التربية المقارنة

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الجمهورية العربية السورية

منشورات جامعة دمشق

مركز التعليم المفتوح

برنامج رياض الأطفال

التربية المقارنة

الدكتور
عيسى علي
استاذ في قسم التربية المقارنة

الدكتور
نزيه أحمد الجندي
أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة

الدكتورة
سمية حيدر منصور
أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة

جامعة دمشق

١٤٣٧-١٤٣٨ هـ
٢٠١٦-٢٠١٧ م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

فهرس المحتويات

الباب الأول: الأصول المنهجية للتربية المقارنة

الفصل الأول: الأصول النظرية للتربية المقارنة

أولاً: التطور التاريخي للتربية المقارنة..... ١٧-٤٠

ثانياً: تعريف التربية المقارنة..... ٤٠-٤٣

ثالثاً: طبيعة علم التربية المقارنة..... ٤٣-٤٦

رابعاً: أهمية التربية المقارنة..... ٤٦-٥٠

خامساً: أهداف التربية المقارنة..... ٥٠-٥١

سادساً: مراجع الفصل الأول..... ٥٢-٥٢

الفصل الثاني: أساليب منهجية معاصرة للبحث في التربية المقارنة

أولاً: التربية المقارنة علم مقارن أم طريقة مقارنة..... ٥٧-٥٨

ثانياً: تصنيف مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة..... ٥٩-٦٤

ثالثاً: صيغ المقارنة..... ٦٤-٦٧

رابعاً: معينات البحث في التربية المقارنة..... ٦٧-٦٨

خامساً: تحديات الدراسة المقارنة في ظل العولمة..... ٦٨-٦٩

سادساً: مصادر الأبحاث التربوية المقارنة..... ٦٩-٧١

سابعاً: الأبعاد المنهجية للبحوث في التربية المقارنة..... ٧١-٧٤

ثامناً: أساليب منهجية معاصرة في التربية المقارنة..... ٧٤-٨٥

تاسعاً: صعوبات الدراسات المقارنة..... ٨٥-٨٧

عاشراً: مراجع الفصل الثاني..... ٨٨-٨٩

الباب الثاني: نظام التعليم في بعض الدول المتقدمة

الفصل الأول: نظام التعليم في كندا

لمحة عامة..... ٩٥-٩٦

أولاً: تطور التعليم في كندا..... ٩٦-٩٩

ثانياً: إدارة التعليم في كندا..... ٩٩-١٠١

ثالثاً: تمويل التعليم..... ١٠٢-١٠٤

رابعاً: تنظيم التعليم..... ١٠٤-١١٥
خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة..... ١١٥-١١٦
سادساً: اتجاهات تطوير التعليم في كندا..... ١١٦-١١٩
سابعاً: مراجع الفصل الأول..... ١٢٠

الفصل الثاني: نظام التعليم في فرنسا.

لمحة عامة..... ١٢٣-١٢٣
أولاً: تطور التعليم في فرنسا..... ١٢٣-١٢٧
ثانياً: الإدارة التربوية للتعليم في فرنسا..... ١٢٧-١٢٨
ثالثاً: تمويل التعليم..... ١٢٨-١٢٩
رابعاً: تنظيم التعليم الفرنسي..... ١٢٩-١٤٢
خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة..... ١٤٣-١٤٤
سادساً: مراجع الفصل الثاني..... ١٤٥

الفصل الثالث: نظام التعليم في إنجلترا

لمحة عامة..... ١٤٩-١٤٩
أولاً: تطور التعليم في إنجلترا..... ١٤٩-١٥٢
ثانياً: الإدارة التربوية..... ١٥٢-١٥٧
ثالثاً: تمويل التعليم..... ١٥٧-١٥٨
رابعاً: تنظيم التعليم في إنجلترا..... ١٥٩-١٧١
خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة..... ١٧١-١٧٣
سادساً: اتجاهات تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين..... ١٧٣-١٧٦
سابعاً: مراجع الفصل الثالث..... ١٧٧

الباب الثالث: نظام التعليم في بعض الدول النامية

الفصل الأول: نظام التعليم في كوريا الجنوبية

لمحة عامة..... ١٨٣-١٨٤
أولاً: تاريخ التعليم في كوريا الجنوبية وتطوره..... ١٨٤-١٨٧
ثانياً: الإدارة التربوية..... ١٨٧-١٨٨
ثالثاً: تمويل التعليم..... ١٨٨-١٨٨

رابعاً: تنظيم التعليم في كوريا الجنوبية..... ١٨٨-١٩٧
خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة..... ١٩٧-١٩٩
سادساً: اتجاهات معاصرة في التعليم العالي بكوريا الجنوبية..... ٢٠٠-٢٠١
سابعاً: مراجع الفصل الأول..... ٢٠٢-٢٠٢

الفصل الثاني: نظام التعليم في تركيا

لمحة عامة..... ٢٠٥-٢٠٦
أولاً: تطور التعليم في تركيا..... ٢٠٧-٢٠٨
ثانياً: إدارة التعليم في تركيا..... ٢٠٨-٢١١
ثالثاً: تمويل التعليم في تركيا..... ٢١١-٢١٢
رابعاً: تنظيم التعليم..... ٢١٢-٢٢٩
خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة..... ٢٢٩-٢٣٢
سادساً: مراجع الفصل الثاني..... ٢٣٣

الفصل الثالث: نظام التعليم في ماليزيا

لمحة عامة..... ٢٣٧-٢٣٨
أولا: تطور التعليم في ماليزيا..... ٢٣٨-٢٤١
ثانياً: الإدارة التربوية في ماليزيا..... ٢٤١-٢٤٣
ثالثاً: تمويل التعليم..... ٢٤٣-٢٤٤
رابعاً: تنظيم التعليم..... ٢٤٤-٢٦٤
خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة..... ٢٦٤-٢٦٥
سادساً: مراجع الفصل الثالث..... ٢٦٦-٢٦٧

الفصل الرابع: نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية

تمهيد..... ٢٧١-٢٧٢
أولا: التربية والتعليم في دستور عام ٢٠١٢..... ٢٧٢-٢٧٤
ثانياً: الأهداف التربوية العامة في الجمهورية العربية السورية.. ٢٧٤-٢٨٠
ثالثاً: الواقع الراهن للنظام التربوي..... ٢٨٠-٢٨٥
رابعاً: الإنجازات التربوية في سورية..... ٢٨٥-٢٨٨
خامسا: المراجع..... ٢٨٩-٢٨٩

الفصل الخامس: التربية ونظامها التعليمي في جمهورية مصر العربية

تمهيد..... ٢٩٣-٢٩٣

أولاً: الإصلاح التربوي في مصر..... ٢٩٤-٢٩٤

ثانياً: إدارة النظام التربوي في مصر..... ٢٩٥-٢٩٤

ثالثاً: النظام التعليمي..... ٣٠١-٢٩٥

رابعاً: تمويل التعليم في مصر..... ٣٠١-٣٠١

خامساً: إعداد المعلمين في النظام التعليمي المصري..... ٣٠١-٣٠١

سادساً: مشكلات النظام التعليمي في جمهورية مصر العربية.... ٣٠٢-٣٠١

سابعاً: التربية المصرية بعد ثورة ٢٥ يناير ٣٠٣-٣٠٢

ثامناً: التربية والتعليم في دستور مصر عام ٢٠١٤ ..... ٣٠٥-٣٠٣

تاسعاً: المراجع..... ٣٠٦-٣٠٦

الباب الرابع: دراسة مقارنة لأهم مشكلات النظم التربوية- التعليمية العالمية المعاصرة

مقدمة..... ٣١٣-٣٠٩

الفصل الأول: المشكلات التربوية- التعليمية في الدول النامية

تمهيد..... ٣١٧-٣١٧

أولاً: مشكلات الأمية وتعليم الكبار..... ٣١٩-٣١٧

ثانياً: الزيادة السكانية وانعكاساتها التربوية..... ٣٢٠-٣١٩

ثالثاً: مشكلات الإنفاق على التعليم وتأمين مصادره..... ٣٢١-٣٢٠

رابعاً: عدم تكافؤ الفرص التعليمية..... ٣٢٢-٣٢١

خامساً: أثر العولمة في النظم التربوية..... ٣٢٣-٣٢٣

الفصل الثاني: المشكلات التربوية- التعليمية في الدول المتقدمة

تمهيد..... ٣٢٩-٣٢٧

أولاً: المقصود بعملية الجودة..... ٣٣١-٣٢٩

ثانياً: تمويل التعليم في عصر المعلومات..... ٣٣٢-٣٣١

ثالثاً: العولمة وانعكاساتها التربوية في عصر المعلومات..... ٣٣٤-٣٣٢

رابعاً: الثورة التعليمية المعاصرة ٣٣٥-٣٣٤

خامساً: المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية..... ٣٣٨-٣٣٥

المراجع..... ٣٣٩
قائمة المصطلحات ٣٤١-٣٤٦
قائمة المراجع ٣٤٧-٣٥٦

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة

إن علم التربية المقارنة علم وليد، مازال يشهد التطوير بصورة مستمرة، لا سيّما على مستوى أساليب البحث المنهجية ليكون على مستوى ما هو متوقع منه وهو استشراف مستقبل تربوي أفضل سواء على مستوى العالم أو على مستوى الدولة الواحدة، في واقع يزخر بالتطورات والتحديات متعددة المجالات.

الأمر الذي يبرز أهمية مواكبة ما يشهده هذا العالم من تطورات بصورة مستمرة سواء على مستوى أساليب البحث فيه، أو على مستوى النظم التربوية والتعليمية في العالم، وتسليط الضوء على أهمية هذا العلم ودوره في إنجاح جهود القائمين على التخطيط التربوي ورسم السياسات التعليمية، وإصلاح التعليم وتطويره بصورة مستمرة، تنسجم مع الخبرات العالمية، وتوائم إمكانات البلد وعوامله الثقافية المتعددة، انطلاقا من أن علم التربية المقارنة علم متداخل التخصصات، ويهدف إلى استشراف بدائل عديدة للمستقبل التربوي. لا سيّما في ضوء ما يعانيه هذا العلم من قلة مؤلفاته في المكتبة العربية عموماً وفي المكتبات السورية، خاصّة ما يتناول الأصول المنهجية لهذا العلم وتطوراتها، إلى جانب استبعاده والقائمين عليه عن جهود تطوير التعليم وإصلاحه في أغلب الأحيان.

يتميز هذا الكتاب عن سواه من الكتب التي تناولت أصول التربية المقارنة، وقدّمت نماذج لنظم التعليم في العديد من دول العالم كونه قدم آخر ما توصلت إليه الأبحاث على صعيد تطور علم التربية المقارنة في العالم، إلى جانب أنه يتناول بالوصف والتحليل آخر ما وصلت إليه نظم التعليم في العديد من الدول المتقدمة والنامية، بالرجوع لأحدث المراجع المتخصصة بذلك.

ينقسم الكتاب الحالي إلى **أربعة أبواب**، **أولها:** الأصول المنهجية للتربية المقارنة، من خلال فصلين، يدور الفصل الأول حول الأصول النظرية للتربية المقارنة، قام بتأليفه الدكتور نزيه الجندي والدكتورة سمية منصور، ويختص الفصل الثاني بدراسة أساليب البحث في التربية المقارنة، قامت بتأليفه الدكتورة سمية منصور **وثانيها**، نظام التعليم في بعض الدول المتقدمة، من خلال ثلاثة فصول، يتناول الفصل الأول منها نظام التعليم في كندا والعوامل الثقافية المؤثرة فيه، ألفته الدكتورة سمية منصور. ويختص الفصل الثاني بدراسة نظام التعليم والعوامل الثقافية المؤثرة فيه بفرنسا، أعدته الدكتورة سمية منصور. ويختص الفصل الثالث منه بدراسة نظام التعليم والعوامل الثقافية المؤثرة عليه بإنجلترا، قامت بتأليفه الدكتورة سمية منصور.

وثالثها: نظام التعليم في بعض الدول النامية، متضمنا خمسة فصول، يختص الفصل الأول بدراسة نظام التعليم والعوامل الثقافية المؤثرة عليه في كوريا الجنوبية، قامت بتأليفه الدكتورة سمية منصور، ويختص الفصل الثاني بدراسة نظام التعليم والعوامل الثقافية المؤثرة عليه في تركيا، ألفته الدكتورة سمية منصور، ويتناول الفصل الثالث نظام التعليم والعوامل الثقافية المؤثرة عليه في ماليزيا، ألفته الدكتورة سمية منصور، ويختص الفصل الرابع بدراسة نظام التعليم والعوامل الثقافية المؤثرة عليه في الجمهورية العربية السورية، قام بتأليفه الأستاذ الدكتور عيسى علي، ويتناول الفصل الخامس نظام التعليم والعوامل الثقافية المؤثرة عليه في جمهورية مصر العربية، ألفه الأستاذ الدكتور عيسى علي.

ورابعها: دراسة مقارنة لأهم مشكلات النظم التربوية- التعليمية العالمية المعاصرة، متضمناً فصلين، يختص الفصل الأول بدراسة المشكلات التربوية- التعليمية في الدول النامية، ألفه الأستاذ الدكتور عيسى علي، ويتناول الفصل الثاني المشكلات التربوية- التعليمية في الدول المتقدمة، قام بتأليفه الأستاذ الدكتور عيسى علي.

د. سمية منصور

الباب الأول

الأصول المنهجية للتربية المقارنة

١- الفصل الأول: الأصول النظرية للتربية المقارنة.

٢- الفصل الثاني: أساليب البحث في التربية المقارنة.

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل الأول

الأصول النظرية للتربية المقارنة

أولاً: التطور التاريخي للتربية المقارنة.

ثانياً: تعريف التربية المقارنة.

ثالثاً: طبيعة علم التربية المقارنة.

رابعاً: أهمية التربية المقارنة.

خامساً: أهداف التربية المقارنة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الأصول النظرية للتربية المقارنة

أولاً: التطور التاريخي للتربية المقارنة

تطورت التربية المقارنة منذ القديم وحتى وقتنا الحاضر كجزء من التطور الذي شهدته المجتمعات كافة بمنظوماتها المتعددة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية عامة والتربوية بصفة خاصة. ويمكن تقسيم تطور التربية المقارنة تاريخياً إلى المراحل الأربعة التالية:

أ- مرحلة الجهود المبكرة من مقارنة الثقافات والتعليم.

ب- مرحلة النقل أو الاستعارة.

ج- مرحلة القوى والعوامل الثقافية.

د- مرحلة المنهجية العلمية.

أ- مرحلة الجهود المبكرة في مقارنة الثقافات والتعليم:

يصعب تتبع البدايات الأولى للتربية المقارنة بصورة محددة، غير أنّ البحث الدقيق في مجال التاريخ عموماً وتاريخ التربية على وجه الخصوص يظهر أنّ أصولها الأولى تعود إلى الرحلات والزيارات التي قام بها أفراد أو جماعات لدول أخرى بغرض ديني أو تجاري، وترتّب على ذلك تفاعل أبناء الشعوب المختلفة من هنا يمكن القول أنّ بدء تاريخ التربية المقارنة تحدد بالجهود المبكرة في مقارنة الثقافات والتعليم، وتمتد من فترة ما قبل الميلاد وحتى نهاية القرن الثامن عشر.

بالنسبة لفترة ما قبل الميلاد تعددت الجهود المرتبطة بمقارنة الثقافات والتعليم، لعلّ من أبرزها الجهود التالية:(أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٢٢)

١-قام بندار Pindar في القرن الخامس قبل الميلاد بإعداد تقرير عن مقارنة عادات الناس وتقاليدهم، وتقويمها.

٢- وصف هيرودوتوس Heirodatous حروب بروسيا، وتحدث أثناء وصفه عن التعليم، كما قام بعقد مقارنة لثقافة البروسيين والمصريين والآشوريين.

٣- قارن هيبوقراتس Hippocrates في عام ٣٥٧ ق.م اختلافات الذكاء بين الأفراد ذوي البيئات المختلفة بهدف إظهار العلاقة بين ذكاء الأفراد من جانب وظروف البيئة المحيطة من جانب آخر.

٤- وصف اكسنوفون Xenophon عام ٣٥٥ ق.م التعليم البروسي وحلله ووضح مشكلاته التعليمية مثل تأهيل الأفراد لسدّ متطلبات المجتمع، حتى يتمكن القارئ اليوناني من مقارنة التعليم البروسي مع التعليم الإسبرطي.

٥- قام المؤرخ اليوناني الشهير بوليبيوس Polybius في عام ١٢٢ ق.م بزيارة عدة دول ومقارنة ثقافاتهم في كتاباته المتعددة.

٦- قارن سيسرو Cicero في عام ٤٣ ق.م بين الثقافة الرومانية والثقافة اليونانية القديمة.

في ضوء ما سبق يمكن القول أن الجهود المبكرة في المقارنة خلال فترة ما قبل التاريخ كانت تسعى لتحقيق المتعة العقلية للباحث والقارئ على حدّ سواء من خلال تعرف واقع الثقافات الأخرى بأبعادها المتعددة ومن بينها التعليم.

أما في العصور الوسطى:

شهدت العصور الوسطى عدة تقارير متعلقة بالثقافات والعادات المختلفة بين الناس، وكانت هذه التقارير نتاج انتشار التجارة والرحلات وكذلك نشر المسيحية.

ففي عام ١٠٣٠ م كتب البيروني AL-Biruni عن المكانة الدينية والثقافية والعلمية في الهند، شارحاً الاختلافات بين الهندوس والمسلمين كذلك أعدّ جوليلمس Gulielmus عام (١١٩٠) م وجكوبس ذي فيتر باكو Jacobus de Vitra Baco (١٢٤٠م) تقارير عن ثقافات بعض الدول وعاداتها المختلفة، وشملت هذه التقارير إشارات إلى التعليم جاء بعضها مفصلاً وبعضها الآخر مجملاً.

ومع تنامي رحلات الرحالة والمكتشفين الجغرافيين والمبشرين والسياسيين إبان القرنين الخامس عشر والسادس عشر زادت المعرفة عن الثقافات الأجنبية ففي عام ١٤٩٧م كتب فاسكوا دي جاما Fasqua De Jamma عن رحلته الشهيرة حول أفريقيا وأشار إلى التعليم فيها. وفي عام ١٥٢٠م وصف جوانس بويمس Joanines Boemus حياة الناس وعاداتهم في أوربا وأفريقيا وآسيا، كما أشار إلى طرق تعليم هؤلاء الناس. وفي عام ١٥٣٦ قام إراسمس Erasmus بتقويم التعليم في انجلترا. وفي عام ١٥٧٥ م قام لويس لي روي Louis Le Roy بمقارنة كل من الثقافة والعلم والتعليم فيما بين أوربا القديمة وآسيا. (أحمد وآخرون، ١٩٩٨،١٧)

وفي القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر:

زادت الاتصالات التربوية الدولية، وزادت حركة التجارة وتعمقت العلاقات السياسية والثقافية بين الدول، الأمر الذي انعكس بصورة إيجابية على الدراسات المقارنة، والتوجه إلى مقارنة أمور

الثقافة والتعليم في عدة دول، أو ما يعرف بالتفكير حول أمور الثقافة والتعليم من منظور دولي. حيث تعددت الكتابات التي يمكن اعتبارها ضمن الدراسات المقارنة، فمثلاً في القرن السابع عشر قام وليم بيتي William Petty بالكتابة عن انجلترا والمستعمرات الأمريكية وأعطى اهتماماً خاصاً لوصف التعليم في انجلترا وهذه المستعمرات. وفي القرن الثامن عشر ظهرت بعض المحاولات من قبل العلماء والكتاب لوصف التعليم في عدة دول بصفة عامة مع تركيز الاهتمام على دراسة الولايات المتحدة الأمريكية والهند وأفريقيا وألمانيا وفرنسا وانجلترا. ولعلّ من أبرز تلك المحاولات ما كتبه كاراميزن Karamizn في وصف الحياة الثقافية والتعليم في ألمانيا وسويسرا وفرنسا وانجلترا في عام ١٧٨٩ م. (أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٢)

مما تقدم يمكن القول أنّ مرحلة الجهود المبكرة في التربية المقارنة امتدت على مدى زمن كبير، تميزت بداياتها الأولى بالعفوية والتلقائية في وصف الواقع التربوي كجزء من الحياة الثقافية الخاصة بالدول، ثم أخذت هذه العفوية والتلقائية تنحسر أمام الاهتمام الواعي بوصف واقع التعليم في الدول ووصف الحياة الثقافية فيها من قبل بعض المهتمين، الأمر الذي مهد للمرحلة اللاحقة في تطور التربية المقارنة خلال القرن التاسع عشر.

ب- مرحلة النقل والاستعارة:

تعود هذه المرحلة إلى القرن التاسع عشر الذي يعد بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة وعلى وجه التحديد سنة ١٨١٧ عندما نشر مارك أنطوان جوليان الباريسي كتابه المعروف "خطة وأفكار أولية عن العملِ في التربية المقارنة". إذ يعدّ جوليان الرائد الأول للتربية المقارنة وتبعه رواد آخرون أمثال: فيكتور كوزان في فرنسا وهوراس مان وهنري برنارد في أمريكا وماثيو أرنولد في انجلترا وأوشنسكي في روسيا. وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم، إذ كان يعتقد آنذاك وطيلة القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دولة إلى أخرى كما هي. لذلك سميت هذه المرحلة بمرحلة النقل. وتركزّ الاهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى تكون الاستفادة منها ممكنة. بالتالي يمكن القول أنّ الجهود اقتصرت في هذه المرحلة على وصف مظاهر النظم التعليمية دون التعمق في تحليل جذورها ودون محاولة تفسيرها ونقدها والتعرف على مشكلاتها. بالتالي اقتصر ما كتبه رواد هذه المرحلة على التقارير الوصفية للنظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التي تجسد الهدف الأساسي للتربية المقارنة.

فيما يلي سنتناول أهم علماء هذه المرحلة، كلاً على حده.

١- مارك أنطوان جوليان الباريسي Marc-Antoine Julian De Paris :

لقب بأبي التربية المقارنة لأنه يعدّ المؤسس الأول لهذا العلم. أهّله لذلك ما يشير إليه دارسو التربية المقارنة من منهجه التحليلي المرتب، ويصفه بيريداي أنه أول دارس للتربية المقارنة يتميز بالعقلية العلمية.

ولقد كرس جوليان جهده للإصلاح التعليمي في فرنسا، وكان عملياً، لذلك 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 التوصّل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا وأعدّ لهذا الغرض استبيانه المشهور. (صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ٢١) تألف الاستبيان من ٢٦٦ سؤالاً، مقسماً إلى ستة محاور يمكن تصنيف المعلومات التربوية على أساسها، وهي:

١- التعليم الابتدائي العام.
٢- التعليم الثانوي الأكاديمي.
٣- التعليم العالي والعلمي.
٤- إعداد المعلمين.
٥- تعليم الفتاة.
٦- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الاجتماعية.

وتم نشر الاستبيان في جريدة التربية المقارنة Journal of Comparative Education عام ١٨١٦- ١٨١٧ من أجل إرسال الإجابات إليها، ومن ثم جمعها وملاحظتها، وقد قام جوليان بإعداد مجموعات عمل من أجل ذلك، كان هدفه الوصول إلى فوائد عملية تمكن من تنفيذ إصلاحات التعليم ومعالجة أوجه القصور الكامنة فيه من خلال إمكانية نقل نظام تعليمي من بلد لآخر.

اعتمد جوليان الباريسي على جمع الحقائق وملاحظتها، ووضعها في جداول تحليلية وتفصيلية بهدف الحكم عليها والوصول لقوانين عامة تبين إمكانية نقل الخبرات من دولة لأخرى.(Gawthrien,2000.5,7).

تجدر الإشارة هنا إلى أن جوليان تأثّر في وضع خطته الإصلاحية هذه بآخرين من أهمهم باسيت Basset فيما كتبه سنة ١٨٠٨ عن استخدام الملاحظات الخاصة بالنماذج المختلفة

للتربية والتعليم في البلاد الأجنبية. كذلك تأثّر بما كتبه بيرشتولد Berchtold في مقالته عن توجيه استفسارات الرحّالة الوطنيين.(مرسي، ١٩٩٩، ص٣٧)

ومع ذلك لم تكن دراسة مارك أنطون جوليان الباريسي دراسة مقارنة بالمعنى الصحيح إذ اكتفى بوصف النظم التعليمية في الدول المختلفة دون تحليلها.(سمعان، ١٩٨٥، ص٣) لكنها أثرت في كتابات من جاء بعده.

٢- فيكتور كوزان Victor Cousin (١٧٩٢-١٨٦٧)

كان أستاذ الفلسفة بجامعة السوربون ومدير مدرسة المعلمين العليا في فرنسا. كلّفته حكومته بدراسة نظام التعليم العام في بروسيا كي تستفيد منها فرنسا في إصلاح أجهزتها التعليمية. قام بزيارة بروسيا عام ١٩٣١ للاطلاع على نظمها التعليمية تلبية لرغبة وزير التعليم في فرنسا. بعد هذه الزيارة قدم كوزان تقريراً تحت عنوان " حالة التعليم في بروسيا" وتم ترجمته إلى اللغة الانجليزية، قدم كوزان وصفاً مباشراً للتربية في بروسيا، ذكر فيه أنه حاول في البداية دراسة التشريعات والسياسة التربوية على المستوى النظري، ثم قام بعد ذلك بزيارة المدارس لمقارنة الناحية التطبيقية التي يتم على أساسها تنفيذ السياسة التربوية.(صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ٢٥)

عبّر كوزان في هذا التقرير عن إعجابه بجوانب كثيرة بالتربية السائدة في بروسيا، وبصفة خاصة ما تعلق منها بطابعها العلماني، وإدارتها المركزية، وكفاءة المدارس، وفعالية الأجهزة التعليمية في تحقيق الأهداف القومية. وقد كان لهذا التقرير أثره على الآراء التربوية في كل من فرنسا وأمريكا وإنكلترا. وعلى أساس هذا التقرير تم بناء قانون جيزوت Guizot law ١٨٣٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي في فرنسا.

كان كوزان يعتقد أنّ عظمة الشعوب لا تتحقق بكونهم غير مقلدين وإنما بتقليد النافع والمفيد لدى الشعوب الأخرى والاستفادة منه مهما كان. في عام ١٨٤٠ تم تعيين كوزان وزيراً للتربية في فرنسا. ولا بد من الإشارة إلى الطريقة التي قدّمها للاستفادة من خبرات الدول الأخرى في إصلاح التعليم وتطويره، حيث تقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:(مرسي، ١٩٨١، ٤٠)

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

ب- زيارة نظام التعليم وملاحظته في بلده على الطبيعة للتحقق من الحقائق التي توصّل إليها.

ج- اقتراح ما يراه مناسباً لنظام تعليمي آخر.

٣- هوراس مان Horace Man (١٧٩٦-١٨٥٩):

هو مُربٍّ أمريكي، كان أول سكرتير لمجلس التربية في ولاية ماساشوستسMassasiostes الذي أنشئ عام ١٨٣٧ وظلّ يعمل فيه ١٢ عاماً. في عام ١٨٤٣ زار عدّة دول أوروبية هي إنكلترا و اسكتلندا وإيرلندا وهولندا وألمانيا و مكث فيها ستة أشهر، كتب في نهاية زيارته تقريراً ضمنه مقارنات بين هذه الدول من حيث تنظيم المدارس وطرائق التدريس. ودعا في هذا التقرير إلى عدم صبغ التربية بالصبغة الطائفية، وإلى زيادة تدخّل الولاية في التعليم. وكان يعتقد أنّ المشكلات التعليمية الراهنة لها جذورها التاريخية.

من جانب آخر يعود الفضل إلى هوراس مان Horas Man في إنشاء أول مدرسة عامة ابتدائية عام ١٨٤٠، لذلك يلقّب (أبو المدرسة العامة)، ودعم إصدار أول قانون للتعليم الإلزامي في أمريكا عام ١٨٥٢ في ولاية ماساشوستس، وكان ضدّ تحيُّز المدارس العامة لمذهب ديني معيّن دون آخر.

كذلك تشير التقارير إلى أنّه بفضل جهود مان تأسّست أول مدرسة لإعداد المعلمين (النورمان) في ولاية ماساشوستس ١٨٣٩.

٤- هنري برنارد Hennery Bernard(١٨١١-١٩٠٠)

هو أحد معاصري هوراس مان وكان أول سكرتير لمجلس التعليم في ولاية كونيكتيكت الأمريكية سنة ١٨٣٩ ولم يبلغ من العمر ثلاثين عاماً. زار أوروبا، كان معجباً بالأفكار التربوية البروسية ومناصراً لفكرة المدرسة العامة. والمشار إليه أن معظم المواد التعليمية التي جمعها من النظم التعليمية الأخرى كانت تاريخية وصفية. هذا وقد ساهم أيضاً في رفد جهود تطوير التربية المقارنة كونه كان يقوم بتحرير ونشر المجلة الأمريكية (Am. Journal of Ed.) في الفترة الواقعة بين (١٨٥٦-١٨٨١). حيث كانت تضمّ موضوعات عن التربية المقارنة. هذا وقد كان يحاول تقديم بيانات إحصائية عن النظم التعليمية المختلفة وكذلك بعض المعلومات التاريخية والوصفية ذات الطابع المقارن. وتجدر الإشارة إلى أن برنارد تشرّب أفكار بستالوتزي وعمل على نشرها في أمريكا، وأسّس أول معهد لإعداد المعلمين سنة ١٨٤٩ وعمل على تحسين إعداد معلمي المرحلة الابتدائية.

٥- ماثيو آرنولدMathew Arnold (١٨٢٢-١٨٨٨)

مربٍّ إنكليزي كان يعمل مفتشاً لصاحبة الجلالة، من أبرز مؤلفاته المدارس والجامعات في أوروبا تناول فيه تطوير التعليم الثانوي في أوروبا والتعليم الثانوي والجامعي في كلٍّ من فرنسا وإيطاليا ومدارس سويسرا وتطور مدارس ألمانيا لا سيّما التربية البروسية التي ازدهرت في القرن التاسع عشر تحت رقابة الدولة وسيطرتها.

أما في كتابه التربية الديمقراطية (Democratic Education) فقد عقد مقارنة بين التربية في فرنسا وإنكلترا وقام بتسجيل ملاحظاته الدقيقة حول الفروق المتعلقة بشخصية الأمة وطابعها. ولعلّ من أبرز ما ميّز آرنولد نظرته الثاقبة لأهمية التعليم في إحداث الحراك الاجتماعي حينما نادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوي في إنكلترا واعتبر أن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تحوّل الطبقات المتوسطة في إنكلترا عن طريق التعليم.

٦- أوشينسكي: Aussionesky(١٨٢٤-١٨٧٠)

هو روسيّ الأصل، كان استاذاً للقانون، اضطهد من قبل القيصر بسبب محاضراته عن الإصلاح الاجتماعي فعمل بالتدريس ثم صار مفتشاً. اعترف أوشنسكي بالفروق القومية، وأكّد عدم إمكانية نقل التقاليد القومية التي تؤثر في التربية، لكن مع هذا اقترح إمكانية نقل أنظمة فكرية وعقلانية من دولة لأخرى. توصّل من خلال تصنيفاته للنظم التعليمية وتطبيقاتها ومشكلاتها إلى بعض المبادئ العامة مثل التسليم بأن أساس إصلاح التعليم يتوقف على الرأي العام للشعب.

الملاحظ على هذه المرحلة من تاريخ تطور التربية المقارنة أن السبب الرئيسي وراء القيام بدراسات مقارنة كان رغبة الكتاب بالاطلاع على نظم التعليم في دول أخرى بهدف الإفادة منها في تطوير وإصلاح التعليم داخل بلدانهم. وأنه على الرغم من سمتها الأساسية وهي الاقتصار على وصف النظم التعليمية في الدول من أجل نقلها والاستفادة منها في دول أخرى، إلّا أنّ جهود بعض الذين ساهموا بتطور التربية المقارنة، وكتاباتهم خلال هذه المرحلة قد أشارت، سواء بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة، لتأثّر التعليم في أي دولة بالبعد التاريخي كما بين هوراس مان والبعد الحضاري والقومي للبلد مثل آرنولد وأوشينسكي، وهي بذلك مهدت للمرحلة اللاحقة التي تتناول النظام التعليمي في الإطار الثقافي المحيط به.

جـ- مرحلة القوى والعوامل الثقافية:

وهي المرحلة التي احتلّت النصف الأول من القرن العشرين. وقد شهدت نشاطاً كبيراً منها ظهور دائرة المعارف التربوية التي كتبها بول مونرو Boul Monrew في خمسة أجزاء بين عامي ١٩١١-١٩١٣. كذلك دائرة المعارف التي أعدّها فوستر واطسون في أربعة أجزاء بين عامي ١٩٢١-١٩٢٣ و الكتاب السنوي للمعهد الدولي في التربية الذي أصدره كاندل في الفترة بين ١٩٢٥-١٩٤٤ والكتاب السنوي للتربية الذي بدأه لورد برس Lord Prs سنة ١٩٣٢. حيث تضمنت هذه المطبوعات معلومات عن النظم الأجنبية، وكان هدفها نفعي لإصلاح التعليم.

يعدّ مايكل سادلر Michael Sadler مؤسس هذه المرحلة ورائدها وإن كان قد سبقه ليفازير الفرنسي وتبعه على الطريق كلٌ من فريدريك شنايدر في ألمانيا وكاندل وأوليخ في أميركا وهانز وماليسون ولاواريز في إنكلترا ورسللو في سويسرا. حيث اهتموا جميعهم بالأسس التربوية والقوى والعوامل الثقافية الاجتماعية التي تستند إليها التربية في الدول المختلفة، وجميع هؤلاء اتّجهوا في تفسير الاختلافات بين الظواهر التربوية إلى الملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسي وخارجه، وكان عملهم مدفوعاً بالاتجاهات الإنسانية التحررية، ووجدوا في التربية المقارنة وسيلة لتحسين المدرسة والمجتمع معاً. بالتالي انتقلت هذه المرحلة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل المختلفة التي تؤثر في نظم التعليم.

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ بيريداي- رائد المرحلة التالية في التربية المقارنة- أطلق على هذه المرحلة مرحلة (التنبؤ) لأنّ هدف الدراسات المقارنة لم يعد يتوقف على النقل والاستعارة وإنما أيضاً التنبؤ بمدى إمكانية نجاح التعليم في بَلَدٍ ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى. وكان الاهتمام بالدراسات المقارنة في هذه الفترة لحماية الإصلاحات التعليمية والتنبؤ بما يحتمل حدوثه إذا سار الإصلاح في نفس الاتجاه الذي سار فيه في دول أخرى مع مراعاة اختلاف الظروف. (صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ٣٢-٣٣)

فيما يلي سنتناول إسهامات كلّ شخصية من هذه الشخصيات.

١- ليفازير Lyvazeir (١٨٢٨-١٩١١)

عالم إحصائي فرنسي كان له مجهودٌ قيّمٌ في تطوير التربية المقارنة. وهذا المجهود على الرغم من عدم شهرته قد يفوق كثيراً أعمالاً حديثة في الميدان. ويمكن اختصار أبرز إسهاماته في تطوير التربية المقارنة خلال النصف الأول من القرن العشرين بالآتي:

- أكّد أهمية المعلومات الكمية وتحليل العوامل الثقافية كمعيارين للمقارنات التعليمية والتربوية.
- أكّد أهمية الدين على التعليم لكن أكّد أيضاً أنّ الدين ليس العامل الوحيد المؤثّر في الأنظمة التعليمية بل هناك عوامل أخرى مؤثّرة فيها أيضاً وهذا الرأي ساعد بدحض المزاعم المتمثّلة بأن الدين الإسلامي هو المسؤول عن تخلّف المسلمين وانخفاض عدد المتعلّمين في المجتمع.
- أشار إلى أهمية العوامل السياسية والجغرافية والعرقية في التعليم.
- أكّد أن مجموع العوامل الثقافية المؤثّرة في التعليم هي عوامل ديناميكية حيّة سواء في علاقتها، بعضها مع بعض، أو في علاقتها مع التطور التعليمي.(مرسي، ١٩٨١، ٤١)

٢- مايكل إرنست سادلر Michael Ernest Sadler (١٨٦١-١٩٤٣)

مايكل إرنست سادلر مُربٍّ إنكليزي ولد في بارنزلي بإنجلترا عام ١٨٦١، وتوفي عام ١٩٤٣ في اكسفورد، تنبه للعزلة التي كانت تعيشها السياسات التعلمية في بريطانيا، ورأى أن التعليم والتدريب يحتاجان إلى إصلاحٍ وتطويرٍ بما ينسجم مع التطوّرات العلمية والتقنية آنذاك، واستطاع بحكم نفوذه التأثير في رئيس اللجنة الوطنية للتعليم بخصوص تطوير الإدارة التربوية التي كانت قائمة في ضوء خبرات الدول الأخرى.

يعد أول من خرج من كتّاب القرن التاسع عشر عن المنهج الذي كان سائداً، وأنتج منهجاً جديداً ميّز الدراسات المقارنة، كان يؤمن أنّ النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولا يمكن نقلها من مكان لآخر. فعلى الرغم من أن دراساته الأساسية عن النظم التعليمية في البلاد الأوربية كانت تحكمها نفس المبادئ التي حكمت الدراسات في ذلك القرن إلا أن كتاباته الأخيرة لما ينبغي أن يبحث عنه في دراسته للنظم التعليمية الأجنبية فتحت عهداً جديداً في تلك الدراسة. ففي مقال له صدر عام ١٩٠٠ تحت عنوان " إلى أي حد يمكننا أن نتعلم شيئاً ذا قيمة من دراسة النظم التعليمية الأجنبية" يقول سادلر: "ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أنّ الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها. بل إنها تتحكّم فيها وتفسّرها، إننا لا نستطيع أن نتجوّل بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة غنّاء يقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم يتوقّع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا سنحصل على نبات حيّ. إنّ نظام التعليم القومي شيء حيّ وهو نتاج الصراعات التي نسيناها ونتاج الصراعات والمعارك التي قامت منذ أمد طويل....." (Higenson, 2002, 3-4) أضاف سادلر متسائلاً "أليس من المحتمل أننا إذا حاولنا بروح ودّية أن نفهم نظاماً تعليمياً أجنبياً أن نصبح بدورنا أكثر قدرة على فهم نظامنا التعليميّ القوميّ وتقاليده وأن نصبح أكثر إحساساً بمُثُله غير المكتوبة...إنّ القيمة العملية التي نحصل عليها من دراستنا بروح منصفة، وبدقة علمية للنظم التعليمية الأجنبية تؤهلنا لنصبح أكثر صلاحية لدراسة نظامنا التعليمي".(سمعان، ١٩٥٨، ٨) ورأى سادلر " أن التربية المقارنة تهدف إلى مساعدتنا على رؤية أنفسنا بصورة أكثر واقعية، بحيث نكون قادرين على التمييز بين ما هو نافع وقيّم في تقاليدنا التربوية وما هو غير ذي نفع، ومن حشد كل الجوانب الإيجابية في إجراءاتنا وترتيباتنا التربوية". (Boriotti and Dennis, 2004, 9)

إلى جانب ما سبق، اعتقد سادلر "أنه لم يحدث في أي فترة سابقة من الزمن وعلى مستوى أي بلد كما هو الآن –بداية القرن التاسع عشر– صحوة للمغزى العميق للتربية القومية، فاليوم نجد هذا البعد في التربية في كل مكان في فرنسا وأمريكا وألمانيا والدول الاسكندنافية وفي هولندا أيضاً".

من خلال ذلك يؤكّد سادلر على أهمية العلاقة بين النظام التربوي من جانب والبيئة الاجتماعية الموجود فيها من جانب آخر، وعلى ضرورة وأهمية انتهاج الباحث النهج العلمي والجذي والموضوعي عند دراسة نظامه التعليمي القومي والنظم التعليمية الأخرى، لأن فهم النظم التعليمية في الدول الأخرى يساعد الباحث في فهم نظام التعليم في بلده.

كما كتب سادلر مع بداية القرن العشرين تقريراً عن التعليم في كندا واستراليا وجزر الهند الغربية وسيلان ومالطة، كذلك كتب مقالين في مجلدين عظيمين للتربية الأمريكية، تناول في المقال الأول مقارنة المثل والأهداف التربوية في كل من ألمانيا وأمريكا، وفي المقال الثاني تناول تعليم الزنوج في أمريكا.(سمعان، ١٩٥٨، ٨)

عمل سادلر رئيساً لمكتب الاستخبارات التربوية Chief work of an Educational Intelligence وكانت مهمته الأساسية تكمن في جمع مختلف أنواع الخبرات التعليمية، وتلخيصها ونشرها بهدف تحقيق الآتي:(Higenson. 2002. 4)

- الوصول للآراء التربوية الموثوقة من مصادر متعددة.
- إعلام الحكومة بواقعها التربوي المرتبط بالكفاءة التعليمية.
- تعزيز إمكانية اتفاق عام بشأن الاتجاه الأكثر حكمة والتلازم اتباعه في تطوير السياسات التربوية.

وفقاً لما قدمه سادلر، يعتبر من أبرز روّاد التربية المقارنة في هذه المرحلة حيث أضاف البعد الاجتماعي إلى جانب البعد التاريخي الذي أكّد عليه هوراس مان في المرحلة السابقة، وظلّت الدراسات في التربية المقارنة خلال هذه المرحلة تسير على غرار ما رسمه سادلر مما يؤكّد تأثيره العميق على دارسي التربية المقارنة وباحثيها.

٣– فريدريك شنايدر: F. Schneider

كان مدير معهد التربية المقارنة في سالزبورج وهو أحد روّاد التربية المقارنة الناطقين بالألمانية، بدأ كتاباته في التربية المقارنة بكولومبيا سنة ١٩٣٠ بتحرير مجلة (مراجعة دولية للتربية) International Review of Education في أربع لغات، وكان آخر كتاب له عام ١٩٤٧ تناول فيه بشكل منظّم الجوانب المختلفة للتربية المقارنة، وتميّز شنايدر بمنهجه التاريخي في معالجة المشكلات

التربوية في كثير من البلاد، وكان يرى أنّ التربية تتأثر في أيّ بلد بشخصية الأمّة والموقع الجغرافي والثقافة والفلسفة والحياة الاقتصادية والدّين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية.(سمعان، ١٩٥٨، ١٧)

ويقول شنايدر أنّ أهم ميزة للتربية المقارنة هي استخدام الطريقة المقارنة حيث أنّ كلّ موضوع في ميدان التربية يمكن أن يُبحث بالطريقة المقارنة التي توضح الحقائق وأوجه التشابه والاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر، كذلك كان يرى شنايدر ضرورة وجود عوامل مشتركة بين الظواهر موضوع المقارنة.

بنفس السياق، يقول شنايدر "إنّ أهم ميزة للتربية المقارنة تكمن باستخدامها الطريقة المقارنة. فكل موضوع في ميدان التربية سواء كان نظرية تربوية أو نظاماً تعليمياً يمكن أن يتم بحثه بالطريقة المقارنة، وهي الطريقة التي توضح الحقائق وأوجه التشابه والاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر، ويشير شنايدر إلى ضرورة وجود عوامل مشتركة بين الظواهر موضوع المقارنة لأنه لا يجوز مقارنة ظواهر تتباين تبايناً تاماً".(صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ص٣٥)

يمكن القول وفق ما سبق، إنّ أفكار شنايدر الخاصة بالتربية المقارنة تنسجم مع التوجهات الحالية لهذا النوع من الدراسات، لا سيما من حيث تحليل خبرات الدول والتحليل المقارن لأوجه التشابه والاختلاف في ضوء العوامل المتعددة التي أشار إليها، كذلك من حيث ضرورة وجود قواسم مشتركة بين الخبرات المقارنة لا سيما على مستوى الواقع الثقافي للدول محور الدراسة.

٤- إسحاق كاندل: I. Kandel (١٨٨١-١٩٦٥)

يعدّ كاندل من أشهر رجال التربية المقارنة، ولد في رومانيا سنة ١٨٨١، وفيما بين عامي ١٩٠٤-١٩٢٤ عمل محرراً للكتاب السنوي في التربية الذي كان ينشره المعهد الدولي، وكان بنفس الوقت يعمل أستاذاً بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا، نشر عام ١٩٣٠ مقالات في التربية المقارنةEssay in Comparative Education، الذي تناول فيها المشكلات التعليمية في إيطاليا ومكسيكو ودول أمريكا اللاتينية، وقد أكد أن دراسة النظام التعليمي ببعديه النظري والتطبيقي يساعد على فهم دينامية البلد الاجتماعية، وفهم إمكانية التغيير والتحسين فيه. ومنذ مطلع عام ١٩٢٤ أكد أن الحلول الموجودة في بلد معين قد لا تناسب بلداً آخر تماماً، ودعا الأمة التي تسعى للاستفادة من خبرات الدول الأخرى لضرورة تكييف هذه الحلول مع واقعها السياسي والاقتصادي والاجتماعي بعد أن يتم تفسير العوامل التي سبّبت ظهور ظاهرة تربوية أو تعليمية وتحليلها، كان أحد أعضاء اللجنة التربوية الأمريكية التي تم إرسالها لليابان بعد الحرب العالمية للوقوف على واقعها التربوي ومتطلبات

تطويره، وفي عام ١٩٥١ كتب كاندل سلسلة من خمسة كتب حول التعليم الإلزامي قامت اليونسكو بإصدارها. أما في منهجه المقارن أكد على أنّ هناك قوى معيّنة سياسية واجتماعية وثقافية تحدّد الطابع القومي للنظم التعليمية، كذلك رأى أنّ النظام التعليمي في أيّ بلد في العالم يتأثّر بالعوامل القومية والأيديولوجية السياسية والتطوّر التاريخي.(Pollak,1993,p.778)

تميز كاندل في مسيرته العلمية ضمن مجال البحث في التربية المقارنة بتركيزه على الدراسات النوعية بدلاً من الدراسات الإحصائية، وقد أظهرت نتائج تقويمه لنظام التعليم الوطني كيف يمكن لمختلف العوامل والقوى الثقافية في المجتمع من سياسية وثقافية وطبيعية وفلسفية أن تقود إلى الإبداع في التربية.(Cizoley,201,5)

أشار كازاميس Kazamias وماسيلاس Massialas في كتابهما "التقاليد والتغير في التربية" (Traditions And Change In Education) أن منهج كاندل في الدراسات التربوية المقارنة يتميز بثلاثة عناصر أساسية هي: (صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ٣٧-٣٨)

- الأساس الوصفي التحقيقي: ويختص هذا العنصر بتقديم حقائق معينة أو معلومات عن النظم التعليمية في عدة بلاد، ويعتبر توفر هذه الحقائق والمعلومات شرطاً ضرورياً لعقد المقارنات وإصدار الأحكام. بالتالي فهو عنصر أولي وضروري في الدراسات المقارنة.
- الأساس التاريخي الثقافي: فعلى الرغم من الأهمية البالغة لجمع المعلومات عن النظم والمشكلات التعليمية وضروراتها. إلا أن الباحث في التربية المقارنة ينبغي أن يبحث عن الأسباب التي أوجدت المشكلات التعليمية المختلفة، وأن يتعرف على القوى الخفية الروحية والثقافية التي يقوم عليها النظام التعليمي. فالنظام التعليمي لا يمكن اعتباره نظاماً اجتماعياً ذا كيان ذاتي بل ينبغي أن يُنظَر إليه في علاقته بالخلفية الثقافية وبما تحتويه من قوى اجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية.
- الأساس النفعي العام: بناء على العنصرين السابقين، يعتقد كاندل أن الباحث يكتسب وضوحا فلسفياً يساعده في النهاية على تقديم مقترحات لتحسين نظامه التعليمي القومي وعلى تنمية روح التعاون الدولي، وقد أدى اعتقاد كاندل بذلك إلى افتراضه عدة قيم قد تؤثر في توجيه النظم التعليمية، منها أن النظم التعليمية الديمقراطية أفضل من غيرها، وأن المركزية في تنظيم التعليم أمر غير سليم، وأن التربية يجب أن تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للإنسان.

أما الخطوات التي يقوم عليها منهج كاندل كما وصفها تريثوي Trethewy تتحدد بالآتي: (أحمد وآخرون، ١٩٨٩، ٢١)

١. الوصف: الذي يتضمن جمع المعلومات التربوية عن النظام التعليمي المدروس.

٢. الشرح والتفسير: المتمثل بتحليل الظاهرة التربوية المدروسة ومعرفة أسبابها من تاريخية وأيديولوجية سياسية وعوامل قومية.

٣. التحليل المقارن: وتتضمن هذه الخطوة تحديد نقاط التشابه بين الدول بالنسبة للظاهرة المدروسة وتحديد أسبابها، ونقاط الاختلاف وأسبابه أيضاً.

٤. الوصول إلى مبادئ وتعميمات عامة والتي تمثل الهدف النهائي لأيّ بحث مقارن.

وقد أكد كاندل أن النجاح في تطبيق منهجه المقارن يتطلب من الباحث امتلاك العديد من المهارات، أهمها:

- معرفة لغتين أجنبيتين أو أكثر.
- المعرفة الجغرافية والسياسية والأنثروبولوجيا والاقتصادية والمجتمعية، والمعرفة الأكاديمية المتعلقة بكيفية إعداد دراسة مقارنة في التربية، إلى جانب المعرفة العامة بالنظريات التربوية وتطبيقاتها. " فالباحث الذي يدرس النظام التعليمي بمعزل عن دراسة علاقته بالمجتمع والسياسة وكافة الجوانب الثقافية الموجودة لن يكون قادراً على الوصول لنتائج فعالة حتى ولو اقتصرت دراسته على بلده.(Pollak, 1993,778)

أدى المنهج التاريخي للتربية المقارنة الذي أسسه كاندل ووضع قواعده إلى اكتشاف أن نظم التعليم في تطورها ونموها التاريخي قد تشكلت نتيجة توافر خصائص معينة تميز الأمة أو الجماعة التي نشأ النظام التعليمي وتطور فيها، تعرف هذه الخصائص عادة بالخصائص القومية، لذلك أبدى كاندل في دراسته اهماماً كبيراً وخاصاً بنشوء القوميات وظهور الطابع القومي كسمة مميزة للأمة والجماعة، باعتباره العامل الكبير وراء ظهور النظم التعليمية بالصورة التي هي عليها. كما كان للدراسات النفسية والاجتماعية الخاصة بالشخصية الأساسية أثرها في محاولة ربط هذه الشخصية الأساسية والطابع القومي بمختلف مجالات النشاط الانساني والاجتماعي، ومنها عمليات التنشئة الاجتماعية، والتربية بمختلف صورها الرسمية وغير الرسمية. (صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ص ٣٩)

يضاف لما قدمه كاندل، أنه – وفقاً لرأي بيريداي– أول من شجع مشاركة الأهل في المدارس العامة، ودعا إلى التعليم مدى الحياة، وإلى ضرورة تواجد المعلم الفعال في كل مدرسة

وصف.) (Pollacki, 1993,p.780 ، وعلى الرغم من أهمية ما قدمه كاندل من أفكار أفاد منها الباحثون في ميدان التربية المقارنة غير أنه تم توجيه العديد من الانتقادات إليه. مثالٌ على ذلك إهمالُه نتائجَ العلوم الاجتماعية، مقابل إعطائه أهمية كبيرة للدور الذي تلعبه الدولة في التربية، كذلك تعميماته عن الطابع القومي دون اعتماده في تلك التعميمات على براهين وإثباتات قوية. مثل تعميمه أن الرجل الفرنسي هو رجل الأفكار، وربما هذا لم يكن صحيحاً بصورة دائمة. وربطه بين الطابع القومي وبعض الخصائص التربوية في بلد معين.(صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ٣٩- ٤٠)

5- نيكولاي هانز : N. Hanz

أحد روّاد التربية المقارنة، من أصل روسيّ، اعترف بأنه مدينٌ لكاندل الذي أكّد أهمية المنهج التاريخي في التربية المقارنة مع أنّ كاندل لم يصل في تحليل العوامل التي تمّ التوصّل إليها بنفس التفصيل عند هانز. كذلك اعترف هانز بأنه مدينٌ لشنايدر الذي تناول دراسة التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة.

اعتقد هانز أن هناك عدة عوامل قد أثّرت في توجيه النظم التعليمية في مختلف البلاد والثقافات، وقام بتصنيفها إلى ثلاث مجموعات هي: (أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٢٩-٣٠)

- العوامل الطبيعية مثل الجنس واللغة والبيئة (الموقع الجغرافي والمصادر الطبيعية).
- العوامل الدينية: مثل المسيحية والإسلام والبوذية والهندوسية.
- العوامل العلمانية: مثل الإنسانية والاشتراكية والقومية.

لم يستخدم هانز هذه العوامل كمفسرات تاريخية لتوجيه النظم التعليمية فحسب، بل كقوى تساعد على فهم الطريق الذي سار فيه التعليم جنوب أفريقيا وفي الولايات المتحدة الأمريكية من ناحية، كما ينبه الأذهان إلى ما تثيره الفروق بين الأجناس من مشكلات عملية وأخلاقية خطيرة أمام المشتغلين بالتربية والاجتماع في كل من هذين البلدين من ناحية أخرى، وبالمثل، نجد أن الدين كان عاملا أساسياً في توجيه النظم التعليمية وأنه موضوع للاهتمام التعليمي والثقافي في كثير من البلاد في الوقت الحاضر.

وتشير الأدبيات أن هانز يعتقد أن كثيراً من الدول ذات خلفيات ثقافية وتعليمية مشتركة. ومن ثم فهي تواجه مشكلات مشتركة. لذلك فإن عمل التربية المقارنة يجب أن يتجه إلى التحليل المقارن لتلك الخلفيات من المنظور التاريخي وكذلك الحلول المختلفة للمشكلات التعليمية.(أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٣٠)

إلى جانب ما سبق، اعتبر هانز أن الخطوات الرئيسة للتربية المقارنة تتمثل بالآتي، (صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ٤١)

- دراسة كل نظام قومي للتعليم على حدة في إطاره التاريخي وارتباطه الوثيق بالطابع القومي والثقافة القومية.
- جمع المعلومات عن النظم القائمة للتعليم في الدول المختلفة.

بيد أنّ هانز أثار اعتراضه على جمع البيانات الإحصائية على أساس اختلاف معايير جمع هذه البيانات في الدول المختلفة، واختلاف المصطلحات والتصنيفات وطريقة جمع الإحصائيات من الدول.

كان هانز يرى أنّ النظم القومية للتعليم تمثّل التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمة شأنها في ذلك شأن الدساتير القومية والآداب والفنون. ولتفسير السبب في وجود النظم التعليمية بالشكل التي هي عليه كان من الضروري تحليل العوامل المسؤولة تاريخياً في إيجاد أمم مختلفة وبالتالي إحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية. ومن ثم علينا – وفق رأي هانز_ تحديد الأسس التي ترتكز عليها النظم القومية للتعليم. وقد حدد هانز في هذا الإطار خمسة عوامل رئيسة مسؤولة عن تكوين الأمة المثالية، وبالتالي تؤثر في النظم التعليمية في كل دولة، هي:

- وحدة الجنس.
- وحدة اللغة.
- السيادة السياسية.
- وحدة الدين.
- وحدة الأرض.

وقد أشار هانز أن غياب أحد هذه العوامل لا يهدد الوحدة القومية. فمثلاً بلجيكا فيها قوميتان الفرنسية والإنجليزية، وسويسرا يفتقر شعبها لوحدة اللغة والدين. (صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ٤٢)

٦- روبرت أوليخ: R. Oleikh

هو مُربٍ ألماني الأصل، عمل أستاذاً في جامعة هارفورد بأميركا، تميّز بمنهجه التاريخي في دراسته للمشكلات التربوية، كان يعتقد بأهمية توفّر عناصر مشتركة بين الأشياء موضوع الدراسة حتى يمكن التوصّل إلى مقارنات صحيحة. من هنا اقتصر أوليخ في مقارناته على الدول التي توجد بينها أرضية ثقافية مشتركة. كذلك اعتبر أوليخ أنّ العوامل التاريخية هي قوى فوق طبيعية شكّلت الصورة العامة للتعليم لذلك اعتبرها أساساً للمقارنة.

الملاحظ أن روبرت أوليخ اتّفق مع من سبقه من روّاد التربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين باتّباعه المنهج التاريخي في دراسته للمشكلات التربوية، كذلك اتّفق مع شنايدر حول ضرورة وجود عناصر مشتركة بين الدول موضوع المقارنة حول الظاهرة المدروسة.

٧- جوزيف لاواريز J.A. Lauwerys:

كان أستاذ التربية المقارنة في جامعة لندن منذ سنة ١٩٤٧ حتى سنة ١٩٧٠، وعاصر كلاً من هانز ومالينسون...، كان يرى أنّه على رجال التربية أن يعملوا على تنمية التفاهم العالمي.

أكّد لاواريز أهمية الدور الذي لعبته القومية في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية على نطاق واسع، وأشار أيضاً إلى عوامل أخرى عالمية مثل التجارة والتصنيع وهو ما يعكس تحمّسه لفكرة الدولية، كذلك يؤمن بأهمية اتجاه المجتمع نحو التربية، ويرى أنّ هناك أنماطاً قومية من الفلسفة مثل البراغماتية الأمريكية والمثالية الألمانية والعقلانية الفرنسية والتجريبية الإنكليزية والمادة الجدلية للاتحاد السوفياتي سابقاً. ويرى أنّ التوصّل للألوان الفكرية السائدة في الثقافة يمكن أن يربط بينها وبين كل جانب من التنظيم التربوي في تلك الثقافة بما في ذلك المناهج الدراسية وتنظيمات المدرسة وطرائق التدريس المستخدمة. كما كان لاواريز يرى أنّ المقارنة بين النظم التعليمية في ضوء تلك العوامل يمكن أن تساعد على التنبؤ بما يمكن أن يحدث في المستقبل تبعاً لطريقة الشعب في التفكير.

د- مرحلة المنهجية العلمية

تمتد هذه المرحلة من خمسينيات القرن العشرين وحتى السبعينيات منه، وأطلق عليها الكثيرون مرحلة المنهجية العلمية، وتتميز بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي نتيجة استخدام المفاهيم والطرق المعروفة في العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع والاقتصاد والسياسة وفي العلوم التطبيقية مثل الرياضيات في دراسة التربية المقارنة.

حيث قامت النظرة الجديدة في هذه المرحلة على أنّ فهم العوامل المختلفة التي تضافرت في الماضي على تكوين النظم التعليمية المعاصرة ومشكلاتها لا تقلّ في أهميتها عن الوصول إلى حلول المشكلات وتطوير خطط طويلة المدى واستراتيجيات تقوم على أساس فهم ديناميات النظام التعليمي وعلاقته بالنظم الأخرى في المجتمع. وهكذا كان لا بد من التوجّه إلى مناهج أخرى مستحدثة تقوم على حلّ المشكلات ورسم السياسة ووضع سيناريوهات متعددة للمستقبل وتستند إلى تحليل ديناميّات النظام التعليمي وعلاقاته المتشابكة. ويُعدُّ آرثر موهلمان رائد هذه

المرحلة ثم تبعه جورج بيريداي في أميركا وبراين هولمز وإدموند كينج في إنكلترا وسيتم تناول إسهامات كل منهم في هذه المرحلة وفق الآتي:

١- آرثر موهلمان: A. Mohalman

هو أستاذ التاريخ والفلسفة والتربية المقارنة في جامعة تكساس بأمريكا، ولعلّ أبرز مؤلفاته في ميدان التربية المقارنة "التربية المقارنة (١٩٥٢)" و"النظم التعليمية المقارنة (١٩٦٣)".

من أهم إسهاماته في تطوير التربية المقارنة خلال هذه المرحلة تصنيفه للمشكلات التعليمية وتحليل النظم التعليمية على أساس إطار نظري. حيث يؤكد موهلمان أنه على دارس التربية المقارنة أن يتّخذ لنفسه إطاراً نظرياً يستخدمه في دراسته وتحليله للنظام التعليمي، وأن مثل هذا الإطار يجب أن يكون مناسباً للتحليل المنظم للاتجاهات المعاصرة للنظام التعليمي من جانب وللعوامل البعيدة المدى كالتكنولوجيا والعلوم والعوامل الاقتصادية والفنية من جانب آخر. ويرى أن مثل هذا الإطار المزدوج يساعد على عمل موازنة بين الأدلّة والبراهين التجريبية الحالية وبين التأثير المستمر للقيم الثقافية.

كذلك كان موهلمان يرى أنه على باحث التربية المقارنة أن يقوم بدراسة المجتمع الذي نشأ فيه النظام التعليمي من حيث أنّ هذا النظام التعليمي هو وليد المجتمع بثقافته الأصلية وهو ما يعرف بالطريقة الثقافية؛ كذلك أن يقوم بدراسة الموضوعات والمشكلات التي تتصل بالنظام التعليمي وهو ما يعرف بطريقة الموضوعات.

وجّهت العديد من الانتقادات إلى موهلمان قلّلت من أهمية ما قدّمه من إطار نظري، لكن على الرغم من ذلك فهو يُعتبر رائد المدرسة المعاصرة للتربية المقارنة المتمثّلة بالمدرسة المنهجية، وهو يختلف عن كاندل وماليسون ولاواريز إذ أنه ركّز على ضرورة استخدام الإطار النظري من أجل الدراسة العلمية المقارنة للنظم التعليمية وهي الفكرة الاساسية التي ترتكز عليها دراسة التربية المقارنة في مرحلتها الراهنة.

٢- جورج بيريداي: G. Bereiday

أحد رواد التربية المقارنة، هو من أصل بولندي، درس التاريخ في جامعة أكسفورد بإنكلترا، وحصل على الدكتوراه في الفلسفة من جامعة هارفارد، من أبرز مؤلفاته في التربية المقارنة "الطريقة المقارنة في التربية" (١٩٦٤). تميز بنظرته للنظام التعليمي كعنصر داخل سياق ثقافي أكبر، كذلك برؤيته للتربية المقارنة كجغرافيا سياسية للمدارس، تتمثل مهمتها في البحث عن

الدروس التي يمكن تعلمها من تباين المجتمعات في ممارساتها التربوية. إلى جانب ذلك نصح بيريداي الباحثين في مجال التربية المقارنة بضرورة التمكن من ثقافات الدول التي يتناولونها، وضرورة تجنب التحيز الثقافي أو الشخصي في إطلاق أحكامهم التي يصلون إليها. (Mbozi, 2009, 20)

قسم بيريداي الدراسات المقارنة إلى:

(أ)- الدراسات المجالية أو المناطقية.

(ب)- الدراسات المقارنة.

وسيتم تناول أسلوب البحث في كل مجال من هذين المجالين في فصلٍ لاحق.

٣- برايان هولمز: B. Holmiz

يعمل هولمز في مجال التربية منذ عام ١٩٥٣، ركّز اهتمامه في استخدام المناهج العلمية والفلسفية في ميدان التربية المقارنة، ولعلّ أبرز مؤلفاته "مشكلات التربية-دراسة مقارنة" (١٩٦٥)، يعبّر فيه بوضوح عن اهتمامه الشديد بمناهج التربية المقارنة واعتماده على الأفكار الفلسفية لجون ديوي والثنائية الحرجة لكارل بوبر.

يرى هولمز أن هناك ضعفاً في منهج الاستعارة الثقافية من النظم الأخرى الذي ساد في النصف الأول من القرن العشرين، ويؤمن أن المنهج التاريخي وإن كان مهماً في تفسير الظواهر التربوية لكنه لا يُمكّن الباحث من التنبؤ بالنتائج وهو الهدف الأسمى للتربية المقارنة، بالمقابل فهو يؤكد على أهمية "طريقة المشكلات" في الدراسة المقارنة وهو ما سيتم تناوله بالتفصيل في فصل لاحق.

٤- إدموند كنج: E. King

يعتبر من المعاصرين لهولمز في نفس الجامعة حيث كان يعمل أستاذاً مساعداً في التربية المقارنة في جامعة لندن.

ميّز كنج أربعة مراحل في تطوير التربية المقارنة، أولها كانت تعنى بإرساء المنظمات التربوية مثل الجامعات والمعاهد الفنية في كلّ أنحاء العالم الغربي، وثانيها تتمثل في أوائل القرن العشرين تضمنت السعي إلى نشر مؤسسات معينة وتعميمها مثل المدارس الأولية والثانوية، وثالثها تبدأ مع الحرب العالمية الثانية عندما بدأت التربية المقارنة في توجيه الأنظمة القومية للتعليم الرسمي أو المدرسي على غرار ما حدث في الدول الأخرى، أما المرحلة الرابعة فيجد كنج أنها بدأت عندما أصبحت التربية المقارنة في السنوات الأخيرة تسهم في صنع القرار واتخاذه من خلال البحوث والعلوم الاجتماعية الأخرى.

الملاحظ أنّ هذا التصنيف يتّفق مع التصنيف الرائج في تطور التربية المقارنة بالنسبة للمرحلة الأولى والثانية ويختلف عنه في آخر مرحلتين، كذلك يُلاحظ أن أساس هذا التصنيف كما رأى كنج يقوم على ما ترتّب من نتائج إجرائية في ميدان التعليم ومؤسساته على أرض الواقع جزاء الأبحاث المقارنة.

وما يؤكّده المعاصرون لكنج مثل "هيجستون" أن كنج لم يقدّم منهجاً علمياً خاصاً به تقوم عليه الدراسات المقارنة، وإنما يمكن عدُّ كتاباته كتابات صحفية ممتازة.

على صعيد آخر رأى كنج أن التربية المقارنة تحقق الأغراض التالية:

١- غرض تاريخي.

٢-تساعد بما توفّره من معلومات في التحليل لا سيّما لدارسي التربية لأنها تبرز الثقافة ككلّ.

٣-أنها أسلوب للعمل يساعد على تحليل المشكلة.

٤-أنها تقدم معايير للاستقصاء أو المسوح الدولية.

٥-أنها تساعد على تطبيق القرارات أو اتخاذها بصورة فعّالة.

٥- اكشتاين ونوح Noah and Eckstein:

يعتبران من النجوم الصاعدة في دراسة التربية المقارنة، تتلمذ كلٌّ منهما على يد هانز وبيريداي، يريان أن التربية المقارنة تساهم في توحيد الممارسات التعليمية الخاصة بالامتحانات وإعداد المعلمين والوسائل التعليمية وإصدار الشهادات والدبلومات و... على مستوى العالم. (Noah And Eckstein,1969, 121).

لهما كتب متعددة في التربية المقارنة لعل من أشهرها:

الأول "باتجاه علم التربية المقارنة" عام ١٩٦٩ "Towards Science of Comparative Education" والثاني "التربية المقارنة تحقيقات علمية" عام ١٩٦٩ " Comparative Education Scientific Investigation "

بنفس السياق فقد أكدا أن اختيار دول المقارنة يتوقف على طبيعة الموضوع مجال البحث، فأحياناً يمكن تناول أبحاث على مستوى بلد واحد (على المستوى الوطني)، بالمقابل وبالنسبة لبعض التعميمات قد لا يكون من الممكن تحليلها واختبارها باستخدام البيانات من بلد واحد بمفرده بسبب عدم وجود تنوع كاف وفق متطلبات البحث. بالتالي لا بد من تناول الموضوع البحثي على مستوى عدة دول. وبالنسبة للدراسات المقارنة على مستوى عدة دول، وفي حال

تناقض النتائج بين الدول محور المقارنة يترتب على الباحث إعادة النظر في مشكلة بحثه أو إعادة صياغتها مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل إضافية جديدة. إضافة لما سبق، اقترح نوح وإكشتاين عام ١٩٦٩ ضرورة استخدام الباحث في المنهج المقارن الأساليب التجريبية والكمية المعمولة في العلوم الاجتماعية، وأوصيا بضرورة استخدام الفرضيات لاختبار البيانات الشاملة الخاصة بعدة دول من أجل بناء قاعدة علمية للتربية المقارنة، وقد اقترحا منهجاً يقوم على المشكلات مؤكدين فيه على العلاقة بين التعليم والتنمية الاجتماعية، تتمثل أبرز خطوات هذا الأسلوب فيما يلي:(Mbozi, 2009. 25-26)

١- تحديد المشكلة: Identification of the Problem

حيث تتطلب هذه الخطوة اختيار موضوع معين أو قضية في التعليم يمكن دراستها دراسة مقارنة، وهنا يؤكدان في هذه الخطوة على أهمية العلاقة بين التعليم والتنمية الاجتماعية.

٢- وضع الفرضية: Development of a Hypothesis

تتضمن هذه الخطوة وضع فرضية واضحة مرتبطة بالمشكلة المدروسة التي سبق تحديدها بناء على البيانات العامة التي يفترض جمعها.

٣- تحديد المفاهيم والمؤشرات: Definition of Concepts and Indicators

تشير هذه الخطوة إلى توضيح وشرح المفاهيم والمؤشرات والمتغيرات التي يجب أن تكون قابلة للقياس، أي تحديدها إجرائيا.

٤- اختيار حالات الدراسة: Selection of Cases for study

حيث يتم اختيار الدول أو المناطق التي ستكون محور المقارنة وذات الصلة بفرضية البحث.

٥- جمع البيانات: Collection of Data

وهنا يؤكد نوح وإكشتاين على أهمية الأخذ بعين الاعتبار إمكانية الحصول على البيانات وموثوقيتها وعلى أهمية التعاون مع مصادر البيانات وامتلاك متطلبات الوصول إليها.

٦- معالجة البيانات: Manipulation of the Data

من خلال مقارنة البيانات بصورة منهجية بعد أن يتم ترتيبها، ووفقاً لمعايير يتم تحديدها مسبقاً، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة إمكانية قياس هذه البيانات كمياً.

٧- تفسير النتائج: Interpretation of Results

من خلال تقييم النتائج التي تمّ التوصل إليها فيما يتعلق بالفرضيات، واستخلاص النتائج النهائية.

وجملة القول أن مرحلة استخدام مفاهيم البحث وطرقه في العلوم الاجتماعية في تفسير النظم التعليمية وتحليلها تعتبر بداية عصر جديد في الدراسات التربوية المقارنة، هو عصر التوجُّه إلى منهجية أكثر علمية. فهذه المرحلة بدأت ولديها عناصر أفرزتها المراحل السابقة (الوصف – التحليل الثقافي – التحليل المقارن – الجانب النفعي)، وعملت على تطوير هذه العناصر حيث أصبح جمع المعلومات يتم على أساس الدّقة والتمييز. مما أدى إلى وصف علمي للظاهرة التعليمية، كذلك طورت هذه المرحلة من التحليل الثّقافي والتحليل المقارن ووجّهته إلى التحليل العلمي، كما أنها طوّرت الجانب النفعي من خلال وضع تصوّرات مقترحة أو التنبؤ بسياسات تعليمية مستقبلية وحلول مستقبلية للمشكلات التعليمية ونظم تعليمية مستقبلية بديلة لما هو موجود. (أحمد وآخرون، ١٩٩٨، ٢٩).

هـ- المرحلة الوظيفية: Functionalism (الاستمرار في التوجُّه نحو منهجية أكثر علمية)

في إطار استمرار التركيز في هذه المرحلة على قضية الأساليب المنهجية في التربية المقارنة لجعل هذا الميدان ميداناً كمياً إلى درجة كبيرة بالاعتماد على تقنيات الإحصاء بما يساهم في تقديم استشراق المستقبل التربوي، برزت نظرية الوظيفية البنائية كقضية أساسية إبّان عقد السبعينيات من القرن العشرين، لا سيّما في أمريكا الشمالية، التي تميّزت في هذا العقد بأنها من أكثر الدول تأثُّراً بالوظيفية البنائية في ميدان التربية المقارنة.

تقوم نظرية الوظيفية البنائية على افتراض مؤدّاه أن النظام التعليمي هو منظمة مجتمعية لها الصدارة على غيرها من منظمات المجتمع لما تقوم به من دور فاعل في استمرارية المجتمعات الحديثة، وتتحدّد العلاقة بين التربية والمجتمع طبقاً للوظيفية البنائية في الآتي:

١) أن التربية المدرسية تقوم بطريقة رشيدة بتصنيف أفراد المجتمع وانتقائهم وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم، الأمر الذي يساعد على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع وأيضاً تسكين الفرد المناسب في الوظيفة المناسبة.

