عملية صنع القرار فى السياسة التعليمية*

مقدمـــة

عندما نكون بصدد دراسة موضوع مثل : (عملية صنع القرار فى السياسة التعليمية) ، فإننا نكون أمام مجالات علمية ثلاث :

الأول : الإدارة

الثانى : التعليم

الثالث : السياسة

وعملية صنع القرار هى حلقة الاتصال بين هذه الدوائر الثلاث ، ذلك أن عملية صنع القرار تقع من الإدارة موقع القلب من الإنسان ، فإذا ما اقتصر البحث على (القرار التربوى) ، فإن هذا يعنى بالضرورة الارتباط الوثيق بالسياسة القائمة لأنها الإطار العام الذى تتحرك داخلـه القرارات التربوية .

وبطبيعة الحال ، فإن سياسة التعليم بدورها لابد وأن تكون مرتبطة ارتباطـــا وثيقـا بالنظام السياسى القائم ، لأن التعليم عملية أساسية يستند إليها النظام السياسى فى تشكيل وصياغة عقول المواطنين وشخصياتهم عامة بما يتفق وتوجهاته وفلسفته .

الوظيفة السياسية للتعليم :

إن دراسة لعلم السياسة تتجاهل عنصر الإنسان ولا تدخله فى حسابها ومعادلاتـــها ، إنما هى دراسة عقيمة ، ذلك أن الإنسان هو الأصل . ولسنا نظن أن بالإمكان قـــول شـــئ ذى معنى عن سلوك الإنسان دون التحدث عن السلوك السياسى للإنسان : أفعاله وأهدافه وبواعثـــه ومشاعره ومعتقداته وواجباته وقيمه . لقد بنى الإنسان دولا وإمبراطوريات ، وأوجـــد عـــادات ومؤسسات ، واخترع رموزا ودساتير ، وأشعل حروبا وثورات ووطد السلام وأشاع المحبـــة ، وعلم السياسة هو دراسة السبب الذى يجد معه الإنسان من الضرورى إقامة حكومـــة ، وكيـــف يكيف الحكومة لتلائم حاجاته ومطالبه المتغيرة ، وكيف ولماذا يتخذ قراراته فى السياسات العامة . وعلم السياسة يتعلق بظروف العمل البشرى ونتائجه[1].

---

* قدمت إلى مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ديسمبر ١٩٨٧ .

وإذا تأملنا فى المفهوم الحضارى للتربية الذى نتبناه ، فسوف نجد أن موضوع التربية كذلك هو الإنسان – كل الإنسان – بعقله ووجدانه وجسمه ، وقيمة واتجاهاته وما لديه من مهارات وأفكار . فموضوع التربية ليس هو المعرفة أو المواد الدراسية كما يذهب الفكر الدارج بين الآباء والمعلمين ، إذ الملاحظ أن المعلمين قد ركزوا على المعرفة ومواد تخصصهم إلى الحد الذى أصبحت فيه هذه المواد فى مقدمة اهتماماتهم والمقياس الأساسى للعمل المدرسى . وهكذا اعتقد الآباء أيضا ، خضوعا للتقاليد التعليمية السائدة ، وبالتالى جاء الإنسان التلميذ فى المرتبة الثانية من المعرفة .

ولكن الإنسان – باعتباره موضوع التربية – لا ينظر إليه مستقلا منعزلا عن المجتمع ، فهو لا يعيش ولا ينمو إلا فى مجتمع ، والتربية هى الوسيلة التى تنقل الكائن الآدمى من مجرد فرد إلى إنسان يشعر بالانتماء إلى مجتمع له قيمه واتجاهاته وآماله وآلامه ومصالحه ، بل إن التربية هى وسيلة المجتمع إلى أن يترجم نفسه فى سلوك الأفراد . وبذلك يصبح هذا المجتمع متفردا فى الأفراد ، أى يعيش ويستمر وينمو فى الأفراد أنفسهم[٢].

ومن الملاحظ أن الوليد البشرى يولد عادة عاجزا عن التكيف بنفسه مع البيئة المحيطة به (الطبيعية والاجتماعية) عجزا لا مثيل له لدى أى وليد فى المستويات التطورية الحيوانية ، وهذا العجز الشديد له دلالته التربوية الخطيرة ، فهو يعنى أولا أن الوليد يظل فترة طويلة بحاجة شديدة إلى استمرار عناية البالغين به كشرط لاستمرار بقائه ، ويعنى ثانيا أنه يلقى فرصة للتعليم – نتيجة لاستمرار احتكاكه بالبالغين – لا تتاح لغيره من الكائنات فى أى مستوى تطورى آخر ، ويعنى ثالثا أنه بحكم طبيعته العضوية – التى لها هذه الدرجة من عدم التحدد الفطرى – أكثر استعدادا لتشكيل نشاطه فى قوالب متنوعة . ويعنى رابعا أنه مضطر إلى أن ينمى وسائل التعبير والطلب بدرجة تتناسب مع شدة احتياجه إلى مساعدة الآخرين وتنوع حاجاته[٣].

هذه الجوانب الأربع لدلالة عجز الوليد البشرى فيما يتعلق بحاجته إلى التربية والتعليم ، نتيجة جميعا إلى (ربط) الفرد بالآخرين وإدماجه فيهم بحيث تخلق من الجميع (وحدة اجتماعية) على درجة من التكامل لا يمكن تحقيقها فى أى مستوى تطورى آخر .

وإذا كانت عملية إدماج الإنسان فردا منذ أولى مراحل العمر ، فى عالم لكبار تسمى " تنشئة اجتماعية " ، فإن عملية (التعلم السياسى) تعد شريحة أساسية فى هذه التنشئة ، ذلك أن معايير المجتمع وقيمه عندما تصبح جزءا من شخصية الفرد ، فإن ذلك يعنى إنها قد أصبحت أساس ما يتصوره عدلا وحقا وقوة ، وأساس أنماط السلوك التى يتقبلها المجتمع ويمارسها النظام السياسى القائم ، وعلى سبيل المثال : فإن المواطن – فى ظل النظام الديموقراطى المستقر –

يتوقع أن يتعلم أن طريقة التغيير والتطوير تتم عن طريق الانتخابات وعن طريق الممارسة الجماعية ، أكثر مما يتعلم أن هذه التغيير يحدث عن طريق الاضطرابات والثورات [٤].

وتشير كل دلائل البحوث إلى أن العالم السياسى للطفل يبدأ فى التشكيل والتكون قبل دخوله المرحلة الدراسية الأولى ، وأنه يتعرض لأكبر تغير سريع خلال هذه الفترة ، وأن السنوات الحقيقية فى تكوين المواطن فى النظام السياسى تكون بين سن الثالثة إلى سن الثالثة عشرة .

وعندما يسأل الطفل أباه " لماذا لا تركن السيارة فى هذا الميدان يا أبى ؟ " أو " من الذى يدفع راتب جنود الجيش ؟ " ، وعندما يجيب الأب بأن " إيقاف السيارة فى الميدان إجراء يخالف القانون " ، أو بأن " الحكومة هى التى تدفع راتب الجنود " ، فإن الطفل فى هذه الحالة يكون قد بدأ يتفتح على العالم السياسى ، إذ استقبل من مصدر موثوق ، أولى مقدمات السياسة بمفهومها الواسع ، أى أن الطفل قد تعرض فى رفق إلى أفكار وظواهر سياسية أهمها أن هناك قطاعا خاصا وآخر عاما ، وأن هناك حاجة وضرورة لطاعة القوانين والقواعد العامة بغض النظر عن الرغبات الشخصية ، وأن هناك سلطة أعلى خارج الأسرة والتى يخضع لها جميع الآباء حتى الأقوياء منهم ، أى أنه من خلال هذه الطرق العفوية والعرضية غير المباشرة يبدأ الطفل وهو فى هذه السنة الصغيرة بناء تصوره عن الحياة السياسية [٥].

ونستطيع أن نقدر مدى ما يمكن أن يترتب من نتائج سيئة على التعليم السياسى والعلوم الاجتماعية عامة عندما نقرأ ما انتهت إليه آراء مجموعة عمل من خبراء هيئة الأمم المتحدة " لمست برفق " بعض جوانب هذه المشكلة فى دول العالم الثالث وخاصة الإجراءات الانتقائية والمحاباة التى تتبعها بعض سلطات تلك الدول نحو علماء الاجتماعيات الذين يشاطرونها الولاء الأيديولوجى وكيف تحرم غيرهم من العلماء مهما كانت كفاءتهم من المشاركة فى وضع السياسة أو صنع القرار ، وهى الظاهرة التى تعرف فى منطقتنا العربية على وجه الخصوص باسم أزمة المفاضلة بين أهل الثقة وأهل الخبرة . وقد انتقد تقرير خبراء الأمم المتحدة تصرفات تلك السلطات بسبب تعمدها نشر روح الشك بين علماء الاجتماعيات وإشعال نار المشاحنات والمنافسات بينهم مما يخلق وضعا أشبه بعنق الزجاجة يعوق محاولات تطوير العلوم الاجتماعية[٦].

نضيف إلى ذلك مظاهر أخرى للتحيز فى التعليم السياسى فى دول العالم الثالث ، وهى مظاهر ضارة للغاية علميا وسلوكيا واجتماعيا تتراوح بين فرض مقررات دراسية جديدة لتبرير شرعية النظام وتجميده ، وبين بدعة إعادة كتابة التاريخ بعد كل " حركة تصحيحية "

لتزوير الحقائق التاريخية بما يتفق مع المصالح والأهداف الخفية لكثير من العمليات الانقلابية على حساب التعليم السياسى الجاد والموضوعى [٧].

ومما يلاحظه الباحثون فى العلوم التربوية والنفسية مما له دور كبير على السلوك السياسى أن أهداف التنشئة الاجتماعية فى المجتمع العربى بكل أسف شديد تنحو إلى تطبيع الطفل على مسايرة معايير الراشدين والانصياع لتوقعات الكبار ، فهدف التنشئة فى (سلوا) ، وهى القرية المصرية التى درسها الدكتور حامد عمار فى رسالته للدكتوراه ، هى أن تخلق لدى الطفل الطاعة والأدب[٨]. والطفل المؤدب هو الذى يطيع والديه ، ولا يلعب إلا فى المساء ، أو لا يلعب إطلاقا ، كما أن الأولاد والبنات يكونون مؤدبين حين لا يختلطون ببعضهم البعض . وتؤكد التنشئة الاجتماعية سلطة من هم أكبر من الطفل وتطلب منه أن يطيعهم . وتكشف دراسة (دينيس) عن تقدير الطاعة كسمة فى شخصية الأطفال ، فقد قارن دينيس بين ما يتلقاه كل من أطفال لبنان (عرب) وأرمن ويهود وأمريكيين يدرسون فى مدارس بيروت من مديح على أفعال معينة . ولقد وجد دينيس أن نسبة أكبر من الأطفال اللبنانيين كانت تتلقى المديح على كونهم مؤدبين ومطيعين ، فالآباء والمدرسون اللبنانيون كانوا يمتدحون التلميذ الذى يظل ساكنا ولا يقوم بأحداث ضوضاء . وفى دراسة للقيم التى ظهرت فى كتب القراءة العربية المستخدمة فى مصر فى السنوات الثالثة إلى السادسة الابتدائية قبل الثورة وبعدها ، وجد أن قيمة طاعة السلطة وهى من القيم العشرة الأكثر تكرارا قد تكررت بنسبة ٢٦ % قبل الثورة و ٣٢,٥ % بعد الثورة ، بينما تتكرر قيمة الاستكشاف والاستطلاع بنسبة ٦,٧ % قبل الثورة ، وربما أصبحت سمة الطاعة ظاهرة قومية ، إذ يلاحظ كل منا أن أى فرد أكبر سنا ينتظر من الصغار أو الأقل مركزا الطاعة وعدم مخالفة توقعاته[٩].

ولا تقتصر مشكلة التعليم السياسى والعلوم الاجتماعية على دول العالم الثالث ، فقد هاجم كارل يواكيم فريدريش **Carl J. Friedrich** وبريجنسكى فى عدة مؤلفات علمية تسييس التعليم والوظيفة السياسية التى تقوم بها الجامعات فى الدول ذات النظام الشمولى ، مع التركيز على الدول الاشتراكية والمحاولات الجارية لإضفاء الشرعية من خلال التعليم على تلك النظم . ولكى يوفر فريدريش بعض التوازن لكتاباته تناول الظروف الخاصة التى أنشئ فيها ما يسمى بجامعة برلين الحرة فى ألمانيا الاتحادية أثناء الحرب الباردة الأولى . بالمثل تعرض تحيز التعليم السياسى فى بريطانيا للنقد من المفكر الإنجليزى بيرنارد جونز **Bernard M.Jones** [١٠].

وتلعب المدرسة دورا هاما فى عملية التنشئة السياسية عن طريقين [١١].

