نوقشـــت رســـالة الطالب رمـــــــاز معـــلا

بعنـــــــوان :

الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي
في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة

وأجيزت يـــوم الاثنيـــــــن الواقع في ٢٠١٦/٣/١٤ من قبل السادة أعضـــاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاســـــــــم	الصفـــــة	التوقيـــــع
أ.د. عبـــد الله المجيـــدل	عضواً مشرفاً	
د. محمـــود علي محمـــد	عضـــواً	
د. إبراهيـــــم المصـــري	عضـــواً	

تـــم إجـــراء التعديلات المطلوبة وأصـــبحت الرســـالة صـــالحة لمـــنح درجـــة الماجستير في أصـــول التربيـــة ــ قسم أصول التربية .

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم أصول التربية

الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية

إعداد الطالبة
رماز محمود معلا

إشراف الدكتور
عبدالله المجيدل
الأستاذ في قسم أصول التربية

2016/2015

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا

إنك أنت العليم الحكيم﴾

صدق الله العلي العظيم

الإهداء

إلى مثلي ورفيق دربي. .إلى أخي الغالي. .أهدي عملي هذا

أبكي. . .وهل يشفي البكاء عليلا وقد انتوى عنا الحبيب رحيلا. .

أبكي. . .على نجم أنار ضياؤه دهراً وأسرع للمغيب أفولا. .

أبكي. . .على غصن نما في روضةٍ للحق أذبله المنون ذبولا. .

أبكي. . .على فتىً فوق الثريا نفسه يلقى الممات ولا يعيش ذليلا. .

أبكي. . .فتىً كان الجميع يعده رجلاً وإن كان الرجال قليلا. .

يا من ضربت لنا المثال مضحياً وأريتنا صور الجهاد الأولى. .

فحييت في ظل العقيدة ثابتاً وأبيت إلا أن تموت أصيلا. .

رحمك الله أخي الغالي. .يوسف

"وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيراً" (والدي ووالدتي حفظهما الله)

إلى القلوب القريبة في الأفراح والأحزان. .إلى أصحاب المبادئ والقيم. .إلى من أضعت في حضرتهم لحظات حزني وبدلت في وجودهم حزني بالفرح الآني. . (أخوتي وأخواتي)

إلى من جمعتني بهم الأيام فكانوا خيرا من التقيت. . . . .

كلمة شكر

أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير إلى أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور عبدالله المجيدل لفضله علي وقبول الإشراف على هذه الدراسة، وعلى ما تفضل به من جهد وما أسداه من نصح وما فسح لي في زحمة الوقت من وقت.

وأتقدم بالشكر الخالص لأساتذتنا الذين أثروا دراستي هذه وتلمسوا فيها الأخطاء فكانوا لي عوناً على تمام العمل وخلوّه من النواقص والخلل السادة المناقشين:

(د. محمود محمد ود. إبراهيم المصري) .

ولكل من كان له بصمة صغيرة كانت أم كبيرة لكم مني جميعاً كل المحبة والاحترام والتقدير

فما كان من توفيق فمن الله وما كان من خطأ أو تقصير فمن نفسي، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

فهرس المحتويات

العناوين	رقم الصفحة
الآية	أ
الإهداء	ب
كلمة شكر	ت
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	د
فهرس الملاحق	ذ
الجانب النظري	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	2
أولاً: مقدمة	3
ثانياً: مشكلة الدراسة	4
ثالثاً: أهمية الدراسة	5
رابعاً: أهداف الدراسة	5
خامساً: أسئلة الدراسة	5
سادساً: فرضيات الدراسة	6
سابعاً: مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية	7
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	10
أولاً: الدراسات المحلية والعربية	11
ثانياً: الدراسات الأجنبية	19
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة	23
رابعاً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة	24
خامساً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	24
الفصل الثالث: الكفايات التخطيطية اللازمة للمخطط التربوي	26
مقدمة	27
أولاً:نشأة التخطيط التربوي	27
ثانياً: مفهوم التخطيط التربوي	29

ثالثاً- مبررات ودواعي التخطيط التربوي	33
رابعاً-أهداف التخطيط التربوي	38
خامساً- العوامل المؤثرة في التخطيط التربوي	42
سادساً- مراحل التخطيط التربوي	49
الكفايات	53
سابعاً- مفهوم الكفاية وتعريفها	53
ثامناً-أسباب ظهور الكفايات	54
تاسعاً-أسس تحديد الكفايات	56
عاشراً-تصنيف الكفايات	59
الفصل الرابع: جودةالكفايات التخطيطية	66
الجودةالشاملة	67
تمهيد	67
أولاً – تعريف الجودة	67
ثانياً- مبادئ الجودة	71
ثالثاً- متطلبات تطبيق الجودة في المنظمات التربوية	81
جودةالكفايات التخطيطية	87
أولًا – أهداف الجودة في التخطيط	87
ثانياً-أسس التخطيط في ظل مفهوم الجودة	88
ثالثاً- الأدوار التي يقوم بهاالمخطط التربوي في ظل الجودة	89
الجانب الميداني	98
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	99

تمهيد	100
أولاً- حدودالدراسة	100
ثانياً- منهج الدراسة	100
ثالثاً: مجتمع الدراسة وعيّنتها	100
رابعاً: أداة الدراسة	101
صدق الاستبانة وثباتها	104
خامساً: المعالجات الإحصائيّة للبيانات	108
الفصل السادس: نتائج الدراسة وتفسيرها	109
أولاً: نتائج أسئلةالدراسة ومناقشتها	110
ثانياً: نتائج فرضيَّات الدراسة ومناقشتها	115
الفرضيَّةالأولى	115
الفرضيَّةالثانية	116
الفرضيَّةالثالثة	117
الفرضيَّةالرابعة	120
ثالثاً- نتائج الدراسة	121
ثالثاً-مقترحات الدراسة	122
خلاصةالدراسة باللغة العربية	125
قائمة المراجع	128
المراجع العربية	128
الرسائل العلمية	128
المصادروالمراجع	130

المجلات	134
المراجع الأجنبية	135
الملاحق	138
خلاصة الدراسة باللغة الانكليزية	148

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	توزُّع مجتمع الدراسة العاملين وفق متغيرات الدراسة	101
2	الحدود الدنيا والعليا لدرجة الإجابة مجال المقياس الثلاثي	103
3	ارتباط البنود بالدرجة الكلّية للأداة	105
4	ارتباط البنود بالدرجة الكلّية لكلِّ محور	105
5	ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً وبالدرجة الكلّية	106
6	نتائج الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ	107
7	التجزئة النصفيَّة لمعاملات ثبات بنود الاستبانة لكلِّ محور، وبالدرجة الكلّية وفق معامل سبيرمان براون	107
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفايات المتعلقة بالتشخيص وفق كل بند من وجهة نظر العينة	110
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفايات المتعلقة بالإعداد والتنفيذ وفق كل بند من وجهة نظر العينة	112
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفايات المتعلقة بالتقويم والمتابعة وفق كل بند من وجهة نظر العينة	114
11	نتائج اختبار (t-test) للفروق في إجابات العاملين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	115
12	نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات العاملين تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي	117
13	نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات العاملين تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة	118
14	نتائج لاختبار شيفيه للمقارنات المتعدّدة يبيِّن الفروق بين متوسطات درجات العاملين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	118
15	نتائج اختبار (t-test) للفروق في إجابات العاملين تبعاً لمتغيّر المحافظة	120

فهرس الملحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	138
2	الاستبانة بصورتها النهائية	141
3	قائمة بأسماء السادة محكمي الاستبانة الموجهة إلى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي	144
4	تسيير مهمة وزارة التربية	145
5	تسيير مهمة محافظتي اللاذقية وريف دمشق	146
6	تسيير مهمة محافظتي طرطوس ودمشق	147

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولاً:مقدمة.

ثانياً:مشكلة الدراسة.

ثالثاً:أهمية الدراسة.

رابعاً:أهداف الدراسة.

خامساً:أسئلة الدراسة.

سادساً:فرضيات الدراسة.

سابعاً:مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

أولاً: مقدمة

يعد مفهوم الجودة من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة في تحقيق التقدم، ونتيجة للنجاح الذي حققه تطبيقها في المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية وغيرها في الدول المتقدمة، وقد سعت المؤسسات التربوية إلى تطبيق الجودة في التربية للحصول على مخرجات أفضل، وتمكين العاملين في التخطيط التربوي من القيام بعملهم بصورة أفضل، وأصبح عدد المؤسسات التربوية التي تتبع نظام الجودة في تزايد مستمر.

وتتمثل الجودة في المجال التربوي تتمثل بالجهود المبذولة من قبل العاملين لرفع مستوى المنتج التربوي، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق لمجموعة من المعايير المواصفات التربوية اللازمة لرفع المستوى التربوي من خلال تعاون كل المخططين والعاملين في المجال التربوي.

ويقتضي تطبيق الجودة في التربية متطلبات رئيسة أهمها تبني السلطات التربوية لمفهوم الجودة، إدراكاً منها للمتغيرات العالمية الجديدة والمتسارعة، وقناعتها بأن الجودة هي أسلوب إداري يؤدي إلى رفع كفاءة العاملين في التخطيط، فامتلاك المخطط التربوي لكفايات التخطيط وفقاً لهذه المعايير يساعد المؤسسات التربوية على تحقيق مجموعة من الأهداف، لعل أهمها الحكم على مدى المواءمة بين كفايات التخطيط التربوي (المعرفية–الإجرائية–الوجدانية) وبين معايير الجودة، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائهم، مما يمكن المؤسسات التربوية من اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتطوير كفاياتهم والعمل على تحسين مستواها.

لذلك فالاهتمام بالمخطط التربوي وبمدى امتلاكه للكفايات اللازمة لعمله يشكل محوراً رئيساً لعمل كثير من الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم، كونه العنصر الأساسي الذي تقوم عليه عملية التخطيط التي لا يمكن أن يكتب لها النجاح إلا بوجوده، وبتوافر كفايات معرفية وإجرائية ووجدانية لدى العاملين بالتخطيط.

ويشير المسح الذي أجراه مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية في عمان (1989) حول التدريب على التخطيط التربوي إلى مجموعة من الملاحظات حول واقع التخطيط في البلدان العربية:

1- إن أعداد هيئة العمل المسؤولة عن التخطيط التربوي محدودة جداً.

2- إن غالبية العاملين في هذا القطاع لا يملكون تأهيلاً أولياً في هذا المجال.

3- إن أعداد المتخصصين الذين يحملون شهادة في التخطيط التربوي محدودة ولا تتجاوز 25%.

أي أن أطر التخطيط ضعيفة وغير مؤهلةٍ التأهيلَ المطلوب، كما يغيب الإعداد قبل الخدمة، ويكون التأهيل أثناء الخدمة ضعيفاً ونظرياً في الغالب، إضافة إلى أن الدورات التدريبية بمعهد

التخطيط تهتم بالتخطيط عامة، ولا يدرّس فيها التخطيط التربوي إلا كمادة اختيارية، وبالتالي فإنه لا يلق الاهتمام الكافي في تلك الدورات، كما أكد البوهي(2001، 40) أن هناك أزمة حقيقية في التخطيط التربوي في البلاد العربية بسبب عدم تحقيق التطوير المرجو لخدمات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة في النظم التربوية.

فالتخطيط عملية صعبة تتطلب إمكانيات معرفية كبيرة، ومستوى عال من الخيال والقدرة على التحليل والابتكار، والاختيار،كما يتطلب عمليات ذهنية تختلف عن العمليات اللازمة للتعامل مع المشكلات اليومية.

لذلك تشكل عملية إعداد المخطط التربوي في ضوء معايير الجودة ضرورة تفرضها الاحتياجات المستمرة والمتغيرة بحكم تطورات العلم والتقنية، حيث إن المخطط التربوي يعد من أهم أركان التربية، ونجاحه في أداء عمله يعد عاملاً أساسياً في نجاح عملية التخطيط، التي يتوقف على أدائها لوظائفها المتعددة امتلاك المخطط التربوي الكفايات المعرفية والوجدانية والإجرائية اللازمة لنجاحها.

ثانياً:مشكلة الدراسة

لا يخفى أن المخطط التربوي في البلاد العربية بشكل عام، وسورية بشكل خاص، يواجه عقبات ومشاكل عديدة تعيقه في كثير من الأحيان عن أداء دوره في وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها، وعن اتباع الأسلوب العلمي الصحيح في رسم خططه ومشاريعه، ومن أهم تلك المشكلات عدم توافر المخططين المدربين وفق متطلبات الجودة، التي أصبحت معاييرها مطلباً أساسياً في كل جوانب العملية التربوية، والتي يعد المخطط التربوي جزءاً منها، بحيث يمتلك الكفايات التخطيطية اللازمة للتخطيط، والخاصة بالجوانب المعرفية والوجدانية والإجرائية. وهذه الكفايات ضرورية،ويجب وضعها بالحسبان عند اختيار القائمين على عملية التخطيط التربوي، بما ينعكس إيجابياً على حل المشكلات وتجاوز العوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية. وفي ضوء ماسبق يتطلب الأمر الكشف عن تلك الكفايات التخطيطية لدى القائمين على عملية التخطيط التربوي في المؤسسات التعليمية في سورية، وتحديد مدى توافقها مع معايير الجودة، وبذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي:

ما الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية في ضوء معايير الجودة؟

ثالثاً-أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من النقاط التالية:

1- الكشف عن أهم الكفايات التخطيطية اللازمة لجودة أي عمل التربوي.

2- تبين متطلبات تطبيق معايير الجودة كهدفٍ أساسي في العملية التعليمية والتي يشكل المخطط التربوي جزءاً منها،الأمر الذي يتطلب إعداده وفق تلك المعايير في كافة جوانب كفايات التخطيط المعرفية والوجدانية والإجرائية.

3- وقد تفيد هذه الدراسة في تقديم المساعدة للجهات المسؤولة عن التخطيط التربوي (وزارة التربية) في تحديد أسس اختيار العاملين في التخطيط التربوي وفق كفاياتهم التخطيطية التي تتناسب مع معايير الجودة، إذا ما نشدت تحقيق التنمية في المؤسسات التربوية.

رابعاً-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي:

1- تحديد الكفايات التخطيطية المطلوبة للعاملين في التخطيط التربوي في جوانبها المعرفية والوجدانية والإجرائية وفق معايير الجودة.

2- تعرّف مدى توافق الكفايات التخطيطية لدى العاملين في التخطيط التربوي في سورية مع معايير الجودة.

3- تعرف الفروق بين إجابات العاملين في التخطيط التربوي حول مدى توافق كفاياتهم التخطيطية مع معايير الجودة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة،الدورات التدريبية، المحافظة).

4- تقديم بعض المقترحات لتطوير التخطيط التربوي في وزارة التربية وتحديد أسس اختيار وتعيين وإعداد العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في ضوء الكفايات التخطيطية التي تحقق معايير الجودة في التخطيط التربوي.

خامساً-أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما الكفايات التخطيطية اللازمة للعاملين في التخطيط التربوي؟

2- ما الكفايات التخطيطية التي تتطلبها معايير الجودة؟

3- ما مدى توافق الكفايات التخطيطية لدى العاملين في التخطيط التربوي في سورية مع معايير الجودة؟

4- ما لفروق بين إجابات العاملين في التخطيط التربوي حول مدى توافق كفاياتهم مع معايير الجودة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية التي خضعوا لها في مجال التخطيط التربوي، والمحافظة)؟

5- ما المقترحات لتطوير التخطيط التربوي في وزارة التربية وتحديد أسس اختيار وتعيين وإعداد العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في ضوء الكفايات التخطيطية التي تحقق معايير الجودة في التخطيط التربوي؟

سادساً-فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العاملين في التخطيط التربوي حول مدى توافق الكفايات التخطيطية لدى العاملين في التخطيط التربوي مع معايير الجودة تبعاً لمتغيرات الدراسة: (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المحافظة).

والتي تتفرع عنها الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العاملين في التخطيط التربوي عن بنود الاستبانة حول مدى توافق الكفايات الإجرائية مع معايير الجودة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المحافظة).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العاملين في التخطيط التربوي عن بنود الاستبانة حول مدى توافق الكفايات الوجدانية مع معايير الجودة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المحافظة).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العاملين في التخطيط التربوي عن بنود الاستبانة حول مدى توافق الكفايات المعرفية مع معايير الجودة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المحافظة).

سابعاً–مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

الكفاية:

- عرفها لوبتروف (leboetrf) بأنها: القدرة على التكيف والتصرف مع الموقف، ومواجهة صعوبات غير منتظرة، والقدرة على الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن، دون هدر المجهود (leboetrf, 1995, 22).
- هي قدرة مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب،كما يقوم الفرد الذي أكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة ما وحلها في وضعية محددة (الدريج، 2003، 18).
- وتعرفها الباحثة بأنها: امتلاك الفرد المهارات والمعلومات والاتجاهات، القادر على توظيفها للتوصل إلى تخطيط مناسب لحل المشكلة التي تعترضه.

الكفايات التخطيطية:

هي مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها المخطط التربوي من خلال الإعداد التربوي الذي تلقاه أو من خلال الخبرات والممارسات التي اكتسبها، والتي تساعده في أداء مهامه التخطيطية في التخطيط التربوي (الشهري،22،2008).

وهذا يتفق مع التعريف القائل بأن:

الكفاية التخطيطية هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والاتجاهات التي توجه سلوك المخطط أثناء عمله، وتساعده في أداء عمله التخطيطي بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها(السيد،2007، 112).

وتتمثل الكفايات التخطيطية بالكفايات الآتية:

الكفايات المعرفية: تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله.

الكفايات الوجدانية: يقصد بها استعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد وثقته بنفسه واتجاهاته نحو المهنة.

الكفايات الإجرائية:تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المخطط التربوي، وتتضمن المهارات النفس حركية. كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التخطيط، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما يمتلكه المخطط من كفايات معرفية (السيد،315،2007).

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة الكفايات التخطيطية بأنها: امتلاك الفرد المعارف والاتجاهات والميول الإيجابية نحو عمله، وقدرته على توظيف هذه المعارف والاتجاهات في وضع خطة تربوية تحقق الجودة ومتابعتها.

التخطيط التربوي:

- عرفت لجنة خبراء اليونيسكو التخطيط التربوي بأنه:

معالجة عملية وعقلية للمشكلات التربوية، تقوم على المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة، وتحري مضامين الفعاليات البديلة، والاختيار الواعي فيما بينها، ثم تحديد الأهداف النوعية التي ينبغي الوصول إليها في فترات محددة، وتطوير أفضل الوسائل لتحقيق السياسة المختارة تحقيقاً نموذجياً (رحمة،77،1989).

- كما عرفه المجيدل بأنه: "عملية التوجيه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق إعداد مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة تمكيناً لهذا التعليم من تحقيق الأهداف المرجوة منه بأنجح الوسائل وأكثرها فاعلية وكفاية في استثمار الوقت والجهد والمال"(المجيدل، 2011، الموسوعة العربية).
- في حين يعرفه الغانم على أنه: عملية التوجيه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل وذلك من خلال مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة، تمكيناً لهذا التعليم من تحقيق الأهداف المرجوة منه بأنجح الطرائق وأكثرها فاعلية، ومع استثمار أقل (الغانم،64،1975).
- وتعرفه الباحثة بأنه: العملية المستمرة والمنظمة الهادفة لحل مشكلات التربية باستخدام حلول واقعية مناسبة للإمكانيات المتاحة.

معايير الجودة:

هي مجموعة من المواصفات التي تؤسس المتطلبات الخاصة بأنظمة الجودة في المؤسسات المختلفة، ومن الضروري وضعها في بداية مراحل تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، وذلك لمساعدة الإدارة في قياس النتائج الفعلية على أساسها، فبدون هذه المواصفات لن تتمكن المؤسسة من الحكم على أدائها وإنجازها، سواء أكان ذلك في مرحلة التطبيق أو بعدها (جودة،55،2014).

وتعرف الباحثة الجودة بأنها: مجموعة من المعايير والمقاييس التي يجب على العاملين في التخطيط التربوي الالتزام بها، من أجل الحصول على أفضل النتائج في العمل التربوي من خلال مقارنة نتائج عملهم بهذه المعايير.

بينما تعرف الباحثة جودة الكفايات التخطيطية بأنها: جودة القدرات والمهارات المعرفية والإجرائية والوجدانية التي على المخطط التربوي امتلاكها في مجال عمليات التخطيط وإعداد الخطط التربوية، بحيث تساعده في أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى معين من التمكن.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المحلية والعربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

رابعاً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

خامساً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المحلية والعربية

1. دراسة خيرة (1991). بعنوان:

"**تطوير خطة لرفع كفاية العاملين في التخطيط التربوي في الأردن**".

هدفت الدراسة إلى اقتراح خطة لرفع كفاية العاملين في التخطيط التربوي في الأردن.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت استبانة موجهة للعاملين في التخطيط التربوي في الأردن. وتألفت عينة الدراسة من جميع العاملين في مديرية التخطيط التربوي في الأردن.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- وجود حاجات للتدريب على الكفايات اللازمة للمخطط التربوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التخطيطية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التخطيطية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مؤهل الماجستير فما فوق.

2. دراسة الهدهود (1991).بعنوان:

"**الكفايات الأساسية لمدير المدرسة في التعليم العام في دولة الكويت**".

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات الأساسية التي يجب توافرها في مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت لمساعدتهم على أداء مهامهم بصورة أفضل. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، تم تطبيقها على عينة مكونة من(50)مديراً ومديرة و(308) مدرساً ومدرسة وثمانية من رؤساء الأقسام. وقد أشارت النتائج إلى:

– وجود اتفاقٍ شبه تام بين رؤساء الأقسام والمديرين والمدرسين حول ترتيب الكفايات الأساسية اللازمة لمدير المدرسة، حيث حصلت العلاقات الإنسانية وتقويم أداء المدرسين والطلبة والدور الاجتماعي وتدريب العاملين والتنفيذ والمتابعة على نفس الرتبة.

3. دراسة درباس (1994). بعنوان:

"إدارة الجودة الكلية مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة في السياق التربوي، ومدى إمكانية تحقيق النتائج والتطبيقات التربوية لمفهوم إدارة الجودة الكلية في القطاع التربوي السعودي، مع إشارة خاصة لتجربة مدينة ديترويت في ولاية ميشغن الأمريكية في تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة (الكلية) في الإدارة المدرسية، ومدى إمكانية توظيف نموذج نيوتاون Newtown Model وإطار كوفمان Koufman Frame في القطاع التربوي السعودي.

اعتمدت الدراسة على المنهج النظري المكتبي، بالإضافة إلى أسلوب المقابلة والزيارة الميدانية للمدرسة، وقد توصلت الدراسة في النهاية إلى مجموعة من النتائج منها:

- عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الكلية في القطاع التربوي.
- المركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرار.
- ضعف بنية المعلومات في القطاع التربوي واعتماده على أساليب تقليدية في عملياته المحدودة.

4. دراسة عليوة (1995). بعنوان:

"واقع الكفاءة التخطيطية لدى العاملين في التخطيط التربوي".

هدفت الدراسة إلى معرفة الكفاءة التخطيطية لدى العاملين في التخطيط التربوي ودرجة أهميتها بالنسبة لهم وحاجاتهم التدريبية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.وكانت أداة الدراسة استبانة موجهة للعاملين في التخطيط التربوي.وتكونت عينة الدراسة من (81) موظفاً وموظفة في أقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن والمديريات التابعة لها في المحافظات.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

وجود فروق بين درجة قدرة العاملين على ممارسات كفايات التخطيط التربوي اللازمة لعملهم مدرجة أهميتها بالنسبة لهم،حيث جاءت الكفايات الوجدانية في المرتبة الأولى، ثم الكفايات

المعرفية، وبعدها الكفايات الإجرائية بغض النظر عن المؤهل التربوي أو الأكاديمي أو الخبرة الوظيفية والتربوية، ومما يدل على وجود حاجة تدريبية فعلية لتلك الكفايات.

5. دراسة الغامدي(1995). بعنوان:

"**النظرية البيروقراطية ومسؤوليات موظفي التخطيط التربوي**".

هدفت الدراسة إلى استكشاف أدوار ومسؤوليات المخططين التربويين في إعداد الخطط الخمسية للتنمية في المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واعتمدت الدراسة استبانة موجهة للموظفين في أقسام التخطيط التربوي.وتألفت عينة الدراسة من (195) فرداً ممن يشغلون وظيفة مدير عام في وزارة التربية والتعليم ومديري التربية والتعليم في المحافظات وعدد من الإداريين والفنيين.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها:

- المخططون السعوديون لا يدركون تماماً مسؤولياتهم عند إعداد الخطط الخمسية للتنمية بالشكل الذي يضمن تحقيق نجاح المؤسسات التي يعملون بها.
- المخططون لا يدركون مسؤولياتهم الخاصة بالتعامل مع المواقف غير الرسمية لا سيما المتعلقة بتلبية احتياجات الجمهور.
- المخططون غير مدركين لمسؤولياتهم المتعلقة بحماية مصداقية مهنتهم بما يضمن بقاءهم في المؤسسات التي يعملون بها لأطول فترة ممكنة.

6. دراسة الليمون (2000). بعنوان:

"**التخطيط للاحتياجات البشرية والمادية المستقبلية لأقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن**".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الملكات البشرية والمادية في أقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.وصممت استبانة موجهة للعاملين في التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن.وتضمنت عينة الدراسة50%من أعضاء لجنة التخطيط العليا ومديري التربية والتعليم ورؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– إن تخصصات مؤهلات العاملين في أقسام التخطيط ليست ذات صلة بالتخطيط التربوي، كما أن هناك افتقاراً إلى البيانات والمعلومات الضرورية والأساسية للمخطط التربوي.

– افتقار التشريعات التربوية من أية حوافز للعاملين في التخطيط التربوي.

– عدم تفويض الصلاحيات التي تسمح باشتراك رؤساء الأقسام في اختيار العاملين في تلك الأقسام.

7. دراسة الحجار (2001).بعنوان:

"تطوير التخطيط الإداري للتعليم بقطاع غزة".

هدفت الدراسةإلى تطوير التخطيط الإداري للتعليم بقطاع غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة،تم تطبيقها على عينة مكونة من(45)فرداً من المديرين العامين،ومديري الدوائر، ورؤساء أقسام في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

– إن درجة ممارسة التخطيط الإداري للتعليم بقطاع غزة بشكل عام هي بمستوى متوسط .

– إن أقل مجالات التخطيط الإداري للتعليم ممارسة هي المشاركة في التخطيط الإداري للتعليم ويليها ممارسة الكفايات التخطيطية،وأعلى مجالات التخطيط الإداري للتعلم ممارسة هو إعداد الخطة الإدارية للتعليم.

8. دراسة مهيدات (2001). بعنوان:

"درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في محافظة إربد".

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة القادة التربويين في التخطيط التربوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، ومعرفة أثر متغيرات الوظيفة والخبرة في هذه المشاركة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت الدراسة استبانة موجهة للعاملين في التخطيط التربوي. وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم ورؤساء أقسام التخطيط والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد والبالغ عددهم (114) فرداً.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

– إن درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي قليلة، حيث تراوحت درجة المشاركة بين متوسطة وقليلة.

– وجود فروق في درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي تعزى لمتغير الوظيفة لصالح مديري التربية والتعليم.

– عدم وجود فروق في المشاركة تعزى لمتغير الخبرة.

9. دراسة المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج (2002)، بعنوان:

" **نظام إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في مجال العمل التربوي في دول الخليج العربي**"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي، مع تشخيص بعض المشكلات التي قد تواجه عملية التطبيق بعد رصد تجارب دول الخليج العربية في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي،كما هدفت إلى إلقاء الضوء على نظم إدارة الجودة والاتجاهات الحديثة في مجال إدارة الجودة الشاملة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إضافة إلى المنهج التحليلي للوقوف على واقع تطبيق نظام الجودة عملياً في دول مجلس التعاون الخليجي. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استمارة تم توزيعها على وكلاء وزارات التربية والتعليم والمعارف في الدول الأعضاء.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– إن الاستفادة من نظام إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي ليس بالأمر العسير، حيث يحتاج تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة إلى استعدادات كبيرة وتوفير كوادر إدارية وفنية على درجة عالية من الكفاءة، كما توجد بعض المعوقات التي قد تعيق من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة مثل:

- عدم توفر البيانات والمعلومات السريعة في المؤسسات التربوية التي تعتمد التقنيات الحديثة في نقل المعلومات إلى صانعي القرارات في الوقت المناسب.
- تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى ميزانية كبيرة.
- عدم توفر الكوادر المدربة في ميدان إدارة الجودة الشاملة.

10. دراسة الكريدا (2004). بعنوان:

"**الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**".

هدفت الدراسة إلى تعرّف الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت الدراسة استبانة لتحديد الكفايات اللازمة لمديري التربية والتعليم. وتألفت العينة من جميع مديري التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (64)مديراً للتربية والتعليم.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1–تم تصنيف الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم إلى ثلاثة محاور أساسية وفقاً لمراحل التخطيط الثلاث:

–مرحلة التشخيص–مرحلة إعداد وتنفيذ الخطة–مرحلة المتابعة والتقويم

2– إن جميع الكفايات التخطيطية وعددها (72) كفاية بمحاورها الثلاث مهمة، أو متوسطة الأهمية من وجهة نظر مديري التربية والتعليم في ضوء مهامهم.

3–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (العمل، المؤهل، الخبرة، التدريب).

11. دراسة اللواتي (2005). بعنوان:

"**الممارسات التخطيطية للعاملين بأجهزة التخطيط التربوي في وزارة التربية في سلطنة عمان**".

هدفت الدراسة تعرّف واقع الممارسات التخطيطية للعاملين بأجهزة التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في عُمان. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.واعتمدت الدراسة استبانة طبقت على الأعضاء العاملين في دوائر التخطيط بالوزارة.تكونت عينة الدراسة من (69) فرداً يشغلون وظائف مدير دائرة ونائب مدير، ورئيس قسم، وعضو في دائرة التخطيط بالوزارة والمناطق التعليمية في سلطنة عمان.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- إن تقديرات أفراد العينة حول درجة ممارساتهم التخطيطية على مجالات الدراسة الأربعة (معالج البيانات والمعلومات– إعداد الخطة– إعداد الموازنة للخطة–متابعة الخطة) كانت متوسطة.

- هناك فروق بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح الإداريين في مجال إعداد الخطة.

12. دراسة أبو عيشة (2007). بعنوان:

"**مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين**".

هدفت الدراسة تعرّف مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين.واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت أداة الدراسة من استبانة موجهة لمديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. وتألفت عينة الدراسة من مديري ومديريات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين والبالغ عددهم (231) مديراً ومديرة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- إن درجة تقدير مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية لمشكلات التخطيط التربوي في فلسطين كانت متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشكلات التخطيط التربوي لصالح الذكور في مجال المعلمين والطلبة–بينما لم تكن هناك فروق في المجال الإداري والإمكانات المادي والمناهج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات:(المؤهل العلمي والتخصص الجامعي والخبرة).

13. دراسة خضير(2007). بعنوان:

"**واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها**".

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(451) موظفاً في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية باستخدام استبانة أداةً للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- كانت معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق إدارة الجودة في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس، والمركز الوظيفي، والمؤهل العلمي ولصالح التطبيق.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة من وجهة نظر العاملين فيها، ولصالح التطبيق.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعرفة لإدارة الجودة تعزى لمتغير الخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً لدرجة التطبيق بين أصحاب الخبرة(أقل من 6)سنوات وأصحاب الخبرة(أكثر من 12) سنة ولصالح أصحاب الخبرة(أقل من 6)سنوات.

14. دراسة الطليحي (2012). بعنوان:

"**الكفايات التخطيطية لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون**".

هدفت الدراسة تعرّف الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،واعتمدت الدراسة استبانة موجهة إلى المشرفين التربويين. وتكونت عينة الدراسة من (152) مشرفاً تربوياً.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن ترتيب أبعاد الكفايات التخطيطية كانت بدرجة متوسطة وجاءت الأبعاد مرتبة وفق الترتيب المنطقي لها وهو التهيئة والتحضير والتشخيص، ثم الإعداد والتنفيذ، والمتابعة والتقويم.
- إن درجة قدرة مديري المدارس على وضع خطط بديلة في حال تغيير الخطة الرئيسة، وقدرة مديري المدارس على الإعلان عن نتائج التخطيط المرحلي على منسوب المدرسة باستمرار، وقدرة مديري المدارس على تحديد الفجوة بين الواقع ورؤية المدرسة وفقاً للخطط السابقة، وقدرة مديري المدارس على تحليل البيئة الخارجية والداخلية للمدرسة، جاءت جميعها بدرجة منخفضة وكانت بمجال الإعداد والتنفيذ.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

بعد الاطلاع والبحث ونظراً لقلة الأبحاث المتعلقة بالبحث الحالي وغيابها فقد اضطرت الباحثة البحث عن دراسات قريبة ومشابهة للبحث الحالي.

1.دراسة الجايد Al-jaed (1987) بعنوان:

"**العوامل التي تعيق عملية إنجاز خطط التعليم في المملكة العربية السعودية**".

"Factors that hinder the completion of the process of education plans in the Kingdom of Saudi Arabia".

هدفت الدراسة إلى تعرّف العوامل التي تعيق عملية إنجاز خطط التعليم في المملكة العربية السعودية.

وقد بينت نتائج الدراسة أن الانتاج يزداد بالتقيد الجيد من المنفذين وبقيمة الاقتناع بالبرامج والمشاريع التربوية،وكذلك بتوافق القوى البشرية والميزانية المناسبة.أما أهم العوامل المعيقة تتمثل في غياب السلطة الحقيقة،ونقص البيانات والإحصائيات اللازمة والدقيقة وعدم توافر الكفاءة البشري.

2.دراسة جريسوولد وآخرون Griswold and Others (1993) بعنوان:

"**تقييم تطبيــق ثقافــة الجودة الشاملة، نظرة أساسها مخاوف**".

"**Evaluate the application of total quality culture, look at the basis of which concerns**".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تطبيقات الجودة الشاملة في المدارس مــن وجهــة نظــر أعضاء هيئة التدريس ومعرفة مخاوفهم ومواقفهم وتصوراتهم.وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بمــدارس مقاطعــة أوهــايو، والمــوظفين والمديرين، واستخدم الباحثون الاستبانة كأداة للدراسة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عبر العاملون عن مخاوفهم لعدم استخدامهم ثقافة الجودة الشاملة، وأن لديهم مخــاوف حول طبيعة هذه الثقافة.

- أبدى المستجيبون مخاوف شخصية عظيمة خصوصاً المرتبطة بـــالمركز،والحـــوافز، والتأثيرات المحتملة على المستجيبين.

- وجود مخاوف أخرى شملت درجة التعاون المطلوبة، وطبيعة اشتراك الآخـــرين فـــي ثقافـــة الجودة الشاملة.

- عبّرت كل المجموعات عن قلقها نحو نتائج الطلاب بدرجة منخفضة.

- أكدت البيانات أن المقاطعة كانت في بدايات تطبيقها للجودة الشاملة.

3. دراسةماريل وآخرونMauriel and Other (1995). بعنوان:

"**هل تـــؤثر إدارة الجـــودة الشاملة على التعليم والتعلم؟** "

"Is the overall quality of teaching and learning affect management?"

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أفضل الممارسات الحالية في تطبيق مفـــاهيم إدارة الجـــودة الشاملة في مدارس المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يمكن لإدارة الجودة الشاملة إنجاز تغيير هام في المدرسة.

- تقوم المدرسة بتوظيف نتائج تقويمها للعمليات والمخرجات لتحسين الممارسات التعليمية التعلمية، والتركيز على الطالب.

- أكد المستجيبون على ضرورة الاستفادة من البيانات في التخطيط.

- أكد بعض المستجيبين أن حاجات العاملين يتم تحديدها بواسطة استبانات.

4. دراسة سيرف SERVE (1995) بعنوان:

"**إدارة الجودة الشاملة بدعـــة عـــابرة أم شيء أصيل؟**"

"TQM is a passing fad or something authentic?"

هدفت هذه الدراسة إلى بيان المفاهيم الرئيسة لإدارة الجودة الشاملة، وعـــرض تجـــارب وخبرات كل من مواقع القيادة والأطر الهيكلية فـــي إصـــلاح النظـــام مـــن خـــلال التجـــارب والتصورات للمربين المشاركين.

واستخدم الباحث المقابلات الفردية للفئة المستهدفة كأداة للدراسة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تشمل مدرسة الجودة الشاملة قائداً ملتزماً ومساعداً.

- إن أعضاء هيئة التدريس مؤهلون لتقبل التغيير.
- يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة وقتاً للتدريب.
- تتطلب إدارة الجودة الشاملة التزاماً طويل المدى.

5. دراسة ساندركوك Sandercock (1999)بعنوان:

"**التوسع في لغة التخطيط: تأمل في تعليم التخطيط للقرن الحادي والعشرين**"

"Expansion in the planning language: hopes in planning education for the twenty- century atheist"

هدفت الدراسة إلى تحديد المعرفة التي يحتاجها المخططون في عصر ما بعد الحداثة .