٢) أن التربية المدرسية بتصنيفها للأفراد وانتقائهم تساعد على تكوين مجتمع يؤسّس على الجدارة والاستحقاق، كذلك مجتمع طبقي مرن تكون المكانة الاجتماعية لأفراده وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات ومن ثَم يتاح لهم فرصاً واسعة في عملية الحراك الاجتماعي في كافة الاتجاهات داخل طبقات المجتمع.

٣) أنّ التربية المدرسية أداة لإعداد القوى العاملة والماهرة التي تستطيع مقابلة متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل. بذلك تكون التربية المدخل الأساسي في إعداد القوى البشرية اللازمة من أجل إحداث التقدّم الاقتصادي واستمراره في المجتمع.

٤) وجود علاقة موجبة بين ما يتعلّمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل. أي أنه كلّما زاد المستوى التعليمي للفرد كلما تحسّن مستوى أدائه في العمل وزاد مستواه المادي والوظيفي. (أحمد وآخرون، ١٩٩٨، ٣٠).

لقد واجهت النظرية الوظيفية عدّة انتقادات لعلّ أهمها أنها تُعنى بالثبات الاجتماعي أكثر مما تعنى بالتغيير. (أبيض، ١٩٩٨، ٥٩) كما أنها ركّزت على مردودات التربية في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية وأهملت المردود التربوي ذاته. وكان من نتيجة ذلك أن التربية المقارنة لم تسهم بالقدر المطلوب في تخطيط الإصلاحات التربوية خلال الفترة الأخيرة. ومجمل القول أن الوظيفة البنائية انعكست على ميدان التربية المقارنة الذي بات همّه الأساسي معرفة الكيفية التي تسهم بها بنية النظام التعليمي في تطور المجتمع وحيويته وكفاءته واستمراره. كما أنها طرحت موضوعات عديدة جديدة للدراسات التربوية المقارنة مثل تربية المرأة وتعليم الأقليّات، كذلك البحث عن بدائل للمدرسة التي تتولاها الدولة، فضلاً عن زيادة الاهتمام بالبحوث التي تلقي الضوء على الكيفية التي تدعم بها التربية شكل المجتمع، ذلك في بيئات ثقافية بهدف طرح سياسات تربوية مستقبلية (أحمد وآخرون، ١٩٩٧، ٣١). وفي عقد الثمانينيات من القرن العشرين بدأت نظرية رأس المال البشري تحظى باهتمام باحثي التربية المقارنة، وبدأت آثارها تنعكس بوضوح على الدراسات التربوية المقارنة.

لفتت هذه النظرية الانتباه إلى أهمية التعليم في عملية التنمية الاقتصادية أو ما يعرف بالاستثمار في رأس المال البشري. ومن ثم رسّخت هذه النظرية مسلّمة مؤداها: أن التربية شكل للتوظيف في رأس المال البشري، وأنها تزيد من إنتاجية الأفراد العاملين، وتؤدي إلى ارتفاع دخولهم.

ويمكن القول أن نظرية رأس المال البشري بدأت ترمي بظلالها على ميدان التربية المقارنة، واستحوذت على اهتمام باحثيها في ثمانينيات القرن العشرين، لا سيّما من حيث كيفية إسهام التربية في زيادة الإنتاج الاقتصادي للفرد أو نقصانه. وفي إطار هذه النظرية رأى باحثوا البنك الدولي أن المدارس التي يديرها القطاع الخاص أفضل من المدارس الحكومية، لكون الأولى تعمد إلى رفع مستوى التعليم وتلبي مطالب السوق. ومن ثم ذهب هؤلاء الباحثون إلى الدعوة

لتقليص دور الدولة في التربية، ونصحوا دول العالم الثالث بإعطاء الأولوية في الميزانية للتعليم الابتدائي مقابل تجميد المساعدات للتعليمين الإعدادي والثانوي.

غير أن معظم علماء التربية المقارنة رفضوا مثل هذه السياسات بدافع العدالة الاجتماعية، وساندوا استمرار مسؤولية الدولة عن تقديم تربية عامة لأبنائها لأن دور الدول في هذا المجال يتمثَّل في حماية الفقراء من مفاسد نظام السوق.

ومجمل القول أن نظرية رأس المال البشري قد أوحت لباحثي الدراسات التربوية المقارنة أن يتبنوا نماذج وأطر المحللين السياسيين والاقتصاديين عند دراسة النظم التعليمية وتحليل المشكلات التعليمية. ومن ثم فإن هذه النظرية أدّت إلى التوسّع في استخدام عدة منهجيات حديثة مثل الطرق الكمية، وكذلك تبني مدخلاً منهجياً جديداً في التربية المقارنة هو المدخل الاقتصادي وهذه المنهجيات حديثة العهد في الدراسات التربوية المقارنة، تم استحداثها بغرض التوجُّه إلى منهجيات أكثر علمية يتسنى معها طرح تصورات مستقبلية عن التعليم ومشكلاته.

يترتب على ما سبق القول أن الفكر المنهجي الذي ظهر في المرحلة الرابعة (وهو نحو منهجية أكثر علمية من أجل استشراف مستقبل النظم التعليمية وسياستها) ما زال هو الفكر المنهجي للمرحلة الخامسة، الذي ما زال مستمراً حتى الوقت الراهن، وربما يؤكد ذلك أن هناك استخدامات وتطبيقات عديدة لأساليب دراسة المستقبل في دراسة الظواهر التعليمية من منظور مقارن.

بالمقابل لا بد هنا من الإشارة إلى وجود بوادر تلوح بالأفق تشير إلى احتمال ظهور مرحلة سادسة في العقد الثاني من القرن الحادي و العشرين، حيث يشغل بال علماء التربية المقارنة أمثال بيتش Peech ونوفا Nove a وسوب Sobe وفيشر Fisher وروبرت كون Robert Cowen ضرورة إعادة النظر بالزمان في البحث المقارن، بحيث لا نعتبر أن خط الزمن الخاص بالتعليم من الحاضر إلى المستقبل هو مستقيم ينتهي باحتمال واحد يمكن التنبؤ به بسهولة بل لا بد من إعادة النظر بهذا الزمان بأبعاده الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل في عصر ما بعد الحداثة والعولمة والتغيرات المؤثرة في واقع التعليم. كذلك إعادة النظر بالمكان (الفضاء) في البحث المقارن ، حيث كتب فيشر بهذا الخصوص عام ٢٠٠٩ "لا نزال نحتاج إلى مفاهيم أكثر مرونة واتّساعاً للفضاء والمكانيّة في بحثنا المقارن، حيث نحتاج إلى توسيع تصوّراتنا للمكان بحيث يتجاوز مفهوم الدولة القومية التي احتلّت معظم اهتمامنا تقليديًا، بحيث تشمل التصورات الجديدة للمكان الإقليم (المنطقة) مثل المقارنة بين الحضر والمدينة والمناطق الأوسع من الوطن مثل (البحر الأبيض المتوسط)، ويتوقع أن ينخرط العمل المقارن وفق هذا المفهوم الجديد للمكان

بالدراسات الإقليمية: بين الأقاليم وداخل الإقليم الواحد. كما يمكننا تصور الدراسات التربوية المقارنة لفضاءات الشتات (مثال مقارنة خبرات الطلاب اللاجئين الأكراد في الدنمارك وكندا)، كذلك يمكننا المقارنة المكانية للمنظمات الإقليمية والفضاءات التربوية عبر الإنترنت، وتجمعات الثقافات الجديدة والمجتمعات المعرفية. كذلك التفكير في كيفية بناء الهويات عبر الزمان والمكان".

كذلك التفكير الجديد حول قابليات الحركة والتنقلات بحيث يؤخذ بعين الاعتبار أن الأفكار والنظم والممارسات والسياسات عندما يتم نقلها من مكان لآخر ومن زمن لآخر و من مجتمع لآخر لا تبقى كما هي وإنما تتغير.(Cowen ,2010, 2-8)

ويرى هؤلاء العلماء أن إعادة التفكير بهذه المحددات الثلاثة في التربية المقارنة يمكن أن تساهم في وضع تصوّرات مستقبلية وسيناريوهات للتعليم أكثر نجاحاً وواقعية في ظلّ هذه التحولات العالمية، لا سيّما الحداثة والاتصالات وتدفُّق المعلومات والعولمة.

من الطبيعي أن نجد تحولا مباشراً على الأبحاث التربوية من حيث طبيعة مواضيعها والمنهجية التي يتم اتباعها. وكمثال بهذا الخصوص ما سجله محرر مجلة " مراجعة التربية المقارنة" في أمريكا الشمالية من تحول على أبحاث التربية المقارنة منذ منتصف الثمانينيات من القرن العشرين، صنفه في أربعة مجالات تتحدد بالآتي: (Junes, 2002, 99)

- الأبحاث الحصرية على مستوى البلد أو المنطقة.
- التحول نحو نموذج المدخلات والمخرجات (منهج تحليل النظم).
- التحول نحو التركيز على البنيوية الوظيفية.
- انبثاق اهتمام جديد بالأبحاث التي تعنى بالجنس وبدراسة المؤسسات التعليمية، وبمحتوى المدارس والعمليات التي تتم داخلها، وبشرعية المعارف التربوية.

ثانياً: تعريف التربية المقارنة:

على تعدُّد علماء التربية المقارنة ورؤادها لم يتّفقوا على تعريف موحد لها حتى الآن يتناول مفهوم هذا العلم من زواياه المختلفة، وقد حاولت منظمة اليونسكو التربوية في هذا الصدد أن تجمع عدداً من أساتذة التربية المقارنة أكثر من مرة للتداول في شؤون التربية المقارنة ومحاولة الوصول إلى تعريف لها إلّا أنهم أخفقوا في التوصّل إلى اتّفاق موضوعي بشأن تعريف موحّد للتربية المقارنة.

وفيما يلي عرض لأبرز تعريفات التربية المقارنة:

عرّف كارتر جود Carter.v.Good التربية المقارنة في قاموسه التربوي بأنها:" مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بقصد الوصول إلى زيادة الفهم وتعميقه في المشكلات التربوية لا في البلد الذي ينتمي إليه الباحث فحسب، بل في البلاد الأخرى أيضاً". (سمعان، ١٩٥٨، ٩)

الملاحظ أن هذا التعريف يبرز أهمية التربية المقارنة في تشخيص الواقع التربوي بالنسبة للدول محور المقارنة كأساس لتطويره فيها.

كما يعرّفها مارك أنطوان جوليان الباريسي(Mark Antonine Julian) الملقّب بأبي التربية المقارنة بأنها" الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية". (سمعان، ١٩٨٥، ٣) الملاحظ على هذا التعريف تركيزه على الهدف النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة المتمثل في تطوير النظم.

أما إسحق كاندل I.Kandel فيعرّف التربية المقارنة على أنها " دراسة النظريات التربوية السائدة من حيث طرق ممارستها، وتأثيرها في البيئات المختلفة، وإنها امتداد بتاريخ التربية إلى الوقت الحاضر". (Pollack.1993.776)

ويعرفها فيرنون مالينسون Vernon Mallinson أنها " الدراسة المنظمة للثقافات المختلفة وأنظمتها التعليمية لاكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بينها وأسباب هذا التشابه والاختلاف، وكذلك أسباب أخذ ثقافات معينة بحلول مختلفة لمشكلات تعليمية مشتركة بين جميع الثقافات".(حلمي، ١٩٩٨، ١٧)

الواضح أنّ هذا التعريف يركّز على التحليل المقارن، بمعنى: عدم الاقتصار على وصف النظم التعليمية ومقارنتها، مع بعضها البعض الآخر، لكن أيضاً معرفة العوامل الثقافية المؤثرة في تلك النظم التعليمية والعوامل الكامنة وراء التشابه والاختلاف بينها بما يساهم بتقديم حلول قد تساهم في إصلاح النظم القومية للتعليم وتطورها.

كما يعرفها بدور روسيللو P. Rosello – الذي شغل منصب المدير المساعد في مكتب التربية الدولي بجنيف وأستاذ التربية المقارنة بمعهد العلوم التربوية بجامعة جنيف في ذات الوقت– عرف بأنها تطبيق مبدأ المقارنة على دراسة جوانب المشكلات التربوية. وهو بهذا التعريف لا ينظر إلى التربية المقارنة كمصطلح معين في مجال الدراسات التربوية بصفة عامة، وإنما كأسلوب أو مدخل لمناقشة قضايا التربية ومشكلاتها، وتحليلهما من منظور مقارن.(صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ٩) ويرى جوزيف لاواريز: J.Lawwerys أنّ التربية المقارنة هي دراسة النظم

التعليمية والأسباب التي أدت إلى الصورة التي هي عليها. حيث يوضح لاواريز أنّ على دارس التربية المقارنة ألا يكتفي بوصف النظم التعليمية وإنما عليه أن يحلل هذه النظم ويفسرها في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة عليها لاسيما الفلسفات المؤثرة في المجتمع. (حلمي، ١٩٩٨، ١٧)

واضح أنّ هذا التعريف في مضمونه يركّز على عدم اقتصار التربية المقارنة على توصيف الواقع التربوي لكن يركّز أيضاً على ضرورة البحث في الأسباب التي قادت إلى هذا الواقع لاسيما البعد الفلسفي في المجتمع حتى تكون قادرة على تحقيق الهدف الإصلاحي والتطويري المعنية به في المجتمع.

وبدورهما نوح Noah وإكشتاين Eckstein يؤكدان أن أفضل تحديد لمفهوم التربية المقارنة أنها تقاطع للعلوم الاجتماعية والتربية والدراسة الشاملة لعدة دول. (Noah and Eckstein, 1969, 121)

ويعرف جورج بيريداي (George Bereday) التربية المقارنة بأنها المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية، وأنها الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات التربوية المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية.(سليمان والشرقاوي، ٢٠٠١، ١١).

الملاحظ على هذا التعريف أن بيريداي يركز على البعد النظمي في موضوع التربية المقارنة، و عدم الاكتفاء بجمع المعلومات التربوية عن النظم التعليمية بل يتعداها إلى مرحلة التحليل في ضوء العوامل الثقافية المتعددة المؤثرة فيها. الأمر الذي يتطلب من الباحث مهارات متعددة موجودة في العلوم الأخرى كي تكون التربية المقارنة قادرة على تحقيق هدفها الإصلاحي في المجتمع.

ويعرف روسيلو Rossello التربية المقارنة فيقول: إنها تطبيق مبدأ المقارنة على دراسة جوانب المشكلات التربوية، بالتالي فإن موضوع الدراسة في التربية المقارنة يشمل جميع جوانب العمل التربوي ومناقشتها وتحليلها. فيمكن مقارنة نظم التعليم مع بعضها في عدة دول أو مقارنة بعض عناصرها كالأهداف والمناهج والمواد الدراسية والأساليب والطرق التربوية المستخدمة وغيرها من العناصر.(ضحاوي، ٢٠٠١، ٦)

كذلك تم تعريف التربية المقارنة بأنها " مجال الدراسة الذي يركز على منظومة الأنشطة والفعاليات التعليمية عبر الحدود الدولية وعبر الثقافات، وأنها مجال معتمد من قبل العديد من المشاريع المرتبطة باليونسكو ووزارات التعليم الوطنية لمختلف الدول". (Mbozi,2012, 13)

هذا التعريف للتربية المقارنة يبرز البعد النظمي من جانب، كما يبرز الطابع الدولي والوطني للتربية المقارنة من جانب آخر.

والتربية المقارنة كما ورد في الموسوعة الحرة الالكترونية بآخر تحديث لها ٢٠١٢ تعرف بأنها: مجال أكاديمي بحثي يُعنى بدراسة الواقع التربوي في بلد أو أكثر اعتماداً على المعلومات والبيانات التربوية، ومن ثم وضع تصور مستقبلي في ضوء الحالات والإجراءات الموجودة في دول أخرى.

من خلال استعراض التعريفات السابقة المتعددة للتربية المقارنة، يتضح أن التربية المقارنة علم متعدد المجالات، يهتم بدراسة النظم التعليمية موضوعاً مستقلاً بذاته يتمثل بدراسة النظم التعليمة في دول العالم كافة، بالإضافة إلى الدراسة التحليلية للقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها وذلك بهدف تعرف أوجه التشابه والاختلاف بين هذه النظم وتحديد أسبابها وتفسيرها بما يساعد على اقتراح الحلول الإصلاحية للواقع التربوي محور الدراسة. كما أن للتربية المقارنة مناهج وأساليب بحث مستقلة خاصة بها شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والطب المقارن والأدب المقارن.

ثالثاً: طبيعة علم التربية المقارنة

إن التربية المقارنة تعنى بفحص ومقارنة ظاهرتين تعليميتين (نظامين...مشكلتين) أو أكثر. وقد تعنى بالتحليل المقارن لنمط التعليم العام في عدة دول أو التحليل المقارن للتعليم على مستوى العالم. وقد برز تطبيق ذلك منذ القدم وحتى الآن. فالرحالة القدماء اهتموا بتدوين طرق تعليم الناس طبقاً لما شاهدوه أثناء زياراتهم لعدة دول، ثم تطور الأمر بعد ذلك وبدأ تاريخ المقارنات الرسمية للنظم التعليمية في بدايات القرن التاسع عشر. (أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٢٠)

وخلال القرن العشرين، تمّ اعتبار التربية المقارنة نمطاً أكاديمياً متميزاً يعهد به إلى باحثين مؤهلين ومعدّين لإجراء الدراسات الأكاديمية، ومنذ مطلع منتصف القرن العشرين بدأت تتشكل الجمعيات المهنية المتخصصة في التربية المقارنة. نذكر منها:(Bray,2003,120)

- جمعية التربية المقارنة والتربية الدولية the Comparative and International education Society، تأسست في أمريكا عام ١٩٥٦.
- جمعية التربية المقارنة في أوربا Comparative Education Society in Europe تأسست عام ١٩٦١.

- جمعية التربية المقارنة اليابانية the Japanese Comparative Education Society تأسست عام ١٩٦٤ .
- جمعية التربية الدولية والمقارنة في كندا the Comparative and International Education Society in Canada تأسست عام ١٩٦٨.
- جمعية التربية المقارنة الكورية the Korean Comparative Education Society تأسست عام ١٩٦٨.
- الجمعية المصرية للتربية المقارنة. تأسست عام ١٩٩٣.

ترافق تأسيس هذه الجمعيات المتخصصة بالتربية المقارنة مع إصدار العديد من الدوريات المتخصصة بالمجال نفسه والتي مازال معظمها مستمراً حتى الوقت الراهن. فيما يلي نذكر أهم تلك الدوريات: (Bray,2003,p.122)

١. مراجعة التربية المقارنة Comparative Education Review صدرت منذ عام ١٩٥٧ في أمريكا.
٢. التربية المقارنة Comparative Education صدرت منذ عام ١٩٦٤ في بريطانيا.
٣. مجلة التربية المقارنة Journal of Comparative Education الصادرة في بريطانيا منذ عام ١٩٦٨.
٤. مجلة التربية المقارنة Journal of Comparative Education الصادرة في الصين باللغة الصينية منذ عام ١٩٨٢.
٥. مجلة التربية المقارنة Comparative Education Journals الصادرة في إيطاليا منذ عام١٩٩٠.
٦. إلى جانب مجلة إلكترونية متخصصة بإصدارات التربية المقارنة بدأت في أمريكا منذ عام ١٩٩٨.

كذلك هناك العديد من الكتب التي تقدم الدراسات التربوية المقارنة والتي بدأ عددها يتزايد في النصف الثاني من القرن العشرين بشكل ملحوظ.

والنظرة التحليلية للدراسات المتضمنة في الدوريات والكتب المتخصصة في التربية المقارنة توضح تنوع هذه الدراسات فبعضها يتناول التعليم في دولة واحدة وبعضها الآخر يتناول بحث مشكلة في إقليم واحد والبعض الثالث يتناول دراسة النظم التعليمية في عدة دول.

ويؤكد علماء التربية المقارنة أن هناك منحيين لتحديد طبيعة التربية المقارنة أو طبيعة دراستها. أولهما المنحى المنطقي Logical أي ما يجب أن يكون عليه النظام التعليمي والطريقة التي يجب أن يتم بها تركيب هذا النظام. وثانيها المنحى الأمبريقي Empirical أي تقرير ما هو

عليه النظام التعليمي في الوقت الحاضر. والمنحى الثاني يعتبر أقل علمية من المنحى الأول لأن المنحى الأمبريقي ينطوي على وصف النظام فقط دون إجراء التحليل الثقافي. وحيث أن لكل منحى من المنحيين السابقين إيجابياته التي لا يمكن التغاضي عنها وبالتالي فالمطلوب محاولة المزج الجيد بينهما وذلك باستخدام عدة رؤى عامة للتربية المقارنة، وهذه الرؤى هي:

١. التعددية المنهجية في طرق معالجة الدراسات التربوية المقارنة. وهذه التعددية تتطلب العمل الجماعي، كما تتطلب تنوع تخصصات فريق العمل الجماعي على اعتبار أن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات.

٢. إن هناك ميلاً متزايداً للاعتراف بأن التربية المقارنة ما هي إلا تطبيق أساليب ووسائل المقارنة في دراسة المسائل التعليمية، كما أنه يبدو أيضاً أن أيّة مقارنة يجب بالطبع أن توفّر تحليلاً لأوجه التشابه والاختلاف الموجود ليس فقط في المسائل التعليمية الجارية مقارنتها، بل أيضاً وبقدر الإمكان في العوامل الثقافية المؤثرة في وجود هذه الفروق بين المسائل التعليمية.

وهذا يقودنا إلى الحديث عن أصناف الدراسات التي أجريت في التربية المقارنة المتمثلة بثلاثة أصناف، هي:

أولها- دراسات تقتصر على عرض المشكلة أو المسألة التعليمية كما توجد في بلد ما وأن المقارنة إنما تجري في ذهن المؤلف، بالتالي على القارئ عقد مقارنة بين الوضع المدروس وبين ما يتم في بلده.

ثانيها- دراسات يمكن اعتبارها في مرحلة أكثر تقدماً في مجال المقارنة، التي يطلق عليها مرحلة التراكيب. حيث أن مثل هذه الدراسات تتناول دراسة مشكلة عامة في بلدان مختلفة لكن هنا أيضاً يترك للقارئ مهمة المقارنة وتحديد نقاط التشابه والاختلاف في المسائل التعليمية المعروضة.

ثالثها: دراسات تنتمي إلى مرحلة المقارنة بمعناها الدقيق والتي تستند إلى جداول مقارنة من النوع الذي اقترحه جوليان الباريسي وأشار إليه جورج بيريداي. ويفترض أن تكون هذه الدراسات الأكثر شيوعاً وانتشاراً من الصنفين الأولين نظراً لدلالاتها العلمية وقيمتها من حيث المعنى العلمي الصحيح للمقارنة. (أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٢٠)

في السياق ذاته، يشير سكلير Sklair إلى أن أبحاث التربية المقارنة والتربية الدولية ركزت منذ سبعينيات القرن العشرين على جوانب جديدة عكست تباعا حتى الوقت الراهن التحولات العالمية عموماً لا سيما التحول نحو العولمة، لعل أبرز هذه الجوانب فيما يلي:(Junes, 2002, 99)

- مدخل نظم العالم، ويعد مارتن كارنوي Marten Garnoy أول من طبق هذا المدخل على فكرته الخاصة بالرأسمالية الثقافية.
- أبحاث ركزت على تشكيل الثقافة الكونية Global Culture Formation في ظل الملامح الجديدة للهوية تحت مظلة العولمة، حيث لم تعد الهوية تقتصر على الانتماء الجغرافي، وهي ما يعرف بالهوية الكونية الديناميكية.
- نموذج المجتمع الكوني Global Society : الذي ينطلق من فكرة أن العالم واحد ذو تاريخ طويل ومتنوع، من أبرز رواد هذا الاتجاه ديفيد هيلد عام ١٩٩٥، ومن أبرز المواضيع التي يتناولها الفقر والتلوث الكلامي والحروب والجرائم.

الملاحظ أن التربية المقارنة مقبلة على مرحلة جديدة في العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين في ظلّ الدعوات لإعادة التفكير في الزمان والفضاء والتنقل لكي تكون قادرة على تقديم استشراف مستقبلي ناجح وملائم في ظلّ التحولات والتغيرات التي تعصف بالتربية والمجتمعات.

رابعاً: أهمية التربية المقارنة:

إن كل من يتصدى لإصلاح البناء الحالي لبلده يجد من الضروري أن يبحث عن النماذج التي يتخذ منها أساساً لعمله. حيث لا نستطيع أن نبني كياناً تربوياً من فراغ بل ينبغي أن نكون واقعيين، ننطلق من نماذج تربوية نعمل في ضوئها، ومثل هذه النماذج يمكن الحصول عليها من خبرات ناجحة في العالم.

حيث توجد بلاد كانت وما تزال تشغلها قضية إصلاح كيانها التربوي ليصبح ملائماً لحاجات العصر الحاضر. فالتربية عملية ديناميكية ولا يستطيع أي بلد أن يظل على نمط تربوي واحد في عالم يجتاحه التغير في كل جانب من جوانبه الاجتماعية والاقتصادية مما يفرض البحث بصورة مستمرة للكشف عن الاتجاه الذي تتطلبه الحاجة إلى التغيير، وكيف ينبغي أن يؤثر هذا التغيير، وكيف ينبغي أن يتأثر بأقل قدر من الاضطراب الذي تحدثه هذه التغييرات.

هذا لا يعني أخذ نماذج تربوية جاهزة عن غيرنا، لأن أي نموذج أو بناء تربوي يعتمد على قوى ثقافية متعددة، سياسية واقتصادية واجتماعية وطبيعية وعلمانية ودينية ولغوية...، وهذه القوى تختلف وتتباين من بلد لآخر، وهي تساهم في دفع عجلة التطور التربوي من جانب لكن قد تعيقه من جانب آخر. الأمر الذي يجعل المشكلات التربوية ومتطلبات حلها ومعوقات ذلك يتباين أيضاً بين البلدان. من جانب آخر وعلى اعتبار أن فهم الحاضر يتوقف على دراسة الماضي الذي

يفصح لنا عن الجهود السابقة وما اكتنفها من عيوب وعن المشكلات العاجلة التي استطاعت هذه الجهود أن تحلها، والمشكلات الحيوية التي تركت دون حل والأسباب التي أدت لذلك، كانت دراسة التجارب الأولى في التربية التي قام بها بلد معين ضرورية لفهم كيانه التربوي المعاصر.

إن دراسة التاريخ هي التي تبين لنا عند أي مرحلة نفذت الإصلاحات المطلوبة، والحلول المرغوبة للمشكلات التي كانت متروكة دون حل، كما أنها تبين لنا متى ظهرت أوجه متعددة لبعض المشكلات المعينة، ولم اختيرت بعض الجوانب الخاصة لتكون لها الأولوية. والدراسة التاريخية لتطور النظام التعليمي هي التي توضح لنا لم كانت بعض الأوقات أنسب من بعضها الأخر لإجراء الإصلاحات الأكثر إلحاحاً والتي مضى عليها زمن طويل. مثلاً إصلاحات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية حدثت خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين وهي الفترة التي تنبهت فيها أمريكا لضرورة العمل السريع للتطوير الفني والعلمي من جهة، ولمواجهة مشكلات جديدة متتابعة تتصل بتطوير حدودها الغربية على المحيط الهادي لجعلها مخزنا كبيرا للمواد الخام من جهة ثانية. ومن ناحية ثانية كانت هذه الفترة فترة إصلاحات اجتماعية تمثلت في إعادة النظر في قسم كبير من السكان الذين كانوا يعتبرون إذ ذاك دون المستوى الانساني، والذين حرموا من فرص التعليم ليمنحوا الحقوق والامتيازات التي يتمتع بها المواطنون الأحرار. وربما كانت قوى رد الفعل حينذاك غير مستعدة للاعتراف بهذه الحقوق الكاملة قبل مرور قرن من الزمان ومنح تسييرات تربوية خاصة للأعداد الكبيرة من الزنوج المتأخرين. ولم تظهر موجة ثانية في إصلاح التعليم الأمريكي بعد ذلك حتى أواخر الثمانينيات من القرن الماضي.

كذلك الأمر بالنسبة لإنجلترا، حدثت الإصلاحات التعليمية فيها عام ١٩٤٤تحت ضغط الحرب العالمية الثانية حيث تبين أن النظام التعليمي القديم لم يعد صالحا، وأنه إذا لم تحدث إصلاحات تعليمية على وجه السرعة فلن تكون إنجلترا قادرة على كسب الحرب.

وفي فرنسا حدثت الإصلاحات التربوية الأساسية خلال فترة ١٩٧٤-١٩٥٩ عندما أظهرت نتائج الحرب نفسها للناس أن العناية الفائقة بثقافة النخبة غير كافية وتؤثر سلباً في الوحدة الوطنية حيث ينقسم الشعب إلى فئتين إحداهما قلة متعلمة ذات كفاية، والأخرى غالبية متأخرة نسبياً، أدى ذلك إلى الحيلولة دون الاتصال الاجتماعي المؤثر، ومع ذلك لم تستطع فرنسا أن تنفذ الإصلاحات بعيدة المنال لنظام السلم التعليمي الواحد كما فعلت الولايات المتحدة الأمريكية، وما تزال متعلقة بنظام السلم التعليمي المزدوج خوفا من أن تؤدي الإصلاحات الجذرية إلى نوع

من الاضطراب، أدى ذلك إلى وجود دراسة عامة للقاعدة الشعبية في المدرسة الواحدة وخضوع هذا النظام لسلسلة من التقويم والدراسات.

هذه الأمثلة تعزز تأثير الفلسفة السياسية المعاصرة في بلد ما وتعديلها عندما تصبح هذه السياسات غير مرغوب بها على النظم التعليمية الموجودة، ففي ألمانيا واليابان كانت الاتجاهات التقليدية بارزة في المناهج التعليمية، وبالتحول السياسي نحو الاتجاه الديمقراطي في أنظمة الحكم أدخلت عليها تعديلات كبيرة.

على جانب آخر تشكل دراسة التطور التاريخي للبناء التربوي في بلد ما نوعاً من القراءة الممتعة، إنها تبرز التغيرات الاجتماعية التي حدثت في ذلك البلد، وتبين التغيرات التي طرأت على الحياة الاقتصادية في كثير من البلاد وعلى الفلسفة السياسية الموجودة. وتظهر الصراع الذي نشب عند القيام بإصلاح هذا البناء كما حدث في انجلترا في النصف الثاني من القرن العشرين عندما تم وضع المدارس الدينية تحت السيطرة المدنية. أو الصراع بين المدارس الممولة من الضرائب والمدارس الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية هذا الصراع الذي بلغ ذروته في قضية كالامازو عام ١٨٧٤.

إن دراسة التجارب التربوية التي أجريت في الدول الأخرى تعين على فهم هذه الدول، ذلك لأن التنظيم التربوي والمناهج الموجودة تعكس تطلع الشعب وطموحه، وتبين كيف يريد هذا الشعب أن ينشئ شبابه تنشئة مناسبة، لأن تراثه التاريخي القديم وفلسفته في الحياة ببعدها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي تنعكس كلها في هذا الجهد الذي يوضح- في الوقت نفسه- طموح هذا الشعب وآماله.

إننا لا نستطيع اليوم تجاهل ما يجري من حولنا من تطورات تربوية على المستوى الدولي في وقت أصبحت المعلومة متاحة للجميع وبسرعة هائلة في ظل شبكات المعلومات والتواصل الاجتماعي وتضاعف المعرفة والتطور التكنولوجي الهائل، الأمر الذي أحدث تحولا في الفكر من جانب وفي التحرك من جانب آخر، مما يقع تأثيره في الإنسان الحاضر، وفي هذا السياق من الاتصال الدولي تظهر الحاجة إلى فهم الأوضاع والأحوال الدولية وبخاصة ما يتعلق منها بالكيان التربوي. وفي الوقت نفسه ينتفع من يرى الإصلاح ضرورياً في بلده بدراسة النتائج التي أسفرت عنها التجارب التي أجريت في الدول الأخرى. فالكيان التربوي للبلاد الأكثر تقدماً يمدنا بالنمط الذي يمكن أن نتبعه. غير أن الدراسة الواعية للتطور التاريخي لتلك البلاد يمكن أن تبين

لنا المزالق التي ينبغي أن نتجنبها. إننا نكون أكثر حكمة وتعقلاً عندما نستفيد من أخطاء غيرنا ونبني تخطيطنا بحيث نتفادى النقد والخسارة. (مكيرجي، ١٩٨٥، ١٣-١٦)

بناء على ما سبق يمكن تحديد أبرز الجوانب التي توضح أهمية دراسة التربية المقارنة بالآتي:

١- تمدنا التربية المقارنة بمعلومات غير قليلة عن تجارب الدول المتقدمة في ميدان التربية المقارنة واحدث ما لديها من أنماط تربوية.

٢-تمكننا التربية المقارنة من تتبع خطوات التطور في الكيان التربوي وتحليل الأسباب التي أدت إليه، والمؤثرات التي تعرض لها. فمثلاً" عندما نفهم التاريخ الفرنسي ندرك سبب التركيز الكبير في فرنسا على التعليم الأكاديمي في المدارس الفرنسية، وفهم المشكلات الاقتصادية في بريطانيا يفسر عدم بقاء النظام التعليمي فيها فترة طويلة عاجزاً أمام توفير التعليم الديمقراطي بصورة متكافئة أمام الجميع". (Edmond, 1959, 400)

٣-تساعد التربية المقارنة في إيجاد التفاهم وتحقيق التقارب بين الشعوب، كونها تمثل جسراً يصل المجتمعات بعضها مع البعض الآخر، إذ أن التنظيم التربوي لدولة ما يمثل المشكلات التي واجهتها، والسبل التي سلكتها لحلها، ومن شأن الدراسة المقارنة أن تزيد فهمنا بهذا الصدد للشعوب. ولا نستطيع أن ننكر أن مثل هذا الفهم بات اليوم ضرورياً بعد أن تقاربت أنحاء العالم عضوياً وثقافياً بفضل وسائل الاتصال والتواصل التكنولوجي والمعرفي المعاصرة.

٤- تمدنا التربية المقارنة بالخطوات الإصلاحية التي يتطلبها نظامنا التربوي والتعليمي، وكيفية تنفيذها، وما يجب أن يكون عليه نظامنا التعليمي. "ذلك لأن دراسة الكيانات التربوية في الدول الأخرى لها فائدة مزدوجة، فهي من جهة أولى تمدنا بنماذج ندرسها ومن جهة أخرى تحذرنا من الوقوع في أخطاء غيرنا وتزودنا بالاستفادة من أخطائهم". (مكيرجي، ١٩٨٥، ١٦)

٥-تعمق التربية المقارنة لدينا المعرفة والفهم بنظامنا التربوي لفهم أعمق لنظمنا التعليمية، من والتعليمي وذلك من خلال تحديد أبرز القوى والعوامل الثقافية المتعددة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تحكمه وتحليلها. "حيث أن النظم التعليمية عادةً ما تعكس الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة بصرف النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحاً بها أم لا". (مرسي،١٩٩٩، ٢١)

٦- تطلعنا التربية المقارنة على الحلول للمشكلات التي واجهت بعض النظم التربوية والتعليمية في عدد من البلدان، وهذا من شأنه مساعدتنا في اختيار بعض النماذج الناجحة والأفكار المبدعة واستعارتها بعد تكييفها مع خصائص نظامنا التربوي والتعليمي.

٧- تفيد التربية المقارنة في تيسير اتخاذ القرارات الخاصة بشأن اعتماد أو تعديل أو تفادي جانب تربوي معين. كما تعيننا في تقييم النتائج التي تحققها البرامج التربوية و التعليمية من خلال وضع المعايير اللازمة في عملية التقويم، في ضوء خبرات الدول الأخرى. (Mbezi,2012, 17)

٨- تساهم التربية المقارنة في توحيد الممارسات التربوية على مستوى العالم، لا سيما تلك الخاصة بالامتحانات، وإعداد المعلمين، والوسائل المستخدمة، وإصدار الديبلومات والشهادات.(Noah, 1984, p.555)

٩- تعرفنا التربية المقارنة على أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة، والتوجهات المستقبلية للنظم التربوية والتعليمية في الدول المتقدمة.(ضحاوي، ٢٠٠١، ١٣)

مما سبق يمكن القول أن العوامل التي تبرز أهمية التربية المقارنة ترتبط مباشرة بالوظائف التي تقوم بها وتعكس الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

خامساً: أهداف التربية المقارنة:

يمكن تلخيص أبرز الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها التربية المقارنة فيما يلي:

١- إصلاح نظم التربية و التعليم وتطويرها أو تحديثها من خلال الإفادة من نتائج الدراسات المقارنة للنظم التربوية والتعليمية الأجنبية أو الإقليمية.

٢- تنمية الاتجاهات الموضوعية نحو دراسة نظم التعليم حيث أن دراسة الواقع التعليمي في بلاد أخرى يساعد على إكساب الباحث الاتجاهات الموضوعية التي تعدّ أساسية في التربية المقارنة.

٣- تعرف العوامل المؤثرة في التعليم كنظام اجتماعي. فالتعليم نظام من النظم الاجتماعية، لا يوجد معزولاً عن غيره من النظم، وهو يتفاعل معها مؤثراً ومتأثراً بها. كما أن دراسة نظم التعليم وقضاياه ومشكلاته دراسة مقارنة تبين للدارس ماهية هذه النظم والمشكلات كما تبين أثر التعليم في المجتمع.

٤-تحقيق أهداف سياسية تتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من نظريات، كذلك الأهداف السياسية للدول ونواياها تجاه الدول الأخرى سواء كانت تلك الأهداف مستترة أم معلنة.

٥-التعرف على ثقافة الشعوب الأخرى وحضارتها في أبعادها المختلفة.

٦-تعرف أوضاع التربية ببعدها الإنساني في العالم. مثلاً أشارت الدراسات المقارنة أنّ نصف سكان العالم في القرن العشرين لم يحظوا بحقهم في العلم كما تنص عليه الدساتير والقوانين المرتبطة بحقوق الإنسان.

٧-تدعيم روح الأصالة والموضوعية بين البشر ونشر روح التعاون وتنمية روابط الأخوة والمودة بينهم على المستوى العالمي.(ضحاوي، ٢٠٠١، ١٠- ١٣)

٨-وصف النظم التعليمية وعملياتها ومخرجاتها.

٩-المساهمة بتطوير المؤسسات التربوية وعملياتها.

١٠-تسليط الضوء على العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

١١- الوصول إلى تعميمات عامة حول النظم التربوية يمكن أن تكون مفيدة لأكثر من دولة في العالم.
http: //en.Wikipedia.org/wiki/comparative education

يلاحظ مما تقدم أنّ أهداف التربية المقارنة تتمحور حول جوانب ثلاثة هي:

- الجانب النفعي الإصلاحي.
- الجانب الإنساني العالمي.
- لجانب الحضاري.

مراجع الفصل الأول:

أولاً: المراجع العربية:

١- أبيض، ملكة (١٩٩٩)، **التربية المقارنة**، بيروت، دار الفكر العربي.

٢- أحمد، شاكر محمد فتحي وآخرون(١٩٩٨) ، **التربية المقارنة: الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي**. القاهرة. بيت الحكمة للإعلام والنشر.

٣- أحمد، شاكر محمد و زيدان. همام بدراوي (٢٠٠٣)، **التربية المقارنة: المنهج والأساليب والتطبيقات**، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

٤- حلمي، فؤاد أحمد(١٩٩٨)، **مقدمة في التربية المقارنة**، القاهرة، دار النهضة العربية .

٥- سليمان، عرفات عبد العزيز و الشرقاوي. مريم محمد ابراهيم (٢٠٠١)، **في مجال التربية المقارنة**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٦- صبيح، نبيل عامر وآخرون د.ت، **مقدمة في التربية المقارنة**، القاهرة، دار الحكمة.

٧- ل، مكيرجي، د. ت، **التربية المقارنة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨-ضحاوي، محمد بيومي (٢٠٠١)، **التربية المقارنة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩-مرسي، محمد منير (١٩٩٩) ، **المرجع في التربية المقارنة**، القاهرة، عالم الكتب.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Boriotti. S and Dennis.D(2004). **Rpresentive Sadler**. New York. Nov Science Publisher.

2- Bray. M (2003). "Comparative Education in the Era of Globalization: Evolution, Mission and Rolesin in Policy Futures", **in Education**,Vol.1, No.2.

3- Cowen . R (2010). New Thinking in Comparative Education. the Netherland. Sense publisher

4- Croossley. M (2012). Comparative Education and Capacity Building: Reflections .on International Transfer and the Significance of Context. in Journal of Comparative Education. vol.1. Issue.1.

5- Edmand. M (1959). **Comparative Education. Association for Supervision** . New york . Comparative and Curriculum Development.

6- Gawthren. J (2000). **Mark Antone Julliens Plain (1775-1848)**. Parris. Unesco.

7- Higginson. J.H (2002). **Michael Ernest Sadler (1861-1943)**. Parise. Unesco.

8- http: //en.Wikipedia.org/wiki/comparative education

9- Jones. P (2002). "Comparative and International Education", **in Change: Transforming in Education.** Vol.5,No.1.

10- Kandel. I (1953), "the Methodology of Comparative Education", **in International Review of Education**,Vol.105,No.3.
11- Mbozi. E.H (2009), Comparative Education, Africa Virtual University.
12- Noah. H (1984), **The Use and Up Use of Comparative Education**, in Comparative Education Review, Vol.28.
13- Noah. H.J and Eckstein. M.A (1969), **To Ward Science of Comparative Education**, New york, Macmillan.
14- Pollak. E (1993), Isaac Leon Kandel (1881-1965), in international Bureau of Education, Vol.23,No.3

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

أساليب منهجية معاصرة للبحث في التربية المقارنة

أولاً: التربية المقارنة علم مقارن أم طريقة مقارنة.

ثانياً: تصنيف مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة.

ثالثاً: صيغ المقارنة.

رابعاً: معينات البحث في التربية المقارنة.

خامساً: صعوبات في الدراسات المقارنة.

سادساً: تحديات الدراسات المقارنة في ظل العولمة.

سابعاً: مصادر البحوث التربوية المقارنة.

ثامناً: أساليب منهجية معاصرة في التربية المقارنة.

وقل رب زدني علما
Damascus University

أساليب منهجية معاصرة للبحث في التربية المقارنة

يتميز البحث في مجال التربية المقارنة بخصوصية تنبع من عوامل متعددة بعضها يرتبط بطبيعة علم التربية المقارنة، وبعضها يرتبط بصيغ ومجالات التربية المقارنة ومصادر البحث فيها، وبعض منها يرتبط بالمشكلات التي قد تواجه الباحث في هذا المجال، والأساليب المنهجية التي تخص البحث في التربية المقارنة.

وسيتم تناول هذه الأمور وتوضيحها في هذا الفصل بشيء من التفصيل بما يفيد في استكمال تأصيل علم التربية المقارنة نظرياً وبحثياً.

أولاً: التربية المقارنة علم مقارن أم طريقة مقارنة

حقيقة الأمر أن قضية استخدام الطريقة المقارنة في علم التربية المقارنة ونعْتُ علم التربية المقارنة بالمقارن هي قضية منهجية غاية في الأهمية، وتستثير الفكر وتوضح كينونة التربية المقارنة وتميزها عن العلوم التربوية الأخرى.

فالمقارنة من حيث أنها طريقة هي ظاهرة علمية وشاملة لمعظم العلوم، ويمكن ملاحظة استخدام هذه الظاهرة في أي علم من العلوم فهي تأخذ نمط المقارنة بين الجزئيات وليس الكلّ، وكذلك المقارنة بين بعض الجزئيات دون غيرها أو بين جزئية وأخرى دون غيرها.

أما إذا أردنا أن ننعت علم التربية بالمقارنة فعلينا أن نعمد إلى مقارنة الكليات لا الجزئيات بحيث لا نكتفي بمقارنة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة فقط أو أن نقارن بين السياقات الثقافية عن هذه الظاهرة فقط أو أن نقارن بين تفسيرات أوجه الشبه والاختلاف للظاهرة التعليمية عبر عدة بلاد فقط أو أن نقارن بين المعطيات التي تم التوصل إليها وبين الظاهرة التعليمية في سياقها الثقافي وأسباب تفسيرها بل يجب، لكي ننعت علم التربية بالمقارن، أن يشمل كل هذه المقارنات مجتمعة كوحدة واحدة أو رزمة واحدة One Package دون الاقتصار على أجزاء منها دون غيرها.

هذا يؤكد أن علم التربية المقارنة له أصوله النظرية والمنهجية الراسخة، وأنه علم تتفاعل وتتداخل فيه المعارف التربوية والمعارف غير التربوية في إطار متناغم. حيث أنّ مقارنة الكليات لن تكون مقارنة علمية حقيقية تؤتي ثمارها إلاّ إذا ارتكزت على ركيزتين أساسيتين:

أوليهما: أطر نظرية ومداخل منهجية ملائمة لطبيعة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة والبحث.

ثانيهما: سياق معرفي يضم معارف تربوية وأخرى غير تربوية في تناسق وتداخل وتفاعل وتكامل.

فدون هاتين الركيزتين ودون توظيفهما على النحو الصحيح الملائم لطبيعة الظاهرة التعليمية ومتطلبات الدراسة والبحث فيها سوف تنتفي قيمة مقارنة الكليات وأهميتها ودلالتها وتسقط علميتها. ولرُبَما يُضحي من المستحيل التوصل إلى تعميمات تفضي بنا إلى رسم آليات التغيير للظاهرة التعليمية وتحريك المجتمع الذي توجد فيه إلى الوضع المستقبلي المستهدف والمتلائم مع المتطلبات المستقبلية العالمية.

بهذا المنطق فإن دراسة الظواهر التعليمية المقارنة هي في حقيقتها عبارة عن تحليلات للظواهر التعليمية وسياقاتها الثقافية والعلاقات التأثيرية المتبادلة بينهما. ويعقب ذلك إجراء مقارنة لأوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر التعليمية وتفسير هذه الأوجه في ضوء مفاهيم العلوم الأخرى (معارف غير تربوية) وذلك كله بهدف التغيير وإحداث التطوير والإصلاح التربوي المستقبلي المستهدف.

الملاحظ أنّ إسهام المؤسسات الدولية في القيام بدراسات مقارنة وصفية وتجنبها الخوض في مجال التربية المقارنة التفسيرية أدّى إلى التأكيد على الفارق الرئيسي بين الفرعين الرئيسيين وهما: الوصفي Descriptive والتفسيري Explanatory ومن الأهمية بمكان أن نؤكد في هذا الصدد أن الهدف الأساسي للبحث في ميادين التربية المقارنة هو إتاحة هذين الفرعين من الدراسات التربوية المقارنة التي يكمّل أحدهما الآخر رغم أنّ كل نوع منهما يتطلب وسائل عمل مختلفة ومعرفة متخصصة واتجاهات مغايرة.

واستكمالاً لما سبق نؤكد أن زاوية المقارنة في الدراسات التربوية يمكن أن تأخذ نمطين، **أولهما:** دراسة ستاتيكية للظاهرة التعليمية (الواقع كما هو) بحيث توضح الوضع القائم حالياً، **وثانيهما:** دراسة ديناميكية تركز على دراسة تطور الظاهرة، والدراسة الديناميكية مفيدة للغاية لأنها تخبرنا عن حجم وقوة الاتجاهات التعليمية كما أنها تساعد على تمييز المتغيرات المتلاحقة في المجتمعات وما يسفر عنها من إصلاحات وتجديدات تربوية وهذا كله مفيد ولازم لإجراء التوقعات وحساب المستقبل.

مما تقدم نشير إلى أنّ الدراسات التربوية المقارنة يجب أن تنحو في معالجتها المقارنة منحى العلم المنعوت بالمقارن بمعنى أن نقارن مجموعة المعارف المتعلقة بكل من الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة، والسياق الثقافي، والمفاهيم التفسيرية للتشابهات والاختلافات بين جوانب هذه الظاهرة شريطة أن تصاغ مجموعة المعارف هذه في شكل يتسنّى معه إجراء المقارنة.(أحمد وآخرون، ١٩٩٨، ٤٣)

ثانياً: تصنيف مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة:

تزخر أدبيات التربية المقارنة بالمجالات العديدة للدراسة والبحث، ويمكن تصنيف مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة على النحو الآتي:(أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٢٤-٢٦)

❖ **نظم وهياكل التعليم غير العالي:**

ويضم هذا المجال مراحل التعليم ما قبل الابتدائي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي والتعليم الفني والمهني، ولعل من أبرز البحوث التي يمكن أن يضمها هذا المجال:

١. كفاءة المرحلة التعليمية وفاعلية إدارتها.
٢. أهداف المرحلة التعليمية.
٣. دور المنظمات الدولية في دعم التعليم.
٤. المؤثرات المجتمعية على النظم التعليمية وهياكلها.
٥. أنماط العلاقة بين التعليم الفني والمهني وبين التعليم العام.
٦. مشكلة تعليم المرأة.
٧. نظم التمويل.
٨. التشريعات التربوية.
٩. نظم الإدارة التعليمية.
١٠. سياسات اختيار العاملين التربويين وتنميتهم.
١١. نظم التقويم والإشراف التربوي.
١٢. الأبنية المدرسية.
١٣. التعليم الإلزامي والتعليم المجاني.

وغيرها من المواضيع البحثية.

❖ **التعليم العالي المقارن:**

برز هذا المجال في الدراسة في ستينيات القرن العشرين كمجال جديد للبحث، وتطور ببطء خلال السبعينيات، ثم ازدهر في عقد الثمانينيات، ولعل هذا الاهتمام ارتبط بالتوسع في قبول الطلبة بهذا التعليم الأمر الذي أفرز مشكلات متعددة وبالتالي ضرورة إيجاد حلول جديدة لها.

ويعدُّ مجال التعليم العالي المقارن مجالاً متداخل التخصصات، حيث يعمد الباحثون فيه إلى تطبيق منظورات بحثية متعددة مثل المنظور التاريخي والسياسي والاقتصادي والسوسيولوجي والتنظيمي والأنثروبولوجي والفلسفي والاجتماعي والمنظور التشريعي أيضاً.

ويشمل مجال التعليم العالي المقارن عدة جوانب، من أهمها ما يلي:

١. التعليم العالي والمجتمع.

٢. استقلال الجامعة.

٣. تدخل الدولة في التعليم الجامعي.

٤. الرقابة المركزية واللامركزية.

٥. اللامركزية والمحاسبية.

٦. الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية لطلبة التعليم العالي.

٧. البنية التنظيمية للتعليم العالي.

٨. أنماط التفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب.

٩. نظم التمويل.

١٠. أنماط التجديد في التعليم العالي.

١١. الاعتمادية في التعليم العالي.

❖ **تربية المعلمين: (إعداد وتدريب المعلمين)**

تتضمن تربية المعلمين ثلاث حلقات متتالية وهي إعداد المعلمين وتدريب المعلمين الجدد والتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة.

ولعلّ أبرز الموضوعات البحثية التي يمكن أن يتضمنها هذا المجال بحلقاته الثلاثة هي الآتي:

١. نظم إعداد المعلمين.

٢. برامج إعداد المعلم.

٣. سياسات القبول.

٤. تأهيل المعلمين.

٥. التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.

٦. نظم تقويم أداء العاملين التربويين.

٧. استراتيجيات تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

٨. نظم متابعة المعلمين الجدد.

٩. المشكلات المهنية للمعلمين.

❖ **تعليم الكبار والتعليم المستمر:**

تتمثل أهم جوانب الدراسات المقارنة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر في الآتي:

١. الفلسفة والأهداف والمفاهيم المرتبطة بتعليم الكبار والتعليم المستمر.
٢. هياكل وتنظيمات تعليم الكبار والتعليم المستمر.
٣. المؤثرات الثقافية في منظمات تعليم الكبار.
٤. نظام التعليم المفتوح.
٥. سياسات مؤسسات تعليم الكبار والتعليم المستمر.
٦. الجهود المبذولة لتعليم الكبار.
٧. أشكال تعليم الكبار في المناطق النائية.
٨. إدارة مؤسسات تعليم الكبار.
٩. السياسات العامة وسياسات تعليم الكبار والتعليم المستمر.
١٠. الأدوار التنموية لمؤسسات تعليم الكبار والتعليم المستمر.
١١. نظم تمويل التعليم المستمر.

❖ **نظم التعليم الإسلامي:**

يعتبر هذا المجال من المجالات الأساسية في الدراسات التربوية المقارنة، ويمكن طرح عدة جوانب ومواضيع بحثية في هذا المجال مثل:

١. فلسفات التعليم الإسلامي.
٢. برامج التربية الإسلامية في التعليم النظامي.
٣. مؤسسات التعليم الإسلامي النظامية وغير النظامية.
٤. إدارة وتمويل التعليم الإسلامي.
٥. نظم إعداد وتدريب معلم التعليم الإسلامي.
٦. مشكلات التعليم الإسلامي.
٧. أدوار التعليم الإسلامي في المجتمعات الغربية.
٨. الدراسات الإسلامية في التعليم النظامي.
٩. تعليم الأقليات المسلمة.

❖ **الإحصاءات التربوية المقارنة:**

في بداية عقد الستينيات من القرن العشرين ظهر هذا المجال كنتيجة منطقية للأبحاث والدراسات التي تتعلق بإعادة تنظيم دور التعليم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية كذلك تتعلق

بدراسة مشكلات التعليم والتنمية في عدة بلدان، ويسهم مجال الإحصاءات التربوية المقارنة في صنع السياسة التعليمية والتخطيط التربوي، وتتضمن جوانب الدراسة والبحث في هذا المجال الآتي:

١. إحصاءات الأميّة.
٢. إحصاءات الإنجاز التعليمي (نسبة الطلاب الملتحقين بالتعليم من عدد السكان الأصليين).
٣. إحصاءات عدد الطلاب والمعلمين في المؤسسات التعليمية.
٤. إحصاءات التمويل التعليمي.
٥. إحصاءات القوى البشرية في التعليم.
٦. مؤشرات التحليل الكمي للتعليم (معدلات القيد والنمو والقبول...).
٧. مؤشرات التحليل الكيفي للتعليم (معدلات الرسوب والتسرب والنجاح ...).

❖ **الاقتصاد المقارن للتعليم:**

في عام ١٩٦٥ لفت فريدريك إيدنج Friedrick Edding الانتباه إلى أهمية الدراسات التي تربط بين التربية المقارنة والاقتصاد، وذكر أن الاقتصاديين يمكنهم أن يساعدوا رجال التربية لفهم النظم التعليمية ومقارنتها بواسطة تطبيق معرفتهم المتعلقة بتوزيعات التعليم وعلاقة التعليم بالإنتاج.

أما جوانب الدراسة في هذا المجال فتتعدد، وربما من أهمها ما يلي:

١. الكفاءة الداخلية والخارجية في التعليم.
٢. علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي.
٣. الإنتاجية التعليمية.
٤. جودة التعليم.
٥. التحديث والتعليم.
٦. التعليم ومتطلبات سوق العمل.
٧. تخطيط القوى البشرية في التعليم.
٨. الكلفة التعليمية.
٩. تمويل التعليم.
١٠. تخطيط التعليم والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية.

❖ **السياسات التعليمية:**

تعد السياسات التعليمية من أقدم مجالات الدراسات المقارنة حيث تعود جذور الدراسات المقارنة في ميدان السياسة التعليمية إلى مارك أنطون جوليان الباريسي الذي يعدّ من أوائل من نادوا باحتمال إنشاء علم للنظم والسياسات التربوية منذ عام ١٨١٧، وفي القرن العشرين ظهرت عدة دراسات مقارنة في مجال السياسات التعليمية، مثل دراسة هسن عام ١٩٢٨ ودراسة هانز عام ١٩٢٩ ودراسات فوستر عام ١٩٦٢ ودراسة هيوسن عام ١٩٦٨. ويرى المفكرون أنّ الدراسات المقارنة في السياسة التعليمية تساعد على فهم نظم سياسات التعليم ومشكلاتها، وذلك في ضوء القوى الثقافية المؤثرة فيها.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ أبرز المواضيع البحثية في هذا المجال تتمثل بسياسات التعليم وممارساتها الأساسية والفرعية داخل النظم التعليمية واتجاهات تطويرها ومشكلاتها؛ كما أن إجراء مثل هذه الدراسات يتطلب من الباحث اتساع أفقه، والتبصُّر بطبيعة السياسة التعليمية وعلاقاتها التشابكية مع السياسات الاجتماعية الأخرى، ومن ناحية أخرى الحدّ من القبول السلبي لكثير من أوضاع السياسات التعليمية واقتراح سبل الإصلاح التعليمي. الأمر الذي يفترض أن يكون الباحث ملمّاً إلماماً تاماً بالنظم المجتمعية والسياسات التعليمية موضوع الدراسة وعلاقتها التشابكية مع مثيلاتها من السياسات الاجتماعية الأخرى، وأن يتعرف على القوى الثقافية التي تقف خلف هذه السياسات والنظم، هذا إلى جانب إلمام الباحث بلغة أجنبية أو أكثر وإلمامه بالعلوم الاجتماعية والعلوم السلوكية لأن ذلك يفيده في تحليل السياسة التعليمية، والكشف عن إيجابياتها وسلبياتها.

❖ **مقارنة المناهج والنظريات التربوية:**

تجدر الإشارة إلى أنّ مراجعة الدراسات المقارنة التي تناولت مجالاً من المجالات آنفة الذكر في الدوريات والمراجع المعنية يقود للقول أنه يمكن تصنيف تلك الدراسات وفق عدة أشكال:

أولها: دراسات تقتصر على عرض المشكلة أو المسألة التعليمية كما توجد في بلد ما، وأنّ المقارنة تجري في ذهن المؤلف أو الباحث، ويترك أمر مقارنة الوضع في مثل هذه الدراسة وما يتم في بلد القارئ للقارئ نفسه.

وثانيها: دراسات يمكن اعتبارها في مرحلة أكثر تقدّماً في مجال المقارنة، والتي يمكن أن يطلق عليها اسم مرحلة التراكيب، حيث تتناول بالدراسة والتحليل ظاهرة تربوية أو تعليمية في عدة دول، لكن مثل سابقتها يترك أمر المقارنة فيها للقارئ.

وثالثها: دراسات تنتمي إلى مرحلة المقارنة بمعناها الدقيق، التي تستند إلى جداول مقارنة مثل تلك التي أشار إليها مارك أنطون جوليان الباريسي وأكد عليها جورج بيريداي. وتعدّ هذه الدراسات الأرقى من حيث دلالتها العلمية والمعنى العلمي الصحيح للمقارنة.

ثالثاً: صيغ المقارنة:

يمكن تصنيف الدراسات في التربية المقارنة وفق عدة صيغ، لعلّ أبرزها فيما يلي:

١- الدراسة القطرية:

تشير الدراسة القطرية في التربية المقارنة إلى تناول الواقع التربوي في مجال من مجالاته من حيث رصد الظاهرة المدروسة ووضعها وتحديد مشكلاتها، كذلك تفسير أبعاد الظاهرة المدروسة من خلال تحليل العلاقات بين الوقائع، وتحديد أسبابها وما يطرأ عليها من تغيير. بعد ذلك تقويم الواقع في ضوء عدة معايير منها:

(أ) الأنماط السائدة في تطوير الأنظمة التعليمية تاريخياً على الصعيد العالمي بما في ذلك من معدلات النمو والأهداف والاتجاهات العامة.

(ب) الأنماط السائدة في تطوير الأنظمة التعليمية في البلاد الشبيهة ببلد الظاهرة المدروسة (أي البلاد المتقاربة ثقافياً وتجمعها خلفية مشتركة مثل البلاد الأوروبية في حال الدراسة القطرية لبلد أوروبي والبلاد العربية في حال الدراسة القطرية لبلد عربي ...). على أن يتضمن هذا المعيار معدلات النمو والأهداف والاتجاهات العامة ومدى تفاعل الأنظمة التعليمية مع مجتمعاتها ومدى التقائها مع الأهداف القومية لمجموعة الدول المشابهة.

(ج) أهداف السياسات التربوية المتبعة (الصريحة والضمنية) على المستوى القطري. وصلتُها بالأهداف المجتمعية السائدة، ومدى ما تحقق منها في إنجازات الأنظمة التعليمية وتشخيص المشكلات التي تواجهها.

وبعد انتهاء مرحلة التقويم يقوم الباحث بتعيين التغييرات المتوقعة، وفحص بدائلها واتجاهات التكيف لنتائجها. ويمكن الاستفادة في هذا الإطار من المبادئ والأهداف الرئيسية المقترحة لتطوير النظم التعليمية على المستوى العالمي وأولويات التطوير والمتغيرات العالمية المتوقع حدوثها وكذلك طموحات المجتمع وأهدافه المستقبلية.(أحمد وآخرون، ١٩٩٨، ٥٤-٥٥)

٢- الدراسات المناطقية:

تشير صيغة الدراسات المناطقية إلى دراسة منطقة معينة قد تكون إقليماً في دولة وقد تتسع لتشمل عدة دول ذات خلفية مشتركة مثل دول أمريكا الجنوبية أو دول جنوب شرق آسيا. وفي الغالب تتطلب مثل هذه الدراسات من الباحث عدة مهارات مثل:

(أ) معرفة لغة المنطقة التي يدرسها، ويمكن الاستعاضة عن هذه المهارة بالقدرة على الحصول على مترجم أو كتب مترجمة.

(ب) الإقامة في المنطقة موضوع الدراسة. وربما يمكن الاستعاضة عن ذلك بما يتوافر من مواد مكتوبة لا سيما من خلال الشابكة.

(ج) الملاحظة المستمرة للنظام التعليمي مع مراعاة التحكم في التعصب والتحيز الثقافي للباحث. وعليه أن يتسم بالحياد والموضوعية في ملاحظاته.

٣- الدراسات عبر التاريخية:

تختص هذه الصيغة بدراسة النظام التعليمي في فترتين زمنيتين مختلفتين، ويمكن أن تكون هذه الصيغة على مستوى دولة واحدة أو على مستوى عدة دول. وقد تكون الدراسة عبر التاريخية معنية بدراسة وفحص العلاقة بين عمليات التحديث والتعليم النظامي في عدة دول في حقبة تاريخية ما.

٤- الدراسات (عبر القومية):

زاد في الوقت الحاضر استخدام الصيغة (عبر القومية) في الدراسات التربوية المقارنة وتنحو هذه الصيغة إلى جمع المعلومات المتعلقة بالنظم التعليمية وبيئاتها المتعددة في مناطق (عبر قومية) سواء من حيث الوثائق الرسمية أو من حيث الملاحظة العلمية أو من حيث البيئات الخاصة بالعينات المسحية. ويقود تحليل هذه المعلومات إلى صياغة فروض علمية كمية وكيفية، بعد ذلك اختبار هذه الفروض، ومن الممكن أن يكون اختبار هذه الفروض نواة لأبحاث مستقبلية أكثر عمقاً وتحليلاً.(أحمد وآخرون، ١٩٩٨، ٥٦)

وثمة تأكيدات على فائدة هذه الصيغة في إعداد الباحثين وتدريبهم في الدراسات التربوية المقارنة، إضافة إلى قلة تكلفتها المادية. وهناك العديد من الأمثلة على هذه الصيغة مثل مشكلة تعليم الكبار في البيئات القطبية التي تؤثر على الرجال والنساء الذين يتوزعون بين مناطق مختلفة في ألاسكا في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا. تجدر الإشارة هنا إلى أن نجاح مثل هذه الدراسات يحتاج إلى ما لا يقل عن باحث واحد أو فريق عمل من الباحثين في كل بلد من البلدان التي تتناولها الدراسة (عبر

القومية) من أجل العمل معاً كلّ في بلده في سبيل الوصول إلى اتفاق حول الموضوع المطلوب بحثه بما في ذلك تعريف المشكلة المراد بحثها، والتصنيف المتبع فيها، والأساليب المنهجية لإجراء الدراسة وما غير ذلك. كما أنه على الباحثين المشتركين بهذه الدراسة عقد الاجتماعات بينهم بشكل دوري يسمح بتبادل الخبرات وإدخال التعديلات على أدوات البحث المستخدمة أو الأساليب المتّبعة في الدراسة أو الطرق المنهجية أو الإجرائية.(صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ١١٦-١١٧)

٥- الدراسات الدولية:

تنطبق التربية الدولية على العلاقات التعليمية والثقافية التي تقوم بين الأمم، من تبادل للمعلمين والخبرات والنهوض بالمناطق المتخلفة تربوياً، وتهدف إلى تحقيق الوئام والصداقة والأخوة والسلام بين الشعوب أجمع، ومن أجل ذلك تهتم التربية الدولية بتحديد القوى والعوامل الثقافية التي تؤثر في النظم التعليمية وتسبب عدم التفاهم الدولي والحقد والضغينة.(سمعان، ١٩٨٥، ١٥) أي أن الدراسات الدولية تصب مباشرة في التربية المقارنة، وتشكل إحدى صيغها الرئيسة، لاسيما في تنامي دور المؤسسات والمنظمات الدولية المتبنية لمثل هذه الدراسات في وقتنا الراهن.

لا يستطيع باحث واحد فقط القيام بصيغة الدراسة الدولية في التربية المقارنة وإنما تتولى الدراسات الدولية عادة هيئات أو منظمات عالمية لأنّ هذه الصيغة تتطلب تضافر جهود فريق متكامل من الباحثين. يعهد إليها مجمع المعلومات التي تتطلب الدراسات الدولية وتحليل بياناتها وتفسير نتائجها.

وقد تعتمد صيغة الدراسات الدولية على استفتاءات أو استبيانات ترسل إلى الدول المختلفة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع معين. أو قد تعتمد على إخضاع الطلاب لاختبارات مدرسية في كلّ بلد على حده لمعرفة الكفاءة الداخلية للنظم التعليمية. ومن أمثلة الدراسات الدولية:

(١) دراسة اليونسكو المعروفة باسم موسوعة التربية في العالم، وقد صدرت في خمسة مجلدات. المجلد الأول عن نظم التعليم وإحصاءاته (١٩٥٥)، المجلد الثاني عن التعليم الابتدائي عام (١٩٥٨)، المجلد الثالث عن التعليم الثانوي (١٩٦١)، والمجلد الرابع عن التعليم العالي (١٩٦٦)، والخامس عن السياسة التعليمية والتشريعات والإدارة (١٩٧١).

(٢) دراسة الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي لتدريس الرياضيات في المدارس الابتدائية والثانوية عام (١٩٦٦).

(٣) دراسة الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي حول العلوم في التعليم (١٩٨٢).

تجدر الإشارة هنا إلى أن ثمة سببين أساسيين يبرزان أهمية استخدام الدراسات الدولية في التربية المقارنة، أولهما: ما تنتجه من فهم أفضل للنظم التعليمية من خلال ما تقدمه للمسؤولين والمربين من وسائل الحكم على نوعية التعليم لا سيما في غياب المعايير المطلقة لقياس العائد التعليمي. وثانيهما: أن هذه الصيغة يمكن أن تساعد في فهم أسباب الفروق الملاحظة في نتائج التلاميذ عن طريق مقارنة الروابط القائمة في مختلف البلدان بين المعارف المكتسبة وجملة من العوامل مثل المناهج الدراسية وتدريب المعلمين ومشاركة الآباء والتمويل وغيرها من العوامل.

بعد تناول الصيغ المتعددة في الدراسات المقارنة لا بد من إظهار العلاقة الديناميكية بين مجالات الدراسة من جهة وبين صيغ المقارنة من جهة أخرى والتي تحدد في ضوء عدة مؤشرات هي:(أحمد وآخرون، ١٩٩٨، ٥٥-٥٩)

١. موضوع المقارنة: بمعنى ما هو الذي تجري مقارنته؟ أهي النظم أو الهياكل أم إحصاءات تربوية أم نظم تعليم إسلامي أم تجديدات تربوية ...

٢.مجال المقارنة: أي المدى الذي يتوجب من خلاله دراسة موضوع المقارنة. أي على مستوى الدولة الواحدة أم عدة دول، بالتالي فإن مجال المقارنة يمكن أن يتنوع ليشمل عينات قطرية وإقليمية وعبر تاريخية وعبر ثقافية وعبر قومية وكذلك عينة دولية.

٣.طبيعة المقارنة: هل تجري المقارنة بين الحقائق التربوية أم تجري بين الأسباب والعوامل المسؤولة عنها.

٤.زاوية المقارنة: بمعنى هل تجري المقارنة بين حالات تعليمية أم اتجاهات تعليمية.

رابعاً: معينات البحث في التربية المقارنة:

انطلاقاً من الخصوصية التي تتميز بها التربية المقارنة، يتطلب نجاح عمل الباحث في هذا المجال إيلاء الاهتمام للاعتبارات التالية:(سمعان، ١٩٥٨، ٢١-٢٥)

١- أن يكون ملماً بصورة جيدة بالنظام التعليمي بوجه عام للبلاد التي يرغب بدراسة ناحية من نواحي التعليم فيها، لأن فهمه لهذه الناحية التي يتناولها يتوقف على إلمامه بالنظام التعليمي المنتمي إليه.

٢- أن يتعرف الباحث على الفلسفات الأساسية التي تقف خلف النظم التعليمية، وكذلك الوقوف على مختلف العوامل الثقافية المؤثرة فيها. الأمر الذي يتطلب الاطلاع على

مختلف المؤلفات المرتبطة بهذا المجال، فهي لا تقل أهمية عن سواها من المؤلفات المرتبطة بالنظام التعليمي نفسه، حيث تساعد على فهمه وتحليله بصورة واقعية.

٣- إلمام الباحث بلغات متعددة، لا سيما اللغة الإنجليزية، وكذلك الإلمام بمختلف العلوم الاجتماعية وخاصة التاريخ، والمامه بالاقتصاد، والأنثروبولوجيا، إلى جانب ضرورة إلمامه بتاريخ التربية.

ونضيف لما سبق ضرورة إلمام الباحث بالمهارات التكنولوجية لا سيما بمهارة البحث عبر مواقع الإنترنت المتخصصة بمختلف الدوريات والموسوعات والمراكز التربوية القطرية والعالمية.

خامساً: تحديات الدراسات المقارنة في ظل العولمة:

تلقي العولمة بظلالها على التربية في الدراسات المقارنة من خلال ما فرضته من مفاهيم جديدة خاصة بالزمان والمكان والتنقل_ كما تم توضيحه في الفصل السابق- الأمر الذي تطلب أدواراً جديدة للتربية المقارنة وفق ما رآه مارك بري Mark Bray تتمثل بالآتي: (Bray,2003, 211-212)

- الإطار التحليلي: Analytical Framework

حيث على الباحثين والعلماء في التربية المقارنة إجراء مقارنات بين الأمم وفق أفق عريض، يسمح الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات المتباينة للعولمة في البلاد المختلفة باختلاف القوميات والمناطق والظروف الخاصة بكل بلد.

- وحدات التحليل Unit Analysis :

في ظل العولمة لم تعد خريطة المقارنة التقليدية للعالم قادرة على إظهار علاقات القوة والكفاءة بين مختلف الدول، لأنها تشير إلى تشابه كل الدول المصنفة بمستوى واحد من حيث درجة التطور ومستوى التنمية. الأمر الذي يتطلب إعادة رسم خرائط جيوسياسية، التي تتبع تدفقات الآثار العالمية وأنماط التقليد والفروق والسيطرة والتبعية في سياسة التعليم وتطبيقاتها.

- التركيز على التعليم عبر الحدود الدولية Focus on Cross- Border International Education

التعليم عبر الحدود يعد مظهراً من مظاهر العولمة، الأمر الذي يجعل منه موضوعاً حيوياً لأبحاث ودراسات التربية المقارنة، بهدف الإجابة عن التساؤلات المتعددة، حوله،

مثل ذلك، هويات الطلبة المتنقلين، والسمات المطلوبة للمعلمين والمؤسسات التعليمية، والنظم التربوية، والعلاقة بين الممارسات التربوية والثقافات الوطنية.