التثقيف السياسى من جانب ، وطبيعة النظام المدرسى من جانب آخر . ويتم التثقيف السياسى من خلال مواد معينة مثل التربية القومية والمواد الاجتماعية التى تشمل عادة مادتى التاريخ والجغرافيا . وتسعى التربية القومية إلى مد التلميذ بالمعلومات الأساسية عن نظام الحكم وتشكيلات ونظم الإدارة المحلية والخطوط الرئيسية للسياسيات العامة التى تسير عليها البلاد فى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية . أما التاريخ ، فيسعى عادة إلى إبراز الإنجازات الحضارية للبلاد ، فضلا عن الانتصارات السياسية والعسكرية وذلك لغرس مشاعر الولاء والانتماء لدى التلاميذ نحو وطنهم .

وفيما يتعلق بطبيعة النظام المدرسى ، يلاحظ أن المدرسة وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذى يساعد بدرجة كبيرة فى تشكيل إحساس التلميذ بالفاعلية الشخصية ، وفى تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعى القائم . وفى هذا الصدد ، يشار إلى تأثير كل من نوعية المدرس ، وطبيعة علاقته بالتلميذ ومدى تواجد التنظيمات المدرسية :

- فالمدرس عندما يكون متمكنا من مادته الدراسية متعمقا فيها ، يكسب قدرا كبيرا من احترام الطلاب ، وبالتالى يفتح الباب إلى تأثيره الفكرى عليهم ، فإذا أضاف إلى ذلك معاملة يظهر منها إيمانه بتوجهات النظام السياسى القائم وتحمسا لها ، أصبح طريقه ميسرا لغرس قيم هذا النظام فى قلوب التلاميذ .
- وهناك من المدرسين من لا يطيق من الطالب مناقشة لما يطرحه من آراء وأفكار ينقلها من الكتب المدرسية ويعمد كثيرا إلى ممارسة أساليب الاستبداد والقهر . وهناك من المدرسين من يفعلون عكس ذلك ، ولهذا الأسلوب وذاك تأثيره المؤكد على اتجاهات التلاميذ سواء بالسلب أو الإيجاب .
- ولأسلوب الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية أثره كذلك فيما يرسمه للقرارات من مسارات مما سنناقشه فيما بعد ، وكذلك ما تكون عليه التنظيمات المدرسية ، وإلى أى حد تسمح بانسياب الآراء والأفكار من وإلى جمهور العاملين فى المعاهد التعليمية .

ويلعب التعليم دورا وظيفيا فى تنمية الوعى السياسى للفرد حيث أكدت العديد من الدراسات الامبريقية أن الفرد الأفضل تعليما يكون أكثر إلماما بالمعلومات والمعارف عن معظم الموضوعات السياسية . ويتأكد هذا الدور الذى يقوم به التعليم كأحد أدوات التنشئة السياسية فى تنمية الوعى بالثقافة السياسية من خلال بعض الحقائق التى أسفرت عنها بعض الدراسات المقارنة ومنها[١١] :

- أن الفرد الأكثر تعليما يكون أكثر إلماما ووعيا بتأثير الحكومة على الفرد من المواطن الأقل تعليما .
- يكون الفرد الأكثر تعليما ، أكثر ميلا لمتابعة الأحداث والقضايا السياسية .
- أن الفرد الأكثر تعليما لديه معلومات سياسية أوسع ، كما أن بؤرة اهتمامه بالموضوعات السياسية تكون أوسع من نظيره الأقل تعلما .
- أن الفرد الأكثر تعليما يكون أكثر ميلا للدخول فى مناقشات مع الآخرين .
- أن الفرد الأكثر تعليما يميل إلى أن يكون عضوا فعالا وأكثر قدرة على التأثير فى بيئته الاجتماعية .

ويزداد أثر التعليم فى رفع مستوى الوعى السياسى للفرد فى مراحل التعليم العليا بشكل أكثر وضوحا ، فقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن الفرق بين مستوى الوعى السياسى لخريجى المدارس الثانوية ، وخريجى الجامعات ، غالبا ما كان أكبر منه ، بين خريجى المدارس الثانوية وخريجى مرحلة التعليم الأولى ، حيث عزت الدراسة ذلك إلى الجامعات بما يتوافر فيها من فرص الاتصال والتفاعل والتباين فى وجهات النظر والمناقشات الحرة تؤدى إلى تسهيل عملية الإلمام بالمعلومات والمعارف ذات الصلة بالموضوعات السياسية[١٣].

ومن مظاهر الدور السياسى للتعليم – بالإضافة إلى عملية التنشئة الاجتماعية – عملية الاختيار والانتقاء والتدريب للصفوة السياسية . ويشير كولمان **Colman** بوضوح إلى أنه فى المجتمعات غير الغربية ، فإن العلاقة بين التربية الرسمية وتكوين الصفوة السياسية الجديدة فى تلك البلاد علاقة واضحة جدا ، ولقد أيدت هذه الظاهرة العديد من الدراسات الامبريقية لدرجة أن هذه النقطة بالذات لم تعد فى حاجة إلى توضيح أكثر . ولقد أشار العديد من الباحثين إلى ملاحظات مماثلة فيما يتعلق بالمجتمعات الغربية أيضا فيقرر (بوتومور) على سبيل المثال أن النظام التعليمى فى معظم المجتمعات الغربية لا يدعم التفرقة بين الحكام والمحكومين فحسب ، بل أنه يبقى على ويؤدى إلى ازدهار فكرة حكم الصفوة طالما إنها تؤكد اختيار الأشخاص غير العاديين للمراكز القيادية [١٤].

وهناك العديد من العوامل التى تؤثر – بدرجات متفاوتة – فى تكوين الصفوة أى مدى فرصة المرء فى الانضمام إليها . ولعل أبرز هذه العوامل تلك المتعلقة بالسن والجنس والانتماء والعمل والدين والتعليم والخبرة وما إلى ذلك . أما قضية انتقاء وتدريب الصفوة فتمثل السبيل الذى من خلاله يمكن اختيار وتربية الصفوة لتشغل المراكز السياسية فيما بعد وتضطلع بهذه المهمة ، فى الكثير من المجتمعات مؤسسات تربوية معينة ، ففى إنجلترا ، على سبيل المثال نجد أن الكثيرين من القادة السياسيين ذوى التأثير فى حزب المحافظين قد تلقوا تعليمهم فى

" ايتون " و " هارو " أو ما يطلق عليها Great Public School ثم فـــى جـــامعتى اكســفورد وكيمبردج . وفى سنة ١٩٥١ كان هناك ٣٢,٥ % من أعضاء مجلس العموم المحافظين تلقـــوا تعليمهم فى " ايتون " و هارو " و ٨٠,٥ أكملوا دراساتهم فى اكسفورد وكمبريدج . ويمكن للمرء أن يقرر أن تلك المدارس قد قامت بدور الانتقاء والتدريب للصفوة ، فالطلاب يختـــارون فـــى البداية ويلحقون بالمدارس على أساس معايير متعارف عليها ، بعضها يتعلق بأصولهم والآخـــر يتعلق بالتحصيل ، ومنذ التحاقهم فإن الطلاب يطبعون وفق أنماط معينة للقيادة السياسية ، وكـــذا حفزهم للمشاركة السياسية إلى أقصى حد ممكن . هذا ولقد جرت العادة على أنه منذ الالتحـــاق بمثل هذه المدارس ذات المكانة المتميزة ، فإن المرء يكاد يضمـــن عضويـــة إحـــدى الدوائـــر السياسية الهامة[١٥].

وكثير من النظم التعليمية تستخدم بعض التقاليد والرموز السياسية والتربوية كجـــزء من مناهج التربية الوطنية أو التلقين السياسى . ومن أمثلة هذه الرموز والتقاليد : تحيـــة العلـــم القومى ، وإنشاد الناشئين للأناشيد الوطنية ، وتمجيد الأبطال القوميين ، والاحتفالات بـــالأحداث والمناسبات القومية ، والتركيز على بعض الرموز الوطنية مثل صور القادة والزعماء وكذلـــك أقوالهم وخطبهم .

أما الأسلوب الآخر من الأساليب التى تستخدمها المدارس فى التربيـــة السياســية ، فيتمثل فى بعض النشاطات التربوية والسياسية التى استحدثتها النظم التربوية بـــهدف مســاعدة التلاميذ على الممارسة السلوكية للقيم والمبادئ السياسية السائدة . وتختلف هذه النشـــاطات فـــى طبيعتها وتشكيلها وتنوعها ودرجة الحرية المسموحة للطلاب من مجتمع لآخر ، فالمجتمعـــات الديموقراطية غالبا ما تنحو نحو توسيع نطاق المشاركة الطلابية ومن ثم تنويع وتكثيف أوجـــه النشاط الطلابى لدرجة تسمح بوجود جماعات سياسية طلابية . وعزى التأكيد على أهمية هـــذه النشاطات فى المجتمعات الديموقراطية إلى إيمان المعنيين بالتربية السياسية فى هذه المجتمعـــات بأهمية المعايشة الواقعية لخبرات الحياة السياسية كخطوة هامة على طريـــق تربيـــة المواطـــن الديموقراطى [١٦].

الوظيفة التربوية للنظام السياسى :

يجمع كثيرون على أن التربية فى الدول الرأسمالية تعانى من أزمة طاحنة ، والسبب الرئيسى لهذه الأزمة ، هو أولا أزمة وأساس النظام الذى تسير وفقا له فى هذه البلاد ، ذلـــك أن المركزية المتزايدة لرأس المال تلغى شيئا فشيئا حقيقة التسويق – وهو السند الموضوعى للبيـــع التجارى – ولكنها تحتفظ بشكله ، لأن القوى المحركة للنظام – وهو المكسب – ما زالت باقيـــة ،

وفى هذه الظروف يتطور النظام نحو نمط جديد من الإنتاج يصبح فيه تولد الفائض من جديد أمرا واضحا ، وتصبح الأيديولوجية من جديد هى المستوى الغالب . وقد وصف جورج أورويل هذا التغيير فى روايته المستقبلية (١٩٨٤) ، وقامت المدرسة الفلسفية بفرانكفورت بتحليله بواسطة (جـ. ماركوز) و (جـ هابرماس) ، وفى الوقت نفسه مركزية رأس المال تلغى الرأسمالى وتفتت وظائفه تماما ، ويفقد الميراث أهميته الكبرى إذ يتم انتقال الممتلكات من خلال إطار قانونى . وهكذا تدخل الأسرة نفسها فى الأزمة ، ولذا يكون على المدرسة عندئذ أن تقوم بوظائف أكثر أهمية من ذى قبل فتجعل النظام مناسبا للصفوة ، وهذا ما يتفق تماما مع متطلبات مجتمع استبدادى جديد ، مجتمع الإنسان (ذى البعد الواحد) [١٧].

وفى الوقت نفسه لم تعد للتخصص فى مجال العلوم الطبيعية والتقنية وظيفة الفاعلية العملية ، بل يقوم بوظيفة جديدة هى تبرير تقسيم العمل الذى يزداد تشبعا، وهو شرط لتدرج الأجور الذى حل محله التحالف بين الطبقات السابقة . ولكن تقسيم العمل هذا أصبح مجردا من وظيفته ، وأصبحت الثورة على تقسيم العمل تهدد النظام فى جذوره ، فلكى يتحقق الاستمرار ، يجب على النظام أن يواصل تحولا أيديولوجيا وذلك بأن يجعل من العلم ومن التقنية (أيديولوجية) ، كما جاء فى التعبير الموفق لـ (جـ هابرماس) ، وهكذا أصبح كل نظام تربية القرن التاسع عشر (مجردا من وظيفته) .

وفى هذا الوقت خاصة ، قامت محاولة لنشره فى البلاد النامية على أساس فرض (روستو) للتنمية الخطية ، هذا الفرض القائل بأن تلك البلاد (متأخرة) فقط ، فى حين يسيطر عليها ويشكلها بطريقة نمطية هذا التحكم ، الذى كان بالأمس استعماريا فجا بالنسبة لكثير منها ، أما اليوم فتسيطر عليها وتشكلها قنوات أكثر دقة من تقسيم دولى غير عادل للعمل .

وقد تميزت التربية الاستعمارية بعنفها الواضح ، وقد اتخذت لنفسها هدفين : فمن جهة هدم النظام التقليدى المعقد للإعداد الحر بغرض اقتلاع الثقافة والوعى القوميين ، ومن جهة إعداد (صفوة) من الخدام التابعين : ولم يكن الغرض الأساسى من تربية هذه الجماعة إعداد بورجوازية لها صورة الدولة المستعمرة ، ولا إعداد العلميين والفنيين القادرين على تنمية التقنية ، بل كان الغرض منها هو إنتاج أفراد يتفقون مع المحتوى الذى كان يمكن أن يتزودوا به (عن طيب خاطر) : لغة أجنبية وتاريخ الدولة المستعمرة .. الخ . ولم يكن محتوى التربية ولا إعداد الأفراد المعدين بهذه الطريقة بقادرين على إقامة تنمية حرة فى المجتمع .

