التربية المقارنة

وقل رب زدني علما
Damascus University

منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

التربية المقارنة

الدكتور عيسى علي
أستاذ في قسم التربية المقارنة

الدكتور فاضل حنا
أستاذ في قسم التربية المقارنة

الدكتورة باسمة حلاوة
أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة

جامعة دمشق

1436 - 1437 هـ
2015 - 2016 م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المحتوى

تقديم 14

الفصل الأول نشأة التربية المقارنة وتطوّرها 17

مقدّمة: **19**

أولاً- مراحل تطوّر التربية المقارنة: **20**

1- المرحلة الأولى: (المنهج القصصي): 21

2-المرحلة الثانية: (المنهج الوصفي): 22

3- المرحلة الثالثة: (منهج التحليل التاريخي): 32

4- المرحلة الرابعة: (المنهج العلمي): 47

مراجع الفصل الأول **55**

الفصل الثاني التربية المقارنة ومشكلاتها 57

أولاً - تعريف التربية المقارنة: **59**

ثانياً- أهداف التربية المقارنة: **64**

ثالثاً- فوائد التربية المقارنة: **66**

رابعاً- أهمية التربية المقارنة: **69**

خامساً- مناهج التربية المقارنة: **72**

1) المناهج الرئيسية: 73

2) المناهج الفرعية: 75

سادساً- طرائق البحث في التربية المقارنة: 77

سابعاً- مشكلات البحث في التربية المقارنة: 79

ثامناً- صعوبات البحث في التربية المقارنة: 81

تاسعاً- العوامل المساعدة للبحث في التربية المقارنة: 83

عاشراً-مواصفات الباحث في التربية المقارنة: 85

مراجع الفصل الثاني 87

الفصل الثالث علاقة الدولة بالتربية في المجتمعات القديمة والحديثة 89

مقدّمة: 91

أولاً-علاقة الدولة بالتربية في بعض المجتمعات القديمة: 92

1- علاقة الدولة بالتربية عند اليونانيين القدماء: 92

2- علاقة الدولة بالتربية عند الرومان: 99

ثانياً-علاقة الدولة بالتربية في بعض المجتمعات الحديثة: 102

1-علاقة الدولة بالتربية في فرنسا: 102

2-علاقة الدولة بالتربية في بريطانيا: 105

3-علاقة الدولة بالتربية في الولايات المتحدة الأمريكية: 109

4- علاقة الدولة بالتربية في اليابان: 113

مراجع الفصل الثالث 120

الفصل الرابع الإدارة في النظم التربوية 121

أولاً- نشأة الإدارة التربوية: 123

ثانياً – مفهوم الإدارة التربوية: 124

1-المفهوم العام للإدارة: 124

2- مفهوم الإدارة التربوية: 125

3- الفرق بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية: 127

ثالثاً – أنماط الإدارة التربوية: 128

1. النمط المركزيCENTRALIZATION: 129

2. النمط اللامركزي-DECENTRALIZATION: 136

3. االعلاقة بين المركزية واللامركزية: 137

مراجع الفصل الرابع 140

الفصل الخامس العوامل المؤثرة في تشكيل النظم التربوية 141

مقدّمة: 143

أولاً- الأيديولوجية والتربية: 143

ثانياً -العوامل المؤثرة في النظم التربوية: 145

1- العامل التاريخي - الاجتماعي: 145
2- العامل الاقتصادي:..... 147
3-العامل الطبيعي- الجغرافي: 149
4- العامل السياسي - الأيديولوجي: 152
5- العامل الديني: 152
مراجع الفصل الخامس..... 156
الفصل السادس النظم التربوية في بعض البلدان المتقدّمة 157
أولاً- النظام التربوي في فرنسا..... 159
1-الهيكل التعليمي في فرنسا:..... 159
2-الإشراف على التربية وتمويلها في فرنسا:..... 164
3- تمويل التعليم:..... 166
ثانياً- النظام التربوي في المملكة المتحدة..... 166
1-خصائص النظام التعليم في المملكة المتحدة:..... 167
2-التنظيم والإشراف:..... 168
3-الهيكل التعليمي في المملكة المتحدة: 170
ثالثاً- النظام التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية..... 185
1-السمات العامة للتربية في أمريكا: 185

2-هيكلية النظام التعليمي في أمريكا: 186

رابعاً- النظام التربوي في اليابان 196

1-الهيكل التعليمي في اليابان:..... 197

2-الإدارة التربوية في اليابان:..... 199

3- تمويل التعليم في اليابان 200

خامساً-النظام التربوي في ألمانيا 201

سادساً- مقارنة تقريبية بين الأنظمة التربوية في الدول المتقدّمة:..... 214

مراجع الفصل السادس..... 221

الفصل السابع الأنظمة التربوية في بعض البلدان النامية 223

أولاً- النظام التربوي في سورية..... 225

مقدّمة: 225

1- تطور التربية في سورية: 226

2-إدارة التعليم وتمويله في سورية:..... 228

3- نظام التعليم العام في سورية:..... 229

ثانياً-النظام التربوي في مصر..... 244

مقدّمة:..... 244

1- إدارة التعليم في مصر: 246

2- تمويل التعليم في مصر:..... 247

3-مراحل النظام التعليمي في مصر:..... 247

ثالثاً-النظام التربوي في الصين الشعبية..... 263

مقدّمة:..... 263

1-أهداف التعليم في الصين:..... 264

2- نظام التعليم في الصين: 265

3- إعداد المعلمين في الصين:..... 270

4-الإدارة والتمويل في الصين: 272

5- مشكلات التعليم الصيني: 275

رابعاً- النظام التربوي في الهند..... 276

مقدّمة:..... 276

1- السياسة التعليمية في الهند وأهدافها:..... 277

2- الإدارة التربوية وتمويل التعليم:..... 279

3- مراحل النظام التعليمي في الهند:..... 280

4- إعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة: 285

خامساً- التربوية في ماليزيا 287

مقدّمة:..... 287

1- أهداف التعليم في ماليزيا: 288
2- إدارة نظام التعليم: 288
3- بنية التعليم ومراحله: 290
5-تمويل التعليم: 297
6- إعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة: 297
7-ملامح السياسة التعليمية في ماليزيا: 300
سادساً – النظام التربوي في الفيليبين 302
مقدّمة: 302
1- أهداف التعليم في الفيليبين: 302
2- إدارة نظام التعليم: 303
3- تمويل التعليم: 304
4- بنية نظام التعليم ومراحله: 305
5- إعداد المعلمين وتدريبهم: 312
سابعاً- مقارنة تقريبية بين الأنظمة التربوية في الدول النامية 313
مراجع الفصل السابع 320

الفصل الثامن إصلاحات تربوية في بعض الدول المتقدّمة والنامية 325

أولاً- مفهوم الإصلاح التربوي ونماذجه 326

1- نموذج الإنماء التعليمي / الأكاديمي:..... 327

2- نموذج الإنماء التربوي المنتج: 327

3- نموذج الإنماء الثقافي الشامل:..... 328

ثانياً- الإصلاح التربوي على المستوى العالمي..... 329

ثالثاً-الإصلاح التربوي في بعض الدول المتقدّمة 331

1-في الولايات المتحدة الأمريكيّة:..... 331

2-في كندا:..... 332

3-في بريطانيا: 333

4- في ألمانيا:..... 334

5- في السويد:..... 335

رابعاً- الإصلاح التربوي في بعض الدول النامية..... 337

1-في اليابان:..... 337

2- في الصين:..... 338

3- في ماليزيا:..... 339

4-في المكسيك: 340

5- في البرازيل:..... 341

خامساً- الإصلاح التربوي في بعض البلدان العربية 342

1-في سورية:..... 342

2-في مصر:..... 344

3-في تونس:..... 344

4- في السعوديّة:..... 345

مراجع الفصل الثامن..... 348

المصطلحات العلميّة 351

مصادر الكتاب ومراجعه..... 359

أولاً – باللغة العربية:..... 359

ثانياً – باللغة الإنكليزية: 365

ثالثاً – مواقع الانترنت:..... 366

تقديم

التربية المقارنة علم جديد حديث الانضمام إلى مجموع العلوم التربوية، وتزداد أهمية هذا العلم، ويزداد اهتمام المشتغلين بأمور التربية به، بقدر إسهامه في حل مشكلات التربية المعاصرة، بوصفه أداة من الأدوات الرئيسية في علم آخر حديث هو التخطيط التربوي الذي غدا بدوره من العلوم الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنه في المجتمعات المعاصرة، المتقدمة منها والنامية على حدٍ سواء.

ونحن في استعراضنا لتطور الدراسات التربوية المقارنة سوف نحاول أن نستكشف العناصر الفكرية في كتابات الرعيل الأول من رواد التربية المقارنة وواضعي أسسها الحديثة، تلك العناصر الفكرية التي تتيح لنا أن نفهم الدوافع التي دفعت أولئك الرواد إلى القيام بدراساتهم التربوية المقارنة كما تتيح لنا أن نطلع على أنماط المعلومات التي وردت في كتاباتهم وأن نرى كيف كانوا يعالجون تلك المعلومات، وكيف كانوا يفسرونها.

ويكشف لنا تحليل هذه الدوافع وتلك المعلومات، وطرائق جمعها ومعالجتها وتفسيرها، عن ظهور تدريجي لطريقة في الدراسة التربوية المقارنة مستمدة من الطريقة العلمية للدراسة الاجتماعية، ومعتمدة على الخبرة والملاحظة الشخصية. وقد بدأت هذه الطريقة على شكل سرد قصصي بسيط، وانتهت في الوقت الحاضر باستخدام طرائق أكثر رهافة من تلك التي يجري استخدامها في العلوم الاجتماعية.

ويجب ألا ينظر إلى هذه المراحل من تاريخ تطّور التربية المقارنة على أنّها مراحل متمايزة، محددة الزمن، إذ يمكن ملاحظة هذا التداخل والتشابك بسهولة في كثير من الكتابات المعاصرة التي تعالج موضوعات التربية المقارنة.

وجاء هذا الكتاب ليسلط الضوء على التربية المقارنة، ومناهجها، والإدارة التربوية والعوامل المؤثّرة في تشكيلها، ونماذج منها في بعض الدول المتقدّمة والنامية.

ولذلك قسّم الكتاب إلى ثمانية فصول على النحو الآتي:

تحدّث **الفصل الأول:** عن نشأة التربية المقارنة ومراحل تطوّرها، **وعرض الفصل الثاني**، مفهوم التربية المقارنة وطبيعتها ومناهجها ومشكلاتها. **أمّا الفصل الثالث**، فتحدّث عن علاقة الدولة بالتربية في المجتمعات القديمة (اليونان والرومان)، وعن علاقة الدولة بالتربية في المجتمعات الحديثة (أمريكا، فرنسا، بريطانيا، واليابان).

وجاء **الفصل الرابع** بعنوان: الإدارة التربوية، تحدّث عن مفهوم الإدارة التربوية وطبيعتها وأنماطها (المركزية، اللامركزية، والعلاقة بينهما). بينما تحدّث **الفصل الخامس**، عن العوامل المؤثّرة في تشكيل النظام التربوي (الاجتماعية/ التاريخية، الطبيعية / الجغرافية، الاقتصاديّة والدينيّة..).

و تناول **الفصل السادس:** النظم التربوية في بعض الدول المتقدّمة (فرنسا، الولايات المتحدة، المملكة المتحدة، اليابان، ألمانيا) وانتهى بمقارنة تقريبية بين هذه النظم. وتناول **الفصل السابع**، النظم التربوية في بعض الدول النامية (سورية،

مصر، الصين الشعبية، الهند، ماليزيا، والفيليبين)، وانتهى بمقارنة تقريبية بين هذه الأنظمة.

أما الفصل الثامن، والأخير: فعرض نماذج من الإصلاحات التربوية التي تمّت في بعض الدول المتقدّمة (الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، بريطانيا، والسويد). كما عرض الإصلاحات التربوية في بعض الدول الناميّة(اليابان، الصين، ماليزيا، المكسيك، والبرازيل)، وبعض الدول العربية (سورية، مصر، تونس، والسعودية).

وأخيراً، نأمل لطلبتنا الأعزاء تحقيق الفائدة المرجوّة من دراسة هذا المقرّر، لتكوين رؤية شاملة وواضحة عن مفهوم التربية والمقارنة وأهميتها، ودور الدولة في تشكيل النظم التربوية وإدارتها، وإصلاحاتها في عدد من الدول المتقدّمة والنامية بما فيها بعض الدول العربية.

في 12/ 11 / 2014

المؤلِفون

الفصل الأول

نشأة التربية المقارنة وتطوّرها

مقدّمة

أولاً- مراحل تطوّر التربية المقارنة

1- المرحلة الأولى: (المنهج القصصي)

2-المرحلة الثانية: (المنهج الوصفي)

3- المرحلة الثالثة: (منهج التحليل التاريخي)

4- المرحلة الرابعة: (المنهج العلمي)

مراجع الفصل الأول

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

مقدّمة:

طبقت الطريقة المقارنة للمرّة الأولى في العلوم الطبيعية من قبل بعض علماء الطبيعة والأطباء مثل: بيفونBufon، كامبهCamperوسومرنغSommering.

فقد كتب /كوث Goethe/في عام 1795، أول مخطط كمدخل عام للتشريع المقارن يقوم على علم العظام. إنه يبدأ بهذه العبارة: (العلوم الطبيعية تقوم في العموم على المقارنة)، وقد شرح ذلك بالعبارة الآتة: (إن الإشارات المميزة الخارجية مهمة لكنها غير كافية من أجل فصل الأجسام العضوية وضمها فيما بعد). ويقول في هذا الصدد: (إن التجربة يجب أن تجعلنا نطلع قبل كل شيء على الأجزاء المشتركة بين جميع الحيوانات وبماذا تتميز هذه الأجزاء بعضها عن بعض).

وفي نهاية عام 1795 وبداية عام، 1796 كتب/همبولدتHumboldt/كتاباً بعنوان (مخطط لأصل الجنس البشري المقارن)، اقترح فيه وضع خصوصيات الطابع الأخلاقي لمختلف الأجناس البشرية بعضها بجانب بعض والحكم عليها عن طريق المقارنة. وعدّ /همبولدت/ علم أصل الأجناس البشرية وتطورها أحد فروع المعرفة الفلسفية التي يمارسها الإنسان (Khios, 1990, P.15).

ولكنّ المحاولة الأولى لإقامة علم التربية المقارنة كان في عام 1795 على يد أوغست هيثAugustHeath حيث قارن بين المدرسة الإنكليزية والألمانية وقد نشر البحث باللغة اللاتينية. لقد أشار في هذا الصدد إلى الأهمية المعطاة في تربية الشباب الإنكليز إلى التمارين البدينة، وإلى التقاليد والتجربة في حين أن الألمان يعيرون اهتماماً أكبر للطرائق التربوية في التعليم وفي الدراسة.

وفي عام 1808 أصدر سيزار أوغست باست BassetAugust أحد أساتذة الأدب مقالاً عن تنظيم التعليم العام خصص فيه جزءاً عن فائدة ملاحظة (التعليم والتدريس بوجه عام في الدول الأجنبية)، ونادى فيه بضرورة تعيين موظف من بين العاملين في الجامعات تكون مهمته السفر إلى البلاد الأجنبية كي يحصل على ملاحظات حول التعليم والتدريس، كما طالب بأن يكون ذلك الموظف عالماً بعيداً كل البعد عن التعصب القومي، ذا قدرة أدبية، واعياً بشؤون الإدارة، ملماً بكل مهمات التربية الحرة والشعبية ونواحيها، قادراً على التوجه إلى الجهات التي تقدم له معلوماتٍ ذات قيمة، وأن يؤدي عمله مثلما يؤديه المؤرخ، وأن يحكم على الناس والأشياء في ضوء حقائق ثابتة مقررة لا في ضوء نظم مكتوبة أو خطط نظرية .(Franz , 1990, P.9)

أولاً- مراحل تطوّر التربية المقارنة:

لقد مرّت التربية المقارنة في تطورها بمراحل متميزة متعددة. وكان لكل من هذه المراحل دوافعها الخاصة بها، كما كان لها إنتاجها الخاص.

ففي المرحلة الأولى من هذه المراحل كان حبّ الاستطلاع الدافع الأول وراء قصص الرحالة وتمتد هذه المرحلة من العصور القديمة وحتى نهاية القرن الثامن العشر، وساد الاقتباس التربوي في المرحلة الثانية حيث ساد الاعتقاد أنه من الممكن أن ينقل المرء نظاماً تربوياً كاملاً من بلد إلى آخر.

وتمتدّ هذه الفترة من بداية القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين، وفترة التحليل العلمي التي امتدت منذ نهاية القرن التاسع عشر حتى نهاية القرن العشرين.

أمّا المرحلة الرابعة فقد امتدّت منذ نهاية الحرب العالمية الأولى وحتى الوقت الحاضر ورافقت التقدم الذي حققته العلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس.

ولا يعني تقسيم التطور في مراحل الدراسات المقارنة انتهاء كل فترة بمقوماتها وبدء فترة جديدة بقدر ما يعني نمواً في مفهومها العلمي، علماً بأن هناك تداخلاً بين مرحلة ومرحلة أخرى (Alexander, 1997, P. 47).

ولمّا كان تتبّع ذلك التطور يحتاج إلى تفصيل كبير فقد رأينا أن نشير في فصلنا هذا إلى المراحل الآتية:

1- المرحلة الأولى: (المنهج القصصي):

تمثّل قصص الرحالة اللبنات الأولى في بناء التربية المقارنة. فقد كان هؤلاء الرحالة يجوبون البلدان الأجنبية ثم يعودون وفي جعبتهم الكثير من القصص والذكريات عن مشاهداتهم في رحلاتهم هنا وهناك. وواضح أن هؤلاء الرواد لم يكونوا خبراء فيما يروونه من الأمور المتعلقة بالتربية والتعليم، بل كانوا هواة يوردون بعض التفصيلات عن طرائق تربية الأطفال كما شاهدوها في البلدان الأجنبية وذلك في معرض كلامهم عن جملة ما شاهدوه في تلك البلدان.

وكانوا بطبيعة الحال يميلون إلى المبالغة في بعض ما يروونه لا لسبب إلا لأن تلك المبالغة تزيد في إظهار المفارقات القائمة بين مشاهداتهم وبين الأساليب التربوية السائدة في بلادهم ذاتها (أبيض، 1992، 31).

ولم يكن ثمّة ما يدفع أولئك الرحالة إلى القيام برحلاتهم تلك سوى الفضول وحبّ الاستطلاع، والمتعة التي كانوا يشعرون بها وهم يقصون القصص على

مواطنيهم لدى عودتهم. تلك القصص التي كانت في كثير من الأحيان تختلط فيها الألوان البراقة نتيجة إغراق أصحابها في المبالغات.

وكان من الصعوبة بمكان أن نتمكّن من استخلاص نتائج منظمة ذات قيمة تفسيرية من مجموعة الانطباعات المختلفة التي يرويها أولئك الرحالة، وما يزال هذا الأسلوب ملاحظاً في الوقت الحاضر في صورة الاستطلاعات التي تنشرها بعض الصحف والمجلات عن البلدان الأجنبية.

2-المرحلة الثانية: (المنهج الوصفي):

امتدّت هذه المرحلة كما ذكرنا بين نهايات القرن الثامن عشر وحتى نهاية القرن التاسع عشر فمنذ مطلع القرن التاسع عشر بدأت الدول الأوروبية في تأسيس نظم تعليم قومية، ورافق ذلك قيام المهتمين المتخصصين بأمور التربية برحلات استطلاعية تربوية إلى البلدان الأجنبية. ولم يعد الفضول وحب الاستطلاع الدافعين للقيام بمثل هذه الرحلات التربوية بل غدا الدافع إليها الحصول على معلومات تفيد في تنظيم نظام التعليم القومي في البلد الأم.

وكان روّاد التربية المقارنة في هذه المرحلة في الغالب من منظمي أمور التربية والتعليم، ومن الخبراء، ومن كبار الموظفين. ولم يقم هؤلاء الرحالة الجدد برحلاتهم تلك على نفقتهم الخاصة بل كانوا يوفدون من قبل حكوماتهم، وعلى نفقتها لتقصي الأحوال التربوية والأمور التعليمية في بعض البلدان الأجنبية.

وكان جلّ اهتمامهم منصبّاً على ملاحظة الأمور المتعلقة بالنظرية، وطرائق البحث وقضايا التمويل والإدارة في ميدان التربية والتعليم. وكانوا يهتمون بصورة

خاصة بتدريب المعلمين أو طرائق التعليم، وبالمناهج الدراسية التي يمكن أن تحلّ محلّ المناهج التقليدية السائدة في بلادهم، وعلى الرغم من أن التقارير التي وضعها هؤلاء كانت مركزة تركيزاً شديداً حول المدارس فإنها لم تخلُ من سمات قصص الرحالة.

فكثيراً من تلك التقارير كانت تأخذ شكل الوصف الموسوعي للنظم المدرسية الأجنبية الذي يتخلله بين الحين والحين بعض النوادر الغريبة والطرائف المشاهدة. وذلك لأنّ اهتمام أولئك الموفدين كان يدور حول تحسين الأوضاع التربوية في بلادهم وكانوا بالتالي يضعون تقاريرهم عن ملاحظاتهم في الخارج حول الأمور التي كانوا يعتقدون أنها أكثر فائدة لتحقيق غرضهم في تحسين الأوضاع التربوية في بلادهم (أحمد، 1981، 75).

وفي هذه الفترة راح عدد من المربين في أوروبا وأمريكا يدرسون الأنظمة التربوية الأجنبية تحدوهم الفكرة المعلنة حيناً والمضمرة أحياناً بأن بلادهم يتعين عليها أن تستعير أحسن الأساليب التربوية المطبقة في الخارج.

وسنتناول فيما يلي أهم علماء هذه الفترة كل على حدة:

-**مارك أنطوان جوليان الباريسي: Marc AntoineJulian**: يعدّ جوليان الرائد الأول في هذه المرحلة، وبه يبدأ التاريخ العلمي للتربية المقارنة وعلى وجه التحديد سنة 1817 عندما نشر كتابه المعروف (خطة أولية ونظرات مبدئية عن عمل في التربية المقارنة).

ولذلك يشار إليه عادة على أنه أبو التربية المقارنة ومؤسسها. ويصفه بيرادي بأنه أول دارس للتربية المقارنة الذي يتميز بالعقلية العلمية. ويقول

كازامياسKAZAMIAS: إن جوليان كان يعتبر علم التربية المقارنة مشابهاً لعلم التشريح المقارن.ويرى أن التربية شأنها شأن غيرها من العلوم والآداب تتكون من حقائق وملاحظات وأنه من الضروري أن نشكل هذه الحقائق والملاحظات ونرتبها في جداول تحليلية تسمح بتفسيرها ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد السائدة.

وبهذا يمكن أن تصبح التربية علماً إيجابيّاً بدلاً من تركها نهباً للآراء الضيقة المحدودة، ولأهواء أولئك الذين يسيطرون عليهاونزواتهم.

وللتربية المقارنة في رأي جوليان غرضان:

-**الأول- نظري علمي:** ومعناه أن تهدف التربية المقارنة إلى (استخراج المبادئ الثابتة والقواعد العامة التي تجعل من التربية علماً وضعيّاً كغيره من العلوم).

-**والثاني- علمي تطبيقي:** ويعني أن تهدف التربية المقارنة إلى (إمداد الأشخاص الذين يريدون أن يدركوا الوضع الحالي للتربية والتعليم في بلاد أجنبية بالمواد الأولية التي تلزم لإقامة لوائح ومقارنات تساعد الملاحظة وتدفع إلى التعاون على القيام بعمل جماعي مشترك في ميدان التربية).

ويرى جوليان أن الغرض البعيد من محاولة فهم الوضع الحالي للتربية هو إصلاح هذا الوضع على أساس مبادئ ثابتة وقواعد عامة. فالتربية المقارنة تساعدنا في أن نشخص مواطن الداء في النظام التربوي المطبق في دولة ما، كما تدلنا على الوسائل التي نستطيع استخدامها للتغلب على هذه الأدواء كل ذلك عن طريق تعاون دولي بناء.

لقد اتجه جوليان لتكريس جهده للإصلاح التعليمي في فرنسا، وكان رجلاً عملياً، ولذا رأى أن يبني خطته في إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة. ولتحقيق ذلك رأى أن أول ما ينبغي عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا، وأعد لهذا الغرض استفتاءً خاصاً. وكان يأمل أن المقارنات المترتبة على هذا الاستفتاء قد تعين الدول المتخلفة على تطوير نظمها التعليمية (جحا، 1997، 50).

عني جوليان بنشر المعلومات التربوية، ولاسيّما المعلومات الجديدة والمبتكرة منها. ولذلك اقترح أن يجري الاستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم في دول مختلفة، على أن تنظّم الإجابات التي يجمعونها في جداول من أجل مقارنتها.

ولتحقيق ذلك الهدف اقترح أن يضم الاستفتاء ست مجموعات من الأسئلة تتضمّن ستة مجالات كبيرة هي:

1- التعليم الابتدائي.

2- التعليم الثانوي الأكاديمي.

3- التعليم العالي والعلمي.

4- إعداد المعلمين.

5- تعليم الفتاة.

6- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الاجتماعية.

ووضع لكلّمجال من هذه المجالات أجزاء فرعية بنى عليها أسئلة. ولكن ما نشر فعلاً من هذه الأسئلة كان يغطي المجالين: الأول والثاني فحسب، المجال الأول وعدد أسئلته (120) سؤالاً، والمجال الثاني وعدد أسئلته(146) سؤالاً.

وقد تأثّر جوليان في وضع خطته هذه بباحثين تربويين آخرين، أبرزهماباسيتBasset، الذي كتب سنة 1808، عن استخدام الملاحظات الخاصة بالنماذج المختلفة للتربية والتعليم في البلدان الأجنبية.

-فيكتور كوزان VICTOR Cousin:

كان كوزان أستاذ فلسفة بجامعة السوربون ومدير مدرسة المعلمين العليا في فرنسا. وقد كلفته جامعته بدراسة نظام التعليم العام في بروسيا لكي تستفيد منه فرنسا في إصلاح أجهزتها التعليمية.

وضع كوزان تقريره عن (حالة التعليم في بروسيا) في عام 1833، وتضمن مديحاً لنظم المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد إعداد المعلمين في بروسيا، ولكنّه كان واعياً لعدم إمكانية استعارة فرنسا لذلك النظام، ما لم تؤخذ في الحسبان الفروق بين تاريخ البلدين ونظم الحكم والخبرات التعليمية فيهما، وهي نواحٍ قد تعيق إمكانية الاستفادة من النظام التعليمي البروسي في فرنسا.

فقد أوضح كوزان صراحة بأنّ الاستعارة من النظام البروسي ممكنة فيما إذا توافرت ظروف مسبقة لذلك في فرنسا، من أهمها موافقة الشعب على تقبّل النظم المستوردة.

وكان كوزان يعتقد أنّ عظمة الشعوب لا تتحقّق بكونهم غير مقلّدين، وإنّما بتقليد النافع والمفيد لدى الشعوب الأخرى والاستفادة منها(كنغ، 1989، 27)أي أنّ

كـوزان مـن أنصـار الاسـتعارة الثقافيـة المختـارة أو المنتقـاة، طالمـا أن العناصـر المستعارة مناسبة ومفيدة للبيئة المنقولة إليها.

وقد تمثّلت طريقة كوزان في خطوات رئيسية ثلاث هي:

أ- دراسة كل ما يمكن تجميعه من المواد المكتوبة عن التعليم المراد دراسته.

ب- زيارة نظام التعليم وملاحظته على الطبيعة.

ت- اقتراح ما يراه مناسباً لنظام تعليمي آخر.

-جون غريسكمJohn Griscam:

من الباحثين التربويين الأمريكيين، نشر نتائج زيارته للمعاهد التعليمية في إنكلترا وفرنسا وسويسرا وإيطاليا وهولندة في مجلدين تحت عنوان: (سنة في أوروبا). وكان لملاحظات غريسكام أثر كبير على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في ذلك الوقت، ثم زار أوروبا بعد غريسكا مكالفن ستو Calvin Stowe وكتب تقريراً عن التعليم البروسي نشره في عام 1837، وطبع ذلك التقرير رسمياً، ووزعه المجلس التشريعي في ولاية / أوهايو/ الأمريكية على نطاق واسع.

وقد امتدح /ستو/ النظام التعليمي البروسي، واعتقد أنّ ثمّة إمكانية لنقله إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وردّ على النقّاد الذين كانوا يرون ذلك النظام مثالياً وغير عملي بقوله "" إنه يمكن تنفيذه لأنه قد نفذ بالفعل، وهو ينفذ الآن وينبغي أن ينفذ.. وإذا كان في الإمكان تنفيذه في أوروبا، فإني أعتقد أنه في الإمكان تنفيذه في الولايات المتحدة الأمريكية.." (كنغ، 1989، 35).

ثم أصدر باتشي Batche.A.D تقريراً عن (التعليم في أوروبا) نشر في عام 1849، وأظهر فيه شكّه في إمكانية استعارة بعض النواحي في النظم التعليمية الأجنبية.

لقد ذهب / باتشي / موفداً من كلية/ جيرارد/ لليتاملإلى أوروبا، للاطلاع عل نظم التعليم في معاهد التربية هناك. وكان باتشي شديد الحساسية للظروف القومية التي تنمو فيها النظم التعليمية، ومدركاً أن العوامل المحلية المؤثرة فيها قد تحدّ كثيراً من إمكانية الاستفادة منهادون غيرها من النظم الأجنبية. ومن ثمّ أشار في تقريره إلى (أنّ الاختلافات في التنظيم السياسي والاجتماعي وفي العادات والسلوك بين الأمم، تتطلّب تغييرات مماثلة في النظم التعليمية كي تتلاءم مع ظروف كل أمة، وأنه لا ضمان لنجاح نظام تعليمي ما في بلد آخر إذا لم تتوافر تلك التغيرات).

واختتم باتشي تقريره بأنّ استعارة النظم التعليمية قد تكون ممكنة إذا أحسن اختيار ما يستعار منها، وأن دراسة روح النظام التعليمي وتفاصيله قبل الإقدام على الاستعارة منه أمر ضروري.

وأورد باتشي بعد ذلك عدة ملاحظات مقارنة امتدح فيها بعض أجزاء نظام دون آخر، وعارض إمكانية استخدام نظام واحد في الخارج نموذجاً لإصلاح كلية جيرارد وتطويرها.

وفي عام 1843، زار المربي الأمريكي هوراس مان Horace Mann أوروبا لمدة ستة أشهر، ونشر على أثرها التقرير السابع في عام 1844، الذي يقارن فيه بين نظم التعليم في إنجلتراوإيرلندا وفرنسا وألمانيا وهولندا. وبذل Mann/جهده في ذلك التقرير كي يبيّن الفروق بين النظم التعليمية التي زارها.

وفي عام 1835، قام هنري برنارد Henry Barnard الأمريكي، بزيارة إلى أوروبا لدراسة نظم التعليم فيها، ثم أصدر تقريراً عن (التعليم القومي في أوروبا) نشر في عام 1854، كما أصدر كتاباً من جزأين تحت عنوان (التعليم القومي في أوروبا: نظامه ومعاهده وإحصائيات عنه في أقطار مختلفة).

وقد تميّزت كتابات /بارنارد/ برغبته في جمع معلومات وافية عن التعليم في الدول الأوروبية، وقام بنشرها في المجلة الأمريكية للتربية التي كان يشرف عليها. وكان المربون الأوروبيون والأمريكيون، ينشرونفي كل عدد من أعدادها خلال الفترة ما بين 1855 – 1881، مقالات وتعليقات عن نظم الإدارة والتمويل والمناهج وطرائق التدريس في المدارس الأوروبية.

وكان الهدف الأساسي من النشاط الكبير الذي يقوم به /بارنارد/ نشر المعلومات للاستفادة منها في تخطيط النظم التعليمية الجديدة أو تحسين النظم التعليمية القائمة، وخاصة ما كان متعلقاً منها بأعداد المعلمين في كل ولاية من ولايات الاتحاد.

وخلف /وليام هاريس/بارنارد وتبع خطاه في جمع معلومات عن التعليم في أوروبا، كما أنّه كان حريصاً على جمع المعلومات عن التعليم في غير البلدان الأوروبية مثل اليابان والفلبين وهاواي والأكوادور وغيرها.(Hanna, 1985, P107)

وأصدر/سيلي Seelye.l/كتاباً عن (نظم التعليم العام في ألمانيا وفائدته بالنسبة إلى أمريكا) في عام 1856.كما أصدر/ثيربر Thurber.e.h/ كتاباً عن (مبادئ التنظيم المدرسي: دراسة مقارنة) في عام 1899.

أما جونستونJohston.d فقد أصدر كتاباً تحت عنوان (نظرة عامة لنظام التعليم الحالي في فرنسا) في عام، 1837 وتبعه /جون لانج/ فأصدر كتاباً عن (الدين والتعليم في أمريكا) في عام 1840.

وتجدر الإشارة إلى أنّ مكتب الولايات المتحدة للتعليم، يقوم منذ عام 1868 من بإصدار التقارير عن النظم التعليمية الأجنبية حتى وقتنا الحاضر.

ومن الكتابات ذات الأهمية ما كتبه/ ليو تولستوي/ الروسي عن زيارته للمدارس في ألمانيا وفرنسا وسويسرا وانجلترا، وكان تولستوي جريئاً في رفضه للأخذ بالنظام التعليمي البروسينموذجاً للتعليم في روسيا.

أمّا /كاي-KAY.J/ الإنكليزي فقد سافر كثيراً إلى أوروبا كي يتعرّف النظم التي قد تساعد في تحسين حال الفقراء، وقد تساءل عن السرّ في التحسّن الملحوظ في مستوى معيشة الفقراء في ألمانيا وسويسرا بصفة خاصة، وأرجعه إلى عاملين: أولهما التعليم المدهش الذي يوفّر لكل الأطفال على المدى طويل، وتقسيم الأراضي بين الفلاحين.

أمّا ماتيو أرنولد MATTHEW ARNOLD، فكان كاتباً وشاعراً فذّاً وناقداً للشؤون السياسية والاجتماعية، ومن المهتمين بإنشاء نظام تعليمي قومي في انجلترا، وخاصة بالنسبة إلى التعليم الثانوي. فقد زار كلاًّ من فرنسا وألمانيا لذلك الغرض.وتضمّنت دراساته معلومات تاريخية وإحصائية، وكان يرى أن الدراسة التربوية المقارنة لا تكمن فائدتها في اغتصاب ما يراه الدارس في النظم التعليمية الأجنبية متجاوباً مع ميوله ونزعاته، بل في المحاولة الجادة للتعرف إلى ما تستطيع تلك النظم تعليمه لبلاده (Hanna, F: 1985, 83).

وكـان أوشنسـكي Ushinskyالروسـي (1824 – 1870) أسـتاذاً للقـانون، اضـطهد مـن قبـل القيصـر بسـبب محاضـراته عـن الإصـلاح الاجتمـاعي، فعمـل بالتدريس ثم صار مفتّشاً.

قـرأ مـا كتبـه المصـلحون الأوروبيـون وحـاول إدخـال وتطبيـق مـا قـرأه علـى المدارس التي يعمل فيها، وتمّ التخلّص منه عن طريق إرساله إلى الخارج لدراسة المؤسّسات التعليمية. وقد كتب مقالات عن التربية في الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية.

لقد اعترف أوشنسكي بالفروق القومية وأكّد عدم إمكانية نقل التقاليد القومية التي تؤثّر في التربية، ولكنه اقترح إمكانية نقل أنظمة عقلانية وفكرية من دول إلى أخرى.

ومن خلال تصنيفاته للنظم التعليمية وتطبيقاتها ومشكلاتها توصّل إلى بعض المبادئ العامة منها قوله: (بأنّ أسلم أساس لإصلاح التعليم يتوقّف على الرأي العام للشعب).

واستناداً إلى ما تقدّم، يمكن القول إنّ كتابات القرن التاسع عشر في التربية المقارنة تميّزت بالميزات الآتية:

1- كانت وصفية في معظمها.

2- كانت لا تحوي دراسة أو نقداً علمياً للنظم التعليمية بقدر ما كانت تمتدح تلك النظم، فقد اعتاد الكتّاب الأمريكيون في ذلك القرن، على سبيل المثال، امتداح النظم التعليمية الأوروبية عموماً والتعليم البروسيخصوصاً.

3- كان غرضها نفعياً، إذ كان الدارس يهدف إلى استعارة بعض جوانب النظم التعليمية الأجنبية لتعديل النظام التعليمي في بلده أو تحسينه.

4- وكان الدارس يقوم بالدراسة وفي ذهنه، في أغلب الأحيان، قيم افتراضية مسبقة فيما يتعلق بالنظم التعليمية وبالإصلاح التعليمي.

3- المرحلة الثالثة: (منهج التحليل التاريخي):

في أواخر القرن التاسع عشر، رافق التقدّم الذي حقّقته العلوم الاجتماعية إدراك أهمية العلاقات الفعالة التي تربط بين المجتمع والتربية. وغدت النظرة إلى التربية في هذه المرحلة على أنّها مرآة تعكس أوضاع المجتمع، وأن المدارس تقوم بتشكيله.

وهكذا فإن التغييرات التي تطرأ على أحد هذين المجالين تتردّد أصداؤها في المجال الآخر. ولذلك انصبّ الاهتمام في هذه المرحلة، على دراسة التأثير المتبادل بين المجتمع والتربية عن طريق تحليل العوامل التاريخية والعوامل المعاصرة التي تفعل فعلها في تأثير كل منهما في الآخر.

ولم يقتصر أنصار هذه الدراسة على مجرد بيان طبيعة هذه العلاقات التي تربط بين المجتمع والتربية، وإنّما أبدعوا في التفكير في إمكانية استخدام النتائج التي وصلوا إليها من خلال دراساتهم التحليلية تلك، إلى تسريع الإصلاح التربوي وهندسة صورة المجتمع المستقبلية.

لقد احتلّت هذه المرحلة من مراحل تطور التربية المقارنة النصف الأول من القرن العشرين، وأصبحت الدراسات تتناول نظم التعليم الأجنبية وتعنى إلى حدٍ بعيد

بالخلق القومي، وبالمؤسسات التي تعمل على تشكيل هذا الخلق (أبيض، 1992، 127).واشتدّ اعتماد هذه الدراسات على التاريخ ومالت إلى الأخذ بمبدأ الحتمية التاريخية. وبدأ المربون يهتمون بدراسة مشكلة السبب والنتيجة وانتهوا إلى إثبات العلاقة الجدلية التالية: "الخلق القومي يحدّد شكل التربية، والتربية تحدّد سمات الخلق القومي".

ويعدّ / مايكل سادلر/ مؤسس هذه المرحلة ورائدها، وإن كان قد سبقه ليفازير الفرنسي وتبعه كلّ من شنايدر في ألمانيا وكاندلوأوليغ في أمريكا، وهانز ومالينسونولاواريز في أنجلترا، وروسللو في سويسرا. وجميعهم اهتموا بالأسس التربوية وبالقوى والعوامل الثقافية والاجتماعية التي تستند إليها التربية في الدول المختلفة.

واتّجه هؤلاء جميعهم إلى العوامل الموجودة داخل النظام المدرسي وخارجه، في تفسير الاختلافات بين الظواهر التربوية. ويسمي/بيريداي/ هذه المرحلة بمرحلة التحليل (التنبؤ) لأنّ هدف الدراسات المقارنة لم يكن الاستعارة وإنّما التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام التعليم في بلد ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى.

ومن أبرز شخصيات هذه المرحلة:

-ليفازير (1828 – 1911): وهو عالم إحصائي فرنسي كان له فضل كبير في تطوير التربية المقارنة. فقد أكدّ أهمية المعلومات الكمية وتحليل القوى والعوامل الثقافية للمقارنة كمعيارين أساسيين للمقارنات التعليمية والتربوية. وله تقرير مشهور قدّمه إلى المعهد الدولي للإحصاءات في دورته في(فيينا) سنة 1891، وضمّن فيه

مسحاً لعشر دول أوروبية، قدّم في كل منها تاريخاً موجزاً للنظام التعليمي ومعلومات عن إدارة المدارس وتعليماتها.

وأشار أيضاً إلى مصادر الإحصاءات عن التعليم الابتدائي في كل دولة، وعمل جداول لها، وإن كان من الصعب المقارنة بينها لاختلاف الأساس الذي تقوم عليه من ناحية، ولأنّها مقّدمة من الحكومات الوطنية من ناحية أخرى. (Franz, 1992, 137)

وتناول في الجزء الثاني من دراسته، تحليل المعلومات ومشكلات مناهج البحث في التربية المقارنة. وقد لفت الاهتمام إلى حدود المقارنة القائمة على الإحصاءات المجموعة بطرائق مختلفة من جانب منظمات مختلفة.وأكدّ الصعوبة الناجمة عن اختلاف المعايير والمفاهيم الإحصائية من دولة لأخرى.

لقد اختبر/ ليفازير / أولاً العلاقة الإحصائية بين الطابع الديني للدولة وما تقدّمه من تعليم ابتدائي، وأشار إلى أن الدين ليس هو العامل الوحيد المؤثّر في طبيعة الدولة، ثم انتقل إلى دراسة العلاقة بين العنصر أو السلالة والمناخ من ناحية والتعليم الابتدائي من ناحية أخرى.

وقد/ أشار ليفازير/ أيضاً إلى العامل السياسي بوصفه عاملاً مؤثّراًفي التعليم عند الشعوب المختلفة، ومع التأكيد على عاملي الجنس والدين وجد أن الدول الديمقراطية أظهرت اهتماماً أكبر بالتعليم العام إذا ما قورنت بالدول الاستبدادية.

-مايكل سادلر (1861 – 1943): يعدّ أول من خرج من كتّاب القرن التاسع عشر عن المنهج الذي كان سائداً فيه، وانتهج منهجاً جديداً يميّز الدراسات التربوية المقارنة في قرننا الحالي إلى حدٍ كبير.

وفي مقال له صدر في عام 1900 تحت عنوان (إلى أي مدى يمكننا أن نتعلم شيئاً ذا قيمة من دراسة النظم التعليمية الأجنبية).يقول سادلر: (في دراستنا النظم التعليمية الأجنبية، ينبغي ألا ننسى أنّ هناك أشياء خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التي في داخلها، بل أنها قد تتحكّم في هذه الأشياء الأخيرة وتفسّرها.

ولا يمكننا أن نجول بين النظم التعليمية، ونقطف زهرة من غصن وبضعة أوراق من غصن آخر، ثم نتوقع أننا لو غرسنا ما جمعناه في تربة بلدنا فإننا نحصل على نبات حي..إنّ النظام القومي للتعليم كائن حي، وهو نتاج الصراعات التي نسيناها والصعاب والمعارك التي قامت منذ أمدٍ طويل).

(Khios, 1990, P. 49)

ثم يتساءل/سادلر: (أليس من المحتمل إننا إذا حاولنا بروح وديّة أن نفهم نظاماً تعليميّاً أجنبياً، أن نصبح بدورنا أكثر قدرة على فهم روح نظامنا التعليمي القومي وتقاليده.... إنّ القيمة العملية التي نحصل عليها من دراستنا بروح منصفة وبدقة علمية للنظم التعليمية الأجنبية، هي تأهيلنا لأن نصبح أكثر صلاحية لدراسة نظامنا التعليمي وفهمه).

لقد ذكر/سادلر/ مبدأين هامين من مبادئ التربية المقارنة:

أولهما، ضرورة دراسة النظم التعليمية الأجنبية دراسة علمية بعيدة عن التعصب والتحيز الشخصي والثقافي.

وثانيهما، ما يمكن أن تؤدي إليه، تلك الدراسة من تأهيل الدارس للفهم الصحيح المتبصّر للنظام التعليمي القومي في بلده.

-**فريدريك شنايدر:** كان مديراً لمعهد التربية المقارنة، وقد بدأ كتاباته في التربية المقارنة سنة 1930 بتحرير المجلة العالمية للتربية International of Education. وفي آخر كتاب له بالألمانية نشر سنة 1947، تناول الجوانب المختلفة للتربية المقارنة، وقد اتبع المنهج التاريخي في معالجته المشكلات التربوية في كثير من البلاد.

وقسم مادته العلمية تبعاً للعوامل التي أثرت في نظرية التربية وتطبيقاتها إلى: (شخصية الأمة والموقع الجغرافي والثقافة والعلوم والفلسفة والحياة الاقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثّرات الأجنبية والتطور الطبيعي للممارسات التربوية).

ويعتبر /شنايدر/ إن أهمّ ميزة للتربية المقارنة هي استخدام الطريقة المقارنة، فكل موضوع في ميدان التربية، سواء كان نظرية تربوية أو نظاماً تعليميّاً، يمكن أن يبحث بالطريقة المقارنة، وهي الطَريقة التي توضح الحقائق وأوجه الاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر. ويشير إلى ضرورة وجود عوامل مشتركة بين الظواهر موضوع المقارنة لأنه لا يجوز مقارنة ظواهر تتباين تبايناً تاماً.

-**إسحاق كاندلKANDEL:** أصدر كاندل عام 1933 كتابين مهمين هما:

(التربية المقارنة) و(دراسات في التربية المقارنة)، أوضح فيهما أن دراسات النظم التربوية لمجموعة من البلدان، تظهر بوضوح أنّ هناك ((مشكلات تربوية) مشتركة تتردّد في أكثر من بلد واحد، وإن كانت تأخذ في كل بلد صورة خاصة تتناسب مع تاريخ ذلك البلد وظروفه الاجتماعية والسياسية.

إنّ موضوع التربية المقارنة عند كاندل هو (المشكلات التربوية من حيث علاقتها بالنظام التعليمي وبالنظام العام السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وبالتطور التاريخي والخصائص القومية للأمة ذات العلاقة).

أمّا منهج كاندل، فقد تميّز بالعناصر الآتية:

1-الوصف: ويتضمّن معلومات عن النظم التعليمية في بلاد متعدّدة، ولكنّه لا يرى في ذكر الحقائق والمعلومات عن تلك النظم دراسة مقارنة، بل خطوة أساسية أولية في تلك الدراسة. ويرى كاندل أن: (الباحث في التربية المقارنة يحتاج إلى شيء أكثر من مجرّد معرفة معلومات عن النظم التعليمية الأجنبية، فهو يحتاج إلى التمعّن في دراسة النظم التي يتناولها بالبحث).

2-الشرح والتفسير: وذلك من خلال الإجابة عن سؤال لماذا؟ وذلك بتحليل الأسباب المسؤولة عن إحداث الظاهرة أو وجودها.

فعلى الرغم من الأهمية البالغة لجمع المعلومات عن النظم والمسائل والمشكلات التعليمية وضرورتها، إلا أنّ الباحث في التربية المقارنة ينبغي أن يبحث عن (الأسباب التي أوجدت المشكلات التعليمية المختلفة، وأن يتعرّف القوى الخفية الروحية والثقافية التي يقوم عليها النظام التعليمي).

فالنظام التعليمي كما يقول/كاندل، لايمكن عدّه نظاماً اجتماعياً ذا كيان ذاتي مستقل، بل ينبغي أن ينظر إليه بعلاقته بالخلفية الثقافية وبما يحتويه من قوى اجتماعية واقتصادية وسياسية.

3- التحليل المقارن: ويتضمّن مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التربوية المختلفة، وتعليل الأسباب التي تستند إليها.

4- العامل النفعي: ففي كتابه (العصر الجديد في التربية المقارنة) يظهر/كاندل / اهتماماً بالغاً بتحسين التعليم في العالم. وهو يأمل أن يكتسب الدارس للنظم التعليمية وضوحاً فلسفياً قد يساعده في النهاية على تقديم مقترحات لتحسين نظامه التعليمي القومي وإصلاح هذا النظام، لأن اكتشاف العوامل الخفية التي تقف خلف النظم التعليمية وتسيطر عليها، يساعده في تحوير النظم الأجنبية والحلول المستوردة من الخارج، وتكييفها حتى تناسب البيئة المقصودة بالإصلاح. فالإصلاح لا يتأتى بطريق نقل النظم أو الحلول التربوية نقلاً تاماً من بلدٍ أجنبي، بل بتحوير الحلول وتكييفها لتناسب الأوضاع القومية للبلد المستفيد.

-نيكولاس هانز: اتبع / هانز /منهج كاندل في التحليل، حيث قام بتعيين عدد محدود من العوامل التي تؤثّر في توجيه النظم التعليمية في مختلف البلدان والثقافات. ففي كتابه (التربية المقارنة) قسم هانز هذه العوامل إلى:

1- **عوامل طبيعية:** مثل اللغات والأجناس والمواقع الجغرافية والمصادر الطبيعية.

2- **عوامل روحية/ دينية:** مثل الكاثوليكية، البروتستانتية، الأنكليكانية.

3- **الاتجاهات الاجتماعية:** الإنسانية، الاشتراكية، القومية، الديمقراطية.

ولم يستخدم هانز هذه العوامل كمفسرات تاريخية لتوجيه النظم التعليمية فحسب، بل كقوى تساعد في تعيين المشكلات الرئيسية التي تواجهها هذه النظم في الوقت الحاضر.

فعالم الجنس البشري مثلاً، ينبه الأذهان إلى ما تثيره الفروق بين الأجناس من مشكلات تعليمية وأخلاقية، وبالمقابل نرى أن الدين كان عاملاً أساسياً في توجيه

النظم التعليمية، وأنه موضوع للاهتمام التعليمي والثقافي في كثير من البلدان في الوقت الحاضر(كنط، 1988، 180).

أقام /هانز/ منهجه على أساس أن كثيراً من البلدان ذات سوابق ثقافية وتعليمية مشتركة، وأنها تواجه من جرّاء هذه السوابق مشكلات مشتركة تستوجب المقارنة.

ولذلك كان الغرض الرئيسي للتربية المقارنة بالنسبة إلى هانز هو: (التحليل المقارن للسوابق الثقافية والتعليمية المشتركة من الناحية التاريخية، ومقارنة الحلول التي تبنّتها الدول المختلفة لحل المشكلات الناتجة عنها).

وهو يرى أيضاً أن الدراسة التربوية لا تجري بغرض التحليل النظري فحسب، بل لتحقيق أغراض عملية، (فهي تسمح لنا بمقارنة النظم التعليمية القائمة، كما تسمح بتصور أفضل للإصلاح المناسب للظروف الاجتماعية والاقتصادية الجديدة، وأنّها تتطلّع نحو المستقبل بغرض الإصلاح، ومن ثمّ فهي تتميّز بالديناميكية والغرض النفعي).

-**روبرت أوليغ:** ألماني الأصل ولد سنة 1890 وذهب إلى أمريكا سنة 1934 كي يعمل أستاذاً للتربية في جامعة هارفارد.يقوم منهج /أوليغ/ في الدراسة التربوية على مبدأ هام وهو ضرورةوجود عنصر مشترك بين الظواهر التعليمية التي نبغي بحثها حتى يمكن إجراء المقارنة بينها.

لقد اقتصر بحثه في كتابه (تربية الشعوب) على الدول الأوروبية لاشتراكها في الخلفية التاريخية الثقافية. وذكر أنّ الحركات التاريخية التي توالت على القارة الأوروبية، قد تخطّت الحدود القومية للبلاد وأثّرت بشكل مباشر في تحديد الشكل العام للتعليم في كلّ منها.

-جون كريمر و جورج براون: هما مؤلفا كتاب (التربية المعاصرة) الذي صدر عام 1956، وأكّدا فيهأن التربية المقارنة يجب أن تكون أكثر من مجرّد وصف للأنظمة التربوية السائدة. فعليها أن تجتهد لتكشف لنا لماذا نمت أنظمة التعليم القومية في اتجاهات مختلفة؟ولماذا يوصف بعضها بأنّه تقدمي في حين بقي بعضها الآخر متخلفاً؟ ولماذا تسيطر على بعضها إيديولوجيات سياسية محدّدة، بينما يشجع بعضها الآخر الحرية والتنوع؟

ومن أجل أن يفهم الباحث نظاماً تربوياً ما، يتعيّن عليه ألاّ يتوقف عند المظاهر الخارجية، بل يتجاوزها إلى فحص فلسفة القوى الاجتماعية والسياسية للبلد الذي ينشأ فيه، سواء كانت هذه الفلسفة معلنة أو مضمرة.

ويرجع/ كريمر وبراون/ العوامل التي تؤثّر في أنظمة التربية القومية إلى الشعور بالوحدة الوطنية والوضع الاقتصادي العام، وإلى المعتقدات والتقاليد الرئيسية والفكر التربوي التقدمي، ومشكلات اللغة والاتجاهات السياسية (شيوعية، فاشية، ديمقراطية) وإلى موقف المجتمع من التعاون والتفاهم الدوليين.

-فرنون مالينسون: كان أستاذاً للتربية المقارنة في جامعة(ريدنج) بإنكلترا وعالم لغات ماهر، كتب مؤلفات عدّة عن علم النفس وتدريس اللغات الحديثة والتربية المقارنة. ويعتبر أن (الخلق القومي، مفسّراً وموجّهاً للنظم التعليمية القومية).

ويتّفق /مالينسون / مع كاندل وهانز في تعريف التربية المقارنة بأنها: (الدراسة المنظّمة للثقافات والنظم التعليمية التي تهدف إلى كشف أوجه التشابه والاختلاف

بينها وأسباب ذلك، وأنها توضح الاختلافات في حلّ المشكلات المشتركة بين الدول المختلفة).

ولكنّه يختلف عنهما في أنه يعتبر (الخلق القومي) مصدراً أساسياً لتفسير كل ما يدور في التعليم. ويعني بالخلق القومي تلك المجموعة من نزاعات الفكر والشعور والسلوك المميزة والشائعة بين شعبٍ ما، والتي ظهرت باستمرار نسبي في الأجيال المتعاقبة.

-**جوزيف لاواريز:** شغل كرسي أستاذ التربية المقارنة في جامعة(لندن) منذ سنة 1947 وحتى سنة 1970 وهو معاصر لكل من هانز وماليسون. كان يؤمن بأنّ على رجال الدولة أن يعملوا على تنمية التفاهم الدولي، ويرى أن هناك علاقة بين أساليب الجدل الفلسفي أو(المدارس الفلسفية) والنظم التعليمية وأساليب العمل فيها.

و يرى /لاواريز/ أيضاً أنّ الانكليز يدينون بالفلسفة التجريبية، والفرنسيين بالفلسفة بالديكارتية أو الوجودية، والألمان بالفلسفة المثالية، والأمريكان بالفلسفة البراغماتية، والشيوعيون بالفلسفة المادية الجدلية. وعلى أساس فهم تلك الفلسفات يستطيع المشتغل بالتربية المقارنة أن يسعى لمعرفة وجود النظم والسياسات التعليمية في بلد ما من خلال الوضع الذي هي عليه، وأسباب قبول وجهات نظر معينة في مسائل تعليمية معينة في بلد ما وعدم قبولها في بلد آخر .ولا شكّ في أن الفلسفة البراغماتية قد أثّرت في توجيه النظام التعليمي الأمريكي وفي كل أسلوب من أساليب تنظيم العمل فيه.

ولم يقتصر لواريز في تعليله النظم والظواهر التعليمية بإرجاع كل ما يدور فيها للفلسفة الغالبة التي يدين بها معظم المواطنين في شعب ما، بل شارك غيره من المشتغلين بالتربية المقارنة في تلك الحقبة، في الاهتمام بالقوى والعوامل التاريخية والاجتماعية المؤثرة فيها.

-بدرو روسللو: شغل روسللو منصب مدير المكتب الدولي في جنيف مدة طويلة، ودرّس التربية المقارنة في (معهد العلوم التربوية) التابع لجامعة جنيف.

في كتابه (نظرية التيارات التربوية) عرّف روسللوالتربية المقارنة بأنها: (تطبيق أسلوب المقارنة على دراسة الجوانب الرئيسية للمشكلات التربوية).

وصنّف الدراسات التربوية المقارنة بالاستناد إلى أربعة أسس هي:

1- من حيث الموضوع يمكن للمقارنة أن تكون:

- مقارنة النظم التربوية بعضها مع بعض.
- مقارنة بنية التعليم.
- مقارنة النظريات التربوية.
- مقارنة المناهج ومواد الدراسة.
- مقارنة الطرائق التربوية المستعملة.

2-من حيث سعة الميدان الجغرافي يمكن أن تعقد المقارنة بين:

- المناطق المختلفة في القطر الواحد.
- الأقطار التابعة لنظام اتحادي كلّها، أو الولايات أو الأقاليم كلّها.

- الدول أو الشعوب المختلفة.

- مجموعة من الدول في منطقة من العالم، ومجموعة أو مجموعات من مناطق أخرى.

3-من حيث الهدف ترمي المقارنة إلى:

أ- **الوصف**، وتشمل المقارنة الوصفية جميع المعلومات وملاحظة الوقائع ومقارنتها بغية معرفة أوجه الشبه والاختلاف.

ب-التفسير، وتشمل التربية المقارنة التفسيرية البحث عن علل الظواهر وإذا أمكن، التنبؤ عن تطوراتها في المستقبل.

4- من حيث المنهج، فإن المقارنة تكون:

1- دراسة سكونية تشمل دراسة نظم التعليم وأجهزته وبنيته.

2- دراسة حركية تحلّل الحركة التربوية أي التغيرات والتطورات التي تحدث في مجال التربية.

وهذه الخطوات أو المراحل تتداخل بعضها مع بعض، فتكون لدينا مقارنة وصفية سكونية لموضوع معين في ميدان معين، أو مقارنة تفسيرية حركية لذات الموضع في ذات الميدان وهكذا....!

لقد استطاع/روسللو/ من خلال دراساته للمعلومات الأساسية المتجمعة في الكتب، أن يتعرّف الاتجاهات المعاصرة في المسائل والمشكلات التعليمية والاجتماعية، التي قد تساعد في التنبؤ بأشكال النظم التعليمية في المستقبل وحلول

مشكلاتها.وشبه المشتغل بالتربية المقارنة بعالم الأرصاد الجوية الذي يدرس الاتجاهات في الجو ليتنبأ بما ستكون عليه في المستقبل (أبيض، 1992، 67).

لقد بيّن روسللو في كتابه (التربية المقارنة في خدمة التخطيط) أنّ للتربية المقارنة فائدة عملية أساسية في التخطيط التعليمي، إذ تقوم بالتحليل للمؤثرات والضغوط على التعليم والمجتمعات في الوقت الحاضر، وبذلك تساعد في التنبؤ بالخطط الممكنة للمستقبل.

ومن جهة أخرى، أوضح كيفية انتقاله من الدراسات التربوية المقارنة الوصفية إلى الدراسات المقارنة التفسيرية الحركية. فيقول: " لما كان عليَّ أن أقوم بتسجيل مئات الحوادث التربوية، التي تتجدّد من سنة إلى أخرى، والتي يرفع بها تقرير إلى (مكتب التربية الدولي) فإنني لم أستطع إلاّ أن أدهش لتردّد بعض هذه الحوادث في أكثر من بلد واحد، وتكرارها في أكثر من سنة واحدة. وذلك ما دفعني إلى تخطّي حدود (التربية المقارنة الوصفية) حيث انتقلت أفكاري إلى ميدان (التربية المقارنة التفسيرية) انتقالاً لا شعورياً، وإذا بي أتساءل عن (سبب) الحوادث المتكررة وعن إمكانية (امتداد) هذه الحوادث في المستقبل ".

ونتيجة لذلك بدأت أرى كأن مجموعة (تيارات تربوية) ترتسم أمامي بخطوطها العريضة، حسب الحالات التي أدرسها. وإن توقف بعض هذه "التيارات على بعض" وعلاقاتها بعضها ببعض من جهة، وعلاقاتها باتجاهات أعمّ منها سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية من جهة أخرى، ممّا حملني على الاعتقاد بأن هنالك بعض (مبادئ السببية) وأنّه لو أمكن معرفة هذه (السببية) لأصبح من السهل علينا أن نفسّر (الحركة التربوية) ونتنبأ بتطوراتها المقبلة.

أمّا مبادئ السببية التي تتحكم في تطور الأوضاع التربوية فيلخصها روسللو في المبدأين الآتيين:

المبدأ الأول – مبدأ التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة:

يقول روسللو: (يمكننا بموجب هذا المبدأ أن نؤكد الدور الذي تقوم به كل من التربية والمجتمع بالنسبة إلى الآخر سلباً أو إيجاباً.فكلنا يوافق على أن التربية تسيطر إلى درجة عالية على كل تغيُّر في المجتمع، وليس هناك من ينكر مثلاً: أن التعليم الشعبي قد أسهم في إيقاظ ضمير الجماعات الشعبية وجعلها تسهم إسهاماً فعالاً في القضايا العامة. بل هناك من يستطيع أن يشك اليوم في أن النضال المنتشر في كل العالم ضدّ الأمية مثلاً، أو أن زيادة عدد التلاميذ في المدارس الثانوية أو المهنية أو العالية، وتدريب الفنيين والعمال، وأمثال ذلك... ليست من العوامل الأساسية التي فرضت على عصرنا الحاضر هذا التطور السريع الذي يمتاز به؟

ومع ذلك فإننا إذا فحصنا الأمور من قريب، لابدّ أن نشاهد أن التغيرات والإصلاحات المختصة بالتعليم والتي يظن المربون أنهم هم الذين أحدثوها، ليست إلاّ نتيجة للحلول التي قدمت لمشاكل أخرى تعرضت لها الإنسانية في غير مجال التربية.فلعلّ الأفضل أن نبحث عن أصل الحركة التي قامت من أجل تمديد سني الإلزام المدرسية في الخوف من البطالة، بدلاً من أن نبحث في مجال مشاكل السلطات المدرسية.

وكذلك فإن رد الفعل على النزعة العقلية المتطرفة، وانتصار الشعوب الانكلوسكسونية في الحروب، هو الذي شجع نمو المدرسة الفعالة – مدرسة النشاط

– ولأنّ الأم أصبحت تغيب عن المنزل، على الخصوص في البلدان الصناعية قام نظام مدارس الحضانة، لا بتأثير النظريات النفسية عن قيمة الانطباعات الأولى في الطفولة المبكرة (أبيض، 1992، 17 – 19).

المبدأ الثاني– مبدأ التأثير المتبادل بين الظواهر التربوية:

يؤدّي هذا المبدأ دوراً مهمّاً في تطور (الحركات التربوية)، إذيقول روسللو: يمكننا أن نشبه ميدان التربية برقعة الشطرنج الواسعة، فإنّ انتقال حجر صغير في الشطرنج يحدث تغييراً في وضع القطع الأخرى جميعاً. مثل هذه الظاهرة تلاحظ أيضاً في الأوضاع الإستراتيجية الحربية: فإذا أمرت قطعة من القطع بالتقدم أو التأخر كان لابدّ من إعادة تسوية الصف في القطاعات المجاورة.

إن صحّ ذلك المبدأ فلم يعد بإمكاننا – مثلاً – أن نسنّ تشريعاً يتعلق بالتعليم الثانوي دون أن نعير اهتماماً لأثر هذا التشريع على التعليم المهني أو على المراحل العليا في التعليم الابتدائي).

وفيما يتعلق بالتيارات التربوية البارزة في هذا القرن يقول روسللو: (إن الذي يفحص خلال خمس وعشرين سنة الحوادث التي سجّلت في الحولية الدولية للتربية، يجد من العسير عليه ألاّ يستخلص بعض النزعات التي تميّز الحركة التربوية خلال تلك المدة.

وبعد استخلاص تلك النزعات كيف يستطيع المرء أن يقاوم توق النفس إلى البحث عن تفسير لها يستند إلى نقاط التشابه بين تلك النزعات وبين التيارات التي تظهر في ميادين أخرى غير ميدان التربية؟).

وثمّة تيارات تربوية بارزة في هذا العصر، منها: التيار الأول: عصر الإصلاح. والتيار الثاني: زيادة تدخل الدولة في شؤون التربية. والتيار الثالث: مدارس للجميع. والتيار الرابع: غلاء التربية.والتيار الخامس: أزمة تضخم التعليم الثانوي. والتيار السادس: التربية بالعمل (مدرسة النشاط). ومن التيارات الأخرى: تيار (نموّ التعليم المهني الصناعي) وكذلك ظاهرة تحول التربية من (فن) أو (صنعة) إلى علم، وهي ظاهرة تركت آثاراً خاصة في مجال تكوين المعلمين وتأهيلهم. كذلك نستطيع أن ندرج في هذا الاتجاه إدخال (الآلات في التربية).ولمّا كان روسللو من المهتمين باستخدام الإحصائيات التعليمية في المقارنات فقد حاول إقامة دراساته المقارنة على المعلومات الإحصائية وغير الإحصائية (الموسوي، 2004، 159).

4- المرحلة الرابعة: (المنهج العلمي):

منذ نهاية الحرب العالمية الأولى حدث تقدّم مهمّ في قدرة العلوم الاجتماعية على تفسير الظاهرات التي تدرسها. ومنذ ذلك الوقت أيضاً عمدت دول عدّة إلى تحسين إحصاءاتها، فازدادت بذلك الوسائل الإحصائية تقدّماً ودقة.

وقد أدّت هذه الإمكانات الجديدة بدورها إلى تزايد اعتماد العلوم الاجتماعية على طرائق البحث الكمية. كما أدّت تلبية متطلبات الباحثين إلى المزيد من الإنتاج للمادة الإحصائية التي كان استخدامها في البداية قاصراً على الدراسات الاقتصادية والدراسات الاجتماعية بصورة خاصة.ولم تلبث فيما بعد أن استخدمت في الدراسات الجارية في ميدان العلوم السياسية، بل وفي ميدان الدراسات الأنتروبولوجية (علم الإنسان) أيضاً.

ولم يبقّ استخدام طرائق البحث الكمية مقتصراً على العلوم الاجتماعية المحضة بل تعدّى ذلك إلى استخدامها في بعض الدراسات التربوية والنفسيّة، ولاسيّما في علم النفس والقياس النفسي.

وهكذا لم تلبث الأصول الإنسانية للعلوم الاجتماعية التي كانت سبباً في ارتباط تلك العلوم بالفلسفة والتاريخ، أن طغت عليها اهتمامات جديدة وطرائق جديدة ذات طبيعة تجريبية كمية، وسارت التربية المقارنة على الطريق ذاتها ولكن ببطء.

ومنذ الحرب العالمية الثانية توطّدت هذه الاتجاهات في ميادين العلوم الاجتماعية، وبدأت النزعة التجريبية لهذه العلوم الاجتماعية تعمل على تشكيل التربية المقارنة.وغدت الدراسات التربوية المقارنة دراسات شاملة واسعة النطاق. وأصبحت تقوم على أساس مزدوج مؤلّف من مجموعة ضخمة من المعلومات والحقائق المتراكمة، ومن وسائل البحث المتقدمة المستخدمة في علم الاجتماع (أحمد، 1981، 115).

وهكذا بدأت مرحلة جديدة في دراسة التربية المقارنة يمكن تسميتها بمرحلة المنهجية العلمية، إذ تميّزت هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي واستخدام الأسلوب العلمي ومناهجه في الدراسات المقارنة.

ويعدّ /أرثر موهلمان/ رائد هذه المرحلة وتبعه كل من جورج بيريداي G.BEREDAY في أمريكا، وبرايان هولمز B.HOLMES وأدموند كنج في إنكلترا.

-آرثر موهلمان: وهو أستاذ التاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، وله مؤلفات في التربية المقارنة والنظم التعليمية.

يرى /موهلمان/ أن فهم النظم التعليمية يتطلّب تعاون علماء كثيرين في مجالات متعدّدة مترابطة بعضها ببعض. وهذا التعاون في نظره مطلوب لمساعدة باحث التربية المقارنة في بحوثه، وتحليل المشكلات التعليمية الرئيسية للنظم المختلفة. ولذلك فإنّ على الباحث في التربية المقارنة أن يضع إطاراً نظرياً مرجعياً لدراسة نظام التعليم ومشكلاته وتفسيرها.

وقد تبنّى موهلمان النموذج التركيبي الذي وضعه /هرسكو فينش/عالم الأنثروبولوجيا، الذي يتضمّن:

1- الأمور المتعلقة بالحضارة والنواحي التكنولوجية.

2- النواحي الاجتماعية والسياسية والتعليمية.

3- المعتقدات.

4- الفنون الجميلة مثل: الفن الشعبي والموسيقا والرقص والفنون الزخرفية.

5- اللغة.

وفي ضوء هذا النموذج يمكن تحليل أمور التربية والتعليم.

واستناداً إلى هذا النموذج، يعدّ /موهلمان/رائد المدرسة المعاصرة للتربية المقارنة (المدرسة المنهجية-METHODOLOGY)، إذ ركّز على ضرورة استخدام الإطار النظري من أجل الدراسة العلمية المقارنة للنظم التعليمية، وهي الفكرة الأساسية التي تتركز عليها دراسة التربية المقارنة في مرحلتها الراهنة.

-**جورج بيريداي**-GEORGE BEREDAY: هو بولندي الأصل ولد سنة 1920، ودرس التاريخ في جامعة أكسفورد في بريطانيا، وحصل على درجة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة هارفارد، وقد عمل أستاذاً للتربية المقارنة بجامعة كولومبيا الأمريكية. وهو يرى أن مناهج البحث في التربية المقارنة أمر على درجة كبيرة من الأهمية، لأنّ المنهج يضفي الصفة العلمية على موضوعات الدراسة.