- تشكيل الهويات Forms of Identity:

تفتح العولمة الباب على إمكانية ظهور هويات جديدة غير الهوية الوطنية، و الهوية الثقافية والقومية.

- أثر العولمة في المستوى الوطني Glopolization Effects of the Nation level :

تتطلب إيجاد نظم تعليم جديدة قادرة على التنقل، وأن تكون عالمية تلبي متطلبات سوق العمل ورغبات المجتمع في مختلف دول العالم.

مما تقدم يشير بوضوح إلى أهمية الدور المختلف الملقى على التربية المقارنة في ظل العولمة، بحيث تساعد الأكاديميين وممارسي التعليم على فهم التغيرات المحيطة بهم ومتطلباتها. هذا لا يعني تجاهل متطلبات وحدة البلد صاحب النظام التعليمي، بل التركيز على العوامل التي يمكن أن تؤثر في كل بلد على حدا.

سادساً: مصادر البحوث التربوية المقارنة:

إنّ قدرة الباحث على إجراء بحث مقارن في التربية يقدم من خلاله حلولاً آنية ومستقبلية للظاهرة المدروسة يتوقف على نوعية المصادر التي سيعتمدها سواء في توصيف الظاهرة التربوية في كلّ بلد من بلدان المقارنة وفي تحليلها أيضاً.

على وجه العموم يمكن تقسيم المصادر الخاصة في الأبحاث المقارنة إلى الأنواع التالية:

١- المطبوعات:

يحتاج الباحث في التربية المقارنة إلى قراءة واسعة وعميقة عن النظام التعليمي الذي يقوم بدراسته سواء في بلده أو في بلدان المقارنة، كذلك القراءة الواسعة حول الظروف والعوامل الثقافية المتعددة المؤثرة في هذا النظام التعليمي في البلدان الممثلة لحدود البحث المكانية. وهنا يتطلب البحث الموضوعي أن يميز الباحث في المطبوعات التي يعود إليها بهذا الصدد المصادر التالية:

أ- المصادر الأولية:

تتمثل هذه المصادر بالتشريعات المختلفة والقوانين التعليمية التي تصدرها الدول، والتقارير التي يتم إعدادها على مستوى لجان عليا تمّ تشكيلها لبحث قضية معينة سواء

على مستوى وزارة من الوزارات أو على مستوى أعلى مثل هيئة تخطيط الدولة أو على مستوى منظمة من المنظمات العالمية مثل اليونسكو أو اليونيسيف، كذلك النشرات والإصدارات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم، والبيانات التي يلقيها الوزراء في المجالس التشريعية، إلى جانب المؤتمرات العلمية التربوية الدولية والإقليمية والمحلية.

ب- المصادر الثانوية:

وتشمل الكتب والمجلات والدوريات والمقالات التي تتناول النظم التعليمية ومشكلاتها بصورة مباشرة، كذلك كلّ ما أخذ من المصادر الأولية بقصد تجميعها أو تبسيطها أو تصنيفها أو إعادة إخراجها.

جـ- المصادر المساعدة:

وتتمثل بالكتب والمقالات والبحوث التي لا تتناول النظم التعليمية ومشكلاتها تناولاً مباشراً، لكنها بالمقابل تساعد الباحث على الوصول للمعلومات الثقافية متعددة الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية... الأساسية في فهم الواقع التربوي وتفسيره، بالتالي لا يمكن الاستغناء عن هذا النوع من المصادر في البحث المقارن لأنها تتصل بمحور أساسي فيه وهو التحليل الثقافي والتفسير للظاهرة المدروسة سواء عند الوصف أو التحليل المقارن.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أهمية تناول الباحث للمصادر على تنوعها بعين ناقدة نقداً بناء، لا سيما بالنسبة لبعض المصادر الأولية والمصادر الثانوية وكذلك المصادر المساعدة.

٢- الزيارات:

تعدّ الزيارات التعليمية من الأدوات الأساسية للبحوث المقارنة في التربية، حيث أنها تكمّل المصادر المطبوعة الأولية والثانوية والمساعدة لأنها تساعد الباحثين على التعرف على النظم التعليمية في دول المقارنة على الطبيعة وداخل بيئاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والطبيعية والتكنولوجية والإدارية وغير ذلك.

ويتطلب نجاح هذه الزيارات في تحقيق الفائدة المرجوّة منها أن تشمل عينة لمدارس أو مؤسسات تربوية ممثلة للظاهرة التعليمية من مختلف جوانبها في بلاد المقارنة، كذلك أن يقوم الباحث بهذه الزيارات في ضوء خطة موضوعة مسبقاً بشكل منظم، مع مراعاة أيام العطل سواء الأسبوعية أو القومية، كذلك مراعاة الباحث للتقاليد المرعية في البلد الذي يزوره، هذا إلى جانب تمكّن الباحث من لغة البلد الذي يزوره وقضاء الزمن الكافي له من أجل فهم الظاهرة هدف

الدراسة بصورة وافية سواء من خلال إجراء المقابلات الشخصية مع المسؤولين عن التعليم أو من خلال ملاحظة الظاهرة داخل المؤسسات المعينة وتدوين ملاحظاته.

سابعاً: الأبعاد المنهجية للبحوث في التربية المقارنة:

إنّ أيّ بحث تربوي مقارن مهما كانت الظاهرة التي يتناولها (إصلاح – تجديد – أنشطة – سياسة تعليمية...) يقوم في منهجيته على عدة محددات، هي: المحددات التربوية والمحددات غير التربوية (اقتصاد- تاريخ- علم الاجتماع...)، حيث تظهر وتتكامل على طول البحث المقارن سواء في وصف الظاهرة المدروسة أو في تفسيرها وتحليلها في دول المقارنة، أو في التحليل المقارن، وصولاً إلى الخطوة الأخيرة المتمثلة بالتنبؤ واستشراف المستقبل.

وهذا يقودنا للقول أنه مهما كانت هوية الظاهرة التعليمية فإن أبعاد منهجية البحث التربوي المقارن تشمل البعد التاريخي، والبعد الوطني، والبعد المرتبط بالتحليل الثقافي، والبعد المقارن التفسيري، والبعد التنبؤي. كما فيما يلي:(أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٩٣-٩٨)

١- البعد التاريخي:

يختص هذا البعد بدراسة نشأة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة وعلاقتها بالظواهر التعليمية الاخرى ذات العلاقة، كذلك علاقتها بمجتمعها في الدول المختارة.

٢- البعد الوطني:

يتم هذا البعد على مستويين:

المستوى الأول: دراسة الظاهرة التعليمية في وضعها المعياري What Ought to Be ويختص هذا المستوى بتوضيح العلاقات بين أجزاء الظاهرة التعليمية ذاتها بعضها ببعض وعلاقات الظاهرة ببيئتها المحيطة أو نظامها الأم، كذلك استخلاص مؤشرات نظرية. ذلك يعني أنّ الدراسة المعيارية في هذا المستوى تعمد إلى:

أ. وصف الظاهرة التعليمية وتوضيح مكوناتها والعلاقات بينها.

ب. وصف الظاهرة التعليمية كجزء من البيئة المحيطة أو النظام الأم، وتوضيح روابط الصلة بينهما.

ج. وصف العلاقة بين الظاهرة التعليمية والمتغيرات المختارة بالبحث.

د. استخلاص تصور معياري للظاهرة التعليمية، يعد هذا التصور بمثابة حل النموذج نظري للظاهرة التعليمية، سوف يتم فحصه في الدول المختارة للبحث.

المستوى الثاني: دراسة الظاهرة التعليمية في الدول المختارة للبحث، ويركز هذا المستوى على:

١.وصف الظاهرة التعليمية وبيان مكوناتها والعلاقات المتبادلة بين هذه المكونات.

٢.وصف الظاهرة التعليمية كجزء من بيئتها أو نظامها الأم.

٣.وصف العلاقات بين الظاهرة التعليمية ومتغيرات البحث.

٤.رصد إيجابيات وسلبيات الظاهرة التعليمية.

٣- البعد التحليلي الثقافي:

يختص هذا البعد بإظهار القوى والعوامل الثقافية المسؤولة عن الوضع الراهن للظاهرة التعليمية. وهذه القوى والعوامل الثقافية تشكل جوهر التحليل الثقافي، الذي يمثل بعداً أساسياً في الدراسات التربوية المقارنة، ويختص بالإجابة عن سؤال مؤداه: لماذا تكون الظاهرة التعليمية أو التربوية بالشكل الذي هي عليه في دولة ما؟.

ويفهم من هذا السؤال أن البعد الثالث متعلق بتحليل الظاهرة التعليمية ثقافياً في كلّ دولة من دول البحث على حده، كما يفهم أن مكونات التحليل الثقافي (تفسير الظاهرة في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة فيها) مهام الممكن ألا تكون موحدة في دول البحث نظراً لاختلاف الثقافات بينها.

ويسير التحليل الثقافي في خطين متكاملين، هما:

١. التحليل الثقافي الذي يوضح مسببات تشكيل الظاهرة التعليمية على النحو الموجودة عليه. وهو ما يطلق عليه تحليل ثقافي لماضي الظاهرة التعليمية.

٢. التحليل الثقافي الذي يوضح ويفحص العلاقة التأثيرية المتبادلة بين الظاهرة التعليمية وبين بيئتها المجتمعية والمتغيرات المرتبطة بها. وهو ما يمكن أن يطلق عليه تحليل ثقافي لحاضر الظاهرة التعليمية.

ومن الضروري أن يتضمن التحليل الثقافي لماضي الظاهرة التعليمية وحاضرها ما يلي:

- القوى والعوامل الثقافية المحيطة بالظاهرة التعليمية (سياسي- اقتصادي...).
- قوى وأسباب نابعة من الظاهرة التعليمية نفسها (مثل قلة وعي الافراد...).
- وجود مشكلات تؤثر سلباً في الظاهرة التعليمية... الخ.

ومن الجدير بالذكر، هنا، أن ظروف الدراسة والبحث قد تتطلب الخروج عن المألوف في وضعية التحليل الثقافي عقب وصف الظاهرة التعليمية في كل دولة من دول المقارنة وإلى تخصيص جزء مستقل عن التحليل الثقافي للظاهرة التعليمية في الدول المختارة معاً.

وفي الحالة الأخيرة فإنّ التحليل الثقافي للظاهرة التعليمية يسير على النحو الآتي:

- تقسيم الظاهرة التعليمية إلى أجزاء ومحاور.
- تلخيص كل جزء أو محور.
- بيان العوامل الثقافية المؤثرة في هذا الجزء في كلّ دولة من دول المقارنة على حده.
- بيان القوى والأسباب الأخرى المؤثرة فيه.
- عقد مقارنة بين القوى والعوامل الثقافية والأسباب الأخرى المسؤولة عن هذا الجزء في الدول المختارة للبحث.
- تكرار ما سبق على بقية محاور الظاهرة التعليمية.

٣. البعد المقارن التفسيري:

يقصد بهذا البعد تحديد أوجه التشابه والاختلاف للظاهرة التعليمية في دول البحث، وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة، وتتحدد آلية هذا البعد فيما يلي:

أ- تحديد أوجه التشابه في الظاهرة التعليمية على مستوى دول البحث، ثم تفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة. ويعد هذا التفسير بمثابة إجابة علمية عن الأسباب الكامنة وراء أوجه التشابه في الظاهرة التعليمية، السائدة في مجتمعات ثقافية متقاربة أو متباعدة أو متباينة. وعادة يتم تفسير أوجه التشابه في ضوء إطار نظري لمفهوم معين من مفاهيم العلوم الاجتماعية، ويوضح ذلك المثالان التاليان:

المثال الأول: تتشابه كل من فرنسا وإنكلترا وأمريكا في أن صياغة السياسة التعليمية تتم بواسطة المستويات القومية والإقليمية والمحلية، دون استئثار مستوى بعملية الصياغة. ويكون التفسير المنطقي لهذا التشابه في ضوء مفهوم المشاركة ومفهوم الديمقراطية.

المثال الثاني: تتشابه عدة دول في أنّ جماعات المصالح تشارك في صياغة السياسة التعليمية. ويمكن هنا تفسير هذا التشابه في ضوء إطار أو نموذج التنظيم المفتوح، وهو أحد أطر مفهوم التنظيم.

ب- تحديد أوجه الاختلاف في الظاهرة التعليمية على مستوى دول البحث، ثم تفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية. وهذا التفسير هو في جوهره تقديم إجابة علمية عن الأسباب الكامنة وراء أوجه الاختلاف للظاهرة التعليمية السائدة في مجتمعات متقاربة أو متباعدة ثقافياً.

ويكون التفسير في ضوء أطر مختلفة لمفهوم نظري واحد. مثلاً الملاحظ أنّ درجة مشاركة جماعات المصالح في صياغة السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من مثيلاتها في مصر. ويكون التفسير المنطقي لوجه الاختلاف هذا في ضوء نموذج التنظيم المفتوح والمغلق. حيث تمثل الولايات المتحدة الأمريكية نموذج التنظيم المفتوح، في حين تمثل مصر نموذج التنظيم المغلق.

وربما يفيد في تفسير أوجه التشابه والاختلاف لبعض الظواهر التعليمية التطرّق إلى المتغيرات العالمية والعلاقات الدولية والاتفاقات الثقافية، واعتبارها مفسرات منطقية لهذه الوجهة أو تلك.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أنّ الغاية النهائية للبعد المقارن التفسيري تكمن في التوصُّل إلى تعميمات أو استنتاجات تفيد في تعديل التصور أو النموذج النظري للظاهرة التعليمية التي وضعها على مستوى الدراسة المعيارية للظاهرة التعليمية (الإطار النظري).

٥- البعد التنبؤي (طرح البدائل والخيارات المستقبلية):

يعكس هذا البعد الجانب النفعي والإصلاحي للتربية المقارنة، ويبدأ هذا البعد من نقطة المؤشرات التي انتهى إليها البعد الرابع (البعد المقارن التفسيري)، ويؤسس عليها ما يلي:

١- وضع بدائل متعددة للظاهرة التعليمية على مستوى الدولة صاحبة الظاهرة التعليمية.

٢- فحص هذه البدائل في ضوء التطلعات المستقبلية والسياق المجتمعي الآني والمستقبلي للدولة المحورية التي تعاني من مشكلات بشأن هذه الظاهرة، ذلك لمعرفة الصعوبات التي تقابل البدائل وتدبر آليات للتغلب عليها، ومن ناحية أخرى تحديد متطلبات تنفيذ كلّ بديل للتعرف على مدى قابلية تطبيق كلّ بديل في الدولة المحورية.

٣- عقد مقارنات بين هذه البدائل واختيار البديل الأنسب وبيان إجراءات تطبيقه.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن طبيعة البعد التنبؤي تتحدد في ضوء المنهجية أو الأسلوب المنهجي المتَّبع، فعندما يكون الأسلوب المنهجي أسلوب النظم أو تحليل النظم أو أسلوب هولمز يقوم الباحث بطرح أكثر من بديل، أما عندما يكون الأسلوب المنهجي بيريداي أو المنهج المقارن التقليدي فيكتفي الباحث بوضع تصوّر مستقبلي مقترح للارتقاء بالظاهرة المدروسة.

ثامناً: أساليب منهجية معاصرة في التربية المقارنة:

تزخر الأدبيات بأساليب منهجية متعددة في مكونات منظومة التربية المقارنة، وتعدّ هذه الأساليب جزءاً لا يتجزأ من تطور التربية المقارنة، ولا شك أنّ تنوعها يغني منظومة التربية

المقارنة ويثري أبحاثها ويقودها إلى التوصّل لسياسات تعليمية وتعميمات أكثر منطقية وأكثر قابلية للتطبيق في الواقع بناء على خبرات دول المقارنة محور البحث.

وهنا لا بد من الإشارة إلى العلاقة التفاعلية والتبادلية بين المنهج في البحث المقارن ومحتواه، حيث يتم تحديد المنهجية واختيارها من قبل الباحث في ضوء أهداف بحثه وعنوانه، من جانب آخر تتحدد خطوات هذا البحث بناء على المنهجية التي يختارها الباحث لبحثه.

وفيما يلي سيتم تناول أبرز الأساليب المنهجية المعاصرة في الأبحاث التربوية المقارنة.

الأسلوب الأول: أسلوب جورج بيريداي المنهجي:

يعدّ أسلوب بيريداي جزءاً من مدخل الحلول الكبرى البحثية التي تنظر للنظام التعليمي وسياسته على أنه جزء من نظام ثقافي كامل.

يقسّم بيريداي الدراسات التربوية المقارنة إلى قسمين حسب طبيعة الأسلوب المنهجي الذي يمكن اتباعه في كلّ قسم، وهما: الدراسات المجالية أو (المناطقية) والدراسات المقارنة.

- الدراسات المجالية أو المناطقية:

يقصد بها دراسة منطقة صغيرة وقد تتسع لتشمل قارة بأكملها وتشكل المتطلبات الأساسية الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة. ومهمة مثل هذه الدراسات: تدريب العاملين في التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها، وهي تقوم على خطوتين فقط: خطوة وصف النظام التعليمي أو الظاهرة التعليمية محلّ البحث وخطوة التفسير التي تتضمن تفسير ما تم وصفه عن الظاهرة التعليمية منذ نشأتها وحتى الوقت الراهن في ضوء العوامل المؤثر فيها. وهذا يتطلب من الباحث الصبر والتمكّن من لغة المجال أو المنطقة وعدم التحيُّز في ملاحظاته. وكمثال على الدراسات المجالية: سياسات تعليم المرأة في بلاد الشام.(أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ١١٨)

- الدراسات المقارنة:

يحدد بيريداي أسلوبه المنهجي في الدراسات التربوية المقارنة في أربع خطوات هي:

١. الوصف وجمع البيانات: Description and Data Collection

تتضمن هذه الخطوة جمع البيانات التربوية على مستوى مختلف البلاد المختارة للدراسة، تقديم الرسوم البيانية والجداول الأمر الذي من شانه تسهيل عملية المقارنة النهائية.

٢. التفسير: Interpretation

تتضمن هذه الخطوة تحليل النظام التعليمي في كل بلد من بلاد الدراسة، في ضوء مختلف العوامل والقوى الثقافية المؤثرة، من عوامل جغرافية واقتصادية وتاريخية ونفسية وتربوية...الخ).

٣. المناظرة (المقابلة):Juxtaposition

تتضمن هذه الخطوة وضع البيانات العلمية الخاصة بموضوع الدراسة في جداول رأسية أو أفقية بما يسهل عملية مقارنتها، والقيام بمقارنات أولية بين مختلف العناصر في الدراسة، على أن يتم ذلك في ضوء معايير المقارنة التي تم استخلاصها في الإطار المعياري للبحث، والهدف من هذه الخطوة يتمثل في الوصول إلى فروض لدراسة الحقيقية من الفروض المبدئية استناداً إلى التعميمات المؤقتة.

٤. المقارنة: Comparison

تهدف هذه الخطوة إلى اختبار صحة الفروض الحقيقية للدراسة، والوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة المقارنة. (Mbozi, 2009, 21)

ويوضح بيرياداي أن هذه الخطوة يمكن أن تتم بإحدى الطريقتين الآتيتين: (أحمد وآخرون، ١٩٩٧، ٦٨)

(أ) المقارنة المطردة:

تعني مقارنة كل عنصر معين في جميع بلاد الدراسة، ثم الانتقال إلى العنصر الآخر ومقارنته في جميع بلاد الدراسة. وهكذا حتى يتم الانتهاء من مقارنة جميع عناصر النظام التعليمي في بلاد الدراسة.

(ب) المقارنة التصويرية:

تستخدم حينما يصعب استخدام الطريقة السابقة، وتتم المقارنة التصويرية على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية، والمقارنة بين بلاد الدراسة كلما سمحت المادة العلمية بذلك، وهذا يعني أنه ليس من الضروري المقارنة بين جميع عناصر النظام التعليمي. أي أن المقارنة التصويرية تتم بصورة إجمالية للنظام التعليمي مع التركيز على بعض عناصره وليست كلها وفق ما تسمح به المادة العلمية المتوفرة للباحث.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من المفضل أن يعتمد الباحث المقارنة المطردة في التأكد من صحة الفروض الحقيقية للدراسة لأنها أكثر دقة وبالتالي تساعد الباحث في الوصول لنتائج أكثر علمية تساعد الباحث وعلى وضع حلول بديلة مشتقة من آليات عمل النظم التعليمية في بلاد الدراسة وبما يناسب الإمكانات والظروف المجتمعية للبلد التي تعاني من قصور في نظامها التعليمي.

وحيث أنّ أسلوب بيريداي يتّسم بالعمومية بما يسمح لكلّ باحث بصياغة خطوات بحثه بما يناسب هذا الأسلوب المنهجي نجد أنّ بعض التطبيقات المعاصرة أضافت في خطواتها العملية ما يغني أسلوب بيريداي، لأنّ الشكل المعتاد لتطبيق هذا الأسلوب في الدراسات المقارنة ينتهي بوضع تصور مقترح لتطوير نظام تعليمي معين كلّي أو بصورة جزئية. لكن نجد أنّ بعض التطبيقات المعاصرة انتهت بوضع بدائل للتطوير ومن ثم مقارنة هذه البدائل واختيار البديل الأنسب، وكذلك تحكيم هذا البديل بما يساعد في الوصول إلى نتائج أكثر علمية وأكثر مناسبة للواقع المراد تطويره بما يناسب إمكاناته وظروفه المجتمعية. وهذا التطبيق ينسجم مع ما ورد سابقاً من أبعاد أساسية للبحث المقارن المتمثلة بوضع بدائل والموازنة بينها واختيار البديل الأنسب.

وكمثال تطبيقي معاصر لمنهج بيريداي:

"دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية" .(المصري، ٢٠٠١)

انطلق البحث من فرض مبدئي مؤداه:

((قد يؤدي الأخذ بنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في مصر استناداً للدراسة المقارنة في دولتي المقارنة (الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا) إلى وضع الحلول العلمية للتغلب على أزمة تعليم المعاقين الحالية في مصر)).

وسار البحث وفق الخطوات التالية في ضوء أسلوب بيريداي:

الخطوة الأولى: تحديد الإطار النظري لنظام الدمج التعليمي في المجتمعات المعاصرة ويشمل دواعي الأخذ بنظام الدمج التعليمي ومتطلباته وفلسفته وأهدافه وأنماطه.

الخطوة الثانية: وصف وتحليل ثقافي لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في دولتي المقارنة (أمريكا- ألمانيا).

الخطوة الثالثة: وصف وتحليل ثقافي للواقع الراهن لتعليم المعاقين في مصر ومحاولاتها في استحداث نظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية.

الخطوة الرابعة: دراسة مقارنة مبدئية (مناظرة) بين تطبيقات نظام الدمج التعليمي في دولتي المقارنة بهدف الوصول للفرض الحقيقي للبحث.

الخطوة الخامسة: الدراسة المقارنة التفسيرية بين دولتي المقارنة بناء على الفرض الحقيقي للبحث من أجل اختباره.

الخطوة السادسة: مخطط لمرتكزات نظام الدمج التعليمي للمعاقين في المدارس العادية في مصر.

الخطوة السابعة: بدائل مقترحة لصيغة الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس المصرية.

الخطوة الثامنة: تصور مقترح لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في مصر في ضوء نتائج المقارنة التفسيرية وبما يناسب السياق الثقافي المصري.

الأسلوب الثاني- أسلوب هولمز (المشكلات):

يرى هولمز أن أسلوب المشكلة هو الأداة المناسبة لمعالجة المشاكل التعليمية المرتبطة بالسياسات التربوية ذات البعد السياسي والاقتصاد والتكنولوجي والمعرفي، حيث يفترض مسبقاً وجود مشكلة، ويؤكد على أهمية التحليل الدقيق والمقارنة العميقة للوصول إلى النتائج الموضوعية المتوقعة. (Mbozi. 2009..24)

وتتمثل أبرز خطوات أسلوب هولمز بما يلي:

١- اختيار المشكلة وتحليلها:

يرى هولمز أن اختيار المشكلة تقع على الباحث نفسه، ويكون هذا الاختيار قائماً على أساس عموميتها في النظم التعليمية، ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق لعلّ أكثرها شيوعاً التصنيف على أساس الطابع الغالب عليها. فبعض المشكلات يغلب عليها الطابع الاقتصادي، وبعضها يغلب عليه الطابع السياسي، وأخرى يغلب عليها الطابع الاجتماعي ...وهكذا.(مرسي، ١٩٨١، ٦٥-٦٦) ويتجه عمل الباحث بعد اختيار المشكلة إلى تحليلها، ويتطلب هذا التحليل تحديد التغيرات غير المتزامنة في الإطار المعياري والإطار الخاص بالمؤسسات أو في الإطار المعياري والإطار العقلي، أو في الإطار البيئي والإطار الخاص بالمؤسسات.

وهذه الأطر هي: (أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ١٩٤)

(أ) الإطار المعياري: وهو ما ينبغي أن تكون عليه فلسفة المجتمع، ويتبع ذلك ما ينبغي أن يكون عليه الجانب السياسي والاقتصادي والاجتماعي والديني وأيضاً السياسة التعليمية القومية.

(ب) الإطار الخاص بالمؤسسات: يختص هذا الإطار بالواقع الحالي للنظام التعليمي سواء من حيث سياسته التعليمية وإدارته أو مكوناته، وما يرتبط بهذا النظام من مؤسسات سياسية واقتصادية واجتماعية ودينية.

(ج) الإطار البيئي: ويشمل هذا الإطار تحليل مصادر الثروة الطبيعية للبلاد والناحية الديموغرافية (السكانية) بغية الوصول إلى تحديد المستوى الاقتصادي للبلاد.

(د) الإطار العقلي: يتعلق هذا الإطار بما يقتنع به الشخص من تصورات وأفكار متصلة بمشكلة البحث على المستوى المعرفي فقط، ولم يقتنع بها على المستوى السلوكي. بالتالي يسلك هذا الشخص مسلكاً لا يتفق مع التصورات أو الأفكار التي يعرفها ويعتنقها.

٢-دراسة السياسات التعليمية المختلفة لحلّ مشكلة البحث في دول المقارنة، بما فيها الدول التي تعاني من المشكلة:

وتتمثّل دراسة هذه السياسات في التعرف على الجهة المنوط بها صياغة هذه السياسة والجهة المسؤولة عن إقرارها، كذلك الجهة المسؤولة عن تنفيذها، من جانب آخر التعرف على نمط هذه السياسة ومدى تلبيتها لاحتياجات الفرد والمجتمع والمعرفة.

٣-تحديد العوامل القريبة من المشكلة:

يرى هولمز ضرورة قيام الباحث في هذه الخطوة بتوضيح مختلف العوامل المؤثرة في المشكلة محلّ الدراسة في المجتمع الذي سيحتضن تنفيذ السياسة التعليمية المقترحة، وقد تتنوع هذه العوامل ما بين عوامل سكانية وإيديولوجية وطبيعية وتكنولوجية ...

٤-التنبؤ:

تعد عملية التنبؤ آخر خطوات مدخل المشكلة وتعنى هذه الخطوة التنبؤ بمدى نجاح الحلول المقترحة إذا ما وضعت موضع التطبيق. لذا يجب تصميم مقياس للحكم على نجاح هذه الحلول، ويتضمن هذا المقياس نوعين من الأهداف:

١) الأهداف بعيدة المدى: يعبر عنها في صورة مصطلحات مثل الموقف السياسي والنمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية ونمو الفرد، حيث تعدّ هذه المصطلحات بمثابة الأهداف العامة للسياسة التعليمية القومية.

٢) أهداف قصيرة المدى: تمثل العائد الذي يعود على الفرد والمجتمع معاً، منها على سبيل المثال نمو التعليم كماً وكيفاً.

ويفيد في عملية التنبؤ هذه استخدام الإطارات الأربعة السابق ذكرها(شاكر وآخرون، ٧١-٧٢)

وفيما يلي نموذج تطبيقي لهذا الأسلوب المنهجي:

"دراسة مقارنة للتغيير التكنولوجي وإصلاح التعليم الثانوي في كل من إنكلترا والسويد مع إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية" (حباكة، ١٩٩٩)

وقد سار البحث وفق أسلوب المشكلات في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحليل المشكلة من خلال تحديد وتحليل التغيرات العالمية والمحلية، ومن جانب التغيرات المجتمعية في النواحي السياسية والاقتصادية والتعليمية، وأثرها في إصلاح التعليم الثانوي في مصر، والمحاولات الراهنة في الإصلاح.

الخطوة الثانية: تحديد الإطار النظري، ويتضمن التغير التكنولوجي وانعكاساته على النواحي المجتمعية وإصلاح التعليم الثانوي.

الخطوة الثالثة: إصلاح التعليم الثانوي وعلاقته بالتغير التكنولوجي في دول البحث (مصر وإنكلترا والسويد).

الخطوة الرابعة: تحليل مقارن لإصلاح التعليم الثانوي في دول البحث.

الخطوة الخامسة: التنبؤ وتتضمن التصور المقترح لإصلاح التعليم الثانوي في مصر في ضوء التغير التكنولوجي وفي ضوء خبرات دولتي المقارنة، والإطار النظري. كذلك مدى قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة المصرية.

الأسلوب الثالث: أسلوب تحليل النظم

يُعدّ أسلوب تحليل النظم أحد الأساليب المنهجية المعاصرة في الدراسات التربوية المقارنة، يهدف الباحث من استخدامه إلى الوصول لنتائج وتصورات مستقبلية حول الواقع التربوي والتعليمي أكثر مناسبة وملاءمة لهذا الواقع بما يتناسب مع إمكاناته المادية والبشرية والبنيوية من جانب وبما يساير الممارسات التعليمية الناجحة في بعض دول العالم من جانب آخر.

وعموماً تتكون المعالجة المنهجية للدراسات التربوية المقارنة باستخدام أسلوب تحليل النظم من ستة مستويات هي:(فؤاد أحمد حلمي،١٩٩٨، ٧٧-٧٩)

١- المستوى الأول:

يتضمن مرحلة وصف النظام التعليمي (أو أحد نظمه الفرعية) ويعرف ذلك بتصور النظام أو عالم المشكلة، ويتم في هذا المستوى جمع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع نظام التعليم (أو أحد نظمه الفرعية) في البلد الذي يعاني من أوجه القصور فيه، ويفيد هنا أن تتنوع مصادر المعلومات لتشمل التشريعات التربوية والبحوث والتقارير والمراجع، كذلك يمكن الاعتماد على نتائج الاستبيانات التي تصمم لهذا الغرض.

٢- المستوى الثاني:

مرحلة تشخيص النظام الحالي، واكتشاف ما به من مشكلات، وذلك بعرض الواقع ومشكلاته ومعوقاته ومقارنته بالاتجاهات الحديثة (معيار التقويم) ومن خلال هذا المعيار يمكن تحديد أهم مشكلات النظام وأسباب قيامها.

٣- المستوى الثالث:

مرحلة وصف النظام في دول المقارنة، ويتم في هذا المستوى جمع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع النظام في دول المقارنة وذلك من خلال استعراض البحوث والتقارير والكتب والأدلة والتشريعات والنشرات المتعلقة بالبحث.

٤- المستوى الرابع:

وضع الإجراءات البديلة واختيار البديل الأفضل عن طريق استعراض البدائل المحتملة من الدراسة المقارنة (التحليل المقارن)، وينتهي هذا المستوى بوضع بديل نظام مقترح للنظام موضوع الدراسة.

٥-المستوى الخامس:

تنفيذ النظام الجديد المقترح من اجل التطوير لتجريبه ومعرفة جدواه، لكن نظراً لصعوبة تحقيق ذلك يعمل الباحثون عادةً في هذا المستوى على وضع خطوات إجرائية مقترحة لتنفيذ النظام وذلك من أجل تحقيق الأهداف التالية:

أ- استمرارية فعالية النظام والتعرف على مطالب التغيير.

ب- استمرار مناسبة النظام للأهداف المتوخاة منه.

جـ - الحاجة إلى إنشاء نظام جديد باستمرار، نتيجة لتغير الاهداف أو الظروف أو لظهور معايير جديدة لاختيار بدائل جديدة.

٦-المستوى السادس:

مراجعة النظام على أساس التغذية الراجعة للمعلومات ومدى التناسب بين المدخلات والمخرجات وقد يصعب تطبيق هذه الخطوة لذلك يتجه عمل الباحث في هذا المستوى إلى اقتراح الأساليب ووسائل القياس المختلفة التي تستلزمها الخطوات الإجرائية المقترحة وإعطاء دور أكبر لعملية التغذية الراجعة اللازمة لتصحيح مسار النظام البديل المقترح.

وفي الغالب يقوم الباحثون بتحكيم البديل المقترح من قبل خبراء ومعنيين بالواقع الميداني للنظام موضوع الدراسة، وفي ضوء التغذية الراجعة المقدمة منهم يتم تعديل البديل المقترح.

والمثال التطبيقي لاستخدام أسلوب تحليل النظم:

"دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية" (منصور، ٢٠٠٣)

وسارت الدراسة في منهجيتها وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد الإطار النظري (المعياري) للدراسة الذي يدور حول نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس كاتجاه معاصر في التدريب، والدوافع الكامنة وراء الأخذ به وأبرز سماته.

ب- وصف النظام الحالي لتدريب المعلمين، وتشخيصه، أثناء الخدمة في الجمهورية العربية السورية في ضوء حاجات المجتمع الحالية، وفي ضوء الاتجاهات المعاصرة لتدريب المعلمين داخل المدارس.

ج-وصف وتحليل خبرات دولتي المقارنة (إنكلترا وأمريكا) في مجال نظم تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة.

د-وضع عدد من البدائل المقترحة لنظام تدريب المعلمين داخل المدرسة، والموازنة بينها واختيار البديل الأنسب ذلك بعد التحليل المقارن لخبرتي دولتي المقارنة.

هـ-وضع تصوّر مقترح لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة في سوريا بعد المقارنة بين البدائل المقترحة وبما يناسب ظروف المجتمع السوري.

و-تحديد إمكانية تنفيذ التصوّر المقترح من خلال وضع خطوات إجرائية مقترحة من شأنها أن تساعد على تنفيذ النظام المقترح في الواقع السوري في ضوء الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمعلمين في سوريا.

الأسلوب الرابع: المدخل الوظيفي:

يعد المدخل الوظيفي نتاجاً للمرحلة الخامسة من مراحل تطور التربية المقارنة، والمعروفة بالمرحلة الوظيفية. ويتمثل الفكر المنهجي لهذه المرحلة في التوجّه نحو منهجية أكثر علمية من أجل استشراق مستقبل النظم التعليمية وسياستها.

ويعدّ المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة من أبرز المداخل المنهجية المعاصرة في التربية المقارنة، مثله في ذلك مثل المدخل الاقتصادي، فكلاهما برز في عقدي الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، وكلاهما ينحو إلى طرح تصورات مستقبلية عن التعليم ومشكلاته.

وتتمثل خطوات المدخل الوظيفي للدراسات التربوية المقارنة فيما يلي:(أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ١٩٧)

١- الوصف الشامل للظاهرة التعليمية موضوع البحث، من حيث بنيتها ووظيفتها، ووصف العلاقات التبادلية بين الظاهرة التعليمية وبين مجتمعها، لإبراز وبيان الصلة بين بنية ووظيفة كليهما.

٢- تحليل الحقائق المتعلقة بالظاهرة التعليمية وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها، ومدى تدعيمها للبنية المجتمعية التي تنتمي إليها، في كل دولة من دول الدراسة على حده، ذلك في ضوء نوعين من العوامل، العوامل الثقافية (تاريخي، اجتماعي، سياسي، اقتصادي، ...) والعوامل البنيوية (البناء الاجتماعي.. الحراك الاجتماعي.. علاقات الطبقة الاجتماعية.. علاقات السلطة السياسية... الخ).

٣- المقارنة التفسيرية للظاهرة التعليمية وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها، ومدى تدعيمها للبنية المجتمعية التي تنتمي إليها. وذلك في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة بتفسير مستوى البنية ومستوى الوظيفة، مثل التمايز الاجتماعي.. التوافق.. المشاركة.. الضبط الاجتماعي.. السلطة السياسية.. السلطة الاجتماعية...الخ.

٤- طرح البدائل أو الآليات أو الضوابط المتعلقة بمستقبل الظاهرة التعليمية في البلد الذي يعاني من مشكلات بشأنها، والمتعلقة كذلك بعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها من حيث البنية والوظيفة.

والمثال التطبيقي لهذا المدخل المنهجي في الدراسات المقارنة:

"جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة دراسة مقارنة" (حسن، ٢٠٠١)

وقد سارت هذه الدراسة وفق الخطوات التالية في ضوء المدخل الوظيفي:

الخطوة الأولى: تحديد الإطار النظري لجماعات المصالح والسياسة التعليمية.

الخطوة الثانية: بيان العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية.

الخطوة الثالثة: بيان العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في إنكلترا.

الخطوة الرابعة: تحليل مقارن لجماعات المصالح في كلٍّ من إنكلترا ومصر.

الخطوة الخامسة: استخلاص نتائج البحث والضوابط المقترحة لتفعيل العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية.

الأسلوب الخامس: أسلوب السيناريو :

يعدّ أسلوب السيناريو أحد الأساليب المنهجية الاستكشافية التي تنضوي على دراسة احتمال تطورات المستقبل من خلال البدء بمعطيات من الماضي والحاضر عن موقف تعليمي-تربوي ما.

حيث يقوم بناء السيناريو على إسقاط خبرتنا بالماضي والحاضر لتخيل صورة المستقبل البديلة التي يمكن أن تتطور الأمور إليها. لأنّ نهج المستقبليات البديلة هو نهج احتمالي بطبيعته، فليس هناك مسار مستقبلي وحيد بل هناك عدة مسارات حرجة مشروطة بظروف وقوى تاريخية محلية وعالمية. لذلك عكف الباحثون في قضايا الدراسات المستقبلية على ما يسمى بسيناريوهات المستقبل، وهي أشبه بالمشاهد المسرحية التي يكون هدفها استثارة الفكر حول قضايا وهموم المستقبل من خلال تلك المشاهد والمسارات الاحتمالية.

بالتالي فإن أسلوب بناء السيناريوهات يمثل أداة تجريبية لتحديد السياسات البديلة التي غالباً ما تتمثّل بـ:

- السيناريو الرئيس.
- السيناريو المتفائل.
- السيناريو المتشائم.

حيث يستند السيناريو الرئيس على استمرار الظروف الخارجية والداخلية الحالية خلال الفترة المستقبلية (سنتين أو ثلاث). أما السيناريو المتفائل فيقوم على افتراض متغيرات مستقبلية في الظروف الداخلية والخارجية أكثر تفاؤلاً، والسيناريو المتشائم يقوم بالمقابل على افتراض التغيرات المستقبلية الداخلية والخارجية أن تكون أكثر تشاؤماً. وبصورة عامة يمكن للباحث أن يتبع الخطوات التالية في بحثه وفق أسلوب السيناريو :

١. جمع المعلومات عن الظاهرة التربوية المدروسة (معطيات من الماضي والحاضر وعن المستقبل).
٢. مناقشة العلاقات والتفاعلات والاحتمالات البديلة للمستقبل.
٣. بلورة مكونات ومعوقات الظاهرة موضع الدراسة.
٤. وضع تصوّر للمشاهد البديلة للمستقبل في ضوء النسق الكلي للبيئة وبما يشمل المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومدى تأثيرها في كلّ مشهد.

وتجدر الملاحظة هنا إلى أنّ الباحث يمكن أن يستخدم في الخطوات الثلاثة الأولى مختلف مصادر جمع المعلومات من مقابلات ووثائق واستبيانات وملاحظة لواقع الظاهرة المدروسة.

بعد تناول الأساليب المعاصرة السابق الإشارة إليها في الدراسات المقارنة لا بد من الإشارة إلى أن أحد تلك الأساليب المنهجية قد يتوافق مع أساليب منهجية أخرى يمكن أن تفيد في وصف الواقع وتحليله مثل أسلوب تحليل المحتوى، وأسلوب الملاحظة، والمنهج التاريخي والتجريبي وغيرها من الأساليب المنهجية المتعارف عليها بما يساهم في الإجابة على أسئلة البحث ويفيد في اقتراح سياسات يمكن أن تفيد في تطوير الواقع التربوي والرقيّ به.

تاسعاً: صعوبات الدراسات المقارنة:

تواجه الباحثين والدارسين في التربية المقارنة عدة صعوبات يتعلق معظمها بطبيعة الدراسات المقارنة، ومن أهم تلك الصعوبات الآتي:(مرسي، ١٩٩٩، ٣١)

١- صعوبات في جمع معلومات موثوق بها:

على الرغم من أن هذه المشكلة ليست مقتصرة على التربية المقارنة وحدها فإنها تمثل صعوبة أكثر بالنسبة لها بصفة خاصة لأنها تتعلق بجمع معلومات من دول ومجتمعات مختلفة. ونظراً لأن دقة المعلومات والثقة بها تعد مسألة حيوية في الدراسات المقارنة لما يترتب عليها من تفسيرات ومقارنات ونتائج وتعميمات كان من الضروري التحقق من صحة المعلومات بأساليب متعددة منها:

أ. التحقق من مصدر المعلومات ومدى دقته ودرجة الوثوق به.

ب. التحقق من المعلومات نفسها ومدى صحتها وتطابقها مع ما هو معروف وتماسكها الداخلي وعدم تعارضها أو تحيزها.

ج. مراجعة الطريقة التي جمعت بها هذه المعلومات.

د. التأكد من أن المعلومات لا تستهدف الدعاية والتأكد أيضاً من أن الإحصائيات دقيقة.

٢- انتقاء المادة العلمية من مصادر متعددة:

التربية المقارنة علم متداخل التخصصات يحتاج إلى انتقاء المادة العلمية اللازمة للدراسات المقارنة من مصادر متعددة تتمثل في مختلف العلوم الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية. وهي لذلك تتطلب من الباحث الإلمام بالمعارف التربوية وغير التربوية.

فهي تحتاج إلى معرفة واسعة بعلم الاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا والأنثروبولوجيا والفلسفة والتاريخ والإحصاء والقانون كما أشرنا سابقاً.

٣- تباين المصطلحات المستخدمة في مجال التربية:

تختلف مدلولات المصطلحات المستخدمة في مجال التربية من بلد لآخر، مثل مدلول التعليم الأساسي والتعليم الثانوي والتعليم الإلزامي وغيرها من المصطلحات التربوية.

وهذا الاختلاف في مدلول المصطلحات يفرض على الباحث في التربية المقارنة الدقة والحذر وهو يدرس نظم التعليم في البلاد المختلفة من حيث ترجمة هذه المصطلحات أو عندما يقارنها بنظيراتها في الدول الأخرى التي يقوم بالدراسة المقارنة فيما بينها.

٤- الاتصال بالنظم التعليمية الأجنبية:

يتطلب الإعداد المناسب للراغبين في الاشتغال بالدراسات المقارنة الاتصال بالنظم التعليمية والتدرب على الملاحظة الدقيقة فيما يتعلق بالجوانب الخاصة بهذه النظم، وجمع المعلومات التي من شأنها إعطاء القدرة على الرؤية الشاملة وقوة التحليل والتركيب، ويساعد على تحقيق ذلك القيام بزيارة البلاد التي يدرسونها للوقوف على حقيقة نظم التعليم بها، وبالتالي يكون الباحث أقدر على النفاذ إلى مشكلاتها وهذا يتطلب معرفة كبيرة باللغات الأجنبية ومهارة في التعامل مع مختلف مواقع شبكة الإنترنت، لأنه يمكن للباحث في الوقت الراهن زيارة مختلف البلاد عبر التعرف عليها وعلى مكتباتها ومراكزها البحثية عبر هذه الشبكة.

٥- التحيُّز الشخصي والثقافي:

تتضح هذه الصعوبة بصورة واضحة في عمل المشتغل بالتربية المقارنة، سواء في اختيار المشكلات، وجمع المعلومات وتفسيرها كذلك في النتائج والتعميمات التي يمكن أن يخلص إليها الباحث في دراسته. ويعدّ تعصب الباحث لجنس من الأجناس أو وطن من الأوطان مصدراً بارزاً للتحيُّز في التربية المقارنة. حيث أدت تلك النظرة المتحيِّزة عند أصحابها من الباحثين إلى رؤية المجتمعات الأجنبية بمناظير مشوهة تفرضها عليهم خلفيتهم الثقافية أو النظر إلى سيادة المدنية الغربية وتفوقها. وعلى الرغم من التأكيد المستمر على ضرورة التزام الباحثين بالموضوعية والحقائق المجردة فإنهم قد يتخلّون عن

ذلك بدرجات متفاوتة حسب درجة تحيُّزهم الديني والسياسي والاجتماعي، حتى أنّ تفسيراتهم المقارنة قد تتلون بهذا التحيُّز بشعور أو دون شعور منهم.

٦- مشكلة التعميم:

ترتبط هذه المشكلة بسابقتها من التحيُّز الشخصي والثقافي، لكنها تتجلى بوضوح عند دراسة نظم التعليم والممارسات التربوية في دول تتميز باللامركزية الإدارية مثل أمريكا حيث تتباين معها الممارسات التربوية من ولاية لأخرى وأحياناً داخل الولاية الواحدة ومن إقليم لآخر. بالمقابل يجب الحذر أيضاً من التبسيط الشديد.

٧- مشكلة الاختيار:

تتمثل هذه المشكلة عند قيام الباحث باختيار دول المقارنة والنظم التعليمية التي يسعى إلى مقارنتها. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الأساس في الاختيار يجب أن يتم في ضوء الهدف من المقارنة. فإذا كان الهدف هو التطوير والإصلاح فالأفضل أن تكون الاستعانة في المقارنة بالدول المرجعية في هذا المجال سواء كانت نامية أم متقدمة.

وهنا نشير إلى ثلاثة معايير يفضل اختيار حالات الدراسة المقارنة في ضوئها وهي:

أ. أن تكون وثيقة الصلة بمشكلة الدراسة المقارنة وفروضها.

ب. أن يسهل ضبط المتغيرات العرضية فيها (محاور الدراسة).

ج. أن توفر الاقتصاد في البحث.

٨- الاعتماد على الإحصاءات والمعلومات الكمية:

تبرز هذه المشكلة سواء بالنسبة للدول المتقدمة أو النامية حيث يمكن أن لا تتوفر مثل هذه الإحصاءات أو المعلومات الكمية، أو تصدر متأخرة سنة أو سنتين خاصة في الدول النامية، فضلاً عن عدم دقتها. كما أن هذه الإحصاءات غالباً ما تهدف إلى الدعاية من خلال المبالغة فيها مما يجعل الوصول إلى الحقيقة في ضوئها أمراً محفوفاً بالمخاطر.

مراجع الفصل الثاني:

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد، شاكر محمد فتحي وآخرون(١٩٩٨) ، **التربية المقارنة: الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي**، القاهرة، بيت الحكمة للإعلام والنشر.

٢- أحمد، شاكر محمد و زيدان، همام بدراوي (٢٠٠٣)، **التربية المقارنة: المنهج والأساليب والتطبيقات**، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

٣- حباكة، أمل (١٩٩٩)، **دراسة مقارنة للتغير التكنولوجي وإصلاح التعليم الثانوي في كل من إنكلترا والسويد مع إمكانية الإفادة منها في ج.م.ع**، القاهرة، جامعة عين شمس.

٤- حسن، أماني محمد(٢٠٠١)، **جماعات المصالح والسياسة التعليمية في ج.م.ع والمملكة المتحدة دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير، القاهرة، جامعة عين شمس.

٥- حلمي، فؤاد أحمد(١٩٩٨)، **مقدمة في التربية المقارنة**، القاهرة، دار النهضة العربية .

٦- سليمان، عرفات عبد العزيز و الشرقاوي، مريم محمد ابراهيم (٢٠٠١)، **في مجال التربية المقارنة**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٧- سمعان، وهيب ابراهيم (١٨٥٨)، **دراسات في التربية المقارنة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- صبيح، نبيل عامر وآخرون (١٩٨٨)، **مقدمة في التربية المقارنة**، القاهرة، دار الحكمة.

٩- المصري، عفاف علي حمود (٢٠٠١)، **دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية**، رسالة دكتوراه، القاهرة، جامعة عين شمس.

١٠- ل.مكيرجي، د. ت، **التربية المقارنة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١١- منصور، سمية (٢٠٠٣)، **دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في أمريكا وإنجلترا وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية العربية السورية**، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، القاهرة، جامعة عين شمس.

١٢-ضحاوي، محمد بيومي (٢٠٠١)، **التربية المقارنة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٣-مرسي، محمد منير(١٩٩٩)، **المرجع في التربية المقارنة**، القاهرة، عالم الكتب.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Boriotti, S and Dennis, D (2004), **Representive Sadler**, New York, Nov Science Publisher.
2- Bray, M (2003) , "Comparative Education in the Era of Globalization: Evolution, Mission and Rolesin in Policy Futures", **in Education**,Vol.1,No.2.
3- Cowen, H.R (2010), **New thinking in Comparative Education, the Netherland: sense publisher**.
4- Croossley, M (2012), "Comparative Education and Capacity Building: Reflections on International Transfer and the Significance of Context", **in Journal of Comparative Education**, vol.1, Issue.1.
5- Edmand, M (1959), **Comparative Education, Associeation for Supervision** , New York , Comparative and Curriculume Development.
6- Gawthren, J (2000), **Mark Antone Julliens Plain (1775-1848)**, Parris, Unesco.
7- http: //en.Wikipedia.org/wiki/comparative education.
8- J.H.Higginson (2002), **Michael Ernest Sadler (1861-1943)**, Parise, Unesco.
9- Jones, P (2002), "Comparative and International Education", **in Change: Transforming in Education**, Vol.5,No.1.
10- Kandel, I (1953), "the Methodology of Comparative education", **in International Review of Education**,Vol.105,No.3.
11- Mbozi, E.H (2009), **Comparative Education**, Africa Virtual University.
12- Noah, H (1984), "The Use and Up use of Comparative Education", **in Comparative Education Review**, Vol.28.
13- Noah, H.J and Eckstein, M.A (1969), **To Ward A science of Comparative Education**, New york, Macmillan.
14- Pollak, E. (1993) ,"Isaac Leon Kandel (1881-1965)" , **in international Bureau of Education**, Vol.23,No.3.

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

الباب الثاني

نظام التعليم في بعض الدول المتقدمة

١- الفصل الأول: نظام التعليم في كندا.

٢- الفصل الثاني: نظام التعليم في فرنسا.

٣- الفصل الثالث: نظام التعليم في إنجلترا.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

النظام التعليمي في كندا

- لمحة عامة

أولاً: تطور التعليم

ثانياً: إدارة التعليم

ثالثاً: تمويل التعليم

رابعاً: تنظيم التعليم الكندي

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة

سادساً: اتّجاهات تطوير التعليم في كندا

وقل رب زدني علما
Damascus University

النظام التعليمي في كندا

- لمحة عامة:

تُشكّل كندا اتحاداً من عشر مقاطعات وثلاثة أقاليم هي يوكون Yukon والأقاليم الشمالية الغربية North West Territories ونونافوت Nunavut. رغم عدم وجود المرجعية الدستورية الموحّدة للأقاليم والمقاطعات في كندا لكنها تخضع للسلطة المباشرة من الحكومة الفيدرالية في العديد من الجوانب المحورية المرتبطة بالأمن القومي للبلد ككلّ.

ثقافياً تُعدّ كندا خصبة التنوّع، حيث تضمّ أكثر من ٢٠٠ من الأصول العرقية وأكثر من ٢٠٠ لغة وذلك بحسب تعداد ٢٠٠٦. تُشكّل اللغة الإنكليزية والفرنسية اللغة الرسمية الأساسية، ٥٧% من مجموع سكان كندا تُشكّل اللغة الإنكليزية لغتهم الأصلية، مقابل ٢٧% من مجموع تعداد السكان لغتهم الأصلية هي اللغة الفرنسية. وأنّ الغالبية العظمى من الناطقين بالفرنسية موجودين في مقاطعة كيبيك Quebek (Doherts and others, 2009, 12).

أمّا جغرافياً فتمثّل كندا ثاني أكبر بلد في العالم حيث تبلغ مساحتها ١٠ مليون كيلو متر مربّع وعدد سكانها بلغ ٣٣.٤ مليون نسمة عام ٢٠٠٦، والكثافة السكانية حوالي ٣.٥ شخصاً في الكيلو متر المربّع، ٨٠% من مجمل السكان يعيشون في المراكز عالية التحضر، تشترك مع الولايات المتحدة الأمريكية على امتداد ٣٠٠ كم^{2} من الحدود (Council of Ministry of Education in Canada, 2009, 20).

اقتصادياً تعتبر كندا دولة تجارية وصناعية كبرى، وعضو في منظمة التعاون الاقتصادي و العديد من الهيئات الدولية الأخرى، وتقوم السياسة الاقتصادية في كندا على الربط بين القوى العاملة المؤهّلة تأهيلاً عالياً واستمرار الرخاء الكندي. وعلى المستوى العلمي تفتخر كندا بوجود أعلى معدلات المشاركة بالتعليم في التعليم الثانوي ما بعد الثانوي، بهذا الصدد أشارت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أنه في عام ٢٠٠٧ تمّ إحصاء ٥٦ % من الكنديين ممن تتراوح أعمارهم بين ٢٥-٣٤ سنة ممن حصلوا على شهادة جامعية أو دبلوم مقابل ٣٣% من أقرانهم في نفس العمر في البلدان الأعضاء بنفس المنظمة. (Canadian Policy Research Networks, 2010, 1)، كذلك كندا لديها واحد من أعلى معدلات إتمام التعليم مابعد الثانوي في العالم. ووفقا

لتعداد عام ٢٠٠٦، ستة من كل ١٠ أشخاص بالغين بين ٢٥ و ٦٤ عاماً من العمر قد أكملوا شكلاً من أشكال التعليم الجامعي. (Council of Ministers of Education in Canada, 2013, 3)

أولاً: تطوّر التعليم في كندا

تعيش المدارس في كندا منذ بداياتها وحتى الوقت الراهن في الألفية الثالثة تحدّيات متعددة، مثل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة أمام جميع الطلبة على اختلاف انتماءاتهم وثقافاتهم وأصولهم وانتماءاتهم الدينية، وطبقتهم الاجتماعية ولغتهم... الأمر الذي أنتج ضغوطاً مثل المطالبة بتوحيد المدارس والمناهج في أنحاء البلد، من جانب آخر الاعتراف بالتنوع اللغوي والإقليمي والحضاري للبلد، وإعطاء الأفراد والمجتمعات المحلية سيطرة أكبر على الممارسات المدرسية لأولادهم.

في بدايات القرن التاسع عشر تم التّحرّك في المستعمرات الكندية نحو إعداد أنظمة تعليم ممولة من القطاع العام، لكن سرعان ما أصبحت التقسيمات الدينية معضلة. ففي الوقت الذي اعتبرت فيه الدراسة الدينية جزءاً متمماً من التعليم كان هناك انقساماً كبيراً بين البروتستانتيين والكاثوليكيين حول كيفية وجوب تقديم هذا التعليم الديني. حيث رفضت الأقليّة الكاثوليكية في كندا العليا الممارسة البروتستانتية لدراسة الكتاب المقدّس في المدارس، بالمقابل اعترضت الأقليّة البروتستانتية في كندا السفلى على نظام التعليم الذي يغرس العقيدة الكاثوليكية الرومانية الأمر الذي أدّى إلى تأسيس نظامي مدارس كاثوليكية وبروتستانتية. http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Canada

بعد ذلك وفي عام ١٨١٤ وتحت تأثير الجمهور الإنكليزي في كندا تم إصدار قانون سمح بموجبه بإنشاء المدارس المنفصلة Separate Schools الممولة من قبل العامّة(Wilson, 1970, 210-211).

خلال الفترة الزمنية ١٨٤١-١٨٦٣ تم إحداث سلسلة من القوانين بخصوص المدارس المنفصلة في غرب كندا، والمدارس المعارضة Dissentient Schools في شرق كندا سامحةً للآباء الكاثوليكيين والبروتستانتيين بتأسيس مدارسهم الخاصة لكن بشرط التقيّد بالضوابط الإقليمية الخاصة بالمعلمين والمنهاج الدراسي وتلقي تمويل التعليم.

في هذا الإطار أوجدت المقاطعات والأقاليم الكندية بنية تنظيمية تسمّى المجالس المدرسية (School Boards) أو الدوائر المدرسية (School Districts) لتكون مسؤولة عن تسيير أمور المدارس على المستوى المحلي، وبحيث تبقى سلطة اتخاذ القرارات الرئيسية والمحورية من مسؤولية المقاطعة/الإقليم ممثّلةً بوزير التربية.(Joung and others, 2007, 27) أمّا التعليم الجامعي فقد ازدهر واتّسعت آفاقه خلال الستينيات من القرن التاسع عشر، حيث بلغ عدد

الجامعات في كندا عام ١٨٦٧ ثماني عشرة (١٨) جامعة إلى جانب عدد من الكليّات الكلاسيكية.(Canada in Information Center for International Credatial, 2012, 5) أما الثمانينيات من القرن التاسع عشر فقد شهدت ظهور الرياض العامة في كندا حيث افتُتح مجلس التعليم في تورنتو عام ١٨٨٣ أوّل روضة أطفال عامّة ثم ظهرت مثل هذه الروضات في أونتاريو عام ١٨٨٥ لتستقبل الأطفال ضمن الفئة العمرية (٣-٥) سنوات، مقدمةً البرامج التعليمية لليوم الكامل، وهكذا أخذت رياض الأطفال العامّة تنتشر في مختلف أنحاء مقاطعة أونتاريو خلال عام ١٩٠٠.(Child Care Resource and Research unit, 2007, 3)

شهد التعليم في القرن العشرين تطوّراً كبيراً لا سيما بالنسبة للمدارس الدينية، حيث اتّجهت كندا إلى إلغاء النظام التعليمي القائم على الثنائية الدينية في المدارس وكانت البداية في إقليم مانيتوبا (Manitoba) وكولومبيا البريطانية (British Colombia)، من جانب آخر تم التحضير لأول مرة لقانون التعليم الإلزامي عام ١٩٤٣ في ولاية كيبيك، ومن ثم تم تعميمه على عموم الولايات والأقاليم، مع تباين فيما بينها بمدّة الإلزامية هذه. (Young and others, 2007, 27) كذلك شهد التعليم الجامعي الكندي تحوّلاً في عدد مؤسساته ونوعية برامجه منذ النصف الأول من القرن العشرين، لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية بعدما قامت الحكومة الفيديرالية في كندا بتمويل برامج إعادة تأهيل المحاربين القدماء، هذا البرنامج الذي ترافق فيما بعد بالتوسُّع في الجامعات والكليات والمعاهد كمّاً ونوعاً.(Council of Ministers of Canada, post…, 2012, 3)

وفي الثمانينيات من القرن العشرين باتت مؤسسات الرياض العامة منتشرة في كلّ مقاطعات وأقاليم كندا لتستوعب الأطفال بعمر ٥ سنوات وفي كيبيك في عمر (٤-٥) سنوات. في التسعينيات ونتيجة للضغوط الاقتصادية اتّجهت مقاطعة نيوفاوندلاند New found land إلى استبدال نظام المدارس متعددة الطوائف الدينية بنظام مدرسي موحّد غير متعصّب يقوم على الثنائية اللغوية بدلاً من الثنائية الدينية ليصبح ذلك اتّجاهاً عامّاً في كندا، كذلك في كيبيك أصبحت المدارس غير طائفية بالكامل منذ التسعينيات من القرن العشرين، بالمقابل ومع بداية الألفية الثالثة تم منح السلطات الدستورية في يوكون Yukon والمقاطعات الشمالية الغربية ونونافوت الأقليات الطائفية البروتستانتية والروم الكاثوليك الحقّ بتأسيس مدارس دينية منفصلة لأبنائهم وإقرار إعفائها من الضرائب.(Jon Young and others,2007, 38)

وفي عام ٢٠٠٨ تم وضع رؤية مستقبلية جريئة للتعليم في كندا برعاية مجلس وزراء التعليم في إطار العمل لمواجهة احتياجات التعليم من جانب وتطلّعات الكنديين من جانب آخر، ولعلّ أبرز ما أكّدت عليه هذه الرؤية المستقبلية الآتي:(The Council of Ministers of Education, 2012, 11-12)

١- تعدّ استراتيجية ٢٠٢٠ للتعليم في كندا الإطار الذي سيستخدمه وزراء التعليم في الأقاليم والمقاطعات الكندية.

٢ -على مجلس وزراء التعليم في كندا تعزيز نظم التعلم، وفرص التعلّم المتاحة والنتائج التعليمية الشاملة. وتوفير فرص التعليم لجميع الكنديين مدى الحياة.

٣- اعتراف التعليم الكندي ٢٠٢٠ بالصلات المباشرة بين السكان المتعلمين والمؤهلين تأهيلاً جيداً والاقتصاد القائم على المعرفة، وتنمية المجتمع تنمية مستدامة وتعزيز فرص النموّ الشخصي لجميع الكنديين.

٤- أن يشمل التعليم الكندي عام ٢٠٢٠ الركائز الأربعة للتعلّم مدى الحياة من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ. بحيث يسعى وزراء التربية بالتعاون مع مجلس وزراء التربية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يحصل جميع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على تعليم عالي الجودة يضمن تهيئة كلّ الأطفال للتعلّم بنجاح في المرحلة الابتدائية.
- أن تكون المدارس الابتدائية والثانوية قادرة على تقديم مستوى عالٍ من المهارات في القراءة والكتابة والحساب وفق المعايير العالمية.
- توفير فرص التعليم الجامعي لجميع الطلاب وفق أعلى معايير الجودة.
- توفير فرص التدريب مدى الحياة لجميع الكنديين.

٥- رفع مستوى محو الأمية عند الكنديين.

٦- سدّ الفجوة في معدلات الإنجاز والتخرّج الأكاديمي بين طلبة السكان الأصليين وغير الأصليين.

٧- التعليم من أجل التنمية المستدامة من خلال نوعية الطلبة وتشجيعهم على المشاركة بنشاط من أجل مجتمع مستدام.

وفي إطار العمل على تجسيد هذه الأهداف بصورة إجرائية يعمل مجلس وزراء التربية في كندا على مشاركة جميع الأطراف المنتفعة من تحقيق هذه الأهداف، وذلك انطلاقاً من الوعي العام سواء على مستوى مجلس وزراء التربية أو على مستوى المقاطعات والأقاليم بأهمية وجدوى

تحقيق هذه الأهداف على مستوى الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وستتم متابعة مدى تحقّق رؤية تعليم كندا ٢٠٢٠ من خلال مجلس وزراء التربية الكندي.

ثانياً: إدارة التعليم في كندا:

تتميّز الإدارة التربوية في كندا بطبيعتها غير المركزية، تتوزّع المسؤوليات في أتونها على عاتق الحكومة الفيدرالية، ومجلس وزراء التربية، وعلى المقاطعات والأقاليم من خلال الوزارات والإدارات التربوية فيها، كذلك على المستوى المحلي من خلال المجالس المدرسية والمجالس الاستشارية داخل المدارس. وفيما يلي سيتم تناول دور كلّ مستوى من هذه المستويات.

١- الحكومة الفيدرالية:

تشير الأدبيات إلى أنّ دور الحكومة الفيدرالية في إدارة التعليم الكندي غير عادي، على اعتبار كندا البلد الصناعي الوحيد الذي ليس لديه مكتباً فيدرالياً أو وزارة فيدرالية للتعليم، لكنها رغم ذلك تمارس دورها في إدارة التعليم سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

يتمثّل الدور المباشر للحكومة الفيدرالية بإدارة التعليم الكندي ومسؤوليتها المباشرة عن مدارس الأقليّات ومدارس أبناء القوات المسلحة وأبناء حرس السواحل وعن إدارة التعليم في السجون الفيدرالية أيضاً، هذا على مستوى عموم كندا باستثناء مقاطعة نونافوت Nunavut حيث تقع مسؤولية هذا التعليم بصورة جزئية على الحكومة الفيدرالية. كذلك تقوم الحكومة الفيدرالية بتقديم التمويل الأساسي لوزارات وإدارات التعليم في الأقاليم والمقاطعات، وفي الآونة الأخيرة تقوم الحكومة الفيدرالية في كندا من خلال وزارة الشؤون الخارجية والتجارة الدولية (DFAIT) بلعب دور هامّ في تصدير المنتجات التعليمية الكندية من جانب، وباستقطاب الطلبة الدوليين للدراسة في كندا من جانب آخر. هذا بالتعاون مع مجلس وزراء التربية الكندي ومع بعض الوزارات الفيدرالية الأخرى، ومع بعض المنظّمات غير الحكومية. (Young and Others, 2007, 45)

٢- مجلس وزراء التربية:

تم تشكيل مجلس وزراء التربية في كندا عام ١٩٦٧ من أجل توفير محفل يمكن فيه مناقشة المسائل ذات الاهتمام المشترك على مستوى المقاطعات والأقاليم فيما يتعلّق بالتربية، وتقديم مبادرات تعليمية مشتركة، كذلك يمثّل مصالح المقاطعات والأقاليم مع المنظمات التعليمية الوطنية وعلى مستوى الحكومة الفيدرالية، والمستوى العالمي.

يعمل مجلس وزراء التربية بالتعاون مع المجلس التشريعي على مستوى الأقاليم والمقاطعات في سنّ التشريعات التعليمية الخاصة بها. (The Council of Ministers of Education, Education in Canada an Overview, 2009, 11)

إلى جانب ما سبق يقوم مجلس وزراء التربية بمهمة وضع السياسة العامة المشتركة للتعليم الكندي ككلّ ومراجعتها ومتابعة تطبيقها على أرض الواقع مثل رؤية تعليم كندا ٢٠٢٠. (Young and Others,2007, 39)

٣- إدارة التعليم على مستوى المقاطعة والإقليم:

أعطى القانون الكندي عام ١٨٦٧كلّ مقاطعة وإقليم الصلاحيّات الخاصة في إدارة التعليم داخل حدودها، ويتم ذلك من خلال المستويات التالية:

(١) المجلس التشريعي:

وهو الجهة المعنيّة بإصدار التشريعات والقوانين المنظمة للتعليم داخل الإقليم والمقاطعة الموجود فيها، وهو معنيٌّ بانتخاب وزراء التربية بالأقاليم والمقاطعات.

(٢) وزارة التربية:

تشكّل وزارة التربية أو إدارة التربية في كلّ مقاطعة أو إقليم السلطة المركزية، يترأسها وزير، ووزير التربية عضو منتخب من المجلس التشريعي الإقليمي، تلعب الوزارة ممثّلةً بوزيرها الدّور الأساسي في وضع السياسة التربوية والتعليمية الخاصة بالمقاطعة والإقليم الموجود فيه، وفي تمويل المدارس والمجالس التربوية المحلية وفي إقرار المناهج الدراسية الجديدة المزمع تقديمها، وتعيين شروط منح المعلّم رخصة مزاولة المهنة، وتعيين شروط التخرّج من المؤسسات الجامعية، ومنح الشهادات للمعلمين الجُدد في الإعداد، والموافقة على الخطط المعمارية للمدارس الجديدة، وتفعيل دورات الدراسة بالمراسلة، هذا إلى جانب التدخّل المباشر للوزير في الأزمات التي قد تحصل على مستوى المدارس والمجالس التربوية، كذلك في القضايا الحسّاسة سياسيّاً.

يساعد الوزير في وزارة التربية وكيل الوزير Deputy of Minister وهو غالباً ما يكون من المعلمين السابقين أو مدير سابق في إحدى المدارس أو موجّه، وفي بعض الأحيان يتم اختياره من مجالات حكومية أخرى غير تربوية خاصة من مجال الماليّة بهدف ضبط النفقات التربوية.

يقوم وكيل وزير التربية عادةً بتنظيم عمل الوزارة في وظائفها المتعددة مثل التخطيط، المالية المدرسية، تطوير المنهاج الدراسي، برامج التربية الخاصة، البرامج اللغوية، تجديد وبناء الأبنية المدرسية.(Young and others, 2007, 39-40)

الجدير ذكره أنه في بعض المقاطعات الكندية عُهِد بالتعليم ما بعد الثانوي والتدريب إلى وزارة خاصة بها، والتعليم ما قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والثانوي إلى وزارة أو مديرية منفصلة عن سابقتها. (The Council of Ministers of Education, 2009, 3)

٤- على المستوى المحلّي:

على المستوى المحلّي تقع مسؤولية إدارة التعليم الكندي على عاتق كل من:

(١) مجالس المدارس (School Boards):

تتألف المجالس المدرسية في أغلب المقاطعات والأقاليم الكندية من (٧-١٥) عضواً وقد يتجاوز هذا العدد في بعض المقاطعات، وغالباً ما يتم انتخاب أعضائها من قبل جمهور الناخبين في دائرة المدرسة، وفي السنوات الأخيرة من القرن الحادي والعشرين تم تأسيس بنود قانونية لضمان تمثيل كلّ الأقليات في الدوائر المدرسية الموجودة في الأقاليم أو المقاطعات في مجالس هذه المدارس. كذلك تجدر الإشارة هنا إلى أنه في أونتاريو ومنذ عام ١٩٩٨ أصبح مجلس إدارة المدرسة الثانوية يضم طالباً منتخباً على الأقلّ يمثّل مصالح الطلبة لمدة سنة واحدة على أن لا يحضر الاجتماعات السريّة أو يشارك في الاقتراع على قرارات المجلس، بحيث ينحصر دوره في تقديم النُّصح لأعضاء المجلس فيما يتعلق بأمور الطلبة ومصالحهم في مدرسته.(Jon Young and others,2007, 45)

وعامة تنحصر مهام مجلس إدارة المدرسة بإعداد الميزانيات وما يتعلق بها من قرارات مثل زيادة الميزانية أو خفضها أو إقالة المعلمين، وتخفيض الخدمات. كذلك اتخاذ القرارات الخاصة بملاك الموظفين مثل تحديد شروط العمل في مجالات حجم الصّف، زمن التحضير، إجازات الأمومة/الأبوّة والمعاشات التقاعدية، واتخاذ القرارات المرتبطة بإغلاق المدرسة وافتتاحها وإعادة تنظيمها، وتحديد البرامج المدرسية، وآلية توفير النقل.

(٢) المجالس الاستشارية داخل المدارس:

مثل المجلس الاستشاري لأولياء الأمور الذي يحقّ له تقديم النُّصح لمجلس المدرسة فيما يتعلق بإقالة معلّم ما في المدرسة أو فيما يتعلق بالخدمات المدرسية، ونشر البرامج المدرسية على المستوى المحلّي، وجذب المشاركات والجهود التطوعية المحلية للمدرسة. ويمكن ترقية بعض أعضاء المجالس الاستشارية داخل المدارس إلى مجالس إدارة المدارس في أغلب المقاطعات والأقاليم الكندية. (Jon Young and others, 2007 ,45)

ثالثاً- تمويل التعليم:

عندما تأسّست المدارس الكندية في عهودها الأولى كان تمويلها يتم تأمينه من عدة مصادر مثل أجور الطلبة والضرائب المفروضة على الأملاك الخاصة، أما بالنسبة للمدارس الريفية كانت الكنيسة مسؤولة عن تمويلها بالكامل. لكن خلال القرن العشرين، ولا سيما بعد إصدار القوانين التعليمية الخاصة بمجانية التعليم وإلزاميته أضحى تمويل التعليم يتم إما مباشرة من الولاية أو الإقليم أو بالمشاركة بين الولاية و الإقليم من جانب والمحليات من جانب آخر، ومن منح الحكومة الفيدرالية. (Council of Ministers of Education, 2008,3.) والجدول التالي يبين مصدر موازنة مدارس التعليم العام في عام ٢٠١١.