ويقول كل من (بوردو) P.Pourdeaux و (باسيرون) Passeron أن الطبقة الاجتماعية المسيطرة فى المجتمع تحاول دائما أن تحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال والحفاظ

على مكاسبها فى المجتمع . وفى المجتمعات الديموقراطية الحديثة ، لا تملك هذه الطبقات أن تحقق هذا الهدف عن طريق التعسف أو العنف السافر ، فهذا مرفوض بحكم التقاليد الديموقراطية ولذلك تلجأ إلى نوع آخر من أنواع التعسف والعنف ، هو التعسف أو العنف الثقافى ، والمدرسة هنا هى أهم أداة فى يد الطبقات المسيطرة فى المجتمعات الليبرالية للقيام بهذه المهمة فتفتح هذه الطبقات المدارس التى تهيمن عليها ثقافتها على مصراعيها وفقا لعقيدة (الفرصة المتكافئة) . لكن امتلاك الثقافة داخل المدرسة أو التعامل معها لن يكون ميسورا وبنفس القدر أمام الجميع ، فيقول بوردو أن التعامل مع الثقافة يحتاج إلى (شفرة) Code تحل رموزها وتفسر معانيها ، والمدرسة حينما تفتح أبوابها للجميع ، لا تعطى هذه الشفرة لأحد ، بل تظل سرا من أسوارها ، وأبناء الصفوة فقط هم الذين يمتلكون هذه الشفرة لأنهم قد أتو من ثقافة شبيهة بثقافة المدرسة[١٨].

وهكذا يؤدى امتلاك الثقافة إلى مزيد من الثقافة وينجح أبناء الصفوة فى امتلاك المزيد من الثقافة المدرسية بما يملكونه من ثقافة سابقة قبل حضورهم إلى المدرسة ، مشابهة لثقافة المدرسة ، وبنفس الطريقة يفشل أبناء العمال والطبقات الدنيا فى امتلاك الثقافة ، فالمدرسة بهذه الطريقة عامل طرد لهم . وتتم المأساة حين يطلب المجتمع (الطبقة المسيطرة) من الجميع (وبموضوعية) زائفة أن يتدرج الناس وفقا لما يتملكونه من رأسمال ثقافى . وهكذا يصبح التفاوت فى امتلاك رأس المال الثقافى غطاء وتعمية للتفاوت فى رأس المال البشرى . وهكذا تمارس الطبقات المسيطرة عنفا ثقافيا عن طريق المدرسة تحقق من خلاله الإبقاء على مصالحها والمحافظة على استمرار نفسها كطبقة مسيطرة .

ونحن نعرف أن كل بناء قائم على التسلط ، يولد فى نفوس (المغلوبين على أمرهم) نظاما لرموز عقلية وردود فعل تعكس صورة هذا البناء وتنبعث منه . وقد قام المفكر البرازيلى (بأولو فرير) بتفكيره على هذه الملاحظة الكلاسيكية ، وهو يسمى العقلية التى نشأت وتكونت عند السكان الفلاحين فى معظم أمريكا اللاتينية تحت تأثير الاستعمار الأسبانى والاستعمار البرتغالى (ثقافة الصمت) [١٩].

ففى القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر ، كان النظام الاستعمارى ينزع حتما إلى حمل الناس على التزام الصمت . ولما كان الاستعمار فى تلك الفترة يعتبر من قبيل المشروعات التجارية ، فإنه كان من المستحيل فى هذه الحالة أن يتبنى علميا أى حضارة حقيقية ، وحينما كان الغزاة الفاتحون أصحاب السيطرة التامة ، فإنهم جريا على العادة المتبعة لم يكتشفوا الثروة الخيالية التى وعدوا بها ، لذلك استولوا على الأرض . وكان السكان الأصليون قد تحولوا تدريجيا إلى مجرد أتباع لهؤلاء السادة المحدثين الذين وسعوا ضياعهم بفرض العمل على جماعات الهنود الذين عصرهم الفقر[٢٠].

وفى النهاية ، رضخ الفلاحون فى صمت لهذه السيطرة التى اتسقت مع موقفهم العام فى نواح أخرى . وقد أسهم الفلاحون بخضوعهم الصامت لأى قرار هام فى تعويدهم أنفسهم على التبعية ، وساعد استمرا هذه الحالة مدة قرنين أو ثلاثة قرون على أن يؤكد فى نفوسهم (الوعى المسود) . ويجب أن لا نحسب أن ما نسميه (التسلط) كان مقصورا على النواحى الفيزيائية أو السياسية فإن ولاء الفلاحين لم يصبح تاما إلا بعد أن تقبلوا لغة سادتهم فى صمت وسلبية . وقد استوعب العقل الخاضع للسيطرة العقل المسيطر : ونما فى نفوس الفلاحين طريق للتفكير وتصور للدنيا مطابق لأنماط ثقافية معينة . ولم تساعد هذه الأنماط على استبقاء الحالة الراهنة فحسب ، بل أفرزت معتقدات واتجاهات تبررها[٢١].

وتتوقف قوة (ثقافة الصمت) هذه على طول المدى لاستيعاب الفلاحين ، ومثل هذه الثقافة التى ولدتها أحوال السيطرة الموضوعية مع مصاحباتها من الأساطير لا يزال لها تأثير حاسم على السلوك ، وذلك برغم حدوث تغيرات اجتماعية هامة .

وإذا كان الفلاحون فى حقيقة الأمر قد قيدوا بقيود الفقر الجثمانية فى سجن وعيهم المضطرب ، فمن الواضح أن تحريرهم لا يمكن أن يكون مجرد مسألة اقتصادية ، وأى تغيير حقيقى مستمر ، يلزم أن يسبقه ويستحضره تحرير صادق لهذا الوعى . ولو تأملنا فى (طريقة التعليم) التى مورست فى هذه المجتمعات وما يماثلها من مجتمعات تقع فى براثن التبعية ، فسوف نجد كيف تساعد إلى حد كبير على تكوين عقلية تألف الخضوع وتستأنس بالأوامر وتستهدى بالتعليمات التى لا تناقش !! فهى تجعل من التعليم أداة للتطويع لا وسيلة للتحرير .

إن التعليم من أجل التطويع محتم عليه أن يفصل العقل الواعى عن العالم ، وأن يعتبر العقل الواعى مكانا فارغا داخل الإنسان يجب ملؤه بمحتويات . وهذا الانفصال الذى يؤدى إلى اعتبار العقل الواعى والعالم كيانين منفصلين متضادين يتضمن انتفاء القوة الانعكاسية للعقل الواعى التى تتحول إلى هذا الفراغ الذى أشرنا إليه . والواقع أن (العالم) و (العقل) الواعى ليسا متضادين ، بل إنهما مرتبطان منطقيا داخل وحدتهما الأساسية الأصلية ، ومن أجل هذا فإن الصدق الموجود فى أحدهما يكتسب عن طريق الآخر ، فالصدق لا يمنح ، بل يفتح الآفاق لنفسه ويصنع نفسه . إنه اكتشاف وابتكار فى وقت واحد [٢٢].

وفى ظل هذه الفلسفة يفرض التعليم أسطورية العالم بدلا من أن يفرض صدقه المنبعث من صدق الفكر الذى يكشف النقاب عن هذا العالم . وبممارسة نظرية المعرفة فى العمل التعليمى عندما يكون للتطويع والقهر ، ينفصل التعليم عن التعلم ، العلم عن العمل ،

التفكير عن التطبيق ، التلقين عن الصياغة ، استرجاع المعلومات الموجودة عن خلق معلومات جديدة . وفى هذا المجال تصبح المعرفة هى تقبل المعلومات أو " تكديسها " !

وهكذا يصبح التعليم مجرد عملية نقل المعلومات . وفى هذه العملية ينقل العلم ، أى الفرد الذى يعلم ، المعرفة الموجودة لديه إلى المتعلم ، وهو ذلك الفرد الذى لا يعلم ، وفى أثناء هذا تكون المعرفة مجرد حقيقة نهائية وليست صيرورة تستلزم العلم والفعل . وفى هذه الفلسفة الخاصة بالمعرفة والمنطق لا يوجد هدف محدد ، ولكن معرفة تامة يمتلكها المعلم ، وعليه أن يحول ، ويوصل ، ويمد ، ويعطى ويناول هذه المعرفة التى يمتلكها إلى المتعلم (الجاهل) ، وبهذه الطريقة يصبح العقل سلبيا ، مجرد مرآة عاكسة بغير جهد ايجابى يغير أو يعكس أو يطور ، أو يضيف .

وبناء عليه ، فإن العلاقات بين المعلم والمتعلم ، هى علاقات الفاعل بالمفعول به ، بمعنى أن الأخير متقبل لما يملكه الأول من معلومات ، فالمعلم ، أى الذى يعلم ، وهو الذى يفضل عملية التعليم ، هو دائما معلم ، فى حين أن الأخير هو دائما تلميذ المعلم [٢٣]. وهذا يفسر السمة المضادة للحوار لهذا اللون من التعليم . وهذه السمة المضادة للحوار ليست موجودة فقط فى فلسفة المعرفة والمنطق المشار إليها ، ولكنها موجودة أيضا فى (النظام) نفسه . إن المعلم هو الشخص الذى يفكر ويقول كلمته ويعرف ، فى حين أن المتعلم يعيش فى وهم أنه يفكر ، عن طريق المعلم ، فإنه يتوهم أنه يقول كلمته عندما يكرر ما يقوله المعلم . أنه يتوهم إنه يعرف لأن المعلم يعرف . وبقدر ما تعجز المدرسة عن أن تكون مفهوما نظريا ، وبقدر ما يكون المعلم ناقلا للمعرفة التى تصف الواقع كحقيقة ، وبقدر ما يعلن المعلم أنه يعرف ما يجب تعليمه ، ولا يعترف بأنه يتعلم أثناء عملية التعليم ، فإن من الواضح له أنه ملزم باختيار محتوى المنهج التعليمى . ولا يكون للتلميذ أن يفعل شيئا سوى أن يترك نفسه باستسلام ليمتلئ بهذا المحتوى . ومن أجل هذا فالتلميذ الجيد عموما ، لا يكون التلميذ المتململ أو الصعب المراس ، وإنما هو الذى لا يبدى شكوكا وليس لديه رغبة فى معرفة سبب الحقائق . إنه لا يتخطى الأنماط الموضوعة . إنه لا يستنكر التسليم بالبيروقراطية ، ولا يرفض كونه المفعول به . إن التلميذ الجيد فى هذا اللون من التعليم هو على النقيض من هذا ، هو التلميذ الذى يكرر ويرفض التفكير بعين ناقدة ، ويتأقلم مع النمطية ، ويجد أنه من الأفضل أن يكون متبلدا [٢٤].

ولباولو فرير تعبير طريف وصف به التعليم الذى يقوم على التلقين وهو (التعليم البنكى) . إن أهم ما يميز التعليم التلقينى ، لهجته المتعالية وعدم قدرته على إحداث التغيير : ٤×٤ = ١٦ ، عاصمة كذا .. الخ ، أما الطلاب – مرة أخرى – فينحصر دورهم فى الحفظ

والتذكر وبإعادة الجمل التى سمعوها دون أن يتعمقوا مضمونها ، وليس من هدف لهذا التعليم التلقينى سوى تعويد التلاميذ أسلوب التذكر الميكانيكى لمحتوى الدرس وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المعلم كلمته الجوفاء . وطالما ظل المعلم قادرا على القيام بهذه المهمة ، كان ذلك دليلا على كفاءته ، وطالما ظلت الأوانى قادرة على القيام بهذه المهمة ، كان ذلك دليلا على امتياز الطلبة وهكذا أصبح التعليم ضربا من الإيداع تحول فيه الطلاب إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين ، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة والاتصال ، بل أصبح مصدر بيانات ومودع معلومات ينتظره الطلاب فى صبر ليستذكروا ما يقوله ثم يعيدوه . ذلك هو المفهوم البنكى للتعليم الذى تحدد فيه دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه ويخزنها دون وعى[٢٥].

وفى ضوء ذلك ، فليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم البنكى الرجال كائنات متأقلمة وسهلة القياد ، والحقيقة هى أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات ، كلما قل وعيهم بالعلم المناط بهم تغييره ، فقبولهم لهذا الدور السلبى المفروض عليهم يعنى بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم والمعرفة المبتسرة التى أريد لهم أن تملأ عقولهم ، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكى تتركز فى تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تماما من أجل خدمة أغراض القاهرين الذين لا يرغبون فى أن يصبح العالم مكشوفا لهؤلاء أو أن يصبح موضوعا للتغيير ، فالقاهريون يتصرفون بغرائزهم ضد أى محاولة فى التعليم تستهدف تنمية المقدرة النقدية وترفض النظرة الجزئية لحقائق العالم . وتجدهم فى ذلك لا يحفلون بالمواقف بل يحفلون بالإنسان الذى يريدون له أن يتأقلم مع ظروف القهر وبالتالى مع السيطرة والاستغلال ، لأجل ذلك يشجع القاهرون مفهوم التعليم البنكى ويفرضون سيطرة أبوية على النظام الاجتماعى الذى يتلقى فيه المقهور تعليمه ، فهم يعتبرون أمثال هؤلاء المقهورين حالات فردية أو رجالا هامشين لا يحق لهم التمتع بمزايا الصلاح والنظام والعدل الاجتماعى ، فهؤلاء الرجال فى نظرهم هم الجزء المريض فى جسم مجتمع صحيح البنيان ويحتم واجبهم أن يتحملوا مسئولية الكفاءة والكسل حتى يؤقلموا أنفسهم ويغيروا من عقلياتهم ليصبحوا جزءا مندمجا فى جسم المجتمع الذى أخطاؤه ، ولكن الحقيقة التى تؤكد نفسها هى أن المقهورين ليسوا رجالا هامشيين أو رجالا يعيشون خارج حدود المجتمع الصحى ، فهم كانوا كذلك عندما مورس ضدهم الاستغلال فى المجتمع الذى حولهم إلى مجرد أشياء ، وهكذا فإن الحل لا يكمن فى أن يندمج هؤلاء فى تركيبة مجتمع القهر ، بل يكمن فى تغيير هذه التركيبة ليمتلك هؤلاء الرجال أقدار أنفسهم ، ولا يخفى أن مثل هذا التغيير يدحض أهداف القاهرين ، ولذلك فأنت تجدهم يستميتون من أجل فرض نظام التعليم البنكى الذى يبقى الواقع على ما هو عليه[٢٦].