دعا / بيريداي / إلى ضرورة الانتقال بالتربية المقارنة من مجرد دراسة من الدراسات الإنسانية إلى دراسة تجريبية، حيث يمرّ منهج بيريداي بخطوات أربع هي: (الوصف DESCRIPTION – التفسير INTERPRETATION – المناظرةJUXTAPOSITION– المقارنة COMPARISON).

لقد أوضح بيريداي منهجه بتطبيقات في دراسة بعض المشكلات والمسائل التعليمية، فذكر منها على سبيل المثال: مسألة الإصلاح التعليمي في فرنسا وتركيا. وذكر أنّ كلاً من البلدين يحاول انتزاع النظام التعليمي من أساسه، وأنه يمكن مقارنة الإصلاح التعليمي بينهما لوجود عنصر مشترك هو(التراث التعليمي الفرنسي) الذي يعدّ أصيلاً في فرنسا ومستورداً في تركيا.كما أن كلاً من البلدين يحبّذ المركزية في إدارة التعليم وفي تنفيذ الإصلاح التعليمي.

ويعدّ/بيريداي/ حلقة وصل بين حقبتين من حقب التطور في التربية المقارنة، مثله في ذلك مثل/سادلر/ الذي ربط بين الفترة التي تميزت بالوصفية وجمع المعلومات، وبين فترة/كاندل/ وأتباعه الذين أكدوا فيها أهمية تفسير المعلومات في ضوء القوى والعوامل التاريخية والثقافية.

أمّا بيريداي فقد ربط بين هذه الحقبة الأخيرة والمنهج العلمي الذي يعتمد على طرائق البحث الكمية.

-**بريان هولمز**-B.HOLMES: عمل هولمز أستاذاً للتربية المقارنة في معهد التربية بجامعة لندن، وقد أتى بمنهج أو بمدخل جديد يعتمد على خطوات التفكير العلمي الذي نادى به/جون ديوي/ ويعرف بمدخل المشكلة، ويمرّ هذا المنهج بالخطوات التالية:

1- اختيار المشكلة وتحديدها: يتوقّف اختيار المشكلة على الباحث نفسه، إلاّ أن اختيار المشكلات يجب أن يكون قائماً على أساس عموميتها في النظم التعليمية. وأفضل الطرائق لتحديد المشكلة هو التصنيف القائم على أساس الطابع الغالب عليها، فبعض المشكلات يغلب عليها الطابع الاقتصادي وأخرى الطابع السياسي أو الاجتماعي.

والباحث في هذه الخطوة يقلّب مشكلته من جميع الوجوه، ويحللها إلى عناصرها، ويحدد العناصر التي تتطلب البحث والدرس. وهذا التحديد الدقيق يساعد الباحث في أن يحدّد نوع البيانات المطلوبة.

2- وضع الفرضيات أو الاحتمالات لحل المشكلة: والفرضيات هي الإجابات المؤقتة عن أسئلة البحث، وهي عبارة عن حلول مقترحة أو محتملة للمشكلة. وكثيراً ما توجه الفرضيات الباحث نحو الملاحظة وجمع المادة المطلوبة وتحديد مصادرها ووسائلها.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أنّ الحل الذي يصلح أو يناسب مجتمعاً ما، قد لا يناسب مجتمعاً آخر. وهذه الصعوبة تبدو بوضوح في حالة الدول النامية التي تقتبس حلولاً لمشكلاتها من الحلول التي ثبت أن نجحت في الدول المتقدمة.

3- اختبار مدى صحة الفرضيات: حيث تناقش كل فرضية لاختبار مدى صحتها وفعاليتها. وقد يؤدي هذا إلى استبعاد فرضيات، أو تعديل أخرى، أو إجراء تجارب حتى يقف الباحث على مدى صحة فرضياته.

ومن ثمّ فإنه من الضروري التوصل إلى قرار معقول في ضوء الاختيارات والاقتراحات المتاحة. ومن الضروري تحديد المتغيرات والعوامل المتصلة بالحلّ، ومن ثمّ تصنيفها إلى عوامل أيديولوجية مثل: (الاتجاهات) وعوامل تأسيسية مثل: (المنظمات والمؤسسات المختلفة)، وعوامل أخرى لا يتحكّم بها الإنسان مباشرة مثل: (الأرض والثروات الطبيعية) وغيرها (سمعان، 1974، 121).

4- التنبؤ: ويقصد به مدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق. وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ فإنه لا يمكن تجاهله، ومن الضروري وضع معايير للنجاح بعناية كبيرة. وينبغي أيضاً وضع معايير للعائد الذي يعود على الفرد والمجتمع. ويعتقد هولمز أنّ التنبؤ هو مفتاح التفكير الحديث في التربية المقارنة.

وقد تأثّر/ هولمز/ بآراء كارل بوبر KARL POPPER وبخاصة كتابه (المجتمع المفتوح وأعداؤه)، كما تأثّر بنظرية/ بوبر/ المعروفة بالثنائية الحرجة CRITICAL DUALISM.ويقصد بوبر (بالثنائية الحرجة) الثنائية التي يصعب التمييز بينها.

يقول/ بوبر/: في أي مجتمع يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين: النوع المعياري NORMATIVE، والنوع الاجتماعي SOCIOLOGICAL، وهما أساس نظريته الثنائية الحرجة.

ففي بيئة الإنسان هناك عنصران: العنصر الطبيعي NATURAL والعنصر الاجتماعي SOCIAL، وإن التمييز بينهما صعب، لكنّه يؤدي إلى التمييز بين القوانين الطبيعية، مثل: (قوانين الفصول والجاذبية وحركة الشمس والقمر)، وبين القوانين المعيارية مثل: (قواعد السلوك والمحلّلات والمحرّمات).

والنوع الأول من هذه القوانين، عبارة عن حقائق طبيعية ما لم يثبت بطلانها، أمّا النوع الثاني من هذه القوانين، فهي مفروضة من جانب الإنسان ويمكن مخالفتها.

-إدموند كنج-EDMUND KING: أستاذ مساعد في التربية المقارنة في جامعة لندن. وقد زار بلاداً مختلفة، ونشرت له كتب عدة، وأشرف على أعمال كثيرة في التربية المقارنة. ويرى/ كنج/ أنّ أغراض التربية المقارنة تتمثّل فيما يأتي:

1- الغرض التأريخي، إذ تساعد بما توفره من معلومات في التحليل، ولاسيما لدارسي التربية لأنها تبرز الثقافة ككل.

2- أنها أسلوب للعمل يساعد في تحليل المشكلة.

3- أنها تقدم معايير للدراسات أو المسوح الدولية.

ويؤكّد /كنج /على جانب اتخاذ القرار وتطبيقه كجانب مهمّ للتربية المقارنة، وذلك لأن التربية أصبحت في بؤرة اهتمام كل الشعوب، ومن هنا كانت الأهمية الكبرى لدراسة التربية المقارنة (جحا، 1987، 78). ويعتقد أنّ التربية المقارنة يمكن أن تسهم في إحداث التغييرات على السياسة التعليمية بصورة سليمة بناءة قلّ أن نجد لها مثيلاً.

وعلى هذا فإن التربية المقارنة بالنسبة إلى/ كنج / ليست دراسة أكاديمية وإنما هي دراسة تطبيقية نفعية تسهم بصورة مباشرة في تطوير السياسات التعليمية ووضعها على أسس رشيدة. ولكنّ/ كنج / يختلف مع أولئك الذين يعتقدون أنه من الممكن التنبؤات على مدى طويل، لأنّه يعتقد أن هناك قيوداً على هذا التنبؤ.

مراجع الفصل الأول

- أبيض، ملكة (1992) التربية المقارنة، دمشق، مطبعة جامعة دمشق.
- أحمد، إبراهيم (1981) في التربية المقارنة. الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.
- جحا، أحمد إسماعيل (1987) في التربية المقارنة. القاهرة: دار النهضة العربية.
- سمعان، وهيب إبراهيم (1974) دراسات في التربية المقارنة. القاهرة: دار النهضة العربية.
- كينت، موند (1989) التربية المقارنة: منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية. ترجمة: ملكة أبيض، دمشق: منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية.
- الموسوي، حسن عبد الله(2004) التربية المقارنة والتربية الدولية، عالم الكتب الحديث.
- Hanna, Fadel: (1986) pour un reformed, De lenseignement, secondaire, en syrie, et dans, les pays, arabes, u.c.l.
- Hilker, Franz: (1990) la education compare sa Theories Et sapratique. Institutepedagogue, sevpeni, broehure N19 m.s.

- Khois ,Letanh: (1990) laudation compare, uneseo.–
- Vexliard, Alexander: (1997)la pedagogie, compare, p.u.f,

Damascus University

الفصل الثاني

التـربية المقارنة ومشكلاتها

أولاً – تعريف التربية المقارنة

ثانياً– أهداف التربية المقارنة

ثالثاً– فوائد التربية المقارنة

رابعاً– أهمية التربية المقارنة

خامساً– مناهج التربية المقارنة

1) المناهج الرئيسية

2) المناهج الفرعية

سادساً– طرائق البحث في التربية المقارنة

سابعاً– مشكلات البحث في التربية المقارنة

ثامناً– صعوبات البحث في التربية المقارنة

تاسعاً– العوامل المساعدة للبحث في التربية المقارنة

عاشراً–مواصفات الباحث في التربية المقارنة

مراجع الفصل الثاني

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً – تعريف التربية المقارنة:

على الرغم من أن التربية المقارنة قد أثبتت وجودها كدراسة أكاديمية ذات قيمة كبرى عند المشتغلين بالتربية، سواء في حقل التعليم أم الإدارة أم التخطيط، فإن المشتغلين في هذا العلم لم يتفقوا على تعريفه وتحديد ما يتضمنه من أبعاد.

ففي المؤتمر الذي عقد عام 1955 في معهد هامبورغ للتربية التابع لليونسكو، قرّر بعض أساتذة التربية المقارنة: أنه يحسن توجيه الاهتمام لتعرّف أغراض هذا العلم بدلاً من بذل الجهد لتعريفه.

وهناك تعريفات عدة للتربية المقارنة نعرضها فيما يأتي منسوبة إلى أصحابها:

1–تعريف أنطوان جوليان:

يلقّب/ جوليان الباريسي / بأبي التربية المقارنة، ويعرّفها بأنها: " الدراسة التحليلية للتربية في البلدان المختلفة، بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم، وتعديلها بما ينسجم مع الظروف المحلية..".

يقول جوليان: إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى، تقوم على أساس الحقائق والملاحظات، ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح للمقارنة بينها، بحيث نستنتج منها بعض المبادئ والقواعد السائدة فيما بينها.

وبهذا يمكن للتربية المقارنة أن تصبح علماً إيجابياً بدلاً من أن تُترك نهباً للآراء الضيقة المحدودة، ولأهواء أولئك الذين يسيطرون عليها ونزواتهم (سمعان، 1974، 125).

ويبدو من هذا التعريف اهتمام جوليان بالجانب التحليلي لدراسة التربية المقارنة بهدف نفعي إصلاحي، ومع أن صاحب التعريف قد مضى عليه زمن طويل فإن تعريفه لا ي زال يلقى قبولاً لدى المحدثين من دارسي التربية المقارنة.

3-تعريف كاندل:

يعرّف/كاندل/التربية المقارنة بأنها: الفترة الراهنة في تاريخ التربية، أو أنّها الامتداد التاريخيل لتربية حتى الوقت الحاضر. وينظر إليها على أنها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة، ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة.

ويقول كاندل: "إنّ الهدف من التربية المقارنة كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن؛ هو الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب التي يترتب عليها وضع النظم التعليمية، وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التي تحكم تطوّر جميع النظم القومية للتعليم" وهو في هذا يكرّر ما قاله جوليان من قبل.

4-تعريف مالينسون:

يعرّف /مالينسون/التربية المقارنة بأنها: " الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف، ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع ".

وهو يشير بذلك إلى أن تعرّف مشكلات التربية في الدول الأخرى يعدّ من أهم الواجبات الأولية لأي باحث في هذا المجال. وأن أي دارس جاد لأمور التربية في عصرنا الراهن، يلزمه أن يكون على ألفة بما يجري في البلاد الأخرى.

وبهذه الطريقة فقط يستطيع أن يدرس نظام بلده يفهمه، وأن يخطط لمستقبل تطويره بذكاء ووعي.

5-تعريف لاواريز:

يرى لاواريز أن على دارس التربية المقارنة ألا يكتفي بوصف النظم التعليمية، وإنما عليه أن يحلل هذه النظم ويفسّرها.فالهدف من دراسة الوقائع التعليمية يجب أن يستهدف فهم أسباب وجود نظم تعليمية في بلد ما بالصورة التي هي عليها. وأن الغرض من التربية المقارنة نظري وعملي في آن واحد، فهي توفّر لدارسها المتعة العقلية الناتجة عن التأمل في النظم التعليمية، إلى جانب أنها تكشف له عن العوامل التي تؤثر في تلك النظم.

6-تعريف بيريداي:

يعرّف بيريداي التربية المقارنة بأنها: (المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية). ويعرّفهابعبارة أخرى بأنها (الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي، ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرائق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباينات في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية.

ويرى بيريداي أنه إذا كان على التربية المقارنة أن تنشد شيئاً ذا قيمة من دراسة أوجه الشبه والاختلاف في النظم التعليمية، فإنّ ذلك لا يتحقق تماماً إلاّ باعتمادها على ميادين متعدّدة كعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها.

وهذا يعني أنّ دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية.

7-تعريف كود:

يعرّف كود التربية المقارنة في قاموس التربية بأنها: (مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة، بهدف تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية في بلادنا، وكذلك في البلاد الأخرى.

يتضّح من استعراض التعريفات السابقة، أنّ للتربية المقارنة موضوعاً مستقلاً بذاته. فهي تهتمّ بالتربية في كل أنحاء العالم، أي أنها تعني بالتربية من منظور عالمي، وأنها أيضاً تعنى بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة. وأن للتربية المقارنة مناهج مستقلة خاصة بها شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن وعلم النفس المقارن، وهي في سبيل ذلك تعنى بالتوصل إلى الطريقة الصادقة أساساً للمقارنة. (مصلح، 1984، ص13)

كذلك تتباين التعريفات المختلفة للتربية المقارنة باختلاف المراحل التاريخية التي مرّت بها. ومهما يكن من أمر فلابدّ في النهاية من أن يشمل تعريف التربية المقارنة الأمرين التاليين:

1- الدراسة المقارنة للنظم التربوية المختلفة، مع البحث في العوامل التي تتأثّر بها نظم التعليم المختلفة (تاريخية وقومية وسياسية واجتماعية وفلسفية وعالمية).

2- تحليل المعلومات التي نجمعها حول نظم التربية المختلفة، دون الاكتفاء بمجرد جمع المعلومات وتصنيفها، ويكون التحليل في ضوء المؤثرات في هذه النظم.

وقد تختلط التربية المقارنة بدراسات أخرى، ويتداخل ميدانها بميادين علوم إنسانية أخرى، ومن أمثلة ذلك:

آ- قد يجري نوع من الخلط بين التربية المقارنة وتاريخ التربية، لكن التربية المقارنة وإن كانت تستفيد من تاريخ التربية إلاّ أنها ليست دراسة للنظم والمؤسسات التربوية القديمة، لأنّ هدفها هو دراسة النظم التربوية الحالية، ولا ترجع إلى النظم السابقة إلاّ لإلقاء الضوء على النظم الحاضرة.

ب- وقد تختلط التربية المقارنة بشيء آخر قوي الشبه بها، وهو دراسة نظم التعليم في بلدٍ من البلدان أو عددٍ منها، وذلك لأن الدراسة في هذا المجال قد تكون مجرد وصف بدون مقارنة وموازنة، وقد تكون غير مصحوبة بتفسير لعوامل نشأة هذه النظم.

ج- وكذلك قد تختلط التربية المقارنة بدراسة التربية الدولية، وإن كانت التربية الدولية تهدف إلى دراسة العلاقات الثقافية بين الأمم لتحقيق السلام والوئام فيما بينها، كالدراسات التي يقوم بها مكتب جنيف الدولي التابع لليونسكو. ولكن هذه الدراسة وإن شملت جانباً مهمّاً من أغراض التربية المقارنة إلاّ أنها ليست كلها(عبود وآخرون، 1984، 107).

وهكذا نكون قد أوضحنا معنى التربية المقارنة بأبعادها المختلفة، وذلك من خلال مقارنتها بما يختلط بها ويشابهها من دراسات، وبما يمكن أن يختلط بها من بعض الدراسات.

ثانياً- أهداف التربية المقارنة:

إن أهداف العلم هي التي تحدد خط سيره وطريق تطوره. وكلّما تعدّدت أهداف العلم وتنوعت غاياته، دلّ ذلك على تعقده واتساع مداه، ودلّ بالتالي على درجة نموه وتطوره.

ومن هذه الرؤية، تنوعت أهداف التربية المقارنةّ وتعددت تبعاً للمراحل التي قطعتها في طريق نموها وتطورها. ومن أهم أهداف التربية المقارنة:

1- الهدف العلمي الأكاديمي:

فلدراسة للتربية المقارنة قيمتها العلمية من حيث إن العلم قيمة في حدّ ذاته. وهذا يعني أن التربية المقارنة بوصفها ميداناً من الدراسات العلمية الأكاديمية، له أهمية في ذاته بصرف النظر عن أهميته العلمية أو التطبيقية، شأنها في ذلك شأن كثير من العلوم الأخرى.

ويعدّ /بيريداي/ من أهمّ دعاة الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة، لأنّه يرى أن الهدف من دراسة التربية المقارنة هو هدف عقلي، فالناس يحبون دراسة النظم التعليمية ويتطلعون لذلك، ولا يقلل من أهميتها التطبيقية والعملية.

2- الهدف الحضاري:

تتيح التربية المقارنة فرصة تعرّف ثقافات الشعوب وحضاراتها في أبعادها المختلفة. فعن طريق التربية المقارنة يمكننا أن نعرف الكثير من عادات الشعوب

وطبائعها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ومن ثم تساعد التربية المقارنة في التقارب بين الشعوب وتفاهمها بما تتيحه من التعرّف إلى ثقافات الشعوب المختلفة وأنظمتها التعليمية. وكذلك بما توفره من لقاءات بين القيادات التربوية المختلفة لكل الشعوب، سواء في المحافل الدولية أم المؤتمرات أم الندوات العلمية المختلفة.

وهي بهذا تساعد شعوب العالم في معرفة موقعها من الكرة الأرضية التي تنتمي إليها. هذا بالإضافة إلى ما تحقّقه التربية المقارنة عن طريق ذلك من المساعدة في خلق لغة مشتركة وأرضية موحدة تجمع بين هذه الشعوب، ممّا يؤدي إلى مزيد من التفاهم والتقارب بينها.

3- الهدف السياسي:

يتمثّل الهدف السياسي للتربية المقارنة، في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدول، ونواياها تجاه الدول الأخرى، سواء أكانت هذه مستترة الأهداف أم معبّر عنها بصراحة.

وأوضح مثال على ذلك، ما حدث في ألمانيا على يد هتلر عندما أدخل نظام التدريب الإجباري في المدارس، الذي كشف عن نوايا هتلر العدوانية.

4- الهدف النفعي الإصلاحي:

فالتربية المقارنة تزوّد راسمي السياسة التعليمية والمخططين بوسائل رسم السياسة التعليمية واتخاذ القرار. كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها في توسيع فهم مشكلات التربية في بلادهم، والتعمّق في تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة. كما

تزودهم بالحلول المختلفة التي اتبعتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلات مماثلة. (مرسي، 1984، ص 19)

إنّ الاهتمام بالتعليم بصورة متزايدة، وظهور المشكلات التعليمية المختلفة، وما يترتب على ذلك من ظهور الحاجة إلى الدراسات المقارنة للاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة تعليمية رشيدة، أدّى إلى الاهتمام بالجانب النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة.

ثالثاً- فوائد التربية المقارنة:

ثمّة تساؤلات تندرج تحت عنوان رئيسي، ماذا نستفيد من الدراسة المقارنة للتربية؟ والإجابات عن ذلك كثيرة ومتنوّعة.

تساعد الدراسة المقارنة الباحث في الدراسة العلمية للنظم والمسائل التعليمية المتعددة. ولاشك في أنّ الدراسة العلمية تؤدي إلى اتساع نظرة الدارس إلى المجال التعليمي والتربوي بوجه عام، وزيادة مقدرته على فهم النظام التعليمي القومي في بلده والتبصر فيه بشكل خاص. كما تحدّ من قبوله السلبي لكثير من أوضاع هذا النظام، وتربي فيه روح النقد البناء، بما يدفعه إلى تقديم المقترحات الصحيحة للإصلاح التعليمي.

وتنمّي التربية المقارنة اتجاه التواضع والاعتدال في المربين. ففي كل أنحاء العالم يوجد مربون ينظرون للشؤون التعليمية والتربوية نظرة ضيقة، ويرون في نظمهم التعليمية والمدرسية نظماً فريدة لا يعلى عليها. ولذلك تأتي الدراسة المقارنة للنظم التعليمية وزيارة المدارس في البلاد الأجنبية، وحضور المؤتمرات في تلك

البلاد، لتغيّر كثيراً من هذه الآراء، ويشعر الباحث أنّ هناك نظماً تعليمية وآراء ونظريات تربوية لا تقل أهميّة عمّا هو في بلده.

وبناء على ما تقدّم، يمكن إجمال الفوائد التي تقدمها التربية المقارنة بما يأتي:

1- الكشف عن التطبيق العملي للنظم التربوية:

ومعنى ذلك أن التربية المقارنة تطلعنا على القيمة العلمية للأفكار التربوية، تلك الأفكار التي لا تتضح معانيها ولا تنجلي قيمتها إلاّ في نطاق التطبيق.

فالاطلاع على هذه النظم التربوية ومقارنتها في البلدان المختلفة عن طريق التربية المقارنة له أهمية بالنسبة إلى تلك البلاد، على وجه الخصوص. فعن طريق التربية المقارنة ندرك بوضوح طبيعة المبادئ وكيف تطبق، ونتأكد من أنه ليس هنالك فرق بين المبادئ والتطبيق.

كما أننا نتعرّف نوع الصعوبات التي واجهت هذا التطبيق وتواجه. وكيف أن المبادئ التي لا تحقق نجاحاً في التطبيق، لا تكون فاشلة في ذاتها، بل قد تكون ظروف تطبيقها غير ملائمة.

2-البحث عن نشأة النظام التربوي وعوامله:

إنّ أهمّ ما تعتني به التربية المقارنة، هو البحث في نشأة النظام التربوي وفي العوامل التي أدت إليه والظروف التي رافقته، أي أن التربية المقارنة لا تقتصر على الوصف المنفرد لنظام بعينه، أو على المقارنة والموازنة الشكلية ما بين النظم التربوية.

فهذا الهدف يستند إلى الحقيقة القائلة بأنّ لكل نظام تربوي تاريخاً، وأنه لابدّ من فهم هذا التاريخ في سبيل فهم ذلك النظام، وعن طريق فهمنا للنظم التربوية الأجنبية ودراستنا لمختلف الحلول التي اقترحت لمشكلاتها، يزداد فهمنا لنظامنا القومي ويتعمق إدراكنا للمشكلات التي تواجهه، ويتّسع بالتالي أفق البحث عن الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

وقد اهتم الباحثون وعلماء التربية المقارنة بهذه الناحية اهتماماً كبيراً، ولاسيّما بعد أن ظهرت دراسة /كاندل/ في عام 1932 التي حاول فيها دراسة النظم التربوية عن طريق الدراسة المقارنة لأسبابها وعوامل نشأتها.

ومن الجدير بالذكر أنه لابدّ حين وضع نظام تربوي معيّن، من القيام ببحوث اجتماعية نبني على أساسها النظام التربوي. كما لابدّ حين التفكير في وضع نظام تربوي جديد، أو إصلاح النظام القائم، من معرفة مختلف جوانب الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي واستنباط المناهج الملائمة له.

3-التحرّر من التبعية الثقافية والوصول إلى نظام تربوي حرّ:

وهذا أمر مهمّ جداً، لأن التبعية الثقافية تجرّ وراءها ذيولاً خطرة، ولأن الحرية الثقافية دعامة الحرية السياسية وأصل لها.والتحررّ الثقافي هو الأخذ بكثير من مبادئ البلدان وتكييفها حسب حاجات البلد.

4- بناء النظام التربوي على أساس فلسفي صحيح:

وذلك لأن التربية المقارنة حين تبحث في نشأة النظام التربوي وعوامله المختلفة، فإنها في الواقع تصبح ضرباً من فلسفة التربية، وهناك من الاتجاهات في

التربية المقارنة ما لا يقتصر على الوصف والموازنة فحسب، بل يرى في التربية المقارنة بحثاً فلسفياً للأسس المكونة للنظام التربوي في العالم.

5- تحقيق مجتمع إنساني متعاون:

إنّ من أهمّ الفوائد التي تحقّقها التربية المقارنةّ هو تعرّف النظم التربوية في البلدان الأخرى، فهي تبيّن لنا أن المشكلات التربوية هي مشكلات عامة تعاني منها مختلف النظم التربوية على السواء مثل: (مشكلات المعلمين ومشكلات الامتحانات).

إلاّ أن التربية المقارنة لا تقتصر على ذلك، بل تبيّن لنا أن حلّ هذه المشكلات هو الذي يختلف من بلدٍ إلى آخر، وذلك تبعاً للظروف التي تحيط بهذا البلد أو ذاك. فالتربية المقارنة إذن تساعد في تحقيق تربية مشتركة، وتعاون دولي وتربية ديمقراطية صحيحة (Avanzini, 1995, 15).

رابعاً- أهمية التربية المقارنة:

يرى / روسللو/ أنّ للتربية المقارنة أهمية كبيرة في التخطيط التربوي، وذلك لأن وضع نظام للتربية في بلدٍ ما، أو إصلاح النظام القائم، يتطلّبان تخطيطاً واعياً يستند بالدرجة الأولى إلى معرفة الأهداف القومية والإمكانيات المادية والبشرية لهذا البلد، ولكنّ ذلك لا يمكن أن يتمّ بمعزل عن تجارب البلدان الأخرى.

والتربية المقارنة التي تصف الأوضاع التربوية القائمة في العالم، وتفسّرها تفسيراً سكونياً وحركياً عن طريق ربطها بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية، واستخلاص الاتجاهات الكبرى لحركة التربية في العالم، تقدّم للقائمين على التخطيط التربوي الخدمات الآتية:

1- تحديد الأهداف:

لكي تستطيع أية دولة أن تمضي في الطريق الذي يوصلها إلى أهدافها ومثلها العليا، يحسن بها أن تحاول الوقوف على المرحلة والمستويات التي بلغتها أكثر الدول تقدماً وتفوّقاً، ولا سيّما أن هذه المستويات تتغير وتتطور باطراد، ممّا يستدعي تغيير هذه الأهداف وتعديلها أيضاً.

2- تحديد الموقف في مشكلة معينة:

تستطيع التربية المقارنة أن تزودنا ببيانات موضوعية تحدّد موقفنا بالضبط من نقطة نرغب في استيضاحها أو مشكلة نريد التغلّب عليها، وذلك من خلال الاطلاع على تجارب الآخرين.

3- إيجاد روح التنافس السليم:

على الرغم من النقد الموجّه إلى التنافس إلاّ أنه، لو أحسن استغلاله، كان يمكن أن يكون قوة دافعة للتقدم والتطور. فوظيفة التربية المقارنة لا تقتصر فقط على رفع إشارة الخطر إذا كانت الحالة المكتشفة خطيرة فعلاً، بل إنها أيضاً تخلق جواً سليماً من التنافس التعليمي بين الأمم.

4-تصنيف المشكلات بحسب أهميتها:

من العسير على الإنسان أن يحارب في جميع الجبهات في وقت واحد، لذلك تلجأ جميع الدول إلى تصنيف المشكلات التي تواجهها، فتؤجّل الكفاح من أجل حلّ بعض المشكلات الثانوية وتكرس جهودها لحل المشكلات الرئيسية.والتربية المقارنة خير وسيلة لتقدير أهمية المشكلات التي يواجهها النظام التربوي، واختيار المشكلات الأكثر إلحاحاً.

5- إيضاح نسبية الحلول المقترحة:

تنمّي التربية المقارنة الإحساس بنسبية الحلول والأمور، كما تجعل القائمين بها يهتمون بأشكال الحلول العالمية العامة. ولكنّ نجاح الحلول العامة يتوقّف بالدرجة الأولى على مدى تكييفها للحالات الخاصة. والتربية المقارنة تقدّم عرضاً لعينات من الحلول.

وهنا يجب أن يتذكر المسؤولون عن تخطيط التعليم، أن التعليم لا ينبغي أن يناسب التلاميذ فحسب، بل ويناسب الشعب بصورة عامة. ولذلك يجب أن ندرك أن اختيار أنسب الحلول يجب أن توضع على أساس تجريبي، أي أن تطبّق على نطاق ضيق أولاً ثم تعدّل على ضوء التجربة لننجز صورتها النهائية قبل التصميم.

6-حسن الاستفادة من الظروف:

إذا نظرنا إلى الظروف السائدة بوجه عام، وجدنا أنها في صالح تقدم التربية والتعليم من ناحيتين؛ الناحية الكمية، أي تعليم أكبر عدد ممكن من أعضاء المجتمع.والناحية الكيفية، أي ربط التعليم باحتياجات المجتمع، وازدياد سيطرة الدولة على التعليم نظراً لارتفاع تكاليفه من جهة، وضرورة ربط تطور التعليم بالتطور العام للمجتمع من جهة أخرى(أبيض، 1992، 87). وهنا تؤدي التربية المقارنة دوراً مهمّاً في الكشف عن الاتجاهات المواتية، وغير المواتية، لتنفيذ الخطط والمشروعات التعليمية، وعلينا أن نعرف الاتجاهات السائدة سواء رضينا عنها أم لم نرض.

خامساً- مناهج التربية المقارنة:

كما اختلف الباحثون وعلماء التربية المقارنة في تعريف التربية المقارنة، فقد اختلفوا أيضاً حول تحديد الوسائل التي تستطيع بها التربية المقارنة جمع حقائقها. والسبب في هذا الاختلاف يعود إلى أن أهداف البحوث العلمية تحدّد في الواقع طرائقها.

فإذا كان الهدف هو دراسة العوامل التاريخية، فإنّنا نكون أمام طريقة النقد التاريخي والتمحيص التاريخي. وإن كنّا نهدف إلى الوصف، نجد أمامنا طريقة وصفية إحصائية لا تتعدّى جمع البيانات.

ومع ذلك تبقى الميزة الأساسية للطريقة المتبعة في التربية المقارنة، هي اتباع الطريقة المقارنة في البحث، والطريقة المقارنة نفسها يمكن أن تفهم على أشكال متعددة.

فبعض الباحثين مثلاً يظن أنّ الطريقة المقارنة هي تناول موضوع أو ظاهرة تربوية في بلد ما، في حين يرى آخرون أن بلداناً مختلفة معاً يجب أن تكون موضوعاً للدراسة. وأكثر الباحثين يؤيّدون وجهة النظر الثانية، ويذهبون إلى أن المقارنة لا تكون جديرة بهذا الاسم إلاّ إذا كانت لأكثر من بلدٍ واحد (كنت، 1988، 70).

وفيما يلي ثلاثة مناهج رئيسية لدراسة التربية المقارنة وأربعة مناهج فرعية:

1) المناهج الرئيسية:

وتشمل المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي، والمنهج التجريبي

1/1-المنهج التاريخي:

يعدّ المنهج التاريخي من المناهج الأساسية في دراسة التربية المقارنة، لأنه من غير المقبول أن يتناول الباحث موضوع دراسته من دون أن يحاول الوقوف على الجذور أو الأصول التاريخية التي يعدّ الوضع الراهن تطوراً لها.

ومن أجل ذلك فإنّ هناك العديد من دارسي التربية المقارنة يرون أن تاريخ التربية وتاريخ التعليم، يلقيان الكثير من الأضواء على المشكلات التي تدرسها التربية المقارنة بما يجعلها أكثر التصاقاً بها(الموسوي، 2004، 34).

وهذا يؤكّد أن تاريخ التربية جزء أساسي من دراسة التربية المقارنة، ذلك أنّ (حاضر) النظام التعليمي هو تطور (لماضيه)، وقد يكون تطوراً طبيعياً له، أو لا يكون.

ودراسة أي نظام تعليمي في (واقعه) الراهن، من دون دراسة (تاريخه) (وماضيه) هي دراسة ناقصة، لأننا لا يمكن أن نفهم النظام التعليمي الحاضر إلاّ في ضوء الظروف التي أوجدته، وهذه (الظروف) بعضها موجود في تاريخ هذا النظام وماضيه.ومن أجل ذلك فإنّ الدراسة المقارنة ترتبط بشكل وثيق بتاريخ التربية على اعتبار أنه طريق مباشر لفهم مشكلات التربية وإيجاد الحلول لها.

2/1-المنهج الوصفي:

يصعب على الباحث التفكير في حلّ أية مشكلة من دون أن يتوصّل إلى وصف دقيق لها.ويتمثل الوصف في الإجابة عن تساؤل أساسي هو: ما واقع المشكلة موضوع البحث؟

والباحث هنا يعمل على دراسة الظروف والأمور المحيطة بمشكلة بحثه من جميع الجوانب، بهدف الوقوف على كافة النواحي المتصلة بها، حيث يعدّ ذلك أساساً للدراسات المقارنة (الموسوي، 2004، 33).

3/1-المنهج التجريبي:

يعدّ المنهج التجريبي من الضمانات والإجراءات التي يسعى الباحث إلى الأخذ بها تحقيقاً لمبدأ الموضوعية، والبعد بقدر الإمكان عن الأخطاء الذاتية.ولو اقتصر العلم في بحوثه على انتظار وقوع الأحداث والظواهر لكان سيره بطيئاً.

لذا كان لابدّ أن يتدخّل التجريب، فيرتّب الظروف التي تقع فيها الظواهر ترتيباً معيناً، ثم يلاحظ ما يحدث، وهذه هي التجربة؛ أي أنّ أساس التجريب هو تحكّم الباحث في الظروف المحيطة بالظواهر التي يدرسها.

والواقع أن نظريات التربية لا يمكن اعتبارها علماً إلاّ إذا استندت في إثباتها، أو اعتمدت في استنتاجاتها، على تجارب علمية دقيقة. والتجربة في أبسط أشكالها تقوم على اختيار عينتين عشوائيتين من المجتمع البحثي ذاته، ثم تعرّض إحدى العينتين وهي العينة التجريبية لتأثير إضافي، والأثر الناتج عن هذا التأثير يتقرر بمقارنة الخصائص النهائية لأعضاء العينة التجريبية وأعضاء العينة الضابطة التي لم تتعرض لهذا المؤثر.

وللتصميمات التجريبية أشكال متعددة، من أبرزها:

أ- **التجربة القبلية – البعدية:** باستخدام مجموعة واحدة من الأفراد.

ب- **التجربة القبلية/ البعدية:** باستخدام مجموعتين، أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

ج- **طريقة المجموعات المتكافئة أو المتماثلة.**

لابدّ أن يُسبَق التجريب العلمي بفرضية، إذ ليس ثمة تجربة يمكن إجراؤها من دون فرضية معيّنة عن البحث.

ويمكن تعريف الفرضية من الوجهة العلمية بأنها إجابة محتملة عن سؤال المشكلة، أو هي استنتاج متوقع يشتقّه الباحث من المشكلة، ويجب أن تتوافر فيها خصائص معينة، تصوّر علاقة بين متغيرين أو أكثر، وأن تكون واضحة في صياغتها، محدّدة في إطارها، وأن تصاغ بطريقة تسمح باختيارها إحصائياً.

إنّ البحث في مجال التربية المقارنة لا يقف فقط عند حدّ الوصف أو دراسة التطور التاريخي، ولا يقف بها عند حدّ دراسة النظام التعليميمن دون الدخول في دراسات ومجالات قد يحتاج البحث فيها إلى تجريب مقارن (أبيض، 1992، 57).

2) المناهج الفرعية:

إلى جانب هذه المناهج الرئيسية الثلاثة يوجد أربعة مناهج فرعية أخرى هي:

1/2- المنهج الشامل:

يقوم الدارس في هذا المنهج بدراسة نظامين أو أكثر من نظم التعليم دراسة شاملة تحيط بجميع أطرافهما، وتوازن بين النظامين في كل ما يتعلّقبهما من

التفصيلات، بحيث يستطيع البحث أن يتوصّل بعدها إلى أوجه التشابه أو الاختلاف بينهما أو التشابه والاختلاف في آن واحد، وإلى دراسة القوى أو العوامل الثقافية التي تقف وراءها.

2/2- المنهج الجزئي:

وهو المنهج الذي يقوم فيه الدارس بدراسة مسألة أو أكثر من مسائل التعليم في بلدين أو أكثر، مع الوقوف على أوجه الشبه أو الاختلاف بينها، وعلى القوى أو العوامل الثقافية التي تقف وراءها.

3/2- المنهج الضيق:

وهو المنهج الذي يقوم فيه الدارس بدراسة مسألة أو أكثر من مسائل التعليم في منطقتين محليتين في مجتمع واحد، يقف بعدها على أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وعلى القوى أو العوامل الثقافية التي تقف وراءها، كالدراسة المقارنة بين نظامي التعليم في ولايتين من الولايات الأمريكية.

4/2- المنهج الاستردادي:

يقوم هذا المنهج على دراسة مسألة أو أكثر من مسائل التعليم، أو دارسة نظام التعليم كله، في بلدٍ واحد، يقارن فيه الباحث بين فترتين تاريخيتين مختلفتين، تكون الظروف التاريخية فيهما قد تغيرت، إذتكون القوى الثقافية قد تغيرت، وأثّرت في نظام التعليم، كالدراسة المقارنة بين نظام التعليم في مصر قبل محمد علي باشا وبعده.

سادساً- طرائق البحث في التربية المقارنة:

يمكن أن تعدّ مرحلة المنهجية العلمية، الطريقة المثلى للبحث في التربية المقارنة، وهي المرحلة التي تبدأ من منتصف القرن العشرين وحتى وقتنا الحاضر، وبالتحديد منذ عام 1950، حيث ازدهرت البحوث التجريبية في مجال العلوم الاجتماعية.

ويرجع ذلك إلى توافر المعلومات للباحثين وإلى التقدم التكنولوجي في وسائل جمع المعلومات وخزنها ومعالجتها واسترجاعها، والاستخدام الواسع للوسائل الإحصائية الحديثة، ومن ثمّ وجد اتجاه يدعو إلى التجديد في المعالجة المقارنة للدراسات التربوية والانتقال بها من مجرد دراسة من الدراسات الإنسانية إلى دراسة تجريبية تخضع لأساسيات المنهج التجريبي الذي تعتمد في تفسير نتائجها على الإحصائيات والمعلومات الكمية.

ويعدّ /بيريداي/ أحد المربين المعاصرين، من رواد هذه المرحلة. وهو يرى أنّ هناك أربع خطوات في العملية الكلية للمقارنة:

1- **الوصف-DESCRIPTION**: حيث يقوم الباحث بالجمع المنظم للمعلومات في بلدين أو أكثر. وتتضمّن هذه المرحلة تجميع البيانات والمعطيات التربوية الوصفية الإحصائية من الكتب والنشرات والتشريعات واللوائح والكتب الإحصائية وغيرها من المطبوعات، والتي عن طريقها يمكن الحصول على بيان كامل عن النظام التعليمي في كل بلد.وهذا يتطلّب القيام بدراسات عن نظام التعليم في كل بلد على حدة.

2- التفسير-INTERPRETATION: حيث يقوم الباحث بتفسيرالمعلومات التي يجمعها، عن طريق تحليلها في ضوء العلوم الاجتماعية المختلفة.

وتستهدف هذه المرحلة توضيح الأسباب المسؤولة عن حدوث الظاهرة موضوع البحث، أو العوامل التي تفسّرها وتوضحها أو تحكمها وتشكلها. وهنا يستعين الباحث في هذا التفسير بالعلوم الأخرى كالتاريخ والاجتماع والفلسفة والاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم التي تساعده في التوصل إلى فرضه.

فعلى سبيل المثال: إذا لاحظنا من دراسةإدارة التعليم وتنظيم في سورية، أنه يقوم في الغالب والأعم على النمط المركزي، فإن فهم هذا الاتجاه وتفسيره لا يستقيم إلاّ بالاستناد إلى المعلومات المستمدة من دراسة تاريخ سورية، وكذلك جغرافيتها والتركيب الاجتماعي فيها.

3- المناظرة-JUXTAPOSITION: حيث يقوم الباحث بوضع المعلومات إلى جانب بعضها في البلاد (العينة) موضوع الدراسة، وذلك لوضع فرضيةتكون إطاراً أو أساساً للمقارنة بين النظم التعليمية. وتتضمّن هذه المرحلة مقابلة عناصر النظام أو المشكلة والعوامل المؤثرة فيها، عن طريق وضع بعضها بجوار بعض وذلك بقصد تحديد نقاط التشابه والاختلاف فيما بينهما، استناداً إلى معايير أو مؤشرات معينة للمقارنة.

4-المقارنةCOMPARISON: وهنا يقوم الباحث بإتمام المقارنة بين المشكلات التربوية في الدول موضوع الدراسة التي تؤدي إلى نتائج عامة، تتلاءم والفرضيات السابقة، بمعنى أنّه في ضوء الحقائق التي حصل عليها الباحث في

مجال التربية المقارنة وتفسيرات هذه الحقائق، يقومبترتيبها بحيث تتقابل الحقائق في نظام ما بالحقائق في نظام آخر، ثم يقوم الباحث بإجراء عمليات المقارنة.

وهذه تتطلّب أولاً اختيار المشكلات ثم دراسة الفرضيات الخاصة بالإصلاح وهي مجموعة السياسات والبرامج الإصلاحية، ثم التنبؤ بنتائج هذه السياسات والبرامج. وقد أوضح/بيريداي/منهجه بتطبيقات في دراسة بعض المشكلات والمسائل التعليمية، فذكر منها على سبيل المثال الإصلاح التعليمي في فرنسا وتركيا (Avanzini, 1995, 147).

سابعاً- مشكلات البحث في التربية المقارنة:

ثمّة مشكلات ثلاث رئيسية في الدراسات التربوية المقارنة، تتعلق **أولاً** بالتحيز الشخصي والثقافي للباحث، **وثانياً** باستخدام النتائج، **وثالثاً** بانتقاء المادة العلمية من مصادر متعددة.

1/1- التحيز الشخصي والثقافي للباحث:

قد يظهر التحيّز في كل خطوة من عمل المشتغل بالتربية المقارنة، فيظهر في اختيار المشكلات وجمع المعلومات وتفسيرها، وفي النتائج التي يمكن أن تستخلص منها.

ويعدّ التعصّب لجنس من الأجناس أو لوطن من الأوطان، مصدراً بارزاً للتحيّز في التربية المقارنة. فكثيراً ما أدّىذلك التحيّز إلى رؤية الباحثين للمجتمعات الأجنبية بمنظار مشوّه تفرضه عليهم خلفياتهم الثقافية.(الموسوي، 2004، 42).

2/1- المشكلة المتعلقة باستخدام النتائج:

تعدّ هذه المشكلة قديمة نسبيّاً، فقد بدأ بعض الباحثين في القرن التاسع عشر بدراسة النظم التعليمية في بلادهم، وقد شوّه ذلك الدافع لسوء الحظ وفي أغلب الأحيان، إدراك الباحثين إذ فرض سلفاً اختيار البلاد التي يرغبون في دراسة نظمها التعليمية والمعلومات التي يجمعونها، كما ساعد في التحيّز الذي برز في تفسيراتهم.

3/1- انتقاء المادة العلمية من مصادر متعدّدة:

تشكّل المصادر التي تستمد منها الدراسات التربوية المقارنة مادتها العلمية، مشكلة مهمة أثارت كثيراً من المناقشات. إذ تستمدّهذه مادتها من علوم مختلفة، مثل: الاقتصاد والاجتماع والعلوم السياسية والتاريخ والفلسفة والأنثروبولوجيا وغيرها. وهذا يعني أن الطريق إلى البحث في التربية المقارنة ليست ميسرة وسهلة دائماً(Coombs, 1984,95).

وهذا هو الفرق بين التربية المقارنة وبين فروع التربية الأخرى، ذلك أن البحث في التربية المقارنة لا يعتمد على الكتب والمراجع وحدها، كما لا يعتمد على التجريب والاختبارات وحدها، إنّما يعتمد على أمور أخرى سوف نعددها عندما نتحدث عن معينات البحث في التربية المقارنة.

ثامناً- صعوبات البحث في التربية المقارنة:

ثمّ صعوبات في دراسة التربية المقارنة، يمكن حصرها بما يلي:

1- اعتمادها على الإحصائيات، وهذه الإحصائيات قد لا تكون متوافرة عادة، ولا سيّما بالنسبة إلى البلاد غير المتقدمة، التي تكون فيها أجهزة الإحصاء متخلّفة بشرياً وفنياً، وهذا ما يجعل هذه الإحصائيات لا تتمتّع بالدقّة، كما أنها تكون غير منتظمة، وهذا يجعل كثيراً من الإحصائيات قديمة وغير وافية.

2- قد تكون هذه الإحصائيات في كثير من الأحيان وحتى في بعض البلدان المتقدمة، مقصوداً بها الدعاية، ولذلك تعتمد على المبالغة وليس على الحقيقة، ممّا يجعل البيانات الحديثة المتوفرة لدى الباحث عاجزة عن مساعدته في الوصول إلى الحقيقة التي ينشدها.

3-أنّ توافر الإحصائيات الحديثة، وصحة الأرقام الواردة فيها لا يحل مشكلة الباحث في مجال التربية المقارنة، لأنّ الأرقام قد تكون جافة جامدة، لا تفسّر الواقع الذي يريده الباحث ولا تلقي ضوء عليه.

فميزانية التعليم، ونصيب كل طالب من هذه الميزانية مثلاً، تتطلب إلى جانبها – لتفهم على حقيقتها- معرفة بسعر العملة وبالقيمة الشرائية لها، وبمستوى المعيشة، وما إلى ذلك. ونسبة هذه الميزانية المخصّصة للتعليم إلى الميزانية العامة للدولة، أو إلى الدخل القومي العام قد تكون ضئيلة محدودة في بلدٍ من البلدان، ومع ذلك قد تكون هذه الميزانية أكثر كفاية من ميزانية أخرى، ونسبتها أعلى بكثير من بلد آخر، وذلك بسبب زيادة الدخل القومي والميزانية العامة للدولة في البلد الأول.

4- اختلاف المصطلحات المستخدمة في مجال التربية، وأوضح الأمثلة عليها هو أن المدرسة الثانوية SECONDARY SCHOOL، في سورية وغيرها من البلدان العربية، هي نفسها GRAMMAR SCHOOL في انكلترا.

كذلك تختلف مراحل التعليم ومدّة كل مرحلة منهامن بلدٍ إلى بلدٍ آخر، وذلك بحسب الظروف الخاصة بكل بلد.

5- إن الدراسة المقارنة تتطلّب من الباحث الإلمام بعلوم كثيرة، تربوية وغير تربوية، وذلك يحتاج إلى مقدرة فذة، ولا سيّما أن هذه العلوم بالنسبة إلى دارس التربية المقارنة ليست هدفاً في حدّ ذاتها، وإنما تظل دائماً علوماً مساعدة يستفيد الباحث منها في تفسير نظم التعليم التي يدرسها ويقارن بينها.

6- وتتطلب الدراسة المقارنة معرفة كبيرة باللغات الأجنبية، كي يستطيع الدارس القراءة عن البلاد التي يقوم بدراستها بلغاتها، فيكون أقدر على فهم مشكلات تلك البلاد، هذا بالإضافة إلى أن الدراسة المقارنة تتطلب زيارات لهذه البلاد للوقوف على نظم التعليم فيها.ولا يتسنّى للباحث الوقوف على ما يريد من حقائق إلاّ بمعرفة واسعة بلغات البلاد التي يقوم بزيارتها.

7-صعوبة استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية، والقياسات العقلية، لأن مثل تلك الاختبارات والقياسات لابدّ أن تختلف من مجتمع إلى آخر والإفادة منها في مجال التربية المقارنة لا يتمّ إلاّ بتوحيدها(Coombs, 1984,115).

تاسعاً- العوامل المساعدة للبحث في التربية المقارنة:

إذا كانت التربية المقارنة قد فرضت نفسها على العلوم التربوية، ولا سيّما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث اتضحت مناهج دراستها، والفائدة التي تعود على التربية والفكر التربوي منها، فإن هناك عوامل كثيرة مساعدة للبحث فيها، ولكن يمكن حصرها بما يلي:

1- كتابات الرواد في ميدان التربية المقارنة: سواء في ذلك الرواد الأوائل كابن خلدون رائد المرحلة الأولى، وأنطوان جوليان الباريسي وجون غريسكموهوراس مان وهنري برنارد وفيكتور كوزان وماتيو أرنولد، كبار أعلام المرحلة الثانية، ومايكل سادلر وبول مونرو وهانز وكاندلوأوليخ وهسن ولواريز وغيرهم من أعلام المرحلة الثالثة، وآرثر موهلمان وجورج بيريداي وبريان هولمز وأدموند كنج وغيرهم من أعلام المرحلة الرابعة.

2- وزارات التربية والتعليم في البلاد موضوع الدراسة: فمن هذه الوزارات يمكن الحصول على خطط التعليم وإحصاءاته وقوانينه ونظمه وغيرها مما يتعلق بنظم التعليم.

3- مراكز الإحصاء وأجهزتها في البلدان موضوع الدراسة: فمن هذه الأجهزة والمراكز يمكن الحصول على العديد من المعلومات التربوية وغير التربوية التي يحتاجها الباحث في مجال الدراسات المقارنة(عبود وآخرون، 1984، 32).

4-منشورات المكتب الدولي للتربية - BUREAUINTERNATIONAL DE Education: الذي أنشئ في فرنسا عام 1927 وأعضاؤه هم وزراء التربية في بلادٍ كثيرة، وخاصة نشرته ربع السنوية التي يصدرها باللغتين الفرنسية

والانكليزية، ونشراته الأخرى التي تتضمن معلومات كثيرة عن شؤون التعليم في البلدان المختلفة. والمكتب يلتزم فيما يصدره الحياد التام معتمداً على ما يرد إليه من بيانات من الحكومات المعنية.

5-منشورات منظّمة اليونسكو UNESCO والثقافةوالهيئات الإقليمية التابعة لها. واليونسكو فرع من الأمم المتحدة، تأسست عام 1946، وأنشأت عدداً من الفروع والمراكز في مختلف بلدان العالم.

وقد ساعدت اليونسكو في نمو التربية المقارنة وازدهارها بإصدارها عدداً ضخماً من المطبوعات تعالج أنظمة التربية والمشكلات التربوية في العالم، وأهم هذه المطبوعات موسوعتها القيمة التي تحمل اسم (التربية في العالم) وهي نشرة دورية ضخمة، يصدر منها كل ثلاث سنوات تقريباً، مجلد كبير تزيد عدد صفحاته على ألف صفحة ويطبع باللغتين الانكليزية والفرنسية.

ويمكننا تلخيص الفوائد التي تقدّمها اليونسكو للتربية المقارنة في تجميع المعلومات التربوية في العالم كله، وتحديد المصطلحات، وتقديم لوحة شاملة للتربية في العالم يستعين بها العلماء في أثناء بحوثهم والمخططون في أثناء وضع خططهم ومشاريعهم.

6- منشورات مكتب الولايات المتحدة للتعليمS.U.S.O.F: سواء في تلك الإحصائيات التي ينشرها، أم في الدراسات التي يقوم بها.

7- الدراسات التي ينشرها المعهد الدولي التابع لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا، الذي أنشئ سنة 1923، ولا سيّما الكتاب السنوي الذي قام بنشره على

مدى عشرين سنة، من 1924 إلى سنة 1944، ثم صار يشترك مع معهد التربية بجامعة لندن في إصداره.

8- الدراسات والأبحاث والتقارير التي يصدرها معهد التربية بجامعة لندن.

9- النشرة التي يصدرها معهد التربية العالي بنيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية(Khios, 1980, 140).

عاشراً-مواصفات الباحث في التربية المقارنة:

لا بدّ للباحث في مجال التربية المقارنة، أن تتوافر فيه صفات عدّة، منها ما يتعلّق بشخصيته واستعداده الخاص للبحث، ومنها ما يستمدّه من خلال إعداده الدراسي، وهذه المواصفات هي:

1- القدرة على تحليل البيانات والإحصائيات المتعلقة بنظم التعليم التي يدرسها وتفسيرها.

2- القدرة على استيعاب كثير من الحقائق عن تلك النظم، سواء في ذلك الحقائق المتصلة بنظم التربية مباشرة، كفلسفة التربية والفكر التربوي ونظم الإدارة التعليمية وغيرها، أم المتصلة بالقوى الثقافية، السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية وغيرها.

3- القدرة على استيعاب التطوّر التاريخي العام للبلاد التي يدرسها، وتطور الفكر التربوي فيها، وأسباب هذا التطور.

4- القدرة على استيعاب فكر واسع وعميق، يتّصل بفلسفة التربية وبالفكر التربوي وبعلم النفس. والقدرة على الإفادة من الفكر التربوي العام، والاتجاهات

التربوية في البلاد موضوع الدراسة، والمتوافر عنها من إحصائيات وبيانات، والربط والتنسيق بينها تنسيقاً يُحقق الهدف من الدراسة.

5- معرفة واسعة باللغات الأجنبية، من أجل قراءة المراجع والبيانات بلغاتها الأصلية كلما أمكن ذلك.

6-القدرة على القيام بالزيارات والاتصالات لربط الإطار النظري عن نظم التعليم، بالواقع الحقيقي لهذه النظم (Hummel, 1997,12).

مراجع الفصل الثاني

- سمعان، وهيب إبراهيم ومرسي، محمد منير (1974)، الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة: عالم الكتب.
- عبود، عبد الغني وآخرون(2000) التربية المقارنة والألفية الثالثة: (الإيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- كينت، موند، (1989) التربية المقارنة: منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية. ترجمة: ملكة أبيض، دمشق: منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية.
- مرسي، محمد منير (1984) الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: دار المعارف.
- مصلح، أحمد منير (1974) التربية المقارنة. دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
- الموسوي، حسن عبد الله(2004) التربية المقارنة والتربية الدولية، عالم الكتب الحديث.
- Avanzini,G: pedagogie, (1995) Du, 20 siècle. Ed. Private, Toulouse.
- Coombs, Ph: (1968) la cries, Mondale, de la education, p.u.f.

- Humel, Ch: 1987) la education,aujourdhui, pour, lemonole, de domain. Unesco, p.u.f.
- Khois,l: (1980) la education. Armed, Colin, Paris.

Damascus University

الفصل الثالث

علاقة الدولة بالتربية

في المجتمعات القديمة والحديثة

مقدّمة

أولاً-علاقة الدولة بالتربية في بعض المجتمعات القديمة

1- علاقة الدولة بالتربية عند اليونانيين القدماء

2- علاقة الدولة بالتربية عند الرومان

ثانياً-علاقة الدولة بالتربية في بعض المجتمعات الحديثة

1-علاقة الدولة بالتربية في فرنسا

2-علاقة الدولة بالتربية في بريطانيا

3-علاقة الدولة بالتربية في الولايات المتحدة الأمريكية

4- علاقة الدولة بالتربية في اليابان

مراجع الفصل الثالث

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدّمة:

اختلف شكل الرقابة على التربية والتعليم باختلاف المجتمعات الإنسانية، وقد أدّى تطور هذه المجتمعات إلى ازدياد رقابة الدولة وسيطرتها، لا في مجال التعليم فحسب بل في ميادين شتى، حيث وجدت الدولة نفسها مضطّرة لزيادة تدخلها زيادة تتناسب مع تعقد الحياة الاجتماعية وتطورها.

وقد تنازعت حقّ الرقابة على التربية والتعليم عبر التاريخ سلطات ثلاث هي: الأسرة والدين والدولة. ولم يظهر هذا النزاع بشكل جلّي و واضح، إلاّ عندما تعقّد المجتمع وتعدّدت مؤسّساته.

فالأسرة ترى أن تكون لها الأولوية في تحديد ما يتعلّمه أبناؤها بوصفها المؤسّسة التربوية الأولى.

والسلطة الدينية، نادت بحقّها في الإشراف على التربية، باعتبار أنّ التربية عملية روحية.

أما الدولة، فقد نازعت السلطتين السابقتين حق الإشراف بدعوى أنّها أكثر قدرة على تحقيق رغبات المواطنين وأولى بالدفاع عن حقوقهم فهي بالتالي أولى الجميع في الإشراف على تربيتهم وتعليمهم.

فالأسرة منذ القديم، كانت الوسط الاجتماعي الأساسي الذي يشكل الوسط التربوي للطفل، إذ كانت الأسرة تقوم بتربية أطفالها وتدريبهم على الأعراف والتقاليد السائدة في الجماعات القبلية، وتهيئتهم لدخول معترك الحياة القبلي.

ومع التطوّر التدريجي للمجتمعات، بدأت تتكون طبقة جديدة من كبار القبائل ورجال الطب والسحر ورواة الأخبار، وقامت الطبقة الكهنوتية بالإشراف على التعليم

الذي كان يشمل في العادة ن تعرّف بعض المهارات والمعارف الخاصة المتعلقة بالسحر والترانيم والطقوس والحفلات الدينية، فضلاً عن أن بعض القبائل كانت تقوم بتعليم الأطفال وتدريبهم على الأعمال المختلفة، كبناء البيوت وصناعة الآلات والملابس وغيرها.

وفي مثل هذه المجتمعات البدائية والبسيطة، لم تكن هناك معاهد ومدارس خاصة بالتعليم. فالمدرسة لم تظهر إلاّ منذ ما يقرب من ألف سنة قبل الميلاد، نتيجة تطور الثقافة التي جعلت تعليم الناس الكتابة والقراءة أمراً ضرورياً لنقل التراث الثقافي المتمثّل في الأدب المكتوب، من جيل إلى جيل.

وبظهور المدرسة كمعهد تعليمي منفصل عن الأسرة، بدأت الرقابة على التعليم تأخذ شكلاً جديداً، وبخاصة حين بدأت المدارس منذ القرن الرابع والثالث والثاني قبل الميلاد تنقسم إلى مدارس ابتدائية وثانوية وعالية (أبيض، 1992، 43).

وهكذا تغيّر الهدف من التعليم، من خدمة فرعون الملك كما في مصر القديمة وبابل في العراق، إلى إعداد مواطنين للدولة كما في اليونان القديمة. ومنذ ذلك الوقت بدأت العلاقة بين السياسة والتعليم، واستمرت هذه العلاقة وازدادت تعقيداً منذ ذلك الوقت وحتى يومنا الحاضر.

أولاً-علاقة الدولة بالتربية في بعض المجتمعات القديمة:

1- علاقة الدولة بالتربية عند اليونانيين القدماء:

اتخذت علاقة الدولة بالتربية والتعليم لدى اليونان شكلين اثنين: تميزت أثينا بالأول، واختصت إسبرطة بالثاني.

1/1- علاقة الدولة بالتربية في إسبرطة:

لقد بدأت الدولة في إسبرطة سيطرتها التامة على نواحي الحياة كلّها، ومنها التربية والتعليم، وذلك منذ أن انتقلت من مجتمع بدائي إلى دكتاتورية أرستقراطية عسكرية.

كان الإشراف على التعليم محصوراً في فئة الحكام الخمسة في إسبرطة، ثم عيّن موظف خاص عهد إليه الإشراف على التعليم والتأكد من تنفيذ التعليمات المتعلقة به. وكان لهذا الموظف سلطة مطلقة، وله عدد من المعاونين من بينهم حملة السياط الذين كانوا يقومون بمهمة عقاب التلاميذ عند الضرورة.

ويدلّ تاريخ التربية اليونانية أنّ الولد الإسبرطي كان ينتزع في السابعة من العمر من حضن أمه ويوضع في معسكرات عامة، ينام فيها ويتناول طعامه ويتلقى علومه على نفقة الدولة، حتى إذا بلغ الثامنة عشرتتلقّى تدريباً عسكرياً مدة سنتين، ثم مارس الخدمة العسكرية مدة عشر سنوات. ولم تكن تربية الفتيات الإسبرطيات مختلفة عن تربية الفتيان إلاّ في السماح لهن بالمبيت في منازلهن(أبيض، 1992، 44).

2/1- علاقة الدولة بالتربية في أثينا:

لقد اختلفت علاقة الدولة بالتربية في أثينا عنها في إسبرطة، فنمو الشعور الفردي في أثينا أدّى إلى ترك شؤون التعليم حرّة للآباء، كما أدّى المفهوم الواسع للتربية في أثينا إلى إنشاء أنواع مختلفة من المدارس على عكس الحال في

اسبرطة، وكان هدف هذه المدارس تنمية المواطن الأثيني تنمية متكاملة من كل الوجوه، بحيث تعدّ المواطنين لتحمل مسؤولياتهم كاملة تجاه الدولة.

وهذا لا يعني أنّ الدولة في أثينا كانت لا تتدخّل مطلقاً في شؤون التعليم، لكنّها كانت تقوم ببعض الوظائف والخدمات منها:

أ- إقامة ثلاث ساحات عامة للألعاب الرياضية وهي الجمنزيوم والليسيوم والسنو سارجي، إلى جانب إقامة المعابد والمسارح.

ب-كان الأريوباخوس الأثيني هو الهيئة الرسمية التي تشرف على كل الشؤون العامة، وكان يشرف على تربية الصغار إشرافاً عاماً.

ت- قامت الدولة منذ أيام/صولون/ بدفع رسوم التعليم للأولاد الذين يموت آباؤهم في الدفاع عن الدولة، وحينما كان هؤلاء الأولاد يصلون إلى مرتبة الرجولة كانت الدولة تمدهم بالسلاح وتقدّمه لهم في حفل عام خصص لهذا الغرض.

ث-أصدر صولون بعض القواعد والقوانين والأنظمة لإدارة المدارس وتربية الشباب منها:

- ألاّ يفتح معلمو الأولاد المدارس قبل شروق الشمس وأن يغلقوها قبل الغروب، وألاّ يسمح لأحد ممن هم أكبر من الأولاد بدخول غرف الدراسة وهم فيها، إلاّ إذا كان هذا الشخص ابن المعلم أو شقيقه أو زوج ابنته.وإذا خالف أحدٌ هذه التعليمات تعرّض للعقاب بالموت، وعلى المشرف على الجمنزيوم ألاّ يسمح مطلقاً لأي شخص بلغ مبلغ الرجولة أن يدخل في مباريات مع الأولاد. وقد قصد صولون بهذه التعليمات المحافظة على الأخلاق في دور العلم.

– تعليم كل ولد القراءة والكتابة والسباحة، وذلك بجانب تعليمه تعليماً أولياً في الموسيقى والتربية الرياضية.

– أصدر صولون قانوناً حدّد فيه نوع الأطفال الذين يسمح لهم بالتعليم وسن الدخول للمدارس، وعيَّن مشرفاً عامّاً على التعليم.

– كلّف صولون المعلمين بضرورة وجودهم مع تلاميذهم في كل وقت من دراستهم.

– وأصدر قانوناً يتعلق بالتدريب الحرفي، يقضي بقيام كل أب بتعليم ابنه حرفة من الحرف، وبأن يقوم الولد بضرورة إعالة أبيه حين يطعن في السن.

وتذكر بعض المصادر أنّ صولون أصدر قرارات تحدّد عدد التلاميذ في الفصل الواحد حتى لا يزداد عددهم إلى الدرجة التي تمنع المعلم من توجيه العناية الفردية لهم.

وفيما عدا هذه التعليمات والقوانين ليس هناك ما يدّل على أن الدولة الأثينية اشتركت بأي طريقة في تربية الطفل من المهد إلى اللحد، كما كانت تفعل إسبرطة، وكما تفعل بعض الدول في عصرنا الحاضر (أبيض، 1992، 45).

لقد كانت الدولة في أثينا معنية بتنظيم المعاهد التعليمية والإشراف عليها، لكنّه لم يكن ذلك النوع من الإشراف الذي يهدف إلى تربية الأطفال والشباب في نمط عسكري واحد مثل إسبرطة. كما أنّه لم يكن يهدف إلى إخضاع كل عوامل التربية لسلطة واحدة هي سلطة الدولة.

فالدولة لم تنشئ مدارس عامة على نفقتها، ولم تطلب حضور التلاميذ إجبارياً في أماكن معينة ولفترة معينة، ولم تكن تعيّن المعلمين وتدفع مرتباتهم،

وتحدّد مناهج الدراسة وخططها. فكان النظام الأثيني نظاماً حرّاً يتيح للأفراد تنمية قدراتهم والتعبير عن أنفسهم تعبيراً منوعاً يختلف باختلاف شخصياتهم.

وعلى الرغم من أن الدولة في أثينا كانت تسير على سياسة عدم التدخل في التعليم، فقد كان كثير من فلاسفتها من أكثر الناس تقديراً لوجوب وجود صلة بين الدولة والتعليم، ومن هؤلاء الفلاسفة أفلاطون وأرسطو.

أ- **موقف أفلاطون من علاقة الدولة بالتربية:**

يرى أفلاطون أنّ التربية هي إحدى وظائف الدولة، وقد ظنّ أفلاطون أن التربية الأثينية قد فشلت لأنّ الأسرة قد استأثرت بتربية أطفالها، وأن التربية الإسبرطية قد نالها ما نالها من نجاح بسبب سيطرة الدولة عليها.

ولذلك فقد طالب أفلاطون في كتابي/ الجمهورية والقوانين/ أن تكون تربية المواطنين في يد الدولة تماماً لأن الدولة تملك أطفالها، ولأن الحياة العائلية تهدّد وحدة الدولة.فالأطفال الذين سيصبحون مواطنين يجب أن يجبروا على التعليم في مدارس عامة، ولكي تضمن مصالح الدولة ينبغي أن تكون التربية واحدة بالنسبة لأبناء الوطن كلّهم.

فالمشاركة في الخيرات ونوع الحياة هي التي تؤدي إلى التضامن بين المواطنين، وهو الأمر الحيوي للدولة، ولا ينبغي أن يكون للفرد مصالح خاصة تخالف مصالح الدولة. وينتج عن هذا أن تكون خدمة الدولة أمراً إجبارياً بالنسبة لجميع المواطنين.

أما الإشراف على التعليم، فكان أفلاطون يرى وضعه في يد مراقب أو مدير للتعليم. وكان يعتقد أن هذه الوظيفة أعظم الوظائف في الدولة، وعلى الحكّام انتخاب هذا الموظف من بين أفضل المواطنين في الدولة، وأن يكون سنّه فوق الخمسين من العمر، وأن يبقى في وظيفته لمدة خمس سنوات، وأن يكون له مساعدان أحدهما لشؤون الموسيقى والآخر للألعاب الرياضية.

كما يجب أن يكون لكل وظيفة من هذه الوظائف موظفان أحدهما للأولاد والآخر للبنات، ولكي يكون الموظف لائقاً لمثل هذه الوظائف يجب أن يدرّب على شؤون الحكم والتعليم.

ب-موقف أرسطو من علاقة الدولة بالتربية:

كان أرسطو من المنادين بضرورة تربية أبناء المواطنين تربية موحّدة تشرف عليها الدولة. وقال في هذا الصدد: إن التربية في النواحي ذات الطابع العام يجب أن تكون واحدة بالنسبة إلى الجميع، ولا يجب علينا أن نفترض أنّواحداً من المواطنين ملك لنفسه لأن كل المواطنين ملك للدولة، وكل واحد منهم جزء منها، والعناية بكل جزء لا تنفصل عن العناية بالكل. وعلى هذا الأساس يجب أن تنظم القوانين بشؤون التعليم ويكون من شأن الدولة.

وقد أورد أرسطو أسباباً عدّة لتدعيم رأيه في رقابة الدولة على التعليم من أهمّها:

1- إنّ استقرار الحكم يعتمد على نوع التربية التي تعطى للصغار. فاستقرار أية دولة، هو أمر نفعله في الوقت الحاضر، من خلال تربية المواطنين

على عقائد الدولة. فعلى الرغم من أن أعدل القوانين يصدق عليها كل المواطنين برضاهم، إلاّ أنّها تكون عديمة القيمة إذا لم ينشأ المواطنون على روح النظام السائد في الدولة.

2- إنّ للدولة غرضاً واحداً، ويجب على المواطنين أن يشتركوا جميعاً في تحقيق هذا الغرض لأنهم ينتمون كلهم إلى الدولة. وتوضيحاً لهذا الرأي قال أرسطو: ما دامت غاية الدولة واحدة بوجه عام، وهي الإشراف على التربية إشرافاً عاماً وليس إشرافاً خاصاً كما هو سائد الآن، حيث يشرف كل فرد على تربية أطفاله إشرافاً خاصاً ويقدم لهم التعليم الذي يظن أنه مناسب لهم، فإن التربية في النواحي ذات الطابع العام يجب أن يكون الإشراف عليها إشرافاً عاماً.