الجدول رقم (١)

مصادر تمويل المدارس العامة في كندا

الإقليم أو المقاطعة	ضريبة مفروضة محلياً	ضريبة مفروضة على مستوى الإقليم/المقاطعة	نسبة تمويل المدارس من الضريبة	نسبة التمويل من الموازنة العامة للإقليم أو المقاطعة	الحصة الإقليمية أو المقاطعاتية الكلية
كولومبيا البريطانية	٠	٢٨	٢٨	٧٢	%١٠٠
ألبرتا	٠	٣٦	٣٦	٦٤	%١٠٠
ساسكاتشيوان	٥٨	٠	٥٨	٤٢	%٤٢
مانيتوبا	٣٣,٣	١٣,١	٣٤,٩	٦٠,٦	%٧٣,٧
أونتاريو	٠	٣٨,٨	٣٨,٨	٦١,٢	%١٠٠
كيبيك	٢١,٨	٠	٢١,٨	٧٨,٢	%٧٨,٢
نيوبرونزويك	٠	٠	٠	١٠٠	%١٠٠
جزيرة الأمير إدوارد	٠	٠	٠	١٠٠	%١٠٠
نوفاسكوتشا	٠	١٦,٩	١٦,٩	٨٣,١	%٨٣,١
نيوفاوندلاند	٠	٠	٠	١٠٠	%١٠٠
الأراضي الشمالية الغربية	٧,١	٢,٥	٩,٦	٩٠,٤	%٩٢,٩
يوكون	٠	٠	٠	١٠٠	%١٠٠
نوناڤوت	٠	٠	٠	١٠٠	%١٠٠

° بالنسبة لمانيتوبا:

- مجموع ضريبة الملكية المفروضة إقليمياً والضريبة المحلية تم تخفيضه بنسبة ١١,٥% ليعكس تطبيق ائتمان ضريبة الملكية من أجل المجموع الصافي ٣٤,٩%.
- الأرقام المشتركة للضريبة الكلية والعائدات العامة الإقليمية لا تضاف إلى ١٠٠%. وهذا بسبب أن ٤,٥% من عائدات تقسيم المدرسة يأتي من مصدر غير إقليمي مثل الحكومة الفيدرالية وجماعات الأمم الأولى.

الملاحظ من الجدول السابق أن أغلب الأقاليم والمقاطعات الكندية تشكّل المصدر الرئيسي لتمويل المدارس العامة في كندا، وفي بعض الأحيان تمثل المصدر الوحيد مثل كولومبيا البريطانية وألبرتا وأونتاريو وغيرها سواء من الموازنة العامة للإقليم أو من الضرائب المفروضة على مستوى الإقليم، وهذا يعكس النظرة للتعليم أنه لا يقتصر على المنفعة الشخصية للمتعلمين وذويهم لكن يمثل منفعة وطنية وقومية يستفيد منها المجتمع ككل في كندا.

تجدر الإشارة إلى المراجعة السنوية للوائح منح الموازنات للمدارس من قبل المقاطعات والإقليم، ويتم تحديد الموازنة كلّ سنة في ضوء عدد الطلبة في المدارس والاحتياجات الخاصة فيها والمكان الموجودة فيه، وتسلم هذه الموازنات في كلّ مدرسة إلى مجلس إدارة المدرسة.

أما التعليم العالي بمختلف مؤسساته فيتم تمويله من الحكومة الفيدرالية وما تقدمه له من منح وهبات وإلى الأقاليم والمقاطعات التي تعتبر المصدر الرئيسي لتمويله إلى جانب رسوم الطلبة في الجامعات.

وتشير الإحصائيات إلى أنه في الفترة ٢٠٠٥-٢٠٠٦ بلغ معدل الإنفاق العام على التعليم من المقاطعات والحكومات الإقليمية والفيدرالية والمحلية ٧٥,٧٠ بيليون وهو ما يمثّل ١٦,١% من مجمل النفقات العامة وفق الآتي:

- للتعليم الابتدائي والثانوي ٤٠,٤٠ بيليون دولار.
- للتعليم الجامعي ٣٠,٦٠ بيليون دولار.
- برامج إعادة التدريب والتدريب اللغوي للقادمين الجدد ٤,٦٠ بيليون دولار. (The Council of Ministers of Education, Education in Canada, 2009, 4.)

وفي عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧ تجاوزت النفقات العامة على التعليم الكندي العام ٧٨ مليار دولار، ٤١ مليار دولار منها كانت مخصصة للتعليم الابتدائي والثانوي، ونحو ٥ مليارات دولار

لبرامج التدريب اللغوي للطلاب القادمين الجدد والبرامج الخاصة بالتدريب المهني، و ٣٢ مليار دولار للتعليم الجامعي.

وفي العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ بلغت الموازنة العامة للتعليم الجامعي الكندي ٣٦,٧ مليار دولار، ٤٥% منها كانت من مصدر حكومات المقاطعات والأقاليم، و ٩,٣% منها من الحكومة الفيدرالية، و ٢١% كان من الرسوم الدراسية للطلبة، مقابل ١٤,٦% من مبيعات السلع والخدمات و ٢,٧% من الدخل من الاستثمار، و ٧,٤% من مصادر أخرى بما فيها التبرعات. (Council of Ministers of Education in Canada, 2013, 3)

تجدر الإشارة إلى أن موازنة المدارس تتحدد في ضوء عدة اعتبارات هي: Council of Ministers of Education in Canada, 2008, 3.)

- موقع المدرسة.
- عدد الطلبة فيها.
- الاحتياجات الخاصة الموجودة فيها.

رابعاً: تنظيم التعليم:

سيتم تناول نظام التعليم في كندا من حيث الأسس التي يقوم عليها وأهدافه العامة، والمراحل الأساسية التي تكوّن هيكله التنظيمي، وأبرز الاتجاهات في تطوره.

١- الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في كندا:

تنطلق التربية الكندية من العديد من الأسس لعلّ أبرزها فيما يلي:(Jon young, 2007, 10)

(١) توفير التعليم للجميع انطلاقاً من حقّ كلّ من هو في عمر المدرسة من الحصول على التعليم بصورة مجانية من ٥-١٨ سنة.

(٢) تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الأطفال بغض النظر عن العديد من الاعتبارات مثل حضارتهم، أصلهم، توجُّههم الديني، قدراتهم...

(٣) التمويل العام للتعليم الذي يضمن عدم ارتباط التعليم الذي يتلقّاه كلّ طالب بقدرته أو قدرة أهله على الدفع من أجل الحصول على هذا التعليم.

(٤) الضبط العام public control الذي يضمن اتخاذ القرارات التربوية المرتبطة بطبيعة المدرسة من قبل أشخاص يتم انتخابهم بصورة حرّة للقيام بهذه المسؤولية.

(٥) المحاسبية العامة Public Accountability التي تشير إلى منح المدارس العامة مسؤولية العمل التربوي وفق مصالح الجمهور وبالمقابل جعل هذه المدارس مسؤولة أمام جمهورها عن مستوى التعليم الذي تقدمه ونوعية الخبرات المكتسبة من قبل الطلبة.

وتشير الأدبيات الخاصة بواقع النظام التعليمي الكندي وفلسفته أن تطبيق تلك الأسس على أرض الواقع غالباً ما يواجه بعدة تحديات مثل:

(١) الانتظام والتنوع Uniformity and Diversity:

المتمثلة بالرغبة في توفير تعليم عام موحّد لجميع الطلاب وبالوقت ذاته الاعتراف بتباين الطلبة ومجتمعاتهم فعلاً وضرورة مراعاة واحترام هذا التنوع من جانب آخر. هذا التنوع الذي يفرضه المكان الذي يعيش فيه الطلبة، وثقافة ذويهم، وخلفياتهم الحضارية، واللغة التي يتكلمون بها. وكمثال على هذا التحدّي نورد المثال التالي:

قد توجد المدارس في مجتمع منعزل صغير جداً يتألف من المئات من الأشخاص في المناطق القطبية الشمالية. ويكون الانتقال منه وإليه بالكامل عن طريق الطيران، أما المدارس قد لا يتجاوز عدد الطلبة فيها العشرات على امتداد سنوات التعليم ما قبل الجامعي مقابل معلم واحد أو اثنين وقد يكونان في الغالب من كندا الجنوبية، والكثير من الطلبة لم يسبق لهم أن كانوا في مجتمع آخر، وكلّ شخص في هذا المجتمع يعرف الآخر والثقة بينهم كبيرة.

بالمقابل في ضواحي مونتريال قد يوجد في المدرسة الواحدة ٤٠٠-٥٠٠ طالباً وحوالي ٣٠ معلّماً، يتكلم الطلبة فيها الإنجليزية أو الفرنسية، والمدرسة كاثوليكية رسمياً، وتتضمن في برنامجها اختيارات دينية، عدد لا بأس به من الطلبة ينتمون إلى الأقليات، وكثير من الطلبة سافر مع ذويه واعتاد الكتب والمكتبات والمتاحف، والعديد من الطلبة لا يوجد لديهم أقارب حميمون في نفس منطقتهم.

حالة ثالثة من داخل مدينة وينيبيغ Winnipeg حيث ينتمي العديد من الطلبة إلى عائلات لا تتحدث الإنكليزية، والعديد من العائلات من السكان الأصليين أو مهاجرين، وتعاني معظم العائلات من البطالة وعدم القدرة على تلبية الحاجات الأساسية لأبنائها من طعام وسكن ولباس مناسب الأمر الذي يشير إلى ضرورة اتباع أساليب تربوية وتنظيمية وإدارية متنوعة بتنوّع عناصر المنظومة التعليمية في كندا.

(٢) الاستقرار والتغيير : Stability and Change

يتعلق هذا التحدّي بالدرجة الواجب تغيير المدارس فيها لمقابلة احتياجات التغيير والدرجة التي يتوجب بقاؤها ثابتة لتلبّي بعض الأهداف والتطبيقات التعليمية.

ففي الوقت الذي ما زالت فيه بعض الجوانب التعليمية ثابتة في المدارس الكندية منذ القديم وحتى الوقت الراهن، يوجد بالمقابل الكثير من الجوانب التي اعتراها التغيير مثل انحسار المدارس الدينية، وتغير أنظمة تمويل المدارس وظهور المدارس العامة وتغيّر النظم الإدارية للمدارس من نظم تُدار محلياً بالكامل إلى إدارة مركزية على مستوى الإقليم والمقاطعة، ومن إدارة يحتكرها الذكور إلى إدارة تقوم على الذكور والإناث، كلّ ذلك كجزء من التطوّر المجتمعي بكافة أبعاده السياسية والاقتصادية والتكنولوجية.

بالتالي فالتغيّرات التي يشهدها المجتمع ومؤسسات التعليم تتطلب تغييراً في تنظيم التعليم وطريقة إدارته.

(٣) القوّة والمساواة Power and Equality:

يكمن هذا التحدّي بتوزيع متوازن للسلطات على المستويات الإدارية المتعددة في الهيكل التنظيمي انطلاقاً من قمّة الهرم الإداري في المقاطعة أو الإقليم ممثلةً بوزارة أو إدارة التربية، وصولاً إلى الطلبة داخل المدارس، مع توفير بيئة مناسبة لاتخاذ القرارات التشاركيّة التي تعكس الإدارة الديمقراطية التشاركيّة، كذلك توفير الفرص التعليمية المناسبة لكلّ الطلبة بحيث يحصل كل طالب على التعليم المتناسب مع قدراته وإمكاناته لا مع أبعاده الاقتصادية والاجتماعية، كذلك من خلال توفير بيئة فيزيقية متقاربة على اتّساع البلاد بالنسبة للمدارس. (Jon Young, 2007, 10-11)

٢- الأهداف العامة للتعليم في كندا:

في ضوء الأسس التي سبق الإشارة إليها تتحدد أبرز الأهداف العامة للتعليم الكندي بالآتي:

١. تنمية تقدير التعلّم والفضول الفكري والرغبة بالتعلّم المستمر مدى الحياة.

٢. تطوير ملكة التفكير الناقد وتطبيق المعرفة وصناعة القرارات المدروسة.

٣. اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات الأساسية الضرورية لاستيعاب الأفكار والتعبير عنها بشتّى أشكال التعبير.

٤. تطوير فهم الطلبة للعالم الطبيعي، وتطبيقات العلم والتكنولوجيا في المجتمع.

٥. اكتساب المعارف اللازمة عن الماضي، والتكيُّف مع المستقبل.

٦. تقدير الذات واحترام حضارة الآخرين وتقاليدهم.

٧. احترام القيم الاجتماعية والإحساس بالقيم الشخصية والمسؤولية تجاه الأعمال الشخصية.

٨. تنمية الإحساس بالفخر والاحترام تجاه المجتمع المحلي والمقاطعة والبلد بكامله.

٩. تنمية الإحساس بإدارة البيئة وضبطها.

١٠. تنمية المهارات الإبداعية في الفنون واحترام إبداع الآخرين.

١١. تنمية الصحة البدنية والعقلية بصورة جيدة، وتنمية القدرة على الاستخدام المبدع لإدارة الوقت.

١٢. اكتساب معرفة اللغة الرسمية الثانية، وفهم الطبيعة الثنائية للغة البلد.

١٣. تنمية فهم الطلبة لحقوق الإنسان وتقدير قيم كلّ الأشخاص.(Jon young and Others, 2007, 8)

١- التربية قبل المدرسة الابتدائية في كندا:

انطلاقاً من الطبيعة اللامركزية في كندا تتنوّع أشكال مؤسسات التعليم ما قبل المدرسة وأساليب تنظيمها وفق الآتي:

١. مؤسسات رياض الأطفال التي تعدّ جزءاً من النظام التعليمي الرسمي في الأقاليم والمقاطعات، مثل:

١) رياض الأطفال Kindergarten التي تستقبل الأطفال بعمر ٥ سنوات.

٢) رياض الأطفال Kindergarten التي تستقبل الأطفال بعمر أقل من ٥ سنوات.

٣) رعاية الأطفال بعمر المدرسة في كيبيك School age-childcare.

٢. مؤسسات تربية قبل المدرسة تعمل تحت مظلّة الأحكام التشريعية في الولاية أو الإقليم الخاصة بهذه المرحلة مثل:

١) مراكز رعاية الأطفال Centers Childcare.

٢) مؤسسات ما قبل المدرسة ومدارس الحضانة Preschool and Nursery School.

٣) رعاية الأطفال بعمر المدرسة في كلّ المقاطعات والأقاليم باستثناء ألبرتا وكيبيك.

٣. مراكز تعمل تحت رعاية أولياء الأمور وبعض الجهات المجتمعية. Childcare (Resource and Research Unite, 2007,9)

على العموم تنطلق رياض الأطفال الكندية على تنوّعها لتحقيق جملة من الأهداف التي قد تتباين من إقليم أو مقاطعة لأخرى، ولعلّ أبرزها الآتي:

١. مساعدة جميع الأطفال ممن هم في سنّ (٣-٥) سنوات على تنمية مفاهيم إيجابية عن الذّات.

٢. مساعدة الأطفال على تنمية مفاهيم إيجابية نحو المدرسة والتعليم.

٣. فهم السلوك الاجتماعي المناسب مع أقرانهم ومع الراشدين.

٤. اكتساب جميع الأطفال مهارات الاتصال.

٥. فهم الأرقام والمفاهيم الأساسية مثل الطول والوزن...الخ.

٦. فهم المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال.

٧. امتلاك الأطفال للمهارات الأساسية اللازمة لنجاحهم في الصفّ الأول من المرحلة الابتدائية.

وفي هذا الصدد تشير إحدى التقارير الصادرة في كندا عام ٢٠١١ أنّ رياض الأطفال الكندية بالفعل تساهم بتنمية المهارات المعرفية والجديّة ومهارات التواصل اللغوي والاجتماعي والتواصل الشخصي أيضاً.(Canadian Council of Learning, 2011, 2)

تحظى برامج رعاية الأطفال في مراكز رعاية الأطفال والحضانة (٣-٥) سنوات بدعم حكومي على المستوى الفيدرالي في كثير من الأحيان خاصة بالنسبة للأطفال الموجودين في منطقة نائية على مستوى جميع الأقاليم والمقاطعات. من خلال تخفيض رسوم أطفال ذوي الدخل المحدود، وتقديم الخدمة الاجتماعية للأهل من خلال برامج تدريبية حول أطفالهم وكيفية التعامل معهم. كذلك يحظى الأهل بالحوافز عند مشاركتهم بمثل هذه البرامج. في هذا الإطار تقوم كل مقاطعة و إقليم بوضع المعايير الخاصة بإعانة الأهل سواء بالنسبة للإعانة المالية أو الاجتماعية التي سبق الإشارة إليها.

في عمر ٥ سنوات تقدم برامج الأطفال في كلّ المقاطعات والأقاليم بصورة مجانية، ما عدا أونتاريو وكيبيك اللتين تقدمان البرامج في رياض الأطفال بصورة مجانية من عمر ٤ سنوات، هذه البرامج قد تكون برامج يوم كامل أو لبضع ساعات من كل يوم. (Childcare Resource and Research, 2012, 19)

إلى جانب ما سبق تساهم المقاطعات والأقاليم أيضاً بتسهيل وصول الأطفال ذوي الحاجات الخاصة إلى الرياض العادية من خلال توفير المعلّمين المؤهلين للعمل معهم، والبيئة الفيزيقية المناسبة، وتوفير كافة المصادر المساهمة في مساعدتهم على التعلّم بصورة جيدة مع أقرانهم العاديين.

أما بالنسبة للتشريعات الناظمة لعمل مؤسسات رياض الأطفال على تنوّعها يتم وضعها على مستوى كلّ مقاطعة أو إقليم من قبل مجلس التشريع الإقليمي الذي يحدّد:

١) شروط الالتحاق بمؤسسات التربية ما قبل المدرسية الممولة من الحكومة في ضوء العمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأهل.
٢) أحكام الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
٣) شروط تعيين المعلمين من خلفية أكاديمية.
٤) آليات إصدار الشهادات للمعلمين في رياض الأطفال.
٥) تحديد السنّ الإلزامية للتعليم.
٦) تحديد مسؤوليات مؤسسات التربية ما قبل المدرسية والمدارس.
٧) تحديد آليات انتخاب مجالس إدارة المؤسسات التعليمية. (Gillian and Others, 2003, 48)

بالنسبة للغة التعليم في رياض الأطفال على تباين مستوياتها وتعدّدها فهي إما اللغة الإنجليزية أو الفرنسية هذا بالنسبة لجميع المقاطعات والأقاليم في كندا بموجب قانون التعليم ١٩٨٢ باستثناء مقاطعة نونافوت Nunavot التي تُوفّر هذه البرامج بلغات الأقليّات (الأمم الأولى) الموجودة فيها.(Childcare Resource and Research Unite, 2006, p.11)

تشير الإحصائيات عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧ أن نسبة الأطفال المسجّلين في رياض الأطفال في عمر ٥ سنوات تبلغ ٩٥% وهي نسبة طبيعية على اعتبار أنها مرحلة إلزامية بهذا العمر، أما في عمر ٣-٥ سنوات فتبلغ نسبة الأطفال المسجّلين بمختلف مؤسسات التربية ما قبل المدرسة ٤٠%. (Council of Ministers of Education in Canada, 2009, 2)

أما بالنسبة للمنهاج في رياض الأطفال بكندا فيتم وضعه في ضوء المخرجات المتوقّعة من الرياض. بعض المقاطعات/الأقاليم تفرض على الروضات فيها محتوى المنهاج من مواد وأنشطة لتحقيق المخرجات المرجوّة، لكن بالمقابل أغلب المقاطعات/الأقاليم تزوّد رياض الأطفال فيها عن طريق مجالس إدارتها بقائمة من المواد والأنشطة التي يمكن استخدامها لتحقيق أهدافها ويترك لهذه المجالس الحريّة الكاملة في تكييف محتوى المناهج بما يناسب الحاجات والظروف المحليّة.

هذا يعني عدم وجود منهاج موحّد رسمي لرياض الأطفال في كندا. لكن في السنوات الأخيرة من العقد الأول في القرن الواحد والعشرين اتّفق وزراء التربية في كلّ من ألبرتا وكولومبيا البريطانية وساسكتشوين ومانيتوبا على توقيع بروتوكول تعاون بين كندا الشرقية والشمالية

Western and Northern Canadian Protocol for Collaborate من أجل تطوير إطار عام للمنهج في التعليم الأساسي وفي تقويم الطلبة وفي معايير أداء الطلبة وكذلك الاتفاق على وضع معايير عامة لإعداد المعلّمين وشهاداتهم بالمقابل اتّفق وزراء التربية في جزيرة الأمير إدوارد ونوفاسكوتيا على وضع منهج عام لبعض المواد في رياض الأطفال والتعليم الابتدائي والثانوي. (Gillian Doherty and Others,2009, 64)

وفي إطار العمل المستمر في كندا لتجويد التعليم المُقدّم في مؤسسات رياض الأطفال على تنوّعها واستيعاب جميع الأطفال الكنديين من ٣-٥ سنوات حظيَ المعلّمون في هذه المؤسسات باهتمام كبير حيث اشتراط تأهيلهم التخصصي في مجال تربية الطفل للتعيين في رياض الأطفال وكذلك اشتراط استمرارهم للعمل الخضوع بشكل دوري لبرامج تدريبية لا سيما الحصول على دبلومات في التدريس من المؤسسات الجامعية المتخصصة في تربية رياض الأطفال كدبلومات مهنية متخصصة، أو قيامهم بعددٍ محدّد من ساعات التدريب كلّ ثلاث سنوات. (The Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology, 2009, 85)

على سبيل المثال يشترط في جزيرة الأمير إدوارد أن يكون مُعلّموا برنامج اليوم الكامل لديهم دبلوم تربية أطفال من الجامعة، مع خبرة لا تقلّ عن ثلاث سنوات أو درجة جامعية بدراسات الأطفال. وفي أثناء الخدمة يشترط على كلّ المعلمين أن يكملوا كلّ ثلاث سنوات ٣٠ ساعة تدريب في تربية الأطفال. أما في كيبيك فيشترط على كلّ عضو في الهيئة التعليمية (Staff) داخل الروضة أن يكون حاصلاً على دبلوم من كلية بتربية الأطفال أو على درجة جامعية في تربية الأطفال.(Gillian Doherty, 51)

٢- مرحلة التعليم الابتدائي: Primary Education

تمتدّ مرحلة التعليم الابتدائي في كندا من الصف الأول (٦ سنوات) إلى الصفّ الثامن أي لمدّة ثمان سنوات ما عدا مدارس مقاطعة كيبيك حيث تمتد مرحلة التعليم الابتدائي من الصفّ الأول وحتى الصفّ السادس. كذلك يعدّ التعليم الابتدائي الكندي جزءاً من التعليم الإلزامي، وعلى اعتبار أنّ مسؤولية التعليم تقع بالدرجة الأولى على وزارة التربية في الإقليم أو المقاطعة بالتالي لا يوجد منهاج موحّد في عموم مدارس كندا، لكن بصورة عامة يضم المنهج مواد أساسية مثل اللغة الأساسية (فرنسي/إنجليزي) العلوم والرياضيات، ثم تأتي بقية المواد مثل الموسيقا والفنون البصرية والتربية البدنية.

وتشير إحصائيات ٢٠٠٨-٢٠٠٩ إلى أنّ ٩٥% من تلاميذ المرحلة الابتدائية ينتقلون بنجاح إلى المرحلة الثانوية.(Gillian Doherty,2009,51)

٣- مرحلة التعليم الثانوي: Secondary Education

يمتدّ التعليم الثانوي من الصفّ التاسع وحتى الثاني عشر في جميع أنحاء كندا باستثناء كيبيك حيث يمتدّ التعليم الثانوي فيها من الصفّ السابع وحتى الصفّ الثاني عشر.

يُطلق على هذه المرحلة عدّة تسميات مثل المدرسة الثانوية العليا أو المدرسة الثانوية أو المعهد الجامعي College Institute. ويتميّز التعليم الثانوي في كندا بوجود مساقات تعليمية متعددة بعضها يهيئ الطالب للمرحلة الجامعية وبعضها الآخر يهيئه لممارسة مهنة بعد التعليم الثانوي أو لتعليم مهني بعد الثانوي، كذلك يتميز منهاج التعليم الثانوي بوجود مواد اختيارية ضمن المساقات التي يختارها الطلبة، وتزداد نسبة المواد الاختيارية من السنوات الأخيرة من هذا التعليم.

وتجدر الإشارة إلى أن برامج أو مساقات التعليم المهني قد تتم داخل المدارس الثانوية، وأحياناً قد تتم في مراكز التدريب المهني المتخصصة. بالنسبة للطلبة المهتمين بمهنة معينة قد تقدّم لهم برامج مهنية تمتد من سنة إلى ثلاث سنوات يحصل بموجبها الطلبة على شهادة مهنية.(The Council of Ministers of Education in Canada, 2009, 4)

٤- مرحلة التعليم ما بعد الثانوي: Further Secondary Education

تقدم كندا التعليم ما بعد الثانوي من قبل مؤسسات متعددة عامة وخاصة. وتقدم الدرجات والدبلومات والشهادات تبعاً لطبيعة المؤسسة الجامعية ومدّة البرنامج. وتشير الإحصائيات إلى وجود ١٦٣ جامعة عامة وخاصة في كندا، و ١٨٣ من الكليات والمعاهد المعترف بها، و ٥١ مؤسسة بمستوى كلية يؤذن لها ببرامج محددة في ضوء برامج ضمان الجودة. وتحصل الجامعات العامة على تمويلها من الحكومة الفيدرالية والمقاطعات والأقاليم والمستوى المحلي. وتشكّل رسوم الطلاب مصدراً هاماً من مصادر تمويل هذه الجامعات وموازناتها حيث تشكل ٢٠% من موازنتها.(The Council of Ministers of Education, 2009,2)

تجدر الإشارة هنا إلى تباين الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة وفق الولاية أو الإقليم ففي نيو فاوندلاند بلغ متوسط رسوم الطلبة للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ ٢,٦٤٩ دولار. وفي كيبيك بلغ ٢,٧٧٤ دولار لنفس العام الدراسي ، وفي أونتاريو بلغ ٧,١٨٠ دولار. كذلك تتباين هذه الرسوم وفقا

لنوع البرنامج الدراسي أيضاً، ويبلغ النصيب الأكبر لبرنامج طب الأسنان حيث بلغ الرسم الدراسي السنوي للطالب فيه عام ٢٠١٢-٢٠١٣ (١٦,٩١٠ دولار) دولار تلاه الطب البشري حيث بلغ الرسم الدراسي السنوي للطالب فيه عام ٢٠١٢-٢٠١٣ (١١,٨٩١ دولار) ثم الصيدلة حيث بلغ الرسم الدراسي السنوي للطالب فيه عام ٢٠١٢-٢٠١٣ (١٠,٢٩٧ دولار) ومن الجدير بالذكر، هنا أنّ الحكومة الفيدرالية الكندية والأقاليم والمقاطعات تقوم بتقديم المنح والقروض للطلبة الكنديين حصرياً.

http:llwww.ststcam.gc.ca/daily-quotiden/1209/dg.htm

إدارياً تتميز الجامعات الكندية بالحكم الذاتي فهي المسؤولة عن وضع معاييرها الخاصة، وشروط منح الدرجة، إلى جانب ذلك تتمتع بمرونة كبيرة في إدارة شؤونها المالية وعرض برامجها، أما تدخّل حكومة الإقليم/المقاطعة فينحصر في التمويل وتحديد هياكل الرسوم وفي إدخال البرامج الجديدة. كذلك توجد بعض الهيئات الوسيطة التي تقدم الخدمات الاستشارية للجامعات كما هو الحال بالنسبة للجنة الأقاليم البحرية للتعليم العالي Maritime Provincer Higher Education Commission التي تقدم الخدمات الاستشارية في نيوبرونزويك ونوفاسكوشيا وجزيرة الأمير إدوارد.

بالنسبة للشهادات التي تقدمها الجامعات العامة في كندا فهي ثلاث: درجة البكالوريوس التي تستغرق دراسة تتراوح بين ٤-٦ سنوات، والماجستير سنتين بعد البكالوريوس، والدكتوراه ثلاث سنوات مع تقديم أطروحة. في معظم الجامعات يوجد أيضاً مسارات غير أكاديمية للطلبة، وكذلك توجد درجة بكالوريوس الشرف التي تتضمن درجة عالية في مواد التخصص، وتحصيل أكاديمي عالي يتطلب دراسة سنة إضافية في بعض الحالات بالنسبة لجامعات معينة.

ولا يقف ما تقدمه الجامعات الكندية عند الشهادات والبرامج التدريبية، بل أيضاً تقوم بتقديم الخدمات والاستشارات وورش العمل حول مجالات متعددة إلى جانب خدمات خاصة لذوي الحاجات الخاصة.

بالنسبة لشروط قبول الطلبة في الجامعات الكندية فهي تتطلب كحدّ أدنى الحصول على شهادة إنهاء التعليم الثانوي (بكالوريا) وفي كيبيك إنهاء الطالب برنامج دراسة لسنتين قبل الجامعة، وفي بعض التخصصات يشترط حصول الطالب على معدّل عالٍ في مواد معيّنة بالشهادة الثانوية، إلى جانب ما سبق تشترط بعض الكليات والجامعات في الأقاليم/المقاطعات الكندية اجتياز الطالب بنجاح لاختبار الدخول الموحّد.

بالنسبة للبحث العلمي في الجامعات الكندية يحتلّ مكانة هامة فيها، حيث تقوم الجامعات في كندا بثلثي الأنشطة البحثية الكندية، وتقدم الحكومة الفيدرالية الدعم الكبير للبحث العلمي في الجامعات وللتميّز فيه من خلال عدّة مبادرات مثل مؤسسة كندا للإبداع Canada Foundation for Innovation التي تأسست عام ١٩٩٧ وتهتم بتقديم الأموال اللازمة لدعم البنية التحتيّة للجامعات اللازمة لإجراء الأبحاث الإبداعية وتتشارك في ذلك مع باقي الشركاء في المقاطعات والأقاليم في أنحاء كندا.

كذلك قامت الحكومة الفيدرالية بدعم ثلاثة مجالس بحثية وتمويلها هي مجلس العلوم الطبيعية والهندسة، ومجلس المعاهد الكندية لأبحاث الصّحة، ومجلس بحوث العلوم الاجتماعية والإنسانية وذلك في العام الجامعي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ وبلغ تمويل هذه المجالس أكثر من ٢,١ مليار دولار أما حكومة المقاطعات والأقاليم فتقوم بتقديم التمويل للبحث العلمي في الجامعات الكندية بصورة مباشرة.

❖ برامج التعليم عن بعد والجامعة المفتوحة:

انطلاقاً من هدف توسيع فرص البالغين في الحصول على فرص التعلّم، وفي ضوء الظروف التي قد تعيق وصول الطلبة للحرم الجامعي سواء كانوا يعيشون في مناطق نائية أو حضرية فقد تم التوجّه إلى استخدام التكنولوجيا في توصيل خدمة التعليم للجميع من خلال شبكة الإنترنت والفيديو والتسجيل الصوتي والتلفزيون والأقمار الصناعية والمراسلات وعقد المؤتمرات عن بعد واستخدام الفاكس والبريد الإلكتروني والهاتف إلى جانب المواد المطبوعة.

ولعلّ أبرز الجامعات المفتوحة في كندا جامعات ألبرتا وكولومبيا البريطانية وكيبيك. تستقبل هذه الجامعات الطلبة من عمر فوق ٢٤ سنة بدوام جزئي.

المؤسسات المانحة للدرجات غير المعتمدة Non-Degree-Granting Institutions:

هناك الآلاف من المؤسسات الجامعية المعنية بتقديم برامج مهنية بعد المرحلة الثانوية، حوالي ١٥٠ منها تشكّل جزءاً من الكليات والجامعات العامّة المعترف بها، بعضٌ من هذه المؤسسات الجامعية مسجّل ومعترف به، وجزء كبير منها غير رسمي لا سيما في المؤسسات الخاصة. يُطلق عادةً على هذه المؤسسات العامّة الكليات أو الكليات الإقليمية والمراكز، وكليات التكنولوجيا والفنون التطبيقية، وكليات المجتمع والمعاهد، وتمتدّ هذه المؤسسات الجامعية من أرقى المراكز الحضرية إلى المناطق النائية، وتهتم بتقديم البرامج التربوية.

يتم التخطيط لمختلف البرامج المهنية هذه من إجازات ودبلومات بمشاركة رجال الأعمال والمجتمع المحلّي والصناعة وممثّلي العمال العاملين في لجان استشارية داخل هذه المؤسسات.

تشمل هذه البرامج مجال الصّحة والأعمال التجارية والعلوم والزراعة والفنون التطبيقية والتكنولوجيا والحِرَف التي تتطلّب مهارات، والخدمات الاجتماعية. كذلك برامج محو الأميّة وتعليم الكبار، وإعادة التأهيل والتدريب الصناعي ورفع المستوى المهني وبرامج ما قبل التوظيف.

يحتاج الدبلوم المهني دراسة برنامج لسنتين أو ثلاث سنوات بنجاح، في حين تحتاج دبلومات التخرّج Certificate Programs سنة كاملة من الدراسة أما كلية CEGEPS في كيبيك فتقدم برنامج لسنتين من أجل الدخول للجامعة وبرنامج لثلاث سنوات من أجل الدخول لسوق العمل.

على العموم غالباً ما تكون البرامج في المؤسسات الخاصة المانحة للدرجات غير المعتمدة أقصر وأكثر كثافة مما هي عليه في المؤسسات العامة لمثل هذه الدرجات، وغالباً ما تمنح الشهادات والدبلومات.(The Council of Ministers of Education in Canada, 2012, 2-9)

❖ التعليم الخاص: Private Education

تاريخياً يُعدّ التعليم الخاص في كندا أقلّ شيوعاً من الدول الأخرى ، حيث كان محظوراً في العديد من المقاطعات والأقاليم الكندية على اعتباره السبب الرئيسي في عدم توفير الفرص المتكافئة في التعليم أمام أطفال العمال الفقراء لكن وبدءاً من الثمانينيات من القرن العشرين بدأ الاتجاه نحوه في كندا، ففي كالغاري Calgary سُمح للمدارس الخاصة بالعمل في عام ١٩٨٩، أما في ياكون والأقاليم الشمالية الغربية فلا توجد مدارس خاصة. يمكن القول عموماً أن نسبة المدارس الخاصة إلى العامة في كندا تبلغ ٥,٥% وذلك في عام ٢٠٠٥ وهي نسبة قليلة، اللافت ذكره أن أغلب المدارس الخاصة في كندا هي مدارس للنخبة، يحضرها عدد قليل من الطلبة لكنها ذات شهرة كبيرة، كذلك يغلب على المدارس الخاصة الكندية أنها مدارس دينية.

هذه المدارس الخاصة لا تختلف من إقليم/مقاطعة لأخرى في نسبتها للمدارس العامة فقط، بل تختلف أيضاً من حيث الشروط المفروضة عليها والمساعدات التي تحظى بها والتي تتباين في ضوء المقاطعة أو الإقليم الموجودة فيه.

مثلاً في أونتاريو تحصل المدارس الكاثوليكية على تمويلها بالكامل من الحكومة، في حين لا تحظى المدارس الدينية الأخرى (اليهودية-الإسلامية-المسيحية الخاصة) بأي تمويل حكومي، وينحصر مصدر تمويلها بالرسوم الدراسية للطلبة، والهبات والتبرّعات الأهلية، أما في كولومبيا

البريطانية فتحظى المدارس الخاصة فيها من الحكومة على ٥٠% من موازنتها بشرط (مقابل) استيفائها للمعايير الإقليمية الصارمة المعمول بها.

هناك نوع خاص من المدارس الخاصة، يتمثّل في المدارس الموجّهة لفئة خاصة في المجتمع هم أبناء القوات المسلّحة وأبناء السكان الأصليين، هذه المدارس تابعة للحكومة الفيدرالية مباشرة، فهي المسؤولة عن تمويلها والإشراف عليها بالكامل.

وهناك أيضاً نظام المدارس الداخلية التي تتألّف من عدد من المدارس الخاصة المعنية بتعليم أبناء السكان الأصليين اللغة الفرنسية والإنجليزية، وتعمل على إنهاء طرقهم التقليدية في الحياة. ونظام المدارس الداخلية هذا تابع بنسبة ٦٠% للروم الكاثوليك وحوالي ٣٠% منه للبروتستانتيين، ويحظى بالتمويل من الحكومة الفيدرالية.(Jon Young and Others,2007, 26-2)

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة

يتم إعداد المعلمين في كندا للتعليم في كافة المراحل التعليمية، في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، على مستوى الجامعات والكليات المتخصصة كي يكونوا فعّالين ومهنيين في مكان عملهم.

على سبيل المثال جاء في قانون تنظيم جامعة أونتاريو لعام ١٩٩٦ أن برامج إعداد المعلمين التي يتم تقديمها في الجامعة تسعى إلى تكوين المعلّم المهني وفق المعايير المهنية والأخلاقية للتعليم، وأن يتم تطوير برامج الإعداد بصورة مستمرة بما يضمن حصولها على شهادة الاعتمادية من خلال تطبيقها لمعايير الجودة في الإعداد. (Ontario College of Teacher Education, part1, 2011) وهذا ينسجم مع ما جاء في أهداف برامج إعداد المعلمين بجامعة فالي فريزر حيث تتمثّل أهداف هذه الجامعة من برامج إعداد المعلمين في الآتي:

١. أن يصبح الطالب المعلّم معلّماً مهنياً.
٢. أن يكتسب مهارة التواصل الفعّال مع الطلبة داخل الصفوف المعاصرة.
٣. أن يكتسب مهارة إدارة الصفّ.
٤. اكتساب مهارة تكامل المعلومات النظرية مع تطبيقاتها العملية.
٥. اكتساب المعلّمين المهارات والمعارف المرتبطة بمهنة التدريس مثل معارف عن الطلبة، محتوى المنهج، ومهارات التقويم الفعالة والموثوقة، ومهارات التعليم الفردي والجماعي.

٦. جعل المعلمين عناصر فعّالة في المدرسة والمجتمع من خلال إكسابهم مهارات العمل القائمة على الاحترام مع الأهل.

٧. تمكين الطلبة المعلّمين من المساهمة في تنمية ثقافة المدرسة والمجتمع بعد تخرّجهم.(University of The Fraser Valley, 2012, 1-2)

في ضوء هذه الأهداف تتضمن برامج الإعداد المقدمة للطلبة المعلمين في الثقافة التربوية العامة وفي الثقافة المهنية التي تتضمن معارف عن التخطيط للدروس وإدارة الصف وتقويم الطلبة وغيرها، كذلك تغطي البرامج الجانب الثالث في إعداد المعلم وهو التخصص. أمّا بالنسبة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في كندا فيحظى باهتمام متزايد لا سيما منذ تسعينيات القرن العشرين، في ضوء الوعي لأهمية التدريب والنمو المهني للمعلم في أثناء الخدمة.

تتشارك المقاطعات والأقاليم ووزارات التربية ومجالس المدارس والجامعات والإدارات التربوية المحلية مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين، تنطلق الأنشطة فيها من أنّ المدرسة تمثّل مجتمع تعليم وتعلّم للجميع، وكذلك من الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلّمين ومن التغيير المدرسي ومن حاجات الطلبة. أما أشكال الأنشطة التدريبية فتشمل حضور برامج التدريب التقليدية، وتدريب النظير حيث يتعلّم المعلّمون، بعضهم من البعض الآخر داخل المدرسة، والممارسة الانعكاسية حيث يجمع المعلّمون بموجب هذا النشاط معلومات عن تعليمهم الخاص بهم ويستخدمون التغذية الراجعة في تحسين أدائهم، وثمة نشاطات أخرى كزيادة المدارس الأخرى، وصولاً إلى اتّباع برامج مهنية في الإعداد داخل الجامعة كبرامج مهنية تتم على مستوى الكليّات والمعاهد المتخصصة، تتراوح مدة البرامج بين سنة وثلاث سنوات بدوام جزئي أو كامل. (Council of Ministers of Education in Canada, 2008, 25.)

سادساً: اتّجاهات تطوير التعليم في كندا:

تبذل الحكومة في كندا سواء على المستوى الفيدرالي أو على مستوى الأقاليم والمقاطعات جهوداً كبيرة في تطوير التعليم سواء على مستوى التعليم العام أو التعليم العالي، فيما يلي أبرز اتّجاهات تطوير التعليم الكندي:

❖ على مستوى التعليم العام:

١- تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والأسرة والمجتمع.

من أبرز اتجاهات تطوير التعليم العام بمراحله المتعددة ما قبل ابتدائي، ابتدائي، ثانوي تحقيق وتفعيل المشاركة المجتمعيّة بين المدرسة والأُسرة والمجتمع المحلّي لا سيما في السنوات الأخيرة من العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حيث باتت هذه المشاركة شرطاً ومعياراً من معايير تحقيق جودة التعليم وانفتاح المدرسة بنجاح على المجتمع المحلّي.

تُعدّ أساليب تفعيل المشاركة المجتمعيّة بين المدرسة والأسرة والمجتمع في كندا لعلّ أولها الأبوّة (Parenting) من خلال قيام المدرسة بتقديم ورشات العمل والدورات التدريبية بهدف توعية الأهل بأساليب الاهتمام بصحّة أبنائهم بطريقة صحيحة، وكيفيّة ضمان سلامتهم الجسدية والنفسيّة. مثال ذلك ما تقوم به مؤسسات رياض الأطفال والمدارس في مقاطعة أونتاريو من ورش عمل للأهل حول مواضيع متعددة مثل النزاع مع الأطفال، علاقات الشباب والمراهقين، أساليب التعليم، التربية الصحيّة والهرم الغذائي...

ثانيها تواصل المدرسة مع المنزل School-Home Communication حيث تتّجه المدارس إلى تفعيل هذا الأسلوب في المشاركة المجتمعية للمدرسة لا سيما منذ بداية القرن الحادي والعشرين سواء في المدارس الريفية أو في المدن من خلال أساليب متعددة مثل التواصل المكتوب (رسائل إخبارية، تقارير مدرسية)، وتواصل مباشر (مؤتمرات، زيارات منزلية) وتواصل تكنولوجي من خلال مختلف الوسائط التكنولوجية.

ثالثها تطوّع الآباء في المدارس وتقديم الخدمات فيها سواء في المكتبة أو الملعب أو الحديقة أو سدّ مكان المعلّم في حال غيابه، كذلك في الرحلات والزيارات الميدانية.

ورابعها قيام المدرسة بتفعيل دور الآباء في نشاطات التعلّم داخل المنزل وخامسها قيام المدرسة بعقد شراكات عمل مع المجتمع المحلي لكن وفق شروط تضمن تعزيز هذه الشراكة لمخرجات التعلّم الكمّية والنوعية.(Young and Others,2009,.258-261)

٢- استخدام التكنولوجيا في المدارس:

اتّجهت كندا على مختلف الأقاليم والمقاطعات فيها إلى تفعيل ونشر استخدام التكنولوجيا في مدارسها، من خلال تزويد جميع المدارس بأجهزة الحاسوب بمعدّل جهاز حاسوب لكل خمسة طلاب، وإيصال الإنترنت إلى ٩٨% من مجموع المدارس العامة في كندا، واستخدام الحاسوب داخل المدارس بصور متعددة مثل معالجة النصوص، والتعليم الفردي والطباعة، والاتصال بشبكة الإنترنت. كذلك تقوم بعض المقاطعات والأقاليم باستخدام الحاسوب في توصيل التعليم للمناطق الريفية بمدارسها الصغيرة. وتشير نتائج التقييم الدولي للطلبة عام ٢٠٠٦ إلى أن ٩٤%

من الطلبة الذين شملتهم الدراسة يستخدمون الحاسوب بشكل يومي أو شبه يومي في المنزل مقابل ٤٧% من العينة يستخدمون الحاسوب في المدرسة بصورة يومية أو شبه يومية. (The Council of Ministers of Education, 2009,1)

❖ اتجاهات تطوير التعليم العالي في كندا:

يواجه التعليم العالي الكندي مجموعة من المتغيرات مثل العولمة، والحراك السكاني المتزايد، والتطورات التقنية، وتغيُّر التركيبة السكانية، واطّراد تطور سوق العمل، الأمر الذي يفرض عدة تحدّيات أمام تطوير التعليم العالي تتمثّل بـ:

١- تمكين التعليم ما بعد الثانوي Postsecondary Capacity:

وصف مجلس وزراء التعليم الكندي اتجاه تمكين التعليم ما بعد الثانوي بأنه يشير إلى تحسين تضمّن التأهيل على مستوى التعليم ما بعد الثانوي بصورة مستقرة يكون معها قادراً على مقابلة حاجات التعليم والتدريب للراغبين بالحصول على فرصة في التعليم، الأمر الذي يحتاج إلى دعم حكومي طويل الأجل.

٢- توكيد الجودة Quality Assurance:

اتّجهت كندا إلى العمل على توكيد جودة التعليم ما بعد الثانوي من خلال مؤسسات مستقلة تعمل ضمن الأطر التشريعية والسياسية الخاصة بكلّ مقاطعة أو إقليم بكندا، حيث لا توجد هيئة اعتماد وطني للجودة تقوم بتقييم برامج منح الدرجة في مختلف مؤسسات التعليم العالي المانحة للدرجة، كذلك بالنسبة لتقييم برامج الدراسات العليا.

كذلك تخضع البرامج المانحة للدرجة وبرامج الدراسات العليا داخل مؤسسات التعليم المانحة للدرجة بكندا من كليات جامعية وكليات ومعاهد لعمليات ضمان جودة داخلية، بما يساهم في تحقيق جودة التعليم العالي الكندي.

٣- التدويل والتنقل في التعليم العالي Internationalization and Mobility:

تتجه مؤسسات التعليم العالي في كندا إلى وضع أطر وأبعاد دولية للبرامج الجامعية من خلال التوسّع في محتوى الدورات والبرامج المشتركة دولياً بما يساهم في جذب الطلبة الدوليين ويُسهّل تنقلهم، كذلك بما يساهم في زيادة الفهم الدولي لبرامج التعليم الجامعي الكندي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن نسبة الطلبة الدوليين في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي بكندا عالية حيث بلغت عام ٢٠٠٦ ما نسبته ٧,٧% من مجموع الطلبة المسجلين. (Council of

هذا يعني أنهم يشكلون مصدراً هاماً في تأمين (Ministers of Education in Canada, 2012, 5
موازنة هذا التعليم، وبالتالي فإنّ البحث عن برامج تلبي حاجاتهم وتجذبهم يُعدّ ضرورة ملحّةً.

مراجع الفصل الأول:

1- Canadian Council of Learning (2011). **State of Learning in Childhood 2010 Canada**. Ontario. Canadian Council of Learning.
2- Canadian Information Center for International Credential(2012). **Education in Canada**. Canada. Canadian Information Center for International Credential.
3- Canadian Policy Research Networks (2010). **Enhancing Access to Post – Secondary Education in Canada: an Exploration of Early Intervention Initiatives in Selected Countries**. Canadian Policy Research Net Works.
4- Child Care Resource and Research Unite (2009). **The State of ECEC in Canada, Ontario**. Child Care Resource and Research Unite.
5- Child Care Resource and Research Unite (2012). **The State of ECEC in Canada, Ontario**. Child Care Resource and Research Unite.
6- Conference Board of Canada(2012). **High School Completion, Canada**. Conference Board of Canada.
7- Council of Ministers of Education (2009). **Education Review in Canada**. Canada. Council of Ministers.
8- Council of Ministers of Education (2012). **Education in Canada an Over Review**. Ontario. Council of Ministers of Education.
9- Council of Ministers of Education (2012). **Postsecondary Education in Canadian Overview**. Council of Ministers of Education.
10- Council of Ministers of Education in Canada(2008). **Development of Education Reports For Canada**. Toronto. Council of Ministers of Education.
11- Council of Ministers of Education(2008). **Education in Canada**. Toronto. Council of Ministers of Education.
12- Council of Ministers of Education. Canada (2013). Postsecondary Education Systems in Canada: An Overview. Toronto. Council of Ministers of Education in Canada
13- Gillian Doherty Martha Friendly Jan Beach. 2009. **OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Canadian Background Report**. Ontario. Her Majesty The Queen in Right of Canada.
14- http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Canada
15- http://www.ciagov/library/publication/theworldfactBook/geos
16- http://www.ststcan.gc.ca/daily-quotidien/120912/dg.htm
17- httpp://www.statcam.ca/101/casto1/Labor50a.htm
18- The Standing Senate Committee on Social Affairs. Science and Technology (2009). **Early Child Education and Care in Canada**. The Standing Senate Committee on Social Affairs. Science and Technology. Canada.
19- University of The Freaser Valley (2012). **Teacher Education Program Values and Goals**. Canada. University of The Freaser Valley..
20- Wilson. J. D (1970). **Education in Upper Canada**. Canada. Prentice-Hall
21- Young. J and Others(2006). **Understanding Canadian Schools, Manitoba**. Thomson Nelson.

الفصل الثاني

نظام التعليم في فرنسا

- لمحة عامة.

أولاً: تطور التعليم في فرنسا.

ثانياً: الإدارة التربوية للتعليم الفرنسي.

ثالثا: تمويل التعليم.

رابعاً: تنظيم التعليم الفرنسي.

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

نظام التعليم في فرنسا

- لمحة عامة

فرنسا عبارة عن جمهورية تغطي مساحة جغرافية قدرها ٥٤٩٠٠٠ كم٢، لها بنية إدارية ثلاثية الطبقات، تتألف من ٣٠ إقليم (منطقة) و ٩٦ دائرة و ٣٦٠٠٠ بلدية.

تعدّ فرنسا من الدول ذات الطبيعة المركزية في الإدارة، لكن بدءاً من ثمانينيات القرن العشرين وبصدور قانون ١٩٨٢ تمّ التوجّه نحو التخفيف من المركزية الشديدة بنقل العديد من صلاحيات المركز بصورة تدريجية إلى الأقاليم والمقاطعات والبلديات.

من جانب آخر تُعدّ فرنسا البلد الثاني الأكثر ازدحاماً في الاتحاد الأوروبي بعد ألمانيا، حيث بلغ مجموع تعداد سكانها ٦٣,٥ مليون نسمة، بمعدل زيادة سكانية ٠,٤%سنوياً وفق تعداد ٢٠٠٩، كذلك بلغ معدّل النمو الاقتصادي ٢,٢%، وقد انخفض هذا المعدّل خلال الأعوام ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وتعدّ فرنسا حالياً في ٢٠١٣ كأغلب دول الاتحاد الأوروبي مهددة بأزمة اقتصادية خانقة. (Wharton Group, 2013, 10)

أما معدّل البطالة بين الشباب الفرنسي فبلغ عام ٢٠٠٧ ٧,٩%، ويشار بهذا الصدد إلى أن معظم حالات التوظيف تتم في قطاع الخدمات وبمستوى تأهيل منخفض الأمر الذي استدعى التوسّع ببرامج التدريب المستمر، لا سيّما أن الإحصائيات تشير إلى أن نحو ١٤% من مجمل القوة العاملة المؤهلة تأهيلاً منخفضاً كانت خارج سوق العمل عام ٢٠٠٦. (European Center for the development of Vocational Training, 2011, 9-17)

أولاً- تطور التعليم في فرنسا:

سيتم تناول التطورات التي شهدها التعليم الفرنسي في ثلاث حقب تاريخية، أولها خلال القرن التاسع عشر، وثانيها خلال القرن العشرين، وثالثها خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين.

١- تطور التعليم خلال القرن التاسع عشر:

كانت فرنسا من أقوى شعوب العالم عموماً وأوروبا بشكل خاص في القرن ١٩، وكان التعليم في يد الكنيسة الكاثوليكية الرومانية من حيث الإشراف عليه وتمويله، إلا أنه شهد تحولات هامة ساهمت بتشكيله بالصورة التي هو عليها الآن، تتمثل بالآتي:

أ- ولادة إدارة مركزية:

بموجب مرسوم نابليون الأول في ١٨٠٨/٣/١٧ تم الإعلان عن تنظيم الجامعة الإمبراطورية التي مثلت ولادة إدارة تربوية حقيقية كانت شديدة المركزية، تم منح الجامعة الإمبراطورية بموجب هذا القانون أعلى سلطة إدارية تمثلت بـ:

- تعيين جميع المناصب.
- منح شهادات المعلمين.
- ترخيص فتح المدارس الجديدة.
- توزيع المنح الدراسية.
- إقرار المناهج وغيرها.

مع ضرورة الإشارة هنا إلى أن الجامعة الإمبراطورية هذه لم تكن تمثل الجامعة بمعناها الشائع، لكنها أشبه بوزارة للتربية. تم تقسيمها إلى ٢٦ دائرة داخلية (Departments) عرفت فيما بعد بالأكاديميات، إلى جانب أربع أكاديميات خارجية، وعهد بإدارة الجامعة إلى موظف مدني، عرف عام ١٨٢٨ بوزير التعليم العام، وعدل هذا اللقب عام ١٩٣٢ ليصبح وزير التربية الوطنية.

ب- إحداث نظام تعليمي وطني علماني ومجاني وإلزامي:

منذ عام ١٨٧٩ تم الإعلان عن التعليم الرسمي في فرنسا كتعليم علماني على كل المستويات، وقد ترسّخ قانون العلمانية هذا أكثر فأكثر بعد إصدار قانون الفصل بين الدولة والكنيسة عام ١٩٠٥، الذي بموجبه باتت المدارس محايدة وغير طائفية. تعزز هذا الاتجاه أكثر بإصدار قانون ٢٠٠٤ الذي بموجبه يمنع الطلبة من ارتداء أي شيء يشير إلى مذهبهم وانتمائهم الديني على مستوى جميع المدارس والجامعات ومؤسسات الدولة.

وفي عام ١٨٨١ تم تأسيس التعليم الابتدائي الحكومي المجاني الذي أصبح إلزامياً منذ صدور قانون التعليم لعام ١٨٨٢ ليشمل الأطفال من ٦-١٣ سنة، وأوكل أمر الإشراف على تطبيق هذه القوانين إلى البلديات. وبهذه التحوّلات فقد تم فصل سلطة الكنيسة عن التعليم الذي ترتب عليه نظامين تعليميين منفصلين أحدهما حكومي علماني إلزامي مجاني تشرف عليه الدولة والثاني ديني تحت سلطة الكنيسة.

٢- تطور التعليم خلال القرن العشرين:

يعدّ النصف الأول من القرن العشرين حقبة ركود بالنسبة للتعليم لا سيما في ظلّ قيام الحربين العالميتين الأولى والثانية، وسقوط فرنسا بعد الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٤٠ تحت احتلال الألمان الذي استمر حتى عام ١٩٤٤. (مرسي، ١٩٩٤، ٢٣٤).

فاقتصرت جهود إصلاح التعليم تقريباً على مدّ مجانية التعليم لتشمل التعليم الثانوي إلى جانب التعليم الابتدائي منذ عام ١٩١٩، كذلك جعل التعليم إلزامياً من ٦-١٤ سنة بدلاً من ١٣ سنة بزيادة سنة تعليم إلزامي واحدة وذلك منذ عام ١٩٣٦. بعد تحرير فرنسا من سيطرة الألمان برزت جهود جيدة في إصلاح التعليم تمخّضت عنها إصلاحات متعددة عام ١٩٥٩ سمّيت بإصلاحات لانجفان والون Langvan Walon، أعيد فيها تنظيم التعليم الفرنسي الذي يعد أساس نظام التعليم الحالي وتم استحداث دور الحضانة، كذلك أصبح من حق المدارس الخاصة الحصول على إعانات حكومية ومن حقها أيضاً أن تطلب تحويلها إلى مدارس عامة. (European Commission Organization of the Education system in France, 2011, 19)

كذلك تم مدّ التعليم الإلزامي من ٦-١٦ سنة بدلاً من ٦-١٤ سنة، حيث أصبح التعليم الثانوي حقاً ديمقراطياً. ووضع هذا القانون موضع التطبيق العملي من عام ١٩٦٧ وبموجبه لم تعد المرحلة الابتدائية تنتهي بشهادة بل ينتقل الطالب منها انتقالاً آلياً إلى المرحلة الثانوية في عمر ١٢ سنة.

الملاحظ أنّ الإصلاحات التربوية للتعليم الفرنسي بموجب قانون ١٩٥٩ منحت الأولوية للتعليم ما قبل الجامعي بكافة مستوياته.

بالمقابل نجد قانون أدغور فور Edgor Four تركّز حول تطوير التعليم الجامعي الذي بموجبه شهد نقلة نوعية، حيث تحولت الجامعات الفرنسية إلى مؤسسات عامة ذات طبيعة ثقافية وعلمية، كما تمّ استبدال الجامعة الموجودة بوحدات بحث وتعليم (UER)، ومع هذه الإصلاحات لم يعد التعليم العالي حكراً على أبناء الخاصة، وباتت مؤسسات التعليم العالي تضم:

- المدارس المتخصصة grand Ecole's التي تعدّ مسؤولي الأمة الفرنسية.
- الجامعات التي تمثل وحدات بحث وتعليم. European Commission Organization of the Education system in France, 2011, 181)

وفي الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين في ظلّ انتشار ثقافة الاستثمار في رأس المال البشري، وانعاش العلاقة بين التعليم وقطاع الاقتصاد، إلى جانب التطورات العلمية عامة

والتكنولوجية خاصة التي ترتب عليها البحث عن تجويد التعليم لا سيما في ظل المنافسة الدولية شهد التعليم الفرنسي عامة والتعليم المهني ورياض الأطفال خاصة تطورات متعددة.

على صعيد رياض الأطفال تم إصدار قانون ١٩٨٨ الذي يتوجّب على الأهل، بموجبه، إرسال أطفالهم ضمن الفئة العمرية (٣-٦) سنوات إلى رياض الأطفال، وفي عام ١٩٩٠ تم توقيع بروتوكول بين مختلف الوزارات المعنية بأمر الطفولة في فرنسا من أجل تقديم الرعاية الكاملة للأطفال من ٣-٦ سنوات.

وعلى مستوى التعليم المهني تم تحسين الشراكات بين المدرسة والمجتمع، إلى جانب استحداث شهادة البكالوريا المهنية Professional baccalaureate بدلاً من اقتصار الليسيه المهنية (أحد فروع المدرسة الثانوية العليا) على منح شهادة البروفيه المهنية، وبالتالي باتت أبواب الجامعة مفتوحة أمام خريجي التعليم المهني إذا رغبوا بمتابعة التعليم الجامعي.

إلى جانب ما سبق وبموجب قانون ١٩٩٣ بات يحق لجميع الطلبة بغض النظر عن مستواهم التعليمي الحاصلين عليه الحصول على التدريب المهني قبل مغادرة النظام المدرسي. (European Center for the Development Vocational Training, 2011, 16)

٣- التعليم الفرنسي في القرن الحادي والعشرين:

يشهد التعليم في فرنسا خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تحولات وإصلاحات كثيرة، كجزء من التحولات الكبيرة التي عاشتها وتعيشها فرنسا في هذه الحقبة كونها تشكل جزءاً من الاتحاد الأوروبي، وتنامي العولمة وانفتاح المجتمعات على بعضها، والانتشار الواسع للمفاهيم الديمقراطية إلى درجة الإتجار بها، الأمر الذي ينعكس على جهود إصلاح التعليم الفرنسي وتطويره لا سيما باستصدار قانون الإطار العام لمستقبل التعليم الفرنسي عام ٢٠٠٥ الذي أعاد بناء الأهداف العامة للتعليم الإلزامي الفرنسي، وفي عام ٢٠٠٩ تم إعادة هيكلة المناهج التعليمية لجميع المراحل بدءاً من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية، كذلك تم استحداث بكالوريا مهنية جديدة بموجب ٣ سنوات بدلاً من ٤ سنوات دراسية.

وعلى صعيد التعليم العالي فقد ازداد عدد الجامعات الممنوحة إدارة ذاتية حتى أصبحت تشمل في عام ٢٠١٠ ٦٠% من مجمل الجامعات الفرنسية، كذلك ومنذ عام ٢٠٠٦ تم التوجّه إلى إنشاء مراكز عالية للبحث والتعليم تقوم بتقديم برامج تدريبية وأبحاث علمية في إطار شراكة بين مختلف أنواع مؤسسات التعليم العالي الفرنسي التي بلغ عددها عام ٢٠١٠ ١٧ مركزاً بحثياً وعلمياً.

إلى جانب ما سبق فقد التزمت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي تم تأسيسها عام ٢٠٠٧ بتحقيق الأهداف التالية ضمن خطتها الإصلاحية بدءاً من عام ٢٠٠٩-٢٠١٠:

- التوسع بسياسة القبول الجامعي بتخصص العلوم والإنسانيات والعلوم التجريبية.
- تخفيض الرسوب بالنسبة للسنة الجامعية الأولى في إطار تطبيق خطة النجاح في صفوف الليسانس والليسانس المهني من خلال مراجعة عامة للمناهج، وتقديم الإشراف والتوجيه المهني والتعليمي للطلبة، إلى جانب تفعيل العلاقة بين مختلف التخصصات الجامعية من جانب وحاجات سوق العمل من جانب آخر. (European Commission, 2011, 3, 149)

الملاحظ على هذه الإصلاحات أنها تصبّ في إطار تجويد التعليم وتحسين مخرجاته الكمية والنوعية بما يرضي المنتفعين منه لا سيما على مستوى سوق العمل.

ثانياً- الإدارة التربوية للتعليم في فرنسا:

تعدّ الإدارة التربوية في فرنسا مركزية تميل إلى الشدّة رغم التحول نحو اللامركزية منذ عام ١٩٨٢ وما تبعه من منح المزيد من الصلاحيات للمحليات في الإشراف على التعليم عام ٢٠٠٤، سيتم فيما يلي تناول المستويات المعاصرة المتعددة للإدارة التربوية الفرنسية.

١- وزارة التربية الوطنية:

تعدّ وزارة التربية الوطنية ممثلة للإدارة المركزية المشرفة على التعليم العام، وتتحدد مهامها الإدارية بالتالي: (European Center for the Development of Vocational Training, 2011, p.21.)

- وضع التشريعات والقوانين.
- رسم السياسة التعليمية وتحديد أهداف التعليم.
- التمويل.
- وضع المنهاج الدراسي.
- تنظيم التعليم.
- منح الشهادات.
- توظيف المعلمين وتقديم برامج التدريب المركزية عند الحاجة.
- تحديد بنية المدارس في كلّ إقليم (أكاديمية).
- تحديد القواعد الناظمة لإدارة المدارس.
- تحديد تواريخ العطل المدرسية الرسمية.

٢- على مستوى الأقاليم:

تقع المسؤولية الإدارية في الوقت الراهن على المستوى الإقليمي على ٢٨ أكاديمية إقليمية. ويترأس الأكاديمية في كل إقليم مدير يسمى ريكتر (Recteur) وهو موظف مدني مسؤول ومعين في وظيفته من قبل وزير التعليم الوطني.

يعدّ مدير الأكاديمية (ريكتر) مسؤولاً عن الإشراف على التعليم المدرسي، وهو السكرتير الأول للجامعات في الإقليم ممثلاً بذلك وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كما ويعدّ مدير الأكاديمية مسؤولاً عن إدارة العقود بين المدارس الخاصة والحكومة وتعيين العاملين من غير المعلمين في المدارس.

٣- على المستوى المحلي (دائرة التربية):

تقع مسؤولية إدارة التعليم على مستوى دائرة التربية على مفتش الأكاديمية Inspecteur d.acade'mie الذي يخبر الإقليم عن واقع المدارس على مختلف مستوياتها (رياض أطفال، ابتدائي، ثانوي) في محيط دائرته التربوية، وهو مسؤول عن تطبيق سياسة الحكومة ومراقبة إدارة المدارس، وتوفير متطلباتها وتعويض النقص في ملاك المعلمين.

رغم الدور الكبير الممنوح للأكاديميات بالإشراف على التعليم الفرنسي لكن المسؤولية الأولية في تفقد المدرسة والتعليم العالي تقع على عاتق هيئة التحقق المسماة IGAENR . (French-Property.2013, 14)

٤- على مستوى المدرسة:

وعلى مستوى المدرسة سواء في رياض الأطفال أو المرحلة الابتدائية أو الثانوية فمسؤولية الإدارة تقع على عاتق مجالس إدارية واستشارية بعد مدير المدرسة. حيث تقوم المجالس الإدارية بتسيير أمور المدرسة واتخاذ القرارات المرتبطة بذلك، مثل هذه المجالس مجلس إدارة المدرسة والمجلس التربوي ولجنة تعليم المواطنة والرعاية الصحية، أما المجالس الاستشارية فيتم استشارتها في تنظيم وقت المدرسة والأنشطة المدرسية وغير المدرسية، وغالباً ما يشارك أولياء الأمور بمثل هذه المجالس الاستشارية على مستوى كافة المراحل التعليمية. (European Organization.2011.24.59-60)

ثالثاً- تمويل التعليم:

رغم الإدارة المركزية الشديدة في إدارة التعليم الفرنسي لكن تمويله لا يقتصر على المستوى المركزي بل تتشارك فيه أيضاً الأقاليم والبلديات إلى جانب تبرّعات رجال الأعمال والعائلات. تقدم وزارة التربية الوطنية ٨٠% من مجمل موازنة التعليم، تقوم حكومة الأقاليم ولا سيما بعد

قانون ٢٠٠٤ الذي باتت الأقاليم بموجبه مسؤولة عن المدارس الثانوية العامة (الكوليج والليسييه) ومالكة لها من حيث البناء والتشييد والتوسّع والإصلاحات الرئيسية فيها وكذلك ما يخص تقديم المكافآت للعاملين من غير المعلمين. ويعد الإقليم مسؤولاً أيضاً عن سياسة التدريب المهني والتلمذ على صنعة من أجل الشباب والبالغين. أما البلديات فتتعهد بشراء الأراضي وتشييد المدارس الخاصة بالمرحلة الابتدائية.

أما بالنسبة للتعليم العالي فتمويله الرئيسي يتم من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كذلك تشارك الأقاليم بنصيب معين من الموازنة قد تختلف من إقليم لآخر.

على العموم بلغت مجمل موازنة التعليم العام الفرنسي لعام ٢٠٠٨ (٦٠,٨) بليون يورو أي ما يعادل ٢١% من موازنة الدولة، وقد كانت هذه الموازنة أقل من موازنة العام التالي بحوالي ١,٥٦%.

أما موازنة التعليم العالي فبلغت عام ٢٠١٠ (٢٩,١٧) بليون يورو بزيادة ١,٨ بليون يورو عن عام ٢٠٠٩ وقد اتجهت الزيادة في الموازنة باتجاه التوسّع ببرامج التدريب المهني ودعم الإصلاح في قطاع البحث العلمي وقطاع الجامعة وتعزيز نجاح الطلبة.(European Commission,2011, 2, 44,45)

رابعاً: تنظيم التعليم الفرنسي:

ينطلق التعليم الفرنسي من مبادئ أساسية تميزه، تتمثل بالآتي:

١- العلمانية المتمثلة بفصل الدين عن المؤسسات التعليمية لتكون حيادية وغير طائفية.

٢- التعليم إلزامي ومجاني من ٦-١٦ سنة يحصل عليه الطالب إما في المدارس العامة أو الخاصة أو المعاهد المرخصة أو من قبل أي شخص من اختيار الأهل، ومنذ عام ٢٠٠٥ بات التعليم الإلزامي متاحاً عن بعد.

٣- عدّ التعليم أولوية وطنية عليا.

٤- تقديم التعليم وفقاً لحاجات الطلبة وبما يساهم بتكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع.

٥- من حق كل شخص الحصول على التعليم الذي يساهم في تطوير شخصيته وزيادة مستواه التعليمي الأولي والمستمر والانسجام مع الحياة الاجتماعية والمهنية وممارسة مواطنته.

٦- مجانية التعليم العام.

٧- إدارة التعليم مركزية، تكون في ضوئها وزارة التربية الوطنية مسؤولة عن التعليم العام ما قبل الجامعي، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي مسؤولة عن إدارة مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة.

٨-احتكار الدولة لمنح الشهادات.

٩-يتم تحديد العطل السنوية خلال العام الدراسي على مستوى وزارة التربية الوطنية، وتشمل العطل السنوية الأساسية:

- أسبوع ونصف بآخر كانون الأول وكانون الثاني.
- أسبوعين في نهاية العام وبداية العام الجديد.
- أسبوعين في الشتاء بمنتصف شباط.
- أسبوعين في الربيع بمنتصف نيسان.
- شهرين في الصيف بدءاً من بداية تموز.

http:irn.wikipedia.org/wiki/Education_in_France.

وفي ٢٠٠٥ وفي إطار جهود إصلاح التعليم تم إقرار أهداف عامة للتعليم الفرنسي بغض النظر عن مرحلة معينة، تتحدد بالآتي: http://www.frenchentrec.com

- إتقان جميع المتعلمين للغة الفرنسية.
- إتقان جميع المتعلمين للغة أجنبية واحدة على الأقل إلى جانب اللغة الأم الفرنسية.
- اكتساب جميع المتعلمين الثقافة العلمية والرياضية التي تمثل وسيلة رئيسية لاتخاذ القرارات في الحياة اليومية.
- اكتساب تقنية المعلومات بما يساهم بتنمية الفكر الناقد تجاه مختلف الوسائل الإعلامية الجديدة.
- اكتساب المتعلمين للثقافة الإنسانية على مستوى جميع الحضارات البشرية.
- اكتساب جميع المتعلمين المهارات الاجتماعية والمدنية المرتبطة بممارسة المواطنة والعيش ضمن جماعة.
- تنمية الاستقلالية والمبادرة عند المتعلمين ليكونوا مواطنين مستقلين نافعين.

فيما يلي أهم المراحل التعليمية التي يتكون منها السُلَّم التعليمي في فرنسا:

١- مرحلة رياض الأطفال:

تستقبل رياض الأطفال في فرنسا الأطفال ضمن الفئة العمرية (٣-٦) سنوات وهي مجانية واختيارية غير إلزامية، وفي حال إمكانية استيعاب الروضة يمكن للأهل إرسال أطفالهم للروضة من عمر سنتين. وتشير آخر الإحصائيات في عام ٢٠١٠ إلى أن رياض الأطفال العامة والخاصة تستقبل الأطفال ضمن الفئة العمرية (٣-٦) سنوات بنسبة ١٠٠%.

ولعلّ هذه النسبة العالية لاستيعاب الأطفال ضمن الفئة العمرية (٣-٦) سنوات في مؤسسات رياض الأطفال الفرنسية تحصيلٌ حاصلٌ لجهود إصلاح هذه المرحلة وتطويرها لا سيما تعاون وزارة التعليم الوطني ووزارة الشباب والرياضة ووزارة الصحة ووزارة التكافل الاجتماعي بعد توقيع بروتوكول التعاون فيما بينها لتقديم الرعاية الكاملة للأطفال من الولادة حتى عمر ٦ سنوات وذلك عام ١٩٩٠.

على العموم تسعى رياض الأطفال الفرنسية إلى تحقيق الأهداف العامة التالية:

- تكوين الشخصية المتكاملة والمستقلة لدى الأطفال بمختلف أبعادها النفسية والاجتماعية والجسدية والعقلية والوجدانية الانفعالية.
- إكساب الأطفال مختلف المهارات التي ستساعدهم على النجاح في المرحلة الابتدائية لا سيما أول سنتين منها.
- اكتساب الأطفال اللغة الفرنسية السليمة القابلة للفهم من قبل الآخرين.
- اكتساب الأطفال في الروضة مهارات التواصل الاجتماعي لا سيما تلك الخاصة باللعب الجماعي والتعامل مع أقرانهم. (Benmett, 2011, 2)

ويتفرع عن هذه الأهداف العامة لرياض الأطفال في فرنسا الأهداف الخاصة التالية:

- أن يتخرج الأطفال من رياض الأطفال وهم متقنون للغة الفرنسية من حيث القدرة على فهم رسالة، والاستجابة بطريقة وثيقة الصلة بالموضوع، والتسمية بدقة لغرض أو شيء أو شخص أو فعل يتعلق بالحياة اليومية إلى جانب قدرة الطفل على تقديم صياغة أو وصف أو سؤال بأسلوب لفظي واضح.
- اكتساب الأطفال القدرة على اكتشاف اللغة المكتوبة بنهاية الروضة من خلال القدرة على تمييز الأحرف الهجائية وكتابتها ووصل الأصوات والأحرف والتفريق بين الأصوات إلى جانب قدرة الطفل على كتابة اسمه بخط يده.
- أن يكون الطفل بنهاية الروضة قد اكتسب القدرة على احترام الآخرين ومراعاة قواعد التعايش وما يتطلبه ذلك من القدرة على الإصغاء وتقديم المساعدة والتعاون مع الآخرين، كذلك طلب المساعدة من الآخرين والثقة بالنفس، والتعرف على البالغين وأدوارهم المختلفة في المجتمع.
- أن يكون الأطفال بنهاية الروضة قادرين على التعبير عن أنفسهم بأجسادهم سواء بصورة فردية أو جماعية، والقدرة على الانسجام مع إيقاع موسيقي، وقدرة كل طفل على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه من خلال الإيماءات والحركات المناسبة.