عملية صنع القرار وأهميتها السياسية :

وعلى الرغم من تزايد الوعى بأهمية توافر الموارد البشرية بدرجة لا تقل أهمية عن الموارد الطبيعية ، إلا أن تجارب العديد من الدول التى مارست تجربة النمو أوضحت أنه مع هذا الوعى ، فإن مجرد توافر هذه الموارد بنوعيتها ليس هو العامل الحاسم فى تحقيق الأهداف الاجتماعية ، بل إن الاستخدام الصحيح والاستثمار العلمى لها هو فى الأساس العامل الحيوى فى تقدير مصير جهود الإنماء ، وبتوالى تجارب الدول فى مجال الإنماء ، بات واضحا أن العامل الأساسى لفعالية جهود الإنماء وإنجازاته هو التنظيم الإدارى القائم على تخطيط وإدارة الموارد القومية والفلسفية الإدارية التى يتم على أساسها اتخاذ قرارات الإنماء الأساسية[٢٧].

ومن ثم يعتبر نقص المستوى القيادى فى القوى البشرية ذات المهارة الممتازة والكفاية العالية من أهم المشكلات الرئيسية المتصلة بتنمية القوى البشرية . ومما يزيد من إلحاح هذه المشكلة ؛ ما يتسم به التنظيم الاجتماعى الحديث من تعقد العلاقات وتشابكها . ويصدق ذلك على مجال التعليم ، إذ أن التعليم منظومة اجتماعية يتفاعل فيها العديد من العناصر والعمليات على مستويات متعددة . ولما كانت الأزمات التى مر بها التعليم فى كثير من البلدان ومنها مصر قد أثبتت عدم فاعلية الحلول الجذرية ما لم تقم هذه الحلول على أسلوب عصرى يعتمد على العلم والتخطيط السليم والقرارات المدروسة ، فإن هذا يعنى ضرورة وجود قوى بشرية على مستوى عال من الكفاية فى الإدارة والقيادات والتوجيه [٢٨].

ويعتبر موضوع صنع القرار واتخاذه من الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة التى حازت على اهتمام المشتغلين بالعلوم الإدارية فى المجالات المختلفة ، ولعل ذلك يرجع إلى أن عملية صنع القرار هى مركز النشاط الإدارى والتربوى ، ومفهوم رئيسى لفاعلية الإدارى لدى المنفذين بالمؤسسة التعليمية .

وصنع القرار هو (سلسلة الفردية أو الجماعية التى تنتهى باختيار البديل الأنسب لمواجهة موقف معين) [٢٩]. ويرى طومسون و (تودين) **Thomson & Tuden** أنه ، وإن كان الاختيار بين البدائل يبدو نهاية المطاف فى صنع القرارات ، إلا أن مفهوم القرار ليس مقتصرا على الاختيار النهائى بل إنه كذلك يرجع إلى الأنشطة التى تؤدى إلى ذلك الاختيار ، ومن هنا قيل أنه تنظيم **Organization** أو عملية **Process** معقدة للغاية تتدخل فيها عوامل متعددة ، نفسية ، وسياسية واقتصادية واجتماعية ، كما تتضمن عناصر : القيمة والحقيقة والظروف غير المحددة ، وهى تلك التى يحتمل توقعها فى ذهن صانع القرار ، وهى الاعتبارات التى اتخذها فى ذهنه كأساس متوقع ، ومن ثم اتخذ القرار بناء عليها ، فكأن دور صانع القرار يتعلق بصورة عامة بالاعتبارات ذات الطبيعة السياسية والاستراتيجية .

ويمكن التأكد من أن عملية صنع القرارات هى عملية متصلة بالنظر إلـــى اعتبـــار الوقت عنصرا فى صنع القرارات : (أ) فالماضى : تظهر فيه المشاكل وتتراكم وتتجمع فيـــه المعلومات وتظهر الحاجة إلى صنع قرار معين أو موقف ما ، (ب) والحاضر : يظـــهر فيـــه كثير من البدائل التى يمكن أن نختار فيما بينها ، (جـــ) المستقبل : وهو الوقت الذى تنفذ فيه هذه القرارات ، علاوة على ذلك ، فإن كثيرا من القرارات الحالية تولد الحاجة إلى قرارات جديـــدة بحيث يتطلب الأمر اتخاذ موقف معين وشامل يغطى نواحى كثيرة [٣٠].

وتوجد عدة تقسيمات وأنواع للقرارات التربوية ، لكننا هنا نستطيع أن نمـــيز بيـــن قسمين أساسيين [٣١] :

أولاً – القرارات التقليدية ، وهى التى تتعلق بالمشكلات العادية المتصلة بإجراءات العمل اليومى وتنفيذه ، والنشاط الجارى فى مستويات الإدارة التعليمية . ويمكن تقسيم هذه القرارات التقليديـــة بدورها إلى قسمين :

١) **قرارات روتينية : وهى التى تتعلق بالأمور والمشكلات البسيطة المتكررة كتلـــك المتعلقـــة** بالحضور والانصراف والإهمال وبتوزيع العمل والإشراف وجداول الحصص الدراســـية .. الخ ، وهذا يمكن البت فيه على الفور نتيجة الخبرات التى اكتسبها الرئيـــس أو المديـــر أو الناظر والمعلومات التى لديه ، وهو لن يحتاج إلى كثير من جهده وبحثه ، وإنما يتم اتخـــاذ القرار عادة بطريقة فورية وتلقائية ، كما حدث فى حالة طلب أحد المعلمين أجازة (عارضة) لعذر قهرى أبداه ، فالذى يحدث أن مدير المدرسة أو ناظرها يبت فى الطلب مـــن فـــوره ، وبرغم بساطة مثل هذه القرارات ، إلا أن لها أهميتها من حيث أن كل قرار متى اتخذ يعتبر سياسة يجب أن تتبع فى الحالات المماثلة .

٢) القرارات الروتينية الفنية : وهى فى مستوى أعلى من سابقتها وأكثر فنية وتفصيلا ، وهـــى التى تتعلق بالمشكلات التى يوكل أمر مواجهتها إلى الرؤساء الفنيين والمستشـــارين للمـــواد المختلفة فى الإدارات التعليمية المنتشرة فى أنحاء البلاد ، ففـــى عمـــل الإدارات والأقســـام التعليمية اليومى ، نجد أن رئيس كل إدارة أو قسم يختص بتصريف الأمـــور والمشـــكلات التربوية والتعليمية المتصلة بتقدم العمل وسير خطواته ويوليها اهتمامه وعنايته ، كما فـــى حالة مستشار المادة التعليمية بوزارة التربية والتعليم حيث يهتم بتوزيع الأبحـــاث الخاصـــة بالمناهج والكتب الدراسية للمادة والاتصال بأجهزة تطوير المادة وطرق تدريسها . واقـــتراح البحوث والتجارب التطبيقية ، بغرض تطوير المناهج وطرق التدريس وعرض نتائج هـــذه البحوث والتجارب وما يتعلق بها من مقترحات على وكيل الوزارة المختص ، ودراسة مـــا يحمله وكيل الوزارة المختص من أمور أو مشكلات تتصل بمادة تخصصه وإبداء الرأى فيها .

ثانياً : القرارات الحيوية : وهى التى تتعلق بالتخطيط التعليمى والتربوى ورسم سياسة العمل والمشكلات التى تعترض الخطط ، وهو الذى يتبع نموذج ومفهوم التخطيط ، ففى نهاية طرف من النموذج توجد القرارات الكبرى والأساسية والمرتبطة بالمهمة الأساسية للإدارة التعليمية وبأهدافها طويلة المدى وبالسياسات والاستراتيجيات ، وفى الطرف الأخر القرارات القصيرة المدى والتكتيكية [٢٢]. ولعل هذا القسم هو الذى نعنيه فى دراستنا .

وتؤثر طبيعة النظام السياسى وفلسفته فى عملية اتخاذ القرارات ، ذلك لأن هذه العملية تتأثر بمدى القيود التى يفرضها النظام السياسى على حرية القيادات صانعة القرار أو توجيه قراراتها لتأتى منسجمة مع فلسفة النظام . أما بالنسبة للنظام الاقتصادى وتأثيره على فاعلية اتخاذ القرارات فلابد أن تكون القرارات مع الاتجاه الاقتصادى السائد ، إلى جانب أن تفاوت المستويات الاقتصادية السائدة وتوفير الاعتمادات اللازمة لتنفيذ القرار تؤثر أيضا فى عملية صنع القرار واتخاذه ، حيث أن تنمية البدائل وتقويمها وتنفيذها تحتاج أساسا إلى اعتمادات مالية محددة .

ويتصل بالعوامل السياسية ما يمكن أن نطلق عليه التوقيت المناسب ، ويعنى هذا اختيار الوقت المناسب والفرصة التى يكون فيها القرار ملائما من الناحية السياسية ، وتكون فرصته فى النجاح مشجعة بما يجعل للقرار أفضل الأثر وأعظم النتائج . ويتوقف ذلك على قدرة متخذ القرار فى توقع الظروف المستقبلة والتنبؤ بها واستقراء الحوادث التى ستمر بها المنظمة ومدى ارتباط قرارات المنظمة بقرارات أخرى [٢٣].

وإذا نظرنا إلى التعليم ،سوف نجد أن كثيرا من مشكلاته تحل من خلال عمل سياسى ، وكل مشكلة تعليمية ، كما ظهر لنا من قبل ، لها جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والسياسة ، إلى جانب أن القرارات المتعلقة بسياسة التعليم تصنع وتتخذ فى مستوى صنع السياسة وتترجم خلال قنوات معينة للنظام التعليمى . وقد أبرز (ويلدافسكى) **Wildavsky** أهمية الجوانب السياسية للقرار ، وأكد على أهمية أن يكون هناك توازن بين الجوانب الاقتصادية والسياسية " إن أى بدائل أو مجموعة أفعال معينة لابد أن تقوم أولا بمدى تأثيرها على الهيكل السياسى .. إن البديل الذى يزيد من الصعوبات السياسية لابد أن يرفض حتى إذا كان يحقق جوانب أخرى ، على حين أن البديل الذى يسهم فى التحسن السياسى أو المعقول سياسيا يكون مرغوبا فيه حتى إذا كان - من وجهة النظر الاقتصادية والاجتماعية - غير صحيح كلية "[٢٤].

ويتأكد هذا المعنى فى مصادر علمية متعددة يقول درويش وتكلا : " أن اتصال الإدارة العامة بالسياسة وبالأهداف العامة للدولة أمر مسلم به ، ومن ثم يلزم أن يتوخى

الإداريون فى جميع القرارات التى يتخذونها أن تتمشى سياسة التنفيذ مع السياسة العامة . ومعظم القرارات الإدارية لها جانبها السياسى ما دامت تمس مصالح الجماهير كلها أو بعضها ، وما دامت تتصل باتجاهات النظام القائم أو أهدافه [٣٥] .. " . وإذا كان من الصعب الفصل ، فإن هذا له تأثير على عملية اتخاذ القرار ، ويشير إلى ذلك ايدجار فور ورفاقه حيث يقولون : " فمن الجائز مثلا ألا يتمخض الفكر السياسى عن قرارات تربوية حازمة ، وقد يتمخض عن قرارات يعوزها الوضوح أحيانا فلا تنسجم مع الطرائق والوسائل المستعملة لتطبيق تلك القرارات .. وأكثر ما يكون الفشل فى مرحلة الاستراتيجية .. وقد يكون سبب الفشل راجعا إلى التخطيط خاصة ، إذا لم يعتمد على فكر متبصر بالأهداف المنشودة [٣٦] " .

ولا يمكن ان تكتمل دراسة عملية صنع القرار من الناحية السياسية إلا إذا كان الباحث على وعى كذلك (ببناء القوة) فى المجتمع الذى تتم فيه عملية صنع القرار ، لأن هذا البناء هو الذى يحدد : (من يحكم) ويؤكد " داهل Dahl صحة وجهة النظر التى تقول بأن القوة تركز فى أيدى قلة بسبب وجود تفاوت فى توزيع " مصادر النفوذ " فى المجتمع ، فالقوة عنده يمتلكها أولئك الذين يستحوذون على أكبر قدر من الثروة وذوى أعلى مكانة اجتماعية ، ومن يمتلكها أولئك الذين يستحوذون على اكبر قدر من الثروة ، وذوى أعلى مكانة اجتماعية ومن يكونون فى مراكز الأعمال ذات الأهمية الفائقة [٣٧].

