الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية : أبعاد منهجية مقترحة

دكتور / شاكر محمد فتحى أحمد(*)

تمهيـــــد:

لا جدال فى أن النظام التعليمى يستهدف تحقيق أغراض متعددة للمجتمع ، فمجتمعات العالم على اختلاف ألوانها تســـتخدم النظـام التعليمى كأداة من أدوات تحقيق العـــدالة الاجتماعية وتحقيق الأمن القومى وما شابه ذلك . لذلك لم يكن غريبا أن تتزايد الأموال التى تنفق على النظام التعليمى فى عالمنا المعاصر ، وأن ينظـــر اليـه على أنه استثمار طويل المدى يستهدف من ورائه الحصول على أفضل قدر ممكن من المخرجات التعليمية ـ كما ونوعا ـ التى تتفق ومتطلبات المجتمع .

ويعمل النظام التعليمى ـ كما هو متعارف عليه ـ فى مجتمع له سياقه المتفرد وسياسته المتميزة ، وفى ضوء ذلك تتجـــدد السياســـة التعليمية التى توجه النظام التعليمى وترسم اجراءات العمل به . لذلك كان من الضرورى أن يستند تخطيط السياســـة التعليمية الى خطوات المنهج العلمى ، كسبيل للنظرة المستقبلية ـ على المدى الطويل أو المدى القصير ـ الى النظام التعليمى(١). تلك النظرة التى تأخذ فى اعتبارها التغيرات السريعة والمتلاحقة الحادثة فى العالم والمجتمع والعـــلاقات التشابكية بين سياسات القطاعات المجتمعية .

ويعنى ذلك أن صياغة السياســـة التعليميـــة وتطـويرها يتطلب باستمرار مراجعة التغيرات العالمية والمجتمعية ، وسبل تكامل السياسات المختلفة لقطاعات المجتمع ، وعلاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين هذه السـياسات ، والعلاقات التشابكية بين السياسة التعليمية من جهة وبين

(*) كلية التربية ، جامعة عين شمس .

سياسات القطاعات المجتمعية من جهة أخرى ، وأيضا الظروف والعوامل التى تزيد من فعالية السياسة التعليمية والعوامل والقوى التى تحد من صياغتها وتطويرها على نحو يحقق الأهداف المبتغاة منها .

ومن هنا برزت أهمية الدراسات المقارنة فى مجال السياسة التعليمية بالنسبة للمجتمعات ليس بغرض توفير خبرات مجتمعية مختلفة يتم استعارتها ، وانما بغرض اعتبار هذه الدراسات وسيلة فعالة فى التعرف على نماذج متعددة لتكامل السياسات المجتمعية فى ضوء المتغيرات العالمية المشتركة والظروف البيئية المتباينة ، ونماذج صياغة السياسات التعليمية وتطويرها فى ضوء هذه المتغيرات والظروف ، الأمر الذى يمكن صناع السياسة التعليمية فى مجتمع معين من استخلاص المبادىء العامة لتكامل السياسات المجتمعية والمبادىء الواجب أخذها فى الاعتبار عند صياغة السياسة التعليمية وتطويرها وكذلك اشتقاق اجراءات توجيه السياسة التعليمية على نحو يرتبط ايجابيا بمتطلبات المجتمع . بل ان الدراسات المقارنة تمكن صناع السياسة من ابتكار نموذج لصياغة سياسة التعليم وتطويرها ، يشتق من المبادىء العالمية الواجب اتباعها لصياغة هذه السياسة صياغة علمية من جهة ، خصوصيات المجتمع وامكانات القوى البشرية للتعليم من جهة أخرى .

ولقد شهد ميدان السياسة التعليمية المقارنة تنوعا فى الدراسات ، تباينت فيها جوانب التشابه وجوانب الاختلاف وتنوعت فيها محاور الدراسة ، الأمر الذى يتطلب بالضرورة التوصل الى أبعاد منهجية لبحوث السياسة التعليمية المقارنة ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة فى السؤال التالى :

ما الأبعاد المنهجية المقترحة لبحوث السياسة التعليمية من المنظور المقارن ؟

ومن أجل التوصل الى هذه الأبعاد فان منهجية الدراسة تعتمد على أسلوب التحليل النظرى فى تناولها مفهوم سياسة النظام التعليمى وطبيعة السياسة التعليمية المقارنة واتجاهات الدراسة والبحث فيها ، مما يفيد فى استخلاص معطيات تستخدم فى صياغة تلك الأبعاد .

سياسة النظام التعليمى :

لعل من بديهات القول أن لكل نظام تعليمى سياقا ثقافيا مميزا يختلف من مجتمع الى آخر ، فالنظام التعليمى فى بلد ما لا يكون نظاما قائما بذاته ، يعمل بمفرده ، مجردا عن النظم السائدة فى المجتمع الذى ينتمى اليه ، انما يكون النظام التعليمى جزءا من هذه النظم ، يعمل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها على الدوام · ونستطيع القول لذلك بأن سياسة النظام التعليمى فى حد ذاتها لا يمكن أن تعمل بمعزل عن سياسات هذه النظم ، لما بين سياسة النظام التعليمى وسياسات تلك النظم من ارتباط وتكامل وعلاقات تشابكية ، وبالتالى فالتغيرات المتلاحقة التى يشهدها المجتمع تجد صداها فى السياسات القومية والفرعية بالمجتمع ، ويتم دوما مراجعة وتقويم هذه السياسات - ومن بينها سياسة النظام التعليمى - فى ضوء ما يظهر من نتائجها فى المجتمع ذاته ، ومدى اتساق هذه النتائج مع متطلبات التغيرات المتلاحقة ·

والواقع أن السياسة تعتبر مهمة لعمل أى نظام ، وذلك لكونها توجه العمل فى النظام وتمكن أعضاءه من أن يتبعوا طريقا مشتركا وان يسلكوا سلوكا متماسكا ، كما تقدم مؤشرات للعمل المستقبلى لأى نظام(٢) · والسياسة التعليمية (سياسة النظام التعليمى) مثلها مثل السياسات الاجتماعية الأخرى ترتكز على أهداف مستقاة من بيئة مجتمعها وترتبط ارتباطا وثيقا بالسياسة العامة لمجتمعها ، وتقدم مؤشرات للعمل المستقبلى فى التنظيمات الادارية للنظام التعليمى · لذلك تنحصر غاية السياسة التعليمية فى تحقيق الأهداف المستقاة من بيئتها عن طريق برامج عمل تنفيذية طبقا لهياكل ادارية معينة(٣) · ومن الضرورى أن تأخذ هذه البرامج فى اعتبارها كلا من الاحتياجات المستقبلية للمجتمع وحاجات الفرد المتجددة وامكانات البيئة التربوية(٤) ·

ولقد أصبح فى حكم المسلمات أن سياسة النظام المستقبلى للتعليم ترتكز على عدة أهداف من بينها تنمية القدرات الابتكارية والابداعية لدى التلاميذ وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم ، وتعويد التلاميذ على

أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم وأن يستخدموا المصادر الأساسية للحصول على المعرفة ، وتدعيم سبل الانتقال المتبادل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى على دوام الحياة ، وتعليم التـــلاميذ الثقافة التكنولوجية والثقافة البيئية ، وتعريف التلاميذ بالثقافات الأخرى وكيفية تنمية سبل الاتصال والتعاون مع هذه الثقافات ، وأيضا تنويع الأنشطة التعليمية بما يفيد فى تنمية ميول التلاميذ وتعليمهم كيفية العمل الجمعى وكيفية شغل أوقات فراغهم(٥) .

ويعنى ما سبق أن السياسة التعليمية تمثل فكرا عاما أو مبادىء عامة أو اتجاهات توجه النظام التعليمى ، وهى فى الوقت ذاته تيسر من تنفيذ الأهداف التربوية وتحقيقها فى المؤسسات التعليمية من أجل خدمة أعضاء هذه المؤسسات . ومن ثم فالسياسة التعليمية تقدم تصورا لبرنامج العمل الذى يستخدم كمؤشر للقرارات الحالية والمستقبلية فيما يختص بقضية ما فى الحقل التعليمى .

واستطرادا لما سبق يمكن القول بأن السياسة التعليمية تحتوى على عنصرين أولهما المبادىء أو الاتجاهات وثانيها اجراءات العمل وقواعده، كما أنها ترتكز على أهداف تربوية مرغوب تحقيقها . وتتطلب السياسة التعليمية مجموعة من الاجراءات المخطط لها بطريقة علمية ينبثق منها مجموعة مترابطة ومتسلسلة من القرارات التربوية ، وعلى هذا النحو فان السياسة التعليمية وعملية صنع القرارات التربوية واتخاذها يمكن اعتبارهما منظومة علمية . وذلك لأن البيانات والمعلومات الخاصـــة بالسياسة التعليمية كثيرا ما تتداخل مع البيانات والمعلومات التى يترتب عليها صنع واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة ، كما أن تحديد المسارات البديلة للقرارات التربوية عادة ما يقدمها واضعو السياسة .

وثمة تأكيدات على أن عملية صنع واتخاذ القرارات التربوية تعـد بمثابة الرباط الأساسى بين عمليات واجـــراءات السياســة التعليمية من ناحية وادارة النظام التعليمى من ناحية أخرى . على اعتبار أن صنع واتخاذ القرار تعتبر عصب الوظيفة التنظيمية . وتذهب وظيفة التوجيه التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وكل جزئيات هذه الدائرة ضرورية وحيوية اذا ما أريد التوصل الى قرارات تربوية رشيدة(٦) .