- أن يكون الأطفال قادرين على اكتشاف العالم من خلال القدرة على تسمية الأجزاء الرئيسية في أجسادهم ووظائفها والالتزام بقواعد النظافة العامة المتعلقة بالجسد والمدرسة والغذاء، إلى جانب اكتشاف المخاطر وأخذها بالحسبان ورسم دائرة ومربع ومثلث ومقارنة الكميات وحلّ المشاكل المتعلقة بها، وتحديد موضعهم في الفراغ وتحديد موضع الأغراض بالنسبة لهم.
- اكتساب الأطفال بنهاية الروضة القدرة على الإحساس والتخيل والإبداع من خلال خلق تركيب ثنائي أو ثلاثي الأبعاد، وملاحظة الأعمال الفنية التقليدية ووصفها، واستذكار الأغاني والقصائد الخاصة بالأطفال.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف لا يتم فرض منهج معين لكن تقترح برامج رياض الأطفال مختلف الأنشطة وعلى المعلمين المساعدة على تحقيق هذه الأهداف، حيث يعد هذا التوجه جزءاً من إصلاح المنهج الفرنسي عام ٢٠٠٨ بمختلف مراحل التعليم.

على الصعيد ذاته، تشكل الألعاب جزءاً هاماً في منهج الروضة، حيث يستطيع الأطفال من خلالها اكتشاف أوضاع الحياة، وواقع العالم، وتقليد الآخرين، وابتكار بوادر جديدة، والتواصل كذلك مع الأقران، كذلك تساعد الطفل في مراقبة سلوكه وتحسينه، وتقع مسؤولية اختيار الألعاب ومختلف الأنشطة داخل الروضة على المعلمين، وتعدّ رياض الأطفال الفرنسية غنية بمختلف الوسائل والتقنيات التي يمكن أن تساعد على تحقيق الأهداف الخاصة بهذه المرحلة.

ويعدّ الطفل محور عملية التعليم القائم على النشاط في الروضة، ويقع على عاتق المعلم مسؤولية اختيار الأنشطة المناسبة، ومراقبة سلوك الأطفال وتوجيه هذا السلوك بما يساهم في تنميتهم.

كذلك يقوم كلّ معلم في رياض الأطفال بتقييم الأطفال المشرف عليهم، وجدولة المهارات التي اكتسبوها في نهاية كلّ فصل دراسي، وتقديمها للأهل.

وبموجب تعميم ٢٠٠٩ تقرر العمل في رياض الأطفال الفرنسية بدءاً من بداية العام الدراسي ٢٠١٠ من أجل تجهيز تقييم نهائي لمعارف كلّ طفل بنهاية الروضة، وقد تم نشر عدد من نماذج التقييم على الموقع الإلكتروني للمديرية العامة لتعليم المدرسة من أجل دعم هذا التوجّه.(European Commission, 2011, 52-55)

٢- التعليم الابتدائي:

يعدّ التعليم الابتدائي في فرنسا علمانياً ومجانياً وهو إلزامي بدءاً من عمر ٦ سنوات. يستقبل الأطفال ضمن الفئة العمرية (٦-١١) سنة وفي حال عدم التحاق الأطفال بإحدى مؤسسات التربية ما قبل المدرسة يمكن للأهل تسجيلهم في المرحلة الابتدائية بدءاً من عمر ٥ سنوات.

تبدأ المرحلة الابتدائية من الصف (١١) وتتألف من ثلاث حلقات وفق الآتي:

الجدول رقم(١)

المرحلة الابتدائية

الحلقة	العمر	الصف
الإعدادية preparatoure	(٦-٧) سنوات	١١
الأولية Elementaire	(٧-٨) سنوات	١٠
	(٨-٩) سنوات	٩
المتوسطة Moxen	(٩-١٠) سنوات	٨
	(١٠-١١) سنة	٧

(European university system, French Education Expatica Bv, 2012, 10)

تتحدد الأهداف العامة للتعليم الابتدائي بما يلي:

(French Property, French Primary Education, French property, 2009, 2)

- تنمية الشخصية المتكاملة عند جميع التلاميذ.
- إعداد التلاميذ للمواطنة.
- تنمية الذاكرة والإبداع عند جميع التلاميذ.
- تنمية الخيال المبدع عند جميع التلاميذ.
- تنمية الانتباه والاستقلالية لدى جميع التلاميذ.
- احترام التلاميذ للقواعد والأنظمة البيئية والمجتمعية.
- تنمية روح المبادرة لدى التلاميذ.
- توفير فرص التعلم المتكافئة بالنسبة لجميع التلاميذ بما يساعد كل طالب من التعلم وفق قدراته الذاتية وإمكاناته واتجاهاته.

على اعتبار أن التعليم الابتدائي مجاني في المدارس العامة، تقتصر مدفوعات الأهل فيه على المواصلات، وتكاليف التأمين بالنسبة للأنشطة الاختيارية اللامنهجية للأطفال وكذلك تكلفة

المطعم الذي يكلف الأهل لكل تلميذ ٦٠ يورو شهرياً، مقابل ١٠٠ في المدارس الخاصة، كذلك تكلفة العناية ما بعد المدرسة التي تبلغ ١٥-٢٣ يورو شهرياً.

في كثير من الأحيان تقدم الأقاليم النقل والطعام بصورة شبه مجانية لا سيما بالنسبة للتلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض.

على صعيد تنظيم الطلبة داخل الصفوف:

غالباً ما يتم تنظيم التلاميذ وتوزيعهم على الصفوف وفق أحد الأشكال التالية:

١- توزيع التلاميذ على الصفوف وفق العمر:

ينطلق هذا الشكل من التوزيع من عدم التجانس بين التلاميذ، الأمر الذي يفترض وجود عدة مستويات من التلاميذ داخل الصف الواحد، مما يتطلب مهارات عالية من الإدارة الصفية من قبل المعلم، من أجل تلبية حاجات جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم.

كذلك يتطلب هذا الشكل من التوزيع تكامل العمل بين فريق المعلمين العاملين بنفس الحلقة في المرحلة الابتدائية بهدف ضمان استمرارية التقدم المطلوب لجميع التلاميذ، كذلك التشاور بشأن إطالة أو اختصار زمن الحلقة الدراسية لبعض التلاميذ المتعثرين أو المتفوقين.

٢- توزيع الطلبة تبعاً للمستوى:

ينطلق هذا الشكل من توزيع التلاميذ على الصفوف من معيار التجانس العقلي بين التلاميذ، حيث يتم إخضاعهم لاختبار ذكاء يتقرر بموجبه التوزيع. في هذا الشكل قد يكون المعلم مسؤولاً عن الأطفال خلال الحلقة بكاملها.

٣- تبادل خدمات التعليم:

الهدف من هذا الشكل في تنظيم التلاميذ مراعاة سرعة التلميذ في التعلم وفق قدراته العقلية، حيث يتم تنظيم مجموعات لمواد متفق عليها على أساس تبادل الخبرات والمهارات بين المعلمين، والتلميذ في هذه الحالة يحتفظ بصفه التقليدي ومعلمه خلال جزء من وقت المدرسة؛ من جانب آخر يستفيد من أساليب التعليم المناسبة لسرعة تعلمه الخاص في المواد المتفق عليها. (European Commission, 2011,70)

وغالباً ما يكون هذا التنظيم مناسباً في مدارس الدمج Inclusive school التي تقدم التعليم للتلاميذ العاديين مع أقرانهم من ذوي الحاجات الخاصة، فالتلميذ ذو الحاجة الخاصة يكون مع زملائه العاديين في الأنشطة والمواد التي يكون فيها قادراً على التعلم معهم جنباً إلى جنب، وفي بعض المواد (حسب إعاقته وحاجته) ينضم إلى معلم تربية خاصة من أجل تعليمه بما يناسب

حاجته وإعاقته، كذلك ينطبق هذا الشكل من التنظيم على مجموعات الدعم التي يتم تقديمها للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في مادة معينة.

أما المنهج في المرحلة الابتدائية:

يتألف من ثلاثة كتل من المواد هي:

١- اللغة الفرنسية، التاريخ، الجغرافيا والدراسات المدنية.

٢- الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا.

٣- تربية بدنية ورياضة وفنون والحرف اليدوية والموسيقا.

ويتم تقديم هذا المنهج خلال العام الدراسي بما لا يقل عن ٣٦ أسبوعاً مقسمة إلى خمسة فترات عمل متساوية الطول تقريباً مفصولة بأربع فترات من العطل الرسمية التي يتم تحديدها من قبل الوزارة.

وأسبوعياً يجب أن يتلقى الطلبة ٢٤ ساعة تدريس على الأقل، حيث يتمتع المعلمون بمرونة في تحديد المواضيع التي تتطلب صرف الوقت في الأسبوع، ومنذ قانون ٢٠٠٨ الذي بموجبه تم تعديل المناهج وإقرار المساعدة الأسبوعية للتلاميذ المتعثرين في دراستهم اتجهت المدارس الابتدائية في فرنسا إلى تطوير نظام المساعدة الشخصية للتلاميذ ، هذا النظام المصمم من أجل مساعدة كل تلميذ على النجاح من خلال حصوله كل أسبوع على ساعتي دعم على شكل مجموعات صغيرة حالما يواجه تلميذ صعوبة معينة في تعلمه. وقد شملت هذه المساعدة حوالي ٢٥% من مجموع الطلبة بالتعليم الابتدائي عام ٢٠٠٨.

ومنذ عام ٢٠٠٩ تم البدء كذلك بنظام إنعاش شخصي آخر للتلاميذ من خلال تقديم صفوف تدريب منعشة في العطل المدرسية للتلاميذ المحتاجين مثل هذه الصفوف في الصفين (٧،٨) في الحلقة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

وبعد إتمام التلاميذ المرحلة الابتدائية ينتقلون جميعاً في عمر ١١ سنة إلى الحلقة الأولى من التعليم الثانوي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن غالبية التلاميذ في المرحلة الابتدائية موجودين في مدارس عامة، حيث تبلغ نسبتهم في المدارس العامة ٨٥،٧% مقابل ١٤،٣% من مجمل التلاميذ في التعليم الابتدائي في مدارس خاصة وذلك وفقاً لإحصائيات ٢٠٠٩ (European Commission, 2011, 69-70)، وهذه النسبة معقولة على اعتبار أن هذا التعليم إلزامي ومجاني ويحظى باهتمام حكومي وتطوير بصورة مستمرة.

٤- التعليم الثانوي:

يستقبل التعليم الثانوي جميع الطلبة بعد المدرسة الابتدائية في عمر (١١-١٢) سنة، ويمتد من (١١-١٨) سنة في حلقتين أولهما الكوليج (Colle'g) وثانيهما الليسييه (Lycee'e)، عبر سبع صفوف كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢)

صفوف المرحلة الثانوية في فرنسا

الصف	العمر	الحلقة
٦	(١١-١٢) سنة	الكوليج (Colle'g)
٥	(١٢-١٣) سنة	
٤	(١٣-١٤) سنة	
٣	(١٤-١٥) سنة	
٢	(١٥-١٦) سنة	الليسييه (Lycee'e)
١	(١٦-١٧) سنة	
Tle (term)	(١٧-١٨) سنة	

وفيما يلي نتناول بالتفصيل كل حلقة من حلقتي التعليم الثانوي الفرنسي.

أ- مدرسة (الكوليج):

مع بداية عمر ١٢ سنة يتجه غالبية الطلبة في فرنسا إلى مدرسة الكوليج أو مايعرف المدرسة الثانوية الدنيا junior high school . تغطي هذه المدرسة أربع سنوات وفق الصفوف (٦، ٥،٤، ٣) في ثلاث حلقات تعليمية:

- الصف (٦) يمثل حلقة المراقبة والتكيف مع المستوى الثانوي.
- الصفان الرئيسان (الصف ٥، ٤).
- الصف (٣) وهو صف توجيه الطلبة للتعليم أو التدريب.

يحصل الطلبة في نهاية الصف (٣) على شهادة البروفيه في ضوء اختبار وطني بالمواد التالية: اللغة الفرنسية، الرياضيات، العلوم، التاريخ. وبدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ تم الأخذ بعين الاعتبار في شهادة البروفيه درجة السلوك الخاصة بالطالب في ضوء التقارير السنوية الأربعة التي يتم رفعها للأهل. ذلك بهدف إكساب الطلبة قيم احترام الآخرين من جانب واحترام القانون من جانب آخر في إطار إعدادهم للحياة العملية.

Education System in France, 2012

بالنسبة للمنهج في هذه المدرسة يتألف من مواد إجبارية ومواد اختيارية، وذلك بدءاً من الصف (٥ نزولاً إلى الصف ٣)، ومن ضمن المواد الاختيارية المواد المهنية. لا يمكن الحديث في هذه المدرسة عن تعليم مهني بحدّ ذاته، لكن هناك عدد من المقررات موجهة إلى تهيئة الطلبة لعالم العمل بدءاً من الصف (٥) فصاعداً، كذلك يتم تقديم مشاريع عملية مرتبطة بالواقع في الصف (٤) بهدف إعطاء الطلبة الذين يواجهون صعوبة في المدرسة فرصة للحصول على الخبرة العملية داخل بيئة العمل من أجل تهيئتهم لمهن مختلفة. (European Center for the Development of Vocational Training in France, 2011, 27)

ب-مدرسة (الليسيه):

تمثل الحلقة الأخيرة من التعليم الثانوي، مدتها ثلاث سنوات من (١٥-١٨) سنة، وتعدّ إلزامية في السنة الأولى منها فقط وهي بالكامل مجانية وعلمانية أيضاً، تهدف إلى إعداد الطلبة لمتابعة التعليم العالي أو إلى ممارسة مهنة في الواقع. (the Scottish Government, 2007, 1-2)

تتألف من حلقتين هما: الليسيه المهنية والليسيه العامة والتكنولوجية وفق الآتي:

أ- الليسيه المهنية:

تمتد من ثلاث إلى أربع سنوات، وبموجب إصلاحات التعليم المهني لعام ٢٠٠٩ تم استحداث بكالوريا مهنية يحصل عليها الطالب بعد ثلاث سنوات دراسة بهدف: رفع مستوى المؤهلات المهنية للشباب، وتمكينهم من متابعة التعليم العالي، كذلك تخفيض عدد التاركين للدراسة بدون تأهيل.

حيث بات الطالب يختار المسار المهني بعد نهاية مرحلة الكوليج، ويختار مباشرة من بداية الليسيه المهنية إما المسار المهني المنتهي بشهادة تدريب مهني (CAP)، بعد دراسة مهنية تخصصية لمدة سنتين بمستوى أولي للتأهيل المهني، ويعدّ حامل هذه الشهادة موظف أو عامل ماهر في الحرف اليدوية، وتجدر الإشارة إلى أنه بات يوجد أكثر من ٧٠ تخصص في هذا المسار معترف به كذلك يمكن أن يُعَد هذا المسارُ الطالبَ لمتابعة الدراسة لمدة سنتين أخريين والحصول على شهادة البكالوريا المهنية.

أو يختار الطالب المسار الآخر الذي ينتهي ببكالوريا مهنية بعد دراسة ثلاث سنوات من تخرجه من الكوليج. وخلال هذه السنوات الثلاث يمكن أن يحصل الطالب على شهادة إعداد مهني CAP أو BEP.

وبعد إصلاح عام ٢٠١٠ تم التوجه إلى تقديم المساعدة الفردية للطلبة في مسار البكالوريا المهنية كما هو الحال في التعليم الإلزامي، حيث يتم تقديم ٢١٠ ساعات دعم فردي على مدى ٨٤ أسبوعاً خلال السنوات الثلاث المؤدية للبكالوريا المهنية بمعدل ٢,٥ ساعة أسبوعياً. وبدءاً من عام ٢٠١١ في فرنسا هناك دعوة لمنح المزيد من السلطات والصلاحيات للمدارس الثانوية المهنية فيما يتعلق بتنظيم البرامج وتقديم الدعم الفردي للطلبة في إعدادهم المهني.

يحصل الطالب في الليسيه المهنية بمختلف مساراتها على المعلومات النظرية في المدرسة والتدريب العملي في ورش خاصة بذلك أو في مواقع العمل الحقيقية. هذا وقد تتراوح مدة التدريب العملي بين ٣-١٠ أسابيع سنوياً وذلك في ضوء التخصص.(the Scottish Government, 2007, PP. 3-7 .)

ب- الليسيه العامة والتقنية:

تتألف الليسيه العامة والتقنية من ثلاثة صفوف موزعة على حلقتين، وفق الآتي:

❖ الحلقة الأولى: وتتضمن الصف الأول من الليسيه العامة والتقنية، وهو صف مشترك، بدئ العمل به منذ عام ٢٠١٠، يهدف إلى تمكين الطلبة من صناعة خياراتهم بهدف اختيار مسارهم المناسب العام أم التقني في العام التالي. كذلك يهدف إلى تزويد جميع الطلبة بثقافة مشتركة من خلال احتواء لغة حديثة ثانية كجزء من الصفوف المشتركة الإلزامية، على اعتبار أن هذا الصفَّ إلزاميّ.

أما مواد هذا الصف فتتألف من مواد إجبارية ومشتركة بين جميع الطلبة في هذا الصف، ومن مواد اختيارية، تشكل المواد المشتركة الإجبارية نسبة ٨٠% من مجمل الساعات الأسبوعية مقابل ٢٠% من الساعات التدريسية أسبوعياً للمواد الاختيارية المرتبطة بمهنة معينة من أجل مساعدة الطالب على اتخاذ قراره في العام القادم.

❖ الحلقة الثانية:

يختار الطالب في هذه الحلقة إما التخصص العام أو التقني، وكل منهما يتفرع إلى عدة تخصصات مثلاً:

في الليسيه العامة وخلال السنة الأولى من الحلقة الثانية توجد ثلاثة مسارات (اقتصادي واجتماعي، علمي، أدبي)، وهذه المسارات مرنة مرتبطة ببعضها البعض من خلال الصفوف المشتركة بينها بنسبة ٦٠% مقابل ٣٠% من الصفوف المشتركة في السنة الأخيرة من هذه الحلقة في الليسيه العامة. تجدر الإشارة كذلك إلى أنه في السنة الأخيرة من الليسيه العامة تتفرع هذه التخصصات الثلاثة إلى تخصصات أكثر تنوعاً مرتبطة بتخصصات التعليم العالي.

أما الحلقة الثانية في المسار التكنولوجي فتتضمن في سنتها الأولى تخصّصين من التكنولوجيا الصناعية والمخبرية وكل منهما يتفرع في السنة الأخيرة إلى عدة تخصّصات أيضاً تتوافق مع الفروع التقنية في التعليم العالي.(European Commission, 2011, PP. 99-102.)

إلى جانب هذه الفروع الرئيسة للمدرسة الثانوية هناك المدرسة الثانوية العليا الزراعية وتوجد أيضاً برامج التدريب على صنعة وكذلك المدارس المهنية الاختصاصية العليا ذات الخمس سنوات.

- المدارس الخاصة:

تتعدد أشكال المدارس الخاصة في فرنسا، على العموم يمكن تصنيفها وفق الآتي:

- مدارس مستقلة تماماً عن الحكومة.
- مدارس خاصة تقوم الحكومة بتمويلها جزئياً (مرتبات المعلمين/تعيينهم) مقابل التزامها بمنح المدارس العامة وامتحاناتها.
- مدارس خاصة تكون الحكومة مسؤولة عن تعيين المعلمين ومرتباتهم وباقي النفقات المدرسية مقابل التزامها بنظام المدارس العامة من حيث المنهج والامتحانات وطرائق التدريس.

تشير إحصائيات عام ٢٠١١ أن أكثر من ١٥% من مجمل طلبة التعليم الابتدائي و ٢٠% من طلبة التعليم الثانوي موجودون في مدارس خاصة سواء كانت كاثوليكية أو مدنية أو خاصة دولية ملتزمة بالمنهج الدراسي لدولة أخرى. كذلك باتت المدارس الخاصة تتمتع بشعبية مرتفعة خلال السنوات القليلة الماضية، حتى أنه في كثير المناطق الحضرية من فرنسا يفوق الطلب عليها العرض إلى حد كبير. هذا هو الحال خاصة في باريس وفي مناطق البحر الأبيض المتوسط، حيث تتمتع بسمعة طيبة. (French-Property, 2013, 22.)

في السياق نفسه، تشكّل اللغة الفرنسية اللغة الأساسية في أغلب المدارس الخاصة، أحياناً يكون هناك لغتين رئيستين. أما بالنسبة للرسوم، فإن رسوم المدارس الخاصة الممولة جزئياً أو كلياً من الحكومة أقل بكثير من تلك الممولة من القطاع الخاص، عادة ما تتراوح الرسوم بين ٨٠٠٠ و ٢٠٠٠٠ يورو سنوياً.(Lanzenberg, 2012, 2-3)

إلى جانب هذه الفروع الرئيسة للمدرسة الثانوية هناك المدرسة الثانوية العليا الزراعية وهناك برامج التدريب على صنعة كذلك المدارس المهنية الاختصاصية العليا

٤- التعليم ما بعد الثانوي (الثالثي) Tertiary:

توجد أربعة أنواع من البرامج في نظام التعليم الثالثي أو ما بعد الثانوي في فرنسا، وهي: (European Commission, 2011, 148)

- التعليم الجامعي: وهو التعليم الذي يدخله الطلبة بعد (البكالوريا) أو ما يعادلها، دون عملية اختيار قبل الدخول باستثناء المؤسسات الجامعية التكنولوجية.
- البرامج التحضيرية للمدارس المتخصصة grandes ecoles والبرامج التي تهدف إلى إعداد الطلبة لاختبارات القبول للمدارس التكنولوجية المتخصصة وأقسام التعليم التكنولوجي العالي (STS) وللمؤسسات الجامعية التكنولوجية IUT (Institutes Universities de Technology)
- مؤسسات التعليم العالي التي تختار الطلبة بعد حصولهم على درجة الليسانس مثل مؤسسات تدريب المعلم الجامعي (IOFM).
- مدارس متقدمة (مدارس متخصصة Grandes Ecole) والتي تستقبل الطلبة بموجب اختبار تنافسي بعد التحضير له لسنتين أو ثلاثة في الصفوف التحضيرية. (CPGE)

الملاحظ على مؤسسات التعليم الثالثي (بعد الثانوي) الفرنسية أن بعضها يهيئ الطالب لاجتياز اختبارات القبول التنافسية في الجامعة مثل الصفوف التحضيرية وبعضها يهيئ الطلبة للحصول على درجة الليسانس في تخصصات متعددة وبعضها يهيئ الطلبة للتخصص بعد الليسانس مثل المؤسسات الجامعية لتدريب المعلم.

على العموم تسعى الجامعات الفرنسية إلى تحقيق الأهداف العامة التالية:

- تلبية معايير التأهيل الضرورية للبلد في سياق برامج التعليم المستمر.
- تعزيز مكانة الثقافة الفرنسية في العالم.
- تحسين الكفاية الداخلية في نظام التعليم العالي الفرنسي عن طريق تخفيض معدلات الرسوب في برنامج الليسانس.
- توفير الموارد اللازمة للبحث العلمي والتعليم.
- تحقيق التفوق العلمي على المستوى العالمي.
- تطوير البحث العلمي وتوظيف نتائجه في تحسين الحياة الاقتصادية والاجتماعية بفرنسا.

- بالنسبة لمتطلبات القبول في الجامعات الفرنسية:

على تنوع مؤسسات التعليم العالي الفرنسية جميعها تتطلب شهادة البكالوريا أو ما يعادلها من شهادات أو دبلومات، سواء من حملة الشهادة الأجنبية أو عن طريق نظام تصديق الخبرة المهنية Professional Experience Validation System الذي يتم عن طريق رئيس الجامعة المعنية أو مدير المؤسسة بعد استشارة لجنة التعليم.

- بالنسبة للطلبة غير الحاصلين على شهادة البكالوريا أو أي شهادة أخرى أو دبلوم آخر يكافئها يمكنهم كذلك دخول الجامعات بعد الحصول على دبلوم (DAEU) وهو يحل محل اختبارات الدخول للجامعة. هذا الدبلوم تم تصميمه بصورة خاصة للطلبة الذين تركوا الدراسة منذ سنتين على الأقل ولم يحصلوا على البكالوريا، وذلك في إطار تشجيع الطلبة الذين تركوا الدراسة باكراً على مواصلتها ويحصل الطالب على هذه الشهادة بعد سنة واحدة من الدراسة التي تنتهي بوثيقة اجتياز اختبار شفهي وكتابي. وهذه الشهادة تمنح الحق نفسه الذي تمنحه شهادة البكالوريا.

- بالنسبة للمهنيين في مجال الإدارة والقانون غير الحاصلين كذلك على شهادة البكالوريا وبموجب قانون المقدرة Law Capacite وتحت شروط محددة يمكنهم دخول برنامج لمدة سنتين بعدها يمكنهم الوصول إلى برامج جامعية عالية ليسانس وماجستير.

- أما بالنسبة لشروط القبول في المدارس المتقدمة (المتخصصة) Grand Ecole's تتحدد بشهادة البكالوريا والنجاح أيضاً في اختبار انتقائي عالي المستوى بعد الإعداد له لمدة سنتين في برامج تحضيرية Courses Preparing for Grande Ecoles (CPGE)

وتصنف البرامج التحضيرية في ثلاثة أنواع:

أولها: برامج اقتصادية وتجارية من أجل المعاهد العليا للأعمال والتجارة.

ثانيها: برامج أدبية لدخول معاهد الدراسات السياسية والمعاهد العليا للأعمال والإدارة والمعهد الوطني للآثار.

ثالثها: برامج علمية تمهد لدخول مدارس الهندسة ومدارس الطب البيطري الوطنية.

يمكن للطلبة الراسبين إعادة الاختبار مرة أخرى، وعند الإعادة يمكن إعفاؤه من بعض المواد بموافقة رئيس المؤسسة الجامعية التي يسعى إليها.

أشكال أخرى للتعليم العالي:

في إطار تحقيق مبدأ التعليم المستمر وتكافؤ الفرص التعليمية مدى الحياة يحظى التعليم الجامعي الفرنسي بجهود تطوير بصورة مستمرة بهذا الاتجاه، الأمر الذي تمخّض عنه أشكال أخرى للتعليم العالي منها:

- التعليم عن بعد الذي يتم تقديمه عبر المركز الوطني للتعليم عن بعد تحت رعاية وزارة التربية الوطنية حيث يقدم برامج تدريب وتعليم بالمراسلة في جميع التخصصات وعند جميع المستويات (درجات جامعية، تدريب عملي، برامج محاسبة...) مستخدماً تقنيات اتصال عالية. ولعل أحدث ما يقدمه الآن برنامج الحرم الجامعي الإلكتروني Campus Electronic الذي بموجبه يستطيع المستخدم الوصول لجميع الخدمات الموجودة بالحرم الجامعي الحقيقي كذلك يقدم مقررات تمهيدية من أجل اختبارات التوظيف للمعلمين في جميع المستويات (رياض، ابتدائي، ثانوي).

يقدر عدد الطلبة المسجلين بمركز التعليم عن بعد سنوياً بـ ٣٥ ألف طالباً.

- التعليم التبادلي الصفة وعقد المهنة:

هذا النوع من برامج التعليم العالي متاح للأفراد من عمر ١٦-٢٥ عاماً كذلك ممن هم فوق ٢٦ عاماً الباحثين عن عمل، ويقوم على توقيع عقد عمل يراعي التدريب في مركز التدريب والشركة، ويعد الطالب موظفاً يحضّر من أجل مؤهل ذو ضمان اجتماعي وتعدّ الخبرة المهنية المكتسبة جذابة ومهمة بالنسبة لأرباب العمل وتساعد على الوصول إلى الوظيفة.

تتراوح مدة التدريب بين ١٢-٣٦ شهراً اعتماداً على نوع التأهيل المطلوب ويحصل الطالب على مرتب شهري بلغ عام ٢٠١١ /١٣٤٢,٧٧/ يورو شهرياً بمعدل ٨,٨٦٦ يورو للساعة الواحدة.

- التعليم العالي المستمر: الذي يقدم من قبل مختلف مؤسسات التعليم العالي في برامج متنوعة، قد تكون برامج تدريب قصيرة المدى أو برامج طويلة تنتهي بدرجات جامعية، أو برامج تنتهي بدرجات جامعية مهنية وبشهادات مسجلة في سجل مكتب تسجيل الشهادات.

ويتم تنظيم مثل هذه البرامج بأساليب مختلفة، قد تأخذ شكل تدريبات كاملة الوقت أو جزئية أو مقررات مسائية، أو مقررات ليوم كامل أو نصف اليوم أو مقررات بالمراسلة. (European Commission, 2011, 177-179)

خامساً- إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة:

تتميز فرنسا بتقديم نفس سياسة الإعداد للمعلمين على مختلف المراحل التعليمية من خلال إعداد متتالٍ يتم في جامعات متخصصة أول ثلاث سنوات كي يحصل المعلم الطالب بعدها على شهادة البكالوريوس في التخصص الذي اختاره، بعد ذلك يتقدم من أجل استكمال إعداده في جامعة موحدة لجميع المعلمين على مختلف تخصصاتهم لمدة سنتين يحصل الطالب المعلم بنهايتها على الماجستير في التربية.

ومنذ عام ٢٠٠٥ تم دمج مؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم (IUEM) مع الجامعات في المرحلة الأولى من الإعداد من أجل حصول الطالب المعلم على شهادة الماجستير كشرط للتقدم إلى الاختبار الوطني والقبول فيه.

ومنذ عام ٢٠٠٦ تم وضع عشر مواصفات خاصة بجدارة معلمي المستقبل مثّلت الموجه الرئيس لمناهج الإعداد التي تشرف عليها بالأصل وزارة التربية الوطنية وكذلك برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.

من أبرز تلك المواصفات:

- يعمل المعلم كموظف حكومي مدني مسؤول عن احترام القانون والمبادئ الأخلاقية.
- حاصل على درجة الماجستير (Master) في اللغة الفرنسية للتعليم والتواصل.
- لديه معرفة جيدة بمواضيع التخصص، ولديه ثقافة عامة جيدة.
- يمتلك المهارات اللازمة لتخطيط التعليم وتنظيمه.
- يمتلك القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- قادر على العمل ضمن فريق.
- لديه المهارات اللازمة لتقييم المعلم.
- لديه الكفاءات والمهارات الإبداعية والقدرة على التنمية المهنية الذاتية.

كذلك تم التوجه إلى تقديم ستة أسابيع من التدريب للمعلم المبتدئ كتدريب أولي، أربع أسابيع في السنة الأولى وأسبوعين في السنة الثانية، بحيث تقع مسؤولية التدريب الأولي على المعلم ذي الخبرة في المدرسة والموجه الاختصاصي ومدير المدرسة.

أما بالنسبة للتدريب أثناء الخدمة فليس بجديد العهد حيث تم البدء بالتوجه إليه منذ بداية السبعينيات من القرن العشرين في المدارس الابتدائية، بعد ذلك تم البدء بالتدريب للمعلمين أثناء الخدمة على مستوى المدارس الثانوية عام ١٩٨٢، وهو تدريب غير إلزامي ومجاني ولا يمنح أي

لقب إضافي للمعلمين، رغم ذلك فإن ٦٠% من المعلمين يؤيدون هذا التدريب، ٥٠% من مجمل المتدربين يكونون في سنواتهم الثلاث الأولى من الخدمة.

ولعل من أبرز الاتجاهات المعاصرة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة بفرنسا:

- التدريب القائم على المدرسة.
- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً.
- التدريب من خلال المشاريع المدرسية.

(Navasylenko and others, 2011, 181-183.)

مراجع الفصل الثاني:

- **المراجع العربية:**

١- مرسي، محمد منير (١٩٩٩)، **المرجع في التربية المقارنة**، القاهرة، عالم الكتب.

- **المراجع الأجنبية:**

1- Benmett. J (2011). **Early Childhood and Care System in France**. in Encyclopedia on early childhood. 2011.
2- European Center for the Development of Vocational Training (2011). **Vocational Education and Training in France. Pares**. European Center for the Development of Vocational Training.
3- European University System (2012). **French Education Expatica Bv**. Pares. European University System.
4- French Property (2009). **French Primary Education**. Pares. French property.
5- French-Property(2013). **School Education in France**. Pares French-Property.
6- http://studyadisor.com/system/edu_sys_France- Education System in France. 2012
7- http://www.bab.com/articals/Full_artie/e.cfm.in
8- http://www.bab.com/articals/Full_artie/e.cfm.in
9- http:im.wikipedia.org/wiki/Education_in_France.
10- Margaret. L(2012). **Education and Schools in France**. Parise. Clobe edia LTD.
11- Mary. N and others (2011). **Teacher Education in France**. Paris. CREF.
12- the Scottish government (2007). **vocational Education in France and Scotland**. the Scottish government.
13- Wharton Group(2013). **Education in France**. Pares. Wharton Group

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

نظام التعليم في إنجلترا

- لمحة عامة.

أولاً: تطور التعليم في إنجلترا.

ثانياً: الإدارة التربوية في إنجلترا.

ثالثاً: تمويل التعليم.

رابعاً: تنظيم التعليم.

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

سادساً: اتجاهات تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

نظام التعليم في إنجلترا

- **لمحة عامة:**

تعد إنجلترا جزءاً من بريطانيا العظمى

www.havetravelfun.com/unitedkingdom/uk-information.htm#geography

أولاً: تطور التعليم في إنجلترا:

يعد التعليم في إنجلترا – كجزء من المملكة البريطانية المتحدة دينياً – تطوعياً منذ نشأته واستمر ذلك بعيداً عن تدخل الحكومة حتى بداية القرن التاسع عشر، فشهد تحولات كثيرة خلال هذا القرن، كان من أبرزها:

- بدء التمويل الحكومي (العام) للمدارس منذ عام ١٨٣٣ عندما صوّت البرلمان لصالح تقديم الدعم لمدارس الكنيسة بشرط فتح أبوابها أمام التفتيش من قبل هيئات محلية.
- عام ١٨٧٠ تم تأسيس المجالس المدرسية المنتخبة محلياً من أجل توفير موارد إضافية للمدارس الابتدائية، حيث كان الإمداد الطوعي غير كافٍ.

- عام ١٨٨٠ تم إقرار التعليم الابتدائي الإلزامي (٥-١١) سنة الذي أصبح مجانياً يمول من قبل الحكومة في عام ١٨٩٠.(Ihmkwon, 2002, 2-3)

الملاحظ أن جُلّ التطورات التي شهدها التعليم في إنجلترا خلال القرن التاسع عشر ركزت على تدخل الحكومة في التعليم سواء من خلال تمويله أو إقرار إلزاميته بالنسبة للمرحلة الابتدائية، وهذا يعكس الوعي آنذاك بالعلاقة المصيرية بين واقع التعليم ومستقبل الأمة.

أما في القرن العشرين فقد شهد التعليم في إنجلترا تطورات أوسع وأشمل مما كانت عليه في القرن التاسع عشر، تجسدت في عدد كبير من القوانين التعليمية الجديدة على مستوى جميع المراحل التعليمية وإدارتها، كان منها:

- قانون ١٩٠٢ الذي بموجبه تم تأسيس سلطات التعليم المحلية Local Education Authority(LEA) التي تولت مسؤولية المدارس الابتدائية والثانوية بما فيها مدارس المجالس المحلية والمدارس التطوعية (الكنسية عموماً)، بهدف تعزيز امتداد وتوسيع التعليم الثانوي الذي لم يكن مجانياً بعد.
- مد التعليم الإلزامي بموجب قانون ١٩١٨ إلى عمر ١٤ سنة.
- قانون بتلر للتعليم عام ١٩٤٤ الذي شكل نقطة تحول كبيرة في تنظيم التعليم الإنجليزي من خلال ما قدمه من إسهامات مثل:
  - تنظيم التعليم وفق ثلاث مراحل هي ابتدائي (٥-١١) سنة، ثانوي (١١-١٥ ولاحقاً حتى ١٦ سنة) وتعليم إضافي.
  - تم جعل التعليم الثانوي مجانياً ومتاحاً للجميع.
  - تأسيس مدارس النمو من أجل الطلبة الأكثر قدرة.
  - تأسيس مدارس ثانوية حديثة ومدارس ثانوية تقنية.
  - قدّم إطاراً قانونياً موحداً يحتضن المئات من المدارس الممولة من الدولة.
  - حدّد أدوار وزارة التربية والحكومة المحلية في إدارة التعليم، حيث تولّت الحكومة المحلية بموجب هذا القانون الأدوار الرئيسة مثل فرض المناهج، وإمداد المدارس، وتعيين المعلمين.
  - مد التعليم الإلزامي حتى سن (١٥ سنة).

وبقي قانون ١٩٤٤ الإطار القانوني الرئيسي للنظام المدرسي حتى بداية الثمانينيات من القرن العشرين.

- خلال النصف الثاني من الستينيات وبموجب توجيه الحكومة العمالية السلطات المحلية لإعادة تنظيم التعليم على أسس شاملة برزت المدرسة الشاملة عام ١٩٦٧، واستمرت معها مدارس النمو للطلبة المتميزين.
- خلال الثمانينيات من القرن العشرين ركزت أغلب قوانين التعليم على منح المزيد من الاستقلالية للمدارس مقابل الحدّ من سلطات التعليم المحلية وزيادة تدخّل السلطة المركزية، حيث برز في هذا الإطار:
- قانون التعليم لعام ١٩٨٠ الذي اشترط وجود هيئة حاكمة لكل مدرسة من ممثلين عن الأهل والمعلمين والطلبة ومن مدير المدرسة وممثلين عن المجتمع المحلي. (European Center for the Development of Vocational Training, 2004,10)
- قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ الذي صدر نتيجة عوامل عديدة مثل تدني مستوى تحصيل الطلبة، وانتشار العنف والمخدرات داخل المدارس، وشكوى رجال الأعمال والمنتفعين من التعليم من مخرجاته لاسيما المرتبطة بافتقاد العاملين الصغار في العمر للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، إلى جانب عجز السلطات المحلية في إدارتها للمدارس، فجاءت أهداف هذا القانون شاملة لمحاور العمل التربوي، متمثلة بالآتي: (Ministry of Education, 2008, 3-4)

-رفع مستوى تحصيل جميع الطلبة.

-رفع مستوى القدرات الخاصة بالمدارس.

-زيادة فرص اختيار الأهل لمدارس أبنائهم.

-توسيع فرص قبول الطلبة في التعليم العالي والتعليم الإضافي، وجعل هذا التعليم أكثر استجابة لمتطلبات الصناعة وسوق العمل.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع تم اتخاذ العديد من الإجراءات تمثلت فيما يلي:

- إقرار المنهج القومي the National Curriculum :

قبل عام ١٩٨٨ كان يمكن للمدارس اختيار المناهج الدراسية لطلبتها، لكن بموجب قانون ١٩٨٨ تم اقرار المنهج القومي الذي تتحكم فيه وزارة التربية، تضمن هذا المنهج ضرورة تدريس عشر مواد في جميع المدارس، موزعة على مجموعتين، أولها: المواد المحورية Core Subjects تضم اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ولغة أجنبية حديثة، حيث يتم وضع الخطوط العريضة لهذه المواد على المستوى القومي، أما تفاصيلها يتم تحديدها على المستوى المحلي؛ ثانيها: المواد الأساسية Main or

Foundation Subject: تضم مواد التصميم والتكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتاريخ والجغرافيا والفنون والتصميم والموسيقا، وهذه المواد تحدد على المستوى المحلي.

يتم تقديم جميع مواد المنهج القومي لجميع الطلبة من عمر ٥-١٦ سنة، بصورة تدريجية تلبي متطلبات الطلبة واحتياجاتهم واهتماماتهم من جانب ومتطلبات الأمن القومي للبلد ككل من خلال ما تنطوي عليه من معارف ومهارات ومفاهيم. هذا ويخضع الطلبة بنهاية كل مرحلة لاختبار معياري Standard Assessment Tasks إلى جانب تقويم المعلم بالنسبة للمواد المحورية في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية.

- الإدارة المحلية للمدارس Local Management Schools :

بموجب قانون ١٩٨٨ باتت المدارس تستلم موازنتها من الوزارة وتتحدد قيمتها في ضوء عدد الطلبة في المدرسة وأعمارهم، بعد أن كانت السلطات المحلية للتربية تتحكم بكيفية إدارة تلك الموازنات داخل المدارس.

- توسيع خيارات الأهل Parent Choice:

من خلال تنويع التعليم وإتاحة فرص أكبر للأهل لاختيار المدارس لأبنائهم.

- التعليم للجميع Learning For All :

من خلال استبدال المؤهلات الوطنية العامة General National Vocational Qualifications (GNVQs) بشهادات تربوية مهنية Vocational Certifications of Education (VCEs)

ثانياً: الإدارة التربوية:

الإدارة التربوية في إنجلترا مركزية تتشارك فيها جهات متعددة تحمل مسؤولية إدارة التعليم بكافة مراحله على المستوى المركزي والكنائس والجهات التطوعية وإدارة المدارس.

❖ على المستوى المركزي:

تتجسد الإدارة المركزية في إنجلترا في أكثر من جهة وفق الآتي:

١- وزارة الأطفال والمدارس والعائلات: بوزارة الأطفال والمدارس والعائلات Department of Children, Schools and Families

تم إحداثها عام ٢٠٠٧ لتحل محل وزارة التربية والمهارات Department of Education and Skills وتتألف من ثلاثة أقسام هي الأطفال والمدارس والعائلات، ومزودة بموظفين مدنيين

برئاسة سكرتير دائم معين من قبل مجلس وزراء المملكة المتحدة ومسؤول أمام وزير الدولة لشؤون الأطفال والعائلات والمدارس عن تحقيق الأهداف الاستراتيجية التالية:

- ضمان الصحة والحالة الجيدة للأطفال والشباب.
- وقاية الشباب والضعفاء حمايتهم.
- تحقيق المعايير العالمية في التعليم.
- إغلاق الفجوة في التحصيل التعليمي للأطفال من الخلفيات المحرومة.
- ضمان تنمية الشباب وقدراتهم واتجاهاتهم إلى سن ١٨ وما بعد.
- المحافظة على الأطفال والشباب على طريق النجاح.

وهي مسؤولة أيضاً عن وضع السياسة التعليمية لتعليم الناشئة من الولادة وحتى سن ١٨ سنة، والتخطيط لتنفيذها وتقديم التمويل اللازم.

٢- وزارة العمل والإبداع والمهارات: Department of Business, Innovation and Skills

تم إنشاؤها عام ٢٠٠٩ لتحل محل وزارة الإبداع والجامعات والمهارات Department of Innovation, Universities and Skills وهي مسؤولة عن التعليم الإضافي وتعليم المهارات والتعليم العالي والعلوم، وتسعى إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية التالية:

- تبني العلم والمعرفة العالميّن اللذين يقومان على الاستغلال الاقتصادي للمعرفة والتفوق العالمي في البحث، واستخدام أفضل للعلم في البرامج الحكومية.
- زيادة الإبداع والمبادرة ونمو الأعمال مع التركيز على فرص صناعية جديدة، وتحقيق المنافع على مستوى جميع المناطق.
- توليد الأسواق الحرة والعادلة بمنافسة أكبر.
- تحسين مهارات السكان من خلال تعليم إضافي ممتاز وجامعات عالمية التصنيف بما يساهم في بناء مجتمع متماسك وأعلى قدرة تنافسية اقتصادياً.
- توفير الدعم المهني والقدرات والبنية التحتية اللازمة لإيصال الأهداف والبرامج والعمل بفعالية مع المنظمات الشريكة لإيصال الخدمة العامة بإتقان.
- ضمان المساهمة الفعالة والمبدعة للحكومة، وتوفير خبرة مالية مشتركة ممتازة ضمن الحكومة.

٣- المكتب المنظم للمؤهلات والامتحانات: The Office of the Qualifications and Examinations regulator

تم تأسيسه رسمياً عام ٢٠١٠ من خلال قانون الصنائع والمهارات والأطفال والتعليم لعام ٢٠٠٩ Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act 2009، وهو قسم غير وزاري لكنه مسؤول مباشرة أمام برلمان المملكة المتحدة عن عدة قضايا تعليمية مثل:

- تنظيم الهيئات المانحة والمؤهلات التي تمنحها في إنجلترا.
- تنظيم إجراءات التقييم للمنهاج القومي National Curriculum.
- مراجعة إجراءات التقييم للمرحلة التأسيسية من الولادة وحتى ٥ سنوات، إلى جانب تنظيم المؤهلات المهنية في إيرلندا الشمالية.

٤- وكالة تطوير المنهاج القومي والمؤهلات: Qualifications and Curriculum Development Agency

تم تأسيس هذه الوكالة عام ٢٠١٠ لتحل محل سلطة المؤهلات والمنهج Qualifications and Curriculum Authority (QCA)، يكمن دور هذه الوكالة في توفير النوعية الجيدة للتعلم والتدريب من البدايات في مرحلة ما قبل المدرسة إلى المستويات المهنية العالية دون التعليم العالي، وتقييم الطلبة، كذلك المؤهلات الممولة بشكل عام والمقدمة في المدارس والكليات أو أماكن العمل، وتقوم إلى جانب ذلك بأدوار إدارية أوسع في إيرلندا الشمالية وويلز.

❖ على المستوى المحلي:

تتجسد سلطات إدارة التعليم على المستوى المحلي بسلطات التعليم المحلية Local Education Authority حيث يقع على عاتقها مهام جمة في مجالات متعددة كما يلي:

- توفير الخدمات اللازمة للأطفال والشباب.
- ضمان مدارس كافية لتوفير تعليم فعال يلبي حاجات السكان ومتطلبات المنهج القومي.
- توفير التعليم لكل الأطفال ضمن الفئة العمرية (٣-٥) سنوات.
- الأخذ بعين الاعتبار احتياجات أولياء الأمور حول مستوى خدمات المدارس في المنطقة.
- توفير المدارس القادرة على تحقيق المعايير العالية في التعليم.
- التدخل في المدارس التي تؤدي دورها بصورة هزيلة.
- اتخاذ قرارات بشأن التوسع المدرسي وإنشاء مدارس جديدة.
- تمويل جميع المدارس المحافظ عليها (المدارس العامة).

- تأسيس منتدى مدارس فيه ممثلين عن مدراء المدارس وهيئاتها الحاكمة وممثلين عن الهيئات الأخرى (مثل الدينية والتطوعية في المجتمع) بهدف تقديم النصح للسلطة المحلية حول القضايا المتعلقة بميزانية المدارس.
- تحديد سياسة القبول في المدارس المشتركة (بين الحكومة المركزية والمحلية مثل الأكاديميات) والمدارس الممولة من قبل الدولة.
- مراقبة تطبيق التعليم الإلزامي والإشراف عليه.
- توفير التعليم المناسب لذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير وجبات الطعام للطلبة وفق معايير الطعام الصحي المفيد الموضوعة بموجب قانون ٢٠٠٦، وكذلك الوجبات المجانية المدعومة لأبناء الدخل المحدود.
- تقديم المنح والهبات للطلبة المحتاجين.
- توفير الخدمات للشباب بالتنسيق مع المجتمع المحلي.
- وضع تواريخ الدراسة والعطل المدرسية الرسمية.
- توفير خدمة النقل المجاني للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

❖ على مستوى المدارس:

تتم إدارة المدارس بالتكامل بين جهتين هما:

١) هيئات المدارس الحاكمة: School governing Bodies

تم إقرار هذه الهيئات منذ عام ١٩٨٨ بموجب قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ في بريطانيا في إطار تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس School Based Management، في الغالب يتراوح عدد أعضاء هذه الهيئات من ٩-٢٠ عضواً منتخباً من ممثلين عن أولياء الأمور والمدير والمعلمين والموظفين في المدرسة وممثلين عن السلطات المحلية وممثلين عن الجهة التأسيسية للمدرسة كما هو الحال في المدارس الدينية.

تتحدد الأدوار الإدارية لهذه الهيئات بموجب قانون ١٩٨٨ وما طرأ عليه من تعديلات لعام ٢٠٠٢ وعام ٢٠٠٧ بالآتي:

- تحديد كيفية صرف الموازنة المقدمة للمدارس.
- تحديد عدد وتركيبة الموظفين في المدرسة.
- انتقاء المدير وباقي أعضاء الإدارة في المدرسة.
- وضع الأهداف السنوية للمدرسة باتجاه تحقيق المعايير العالية في التحصيل الدراسي.

- تقديم النصح للمدرسة ودعمها ونشر المعلومات عن واقع أدائها للمجتمع المحلي.
- وضع سياسة إدارة الأداء من أجل تقييم أداء المديرين والمعلمين داخل المدرسة.
- تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بما ينعكس على أداء جميع الطلبة ورفاهيتهم.

٢) مديرو المدارس: School Principle

يقوم مديرو المدارس في إنجلترا بالأدوار التالية:

- صياغة الغايات الكلية للمدرسة وأهدافها وسياسات تطبيقها.
- توزيع الأدوار على أعضاء هيئة المدرسة من معلمين وموظفين.
- التواصل مع الاتحادات والمنظمات في المجتمع.
- التعاون مع هيئة المدرسة في تحديد المنهج وتطبيقه بما يناسب حاجات الطلبة ويتناسب مع الموارد المتاحة.
- مراجعة أداء المدرسة.
- مراجعة معايير التعليم والتعلّم داخل المدرسة.
- الإشراف على التنمية المهنية المستمرة للمعلمين داخل المدرسة وتوجيهها.
- توفير المعلومات عن أداء مختلف العاملين في المدرسة.
- الإشراف على مباني المدرسة وحدائقها.
- المشاركة في تدريس الطلبة بالحد الذي تسمح به مسؤولياته الإدارية، إلى جانب تغطية غياب المعلمين.

❖ إدارة مؤسسات التعليم العالي:

تتمتع جامعات ومؤسسات التعليم العالي بالحكم الذاتي الذي بموجبه تعد كل جامعة أو مؤسسة تعليم عالي مسؤولة عن تنظيمها الداخلي الخاص، وتعيين الموظفين وفق الحاجة التي تراها وتحدد المعايير الأكاديمية وتضع السياسات وغيرها من الأدوار التي تتم من خلال مستويين رئيسيين:

١- الهيئات الحاكمة: Governing Bodies

تضم أعضاء يتم ترشيحهم من خارج مؤسسات التعليم العالي من قبل اتحاد العمال والصناعة وكذلك تضم أعضاء ممثلين عن سلطات التعليم المحلية وعن أعضاء الهيئة التعليمية وعن الطلبة داخل هذه المؤسسات.

تقوم الهيئات الحاكمة بالعديد من الأدوار، منها:

- تحديد طابع المؤسسة ورسالتها.
- استخدام الموارد بصورة فعالة ورشيدة.
- تحقيق التوقعات السنوية فيما يتعلق بمدخلاتها وإنفاقها.
- وضع إطار عمل من أجل الدفع، وشروط عمل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة أو المؤسسة.
- تحديد مواعيد المحاضرين من خارج المؤسسة.

٢- المجالس الأكاديمية: Academic Boards

كانت المجالس الأكاديمية قبل عام ١٩٩٢ تقوم بأدوار مرتبطة بالبحث والعلاقات التعليمية، والتعليم والبرامج. أما بعد عام ١٩٩٢ اتسعت أدوارها لتشمل الآتي:

- تحديد معايير قبول الطلبة.
- تحديد البرامج ومحتوى المناهج.
- تحديد المعايير الأكاديمية لأداء الطلبة.
- وضع السياسات والإجراءات الخاصة بالتقييم والامتحانات وأداء الطلبة الأكاديمي.
- تعيين أو إقصاء الممتحنين داخل المؤسسة أو خارجها.
- وضع الإجراءات لمنح المؤهلات والألقاب الفخرية.

ثالثاً: تمويل التعليم

رغم الطبيعة المركزية لإدارة التعليم في إنجلترا إلا أن تمويل التعليم يتم من مصادر متعددة تتشارك فيها الحكومة المركزية وسلطات التعليم المحلية والمدرسة أيضاً.

❖ التمويل المركزي للمدارس:

تقوم الحكومة المركزية ممثلة بوزارة الأطفال والمدارس والعائلات (DCSF) ووزارة العمل والإبداع والمهارات (DIS) بتقديم الجزء الأكبر من موازنة التعليم للمدارس من خلال المنح المقدمة لسلطات التعليم المحلية بهذا الشأن حيث باتت المسؤولة الأولى عن توفير التعليم في المدارس المحافظ عليها من الولادة وحتى عمر ١٩ سنة، وعن توفير التعليم والتدريب الإضافي من ١٩ وحتى ٢٥ سنة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات في التعلم أو أي حاجة خاصة أخرى. هذا بدءاً من عام ٢٠١٠ حيث تتلقى سلطات التعليم المحلية المنح بصورة سنوية، لكن منذ عام ٢٠٠٧ أصبحت تتلقى المنح على أساس ثلاث سنوات بما يساعد هذه السلطات والمدارس على وضع خطط استراتيجية لمدة ثلاث

سنوات تساهم بتطوير المدارس وتحسين أدائها. ويتحدد مقدار المنح التعليمية في ضوء عدد المدارس وحجم كل مدرسة وعدد طلبتها، كذلك في ضوء الخدمات المخطط تقديمها للطلبة من السلطات المحلية مثل توفير الاحتياجات التعليمية لذوي الحاجات الخاصة.

يتم تقسيم المنحة إلى جزأين، جزء يسلم للمدارس مباشرة ويشكل الموازنة الخاصة بالمدارس، وجزء آخر مخصص كذلك للمدارس لكن مسؤولية صرفه بيد السلطات المحلية، حيث يتم صرفه في بناء المدارس، ترميم المدارس، تعميم التكنولوجيا، توفير خدمات الاحتياجات الخاصة، توسيع المدارس...

ولكل سلطة محلية خطة لتمويل المدارس تضعها بالتشاور مع المنتدى المحلي للمدارس، إلى جانب هذه المنح الدورية المركزية في تمويل التعليم هناك منح مركزية أخرى تعرف بمنح صندوق المعايير وتشمل منحة لتطوير المدرسة ومنحة معايير المدرسة ومنحة على أساس المنطقة.

❖ التمويل المقدم من السلطات المحلية:

إلى جانب الحكومة المركزية تشكل السلطات المحلية في إنجلترا مصدراً آخر لتمويل التعليم فيها، الذي يتم من ريع اليانصيب أو مخالفات المرور أو ريع الأراضي، ويقدم بصورة طوعية وحرّة من قبل هذه السلطات.

❖ المدارس:

في الإدارة الذاتية والسلطات الممنوحة للمدارس في إنجلترا تستطيع هذه المدارس توفير موارد إضافية بصورة ذاتية بطرق وأساليب متعددة مثل بيع منتجاتها، الحصول على معونات محلية، تمويل الأهل لبعض الأنشطة المدرسية، استثمار المدرسة محلياً خارج أوقات الدوام، تسويق خبراتها التعليمية.

هذا هو الشكل الرائج في تقديم التمويل الحكومي للمدارس المحافظ عليها (العامة) وكذلك المدارس الدينية المدارة طوعياً أو المساعدة طوعياً. لكن هناك حالات تتسلم فيها المدارس الموازنة مباشرة من السلطات المركزية كما هو الحال في كليات المدن التكنولوجية والأكاديميات. (European Commission, 2011, 91-94)

رابعاً: تنظيم التعليم في إنجلترا

ينطلق التعليم في إنجلترا من مبادئ متعددة كما جاءت وفق قانون التعليم لعام ٢٠٠٢، لعل من أبرزها الآتي:

١- من حق كل الأطفال الوصول الآمن إلى المدرسة والحصول على التعلّم الفعال.
٢- من حق أولياء الأمور التأكد من أن معتقداتهم الدينية والفلسفية يتم احترامها من قبل برامج التعليم المقدمة لأبنائهم.
٣- من حق كل طفل الحصول على التعليم الجيد المناسب لقدراته وإمكاناته واستعداداته.
٤- يجب على التعليم الإلزامي أن يزود جميع الطلبة بمنهاج تعليمي متوازن وشامل، يشجع التنمية الطبيعية والذهنية والثقافية والأخلاقية والروحية لديهم، وأن يُعدّهم من أجل فرص ومسؤوليات الحياة اللاحقة وتجاربها.
٥- زيادة فرص التعليم إلى الحد الأقصى وتقليص احتمالية المخاطر إلى الحد الأدنى.
٦- جميع المدارس التي تتلقى التمويل العام مطالبة بقبول تفتيشها من قبل الهيئات الحكومية المختصة.
٧- منح المدارس استقلالية أكبر وتنويع في نظام التعليم.
٨- انفتاح المدرسة على المجتمع بما يساهم برفع مستوى مخرجاتها وتحقيق رفاهية الطلبة وتنمية المجتمع.
٩- التعليم إلزامي من عمر ٥ سنوات.

هذه المبادئ تعكس الرؤية النظمية للتعليم في إنجلترا داخل المجتمع، والإدراك لأهمية هذا التعليم بتحقيق أهداف الفرد والأسرة والمجتمع ببعديها المحلي والقومي.

على صعيد المراحل التعليمية، لا يوجد شكل واحد لتنظيم التعليم في إنجلترا، لعل من أبرز أشكاله الآتي: (University of Cambridge, 2008, P.3.)

١- مدرسة الأطفال infant school (٤-٧) سنوات.
٢- المدارس الأولى first schools (٨-١٢ أو ٩-١٣) سنة.
٣- المدارس الدنيا junior schools (٧-١١) سنة.

٤- المدارس المتوسطة middle schools (٨-١٢) سنة، يمكن أن تكون حلقة ثانية في التعليم الابتدائي أو حلقة أولى في التعليم الثانوي، الأمر يتوقف على عدد الطلبة في المرحلة الابتدائية أو الثانوية.

٥- المدارس الابتدائية مع ما قبل الابتدائية أو الحضانة (٣-١١) سنة.

٦- المدارس الابتدائية دون الروضة أو الحضانة (٥-١١) سنة.

٧- المدارس الثانوية secondary schools (١٢ أو ١٣ – ١٦ أو ١٧ أو ١٨) سنة.

فيما يلي سيتم إلقاء الضوء على الشكل الأكثر شيوعاً لتنظيم التعليم في إنجلترا الذي يتألف من المراحل التالية: (British Council, 2012, 2)

- المرحلة ما قبل الابتدائية: من الولادة وحتى الخمس سنوات.
- المرحلة الابتدائية: من (٤-١١) سنة.
- المرحلة الثانوية الدنيا: من (١١-١٤) سنة.
- المرحلة الثانوية العليا:(١٤-١٦) سنة.
- مرحلة التعليم الإضافي أو ما بعد الثانوي:(١٦-١٨) سنة
- التعليم العالي.

١- مرحلة ما قبل المدرسة:

شهدت مرحلة ما قبل المدرسة في إنجلترا النور منذ وقت مبكر خلال القرن التاسع عشر، وتم تأسيس أول دار حضانة في الهواء الطلق منذ عام ١٩١١، وفي عام ١٩٦١ ظهرت مجموعات اللعب كبديل عن دور الحضانة كونها منخفضة التكاليف، لكن بعد ذلك شهدت رياض الأطفال ركوداً استمر حتى التسعينيات من القرن العشرين، كان ذلك جزءاً من الركود الاقتصادي الذي عاشته بريطانيا عموماً.

مع بداية التسعينيات شهدت مرحلة ما قبل المدرسة نقطة تحول لاسيّما بصدور تقرير رامبولد: البدء بالنوعية the Rumbold report: starting with quality وتقرير الجمعية الملكية للفنون: حق البدء في عام Royal society of Art report: start right 1994 ، صدرت عدة توصيات من أجل النهوض بهذه المرحلة مثل ضرورة وجود منهاج في رياض الأطفال (٣-٥) سنوات يغطي ثمانية مجالات رئيسية للتعلم هي: ١- جمالي وإبداعي، ٢- إنساني واجتماعي، ٣- اللغة تكون متضمنة معرفة القراءة والكتابة، ٤- الرياضيات، ٥- الجوانب البدنية، ٦- العلوم، ٧- الجانب الروحي والأخلاقي، ٨- الجانب التكنولوجي.

ترتّب على ذلك زيادة التمويل العام لمرحلة الطفولة المبكرة، وتقديمها مباشرة لمؤسسات هذه المرحلة مقابل السماح للهيئات المتخصصة بالتفتيش المنتظم عليها.(Ihmkwon. 2002,3)

على العموم تستقبل هذه المرحلة الأطفال من الولادة وحتى الخمس سنوات وتتحدد أهدافها الرئيسية بالآتي:

- تحقيق التنمية العاطفية والاجتماعية والشخصية لكل طفل.
- تنمية مهارات الاتصال واللغة والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة.
- تنمية المهارات الرياضية الأساسية مثل التعرف على الأشكال وتسميتها ومقارنة الأحجام والعدّ وإدراك الفضاء والقياسات.
- تنمية مهارات الأطفال في فهم العالم ومعرفته.
- التنمية البدنية عند جميع الأطفال.
- تحقيق التنمية الإبداعية عند جميع الأطفال.

بالنسبة لمسؤولية توفير رياض الأطفال تقع على عاتق السلطات المحلية بما يساعد الآباء على العمل أو الالتحاق بالتعلم والتدريب الذي يقود إلى عمل.

تعد هذه المرحلة غير إلزامية ومنذ عام ٢٠٠٤ أصبحت متاحة بصورة مجانية لجميع الأطفال ضمن الفئة العمرية (٣-٥) سنوات بدوام جزئي.

يتم تحديد سياسة قبول الأطفال من قبل سلطات التعليم المحلية والهيئة الحاكمة لمؤسسات التربية ما قبل المدرسة، ويتم منح الأولوية في القبول للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال المنحدرين من عائلات دخلها محدود.

من جانب آخر يشترط في الرياض وجود معلمين اثنين لكل ٢٦ طفلاً، وفي حال التزام المعلم بواجبات إدارية تكون النسبة معلمين اثنين لكل ٢٠ طفلاً وهذا ينطبق على الرياض العامة والخاصة. أما بالنسبة لدور الحضانة ومجموعات اللعب فنسبة الأطفال للمعلمين أقل بكثير.

وفي عام ٢٠٠٨ أدخلت تعديلات على هذه النسبة لتكون وفق ما يلي:

- بالغ واحد لكل ثلاثة أطفال دون عمر السنتين.
- بالغ واحد لكل أربعة أطفال بعمر السنتين.
- بالغ واحد لكل ثمانية أطفال ضمن الفئة العمرية (٣ و ٤) سنوات خارج أوات الدوام.
- بالغ واحد لكل ١٣ طفل ضمن الفئة العمرية (٣-٤) سنوات من ٨ صباحاً وحتى ٤ عصراً.

بالنسبة للمنهج يتم تبني إطار عام للمنهج بهدف ضمان أن جميع الأطفال يتلقون المستوى نفسه التعليم والرعاية بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية، وضمان أمان الأطفال وأنهم يحظون باهتمام جيد ويتم تلبية جميع حاجاتهم الفردية من خلال تجريب نطاق من الأنشطة القائمة على اللعب الحر الملائم لعمرهم، بما يفيد في تنميتهم بدنياً وفكرياً واجتماعياً وعاطفياً.

أما تنظيم التعليم وجدوله والأنشطة والوقت اللازم صرفه لكل مجال من مجالات التعلم وتنظيم قاعات النشاط واختيار الطرق المناسبة فهذا كله يعود إلى مدير الروضة والمعلمين العاملين فيها. حيث تنحصر صلاحيات السلطات المحلية بهذا الشأن بتقديم النصح دون فرضه على الرياض.

ويتم تقييم الأطفال من قبل المعلمين، يقومون بتجميع الملاحظات بما يضمن تقديم معرفة كاملة وشاملة عن جميع جوانب النمو الخاصة بكل طفل وفق ما جاء في أهداف هذه المرحلة. الجدير ذكره هنا أن وكالة المؤهلات وتطوير المنهج Qualifications and Curriculum Development Agency قامت بنشر ملف مرحلة تأسيس السنوات المبكرة على مختلف رياض الأطفال بهدف تعريف القائمين عليها بأساليب تغطية كل جانب من جوانب النمو وفق الأهداف الموضوعة، بذلك حل هذا الملف محل دليل المنهج أو دليل مرحلة رياض الأطفال.(Department of Education, 2012, 10)

أما بالنسبة للرياض الخاصة، فهي تتلقى الدعم الحكومي المشروط بالآتي:

- تقديم سياسة تعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يكون لديها منسق احتياجات تعليمية خاصة.
- أن تراعي قانون تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة الذي ينص على أنه في حال عدم تحقيق الطفل للأهداف المتوقعة يجب على القائمين على تعليمه اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتمكينه من التعلم بصورة أكثر فاعلية.
- السماح بالتفتيش الدوري على هذه الرياض.(European Commission,2011, 123-123)

٢- المرحلة الابتدائية:

يعرف التعليم الابتدائي بموجب قانون ١٩٩٦ أنه جزء من التعليم الإلزامي، يستقبل التلاميذ من عمر (٤-١١) سنة، يتألف من حلقتين أساسيتين، الأولى تستقبل الطلبة من عمر (٤-٧) سنوات، تشكل السنة الأولى فيها - بعمر أربع سنوات - صف الاستقبال وهو غير إلزامي، والثانية من عمر (٧-١١) سنة.

بالعموم يهدف التعليم في المرحلة الابتدائية إلى تحقيق العديد من الأهداف المرتبطة بجميع جوانب الشخصية، لعل من أبرزها الآتي:

- النمو المتكامل للأطفال ضمن الفئة العمرية (٥-١١) سنة ببعده النفسي والانفعالي والاجتماعي والعقلي والمعرفي والجسدي والصحي والأخلاقي في المدرسة والمجتمع.
- تهيئة التلاميذ للتعليم في المرحلة التالية.
- إعداد التلاميذ لتجارب الحياة المقبلة، من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة.
- العمل على زيادة نسبة التلاميذ الواصلين إلى المستوى الرابع في الرياضيات واللغة الإنجليزية.
- رفع نسبة التلاميذ المتفوقين بالرياضيات واللغة الإنجليزية من الحلقة الرئيسية الأولى (٤-٧) سنوات إلى المرحلة الرئيسية الثانية (٧-١١) سنة. (Deparument of Children, Schools and family, 2011, 5)

الملاحظ أن هذه الأهداف محددة وتعكس المبادئ العامة التي يقوم عليها التعليم في إنجلترا، لاسيّما ما يتعلق بحق كل طالب الحصول على التعليم الجيد المناسب لإمكاناته، ومن شأنه المساهمة بإعداده للحياة اللاحقة بكل أبعادها.

تتكفل الحكومة بأمر تسهيل وصول جميع التلاميذ إلى المدارس عن طريق سلطات التعليم المحلية، من خلال تقديم النقل مجاناً للطلبة إلى المدرسة في حال سكنهم بعيداً عن أقرب مدرسة مناسبة بمسافة تتعدى ميلين كما حددها قانون ٢٠٠٩، كذلك من خلال تكفل السلطات المحلية بالمأكل والمسكن، بهدف ضمان أن كل طفل يتلقى التعليم المناسب لعمره وقدرته وكفاءته ولأي حاجة تربوية خاصة موجودة لديه. هذا بصورة خاصة بالنسبة للتلاميذ في المناطق الريفية النائية ومن أجل المجتمعات المحلية على الجزيرة.

أما سياسة قبول الطلبة في المدارس الابتدائية فيتم وضعها على مستوى السلطات المعنية ممثلة بالسلطات المحلية أو هيئة المدرسة الحاكمة وذلك اعتماداً على نوع المدرسة سواء كانت عامة (محافظ عليها) أو دينية أو مشتركة، ومنذ عام ٢٠١١ تم بهذا الخصوص التوجه إلى مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي عند تحديد شروط قبول الطلبة في المدارس بما يساعد على الوصول إلى سياسة قبول للطلبة عادلة ومقبولة على مستوى المجتمع المحلي عامة وأولياء الأمور بصورة خاصة.(Department of Children, Schools and family, 2011, 5)

أما المنهج المتبع في المدرسة الابتدائية فهو المنهج القومي الذي تم إقراره بموجب قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ وما طرأ عليه من تعديلات في ظل المراجعة المستمرة له.

يتألف المنهج القومي من مواد محورية Core Subjects وهي اللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم. والمواد الرئيسة الأساسية foundation subject وتضم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتصميم التكنولوجي والتاريخ والجغرافيا والموسيقا والتربية البدنية إلى جانب المنهج الديني.

ومنذ عام ٢٠٠٠ تم تزويد المدارس بإطار عام لبرنامج مشترك في التربية الشخصية والاجتماعية والصحية والمواطنة. وفي عام ٢٠٠٩ بعد المراجعة المستقلة الأساسية للمنهج القومي في المرحلة الابتدائية (مراجعة روز) تمت التوصية بجعل القراءة والكتابة وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات والحساب والتنمية الشخصية النواة الجديدة للمنهج القومي، إلى جانب ذلك ومنذ عام ٢٠١١ أصبح بإمكان المدرسة الابتدائية أن تدرّس المهن والتعليم الصحي والتربية الجنسية والتعليم المرتبط بالكحول والمخدرات، كذلك اللغات الأجنبية والثقافة الأوروبية والتفاهم السياسي والدولي.

لا بد هنا من الإشارة إلى أن المنهج في كل مرحلة وضمن كل صف يقتصر على الحد الأدنى من المعارف والمهارات- لاسيّما بالنسبة للمواد المحورية- ويترك أمر إثرائه وتوسيعه للمدرسة.
http://www.curriculum .qca.org.uk/new_primary_curriculum/index/aspx

في السياق ذاته، تتمتع المدرسة الابتدائية بمرونة كبيرة في إدارة المنهج. فهي المسؤولة عن تحديد الوقت المخصص لكل مادة، تتلقى المدارس بهذا الخصوص توجيهات عملية من وكالة تطوير المنهج والمؤهلات (QCDA) المعنية أصلاً بوضع المنهج حول كيفية تخطيط المنهج وإدارته وكيفية تطبيقه لا سيما بالنسبة للمواد التي تم تجديدها مثل القراءة والكتابة والرياضيات منذ عام ٢٠٠٨، كذلك توفر مخططات تساعد المدارس في تعليم مناهج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتصميم وباقي المواد.

وبالنسبة لتنظيم التلاميذ: غالباً ما يتم اتباع نظام الصفوف حسب العمر بغض النظر عن تمايز القدرات، لكن أحياناً كثيرة يتم توزيع الطلبة داخل هذه الصفوف إلى مجموعات حسب القدرات بالنسبة لبعض المواد التي تتطلب مثل هذا التوزيع، ويتم تدريس كل مجموعة على حدا بما يساعد كل متعلم على التعلم وفق قدراته وإمكاناته.

بالنسبة للمدارس الريفية غالباً ما يلاحظ وجود الصفوف المجمعة.