ومن الملاحظات الجديرة بالاهتمام ، أن (داهل) يرى أن السياسيين يلعبون دورا صغيرا فى اتخاذ القرارات بمقتضى التفسير الذى يذهب إلى أن السياسيين إن هم إلا أداة فى أيدى من يمتلكون القوة الفعلية ، والذين يعملون من وراء الكواليس ، وبالتالى يصبح دور السياسيين ثانويا . بيد أن اختبار هذه الآراء – من وجهة نظر داهل – يتطلب بحث بعض القرارات السياسية فى مجتمع ما بالتفصيل ، على أساس أن تكون القرارات المختارة متنوعة فى مضمونها ، حتى يتسنى التأكد من أن " جماعة واحدة " اتخذت قرارات فى مجالات كثيرة من شئون المجتمع وليس فى مجال واحد فقط .

ويجب أن يكشف بحث مجموعة من القرارات عن الكيفية التى يعمل بها متخذو هذه القرارات ، كجماعة تعى كيانها ، فضلا عن طابع التماسك الذى يجمعها . كذلك يجب أن يكشف بحث مجموعة القرارات هذه عن مدى تجمع متخذيها ، وعن أن قوتهم السياسية تنبع من ثروتهم ومكانتهم . وقد أعطى داهل بعدا تاريخيا لبحثه وذلك من خلال محاولته عمل " مسح " لسياسة مجتمع New Haven ابتداء من القرن الثامن عشر وحتى العقد السادس من القرن الحالى ، سعيا لتبيان أن (بناء القوة) قد تغير كرد فعل للتغير فى المجتمع محل الدراسة ، والذى اعتبره داهل نموذجا للمجتمعات المحلية الأمريكية فى توزيعها المتنوع للمصادر السياسية[٣٨].

مزالق السياسية التعليمية فى مصر :

يكاد يكون من المستحيل على أى نظام للتعليم أن يحقق ما هو مأمول له من فعالية ، ما لم تتوفر له رؤية فكرية ونظرة شاملة متكاملة للأسس والمفاهيم والمبادئ التى يقوم عليها النشاط التربوى ، وهذا ما يعبر عنه (بفلسفة التربية) ، وكلما كانت هذه الرؤية شاملة ، متسقة مستمرة ، متطورة ، واضحة ، كانت الأهداف العامة التى توجه العمل التربوى ، شاملة ، متسقة واضحة . والترابط والاتساق بين الأهداف ، لا يتم ولا يتضح إلا إذا قامت على نظرة متسقة إلى الفرد والمجتمع ، وطبيعة هذا المجتمع والى طبيعة العلاقات فى هذا المجتمع ، وإلى معنى القيم وهكذا [٣٩].

وتحتاج الأهداف العامة التى تشتق من فلسفة التربية إلى ترتيب وتنظيم وتحديد وتسجيل لتكون بمثابة موجهات واضحة للنظام التعليمى والمؤسسات التعليمية كلها . وهنا يكون دور "السياسة التعليمية" ووظيفتها فى توجيه العمل التربوى . فالفلسفة التعليمية هى الخطوة التالية بعد الفلسفة التربوية ، فى توجيه النشاط التعليمى ، فهى تعنى الاختيار والتحديد من بين الأهداف العامة ، ونقل هذه الأهداف إلى مستوى آخر تحديدا . وتعتبر السياسة التعليمية بهذا المعنى بمثابة الأحكام التى تعبر عن الجهود التنظيمية التى ينبغى أن تبذل لتحقيق " أغراض " أو " توقعات " أو " تطلعات " يستهدفها المجتمع وأفراده فى مرحلة من مراحل تطوره[٤٠].

والسياسة التعليمية فى حد ذاتها لا تكون مفصلة ، ولا يقصد بها صياغة إجابات أو حلول لكل مشكلة تبدو على السطح وفى الميدان ، فهى توضع بحيث تسمح للعاملين بحرية صنع القرارات المناسبة للمواقف والمشكلات التى تواجههم . وفى نفس الوقت تكون بمثابة الإطار الذى يوجه هذه القرارات لتحقيق الاتجاه أو الخط العام الذى ينشده العمل التربوى كله ، ومن ذلك على سبيل المثال ، إذا كانت السياسة التعليمية تنص على أهمية تربية كل العاملين أثناء الخدمة ، وتوفير التسهيلات والإمكانيات لذلك ، فإن ذلك لا يعنى أنها تحدد وتفصل عناصر ومكونات برامج التدريب الخاصة بكل فئات العاملين ، بل إنها تؤكد الخطوط الأساسية التى ينبغى مراعاتها بالنسبة لنمو هؤلاء العاملين ، وتترك تفاصيل ذلك للمسئولين ، فيضعون البرامج ، وينظمون لها الميزانيات ويحددون الوقت وهكذا [٤١].

وإذا كان النظام التعليمى يتناول الناشئين والشباب والكبار بالتشكيل والتكوين ، فهو فى حاجة إلى الاستقرار بجانب الوضوح بالنسبة لأهدافه ، وهنا تكون الخاصية الأخرى للسياسة التعليمية بمعنى أنها لا تتأثر من وقت إلى آخر نتيجة تغيير الأشخاص والمسئولين فى المراكز الفوقية ، وإنها مقبولة من جانب أكبر عدد من أطراف العمل التربوى ، ذلك أن

السياسة التعليمية تفقد أهميتها ووظيفتها إذا ما خضعت تفسيراتها والعمل بها لضغوط خارجية بصورة تؤدى إلى كثرة الاستثناءات . وليس معنى هذا أن السياسة التعليمية ينبغى أن تكون إطارا ثابتا ، وإنما لابد من تطويرها وتنميتها فى ضوء الظروف المتغيرة والحاجات المتجددة[٤٢].

واتساقا مع ما أكدناه مرات عدة ، فإن سياسة التعليم لابد أن تكون ملتحمة مع السياسة القومية العامة فى المجتمع ، وعلى سبيل المثال ، فنحن نعلم أن المبادئ الأساسية لسياسة التعليم مبدأ : " إتاحة الفرص متكافئة لجميع المواطنين كى يتعلموا إلى أقصى حد تمكنهم منه قدراتهم واستعداداتهم " . ومثل هذا المبدأ من المبادئ التى لها جاذبية وبريق بين الجماهير ، وهو مبدأ يستخدمه المتنافسون على السلطة والحكم فى دعاياتهم ووعودهم ويتوسعون فى التفسيرات المتصلة بتطبيقه . والمبدأ مقبول على المستوى العالمى بدون قيود تضاف إليه فى العادة . ولكن ليس معنى تقبل المبدأ أو إعلان الالتزام به أنه صار فى متناول كل إنسان أن يتعلم وفقا لقدراته واستعداداته دون قيود تفرضها ظروف الدولة وسياستها العامة ، فالدولة تراعى أمورا مثل عدم إنتاج قوى بشرية لا عمل لها ، وتراعى الالتزام فى تطبيقه بحدود المقدرة المالية ، كما تراعى المواءمة بين ميزانية التعليم وباقى أبواب الميزانية . وهكذا نجد أن التلاحم بين التربويين والسلطات فى تنفيذ مثل هذا المبدأ أمر رئيسى للغاية . لا يستطيع التربويون وحدهم أن يقرروا طبيعة الشوط الذى ينبغى أن يقطعوه فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لأن الأمر يتصل اتصالا مباشرا بالسياسة العامة للدولة ، ويتصل به اتصالا مباشرا ما تستطيع الدولة أن تخصصه للتعليم من أموال[٤٣].

وقد يقدر التربويون – بمساعدة بعض الفنيين الآخرين – المبالغ اللازمة لمشروعات تعليمية بعينها ، ولكن الحكومة وحدها هى التى تعرف – أو تستطيع أن تعرف – وتحدد عن طريق أجهزتها – ما يمكن تخصيصه لميزانية التعليم ومشروعاته . وسلطات الحكم تحاول فيه أن توفق بين تيارات متعاكسة ، فهذه السلطات تواجه ضغوط الجماهير للتوسع فى التعليم ، وتواجه مطالب من المؤسسات المختلفة فى الدولة تتصل بإمدادها بقوى ذات كفاءة نوعية يتم تدريبها عن طريق التعليم ، هذان تياران يتجهان فى صالح التعليم والتوسع فيه . ولكن هناك تيارا ثالثا يسير فى اتجاه مضاد وهو يتلخص فى مطالب ملحة تتصل بالتنظيم وبالإنتاج وبمشروعات متنوعة أخرى تحاول اجتذاب موارد الدولة للإنفاق عليها . وهكذا تعتبر المواءمة – أو قد يكون التخطيط الواعى – مظهر حكمة السلطات فى هذه الحالة . وإذا كانت السلطات المركزية هى التى تقرر حدود ما تستطيع الاستجابة له من مطالب التعليم ، فهى أيضا التى

تستطيع أن تقرر ما إذا كان التمويل سيتم مركزيا أو أن لبعض السلطات المحلية أن تفرض فى ضوء الواقع المحلى بعض الضرائب الإضافية التى تخصص حصيلتها لشئون التعليم . هذه أمور تؤكد مرة أخرى ضرورة التحام قوى بين السياسة التعليمية والإطار القومى ، أو السياسة العامة للدولة ، حتى يكون هناك نظام أو نمو منتظم (٤٤).

لكن الظروف والمتغيرات المختلفة التى مر بها المجتمع المصرى منذ أن أنشأ محمد على نظاما للتعليم وفقا للنمط الغربى الحديث ليقوم بجوار النمط التقليدى القائم والمتمثل فى الأزهر والكتاتيب ، قد أرست كما غير قليل من المزالق التى تؤدى بسياسة التعليم إلى التردى فى هوة الأخطاء الفاحشة والفشل المزرى فى تحقيق الأهداف المنوطة بها . من هذه المزالق :

١- الفوقية : إذ يبدو أن التكوين الطبيعى للبيئة المصرية ، قد أرسى نواة السلطة المركزية بحكم اعتماد الاقتصاد المصرى فترة طويلة من الزمن تمتد إلى عدة آلاف ، على الزراعة واعتماد هذه الزراعة على الرى النهرى ، مما اقتضى وجود مثل هذه السلطة حتى تتمكن من تنظيم الجهود الجماعية لحسن استغلال النهر وتوزيع مياهه .

ولابد أن نضيف إلى ذلك أيضا ، وقوع البلاد فترة طويلة من الزمان تحت نير الاحتلال ، ذلك أن الاحتلال عادة يميل إلى المركزية الصارخة التى تمكنه من الإمساك بقبضة من حديد على مقاليد الأمور ، حتى لا تفلت منه ، ويستطيع مراقبة الأحوال والتحكم فى سيرها وتوجيهها فى الاتجاه الذى يتفق مع مصالحه .

حتى عندما أتيحت الفرصة لأول مرة للحكم الوطنى المصرى أن تكون له الإرادة الحرة فى التسيير والتوجيه ، تكاثفت عليه قوى التهديد من الداخل والخارج ، وخاض معها معارك ضارية ، هذه المعارك التى دفعته دفعا إلى تركيز السلطة فى أعلى قمة الجهاز السياسى كما رأينا خلال ثورة يولية ١٩٥٢ .

ولقد حاول وزير مثل الدكتور محمد حسين هيكل سنة ١٩٣٨ ، متأثرا بالفلسفة الغربية الليبرالية ، أن يقوم بعملية تفتيت للسلطة المركزية فى وزارة المعارف وذلك عن طريق تقسيم مصر إلى عدد من المناطق التعليمية ، لتستقل كل منطقة بإدارة التعليم الذى يقع فى النطاق المحدد لها ، وخاصة فى المسائل الجزئية التفصيلية . لكن التجربة تعثرت إلى حد كبير ، فتحت وطأة التقاليد العتيقة فى الإدارة المصرية ، والمناخ السياسى والاجتماعى العام ، كان مسئولو المناطق دائما يخشون اتخاذ القرار المطلوب ، فيحيلون كثيرا من المسائل على ديوان عام الوزارة بالقاهرة هربا من تحمل المسئولية .

وقد عكس التراث الشعبى المصرى هذه الفلسفة الإدارية التى تشير إلى أن القرار دائما لا يعرف إلا ذلك الطريق الذى يجعله يسير فى اتجاه واحد (من فوق إلى أسفل) ، فوجدنا

أمثلة شعبية تذهب إلى أن (اللى يبص لفوق يتعب) و (الميه ما تجريش فى العالى) و (يا بخت من كان النقيب خاله) و (اللى له ضهر ما ينضربش على بطنه) و (العين ما تعلاش على الحاجب) .. إلى غير ذلك من أمثال تؤكد أن المسألة كانت ذات طابع قومى عام غير محصورة فى نطاق الإدارة والسياسة التعليمية وحدهما .