3- إن التعليم الخاص يؤدي إلى التفرقة بين الفقراء والأغنياء، وهذه التفرقة ضارة بالدولة. فالناس الذين عندهم ثروة كبيرة وأصدقاء وما شابه ذلك، لا يكونون راضين أو قابلين للخضوع إلى السلطة. والشرّ يبدأ من المنزل، لأن الأطفال ونتيجة للترف الذي يعيشون فيه، لا يتعلّمون مطلقاً عادة الطاعة حتى في المدرسة.

ومن ناحية أخرى، نجد موقف الفقراء المعدمين في موقف معاكس تماماً لهذا الاتجاه. والنتيجة أننا نجد طبقة لا يمكنها أن تطيع ويمكنها فقط أن تحكم حكماً استبدادياً، وطبقة أخرى لا تعرف كيف تحكُم ويجب أن تُحكَم كالعبيد.

4- لكي توزّع الثروة التي تؤدي إلى صراع الطبقات، لابدّ أن تكون هناك مساواة في الملكية والثروة والامتيازات. وأكثر من ذلك ضرورة المساواة بين رغبات المواطنين" فليست المساواة بين الممتلكات هي الواجب توافرها فحسب بل يجب أن تكون هناك مساواة بين رغبات الأفراد ومطامحهم، وهذا لن يحدث إلاّ إذا وفرت الدولة التربية الكافية.

فإخضاع المواطنين الصغار لنظام دقيق وبتوحيد نظام تربيتهم تتساوى رغباتهم، الأمر الذي يمنع الصراع بينهم". ويتساءل أرسطو: ما قيمة الدستور الديمقراطي إذا لم تكن لدى الشعب تربية أخلاقية تدعمه؟ ويقول في ذلك: "لا يستطيع أحد أن ينكر أن تربية الأولاد يجب أن تكون أحد الموضوعات الأولى التي يعنى بها الشرع، فحيثما كانت أمور التربية مهملة أصاب الدولة من ذلك مصيبة مشؤومة" ويقول أيضاً: "من الخطأ العميق أن يظنّ المواطن أنه سيّد نفسه، فإن المواطنين جميعهم مدينون للدولة".

2- علاقة الدولة بالتربية عند الرومان:

كان إشراف الرومان على التعليم قبل عام 250 قبل الميلاد، يسير على سياسة عدم التدخل التي سارت عليها أثينا. فلم تكن تربية الطفل الروماني في تلك الفترة تسير وفق نظام تضعه الدولة، ولم تكن الدولة بالفعل تتدخل في شؤون التعليم على أي نحو، ولم يكن الطفل يتعلّم في المدرسة بل في البيت تحت رعاية أبيه حتى سنّ السابعة. وفيما بعد تلك السنوات السبع كان الابن يلتصق بأبيه وتتوثق العلاقة بينهما إلى درجة كبيرة.

ويشير الأدب الروماني كثيراً إلى هذه العلاقة بين الأب والابن، ويقول /جوين/ في هذه العلاقة: حينما تمرّ السنوات الأولى من عمر الطفل، كان الأب يأخذ مكان الأم في تربية ولده، ومن ثم تبدأ علاقة صحبة بين الأب وولده، وهي صحبة قلّ أن تجد لها نظيراً في غير المجتمع الروماني. فغالباً ما كان الأب يتحمل مسؤولية تعليم ابنه التعليم المطلوب للعيش في الحياة الرومانية العادية، ولكن هذه الدروس الأولية كانت أقل ما يقدّمه الأب لابنه من تربية.

فقد كان الابن يتعلم من أبيه وهو في صحبته وصحبة غيره من الناس، كل التقاليد الرومانية الحية، كما كان يتمثل في أبيه كل السلطة الرومانية. وكان الولد يعمل مع أبيه في الحقل، كما كان يقوم بمصاحبته في كل الحفلات الدينية وفي زيارته لأصدقائه، إذ كان يقوم بخدمة الكبار في أثناء تناولهم الطعام، وكان يقوم بإنشاد الأناشيد مع من هم في سنه. وحيثما كان يوجد اجتماع في المنتدى العام، كان الولد يحضر مع أبيه كي يستمع إلى المناقشات العامة.

وإذا كان والد الطفل عضواً من أعضاء مجلس الشيوخ كان يسمح له في الأيام الأولى بصحبته إلى مجلس الشيوخ. وكان الوالد يقوم مقام المعلم بالنسبة إلى الولد، وكما يقول هوارس: إن والده كان يقوم بنفسه بالإشراف على جميع دراساته وأعماله.

وحينما كان الولد يصل إلى سن السادسة عشرة تقريباً، كان يقام له حفل خاص في منتصف شهر مارس تقريباً من كل عام، يصبح من حقه بعده أن يقترع في الجمعيات الوطنية، وأن يخدم في الجيش، وأن يسجل اسمه في سجل المواطنين الكاملين.

ذلك هو النمط الذي كانت تسير عليه الإمبراطورية الرومانية قبل عام 250 قبل الميلاد. وقد استمر هذا الأسلوب في الإشراف على التربية في كثير من نواحيه وفي روحه العامة حتى بعد ذلك الوقت.

ولكن منذ منتصف القرن الثالث قبل الميلاد حدثت تغييرات في نظام التربية والإشراف عليها. فقد نظّم التعليم في ثلاث مراحل، يقوم بالتعليم فيها معلم اللغة ومعلم النحو ومعلم البلاغة، ولم تكن الدولة تشرف على التعليم ما أدى إلى اختلاف المدارس بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً.

وعلى الرغم من معارضة اليونانيين لفكرة تدخّل الدولة في شؤون التعليم في الأدوار الأولى من تاريخهم، فقد مالوا إلى الأخذ بهذه الفكرة في الأدوار الأخيرة منه. ويقال أن فسبازيانVESPASIAN(9 – 79 م) كان أول إمبراطور منح المدارس الخاصة إعانات مالية وأغدق الهبات على المعلمين.

ولعل أهم تعديل حدث في ناحية الإشراف على المدارس في فترة الإمبراطورية، هو رعاية عدد من الأباطرة والسلطات البلدية للمعلمين وحمايتهم، وقد تناول ذلك تعيين المعلمين وتحديد مرتباتهم والترخيص لهم بافتتاح المدارس.لكن رعاية الأباطرة للمدارس كانت رعاية عشوائية، تعتمد إلى حدٍ كبير على اهتمام الإمبراطور الشخصي بتقديم التعليم.

ولما سقطت الإمبراطورية الرومانية، انتقلت إدارة شؤون المدارس إلى أيدي السلطات الدينية، فسيطرت هذه السلطات على التعليم ووضعته تحت إشرافها ورقابتها.ونازع الكثيرون من الحكام والملوك وبعض الهيئات المدنية سلطة الكنيسة

في هذه الناحية، ولكن جهودهم فشلت إلى حدٍ ما، إذ أن سيطرة الكنيسة ظلت قوية حتى عصر الإصلاح.

وعلى الرغم من أن الإصلاح لم يتمكن من محو سلطان الكنيسة وسيطرتها على التعليم، فقد أوجد مبدأ جديداً هو مبدأ المشاركة بين الكنيسة والدولة في الإشراف على التعليم.وقد استمر هذا المبدأ منذ ذلك الوقت وحتى وقتنا الحاضر، إذ ما زالت المشاركة بين السلطتين موجودة بصورة أو بأخرى في كثير من بلدان العالم وخاصة في بريطانيا وأمريكا وفرنسا وإيطاليا.

ثانياً-علاقة الدولة بالتربية في بعض المجتمعات الحديثة:

1-علاقة الدولة بالتربية في فرنسا:

يمثّل إشراف الدولة على أمور التربية والتعليم في فرنسا حلقة تاريخية من حلقات الصراع بين الكنيسة والدولة. فقد بدأت الدولة منذ عصر الإصلاح / التنوير/توطّد أقدامها، وتنادي بضرورة إشرافها على التعليم وتوسيع سلطانها في هذا المجال المهمّ. وساعدها في ذلك المفهوم السياسي للقوميات الجديدة التي بدأت في الظهور في ذلك العصر، كما ساعدتها أيضاً الثورات السياسية والاقتصادية، كالثورة الفرنسية والثورة الصناعية.

بدأ هذا الصراع أول ما بدأ عندما هاجم المفكرون والفلاسفة الفرنسيون سلطة الكنيسة المطلقة في ميدان التعليم، ونادوا بضرورة تدخل الدولة وفرض رقابتها على شؤون التعليم والتربية.

ففي عام 1763 نادى /لويس رينيه لا شالونه/ في مقال له بعنوان: **(التربية الوطنية)** بمبدأ فصل التعليم الفرنسي عن الكنيسة، وبوجوب تأسيس نظام وطني للتعليم من قبل الدولة، أي المطالبةبإشراف حكومي على أمور التربية والتعليم، وتحرير المناهج الدراسية من التأثير الكنسي.

وفي عام 1768 نادى /رولان/ بضرورة تأسيس سلطة مركزية تشرف على التعليم، ويكون من أهم وظائفها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لجميع المواطنين. كما اقترح/ توغو /عام 1775 إنشاء مجلس الدولة للتعليم العام يشرف على أمور التربية والتعليم ويراقبها.

ونجد الاتجاه نفسه لدى الفلاسفة الفرنسيين الذين رأوا أن تدخّل الدولة وتأسيس نظام وطني للتعليم، خطوة لابدّ منها في سبيل إصلاح التعليم الفرنسي والقضاء على مساوئه.

وجاءت الثورة الفرنسية فوجّهت ضربة قاضية لسلطة الكنيسة المطلقة، عندما نادى رجالها بجعل التربية والتعليم وظيفة من وظائف الدولة. ومع قدوم نابليون إلى الحكم فتحت صفحة جديدة من صفحات العلاقة بين الكنيسة والدولة في فرنسا.

فقد أدت الإصلاحات التي أدخلها نابليون إلى تشديد الرقابة الحكومية على أمور التربية والتعليم، وذلك بإنشاء الجامعة الإمبراطورية التي أصبحت فيما بعد تسمى الجامعة الفرنسية، التي تعني إشراف الحكومة الفرنسية على كل مرافق التعليم العام وتضم هذه الجامعة كل المؤسسات والمعاهد التربوية لتكون تحت إشراف الدولة.وهكذا فقد وضع نابليون الأسس والقواعد لنظامٍ تربوي دام أكثر من

150 سنة تشرف فيه الدولة على كل المؤسسات والمعاهد التربوية. (الموسوي، 2004، ص 1010)

ويصف / لويس ليارد/ هذا النظام الذي وضعه نابليون بقوله: لقد رأت الثورة الفرنسية في الدولة معلّماً ومدرّساً، أما نابليون فقد رأى في الدولة ملقناً ومدير مدرسة. فقد جعلت الثورة الفرنسية من تربية المواطنين واجباً للدولة تجاه مواطنيها، في حين جعل نابليون من التربية وسيلة لتحقيق مصالح الدولة قبل كل شيء".

ولذلك يجب ألا نستغرب القانون الذي أصدره نابليون الذي بموجبه "لا يحق لأي كان أن يفتتح مدرسة أو يقوم بالتعليم العام، ما لم يكن عضواً في الجامعة الإمبراطورية وأحد خريجيها، كما لا يمكن إنشاء أي مدرسة خارج نطاق الجامعة ومن دون موافقة رئيسها.

ويمكن تصنيف الحجج والبراهين التي يقدمها مناصرو تدخل الدولة والمنادون بتأسيس نظام وطني للتعليم تحت إشراف حكومي مركزي فيما يلي:

1-تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لجميع المواطنين:

لقد كانت الكثرة الساحقة من الفرنسيين محرومة من التعليم عندما كانت الكنيسة مسيطرة على شؤون التربية والتعليم، ولذلك رأى المنادون بالإصلاح أنه لا يمكن إفساح المجال أمام جميع المواطنين لتلقي العلم إلا بتأسيس نظام تربوي يجعل التعليم إلزامياً ومجانياً للجميع، وبذلك يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية أمام الجميع.

2-تحقيق مبدأ التماسك القومي:

وهذا يجب أن يتحقق عن طريق مشاركة جميع الفرنسيين في دراسة التراث الثقافي للأمة. ولا يمكن ذلك إلاّ إذا قامت السلطة المركزية بوضع مناهج تسمح للجميع بمعرفةمقدار ثابت من الثقافة تحقق لهم تدريباً عقلياً ومراناً فكرياً. وبهذين الأمرين يتحقق التماسك القومي الذي ترمي إليه الدولة من سيطرتها على التعليم.

3-تحقيق مبدأ الإشراف الفني على التعليم:

لمّا كان التعليم من أهم الخدمات التي تقدمها الدولة للمواطنينّ فقد وجب أن يشرف عليه جماعة من الفنيين والاختصاصيين والخبراء والمدربين، بحيث تستطيع السلطة المركزية بما لها من إمكانيات واسعة أن تجذب لخدماتها أكفأ العناصر وأحسنها لتقوم بالإشراف الفني على شؤون التعليم والتخطيط له.

2-علاقة الدولة بالتربية في بريطانيا:

لم تلقَ نظرية سيطرة الدولة على التعليم في إنكلترا تأييداً من قبل المفكرين الإنكليز. ففي الوقت الذي كان الفرنسيون يطالبون فيه بضرورة سيطرة الدولة على شؤون التربية والتعليم سيطرة تامة، وكانوا يرون في التربية خدمة عامة من الخدمات التي تقوم بها الدولة، كانت غالبية الناس في إنكلترا حتى عام 1870 ممّن ينظرون إلى التربية وإلى الخدمات التربوية على أنها (منحة) يتفضّل بها الأغنياء على الفقراء وعلى أبناء الطبقات الكادحة.

وحتى المفكرين الإنكليز الأحرار الذين سبق لهم أن ناصروا الثورة الفرنسية، فقد كانوا يعارضون فرض سلطان الدولة على التعليم. ومن هؤلاء جون براون

J.BROWN، وجوزيف بريستلي J.PRISTLY، وآدم سميث A. SMITH، وجون ستيوارت ميل J.S MILL، وهربرت سبنسر.

وقد كان هؤلاء الأحرار يرون أن نظم التعليم الحكومية ترمي إلى التوافق والتلقين والمحافظة، وأنها تحول دون التجريب والإبداع، وتقف حجر عثرة في طريق تقدّم المؤسسات الاجتماعية تقدماً مطرداً.

وقد عارض الإنكليز منذ البداية تدخل الدولة وقيامها بإنشاء المدارس العامة، وذلك لسببين، **الأول:** خوفهم من نشر التعليم في الطبقات الفقيرة، **والثاني:** خوفهم من سيطرة الدولة على عقول النشء.

وممّا قاله م جون ستيورات ميل / الاقتصادي الإنكليزي في كتابه(الحرية) عام 1859 "ما عاذ الله أن تتولى الدولة تعليم الناس أو قسماً كبيراً منه".

إنّ كل ما يقال عن ذاتية الخلق وتباين الناس في آرائهم ونواحي سلوكهم ينطبق على أهمية اختلاف الأفراد في تعليمهم. وما التعليم العام إلاّ أداة مجردة تستخدمها الحكومة من أجل صبّ الأفراد في قوالب متشابهة، مادامت القوى الحاكمة المسيطرة مسرورة بهذا القالبّ سواء أكانت هذه القوة قوة ملكية أم كهنوتية أم ارستقراطية أم كثرة من الجيل المعاصر.

ومهما كان النظام الحكومي يتصف بالكفاءة والنجاح، فإنه سيطبع العقل بطابع العبودية، وإذا كان لا مفرّ من تأسيس نظام حكومي للتعليم فلا ينبغي أن تتعهّده الدولة، إلاّ ليكون أسوة بالتجارب الأخرى وحافزاً على العمل، ومثلاً صالحاً يحتذى حتى ترتقي بسببه التجارب الأخرى إلى مستويات رفيعة.

لقد ذهب/هربرت سبنسر/ إلى أبعد من ذلك، وكان أكثر تشدّداً من /جون ستيورات ميل/ في ضرورة إبعاد الدولة عن التعليم ومنعها من التدخل في شؤونه، فقال سبنسر: "إن هذا التدخل يؤدي إلى إيقاف المجهودات الفردية الحرّة والقضاء عليها، وإن التعليم الذي تتولاه الدولة لابدّ أن ينتهي إلى مخطط معين تصاغ فيه عقول الأفراد صياغة واحدة، وليس في مثل هذا النظام مجال للتجريب والتقدم".

وبينما تقوم علاقة الدولة بالتربية في فرنسا على أن التربية من أهم وظائف الدولة، نجد هذه العلاقة أكثر تعقيداً في إنكلترا إذ تقوم على أساس متداخل من التشابك والمزج بين عناصر السلطة والحرية والمسؤولية.

وبينما تقوم الدولة في فرنسا بالسيطرة على شؤون التربية والتعليم، نجد أنّ الدولة في إنكلترا تتأكد فقط من حصول كل مواطن على حدٍ أدنى من التعليم.وليس أمر تدبير هذا الحد الأدنى من التعليم من واجبات الدولة، بل هو من واجبات الآباء أولاً، والسلطات المحلية ثانياً.

وقد نص قانون التعليم الصادر في عام 1944 في إنكلترا، والمسمى بقانون (بتلر)، أن على السلطات المحلية أن تهيئ للأطفال الذين هم في سن الإلزام التعليم الذي يناسب أعمارهم وميولهم واستعداداتهم وأن تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لجميع الأطفال، وللآباء بعد ذلك مطلق الحرية في أن يرسلوا أبناءهم إلى المدرسة التي يرغبون فيها.

وهكذا كان النظام الإنكليزي يختلف عن النظام الفرنسي؛ فالدولة في إنكلترا لم تتدخل في شؤون التربية والتعليم للسيطرة عليها كما حدث في فرنسا. ولعلّ ذلك يعود إلى سيادة سياسة عدم التدخل في إنكلترا، وكان من نتائج هذه السياسة أن

الدول عندما تدخلت إنّما كانت تهدف إلى مساعدة الجمعيات الدينية والخيرية التي أصبحت عاجزة بنفسها عن القيام بأعباء التربية والتعليم. ولهذا نشأ نظام التعليم في إنكلترا وتطور بطريقة عشوائية دون تخطيط مسبق.

وكان من نتائج هذا التطور أن تعدّدت المؤسسات التربوية والمدارس، فكان منها المدارس الخاصة والمدارس الحرة التي يديرها الأفراد والجماعات، والمدارس التي تديرها الهيئات الدينية الاختيارية، والمدارس العامة التي تديرها السلطات المحلية.

وبذلك تميّز النظام التعليمي في إنكلترا في علاقته بالدولة بأمور ثلاثة:

- مركزية الإشراف على شؤون التربية والتعليم.
- حرية المعلمين ومديري المدارس.
- قيام الهيئات الدينية والمدنية بدور مهم في التعليم.

أمّا بالنسبة إلى مركزية الإشراف، فيكفي أن نذكر أنه حتى عام 1944 لم تكن في إنكلترا وزارة للتعليم، بل كان هناك ما يسمى بمصلحة التعليم، وكان عملها يقتصر على مجرد الإشراف بصورة عامة على شؤون التعليم في إنكلترا وويلز.

وبعد عام 1944، تغيرت وظيفة مصلحة التعليم إذ أصبحت وزارة على رأسها وزير من واجبه ترقية تعليم الشعب في إنكلترا وويلز، والتطوير المستمر للعملية التربوية وملاحظة قيام السلطات المحلية تحت إشرافه وتوجيهه، بتنفيذ سياسة تعليمية وطنية تهدف إلى تزويد مناطقها بخدمات تعليمية منوعة وكافية، حتى يتحقق تعليم كل طفل بما يناسب عمره وميوله واستعداداته.(أبيض، 1992، ص 77)

ومن الواضح أن الدولة في إنكلترا على العكس من فرنسا لا تضع نظاماً معيناً للتعليم ومناهج محددة، بل تضع مبادئ عامة وسياسة تنظيمية على السلطات المحلية الاهتداء بها وتكييفها وفقاً لظروفها وحاجاتها المحلية.

أمّا بالنسبة لحرية المعلمين ومديري المدارس، فلا يعدّون موظفين في الدولة بل هم موظفون لدى السلطات المحلية أو الهيئات الدينية والمدنية. ولا تشرف الدولة على إعدادهم كما هي الحال في فرنسا أو في الدول التي تأخذ بالفلسفة الجماعية.

ويتمتّع مديرو المدارس بالحرية المطلقة في تنظيم شؤون مدارسهم، وهم والمعلمون لا يتقيدون بأية مناهج مفروضة عليهم أو تعليمات أو كتب للتدريس. وقد قوبلت بالرفض كل المحاولات التي كانت تهدف إلى فرض تدريس مواد معينة في المدارس.

وفيما يتعلّق بقيام الهيئات الدينية والمدنية بدور مهمّ في التعليم، فيتجلى في عدد المدارس التي تشرف عليها هذه الهيئات في مراحل التعليمالمختلفة.

3-علاقة الدولة بالتربية في الولايات المتحدة الأمريكية:

أدّى التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية دوراً حيوياً في نمو الأمة الأمريكية. فعندما كانت أمريكا لا تزال مستعمرات إنكليزية، كانت وسائل التعليم هزيلة وكانت على هزالها مقصورة على الأطفال الذين لا يمكنهم دخول المدارس الخاصة، وفي بعض الأحيان كانت المدارس الدينية والمدارس الخيرية توفر للأطفال الفقراء فرصة التعليم.

أمّا سياسة الحكومة تجاه المدارس الخاصة، فكانت تنحصر في تأمين وضع لها يتصف بالاستقلال المالي والقدرة على الاستمرار في عملها، أو في تعيين مجلس تعطيه صلاحيات إدارة هذه المؤسسة، وقبول الهبات والتبرعات التي تقدّم لها.

لقد كانت مشاركة الحكومة في التعليم مقصورة على إعطاء الرخص وأحياناً كانت تساعد هذه المدارس الخاصة بمنحها الأراضي. ولم تبذل الحكومة أي جهد تقريباً للإشراف على هذه الهبات أو التبرعات، ولم تفرض على حكومة أية مستعمرة نظاماً رسمياً للتعليم المجاني يشمل المستعمرة كلها.

وبعد توقيع معاهدة باريس (1783) التي أنهت حرب الاستقلال في أمريكا، أصبح لكل ولاية من الولايات الثلاث عشرة الأصلية، التي هي الآن جزء من الولايات المتحدة الأمريكية – سيادتها كدولة. وبتأسيس الحكومة الفيدرالية عام 1789 نشأ نظام ازدواج السلطة.

فقد منح دستور الولايات المتحدة الأمريكية بعض السلطات والوظائف للحكومة الفيدرالية، وبعض السلطات والوظائف الأخرى لحكومات الولايات. ونص التعديل العاشر للدستور الأمريكي على أن (السلطات التي لم يمنحها الدستور للحكومة الفيدرالية، تصبح من واجبات الولاية والسلطات المحلية).

ونظراً إلى أن التعليم لم يذكر ضمن الواجبات التي تقوم بها الحكومة الفيدرالية، فقد فهم من هذا التعديل أن شؤونه قد تركت للولايات والسلطات المحلية والهيئات الحرة الدينية والمدنية.

ومعنى ذلك أن الدستور منح كل ولاية من الولايات الأمريكية حق إنشاء نظامها التعليمي وإدارته على الوجه الذي تراه مناسباً لها، ويحملها المسؤولية في ذلك بشرط ألا يتعدى ذلك ما كفله الدستور من حقوق وامتيازات لمواطني الولايات المتحدة.

ومن هنا نشأ التنوع والاختلاف في النظم التربوية الأمريكية.وفي هذا يقول أحد القضاة الأمريكيين: "من المصادفات السعيدة في النظام الفيدرالي، أنه إذا كانت إحدى الولايات تتمتع بروح الإقدام فبإمكانها – إذا وافق مواطنوها – أن تجعل من نفسها مختبراً لتجارب اجتماعية واقتصادية جديدة، دون أن تعرض بقية الولايات لخطر المجازفة".ويعود الإطار السياسي لنظام التعليم الحالي الذي تتبعه كل ولاية إلى الأيام الأولى بعد الاستقلال.ويتطلّب دستور كل ولاية تأمين نظام مناسب من المدارس.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم المؤسسات التعليمية بقيت حتى مطلع القرن التاسع عشر مؤسسات خاصة.وقد صدر قرار المحكمة العليا في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1819، الذي قضى بأنه يحق للمجلس التشريعي للدولة تغيير الأنظمة التي تنصّ عليها لائحة المؤسسات التعليمية الخاصة، وكان هذا القرار دافعاً إلى إنشاء مؤسسات رسمية في جميع دوائر التعليم.

وأصبح هدف التعليم الرسمي في الولايات المتحدة إقامة نظم للتعليم في كل ولاية يتدرج من المدرسة الابتدائية المحلية إلى المدرسة الثانوية إلى جامعة الولاية. وكان هذا النظام الطابع الإداري المميّز للتعليم الأمريكي، وفي الوقت ذاته غدت

مؤسسات التعليم الخاصة –في جميع مستويات التعليم– تشكّل قسماً حيوياً مهمّاً من بنية التعليم الأمريكي.

وأصبح التعليم الآن في الولايات المتحدة مشروعاً تعاونياً ضخماً أساسه الإيمان بالحرية والحكم الذاتي، وأصبح في نظر الأمريكيين مقوّماً من مقومات الديمقراطية التي ينظر إليها على أنها البيئة الطبيعية لنمو النظام التعليمي الديمقراطي وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لجميع الأطفال.

وليس المقصود بذلك حصول كل فرد من الأفراد على تعليم متساوٍ مع الآخر أو متشابه، بل المقصود توفير التعليم في جميع المراحل لكل من هو قادر على متابعته.

والهدف الثاني للتعليم الأمريكي هو ما قاله أحد مديري جامعة هارفارد، هو هدف طموح وهو تعليم مجاني من الطراز الأول لكل المواطنين في هذه البلاد.

وتقع المسؤولية في تحقيق هذين الهدفين، تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتوفير تعليم مجاني من الطراز الأول على عاتق الولايات المختلفة والسلطات المحلية فيها لا على عاتق الحكومة الفيدرالية، وإن كانت الحكومة الفيدرالية تقدم المساعدات المالية والمنح كما تقوم ببعض النشاط التربوي في جهات محدودة، كتعليم الهنود الحمر، والإسهام في برامج التعليم المهني ومحطات التجارب والخدمات الزراعية، ومساعدة بعض المعاهد التعليمية الخاصة، وإدارة الكليات الحربية والبحرية والجوية.

وهكذا نرى أنّ الحكومة الفيدرالية لا تتدخل في شؤون التربية مباشرة، فالدستور الأمريكي لا يعطي للحكومة المركزية حق مراقبة التعليم أو توجيهه، إذ أن الكثيرين

من قادة الفكر في الولايات المتحدة الأمريكية ذهبوا إلى أن الإشراف على التعليم يجب أن يكون من وظائف الولايات والسلطات المحلية لا من وظائف الدولة الفيدرالية.

وقد أدى ذلك إلى ترسيخ مبدأ اللامركزية في إدارة نظام التعليم. وجميع التعديلات التي أدخلت بعد ذلك إلى الدستور الأمريكي لم تغيّر هذا المبدأ. (أبيض، 1992، ص 64 – 65)

والفرق بين الولايات المتحدة الأمريكية وإنكلترا، هو أن الأولى آمنت بالديمقراطية منذ البداية، في حين أن الثانية ظلت بعيدة عنها حتى وقت ليس ببعيد.وترجع ديمقراطية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى انتشار الروح الديمقراطية في طبقات الشعب، وإلى تأثير الدستور الأمريكي وتأثير طائفة من كبار المربين من أمثال: /تشانينغوهوراس مان وهنري بارنارد/ الذين نشروا فكرة المدرسة العامة المجانية.

ولا يزال الإشراف المشترك مطبقاً حتى الآن بالرغم من جعل الإشراف المحلي على التعليم يقوم على اشتراك الولايات مع السلطات المحلية. ولا يزال هذا الإشراف المشترك مطبقاً حتى الآن بالرغم من توسيع سلطة الولايات وازدياد مراقبتها للتعليم.

4- علاقة الدولة بالتربية في اليابان:

كانت اليابان مغلقة في وجه المغامرين الغربيين خلال قرنين ونصف حتى ما قبل عام 1868 بقليل، حين استعاد الإمبراطور/ميجي/سلطته الفعلية.

لكن السجلات تؤكّد أن أحداث 1868، كانت مسبوقة باستقصاءات علمية قام بها /فوكوزادايوكيشي/ وآخرون عن (وضع الأشياء في الخارج)، وباهتمام بالفنون والتجارة وإنشاء المدارس قبل ذلك العام بزمن طويل.

وقد أنشئت بعض هذه المدارس على يد رجال الإقطاع في تاريخ يرجع إلى عام 1620. وبحلول عام 1755 كان جميع الأولاد الذكور في رتبة الجندي يتلقون تعليماً نظامياً في مدارس الإقطاعيات التي كانت تبلغ 200 مدرسة ونيف، أو في مدارس المعابد، أو في واحدة من المنشآت الأهلية العديدة.

أمّا في العصر الحديث، فقد تطوّر علاقة الدولة بالتربية عبر ثلاث مراحل:

-**المرحلة الأولى**: وهي فترة إرساء قواعد التعليم الحديث وإعطائه الطابع القومي من عام 1872 إلى عام 1939. وخلال هذه الفترة أُنشئت وزارة للتربية في عام 1871 وكانت وزارة شديدة المركزية.وفي عام 1872 صدر مرسوم حكومي بتوحيد كل معاهد التعليم على اختلاف مستوياتها، وذلك للإسراع بالتحول من مجتمع إقطاعي إلى مجتمع تسوده الوحدة الوطنية.

ويعود الفضل في إرساء قواعد التعليم الحديث إلى الإمبراطور /ميجي/ منذ أن تولى الحكم عام 1868، إذ أدرك أهميةأهمية التعليم فعمل على إنشاء نظام عام للتعليم الإلزامي الشامل الذي يقال إنه كان السرّ في نهضة اليابانورفاهيتها المعاصرة.

وفي عام1872مصدر الدستور الجديد، الأساسي للتربية، قسّمت الخطة التربوية الطموحة اليابان إلى ثماني مناطق في كل منها عدد من المدارس الابتدائية والثانوية.

وعلى الرغم من الهيكل التنظيمي الجديد للتعليم، والذي اتخذ من النظام الفرنسي في الإدارة نموذجاً له، فإنه أصبح يقوم على وجود وزارة مركزية للتعليم ومناطق تابعة لها.أمّا عن المنهج الذي كان متبعاً في تلك الفترة، فقد اتخذ من نظام التربية الأمريكي نموذجاً له.

وفي عام 1874 م، أرسلت بعثة يابانية إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وقد مكثت هذه البعثة مدّة طويلة وهي تلاحظ المدارس الأمريكية وترصدها، حيث أعجب أفرادها جداً بأفكار عدد من علماء التربية الأمريكية منهم: /هوراس مان وهنري برنارد وكالفن ستو/ وغيرهم لدرجة أنهم تبنّوا نموذج المدرسة الابتدائية التطبيقية في اليابان.

وقد أوصت هذه البعثة في تقريرها بأن يكون نظام التعليم غير مركزي بصفة عامة وأن تكون وزارة التربية وأجهزتها مجرد أجهزة استشارية وأن تدار المدارس عن طريق مجالس تعليمية محلية تنتخب بمعرفة أبناء المجتمع المحلي الذي تخدمه المدارس، وتكون هذه المجالس مسؤولة عن تعيين مديري المدارس ورسم السياسة العامة والأهداف التعليمية وإعداد الميزانية اللازمة للمدارس.

وقد قدمت هذه البعثة إلى اليابانيين النظام التربوي الأمريكي القاضي بإنشاء ست سنوات ابتدائية وثلاث سنوات في المرحلة المتوسطة وثلاث سنوات في المرحلة الثانوية، على أساس أن تكون السنوات التسع الأولى إلزامية ومجانية، كما اقترحت أن تدرس العلوم أو الدراسات الاجتماعية مكان التربية الأخلاقية.

وجاء عام 1880 ليشكل علامة مميزة على انتهاء الاتجاه التربوي الأمريكي في اليابان، وعلى بداية اتجاه آخر أكثر محافظة وأكثر قومية. فقد كان هناك ردّ

فعل في البلاد ضد الأفكار التحررية الغربية، أدّى إلى التأكيد الرئيسي على تنمية الشعور الوطني والعزة القومية، وزيادة رقابة الدولة على التعليم.

وقد أكد القرار الإمبراطوري سنة 1890 القيم التقليدية للولاء والطاعة والخضوع المطلق للإمبراطور .وبناء على ذلك أدخل في المنهج المدرسي مقرر في الأخلاقيات يرتكز على عبادة الإمبراطور، وقد ظلت الفلسفة التربوية المتمركزة حول الإمبراطور والوطنية الطابع الغالب على التربية في اليابان.

وفي تلك الأثناء ظهر الفكر التربوي الألماني أكثر رواجاً وشعبية في اليابان وخاصة فكر هاربرتHERBERT.وخلال الحرب الروسية اليابانية التي اندلعت بينهما في عامي(1904-1905) تمّ التأكيد على النواحي الوطنية بشدة في كل مقرر.

إن الإعلان الإمبراطوري للحرب، والحاجة إلى التضحية على الجبهة الوطنية مثلت بؤرة التعليم في ذلك الوقت، وكذلك دارت أمثلة معلمي العلوم والرياضيات حول استخدام الطوربيدات والغواصات والحمام الزاجل، والموضوعات الأخرى ذات الصلة بالحرب عموماً.(الموسوي، 2004، ص 261)وعلى الرغم من انتهاء حالة العداوة بين الروس واليابانيين عام 1905، إلا أن ذلك لم يضع حداً للتربية الوطنية في اليابان، وعلى الرغم من أن فترة العشرينات قد شهدت اهتماماً مفاجئاً من جانب اليابان في التربية التقدمية وفكرها، وبخاصة ما تعلق منها بأفكار المربي الأمريكي/ جون ديوي JOHN DEWEY / فقد بقي الاتجاه الياباني مغرقاً في الوطنية.

وفي عام 1938م أكمل العسكريون اليابانيون سيطرتهم على النظام التعليمي، وذلك بتعيين الجنرال/آراكي سادا / في منصب وزير التربية. وكان هذا النظام

يستهدف التحقق من أن المبادئ الرئيسية التي نص عليها قرار سنة 1937 تطبّق بعناية. ووفق هذه المبادئ كانت الوطنية والولاء المطلق للإمبراطور تمثّل القيم الرئيسية التي يجب أن ينشأ عليها الأطفال.

- **المرحلة الثانية:** وهي فترة الحرب العالمية الثانية(من عام 1940 إلى عام 1945). وخلال هذه الفترة كانت هناك رقابة صارمة على التعليم في البلاد.وصدر أمر تعليمي جديد في شهر آذار سنة 1945 يؤكد ضرورة التضحية بالنفس لأجل الدولة والإمبراطور.

- **المرحلة الثالثة:** تمتدّ من عام 1945 وحتى الآن. وهي فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، وخضوع اليابان للنفوذ الأمريكي ومحاولة إعطاء التعليم الطابع الديمقراطي وتخليصه من النزعة العسكرية السابقة.

فبعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية عام 1945 ووقوعها تحت الاحتلال الأمريكي، دخل تطور التعليم في اليابان مرحلة جديدة، حيث عبّرت قوات الاحتلال عن الفلسفة التربوية الجديدة في توجهاتها التي أصدرتها في (2 تشرين الثاني عام 1945) بعنوان "**إدارة النظام التعليمي في اليابان**" وقد عبّرت هذه الفلسفة الجديدة عن تحريمها لأي نشاط تعليمي أو تربوي يتّسم بالروح العسكرية أو التعصب القومي.

كما شدّدت الأهداف التربوية الجديدة على بناء المواطن المتعلم الذي يحبّ السلام ويحيا بطريقة ديمقراطية. ووجدت أنه من الضروري وضع مناهج وكتب دراسية جديدة لتتناسب مع الروح الديمقراطية الجديدة.

وقد أعقب ذلك صدور تعليمات بفصل الدين عن الدولة حتى لا تدرس التعاليم الدينية في المدارس، وبالتالي تقلل من تأثيره على الروح الوطنية للشباب.كما أشارت هذه التعليمات إلى وضع المعلمين تحت المراقبة للتأكد من التزامهم بتحقيق الأهداف التربوية الجديدة.

وقد شجع المعلمون على أن ينشئوا اتحاداً خاصاً بهم وأن ينضموا إليه، وقد أنشئ هذا الاتحاد فعلاً وانضم إليه مئات الآلاف من المعلمين ليصبح قوة ذات سلطة في اليابان ويسمى باتحاد معلمي اليابان.

وفي أعقاب اتفاقية السلام عام (1952م) واستعادة اليابان استقلالها وسيادتها عقب إنهاء الاحتلال، بدأت الحكومة اليابانية في تخفيف بعض أوجه الإصلاحات التربوية التي فرضت عليها، بل إنها رفضت بعض تلك الإصلاحات التي لم تكن تملك حق معارضتها خلال السنوات السابقة.

وعلى الرغم من الشكوك في أن تكون التربية اليابانية أكثر محافظة، إلاّ أن الوضع السياسي والاجتماعي لفترة ما بعد الحرب قد جعل الرجوع الفعلي إلى تربية ما قبل الحرب شيء غير وارد. وذلك لسبب واحد واضح وهو اتحاد مدرسي اليابان، الذي على الرغم من أنه لم يكن لديه القوة الكافية كي يحصل على الموضوعات التي يريدها بالطريقة التي يفضلها، إلاّ أنه كان يمتلك القدرة السياسية التي تمكنه من أن يرغم وزارة التربية على أن تبحث عن حلول وسطية لمعظم القضايا. وبمرور الوقت بدأت الأمور تسير لصالح نظام تربوي محافظ أو (النظام الأكثر يابانية). (إبراهيم، 1989، ص 170)

ففي السنوات العشرين التي تلت معاهدة السلام، حلّت مجالس التربية المعنية محلّ تلك التي كانت منتخبة، كذلك أحكمت الكتب الدراسية ونظام اختيارها إحكاماً تماماً. وبذلك استعادت وزارة التربية سيطرتها عليها وعلى محتوى المناهج، وأعيد في الوقت نفسه تدريس مقرر في الأخلاقيات وذلك بدعم شعبي..ولتنفيذ السياسة التعليمية الجديدة في اليابان، اتبعت البلاد النظام المركزي في إدارة شؤون التعليم والتخطيط له، مع ترك الحرية للإدارات التعليمية على المستوى الإقليمي والمحلي، أي أن اليابان تأخذ بالنمط الثالث من أنماط التنظيم الذي يقع بين المركزية واللامركزية.

مراجع الفصل الثالث

- ابراهيم سعد الدين وآخرون: (1989)، مستقبل النظام العالي وتجارب تطوير التعليم، منتدى الفكر العربي، عمان.
- أبيض، ملكة (1992) التربية المقارنة، دمشق، مطبعة جامعة دمشق.
- عبود، عبد الغني وآخرون(2000) التربية المقارنة والألفية الثالثة: (الإيديولوجية والتربية والنظام العالي الجديد)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت.
- الموسوي، حسن عبد الله (2004) التربية المقارنة والتربية الدولية، عالم الكتب الحديث، القاهرة.

الفصل الرابع

الإدارة في النظم التربوية

أولاً- نشأة الإدارة التربوية

ثانياً – مفهوم الإدارة التربوية

1-المفهوم العام للإدارة

2- مفهوم الإدارة التربوية

3- الفرق بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية

ثالثاً – أنماط الإدارة التربوية

1. النمط المركزي

2. النمط اللامركزي

3. العلاقة بين المركزية واللامركزية

مراجع الفصل الرابع

وقل رب زدني علما
Damascus University

أولاً- نشأة الإدارة التربوية:

يعدّ علم الإدارة بوجه عام والإدارة التعليمية بوجه خاص، من العلوم الحديثة نسبياً، حيث ظهر أول مفهوم للإدارة في ميدان الصناعة في أمريكا في أوائل القرن العشرين، وكان رائد الإدارة العلمية هو (فريدريك ونسلو تايلر) الذي يلقب بأبي الإدارة العلمية. وبذلك أصبحت الإدارة العلمية حركة عالمية، ولاسيما بعد عقد أول مؤتمر دولي للإدارة في براغ عام 1924.

لقد تطوّرت الإدارة تطوراً سريعاً بعد الحرب العالمية الثانية، حيث كان تطورها ضرورة ملحة من الضرورات التي فرضتها الرغبة في كسب الحرب من جانب الولايات المتحدة الأمريكية بعد أن تأكدت أنّ الإدارة الناجحة هي الضمان لاستغلال الإمكانيات المتاحة، المادية والبشرية، استغلالاً يكفل لها الحصول على النصر بأقل خسارة.

ويعدّ ميدان الإدارة التربوية كذلك من ميادين الدراسات الحديثة وليدة القرن العشرين، وإن كانت الممارسة الفعلية لها قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها، إلاّ أن تطور الإدارة التربوية على أساس علمي اعتمد على تطور مفاهيم الإدارة في مجالات الصناعة وإدارة الأعمال في النصف الأول من القرن العشرين وحتى اليوم.ومن المؤسسات الصناعية والتجارية انتقل علم الإدارة إلى مجال التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، فظهرت نتيجة لذلك نظريات تتصل مباشرة بالإدارة التربوية.

ولكنّ الإدارة التربوية لم تظهر بوصفها علماً مستقلاً عن الإدارة العامة إلاّ في عام 1946، إذ بدأت مؤسسة كلوج KELLOGE FOUNDATION الأمريكية

تهتم بعلم الإدارة التربوية.وفيما بين عامي (1955 – 91959 قدمت هذه المؤسسة ما يزيد على (9) ملايين دولار في صورة منح للجامعات لدراسة الإدارة التربوية وتطويرها والتوصل إلى صياغة واضحة للإدارة، فكان لذلك أثر كبير في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال.

ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام بالإدارة التربوية من جانب مكاتب التعليم كلّها، في الولايات المتحدة الأمريكية والجامعات الأمريكية على حدٍ سواء وبدأ إعداد البحوث والدراسات الخاصة بها يتزايد عاماً بعد عام. ومن الولايات المتحدة الأمريكية انتقلت الإدارة التربوية إلى أوروبا بوصفها علماً قائما بذاته.

ثانياً – مفهوم الإدارة التربوية:

1-المفهوم العام للإدارة:

المعنى اللفظي لأصل كلمة الإدارة، مشتقّ منالأصل اللاتيني لكلمة الإدارة (سيرف –SERVE) وهي تعني الخدمة، على أساس أن من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين، أو يصل عن طريق الإدارة إلى أداء الخدمة.

وقد يكون من الصعوبة الوصول إلى تعريف كامل وشامل لمعنى الإدارة، ولهذا اختلف الكتّاب والباحثون فيما أورده كل منهم لتحديد مفهوم الإدارة.

يعرّف / ستانلي فانس STANLEY VANCE/ الإدارة بأنها: "مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية، بقصد تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، وهذا القول ينطبق حيثما يضم اثنان أو أكثر جهودهم للقيام بعمل ما". نقلاً عن (حنا، 1995، ص 16)

ويقول / فورست FORST/في تعريف الإدارة: (إنها فنّ توجيه النشاط الإنساني).ويقول/فايول FAYOL/ في كتابه: الإدارة العامة والصناعة: "يقصد بالإدارة التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق والرقابة". نقلاً عن (علي، 2006، ص 24)

ويمكن القول إن مفهوم الإدارة بمنطق العصر الذي نعيش فيه، لم يعد قاصراً على مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية، أو قاصراً على القيادة الحازمة لتحقيق أهداف المشروع، بل إن مفهوم الإدارة لابدّ أن يتضمّن جوانب عدّة تشمل اتخاذ القرارات وحسن التنظيم والتوجيه والقيادة الحازمة القادرة على التعامل مع المرؤوسين بأسلوب يخلق فيهم روح التجاوب واحترام القادة والشعور بالرضا والحرص على تحقيق أهداف المشروع، أي القدرة على خلق جو من العلاقات الإنسانية يحقق أهداف الإدارة بأقصى ما يمكن من وفرة في الوقت والمال.

2- مفهوم الإدارة التربوية:

تتّفق الإدارة التربوية مع الإدارة العامة في الخطوات الرئيسية لأسلوب العمل في كل منها. فالإدارة التربوية تشترك مع الإدارة العامة في عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم واتخاذ القرارات ووضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل في كل منها، وتسهم الخطوط الرئيسية هذه في إنجاح النظام التعليمي في إدارة مهمته التي تتمثّل في ثلاث نقاط رئيسية وهي:

أ- وضع الأهداف العامة للتعليم، وتحديد الاستراتيجية التعليمية.

ب-تربية الناشئين والشباب، وإعدادهم للحياة في المجتمع.

ت-توفير القوى والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لدفع حركة العمل في المجال التعليمي لتحقيق الأهداف التربوية.

يتّضح من هذه النقاط الثلاث أن الإدارة التربوية تتفق مع الإدارة العامة في الإطار العام للعملية الإدارية فحسب، أمّا فيما يتعلق بالتفاصيل فإن الإدارة التربوية تشتقها من طبيعة التربية والتعليم، إذ تقوم الإدارة بتحقيق أهدافها.

فالعمل داخل المؤسسات التربوية/ التعليميّة يختلف بدون شك عن طبيعة العمل في المؤسسات الصناعية والتجارية والمؤسسات العسكرية، تبعاً لاختلاف طبيعة العمل في كل منها.

وإذا ما فهمنا الإدارة على أنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها لتحقيق غرض مشترك، فإنّ الإدارة التربوية تصبح مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها في المستويات الثلاثة للإدارة، أي على المستوى القومي (وزارة التربية) وعلى المستوى المحلي (مديريات التربية) وعلى المستوى الإجرائي (الوحدة المدرسية) لتحقيق الأهداف المنشودة من التربية. (حنا، 1995، ص 18)

وجاء في استراتيجية تطوير التربية العربية في الصفحة(335) "إن الإدارة التربوية تهدف أساساً إلى خدمة المتعلمين والطلاب لتنظيم أفضل المواقف التعليمية والوصول منها إلى أفضل النتائج".

إن هذا التحديد يلفت الانتباه إلى وظيفة الإدارة ويؤكّد أن الإدارة التربوية ما كانت لتكون لو لم تظهر المدارس وتتطور إلى نظم تعليم وأن المدارس ما كانت

لتظهر، لو لم تنشأ الحاجة إلى التعلم والتعليم وإلى تنظيمه في مواقف تجمع المعلمين والطلاب.

3- الفرق بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية:

ثمّة خلط شائع بين مفهومي الإدارة التربوية والإدارة المدرسية عند بعض المشتغلين بالإدارة والباحثين، إذ يطلقون اسم الإدارة المدرسية على الإدارة التربوية، أو الإدارة التربوية على الإدارة المدرسية، مع أنّ لكل منهما دلالة مختلفة عن الأخرى.

فالإدارة التربوية يطلق عليها باللغة الفرنسية ADMINISTRATION EDUCATIVE، والإدارة المدرسيةADMINISTRATION SCOLAIRE.

وفي الحقيقة أن اللفظ الأول (الإدارة التربوية) يعني الأعمال التي يقوم بها الإداريون في المستويات العليا في الجهاز التربوي المركزي أو اللامركزي من حيث:

- التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار.
- تحديد الأهداف العامة و وضع المناهج والمقررات الدراسية.
- تحديد سن القبول بالمدرسة وسن الانتهاء منها.
- تحديد السلم التعليمي.
- تحديد مواعيد الامتحانات في الشهادات العامة.

بينما يطلق اللفظ الثاني (الإدارة المدرسيّة)على العمل داخل الإدارات الفرعية في الوزارة وفي مديريات التربية وفي الوحدات المدرسية، أي الأجهزة التنفيذية للإدارة التربوية.

فالإدارة التربوية تختصّ برسم هذه السياسة، بينما تختصّ الإدارة المدرسية الواحدة بتنفيذ السياسة التربوية.

وتعدّ العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية علاقة الكل بالجزء، بمعنى أن الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التربوية، وتقوم الإدارة التربوية بتقديم العون والمساعدة مالياً وفنياً للإدارة المدرسية وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة، وتحقيق الأهداف التربوية الموضوعة. وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ.

ثالثاً – أنماط الإدارة التربوية:

تميّز العصر الحالي بازدياد سلطان الدولة بوجه عام وتنوع إشرافها على التعليم تنوعاً كبيراً. فهناك دول تركز على الإشراف التربوي بنفسها، ولا تكاد تمنح الأفراد والسلطات المحلية أية حقوق في هذا الإشراف. وغرضها من هذه السيطرة تسيير التعليم ليحقق إيديولوجية معينة.

وهناك دول أخرى تسيطر على التعليم وتشرف عليه إشرافاً دقيقاً مع بعض الحرية اللامركزية، وغرضها من ذلك تسييره بفاعلية ودقة وفق أفضل الأصول الفنية. ومن الدول التي تتزعم هذا الاتجاه فرنسا.

وهناك نوع ثالث من الدول يميل إلى إقامة علاقة بالتعليم على أساس المشاركة، فيشجع التعاون بين السلطات المركزية والسلطات المحلية في كل شأن من شؤونه. وغرضها من هذا التعاون تكييف التعليم ليحقق الأغراض القومية والفنية ويسمح في الوقت نفسه بمراعاة إمكانيات البيئات المحلية وحاجاتها. ومن الدول التي تسير على هذا الاتجاه بريطانيا.

أمّا النوع الآخر من الإشراف على التعليم فهو الذي يبعد السلطات المركزية عن أي تدخل في شؤونه، ويترك أمر الإشراف عليه وتسييره للسلطات المحلية. وغرضها في ذلك إتاحة الفرصة الكاملة لتلك السلطات لتحمل المسؤولية وإدارة شؤونها التعليمية بما توفره إمكانياتها وما تتطلبّه حاجاتها. والولايات المتحدة الأمريكية مثال نموذجي عن هذا الاتجاه.

وإذا ما تأملنا في هذه الأنواع الأربعة من الإشراف السياسي والإداري على التعليم، وجدنا أنها تقف قرباً أو بعداً من نمطين أساسيين من أنماط الإدارة هما: النمط المركزي والنمط اللامركزي.

1. النمط المركزي CENTRALIZATION:

1/1- تعريف النمط المركزي: هو الاتجاه الذي يميل إلى وضع إدارة التعليم في يد سلطة مركزية عليا تشرف عليه وتموله وترسم سياسته، وتعيّن المعلمين والموظفين والعاملين في الحقل التربوي وتدفع لهم مرتباتهم، وتدرج فيه السلطة من القمة حتى القاعدة.

إن المركزية في نظر/ هنري فايول: (أمر يفرضه منطق الطبيعة)، إذ أنه يوجد في كل كائن حي، سواء أكان حيواناً أم إنساناً منح حاسة موجهة، ومن هذا المنح أو الحاسة الموجهة تخرج الأوامر أو التعليمات إلى مختلف الأجزاء في الجسم، فيؤدي كل عضو عمله وتكون لديه القدرة على الحركة والأداء.

ولذلك يرى / فايول / أنّه لا بدّ من تطبيق مركزية الإدارة، غير أن طريقة التطبيق تتفاوت من مؤسسة إلى أخرى أو من دولة إلى أخرى.

2/1-حسنات المركزية:

يمكن تلخيص مزايا المركزية التعليمية في الأمور التالية:

أ- تتّفق المركزية كل الاتفاق مع أسلوب التخطيط التربوي:

فالأجهزة المركزية نظراً إلى توفر الأموال والاختصاصيين عندها، ووجود وسائل متنوعة تحت تصرفها، تستطيع إجراء مسح شامل للاحتياجات التربوية للدولة على ضوء الخطط الاقتصادية والاجتماعية، وضع خطة تربوية متممة لها ومتكاملة معها. (علي، 2006، ص 39)

ب-تحقّق المركزية الوحدة والفاعلية في النظام التربوي:

إنّ وجود مركزية بالمعنى الصحيح من أهم أسباب تحقيق الوحدة في النظام الإداري. وينتج عن وجود هذه الوحدة عدم ازدواجية الوظائف وعدم تداخل بعضها مع بعض.

وترتبط الفاعلية في النظام المركزي ارتباطاً وثيقاً. فمثل هذا النظام الإداري يضمن وضع الإصلاحات التي يقررها أصحاب الشأن موضع التنفيذ بصورة أكمل وأكثر فاعلية مما لو أشرف على تنفيذها عدد من السلطات المحلية.

وتستطيع السلطة المركزية اجتذاب العناصر الممتازة، وتستطيع اختيار الكفوءين من موظفيها أينما وجدوا، ولا تتقيد باختيارهم بمنطقة معينة. كما أن لها من المصادر التي تعتمد عليها في جمع المعلومات ما لا يتوفر للسلطات المحلية.

ج-توفّر المركزيّة المساواة والتوزيع العادل للخدمات التربوية:

وهذه من الفوائد الرئيسية للنظام المركزي، و تشمل أنحاء البلد كلّها؛

فمن ناحية أولى: إن السلطة المركزية هي التي تتكفّل بجميع نفقات التعليم، لذلك فباستطاعتها إنشاء مدارس في المناطق الصغيرة أو القليلة السكان.

ومن ناحية ثانية: فهي تحقق التجانس الذي تفتقر إليه الأنظمة اللامركزية افتقاراً شديداً.

ومن ناحية ثالثة: هي أن النظام المركزي بما له من سلطات وإمكانيات يستطيع استخدام معلمين على مستوى واحد تقريباً من الكفاية.

د- توفّر المركزية ضماناً شخصياً ومهنياً للمعلمين:

لا شكّ فيأن المعلمين في النظام المركزي يتمتعون بأمان ومزايا عديدة لا تتوافر لنظرائهم في النظام اللامركزي.

فالمعلمون في النظام المركزي موظفون من موظفي الدولة يتمتعون بامتيازات يفتقر إليها أمثالهم في الأنظمة اللامركزية، كالنظام الموحد للمرتبات، والمكافآت أو المعاشات في حال التقاعد، بالإضافة إلى ذلك فإن ضمان الاستمرار والاستقرار في العمل ميزة أخرى في النظام المركزي لا تتوفر في النظام اللامركزي الذي يعيّن موظفيه بعقود سنوية قد تجدّد وقد لا تجّدد.

هـ- تحقّق المركزية اقتصاداً كبيراً في النفقات التعليمية:

إن تحديد عدد الوظائف الإدارية وعدم ازدواجها يحقق وفراً كبيراً يستحيل تحقيقه في نظام لامركزي. وفيما يتعلق بنفقات التعليم فإن النظام المركزي يحقق وفراً كبيراً لا يستطيع النظام اللامركزي أن يجاريه.

و- توحّد المركزية المستويات العلمية:

يمتاز النظام المركزي بتوحيد المستويات العلمية التي يفتقر إليها النظام اللامركزي، فجميع الشهادات أو الوثائق التي تمنحها أي جهة من الجهات التربوية تكون قيمتها واحدة ومتساوية عندما تكون موثقة ومصدقة من قبل السلطة المركزية التي تمنح هذه الوثيقة أو هذه الشهادة.

فلا فرق بين أية شهادة أو شهادة أخرى إلاّ في مجموع العلاقات أو الدرجات، بينما تختلف الشهادات العلمية في الأنظمة اللامركزية باختلاف الجهة أو الجامعة أو المعهد الذي يمنح الشهادة.

ز- يحافظ النظام المركزي بشكل أفضل على الوحدة الوطنية:

بما أن الدولة ممثّلة بوزارة التربية أو وزارة التعليم العالي، فهي التي تضع البرامج وتقرر الكتب، وهي التي ترسم الأهداف وتعمل على تحقيقها، لذلك فإن الأهداف التربوية تأتي منسجمة مع الأهداف الوطنية والقومية.

وهذا من شأنه أن يعزز الشعور بالوحدة الوطنية والقومية، على عكس المؤسسات التربوية في الأنظمة اللامركزية التي قد تتضارب أهدافها وتختلف، وقد لا تعكس الأهداف العامة للدولة.

3/1- عيوب المركزية:

كما أنّ للمركزية مزاياها فلها عيوبها أيضاً، ومن هذه العيوب:

أ-لا تشجع المركزية الحكم الذاتي وتقضي على المحاولات الابتكارية المحلية:

ففي البلاد ذات النظم المركزية تنظم الخدمات العامة وتدار عادة على نحو لا يشجع الحكم الذاتي، ولا يسمح بنمو القدرات الابتكارية المحلية. وتنظيم السلطة

المركزية لهذه الخدمات يؤدي إلى فقدان الأهالي بمشكلاتهم المحلية. ولا شك في أن احتكار السلطة على هذا النحو يهدّد نمو الحكم الذاتي المحلي، كما يقف عثرة في سبيل المشروعات المحلية. وتعدّ ملاءمة الخدمات العامة للحاجات المحلية من أكثر الحجج التي يردّدها أنصار الدفاع عن الحكم الذاتي المحلي، فالنظام اللامركزي يتصف بالقدرة على التصرّف في الظروف المحلية ومواجهة الظروف المتباينة للمناطق المختلفة، ويتّصف كذلك بمرونته وتلاؤمه مع الظروف المحلية.

ب-تحدّ المركزية من المباريات الابتكارية وتحمل المسؤوليات:

نظراً إلى اعتماد المركزية على القيادة البعيدة الغائبة، فإنها تحرم الأفراد من فرصة وضع القرارات وتحمّل المسؤوليات. علماً بأن تلك الأمور تؤدّي دوراً مهمّاً في تنمية الشخصية الإنسانية،

وقد عبّر الكاتب الإنكليزي/ تولمن/ عن ذلك بقوله: "تسحق المركزية أو تميت كل ملكة ذهنية أو أدبية في الأفراد، وتقيم بدلاً منها طبقة من الموظفين المأجورين، المتظاهرين بالعلم، الذين تصبح الحياة بواسطتهم رتيبة والعمل مقيداً. ولعلّ الطريقة المحققة لقمع ازدهار الملكات الذهنية والأدبية هي تشجيع الفرد على التواكل والشعور بالتبعية، والتطلع الدائم للآخرين لتلقي تعليمات العمل منهم، وتثبيت عادة الشعور بأن الآخرين سيقومون بعمل كل شيء لنا بدلاً من أن نقوم نحن بالعمل لأنفسنا" (نقلاً عن: علي، 2006، ص 96).

ج-يشجع النظام المركزي البيروقراطية والروتين في اتخاذ القراراتوتنفيذها:

يعتمد النظام المركزي على وجود سلسلة من المراتب والمسؤوليات، وإن اتخاذ أي قرار أو تنفيذه، يتطلب المرور بهذه المراتب من الأعلى إلى الأدنى، أي من

القمة وحتى القاعدة ثم الصعود من القاعدة إلى القمة. وهذا يحتاج وقتاً طويلاً لوجود كثير من القنوات وكثير من المحطات التي تقف فيها هذه القراراتوالمقترحات الضرورية لها.

د- يهدف النظام المركزي تلقائياً إلى الوحدة ولا يهدف إلى التنوع:

أي إنه يميل إلى وضع سياسات ونظم موحّدة تسري على جميع العاملين في البلد، وعلى كل جهة من جهاته.

ونتيجة لهذا فإنه يتجاهل الفروق بين الأفراد وبين الجهات المحلية. ويتخذ النظام التعليمي شكل مناهج موحّدة تمليها السلطة المركزية على جميع المدارس، كما تقوم بالتفتيش على كل المدارس والمعلمين، وتحاول الضغط عليهم لاتباع القوانين والنظم الموضوعة. كماتقوم السلطة نفسها عادة بتدريب موحّد لكل المعلمين الذين يحصلون بالتالي على الشهادات الدراسية نفسها.

وتتميّز المركزية التعليمية بوجود الامتحانات الموحدة التي تجريها الدولة، حيث تسير هذه الامتحانات وفق نظام (الإنتاج بالجملة) بطريقة آلية. ولكنّ الاتجاهات السائدة في النظرية التربويةفي الوقت الحاضر، لا يمكن تنفيذها في نظام مركزي الإدارة.

هـ- لا تشجع المركزية التجريب والتجديد:

تحدّد السلطة المركزية أهدافها وتضع خطتها، وتعدّ جهازها لتنفيذ هذه الخطة بما يحقق الأهداف المحددة. ولذلك فإنها لا تنظر بارتياح إلى أولئك الذين يرغبون في القيام بالتجارب المختلفة، واقتراح الطرائق الجديدة لإنجاز الأعمال.

وقد لا يكون كل المعنيين بشؤون التعليم في النظام المركزي معارضين للأفكار الجديدة. وقد تكون الأفكار والتجارب التقدمية في التربية أمراً محبباً إلى نفوسهم، ولكنهم لا يستطيعون أن ينسوا أنهم يعملون في نظام يميل إلى التوحيد ولا ينظر بارتياح إلى التنويع والتغيير.

ومن العوامل التي لا تساعد في تشجيع التجريب في النظام المركزي، تلك الامتحانات التي تجريها الدولة والتفتيش. ذلك أن النظام المركزي يدعو المعلمين دائماً إلى التفكير في الإجابة على السؤالين التاليين:

- ما الذي ينتظر من تلاميذي أن يعرفوه عند الامتحان؟

- وما الذي ينتظره المفتش مني هذا العام؟

لذلك لا يملك المعلم في النظام المركزي حرية تامة بعمله، إنما يطلب منه خطة مفصلة للعمل الذي ينتظر أن يقوم به.

وفي الواقع أن معظم التجارب التعليمية والتربوية التي ظهرت في نظم لا مركزية، تشجع على القيام بالتجارب ومحاولة تطبيق الأفكار الجديدة، وتمنح للمشتغلين بالعملية التربوية حرية حقيقية في كل ما يتصل بعملهم.

و- يسهل على أنصار الحكم الجماعي السيطرة على النظم التعليمية المركزية:

يعتمد الجهاز الإداري للمرافق العامة في النظم المركزية على سيطرة السلطة المركزية.ومن الصعب أن نجد بلداً يحكم حكماً جماعياً من دون أن يكون نوع

الحكم فيه من الطراز المركزي، وبمعنى آخر تجد الجماعة في المركزية معيناً لها يسهل استخدامه من أجل تحقيق أغراضها.

2. النمط اللامركزي-DECENTRALIZATION:

1/2- تعريف اللامركزية:

هي الاتجاه الذي يميل إلى وضع إدارة التعليم لا في يد سلطة مركزية عليا، بل في أيدي السلطات المحلية والدينية والمدنية التي تموّله وتدير شؤونه وتضع برامجه. مع السماح للدولة أو الهيئة المركزية بالتدخل في شؤون التعليم بالقدر الذي يحقّق فرصاً تعليمية متكافئة لكل طفل وبساعد في تطور التعليم.

وتسير على هذا النظام الولايات المتحدة الأمريكية وعدد آخر من الدولة الليبرالية.

2/2-مزايا اللامركزية وعيوبها:

يتضح من عرض محاسن المركزية وعيوبها، مقارنة باللامركزية، أن لكل من النظامين مزاياه وعيوبه، وهذا يعني أن جميع مزايا النظام المركزي تصبح عيوباً في النظام اللامركزي، وأن جميع مزايا النظام اللامركزي تصبح عيوباً في النظام المركزي.

فالنظام المركزي يستطيع بسهولة أن يحقق الفاعلية ووحدة التنظيم، ويرجع السبب في ذلك إلى قدرته على فرض الوحدة في الأهداف ووسائل تحقيقها. أمّا عدم تحقيق الوحدة والفاعلية في النظم اللامركزية ن فيرجع إلى عدم وجود سلطة مركزية ملزمة.

ونظراً إلى أن التعليم في الدول التي تسير على النظام المركزي يعدّ وظيفة من وظائف الدولة، فإننا نجد توزيعاً عادلاً للخدمات التعليمية. فالدولة وهي تنفق على التعليم من الدخل القومي العام لا من ضرائب خاصة أو محلية، تهيئ الخدمات التعليمية في كل أنحاء البلاد، وحتى في الأجزاء النائية أو الفقيرة التي لو تركت لمواردها الخاصة أو للسلطات المحلية لعجزت عن توفير تلك الخدمات التعليميّة.

أمّا فيما يختص بالمعلمين، فإن المركزية توفر لهم أمناً لا ينكر. فنظام المرتبات الثابت، ونظام الترقية المتعارف عليه، وفيما يتخذ من ترتيبات عند الإحالة إلى المعاش، كلّها تشكّل اطمئنان للمعلمين على أحوالهم المادية.يضاف إليها تحررهم من ضغط المجتمع المحلي وتدخله في حرياتهم الشخصية والمهنية.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ النظام المركزي يدار بنفقات أقل من النظام اللامركزي، نتيجة إنشاء مدارس كبيرة وشراء الأدوات المدرسية بالجملة. (علي 2006، 97)

3. االعلاقة بين المركزية واللامركزية:

من خلال استعراض ما ذكر عن مواصفات كلّ من المركزية واللامركزية، يتّضح أنه لا يمكن أن يكون الرضا مطلقاً عن أحدهما كنظام لإدارة التعليم، فلكل منهما مزاياه وعيوبه التي تظهر بوضوح من خلال تطبيق أحد النظامين.

وقد أكدت غالبية النظم الحديثة أن إدارة شؤون التربية والتعليم لا يمكن أن تؤدي وظائفها على النحو الذي يحقق أهداف العملية التربوية، إلاّ إذا وضع نظام إداري يقوم على اشتراك السلطات المركزية والمحلية والتعاون بينهما في كل ما يتصل بشؤون التعليم.

ولكي تستقيم سبل التحليل الدقيق، نقتبس تعبيراً عن نمط ثالث من أنماط التنظيم يقع بين المركزية واللامركزية أسماه بعض الباحثين بـ (اللامركزية) وهي ترجمة لكلمة فرنسية(DECONCENTRATION) وسمّاها بعضهم الآخر (المركزية المجزأة أو اللاحصرية)، وكلاهما يأخذان من اللامركزية تقسيماتها الشكلية بينما يبقيان على الروح المركزية.

ويشار هنا إلى الشبه الكبير بين (اللامركزية واللاحصرية، أو المركزية المجزأة) وبين الشعار الذي يدعو إلى مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ، بحيث يحصل توازن بين الهيئات المركزية والسلطات المحلية، وبحيث تتولى الهيئات المركزية على المستوى القومي رسم السياسة العامة وتحديد معالمها تحديداً كاملاً، ثم يترك أمر تنفيذ هذه السياسة إلى الهيئات التعليمية المحلية.

ولكي تكون المشاركة بين السلطات التعليمية المركزية والمحلية مشاركة فاعلة، يجب أن تقوم على المبادئ التالية:

أ- اشتراك الأفراد الذين يقومون بعمل ما في تحديد أهداف هذا العمل ووضع السياسة المحققة لهذه الأهداف.

ب- تحديد الوسائل التي ينفذ بها هذا العمل، واشتراك الأفراد في التنفيذ بطرقة تعاونية.

ت- تنمية إمكانيات الأفراد وقدراتهم في أثناء العمل.

ث- تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من مصالح الجماعة.

وفي مجال تحديد الجوانب التي ينبغي التركيز عليها في عمليات التطوير الإداري، يذكر تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية خمسة منها وهي:

أ- توحيد الإشراف والتوجيه لجميع مؤسسات التربية في كل قطر، حتى تتضح الأهداف الكبرى والرؤية المستقبلية، وتتجنب هذه المؤسسات الغرض والأهداف والتكرار في الجهد، والفقر في الإمكانيات، وتنسيق الخطط القريبة والبعيدة على السواء.

ب- توثيق العلاقات بين أجهزة التخطيط والمتابعة على المستوى القطري واتخاذ الوسائل الحديثة للوفاء بمطالبها.

ج- إقرار مبادئ اللامركزية وأشكالها ووسائلها تحقيقاً للديمقراطية وتأصيلاً لمبدأ المشاركة، فاللامركزية تعدّ السبيل العملي لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

د- الربط بين السلطة والمسؤولية على شتى المستويات لضمان السرعة في الحركة والإنجاز، وتشجيع المبادرات في الواقع وفي المجالات المختلفة.

هـ- اعتماد الأساليب الحديثة في الإدارة، ، واتخاذ الوسائل الكفيلة بجمع البيانات وإذاعتها والإفادة منها لتكون أساساً سليماً للجميع في اتخاذ القرارات. والبداية في هذا التطوير المدرسة أو المؤسسة التربوية باعتبارها النواة الأولى للنظام كله.(بشور: 1992، ص 204)

مراجع الفصل الرابع

- بشور، منير (1982) اتجاهات في التربية العربية في ضوء استراتيجية التربية العربية، الكسو، تونس.
- حنا، فاضل(1985) الإدارة التربوية، مجلة المعلم العربي، السنة الثامنة والأربعون، العدد الثاني.
- علي، عيسى(2006) إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، منشورات جامعة دمشق، التعليم المفتوح.