وتوصلت الدراسة إلى أن إعداد المخططين لتحديات القرن الحادي والعشرين يتضمن الآتية: تعرف الأشياء المحددة لمجال التخطيط بطريقة أكثر ديناميكية بحيث لا يصبح جوهر تعليم التخطيط فائضاً عن الحاجة في كل عقد، والربط المفصلي لبرامج التخطيط بالبرامج البيئية، وبرامج التصميم، والانتقال من التركيز على المهارات إلى القرائيات الأساسية، ومقاربة التخطيط عن طريق إجراء البحوث المتعلقة بالجوانب الأخلاقية في عمل التخطيط.

6. دراسة ماكنري واشيل McHenry & Achilles(2000).بعنوان:

"**مكونات التخطيط التربوي في جنوب كارولينا**"

"Educational planning components in South Carolina".

هدفت الدراسة إلى معرفة مكونات التخطيط الأساسية غير الموجودة في خطط مديريات التعليم في جنوب كارولينا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 96% من مبادرات التخطيط كانت غير ملائمة لتلبية الحد الأدنى لمتطلبات التخطيط الاستراتيجي، كما كان واضحاً غياب التخطيط الفاعل، والافتقار إلى فهم عناصر التخطيط، الذي ازداد تعقيداً بالإعداد والتدريب غير الملائمين لمديري التربية ومساعديهم. وخلصت الدراسة إلى أن نقاط الضعف هذه يمكن إرجاعها إلى حاجة عالمية لتعليم التخطيط.

7. دراسة الدبل Al – Dabal (2001) بعنـــوان:

"**هــل تعتبــر إدارة الجــودة الشاملة كافية لتحقيق ميزة تنافسية؟ حقائق في المنظمات حول تطبيق مبادئ التغييــر مــع أمثلة من الولايات المتحدة الأمريكية والعالم النامي**".

"Do you consider the overall quality management sufficient to achieve a competitive advantage? Facts in organizations on the application of the principles of the change with examples from the United States and the developing world".

هدفت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: هل تعتبر إدارة الجودة الــشاملة كافيــة لتحقيق ميزة تنافسية؟ والتعرف إلى حقائق في المنظمات حول تطبيق مبادئ التغيير مع أمثلــة من الولايات المتحدة الأمريكية والعالم النامي، واستخدم الباحث طريقة البحث المكتبي مــستفيداً من كتب ومقالات الأدب التربوي في تحقيق أغراض دراسته.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:إن إدارة الجودة الشاملة علاج فعال لمعظم المشكلات التي تواجهها المنظمات وهي تناســب كل أنواع الأنظمة – إنها ليست الطريقة الوحيدة لإعطاء المنظمات ميزة تنافسية–تعتبر إدارة الجودة الشاملة مناسبة لقطاع الخدمات مع التأكيد على رضا المستفيد– يمكن لإدارة الجودة الشاملة أن تغطي بعض جوانب القصور التي تــشمل :التفــويض والتغيرات الكبرى في عملية التقدم وأنظمة الحوافز.

8.دراسة برايس Price (2001). بعنوان:

"**التخطيط الاستراتيجي وحالة تنفيذه في مناطق تعليمية مختارة**"

"Strategic Planning and The link to Implementation in Selected Illinois School Districts".

هدفت الدراسة إلى اختيار حالة التنفيذ لأعمال مقترحة وجدت في مستندات منشورة للتخطيط الاستراتيجي لمناطق تعليمية مختارة. وهي دراسة (139) حالة لثلاث مناطق تعليمية منفصلة، وكذلك هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تنفيذ الخطة الاستراتيجية وبعض المتغيرات مثل سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية، وقد تم جمع البيانات بطرق كمية ونوعية.واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقد تم استخدام أدوات دراسة ممثلة في استطلاع مكتوب لمعلمين مؤهلين، وكذلك مقابلات مع جميع مراقبي مدارس المنطقة مع أدوات مراجعة للخطط الاستراتيجية. وقد أوضحت النتائج أن تخصصية أهداف الخطط الاستراتيجية نفذت بدرجة ما تبعاً لمراقبي المنطقة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء الهيئة التدريسية المؤهلين اتفقوا في بعض الجوانب ولكنهم لم يكونوا على وعي بالإنجازات الناتجة عن بعض جوانب التنفيذ

المحددة،وقد أظهرت الدراسة أيضاً أن سنوات الخبرة ومستوى المرحلة التعليمية لم يكن لها تأثيرٌ كبيرٌ في استجابات المعلمين. وفي المناطق التعليمية التي أظهر فيها المراقبون اهتماماً بالخطط الاستراتيجية كان المعلمون أكثر إيجابية ووعياً بمستندات التخطيط.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

تعددت الدراسات والأبحاث ذات الصلة بالكفايات التخطيطية في التخطيط التربوي بمجالاتها المتعددة من حيث أهميتها في العمل التربوي، والتأكد منها من خلال الخطط التربوية، -إلا أنه- وفي حدود علم الباحثة-تعتبر هذه الدراسة أول الأبحاث في الجمهورية العربية السورية التي تناولت الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة.

وبينَت الدراسات والأبحاث السابقة عدداً من الملاحظات التي ساعدت الباحثة في صياغة المشكلة، وأهميتها، وتصميم أدوات البحث، ومعالجة النتائج وأسلوب عرضها وتفسيرها أيضاً.

وبالوقوف على الدراسات السابقة ترى الباحثة أن:هناك جانبين من الدراسات تناول أحدهما التخطيط التربوي من حيث مشكلاته والكفايات التخطيطية اللازمة للمخططين التربويين،وتناول الآخر الجودة من حيث إمكانية تطبيقها في الميدان التربوي حيث اتفقت دراسة (عليوة،1995) و(خيرة،1991) إضافة لدراسة (كريدا،2004) في تحديد الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي بمجالاتها الثلاث (المعرفية والإجرائية والوجدانية) والعمل على رفع هذه الكفايات وتطويرها، إضافة لدراسة(دوفيرتي،2000) و(الطليحي، 2012)، و(الشهري، 2002).

في حين تناولت دراسة (الغامري، 1995) الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتق المخططين التربوين في إعداد الخطط التربوية، ودراسة (الليمون، 2000) التي هدفت إلى كيفية التخطيط للاحتياجات البشرية والمادية لأقسام التخطيط التربوي.

والدراسات التي تناولت المشكلات التي يواجهها العاملون في التخطيط التربوي كدراسة (أبو عيشة، 2007) وكيفية تطوير التخطيط التربوي ومعرفة مدى ممارسة الكفايات التخطيطية كدراسة (الحجار، 2001) ومعرفة مكونات التخطيط التربوي ومدى توافر متطلباته كما جاء في دراسة (ماكهنري، 2000) و(ساندركوك،1999) و(برايس، 2000).

أما الدراسات التي تناولت جانب الجودة فاتفقت جميعها في مدى إمكانية تطبيق الجودة في القطاع التربوي وخاصة مجال التخطيط التربوي وإمكانية تطويره وتجويده كدراسة (المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج،2002) و(خضير، 2007) و(الدبل، 2001)، و(ماريل وآخرون، 2001)، و(سيرف، 1995).

في حين اتفقت جميع الدراسات السابقة بما فيها الدراسة الحالية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتماد الاستبانة كأداة للدراسة.

رابعاً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

مما سبق، وعلى الرغم من وجود تشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في تناولها لموضوع الكفايات التخطيطية وفق معايير الجودة إلا أنها تختلف عنها من حيث:

-تعد هذه الدراسة-في حدود علم الباحثة- أول دراسة في الجمهورية العربية السورية تناولت الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة.

-عملت الدراسة الحالية على بناء عدد من المعايير ضمن معايير الجودة ووضع تصور لتجويد الخطط التربوية والعمل وفق معايير الجودة واعتبارها كجزء لا يتجزأ من عملها الأمر الذي يساعد على تجويد العمل التخطيطي التربوي.

-تسهم الدراسة الحالية في وضع تصور مقترح لتفعيل معايير الجودة في التخطيط التربوي الأمر الذي يسهم في رفع جودة كفايات العاملين في أجهزة التخطيط التربوي.

خامساً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

ساعدت الدراسات السابقة فيما يأتي:

- الاطلاع على بعض المعايير الواجب تضمينها في التخطيط التربوي.

-الاطلاع على كفايات العاملين في التخطيط التربوي.

-اختيار المنهج المناسب للبحث.

-ولا يخفى أن للدراسات السابقة دوراً في بناء الخلفية النظرية للبحث.

الفصل الثالث

الكفايات التحليلية اللازمة للمخطط التربوي

أولاً-نشأة التخطيط التربوي.

ثانياً-مفهوم التخطيط التربوي.

ثالثاً-مبررات ودواعي التخطيط التربوي.

رابعاً-أهداف التخطيط التربوي.

خامساً-العوامل المؤثرة في التخطيط التربوي.

سادساً-مراحل التخطيط التربوي.

الكفايات

سابعاً- مفهوم الكفاية وتعريفها.

ثامناً-أسباب ظهور مصطلح الكفايات.

تاسعاً-أسس تحديد الكفايات.

عاشراً-تصنيف الكفايات.

مقدمة:

يعد التخطيط عنصراً أساسياً في العملية التربوية إذ لا يمكن تنفيذ أي عمل تربوي دون تخطيط مسبق له، فهو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل والتي تنتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله وكيف يتم، ومتى يتم، والتخطيط التربوي أمر جدي لا يمكن أن يكون مجرد تحديد الأهداف التربوية التي نرغب في مشاهدة حدوثها.بل هو أيضاً الأفعال التي تتخذ لتحقيق الأهداف(ربيع وبشير،2008، 73).

وسيتناول هذا الفصل مفهوم التخطيط التربوي والأسباب التي دعت إلى تطبيقه، والعوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح عملية الخطة التربوية بدءاً من مراحلها الأولى وحتى نهايتها، إضافةً إلى أهم الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها،وأهم الكفايات التي يتمتع بها العامل في التخطيط التربوي.

أولاً:نشأة التخطيط التربوي

إن التخطيط عملية مارستها المجتمعات البشرية منذ القدم بأشكال وأنماط بدائية وفق مقتضيات الواقع والظروف لمواجهة الكوارث والتحديات تحت مسميات: التدبير والحيطة، لكنها ممارسات لعمليات تتم في المستقبل لتجذب المخاطر ومواجهة المشكلات، كما أن كتابات أفلاطون وابن خلدون أشارت إلى التخطيط وكانت كتاباتهم بحد ذاتها تنتمي إلى التصورات والأفكار أكثر من انتمائها إلى التطبيق العلمي المنظم(البوهي،7،2001). وفي عصر النهضة دعا المفكر الانكليزي موريس دوب إلى ضرورة أخذ الدولة بالتخطيط المحكم والعلمي لإحداث التقدم في المجالات المختلفة(غراب،2،1985) وبذلك يمكن القول: إن أفكار التخطيط التي كانت تطرح عبارة عن معلومات للخروج من الإطار النظري إلى الواقع العملي. أما التخطيط بمعناه العلمي فقد ظهر في الاتحاد السوفيتي كأسلوب جديد لتسيير جميع قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي المرتبط بتطبيق لاشتراكية مما صوب الجهود نحو وضع نحو وضع أسس التخطيط وتشكيل معالمه(الجندي،127،2002) وبفضل التخطيط استطاع الاتحاد السوفيتي إصلاح وإعادة بناء ما دمرته الحرب وبناء قاعدة صلبة من الصناعة الثقيلة وتكوين جيش هائل من المهندسين والفنيين والإداريين اللازمين للنهضة الاقتصادية والصناعية(غنيمة،77،2005) ويشير مرسي والنوري إلى أن "الخطة الخمسية للاتحاد السوفيتي سابقاً(1928–1933) تعد أول خطة خمسية

مقننة"(مرسي والنوري،3،1990) وبعد نجاح النموذج السوفيتي إثبات فعاليته في التطوير الاقتصادي والاجتماعي ونهاية الحرب العالمية الثانية بدأت الدول اتباع أسلوب التخطيط الاقتصادي وبذلك أصبح التخطيط الاقتصادي شرطاً أساسياً لتحقيق معدلات سريعة ومنظمة للنمو الاقتصادي مهما كان نوع النظام الاقتصادي السائد ومهما كانت درجة النمو الاقتصادي سواء كان في دول متقدمة أم دول نامية(غنيمة،79،2005).

أما التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في سورية فقد بدأ تطوره منذ عام 1957 بإنشاء مؤسسة الإنماء الاقتصادي والمجلس الاقتصادي الوزاري، إلا أنه أخذ أول مظاهر إدخاله على الحياة الاقتصادية للقطر بصورة رسمية في عام 1960حيث تم إنشاء وزارة التخطيط لأول مرة(طلبة،81،2007). وقد أقرت خطة عشرية للتنمية في عهد الوحدة بين سورية ومصر 1958أعيد النظر في هذه الخطة عام 1960نظراً لعدم القدرة على تنفيذها وجدوا أن من المناسب تحقيق مهمات التنمية ضمن خطتين خمسيتين1960–1965و1965–1970.وما سبق نستخلص أن كافة الدول النامية والمتقدمة أخذت بتجربة الاتحاد السوفيتي المبنية على أسس علمية واستفاد منها في التخطيط الاقتصادي والاجتماعي.

أما التخطيط في التربية على الرغم من حداثته فإن هناك جذوراً تاريخية ظهرت في أدبيات فلسفة وتاريخ الفكر التربوي عبر العصور، فكبار فلاسفة اليونان والرومان كأفلاطون وأرسطو ضمن فلسفاتهم في تنظيم التعليم وربطه بواقع المجتمع وحاجاته وكذلك فعل أئمة ومفكرون عرب ومسلمون أمثال الغزالي وابن خلدون، حيث صنفوا العلوم وبينوا ما ينبغي تعليمه منها وكيف ينبغي تعليمه(رحمة،27،2007). وتعود أول المحاولات الحديثة والمنظمة لاستخدام التخطيط في التربية إلى عام 1923حيث وضع الاتحاد السوفيتي أول خطة تعليمية لمدة خمس سنوات ورغم أنها كانت خطة بدائية إذا ما قورنت بالخطط العصرية فقد كانت أول محاولة جادة على طريق التخطيط وأفادت في تقدم بعض الخبرات الغنية كما أثارت التفكير بالتخطيط لدى شعوب أخرى. وأخذت الدول العربية بالتخطيط التربوي بعد الاستقلال والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة ويشير مرسي إلى أن التخطيط التربوي أخذ طريقه إلى البلاد العربية، واخذ في التطور إثر المؤتمر الذي دعت إلية اليونسكو، والذي تم انعقاده في بيروت لمناقشة تقرير الأستاذين(أحمد طوقان، وماردون كولون) وكان من نتيجة هذا المؤتمر لوزراء تربية العرب في

فبراير1960"إقرار أهمية التخطيط التربوي والتعليمي للبلاد العربية، وإنشاء المركز الإقليمي لتخطيط التربية، وإداراتها في البلاد العربية والذي أصبح لبنان مقراً لها(مرسي،11،1977).

وبدأ التخطيط التربوي في سورية 1960مع بداية الخطة الخمسية الأولى، إلا أن التخطيط التربوي الفعال الذي أحدث نقلة نوعية في التربية في القطر العربي السوري يعود إلى بداية الخطة الخمسية الثالثة في عام 1970والخطط الخمسية التي تلتها والتي وضعت ضمن خطط التنمية وتشرف عليها وزارة التخطيط بالتعاون مع مديريات التخطيط في الوزارات المختصة ويلا حظ مما سبق أن التخطيط التربوي ظهر ونشأ كضرورة عملية للتخطيط الاقتصادي وتلبية لحاجات الاقتصاد.

ثانياً:مفهوم التخطيط التربوي

يرتكز التخطيط التربوي على وصف الظواهر التربوية البشرية والإدارية والمالية بواسطة إحصاءات نظرية وتجريبية لينتقل إلى استشراف المستقبل اعتماداً على التنبؤ واستباق المعطيات المستقبلية ارتكازاً على ما يتوفر لدى المخططين من دراسات وأبحاث تربوية.

ويعد علم التخطيط التربوي ضرورة عملية لتحقيق تنمية الموارد البشرية، خاصة إذا علمنا أن الموارد البشرية في أي دولة تمثل عنصراً أساسياً وهاماً من عناصر الإنتاج والقوة الدافعة للتنمية، فعمليتا تعليم البشر والتخطيط له عمليتان مختلفتان تمام الاختلاف، ولا غنى عن كليهما عند التفكير في البناء البشري جوهر التنمية الشاملة. وهذا ما عززته نتائج الدراسات العالمية والعربية، واعترفت به المؤسسات العالمية رسمياً اعتباراً من عام 2002 وفق قرارات اليونسكو في هذا الشأن، مما دعا قيادات العالم والمسؤولين عن التربية لوضع التخطيط الأمثل من أجل تحقيق أكبر استثمار ممكن لرأس المال البشري.

فالتخطيط هو أحد وظائف الإدارة، والتي يقع على عاتق القيادة الإدارية وجوب النهوض به كوظيفة أساسية تختص بها الإدارة العليا، فهو التفكير المنظم السابق لكل الوظائف، ويبدأ بتحديد الأهداف الخاصة بالمؤسسة التي بموجبها توضع البرامج الخاصة بالعمل، وتحدد العناصر المادية والبشرية اللازمة على أن تكون ملائمة وفي ضوء الإمكانات المتاحة.

ويرى العجمي أن التخطيط عبارة عن عملية الموازنة بين القدرات والطاقات والموارد المتاحة وما يود الفرد أو الجماعة تحقيقه من أهداف وتطلعات بغرض النهوض بمستوى المعيشة. ويعتبر

على هذا الأساس وسيلة لا غاية(العجمي،2008، 362). ويعرفانه أرنولد أندرسون وجين بومان Anderson& Bowman بأنه: عملية إعداد مجموعة من القرارات لتنظيم العمل التربوي المستقبلي"(Anderson& Bowman,1987,46).

ويعرفه وليمس Williamsبقوله: "إنه تقرير ما تريد أن تفعله في المجال التربوي وكيف ستفعله (Williams,1996,67). ويلاحظ من التعريفات السابقة أن التخطيط التربوي يهتم بتنظيم العمل التربوي وإجراءاته المستقبلية.

ويرى السلمي أن التخطيط يعد من أهم الوظائف الإدارية باعتباره الوسيلة التي تؤدي إلى اكتشاف أنسب الطرق والوسائل لاستخدام الموارد المتاحة استخداماً يحقق الأهداف المرجوة، فالخطط والبرامج إنما تعبر عن العمل الإداري الخلاق الذي ينسق بين أجزاء الموقف، ويحقق التناسق بين الجزئيات والجهود المتفرقة ليجمعها في خط واحد متكامل يسير في اتجاه محدد(السلمي،1998، 325).

والتخطيط يعني القدرة على التنبؤ أو إعداد ما قبل التنفيذ، فهو دراسة واختيار وسائل، لتحقيق هدف معين، في فترة زمنية معينة.

وتعرف(ماري نيلز) التخطيط بأنه:"العملية التي يتم بموجبها اختيار أفضل الطرق أو المسار الذي يكفل تحقيق هدف معين(نقلاً عن البدري،2005، 85).

أما التخطيط التربوي كمفهوم فتتعدد وجهات النظر فيه حسب التخصص والمكان والبيئة الاجتماعية والاقتصادية. وقد مر التخطيط التربوي خلال السنوات الماضية وضمن مراحل تطوره بتطورات عديدة، وقد عكس في كل مرحلة منها خصائص ومميزات تطور الفكر التخطيطي العام، ولهذا فقد برزت تعريفات عديدة للتخطيط التربوي، وكما تنوعت هذه التعريفات تبعاً لتنوع ظروف كل مجتمع وإمكانياته.

ويعرف لياندLyndالتخطيط التربوي بأنه:"عملية إعداد مجموعة من القرارات لتنظيم العمل التربوي المستقبلي(Lynd,1994,46). بينما تعرفه لاش ويه(Lashway) بأنه: "عمليات تنظيم التنمية التربوية لجعلها أكثر فاعلية وكفاية في تلبية حاجات الطلبة والمجتمع"(Lashway,2001,32). ويعرف شافيلسون Shavelsonالتخطيط التربوي بأنه:

كالتخطيط في أي مجال آخر يتعلق باتخاذ القرار المسبق نحو ما ترغب القيام به بتحديد: ما الذي تريد فعله؟ وكيف ستقوم به؟(Shavelson,1991,67).

وفي كتابه "التخطيط التربوي والتنمية" يعرف وليم دوجلاس(Willims Dougla) التخطيط التربوي بأنه(عملية تحليل النظام التعليمي وخصائصه بغية تقرير الطرائق الرشيدة للوصول إلى حالة مستقبلية مرغوبة، وأنه يهدف بصورة رئيسة إلى تنسيق عناصر النظام التعليمي، وتوجيهها نحو إنجاز أهداف مستقبلية فضلاً عن إيجاد الحلول للمشكلات ودفع نظم التعليم للتقدم(Willims Dougla,1995,91).

والتخطيط التربوي كما عرفه رحمة (2003) بأنه:"معالجة عقلية وعملية لتنظيم مجرى التعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق وضع خطة تستند إلى مجموعة من الدراسات للنظام التربوي، وما يتصل به من النظم الاقتصادية والاجتماعية، وتتضمن مجموعة قرارات تحدد أهدافها للتعليم وسبلاً لبلوغها بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة ثم متابعة الخطة وتقويمها (رحمة،2003، 9).

بينما يرى عبد الدائم (1983) أن التخطيط التربوي هو: "النظرة الشاملة المتكاملة إلى مشكلات التربية جميعها، ورسم السياسة التعليمية في كامل صورتها رسماً ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة بأوضاع البلدان السكانية وأوضاع الطاقة العاملة، والأوضاع الاقتصادية والتربوية والاجتماعية" (عبدالدائم،1983، 6).

ويذكر هوتمكيرHutmacherعن نشاطات إعداد المخططين التربويين، عدة تعريفات للتخطيط التربوي منها: (التخطيط التربوي هو وسيلة لتصميم منظومة تربوية تناسب حاجات البلد وإمكاناته وآماله، وأنه دراسة العلاقة القائمة بين الواقع المدرسي والوضعية الديمغرافية والاقتصادية والاجتماعية بغية الاطلاع الأفضل على الحاجات في مجال التربية وعلى الأهداف المنشودة واختيار الوسائل التي ينبغي استعمالها لبلوغ مجموعة الأهداف المختارة)(Hutmacher,2000, 42).

والتخطيط التربوي بحسب سمارة يتفق مع التعاريف السابقة بأنه: "مجموعة من التدابير المحددة التي تستجيب لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وعلى رأسها التنمية التربوية، وذلك عن

طريق رسم أهداف تربوية محددة تحقق هذه الغاية، وعن طريق رسم وسائل توصل لهذه الغاية والأهداف"(سمارة،2008، 24).

بينما يرى جارلس وليم في التخطيط التربوي بأنه: "تقرير ما نريد أن تفعل في المجال التربوي وكيف ستفعل(Williams,1996,67).

وهنا ينسجم هذا التعريف مع التعاريف السابقة بأنه" عمليات ترمي إلى تحديد أهداف منسقة وأولويات للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وتحديد الوسائل لبلوغ تلك الأهداف واستخدام هذه الوسائل بقصد تحقيق الأهداف المرسومة.

ويعرّف بحسب حجي بأنه: "عملية إدارية متشابكة تتضمن البحث والمنافسة والاتفاق ثم العمل من أجل تحقيق الأهداف التي ينظر إليها باعتبارها أمراً مرغوباً فيه"(حجي،د.ت،32).

بينما يرى الطيب في التخطيط التربوي بأنه يجب أن يجيب عن التساؤلات الآتية:"أين نحن الآن، وأين نريد أن نذهب وكيف ستصل إلى هناك"(الطيب،1999، 71).

وفي ضوء التعريفات السابقة تتبنى الباحثة التعريف الآتي للتخطيط التربوي بأنه: "التنبؤ بسير المستقبل في التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية تربوية متوازنة وتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة والربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة"(عبد الدائم، 1979، 120).

ومن خلال ما تم عرضه من تعريفات يمكن القول بأن التخطيط التربوي يتصف بمجموعة من الخصائص من أهمها ما يأتي:

1- التخطيط أسلوب موضوعي للتفكير، ولتقدير مشكلة معينة واقتراح الحلول المناسبة لها.

2- التخطيط تفكير تحليلي، أي عدم اتخاذ قرار دون تحليل سابق للبيانات والمعلومات.

3- التخطيط تفكير تكاملي يراعي التكامل بين عناصر العملية التربوية من حيث المدخلات والمخرجات.

4- يتضمن التخطيط تفكيراً إسقاطياً، أي النظر للمستقبل نظرة غير أكيدة ومليئة بالاحتمالات.

5- يتسم التخطيط بطابع الفكر التجريبي، أي تحليل البدائل وتجريبها لاختيار أفضلها.

6- إن التخطيط يعتبر أسلوباً علمياً أو منهجاً للعمل العلمي المنظم، فالأسلوب العلمي يتضمن توظيف البيانات والعلوم في عملية التخطيط، بمعنى لابد للمخطط من الرجوع إلى المادة العلمية التي من الممكن الاستفادة منها.

7- وأخيراً فالتخطيط يعتبر وسيلة للتنبؤ بالمستقبل وبما ستكون عليه الأوضاع في ظل المستجدات والمتغيرات والظروف التي قد تطرأ لاحقاً(رحمة،1989،101).

ثالثاً:مبررات ودواعي التخطيط التربوي

انطلاقاً من الحاجة إلى وضع خطة للتربية تستجيب لحاجات التنمية بمفهومها الشامل وذلك عن طريق رسم أهداف تربوية تحقق هذه الغاية، يمكن تحديد بعض المبررات لنشوء التخطيط التربوي ومنها:

2-1-العلاقة بين التنمية الشاملة والتربية:

إن نشأة التخطيط التربوي جاءت تلبية لحاجة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية إلى تخطيط يسهم في تقدمها وتلبية حاجاتها، حيث يجد المخططون للتنمية الشاملة أنفسهم أمام أهمية إعداد وتدريب القوى العاملة لمشروعات التنمية، لأن التربية هي وسيلتهم لتحقيق الأفق الواسع، والسلوك الاجتماعي والأخلاقي الراقي، والسلوك الاقتصادي الجيد، وكلها عوامل التنمية الأساسية كما أنها نتيجة لجهد تربوي واع مقصود.

والواقع أن التنمية الاقتصادية والاجتماعية تتمثل في تحقيق التقدم والرخاء لأبناء المجتمع، وعلى التربية أن تلتزم بوضع الخطط التربوية والبرامج التنفيذية لها، بحيث يؤدي تنفيذها إلى تحقيق تلك الأهداف.

ومن هذه الزاوية أحسَّ المخططون للتنمية الشاملة بأهمية تعليم وتدريب رأس المال البشري كعامل رئيس لا يمكن الاستغناء عنه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وغيرها.

وذلك يحتاج إلى تخطيط فعال وذي كفاءة وذلك لأسباب متعددة أهمها:

2-2-1-تشابك النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في المجتمع،ولذلك فالتخطيط ضروري لاستحداث التكامل والتنسيق بينها.

2-2-2-تفاعلها مع بعضها، ولذلك لزم التخطيط لإحداث التوازن في هذا التفاعل.

2-2-3-عجز التمويل عن الوفاء بكل حاجات ومتطلبات التنمية الشاملة في وقت واحدٍ، ولذلك لزم التخطيط لتحديد الأولويات وفقاً لتحديد الاستراتيجيات الأساسية والهامة في مواقع التنمية المختلفة(سلطان،1981، 21).

يعد التخطيط الشامل الأسلوب العلمي الأكثر فاعلية للتنمية الشاملة، و يكون التخطيط التربوي جانباً هاماً من جوانب التخطيط الشامل والذي يحتاج إلى جهد واسع متعدد الجوانب، ويتطلب تغيير بنية التربية وخططها التربوية(مراحلها وأنواعها)، ويستلزم ربط التوسع بالتعليم بحاجات السوق الاقتصادية والاجتماعية، ويستدعي قبل هذا تغيير محتوى التعليم بحيث يكون النظام التربوي مرناً قادراً على التغيير والاستجابة لمتغيرات المجتمع.

فالتخطيط التربوي لا يتم بشكل منفصل عن التخطيط الشامل الذي يتناول جميع الميادين ويعالج مختلف جوانب التنمية، وإن التخطيط الشامل لا يكتمل إلا بوجود التخطيط التربوي، وتناسقهما مع بعضهما البعض.

وكما لا يمكن الفصل بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإنه لا يمكن الفصل بينهما وبين التنمية التربوية، ولا يمكن بالتالي بين التخطيط الاقتصادي والتخطيط الاجتماعي والتخطيط التربوي.

حيث إن عملية التنمية البشرية(التربية) والتخطيط لها هي أهم منطلق في منطلقات التنمية والتخطيط لها، لأن التخطيط الشامل للتنمية يشمل ضمن ما يشمل على التخطيط التربوي، كما أن التخطيط التربوي هو الآخر يشمل ضمن ما يشمل على التخطيط الشامل للتربية.

فالتنمية التربوية والتخطيط لها هو الوجه الآخر للتنمية الشاملة والتخطيط لها، إذ لا يمكن للتنمية والتخطيط الشامل أن يتما ما لم تترجم حاجاتها ومطالبها إلى خطط تربوية.

فالتربية ترجمة حقيقية لحاجات التنمية الشاملة والتخطيط لها، وبذلك فإن خطط التربية لا توضع إلا إذا وضعت أمامها كل معطيات التنمية الشاملة وأسسها وأهدافها، فنقطة البدء في التخطيط التربوي تتحدد ابتداءً من تحديد خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية لمشروعاتها ولحاجاتها، حيث إن ما تحتاجه التنمية والتخطيط لها من قوى بشرية بأنواع ومواصفات محددة هو المحدد الأساسي لأهداف التخطيط التربوي ولحجمه، ولاستراتيجياته، ولمناهج البرامج التربوية، ولوسائلها، ولأساليبها.

وبهذا الأسلوب التخطيطي ندرك كيف تتحول خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى خطط تربوية، وكيف تفي خطط التربية بحاجات الخطط الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

2-2-ضرورة مجاراة التربية للتقدم العلمي والتكنولوجي:

أدى التقدم العلمي والتكنولوجي المستند إلى التطور النظري في العالم وتطبيقاته إلى تحول نوعي للقوى المنتجة لجعل العلم العامل الرئيس في الإنتاج، وما أحدث من انقلاب في تركيب المهن والوظائف ومستوى مهاراتها، مما أدى إلى ضرورة التغيير المستمر في الإعداد المهني والعلمي والثقافي في مؤسسات التعليم، بالإضافة إلى ما ينتج عن هذا التقدم من تغيرات خطيرة وخصوصاً على التربية، بما يتيحه من إمكانيات أمام الدول ومؤسساتها التربوية والعلمية مما فرض تخطيط التربية لمواجهة التغييرات والظروف الجديدة بقدرة واقتدار.

ومع ظهور العولمة، أصبحت مختلف النظم اليوم ومنها النظم التربوية تعمل في ظل الظروف المعقدة والمتغيرة بشكل مستمر، وأحياناً مجهولة، تلك الظروف أوجدت ضغطاً كبيراً على القطاعات والنظم التربوية بشكل خاص من اجل وضع الاستراتيجيات للتطوير والتحديث وإحداث التغير المطلوب والمناسب وفق معطيات الثورة التكنولوجية المتسارعة التي نعيشها اليوم لتحسين كفاءتها وفاعليتها وإنتاجيتها باستمرار(الأسعد،2000، 179).

2-3- تداخل مشكلات التربية:

إن مشكلات التربية متداخلة بشكل مركب معقد، لا يكمن الفصل بين عوامله ومتغيراته بسهولة، كما أن الحلول التي تقدم لهذه المشكلات متداخلة هي الأخرى، تجعل التخطيط التربوي مبرراً ضرورياً وملحاً، ومعنى هذا أن الوسيلة الناجحة لحل أي مسألة من مسائل التربية يجب أن تصدر عن نظرة شاملة وموقف متكامل.

لذلك كانت الحاجة ملحة لوضع خطة تربوية عامة وشاملة تأخذ بعين الاعتبار كل هذه المشكلات، ولا سيما أن التربية كيانٌ عضوي يعمل ككل متكامل فلا سبيل لعلاج أحد العناصر بشكل منفصل عن النظام التربوي برمته.

ومن هنا تبرز أهمية التخطيط التربوي في تحقيق التكامل بين جوانب النظام التربوي وتقديم الحلول الشاملة لمشكلاته (العربيد،2003، 57).

فلم يعد من الممكن اليوم تطبيق الإصلاحات التربوية بطريقة مجزأة، والتخطيط يقدم حلولاً شاملة لأنواع التعليم ومشكلاته ومن بينها:

- إيجاد التوازن بين مراحل التعليم المختلفة.

-إيجاد التوازن بين فروع التعليم سواء النظري أو التطبيقي.

-إيجاد التوازن بين الخدمات التعليمية بين مناطق الدولة أو بين الإناث والذكور، أو بين الأميين وغير الأميين، وغير ذلك من العوامل والمؤثرات.

-رفع كفاية التعليم إلى أقصى حد ممكن: فقد أدى التوسع التعليمي، وتدني مستوى التعليم وانخفاض كفايته وكفاية مخرجاته، إلى ظهور التخطيط لتحقيق التوازن بين كم وكيف التعليم، ورفع الكفاية بأقل كلفة، وأدنى جهد، وأقصر وقت، للوصول إلى أعلى فائدة وعائد ومنفعة.

-حاجة تنمية القوى البشرية إلى فترة طويلة: فالقوى البشرية بحاجة إلى إعداد وتأهيل لفترات زمنية ليست بقصيرة، وهذا يستوجب تخطيطاً طويل المدى لضمان التأهيل المواكب للاحتياجات منه كماً وكيفاً.

-ارتفاع نفقات التعليم وندرة الموارد المتاحة، وتزايد الطلب على التعليم لاعتبارات كثيرة ورفع الاعتمادات المخصصة له، لذا أصبح تخطيط التعليم ضرورياً لترشيد نفقات التعليم، وتقليل صور الهدر المادي، للوصول إلى أقصى مردود من النفقات.

-المعوقات الإدارية التنظيمية: تعاني كثير من النظم الاجتماعية وبخاصة التعليم من مشكلات وصعوبات متنوعة، ونقص في الكوادر والقيادات الوظيفية علاوة على ذلك فقد تكونت داخل النظم التقليدية مقاومة ضخمة للتغيير، ولذلك فإن التخطيط التربوي الدقيق سيوضح معالجة المشكلات على أساس مطابقة الأهداف للبدائل المختارة، واستخدام الوسائل الملائمة للمتابعة والتنفيذ وتحقيق الأهداف.

-مواجهة التحديات المتوقعة والتغييرات التي يخبئها المستقبل في ميدان التربية، فقد تأكد أن التطلع إلى المستقبل ومحاولة تشكيله لن يتأتى إلا بتخطيط قادر على قراءة المستقبل والتنبؤ به (الحاج محمد،2002، 148).وغير ذلك من العوامل التي تجعل استخدامها لمفهوم التخطيط التربوي مأخوذاً من زوايا تأكيد العلاقة بين التربية القائمة في مؤسسات التعليم وغيره من المؤسسات، ثم يتسع ليشمل الهدف الأسمى للتربية، حيث إن استخدام التخطيط التعليمي استخدام

غير منفصل عن التربية، حيث ينظر للتعليم ويعالج على أنه عملية تتم ضمن التربية ومكون رئيس لها.

2-4-اعتبار التربية مشروعاً استثمارياً وتوظيفاً لرؤوس الأموال:

لقد تغيرت النظرة التقليدية القديمة للتربية بأنها خدمة تقدم للمواطن دون مردود اقتصادي، فأصبح ينظر إليها عملية استثمارية يفوق عائدها أي مشروع اقتصادي آخر، بمعنى أن ما ينفق على التعليم من أموال يعتبر نوعاً من استثمار عالي المردود، يفوق مردوده أي توظيف أمثل لرؤوس الأموال بحكم القوى المستفيدة منه(الحريري وآخرون،2007، 224).

حيث أصبحت التربية عنصراً مهماً من عناصر التنمية، باعتبارها من أهم مستلزمات الإنتاج، والأساس في تغير سرعة التنمية، فهي تسعى إلى مقابلة احتياجات البلاد على المدى القصير والبعيد من القوى العاملة، وزيادة الكفاءة الإنتاجية للفرد تبعاً لظروف الإنتاج أو التغيرات الاقتصادية وخاصة بعد دخول التربية حديثاً ما يسمى "اقتصاديات التعليم".

لذلك نجد أن التربية تسهم في الإسراع في عملية التطوير الاقتصادي والصناعي عن طريق تنشيط البحث العلمي وإعداد الأفراد القادرين عليه.

وهكذا أصبحت التربية موضوع تحليل اقتصادي يدخل على الفكر التربوي كثير من المفاهيم الاقتصادية كالكفاية، الفائدة وغيرها...