٢-الفردية : وهى خاصية أخرى تختلف عن السابقة ، ذلك أنه من الممكن ان يكون خط سير القرار التربوى فقط من أعلى إلى أسفل ، ومن الممكن أن تطغى المركزية الصارخة على إدارة التعليم ، ولكن عن طريق (جماعة) أو (هيئة) أو أى صورة أخرى من صور (القيادة الجماعية) . أما هنا ، فنحن أمام شخص واحد فى أغلب الأحوال ، يقف على قمة السلطة التعليمية وينفرد هو وحده برسم السياسيات واتخاذ القرارات .

وبطبيعة الحال ، فلو أن باحثا أراد أن يختبر مدى صحة هذه المقولة بالرجوع إلى الوثائق كما تقتضى بذلك أصول منهج البحث التاريخى بصفة خاصة ، فأغلب الظن أنه سيلمس ويرى نقيضها !! ذلك أن اللوائح والقوانين الرسمية يمكن أن تقيم (على صفحات الورق) ما شاءت من التنظيمات التى تتعدد فيها المسالك والدروب فى عملية اتخاذ القرارات ورسم السياسات ، بحيث تتعدد الاتجاهات وتتنوع السلطات ، لكن خبرتنا بواقع التعليم فى مصر تؤكد مع الأسف الشديد ، أن كثيرا من هذه التنظيمات (ورقية) و (شكلية) ، إذ لن يخلو الأمر من نص خبيث ، قد يكون فى جملة بسيطة ، يجعل الأمر فى النهاية منوطا بموافقة الوزير أو وكيل الوزارة أو مدير المديرية .

وأحيانا لا يكون هناك مثل هذا النص ، لكن المناخ العام والتقاليد الإدارية الجارية التى تغلب قيم النفاق والممالأة ، وتظهر مظاهر الجبن ، تدفع بمن أعطتهم النصوص القانونية سلطة المشاركة فى اتخاذ القرارات ورسم السياسيات ، إلى أن يستقرئوا رغبات المسئول الكبير فلا يقولون ما ينبغى أن يكون بقدر ما هو تعبير عما يريد هذا المسئول أن يكون !!

٣-اللا استمرارية : وهى نتيجة منطقية للخاصية السابقة ، إذ مادام الأمر متعلقا بالإرادة الفردية ، وما دام البقاء لله وحده ، فسوف تتغير القرارات وتتمحى السياسيات بذهاب هذا المسئول أو ذاك . ولعل تلك الآفة هى أبرز وأشهر آفات سياسية التعليم فى مصر طوال العقود السابقة . بل إن شهرتها وتاريخها القومى يرجع إلى عصور فرعونية قديمة إلى الدرجة التى أصبحت تسمى فيها بأنها (عادة فرعونية) مصرية .

إن العلم ينمو (بالتراكم) ، فهذا يجئ بنظرية أو تعميم أو رأى صائب فى قضية من قضايا العلم ، ثم يجئ من بعده ليضيف جديدا ، ويجئ ثالث على نفس النهج .. وهكذا ، ولو تعمد كل عالم أن (يزيل) ما قد سبق – وإن كان هذا مستحيلا ولكننا نفترض حدوث ذلك منطقيا – لما وصل الإنسان إلى ما وصل إليه من تقدم مذهل .

ولعل أبرز الأمثلة التى تحضر أذهان أبسط المتابعين لتطور التعليم فى مصر ، قضية تطويره فلن يصعب عليهم أن يتذكروا كيف أنها قد أصبحت (اللحن المميز) لمختلف وزراء التربية والتعليم فى مختلف العهود ، بينما مثل هذا الأمر قد بدأت مشروعاته منذ مشروع على مبارك الشهير باسم (لائحة رجب) الصادرة عام ١٨٦٧م ، ولو أتيحت الفرصة لمشروع واحد أن يعرف طريقة إلى التنفيذ ، ثم يستمر الوزير التالى فى المتابعة ، ولا بأس فى التصويب والتعديل ، لكان حال التعليم فى مصر مختلفا بالضرورة اختلافا جوهريا عما هو عليه الآن .

٤-الجزئية : ونقصد بذلك أن القرارات التعليمية ، حتى على المستوى الرئيسى العام ، إنما تعالج هذه القضية أو تلك ، هذا الجانب أو ذاك من جوانب العمل التعليمى بمعزل عن تلك النظرة الكلية لمنظومة التعليم . بطبيعة الحال فإن سبب ذلك معروف ، وهو افتقاد المعنى الحقيقى للسياسة التعليمية الذى سبق أن شرحناه .

إن النظرة الكلية منهج فى التعامل مع الظواهر مرغوب ومطلوب ، ولكنه بالنسبة إلى الظاهرة التعليمية بصفة خاصة أكثر ضرورة وأشد أهمية . إن أحدا لا يستطيع أن يتصور كيف يمكن أن يطور مناهج التعليم - على سبيل المثال ، دون أن يسعى فى الآن نفسه إلى تطوير عملية إعداد وتكوين المعلمين أنفسهم الذين سيكون التنفيذ على أيديهم بالنسبة إلى مناهج التعليم ؟ وكيف يمكن لهذا أو ذاك أن يتم دون تطوير الكتب المدرسية التى هى (مستودع) المناهج والترجمة العملية لها ؟ كما أنها مرجع المعلم والتلميذ فى عمليتى التعلم والتعليم .. وهكذا يمكن أن نتسلسل إلى بقية جوانب العمل التعليمى لنؤكد حقيقة (كليته) بحيث يحتم هذا ألا يتم التحديث والتطوير ، واتخاذ القرارات وصنع السياسيات بمثل هذه الصورة الجزئية التى غلبت على سياسة التعليم فى مصر طوال تاريخه الحديث .

٥-اللا علمية : فسياسة التعليم تتعلق (ببناء البشر) كما يعرف الجميع ، ومن ثم فإن أقل خطأ فيها يصيب المجتمع بأخطار تاريخية واجتماعية فادحة . لكن مشكلة المشاكل أنها غير مرئية بالعين المجردة ، وبطيئة الحدوث ، مما يجعل كثيرين لا يأخذونها بما هى جديرة به من أهمية , ومثل هذا يحتم أن تقوم عملية صنع القرار التربوى وسياسة التعليم على دراسة علمية متأنية ، تأخذ فى اعتبارها متغيرات الواقع ، ومؤثرات الماضى ، وآفاق المستقبل وتقوم على البيانات الدقيقة والتفكير العلمى والموضوعية .

إننا لا نستطيع أن نتغاضى أبدا عن مئات من الأبحاث والدراسات العلمية الجادة التى تصدت لمختلف جوانب العملية التعليمية . لكننا يجب أن نسجل أن الكم الأكبر من هذه الأبحاث والدراسات لا يستفاد به من قبل صانعى السياسة التعليمية .

التجربة المصرية فى صناعة القرار التربوى :

منذ أن بدأ التعليم فى مصر على النهج الغربى الحديث فى أوائل القرن التاسع عشر ، كان من المعروف أن كل أمر يتعلق بإرادة (الباشا) وهو محمد على . لقد استعان حقا بخبراء وفنيين ، سواء من الأجانب أو المصريين الذين كانوا (يصنعون) القرار ، لكنه هو وحده بطبيعة الحال الذى كان (يتخذ القرار) .

وفى الأشهر الأخيرة من سنة ١٨٣٦ صدر أمر الباشا بتأليف (مجلس عام للنظر فى تنظيم المدارس) ، أما مهمة هذا المجلس العام أو اللجنة فقد كانت محدودة وهى النظر فى تنظيم المدارس ، فهى لجنة مؤقتة إذا أتمت مهمتها انحلت وأخلت الطريق لنظام آخر .

اجتمعت اللجنة العامة ، أو المجلس العام فى إحدى القاعات للنظر فى المهمة التى وكلت إليهم ، فقر رأيهم على أن يكتب كل منهم على حدة ما يقترح عمله ، ثم تتألف لجنة من بينهم لفحص هذه المقترحات ، فإذا تم فحصها عاد المجلس إلى الالتئام فنظر فيها بعد تصنيفها وترتيبها . ولكن ناظر مدرسة المدفعية (دى سيجويرا) الأسبانى ، رأى فى ذلك القرار تدخلا فى شئونه ، فأعلن أنه لن يعمل برأى غير رأيه " فكان ذلك سبب عزله لاعتباره أجنبيا عن مصلحة الجناب العالى وليس من العقل ائتمان الأجنبى المتجنب على المصالح ، كما كان عزله سببا لمطاوعة بقية نظار المدارس ولتنفيذ القرار بأن انصرف الأعضاء لتدوين اقتراحاتهم "[٤٥].

وبعد فترة رؤى إقامة لجنة مؤلفة من بضعة رجال من خريجى مدارس أوروبا لتتولى المحافظة على النظام المزمع قبوله ولتبحث فيما سيعرض عليها دواما من أمور القراءة والكتابة والتعليم والتعلم الخاصة بالمدارس . وهذه اللجنة هى ما عرفت بعد ذلك باسم (شورى المدارس) ، وأحيانا (مجلس المدارس المصرية) . ونظرا لأن المدارس كانت تابعة للجهادية ، فقد كان هذا المجلس (استشاريا) فقط ، وعندما حاول ناظر المجلس (مختار بك) أن يبرر آراءه ، عزل عن منصبه وبرر ذلك بأنه " لم يصغ إلى إرادة الجانب العالى الآمرة بأن يقتصر على تنفيذ ما يصدره المجلس من خلاصات الأحكام فلا يكتب بنفسه مذكرات[٤٦] " .

ثم رأى محمد على أن المدارس قد أصبح لها من الشخصية واتساع المدى والنفوذ وتعقد الأعمال ما يحق لها أن تتحرر من ديوان الجهادية فيكون لها ديوان خاص (تبصم) فيه قراراتها ، وقد تم هذا بالفعل عام ١٨٢٧ .

وإذا تتبعنا (سلوك) هذا الجهاز فى سياسة التعليم وصنع قراراته فى الفقرات التالية بعد محمد على ، فسوف نجد أنه قد أرسى تقاليد نزعة مركزية صارخة ، فقد بلغ من شدة تلك النزعة أن الديوان كان يأمر بأن لا يلحق تلميذ بالمدارس أو يفصل منها إلا بعد أن يؤتى به إلى

الديوان ليراه رجاله ويكشف عنه طبيبه ، وإلا تعرض ناظر المدرسة للعقاب ، بل لقد أراد الديوان أحيانا أن يستوثق من صحة نتائج الامتحانات التى أجرتها المدارس فأعاد اختبار تلاميذها بحضور مديره .. إلى غير ذلك من أمثلة[٤٧].

وعندما انغمس ديوان المدارس فى المسائل الإدارية ، رؤى تشكيل ما سمى (بمجلس المعارف) لأجل (المشاورة فى أمور التعليم والتعلم) سنة ١٨٦٨ ، الذى لم يعمر طويلا ، ثم صدر قرار عام ١٨٨١ بإنشاء (مجلس المعارف الأعلى) كـ " مجلس استشارة " لإعطاء رأيه فى كل المسائل الخاصة بتحسين المدارس [٤٨].

ولسنا بطبيعة الحال بمعرض التتبع التاريخى لسلطة التعليم فى مصر ، وإنما يكفى أن نعلم كيف بدأت ؟ وعلى أى أساس ؟ وبأى أسلوب سارت ؟ نظرا لما شكلته هذه الجوانب من (تقاليد) استمرت طويلا ، على الرغم مما شهدته تنظيمات السلطة التعليمية من تغييرات فى الأسماء وفى الأشكال ، وفى التفريع .

على أنه يستوقفنا بصفة خاصة تنظيم معين قام بدور خطير فى تشكيل اتجاهات صنع القرار التربوى ، وهو أطول التنظيمات عمرا ، ألا وهو ذلك المسمى بـ (اللجنة العلمية الإدارية) حيث أنشئت عام ١٨٨٧ واستمرت إلى عام ١٩٢٠ ، وكانت برئاسة (دنلوب) المستشار الإنجليزى الشهير الذى ركز فى يديه كل أمور التعليم ، وأصبح متخذ القرار الأول والرئيسى فى حياتنا التربوية والتعليمية ، حتى أنه ، على الرغم من رحيله ، استمرت فلسفته هى الحاكمة ونهجه هو السارى وإن كان الوجه القائم مصريا !!

وتستمر ظاهرة تكوين وإلغاء هذه المجالس واللجان حتى نرى أنفسنا فى عام ١٩٦٣ أمام الوزارة ومجلس وكلاء الوزارة ومجالس لكل رؤساء أجهزة التخطيط والمتابعة والخدمات المركزية والشئون المالية والإدارية ، ومجلس إدارات الوزارة ، ثم يعاد تشكيل هذه المجالس وتتعدل اختصاصاتها مع مرور الوقت ومع زيادة حجم التعليم ، فينشأ مجلس التخطيط عام ١٩٦٩ ومجلس مركزى للتعلم العام فى نفس العام ، ومجلس مركزى للتعليم الفنى فى عام ١٩٧٠ ، ثم إنشاء مجالس فنية فى نفس العام وهى مجلس التخطيط والمتابعة ، ومجلس وكلاء الوزارة ، ومجلس مديرى التربية والتعليم ومجلس البحوث الفنية [٤٩].

