التخطيط التربوي في سياق نظرية ما بعد الاستعمار: دراسة تحليلية

إعداد

د. السيد علي السيد جمعة*

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بيان الأسباب الكامنة في بلورة فكر التخطيط التربوي وتطبيقاته وممارساته في دول العالم النامي؛ وذلك من خلال تناول نشأة نظرية ما بعد الاستعمار وأهم مضامينها الفكرية، وبيان علاقة أبرز قضايا التخطيط التربوي بنظرية ما بعد الاستعمار، وتحديد تأثير التوجه الاستعماري على ممارسات التخطيط التربوي في دول العالم النامي، واقتراح بعض آليات مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي في ضوء نظرية ما بعد الاستعمار. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى جملة من الآليات المسهمة في مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي، ومنها: إنشاء مؤسسات تخطيطية فنية محلية، واستحداث معرفة تخطيطية جديدة، وتأصيل فنيات التخطيط التربوي، والإحاطة بالقوى الفاعلة في المحيط المحلي والعالمي.

الكلمات المفتاحية: التخطيط التربوي – نظرية ما بعد الاستعمار – دراسة تحليلية

مقدمة:

يُعدُّ التخطيط بمعناه الشامل ضرورة إنسانية؛ لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية في أي مجتمع؛ فهو عملية مقصودة تهدف إلى إعداد خطة عمل للمستقبل من أجل تحقيق أهداف محددة، وذلك من خلال تدبير الإمكانات المادية والمالية والبشرية الممكنة، كما يسعى للإجابة عن الأسئلة التالية: ما الواقع الحالي؟، وما المستقبل المرغوب؟، وما المصادر أو الموارد التي سيتم الاعتماد عليها للوصول إلى ذلك المستقبل؟، وكيف يتم التوصل إليه؟، ومتى يحدث ذلك؟، ومَنْ المسئول عن ذلك؟، وما البيانات والمعلومات اللازمة لقياس ما يُتوقع تحقيقه من تقدم؟.

ويؤكد (1970) "Philip H. Coombs" في كتابه المعنون بـ "ما التخطيط التربوي؟" "What is Educational Planning?" الصادر عن "المعهد الدولي للتخطيط التربوي" "International Institute for Educational Planning) (IIEP" ، والذي مثَّل العدد الأول من سلسلة "أساسيات التخطيط التربوي" " Fundamentals of Educational Planning" أن التخطيط التربوي يمتد أصله دون انقطاع إلى العصور القديمة؛ حيث أخبر

*أستاذ التخطيط التربوي المساعد بقسم أصول التربية– كلية التربية – جامعة السويس
sayedalimail2@gmail.com

"زينوفون" "Xenophon"[*] –في دستور "الليكدميوني" الإسبرطي "Lacedaemonian"– كيف كان الإسبرطيون يخططون تعليمهم منذ ما يقرب من ٢٥٠٠ سنة؛ ليلاءم أهدافهم العسكرية والاجتماعية الاقتصادية المعلنة، وقدم "أفلاطون" "Plato" [**] في جمهوريته خطة تعليمية لخدمة احتياجات القادة والأغراض السياسية لأثينا، وقامت "الصين" خلال حكم "سلالة هان بالصين" "Han Dynasties"، و"أمبراطورية إنكا" في "بيرو" "Peru of the Incas"[*] بتخطيط تعليمهم لمقابلة أغراض عامة محددة (Coombs, 1970: 17).

ويرجع عدم ذكر "Coombs" لجهود المسلمين والعرب في مجال تخطيط النظام التعليمي إلى أن الأيديولوجية السائدة في القرن التاسع عشر، والتي استمدت جذورها من الرومانسية الألمانية، عند "شليغل" و"هيغل" و"رينان" وغيرهم، وكانت تنص على إن ما يسمى "الغرب" هو مصدر الحضارة وأساسها، وكان الغرب كما صُور في ذلك الوقت هو أوروبا، وقد حاولوا إيجاد أصول هذا الغرب في الفلسفة والعلم اليونانيين، وفي هذا المجال، ووفقًا لهذه الأيديولوجية أُبعد العلم العربي أو أُخفي، واقتصر البحث فيه على دراسات المستشرقين، بعد أن أخذوا أصوله وغربوها، فلم يكن له وجود كعلم في تاريخ العلوم، ولا كفلسفة في فلسفة العلوم (الشهاوي، ٢٠١١: ١٢).

(*)– "زينوفون" أو "كسينوفون" (٤٣١ ق. م. – ٣٥٤ ق. م.): فيلسوف ومؤرخ يوناني قديم، وكان أحد طلاب سقراط، وعرف بتأريخه لزمانه المعاصر في أواخر القرن الخامس وأوائل القرن الرابع قبل الميلاد. (سليم، أحمد أمين. (٢٠٠٠). *تاريخ العراق، إيران، آسيا الصغرى*،الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٣٣٨).

(**)– "أفلاطون" (٤٢٧ ق. م. – ٣٤٧ ق. م.): فيلسوف يوناني كلاسيكي، وهو مؤسس لأكاديمية أثينا، والتي هي أول معهد للتعليم العالي في العالم الغربي، وكان تلميذًا لسقراط، ومعلمًا لأرسطو، وقد وضع الأسس الأولى للفلسفة الغربية والعلوم. (شمس الدين، أحمد. (١٩٩٠). *أفلاطون – سيرته وفلسفته*. الأعلام من الفلاسفة (١٠). بيروت: دار الكتب العلمية. ٧ – ٩).

(*)–"سلالة هان": السلالة الثانية من سلالات الإمبراطورية الصينية، حكمت الصين من ٢٠٢ قبل الميلاد، إلى أن تفككت سنة ٢٢١ بعد الميلاد. بدأت الصين في هذا العهد بتفضيل تعاليم "كونفوشيوس" من قبل الحكومة، وشهدت الصين تقدمًا ملحوظاً في العلم والاختراعات، مثل: الورق، وتقريب الرقم "ط"، ويعدُّ عصرها من أعظم عصور الصين، وكان آخر حاكم لها هو الإمبراطور "شيان". أما إمبراطورية "الإنكا": فهي إمبراطورية قديمة أسستها شعوب من الهنود الحمر في منطقة أمريكا الجنوبية، وكانت أكبر الإمبراطوريات في أمريكا الجنوبية في العصر قبل الكولومبي، وتشمل أرض الأنكا: بوليفيا، وبيرو، والإكوادور، وجزءًا من تشيلي والأرجنتين. (At, https://ar.wikipedia.org/)

ونظرًا لكون مسائل التخطيط التربوي فنية، وأدواته تكتيكية، علمية رياضية، ولغته معقدة؛ فقد استأثرت به صفوة محتكرة لا يهمها تحديد عوائد سياساتها ما دام تنفيذ ما تراه منهجيًا وعلميًا صحيحًا.

وأصبح التخطيط التربوي قاصرًا على تصميمات مراكز خبرة عالمية، أشهرها "المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)"، تروج له بين دول العالم، وقد يكون لهذا التخطيط نماذج ناجحة أو فاعليات ملموسة في سياقات تنموية خاصة، لها طبيعتها الذاتية وصفتها السياسية وأهدافها الاجتماعية والاقتصادية، وعند الاستنساخ لنماذج التخطيط في بيئات مختلفة؛ لا تحقق النجاحات نفسها لمغايرة الظروف والخصائص المحلية (قمبر، ١٩٨٢: ٢٩).

فالنماذج المعدة مسبقًا والموحدة والمدرجة في القائمة المرجعية التي تم تطويرها في المقرات الرئيسية للمنظمات والمؤسسات الدولية يتم نقلها لاحقًا إلى مكاتبها الميدانية في الدول محل الاهتمام، كما تسعى هذه المؤسسات والمنظمات إلى نشر ثقافة –استعمارية– مفادها: أن النماذج التي أنتجتها أسهل في إدارتها من النماذج المطورة محليًا.

كما تتجسد أيضًا مظاهر الاستعمارية في تطوير التعليم وتخطيطه في الإصرار الدؤوب من تلك المؤسسات والمنظمات على استدامة المشاريع الممولة والإصلاحات من جهة، واستبعاد الخبراء المحليين من جهة أخرى. وذلك على الرغم من أن الاعتماد على الخبراء والاستشاريين الدوليين الذين يقومون بإعادة تدوير ونقل الإصلاحات التعليمية من سياق إلى آخر قد يتكلف في المتوسط ثلث إجمالي الأموال المخصصة لمشاريع التعاون الدولي، والمبرر لذلك هو الترويج لفكرة أن المستشارين الدوليين هم الضامنون "للاحترافية" (Steiner-Khamsi, 2004: 206).

ومن النظريات التي تحلل وتنتقد مثل هذه الممارسات نظرية «ما بعد الاستعمار» أو "Postcolonial Theory"، والتي تركز على «خصوصية» مجتمعات الدول الخارجة من الاستعمار، وهي الدول التي يصطلح على تسميتها دول العالم الثالث أحيانًا، وأحيانًا أخرى دول الجنوب الفقير، أو حتى دول الشرق، أو دول العالم النامي وغيرها من المصطلحات (Takayama, Sriprakash & Connell, 2017: 4).

وقد سخرت نظرية «ما بعد الاستعمار» كل آلياتها الفكرية والمنهجية والمعرفية لتقويض الرؤية المركزية عند الغربيين، بإعادة النظر في كثير من المسلمات والمقولات المركزية الغربية بالمراجعة، والدرس، والتحليل، والتقويم في إطار ما يسمى بـ"علم الاستغراب". وقد أُعيد النظر

كذلك في خطاب الاستشراق بالتحليل والتفكيك والنقد الواعي. بيد أن هذه النظرية هي خليط من المناهج والتحليلات، قائمة على الانتقاء والاصطفاء المنهجي (حمداوي، ٢٠١٨: ٤٢).

وإذا تم إمعان النظر في ذلك، يُستنتج أن "التخطيط التربوي" في حاجة إلى معاودة تفكير في سياق نظرية ما بعد الاستعمار؛ وذلك في محاولة لمواجهة استعمار المعرفة في ذلك الميدان العلمي، الذي تهيمن عليه أطر ونماذج علمية وبحثية غربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن انطلاق أي تغيير اجتماعي مشروط ببعض الموجهات الأساسية، التي تمثل في جوهرها تحديًا واقعيًا لحركة التغيير، ويأتي في مقدمة تلك الموجبات "القيادة الإصلاحية"؛ والتي تتحمل "هم" توجيه العملية الإصلاحية، وهذه العملية –أي عملية التوجيه– تتطلب ما يطلق عليه "الوعي الانطلاقي"؛ أي جملة الأفكار والأعمال والإجراءات والخطوات المرتبطة بالإجابة على الأسئلة التالية: ما مضمون النموذج الجديد الذي سننتمي إليه؟، وماذا يُراد من خلاله؟، وما الوسائل المطلوبة لتحقيق ذلك؟، وكيف يتم التعامل مع الوضع القائم؟، وبأي منهجية؟.

كما ترتبط تلك الأسئلة ارتباطًا وثيقًا بعملية التخطيط؛ حيث –خلال القيام بالتخطيط – يجب وجود معايير توجه الأداء (النموذج الجديد)، وإقرار لأهداف يُسعى لتحقيقها (ماذا يُراد تحقيقه؟)، وتشخيص للواقع (الوضع القائم)، وتحديد للإجراءات اللازمة للتنفيذ (الوسائل المطلوبة لتحقيق ما يُراد)، كل ذلك يجب أن يسير وفق مراحل منهجية تختلف باختلاف الأهداف والمستويات التي يتم خلالها التخطيط (المنهجية).

ويستند كل ذلك على ما يطلق عليه "فقه الإصلاح"، والذي يرتكز على ركيزتين أساسيتين، الأولى: دراسة الواقع "التشخيص الدقيق للأوضاع المجتمعية المحيطه المتنوعة". والثانية: تحديد نقطة البداية؛ وهي أساس "الوعي الانطلاقي".

واستنادًا إلى ما سبق، يتضح أن التخطيط منهج إنساني في الحياة، يهدف إلى اتخاذ خطوات وإجراءات في الحاضر لتحقيق أهداف في المستقبل، مع مراعاة مجموعة من التدابير المعتمدة والموجهة بقرارات وإجراءات لاستشرف المستقبل، والتدبر والتأمل العلمي، ثم التبصر واتخاذ القرار.

والتخطيط عملية فنية في الأساس، تستهدف توظيف كافة الموارد البشرية والمادية والمالية، وتحويلها من "موارد"، إلى "قوى فاعلة"؛ مما يجعلها ركيزة التغيرات المنشودة مستقبلاً على المستويين الكمي والكيفي.

ويبرز التخطيط التربوي ليقدم "الآليات" والوسائل، والتقنيات، والمناهج، والتصورات المستقبلية لتزيد فاعلية التعليم؛ فالتخطيط آلية التعليم لتحقيق أهدافه، وذلك من خلال استخدام المخطط لمستوى التخطيط المناسب، أو للمدخل الملائم، وما يتبعه ذلك من أساليب وأدوات.

وبالتالي، فالانطلاق الإصلاحي المجتمعي يبدأ بالتخطيط، والذي يتضمن: استيعابًا واعيًا للماضي، واستقراءً شاملاً للواقع، واستشرافًا للمستقبل؛ وبعبارة أخرى ماض يُستفاد منه، وحاضر يحتاج إلى تغيير، ومستقبل في حاجة إلى بناء.

والمستقبل الذي يحتاج إلى بناء هو انعكاس لآثار ونتائج العمل في الحاضر؛ حيث يمكن "إعاد توليد الظاهرة المجتمعية" أو "بعض مكوناتها" (الإصلاح) عبر التمسك بالأسباب التي من شأنها تحقيق ذلك وبلوغ النتائج المرجوة.

ويجدر التنويه إلى أن أساس تقدم أو تخلف المجتمعات هو ما يسود فيها من أفكار، أو ما يطلق عليه "نظام الأفكار السائدة في المجتمع"؛ فعند الإيمان بفكرة ما يسعى الإنسان لتحقيقها بكافة طاقاته.

فالأفكار جزءٌ مهمٌ من أدوات التطور في المجتمعات، لذا تكمن أهمية عملية "التوجيه" في أي عمل تغيير؛ حيث إن نجاح أي خطة إصلاحية مرتبطة بوجود مناخ مبلور ومحرك للأفكار والتصورات التي تتضمنها تلك الخطة وتوصي بها.

وإذا كانت "نظرية ما بعد الاستعمار" تُعدُّ من أهم النظريات النقدية التي رافقت مرحلة "ما بعد الحداثة"، ولا سيما أنها ظهرت بعد سيطرة "البنيوية" على الحقل الثقافي الغربي، وبعد أن هيمنت "الميثولوجيا البيضاء"(*) على الفكر العالمي، وأصبح الغرب المركز، ومصدر العلم والمعرفة والإبداع، وموطن النظريات والمناهج العلمية. وفي المقابل، تُشكِّل الدول المستعمرة المحيط التابع، وهذا يعني أن نظرية ما بعد الاستعمار تعمل على تفنيد الإيديولوجيات الغربية ونقدها (Shcroft, Griffiths & Tiffin, 2002: 2).

وتأسيسًا على ما سبق، تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للكشف عن الأسباب المسهمة في تشكيل فكر التخطيط التربوي وتطبيقاته وممارساته بالوضع الحالي في دول العالم النامي.

لذا، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما نشأة نظرية ما بعد الاستعمار وأهم مضامينها الفكرية؟

(*)- تعبير استعمله "جاك دريدا" رامزًا به في مركزية الكلمة "logos centrism" للإشارة إلي السيطرة. (At, https://ar.wikipedia.org/).

٢- ما علاقة أبرز قضايا التخطيط التربوي بنظرية ما بعد الاستعمار؟

٣- ما تأثير التوجه الاستعماري على ممارسات التخطيط التربوي في دول العالم النامي عامة؟

٤- ما آليات مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي في ضوء نظرية ما بعد الاستعمار؟

أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف الرئيس للدراسة الحالية في محاولة بيان الأسباب الكامنة في بلورة فكر التخطيط التربوي وتطبيقاته وممارساته في دول العالم النامي؛ وذلك من خلال تناول القضايا التالية: مركزية النشأة، ومركزية الفكر، ومركزية الإنتاج، ومركزية الإشراف والمتابعة، ومركزية الاعتراف بجديد المعرفة، ومركزية العضويات العلمية والأكاديمية، ومركزية المساهمات الفكرية والبحثية، ومركزية التدخلات التعليمية وهكذا.