وفى هذا الصدد ينبغى ذكر أن عملية صنع القـرار واتخاذه نالت عناية بالغة من علماء الاجتماع وعلماء الدراسات السلوكية وعلماء الادارة على مدى سنوات القرن العشرين · ويؤكد كثير من علماء الادارة أمثال سـيمون Simon وليفنجستون Livingstion أن عمليـة صـنع واتخاذ القرار تعتبر أمرا أساسيا لجميع الوظائف الادارية(٧) · وعلى نفس المنوال يمكن اعتبار أن كل نشـاط من أنشـطة الادارة التعليمية يتضمن سلسلة من القـرارات التى ترتبط ارتباطا وثيقـا بالوظائف الادارية(٨) · فالتخطيط التربوى وصنع القرارات واتخاذها عمليتان متلازمتان ، على اعتبار أن التخطيط التربوى الفعال يؤدى الى زيادة فعالية عملية صنع القرارات وترشيد القرارات التربوية المنفذة لجوانب هذا التخطيط ، وتتضح حصيلة ذلك على المستوى الاجرائى للنظـام التعليمى ، ومن ثم ترتفع كفاءة هذا النظام · وتنحصر الوظيفة الرئيسية للتنظيم الادارى ـ للتعليم ـ فى تحقيق أهداف العمليـة التربوية عن طريق عدة وسائل ، تتمثل فى تنظيم العمل طبقا لمستوياته ونوعياته ، وتوفير ما يلزمه من القوى البشرية المدربة ، لذلك يسعى التنظيم الى اتخاذ القرارات الخاصة بهذه الوسائل ، ويعنى ذلك أن عملية صنع واتخاذ القرار تعتبر عصب الوظيفة التنظيمية · وتذهب وظيفة التوجيه الى تلازم الاشراف مع العمل ، حتى توجه مسـار العمل التربوى الى الوجهة السليمة فى حين أن وظيفة المتابعة تنحو الى متابعة تنفيذ العمل التربوى فى ضوء معايير معينة مستمدة من ضمانات استمرارية الأداء بكفاءة ونجاح ، وتحتاج كلتا الوظيفتين الى اتخاذ القرارات التى تيسر من أداء وظيفتها · وترتبط عملية صنع واتخاذ القرارات ارتباطا مباشرا بوظيفة التقويم فى العملية التربوية ، حيث تحتاج هذه الوظيفة الى اتخاذ القرارات التى تساعدها فى الحكم على عمليات اعداد التلاميذ ·

ويؤكد رجال الفكر الادارى التربوى على أن النمط الادارى يحدد كيفية صنع السياسة التعليمية وصنع القـرارات التربوية واتخاذها فى المستويات الادارية المختلفـة · ففى النمط المركـزى تتم عملية صنع السياسة التعليمية وصنع القـرارات التربوية واتخاذها على المستوى الادارى الأعلى · أمـا فى النمط اللامركزى فان المسـتويات الادارية

المختلفة تشترك فى عملية صنع السياسة وعملية صنع القرارات التربوية واتخاذها(٩) ٠

واذا كانت الوظائف الادارية تنطلق من السياسة التعليمية وتعمل على تحقيق أهدافها فان عملية صنع القرارات التربوية تبنى أيضا فى أساس السياسة التعليمية ، حيث أن السياسة التعليمية هى البيئة الأولية لخدمة عملية تحليل البدائل المختلفة للقرار الواحد والمفاضلة بينها من أجل اختيار البديل الملائم الذى يشكل القرار الرشيد ٠ وهذا يعنى أن ترشيد عملية صنع واتخاذ القرار التربوى تتطلب دوما أن نطور عملية صنع السياسة التعليمية بما يخدم متطلبات المجتمع ٠

ومن الأهمية بمكان ذكر أن الأسلوب الذى يتبع فى صنع السياسة التعليمية يختلف باختلاف السياقات الثقافية ، فهناك عوامل كثيرة تتحكم فى صنع السياسة التعليمية ، منها عوامل سياسية وأخرى اجتماعية وثالثة اقتصادية ورابعة دينية وخامسة عوامل مرتبطة بصناع السياسة التعليمية أنفسهم (خلفيتهم الأكاديمية ـ خبرتهم الميدانية ـ قيمهم واتجاهاتهم ـ أنماط سلوكهم) ٠

ومن هنا جاءت ضرورة صنع سياسة التعليم بعقلانية ومنهجية علمية فهى عملية منظمة لتشكيل المستقبل ، ولقد تنوعت منظورات المفكرين فى توصيف عملية صنع السياسة التعليمية وما يستتبعها من عمليات أخرى مثل تقرير السياسة وتنفيذها وتقويمها ٠ ويكاد يكون هناك اجماع على ضرورة تنوع فئات صانعى السياسة التعليمية ٠ بحيث تضم كلا من رجال التربية ورجال السياسة وأهل العلم والخبرة وممثلى النقابات المهنية وأساتذة الجامعات ومسئولى التعليم على المستوى القومى والمستوى الأقليمى والمستوى المحلى ومسئولين من مراكز البحوث التخصصية ٠ وربما يرد سبب تعدد فئات صانعى السياسة التعليمية الى طبيعة هذه السياسة وتشعبها وارتباطها الوثيق بكافة قطاعات المجتمع وأفراده(١٠) ٠ ويكون صناع السياسة التعليمية فى أى مجتمع أمام مسئوليات متعددة ، الأولى أنهم مسئولون أمام الساسة عن صياغة سياسة التعليم فى ضوء مبادىء السياسة **Politics** فهم يعملون من خلال نظام سياسى معين ، والثانية أنهم مسئولون أمام العامة عن ابتكار نظام

واضح المعالم للسياسة التعليمية ويتضح فيه دور جماعات الضغط ومدى تاثيرها على توجيه عمليات السياسة التعليمية وتوجيهاتها ، أما المسئولية الثالثة فتختص بتسيير الأمور داخل النظام وما يتعلق بذلك من ادارة وتنظيم(١١) ٠

ومن الضرورى أن يلم صناع السياسة التعليمية بأساليب تحليل السياسات وتقويمها ، فهم ليسوا صناعا لقرارات مستقبلية فحسب بل أيضا مختصون بمراقبة وتحليل نتائج قرارات تم اتخاذها ، وكذلك من الضرورى أن يلموا بفكرة جيدة عن المجالات المعرفية التخصصية المرتبطة بمجال السياسة التعليمية ٠ فلا غرابة اذا أن يطالب بعض المفكرين بضرورة اعداد صانع السياسة التعليمية وتجهيزه من خلال برنامجيتضمن موجهات أساسية للعمل وأساسيات المجالات المعرفية المرتبطة بالسياسة التعليمية وأساليب صياغة السياسية التعليمية وتنفيذها وتقويمها وفنيات تخطيط السياسات الفرعية للتعليم ، أيضا نماذج تحليل السياسة التعليمية(١٢) ٠

وقد يدعونا سياق الحديث عن السياسة التعليمية الى نوع من الاستطراد نقرر فيه أن ثمة معايير تفيد فى الحكم على مدى سلامة هذه السياسة وقدرتها على الاستجابة لاحتياجات الفرد والمجتمع معا ، وتتمثل هذه المعايير فيما يأتى :(١٣) ٠

١ ـ الدينامية الاجتماعية ٠ اذا كانت السياسة التعليمية تنبع من نظام اجتماعى له خصائصه الثقافية وظروفه الحاضرة وآماله المستقبلية فانه من الضرورى أن تعكس السياسة التعليمية بوضوح العلاقة الدينامية بين التربية والمجتمع أو علاقات التأثير والتأثر بين التربية والأنظمة المجتمعية ٠

٢ ـ الأساس المعلوماتى ٠ يجب أن تستند السياسة التعليمية على نظام دقيق للمعلومات يضم معلومات خاصة بالقطاعات المختلفة للمجتمع ٠

٣ ـ الجهد التعاونى ٠ لأن التربية لا تنشأ فى فراغ فان السياسة التعليمية تحتاج الى تضافر جهود المؤسسات التعليمية مع المؤسسات

المجتمعية الأخرى وأيضا ربط السياسة التعليمية بعناصر السياسات الاجتماعية الأخرى .

٤ - المرونة . ان أى سياسة غير قابلة للتطبيق لا تكون سياسة ناجحة وفعالة ، وتقتضى مرونة السياسة التعامل مع فن الممكن وليس فن المستحيل ، فلابد أن يراعى صانع السياسة التعليمية الامكانات المادية للمجتمع ، والمصادر البشرية اللازمة لوضع السياسة موضع التنفيذ ، والاطار المرجعى والقيمى للأفراد ،والحاجات الآنية والبعيدة للمجتمع، كما تقتضى هذه المرونة الأخذ بأسلوب البدائل حتى لا تأتى السياسة ضيقة فى توجهاتها وجامدة فى حركتها .

٥ - البناء المؤسسى الذى يربط بين الأهداف التربوية الكبرى (الغايات) وبين السياسات التربوية من جانب ثم بين التخطيط التربوى من جانب آخر ، ووجود مثل هذه الآلية المؤسسية يساعد على ترجمة السياسة الى استراتيجيات وخطط وبرامج تنفيذية .

٦ - شمولية المحتوى . لكى تكون السياسة التعليمية مؤثرة يجب أن تتعرض لجميع جوانب العملية التعليمية ولابد من اتخاذ مواقف واضحة لقضايا جوهرية فى مجال التعليم ، مثل ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، ومجانية التعليم ، وتنويع التعليم ، وسياسات التدفق الطلابى ، ومحو الأمية والتعليم غير النظامى ، وتعليم المرأة .