وهنا يضيف (عبد الدائم،1972) للمبررات السابقة بعض المبررات التي دعت للتخطيط التربوي والتي تمثلت بالآتي:

1- الزيادة السكانية السريعة أو ما ارتبط بها من تزايد الطلب على التعليم بأنواعه المختلفة باعتباره مجالاً لإحداث التحولات الجديدة وتحقيق التنمية والتقدم.
2- الاعتراف بالتربية بأنها حاجة أساسية للإنسان لتفتح قدراته وإمكاناته والتكيف مع التغيرات العميقة في المجتمع المعاصر.
3- التقدم الهائل في تركيب القوى العاملة، حيث أخذ التطور الاقتصادي الاجتماعي الذي تشهده المجتمعات المعاصرة يحدث تغيراً عميقاً في تركيب المهن والوظائف، وما يتطلبه ذلك من مستويات مختلفة من المهارات والمهن والخبرات الضرورية المواكبة للتطور وأحداثه، لذلك

ظهر تخطيط القوى العاملة ليوائم بين التغير في تركيب قوة العمل واحتياجات القطاعات المختلفة من العمالة الماهرة(عبد الدائم، 1972، 146).

هذه العوامل تدفع إلى الأخذ بالتخطيط كأسلوب ومنهج علمي لتنمية التعليم وتحسين نوعيته، ولمواجهة تحديات المجتمع ومتغيراته الراهنة والمستقبلية.

فهذه التغيرات والتحديات التي نشهدها بشكل دائم تستدعي تخطيطاً تربوياً سليماً يسهم فيوضع السياسات التربوية والإجراءات اللازمة لتحقيق الفائدة المرجوة منه والتي تستدعي التوقف عند أهم الأهداف التي يسعى التخطيط التربوي لتحقيقها.

رابعاً-أهداف التخطيط التربوي

يقوم الأفراد العاملون في التخطيط التربوي في مديريات التخطيط بأنشطة عديدة لإحداث تحولات معينة وفقاً لأولويات تحددت مسبقاً في المجتمع، ومن المسلم به بأن كل مجتمع له ظروفه وتحدياته التي تميزه عن غيره من المجتمعات، فقد استلزم هذا الوضع تحديد أهداف عامة للتخطيط التربوي ومشتقة من الأهداف العامة للمجتمع الذي يخطط له، وضمن خططه القومية، وهذه الأهداف هي:

3-1-الأهداف الاجتماعية للتخطيط:

يتضح أن التخطيط التربوي الجيد هو الأداة المثلى للتنمية التربوية والاستراتيجية البعيدة المدى التي تمتد إلى جميع الشؤون الاجتماعية والتعليمية والتربوية كونه يقدم صيغة للعمل المشترك المنسق الكامل لكل أوجه النظام التربوي، والذي يتمثل بإزالة التعارض بين إتاحة الفرص التعليمية لكل أفراد المجتمع في النوع الذي يناسب حاجاتهم وحياتهم ورغباتهم بما تيسره إمكانياتهم وقدراتهم، وبين توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتنميته اقتصادياً واجتماعياً، وبما يؤدي إلى التوافق الطبيعي بين مطالب وحاجات الأفراد من جهة واحتياجات المجتمع من جهة ثانية وما يواجهه المجتمع من تغيرات وتحديات(فهمي،2002،28).

وعموماً تتلخص الأهداف الاجتماعية للتخطيط التربوي فيما يأتي:

1-منح جميع أفراد الشعب رجالاً ونساءً فرصاً متكافئة للتعليم بحيث لا يحرم أي فرد من أبناء المجتمع من التعليم.

2- إعطاء كل نوع من التعليم للفرد بحسب إمكانياته وقدراته وميوله، وبما يتناسب مع طموحات الفرد.

3- توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطوره الاقتصادي والاجتماعي.

4- المساهمة في تطوير المجتمع وتحويله إلى مجتمع حديث يتميز بالمرونة والحركة الاجتماعية.

5- الحفاظ على الجيد من تقاليد المجتمع وتراثه ومثل أفراده الذين يتمسكون بها وخاصة ما يعتقدون أنه خير(فهمي،29،2002).

3-2- الأهداف السياسية للتخطيط التربوي:

تعد التربية الأداة الهامة في إعداد وتكوين المواطن الصالح الذي يؤمن بوطنه، ويسعى لتحقيق الأهداف العليا لمجتمعه ونظامه السياسي، لذلك يجب أن تشتق الأهداف التي يسعى إليها التخطيط التربوي من الأهداف السياسية العامة للمجتمع، لأن مهمة التربية إشباع الأفراد قيم المجتمع واختياراته، فهي في مجتمع ديمقراطي تهدف إلى تنمية المفاهيم الديمقراطية والإيمان بها واعتمادها كأسلوب للحياة، بحيث تتضمن احترام الفرد وحريته وتساوي الناس في الحقوق والواجبات(الحاج محمد،2002، 154).

وعلى ذلك يمكن تحديد الأهداف السياسية للتخطيط التربوي في:

1- المحافظة على كيان الدولة السياسي والاجتماعي.

2- العمل على تنمية الروح القومية لدى أفراد المجتمع.

3- تحقيق الانسجام بين الفرد والمجتمع من خلال تطوير المجتمع وفقاً للتغيرات التي يواجهها.

4- تربية المواطن تربية صالحة وإعطاؤه الفرص التعليمية الممكنة لتنمية إمكاناته وقدراته.

5- رفع مستوى التعاون بين جميع أفراد المجتمع والمجتمعات الأخرى على المستوى العالمي من خلال زيادة التفاهم بين هذه المجتمعات.

3-3-الأهداف الثقافية للتخطيط التربوي:

الثقافة هي العنصر الهام في عملية التخطيط التربوي ورسم استراتيجية وتحديد أهدافه، فهي جملة من العقائد والأخلاق والقانون التي تميز كل مجتمع عن غيره، هنا يأتي دور التربية في وظيفته

الأساسية وهي الحفاظ على ثقافة المجتمع ونقلها من جيل إلى آخر بعد تجديدها وتنقيتها، وإضافة ما فرض من واقع الحياة المتطور عليها(الطيب،1999، 108).

لذلك يجب أن يتجسد التخطيط التربوي الثقافة في أهداف واضحة متمثلة بما يأتي:

1- المحافظة على الثقافة الإنسانية ونشرها.

2- تنمية الثقافة وتطويرها وتنويعها من خلال التشجيع على البحث العلمي.

3- رفع مستوى الثقافة لدى أبناء المجتمع من خلال القضاء على الأمية بتوفير التعليم للجميع ورفع مستواه في كل مراحله، وزيادة إمكانيات الوصول إليه لكل فرد إلى أعلى درجات السلم التعليمي.

4- العمل على نشر المعرفة ونموها من خلال حل مشكلات الثقافة، والقضاء على تمييز أنواع من الثقافة والتعليم على حساب أنواع أخرى.

3-4- الأهداف الاقتصادية للتخطيط التربوي:

إن هدف التربية اقتصادي كما هو اجتماعي أو ثقافي أو غير ذلك، فهي تسعى إلى الحصول على أكبر قدر من الإنتاج بأقل قدر من التكاليف بعد توفير مستلزمات الإنتاج كون التربية أهم عناصر التنمية وخاصة التنمية الاقتصادية، أي زيادة الدخل القومي للمجتمع كله عن طريق استخدام الموارد والطاقات الاقتصادية في المجتمع سواء أكانت بشرية أم مادية أفضل استخدام دون تضييع أي قدر ولو ضئيل من فاعليتها (اليونسكو،1992، 155).

ومن خلال ما سبق استوجب الأمر أن تتضمن الأهداف الاقتصادية للتخطيط التربوي ما يأتي:

1- تلبية احتياجات البلاد من القوى العاملة المدربة ذوي أصحاب الكفاءة.

2- إكساب الأفراد المهارات والخبرات لتلبية المهن والوظائف المتغيرة وبما يتناسب مع التغييرات في الاقتصاد بما يسهم في رفع كفاءته الإنتاجية.

3- العمل على مواجهة مشكلة البطالة بين الفئة المتعلمة وغير المتعلمة بحيث تؤمن فرص العمل لقوى العمل المتوفرة.

4- تنسيق سياسة الصرف على التعليم ووضع استراتيجيات وسياسات الاستغلال لمخصصات التعليم الأمر الذي يؤدي إلى رفع الكفاية الإنتاجية إلى أقصى درجة.

5- الإعداد المناسب للأفراد للبحث العلمي والتكنولوجي من خلال تدريبهم عليه، والإسهام في تطوير عملية التطور الاقتصادي والصناعي.

إضافة إلى ما سبق يرى(مريزيق،2009) أن ما يسعى التخطيط التربوي إلى تحقيقه يتجلى في الآتي:

1- تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع وفتح الفرص أمام الأفراد وتنوع فرص العمل الإنتاجي أو المهن الاقتصادية، ومن أفضل الوسائل لتحقيق العدالة التخطيط التربوي لعلاقته الأساسية بنتائج البرامج التربوية التعليمية والتدريبية الكفيلة بإزالة المتناقضات الاجتماعية والفوارق الاقتصادية بين الأفراد.

2- الاستفادة من الموارد المتاحة في تحقيق أكبر استيعاب من الأفراد في التعليم، والتخطيط يساعد على ردم الهوة الزمنية بين السماع بالمعرفة والأخذ بها في عالم متغير ومتجدد.

3- توفير الوقت: حيث إن وضع الخطة وتنفيذ الأنشطة يتطلب وقتاً ورغم أن هناك من يرون أن التخطيط التربوي يتطلب وقتاً كبيراً في الأمور المتصلة بالوضع الراهن، وما يحتاجه من بيانات، وتبويب وتحليل البيانات، ثم وضع الخطة، هذا كله يستغرق وقتاً طويلاً بالمقارنة مع الوقت الذي تحتاجه الخطة مع التنفيذ عند التخطيط المسبق بعيداً عن العشوائية، فالعمل على التنسيق بين النشاطات المختلفة حيث يعني تحديد الوقت اللازم لكل نشاط أساسي والأنشطة الفرعية بما يساعد على تحقيق الأهداف.

4- التنبؤ بما يتوقع حدوثه من مشكلات وعقبات ويساعد على تجنبها بما يضعه من حلول وبدائل(النجدي،د.ت،97).

5- التقليل من احتمالات الخطأ في تحقيق الأهداف.

6- الإسهام في تحقيق الأهداف من خلال اختيار الأساليب والإجراءات الفاعلة.

7- المساهمة في ترتيب أولويات العمل.

8- تنظيم عملية إنجاز المهمات بشكل دقيق وواضح(مريزيق،2009، 51).

في ضوء الأهداف السابقة التي يسعى التخطيط التربوي إلى تحقيقها بكفاية وفاعلية وجب على العاملين في التخطيط التربوي الالتزام بالواجبات التي عليهم القيام بها بشكل جدي حتى يؤدي إلى تحقيق الخطة التربوية بنجاح والتي حددها الشهري كالآتي:

1- توجيه الموارد البشرية والمادية المتاحة على النحو الذي يساعد في تحقيق الأهداف الاقتصادية في أقصر وقت ممكن، وبأقل جهد.
2- جمع المعلومات التي تحدد الأهداف والسياسات وتقرر الاستراتيجية التي يجب أن تتبعها المنظمة.
3- توضيح الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها بالصورة التي تمكن كل فرد في المنظمة من معرفة ما تسعى المنظمة إلى تحقيقه، وبالتالي توحيد جهودهم الجماعية لتحقيق هذه الأهداف.
4- تحديد العقبات والمشكلات المستقبلية المتوقع حدوثها، ثم الاستعداد لمواجهة هذه الأحداث والعمل على تلافيها قبل وقوعها.
5- تسهيل عملية الاتصال بين الإدارات والأقسام والأفراد وجميع العاملين، وذلك من خلال توفير المعلومات والبيانات التي تتناسب والأهداف والخطط والبرامج.
6- على المخطط الرفع من كفاءة العمل، حيث يوفر وسائل الرقابة والمتابعة على التنفيذ (الشهري،2008، 212).

وهكذا يسعى التخطيط التربوي إلى إحاطة المجتمع إحاطة كاملة من خلال شموله التنمية كاملة(اجتماعية- اقتصادية- ثقافية- تربوية).ويهدف إلى تطويره بفعل التربية والتعليم ومن خلال مشاركة جميع العاملين في التخطيط لتحقيق هذه الأهداف، ولكن هذا لا يكون بمعزل عن مجموعة من العوامل التي تؤثر في نجاحه وتحقيق أهدافه، وكان من الضروري الوقوف عند تلك العوامل والتعرف عليها بشيء من التفصيل.

خامساً:العوامل المؤثرة في التخطيط التربوي

هناك مجموعة من العوامل تؤثر في التخطيط في أي مجتمع من المجتمعات، من بين أهمها: السكان- القوى العاملة- العوامل الاقتصادية- وغيرها من سياسة الدولة وثقافة المجتمع، وهذه العوامل تتباين فيما بينها من حيث حجم هذا التأثير، إلا أنها جميعاً تؤثر بشكل أو بآخر على طبيعة وشكل هذا التخطيط.

وفيما يلي توضيح لكيفية تأثير كل عامل من هذه العوامل في عملية التخطيط التربوي:

1-4- السكان:

يعد عامل السكان عنصراً أساسياً في كل تنظيم اجتماعي سواء أكان تربوياً، أو ثقافياً، أو اقتصادياً، أو غير ذلك. وهم يحملون خصائص مختلفة تشمل عدة جوانب بحسب العدد الإجمالي للسكان، أو بحسب فئات الأعمار، وتوزعهم على المناطق (ريف–مدينة)، ويضاف إلى ذلك الحالة التعليمية، والمهنية وغيرها.

من أولى وظائف التخطيط التربوي توفير التعليم المناسب للسكان ، وذلك حسب حاجاتهم التربوية من جهة، وبما يلائم ويلبي احتياجات المجتمع التربوي من جهة ثانية.

ولتحقيق هذه الوظيفة يستند التخطيط التربوي إلى الاحتياجات التربوية لقطاعات المجتمع المختلفة وإلى خصائص السكان، فيضع في ضوئها الخطط التربوية (ربيع والغول،2006، 34).

وهكذا تتأثر أهداف الخطة التربوية ومضامينها بالخصائص السكانية، حيث كلما زاد عدد السكان وغلبت بينهم الفئات العمرية الفتية، تطلّبَ الأمر عدداً أكثر من المدارس،والشعب، والمعلمين، وسواها من مستلزمات العملية التربوية. وكلما ارتفع معدل النمو السكاني زادت الحاجات التعليمية، وتطلب الأمر التوسع في التعليم وتوفير المواد الإضافية، مما يزيد من أعباء التخطيط التربوي في إيجاد البدائل لتلبية الاحتياجات الإضافية، وبالتالي يضطر المخطط إلى وضع آليات تقتصر على تحقيق جزء من حاجات السكان التربوية.

وكذلك تؤثر الحالة الثقافية والتربوية والمهنية للسكان في تحديد أبعاد الخطة ومضامينها، فالمجتمع الذي يغلب فيه عدد الأميين يحتاج إلى التوسع في تعليم الكبار ومكافحة أميتهم، وإعطاء هذا الجانب أهمية كبرى في الخطة، هكذا ترسم الأهداف وتعيَّن وسائل تحقيقها وتخصص الموارد اللازمة وربما على حساب جوانب من التعليم النظامي.

أيضاً تلعب الحالة المهنية دوراً هاماً في وضع الخطة التي تكفل تأهيل السكان للأعمال المطلوبة وتلبية احتياجاتهم للعمل المناسب. إضافة إلى الهجرة سواء الداخلية منها أم الخارجية.

ومن العرض السابق نجد أن للسكان تأثيراً كبيراً في التخطيط التربوي ونجد أيضاً أن التخطيط يترك آثاره على السكان حيث إن الخطط التربوية نادراً ما تتفق مع الحاجات والرغبات التربوية

للسكان، وخاصة بعد ازدياد الطلب الشعبي على التعليم مع التوسع التعليمي.وخير مثال على ذلك حالة الطلبة الراغبين بالتعليم الجامعي في بعض الدول العربية وصعوبة تحقيق رغباتهم.

وأيضاً حالة العمالة والتكيف المهني التي تؤثر بطريقة غير مباشرة، حيث إن خطط التعليم تترك بعد تنفيذها آثاراً إيجابية في توافق عدد خريجي التعليم، ومستوى كفايتهم مع حاجات سوق العمل– وتترك آثاراً سلبية تؤدي للبطالة وسوء التكيف.هنا تسهم التربية في تعديل الخصائص السكانية عن طريق تحسين السلوك التربوي والاجتماعي والصحي مما يسهم في حل المشكلات التي تعترضها.

ومن خلال ما تقدم يتبن لنا أن المخطط التربوي بحاجة إلى معرفة أمور عديدة عن السكان تفيد في وضع الخطة المراد وضعها لسكان المجتمع والتي هي بحسب رأي (رحمة، 2003، 28–30):

1- عدد السكان الإجمالي.

2- توزيع السكان حسب الحالة التعليمية.

3- توزيع السكان حسب العمر.

4- توزيع السكان حسب الحالة العملية.

5- توزيع السكان على مناطق البلد.

6- توزيع السكان من حيث الجنس.

وبالتالي يمكن القول إن الخصائص السكانية سابقة الذكر تقتصر على وصف الحالة السكانية في زمن معين، ولكن هذه الخصائص تتغير من زمن لآخر وتتغير معها الحاجات التربوية.لذلك من الضروري للمخطط التربوي معرفة الأمور الآتية عند وضع الخطة التربوية:

1- معدل نمو السكان الإجمالي،ومعدلات النمو لدى فئات الأعمار المختلفة.

2- معدل الولادات والوفيات ولاسيما لدى الأطفال والفتية،لأنهم فئة يجب توفير التعليم لها.

3- اتجاهات الهجرة الداخلية والخارجية ومعدلاتها(ريف إلى مدينة أو بالعكس).

لذلك على المخطط وضع هذه الأمور كلها في الحسبان حتى يستطيع تحقيق الأهداف التي وضعت الخطة من أجلها.

2-4-العوامل الاقتصادية:

يتأثر اقتصاد أي مجتمع بشكل كبير بوضع التربية وصفاتها، مما ينتج عنه بعض التغيرات في كلا النظامين،والمقصود بالاقتصاد كل عمليات الإنتاج-الاستهلاك وما يتصل بالدخل الفردي-القومي وغيرها.

حيث إن العلاقة بين توفير الموارد المالية للإنفاق على التعليم وبين مستوى الدخل القومي تعتبر خير مثال على أوجه التبادل بين الاقتصاد والتربية. فصفات الاقتصاد من حيث أنواعه وتوزيعه، ومستوى تقدمه والتقنيات المستخدمة فيه يترك آثره في خطط التربية ومناهجها وعملياتها.

إضافة إلى تأثير عمليات النمو والتنمية الاقتصادية في عمليات النمو والتنمية التربوية، والتي تؤثر أيضاً التربية في اقتصاديات المجتمع،لكن استهلاك التربية لقسم من موارد المجتمع استهلاكٌ مفيدٌ،فهو شكل من أشكال استثمار الموارد في تكوين الطاقة البشرية، وبالتالي هو استثمار ذو عائدات مفيدة تفوق كل ما ينفق على التعليم.

فالتربية تعد عاملاً رئيساً من عوامل تشغيل الاقتصاد الوطني لأي بلد،وهي تساعد في علاج المشكلات الاقتصادية، وتسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية،وذلك من خلال الأدوار التي تقوم بها بحسب (ربيع والغول،2007، 67).

1-إعداد القوى العاملة:

تهتم التربية بتوفير القوى البشرية اللازمة لمواجهة احتياجات سوق العمل من خلال ربط التعليم بسوق العمل، والعمل على تلبية حاجات القطاعات المختلفة من القوى العاملة المؤهلة على المدى القصير والمتوسط والبعيد.ويقصد بالقوى العاملة الجزء من السكان الذين يمكن إدماجه في النشاط الاقتصادي وهو جميع السكان مستبعداً منهم غير القادرين على العمل.

تقوم التربية بدور أساسي في الاقتصاد بحيث تعمل على إكساب الأفراد المعارف والمهارات التي تلزم للقيام بالعمل المنتج وتخريجهم مهرة اختصاصين، وبذلك تساعد في زيادة الإنتاج وتحسين جودته،وتحقيق التنمية الاقتصادية للمجتمع.

2-إعداد الباحثين وتطوير البحث العلمي:

فمن المعروف أن تطوير الاقتصاد يحتاج إلى الباحثين العلميين، وأن البحوث العلمية تؤدي لاكتشافات غالباً ما تكون ذات مردود اقتصادي كبير.وللارتقاء بالبحث العلمي لا بد من توفير

البنية الأساسية من تجهيزات ومرافق ودعم مالي مناسب مع ربطه، ما أمكن، ببرامج الدراسات العليا من خلال تنشيط مشاريع البحث والتطوير بين الطلاب والهيئة التدريسية مع المحافظة على النزاهة العلمية في إجراء البحوث والقيام بتنفيذ الأبحاث التطبيقية من خلال الشراكة مع القطاع الخاص لدعم الاقتصاد وتهيئة جو إبداعي يكفل التنمية الوطنية المستدامة.

3- المساعدة على التطور التقني:

إن التطور التقني الذي تحدثه التربية يساعد في زيادة الإنتاج وتحسينه، وبالتالي في زيادة الدخل وتسريع التنمية. فالتقنيات التربوية طريقة منهجية تكون نظاماً متكاملاً وتحاول من خلالها تحديد المشكلات التي تتصل ببعض نواحي التعليم الإنساني وتحليلها ثم الإسهام في إيجاد الحلول المناسبة لها لتحقيق أهداف تربوية محددة ، وكذلك الإسهام في العمل على التخطيط لهذه الحلــول وتنفيذها وتقويم نتائجها، ويعكس هذا المفهوم في حقيقته النظرة الحديثة للوسائل والأدوات والأساليب والطرق والتجهيزات وغيرها التي يمكن بها ومن خلالها الإسهام في حل المشكلات التي تعترض سبل تحقيق الأهداف التي ينشدها النظام التربوي.

4- تحقيق التكيف المهني:

من الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها زيادة قدرة الأفراد على التكيف المهني مع ظروف العمل ومتطلباتها وتقنياته،عن طريق إكسابهم المهارات اللازمة للعمل.

فالعلاقة بين التربية والاقتصاد، تفرض ضرورة مراعاة العوامل الاقتصادية عند وضع الخطط التربوية، لجعل هذه الخطط واقعية وقابلة للتنفيذ باستنادها إلى الموارد الاقتصادية المتاحة، وجعل مخرجات التربية ملائمة لحاجات الاقتصاد.

وبالتالي فإن المخطط التربوي بحاجة إلى أكبر قدر من المعلومات عن الاقتصاد في المجتمع الذي توضع له الخطة وهي كالآتي بحسب(رحمة،2003، 41-42):

1- الصفات والخصائص الرئيسة للاقتصاد القائم، وأهم مشكلاته، واحتياجاته التنموية.

2- مستوى الدخل القومي للمجتمع، وحجم الميزانية، والموارد الاقتصادية والمالية التي يمكن أن تخصص لقطاع التربية.

3- طبيعة توزيع الفعاليات الاقتصادية بين قطاعات الاستثمار وحجم كل منها وعدد القوى العاملة.

4- أحوال العمالة في القطاعات والفعاليات الاقتصادية، وأحوالها التعليمية والعملية.

5- اتجاهات المستقبل في الصفات السابقة لأحوال العمالة(القوى المتعلمة،أنواع الفعاليات الاقتصادية، أنواع المهن والمستويات التعليمية وغيرها(رحمة،2003، 41-42).

3-4-القوى العاملة:

إن العملية التربوية هي عملية إعداد للقوى العاملة القادرة على الإنتاج، لذلك فإن المخطط التربوي بحاجة ماسة إلى معرفة احتياجات المجتمع من القوى العاملة، لأن القوى العاملة هي الركن الأساس في أي تخطيط تربوي، لذلك ينبغي دراستها من الناحية الكمية والنوعية العمالة والبطالة، وكفايتها، وما هو مطلوب لتحقيق التنمية الشاملة.

هكذا تعد القوى العاملة عاملاً رئيساً من عوامل تخطيط التعليم تؤثر في التربية وخططها. وعلى العموم على المخطط التربوي معرفة الأمور المتعلقة بالقوى العاملة والتي تؤثر في التخطيط ومن أهمها:

1- عدد الأفراد الذين هم في سن العمل ونسبتهم إلى مجموع السكان.

2- توزيع القوى العاملة الحالية على قطاعات المجتمع حسب العمر-الجنس-المناطق.

3- عدد العاطلين عن العمل من أفراد القوى العاملة، وعدد العاملين ونسبتهم.

4- الحاجة الحالية والمستقبلية إلى القوى العاملة، وتوزيعها حسب حاجات القطاعات وغيرها من العمر-الجنس-الحالة التعليمية(حمداوي،2007، 12).

4-4-بنية المجتمع:

يقصد ببنية المجتمع تركيبته الطبقية-الثقافية-الجنسية- والفئوية والتي تؤثر بدورها في التعليم واتجاهاته وعمليات تخطيطه. فالتخطيط التربوي يتأثر بهذا الوضع بالتأكيد لهذا يحاول في كثير من الأحيان مواجهته بخطط تساعد على تجاوز حالة الطبقية هذه،وجعل التعليم متوفراً لجميع أبناء المجتمع.

كما أن للبنية الثقافية تأثيرها الواضح في التعليم، فتعدد المعتقدات الدينية والسياسية تفرض على المخطط التربوي ضرورة مراعاتها في محتوى التعليم، أو الابتعاد عنها ووضع محتوىً موحداً للجميع (ربيع والغول،2006، 44).

كما توجد علاقة ما بين التربية والبنية الاجتماعية، وتأثير متبادل بينهما مما يفرض على المخطط التربوي مراعاة بنية المجتمع عند وضع خططه التربوية، لذلك فهو يحتاج في هذا الجانب إلى:

1- بنية السكان (التركيب السكاني) وكيفية توزيعهم حسب مستوى دخلهم الفردي.

2- بنية السكان وكيفية توزيعهم حسب المناطق ونوع العمل والجنس.

3- البنية الثقافية للسكان.

4-5-ثقافة المجتمع:

الثقافة من أهم العناصر التي تحدد طبيعة التخطيط التربوي وأهدافه،وأساليبه، واتجاهاته، فهي تكون الإطار العام الذي يتحرك التخطيط التربوي في إطاره.

وبالتالي يمكن تعريف الثقافة بأنها "ذلك الكل المركب من المعرفة والعقائد والفنون والأخلاق والقانون،وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في المجتمع (الطبيب،1999، 108).وهي وسائل مختلفة في الحياة توصل إليها الإنسان عبر التاريخ، والتي توجد في وقت معين والتي تكون وسائل إرشاد وتوجه سلوك الأفراد الإنسانين في المجتمع (النجيجي،د.ت،130).

والثقافة كتنظيم بشري توجه السلوك وتعبر عما يقبله أفراد المجتمع ومالا يقبله،وهي تتكون بفعل عناصر كثيرة كالدين والتاريخ، وكل منها يعتبر عنصراً من عناصر الثقافة يكون عاملاً محدداً لنوع التخطيط التربوي وأساليبه.

وبناءً على ذلك فإن الثقافة تؤثر في التخطيط التربوي، فهي التي تدفع المخطط إلى اقتباس محتوى التعليم من ثقافة المجتمع، وإلى محاولته الملائمة بين التعليم ومناهجه وبين أنواع ثقافة المجتمع واتجاهاتها.

كذلك تؤثر ثقافة المجتمع في جوانب التخطيط الكمية، ولكي يتمكن المخطط مراعاة العوامل الثقافية عند قيامه بعملية التخطيط التربوي يحتاج إلى معرفة السمات والخصائص الثقافية للمجتمع ومنها:

1- اتجاهات السكان نحو التعليم، واختلاف هذه الاتجاهات من فئة اجتماعية لأخرى.

2- الخصائص الثقافية الرئيسة في المجتمع.

3- أنواع المعارف وتصنيفها وتوزعها حسب حاجات الحياة المعاصرة منها وتنمية الذات الثقافية للأمة–وكذلك التنمية الشاملة.

4-6-سياسة الدولة واستراتيجيتها:

إن سياسة أي دولة تمثل الخطوط العريضة التوجيهية لأهداف، وفعاليات، ونشاطات جميع قطاعات المجتمع، الصحية، الخدمية، التربوية، والاقتصادية، والعسكرية وغيرها.

أما الاستراتيجية فهي" الخطة العامة التي ينبغي تحقيقها في مجال معين كالدفاع أو التربية وغيرها، وذلك من خلال القيام بفعاليات متنوعة.

بما أن العلاقة قائمة بين السياسة والاستراتيجية والخطة، فهناك علاقة بين الاستراتيجية والتخطيط التربوي، تقوم على أساس أن التربية وتخطيطها يتصلان بجميع قطاعات المجتمع، وهذه الصلة تمتد بدورها إلى السياسات والاستراتيجيات التي توضع لتلك القطاعات(رحمة،71،1989).

وبالتالي فإن كلاً من السياسة والاستراتيجية والخطة التربوية تنطويان على معنى المستقبلية في التخطيط للمجتمع.

سادساً–مراحل التخطيط التربوي

التخطيط عملية متصلة يصعب فصل أجزائها، ولكن تقتضي المنهجية القيام بالتخطيط دفعة واحدة، لهذا لا بد من وضع الخطوات الرئيسة للقيام بمهام التخطيط والمتمثلة بالمراحل الآتية:

5-1- مرحلة التحضير والإعداد

ويتم فيها تقويم التجربة السابقة وجوانب نجاحها أو فشلها وأسباب ذلك، وتشخيص الواقع الراهن، والعوامل المؤثرة إيجاباً أو سلباً، ثم القيام بدراسات تفصيلية لواقع النظام التربوي في بيئة اجتماعية(الحاج محمد،2002، 16)، وتتضمن هذه المرحلة القيام بما يأتي:

1- جمع الدراسات التفصيلية للسكان من حيث تركيبهم وتوزعاتهم المختلفة، وعمل التقديرات اللازمة واحتمالات النمو المتوقعة وذلك بغرض تحديد العبء الملقى على التعليم.

2- تقدير الاحتياجات اللازمة لخطط التنمية من حيث الكم والكيف على المدى القريب، ودراسة التغيرات التي يمكن أن تحدث في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية.

3- مسح دقيق لنظام التعليم وإمكانياته والإسقاطات المتوقعة بهدف تحديد مجالات التطوير والإجراءات اللازم إدخالها لتحقيق الأهداف الملقاة عليه خلال فترة الخطة.

4- توزيع دليل نتائج الدراسات السابقة على الوحدات التعليمية لوضع تصور مخطط مبدئي لما تحتاجه من نمو وتطوير لتكون نابعة من كل وحدات الجهاز التعليمي ومعبرة عن متطلباته.

5- وصف الإمكانات البشرية والمادية على مستوى كل المناطق في الدولة، وينتج عن ذلك تصورات كاملة ومفصلة للواقع المراد تخطيطه مع مجموعة من المؤشرات والمعايير لتحديد مجموعة من الأهداف(عامر،2007، 70).

5-2- مرحلة تحديد أهداف الخطة

يتم وضع مجموعة من الأهداف العامة في ضوء ما سبق مستمدة من توجهات المجتمع ومبنية على سياسة وتوجهه الاقتصادي والاجتماعي، وتحديد أهداف دقيقة بوصفها المحدد الرئيس لاتجاه سير عملية التخطيط كما أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها وعلى ذلك فإن تحديد الأهداف يقع على السلطة المنوط بها اتخاذ القرارات بشأن الأهداف.

وينبغي أن تراعي أهداف الخطة ما يلي:

- صياغتها بدقة في جمل عامة.
- ظهورها في شكل اتجاهات واضحة مثل الصور الرقمية أو الكمية.
- تعبيرها عن الواقع واستجابتها وقابليتها للتحقيق.
- وضوحها وتحديدها واختصارها قدر الإمكان لأن زيادتها قد تؤدي إلى حدوث تعارض بينها.
- تناسقها وتكاملها فيما بينها(حلمي وآخرون،72،2002).

والواقع إن اختيار الأهداف أمرٌ سهلٌ إذ يحتاج تحديدها إلى جهد كبير في المفاضلة بينها في ضوء الأولويات والبدائل والإمكانات والظروف دونما تعارض،وتقدير الاحتمالات وحسب النتائج،لأن تحديد الأهداف نقطة البدء في عملية التخطيط.

5-3- مرحلة وضع إطار للخطة

وتتضمن ترجمة الصورة العامة والأهداف إلى صور رقمية ومؤشرات في هيئة برنامج عمل مفصل لأولويات المشاريع، بناء على ما تقترحه كافة وحدات التعليم، والإمكانات المتاحة (الحاج محمد،2002،163).

ويجب القيام في هذه المرحلة بالإجراءات الآتية وفقاً لما حددها (الحريري وآخرون، 2007، 236):

1- تقويم أوضاع التعليم ومعرفة مشكلاته من أجل وضع أهداف تناسبه ويمكن تحقيقها.

2- حصر الإمكانات المتاحة والمتوقعة لتحديد الاحتياجات والوسائل الأنسب لتحقيق الأهداف.

3- تحديد الأسس المتبعة بسياسة القبول ومعدلات نموها في كل مراحل التعليم والتنبؤ باحتمالات التغيرات الحاصلة في المجتمع.

4- صياغة ووضع برنامج شامل لتطوير نظم التعليم وكامل مؤسساته، وما يستدعي من تغير المناهج والمقررات والأنشطة المختلفة، باعتبارهم من محددات المستوى المهاري والمعرفي والثقافي.

5- تجنب التضارب من خلال التنسيق بين المشروعات جغرافياً وزمنياً، ويجب وضع مواصفات كاملة للبرنامج التنفيذي للمشروع.

6- تحديد الزمن والتكلفة ومصادر التمويل والتوقع بمتغيراتها.

7-دراسة الاحتمالات المتوقعة في تنفيذ الخطة والاستعداد لمواجهتها.

5-4- مرحلة إقرار الخطة:

بعد وضع الخطة بصورتها النهائية على المستوى الشامل تقوم الهيئة العامة للتخطيط بدراستها الدقيقة، ومناقشتها على مستوى الاقتصاد القومي، فيعدل فيها في ضوء الاعتبارات الخاصة بظروف كل قطاع لحسن توزيع الموارد المخصصة له وملائمتها للنشاط الذي يقوم به، لضمان تناسق الخطة وتكاملها مع بقية القطاعات، والأهم من ذلك التأكد من قابلية الخطة للتنفيذ بحيث لا تحدث اختناقات تؤدي إلى تعطل الإنتاج وضياع الموارد(الصفتي،د.ت،5).

إلى غير ذلك من الإجراءات بعدها تقوم الهيئة العليا السياسة التخصصية بإقرار الخطة وغالباً ما تعرض الخطة على السلطة التشريعية لمناقشتها وإقرارها تمهيداً لاعتمادها من جانب السلطة المختصة، وقد تعرض على المنظمات الشعبية إذا كان تنظيم الدولة يتيح ذلك لمناقشتها، ثم تصدر بعد ذلك السلطة التنفيذية قرارها(الحاج محمد،2002، 164).

5-5- مرحلة التنفيذ:

بعد إقرار الخطة رسمياً تقوم وزارة التربية بوضع السياسات اللازمة، واتخاذ القرارات المحددة لمعالم الخطة، وكذلك تحديد الواجبات والأعباء المسندة للوحدات التنفيذية، بما في ذلك تحديد

الأساليب الممكنة من التنفيذ، وما يتبع ذلك من تهيئة المناخ الملائم للتنفيذ، وخلق الرأي العام المسند لجهود التربية في تنفيذ خطتها.

وغالباً ما تظهر بعض المشكلات التي تعيق التنفيذ، وعندئذ يجب على السلطة أن تسارع في اتخاذ الحلول المناسبة والعاجلة لتلك المشكلات، ويجب أن يظل تنفيذ الخطة مستمراً حتى نهايتها وبنفس الجهود والحماس الذي بدأت به الخطة (السلمي،1978، 329).

فالتخطيط الذي يفشل في تنمية المسؤولية وفي بناء مستويات مختلفة من الخبرة، ويستخدمها في تكوين إحساس بالارتباط عند أولئك المهتمين بالتنفيذ يخفق في تحقيق أهدافه.

5-6- مرحلة المتابعة والتقويم:

تتم المتابعة بصورة مستمرة لعملية تنفيذ الخطة وذلك للتأكد من عدم الانحراف عنها، ويوجد نوعان من المتابعة:

1- متابعة تهدف إلى معرفة ما تم إنجازه من قبل الأفراد حتى على المستوى اليومي.

2- متابعة رسمية من قبل جهاز التخطيط يهدف إلى التأكد من سلامة تنفيذ الخطة وقد يتدخل لتصحيح الانحرافات التي قد تحدث بهدف الالتزام بتحقيق الأهداف المحددة(الحريري وآخرون،2007، 236).

وعموماً تؤدي المتابعة إلى تحقيق عدة أغراض بحسب(روفائيل): وهي كالآتي:

1- التعرف إلى الانحرافات للأهداف وتحديد أسبابها بهدف تصحيحها.

2- التعرف إلى الأهداف التي تجاوزت التحقيق والتي تنشأ أصلاً من خلال ممارسة التخطيط أو الموازنة.

3- تبين حدود التعديل وشروطه الجيدة لتتلاءم معها ومع بعضها على أساس منسق مع الحفاظ على الأهداف الأساسية للخطة.