وعليه تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١-دراسة نشأة نظرية ما بعد الاستعمار وأهم مضامينها الفكرية.

٢-بيان علاقة أبرز قضايا التخطيط التربوي بنظرية ما بعد الاستعمار.

٣-تحديد تأثير التوجه الاستعماري على ممارسات التخطيط التربوي في دول العالم النامي.

٤-اقتراح بعض آليات مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي في ضوء نظرية ما بعد الاستعمار.

أهمية الدراسة:

١- تتبدى أهمية الدراسة من خلال القيمة النظرية التي تقدمها في: كونها تعالج قضية جوهرية، تتبلور في "نقد التخطيط التربوي فكرًا وممارسة"، والتي بمثابة الركن الرئيس لضمان تحقيق التخطيط التربوي أهدافه في السياقات المجتمعية المتنوعة والمتباينة؛ للكشف عن السياسات الاستعمارية بأنماطها المتنوعة الساعية للبقاء على الوضع الراهن لدول العالم النامي كما هو.

٢- كما تتحدد القيمة التطبيقية للدراسة في كونها:

- تُتيح مساحة للمشاركة في النقد القائم حول البنية المعرفية للعلوم الاجتماعية بشكل عام والتربوية بشكل خاص؛ لتوليد فهم أعمق حول القضايا والمشكلات التعليمية المتضمنة في السياقات المجتمعية المتنوعة.

- قد تدفع القائمين على تطوير التعليم إلى مزيد من الفحص والنظر النقدي في الممارسات والإجراءات التخطيطية التربوية المتخذة في الوقت الحالي.

منهجية الدراسة:

تقتضي طبيعة البحث استخدام "المنهج الوصفي"؛ لتحليل الأدبيات المتعلقة بنظرية "ما بعد الاستعمار"، و"التخطيط التربوي"؛ لدراسة نشأة نظرية ما بعد الاستعمار وأهم مضامينها الفكرية، وبيان علاقة أبرز قضايا التخطيط التربوي بنظرية ما بعد الاستعمار، وتحديد تأثير التوجه الاستعماري على ممارسات التخطيط التربوي في دول العالم النامي، واقتراح بعض آليات مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي في ضوء نظرية ما بعد الاستعمار.

مصطلحات الدراسة:

تركز الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

١- التخطيط التربوي:

يقصد بالتخطيط لغويًا "إثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة أو الرسم (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٥: ٢٤٤). وهذا المعنى يدل على أن التخطيط هو عملية التفكير والتدبير التي تسبق تنفيذ أي عمل، والتي تنتهي باتخاذ قرارات فيما يتعلق بما يجب عمله، وكيف يتم، وبمن يتم.

ويشار إلى التخطيط في معناه الاصطلاحي بأنه "عملية صياغة برامج ومتابعة تنفيذها" (O'Leary, 2006: 358). ويعرف التخطيط التربوي – طبقًا لموسوعة قاموس التعليم – بأنه : "استخدام البصيرة "Foresight" في تحديد سياسة وأولويات وتكاليف النظام التعليمي مع الأخذ في الاعتبار الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي وإمكانية نمو النظام وحاجة المجتمع والطلاب" (Mehndiratta, 1997: 238 – 239).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التخطيط التربوي بأنه: عملية علمية مقصودة ومنظمة ومستمرة ومتعددة المراحل والخطوات، تستهدف تحديد مجموعة من الأهداف التربوية يراد تحقيقها وفق أولويات معينة، وخلال فترة زمنية محددة، شريطة أن يتم تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة، مع اختيار الطريق الأفضل لتحويل هذه الأهداف إلى واقع.

٢– نظرية "ما بعد الاستعمار":

يقصد بالاستعمار لغويًا: استعمره في المكان: دولةٌ دولةً أخرى: "فرضت عليها سيادتها واستغلتها". والمستعمرة: إقليم يحكمه أجنبي يتوطَّنه أو يكتفي باستغلاله اقتصاديًا أو عسكريًا (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٥: ٦٤٩).

ويعرف الاستعمار في معناه الاصطلاحي بأنه: تعبير أُطلِق على استيلاء شعب بالقوة العسكرية على شعب آخر؛ لنهب ثروته واستغلال أرضه، وتسخير طاقات أفراده لصالح المستعمِرين ... ويرافق ذلك اتخاذ مخططات تحويل هذا الشعب عن دينه ومفاهيمهِ ومبادئه وأخلاقه وسلوكه الفردي والاجتماعي إلى ما عليه دولةُ الشعبِ الغالِب /المستعمِر مِن مبادئ ونُظُم وعادات إذا كان بين الغالبِ والمغلوب تباين في ذلك (الميداني، ٢٠٠٠: ١٧٨). ومن ثم، فهو مفهوم واسع يشير إلى الهيمنة السياسية الأوروبية منذ القرن السادس عشر حتى القرن العشرين، والذي انتهى بحركات التحرير الوطنية في الستينيات من القرن العشرين.

وينظر إلى "نظرية ما بعد الاستعمار" على أنها نظرية نقدية وفكرية تحاول معالجة الآثار السلبية للاستعمار على الدول المستعمرة، من الجوانب الثقافية والنفسية والفكرية وحتى السياسية والتاريخية، وتحليل الخطاب "الكولونيالي" الممتزج بالهيمنة والتسلط والعنصرية، الذي كان دأبه الدائم السعي لإرساء الهيمنة الغربية (واليا، ٢٠٠٦: ٣٧).

وعليه، يمكن تعريف نظرية ما بعد الاستعمار على أنه نظرية تهدف إلى ترسيخ جوانب الاستقلال الفكري والثقافي والنفسي والسياسي للمجتمعات التي مرت بمرحلة انتقالية من التبعية السياسية والعسكرية والثقافية إلى السيادة.

خطوات السير في الدراسة:

تسير الدراسة الحالية وفقًا للخطوات الآتية:

- الخطوة الأولى: تحليل الأدبيات لدراسة نشأة نظرية ما بعد الاستعمار وأهم مضامينها الفكرية.
- الخطوة الثانية: بيان علاقة أبرز قضايا التخطيط التربوي بنظرية ما بعد الاستعمار.
- الخطوة الثالثة: تحديد تأثير التوجه الاستعماري على ممارسات التخطيط التربوي في دول العالم النامي.
- الخطوة الرابعة: اقتراح بعض آليات مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي في ضوء نظرية ما بعد الاستعمار.

المحور الأول: نشأة نظرية ما بعد الاستعمار وأهم مضامينها الفكرية

غالبًا ما يستعمل مصطلحا "الاستعمار" و"الإمبريالية" الواحد مكان الآخر. فكلمة استعماري (كولونيالي) حسب قاموس أكسفورد للغة الإنجليزية مشتقة من كلمة "كولونيا"، و"Colonia"، والتي تعني مزرعة أو مستعمرة، وهي تشير إلى الرومانيين الذين استقروا في أراضي أخرى إلا أنهم احتفظوا بجنسياتهم. ووفقًا لذلك يصفها معجم "أكسفورد" بأنها: مستعمرة في بلد جديد ... مجموعة من الناس يستقرون في موقع جديد، ويشكلون جماعة خاضعة لدولتها الأم أو مرتبطة بها. وهكذا تتشكل الجماعة، وتتألف من المستوطنين السياسيين وأحفادهم ووارثيهم طالما أن الرابطة مع الدولة الأم مستمرة. وهذا التعريف يتجنب -بشكل لافت للنظر تمامًا- أي إشارة إلى أناس آخرين سوى المستعمرين، والناس الذين ربما كانوا يعيشون في تلك الأماكن من قبل، حيث تم تأسيس المستعمرات (لومبا، ٢٠٠٧: ١٧).

ومن ثم، فإن "الاستعمار" كمصطلح بمثابة مفهوم يشير إلى الهيمنة السياسية الأوروبية، والتي امتدت من القرن السادس عشر إلى القرن العشرين، وما نتج عنه من حركات للتحرر الوطني في ستينيات القرن العشرين.

ويستخدم مصطلح "ما بعد الاستعمار" "Postcolonialism" للدلالة على مجموعة واسعة ومتنوعة وبينية من الدراسات الأكاديمية، التي تهتم في المقام الأول بدراسة التأثير الثقافي والاجتماعي للاستعمار الأوروبي، ودراسة الطرق التي تستخدم لمقاومة الاستعمار. وتسمى هذه النظرية كذلك بالخطاب الاستعماري، وقد ظهرت هذه النظرية حديثًا مرافقة لنظرية (ما بعد الحداثة)، وبالضبط من سبعينيات إلى تسعينيات القرن العشرين. وقد أطلق على نظرية ما بعد الاستعمار مسميات عدة، ومن أهم مسمياتها مصطلح "ما بعد استعماري"، والذي يستخدم ليشير إلى كل الثقافات التي تأثرت بالعملية الإمبريالية من لحظة الاستعمار حتى الوقت الحالي (Shcroft, Griffiths & Tiffin, 2002: 2).

وتطورت نظرية ما بعد الاستعمار بسرعة في ثمانينيات القرن العشرين لسببين مترابطين: أولهما، تأثير النظرية النقدية، وثانيهما، ظهور منهج يتسم بالطابع الثقافي أكثر في الأكاديمية لتناول الأمور التي تبدو ملموسة في التاريخ والسياسة والمجتمع (ماكليود: ٢٠٢٠: ٩٧).

ولقد طرحت نظرية ما بعد الاستعمار مجموعة من الإشكاليات الجوهرية التي تتعرض لعلاقة الأنا بالآخر، أو علاقة الشرق بالغرب، أو علاقة الهامش بالمركز، أو علاقة المستعمر بالشعوب المستعمرة الضعيفة، ومن بين هذه الإشكاليات:

- كيف أثرت تجربة الاستعمار على هؤلاء الذين استُعمِروا من ناحية، وأولئك الذين قاموا بالاستعمار من ناحية أخرى؟.
- كيف تمكنت القوى الاستعمارية من التحكم في هذه المساحة الواسعة من العالم غير الغربي؟.
- ما الآثار التي تركها التعليم الاستعماري والعلم والتكنولوجيا الاستعمارية في مجتمعات ما بعد الاستعمار؟، وكيف أثرت النزعة الاستعمارية؟.
- كيف أثر التعليم الاستعماري واللغة المستعمرة على ثقافة المستعمرات وهويتها؟.
- كيف أدى العلم الغربي والتكنولوجيا والطب الغربي إلى الهيمنة على أنظمة المعرفة التي كانت قائمة؟.
- ما أشكال الهوية ما بعد الاستعمارية التي ظهرت بعد رحيل المستعمر؟.
- إلى أي مدى كان التشكل بعيدًا عن التأثير الاستعماري ممكنًا؟.
- هل تركز الصياغات الغربية لما بعد الاستعمار على فكرة التهجين أكثر مما تركز على الوقائع الفعلية؟
- هل ينبغي استمرار معاداة الاستعمار عبر العودة الجادة إلى الماضي السابق على فترة الاستعمار؟.
- كيف تؤدي مسائل الجنس والنوع والطبقة دورًا في الخطاب الاستعماري وما بعد الاستعماري؟.
- هل تم استبدال أشكال جديدة من الإمبريالية محل الاستعمار؟، وكيف (حمداوي، ٢٠١٨: ٦٣)؟.

وتبلورت أهداف نظرية ما بعد الاستعمار أو (الكولونيالية) في ثلاثة أهداف هي:

١– توضيح زيف الخطاب الاستعماري، وهدمه، وأنه لا يتم تحت هدف الحرية والديمقراطية، وإنما الغرض منه السيطرة والهيمنة على الدول الأضعف، لاستنزاف خيراتها، والتحكم في مصائرها.

٢– الاستفادة من النظريات التي تدين الاستعمار، كالنظريات الماركسية، والتي أوضحوا خلالها التناقضات والمفارقات بين الشرق والغرب، عن طريق توضيح سبل التعامل بين الطرفين، وهيمنة الطرف الغربي بأسلحته المتطورة، وتكنولوجيته الحديثة، في محاولة منه لتغييب العقل والذهنية.

٣- تنوير العقل بمدى أهمية الوطن والهوية، ورفض الخضوع للغرب، ومحاولته لتهميش الفكر الشرقي، والعنصرية القائمة على الدين واللون وما إلى ذلك.

٤- التوقف عن الانبهار بثقافة الغرب، ووضعهم المادي، والذي يحاولون إبهار الدول الفقيرة به، لكي يتمكنوا من السيطرة عليهم نفسيًا أولاً، وذلك برفض كافة أشكال التدخل الغربي، سواء التدخلات السلمية، أو التدخلات الحربية (حمداوي، ٢٠١٨: ٦٤).

وعليه، فـ"نظرية ما بعد الاستعمار" هي في الحقيقة قراءة للفكر الغربي في تعامله مع الشرق، من خلال مقاربة نقدية بأبعادها الثقافية والسياسية والتاريخية. وبتعبير آخر، تحلل هذه النظرية الخطاب الاستعماري في جميع مكوناته الذهنية والمنهجية والمقصدية تفكيكًا وتركيبًا وتقويضًا، بُغية استكشاف الأنساق الثقافية المؤسساتية المضمرة التي تتحكم في هذا الخطاب المركزي (حمداوي، ٢٠١٨: ٦٤).

وتتبني نظرية "ما بعد الاستعمار" مجموعة من المرتكزات الفكرية والمنهجية، لخصها جميل حمداوي (٢٠٠٨) في المكونات والعناصر التالية:

١- فهم ثنائية الشرق والغرب: تحاول نظرية ما بعد الاستعمار فهم الشرق والغرب فهمًا حقيقيًا، وذلك برصد العلاقات التفاعلية التي توجد بينهما سواء أكانت تلك العلاقات إيجابية مبنية على التسامح والتفاهم والتعايش أم مبنية على العدوان والصراع الجدلي والصدام الحضاري، كما يذهب إلى ذلك "صامويل هنتنجتون " في كتابه: "صدام الحضارات: إعادة صنع النظام العالمي"(*). ويتمظهر الشرق بشكل جلي في نصوص وخطابات الاستشراق. ومن ثم، تحول هذا الاستشراق من خطاب معرفي موضوعي إلى خطاب سياسي كولونيالي ذاتي ومصلحي. لذا، تسلح مثقفو نظرية ما بعد الاستعمار بآليات التفكيك والتقويض؛ لتشتيت المقولات المركزية التي قامت عليها حضارة الغرب.

٢- مواجهة التغريب: استهدفت نظرية ما بعد الاستعمار محاربة سياسة التغريب والتدجين والاستعلاء التي كان ينهجها الغرب في التعامل مع الشرق. ومن ثم، سعى مثقفو نظرية ما

(*)- "صدام الحضارات" مصطلح صكَّه الكاتب "صامويل هنتنجتون"، متبنيًا من خلاله فكرة أن الصراع في العالم الجديد، كما يقول، لن يكون أيديولوجيًا أو إقتصاديًا، بل سيكون الانقسام الكبير بين البشر، والمصدر الغالب للصراع هو صراع "ثقافيً"، فما يهم الناس – وفقًا لوجهة نظره – الإيمان، والأسرة، والدم والعقيدة (قنصوة، صلاح. (١٩٩٩). من أجل تأمل فاحص وحوار خصيب. في تقديمه لكتاب: صامويل هنتنجتون: *صدام الحضارات: إعادة صنع النظام العالمي*. ترجمة: طلعت الشايب. (٢). القاهرة: سطور للنشر والتوزيع. ١٠).

بعد الاستعمار لفضح الهيمنة الغربية، وتعرية مرتكزاتها السياسية والإيديولوجية، مع بيان نواياها الاستعمارية القريبة والبعيدة، والتشديد على توجهها المادي لاستنزاف خيرات الشعوب المقابلة الأخرى. لذا، يتسم الخطاب الثقافي الغربي بنزعة التمركز، وتأكيد خاصيات: التفوق والتمدن والتحضر، وذلك في مقابل خطاب دوني يتصف بالبدائية، والشعوذة، والشهوانية، والسحر الطقوسي الخرافي.