٧ - جدوى الاستثمار . لابد عند صنع السياسة التعليمية من التأكد من جدوى الاستثمار فى مجال التعليم ، ويفيد الاستناد الى بعض الأسس فى هذا الشأن مثل تحليل الكلفة المطلوبة للمشروع التعليمى والعائد المتوقع منه ، وموقع المشروع التعليمى من خطة التنمية الشاملة ومدى تأثيره فى تحقيق أهدافها .

٨ - الأساس العلاجى للمشكلات التعليمية . لابد أن تتضمن السياسة التعليمية موقفا توصيفيا لعلاج بعض المشكلات الأساسية التى تعترض حركة التعليم وتحد من كفاءته ومن أهم هذه المشكلات الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية وكفاية التمويل .

٩ ـ الاستمرارية · أن معيار الدينامية فى السياسة التعليمية يقتضى استمراريتها اذ لابد لها من مسايرة التغير ومواكبة ما يجد من عوامل ومؤثرات وهى لا تلغى سياسات قبلها بقدر ما تضيف اليها وتعدل فيها· ولذلك يمكن القول أنه لا يصلح السياسة التعليمية الا مريد من السياسة التعليمية ، كما أن شعار التربية المستمرة يقتضى من خصائص السياسة التعليمية توفير بعد الاستمرار والتواصل لهـــذه السياسة ، فالسياســة الناجحة والفعالة لا تكون مرحلية فقط ·

١٠ ـ معيار التجديد · ان السياسة التعليمية الناجحة هى التى تؤكد على التعامل بأسلوب ابتكارى مع الواقع التربوى وتشجيع التجديد والتطوير فى الواقع التربوى ، ومن هنا فمعيار الحـــداثة والتقدمية والتطوير يعتبر من المعايير والضوابط الأساسية للسياسة التعليمية ·

١١ ـ المناخ المناسب · لاشك أن السياسة التعليمية تحتاج الى مناخ مناسب يتسم بالتنوير الفكرى والقيادة التربوية الواعيـــة ، الأمر الذى يفيد فى تنفيذ السياسة التعليمية بكفاءة وفعالية ·

١٢ ـ المشاركة الواسعة من ذوى الخبرة والحنكة وأصحاب الرأى فى صنع السياسة التعليمية ، وذلك لأن التعـليم مطلب شعبى يقتضى هذه المشاركة ويتطلب الدعم من جميع فئات الشعب ·

ومجمل ما سبق من قول أن السياسة التعليمية عنصر أساسى من عناصر السياسة الاجتماعية فى أى مجتمع ، وهى لازمة لرسم آلية العمل فى النظام التعليمى وتوجيهه · ومن الملفت للنظر أن ميدان السياسة التعليمية بما يضمه من عمليات وأفراد كان ومازال يعد من المجالات البحثية الخصبة لأنواع متعددة من الدراســـات من بينها الدراســـات التربوية المقارنة ·

السياسة التعليمية نموذج للدراسات المقارنة :

تلعب الدراسات المقـــارنة دورا مهما فى تدعيم التفاهم العالمى لا عن طريق اضافتها معارف جديدة ورؤية جديدة فى حل المشـــكلات

التعليمية المعقدة فحسب ، بل كذلك عن طريق عقد مؤتمرات قومية وعالمية يبحث فيها سياسات التعليم وتخطيطه فى بلدان العالم . لذلك بات من الواضح أن الدراسات المقارنة تساعد فى رسم السياسة التعليمية واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة فى ضوء البدائل التى توفرها هذه الدراسات .

وتؤكد الشواهد أن جذور الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية ترتد الى مارك انطوان جوليان ، فهو من أوائل من نادوا باحتمال انشاء علم للنظم والسياسات التربوية ، ففى كتابة « خطة وأفكار أولية عن عمل فى التربية المقارنة » الصادر عام ١٨١٧م دعا الى الملاحظة العلمية الدقيقة للظواهر التعليمية والى جدولة الملاحظات بطريقة تسمح بمقارنتها واستخلاص المبادىء العامة والأحكام التى تتيح صياغة السياسة التعليمية وتقريرها . وقد وضع جوليان ستة تصنيفات يمكن تصنيف المعلومات التربوية على أساسها ، وهى : التعليم الابتدائى والأولى - التعليم الثانوى والكلاسيكى - التعليم العالى والتربية العلمية - اعداد المعلمين - تعليم الفتاة - التعليم وعلاقته بالتشريع والمؤسسات الاجتماعية(١٤) . وكان جوليان يسعى الى تأكيد أهمية الوسائل التربوية المتاحة ونوعيتها وفعاليتها ، ومن جهة أخرى البحث فى أصول العملية التربوية وأساليب الادارة والطرق التى تواجه بها التربية حاجات المجتمعات المختلفة . الأمر الذى يفيد فى صياغة سياسة تعليمية بطريقة علمية .

ولم تأخذ دعوة جوليان المنحى الاجرائى الا فى القرن العشرين حيث ظهرت عدة دراسات مقارنة فى ميدان السياسة التعليمية ، وكانت بدايتها على يد سرجيوس هسن Sergius Hessen عام ١٩٢٨م ودراسات هانز عامى ١٩٢٩م ١٩٣٣م . ثم توالى بعد ذلك العديد من الدراسات المقارنة للسياسة التعليمية فى النصف الثانى من القرن العشرين ، من بينها دراسات فوستر Foster عامى ١٩٦٢م و ١٩٦٣م عن نظم التعليم والثقافة فى غرب أفريقيا ، ودراسات هيوسن Husen عن الاصلاحات التعليمية فى السويد ، وأعمال بولستون

Paulston عن التطوير التعليمى فى السويد فى عام ١٩٦٨م ، فضلا عن أعمال شلتز Schultze وفـــوهر Führ عن سياسة التعليم فى المانيا الاتحادية عام ١٩٦٧م(١٥) ٠

ولا تسعى الدراسات المقارنة مطلقا الى اقرار مبدأ استعارة ونقل سياسة تعليمية برمتها من بلد الى آخر ، فهذا مبدأ يجانبه الصـــواب تماما لاختلاف السياق الثقافى من بلد لآخر ، ولكن تسعى الدراســـات المقارنة الى استخلاص تعميمات عن نظم السياسات التعليمية ، يمكن تطويعها بما يناسب السياق الثقافى لكل بلد ٠ والدراسات المقارنة على هذا النحو تعمد الى ترسيخ الاستفادة العلمية المنظمة لسياسة التعليم فى بلد ما من السياسات التعليمية الأخرى بما يناسب ظـــروفه ٠ اذ أن سياسة التعليم فى بلد ما لا يمكن أن تعيش بمعزل عن مثيلتها فى البلدان الأخرى ، فتاريخ التربية يثبت دوما أن ما من سياسة تعليمية فى بلد ما الا وتأثرت بغيرها من السياســـات التعليمية وما من نظـــرية تربوية الا وتخطت حدود البلد الذى ظهرت فيه وأثرت فى النظم التعليمية ٠ فقد تأثر التعليم عند أفلاطون بالتعليم فى مصر القـــديمة ، كما تأثر التعليم عند الرومان بالتعليم لدى الأغريق ، وتأثرت سياسات التعليم الأوروبى منذ عصر النهضة بسياسة التعليم عند العرب ، وربط التعليم بالسياسة فى معظم دول العـــالم مبنى على الكثير من آراء أفلاطون وأرسطو ، وآراء روسو وفروبل وماريامنتسورى فى تربية الطفل وتعليم الصغار شكلت ملامح سياسة تعليم ماقبل المدرســـة فى كثير من بلدان العـــــالم ٠

وعلى أية حال هناك مبـــدءان رئيسيان ينبغى مراعاتهما عنـد محاولة استفادة سياسة تعليمية من سياسة تعليمية ٠ وهما : مبدأ الملائمة الثقافية ، ومبدأ القدرة على الاستفادة ٠ أما المبدأ الأول فيعنى ضرورة التأكد قبل نقل أى خبرة تربوية أو تعليمية من بلد الى آخر من ملاءمتها للبلد المنقولة اليه ٠ وهكذا أيضا لا يجوز نقل خبرة تربوية أو تعليمية من بلد الى آخر الا اذا كانت ظروف البلد المنقولة اليه تستجيب لهـــذا النقل ٠ أما المبدأ الثانى وهو القـدرة على الاســـتفادة فيعنى أن بلدا

لا يستطيع الانتفاع بخبرات بلد آخر الا اذا كانت قدرته وامكاناته تسمح بذلك ، فلا يجوز مثلا أن يقوم بلد ذو امكانات مادية وفنية محدودة باجراء بحوث تربوية على نطاق واسع لمجرد أن بلدا آخر يقوم بها ، ولا يجوز لبلد أن تنفذ سياسة لنظامها التعليمى لمجرد أن بلدا آخر به هذه السياسة ، وهكذا فلكل بلد ظـــروفه وامكاناته ، ولابد أن تراعى هذه الظروف والامكانات فى كـــل محاولات الاســـتفادة من الخبرات التربوية والتعليمية(١٦) ٠