Damascus University

الفصل الخامس

العوامل المؤثرة

في تشكيل النظم التربوية

مقدّمة

أولاً- الأيديولوجية والتربية

ثانياً -العوامل المؤثرة في النظم التربوية

1- العامل التاريخي - الاجتماعي

2- العامل الاقتصادي

3-العامل الطبيعي- الجغرافي

4- العامل السياسي - الأيديولوجي

5- العامل الديني

مراجع الفصل الخامس

وقل رب زدني علما
Damascus University

مقدّمة:

من يطلع على النظم التربوية العالمية، يلاحظ أنها تختلف من مجتمع إلى آخر، نظراً لاختلاف الظروف الاجتماعية والحضارية والثقافية لأي مجتمع.

فمن المعروف أن التربية عملية اجتماعية تعكس فلسفة المجتمع الذي تنشأ فيه وتاريخ وتطوره. ومن هنا نلاحظ أن ثمة عوامل عديدة ومتنوعة تسهم في تشكيل النظم التربوية، قد تختلف هذه العوامل من حيث التأثير من مجتمع إلى آخر نظراً إلى طبيعة كل مجتمع وآلية تطوره.

أولاً- الأيديولوجية والتربية:

لقد ارتبط التعليم بالأيديولوجية منذ أقدم العصور، وسيظل مرتبطاً بها ما دام هناك مجتمع، وما دام في هذا المجتمع تعليم، لأن التعليم إنما يعكس – من خلال برامجه ومناهجه – الثقافة السائدة في المجتمع، وأنماط الحياة فيه ومعتقدات أبنائه وأنماط حياتهم وقيمهم وعاداتهم وأنماط سلوكهم.

ولكل فرد أيديولوجية، تحدّد تصوره للحياة، أو معتقداته فيها، التي تحدّد تفكيره وتوجهه، كما تحدد أنواع سلوكه، وعلاقاته بالناس ونظام حياته، بل ونظام مأكله وملبسه، وكل شيء في حياته، صغر هذا الشيء أو كبر، ويتصرّف بالتالي وفق هذه الأيديولوجية، بطريقة لا شعورية.

وهذه الأيديولوجية التي تتحكّم في سلوك الفرد وتوجّهه، إنما هي ثمرة مباشرة من ثمرات التعليم بمعناه الواسع، فقد شربها الفرد من والديه في صغره، ومن احتكاكاته بالناس في المجتمعات الأخرى الصغيرة خارج المنزل، بعد أن يكبر ثم

هذبها في المدرسة، ومن ثمّ تشهد تطورات كثيرة من خلال احتكاكاته الاجتماعية الواسعة، وضغوط الحياة التي يتعرّض لها. (عبود وآخرون، 2000، ص 23)

وكما أنّ لكلّ فرد إيديولوجيته، فإنّ لكل مجتمع أيديولوجية، أي تصوّره للحياة، ومعتقداته فيها، التي تحدّد نمط العلاقات بين أفراده من ناحية، وبين أفراده ومؤسسات المجتمع من ناحية أخرى. وتبدو هذه الأيديولوجيا من خلال القوانين والنظم السائدة فيه، والتي أوجدها أفراده ليشكلوا حياتهم وفق تصوراتهم التي يرونها أكثر مناسبة لهم، وأقدر من غيرها على إشباع حاجاتهم. وهذه الأيديولوجية التي يخلقها المجتمع، لينظم بها علاقاته، لا يمكن أن تتطوّر بمعزل عن التعليم، فمن خلاله تترسّخ الأيديولوجية في النفوس، وتتحول إلى سلوك عملي.

ومن جهة أخرى، ارتبط العلم بالدين منذ أقدم العصور، وكان الكاهن هو العالم، وهو الفيلسوف، وهو الطبيب، وهو الفلكي، وكان رجال الدين يشرفون على التعليم بصورة مباشرة.

فارتباط العلم والتعليم بالدين كان سمة التعليم القديم في مصر، وفي غيرها من المجتمعات القديمة. وظل هذا الارتباط بين العلم والتعليم بالدين حتى اليوم في مجتمعات كثيرة.

ولا يقصد بالدين مجموعة المعتقدات والأفكار والطقوس التي أمر بها نبي من أنبياء الله وحسب، وإنما كل عقيدة، أو كل فلسفة في الحياة يؤمن بها الناس ويعتقدون فيها.

ففي النظم العسكرية العدوانية، يبدو ارتباط التعليم بالأيديولوجية أوضح ما يكون، لا لشيء إلاّ لأن الحكام العسكريين، الذين يسيطرون على الأمور ويوجهونها

الوجهة التي تحقق لهم أهدافهم ومطامعهم العدوانيةّ يسيطرون على التعليم المباشر والتعليم غير المباشر كي يغرسوا في النفوس أفكارهم ونظرياتهم، ويدفعوا بشعوبهم إلى قبول ما يريدونه وما يحلمون بتحقيقه.

ثانياً –العوامل المؤثرة في النظم التربوية:

لقد حاول المفكرون التربويون تصنيف العوامل المؤثرة في النظم التربوية، وانفرد كل منهم بتحديد تلك العوامل، بينما أجمع بعضهم على العوامل الآتية:

1- العامل التاريخي – الاجتماعي:

يعدّ المجتمع عاملاً رئيسياً في التأثير في النظام التربوي، وذلك لأن المجتمع يعدّ بعداً رئيسياً من أبعاد التربية فتتنوع هذه المجتمعات حسب تنوع الفلسفات الاجتماعية.

فهناك تداخل بين المجتمع والأنظمة التربوية وهذا ينبع من كون العملية التربوية هي عملية اجتماعية ومن كون المجتمع يخضع لهذه العملية فيؤثر ويتأثر بها، أو بعبارة أخرى تختلف التربية باختلاف التركيب الاجتماعي الذي يتوقف بدوره على طبيعة المجتمع نفسه.

فلكلّ مجتمع طبيعة في تركيبه العضوي، إذ تشكل هذه التركيبة نسيج معقد متشابك ترتبط فيه الجزئيات بالكليات لتكون في النهاية الصورة العامة للمجتمع، وبصرف النظر عن الدخول في تفصيلات الفلسفات المختلفة التي تبحث في طبيعة المجتمع فإنه يمكن القول بإيجاز إنّ هناك اتجاهين رئيسين:

الاتجاه الأول: يقوم على أن المجتمع غاية في ذاته وأن الفرد وسيلة لتحقيق غايات المجتمع، إذ لا وجود للفرد بل لا قيمة له بعيداً عن المجتمع، وهو مفهوم المجتمع الجماعي.

والاتجاه الثاني يقوم على أن الفرد غاية في ذاته له شخصيته وكيانه وقيمته، فالمجتمع مكون من أفراد، ومن ثم فإن قيمة المجتمع مستمدة من قيمة أفراده ومدى ما يتمتعون به من اهتمام ورعاية وحرية وهو مفهوم المجتمع الديمقراطي.

ثمّ إن التركيب الطبقي الاجتماعي وما يتسم به من تمتّع طبقة معينة بالامتيازات الاجتماعية على غيرها من الطبقات، ينعكس أثره في التعليم.

ففي الزمن القديم احتكر النبلاء والبرجوازيون الأثرياء نظام التعليم وقصروه على أنفسهم واستخدموه لخدمة أغراضهم ومصالحهم ليضمنوا لأولادهم من بعدهم الوصول إلى الحكم وتسلم مقاليده، ولم يكن يحظى بالتعليم إلاّ الصفوة المختارة.

وللتعليم دور رئيسي في إحداث التغيير، فنمو القيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية خلق فرصاً جديدة مكّن التعليم للطبقات المحرومة وأصبح التعليم من الحقوق الأساسية المعترف بها للإنسان.

ويضاف إلى ذلك أن التحسن النسبي المستمر في مستويات المعيشة لدى الشعوب وما ارتبط به من تفجر لآمالها ولمطامحها قد ترتب عليه ازدياد طلب اجتماعي على التعليم طولاً وعرضاً، ونعني بذلك زيادة فرص التعليم لأعداد متزايدة من البشر. (الخزاعلة، 2010، 90).

وهذا يوضح أنّ للبيئة الاجتماعية تأثيراً جوهرياً على أهداف النظام التربوي وسياساته وقراراته المختلفة. أي أنّ المسؤولية الاجتماعية، أصبحت من التحديات المهمّة التي تواجه النظام التربوي.

2- العامل الاقتصادي:

تعدّ العوامل الاقتصادية مؤثراً مهماً بالنظام التربوي، بل قد تكون العامل الأول من حيث تأثيرها. فثمّة علاقة وثيقة ومتبادلة بين الاقتصاد والتعليم، فالتعليم هو الذي يقوم بإعداد القوى البشرية المدربة الماهرة واللازمة لتطوير الاقتصاد يشكل مصدر الإنفاق على التعليم.

فيرى علماء الاقتصاد أن القوى البشرية المدربة هي ثروة الأمة وهي رأس المال الثابت، ويؤكد الاقتصاديون بأن أعلى أنواع رأس المال هو رأس المال البشري، إذ أن الإنسان هو عامل التقدم والنمو.

ففي الدول المتخلفة تزداد نسبة التسرب، وتنخفض نسبة الملتحقين في المدرسة، وتعاني هذه البلدان من قلة المعاهد الدراسية العالية، وقلة القوى البشرية المدربة، لذلك تنعكس هذه الآثار على نوع النظم التربوية السائدة، ومن جانب آخر فإن الدول المتقدمة تملك طاقة بشرية مدربة عالية، ومعاهد للتعليم العالي، وتتضح العلاقة بين أنظمتها التربوية والاقتصادية، فالنظام التربوي يستجيب للتغير في المجتمعات بشكل كبير.

كذلك تتأثر الإدارة التعليمية بالأوضاع والعوامل الاقتصادية السائدة في المجتمع فباختلاف المجتمعات في درجة نموها الاقتصادي وما يرتبط به من

اختلاف في الإمكانيات البشرية والمادية يفرض على الإدارة التعليمية العديد من المشكلات.

وتقع على السلطات التعليمية مسؤولية تخطيط النظم التعليمية في ضوء الاحتياجات البلاد القومية والاقتصادية وعلى هذه السلطات أيضاً أن توفر ما يلزم المجتمع من طاقات بشرية، ثم إن التطور الصناعي للبلاد وما يترتب عليه من نشوء صناعات جديدة واستحداث مهن مختلفة وما يرتبط بذلك من الإعداد المهني المطلوب وبرامج التدريب المناسبة هي أمور تفرض نفسها بإلحاح على الإدارة التعليمية.

وهناك أيضاً المشكلات المالية وهي عامل مشترك بين الإدارة التعليمية في مختلف بلاد العالم، فكيف تواجه السلطات التعليمية الأعباء المالية المتزايدة للتنمية التعليمية وما يرتبط من زيادة في الإنفاق والتكاليف؟ وكيف تواجه أيضاً الطلب المتزايد على تحسين العملية التربوية وما قد يستلزمه هذا التحسين من إعداد للمعلمين وتحسن لأوضاعهم المادية والمهنية وتحسين البرامج التعليمية، وتحسين معدلات النسب بين التلاميذ والمعلمين وحساب برنامج كل معلم في الجدول المدرسي. وكذلك تطوير الأبنية المدرسية وما يستلزمه من توافر شروط معينة إلى ذلك من المسائل المهمة التي تطرح نفسها باستمرار.

فممّا لاشك فيه أن اختلاف المجتمعات والبيئات في طابعها الاقتصادي ودرجة نموها وما يرتبط من اختلاف في الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، له دور مهمّ في تشكيل النظام التعليمي.

فالتوسع الرأسي والأفقي في التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، وتحسين نوعية التعليم ومستوى أدائه المهني، ومستواه المادي وتيسير سبل نقل التلاميذ وتغذيتهم والعناية الصحية بهم، وتقديم الخدمات الاجتماعية والتوجيهية والعناية بالموهوبين والمتخلفين منهم على السواء، وتطوير العملية التربوية والقيام بالبحوث التي تخدمها، كل هذه أمثلة على العامل الاقتصادي، وتظهر آثاره في النظم التعليمية. (عثامنة 2003، 24).

3-العامل الطبيعي- الجغرافي:

تعدّ العوامل الطبيعية من العوامل التي لها دور بارز في تشكيل شخصية الأمة لأن هذه العوامل عبارة عن تمثيل لجغرافية البلد ومناخها وتضاريسها ومكوناتها التي تؤثر في الإنسان كالتربة والثروة المعدنية، حيث أن طبيعة البلد الساحلي أو الجبلي أو القاري تضفي على السكان ملامح خاصة، وعلى النظم التربوية أن تتواءم مع هذه الظروف لكي ينتج نظام تربوي متوازن.

فسكان أواسط إفريقيا يختلفون في تكوينهم عن سكان المناطق القطبية وسكان الريف يختلفون بدورهم عن سكان المدن، فالفرد الذي يسكن أواسط إفريقيا بحكم حرارة الجو الذي يعيش فيه نجده كسولاً قليل الاحتمال سهل الإثارة، أما الفرد الذي يسكن المناطق الباردة فإنه رحب الصدر كثير الاحتمال، ليس هذا فحسب بل أن نوع البيئة تحدد نوع النشاط الذي يمارسه الإنسان، وبالتالي فإنّ البيئة تحدّد نوع الخبرات التي يجب أن يكتسبها.

فالفرد الذي ينشأ في بيئة زراعية يعرف الكثير عن عملية الزراعة وما يتعلق بها من عمليات التسميد والري، وأنسب الأوقات لزراعة المحاصيل المختلفة، أما

من ينشأ في بيئة طبيعية تتوافر فيها المراعي فإنه غالباً ما يعمل في رعي الحيوان، وإذا توفرت البحار فعمل معظم السكان الرئيسي هو صيد الأسماك والصناعات السمكية، وإن كانت صناعية فالفرد فيها يعرف الكثير عن الصناعات القائمة وعن العمال وصلتهم بصاحب المصنع. (عثامنة، 2003، 85).

وهكذا نجد أن طبيعة الحياة في كل بيئة تختلف عن غيرها فتؤثر في طبيعة تفكير الفرد وتشكل جانباً من خلفه وطبعه، لذلك تأتي النظم التربوية لتتواءم مع الظروف الطبيعية للمجتمع.

يرتبط العامل الجغرافي بالعامل الاقتصادي، حيث تعتمد اقتصاديات أي دولة بصورة مباشرة على مناخها، ولاشك في أن النظم التعليمية تتأثر بالعوامل الجغرافية والاقتصادية للبلاد، فنمط الأبنية المدرسية وأسلوب العمارة ونوع مواد البناء والأثاث وطرق المواصلات المستخدمة في نقل التلاميذ وقيود السن المتعلقة بالإلزام أو الحضور الإجباري تتأثر تأثراً كبيراً بالعوامل الجغرافية والمناخية، فمدارس العراء أو الهواء الطلق مستحيلة في الدول الاسكندنافية ببردها القارس وعواصفها الثلجية، ولكنها شائعة في البلاد الاستوائية.

وكذلك نجد أن التعليم الإلزامي يبدأ متأخر عاماً أو عامين في الدول الاسكندنافية عنه في الدول الأوروبية نظراً إلى قسوة المناخ. ولذلك يتأخر سن الإلزام حتى السابعة، ولا توجد أقسام للحضانة بالمدرسة الابتدائية في حين أن الطفل في دول البحر الأبيض يذهب إلى المدرسة في سن الثالثة.

وفي انجلترا أيضاً نجد أن مناخ البلاد بما يتميز به من كثرة الأمطار بصورة مستمرة مع شدة البرد، قد أدى إلى ضرورة الاهتمام في الأبنية المدرسية بتوفير

مساحات وملاعب رياضية مغلقة داخل البناء المدرسي ذاته، والاهتمام بألوان من النشاط تتم داخل الأبنية المقفولة وكذلك الاهتمام بوجود نظام للتدفئة داخل المدارس.

و تتضح علاقة العوامل الجغرافية بالنظم التربوية من خلال المناخ وطبيعة البيئة، ومصادر الثروة فيها، فالمناخ يحدد سن بدء الدراسة وفترة الإجازات الدراسية وشكل المباني وأسلوب العمارة ونوع مواد البناء والأثاث وطرق المواصلات المستخدمة في نقل الطلاب.كما أن طبيعة البيئة تحدّد محتويات البرامج الدراسية والمواد الدراسية ونوع المؤسسات التربوية التي تخدم هذه البيئة، كما أنها تحدّد شكل الإدارة التعليمية.

وتحدّد العوامل الجغرافية مصادر الثروة، فمثلاً خصوبة التربة واتساع الأرض ووفرة الماء وملاءمة المناخ، كلّها دواعٍ للإنتاج الوفير والمناجم وأنواع المعادن المتوفرة كلّها مصادر مهمة للثروات، فباختلاف الثروات يختلف الإنفاق على التعليم ويختلف الإنفاق من بلد إلى بلد، وتختلف مادة التعليم الإلزامي المجاني الذي توفره الدولة لأبنائها، وتختلف الفرص التعليمية التي توفرها الدولة باختلاف تلك الثروات. (الخزاعلة، 2010، 92).

فالبيئة الصناعية تفرض نوعاً معيناً من النشاط الاقتصادي في حين أن البيئة الزراعية تفرض أنواعاً أخرى من النشاط الاقتصادي. لذلك تختلف المناهج بقدر ما يراد النظام التربوي أن يخدم المجتمع الذي يعمل فيه.

4- العامل السياسي - الأيديولوجي:

يعدّ مفهوم الأيديولوجية من المفاهيم التي يشوبها الخلط والتداخل، فثمّة من يفهمها على أنها تعني مذهباً سياسياً، وثمّة من يقصد بها مذهباً عقائدياً معيناً كالماركسية مثلاً، وفريق ثالث يفهمها على أنها عبارة عن علم الأفكار، كما عرفها الفلاسفة الفرنسيون (الخزاعلة، 2010، 93).

وغالباً ما يكون الأيديولوجي زعيماً سياسياً أو نظاماً سياسياً يؤمن بأفكار معينة أو مبادئ حزب معين، أو فلسفة معينة توافق مصالح الجماعة التي يمثلها، أو توافق مصالحه الخاصة، فيعمل على تسخير جميع الوسائل المتاحة له وعلى رأسها التربية والتعليم والإعلام وغيرها.. أي أن النظم التربوية تُشكل وفق هذه الرؤية الأيديولوجية للحاكم ولنظام حكمه.

وتقوم العوامل السياسية بدور بارز في تشكيل النظم التربوية، وخير مثال على ذلك ما قامت به الثورات السياسية المختلفة في نسف النظم التربوية السابقة وإقامة نظم جديدة محلها لتتماشى والأيديولوجية السياسية التي تؤمن بها، والأمثلة كثيرة منها: (الثورة الفرنسية - الثورات العربية في سورية ومصر والجزائر..). (علي، 2003، 61).

5- العامل الديني:

يؤثر العامل الديني في بعض المجتمعات، تأثيراً مباشراً وجوهرياً في النظم التربوية. وإذا عدنا إلى المجتمعات القديمة نلاحظ سيطرة رجال الدين على المدارس وعلى عملية التعليم، ويتم ذلك بتوجيه من الملك الذي يُعد ممثلاً للإله على الأرض.

واستمرّ الوضع على هذا النحو حتى عصر النهضة، حيث كان لرجال الدين دور بارز في نشر التعليم في أرجاء أوروبا. فالمدارس التبشيرية أدّت دوراً هاماً في محو الأمية وتعليم المواطنين، وبقي الوضع كذلك حتى بداية القرن الثامن عشر حيث بدأت السيادة الدينية بالتراجع أمام السيادة الدنيوية، وفي الوقت الحاضر تختلف الدول من حيث اهتمامها بالدين وموقعه ضمن النظام التربوي.

وإذا نظرنا إلى النظم التربوية المعاصرة، فإننا نجد بعض النظم عمل على فصل الدين عن الدولة أو ما يطلق عليه (العلمانية) في نظام الدولة، وتمثل هذه الاتجاه كل من الولايات المتحدة الأمريكية – فرنسا – تركيا، وجميع الدول الاشتراكية.

فالتعليم الديني ليس من مسؤولية التعليم العام، ولا يدخل ضمن برامج الدراسة بالتعليم العام لاعتباره مسؤولية أماكن العبادة والمنظمات الخيرية والدينية، ويمكن للتلاميذ ممارسة طقوسهم الدينية خارج أوقات الدوام المدرسي.

و يلاحظ في بعض النظم الأخرى وعلى رأسها نظام التعليم في انكلترا، أن التعليم الديني يدخل في منهاج الدراسة، إذ يقوم بإعداد منهج التربية الدينية لجنة رسمية مشتركة تضم الأطراف المعنية من ممثلي لوزارة التربية والهيئات الدينية والسلطات المحلية والآباء والمعلمين والروابط المهنية، وهو منهج عام في طبيعته يؤكد القيم الخلقية والروحية العامة.

أما بالنسبة إلى لدول التي تنص دساتيرها أو تشريعاتها على دين رسمي معين للدولة كما هو الحال في الدول العربية والإسلامية، فإن التعليم العام يلتزم بتعليم الدين الرسمي للدولة مع الاعتراف بحقوق الأقليات أو المجموعات الدينية

الأخرى في تعليم أبنائها الدين الذي تريده، لكننا نلاحظ أن الوقت المخصص للدين في خطة الدراسة يتفاوت تبعاً لقوة النزعة الدينية وسلطانها في البلاد. (عثامنة، 2003، 28).

وهناك اتجاه آخر يرفض الدين رفضاً قاطعاً وهذا الاتجاه تأخذ به النظم السياسية ذات التوجه الماركسي/اللينيني انطلاقاً من مقولة كارل ماركس الشهيرة (الدين أفيون الشعوب). وقد تراجع هذا الاتجاه إلى حد بعيد في الآونة الأخيرة بعد انهيار الاتحاد السوفيتي وانكماش النظرية الماركسية وتقلص انتشارها العالمي. (علي، 2003، ص64).

وبعد استعراض هذه العوامل لا بدّ من توضيح أمرين أساسيين:

أولهما: إن هذه العوامل التي سنتحدث عنها بصورة منفصلة مستقلة، إنما هي متكاملة ومتفاعلة فيما بينها لتكون في النهاية ذلك النسيج العام الذي نطلق عليه اسم ثقافة المجتمع.

ثانيهما: إن هذه العوامل ليست على درجة واحدة من الأهمية في تأثيرها على الأنظمة التربوية، هناك عوامل قد يكون أثرها أقوى من غيرها على العملية التربوية التعليمية.

وممّا يلاحظ أنّ هذه العوامل متكاملة، تؤثّر تأثيراً مباشراً في حركة النظم التعليمة وتطورها، وهذا ما يُفسر أسباب اختلاف النظم التربوية من مجتمع إلى آخر.

والخلاصة، فقد أصبح حجم المسؤولية الملقاة على عاتق النظام التربوي، فلم يعد النظام عبارة عن إدارة لها مدير على مكتب، يرأس عدداً من الأفراد، بل صار النظام هيكلاً يمثّل نظاماً عاماً، يعمل فيه الجميع تحت ظلّ القوانين والأنظمة الإدارية، التي توجّه الجميع لتحقيق الأهداف المطلوبة من النظام، مع الأخذ في الحسبان عوامل التطوير والتغيير التي تطرأ على النظام.

مراجع الفصل الخامس

- الخزاعلة، محمد سلمان فياض (2010)، النظام التربوي في وزارتي التربية والتعليم العالي، عمان، مكتبة العربي.
- عبود، عبد الغني وآخرون(2000) التربية المقارنة والألفية الثالثة: (الإيديولوجية والتربية والنظام العالي الجديد)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت.
- عثامنة، صلاح محمد (2003)، النظام التربوي، إربد، الأردن.
- علي، عيسى (2003) النظم التربوية، منشورات جامعة دمشق.

الفصل السادس

النظم التربوية

في بعض البلدان المتقدّمة

أولاً– النظام التربوي في فرنسا

ثانياً– النظام التربوي في المملكة المتحدة

ثالثاً– النظام التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية

رابعاً– النظام التربوي في اليابان

خامساً–النظام التربوي في ألمانيا

سادساً– مقارنة تقريبية بين الأنظمة التربوية في الدول المتقدّمة

مراجع الفصل السادس

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

أولاً- النظام التربوي في فرنسا

إن الطابع المميّز للنظام التربوي في فرنسا هو الطابع المركزي. فباريس هي المحور الذي تدور حوله فرنسا كلها، وكما كانت جميع الطرق في العالم القديم تقود إلى روما، فإن كلّ الطرق في فرنسا اليوم تقود إلى باريس، بالمعنى الحقيقي والمجازي لكلمة.

1-الهيكل التعليمي في فرنسا:

يبدأ (90%) من الأطفال في فرنسا، الحياة المدرسية من عمر الثانية والنصف، إلاّ أنّ التعليم الإلزامي يبدأ من السنة السادسة حتى السادسة عشرة، وهذا الإلزام يشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية (المتوسّطة.

1/1-مرحلة ما قبل الابتدائي:

هذه المرحلة غير إلزاميّة، وتخصّ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (2-5) سنوات. وهناك جهود لإعطاء أولوية تأمين استقبال الأطفال في مناطق البيئة الاجتماعيّة الفقيرة. ويتمّ استقبال أي طفل بلغ الثالثة في مدرسة حضانة. وفي حال عم وجود صف حضانة، يقبل الأطفال في سنّ الخمس سنوات في قسم الصغار من المدرسة الابتدائيّة، لتمكينهم من دخول حلقة التعليم الأساسي.

إنّ أكثر من (99%) من الأطفال في سن الثالثة يسجلون في مدارس الحضانة، وهي مجانية في المدارس التابعة للحكومة، بينما يسدّد الأهالي تكاليف الحضانات الخاصّة.

وتهدف الحضانة إلى تحقيق النمو الشامل للطفل، وتهيئته للمدرسة الابتدائيّة. ويوزّع الأطفال في الحضانة / الروضة إلى ثلاثة أقسام (الصغير، المتوسّط، والكبير / الأخير).

2/1-المرحلة الابتدائية:

التعليم في هذه المرحلة إلزامي ومجاني، للأطفال الفرنسيين والأجانب، بدءاً من سن السادسة، ومدّة الدراسة خمس سنوات، في خمسة صفوف بحلقيتين:

-**الحلقة التعليم الساسي:** وتتضمّن القسم الكبير من مرحلة الحضانة والسنتين الأوليتين من المرحلة الابتدائية.

-**حلقة التوسّع:** تضمّ السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

حدّدت ساعات الدراسة في المرحلة الابتدائية بست وعشرين ساعة أسبوعياً، ويمكن أن تضاف ساعة لتعلّم لغة حيّة في السنة الأخيرة من حلقة التعليم الأساسي، أو ساعة ونصف في حلقة التوسّع.

3/1-المرحلة الثانويّة:

يبدأ التعليم الثانوي بالمرحلة الإعداديّة، وتضمّ السنوات الأربع الأولى، وتنتهي بالثانوية التي تضمّ ثلاثة أقسام (الثانوية العامة، الثانوية التقنية، الثانوية المهنية).

1/3/1-المرحلة الإعداديّة:

تضمّ أربعة صفوف دراسية هي: (السادس، الخامس، الرابع، والثالث). وتستقبل التلاميذ الذين أنهوا حلقة التوسّع في المرحلة الابتدائيّة، ويتلقون تعليماً

عاماً. أمّا التلاميذ الذين لا يستطيعون اجتياز امتحان حلقة التوسّع، فيتلقون برامج خاصة تتضمّن دراسات عامة لمدة سنتين، ودراسة مهنية تتراوح مدّتها ما بين (1-4) سنوات.

تهتمّ المدارس الإعدادية بعملية التوجيه من الصف الرابع، بهدف مساعد الطلبة في اختيار تخصصاته الدراسية العامة أو المهنية، حيث يعرض على الطلبة طريقان: الطريق العام والطريق التقني، حيث يحصل الطالب على شهادة ثانوية. أمّا التخصّص المهني فيؤدّي إلى ثانوية مهنية BEP.

2/3/1-المرحلة الثانوية:

تضمّ هذه المرحلة ثلاثة أقسام هي: (التعليم العام / الأكاديمي، التعليم التقني، التعليم المهني). تحضّر هذه المرحلة خلال ثلاث سنوات في ثلاثة صفوف هي (الثاني، الأول، والنهائي). ويلزم كل تلميذ باختيار مادتين تمكنانه من اختبار استعداداته وتوجيهه لأحد فروع الشهادة الثانوية.

فبعد أن ينهي الطالب الصف الثاني أو التقني، يوجّه إلى الخيارات الآتية:

أ- **ثلاثة فروع في الثانوية العامة:** وهي، الفرع الأدبي، الفرع العلمي، والفرع الاقتصادي والاجتماعي.

ب-**أربعة فروع تقنية:** وهي، علوم تقنية القطاع الثالث، علوم التقنية الصناعيّة، علوم تقنيات المختبر، والعلوم الطبيّة والاجتماعيّة.

4/1-التعليم العالي:

يضمّ نظام التعليم العالي في فرنسا، أنواعاً من التعليم هي على النحو الآتي:

1/4/1- التعليم القصير: مدّته سنتان أو ثلاث سنوات، ترتبط تخصصاته بقطاع الأعمال والصناعة والخدمات. يجري في المعاهد الجامعيّة للتكنولوجيا للحصول على الشهادة الجامعية في التكنولوجيا. أو يجري في المدارس الثانوية بعد الشهادة الثانوية للحصول على شهادة تقنية عالية، او يجري في الكليّات المتخصّصة. ويخضع قبول الطلبة لعملية انتقاء عن طريق الاختبار.

2/4/1-التعليم الطويل: يجري في الجامعات أو الكليات الكبرى للحصول على شهادات الليسانس بعد دراسة ثلاث سنوات، بمعدّل (180) وحدة أوروبية بعد الثانوية. ويحصل الطالب على شهادة الماجستير بعد سنة من الليسانس ودراسة (120) وحدة أوروبية). أمّا الحصول على الدكتوراه فيحتاج إلى ثلاث سنوات بعد الماجستير ودراسة (180) وحدة أوروبية.

ويمكن لحملة الشهادة الجامعية للتكنولوجية أو الشهادة التقنية، أن يتابعوا الدراسة للحصول على شهادة الليسانس المهنية.

3/4/1-الجامعات: مؤسّسات عامة تشمل الفروع التعليميّة كلّها، وتقسم إلى وحدات التعليم والبحث العلمي، ،على معاهد في اختصاصات الهندسة والعلوم السياسيّة، والدراسات التكنولوجية والمهنية.

تمنح كل جامعة شهادة خاصة بها تسمّى (DU) أو ما يسمّى (DIU) عندما تمنح الشهادة بالاشتراك بين أكثر من جامعة. وتختلف مدّة الدراسة بين جامعة وأخرى، وتتّم دراسة الطب وطب الأسنان والصيدلة بالتعاون مع المشافي الجامعيّة.

4/4/1-المدارس والمعاهد الكبرى: قد تكون حكومية وقد تكون خاصة تتبع لغرف التجارة وتعترف بها الدولة. وتمنح شهادات في الهندسة والتجارة والإدارة والترجمة والصحافة.

مدّة الدراسة في هذه المؤسسات خمس سنوات، تشمل سنتين تحضيريتين بعد الثانوية العامة ، ويحصل الطالب في نهاية الدراسة على دبلوم الكلية المعادل للماجستير. وتمنح المدارس الكبرى شهادات معترف بها في مستوى البكالوريوس والماجستير. ويشترط قبول الطالب في هذه الكليات اجتياز مسابقة تنظّم لهذا الغرض.

5/4/1-مدارس الهندسة المعمارية: تتبع وزارة الثقافة، وتمنح شهادة الهندسة المعمارية التي تبلغ مدّة الدراسة فيها (6) سنوا ت. كما تمنح درجات الليسانس والماجستير والدكتوراه.

6/4/1-المدارس المتخصّصة: تمنح هذه المدارس شهادات في قطاع السياحة واستعمال الأجهزة الطبيّة والمهن المهنية، والاتصال وفنّ الطبخ والأزياء والنقل.. وغيرها.

تبلغ مدّة الدراسة في هذه المدارس ما بين (2-5) سنوات، ويخضع القبول فيها لمسابقة خاصة أو لدراسة ملفّ الطالب.

2-الإشراف على التربية وتمويلها في فرنسا:

1/2-دور الحكومة في التربية:

تعدّ التربية في فرنسا إحدى مهمات الحكومة القومية. وتشرف عليها وزارة التربية القومية التي يرأسها وزير يعينه رئيس الوزراء بعد موافقة رئيس الجمهورية، والوزير مسؤول أمام المجلس النيابي.

وللوزير مجلس استشاري يسمى (المجلس الأعلى للتربية الوطنية) ويتكون من ممثلين عن التعليم الثانوي والابتدائي والمدارس الخاصة. وتتصل الوزارة بالمدارس المختلفة عن طريق (مفتشين عامين) للتربية القومية يعينهم رئيس الجمهورية بناءً على اقتراح الوزير، وهم مرتبطون مباشرة بالوزير، يرأسهم (رئيس التفتيش) الذي ينسق أعمالهم، كما يتعاون مع رؤساء المديريات المختلفة في الوزارة. ويقوم هؤلاء المفتشون كلّ في اختصاصه بجولات في أرجاء البلاد وتقديم تقارير بهذا الشأن إلى الوزارة.

2/2- دور المناطق التعليمية:

قسّمت الدولة الفرنسية فيما يتعلق بإدارة التربية إلى (26) منطقة تعليمية في عام 1979، وتسمى أكاديميات، وفي كل منها تقليدياً جامعة واحدة يكلف رئيسها بمسؤولية التربية كلها من الجامعة حتى التربية الابتدائية التي يأخذها المحافظ على عاتقه.

ويساعد رئيس الأكاديمية في عمله مجلس ومفتشون على مستوى الأكاديمية، ويتكون مجلس الأكاديمية من المفتشين وممثلي التعليم الثانوي والمدارس الخاصة في الدوائر والبلديات.

3/2- دور الإدارة المحلية في التربية:

تقسم فرنسا من الناحية الإدارية إلى (90) دائرة يرأس كل منها محافظ تعينه وزارة الداخلية الفرنسية. فهو يرأس التعليم الابتدائي في الدائرة وله صلاحية تعيين معلمي المدارس الابتدائية والإشراف على الأمور المالية والمنح المدرسية، وهو رئيس مجلس التربية في الدائرة. والمحافظ مسؤول أمام وزير التربية في باريس عبر رئيس الجامعة والأكاديمية.

أمّا الوحدات الإدارية الصغيرة في فرنسا فتسمى (البلديات) وهي تضم جميع المدن الكبرى والصغرى ويبلغ عددها (38 ألف) بلدية. ولهذه البلديات مجالس تنتخب كلّ منها رئيساً لها يسمى (رئيس البلدية) وهو مسؤول أمام المحافظ والحكومة المركزية.

4/2- دور المدارس الخاصة والمنظمات الطوعية:

يوازي نظام التعليم العام في فرنسا، نظام آخر للمدارس الخاصة. وهناك مدارس خاصة تابعة للأفراد، وأخرى تابعة لمنظمات كالنقابات أو للجماعات الدينية، ولكن معظمها تابع للكنيسة الكاثوليكية.

ولوزارة التربية حق تفتيش هذه المدارس، لا من حيث تقيدها بالمناهج العامة بل للتأكد من أن التعليم فيها لا يتعارض مع القوانين الفرنسية، ومن توفر شروط صحية جيدة فيها، كما أن مدرسي ومديري المدارس الثانوية يجب أن يكونوا حائزين على الشروط المطلوبة.

تستطيع المدارس الخاصة إعطاء شهادات خاصة بها، ولكن هذه الشهادات غير معترف بها رسمياً، لذلك يضطر تلاميذها للتقدم إلى الامتحانات العامة، ما يجعل المدارس الخاصة تتقيد تقيداً كبيراً بالمناهج الرسمية.

3- تمويل التعليم:

تشترك في تمويل التعليم في فرنسا كل من الحكومة القومية والدوائر والبلديات، ويتكون دخل هذه الجهات الثلاث من الضرائب وريع المؤسسات التابعة لها. فالحكومة تفرض ضرائب مباشرة، وضرائب دخل، وأخرى على الحاجيات الكمالية وعلى الخدمات العامة، كما أن للدوائر صلاحية فرض ضرائب على الأرض والأبنية والدخل، والبلديات بدورها تستطيع أن تفرض بعض الضرائب والرسوم. (Elghannam, M: 1998, P. 61)

ثانياً- النظام التربوي في المملكة المتحدة

تختلف أنظمة التعليم بين المناطق الأربع التي تكوّنها المملكة المتحدة، وهي إنجلترا وأيرلندا الشمالية واسكتلندا وويلز، من حيث التاريخ والثقافة. والنظم التعليمية في المملكة المتحدة متشابهة في التركيب العام ولكنها مختلفة في نواح معينة نتيجة لاختلاف الثقافات .

تنقسم مراحل التعليم في بريطانيا إلى ثلاث مراحل: التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي والإضافي. ونظام التعليم الكامل والمنتظم إجباري من سن الخامسة حتى سن السادسة عشرة. تسبق بريطانيا العديد من الدول الأخرى في تحديد سن الإلزام. وتستمرّ نسبة عالية جدًا من الناس في التعليم الكامل والمنتظم

أو في التعليم الجزئي والتدريب حتى سن الثامنة عشرة.والتعليم في المرحلة الابتدائية والثانوية تعليم عام أكثر من كونه مهنيًا.

1-خصائص النظام التعليم في المملكة المتحدة:

على الرغم من الاختلافات بين النظم التعلميّة في ولايات المملكة المتحدة، فإنّ لها صفات عامة مشتركة تتمثّل في الجوانب الآتية:

1/1- يوجَّه التعليم في الولاية بوساطة الحكومة المركزية والسلطات المحلية اللتين تعملان جنبًا إلى جنب. وعلى سبيل المثال، يختلف هذا النظام عن النظام الفرنسي الذي تهيمن فيه الحكومة المركزية على التعليم، ويختلف أيضًا عن النظام السائد في الولايات المتحدة الأمريكية الذي تسيطر فيه الحكومة المركزية سيطرة محدودة.

وتعمل كل من السلطات العامة والمنظمات الطَّوعيَّة جنبًا إلى جنب لدعم التعليم، في حين تتنافس مثل هذه المنظمات فيما بينها في دول أخرى.

2/1-التعليم في الدولة متوفر للجميع بغض النظر عن الجنس واللون والطبقة الاجتماعية والدين والسياسة. وتوفير كافة الفرص المتساوية والمتنوعة في تعليم الأطفال.

3/1-تقع مسؤولية التنظيم في المدرسة واستخدام طرائق التدريس بالدرجة الأولى على المدرسين لا على موجّهي المدرسة أو الممثلين الآخرين للحكومة المركزية.

4/1- تتعاون مع المدرسة العديد من وكالات التعليم الأخرى مثل المكتبات العامة والمتاحف وصالات العرض، وهيئات الاتصال التعليمي في الشركات

الكبرى، كما تمدها هيئة الإذاعة البريطانية BBC)بخدمات إذاعية وتلفازية منتظمة، وكذلك تمدها هيئة الإذاعة المستقلة (IBA)بدروس تلفازية .

2-التنظيم والإشراف:

يوجد في إنجلترا وويلز، حوالي (21000) مدرسة ابتدائية وحوالي(4200) مدرسة ثانوية، معظمها **مدارس حكومية**. تراقب هذه المدارس وتموّل بوساطة السلطات التربوية المحلية. تتكون هذه السلطات التربوية المحلية في الغالب من مجالس الإقليم المحلية فيما عدا أقاليم العاصمة التي تكون فيها السلطة التربوية المحلية لمجلس المنطقة، وتتمتّع السلطة التربوية المحلية في مدينة لندن بحكم ذاتي. وتضع السلطات التربوية المحلية موضع التنفيذ سياسات قسم التربية والعلوم وسياسات قسم التربية الويلزي.

في نهاية الثمانينيات من القرن العشرين الميلادي، عرضت حكومة المحافظين على المدارس إمكانية التحرر من قبضة السلطة المحلية، وتسلُّم مواردها المالية مباشرة من سلطة الحكومة المركزية. وقد تم العمل بهذا الاقتراح بعد الاقتراع عليه من قبل أولياء الأمور. بالإضافة إلى ذلك حصلت المدارس الحكومية على تحكم أكثر في نفقاتها الذاتية في ظل إدارة محلية للمدارس .

وتراقب المدارس الطوعيَّة بوساطة السلطات التربوية المحلية وينفق عليها جزئيّاً من قِبَل العديد من الكنائس أو المنظمات الطوعيَّة الأخرى .وتقدم مثل هذه المدارس التَّعليم الدينيّ الخاص .في ويلز تدرس العديد من المدارس باللغة الويلزية أو باللغة الويلزية ولغة أخرى، وذلك حسب العادات أو الحاجات المحلية .

وتسمّى المدارس المستقلة بالمدارس **الخاصة** وأحيانا بالمدارس **العامة** .لاتتلقى هذه المدارس المعونات المالية، ولا تخضع للسلطات التربوية المحلية، على الرغم من انضمام بعض الأطفال لها على نفقة السلطات التربوية المحلية. تتصف المدارس المستقلة بأنها على درجة جيدة من الناحية الأكاديمية وتتطلب رسومًا عالية، وتحظى بمكانة اجتماعية مرموقة. يلتحق بهذه المدارس 6% فقط من الأطفال الذين هم في عمر المدرسة الثانوية. لمفتش الحكومة الحق في فحص مثل هذه المدارس قبل تسجيلها، وذلك للتأكد من توفر المتطلبات الأساسية من الصحة والأمان والمعايير التدريسية .

وتتشابه إدارة المدارس في نظام التعليم الأسكتلندي للمدارس مع النظام التعليمي في إنجلترا وويلز ، ويختلف النظامان في تصنيف المدارس والترتيبات المعدَّة للتَّعليم الدينيّ.

يعمل كل مجلس للحكم المحلي في الجزيرة أو الإقليم بصفته سلطة تربوية محلية؛ كما في إنجلترا وويلز. فمعظم المدارس الابتدائية والثانوية في أسكتلندا مدارس حكومية. ففي أسكتلندا حوالي(2500) مدرسة ابتدائية و(400) مدرسة ثانوية .

ويتشابه النظام التعليمي في أيرلندا الشمالية في التنظيم مع النظام التعليمي في إنجلترا وويلز ، ويختلف عنهما في كثرة قطاع المدارس الطوعية، فأكثر من نصف المدارس كاثوليكية، وأكثر من نصف المدارس الثانوية تقع جزئيّاً تحت سيطرة الإدارة المحلية للمنطقة وهيئة المكتبة المحلية. تقتصر المدارس التي لاتدار بوساطة الكنيسة الرومانية الكاثوليكية على وجه الخصوص على المدرسين والتلاميذ البروتستانت .

يشتمل كل نظام تعليمي في بريطانيا على خدمة صحية مدرسية، وخدمة للوجبات الغذائية. تقدم مكاتب المهن المحلية النصح لغير الراغبين في مواصلة الدراسة وذلك بإيجاد أعمال لهم وتوجيههم حتى سن الثامنة عشرة .

3-الهيكل التعليمي في المملكة المتحدة:

1/3-مدارس الحضانة.

تستقبل مدارس الحضانة الأطفال من سن الثانية، ويوجد في صفوف الحضانة في بعض المدارس الابتدائية أطفال من سن الثالثة. يُخصص في كل نظام تعليمي بعض العون المالي للأطفال في المرحلة التمهيدية لدخول المدرسة وذلك لإلحاقهم بمدارس الحضانة، وإذا رغب آباؤهم في ذلك.

2/3-المدارس الابتدائية.

يبدأ معظم الأطفال في بريطانيا تعليمهم المدرسي من سن الخامسة في صفوف المبتدئين في مدرسة الأطفال. وينقسم برنامج مدارس الأطفال إلى جزءين: جزء أولي وهو أنشطة مشتملة على برامج في التَّرويح واللهو، ويليه الجزء الثاني، وهو تعلم مهارات محدّدة خصوصاً في القراءة والكتابة والحساب .

يدخل الأطفال مدارس الصغار عندما يبلغون سن السابعة والنصف ويستمرّون في هذه المدارس غالبًا حتى سن الحادية عشرة تقريبًا، وذلك في كل من إنجلترا وأيرلندا الشمالية وويلز.

أما في أسكتلندا فيستمر الأطفال حتى سن الثانية عشرة تقريبًا في مدارس الصغار الإنجليزية، حيث يقضون معظم وقتهم في عمل غير رسمي، خصوصاً في

الفن والحرف اليدوية. أمّا في المواد الأكاديمية مثل التاريخ والرياضيات فيصبح العمل فيها تدريجيًا ورسميًا أكثر من ذي قبل .

يحول معظم الأطفال من مدرسة الصغار إلى المدرسة الثانوية الشاملة، التي تستقبل الأطفال بصرف النظر عن قدراتهم. وفي بعض المناطق، يجب أن تُجرى للأطفال امتحانات في السنة النهائية بالمدارس الابتدائية، ويتم اختيار بعض القادرين أكاديميّاً للالتحاق بالمدرسة المتوسطة، أمّا الآخرون منهم، فيلتحقون بمستوى أقل أكاديميّاً فيذهبون إلىالمدرسة الثانوية الحديثة.

3/3-المدارس الثانوية.

تسير الدراسة بطرائق مختلفة في النظم التعليمية الأربعة. ففي إنجلترا وويلز . يلتحق معظم أطفال المدرسة الثانوية بالمدارس الشاملة.تختلف المدارس الشاملة اختلافاً كبيراً في التنظيم، ففي بعضها تقدم المؤن للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الحادية عشرة والثامنة عشرة، وفي مناطق أخرى توجد مدارس منفصلة للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (11 و14) سنة، ومدارس أخرى للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين(15 و18) سنة.

وفي ظل بعض السلطات التربوية المحلية، يلتحق كل الأطفال الذين تتجاوز أعمارهم سن السادسة عشرة، مرحلة الصف السادس الثانوي التي تتيح مجالاً أوسع للقدرات والأنشطة المختلفة. والتعليم في أغلب المدارس الشاملة مختلط.، ويوجد في أكبر المدارس الشاملة حوالي (2000) ألفي تلميذ، وهذا لا يعني أن جميع المدارس شاملة.

يتلقَّى التلاميذ في سن السادسة عشرة، امتحاناً للشهادة العامة للتعليم الثانوي، تعتمد الدرجة جزئيّاً في هذا الامتحان على كيفية العمل الفصلي خلال العامين الدراسيين اللذين يؤدي التلاميذ في نهايتهما الامتحان، حيث يستعد معظم التلاميذ الذين يستمرون في المدرسة بعد سن السادسة عشرة لاجتياز امتحان الشهادة العامة للتعليم على المستوى المتقدم (**المستوى أ**).

يدرس بعض التلاميذ في سن السادسة عشرة، ممن يرغبون في الاستمرار في المدرسة أو الالتحاق بكلية التعليم الإضافية، مقرراً قبل التعليم لتأهيلهم لمهنة تجارية. ويستمر هذا المقرّر لمدّة عام ويشمل بعض الخبرات العملية، ويحصل التلميذ في نهايته على شهادة ما قبل التعليم الثانوي.

أمّا في أسكتلندا، فمعظم المدارس الثانوية مدارس شاملة، تستقبل غالبية التلاميذ بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة، وبعض هذه المدارس تستقبل التلاميذ بين الثانية عشرة والسادسة عشرة، وتقوم بعد سن السادسة عشرة بتحويلهم إلى مدارس ذات إمكانات خاصة تؤهلهم لعمل متقدّم.

يتلقَّى التلاميذ الأسكتلنديون البالغون من العمر ستة عشر عامًا امتحانات في المستوى الدراسي المعياري (**المستوى S**)وبعد ذلك يمكن أن يتأهلوا لتلقِّي امتحانات في المستوى الدراسي الأعلى)**المستوى H**)، وذلك في سن السابعة عشرة.

وفي أيرلندا الشمالية، يلتحق معظم التلاميذ من سن الثانية عشرة وحتى سن الثامنة عشرة بالمدارس الشاملة، ويذهب بعضهم إلى المدارس النظامية، وذلك بعد اجتيازهم بعض الامتحانات.، ويدرس التلاميذ للحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوي لأيرلندا الشمالية، الذي عقد لأول مرة عام 1988م .

ولا بدّ من الإشارة إلى أن المدارس الثانوية البريطانية جميعها، تقدّم التربية البدنية والألعاب .وفي خارج ساعات الدوام المدرسي، وربما تقدم أيضًا أنشطة إضافيَّة اختيارية .

4/3-المدارس الخاصة:

يتلقى الأطفال المعاقون في بريطانيا معاملة خاصة في كل الأنظمة التعليمية الأربعة. ويلتحق العديد منهم بالمدارس العادية، وبعضهم يذهب إلى المدارس الخاصة باعتبارهم تلاميذ في النظام الداخلي أو تلاميذ في النظام الخارجي العادي. يُصنَّف التلاميذ المعاقون في التعليم كالآتي: الكفيف والمحدود الرؤية والمعوّق جسديّاً، وفاقدو النطق (من لديهم عيوب نطقية) وضعاف البدن، والانطوائيون.

5/3-التعليم الإضافي:

يقصد به تقديم نوع من أنواع الأنشطة التعليمية للناس بعد العمر القانوني لترك المدرسة. وتستخدم عبارة التعليم العالي عادة للبرامج التي يكون أقل متطلبات الالتحاق بها اجتياز امتحانين في الشهادة العامة للتعليم وذلك على المستوى العالي. ويشمل التعليم الإضافي، التعليم المهني والتعليم العام والأنشطة الاجتماعية التَّرويحيَّة .

1/5/3--التعليم المهني:

يشكّل التعليم المهني نسبة عالية من التعليم الإضافي، ويشمل الكليات الفنية المتعددة، والكليات التقنية، والكليات الفنية، وكليات الفنون أو كليات الزراعة والمعاهد التعليمية. والمؤهلات المهنية الأساسية التي يكتسبها الطلاب من التعليم الإضافي هي:

أ- شهادات المدينة ونقابات معهد لندن، وتمنح للتجار المهرة.

ب- -الشهادة الوطنية العادية والشهادة الوطنية العالية، تمنح العادية للفنيين المتفرغين جزئياً للدراسة، وتمنح العالية للمتفرغين تفرغًا تامًا للدراسة .

ت-شهادات ودبلومات عامة ووطنية عالية وتمنح لمديري الأعمال ومديري المكاتب، وتمنح ما بعد الخبرة الأساسية من مجلس التعليم التقني والتجاري في إنجلترا وويلز، ومن مجلس التعليم التجاري والتقني الأسكتلندي.

ث- دبلوم في الفن والتصميم للفنيين والحرفيين.

ترتّب البرامج في السنوات الدراسية بحيث تبدأ في سبتمبر/ أيلول أو أكتوبر/ تشرن أول، وتنتهي في يونيو/ حزيران أو يوليو/ تموز. يجب أن يبدأ الطلاب البرنامج الدراسي في بداية السنة الدراسية، وتتطلب بعض برامج التعليم الإضافي التفرّغ الكامل. فعلى سبيل المثال، تحتاج برامج العمال الزراعيين في المعاهد الزراعية التفرغ الكامل لمدة عام أو عامين، ولكن أغلب برامج التعليم الإضافي تتبع نظام التفرغ الجزئي. ينقسم البرنامج إلى ثلاثة أنواع عامة هي: الشطر والإعفاء النهاري والفترة الموحدة.

يستغرق برنامج الشطر غالباً، حوالي ستة أشهر دراسية في الكلية الفنية، وتُتبع بستة أشهر أخرى في التدريب العملي. وهناك برامج شطر أخرى متنوعة، والأمثلة تشمل برنامج سنة في الكلية الفنية وتتبع بسنة في التدريب العملي، أمّا برنامج الشطر المكثف فيتضمّن قضاء سنة في التدريب العملي، تتبع بثلاث سنوات في الكلية ومن ثمّ بسنة في التدريب العملي .

ويتضمن برنامج **الإعفاء النهاري** غالباً الإعفاء من حضور يوم واحد وليلة أو ليلتين في الأسبوع في الكلية الفنية، ويغلب على برنامج الإعفاء النهاري التفرغ الجزئي .

ويقضي الموظف الملتحق في برنامج **الفترة الموحدة** أسبوعاً كاملاً، من خمسة أيام، أو أسبوعين من عشرة أيام في الكلية الفنية. ويرى معظم الناس أن برنامج الفترة الموحّدة أكثر نفعاً للطالب وذلك لتكثيف الدراسة فيه أكثر من برنامج الإعفاء النهاري .

5/3 /2-أنواع أخرى من التعليم الإضافي:

يلتحق الناس ببرنامج الثقافة العامة التي تسمى **تعليم الكبار** لتحقيق أهدافهم الخاصة، رغم أنّه لايعقد لها امتحانات ولا يحصل فيها الدارس على مؤهلات. تموّل السلطات التربوية المحلية مثل هذا التعليم في كليات التعليم الإضافي. وتعمل كل من منظمة تعليم العمال وأقسام الدورات في الجامعات معاً لدعم تعليم الكبار. وتقوم أيضاً السلطات التربوية المحلية والمنظمات الطوعيَّة بإدارة الأنشطة الاجتماعية والترويحية. وقد يلتحق الرجال والنساء بخدمات القوات المسلحة البريطانية بدورات التعليم العام أو المهني في الكليات، وذلك بدعم من السلطات التربوية المحلية .

3/5/3-إدارة التعليم الإضافي:

يدار كل التعليم الإضافي في بريطانيا تقريباً بوساطة السلطات التربوية المحلية، ويستثنى من ذلك الكليات الوطنية، إذ تدار وتموّل بوساطة قسم التربية والعلوم والمصانع ذات العلاقة، ويستثنى أيضاً قليل من الكليات الداخلية المستقلة

والمعاهد المركزية الأسكتلندية (المعادلة للتقنيات المتعدّدة في إنجلترا وويلز)، إذ تدار بوساطة قسم التربية الأسكتلندي.

وقد اقترحت حكومة المحافظين في بدايات التسعينيات من القرن العشرين أن تفتح كليات التعليم الإضافي على هيئة شركات مستقلة، لها جهازها الخاص، ولا تخضع لتحكم السلطة التربوية .

4-الكليات التقنية والجامعات:

1/4-كلّيات التقنيات المتعددة.

في بداية الستينيات من القرن العشرين، خصصت (30) من كبريات الكليات غير الجامعية للتقنية والتعليم الإضافي لتضمّ تقنيات متعددة. وأنشأت الحكومة مجلس المنح الأكاديمية الوطنية، والذي تقدم من خلاله كليات التقنيات المتعددة وكليات التعليم العالي الأخرى، برامج على مستوى الدرجات العلمية، وفرصاً للدراسات العليا والبحث العلمي. وتطورت كليّات التقنيات المتعددة بسرعة في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، وسجل فيها عدد من الطلاب يساوي المسجلين في الجامعات، للحصول على الدرجات العلمية وذلك في نهاية ثمانينيات القرن العشرين.

كانت كليّات التقنيات المتعدّدة حتى عام 1988 تخضع للسلطات التربوية المحلية، وفي ذلك العام، صدر قرار تربوي بأن يكون لكليات التقنيات المتعددة جهازها الإداري الخاص بها، وأن تتسلم مخصصاتها المالية من الاعتمادات المالية لمجلس التقنيات المتعددة والكليات.

وفي عام 1992، ألغى قانون التعليم العالي التمييز بين الجامعات والكليات التقنية، وأصبح للكليات التقنية بمقتضى هذا القانون الحق في منح الدرجات العلمية الخاصة بها، بل واتخاذ لقب الجامعة. فعلى سبيل المثال استبدل بكليات نيوكاسل التقنية اسم جامعة نورثمبريا في نيوكاسل. وفي مارس 1993، تم حل مجلس المنح الأكاديمية الوطنية، وانتقلت صلاحياته إلى الجهات الأكاديمية المختلفة.

2/4-الجامعات.

على الرغم من أن الحكومة تدعم الجامعات البريطانية من الرصيد العام، إلاّ أنها ليست جزءاً من النظام العام للتعليم، بل هي مؤسسات مستقلة أنشئت بوساطة مرسوم ملكي. وتشمل الجامعات في المملكة المتحدة عدداً من أقدم الجامعات في العالم وأشهرها، وتوجد في المملكة المتحدة نحو مائة جامعة. تفتح هذه الجامعات أبوابها أمام أي شخص يرغب في التأهيل الأكاديمي المطلوب. وتوجد في بريطانيا جامعة مفتوحة لاتحتاج مؤهلات أكاديمية رسمية .

تهيئ جميع الجامعات في بريطانيا نفس الوسائل التعليمية والبحثية والخدمات العامة، وتختلف اختلافاً كبيرًا في المباني، وطريقة التنظيم والمقرّرات التي تقدّم للدارسين. وتعدّ جامعتا أكسفورد وكمبردج، من أقدم الجامعات البريطانية. وقد طورت جامعة أكسفورد وجامعة كمبردج نموذجاً للتدريس يعرف بحلقات المناقشة، (مناقشات بين الطلاب والأستاذ).

يواجه الشخص الراغب في الالتحاق بهذه الجامعات منافسة قوية. ويشكّل طلاب هذه الجامعات نسبة عالية من خريجي المدارس الثانوية العليا المستقلة، ويبدو أن هناك علاقات طويلة الأمد بين هذه الجامعات والمدارس الثانوية العليا

المستقلة. ويرى العديد من الناس أن الحصول على درجة علمية من جامعة أكسفورد أو جامعة كمبردج ميزة عظيمة تؤهلهم للوظائف في القطاع الخاص أو العام .

تلي جامعات أسكتلندا القديمة، جامعة أكسفورد وجامعة كمبردج. وتشمل الجامعات الأسكتلندية القديمة كلاً من أبردين وأدنبرة وجلاسجو، وسانت أندروز التي تأسّست عام 1410 وهي أقدم الجامعات الأسكتلندية.

1/2/4-هناك الجامعات الفيدراليةالتي تشمل جامعة لندن وجامعة ويلز، وتضمّ كل واحدة منهما عدداً من المعاهد الكبيرة والمنفصلة، ولها إدارات مستقلة يرتبط بعضها ببعض بإدارة مركزية. أكبر هذه الجامعات جامعة لندن حيث يدرس بها أكثر من 40,000 طالب منتظم، وفيها عدد من الكليات العامة والخاصة. أمّا جامعة ويلز فتتكون فقط من ست كليات.

2/2/4-الجامعات المدنية الأولى .وتدعى أحيانًا بالجامعات الحديثة، وتشمل كلاً من بلفاست وبرمنجهام وبريستول وليدز وليفربول ومانشيستر وشفيلد .أنشئت هذه الجامعات في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي؛ وذلك لتوفير التعليم الجامعي للناس الذين يعيشون بالقرب منها.وقد أحدثت هذه الجامعات تغييراً جذريّاً في التعليم الجامعي في إنجلترا.

3-/2/4الجامعات المدنية اللاحقة، أسّست في نهايات القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين الميلاديين. وتشمل هذه الجامعات كلاً من: إكستر وهل ولينستر ونوتنجهام وريدنج وساوثامبتون. كانت هذه الجامعات في بدايتها، تعد الطلاب للدرجات الخارجية في جامعة لندن.

4/2/4-الجامعات الجديدة، تأسّست في الستينيات من القرن العشرين، وتشمل كلاً من: إيستأنجليا وإسكس وكنت ولانكاستر وستيرلنج وستراثكلايدوسسكس ووريك ويورك.

وتتصف هذه الجامعات بخصائص رئيسية؛ فهي لا تتقيد بالتوزيع التقليدي للكليات، لذا قد يكون من نصيب الطلاب درس أنواع جديدة من المقررات، ويسكن معظم طلابها في السكن الداخلي للكليات، ولها مواقع فسيحة خارج المدينة ومبانيها مصممة بعناية فائقة .

5/2/4-الجامعات التقنية، أسِّست بين عامي 1966 و1967، حصلت كليات التقنية العشر المتقدمة في إنجلترا وويلز وكلية هريوت في أسكتلندا على الاعتراف بها بصفتها جامعات. وأصبحت اثنتان من هذه الكليات منتميتين إلى الجامعات القائمة، وهما كلية تشلسي للعلوم والتقنية، التي أصبحت إحدى كليات جامعة لندن، وكلية ويلز للتقنية المتقدمة، التي أصبحت جزءاً من جامعة ويلز.

أمّا الكليات التسع الأخرى فقد أصبحت جامعات مستقلة. تركز هذه الجامعات على التقنية والعلم التطبيقي، ويقدّم أغلبها مقررات في العلوم الاجتماعية. ومن إحدى ميزات هذه الجامعات هي مقررات الشطر التي يتناوب عليها الطلاب بين فترتي الانتظام في الدراسة النظرية والتدريب العملي في الصناعة .

في عام 1975 أنشئت الكلية الجامعية في بكنجهام، وهي آخر جامعة بريطانية مستقلة أنشئت حديثًا. وبدأت هذه الجامعة تمنح طلابها شهادات تعادل الشهادات التي تمنحها الجامعات الأخرى. تخرج الكلية الجامعية في بكنجهام عن النظام المالي العادي للولاية، ولكن في عام 1981، أصبح بإمكان طلابها الحصول على منح تعليمية من السلطات المحلية .

6/2/4-الجامعة المفتوحة. تطورت في بريطانيا في بداية السبعينيات من القرن العشرين، وكانت نموذجاً لتطورات مشابهة في بعض الدول الأخرى. تقدّم هذه الجامعة مقررات الدرجات العلمية بالمراسلة لطلابها الذين يدرسون في منازلهم. وتدعم هذه المقررات بوساطة سلسلة كبيرة من الكتب الخاصة تدرس عن طريق البث الإذاعي والتلفازي.

تهتم الجامعات البريطانية عند قبول الطلاب بمقدرة الطالب على إكمال المقررات الدراسية بنجاح، ولاتهتم كثيرًا بجنسية الطالب أو دينه أو جنسه .يتأهل الطالب المتقدم لامتحان القبول في الجامعة بعد أن يقدم الحدّ الأدنى من متطلبات أكاديمية محدّدة.

تعتمد الجامعات في الغالب على نتائج امتحانات الشهادة العامة لبريطانيا وويلز والشهادة الأسكتلندية للتعليم والشهادة العامة للتعليم في أيرلندا الشمالية. وقد لايقبل الطالب رسميًا في الجامعة حتى بعد دخوله إليها .

5-الإدارة التربوية:

1/5-دور السلطات المركزية: تتكون بريطانيا من ثلاثة أجزاء رئيسية وهي إنجلترا وويلز واسكتلنده، وتتمتّع اسكتلنده باستقلالها في إدارة التعليم فيها.

أمّا في إنجلترا وويلز، فتعدّ وزارة التربية والعلوم هي الهيئة المركزية المسؤولة عن إدارة التعليم فيهما. وقد أنشئت هذه الوزارة بموجب قانون/بتلر/ سنة 1944، بعد أن كانت تسمى مصلحة التعليم. ويرأسها وزير.

يحدّد قانون/بتلر/ مسؤولية وزير التربية بأنها العمل على ترقية تعليم شعب إنجلترا وويلز، والتنمية المطردة للمعاهد التي تنشأ لهذا الغرض. وكذلك التأكد من

السلطات التعليميّة المحلية بدورها بفاعلية في تنفيذ السياسة القوميّة، وتقديم الخدمات التعليميّة في كلّ منطقة.

فكل السلطات التعليمية تخضع لرقابة الوزير وإشرافهّ ويمكنه أن يرغمها إذا دعت الضرورة على إتباع سياسة تعليمية معينة. لكنّ سلطات الوزير لا تشمل كل أنواع التعليم. فالتعليم الجامعي مستقل عنه، والمدارس الخاصة في القوات المسلحة يشرف عليها وزراء الحرب والبحرية والجوية، ومدارس الجانحين تشرف عليها وزارة الداخلية.

ويخضع التعليم الزراعي لسلطات وزير التربية بالاشتراك مع وزير الزراعة والجامعات، كما يشرف الوزير على بعض متاحف لندن ز ولا يمارس الوزير سلطاته بصورة مباشرة على المدارس أو المعاهد التعليمية، فهو لا يعيّن المعلمين ولا يحدد المناهج ولا يقرر الكتب الدراسية.لكن وزير التربية مسؤول أمام البرلمان عن حسن سير وزارته وكل ما يحدث فيها.

ويساعد الوزير في رسم السياسة التعليمية مجلس التعليم الاستشاري المركزي لإنجلترا وويلز، إلى جانب المجالس الاستشارية المركزية الأخرى الخاصة بالامتحانات وإعداد المعلمين والتجارة والصناعة.... ويمكن للوزير أيضاً أن يشكل لجاناً ودراسة بعض الموضوعات الخاصة.

كما يساعد الوزير في إدارة الوزارة وكيل الوزارة الدائم وهو من كبار الموظفين المدنيين الدائمين، ويعدّ مسؤولاً مسؤولية مباشرة أمام الوزير. ويلي وكيل الوزارة نائب له، يليه في المرتبة وكلاء وزارة عاديون، وكل منهم مسؤول عن جهاز من أجهزة الوزارة، وكل جهاز ينقسم إلى إدارات يديرها أمناء سر (سكرتيريون) مساعدون، وكل إدارة تنقسم إلى أقسام يدير كلّ قسم منها رئيس.

ويساعد الوزير في متابعة السياسة التعليمية جهاز يضمّ مفتشي صاحبة الجلالة، وهم يعدّون في خدمة الملكة وليس الوزير، ويعينون من قبل التاج بإعلان عام، ولذلك فهم يتمتعون بنوع من الحرية والاستقلال.

وينقسم عمل هؤلاء المفتشين بين ميادين رئيسية ثلاثة:

- الميدان الأول التفتيش على المدارس والتشاور مع السلطات المحلية.
- الميدان الثاني تمثيل الوزارة في شؤون الإدارة على مستوى المناطق المحلية.
- والميدان الثالث تقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بأمور التعليم نظرياً وعملياً، وعليهم مسؤولية المطبوعات التي تصدرها الوزارة. (مطاوع وآخرون، 1994، ص 16)

وقبل قانون سنة 1944، كانت المدارس المعانة من الدولة هي التي تخضع للتفتيش، وعلى كل المدارس أن تلتزم بتوفير الحد الأدنى الضروري من الخدمات التعليمية التي تحددها الوزارة.

2/5-دور السلطات المحلية:

تقع على السلطات التعليمية المحلية مسؤولية تقديم أنواع التعليم المختلفة الابتدائي والثانوي والفني. وفي الوقت نفسه تعدّ هذه السلطات مسؤولة أمام وزارة التربية عن حسن إدارة المدارس في منطقتها، ولكل سلطة تعليمية محلية إدارتها التعليمية وهي منظمة على غرار تنظيم وزارة التربية.

ويرأس الإدارة التعليمية المحلية مدير يسمى مدير التعليم.ويتم اختيار أعضاء السلطات المحلية بانتخاب أهالي المنطقة، ويتولون كل الأمور المتعلقة برفاهية المنطقة وتقدمها بما فيها التعليمية.

ونظراً إلى أن أعضاء هذه السلطات قد لا يكون لديهم دراية بشؤون التعليم، فإن هذه السلطات تعيّن لجنة رئيسية للتعليم، وهذه بدورها تقوم بتشكيل لجان فرعية تتولى تصريف أمور التعليم المختلفة. لكن على السلطات التعليمية في تصريفها لشؤون التعليم، أن تراعي الإطار العام الذي تحدّده التشريعات التعليمية وتعليمات الوزارة.

ولكل سلطة تعليمية محلية إدارة يعمل فيها موظفون معينون من قبل الحكومة المحلية، وهذه الإدارات منظمة على أسس مشابهة لوزارة التربية.وتقوم علاقة السلطات التعليمية مع وزارة التربية على أساس التعاون المتبادل على المستوى الرسمي وغير الرسمي على حدّ سواء. ويقوم موظفون معينون في وزارة التربية بتصريف شؤون السلطات التعليمية المحلية، وكل منهم مسؤول في منطقة معينة يتلقى مراسلاتها ويتولى الردّ عليها.

وعلى هؤلاء الموظفين أن يتحققوا من مطابقة المشروعات التي تقدمها السلطات التعليمية المحلية مع تعليمات وزارة التربية، كما يقوم هؤلاء الموظفون بالبت في الأمور التي تخضع لسلطاتهم، أمّا الأمور الأخرى فيحيلونها إلى رؤسائهم وقد تصل على الوزير نفسه في بعض المسائل المهمة.

3/5- تمويل التعليم:

يختلف تمويل التعليم في إنجلترا عنه في أمريكا على الرغم من تشابههما في لامركزية الإدارة التعليمية في أن (ثلثي) الإنفاق الكلي على التعليم في كل سلطة من السلطات التعليمية المحلية في إنجلترا يأتي من الأموال العامة، في حين أن مكتب التعليم الفيدرالي لا يسهم بأي شيء في تمويل التعليم، ويقع العبء كله على الولايات والسلطات المحلية.

ويعتبر وضع السلطات التعليمية المحلية في علاقتها بوزارة التربية في إنجلترا، نموذجاً فريداً في النظم التعليمة. فعلى الرغم من أن السلطات تتلقى أموالاً كثيرة من وزارة التربية، فإن هذه السلطات تتمتع بحرية كبيرة في عملها. (أبيض، 1992، ص 80)

6-التدريب والتأهيل: يتمّ تدريب جميع معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في بريطانيا في الجامعات أو معاهد التعليم العالي الأخرى.