وبطبيعة الحال ، فكل هذه المجالس اختصت بعمليات صنع القرارات التربوية على المستوى العام ، كل فى دائرته ، لكنها - بحكم تكوينها - لم تكن هى المختصة برسم السياسة التعليمية التى ظلت شأنا من شئون القابض على قمة القيادة التعليمية وهو الوزير ، وإن كان يستعين بالضرورة بمثل هذه المجالس . وظل الدور الذى تقوم به (استشاريا) ، وفى أحيان

كثيرة إرساء الأسس والقواعد والمبررات لما يريده الوزير من سياسيات أو ما يصدره من قرارات .

ولعل أهم تطور حدث فى هذا المجال ، هو قرار رئيس الجمهورية رقم ٥٢٣ بإنشاء المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى لسنة ١٩٨١ ، فمادته الأولى تبين أن تشكيله يكفل تمثيل مختلف القطاعات ذات الصلة الوثيقة بالتعليم . أما المادة الثانية فهى التى يجب أن نقف عندها تفصيلا لما لها من دلالة على كيفية صنع القرارات التربوية ذات الطبيعة الاستراتيجية ، وأيضا (المصنع) الذى يصنع سياسة التعليم فى مصر .

فلقد جاء بالمادة الثانية أن المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى يختص بالتخطيط لهذا التعليم ورسم خططه وبرامجه وبدراسة كل ما يعرضه وزير التعليم خاصا بالسياسة العامة للتعليم ، وله فى سبيل ذلك :

١-تحديد الخطوط العامة للسياسة التعليمية والتربوية فى كافة مراحل التعليم قبل الجامعى ونوعياته المختلفة بما يحقق الأهداف القومية فى إطار السياسة العامة للدولة .

٢-وضع سياسة ربط التعليم بخطة التنمية الشاملة للدولة وتطويره بما يحقق أهداف هذه الخطة واحتياجات المجتمع والأقاليم والبيئات المختلفة .

٣-رسم السياسة التى تهدف إلى إعداد هيئات التدريس وتوفير القوى البشرية اللازمة لمختلف مراحل التعليم ونوعياته .

٤-متابعة وتقييم تنفيذ السياسيات العامة لتطوير وتحديث التعليم .

٥-النظر فى السياسة والإطار العام للبحوث التربوية والدراسات المتصلة بمختلف الموضوعات التعليمية وتقييمها .

٦-رسم السياسة العامة للكتب المدرسية ووضع النظم الخاصة بها .

٧-تنظيم شئون التلاميذ الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية والاتحادات .

٨-دراسة اقتصاديات التعليم والإطار العام للخطة ومشروع الموازنة .

٩-الموافقة على :

أ- تحديد مدة السنة الدراسية وعدد الدروس الأسبوعية فى كل مرحلة وصف دراسى للمواد الدراسية وتوزيع الدروس على الصفوف وإقرار المناهج وكثافات الفصول ونظم التقويم ، وفرص الرسوب والإعادة ، والنهايات الكبرى والصغرى لدرجات مواد الامتحان ، ومواعيد امتحانات الشهادات العامة .

ب- إضافة بعض المواد الدراسية فى أى صف من الصفوف بحسب مقتضيات تطوير التعليم أو وفقا لاحتياجات البيئة المحلية .

جـ- إنشاء مدارس تجريبية ووضع شروط وقواعد القبول ، ونظم الدراسة والامتحانات فيها ، وتتخذ هذه المدارس مجالا لتطبيق التجارب التعليمية الجديدة تمهيدا لتعميمها .

د- تحديد شروط اللياقة الطبية اللازمة للقبول فى مختلف مراحل التعليم ، والحوافز التشجيعية للتلاميذ ونظام التأديب والعقوبات التى توقع على التلاميذ وأحوال إلغاء الامتحان أو الحرمان منه ، ونظام إعادة القيد .

هـ- تحديد الأقسام والشعب بالتعليم الثانوى العام ، وخططها والمناهج ومواد الدراسة الأساسية والاختيارية ونظام الامتحان .

و- تحديد مواصفات المدارس الفنية نظام الثلاث سنوات والخمس سنوات ، وخطط الدراسة بها ، والمسئوليات الملقاة عليها ، وكذلك تحديد أقسامها وتخصصاتها .

ز- إنشاء شعب التخصص بدور المعلمين والمعلمات فى إطار السياسة العامة لإعداد المعلمين .

ح- وضع القواعد والنظم الخاصة بموازنات مدارس التعليم الخاص .

ط- وضع المعايير التى تكفل توفير الإمكانات اللازمة للمدارس المجانية (المعانة)

١٠- إبداء الرأى فى المسائل الآتية :

أ- تحديد مستويات الكفاية لهيئات التدريس والإشراف والتوجيه الفنى فى مختلف مراحل التعليم .

ب- وضع نظم القبول وتحديد الاتجاهات العامة لإعداد من يقبلون بمراحل التعليم المختلفة ونوعياته وتخصصاته بما يتناسب مع الأهداف القومية .

جـ- إنشاء مدارس لتعليم ورعاية المتفوقين بما يكفل تنمية مواهبهم وصقلها ، ومدارس للتربية الخاصة ، ورعاية المعوقين بما يتلاءم بقدراتهم واستعداداتهم ، ووضع شروط القبول وخطط الدراسة ونظم الامتحانات فى كل نوعية منهما .

ومن الملاحظ أن الاختصاصات لم تكن على درجة واحدة ، فالمهام من ١-٨ وهى تلك تتصل حقيقة (بالسياسيات التعليمية) ، هى عمل المجلس الأعلى .

أما الاختصاصات المتضمنة فى رقم (٩) ، فمهمته بنص القانون ، (الموافقة على ...) ، وهى كما نرى مسائل تفصيلية فنية ، مهمة صنع القرار فيها هى للجهات الفنية المختصة ، والمجلس هنا هو الذى يتخذ القرار ، وإن كنا لا ندرى قيمة عرض مثل هذه المسائل عليه ، ما دام دوره هو مجرد الموافق ؟!

والنص الخاص بالمهمة رقم (١٠) صريح فى جعل رأى المجلس استشاريا فقط .

وعلى الرغم من صدور القرار الخاص بهذا المجلس عـــام ١٩٨١ ، إلا أن الأنبـــاء أكدت أنه لم يجتمع حتى نهاية عام ١٩٨٦ إلا مرة واحدة ، مما يلقى بظلال من الشك فى قيمـــة مثل هذه المجالس على الرغم من تلك النصوص القانونية البراقة ، فالمسألة ما زالـــت متعلقـــة بشخص الوزير وقراره الخاص . وإذا كان الوزير الحالى (١٩٨٧) قد اهتم به ، ودعـــاه إلى الاجتماع أكثر من مرة ، فمن يدرينا باتجاه من يأتى بعده ؟ وما الضمان لاستمرار هذا الحمـــاس فى عقد المجلس ؟

والذى يتتبع أحداث التعليم فى الشهور الماضية ، يستطيع أن يلمس بكل وضـــوح أن بعضا من اختصاصات المجلس قد اتخذت فيه قرارات دون العرض عليه .

وإذا كانت فلسفة الحكم المحلى من شأنها أن تتيح الفرصة للسلطات المحلية والمجالس الشعبية أن تشارك بفاعلية فى صنع القرارات التربوية ، حيث أحال عليها القانون الكثـــير مـــن الاختصاصات ، إلا أن التجربة العملية لا تبشر بخير حقا ، فالمسار الذى يسير عليـــه تشـــكيل وتكوين مثل هذه المجالس مشهور ومعروف ، ولا يسمح لنا المجال بتناولـــه . ولقـــد ارتفعـــت شكوى وزير التعليم نفسه من بعض المجالس المحلية تكاد تفسد العمل التعليمى بتدخلات تفـــوح منها روح عدم الدراية والوعى الصحيح بما يجب أن يكون عليه مثل هذا العمل . وكثـــيرا مـــا تغلب على أعمالها مظاهر العلاقات الشخصية والخاصة والخواطر .

وكان من المأمول ان يلعب المجلس القومـــى للتعليـــم دور (المصنـــع) الحقيقـــى للسياسيات وكذلك القرارات التربوية ، خاصة وأنه يضم عددا كبيرا مـــن الكفـــاءات الفكريـــة والعلمية والفنية عالية المستوى ، فضلا عن عدد من المسئولين فى مواقع التنفيذ ، لكن دراســـلته ونتائجها ليست ملزمة للجهات التنفيذية ، فقد تأخذ بها وقد لا تأخذ .

وكثيرا ما تردد مقولة تذهب إلى أن منصب (الوزير) منصـــب سياســـى بالدرجـــة الأولى ، وهى مقولة صحيحة إلى حد كبير ، ولكن المشكلة تكمن فيما تستخدم فيه من أغـــراض فى السياسة المصرية ، إذ أن معنى هذه المقولة ، وأن ليس بالضرورى – فى مجالنا – أن يكون وزير التربية والتعليم من خبراء التعليم ، أو عالما فى العلوم التربوية والنفسية ، وإنما يكفى فيه أن يكون رجلا سياسيا على وعى بسياسة النظام الحاكم واقتناع وحماس .

لكن الصورة التطبيقية تشير إلى مزالق عديدة تذهب بقيمة هذه المقولـــة ، ذلـــك ان الاتجاه الغالب فى مصر هو أن يتم الاختيار بناء على مجرد المعرفة الشخصية برئيس الـــوزراء أو زمالة وليس بناء على ممارسات سياسية طويلة فى العمل السياسى ، بدليل أن أغلـــب مـــن يختارون نسمع بهم لأول مرة ، فإذا ما استقالت الوزارة ، اختفوا فى الظل إلا فيما ندر ، وبعـــد

أن يكون الوزير قد اكتسب خبرة ودراية بالعمل السياسى . ومن العسير الادعاء بـــأن الحـــزب الحاكم بمثابة مدرسة لإعداد الكوادر السياسية ، وأسباب ذلك عديدة ومعروفة ليس مجالنا هنـــا للإشارة إليها ، خاصة وأن النظام السياسى فى مصر لا يعرف منذ عام ١٩٥٢ فكرة التنقل بيـن الحكم والمعارضة ، فهو تنظيم سياسى محدد هو وحده الذى ينفرد دائما بالســلطة وإن تغـيرت الأسماء عبر العهود المختلفة من اتحاد قومى ، واتحاد اشتراكى وحزب مصر والحزب الوطنـى الديموقراطى .

ثم إن هذا المعيار لا ينطبق على كل الوزارات ، فوزير الصحة دائما طبيب ، وزيـر الدفاع دائما ضابط من القوات المسلحة ، ووزير العدل دائما من السلك القضائى ، وهكذا بالنسبة لوزارات كثيرة ، لكن وزارة التربية تشذ عن القاعدة ، فيندر أن يتولاهـــا واحـد مـن أهـل الاختصاص ، وغالبا ما يتولاها واحد من غير هؤلاء . ولو أن الوزير فى مصر يقتصر فـــى عمله بالفعل على التوجيه والإشراف على السياسة العامة ، ويستند دائما إلـــى مشـورة أهـل الاختصاص والعلم ، فإن هذا يمكن أن يطمئننا إلى أن عملية صنع القرار تتم على أيدى أصحابها ، وتتاح لمن يقف على قمة الجهاز التربوى فرصة اتخاذ القرارات التربوية المستندة إلى دراسـات علمية وأبحاث قام بها متخصصون ، لكننا نعود مرة أخرى إلى القول ، بأن مثل هذا قلما يتـم ، بل إن أصحاب المناصب التالية لمنصب الوزير كثيرا ما ينتهزون فرصة قلة درايتـه بالمجـال ليحيطوا به إحاطة تمنعه من أن يرى إلا بعيونهم هم ، خاصة وأنهم لا يتولون مناصبهم باختياره وإنما يجئ ليجدهم فى أماكنهم ، أو يصلون إليها فى عهدة بمجرد الأقدمية ، ومن شأن كل هـذا أن يحيط عملية صنع القرار التربوى بغلالة من الريبة فى سلامتها وفعاليتها .

عملية صنع القرار التربوى وتعقيلها :

إن حجم المسئوليات الملقاة على عاتق جهاز التعليم ، والتركة الضخمة من المشكلات وصور القصور الماضية ، لا تجعل أمام صانع السياسة التعليمية إلا أن يعمل على إقامة عمليـة صنع القرار على نفس الأسس التى يقوم عليها النهج العلمى ، وتجعل من المحتم علينا أن نسـير فيها وفقـا لما يقضى به منطق العقل . ويقتضينا هـذا وذاك الأخذ بعين الاعتبار المنطلقـات الأتية [٢٠] :

١-إن الأخذ بالأسلوب الحديث فى الإدارة التعليمية ، يستلزم التخلى عن الأساليب التى جمـدت عند عصر (ما قبل العلم والتكنولوجيا) و (ما قبل الثورة الإدارية) ، تلك الأساليب التـى تكاد أن تكون " بدائية " روتينية جامدة ، وتعتمد فى الغالب على الاجتهاد الشخصى والجـهد

الفردى ، وربما كانت هذه الأساليب مقبولة وتفى بالغرض عندما كان جهاز التعليم صغيرا متواضعا ، ومؤسساته قليلة وعملياته محدودة . أما وقد تضاعفت أبعاد ذلك كله ، واتسعت المسئوليات ونطاقات النشاط ، فإن هذه الأنماط لم تعد ملائمة لتلبية حاجات التعليم المتكاثرة والمتزايدة التعقيد .