ويرى المفكرون أن الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية تساعد على فهم نظم سياسات التعليم ومشكلاتها ، وذلك فى ضـــوء القـوى الثقافية المؤثرة فيها ٠ ولاشك أن دراسة السياسات التعليمية على هذا النحو والتعرف على كيفية مواجهة مشكلاتها يترتب عليه اتســـاع أفق الباحثين والتبصر بطبيعة السياسة التعليمية وعلاقاتها التشـــابكية مع السياسات الاجتماعية الأخرى ، ومن ناحية أخـــرى الحد من قبولهم السلبى لكثير من أوضاع السياسات التعليمية ٠ ومن ناحية ثالثة دفعهم الى اقتراح سبل الاصـــلاح التعليمى ٠ ويفترض فى باحث الدراســات المقارنة للسياسات التعليمية أن يكون ملما الماما تاما بالنظم المجتمعية والسياسات التعليمية موضوع الدراسة وعلاقاتها التشابكية مع مثيلاتها من السياسات الاجتماعية الأخرى ، وعلى صعيد آخر من المفروض أن يذهب الى أبعد من وصف السياســات التعليمية والنظم التعليمية ، اذ يجب عليه أن يتعرف على القوى الثقافية التى تقف خلف هذه السياسات والنظم والتى لا يمكن فهمها دون تحليل هذه القوى ، هـــذا بالاضافة الى ضرورة المام الباحث بلغـــة أجنبية أو أكثـــر وكذلك المامه بالعلوم الاجتماعية والعلوم السلوكية لأن هذا سوف يفيده فى تحليل السياسة التعليمية والكشف عن ايجابياتها وسلبياتها ٠

ويعتبر ذلك متطلبات أساسية لباحث السياسات التعليمية المقارنة تمكنه من القيام بدراسات مقارنة حقيقية فى ميدان السياسة التعليمية ، يسفر عنها تبصير مسئولى السياسات التعليمية وصناعها فى أى بلد من بلدان العالم بسبل احداث التغيير المأمول والمقصود فى المجتمع وتهيئة البيئة المجتمعية لتقبل سياسات جديدة ، ومن جهة أخـــرى اجراءات

المحافظة على السياسات التعليمية القائمة واجراءات تطويرها ، ومن جهة ثالثة أساليب مراقبة وضبط ممارسات السياسة التعليمية ، ومن جهة رابعة أنماط الممارسات المختلفة لكل مبدأ من مبـــادىء السياســات التعليمية ، ومن جهة خامسة القوى والعوامــل الحاكمة للتقــارب أو التباعد بين سياسات التعليم وممارستها ، ومن جهة سادسة اتجاهات تطوير النظم التعليمية وادارة تطويرها وعلاقة ذلك بتطوير السياسات التعليمية ، ومن جهة سابعة المشكلات التعليمية المشتركة على مســتوى العالم وحلولها المتعددة ، ومن جهـــة ثامنة أساليب ونماذج تحليــل السياسات التعليمية ، ومن جهة أخيرة نظم تقــويم السياسات التعليمية وممارســتها ٠

وتشير الأدبيات التربوية الى أن بحوث السياســات التعليميــة المقارنة تتميز بعدة سمات أو ملامح ، من بينها ما يلى(١٧) :

١ ـ ان المشكلات البحثية تتعلق بسياسات التعليم وممارساتها وكذلك السياسات الفرعية وممارساتها داخل النظم التعليمية ٠

٢ ـ ان الأهداف الرئيسية لهذه البحــوث تتمثل فى استخلاص تعميمات فى مجالات السياسات التعليمية (فيما يتعلق بعمليات السياسة ومراقبتها وتقويمها وتحليلها والعلاقات التأثيرية بينها وبين البيئة وما شابه ذلك) ٠ ويمكن تطويع هذه التعميمات لتتسق مع ســياق ثقافى لبلد ما وخصوصياته ٠

٣ ـ أن بحوث السياسات التعليمية المقارنة تتعدد لتشــمل عــدة مجالات منها ، التقارير التعليمية عبر القومية وعبر الثقافية والتقارير التعليمية فى بلد ما فى فترتين تاريخيتين مختلفتين وذلك من أجــل توفير قاعدة بيانات من الحقائق التربوية تفيد فى عمليات السياســة التعليمية ، ومن ناحية أخرى التجديدات التربوية سواء عبر القومية أو عبر الثقافية ٠ ومن ناحية ثالثة عمليات السياســة التعليمية وهياكلهــا الادارية ، ومن ناحية أخيرة اجراءات تحليل وتقويم سياسات التعليم فى عدة بلاد ٠

ونظرا لتنوع المشكلات البحثية والأهداف والمجالات فى السياسة

التعليمية المقارنة كان من الطبيعى أن تتعدد اتجاهات الدراسة والبحث فيها . ومن هنا يجىء التساؤل عن أهم هذه الاتجاهات .

اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية المقارنة :

من نافلة القول أن أهمية دراسات السياسة التعليمية المقارنة تبرز فى كونها أصبحت تسعى الى استخدام المعطيات المتوافرة على مستوى العالم من مادة علمية تتعلق بسياسات التعليم ونظمه للتوصل الى تعميمات فى مجالات السياسة التعليمية ولاختبار المتغيرات المختلفة التى توضح العلاقة بين السياسة التعليمية والبيئة المجتمعية وتوضح العلاقة بين السياسة وممارساتها وأيضا تحليل وتقويم هذه الممارسات فى قوميات مختلفة .

لذلك عمدت الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية الى العديد من الاتجاهات البحثية ، من أهمها ما يلى :

١ - مداخل التحليل الكلى فى السياسة التعليمية : Macroanalytical Approaches يعمد اتجاه التحليل الكلى الى تناول السياسة التعليمية فى علاقاتها بالنظم السياسية والاقتصادية ، لذلك فان دراسات هذا الاتجاه تأخذ منحيين ، أولهما يختص بتحليل الهياكل الادارية للسياسة التعليمية ومنظوماتها وكذلك تحليل السياسة من حيث كونها مؤشرات دالة على النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ثانيهما يختص بتحليل أهداف ومبادىء السياسات التعليمية وما يتبعها من اجراءات على مستوى الممارسة فى النظم التعليمية . وعلى وجه العموم يهدف التحليل الكلى الى توفير بيانات ومعلومات عن السياسات التعليمية على المستويين النظرى والتطبيقى ، مما يمكن المسئولين من التعرف على سبل الاصلاحات التربوية اللازمة لحل المشكلات .

وواقع الأمر أن هناك عدة دراسات تنتمى لهذا الاتجاه من بينها دراسات سياسات التعليم فى عدة بلدان ، ودراسات الهياكل التنظيمية لمنظومات السياسة التعليمية، ودراسة ماير Meyer ورفاقه عن سياسات التوسع فى أعداد المقيدين بالتعليم على مستوى العالم فى الفترة من

١٩٥٠م الى ١٩٧٠م وعلاقة هذه السياسات بالتغيرات الحادثة فى النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية(١٨) ٠

وعلى صعيد مبادىء السياسات التعليمية واجراءاتها على مستوى النظم التعليمية توجد عدة معالجات تزخـــر بها أدبيات الدراســـات المقارنة ، تجمعها سمة مشتركة هى النظر الى النظام التعليمى على أنه جزء من نظام ثقافى أكبر ٠ وتتمثل أهم هـــذه المعالجات فى معالجـة بيريداى ومعالجة هافيجهرست ومعالجة المؤتمر الدولى الأول للدراسـة المقارنة(١٩) ٠ ويشير بيريداى Bereday الى التربية المقارنة باعتبارها « الجغرافية السياسية للمدارس » وأن الغرض من دراستها ـ بالاعتماد على مساعدة أساليب الدراسة فى العلوم الاجتماعية المختلفة ـ هو البحث عن دروس يمكن استخلاصها من المتغيرات التى يمكن الحصول عليها من التطبيقات التربوية فى المجتمعات المختلفة ٠

وفى سياق اتجاه التحليل الكلى يقدم هافيجهرست معالجة تقوم على أساس أنه عند دراسة النظم التعليمية ، فانه يجب أن يتم تحليل كل نظام منها من خلال ارتباطه بالمؤسسات الأساسية فى المجتمع وهى الأسرة والاقتصاد والدين والحكومة ٠ وهو يذكر أن هناك طريقة جيـدة لدراسة التعليم مقارنا ، وذلك عن طريق دراســـة الاستجابات التعليمية التى تبديها مختلف المجتمعات لمشـاكلها الخاصـة ، مثل الاختـــلاف العنصرى والاختلافات فى العقيدة والتفاوت الاجتماعى ـ الاقتصـادى والتغير الاجتماعى ومشكلات التكنولوجيا ٠

وهناك المعالجة التى نادى بهـــا المؤتمر الدولى الأول للدراسات المقارنة فى تعليم الكبار ، وهى تقوم على أساس دراسة تعليم الكبار فى أى بلد باعتباره جزءا من نظام تعليمى أكبـر ، وقدمت المعالجة أمثلة على ذلك وهى : النظام الانجليكى (يشـــمل المملكة المتحدة والهنـــد وهونج كونج ونيجيريا والسودان) ـ النظام الفرنسى (يشمل فرنســا والجزء الناطق بالفرنسية فى كندا وأفريقيا وآســـيا) ـ نظـام أمريكا الشمالية (يشمل الولايات المتحدة الأمريكية والجزء الناطق بالانجليزية فى كندا وبعض المناطق فى آسيا وأفريقيا التى تضمها برامج أمريكية)ـ

النظام الاسكندنافى (يشمل الدانمرك والنرويج والسويد وكذلك بعض البرامج التى تتعلق بتعليم الكبار فى بعض بلدان أفريقيا) - النظام الأسبانى (يشمل عدة بلاد فى أمريكا اللاتينية) - النظم المختلطة أو الجديدة (تشمل يوغوسلافيا) . والملاحظ أن هناك عدة مآخذ على هذا التصنيف فهناك فروق كثيرة داخل النظام الواحد ونظهر هذه الفروق جلية داخل النظام الانجليكى ، كما أن هذا التصنيف يكشف عن بعض السمات ولكنه فى الوقت ذاته يميل أيضا لحجب أو تشويه غيرها من السمات التى تميز هذه الأنظمة .