أما التقويم فيقصد به مقارنة النتائج المحققة فعلاً بالأهداف المرصودة من الخطة، وتعتبر عملية التقويم حركة مستمرة ومصاحبة لتدفق الأنشطة في توافق زمني مناسب يسمح للإدارة باكتشاف احتمال انحراف الأداء عن مستوياته، والتقييم كعملية ملازمة للمتابعة فهو يتم بعد التعرف على متابعة التنفيذ، وذلك باستخدام معايير ومؤشرات للحكم على الكفاءة التي يتم بها تحقيق الأهداف.

يفيد التقويم في إجراء مقارنة منتظمة للنتائج المحققة وتقويم أسباب انحراف التنفيذ بما يتيح اكتشاف نواحي القصور في التخطيط، والتعرف على مختلف المشكلات وإعادة توجيه الموارد واستخدامها، وما يترتب على ذلك من رفع كفاية التخطيط ودرجة الاستعداد لمواجهة التغيرات الداخلية أو الخارجية المتوقع حدوثها(الحاج محمد،2002، 167).

وهكذا يمكننا القول بأن التخطيط التربوي مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتفاعلة فيما بينها، بحيث لا يمكن فصل هذه المراحل عن بعضها البعض،وإن كل مرحلة منها تؤدي إلى المرحلة الأخرى وصولاً إلى تحقيق التخطيط التربوي الناجح.

الكفايات

سابعاً–مفهوم الكفاية وتعريفها

يذكر جرينفيلد Greenfield أن الكفاية تتناول التمكن من المعارف والمهارات والقدرات الخاصة بالفرد وفق معايير محددة فيعرفها: بأنها مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية لأداء مهمة معينة أو وظيفة في محيط العمل. (Greenfield,2000.107)

بينما يرى مرعي وآخرون (1992) أن الكفاية هي ممارسة العمل بسرعة وإتقان في المواقف المناسبة.

ويعرف سميث(smith,2002,72) الكفاية بأنها: المقدرة على عمل نشاط معين حسب معايير محددة،ويتفق التعريف السابق مع تعريف أدموند شورت Edmonde short بأن الكفاية تعني: ضرورة الوصول إلى درجة معينة من القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير ومقاييس متفق عليها.

أما الفتلاوي فقد عرفتها بأنها: قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهمات (معرفية–مهارية–وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية (الفتلاوي،2003، 74).

رغم تعدد التعريفات التي تناولت الكفاية إلا أنها متقاربة في وجهات نظرها.

فيقول ديفيز وإيلسون (Davies&Ellison,2003,41):بأن الكفاية هي السمات أو الخصائص التي تساعد شخصاً ما على أداء عمل ما بصورة جيدة في أكثر من موقف.

وفي ضوء التعاريف السابقة ترى الباحثة أن الكفاية هي امتلاك العامل معارف ومهارات جيدة تساعده على تحقيق عمله بنجاح وبكفاءة وبفاعلية دون الحاجة إلى كثير من الوقت والجهد.

رغم تعدد التعريفات التي تناولت الكفاية إلا أنها متقاربة في وجهات نظرها وما يمكن أن استنتاجه من التعاريف السابقة أن الكفاية:

-تتضمن الأدوار والمهام التي ينبغي التدرب عليها لتأديتها فيما بعد بقدر معين من الإتقان،وتتضمن المعارف والمهارات والقيم التي يجب امتلاكها وتظهر بشكل أداءات يمكن قياسها.

-المهارات والمعبر عنها بمجموعة من الحركات والأعمال والأفعال،والنواتج، وبحيث تؤدي الكفاية إلى تغيير في السلوك نحو الأفضل وتحقيق نتائج مرغوب فيها بأقل جهد أقصر وقت.

ثامناً-أسباب ظهور مصطلح الكفايات

إن التقدم الكبير في العلوم التربوية والنفسية وفي مجال العلوم البيولوجية، والوعي المتزايد في الاهتمام بالتربية، وضعف القناعة في قدرة العاملين في التربية بالأساليب التقليدية ساهم في تفعيل الكفايات التربوية (أبو الوفا،2000،196) فالكفايات كمصطلح من المصطلحات الحديثة التي استحوذت اهتماماً كبيراً في مجال التربية بشكل عام، إذ يرجع استخدامه إلى القرن العشرين لمعرفة الصفات والمهارات والخصائص الضرورية لأداء العمل، وتطور نتيجة المتغيرات المتمثلة بالتقدم التكنولوجي، وأبحاث التربويين الإبداعية، ثم إن هذه الحركة لم تنشأ من فراغ بل ارتبطت بحركة عالمية أكدت على فكرة المسؤولية والحاجة لتحديد الكفايات التي يحتاجها العامل في التربية في ميدان التخطيط التربوي نتيجة عوامل كثيرة أهمها بحسب (قطيشات،2004، 87):

2-1-اعتماد الكفاية بدل من المعرفة:

اعتمدت التربية على المعرفة النظرية بوصفها إطاراً مرجعياً، أما التقدم الحاصل فقد طرأ على برامج إعداد التربويين تطورات كان من أبرزها اعتماد مبدأ الكفاية بدلاً من اعتماد المعرفة،

وهكذا أصبحت التربية القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية.

2-2-مبدأ المحاسبة وحركة المسؤولية:

أوضح (Houston) بأن الحركة الثقافية في المجتمع الأمريكي تعتبر التربية القائمة على الكفايات جزءاً منها، التي أكدت على مبدأ المسؤولية وتحديد مواصفات العمل،والذي يعمل بدوره على إنضاج أدوار العاملين وبالتالي تطبيقا لمساءلة.

2-3-تطور التكنولوجيا التربوية:

يرى ستانلي (Stanley) المشار إليه في (مرعي، 1983، 99) بأن التطور التكنولوجي التربوي الذي فسح المجال أمام التربية بالاستفادة من مصادر وطرق جديدة كان من العوامل الأساسية للتطور القائم على الكفايات والذي يربط العلم بالعمل.

2-4-ظهور حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات:

فقد أصبحت التربية القائمة على الكفايات المرتبطة بحركة منح الشهادات واعتبار كل مفهوم منها يكمل الآخر كونهما يؤكدان مبدأ الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة (قطيشات،2004، 67)،ويرى مرعي (1983، 95) في أسباب ظهور الكفايات إضافة إلى ما سبق أن التدريب الموجه نحو العمل إذ يتجه التدريب لتحديد متطلبات المهمة من الكفايات لتدريب الأفراد نحو المهمات المختلفة.

في حين ترى الفتلاوي (2003، 79)أن انسحاب العديد من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي من أهم أسباب نشوء الكفايات.

وانطلاقاً مما تحدث فيه التربويون عن أسباب ظهور الكفايات لا بد أن تتوافر عدة مبادئ أساسية تساعد في نجاح اعتماد الكفايات وهي كالآتي:

1- تحديد الكفايات المطلوب توافرها على نحو سلوكي قابل للملاحظة والقياس.

2- يجب اختيار أساليب قياس خاصة بالاستناد إلى معايير عالمية تقيس الكفايات.

3- أن تطبق هذه الكفايات على أرض الواقع وليس التركيز على الجانب النظري فقط، أي الاهتمام بالجانب النظري والتطبيقي على حد سواء.

وهكذا تعدد الأسباب التي دعت إلى ظهور الكفايات، لكن هذه الكفايات لم تنشأ من فراغ بل هناك عدة أسس استندت إليها في تحديدها.

تاسعاً-أسس تحديد الكفايات

إن عملية تحديد الكفايات ليست بالعملية السهلة، بل تتطلب الاستناد إلى مجموعة من الأسس التي تم تحديدها وفق هذه الأسس والاختيار في ضوئها.

اتفق كل من (هلال،2000) و(جامل،2001) و(الفتلاوي،2003) على تحديد الأسس المعتمدة في تحديد الكفايات على النحو الآتي:

3-1-الأساس الفلسفي:

ويقصد به التصور العام عند الفرد الذي يراد إعداده، ومقدار العطاء المنتظر منه، والتصور العام عن دور المؤسسة التي تعد هذا الفرد، وطبيعة هذا الدور الذي تقوم به، ومن خلال ذلك يتم تحديد المنطلقات التي تتناسب مع قيم المجتمع وفلسفته لتحديد على أساسها النتاجات المرغوب فيها للعملية التربوية مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور العامل في التربية تحدد في ضوئه الكفايات وخاصة التخطيطية منها المطلوبة(هلال،2000، 97).

3-2-الأساس التطبيقي

ويرى (جامل،2001، 132)أنه يتم تحديد الكفايات المطلوبة (التخطيطية) في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية (التطبيقات الميدانية) إذ أن المعلومات التي تأتي من البحوث ينظر إليها على أنها صادقة أثبتتها التجربة، وليست فرضية، ومن ثم تشكل أساساً سليماً يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التربوية المطلوبة.

3-3-الأساس الأدائي (أساس الممارسة)

ويقصد به حسب رأي (هلال،2000، 98) تحديد الكفايات استناداً إلى ما سيؤديه الفرد المطلوب إعداده أو تدريبه من خلال أداء ذوي الخبرة في موقع العمل ومستواه، فالمخطط التربوي تظهر كفايته من خلال أدائه لمهماته التخطيطية المحددة كوضع خطة تربوية لمنطقة معينة.

3-4- الأساس الواقعي

ويقصد به العودة إلى البرامج الحالية وإشراك العاملين في المؤسسة (الفتلاوي،67،2000) إلى جانب وجود وسائل وأدوات يتم اللجوء إليها في تحديد الكفايات التي تتمثل بأدوات البحث العلمي

مثل: الملاحظة–الاستبانة–المقابلة الشخصية والتي تعتبر من الأدوات الهامة التي يمكن توظيفها في تحديد كفايات التربويين، ولا يغني تحديد الأسس التي تقوم عليها الكفايات عن تحديد مصادر اشتقاق هذه الكفايات والتي استخدم المربون طرقاً ووسائل عديدة لتحديدها والتي من أهمها بحسب رأي (عودة،2010، 148):

1- النظرية التربوية.

2- تحليل المهام ميدانيا.

3- تقدير الحاجات.

وأضاف البنا (2007) للمصادر السابقة مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الكفايات، حيث يمكن الاستفادة من القوائم التي تحددها هذه البحوث في ضوء الإطار الفلسفي للعمل المقام إضافة إلى استطلاع آراء خبراء المهنة في الميدان التربوي في تحديد الكفايات اللازم توافرها في العاملين في التربية والأدوار والمهام التي يجب القيام بها والجوانب المهنية والمهارية التي ينبغي أن يمارسها وملامح المستقبل بالنسبة للعمل التربوي.

أيضاً يمكن تصنيف مصادر الكفايات كما تراها "باتريسيا" فتتلخص في أربعة مناح أو توجهات وهي:

أ–منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفايات التدريسية: ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفايات التدريسية، وهذا يعني أن تكون الكفايات التي يتم اعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة.

وقد أكد أهمية هذا المصدر في اشتقاق الكفايات التدريسية كل من "باتريسيا" و"لورانس" و"نورمن دودل".

ب– منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفايات التدريسية: ويعتمد هذا المنحى على تحليل المهام التدريسية والوظائف الواجب توفرها لدى المعلم ليتمكن من القيام بالأدوار والأداء المنوط به، وليحقق النتاجات التعليمية المرغوبة.

ج– منحى تغيير البرنامج القائم: يعتمد هذا المنحى على فكرة إعادة صياغة المساقات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم وفق فلسفة تكوين المعلمين المبني على أساس الكفايات التدريسية.

د- إطار البحوث كإحدى مصادر اشتقاق الكفايات: رغم اتفاق الباحثين المهتمين بمراجعة ودراسة البحوث المتعلقة بتكوين المعلمين على وجود نقص في المعلومات الصادقة المتعلقة بسلوك المعلم الصفي، والذي يمكن أن يحدد للقائمين على تدريب المعلمين مهارات التعليم، إلاَّ أن هناك مجموعة بحوث تمت في مجال حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات(نقلاً عن مرعي،51،1983-56).

وأضاف الأزرق (2005) مصادر أخرى لاشتقاق الكفايات التدريسية، وهي:

أ-الخبرة الشخصية: يُقصد بالخبرة الشخصية رجوع الباحث التربوي إلى خبرته السابقة لاستقصاء المهام والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي، والتي يُتوقع أن يكون لها أثر فعَّال في ناتج العملية التعليمية.

وبما أن اشتقاق الأهداف وتحديد مجالاتها وصياغتها يتم وفق رؤية منهجية تستند على تقييم الواقع، وعلى فهم وإدراك العلاقات بين الوسائل والأهداف، فإنه كلما كانت خبرة الباحث معمقة ومتنوعة في مجالات التدريس والإشراف التربوي كلما كانت أحكامه أقرب إلى الدقة والموضوعية.

ب-الملاحظة الموضوعية: وتعني الأسلوب العلمي المنظم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك والأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس داخل الصف الدراسي بهدف استنتاج الأداءات ذات الأثر الفعال في نمو التلاميذ.

ج- التحقق التجريبي: ويتأتى ذلك بالرجوع إلى المتغيرات التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التدريسي للمعلم، حيث إن النتائج التجريبية تتميز بالدقة والموضوعية في التنبؤ بأهمية متغيرات محددة في حالة تشابه ظروف التجربة، وتم التحكم في المتغيرات.

د- مراجعة قوائم الكفايات السابقة: تعتبر بطاقات وقوائم الملاحظة التي أُعدت من قبل باحثين سابقين في المجال التربوي مصدراً من المصادر التي لا يمكن الاستغناء عنها في اشتقاق الكفايات التدريسية، فهي تمثل خبرات الآخرين التي يجب الاستفادة منها، على أن يؤخذ في الاعتبار الأطر النظرية التي استندت إليها تلك القوائم.

هـ- فلسفة وأهداف التعليم: تتضمن كل مرحلة من مراحل النظام التعليمي في المجتمع مجموعة من الأهداف التي يُرجى الوصول إليها وتحقيقها، وتعتبر هذه الأهداف على اختلاف مستوياتها مصدراً لاشتقاق الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية.

وما يُلاحظ من خلال استعراض المصادر التي تشتق منها الكفايات التدريسية أنها تكاد تكون متشابهة، فاعتماد إطار نظري وتحليل المهام التعليمية ومراجعة القوائم وملاحظة التدريس هي مصادر مشتركة بين أغلب التصنيفات (الأزرق،2000، 220).

ويعتقد هوستون(Houston, 1973) المشار إليها في (الأزرق،2000) أن عملية اشتقاق الكفايات تتمثل فيما يلي:

1. ترجمة المقررات إلى كفايات أساسية وفرعية.
2. تحليل المهمات.
3. دراسة الحاجات التعليمية والتربوية.
4. تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفايات، ينبغي توافرها لدى الخريجين.
5. التصورات النظرية لأدوار التربويين ومهامهم.
6. تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات موضوعات متشابهة (الأزرق 2000، 20).

عاشراً: تصنيف الكفايات

التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات متقاربة وترتيب عناصرها انطلاقاً من معايير محددة، وقد استخدمت التصنيفات بشكل أساسي في مجال العلوم الطبيعية، مثل علم الأحياء والعلوم الزراعية، وحققت نتائج على مستوى عال من الدقة والموضوعية.

ونتيجة للرغبة الملحة في عقلنة الفعل التربوي، الذي اعتمد كثيراً على التخمين والتلقائية، خاصة بظهور مفاهيم العقلنة والترشيد والتحكم والمساءلة في ميدان بناء المناهج وطرائق التدريس وتكوين المعلمين...، فقد ظهرت عدة محاولات لتصنيف الكفايات، وتقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن الكفايات يمكن حصرها نسبياً في عدد محدود من الأصناف.

ومن بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين، مجال تصنيف الكفايات، حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات، وقد أكدت البحوث

والدراسات ضرورة امتلاك العامل التربوي ليكون مؤهلاً للقيام بدوره على أكمل وجه لعدد من الكفايات.

وسنحاول فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

يضع جرادات وآخرون (1984، 51) بالاتفاق مع (قاري بورش،1984)بأن تصنيف للكفايات ينقسم إلى ثلاثة أنواع:

1- **الكفايات المعرفية:** التي لاتقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفايات التخطيط المستمر واستخدام أدوات المعرفة وطرق استخدامها.

2- **الكفايات الأدائية:** وتشمل هذه الكفايات قدرة الفرد على إظهار سلوك واضح في المواقف المختلفة وهذه الكفايات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحقيق الكفاية هنا القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3- **الكفايات الوجدانية:** تتعلق هذه الكفايات بالميول والاستعدادات والقيم والاتجاه نحو المهنة.

ويذكر "الأزرق" أن هذا التصنيف لاقى قبولاً لدى كثير من الباحثين، ومنهم هول وجونزJones&Hall(1979) حيث أضافا إليه نوعين من الكفايات هما:

أ-**الكفايات الوجدانية:** وتتضمن الكفايات المتصلة بالاتجاهات والميول والقيم.

ب-الكفايات الاستقصائية: وتتضمن الكفايات المتصلة بالقدرة على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، والقدرة على استخدام أساليب البحث والتقصي(الأزرق، 2000، 27).

أمَّا "قوردن لورانس" فقد فصل قليلاً في التصنيف الآنف الذكر وصنفها إلى كفايات معرفية وتذكر، وكفايات فهم، وكفايات أداء، وكفايات نتاجات (نقلاً عن مرعي، 1983، 23).

وقد اقترح "روبرت" على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975، في اجتماعها السنوي تصنيفاً، عرف بعد ذلك بتصنيف روبرت للكفايات.

ويتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية:

أ- كفايات مجال المعرفة.

ب-كفايات مجال السلوك.

ت-كفايات مجال الاتجاهات.

ث–كفايات مجال النتائج والآثار.

ج–كفايات مجال الخبرة (نقلاً عن مفلح غازي، 1998، 63).

ويصنفها "التومي" إلى نوعين:

أ– حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تتعدد الكفايات المراد اكتسابها بتعدد حاجات المجتمع، على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.

ب– حسب ارتباطها بمجالات التعليم: وتتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

– كفايات خاصة أو نوعية: وهي كفايات تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمجال تربوي معين.

– كفايات مستعرضة أو ممتدة: وهذه تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين أو أكثر (التومي، 2005، 40).

واعتمد "مفلح" في تصنيف الكفايات على أسلوب تحليل محتوى المقررات وتحويلها إلى كفايات، باعتبارها ترجمةً وتجسيداً لهذه المحتويات التي تُعدهم وتُدربهم ليتمكنوا من أدائها.

وبما أن المحتويات الدراسية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي: الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة المهنية (التربوية)، فقد صنف (مفلح) الكفايات التخطيطية للمعلمين وفقاً لمكونات هذا المحتوى، فكانت على الشكل الآتي:

أ–كفايات ثقافية عامة، ب–كفايات تخصصية، ج–كفايات مهنية (مفلح غازي، 1998، 66).

وقد وضع كل من اللقاني ورضوان (1994) الكفايات التعليمية الآتية:

أ– القدرة على التدريس.

ب–استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية.

ت–إقامة علاقات إنسانية.

ث–القدرة على القيادة.

ج–القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها (الفتلاوي، 2003، 56).

أمَّا الفتلاوي فتصنف الكفايات إلى:

أ- الكفاية العلمية والنمو المهني.

ب-كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.

ت-كفاية التخطيط.

ث-كفاية التنفيذ.

ج-كفاية العلاقات الإنسانية.

ح-كفاية التقويم (الفتلاوي، 2003، 57).

وقد صنف (براجل) الكفايات إلى أربعة أنواع وهي:

أ- الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي.

ب- الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي.

ج- الكفايات المتعلقة بالتخطيط.

د- الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف (براجل، 2004، 111).

وتصنف "يسري" الكفايات التخطيطية في التربية إلى أربعة أنواع هي:

أ- الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية.

ب-الكفايات الوجدانية: وتشير إلى الاستعدادات والميول والاتجاهات والمعتقدات، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: الحساسية والثقة بالنفس والاتجاه نحو المهنة.

ت-الكفايات الأدائية: وتُشير إلى كفايات الأداء، وتتضمن المهارات النفس حركية، كتوظيف الوسائل التكنولوجية، ويعتمد أداء هذه المهارات على ما تم تحصيله من كفايات معرفية.

ث-الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى أثر الأداء في سلوك المستفيدين.

وتؤكد يسري أنه يتم التمكن من الكفايات بالتدريب على أدائها باستخدام البرامج التعليمية القائمة على الكفايات (يسري السيد، 2004، 216).

بينما صنف فوزي عطوة (1988) الكفايات باعتبارها درجة التخصيص والتعميم، وقسمها إلى ثلاثة أصناف هي:

أ- كفايات تربوية عامة: تتضمن الكفايات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع التربويين، بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يعملون بها.

ب-كفايات تربوية نوعية: وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى التربوي في أحد المجالات النوعية من التعليم، كالتعليم العام أو التعليم التقني.

ت-كفايات مساعدة: وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها، وتخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل كفاية التشريح في مادة الأحياء (الأزرق، 2000، ص28).

وتلاحظ الباحثة من خلال استعراض هذه التصنيفات للكفايات ما يأتي:

- إن الأساس المعتمد في أغلب التصنيفات هو المضمون.
- إن هذه التصنيفات متكاملة، أي أن بعضها يُكمل البعض الآخر.
- إن الاختلاف في تصنيف الكفايات، يعود إلى الاختلاف في مفهوم الكفاية في حد ذاتها، وإلى الاختلاف في طبيعة الهدف الذي اشتقت منه الكفايات.

وبهذا تعددت أنواع وأقسام الكفايات تبعاً لتعدد الزوايا التي ينظر من خلالها الباحثون والتربويون، ويؤكد ذلك ما ذهب إليه الزايدي إلا أن بعضهم نظر إليها من الجوانب الشخصية فسماها الكفايات الشخصية وآخرون ربطوها بالأداء فسماها بالكفايات الأدائية (الزايدي، 1999، 68).

ويضيف العنزي (2002) بأن الكفايات الأدائية هي التي تظهر كهدف عام مصاغ سلوكياً على شكل نتائج تخطيطية تعكس المهارة أو المهام التي على العامل أن يكون قادراً على أدائها (العنزي،2002، 162) وهناك من يضيف الكفايات الوجدانية والانفعالية التي وردت بحسب (حلواني،2002، 18) على أنها نوع من الكفايات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا.

كما أن كاري (Garry)يصنف الكفايات إلى ثلاثة أنواع كما ذكرناها سابقاً في (جرادات وآخرون،1984) وهي كالآتي:

كفايات معرفية-كفايات أدائية – كفايات إنتاجية (شبكة التربية الإسلامية،2000).

ويذكر الخطيب أن الكفايات يمكن أن تصنف في خمسة مجالات هي:

الكفايات الفكرية – الكفايات المهنية-الكفايات الشخصية-الكفايات الإنسانية الاجتماعية-الكفايات الإبداعية (العبيدي،2004، 101) من منطلق أن العامل في الميدان التربوي وخاصة في مجال

التخطيط التربوي أحد المدخلات الأساسية في العملية التربوية برمتها وعليه يمكن التحلي بالكفايات التخطيطية (المعرفية–الإجرائية–الوجدانية) الضرورية له لتحقيق الأهداف المطلوبة لخدمة التربية والمجتمع.

رغم تعدد تصنيفات الكفايات وتعدد أنواعها إلا أنه تملك الخصائص نفسها وهي كالآتي:

1–خاصية الإدماج:

مقابل خاصية تجزئة المعارف والمهارات التي تميز بيداغــوجية الأهداف، تسعى إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعاً منسجماً ومندمجاً: فهناك الجانب السوسيووجداني وهو الذي يجعل المخطط التربوي متحفزاً للقيام بمهمة معينة والانغماس فيها socio–affectif وجدانياً باعتبارها مشروعه الذاتي وانعكاساً لذاته، وما ينتظره من اعتراف اجتماعي وجزاء. وهناك الجانب المعرفي الذهني cognitive أو المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف القيام بالمهمة التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء

. http;//www.khayma.com/almoudaress/educ/kifayat oo6, htm

2–خاصية الواقــعية:

في مقابل الطابع الأكاديمي النظري لبيداغوجية الأهداف، تميل مقاربة الكفايات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

3–خاصيــة التحــويل:

مقابل الطابع التخصصي لبيداغــوجية الأهداف –أي معارف ومهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محددة– تُنمي المقاربة بالكفايات خاصية التحــويل، أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد، بشكل يشابه الواقع المتميز بطابعه المركب، وبالتالي يسهل على المخطط تحويل ما تعلمه وتدرب عليه، إلى التطبيق الفعلي والعملي في الحياة اليومية.

4–خاصية التركيب:

في سُلَّم تدرجٍ تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفايات في قمة الهــرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تركيب أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة.

وتتميز الكفاية بعدة مميزات هي:

–الكفاية توظف جملة من الموارد.

-الكفاية ترمي إلى غاية نهائية

-الكفاية مرتبطة دائما بجملة الوضعيات ذات المجال الواحد

-الكفاية قابلة للتقييم

بالإضافة إلى ذلك لا يمكن أن توجد كفايات في غياب توفر الموارد اللازمة (قدرات ومعارف) وبعد توفر هذه الموارد يمر تجنيدها وتحويلها بإجراءات ذهنية عالية المستوى يصعب تدريسها كاملة ما دامت من نوع التركيب والتكهن المسبق والاستراتيجية والتخطيط والتفكير النظامي.

http;//www.khayma.com/almoudaress/educ/kifayat oo6, htm

ويمكن القول بأن أهم خصائص الكفايات حسبCEPEC(مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد)تتلخص في كونها: محطة نهائية لسلك دراسي أو لمرحلة أو لتكوين، إنها شاملة ومدمجة، أي تقتضي اكتساب تعليمات في المجالات الثلاثة (المعرفية والوجدانية والحس-حركية)، كما أنه يمكن حصرها وتقويمها انطلاقاً من سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال مؤشرات ومعايير التقويم.

أما بالنسبة لكزافيي روجرسXavier Rogiers فإن الكفايات يمكن تحديدها في ثلاث مميزات أساسية: خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المدمجة،خاصية الغائية، خاصية قابلية التقويم.

الفصل السابع
جودة الكفايات التخطيطية

الجودة الشاملة

تمهيد

أولاً–تعريف الجودة.

ثانياً–مبادئ الجودة.

ثالثاً–متطلبات تطبيق الجودة في المنظمة التربوية.

جودة الكفايات التخطيطية

أولاً–مفهوم جودة التخطيط.

ثانياً–أسس التخطيط في ظل مفهوم الجودة.

ثالثاً–الأدوار التي يقوم بها المخطط التربوي.

.

الجودة الشاملة

تمهيد:

نظراً لأهمية التربية ومشاكلها وقضاياها في حياة المجتمعات الإنسانية فقد حظيت باهتمام كبير على كافة المستويات، سواء المحلية أو العربية أو العالمية، وقدمت بذلك جهود كبيرة من طرف العديد من المنظمات الدولية كاليونسكو والايسيسكو وغيرها من المؤسسات والجمعيات الأهلية والحكومية.

هذه الأهمية للتربية أدت إلى ضرورة أن يواكبها ضبط لكافة متغيراتها ضمن ما يعرف بالجودة الشاملة، وهذا ينطبق على عدد كبير من القطاعات والنشاطات الإنسانية المختلفة التي تتم إدارتها وضبطها ضمن مفهوم الجودة.

فما الجودة؟ وما مداخلها وعناصرها؟

أولاً – تعريف الجودة

تعد الجودة أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه العمل في أية منشأة.ويقدم معهد الجودة العالمي في الولايات المتحدة الأميركية تعريفاً للجودة الشاملة وهو القيام بالعمل بشكل صحيح من أول خطوة مع ضرورة الاعتماد على تقييم العمل في معرفة مدى تحسين الأداء (القحطاني،1993، 17).

ويعرف تينروديتورا الجودة بأنها استراتيجية عمل أساسية تهتم بتقديم سلع وخدمات ترضي بشكل كبير العاملين في الداخل والخارج، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة (Tenner & Detora,1992,31) وهذه الاستراتيجية تستخدم مهارات العاملين وقدراتهم وكفاياتهم الذاتية لصالح المؤسسة بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام.

وحدد جوتشر وكوفي مفهوم الجودة بأنه: تلبية احتياجات العاملين بأقل تكلفة ممكنة (Gaucher&coffey,1993,36)، واتفق معهما في هذا التعريف مورجن ومورجا اترويد اللذان عرفا الجودة بأنها: عملية تلبية احتياجات العامل ومتطلباته بالقدر المطلوب (Morgan&Murgataryed,1994,90).

ويشير "Malkova" إلى أن الجودة هي: "المستوى الذي يجب أن يصل إليه المتخرجون بواسطة قطاع التربية وفقاً لمعايير محددة لمستوى المعارف والمهارات والعادات والقيم التي يجب أن يصل إليها المتخرجون من المدارس" (Malkova, 1989, 36).

وهناك من ذهب إلى أن إدارة الجودة الشاملة في التربية هي: "الاستراتيجية الإدارية التي ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي بهدف تحقيق التحسين المستمر لعمل المؤسسة" (Arcaro, 1995, 10).

وفي ضوء التعريف السابق نلاحظ أنه يرتكز على ثلاثة أسس هي:

1. **الإدارة:** من خلال الاستخدام الأمثل للعمليات التنظيمية الذي يتم عبر تسيير أعمال المؤسسة التربوية .
2. **الجودة:** وتتمثل في الحصول على نتائج مرضية خالية من العيوب.
3. **الشمولية:** ويظهر ذلك من خلال تضافر جهود العاملين من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

توضح تلك التعاريف أن الجودة مفهوم متعدد الجوانب يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على أبعاد مختلفة تتضمن مفاهيماً متعددة لعل أبرزها المساواة والفعالية والقبول والكفاية (Shaw,1996,11).

وفي إطار المشروع البريطاني للجودة ظهرت عدة خصائص للجودة الشاملة منها:

1. إن الجودة تساوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين العاملين في العملية التربوية.
2. إن الجودة تركز على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير لابتكاري والتفكير الناقد لدى العامل في التربية.
3. إن الجودة تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنظر للمخطط في التربية على انه مسهل للعملية التربوية ومشارك فيها(Nighting & Oneil, 1994, 65-72)

والجودة الشاملة تحتاج في تطبيقها إلى القيادة الواعية، والسياسات والاستراتيجيات التي ينبغي اتباعها لتطبيق نظام الجودة الشاملة في كافة المؤسسات ولاسيما التربوية، يجب أن تدعم بخطط وأهداف وطرق عمل.

ولا بد من أن يترافق ذلك مع تطوير مهام مديري العاملين في التخطيط، وإطلاق المعارف والقدرات الكامنة عند المخططين بمختلف مستوياتهم الوظيفية على المستوى الفردي والجماعي، معتمدين على المستوى العام لمديرية التخطيط والخطط والأنشطة لتوفير الدعم لسياستها وكفاءة الأداء وآليات العمل،

كما يتطلب ذلك تحديد شكل العلاقة بين الشركاء الخارجيين والداخليين في المنظمة التربوية، وذلك بتحديد كيفية المؤسسة بالتخطيط وإدارة العلاقات مع الشركاء الخارجيين، في سبيل دعم السياسات والاستراتيجيات وفاعلية الأداء والعمل، ثم كيف تقوم المؤسسة بتصميم وإدارة وتطوير عملياتها في سبيل دعم السياسات والإجراءات، ومن ثم إرضاء العاملين التربويين، وزيادة المكاسب لكل المشاركين في الخطط التربوية. (Nighting & Oneil, 1994,74)

في ضوء التعاريف السابقة يمكن القول بأن الجودة الشاملة تسعى لتحقيق عدة أهداف تسهم في رفع فاعلية العمل التربوي ومن أهمها الآتي:

1. التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته مبدأ أساسي، وأنه من سمات العصر الذي نعيشه وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع جوانب العلمية التعليمية والتربوية.
2. تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمؤسسة التربوية.
3. ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية والفعالية تحت شعارها الدائم "أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة".
4. تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلاب.
5. الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين والموظفين في المدارس من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات- العمليات-المخرجات).

6. اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات داخل النظام والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائماً في موقعها الحقيقي.
7. الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في المدارس التي تطبق نظام الجودة مع تعزيز الإيجابيات والعمل على تلافي السلبيات.
8. التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق نظام الجودة، والتعاون مع الدوائر والشركات والمؤسسات التي تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام.

وفي ضوء الأهداف التي تسعى الجودة إلى تحقيقها يمكن أن تعمل على تحقيق عدة فوائد للنظام التربوي.

1. ضبط وتطوير النظام التربوي نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.
2. الارتقاء بمستوى العاملين في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.
3. ضبط شكاوى الطلاب وأولياء أمورهم، والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.
4. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التربوية.
5. الوفاء بمتطلبات الخطة التربوية والمجتمع والوصول إلى الرضا وفق النظام العام لوزارة التربية.
6. توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة التربوية.
7. تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية لمنع وقوعها مستقبلاً.
8. رفع مستوى الوعي لدى الطلاب وأولياء أمورهم تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.

9. الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والمعلمين في المدرسة والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.

10.تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية –المدرسة–والإدارة التعليمية، الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

ثانياً– مبادئ الجودة

لقد حدد (السلمي، 1995، 40) مجموعة من المبادئ أهمها:

1. وضع أهداف محددة ثابتة.

2. تبني فلسفة جديدة للعمل.

3. التحسين والتطوير المستمران.

4. تقليل التكلفة المادية.

5. تجنب الاعتماد على الاختيارات كوسيلة وحيدة لتحقيق الجودة.

في حين أضاف آخرون عدة مبادئ تتفق مع المبادئ السابقة وهي كالآتي:

1. التركيز على التدريب لا نجاح العمل.

2. تحقيق الأمان الوظيفي وطرد الخوف لتحفيز الجميع على العمل بكفاءة.

3. اعتماد نماذج وأساليب قيادية حديثة متطورة والبعد عن النمط التقليدي

www.almualem.net

ولذلك لابد من الانطلاق من مبدأ الكل شركاء في عملية التغيير من خلال إحساس الجميع في المؤسسة بأن هذه المؤسسة ملك لهم وتقع عليهم مهمة التغيير والذي يعتبر أهم مبادئ الجودة المتمثل بالعمل الجماعي.

وتعتبر الجودة الشاملة فلسفة حديثة تعتمد على استثمار كل طاقات المنظمـــة ومواردهـــا المادية والبشرية، لتحقيق أهدافها وإشباع حاجات عملائها وتلبية رغباتهم، فهـــي ذات معـــالم تتضح حدودها في الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها.

ويقولWinn & Green(1998, 25–28) "إن النقاط الأربعة عشر التي وضـــعها إدوارد ديمينج تشكل إطاراً مرجعياً لتطبيق الجودة الشاملة، وهي نقاط عامة يختلف تطبيقها من مؤسسة

لأخرى ويتفق مع (دوبينز وماسون، 1997، 71–86) في عرضه لنقاط ديمينج"،وهذه النقاط هي:

1. اجعل الهدف ثابتاً.
2. تعلم الفلسفة الجديدة.
3. توقف عن الاعتماد على التفتيش الجماعي.
4. لا تجعل الشراء على أساس السعر وحده.
5. أدخل التحسين الدائم على كل عملية.
6. أوجد برنامجاً للتدريب على المهارات.
7. أوجد القيادة.
8. اطرد الخوف.
9. حطِّم الحواجز بين القطاعات الوظيفية.
10. استبعد الشعارات والمواعظ وأهداف الإنتاج.
11. استبعد الأهداف الرقمية والحصص النسبية.
12. استبعد عوائق الاستمتاع بالعمل.
13. أوجد التعليم والتحسن الذاتي.
14. أنجز عملية التحول.

وتقدم أبو سعدة وعبد الغفار (2000، 145) خمسة من مبادئ الجودة الشاملة هي:

1. قبول التغيير والتعامل معه باعتباره حقيقة.
2. السعي إلى تحقيق السبق والتميز.
3. الأخذ بمفاهيم العمل الجماعي.
4. الرؤية المشتركة.
5. التركيز على العميل داخل المنظمة.

ويتفق أبو الوفا وعبد العظيم (2000، 170) مع حسين(2005، 26–65) أن هناك مجموعة من المبادئ التي تسمح بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة بنجاح وفاعلية وهي:

1. التركيز على المستهلك.

2. التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج.
3. الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها.
4. شحن خبرات القوى العاملة وتعبئتها.
5. التطبيق الفعلي لمعنى التعاون والمشاركة في عملية اتخاذ القرارات من خلال فريق العمل أثناء مراحل العمل بالمؤسسة.
6. التحسين والتطوير المستمر لكل الوظائف التي تتم داخل المؤسسة.

ويرى المشهراوي (2004، 148) أن هناك سبعة مبادئ تمثل مرتكزات لإدارة الجودة الشاملة وتتمثل في:

1. اقتناع الإدارة العليا والتزامها وحرصها على أهمية تطبيق الجودة الشاملة وضرورتها.
2. سهولة وسرعة وفعالية الاتصالات الأفقية والرأسية.
3. الاعتماد على أسلوب العمل الجماعي التعاوني.
4. المنهجية الشمولية لكافة مجالات العمل في المؤسسة.
5. الاتجاه نحو الاهتمام بالعمليات والنتائج والمخرجات في الوقت نفسه.
6. توفير التدريب والحوافز للعاملين.
7. الاهتمام والتركيز على مبدأ الجودة خلال جميع مراحل تقديم الخدمة.