٣- تفكيك الخطاب الاستعماري: تهدف نظرية ما بعد الاستعمار إلى فضح الخطاب الاستعماري الغربي، وتفكيك مقولاته المركزية التي تعبر عن الغطرسة والهيمنة والاصطفاء اللوني والعرقي والطبقي، وذلك باستعمال منهجية التشتيت والفضح والتعرية. لذا، فقد وجد كتاب نظرية ما بعد الاستعمار في تفكيكية "جاك ديريدا"(**) آلية منهجية لإعلان لغة الاختلاف، وتقويض المسلمات الغربية، والطعن في مقولاتهم البيضاء ذات الطابع الحلمي الأسطوري. كما تأثروا في ذلك بـ "ميشيل فوكو"، و"كارل ماركس"، و"أنطونيو غرامشي"، وكان "إدوارد سعيد"(*) رائدهم في ذلك.

٤- الدفاع عن الهوية الوطنية والقومية: رفض كُتاب ومثقفو النظرية الاستعمارية الاندماج في الحضارة الغربية، وانتقدوا سياسة الإقصاء والتهميش والهيمنة المركزية، ورفضوا كذلك الاستلاب والتدجين، فدعوا في المقابل إلى ثقافة وطنية أصيلة، ونادوا بالهوية القومية الجامعة. ومن هؤلاء –مثلاً– كتاب ومبدعو "الحركة الزنجية الأفريقية"(**) الذين سخروا كل

(**)– يُعدّ جاك دريدا (١٩٣٠م – ٢٠٠٤م)، الفيلسوف الفرنسيّ، المؤسِّس الأول للتفكيكيّة، وأول من وظفه فلسفيًا بهذا الشكل، وهو ما جعله من أهم الفلاسفة في القرن العشرين، ويتمثل هدف "دريدا" الأساسي في نقد منهج الفلسفة الأوربية التقليدية، من خلال آليات التفكيك الذي قام بتطبيقها إجرائيًا من أجل ذلك. (بحيري، هنادي محمد. (٢٠٢٣). *مبادئ التفكيكية عند جاك دريدا*. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. ٢(١). ١٩).

(*)– "ميشيل فوكو (١٩٢٦م – ١٩٨٤م): من أبرز الفلاسفة الفرنسيين في النصف الثاني من القرن العشرين، وكان لكتاباته وتصوراته الفلسفية أثرٌ بالغ في المجال الثقافي والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

- كارل ماركس (١٨١٨م – ١٨٨٣م): فيلسوف ومؤرخ وعالم اجتماع وسياسي ألماني.
- أنطونيو غرامشي (١٨٩١م – ١٩٣٧م): فيلسوف ومناضل ماركسي إيطالي.
- إدوارد سعيد (١٩٣٥م – ٢٠٠٣م): مُنظر أدبي فلسطيني–أمريكي، ويعدُّ واحدًا من أهم عشرة مفكرين تأثيرًا في القرن العشرين.

(At, https://ar.wikipedia.org/wiki/).

ما لديهم من آليات ثقافية وعلمية لمواجهة التغريب، فتشبثوا بهويتهم السوداء، ودافعوا عن كينونتهم الزنجية الأفريقية. وكذلك كتاب "الفرانكفونية"(***) بالمغرب العربي حاربوا المستعمر بلغته، وسعوا لتقويض حضارته بالنقد والفضح والتعرية، مستخدمين في ذلك لغة فرنسية مختلطة باللغات الوطنية تهجينًا وسخرية.

٥- علاقة الأنا بالآخر: ترتكز نظرية ما بعد الاستعمار على مناقشة علاقة الأنا والغير في ضوء مقاربات ما بعد الحداثة كالمقاربة الثقافية، والمقاربة الماركسية، والمقاربة التاريخية الجديدة، والمقاربة السياسية، وكل ذلك من أجل فهم العلاقة التفاعلية بين الأنا والغير، هل هي علاقة جدلية سلبية قائمة على العدوان والصراع أم هي علاقة إيجابية قائمة على الأخوة والصداقة والتعايش والتسامح؟ وبتعبير آخر، هل هي علاقة قائمة على العدوان والكراهية والإقصاء والصراع الحضاري أم هي علاقة تفاهم وتعاون وتكامل؟

٦- الدعوة إلى علم الاستغراب(*): إذا كان المفكرون الغربيون يتعاملون مع الشرق في ضوء علم الاستشراق باعتباره خطابًا استعماريًا وكولونياليًا، وذلك من أجل إخضاعه حضاريًا، والهيمنة عليه سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا واجتماعيًا، فإن المثقفين الذين ينتمون إلى نظرية ما بعد

(**)-استنبطت فكرة الزنجية الأفريقية رؤية فكرية قائمة على تكوين أيدولوجية أفريقية تتمحور حول فكرة الوحدة الزنجية ثقافةً وفكرًا واجتماعًا (وقد حدد المبشرون والداعون إليها في النصف الأول من القرن العشرين بأن تكون فكرة لرابطة أو جامعة إفريقية) تجمع الكتلة الأفريقية في قالب المنهج الأفريقي الداعي للاشتراكية على حد قول سنغور رئيس السنغال (أحمد، الطاهر حاج النور. (٢٠٢١). سنغور وحركة الزنجية الأفريقية من منظور إفريقي. مجلة اتجاهات سياسية، (١٦). ١١٦).

(***)-يشير مصطلح "الفرانكوفونية" إلى الرجال والسيدات الذين يشتركون في معرفة لغة شائعة بينهم، وهي: اللغة الفرنسية. يُقدَّر عدد الناطقين بالفرنسية بأكثر من ٣٢١ مليون شخص في خمس قارات. و"المنظمة الدولية للفرانكوفونية" "Organisation internationale de la Francophonie" (OIF) هي أيضًا مؤسسة مكرَّسة منذ عام ١٩٧٠م؛ لتعزيز اللغة الفرنسية والتعاون السياسي والتعليمي والاقتصادي والثقافي بين البلدان الأعضاء في تلك المنظمة البالغ عددها (٨٨) بلدًا (At, https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-arabe-1734).

(*)-الاستغراب: هو دراسات علمية وفكرية وثقافية للغرب (علي بن إبراهيم النملة: كنه الاستغراب: المنهج في فهمنا الغرب، ط (٢)، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠١٦، ص ٦٦)، وينظر إليه على أنه مشروع نقدي للفكر الغربي في الألفية الثالثة (المبروك الشيباني المنصوري: تداوليّة الاستغراب في الفكر العالمي المعاصر: دراسة مقارنة بين الفكر الياباني والفكر الغربي، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مج (٣٩)، ع (٢)، ٢٠٢١، ص ١٣٩).

الاستعمار كـ "حسن حنفي"(**) – مثلاً– يدعون إلى "استشراق مضاد"، أو ما يسمى أيضًا بـ"علم الاستغراب"، بُغية تفكيك الثقافة الغربية تشريحًا وتركيبًا، وتقويض خطاب التمركز تشتيتًا وتأجيلاً، وفضح مقصدية الهيمنة على أسس علمية موضوعية .

٧- المقاومة المادية والثقافية: لم يكتف مثقفو نظرية الاستعمار بقراءة الخطاب الاستشراقي الغربي، بل حاولوا مقاومة المستعمر بكل الوسائل المتاحة إما عن طريق المقاومة السلمية أو المسلحة، وإما عن طريق الاستشراق المضاد، أو نشر الكتابات التقويضية لتفكيك الفكرين المتمركزين: الأوروبي والأمريكي، وفضحهما بشتى السبل والطرائق، ما دام هذان التمركزان مبنيين على اللون، والعرق، والجنس، والطبقة، والدين.

٨- النقد الذاتي: لم يكتف مثقفو نظرية ما بعد الاستعمار أيضًا بتوجيه النقد إلى الغرب، بل سعوا إلى نقد ذواتهم ضمن ما يسمى بالنقد الذاتي كما عند المفكر المغربي "علال الفاسي"(***)، وما قام به الناقد الكيني الأصل "عبد الرحمن جان محمد" خير دليل على ذلك، حينما صرح قائلاً: أعتقد أنه لا بُدَّ لنا أن نستمر على خطى "غاياتري سبيفاك"(*) وآخرين، فنتفحص وضعية ذواتنا في كل هذه النواحي وبشكل أكثر انتظامًا (حمداوي، ٢٠٠٨: ٢٤ – ٢٧).

ومن ثم، يلاحظ أن نظرية ما بعد الاستعمار قد سخرت كل آلياتها الفكرية والمنهجية والمعرفية لتقويض الرؤية المركزية عند الغربيين، وذلك بإعادة النظر في كثير من المسلمات والمقولات المركزية الغربية بالمراجعة والدرس والتحليل والتقويم، وقد أُعيد النظر كذلك في خطاب الاستشراق بالتحليل والتفكيك والنقد الواعي. بيد أن هذه النظرية هي خليط من المناهج والتحليلات، قائمة على الانتقاء والاصطفاء المنهجي.

(**)–حسن حنفي (١٩٣٥م – ٢٠٢١م): مفكر وأستاذ جامعي مصري، ومن منظري علم الاستغراب، وأحد المفكرين العرب المعاصرين من أصحاب المشروعات الفكرية العربية. (At, https://www.marefa.org)

(***)–علال الفاسي (١٩١٩م – ١٩٧٤م): أحد أعلام الحركة الإسلامية الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين، التي دعت إلى نوع من السلفية التجديدية. (At, https://www.marefa.org/)

(*)–غاياتري شاكرافورتي سبيفاك (١٩٤٢م –...): ويطلق عليها اختصارًا "غاياتري سبيفاك"، هي ناشطة ومنظرة وناقدة أدبية أمريكية من أصول بنغالية، تشغل منصب أستاذة في جامعة كولومبيا بنيويورك. (At, https://ar.wikipedia.org/wiki)

المحور الثاني: علاقة أبرز قضايا التخطيط التربوي بنظرية ما بعد الاستعمار:

إن النظام العالمي للمعرفة يغلب عليه التفكيك، وعدم الاتساق، إلى جانب وجود هيكل هرمي في مجال إنتاج المعرفة؛ حيث تشغل فيه بعض الدول موقفًا نموذجيًا بالنسبة لدول أخرى، وعلى الرغم من أن المجتمعات العلمية تسهم في النمو العلمي من خلال تيسير عملية دمج الأفكار؛ فإنه يُلاحظ وجد علاقات يغلب عليها هيمنة الأقلية وتهميش الأغلبية في العلاقات الدولية، ومن الواضح أن شبكات الاتصال لها فاعلية كبيرة في المجالات البحثية وخاصة فيما يتعلق بإمكانية وجود الحوار وتبادل الخبرات بين العلماء في مختلف أنحاء العالم. إلا أن الملاحظ أن الباحثين في بعض الدول لا يجدون فرصة جيدة للمشاركة في شبكات البحوث العالمية، والتي غالبًا ما تتحدد بمدى وجود تكتلات من الباحثين في الإقليم الجغرافي نفسه (عبد الغني & سليمان، ٢٠٢٢: ٣٧٠).

ويهدف المحور الحالي إلى معاودة التفكير في آلية إنتاج المعرفة الخاصة بمجال التخطيط التربوي وتداولها على نظاق عالمي، وذلك من خلال تسليط الضوء على أبرز قضايا التخطيط التربوي وارتباطها بنظرية ما بعد الاستعمار، وذلك على النحو التالي:

أولاً- السياق المؤسسي الحاكم للتخطيط التربوي:

تبلور الاستعمار الجديد في مجموعة من السياسات التي تفرضها الدول الصناعية للعمل على ضمان سيطرتها على الدول التي حررت سياسيًا من قبضتها، وتتمثل آليات الاستعمار الجديد في برامج المساعدات الأجنبية، والمعونات الفنية، وهيئات النشر وغيرها، فالاستعمار الجديد والاعتماد على الدول الأخرى أمران متلازمان؛ إذ إن المشروعات الممولة من جانب جهات أجنبية قد تؤدي إلى نتائج لا تتماشى مع الأهداف المعلنة، كما أن سياسات الدول الكبرى تعمل على تبعية الدول الأخرى لها باستمرار، وينظر إلى التعليم على أنه وسيلة الدول الغربية لنشر الأيديولوجيات الداعم لمصالحها، والدافعة للدول النامية نحو تبني وتطبيق الرأسمالية (Takayama, Sriprakash & Connell, 2017: 6).

وتزخر الممارسات التربوية في الدول النامية بنماذج للتطوير صُممت لخدمة مصالح جماعات معينة وتدعمها جهات أجنبية لها أجندتها الخاصة. كما أن المنظمات الدولية المتخصصة تؤدي دورًا محوريًا لتحقيق التبعية الاستعمارية بواسطة تقاريرها الدولية تحت غطاء الإحصاءات وتحليلها، ونتائج الأبحاث العلمية العالمية بشأن التعليم في دول معينة، وتقارن

وتقدم ما تراه من مؤشرات من وجهة نظرها تعبر عن أحوال التعليم في مجتمع ما أو مجتمعات العالم.

وتتوالى النصائح بشأن المطلوب من جهات دولية قد تكون جهات مانحة ودولية متخصصة، وتعرض أحيانًا ما يسمى بالممارسات الجيدة في مجتمعات أخرى قد لا تؤدى إلى ذات النتائج، إذا ما انتقلت إلى بيئة تعليمية في مجتمع آخر، وهنا قد يتزايد اختلاف الرؤى والصراع حول اتجاهات تطوير التعليم، وعدم الاتفاق على رؤية مجتمعية حول ما ينبغي أن يكون مما قد يؤدى في حقيقة الأمر إلى مزيد من التردي في التعليم وليس تطويره، وإن مجتمعًا لا يشارك في حوارات جادة حول تطوير نظام التعليم به –والذي يقدم لجميع أبنائه في مدارسه– لهو مجتمع معرض في المستقبل القريب إلى التفتيت والتمزق؛ نتيجة لعدم الاتفاق على رؤية تعليمية تحفظ للمجتمع تماسكه (عبد الغني & سليمان، ٢٠٢٢: ٣٧٨).

وارتبط التخطيط التربوي على المستوى الدولي بمركزية مؤسسية تحددت في إنشاء "المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس" (IIEP) عام ١٩٦٣م، والذي أنشأته منظمة اليونسكو، وبمساعدة مالية مبدئية من البنك الدولي ومؤسسة فورد، ووفرت الحكومة الفرنسية المبنى (مؤجرًا)، مع إمداده بالتجهيزات اللازمة له. والمعهد جزءٌ لا يتجزأ من اليونسكو، ويتماشى تمامًا مع أهداف المنظمة التعليمية، ويقدم إسهامًا واضحًا في تطوير قدرات الجهات التعليمية في دول العالم المختلفة على تخطيط وإدارة أنظمتها التعليمية؛ من خلال برامجه التدريبية، والتعاون الفني، وبحوث السياسات، وتبادل المعرفة.

وفضلاً عن ذلك، يتمتع المعهد بدرجة كبيرة من الاستقلالية الفكرية والوظيفية؛ مما يسمح له بالتكيف بسرعة مع الاحتياجات التعليمية الناشئة، والابتكار في المجالات الفنية والتدريبية التي تساعد الحكومات على تخطيط وإدارة خدمات التعليم (Matsuura, 2003: 11).

ويسترشد عمل المعهد بجملة من المبادئ المتجذرة بعمق في تاريخه وثقافته، ومنها:

- يستخدم المعهد الدولي للتخطيط التربوي نهج تنمية القدرات في التخطيط الذي يعزز العمليات التشاورية والشاملة والتشاركية، ومتابعة الخطط الوطنية وتشجيعها وتعزيزها بشكل منهجي.
- يلتزم المعهد بإنشاء وتبادل المعرفة لدعم التحليلات ذات الصلة بالسياق لتحسين صياغة السياسة التعليمية والتخطيط التربوي.
- يشارك المعهد في تحالفات مع جهات متعددة منها: الوزارات المسؤولة عن التعليم، والوزارات التنفيذية المتنوعة، والجهات الفاعلة غير الحكومية، والممولين ووكالات الأمم المتحدة المختلفة (International Institute For Educational Planning).

واستطاع خلال مسيرته الحافلة الممتدة لما يقرب من ستين عامًا أن يقدم كثيرًا من الإسهامات فيما يتعلق بتطوير الأنظمة التعليمية وتخطيطها، وتقديم الاستشارات الفنية المتنوعة، والقيام بالكثير من الأنشطة التعليمية والتدريبية الرائدة.