لايوجد في إنجلترا وويلز من يلتحق بمهنة التعليم دون الحصول على الدرجة الجامعية. فإذا لم تكن الدرجة شهادة البكالوريوس في التربية، فإنه يجب على الراغبين في التعليم الحصول على شهادة عليا في التربية لإكمال مؤهلاتهم..

يعمل آلاف المدرسين والمحاضرين في المدارس المستقلة، وكليات التعليم العالي، ومعاهد التقنيات المتعددة والجامعات. وتوجد ترتيبات مختلفة لتدريب المدرسين في أسكتلندا وأيرلندا الشمالية .

يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من ذوي القدرات الأكاديمية العالية. وتشترط الجامعات أن تكون لديهم خبرة في بحوث الدراسات العليا، بالإضافة إلى درجة علمية عالية. والمراتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس على الترتيب التصاعدي هي: مدرّس وأستاذ مساعد، وأستاذ.

يكون الأستاذ مسؤولا عن تنظيم عملية التدريس في تخصصه، وقد يكون أيضًا رئيسًا للقسم، خصوصًا إذا كان هو الوحيد في ذلك التخصص. تبلغ نسبة الأساتذة إلى أعضاء هيئة التدريس في جميع الجامعات واحدًا لكل عشرة طلاب.

ثالثاً- النظام التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية

1-السمات العامة للتربية في أمريكا:

تتنوّع المدارس في الولايات المتحدة، منها العامة منها والخاصة، الابتدائية والثانوية، جامعات الولايات والكليات الخاصة، يمكن رؤيتها في جميع أنحاء البلاد حيث تستمر الولايات المتحدة في إدارة أحد أكبر أنظمة التعليم الشامل في العالم. واستناداً إلى المركز القومي لإحصائيات التعليم كان هناك ما يزيد عن (75) مليون طفل وراشد مسجلين في المدارس والجامعات الأميركية في السنة الأكاديمية 2005-2006، كما كان يعمل (6.8) مليون غيرهم معلمين، يعلّمون بدءاً من رياض الأطفال ووصولاً إلى الجامعات.حضور المدارس إلزامي للطلاب حتى سن(16) سنة في معظم الولايات.

2-هيكلية النظام التعليمي في أمريكا:

يشمل النظام التعليمي في الولايات المتحدة اليوم حوالي (96) ألف مدرسة ابتدائية وثانوية وأكثر من(4200) مؤسسة للتعليم العالي تتراوح بين الكليات الأهلية الصغيرة، التي تدوم مدّة الدراسة فيها سنتين، إلى الجامعات الضخمة التابعة للولايات التي تشمل برامجها نيل شهادة البكالوريوس وشهادات الدراسات الجامعية العليا لما يزيد عن (30) ألف طالب سنوياً في كل منها تقريبا. ويبلغ إجمالي نفقات البلاد في قطاع التعليم حوالي(878) بليون دولار سنوياً.

1- رياض الأطفال:

هناك ما يزيد عن مليون طفل في عمر الحضانة ممن ينتمون إلى عائلات من ذوي الدخل المنخفض، وتتراوح أعمارهم بين(3 و4) سنوات، ممن هم منضمون إلى برامج "الانطلاق المبكر" (هيد ستارت) في المدارس، المصممة لتوفير التعليم المبكر، التنمية الاجتماعية، وبرامج التغذية لضمان جهوزية هؤلاء الأطفال عندما يصلون إلى عمر خمس أو ست سنوات.

2- المرحلة الابتدائيّة:

تُشكِّل سنوات الدراسة الابتدائية بعد روضة الأطفال حتى الصف الخامس أو السادس، وتصل في بعض المدارس إلى الصف الثامن. أما المدارس الثانوية، التي تعرف في الولايات المتحدة باسم "هاي سكول=المدرسة العليا"، فإنها تشمل بوجه عام الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر.

قبل خمسين سنة خلت كان طلاب المدارس الابتدائية ينتقلون فوراً إلى المدارس الثانوية أو يحضرون مدارس إعدادية للصف السابع أو الثامن أو للصف السابع والثامن والتاسع.

ولكن خلال السنوات الثلاثين الماضية، تمّ إلى حدٍ كبير استبدال المدارس الإعدادية الثانوية (الإعدادية) بالمدارس المتوسطة المصممة للصفوف التي تبدأ من الصف السادس حتى الثامن، أو هي نفسها تقريبا الصفوف في المدارس الإعدادية الثانوية.

3- المدارس المتوسّطة:

تشير التقديرات إن (20) مليون طفل تتراوح أعمارهم بين (10 و15) سنة ملتحقون بالمدارس المتوسطة في الوقت الحاضر .وصممت المدارس المتوسطة بشكل منتدى يُلبي الحاجات الخاصة للمراهقين.

تتميز المدارس المتوسطة بالتعليم على أساس الفريق الواحد مع برمجة مجموعات دراسية مرنة بدلاً من صفوف تدوم لمدة(45 أو 50) دقيقة. تعتمد هذه المدارس أيضاً على المجموعات الصغيرة، وعلى مقاربة المواضيع المتعددة العاكسة لموضوع الدراسة، وعلى مشاريع خاصة يمكن أن تشرك أشخاصاً منالذين تقول الجمعية القومية للمدارس المتوسطة إنهم "يتعرضون لأسرع التغييرات الفكرية والتنموية في حياتهم."

4-المدرسة الثانوية المعاصرة:

تقدّم برنامجاً واسعاً من المقررات التعليمية الأكاديمية والاختيارية إلى طلاب في سن(14-18) سنة، وأصبحت عنصراً ثابتاً في التعليم الأميركي بحلول

منتصف القرن العشرين. وبإمكان طلاب المدارس الثانوية أيضاً الاختيار بين مجموعة من النوادي، والنشاطات، والألعاب الرياضية، وترتيبات خاصة من العمل والدراسة، وغير ذلك من النشاطات خارج المنهاج الدراسي. ووفقاً لدرجاتهم ونتائج اختباراتهم يستطيع الطلاب أن يأخذوا مقررات تعليمية أكاديمية متقدّمة أو حصصاً دراسية عامة أكبر أو حتى مهنية.

اندمجت المدارس الثانوية خلال معظم سنوات القرن العشرين في وحدات أكبر لتقديم خيارات أوسع من المقررات إلى أعداد أكثر من الطلاب. واختفت تقريباً المدرسة الأهلية الريفية وحلّت محلها مدارس ثانوية على مستوى المقاطعة. ولم يكن من غير المألوف في المدن أن تضم المدارس الكبيرة أكثر من خمسة آلافطالب، وتقدّم مقررات تعليمية موجّهة نحو الدخول إلى الجامعة أو مقررات مهنية يمكن أن تُعجب كل فرد تقريباً.وفي وقت لاحق أدت الاهتمامات بمعيار التعليم في مثل هذه المدارس الكبيرة إلى ظهور دعوة لإنشاء مدارس أصغر حجماً تكون فيها نسبة الطلاب إلى المعلمين أقل.

وقد أخذت المدرسة الثانوية الأميركية المعاصرة حيزاً كبيراً لمدة طويلة في الثقافة العامة. الفيلم الموسيقي الشعبي *Grease*، والمسلسل التلفزيوني *Happy Days*، وأفلام سينمائية مثل *Back Board Jungle*، صوّرت الجانبين المضيء والمظلم للمدارس في الخمسينات من القرن العشرين. تراوحت أفلام الترفيه الشعبية التي تعتمد على خلفية المدرسة الثانوية بين أفلام مثل *MeanGirls*، و*Juno*، و*Election*، و*High SchoolMusical*إلى برامج تلفزيونية ناجحة مثل *Beverly Hill 90210* و*Saved by the Bell*.

5-المدارس الخاصة

المدارس الخاصة في الولايات المتحدة، مزدهرة، إذ تُدير العديد من هذه المدارس كنائس ومنظمات دينية أخرى. فمن بين (55.8) مليون طالب تسجلوا في مدارس ابتدائية وثانوية خلال السنة الأكاديمية (2007-2008)، كان حوالي(6) ملايين منهم، أو ما نسبته(11 %)، مسجلين في مدارس خاصة. ويتابع أكثر من نصف عدد الطلاب في المدارس الخاصة في البلاد دراستهم في مدارس كاثوليكية، وفيها أقدم نظام مدارس خاصة في البلاد. وكذلك تعكس المدارس الخاصة الأخرى التنوع الديني لأميركا، وتشمل تقريباً جميع الطوائف البروتستانتية، والإسلامية، واليهودية، والأرثوذكسية.لكن أقدم المدارس الخاصة في البلاد هي مدارس داخلية للنخبة تأسست في القرن الثامن عشر، التي لديها سجل يظهر تعليمها العديد من قادة الفكر والقادة السياسيين في البلاد.

واستناداً إلى أرقام الإحصاء الرسمي للسكان، يتلقى (1و1) مليون طالب آخر تعليمهم علىأيدي أهلهم في المنزل، وفقاً إرشادات توجيهية تحدّدها كل ولاية من الولايات الخمسين.

6-التعليم العالي:

يشغل التعليم ما بعد الثانوي في الولايات المتحدة مجالاً واسعاً في الكمّ والكيف.

فهناك آلاف الجامعات التي تمنح الدرجات المختلفة، والمعاهد ذات نظام أربع سنوات، وسنتين. بعضها تمّ تأسيسه بشكل محلّي من قِبَل الولاية، أو

الحكومات المحلية، بينما أنشىء بعضها الآخر عن طريق المؤسّسة الدينية، أو مبادرات خاصة، بالإضافة إلى المدارس المملوكة (ذات مُلك خاص)، التي تقدّم تدريباً مهنياً نوعياً، وتتدرج، بشكل عام، ضمن مشاريع الأعمال الربحية.

وتَستِمد مؤسّسات ما بعد التعليم الثانوي سلطتها، سواء كانت عامة أم خاصة، في مَنح الدرجات والامتيازات، من سلطة الولاية التابعة لها. هذه السلطة التي تستند إلى أعراف الولاية وقوانينها الشرعية.

وبشكل عام، يوجد في الولايات المتحدة، ثلاثة أنواع من التعليم ما بعد الثانوي أو العالي، وهي:

-**النوع الأول:** وهو الجامعي، الذي يتطلب دراسة أربع سنوات على الأقل لمنح درجة الإجازة، ثمّ إمكانية متابعة الدراسة للحصول على درجات أعلى (كالماجستير والدكتوراه)، والشهادات المهنية أو الاحترافية.

- **النوع الثاني:** هو معهد يمنح شهادة متخرّج مساعِد، وتتطلب الدراسة فيه سنتين.

-**النوع الثالث:** وهو عبارة عن معهد تتطلب الدراسة فيه أربع سنوات يُمنح بموجبها المتخرّج شهادة تخرّج دنيا. ويمكن أن ينتقل الطالب من المعهد ذي السنتين (النوع الثاني)، بعد تخرّجه فيه، ليتابع دراسته ضمن السنتين الأخيرتين في المعهد ذي الأربع السنوات (النوع الثالث).

وهناك بعض شهادات التخرّج الدنيا، يمكن الحصول عليها بأقل من أربع سنوات ضمن برامج خاصة تتوقف على مقدرة الطالب، فهناك شهادات يمكن

الحصول عليها بعد دراسة سنتين (مثل شهادات؛ الفنون، العلوم، الموسيقى، التربية، إدارة الأعمال). وشهادات أخرى بعد دراسة ثلاث سنوات (الحقوق، وعلم اللاهوت).

وتُعد مؤسّسات التعليم العالي مخوَّلة لمنح الدرجات العليا التالية لدرجة الإجازة الجامعية، مثل الماجستير والدكتوراه، وذلك ضمن برامج خاصة، حيث يتطلب إنهاء الماجستير نحو سنة واحدة على الأقل، والدكتوراه نحو سنتين بالحد الأدنى. وتعدّ درجة الدكتوراه هي الأعلى أكاديمياً في الولايات المتحدة، ولا يجوز التقدّم إليها إلا بعد نيل درجة الماجستير، وعلى الطالب أن يُعد بحثاً علمياً سواء في الماجستير أو الدكتوراه، كمتمِّم أساسي لمتطلبات الحصول على إحدى هاتين الدرجتَيْن.

ويُطلب عادةً، من خرّيجي معاهد المهن الاحترافية، والكليات كالطبيب، والمهندس، والمعلم، أن يتّبع دورات أكاديمية خاصة بعد تخرجهم مباشرةً، تتضمن مواضيع محدَّدة من اختصاصهم، وأن يجتازوها بنجاح كي يُمنحوا شهادة أهلية ممارسة المهنة.

7-الإدارة التربوية:

ربما كانت اللامركزية هي السمة البارزة في نظام التعليم في الولايات المتحدة. فالمدارس في الولايات المتحدة كانت وما تزال من مسؤولية الولايات كما هي مسؤولية السلطات المحلية داخل كل ولاية، بعكس معظم الدول الأخرى. الولايات المتحدة لا تدير نظاماً تعليمياً قومياً، مع استثناءات قليلة، ولا سيما في الأكاديميات

العسكرية ومدارس الأميركيين الأصليين في البلاد. كما لا تُصادق الحكومة الفدرالية على منهاج دراسي قومي أو تديره.

فالتعليم العام يُشكِّل أكبر بند إنفاق في موازنة كل مّدينة ومقاطعة أميركية، والتي تحصل على معظم تمويلها من الضرائب المحلية المفروضة على الأملاك. وتدير لجان تعليم محلية، يكون معظم أعضائها منتخبين، المناطق المدرسية التي يبلغ عددها حوالي (15و500) في البلاد، وهي تتراوح بين مدارس ريفية صغيرة في ولايات مثل: (كانزاس ونبراسكا) إلى نظام منطقة مدينة نيويورك الذي يتعلّم فيه ما يزيد عن مليون طفل سنوياً.

تشرف مجالس التعليم في الولايات، بالترافق مع مراقب أو مفوض من الولاية، على المناطق المدرسية المحلية، وتضع المعايير للطلاب والمعلمين، وتُصادق على المناهج الدراسية. وكثيراً ما تراجع اختيارات الكتب المدرسية. لكن السلطة الرئيسية للولاية أصبحت مالية بصورة متزايدة: معظم الولايات تقدم الآن مساعدات ذات شأن إلى المدارس لدعم الواردات الضريبية المحلية.

وقد كانت إحدى نتائج السيطرة المحلية وتمويل المدارس العامة، بروز اختلافات بين المناطق المدرسية الثرية والفقيرة. وفي السنوات الأخيرة وتحت ضغط من محاكم الولايات ومجموعات المناصرة الشعبية، اتخذت ولايات عديدة خطوات لتأمين تمويل مُنصف لمناطق المدارس بغض النظر عن مستويات الدخل.

تقدّم الحكومة الفدرالية الأبحاث والدعم لضمان الوصول المتساوي والامتياز في التعليم، بالترافق مع تمويل برامج إقراض للطلاب وتقديم مساعدة للطلاب من

ذوي الدخل المنخفض. ومع ذلك، تبقى مسؤولية التعليم بصورة أولية مشروعاً عائداً للولاية أو مشروعاً محلياً.

واستناداً إلى وزارة التعليم الأميركية، تتوافر نسبة(90 بالمئة) تقريباً من النفقات السنوية لكافة مستويات التعليم من مصادر الولاية، المحلية منها والخاصة.

وعلى الرغم من سمتي اللامركزية والتنوّع، تبقى المدارس العامة بدرجة لافتة متماسكة فيما يخص الأساليب المُتبعة في إدارتها. ولا شك أن الطالب الذي ينتقل من مدرسة في كاليفورنيا إلى أخرى في بنسلفانيا أو جورجيا، سوف يجد اختلافات، ولكن مزيج المواضيع الأكاديمية سوف يكون مألوفاً لديه إلى حدّ كبير، مع أن الحكومة الفدرالية لا تفرض منهاجاً دراسياً قومياً.

إنّ إدارة التعليم وتمويله في نظام التعليم الأمريكي، من اختصاص الولايات المحلية التي يقع على عاتقها توفير التعليم في جميع المراحل لكل شخص.وعلى الرغم من أن الحكومة الفيدرالية – بحكم الدستور– لا تشرف مباشرة على التعليم، إلا أنها بصورة أو بأخرى تسهم في أموره وتقدم بعض المساعدات، وبخاصة إلى الولايات الفقيرة التي تعجز السلطات المحلية فيها عن تقديم الحد الأدنى من حاجات التعليم.

هذا وتشترك ثلاث جهات في إدارة التعليم في أمريكا وهي:

1- الحكومة الفيدرالية (المركزية):

على الرغم من أن الحكومة الفيدرالية لا تشرف إشرافاً مباشراً على التعليم، غير أنها تسهم إسهاماً فعالاً في كثير من نواحيه.وللحكومة الفيدرالية مكتب يسمى

(مكتب التعليم) وهو الجهاز الحكومي المهتم بالتعليم على المستوى الفيدرالي، وقد أنشئ سنة 1867 وكان أول رئيس له هو /هنري برنارد/ أحد رواد التربية المقارنة الذي سبقت الإشارة إليه.

وللمكتب ثلاث وظائف رئيسية:

- البحث التربوي وإدارة المنح الفيدرالية التعليمية.
- تقديم الخدمات التعليمية للولايات المتحدة وللهيئات القومية العالمية.
- القيام بجمع البيانات الإحصائية ومختلف المعلومات عن التعليم، وهو جزء الآن من وزارة أنشئت في عام 1952 للصحة والتعليم والرفاهية يرأسها وزير هو عضواً في مجلس جمهورية الولايات المتحدة الأمريكية.

2- حكومات الولايات:

كان من نتائج الدستور الأمريكي والتعديلات التي أدخلت عليه، أن بدأت الولايات تضع نظمها دون رقابة أو إشراف من السلطات الفيدرالية، ويعهد بوضع القوانين التعليمية وتنفيذها في كل الولايات تقريباً إلى مجالس التعليم، ومهمتها تنفيذ الحد الأدنى من التعليم الذي يجب أن يحصل عليه كل طفل في الولاية، ولكل ولاية حاكم ينتخب من قبل الشعب وله سلطات مهمّة على التعليم.

ويتعهّد بأمر إدارة التعليم في كل الولاية مراقب التعليم، وهو شخص يختار نتيجة لانتخاب عام أو يعينه حاكم الولاية أو مجلس التعليم، وذلك بحسب الولاية. ويعدّ مراقب التعليم مسؤولاً أمام الشعب ممثلاً بمجلس التعليم.

3- الحكومات المحلية:

تنقسم كل ولاية إلى مدن وقرى ومقاطعات، ويوجد في كل منها مجلس هو: (مجلس التعليم المحلي) الذي يضطلع بكل أمور التعليم بتفويض من الولاية التابع لها، ويرأس هذا المجلس مدير محلي للتعليم.

يقوم مجلس التعليم المحلي بالمهمّات التاليّة:

-إنشاء المدارس وإعدادها وصيانتها. وتعيين المعلمين والموظفين والإداريين.

- تنظيم قبول التلاميذ بمختلف مراحل التعليم.

- الترتيبات الخاصة بالدراسة وتحديد المناهج.

-فرض الضرائب المحلية للإنفاق منها على التعليم.

- تقديم خدمات للطلاب التي تتمثل في التغذية والرعاية الصحية والانتقال.

ويتكوّن مجلس التعليم من أعضاء يختارون بالانتخاب أو التعيين، ويرأس مجلس التعليم مدير محلي للتعليم وهو المسؤول التنفيذي للتعليم في المنطقة.

4- تمويل التعليم:

يمّول التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من ثلاثة مصادر: أولها الحكومات المحلية، حيث تشارك بحوالي 57 % من جملة الإنفاق، ثم حكومة الولاية التي تبلغ إسهاماتها بحوالي 39%، وتأتي الحكومة الفيدرالية في المرتبة الثالثة حيث تقدم حوالي 4 % فقط.

أمّا عن مؤسسات التعليم العالي، فبعضها مؤسسات عامة تقدّم تعليماً مجانياً وتخضع في إدارتها للولاية التابعة لها، ومن ثم تمول من الأموال العامة. وبعضها

الآخر مؤسسات خاصة، يكون التعليم فيها مقابل أجور يدفعها المتعلمون، التي تُعدّ في جملتها المصدر الرئيسي في تمويلها فضلاً عما تتلقاه من تبرعات.

وإلى جانب مدارس التعليم العام توجد المدارس الخاصة الطائفية التي يقوم بإنشائها إمّا أفراد أو نقابات أو هيئات طائفية، ومن ثم تخضع هذه المدارس في إدارتها لهذه الجهات، وتعتمد في تمويلها على المصروفات التي يدفعها المتعلمون فضلاً عن الهبات التي تتلقاها.

وعلى الرغم من غنى الولايات المتحدة الأمريكية، فإن التعليم يفتقر إلى المخصصات والأموال التي تتناسب وضخامة حجمه وتساعد على تحسين نوعيته لاسيما في المناطق الفقيرة كمناطق الزنوج في الولايات الجنوبية بصفة خاصة. (أبيض، 1992 . ص 66)

رابعاً- النظام التربوي في اليابان

كان الطابع الغالب على إدارة النظام التربوي في اليابان قبل الحرب هو الطابع المركزي، وقد ظل هذا الوضع حتى عام 1945 وقد تميزت إدارة التعليم في الأيام الأولى من الاحتلال الأمريكي باللامركزية. ثمّ تعزز هذا الاتجاه بصورة رئيسية بصدور قانون سنة 1948 بناءً على توصية البعثة التعليمية الأمريكية التي سبقت الإشارة إليها.

فقد نصّ هذا القانون على إنشاء مجلسين منتخبين للتعليم، أحدهما على المستوى الإقليمي (مقاطعات)، والآخر على المستوى المحلي (مدن – مراكز – قرى). ومن أجل تنفيذ السياسة التعليمية الجديدة في اليابان فقد اتبعت البلاد النظام المركزي مع ترك الحرية للإدارات التعليمية على المستوى الإقليمي والمحلي.

1-الهيكل التعليمي في اليابان:

1/1-رياض الأطفال:

يبدأ التعليم عادة في مراحله الأولى، في المنزل، حيث يوجد عدد من الكتب التعليميّة الموجّهة للأطفال دون سن المدرسة، بالإضافة إلى البرامج التلفزيونية التعليميّة المخصّصة للأطفال، لمساعدة الآباء في تعليم أطفالهم. وغالباً ما يركّز التعليم المنزلي على آداب السلوك الاجتماعي، واللعب المنظّم، إضافة إلى المهارات الأساسيّة في قراءة الحروف والارقام، وبعض الأناشيد الشهيرة.

وقد يضع الوالدون العاملون أطفالهم في رياض الأطفال التي تدعى (بوتشي-إن) تعمل فيها طالبات معاهد أو طالبات جامعات في اوقات فراغهنّ، وتكون تحت إشراف وزارة التعليم، ولكنّها لا تعدّ جزءاً من نظام التعليم الرسمي الذي يبدأ من المرحلة الابتدائية.

2/1-المرحلة الابتدائيّة:

تفوق نسبة الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية في اليابان (99%)، وهي مرحلة إلزامية، يدخلها الأطفال في السنة السادسة. ويعدّ دخول المدرسة الابتدائيّة حدثاً مهمّاً في حياة الطفل والأسرة.

معظم المدارس الابتدائية في اليابان، هي مدارس حكومية، ولا تتعدى نسبة المدارس الخاصة (1%)، لأنّها مكلفة أكثر من المدارس الحكومية. يتعلّم الأطفال في المدرسة الابتدائية المواد الأساسيّة الضرورية للحياة اليومية في المجتمع، مثل: اللغة اليابانية القومية، والحساب والعلوم، والمواد الاجتماعية، والتربية البدنية

والتدبير المنزلي. وغالباً ما يقوم معلّم واحد بتعليم هذه المواد باستثناء المواد التخصصيّة، مثل الفنون والموسيقى والتدبير المنزلي.

3/1-المرحلة الإعداديّة:

مدّة الدراسة الإعدادية ثلاث سنوات ضمن فترة التعليم الإلزامي، من الصف السابع إلى الصف التاسع، حيث تتراوح أعمار التلاميذ (12-15) سنة. ومعظم المدارس الإعدادية حكومية، إذ لا تتجاوز نسبة المدارس الخاصة فيها(5%) بسب ارتفاع كلفتها التي تبلغ خمسة أضعاف المدارس الحكوميّة.

يقوم المعلمون بالتدريس بحسب مواد تخصّصهم، وأكثر من (80%) منهم خريجو كليات جامعية ذات أربع سنوات دراسيّة.

4/1-المرحلة الثانوية:

التعليم الثانوي في اليابان غير إلزامي، ولكنّ النسبة الكبيرة من طلبة المرحلة الإعدادية، يتابعون تعليمهم الثانوي. تبلغ نسبة المدارس الخاصة فيها (55%)، ولا توجد أي مدرسة مجانية سواء أكانت حكومية أم خاصة. وتعدّ المدارس الثانوية مرحلة تحضيرية للدراسة الجامعية.

يتعلّم الطلبة في المرحلة الثانوية، بعض المهارات والمعلومات المختلفة التي تمكّنهم من خدمة المجتمع والدولة، مثل مقررات: الزراعة والتجارة والإنتاج الحيواني، والصناعة التي تقسم إلى هندسات كهربائية ومدنية وبنائية ومعدنية. وقد تكون هذه المدارس حكومية مركزية أو محليّة، أو أهلية.

5/1-الجامعات والمعاهد:

يتقدّم إليها الطلبة خريجو الثانوية بعد اجتياز اختبارات القبول للجامعة. وتقوم الجامعات بتطوير قدرات الطلبة التطبيقيّة والمعرفية والتربية الأخلاقية، حيث يتلقى الطلبة المعارف ويقومون بالأبحاث المتنوعّة.

مدّة الدراسة في الجامعة أربع سنوات، باستثناء كليتي الطب وطب الأسنان، فالدراسة فيهما ست سنوات. أمّا الدراسات العليا، فيها سنتان للماجستير، وثلاث سنوات للدكتوراه. ولا يوجد ماجستير للطب وطب الأسنان، بل دكتوراه.

بلغ عدد طلبة الجامعات اليابانية (8ر2) مليون في عام 2005 / 2006، موزّعون على (726) جامعة تضم ثلاثة أنواع: (جامعات وطنية، جامعات محليّة، وجامعات خاصة وهي الأكثر).

2-الإدارة التربوية في اليابان:

1/2-على المستوى القومي:

تمثّل وزارة التربية والتعليم والثقافة في اليابان السلطة المركزية المسؤولة عن التعليم، ويحدد القانون مسؤوليتها في نشر التعليم والعلوم والثقافة وتطويرها، كما أنها مسؤولة عن التخطيط المتكامل والتنسيق لعمليات تطوير البرامج التعليمية وتحسينها.

فالوزارة هي التي تعدّ المناهج القومية للمدارس العامة والخاصة، وتوافق على جميع الكتب المدرسية وتجري اختبارات تحصيلية على عدة مستويات من الصفوف المدرسية. وتعتمد الإعانات المالية الضخمة الخاصة بالمشروعات المصدق عليها، وتبدأ بوضع مشروعات التدريب في أثناء الخدمة لمواجهة الأهداف الوطنية.

2 /2- على المستوى الإقليمي:

يوجد في اليابان (479) إقليماً ينقسم كل منها إلى عدد من البلديات المحلية، ولكل إقليم مجلس للتعليم يمثل السلطة المركزية، وامتداداً إدارياً لوزارة التربية. وتتلخص مهمات هذا المجلس في الإشراف على مؤسسات التعليم الإقليمية، وتقديم النصح والمشورة الفنية لها، وتعيين مديري المدارس والمفتشين وإعداد ميزانية التعليم وتطوير برامج تعليم الكبار ونشاطات اليونسكو، وإدارة شؤون العاملين ومنح شهادات الممارسة للمعلمين.

3/2-على المستوى البلدي المحلي:

يوجد في اليابان عدد كبير من البلديات، وفي كلّ منها مجلس للتعليم مسؤول عن إدارة المؤسسات التعليمية البلدية وتطوير نشاطات تعليم الكبار واليونسكو وإدارة شؤون العاملين فيها، واعتماد الكتب الدراسية اللازمة لمدارس البلديات.وفي المدارس نفسها يقوم مديرو المدارس بوظائف إشرافية بالنسبة إلى هيئة التدريس.

ومنذ عام 1957 أصبح مديرو المدارس مسؤولين عن تقويم المعلمين، كما أنهم يقومون بكتابة تقرير عن نشاط المعلم وعن أخلاقه ويرفعونه للمجالس التعليمية المحلية.

3- تمويل التعليم في اليابان

إن التعليم العام في اليابان مسؤولية مشتركة بين السلطات المركزية (الوطنية والإقليمية والمحلية)، وتقدم كل سلطة الدعم المالي اللازم لمؤسساتها التعليمية وذلك من خلال الضرائب العامة والمحلية ومصادر الدخل الأخرى.

وتقوم الحكومة المركزية بتحمّل نصيب كبير في نفقات التعليم. وتقدّم الحكومة المركزية الإعانة المالية للتعليم بأوجه مختلفة.(عبود وآخرون، 2000، 388)

كما تقوم المجالس الإقليمية للتعليم بتقديم مساعدة مالية للمدارس في المدن والقرى، وتقوم المجالس المحلية للتعليم بالإنفاق على المدارس الأولية العامة والمدارس الثانوية الدنيا. أمّا مرتبات المعلمين فيتقاسمها بالتساوي كل من الحكومة المركزية والحكومات الإقليمية.

خامساً-النظام التربوي في ألمانيا

التعليم في ألمانيا هو شأن داخلي يتبع في كل ولاية لحكومتها المسؤولة عن توزيع المراحل التعليمية وتصنيفها وتسميتها. ينتج عن هذه الاستقلالية بعض الاختلافات في تسميات المراحل التعليمية و مددها.

أمّا تحديد المستوى المعرفي المطلوب في كل مرحلة ن وكذلك الخطوط العريضة للمناهج التعليمية، فهو من مهام الحكومة المركزية، التي تقوم بإدارة التنسيق العام بين النظم التعليمية في البلاد لتوفير المستوى المطلوب من التوافق المعرفي والتلاؤم المرحلي بين أنظمة التعليم في الولايات كلّها، بما يكفل الاعتراف في كل الولايات بجميع الشهادات التعليمية الصادرة عن إحدى المؤسسات التعليمية الألمانية بشكل عام.

1- الهيكلية التعليمية:

يتكوّن النظام التعليمي في ألمانيا عموماً من أربع مراحل تعليمية متراكمة، وهي على التوالي: (المرحلة الأساسية، المرحلة الثانوية الأولى، المرحلة الثانوية

الثانية، التعليم العالي).وتعدّ المراحل الثلاث الأولى مراحل مدرسية تتبع لوزارة التربية، أما المرحلة الرابعة فلها وزارة خالصة بها.

ويشار إلى أن النظام التعليمي لا يضع اعتباراً لما يسبق هذه المراحل الأربع من سنوات رياض الأطفال ومراحل تحضيرية خاصة، وأن إمكانية متابعة التعليم يضمنها النظام التعليمي حتى بعد إتمام المراحل الأربع السابقة، وذلك إذا توافرت ظروف المتابعة الحرة الشخصية للمتعلم. وبهذا فإن النظام التعليمي في ألمانيا لا يقف عند سنٍ أو مرحلة معينة، بل يتيح الفرصة بشكل مستمر لمتابعة التقدم العلمي والاعتراف الأكاديمي.

1- مرحلة ما قبل المدرسة:

توجد دور لرياض الأطفال في ألمانيا، يدخل بعضها ضمن النظام التعليمي في عدد قليل من الولايات، ولا يدخل في النظام التعليمي في معظم الولايات. يقوم على إنشاء هذه الرياض مؤسسات وهيئات حكومية وخاصة أو دينيّة. ومدّة هذه الرياض من (2-3) سنوات، وتستوعب الأطفال من عمر (3-5) سنوات.

2-المرحلة الأساسية:

هي مرحلة إلزامية و تبدأ من سن السادسة وتستغرق في حال الانتقال الطبيعي أربع سنوات. وفي بعض الولايات قد تستغرق (خمس أو ست سنوات)، وفي هذه الحالة تحسب السنوات الزائدة من المرحلة التعليمية التالية. وتعدّ هذه المرحلة في كل الولايات الألمانية، بداية للتعليم الرسمي. ثمّ تأتي بعدها المدارس المتوسّطة، حيث يقبل التلاميذ بعد إتمام الدراسة الإلزاميّة، سواء لمستوى الصف الرابع أم

لمستوى الصف السادس، وتستمرّ حتى نهاية الصف العاشر. ويوجد تشابه بين هذه المدرسة والمدرسة الثانوية الدنيا في الولايات المتحدة الأمريكيّة.

3-المرحلة الثانوية:

تمتدّ الدراسة في المرحلة الثانوية الأكاديميّة من (7-9) سنوات، وذلك بحسب نوع التخصّص الدراسي. يتمّ القبول في هذه الثانوية بعد اجتياز الطلبة بعض الاختبارات العلمية والثقافية إضافة إلى اختبارات القدرات المؤهّلة. كما توجد في ألمانيا مدارس أخرى من التعليم الثانوي في المناطق الريفيّة، يقبل فيها الطلبة بعد الصف الرابع أو السادس.

وهناك مدارس ثانوية متخصّصة للبنات مثل (الاقتصاد المنزلي)، والدراسة فيها ثلاث سنوات، وتقدّم فيها برامج علمية وأكاديميّة إلى جانب الاقتصاد المنزلي. كما توجد مدارس خاصة بالاقتصاد وإدارة الأعمال، مدّة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتركّز على نظم الاقتصاد وإدارة الأعمال، وقد تؤهّل خريجيها لمدارس عليا في هذا التخصّص.

وفي مجال التعليم الفنّي، توجد مدارس فنيّة يقبل فيها الطلبة بعد مرحلة التعليم الإلزامي، أو قضاء فترة التعليم في مراكز التلمذة الصناعية. كما توجد مدارس للتعليم الحرفي التي يقضي فيها الطلبة ثلاث سنوات أو أربع سنوات، يحصلون في نهايتها على شهادة تأهيلية للعمل في حرفة معيّنة.

وتشمل المرحلة الثانوية أربعة أنماط مدرسية مختلفة، وهي: المدرسة الأساسيّة، المدرسة العملية، المدرسة العلميّة، والمدرسة الشاملة. وهناك تكامل بين التعليم الثانوي العام والفنّي.

1/3- المدرسة الأساسية (Haupschule):

تعدّ مدرسة إلزامية لجميع الطلاب الذين أتموا مرحلة التعليم الأساسي ولم يلتحقوا بأيٍ من الأنماط المدرسية الأخرى، لذا فهي تتصرف عن المواد العلمية إلى الأساسيات المهنية مراعاة لإمكانيات طلابها.

وهذا النمط من المدارس موجود اليوم في ست ولايات ألمانية فقط، و تستمرّ دراسته من الصف الخامس إلى التاسع وفي بعض الولايات إلى الصف العاشر (كولاية برلين وولاية نورد راين فيستفهالن). وبعد إتمام العام الأخير من هذا النمط الدراسي يحصل الطالب على شهادة التعليم المهني الأساسي، التي تمكنه في المرحلة الثانوية الثانية من المتابعة فيما يعرف بـ (Ausbildung)، وهو تدريب مهني عملي يستمر ثلاث سنوات يخرج الطالب بعدها إلى الحياة العملية عاملاً مهنياً في الحقل الذي أتمّ دراسته.

يتمّ تركيز المنهاج الدراسي في المدرسة الأساسية على الجانب العملي والتدريبي بشكل أساسي، وللطالب أن يختار وفق رغبته الشخصية الحقل المهني في دراسته، وهو بالضرورة ذات الحقل الذي سيزاول فيه عمله بعد إتمام الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النمط من المدارس ليس له مقابل في المنطقة العربية لافتقارها إلى الربط بين المعمل و المدرسة.

2/3-المدرسة العملية (Realschule):

تعمل المدرسة العملية على تأمين الربط بين التعلم النظري والتطبيق العملي وذلك دون إخلال بالمستوى العلمي. فيتلقى الطالب في هذه المدرسة أساسيات

العلوم في شتى المجالات، وفي الصف السابع يتوجب على الطالب أن يختار الاتجاه الذي يريد المتابعة فيه، وبالتالي الحصص الدراسية التي ينبغي أن يتلقاها. ومن هذه الخيارات الاقتصاد، العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية والهندسية، وكذلك تعلّم لغة أجنبية. وتحديد إطار المجالات المتاحة أمام الطلاب هو من مهام الولاية، وأحياناً يكون متعلقاً بالمدرسة ذاتها.

تبدأ المدرسة العملية مع الصف الخامس، وفي بعض الحالات مع الصف السابع، وتستمر حتى الصف العاشر، حيث يحصل الطالب بعد إتمام الدراسة فيها على شهادة التعليم المتوسط، التي تمكّنه من الالتحاق إما بأحد المعاهد المتوسطة أو بإحدى المؤسسات التعليمية الحكومية التي تؤهله للعمل لدى المنشآت الحكومية العامة حيث تتكفل الحكومة بتوظيفه. ويستمر التأهيل لدى المعهد المتوسط أو المؤسسة الحكومية لمدّة تصل إلى عامين أو عامين ونصف، وهي تمثّل المرحلة الثانوية الثانية للتعليم.

كما أن شهادة التعليم المتوسط التي تمنحها المدرسة الصناعية لطلابها تتيح لهم ضمن شروط محددة الانتقال لمرحلة التعليم العالي ومتابعة الدراسة في الجامعات الهندسية (Universitäten) أو الجامعات التقنية (Fachhochschulen).

3/3- المدرسة العلمية (Gymnasium):

يمتاز هذا النمط عن سواه، أنّ المدرسة معنية بتغطية المبادئ الأساسية للعلوم المختلفة بشكل أعمق ممّا هو عليه الحال، في سواها من مدارس النمطين السابقين. وتعدّ المدرسة في هذه الحال بوابة الطالب للتعليم العالي، وتمتلك الحق في توجيه

الطالب إلى أحد الخيارين السابقين في حال بدا للمدرسة محدودية الإمكانيات الدراسية للطالب.

يجمع هذا النمط بين كلا المرحلتين الثانويتين الأولى والثانية من دون أية مرحلة انتقالية بينهما. ويختلف توزيع السنوات الدراسية المستحقة في هذا النمط من المدارس بحسب التصنيف المتبع، فبعض الولايات تتبع تصنيفاً يقسم هذه المرحلة المدرسية إلى ثلاثة مستويات متتابعة:

- المستوى الأولي: يستغرق ثلاث سنوات.
- المستوى المتوسط: يستغرق ثلاث سنوات.
- المستوى العالي: يستغرق سنتين إلى ثلاث سنوات.

وتقسم في بعض الولايات إلى مستويين:

- المستوى الأول: من الصف الخامس إلى العاشر
- المستوى الثاني: حتى الثاني عشر أو الثالث عشر

وقد تتبع بعض الولايات تصنيفات أخرى. ولكنّ القاسم المشترك الذي يجمع بين هذه التصنيفات هوأن الفترة الكلية المقرّرة لهذا النمط المدرسي هي تسع سنوات، أي أنّ المدرسة تستمرّ في استقبال الطالب حتى الصف الثالث عشر. غير أنه منذ عام (2004) أصبح مطروحاً أمام الطالب خيارٌ جديد يمكنّه من إنهاء هذه المرحلة المدرسية في ثماني سنوات أي في الصف الثاني عشر، وبالتالي توفير سنة دراسية.

ومن المشترك أيضاً بين هذه التصنيفات، أنّ العام الأخير في هذا النمط المدرسي يسمى "Abitur" وهو ما يقابل الصف الثالث الثانوي في البلدان العربية، غير أنّ الامتحان الأخير في نهاية هذا العام ليس مركزياً.

وبعد اجتياز الامتحان بنجاح يكون الطالب قد أنهى المرحلة الثالثة من نظام التعليم في ألمانيا، حيث يحصل الطالب على الشهادة الثانوية العامة التي تخوله من متابعة التعليم في أي من الخيارات الخاصة بالمرحلة الرابعة من نظام التعليم، وهي (مرحلة التعليم العالي).

تجدر الإشارة إلى أن الطالب يتلقى في المدرسة العلمية من المواد ما يؤهله لمتابعة الدراسة الأكاديمية في الاتجاه الذي يرغب. و يقابل هذه المدرسة في الأنظمة المدرسية العربية المدرسة العامة بفرعيها العلمي والأدبي وكذلك مدرسة الفنون والموسيقا.

4/3-المدرسة الشاملة (Gesamtschule):

هي محاولة جديدة في اتجاه تقليص الفوارق بين المدارس والجمع بين الأنماط السابقة لإتاحة مجال أوسع للطالب لكي يختبر إمكانياته وميوله، ويحدّد المجال الذي يجد نفسه فعالاً فيه. وهذا النمط الدراسي لم يصل بعد لحالة النضوج التطبيقي.

ما يميز هذا النمط المدرسي هو أنه يتيح للطالب أفقاً واسعاً من الخيارات المستقبلية للمتابعة سواءً في المعاهد الفنية و المتوسطة أو في الجامعات. وهذا النمط من المدارس ليس له مقابل مباشر في مختلف الأنظمة المدرسية العربية.

5/3-التكامل بين التعليم الثانوي العام والفنّي في ألمانيا:

تبدأ اختيارات التلاميذ لمساراته التعليميّة المستقبليّة في مرحلة مبكرة من حياتهم الدراسيّة. فبعد قضاء أربع سنوات في المرحلة الابتدائيّة، يتمّ تعريف التلاميذ بأنواع التعليم المختلفة خلال السنتين الدراسيتين، الخامسة والسادسة. وسواء كان ذلك في المدارس الأساسية ذات السنوات الخمس أم المدارس المتوسطة ذات السنوات الست. ويتمّ توجيههم تمهيداً لاختيار المسار الدراسي بعد السنة السادسة وبداية السنة السابعة.

ويعتمد نظام التعليم في ألمانيا على مبدأ التكامل بين التعليم العام والفني، وبين الدراسة النظرية والتدريب العملي، حيث أنّ قنوات التعليم بينهما مفتوحة، وفرص استكمال الدراسة العالية بعد الثانوية، متاحة أمام خريجي التعليم الثانوي، العام والفنّي. ويظهر التكامل في المناهج الدراسية من خلال التنوّع الواسع في التعليم الثانوي، وإتاحة المجال لدراسة مواد اختيارية فضلاً عن المواد الإلزاميّة. ويواصل التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة، في المدارس التي تدرّس العلوم الإنسانية، والمدارس التي تدرّس الرياضيات والعلوم، والمدارس الشاملة بنوعيها (التكاملي والتعاوني). وهذه المدارس جميعها ذات مناهج دراسيّة تزوّد الطلبة بأساسيات المعرفة والعلوم والثقافة العامة. وتتضمّن مناهج التعليم الثانوي الفنّي علوماً نظرية وتطبيقات عملية تؤهّل خريجيها لمواصلة دراستهم العالية أو الالتحاق بسوق العمل.

وتوجد في ألمانيا نظم للتعليم المتكامل، من أبرزها نظام التعليم المزدوج، ونظام الثانوية التخصّصية.

- **نظام التعليم المزدوج:** يجمع بين مقوّمات التعليم الثانوي العام والفنّي، حيث تتضمّن مناهجه مواد عامة (رياضيات، لغات، علوم اجتماعية، واقتصاد)، ومواد مهنية لها علاقة بنوع التخصّص المهني، إضافة إلى المواد الاختيارية. توجد مدارس تكميلية مدّتها سنة واحدة أوسنتان، وتختصّ بتأهيل خريجي المدارس الأساسية والمتوسّطة لسن معيّنة، فضلاً عن الالتحاق بالجامعات أو المعاهد العليا بعد ممارسة المهن لمدّة معيّنة.
- **نظام الثانوية التخصّصيّة:** هي أحدث نوع من مدارس التعليم المهني والفنّي، تضمّ أربعة تخصّصات أساسية هي (الهندسة، التكنولوجيا، الاقتصاد، والزراعة). يقبل فيها خريجو المرحلة المتوسّطة الذين أنهوا عشر سنوات دراسيّة، ويتمّ تأهيلهم خلال سنتين للالتحاق بمدارس الهندسة العليا. تتضمّن مناهج السنة الأولى مواد علمية وتخصّصيّة، وتدريبيّة في المدارس والمصانع. وتخصّص السنة الثانية لدراسة العلوم الأساسيّة التخصصيّة. ويتميّز التعليم الثانوي عامة والفنّي خاصّة، بارتباطه الوثيق باحتياجات سوق العمل، وتحديد برامجه وتخصصاته وفق البنية الاقتصادية المحليّة، سواء من خلال التدريب وسوق العمل، أم بالمنطقة الجغرافية ونوعيات البرامج والتخصصات المطلوبة فيها.

4-التعليم العالي:

تبدأ هذه المرحلة بعد الحصول على" Hochschulzugangsberechtigung"، وهي شهادة تثبت توافر الكفاءة العلمية المطلوبة لدخول مرحلة التعليم العالي، أي ما يقابل الشهادة الثانوية العامة في سورية.

يقوم التعليم العالي في ألمانيا بشكل أساسي، على قرابة أربعمئة مؤسسة تعليمية (معاهد وكليات) هي بأغلبيتها مؤسسات حكومية، بينما تتبع البقية في ملكيتها للكنيسة أو للقطاع الخاص. ففي عام(2007) بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي (391) مؤسسة وجميعها يسمح للطالب الأجنبي (من يحمل شهادات أكاديمية صادرة عن هيئات غير ألمانية بغض النظر عن جنسيته) الالتحاق ضمن شروط أكاديمية تتبع لكل مؤسسة على حدة.

ويمكن تصنيف هذه المؤسسات التعليمية حسب الغاية والطريقة التأهيلية، على النحو الآتي:

1/4-الجامعات وكليات اللاهوت وكليات التربية وطرائق التدريس (Universitäten, Theologische und PädagogischeHochschulen):

تشتمل على(124) مؤسسة من مجمل المؤسسات، وتضمّ حوالي (69%) من إجمالي عدد طلاب مرحلة التعليم العالي في ألمانيا، الذي يبلغ قرابة مليوني طالب.

2/4-مؤسسات التعليم العالي التقني أو "الجامعات التقنية" (Fachhochschule):

تشتمل على (215) مؤسّسة من مجمل المؤسسات، وتضمّ حوالي(29%) من إجمالي عدد الطلاب. يتم التركيز هنا على المخابر والتطبيقات العملية، وقد كانت إلى فترة قريبة، تعدّ ذات مستوى أكاديمي أدنى ممّا هو عليه في الجامعات، وهذا انعكس على الراتب الوظيفي والقيمة الاجتماعية للعاملين في هذه المؤسسات.

وتعمل الحكومة الألمانية اليوم على إلغاء الفوارق المذكورة مع الإبقاء على الاختلاف في منهجية التعليم.

ولكن من إيجابيات هذا الخيار الأكاديمي أنه يتيح لخريجيه فرص عمل أوسع إذا ما تمّت المقارنة مع فرص عمل خريجي الجامعات عامة.

3/4-جامعات الفنون (Kunsthochschulen):

تشغل (52%) من مجمل المؤسسات، وتضمّ حوالي (2%) من إجمالي عدد الطلاب.

يضاف إلى المؤسسات المذكور، وجود أصناف أخرى من مؤسسات التأهيل الأكاديمي التابعة للتعليم العالي في ألمانيا ولكنها لا تعدّ مؤسسات تعليمية كالجامعات، كما أنها مخصصة فقط للطلبة الألمان.حيث يمضي الطالب نصف الفترة الزمنية المقررة للحصول على شهادة التخرج في الشركات والقطاع الصناعي. ,يمكن توجيه المسار الدراسي نحو المزيد من التخصص في المجال الهندسي أو المجال الإداري.

5-إدارة التعليم في ألمانيا:

تضمّ ألمانيا الاتحادية ست عشرة ولاية، لكل ولاية وزير مسؤول عن السياسة التعليميّة، وهذا ينطلق من المبدأ الاتحادي (الفيدرالي) الذي ينصّ على توزيع الصلاحيات بين الحكومة الاتحادية والولايات التي تعطى صلاحيات الإشراف على التعليم. وتتركّز مهمّة الحكومة الاتحادية في الشؤون التشريعية والمالية والتخطيط التربوي، والتعاون مع الولايات في ميدان التعليم.

ومن الناحية التنفيذية، تقوم لجنة الاتحاد للتخطيط التربوي والبحث العلمي، ومؤتمر وزراء التعليم والثقافة في الولايات، بالعمل على تنسيق العمل التربوي في إطار النظام التعليمي العام، وفي تنظيم المنشآت التربوية، وتحديد الاتجاهات التربوية، ومضمون المناهج التربوية، والاعتراف بالشهادات الممنوحة. وتخضع إدارة النظام التعليمي في ألمانيا، لنظام يقوم على ثلاثة مستويات:

- المستوى الأول (مستوى القمّة): يتمثّل في وزارة الثقافة في الولاية.
- المستوى الثاني (مستوى الوسط): يتمثّل في الدوائر الإدارية التابعة للمحافظ، أو هيئات المدارس العليا المستقلّة، التي يشرف عليها المديرون الحكوميون والمجالس المدرسيّة التي تشرف على المدارس المهنية.
- المستوى الثالث(مستوى القاعدة): يتمثّل في الإدارة التعليميّة التي تشرف على المدارس الأساسيّة والامة، والمدارس التخصصيّة، وبرأس الإدارة التعليميّة مستشار المدارس.

إنّ التنظيم الإداري يتكوّن من مدير المدرسة، فمستشار المدارس (مدير التعليم) فالمحافظ، فوزارة الثقافة، في كلّ ولاية. وتنصّ المادة (21) من الدستور الألماني الاتحادي على أن تسهم الأحزاب السياسية في وضع السياسة التعليمية والتربوية في البلاد. ومن الجدير بالذكر أنّ الإدارة التعليميّة في ألمانيا، لا تضمّ جهاز توجيه فيدرالي، أو أية قيود فيدرالية على الإدارة التعليميّة.

6-تمويل التعليم في ألمانيا:

يتوزّع تمويل التعليم في ألمانيا بين الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات (حيث أكبر نصيب من ميزانية التعليم) وبين بلديات المدن والقرى. فالحكومة

الفيدرالية تقدّم حوالي (7%) من مجموع الانفاق على التعليم، بينما تقدّم الولايات حوالي (32%). وتتحمّل السلطات المحليّة ما يقرب من (23%)، وتغطّى النفقات الأخرى من الأموال العامة والمساعدات الموقوفة من قبل الجمعيات العلميّة. وتقوم الولايات بدفع رواتب المعلمين والعاملين، حيث يقوم نظام التمويل على الأسس الآتية:

1/6- لا يجوز لأية ولاية أن تفرض رسوماً مالية على طلبة المدارس العامة، وتقوم حكومات الولايات بتقديم المواد التعليمية مجاناً للطلبة. كما تحصل بعض المدارس على دعم مالي (إعانات ومنح) لتعويض العجز في ميزانيتها.

2/6- تخصّص الجهات المسؤولة، سيارات لنقل التلاميذ إلى المدرسة وبالعكس. ويحق للطلبة الحصول على مساعدات مالية بموجب قانون تشجيع التأهيل المعمول به.

3/6- تعتمد عملية تمويل التعليم على الولايات والأقاليم، وبعض الهيئات الحرّة (الرأسمالية) وبنسب مختلفة، وفي ضوء مقدراتها المالية، مع الحرص على سياسة الدولة في التعليم. وتختلف نسبة ما تنفقه الولايات على التعليم، في ضوء ما تنفقه كل ولاية، فهناك ولايات تقدّم دعماً مالياً محدوداً من ميزانيتها، وهناك ولايات تقدّم دعماً مالياً كبيراً، وذلك يرتبط بحجم ميزانية الولاية، إذ تتراوح نسبة ما تنفقه بعض الولايات من ميزانيها ما بين (16%-40%) من ميزانيتها.

4/6- تقوم الأقاليم والمناطق المحليّة بتقديم الأموال اللازمة لتوفير الأبنية التعليمية، وصيانتها، إلى جانب ما يقدّم من دعم حكومات الولايات. ولا تفرض

في ألمانيا أية ضرائب تعليميّة، ويحصل التعليم على مخصصاته التمويلية من الضرائب العامة المحصّلة من قبل حكومات الولايات أو المناطق المحليّة. (التعليم في ألمانيا –http: //ar.wikipedia.org/wili)

سادساً– مقارنة تقريبية بين الأنظمة التربوية في الدول المتقدّمة:

من خلال المقارنة بين الأنظمة التربوية في البلدان المتقدّمة التي سبق عرضها، يتبيّن أنّ ثمّة قواسم مشتركة فيما بينها من حيث المراحل التعليميّة الأساسيّة، ولكنّ ثمّة اختلافات في طبيعة هذه المراحل وتوزّعها وتخصّصاتها، ولا سيّما مرحلتا (التعليم المتوسّط والثانوي)، إضافة إلى بعض الاختلافات في الإشراف التربوي وتمويل التعليم. والجدول التالي يوضّح الهيكل التعليمي لكلّ دولة، بمراحله وتخصّصاته.

جدول يبيّن هيكلية النظام التربوي في بعض الدول المتقدّمة

الدولة	ما قبل المدرسة	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة	الإشراف والتمويل
الولايات المتحدة الأمريكيّة	-رياض أطفال -حكومية وخاصة -(2-5) سنوات	التعليم الابتدائي -عام ومجاني -من(5-10) سنوات	إعدادية- (ثانوية دنيا) -مجانية وإلزامية -من(12-15)سنة	ثانوية عليا (معاصرة) -إلزاميّة -حكومية وخاصة -من(15-18)سنة	التعليم العالي -عام وخاص -معهد عال (4)سنوات -معهد متوسط (سنتان)	-الإشراف: مركزي + حكومة الولاية + الحكومة المحليّة -التمويل: محلي57% الولاية39% مركزي4% -إعداد المعلمين تعليم عالي مشترك (2-4) سنوات

الدولة	ما قبل المدرسة	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة	الإشراف والتمويل
المملكة المتحدة	-حضانة ورياض أطفال -اختيارية -عامة وخاصة -من(3-5) سنوات	التعليم الابتدائي -إلزامي ومجاني -حلقة أساسية- حلقة توسّع -من(6-11)سنة	ثانوية دنيا -إلزامية ومجانية -من (11-16) سنة - عامة	المدرسة الشاملة -عامة ومهنية -محلتان (11-14) سنة (15-18) سنة	التعليم العالي -حكومي وخاص -جامعة أكاديمية جامعة مفتوحة (4)سنوات وأكثر -ماجستير ودكتوراه	-الإشراف: مركزي ومحلّي -التمويل: مركزي ومحلّي -إعداد المعلم تعليم عال (2-4)سنوات -إعداد المعلمين تعليم عال حكومي (2-4)سنوات
فرنسا	-اختيارية -حكومية وخاصة -من(3-5) سنوات	التعليم الابتدائي -إلزامي ومجاني -حكومي وخاص -من(5-11 أو12) سنة	الإعدادية -إلزامية ومجانية -عامة ومهنية -حلقة توجيهيّة -من(12-15)سنة	ثانوية عليا -إلزاميّة (3سنوات) -عامة ومهنية وتقنية -حكومية وخاصة	التعليم العالي -جامعة أكاديمية (4سنوات وأكثر) -معهد عال (4سنوات) -تعليم قصير الأمد (2-3) سنوات -تعليم طويل (3) سنوات بعد الليسانس -مدارس ومعاهد كبرى (5)سنوات	-الإشراف: مركزي _ مناطق تعليمية + إدارة محليّة -التمويل: الحكومة القومية + البلديات + الطاع الخاص -إعداد المعلّم (تعليم عال) -تدريب أثناء الخدمة

Damascus University

الدولة	ما قبل المدرسة	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة	الإشراف والتمويل
اليابان	رياض أطفال -اختيارية في المنزل وبرامج تلفازية -من(3-6) سنوات	التعليم الابتدائي -إلزامي ومجاني حكومي 99% -من(6-12) سنة	المرحلة المتوسّطة (ثانوية دنيا) -إلزامية ومجانية حكومية95% خاصة5% -من(12-15) سنة	ثانوية عليا -غير إلزامية حكومية45% خاصة55% عامة +فنية +مراسلة	التعليم العالي -حكومي مجاني وخاص ومحلّي -جامعية (4 سنوات) -الطب (6 سنوات) -ماجستير سنتان -دكتوراه (4 سنوات)	-الإشراف: مشترك بين السلطات الوطنية والإقليمية والمحليّة -التمويل: مركزي + إقليمي + محلّي -أعداد المعلّم (تعليم عال) أربع سنوات
ألمانيا	رياض أطفال -اختيارية -حكومية وخاصة -من(3-5) سنوات	التعليم الابتدائي -إلزامي ومجاني -ست سنوات -(6-12) سنة	المرحلة المتوسّطة (ثانوية دنيا) -إلزامية ومجانية (7-9)سنوات -عامة ومهنية	الثانوية (المدرسة الشاملة) -إلزامية / مدفوعة جزئياً -مدارس أكاديمية ومدارس متخصّصة -أساسيّة (3 سنوات) -عملية (3 سنوات) -علمية (8سنوات)	التعليم العالي -حكومي وخاص -جامعة أكاديميّة (4 سنوات) +ماجستير ودكتوراه -كليات لاهوت وتربية جامعات تقنية جامعات فنون -معاهد تقنية (سنتان)	-الإشراف: مركزي + حكومات الولايات -التمويل: الحكومة الاتحادية (7%) حكومة الولاية (32%) السلطة المحليّة (23%) + أموال عامة

من خلال قراءة مقارنة لمضمونات الجدول السابق، نستنتج الأمور الاتية:

1-مرحلة ما قبل المدرسة:

هذه المرحلة اختيارية في الدول الخمس السابقة الذكر، وتجمع أحياناً بين الحضانة ورياض الأطفال كما في المملكة المتحدة، وتجمع بين الحكومي والخاص، بينما هي منزلية في المجتمع الياباني، تساعدها نشرات وبرامج تلفازية موجّهة للوالدين.

تستوعب هذه المرحلة الأطفال في سنّ (2-5) سنوات كما في الولايات المتحدة الأمريكيّة وفرنسا، و(3-5) سنوات في المملكة المتحدة وألمانيا.

2-المرحلة الابتدائيّة:

تتميّز هذه المرحلة بأنّها إلزاميّة ومجانية في الدول الخمس، وتقدّم تعليماً عامّاً، في سنّ ما بين (6-11) سنة في المملكة المتحدة وفرنسا، و (6-12) سنة في ألمانيا واليابان، بينما تقع في عمر (5-10) سنوات في الولايات المتحدة الأمريكيّة.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذه المرحلة تقسم إلى حلقتين في المملكة المتحدة، حلقة تعليم أساسي وحلقة التوسّع.

3-المرحلة المتوسّطة:

هذه المرحلة إلزامية ومجانية في الدول الخمس، باستثناء اليابان حيث تشارك المدارس الخاصة بنسبة (5%).وتسمّى هذه المرحلة (الإعدادية) في فرنسا، بينما تسمّى (الثانوية الدنيا) في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وألمانيا واليابان.

وهي تقدّم تعليماً عاماً في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة واليابان، بينما تقدّم تعليماً عاماً ومهنياً في فرنسا والمانيا. ومدّة الدراسة فيها (3-4) سنوات، باستثناء المملكة المتحدة، فمدة الدراسة فيها خمس سنوات.

ويشار إلى أنّ المدارس الفرنسيّة تقدّم حلقة توجيهي للتعليم (العام والتقني والمهني).

4-المرحلة الثانوية:

تتسم هذه المرحلة بأنّها إلزامية، ولكنّها مجانية في المدارس الحكومية في كلّ من (الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا) بينما هي مأجورة جزئيّاً في ألمانيا، وفي السنتين الأخيرتين في المملكة المتحدة.

تسمّى هذه المرحلة (الثانوية المعاصرة) في الولايات المتحدة الأمريكية وهي عامة، و(المدرسة الشاملة) في المملكة المتحدة وألمانيا، وهي عامة ومهنية في المملكة المتحدة، بينما تقسم إلى ثلاثة انواع في ألمانيا (مدرسة أساسية) ثلاث سنوات، (مدرسة عملية) ثلاث سنوات، و (مدرسة علمية) ثماني سنوات. أمّا في فرنسا، فهي (عامة وتقنية ومهنية).

تستوعب هذه المرحلة الطلبة في سنّ ما بين (15-18) سنة في كلّ من الولايات المتحدة الأمريكيّة وفرنسا واليابان، وفي ألمانيا في سنّ ما بين (12-15) سنة. وفي المملكة المتحدة ما بين (11-18) سنة.

5-مرحلة التعليم العالي:

تتضمّن هذه المرحلة، الدراسة الجامعية لمدّة أربع سنوات، ومن ثمّ درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه. ومنها الجامعات الحكومية العامة والجامعات الخاصة. وهي غير إلزامية وغير مجانية، باستثناء الجامعات اليابانية الحكومية فهي مجانية.

ومن الملاحظ أنّ توزّع التعليم العالي وتنوّعه يختلف من دولة إلى أخرى، ففي الولايات المتحدة، معهد عال (4 سنوات) ومعهد متوسّط (سنتان)، بينما في المملكة المتحدة جامعات تقنية ومفتوحة، كليات متوسّطة (4 سنوات) وشهادة مهنية (سنة واحدة.

أمّا في فرنسا فهناك معهد عال (4سنوات، وتعليم قصير الأمد (2-3) سنوات، وتعليم طويل (3 سنوات). كما توجد مدارس ومعاهد كبرى (5 سنوات) ومدارس متخصّصة (2-5) سنوات، وهذا تنفرد به فرنسا.

وفي المقابل نرى في ألمانيا، إلى جانب الجامعات كليات (لاهوتية وتربوية وتقنية ومفتوحة)، إضافة إلى المعاهد التقنية مدّتها سنتان. وفي اليابان تتوزّع الجامعات بين (وطنية وخاصة ومحليّة). إضافة إلى كليات احتراف (المعلومات والتقانة).

6-إعداد المعلّمين:

يتمّ إعداد المعلّمين في الدول الخمس عن طريق التعليم العالي الحكومي لمدة تتراوح ما بين (2-4) سنوات)، باستثناء الولايات المتحدة حيث يتمّ الإعداء المشترك مع القطاع الخاص.

ولا بدّ من الإشارة هنا، إلى أنّ الإعداد يشمل الجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية. إضافة إلى التدريب في أثناء الخدمة.

7-الإشراف والتمويل:

لوحظ أنّ الإشراف التربوي في الدول الخمس، تشترك فيه الإدارة المركزية والإدارات المحليّة، ولا سيّما حكومات الولايات كما في الولايات المتحدة الأمريكية والمانيا والمملكة المتحدة، واليابان.

أمّا التمويل، فيختلف من دولة إلى أخرى. ففي الولايات المتحدة تسهم الحكومة الفيدرالية بنسبة (4%)، وتسهم حكومة الولاية بنسبة (39%)، بينما تسهم الحكومة المحليّة بنسبة (57%)، أي أنّ العبء التمويلي الأكبر تتحمله الحكومات المحليّة. بينما تسهم الحكومة المركزية والبلديات المحلية بتمويل التعليم، في (المملكة المتحد وفرنسا واليابان).

وفي ألمانيا، تسهم الحكومة الاتحادية بنسبة(7%) من تمويل التعليم، بينما تسهم حكومة الولاية بنسبة (32%)، والسلطات المحليّة بنسبة (23%)، وتغطى النسبة الباقية من التمويل من الأموال العامة.

وهكذا نجد أنّ تمويل التعليم تتقاسمه جهات متنوّعة لها علاقة بالتخطيط التربوي وتنفيذ الخطط التربوية، والإشراف عليها، بدءاً من القمّة المركزية إلى السلطات المحليّة في البلديات والمناطق.

مراجع الفصل السادس

- أبيض، ملكة (1992) التربية المقارنة، دمشق، مطبعة جامعة دمشق.
- (التعليم في ألمانيا- منتديات جودة التعليم-القسم العالمي

http: //ar.wikipedia.org/wili

- عبود، عبد الغني وآخرون(2000) التربية المقارنة والألفية الثالثة: (الإيديولوجية والتربية والنظام العالي الجديد)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- مطاوع، إبراهيم عصمت وحسن أمية (1980) الأصول الإدارية للتربية. القاهرة: دار المعارف.
- Elganname, m: la crise, De laadministration, Dans, lespays, arabee, p.u.f, 1987.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السابع

الأنظمة التربوية

في بعض البلدان الناميّة

أولاً– النظام التربوي في سورية

ثانياً–النظام التربوي في مصر

ثالثاً–النظام التربوي في الصين الشعبية

رابعاً– النظام التربوي في الهند

خامساً– التربوية في ماليزيا

سادساً – النظام التربوي في الفيليبين

سابعاً– مقارنة تقريبية بين الأنظمة التربوية في الدول النامية

مصادر الفصل السابع ومراجعه

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

أولاً- النظام التربوي في سورية

مقدّمة:

تقع سورية في الجزء الجنوبي الغربي من قارة آسيا، على الساحل الشرقي للبحر المتوسط والبحر المتوسط. وقد منحها موقعها الجغرافي امتيازاً استراتيجياً عبر التاريخ، تقدر مساحتها بـ (185000كم2). عاصمتها دمشق، وهي مأهولة بالسكان منذ عام (8000 إلى 10000) قبل الميلاد، وبهذا تكون من أقدم المدن المأهولة في التاريخ والعالم.

الدولة هي المسؤولة عن رعاية العملية التربوية/التعليميّة والإشراف عليها. فالقانون السوري يكفل حق التعليم الأساسي لكل مواطن، وهو إلزامي، ومجاني لمن هم في سن التعليم. وقد عززت الدولة فكرة التعليم واعتبرته أحد أركان التطوير في البلاد على الرغم من الزيادة في عدد السكان الذي تجاوز (23) مليون نسمة حسب إحصائيات المكتب المركزي للإحصاء لعام (2009). وهذا ما فرض أعباء كبيرة على الدولة من حيث استيعاب الأفراد الذين هم في سن التعليم والعمل على توفير المدارس والمناهج والمعلمين والوسائل وغير ذلك من المستلزمات التي تؤثّر في نوعية التعليم.

ولذلك حظيت التربية في سورية باهتمامٍ كبير من قبل الدولة ضمن الخطط التنموية؛ ولاسيَّما منذ الربع الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، باعتبار التربية الأسلوب الأفضل في إعداد الإنسان الذي يعدّ أساس التنمية البشرية وغايتها؛

1- تطور التربية في سورية:

حصلت سورية على استقلالها عام (1946) ومنذ ذلك بدأت الحكومات السورية بإجراء تغيرات جذرية في نظام التعليم السوري الذي كان سائداً في عهد الانتداب الفرنسي، على شكل النظام التعليمي الفرنسي.

وبدأت المحاولات مع صدور أول دستور سوري بعد الاستقلال الذي أكد على إلزامية التعليم الابتدائي لجميع السوريين من بنين وبنات، ومجانيتهُ في المدارس الرسمية. ونص على أن الغاية من التعليم هي ترقية المستوى الأخلاقي والعلوم بين الأهالي وتثقيفهم على مبادئ الروح الوطنية، وتحقيق الألفة والإخاء بين أبناء الوطن. (سمعان، مرسي، 1977، ص 508، 509).

وفي ضوء متطلبات المرحلة الجديدة بعد الاستقلال، انطلقت التربية السورية من أن هدف التعليم إنشاء جيل قوي بجسمه وتفكيره، مؤمن بالله متمثل بالأخلاق الفاضلة، مجهز بالمعرفة، مدرك لواجباته وحقوقه. (السيد، 2005، ص110).

واستندت على أسس عدّة حدّدها الدستور السوري عام 1950، من أهمها:

- **الأساس الديمقراطي:** أي أن التربية والتعليم حق لكل مواطن، وينشأ عن هذا المبدأ أربع نتائج هي: إلزامية التعليم، ومجانية التعليم، وحرية التعليم، وتوحيد مناهج التعليم.

- **الأساس الاجتماعي:** ويعني أن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل مدرك لواجباته وحقوقه، عامل للمصلحة العامة، مشبع بروح التضامن، متقيد بالنظام، متسامح، يتعامل مع الآخرين بالاحترام والتقدير.

- **الأساس القومي:** ويقوم هذا الأساس على جعل اللغة العربية لغة التعليم في جميع المراحل الابتدائية والثانوية والعالية، والتأكيد على الجوانب الإيجابية في التاريخ والحضارة العربية. وهذا يتماشى مع الدستور السوري الذي أكّد على أن سورية جمهورية عربية ديمقراطية، وأن الشعب السوري جزء من الأمة العربية، وأن التعليم يجب أن يهدف إلى إنشاء جيل جديد يعتز بالتراث العربي.

لكنّ هذه الأسس بقيت حبراً على ورق، ولم تنفّذ لأسباب عدة أهمها: قلة الموارد المادية والبشرية المختصة، وارتفاع عدد الأميين بالإضافة إلى المشكلات الاقتصادية والسياسية والإدارية، التي شكلت جداراً منيعاً في مسيرة التقدم والتطور. (علي والجندي، 1998، ص32 - 33).