في حين أن هناك مجموعة من المبادئ التي تخدم أغراض الدراسة، والتي في ضوئها يمكن تقديم مقترح لتطوير الكفايات التخطيطية للعاملين في التخطيط التربوي، وهي:

1. **التركيز على المستفيد:**

إن الاهتمام بالمستفيد يعني المحافظة على رضاه من خلال الوفاء باحتياجاته سواء أكان هذا المستفيد داخلياً أو خارجياً، ويقصد بالمستفيد الداخلي الفرد الذي يعمل في المنشأة، والخارجي هو المستفيد الذي يتعامل مع المنشأة مثل الرواد والباحثين والموردين وغيرهم (الحمالي، 2003، 25)، ويتوجب على المؤسسات أن تتفهم احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم الحالية والمستقبلية، وتعمل على تحقيقها، وتتضمن عملية التركيز على المستفيد الإجراءات الخمسة التالية (زاهر، 2005، 132):

أ- التعرف إلى المستفيدين.

ب-التعرف إلى احتياجات المستفيدين.

ت-ترجمة الاحتياجات إلى معايير.

ث-إنشاء العمليات الخاصة بإنتاج المخرج.

ج-تنفيذ العمليات.

وفي القطاع التربوي يعتبر الطالب من أهم المستفيدين باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، وإن تحقيق رغباته هي المهمة الأساسية للمدرسة، وينبغي على المخطط التربوي عند تصميم الخطط التعليمية أن يعمل على إشباع حاجات الطلاب وتوقعاتهم؛ لتحقيق جودة الطالب التي تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، حيث إن تحقيق رغبات الطالب المتجددة والمتغيرة تدفع وتحرك كافة الأنشطة داخل المدرسة.كما ينبغي على المخطط التربوي عدم تجاهل المستفيدين الآخرين مثل الإدارة المدرسية والمعلمين والمجتمع المحلي بمختلف مؤسساته، ولذلك يقوم المخطط التربوي في هذا الإطار بدراسة توقعات المستفيدين عن الخدمة المقدمة ومحاولة تحقيق هذه التوقعات، وقياس درجة الرضا عن هذه الخدمة.

2. التركيز على العمليات والنتائج معاً:

ويقصد بذلك الاهتمام بدراسة وإدارة تحسين كافة العمليات داخل المؤسسة وليس المنتج فقط، ويرجع ذلك إلى التأثير المباشر للعمليات على جودة المدخل، التي تشمل كافة الأنشطة والعمليات في كافة المستويات وفي جميع المجالات داخل المؤسسة، ويكون هناك قناعة بأن تحسين المنتج يأتي عن طريق تحسين العملية والنظام ككل بكافة مكوناته، والتنفيذ الناجح لأي عملية يحتاج إلى فهم ما الذي يحدد أداء العملية ومخرجاتها ونتائجها، وذلك يعني التركيز الجيد على تصميم ومراقبة المدخلات والعمل بصورة جيدة مع المتعاونين، وفهم العملية بصورة جيدة لتقليل الوقت والجهد المبذول (حسين، 2005، 63).ويفرض هذا المبدأ على المخطط التربوي ضرورة إشراك الجميع بدءاً من الإدارة المدرسية والعاملين فيها والمعلمين والطلاب وأفراد المجتمع المحلي، وتوفير الإمكانات والطاقات وحسن إدارتها، ووضع معدلات للأداء تتوافق مع المتطلبات، ومنح الثقة للمعلمين وتفويضهم الصلاحيات من أجل تحسين جودة العملية التربوية، ودعم عمليات الاتصال المختلفة وإزالة الحواجز بين الإدارة المدرسية والمعلمين،

وحفزهم وقيادتهم وفقاً لمفاهيم الجودة الشاملة. ويعمل المشرف التربوي وفق هذا المبدأ على تركيز الجهود لإيجاد حلول مستمرة للمشكلات التي تعترض تحسين نوعية الخدمات التربوية المقدمة، وتفهم كل من الإدارة المدرسية والمعلمين لنظام هذه الخدمات وعملياتها من أجل تحسينها، وعلى ذلك فلا بد أن يكون للعمليات نصيب كبير من اهتمام المخطط التربوي وتركيزه، ولا يقتصر على النتائج المحققة فقط.

3. منع الأخطاء قبل وقوعها:

ويعتمد هذا المبدأ في تحقيقه على المبدأ السابق، حيث إن التركيز على العمليات بنفس الدرجة التي يتم فيها التركيز على النتائج يؤدي إلى الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، "والعمل بهذا المبدأ يتطلب استخدام معايير مقبولة لقياس جودة نواتج كل مرحلة من مراحل الأداء، كما يتطلب الاهتمام بالرقابة على النظم والعمليات لضمان الوفاء بمعدلات الجودة شريطة عدم الاعتماد على عمليات التفتيش والاختبارات كوسيلة وحيدة لهذه الرقابة، وذلك بهدف تخليص المرؤوسين والعاملين من الخوف وتشجيعهم على تحمل مسؤولياتهم" (البستان وآخرون، 2003، 287).، ويتطلب تحقيق هذا المبدأ من المخطط التربوي القيام بالخطوات الإجرائية التالية:

- استخدام معايير مقبولة تمثل إطاراً مرجعياً لقياس جودة نواتج العملية التربوية بالتعاون مع جميع أطراف العملية التربوية، ويكون ذلك بإجراء عمليات المراجعة المستمرة خلال العام الدراسي، والوقوف على نواتج كل مرحلة من مراحل العمل خصوصاً في نهاية كل فصل دراسي.
- توظيف أساليب مختلفة من التنمية المهنية للعاملين وتبصيرهم بالأخطاء المتوقعة وطرق تلافيها وعلاجها.
- استخدام أدوات مختلفة في عمليات المراقبة مثل:

- سجلات النشاطات الفردية ونشاطات اللجان، والنشاطات المرافقة للمنهاج.
- سجلات تطوير المعلمين كأفراد مثل: السجل الإشرافي، وسجلات إعداد الدروس، وسجلات الخطط العلاجية، وسجلات تصنيف الطلبة ومستوياتهم.
- نماذج التقويم مثل: تقارير الزيارة الصفية،والاستبانات،والملاحظات.

- الاختبارات والاجتماعات المختلفة.

4. الاهتمام بالعمل الجماعي:

"ويقصد بذلك أن تكون هناك رؤية واحدة ومشتركة تمثل توجيهاً موحداً للتنظيم يتحاشى التكرار والتضاد، ويكون هناك تحديد دقيق للمسؤوليات والمهام الموكلة لكل فرد، مع توفر السلطات والصلاحيات المناسبة، فالتركيز على التعاون وجماعات العمل يتيح الفرصة لإظهار المواهب والطاقات الابتكارية، إضافة إلى اكتساب المهارات السلوكية اللازمة مع الغير وإتاحة الفرص لتبادل المعلومات والخبرات، والعمل بروح الفريق وتكوين المنظومات والشبكات المترابطة والمتفاعلة" (أبو سعدة وعبد الغفار، 2000، 146).

ويعتبر العمل الجماعي وروح الفريق أفضل وسيلة لتحقيق التحسين المستمر في طريقة أداء العمليات، وتقوم الفكرة الأساسية على تعاون كافة الأفراد داخل المؤسسة ويجب على الإدارة أن تعمل على تعبئة خبرات القوى العاملة، وأن تدرك أهمية مقابلة جهود العاملين بالثناء وشعورهم بأهميتهم في العملية" (حسين، 2005، 64).

ويرى (زاهر،2005، 146) أن العمل الجماعي يتطلب الأمور الستة التالية:

1. التدريب على آليات العمل الجماعي.
2. زيادة الرضا الوظيفي والانتماء.
3. سهولة حل المشكلات.
4. تدعيم الاتصال بين الأفراد.
5. تبادل الخبرات لحل المشكلات.
6. اتخاذ قرار أكثر رشداً.

وفي إطار هذا المبدأ يتخذ المخطط التربوي مجموعة من الإجراءات التي ترسخ العمل الجماعي في المدرسة منها:

- قيادة حملات توعية لأهمية العمل الجماعي حيث يتم التأكيد على مفهوم العمل الجماعي وفوائده ودور الفرد في نجاحه، وتتم هذه الحملات من خلال اللقاءات والنشرات التربوية والدورات التدريبية للعاملين، ولا يقتصر العمل الجماعي على المعلمين فقط، وإنما يتعداه ليشمل الطلاب وكذلك المجتمع المحلي.

- إنشاء كيانات للعمل الجماعي: وتكون على عدة مستويات مثل إنشاء لجنة المادة في المدرسة، وإنشاء لجنة المادة في المنطقة، والمساهمة في تشكيل المجالس المدرسية، حيث تعمل هذه الكيانات على تحسين الجودة التعليمية من خلال تقديم أفكارهم ومقترحاتهم بطريقة منهجية وفعالة.
- تفويض السلطات للجان المواد الدراسية وفرق العمل المختلفة: حيث تمكنهم من العمل بحرية وتجعلهم أكثر إبداعية وسرعة في حل المشكلات وإنجاز الأعمال، ولا بد للمخطط التربوي من تقدير فرق العمل الناجحة والاعتراف بإنجازاتها؛ لأن ذلك يجعل العاملين أكثر دافعية والتزاماً نحو فرق العمل.
- ممارسة المخطط التربوي للأساليب التربوية الجماعية مثل: ورش العمل والدورات التدريبية والمؤتمرات والندوات والمحاضرات والاجتماعات واللقاءات والمعارض والدروس التوضيحية.

5. اتباع المنهج العلمي:

تعتمد الجودة على اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق وتبني المفهوم العلمي لحل المشكلات من خلال فرص التحسين، والفهم الكامل للعمل ومشكلاته، وكافة المعلومات التي تتخذ على أساسها القرارات، ويشترك في التنفيذ جميع العاملين،وبذلك يتم التركيز على استخدام البيانات لتحليل العمليات وتحديد المشكلات وقياس الأداء، ويمكن اختبار هذه التغيرات والبيانات التي تم تحليلها للتأكد من أن هذه التغييرات أدت إلى التحسين، واعتبار البيانات هي الأساس لنجاح عملية التحسين والتطوير" (حسين، 2005، 64).

وهناك العديد من المؤشرات التي تدل على مدى التزام المخطط التربوي واهتمامه بضرورة اتباع المنهج العلمي ومنها:

- ✓ استخدام الأسلوب العلمي في التصدي للمشكلات والصعوبات التي تواجهه.
- ✓ تشجيع كل من الإدارة والعاملين والمجتمع المحلي على اتباع المنهج العلمي في حل المشكلات.
- ✓ توظيف أساليب التنمية المهنية للعاملين التي تعتمد على اتباع المنهج العلمي كالبحوث الإجرائية والمشروعات التطويرية، وحث العاملين على القيام بها.

- ✓ توظيف نتائج الاستبانات في تحديد حاجات العاملين.
- ✓ اتخاذ القرارات بعيداً عن الأهواء الشخصية والاتجاهات الذاتية،وإنما تتخذ استناداً إلى الحقائق والبيانات.

6. القيادة التربوية الفعالة:

القيادة الفعالة هي عملية ابتكار الرؤية البعيدة، وصياغة الأهداف، ووضع الاستراتيجيات، وتحقيق التعاون، والتأثير في الآخرين، واستنهاض الهمم للعمل من أجل تحقيق الأهداف.

ويرى (الطالب، 1995، 52) أن القائد الفعال الناجح يتميز بما يلي:

- يصوغ الرؤى للمستقبل آخذاً في الاعتبار المصالح المشروعة بعيدة المدى لجميع الأطراف المعنية. يضع استراتيجية راشدة للتحرك في اتجاه تلك الرؤى.
- يضمن دعم مراكز القوة الرئيسية له، والتي يعد تعاونها أو توافقها للعمل معها أمراً ضرورياً في إنجاز التحرك المطلوب.
- يستنهض همم النواة الرئيسة للعمل من حوله.

والمطلوب من القيادة التربوية توفير مناخ مناسب لثقافة الجودة ينعكس على العاملين في التخطيط التربوي ليعكسوه بدورهم داخل القطاعات التربوية، وفي المواقف التربوية ويمكن أن يتم ذلك من خلال تحديد اتجاهات التغيير الثقافي المطلوب، وتطوير لغة مشتركة تناسب هذا التغيير، والمبادرة إلى التدريب وأساليب التنمية والتطوير المتاحة؛ لتوفير الأرضية الصالحة؛ لتشغيل عمليات تتسم بالجودة" (زاهر، 2005، 176)،ويتطلب تحقيق هذا المبدأ من المخطط التربوي القيام بما يلي:

– العمل على نشر ثقافة الجودة في التربية، وبين جميع الأطراف المشاركة في العملية التربوية وذلك بتطبيق ما يلي:

- تقييم شامل للثقافة السائدة في المدرسة لمعرفة التغييرات المطلوبة.
- إقناع العاملين في التخطيط بأهمية التغيير الذي سيتم إحداثه.
- بناء خطة لتنفيذ التغييرات.
- تحديد الأفراد الذين يمكنهم دعم عمليات التغيير وأولئك الذين يتوقع منهم إعاقتها.

- إطلاع العاملين جميعهم على خطة التغيير والأخذ بمقترحاتهم وتصوراتهم.
- تقديم الدعم المادي والمعنوي والتشجيع لجميع أفراد المجتمع التربوي.

– التأكيد على المشاركة الفاعلة لجميع العاملين في التخطيط، واندماجهم الكامل في العمل بما يسمح باستخدام القدرات وتفجير الطاقات الكامنة لمصلحة التربية، وهـذا يتطلـب مساعدة العاملين على أن يوفروا لأنفسهم وبأنفسهم قيماً ونظماً من أجل تحقيـق الجـودة داخل التربية، وتدعيم هذه القيم يتطلب الانخـراط فـي جميـع مجـالات الأنـشطة التربوية.

– تنمية رؤية بعيدة المدى لدى العاملين في التخطيط التربوي وأفراد المجتمـع المحلـي، ومساعدتهم على ترجمتها إلى خطط واستراتيجيات.

– البدء ببرامج تدريبية تعمل على بناء الوعي بـالجودة الـشاملة والتبـصير بمفاهيمهـا ومبادئها، وتوظيف أساليب التنمية المهنية للعاملين التي تعمل على تحقيـق الجـودة، وإشراك المجتمع المحلي في ذلك.

7.السعي نحو التميز:

ويعني تحسين الصورة الذهنية للمؤسسة التعليمية لدى أسواق العمل وذلك مـن خـلال جودة البرامج التعليمية التي تقدمها، أو تقديم مهارات فريدة من نوعها، أو تحـديث هذه البرامج وتطويرها وفقاً للمتغيرات المستمرة في مجالات العلم والتكنولوجيا،أو اختيار الدارسين بها والقائمين على تدريس برامجها، وتحسين مستوى الخدمات الإداريـة (حربي، 1998، 138-139). هذا يتطلـب مـساحة مـن التفويض لتسهيل تنفيذ النشاطات.تنظيم الدورات التدريبية المستمرة للعاملين وتحديث معلوماتهم من حيث المفاهيم التربوية والثقافة العامة وأساليب التخطيط، ويتطلب ذلك أولاً من المخطط التربوي أن يعمل على تطوير نفسه وتحديث خبراته مـن خـلال الانخراط في دورات تدريبية خاصة بالمخططين التربويين، والمـشاركة الفاعلـة فـي الندوات والمؤتمرات التربوية. الدراسة المستمرة لمعوقات تطوير العمل، وحث جميع أطراف العملية التربويـة علـى العمل على حل المشكلات التي تحول دون تحقيق السبق والتميز والتفوق، وهذا يتطلب بدوره تنمية روح المسؤولية والتنافس الإيجابي، والتشجيع على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، والـتخلص مـن الأنمـاط التقليدية في الأداء، ونشر أساليب التجديد والإبداع، والعمـل على إثابة من يمضي في هذا الطريق.إضافة إلى بناء الجسور

بين كل مرحلة والتي تليها؛ ليتمكن العامل التربوي من العمل في قطاعات الحياة بنوع من التميز، وهذا يتطلب دراسة متطلبات النجـــاح فـــي كل مرحلة والعمل على تحقيقها،وتطوير نظم التقويم المختلفة لعناصر العملية التعليمية التعليمية،وذلك بتطوير أساليب التقويم حتى تشمل تقويم شخصياتهم بشكل عـــام، والتأكد من تنمية مختلف جوانب شخصياتهم وعدم الاقتـــصار علـــى جانب واحد.

8. التحسين المستمر:

ويقصد بذلك الرغبة الدائمة للمؤسسة في تحقيق تحسن تدريجي وخلاق وجوهري فـــي كل العمليات والمنتجات، وكذلك في الخدمات التي يتم تقديمها، ويركز التحسين المستمر علـــى بناء قنوات اتصال فعالة مع العملاء لكي نعرف ماذا يريدون منا؟ وكيف نـــستطيع أن نخـــدمهم بأسلوب أفضل؟ ولذلك فإن التحسين المستمر يعني الرغبة المستمرة في تحسين جودة الخـــدمات التي تقدم، ويعتبر هذا عنصراً أساســياً لتحـــسين الجـــودة علـــى المـــدى الطويـــل"(حسين، 2005، 65).

إن التحسين المستمر يعني إدخال تحسينات مستمرة على كافة مجالات العمل في المؤسسة، من أجل مواكبة التغيرات والتكيف معها، فهو مطلب ضروري لنجـــاح عمليـــات تطبيـــق الجـــودة الشاملة، حيث يتم الإتيان بالجديد والأفضل وتحقيق التميز.وتشمل عمليات التحسين المستمر كل مجالات عمل المخطط التربوي إضـــافة إلـــى الجوانـــب المتعلقة بشخصيته وكفاياته ومهاراته، ويتبين أن هناك ترابطاً كبيراً بين هـــذا المبـــدأ والمبـــدأ السابق، حيث إن ممارسة عمليات التحسين المستمر تقود إلى مزيد من التميز، وتتضمن هـــذه العمليات مجموعة من الأسس منها:

- عملية التحسين المستمر ليست عشوائية، بل هي مخططة وهادفة.
- عملية التحسين المستمر ليس لها نهاية، فهي مستمرة ودائمة.
- التحسين المستمر عملية شاملة لجميع عناصر النظام التربوي.
- عملية التحسين المستمر مسؤولية جميع الأطراف المعنية بالعمليـــة التربويـــة وتـــستلزم تكاتف جهودهم.
- وجود الأخطاء لا يعني توقف عملية التحسين، بل يكون ذلك دافعاً لعدم حدوث الأخطاء ومنعها مستقبلاً.

- التحسين المستمر ليست عملية تصحيحية بمعنى أنه عنـــد حـــدوث أخطـــاء لا ينبغـــي تصحيحها أو ترميمها، بل يجب القضاء عليها، واستبدالها بأشياء متطورة.

مما سبق يمكن القول:إن مبادئ الجودة الشاملة في التخطيط التربوي قوية وشديدة التماسك ببعـــضها، وتؤيد بعضها بعضاً، فعملية التحسين المستمر تركـــز علـــى العمليـــات والنتائج، وهي تعمل على منع حدوث الأخطاء، وهذا يواجه بعض العوائق الفنية والتنظيمية، وبذلك يصبح العمل الجماعي ضرورة ملحة للوصول إلى مـــستويات تنافـــسية عليا تقود إلى النجاح والتميز، ضمن إطار قيادة تربوية فعالة تتخذ قراراتها بأسلوب علمي، وبشكل تشاركي مع جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية، وهذه العمليات تهـــدف كلهـــا لإرضاء المستفيدين.

ثالثاً–متطلبات تطبيق الجودة في المنظمات التربوية

إن تطبيق الجودة في كثير من الدول المتقدمة كأميركا واليابان وبعض من الدول الأوروبية وفي عدد من الدول النامية، وما تلا هذا التطبيق من نجاحات للمؤسسات التي تبنت هذا الأسلوب، أوجد مبررا ً قوياً وميلاً لتطبيق هذا الأسلوب في المؤسسات التربوية، ذلك للتفوق الكبير الذي أحرزه هذا المفهوم في هذه المؤسسات، حيث تزايد عدد المؤسسات التربوية التي تخضع لنظام الجودة.

فتطبيق الجودة يحتاج كثير من المتطلبات الرئيسة أهمها توافر القناعة لدى وزارة التربية ومختلف الإدارات التربوية بأهمية استخدام مدخل إدارة الجودة، إدراكاً منها للتغيرات العالمية الجديدة والمتسارعة، وأن الجودة هي أحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تسعى إلى خفض التكاليف المالية، وإقلال الهدر التربوي والعمل على رفع الكفاءة الداخلية للنظام التربوي.

وتسعى الجودة الشاملة إلى تعديل ثقافة المنظمة التربوية بما يلائم إجراءات أسلوب إدارة الجودة الشاملة وخلق ثقافة تنظيمية تنسجم مع مفاهيمها، وتعتبر احتياجات النظام التربوي هي المصلحة الأولى عند تحديد أهداف الجودة، والكفاءة الخارجية للنظام التربوي. mfkschool.jimdo.com

ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية على إجراء واقعي للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التربوية لا بد من دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة، والعمل على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لدى جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني الجودة، حيث إن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة

الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة، يلعب دوراً بارزاً في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجديد في المؤسسات التربوية.

وبما أن للتقويم بكافة أنواعه فعالية عالية في تحقيق جودة الخطة التربوية لا بد من تعويد العاملين على ممارسة التقويم انطلاقاً من التقويم الذاتي لأنفسهم وصولاً إلى تقويم أدائهم وعملهم(السلمي،1995، 29).

ولو تمعنا في مداخل الجودة نلاحظ أنها تعبر عن مدخلات أساسية في أي نظام تربوي، حيث يعتمد مفهوم النظم على الاستخدام الأمثل للمدخلات الموجودة في عمليات ملائمة من أجل الوصول إلى مخرجات مناسبة، وبالتالي فإن النظام التربوي يحتاج إلى إحداث تغيرات وعمليات تطوير وتحسين مستمر لهذه المدخلات، وهو بحاجة إلى استراتيجية محددة وهيكل تنظيمي حسب المتغيرات الحديثة ويسهم في إشباع حاجات العاملين من أجل زيادة فعاليتهم ونشاطاتهم، وذلك بتزويدهم بكفايات ملائمة من خلال التدريب المتواصل، وهذا لا يتم إلا في وجود نمط قيادي منفتح وديمقراطي قادر على استخدام كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا والاتصالات، وبناء علاقات إنسانية إيجابية، وإيجاد ثقافة جديدة تحث التطور المستمر والمتواصل ويتناسب ومفهوم الجودة الشاملة.

ويؤكد الكنسون(aliknson, 1995, 86) أنه لابد من تغيير الثقافة التنظيمية لأي نظام تربوي عند تطبيق الجودة الشاملة ورفض الثقافة القديمة غير الملائمة للعصر الحديث.

بالإضافة إلى متطلبات التطبيق السابقة يحتاج تطبيق الجودة الشاملة بحسب(صلاح، 2001، 327-430) إلى تدعيم اللامركزية حتى يتم تحقيق فاعلية أكبر في أداء المهمات، وشيوع نوع من الرضا عن العمل في نفوس العاملين مما يدفعهم إلى المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف.

إن تطبيق الجودة يستلزم مراجعة شاملة لأحوال النظام من قبل خبراء الجودة، بالتعاون مع ممثلين عن جميع الإدارات العاملين في النظام التربوي، ويلي ذلك تطبيق الأدوات التي ترتبط جميعها بدورة التحسين التي تمر بمرحلة دائرية مؤلفة من ثلاث خطوات بحسب مارش(march1993, 25) وهي:

1. **حددdefine:** وتتطلب إجراءات فرعية وتتمثل بالآتي:

- تحديد الأهداف ومن خلالها يتم تحديد الموارد البشرية وتكوين فرق العمل.

- تحديد الأدوار والمسؤوليات والمدة الزمنية اللازمة للتنفيذ.

2. **حللanalyze:** وتعني استخدام مقاييس كمية لمعرفة الأسباب الرئيسة لحدوث المشاكل.
3. **صححcorrect:** وتعني اختيار البدائل من كل أعضاء الفريق واختيار بدائل تحسن الجودة ثم التخطيط لهذه البدائل وتطبيقه وتقويمه.

ولا يخفى أن الجودة تحتاج في تطبيقها إلى القيادة الواعية، والسياسات والاستراتيجيات التي ينبغي اتباعها لتطبيق نظام الجودة في المؤسسات التربوية، ويجب أن تدعم بخطط وأهداف وطرق عمل. ولابد أن يترافق ذلك مع تطوير مهام العاملين في التخطيط التربوي وإطلاق المعارف والقدرات الكامنة عند العاملين بمختلف مستوياتهم الوظيفية، معتمدين على المستوى العام للوزارة والخطط والأنشطة لتوفير الدعم لسياساتها وكفاية العاملين وكفاءتهم وآليات العمل.

في حين يرى كل من juran,gryna(1993) بأن متطلبات الجودة بالإضافة إلى ما سبق ذكره بأنه لا بد من التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي من خلال الفهم الكامل والقناعة التامة والالتزام من قبل المسؤولين، بالإضافة إلى تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة على الصعيد المركزي والتعليم والتدريب المستمرين لكافة العاملين إن كان على مستوى الوزارة أو على مستوى المديرية (juran,gryna,1993,56).

لذلك لا بد من ترشيح ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني الجودة حيث إن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة يلعب دوراً بارزاً في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجديد لدى المؤسسات التربوية (مصطفى، 2002، 112).

ومن ثم تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء ويرى(عقيلي، 2001، 210) أنه لابد من التعرف على احتياجات المستفيدين، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير لقياس والجودة.

وأظهرت تجارب التخطيط ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات اللازمة لنجاح إدخال الجودة الشاملة في التخطيط التربوي تصميماً وإعداداً وتنفيذاً ومتابعة. وبالرغم من تنوع متطلبات التخطيط بحسب مراحل والعمليات حجماً ومستوى ومجالها المكاني والزماني ويمكن إجمالها بالآتي:

- إعداد خطة متكاملة وفقاً لمعايير موضوعية ومواصفات واقعية دقيقة ثم تنفيذها وكل ذلك على أساس من المشاركة الايجابية الرسمية والشعبية حتى تتضافر الجهود المختلفة لجعل التخطيط واقعاً معاشاً حتى تحقق الخطط أهدافها المرسومة.
- المتابعة المستمرة لتنفيذ الخطة وتقييم ما تحقق وفقاً للمدى الزمني المحدد ومقدار الواجبات التي تنهض بها كل وحدات التنفيذ مع ضرورة إزالة ما قد يعترض التنفيذ من معوقات.
- وجود الكوادر الفنية في مختلف القطاعات الواعية لأهمية التخطيط والمدركة لطبيعة كل قطاع ومهامه.
- وجود جهاز مركزي للتخطيط على درجة عالية من الكفاءة يتولى الإشراف الكامل على التخطيط فيقوم بالدراسات التفصيلية المختلفة وجمع وتنظيم وتصنيف ويوزع البيانات والمعلومات التي سوف يعتمد عليها في بناء الخطة ثم إقرارها حتى تصبح نافذة المفعول وما يلي ذلك من متابعة تنفيذ الخطط وتقويمها وإدخال التعديلات المطلوبة مع ضمان استمرار تدفق المعلومات والإحصاءات بين أجهزة التخطيط و جهات التنظيم

www.uobabylon.eduig

عندما تتوافر جملة المتطلبات السابقة فإن ذلك يساعد على تطبيق الجودة بنجاح، ولكن رغم ذلك تبقى هناك عقبات أو معوقات تمنع الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود.

ويرى (المليجي،2010) أنه توجد بعض المعوقات التي تقف حائلاً دون فعالية تطبيق الجودة الشاملة ومنها:

عدم توافر أساس لدى الأفراد العاملين بالأهداف، أو الرؤى المشتركة، حيثإن لكل فرد منهم دوراً يؤديه بصورة غير مترابطة، وأحياناً يكون بصورة متناقضة، وانتشار ثقافة المقاومة لكل ما هو جديد، حيث يسعى العاملون إلى مقاومة أي محاولة لإحداث التغيير، أما التجديد داخل المؤسسة التربوية وجمود التنظيم المؤسسي، حيث يهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن ملائمة الظروف واحتياجات العمل، وكذلك يتم التركيز على المبادئ الحاكمة لعملية التطبيق. دون النظر إلى مدى ملائمتها لظروف التغيير،إضافةً إلى ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير، وعدم الاهتمام بأنسنة الإنسان لشيوع الأنماط الإدارية المتسلطة، ولا يخفى في ذلك عدم مراعاة احتياجات المستفيدين ورغباتهم، وتطبيق المؤسسات التربوية لأهداف بسيطة جداً ومتواضعة، وعدم مكافأة الأفراد

العاملين على أعمالهم بطريقة جيدة، أو عدم مكافأتهم على الطريقة التي تناسب عملهم مع الاستراتيجية الكاملة للمؤسسات، وعدم استقرار الإدارة وتغيرها الدائم، بمعنى تعاقب المديرين في المؤسسة الواحدة، مما ينعكس سلباً على إتاحة الفرصة أمامهم لفهم تطبيق اهتماماتهم المختلفة، والتركيز على الأهداف قصيرة المدى والخدمات الواجب توافرها مع صعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات، هذا الأمر يؤدي إلى انعدام المساواة في الأهداف والأغراض، والتركيز على تقييم الأداء، وليس على القيادة الواعية التي تساعد الأفراد في تحقيق مستوى عالٍ من الأداء، وضعف النظام المعلوماتي للمؤسسة التربوية، بمعنى عدم اعتمادها على التقنية الحديثة في بناء عملية الاتصال، هنا يغيب التزام القادة بأقوالهم، أي عدم تنفيذ إلا جزء قليل من الأهداف التي يضعونها، وبالتالي إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل وطويلة الأجل. وعدم توافر البيانات والمعلومات على نحو دقيق وسريع عن النظام التربوي وإداراته وعن مفهوم الجودة ومعايير تطبيقها، وذلك لعدم توافر أنظمة المعلومات الفعالة، وتسيب العاملين في المؤسسات التربوية وتخليهم وانصرافهم عن القيام بأعمالهم وأداء واجباتهم جزئياً أوكلياً، ومعارضة كثير من العاملين للجودة بسبب مضامينها التي يعدونها متعارضة مع طبيعة المؤسسات التربوية.

ويذكر(البستان وآخرون، 2003، 112) أن من هذه الصعوبات اتباع أنظمة وسياسات لا تتوافق مع أسلوب الجودة الشاملة كتحكم الروتين، وتقليد ومحاكاة تجارب ناجحة في مؤسسات أخرى دون مراعاة للفرق وعدم التقدير الكافي لأهمية العنصر البشري ودوره القيادي وعدم الإنصات للنقد، وتحليه بالطابع التقليدي البدائي للمؤسسة ورفض التغيير، والتركيز على الجوانب المتصلة بالمؤسسة، وإهمال العلاقات الإنسانية وصعوبة توفير المعلومات الكافية عن الإنجازات.

وتضيف(عماد الدين، 2004، 140) إلى هذه المعوقات توقع نتائج فورية على المدى القريب جداً من قبل المعنيين، مع أن تحقيق نتائج مهمة وملموسة من تطبيق برامج الجودة الشاملة قد يتطلب سنة أو سنتين، وهذا مما قد يصيب هذه الجهات بالإحباط والتراجع وانخفاض الدافعية، ومقاومة التغيير سواء من قبل الإدارة أو من قبل العاملين أنفسهم، لأن برامج تحسين الجودة تتطلب تغييراً جذرياً في ثقافة المؤسسة وطرق أداء العمل ومعاييره السائدة في المؤسسة، إضافة إلى تخوف العاملين من تحمل مسؤولية التغيير وتنفيذ متطلباته.

وإذا ما نظرنا إلى علاقة التخطيط التربوي بالجودة الشاملة، نلاحظ أن التخطيط التربوي قد تأثر بفلسفة الجودة الشاملة وأهدافها، وخاصةً في المجال التربوي فنجدها تتمثل في إيجاد التناسق بين أهداف التخطيط التربوي وتبني فلسفة الجودة الشاملة وتقليل الحاجة للنمط التقليدي، وإنجاز الأعمال والخطط بطرق جديدة، وتحسين جودة الخطط مدى الحياة، وتخليص العاملين من الخوف وإزالة معوقات تحقيق أهداف التخطيط التربوي ونجاحه، وخلق ثقافة جديدة في الجودة لدى القائمين بالتخطيط، وتحسين الكفايات التخطيطية لدى العاملين والالتزام بمهام الوظيفة والمسؤولية.

جودة الكفايات التخطيطية

أولًا – أهداف الجودة في التخطيط

لتحويل فلسفة الجودة الشاملة إلى حقيقة في التربية عامة والتخطيط خاصة يجب ألا تبقى هذه الفلسفة مجرد نظرية دون تطبيق عملي، ولذلك فمجرد استيعاب مفهوم الجودة يجب أن يصبح جزءاً من القيادة، وإدارة الجودة عملية طويلة الأمد وتتكون من مراحل محددة بشكل جيد وتتبع إحداها الأخرى ويتم تنفيذها باستمرار.

لذلك فالأخذ بمبدأ الجودة الشاملة وإتقان العمل وحسن إدارته سمة من سمات العصر، ويجب أن يطال جميع جوانب العملية التربوية التخطيطية، لذلك تسعى إلى تجويد التخطيط التربوي من خلال أهم أهدافها والتي تتمثل بإنجاز العمل بطريقة صحيحة بعيدة عن الأخطاء لأن الجودة نظام مبني على التغذية الراجعة والمستمرة، وتتطلب هذه العملية "ضمان الجودة" في التخطيط التربوي فحص الأهداف والمحتوى والمصادر والمستويات والمخرجات المتوقعة والبرامج.

تسعى الجودة إلى تحقيق الاتصال الجيد لأن الجودة لا تعترف بالانفصال بين الأنظمة داخل المؤسسة، حيث إن الجودة تركز على العمل التعاوني الجماعي.

وكما ذكرنا سابقاً عن تداخل مشكلات التربية وتعقدها لا بد للجودة من تعرف هذه المشكلات وتحليلها واقتراح الحلول المناسبة، ليتبعها تقويم دوري في المديرية التي تطبق الجودة، وذلك للتعرف على جوانب القصور لمعالجتها وتنمية الجوانب الإيجابية عن طريق التحسين والتطوير، هذا الأمر يساعد في رفع درجة الثقة لدى العاملين في التخطيط التربوي بأنفسهم وبالمديرية وبمستوى الجودة التي حققتها والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائماً في الطليعة.

في حين أن الأهداف التي تسعى الجودة لتحقيقها تتمثل في تحديد الأدوار والمسؤوليات وبالتالي ضبط وتطوير التخطيط التربوي، وهذا يسهم في تحقيق الارتقاء بمستوى العاملين في التخطيط من خلال الاهتمام بهم ودعمهم وبالتالي تكتسب المؤسسة التربوية (مديرية التخطيط التربوي) الاحترام والتقدير لجودة عملها الذي تتحقق نتيجة التكامل بين العاملين في مديريات التربية من خلال تمتعهم بروح الفريق والعمل الجماعي الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الكفايات التخطيطية–ذلك برفع مستوى أداء جميع العاملين فيها.

حيث إن أهم أهداف الجودة في التخطيط هو تجويد الخطة التربوية بجميع مضامينها ومراحلها، والوصول بها إلى الخطة الأمثل.

وانطلاقاً مما سبق ترى الباحثة أن هدف الجودة خلق جو من المحبة والثقة والتفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين جميع العاملين في مديريات التخطيط التربوي، والارتقاء بالجوانب المختلفة سواء للمديرية أم للعاملين فيها وتحفيز العاملين على التميز وتنمية الابتكار والإبداع لرفع كفاياتهم التخطيطية والمعرفية والوجدانية.

ثانياً-أسس التخطيط في ظل مفهوم الجودة

يتطلب نجاح التخطيط التربوي تطوير العنصر البشري المتمثل بالعامل في مديريات التخطيط والتي تعتبر من وجهة نظرأبو حميد (2006) أهم الأسس التي يرتكز عليها التخطيط وخاصة بما يتميز به المخطط من قدرات وكفايات وفق معايير محددة وبما يتفق مع الجودة. وبناءً على ذلك يجب اختيار الشخص المناسب في المكان المناسب لنجاح عملية التخطيط لكفايات المخططين.

لذلك يستند التخطيط في ظل الجودة على توفر هدف معين أو جملة من الأهداف الموضوعة مسبقاً والقابلة للتطبيق ولكي يكون التخطيط علمياً لا بد أن يستند على الأسس التالية من وجهة نظر(فهمي، 2002، 33):

- جمع البيانات اللازمة عن موضوع التخطيط ولا سيما أن التخطيط يُعنى بالإحصائيات السكانية وإحصاءات العمالة بالإضافة إلى القوائم المالية والمادية الواجب توافرها وتصفيتها استناداً إلى المعيار المعتمد في الجودة.
- الخطوة الثانية وهي دراسة وتحليل المعلومات والبيانات التي تم جمعها في محاولة الإفادة منها وتقرير ما هو مفيد وما هو غير مفيد منها، وذلك تمهيداً لوضع الخطة التربوية وتجويدها.
- أما الأساس الثالث فهو عملية المباشرة في وضع الخطة بعد استكمال جمع المعلومات والبيانات وتحليلها،ووضع الخطة يعتبر النقطة المركزية من أسس التخطيط نظراً لأهمية هذا الجانب وخصوصاً عند التنفيذ العملي.