وتحقيقًا لمركزية السياق المؤسسي شرع المعهد لإنشاء العديد من المؤسسات التابعة له في العديد من دول العالم، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

١-الجامعة القومية للتخطيط التربوي والإدارة بدولة الهند:

تُعدُّ "الجامعة القومية لتخطيط التربوي والإدارة" "National University of Educational Planning and Administration" (NUEPA) من أحدث الجامعات التي تُعني بمجال التخطيط التربوي، والإدارة؛ وخاصة في البحث التربوي، والتدريب؛ ومن أهم نشاطاتها منح الدرجات العلمية؛ مثل: الماجستير، والدكتوراه، والدبلومة على المستويين: العالمي، والقومي، إلى جانب تدريب المخططين، والمديرين، وتقديم خدمات الاستشارة العلمية على المستويين: القومي، والعالمي، ونشر المعلومات، وتبادل الآراء، والخبرات بين المخططين التربويين، والمديرين، والأكاديميين؛ وذلك في مجالات التخطيط التربوي، والسياسة، والإدارة.

وأُنشئت تلك الجامعة في عام ١٩٦١م – ١٩٦٢م؛ كفرع إقليمي لليونسكو؛ لتدريب المخططين، والمديرين في الهند، وفي عام ١٩٦٥م أطلق عليها "المعهد الآسيوي للتخطيط التربوي والإدارة"، وفي خلال عشر سنوات تواصل المعهد مع اليونسكو، وغيرت حكومة الهند اسمه مرة أخرى، في عام ١٩٧٠م؛ ليصير "الكلية القومية للمخططين التربويين والمديرين"، ثم غُير اسمه مرة أخرى في عام ١٩٧٩؛ ليصير "المعهد القومي للتخطيط التربوي والإدارة" (NIEPA)، ثم طُورت نشاطات المعهد، وصار يعطي الدرجات العلمية؛ مثل: الماجستير "M-Phil"، والدكتوراه "Ph.D"، والدبلومات، فضلاً عن برامج التدريب، وتحولت وحدات المعهد المكونة له إلى أقسام علمية متخصصة، وأضيفت أقسام جديدة؛ مثل: التربية المقارنة، وأصول التربية، والإدارة التربوية، ونظم المعلومات، ثم طور المعهد ليصبح جامعة للتخطيط التربوي والإدارة؛ وذلك في عام ٢٠٠٦م؛ ليصير اسمه "الجامعة القومية للتخطيط التربوي والإدارة" (University Grants Commission, 2006: 6-7).

٢-المعهد القومي للتخطيط التربوي والإدارة بدولة نيجيريا:

تم تأسيس "المعهد القومي للتخطيط التربوي والإدارة في نيجيريا" "National Institute for Educational Planning and Administration" (NIEPA), Nigeria ومقره مدينة أوندو في ولاية أوندو، في عام ١٩٩٢م من قبل وزارة التعليم الفيدرالية،

بالتعاون مع اليونسكو (UNESO)/ المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس (IIEP)، باعتباره كلية إقليمية للموظفين لغرب أفريقيا تسعى إلى تحقيق رسالتها من خلال بناء القدرات والتدريب المستمر والاستشارات والبحث العملي في التخطيط التربوي ونشر المعلومات وتوفير خدمات مراكز الموارد؛ لتطوير أداء المخططين، والمديرين؛ لتحقيق مزيد من الكفاءة في التخطيط، والإدارة داخل النظام التعليمي.

ويدير المعهد مجموعة من المستشارين الخارجيين ذوي الخبرة من المعهد الدولي للتخطيط التربوي والجامعات النيجيرية والقطاع الخاص. ويُعدُّ المعهد المؤسسة الوحيدة لبناء قدرات مخططي ومديري قطاع التعليم في نيجيريا والمنطقة الإقليمية والمؤسسة الفيدرالية شبه الحكومية الوحيدة التابعة لوزارة التعليم الفيدرالية في جنوب غرب نيجيريا.

وتتبلور مهمته في "تطوير كتلة حرجة من مخططي ومديري قطاع التعليم من أجل التخطيط والإدارة الفعالة لنظام التعليم من خلال بناء القدرات والتدريب المستمر والبحث العملي ونشر المعلومات". وتتمثل رؤية المعهد في تمكين العاملين في قطاع التعليم بالمهارات والتقنيات المناسبة للتخطيط الفعال والكفء، وتبلورت فلسفته في نقل المعرفة الأساسية والدراية العملية المطلوبة لبناء القدرات في مجال: التخطيط التعليمي، والإدارة، والرصد، والتقييم في النظام التعليمي في نيجيريا، وترتكز هذه الفلسفة على الحاجة إلى تكوين مديرين تعليميين ومخططين ومديري مدارس متمرسين ذوي خبرة وكفاءة ومهارات فنية؛ لضمان الجودة والملاءمة والكفاءة في جميع مستويات النظام التعليمي (niepa).

٣- مكتب المعهد الدولي للتخطيط التربوي/ اليونسكو بأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي بالأرجنتين:

تأسس مكتب المعهد الدولي للتخطيط التربوي/ اليونسكو بأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي "IIEP-UNESCO Office for Latin America and the Caribbean" في "بوينس آيرس"، الأرجنتين، في يونيو ١٩٩٨م. وعلى الرغم من أن المعهد الدولي للتخطيط التربوي كان يقوم بالفعل بتطوير مشاريع في دول أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي قبل عام ١٩٩٨م، فإن إنشاء مكتب إقليمي كان وسيلة للاعتراف بأهمية المنطقة في السياق العالمي، فضلاً عن تقديم استجابات محلية وسياقية لاحتياجات المنطقة ووزارات التعليم. ومن خلال هذا المكتب، تمكن المعهد الدولي للتخطيط التربوي من تحقيق الهدف المزدوج المتمثل في: جلب الخبرات التعليمية الدولية إلى دول المنطقة، ونشر تجارب أمريكا اللاتينية على مستوى العالم، مع التركيز بشكل خاص على التعاون فيما بين دول الجنوب.

وفي الوقت الحالي، يتولى المكتب مسؤولية تنفيذ مهمة المعهد في الدول الأعضاء في اليونسكو البالغ عددها (٣٦) دولة في هذه المنطقة. ويركز عمله على القضايا والاحتياجات الحالية لقطاع التعليم، وتتمثل مهمته في دعم الحكومات في المنطقة لتحقيق أهدافها التعليمية في سياق أجندة التعليم ٢٠٣٠م (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO).

٤- المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بدولة الإمارات العربية المتحدة:

أنشئ المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بالشارقة "Reginol Center for Educational Planning" (RCEP) في إطار الاتفاقية الموقعة بين حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة ومنظمة اليونسكو في ١٧ أكتوبر ٢٠٠٣م.

وصدر قرار مجلس الوزراء رقم ١٢/١٢ لسنة ٢٠٠٢ بشأن إنشاء المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بالشارقة؛ ليكون فرعًا إقليميًا يخدم دول مجلس التعاون الخليجي والعالم العربي في إعداد الدراسات التربوية والتعليمية وإعداد الكوادر التعليمية في مجال التخطيط في تطوير التعليم. كما وافق مجلس الوزراء على الاتفاقية بين حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة ومنظمة اليونسكو بشأن إنشاء وتشغيل المركز بالقرار الوزاري ٤/١٩ لسنة ٢٠٠٤.

وتم إنشاء مبنى المركز داخل المدينة الجامعية بالشارقة، وافتتح في نوفمبر عام ٢٠٠٧م، ثم البدء في ممارسة نشاطه من ٢٠٠٩م حتى الوقت الحالي. وتتمثل أهداف المركز في:

- دعم بناء وقدرات في التخطيط التربوي وسياسات التعليم في وزارات التربية والتعليم بالدول العربية مع تركيز خاص على دول مجلس التعاون في مجالات بناء القدرات الوطنية والإقليمية في مجال التخطيط التربوي الحديث، بالتركيز على كبار المسؤولين والموظفين الفنيين في وزارات التربية وإدارات التربية بالمناطق على الصعيد المحلي، والوزارات الأخرى المرتبطة مباشرة بقطاع التربية مثل: وزارات المالية.
- تيسير الانتفاع بالمعلومات المتعلقة بالتخطيط التربوي وإدارته في الدول الأخرى وبالمعلومات المناسبة التي تنشرها المنظمات والمؤسسات الدولية، ولاسيما المعهد الدولي للتخطيط التربوي، وذلك عن طريق توفير المواد الملائمة باللغتين الإنجليزية والعربية للمتدربين في المركز، بما في ذلك ترجمة مواد مختارة إلى اللغة العربية، وعن طريق نشرها وتوزيعها على السلطات المعنية بالتربية في المنطقة.

- توطيد أطر التعاون مع المعنيين الرئيسيين في مجال التخطيط التربوي على المستوى الوطني والإقليمي والدولي، مع التركيز على دعم تنفيذ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والمتعلق بالتعليم، وتنفيذ أية أنشطة أخرى تلزم لدعم التخطيط التربوي إقليميًا ودوليًا (المركز الإقليمي للتخطيط التربوي).

وبالنظر إلى ما سبق عرضه يتبين أن النزعة المركزية والاستعمارية في مجال التخطيط التربوي تحققت من خلال إنشاء مؤسسة عالمية في دولة غربية، والعمل بجهد على تكوين شبكة من المؤسسات التابعة لها في مناطق العالم المختلفة، ففي قارة آسيا أنشئت "الجامعة القومية للتخطيط التربوي والإدارة بدولة الهند"، وفي قارة أفريقيا تم إنشاء "المعهد القومي للتخطيط التربوي والإدارة بدولة نيجيريا"، وفي قارة أمريكا اللاتينية أسس "مكتب المعهد الدولي للتخطيط التربوي/ اليونسكو بأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي بدولة الأرجنتين"، وفي الخليج العربي تم إنشاء "المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بدولة الإمارات العربية المتحدة".

ثانيًا–السياق الفكري الحاكم للتخطيط التربوي:

يحكم السياق الفكري لعملية التخطيط التربوي وممارساته ارتباطه بالخطة الإستراتيجية الخاصة بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)، فقد استأثرت به صفوة محتكرة لا يهمها تحديد عوائد سياستها ما دامت تقوم على تنفيذ ما تراه منهجيًا وعلميًا وصحيحًا. ونظرًا لضخامة الأداة التخطيطية التي تتملكها فقد أصبحت ترهب الذين يشعرون بالعجز عن فهمها أو الإحاطة بأسرار تقنياتها، فلم يدعوا إلى مشاركة شعبية، ولم يدعموا الآراء النظرية بالخبرة العملية ولم يسندوا إجراءات الخطط التطبيقية، كما انفرد بالتخطيط مخططون يعملون كجماعة تكنوقراطية في فراغ قيمي اجتماعي دون مراعاة لشروط وإمكانات وقيم وقيود الثقافات المحلية والنظام الاجتماعي السائد.

وبسبب هذه الطبيعة فإن التخطيط التربوي في معظم الدول النامية يجري به التقليد وتمشي به المحاكاة، وقد تأتي به جماعة الخبراء الممثلين لمؤسسات إنتاجية أو استثمارية تمول مشروعات خطط معينة توافق عليها دون غيرها لأسباب نفعية قد تعاكس نمو الأهداف القومية، أو تتعارض مع أولويات وحاجات التنمية المحلية. ولا يصبح دور المخطط في مثل هذه الحالة إلا ثانويًا أو هامشيًا ينحصر في إعداد البيانات، وتجسيد التوجيهات وتبرير السلبيات (قمبر، ١٩٨٢: ٣٢).

وهذا ما يعكسه واقع أجندة المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) التي تلتزم بها المؤسسات التخطيطية التابعة له، والتي تُعدُّ تقاريرها وفقًا لخريطته الفكرية وآلياته التخطيطية

الفنية، والتي هي أساس الحركة الفكرية والتنفيذية في هذه المؤسسات، وما ينتج عن ممارسات واقعية قد تخالف الاحتياجات الفعلية والواقعية للمجتمع، وتلخصت أجندة المعهد في القضايا التالية:

- التخطيط والإدارة لتحسين تعليم النوع الاجتماعي (الجندر) والمساواة في التعليم.
- إدماج النوع الاجتماعي في التعليم.
- الحوكمة والشفافية والتمويل.
- الأخلاق والفساد في التعليم.
- التكنولوجيا الرقمية لتحويل التعليم في ظل الأزمات والنزوح وتغير المناخ.
- التخطيط التعليمي المراعي للأزمات.
- مهارات للمستقبل (IIEP).

بالإضافة إلى الدور المحوري الذي يقوم به المعهد في تدريب فئات متخذي القرار في الدول المختلفة لجعلهم سبيلاً لنشر أفكاره ومنهجياته، وذلك من خلال التدريب على أسس تخطيط قطاع التعليم، وتقديم دورات متخصصة عبر الإنترنت عن التعلم الإلكتروني، والتدريب المقدم بمكتب المعهد "ببوينس آيرس"، والتدريب المقدم في مدينة "داكار" عاصمة السنغال، والتدريب المقدم لفئة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

كما أن المعهد يعمل على تنفيذ مبادرات في مجال التعاون التقني، مثل: إعداد الخطط الإستراتيجية، وتشخيص القطاع التعليمي، ومجال تكاليف التعليم وتمويله، والرصد والتقييم، وأدوات التخطيط، والتخطيط التعليمي المراعي للأزمات، ودعم مراكز التدريب في دول العالم المتنوعة، ودعم إدارة جودة التعليم الأساسي (IIEP).

ثالثًا–السياق البحثي الحاكم للتخطيط التربوي:

يواجه الباحثون من دول العالم المختلفة وخاصة الدول النامية تداعيات عديدة ناتجة عن التوجه الاستعماري للتخطيط التربوي، ويعدُّ التميز الشخصي والثقافي للباحث، وكذلك التركيز على الهدف النفعي والتحسيني للتخطيط التربوي، وأيضًا سوء استخدام مداخل وأساليب التخطيط التربوي المتنوعة من أهم هذه التداعيات، والتي فرضت نفسها كنتيجة للتأثير المستمر للتوجه الاستعماري بأنماطه المختلفة.

وعليه، يجد الباحث نفسه أمامه نماذج ثبت نفعها في واقعها الذي صدرت عنه، وهو العالم الغربي، عبر التراكم المعرفي في المجالات المختلفة الاقتصادية والسياسية، وإن كان لها

جوانبها السلبية في مجالات أخرى. وعلى هذا فهي ليست نافعة بالنسبة لشعوب مجتمعات أخرى غير غربية. وبالتالي فإن هذه النماذج ليست قادرة على التفاعل مع واقع هذه المجتمعات أو الاسهام في تفسيره وتغييره، وربما تؤدي إلى العكس، أي إلى مسخه وتشويهه وتخلفه وتبعيته وتدميره (عبد الغني & سليمان، ٢٠٢٢: ٣٨١ – ٣٨٢).

وبالرجوع إلى الأجندة البحثية للمعهد الدولي للتخطيط التربوي، يتضح أنها تبلورت في خمسة مجالات بحثية رئيسة، هي: تعزيز المساواة الاجتماعية وخاصة بين الجنسين، وتحسين نتائج التعلم، وتعزيز مرونة نظام التعليم، وتعزيز الحوكمة القوية والمساءلة، وتأمين تمويل التعليم المستدام.

وهذا ما انعكس على طبيعة الأبحاث والقضايا محل النقاش والاهتمام في الهيئات التابعة أو المتعاونة مع المعهد، حيث يتبين أن الأجندة البحثية الخاصة للمركز الإقليمي للتخطيط التربوي بدولة الإمارات العربية المتحدة تتحدد في أدلة وتقارير وملخصات سياسات صدر عنها على سبيل المثال لا الحصر:

- مستقبل غامض ومعقد: إعداد قطاع التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي عام ٢٠٢١م.
- الفجوة في التحصيل بين الجنسين في دول مجلس التعاون الخليجي عام ٢٠٢٢م.
- التعلم من التقييمات الدولية لتعزيز جودة التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي عام ٢٠٢٢م.
- تكييف أنظمة التعليم لدعم التعلم في أعقاب كوفيد–١٩ عام ٢٠٢٢م.
- المهارات الناعمة في التعليم: دور المنهاج والمعلمين والتقييم عام ٢٠٢٣م (المركز الإقليمي للتخطيط التربوي).