٢ - مداخل التحليل الجزئى فى السياسة التعليمية : Microanalytical Approaches يركز اتجاه التحليل الجزئى على الدراسات الجزئية أو الصغرى فى ميدان السياسة التعليمية . فالتحليل الجزئى يختص بدراسة السياسة التعليمية وممارستها على المستوى الأقليمى أو المستوى المحلى وعلاقتها بالبيئة المجتمعية ، من جانب آخر يتعلق التحليل الجزئى بدراسة السياسات الفرعية للتعليم مثل سياسات التعليم الجامعى والعالى وسياسات الادارة التعليمية وسياسات تدريب المعلمين وما شابه ذلك (٢٠) .

ولقد أتبع هذا الاتجاه كثير من علماء التربية المقارنة الذين يرون أنه يجب أن تتناول الدراسات المقارنة عددا من السياسات الفرعية للتعليم ومشكلاتها المنتقاة من عدة بلدان أو المنتقاة من بلد واحد فى فترات زمنية مختلفة ، وذلك فى اطار النسق الاجتماعى لهذه السياسات وعلاقاتها المتبادلة . وربما خير مثال لهذا الاتجاه دراسات سرجيوس هسن الفليسوف المربى الروسى فى عام ١٩٢٨ وكذلك دراسات هانز(٢١) ، حيث تخير هسن أربع مشكلات رئيسية من مشكلات السياسة التعليمية ، وهى : التعليم الالزامى - المدرسة والدولة - المدرسة والكنيسة - والمدرسة والحياة الاقتصادية - الدولة والأسرة - الأقليات القومية - الجامعات - التمويل - التربية السياسية ، وقد حلل هسن الأسس والعوامل التى تقوم عليها هذه المشكلات ، ثم أتبع ذلك ببيان للتشريعات الحديثة المتبعة فى بعض البلاد فيما يتعلق بهذه المشكلات . وقد تأثر هانز بالطريقة التى اتبعها ذلك الفيلسوف الروسى ، فأخرج

عام ١٩٢٩ كتابه عن مبادىء السياسة التعليمية وأضاف فيه الى المشكلات الأربع السابقة أربع مشكلات أخرى وهى : العلاقة بين الدولة والأسرة ، والأقليات القومية ، والجامعات ، والتمويل ، والتربيـــة السياسية . وعندما أعاد طبع كتابه عام ١٩٣٣ أضاف اليه مشكلتين أخريين وهما التعليم المهنى وتعليم الكبار . ولقد حلل هانز المشـــكلات المذكورة من وجهة النظر الديمقراطية كما أوضح الحلول العملية التى قدمتها الدول لهذه المشكلات ، وذلك بغرض التوصل الى المبادىء التى من المفترض أن تسير وفقا لها السياسة التعليمية .

٣ ـ الدراسات عبر القوميـــة : Cross-National Studies

زاد فى الوقت الحاضر استخدام الاتجـاه عبر القومى فى الدراســـات المقارنة لميدان السياسـة التعليميـــة ، وينحو هـــذا الاتجاه الى جمع المعلومات المتعلقة بالسياسات التعليمية وبيئاتها المتعددة فى مناطق عبر قومية سواء من حيث الوثائق الرسمية أو من حيث الملاحظة العلمية أو من حيث البيانات الخاصة بالعينات المسـحية ، ويقود تحليـــل هـذه المعلومات الى صياغة فروض علمية تتنوع بين الكيفية والكمية ، ويعقب ذلك اختبار هذه الفروض ، ومن الممكن أنيكون اختبار الفروض نواة لأبحاث مستقبلية أكثر عمقا وتحليلا(٢٢) .

وثمة تأكيدات على فائدة هذا الاتجاه فى اعداد وتدريب الباحثين فى مجال السياسات التعليمية المقارنة ، بالاضافة الى قلة تكلفته المادية. وهناك العديد من الأمثلة على الدراسات عبر القومية خاصة فيما يتعلق بممارسات السياسة التعليمية وما ينتج عنها من مشـكلات ، وربما من أكثر هذه الأمثلة شيوعا ما يتمثل فى مشكلة تعليم الكبـار فى البيئات القطبية التى تؤثر على الرجال والنساء والذين يتوزعون بين مناطق عبر قومية مختلفة فى ألاسكا فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وفى جرينلاند والنرويج والسويد وفنلندا ، ولقد توصل دارسو هذه المشكلة الى حلول علمية ، يمكن اعتبارها نقاط انطلاق لدراسات تجرى فى دول أخرى تعانى من نفس المشكلة . وجـدير بالذكر أن الحـــد الأدنى من الشروط اللازمة لنجاح مثل هذه الدراسات يتمثل فى وجود ما لا يقل عن باحث واحد أو فريق من الباحثين فى كل بلد تتناوله الدراسات عبر

القومية التى تهتم بمشكلات مشتركة من أجل العمل معا كل فى بلده فى سبيل الوصول الى اتفاق حول الموضوع المطلوب بحثه بما فى ذلك تعريف المشكلة المراد بحثها ، والتصنيف المتبع فيها ، والأساليب المنهجية المناسبة لاجراء الدراسة وما غير ذلك . كما أنه من الضرورى أيضا أن يقوم المشتركون فى هذه الدراسات بعقد الاجتماعات بينهم بشكل دورى يسمح بتبادل الخبرات وادخال التعديلات على أدوات البحث المستخدمة أو الأساليب المتبعة فى الدراسة أو الطرق المنهجية أو الاجرائية(٢٣) .

٤ - الدراسات عبر الثقافية : Cross-Cultural Studies

يقصد بها الدراسات المتعلقة بمجالات علم الانثروبولوجى والتى تتم عبر ثقافات مختلفة . وتقدم هذه الدراسات رؤية علمية قيمة فى ميادين التربية المقارنة على وجه العموم وميدان السياسة التعليمية على وجه الخصوص ، اذ أن موضوع هذه الدراسات هو الانسان والمجتمع من المنظور المقارن ، وهدفها هو خدمة قضايا المجتمع والمساهمة فى رسم السياسات الاجتماعية . وعلى وجه الاجمال تعمد هذه الدراسات الى مقارنة الظاهرة أو السلوك فى عدد من المجتمعات البشرية وتسجيل التشابه والاختلاف ، الأمر الذى يفيد فى تزويد المجتمع بمعلومات يمكن الافادة منها فى وضع سياساته الاجتماعية ومن بينها السياسة التعليمية. ومن أمثلة هذه الدراسات ما يلى(٢٤):

(أ) دراسات السلوك الانسانى فى مختلف الثقافات ، بهدف التعرف على سمات السلوك الانسانى وخصائص الجنس البشرى .

(ب) دراسة المجتمعات والثقافات ، سواء عبر تاريخية أو دراسة متزامنة .

(جـ) دراسة وسائل المجتمعات فى تشكيل الشخصية الفردية .

(د) دراسة الخصائص العقلية والسلوكية لفئة المتعلمين فى مختلف الأنماط الثقافية .

(هـ) دراسة بعض الظواهر الاقتصادية وعلاقتها بالنظم والانساق

الفرعية بالمجتمع من ناحية والنسق الاجتماعى والنسق الثقافى الكلى من ناحية أخرى ٠

(و) دراسة السلوك الاجتماعى وعلاقته بالنظم الاجتماعية والنظم السياسية ٠

ولا شك أن هذه الدراسات وغيرها تزود أى مجتمع بمعلومات أكثر دقة وتحديدا عن عمليات نمو الثقافة واتساع نطاقها كما تمكنه من فهم الأفراد ، مما يساعده على التوصل الى أفضل السياسات لتعليم الصغار وانتهاج أساليب الضبط الاجتماعى الملائمة ٠

٥ ـ دراسة العلاقات الدولية(٢٥) : The Study of International Relations ظهرت دراسة العلاقات الدولية والتبادلات فى ميادين التعليم والعلم والثقافة ابان ثلاثينات هذا القرن ، ويطلق عليها بعض المفكرين دراسة العلاقات الثقافية بين الدول ٠ وتختص هذه العلاقات بدراسة أثر برامج التعاون الأكاديمى على سياسات التعلم ، حيث يؤثر كثير من الدول على سياسات التعليم فى دول أخرى وذلك من خلال العديد من برامج التعاون الأكاديمى الرسمية وغير الرسمية مثل المنح الجامعية والبعثات العلمية للحصول على درجات أكاديمية وزيارات أساتذة الجامعات والبعثات الثقافية والمساعدات الفنية وما شابه ذلك ٠ وعادة ما يكشف هذا النوع من الدراسات عن المؤثرات الخارجية التى تشكل سياسات التعليم فى بعض الدول وعلى وجه الخصوص دول العالم الثالث ٠

٦ ـ دراسة العوامل والتأثيرات البيئية : Factors and Environment Influences ان صنع السياسة التعليمية لا يتم بمعزل عن الأوضاع والعوامل والمتغيرات الخاصة بالبيئة الداخلية لنظام السياسة التعليمية والبيئة الخارجية المحيطة بهذا النظام وأيضا البيئة المحيطة بالمجتمع الذى ينتمى اليه ذلك النظام ٠ وهذا الأمر يستوجب ضرورة الاهتمام بدراسة تلك البيئة بنوعياتها المختلفة ليس فقط لما لها من أثر

واضح على السياسات التعليمية بل أيضا للتأكد من توافر الأوضاع البيئية الملائمة لوضع السياسات التعليمية المناسبة .