- ثم تأتي عملية إعطاء الخطة الصفة القانونية الملائمة بعد تجويدها وتحديدها وفقا لمعايير الجودة، وذلك لاتخاذ القرار المناسب بشأن تنفيذها، حيث تبقى مجودة وممتعة ودون أهمية تذكر إذ لم يتم اتخاذ القرار بشأن التنفيذ.
- وضع الخطط البديلة لمواجهة احتمالات إخفاق الخطة الرئيسة عند التنفيذ، وتعتبر هذه الخطوة في غاية الأهمية وضرورة ملحة عند إعداد الخطط الأساسية، لكي لا يصطدم بمعوقات تجعلها غير قابلة للتطبيق كلياً أو جزئياً.

ثالثاً-الأدوار التي يقوم بها المخطط التربوي في ظل الجودة

استناداً إلى الإطار المرجعي للكفاية والمعلومات التي تم جمعها وتحليلها اتضح أن المخطط التربوي يمكن أن يتمتع بعدة كفايات متمثلة بالأدوار الآتية:

الدور الأول:دور تنفيذي ويتمثل بالآتي:

- ترجمة التوجه الاستراتيجي إلى خطط عمل.
- تصميم وإنجاز العمليات ومشاريع دعم التعليم وتحسين مردودية النظام التربوي.
- الإشراف على سير هذه العمليات وإجراء التعديلات اللازمة عند الضرورة.

الدور الثاني: دور الوسيط ويتمثل بالآتي:

- جمع كافة الفاعلين على المستوى المحلي والجهوي والمركزي لإشراكهم في التفكير الاستراتيجي وتنفيذ الإجراءات التي تم تحديدها.
- التعاون الوثيق مع الفاعلين الآخرين في النظام التربوي (أخصائي التربية والجمعيات والمنظمات غير الحكومية وغيرها) في سياق خلق التآزر بين مختلف الفاعلين وضمان استمراريته (Lecoeur,2008,19).

الدور الثالث: دور استراتيجي ويتمثل بالآتي:

- القيام بالتشخيص الذي يسمح باقتراح خطة عمل.
- القيام بدور المسؤول الرئيس على المستويين الجهوي والمحلي من خلال جمع المبادرات واقتراح نوع من التنسيق بين مختلف المشاريع المتعلقة بتطوير عرض وجود النظام التربوي.

- الترويج لاستراتيجية التنمية الشاملة لدى الفاعلين المعنيين، وإبرام اتفاقات شراكة مع الشركاء الماليين والتقنيين الداخليين والخارجيين (Dadl,2006,14).

إضافة إلى الأدوار السابقة يمكن القول بأن هناك العديد من النشاطات أو الأدوار التي يقوم بها المخطط التربوي في ظل الجودة:

النشاط 1: التمكن من التشخيص والتحليل واستثمار المعطيات:

ليس من مهام المخطط تصميم نظام معلومات الوزارة، ولكن يتحتم عليه أن يكون قادراً على إنشاء قواعد معطيات(تربوية، اجتماعية ديمغرافية، اجتماعية اقتصادية ،متعلقة بالميزانية) تنفع في القيام بالمهام المنوطة به.

النشاط2:القيام بالدراسات والتحاليل واستشراف المستقبل:

إجراء دراسات، وتحلي لأداء النظام التربوي،وتحديد مختلف السيناريوهات الممكنة التي تسمح بتحسين أداء النظام التربوي ومردوديته.

النشاط3:وضع خطة التنمية و تنفيذها:

تتطلب عملية إعداد خطة لتطوير النظام التربوي،بالإضافة إلى التمكن من عدد من السيرورات والمناهج والتقنيات، وضع برامج عمل وتحديد الموارد البشرية والمالية اللازمة لإنجاز المشروع، وكذلك تحديد المسؤوليات والجدولة الزمنية للتنفيذ.

النشاط4:إعداد الخريطة التربوية:

يتمثل وضع الخريطة التربوية في إنجاز برامج جهوية لتطوير القطاع التربوي من خلال إجراء الإسقاطات التوقعية لعدد التلاميذ استناداً إلى المعطيات الاجتماعية الديموغرافية والمدرسية وحساب الاحتياجات من التجهيزات وفقاً للمعايير المعتمدة.

النشاط5:إعداد المشاريع:

يتعلق هذا النشاط بتحليل الوضعية عن طريق إبراز السياق والمشاكل التي يقترح المشروع معالجتها،ووصف الاستراتيجية المعدة لتحقيق أهداف المشروع، وتقدير تكلفته، ووضع الترتيبات اللوجستية، وإعداد لوحة قيادة مع تحديد التقارير التي يجب تسليمها، والجدول الزمني للإنجاز، وإجراءات التتبع والتقييم.

النشاط6:إدارة التتبع والتقييم:

تعتبر عمليتا التتبع والتقييم من أدوات القيادة واتخاذ القرار التي تسمح بتحديد وقياس الإنجازات ونتائج

المشاريع /البرامج. ويشمل التقييم أحكاماً حول وجاهة وأداء وفعالية وأثر واستدامة الأهداف بالنظر للأهداف المسطرة.

النشاط7:إعداد الميزانية وتنفيذها:

استناداً إلى الاحتياجات المعبر عنها من حيث الموارد البشرية والمادية، يتم إعداد مشروع أولي، ويفحص،ويناقش إذا لزم الأمر؛ ويتم تقديمه للجهات المختصة والدفاع عنه لإعداد ميزانيته.

النشاط 8:تطوير التعاون في مجال التربية:

معرفة رهانات التعاون في مجال التربية، وإجراءاته ومساطره، والقدرة على إعداد اتفاقيات الشراكة.

النشاط 9: امتلاك مهارات تحريرية:

تحرير التقارير التحليلية والتركيبية، والتقارير والمذكرات الإدارية.

النشاط 10: الإخبار والاتصال:

تصور وتنفيذ استراتيجية تواصلية داخلية وخارجية تخص التخطيط، والتمكن من استخدام أدوات التواصل الجديدة (الإطار المرجعي للكفايات مخططي التربية، 2014، 23).

ويضاف إلى ما سبق أن رئيس دائرة التخطيط مسؤول مباشر عن مكتب الإحصاء والخريطة المدرسية ومكتب التوجيه والإعلام والمنح. فهو الذي يشرف على مصلحة التخطيط إدارياً، وهو المسؤول عنها تنشيطاً وتقصيراً، فهو الذي يمثل هذه الدائرة على مستوى النيابة وعلى مستوى الأكاديمية وعلى الصعيد المركزي.

هذا وينبغي على المخطط التربوي أن يجري إحصاءات للبيانات المدرسية والتربوية والمادية اعتماداً على إحصاءات دقيقة تعتمد على ملء مطبوعات إحصائية وصفية من قبل المديرين المسؤولين عن المؤسسات المدرسية، ومن قبل الأساتذة ورجال الإدارة والأعوان من أجل توصيف المعطيات الإحصائية واستثمار معلوماتها قصد الاستفادة منها. وبعد ذلك، يحضر

الخريطة المدرسية بعد الانتهاء من إعداد مطبوعات إحصائية من خلال معرفة عدد الحجرات والفصول والأقسام وحصر الموارد البشرية، وتحديد ما ينبغي بناؤه من بنايات مدرسية عن طريق التنسيق مع الأكاديمية والوزارة الوصية. كما يشرف المخطط التربوي على عمليات التوجيه والإعلام وتقديم المنح للمستحقين من التلاميذ والطلبة، والتحكم في توجيه الناجحين حسب التخصصات الأدبية والعلمية والتقنية.

ومن مهامه الأساسية كذلك تمثيل وزارة التربية أثناء الاجتماعات الدورية، والخروج من المكتب إلى الميدان لمعاينة القطع الأرضية التي ستبنى عليها المدارس، ومعرفة طبيعة الكثافة السكانية وطبيعة العمران البشري والوضعية الاقتصادية والاجتماعية للمنطقة التي ستنتقى منها القطعة الأرضية التي ستبنى عليها المؤسسة التربوية.

وبناءً على ذلك يشرف المخطط التربوي على جميع العمليات التي تقام داخل المديرية أو ينبغي أن تنجزها. ولابد أن يعمل على تحقيق الجودة الإدارية والإحصائية كماً وكيفاً، وأن ينسق مع وزارة التربية لإيجاد الحلول للمشكلات المستعصية والمطروحة لحلها أو يستشير في ذلك المسؤولين عن التخطيط على مستوى الأكاديمية.

ومن الأدوار الأخرى التي ينبغي أن يقوم بها العامل في التخطيط التربوي هو توفير الشبكة الرقمية واقتناء آليات الإحصاء الجديدة وآلات الحساب والطابعات المتطورة من أجل تسهيل عملية الإحصاء وتوفير المطبوعات.

وعلى المخطط التربوي أن يجد الحلول للهدر المدرسي والتعثر والتكرار وظاهرة الرسوب من خلال التفكير في الحلول الناجعة لتحقيق تنمية شاملة وإرساء توازن مطلوب لإرشاد النفقات،والاشتغال بأقل الإمكانيات من أجل الإحاطة بالكم الهائل من المدرسين.

ويفضل أن يكون المخطط مخططاً مبدعاً ينطلق من البيداغوجيا الإبداعية للمساهمة في إيجاد الحلول المستعجلة والكفيلة بإخراج النظام التربوي من آفاته وسلبياته الكمية التي تؤثر على جودته. ويستحسن أن يقدم رئيس دائرة التخطيط التربوي كل مرة الجديد في التربية لموظفي التخطيط عن طريق الانفتاح على الدراسات التخطيطية في الغرب عبر شبكات الإنترنت واستثمارها وإفادة الذين يشتغلون معه، وتنظيم ندوات ثقافية في مجال التخطيط والتوجيه والتربية

السكانية من أجل المساهمة جماعياً في تحقيق تنمية تربوية جيدة قوامها الجودة الكمية والكيفية www.jamilh amdaoui-net

مفهوم المعيار:

جاء في المعجم الوجيز "المعيار" ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، وعيار الذهب ما فيها من معدن خالص، ومنها المعايرة أي التقدير بالحجج والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق أو متطور لما يكون عليه الشيء.

إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير وجمْعُها معايير، أما المعيار في الاصطلاح: المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسا للمقارنة (الورثان،2007، 11).

ويمكن أن تركز المعايير المتعلقة بالتربية على معايير اختيار العاملين في التخطيط التربوي وتشمل:

1. مؤهلاتهم ومستوى إعدادهم.
2. خبراتهم.
3. إنتاجهم العلمي.
4. كفاياتهم التخطيطية.
5. توفر متطلبات تطويرهم.

وفيما يلي عرض لأهم معايير الجودة الشاملة التي يتم الاستناد إليها في تحديد كفايات العاملين في التخطيط:

1. **معايير كروزبي:**

حدد فيليب كروزبي (Crosby) أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتربية تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة (T.a.m) وهي (Crosby,1979,19):

أ- التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد واضح ومنسق للجودة.

ب- وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير الأداء الجيد.

ت- منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

ث–تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعة والكيفية والكمية.

2. معيار بلدرج:

طور مالكوم بلدرجM.Baldrige نظاماً لضبط الجودة وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التربوية وذلك حتى تتمكن من مواجهة المنافسة القوية في ضوء الموارد المتاحة المحددة ومطالب المستفيدين.

ويعتمد نظام بلدرج لضبط الجودة على (11) قيمة أساسية توفر إطاراً متكاملاً للتطوير،وتتضمن (28) معياراً ثانوياً للجودة وتتدرج في (7) مجموعات كما جاء في (عبد الجواد، 2000، 26–28):

1. القيادة (90) نقطة وتشمل: الإدارة العليا ونظم القيادة والتنظيم ومسؤولية المجتمع والمواطنة.
2. المعلومات والتحليل (75) نقطة وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات وتحليل واستخدام المستويات.
3. التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي (75) نقطة ويشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.
4. إدارة وتطوير القوى البشرية (510) نقطة وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة ونظام تشغيل الهيئة التدريسية –الرضا المهني.
5. الإدارة التربوية (50) نقطة وتشمل: تصميم النظام التربوي والخدمات التعليمية ودعمها وتوصيلها وتصحيح البحوث التربوية والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.
6. أداء المدارس (230) نقطة ويشمل: نتائج الطلبة والمناخ الدراسي وتحسين المناخ المدرسي والأبحاث في مجال أداء المدرس.
7. رضا ممثلي النظام التربوي (230) نقطة ويشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية والعلاقة بين النظام التعليمي والإدارة التربوية.

في ضوء المعايير السابقة الذكر وغيرها من المعايير تم اشتقاق عدد من المعايير اعتمدتها الباحثة بعد تحكيمها لقياس كفايات العاملين في التخطيط التربوي:

المعيار الأول:المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة:

وتكون فيه برامج المؤسسة عامدة إلى توفير المعرفة الكافية والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التخطيط، كما يجب أن تعتمد برامج المؤسسة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة بما يساعد المخطط في تحقيق التخطيط الشامل.

ويتفرع عنه:

1. المحتوى المعرفي والمهارات لدى العاملين في التخطيط التربوي.
2. فهم المرشحين لمزاولة عملية التخطيط التربوي.
3. معارف ومهارات المرشحين لمزاولة أعمال التخطيط.
4. إلمام المرشحين بعملية التخطيط.

المعيار الثاني:مؤهلات المخططين والأداء والنمو المهني:

يتمتع العاملون في التخطيط بمؤهلات علمية كافية،تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التخطيط قادرين على تقويم أنفسهم وتقويم عملهم بفعالية كافية،والتعاون مع الزملاء بروح الزمالة في تخصصاتهم والتخصصات الأخرى،وتقوم المؤسسة بتقويم المخططين بشكل نظامي ومستمر وتيسر لهم فرص النمو المهني.

ويتفرع عنه:

1. الأعضاء العاملين في التخطيط التربوي.
2. تمثيل أفضل الممارسات المهنية في التخطيط التربوي.
3. تمثيل أفضل الممارسات المهنية في تقديم الخدمات.
4. تقويم المديرية للأداء المهني لأعضاء الهيئة التخطيطية.

المعيار الثالث:الخبرات الميدانية والممارسات العملية:

تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع العاملين في التخطيط بما يفيدهم في التخطيط، وينمي معارفهم المهنية، ويطور من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة.

ويتفرع عنه:

1. تعاون المديرية مع المديريات الأخرى.

2. تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية التربوية.

3. نمو المرشحين للعمل في التخطيط وتمكينهم من المعارف والمهارات والتوجهات المهنية.

المعيار الرابع:التنوع:

تصمم الوحدة وتنفذ وتقوّم برامج دراسية وخبرات تعليمية لعملائها، تساعدهم على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الموجبة بما يساعدهم في العمل التخطيطي.

ويتفرع عنه:

1. تصميم وتنفيذ وتقويم البرامج والخبرات التربوية.

2. خبرات العمل مع أعضاء متنوعين في التخطيط التربوي.

3. خبرات العمل مع مرشحين متنوعين في التخطيط التربوي.

المعيار الخامس:الإدارة والموارد:

للمؤسسة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانيات والموارد ومصادر تكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير السابقة.

ويتفرع عنه:

1. قيادة المديرية وسلطاتها.

2. ميزانية المؤسسة الكلية.

3. العاملون.

4. تسهيلات الكلية.

5. موارد المؤسسة الكلية.

المعيار السادس:التقويم

تتمتع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع المؤسسة أن تجمع البيانات عن الدارسين بها فيما يخص درجة تأهيلهم العلمي لمزاولة المهنة وأدائهم بما يساعد المؤسسة في تحسين أدائها لاحقاً اعتماداً على التغذية الراجعة المرتدة من برامج التقويم والامتحان بها.

ويتفرع عنه:

1. نظام التقييم: تمارس المؤسسة بصورة منتظمة وفي إطار مجتمعها المهني تقويم قدرة وفاعلية نظامها للتقييم.
2. جمع البيانات وتحليلها والتقويم: حيث يتيح نظام التقييم معلومات منتظمة وشاملة حول جودة البرامج.
3. استخدام البيانات لتحسين البرامج.
4. لا تجري التغييرات فقط عندما تشير الدلائل إلى الضعف بل تجري الدراسات بصورة منهجية مستمرة.

الباب الثاني
الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً:حدود الدراسة.

ثانياً:منهج الدراسة.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعيّنتها.

رابعاً:أداة الدراسة الميدانيّة.

خامساً:المعالجات الإحصائيّة للبيانات.

تمهيد

قامت الباحثة في هذا الفصل بتحديد إجراءات الدراسة الميدانيّة، من خلال تناول حدود الدراسة ومنهجها ومجتمعها وعيّنتها، وأدواتها، ومن ثمَّ تعرُّف صدق الأدوات وثباتها والمعالجات الإحصائية للبيانات ووصفها وتحليلها.

أولاً:حدود الدراسة

الحدود العلمية:تتناول هذه الدراسة الكفايات التخطيطية للعاملين في التخطيط التربوي في ضوء معايير الجودة، كما تتحدد الدراسة بإجراء مقارنة بين معايير الجودة،وما يتمتع به العامل في التخطيط التربوي من كفايات في ضوء هذه المعايير.

الحدود المكانية: تقتصرالدراسة من حيث المكان على مديرية التخطيط في وزارة التربية،ودوائر التخطيط في مديريات التربية لمحافظات (دمشق-ريف دمشق-طرطوس-اللاذقية)،

الحدود الزمانية:شكل العام الجامعي(2014-2015) الحد الزمني لإنجاز هذه الدراسة.

الحدود البشرية: تشمل جميع العاملين في التخطيط التربوي في مديرية التخطيط في وزارة التربية،ودوائر التخطيط في مديريات التربية لمحافظات (دمشق-ريف دمشق-طرطوس-اللاذقية)، والقائمين على رأس عملهم في العام 2015/2014.

ثانياً:منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتعرف الكفايات التخطيطية للعاملين في التخطيط التربوي ومدى توافقها مع معايير الجودة، من خلال استخدام أحد أدواته المتمثلة بالاستبانة.

ويعد المنهج الوصفي التحليلي من المناهج التي تتناسب وطبيعة البحث الحالي كونه يعتمد على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالكفايات التي يتمتع بها العاملون في التخطيط التربوي، وخاصة التخطيطية منها، وأيضاً لما له من دورٍ في فهم الظواهر التربوية المتعلقة بالتخطيط التربوي.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعيّنتها

شمل مجتمع الدراسة جميع العاملين في التخطيط التربوي في مديرية التخطيط التربوي التابعة لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، والعاملين في مديريات التربية في محافظات:(دمشق- ريف دمشق- اللاذقية- طرطوس) والبالغ عددهم(101) عاملاً، والقائمين على رأس عملهم في العام 2015/2014.

العينة: بسبب صغر حجم المجتمع الأصلي للدراسة البالغ عدده(101) عاملاً، فقد اعتمدتهم الباحثة جميعهم كعينة لدراستها، وتتوزع عينة الدراسة كالآتي:

الجدول (1) توزّع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المجتمع			العدد
المحافظة	داخلية	دمشق	62
		ريف دمشق	8
	ساحلية	اللاذقية	10
		طرطوس	10
العدد الكلّي		90	
المؤهّل العلمي		معهد فأقل	17
		إجازة جامعيّة	64
		دراسات عليا	7
العدد الكلّي		90	
سنوات الخبرة في التخطيط		أقلّ من 5 سنوات	30
		بين 5-10 سنوات	40
		أكثر من 10 سنوات	20
العدد الكلّي		90	
الدورات التدريبية		خضعوا لدورات تدريبية	60
		لم يخضعوا لدورات تدريبية	30
العدد الكلّي		90	

رابعاً:أداة الدراسة

قامت الباحثة بتصميم استبانة موجهة للعاملين في مديريات التخطيط التربوي (عينة الدراسة) تتضمن الكفايات التي ينبغي توافرها لدى العاملين في التخطيط التربوي وفقاً لمعايير الجودة في التخطيط.

وقد تم بناء معيار للتخطيط التربوي في سورية وفقاً لمعايير الجودة كمعايير الكنت، ومعايير كروزبي، ومعايير بلدرج وغيرها من المعايير، واشتقاق عدد من المعايير التي تتناسب وطبيعة الدراسة،وتحكيمها من قبل بعض الأساتذة في كلية التربية لقياس كفايات المخططين التربويين في ضوء معايير الجودة.

الخطوة الأولى:

استخلاص المعايير والبنود والمؤشّرات:

قامت الباحثة بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة باستخلاص قائمة بالكفايات التخطيطية، ومن ثمّ بناء استمارة التحكيم التي شملت بنود ومؤشّرات الكفايات التخطيطية لدى أفراد العينة(العاملين)، ووضعها في عدة محاور أساسية، حيث جاءت استمارة التحكيم في ثلاثة محاور أساسية وهي: (محور الكفايات التخطيطية المتعلقة بمرحلة التشخيص،ومحور الكفايات التخطيطية المتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ،ومحور الكفايات التخطيطية المتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة الملحق (1).

بعدها تمّ توزيع الاستمارة على عدد من السادة المحكمين والخبراء التربويين الملحق(3)، بلغ عددهم(11) محكماً، من أجل تحكيم العبارات الواردة، وإبداء الرأي فيها، وإضافة وحذف ما يرونه مناسباً،وذلك بهدف التأكُّد من أنّ هذه المؤشرات والبنود تحقّق جودة الكفايات التخطيطية، وفي ضوء ذلك تمّ تعديل الاستمارة بناء على ما جاء فيها من ملاحظات.

الخطوة الثانية:

الصورة النهائية للاستبانة:

في ضوء الخطوة الأولى قامت الباحثة بإعداد الاستبانة بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكِّمين والخبراء التربويين، حيث جاءت ملامح الصورة النهائية للاستبانة كما في الملحق(2):

وقد تكوّنت الاستبانة من (56) عبارة مقسّمة على ثلاثة محاور،وهي كالتالي:

- **المحور الأول:**

تضمن الكفايات التخطيطية (المعرفية والإجرائية والوجدانية)المتعلقة بمرحلة التشخيص،واشتمل على أربعة وعشرين بنداً.

- **المحور الثاني:**

تضمن الكفايات التخطيطية (المعرفية والإجرائية والوجدانية)المتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ،واشتمل على واحد وعشرين بنداً.

- **المحور الثالث:**

تضمن الكفايات التخطيطية (المعرفية والإجرائية والوجدانية)المتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة،واشتمل على أحد عشر بنداً.

الخطوة الثالثة:

طريقة الإجابة عن بنود الاستبانة وخياراتها:

تطلب الباحثة من أفراد العيّنة في مقِدمة الاستبانة، الإجابة عن بنود المحاور بصدق وموضوعية بوضع إشارة أمام العبارة التي تناسب رأيهم، وفق أحد الخيارات التالية:(ضعيفة- متوسطة- عالية).

ولتحديد درجة الإجابة في المقياس الثلاثي تمّ حساب المدى(3-1=2)، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الدرجة، أي (3/2=0.66) وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقلِّ قيمة في المقياس(بداية المقياس، وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدِّ الأعلى لدرجة الإجابة في هذا المقياس.

الجدول(2) يبيِّن الحدود الدنيا والعليا لدرجة الإجابة على المقياس الثلاثي

درجة الإجابة	المتوسِّط الحسابي
ضعيفة	من 1إلى 1.66
متوسطة	من 1.67إلى 2.32
عالية	من 2.33 إلى 3

الخطوة الرابعة:

قامت الباحثة، بعد أخذ موافقة وزارة التربية ومديرياتها في المحافظات بتوزيع الاستبانات على العيّنة المستهدفة من العاملين في التخطيط التربوي.

الخطوة الخامسة:

بعد تطبيق الأداة، قامت الباحثة بإجراء العمليات الإحصائيّة اللازمة، مستخدمةً الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية((statistical package for social sciences(spss) النسخة(16) وتحليل نتائجها وتفسيرها.

صدق الاستبانة وثباتها:

1. صدق الاستبانة:

استخدمت الباحثة طريقتين من طرائق التأكّد من صدق أداة الدراسة وهي: صدق المحتوى، والصدق بطريقة الاتساق الداخلي.

أ- صدق المحتوى للاستبانة(الصدق الظاهري للمحكّمين):

إنّ الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه، ومن أهمّ الطرائق المستخدمة لقياس صدق الاستبانة هي صدق المحتوى الذي يعدُّ مناسباً لطبيعة الاستبانة في الأبحاث التربويّة، والذي يقصد به مدى قدرة الأداة على تمثيل المحتوى المراد دراسته.

وصدق المحتوى في هذه الدراسة هو نوع من أنواع صدق المحكّمين الظاهري، وهو أكثر الطرائق استخداماً، خاصةً في الاختبارات التي يراد معرفة صدق مضمونها، لذلك عرضت أداة الدراسة على عدد من السادة أعضاء الهيئة التدريسية، وتمّ التأكّد من أنّ كل عبارة من عبارات الاستبانة تناسب المحور التي تندرج فيه، وتقيس ما وضعت لقياسه، وذلك بعد إجراء التعديلات التي وضعها المحكّمون، والتي في ضوئها تمّ تعديل الأداة وإخراجها في صورتها النهائية، لتصبح صالحة لقياس ما وضعت لأجله.

ب-صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة:

- **معامل الارتباط بيرسون للاتساق الداخلي:**

يشير معامل الارتباط بيرسون لدرجة الاتساق الداخلي لبنود أداة الدراسة (الاستبانة)، حيث يعرف معامل الارتباط بيرسون بأنّه: المقياس الذي يمكن من خلاله "دراسة خصائص البنود، وتحديد درجة صدق أداة القياس وثباتها، من خلال الكشف عن درجة الاتساق والتجانس الداخلي لها. وتستخدم معاملات الارتباط للتحقّق من الصدق البنيوي لأداة القياس، وفي التحديد الكمّي للارتباط بين المتغيّرات المختلفة، ويأخذ معامل الارتباط قيماً تتراوح بين +1 و-1 مروراً بالصفر، كما أنّه ليس هناك ثمة قيمة عددية محدّدة لمعامل الارتباط يمكن عدّها دليلاً على قوة الارتباط بين المتغيّرين أو ضعفه، ولكن بطبيعة الحال كلما كان معامل الارتباط بين المتغيّرين الخاضعين للبحث أعلى كان أحد المتغيّرين أكثر تمشياً مع الآخر واقتراناً به"(مخائيل، 1997، 89).

وتهدف الباحثة من خلال صدق الاتساق الداخلي التأكّد من وجود ارتباط بين بنود الاستبانة والهدف منها، وللتأكُّد من الصدق البنيوي للاستبانة قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية من خارج حدود العيّنة الأصليّة بلغ عددها(11) عاملاً.

ثم قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الاتساق الداخلي بين كلِّ بند والدرجة الكلّية، وارتباط البنود بالمحور، وارتباط المحاور مع بعضها بعضاً وبالدرجة الكلّية للأداة، كما هو موضَّح بالجداول (3-4-5).

الجدول (3) ارتباط البنود بالدرجة الكلّية للأداة

البند	ر	البند	ر	البند	ر
1	.72**	21	.69**	41	.85**
2	.66**	22	.77**	42	.69**
3	.72**	23	.69**	43	.79**
4	.87**	24	.78**	44	.88**
5	.69**	25	.87**	45	.66**
6	.79**	26	.69**	46	.82**
7	.88**	27	.79**	47	.73**
8	.66**	28	.88**	48	.81**
9	.82**	29	.66**	49	.87**
10	.73**	30	.82**	50	.76**
11	.81**	31	.73**	51	.78**
12	.69**	32	.74**	52	.68**
13	.74**	33	.86**	53	.69**
14	.59**	34	.78**	54	.79**
15	.76**	35	.77**	55	.88**
16	.81**	36	.81**	56	.66**
17	.73**	37	.87**		
18	.84**	38	.81**		
19	.76**	39	.86**		
20	.7**	40	.78**		

*** دال عند مستوى الدلالة 0.05 - **دال عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول(3) أنّ معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دال عند مستوى الدلالة0.01، مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض الدراسة بين بنود الاستبانة والدرجة الكلّية.

الجدول(4) ارتباط البنود بالدرجة الكلّية للمحور الذي تنتمي إليه

البند	ر	البند	ر	البند	ر
1	.89**	21	.78**	41	.91**
2	.73**	22	.75**	42	.66**
3	.78**	23	.69**	43	.68**
4	.75**	24	.75**	44	.74**
5	.69**	25	.61**	45	.86**
6	.75**	26	.77**	46	.68**
7	.61**	27	.78**	47	.78**
8	.77**	28	.69**	48	.75**
9	.78**	29	.89**	49	.69**

البند	ر	البند	ر	البند	ر
10	.69**	30	.84**	50	.75**
11	.89**	31	.86**	51	.61**
12	.84**	32	.64**	52	.77**
13	.76**	33	.87**	53	.78**
14	.88**	34	.82**	54	.69**
15	.77**	35	.84**	55	.89**
16	.71**	36	.66**	56	.84**
17	.67**	37	.61**		
18	.91**	38	.63**		
19	.66**	39	.86**		
20	.68**	40	.76**		

*** عند مستوى الدلالة 0.05 - **عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (4) أنّ معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دال عند مستوى الدلالة0.01، مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض الدراسة بين بنود الاستبانة والدرجة الكلّية لكلِّ محور.

الجدول (5) ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً وبالدرجة الكلّية

		المحور الأول	المحورالثاني	المحور الثالث
الكلّية	ارتباط بيرسون	0.84**	0.86**	0.91**
	القيمة الاحتماليّة	.00	.00	.00
المحور الأول	ارتباط بيرسون	–	0.87**	.0.85**
	القيمة الاحتماليّة		.00	.00
المحور الثاني	ارتباط بيرسون	–	–	0.88**
	القيمة الاحتماليّة			.00

*** عند مستوى الدلالة 0.05 - **عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ معامل ارتباط بيرسون لجميع المحاور دال عند مستوى الدلالة0.01،مما يشير إلى اتساق داخلي مناسب لأغراض الدراسة بين الدرجات الكلّية لكلِّ محور مع بعضها بعضاً، ومع الدرجة الكلّية، وهو معامل ارتباط يمكن الوثوق به، ودليل على صدق المقياس.

- **ثبات الاستبانة:**

الثبات:

يشير الثبات إلى درجة استقرار نتائج أداة القياس إذا ما أعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم، واستخدمت الباحثة طريقتين من طرائق التأكُّد من ثبات أداة الدراسة، وهما: الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفيّة.

أ- الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ:

يشير معامل ألفا كرونباخ إلى: "كرونباخ (a) (cronbach) الذي توصّل إلى صيغة عامة لتقدير ثبات درجات أنواع الاختبارات والمقاييس المختلفة، ومنها الاستبانات التي يستجيب فيها الفرد لعبارات المقياس على ميزان ثلاثي، أو رباعي،أو خماسي، وتؤدّي هذه الطريقة إلى حساب معامل الاتساق الداخلي لبنية المقياس، أو مايسمّى معامل التجانس، حيث تمثّل قيمة معامل كرونباخ الحدّ الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس، أي أنّ قيمة معامل الثبات عامةً لا تقلّ عن قيمة كرونباخ، فإذا كانت قيمة معامل كرونباخ مرتفعة فإنّ هذا يدّل بالفعل على ثبات درجات وبنود المقياس" (مخائيل، 2007، 231).

وللتأكّد من ثبات الاستبانة، قامت الباحثة بتطبيق الأداة على العيّنة الاستطلاعيّة المستهدفة من خارج العيّنة الأساسيَّة للدراسة، ثم تمّ حساب نتائج ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فكانت النتيجة كما هو موضَّح في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ

	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلّية	.87
المحور الأول	.89
المحور الثاني	.88
المحور الثالث	.86

يلاحظ من الجدول أنّ قيمة معامل كرونباخ للدرجة الكليّة تساوي (.87)، وتراوحت قيم معامل ألفا للمحاور بين(.86 – .89) وجميعها قيم مرتفعة، مما يشير إلى تمتُّع الأداة بدرجة ثبات عالية.

ب–الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة:

معادلة سبيرمان براون:

استخدمت الباحثة للتأكّد من ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفيّة لبنود الاستبانة وفق كلّ محور، والدرجة الكلّية معادلة سبيرمان–براون، ويوضّح ذلك الجدول(7):

الجدول (7) معاملات الثبات بالتجزئة النصفيّة وفق معامل سبيرمان– براون

	التجزئة النصفيّة – سبيرمان –براون
الدرجة الكلّية	.85
المحور الأول	.81
المحور الثاني	.80
المحور الثالث	.88

يلاحظ من الجدول أنّ قيمة معامل سبيرمان–براون للدرجة الكلية تساوي (.85)، وتراوحت قيم معامل سبيرمان–براون لكلِّ محور بين (.80 – .88) وجميعها قيم مرتفعة، مما يشير إلى ثبات بنود الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق النهائي.

رابعاً: المعالجات الإحصائيّة للبيانات:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيةSPSS النسخة (16)، لمعالجة البيانات باستخدام الحاسوب، حيث قامت الباحثة بتفريغ استجابات العيّنة وترميزها من خلال إعطاء درجة لكل استجابة من استجابات المقياس كما يلي:

- ضعيفة،وأعطيت درجة (1) لهذه الإجابة.
- متوسطة، وأعطيت درجة (2) لهذه الإجابة.
- عالية، وأعطيت درجة (3) لهذه الإجابة.

وفي ضوء ذلك تمّ استخدام القوانين الإحصائيّة التالية:

- المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.
- اختبار "ت– ستودنت"لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعيّنتين مستقلّتين.
- اختبار ف "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لثلاث عينات مستقلة فأكثر.
- اختبار تحليل التباين البعدي شيفيه للمقارنات المتعدِّدة لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات.

وتمّ اختبار الفرضيَّات عند مستوى الدلالة(0.05)،ويشير مستوى الدلالة إلى الخطأ المعياري المقبول للوقوع في الخطأ وقبول النتائج، وذلك بهدف تحليل نتائج الأداة وتفسيرها، وهذا ما يعرضه الفصل التالي.

الفصل السادس

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً:نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: نتائج فرضيَّات الدراسة ومناقشتها.

ثالثاً:النتائج النهائيّة للدراسة.

رابعاً: مقترحات للدراسة.

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

السؤال الرئيس:ما الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة من وجهة نظرهم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1- ما الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة من وجهة نظرهم، والمتعلقة بمرحلة التشخيص (المعرفية والإجرائية والوجدانية)؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الكفاية التخطيطية لدى العاملين من وجهة نظرهم والمتعلقة بمرحلة التشخيص (المعرفية والإجرائية والوجدانية)، كما هو موضح في الجدول(8).

الجدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفايات التخطيطية المتعلقة بالتشخيص وفق كل بند من وجهة نظر العينة

ر		المحور الأول الكفايات التخطيطية المتعلقة بالتشخيص لدى العاملين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الكفايات المعرفية	لدي مؤهل علمي أكاديمي في التخطيط.	90	1.64	.481
2		أمتلك الخبرات الكافية في مجال التخطيط التربوي بما يحقق جودته.	90	1.54	.501
3		خضعت لدورات تدريبية في التخطيط التربوي.	90	1.81	.394
4		لدي القدرة على تحديد الاحتياجات المطلوبة لتجويد التخطيط التربوي.	90	2.73	.614
5		أواكب التطورات العلمية في مجال التخطيط التربوي.	90	1.74	.628
6		أدرك الجوانب الثقافية للمجتمع التي تؤثر في العملية التربوية.	90	1.91	.286
7		أشارك في المؤتمرات والندوات العلمية في مجال عملي.	90	1.18	.384
8	الكفايات الإجرائية	أمتلك المهارات المنهجية في جمع البيانات.	90	1.73	.445
9		لدي القدرة على تحليل البيانات الإحصائية التربوية.	90	1.18	.384
10		أوظف البيانات الجديدة لتحسين جودة برامج التخطيط التربوي.	90	1.82	.384
11		أصنف العمليات التربوية حسب أولوياتها.	90	2.63	.644
12		أستخدم مصادر المعلومات بشكل جيد.	90	1.91	.286
13		أعتمد على التقويم المناسب في تحليل مصداقية المعلومات.	90	1.82	.384
14		لدي القدرة على وضع الأولويات في عملية التخطيط التربوي.	90	2.64	.641
15		أمتلك القدرة على تحديد البدائل في العملية التخطيطية.	90	1.82	.384
16		أختار بين البدائل التربوية لحل المشكلات التربوية.	90	1.18	.384
17		أحدد الإمكانات البشرية اللازمة لوضع الخطة التربوية.	90	1.27	.445
18		أحدد ميزانية كافية لجودة العملية التخطيطية وفق الموارد المتاحة.	90	2.82	.384

19		لدي القدرة على الربط بين احتياجات المجتمع وجودة مخرجاته.	90	1.09	.286
20		أدرك جوانب القوة والضعف في الموارد المتاحة(بشرية–مادية).	90	1.82	.572
21		أعمل على وضع رؤية مستقبلية لتجويد التخطيط التربوي.	90	2.73	.445
22	الكفايات الوجدانية	أمتلك المهارات التي تحقق جودة التواصل مع الآخرين.	90	2.91	.286
23		أحترم أخلاقيات المهنة.	90	2.82	.384
24		أمتلك تقانات الحوار مع الآخرين.	90	2.72	.619

يبين الجدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية لديهم وفق معايير الجودة والمتعلقة بمرحلة التشخيص(المعرفية والإجرائية والوجدانية) وفق كل بند من بنود الأداة، حيث تراوحت متوسطات البنود ذوات الأرقام(1–2–7–9–16–17–19) بين متوسطي (1.09–1.64) وبدرجة إجابة ضعيفة، في حين تراوحت متوسطات البنود ذوات الأرقام(3–5–6–8–10–12–13–15–20) بين متوسطي(1.73–1.91) وبدرجة إجابة متوسطة، وتراوحت متوسطات البنود ذوات الأرقام(4–11–14–18–21–22–23–24) بين متوسطي (2.63–2.91) وبدرجة إجابة عالية.