وبعد ثورة الثامن من آذار عام 1963، حدّدت أهداف التربية بتعريف الناشئة بتراث أمتهم الحضاري، والتراث الإنساني لتزداد ثقتهم بأمتهم وبمقدراتها على أداء رسالتها في إغناء التراث البشري على مر العصور، وإبراز أهمية التعاون بين الأمم المختلفة في التقدم الإنساني والنضال من أجل تحرير العالم من الاستعمار ومن علاقات الاستغلال والتبعية. (السيد، مرجع سابق، 111).

لقد اهتمت الثورة بنشر التعليم بين جميع أبناء الشعب وعمدت إلى افتتاح المدارس الابتدائية والثانوية والمعاهد المهنية والفنية المختلفة، فزاد عدد الطلاب والمدارس والمدرسين، ورافقه تطور نوعي شامل في مجال المناهج وإعداد المدرسين، تأكيداً لمبدأ ديمقراطية التعليم لتحقيق المساواة بين المواطنين، وحقّ التعليم للجنسين.

وبعد قيام الحركة التصحيحية في السادس عشر من تشرين الثاني عام 1970 زاد الاهتمام بالتعليم وتطورت وسائله وأساليبه، إذ أكّد الدستور الدائم الذي صدر

بالمرسوم رقم (208) المؤرخ في 1973/3/13، أنّ أهداف النظام التربوي يهدف إلى: " إنشاء جيل عربي قومي اشتراكي علمي التفكير، مرتبط بتاريخه وأرضه معتزاً بتراثه، مشبع بروح النضال من أجل تحقيق أهداف أمته في الوحدة والحرية والاشتراكية، والإسهام في خدمة الإنسانية وتقدمها»..

وقد تمّ بعد ذلك، افتتاح العديد من المدارس في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، كما تمّ افتتاح جامعات جديدة (البعث وتشرين والفرات) إضافة إلى كليات جديدة ضمن إطار جامعتي دمشق، وحلب، إضافة إلى افتتاح عدد من الجامعات الخاصّة، وذلك لمواكبة مسيرة التطور والتجديد التربوي والتعليمي.

2-إدارة التعليم وتمويله في سورية:

نظام الإدارة التربوية في سورية نظام مركزي، حيث تشرف وزارة التربية على التعليم العام إشرافاً مالياً وإدارياً مباشراً، كما تشرف وزارة التعليم العالي على مؤسسات التعليم العالي والجامعات الحكوميّة والخاصة.

تقسّم الوحدات الإدارية في سورية، من الأكبر إلى الأصغر، على النحو التالي: المحافظة، المدينة، البلدة، القرية، الوحدة الريفية.

وتناط بمجلس المحافظة مسؤوليات في القطاعات المختلفة، ومن بينها التربية والتعليم على النحو التالي:

- إنشاء أبنية التعليم على اختلاف أنواعه ومراحله، بما فيها رياض الأطفال.
- تطبيق خطة التعليم الإلزامي.
- تزويد المدارس بالعناية الصحية.

- الإشراف على معسكرات الطلائع.

وتعدّ الدولة المصدر الرئيسي لتمويل التعليم في جميع مراحله، إلى جانب القطاع الخاص الذي يسهم بنسب ضئيلة. فالدولة تخصص جزءاً من ميزانيتها العامة للإنفاق على التعليم يستثمر في المجالات التالية:

- الاعتمادات المخصصة للمشاريع المطبقة بما فيها الأبنية والتجهيزات لكافة المراحل.
- الاعتمادات المخصصة للمدارس التقنية والفنية والتعليمية.
- والاعتمادات المخصصة للإدارة المحلية، ومنها ما يحوّل إلى المديريات في المحافظات وللمدارس الخاصة.

وقد بلغت النسبة المخصصة للإنفاق على التعليم في عام (2002م) ما يقرب من 11% من الميزانية العامة في سورية.

(National Center on the Education and Economy 2006).

3- نظام التعليم العام في سورية:

مدّة التعليم العام في سورية اثنا عشر عاماً، تبدأ من سن السادسة وتنتهي في سن الثامنة عشر. وتعد السنوات التسع الأولى منها، مرحلة إلزامية إجبارية وينظم السلم التعليمي العام على النحو الآتي:

1/3- التربية قبل المدرسيّة (مرحلة رياض الأطفال):

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة ممهدة للتعليم الأساسي، وتضمّ الأطفال ما بين (3-6) سنوات.

وانطلاقاً من الأهداف العامة للتربية في الجمهورية العربية السورية تتحدّد الأهداف العامة لمرحلة رياض الأطفال كما يلي:

أ- رعاية شخصية الطفل من النواحي الجسمية والنفسية والحركية والفكرية واللغوية والقومية والاجتماعية وتنميتها.

ب- مساعدة الطفل على الاندماج في مجتمع الأقران، واحترام قيم الجماعة وتدريبه على التكيف الإيجابي في حياة المجتمع.

ج- غرس احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة لدى الطفل.

د- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات.

هـ- إكساب الطفل منظومة من المعارف والمهارات والخبرات تهيئته للمرحلة التعليمية اللاحقة. (مرتضى، أبو النور، 2004، ص135 - 136).

وفي هذا المجال بذلت وزارة التربية جهوداً كبيرة لتوسيع الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وتحسينها، على نحو شامل، حيث تمّ عقد مؤتمر للطفولة في عام 2003م، وترافق ذلك بالخطوات التالية:

أ- صدور المرسوم التشريعي رقم /55/ تاريخ 2004/9/2 لتنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة في رفع نوعية رياض الأطفال والاهتمام بالبيئة التعليمية.

ب- البدء بإعداد مربيات مؤهلات لرياض الأطفال في كليات التربية (تخرجت الدفعة الأولى منها في عام 2007). وتدريب الأطر العاملة في رياض الأطفال أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية، وزيادة عدد الرياض.

ج- إعداد مشروع رياض الأطفال الخاصة التابعة لوزارة التربية وإدراجه ضمن الخطة الاستثمارية لوزارة التربية والبدء بتنفيذه اعتباراً من عام 2007/2006م،

حيث تم افتتاح (68) روضة للعام 2006 – 2007م (و60) روضة للعام 2007 – 2008م، كمرحلة أولى يليها افتتاح 500 روضة على مدى خمس سنوات. (وزارة التربية، 2007، ص24).

والجدول التالي رقم (2) يوضح توزع رياض الأطفال حسب المحافظات ما بين عامي (2004 – 2008م).

YEARS	مطعون Teach-ers	Children الأطفال			Affiliated with الرياض حسب التبعية						السنوات
		مجموع Total	إناث Female	ذكور Male	المجموع Total	جهات أخرى Others	خاص Private	نقابة المعلمين Teachers' Syndicate	الاتحاد النسائي Women union	وزارة التربية Minis. of Education	
2004	6710	146403	67996	78407	1475	56	824	330	224	41	٢٠٠٤
2005	6818	149811	69932	79879	1526	62	867	325	226	46	٢٠٠٥
2006	6541	155731	73700	82031	1533	48	901	197	196	191	٢٠٠٦
2007	7769	145781	69281	76500	1637	40	974	196	185	242	٢٠٠٧
2008	8018	147935	69655	78280	1737	32	1055	212	173	265	٢٠٠٨
BY MOHAFAZAT :											حسب المحافظات :
Damascus	1211	24023	11668	12355	203	3	166	11	8	15	دمشق
Damascus Rural	1535	31184	14822	16362	264	9	198	6	44	7	ريف دمشق
Aleppo	742	17625	8093	9532	181	-	125	1	4	51	حلب
Homs	828	16030	7462	8568	175	-	131	3	23	18	حمص
Hama	549	9627	4451	5176	91	-	60	4	16	11	حماة
Lattakia	797	10852	5234	5618	161	4	118	24	10	5	اللاذقية
Deir-ezzor	242	4237	1968	2269	90	-	23	-	5	62	دير الزور
Idleb	320	5581	2574	3007	62	-	49	-	5	8	إدلب
Al-Hasakeh	154	3333	1546	1787	34	1	22	1	4	6	الحسكة
Al-Rakka	146	1692	763	929	29	-	9	-	5	15	الرقة
Al-Swelda	265	3331	1568	1763	48	-	23	8	13	4	السويداء
Dar'a	385	6595	3964	4631	105	15	58	14	12	6	درعا
Tartous	677	8483	4049	4434	260	-	52	139	15	54	طرطوس
Quneitra	167	3342	1493	1849	34	-	21	1	9	3	القنيطرة

(المكتب المركزي للإحصاء، 2009، ص332).

2/3-التعليم الأساسي في سورية:

صدر قانون التعليم الأساسي رقم /32/ تاريخ 2002/4/7م، والمتضمن دمج مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي وهي مجانية إلزامية بدءاً من الصف الأول حتى الصف التاسع، وتنتهي بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي.

كما تم إصدار النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي (2002) والمتضمن أساليب تطبيق التعليم الأساسي والخصائص المميزة لهذه المرحلة وهو في الوقت نفسه يوفّر المرجعية المباشرة لسير التعليم الأساسي، ولمواجهة أية عقبة قد تعيق حسن تطبيقه. وفي عام (2004) تم تعديله بعد ورود بعض الملاحظات الميدانية وبناءً عليه تم توزيع صفوف مرحلة التعليم الأساسي إلى حلقتين على النحو الآتي:

-**الحلقة الأولى:** (من الصف الأول حتى الصف الرابع): يقوم بالتعليم فيها معلمون – مدرسون مساعدون للتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية واللغة الإنكليزية.

– **الحلقة الثانية:** (من الصف الخامس وحتى الصف التاسع): يقوم بالتدريس فيها مدرسون مختصون ومدرسون مساعدون ومعلمو صف (إجازة جامعية). (وزارة التربية، 2007، 26 – 27).

وقد وضعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية أهدافاً لمرحلة التعليم الأساسي، من أهمّها:

أ- إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة، وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.

ب – تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية وإيلاء التربية الصحية والبدنية المكانة المناسبة.

ج–المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ وتعويده العادات الصحية الجيدة لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.

د–تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين، بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.

هـ– تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الموضوعي وتعويدهم على المحاكمة والاستقراء والاستنتاج والربط والتقويم وروح النقد، والبحث عن الحقيقة وتنمية حبّ الاكتشاف والإبداع لديهم.

و– الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بهم.

ز– تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلات حياتهم البيئية والسكانية بالأسلوب العلمي وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم في اتخاذ مواقف إيجابية سليمة للإسهام في الحياة العملية بكفاية

ح– تهيئة التلاميذ للاندماج في الحياة الاجتماعية وتجاوز الروح الفردية والتزام القيم الاجتماعية من تعاون وإيثار وتضحية وتغليب للمصلحة العامة على المصلحة الفرديّة..

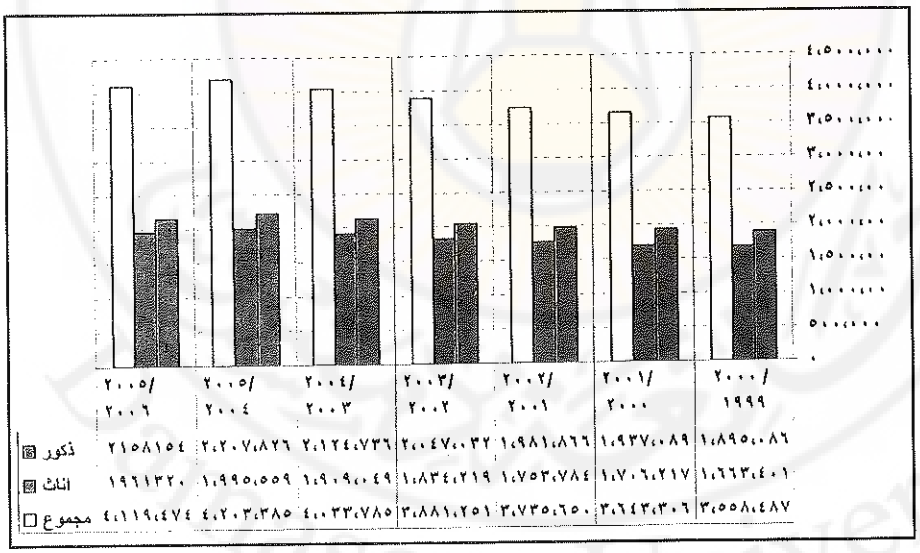
ط– تعزيز مفاهيم التربية البيئيّة والسكانيّة والمعلوماتيّة والصحيّة والمهنيّة لدى التلاميذ، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة تجاهها.(وزارة التربية، 2002)

إنّ إلقاء نظرة على تطور عدد التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، تبيّن أن نسبة الإناث في مرحلة التعليم الأساسي لعام (2000/1999) بلغت (47%) من مجموع الطلاب بينما ارتفعت في العام الدراسي (2006/2005) إلى (48%) من مجموع الطلاب.

ويعود ارتفاع هذه النسبة إلى مدّ سن الإلزام كما نص عليه قانون التعليم الأساسي رقم /32/ تاريخ 2002/4/7، المتضمن دمج مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي بمرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي، ومدّ الإلزام حتى الصف التاسع.

مخطّط رقم (3)

تطور عدد التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي (1 – 6) المستوى الإجمالي ومستوى الذكور والإناث(وزارة التربية، 2007، 38).



وضمن توجّهات وزارة التربية بالاهتمام بذوي الحاجات الخاصة، حدّدت الوزارة قبول الحالات الخفيفة والمتوسطة من ذوي الإعاقات الحركية والعقلية والمكفوفين وضعاف السمع، من خلال تعليمات وزارية تتجدّد باستمرار بالتنسيق مع وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، تحقيقاً لديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.

وتقوم وزارة التربية برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال دمجهم في مدارس المحافظات وفق خطوات عديدة:

أ- تعيين منسق للدمج في كل محافظة بمتابعة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم بالتعاون مع الموجهين التربويين.

ب- إجراء دراسة مسحية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة شاملة للقطر.

ج- إصدار النشرات والمطويات والتعليمات الوزارية المساعدة للمعلم في هذا المجال.

د-إحداث مشروع المدرسة صديقة الطفولة.

هـ- وضع دليل للمعلمين حول التربية الخاصة.

و- وضع معايير لقبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. (وزارة التربية، 2007، 55).

ولتحقيق التطور الكيفي في مجالات التعليم المختلفة، كان لابدّ من إعادة النظر بتأهيل وإعداد المعلم في المراحل التعليمية كافة. وذلك صدر المرسوم رقم /49/ لعام (2000)، والمتضمن: افتتاح كلية التربية لقسم (معلم صف) في جامعة دمشق، وتلتها كليات التربية التي أحدثت في الجامعات الأخرى. وأعلنت وزارة

التربية التزامها بتعيين خريجي هذا القسم للتعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وفي عام (2004) تمّ إيقاف جميع معاهد إعداد المعلمين والمدرسين الاختصاصية، وذلك بعد تخريج الدفعة الأولى من معلمي الصف، وتمّ حصر عملية الإعداد في كليات التربية في الجامعات السورية.

3/3- التعليم الثانوي في سورية:

يقبل في التعليم الثانوي حملة شهادة التعليم الأساسي بعد أن أتموا تسع سنوات من التعليم الأساسي، ونجحوا في امتحان الشهادة العامة، ووفق شروط للقبول تحدّدها وزارة التربية.مدة الدراسة الثانوية ثلاث سنوات. وينقسم إلى المجالين الآتيين:

-**المجال الأول:** التعليم الثانوي العام بفرعيه (الأدبي والعلمي) إذ تشكل السنة الأولى منه جزءاً مشتركاً بين جميع الطلبة، بينما يتوزع طلاب السنتين التاليتين على إحدى الاختصاصين.

- **المجال الثاني:** التعليم الثانوي الفني والمهني ويشمل (الصناعي - الزراعي - التجاري - السياحي والفندقي - المعلوماتية - الفنون.... إلخ). يدرس فيه الطالب ثلاث سنوات ما عدا التدريب المهني فهو لعامين دراسيين فقط.

وفي نهاية المرحلة الثانوية، يتقدم الطالب لامتحان الشهادة الثانوية، ويكمل خريجو الثانوية العامة دراستهم في الجامعات، أما خريجو المسارات المهنية والفنية فيوجهون إلى سوق العمل ويمكن لبعضهم الالتحاق بالمعاهد العليا التقنية المتوسطة ن ويحصل خريجو التدريب المهني على إجازة تدريبية للدخول في سوق العمل.

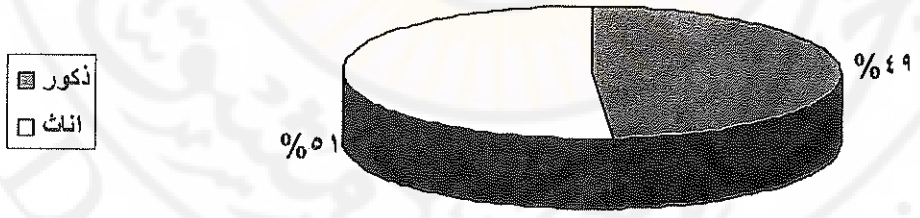
وفيما يتعلق بنسب توزع طلاب التعليم الثانوي إلى ذكور وإناث نلاحظ أن نسبة الإناث في المرحلة الثانوية العامة لعام (1999 – 2000م)، بلغت (47%) من مجموع الطلاب بينما ارتفعت في العام الدراسي (2005 – 2006م) إلى (51%) من مجموع الطلاب.

أمّا بالنسبة إلى المرحلة الثانوية المهنية، فقد بلغت نسبة الإناث في هذه المرحلة لعام (1999 – 2000م) (51%) ثم انخفضت النسبة إلى (42%) في عام (2005 – 2006م).

ويعود سبب ارتفاع نسبة الإناث في التعليم العام وانخفاضها في التعليم المهني إلى فتح آفاق جديدة في الأخير، حيث تم إحداث اختصاصات جديدة في التعليم الصناعي والتجاري مما حفّز الكثير من الطلبة الذكور للانتساب إلى هذا النوع من التعليم.(وزارة التربية، 2007، ص41 – 42).

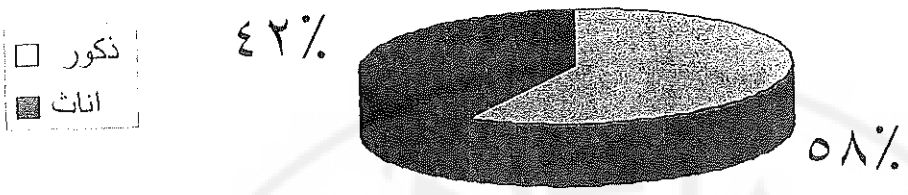
مخطّط رقم(4)

نسب توزع طلاب التعليم الثانوي العام إلى ذكور وإناث لعام 2006/2005م



مخطّط رقم (5)

نسب توزع الذكور والإناث في التعليم المهني لعام 2005 – 2006م



ومن أجل تعميق التأهيل التربوي للمدرسين، عمدت وزارة التربية إلى تأهيل المدرسين من حملة الإجازة الجامعيّة، عن طريق إيفادهم إلى كليات التربية، وإلى التعليم الافتراضي الذي بدأ منذ عام (2005 – 2006).

وبطلب من وزارة التربية افتتحت وزارة التعليم العالي (دبلوم التأهيل التربوي – نظام التعليم المفتوح) في كليات التربية بالجامعات السورية بناءً على المرسوم رقم /48/ لعام (2010)

ونظراً إلى أهمية الإعداد التربوي والمهني والعلمي للمدرسين، أعلنت وزارة التربية أفضلية التعيين لحاملي شهادة الدبلوم التأهيل التربوي بموجب مرسوم رقم /38/ لعام 2008 بحيث يحصل المدرّس على 3% من راتبه تعويضاً مادياً لتشجيعه وحثه على المتابعة.

4/2- التعليم العالي في سورية:

تعود بدايات التعليم العالي والجامعي في سورية إلى عام 1930، حيث بدأت نواته الأولى بافتتاح مدرسة الطب في دمشق، ثمّ مدرسة الحقوق 1913، وعندما وقعت الحرب العالمية الأولى أوقفت التوسع في التعليم العالي. وعندما شكّلت أول

حكومة عربية وطنية بعد الحرب 1918، عادت فكرة إنشاء معهد للطب، سمي معهد الطب العربي، ومدرسة الحقوق، وقد تقرر حينها أن يشكلا معاً نواة لجامعةٍ عربية يؤمها الطلبة من مختلف البلاد العربية.

ولكن التطوّر الحقيقي للتعليم العالي في سورية لم يبدأ إلاّ بعد الاستقلال، حيث أحدثت كليات جديدة مثل كلية العلوم 1941، وكلية التربية 1953، وكلية الشريعة 1954، وكلية الاقتصاد 1956، وكلية الطب 1959، ثم كلية الهندسة 1969. أما الجامعات السورية فكانت جامعة دمشق، وجامعة حلب. وتقبل فيهما أعداد محددة من الطلبة الحاصلين على الثانوية العامة.

أمّا القفزة الكبيرة التي حصلت في مجال التعليم الجامعي، فقد كانت بعد ثورة الثامن من آذار 1963، ومن ثمّ مع قيام الحركة التصحيحية 1970، حيث أولت الدولة قطاع التعليم العالي المزيد من الاهتمام والرعاية، فتم افتتاح جامعتين جديدتين هما جامعة تشرين عام (19، وجامعة البعث عام 1979.

ويوجد حالياً في سورية أنواع للتعليم العالي وهي:

1/4/2- التعليم الرسمي العام: وهو التعليم الذي تتولاه الدولة تنظيماً وإدارة وإنفاقاً وهو مجاني في جميع مراحله، ويشترط في التسجيل فيه حصول الطالب على الشهادة الثانوية العامة، بفرعيها الأدبي والعلمي، ووفق شروط القبول التي تحدّدها وزارة التعليم العالي للتخصّصات المختلفة.

2/4/2- التعليم المفتوح: وهو تجربة حديثة في النظام التربوي السوري، يعتمد على التعلم الذاتي لدى المتعلم، ومن أجل الانتساب لهذا النوع من التعليم يشترط الحصول على الشهادة الثانوية العامة ودفع رسوم رمزية معينة حسب

الاختصاص. مدّة الدراسة فيه أربع سنوات تمتد على مدار ثمانية فصول دراسية وفي نهاية كل فصل يتقدم الطالب للامتحان، والمتخرجون يحصلون على إجازة جامعية معترف بها، تؤهلّهم للعمل في مجال تخصّصهم.

3/4/2- التعليم الافتراضي: صدر المرسوم التشريعي رقم /25/ تاريخ 2002/5/8م، بإحداث هيئة عامة علمية باسم (الجامعة الافتراضية السورية) تتمتع بالشخصية الاعتبارية، وترتبط بالسيد وزير التعليم العالي، تهدف إلى تأمين التعليم الجامعي العالي للطلبة السوريين والعرب من مكان إقامتهم، بوساطة شبكة الإنترنت.

تقدّم الجامعة الافتراضية السورية العديد من البرامج والاختصاصات الجامعية وهي: بكالوريوس تكنولوجيا المعلومات (BIT). إجازة في الاقتصاد(BSCE). الدبلوم الوطني العالي لإدارة الأعمال (HND). هندسة نظم المعلومات (ISE). دبلوم التأهيل التربوي وإجازة في الحقوق (MOE).

كما تمنح شهادة الماجستير بعد الدراسة الجامعية، مثل: ماجستير إدارة الأعمال (MBA). ماجستير إدارة الجودة (MQM). ماجستير إدارة التقانة (MTM).

4/4/2- التعليم الموازي: هو تعليم موازٍ للتعليم العام، ولكنه لا يخضع لشروط القبول فيه، وإنّما له شروط قبول خاصّة به، حيث يقبل فيه من الطلبة ما بين (10-15%) من نسبة التعليم الرسمي. والتعليم الموازي تعليم مأجور، يحصل فيه المتعلم على شهادة جامعية مماثلة لشهادات التعليم العام.

5/4/2- التعليم العالي الخاص: في عام (2001) صدر مرسوم جمهوري سمح بموجبه بإنشاء جامعات خاصة في سورية في الاختصاصات العلمية المختلفة، وهذا ما أتاح المجال أمام لقطاع الخاص لكي يسهم في النهضة التعليمية التي تشهدها سورية، ومن أجل إفساح المجال للطلبة الحاصلين على الشهادة الثانوية، ولم تسمح لهم معدلاتهم بالانتساب للتعليم الجامعي العام، فرص التسجيل في هذه الجامعات ومتابعة دراستهم.ومن هذه الجامعات: جامعة القلمون – الجامعة الأوروبية – الجامعة السورية الدولية للعلوم والتكنولوجيا – جامعة الوادي الألمانية.. وغيرها..

والمخطّط التالي يوضح السلم التعليمي في الجمهورية العربية السورية بدءاً من رياض الأطفال وحتى التعليم العالي:

جدول رقم (4)

مراحل التعليم في الجمهورية العربية السورية

		التعليم العالي			
21					
20					
19		المعاهد المتوسط	التعليم الجامعي		
18					
17					
16					
15	17	الثانوية المهنية	الثانوية التقنية	الثانوية العامة	12
14	16				11
13	15				10
12	14		(التعليم الأساسي) الحلقة الثانية		9
11	13				8
10	12				7
9	11				6
8	10				5
7	9	(الحلقة الأولى)			4
6	8				3
5	7				2
4	6				1
3	5	مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية (رياض الأطفال)			
2	4				
1	3				
عدد سنوات الدراسة	الصف العمر				

وقد تطوّر عدد الكليات المختلفة في السنوات العشر الأولى من القرن الحادي والعشرين، بافتتاح كليات جديدة في مناطق متعدّدة من سورية تتبع الجامعات الأم، وبتخصّصات مختلف تواكب مسيرة التنمية الشاملة التي تشهدها سورية. وتشرف وزارة التعليم العالي على التعليم الجامعي والعالي في سورية، وتسعى إلى النهوض بالبحث العلمي وتطويره، وتأمين مستلزمات نجاحه وتقدمه، وتأمين فرص التعليم للراغبين في متابعة تعليمهم.

وأخيراً، لا بدّ من الإشارة إلى النظام التربوي/ التعليمي في سورية يمنح الفرص التعليمية في جميع مراحل التعليم للذكور والإناث معاً، حيث برز الاهتمام بتعليم الإناث بشكل جلي خلال العقود الثلاثة في الخطط التربوية والتنموية نظراً إلى دور المرأة في المجتمع وفي عملية التنمية، ودور التعليم والثقافة في تنمية قدرات المرأة للإسهام بفاعلية في بناء المجتمع.

وترافق ذلك مع تحسين نوعية التعليم وتجويده، وذلك من خلال: صدور القانون رقم /32/ لعام 2002 لدمج مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي. وتعيين عدد كبير من المعلمين والمدرسين، وصل إلى(32) ألف مدرس ومعلم ما بين (2007-2010). و زيادة عدد المعلمين والمدرسين الذي يجيدون استخدام الحاسوب، تحقيقاً لتوجهات دمج التكنولوجيا بالتعليم. إضافة إلى صدور التشريعات الخاصّة بمنح الإداريين والمعلمين والمدرسين حوافز مادية للعمل في المناطق النائية وشبه النائية.

وهذا كلّه يدخل في إطار الخطة الوطنيةلتلبية الحاجات الأساسية لتحقيق أهداف التعليم للجميع وفق إمكانياتها المادية وأطرها البشرية، من خلال النهضة

الكبيرة التي تقوم بها وزارتا التربية والتعليم العالي لتجويد نوعية التعليم وتحسينه، للوصول إلى مجتمع متعلّم، متقدّم ومزدهر.

ثانياً-النظام التربوي في مصر

مقدّمة:

يعدّ نظام التعليم في جمهورية مصر العربية واحداً من أقدم النظم في الوطن العربي وأكثرها نمواً وتطوراً. فقد كان للتعليم الديني في الأزهر دور بارز في وضع نظام تعليمي حر، رغم اعتماده في البداية على العلوم الدينية فقط، كما كان للنظام التعليمي الذي أسسه محمد علي باشا أثر كبير في نهضة النظام التعليمي وتطوره ودمجه بالعلوم الدنيوية إلى جانب العلوم الدينية، رغم أن الغرض الأساسي من نظام محمد علي التعليمي كان حربياً وعسكرياً وإدارياً.

فقد شهدت البلاد المصرية، بعد تولّي محمد علي السلطة، نهضة تناولت النواحي العسكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، حيث أنشىء نظام تعليمي عصري يلبي احتياجات الدولة الجديدة وعلى رأسها الجيش والإدارة الحكومية، وقد أدرك محمد علي أن تقدم أوروبا ولاسيما فرنسا قام على بث روح التعليم، ولذلك استعان بفرنسا وبحضارتها في إنشاء نظلم تعليمي جديد، من دون أن يهمل النظام القديم، بل وجه عنايته للتعليم في الأزهر. (الموسوي، 2004، 369).

ومع بداية حكم الإنكليز لمصر عام (1882) بدأت مرحلة جديدة في تطور التعليم المصري. فقد اتسمت السياسة التعليمية في عهد الاحتلال البريطاني

بالحرص على عدم التوسع في التعليم، ولم تخصّص سلطات الاحتلال موارد مالية كافية لتغطية نفقات نشر التعليم، بل قرّرت فرض أجور على التلاميذ الملتحقين بالمدارس الابتدائية، وبذلك حصرت التعليم بطبقة معينة من الشعب المصري. بالإضافة إلى ذلك عملت على إحلال اللغة الإنكليزية محل اللغة العربية وجعلتها لغة التدريس الأساسية في المدارس وبقي الحال على ما هوعليه حتى صدور دستور عام (1923) الذي يُعد الخطوة الأولى على طريق الاستقلال الوطني، حيث خطت وزارة المعارف خطوات عملية لتعميم التعليم الأولي وجعله مجانياً وإلزامياً مدة أربع سنوات، إلاّ أن مجانية التعليم وإلزاميته واجهتا كثيراً من الصعاب حالت دون تعميمه بشكل واسع.

وبعد قيام ثورة 23 تموز (1952) أصبحت مسألة التعليم هدفاً أساسياً من أهداف الثورة إيماناً منها بأنها حق من حقوق أفراد المجتمع. فعملت الدولة على تعديل السياسة التعليمية في مصر، بحيث تعمل في ضوء التنمية الحقيقية والحديثة، حيث حّدد الدستور الجديد للدولة الملامح الرئيسة للتعليم، وأهمها:

- مجانية التعليم في جميع مراحله المختلفة.
- إشراف الدولة على التعليم العام والخاص.
- استقلال الجامعات بحيث تكفل الدولة استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي، وذلك بما يحقق الربط بينهما وبين حاجات المجتمع.
- إلزامية التعليم في المرحلة الابتدائية مؤقتاً. (علي، مرجع سابق، 171 – 172).

ومنذ قيام الثورة حتى الآن شهدت مصر تغيرات وتطورات كبيرة على الساحة التعليمية من خلال استصدار العديد من القوانين والتشريعات التي تهدف إلى الإصلاح التربوي الشامل.

1- إدارة التعليم في مصر:

الدولة مسؤولة عنإدارة التعليم في مصر، إذ تشرف الدولة إشرافاً مالياً وإدارياً مباشراً، وتسوّغ ذلك أمور عدّة، من أهمّها:

1/1-أن الدولة هي التي تتولى الإنفاق على التعليم العام.

2/1-الضرورة الملحّة المتزايدة باستمرار لضمان تكافؤ الفرص التعليمية تتطلب تدخل الدولة لتحقيقه.

3/1-ضرورة تحقيق التجانس والتماسك الثقافي والوحدة الفكرية بين أفراد الشعب، وهذا يتأتى عن طريق سلطة مركزية تتمثل في الدولة.

4/1-أنّ هناك اعتقاداً عاماً بين جماهير الشعب مفاده أن التعليم هو مسؤولية الدولة والحكومة وليس من مسؤوليتهم، فقد جرت التقاليد في مصر على اعتماد الشعب على الحكومة في التعليم والخدمات الأخرى. (الموسوي، مرجع سابق، 377).

هذا وتقوم وزارة التربية والتعليم بمستوياتها التنظيمية المختلفة بإدارة التعليم العام في مصر، وفي السنوات الأخيرة طرأ تغير كبير على مفهوم التربية من كونها عملية تعليمية إلى كونها عملية تربوية ذات مفهوم واسع. وقد أدى هذا إلى التخفيف من الإدارة المركزية وإنشاء نظام المناطق التعليمية في الأقاليم، حيث

تتولى إدارة هذا المستوى مديريات التربية والتعليم في المحافظات، وعلى المستوى المحلي تتولى إدارة التعليم الإدارات التعليمية ومجالس المدن والقرى حيث تشكل حلقة الوصل بين المديرية التعليمية والمدارس. (علي، مرجع سابق، 174).

2- تمويل التعليم في مصر:

يعتمد تمويل التعليم في مصر على الموارد العامة للدولة، إذ تكفل مجانية التعليم وإتاحة فرصةُ للجميع، وفي كل مراحله التعليمية، ولذلك تتحمل الدولة عبء عملية التمويل من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وحتى نهاية التعليم الجامعي.

فتمويل التعليم مهمة حكومية تعتمد على ما تخصصه الدولة في موازناتها العامة للتعليم، وترتبط هذه المخصصات (الحكومية) ارتباطاً مباشراً بالدخل القومي للدولة من جهة وبموازنة الدولة من جهة أخرى. (مرسي، 1998، 130).

وقد شهدت ميزانية التعليم في مصر زيادة ملموسة خلال الفترة الواقعة بين عام 1991/1990 وحتى عام 2003/2002. فعلى سبيل المثال كانت ميزانية التعليم في عام 1991/1990 حوالي (2.296.015.810) مليون جنيه مصري، ثم تصاعدت حتى وصلت في عام 2003/2002 إلى حوالي (15.192.004.000) مليون جنيه مصري. (موازنة الديوان العام، 2003/2002).

3-مراحل النظام التعليمي في مصر:

ينقسم نظام التعليم الحديث في مصر إلى ثلاث مراحل:

- المرحلة الابتدائية: ومدتها ست سنوات

- المرحلة الإعدادية: ومدتها ثلاث سنوات.

- والمرحلة الثانوية: ومدّتها ثلاث سنوات.

وفي العام الدراسي (1982/81)، دمجت المرحلتان الابتدائية والإعدادية لتكوّنا مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائي والإعدادي لمدة 9 سنوات في مرحلة تعليمية متكاملة بعد مدّ قانون التعليم الإلزامي، من 6 سنوات، أي من (6 - 12) إلى 9 سنوات، أي من(6 - 15) للجميع المتعلمين (الذكور والإناث) وفي كل أنحاء القطر المصري، وهو بصفة عامة تعليم مشترك بين البنات والبنين في نفس الفصل، إلا أن بعض المدارس بالمدن الكبيرة ذات الكثافة السكانية الكبيرة تشذ عن هذه القاعدة العامة. (الموسوي، مرجع سابق، 381).

1/3- التربية ما قبل المدرسة الابتدائية:

وهي مرحلة ما قبل المدرسة، أومرحلة رياض الأطفال، وتقبل الأطفال من سن(4 - 6) سنوات، تقابل مرحلة الطفولة المبكرة، وتعدّ من أهم المراحل في حياة الفرد، وذلك بوصفها مرحلة تكوين الطفل وإعداده للحياة، حيث توضع اللبنات والأسس الأولية لشخصية الإنسان الفرد التي تعتمد عليها حياته المستقبلية، الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية والنفسية وتتشكل عاداته، واتجاهاته وميوله واستعداداته.

وفي هذا الإطار حدّدت وزارة التربية والتعليم أهداف مناهج رياض الأطفال بتنمية الجوانب الروحية والجسمية، من خلال توفير الرعاية الصحية والنشاط الرياضي والحركي، وتنمية الجانب العقلي من خلال الجانب اللغوي والعلمي، والجانب الابتكاري والتذوق الفني من خلال النشاط الموسيقي.

ويشتمل المنهاج في رياض الأطفال على اللغة الأساسية (اللغة العربية)، القراءة والكتابة، الدين، الحساب، والعلوم الاجتماعية بالإضافة إلى الفنون المختلفة والتربية الرياضية والموسيقى. (ضحاوي، مرجع سابق، 175).

ونتيجة اهتمام الدولة بهذه المرحلة، فقد أنشأت كليات لإعداد معلمي رياض الأطفال من أجل توفير المعلم القادر على التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة المهمّة من حياتهم، لتحقيق النمو الشامل لهم.

ويشرف على هذه المرحلة حالياً كل من وزارة التربية والتعليم، ووزارة الشؤون الاجتماعية، وهي مرحلة مستقلة ليست مجانية، وليست إجبارية ومدتها سنتان، ويتم القبول فيها في ضوء القواعد المنظمة، والموضوعية من قبل وزارة التربية والتعليم، وخاصة بعد إنشاء الإدارة العامة لرياض الأطفال، لكي تتولى التخطيط والإشراف والمتابعة والتقويم بهذه المرحلة.

وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل المدرسة، وتهيئتهم لمرحلة التعليم الأساسي.

ومع تزايد الاهتمام بهذه المرحلة، بلغ إجمالي عدد الأطفال المقبولين فيها في العام الدراسي 2005/2004م حوالي 494334 طفلاً وطفلة، وفي عام 2006/2005م ارتفع إلى حوالي 534331 طفلاً وطفلة، والجدول التالي رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1) تطور أعداد الأطفال المقبولين في مرحلة ما قبل الابتدائي بين عامي 2006/2004م

العام الدراسي	عدد التلاميذ	الزيادة	نسبة الزيادة
2005/2004	494334		
2006/2005	534331	39997	%7.45

(المصدر: وزارة التربية والتعليم في مصر، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي 2006).

2/3- مرحلة التعليم الأساسي:

يشمل التعليم الأساسي المرحلة العمرية ما بين (6 - 15)سنة، وهو الحلقة الأولى من السلم التعليم الرسمي، ويمثل التعليم الإلزامي الذي تقدمه الدولة لأبناء المجتمع، ويوجب التزام أولياء الأمور بإرسال أبنائهم إلى المدرسة في السن المحدّدة للقبول.

ويهدف التعليم الأساسي في مصر إلى تحقيق ما يلي:

أ- توفير الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والاتجاهات، والمهارات اللازمة للمواطنة.

ب- تزويد التلاميذ بالمهارات القابلة للاستخدام، ولذلك فهو تعليم غير حرفي، ولا يهدف إلى إعداد حرفيين، وإنما إلى تنمية المعرفة العامة للمتعلم، وبعض المهارات العملية بهدف تأكيد ذاته وقدراته المختلفة.

ج- احترام العمل اليدوي أساساً لحياة منتجة.

د- تنمية شخصية التلميذ الخلاقة، وفكرة الناقد البناء، والتعاون مع الآخرين في تنمية مجتمعه.

هـ- اكتساب القدرة على المشاركة الإيجابية في الجهد الجمعي، التي تعتمد على روح التعاون والتكاملية والتطوعية.

و- الارتقاء بالمتعلم ورعايته صحياً وجسمياً ونفسياً. (رفاعي، 2008، 54).

ويقسم التعليم الأساسي إلى حلقتين: حلقة التعليم الابتدائي، وحلقة التعليم الإعدادي.

1/3/3- التعليم الابتدائي:

يُشكل التعليم الابتدائي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مدّة الدراسة فيه ست سنوات، يهدف إلى تنمية الأطفال عقلياً وجسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً وتزويدهم بالقدر الأساسي من المعارف البشرية والمهارات الفنية والعملية التي لا غنى عنها للمواطن الصالح المستنير، لشق طريقه في الحياة بنجاح بعد تأهيله مهنياً أو لمواصلة الدراسة في المرحلة التعليمية التالية.

ومن أهم المبادئ التي جاء بها قانون 1968 جعل مدة الإلزام ست سنوات من 6سنوات إلى 12 سنة، ثم زادت إلى تسع سنوات حتى شملت المرحلة الإعدادية بعد صدور القانون رقم /139/ لسنة 1981.

ثم صدر القانون 233 لسنة 1988 الذي خفض سنوات الإلزام من تسع سنوات إلى ثماني سنوات، وتضم خمس سنوات للمرحلة الابتدائية وثلاث سنوات للتعليم الإعدادي.

وقد نص القانون 233(أن التعليم حق لجميع الأطفال في سن الإلزام أي في سن السادسة، وهو بهذا يتماشى مع ما نص عليه الدستور والدساتير والقوانين السابقة التي تنص على إلزامية هذا النوع من التعليم ومجانيته في المدارس الحكومية.

والواقع أن الديمقراطية الحقيقية للتعليم عامة والتعليم الابتدائي بصفة خاصة تستند على أساسين مهمّين، هما: مجانية التعليم وشعبيته. (رفاعي، مرجع سابق، 51).

وتقدم المدرسة الابتدائية للتلاميذ في جميع الصفوف، مناهج اللغة العربية والتربية الدينية والرياضية والفنية والموسيقية..، يضاف إليها في الصفوف الثلاثة الأولى منهاج موحد للمعلومات العامة، بينما يقدم في الصفين الرابع والخامس لكل مقرر في الدراسات الاجتماعية والدراسات العلمية والصحية، ويقوم في هذين الصفين معلم المادة بالتدريس، بينما في الصفوف الثلاثة الأولى، فإن معلم الصف هو الذي يقوم بعمله التدريسي منفرداً. (علي، 2006، 176).

وقد اهتمت الدولة اهتماماً كبيراً بتلميذ المرحلة الابتدائية من حيث إعداده تربوياً، وعلمياً، وصحياً، وتوفير الإمكانات اللازمة لإعداده مواطناً صالحاً، وقد بلغ إجمالي التلاميذ في هذه المرحلة حسب إحصاء العام الدراسي 2006/2005 حوالي 8784289 تلميذاً.

والجدول التالي رقم (2) يوضح تطور أعداد التلاميذ بالحلقة الابتدائية بين عامي 2006/2004 والزيادة التي طرأت على أعداد التلاميذ في تلك المرحلة التي تمثل السلم التعليمي في مصر، وقاعدته الأساسية.

جدول (2) يوضح تطور أعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بين عامي 2006/2004

العام الدراسي	عدد التلاميذ	الزيادة	نسبة الزيادة
2005/2004	8634115	150174	%1.71
2006/2005	8784289		

(المصدر: وزارة التربية والتعليم في مصر، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي 2006).

2/3/3- التعليم الإعدادي:

يشمل التعليم الإعدادي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، مدّة الدراسة فيه ثلاث سنوات، تهدف هذه المرحلة إلى (إعداد التلاميذ عقلياً وجسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً، وإلى توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب مهني أو إلى مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية العامة أو الفنية كل بحسب استعداده). (الموسوي، مرجع سابق، 384).

وفي نهاية هذه المرحلة يجرى امتحان من دورتين على مستوى المحافظة ويمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي.

هذا فيما يتعلق بالتعليم الإعدادي العام. وهناك أنواع أخرى للتعليم الإعدادي منه التعليم (المهني) الذي يركز على التدريبات العملية والمهنية، ويعدّ الطالب لمجالات العمل والإنتاج بالإضافة لتزويدهم بالمعارف والمعلومات الأساسية والثقافية.وهناك أيضاً المدارس الإعدادية الرياضية التي توفر الرعاية الشاملة لأصحاب المهارات والمواهب الرياضية.

وتأتي المرحلة الإعدادية لتُكمل مرحلة التعليم الإلزامي، إذ بلغ إجمالي أعداد التلاميذ بهذه المرحلة في عام 2006/2005 حوالي 2811127 تلميذاً والجدول رقم (3) التالي يوضح تطور أعداد التلاميذ بالمرحلة الإعدادية بين عامي 2006/2004 ويُبين الزيادة التي طرأت على أعداد التلاميذ.

جدول (3) يوضح تطور أعداد التلاميذ بالمرحلة الإعدادية بين عامي 2006/2004

العام الدراسي	عدد التلاميذ	الزيادة	نسبة الزيادة
2005/2004	2889212		
2006/2005	2811127	78085	%2.78

(المصدر: وزارة التربية والتعليم في مصر، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي 2006).

وعلى الرغم من اختلاف التعليم الأساسي، وسياسات تطبيقه من دولة إلى أخرى، فقد أخذت به مصر، وطبقته في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بعد ضمهما معاً في مرحلة واحدة سميت بمرحلة التعليم الأساسي. وكانت صيغة التعليم الأساسي أهم الصيغ التعليمية التي ازدهرت في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين.

4/3-التعليم الثانوي العام في مصر:

تضمّ مرحلة التعليم الثانوي، المدرسة الثانوية العامة، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، والثانوي الفني، مدّة الدراسة فيه تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات، ويوجد اختلاف في نظام الدراسة والمناهج، والتقويم في كل من المدارس الثانوية العامة، والمدارس الثانوية الفنية بأنواعها (صناعي وزراعي وتجاري)، وهناك قواعد محددة للقبول في كل منها بحيث يراعى سن الطالب، ومجموع العلامات الذي حصل عليه في شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي. (وزارة التربية والتعليم، 1970).

1/4/3-أهداف التعليم الثانوي في مصر:

يمكن تلخيص أهداف التعليم الثانوي في مصر كما حددتها لجنة تطوير التعليم الثانوي، إلى ما يلي:

أ- الاستمرار في تحقيق تكامل إعداد الطالب في نواحي النمو الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية عن طريق:

- إكساب الطالب العادات الجسمية والصحية السليمة بإتاحة فرص النشاط الرياضي له وتدريبه على الخدمات الصحية.
- تنمية معارف الطالب ومهاراته العقلية ومدركاته الكلية وتشجيع الطلاب على التجديد والابتكار وإشباع حاجاتهم الثقافية والعلمية، وذلك لمواصلة التعليم لأعلى مراحل.
- توفير الرعاية النفسية للطلاب، وإعطائهم فرص الاستمتاع بالحياة وجمالها.

- ترسيخ العقيدة الدينية لدى الطلاب، وتربية الضمير الخلقي والوازع الديني لديهم.

- تدريب الطلاب على تحمل المسؤوليات داخل المدرسة وخارجها.

ب- الاستمرار في الإعداد القومي والوطني، وبيان أصالة الأمة العربية، ودورها في بناء الحضارة الإنسانية، وكذلك دور مصر العربية في المجال الدولي.

ج- إعداد الطلاب والشباب في مجتمع اشتراكي ديمقراطي يعتمد على مبدأ المواطنة، وتبصير الشباب بفلسفة المجتمع النظرية، وتدريبهم عليها بالممارسة العملية في حياتهم المدرسية، والأنشطة التربوية والإعلامية، ومن خلال جماعاتهم المدرسية واتحادهم الطلابي.

د- إعداد الطلاب للحياة العملية في المجتمع، وإكسابهم المهارات التكنولوجية الحديثة والمتطورة، وذلك بإتاحة الفرص لممارسة الأنشطة العملية، والتزود ببعض خبرات العمل في الصناعة والزراعة، وتعرّف مجالات الحياة العملية، والفرص المتاحة لهم بعد تخرجهم، وأنواع التعليم العالي، وتوجيههم إليها وفق قدراتهم واستعدادهم.

هـ- تعويد الطلاب على تذوق النواحي الفنية المختلفة في الموسيقى والآداب والفنون الأخرى بأنواعها.

و- العمل على تنشيط ميول الطلاب عن طريق تنوع أساليب النشاط المدرسي، حتى يتعرّف الطالب إلى ميوله بموضوعية.

ز- تنمية الحساسية الاجتماعية لدى الطلاب وخدمة البيئة، والالتزام الاجتماعي.

وإذا كانت المدرسة الثانوية العامة تهدف إلى إعداد الطلاب للحياة، ومواصلة التعليم العالي من خلال تزويدهم بالمعلومات والمعارف، فإن الإعداد للحياة وتزويد الطلاب بالمهارات العملية والتطبيقية، ما يزال قاصراً وبعيداً عن تقنيات العصر ومتطلباته، واحتياجات سوق العمل، والتطورات الحادثة محلياً وعالمياً. (رفاعي، مرجع سابق، 55).

2/4/3- نظام الدراسة في المرحلة الثانوية العامة:

لقد تمّ تعديل نظام الدراسة في المرحلة الثانوية العامة بناءً على القانون رقم /2/ لعام 1994، الذي ينص في مادته (62) على إلغاء نظام التشعيب السابق الذي كان موجوداً في النظام القديم (أدبي وعلمي)، وأصبحت مقررات الدراسة في التعليم الثانوي العام مكونة من مواد إجبارية وأخرى اختيارية.

أمّا المادة رقم (82) منه فقد حددت امتحان الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة التي تتم على مرحلتين: الأولى في نهاية السنة الثانية والثانية في نهاية السنة الثالثة، وقد تم تطبيق هذا القانون على الطلاب المسجّلين في الصف الأول بمرحلة التعليم الثانوي في العام الدراسي 1994/93. (رفاعي، مرجع سابق، 97).

5/3- التعليم الثانوي الفني في مصر:

تتراوح مدة الدراسة في التعليم الثانوي الفني ما بين (3 - 5 سنوات) ويضمّ أنواع التعليم الثانوي الزراعي والصناعي والتجاري. ويلتحق بمرحلة التعليم الفني

الطلاب الذين أتموا التعليم الأساسي. ولكل نوع منه أهدافه ومناهجه الدراسية ووسائل تقويمه. وقد بلغ عدد الطلاب في التعليم الثانوي الفني بأنواعه الثلاثة 2006/2005 حوالي 1961162 طالباً. والجدول رقم (4) يوضح تطور أعداد الطلاب بهذه المرحلة بين عامي 2006/2004م.

جدول رقم (4) يوضح تطور أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي المهني بين عامي 2006/2004

العام الدراسي	عدد الطلاب بالصناعي	عدد الطلاب بالزراعي	عدد الطلاب بالتجاري	الإجمالي
2005/2004	1050970	251021	788017	2090008
2006/2005	992057	223386	745719	1961162

(المصدر: وزارة التربية والتعليم في مصر، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي 2006).

وإذا كانت الدولة ترى أن التعليم الفني ضرورة من ضروريات الحياة، وبدونه يصعب التكيف مع المتغيرات العلمية المعاصرة، فإن متغيرات الحياة تزداد تنوعاً وتعقيداً في كل يوم، ولذلك يجب إعادة النظر في فلسفة التعليم الفني وأهدافه، حتى يواكب هذه المتغيرات سواء على المستوى المحلي والعالمي، ويسهم في تحقيق أهداف المجتمع.

1/5/3-أقسام التعليم الثانوي الفنّي:

تقسم مدارس التعليم الثانوي الفني بحسب مدّة الدراسة، إلى قسمين:

أ – **المدارس الثانوية الفنية نظام ثلاث سنوات:** تعمل هذه المدارس على إعداد العامل الفني المزوّد بالمعرفة والمبادئ والمهارات الأساسية الفنية في مجالات الصناعة والزراعة والإدارة والخدمات.

ويتمّ القبول في هذه المدارس بعد شهادة إتمام الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي وتتراوح أعداد المقبولين فيه حوالي 70% من إجمالي هؤلاء الطلاب، ويتم توزيعهم على المدارس الصناعية بنسبة 47% والمدارس الزراعية بنسبة 13%، والمدارس التجارية حوالي 40%.

والدراسة في هذه المدارس لها طبيعة خاصة حيث تجمع بين الدراسة النظرية الأكاديمية والدراسة العملية التطبيقية من خلال الورش والمزارع الملحقة بكل منها.

ب – **المدارس الفنية نظام الخمس سنوات:** تهدف هذه المدارس إلى إعداد مختصّ فني أو معلم للمواد العملية (الورش) في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات الفنية. ويقبل الطلاب في هذه المدارس بعد إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي، إذ يجرى امتحان في نهاية الصف الخامس ويحصل الخريج على دبلوم المدارس الفنية المتقدمة نظام الخمس سنوات مع بيان التخصص أو الشعبة التي تخرج منها الطالب.

2/5/3-مشكلات التعليم الثانوي الفني:

على الرغم من الاهتمام الذي يلقاه التعليم الفنّي في مصر، فما يزال يعاني من بعض المشكلات الإدارية والعلميّة.

فقد حددّت الدراسات أبرز المشكلات المتعلقة بالتعليم الفني في مصر، منها: (إبراهيم، 2001، 49).

أ- الفصل الكامل بين الجانب النظري والجانب العملي والفني.

ب- جمود مناهج التعليم الفني، فعلى الرغم من محاولات التجديد والتطور للمناهج الدراسية في بعض المراحل التعليمية الأخرى، فإن مناهج التعليم الثانوي الفني لم تحظَ بهذا القدر من الاهتمام والتطوير، مما زاد من تخلفها وعدم ملاءمتها لسوق العمل ومتطلبات المجتمع المهني.

ج- اعتماد التعليم الفني على الطلاب القادمين من مرحلة التعليم الأساسي والحاصلين على أدنى الدرجات في الاختبارات التحصيلية.

د- تدني مستوى كفاءة معلمي التعليم الفني.

هـ- ضعف الكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم الفني، بما تتطلبه هذه المؤسسات من عمليات إدارية وفنية.

و- عجز مرحلة التعليم الثانوي الفني عن الوفاء بالطموحات بنوعيات التعليم ومجالاته فيها، وعدم ارتباطها باحتياجات التنمية والإسهام في إنجازها بشكل متكامل.

ز- إسهام التعليم الثانوي في زيادة معدلات البطالة.

ح- سوء العلاقة بين المؤهلات الفنية والخبرات العملية وبين مواقع العمل والمؤسسات الإنتاجية من جهة، وبينها وبين هياكل الأجور والمرتبات، من جهة أخرى.

ط- عدم وجود توازن في حجم العمالة بين التخصصات الأكاديمية والفنية، ففي الوقت الذي نجد فيه فائقين في بعض القطاعات والتخصصات، نجد ندرة في

تخصصات أخرى نتيجة لعدم ارتباط التعليم باحتياجات سوق العمل، واحتياجاته الآنية والرؤى العلمية والمهنية المستقبلية.

6/3-التعليم العالي في مصر:

عندما قامت ثورة 23 تموز عام 1952، كان في مصر ثلاث جامعات، هي: جامعة القاهرة، جامعة الاسكندرية، جامعة عين شمس.

وبعد الثورة تمّ افتتاح العديد من الجامعات والمعاهد العليا.وفي عام 1996 تمّ إنشاء أربع جامعات خاصة بالإضافة إلى الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

يشرف على التعليم العالي في مصر المجلس الأعلى للجامعات، وهو الذي يتولى تخطيط السياسة العامة للتعليم الجامعي والبحث العلمي في الجامعات والتنسيق بين نظم الدراسة والامتحانات، ووضع اللوائح الداخلية للكليات والمعاهد. (علي، مرجع سابق، 179).

7/3-إعداد المعلمين في مصر:

يتمّ إعداد المعلمين في كليات التربية التي بلغ تعدادها في عام (1998) سبع عشرة كلية، منتشرة في جميع أنحاء البلاد، وهناك نظامان لإعداد معلم المرحلة الثانوية هما:

- **النظام التكاملي:** مدة الدراسة فيه أربع سنوات بعد الحصول على الشهادة الثانوية، يتلقى فيه الطالب إعداداً أكاديمياً تخصصياً وإعداداً تربوياً، فضلاً عن الإعداد الثقافي.

- **النظام التتابعي:** يتلقى الطلبة في ظل هذا النظام، إعداداً تخصصياً أولاً في كليات جامعية أو عالية مثل الآداب أو العلوم وغيرها، حيث يحصل الطلبة على

الإجازة الجامعية، ثم يلتحقون بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى بكليات التربية لدراسة مواد الإعداد المهني التربوي لمدة عام جامعي يحصلون بعده على الدبلوم العام في التربية. (علي، مرجع سابق، 180).

وتمثّل كلية التربية في جامعة عين شمس، امتداداً طبيعياً لمعهد التربية العالي للمعلمين سابقاً، فهي تحتل مركز الريادة في مجال إعداد المعلمين.

وفيما يخصّ إعداد معلم التعليم الابتدائي، أصبح تابعاً لكليات التربية حيث افتتحت شعباً خاصة لإعداده بعد أن توقف القبول في دور المعلمين والمعلمات. أما بالنسبة إلى لمدرسي التربية الرياضية والفنية فإن إعدادهم يتم في معاهد نوعية تخضع لوزارة التعليم العالي، ومدة الدراسة بها أربع سنوات.

وفيما يتعلق بإعداد معلمي التعليم الثانوي الفني، يتمّ حالياً في كلية المعلمين الصناعية. (الموسوي، مرجع سابق، 390).

وأخيراً، لابدّ من الإشارة إلى الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في مصر لمواجهة التحديات الداخلية والإقليمية والعالمية والغزو الثقافي والعسكري في ظل نظام العولمة.

لقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تجديد وتحديث ملامح السياسة التعليمية في الوقت الحاضر، إلا أن الوقت ما يزال طويلاً لتحقيق هذه الآمال والطموحات وكل خطوة تحتاج إلى جهود كبيرة وإمكانات ضخمة حتى تتحول إلى واقع يشعر به كل مواطن مصري يهتم بالتعليم.

ثالثاً-النظام التربوي في الصين الشعبية

مقدّمة:

تتميّز الصين الشعبية عن غيرها من الدول المحيطة بها، باتساع أراضيها وكثرة عدد سكانها، وشخصيتها القومية المستقلة، وقدم حضارتها، ففيها واحدة من أقدم الحضارات الإنسانية.

لقد كان لقيام الثورة البلشفية في (الاتحاد السوفيتي) عام 1917 القوة الفاعلة والتأثير الكبير على فكر الشباب والطبقات المحرومة في المجتمع الصيني، ولا سيّما طبقة العمال والفلاحين، ممّا أدى إلى قيام الحركات التحريرية حتى جاءت الحركة الرئيسية والمدعومة بالقوى الشعبية على يد الزعيم الروحي للصين ماوتسيتونجTung - Maotse عام 1949، حيث انتشرت دعوته وآراؤه بين العمال والفلاحين بطريقة مذهلة، وفقاً للنمط السوفيتي من حيث التنظيم السياسي والاقتصادي والتخطيط التعليمي عامة، وعلى المستوى الجامعي خاصة. (إنترنت، 1).

تعرّضت الصين للغزو الياباني عام 1937، واستمرت حرب المقاومة حتى نهاية الحرب العالمية الثانية عام 1945.ومنذ عام 1957 بدأ النموذج الصيني المجسّد لفكر ماوتسيتونج يأخذ طريقه إلى الحياة العملية، ولكنّ التعليم الصيني كان يتذبذب بين التركيز على خبرة الاتحاد السوفيتي والاهتمام بتصحيح الأوضاع السياسية والاجتماعية الموروثة والتي ظهرت بطريقة واضحة خلال الثورة الثقافية في حقبتي الستينات والسبعينات 1976/66م.

كان النموذج الذي قدمته الثورة الثقافية في الصين الشعبية، يركز على تعليم سكان الريف حيث البداية مع الفلاحين ومشاركتهم في بناء الدولة من خلال الإمكانات والأفكار المحلية، وليس اعتماداً على الأموال أو الأفكار المستوردة من العالم المتقدم.

وقد أيقظت هذه الأفكار الماوية الكثير من دول العالم الثالث التي كانت ومازالت تصارع من أجل التحرر من قيود الارتباط بالدول الأخرى والاعتماد عليها.

وتعدّ الصين من أسرع الدول في مجال النمو الاقتصادي، إذ أصبحت أكبر دولة مصدرة في العالم، وثاني أكبر مستورد للبضائع، ويعدّ الاقتصاد الصيني ثاني أكبر اقتصاد في العالم..(إنترنت 2)

1-أهداف التعليم في الصين:

يهدف التعليم في الصين إلى توفير التعليم لجميع المواطنين لخدمة التحديث الاشتراكي للبلاد، ودمج التعليم مع العمل لضمان التنمية الأخلاقية والعقلية والبدنية الشاملة لدى الأجيال القادمة لبناء المجتمع الاشتراكي.

ويستند تطوير التعليم على الماركسية اللينينية، وفكر ماوتسيتونج ونظرية بناء الاشتراكية مع الحفاظ على السمات والخصائص الصينية، وتمتين العلاقة الرابطة بين التعليم والنمو الاقتصادي لتحسين القوة العاملة.

وتهدف الصين إلى إنشاء إطار عمل أساسي لنظام التعليم مع نهاية القرن الحادي والعشرين، بحيث يكون متوافقاً مع احتياجات التجديد الاشتراكي، ويتصف بالصفات الصينية المتميزة.

فقد اهتمت السياسات التعليمية بتقديم تعليم فني ومهني يُعنى باحتياجات خطة التعليم بتقديم الأعداد المطلوبة من المتعلمين والخبراء والعمال. وحدّد ماوتسيتونج الهدف الأساسي للتعليم بحيث يخدم الأغراض والأهداف السياسية وتمكين الجميع من تلقي تعليمهم أخلاقياً وعقلياً وبدنياً لكي يصبحوا عمالاً يتميزون بالوعي الاشتراكي.وتعدّ أفكار ماركس وإنجليز ولينين، وماوتسيتونج الإطار المرجعي للقيم الاجتماعية.

2- نظام التعليم في الصين:

يشبه نظام التعليم الصيني الشكل الهرمي، إذ يكون عدد الطلبة كبيراً في المراحل الدراسية الأولى، ثمّ يقل عدد الطلاب تدريجيّاً في المراحل العليا والتعليم العالي، بسبب ندرة الموارد المالية المخصصة للتعليم من الدولة للتعليم العالي، وكذلك التمويل الذي يكون مصدره الإعانات والمنح والجمعيات الأهلية.

يتكوّن التعليم في الصين من أربعة قطاعات أساسية هي:

- قطاع التعليم الأساسي Basic Education (BE).- قطاع التعليم المهني والتقني Vocational Education (VE).-قطاع التعليم الجامعي (HE) Higher Education-قطاع تعليم الكبار Adult Education (AE).

ويشمل التعليم الأساسي مرحلة ما قبل دخول المدرسة، ومرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الثانوي العام، التي تشمل مرحلة التعليم الثانوي الدنيا، ومرحلة التعليم الثانوي العليا. ويختلف سن الالتحاق والتخرج من المدرسة في مستويات مختلفة، والشكل رقم (1) يوضح مراحل التعليم الرسمي في جمهورية الصين الشعبية. (بغدادي، 2008، ص264 - 268).

1/2-مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية:

يقبل في هذه المرحلة الأطفال من سن الثالثة وأكثر، وتستمر ثلاث سنوات وهي مرحلة غير إلزامية، وينتشر تعليم ما قبل المدرسة في الصين بسرعة مذهلة خاصة في المناطق والقرى الريفية، ويضم عدداً كبيراً من المدارس الابتدائية الريفية فصول حضانة لمدة سنة واحدة قبل دخول المدرسة.

وقد اهتمت الحكومة الصينية بتعليم ما قبل المدرسة الابتدائية. ووضعت المدن والأقاليم تشريعات خاصة بمؤهلات مدرسي الحضانة ورياض الأطفال وتقييم أدائهم، وتشريعات متعلقة بإدارة الحضانات ورياض الأطفال. وتوجد على مستوى الدولة /70/ مدرسة مخصصة لتدريب معلمي دور الحضانة.

وطبقاً للظروف المحلية، فقد كان في الصين، عام 1999 (700ر111) دار حضانة، بلغ عدد الأطفال المسجلين فيها (20218000) طفلاً. و تهدف هذه المرحلة إلى تنمية شخصية الطفل، وإكسابه العادات السلوكية والاجتماعية الصحيحة.

وقد قامت الحكومة الصينيّة بمشروعات لتطوير التعليم في مرحلة رياض الأطفال في المناطق الجبلية. وتركز مناهج رياض الأطفال على الأنشطة الجماعية المشتركة مثل الرقص والغناء والرسم والترتيب، ولا يجبر الطفل على تعلّم مبادئ القراءة والكتابة والحساب إلا في بعض الحالات حين يبدي الطفل رغبته في تعلّمها. وتنفق على رياض الأطفال المنظمات والشركات التي تديرها.

2/2- مرحلة التعليم الابتدائي:

وهي المرحلة الأولى من مراحل التعليم الإلزامي، إذتتبع الصين نظام التعليم الإلزامي ذيالسنوات التسع، ويشمل التعليم الابتدائي والمرحلة الثانوية الدنيا، (6 سنوات) للمرحلة الابتدائية+ (3 سنوات) للمرحلة الثانوية.

لقد بذلت الصين جهوداً عظيمة لتوفير التعليم الإلزامي، بسنواته التسع، فمنذ صدور قانون التعليم الإلزامي سنة 1986، أصبح التعليم الابتدائي إلزامياً في أغلب مناطق الدولة، وبحلول عام 2001 بلغت نسبة الأطفال في المدارس الابتدائية 99.1%، مقارنة بعام 1949، حيث كان20% فقط من الأطفال في المدارس الابتدائية.وتوجد في الصين (300ر49) مدرسة ابتدائية، بلغت نسبة الملتحقين بها (700ر434ر125) طفلاً، كما قامت الحكومة بمشروعات لتعميم التعليم الإلزامي في الأقاليم الفقيرة.

مدّة الدراسة في المرحلة الابتدائية ست سنوات، تبدأ في سن السادسة. وتهدف إلى مساعدة الطفل على النمو السليم في جميع المجالات الجسدية والعقلية والخلقية، وتعمل على غرس الوعي السياسي الاشتراكي لدى الأطفال من خلال مناهج متنوعة، تشتمل على تدريس اللغة الصينية والعلوم والجغرافيا والتاريخ والرياضيات والمواد الفنية كالرسم والرقص والغناء.

3/2- المرحلة الثانوية الدنيا:

تعدّ المرحلة الثانوية الدنيا ضمن التعليم الإلزامي، مدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات. وقد خطت الصين خطوات كبيرة في تطوير التعليم في المرحلة الثانوية الدنيا.

بلغ عدد المدارس في نهاية عام 2001 حوالي(14900) مدرسة ثانوية تقليدية، بلغ إجمالي عدد المسجلين فيها (14ر49100) طالباً وطالبة، و(21ر800) مدرسة ثانوية للتعليم المهني. وقد بلغ معدل إجمالي عدد المسجلين في المرحلة الثانوية(42ر8%)من المرحلة العمرية المستهدفة. يشتمل منهاج التعليم في هذه المرحلة على التربية الأخلاقية واحترام العمل والقيام بالنشاطات التعليمية خارج المدرسة.

4/2- المرحلة الثانوية العليا:

يتقدّم الطالب في نهاية المرحلة الثانوية الدنيا لامتحان موحد تشرف عليه دوائر التعليم الحكومية فإذا اجتازه الطالب بنجاح يحق له الالتحاق بالثانوية العليا. تبدأ الدراسة في هذه المرحلة بامتحان قبول يجريه الطالب في بداية التعليم الثانوي حيث يقضي الطالب ثلاث سنوات، تقسم الدراسة فيه إلى قسمين: تعليم ثانوي عام، وتعليم ثانوية مهني وفني. وتحاول الصين أن تخلق توازناً بين التعليمين الأكاديمي والمهني.

وابتداءً من عام 2001، قرّرت الحكومة الصينية تعميم تعليم تكنولوجيا المعلومات في المدارس الابتدائية والإعدادية بما في ذلك المدارس المهنية، لمدة عشر سنوات قادمة، حيث أصبحت تكنولوجيا المعلومات مقررات دراسية أساسية تدرس لطلبة التعليم ما قبل الجامعي.

وعمدت الحكومة الصينية إلى تعميم هذا النوع من التعليم في جميع المدارس الابتدائية والإعدادية في كافة مناطق الصين المدنية والريفية، قبل حلول عام 2010. (علي، مرجع سابق، 275).

5/2-التعليم الثانوي المهني:

يشمل التعليم الثانوي الفني المدارس الثانوية المتخصصة، وهي المدارس الفنية الثانوية (STSs)، والمدارس العادية (NSs)، ومدارس العمال المهرة (SWSs) Skilled Workers Schools، والمدارس المهنية. يلتحق الطلبة بالمرحلة الثانوية العليا في المدارس المهنية العليا عند سن 15 أو 16 سنة، وتستمر الدراسة (2 – 3) سنوات، ونسبة قليلة تستمر أربع سنوات.

ومنذ عام 1980 يشهد التعليم الثانوي المهني والفني تطوراً مستمراً وسريعاً. وفي عام 2001 كانت هناك(14.854) مدرسة ثانوية مهنية بلغ عدد المسجلين فيها (3331100) طالباً وطالبة. حيث بلغت نسبة المسجلين (41.1%)من إجمالي طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى (2100) مركز تدريب توفر التدريب والتعليم لمليون شخص غير عامل سنوياً. (إنترنت، 3).

6/2-التعليم العالي:

شمل إصلاح التعليم العالي هيكلية المواد الدراسية في الجامعات، لذا قررت لجنة التعليم التابعة للدولة خفض عدد التخصصات التي بلغت (813) تخصصاً إلى(504) تخصّصات، بهدف التركيز على التخصصات التي تواكب حاجات المجتمع واقتصاد السوق والتطور العلمي والتكنولوجي، وترك التخصصات المتشابهة التي لا طائل من تعلّمها. كما تمّت الاستعانة بأساتذة أجانب اشتهروا بكفاءتهم العالية فيما يدرسونه ليقوموا بالتدريس في الجامعات الصينية.