لذلك قام العديد من الباحثين فى علوم السياسة بمحاولات متعددة لتصنيف العوامل والتأثيرات البيئية على نحو يمكنهم من دراسة السياسة وتحليلها من المنظور المقارن فى عدة دول ، ويوضح لهم مدى التباين فى التأثيرات البيئية على السياسة.ومن بين هذه التصنيفات تصنيف سيجل ووينبرج Siegel & Weinberg (1977) ، ذلك التصنيف الذى قسم التأثيرات البيئية الى نوعين ، أولهما تأثيرات بيئية داخلية وتضم المحددات البيئية للسياسة مثل العوامل الاقتصادية والبيئة الفيزيقية (الطبيعية) والعوامل الاجتماعية والعوامل الديموجرافية كما تضم محددات النظام السياسى مثل أسلوب الحكم السياسى وفئات السلطات الحاكمة وبرامجها ، وثانيهما التأثيرات الخارجية التى تشملها قوى التطوير الدولية (التطويرات السياسية والاقتصادية) من جهة والضغوط والمساعدات والتعاون الدولى (كل ما يرتبط بصنع السياسة العامة والسياسة التعليمية) من جهة أخرى(٢٦) .

كما قدم ليشتر Leichter (1979) تصنيفا آخر للعوامل والتأثيرات البيئية يفيد فى تحليل السياسة العامة وأيضا يمكن استخدامه فى تحليل السياسة التعليمية ويميز هذا التصنيف بين أربع فئات من العوامل والتأثيرات البيئية ، تختص الفئة الأولى بالعوامل الموقفية (مثل العوامل الاقتصادية والتكنولوجية) ، وتشمل الفئة الثانيةالعوامل الهيكلية (مثل الهيكل الادارى للنظام السياسى والهيكل الادارى للنظام الاقتصادى) ، وتنطوى الفئة الثالثة على العوامل الثقافية (تميز هذه الفئة بين عوامل الثقافة العامة وعوامل الثقافة السياسية) ، وتتمحور الفئة الرابعة حول التأثيرات البيئية (وتتمثل فى البيئة السياسية الداخلية والاتفاقات الدولية وبرامج التعاون الدولية المتعددة)(٢٧) .

ان استقراء اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية المقارنة يوضح مدى التنوع والثراء التى تتميز به هذه الاتجاهات .

والنظرة المتفحصة لها توضح أن اتجاه التحليل الكلى يختص بدراسة السياسات العامة للتعليم وتطورها وكذلك النظم التعليمية من حيث الهياكل الادارية والعمليات والمبادىء والعلاقات المتبادلة بين السياسات والنظم من جهة وبين النظم المجتمعية من جهة أخرى · وان اتجاه التحليل الجزئى ينحو الى دراسة السياسات الفرعية للتعليم وهياكلها وعلاقتها بالنظم المجتمعية المحيطة · ويفهم من ذلك أن الاتجاهين يؤكدان على أن موضوع المقارنة يتنوع فيما بين السياسات العامة للتعليم والسياسات الفرعية لتلك السياسة العامة ، وأن مجال المقارنة كما يفسره هذان الاتجاهان هو دول اقليمية وبلاد العالم ·

ويوضح اتجاه الدراسات عبر القومية أنه يمكن دراسة سياسات فرعية للتعليم فى مناطق عبر قومية ، وفى هذا اتفاق مع الاتجاه السابق فى موضوع المقارنة ، بيد أن النقطة الجديرة بالملاحظة أن اتجاه الدراسات عبر القومية أضاف مجالا جديدا للدراسات المقارنة وهو المناطق عبر القومية · الأمر الذى يفيد فى اتساع مدى المقارنة ·

ويشير اتجاه الدراسات عبر الثقافية الى أن موضوع المقارنة لا يقتصر فقط على دراسة الظاهرة التعليمية (السياسة العامة للتعليم ـ سياساتها الفرعية ـ النظم التعليمية ـ الهياكل الادارية وما شابه ذلك) ، بل يشمل أيضا دراسة السلوك الانسانى والسلوك الاجتماعى فى عدة بلاد مختلفة الثقافات · وهنا يمكن ملاحظة أن هذا الاتجاه يثرى مجال المقارنة باضافته جانب بلاد متعددة الثقافات ·

ويذهب اتجاه العلاقات الدولية الى التأكيد على أن ثمة مجالا جديدا لموضوع المقارنة يتمثل فى العلاقات الدولية · وفى الوقت ذاته يؤكد هذا الاتجاه بطريق غير مباشر على أن هناك قوى مؤثرة على سياسات التعليم وهى قوى أتية من خارج المجتمع · ويفهم من ذلك أن بيئة السياسة التعليمية ليست هى البيئة المحيطة بها والتى تقع داخل المجتمع فقط ، ولكن هناك بيئة خارجية تقع خارج نطاق المجتمع لها تأثيرها على السياسة التعليمية بدرجة أو بأخرى ، وهذا أمر مفيد فى تفسير السياسة ومعرفة أسباب تشكيلها على نحو ما ·

ويؤكد اتجاه العوامل والتأثيرات البيئية أن بيئة السياسة العامة للتعليم أو السياسات الفرعية لها تنقسم الى بيئتين ، أولاهما بيئة داخلية تقع داخل نطاق المجتمع الذى تنتمى اليه هـــذه السياسات ، وثانيهما بيئة خارجية تقع خارج المجتمع وتمثل العالم المحيط به ٠ وهذا أمر مفيد فى تفسير السياسات التعليمية ويوضح هذا الاتجاه والاتجاه السابق له نوعية العوامل المفسرة للسياسات التعليمية وكذلك القوى المؤثرة فى تشكيلها ، وهذان الاتجاهان يفيدان فى تقديم اجابة علمية عن سؤال جوهرى فى ميدان الدراسات المقارنة ، وهو لماذا قررت سياسات بعينها دون غيرها فى دولة ما ؟

الأبعاد المنهجية لدراسة السياسة التعليمية المقارنة :

ان استقراء الدراسة التحليلية لسياسة النظام التعليمى وطبيعـــة السياسة التعليمية المقارنة واتجاهات البحث فيها يقود الى اســتخلاص عدة معطيات أساسية ، هى :

١ ـ ان السياسة التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالسياسة العـــامة للمجتمع ٠ وأن السياســـة التعليمية تمثل فكـــرا عاما يوجـــه النظام التعليمى ، وتتكون من مبادىء واجراءات للعمل ، وترتكز على أهداف تربوية مرغوب تحقيقها ، كما تهدف الى تطـــوير النظام التعليمى من خلال ما تنتجه من قرارات واستراتيجيات للتجديد التربوى ٠

٢ ـ أن هناك معايير لتقويم السياسة التعليمية ومدى استجابتها لاحتياجات الفرد والمجتمع ٠

٣ ـ ان اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية المقارنة تعتبر بدائل متكاملة لبحث سياسات التعليم ، وذلك لأن هذه الاتجاهات مجتمعة تفيد فى فهم منظومات السياســات التعليمية وثقافاتها ونظمها التعليمية ، كما أنها تقدم رؤية أكثر شمولا للبحث ٠ وهذه المعطية تمثل أهمية على درجة كبيرة ودلالة ذات معنى فى عملية اشتقاق عدة أبعاد منهجية لدراسة هذه السياسات من منظور مقارن ٠

٤ ـ أن موضوع المقارنة فى السياسات التعليمية يشمل القوى البشرية

ذات الصلة بالسياسة التعليمية وعمليات سياسات التعليم وعناصرها ومخرجاتها ومشكلاتها والعلاقات الدولية وأثرها على هذه السياسات ، وكذلك العلاقة بين هذه الأمور . ومن ثم تكون المقارنة بين الحقائق التربوية ذاتها وأيضا تكون المقارنة بين العلاقات التى تربط بين هذه الحقائق ، ويعد هذا توجها معاصرا فى التربية المقارنة(٢٨) .

٥ - ان مجال المقارنة فى السياسات التعليمية يمكن أن يتنوع ليشمل عينات عالمية واقليمية عبر ثقافية وعبر قومية وعبر زمنية . فالعينة العالمية أو الشاملة تختص بجمع المعلومات عن كل بلاد العالم أو معظمها ، وتكون العينة الأقليمية مقصورة على المعلومات الخاصة بالدول التى تجمعها وحدة أقليمية واحدة مثل دول أمريكا اللاتينية ، وتشمل العينة القومية الأقاليم المختلفة التى تتكون منها دولة ما ، وتمتد العينة عبر الثقافية على مدى عدة دول متعددة الثقافات ، وتنحو العينة عبر القومية الى دراسة ظاهرة تعليمية خاصة بفئة ما فى مناطق عبر قومية ، أما العينة عبر الزمنية فتتولى دراسة موضوع معين فى دولة ما فى فترتين زمنيتين مختلفتين لاختبار فرض ما أو عدة فروض . وهناك بعض المعايير التى تفيد فى اختيار حالات الدراسة لكل عينة من العينات السابقة ، وربما أهم هذه المعايير ما يتمثل فى مطابقة الحالة للفروض، بمعنى أن تكون الحالة وثيقة الصلة بالفروض التى يضعها الباحث ، ومن ناحية أخرى الاقتصاد فى الدراسة ، بمعنى اختيار العدد الملائم من الحالات التى يمكن اتخاذها أساسا للمقارنة ولاختبار الفروض(٢٩).