في حين أن القضايا التي تم معالجتها وبحثها بمكتب المعهد الدولي للتخطيط التربوي/ اليونسكو بأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي بالأرجنتين تمثلت في: نهج الإنصاف والشمول في أنظمة التعليم، وتحديات التعليم الثانوي، وصنع السياسات التعليمية في أوقات الأزمات، والإدماج والتعليم في أوقات ما بعد الوباء، واستخدام نظم المعلومات في تخطيط وإدارة السياسات التعليمية، ومعالجة أزمة التعلم، والسياسات الرقمية لتحويل التعليم في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (International Institute For Educational Planning).

أما المعهد القومي للتخطيط التربوي والإدارة بدولة نيجيريا (NIEPA) فتبلورت اهتماماته البحثية في قضايا، منها: المساواة في التعليم، وإدارة نظم المعلومات في التعليم،

والتعليم الثانوي، وبناء القدرات في تخطيط وإدارة التعليم الابتدائي، ومعدلات الالتحاق والتسرب، والتعليم للجميع (niepa).

وتحددت بعض اهتمامات الجامعة القومية للتخطيط التربوي والإدارة بدولة الهند (NUEPA) البحثية في: التعليم الثانوي، وقضايا الإنصاف والشمولية بمراحل التعليم المختلفة، وصنع السياسات التعليمية في أوقات الأزمات، وتخطيط التعليم في أوقات ما بعد الأوبئة، واستخدام نظم المعلومات في تخطيط التعليم وإدارته (University Grants Commission, 2006: 12-13)

ومما سبق يتضح مدى التشابه –أو يمكن أن يطلق عليه تطابق– في الاهتمام البحثية، ومن ثم سينعكس ذلك على منهجيات المعالجة والتناول، وإن دل ذلك فإنما يدل على تبعية تلك المراكز الإقليمية الفكرية للمعهد المؤسس والمتمثل في المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس، وهذا ما يتوافق مع الإشكاليات الجوهرية التي تطرحها نظرية "ما بعد الاستعمار"، مثل: علاقة الهامش بالمركز، أو علاقة المستعمر بالشعوب المستعمرة الضعيفة.

المحور الثالث: تأثير التوجه الاستعماري على ممارسات التخطيط التربوي في دول العالم النامي:

إن نمو المساعدة الفنية المصاحبة لإنشاء المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس (IIEP)، وتعزيز هيئة المستشارين والمخططين التربويين، التي ينتقل أعضاؤها من بلد لآخر، لم تتمكن من إيجاد حل لمشكلة تخطيط النظم التعليمية، ويرجع ذلك لعدة أسباب، منها:

أولاً– بيئة النظام التعليمي:

فمن الضروري الاهتمام بمحيط النظام التعليمي وبيئته، ويتمثل ذلك المحيط في تلك المتغيرات التي تنشأ وتتغير خارج النظام، والتي تؤدى إلى تغير حتمي في مساره (السيد، ١٩٩٣: ٨٧)، وهي مجموعة القوى والمتغيرات التي تحيط بمجال أعماله وأنشطته، ولا يمكن التحكم فيها أو السيطرة عليها (المغربي، ١٩٩٩: ٢١). ويشتمل على كافة الاتجاهات والأحداث والقوى التي تقع خارج حدود النظام، وتؤثر بطرق مختلفة على قدرته في أداء مهامه وتحقيق أهدافه (Boseman & Phatak, 1989: 23).

ويتكون ذلك المحيط من: الأوضاع السياسية والقانونية: وهي مجموعة العوامل والتشريعات التي تعبر في مجملها عن ملامح الوضع السياسي. والأوضاع الاقتصادية: وتتمثل في مجموعة العوامل التي تعبر عن ملامح وتوجهات الوضع الاقتصادي، ومن أمثلتها: معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي، والدخل القومي، ومتوسط الدخل الفردي، ومعدل الاستثمار، ومعدلات الإنتاج وغيرها. والأوضاع الاجتماعية: وتتبلور في مجموعة العوامل التي تميز نمط الحياة

الاجتماعية، ومن أمثلتها: الوضع السكاني، ومستوى معيشة الأفراد، ومعدلات الفقر والبطالة وغيرها (Wright & et. al, 1992: 18 – 22) (بتصرف).

وتكون تداعيات تلك المتغيرات كافة على أحد شكلين: إيجابية أو سلبية، فهي إما دوافع خارجية محتملة تساعد على إحداث تطوير للنظام التعليمي، أو معوقات خارجية محتملة تحد من إمكانية تطويره.

ثانيًا – طبيعة الفكر الإصلاحي:

إنه من الضروري انطلاق عملية إصلاح التعليم من داخل المجتمع، مراعية واقعه وقيمه ومعتقداته، ومعبرة عن هويته وطموحاته، مع التأكيد على الاستفادة من الخبرات الدولية في هذا المجال.

وهذا لا يعني إحلال الفكر الإصلاحي الخارجي محل الفكر الإصلاحي الداخلي، وإنما فقط الاستفادة من جهود الآخرين.

ويشير الإصلاح في المجال التربوي إلى عملية التغيير في نظام التعليم، أو جزء منه، نحو الأحسن. وغالبًا ما يتضمن هذا المصطلح معانٍ سياسية واقتصادية واجتماعية، ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع.

فمفهوم الإصلاح يتضمن حركة وتحريكًا لأوضاع المجتمع القائمة ووتيرة مسيرتها. وقد تحدث هذه الحركة بصورة جزئية كإصلاح أحد مكونات نظام ما، أو في قطاع معين من المجتمع كقطاع التعليم على سبيل المثال، وقد يكون إصلاحًا شاملاً يمتد إلى معظم الجوانب المختلفة للمجتمع.

ويمكن تحديد المكونات الأربعة التالية التي تتضمنها عملية الإصلاح:

- المصدر: من أين تأتي مقترحات إصلاح معينة؟، كيف أصبحت جزءًا من أجندة الحكومة، في حين أن أفكارًا أخرى كثيرة لم يتم تبنيها؟، ما الدور الذي تؤديه بعض الجامعات في تقديم وتطوير بعض برامج الإصلاح؟.
- التبني: كيف تختلف السياسات التي تم تبنيها أخيرًا، أو تحولت لقانون، عن تلك التي اقترحت أولاً؟، وما العوامل التي تؤدي إلى التغيرات بين الاقتراحات والقبول؟، ومن الذي يقترح أو يدعم السياسات المختلفة، ولأي مدى يكون تأثير هذا الدعم؟
- التنفيذ: ما نموذج التنفيذ الذي تستخدمه الحكومة لكي تحرك إصلاحاتها نحو الممارسة الفعلية؟، وما الضغوط السياسية التي استخدمت لكي تدعم الإصلاحات؟، وكيف استجاب نظام التعليم ومؤسساته للإصلاحات؟.

- **النواتج النهائية: يتعلق الاهتمام هنا بالأدلة المتاحة لتأثيرات الإصلاحات؛ حيث إن أي فعل سياسي يترتب عليه عدد من النتائج بعضها يكون متوقعًا من صناع السياسة، والبعض الآخر لم يكن متوقعًا. وإذا كان إصلاح التعليم، خاصة في حال الدول النامية، هو عمل سياسي بدرجة رئيسة، فإنه يُنظر إليه غالبًا كتنفيذ لعدد من وجهات النظر السياسية المرتبطة بنظام الحكم (الحوت، ٢٠٠٨: ١٧ – ٢٠) (بتصرف).**

ثالثًا– ضرورة توفر الأبعاد الأربعة للتخطيط التربوي:

يحتاج التخطيط التربوي إلى توافر أربعة أبعاد متكاملة، وذلك كنقطة انطلاق رئيسة، وهي: الإرادة، والقدرة، والوعي، والمشاركة. ويمكن توضيح هذه الأبعاد فيما يلي:

١–الوعي:

إن أولى درجات السعي نحو الأخذ بالتخطيط التربوي هي الوعي بأهمية هذا التخطيط؛ بمعنى أن يتكون اتجاهٌ إيجابيٌ نحو التخطيط وأهميته، ليس فقط لدى المستويات الوظيفية التخطيطية المختلفة من أعلاها وحتى أدناها إلي أن يصل إلي مستوى التنفيذيين، بل لدى المسئولين عن التعليم بالمستويات الإدارية العليا أيضًا.

ويتكون هذا الوعي في ضوء المعارف والخبرات والممارسات والآثار التى خبرها الفرد فيما يتعلق بالتخطيط بصفة عامة وبعض أنواعه بصفة خاصة، وكذلك معلوماته وخبراته وممارساته واطلاعاته والآثار التي ترتبت على تطبيق التخطيط في النظم التعليمية، وفي ضوء ما يمكن أن يمارسه الفرد من مقارنات ومعدل استفادة وفعالية، فإنه يمكن أن يتكون لديه اتجاه موجب نحو التخطيط التربوي (زيدان، ١٩٩٥: ٦٣).

٢–القدرة:

أي امتلاك القوة السياسية الضرورية لإصدار القرارات السياسية والإدارية للبدء في عملية التخطيط؛ إذ إن عملية التخطيط التربوي عملية سياسية يناقش فيها الفاعلون ما هو الأفضل للمجتمع (Pictet & Pond, 2003: 4) فيما يتعلق بالتعليم. وليس هذا فحسب، بل هي مطلوبة أيضًا من أجل اتخاذ مختلف القرارات طوال عمليات التخطيط.

والقدرة اللازمة للتخطيط ليست قاصرة على القدرة السياسية فحسب، بل ترتبط أيضًا بمدى توافر الإمكانات المادية والمالية والبشرية والتنظيمية، والتي لا بُدَّ من توفيرها حتى يمكن الأخذ بهذا النوع من التخطيط (زيدان، ١٩٩٥: ٦٣).

وبذلك فإن امتلاك القدرة قد يتطلب إحداث تغييرات معينة في الاعتبارات الداخلية للقوة السياسية والاقتصادية والاجتماعية من جهة، واتخاذ إجراءات معينة للحد من تأثير العوامل الخارجية في توجيه القرارات الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى (العيسوي، ١٩٩٦: ١٩).

٣–الإرادة:

تعني الإرادة الرغبة في التأثير في مجرى الأحداث؛ أي يصبح لدى السلطات المسئولة عن التعليم ويسبقها في ذلك السلطات السياسية العليا عدم رضا عن ترك الأمور تجري بمفعول القوى التلقائية، وبالتالي عدم تقبلها للوضع المستقبلي للتعليم في حالة عدم التدخل من جانبها لتوجيه الأحداث والتحكم في حركتها (العيسوي، ١٩٩٦: ١٩).

وامتلاك الإرادة قد يتطلب تهيئة المناخ العام للعمل التخطيطي، والذى يتم من خلال تعميق الاقتناع لدى المسئولين بأهمية وضرورة التخطيط، حتى يتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية التخطيط (أبو بكر، ٢٠٠٠: ٢١).

٤–المشاركة:

تُعدُّ المشاركة من الأهمية بمكان وبخاصة في مجال التخطيط التربوي؛ حيث إنها مرتبطة بعمليات صنع واتخاذ قرارات ليست فقط فيما يتعلق بالحاضر وما يتضمنه من وقائع وأحداث، ولكن أيضًا بالمستقبل البعيد وما يمكن أن يحدث فيه من مؤشرات واتجاهات. كما أنها مرتبطة بحاضر ومستقبل مؤسسات لها بيئتها الداخلية والخارجية ولها عناصرها المتعددة، وكذلك ترتبط بأفراد لهم وجهات نظرهم فيما يُعايشونه من واقع تعليمي وطموحاتهم فيما يأملون أن يكون عليه، وما يتعلق بكل ذلك من أهداف يريدون تحقيقها وما هو متوفر من وسائل وأساليب تمكنهم من تحقيقها (زيدان، ١٩٩٥: ٦٤).

رابعًا– شمولية عملية التخطيط وتكاملها:

إن التخطيط التربوي عملية شاملة ومتكاملة، ومن ثمَّ فمن الأهمية بمكان أن تنطلق هذه العملية من داخل المجتمع، مع مراعاتها لاحتياجات النظام التعليمي ككل.

كما يجب التأكيد على العلاقة الشبكية بين عملية التخطيط التربوي والأوضاع المجتمعية المحيطة بالنظام التعليمي؛ حيث إن تحقيق نجاح عملية التخطيط وتنفيذها على أرض الواقع يتوقف على طبيعة السياق المجتمعي المحيط بها.

ومن منطلق تعقد وتشابك المشكلات التعليمية، وكذا النظر لمجال التعليم على أنه من العلوم البينية، والذى يتأثر بمختلف القطاعات المجتمعية –الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والدينية– يقوم المخطط التربوي بإجراء سلسلة من الحوارات مع نظرائه من المخططين

للمجالات الأخرى، لمناقشة قضايا استراتيجية واسعة تقف وراء الأزمات التعليمية، وتستدعى تضافر الجهود من أجل حلها، وتنتهي هذه الحوارات بالحصول على معلومات بشأن تلك القضايا، والخروج بحل وسط؛ إذا كانت هناك آراء واهتمامات متعددة ومتنافسة.

ولا يتوقف نجاح المخطط على مدى قدرته على توسيع المشاركة لفئات المجتمع فى عملية صنع القرار فحسب؛ بل على إيجاد دور لهذه المجموعات وتحديد المعلومات اللازمة لصنع القرار وجمعها ومعالجتها (Reimers, 1990: 66 – 67).

ويمكن بلورة بعض تأثيرات التوجه الاستعماري على ممارسات التخطيط التربوي في دول العالم النامي، في:

١- قضية التحيز في المنهج والمصطلح:

إن قضية التحيز في المنهج والمصطلح من أهم الإشكاليات التي تواجه الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام، وخاصة بالنسبة لباحثي العالم النامي الذين ينشئون في بيئة حضارية وثقافية لها نماذجها الحضارية والمعرفية المختلفة النابعة من تراثها الحضاري ومن واقعها التاريخي (المسيري، ٢٠٠١: ٣٢).

فقد أدت هيمنة النموذج الغربي في كافة المجالات إلى إعلان أن المركزية كامن فيه وليس متجاوزًا له، وأن القوة هي المعيار الأساسي للحياة، ومن ثم أصبح الجنس الأبيض هو مركز الكون (المسيري، ٢٠١١: ٤٨١).

كما أن الفكر الغربي الذي يتم الاستعانة به في مجال الأنثروبولوجيا يحكمه هاجسًا داعمًا للتصورات الاستعمارية؛ لذلك كانت دراساتهم تستهدف الحطّ من الثقافات الأخرى، وإن كثيرًا من التحليلات تحتمها النظرة المادية التي تتغافل القيم والأبعاد الروحية التي تشكل أبرز مقومات الحياة الإنسانسة.

أما في التاريخ فصياغة رؤى التاريخ لدى معظم المفكربين والمؤرخين الغربيين تنطوي على نزعة مركزية واضحة، فهو لا ينظر إلى تاريخ الآخرين إلا من وجهة نظر التاريخ الأوروبي، أما في السياسة وعلم الاجتماع السياسي لا تُطرح إلاَّ المفاهيم الأجنبية، ويفتقد إلى الجهاز المفاهيمي الملائم لوصف (الآخر) أو التنظير لمشكلاته، حتى في حالة اعتراف بعض الباحثين بالصيغ المحلية للنظام السياسي، وجد أن ذلك الاعتراف لا يقوم إلاَّ على المداورة التي تنتهي بدعم المشروع الاستعماري وخدمة أغراضه، ولا تخرج الرؤية الاقتصادية والتنموية التي يقترحها الغرب (للآخر) عن بقية الرؤى الاجتماعية المشبعة بأحادية المنظور، ونزعة التمركز،

والاستهدافات الاحتوائية. ففكره التنموي بمختلف نظرياته لا ينطلق من واقع الدول، وطبيعة شعوبها، وحقيقة ظروفها واحتياجاتها ومعادلاتها الاجتماعية، بل يجعل من خبرته الخاصة منبعًا ومحكًا لمقترحاته (القرشي، ٢٠٠٣).