تستنتج الباحثة: بأن هناك تفاوت في الإجابات المتعلقة بالكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة، والمتعلقة بمرحلة التشخيص(المعرفية والإجرائية والوجدانية)، إذ جاءت الإجابات بدرجة عالية حول الكفايات التخطيطية (المعرفية والإجرائية والوجدانية) المتعلقة بمرحلة التشخيص، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسات كل من (الغامدي، 1995) و(Al- Dabal, 2001) و(مهيدات، 2001) و(أبو عيشة، 2007) التي بينت نتائجها عدم امتلاك العاملين في التخطيط للمؤهل العلمي التخصصي في مجال التخطيط، أو امتلاك الخبرة الكافية في هذا المجال، مما يؤدي إلى ضعف تطوير التخطيط التربوي وتجويده.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنها قد ترجع إلى وجود رغبة واتجاه إيجابي وجداني لدى العاملين فيما يتعلق بتجويد عمليات التخطيط التربوي وتطويرها وتحسينها،لكنهم يعانون من ضعف في مستوى الكفايات التخطيطية التشخيصية(المعرفية والإجرائية) حول كيفية تجويد عمليات التخطيط التربوي وتحسينها بما يرفع من مستوى جودتها في مراحلها الأولية.

2-ما الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة من وجهة نظرهم، والمتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ(المعرفية والإجرائية والوجدانية)؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الكفاية التخطيطية لدى العاملين من وجهة نظرهم والمتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ (المعرفية والإجرائية والوجدانية)، كما هو موضح في الجدول(9).

الجدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفايات التخطيطية المتعلقة بالإعداد والتنفيذ وفق كل بند من وجهة نظر العينة

ر		المحور الثاني: الكفايات التخطيطية المتعلقة بالإعداد والتنفيذ لدى العاملين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	الكفايات المعرفية	لدي القدرة على الفصل بين الأهداف العامة في العملية التخطيطية والأهداف التفصيلية لها.	90	2.73	.445
26		ألم بالمفاهيم اللازمة لمهنة التخطيط التربوي.	90	1.82	.384
27		أمتلك القدرة على تطبيق المرونة في إجراءات تنفيذ الخطة.	90	1.80	.384
28	الكفايات الإجرائية	أصوغ الأهداف العامة للخطة بشكل واضح.	90	2.91	.286
29		أضع أهداف تفصيلية للخطة.	90	2.64	.641
30		أشارك في وضع البرامج اللازمة تحقيق الأهداف.	90	1.90	.286
31		أحدد الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتحقيق جودة أهداف الخطة	90	1.09	.286
32		أوظف التقانات الحديثة لتجويد التخطيط التربوي.	90	1.18	.572
33		أطور الميزانية المالية بما يحقق جودة التخطيط.	90	1.28	.619
34		أوائم بين المطالب الطارئة ومدى الالتزام بتنفيذ الخطة.	90	1.10	.302
35		أقوَم الوضع القائم قبل وضع الخطة.	90	1.81	.394
36		أحدد المشكلات التي تواجه مديريات التخطيط التربوي.	90	2.66	.769
37		أستخدم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف الخطة.	90	1.09	.286
38		أضع البرنامج الزمني اللازم لتنفيذ الخطة.	90	1.91	.286
39		أجري تقييماً على الخطة قبل إقرارها.	90	1.19	.384
40		أعتمد على معايير الجودة لاختيار البديل الأنسب عند إقرار الخطة.	90	1.18	.384
41		أراقب جودة تنفيذ الأنشطة المحددة.	90	1.92	.286
42		أعمل على وضع آليات مناسبة لقياس مدى جودة الأهداف التخطيطية.	90	1.27	.445
43	الكفايات الوجدانية	لدي اتجاهات ايجابية نحو عملي.	90	2.36	.659
44		لدي القدرة على المبادرة واتخاذ القرار.	90	2.81	.394
45		أستطيع تحقيق جودة العمل ضمن فريق.	90	1.84	.384

يبين الجدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية لديهم وفق معايير الجودة، والمتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ(المعرفية والإجرائية والوجدانية) وفق كل بند من بنود الأداة، حيث تراوحت متوسطات البنود ذوات الأرقام(31-32-33-34-37-39-40-42) بين متوسطي (1.09-1.27) وبدرجة إجابة ضعيفة، في حين تراوحت متوسطات البنود ذوات الأرقام(26-27-30-35-38-41-45) بين متوسطي(1.80-1.92) وبدرجة إجابة متوسطة، وتراوحت متوسطات البنود ذوات الأرقام(25-28-29-36-43-44) بين متوسطي (2.36-2.91) وبدرجة إجابة عالية.

تستنتج الباحثة: بأن الإجابات المتعلقة بالكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة والمتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ(المعرفية والإجرائية والوجدانية) تراوحت بين إجابات عالية وضعيفة ومتوسطة، مما يشير إلى تفاوت في مستوى كفايات مجال الإعداد والتنفيذ لدى العاملين، إذ جاءت الإجابات بدرجة عالية حول الكفايات التخطيطية (المعرفية والإجرائية والوجدانية) المتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ، في حين جاءت الإجابات بدرجة ضعيفة ومتوسطة حول الكفايات التخطيطية (المعرفية والإجرائية والوجدانية) المتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الشهري، 2002) في حين لا تتفق مع دراستي (السعراني، 2006) و(الطليحي، 2012).

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنها قد ترجع إلى أن العاملين يمتلكون الكفايات التخطيطية البسيطة مثل الفصل بين الأهداف العامة والأهداف التفصيلية وتحديدها، ورغبة العديد منهم في تطوير كفاياتها التخطيطية المتعلقة بالإعداد والتنفيذ، إلا أنهم يعانون من ضعف في الكفايات والمهارات التي تلزمهم لتحقيق ذلك مثل: عدم قدرتهم على استخدام التقانة الحديثة وتوظيفها في عمليات إعداد الخطط التربوية وتنفيذها، وإجراء التقييمات اللازمة للخطط التربوية وفق معايير الجودة الشاملة، أي أن مستوى الكفايات التخطيطية لدى العاملين والمتعلقة بإعداد وتنفيذ الخطط التربوية لا يتوافق مع المعايير العالمية لجودة التخطيط التربوي.

3-ما الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة من وجهة نظرهم والمتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة(المعرفية والإجرائية والوجدانية)؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة الكفاية التخطيطية لدى العاملين من وجهة نظرهم والمتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة (المعرفية والإجرائية والوجدانية)، كما هو موضح في الجدول(10).

الجدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفايات التخطيطية المتعلقة بالتقويم والمتابعة وفق كل بند من وجهة نظر العينة

ر		المحور الثالث: الكفايات التخطيطية المتعلقة بالتقويم والمتابعة لدى العاملين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
46		أدرك أهمية التقويم القبلي للخطة حسب معايير الجودة.	90	2.70	.570
47	الكفايات	أدرك أهمية تقويم كل مرحلة من مراحل الخطة.	90	2.73	.445
48	المعرفية	أعي أهمية التقويم النهائي للخطة.	90	2.80	.402
49		أوظف أنواع التقويم لتحقيق جودة الأهداف المرسومة.	90	2.63	.485
50		أجمع بيانات دورية عن مراحل تنفيذ الخطة.	90	1.27	.445
51		أقوّم كل مرحلة من مراحل الخطة.	90	1.33	.636
52	الكفايات	أستخدم وسائل الاتصال الحديثة في متابعة الخطة.	90	1.17	.375
53	الإجرائية	أقارن النتائج المحققة فعلياً بالأهداف المرصودة في الخطة.	90	1.38	.646
54		أطور الخطة التربوية بناءاً على نتائج التقويم.	90	1.23	.498
55	الكفايات	أنجز عملي وفق معايير الجودة في التخطيط.	90	1.21	.410
56	الوجدانية	أعتمد النقد البناء في تقييم الخطة.	90	1.82	.384

يبين الجدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية لديهم وفق معايير الجودة، والمتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة(المعرفية والإجرائية والوجدانية) وفق كل بند من بنود الأداة، حيث تراوحت متوسطات البنود ذوات الأرقام(46-47-48-49) بين متوسطي (2.63-2.80) وبدرجة إجابة عالية، في حين تراوحت متوسطات البنود ذوات الأرقام(50-51-52-53-54-55) بين متوسطي(1.17-1.38) وبدرجة إجابة ضعيفة.

تستنتج الباحثة:بأن معظم الإجابات المتعلقة بالكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة والمتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة(المعرفية

والإجرائية والوجدانية) كانت بين درجتي عالية وضعيفة، إذ جاءت الإجابات بدرجة عالية حول الكفايات التخطيطية المعرفية المتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة مثل:(أدرك أهمية التقويم القبلي للخطة حسب معايير الجودة، أدرك أهمية تقويم كل مرحلة من مراحل الخطة، أعي أهمية التقويم النهائي)، في حين جاءت الإجابات بدرجة ضعيفة ومتوسطة حول الكفايات التخطيطية الإجرائية المتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة مثل:(أجمع بيانات دورية عن مراحل تنفيذ الخطة، أقوم كل مرحلة من مراحل الخطة،استخدم وسائل الاتصال الحديثة في متابعة الخطة، أطور الخطة بناء على نتائج التقويم).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (Al- Dabal, 2001) و(القداح، 2003) و(السعراني، 2006) والتي أظهرت نتائجها بأن الجودة أسلوب فعال لإيجاد حلول مناسبة لرفع كفاية العاملين في التخطيط التربوي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنها قد ترجع إلى أن هناك وعي وقناعة وإدراك لدى العاملين حول أهمية تقويم الخطط التربوية وفق مراحلها المختلفة ومتابعتها بما يسهم في جودتها،لكنهم لا يمتلكون الكفايات التخطيطية التقويمية التي تمكنهم من عمليات تقويم الخطط التربوية ومتابعتها وتجويدها.

ثانياً:نتائج فرضيَّات الدراسة ومناقشتها

تمّ اختبار الفرضيَّات عند مستوى الدلالة (0.05).

الفرضيَّة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العاملين في التخطيط التربوي عن بنود الاستبانة حول مدى توافق الكفايات التخطيطية مع معايير الجودة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

لاختبار هذه الفرضيَّة تمّ استخدام اختبار (t–test)، وكانت النتيجة، كما هو موضَّح بالجدول(11):

الجدول (11) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين إجابات العاملين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

محور الكفايات التخطيطية	الدورات التدريبية				درجة الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
	خضعوا لدورات تدريبية		لم يخضعوا لدورات تدريبية				
	م	ع	م	ع			
التشخيص	48.100	2.176	46.300	2.614	88	3.455	.001
الإعداد والتنفيذ	38.633	1.261	38.133	.860		1.953	.054
التقويم والمتابعة	20.816	2.1823	19.200	1.214		3.769	.000

.000	6.754		2.235	1.036	2.752	1.075	**الدرجة الكلّية**

يلاحظ من الجدول (11)أن مستوى الدلالة بالدرجة الكلية يساوي (0.000) وللمحور الأول(0.001) وللمحور الثاني(0.054) وللمحور الثالث (0.000) وجميعها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة **التي تقول:** إنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات الإجابات المتعلقة بالكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة وفقاً لمتغيّر الدورات التدريبية، ولصالح العاملين الذين خضعوا لدورات تدريبية. وتتقاطع هذه النتيجة مع دراستي (الحبيب، 1995) و(عليوة، 1995) اللتين ترى كل منهما ضرورة خضوع العاملين في التخطيط التربوي لدورات تدريبية تساعدهم على تطوير كفاياتهم التخطيطية وفق معايير الجودة.

وتفسِّر الباحثة هذه النتائج بأنّها: قد ترجع إلى أن العاملين الذين خضعوا لدورات تدريبية في التخطيط التربوي يمتلكون الكفايات التخطيطية التربوية (المعرفية والإجرائية والوجدانية) أكثر من العاملين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية، إضافةً إلى أن معايير الجودة تتوافر في كفايات التخطيط التربوي لدى العاملين الذين خضعوا لدورات أكثر من أقرانهم الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية، مما يشير إلى أهمية الدورات التدريبية لتجويد كفايات التخطيط لدى العاملين في التخطيط التربوي.

الفرضيَّة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العاملين في التخطيط التربوي عن بنود الاستبانة حول مدى توافق الكفايات التخطيطية مع معايير الجودة تبعاً لمتغير المؤهِّل العلمي.

لاختبار هذه الفرضيَّة تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة كالتالي:

الجدول (12) نتائج اختبار(ANOVA) للفروق بين متوسطات إجاباتالعاملين تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي

محور الكفايات التخطيطية	المؤهل العلمي للعامل						درجة الحريّة	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
	معهد فأقل		إجازة جامعيّة		دراسات عليا				
	م	ع	م	ع	م	ع			
التشخيص	47.315	2.604	47.453	2.525	48.428	1.397	88	.554	.577
الإعداد والتنفيذ	38.421	1.261	38.500	1.181	38.285	.755		.123	.884
التقويم والمتابعة	19.947	1.649	20.343	2.132	20.571	2.507		.345	.709
الدرجة الكلّية	1.056	2.982	1.063	3.190	1.072	3.728		.675	.512

*** عدد العيّنة(90).**

يُلاحظ من الجدول(12) أن مستوى الدلالة بالدرجة الكلية يساوي (0.512) وللمحور الأول(0.577) وللمحور الثاني(0.884) وللمحور الثالث(0.709)وجميعها أكبر من (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية، **التي تقول:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات إجابات العاملين حول الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة وفقاً لمتغيّر المؤهِّل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكريدا، 2012) التي بينت نتائجها امتلاك العاملين في التخطيط التربوي للكفايات التخطيطية التي تساعدهم في إنجاز الخطط التربوية وفقاً لخبرتهم ومؤهلهم العلمي، في حين أنها لا تتفق مع دراسة (خيرة، 1991) بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

وتفسِّر الباحثة ذلك بأن درجة امتلاك العاملين للكفايات التخطيطية (المعرفية والإجرائية والوجدانية) لا تتأثر بمستوى مؤهلاتهم العلمية بقدر ما يتأثر بمستوى خبرتهم في كيفية ممارستها وتطبيقها على أرض الواقع، أي أن غالبية العاملين قد يمتلكون المعارف والمعلومات حول كيفية التخطيط التربوي بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، ولكن يعانون من كيفية تحويل المعلومات والمعارف إلى إجراءات عملية وخبرات وظيفية.

الفرضيَّة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العاملين في التخطيط التربوي عن بنود الاستبانة حول مدى توافق الكفايات التخطيطية مع معايير الجودة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضيَّة تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة كالتالي:

الجدول (13) نتائج اختبار(ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات العاملين تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة

محور الكفايات التخطيطية	سنوات الخبرة للعاملين						درجة الحريّة	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
	أقل من 5 سنوات		بين 5–10 سنوات		أكثر من 10 سنوات				
	م	ع	م	ع	م	ع			
التشخيص	46.07	2.677	47.90	2.073	48.85	1.814	88	10.376	.000
الإعداد والتنفيذ	38.10	.995	38.40	1.236	39.15	.988		5.516	.000
التقويم والمتابعة	19.67	1.729	19.95	1.663	21.85	2.477		9.080	.006
الدرجة الكلية	103.83	2.520	106.25	2.250	109.85	2.084		40.707	0.00

***عدد العيّنة(90).**

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات إجابات العاملين حول الكفايات التخطيطية، وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة، وذلك على مستوى المقياس ككل، وعلى مستوى الكفايات المتعلقة بالتشخيص، والإعداد، والتنفيذ، والتقويم والمتابعة(المعرفيَّة والوجدانيَّة والإجرائية).

وللمقارنة بين هذه الفروق ومعرفتها، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعدِّدة. كما هو موضَّح في الجدول (14):

الجدول (14) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعدِّدة يبيِّن الفروق بين متوسطات درجات العاملين تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة

محور الكفايات التخطيطية	سنوات الخبرة للعاملين		متوسط الفروق	القيمة الاحتماليَّة	القرار
التشخيص	أقل من 5 سنوات	بين 5–10 سنوات	-1.833*	.005	دال
		أكثر من 10 سنوات	-2.783*	.000	دال
	بين 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-9.50	.614	غير دال
الإعداد والتنفيذ	أقل من 5 سنوات	بين 5–10 سنوات	-.300	-536	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	-1.050*	.006	دال
	بين 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.750	.052	دال
التقويم والمتابعة	أقل من 5 سنوات	بين 5–10 سنوات	-.283	.825	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	-2.183*	.001	دال
	بين 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-1.900*	.002	دال

الدرجة الكلّية	أقل من 5 سنوات	بين 5–10 سنوات	-2.417*	.000	دال
		أكثر من 10 سنوات	-6.017*	.000	دال
	بين 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-3.600*	.000	دال

يبيِّن الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية لديهم وفق معايير الجودة،تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك على المستوى الكلّي للمقياس، حيث كانت هذه الفروق دالة بين ذوي سنوات الخبرة(أقل من 5 سنوات)، وذوي سنوات الخبرة(بين 5–10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، وذلك لصالح المتوسط الأكبر وهم ذوو سنوات الخبرة (أكثر من 10سنوات) بمتوسط بلغ(109.85) وكذلك لصالح الخبرة من (5–10 سنوات) بمتوسط حسابي (106.25)، كما وجدت فروق ذات دلالة بين ذوي سنوات الخبرة (بين 5–10 سنوات)، وذوي سنوات الخبرة(أكثر من 10 سنوات)، لصالح ذو الخبرة الأكثر من (10) سنوات بمتوسط بلغ (109.85).

كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات إجابات العاملين حول الكفايات التخطيطية المتعلقة بالتشخيص لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة بين ذوي سنوات الخبرة(أقل من 5 سنوات)، و(بين 5–10 سنوات) لصالح الأخير، وبين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) لصالح الأخير بينما لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي سنوات الخبرة من (5–10 سنوات)، وبين (أكثر من 10 سنوات).

أمّا بخصوص الكفايات التخطيطية المتعلقة بالإعداد والتنفيذ فقد أظهرت نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات العاملين حول كفاياتهم التخطيطية المتعلقة بالإعداد والتنفيذ بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و(5–10 سنوات)، فيما وجدت فروق دالة بين ذوي الخبرة (أقلٌ من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) لصالح الأخير، وبين (5–10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح الأخير.

وبخصوص الكفايات التخطيطية المتعلقة بالتقويم والمتابعة فقد أظهرت نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات العاملين حول كفاياتهم التخطيطية المتعلقة بالتقويم والمتابعة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و(5–10 سنوات)، فيما وجدت فروق دالة

بين ذوي الخبرة (أقلٌ من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، لصالح الأخير، وبين (5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح الأخير.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (الحجار، 2001) و(اللواتي، 2005) (الطليحي، 2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين العاملين في التخطيط التربوي لصالح ذوي الخبرة، كما وتتفق مع دراسة (Price, 2001) التي بينت أن الجودة تسهم في تحسين وتجويد كفايات العاملين في التخطيط التربوي وفقاً لسنوات الخبرة.

وتفسِّر الباحثة هذه النتيجة بأنها: قد ترجع إلى أن عامل الخبرة يؤثر بصورة واضحة في إجابات العاملين حول كفاياتهم التخطيطية المتعلقة بمراحل التشخيص، والإعداد والتنفيذ، والتقويم والمتابعة، أي كلما زادت خبرة العامل كلما كانت كفاياته التخطيطية أكثر توافقاً مع معايير الجودة،لأن العاملين ذوي سنوات الخبرة الأكثر يمتلكون قدرات ومعارف ومهارات واتجاهات في التخطيط التربوي بمستوٍ أعلى من ذوي سنوات الخبرة الأقل الذين قد تكون معلوماتهم ومعارفهم أقل من المستوى الذي يمكنهم توظيفها في ميدان التخطيط التربوي بشكل عملي، يتوافق مع التوجهات المطلوبة، وبحسب التغيُّرات التربويّة المطلوبة، بما يجعله متماشياً مع المعايير التي تنادي بها المؤسسات والمنظمات التي تهتُّم بالعمليّة التربوية والتخطيط التربوي.

الفرضيَّة الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العاملين في التخطيط التربوي عن بنود الاستبانة حول مدى توافق الكفايات التخطيطية مع معايير الجودة تبعاً لمتغير المحافظة.

لاختبار هذه الفرضيَّة تمَّ استخدام اختبار (t-test)، وكانت النتيجة، كما هو موضَّح بالجدول(15):

الجدول (15) نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العاملين تبعاً لمتغيّر المحافظة

محور الكفايات التخطيطية	المحافظة				درجة الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
	الداخلية(دمشق وريف دمشق والوزارة)		الساحلية(اللاذقية وطرطوس)				
	م	ع	م	ع			
التشخيص	47.93	2.235	45.50	2.582	88	3.839	.000
الإعداد والتنفيذ	38.58	1.194	37.94	.854		2.042	.044
التقويم والمتابعة	20.58	2.139	18.88	.500		3.159	.002
الدرجة الكلّية	107.09	2.700	102.31	2.089		6.655	.000

يتبيّن من الجدول (15)أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية يساوي (0.000) وللمحور الأول(00.00) وللمحور الثاني(0.044) وللمحور الثالث (0.002) وجميعها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات الإجابات المتعلقة بالكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة، وفقاً لمتغيّر المحافظة. ولصالح العاملين في المحافظات الداخلية(دمشق وريفها إضافةً إلى الوزارة).

وتفسِّر الباحثة:هذه النتائج بأنّها قد ترجع إلى أن العاملين الذين ينتمون لمحافظتي دمشق وريف دمشق وللوزارة هم أكثر قرباً من سلطة القرارات الخاصة بالتخطيط التربوي، وتعليماتها الخاصة بتطبيق الدورات التدريبية والمؤتمرات والندوات الخاصة،مما يتيح لهم الاطلاع على ماهو جديد وحديث في ميدان التخطيط التربوي أكثر من العاملين الذين ينتمون للمحافظات الساحلية، إضافةً إلى الاهتمام الوزاري الكبير بموضوع التخطيط التربوي، والتركيز على وجود عاملين أكثر كفاءة وخبرة ضمن أجهزتها التخطيطية.

ثالثاً–نتائج الدراسة

1. إن هناك تفاوت في إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية وفق معايير الجودة والمتعلقة بمرحلة التشخيص(المعرفية والإجرائية والوجدانية)، حيث تراوحت هذه الإجابات بين عالية وضعيفة ومتوسطة.
2. إن الإجابات المتعلقة بالكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة، والمتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ(المعرفية والإجرائية والوجدانية) تراوحت بين إجابات عالية وضعيفة ومتوسطة، مما يشير إلى تفاوت في مستوى كفايات مجال الإعداد والتنفيذ لدى العاملين.
3. إن معظم إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية وفق معايير الجودة، والمتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة(المعرفية والإجرائية والوجدانية) كانت بين درجتي:عالية وضعيفة.

4. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات العاملين حول كفاياتهم التخطيطية المتعلقة بمرحلة التشخيص والإعداد والتنفيذ والتقويم والمتابعة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية ولصالح العاملين الذين خضعوا لدورات تدريبية.
5. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات العاملين حول كفاياتهم التخطيطية المتعلقة بمرحلة التشخيص والإعداد والتنفيذ والتقويم والمتابعة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية وفق معايير الجودة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي سنوات الخبرة(أكثر من 10 سنوات).
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية وفق معايير الجودة، وفقاً لمتغير المحافظة ولصالح المحافظات الداخلية (دمشق وريف دمشق ومن ضمنها الوزارة).

مقترحات الدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلى جملة من المقترحات أهمها:

1. إقامة دورات تدريبية من قبل مختصين في التخطيط التربوي للعاملين في أجهزة التخطيط التربوي لإكسابهم المعارف والمعلومات والمهارات الإجرائية الكافية، التي تمكنهم من تشخيص عمليات التخطيط التربوي وتحسينها وفق معايير الجودة المتعلقة بالتخطيط التربوي.
2. تعزيز الكفايات التخطيطية التنفيذية لدى العاملين من خلال قيام الإدارات المسؤولة عن التخطيط التربوي(الوزارة، والمديرون التربويين) بإجراء دورات تدريبية وتأهيلية مستمرة للعاملين في أجهزة التخطيط التربوي، بما يتيح لهم من خلالها اكتساب الكفايات والمهارات التي تمكنهم من توظيف التقينة الحديثة في عمليات الإعداد والتنفيذ للخطط التربوية، وتدريبهم على كيفية استخدام معايير الجودة في عمليات وضع الخطط التربوية وتنفيذها، بما يسهم في رفع مستوى جودة كفاياتهم المعرفية والإجرائية التخطيطية اللازمة لإعداد الخطط التربوية وتنفيذها بشكل وظيفي.
3. إقامة ورشات عمل من قبل مقومين ومختصين في تقويم الخطط التربوية للعاملين في أجهزة التخطيط التربوي، لإكسابهم كفايات تقويم الخطط التربوية ومتابعتها وتجويدها، إضافةً إلى

توفير نماذج عالمية ناجحة لبعض الخطط التربوية المقومة والمتوافقة مع معايير الجودة، ووضعها بين أيدي العاملين.

4. إقامة دورات تدريبية مكثفة من قبل مختصين في التخطيط التربوي للعاملين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية في التخطيط التربوي لتحسين مستوى جودة كفاياتهم المعرفية والإجرائية والوجدانية المتعلقة بكافة مراحل التخطيط التربوي، بما يحقق مستوً من التوازن بين كفايات العاملين الذين خضعوا للدورات والذين لم يخضعوا لها.
5. قيام وزارة التربية ومؤسساتها المسؤولة عن التخطيط التربوي بإجراء دورات تدريبية مكثفة، وورش عمل دائمة للعاملين ذوي سنوات الخبرة الأقل، بما يحقق نوعاً من التوازن بين مستوى كفاياتهم التخطيطية وبين مستوى كفايات العاملين الأكثر خبرةً.
6. زيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية بالعاملين في المحافظات الساحلية،وإخضاعهم لدورات تدريبية بشكل دوري،وذلك لتعزيز كفاياتهم المعرفية والإجرائية والوجدانية في التخطيط التربوي، وتزويدهم بأحدث المستجدات الخاصة بالدورات وبمعايير جودة التخطيط التربوي.
7. توفير نماذج عالمية معتمدة لمعايير الجودة الشاملة، تتعلق بجودة التخطيط التربوي والكفايات الواجب توافرها لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي.
8. تزويد العاملين في وزارة التربية بمعايير جودة واضحة ومحدَّدة من قبل المختصين في هذا المجال، تحدد المستوى المطلوب تحقيقه وامتلاكه من الكفايات التخطيطية لديهم، وتساعدهم على التقويم الذاتي للحكم على مدى توافق كفاياتهم مع المعايير العالميّة للجودة.
9. إجراء دراسات تربوية أخرى حول جودة كفايات التخطيط التربوي ومتطلباتها في الجمهورية العربية السورية، ووضع برامج وآليات فعالة لذلك.
10. إعداد برامج تأهيل الكوادر العاملة بوزارة التربية ومديريات التربية التابعة لها في أجهزة التخطيط التربوي، انطلاقاً من أن المهن التربوية هي مهن تخصصية، وأنه لا يجوز إسناد أي وظيفة للكوادر العاملة بوزارة التربية إلا بعد الحصول على مؤهل أكاديمي، فإنه يقترح أن تعد وزارة التربية استراتيجية للتأهيل التربوي الخاص بالتخطيط ورفع كفايات العاملين في أجهزته على مدى عدة سنوات، يتم عن طريق هذه الاستراتيجية تأهيل الكوادر من خلال البعثات الداخلية أو الخارجية، للحصول على شهادات الماجستير والدكتوراه في التخصصات التي تحتاجها دوائر التخطيط التربوي.

11. الزيارات الدراسية لعدد من الدول المتقدمة في مجال التخطيط التربوي بهدف التعلم من تجارب الآخرين وخبراتهم في مجال التخطيط التربوي، فإنه يقترح أن تقوم مجموعات من الفرق بزيارات دراسية إلى عدد من الدول المتقدمة في هذا المجال، بحيث تتكون هذه الفرق من القيادات التربوية بوزارة التربية ومديرياتها (رؤساء أقسام التخطيط التربوي في مديريات التربية)،على أن تقدم هذه الفرق بعد قيامها بالزيارات الدراسية تقارير علمية تتضمن المشروعات والبرامج المتميزة في مجال كفايات التخطيط التربوي في الدول التي تمت زيارتها، وما يتمتع به العامل في التخطيط التربوي في هذه الدول من كفايات(معرفية–إجرائية–وجدانية) تساعده في إنجاز أعماله وخططه، فضلاً عن تقديم التوصيات والمقترحات المتعلقة بالكيفية التي سيتم الانتفاع بها من هذه المشروعات والبرامج في تنفيذ البرامج والخطط التربوية في سورية.

خلاصة الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التخطيطية المطلوبة للعاملين في التخطيط التربوي في جوانبها المعرفية والوجدانية والإجرائية، ومعرفة مدى توافق الكفايات التخطيطية لدى العاملين في التخطيط التربوي في سورية مع معايير الجودة.

وهدفت إلى تعرف الفروق بين إجابات العاملين في التخطيط التربوي حول مدى توافق كفاياتهم التخطيطية مع معايير الجودة، بالإضافة إلى محاولة التوصل إلى السبل الكفيلة بتطوير التخطيط التربوي في وزارة التربية،وكيفية اختيار وتعيين وإعداد العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في ضوء الكفايات التخطيطية التي تحقق معايير الجودة في التخطيط التربوي.

ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على تكوين الإطار النظري وتحديد مشكلته، وصياغة أهدافه وتساؤلاته وفرضياته، وتحديد معايير الجودة لتجويد كفايات التخطيط التربوي، كما قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة الميدانية والتأكد من صدقها وثباتها، والنزول للميدان وجمع البيانات، وبعد ذلك تبويبها ومعالجتها إحصائياً، وأخيراً تحليلها وتفسيرها، وصولاً إلى نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها.

تكَون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة وعددهم(101) عاملاً،وكانت العينة النهائية (90) عاملاً والعينة الاستطلاعية (11) عاملاً.

تم تقسيم الدراسة إلى بابين: الباب الأول: ضم التعريف بالدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة، وبيان منهجية الدراسة وأدواتها وإجراءاتها، وتوضيح حدودها وعينتها.

الباب الثاني: الجانب الميداني: ضم صدق أداة الدراسة وثباتها، وشمل عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها وملخص عام لنتائج الدراسة، والاستنتاجات والمقترحات لتطوير كفايات العاملين في التخطيط التربوي في سورية وفق معايير الجودة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يختلف مستوى الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة والمتعلقة بمرحلة التشخيص(المعرفية والإجرائية والوجدانية).

- هناك تفاوت في مستوى الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة والمتعلقة بمرحلة الإعداد والتنفيذ(المعرفية والإجرائية والوجدانية).
- إن معظم الإجابات المتعلقة بالكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة، والمتعلقة بمرحلة التقويم والمتابعة(المعرفية والإجرائية والوجدانية) كانت بين درجتي:عالية وضعيفة.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات العاملين حول كفاياتهم التخطيطية المتعلقة بمرحلة التشخيص والإعداد والتنفيذ والتقويم والمتابعة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية ولصالح العاملين الذين خضعوا لدورات تدريبية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات العاملين حول كفاياتهم التخطيطية المتعلقة بمرحلة التشخيص والإعداد والتنفيذ والتقويم والمتابعة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية وفق معايير الجودة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي سنوات الخبرة(أكثر من 10 سنوات).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات إجابات العاملين في أجهزة التخطيط في الجمهورية العربية السورية حول الكفايات التخطيطية وفق معايير الجودة، تبعاً لمتغير المحافظة ولصالح المحافظات الداخلية (دمشق وريف دمشق ومن ضمنها الوزارة).

وأهم مقترحات الدراسة هي:

1.إقامة دورات تدريبية من قبل مختصين في التخطيط التربوي للعاملين في أجهزة التخطيط التربوي لإكسابهم المعارف والمعلومات والمهارات الإجرائية الكافية، التي تمكنهم من تشخيص عمليات التخطيط التربوي وتحسينها وفق معايير الجودة المتعلقة بالتخطيط التربوي.

2.تعزيز الكفايات التخطيطية التنفيذية لدى العاملين من خلال قيام الإدارات المسؤولة عن التخطيط التربوي(الوزارة، والمديرون التربويين) بإجراء دورات تدريبية وتأهيلية مستمرة للعاملين في أجهزة التخطيط التربوي، بما يتيح لهم من خلالها اكتساب الكفايات والمهارات التي تمكنهم من توظيف التقينة الحديثة في عمليات الإعداد والتنفيذ للخطط التربوية، وتدريبهم على كيفية استخدام معايير الجودة في عمليات وضع الخطط التربوية وتنفيذها، بما يسهم في

رفع مستوى جودة كفاياتهم المعرفية والإجرائية التخطيطية اللازمة لإعداد الخطط التربوية وتنفيذها بشكل وظيفي.

3.إقامة ورشات عمل من قبل مقومين ومختصين في تقويم الخطط التربوية للعاملين في أجهزة التخطيط التربوي، لإكسابهم كفايات تقويم الخطط التربوية ومتابعتها وتجويدها، إضافةً إلى توفير نماذج عالمية ناجحة لبعض الخطط التربوية المقومة والمتوافقة مع معايير الجودة، ووضعها بين أيدي العاملين.

4.إقامة دورات تدريبية مكثفة من قبل مختصين في التخطيط التربوي للعاملين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية في التخطيط التربوي لتحسين مستوى جودة كفاياتهم المعرفية والإجرائية والوجدانية المتعلقة بكافة مراحل التخطيط التربوي، بما يحقق مستوً من التوازن بين كفايات العاملين الذين خضعوا للدورات والذين لم يخضعوا لها.

5.قيام وزارة التربية ومؤسساتها المسؤولة عن التخطيط التربوي بإجراء دورات تدريبية مكثفة، وورش عمل دائمة للعاملين ذوي سنوات الخبرة الأقل، بما يحقق نوعاً من التوازن بين مستوى كفاياتهم التخطيطية وبين مستوى كفايات العاملين الأكثر خبرةً.

6.زيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية بالعاملين في المحافظات الساحلية،وإخضاعهم لدورات تدريبية بشكل دوري،وذلك لتعزيز كفاياتهم المعرفية والإجرائية والوجدانية في التخطيط التربوي، وتزويدهم بأحدث المستجدات الخاصة بالدورات وبمعايير جودة التخطيط التربوي.

7.توفير نماذج عالمية معتمدة لمعايير الجودة الشاملة، تتعلق بجودة التخطيط التربوي والكفايات الواجب توافرها لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي.

8.تزويد العاملين في وزارة التربية بمعايير جودة واضحة ومحدَّدة من قبل المختصين في هذا المجال، تحدد المستوى المطلوب تحقيقه وامتلاكه من الكفايات التخطيطية لديهم، وتساعدهم على التقويم الذاتي للحكم على مدى توافق كفاياتهم مع المعايير العالميَّة للجودة.

9.إجراء دراسات تربوية أخرى حول جودة كفايات التخطيط التربوي ومتطلباتها في الجمهورية العربية السورية، ووضع برامج وآليات فعالة لذلك.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أولاً: الرسائل العلمية

1. أبوعيشة، غيداء عبدالله الصالح.(2007).**مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين**.جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين.
2. الحجار،رائد حسين. (2001)."**تطوير التخطيط الإداري للتعليم بقطاع غزة**". رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة الأقصى،البرنامج المشترك مع عين شمس، القاهرة.
3. حلواني، وفاء هاشم.(2002).**دراسة وصفية لتحديد الكفايات اللازمة لمعلمات اللغة العربية عند تدريسهن النمو في المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
4. خضير، عناية.(2007).**واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
5. خير، سناء.(1999).**تطوير خطة لرفع كفاءة العاملين في التخطيط التربوي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
6. الزايدي، أحمد بن محمد.(1999).**الكفايات اللازمة للمشرفين التربويين بمراحل التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
7. سعيد الطليحي، مقبول بن مساعد.(2012). **الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة طائف كما يراهم المشرفون التربويون**.كلية التربية، جامعة أم القرى.
8. الشهري،خالد بن حسن. (2002). "**كفايات تنفيذ الخطط الاستراتيجية التعليمية لدى مديري المدارس**".رسالة ماجستير،جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
9. الشهري، عوض.(2008).**واقع الكفاية المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

10.عليوة، خولة.(1995).**تقييم كفاءة العاملين في التخطيط التربوي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

11.العنزي، عبيد بن نداء.(2002).**ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديريات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

12. عودة،هديل محمد.(2010).**الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

13.الغامدي، محمود أحمد.(1995). **النظرية البيروقراطية ومسؤوليات موظفي التخطيط، أدوار ومسؤوليات المخططين في الخطط الخمسية التنموية في المملكة العربية السعودية**، رسالة غير منشورة، الرياض، السعودية.