لعلّ من الجوانب اللافتة للتعليم الابتدائي في إنجلترا قلة الوقت المخصص للوظائف البيتية، حيث يتراوح هذا الوقت بين ٣٠ دقيقة يومياً وساعة أسبوعياً وذلك في ضوء عمر الطلبة وفق ما

جاء في توجيهات دائرة الأطفال والمدارس والعائلات (DCSF) عام ١٩٩٨. وفي نهاية السنة الدراسية تقوم المدارس بإرسال تقارير نهاية السنة إلى أولياء الأمور تبين فيها درجة تقدم أبنائهم من حيث التواصل، متضمنة تحصيلهم في مجال تعلم اللغة ومعرفة القراءة والكتابة، كذلك تحصيلهم في تعلم الرياضيات والحساب وباقي المواد والأنشطة، وإظهار الشهادات التقديرية التي يمكن أن يكون الطالب حاصلاً عليها، وجوانب اهتمامات التلميذ، إضافة لنتائج اختبارات الصف.(European Commission, 2011, 142)

فيما يخص العطل الرسمية خلال العام الدراسي تشمل الآتي:(Brrow, 2013, 8)

- أسبوعين في نهاية العام وبداية العام بمناسبة أعياد الميلاد.
- أسبوعي الربيع.
- عطلة نهاية تشرين الأول.
- عطلة منتصف شباط.
- عطلة نهاية أيار.

٣- التعليم الثانوي:

يعد التعليم الثانوي من المفاصل التعليمية التي شهدت في إنجلترا تطويراً بصورة مستمرة خلال القرن الحادي والعشرين بدءاً من قانون ٢٠٠٠ وقانون ٢٠٠٢ الذي منح التعليم الثانوي مرونة أكبر، وقانون ٢٠٠٦ الذي بموجبه تم استحداث شهادات ودبلومات متعددة لمن هم بعمر ١٤-١٩ سنة تجمع بين التعليم العام والتعليم المهني، كذلك قانون ٢٠٠٨ الذي بموجبه تم مدّ التعليم الإلزامي حتى سن ١٨ سنة بصورة تدريجية بدءاً من عام ٢٠١٣.

يتألف التعليم الثانوي في إنجلترا بموجب قانون ١٩٩٦ من مرحلتين أساسيتين، المرحلة (٣) وتستقبل الطلبة ضمن الفئة العمرية (١١-١٤) سنة وهي إلزامية، أما المرحلة (٤) فتمتد من (١٤-١٨) سنة، حيث ينتقل الطلبة بعد عمر ١٦ سنة إلى شكل جديد من الصفوف تسمى الصفوف ذات الصيغة السادسة، يتم تدريس الطلبة فيها من قبل معلمين متخصصين ضمن مجموعات صغيرة.(National Foundation for Education and Research, 2009, 9-10)

وحتى عام ٢٠٠٩ كان الشكل الشائع للمدارس الثانوية التابعة للدولة المدارس الشاملة غير الانتقائية، تقبل جميع الطلبة بغض النظر عن قدراتهم في مجال معين، إلى جانب مدارس النمو الانتقائية في قبول الطلبة التي بلغ عددها عام ٢٠١٠ / ١٦٤/ مدرسة، ونتيجة للإصلاحات

التربوية والتوجهات الجديدة نحو التنويع والتخصص في التعليم الثانوي أصبح ٩٢% من جملة المدارس التابعة للدولة في إنجلترا مدارس تخصصية.

المدارس التخصصية: تركز على تخصص معين في مجال من مجالات المنهج التعليمي إلى جانب التزامها بالمنهج القومي. تمثلت بداية المدارس المتخصصة في كليات التكنولوجيا عام ١٩٩٤ والآن هناك ١٢ تخصصاً مثل الأعمال والمقاولات والهندسة والعلوم الإنسانية واللغات والرياضيات والحاسبات...

يفرض القانون على المدارس المتخصصة أن تجدد رخصة تخصصها كل ثلاث سنوات وعند كل تجديد يمكن للمدرسة طلب تخصص جديد تضيفه للتخصص القائم، من جانب آخر تتميز هذه المدارس بالشراكة القائمة بينها وبين رجال الأعمال والمهتمين في المجتمع المحلي، وتتم إدارتها بالمشاركة بين هذه الجهات والسلطات المحلية ومديريها وهيئاتها الحاكمة.

وتسعى هذه المدارس جاهدةً لتبادل خبراتها مع المدارس الأخرى والمجتمع المحلي لأن ذلك يجيز لها الحصول على دعم حكومي مالي أوسع.(UCASDU Trech Department, 2012, 6)

الأكاديميات:

إلى جانب الكليات هناك أيضاً الأكاديميات التي تم التوجه إليها بدءاً من عام ٢٠٠٠ وأصبح عددها في ٢٠١٠ حوالي ٤٠٠ أكاديمية.

ظهرت بداية هذه الأكاديميات كمدارس ثانوية في المناطق الحضرية، بعد ذلك اتجهت الحكومة إلى التوسع بها لتشمل الطلبة بكافة المراحل التعليمية، وهي تقوم على الشراكة بين الدولة والشركاء من المجتمع المحلي.

يشترط قانون ٢٠٠٠ في الأكاديميات الآتي:

- أن تقع في مناطق الحرمان، تحل محل مدرسة أو أكثر تواجه ظروف صعبة أو يتم تأسيسها عند الحاجة لأماكن مدرسية إضافية.
- توفير التعليم الجيد لجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم.
- تقديم منهاج واسع ومتوازن مع التركيز على تخصص أو أكثر.
- إعفاء الطلبة من أي رسوم.
- الالتزام بالمنهج القومي في الإنجليزي والرياضيات والعلوم وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
- أن تخضع للتفتيش من قبل مكتب معايير التعليم وخدمات الأطفال والمهارات.

على تعدد المدارس الثانوية يحق للآباء اختيار المدارس التي يرونها مناسبة لأبنائهم بشرط توفر القدرة الاستيعابية لهذه المدارس المختارة باستثناء مدارس النمو.

يتم تقديم التعليم بصورة مجانية لجميع الطلبة المسجلين في المدارس التابعة للدولة بدءاً من المرحلة التأسيسية وانتهاءً بعمر ١٩ سنة، أما الطلبة الموجودون في مؤسسات تعليمية أخرى يمكنهم الحصول على المنحة المقدمة للأهل من الحكومة في إطار الشروط التالية:

- لكل طفل دون سن ١٦ سنة.
- لكل فرد دون سن ١٩ سنة ويدرس لكامل الوقت في المدارس الثانوية.
- لكل فرد دون عمر ١٨ سنة مسجل بحرفة أو مهنة أو هيئة مصادق عليها للتعليم والتدريب.

هذا ويتم دفع المنحة في حال توفر الشروط لمستحقيها جميعاً بنفس النسبة.

أما تنظيم الطلبة فيتم وفق معيار العمر، لكن بالنسبة لبعض المواد مثل (إنجليزي، رياضيات...) يمكن تنظيم الطلبة في مجموعات حسب قدراتهم بالنسبة لهذه المواد. (Department of Children Schools and Family, 2011, 12)

بالنسبة للمنهج:

تتبع المدارس الثانوية في إنجلترا المنهج القومي إضافة إلى مقرر التربية الدينية والتربية الجنسية وتتضمن (الإيدز وفايروس نقص المناعة والكحول والمخدرات) كمواد إجبارية. يحق للأهل بعد عمر ١٥ سنة سحب أبنائهم من الدروس الدينية والتربية الجنسية، كذلك كل المدارس مطالبة بتقديم برامج في التعليم المهني من (١١-١٦) سنة، وبعد عمر ١٦ سنة يتم تقديم التعليم المهني بمشاركة المجتمع المحلي.

تم اعتماد هذا المنهج بتعديلاته المتعددة منذ عام ٢٠١١ ليلبي تكوين المهارات التالية:

- المهارات اللازمة ليكون الطلبة باحثين مستقلين.
- المهارات اللازمة ليكون الطلبة مبتكرين مبدعين.
- تمكين الطلبة من توظيف معارفهم ومهاراتهم وإظهارها.
- مهارات العمل ضمن فريق.
- مهارات إدارة التعليم.
- جعل المتعلمين شركاء فعالين.

يلاحظ مما سبق، الجهود الحثيثة من أجل تطوير التعليم الثانوي بصورة مستمرة من خلال منح صلاحيات الإدارة الذاتية للمدارس، وإدخال التعديلات المتجددة على المنهج القومي وعلى سياسة قبول الطلبة في هذا التعليم والتوسع في تنويعه، بما يساهم في جعله على مستوى التحدي المنوط به المتمثل بالقدرة على إعداد الطلبة بما يملكونه من قدرات نحو التعليم العالي من جانب ونحو الحياة المهنية من جانب آخر بما يجعلهم فاعلين في مجتمعهم.

٤- التعليم العالي:

يتم تقديم التعليم العالي من قبل ثلاث مؤسسات هي الجامعات والكليات ومؤسسات التعليم العالي إلى جانب كليات الفنون والموسيقى، وهي مؤسسات في معظمها خاصة، معتمدة على الحكومة وغير مملوكة لها، وتتمتع باستقلالية إدارية كبيرة في إدارة شؤونها.

تعود الجامعات الأولى في إنجلترا (أكسفورد وكامبريدج) إلى القرن الثاني عشر والثالث عشر، ومع بداية القرن العشرين وكجزء من النهضة الصناعية والاقتصادية ظهرت الجامعات المدنية في المدن الصناعية، وبرزت الجامعات الممولة من الهبات الخيرية التي منحت الفرصة لأبناء الطبقة العاملة من متابعة تعليمهم وتطوير معارفهم ومهاراتهم الصناعية.

ومنذ ستينيات القرن العشرين شهد التعليم العالي في إنجلترا تطوراً كبيراً على المستوى الكمي والنوعي، غير أن قانون عام ١٩٩٢ مثل نقطة تحول في هذا التعليم، حيث تم بموجبه إلغاء الفصل بين الجامعات والمعاهد، ومنحت المعاهد مركز (مرتبة) الجامعة، وكذلك باتت معظم مؤسسات التعليم العالي تتمتع بصلاحيات منح الدرجة الخاصة بها، هذا إلى جانب إنشاء مجلس تمويل التعليم العالي كي يتم الاستعاضة به عن مجلس تمويل الجامعات ومجلس تمويل الكليات والمعاهد الفني.(The European Education Directory. 2012. 10)

على العموم تسعى مؤسسات التعليم العالي بمختلف مستوياتها إلى تحقيق الأهداف العامة التالية:

- التطوير الفكري للأفراد وتجهيزهم للعمل وتمكينهم من المساهمة الفعالة في المجتمع وتحقيق الإنجاز على المستوى الشخصي.
- زيادة معرفة الأفراد وفهمهم لمصلحتهم ومصلحة المجتمع واقتصاده.
- تلبية احتياجات الاقتصاد القائم على المعرفة بصورة مستمرة، والمساهمة بتشكيل مجتمع متحضر وديمقراطي.
- توفير فرص التعليم المستمر مدى الحياة.

بالنسبة لسياسة قبول الطلبة:

تحدد كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي سياسات القبول الخاصة بها، لكن الأعداد الكلية لمجمل هذه المؤسسات يتم تحديدها من قبل الحكومة، وتقوم هيئات تمويل التعليم العالي بتوفير مخصصات هذا التعليم لتلبية هذه الأعداد.

على العموم قد تتباين سياسة القبول بين المؤسسات حسب مستوى المؤسسة وتخصصها.

بالنسبة لبرامج الحلقة الأولى (البكالوريوس) بدوام كامل يمثل الشرط الأساسي لقبول الطلبة فيها الحصول على شهادة التعليم الثانوي العام أو المهني وما يعادلها من التعليم الثانوي المتقدم أو البكالوريا الدولية. كذلك يمكن قبول الطلبة في ضوء الشهادات المهنية أو شهادة المستوى المتقدم للعلوم التطبيقية المهنية.

بالنسبة للطلبة غير الحاصلين على شهادة بكالوريا ثانوية في تخصص معين يمكنهم دخول الجامعة بعد دخول مسار الوصول للجامعة بشرط أن يكون عمرهم كحدّ أدنى ١٩ سنة.

تقبل بعض مؤسسات التعليم الجامعي أصحاب المهن الذين لديهم الخبرة التطبيقية لكن يفتقدون المؤهلات الرسمية ذلك بعد تصديق الخبرة المكتسبة من خلال العمل.

فيما يخص بعض البرامج مثل الطب وطب الأسنان والطب البيطري والقانون، غالباً يطالب المتقدمون إليها باجتياز اختبار قبول إضافي ومقابلات شخصية باستثناء جامعتي كامبريدج وأكسفورد التي لا تجري مثل هذه المقابلات.

بالنسبة لتنظيم العام الدراسي:

يمتد العام الدراسي من أول آب إلى آخر تموز، ويتباين شكل التنظيم من مؤسسة إلى أخرى. بعض الكليات والجامعات تعتمد نظام الفصلين الدراسيين، وبعضها يعتمد نظام الدورات الثلاث حيث يحظى الطالب بعطلة تتراوح بين ٣-٥ أسابيع في عيد الفصح وعيد الميلاد.

وبدءاً من عام ٢٠٠٦ تم وضع إطار عام لاعتماد مؤسسات التعليم العالي في إنجلترا من قبل هيئات تطوعية، تضمن الشروط التي يجب تحقيقها في الإدارة والأبنية والبرامج والعلاقات الإنسانية والمخرجات والتقييم من أجل الحصول على الاعتمادية.

. http://www.qaa.ac.uk/academic infrustructure/ FHEQ credit statement.asp

على العموم ينطوي نظام التعليم العالي على ثلاث حلقات:

الحلقة الأولى: وتمثل المرحلة الأولى في الجامعة، تمتد لثلاث أو أربع سنوات، تنتهي بمنح درجة البكالوريوس في الفنون أو العلوم أو التكنولوجيا أو القانون... ويتم منح درجة البكالوريوس أيضاً

كشهادة فخرية حيث تكون الدراسة أكثر تخصصاً. وهنا لا بد من الإشارة إلى وجود رتب متعددة لدرجة بكالوريوس الشرف فهناك المرتبة الأولى لها، وبكالوريوس شرف من الدرجة الثانية، ومن الدرجة الثالثة. وبعد البكالوريوس يقوم الطالب في بعض الجامعات بحضور برنامج يمتد لسنتين يحصل بنهايته على شهادة دبلوم الدراسات العليا (DIPHE) وهو مؤهل معترف به.

أما بالنسبة للتخصصات المهنية في الحلقة الأولى من الجامعة على الطالب دخول برنامج السندويش ويتضمن خبرة سنة كاملة عملية بصورة إضافية.

الحلقة الثانية: وتمثل مرحلة الماجستير، يشترط دخول الطالب هذا المستوى حصوله على البكالوريوس بتقدير جيد كحدّ أدنى. عادةً يحتاج الماجستير إلى دراسة سنتين بصورة معمقة وتقديم أطروحة يحصل الطالب بموجبها على الماجستير في الفلسفة M.Phil.

الحلقة الثالثة: الدكتوراه، وتحتاج إلى دراسة ثلاث سنوات بعد حصول الطالب على الماجستير، يتقدم الطالب بأطروحة يحصل بموجبها على درجة الدكتوراه في الفلسفة تخصص (علوم – فنون – علوم طبية – موسيقى – لاهوت...) وعادة ما تكون الأطروحة منشورة. (The European Education Directory, 2012, 21)

هناك أشكال أخرى غير تقليدية للتعليم العالي مثل:

(The European Education Directory, education system in United Kingdom, 2012, 5-6)

1. **التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: Distance and Open Education**

يتم توفير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد عن طريق الجامعة المفتوحة وشبكة الكلية الوطنية المفتوحة، والكلية المفتوحة للفنون وأيضاً كليات المراسلة الخاصة، حيث يتم توفير البرامج عبر مواقع إلكترونية متاحة لجميع الطلبة في العالم. وتعد بهذا الصدد جامعة التعليم المفتوح المسؤول الرئيسي للتعليم عن بعد، وكغيرها من الجامعات فهي مستقلة وذاتية الحكم، منحت امتيازها الملكي منذ عام ١٩٦٩، وتم قبول أول دفعة من الطلبة عام ١٩٧١. الآن باتت تشكل الجامعة الأكبر في العالم إذ تضم أكثر من ١٧٥٠٠٠ طالباً وطالبة معظمهم يدرس بدوام جزئي، وحوالي ١٠٠٠٠ لديهم إعاقة.

هناك ثلاث مستويات للبرامج المقدمة في الجامعة المفتوحة، أولها برامج تنتهي بمنح طلبتها درجة جامعية، وثانيها برامج ما بعد التخرج (دبلوم)، وثالثها حزم الدراسة (study puket) ولعل من البرامج الرئيسية في الجامعة المفتوحة بإنجلترا برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

2. تدريب جامعي عالي في الصناعة: Higher Education Training in Industry

هناك دورات أو برامج تسمى برامج الساندويش sandwich courses التي أدرجت في مسار الدراسة الجامعية، كتدريب صناعي، مدة الدراسة أربع سنوات تنتهي بشهادة فخرية، تختلف شروط قبول الطلبة فيها كثيراً عن البرامج الأخرى، وتقدم فقط في الجامعات التي كانت سابقاً كليات للتكنولوجيا المتقدمة.

٣. التعليم المستمر مدى الحياة: Lifelong Higher Education

يتم توفير برامج التعليم المستمر من قبل الجامعات للبالغين الذين يعيشون في المنطقة المخدمة من قبل هذه الجامعات، وهم لا ينتمون إلى الطلبة النظاميين، وتراعي غالباً هذه البرامج متطلبات المجتمع المحلي، وقد تقدم مثل هذه الجامعات برامجها في التعليم المستمر بدوام جزئي خاصة بالنسبة للطلبة الملتزمين بعمل، وقد يتم تقديم دورات ترفيهية في التاريخ والجغرافيا واللغة والأدب المحلي.

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة

يتم إعداد المعلمين وتأهيلهم للتدريس من خلال برامج جامعية متعددة تمكنهم من الوصول إلى مستوى المعلم المؤهل Qualified Teacher Status (QTS) التي تعدّ شرطاً لحصوله على وظيفة التعليم أو التدريس.

من أبرز برامج إعداد المعلمين برنامج مدته أربع سنوات يتم تقديمه من قبل كليات التربية، يحصل الطالب بنهايته على درجة البكالوريوس في التربية (Bed). يتضمن هذا البرنامج طرائق التدريس، الدراسات التربوية، المنهج إضافة لدراسة مقرر أو أكثر في التربية الخاصة وقضاء ٣٢ أسبوعاً في المدارس كتدريب ميداني.

بعد إنهاء الطالب هذا البرنامج يمكنه المتابعة في برنامج دراسات عليا في التربية يسمى برنامج ما بعد التخرج PGCE، تتكامل فيه الدراسات المهنية والتربوية مع التطبيق الميداني داخل المدارس لمدة ٢٤ أسبوع، كذلك يمكن الحصول على هذا البرنامج من مجموعة مدارس متشاركة مع مؤسسات جامعية مانحة لهذه الشهادة.

لا ينتهي إعداد المعلمين بحصولهم على درجة البكالوريوس في التربية أو دبلوم ما بعد التخرج لكن يتابعون برنامج تدريب أولي Initial Teacher Training لمدة سنة يعدّ شرطاً لوصولهم إلى مستوى المعلم المؤهل (QTS)، معترف به من قبل وكالة تدريب المعلم.

تغطي مختلف برامج التدريب الأولي الفئة العمرية (٣-٨) سنوات أو (٥-١١) سنة أو (٧-١١) سنة أو (٧-١٤) سنة أو (١١-١٦) سنة أو (١١-١٨) سنة أو (١٤-١٩) سنة ويصبح المعلمون بنهاية برنامج التدريب الأولي بمستوى المعلم المؤهل القادر على تدريس أي مادة في صفه.(The European Education Directory, 2012, 10-18)

ما سبق يشير إلى أن إعداد المعلم في إنجلترا يتم وفق الاتجاه التتابعي، ويغطي الجوانب الثلاثة الأساسية في نجاح المعلم بمهنته وهي الثقافة التربوية العامة، والمعرفة المهنية والتخصص.

أما متابعة إعداد المعلمين في أثناء حياتهم المهنية تتم بالتنمية المهنية المستمرة لهم:

تقع مسؤولية التنمية المهنية المستمرة للمعلمين Continuing Professional Development (CPD) في إنجلترا على عاتق جهات متعددة يتكامل أداؤها، تشمل كل من:

١- مديرية الأطفال والمدارس والعائلات (DCSF) ووكالة تطوير وتدريب المدارس (TDA).

٢- الكلية الوطنية بإنجلترا لقيادة المدارس وخدمات الأطفال.

٣- مجالس التعليم العامة.

٤- مديرو المدارس والمعلمون المعنيون.

تتضمن التنمية المهنية المستمرة للمعلمين سواء في رياض الأطفال أو المرحلة الابتدائية أو الثانوية مجموعة واسعة من الأنشطة، بعضها رسمي وبعضها الآخر يتم بصورة غير رسمية، بهدف تحسين ممارسة المعلمين لمهنتهم، ولعل أبرز هذه الأنشطة:

- أنشطة داخل المدرسة مثل تدريب وتوجيه ودعم المعلمين الأكثر خبرة لزملائهم الجدد وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم.
- الاستفادة من الخبرات الناجحة داخل المدارس من خلال شبكات مدرسية مثل الشبكات الافتراضية.
- النشاطات الخارجية مثل حضور برامج التدريب أثناء الخدمة وبرامج الدراسات العليا بعد التخرج، والمؤتمرات، وتبادل الزيارات الدولية كبرنامج التطوير المهني الدولي للمعلمين (TIPD).

وفي إطار جهود تطوير برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتمكينهم من تحقيق الأهداف المرتبطة بأمان الطفل، وصحته، ويحقق أعلى معايير الإنجاز، والمساهمة بتحقيق الرفاه الاقتصادي. انتهت إنجلترا منذ عام ٢٠٠٨ إلى وضع استراتيجية جديدة أطلق عليها استراتيجية القوى العاملة للشباب والأطفال ٢٠٢٠، تضمنت التوجهات التالية:

١- تشجيع جميع المدارس على العمل معاً لإيصال التنمية المهنية المستمرة بصورة أكثر كفاءة.

٢- أحقية التطوير المستمر لكل معلم مرتبط بإطار إدارة المدرسة.

٣- العمل لجعل التدريس والتعليم مهنة بمستوى الماجستير.

http://www.tda.gov.uk.teacher/continuing professional development. aspx.

وفي إطار تجسيد هذه الاستراتيجية على أرض الواقع قامت وكالة تطوير وتدريب المدارس بوضع خطة تمتد من ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٢، اقترحت فيها العمل التشاركي بين مختلف الجهات والوكالات المعنية من أجل تحقيق التنمية المهنية المستمرة لجميع المعلمين، ومنح المدارس المرونة اللازمة في استخدام الموارد بكفاءة وفعالية.

ومنذ عام ٢٠٠٩ تم نقل مسؤولية تمويل التنمية المهنية المستمرة إلى المدارس، فكل مدرسة تقوم بتحديد احتياجاتها للتنمية المهنية في ضوء متطلبات خطة تطوير المدرسة من جانب وفي ضوء الإطار العام للمنحة الحكومية المقدمة للمدرسة بهذا الشأن من جانب آخر.

لم يحدد القانون الحد الأدنى لأيام التنمية المهنية داخل المدرسة، لكنه طالب المعلمين أن يكونوا جاهزين للتدريب داخل مدرستهم على مدى ١٩٥ يوماً في السنة، ويتحدد دور المعلمين بهذا الشأن بمراجعة طرق تدريسهم وبرامج عملهم والمشاركة بترتيبات تدريبهم وتنميتهم المهنية أثناء الخدمة وتحديد احتياجاتهم المهنية في ضوء المعايير المهنية لهم.

بالتالي يمكن القول أن الوقت المحدد لمشاركة المعلمين بأنشطة التنمية المهنية يعتمد على الاحتياجات التدريبية لديهم وتوفر الموارد اللازمة لتلبية هذه الاحتياجات، ويمكن أن يتراوح من بضع ساعات إلى عدة أيام، وأحياناً اتباع برنامج بدوام كامل أو جزئي لفترة زمنية أطول.

هنا تلعب المدرسة دوراً بتشجيع المعلمين على التنمية المهنية سواء داخل المدرسة أو بالالتزام بدوام خارج أوقات المدرسة وأثناء العطل للحصول على مؤهل عالٍ مثل دبلوم متخصص أو ماجستير أو دكتوراه.(European Commission, 366-368)

سادساً: اتجاهات تطوير التعليم بإنجلترا خلال القرن الحادي والعشرين

منذ عام ٢٠٠٠ تم إحداث التفتيش على رياض الأطفال ليكون من قبل مكتب معايير التربية Office of Standards in Education وهو قسم حكومي مستقل عن وزارة التعليم والمهارات Department of Education and Skills المعروفة الآن بوزارة الأطفال والمدارس والعائلات Department of Children, Schools and Families وهو مسؤول عن تفتيش جميع المدارس

ومؤسسات رياض الأطفال الممولة من قبل الحكومة، بهدف ضمان الحكومة والآباء والمجتمع أن مؤسسات التعليم قبل المدرسة الممولة حكومياً تقدم تعليماً مناسباً في ضوء المعايير والأهداف الموضوعة لها.(Ihmkwon, 2002, 8)

- مشروع تجديد المدارس في إنجلترا:

عام ٢٠٠٣ تم إطلاق مشروع البرنامج الأساسي الكبير الذي يهدف إلى تجديد جميع المدارس الثانوية من الفترة (٢٠٠٥-٢٠٢٠) من خلال إعادة بناء كلي لنصف المدارس الثانوية وإعادة تنظيم ٣٥% منها وتجديد البقية بما في ذلك توفير أجهزة الكمبيوتر وشبكات الإنترنت للمدارس المبنية مؤخراً. كذلك تجديد نصف المدارس الابتدائية في الفترة ٢٠٢٢-٢٠٢٣ هذا كله تحت إشراف السلطات المحلية وبإدارة مركزية.

- إصلاح التعليم للطلبة من ١٤-١٩ سنة:

في عام ٢٠٠٨ تم تبني خطة لإصلاح التعليم للطلبة من ١٤-١٩ سنة تنطلق هذه الخطة من عدة أهداف استراتيجية هي:

١- مسار تعليم عالٍ النوعية من أجل كل شاب بما يساعده على المشاركة والتحصيل والتقدم.
٢- الدعم الصحيح للشباب بما يساعدهم في الوصول للمسار المناسب لإمكاناتهم واهتماماتهم وإنجاز أفضل خياراتهم.
٣- تقوية الشراكات لإيصال التعليم الممتاز والدعم لجميع الشباب.
٤- التكامل بين المستوى القومي والمحلي والإقليمي لضمان التعليم والدعم الممتاز لجميع الشباب.
٥- مدّ التعليم الإلزامي تدريجياً إلى سن ١٨ بحيث يصبح عام ٢٠١٣ إلزامياً حتى ١٧ سنة وفي ٢٠١٥ يصبح إلزامياً حتى سنّ ١٨ سنة من خلال تقديم التعليم والتدريب للطلبة في المدرسة أو مواقع العمل أو البيت بالنسبة لذوي الدوام الكامل، أما الطلبة الملتزمين بمهنة فيتم تقديم التدريب لهم لبعض الوقت.

- خطة تطوير الطفولة:

تبنّت الحكومة في إنجلترا عام ٢٠٠٧ خطة استراتيجية لعام ٢٠٢٠ لتطوير التعليم سُمّيت بخطة الطفولة وتقديم الدعم المتكامل للأُسر، ركّزت هذه الخطة على المشاركة بين مؤسسات رياض الأطفال والمدرسة والمجتمع المحلي بما يفيد بتقديم خدمات تحقق السعادة لجميع الأطفال، وقد عرضت عدة أهداف استراتيجية تسعى لتحقيقها عام ٢٠٢٠ منها:

- ٩٠% من الأطفال على الأقل ينبغي تطويرهم بشكل جيد عبر مجالات مرحلة التأسيس (٠-٥) سنوات.
- ٩٠% من الأطفال على الأقل يجب أن يحققوا مستويات التحصيل المتوقعة في اللغة الإنجليزية والرياضيات بعمر ١١ سنة للانتقال إلى التعليم الثانوي.

وفي أعقاب إطلاق خطة الأطفال هذه تم إجراء مراجعة أساسية لمنهاج التعليم الابتدائي عام ٢٠٠٨ وبموجب هذه المراجعة تم تقديم عدة توصيات في التقرير المنشور عام ٢٠٠٩ مثل:

١- التوصية بستة مجالات جديدة من التعليم التي ترتبط بمرحلة تأسيس السنوات المبكرة التي تمتد من الولادة وحتى الخمس سنوات.
٢- إتاحة المزيد من الفرص للأطفال من أجل توظيف المهارات الموجودة في المنهاج.
٣- حاجة الأطفال لاكتساب صفات شخصية واجتماعية وعاطفية.
٤- الإشارة الصحيحة لقيمة اللعب لتعليم الأطفال وتطورهم.
٥- التركيز على تعليم لغة أجنبية واحدة أو اثنتان بالمرحلة الابتدائية وإذا أمكن المتابعة بهما في المدرسة الثانوية. www.dcsf.gov.uk/childrensplan.

على صعيد آخر تبنت الحكومة في إنكلترا الورقة البيضاء لعام ٢٠٠٩: طفلك، مدرستك، مستقبلنا 2009 white paper: your child, your school, our future. وقد تضمنت هذه الورقة التوجهات الاستراتيجية التالية:

١- ضرورة أن تمتلك كل المدارس السلوك الجيد والانضباط القوي والأمان.
٢- تعليم كل الطلبة بالطريقة التي تلبي حاجاتهم.
٣- تعزيز المدارس لصحة الأطفال وأدائها عموماً.
٤- أن تعمل كل المدارس بصورة تعاونية من خلال تبادل خبراتها بما يساعد على تقديم خدمات عريضة للطلبة.
٥- التوسع بالمدارس الأكاديمية ومدارس الثقة.
٦- منح المدارس مرونة أوسع، وتشجيع أكبر على الإبداع.
٧- تطوير الجهود في إطار تقديم الدعم لهيئة العاملين في التعليم.

وفي عام ٢٠١٠ تبنت الحكومة في إنجلترا القانون الخاص بالأطفال المعوزين the child poverty 2010 الذي تضمن الآتي:

١- وضع استراتيجية للقضاء على العوز عند الأطفال.

٢- وضع بدائل متعددة للقضاء على عوز الأطفال.(Gillard, 2011, 200)

نتج عن هذا القانون ظهور اتحاد المدارس الذي يسمح لعدة مدارس بالعمل تحت إدارة واحدة وسياسة واحدة والاستفادة من خبرات بعضها البعض، كذلك برزت ظاهرة الشراكة بين المدارس على هيئة حكم واحدة بما يساهم بتوفير النفقات.

مراجع الفصل الثالث:

1- British council(2012). **the Education System in England and Wales**. Scotland and NorthenIrland. London. British Councel.
2- Brrow. M (2013). **Introduction to Education in England**. Tonbridg. Termand and Conditions.
3- Department of Children Schools and family(2011). **the England Education System.** London. Department of Children Schools and family .
4- Department of Education(2012). **Education Structure in England**. London. DES.
5- European Center for the Development of Vocational Training (2004). **Structures of Education**. Vocational Training and Adult Education System in Europe: United Kingdom. London. EURYDICE.
6- European Commission(2011). **Organization of the Education System in the United Kingdom**. England. Wales and Northern Ireland. London. EURYDICE.
7- Gillard. D (2011). **the history of education in England**. London. Copy Right Derek Gillard. 2011.
8- http://www.curriculum .qca.org.uk/new_primary_curriculum/index/aspx
9- http://www.dcsf.gov.uk/childrensplan.
10- http://www.educationengland.org.uk.history
11- http://www.havetravelfun.com/unitedkingdom/uk- formation.htm#geography
12- http://www.standardsdcsf.gov.uk/schemes3/
13- http://www.tda.gov.uk.teacher/continuing professional development. aspx.
14- Ihmkwon. Y (2002). **Changing Curriculum for Early Childhood Education in England**. London. Grosvernor Hill.
15- Ministry of Education (2008). **The Education Systems of Eengland and Wales**. Scotland and Northern Ireland. England. Ministry of Education.
16- National Foundation for Education and Research(2009). **England: Education Structure**. London. National Foundation for Education and Research.
17- The European Education Directory(2012). **Education System in England**. London. EED. The European Education Directory.
18- The European Education Directory(2012). **Education System in United Kingdom**. London. The European Education Directory.
19- UCASDU trech Department(2012). **Structure of Education in England and Wales**. London. UCASDU trech Department.
20- University of Cambridge(2008). **the Structure of Primary Education in England and other Countries**. London. University of Cambridge.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الثالث

نظام التعليم في الدول النامية

- الفصل الأول: نظام التعليم في كوريا الجنوبية.
- الفصل الثاني: نظام التعليم في تركيا.
- الفصل الثالث: نظام التعليم في ماليزيا.

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل الأول

نظام التعليم في كوريا الجنوبية

- لمحة عامة.

أولاً: تاريخ التعليم في كوريا الجنوبية وتطوره.

ثانياً: الإدارة التربوية.

ثالثاً: تمويل التعليم.

رابعاً: تنظيم التعليم في كوريا الجنوبية.

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

سادساً: اتجاهات معاصرة في التعليم العالي بكوريا الجنوبية.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

نظام التعليم في كوريا الجنوبية

- لمحة عامة:

تقع شبه الجزيرة الكورية في شمال شرق آسيا بين الصين واليابان. بقيت كوريا بلداً واحداً لأكثر من ١٠٠٠ عام، وبعد ذلك تم تقسيمها إلى جزء شمالي يسمى كوريا الشمالية North Korea وجزء جنوبي يسمى كوريا الجنوبية South Korea منذ عام ١٩٤٥. (State University, 2012, P.11.)

تشغل كوريا الجنوبية مساحة قدرها ٩٨١٩٦ كم٢، بنسبة ٤٥% من مجمل مساحة كوريا، يبلغ الطول الإجمالي لسواحلها ٢٤١٣ كم موزعة على الخليج الكوري والبحر الأصفر من جهة الغرب وبحر اليابان (بحر الشرق وفق ما يسميه الكوريون) من جهة الشرق. كذلك تغطي الهضاب والجبال ٧٠% من مساحتها.

اجتماعياً وباستثناء أقلية صغيرة جداً من الصينيين الوثنيين فإن السكان الكوريين متجانسون، ومن المعتقد أنهم انحدروا من القبائل المنغولية التي هاجرت إلى شبه الجزيرة الكورية من آسيا الوسطى. يتكلمون لغة واحدة هي اللغة الكورية الأمر الذي لعب دوراً إيجابياً في تشكيل الهوية القومية في كوريا عموماً.

يبلغ عدد سكان كوريا الجنوبية وفق تعداد عام ٢٠٠٤ (٤٨,١٩٩,٢٢٧) نسمة بمعدل نمو سكاني ٠,٦%، ومن المتوقع أن ينخفض إلى ٠,٠٦% بحلول عام ٢٠٢٠. (International Qualification Assessment Service Government of Alberta, 2009, 2)

الجدير ذكره هنا أن ٨٣% من سكان كوريا الجنوبية يعيشون في الضواحي منذ عام ١٩٩٩، مقابل ٤١% عام ١٩٧٠ و ٥٧% عام ١٩٨٩، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التطور الصناعي الذي تعيشه كوريا الجنوبية في العقود الأخيرة. (UNESCO, 1999, P.3.)

أما اقتصادياً؛ ورغم أن كوريا كانت في الستينيات من القرن العشرين من أفقر البلدان في العالم؛ فهي في القرن الحادي والعشرين تمثل رابع أكبر اقتصاد في آسيا، وتحتل المركز الخامس عشر في العالم، والمرتبة التاسعة من حيث الدول المصدّرة في العالم وتعد أهم الأسواق للصادرات الألمانية، وتمثل بنفس الوقت مع ألمانيا أهم شراكة اقتصادية في الاتحاد الأوروبي، من جانب آخر بلغ حجم تبادلها التجاري عام ٢٠٠٨ ٢٥ بليون دولار. (Ministry of Education, 2010, P.1.)

وعلى صعيد الديانات الموجودة في كوريا الجنوبية، بقيت الديانة الكونفوشوسية والبوذية طاغية في المجتمع ولها التأثير الأكبر على السكان لأكثر من ٢٠٠ عام. خلال القرنين ١٨ و

١٩ دخلت الديانة المسيحية البروتستانتية والكاثوليكية، ووفق إحصائيات عام ١٩٩٥ حوالي ٤٦% من السكان يعتنقون البوذية، و٣٩% يعتنقون الديانة البروتستانتية، و١٣% الكاثوليكية.(International Qualification Assessment Service Government of Alberta, 2009, 2)

علمياً تصنف كوريا الجنوبية في المرتبة الأولى في تصنيفات منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD) فيما يتعلق بعدد الناس الأصغر سناً الذين أكملوا التعليم الثانوي الأعلى، متفوقة بذلك على اليابان والنرويج وذلك في عام ٢٠٠٥.(Asian info, 2006, P.8.)

وفي السياق نفسه، تعدّ كوريا الجنوبية من الدول التي تخلصت تقريباً من الأمية الأبجدية، وتهتم بنشر برامج محو الأمية التكنولوجية، حيث تقدر نسبة الأمية الأبجدية بين الذكور بـ ٠,٧%، وبين الإناث ٣% وهي من أخفض النسب الخاصة بالأمية في العالم.(UNESCO, 1999, 3)

أولاً: تاريخ التعليم في كوريا الجنوبية وتطوره

يمكن الحديث عن تاريخ التعليم في كوريا الجنوبية عبر المراحل التالية:

١- المرحلة الأولى: من القرن الرابع وحتى القرن التاسع عشر

بدأ التعليم الرسمي الكوري في فترة الممالك الثلاث من خلال إنشاء المعاهد والمؤسسات المدارة من قبل الحكومة بهدف إعداد شباب الطبقة الأرستقراطية للعمل في الوظائف الحكومية مثل الأكاديمية الوطنية الكونفوشوسية National Confucian Academy التي تأسست في مملكة جوكوريو Goguryeo عام ٣٧٢. وتعد أول مؤسسة كورية قدمت التعليم الرسمي. كذلك الكلية الوطنية الكونفوشوسية National Confucian College لمملكة سيلا والجامعة الوطنية National University لسلالة جوريو Goryeo.

ركز التعليم في هذه المؤسسات على تقديم التعاليم الدينية والشخصية والأخلاقية على غرار نمط التعليم الصيني في نفس الفترة التاريخية آنذاك. أما المدارس الدينية والخاصة فقد برزت في عهد سلالتي جوريو Goryeo وجوسون Joseon.

في القرن الثامن عشر والتاسع عشر تم إدخال الأفكار الغربية عن طريق رجال الدين البروتستانت والكاثوليك وبذلك انتشرت قيم الديمقراطية واحترام البراغماتية الغربية، وبرزت أهمية اكتساب الكفاءة من خلال التعليم لاسيما في مجال الطب والصناعات التحويلية والتجارة واللغات الأجنبية والفنون المسرحية.(State University, 2012, 5)

٢- المرحلة الثانية: (١٨٨١-١٩١٠)

تميزت هذه المرحلة بانفتاح التعليم على الخبرات الغربية لا سيما على مستوى المدارس الحكومية التي فتحت أبوابها أمام جميع الكوريين بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي بدءاً من عام ١٨٨٢ على يد الملك جوجونك Gojong وفي عام ١٨٨٦ تم إنشاء أول مدرسة كورية حديثة في مدرسة يوجينك جونجوون Yugeong Gonguon التي عرفت باسم المدرسة الإنجليزية الملكية Royal English School كذلك تم استخدام معلمين تبشيريين قاموا بتدريس مختلف المواد باللغة الإنجليزية مستعينين بمترجمين، وكان المنهج يتألف من الرياضيات والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.

لعبت هذه المدارس دوراً هاماً في تحسين التعليم الحديث في كوريا من خلال تقديم المواضيع المتنوعة وتحفيز تعليم النساء.

في عام ١٨٩٥ قام الملك جوجونك Gojong بإصدار قانون عام حدد فيه الحاجة للبرامج التعليمية التي تساعد في صيانة القيم التقليدية وتحقيق الازدهار الوطني، كذلك تم إلغاء الامتحان المدني الذي يعتمد على الصفوف الكونفوشوسية. كذلك تم خلال هذه الفترة تشييد العديد من المدارس الحديثة وإعداد المعلمين وإنشاء المدارس الأجنبية والمدارس المهنية بما فيها بعض المدارس الخاصة التي أسسها بعض الكوريون الذين ناضلوا لتحقيق شعار إنقاذ الأمة من خلال التعليم. وفي عام ١٩٠٥ تم إنشاء أول جامعة خاصة في كوريا تعرف حالياً بجامعة كوريا Korea University.

(International Qualification Assessment Service Government of Alberta, 2009.6)

٣- المرحلة الثالثة: امتدت خلال الفترة الزمنية ١٩١٠-١٩٤٥

خضعت كوريا خلال هذه المرحلة للاحتلال الياباني. حيث قام اليابانيون بتفعيل نظامين تعليميين الأول ياباني والثاني كوري، قدم النظام التعليمي الياباني تدريباً متطوراً في العلوم والإدارة، في حين تم تخصيص النظام التعليمي الكوري لمحو الأمية، والمهارات الفنية الأساسية والمعارف السياسية، وباتت اللغة اليابانية وسيلة مطلوبة لقيادة المدارس العامة والخاصة.

لم تتجاوز نسبة المتعلمين من كوريا في هذه المرحلة أكثر من ٣٠% ممن هم بعمر المدرسة الابتدائية، و ٢١% في المدارس الثانوية.

في عام ١٩٢٣ تم تأسيس الجامعة الإمبراطورية الحكومية في سيؤول Seoul، أغلبية طلبتها كانوا من اليابانيين. ومع نهاية هذه المرحلة كانت كوريا تعاني من تخلف في نظام المدارس لاسيما على مستوى التعليم الثانوي والعالي، كذلك الكادر التعليمي كان قليلاً جداً.

(International Qualification Assessment Service Government of Alberta,2009.7)

٤- المرحلة الرابعة: منذ عام ١٩٤٥ وحتى العقد الأول من القرن الحادي والعشرين

بعد انتهاء الاحتلال الياباني وحصول كوريا على استقلالها، وتقسيمها إلى كوريا الشمالية وكوريا الجنوبية عام ١٩٤٨ شهد التعليم تحولاً كبيراً، تم تبني النموذج الأمريكي في تنظيم التعليم ليكون ٤-٣-٣-٦، وتم العمل على تأكيد توفير فرص متكافئة للجميع في التعليم ومحو الأمية فبلغ معدل محو الأمية عام ١٩٧٠ (٩٠%) مقارنة مع ٢٠% عام ١٩٤٥. (Clark w. Sorensen, 1994, 10-35)

كذلك تم تأسيس وزارة التربية MOE (Ministry of Education) منذ عام ١٩٤٨، وتم تطوير نظام تعليمي شديد المركزية يهدف إلى توفير الفرص التعليمية لجميع الأطفال ممن هم بعمر المدرسة، كذلك إلى توفير الموارد البشرية عالية الجودة، وعلى الرغم من نقص الموارد المالية ركزت الحكومة على ضرورة إكمال جميع الأطفال المرحلة الابتدائية من خلال جعله مجاناً وذلك منذ عام ١٩٥٣.

http://aped.snu.ac.kr/cyberedu/cyberedul/eng/eng 5-03

في عام ١٩٥٥ تم إصدار المنهج الوطني وتم تطويره فيما بعد بصورة مستمرة، ويشار بهذا الصدد إلى أن تلك الإصلاحات كانت تحصيل حاصل للتغييرات في قيادة الحكومة بكوريا الجنوبية منذ عام ١٩٦٠ وحتى ١٩٩٢.

إلى جانب ذلك حظي محو الأمية باهتمام كبير، حيث تفتخر كوريا الجنوبية منذ السبعينيات من القرن العشرين بأعلى معدلات المتعلمين في العالم، وهذا مثل المصدر الأول للنمو الاقتصادي السريع الذي حققته كوريا الجنوبية في العقود الأخيرة.

http://www.international education media.com.Korea.index

عام ١٩٨٥ تم التوجه إلى مد التعليم الإلزامي ليشمل المرحلة المتوسطة (الحلقة الدنيا من التعليم الثانوي) في الريف، ومن ثم تم تعميم ذلك على كامل كوريا الجنوبية منذ عام ٢٠٠٢.

كذلك شهد التعليم العالي تطوراً كبيراً، حيث بلغ عدد الجامعات خلال التسعينيات من القرن العشرين أكثر من ٥٠ جامعة وكلية مقابل ١٩ فقط عام ١٩٤٥، كذلك ظهرت أشكال جديدة في التعليم العالي مثل التعليم بالمراسلة وباستخدام البث الفضائي والراديو. كذلك عملت الحكومة خلال التسعينيات من القرن العشرين على تحقيق كفاءة التعليم وجودته، وتم تفعيل المشاركة المحلية في إصلاح التعليم، وتم تشكيل لجان تعليمية بقيادة المعلمين والأهل تعمل على تلبية حاجات الطلبة في ضوء الموارد المتاحة، كذلك تم التوجه إلى تعديل المناهج بصورة دورية، هذا كله انعكس على معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي الذي بلغ ١٠٠% عام ٢٠٠٢.

وفي عام ٢٠٠٤ تم تطبيق اتجاه عرف بـ اختبار القدرة الدراسية في الكليات College Scholastic Ability Test يسمح للطلبة باختيار مسار الدراسة في التخصص الذي يلبي قدراته وحاجاته، ذلك في إطار منح المزيد من الاستقلالية للجامعات.

اتجهت كوريا في القرن الحادي والعشرين إلى استبدال نظام إرسال الطلبة للخارج إلى استقدام الطلبة من الخارج وجذبهم إلى كوريا الجنوبية في إطار تعزيز التنافسية العالمية للبلد من خلال التطوير النوعي للتعليم العالي. فبلغ عدد الطلبة الأجانب في الجامعات الكورية بكوريا الجنوبية عام ٢٠٠٥ (١٧٠٠٠) طالباً وطالبة مقابل ١١٠٠٠ عام ٢٠٠١ وتسعى الحكومة إلى رفع هذا العدد إلى ٥٠ ألف حتى عام ٢٠١٣.

كذلك اتجهت الحكومة عام ٢٠٠٥ على مستوى التعليم العام إلى إقرار نظام تنقيح المنهاج التعليمي عند الحاجة بعد تقييمه، وهذه المرونة تساعد على جعل المناهج تواكب التغيير والتسارع المعرفي في عصر التكنولوجيا والمعلومات.(Choi, 2006,9)

ثانياً: الإدارة التربوية

تقوم الإدارة التربوية في كوريا الجنوبية على المركزية، تتولى فيها وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا Ministry of Education Science and Technology التي حلّت محل وزارة التربية والموارد البشرية منذ عام ٢٠٠٨ برسم سياسة التعليم العام ومنح الشهادات والتمويل والتخطيط كذلك الموافقة على الكتب المدرسية، والإشراف على الجامعات الوطنية والخاصة والهيئات المحلية، إضافة للإشراف على المجلس الوطني للتقويم التربوي.

(Free Encyclopedia, 2012)
http:en.wikipedia.org/wiki/education_in_South Korea

أما على مستوى المقاطعات والبلديات تقوم مجالس التربية والتعليم بالإشراف على التعليم ومتابعته والتخطيط لصرف الموازنات المقدمة من الوزارة، كذلك تقوم مجالس التربية في المقاطعات بتقييم المدارس والتفتيش عليها وفق المعايير والخطط الموضوعة على مستوى وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا، وفي ضوء نتائج التقويم تحظى المدارس الجيدة والمتميزة بمكافآت، بينما تحصل المدارس المتعثرة على النصح والمشورة لتحسين أدائها وتجويده.

تجدر الإشارة هنا إلى أنه منذ عام ٢٠٠٥ تم التوجه إلى تفعيل ومشاركة المجتمع المحلي في إدارة المدارس من خلال إنشاء مجالس المدارس على المستوى المحلي، يتم اختيار أعضاء هذه المجالس بالانتخاب، ويشترط أن يكون لدى ٥٠% منهم على الأقل خدمة لا تقل عن عشر سنوات.

يفترض أن يتألف مجلس المدرسة سواء بالنسبة للمدارس العامة أو الخاصة من ممثلين عن الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين وممثلين محليين من الأعضاء، ويتراوح أعداد الأعضاء بين (١٠-١٥) وفقاً لحجم المدرسة، ويكون المدير هو رئيس المجلس، ويتم انتخاب نائبه من باقي الأعضاء غير المعلمين. http://english.moe.kr.html/policy

تقوم مجالس التعليم في المدارس بتخطيط موازنة المدرسة، وتوطيد الحسابات، واختيار الكتاب المدرسي والمادة التعليمية بالنسبة للصفوف بعد المدرسية والمهنية، كذلك تكون مسؤولة عن البرامج الإضافية، وصياغة برامج المدرسة المنهجية والرسوم والوجبات المدرسية. (Center on International Education Benchmarking, 2007, 4

ثالثاً: تمويل التعليم

تقع مسؤولية الإنفاق على التعليم بالدرجة الأولى على وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا، حيث تقدم ٨٠% من موازنة التعليم، مقابل ٢٠% تتعهد بها الحكومات المحلية من خلال إصدار السندات، والرسوم الدراسية بالنسبة للتعليم الثانوي والجامعي.

إلى جانب ذلك تقوم الحكومة بتقديم الدعم للمدارس الخاصة في موازنتها، لكن التمويل الأساسي لهذه المدارس يعتمد بالدرجة الأولى على رسوم الطلبة، القطاع الخاص، المنح، والمنظمات.

تشير الإحصائيات إلى أن كوريا الجنوبية تنفق ما يعادل ٧٤٣٤ دولار على كل طالب سنوياً بالمتوسط في كل مراحل التعليم، و ٧,٦% من الدخل القومي الإجمالي عام ٢٠٠٧.

وأن معدل الإنفاق على كل طالب زاد بين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٥ بمقدار ٥٢% مقابل زيادة في الموازنة من الدخل القومي بمقدار ٤٩%.

أما بالنسبة للتعليم العالي فتشير إحصائيات عام ٢٠٠٥ أن معدل الإنفاق الحكومي على كل طالب جامعي زاد بمقدار ٢٢% مقارنة مع عام ٢٠٠٠. وهذا يعكس الاهتمام الحكومي بالتعليم في كوريا الجنوبية والنظر إليه كركن أساسي في الأمن القومي والتفوق الاقتصادي.(Telo, 2007, 6)

رابعاً: تنظيم التعليم في كوريا الجنوبية

يتسم التعليم في كوريا الجنوبية بخصائص عدة مثل:

١- مدة التعليم ما قبل الجامعي اثنتا عشرة سنة موزعة ٦ للتعليم الابتدائي وثلاثة للتعليم الثانوي الأدنى (المتوسط) وثلاثة للتعليم الثانوي الأعلى.

٢- تبلغ مدة التعليم الإلزامي ٩ سنوات ممتدة من الصف الأول وحتى الصف العاشر.

٣- التعليم مجاني حتى بداية التعليم الثانوي الأعلى في الصف العاشر.

٤- يرتاد الطلبة المدارس العامة خمسة أيام ونصف اليوم كل أسبوع.

٥- تستمر مدة الحصة الدرسية ٤٥ دقيقة في المدارس الابتدائية، و٤٥ دقيقة في المدارس الثانوية الدنيا، و ٥٠ دقيقة للمدارس الثانوية العليا.

٦- تقوم إدارة التعليم على المركزية.

٧- يتم تقدير أداء الطلبة في الصفين الأول والثاني بالمدرسة الابتدائية بتقديرات عامة: ممتاز/ جيد جداً/ جيد / لا بأس. أما في باقي الصفوف من الصف الثالث وحتى الصف الثاني عشر يتم تقدير الطلبة وفق الجدول التالي: (International Qualification Assessment Service Government of Alberta, 2009, 11)

الجدول رقم(١)

يبين التقديرات العامة للطلبة في الصفين الأولين من المرحلة الابتدائية في كوريا

الحرف المناسب	نسبة العلامة	الوصف	الرمز
A	فوق ٩٠%	متميز/رائع	Su
B	٨٠-٩٠%	ممتاز	Wu
C	٧٠-٨٠%	متوسط	Mi
D	٦٠-٧٠%	تحت المتوسط	Yang
E	تحت الستين	ضعيف	Ga

وفيما يلي عرضٌ تفصيليٌ لمراحل التعليم التي يشتمل عليها السلم التعليمي في كوريا الجنوبية:

١- التعليم ما قبل الابتدائي:

هو تعليم غير إلزامي، ولا يشكل جزءاً من نظام التعليم الرسمي، يستقبل الأطفال من ٣-٦ سنوات. (Roa and Jinsun, Early ChildHood Care in the Asian Pacific Regional, 2010, 8)

بدءاً من أواخر الستينيات ازداد الاهتمام برياض الأطفال الأمر الذي انعكس على إقرار أول منهج لهذه المؤسسات عام ١٩٦٩ والذي هدف إلى تحقيق النمو المتكامل في شخصية الأطفال، فتضمن مواضيع تتعلق بالصحة والمجتمع واللغة والتعبير والاكتشاف. (International Qualification Assessment Service Government of Korea, 2009, 14)

تجدر الإشارة إلى أن بعض رياض الأطفال في كوريا الجنوبية يدرّس اللغة الكورية فقط، وبعضها الآخر يدرّس اللغة الكورية واللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وهناك رياض ثالثة تدرّس فقط اللغة الإنجليزية طوال هذه المرحلة.

عادة يتم توزيع الأطفال على قاعات النشاط وفق العمر، لكن في الروضات التي تدرس اللغة الإنجليزية يؤخذ إلى جانب العمر عدد صفوف اللغة الإنجليزية التي درسها الأطفال في توزيعهم على القاعات.

والتطور الكبير الذي شهدته مؤسسات رياض الأطفال خلال العقود الثلاثة الأخيرة سواء على مستوى عددها أو عدد الأطفال المسجلين فيها، كما يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (٢)

يبين تطور مؤسسات رياض الأطفال خلال الفترة (١٩٨٠-٢٠٠٤)

العام	عدد المؤسسات	عدد الأطفال المسجلين ضمن الفئة العمرية (٣-٦) سنوات
١٩٨٠	٩٠١	٦٦٤٣٣
١٩٩٠	٧٧٩٢	٣٩٧٠٢٠
٢٠٠٤	٨٢٨٩	٥٤٦٥٣١

(Free encyclopedia, 2012).
http://en.wikipedia.org/wiki/education_in_Korea_KC

يتم إعداد المعلمين للعمل في رياض الأطفال على مستوى الجامعات المتخصصة في رياض الأطفال وفي الجامعات الكورية الوطنية المفتوحة، وتبلغ نسبة المعلمات للمعلمين ٩٢%.

تعزى الزيادة المطّردة في أعداد الأطفال المسجلين في رياض الأطفال إلى عدة عوامل، مثل تشجيع وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا على ذهاب الأطفال لهذه المؤسسات، . زيادة نسبة العاملات في المجتمع الكوري الجنوبي، إلى جانب عدم وجود الجد الحاضن.

٢- التعليم الابتدائي:

التعليم الابتدائي في كوريا الجنوبية إلزامي ومجاني، يستقبل الأطفال ضمن الفئة العمرية (٦ أو ٧ سنوات إلى ١٢ أو ١٣ سنة).

يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية المهارات والقدرات الأساسية والعادات المحورية في التعليم والحياة اليومية.

منذ عام ١٩٦٦ تم التوجه إلى الأخذ بنظام الارتياد المبكر للمدارس الذي يسمح بدخول التلاميذ المرحلة الابتدائية منذ عمر ٥ سنوات على اعتبار أن الطفل جاهز لهذا التعليم بشرط توافر المكان في المدرسة.

منذ عقد الستينيات من القرن العشرين تمكنت كوريا الجنوبية من تحقيق الاستيعاب الكامل (١٠٠%) للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، وفي إطار التطور النوعي في هذا التعليم، وتحقيق المزيد من كفايته الداخلية انخفضت نسبة التلاميذ للمعلمين في الصفوف لتصل إلى ٢٦,٢% عام ٢٠٠٤ مقابل ٥٨,٨% لعام ١٩٦٦.

تتنوع أشكال المدارس الابتدائية بين مدارس ابتدائية دولية وعددها ١٧ مدرسة وأخرى عامة عددها ٥٤٤٩، ومدارس خاصة عددها ٧٥ مدرسة.

أما المنهج فيتألف من:

- المواد الأساسية: وهي متنوعة تشمل الدراسات الاجتماعية والمهارات التطبيقية والفنون وآداب اللغة الكورية والرياضيات وتعليم فيزيائي ولغة أجنبية-إنجليزي وعلم الأخلاق والعلوم والموسيقا. يتم تقديم هذه المواد بصورة تكاملية في الصفين الأول والثاني.
- الأنشطة الاختيارية: وتضم نوعين، أولهما أنشطة اختيارية إبداعية خلاقة تستلزم دراسة بتوجيه ذاتي، وثانيهما أنشطة اختيارية متعلقة بمواد تتطلب دراسة إضافية معمقة للمناهج الأساسية أو دراسة انتقائية.

يُعدّ المعلم في المرحلة الابتدائية معلم صف. (International Qualification Assessment Service Government of Alberta, 2009, 14-15)

٣- المدارس المتوسطة:

التعليم في المرحلة المتوسطة (الثانوي الأدنى) إلزامي ومجاني، يمتد من الصف السابع حتى الصف التاسع، ضمن الفئة العمرية (١٢-١٥) سنة.

يهدف التعليم المتوسط إلى إكساب التلاميذ المهارات والقدرات والمعارف الأساسية في عملية التعليم والحياة والمواطنة والديمقراطية. وبذلك يلاحظ أن هذه الأهداف امتداد لأهداف التعليم الابتدائي. (International Qualification Assessment Service Government of Alberta,2009,17)

منذ عام ١٩٦٠ تم إلغاء امتحانات القبول للتلاميذ في المدارس المتوسطة، وباتت سياسة القبول من حينها تقوم على اختيار التلاميذ للمدارس الموجودة بنفس المنطقة التعليمية لهم وفق نظام القرعة، الأمر الذي وفّر عدل وتكافؤ الفرص أمام جميع التلاميذ باختيار مدارسهم، بصورة عامة تمثل المدارس المتوسطة نقلة نوعية للتلاميذ على صعيد النظام مقارنة بالمرحلة الابتدائية

حيث يتم فرض لباس موحد للجميع، ومعيار صارم لطول الشعر بالنسبة للشباب، كذلك يتم التحكم ببعض جوانب حياة الطلبة. فالتلاميذ يبقون معظم أوقات النهار في نفس غرفة الصف مع زملائهم، ويتم التعليم وفق معلم المواد حيث لكل تخصص معلّمٌ معين يتم إعداده في كليات متخصصة لمدة أربع سنوات.

ويتم تنظيم اليوم المدرسي إلى ست دروس في اليوم، يسبقها صباحاً الوقت المخصص للدراسة الذاتية أو مشاهدة بث برامج تربوية لمدة ٣٠-٤٥ دقيقة، تسمى هذه الفترة كتلة الصباح Morning Block، كذلك يتلقى التلاميذ درساً سابعاً في تخصص من التخصصات (Free Encyclopedia, 2012, 8)

اللغة الرسمية المستخدمة في التعليم هي اللغة الكورية، ويتألف المنهج من المواد الإلزامية والأنشطة الاختيارية.

بالنسبة للمواد الإلزامية تتضمن الآتي:

- الآداب واللغة الكورية.
- دراسات اجتماعية.
- علوم.
- تعليم فيزيائي.
- علم الأخلاق.
- الرياضيات.
- مهارات تطبيقية-اقتصاديات المنزل والتكنولوجيا.
- لغة أجنبية-إنجليزي.
- موسيقا.
- فنون.

أما الأنشطة الاختيارية فيخصص لها ١٣٦ حصة دراسية، منها ٣٤ حصة تخصص للأنشطة الإبداعية و ١٠٢ حصة لأجل الدراسة المعمقة لمسائل مرتبطة بالمواد الانتقائية مثل الحروب الصينية والقضايا الكلاسيكية والحواسب والعلوم والدراسات البيئية واللغة الأجنبية التطبيقية (مثل الألمانية، الفرنسية، الصينية، اليابانية، الروسية، العربية).

يتألف العام الدراسي من فصلين دراسيين، يحصل الطالب بنهاية هذه المرحلة على دبلوم المدرسة المتوسطة Middle School Diploma. الجدير ذكره هنا أنه يسمح للطلبة ذوي القدرات العالية تجاوز صف واحد في كلّ مرحلة تعليمية، وبالتالي يمكن لبعض الطلبة إنهاء المدرسة المتوسطة بعمر ١٣ سنة بدلاً من ١٥ سنة.

غالبية المدارس المتوسطة في كوريا الجنوبية عامة، حيث بلغ عدد هذه المدارس العامة ٢٢١٧ مدرسة متوسطة عام ٢٠٠٤، مقابل ٩ مدارس وطنية، و٦٦٢ مدرسة متوسطة خاصة. من جانب آخر تبلغ نسبة الطلبة للمعلمين ١/١٧ وهي نسبة معيارية، ومؤشر على جودة الكفاية الداخلية لهذه المدارس.

تشكل الأكاديميات الخاصة المعروفة بـ هاكون Hagwon داعماً للتلاميذ في تعلمهم، فأغلب طلبة المدارس المتوسطة في كوريا الجنوبية يقصدون مثل هذه الأكاديميات بعد خروجهم من مدارسهم للحصول على دعم في المواد الرئيسة التي تتطلب دراسة إضافية لاسيما بالنسبة للغة الإنجليزية والرياضيات، فبعض الأكاديميات متخصص بمادة أو مجال معين، وبعضها الآخر يقدم كل المواد الأساسية. كذلك يقصد الطلبة مراكز متخصصة لتعلم فنون الدفاع عن النفس والموسيقا، وهذا يعني أن التلميذ يذهب منذ الصباح ولا يعود إلى غروب الشمس. (International Qualifications Assessment Service Government of Alberta, 2009, 17 and Free Encyclopedia, 2012, 8)

٤- المدارس الثانوية:

تستقبل المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية الطلبة ضمن الفئة العمرية (١٥-١٨) سنة من العمر، وهي مرحلة غير إلزامية وغير مجانية، لكن ورغم ذلك تسجل نسبة الطلبة المسجلين فيها ٩٧% من مجمل خريجي المدارس المتوسطة وهي أعلى نسبة سجلت في العالم وفق دراسة قامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) عام ٢٠٠٥. (Foreign Credits, Education System in South Korea, class base, 2012,4)

يتمثل الهدف الرئيسي للتعليم الثانوي في كوريا الجنوبية في إكساب الطلبة القدرات والمهارات التي تلبي اهتماماتهم وميولهم، وتصل بهم إلى مستوى المواطن بمفهومه العالمي.

تقسم المدارس الثانوية إلى نوعين وفق الآتي:

أ: المدارس الثانوية الأكاديمية العامة

وتضم مسارات متخصصة في العلوم واللغة الأجنبية والتربية الرياضية والفنون الحرة، تستقبل طلبتها من خريجي المدارس المتوسطة وفق معايير قاسية جداً تتمثل بضرورة اجتياز اختبار

الكفاءة ثم يتم توزيعهم على المدارس وفق نظام القرعة. هذا وتتم القرعة من خلال برنامج حاسوبي هذا بالنسبة للمدارس في المدن الكبيرة، أما بالنسبة للمدارس الواقعة في المناطق والأرياف الصغيرة فيتم قبول الطلبة فيها في ضوء الاختبار التنافسي وسجلهم في المدرسة المتوسطة.

في ضوء الهدف الرئيس للمدارس الثانوية الأكاديمية العامة المتمثل بإعداد الطلبة لدخول الجامعة، تحتفظ هذه المدارس بسجلات مفصلة لإنجازات الطلبة التي ستستخدم إضافة لنتائج الامتحانات الخاصة بالقبول الجامعي.

أما تنظيم التعليم في هذه المدارس فيتم من خلال تقديم جذع تعليمي مشترك في الصف العاشر، في الصف الحادي عشر يختار كل طالب مساراً من المسارات التعليمية المتنوعة المتاحة أمامه مثل (العلوم، اللغة الأجنبية، الإنسانيات، الرياضيات...) وهذه المسارات مرنة ومرتبطة ببعضها البعض من خلال تضمين كل مسار مقررات تخص المسارات الأخرى كمواد اختيارية.

على صعيد المنهج في المدارس الثانوية الأكاديمية يختلف من سنة لأخرى، ففي الصف العاشر يكون المنهج من مواد عامة أساسية تشكل المنهج الوطني إلى جانب الأنشطة الاختيارية في المواد العامة والانتقائية والأنشطة الإبداعية إلى جانب أنشطة إثرائية من خارج المنهج الدراسي.

أما في الصفين الحادي عشر والثاني عشر فيتألف المنهج من مواد انتقائية وأنشطة من خارج المنهاج الدراسي.

كذلك يجب على الطلبة دراسة لغة أجنبية إلى جانب اللغة الإنجليزية يحصل الطلبة بنهاية هذه المرحلة على دبلوم المدرسة العامة General High School Diploma.

ب: المدارس المهنية العليا

تتضمن مسارات مهنية متعددة في التكنولوجيا والصناعة والاقتصاد والاصطياد البري والنقل البحري والزراعة. يتلقى الطلبة في هذه المدارس مواد عامة من المنهج الوطني ومواد مهنية وتدريب ميداني. ومنذ عام ١٩٩٤ أصبحت مدة التدريب الميداني داخل الورش والمصانع، تتراوح بين ٦-١٢ شهراً بدلاً من ٣-٦ أشهر. والمدارس المهنية التي تقوم بتقديم التدريب الميداني مدة عام كامل وهو ما يعرف بنظام (١+٢) يحق لها ضغط المنهج الدراسي بوحداته العامة والتخصصية وذلك بالتنسيق مع سلطات الولاية أو المدينة.

يمكن لخريجي المدارس المهنية العليا الالتحاق ببرنامج دبلوم المدارس المهنية العليا الذي ينتهي بشهادة تخرج، يمكن بموجبها للطالب دخول الجامعة.(Foreign Credits, 2012, P.10.)

وتشير الإحصائيات بهذا الصدد أنه خلال عام ٢٠٠٧ بلغت نسبة الطلبة من خريجي التعليم الثانوي المهني الذين توجهوا إلى الكليات المتوسطة٤٣% مقابل ٢٥% منهم إلى الجامعة.(Free Encyclopedia, 2012, 10)

http:en.wikipedia.org/wiki/education_in_South Korea

٥- تعليم ذوي الحاجات الخاصة:

يشمل الحديث عن تعليم ذوي الحاجات الخاصة المعوقين والمتفوقين معاً. بالنسبة لتعليم ذوي الإعاقات شهد اهتماماً بارزاً في كوريا الجنوبية، تجسد هذا الاهتمام بصدور قانون ١٩٧٧ وتعديلاته لعام ١٩٩٤ الذي أكد على حق ذوي الاحتياجات الخاصة بالحصول على فرص التعليم المناسبة والمناهج التعليمية بما يساعد على جعلهم أشخاصاً فعالين في مجتمعهم مستقبلاً ومساهمين بنموه وتطوره.

ووفقاً لإحصائيات ١٩٩٩، فإن ٢,٤% من جميع الأطفال ممن هم بعمر المدرسة بحاجة إلى تربية خاصة. يلتحق نصف الأطفال المعوقين بإعاقات ذات درجة كبيرة بمدارس تربية خاصة، و ٤٤% من المعاقين من ذوي الإعاقات المتوسطة بصفوف خاصة داخل مدارس عادية، وبقية المعاقين يلتحقون بالصفوف العادية إلى جانب أقرانهم العاديين. كذلك بلغ عدد المدارس الخاصة ١٢٣ مدرسة، تشكل فيها نسبة الطلبة المعاقين للمعلمين ٦/١ وهي نسبة جيدة ومؤشر على كفاية داخلية جيدة لهذه المدارس ويتم تأهيل المعلمين للتربية الخاصة إما في كليات متخصصة أو في برامج بعد التخرج والحصول على البكالوريوس أو من خلال تدريب في مدارس عليا متخصصة بذلك.

أما تربية الموهوبين والمتفوقين وفي إطار اهتمام الحكومة في كوريا الجنوبية بتربيتهم والكشف عن مواهبهم ومواطن إبداعهم تم السماح منذ عام ١٩٩٠ بإنشاء مدارس متخصصة في العلوم واللغات الأجنبية والفنون وألعاب القوى. وتم توفير الدعم الحكومي الكبير لها، كذلك تم منحها استقلالية كبيرة في اختيار الكوادر التعليمية والمناهج والإدارة المالية.

وتشير بهذا الصدد الإحصائيات عام ١٩٩٤ إلى أن ٩% من المدارس الابتدائية و ١٧% من المدارس الإعدادية و ٨% من المدارس الثانوية كانت تقدم تعليماً خاصاً للموهوبين بالرياضيات واللغة الكورية واللغات الأجنبية والفنون وعلوم الحاسوب. وشهدت هذه المدارس زيادة كبيرة في السنوات اللاحقة.(U.S. University Directory, 2012, 5-6)

٦- المدارس الخاصة:

تنتشر المدارس الخاصة بصورة كبيرة في كوريا الجنوبية وتعمل تحت إشراف وزارة التربية والعلوم التكنولوجية وفي ضوء الشروط والمعايير التي تحددها.

منذ عام ١٩٩٤ اقترحت اللجنة الرئاسية لإصلاح التعليم Presidential Commission on Education Reform (PCER) المبادئ التوجيهية في إصلاح التعليم الخاص، اعترفت بموجب هذه المبادئ بثلاث فئات من المدارس الخاصة هي:

أ- المدارس الخاصة المستقلة.

ب- المدارس الخاصة المعتمدة على تمويل الدولة.

ت- المدارس الخاصة الخاضعة لإشراف وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا.

بالنسبة للمناهج في المدارس الخاصة، يتم إقرارها على مستوى وزارة التربية التي تعدّ مسؤولة إلى جانب المعهد الكوري للمناهج والتقييم عن تطوير المناهج الوطنية في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي، في المرحلة المتوسطة والثانوية يتضمن المنهج إلى جانب المواد الأساسية الوطنية الأنشطة اللامنهجية مثل الصحافة والأوركسترا والرياضة والفنون الجميلة.

يتم تنظيم السنة الدراسية وفق نظام الفصلين، ومنذ عام ١٩٩٨ يسمح للمدارس الخاصة الغير الممولة من الدولة بوضع الرسوم الخاصة بها، لكن تبقى رسوم المدارس الثانوية الخاصة والعامة متقاربة.(U.S. University Directory, 2012, 6)

في إطار انتشار المدارس الخاصة بلغ عددها /٣٠٠٠/ مدرسة في عام ٢٠٠٣ معظمها في سيؤول مقابل ١٧٠٠٠ مدرسة عامة. http://kice.re/kice/eng/info/info_/jsp

وفي عام ٢٠٠٨ بلغ عدد الطلبة المسجلين في المدارس الخاصة ٤٦,٥% من مجمل طلبة المرحلة الابتدائية و ١٨,٣% من مجمل طلبة المرحلة المتوسطة، و ١,٣% من مجمل طلبة المدارس الثانوية الأكاديمية.(UNESCO, 2012, 20)

٧- التعليم العالي:

يعود تاريخ التعليم العالي ببداياته الأولى عند الكوريين إلى الأكاديمية الكونفوشوسية الوطنية عام ٣٧٢ في القرن الرابع، أما التعليم العالي الحديث تميز بنمطه الأوروبي التقليدي خلال القرن التاسع عشر من خلال المدارس التبشيرية التي قدمت المناهج الملبية لحاجات المجتمع التقني آنذاك.

عند تأسيس كوريا الجنوبية عام ١٩٤٨، بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي ١٩ مؤسسة، تضمنت ٨٠٠٠ طالباً، وفي عام ٢٠٠٤ أصبح عدد هذه المؤسسات ٣٨٣ مؤسسة تقدم مختلف البرامج من دبلومات وإجازات وماجستير ودكتوراه بأغلب التخصصات.

تخضع مختلف مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة لرقابة وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا من حيث عدد ساعات التدريس والمنهج وشروط التخرج ومنح الشهادات.