وإذا كان المجتمع كيانًا عضويًا تتبادل أنظمته المختلفة التأثير والتأثر، فهو نظام ديناميكي؛ مُكون من مجموعة من الأنظمة – السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية وغيرها – المتشابكة والمتفاعلة مع بعضها البعض؛ حيث إن أي تغير في أحد الأنظمة قد يؤثر في نظامًا آخر وربما في المجتمع ككل. فإن التخطيط التربوي للنظم التعليمية أصيب بالتحيز في المناهج والمصطلحات المطبقة، وعليه يصبح العائد منه محل شك في المجتمعات النامية.

٢– قضية التمييز في الممارسات التخطيطية:

إن البحث التربوي بشكل عام والتخطيط التربوي بشكل خاص لا تتحقق فيه الموضوعية؛ نظرًا لطبيعته الأيديولوجية، فكل نظرية تميل إلى التحيز الأيديولوجي، فالمفهوم الواحد قد يأخذ مفاهيم متباينة ومتضادة، فعلى سبيل المثال مفهوم علم الاجتماع في النظرية الماركسية يركز على الصراع الطبقي، بينما في النظرية الرأسمالية يستند إلى الاتزان والتوازن.

كما أن العلاقة التي تنظم الظواهر الإنسانية علاقات قيمية تستعمل مصطلحات كيفية متصلة بالواجب والغاية والدوافع والأغراض (امزيان، ١٩٩٢: ٢٤٩).

ويلاحظ أن البرامج التعليمية المطبقة في الدول النامية والمدعومة من المؤسسات والمنظمات الدولية كاليونسكو والبنك الدولي والتي تهدف إلى المساواة في التعليم كثيرًا ما يشوبها التوجه الاستعماري، فعلى الرغم من القيم التربوية المتضمنة في أهدافها المعلنة، فإن هذه النماذج تعمل على تصنيف الأطفال تبعًا لنوع التعليم الذي يتلقونه، وتؤدي إلى مزيد من اللامساواة الاجتماعية من خلال تبني العمليات التعليمية التي تتجه نحو التركيز على التفوق العلمي والامتياز والتمسك بالشهادات المعتمدة، والنماذج التعليمية الرسمية (Biraimah, 2008: 205) التي هي في الأصل نماذج مستعارة من الفكر الغربي الاستعماري.

بالإضافة إلى أن تحديد المفاهيم وضبط الاصطلاحات عملية تقع في صميم قضية الهوية، فالمفاهيم انعكاسات للجوهر الحضاري، كما أنها منظومة فكرية يفترض فيها الإنسجام والتكامل، وذلك لوصف الإنسان بأنه فرد أو جزء من مجتمعه وأمته يعبر عن رؤيته للواقع من خلال اللغة؛ وعليه فاستيراد المفاهيم والمصطلحات سواء بالترجمة أو التعريب دون ربطها

بالسياق الثقافي وتطورها التاريخي يؤدي إلى هيمنة وسيطرة المصطلحات والممارسات الغربية (العلواني، ٢٠١٧: ٢٦٩).

كما أثرَّ التحيز في المفاهيم بأنواعه المختلفة على قدرة التخطيط التربوي على تحديد مشكلات المجتمع ومن ثم محاولة التقليل من آثارها أو التغلب عليها؛ إذ إن التقيد بالمداخل والأساليب التخطيطية المعترف بها، والشائع استخدامها، قد ينتج عنه تغافل أو إهمال سياقات مجتمعية وجوانب حضارية خاصة من شأنها الكشف عن واقع النظم المجتمعية والتعليمية ودراسته بشكل أدق وأخص؛ ومن ثم يكون ناتج هذه التحليلات ناقصًا أو غير مكتمل؛ مما يترتب عليه ممارسات تخطيطية منقوصة، وتطبيقات ميدانية غير صحيحة.

فالتخطيط وسيلة علمية وعملية مهمة، تهدف إلى تنظيم الموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة لتحقيق الغايات التي تترجمها الأهداف باستقلال يحقق أعلى مستوى من الجودة وباستخدام أمثل للكلفة والوقت وينطلق من استقراء الحاضر واستشراف المستقبل لتلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية، من ثمَّ فإن السعي لفهم القوى الموجودة في البيئة التي تترك أثرًا واضحًا على النظام التعليمي يُعدُّ جانبًا مهمًا يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند التخطيط لهذه النظم؛ حيث إن التشخيص لواقع النظام وحده لا يُعدُّ كافيًا – على الرغم من أهميته فهو بمثابة نقطة الانطلاق نحو التغير والإصلاح – بدرجة تسمح لتحقيق الأهداف المرغوبة؛ فالنظام التعليمي مرتبط ببيئته بشكل معقد؛ وهذا نظرًا لما تمثله من منطلقات متحكمة في تنفيذ الخطة بكل محتوياتها، وأي تعارض بين الخطة التربوية وواقع الأوضاع المجتمعية المحددة لها يعني الفشل المتوقع وإهدار الجهد والوقت والمال.

٣- سياسات نقل الخبرة التعليمية:

يستخدم مصطلح النقل التعليمي للإشارة إلى حركة الأفكار والهياكل والممارسات في سياسة التعليم، من زمان ومكان إلى آخر.

وحظيت عمليات النقل التعليمي من قبل الجهات المانحة متمثلة في الدول، والمنظمات والهيئات الدولية بانتشار كبير، استنادًا إلى "نظرية التقارب"(*) "Convergence Theory"

(*) – تفترض "نظرية التقارب" أنه مع انتقال الدول من المراحل المبكرة للتصنيع نحو التحول الصناعي بشكل كامل، فإنها تبدأ في تشابه المجتمعات الصناعية الأخرى من حيث المعايير والتقنيات المجتمعية، وخصائص هذه الدول تتلاقى بفعالية. وفي نهاية المطاف، يمكن أن يؤدي هذا إلى ثقافة عالمية موحدة، إذا لم يكن هناك شيء يعوق العملية.

التي ظهرت في ميدان الاقتصاد، والمتضمنة تأكيدًا على أن المجتمعات في العالم تتشابه مع بعضها البعض؛ نتيجة لتشابه الأدوات التقنية التي تستخدمها لتحقيق التقدم، وبالتالي فإن النظم التعليمية في الدول النامية أو الفقيرة ينبغي أن تتشابه من حيث: الشكل والمحتوى، والمشكلات التعليمية أيضًا مع النظم التعليمية في الدول المتقدمة والغنية (Phillips, 2015: 464).

فقد يتم نقل الخبرات التعليمية بأحد الطريقيتين: فرض نقل الخبرة أو يتم تبني النموذج الأجنبي بشكل اختياري. ويحدث نقل الخبرة التعليمية المفروضة تحت الحكم الاستعماري، أو كنتيجة للنظام الشمولي ذي التوجه الأجنبي. كما قد يتم التفاوض بشأن السياسات والتطبيقات التعليمية الأجنبية تحت وطأة قيود بعينها، كما هو الآن في دول مهزومة أو محتلة، أو الدول التي تبحث عن المعونات المالية والدعم الفني من هيئات دولية (إبراهيم، ٢٠١٠: ٧٦٧).

على الرغم من اهتمام وسعي الدول الدائم – حاليًا – بنقل العديد من الخبرات التعليمي – الصور المعرفية التعليمية – لسياقها التعليمي من أجل إحداث تغيرات جوهرية تسهم في تطوير وتحديث نظام التعليم وفق التوجهات العالمية، فإن الواقع يشير إلى وجود العديد من المشكلات، ومنها:

- اهتمام الدول بنقل السياسات التعليمية من الدول المتقدمة أو النماذج الناجحة دون التعمق في تحليلها والعمل على مواءمتها للسياق المحلي المنقولة إليه من حيث: الأخذ في الاعتبار عوامل تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية، والنظرية التربوية التي تستند إليها عملية النقل، ومن حيث البنية التحتية لمتطلبات السياسة المنقولة، والفارق بين النظرية والتطبيق أثناء عملية التنفيذ.
- تبني خبرة تعليمية دون الأخذ في الاعتبار عاملي الزمان والمكان: فالتعليم يُعدُّ نتاج نقل الخبرة التعليمية التي تتفاعل مع الزمان والمكان التي وجدت فيه، ويتم تبنيها في بعض الأحيان بشكل غير ملائم لهذه التفاعلات جنبًا إلى جنب مع الاهتمام الوطني بنشر التعليم دون الالتفات كثيرًا إلى جودته؛ مما أدى إلى أن تلقى هذه الإصلاحات التعليمية القليل من النجاح. فبعض نظم التعليم الحالية كنظام التعليم في مصر هو نتاج عمليات الاقتباس القديمة التي تمت على أساس غير سليم، والتي كان الهدف منها بناء ونشر نظام تعليمي حديث دون إصلاحات جدية لأوجه النقص والعيوب الراسخة في النظام التعليمي؛ فعند تبني أي سياسة إصلاحية يجب مراعاة ظروف المجتمع (محمود، حجي & عبد الحميد، ٢٠٢٢: ١٣٧ – ١٣٨).

وهذا يظهر تسرعًا لدى صناع القرار في نقل وتنفيذ السياسات التعليمية دون التهيؤ لها،

ودراسة الاحتمالات الناتجة من تفاعلاتها مع الزمان والمكان التي نقلت إليه فضلاً عن تفاعل الظاهرة مع الهوية القومية للدولة وعدم الاهتمام بصبغ السياسات المنقولة بالصبغة القومية، أو تطويعها ونقلها محليًّا.

وعند تتبع حركة نقل الأصول الأجنبية من سياقاتها التي نشأت فيها؛ يتضح أن معظمها لم يكتب له الاستمرارية على الرغم من تحقيق بعض هذه الصور المنقولة لنجاحات في بادئ الأمر على الرغم من تطور أصولها الأجنبية التي نقلت منها، ويتضح ذلك من التفاعلات بين الزمان والمكان التي نقلت إليه هذه الصور المعرفية (إبراهيم، ٢٠١٥: ٧٧٠).

٤- واقع الخطط التربوية الحالية:

إذا كان التخطيط عمليّة مُنظّمة ذات طبيعة علميّة وتربويّة تسعى إلى إحداث تغييرٍ في حياة الإنسان والمجتمع؛ من خلال تفعيل المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة سعيًا نحو توجيه المؤسّسات التعليميّة لتحقيق الأهداف المُستقبليّة التي تُسهم في توفير حاجات المجتمع؛ فالخطة ناتج عملية التخطيط؛ أي بمثابة المستند النهائي.

والنظام التربوي أحد أهم مكونات السياسة التنموية العامة التي تتبناها السلطة السياسية، وبناءً على ذلك فإنه ينبغي على واضعي الخطط الإصلاحية أن يكونوا على اطلاع تام بالمكانة التي يحتلها هذا النظام في إطار الخطة التنموية العامة، وعلى مختلف التصورات التي تتبناها السلطة للعملية الإصلاحية. وهذا راجع لكون السلطة هي المسؤول الأول عن توفير كل الوسائل التي تتطلبها عملية تنفيذ الخطة التربوية. وإذا ما تم التطابق التام بين المعايير التاريخية والحضارية والاجتماعية والسياسية، فمن المتوقع أن تسير الخطة التربوية نحو تحقيق أكبر قدر من الأهداف التي سطرتها، وهنا يتحقق السير الإيجابي لتنفيذ محتوياتها، من أسفل لأعلى والعكس.

فإن الأصل في التخطيط التربوي وما ينتج عنه من خطط أنها تكفل بناء شخصية الفرد وفق معتقدات المجتمع، وتحدد آلية لقياس الأداء في النظام التعليمي، وتحدد الأطر والمبادئ والقيم التي تسير في ضوئها العملية التعليمية، وكذلك توجه الأطر والمبادئ والقيم التي تسير في ضوئها العملية التربوية، وتحدد الجهات الإدارية المسئولة عن التنفيذ، والإسهام في علاج أو الحد من الكثير من المشكلات التربوية، وتغيير الأوضاع القائمة غير المرغوب فيها (بغدادي، ٢٠١٥: ٣٢٥).

لكن الواقع، على سبيل المثال بالخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم بعمان ٢٠١٨ – ٢٠٢٢، والخطة الإستراتيجية للتعليم المصري الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ – ٢٠١٢/٢٠١١، يشير إلى وجود "رقابة دولية"؛ اتضحت من خلال الجهات التي شاركت في إعداد الخطط التربوية، فعلى سبيل المثال، ما شأن كل من البنك الدولي والاتحاد الأوروبي وهيئة المعونة الأمريكية وبنك التعمير الألماني بإعداد خطة تعليمية؟، بالإضافة إلى أنه لم يتم تحديد الفريق الذي شارك في إعداد الخطة لهذه المؤسسات، بل تم تحديد الفريق التابع للمعهد الدولي للتخطيط التربوي فقط كخبرة دولية في مجال التخطيط التربوي، ومن ثمَّ جاءت هذه الرقابة نتيجة المنح والمعونات الخارجية التي تقدم للنظام التعليمي بالدول النامية، ويتمثل الهدف من ذلك في محاولة التأثير على السياسات الداخلية والخارجية، حيث تدرك حكومات الدول المانحة – ككندا – الدور المهم الذي تؤديه المعونات والمساعدات الاقتصادية في الأمد البعيد، كأداة فعالة في إعادة تشكيل المجتمعات والنظم السياسية في الدول المتلقية، كوسيلة لا مثيل لها للهندسة الاجتماعية (السيد، ٢٠١٦: ٦٤).

بالإضافة إلى أن المساعديين الفنيين المشاركين في عمليات التخطيط التربوي، إذا لم تتوافر لديهم معارف تعليمية وتربوية تتطابق مع السياق المجتمعي للدول التي يرسلون إليها، وإذا كانوا لا يدركون الخصوصية الأخلاقية لتلك الدول؛ فإنهم لا يستطيعون أن يقترحوا سوى تجديدات مستوحاة من النظم التعليمية المعمول بها في دولهم، أو في إطار المناقشات ذات الطابع العام الدائرة في إطار منظماتهم الدولية، فلقد أبرز البحث في مجال التخطيط التربوي أن نجاح أو فشل أي تجديد تربوي، إلى حد كبير، هو رهن بالظروف السائدة في الدول، وأن الحلول والعلاجات من الطراز الاستعماري الجديد نادرًا ما تؤتي ثمارها، رغم كونها رائجة في التخطيط التربوي الحديث (عبد الغني & سليمان، ٢٠٢٢: ٣٨٥).

كما أن إعداد الخطط غير عملية على الرغم من المشاركات الدولية، إلا أنها مشاركات صورية الغرض منها المراقبة والتأكد من تنفيذ التوجهات الخارجية فقط؛ حيث لا توجد طريقة واحدة متفق عليها لكتابة الخطة الإستراتيجية، إلا أن هناك قواسم مشتركة يجب أن تتصف بها الخطة، واختلفت الدراسات والأدبيات المختلفة حول مكونات وثيقة الخطة الإستراتيجية[(*)1]، ويمكن

(*) –للمزيد أنظر:

- طلال، خالد محمد & إدريس، ووائل محمد. (٢٠٠٧). *الإستراتيجية والتخطيط الإستراتيجي كمدخل عصري*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. ٢٠٦.

تحديد المكونات التي تم الاتفاق عليها في: مقدمة توضح لماذا تُعد الخطة الإستراتيجية في هذا الوقت بالذات؟، وأيضًا بيان رسالة المؤسسة ورؤيتها الإستراتيجية، والأهداف الإستراتيجية. وملخص ما نتج عن التحليل البيئي من نقاط قوة وضعف وفرص وتحديات، والإستراتيجية التي تم الاتفاق عليها، مع وصف محاورها بشكل كاف. وآليات تنفيذ الخطة، وما يتضمن ذلك من متطلبات من تمويل وإدارة، وتحديد لكيفية المراقبة ومتابعة مراحل تنفيذ الخطة.

ويتضح أن مكونات الخطة لا تتناسب مع تلك المكونات، فهي مفصلة بشكل واضح؛ إذ تتكون من أبواب واشتملت الأبواب على فصول، بالإضافة إلى وجود أوجه خلل متعددة فيها من حيث عدم تطبيق "تحليل سوت"، وتم استخدام "نموذج التحليل والتوقع"؛ مما أدى إلى قصور في تحديد البديل الإستراتيجي المناسب، وبالتالي جاءت برامج الإصلاح – كما حددت الخطة – بعيدة عن احتياجات المجتمع وواقعه. كما أن نموذج التحليل والتوقع Analysis and Projection Model (ANPRO) صُمم من أجل: توفير المعلومات اللازمة لإنجاز عملية التخطيط، وتحليل كيفية عمل القطاعات الفرعية للنظام التعليمي في الوقت الحاضر، وتحديد الإمكانات اللازمة لتحسين أداء القطاعات الفرعية من خلال (الأكثر فعالية من حيث التكلفة) الاستفادة من الموارد المختلفة، وتوقع التطورات المستقبلية المحتملة للنظام التعليمي، وتوقع الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف، وتقييم جدوى هذه الأهداف من حيث الموارد البشرية والمالية والمادية، وتحديد أولويات التنفيذ، وتحديد مؤشرات تنفيذ الخطة (UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2005: 20).