بلغ عدد الجامعات في الصين أكثر من(3000) جامعة منها(1300) جامعة حكومية. فيما بلغ عدد الجامعات التي تستقبل الطلبة الأجانب (70) جامعة، وقد وصل عدد الطلبة في الجامعات الصينية إلى حوالي 24 مليون بزيادة

حوالي أربعة أضعاف في فترة عشر سنوات بين الأعوام 1996 إلى 2006، ليحتل حجم التعليم العالي في الصين المركز العالمي الأول.

تجري معظم معاهد الصين وجامعاتها"امتحان قبول" عام للمنتسبين إليها، ويلتحق بالدراسة كل من يجتاز هذا الامتحان بنجاح، ولاسيما في مجال الدراسات الاقتصادية أو الرياضيات أو العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية أو اللغات الأجنبية أو العلوم الزراعية أو الطب أو إعداد المعلمين أو المعاهد المهنية الراقية أو الفنون.. وغيرها.

تتميّز الدراسات العليا في الجامعات الصينية بارتفاع مستواها العلمي وطول فترتها، وأهمّ سمة لها هو مطالبة الطلبة عامة وطلبة مرحلة الدكتوراه خاصة، بنشر عدة بحوث في مجلات علمية عالمية رصينة كجزء من متطلبات الحصول على الشهادة، إضافة إلى تأدية وحدات دراسية (كورسات) أثناء فترة الدراسة وتقديم أطروحة التخرّج. (إنترنت، 4).

3- إعداد المعلمين في الصين:

منذ إصدار قانون التعليم الإلزامي لجمهورية الصين الشعبية عام /1986/ عملت الحكومات على المستويات المختلفة من أجل تطبيق التعليم الإلزامي لمدة تسع سنوات.

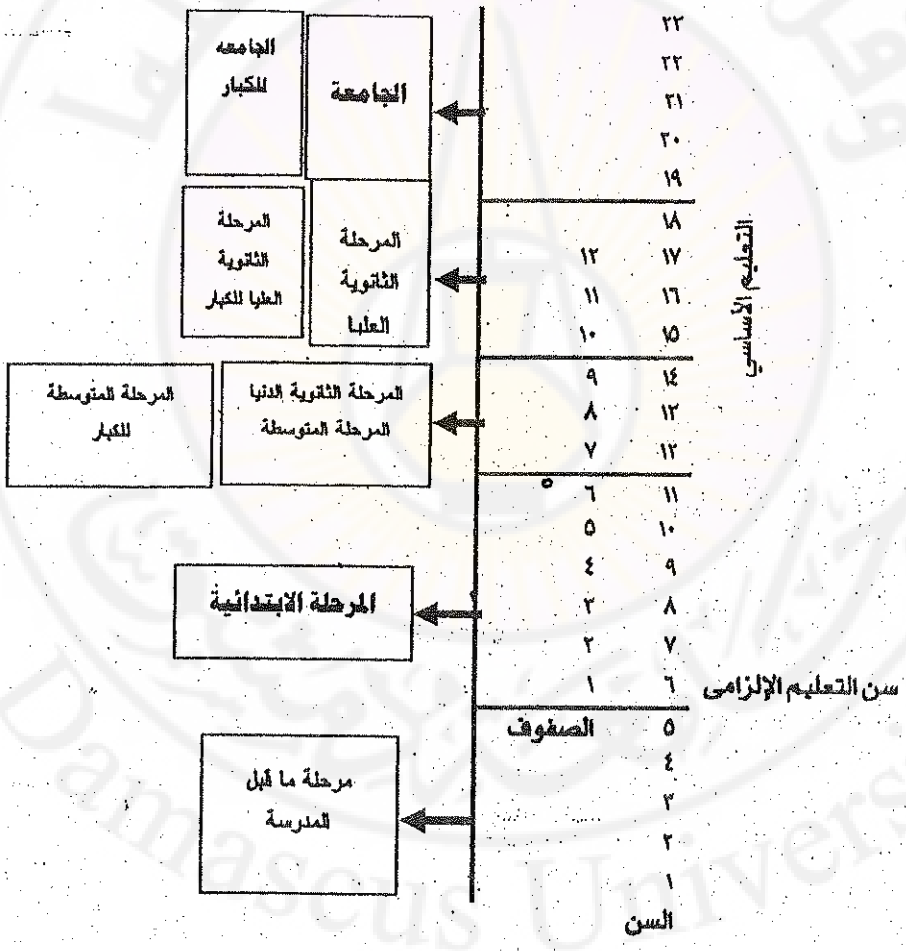
وبناءً عليه عمدت الحكومة الصينية إلى تطوير إعداد المعلمين للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، إذ بدأت بإصلاح نظام التسجيل والقبول في معاهد المعلمين وكلياتهم، حيث تتراوح مدة الدراسة في كليات المعلمين غالباً ما بين(3 – 4) سنوات.

تشمل عملية إعداد المعلمين دراسة للمقررات التربوية والنفسية والتطبيقات العملية بالإضافة إلى مقررات تعنى بالتربية الأخلاقية والسياسية. ويتمّ التركيز على إعداد الطالب المعلم إعداداً تربوياً مهنياً، والعمل على رفع المستوى العلمي والتخصّصي للطلبة. (علي، مرجع سابق، 278).

والشكل رقم (1) يبيّن هيكلية نظام التعليم في الصين الشعبية.

شكل رقم (1)

نظام التعليم الرسمي في جمهورية الصين الشعبية



4-الإدارة والتمويل في الصين:

تشرف على التعليم في الصين أربعة مستويات، متدرّجة من القمّة إلى القاعدة، وهي:

1/4- وزارة التعليم: مركزها في العاصمة (بكين) حيث يقوم وزير التعليم بتقديم تقريره وملاحظاته واقتراحاته إلى مجلس الدولة، وتضمّ الوزارة سبعة مكاتب إدارية تتبع مباشرة للوزير وهي:

- مكتب العلاقات الخارجية: تتعلق مهمّته بالزيارات الرسمية بين الصين والبلدان الأخرى.

- مكتب التخطيط: يقوم بالتخطيط طويل الأمد، وتبادل الاتصال باللجان التخطيطية.

- مكتب التعليم العالي: وهو المسؤول عن التعليم العالي ويقوم بالإشراف والتوجيه والقيادة وتطوير المناهج الجامعية.

- مكتب تطوير التعليم بالمرحلتين الأولى والثانية: تتضمّن مسؤوليته توفير الكتب، وتقييم المناهج التعليمية والخطط الدراسية والعاملين في المرحلتين.

- مكتب الدراسات التخصصية والفنية للمستوى المتوسط.

- مكتب العمال والفلاحين: وهو مسؤول عن تطوير تعليم الكبار، وتنظيم مدارس وقت الفراغ والقيام بالأعمال الإشرافية.

- مكتب الاتصال بين وزارة التعليم والوزارات الأخرى.

2/4- مكتب تعليمي على مستوى المحافظات: ويضم ستة أقسام رئيسة، هي:

- قسم التعليم العالي: يدير كل مؤسسات التعليم العاليومعاهده في المحافظة.

- قسم التعليم الابتدائي والثانوي: يشرف على البرامج والأنشطة التعليمية في هاتين المرحلتين.

- قسم العمال والفلاحين: يتابع فصول محو الأمية ومقررات المستويات في مجال الزراعية وتقنينها.

- قسم المناهج: يقوم بعقد اجتماعات مع المعلمين لرفع التقارير إلى المستوى المركزي.

- قسم شؤون الأفراد: مسؤول عن قبول الطلاب.

- قسم التمويل والميزانية: هو المسؤول عن إعداد ميزانية وتوزيعها بين المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة.

3/4- مكتب تعليمي على مستوى البلديات: الواقعة في نظام العاصمة (بكين، شنغاهي، تيانجن)، تتصل هذه المكاتب مباشرة بوزارة التعليم، حيث تعمل على تنفيذ الخطط والقوانين، أما بقية المجالس البلدية فتتصل بمكاتب التعليم بالمحافظات.

4/4- مكاتب تعليمية على المستوى المحلي: وهي مزودة بمختصّين مسؤولين عن إدارة المدارس الابتدائية المحلية. (إنترنت، 5).

تقوم الدولة في الصين الشعبية بتمويل التعليم بالدرجة الأولى لجميع المستويات (القومية - الإقليمية - المحلية)، حيث تقوم وزارة التعليم باتخاذ كافة

القرارات المتعلقة بذلك، حيث تقوم بحصر احتياجاتها ولوازمها بناء على الطلبات الواردة إليها من جميع المستويات والمدارس.

تخصص الدولة للتعليم والصحة والعلوم(10.8%) منها(5%) للتعليم، غير أن المستويات الأخرى تقوم بالمساهمة في التعليم. ولذلك يلاحظ بأن المناطق الصناعية أكثر تطوراً وتقدماً في التعليم لوفرة المساعدات المقدمة، بخلاف المناطق الريفية الفقيرة التي تعاني من نقص في التمويل والذي انعكس على قلة الموارد وتوفير الأجهزة التعليمية. ولكنّ الدولة هي التي تقوم بدفع رواتب المعلمين، والمساهمة بأكثر من ثلثي نفقات المباني المدرسية، بالإضافة إلى مساهمة الأسرة الصينية التي تتراوح ما بين (12 – 75) ين صيني، في المناطق الريفية.

لقد بلغ إجمالي الاستثمارات التي خصصتها الموازنة المركزية والموازنات المحلية نحو (59.59) مليار دولار في العام 2005، بزيادة (15.84%)على العام 2004، ومنها (4.47) مليارات دولار لنفقات التعليم من المالية المركزية، بزيادة (16.83%)، وذلك أعلى من معدل الزيادة للإيرادات الدائمة للمالية المركزية.

وفي الوقت ذاته تمّ إنشاء صندوق تنمية التعليم الصيني، وأكدت عضو مجلس الدولة (تشن تسي لي) في كلمة ألقتها على ضرورة إقامة منظمات الصندوق الخيري الشعبي؛ بهدف تمويل الطلاب الفقراء في التعليم وتشجيع الأوساط الاجتماعية المختلفة على التبرع بالأموال لمساعدة الطلاب الفقراء وتشكيل نظام متكامل لمساعدتهم. (صحيفة الوسط، 2008).

5- مشكلات التعليم الصيني:

على الرغم من التقدّم الذي يحرزه التعليم في الصين، كمّاً ونوعاً، فإنّه ما يزال يعاني من بعض المشكلات، أهمها:

أ- التغيرات السريعة والمتلاحقة في السياسة التعليمية والناتجة عن الصراع الفكري للقيادات الصينية.

ب- المناقشة بين أعضاء قيادة الدولة، والصراع والاختلاف بين الجماعات داخل المجتمع الصيني فمنهم متمسك بالقيم والعادات القديمة منهم من يجنح للقيم الحديثة وتحديث المجتمع والتخلي عن القديم والدعوة إلى التمسك بالأفكار الاشتراكية.

ج- عدم التناسق والتكامل في عمليات تطوير المجتمع الريفي والمجتمع الحضري.

د- النمو الاقتصادي السريع والتقدم العلمي والتكنولوجي المحيط بالمجتمع الصيني في كل جانب، يعدّ مشكلة تتحدّى المجتمع الصيني وقياداته ونظامه التعليم. (التعليم في الصين، 2008).

وأخيراً، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الشعب الصيني الذي يتميز بالجد والإخلاص في العمل والبساطة والتواضع، استطاع أن يطور نظامه التعليمي وأصبحت تجربته رائدة تستحق الدارسة والتأمل. فعلى الرغم من التطور الهائل الذي أحدثوه، فهم يقولون: نحن لا زلنا (دولة نامية)، وهذا نابع من طبيعة الشعب الصيني الذي يعمل بصمت نحو التطوير المستمرّ في المجالات المختلفة. وهذا يذكّرنا بقول نابليون بونابرت: (دع الصين نائمة لأنها عندما تستيقظ فسوف يندم العالم).

رابعاً- النظام التربوي في الهند

مقدّمة:

تقع الهند في جنوب آسيا، تُعرف بشبه القارة الهندية الهند، وهي مهد حضارة وادي السند، ومنطقة طرق التجارة التاريخية. أوكلت إدارة الهند إلى شركة الهند الشرقية البريطانية في وقت مبكر من القرن الثامن عشر، ثم استعمرت من قبل المملكة المتحدة في منتصف القرن التاسع عشر إلى أن استقلت في عام 1947.

تتكوّن جمهورية الهند من (28) ولاية، وسبعة أقاليم اتحادية مع وجود نظام برلماني ديمقراطي، وتعدّ رابع أكبر قوة شرائية في العالم، حيث حوّلتها الإصلاحات الاقتصادية منذ عام 1991 إلى واحدة من أكبر الاقتصادات العالميّة نمواً.

يقيم ما يقارب (70%) من الهنود في المناطق الريفية، بالرغم من نزوح أعداد كبيرة إلى المدن في العقود الأخيرة، وهذا ما أدّى إلى زيادة كبيرة في عدد سكان المدن في البلاد. ومن أكبر المدن في الهند، مومباي، دلهي، كلكتا، وحيدر أباد وأحمد أباد.

تتميّز الهند بتعددية الثقافات والأعراق واللغات، ولكنها تستخدم اللغة الإنكليزية على نطاق واسع في التجارة والإدارة والتعليم، ولا سيّما في مرحلة التعليم الثانوي والعالي، ويبلغ عدد اللهجات في الهند إلى ما يقارب (1.652) لهجة.

ويتميّز المجتمع الهندي بنظامه الاجتماعي الطبقي الصارم واحترامه الشديد للعادات والقيم العائلية التقليدية الهندية، كما يعاني هذا المجتمع من مشكلات بشرية عديدة، منها: الفقر، والانفجار والسكاني والأمية، والأمراض، والخرافات...

وعلى الرغم من ذلك تسعى الدولة جاهدة بقوةبالوسائل المتعدّدة لتأسيس نظمها المختلفة على أساس الوحدة القومية والتناغم بين طبقات الشعب وعناصره سواء على المستوى الإقليمي أو الثقافي، أو اللغوي. (إنترنت، 1).

1- السياسة التعليمية في الهند وأهدافها:

تمتلك الهند تاريخاً طويلاً مثيراً للاهتمام في مجال التعليم، حيث تبوّأت مقاماً مرموقاً باعتبارها مركزاً لإشاعة التعليم على مدى القرون، ويعود الفضل الكبير لتفوق الهند في مجال العلوم والتكنولوجيا والفضاء إلى نظامها التعليمي ومؤسساتها التعليمية التي استطاعت أن تكتسب شهرة عالمية، وتجذب آلافاً من الطلبة من جميع أنحاء العالم. ويقدّم لنا وضعها الحالي في مجال التعليم صورة شاملة عنها.

تحتضن الهند عدداً من أرقى الجامعات في العالم مثل معاهد الهند للتكنولوجيا، ومعهد الهند للعلوم، ومعاهد الهند لإدارة الأعمال، ومعهد الهند القومي للعلوم الطبية.وتواجه تحدّيات جسيمة في مجال التعليم الأساسي وتصارع من أجل الوصول إلى نسبة التعليم(100%). ولقد واجهت الهند صعوبات جمة في إنجاز الأهداف التعليميّة، وتقوم الحكومة الهندية بدعم كافة مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية بشكل مكثف.

وتأكيداً لما سبق، فإن من أولويات السياسة التعليمية في الصين، منذ الاستقلال هو تقديم تعليم إلزامي عام (تعليم ابتدائي) ضمّن في دستور الدولة، حيث نص الدستور على توفير التعليم الإلزامي لجميع الأطفال وفي كل المقاطعات حتى سن الرابعة عشرة خلال فترة زمنية مدّتها عشر سنوات.

وعلى الرغم من أن هذه التوصية لم تكن قانوناً ولكن الذين تعهدوا العملية التعليمية حاولوا جاهدين جعلها في قوة القانون. فقد توصلت السلطات التعليمية في الهند، إلى وضع هذه التوصية موضع التنفيذ في الولايات والمناطق الحضرية أولاً ابتداءً من العام الدراسي 1976/1975 بينما أوصت بوضع هذه السياسة موضع التنفيذ في بقية المناطق الريفية بعد ذلك على أن يتمّ توفير خمس سنوات دراسية لجميع الأطفال، امتدّت إلى سبع سنوات للجميع مع بداية العام الدراسي 1986/1985.

كما نصّت المادة /45/ من الدستور الهندي على تقديم تعليم ابتدائي عام مدته /8/ سنوات مجانيّاً وإلزامياً للجميع. ولهذا فإن النظام التعليمي في(22) ولاية هندية طبق هذه الفرصة في صورة تقديم تعليم إلزامي بتقسيم التعليم الابتدائي إلى قسمين أو مرحلتين: مرحلة دنيا تمتدّ ما بين (6 – 11)سنة ومرحلة عليا تمتدّ ما بين (11 – 14) سنة. ولكن على الرغم من ذلك فإن التطبيق والتقسيم يختلف من ولاية إلى ولاية أخرى، بل ويختلف من مدينة إلى مدينة أخرى داخل الولاية الواحدة، بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية وسوق العمل.

وتشير الإحصاءات إلى أن معدل معرفة القراءة والكتابة في الهند (64.8%) منها (53.7% للإناث و75.3% للذكور)، إلاّ أن ولاية /كير/ لديها أعلى معدل في معرفة القراءة والكتابة وتبلغ نسبتها91%، بينما ولاية /بيهار/ لديها أدنى مستوى. ويوجد في الهند حوالي(600.000) ألف مدرسة مدرسة أولية تقدم خدمات تعليمية لما يقارب (115) مليون طالب، أي بمعدل معلم لكل 43 طالباً.

ويوجد حوالي مليوني مدرسة عليا تقدّم خدمات تعليمية لـ (45) مليون طالب أي بمعدل معلم لكل 38 طالب. وعلى الرغم من ذلك نلاحظ اهتماماً كبيراً بإنشاء المدارس، وتشجيعاً للتعليم العام.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ هناك نزعة قوية لتشجيع التعليم الخاص ونشره في كل المناطق والأقاليم مع العلم أن الدولة لا تقدم مساعدات مالية لمثل هذا النوع من التعليم. (A Profile of the India Education System, 2000).

2- الإدارة التربوية وتمويل التعليم:

تقوم وزارة التعليم في الهند على رأس الإدارة التعليمية، حيث يوجد وزير للتعليم على قمة الجهاز الإداري ويساعده وزيران آخران على مستوى الدولة إلى جانب السكرتارية الخاصة بهؤلاء الوزراء. وتنقسم هذه السكرتارية الوزارية إلى سبع إدارات رئيسة تشمل:

(إدارة التعليم العام، التعليم الفني والعلمي، إدارة المنح والبعثات الدراسية، وإدارة خدمة الشباب، إدارة اللغة وتطوير الكتب، إدارة الأنشطة الثقافية، إدارة التخطيط والتنسيق والإدارة العامة).

ويعدّ وزير التعليم مسؤولاً في كل ولاية أمام الدولة، عن تنفيذ القوانين والتشريعات. ويساعده في ذلك نائب وزير في جميع المجالات التربوية المتعلقة برسم السياسة التعليمية وتنفيذها.

يأتي المصدر الأساسي والأول لتمويل التعليم في الهند، من الحكومة المركزية وحكومات الولايات إلى جانب الأقاليم الفرعية في الولايات. كما يأتي جزء كبير من

المصـروفات الدراسـية أو المـنح والأوقـاف والهبـات الماليـة.وكلّما زادت الضـرائب المفروضـة علـى الشـعب، زاد نصـيب الحكومـة مـن الإنفـاق علـى التعليم. كمـا تـأتي ميزانيـة المقاطعـات المخصصـة للتعليم من خـلال الضرائب المحليـة إلـى جانـب المنح المقدمة من الحكومة المركزية. (ضحاوي، 2001، 315- 317).

3- مراحل النظام التعليمي في الهند:

مدّة التعليم العام في الهند اثنتا عشرة سنة، تمتدّ من (6 - 18) سنة وينقسم نظـام التعليم الأساسـي إلـى ثـلاث مراحـل: الابتدائيـة والمتوسـطة والثانويـة. ويشـمل التعليم الأساسـي في الهند المرحلة الابتدائية والمتوسطة وهو تعليم علماني مجاني إلزامي لمدة (8) سنوات.

1/3- التربية ما قبل المدرسة الابتدائية:

على الرغم من أهمية هذه المرحلة في حياة الطفل، إلاّ أنّها غير متوافرة في كل المناطق والأقاليم الهندية، وتقتصر على المدن والمناطق الحضرية. وقد أكدت الخطة الخمسية الخامسة على توفير مراكز اللعب Play centers وإلحاقها ببعض المـدارس الابتدائيـة لتسـتقبل الأطفـال مـن سـن(3 - 6) سـنوات، تـتمّ فيهـا تنميـة مهارات الطفل في القراءة والكتابة،

كما أكدت هذه الخطة على تشجيع المؤسسات الخاصة على الاهتمام بإنشاء مدارس أو مراكز تعليمية لمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، وأن تعمل الدولة على توفير المعلم اللازم، واتخاذ الخطوات الفعالة في مجال البحوث والدراسات حول هذا الموضوع.

2/3- التعليم الابتدائي Primary Education:

ترمي الخطّة الخمسيّة الخامسة في الهند إلى مواجهة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتغلب على القصور في التنمية الاقتصادية، ومعالجة مشكلات الفقر والجهل والطبقية، وإرساء دعائم الديمقراطية. وأعطت الخطة أولوية خاصة لتوفير التعليم الأساسي للجميع وجعله مجانيّاً وإلزامياً، إذ تصل نسبة تعميمه إلى (100%) لتلاميذ المرحلة العمرية بين(6 - 11) سنة، وإلى نسبة (75%) لتلاميذ المرحلة العمرية من (11-14) سنة ولتلافي مشكلة التسرب والرسوب، أكدت الاستراتيجية الخاصة بهذه الخطة على مراعاة التجانس في أعمار التلاميذ منذ الصف الأول وحتى الصف الخامس، مع مراعاة استخدام طرائق التدريس المناسبة، على الرغم من أن الدستور العام وتشريعات الولايات تشدّد على ضرورة استكمال التعليم حتى الصف الثامن.

ولكي تحقّق أهداف الخطة في نشر التعليم وتعميم الإلزام بنسبة(100%) في الفترة المحدّدة، حاولت الدولة على المستوى المركزي والولايات وعلى المستوى الإقليمي، تشجيع التلاميذ على مواصلة التعليم، وذلك بتقديم الوجبات الغذائية والملابس والمنح الدراسية وإنشاء المدارس الابتدائية في المناطق البعيدة والقريبة من الجماعات والقبائل ذات الفكر الاجتماعي المغلق، كي تتيح الفرصة للجميع للالتحاق بالتعليم.

كما أكّدت الخطة على الاهتمام بالكيف إلى جانب الكمّ، وإدخال الجوانب العملية وتحويل المدارس الابتدائية إلى مدارس إنتاجية حسب البيئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة.

تهدف المدرسة الابتدائية الهندية إلى تنمية الطفل عقلياً وخلقياً وروحياً، ومساعدته في اكتساب المعارف وإتقانها، واكتساب طرائق التفكير السليم، وتوسيع مداركه لفهم عادات مجتمعه وقيمه الإنسانية، وإدراك معناها وتشجيعه على اتباعها من خلال مقررات متنوعة تشمل تعليم الطفل اللغة الأصلية بالإضافة إلى لغة الولاية والرياضيات وآداب السلوك والعلوم الاجتماعية مع التربية الأخلاقية.

وتشير الدراسات إلى أن(53%)من تلاميذ المرحلة الابتدائية يتسربون من المدرسة قبل إتمام المرحلة الابتدائية، ممّا يعكس إلى حدّ كبير ضعف الكفاية الداخلية للتعليم الهندي. (إنترنت، 1).

3/3- التعليم الثانوي Secondary Education:

تُعدّ مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمّة للغاية، من حيث إعداد الأفراد لمختلف المجالات التي تتعلق باقتصاديات الدولة والحياة الاجتماعية. ولذلك يزداد الطلب على هذه المرحلة بشكل مستمر. ولا يقتصر الاهتمام بالتعليم الثانوي على إعداد الطلاب للتعليم الجامعي فحسب، بل لسوق العمل والإنتاج والاحتياجات الاجتماعية للدولة، والتأكيد على الخبرة العملية في المجالات المختلفة، التي يجب أن تضمّن في برامج الدراسة الثانوية ومناهجها، بما يقابل الاحتياجات المحلية لكل ولاية ومقاطعة.

تمتدّ المرحلة الثانوية من الصف الثامن إلى الصف العاشر، ويدرس فيها الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-15) سنة. وهناك سنتان إضافيتان ما قبل المرحلة الجامعية وهما الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر. ويتقدم الطالب في نهاية هذه المرحلة إلى امتحان الشهادة الثانوية.

يبدأ التخصّص في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي في (الصفين التاسع والعاشر)، حيث يدرس الطالب العلوم الإنسانية أو العلوم التقنية أو التجارية.... بالإضافة إلى اللغة الهندية مادة إلزامية مع اللغة الإنكليزية التي تعدّ ضرورية جداً لمن يرغب في متابعة دراسته الجامعية.

4/3- التعليم الجامعي University Education:

تطوّر التعليم العالي في الهند على مسارات متميزة ومتشعبة، حيث تقوم هيئة عالية تديرها بشكل غير مباشر مع وزارة تنمية الموارد البشرية، وذلك بالإشراف على كل مسار، وتموّل الحكومات المحلية الجامعات في الغالب، إلا أن هناك ثماني عشرة جامعة، وتُعرف بالجامعات المركزية، وتدار وتموّل من قبل الحكومة المركزية، وهي من أهم الجامعات في الهند. وقد بدأ القطاع الخاص في الآونة الأخيرة، يظهر بقوة في ميدان التعليم العالي.

وتعدّ معاهد الهند التكنولوجية من أرقى الجامعات في العالم قاطبة وتضاهي معهد /مساتشوستس/ التكنولوجي MIT ومعهد /كاليفورنيا/ التكنولوجي في الولايات المتحدة الأمريكية.

ويحصل طلبة مدرسة القانون الوطني في/بنغلور/ على منح "رودس" من جامعة أوكسفورد، فيما يصنّف معهد الهند العمومي للعلوم الطبية في المرتبة الأولى في مجال الطب في البلاد، ويعدّ بين أفضل الجامعات على مستوى العالم. وهناك معاهد الهند لإدارة الأعمال التي تضاهي مثيلاتها في العالم في مستوى مخرجاتها.

يشترط للالتحاق بالتعليم العالي في الهند، إتمام الطالب المرحلة الثانوية والنجاح فيها، وعلى المتقدم اجتياز امتحان القبول للالتحاق بالكلية المطلوبة بحيث يحصل الطالب على نسبة لا تقل عن(50%) للدراسات الإنسانية و(55%) للتخصصات العلمية.

كما يشترط في الطالب اتقانه اللغة الإنكليزية لأنها اللغة المستخدمة في التدريس في جميع التخصصات، ولا سيّما التخصّصات العلمية منها، كالطب والهندسة.. وتدرس في جميع برامج التعليم العالي بالإضافة إلى اللغات المحلية أحياناً كالتخصصات الإنسانية والاجتماعية والتجارية.

يبدأ العام الدراسي عادة في شهر يونيو/ حزيران من كل عام، وتتبع معظم الجامعات النظام الفصلي، إذ يقسم العام الدراسي إلى فصلين أو ثلاثة Trems. وتختلف الرسوم الدراسية في الجامعات الهندية وتتفاوت من جامعة إلى أخرى وكذلك من تخصص إلى آخر.

تنصّ لوائح معظم الجامعات الهندية وأنظمتها، على أن تكون نسبة حضور الطلبة لمحاضرات الكلية التي يدرسون فيها عالية، بحيث لا تقل عن(75%) من مجموعة المحاضرات، بالنسبة إلى تخصصات الآداب والعلوم والتجارة.. إلخ، أمّا في تخصصات الطب البشري، وطب الأسنان فيجب أن تكون نسبة حضور الطلبة للمحاضرات مرتفعة جداً، تصل إلى (90%) وأكثر، كي يسمح لهم بدخول الامتحانات النهائية. وفي حال انخفاض نسبة الحضور فقد يحرم الطالب من دخول امتحانات نهاية العام الدراسي وهذا يعني رسوبه في تلك السنة الدراسية. (إنترنت، 2).

4- إعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة:

يوجد في الهند ثلاثة مستويات لإعداد المعلمين هي، إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومعلم الحلقة الثانية منه، ثم إعداد معلمين التعليم الثانوي.

-**المستوى الأول: إعداد معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الابتدائي**؛ يستغرق هذا الإعداد عامين في مدارس المعلمين أو كليات الإعداد، شريطة اجتيازهم للامتحان بنجاح.

- **المستوى الثاني: إعداد معلمي المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي**؛ يستغرق هذه المستوى مدة عام أو عامين من الدراسة، ولابدّ أن ينجح المعلمّون في الامتحان بتقدير أعلى من الفئة الأولى. وهذا النظام للإعداد قائم في معظم الولايات الهندية.

- **المستوى الثالث: إعداد معلمي التعليم الثانوي**؛ يتمّ هذا الإعداد في كليات جامعية ولمدة عام واحد للحصول على بكالوريوس في التربية. كما أنّ هناك أربع كليات إقليمية ورئيسة للتربية تحدّد أربع سنوات دراسية كتخصص في التربية للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس في التربية، ويتم تمويلها من الحكومة المركزية بوساطة المركز القومي للتعليم والبحث والتكنولوجيا. (ضحاوي، مرجع سابق، 322).

وفيما يتعلّق بمناهج إعداد المعلمين، فهي تختلف من معهد إلى آخر، ومن ولاية إلى أخرى، بعضها يؤكد على الإعداد التخصصي، وبعضها يعطي جانباً

كبيراً للإعداد المهني، وبعضها للجانب التربوي، وهناك معاهد توفّق بين الجوانب الثلاث.

ومن نقاط القوة الموجودة في مناهج إعداد المعلمين في الهند مادة تسمى بـ (حياة المجتمع) وتتضمّن زيارات للمجتمع المحلي، لتوثيق العلاقة بين الدارس والمجتمع الذي يعمل فيه.

أمّا عن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة فقد عُدّ من الأولويات الضرورية لتحسين الخدمة التعليمية، ورفع مستوى المعلمين الذين لم يعدّوا بطريقة سليمة في مرحلة الإعداد الأساسية.

ولهذا فإنّ السلطات التعليمية على مستوى الولايات، تقدّم برامج خاصة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في الإجازات الصيفية بالتعاون مع المركز القومي للتعليم والبحث والتكنولوجيا والمعهد المركزي للتربية في العاصمة نيودلهي والكليات التربوية الرئيسة، كي يواكب المعلمين التطورات الحديثة في المناهج الدراسية والخبرة الحياتية والمجتمعية.(علي، 2006، 295).

لقد حقّقت الهند إنجازات عديدة في تطوير التعليم، ولا سيّما في التعليم الأساسي والثانوي. وعلى الرغم من كثرة المشكلات في المجتمع الهندي تسعى السلطات التعليمية إلى رفع المستوى التعليمي للقائمين على العملية التربوية من (مدرسين، مديرين، موجهين)، وتعمل على تحقيق مبدأ استمرارية التعليم والعمل على وضع برامج وتنظيم حملات لمحو الأمية وتعليم الكبار.

خامساً- التربوية في ماليزيا

مقدّمة:

يقع الاتحاد الماليزي The Federation of Malaysia في جنوب شرق آسيا يحيط بها بحر الصين الجنوبي، وعاصمتها كوالالمبور، وتتكون من مقاطعتين هما: (ماليزيا الشرقية، وماليزيا الغربية) بينهما أكثر من 700 كيلومتر من البحر، وعدد من الجزر الصغيرة.

الشعب الماليزي خليط من الأجناس والأديان واللغات والثقافات، فأهم الأجناس الثلاثة في البلاد هم المالاويون والصينيون والهنود. وغالبية السكان من المالاويين المسلمين الذين تصل نسبتهم إلي حوالي 54%. والديانة الرسمية في البلاد هي الإسلام، كما يعتنق لبعض السكان الديانة البوذية والهندوسية (خاصة الصينيون والهنود) وديانات محلية أخرى.

واللغة الرسمية في البلاد المالاوية، بالإضافة إلى استخدام اللغات الإنجليزية والصينية والهندية لغات ثانية.

يتكوّن اتحاد ماليزيا من(13) ولاية، نظام الحكم فيها ديمقراطي برلماني تحت سلطة ملك دستوري، انضمت إلى الأمم المتحدة في 17 سبتمبر 1957م.

تعتمد ماليزيا في اقتصادها على الزراعة، وتُعد ماليزيا من الدول الأولى في إنتاج المطاط والصفيح. وبدأت ماليزيا في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بالتوجه إلى تنمية اقتصادها من خلال الصناعات الزراعية والبترولية والتكنولوجية.

1- أهداف التعليم في ماليزيا:

يهدف التعليم في ماليزيا بشكل عام إلى: إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية لمواجهة التحديات المستجدّة الحالية والمستقبليّة في عملية التنمية الوطنية نحو تحقيق وضع صناعي ومتقدّم.

كما يهدف إلى إعداد الأفراد إعداداً عقلياً وروحياً وعاطفياً وجسمياً قائماً على الإيمان بالله وطاعته، وتزويدهم بالمعارف والقدرات ليتحملوا المسؤولية والقدرة على الإسهام في وحدة الأسرة ورخاء والمجتمع والوطن ككل.

2- إدارة نظام التعليم:

إدارة التعليم في ماليزيا مركزية قومية، وتتم على أربعة مستويات هرمية هي:

1/2- المستوى الفيدرالي (المركزي)Federal level:

وزارة التربية هي المسؤولة عن ترجمة السياسة التعليمية إلى خطط وبرامج ومشروعات تربوية وفقاً للطموحات والأهداف القومية. وتضع الوزارة أيضاً الإرشادات لتنفيذ برامج التعليم وإدارتها على المستوى الفيدرالي.

ويرأس الوزارة وزيراً للتربية يعاونه اثنان من الوكلاء، إلى جانب المدير العام للتعليم المسؤول عن إدارة الأمور المهنية التخصصية بالوزارة، والسكرتير العام للتعليم المسؤول عن الأمور الإدارية بالوزارة.

2/2- مستوى الولاية State level:

يوجد في كل ولاية من الولايات الأربع عشرة في ماليزيا إدارة للتعليم، يرأسها مدير للتعليم مسؤول عن تنفيذ البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمية في الولاية،

والوظيفة الإدارية الرئيسة لإدارة التعليم في الولاية هي تنظيم إدارة المدارس وتنسيقها، في الولاية فيما يخص الموظفين والهيئة التعليمية والشؤون المالية وتطوير المباني.

وتتولّى هذه الإدارة مسؤولية الإشراف على تنفيذ البرامج التعليمية في الولاية، وصياغة خطط التطوير التربوي للولاية وتنفيذها.

3/2- المستوى المحلي (مكاتب التعليم في المقاطعة/المنطقة):

مكاتب التعليم في المنطقة هي امتداد لإدارة التعليم في الولاية، وهي حلقة الوصل بين المدرسة وإدارة التعليم في الولاية. وتساعد في الإشراف على تنفيذ البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمية في المدارس التابعة للمنطقة.

4/2- المستوى الإجرائي (المدرسة):

يطلق على مدير المدرسة الابتدائية في ماليزيا / هاد ماستر- Headmaster، ويطلق على مدير المدرسة الثانوية / برينسيبال -Principal، ويتولى مدير المدرسة مسؤولية القيادة المهنية والإدارية في المدارس. ويساعد المدير مساعد أول Senior assistant في إدارة الأعمال اليومية بالمدرسة.

وتشمل واجبات المدير بشكل أساسي إدارة المدرسة بشكل عام، والإشراف على تطبيق المناهج الدراسية وفقاً لسياسة التعليم الوطنية وبرامج التعليم الإضافية وخدمات الدعم. كما يقوم المدير بالإشراف على الأنشطة المنهجية المصاحبة وتعزيزها، وقيادة المدرسة مهنياً.

ويوجد في كل مدرسة جمعية للآباء والمعلمين، حيث تقدم هذه الجمعيات الدعم والمساعدة في إدارة المدرسة، وتعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع. (الصالح، 1999، 141 - 142).

3- بنية التعليم ومراحله:

التعليم في ماليزيا مجاني ولكنّه غير إلزامي، ومعظم المدارس في البلاد حكومية أو مدارس تدعمها الحكومة تعتمد المدارس الماليزية نظام الفصلين الدراسيين، ويبدأ العام الدراسي في الأسبوع الأول من شهر ديسمبر (كانون الثاني) حتى نهاية شهر أكتوبر (تشرين الأول) من العام التالي.

وعدد الأيام الدراسية في المدارس 210 أيام، وتبدأ المدارس دوامها عادة في الساعة 7.45 صباحاً، وتعتمد بعض المدارس تعتمد نظام الدوامين (الصباحي والمسائي). (ضحاوي، مرجع سابق، 346 - 347).

يتكوّن التعليم النظامي في ماليزيا من أربع مراحل، يبدأ من المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات، والمرحلة الثانوية الدنيا ومدتها ثلاث سنوات، تليها سنتان للمرحلة الثانوية العليا وسنتان لمرحلة ما بعد الثانوية (يطلق عليها الصف السادس).

ويقسم التعليم في ماليزيا إلى سبع مراحل:

1/3- التعليم ما قبل المدرسة:

ينتشر التعليم ما قبل المدرسة في جميع أنحاء ماليزيا من خلال أكثر من ستة آلاف مركز يلتحق بها الأطفال من سن الثالثة حتى الخامسة من العمر. وتتم إدارة

77% من هذه المراكز من قبل هيئات حكومية، أمّا المراكزالباقية فتتمّ إدارتها من قبل المؤسسات الخاصة والمنظمات التطوعية.

والتعليم في هذه المراكز مأجور والرسوم الدراسية يختلف مقدارها من مركز إلى آخر.

2/3- التعليم الابتدائي:

يلتحق الأطفال بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي عند سن السادسة من العمر ولمدة ست سنوات، وتضم هذه المرحلة الصفوف من الأول إلى السادس، تقسم إلى حلقتين:

الحلقة الأولى وتشمل الصفوف(الأول والثاني والثالث)، والحلقة الثانية وتشمل الصفوف (الرابع والخامس والسادس).

يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية الطلبة تنمية شاملة، وتزويد الأطفال بأساس متين لاكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، بالإضافة إلى غرس مهارات التفكير والقيم من خلال المناهج الدراسية.

ويتوافر التعليم الابتدائي في ثلاثة أنواع من المدارس، تستخدم كل منها لغة معينة للتدريس وهي: المدارس الوطنية، تكون اللغة المالاوية فيها لغة التدريس، ومدارس تكون اللغة الصينية فيها لغة التدريس، والنوع الثالث تكون لغة التدريس فيها اللغة التاميلية، ومع ذلك تدرس اللغة المالاوية باعتبارها إلزامية واللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية في جميع المدارس في البلاد.

3/3- الثانوية الدنيا:

ينتقل الطلبة لهذه المرحلة بعد إتمامهم المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ينتقل طلبة المدارس الابتدائية الوطنية للصف الأول من المرحلة الثانوية الدنيا مباشرة، بينما يلتحق طلبة المدارس الأخرى (الصينية والتاميلية) بصف يطلق عليه (صف الانتقال) لمدة سنة دراسية واحدة قبل انتقالهم للصف الأول من الثانوية الدنيا.

يهدف هذا الصف إلى تمكين الطلبة من اكتساب المهارة في اللغة المالاوية لأنّها لغة التدريس في جميع المدارس الثانوية. (عن الإنترنيت رقم 3).

4/3- الثانوية العليا:

مّدة الدراسة في هذه المرحلة سنتان، يلتحق بها الطلبة بعد إتمامهم المرحلة الثانوية الدنيا، ويتم توزيع الطلبة على ثلاثة مسارات حسب أدائهم في اختبار الثانوية الدنيا، وهي:

أ-**المسار الأكاديمي**: ويضم هذا المسار فرعي العلوم والآداب، يقدم الطلبة في نهايتها اختبار شهادة التعليم الماليزية (MCE).

ب-**المسار الفنّي**: يقدّم هذا المسار تعليماً عامّاً، مع تركيز المنهاج على الأسس الفنيّة. ويقدّم الطلبة في نهايته أيضاً امتحان شهادة التعليم الماليزية.

ج-**المسار المهني**: يؤهّل هذا المسار الطلبة للحصول على الشهادة الماليزيّة للتعليم المهني (Vocational).

4/4- مرحلة ما بعد الثانوية:

تعدّ هذه المرحلة الطلبة للالتحاق بالجامعات المحلية والأجنبية ومعاهد التعليم العالي، وتقدّم نوعين من البرامج:

- **برنامج الصف السادس:** مدة الدراسة في هذا البرنامج سنتان، يعد الطلبة لاختبار عام ما بعد الثانوية.
- **برنامج اختبار القبول في الجامعات:** هو عبارة عن صفوف تحضيرية مصممة بشكل خاص لتمكين الطلبة من تقديم الاختبارات التي تعقدها جامعات معينة لتحقيق متطلبات القبول فيها، مدة الدراسة في هذا البرنامج تتراوح بين سنة إلى سنتين حسب الجامعة التي تقدم البرنامج. (الصالح، مرجع سابق، 154).

5/4- التعليم الفني والمهني:

يهدف التعليم الفنّي إلى تزويد الطلبة بتعليم أكاديمي عام وتعليم فنّي متخصص، لتمكينهم من مواصلة تعليمهم العالي في المجال الفني أو الانخراط في سوق العمل. ومدّة الدراسة في هذه المدارس سنتان، ويدرس جميع الطلبة في هذا النوع من المدارس المواد الأساسية نفسها التي يدرسها طلبة المدارس الثانوية الأكاديمية إلى جانب مواد التخصص الفنية.

6/4- التعليم العالي:

توجد في ماليزيا سبع جامعات وكليتان وست معاهد تقنية (بوليتكنيك) تقدم برامج مختلفة من برامج التعليم العالي وهي على النحو الآتي:

الجامعة الماليزية – الجامعة الماليزية للعلوم – الجامعة الوطنية الماليزية – جامعة الزراعة – جامعة التكنولوجيا – جامعة شمال ماليزيا – والجامعة الإسلامية الدولية، وهناك العديد من الكليات والمعاهد التقنية والفنية. (عن الإنترنيت رقم 2).

7/4- تعليم الكبار والتعليم غير النظامي:

وزارة التربية في ماليزيا غير مسؤولة عن إدارة التعليم غير النظامي في البلاد، ولا توجد خطة وطنية لمحو الأمية، ومع ذلك توفر الجهات والهيئات الحكومية وشبه الحكومية التابعة للوزارات برامج لتعليم الكبار كل حسب اختصاصها.

ويتوفر التعليم غير النظامي للشباب والكبار كشكل من أشكال التدريب في مهارات معينة وحرف مهنية تهدف إلى إعدادهم للأنشطة المنتجة، والمشاركة بفاعلية في التجارة والصناعة والعمل في المنشآت الاقتصادية الأخرى، وتعزيز الوعي ببيئة العمل، وإحداث التغييرات في المجتمع.

ومن ضمن الجهات الحكومية التي تقدم مثل هذه البرامج: وزارة الموارد البشرية، وزارة الشباب والرياضة، وزارة الزراعة، وزارة الأرض والتنمية الإقليمية، وزارة الريف والتنمية الوطنية، وتشمل البرامج التي تقدّمها هذه الجهات الحرف المهنية، تطوير المهارات، المهارات التعليمية الفنية، القيادة، إدارة الأعمال، الزراعة، التعليم ما قبل المدرسة، الهندسة الكهربائية والميكانيكية، والتجارة.

8/4-الإعلام التربوي:

تعطي ماليزيا الإعلام التربوي اهتماماً كبيراً سواءً على مستوى الدولة – ممثّلة في وزارة التربية والتعليم – أمعلى مستوى المدارس وأولياء الأمور، ويعد من أوليات العمل التربوي لديهم.

الشكل رقم (1) يبين بنية نظام التعليم النظامي في البلاد.

Damascus University

ويصدر الإعلام التربوي بعض الدوريات ومنها المجلة التربوية الشهرية الموجهة للمعلمين التي يصدرها معهد أمين الدين باقي، المخصص للقيادات التربوية، بالإضافة إلى نشرة شهرية تُعنى بتثقيف المعلّم وتوزّع على المدارس وتوضع في غرفة المعلمين للاطلاع عليها بالمجان.

وفي مجال التلفزيون خصصت وزارة الإعلام الماليزية أربع ساعات للبرامج التربوية التي تعدّها وزارة التربية بمعدل أربعة أيام في الأسبوع من الثامنة صباحاً حتى الثانية عشرة ظهراً.

وفي مجال الإذاعة، تعمل الوزارة حالياً على إعادة بث البرامج الإذاعية التربوية التي كانت في فترة سابقة تعمل لساعات معينة ثم انقطعت.

9/4- نظام التقويم والاختبارات:

يطّبق في جميع المدارس الحكومية نظام النقل الآلي من الصف الأول حتى الصف التاسع.

ويقدّم الطلبة عند نهاية السنة السادسة من المرحلة الابتدائية اختباراً تقييمياً في اللغة والرياضيات، وفي نهاية الصف التاسع (الثالث من المرحلة الثانوية الدنيا) يقدم الطلبة اختبار وطني يؤدي إلى الحصول على شهادة التعليم للمرحلة الثانوية الدنيا، وبناءً على أداء الطالب في هذا الاختبار يتم قبوله إما في المدارس الثانوية الفنية والمهنية، ويعتمد هذا الاختبار على التقييم المركزي إلى جانب التقييم المدرسي.

ويقدّم طلبة الصف الحادي عشر (السنة الثانية من المرحلة الثانوية العليا) اختبار شهادة التعليم الماليزية أو شهادة التعليم الفني والمهني، وبناءً على نتائجهم يمكن للطلبة مواصلة دراستهم ما قبل الجامعية لمدة سنتين يتأهلون بعدها للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي المختلفة، أو للالتحاق بسوق العمل.

5-تمويل التعليم:

تتولّى الحكومة الفيدرالية مسؤولية تمويل التعليم في البلاد. وتخصص الدولة للتعليم 18% تقريباً من الميزانية القومية، التي تتكون من الناتج المحلي الإجمالي بنسبة 6%، وتخصص وزارة التربية 82.5% تقريباً من مصروفاتها للنفقات الجارية و17.5% تقريباً لنفقات التطوير.

وتوزّع النفقات الجارية والتطويرية حسب البرامج التعليمية التي تشمل: التعليم الابتدائي والثانوي، التعليم الفني والمهني، الإدارة العامة، رعاية الطلبة، التخطيط والبحوث التربوية، والتعليم العالي، وإعداد المعلمين وتدريب. (عن الإنترنت، 1).

6- إعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة:

1/6-إعداد المعلمّين:

يتمّ إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات تدريب المعلمين التي تقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية. ويوجد في ماليزيا 31 كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع أنحاء البلاد، تعدّ المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلم التربية الإسلامية، وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والفني.

تختلف مدّة الدراسة في هذه الكليات حسب نوع البرامج التي تقدمها فتشمل: سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج)، سنتين ونصف السنة (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس، ثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يمنح عند نهايتها شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني.

وإلى جانب تلك البرامج تنظم بعض الكليات برنامجاً مدته فصل دراسي واحد يحصل الطالب عند نهايته على الشهادة الأساسية في التربية.

وتتكون المناهج الدراسية في هذه الكليات من ثلاثة أجزاء هي:

- **الجزء الأساسي:** ويشمل علم النفس التربوي، وطرائق التدريس والتعليم، واللغة المالاوية، واللغة الإنجليزية، وتكنولوجيا التعليم، والتربية الإسلامية والتربية الأخلاقية، والحضارة الإسلامية، والتطور التاريخي لماليزيا، وشؤون الخدمة العامة للتعليم.

- **المواد الدراسية:** يتطلّب من معلمي المرحلة الابتدائية المتدربين دراسة مساقات دراسية في طرائق التدريس، والرياضيات، والإنسان والبيئة، والتربية الأخلاقية، والتربية البدنية، والموسيقا والفنون. أما معلمو المرحلة الثانوية المتدربون فيدرسون التربية الأخلاقية، والتربية البدنية، والتربية الصحية.

- **الإغناء الذاتي:** يساعد هذا الجزء على دراسة مساق في الاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى دراسة مساقات في الموسيقا والفنون، ويشترط على جميع المعلمين المتدربين قضاء فصل دراسي واحد في المدارس للتطبيق العملي.

وتشكّل الأنشطة المصاحبة للمنهاج جزءاً مهمّاً أيضاً في برنامج تدريب المعلمين، حيث يطلب من جميع المعلمين المتدربين المشاركة بفاعلية في هذه الأنشطة التي تؤكد المهارات المتعلقة بالإدارة والتنظيم، والتدريب، وإدارة المكتب والقيادة.

وتصنف هذه الأنشطة ضمن ثلاث وحدات هي: الألعاب والرياضة، النوادي والجمعيات، والهيئات الموحدة.

2/6-التدريب في أثناء الخدمة:

تهدف برامج التدريب في أثناء الخدمة التي تقدمها وزارة التربية للمعلمين والموظفين في الوزارة إلى رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها في مجال الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والتخطيط والبحوث التربوية، والتخصصات الأخرى، وتقوم الأقسام التابعة للوزارة بتنظيم التدريب.

وتطبّق وزارة التربية الماليزية نظام التدريب في أثناء الخدمة كل خمس سنوات، إذ يتمّ إعادة تدريب المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في مهنة التدريس لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس والمعارف الجديدة.

وتعدّ مراكز مصادر التعليم التي توفرها الوزارة في مختلف المناطق والولايات والمدارس نوعاً آخر من أنواع التدريب في أثناء الخدمة، وتعدّ مراكز للمعلمين، حيث يلتقون بعضهم مع بعض لتبادل الآراء والأفكار حول الشؤون التعليمية المختلفة. (بحري، قطيشات، 2009، 207 - 207).

3/6- إعداد المدرسين في الجامعات:

يتمّ إعداد المعلمين في الجامعات ليقوموا بالتدريس في المرحلة الثانوية العليا ومرحلة ما بعد الثانوية، ويوجد في ماليزيا خمس جامعات من أصل سبع فيها كليات للتربية مدة الدراسة بها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس) كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية (ما بعد التخرج) لمدة سنة واحدة.

وتدرّس في هذه الجامعات المناهج الدراسية نفسها التي تدرس في كليات تدريب المعلمين. وتتكون المواد الأساسية من: أسس التربية، وعلم النفس التربوي، ودراسات تربوية، والتعليم في ماليزيا، وعلم الاجتماع التربوي، وطرائق التدريس، أما المواد الاختيارية فتشمل الفنون، والتربية البدنية والصحية، وتعليم اللغة، وتعليم العلوم، والعلوم الاجتماعية، والموسيقا.

ويقضي المعلمون المتدربون عشرة أسابيع في المدارس للتطبيق العملي في كلا البرنامجين (الدبلوم والبكالوريوس).

7-ملامح السياسة التعليمية في ماليزيا:

بعد استعراض أهداف التعليم في ماليزيا وبنيته التنظيميّة وأنواعه ومراحله، يمكن تحديد ملامح السياسة التعليميّة بالنقاط التاليّة:

-التزام الحكومة بمجانية التعليم الأساسي. والاهتمام بتعليم المرأة.

- الاهتمام بالتعليم ما قبل المدرسة (رياض الأطفال).

- تركيز التعليم الابتدائي على المعارف الأساسية والمعاني الوطنية.

- توجيه التعليم الثانوي نحو خدمة الأهداف القومية.

- العناية بتأسيس معاهد تدريب المعلمين والتدريب الصناعي.

- التوافق مع التطورات التقنية والمعلوماتية.

- توظيف التعليم الجامعي لخدمة الاقتصاد.

- الربط بين التعليم وأنشطة البحوث. والانفتاح على النظم التعليمية المتطورة.

أخيراً، لابدّ من الإشارة إلى أن نجاح تجربة ماليزيا في تطوير مناهجها وتطبيقها على الواقع يعود إلى اعتمادها (المركزية واللامركزية) في مجال التربية والتعليم. فالنظام المنهجي فيها مركزي حيث تنبثق السياسات التعليمية من الحكومة العليا، أمّا تطبيق المناهج فيتمّ من خلال اللامركزية، بالنظر إلى أسباب استخدامها ومنها: الانفجار السكاني والمعرفي والتكنولوجي عدا عن تعدد الجنسيات من السكان الأصليين المالاويين والصينيين والهنود وغيرهم من الجنسيات الأخرى.

لقد تبنّت وزارة التربية في ماليزيا فكرة أن كل فرد قابل للتعلّم بل كل فرد مهما كانت ظروفه وإمكانياته العقلية قابل أن يتعلم ويبدع في دراسته وعمله في المستقبل حسب قدراته التي وهبها الله له، ولكنه يحتاج لطرائق وأساليب تربوية حديثة تجاري قدراته واستعداداته وميوله الخاصة.

سادساً – النظام التربوي في الفيليبين

مقدّمة:

جمهورية الفليبين The Republic of Philippines هي أرخبيل من الجزر في المحيط الهادي الغربي، إلى الشرق من منطقة جنوب شرق آسيا، وعاصمتها مانيلا. أقرب الدول المجاورة لها ماليزيا وإندونيسيا من الجنوب، وتايوان في الشمال. يتكوّن 66% من مساحة الفيليبين من جزيرتين كبيرتين هما لوزون في الشمال ومندناوا في الجنوب، وبين الاثنتين 7100 جزيرة يطلق عليها فيزاياز. ومناخها مداري بحري مع رياح موسمية.

تبلغ مساحة الفيليبين 300.000 كيلو متراً مربعاً، وتقسم البلاد داخلياً إلى 13 منطقة، و37 مقاطعة، و 60 مدينة. وبلغ عدد سكانها (في عام 1992) 67.114.060 نسمة، ومعدل زيادة السكان 2%، والكثافة السكانية 223.7 نسمة في الكيلو متر المربع.

اللغة الرسمية هي الفيليبينية، وتستخدم اللغة الإنجليزية لغة التعليم في المدارس والاتصالات في المؤسسات الحكومية. تمثل الزراعة في البلاد حوالي ثلث الناتج الإجمالي المحلي.

1- أهداف التعليم في الفيليبين:

يهدف التعليم في الفيليبين إلى ما يلي:

- توفير تعليم عام وشامل لمساعدة كل فرد من أفراد المجتمع على تحقيق أقصى ما تؤهله له طاقاته وإمكاناته، وتشجيع الأفراد والجماعات على

المشاركة في الوظائف الأساسية للمجتمع، واكتساب الأسس التربوية الضرورية لتنميتهم باعتبارهم مواطنين منتجين وفاعلين.

- تدريب المواطنين على المهارات المتوسطة المستوى المطلوبة للتنمية القومية.
- تطوير المهن ذات المستوى العالي المزوّدة بالخبرات والمعارف المتقدمة، من خلال البحوث واستخدام المعارف الجديدة لتزويد البلاد بالقيادات الكفوءة وتحسين نوعية الحياة البشرية.
- الاستجابة بفاعلية لاحتياجات البلاد وظروفها المتغيرة من خلال نظام تخطيط وتقويم تربوي.

2- إدارة نظام التعليم:

تتولّى وزارة التربية والثقافة والرياضة مسؤولية إدارة النظام التعليمي في البلاد والإشراف عليه، وتنظيم مؤسساته. وللوزارة السلطة في صياغة الأهداف والسياسات التربوية العامة، وتبني الخطط التربوية الطويلة المدى ونشر الأنظمة والتشريعات للنظام المدرسي.

وقد خضعت الوزارة لسلسلة من إعادة التنظيم لتعزيز فاعليتها وكفاياتها، فأصبحت لا مركزية مهمتها تلبية الاحتياجات والاهتمامات الفردية لمختلف الأقاليم، ومديروها الإقليميون يقدّمون تقاريرهم إلى وزير التربية.

ولكل إدارة إقليمية مكاتب تشمل مكتب التعليم الابتدائي، ومكتب التعليم الثانوي، ومكتب التعليم غير النظامي، ومكتب التعليم الفني والمهني، ومكتب التربية البدنية وتنمية الرياضة، ويرأس كل منها مدير يمارس الإشراف الوظيفي على المكاتب الإقليمية.

وتتولّى المكاتب الإقليمية الأربعة عشر التي تقدم تقاريرها مباشرة لوزير التربية مسؤولية الإشراف على أنشطة الإدارة ضمن الأقاليم وتقويمها.

ويتبع المكاتب الإقليمية أقسام محلية للمدارس، ويرأس كل منها مراقب، ويساعده واحد أو اثنان من المراقبين المساعدين، يتولون مسؤولية التنسيق والإشراف الكامل على قسم المدارس. ولكل قسم مشرفون على المواد الدراسية يقومون بالإشراف على التعليم في المدارس في جميع أنحاء المنطقة أو المدينة.

ويعدّ الإشراف على التعليم من وظائف مدير المدرسة ومشرف المنطقة ومشرفي المواد الدراسية المختلفة في القسم والمكاتب الإقليمية. بالإضافة إلى الموظفين الأكاديميين للمكتب المركزي الذين يمارسون الإشراف الوظيفي على المدارس في جميع أنحاء البلاد. أمّا بالنسبة إلى لتعليم العالي، فتوجد لجنة التعليم العالي وهي هيئة مستقلة ومنفصلة عن وزارة التربية والثقافة والرياضة، تتبع مكتب الرئيس الفيليبيني مباشرة في الأمور الإدارية فقط.

3- تمويل التعليم:

ينصّ دستور الدولة وسياستها التربوية، على أن تقوم الحكومة الوطنية الفليبينية بتقديم الدعم المالي للبرامج التعليمية. وتتولى وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة مهمة صياغة الإجراءات لنشر التعليم من خلال تقديم المساعدات المالية والمعونات الأخرى للمدارس والمعلمين والطلبة.

يتمّ تمويل المدارس الحكومية الابتدائية والثانوية والمهنية والفنية ومدارس التربية الخاصة والمعاهد التعليمية العليا من التمويل القومي.

وتسند السياسة التربوية / التعليميّة في الفيليبين إلى خطة يطلق عليها "أدرس الآن وادفع فيما بعد" وهي عبارة عن اتفاقية قرض بين الممنوح له/ الطالب، والجهة المانحة للقرض التي تقوم بمنح الطالب التمويل اللازم لتغطية الرسوم الدراسية وعلاوة الكتب والمصروفات المعيشية والشخصية طوال فترة دراسته الجامعية. وتقوم خمس جهات في الفيليبين بإدارة هذا البرنامج، حيث تخصص 50 مليون بيزو لكل منها لهذا الغرض.

أمّا تمويل المدارس الخاصة، فيتمّ في جميع أنحاء الفيليبين من الاستثمارات الرأسمالية، والأسهم العادية، والرسوم الدراسية وغيرها، والمنح، والقروض والإعانات المالية، ومصادر الدخل الأخرى المختلفة وفقاً لأنظمة الحكومة. وتساعد الحكومات الوطنية والإقليمية والمحلية والبلدية البرامج المدرسية الخاصة عن طريق تقديم القروض والمنح والبعثات لتدارك الدور التكميلي للحكومة والمدارس الخاصة في النظام التعليمي.

4- بنية نظام التعليم ومراحله:

يتكون التعليم النظامي في الفيليبين من ثلاث مراحل هي: الابتدائية والثانوية والتعليم العالي. وتوفر بعض المدارس الابتدائية التعليم ما قبل المدرسة إلى جانب القطاع الخاص.

والشكل رقم (1) يبين بنية نظام التعليم النظامي في الفيليبين.

الشكل رقم (1)

الجامعة
التعليم بعد الثانوي
كليات التخرج
دراسة مدتها 5–9 سنوات
كليات إعداد المعلمين
التعليم بعد الثانوي
المدارس المهنية
مقررات البكالوريوس (4 سنوات)
المدارس المهنية
المرحلة الثانوية
المرحلة الابتدائية
التعليم ما قبل الابتدائي
سن التعليم الإلزامي
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
السن
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
روضة
الصف

1/4- التعليم ما قبل المدرسة:

يتولى القطاع الخاص في الفيليبين مهمة إنشاء مؤسسات التعليم ما قبل المدرسة بشكل كبير. ومع ذلك، توفر المدارس الابتدائية العامة هذا النوع من التعليم بشكل متزايد، ويتم دعمه من قبل الآباء.

ومن أجل توسيع فرص الالتحاق بهذه المرحلة، تتيح المدارس الحكومية فرص الاستخدام الحر لمرافقها لصفوف ما قبل المدرسة، بينما يقوم الآباء أو الحكومات المحلية أو الجماعات التطوعية بدفع رواتب المعلمين. فالتعليم مأجور في هذه المرحلة وهو مخصّص غالباً لأبناء الطبقات العليا والمتوسطة في المجتمع.

2/4- التعليم الابتدائي:

يمثل التعليم الابتدائي المرحلة الأولى من التعليم، وهو إلزامي ومجاني للأطفال من سن السابعة إلى الثانية عشرة من العمر، ويستمر لمدة ست سنوات (ما عدا القليل من المدارس الخاصة التي توفر التعليم الابتدائي لمدة سبع سنوات).

ويقسم التعليم الابتدائي إلى مستويين هما:

- **المستوى الابتدائي:** ويضم الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الابتدائي.
- **المستوى الإعدادي:** ويضم الصفين الخامس والسادس، ويمتدّ إلى الصف السابع في بعض المدارس.

3/4- التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي في الفيليبين مجاني ولكنه غير إلزامي، ويبدأ عند سن الثالثة عشر من العمر ويستمرّ مدّة أربع سنوات. تتكون هذه المرحلة من دورتين، مدّة كل دورة سنتان تؤهل الطالب بعدها للالتحاق بالكليات والمعاهد الفنية.

يتمّ تصنيف المدارس الثانوية الحكومية حسب المكتب الحكومي الذي يقدّم لها الدعم المالي مثل المدارس الإقليمية والمحلية والبلدية. ومن ضمن العديد من أنواع المدارس الثانوية، تقدّم المدارس الأكاديمية منهاجاً مدّته أربع سنوات يعدّ الطالب فيها للالتحاق بالكلية.

وتقدّم معظم المدارس الخاصة منهاجاً عاماً مصمّماً ليلبي احتياجات الطلبة الذين يخططون للالتحاق بالكليات، بالإضافة إلى أولئك الذين يسعون للالتحاق بالعمل، أو اللواتي سيصبحن ربات بيوت بالنسبة إلى الفتيات بعد تخرجهن مباشرة. ويكون خريجو أي نوع من المدارس ذات نظام الأربع سنوات مؤهلين للالتحاق بالكليات أو الجامعات شرط أن يكونوا مؤهلين لاجتياز الامتحان الوطني الخاص بالقبول في الكلية.

4/4- التعليم العالي:

مدّة الدراسة في التعليم العالي من أربع إلى تسع سنوات. فللحصول على شهادة البكالوريوس تكون مدّة الدراسة أربع سنوات. وتقدّم مؤسسات التعليم العالي برامج دراسية جامعية عليا كالماجستير والدكتوراه، تتراوح مدّتهما ما بين (3-5) سنوات. ويوجد في الفيليبين 52 جامعة تقريباً.

5/4- التعليم الفني والمهني:

يقدّم التعليم الفني والمهني من قبل القطاعين العام والخاص. ويعني هذا النوع من التعليم في الفيليبين أي برنامج دون المستوى الجامعي، وبمستوى ما بعد التعليم الثانوي، ويهدف إلى تزويد العمال المهرة والصناع والحرفيين والفنيّين بخبرات وقدرات ومهارات مناسبة لمستويات تكنولوجية معينة.

ويتوافر في الفيليبين أيضاً نوع من التعليم الفني والمهني يطلق عليه "تعليم العمل" أو "الفنون التطبيقية" يهدف إلى توفير تعليم أساسي لتنمية المواقف الايجابية تجاه العمل.

يضمّ التعليم الفني والمهني خمسة مجالات رئيسة هي: التجارة وتشمل (التكنولوجيا والاتصالات والإلكترونيات والحواسيب والمواصلات... الخ)، والزراعة، والثروة السمكية، والصناعات المنزلية، والمقررات غير التقليدية. وتتضمّن هذه المجالات من أكثر من 250 برنامجاً مختلفاً مدّة كل برنامج ما بين ستة أشهر إلى ثلاث سنوات.

وتشمل هذه البرامج عملاً مدرسياً نظاميّاً في مجال التخصّص ودراسة المواد الأكاديمية المتصلة به. أمّا البرامج التي مدّتها سنة أو سنتان أو ثلاث سنوات، يضاف إليها التدريب الصناعي في المنشآت التي يتم التعاون معها، ويتمّ الإشراف على الطلبة في تلك المنشآت من قبل مشرفين مختصّين.

6/4- التعليم غير النظامي وتعليم الكبار:

يهدف هذا النوع من التعليم إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة لفئة معينة من فئات المجتمع، ولا سيّما الأميّون والكبار والشباب المتسربون من المدارس.

وتقدّم كل من المدارس الحكومية والخاصة برامج لتعليم الكبار والتعليم غير النظامي في مجالات محو الأمية الوظيفيّة أو المهارات المهنية والفنية أو التدريب على مهارات أساليب العيش والتربية الوطنية والمواطنة.

7/4- التعليم الخاص:

يبدأ التعليم الابتدائي في المدارس الخاصة عند سن السابعة ولمدة ست سنوات ما عدا القليل من المدارس الخاصة التي تقدّم تعليماً ابتدائياً مدته سبع سنوات.

تقدّم معظم المدارس الخاصة منهجاً عاماً مصمّماً لتلبية احتياجات الطلبة الذين يخططون للالتحاق بكلية جامعيّة، بالإضافة إلى أولئك الذين يسعون للالتحاق بالعمل.

وإلى جانب هذه الأنواع من التعليم، توجد التربية الخاصّة، التي تهدف برامجها إلى تنمية قدرات الأفراد المعوّقين جسدياً أو عقلياً أو عاطفياً أو اجتماعياً أو ثقافياً، إلى جانب الأطفال الموهوبين من حيث الممارسات والخدمات المدرسية.

8/4- المناهج الدراسية:

يتولّى اختصاصيو المناهج أو الهيئة التعليمية والإشرافية في المكاتب المركزية والإقليمية مهمّة إعداد المواد التعليمية. ويتمّ تعديل المواد الدراسية واعتمادها على

أساس التغذية الراجعة وإرشادات الوزارة ومساعدة المعلمين الأوائل، وخبراء المواد الدراسية التابعين لمعاهد تدريب المعلمين.

ويقوم كلّ من القطاعين العام والخاص بإعداد الكتب المدرسية للمدارس الابتدائية والثانوية، والتي يتمّ اختيارها على أساس تنافسي. ويتمّ تطوير الكتب المدرسية المختارة وتطبع وتوزّع من قبل مؤسسة المواد التعليمية.

9/4- نظام التقويم والامتحانات:

يتمّ نقل طلبة المرحلة الابتدائية من صف لآخر آلياً شرط أن يكونوا قد حقّقوا معايير التحصيل المحدّدة لكل صف. ويمكن للطلبة المتفوقين في الصفوف من الأول إلى الخامس تخطّي صف آخر أعلى من صفهم خلال العام الدراسي بحسب أدائهم في الاختبار الذي يعقد لهم على مستوى الدولة، لتحديد الطلبة ذوي التحصيل العالي ومستوى نضجهم.

ويتمّ تقييم الطلبة في الصفوف من الأول إلى السادس في كل مادة دراسية أربع مرّات في السنة. ويلتحق جميع خريجي التعليم الابتدائي بالمرحلة الثانوية دون تقديم امتحان خاص لذلك. وتقوم بعض المدارس الخاصة بإجراء امتحان قبول للطلبة الملتحقين بمدارسها الثانوية.

وكما في المرحلة الابتدائية، يتمّ تقييم طلبة المرحلة الثانوية أربع مرّات في السنة. وإذا رسب الطالب في مادة معينة، يعيد المادة في السنة التالية دون أن ينتقل للصف الأعلى.

وبعد إنهاء الدراسة يحصل الخريج على شهادة التعليم الثانوي.ويشترط على جميع خريجي المرحلة الثانوية الراغبين في الالتحاق ببرامج ما بعد الثانوية، الدراسة لمدة أربع سنوات بحدّ أدنى للتأهل لدخول الامتحان الوطني للقبول في الكلية الذي يجريه المركز الوطني للاختبارات والبحوث التربوية.

5- إعداد المعلمين وتدريبهم:

يشترط للالتحاق بمهنة التدريس في الفيليبين أن يكون المتقدّم حاصلاً على شهادة إعداد المعلمين. ففي المرحلة الابتدائيّة، يشترط على معلمي المدارس، العامة والخاصة، الحصول على شهادة البكالوريوس في التعليم الابتدائي بحدّ أدنى.

أمّا في المرحلة الثانوية، فيشترط حصول المدرّسين على شهادة البكالوريوس في التعليم الثانوي مع تخصص رئيسي وفرعي في أحد المواد الدراسية التي تدرّس في المدارس الثانوية.كما يشترط للالتحاق بمهنة التدريس في الجامعات والكليات والبرامج المهنية العليا الحصول على درجة الماجستير بحد أدنى في مجال التخصص، ودرجة الدكتوراه للذين يرغبون في التدريس بالبرامج الجامعية العليا (الماجستير والدكتوراه).

