطِّط التّربويّ أن يراعي في خطّته ضرورة إدخال وسائل تعليميّة حديثة بشرط قدرة الهيئات الوصيّة على توفيرها وتحقّق كفاءة المعلّمين في حسن استخدامها، وفي حالة العكس فإنّه يقدّم بدائل تمكّن من التّحسين التّدريجيّ في نوعيّة الوسائل وضمان استعمالها على الوجه المطلوب.

_ الإدارة المدرسيّة: لقد أصبح التّسيير الإداريّ علمًا قائمًا بذاته، والمدير النّاجح هو الذي يستطيع أن يتحكّم في فريقه البيداغوجيّ ويوجّهه التّوجيه السّليم نحو السّير الحسن للمؤسّسة. ومن مستلزمات الخطّة الجيّدة أن يكون المخطِّط ملمًّا بأساليب التّسيير الحالية؛ حتّى يعرف ما هي التّعديلات التي ينبغي القيام بها من أجل تسيير الإدارة المدرسيّة بطرق أكثر تحقيقًا لعلاقة تفاعليّة قويّة بين الإدارة والمستخدمين من جهة، وبينها وبين التلاميذ من جهة أخرى.

_ الكتب المدرسيّة: الكتاب المدرسيّ وسيلة تعليميّة لا يمكن الاستغناء عنها، وهي تجسيد للمناهج الدّراسيّة، بحيث تتناول بشكل عمليّ كلّ ما تمّ تخطيطه في هذه المناهج. ويعدّ للتّلميذ واجهة المادّة التي يدرسها فكلّما كان جيّدًا من حيث الشّكل والمضمون كلّما سمح ذلك للتّلميذ بتعلّم أفضل. وعلى المخطِّط التّربويّ أن يكوّن صورة واضحة حول هذه الكتب؛ حتّى يعرف المكانة التي أن تحتلّها في خطّته، فهل ينصح بتغييرها؟ أم بتعديلها؟ أم بإبقائها على ما هي عليه؟، ولا يتأتّى له ذلك دون تقييم الكتب الحالية وتقديم المبررات العلميّة للإجراءات التي نصح باتّخاذها.

_ الاعتناء بالموهوبين والمتفوّقين وذوي الاحتياجات الخاصّة: وفي هذا المجال ينطلق المخطِّط التّربويّ من المشكلات الواقعيّة في التّعامل مع هذه الفئات؛ ليقدّم الاقتراحات الكفيلة بتحديد كيفيّة الاعتناء بها. فهل تخصّص لهم مؤسّسات خاصّة؟ أم يدمجون في المؤسّسات العادية ويفصلون عن بقية التلاميذ؟، وما هو نوع التّكوين الذي يتلقّاه معلّموهم؟ إلى غير ذلك من التّساؤلات التي ينبغي أن يجيب عنها إجرائيًّا في مخطّطه التّربويّ.

_ مستوى المعلّمين وكيفيّة تكوينهم: لا يمكن تحقيق نظام تربويّ فعّال دون الاهتمام بمستوى المعلّمين وكيفيّة تكوينهم. وفي هذا المجال على المخطِّط التّربويّ أن يدرس بعمق واقع تكوين المعلّمين وشروط توظيفهم، ويقف على تأثير هذا الواقع في مستوى تحصيل التّلاميذ وتحقيق الأهداف التّعليميّة، ويقترح تبعًا لذلك كيفيّة الرّفع من هذا المستوى ومدى ضرورة تغيير برامج التّكوين وشروط التّوظيف؛ حتّى يحقّق النّظام التّربويّ أهدافًا أفضل فيما يتعلّق بتحسين مستوى المتعلّمين.

6 _ معايير عالميّة:

إنّ أيّ مجتمع لا يمكنه أن يعيش منغلقًا على ذاته، معرضًا عن كلّ ما يدور حوله من أحداث وتغيّرات على المستوى العالميّ. وفي عصرنا الحالي لا يمكن لأيّ مجتمع أن يبقى معزولاً عن التّأثيرات العالميّة حتّى ولو أراد ذلك. فالعولمة قد فرضت نفسها، ولا يمكن لأيّ مجتمع أن يبقى بمنأى عن تأثيراتها، ومن ثمّ التّعامل معها. والتّأثيرات العالميّة تتّخذ أشكالاً مختلفة، سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة وتربويّة، ولابدّ على النّظام التّربويّ أن يكون في المكانة الجدير به في التّعامل مع مختلف هذه التّأثيرات. وقد تكون التّأثيرات العالميّة سلبيّة، إذا كانت تحمل ما يهدّد المجتمع واستقراره على كافّة المستويات، ولابدّ حينئذ من تحديد طرق ووسائل الحدّ من هذه التّأثيرات، كما أنّ هذه التّأثيرات قد تكون ذات طابع إيجابيّ إذا كان مضمونها تقنيًّا وأداتيًّا مفيدًا، ومن ثمّ لا بدّ من الاطلاع على مختلف نتائج الأبحاث والتّجارب التي تفيد مجتمعنا في حلّ بعض مشكلاته التّربويّة، من ذلك الاستفادة من المقاربات الحديثة في صياغة المناهج والنّظريّات النّفسيّة التّربويّة المعاصرة وتوظيف الوسائل التّعليميّة الحديثة، مع الإشارة إلى ضرورة التّعديل والتّكييف كلّما تطلّب الأمر ذلك.

وفي الأخير يمكن القول بأنّنا حاولنا تحديد مختلف المعايير التي توجّه عمليّة التّخطيط التّربويّ؛ حتّى يكون منسجمًا ومستجيبًا للواقع بكلّ مكوّناته. وجاءت على رأس هذه المعايير الحضاريّة التّاريخيّة وما تشكّله خصوصيّات المجتمع وانتمائه وهويّته، ثمّ جاءت المعايير الاجتماعيّة ورأينا أنّ كلّ خطّة تربويّة لابدّ لها لتضمن النّجاح أن تنطلق من الواقع، وأن تحدّد حجم ونوع المشكلات الاجتماعيّة التي تسعى لحلّها، وتبيّن كيفيّة الوصول إلى ذلك الحلّ. وبعد ذلك تطرقنا للمعايير السّياسيّة وما تمثّله من أهمّيّة في التّصوّر العامّ للخطّة، بما يحقّق الأهداف المنسجمة مع بقيّة المعايير، إذ أنّ الخطّة التّربويّة تعبّر عن التّوجّه العامّ للدّولة في المجال التّربويّ. ثمّ تعرّضنا للمعايير الاقتصاديّة وما تتضمّنه من واقع اقتصاديّ وإمكانات ماديّة كفيلة بتوفير كلّ المتطلّبات الماليّة لتنفيذ الخطّة. ثمّ المعايير التّربويّة وما يرتبط بها من هياكل وموارد بشريّة ووسائل تعليميّة ومناهج دراسيّة وغيرها من المكوّنات التي ينبغي أن تؤخذ بالحسبان أثناء وضع الخطّة التّربويّة؛ حتّى تكون مستجيبة لمتطلّبات الإصلاح والتّغيير نحو الأفضل الذي ينشده النّظام التّربويّ. وأخيرًا ذكرنا المعايير العالميّة؛ ذلك أنّ المجتمعات وأنظمتها التّربويّة لم تعد معزولة عن بقيّة العالم، فلا بدّ من مواكبة التّطوّرات، والاستفادة من خبرات الآخرين مع المحافظة على الخصائص الحضاريّة للمجتمع. ونرى أنّ المعايير التي تناولناها تتضمّن إلى حدّ بعيد كلّ الشّروط الكفيلة ببناء خطّة تربويّة فعّالة وتطبيقها على أحسن وجه ممكن.

كما يمكن أن نشير في الأخير إلى مجموعة من العناصر الهامّة بمثابة استنتاجات وتوصيات، وهي:

_ تسعى المنظومة التّربويّة في بلادنا ومنذ عقود إلى تحسين أدائها وتجويده؛ متّجهة من أجل ذلك نحو تحرير المدرس من سيطرة النّمطيّة في التّسيير والإدارة. وهو النّمط الذي ساد عقودًا طويلة بفعل الظّروف السّياسيّة والاقتصاديّة التي مرّ بها العالم. لتنسجم بذلك المدرسة والإدارة، مع طبيعة التّحوّل الذي تشهده المنظومة التّربويّة منذ فترة، نحو توسيع مساحة المسؤوليّة المجتمعيّة، وتشجيع المبادرات الخاصّة، وتقاسم الأعباء أو المسؤوليّات، وبذلك تبني خطّة عمل تربويّة واضحة.