ويتبين من ذلك أن الخطط أخلت بأهم خصائص وشروط التخطيط الإستراتيجي، ألا وهو تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وبالتالي جاءت خطة تعاني من القصور في جوانب فنية متعددة، فالأصل في التخطيط أنه يجمع بين واقعيين الأول؛ محلي، والثاني؛ عالمي.

وعليه، فإن الشراكة التخطيطية والبحثية بين الخبير الخارجي (الممثل للجهات الدولية) والخبير الداخلي (الممثل لدول العالم النامي) يمكن أن تقدم كثيرًا من أوجه التعاون المثمرة؛ إذا أُريد للمبادرات الإصلاحية التربوية والمشاركات العلمية والفنية أن تُترجم إلى تطبيقات واقعية

- Education Sector Planning. (2010). Strategic planning: Concept and rationale, Working Paper (1), Paris: IIEP. 38.
- Taylor, John & Miroiu, Andrian. (2002). *Policy-Making: Strategic Planning, and Management of Higher Education*. Bucharest: UNESCO and European Centre for Higher Education. 60-62.

ناجحة. ولكن إذا خلت هذه الشراكات من التوازن وأوجه التعاون الفعلي؛ فإن الخبير الخارجي يُفضل تطبيق آليات القوة الاستعمارية المعتمدة على النقل السهل لما تم إنتاجه واعتماده وتطبيقه من معرفة وممارسات تخطيطية في دول الشمال؛ مما يدعم التوجه الإمبريالي الاستعماري الجديد؛ فالاستعارة المختارة في بيئة مختلفة ترسخ للتبعية والهيمنة.

فالنقل التعليمي يعني عزل التعليم عن سياقه السياسي والاقتصادي والثقافي.

المحور الرابع: آليات مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي في ضوء نظرية ما بعد الاستعمار:

تبين من خلال العرض السابق أن مصطلح "ما بعد الاستعمار" يُستخدم للإشارة إلى الظروف الثقافية والاقتصادية والسياسية المختلفة للدول التي تشترك في تاريخ الاستعمار الأوروبي؛ فهو فلسفة راديكالية تنتقد التاريخ الماضي والموروثات المستمرة للاستعمار الأوروبي "والإمبريالية الأمريكية" من أجل التخلي عنها في نواحي الحياة كافة.

وفي سبيل الحد من تأثيرات التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي المتمثلة في: قضية التحيز في المنهج والمصطلح، وقضية التمييز في الممارسات التخطيطية، وواقع الخطط التربوية، وما تفرضه من ضغوط، فإنه يتعين التوجه نحو استنبات الأفكار التالية:

١ – إنشاء مؤسسات تخطيطية فنية محلية:

إن من مرتكزات نظرية ما بعد الاستعمار "مواجهة التغريب"، والذي يتطلب استقلالاً سياسيًا ومؤسسيًا في المقام الأول، وعليه فإن إنشاء مؤسسات تخطيطية فنية محلية مستقلة فكرية، من أهم آليات مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي.

وهذا لا يعني الرفض التام لما أنتجته المؤسسات العالمية في مجال التخطيط التربوي، ولكن يتطلب الأمر "توطين المعرفة التخطيطية"، والذي يتطلب بالضرورة استقلالاً مؤسسيًا؛ يهدف إلى تحرر تلك المؤسسات من جميع القيود الخارجية الإدارية والفنية والمالية والمادية؛ بحيث يؤول إليها السلطة الإدارية والعلمية والمعرفية، وتحويلها من سلطة المؤسسات والمنظمات الدولية إلى السلطة الذاتية.

كما لا يعني استقلال تلك المؤسسات انعزالها عن المجتمع، ولا الخروج عن نظمه وقوانينه؛ ولكنه يعني حقها في إدارة شؤونها الأكاديمية والإدارية والمالية، ومنشآتها؛ لتتمكن أجهزتها الأكاديمية والإدارية والمالية من إدارة ذاتيتها، دون أية معوقات أو قيود؛ بما يكفل لها تحقيق دورها المأمول بالكفاءة والفاعلية المرجوة منه.

٢- استحداث معرفة تخطيطية جديدة:

يتبع المخططون عند محاولتهم التخطيط للنظم التعليمية مداخل وأساليب وأدوات تخطيطية معينة، تم إنتاجها من قبل مؤسسات ومنظمات دولية غربية على رأسهم المعهد الدولي للتخطيط التربوي ببارس (IIEP)؛ من منطلق أن هذا المعهد هو مركز الفكر التخطيطي العالمي المعترف به، والموثوق فيه علميًا وتطبيقيًا.

فالتخطيط التربوي وفقًا لما أنتجته العقول الغربية هو سلسلة متصلة تبدأ بتخطيط السياسة التعليمية يليه التخطيط الإستراتيجى ومرورًا بالتخطيط التكتيكي أو التشغيلي، كما أن مداخله التي تم إنتاجها منذ ستينيات القرن العشرين، واستمرت حتى الوقت الحالي، هي: مدخل الطلب الاجتماعي على التعليم الذى يقوم على توفير الأماكن والفرص التعليمية للراغبين في التعليم بغض النظر عن الحاجة للقوى العاملة، ومدخل الاحتياجات من القوى العاملة الذى يحقق الربط بين النمو التعليمي والنمو الاقتصادي، ومدخل معدل العائد من التعليم الذى يبنى على مقارنة الإنفاق على التعليم فى المراحل والأنواع المختلفة بالعائد، ثم مقارنة هذا العائد بالعائد من الأنشطة المجتمعية الأخرى.

إلا أن هذه المداخل لم تعد كافية ومناسبة في ظل ما يواجه التخطيط من تحديات؛ أهمها وجود رؤى مجتمعية متعارضة بشأن التعليم تتطلب الأخذ بالحوار والتفاوض، من أجل تحقيق التوازن بين هذه الرؤى وجلب الموارد والعناصر الفعالة وتوظيفها لتحقيق الأهداف التعليمية والمجتمعية (Ayyar, 1996: 352). لذا لا بُدَّ من إحداث التكامل بين هذه المداخل عند التخطيط لنظام تعليمي له خصوصياته السياسية والاجتماعية والثقافية أو البحث عن مداخل جديدة للتخطيط تتناسب وما طرأ عليه من تحديات أوجدت طلب متزايد على إعادة التفكير بجدية فى هذا الأمر.

٣ - تأصيل فنيات التخطيط التربوي:

لما كان التخطيط نشاطًا يهتم في المقام الأول بتشكيل وصناعة المستقبل، فإن قراءة هذا المستقبل والتنبؤ به يتوقف على الفنيات المستخدمة، وقدرتها على التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، واكتشاف متغيراته وقواه الحاكمة. والتخطيط الجيد هو الذي يبنى على الفنيات الملائمة والدقيقة، التي إذا كانت تنظم عملياته وترتبها منطقيًا وتترجمه إلى أنشطة وأعمال تمارس فى الواقع، فإنها تمكنه من التدخل الواعى المحسوب في تشكيل المستقبل برؤية وهدوء، وبصورة أقرب إلى ما هو مرغوب ومنشود (محمد، ٢٠٠٢: ١٦١).

وللتخطيط نوعان من الفنيات أحدهما تشخيصية مرتبطة بالواقع، والثانية تنبؤية مرتبطة بالمستقبل، وكلاهما إما أن يتسم بالواقعية أو عدم الواقعية. ولا شك أنه في ضوء نظرية ما بعد الاستعمار أصبحت الحاجة ملحة إلى تطوير هذه الفنيات التى تساعد على رصد واقع سريع التغير وتصور مستقبل لا يقيني تتحكم فيه ديناميات عديدة، ومن ثم يتسنى للتخطيط رسم مستقبل واقعي للتعليم بما يتناسب مع طبيعة الدول وسياقاتها المجتمعية الخاصة؛ وعليه، يجب:

- التأصيل للتخطيط التربوي: من خلال تأصيل مفاهيمه ومضامينه ودلالاته التربوية والحضارية، كما يجب التأصيل اللغوي الحضاري للمفردات والمصطلحات التخطيطية الأجنبية المقابلة أو الموازية؛ حتى تأتي تلك المفاهيم المقابلة في إطارها الصحيح؛ فهذا التأصيل يعالج أزمتي التبعية والاستلاب(*) التي تتعرض لها مجتمعات العالم النامي عبر قرون الاستعمار والغزو الفكري مرورًا بأفكار الحداثة، وصولاً إلى العولمة وما بعد العولمة (حسان، ٢٠١٥: ٤٥٤).
- تقديم بديل للفكر التخطيطي الغربي: ولتحقيق ذلك يتطلب الأمر:

- اكتشاف التحيز في المصطلحات والمنهج في مجال التخطيط التربوي؛ وذلك عن طريق تحليل كم ونوعية المراجع في الأبحاث العربية المرتبطة بمجال التخطيط التربوي؛ ليتم الكشف عن أسرار تعلق الباحثين في دول العالم النامية ومنها الدول العربية بالمصادر الغربية والافتخار بها.
- تشجيع الدراسات والبحوث العربية في مجال التخطيط التربوي سواء أكان ذلك في شكل مفاهيم أو مصطلحات أو نظريات أو نماذج أو مداخل وأساليب تخطيطية أو فرضيات؛ مما يعني البدء في مرحلة التراكمية البحثية والفكرية، تلك المرحلة اللازمة لتقوية الإطار المفاهيمي والمنهجي والإجرائي للفكر التخطيطي البديل.
- البعد عن الترجمة الحرفية، بل الاتجاه نحو توليد وصك مصطلحات ومفاهيم تخطيطية تصف الواقع التعليمي والتربوي وتفسره في ضوء ثقافة ووجهة نظر المجتمعات النامية والعربية، ولا يعني هذا الانغلاق على الذات؛ بل هو انفتاح حقيقي بدلاً من الخضوع التام؛ إذ إن الانفتاح الحقيقي هو عملية تفاعل مع الآخر يتم من خلالها تبادل الخبرات والعلوم والمعارف.

(*) –الاستلاب مفهوم يستعمل، خاصة من قبل الاتجاه الناقد لتقليد الغرب، وذلك للدلالة على حالة التبعية الثقافية ونقدها.

٤ – الإحاطة بالقوى الفاعلة في المحيط المحلي والعالمي:

قد يكون للتخطيط التربوي نماذج ناجحة أو فاعليات محسوسة في سياقات تنموية خاصة، لها طبيعتها الذاتية وصفتها السياسية وأهدافها الاجتماعية والاقتصادية؛ حيث تؤدي القوى الفاعلة من داخل المجتمع أو من خارجه دورًا بارزًا في توجيه النظم التعليمية لخدمة أغراضها التي عادة ما تكون متعارضة مع أغراض القاعدة العريضة من أفراد المجتمع – خاصة في الدول النامية – حيث يحكم الأولى المصلحة الخاصة، أما الثانية فيحكمها الصالح العام.

وإحاطة عملية التخطيط بهذه القوى وتحديد الوزن المحتمل لتأثيرها على النظام التعليمي يساعد على الإتيان بخيارات متوازنة بين الرؤى المختلفة. إذ كلما زاد عدد المتغيرات الخاضعة للسيطرة من جانب المخطط زاد ذلك من احتمال تحول الخطط إلى واقع وارتفعت نسبة ما يوضع في هذه الخطط من أهداف (عيد، ٢٠١٣: ٢١٠).

ومن ثم، فعندما تنقل أو تستنسخ الدول النامية لنماذج التخطيط من بيئات أجنبية مستوردة لها، فإنها تمسخ أو تشوه كل خصائصها المحلية، وتتحول إلى شيء آخر غريب، فالتخطيط في معظم تلك الدول لا يخرج في مفاهيمه وتصوراته وأساليبه ومنهجياته من أرض الواقع، وركام الحقائق الوطنية، ولا يلبس ذاتية ثقافية لها طابعها الأصلي ونظامها القيمي، وإنما يجري به التقليد وتمشي به المحاكاة.

وقد تأتي به جماعة الخبراء المملثين لمؤسسات إنتاجية أو استثمارية تمول مشروعات خطط معينة توافق عليها دون غيرها لأسباب نفعية قد تناقض نمو الأهداف القومية، أو تتعارض مع أولويات وحاجات التنمية المحلية. ولا يصبح دور المخطط في مثل هذه الحالة إلا ثانويًا أو هامشيًا ينحصر في إعداد البيانات، وتجسيد التوجيهات وتبرير السلبيات.

وعليه، لا بُدَّ أن يقوم علماء التخطيط التربوي في الدول النامية بالتعاون مع الزملاء في التخصصات الأكاديمية الأخرى لمواجهة انعكاسات المتغيرات والقوى العالمية كالعولمة، وما تتضمنه من تحولات وتغيرات؛ لبناء إنسان قادر على مواجهة تحديات العصر، وذلك يتطلب:

- **استعادة الثقة بالنفس للتحرر من التبعية الفكرية التي تتجسد في المحافظة وعدم الجرأة على الخروج عن المألوف من الأراء السائدة.**
- **الكشف عن الاتجاهات والتيارات الفكرية ذات الاتجاه الاستعماري في مجال التربية عامة والتخطيط التربوي خاصة.**
- **الاهتمام بالخلفية التاريخية والحضارية وعدم إهمالها.**

- التفاعل الإيجابي مع قضايا المجتمع الحقيقية وعدم الانفصال، ومعالجتها بمنهجيات وآليات غير مستعارة من خارج البلاد أو من خلال تبني النمط الغربي والعمل على شاكلته.
- مراجعة الطابع العام للدراسات التربوية بشكل عام والدراسات التخطيطية بشكل خاص، والذي غالبًا ما يتصف بالانفصالية؛ مما يحجب الرؤية الكلية الشاملة للمجال.
- تخطي المخططون حدود الدراسات المكتبية والانطلاق نحو معايشة الواقع في دراسات ميدانية وزيارة الأماكن محل الدراسة.
- توجيه المجال والمتخصصين لأن يكونوا أكثر تأملاً وأكثر نقدًا، فالمداخل النقدية مطلوبة ومهمة في التخطيط التربوي؛ إذ لا بُدَّ من التركيز على الخصائص الأساسية للسياق المجتمعي الحاكم للنظم التعليمية، فهذا هو الهدف من عملية النقد (عبد الغني & سليمان، ٢٠٢٢: ٣٩١ – ٣٩٢).

٥- آليات قومية ومؤسسية عامة:

تتبلور بعض الآليات القومية والمؤسسة العامة التي من شأنها الإسهام في مواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي في:

- بناء مشروع تنموي حضاري قومي، يكون بمثابة خريطة للمستقبل ترسم المعالم الأساسية للنهوض الحضاري في كافة المجالات ومنها التعليم؛ وذلك انطلاقًا من الترابط العضوي بين أنظمة المجتمع المختلفة، بالإضافة إلى خصوصية كل نظام والدور الذي يؤديه في مسيرة التقدم والنهضة، مع الأخذ في الاعتبار مؤسسات كل نظام ودورها في تحقيق هدف النظام الذي يُشتق من أهداف المجتمع.
- إنشاء مراكز وطنية للدراسات والبحوث في المجالات العلمية التربوية المتنوعة؛ تحقيقًا للتكامل المعرفي والعلمي والبحثي الوطني.
- الاهتمام بدارسة التراث التربوي؛ إذ إن التراث يرتبط في مستواه التربوي ببناء الذات وتشكلها ومعرفتها، فلا مجال للإنسان المعاصر بتحقيق هذه العمليات الثلاث حول الذات: البناء، والوعي، والمعرفة، إلا أن يكون التراث جزءًا أساسيًا من هذه المعرفة وهذا البناء وذلك الوعي.
- تقديم بديل للنظريات التربوية الغربية؛ حيث يقوم النظام التعليمي في غالبية دول العالم النامي معتمدًا النظريات التربوية والنفسية الغربية التي تشكلت وفقًا لمعطيات معرفية وثقافية متباينة مع مبادئ وثقافة تلك الدول؛ بما أحدث نوعًا من الازدواجية في النظام التربوي

والتعليمي، ومن ثم كان لزامًا تأسيس نظرية تربوية بديلة لما هو دارج ومتعارف عليه من نظريات تربوية غربية.