٢-إن إدارة التعليم وثيقة الصلة بالإدارة العامة فى الدولة ، وعلاقتها بها هى علاقة الجزء بالكل ، ومن ثم فهى تتأثر بمفاهيمها ومكوناتها ووظائفها . وقد ورثت مصر من الماضى تركة إدارية مثقلة بالجمود ومركزية السلطة ، مما أدى إلى جعل الإدارة بوجه عام ، والإدارة التعليمية بوجه خاص متمركزة حول نفسها ، عازفة عن أسلوب المشاركة ، بطيئة فى تسيير الأمور ، وأصبح لابد من تطويرها وإعداد القيادات التى تستطيع الاضطلاع بمسئولية هذا التطوير حتى تستطيع الإدارة التعليمية أن تظل على اتصال بمجريات التطوير فى الداخل والخارج ، ومواكبة تحديث التعليم واتجاهات سياسته ، والإسهام الايجابى فى تحقيق أهدافه وتطلعاته .

٣-ويرتبط بما سبق ارتباطا أساسيا ، ضرورة تأصيل المفهوم الحديث للإدارة بوجه عام والإدارة التعليمية كجانب منها ، فالإدارة التعليمية بمفهومها الحديث ، هى مجموعة العمليات المتشابكة التى تتكامل فيما بينها ، سواء فى داخل مؤسسات التعليم أو فيما بينها وبين ما يحيط بها من مؤسسات لتحقيق الأغراض التربوية المنشودة ، أو هى العملية التى يتم بمقتضاها توفير الموارد البشرية والمادية وتوجيهها إلى ما يحقق الأغراض التربوية فى تربية النشئ ، تحقيقا فعالا فى إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سوية[٥١].

وحتى يمكن أن تقوم عملية صنع القرار على نفس الأسس التى يقوم عليها المنهج العلمى فقد اتفق علماء الفكر الإدارى على أهمية أن يسير القرار وفقا للخطوات التالية :

١-التعرف على المشكلة وتحديدها : ونستطيع أن نؤكد بما لا يدع مجالا للشك انه بقدر ما ينجح متخذ القرار فى تحديد حجم المشكلة القائمة ، بقدر ما يعرف الطريق الصحيح إلى القرار الصحيح ، ويلاحظ فى هذه المرحلة أن كثيرا من المديرين لا يصلون إلى تحديد المشكلة تحديدا صحيحا ، ذلك أن لكل مشكلة جوانب عديدة ، وعدم تحديد تلك الجوانب تحديدا واضحا يؤدى بالتأكيد إلى قرار غير سليم ، كما أن المشكلات لا تتطابق إطلاقا ، بل إن كل مشكلة دائما تختلف عن الأخرى ، وهذا يشير إلى أهمية السياسة التعليمية القائمة على الأسلوب الديموقراطى ، فاشتراك أكثر من جهة ، وتعاون عقول عدة ، من شأنه أن يسهم فى هذا الجانب .

٢-جمع المعلومات وترتيبها : كذلك يمكن القول بأنه بقدر ما تتوافر المعلومات المناسبة فى الوقت وبالدقة المناسبين ، تتوقف درجة الرشادة فى اتخاذ القرار . وتواجه معظم المنظمات بزيادة كبيرة فى حجم البيانات والمعلومات المتاحة لديها ، إلا أنها لا تكون متوافرة بالشكل المناسب للتخطيط واتخاذ القرارات والرقابة ، ويلاحظ هذا بشكل واضح فى أجهزة التعليم لدينا ، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى عدم تطور نظام المعلومات بالوزارة فى الوقت الذى يتطور فيه البناء التنظيمى لها بسبب نمو حجم الأعمال وإنشاء مستويات إدارية جديدة تؤثر على عملية اتخاذ القرارات . وتؤدى هذه التغييرات إلى ظهور نقاط ضعف فى نظام المعلومات .

ومن الملاحظ أن الأجهزة المختصة فى التعليم لا تميز تميزا دقيقا بين البيانات وبين المعلومات ، فالبيانات تمثل المادة الخام لنظام المعلومات ويتم الحصول عليها من مصادر متعددة ، بينما تعتبر المعلومات مجموعة من البيانات التى تم تشغيلها وأصبحت معدة فى شكل صالح للاستخدام ، وبالتالى فهى تمثل المنتج النهائى لنظام المعلومات[٤٢].

٣-تحديد البدائل المتاحة وتقويمها واختيار أفضلها : وهى كما نرى عملية مركبة من عدة خطوات جزئية تتطلب حصرا دقيقا للحلول الممكنة ، ثم إخضاع هذه البدائل لعملية اختبار وتقويم فى ضوء الأهداف المحددة سلفا ، وفى ضوء مميزاتها وعيوبها ويتوقف البديل المناسب لحل المشكلة على تفهم المدير للمشكلة فعلا ، والأسلوب الذى اتبعه بعد ذلك للوصول إلى القرار . ومن المفروض أن تأخذ هذه المرحلة الوقت المناسب لها من الدراسة .

٤-اتخاذ القرار : فبعد أن تتضح المراحل السابقة ، يكون من السهل على المدير أن يتخذ قراره فى المشكلة ، مع ملاحظة أن يكون القرار واضحا لا غموض فيه ، وأن يمكن للمرؤوسين تنفيذه بسهولة ويسر ، ووجود احتياطى من مختلف الأنواع لمواجهة المشكلات التى قد تطرأ أثناء التطبيق[٤٣].

وقد تناول العديد من العلماء والباحثين فى ميدان الإدارة والسياسة مفهوم العقلانية محاولين تطبيق هذا المفهوم فى عملية صنع القرار لإكسابها (التعقيل) اللازم ، ولقد تناول (بريبروك) و (لندبلوم) **Braybrook & Lindibloom** العقلانية بالتعريف فذكرا أنه " إذا حاولنا تعريف العقلانية بشكل ضيق أو محدود ، فمن المحتمل أن نقرر أن الملاحين فقط هم العقلانيون حيث تتوافر لديهم المعرفة الكاملة عن مكان وجودهم وعما يريدون الذهاب إليه ، وما يريدون الذهاب إليه ممكن[٤٤]". وقد شرح درويش وتكلا ذلك فى ميدان القرارات بوجه عام

بقولهما " أن يكون القرار معبرا عن أفضل البدائل التى تتوخى أفضل السبل لبلوغ الهدف الذى اتخذ القرار من أجله [٥٥].

وفى يقيننا أن الوصول إلى مثل هذا ، يعتمد إلى حد كبير على مدى توافر سياسة واضحة للتعليم تتسم بالاستقرار النسبى والتعبير الصحيح عن المجتمع .

الهوامش

١-هانز يولاو : فن السلوك السياسى (مترجم) ، بيروت ، دار الآفاق الجديدة ، بدون تاريخ .

٢-محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ٣٥ .

٣-مصطفى سويف : الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٥٥ ، ص ٧٤ .

٤-فيصل السالم : أساسيات التنشئة الاجتماعية ، الكويت ، جامعة الكويت ، ١٩٨١ ،ص ٢٤ .

٥-المرجع السابق ، ص ٢٥ .

٦-محمد محمود ربيع : تطوير التعليم فى حقل العلوم السياسية كأداة للتنمية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت ، م١٣ ، العدد الثانى ١٩٨٥ ، ص ١٢ .

٧-المرجع السابق ، ص ١٣ .

٨-عبد الله محمود سليمان : عوامل الابتكار فى الثقافة المعاصرة ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت ، م١٣ ، العدد الأول ، ١٩٨٥ ، ص ٧٢ .

٩-المرجع السابق ، ص ١٣ .

١٠-محمد محمود ربيع : تطوير التعليم فى حقل العلوم السياسية ، ص ١٣ .

١١-كمال المنوفى : التنشئة السياسية فى الأدب السياسى المعاصر ، مجلة العلوم الاجتماعية ، م٦ ، العدد الرابع ، ١٩٧٩ ، ص ١٧-١٨ .

١٢-السيد سلامة الخميسى : التخطيط للتربية السياسية لشباب الجامعات فى ضوء الأبعاد السياسية والاجتماعية للمجتمع المصرى ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٨٤ ، ص ٥٥ .

١٣-المرجع السابق ، ص ٥٦ .

١٤- عبد الفتاح أحمد حجاج : التربية والتنمية السياسية ، حولية كلية التربية ، جامعة قطـــر ، العدد الأول ، ١٩٨٢ ، ص ٨٩ .

١٥-المرجع السابق ، ص ٨٩ - ٩٠ .

١٦-السيد سلامة الخميسى : التخطيط للتربية السياسية ، ص ٨١ .

١٧-سمير أمين : أية تربية لأية تنمية ؟ ترجمة نظمى ميخائيل ، مجلـــة مســـتقبل التربيـــة ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، العدد الأول ١٩٧٥ ، ص ٥٢ .

١٨-حسن حسين البيلاوى : تحرير الإنسان فى الفكر التربوى ، الكتاب السنوى فـــى التربيـــة وعلم النفس ، (التعليم الجامعى فى الوطـــن العربـــى) ، المجلـــد الثالث عشر ، تحرير : سعيد إسماعيل على ، دار الفكر العربـــى ، ١٩٨٧ ، ص ٣٩٦ .

١٩-زينب حسن حسن : هل دخل التعليم فى مصيدة التبعية ، مجلس دراسات تربوية ، رابطـــة التربية الحديثة ، الجزء الخامس ، ديسمبر ١٩٨٦ ، ص ١٩٣ .

٢٠-المرجع السابق ، ص ١٩٤ .

٢١-المرجع السابق ، ص ١٩٤ .

٢٢-بأولو فرير : التربية : أتطويع أم تحرير ؟ ترجمة محيى الدين أبو شادى ، مجلة مســـتقبل التربية ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، العدد ٢ ، ١٩٧٣ ، ص ١٩٢.

٢٣-المرجع السابق ، ص ١٩٣ .

٢٤-المرجع السابق ، ص ١٩٤ .

٢٥-بأولو فرير : تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض ، بيروت ، دار القلم ، ١٩٨٠ ، ص ٥١ .

٢٦-المرجع السابق ، ص ٥٤ .

٢٧-عنتر لطفى : صناعة القرار التعليمى ، تحت النشر فى مجلة دراسات تربوية.

٢٨-تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، القاهرة الدورة العاشرة ١٩٨٣، ص ٤٦ .

٢٩-أحمد ابراهيم أحمد : صناعة القرار التربوى فى الإدارة المدرسية ، فى مجلـــة دراســـات تربوية ، الجزء السادس ، مارس ١٩٨٧ ، ص ٢٣٨ .

٣٠-المرجع السابق ، ص ٢٤٠ .
٣١-أميل فهمى : القرار التربوى بين المركزية والا مركزية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ٣٧ .
٣٢-المرجع السابق ، ص ٣٨ .
٣٣-سيف السلام على مطر : العقلانية وصنع القرار التعليمية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ ، ص ٧٣ .
٣٤-المرجع السابق ، ص ٧٢ .
٣٥-المرجع السابق ، ص ٥٥ .
٣٦-المرجع السابق ، نفس الصفحة .
٣٧-إسماعيل على سعد : أسس علم الاجتماع السياسى ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١ ، ص ٢٤٨ .
٣٨-المرجع السابق ، ص ٢٤٩ .
٣٩-محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ ، ص ٥٠ .
٤٠-المرجع السابق ، ص ٥٥ .
٤١-المرجع السابق ، ص ٥٦ .
٤٢-المرجع السابق ، ص ٥٧ .
٤٣- أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص٥٢.
٤٤- المرجع السابق ، ص ٥٣ .
٤٥-أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٣٨ ، ص ٩٤ .
٤٦-المرجع السابق ، ص ٩٩ .
٤٧-أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر (عصر عباس وسعيد) ، وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ، ١٩٤٥ ، ص ٣٠ .
٤٨-المرجع السابق ، جـ٢ ، عصر إسماعيل ، ص ١٢٦ .
٤٩-أميل فهمى : القرار التربوى ، ص ٢٠٢ .

٥٠-تقرير المجلس القومى للتعليم ، الدورة العاشرة ، ص ٤٧ .

٥١-المرجع السابق ، ص ٤٨ .

٥٢-أحمد حسين عبد المنعم : المعلومات وعملية اتخاذ القرارات ، المجلة العربيـــة لـــلإدارة ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، إبريل ١٩٧٨ ، ص ١٤ .

٥٣-جمال الدين المصرى : القرار بين النظرية والتطبيق ،مجلـــة الإدارة ، يصدرهـــا اتحـــاد جمعيات التنمية الإدارية ، يناير ١٩٧٤ ، ص ٨٣ .

٥٤-سيف السلام على مطر : العقلانية وصنع القرارات التربوية ، ص ٧٩ .

٥٥-المرجع السابق ، ص ٨٠ .