٦ - أن زاوية المقارنة فى السياسات التعليمية يمكن أن تأخذ نمطين ، أولهما دراسة استاتيكية لسياسات التعليم بحيث توضح الوضع القائم حاليا ، وثانيهما دراسة ديناميكية تركز على دراسة النمو التطورى لسياسات التعليم ، والدراسة الديناميكية مفيدة للغاية لأنها تخبرنا عن حجم وقوة الاتجاهات التعليمية كما أنها تساعد على تمييز المتغيرات المتلاحقة فى المجتمعات وما يسفر عنها من اصلاحات وتجديدات تربوية، وكل هذا مفيد ولازم لاجراء التوقعات وحساب المستقبل .

٧ - ان المؤثرات البيئية على السياسات التعليمية وسياساتها

الفرعية تتنوع فيما بين مؤثرات نابعة من المجتمع الذى تنتمى اليه هذه السياسات وبين أخرى آتية من العالم المحيط بهذا المجتمع . وهذه المعطية على قدر كبير من الأهمية للدراسات المقارنة لأنها تفيد فى التحليل الثقافى لهذه السياسات وربما تفيد أيضا فى توضيح القوى الكامنة وراء أوجه التشابه والاختلاف بين تلك السياسات .

٨ - ان الهدف الرئيسى لبحوث السياسات التعليمية المقارنة يتمثل فى استخلاص تعميمات أو مبادىء يمكن الاستفادة منها .

لا شك أن هذه المعطيات تمثل موجهات للعمل فى مجال السياسات التعليمية المقارنة ، كما أنها تفيد فى صياغة عدة أبعاد منهجية لدراسة سياسات التعليم من المنظور المقارن . وتعد هذه الأبعاد بمثابة جوانب بحثية للدراسة ، يمكن اتباعها والعمل بها بعد تحديد مجال المقارنة واختيار حالات الدراسة طبقا لطبيعة مشكلة البحث والهدف منه .

وتتكون الأبعاد المنهجية المقترحة مما يأتى :

أولا : المستويات التنظيمية للسياسة التعليمية وعملياتها : يمكن التعبير عن هذا البعد بما يسمى الهيكل الادارى للسياسة التعليمية ، وهو يعتبر نظاما فرعيا من نظام أكبر هو الهيكل الادارى للدولة . ويستند الهيكل الادارى للسياسة التعليمية الى فلسفة مستقاة من النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة فى المجتمع ، وتهدف هذه الفلسفة الى التحكم فى النظام الادارى للسياسة التعليمية وتحديد مسارات وتوجيه مجالات عمله ، بما يحقق أهداف هذه السياسة وأهداف المجتمع . ويوضح الهيكل الادارى للسياسة التعليمية المستويات التنظيمية ، وفئات الأفراد فى هذه المستويات ، وطريقة توزيع السلطة عليهم ، ومهامهم المختلفة التى تشكل عمليات السياسة .

وربما يكون من المفيد فى هذا الصدد الاعتماد على نموذج التنظيم الرسمى ، الذى يقسم الهيكل الادارى للسياسة التعليمية الى ثلاثة مستويات تنظيمية ، أولها مستوى تنظيمى قومى على مستوى الدولة ككل ، وثانيها مستوى تنظيمى أقليمى على مستوى أقليم من أقاليم

الدولة ، وثالثها مستوى تنظيمى محلى على مستوى قطاع من قطاعات الأقاليم . ويفيد هذا النموذج فى تحديد نوعية الأفراد ذوى الصلة بالسياسة التعليمية ، ومن ثم يمكن مقارنتها بالفئات الواجب تضمينها فى نظام السياسة التعليمية كما جاء فى أدبيات التربية . ومن جانب آخر تحديد اتجاهات علاقات السلطة واستراتيجيات الاتصال داخل كل مستوى على حدة وبين المستويات التنظيمية بعضها البعض ، وكذلك نظم المراقبة والضبط . ومن جانب ثالث وصف وتحليل عمليات السياسة التعليمية ، والتى تتمثل فى الصياغة والتقرير والتنفيذ والتقويم .

ثانيا : عناصر السياسة التعليمية ومخرجاتها : تتكون السياسة التعليمية من عنصرين أساسيين ، هما المبادىء واجراءات العمل وقواعده ، هذان العنصران يشكلان مجالا خصبا للدراسات المقارنة ، لأن دراسة عناصر السياسة التعليمية بمنظور مقارن سوف يؤدى الى التعرف على خبرات متنوعة والألمام بطبيعة هذه المبادىء والاجراءات وفروعها، وهذا بدوره يفيد فى استخلاص قواعد عامة لزيادة فعالية السياسة التعليمية .

ومثلما تكون دراسة عناصر السياسة التعليمية مهمة ولازمة لأنها تكون جزءا أساسيا من هذه السياسة بمفهومها الشمولى ، فان دراسة مخرجات السياسة التعليمية ـ وخاصة القرارات التربوية والتجديدات التربوية ـ تكون مهمة أيضا . وتنبع أهمية دراسة القرارات والتجديدات من أنها تكشف عن مدى شمولية السياسة التعليمية لجميع جوانب العملية التعليمية أو الجوانب الجوهرية للتعليم مثل ديمقراطية التعليم ومجانيته وتنويع التعليم وسبل التكامل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى ، وعلى صعيد آخر تبين مدى استمرارية السياسة التعليمية ومسايرتها للمتغيرات المتلاحقة ، وعلى صعيد ثالث تبين مدى ابتكارية الأساليب التى تعول عليها السياسة التعليمية فى تعاملها مع الواقع التربوى ، وعلى صعيد أخير توضح الأساس المعلوماتى التى تستند اليه السياسة التعليمية ومدى ملاءمته . وهذه كلها معايير لازمة للحكم على فعالية السياسة التعليمية .

ثالثا : المشكلات الأساسية فى السياسة التعليمية : تذهب الأدبيات

التربوية الى التأكيد على أن السياسة التعليمية لابد أن تتضمن موقفا توصيفيا لعلاج بعض المشكلات الأساسية التى تعترض مسيرة التعليم . ومن ثم فان دراسة هذه المشكلات وحلولها يكون مفيدا فى ميدان بحوث السياسة التعليمية المقارنة ، حيث أن هذه المشكلات تعتبر عامة ومشتركة بين عدة بلدان ، مثل مشكلات الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمى ومدى مناسبة التمويل لتحقيق الأهداف التعليمية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية . كما أن دراسة هذه المشكلات الأساسية تفيد فى التعرف على الدينامية الاجتماعية للسياسة التعليمية وجدوى الاستثمار وهما معياران من معايير تقويم السياسات التعليمية .

رابعا : التحليل الثقافى للسياسة التعليمية : اذا كان تجميع بيانات وصفية أو احصائية عن المستويات التنظيمية للسياسة التعليمية وعملياتها عناصرها ومخرجاتها ومشكلاتها يعد بمثابة الخطوة الأساسية لبحوث السياسات التعليمية المقارنة ، فان الخطوة المنطقية التى تلى ذلك هى تحليل هذه البيانات والمعلومات عن السياسات التعليمية المقارنة فى ضوء خلفياتها وسياقها الثقافى بقصد اكتشاف القوى الثقافية والأسباب التى جعلت السياسات التعليمية تبدو بالصورة التى هى عليها : والتى فرضت أنساقا مختلفة لهذه السياسات من جهة ، وقرارات واستراتيجيات تربوية متعددة لمبادىء السياسات التعليمية من جهة أخرى ، وحلولا مختلفة لمشكلات تربوية واحدة من جهة ثالثة .

ويعد التحليل الثقافى لسياسة التعليم فى بلد ما ضرورة لازمة وسبيل لا غنى عنه فى فهم منظومة السياسة التعليمية فى هذا البلد وديناميتها وعلاقتها التشابكية مع الأنظمة المختلفة السائدة فى هذا البلد وأيضا القوى الثقافية التى تحكمها . فمنظومة السياسة التعليمية فى أى بلد من بلاد العالم تعتبر جزءا من نظام البلد ذاته تعمل مع أجزائه وتؤثر فيها وتتأثر بها على الدوام ، كما أنها تتأثر بالاوضاع والعوامل والمتغيرات المتعلقة بالبيئة الداخلية للبلد والبيئة الخارجية المحيطة بها.

والتحليل الثقافى على هذا النحو هو تحليل لمنضومة السياسة التعليمية فى كل دولة على حدة وذلك فى ضوء القوى الثقافية

والأسباب سواء النابعة من هذه المنظومة ذاتها أو النابعة من السياق المحيط بها . فالتحليل الثقافى يمكن تقسيمه الى ثلاثة أنواع ، ينحصر النوع الأول فيما يسمى بتحليل سياق منظومة السياسة التعليمية ذاتها لمعرفة دور كل من المقومات البشرية والمقومات المادية والمقومات المعنوية (القيم ـ العقائد ـ الاتجاهات) والعلاقات بين الأفراد فى تشكيل السياسة التعليمية على النحو التى تبدو عليه . ويختص النوع الثانى بتحليل السياق المجتمعى المحيط بالمنظومة ـ داخل الدولة ذاتها ـ لمعرفة المؤثرات الثقافية (سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها) التى تسهم الى حد بعيد فى تشكيل المنظومة على نحو معين . وينطوى النوع الثالث على تحليل السياق الخارجى المحيط بالمجتمع الذى تنتمى اليه المنظومة ، لمعرفة الأوضاع والمتغيرات النابعة من هذا السياق والتى تؤثر على المنظومة بسمات ومظاهر معينة .