_ يعرّف العلماء التّخطيط التّربويّ أنّه التّوجيه العقلانيّ للتّعليم وحركته نحو المستقبل. وذلك عن طريق إعداد مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدّراسة، تمكينًا لهذا التّعليم من تحقيق الأهداف المرجوّة منه بأنجع الوسائل وأكثرها فاعليّة، وأوفرها وقتًا.

_ يشكّل التّخطيط عنصرًا هامًّا في مجال الإدارة التّعليميّة، ومرحلة التّفكير التي تسبق تنفيذ أيّ عمل يقوم على تصوّر افتراضات عمّا سيكون عليه الحال في المستقبل، ثمّ وضع خطّة تبيّن الأهداف المطلوب تحقيقها، وكيفيّة استخدام هذه العناصر، وخطّة السّير والمراحل المختلفة الواجب المرور بها، والوقت اللاّزم لتنفيذ هذه الأعمال.

_ إذا كان التّخطيط التّربويّ ذا أهمّيّة كبرى، فلابدّ من توافر مجموعة من الشّروط في أيّ خطّة تربويّة، ممّا يستوجب الإجابة عن جملة من الأسئلة الهامّة: إلى أين نحن ذاهبون؟ وفي أي إطار نتحرّك؟ كيف لنا أن نبلغ الهدف؟ بمعنى أنّها إيجاز لمجموعة المهامّ التي سوف يضطلع بها العاملون بالمدرسة من أجل تحقيق ما تبنوه في رؤيتهم الاستراتيجيّة من قيم ومفاهيم، ومن طموحات فائقة، ومن استراتيجيّات للتّغيير والمنافسة والجودة، ويمكننا أن نلخّصها في النّقاط التّالية:

_ وضوح الأهداف.

_ الواقعيّة.

_ المنهجيّة العلميّة

_ الشّموليّة والتّكامليّة.

_ القدرة على التّنبّؤ.

_ ترتيب الأولويّات.

_ المرونة.

_ الاستمراريّة.

_ قابليّة التّقويم.

وفي الأخير نقول إنّ التّخطيط التّربويّ شرط أساسيّ في نجاح المشاريع التّربويّة لبلوغ الأهداف المرجوّة، ولتحقيق أهداف التّخطيط التّربويّ لابدّ من توفّر أمرين هما: سلامة التّخطيط والإعلام به. وعليه فالخطّة التّربويّة يجب أن تتمّ على أساس تحقيق أقصى كفاءة ممكنة في استخدام الموارد والإمكانات التي يمكن أن تتوفّر وباختيار الوسائل والأساليب والإجراءات التي تضمن تحقيق الاستخدام الكفء بحيث يتحقّق أقصى قدر ممكن من الأهداف، وبأقلّ قدر ممكن من الموارد والإمكانات، وبالشّكل الذي يتمّ فيه تلافي حصول الهدر وتبديد الموارد والإمكانات وضعف درجة الانتفاع بها.

قائمة المراجع:

أوّلاً _ الدّراسات:

1 _ باللّغة العربيّة:

_ أحمد محمّد الطّيّب: التّخطيط التّربويّ، ط1، المكتب الجامعيّ الحديث، الإسكندريّة، 1999.

_ رمزي أحمد عبد الحيّ: التّخطيط التّربويّ: ماهيته ومبرّراته وأسسه، ط1، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، 2006.

_ غريب، عبد الكريم: المنهل التّربويّ؛ معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة والسّيكولوجيّة، ط1، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، المغرب، 2006.

_ محمّد منير مرسي: الاتّجاهات المعاصرة في التّربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، 1993.

2 _ باللّغة الفرنسيّة:

1. Philip H.Coombs: Qu'est-ce que la planification de l'éducation? UNESCO; Institut International de Planification de l'Education, Paris, 1970.

2. Gordon. C.Ruscoe: Planification de l'éducation: les conditions de réussite, UNESCO; Institut International de Planification de l'Education, Paris, 1970.

ثانيًا _ المقالات:

_ مجلّة "مستقبليّات"، المجلّة الفصليّة للتّربية، العدد: 77، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، 1991.

ثالثًا _ الرّسائل الجامعيّة:

_ لكحل لخضر، استثمار البعد التّاريخيّ في الإصلاح التّربويّ من خلال تطوّر التّربية في العالم الغربيّ والعالم العربيّ، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه في علوم التّربية، جامعة الجزائر، 2007.