- إعادة النظر في الجوانب المنهجية للبحوث والدراسات التربوية، بحيث لا تكون انعكاسًا لما قُدم وتُرجم من الدراسات والبحوث الغربية، ومن ثم وجب الاتجاه نحو استحداث منهجيات علمية رصينة تتسم بالطابع الوطني.
- تعزيز الدراسات النقدية لما تم من دراسات وبحوث تربوية على المستوى الوطني والعالمي؛ وذلك سعيًا لتنقية المنتج العلمي والبحثي مما هو "خاص" (غربي المآل والمنشأ)، عما يصلح لأن يكون "عامًا" (عالمي المآل والمنشأ).
- التعمق في دراسة الواقع المجتمعي عامةً والتربوي خاصةً؛ وذلك من خلال تشكيل فرق بحثية متنوعة بتنوع المجالات المجتمعية، تكون مهمتها التشخيص العلمي الدقيق للقضايا المجتمعية المختلفة.
- أن يكون لدى القائمين على أمر التعليم رغبة في التطوير، وذلك من ناحيتي الكم والكيف؛ إذ إن من أهداف صانعي السياسة التعليمية ومنفذيها تحسين الأوضاع القائمة وترقيتها والعمل على نقل المجتمع من صورة إلى صورة أفضل منها، فالإصلاح التعليمى عملية تُعمَّم فيها التجديدات على نطاق واسع.
- التخلي عن سياسة وضع مشروعات وإصلاحات طارئة متناثرة لا علاقة لها بإحداث تأثيرات جوهرية في منظومة التعليم، على اعتبار أنها نماذج للتحديث والاقتداء بالدول المتقدمة.
- توفير أساس لتقويم الخطط القائمة والمقترحة؛ إذ إنه من الضروري إعداد وثيقة تتضمن مجموعة الأهداف التي يرغبها المجتمع من التعليم، وتشمل الإستراتيجيات والخطط والبرامج اللازمة لتحقيق تلك الأهداف؛ لتصبح آلية للمحاسبة يمكن عن طريقها قياس الأداء في النظام التعليمى، ويمكن الرجوع إليها عند الرغبة في تعديل المسار، ومعرفة إلي أي مدى تحققت الأهداف الموضوعة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، هي:

١- وجود عدد من الأسباب المسهمة في بلورة فكر التخطيط التربوي وتطبيقاته وممارساته في دول العالم النامي، منها:

- مركزية النشأة: تجسدت تلك المركزية في إنشاء "المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس" عام ١٩٦٣م، ليصبح بيت الخبرة الرئيس في مجال الفكر التربوي وتطبيقاته عالميًا.
- مركزية الفكر وإنتاج المعرفة التخطيطية: ارتبطت تلك المركزية بمركزية النشأة؛ يحكم السياق الفكري لعملية التخطيط التربوي وممارساته ارتباطه بالخطة الإستراتيجية الخاصة بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي.
- مركزية الإشراف والمتابعة: تجلت تلك المركزية في العمل بجهد على تكوين شبكة من المؤسسات التابعة للمعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس في مناطق العالم المختلفة، كقارة آسيا، وقارة أمريكا اللاتينية، وفي الخليج العربي.
- مركزية الاعتراف بجديد المعرفة: تمثلت تلك المركزية في التشابه –أو يمكن أن يطلق عليه تطابق– في الاهتمام البحثية، ومن ثم سينعكس ذلك على منهجيات المعالجة والتناول، وإن دل ذلك فإنما يدل على تبعية تلك المراكز الإقليمية الفكرية للمعهد المؤسس.

٢– تحدد تأثير التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي في:

- قضية التحيز في المنهج والمصطلح: التي تعتبر من من أهم الإشكاليات المنهجية التي تواجه المخطط التربوي في الدول النامية؛ لاختلاف النماذج الحضارية والمعرفية، وتباين الثقافات والواقع التاريخي.
- قضية التمييز في الممارسات التخطيطية: ذلك لرتكاز الممارسات في الواقع التعليمي عامة والتخطيطي خاصة بقضايا كقضية الهوية، والسياقات المجتمعية الحاكمة للنظم التعليمية.
- سياسات نقل الخبرة التعليمية: التي تبين من خلال معالجة الدراسة أنها تتم دون تعمق وتحليل، ودون الأخذ في الاعتبار عوامل تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية، والنظرية التربوية التي تستند إليها عملية النقل، ومن حيث البنية التحتية لمتطلبات السياسة المنقولة، والفارق بين النظرية والتطبيق أثناء عملية التنفيذ.
- واقع الخطط التربوية: حيث تبين وجود "رقابة دولية"، من خلال نتيجة المنح والمعونات الخارجية التي تقدم للنظام التعليمي.

٣- اقتراح الدراسة عدد من الآليات لمواجهة التوجه الاستعماري في ممارسات التخطيط التربوي ضوء نظرية ما بعد الاستعمار، منها:

- إنشاء مؤسسات تخطيطية فنية محلية؛ وذلك للتحرر من مركزية النشأة.
- استحداث معرفة تخطيطية جديدة، تحقيقًا "لتوطين المعرفة"، بما يتناسب مع عوامل تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية.
- بناء مشروع تنموي حضاري قومي، وتقديم بديل للنظريات التربوية الغربية، وإعادة النظر في الجوانب المنهجية للبحوث والدراسات التربوية، وغيرها.

خاتمة الدراسة:

تناولت نظرية ما بعد الاستعمارية تسليط الضوء على تأثير الاستعمار على كل من القوة الاستعمارية والمستعمر، والقدرة الكبيرة للمستعمرين على السيطرة على هذا الجزء المهم من العالم الضعيف، والآثار التي تتركها الدول المُستعمرة على الدولة المستعَمرة في جميع المجالات، وخاصة في التعليم وانتشار لغتها وتغيير هوية هذه الشعوب إلى هويتها الخاصة، والتكنولوجيا الجديدة التي تم تقديمها، ومدى سيطرتها على استمرار ذلك بعد انسحابها من البلد المحتل.

وبالتالي، كان لزامًا إعادة التفكر ونقد كافة النظريات والممارسات التي تمت في المجال الاجتماعي عامة والتعليمي خاصة، ومنها: التخطيط التربوي؛ الذي هو بمثابة أساس حركة النظم التعليمية، والذي اتضح من خلال المحاور السابق معالجتها أنه ارتكز – كما هو الحال في غالبية المعارف والممارسات المتربطة بالنظم التعليمية في الدول النامية– بنماذج معرفية وأساليب تخطيطية تم تطويرها وإعدادها من قبل مؤسسات ومنظمات دولية هي واجهة للسياسة الاستعمارية الجديدة، بما يتوافق مع طبيعة العصر، والهادفة إلى السيطرة على الدول النامية سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا وتعليميًا؛ استكمالاً للسيطرة العسكرية.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

إبراهيم، علي س. (٢٠١٠). سياسات نقل الخبرة التعليمية وصنع السياسة في مصر. مستقبليات، ٤ (٤٠)، ٧٦٥ – ٧٩١.

أبو بكر، مصطفى محمود. (٢٠٠٠). *التفكير الاستراتيجى وإعداد الخطة الاستراتيجية*. الإسكندرية: الدار الجامعية، الإسكندرية.

امزيان، محمد محمد. (١٩٩٢). *منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية*. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

بغدادي، منار محمد إسماعيل. (٢٠١٥). تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر. دراسات في التعليم الجامعي، ٣٠(٣٠)، ٣٢٥ – ٣٩٩.

حسان، عبد الله حسان. (٢٠١٥). منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي "دراسة تحليلية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٦١)، ٤٢٩ – ٤٨٥.

حمداوي، جميل. (٢٠٠٨). مساهمة في التأسيس لعلم الاستغراب. في: محمود حيدر: *نحن وأزمنة الاستعمار*. سلسلة استراتيجيات معرفية (٣). العراق: المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية.

حمداوي، جميل. (٢٠١٨). نظرية ما بعد الاستعمار الأطروحة في خدمة علم الاستغراب. مجلة الاستغراب، ٤(١٢)، ٥٧ – ٩٣.

الحوت، محمد صبري. (٢٠٠٨). *إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الحارج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زيدان، همام بدراوى. (١٩٩٥). التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية "مفهومه وعملياته، مبرراته ومتطلباته". مجلة دراسات تربوية، ١٠(٧٤)، ٤١ – ٧٠.

السيد، إسماعيل محمد. (١٩٩٣). *الإدارة الإستراتيجية.. مفاهيم وحالات تطبيقية*. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

السيد، السيد علي. (٢٠١٦). تأثير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية على عملية التخطيط التربوي. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، (٩١)، ١١ – ٨٧.

الشهاوي، صلاح عبد الستار. (٢٠١١). *التراث العلمي العربي وقاماته*، سلسلة كتاب المجلة العربية (٤٢٠). الرياض: دار المجلة العربية للنشر والترجمة.

الميداني، عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة. (٢٠٠٠). *أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها*. دمشق: دار القلم.

عبد الغني، نسرين محمد & سليمان، منى كمال. (٢٠٢٢). معاودة التفكير في التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٦(٣)، ٤٤١ – ٤٩٣.

العلواني، رقية طه جابر. (٢٠١٧). قراءة في جدلية المصطلحات والمفاهيم الوافدة "قضايا المرأة أنموذجًا". مجلة أصول الدين، ١، ١٢ – ٨٠.

عيد، سعاد محمد. (٢٠١٣). *تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة*. سلسلة التربية المستقبل العربي (٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العيسوى، إبراهيم حسن. (١٩٩٦). *محاضرات في التخطيط التنموى*. مذكرة داخلية رقم (٩١٣). القاهرة: معهد التخطيط القومي.

القرشي، علي. (٢٠٠٣). *الغرب ودراسة الآخر*. كتاب الأمة. قطر: وزارة الاوقاف والشؤون الإسلامية.

قمبر، محمود مصطفى. (١٩٨٢). أزمة التخطيط التربوي. حولية كلية التربية، ١(١)، ٢١ – ٤٥.

لومبا، آنيا. (٢٠٠٧). *في نظرية الاستعمار وما بعد الاستعمار الأدبية*. ترجمة: محمد عبد الغني غنوم. سوريا: دار الحوار للطباعة والنشر والتوزيع.

ماكليود، جون. (٢٠٢٠). نظرية ما بعد الاستعمار والرواية. ترجمة: أشرف إبراهيم محمد. مجلة فكر، (٢٩)، ٩٦ – ٩٩.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٥). *المعجم الوسيط*. (٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محمد، أحمد على الحاج. (٢٠٠٢). *التخطيط التربوى.. إطار لمدخل تنموى جديد*. القاهرة: دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمود، محمد عادل قاسم، حجي أحمد إسماعيل & عبد الحميد، حسام حمدي. (٢٠٢٢). منظور مقترح في الدراسات التربوية المقارنة للأصل الأجنبي ومنقوله المعرفي التعليمي في ضوء تفاعلات الزمان والمكان. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٨(٣)، ١٣٣ – ١٨٠.

المركز الإقليمي للتخطيط التربوي: النشأة والغايات.

At, https://rcepunesco.ae/ar/AboutUs/Pages/Wegrewup.aspx

المركز الإقليمي للتخطيط التربوي: ملخصات السياسات.
At,https://rcepunesco.ae/ar/KnowledgeCorner/PolicySummaries/Pages/default.aspx

المسيري، عبد الوهاب. (٢٠٠١). *العالم من منظور غربي. القاهرة:* دار الهلال، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب. (٢٠١١). *إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للإجتهاد.* (١). القاهرة: مركز الدراسات المعرفية.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (١٩٩٩). *الإدارة الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: مجموعة النيل العربية، القاهرة.

واليا، شيلي. (٢٠٠٦). *إدوارد سعيد وكتابة التاريخ*. ترجمة: أحمد خريس & ناصر أبو الهجاء. عمان: أزمنة للنشر والتوزيع.

ثانيًا – المراجع الأجنبية:

Ayyar, R.V. Vaidyanatha. (352). Educational Policy Planning and Globalization. International Journal Educational Development. 16(4), 347-353.

Biraimah, K. (2008). Education for Equitable Outcomes or Educational Inequality: A Critical Analysis of UNESCO's Education for All and the United States' No Child Left Behind programs. In J. Zajda, L. Davies & S. Majhanovich (Eds.), *Comparative and Global Pedagogies*. Berlin: Springer.

Boseman, Glenn & Phatak, Arvind. (1989). *Strategic Management.* 2nd (ed.). New York: John Wiley & Sons.

Coombs, P. H. (1970). *What is Educational Planning?*. International Institute for Educational Planning, Paris: UNESCO.

IIEP, Our Mission. At, https://www.iiep.unesco.org/en/our-mission

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, Oficina para América Latina y el Caribe. At, https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es

International Institute For Educational Planning; Our Expertise. At, http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise.

International Institute For Educational Planning; Planning Education, Building the Future: A Regional Perspective from Latin America and the Caribbean. At,https://www.iiep.unesco.org/en/planning-education-building-future-regional-perspective-latin-america-and-caribbean

Matsuura, Koïchiro. (2003). IIEP's 40th Anniversary in 2003. Paris: IIEP.

Mehndiratta, Mamta. (1997). E*ncyclopedic Dictionary of Education*. , New Delhi: Sarup & Sons.

niepa, Our Mission. At, http://www.niepa.ac.in

O'Leary, Margaret R. (2006). *The Dictionary of Homeland, Security and Defense: Words and Terms in Common Usage*. Lincoln: I Universe.

Phillips, D. (2015). Investigating Educational Policy Transfer. In M. Hayden, J. Levy & J. Thompson (Eds.). *The SAGE Handbook of Research in International Education*. California: SAGE Publications.

Pictet, Gabriel & Pond, Robert. (2003). *Strategies for Promoting and Optimizing the Use of Social Statistics for Policy Planning in West Africa, Expert Group Meeting on Setting the Scope of Social Statistics*. New York: United Nations Statistics Division in Collaboration with the Siena Group on Social Statistics.

Reimers, Fernando. (1990). *A New Scenario for Educational Planning and Management in Latin America*. Paris: IIEP/UNESCO.

Shcroft, Bill, Gareth, Griffiths & Tiffin, Helen. (2002). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, 2nd (ed.). London: Routledge.

Steiner-Khamsi, Gita. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.

Takayama, Keita, Sriprakash, Arathi & Connell, Raewyn. (2017). Toward a Postcolonial Comparative and International Education, Main Issues of Pedagogy and Psychology. 13(1).

UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (2005). *Handbook for Decentralized Education Planning: Implementing National EFA Plans*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

University Grants Commission. (2006). *Report of the Expert Commit's visit to National Institute of Educational Planning and Administration*. New Delhi: University Grants Commission.

Wright, Peter, et. al. (1992). *Strategic Management: Text and Cases*. London: Allyn and Bacon.

Educational Planning in the Context of the Postcolonial Theory: An Analytical Study

By
Dr. El-Sayed Ali El-Sayed Gomaa
Associate Professor of Educational Planning,
Foundations of Education Dept.
Faculty of Education - Suez University
sayedalimail2@gmail.com

Abstract: This Study aimed at explaining the reasons inherent in developing the idea of educational planning, its applications and practices in the developing countries through: studying the emergence of post -colonial theory and its most important intellectual content, explaining the relationship of the most prominent educational planning issues with post -colonial theory, defining the impact of the colonial trend on educational planning practices in the developing countries of the world, and proposing some mechanisms to confront the colonial trend in educational planning practices in The light of post - colonial theory. The study used the descriptive approach. It reached some mechanisms that would contribute to the face of colonial trend in educational planning practices represented in: the establishment of local technical planning institutions, the creation of new planning knowledge, the rooting of educational planning techniques, and the surrounding of active powers in the local and global environment.

Key Words: Educational Planning- The Postcolonial Theory- An Analytical Study.