خامسا : المقارنة التفسيرية للسياسة التعليمية : تشكل المقارنة التفسيرية ركنا أساسيا من أركان بحوث السياسات التعليمية المقارنة ، ويأتى موضع هذا الركن بعد التحليل الثقافى لكل سياسة تعليمية على حدة . والمقصود بالمقارنة التفسيرية هو تحديد أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين السياسات التعليمية ثم تفسير هذه الأوجه فى ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية . وقد تكون المقارنة التفسيرية مقارنة عامة أو مقارنة جزئية ، فالمقارنة العامة تكون بين اثنين أو أكثر من منظومات السياسات التعليمية فى كافة نواحيها أما المقارنة الجزئية فتنطوى على سياسات فرعية للتعليم وما شابه ذلك . وعلى صعيد آخر من الممكن أن تكون المقارنة بين النظم الفرعية لسياسات التعليم ذاتها أو أن تكون بين العلاقات التى تربط هذه النظم .

ويعد تحديد أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين السياسات التعليمية جزءا رئيسيا فى المقارنة التفسيرية ، ولكنه لا يمثل جميع أجزائها . فصلب عمل المقارنة التفسيرية ـ بل معظمه ـ ينبغى أن ينصب على تفسير هذه الأوجه ، وتقديم اجابة علمية عن الأسباب الكامنة وراء أوجه التشابه فى بعض سياسات التعليم (السائدة فى مجتمعات ذات قوى ثقافية متقاربة أو متباينة) وكذلك الأسباب الكامنة وراء أوجه الاختلاف

فى بعض سياسات التعليم (السائدة فى مجتمعات متقاربة ومتباينة ثقافيا) .

وعادة ما يتم تفسير أوجه التشابه المشار اليه فى ضوء اطار نظرى لمفهوم معين من مفاهيم العلوم الاجتماعية ، مثل اطار أو نموذج التنظيم المفتوح (وهو أحد أطر مفهوم التنظيم) . وفى الوقت ذاته يتم تفسير أوجه الاختلاف المشار اليها فى ضوء أطر نظرية مختلفة لمفهوم ما من المفاهيم السائدة فى العلوم الاجتماعية ، مثل نموذج التنظيم المفتوح فى هذا الصدد تفسير أوجه التشابه والاختلاف فى ضوء المتغيرات العالمية والعلاقات الدولية .

وتتمثل الغاية النهائية للمقارنة التفسيرية المتعلقة بالسياسات التعليمية فى التوصل الى تعميمات أو استنتاجات تصلح كأسس لوضع بدائل أو حلول لظاهرة السياسة التعليمية موضوع الدراسة .

سادسا : طرح البدائل والحلول : يمثل هذا البعد ما يعرف فى التربية المقارنة بالجانب النفعى الاصلاحى ، ولا يقصد بهذا البعد استعارة أو نقل سياسات تعليمية ، وانما يقصد به كيفية الاستفادة العلمية من هذه السياسات واشتقاق اطار يتناسب مع مبادىء السياسات التعليمية موضوع الدراسة من جهة والبيئة الثقافية للبلد التى تعانى من مشكلة ما فى سياستها التعليمية من جهة أخرى .

وعلى وجه العموم يبدأ هذا البعد من حيث انتهى البعد السابق ، أى من المبادىء التى تم التوصل اليها فى المقارنة التفسيرية . فبناء على هذه المبادىء يتم وضع البدائل والحلول المختلفة (التصور المقترح)، ثم يعقب ذلك فحص هذا التصور فى ضوء السياق المجتمعى للبلد الذى يعانى من مشكلة الدراسة وكذلك تطلعاته المستقبلية . للتعرف على الجوانب الواجب تعديلها فى هذا التصور والصعوبات التى تواجهه اذا ما وضع موضع التنفيذ وكيفية التغلب عليها . وبذلك تطرح بدائل أو حلول ذات قيمة فى الدراسات المقارنة للسياسات التعليمية .

ان النظرة المتفحصة للابعاد المنهجية المقترحة لدراسة السياسات

التعليمية المقارنة تبين أن الأبعاد الثلاثة (المتعلقة بالمستويات التنظيمية للسياسات التعليمية وعملياتها - عناصرها ومخرجاتها - المشكلات الأساسية) تمثل جانبا وصفيا فى بحوث السياسات التعليمية المقارنة وهذا الجانب الوصفى من الممكن أن يتم تناوله بالأبعاد الثلاثة مجتمعة أو أن يقتصر على بعد واحد فقط أو بعدين . وأن البعد المنهجى الرابع ينحو الى جانب التحليل الثقافى وهو جانب لازم فى الدراسات المقارنة. وأن البعد المنهجى الخامس يمثل جانب التحليل المقارن وهو جانب لازم أيضا فى الدراسات المقارنة ومدخلات للبعد المنهجى السادس الذى يمثل بدوره جانب الاصلاح . وفى حقيقة الأمر هذه الجوانب تعد لازمة لبحوث السياسات التعليمية المقارنة ، طالما أن هدفنا فى الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية - طبقا لما جاء فى الأدبيات التربوية - هو التوصل الى مبادىء واتجاهات يمكن الاستفادة منها فى البلد التى تعانى من المشكلة ، شريطة أن تتسق هذه الافادة مع السياق الثقافى لهذا البلد وكذلك تطلعاته المستقبلية فضلا عن توجهات التنظير فى هذا الصدد .

مراجع الدراسة

١ - عبد الفتاح أحمد حجاج ، السياسة التعليمية : طبيعتها - مبرراتها - خصائصها ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٣ ، ص ١٨ .

2. William G. Monaham and Herbert R. Hengst, **Contemporary Educational Administration,** New York, Macmillan Publishing Co., 1982, p. 266.

3. J.R. Hough, **Educational Policy : An International Survey,** London, Croom Ltd., 1984, p. 17.

4. Carolyn Bexter and Others, **Economics and Education Policy,** London, Longman Group Ltd., 1977, p. 120.

٥ - سعد الدين ابراهيم وفايز مراد مينا ، « تجارب تطوير التعليم فى البلدان المتقدمة » ، فى : مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم ، عمان ، منتدى الفكر العربى ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٩٧ - ١٩٨ .

٦ - عبد الفتاح أحمد حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٩ .

7. Ralph B.Kimbrough and Michael Y.Nunney, Educational Administration : An Introduction New York, Macmillan Publishing Co., 1983, pp. 323-324.

8. Ananda W.P. Guruge General Principles of Management for Educational Planners and Administrators, Paris, UNESCO, 1984, p. 35.

9. Paula F. Silver, Educational Administration : Theoretical Perspectives on Practice and Research, New York, Harper Row Publishers, 1983, p. 23.

10. Torsten Husen and Maurice Kogan, Educational Research and Policy : How Do They Relate, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1984, p. 14.

١١ - سيف الاسلام على مطر ، العلاقة بين البحث التربوى وصنع

السياسة التعليمية : دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال ، القاهرة عالم الكتب ، ١٩٨٦ ، ص ٢١٠ .

12. Israel Scheffer, "On the Education of Policymakers", Harvard Educational Review, Vol. 54, No. 2, May 1984, pp. 152-153.

١٣ - محمد عزت عبد الموجود ، « تقويم السياسة التعليمية » ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ندوة : تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر (١٣ - ١٥ ابريل ١٩٨٨) . القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٥ - ٩ .

١٤ - نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مقدمة فى التربية المقارنة ، القاهرة المطبعة الفنية الحديثة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢١ - ٢٢ .

15. F.S. Coombs, "Comparative Studies of Educational Policy", in T. Nevill Postlethwaite, Encyclopedia of Comparative Education, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1988, p. 29.

١٦ - نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ٨٢ .

17. J.P. Keeves, "Legitimatory Research", in Herbert J. Walberg and Geneva D. Haertel (Eds.), The International Encyclopedia of Educational Evaluation, Oxford, Pergamon Press, 1990, p. 686.

— J.D. Nisbet, "Policy-oriented Research", Ibid., p. 691.

18. Gail P. Kelly and Others (Eds.), "Trends in Comparative Education : A Critical Analysis", Comparative Education, New York, Macmillan Publishing Co., 1982, p. 522.

١٩ - نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٦ - ١٠٩ .

20. Gail P. Kelly and Others (Eds.), Op. Cit., pp. 522-523.

٢١ - نيقولاس هانز ، التربية المقارنة ، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ ، ص ص ١١ - ١٢ .

— محمد قدرى لطفى ، فى التربية المقارنة : دراسات فى نظم التعليم ، القاهرة ، مكتبة مصر ، بدون تاريخ ، ص ص ١٣-١٣ .

22. W.D. Halls, "Comparative Education : Exploration", in Comparative Education, Vol. 3, June 1967, p. 191.

٢٣ - نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ١١٦ - ١١٧ .

٢٤ - سعيد فالح الفامدى وعبد الله عبد الغنى غانم وحسن محمد صالح ، المدخل الى علم الانسان ، الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢٩ - ٣٨ .

25. Alan Elliott, "Comparison and Interchange : The Relevance of Cultural Relations to Comparative Education", in Comparative Education, Vol. 2, No. 2, March 1966, pp. 64-66.

26. Carlos Alberts Tors, "The Capitalist State and Public Policy Formation : Framework for a Political Sociology of Educational Policy Making", British Journal of Sociology of Education, Vol. 10, No. 1, 1989, p. 81.

27. Ibid., p. 82.

28. Rolland G. Paulston, "Toward a Reflective Comparative Education ?, Comparative Education Review, Vol. 34, No. 2, May 1990, p. 254.

٢٩ - وهيب سمعان ، دراسات فى التربية المقارنة ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ ، ص ص ٤١ - ٤٣ .

— نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ٦٩ .