تتألف السنة الدراسية من فصلين، بحيث يتضمن كل فصل دراسي كحدّ أدنى ٣٢ أسبوعاً، وتركز مختلف مؤسسات التعليم العالي على التجريب والعمل في المخابر.

مع نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، يمكن حصر أنواع مؤسسات التعليم العالي وفق الآتي: (Unesco, 2010, 10)

- الجامعات والكليات.
- الجامعات الصناعية.
- الجامعات التربوية.
- كليات تأهيلية لمدة سنتين أو ثلاث سنوات.
- الجامعات الافتراضية.
- الكليات الفنية.
- جامعات العلوم الإدارية.
- مدارس التخرج.

بالنسبة لسياسة قبول الطلبة في التعليم العالي، فقد تحددت منذ عام ١٩٩٤ بنتائج اختبار القدرات الذي يتم على مستوى الجامعة، وكذلك السجل الشامل للطالب في المرحلة الثانوية.

الجدير ذكره هنا أن أغلب خريجي التعليم الثانوي يتوجهون إلى التعليم العالي، حيث بلغت نسبة هؤلاء عام ٢٠٠٤، ٩٠%. (International Qualification Assessment Service Government of Alberta, 2009, 28)

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة

تُعدّ مهنة التعليم مهنة محترمة جداً في كوريا الجنوبية، ومرغوبة بدرجة كبيرة، وهي من الخيارات الأكثر شعبية للشباب الكوري بسبب ما توفره لهم من أجور عالية واستقرار وظيفي. (Center of International Education, 2011, 2)

ويتم إعداد المعلمين لكافة المراحل التعليمية وفق الآتي:

❖ إعداد معلمي رياض الأطفال:

يتم إعداد المعلمين للعمل في رياض الأطفال على مستوى كليات التربية، حيث تستمر فترة برنامج الإعداد أربع سنوات، يحصل الطالب المعلم بنهايتها على شهادة البكالوريوس تخصص رياض الأطفال.

كذلك يتم إعداد المعلمين عن طريق دبلومات متخصصة لمدة سنتين أو في الكليات الدنيا Junior College وكذلك على مستوى الجامعة الوطنية الكورية للتعليم المفتوح. International Qualifications Assessment Service Government of Alberta, 2009, 35)

❖ إعداد معلمي التعليم الابتدائي:

منذ عام ١٩٨١ يتم إعداد المعلمين للعمل في المدارس الابتدائية في كليات التربية وفي الجامعة الوطنية للتعليم في كوريا الجنوبية.

تستمر عملية الإعداد أربع سنوات، يتألف المنهج من مواد عامة بنسبة ٣٠%، وتضم هذه المواد العامة بنسبة ٦٥% منها مواد إجبارية مثل العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والتربية البدنية، والمتبقية منها ٣٥% تضم مواد عامة اختيارية مثل اللغة الأجنبية (الإنجليزية) والفنون والعلوم الاجتماعية.

إلى جانب المواد العامة هناك المواد الأساسية وتشكل نسبة ٧٠% من منهج إعداد المعلم، مثل علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي وفلسفة التربية والإدارة المدرسية والصفية وطرق التدريس العامة والخاصة.

أما التربية العملية فتتضمن التدريب على التعليم وممارسة العمل الإداري والعمل التعاوني والتوجيه، تستمر لمدة تسعة أسابيع، إلى جانب ما سبق يُطلب من الطالب المعلم التقدم بمشروع تخرج في السنة الأخيرة من الإعداد، بعد ذلك يتخرج ويعين في المدرسة الابتدائية بمرتبة معلم من الدرجة الثانية على الأقل لمدة عام دراسي كامل قبل أن يترقى إلى مرتبة معلم من الدرجة الأولى بعد أن يكون قد استوفى شروط ذلك، سواء بخضوعه لبرنامج تدريبي خاص بذلك أو بحصوله على ماجستير في مجال تدريب المعلم. (Center on International Education Benchmarking, 2011, 5)

❖ إعداد المعلم للمدرسة المتوسطة والثانوية:

يتم إعداد المعلمين للعمل في المدارس الثانوية في كليات التربية العامة. يتألف منهج الإعداد من مواد عامة بنسبة ٣٥% منه ومواد أساسية (رئيسة) بنسبة ٣٥% و ٢٠% للتدريب الميداني. وخلال برنامج الإعداد يمكن للطالب المعلم أن يختار تخصصاً أساسياً وآخر ثانوياً، أو تخصصين أساسيين، وكل تخصص يشترط فيه عدد من الوحدات في كل مادة من مواده، إلى جانب ذلك يتقدم الطالب بآخر سنة في الإعداد بمشروع تخرج. (International Qualifications Assessment Service Overview of Alberta, 2009, 36)

في ضوء ما تشير إليه المصادر، فإن عملية إعداد المعلمين على اختلاف المراحل التعليمية تتم وفق النظام التتابعي، وتغطي جوانب الإعداد الثلاثة اللازمة لنجاح المعلم في حياته المهنية، وهي الثقافة التربوية العامة والجانب المهني والتخصص.

أما تدريب المعلمين أثناء الخدمة في كوريا الجنوبية:

فيتم من خلال مؤسسات ومعاهد متنوعة، والتي شهدت توسعاً كبيراً لاسيما منذ عام ٢٠٠٦ مثل المعاهد التي تديرها الحكومة المركزية وبلغ عددها ١٤ معهداً، والمعاهد الملحقة بالجامعات وعددها ١٧٢ معهداً، والمعاهد التي تديرها حكومة المقاطعات وعددها ١٦ معهداً إلى جانب معاهد التعليم عن بعد وكان عددها عام ٢٠٠٦ ٦١ معهداً.

هذا إلى جانب البرامج التقليدية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة مثل برنامج التدريب العام General Training Program الذي يهدف إلى تطوير المعارف المهنية ومهارات التدريس لدى المعلمين، ويكون متاحاً للجميع، ومدفوع الأجر من قبل المعلمين، تساهم نتائج مثل هذا النوع من البرامج في تعزيز السجل المهني للمعلم.

أما النوع الآخر من البرامج التقليدية فهو تدريب الكفاءات Qualification Training ويهدف المعلمون من ارتياد مثل هذا البرنامج إلى الارتقاء من مرتبة معلم من الدرجة الثانية إلى معلم من الدرجة الأولى، أو من أجل الترقية في مناصب إدارية كمعاون مدير أو مدير. (UNESCO, 2009, 19-20)

وفي حال تم تعيين المعلم في مهنته دون أن يكون حاصلاً على المؤهل التربوي كما هو الحال في معلمي اللغة الإنكليزية مثلاً فيشترط أن يبقى مدرّساً من الدرجة الثانية على الأقل لمدة ثلاث سنوات، يقضي خلالها ١٨٠ ساعة تدريب حتى يتم ترقيته إلى مدرس من الدرجة الأولى. (Mizuno, 2004, 249)

سادساً: اتجاهات معاصرة في التعليم العالي بكوريا الجنوبية

هناك العديد من الأشكال المعاصرة للتعليم العالي بكوريا الجنوبية، لكن سنقتصر هنا على مجالين هما الإجازة الجامعية (البكالوريوس) للتعلم الذاتي، والجامعة المفتوحة. (International Quid for Assessment Service Government of South Korea, 2009, PP. 29-30)

❖ الإجازة الجامعية للتعلم الذاتي:

برز هذا التوجه منذ عام ١٩٩٠، بهدف إتاحة الفرصة لجميع أبناء المجتمع الراغبين بالحصول على إجازة جامعية دون ارتياد جامعة نظامية أو كلية، من خلال اجتياز الطالب لأربع مستويات من الامتحانات، وتعد هذه الشهادة التي يتم الحصول عليها بعد اجتياز الامتحانات الأربع بنجاح مكافئة لتلك التي تمنحها كلية نظامية أو جامعة، وتسمح لحاملها بالتقدم لبرنامج الماجستير إذا أراد متابعة التحصيل العالي. في عام ٢٠٠٤ منح نظام الامتحانات ما يقارب من ٨٠٠٠ درجة جامعية في ١٢ مجالاً. (International Quid for Assessment Service Government of South Korea, 2009, 29)

❖ التعليم العالي المفتوح والتعليم عن بعد:

تعد جامعة كوريا الوطنية المفتوحة Korea National Open University أول جامعة قامت بتقديم التعليم عن بعد للطلبة في كوريا الجنوبية، تم تأسيس هذه الجامعة عام ١٩٧٢ ككلية فرعية من جامعة سيؤول الوطنية.

انفصلت جامعة كوريا الوطنية عن جامعة سيؤول عام ١٩٨٢، وباتت جامعة وطنية، تقدم برامج لمدة خمس سنوات تمنح بموجبها درجة الإجازة، وفي عام ١٩٩١ تم تعديل عدد السنوات الدراسية لهذه البرامج لتصبح أربع سنوات، ومنذ عام ٢٠٠٩ أصبح للجامعة ٤٦ مكتباً ومركزاً إقليمياً على المستوى الوطني وباتت تقدم إلى جانب درجة البكالوريوس والماجستير مثل دبلومات وشهادات وبرامج تعلم مستمر. فأضحت بذلك الجامعة الأولى للتعليم عن بعد والتعليم المستمر. يبلغ عدد طلبتها أكثر من 180000 ألف طالب وطالبة منهم ٧٠٠ طالبا في برامج الدراسات العليا. (Korea National Open University, 2012)

http://en.wikipedia.org/wiki/korea_national_open_university.

تقبل الجامعة المفتوحة طلبتها عبر مراكزها الدراسية الإقليمية، وتقدم تعليمها باستخدام وسائط متعددة مثل الراديو والتلفزيون والإنترنت، أما حضور الطلبة فيتم في العطل الدراسية الصيفية والشتوية، تقدم برامج في الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والتربية.

. (International Quid for Assessment Service Government of South Korea, 2009, 29-30)

يتم تقييم طلبتها من خلال نتائج نهاية الفصل الدراسي الذي يخصص له ٣٠% من الدرجات، ومن خلال اختبار نهائي له ٧٠% من الدرجات المتبقية. . (Korea National Open University, 2012)

http://en.wikibooks.org/wiki/korea_national_open_university.

مراجع الفصل الأول:

1- 11-Ministry of Education(2010), **Republic of Korea (South Korea)**, South Korea, Ministry of Education.
2- Asian info(2006) , **National and International perspective Review: South Korea**, Asian info.
3- Center of International Education(2011), **Benchmarking Education System of South Korea,Honkong**, CIEB.
4- Center on International Education Benchmarking(2007), **System and School Organization in South Korea**, OECD.
5- Choi. E (2006), **Korean Education Policies and Current Issues**, Korea, Chungbok National University.
6- e.re/kice/eng/info/info_/jsp
7- Foreign Credits(2012), **Education System in South Korea**, class base.
8- http://aped.snu.ac.kr/cyberedu/cyberedu1/eng/eng 5-03
9- http://en.wikibooks.org/wiki/korea_national_open_university
10- http://www.international education media.com.Korea.index.
11- http:en.wikipedia.org/wiki/education_in_South Korea
12- International Qualification Assessment Service Government of Alberta(2009), **International Guide for the Assessment of Education of South Korea**, Alberta, Province of Alberta.
13- Mizuno. C.Z (2004), **Comparative Study of Teacher Education in Japan**, Korea and Australia, Queensland, the university of Queensland.
14- Roa. N and Jinsun. B (2010), **Early childhood Care in the Asian Pacific Regional**, Honkong ,Faculty of Education in Honkong.
15- Sorensen. C.w (1994), "Success and Education in South Korea", **in Comparative Education Review**, v.38,N.1.
16- State University(2012), **History and Background of South Korea**, Net industries.
17- Telo. M (2007), **the Education System in South Korea: a Case Study**, Korea, UNESCO.
18- U.S. University Directory(2012), **South Korea Education System Overview**, Net industries.
19- UNESCO(1999), **Education Management Profile**, Bangkok, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific Regional.
20- UNESCO(2009), **Secondary Education and Teacher Quality in South Korea**, Honkong, UNESCO.
21- Unesco(2010), **Higher Education Finance and Cost-sharing in South Korea**, Honkong, Unesco.

الفصل الثاني

نظام التعليم في تركيا

- لمحة عامة.

أولاً: تطور التعليم في تركيا.

ثانياً: إدارة التعليم في تركيا.

ثالثاً: تمويل التعليم في تركيا.

رابعاً: تنظيم التعليم.

خامساً: إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

نظام التعليم في تركيا

- **لمحة عامة:**

تقع تركيا في الشرق الأوسط، تجاورها أرمينيا وأذربيجان وبلغاريا وجورجيا واليونان وإيران والعراق وسورية.

برزت تركيا كدولة قومية جمهورية علمانية حديثة ديمقراطية منذ عام ١٩٢٣ على يد كمال أتاتورك. غير أنّ التاريخ التركي يعود إلى ماضيه العثماني.

تم تأسيس الدولة العثمانية في الجزء الشمالي الغربي من الأناضول بعد حرب عام ١٣٠٢. بدءاً من هذا التاريخ ومع الفتح المستمر للأراضي من جميع الاتجاهات اتسعت الدولة العثمانية بمعدلٍ كبير ونتج عن ذلك الإمبراطورية العثمانية متعددة الثقافات والديانات واللغات لا سيما بعد فتح اسطنبول عام ١٤٥٣.

وصلت الإمبراطورية العثمانية في القرن السابع عشر إلى قمة قوتها باستيلائها على ثلاث قارات مسيطرة بذلك على جزء كبير من أوروبا الجنوبية الشرقية وغرب آسيا وشمال إفريقيا. وعلى الرغم من أن الإمبراطورية العثمانية كانت متعددة الثقافات واللغات والديانات إلا أنها نظمت حياتها المدنية وفق قوانين الشريعة الإسلامية.

وزيادة في مجد الإمبراطورية العثمانية ومنذ عام ١٥١٦ أصبح الإمبراطور العثماني يتوج خليفة للعالم الإسلامي الأمر الذي أعطى مكانة وقوة وسلطة أكبر للإمبراطورية. لكن ذلك لم يستمر طويلاً، حيث بدأت الإمبراطورية العثمانية تخسر القوة والنفوذ والأرض منذ بدء القرن الثامن عشر واستمر ذلك خلال القرن التاسع عشر على خلفية الحركات النهضوية والإصلاحية الأوروبية مثل الثورة الفرنسية والثورة الصناعية. فاتجهت الإمبراطورية العثمانية إلى تنفيذ محاولات إصلاح وتطوير للمؤسسات الموجودة عندها بدءاً من مؤسسة الجيش وعلى مستوى بيروقراطية الدولة وقطاع التعليم.

تم افتتاح مدارس على النمط الغربي من أجل تعليم ضباط الجيش من خلال فكر وصفي غربي، كذلك تم إرسال الشباب والضباط للغرب من أجل إعدادهم بشكل جيد وحصولهم على الشهادات العالية. رغم هذه الإصلاحات لكن الإمبراطورية العثمانية لم تستطع الصمود وانهارت بالكامل بعد الحرب العالمية الأولى. وعقب سقوطها تم تأسيس جمهورية تركيا الديمقراطية عام

١٩٢٣، مثلت هذه الجمهورية انفصالاً عن الإمبراطورية العثمانية بتحولها نحو استخدام العالم الغربي بنموذجه الأهلي وثقافته لتحديث تركيا وعلمنة مؤسساتها وجعلها ديمقراطية. من جهة أخرى تعدّ جمهورية تركيا استمراراً لمشروع الحداثة الذي بدأ في القرن الثامن عشر بواسطة الإمبراطورية العثمانية. (Fitzpatrick, Arahman and Esen, , 2009, 5-6)

جغرافياً تبلغ مساحة جمهورية تركيا ٧٦٩,٦٠٤ كم٢، ويبلغ عدد سكانها (عام ٢٠٠٩) ٧٢,٥٦١,٣١٣ مليون نسمة، وتشكل الفئة العمرية من (٥-٢٩) سنة ٥٢,٨% من مجموع عدد السكان.

ويبلغ عدد السكان ممن هم ضمن الفئة العمرية للتعليم ما قبل الابتدائي والإلزامي ١٢,٦٩٤,٠٠٠، ٧٥,٥٣٢% منهم موجودون في المناطق الحضرية مقابل ٢٤,٤٧% في الأرياف.

من جانب آخر تشير الإحصائيات إلى أن ٦٩% من إجمالي السكان يعيشون في المدن، وينقسم المجتمع التركي إلى الفئات العرقية التالية وفق إحصائيات ٢٠٠٨:

- أتراك بنسبة ٧٠-٧٥%
- أكراد بنسبة ١٨%
- أقليات أخرى ٧-١٢%

يعتنق معظم الأتراك الديانة الإسلامية، فيشكل المسلمون بمختلف طوائفهم ٩٩,٨%، وتشكل الديانات الأخرى ٠,٢% من مسيحيين ويهود. وتبلغ نسبة البالغين العارفين بمهارات القراءة والكتابة والحساب حوالي ٨٨,٧%، بنسبة ٩٦,٢% بين الذكور و ٨١,٣% بين الإناث هذا وفق إحصاءات اليونسكو عام ٢٠٠٩.

أما اقتصادياً، فتحتلّ تركيا المرتبة (١٧) في العالم بين الدول الأكبر اقتصاداً والمرتبة السابعة على مستوى أوروبا. يقوم الاقتصاد التركي على الصناعة والتجارة الحديثة والقطاع الزراعي التقليدي، تعاني تركيا تدهوراً في الاقتصاد منذ عام ٢٠٠١، مما انعكس على معدل البطالة والدخل القومي والفردي. حيث بلغ متوسط النمو في الاقتصاد القومي عام ٢٠٠٩ /٣,٢%/ مقابل /٧,٤%/ خلال الفترة (٢٠٠٢-٢٠٠٧)، وبلغ متوسط الدخل السنوي للفرد ٦٣٠٠ دولار أمريكي عام ٢٠٠٩ ويعد هذا التراجع الاقتصادي في تركيا كجزء لا يتجزأ من الأزمة العالمية في الاقتصاد. (Fitzpatrick, Arahman and Esen, , 2009, 6)

أولاً: تطور التعليم في تركيا

يمكن تناول أبرز التطورات التي شهدها التعليم في تركيا خلال حقبتين أساسيتين، الأولى وتمتد من ١٧٧٩-١٩٢٣، والثانية تمتد من عام ١٩٢٣ وحتى الوقت الراهن، وفق الآتي:

الحقبة الأولى: (١٧٧٩-١٩٢٣)

خلال العقد الثامن من القرن الثامن عشر ومع بداية الانحدار في الامبراطورية العثمانية نحو الهاوية أمام تعاظم الغرب عموماً وأوروبا بصورة خاصة حدثت الخطوات الإبداعية في إصلاح التعليم التركي الذي كان متقوقعاً حول ذاته، ومنحسراً في التعليم الديني، تمثلت أبرز جهود إصلاح التعليم في هذه الفترة بالآتي:

- تأسيس مدارس عسكرية، واستخدام اللغات الغربية في المناهج الدراسية من فرنسية وإنكليزية بصورة خاصة.
- إرسال البعثات العلمية إلى أوروبا، لا سيما بدءاً من ثلاثينيات القرن التاسع عشر.
- افتتاح معاهد خاصة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية والسمعية والنطق.
- البدء بنشر الإحصائيات الخاصة بعملية التعليم بدءاً من العام الدراسي ١٨٩٤-١٨٩٥.
- تأسيس وزارة التعليم العام Ministry of General Education منذ عام ١٨٥٧، والتي أصبحت تعرف بوزارة التربية الوطنية Ministry of National Education منذ عام ١٩٩٢.

(Ministry of National Education Republic of Turkey, 2005, 7-8)

الحقبة الثانية: من عام ١٩٢٣ حتى الوقت الراهن

بعد انهيار الامبراطورية العثمانية وتأسيس الجمهورية التركية الديمقراطية العلمانية بدأ التعليم يشهد تحولات كبيرة شملت عدة مجالات مثل توحيد التعليم وتنظيمه وتحسين نوعيته والتوسع فيه.

ففي عام ١٩٢٤ صدر قانون توحيد التعليم ذي الرقم ٣٤٠، تمّ بموجبه إخضاع النظام التعليمي للقيم الديمقراطية، كذلك تم تطبيق علمانية التعليم وإلغاء المدارس الدينية وفي عام ١٩٢٦ تمت صياغة نظام التعليم العلماني بموجب القانون رقم ٧٨٩، وتم إلحاق التعليم الفني والمهني بوزارة التربية الوطنية.

وفي إطار العمل على تحسين نوعية التعليم تم إنشاء مجالس التربية الوطنية National Education Council حيث تعتبر كأهم هيئة استشارية لوزارة التربية، تضم هذه المجالس مشاركين من كافة القطاعات الاجتماعية بهدف زيادة الخدمات التربوية المقدمة كمّاً ونوعاً في المجتمع التركي. (Ministry of National Education Republic of Turkey, 2005, 8)

في إطار تعزيز مكانة اللغة التركية، ومن أجل حمايتها من اللغات الأجنبية تم جعلها منذ عام ١٩٢٨ اللغة الرسمية الأساسية للتعليم، وتم استبدال أحرفها الهجائية العربية بالأحرف اللاتينية، كذلك تم البدء بحملة محو الأمية بين الأتراك، وتم افتتاح مدارس لهذا الهدف وغرف للمطالعة في القرى، وتم تأسيس بيوت الطلبة للتعليم العام. وفي السياق نفسه تم تطبيق التعليم الإلزامي لمدة خمس سنوات، وبدأت منذ الثلاثينيات من القرن العشرين المدارس العامة بتقديم التعليم الابتدائي مجاناً.

وبهدف تحسين ظروف الفئات الاجتماعية المحرومة اقتصادياً واجتماعياً تم تحقيق عدة إنجازات لا سيما بين عامي ١٩٩٧ و ٢٠٠٢، شملت توسيع التعليم الابتدائي الإلزامي من خمس سنوات ليصبح ثمان سنوات وذلك من خلال القانون رقم ٤٣٠٦، كذلك تم بناء مدارس جديدة، ورفع الموازنات الخاصة بالتعليم الرسمي إلى جانب تحسين بنية التعليم لا سيما في المناطق الريفية، فظهرت المؤسسات التعليمية المتنقلة مع الطلبة بالنسبة لكافة مراحل التعليم العام، وتم التوجّه منذ عام ٢٠٠٦ إلى توزيع الكتب مجاناً لجميع الطلبة بعد أن كانت مأجورة، كذلك تقديم وجبات الطعام للطلبة المحتاجين.

انعكس هذا كله على نسبة الطلبة المسجلين في التعليم لا سيما على مستوى التعليم الابتدائي (٦-١٤)، حيث وصلت نسبة الالتحاق فيه خلال العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ إلى /٩٦,٤٩%/ مقابل /٩٠%/ خلال العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨. (Schwarz, Educational Governance in Turkey, 2010, 8-10)

ثانياً: إدارة التعليم في تركيا

إدارة التعليم في تركيا مركزية بامتياز، تتحدد مهام وزارة التربية وفق قانون رقم ٣٧٩٧ بالتخطيط ورسم السياسة التعليمية بالتشارك مع الجهات المعنية وتطبيق ومراقبة إدارة التعليم وتقديم خدمات التدريب الموجهة للطلبة والمؤسسات التعليمية في جميع المستويات ما قبل التعليم الجامعي بهدف رفع مستوى الأفراد الذين يتعهدون بمبادئ أتاتورك وإصلاحاته، كذلك تمويل التعليم.

(Inga Schwarz, Educational Government in Turkey, 2011, 11)

تقوم وزارة التربية الوطنية في تركيا، كذلك، بالتنسيق مع الوزارات الأخرى ذات الصلة. يرأس وزارة التربية الوطنية وزير التربية، وتتكون من البنية المركزية متضمنة مجلس التعليم والتأديب، ووحدات الخدمة الرئيسية مثل وحدة التوجيه العام للتربية ما قبل الابتدائية ووحدة التوجيه العام

للتربية في المرحلة الابتدائية وللمرحلة الثانوية وللتعليم التقني للبنات وللتعليم التقني للشباب، وللعلاقات الأجنبية، وكذلك الوحدات الإشرافية والاستشارية متضمنة مجلس البحوث والتخطيط والتنسيق ومكتب المستشار القانوني ومكتب مستشار الوزارة ومكتب مستشار العلاقات العامة والصحافة، كذلك الوحدات المساعدة والمجالس الدائمة وتضم مجلس التربية الوطنية ومجلس التعليم المهني ومجلس الإداريين ومجلس التأديب الطلابي... (Ministry of National Education, 2002, 2-3)

يساعد وزير التربية في اتخاذ القرارات مجلس التعليم التركي Turkish Education Board حيث يمثل المجلس الاستشاري الأكثر قرباً من وزير التربية، يتألف من ١٥ عضواً وتتحدد مهامه بالآتي:

- إجراء البحوث المتعلقة بنظام التعليم والمناهج والمواد التعليمية.
- يصادق على تنفيذ القرارات.
- يضع الكتب المدرسية والكتب المساعدة في ضوء المناهج الدراسية.
- استعراض وتطوير المناهج والكتب المساعدة.
- رصد اتجاهات التعليم المحلية والأجنبية، ويصادق على بروتوكولات التبادل الثقافي.
- اتخاذ التدابير اللازمة لتثقيف الشباب وفقاً لمبادئ الجمهورية وضمان الالتزام الوطني في المدارس.
- اعتماد القرارات لضمان الجودة وتحسينها في مهنة التدريس والإدارة.

أما على المستوى المحلي (المحافظة-المنطقة):

فيتم متابعة الخطط والسياسات التربوية من خلال المستويات التالية:

(١) الإدارات التربوية: ويتم إنشاؤها على مستوى المحافظات والمناطق التابعة لها. تعدّ إدارات التربية في كلّ منطقة مسؤولة أمام المحافظة عن تنفيذ الخدمات التربوية التالية:

- الخدمات الإدارية.
- الخدمات الشخصية.
- التعليم والتدريب.
- إعداد الموازنات.
- البحث والتخطيط والخدمات الإحصائية.
- التفتيش والتوجيه.
- خدمات مرتبطة بالدفاع المدني.

(٢) المناطق التربوية والمجالس التربوية:

اتجهت وزارة التربية الوطنية إلى إنشائها بهدف ضمان التكامل بين مختلف المؤسسات التربوية، وتوحيدها فيما يتعلق بتحديد المناطق التي سيقبل طلبتها في كلّ مدرسة، وتشكيل مدارس مركزية في المناطق ذات العدد القليل من السكان والمتباعدة، كذلك من حيث الاستخدام الفعال والموحّد للعاملين ولأعضاء الهيئة التدريسية وللموارد والمواد التعليمية والمعدّات وكذلك لضمان مساهمة العناصر الداخلية والخارجية للمدارس والحكومات المحلية وممثلي القطاع الخاص والمؤسسات التطوعية عن طريق المشاركة في الإدارة التربوية وبعملية اتخاذ القرار، وصهر المدرسة في المنطقة المحيطة بها بما يسمح بجعل المدرسة مركز اعتزاز وفخر في البيئة المحيطة بها.

في كلّ منطقة يقلّ عدد سكانها عن ٣٠٠٠٠ نسمة يتم تسميتها منطقة تعليمية، ويمكن أن تضم المنطقة الإدارية الواحدة أكثر من منطقة تعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار للمعايير الخاصة بالأماكن ذات عدد السكان المرتفع فيمكن تقسيمها إلى منطقتين تربويتين. ويتم تقسيم المنطقة التربوية إلى مناطق مدرسية.

(٣) المجالس التوجيهية للتعليم الابتدائي:

تتبع هذه المجالس الإدارة التربوية في كلّ محافظة، تختص مهامها بالمرحلة ما قبل الابتدائية والابتدائية، والصفوف التكميلية لذوي الاحتياجات الخاصة، والمدارس الخاصة بهؤلاء الطلبة.

من أبرز مهام الموجّه التربوي (رئيس المجلس التوجيهي للتعليم الابتدائي):

- التوجيه والتدريب أثناء الخدمة.
- التقييم للمدارس والتفتيش عليها.
- إجراء تقييمات مستمرة للمدارس وتحديد احتياجاتها.
- إجراء التحقيقات في المدارس العامة والخاصة.
- إجراء الأبحاث والدراسات بهدف تحديد مشاكل المدارس وتقديم الاقتراحات.

أما الإدارة على مستوى المدارس فيتم من قبل المدير ونائب المدير والمجالس المتعددة، مثل مجلس المعلمين ومجلس الإدارة ومجلس الطلبة ومجلس أولياء الأمور. هذا ويعد المدير مسؤولاً عن وضع الخطط الاستراتيجية لمدرسته على مدار السنة الدراسية، ومتابعة المباني والمحافظة عليها، كذلك توزيع المهام على المعلمين، وتشكيل الفرق، وتقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية في المدرسة.

فيما يتعلق بالمجالس فغالباً ما تعقد اجتماعاتها في بداية العام الدراسي وفي بداية النصف الثاني منه وفي نهاية العام الدراسي، تتناول أمور المدرسة لا سيما الخاصة بالطلبة والمنهج والمشكلات.(European Commission, 2011, 60-67)

أما على مستوى التعليم العالي:

منذ عام ١٩٨١ تم إنشاء مجلس التعليم العالي Higher Education Council المسؤول عن الجامعات بكافة مستوياتها من حيث التخطيط ورسم السياسة التعليمية ومجلس إدارة الجامعة. (Tarman, 2012, P.81.)

ثالثاً: تمويل التعليم في تركيا

يتم تمويل التعليم العام من الموازنة العامة للدولة عن طريق وزارة التربية الوطنية، كذلك يمكن لهذا التعليم الحصول على جزء من موارده المالية من مصادر أخرى كالأهل مباشرة أو من خلال جمعية الآباء الموجودة في كلّ المراحل التعليمية في التعليم العام. كذلك عن طريق تسويق الأنشطة المدرسية من معارض ومنتجات ومسرحيات. وبموجب الإدارة الذاتية الممنوحة للمدارس في تركيا تقوم هذه المدارس بإدارة الأموال الممنوحة لها.

بخصوص المدارس الخاصة بكافة مستوياتها تحصل على تمويلها من رسوم الطلبة، وما يقدمه أولياء الأمور بتنظيماتهم الموجودة داخل هذه المدارس، كذلك عن طريق ما يصلها من إعانات من منظمات دولية وهيئات اقتصادية ونقابات.

أما التعليم العالي فيحصل على التمويل من ثلاثة مصادر أساسية، هي:

١- من الموازنة العامة عن طريق مجلس التعليم العالي.

٢- رسوم الطلبة.

٣- الإيرادات من الموارد الذاتية لمؤسسات التعليم العالي ومن خلال المشاريع الإنتاجية التي تقوم بها.

تخضع موازنة الجامعات التركية لإشراف الجمعية الوطنية التركية Turkish Grant National Assembly، والجدول التالي يبين تطور تمويل التعليم خلال عامي ٢٠٠٥ و ٢٠٠٩.

الجدول رقم (٣)

يبين تطور موازنة التعليم خلال الفترة ٢٠٠٥-٢٠٠٩

المجال	٢٠٠٥	٢٠٠٩
موازنة جميع مؤسسات التعليم	٢٠,٠١٩,٣٤٥	٣٦,٢١٩,٤٩٨
موازنة وزارة التربية	١٤,٨٥٣,٤٢٢	٢٧,٤٤٦,٧٧٨
موازنة مؤسسات التعليم العالي	٥,١٨٣,٩٢٣	٨,٧٧٢,٧٢٠

(European Commission, 2011, 27)

يظهر من هذا الجدول ارتفاع الموازنة الخاصة بجميع مستويات التعليم، سواء التعليم ما قبل الجامعي أو الجامعي، الأمر الذي يعكس الاهتمام المتزايد بالتعليم على جميع مستوياته، حيث تم في هذا الإطار إدخال تطويرات كثيرة على مستويات التعليم كافة سواء بصورة جزئية كتطوير المنهج أو بصورة كلية من خلال ظهور صيغ تعليمية جديدة.

رابعاً: تنظيم التعليم في تركيا

يقوم التعليم في تركيا على جملة من الأسس، لعلّ من أبرزها:

- الشمولية والمساواة: من خلال تقديم فرص التعليم المتكافئة أمام الجميع بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الدين.
- تلبية حاجات الأفراد والمجتمع على حد سواء.
- توجيه الأفراد نحو البرامج والمدارس التي تنسجم مع اهتماماتهم وميولهم وتناسب قدراتهم.
- التأكيد على أن كلّ شخص يتمتع بحق التعليم الأساسي.
- توفير فرص التعليم المناسبة أمام الجميع مدى الحياة.
- التوافق مع مبادئ إصلاحات أتاتورك.
- التأكيد على المدخل العلمي.
- التخطيط الاستراتيجي.
- التنسيق.
- التعاون مع الأهل والمجتمع المحلي.
- توفير التعليم في كلّ مكان.
- التأكيد على الطبيعة العلمانية في التعليم.
- الطبيعة المركزية للإدارة.

في ضوء المبادئ السابقة تتحدد أهم الأهداف العامة للتعليم الوطني التركي كما جاءت في القانون الأساسي للتعليم الوطني ذو الرقم ١٧٣٩ بالآتي: (Ministry of National Education Republic of Turkey, , 2005, 7-8)

- زيادة عدد الأفراد المتبنّين لمبادئ أتاتورك ونظريته القومية كما تم تحديدها في الدستور والمطورون للقيم الوطنية والأخلاقية والإنسانية والثقافة للأمة التركية، المحترمون للعائلات وأرض الوطن والأمة، المدركون للمسؤوليات والواجبات تجاه الجمهورية التركية كبلد علماني وديمقراطي محكوم بقانون يعتمد على حقوق الإنسان.
- النهوض بالفرد من جميع نواحي شخصيته جسدياً وعقلياً وأخلاقياً وروحياً وعاطفياً وعلمياً.
- تكوين اتجاه إيجابي لدى الجميع تجاه حقوق الإنسان والعمل والتشاركية والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع والمبدعون والمنتجون.
- إعداد الأفراد للحياة من خلال حصولهم على المهن التي تجعلهم سعداء ومساهمين في رفاعية المجتمع من خلال تزويدهم بالمعرفة الضرورية والمهارات وسلوكية العمل التعاونية في مسار يتفق واهتماماتهم الخاصة ومواهبهم وقدراتهم بما ينعكس على تعزيز الرفاهية للمواطنين والمجتمع التركي وتسريع الاقتصاد والثقافة وتطوير المجتمع في أمة متماسكة وموحّدة.
- العمل على جعل الأمة التركية أمة بنّاءة وخلاقة وشريك مميز في الحضارة المعاصرة.

في إطار تجسيد هذه الأهداف على أرض الواقع من خلال مختلف المراحل التعليمية، تم تنظيم التعليم الرسمي في تركيا وفق المراحل التالية:

١- مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي: Preschool Education

يسجل عام ١٩٥٣ بداية أول برنامج للتربية ما قبل المدرسة وكان مدفوع الأجر، لكن بعد ذلك شهدت هذه المرحلة تطورات كثيرة لا سيما بعد عام ١٩٩٥، ونتيجة التعاون المثمر لوزارة التربية الوطنية مع عدة وزارات أخرى معنية تم طرح ثلاثة برامج للتعليم ما قبل الابتدائي هي:(State University, 2012, 2)

- الحضانة (Nursery) وتستقبل الأطفال من الولادة حتى ٣ سنوات.
- رياض الأطفال (Kindergartens) وتستقبل الأطفال من ٤-٦ سنوات.
- صفوف ما قبل المدرسة (Preschool Classes) وهي الصفوف الملحقة بالمرحلة الابتدائية وتستقبل الأطفال (٥-٦) سنوات بهدف إعدادهم للمرحلة الابتدائية.

تُعدّ مرحلة ما قبل المدرسة غير إلزامية، أغلب مؤسساتها تتبع القطاع الخاص، وتنطلق من مجموعة من الأسس مثل:

- التمركز حول الطفل.
- كل طفل قادر على تحدي قدراته الشخصية.
- الترابط بين الفرد والمجتمع.
- تعزيز الشخصية الفريدة لكل طفل قبل أيّ شيء آخر.
- احترام الاختلاف بين الأطفال.
- التسليم بوجود التميّز داخل كل طفل.
- المسؤولية المشتركة بين الأفراد والجماعة والانفتاح على مشاركة الأهل.
- احترام جميع أعضاء المجتمع. (Unisco, 2010, 10)

على هدى الأسس السابقة تسعى رياض الأطفال في تركيا لتحقيق الأهداف التالية:

- تنمية المهارات اللغوية المرتبطة بالتعبير عن المشاعر والاستماع والإصغاء والتحدث وتبادل المعلومات مع الآخرين.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو الكتب والقصص والكتابة.
- تطوير مهارات الكتابة عند جميع الأطفال.
- تنمية المهارات الرياضية الخاصة بالجمع والتخمين والمقارنة بين الأرقام وتحديد الأشكال الهندسية المحيطة بهم.
- تمكين جميع الأطفال من تطوير مهاراتهم ووصف حواسّهم ومن فهم العلاقة بين الكائنات الحية والطبيعة ومن التعرّف على الظواهر الطبيعية وربطها بحياتهم اليومية.
- تطوير المهارات الاجتماعية عند الأطفال (تعاون- تكوين صداقات- الوعي الشخصي- مهارات الاتصال مع الآخرين – تنمية فهم الاختلافات الثقافية والشخصية).
- تكوين اتجاه إيجابي نحو الفنون البصرية، وتمكينهم من صنع عمل فني باستخدام مواد مختلفة.
- إكساب جميع الأطفال المهارات الموسيقية الخاصة بهذه المرحلة.
- تعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم وإكسابهم اللياقة البدنية. (Enka Schools, 2010, 4)
- التأكيد على أنّ الأطفال قادرين على استخدام اللغة التركية.
- تكوين بيئة صحية وآمنة لجميع الأطفال.
- إعداد الأطفال للمرحلة اللاحقة.

يشترط في العام الدراسي ألا يقل عن ١٨٠ يوماً فعلياً، أما العطل خلال العام الدراسي فهي نفسها المطبقة على التعليم الابتدائي والثانوي.

أما فعاليات برامج رياض الأطفال فيمكن تلخيصها وفق الآتي:

- وقت الفراغ Leisure time

تهدف هذه الفعاليات التي يتم البدء فيها باليوم الدراسي من أجل إعداد الأطفال لليوم والفعاليات الأخرى.

- الأنشطة التركية: Turkish Activities

تتضمن أنشطة متعددة في قراءة القصص الملونة، والتمثيل والرسم ولعب الأصابع...

- اللعب والحركة: Play and Movement

هي ألعاب تتمركز حول الطفل أو المعلم، فيها بعض القواعد، تلعب بصورة جماعية.

- الرياضيات والعلوم: Science and Mathematics

تتضمن فعاليات تهدف إلى توجيه الأطفال مباشرة نحو الملاحظة والبحث والاستنتاج والاكتشاف.

- أنشطة الإعداد للقراءة والكتابة: Preprimary for Writing and Reading

تهدف هذه الفعاليات إلى إعداد الأطفال نحو المرحلة التالية وتنمية قدراتهم على القراءة والكتابة، وهذا لا يعني أبداً تعليمهم القراءة والكتابة.

- التمثيل: Drama

تتضمن هذه الفعالية أنشطة متعددة مثل الحركات الإيمائية والارتجال والتمثيل لقصة أو مسرحية.

- الرحلة الميدانية: Field Journey

وتتضمن إمكانية الرحلة وأخذ الأطفال إلى البيئة المحيطة /الأماكن الثقافية/ الفنية/ المهنية/ حيث تعدّ هذه الأماكن بيئات تعلّم حقيقي للأطفال.

ويتم تقديم هذه الفعاليات المتنوعة في إطار المنهج المقرر من وزارة التربية الوطنية، لكن يمكن من جانب آخر للرياض تقديم المنهج الخاص بها بما يتوافق مع المعايير الوطنية للكتب.

يتطلب تنفيذ المنهج في رياض الأطفال كفايات متعددة من المعلم مثل:

- الأخذ بعين الاعتبار لمبادئ تعليم الأطفال.
- التخطيط الجيد للأنشطة.
- ترتيب البيئة التعليمية.

- توفير المواد التعليمية اللازمة.
- تقييم التعليم.
- ضمان مشاركة الوالدين بتعليم أبنائهم.
- إثراء البيئة التعليمية للأطفال.

حيث يقوم المعلم بإعداد خطط يومية مبنية تحت مظلة الخطة السنوية للروضة.

أما التقويم في مرحلة ما قبل المدرسة فيعدّ من العمليات الرئيسة، حيث يتناول مختلف جوانب نمو الطفل، من خلال مراقبة المعلم له وملاحظة سلوكه، ويتم إعداد تقرير عن كلّ طفل بصورة مرحلية، وتقديم التقرير هذا للأهل لوضعهم بصورة واقع تعليم أبنائهم. يتضمن التقرير عدة عبارات مثل: غير جيد – غير مقبول – شارك – جيد – متميز. هذا ويستعين المعلمون في تقييم الأطفال بالاختبارات الموحّدة، وسجلات المراقبة، وتشييك الوظائف.

ومن أجل تفعيل مشاركة الأسرة مع الروضة في تحقيق مستويات النمو المأمولة عند الأطفال ينهمك مدير الروضة والعاملين منذ بداية العام الدراسي حول كيفية تفعيل مشاركة الأهل، بهذا الإطار يقوم المعلم بزيارة كلّ طفل في بيته، ولفت انتباه الأهل لأهمية مشاركة أبنائهم في اللعب وكيفية وأهمية استخدام الموارد المتاحة داخل المنزل، وأهمية ذلك في تخطيط أنشطة فعالة لهم ومسلية كذلك.

بالنسبة للروضات الخاصة فتعمل وفق القوانين الصادرة عن وزارة التربية المتعلقة بساعة الافتتاح والإغلاق وساعات العمل اليومي، وشروط قبول الأطفال، والرسوم المدرسية، وعدد الأطفال في الفئة، والاختبارات وتعيين الموظفين.

الجدير ذكره هنا أنّ نسبة الأطفال المسجلين في مرحلة ما قبل المدرسة ضمن الفئة العمرية (٤-٦) سنوات بلغت عام ٢٠٠٨-٢٠٠٩ /٣٠%/ من مجمل الأطفال وهذه نسبة قليلة مقارنة مع متوسط النسبة المنسوبة إلى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية البالغة ٦٧,٨% خلال نفس العام الدراسي. وتسعى في هذا الإطار وزارة التربية الوصول بهذه النسبة إلى ٥٠% في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤. (Fitzpatrick, Rahman and Esen, 2009, 8)

شهدت رياض الأطفال في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين اتجاهات تطوير متعددة لعلّ من أبرزها:

- مشروع برنامج تعليم الأطفال في مرحلة الروضة بوجود الأهل Pre Primary Parent-child Education Program Project

- مشروع الروضات المتنقلة Mobile Kindergarten Project.
- مشروع المدارس الصيفية Summer School Project.
- مشروع المدرسة البيتيّة (المنزليّة) Home School Project.

٢- مرحلة التعليم الابتدائي:

تستقبل مرحلة التعليم الابتدائي التلاميذ من (٦-١٤) عاماً، وهي مرحلة إلزامية ومجانية وعلمانية.

يهدف التعليم الابتدائي في تركيا إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: (Ministry of National Education, Basic Education in Turkey, 2005, 39)

- التأكيد على توفير التعليم المدرسي للجميع، وتحسين فرص نجاح جميع التلاميذ من خلال التركيز على جودة التعليم.
- تحقيق جودة التعليم في جميع مدارس التعليم الابتدائي.
- تقديم فرص التعليم المناسبة للتلاميذ المقيمين في المناطق المحرومة والنائية.
- تقليص عدد المدارس التي تتضمن صفوف مجموعة.
- التوسُّع بالتعليم الابتدائي المفتوح من أجل أولئك الذين هم فوق سن التعليم الإلزامي.
- التوسُّع بالخدمات التوجيهية للتلاميذ بما يسهم بتطورهم المعرفي والفيزيولوجي والنفسي والعقلي.
- تأسيس ورش العمل في كلّ صف من المرحلة الابتدائية إلى دون ٣٠ تلميذاً.
- التوسُّع بتعليم اللغة الأجنبية الثانية.
- إتاحة الفرصة المناسبة للطلبة لتعلّم لغة أجنبية واحدة على الأقل.

يتألف العام الدراسي من فصلين بينهما عطلة نصفية تمتد لأسبوعين، يداوم التلاميذ خمسة أيام في الأسبوع، هناك مدارس بدوام واحد، ومدارس بدوامين صباحي ومسائي، تبلغ مدة الحصة الدرسية ٤٠ دقيقة، وتبلغ نسبة التلاميذ للمعلمين في الصف ١/٤٤,٤، أما بالنسبة للمنهج، فهو إجباري يعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية، لكن يمكن للمدارس أن تضيف مواد اختيارية كتعليم إضافي للتلاميذ بعد أن تحظى بموافقة الوزارة على ذلك.

أما مواد المنهج فتقسم إلى مواد إجبارية وأخرى اختيارية، بالنسبة للمواد الإجبارية تمثّل المنهج المفروض على جميع المدارس بصورة مركزية من قبل الوزارة، والممثّل بالمواد التالية: اللغة التركية-الرياضيات-معرفة الحياة-علوم اجتماعية-تاريخ الجمهورية التركية وإصلاحات أتاتورك-لغة أجنبية بدءاً من الصف الرابع-الثقافة الدينية والأخلاقية-الفنون البصرية-الموسيقا-التربية البدنية-التصميم التكنولوجي-حركة المرور والإسعافات الأولية-فعاليات مجتمعية

وتوجيهية. أما المواد الاختيارية فيتم تحديدها برعاية مجلس المعلمين منذ بداية العام الدراسي، وبما يتناسب مع ظروف المدرسة ومصلحة التلاميذ ورغبات أولياء الأمور. ويمكن أن تضم المواد الاختيارية جانب أو أكثر من المجالات التالية:

- اللغة الأجنبية.
- فعاليات فنية.
- فعاليات رياضية.
- تعليم التفكير.
- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- ثقافة فلكلورية.
- وسائل الإعلام.

فيما يتعلق بالتقويم في التعليم الابتدائي، فهو لا يقتصر على تحصيل التلميذ، لكن يشمل – إضافة إليه– أساليب التدريب وعملية التعليم ذاتها وأساليب التقويم، كما يرصد جميع وظائف المدرسة، ويوجّه نحو تنميتها وتقديم الدعم للتلاميذ المقصّرين.

أما التقويم النهائي للتلاميذ فيتمّ في ضوء الامتحانات والأنشطة السنوية من مشاريع وأوراق عمل إلى جانب لأداء الصفي؛ بالنسبة للأنشطة الاجتماعية لا يشملها التقويم النهائي لكن يشار إليها في بطاقة تقرير المدرسة؛ أما معيار التقويم فيتضمن خمس مستويات هي الممتاز، الجيد جداً، الجيد، المتوسط ومنخفض المستوى كما هو موضّح في الجدول التالي:

الجدول رقم (١)

يبين مستويات التقويم في مرحلة التعليم الابتدائي

التقدير Grade	المستوى in figures	العلامات Marks
Excellent ممتاز	5	85-100
Ver. Good جيد جداً	4	70-84
Good جيد	3	55-69
Fair متوسط	2	45-54
Below منخفض	1	0-44

إلى جانب التقييم السابق، وفي ضوء ملاحظة المعلمين يتم تحديد الصفة السلوكية لكلّ تلميذ، ويحتفظ بها في سجلّه في ضوء المعايير التالية:

- التكيّف مع الثقافة المدرسية.
- العناية الذاتية.
- تقدير الذات.
- التواصل والتفاعل الاجتماعي.
- الخضوع للقيم المشتركة.
- العمل ضمن فريق، والحديث بمسؤولية.
- الدراسة الفعالة.
- حساسية البيئة.

في السياق نفسه، وبالنسبة للتلاميذ الذين يظهرون تميّزاً لافتاً مع بداية العام الدراسي يمكن إخضاعهم لامتحان خلال الشهر الأول من العام الدراسي وترفيعهم إلى صف أعلى.

بنهاية التعليم الابتدائي يحصل التلميذ على شهادة إنهاء المرحلة الابتدائية، وينتقل بموجبها إلى المرحلة الثانوية. (Ministry of National Education, 2010, 2)

❖ اتجاهات تطوير التعليم الابتدائي في القرن الحادي والعشرين:

شهد التعليم الابتدائي مع بداية القرن الحادي والعشرين اتجاهات تطوير متعددة نشير إلى بعضها فيما يلي:

(١) إصلاح المنهج: Curriculum Reform

منذ عام ٢٠٠٣-٢٠٠٤ تم التوجُّه إلى إصلاح المنهج في تركيا، ووضع موضع التطبيق التدريجي بدءاً من عام ٢٠٠٥-٢٠٠٦، يقوم هذا المنهج على النظرية البنائية للمعرفة، آخذاً بعين الاعتبار تقييم الأداء، وإعداد ملف التلميذ، ورصد التنمية الحسية، واستخدام مختلف التدابير لذلك.

لعلّ أبرز ما يميّز المنهج الجديد الآتي:

- أنّ المعلومات غير ثابتة بل تتغيّر.
- التربية والتعليم لفهم المعارف لا التعرف عليها فقط.
- يتناقش المعلم مع التلميذ بدلاً من أن يكون المعلم صانع النقاش.
- الاتصال في الصف يكون باتجاهين.

- يقوم المنهج على النشاط والعمليات.
- المدرسة مجتمع تعلم للجميع.
- التعليم القائم على المجتمع.
- التقويم القائم على المعايير.
- هناك أكثر من جواب لكل سؤال والمعلم لا يقدم كل الحلول.
- الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات في الأغراض التربوية.
- تنمية المواطنة من خلال الوعي الذاتي بالمسؤوليات والواجبات.
- إدراك التغيرات في البيئة والتكيُّف معها.
- توليد الأفكار الإبداعية والأصيلة. (Koc and Bulut, 2007, 36)

(٢) مشروع معايير مؤسسات التعليم الابتدائي: Project of Standards for Primary Situation

شملت تلك المعايير الأبنية وعمليات التعلّم والتعليم وحقوق الأطفال.

(٣) برنامج التدريب التكميلي: Complementary Training Project

يتوجّه هذا البرنامج بصورة حصرية نحو التلاميذ المنقطعين عن المدارس أو غير المنتظمين بالذهاب إليها وهم ضمن الفئة العمرية (١٠-١٤) سنة.

٣- مرحلة التعليم الثانوي:

يستقبل التعليم الثانوي الطلبة ضمن الفئة العمرية (١٤-١٨) سنة، ومنذ آذار عام ٢٠١٢ يعدّ هذا التعليم إلزامياً، ولعلّ هذا التوجّه منسجماً مع توجّهات الاتحاد الأوروبي لجعل نسبة استيعاب الطلبة في مختلف أشكال التعليم الثانوي عام ٢٠١٣ هي ١٠٠%. (Trman, 2012, P.82.)

يهدف التعليم الثانوي في تركيا إلى إكساب الطلبة الحدّ الأدنى من الثقافة العامة لتوعيتهم بالمشكلات الفردية والاجتماعية، وإكسابهم مهارات التفكير العلمي والبحث عن الحلول، وزيادة وعيهم بما يضمن مساهمتهم في التطور الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للبلد، كذلك العمل على إعدادهم للتعليم العالي، ومن أجل الحياة المهنية بما يتوافق مع مهاراتهم وقدراتهم واهتماماتهم.

ينقسم التعليم الثانوي في تركيا إلى التعليم الثانوي العام، والتعليم المهني والتقني.

أ- التعليم الثانوي العام:

في الصف التاسع يدرس جميع الطلبة نفس المنهج الوطني، ربما مع بعض الاختلافات البسيطة، وهذه المواد هي اللغة التركية والأدب التركي والرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء

والهندسة وتاريخ العالم والجغرافيا والدين والأخلاق والتربية البدنية واللغة الأجنبية أما في الصف العاشر فالطالب يختار مساراً من المسارات التالية:

- اللغة التركية والرياضيات.
- العلوم.
- العلوم الاجتماعية.
- اللغات الأجنبية. (European Commission, 2011, 128)

يحظى الطلبة بتقديم معونة من خلال وجبات الغذاء التي تقدم مجاناً، كذلك الكتب المجانية. على صعيد الدوام الأسبوعي، يذهب الطلبة أسبوعياً خمسة أيام إلى المدرسة، ويحصلون على ست حصص يومياً، مدة الحصة ٤٠ دقيقة. إلا أن بعض المدارس تقدم ٨ حصص يومياً في المدرسة مثل مدرسة الأناضول العليا والمدارس الثانوية الخاصة، ويتم تخصيص وقت للغداء ظهراً.
(Free Encyclopedia, 2012)
http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Turkey

أما تقويم الطلبة فيتم من خلال الامتحانات الكتابية والشفهية والواجبات المنزلية والمشاريع في ضوء المناهج الدراسية والتدريب على المهارات والأنشطة التعليمية الداخلية والخارجية، ويعدّ الحدّ الأدنى للنجاح في صفوف التعليم الثانوي –لا سيما الصف النهائي– حصول الطالب على المتوسط الذي يقابل حصوله على درجة ضمن (٤٥–٥٤). في الجدول التالي تظهر التقديرات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب.

الجدول رقم(٢)

يظهر تقديرات الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي العام

التقدير	المستوى	العلامة
Excellence ممتاز	5	85-100
Very Good جيد جداً	4	70-84
Good جيد	3	55-69
Fair متوسط	2	45-54
Below Standard منخفض	1	25-44
Ineffective غير مجد	0	0-24

يظهر من هذا الجدول حرص التقويم على إظهار الفروق الفردية ومراعاتها بين جميع الطلبة.
(European Commission, 2011, 141)

يحصل الطالب بنهاية التعليم الثانوي العام على دبلوم الثانوية العامة، لكنه غير كاف لدخول صاحبه الجامعة، لذلك نجد الطلبة يتحضرون منذ المرحلة الثانوية للاختبار المركزي لدخول الجامعة من قبل مدارس متخصصة بذلك تسمى مدارس درشان Dershan وهي خاصة.(Schwarz, 2011, 7)

من أبرز مؤسسات التعليم الثانوي العام:

- المدارس الثانوية العامة.
- المدارس الثانوية العامة مع منهج مكثف للغة الأجنبية.
- مدارس الأناضول العليا.
- المدارس العلمية العليا.
- مدارس الأناضول لتعليم الفن الراقي.
- المدارس العليا الرياضية.
- المدارس العليا للعلوم الاجتماعية.

ب- المدارس الثانوية المهنية والتقنية:

تهدف هذه المدارس بصورة خاصة إلى إعداد اليد العاملة الماهرة من المستوى المتوسط لتكون قادرة على التوافق مع حاجات الصناعة والمهن، كذلك إعداد الطلبة وتحضيرهم للجامعة.

يمكن تلخيص أهم مسارات التعليم المهني والتقني بالآتي:

- مجال الصناعة والتكنولوجيا..
- الفروع المتصلة بالتجارة والسياحة والاتصالات.
- الخدمات الاجتماعية.
- الخدمات المدنية.

يتلقى الطلاب في التعليم المهني خلال الصف التاسع منهجاً كجذع مشترك بين كل المجالات الأربعة التي سبقت الإشارة إليها، يختار كل طالب في الصف العاشر التخصص المناسب لاهتماماته وقدراته، ويحصلون على التدريب العملي والجانب النظري داخل مدارسهم في ذلك التخصص خلال الصفين العاشر والحادي عشر، أما في الصف الأخير فغالباً ما يذهب الطلبة فقط يومين إلى المدرسة أما الأيام الثلاثة البقية فيقضونها في التدريب في مواقع العمل(ورش، معامل، مصانع) من أجل التدريب الفعلي على المهارات كما هي في الواقع. (European Commission, 2011 Turkey, 141)

وهذا يتفق مع التعليم المهني ذي النظام الثنائي، الرائج في أوروبا وأمريكا، وأحد الاتجاهات المعاصرة في الإعداد المهني.

فيما يلي نذكر أهم مدارس التعليم الفني والمهني التركية:

- المدارس الفنية الثانوية للذكور.
- المدارس الفنية الثانوية للإناث.
- المدارس التجارية والسياحية.
- المدارس الثانوية للمبشرين والأئمة.
- المدارس الثانوية متعددة البرامج.
- المدارس الثانوية للصحة.
- المدارس الثانوية المهنية القضائية.
- المدارس الثانوية للمساحة وتسجيل الأراضي وغيرها الكثير.

بلغت نسبة الطلبة المسجلين في التعليم الثانوي ٥٨,٥٢% خلال العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وهناك توجُّه للوصول بهذه النسبة خلال ٢٠١٣ إلى ١٠٠% لا سيما بعد إقرار قانون جعل التعليم الثانوي إلزامياً منذ عام ٢٠١٣.

من جانب آخر تجدر الإشارة إلى أن نسبة الطلبة المسجلين في التعليم الثانوي العام أعلى منها في التعليم المهني والتقني، حيث بلغ مجمل الطلبة المسجلين بالتعليم الثانوي العام ٢,٤٢٠,٦٩١ طالباً وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ مقابل ١,٨١٩,٤٤٨ طالباً وطالبة في التعليم المهني والتقني في نفس العام الدراسي. ولعلّ ذلك يعكس النظرة المجتمعية المميزة للتعليم الثانوي العام مقابل التعليم الثانوي المهني والتقني. (European Commission, P.145). ويعد بين الريف والمدينة من أبرز الصعوبات التي تواجه التعليم الثانوي بنعديه العام والمهني التباين.(Schwarz, 2011, 7)

❖ اتجاهات تطوير التعليم الثانوي في تركيا:

شهد هذا التعليم العديد من مشاريع التطوير، فيما يلي بعضها:

١- مشروع التعليم الثانوي: Secondary Education Project

شمل هذا المشروع التعليم الثانوي العام والفني والمهني بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية والبنك الدولي بهدف:

- إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والفني والمهني.

- مدّ التعليم الإلزامي حتى ١٢ سنة بدلاً من ٨ سنوات.
- تجديد المنهج.
- تدريب المعلمين وفقاً لاحتياجاتهم ولمتطلبات المنهج الجديد.
- توفير متطلبات التعليم الفعال من خلال تجهيز البيئات التعليمية المناسبة.
- تقديم المعلومات المهنية والتوجيهات اللازمة للتعلم مدى الحياة.

٢- مشروع متابعة الدراسة لخريجي التعليم الثانوي المهني والفني: Project for follow Study of Graduates of Vocational and Technical Secondary Education

بدأ هذا المشروع بصورة تجريبية منذ عام ٢٠٠٧، لمتابعة الخريجين من المدارس الثانوية المهنية والعامة والتقنية باستخدام تكنولوجيا المعلومات كذلك تحديد درجة تحقيق تلك المدارس لأهدافها. على العموم من أبرز الأهداف لهذا المشروع:

- تحديد وضع العمالة من خريجي المدارس الثانوية المهنية والتقنية منذ العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.
- متابعة الخريجين بصورة منهجية ورسمية.
- تعديل مناهج التعليم الثانوي العام والمهني والتقني، في ضوء نتائج دراسة الواقع.

٣- مشروع زيادة جودة التعليم المهني والتقني: Increasing the Quality of Vocational and Technical Education

يهدف هذا المشروع إلى تحسين نوعية التعليم المهني والتقني عن طريق تطوير المعرفة والمهارات بما يتوافق مع ضمان الجودة. يتوقع أن يكون المشروع قد أنجز خلال الفترة (٢٠١١-٢٠١٣) ويتم بالتعاون بين الحكومة التركية واللجنة الأوروبية. (European Commission in Turkey, 2011, 124)

٤- التعليم العالي:

يشمل التعليم العالي في تركيا العديد من المؤسسات التعليمية التي يمكن تصنيفها إلى:

- الجامعات.
- مدارس مهنية منتمية إلى وزارات حسب تخصصها.
- الكليات والأكاديميات الخاصة بالشرطة والجيش.

تعتمد سياسة قبول الطلبة فيها منذ عام ١٩٧٤ على امتحان قبول جامعي مركزي، إلى جانب الشهادة الثانوية.

منذ عام ١٩٨١ شهد التعليم العالي التركي تحولاً كبيراً تمثّل بتأسيس مجلس التعليم العالي الذي منح السلطة من أجل التخطيط وإدارة جميع مؤسسات التعليم العالي باستثناء كليات الشرطة والجيش، كذلك تم تحديد أجور الطلبة وكذلك السماح بإنشاء الجامعات الخاصة. (Fitzpatrick, F. Arhman and H. Esen, 2009, 23-24)

أما على صعيد الشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي فهي متعددة المستويات تتمثل فيما يلي: (Council of Higher Education in Turkey, 2010, 4-5)

- درجة المنتسبين: Associate Degree

يتم منح هذه الدرجة بنهاية برنامج يستمر لمدة سنتين دراسيتين في الجامعات والمدارس المهنية الثانوية وفي بعض برامج التعليم عن بعد.

- درجة البكالوريوس: Bachelors Degree

يتم منح هذه الدرجة بنهاية برنامج تعليمي يستمر لأربع سنوات في العلوم الإنسانية والقانون والاقتصاد، ولخمس سنوات كما في طب الأسنان والبيطرة والصيدلة، وبعد ست سنوات كما في تخصص الطب البشري. وتكون درجة البكالوريوس بالنسبة لبرامج الخمس والست سنوات موازية لدرجة الماجستير.

- درجة الماجستير Master Degree

يحصل الطالب على درجة الماجستير بعد سنتين على الأقل كما في الآداب (MA) أو ماجستير في العلوم (MS)، وقد يكون برنامج الماجستير مواد مع أطروحة أو بدون أطروحة.

- درجة الدكتوراه Doctorah Degree

يحصل عليها الطالب بنهاية برنامج يستمر ثمانية فصول تتضمن سبع دورات دراسية وامتحان كفاءة وأطروحة.

- شهادة الكفاءة في الفنون Proficiency in Art

يحصل عليها الطالب بعد ستة فصول على الأقل بعد أن يكون قد حصل على برنامج الماجستير بالفنون البصرية والتشكيلية، وتكون مؤهلة للحصول على الدكتوراه.

فيما يلي بعض أشكال مؤسسات التعليم العالي التركي:

- الكليات: Faculties

تقدم برامجها لمدة ٤-٦ سنوات وتنتهي بدرجة البكالوريوس في تخصص معين.

- مدرسة الدراسات العليا: Graduate School

تمنح درجات الماجستير والدكتوراه.

- مدارس بعد الثانوية: Post Secondary Schools

تختص برامج هذه المدارس بالجوانب المهنية، غالباً تستمر برامجها لأربع سنوات.

- مدارس الواجهة الزجاجية (مدارس المعاهد الموسيقية أو المسرحية): Conservatory Schools

يتم في هذه المدارس تدريب الفنانين للموسيقى والفنون المسرحية، يستمر برنامجها ٤ سنوات (ثمانية فصول).

- المدارس المهنية بعد الثانوية: Post Secondary Vocational Education

تهدف إلى تدريب القوى العاملة في مهن محددة، يستمر برنامجها التدريبي سنتين.

(Council of Higher Education in Turkey, 2010, 4)

أما لغة التعليم في مؤسسات التعليم العالي التركي فهي اللغة التركية، لكن هناك أيضاً لغات أجنبية فرنسية وانجليزية وإيطالية ويابانية، بعض الجامعات تستخدم ٣٠% من برامجها باللغة الإنجليزية.

بالنسبة لتمويل الجامعات الحكومية فيتم من الموازنة الحكومية، إضافة لما يصلها عبر رسوم الطلبة والمنشورات والمبيعات والممتلكات المنقولة وغير المنقولة.

الجدير ذكره أن هناك إقبالاً كبيراً على التعليم العالي التركي، حيث بلغ مجمل عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي خلال العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ /٣/ مليون طالباً في تركيا، ٣٩% منهم في مؤسسات التعليم العالي عن بعد و ٦١% في الجامعات التقليدية (وجهاً لوجه)، وبلغ عدد الطلبة الأجانب ٨,٧٢٠ طالباً. (Council of Higher Education in Turkey, 2010, 20)

أما اتجاهات تطوير التعليم العالي في تركيا في القرن الحادي والعشرين فكانت متنوعة، لا سيما بالتوجُه إلى نظام التعليم العالي القائم على سوق العمل وذلك بالتعاون بين مجلس التعليم العالي والبنك الدولي، تم تجسيد ذلك فعلياً خلال الخطة الخمسية العاشرة الممتدة من عام ٢٠٠٧-٢٠١٣، وتمثلت أبرز التوجُهات الاستراتيجية في هذه الخطة بالآتي: (World Bank, 2007, 5)

- زيادة فرص الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي.
- تطوير استراتيجيات التمويل بحيث تتم فيها مشاركة القطاع الخاص المنتفع من مخرجات التعليم العالي.
- تنويع نظام التعليم بطريقة مفتوحة ومرنة لجعل المؤسسات أكثر استقلالية ومقدرة على التكيُف مع الظروف المتغيرة.

- زيادة الربط بين مهارات الخريجين ومتطلبات التطور الاقتصادي والمحلي.
- تحسين وتوكيد الجودة في التعليم العالي فيما يخص المؤسسات والطلبة.
- التوسُّع بطلبة الدراسات العليا وبالأبحاث العلمية في الجامعات.
- تقديم الدعم للطلبة المحتاجين من أجل توفير متطلبات التعليم العالي.
- إعادة هيكلة مهام مجلس التعليم العالي بحيث يكون قادراً على الاستجابة لوضع المعايير والمتابعة والتخطيط.
- منح المؤسسات الاستقلال الإداري والذاتي، وتفعيل نظام المحاسبية.

❖ التعليم المفتوح في تركيا:

يهدف التعليم المفتوح في تركيا إلى توفير الفرص التعليمية المتكافئة لكل أفراد المجتمع، إلى جانب دعم التعليم الأساسي والثانوي.

يغطي التعليم المفتوح المستويات التعليمية التالية: (Ministry of National Education of Republic of Turkey, 2005, PP.35-36.)

١- المدارس الابتدائية المفتوحة: Open Primary Schools

تقدم هذه المدارس التعليم الابتدائي الإلزامي لمدة ٨ سنوات، وبذلك توفر فرصة متابعة التعليم الثانوي للطلبة حاملي شهادة التعليم الابتدائي لخمس سنوات قبل أن يتم تعديله ومدّه لمدة ٨ سنوات. بلغ عدد الطلبة المسجلين في هذا النوع من المدارس خلال العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ /٢٦٦٧٤٣/ طالباً وطالبة.

٢- التعليم الثانوي المفتوح: Open Education High Schools

تستقبل مدارس التعليم الثانوي المفتوح الطلبة غير القادرين على ارتياد مؤسسات التعليم النظامي لأيّ سبب كان. وخلال العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ شارك ٢٥٢٠٣٠ طالباً في فعاليات مدارس التعليم الثانوي المفتوح.

٣- المدارس الثانوية الفنية والمهنية للتعليم المفتوح: Open Education Vocational High Schools

تم تأسيس المدارس الثانوية المهنية المفتوحة لأول مرة خلال العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، بهدف تأمين فرص عمل مناسبة للأشخاص الذين أتمّوا التعليم الابتدائي ولم يتلقوا التعليم المهني لأي سبب من الأسباب، كذلك تقديم المهارات والمعارف المهنية لأولئك الذين لا يملكون فرصة ارتياد المدارس الثانوية.

خلال العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ بلغ عدد الطلبة المنتسبين لهذا النوع من البرامج ٦٢٧٤٣ طالباً في المدارس الثانوية المهنية المفتوحة.

منذ عام ١٩٨٢ تقوم الجامعة المفتوحة في الأناضول بتقديم الخدمات التعليمية، كانت البداية بتقديم برامج إدارة الأعمال والاقتصاد، منذ عام ١٩٩٣ بات هناك كلية إدارة أعمال وكلية اقتصاد، كذلك أصبح هناك برامج متعددة في شتّى التخصصات.

منذ البداية تؤمن جامعة الأناضول بضرورة توفير التعليم الذي يتمركز حول الطالب، واستجابة لذلك تم تصميم جميع المواد التعليمية بشكل يساعد المتعلم على التعلم الذاتي. تتألف المواد التعليمية من الكتب الدراسية وبرامج التلفزيون وخدمات الإرشاد الأكاديمي، ومؤتمرات عبر الفيديو والحاسوب والتطبيقات القائمة على شبكة المعلومات. كذلك يتم تقديم خدمة تزويد الطلبة بالاختبارات التجريبية ونظم دعم الطالب.

تعد جامعة الأناضول من الجامعات العريقة في العالم، وأول نظام تعليمي تفاعلي عبر التلفزيون في تركيا، اتجهت الجامعة منذ عام ٢٠٠٣ إلى تقديم البرامج التلفزيونية عبر شبكة المعلومات، وتعرف هذه الخدمة بـ (التلفزيون) في بوابة التعليم الإلكتروني والتعليم المفتوح، تهدف إلى تزويد الطلبة بفرص لمشاهدة البرامج التلفزيونية التعليمية على راحتهم من خلال إمكانية تخزينها والاحتفاظ بها على أجهزة الحاسوب الخاصة بهم. كذلك تقوم جامعة الأناضول بتقديم برامج تدريبية للخريجين في بيع التجزئة وإدارة المتجر وفي الهندسة والطيران، كذلك تقدم التدريب المهني لخريجي المدارس الثانوية العليا في وزارة العدل.

لجامعة الأناضول منذ تأسيسها مكاتب فرعية ومكتب مركزي مهمته تدقيق المعلومات إلى المكاتب الفرعية، بما يضمن تقديم أفضل الخدمات التعليمية لجميع الطلبة الذين يزداد عددهم بصورة مستمرة، ونذكر من هذه الخدمات الآتي:

- إصدار شهادة لوضع الطالب.
- توزيع الكتب المدرسية.
- منح وثائق بديلة عن الشهادات في حال فقدانها.
- تعديل المعلومات الخاصة بالطالب.
- تعليق الخدمة العسكرية لوضع الطالب.
- إصدار بطاقات الطلبة.

http://w2.anadolu.edu.t/en/aos/aos_tanitim/etkin/

❖ التعليم الخاص في تركيا:

تغطي المدارس الخاصة في تركيا مختلف مراحل التعليم بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وصولاً إلى التعليم العالي. بموجب قانون رقم ٦٢٥ تعمل هذه المدارس تحت مظلة وزارة التربية الوطنية. عموماً يمكن التمييز بين الأشكال التالية للمدارس الخاصة التركية:

- المدارس الخاصة التركية: وهي مدارس تقام من قبل أفراد أتراك الجنسية.
- المدارس الخاصة الأجنبية: تقام داخل تركيا من قبل سفارات ودول أخرى.
- المدارس الخاصة للأقليات: وهي مدارس ابتدائية وثانوية يتم افتتاحها من أجل الطلبة من غير المسلمين.
- المدارس الخاصة الدولية: تقام مثل هذه المدارس بالتعاون بين أفراد أو هيئات أجنبية وبين أفراد أو هيئات تركية، ويمكن للطلبة الأجانب ارتياد مثل هذه المدارس.

تعدّ الشهادات التي تمنحها المدارس الخاصة المشمولة بالقانون رقم ٦٢٥ مكافئة للشهادات الممنوحة من قبل المدارس العامة، أما بالنسبة لرسوم الطلبة فيتم تحديدها من قبل الحكومة، كذلك تطبق المدارس الخاصة المنهج المعمول به في المدارس العامة.

(Ministry of National Education, 2001, 13-14,20)

خامساً: إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة

تاريخياً بدأ التوجّه في تركيا إلى إعداد المعلمين أكاديمياً منذ منتصف القرن التاسع عشر، عندما تم تأسيس دور المعلمين لذلك. خلال القرن العشرين وتحديداً بعد إعلان جمهورية تركيا الديمقراطية العلمانية شهدت برامج إعداد المعلمين توسّعاً، حيث تم تأسيس مدارس المعلم الأساسي للمناطق الحضرية، ومدارس المعلم القروي للمناطق الريفية. (Taman, 2012, 81)

هذا يشير إلى أنّ التطور الذي حصل في إعداد المعلمين كان مبنياً على الاحتياجات الفعلية الميدانية سواء في التعليم الحضري أو التعليم القروي.