ويشترط لتبوّؤ المراكز العليا في مؤسسات التعليم العالي مثل العميد الحصول على درجة الدكتوراه.

ويتمّ إعداد المعلمين في الفيليبين في المعاهد والكليات والجامعات المعترف بها من قبل وزارة التربية والثقافة والرياضة والمصرح لها بتقديم برامج لإعداد المعلمين. وتمنح هذه المؤسسات درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي

وذلك للتدريس في المرحلتين الابتدائية والثانوية على التوالي. ومدة الدراسة في كل برنامج أربع سنوات يؤدي للحصول على درجة البكالوريوس.ويشترط على الملتحقين ببرنامج بكالوريوس التعليم الثانوي التخصص في مادة دراسية معينة.

ويتضمّن منهاج إعداد المعلمين في الفيليبين المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم والخبرات التي تزود معلمي المستقبل بالأساسيات الضرورية للتدريس الفاعل في كلتا المرحلتين. ويتكون المنهج من مساقات تربوية عامة ومساقات مهنية ومجالات التخصص. وعلى الخريجين في البرنامجين اجتياز امتحان قبل التعيين.

سابعاً- مقارنة تقريبية بين الأنظمة التربوية في الدول النامية

من خلال المقارنة بين الأنظمة التربوية في البلدان النامية التي سبق عرضها، يتبيّن أنّ ثمّة قواسم مشتركة فيما بينها من حيث المراحل التعليميّة الأساسيّة.

ولكنّ ثمّة اختلافات في طبيعة هذه المراحل وتوزّعها وتخصّصاتها، ولا سيّما مرحلتا (التعليم الابتدائي والأساسي والثانوي)، إضافة إلى بعض الاختلافات في الإشراف التربوي وتمويل التعليم.

وفيما يلي جدول يوضّح الهيكل التنظيمي التربوي والتعليمي، بمراحله وتخصّصاته، لكلّ دولة من الدول الست السابقة.

جدول يبيّن هيكلية النظام التربوي في بعض الدول المتقدّمة

الدولة	ما قبل المدرسة	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	الإشراف والتمويل
سورية	رياض أطفال -من عمر (3-6) سنوات -عامة وخاصة	تعليم أساسي (9) سنوات -مجاني والزامي -حلقة أولى (4سنوات) -حلقة ثانية (5سنوات)	التعليم الثانوي (3سنوات) -مجاني في المدارس الحكومية -مأجور في المدارس الخاصة -عام (علمي وأدبي) -فنّي ومهني	التعليم العالي (4)سنوات (6)سنوات للطب -حكومي مجاني وخاص مأجور -نظامي وموازي ومفتوح وافتراضي -ماجستير ودكتوراه	-الإشراف مركزي ومحلّي -التمويل حكومي للمدارس الرسمية +القطاع الخاص -إعداد الملمين في كليات التربية(4) سنوات -إعداد المدرسين في الجامعة +سنة تأهيل تربوي
مصر	رياض أطفال -من عمر (4-6) سنوات -حكومية وخاصة	تعليم أساسي (9سنوات) -إلزامي ومجاني -حلقة أولى ابتدائي (6 سنوات) -حلقة ثانية ثانوية دنيا (3 سنوات)	التعليم الثانوي مجاني -عام (3سنوات) -صناعي وتجاري وزراعي (4 سنوات) -فني (3-5) سنوات	التعليم العالي -جامعي (4سنوات) -حكومي مجاني وخاص -كليات علمية وكليات نظرية -نظامي ومفتوح	-الإشراف: مركزي ومحلّي -التمويل: الدولة للحكومي -إعداد المعلمين تكاملي(4سنوات) -إعداد مدرسين سنة تأهيل بعد الجامعة

الدولة	ما قبل المدرسة	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	الإشراف والتمويل
الصين	حضانة ورياض أطفال -من عمر (3-6) سنوات -حكومية وخاصة -مدارس لتدريب معلمات الرياض	التعاليم الابتدائي -إلزامي 9) سنوات) -ثانوية دنيا	التعليم الثانوي -الثانوية العليا -حكومي مجاني (3سنوات) -ثانوي عام -ثانوي مهني وفنّي	العليم العالي جامعي في (130)جامعة -يحتاج الدخول لاختبار قبول -(70) جامعة للأجانب	-الإشراف: اربع مستويات -وزارة التعليم -مكتب المحافظة -مكتب البلدية -مكتب المجلس المحلي -التمويل: -الدولة +إسهامات الأهالي -إعداد المعلمين 03-4)سنوات في معاهد وكليات
الهند	رياض الأطفال -في المدن -ملحقة بالمدارس الابتدائية في الريف -من عمر (3-6)سنوات -حكومية وخاصة	التعليم الابتدائي 6) سنوات) -سن(6-11) سنة -مجاني -- محاولة لجعله إلزامياً	التعليم الثانوي -مجاني (خمس سنوت) -حلقة أولى الصف(8-10) +سنتان إضافيتان للتخصّص	التعليم الجامعي -18 جامعة مركزية -حكومي وخاص -يحتاج إلى امتحان قبول -يحتاج لحضور 90%	- الإشراف: مركزي + الإدارات الفرعية -التمويل: مركزي +حكومة الولاية +حكومة الأقاليم +منح مالية -إعداد المعلّمين حكومي، عامان في مدارس الإعداد -إعداد مدرسي الثانوي في كليات جامعية لمدة عام بعد الجامة

الدولة	ما قبل المدرسة	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	الإشراف والتمويل
ماليزيا	حضانة ورياض أطفال -من عمر (3-5)سنوات تديرهامؤسسات خاصة ومنظمات تطوعيّة	التعليم الابتدائي (6سنوات) -من صف أول إلى السادس -مجاني وغير إلزامي -حكومي وخاص	التعليم الثانوي -حكومي وخاص -عام ومهني -ثانوية دنيا (3 سنوات) -ثانوية عليا (سمنتان)	التعليم العالي -بكالوريوس (3-4) سنوات -معاهد وكليات (2-3) سنوات -7 جامعات +6 معاهد تقنية	-الإشراف: -مركزي+الولاية +المنطقة+المدرسة -إعداد المعلمين في كليات تربية -إعداد المدرسين في الجامعات -إعلام تربوي (تلفزيون وإذاعة)
الفيليبين	رياض أطفال -من عمر (3-6)سنوات -تجري في مؤسّسات حكومية -مأجورة	التعليم المتوسط -مجاني والزامي (6سنوات) -من عمر (7-12) سنة -مستوى ابتدائي (4سنوات) -مستوى إعدادي سنتان	التعليم الثانوي (4 سنوات) -غير إلزامي -حكومي مجاني - وخاص -عام ومهني	التعليم العالي (4سنوات) بكالوريوس -حكومي وخاص -فني ومهني (2-3)سنوات	-الإشراف: -وزارات التربية والرياضة والثقافة +مكاتب الأقاليم +إدارة المنطق والمدرسة -التمويل: قومي/ وطني +التمويل الخاص -إعداد المعلمين والمدرسين في الجامعة(بكالوريوس -إعداد المدرسين بكالوريوس+ سنتي تخصّص

من خلال قراءة مقارنة لمضمونات الجدول السابق، نستنتج الأمور الاتية:

1-مرحلة ما قبل المدرسة:

هذه المرحلة اختيارية في الدول الست السابقة الذكر، منها رياض اطفال ومنها ما يجمع بين الحضانة ورياض الأطفال كما في الصين، وتجمع بين الحكومي والخاص، بينما هي ملحقة بالمدارس الابتدائية في الهند، وتديرها مؤسّسات خاصة ومنظمات تطوعيّة في ماليزيا.تستوعب هذه المرحلة الأطفال في سنّ (3-6) سنوات كما في سورية والصين والهند والفيليبين، و(3-5) سنوات في ماليزيا، وما بين (4-6) سنوات في مصر.

2-المرحلة الابتدائيّة:

تتميّز هذه المرحلة بأنّها إلزاميّة ومجانية في الفيليبين، ومجانية وغيرإلزامية في ماليزيا، بينما تحاول الهند أن تجعلها إلزامية. وتقدّم تعليماً عامّاً، في سنّ ما بين (6-11) سنة في ماليزيا، و (7-12) سنة في الفيليبين، منها أربعة صفوف ابتدائية وسنتان إعدادية

3-المرحلة الاساسيّة:

هذه المرحلة إلزامية ومجانية في سورية ومصر والصين، ومدتّها تسع سنوات. تقسم إلى حلقتين في سورية، وتقسم في مصر إلى (ابتدائي وإعدادي)، بينما تقسم إلى (ابتدائية وثانوية دنيا) في الصين.

تقدّم هذه المرحلة تعليماً عاماً في الدول الست النامية، ومن دون تعليم مهني.

4-المرحلة الثانوية:

تتسم هذه المرحلة بأنّها إلزامية، ولكنّها مجانية في المدارس الحكومية في كلّ من (سورية ومصر والصين) بينما هي غير إلزامية ومجانية في المدارس الحكومية، في كلّ من الهند وماليزيا والفيليبين. مدّتها(ثلاث) سنوات في.سورية ومصر والصين، وتقدّم تعليماً عاماً ومهنيّاً وفنيّاً. و(سبع) سنوات في ماليزيا، تقسم إلى(ثانوية دنيا + ثانوية عليا+ حقلة بعد الثانوية سنتان) تقدّم تعليماً أكاديمياً ومهنياً وفنيّاً.أمّا في الفيليبين فمدّتها أربع سنوات.

5-مرحلة التعليم العالي:

تتضمّن هذه المرحلة، الدراسة الجامعية الأولى، ومن ثمّ درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه. ومنها الجامعات الحكومية العامة والجامعات الخاصة. وهي غير إلزامية ولكنها مجانية في الجامعات الحكومية. وتقدّم الجامعات تعليماً متنوّعاً من التخصّصات، ويلحق بها عدد من المعاهد المتوسّطة.

يتوزّع التعليم العالي ويتنوّع من دولة إلى أخرى، ففي سورية ومصر والفيليبين (أربع) سنوات للإجازة في التخصصات النظرية، ومن (5-6) سنوات للتخصصات التعلمية / التطبيقيّة، بينما مدّتها في ماليزيا ما بين (3-4) سنوات للبكالوريوس. أمّا الحصول على الماجستير والدكتوراه، فيحتاج إلى (305) سنوات في معظم هذه الدول.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ القبول الجامعي في الجامعات الحكومية، يحتاج إلى امتحان في كل من الصين والهند.

6-إعداد المعلّمين:

يتمّ إعداد المعلّمين في الدول الست عن طريق التعليم العالي الحكومي لمدة تتراوح ما بين (3-4 سنوات). أمّا إعداد المدرسين فيتمّ عن طريق التأهيل التربوي بعد الإجازة الجامعية لمدة سنة أو سنتين كما في ماليزيا.

ويشمل إعداد المعلمين والمدرسين، الجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية. إضافة إلى التدريب في أثناء الخدمة، كما في سورية ومصر والفيليبين.

7-الإشراف والتمويل:

لوحظ أنّ الإشراف التربوي يتمّ من قبل الدول المركزية، كما في سورية ومصر، بينما تشترك في الإشراف (مكاتب الولايات والمحافظات والإدارات الفرعية، والمناطقية، في الصين والهند والفيليبين.

أمّا تمويل التعليم الحكومي، فهو مركزي في سورية ومصر والفيليبين، ومركزي ومساهمات أهلية في الصين. وفي الهند وماليزيا، تشترك في التمويل (الحكومة المركزية + حكومات الأقاليم والولايات + المنح والهبات المالية الحكوميّة وغير الحكوميّة.

مراجع الفصل السابع

- إبراهيم، خالد قدري (2001)، متطلبات التطوير التكنولوجي لمرحلة التعليم الثانوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- بحري، منى يونس، قطيشات، نازك عبد الحليم (2009)، في التربية المقارنة، ط1، دار صفاء للنشر، عمان.
- بغدادي، منار، محمد (2009)، السياسة التعليمية في الدول النامية والمتقدمة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- حلمي، فؤاد أحمد (1993)، تطوير التعليم الثانوي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- الدستور الدائم للجمهورية العربية السورية، الصادر بالمرسوم رقم (208) تاريخ 1973/3/13.
- رفاعي، عقيل محمود (2004)، تطوير التعليم الثانوي العام والفني في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر القومي الحادي عشر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- رفاعي، عقيل محمود (2008)، تطوير التعليم العام وتمويله، دراسات مقارنة، دار الجامعة الجديدة، مصر.
- سعد، أحمد يوسف، وأحمد، أحمد عطية (2001)، تطوير التعليم الثانوي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

- سمعان، وهيب ومرسي، محمد منير، (1977)، المدخل في التربية المقارنة ط2، الأنجلو مصرية، القاهرة.
- السيد، محمود، (2005)، دراسة تطور الأهداف التربوية في سورية، تحليلاً وتصنيفاً، وزارة الثقافة، دمشق.
- الصالح، فائقة سعيد (1999)، التعليم في دول جنوب شرق آسيا، سلسلة نظم التعليم في العالم، البحرين.
- ضحاوي، بيومي محمد (2001 التربية المقارنة ونظم التعليم، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ضحاوي، بيومي محمد (2008)، التربية المقارنة ونظم التعليم – دار الفكر العربي، ط3، القاهرة.
- علي، عيسى، والجندي، نزيه (1998)، التربية في الوطن العربي، منشورات جامعة دمشق.
- علي، عيسى (2005)، التربية المقارنة، برنامج دبلوم التأهيل التربوي، الجامعة الافتراضية السورية.
- علي، عيسى (2006)، التربية المقارنة، مركز التعليم المفتوح، جامعة دمشق.
- مرتضى، سلوى، وأبو النور، حسناء، (2006)، الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي، منشورات جامعة دمشق.

- المكتب المركزي للإحصاء (2009)، المجموعة الإحصائية السنوية، رئاسة مجلس الوزراء، الجمهورية العربية السورية.
- مرسي، محمد منير (1998)، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة.
- الموسوي، عبد الله حسن (2004)، في التربية المقارنة والتربية الدولية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.
- نظام التعليم في الصين، (2008)، سلسلة اخترت لك، العدد (1).
- وزارة التربية (2002) النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي في سورية.
- وزارة التربية (2007)، التقييم متوسط الأمد للتعليم للجميع في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- وزارة التربية والتعليم (2006)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية والتعليم (1970)، لجنة تطوير التعليم الثانوي، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية والتعليم (2002 – 2003) مشروع موازنة الديوان العامة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، مصر.
- Gloria, Ricardo T. (1996). The Development of Education: A National Report of the Philippines. Philippines:

Department of Education, Culture and Sports. (A report delivered during the 45th Session of the International Conference on Education, UNESCO, Geneva, September 30-October 5 1996)

- Gretchen Rhines Cheney, Betsy Brown Ruzzi and KarthikMuralidharan, (2006.) A Profile of rhe India Education System,
- Sutaria, M.C. (1994). Philippines: System of Education. In the International Encyclopedia of Education. (Vol.8) pp.4433-4442.

الإنترنت:

- Arabic, china.org en/archive2006.htm
- Forum.moe.gov.com.
- Cowen, R, VandMchean, MIE Delores International Hand book of Education Systems Vol, Asia, Australia, American..
- http: //www.akhbarulhind.com/2009-08/22-education.htm
- http: //www.sacaindia.com/arabic/study-in-india.html
- national Center on Education and the Economy, 2006.

- www.moeforum.net/vb1/show/hread.php?r=2773.
- www.felixnews.com/news-5829html.
- www.areejalam.com/edu.
- www.moe.edu.qa/arabic/news.university of malaya (um).
- www. wao.org.my.

Damascus University

الفصل الثامن

إصلاحات تربوية

في بعض الدول المتقدّمة والنامية

أولاً- مفهوم الإصلاح التربوي ونماذجه

ثانياً- الإصلاح التربوي على المستوى العالمي

ثالثاً-الإصلاح التربوي في بعض الدول المتقدّمة

رابعاً- الإصلاح التربوي في بعض الدول النامية

خامساً- الإصلاح التربوي في بعض البلدان العربية

مراجع الفصل الثامن

أولاً- مفهوم الإصلاح التربوي ونماذجه

شغلت مسألة الإصلاح التربوي وتطويره، جلّ اهتمام السياسيين والتربويين في بلدان العالم أجمع، وذلك لمواجهه التحديات والمشكلات التي تواجهها المجتمعات الإنسانية عبر مسيرتها الحضارية، بالنظر إلى أنّ التربية هي المدخل الطبيعي لأي إصلاح اجتماعي من الجوانب الفكرية والقيميّة والأدائيّة.

فالإصلاح التربوي ينطلق من فلسفة تربوية، يراد لها أن تتجسّد على أرض الواقع لتحقيق أهداف معيّنة لها منطلقاتها وأهدافها التي تتناسب مع طبيعة كلّ مجتمع.

ولذلك فإنّ التغيّرات التي تحدث في النظم التربوية / التعليميّة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببنية الوضع الاجتماعي وطموح الأفراد في المجتمع، أي بالأولويات الاجتماعيّة العامة وما تحتاجه عملية التنمية. ولذلك تتّسم عملية الإصلاح التربوي بالتعقيد والتشابك، بالنظر لتداخل العوامل السياسية والثقافية والاجتماعية وأيضاً الاقتصاديّة.

وهذا يحتاج إلى كفاءات تربوية قادرة على صناعة القرار المرتبط بالإصلاح التربوي ورسم معالم التطوير، بناء على أسس علميّة واضحة تشمل الإصلاحات البنيوية والمادية، التي تؤشّر لتنبؤات مستقبلية للتربية بمكوناتها المختلفة.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن تحديد ثلاثة نماذج لعملية الإصلاح التربوي، تتمثّل في: الإنماء التعليمي الأكاديمي، الإنماء التربوي المنتج، والإنماء الثقافي الشامل.

وهذه النماذج تتمايز بعضها عن بعض على أساس قربها أو بعدها عن حياة العمل والإنتاج، أو اندماجها معها، أو تجاوزها لها (صيداوي وآخرون، 1982)

1- نموذج الإنماء التعليمي / الأكاديمي:

ينظر هذا النموذج الإنمائي إلى المشكلات التربوية على أنّها مشكلات خاصّة بالتربية وحدها، وبالتالي لا يمكن معالجتها إلاّ ضمن إصلاح مجتمعي جذري يتناسب معها، ويسهم في إيجاد الحلول الناجعة لها.

ويركّز هذا النموذج على الطابع النظري، وتقنية المناهج التقليدية التي تحصر التقدّم في تطوير الأهداف والطرائق والوسائل، وتأخذ بالدروس والوحدات التعليميّة، والعلوم المتكاملة مع الاهتمام بالتربية الفنيّة والزيارات الميدانية بإشراف المعلمين، والحفاظ على طابع الامتحانات التقليديّة، مع ضعف الاهتمام الكافي بالتعليم الفنّي والمهني الذي يرتبط بحياة العمل والإنتاج، بالنظر لعدم توافر المستلزمات الماديّة للتدريب المبرمج من مؤسّسات القطاع الخاص، وهذا ما يضعف تحقيق ربط التعليم بسوق العمل.

2- نموذج الإنماء التربوي المنتج:

يقوم هذا النموذج على أساس التوسّع الديمقراطي في مراحل التعليم المختلفة، ويستهدف تحقيق الانسجام الكامل بين حاجات سوق العمل إلى الأيدي المدرّبة المنتجة، وبين كفايات الخرّيجين في المراحل التعليمية المختلفة. أي أنّ هدفه الأسمى هو تحقيق المتطلبات التعليميّة لمبدأ العمالة الكاملة.

ويمكن القول، بوجه عام، غنّ الشرط الأساسي الذي يحكم النموذج التربوي المنتج، هو وجود خطّة متكاملة للإنماء الاقتصادي- الاجتماعي.

لقد أثبت هذا النموذج الإنمائي جدواه وكفايته التربوية في الدول التي طبّق فيها، ولا سيّما في عملية تقدّمها الاقتصادي والديمقراطي، ومنها روسيا وفرنسا. ولكن أي نموذج تربوي يبقى مشروطاً بالتجربة التاريخيّة الخاصة بالمجتمع الذي أفرز هذا النموذج، وهذا شرط جوهري وأساسي للإفادة منه في البلدان النامية.

3- نموذج الإنماء الثقافي الشامل:

يهدف هذا النموذج إلى استكمال مفهوم الإنماء الديمقراطي الشامل، وذلك بعدم الاكتفاء بالإنماء الاقتصادي نفسه، لأنّ البنية الاقتصادية، وإن كانت الأساس الذي تنعكس آثاره على البنيات التربوية الأخرى، فإنّ هذه البنية الاقتصادية لا تشبع حاجات الإنسان وتطلّعاته. ولذلك لا بدّ أن يترافق الإنماء الاقتصادي بالإنماء الاجتماعي، والإنماء السياسي، إضافة إلى نوع من الإنماء التربوي يتجاوز مسألة الربط مع العمل المنتج.

وبناء على معطيات هذا النموذج، يصبح المجتمع بقطاعاته كلّها، ميداناً للتعليم والتثقيف والعمل المشترك، إذ تتّسم الإصلاحات التربوية المنشودة بالتوجّه الإنساني الداعي إلى الحرية والديمقراطية بمفهومها التقدّمي. ويكون الإنماء الثقافي شاملاً جوانب الحياة المختلفة، بحيث تتحوّل الثقافة على محور أساسي في النسيج الاجتماعي، يؤدّي إلى تحسين مستوى الحياة بما يتوافق مع تطلعات المجتمع وخصوصيته الثقافيّة.

وأخيراً، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذه النماذج تتّسم بالمرونة، بحيث تسمح بعملية تداخل فيما بينها في إطار التكامل في الإصلاح التربوي وتطويره. وتبقى

المسألة مرتبطة بالجهات المسؤولة عن الإصلاح التربوي في أي دولة، التي تستطيع إنجاز الإصلاح الشمولي الذي يحقّق العدالة الاجتماعيّة.

ثانياً- الإصلاح التربوي على المستوى العالمي

في التقرير الذي أصدرته منظمة (اليونسكو) عام 1995، تحدّثت فيه عن تربية القرن الحادي والعشرين والأهداف الأساسيّة للتربية المتمثّلة في تنمية الطاقات المبدعة، والإسهام في تماسك المجتمع وتطويره، وذلك من خلال تفتيح العقل الإنساني ونضجه، باعتباره منطلق العملية التربوية وغايتها.

وأكّد التقرير مبدأ الشراكة المجتمعيّة وتوسيع هذه الشراكة في إدارة الأنظمة التربوية، في التخطيط والإدارة والتمويل، من خلال التنسيق والتعاون بين القطاع العام والقطاع الخاص ومؤسّسات المجتمع المدني. وذلك لأنّ اية حكومة مهما كانت قدرتها المالية لا تستطيع تمويل التعليم والنهوض به أمام الطلب المتزايد على التعليم، وتطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم. ولا سيّما أنّ الاتجاهات التربوية الحديثة تدعو إلى إشراك الفعاليات المجتمعية في الحوار والنقاش حول السياسات التعليميّة وتقويمها ن على أساس أنّ التربية مشروعاً وطنياً يهمّ الجميع (اليونسكو، 1995).

ومن جهة أخرى، ذكر تقرير اليونسكو تحت عنوان " التعلّم ذلك الكنز المكنون " جملة من الإشكاليات الرئيسة التي يتطلّب من الأنظمة التربوية اتخاذ الإجراءات المناسبة لمجابهتها، ومعالجتها من خلال الإصلاحات التربوية الحضارية. ومن هذه الإشكاليات:

1- **التوفيق بين العالمي والمحلّي:** أي كيف يستطيع الإنسان أن يكون مواطناً عالميّاً من دون أن يتخلّى عن هويته الوطنيّة الأم، وعن مشاركته في نشاطات حياة أمّته ومجتمعه المحلّي. ويتبع ذلك المواءمة بين الثقافة الخصوصيّة والثقافة العالميّة، بما يثري الثقافة الخاصة ويحفظ هويتها الأصلية.

2- **التوفيق بين الأصالة والمعاصرة / الحداثة:** بحيث يمكن التجاوب مع التغيير من دون التنكّر للذات الخصوصيّة، وبناء الاستقلال الذاتي للفرد والمجتمع، في إطار التكامل مع الآخر في الحريّة والتطوّر.

3- **التوفيق بين المدى الطويل والمدى القصير:** أي كيفيّة الوصول إلى حلول سريعة ومباشرة لبعض المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية، على المدى المنظور، مقابل وضع استراتيجية متأنيّة لإيجاد الحلول المناسبة لبعض المشكلات المعقّدة، ولا سيّما السياسات التربوية وفق خطط زمنية محدّدة.

4- **وأخيراً التوفيق بين الجانب الروحي والجانب المادي:** وذلك بتحديد الكيفيّة التي يمكن من خلالها إحداث توازن بنّاء بين القيم الروحية / الأخلاقية من جهة، والقيم المادية من جهة أخرى، في زمن كاد يطغى فيه الجانب المادي على الجانب الروحي، فكراً وممارسة. (المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، 24)

وفيما يتعلّق بالإدارة التربوية، أكّدت اليونسكو ضرورة تطبيق اللامركزية الإدارية في تنفيذ العملية التربوية، بحيث يمنح الإداريون المرونة في صناعة

قراراته، شرط أن توضع ضوابط معيارية مقنّنة لاختيار الإداريين الكفوءين، من الجوانب الشخصيّة والقيادية والمهنية. على أن يؤخذ ذلك في الحسبان عند تقويم الجودة في إدارة العملية التربوية بصورة موضوعيّة.

ثالثاً-الإصلاح التربوي في بعض الدول المتقدّمة

1-في الولايات المتحدة الأمريكيّة:

تزايد الاهتمام بالإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكيّة بعد صدور التقرير الذي وصف أمريكا بأنّها " أمّة في خطر " عام 1983، وقدّم مجموعة من التوصيات للنهوض بالعملية التربوية وإصلاحها، ومن أهمّ هذه التوصيات:

أ- ينبغي على المدارس التشديد على تعزيز العلوم والرياضيات بصورة تدريجيّة، وإلغاء الأنشطة الملحقة التي تبدو قليلة الفائدة في تهيئة أمريكا للمنافسة الاقتصادية العالمية.

ب-تحسين نوعيّة المعلمين وأجورهم واستقلاليتهم، وتقوية تأهيلهم وإعدادهم، وإيجاد الوسائل الناجعة لاجتذاب صفوة المعلّمين.

ت- تحسين مضمونات المناهج الدراسيّة وأهدافها، بحيث تكون أكثر ارتباطاً بسوق العمل وبحاجات الصناعة المختلفة.

ث-يجب أن يبدأ تعليم اللغات الأجنبية من المرحلة الابتدائية، وأن يعطى هذا التعليم أهمية كبيرة ومكانة رفيعة في سلّم الأولويات.

ج- ينبغي أن يمضي التلاميذ مزيداً من الوقت في المدرسة، بحيث يستثمر هذا الوقت على نحو أكثر فاعلية في تثقيفهم وتحصيلهم الدراسي. (ألتباخ، 1986، 377)

وبذلك ضع هذا التقرير المسألة التربوية في أولويات السياسة الأمريكية، إذ بدأت أمريكا تصرف على التعليم أكثر ممّا تصرف على الدفاع، إذا ما حسب الإنفاق على التعليم الحكومي والخاص، في مراحل التعليمكلّها.(العولقي، 1998، 59)

وتعدّ الولايات المتحدة الأمريكيّة رائدة في التجديد التربويعلى مستوى العالم، وقد اعتمدت الاستراتيجية التي اتبعتها في تطوير مؤسّساتها التربوية، على تغيير اتجاهات الأفراد ومهاراتهم، وقيمهم وعلاقاتهم الإنسانيّة، انطلاقاً من أنّ تغيير النظام الاجتماعي يمكن أن يحدث بزيادة وعي الأفراد الذين يقوم عليهم هذا النظام التربوي وتطويره. وهذا اقتضى نقل الجزء الأكبر من مسؤوليّة التعليم في الولايات الأمريكية إلى المناطق التعليميّة المحليّة، التي أصبحت على شكل هيئات ذات استقلالية ذاتية، فهي تقرّر سياستها التعليميّة وتنفّذها بنفسها، وهي بالتالي مسؤولة بصورة رئيسة عن التطوير التربوي والتعليمي في مجتمعاتها.(محمود، 2000، 4)وهذا ما يفسح المجال للمشاركة المجتمعية في عملية الإصلاح التربوي على المستويات كافة، ويسهم في تطوير الإدارة التربوية من خلال حرية العمل والمبادرة الذاتية، وتحمّل مسؤولية التخطيط والتنفيذ.

2-في كندا:

يعدّ الإصلاح التربوي الذي بدأ في ولاية (أونتاريو) عام 1996، الأكثر شمولية في كندا منذ العام 1968، ذلك لأنّ ما حدث في هذه الولاية التي تضمّ (168)مجلساً، أعطى المجالس التربوية المحلية صلاحيات مستقلّة في تعديل الخطط التربوية وتطويرها.

وقد رأى كثير من التربويين في (أونتاريو) أنّ العامل الأساسي والوحيد الذي أدّى إلى هذا الإصلاح التربوي باعتباره ضرورة حتميّة، هو تلك النتائج المتدنية التي حصل عليها الطلبة الكنديون في المسابقات الدوليّة.

وبناء على هذه النتائج، تمّ إنشاء مكتب لمراقبة الجودة التربوية، وكان من أهم القرارات التي اتخذها، ضرورة إجراء امتحانات دورية لطلبة المرحلتين: الابتدائية والثانوية. ولتحقيق ذلك، أعلنت وزارة التربية عن وضع معايير لدفتر علامات الطلبة، ومعايير لتدريب المعلّمين وتقويم أدائهم.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، 35).

واستكمالاً لذلك، اعتمد التعليم في كندا نظام الوحدات الدراسيّة، بحيث يتكامل النظام التعليمي بصورة أفقيّة، ويتيح للتلميذ الانتقال من نوع تعليمي إلى آخر وفق احتساب الوحدات التي درسها ضمن الخطّة الدراسيّة المعتمدة لتخصّصه الجديد، مع إمكانية التحوّل إلى الدراسة بدوام جزئي أو تمديد مدّة الدراسة، وذلك بحسب الظروف الخاصة بالتلميذ.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 32)

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذه الإصلاحات تمّت من خلال عمل جماعي شارك فيه المعلمون والمواطنون، إمّا بصورة مباشرة أو من خلال البريد العادي والإلكتروني. إضافة إلى الاعتماد على البحث العلمي لتحديد أولويات الإصلاح والتغيير المستمرّ.

3-في بريطانيا:

شهدت بريطانيا سلسلة من المحاولات الإصلاحية التربوية بدءاً من قانون (بيكر 1944) الذي دعا إلى الأخذ بمدارس متعدّدة الأغراض، وصولاً إلى قانون

(الإصلاح التعليمي) عام 1988، الذي أحدث نقلة نوعيّة في تعديل هيكلية النفوذ والإشراف في النظام التعليمي، وإحداث تبدّلات ملموسة في النواحي المالية والإدارية، إضافة إلى إدخال تغييرات جوهرية على مضمون التربية التي تتولّى الدولة شؤونها.

يضاف إلى ذلك، فقد أدّى قانون (الإصلاح التعليمي) عام 1988، إلى إدخال أنواع مهمّة من التجديدات في بنية المدرسة البريطانية، إذ حدّد سنّ الخامسة بداية للالتحاق بالتعليم الابتدائي ولفترة زمنية مدتها (11) سنة. وتمّ استحداث مراكز لمصادر التعلّم، وإشراك المعلّمين وغير المعلمين والتربويين في عملية تطوير المناهج، وربط ميدان التربية بالعمل والإنتاج. (المفرّج وآخرون، 1999).

ومن أهم الخطوات البريطانية في مجال التطوير التربوي، استحداث الجامعة المفتوحة، التي بدأت عملها بصورة أوليّة في بداية السبعينات من القرن العشرين، ثمّ تطوّرت بشكل سريع لتصبح نموذجاً للجامعات المفتوحة في بلدان العالم يقتدى به، لتلبية رغبات الأفراد الذين لم تتح لهم فرص الدخول إلى الجامعات النظاميّة / التقليديّة، لكي يتابعوا تعليمهم العالي بما يتناسب مع ظروفهم العملية.

4- في ألمانيا:

تكتسب تجربة الإصلاح التربوي في ألمانيا أهمية خاصة، كونها تبدأ بمرحلة رياض الأطفال، من خلال الابتعاد عن المناهج والمقرّرات الدراسية المعروفة، والتركيز على النشاطات التي تسهم في تنمية الطفل عقلياً وجسمياً ووجدانياً واجتماعياً. وجعل المرحلة الثانوية إلزامية مع مراعاة التخصّص الذي يناسب اهتمام

الطالب وتقدّمه الدراسي، حيث يبدأ توجيه التلاميذ لاختيار تخصصاتهم المستقبلية في مرحلة مبكرة من حياتهم الدراسيّة، وذلك بعد المرحلة الابتدائية.

ويباشر بتوجيه التلاميذ من خلال تعريفهم بأنواع التعليم خلال السنتين الدراسيتين (الخامسة والسادسة) تمهيداً لفسح المجال أمامهم لاختيار المسار الدراسي الذي يرغبونه بدءاً من السنة السابعة.(المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 33)

مع العلم بأنّ نظام التعليم في ألمانيا يؤمّن التكامل بين أشكال التعليم العام والمهني والفني، ويفسح المجال لخريجي التعليم الفني والمهني بمتابعة الدراسات العالية.

وثمّة مشروع تربوي رائد في ألمانيا، يتمثّل في (المدارس الشبكية) بهدف ربط عملية التعليم والتعلّم في المدارس بمتطلبات مجتمع المعلوماتيّة، عن طريق استخدام شبكات الاتصال عن بعد.

وينظّم هذا العمل اتحاد المدارس الشبكيّة، حيث يقدّم المشروع خدمات تعليميّة للمدارس، ويركّز الاهتمام على إعداد المعلمين وتدريبهم. (المفرج وآخرون، 1999، 52) إضافة إلى الاهتمام بالمتفوقين وأصحاب المواهب، وفتح المجال أمامهم للدراسة الجامعية من دون الحصول على الشهادة الثانوية، وذلك تقديراً لهم.

5- في السويد:

بدأت حركة الإصلاح التربوي في السويد منذ مطلع التسعينات من القرن العشرين، وذلك من خلال تطبيق حملة واسعة النطاق على صعيد إصلاح التعليم

الثانوي بفروعه كافة، بهدف تحقيق التكامل بين التعليم الثانوي العام والتعليم الفنّي والمهني.

وقد وضعت لذلك استراتيجية إصلاحية تضمّنت الأمور الآتية:

أ- تيسير الانتقال الأفقي أمام الطلبة بين برامج التعليم الثانوي المختلفة، وإتاحة الفرصة لخريجي التعليم المهني والفنّي لمواصلة الدراسات الجامعيّة.

ب-استحداث نظام المقرّرات في البرامج الجديدة للتعليم الثانوي بدلاً من النظام الفصلي أو السنوي، وعددها (14) برنامجا، منها برنامجان عامان، واثنا عشر برنامجاً معنياً وغنيّاً. ولكلّ برنامج فروع تتيح للطالب أن يختار ما يناسب حاجاته ورغباته، وفق ضوابط خاصّة.

ت- العمل على الارتقاء بمستوى التعليم الثانوي الفنّي والغنّي، إلى مستوى التعليم الثانوي العام، من خلال تطوير المناهج وتحديد مدّة الدراسة، واعتماد مواد دراسيّة مشتركة بين التعليمين، بهدف تحقيق مبدأ " التعلّم مدى الحياة ".المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 34).

وتولي السويد اهتماماً ملحوظاً للتعليم غير النظامي، تماشياً مع فكرة التربية المستمرّة مدى الحياة من خلال ثلاثة أنواع:

- تعليم مدني عام، يبصّر الطلبة بمسؤوليتهم، ويسدّ التقصير غي بعض الحاجات التعليمية الذي يحصل في الدارس النظاميّة.

- تعليم الكبار، يستكمل فيه الدارسون بعض مقرّرات المدرسة النظاميّة، ومن ثمّ يلتحقون بمقرّرات موجّهة للإعداد المهني.

– التدريب لسوق العمل، حيث يتمّ الإعداد لمهنة معيّنة يتطلّبها سوق العمل مجال ما. صبيح، 1995، 90) إضافة إلى الاهتمام بالمدارس الشعبية التي تتيح المجال لمن لم يستكملوا الدراسة الثانوية العليا، أن يحصلوا عليها ويلتحقوا بالجامعات.

رابعاً- الإصلاح التربوي في بعض الدول النامية

1-في اليابان:

ثمّة إصلاحات تربوية حدثت في اليابان منذ خروجها من الحرب العالمية الثانية 1945، وحتى الوقت الحاضر، استهدفت ربط التربية بالإنتاج والقيم اليابانية، وتكريس مبادىء التميّز والتفوّق والحفاظ على الخصوصيّة اليابانية.

ويعدّ العام 1985، بداية مميّزة لأهمّ الإصلاحات التربوية في اليابان، إذ أسّس مجلس وطني للإصلاح التربوي، ضمّ في عضويته (25) ممثّلاً عن الآباء والمدرسين والنقابات والإعلام والسلطات التربوية، ومنظمات مجتمعية.

وضمن هذه التوجّهات الإصلاحية، عملت وزارة التربية على جعل مؤسّسات التعليم الرسمي، مراكز لتعليم السكان المحليين، حيث فتحت المدارس والجامعات أمام الجمهور لأخذ سلسلة من المحاضرات العامة. كذلك سعت وزارة التربية إلى تعميق الروابط مع الأسرة والمجتمع وتشجيع الأنشطة التطوعيّة، وأنشطة روابط الآباء والمدرسين والمنظمات غير الحكوميّة.

كما عملت على إنشاء مكتب للتربية المستدامة داخل الوزارة بهدف تطوير كفايات العاملين في الميدان التربوي وتحسين أدائهم، إضافة إلى برامجلمساعدة

الطلبة، تقدّم مشروعات في مجال البحث التربوي، معدّة لتلبية الطلب الاجتماعي.(سوزوكي، 1990، 27)

وقد التفت النظام التربوي / التعليمي في اليابان، إلى جعل المدرسة مكاناً جاذباً وممتعاً لأطراف العملية التربوية، تشبع رغباتهم وهواياتهم. كما أكّد النظام أهميّة تشجيع روح المبادرة من أجل تنمية قيم التميّز والإبداع، وتوفير المكافآت التشجيعيّة المناسبة لذلك بما يحقّق تكافؤ الفرص لجميع الأفراد.

2- في الصين:

شهد العام 1983، بداية التحوّل الجذري في الإدارة التربوية الصينيّة، حيث تمّ الانتقال من الإدارة المركزية إلى المركزية، وذلك بتحويل إدارة التعليم الابتدائي من الحكومة المركزية إلى السلطات المحليّة. وفي العام1985، أنشأت (اللجنة الوطنيّة للتربية) التي حلّت محلّ وزارة التربية، بوصفها خطوة أساسيّة على طريق الإصلاح التربوي في الصين.

ومنذ تلك التحوّلات، أخذت المناطق المحليّة دورها التربوي، حيث تقوم بجمع التبرّعات للتربية والتعليم، كما تقوم بجمع مبالغ أخرى مساعدة، من خلال الضرائب التي تفرض على المنتجات المحليّة بزيادة وصلت إلى 1%، خصّصت جميعها للتعليم. (جرجس، 1993، 157)

وهذا ما أعطى السلطات المحليّة صلاحيات واسعة في تطوير المناهج التربوية، وتأمين مستلزمات العملية التربوية، وهذا ما أدى بالتالي إلى رفع سوية التعليم في المراحل المختلفة، ونقل التربية في الصين إلى مستوى الدول المتقدّمة.

نستنتج مع العرض السابق، أنّ الإصلاحات التربوية في هذه الدول ركّزت على جونب متعدّدة، من أهمها:

أ- مواجهة التغيّرات السريعة التي تشمل جوانب الحياة المختلفة، وتحتم بناء أنظمة تربوية مرنة، تشمل المضمون والأسلوب والتقويم.

ب-التأكيد على أنّ النظام التربوي جزء من النظام الاجتماعي العام، يتبادل معه التأثير والتأثّر، وأن نجاح النظام التربوي يتحدّد بمدى العلاقة التفاعلية بين النظامين.

ت- ضرورة التخفيف من المركزية التربوية، وإعطاء حرية أكبر للإدارات التربوية والتعليميّة المحليّة، في اتخاذ القرارات الخاصة باختيار محتوى المناهج، وأساليب التمويل، وطرائق التدريس والتقويم.

ث- أهميّة التقنيات الحديثة وتوظيفها في المجال التربوي، عبر مراحل التعليم المختلفة، وتدريب الأطر الإدارية والتعليمية على استخدامها، لتسهيل إدخال التكنولوجيا في التعليم.

ج- ضرورة توفير مناخ تربوي آمن، تسوده الحرية والديمقراطية بحيث يحقّق تعلّماً فاعلاً ومجدياً، وبمستوى عالٍ من الجودة في الخبرات والمهارات والسلوكات الشخصيّة.

3- في ماليزيا:

بدأ الإصلاح التربوي في ماليزيا في أواخر القرن العشرين، حيث وضع تصوّر جديد للمناهج الدراسية / التعليميّة في القرن الحادي والعشرين، وذلك بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية.

فقد ركّز التصوّر الجديد على تعليم المهارات الأساسيّة في اللغة والرياضيات والقيم الروحيّة، في المرحلة الابتدائيّة. ويظلّ المنهاج نفسه في المرحلة الثانوية الدنيا، مع إدخال تعديلات على وحدة (مهارات العيش) لتصبح (مهارات العيش المتكاملة)، بهدف إنتاج إنسان يلمّ بالتكنولوجيا والاقتصاد، إنسان مبتكر ومجدّد، يثق بذاته ويعتمد على نفسه.

أمّا المرحلة الثانوية العليا، فمدّتها سنتان وتتألّف من مدارس أكاديميّة وتقنية وفنيّة، يهدف المنهاج فيها إلى تقديم ثقافة عامّة للطلبة، مع التأكيد على القيم الجماليّة والأخلاقيّة، وإجادة اللغة الوطنية، والاستخدام السليم المعرفة، وإرساء أسس التعليم المستمرّ مدى الحياة.(المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، 36)

وتتميّز التجربة الماليزية بالتعاون الكبير بين القطاعين، العام والخاص في التعليم والتدريب المهني، إذ شجّعت الدولة القطاع الخاص على زيادة فرص التدريب خلال العمل، من أجل تحسين أداء العامل وإنتاجيته.

4-في المكسيك:

بدأ الإصلاح التربوي في المكسيك بشكل فعلي بعد التقرير الذي صدر عن وزارة التربية في عام 1996، حول " التنمية والتربية " وتضمّن التقرير أهم الإصلاحات التربوية القادمة التي تتمحور حول قضايا أساسيّة وتشمل:

- زيادة الإنفاق على الخدمات العلمية.
- تحسين نوعيّة التعليم، ربط التعليم بحاجات المجتمع.
- تشجيع وسائل الإعلام للقيام بدورها التربوي.

- وتعزيز الجهود في مجال تعليم المرأة ورعاية المعوقين

كما أكّد التقرير جوانب مهمّة للارتقاء بنوعيّة التعليم، من أهمّها: اعتماد تدريب طرائق تواصلية مع الدارسين لتأصيل مهارات البحث عن المعلومات، والابتعاد عن التلقين والحفظ، وتمكين الدارسين من حلّ المشكلات والتعبير الشفوي والكتابي، إضافة إلى أهمية التقويم الشامل للعملية التربوية، وعدم الاقتصار على تقويم أداء الدارسين.((Secretary of Public Education. 1996

وأكّد التقرير أيضاً افتتاح الكليات التكنولوجية والتوسّع في استخدام التقانة في التعليم، وتحديث الكتب المدرسيّة، والاهتمام بتعليم اللغات وبأدلّة المعلمين.

5- في البرازيل:

انطلقت تجربة البرازيل في الإصلاح التربوي، في السبعينات من القرن العشرين، وهدفت إلى تحويل النظام التعليمي العام إلى نظام يرتكز على الخبرات الفنيّة والمهارات المهنيّة. وضمن هذه التوجّهات، ازداد عدد الجامعات بعدما سمحت الحكومة بالتوسّع في الجامعات الخاصة، وغدا القطاع الخاص في البرازيل قطاعاً نشطاً في مجال التعليم.

وتعدّ تجربة إنشاء مؤسّسة (مونتس كلاروس) من التجارب الرائدة في الإصلاح التربوي البرازيلي، إذ فتحت أبوابها صباحاً ومساء لتقديم التدريب الفنّي للطلبة حول كيفيّة علاج مشكلة محليّة أصلية، وذلك يسهم في الاعتماد على الأيدي العاملة المحليّة بدلاً من العمّال القادمين من مناطق أخرى.

ويتمّ تمويل هذا المشروع من قبل أرباب العمل أنفسهم، إلى جانب الأقساط التي يدفعها الدارسون، إضافة إلى الهبات التي يتلقّاها القائمون على

المشروع.(العوقلي، 1998) وهذا يأتي في إطار التعاون في تمويل التعليم، من أجل تحسين نوعيّة التعليم، وتامين الفرص التعليميّة للجميع.

خامساً- الإصلاح التربوي في بعض البلدان العربية

1-في سورية:

شهد النظام التربوي في سورية تغييراً جذرياً منذ ثورة آذار 1963، وحتى الوقت الحاضر، ولا سيّما بعد الحركة التصحيحية في العام 1970، إذ زاد الاهتمام بالتعليم وتوسّعه أفقياً وعمودياً، وتطورت مناهجه ووسائله وأساليبه، ترجمة لما جاء في الدستور الذي صدر بالمرسوم رقم (208) المؤرخ في 1973/3/13.

وتجلّى اهتمام الدولة بإصلاح قطاع التربية والتعليم، في مراحله المختلفة، من خلال التشريعات التي أكدت أهمية تربية الإنسان السوري منذ الصغر، حين مهدت له السبل لتفتيح طاقاته الإبداعية، وليكون إنساناً متسلحاً بالعلم والمعرفة، مُسهماً في عملية التنمية الشاملة، تحقيقاً لمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المواطنين.

وفي إطار خطوات الإصلاح التربوي، عُقد المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم (نيسان 1987) تحت شعار «التعليم من أجل الحياة في مجتمع التقدم والاشتراكية». فدعا إلى زيادة الاهتمام بالتعليم الفني وزيادة إحداث التخصصات الفنية.

ولعلّ أبرز مظاهر الإصلاح التربوي تتجلّى في الجوانب الآتية:

1/1- إزالة التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم بحلول عام 2005:

وذلك تطبيقاً لمبدأ " التعليم للجميع "من خلال قانون التعليم الأساسي رقم /32/

تاريخ 2002/4/7م المتضمن دمج مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي بمرحلة واحدة (التعليم الأساسي) وجعل الإلزام شاملاً لكل مرحلة التعليم الأساسي.

2/1- منح الفرص التعليمية في جميع مراحل التعليم للذكور والإناث: حيث برز الاهتمام بتعليم الإناث بشكل جلي خلال العقود الثلاثة في الخطط التربوية والتنموية نظراً إلى لتنبه لدور المرأة في المجتمع وفي عملية التنمية، ودور التعليم والثقافة في تنمية قدرات المرأة للإسهام الأكثر فاعلية في بناء المجتمع، ولاسيما في عصر يتميز بالعطاء المعرفي والتقاني المتزايد.

3/1- تحسين نوعية التعليم وتجويده، وذلك من خلال: تعميق تأهيل المعلمين والمدرسين في كليات التربية، وفق برنامج محدد بالتعاون مع وزارة التعليم العالي. والزيادة في إعداد المعلمين والمدرسين تلبية لحاجات التوسّع التعليمي، ولا سيّما في الريف، حيث تم تعيين/ 32 / ألف مدرس ومعلم خلال السنوات الثلاث (2007-2010).

إضافة إلى محاولة ربط التكنولوجيا بالتعليم، تحسين مستويات محو الأمية وتعليم الكبار بنسبة 50%، و صدور قانون التعليم الخاص الذي يؤكد إسهام التعليم الخاص إلى جانب التعليم الرسمي في تعزيز نوعية التعليم وجودته. (وزارة التربية، المرجع السابق، 15).

وأخيراً، تعدّ الخطة الوطنية للتطوير التربوي في سورية، التي بدأت في عام 2007، خطّة متقدّمة جداً على طريق إصلاح التعليم وتطويره، إذ وضعت المعايير التربوية الوطنية، وبدئ بتأليف الكتب الحديثة للمراحل ما قبل الجامعية وفق هذه المعايير، وإقامة الدورات للمعلمين والمدرسين للاطلاع على المناهج الحديثة وكيفيّة

تدريسها.إضافة إلى ما تقوم به وزارة التعليم العالي لتجويد نوعية التعليم وتحسينه وفق استراتيجيات علميّة، للوصول إلى مجتمع متعلّم، متقدّم ومزدهر.

2-في مصر:

شكّل المؤتمر التربوي القومي الذي عقد في (تموز 1986) نقطة التحوّل الحقيقي في إصلاح النظام التربوي في مصر، حيث كان يهدف على التعجيل في عملية بناء استراتيجية متكاملة للتعليم، وشارك فيه سياسيون ووزراء تربية وممثلون عن كليات التربية، وفعاليات شخصيّة أخرى.

وانتهى المؤتمر إلى توصيات محدّدة قدّمت في وثيقة عنوانها " استراتيجية تطوير التعليم في مصر "، تمّ بموجبها إعداد خطّة خمسيّة أولى لتطوير التعليم (سرور، 1997، 696).

وقد شملت ملامح التطوير التربوي وفق هذه الاستراتيجية، (تحقيق ديمقراطية التعليم، تحديث العليم العام، التوسّع في التعليم المهني والفنّي وتحديثه، وتحسين قدرات المعلمين بالتدريب في أثناء الخدمة).

وبموجب هذه الاستراتيجية تمّ إنشاء مركز التطوير التكنولوجي، للقيام بدورات تدريبية للمعلمين بوساطة التعلّم عن بعد . إضافة إلى تطوير تجربة الإعلام التربوي.

3-في تونس:

يعدّ الإصلاح الذي انطلق من قانون (تموز 1991) أهم إصلاح تربوي عرفته تونس منذ استقلالها. فقد كرّس المشروع التحديثي وعمّقه، وجعل التعليم الأساسي

(تسع سنوات)، كما نصّ على إلزاميّة التعليم من سن السادسة إلى السنة السادسة عشرة.

ويمثّل هذا القانون محاولة جادة لإصلاح تربوي جذري، من خلال تلافي التردّي الذي وقعت فيه المؤسّسة التربوية خلال الفترة المنصرمة، نتيجة لإفراغ المناهج التربوية من بعدها الإنساني، ولاستخدام المؤسّسة التربوية أعداداً مرتفعة من المدرسين غير المؤهّلين علمياً وتربويّاً.

ونصّ القانون على أنّ النظام التربوي يهدف إلى مساعدة المتعلّم على إذكاء شخصيته وتنمية مكانته، وتكوين الروح النقدية والآراء الفاعلة، بحيث ينشأ على التبصّر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك، وروح المبادرة والإبداع في العمل (شبشوب، 1999، 161-163)

يضاف إلى ذلك الأخذ بقيم الحداثة مثل: التسامح والاعتدال، والعقلانية والتفتّح الذهني، وتشجيع التعاون التربوي مع المجتمع المدني والمنظمات غير الحكوميّة.

4- في السعوديّة:

ثمّة خطوات إصلاحيّة تعاقبت على النظام التربوي في السعودية، كان الأبرز فيها مع بداية القرن الحادي والعشرين، حيث بدىء بتنفيذ مشروع (مدرسة المستقبل) منذ العام الدراسي (1421-1422 هـ)، في بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض، وبيّنت ملامح مدارس المستقبل وتوجّهاتها في ضوء

طبيعة التحولات التي تشهدها الألفيّة الثالثة، وبما يتوافق مع سمات المجتمع السعودي وتوجّهاته.

وتتكوّن مدرسة المستقبل المطروحة للتجريب، من عناصر أساسيّة، من بينها، البنية التحتية التقنية والكوادر الفنيّة المساعدة، وقاعدة بيانات مع شبكة لتبادل المعلومات على الصعيد الداخلي والخارجي، وقاعدة مرجعيّة محكمة للتعلّم الذاتي والتعاوني، وقاعدة تدريب محلّي مستمرّ وتحديد احتياجاته لتطوير أداء الأطر التربوية، وذلك كلّه مع مبنى مدرسي يتوافق تصميمه مع طبيعة مدرسة المستقبل ووظائفها (مؤتمر وزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، 2000)

وضمن هذه المعطيات، تسعى تجربة مدرسة المستقبل لتحقيق أهدافها من خلال توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات، وتمكين المتعلّم من التعامل مع أنماط التعلّم الذاتي، وطرائق التفكير العلمي. وتحقيق أكبر قدر ممكن من الانفتاح على المجتمع من خلال التوسّع في إنشاء مراكز خدمة المجتمع التابعة للجامعات، والسماح بفتح مؤسّسات خاصة، تعليميّة وتدريبيّة، في مجال التعليم العالي.

نستنتج من العرض السابق عن التجديدات التربوية في بعض البلدان العربية، أنّها تركّز على مجموعة من الإصلاحات، من أبرزها:

أ- التوسّع في القاعدة التربوية، تحقيقاً لمبدأ ديمقراطيّة التعليم، والقضاء على ظاهرة الأميّة، والاهتمام بالتربية المستمرّة.

ب-إدخال التكنولوجيا في التعليم، من خلال إعداد الأطر اللازمة لإعداد البرامج التعليمية في بعض المواد التدريسية.

ت–تحسين نوعية التعليم وتجويده، من خلال تطوير المناهج والطرائق، وأساليب التقويم لتشمل المعارف والخبرات والمهارات.

ث–ربط التعليم، الثانوي والعالي، بسوق العمل، لتأمين الأطر المؤهّلة اللازمة لقطاعات الإنتاج التنموية المختلفة.

ج– الأخذ بالبحث العلمي سبيلاً لتطوير العمل التربوي / التعليمي، ولا سيّما المناهج الدراسيّة والأطر الإدارية، وإعداد المعلمين والمدرسين.

وأخيراً، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ من أهم التجديدات التربوية في الدول العربية، هي إحداث الجامعات العربية المفتوحة التي أوصى بها وزراء التعليم العالي العرب، في الاجتماع الذي عقد في (18–21 /9 /2000)، وأخذت طريقها إلى التنفيذ في العديد من الدول العربية، إلى جانب إحداث الجامعات الافتراضية والخاصة، لتأخذ دورها في عمليات التطوير التربوي والتعليمي، إلى جانب المؤسّسات النظاميّة.

مراجع الفصل الثامن

- ألتباخ، فيليب.ج (1976) أمّة في خطر، مستقبليات، العدد 95، اليونسكو، القاهرة.
- جرجس، نبيل سعد (1993) دراسة تحليلية لنظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية، وعلاقته بالشخصيّة القوميّة والتنمية، مجلّة كلية التربية، جامعة أسوان، المجلّد 1، العدد 9، كانون الثاني.
- سرور، أحمد فتحي (1997) استراتيجية لإصلاح التعليم، مستقبليات، مكتب التربية الدولي، جنيف.
- سوركوزي، إيزاد (1990) إصلاح التعليم في اليابان في منظر القرن الحادي والعشرين، مستقبليات، المجلّد 20، العدد 1، مكتب اليونسكو للتربية العربية، عمّان.
- شبشوب، أحمد (1999) مقارنات جديدة للتربية، سلسلة وثائق تربوية، المطابع المتحدة، تونس.
- صيداوي، أحمد وآخرون (1982) الإنماء التربوي، معهد الإنماء العربي، بيروت.
- العولقي، حسن أبو بكر فريد (1998) تحارب محليّة وعربية ودولية لمصادر وبدائل تمويل التعليم، ورقة عمل مقدّمة إلى اجتماع مؤتمر تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، تشرين الثاني، الكويت.

- محمود، حسين بشير (2000) تصميم خارطة بحثيّة مستقبليّة للحث التربوي في الوطن العربي، بحث مقدّم في ورشة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأميّة وتعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- المفرّج، بدرية وآخرون (1999)دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، وزارة التربية، الكويت.
- المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1998) تحديث برامج التعليم الثانوي العام، والثانوي المهني والفني وتكاملهما، وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية، اجتماع مسؤولي التعليم الثانوي العام والفني والمهني، وتخطيط القوى العاملة، (6-10 أيلول).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000) مدرسة المستقبل، وثيقة مقدّمة إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، دمشق.
- وزارة المعارف (2000) مدرسة المستقبل، نموذج المدرسة السعودية الرائدة، ورقة مقدّمة إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق.
- اليونسكو (2000) التقرير النهائي للمؤتمر الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية، المؤتمر العربي الأول حول التعليم للجميع، القاهرة.

وقل رب زدني علما
Damascus University

المصطلحات العلميّة

-A-

Administration ..... إدارة

Adult ..... راشد / كبير

Adult education ..... تعليم الكبار

Aim ..... هدف

Aims of Education ..... أهداف التربية

Alternate ..... تبادل

Analysis ..... تحليل

Analysis Method ..... منهج تحليلي

Aptitude ..... استعداد

-B-

Basic ..... أساسي

Basic Stage ..... المرحلة الأساسيّة

Behavior ..... سلوك

-C-

Central ..... مركزي

Centralization ..... مركزية

School ..... مدرسة

Class ..... صفّ

Comparative ..... مقارنة

Comparative Education ..... تربية مقارنة

Curriculum ..... منهاج

-D-

Description ..... وصف

Description Method ..... منهج / طريقة وصفية

Development ..... تطوّر

E--

Economic ..... اقتصاد

Education ..... تربية

Educational System ..... نظام تربوي

Educational Media ..... إعلام تربوي

Effect ..... تأثير

Elementary Stage ..... المرحلة الابتدائيّة

Evolution ..... تقويم

Examination ..... امتحان

Experiment ..... تجربة

-F-

Finance ,Financing ..... تمويل

Finance of learning ..... تمويل التعليم

Formal Education ..... تربية نظاميّة

-G-

General ..... عام

General Information ..... معلومات عامة

Growth ..... نموّ

Giddiness ..... توجيه

-H-

Hellenic ..... إغريق /إغريقي

History ..... تاريخ

History Method ..... منهج تاريخي/ طريقة

-I-

Integration ..... تكامل

Integration System..... نظام تكاملي

Interaction ..... تفاعل

Interpretation..... شرح / تفسير

Interview ..... مقابلة

-J-

Join ..... يربط / يضمّ

Journey ..... رحلة

Juxtaposition ..... مناظرة

-K-

Kinder Garnet..... روضة أطفال

-M-

Media..... إعلام

Management ..... إدارة

-N-

Natural ..... طبيعي

Non Centralize ..... لا مركزيّة

Non Formal Education ..... تربية لا نظاميّة

Normative..... معياري

-P-

Pedagogy ..... علم التربية

Planning ..... تخطيط

Primary School ..... المدرسة الابتدائية

Preparing ..... إعداد / تهيئة

Problem ..... مشكلة

-Q-

Qualification ..... تأهيل

Quality..... كيفيّة / نوعيّة

Quirk..... خاصيّة / ميزة

-R-

Relation ..... علاقة

Require..... يتطلّب / يقتضي

Research ..... بحث

-S-

Secondary ..... ثانويّة

Secondary Stage ..... المرحلة الثانويّة

Scholastic Health ..... الصحة المدرسيّة

System ..... نظام

Skill ..... مهارة

Stage ..... مرحلة

Story Method ..... منهج قصصي/ طريقة

-T-

Teaching ..... تعليم

Technology..... تقني / فنّي

Technology Learning..... تعليم فنّي

Vocation -al..... مهنة / مهني

Vocational Learning ..... تعليم مهني

Virtual Learning ..... تعليم افتراضي

Virtual University ..... الجامعة الافتراضيّة

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مصادر الكتاب ومراجعه

أولاً – باللغة العربية:

- إبـراهيم سـعد الـدين وآخـرون: (1989)، مسـتقبل النظـام العـالي وتجـارب تطوير التعليم، منتدى الفكر العربي، عمان.
- إبـراهيم، خالـد قـدري (2001)، متطلبـات التطـوير التكنولـوجي لمرحلـة التعليم الثانوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- أبيض، ملكة (1992) التربية المقارنة، دمشق، مطبعة جامعة دمشق.
- أحمد، إبراهيم (1981) في التربية المقارنة. الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.
- ألتبـاخ، فيليـب.ج (1976) أمّـة فـي خطـر، مسـتقبليات، العـدد 95، اليونسكو، القاهرة.
- بحـري، منـى يـونس، قطيشـات، نـازك عبـد الحلـيم (2009)، فـي التربيـة المقارنة، ط1، دار صفاء للنشر، عمان.
- بشور، منير (1982) اتجاهات في التربية العربية في ضوء استراتيجية التربية العربية، تونس.
- بغـدادي، منـار، محمـد (2009)، السياسـة التعليميـة فـي الـدول الناميـة والمتقدمة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

- جحا، أحمد إسماعيل (1987) في التربية المقارنة. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جرجس، نبيل سعد (1993) دراسة تحليلية لنظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية، وعلاقته بالشخصيّة القوميّة والتنمية، مجلّة كلية التربية، جامعة أسوان، المجلّد 1، العدد 9، كانون الثاني.
- حلمي، فؤاد أحمد (1993)، تطوير التعليم الثانوي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- حنا، فاضل(1985) الإدارة التربوية، مجلة المعلم العربي، السنة الثامنة والأربعون، العدد الثاني.
- الخزاعلة، محمد سلمان فياض (2010)، النظام التربوي في وزارتي التربية والتعليم العالي، عمان، مكتبة العربي.
- الدستور الدائم للجمهورية العربية السورية، الصادر بالمرسوم رقم (208) تاريخ 1973/3/13.
- رفاعي، عقيل محمود (2004)، تطوير التعليم الثانوي العام والفني في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر القومي الحادي عشر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- رفاعي، عقيل محمود (2008)، تطوير التعليم العام وتمويله، دراسات مقارنة، دار الجامعة الجديدة، مصر.
- سرور، أحمد فتحي (1997) استراتيجية لإصلاح التعليم، مستقبليات، مكتب التربية الدولي، جنيف.

- سعد، أحمد يوسف، وأحمد، أحمد عطية (2001)، تطوير التعليم الثانوي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- سمعان، وهيب إبراهيم (1974) دراسات في التربية المقارنة. القاهرة: دار النهضة العربية.
- سوركوزي، إيزاد (1990) إصلاح التعليم في اليابان في منظر القرن الحادي والعشرين، مستقبليات، المجلّد 20، العدد 1، مكتب اليونسكو للتربية العربية، عمّان.
- السيد، محمود، (2005)، دراسة تطور الأهداف التربوية في سورية، تحليلاً وتصنيفاً، وزارة الثقافة، دمشق.
- شبشوب، أحمد (1999) مقارنات جديدة للتربية، سلسلة وثائق تربوية، المطابع المتحدة، تونس.
- الصالح، فائقة سعيد (1999)، التعليم في دول جنوب شرق آسيا، سلسلة نظم التعليم في العالم، البحرين.
- صيداوي، أحمد وآخرون (1982) الإنماء التربوي، معهد الإنماء العربي، بيروت.
- ضحاوي، بيومي محمد (2008)، التربية المقارنة ونظم التعليم – دار الفكر العربي، ط3، القاهرة.

- عبـود، عبـد الغنـي وآخـرون(2000) التربيـة المقارنـة والألفيـة الثالثـة: (الإيديولوجيـة والتربيـة والنظـام العـالي الجديـد، دار الفكـر العربـي، الطبعـة الأولى.
- عثامنة، صلاح محمد (2003)، النظام التربوي، إربد.
- علـي، عيسـى، والجنـدي، نزيـه (1998)، التربيـة فـي الـوطن العربـي، منشورات جامعة دمشق.
- علـي، عيسـى (2005)، التربيـة المقارنـة، برنـامج دبلـوم التأهيل التربـوي، الجامعة الافتراضية السورية.
- علي، عيسى (2003) النظم التربوية، منشورات جامعة دمشق.
- علـي، عيسـى(2006) إدارة مؤسسـات التربيـة مـا قبـل المدرسـة، منشـورات جامعة دمشق، التعليم المفتوح.
- كينت، موند (1989) التربية المقارنة: منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية. ترجمة: ملكة أبيض، دمشق: منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية.
- محمـود، حسـين بشـير(2000) تصـميم خارطـة بحثيّـة مسـتقبليّة للحـث التربوي في الوطن العربي، بحث مقدّم في ورشة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأميّة وتعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

- مرتضى، سلوى، وأبو النور، حسناء، (2006)، الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي، منشورات جامعة دمشق.
- مرسي، محمد منير (1984) الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: دار المعارف.
- مصلح، أحمد منير (1974) التربية المقارنة. دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
- مطاوع، إبراهيم عصمت وحسن أمية (1980) الأصول الإدارية للتربية. القاهرة: دار المعارف.
- المفرّج، بدرية وآخرون (1999)دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، وزارة التربية، الكويت.
- مكاتب الآفاق المتحدة (1994). المعلومات 94-95: حقائق وأرقام. الرياض، ص (473-476).
- المكتب المركزي للإحصاء (2009)، المجموعة الإحصائية السنوية، رئاسة مجلس الوزراء، الجمهورية العربية السورية.
- المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1998) تحديث برامج التعليم الثانوي العام، والثانوي المهني والفني وتكاملهما، وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية، اجتماع مسؤولي التعليم الثانوي العام والفني والمهني، وتخطيط القوى العاملة، (6-10 أيلول).

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000) مدرسة المستقبل، وثيقة مقدّمة إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، دمشق.
- الموسوي، حسن عبد الله(2004) التربية المقارنة والتربية الدولية، عالم الكتب الحديث.
- نظام التعليم في الصين، (2008)، سلسلة اخترت لك، العدد (1).
- وزارة التربية (2002) النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي في سورية.
- وزارة التربية (2007)، التقييم متوسط الأمد للتعليم للجميع في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- وزارة التربية والتعليم (2006)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية والتعليم (1970)، لجنة تطوير التعليم الثانوي، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية والتعليم (2002 – 2003) مشروع موازنة الديوان العامة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، مصر.
- وزارة المعارف (2000) مدرسة المستقبل، نموذج المدرسة السعودية الرائدة، ورقة مقدّمة إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق.

- اليونسكو (2000) التقرير النهائي للمؤتمر الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية، المؤتمر العربي الأول حول التعليم للجميع، القاهرة.

ثانياً – باللغة الإنكليزية:

- Avanzini,G: pedagogie, (1995) Du, 20 siècle. Ed. Private, Toulouse.
- Coombs, Ph: (1968) la cries, mondiale, de la education, p.u.f.
- Elganname, m: la crise, De administration, Dams, repays, arable, p.u.f, 1987.
- Gloria, Ricardo T. (1996). The Development of Education: A National Report of the Philippines. Philippines: Department of Education, Culture and Sports. (A report delivered during the 45th Session of the International Conference on Education, UNESCO, Geneva, September 30–October 5 1996)
- Gretchen Rhines Cheney, Betsy Brown Ruzzi and KarthikMuralidharan,(2006) A Profile of the India Education System,

- Hanna, Fadel: (1986) pour un reformed, De lenseignement, seeondaire, en Syria, et dans, les pays, arabes, u.c.l.
- Hilker, Franz: (1990) la education compare saTheories Et sacritique. Institutepedagogique, serpent, brochure N19 m.s.
- Humel, Ch: 1987) la education,aujourdhui, pour, lemonade, de domain. Unesco, p.u.f.
- Khois ,Letanh: (1990) la education compare, Uneseo.–
- Sutaria, M.C. (1994). Philippines: System of Education. In the International Encyclopedia of Education. (Vol.8) pp.4433-4442.
- Vexliard, Alexander: (1997)la pedagogie, compare, p.u.f,

ثالثاً – مواقع الانترنت:

- التعليم في ألمانيا– منتديات جودة التعليم – القسم العالمي

http: //ar.wikipedia.org/wili

- Arabic, china.org en/archive2006.htm
- Cowen, R, VandMchean, MIE Delores International Hand book of Education Systems Vol, Asia, Australia, American..
- Forum.moe.gov.com.

- http://www.akhbarulhind.com/2009-08/22-education.htm
- http: //www.sacaindia.com/arabic/study-in-india.html
- National Center on Education and the Economy, 2006.
- www.moeforum.net/vb1/show/hread.php?r=2773.
- www.felixnews.com/news-5829html.
- WWW.areejalam.com/edu.
- WWW.moe.edu.qa/arabic/news.university of malaya (um0.
- WWW.Wao.org.my

Damascus University

اللجنة العلمية :

د. أسما الياس

د.سلوى مرتضى

د. عيسى الشماس

المدقق اللغوي

د. علي كردي

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات الجامعية