14.مفلح، غازي.(1998).**الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

15.قطيشات، ليلى عبد الحليم.(2004).**الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

16.الكريدا، سليمان بن علي.(2004).**الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**.رسالة ماجستير، كلية التربية.

17.الليمون،نواف.(2000).**التخطيط للاحتياجات البشرية والمادية المستقبلية لأقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

18.اللوائي، محمد.(1992).**المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

19.المدلل، نعيمة خليل. (2003).**"تصور مقترح لمواجهة معوقات الإشراف التربـــوي في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

20.مهيدات،فالح.(2001).**درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في محافظة إربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

21.هلال،علي أحمد.(2000).**الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية وجودة التقييم البديل وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في دولة البحرين.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

ثانياً: المصادر والمراجع

1. إبراهيم، محمد عبد الرازق. (2003).**منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.**ط1،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
2. أتكنسون، فيليب. (1996).**إدارة الجودة الشاملة: الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة.** ترجمة عبد الفتاح النعماني، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة .
3. أبو الوفا، جمال.(2000).**اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية.**الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
4. الأزرق، عبد الرحمن صالح.(2000).**علم النفس التربوي للمعلمين.** ط1، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا.
5. الأسعد،محمد.(2000).**التنمية ورسالة الجامعة في الألفية الثالثة.** بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
6. البدري، طارق عبد الحميد.(2005).**الأساليب القيادية في المؤسسات التعليمية.** عمان: دار الفكر العربي.
7. البستان، أحمد وآخرون.(2003).**الإدارة والإشراف التربوي: النظرية البحث الممارسة.** ط1،الكويت:مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
8. البنا، رياض رشاد.(2007).**إدارة الجودة الشاملة.** ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرين للتعليم الإعدادي.
9. البوهي، فاروق.(2001).**التخطيط التعليمي-عملياته-مداخله.**القاهرة: دار قباء.
10. جامل، عبد الرحمن.(2001).**الكفايات التعليمية في القياس والتقييم واكتسابها بالتعلم الذاتي،** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
11. جرادات، عزت وآخرون.(1990).**التدريس الفعال.** ط2، عمان: المكتبة التربوية المعاصرة.

12. جودة، محفوظ أحمد.(2004).**إدارة الجودة الشاملة،مفاهيم وتطبيقات.** ط1، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

13. الجمهورية العربية السورية.(1968).المرسوم التشريعي رقم/86/، دمشق.

14. الجندي، عادل.(2002). الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي، ط2، السعودية، مكتبة الراشد الرياض.

15. الحاج محمد، أحمد.(2002).**التخطيط التربوي(كإطار لمدخل تنموي جديد).** ط2، عمان: جامعة صنعاء.

16. حجي، أحمد إسماعيل.(2002).**اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي.** ط1، دار الفكر العربي.

17. الحريري وآخرون، رافدة.(2007).**الإدارة والتخطيط التربوي.** دمشق: دار الفكر.

18. حسين، سلامة عبد العظيم.(2005).**ضمان الجودة والاعتماد في التعليم.** الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

19. حلمي، فؤاد وآخرون.(2002).**التخطيط التربوي: مبادئ وأساسيات الإدارة العامة للتخطيط التربوي.** المملكة العربية السعودية.

20. أبوحميد، هدى بنت صالح.(2006).**الجودة الشاملة في إدارة المعلومات.** المملكة العربية السعودية:مركز البحوث.

21. دوبينز، لويد وماسون، كلير. (1997).**إدارة الجودة التقدم والحكمة وفلسفة ديمينج،** ط1، ترجمة: حسين عبد الواحد،القاهرة:الجمعية المعرفية لنشر المعرفة والثقافة العالمية.

22. الدريج، محمد.(2005).**الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج.** الدار البيضاء: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر.

23. ربيع، بشير وهادي، إسماعيل.(2006): **التخطيط التربوي**.عمان: دار عالم للثقافة والنشر.

24. ربيع، بشير وهادي، إسماعيل.(2008).**دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين.** ط1، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

25. ربيع، الغول وهادي، إسماعيل.(2007).**التخطيط التربوي.** ط1، عمان: دار عالم للثقافة.

26. رحمة، أنطون.(1989).**التخطيط التربوي**.ط1، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

27. رحمة، أنطون.(2007).**التخطيط التربوي**.ط4، دمشق: منشورات جامعة دمشق

28. رحمة، أنطون.(2003).**التخطيط التربوي**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

29. زاهر، ضياء الدين. (2005).**إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة**،ط1، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

30. السيد، يسرى مصطفى.(2007).**تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كفاية إعداد الخطط العلاجية لتحسين مستوى التحصيل**.أبو ظبي: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

31. سلطان، محمودالسيد.(1981).**التخطيط التربوي على ضوء حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية**. القاهرة: دار الحسام للنشر والتوزيع.

32. السلمي، علي.(1978).**التخطيط والمتابعة**. القاهرة.

33. السلمي،علي.(1995).**إدارة الجودة الشاملة متطلبات التأهيل للآيزو(9000)**. القاهرة: دار غريب.

34. سمارة، نواف.(2008).**مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. ط1، عمان: دار المسيرة.

35. صالح، أحمد علي وآخرون.(1992).**مبادئ الإدارة وتنظيم المكتب**.بغداد: المديرية العامة للتعليم المهني.

36. الصفتي، أسامة.(د.ن).**حول مفاهيم التنمية والتخطيط وإعداد الخطط ومتابعتها وتنفيذها**. القاهرة: معهد التخطيط القومي.

37. صلاح،جوهر.(2001).**أساليب تقنيات الغزارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات**. المؤتمر السنوي التاسع، القاهرة: دار الفكر.

38. الطالب، هشام يحيى. (1995).**دليل التدريب القيادي**.ط2،فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

39. طلبة، عبدالله.(2007). الإدارة العامة، ط7، جامعة دمشق.

40. الطيب، أحمد محمد.(1999).**أصول الثقافة**. ط1، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

41. الطيب، أحمد محمد.(1999).**الإدارة التعليمية-أصولها وتطبيقاتها المعاصرة**. ط1، ليبيا: المكتب الجامعي الحديث.

42. عامر، سعد.(2007).**قضايا هامة: الإدارة والتغيير**. ط2، القاهرة: دار النهضة العربية.

43. عبدالدائم، عبدالله.(1983).**التخطيط التربوي، أصوله وأساليبه الفنية في تطبيقاته في البلاد العربية**. ط1، بيروت: دار العلم للملايين.

44. عبدالدائم، عبدالله.(1972).**التخطيط التربوي.** ط1، بيروت: دار العلم للملايين.

45. عبدالدائم، عبدالله.(1979).**التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها:** ط3، بيروت: دار العلم للملايين.

46. العبيدي، محمد.(2004).**تفريد التعليم.** عمان، الأردن: دار الثقافة.

47. العجمي، محمد حسنين.(2008).**الإدارة والتخطيط التربوي: النظرية والتطبيق.** القاهرة.

48. عقيلي،عمر وصفي.(2001). **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

49. عماد الدين، منى. (2004).**آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية.**ط1،عمان:مركز الكتاب الأكاديمي.

50. غراب، يوسف.(1985). تاريخ التربية الفنية،القاهرة، المطبعة الإسلامية.

51. غنيمة، محمد متولي.(2005). التخطيط التربوي، ط1،الأردن، دار المسيرة.

52. الفتلاوي، سهيلة محسن.(2003).**الكفايات التدريسية(المفهوم-التدريب-الأداء).** عمان: دار الشروق.

53. فهمي،محمد سيف الدين.(2002).**التخطيط التعليمي: أسسه وأساليبه ومشكلاته.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

54. التومي، عبد الرحمن.(2005).**الكفايات، مقاربة نسقية.**ط3، المغرب: دار الهلال وجدة.

55.المجيدل، عبدالله. (2011). **التخطيط التربوي.** الموسوعة العربية.

56. مرسي، محمد منير.(1977). التخطيط للتعليم العالي، الاسكندرية، دار المعرفة.

57. مرسي، محمد منير وآخرون.(1990). تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة، دار النهضة العربية.

58. مرعي وآخرون، توفيق.(1983).**الكفايات التعليمية في ضوء النظم.** عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

59. مريزيق،هشام يعقوب.(2009).**التخطيط التربوي: المفهوم والواقع والتطبيق.** ط1، دار جرير للنشر والتوزيع.

60. مصطفى،أحمد.(2002).**برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي.** قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

61. مخائيل، امطانيوس.(1997).**القياس والتقويم في التربية**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

62. مخائيل، امطانيوس.(2007).**القياس والتقويم التربوي**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

63. النجدي، عبد الله إبراهيم.(2006).**تقنيات حديثة في التخطيط التربوي**. جامعة الملك سعود.

64. النجيجي، محمد لبيب.(د.ن).**الأسس الاجتماعية للتربية**. بيروت: دار النهضة العربية.

65. اللقاني،أحمد حسن.(1994).**المنهج-الأسس-المكونات-التنظيمات**.القاهرة: عالم الكتب.

66. المليجي، البزاري وآخرون.(2010).**الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي**. مكتب عالمية حروب، القاهرة، مصر.

67. الورثان،عدنان بن أحمد بن راشد.(2007).**مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء**.مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جتن) الجودة في التعليم.

68. أبو الوفا، جمال.(2000).**اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية**.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

69. إطار مرجعي لكفايات مخططي التربية.(2014).**المنطقة المغاربية والعربية**. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

70. اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط.(1992).**عملية التخطيط التربوي-التشخيص**. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

ثالثاً: المجلات

1. أبو سعدة، وضيئة وعبد الغفار، أحلام. (2000). "الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح)".**مجلة عـــالم التربيـــة**،المجلد(1)، العدد (2)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

2. براجل، علي.(2004). مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، **مجلة العلوم الاجتماعية**. العدد(10)، جامعة باتنة الجزائر.

3.حربي، منير عبد االله. (1998). "تطوير الأداء الجامعي بالدراسات العليا في ضـــوء مفهوم الجودة الشاملة".**مجلة التربية المعاصرة**، السنة (15)، العدد (50).

4.الحمالي، راشد بن محمد. (2003). "إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات – دراسة استطلاعية على مكتبات جامعة الملك سعود".**مجلة المكتبات والمعلومات العربية**، السنة (23)، العدد (1)، دار المريخ للنشر.

5.حمداوي، جميل. (2007).من أجل تخطيط تربوي جيد.**مجلة كتابات**، العدد(27).

5.درباس، أحمد. (1994). **إدارة الجودة الكلية مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي**. رسالة الخليج العربي.

6.صليب، روفائيل.(د.ت).دور العمليات التخطيطية.**مجلة التربية الحديثة**.

7.طوبر،معتز.(2005).مسارات تطور الفكر العربي ومؤسساته التعليمية.**مجلة النبأ**، العدد(75).

8.عبد الجواد،عصام الدين نوفل.(2000). ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية.**مجلة التربية**، قطاع البحوث التربوية والمناهج لوزارة التربية بالكويت، المجلد (10)، العدد(33).

9.العربيد، حمود،التخطيط التربوي.(2007).التخطيط التربوي.**بناة الأجيال**، عدد (46)، دمشق.

10.عشيبة، فتحي درويش. (2000). "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري دراسة تحليلية"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. العدد (٣)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان.

11.القحطاني،سالم بن سعيد.(1993). إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي.**مجلة التنمية الإدارية**، العدد(78).

المراجع الأجنبية:

1. Anderson &Bowman,j.(1994).**Content and Text Analysis**. In Husen Thorsten &T.Nevill international Encyclopedia of Education,2nd en vo,12.
2. Arcaro, Jerome. (1995).**Quality In Education**. (An Implementation Hand Book), Florida: State Duci Press.
3. Al- Dabal, Jamal K. (2001). "**Is Total Quality Management Enough For Competitive Advantage?** Realities in Organizations Implementing Change Initiatives: with Examples from the United States and the Developing World ", University of Hull, United Kingdom.
4. Crosby, ph. B. (1979).**Quality is free: the Art of Making Quality certain**. New York: McGraw-Hill Book Co.
5. Greenfield, J.(2000).**Competency-Based Education: What, Why and How?.**

6. Hutmacher, w.(2000).**Towards a System of Equity Indicators**. The INES compendium fourth General Assembly of the oevd Indicators program.
7. Lashway, Larry.(2001).**Education Indicators College of Education.**University of Oregon Eric Digest.
8. Lynd, D.(1994).**Education Indicators for Postsecondary Education**.Canadian Institutional Research and Planning Conference, Halifax, Nara Scotia.
9. Leborter.(1995).**La Competence Essaisurunattra cteuranger**. paris,Leseditionsdorganisa.
10. March, john. (1993).**The Quality Toolkitan A-Ztools and Technique kemposton**.
11. Malkova, Zoya. (1989).the Quality of Mass Education, Prospects Vol.
12. Morgan, C. & S. Murgatroyd. (1994).**Total Quality Management in the public sector: An International Perspective**.Buckingham: Open University press.
13. McHenry & Achilles. (2002).**A District Level-Planning Model**. Paper Presented at theAnnual Meeting of the American Association ofSchool Administrators, San Diego, CA.
14. Griswold, Philip A. and Others. (1993).**"Total Quality Schools Implementation Evaluation:A Concerns-Based Approach".**www.eric.ed.gov, 22 February 2006.
15. Mauriel, John j. and Others. (1995).**"Does TQM Affect Teaching &Learning?". ** Paper presented to the American Educational Research Association National Meeting, Minneapolis, MN.
16. Nighingale, P. &M. O Neil. (1994).**Achieving Quality Learning in Higher Education**. London: Kigan.
17. Ovando, M. &Troxell. D. (1997). Superintendents' Multicultural Competencies. **Journal of School Leadership**. V. 7 Texas: Technomic Publishing Co. Inc.
18. Juran, M. (1992).**Juran on Quality by Design: the Steps for Planning Quality into Goods and Services**. New York: the free press.
19. Price, Martha. (2001).**Strategic Planning and The link to Implementation in Selected Illinois School Districts**, southern-III University.
20. Shavelson, Richard, and others.(1991).**what are Education Indicators and Indicators Systems**? ERIC Clearing house on test, Measurement and Evaluation, Washing ton D.C.
21. Shaw C.D. (1986).**Introducing Quality Assurance**. London: King Fund's Center.
22. Sandercock. (1999).**Expanding the Language ofPlanning**: A Meditation on Planning Education forthe Twenty – First Century. European PlanningStudies.

23. Tenner, A.R. & I.J. De Toro. (1992).**Total Quality management: Three Steps to Continuous Improvement**. Reading, Mass:Addison-Wesley Publishing.
24. Williams, Dougle,and Alan Ckerckhoff. (1995).**the challenge of Developing New Educational Indicators**. Educational Evaluation.
25. Williams, Garet, H.(1996).**Educational planning and man power.** London, our press.
26. Winn, C. & Green, S. (1998). "**Applying Total Quality Management to the Educational Process"**. Int.J.Engng Ed., Vol. 14, No. 1, Great Britain.

مواقع الانترنت:

- www.almualem.net
- Mfkschool:jimdo.com.
- Ostad.medharweb.net.
- www.khayma.com.
- www.jamilh amdaoui-net.
- www.uobabylon.eduig.

الملاحق

الملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولية

استبانة موجهة للعاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية

الأساتذة الأفاضل:

تتشرف الباحثة بأن تضع بين أيديكم استبانة تهدف إلى تعرّف على الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي وفق معايير الجودة، يرجى التفضل بالإجابة عن العبارات الآتية بوضع إشارة أمام الخيارالذي يتناسب مع آرائك.

حيث إن جودة الكفايات التخطيطية: هي امتلاك العاملين في مجال التخطيط التربوي لكفايات معرفية ووجدانية وإجرائية ذات مستو عالٍ من الجودة، تساعدهم على أداء مهامهم ومسؤولياتهم في إعداد الخطط التربوية ضمن أجهزة التخطيط التربوي، علماً أن هذه الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية:

-**المؤهل العلمي:**معهد ◯ إجازة جامعية◯ ماجستير◯ دكتوراه◯

-**عدد سنوات الخبرة:** أقل من 5سنوات◯ من5 إلى 10سنوات◯ أكثر من 10سنوات◯

-**الدورات التدريبية:** خضعت لدورات تدريبية◯ لم أخضع لدورات تدريبية◯

-**المحافظة:** ساحلية◯ داخلية◯

ولكم جزيل الشكر

الباحثة

محاور الاستبانة	موافق	أحياناً	غير موافق
المحور الأول: الكفايات المعرفية			
1-امتلك معرفة كافية عن مفاهيم التخطيط التربوي.			
2-حاصل على شهادة في التخطيط التربوي.			
3-ألم باستراتيجيات التخطيط التربوي.			
4-أمتلك الكفاية في تحديد أهداف واضحة لعملية التخطيط التربوي.			
5-أستطيع وضع أهدافاً متنوعة لعملية التخطيط التربوي.			
6-لدي القدرة على تحديد الاحتياجات المطلوبة لعملية التخطيط التربوي.			
7-أمتلك قدرة التعرف على خصائص عملية التخطيط التربوي.			
8-أواكب التطورات العلمية والتقنية الحديثة في مجال التخطيط التربوي.			
9-لدي معرفة كافية في مجال التخطيط التربوي.			
10-لدي القدرة على تحليل مكونات البيئة التربوية.			
11-أمتلك القدرة على تحديد متطلبات البيئة التربوية.			
12-لدي القدرة على وضع الأولويات والبدائل في عملية التخطيط التربوي.			
13-توفر مديرية التخطيط الظروف المناسبة المهني.			
14-أطلع على دراسات وبحوث في مجال التخطيط التربوي			
15-أقوم بالدراسات المتعددة لتحديد نقاط الضعف في التخطيط.			
16-أجري التغييرات المطلوبة بصورة مستمرة في التخطيط التربوي.			
17-أمتلك المهارات المنهجية في جمع البيانات وتبويبها.			
18-لدي القدرة على تحليل البيانات الجديدة.			
19-أوظف البيانات الجديدة لتحسين برامج التخطيط التربوي.			
المحور الثاني: الكفايات الوجدانية			
20-أمتلك مهارات التواصل مع الآخرين.			
21-لدي القدرة على محاورة الآخرين وإقناعهم.			
22-أحترم أخلاقيات المهنة.			
23-لدي اتجاهات إيجابية نحو عملي.			
24-لدي القدرة على العمل ضمن فريق.			
25-لدي القدرة على المبادرة واتخاذ القرار.			
26-تقوَم المديرية الأداء المهني للعاملين.			
27-يتسم تقويم عمل التخطيط بالصدق.			
28-ينوع أعضاء التخطيط في أساليب تقويم التخطيط التربوي.			
29-يعتمد العمل التخطيطي على الحوار والمناقشة.			
30-أستند في عملي إلى معايير واضحة.			
31-يستضيف أعضاء هيئة التخطيط بعض الأساتذة المختصين.			

المحور الثالث: الكفايات الإجرائية			
32-أمتلك مهارات بحثية واسعة.			
33-لدي القدرة على العمل ضمن فريق.			
34-لدي القدرة على الاندماج في المجتمع.			
35-أشارك في المؤتمرات والندوات.			
36-أضع خطط مناسبة لعناصر عملية التخطيط(مدخلات-عمليات-مخرجات).			
37-لدي القدرة على وضع خطط بديلة.			
38-أعمل على وضع خطط مناسبة لمراقبة تنفيذ الأنشطة المحددة.			
39-أعمل على وضع آليات مناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف التخطيطية.			
40-أعمل على وضع رؤية مستقبلية لعملية التخطيط التربوي.			
41-أمتلك القدرة على تصميم البرامج التربوية.			
42-أنفذ البرامج التربوية التي وضعتها.			
43-لدي القدرة على تقييم البرامج التربوية بصورة مستمرة.			
44-لدي القدرة على توظيف التقنية الحديثة في التخطيط التربوي.			
45-أخطط لآليات توفير مستلزمات البيئة التربوية.			
46-أخطط لميزانية كافية لعملية التخطيط التربوي.			
47-لدي القدرة على الربط بين احتياجات المجتمع وعناصر العملية التربوية.			
48-أربط بين البيئة التربوية وأهداف عملية التخطيط التربوي.			
49-أعمل على وضع خطط لتوظيف إمكانات البيئة التعليمية بشكل علمي.			
50-أقوم بأفضل الممارسات المهنية لتقديم الخدمات.			

الملحق (2) الاستبانة بصورتها النهائية

استبانة موجهة للعاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية

الأساتذة الأفاضل:

تتشرف الباحثة بأن تضع بين أيديكم استبانة تهدف إلى تعرّف على الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي وفق معايير الجودة، يرجى التفضل بالإجابة عن العبارات الآتية بوضع إشارة أمام الخيارالذي يتناسب مع آرائك.

حيث أن جودة الكفايات التخطيطية: هي امتلاك العاملين في مجال التخطيط التربوي لكفايات معرفية ووجدانية وإجرائية ذات مستو عالٍ من الجودة، تساعدهم على أداء مهامهم ومسؤولياتهم في إعداد الخطط التربوية ضمن أجهزة التخطيط التربوي، علماً أن هذه الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية:

-**المؤهل العلمي:**معهد ◯جازة جامعية◯ ماجستير◯ دكتوراه◯

-**عدد سنوات الخبرة:** أقل من 5سنوات ◯ من5 إلى 10سنوات◯ أكثر من 10سنوات◯

-**الدورات التدريبية:** خضعت لدورات تدريبية◯ لم أخضع لدورات تدريبية◯

-**المحافظة:** ساحلية◯ داخلية◯

ولكم جزيل الشكر

الباحثة

محاور الاستبانة	درجة الكفاية		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
المرحلة الأولى:مرحلة التشخيص			
الكفايات المعرفية			
1-لدي مؤهل علمي أكاديمي بالتخطيط.			
2-أمتلك الخبرات الكافية في مجال التخطيط التربوي بما يحقق جودته.			
3-خضعت لدورات تدريبية في التخطيط التربوي.			
4-لدي القدرة على تحديد الاحتياجات المطلوبة لتجويد التخطيط التربوي.			
5-أواكب التطورات العلمية في مجال التخطيط التربوي.			
6-أدرك الجوانب الثقافية للمجتمع التي تؤثر على العملية التربوية.			
7-أشارك في المؤتمرات والندوات العلمية في مجال عملي.			
الكفايات الإجرائية			
8-أمتلك المهارات المنهجية في جمع البيانات.			
9-لدي القدرة على تحليل البيانات الإحصائية التربوية.			
10-أوظف البيانات الجديدة لجودة برامج التخطيط التربوي.			
11-أصنف العمليات التربوية حسب أولوياتها.			
12-أستخدم مصادر المعلومات بشكل جيد.			
13-أعتمد على التقويم المناسب في تحليل مصداقية المعلومات.			
14-لدي القدرة على وضع الأولويات في عملية التخطيط التربوي.			
15-أمتلك القدرة على تحديد البدائل في العملية التخطيطية.			
16-أختار بين البدائل التربوية لحل المشكلات التربوية.			
17-أحد الإمكانات البشرية اللازمة لوضع الخطة التربوية.			
18-أحدد ميزانية كافية لجودة العملية التخطيطية وفق الموارد المتاحة.			
19-لدي القدرة على الربط بين احتياجات المجتمع وجودة مخرجاته.			
20-أدرك جوانب القوة والضعف في الموارد المتاحة(بشرية-مالية).			
21-أعمل على وضع رؤية مستقبلية لتجويد التخطيط التربوي.			
الكفايات الوجدانية			
22-أمتلك المهارات التي تحقق جودة التواصل مع الآخرين.			
23-أحترم أخلاقيات المهنة.			
24-أمتلك تقانات الحوار مع الآخرين.			
المرحلة الثانية: مرحلة الإعداد والتنفيذ			
الكفايات المعرفية			
25-لدي القدرة على الفصل بين الأهداف العامة في العملية التخطيطية والأهداف التفصيلية لها.			
26-ألم بالمفاهيم اللازمة لمهنة التخطيط.			

27-أمتلك القدرة على تطبيق المرونة في إجراءات تنفيذ الخطة.			
الكفايات الإجرائية			
28-أصوغ الأهداف العامة للخطة بشكل واضح.			
29-أضع أهداف تفصيلية للخطة.			
30-أشارك في وضع البرامج اللازمة لتحقيق الأهداف.			
31-أحدد الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتحقيق جودة أهداف الخطة.			
32-أوظف التقانات الحديثة لتجويد التخطيط التربوي.			
33-أطور الميزانية المالية بما يحقق جودة التخطيط.			
34-أوائم بين المطالب الطارئة ومدى الالتزام بتنفيذ الخطة.			
35-أقوَم الوضع القائم قبل وضع الخطة.			
36-أحدد المشكلات التي تواجه مديريات التخطيط.			
37-أستخدم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف الخطة.			
38-أضع البرنامج الزمني اللازم لتنفيذ الخطة.			
39-أجري تقييماً على الخطة قبل إقرارها.			
40-أعتمد على معايير الجودة لاختيار البديل الأنسب عند إقرار الخطة.			
41-أراقب جودة تنفيذ الأنشطة المحددة.			
42-أعمل على وضع آليات مناسبة لف=قياس مدى جودة الأهداف التخطيطية.			
الكفايات الوجدانية			
43-لدي اتجاهات ايجابية نحو عملي.			
44-لدي القدرة على المبادرة واتخاذ القرار.			
45-أستطيع تحقيق جودة العمل ضمن فريق.			
المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم والمتابعة:			
الكفايات المعرفية			
46-أدرك أهمية التقويم القبلي للخطة حسب معايير الجودة.			
47-أدرك أهمية تقويم كل مرحلة من مراحل الخطة.			
48-أعي أهمية التقويم النهائي للخطة.			
49-أوظف أنواع التقويم لتحقيق جودة الأهداف المرسومة.			
الكفايات الإجرائية			
50-أجمع بيانات دورية عن مراحل تنفيذ الخطة.			
51-أقوَم كل مرحلة من مراحل الخطة.			
52-أستخدم وسائل الاتصال الحديثة في متابعة الخطة.			
53-أقارن النتائج المحققة فعلياً بالأهداف المرصودة في الخطة.			
54-أطور الخطة التربوية بناءً على نتائج التقويم.			
الكفايات الوجدانية			
55-أنجز عملي وفق معايير الجودة في التخطيط.			
56-أعتمد النقد البناء في تقييم الخطة.			

الملحق (3)

قائمة بأسماء السادة محكمي الاستبانة الموجهة إلى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي

العدد	المحكم	الدرجة العلمية
1	أ.د.عيسى علي	الأستاذ في قسم التربية المقارنة
2	أ.د.فاضل حنا	الأستاذ في قسم التربية المقارنة
3	أ.د.جلال السناد	الأستاذ في قسم أصول التربية
4	أ.د.ريمون المعلولي	الأستاذ في قسم أصول التربية
5	أ.د.جمعة إبراهيم	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس
6	د.غسان الخلف	مدرس في قسم أصول التربية
7	د.محمود علي محمد	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية
8	د. سمية منصور	أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة
9	د.زينب زيود	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية
10	د. منى كشيك	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية
11	ماجدة حسيان	مشرفة في قسم أصول التربية

الملحق (4)

تسيير مهمة وزارة التربية

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
مديرية التخطيط والتعاون الدولي

السيد الوزير
ع/ط السيد معاون الوزير

إشارةً إلى الطلب المقدم من الآنسة ريماز محمود معلا / طالبة ماجستير تربية / رقم ٤٣٣٠٩ تاريخ ٨ / ١٢ / ٢٠١٥ والذي ترجو فيه الموافقة على تطبيق أداة بحثها / استبانة / موجهة للعاملين في مديرية التخطيط والتعاون الدولي في وزارة التربية بهدف تحديد الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في سورية وفق معايير الجودة .

تقترح مديرية التخطيط والتعاون الدولي الموافقة على تطبيق أداة البحث المقترحة في مديرية التخطيط والتعاون الدولي .

مرفق :

كتاب تسهيل مهمة

مدير التخطيط والتعاون الدولي
هدى شيخ الشباب

السيد الوزير :
أقترح الموافقة للآنسة المذكورة أعلاه على تطبيق أداة البحث المقترحة في مديرية التخطيط والتعاون الدولي .

معاون الوزير

H.S

هاتف : ٣٣١٢٦٥١ - ٠١١
هاتف : ٣٣١٢٣٨١ - ٠١١
٠١١-٣٣٢٠٢٣١
فاكس : ٣٣٢٠٣٧٢ - ٠١١
فاكس : ٣٣٢٠٢٥٤ - ٠١١

الملحق (5)

تسيير مهمة محافظتي اللاذقية وريف دمشق

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
مديرية التربية في اللاذقية
الرقم :
التاريخ :

إلى جامعة دمشق

بناءً على الطلب المقدم من الطالبة زماز معلا المتضمن معرفة عدد العاملين في دائرة التخطيط والإحصاء لتقديم استبيانات موجهة إليهم ضمن بحث رسالة الماجستير التي تقدمها نعلمكم أن العدد هو /١٠/ عشر عاملين فقط .

ر.د. التخطيط والإحصاء

رئيس الشؤون الإدارية

مدير التربية في اللاذقية

مديرية التربية في مجافظة ريف دمشق
الرقم : ٤٧٦٣ / ١٠
التاريخ : / /١٤٣٦هـ
٧ / ١٠ /٢٠١٥م

إلى دائرة التخطيط والإحصاء

إشارة إلى طلب الطالبة / زماز معلا / من جامعة دمشق – ماجستير
رأينا الموافقة على تسهيل مهمة الموما إليها أعلاه لدى دائرتكم .

للإطلاع والتقيد

مدير تربية ريف دمشق
خالد محمد رحيمة

❖ **صورة إلى :**
- مكتب السيد المدير
- دائرة التخطيط والإحصاء

د.م

الملحق (6)

تسيير مهمة محافظتي طرطوس ودمشق

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

مديرية التربية في طرطوس

الرقم : ١٥٢٢٠/ص/ع

التاريخ : ١٤/١٠/٢٠١٥م

إلى جامعة دمشق

لقد قامت الطالبة / رماز معلا / بتطبيق أداة بحثها في دائرة التخطيط والتعاون الدولي في مديرية تربية طرطوس .

ر.د التخطيط والتعاون الدولي

محسن حمد

مدير التربية في طرطوس

عزت الكريم حريا

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٥٢٥٥/٩

إلى دائرة التخطيط والإحصاء

تثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / / ص تاريخ / /٢٠١٥م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " رماز معلا " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٦ هـ و ٥ / ١٠ /٢٠١٥م

مدير التربية

محمد ما ردني

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- دائرة التخطيط والإحصاء
- صاحب العلاقة

خلاصة الدراسة باللغة الإنكليزية

Research summary in English

The goal of research is to determine the planning skills required for workers in educational planning in cognitive, emotional and procedural aspects, and find out the extent of planning efficiencies consensus among workers in educational planning in Syria with quality standards, The goal to know the differences between the responses of workers in educational planning about the compatibility of planning competencies with quality standards, in addition to trying to reach a ways to the development of educational planning in the Ministry of Education on how to choose and appoint and prepare personnel in educational planning devices planning efficiencies that meet the quality standards in the planning educational.

The goal to know the differences between the responses of workers in educational planning about the compatibility of planning competencies with quality standards, in addition to trying to reach a ways to the development of educational planning in the Ministry of Education on how to choose and appoint and prepare personnel in educational planning devices planning efficiencies that meet the quality standards in the planning educational.

To achieve this, adopted Current search descriptive analytical method based on the composition of the theoretical framework and identify his problem, and the formulation of goals and his questions and hypotheses, and identify quality standards to improve efficiencies of educational planning, as the researcher prepare a research field tools and to ensure validity and reliability, and go down to the field and collect the data, and then compiled and processed statistically, and finally analysis and interpretation, leading to the search of his proposals and recommendations and results.

Find be a community of all employees in educational planning devices in the Syrian Arab Republic in accordance with the standards of quality and the number (101) Aamla.ccant sample of them (90).

Research isdivided into two sections: Section I: annexation definition of research and theoretical framework and previous studies, and the statement of the research methodology, tools and procedures, and to clarify the boundaries of research and sample the second Seat.alabab: field side: annexation of validity and reliability of search tool included Display search field results, analysis and interpretation and a summary of the year for results research, conclusions and proposals to develop the competencies of employees in educational planning in Syria in accordance with the quality standards.

The research has come to the following results:

-Planning efficiencies level among workers in different planning agencies in the Syrian Arab Republic in accordance with the quality standards relating to the diagnosis phase (cognitive، procedural and affective).
-There Disparity in the level of planning efficiencies planning among workers in the planning agencies in the Syrian Arab Republic in accordance with the quality standards relating to the preparation and implementation phase (cognitive, procedural and affective).
-Shall most workers answers about planning efficiencies planning among workers in the planning agencies in the Syrian Arab Republic in accordance with the quality standards relating to the calendar and follow-up phase (cognitive، procedural and affective) was between yes and no degrees.
The existence statistically significant differences between the average employee's answers about planning competencies related to the diagnosis phase, preparation and implementation, and evaluation and follow-up according to the variable training courses for the benefit of the two have undergone training courses workers.
-Shall most workers answers about planning efficiencies planning among workers in the planning agencies in the Syrian Arab Republic in accordance with the quality standards relating to the calendar and follow-up phase (cognitive, procedural and affective) was between yes and no degrees.
The existence statistically significant differences between the average employee's answers about planning competencies related to the diagnosis phase, preparation and implementation, and evaluation and follow-up according to the variable training courses for the benefit of the two have undergone training courses workers.
-Do the presence of statistically significant differences between the average employee's answers about planning competencies related to the diagnosis phase, preparation and implementation, and evaluation and follow-up in accordance with the educational qualification variable.
-The existence of statistically significant differences between the means employed answers about planning efficiencies among workers in the planning agencies in the Syrian Arab Republic differences according to quality standards, according to years of experience and in favor of those with years of experience (over 10 years).
-The existence of statistical significance between the mean answers about personnel planning efficiencies among workers in the planning agencies in the Syrian Arab Republic differences according to quality standards, according to the province and in favor of the interior provinces (Damascus and Damascus countryside, including the Ministry).

The most important research proposals are:

1. The establishment of training courses by specialists in educational planning for workers in educational planning devices to equip them with knowledge, information and skills that will enable them adequate procedural diagnosis of educational planning and improvement of operations in accordance with the quality standards relating to educational planning.
2. Enhance the operational planning efficiencies among workers through the departments responsible for educational planning (ministry, and managers educators) to conduct training and training sessions ongoing for workers in educational planning to allow them through the acquisition of competencies and skills that enable them to employ modern Altakinh in the preparation and implementation processes devices educational plans, and training on how to use quality standards in the development of educational plans and their implementation would contribute to raising the quality level of cognitive and procedural planning Kvaiatahm necessary for the preparation and implementation of educational plans are functional.
3. The establishment of workshops by the evaluator and specialists in the evaluation of educational plans for workers in educational planning devices to equip them with efficiencies of calendar educational plans and follow-up and optimization, in addition to the provision of global models for some denominated compliant educational plans with quality standards and put them in the hands of workers.
4. Establishment of intensive training by specialists in educational planning for employees who did not undergo training courses in educational planning to improve the quality of cognitive, procedural and emotional competencies relating to all phases of educational planning in order to achieve a level of balance between the competencies of employees who have undergone the courses and who did not undergo her level.
5. The establishment of the Ministry of Education and its institutions responsible for educational planning to conduct intensive training courses and workshops for permanent workers with years of experience in order to achieve at least some kind of balance between the level of planning and competencies between planar competencies most experienced workers.
6. Increased attention by the Ministry of Education personnel in the coastal provinces, and the opening of regular sessions to enhance their cognitive competencies, procedural and affective in educational planning, and to provide them with the latest developments in special courses and standards of quality educational planning.
7. Provide global models certified to the standards related to the quality of the overall quality of educational planning and skills that should be available to those working in educational planning devices.
8. Providing workers by the Ministry of Education, and specialists quality standards are clear and specific, determines to be achieved and possession

of planning efficiencies level among workers, and help them on the calendar for self-rule over the competencies with Global Standards for Quality agree.

9. Further studies on the quality of educational competencies of educational planning and requirements in the Syrian Arab Republic, and the development of effective programs and mechanisms to do so.

Damascus University

College of Education

Department of Foundations ofEducation

Planning efficiencies among workers inEducational planning devices in the Syrian Arab Republic In accordance with the quality standards

Search provider for the Master's degree in Education

Prepared by

RamazMoalla

Supervised by

Dr.Abdullah Al-Mujaidel

Professor at Department of pedagogy

2015/2016