استمراراً لما سبق وخلال النصف الثاني من القرن العشرين شهد إعداد المعلمين في تركيا تحولات متعددة مثل:

- منذ عام ١٩٧٣ أوجب القانون الأساسي للتعليم الوطني إعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العالي.
- عام ١٩٨١ تم نقل مسؤولية إعداد المعلمين من وزارة التربية الوطنية إلى الجامعات المستقلة تحت إشراف مجلس التعليم العالي.

- بدءاً من عام ١٩٨٩ تم اشتراط الحدّ الأدنى في إعداد المعلم حصوله على شهادة البكالوريوس وبموجب ذلك تم إعادة هيكلة الكليات ذات السنتين في إعداد المعلمين لتصبح مدة برامجها ٤ سنوات.
- خلال العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩ و كذلك خلال العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ تم تعديل محتوى برامج إعداد المعلمين بالنسبة لجميع مراحل التعليم.
- منذ عام ٢٠٠١-٢٠٠٢ تم التوجُّه إلى برامج إعداد المعلمين عن بعد من خلال جامعة الأناضول المفتوحة خاصة بالنسبة لمعلمي اللغة الإنجليزية ومعلمي رياض الأطفال.
- خلال عام ٢٠١٠ كان هناك ٧٢ جامعة (سبعة منها خاصة والباقي عامة) لديها كليات تربية تقدم برامج مزدوجة صباحية ومسائية. (Tarman, 2012, 84)

على العموم يمكن التمييز بين الأشكال التالية من برامج الإعداد:

١- برامج إعداد المعلمين لأجل المرحلة ما قبل الابتدائية، وللمرحلة الابتدائية ومدرسي العلوم...، تنتهي هذه البرامج بدرجة البكالوريوس، مدتها أربع سنوات.

٢- برامج إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية (مثل معلم الرياضيات، معلم الفيزياء، معلم التاريخ...) تنتهي بشهادة الماجستير، مدتها خمس سنوات.

٣- كليات متخصصة بإعداد معلمين لمراحل التعليم العام بأشكاله الثلاثة (ما قبل ابتدائي-ابتدائي-ثانوي) تقدم برامج مثل برنامج إعداد معلمي الموسيقا وبرامج إعداد معلمي الرسم، وبرامج إعداد معلمي التصميم التكنولوجي...، تنتهي هذه البرامج بدرجة البكالوريوس، مدتها ٤ سنوات.

يتألف برنامج إعداد المعلمين على اختلاف تخصصاتهم من ثلاثة محاور رئيسية هي:

- الثقافة العامة وتشكل ١٥-٢٠% من المنهج.
- المجال التربوي ويشكل ٥٠-٦٠% من المنهج.
- الجانب المهني ويشكل ٢٥-٣٠% من المنهج.

صاحب السلطة النهائية في إقرار محتوى برامج إعداد المعلمين هو مجلس التعليم العالي. وتتمتع الجامعات بسلطات وصلاحيات بموجبها يمكن تغيير المنهج بنسبة ٢٥%.

من جانب آخر، يوجد في برامج إعداد المعلمين على العموم مواد اختيارية ومواد إجبارية، تبلغ نسبة المواد الاختيارية ١٤% في برنامج إعداد معلمي المرحلة ما قبل الابتدائية، و ١٠% في برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، و ١٨% في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية، وغالباً ما تنتمي

هذه المواد إلى محور الثقافة العامة. أما المواد الإلزامية فهي مشتركة بين مختلف برامج الإعداد وتنتمي إلى محور الجانب المهني، على أساس أنّ هناك مهارات أساسية مشتركة بين جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، ضرورية لنجاحهم المهني، تخضع برامج إعداد المعلمين لتعديلات مستمرة، ويتم نشرها على الموقع التالي: http://www.yok.gov.tr/egitim/.

بالنسبة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة:

قبل عام ١٩٩٠ كانت وزارة التربية الوطنية المعنية مباشرة وبصورة كلية عن تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة وتقديمها، لكن بعد ذلك وفي ضوء التوجه العالمي نحو منح المحليات صلاحيات أكبر في التعليم بما يساهم في تجويده وتحسينه لا سيما بعد ظهور المفهوم الجديد للتدريب وهو التنمية المهنية المستمرة التي في ضوئها تصبح المدرسة مكاناً للتعلّم والعمل بالنسبة للمعلمين. كلّ ذلك ساهم بمنح المحليات في تركيا على مستوى المدن والمدارس صلاحيات التخطيط للتدريب. وبات المعلم يحظى بأشكال متعددة من برامج التدريب بعضها يتم على مستوى المدرسة مثل تلك البرامج التدريبية المقدمة لسنة أو سنتين للمعلمين المتخرجين المرشّحين للتعيين في مهنة التعليم أو التدريس، ويعد نجاح المعلم بها شرطاً لتعيينه حيث يقوم بالتعليم في صفوف ذات أعداد صغيرة وبأجر أقل من أجر المعلم الرسمي، وبإشراف معلم خبير داخل المدرسة. كذلك من خلال الحلقات الدراسية التي تعقد ثلاث مرات سنوياً في المدرسة، ويعتبر حضور المعلمين فيها إجبارياً.

وبعض البرامج التدريبية يحظى بها المعلم على مستوى المحافظة، ويمنح إجازة ليتفرغ لها، ويتم تعويضه مادياً أيضاً (European Commission, 2011, 23-33) البعض الآخر من البرامج التدريبية أثناء الخدمة تتم على مستوى الجامعة لاستكمال الإعداد والتأهيل، وقد تتراوح مدتها من سنة إلى ثلاث سنوات. تجدر الإشارة هنا إلى أن بعض البرامج التدريبية أثناء الخدمة تقدم للمعلمين عن بعد.

على اختلاف هذه البرامج التدريبية، فإنها بالغالب تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١- استكمال النقص في الإعداد.

٢- تطوير الفعاليات والأنشطة المرتبطة بالثقافة المجتمعية.

٣- تحضير المعلمين لمناصب أعلى.

٤- تمكين المعلمين من مواكبة التطورات الحاصلة في المنهج.

٥- تحقيق أعلى درجات الاستخدام الفعّال للحاسب في التعليم والتدريب والخدمات الإدارية.

(Ministry of National Education, 2005, 92-93)

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تتعاون وزارة التربية الوطنية مع مجلس التعليم العالي ومع معهد الإدارة العامة لتركيا وفي الشرق الأوسط ومع المعهد التركي للإدارة الصناعية ومع مجلس الأبحاث والعلوم التركية من أجل تقديم البرامج المتنوعة والمتعددة التي يمكن أن تساهم في تحقيق هذه الأهداف، وبتطوير التدريب أثناء الخدمة بصورة مستمرة بما يوافق المعايير والاتجاهات العالمية بهذا الخصوص. (Ozer, 2004, 96)

مراجع الفصل الثاني:

1- Anadolu University, Open Education System http://w2.anadolu.edu.tr/en/aos/aos_tanitim/et/cin/
2- Bulut. S (2007), "Elementary School Curriculum Reform in Turkey," **in International Education Journal**, vol.8, No.1.
3- Council of Higher Education in Turkey(2010**), the Higher Education System in Turkey**, Istanbul, Council of Higher Education in Turkey .
4- Enka Schools(2012), **Enka Schools Curriculums Guides: Preschools**, Enkara, Enka Schools.
5- European Commission(2011), **Organization of Education System in Turkey 2010-2011**, European Commission.
6- Fitzpatrick, M, Arhman, F and Esen, H (2009), **Globalization and Education Policy in Turkey**, Istanbul, University of Illioniosat..
7- Free Encyclopedia, 2012
8- Free Encyclopedia, Education in Turkey
9- http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Turkey
10- Ministry of National Education of Republic of Turkey(2005), **Basic Education in Turkey Back round Report**, Ankara, Ministry of National Education.
11- Ministry of National Education(2001), **the Turkish Education System and Development in Education**, Istanbul, Ministry of National Education .
12- Ministry of National Education(2002), **Organization of the Ministry of National Education**, Istanbul, Ministry of National Education.
13- Ozer, B (2004), "In Service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000", in **Journal of in Service Education**, Vol.30, No.1.
14- Schwarz, I (2011), **Educational Governance in Turkey**, Iberhard Karls University.
15- State University(2012), **Turkey pre-Primary and Primary Education**, Net industries,.
16- Trman, B (2012), "Globalization and Challenges on Teacher Education in Turkey", **in Journal of International Arts and Sciences**, vol.3, No.17.
17- Unisco, **Development Pattern Policies on early childhood Care and Education in Turkey**, Turkey, Ministry of National Education, 2010.
18- World Bank(2007), **Higher Education Policy Study in Turkey**, Turkey, World Bank.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

نظام التعليم في ماليزيا

- لمحة عامة.

أولاً: تطور التعليم في ماليزيا.

ثانياً: الإدارة التربوية في ماليزيا.

ثالثاً: تمويل التعليم.

رابعاً: تنظيم التعليم في ماليزيا.

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

نظام التعليم في ماليزيا

- لمحة عامة:

تغطي ماليزيا مساحة قدرها ٦٦٣,٧٠٠ كم٢، وتتكون من منطقتين رئيستين هما ماليزيا الغربية – الاسم الشائع لها شبه جزيرة الملايو–جنوب تتكون من إحدى عشرة ولاية وتمتد جنوب وجنوب شرق الحدود مع تايلاند، ومن ماليزيا الشرقية التي تتألف من ولايتي صباح Sabah و ساراواك Sarawak حيث تقع في شمال غرب المنطقة الساحلية من جزيرة بورنيو. تتميز ماليزيا بغاباتها الاستوائية وبحقول الأرز وشجر المطاط وإنتاج زيت النخيل.(Ali,Fadzil and Kaur,2009, 2)

حصلت ماليزيا على استقلالها عن المملكة المتحدة عام ١٩٥٧ بعد أكثر من مئة وخمسين عام من الاحتلال، انضمت إليها سنغافورة Sinkafora وصباح وساراواك عام ١٩٦٣، بعد ذلك انفصلت عنها سنغافورة عام ١٩٦٥. http:llhome.hiroshima-u.ac.jalcicele-foruml87.pdf

إدارياً تتألف ماليزيا في الوقت الراهن من ثلاث عشرة ولاية وثلاثة أقاليم فيدرالية هي كوالولومبور Kwalulumpur وبوترا جايا Putrajaya وأبوان Abwan وهذه الأقاليم الثلاثة تتمتع باستقلال سياسي وإدارة ذاتية بدرجة أكبر من الولايات.

سياسياً يقوم الحكم في ماليزيا على النظام الملكي الدستوري المراعي للديمقراطية، يعين فيه الملك مجلس الوزراء (البرلمان الاتحادي) ويعد رئيس الوزراء رئيساً للحكومة الماليزية. تجدر الإشارة هنا إلى أن الاستقرار السياسي الذي تعيشه ماليزيا منذ الاستقلال يعود لعوامل متعددة مثل ائتلاف الأعراق المتعددة فيها بما يسمى الجبهة الوطنية منذ عام ١٩٧١. ومع تولي ماهاتير محمد Mahathir Mohammad رئاسة حكومة ماليزيا شهدت تطورات كبيرة سياسية واقتصادية وتعليمية تم تتويجها بالرؤية المستقبلية لماليزيا عام ٢٠٢٠ التي تسعى لجعل ماليزيا مع حلول عام ٢٠٢٠ المركز السياسي والتعليمي لشرق آسيا من خلال العمل على تحقيق التوازن بين المشاريع الاقتصادية والتطور العلمي والقيم التاريخية والثقافية والدينية مع التأكيد على أهمية التوحيد بين الشعوب المتنوعة داخلها.(Unesco,2005, 5)

يبلغ عدد سكان ماليزيا ٢٦,٦٤٠,٢٠٠ مليون نسمة، ٣٣% منهم دون عمر الخامسة عشر، ويتوقع أن يكون قد وصل عام ٢٠١٠ إلى ٢٨,٩٦ مليون نسمة، بمعدل زيادة سكانية ٢,٦% سنوياً، يعيش نحو ثلثي سكان ماليزيا في المناطق الحضرية، وما يقرب من ٨٠% منهم في جزيرة الملايو بصورة خاصة. http:llhome.hiroshima-u.ac.jalcicele-foruml87.pdf

أما المجتمع الماليزي فهو خليط من أعراق متعددة لعلّ من أبرزها الماليزيين الأصليين أو ما يعرف بال بوميبيوتيرا Buomeputera تبلغ نسبتهم ٦٥% من مجمل السكان، وهم: المهاجرون من أصل صيني تبلغ نسبته حوالي ٢٦% من مجمل السكان، ومهاجرون من أصل هندي تصل نسبتهم إلى ٧,٧%.

اقتصادياً، شهد الاقتصاد الماليزي تحولات نوعية، فبينما كان في الستينيات من القرن العشرين يقوم بالدرجة الأولى على الزراعة والسلع الأولية تحول ليكون من أكثر اقتصاديات العالم نمواً، وبات يقوم إلى جانب الزراعة على الصناعة لا سيما الصناعات الإلكترونية والكهربائية والتكنولوجية، وعلى الاستثمار في رأس المال البشري. ومع مطلع التسعينيات من القرن العشرين اتجهت ماليزيا في سياساتها الاقتصادية نحو الاقتصاد القائم على المعرفة كأساس للقدرة التنافسية والاقتصادية والسياسية، الأمر الذي انعكس على النمو الاقتصادي بصورة إيجابية حتى مرحلة ما قبل الأزمة الاقتصادية التي عاشها هذا الاقتصاد. بلغ معدل النمو الاقتصادي السنوي خلال التسعينيات حتى مطلع عام ١٩٩٨ ٩%، كان من أبرز عوامل هذا النمو توجه الاقتصاد نحو السوق من جانب وتدفق الاستثمار الأجنبي داخل ماليزيا بصورة مباشرة من جانب آخر، تراجع بعد ذلك ليعيش فترة ركود خلال الفترة ١٩٩٨-١٩٩٩ وتراجع بمقدار ٢,٢% عام ١٩٩٩ وتضخم مقداره ٧%، لكن تلك الأزمة لم تدم طويلا حتى عاود الانتعاش في الاقتصاد مرة أخرى مع مطلع الألفية الثالثة، قدر معدل النمو الاقتصادي عام ٢٠٠٤ بـ ٨,٥% سنوياً، تم إعطاء الأولوية الاقتصادية خلال المرحلة الجديدة من الانتعاش للصناعة لاسيما صناعة الوسائط التكنولوجية المتعددة، ولخدمة المعلومات عبر شبكة المعلومات أو ما يعرف بالتجارة الإلكترونية للبث الرقمي. (Unesco,2004, 5)

تمثل المنتجات الإلكترونية والمواد الكيماوية والصناعات التكنولوجية الصادرات الرئيسة في الاقتصاد الماليزي إلى جانب المواد البلاستيكية والأخشاب ومنتجات الصلب والمنتجات النفطي، أما الواردات فتقتصر على السلع الوسيطة مثل المستلزمات الصناعية مثل الصمامات والأنابيب. في نفس الإطار وكجزء من النمو الاقتصادي تم توفير ١,٦ مليون فرصة عمل خلال الفترة الممتدة ٢٠٠١-٢٠٠٥ ويتوقع أن يكون تم توفير ١,١ مليون فرصة عمل خلال الفترة ٢٠٠٦-٢٠٠٩ لاسيما لخريجي الجامعات. (Ali,Fadzil and Kaur,2009, 2)

أولاً: تطور التعليم في ماليزيا

يمكن تناول تطور التعليم في ماليزيا عبر خمس مراحل كما تناولتها العديد من المراجع، تتمثل بالآتي:

١- مرحلة ما قبل الاستقلال: (قبل عام ١٩٥٧)

خلال هذه المرحلة كانت ماليزيا تقع تحت سيطرة الاستعمار البريطاني، وآنذاك كان نظام التعليم الساري النظام البريطاني، وإلى جانبه ونتيجة لطبيعة المجتمع الماليزي متعدد الأعراق تم إنشاء المدارس الخاصة بالمجموعات العرقية وتم استخدام المناهج والكتب التي تلبي أهدافهم، وتم اعتماد اللغة الخاصة بهم كلغة أساسية للتعليم. أما المدارس المتوسطة بتلك الحقبة فكانت تضم طلبة من أعراق مختلفة الأمر الذي ساهم باندماجهم، بعضهم مع البعض الآخر.

خلال النصف الأول من خمسينيات القرن العشرين برزت عدة تقارير صدرت عن لجان متخصصة درست الواقع التربوي والتعليمي وقدمت عدة توصيات لتطويره، كان أبرز تلك التقارير تقرير بارنيس Barnes Report الصادر عام ١٩٥١، وتقرير فينيو Fenuw Report الصادر عام ١٩٥١، وتقرير عبد الرزاق الذي صدر عام ١٩٥٦، فساهمت هذه التقارير بالإصلاحات التعليمية التي شهدها التعليم في المرحلة اللاحقة.

٢- المرحلة الثانية: مرحلة ما بعد الاستقلال (١٩٥٧- ١٩٧٠)

تركزت جهود الإصلاح خلال هذه المرحلة على إنشاء نظام تعليمي وطني، وتم إعطاء الأولوية في إصلاح التعليم لسياسة التعليم الوطني كما أكد تقرير عبد الرزاق. في عام ١٩٦٠ صدر تقرير لجنة طالب الرحمن، وتضمن عدة توصيات مثلت الأساس لصياغة قانون التعليم لعام ١٩٦١ الذي أكد على ضرورة جعل اللغة الماليزية الوسيلة الرئيسة للتعليم على جميع المستويات التعليمية، وعلى أهمية اعتماد المناهج والامتحانات المشتركة.

٣- المرحلة الثالثة: مرحلة السياسة الاقتصادية الجديدة (١٩٧١- ١٩٩٠)

تميزت هذه المرحلة بالتوجه نحو تعزيز الوحدة الوطنية، فتم التأكيد على القضاء على الفقر بين جميع أطياف المجتمع الماليزي وأعراقه، والتوجه نحو إعادة هيكلة المجتمع، وتوفير الفرص التعليمية المتكافئة أمام الجميع من أجل تصحيح الخلل الاجتماعي الحاصل آنذاك، فأصبح هناك نظاماً تعليمياً موحداً بموجب توصيات لجنة مجلس الوزراء عام ١٩٧٩، كما شهد النظام التعليمي تغييرات متعددة، كان من أبرزها:

أ- جعل اللغة الماليزية اللغة الرئيسة للتعليم واللغة الإنجليزية لغة ثانية يجب أن تدرس في جميع مراحل التعليم، لكن رغم ذلك بقيت المدارس الابتدائية الحكومية (المدارس المعانة) التي تستخدم اللغة الصينية أو التاميلية كوسيلة للتعليم بما يتفق مع قانون التعليم لعام ١٩٦١.

ب- تم اعتماد مادة التربية المدنية كأساس لتعزيز شعور العزة الوطنية، وتنمية الشخصية عند جميع الطلبة.

ج- تم التركيز على التعليم المهني بصورة أكبر من أجل تخريج العمال المهرة.

ومع مطلع الثمانينيات من القرن العشرين تم التوسع أكثر في توفير الفرص التعليمية المتكافئة أمام الجميع، لا سيما في الأرياف حيث تم في هذا الإطار العمل على نشر المدارس الجاهزة لاستقبال الطلبة، وتقديم برامج الدعم التعليمية مثل القروض التعليمية والمدارس الداخلية والتلفزيون التربوي، كما تم تقديم المنح الدراسية الحكومية، وبرنامج الأغذية والصحة. هذا وتم إعادة هيكلة المدارس الابتدائية والثانوية من حيث المناهج، وأعيد صياغة الفلسفة التي تقوم عليها التربية الوطنية عام ١٩٨٨ باتجاه تعزيز التربية الوطنية المتكاملة التي تساهم بتحقيق النمو الجسدي والعاطفي والروحي والفكري عند الطلبة.

٤- المرحلة الرابعة: سياسة التطوير الوطني(١٩٩١- ٢٠٠٠)

خلال هذه المرحلة شهد التعليم على العموم والتعليم العالي على الخصوص تطورا كبيراً من حيث الكم والنوع، التي تمثلت بالعديد من التشريعات والقوانين مثل:

(١) قانون مؤسسات التعليم العالي الخاص لعام ١٩٩٦ بهدف جعل ماليزيا مركزاً للتفوق التعليمي في العالم.

(٢) قانون المجلس الوطني للتعليم العالي لعام ١٩٩٦ بهدف تحديد السياسات وتطوير التعليم العالي.

(٣) قانون صندوق التعليم العالي للمؤسسات الوطنية بهدف توفير المزيد من فرص الوصول للتعليم العالي بمنح القروض الطلابية وتمويل المشاريع.

(٤) قانون الجامعات والكليات الجامعية لعام ١٩٩٦ الذي هدف إلى منح الجامعات العامة المزيد من الاستقلالية على المستوى الإداري والمالي، وفي تجديد برامج التميز التربوي.

(٥) قانون المجلس الوطني للاعتمادية الذي هدف إلى تأكيد وضمان معايير أكاديمية عالية المستوى، وضمان جودة عالية في تقديم التعليم العالي الخاص.

٥- المرحلة الخامسة: سياسة الرؤى الوطنية (٢٠٠١-٢٠١٠)

مع مطلع القرن الحادي والعشرين تعاظمت التحديات التي تواجه ماليزيا مثل تحديات العولمة وتحرير الاقتصاد وتداول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطويرها، الأمر الذي تطلب تطوير الاقتصاد ليكون قائماً على المعرفة، وقادراً على الاستجابة لتحديات القرن الحادي والعشرين. على هذا النحو اتجه نظام التعليم الوطني لتقديم برامج تهدف إلى تطوير المواطنين كي يكونوا على دراية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويمتلكون المهارات الأساسية اللازمة للقراءة والكتابة، والمهارات المهنية، والقيم الأخلاقية الحميدة. كما تم إدخال تعديلات على

السياسة التعليمية والتشريعات بما يساهم بتوفير البيئة التي تكفل تقديم تعليم للجميع فصدر بهذا الخصوص قانون التعليم لعام ١٩٦٩ وتعديلاته لعام ٢٠٠٢ التي تضمن تقديم التعليم الابتدائي الإلزامي بدءاً من عام ٢٠٠٣، إلى جانب إصلاحات أخرى متعددة مثل:

(١) برنامج التوجيه والإرشاد الذي بموجبه يتم توفير مرشد لكل خمسين طالباً.

(٢) تعليم العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية.

(٣) تقديم معونات مادية للطلبة المنحدرين من أسر دخلها الاقتصادي منخفض.

(٤) الأخذ بنظام التعليم المجاني كدعم للطلبة المحتاجين في المدارس الابتدائية لمدة (٤-٦) سنوات، وهم الطلبة الضعاف باللغة الماليزية والإنجليزية والرياضيات والعلوم.

(٥) تم إدخال المواضيع المهنية في المدارس الثانوية بدءاً من عام ٢٠٠٤.

(٦) البدء بإدخال برامج التعليم العالي لإعداد المعلمين بما يضمن الوصول لنسبة ٥٠% من المعلمين المعدين إعداداً عالياً من أجل المدارس الابتدائية والثانوية في عام ٢٠١٠.

(٧) إنشاء وزارة للتعليم العالي عام ٢٠٠٤. (Ministry of Education, 2007, pp.13-16)

من جانب آخر التزمت ماليزيا على أرض الواقع بتوفير التعليم للجميع، وتمكين الجميع من ذكور وإناث لإتمام التعليم الابتدائي الذي بلغت نسبة التحاق الطلبة فيه عام ٢٠٠٣ ٩٨,٤٩% وسعت وزارة التربية لرفع هذه النسبة إلى ١٠٠% عام ٢٠١٠ لاسيما بعد إقرار إلزامية التعليم في هذه المرحلة. كما التزمت الحكومة بتقديم التعليم الثانوي لكل الطلبة، حيث ارتفعت نسبة التحاق الطلبة بالتعليم الثانوي ٧٣,٥٢% عام ٢٠٠٣ مقابل ٥٥,٧٤% عام ١٩٩٣. كذلك الأمر بالنسبة للتعليم ما بعد الثانوي والعالي ارتفعت نسبة الملتحقين به لتصل إلى ١٨,٧% عام ٢٠٠٣ مقابل ٥,٩% عام ١٩٩٣. وهذا ينسجم مع توجه التعليم العالي نحو تطبيق الأسس الديمقراطية المتمثلة بإتاحة فرص متابعة التعليم للجميع مدى الحياة. (Ministry of Education, 2003, 6)

ثانياً: الإدارة التربوية في ماليزيا

الإدارة التربوية في ماليزيا مركزية، يتألف الهيكل الإداري فيها من أربع مستويات على المستوى الفيدرالي، ومستوى الولاية، والمنطقة التعليمية والمدرسة، فيما يلي سيتم تناول كل مستوى منها بشيء من التفصيل.

١- الإدارة التربوية على المستوى الفيدرالي:

تتمثل هذه الإدارة بوزارة التربية برئاسة وزير التربية، وهو عضو من أعضاء مجلس الوزراء، مسؤول عن تنفيذ السياسات التعليمية وإدارة التعليم، يساعده نائبان. تعد وزارة التربية مسؤولة عن

صياغة المبادئ التوجيهية للسياسة التعليمية الخاصة بالتعليم ما قبل الجامعي، وترجمة السياسات التعليمية في خطط ومشاريع وبرامج وأنشطة إلى جانب تنسيق عملية تنفيذها، كذلك تقوم بتوصيف الامتحانات والمناهج الدراسية للمدارس.

الجدير ذكره أن عملية صنع القرار لا تتم في وزارة التربية من قبل شخص واحد فيها لكن من خلال لجان غالباً ما تكون برئاسة الوزير، تتخذ قراراتها بصورة تشاركية، وهذه اللجان تعمل في تخصصات متعددة، مثل التخطيط والمنهج والتنمية المهنية للمعلمين. (Ministry of Education, 2004,p.6.)

٢- الإدارة التربوية على مستوى الولاية:

تجسدها مديريات التربية في كل الولايات، تعد زراع وزارة التربية، وهي مسؤولة عن تنفيذ السياسات والخطط والمشاريع على مستوى الولاية، وعن تقديم التغذية الراجعة للوزارة حول التخطيط الشامل.

٣- الإدارة التعليمية على مستوى المناطق:

تتم إدارة التعليم في ماليزيا على مستوى المناطق من خلال مكاتب التربية الموجودة في كل منطقة تعليمية District Education Office ، تم إنشاؤها منذ عام ١٩٨٢ على امتداد ولاية ميلاكا Melaka وتيبوتوري الفيدرالية Federal Tebotory. تعد هذه المكاتب صلة الوصل بين مديريات التربية الموجودة في كل ولاية من جانب والمدارس التابعة لها من جانب آخر، حيث تقوم بالإشراف على أداء المدارس، وتقدم التقارير بهذا الشأن للمديريات المعنية.

٤- الإدارة التعليمية على مستوى المدارس:

تقع مسؤولية إدارة المدارس مباشرة على عاتق المدير الذي يعد القائد الإداري والتعليمي داخل المدرسة، إلى جانب مدير المدرسة يوجد مساعد إداري مهمته مساعدة المدير في الإدارة الجيدة والسليمة للمدرسة، وفي التخطيط للجدول الزمني، وفي الحسابات والموارد، وفي خطط عمل المعلمين، وفي إدارة شؤون الطلبة، وبتوفير الجو الصحي والتغذية والاتصال الفعال مع أولياء الأمور، ومع المجتمع المحلي. إلى جانب معاون المدير يتم تعيين معلم أول في كل تخصص على مستوى المدرسة، كذلك الأمر يوجد مشرفون يتابعون الإشراف على انضباط الطلبة، وسير العملية التعليمية، وتوجد أيضاً رابطة الآباء والمعلمين المسؤولة عن التنسيق بين المدرسة وأولياء الأمور. (Unesco,2012, 3-4)

أما التعليم العالي فيتبع مباشرة في إدارته إلى وزارة التعليم العالي منذ عام ٢٠٠٤، لعل من أبز المهام المناطة بهذه الوزارة وضع الخطط الاستراتيجية، وخطط التعليم النظامي. ينبثق عنها وكالة الكفايات الماليزية Malaysian Qualification Agency وهذه الوكالة تهدف إلى رفع

جودة التعليم العالي الماليزي وتمكينه من الاستجابة لمتطلبات التنمية في المجتمع. أما مهامها فتتمثل بوضع نظام موحد للكفايات على أسس وطنية تشمل كل مؤسسات التدريب والتعليم العالي من كليات وجامعات، والمؤسسات والتنظيمات المهنية إلى جانب مختلف المؤسسات الأخرى التابعة للقطاع العام والخاص في ماليزيا.(Unesco, 2011, 7)

ثالثاً: تمويل التعليم

مسؤولية تمويل التعليم في ماليزيا تقع على عاتق الحكومة المركزية التي تقوم بتقديم تعليم مجاني خلال مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، وبدعم التعليم الجامعي الحكومي. بلغ معدل الإنفاق الحكومي على التعليم عام ٢٠٠٣ ٢٢,٧% من مجمل الموازنة العامة، مقابل ٢٠% منها عام ٢٠١١، يذهب ٣٨,٣% منها للتعليم العالي والباقي للتعليم ما قبل الجامعي التي تشكل ٩٥% من مجمل نفقاته. وفقاً لهذا الإنفاق تعد ماليزيا في مقدمة الدول عالمياً في الإنفاق على التعليم.

إلى جانب ما يتم تقديمه في الموازنة العامة للتعليم العام تقوم الحكومة كذلك بتقديم منح خاصة للطلبة المنحدرين من أسر فقيرة سيما في الحلقة الأخيرة من التعليم الثانوي، من أهم تلك المنح الآتي: (Unesco, 2011, 12)

- المنح الفيدرالية.
- منح الكتب المدرسية.
- المنح الرياضية.
- منح حكومة الولايات.
- المنح الدراسية من المنظمات الحكومية الرسمية.

أما التعليم العالي، فتبلغ نسبة الدعم المقدمة من الحكومة من مجمل الموازنة الخاصة بهذا التعليم ٩٠% في حين تحصل مؤسسات هذا التعليم على ١٠% من مجمل نفقاتها من مصادر متعددة مثل الرسوم والمشاريع ومن خلال التسويق لمنتجاتها.

وبموجب قانون عام ١٩٩٦ الذي منح الجامعات الحكومية مزيداً من الاستقلالية الإدارية والمالية بهدف تحقيق التميز بهذا التعليم اتجهت الجامعات نحو البحث عن مصادر متعددة إضافية في التمويل مثل الدخول في مشاريع تجارية، وعقد الشراكات، وامتلاك أسهم الاستثمار، وتأجير الأبنية، وتوسيع نسب التحاق الطلبة فيها ورفع الرسوم.

وفي السياق نفسه، تم إنشاء الصندوق الوطني للتعليم العالي عام ١٩٩٧ بموجب قانون مجلس التعليم العالي الوطني لعام ١٩٩٧، الذي هدف إلى تقديم المساعدة المالية للطلبة على شكل قروض من أجل دفع الرسوم ونفقات التعليم والمعيشة أثناء الدراسة. شهدت هذه القروض

بعد عام ٢٠٠٠ توسيعاً لتشمل الطلبة في الجامعات الخاصة أيضاً. إلى جانب هذه الجهود قدمت الحكومة أيضاً نظام الادخار الذي يشجع الأطفال على ادخار الأموال منذ الطفولة بهدف تأمين مصاريف التعليم العالي المستقبلي لهم.(Lingam, 2007, 23)

رابعاً: تنظيم التعليم في ماليزيا

ينطلق التعليم الماليزي من فلسفة رصينة تم صياغتها عام ١٩٨٨، تعتبر " التعليم في ماليزيا جهد مستمر باتجاه تطوير إضافي لقدرات الأفراد وإمكاناتهم بأسلوب شمولي ومتكامل من أجل إنتاج أفراد متوازنين فكرياً وروحياً وعاطفياً وجسدياً، ومنسجمين انطلاقاً من الإيمان الراسخ بالله تعالى، وانتاج مواطنين ماليزيين واسعي الاطلاع وكفوئين يمتلكون معايير أخلاقية عالية، ومسؤولين ومتمكنين من تحصيل مستوى عال من الرفاه الشخصي والقادرين على المساهمة في تحسين العائلة والمجتمع والأمة بصورة عامة" (Jamil and others, 2012, 87)

وفي إطار تجسيد هذه الفلسفة على أرض الواقع تم صياغة مجموعة من الأسس المميزة للتعليم الماليزي تتحدد بالآتي:

١- توفير التعليم للجميع.

٢- تقديم التعليم والتدريب بصورة مستمرة مدى الحياة.

٣- يتبع التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي لوزارة التربية، بينما يتبع التعليم ما بعد الثانوي لوزارة التعليم العالي.

٤- إلزامية التعليم الابتدائي ومجانية التعليم لمدة ١١ سنة شاملة التعليم الابتدائي والثانوي.

٥- تطوير إمكانات الأفراد بصورة مستمرة ومتكاملة.

٦- تربية الإبداع وتنميته، وتحقيق جودة التعليم وفق المعايير العالمية.

٧- توحيد ثقافة التعليم الماليزية لتمكين الخريجين من العمل في بيئة عالمية من عصر المعلومات والمعرفة.(Ministry of Education, 2012, 1.5)

الملاحظ أن هذه الأسس تترجم الفلسفة التي يقوم عليها المجتمع الماليزي بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وعن تلك المبادئ تنبثق العديد من الأهداف العامة للتعليم الماليزي لعل من أهمها الآتي: (Unesco, 2011, 2-3)

١- تزويد الطلبة بالمهارات الذهنية والنفسية الحركية، والوجدانية الأساسية بأسلوب شمولي متكامل لإنتاج أفراد متوازنين ذهنياً وبدنياً وعاطفياً وروحياً.

٢- غرس الوعي الوطني وتنميته من خلال تعزيز الأفكار والقيم والطموحات والولاءات المشتركة بهدف تشكيل الوحدة الوطنية والهوية الوطنية في مجتمع متعدد الأعراق.

٣- إنتاج القوى البشرية ذات المهارات الأساسية اللازمة لتطوير الاقتصاد الوطني.

٤- غرس الأخلاق والقيم المرغوبة في الطلبة، وتحقيق رقيهم الشخصي والنمو الجمالي وتنمية إحساسهم بالمسؤولية وبكونهم منضبطين، وتمكينهم تدريجياً من المشاركة بصورة فعالة في بناء الأمة.

ويتم العمل على تحقيق هذه الأهداف العامة عبر السلم التعليمي بكافة مراحله، التي سيتم تناولها وإلقاء الضوء على أبرز خصائصها وفق ما يلي:

١- مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي: Pre School Education

تشمل هذه المرحلة حلقتين، مراكز الرعاية المبكرة للأطفال Early Child Care Education ، ورياض الأطفال Kindergarten .

أ- مراكز الرعاية المبكرة للأطفال:

تستقبل الأطفال من الولادة إلى عمر ٤ سنوات، وهي إما حكومية أو خاصة، يتراوح عدد الأطفال في الصف الواحد (٤-١٠) أطفال وفقاً لمكان وجود هذه المراكز التي يمكن أن تكون في بناء مستقل أو ملحقة بأماكن العمل، وقد تكون في المنازل. لكن على تنوع أشكال هذه المراكز تتطلب أن يتم تسجيلها في إدارة الخدمة المجتمعية Department of Social Welfare، تحت إشراف وزارة تنمية المجتمع والأسرة والمرأة Ministry of Women Family and Community Development MWFCD) (المسؤولة عن مراكز الرعاية المبكرة للأطفال في المدن والأرياف. تهدف هذه المراكز إلى تحقيق الرعاية الجيدة للأطفال، وتعمل على تقديم ما يتطلبه ذلك من مختلف الخدمات، تلتزم بتقديم المنهج الموضوع على مستوى الوزارة، الذي يشجع المشاركة الفعالة.(Department of Education, 2012, 8)

منذ عام ٢٠٠٦ تم اعتماد برنامج جديد في مراكز الرعاية المبكرة للأطفال يعرف ببرنامج بيرماتا للتربية والرعاية المبكرة للأطفال، يهدف هذه البرنامج إلى تقديم تربية ورعاية جيدة متكاملة للأطفال وبما ينسجم مع احتياجات المجتمع المحلي، ممن هم أقل من ٥ سنوات، ويأخذ بالنهج الشمولي التكاملي القائم على المجتمع من خلال مايتم تقديمه من خدمات رعاية للأطفال وبرامج دعم لأولياء الأمور وخدمات صحية واستشارية لمساعدة المجتمع وتنمية الوعي الصحي، كذلك يتم توفير مكتبة ومركز للموارد المجتمعية وخدمات لغوية تكون متاحة للجميع. (Unesco, 2011, 10-11)

ب- رياض الأطفال:

تستقبل الرياض الأطفال ضمن الفئة العمرية (٤-٦) سنوات، وهي مرحلة غير إلزامية، شهدت منذ التسعينيات من القرن العشرين تطورات متلاحقة تصب في توجه وزارة التربية نحو توفير فرص التعليم للجميع بغض النظر عن الدين والعرق والإمكانات المادية والخصائص الاجتماعية.

مع مطلع عام ١٩٩٢ قامت وزارة التربية بإلحاق دور رياض الأطفال بالمدارس الابتدائية كمشروع تجريبي ثم تعميمه بعد ذلك على كافة أنحاء البلاد. وبموجب قانون عام ١٩٩٦ باتت هذه المرحلة جزءاً من النظام التعليمي، يتم تقديمه مجاناً للأطفال داخل الرياض الحكومية، كما يحصل الأطفال فيها على وجبات غذائية، لكن الأولوية في تسجيل الأطفال تمنح لأبناء الدخل المحدود. (Ministry of Education in Malaysia, 2004, 4)

أما الأهداف التي تسعى رياض الأطفال إلى تحقيقها فتتمثل بالآتي: (Unesco, 2011, 11)

١. تنمية المحبة لدى جميع الأطفال تجاه وطنهم.
٢. اكتساب الأطفال للقيم الأخلاقية.
٣. اكتساب الأطفال لمهارات التواصل الأساسية.
٤. احترام اللغة الوطنية والتمكّن من استخدامها.
٥. استخدام الأطفال للغة الإنجليزية كلغة ثانية.
٦. تشجيع الأطفال على حب الاطلاع، وتنمية الإبداع لديهم، وتعزيز تزوقهم للجمال وتقديره.
٧. تمكين الأطفال من اكتساب القيم النبيلة والتمرّس عليها.
٨. تنمية مهارات التفكير الأساسية عند الأطفال من خلال الإثارة والتشويق واستخدام الحواس.
٩. النظر للأنشطة الجسدية كأساس للصحة الجيدة.

الملاحظ على هذه الأهداف شمولها لمختلف جوانب الشخصية من معرفية ووجدانية وبدنية واجتماعية وفكرية إبداعية، إلى جانب تركيزها على تعليم الأطفال المهارات الأساسية في تعليم اللغة من قراءة وكتابة، وهذا الأمر ينعكس فعلاً على مخرجات هذه الرياض. فحوالي ٩٠% من خريجيها يعرفون القراءة والكتابة. هذا إلى جانب تركيز هذه الأهداف على البعد الوطني عند الأطفال من خلال العمل على إكسابهم الحب والتقدير لوطنهم، وتمكنهم من لغتهم الوطنية.

أما المنهج المتبع فهو مركزي تفرضه وزارة التربية منذ عام ٢٠٠٣ على جميع الرياض العامة والخاصة التي يجوز لها تطبيق منهج إضافي لكن بعد أن توافق عليه وزارة التربية.

وفقاً لما أشارت إليه اليونسكو في تقريرها الصادر عام ٢٠١١، تعتمد رياض الأطفال الماليزية ثلاثة اتجاهات في التعليم هي:

- التعليم من خلال اللعب.
- الاتجاه الشمولي التكاملي في التعليم.
- مدخل السماتيك Thematic الذي يركز على تقديم المفاهيم بصورة مبسطة للأطفال.

أما فعاليات اليوم التعليمي في الروضة فتتوزع إلى أنشطة صفية وأنشطة جماعية وأنشطة حرة، إلى جانب تخصيص وقت من أجل الطعام. كما ويشترط في البرنامج أن يتضمن على الأقل ساعتين أسبوعياً من أجل اللغة الوطنية، وساعتين أسبوعياً للتربية الدينية الإسلامية، يمتد اليوم التعليمي لثلاث ساعات ونصف الساعة، يذهب الأطفال إلى الروضة خمسة أيام في الأسبوع.(Unesco, 2011, 14)

تحظى رياض الأطفال على العموم باهتمام الحكومة في ماليزيا، تجسد خلال الألفية الثالثة على أرض الواقع من خلال عدة إجراءات تمثلت بالآتي:(Ministry of Education in Malaysia,2010 2)

- إطفاء الطابع المؤسساتي على التعليم ما قبل المدرسة.
- توفير التعليم للجميع ضمن الفئة العمرية (٥—٦) سنوات.
- رصد برامج الرياض، وتقويمها، وتطويرها بصورة مستمرة.

كل هذه الجهود انعكست بصورة إيجابية على نسب الأطفال ضمن الفئة العمرية (٤-٦) سنوات المسجلين في الأرياف، فبلغت عام ٢٠١٠ /٧٢%/ في حين ارتفعت عام ٢٠١٢ إلى ٨٧%.(Almasen, 2012, 5)

٢- المرحلة الابتدائية: Primary Education

التعليم الابتدائي في هذه المرحلة مجاني، ومنذ عام ٢٠٠٣ بات إلزامياً أيضاً، يستقبل من عمر سبع سنوات، مدته ست سنوات من الصف الأول حتى الصف السادس، يُصنَّف في مستويين، المستوى الأول يضم الصفوف الثلاثة الأولى (من الصف الأول حتى السادس) والمستوى الثاني يضم الصفوف الثلاثة الأخيرة (من الصف الرابع حتى الصف السادس)، ومنذ عام ١٩٩٢ ينتقل التلاميذ بصورة آلية من صف لآخر. (Department of Education in Malaysia, 2012, 6)

من جانب آخر، في ضوء طبيعة المجتمع الماليزي متعدد الأعراق، ورغم إدارته المركزية لا نجد شكلاً واحداً للمدارس الابتدائية الحكومية، إنما يوجد ثلاثة أشكال شائعة لها هي:

- مدارس المالي (الماليزية) الابتدائية الوطنية: National Malay Primary Schools

في هذه المدارس لغة التعليم الأساسية هي اللغة الوطنية (لغة الملايو)، وتدرس فيها اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

- المدارس الابتدائية الصينية: Chines Nationality Primary Schools

تختلف هذه المدارس عن المدارس السابقة أن لغة التدريس فيها اللغة الصينية على اعتبارها خاصة بالتلاميذ من أصول صينية، بينما تشكل اللغة الوطنية (لغة الملايو) اللغة الثانية فيها.

- المدارس الابتدائية للهنود (التاميل): Tamil Nationality Primary Schools

هذه المدارس خاصة بالطلبة من أصل هندي، لغة التعليم الرئيسة فيها اللغة التاميلية وهي لغة الهنود، في حين تشكل اللغة الوطنية (المالية) مادة إلزامية.

http:llwikipedia.Education_in_ Malaysia

على تعدد أشكال هذا التعليم غير أنه ينطلق من مجموعة من المبادئ الأساسية التي تتمثل بالآتي:(Ministry of Education in Malaysia, 2004, 5)

١- أن تعليم اللغة الوطنية (لغة الملايو) إلزامي في جميع المدارس.

٢- المنهج إلزامي ومشترك بين جميع المدارس الابتدائية على تعدد أشكالها ما عدا مواضيع اللغة.

٣- اللغة الصينية هي لغة التعليم الأساسية في المدارس الصينية.

٤- اللغة التاميلية هي لغة التعليم الأساسية في المدارس الهندية.

٥- يجب تدريس لغات السكان الأصليين في المدارس الوطنية في حال توافر فيها على الأقل ١٥ طالب من نفس العرق في المدرسة.

٦- توفير الفرص التعليمية أمام الجميع بصورة متكافئة بغض النظر عن العرق أو الحالة الاجتماعية أو المكان.

ومن هذه المبادئ تم وضع الأهداف الخاصة بالتعليم الابتدائي التي يسعى لتحقيقها عند الطلبة المتمثلة بما يلي:

- تمكين التلاميذ من اللغة الوطنية المعمول بها في البلد.
- إكساب التلاميذ المهارات الأساسية في اللغة مثل مهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
- اتقان المهارات الحسابية والقدرة، على استخدامها في الحياة اليومية.
- إكساب التلاميذ القدرة على البحث عن المعارف والحصول عليها.
- الحساسية تجاه البلد والآخر.
- تنمية الكفايات الإدارية عند الطلبة ومهاراتهم الشخصية.
- اكساب التلاميذ مهارات الدراسة.
- اكساب التلاميذ الاتجاه الإيجابي نحو الاهتمام بالصحة البدنية.

- الاستمتاع بالمشاركة في الأعمال الخيرية وبالفعاليات الثقافية والترويحية بما يتفق مع ثقافة البلد.
- تنمية الاعتقاد بالله تعالى عند التلاميذ والإيمان به.
- تكوين المواطن الصالح.
- تنمية الإبداع والمواهب وتشجيع التميز ورعايته.
- اكتساب القيم النبيلة وممارستها في الحياة العملية.

الملاحظ على هذه الأهداف أنها محددة ووظيفية، تعكس خصوصية المجتمع الماليزي المتنوع ومتطلباته، لا سيّما ما يتعلق باللغات القومية إلى جانب الاهتمام باللغة الوطنية، كذلك تعكس هذه الأهداف رغبة الحكومة الماليزية بالتميز في العالم من خلال تركيزها على الإبداع والتميز والابتكار، وعلى مهارات البحث والتقصي وغرس روح التطوع والمبادرة عند التلاميذ، إلى جانب التركيز على البعد الروحي عند التلاميذ والوطني والأخلاقي وهو ما يصب فعلا في تكوين الشخصية المتكاملة على أرض الواقع.

تعمل ماليزيا في إطار تطبيق التعليم الابتدائي على توفير البيئة المواتية لجميع الأطفال ضمن الفئة العمرية (٧-١٢) سنة، بمن فيهم الموجودون في المناطق النائية، من خلال توفير البنية التحتية اللازمة، من مدارس ومقاعد، ودعم احتياجات الفقراء بتوفير الكتب مجاناً، وتقديم القروض التعليمية والسكن في المدارس الداخلية، وتقديم برامج الحليب فضلاً عن تقديم نظام متكامل من الأغذية. (Unesco,2009, 2)

أما المنهج المتبع في هذه المرحلة فهو منهج إلزامي بجميع مواده على مستوى كل المدارس، يركز على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. تم تطبيق هذا المنهج لأول مرة عام ١٩٨٣ بصورة تدريجية وصولاً لتعميمه عام ١٩٨٨، وتم بناؤه في ضوء الأهداف العامة لهذه المرحلة والفلسفة التربوية التي تقوم عليها. (Unesco,2010, 15-16)

ومنذ عام ٢٠٠٩ تم التوجه إلى إعادة هيكلة المنهج بما يلبي التحديات التي تواجه التعليم الماليزي، فتم الأخذ بالمنهج الشمولي للتعلم الابتدائي Integrated Curriculum for Primary Schools، يتم التركيز في الصفوف الثلاثة الأولى منه على تقوية وتطبيق المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وامتلاك المهارات المركبة والمهارات ما قبل المهنية والشخصية، وعلى اكتساب الطلبة للقيم والمواقف. تم البدء بتطبيق المنهج الجديد بصور تدريجية مع مطلع عام ٢٠١١ في المستوى الأول من المرحلة الابتدائية، ويتوقع أن يتم تعميمه على كامل صفوف هذه المرحلة خلال العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

يتألف المنهج الجديد من ثلاث كتل من المواد، تشمل الآتي: (Unesco 2011, 18)

أولاً- المواد الأساسية المحورية: وتضم:

- اللغة الوطنية
- اللغة الإنجليزية.
- اللغة الصينية.
- اللغة التاميلية.
- الرياضيات.
- الديانة الإسلامية.
- الرياضة.
- التربية الصحية.

ثانياً- مواد السيماتيك وتضم:

- الفنون البصرية.
- الموسيقا.
- العلوم والتكنولوجيا.

ثالثاً- المواد الاختيارية: وتضم

- لغة إضافية (لغة عربية أو يابانية أو ألمانية.....).
- الاجتماعيات.

لعل أبرز ما تميز به المنهج الجديد عن سابقه فرضه اللغة الإنجليزية كلغة أساسية ومحورية في الحلقة الأولى على جميع المدارس الابتدائية بما فيها المدارس الصينية والتاميلية، وهذا يتفق مع المكانة الرفيعة التي تحتلها هذه اللغة داخل المجتمع الماليزي فهي تعتبر لغة التجارة والتداول في المجتمع، هذا إلى جانب إقرار مواد اختيارية بما يساهم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتلبية اهتماماتهم، لا سيّما المتعلقة بتعلم لغات جديدة.

إلى جانب ما سبق، ورغم الانتقال الآلي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية من صف لآخر غير أن التقويم المستمر يشكل ركناً أساسياً في التعليم الابتدائي، وله عدة أشكال:

(١) التقويم القائم على المدرسة:School Based Assessment

يتم هذا التقويم خلال العام الدراسي من قبل المعلم بهدف تعرف درجة تمكن الطلبة من المهارات الأساسية، وتقديم التغذية الراجعة لهم بصورة مستمرة.

(٢)التقويم بنهاية المرحلة الابتدائية: End Primary Assessment Test

يركز هذا التقويم بصورة رئيسة على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وفي المدارس الوطنية التربية الإسلامية، كما يشمل اللغة الوطنية ولغة المدارس الصينية أو التاميلية، واللغة الإنجليزية والرياضيات. وفي المدارس الصينية والتاميلية يتم اختبار الطلبة بنهاية المرحلة الابتدائية باللغة الوطنية حيث يتوجب عليهم الحصول على مستوى معين بالاختبار يدل على تمكنهم فيها بما يساعدهم على متابعة التعليم وفقه في المرحلة اللاحقة. وفي حال تعثر التلاميذ بالوصول إلى المستوى المطلوب يتوجب عليهم ارتياد برنامج لسنة واحدة يسمى صف الانتقال Transition Class حيث تقدمه المدارس الثانوية الحكومية، يستقبل خريجي المدارس الصينية والتاميلية

(٣) امتحانات المستوى الأول: Level- One- Assessment

تم البدء بهذا النوع من الامتحانات منذ عام ١٩٩٦، يهدف إلى تسريع التلاميذ المتفوقين من الصف الثالث مباشرة إلى الصف الخامس دون المرور بالصف الرابع. وهذا يفسر إمكانية إنهاء الطالب المرحلة الابتدائية في ماليزيا بـ (٥ أو ٦ أو ٧) سنوات.(Unesco, 2011, 19)

أما بالنسبة للمعلمين فيتم إعدادهم تحت إشراف وزارة التربية، تبلغ نسبة التلاميذ للمعلمين في هذه المرحلة١/١٦، وقد بلغت نسبة التلاميذ المسجلين في هذه المرحلة عام ٢٠١٠ ٩٩,٥% تقريباً. (Department of Education in Malaysia, 2012, 15)

٣- المرحلة الثانوية: Secondary Education

يعد التعليم في هذه المرحلة امتداداً للتعليم الابتدائي، يتم تقديمه بصورة مجانية منذ عام ١٩٩٦، يستقبل الطلبة ضمن الفئة العمرية (١٣-١٨) سنة على مدى خمسة صفوف، يتألف من حلقتين، الأولى تعليم ثانوي أدنى، والثانية تعليم ثانوي أعلى. لعل من أبرز الأهداف التي يسعى هذا التعليم إلى تحقيقها فيما يلي: (Unesco, 2011, 20)

(١) زيادة الكفاية اللغوية عند الطلبة بما ينعكس على كفاياتهم في الاتصال والتواصل مع الآخرين.
(٢) تطوير قدرات الطلبة على استخدام اللغة الوطنية فيما يتعلق بالبحث عن المعرفة وتحصيلها.
(٣) تنمية القدرات المعرفية عند الطلبة وغرس احترام التفكير الإبداعي عندهم.
(٤) اكتساب الطلبة للمعارف وتنمية مهارات التعلم، واستخدامها في الحياة.
(٥) تمكين الطلبة من تنمية مهاراتهم اللازمة للتعامل مع المعارف الجديدة والتكنولوجيا المتطورة.
(٦) تنمية الكفاءات والكفايات اللازمة لمواجهة التحدّيات في الحياة، عن طريق تنمية طرق جديدة، وقيم أخلاقية عملية إلى جانب تقوية الإيمان بالله تعالى.
(٧) تنمية وعي الطلبة لأهمية صحتهم والمحافظة عليها.
(٨) تنمية الوعي البيئي.

(٩) اكتساب القيم الأخلاقية وممارستها.

(١٠) اكتساب المعارف والقدرة على توسيعها وتطويرها.

الملاحظ أن هذه الأهداف جاءت منسجمة مع خصوصية المجتمع الماليزي المتنوع، ومع متطلبات العصر الحالية وما تفرضه من تحديات، مثل تنمية قدرة الطلبة على الحصول على المعرفة وانتقائها وتطويرها ، ومن خلال تركيزها أيضاً على الإبداع، وعلى الانفتاح على الآخر، وتحقيق التوازن بين ما هو أخلاقي وما هو روحي ووطني أيضاً.

يتم تحقيق هذه الأهداف من خلال المنهج الشمولي، ينطلق هذا المنهج في التعليم الثانوي من عدة أسس، هي: (Maimunah,2008, 5)

- تحقيق الاستمرارية بالتعليم بين المرحلة الابتدائية والثانوية، لاسيّما ما يتعلق بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وباكتساب المعارف المهنية الأساسية، والقيم التي تركز على التطور الشامل للطلبة وتهيئتهم للمرحلة الأعلى.
- تقديم تعليم عام في جميع مدارس هذه المرحلة بحلقتيها الدنيا والعليا من خلال المواد الأساسية الإلزامية.
- شمول المنهج للمفاهيم العقلية والعاطفية والروحية والبدنية، وتلبية حاجات الطلبة الخاصة بكل جانب من هذه الجوانب، وتطوير المفاهيم المنهجية المرتبطة بكل منها.
- التركيز على القيم الأخلاقية من خلال مختلف مواد المنهج بصورة شمولية.
- النهوض باللغة الوطنية من خلال كل المواد باستثناء اللغة الإنجليزية.
- التعليم المستمر مدى الحياة من خلال تنمية الرغبة لدى الطلبة بالحصول على المعرفة، وتوفير الفرص المناسبة للسؤال عن مهارات الدراسة، وإكساب الطلبة القيم والمواقف الإيجابية التي يمكن أن تشجعهم على تحصيل المعرفة وتطويرها.

إلى جانب ما سبق، توجد العديد من الخصائص التي تميز التعليم الثانوي في الحلقة الدنيا منه والحلقة العليا في ماليزيا التي تتباين من حلقة لأخرى، وهذا يتضح فيما يلي:

أ- الحلقة الدنيا:

تستقبل الطلبة ضمن الفئة العمرية (١٣-١٥) سنة، مدتها ثلاث سنوات من الصف السابع حتى الصف التاسع. تقوم سياسة قبول الطلبة فيها على الانتقال الآلي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، باستثناء خريجي المدارس (الصينية والتاميلية) حيث يتوجب عليهم دخول صفوف انتقالية لمدة سنة واحدة، وهذه الصفوف تهدف إلى الآتي: (Directory of Malaysia, 2010, 4-5)

- تمكين الطلبة من إتقان اللغة الوطنية.
- تمكين الطلبة من متابعة الدراسة الثانوية.

- تمكين الطلبة من التواصل بصورة جيدة عبر اللغة الوطنية.
- تنمية روح المواطنة عند الطلبة وإكسابهم القيم الخاصة بالمجتمع الماليزي.

هذه الأهداف يتم تحقيقها من خلال مجموعة من المواد يتضمنها هذا البرنامج الانتقالي، هي لغة الملايو واللغة الإنجليزية ولغة التاميل (اللغة الصينية) والتربية الفنية والتربية الرياضية، كذلك التربية الصحية.

أما المنهج في الحلقة الدنيا فيتألف من مواد عامة، تهدف إلى تحقيق الاستمرارية مع التعليم الابتدائي إلى جانب إكساب الطلبة المواقف والقيم وتكوين المواطن الصالح. لغة التعليم الأساسية فيها اللغة الوطنية، أما طبيعة المواد والزمن المخصص لكل منها يتضح من خلال الجدول التالي: (Unesco,2011, 11)

الجدول رقم (٢)

يبين المواد الدراسية التي يضمنها منهج الحلقة الثانوية الدنيا، والزمن المخصص لها أسبوعياً

اسم المادة	الزمن (بالدقائق)
اللغة الوطنية(لغة الملايو)	٢٤٠
اللغة الإنجليزية	٢٠٠
الرياضيات	٢٠٠
التربية الإسلامية	١٦٠
العلوم	٢٠٠
مهارات الحياة المتكاملة	١٦٠
الجغرافيا	١٢٠
التاريخ	١٢٠
التربية البدنية	٤٠
التربية الصحية	٤٠
التربية الفنية والموسيقية	٨٠

مما سبق يتبين عدم وجود مواد اختيارية في التعليم الثانوي الأدنى، كذلك تمايز المنهج فيه عن المرحلة الابتدائية بتقديم التاريخ والجغرافية كأساس في بناء المواطنة، كذلك عدم تدريس لغة الأقليات (الصينية والتاميلية) مقابل الاقتصار على اللغة الوطنية وتخصيص الوقت الأكبر لها أسبوعياً مقارنة مع المواد الأخرى إلى جانب اللغة الانجليزية على اعتبارها لغة التداول الاقتصادي في ماليزيا.

أما تقويم الطلبة في هذا المستوى من التعليم الثانوي فيتم عبر امتحان نهائي في نهاية السنة الثالثة، وتشكل الدرجات التي يحصل عليها الطلبة فيه المدخل للمسارات المتعددة الموجودة في الحلقة الأعلى من التعليم الثانوي، تجدر الإشارة هنا إلى أن الحد الأدنى لعدد أيام التدريس بالمرحلة الثانوية عموماً ١٩٠ يوماً، بمعدل ٢٩ ساعة تدريس أسبوعياً كحد أدنى. (Unesco, 2011, 11)

ب- الحلقة العليا:

تستقبل الطلبة ضمن الفئة العمرية (١٦-١٨) سنة، متضمنة الصفين العاشر والحادي عشر، هي مرحلة غير إلزامية، بعض هذه المدارس تقدم برنامجاً إضافياً يسمى الشكل السادس Six Form، بهدف تهيئة الطلبة مباشرة للتعليم العالي، يتم تقديم التعليم الثانوي الأعلى في نوعين من المدارس، المدارس الثانوية العامة والمدارس المهنية والتقنية.

(١) المدارس الثانوية العامة: General Secondary Schools

تقدم هذه المدارس المنهج الوطني الشمولي، ويتألف من ثلاث رزم من المواد كما هو موضح فيما يلي:

❖المواد الأساسية:

وهي استمرار للمواد الأساسية الموجودة في منهج الحلقة الثانوية الدنيا، يشملها الامتحان النهائي لهذه المرحلة، تتضمن الآتي:

- لغة الملايو.
- اللغة الإنجليزية.
- العلوم.
- الرياضيات.
- التربية الأخلاقية.
- التاريخ .
- الجغرافية .

❖المواد الإجبارية وهي:

- التربية الرياضية.
- التربية الصحية.
- التربية الفنية.
- مهارات الحياة.

- الموسيقا.
- تربية المواطن والمواطنة.

الملاحظ أن بعض هذه المواد الإجبارية يرتبط بتكوين الجانب القيمي والأخلاقي عند الطلبة، وبعضها يرتبط بالميول والمواهب والاتجاهات، وأن بعض هذه المواد يرتبط بتكوين البعد الوطني.

❖المواد الاختيارية:

وتضم هذه الرزمة المواد التالية:

- العلوم الخالصة.
- العلوم الإضافية.
- العلوم التطبيقية.
- علوم التكنولوجيا.
- العلوم الإنسانية.
- اللغات.
- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الدراسات الإنسانية.

يحكم اختيار الطالب من هذه المواد الدرجات الحاصل عليها في الامتحان النهائي للحلقة الثانوية الدنيا من جانب وفي ضوء ميوله ورغبته من جانب آخر.(Mymuna,2008,p.13.)

تجدر الإشارة إلى أن العديد من المدارس الثانوية العامة في هذا المستوى تقوم منذ عام ٢٠٠٢ بتقديم مواضيع مهنية للطلبة ذوي الميل المنخفض أكاديمياً، بهدف مساعدتهم على اكتساب مهارات مهنية تتطلبها الوظائف بعد تخرجهم، تغطي هذه المواد الإضافية قطاع الخدمات، والبناء، والعلوم المنزلية، والزراعية، والتكنولوجيا، وتطبيقات الحاسوب.(Unesco,2011, 13)

(٢) المدارس المهنية والتقنية: Technical and Vocational School

تقوم هذه المدارس بتقديم التعليم المهني والتقني بالحلقة الثانوية العليا في الصفين العاشر والحادي عشر، والصف الثاني عشر المعروف بالشكل السادس من التعليم، لعل من أبرز الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هذه المدارس الآتي:

- تقديم أساسيات التعليم التقني والمهني من أجل تمكين الطلبة من التعليم اللاحق في المعاهد الصناعية والجامعات.
- توفير التعليم المهني والتقني المناسب لقدرات الطلبة واهتماماتهم.
- الارتقاء بمستوى المهارات اللازمة لمواجهة حاجات الصناعة في ماليزيا.

- تقديم منهج قائم على التنوع والمرونة لتلبية اهتمامات الطلبة من جانب والحاجات الحالية والمستقبلية في عالم الصناعة المتغير من جانب آخر.

أما سياسة القبول في هذه المدارس فتقوم على درجات الطلبة في امتحان نهاية الحلقة الثانوية الدنيا، إلى جانب مستواهم في الرياضيات والعلوم، وهذا بدوره يعكس الأهمية التي يحظى بها التعليم المهني والتقني في ماليزيا.

يدرس الطلبة في المدارس المهنية والتقنية المواد الأساسية نفسها الموجودة في المدارس الثانوية العامة، إلى جانب المواد التقنية والمهنية كمواد اختيارية متضمنة جانباً نظرياً أكاديمياً يتم تدريسه في المدارس، وجانب مهاري تدريبي في المعامل والمصانع والشركات المتشاركة مع المدارس في هذا التعليم، لا سيما في ظل تشجيع الحكومة في ماليزيا على مشاركة القطاع الخاص في برامج التعليم المهني والتقني بما يحقق الانسجام والمواءمة بين متطلبات المهن الحقيقية من جانب وبين ما يتم تقديمه في هذا التعليم من جانب آخر.

ينتهي التعليم الثانوي المهني والتقني بشهادة التعليم المهني الماليزي Malaysian Certificate of Education - vocational، التي تهيئ حاملها لمتابعة التعليم في الكليات التطبيقية وكليات المجتمع، ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الامتحانات تتم تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية.

إلى جانب ما سبق، توجد أيضاً برامج تعليم مهني قائمة على المهارات، يتم تقديمها في المدارس المهنية والتقنية، بهدف توفير التعليم المستمر في مجال تقني معين، لمن يرغب بتحسين مهاراته في هذا المجال.(Unesco, 2011, 12-13)

إلى جانب الصيغ الشائعة للتعليم التي تم تناولها في ماليزيا سواء على مستوى التعليم الابتدائي أو الثانوي، شهد هذا التعليم صيغاً جديدة في إطار تطويره المستمر، والعمل على توظيف التكنولوجيا والوسائط المتعددة فيه، نتناول فيما يلي بعض تلك الصيغ:

مدارس الرؤية Vision Schools

تم تنفيذ هذا المشروع في المدارس الابتدائية الوطنية والتاميلية والصينية، حيث يتشارك الطلبة من المدارس الثلاثة نفس المرافق الملحقة مثل المطاعم والملاعب والمسابح، تتمتع المدارس التي تطبق هذا المشروع بمرونة في تطبيق برامجها التعليمية، بما يخدم تحقيق الهدف الرئيس المتمثل بردم الهوة بين المجموعات العرقية المتباينة في المجتمع، إلى جانب غرس حب البلد وتعزيز الوحدة الوطنية.

- المدارس الذكية:Smart Schools

تمثل هيكلاً جديداً في نظام التعليم الوطني، تم تنفيذها وفقاً للنهوض بالتكنولوجيا ومختلف الجوانب الثقافية والاجتماعية، تعد إحدى التطبيقات السبعة في مسار الوسائط المتعددة، وهي مجهزة بحواسيب ووسائط متعددة ومختبرات، كذلك بمناهج تدعمها شبكة الإنترنت والشبكة المحلية لتعزيز عملية التعلم والتعليم.

▪مدارس الرياضة: Sport Schools

يقتصر الأخذ بهذا النوع من المدارس على مستوى التعليم الثانوي، تهدف مدارس الرياضة إلى رعاية الرياضيين وتنمية مهاراتهم ومواهبهم، يتم قبول الطلبة فيها بضوء مواهبهم جنباً إلى جنب مع المقترحات التي تقدمها الرابطة الوطنية الماليزية للألعاب الرياضية، وتقوم بتخريج مشاريع رياضيين على مستوى العالم في مختلف أنواع الرياضات. اثنتين من هذه المدارس داخلية، تقدم السكن والطعام ومختلف الخدمات للطلبة فيها. إلى جانب تقديم برامج التدريب الرياضي اليومي تقوم مدارس الرياضة أيضاً بتقديم نفس البرنامج الموجود في المدارس الثانوية العادية، يتميز برنامجها الأكاديمي بالمرونة.

▪المدارس الداخلية: Residential School

تقدم هذه المدارس السكن للطلبة، تقوم سياسة القبول فيها على عدة معايير، مثل بعد المنزل عن المدرسة، ومستوى دخل الأسرة، إلى جانب التحصيل الدراسي للطلبة، ودرجة تفوقهم بالأنشطة المدرسية.

▪المدارس النموذجية الخاصة: Special Model School

تهدف هذه المدارس إلى توفير التعليم الجيد لجميع الطلبة بغض النظر عن أي اعتبارات مادية أو عرقية أو دينية، تستقبل الطلبة في الصف الرابع والخامس والسادس إلى جانب الصفوف في المرحلة الثانوية، يتلقى الطلبة فيها الخدمات التعليمية بصورة نموذجية، هذا إلى جانب تقديم الخدمات التمريضية والغذاء والرعاية لهم، كما يتم تقديم السكن والطعام للمعلمين، وتوفر للجميع مراكزاً للترفيه، تعطى الأولوية لدخول هذا النوع من المدارس لأبناء الأسر ذوي الدخل المحدود بما يساهم من تقليل عدد الطلبة المهملين في المناطق الريفية.

▪مدارس الاحتياجات الخاصة: Special Needs Schools

تم تصميم هذه المدارس على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي، تستقبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من بصرية وسمعية وصعوبات تعلم، تقوم بتوفير برامج التربية الخاصة من خلال:

- مدارس التعليم الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة من بصرية وسمعية وصعوبات تعلم. يتلقى الطلبة فيها التعليم الأكاديمي والمهني.
- برنامج تعليمي يقوم على الدمج الشامل بين الطلبة العاديين وأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة المتوسطة السمعية والبصرية وصعوبات التعلم داخل المدارس الابتدائية والثانوية العادية منها والمهنية. تجدر الإشارة هنا إلى أن برنامج الدمج هذا يمكن أن يكون كلياً، بمعنى أن يتواجد الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات جنباً إلى جنب في نفس الصفوف على مستوى جميع المواد والأنشطة، أو أن يكون جزئياً يقتصر على بعض المواد وفي بعض الأنشطة وخلال وقت الاستراحة في باحة المدرسة.(Ministry of Education in Malaysia, 2012, 10-12)

٤-التعليم ما بعد الثانوي: Post-Secondary Education

يشمل هذا التعليم برنامجاً مدته سنة بعد إنهاء الطالب للتعليم الثانوي النظامي، يهدف إلى تهيئة الطلبة لامتحان دخول الجامعة، يتم تحت إشراف مجلس الامتحانات الماليزي Malaysia Examination Council ، يتوجب على جميع الطلبة الماليزيين الراغبين بدخول الجامعة اجتياز هذا البرنامج باستثناء خريجي المدارس الثانوية التي تقدم هذا البرنامج في (الشكل السادس). أما بالنسبة للجامعات الدولية فالبرنامج الذي تتطلبه للدخول يختلف من جامعة لأخرى من حيث المحتوى، وبزمن يتراوح بين السنة والسنتين. (Unesco, 2011, 23)

تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الطلبة المسجلين ببرامج التعليم ما بعد الثانوي ارتفعت بصورة ملحوظة بين الأعوام (١٩٩٣- ١٩٩٨- ٢٠٠٣) حيث بلغت عام ١٩٩٣ ١٩,٢٧%، في حين ارتفعت عام ١٩٩٨ إلى ٢٠,٩%، وفي عام ٢٠٠٣ وصلت إلى ٢٤,٠٥%. (ministry of Education in Malaysia,2003, 6) ويمكن تفسير هذا الارتفاع بنسب الطلبة المسجلين ببرامج ما بعد الثانوي المهيئة لاجتياز اختبار الدخول للجامعة بأمرين، أولهما الأزمة المادية التي عصفت بماليزيا عام ١٩٩٧ فانعكست سلباً على فرص ذهاب الطلبة بعد التعليم الثانوي للخارج، بالمقابل ازداد الإقبال على الجامعات الموجودة في ماليزيا، ثانيهما الاهتمام الحكومي المتزايد بالتعليم الجامعي والسماح للجامعات الخاصة بالعمل في ماليزيا كان ذلك منذ عام ١٩٩٦، الأمر الذي وفر الفرص أمام الطلبة الراغبين بمتابعة التعليم في جامعات دولية في الداخل.

٥- التعليم العالي: Higher Education

بدأ التعليم العالي في ماليزيا مع إنشاء أول جامعة عام ١٩٥٩ هي جامعة لا يا Laya، بعد ذلك شهد توسعاً كبيراً لا سيما منذ الثمانينيات من القرن العشرين كاستجابة لزيارة الطلب المجتمعي

عليه، بقي منحسراً، في الجامعات والمؤسسات الحكومية حتى عام ١٩٩٦ حيث صدر تشريع سمح بموجبه للجامعات الخاصة بالعمل جنباً إلى جنب مع الجامعات الحكومية لهدف استيعاب الأعداد المتزايدة في هذا المستوى التعليمي. ومن ذاك الوقت أخذت الجامعات الخاصة بالاتساع والتزايد حتى باتت أضعافاً مضاعفة من الجامعات العامة.(Raja, 2011, 72-73)

وفي إطار الاستمرار في تطوير التعليم العالي أكدت السياسة التطويرية لهذا التعليم خلال القرن الواحد والعشرين على أربع نقاط أساسية تمثلت بالتالي:

- العمل على زيادة نسب وصول الطلبة للتعليم العالي.
- تطوير العلاقة بين التعليم العالي والتنمية الاقتصادية.
- تحسين نوعية التعليم العالي الذي يتم تقديمه.
- ربط التعليم العالي بالثقافة وبالهوية الوطنية.

كذلك تم تخصيص هذه المرحلة من التعليم بوزارة مستقلة منذ عام ٢٠٠٤ تحت مسمى وزارة التعليم العالي Ministry of Higher Education.(Unesco, 2004, 17)

طبعاً هذه الجهود في تطوير التعليم العالي تنسجم مع العديد من المبادئ العامة للتعليم الماليزي مثل مبدأ التعليم المستمر، وتجويد التعليم، وتكوين المواطنة. كما تنسجم مع قانون عام ١٩٩٦ الخاص بحق الأفراد بالتعليم المستمر مدى الحياة.

وتجسيداً لهذه التوجهات على أرض الواقع جاءت الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي الماليزي ٢٠٠١- ٢٠١٠ التي هدفت إلى الآتي: (Ministry of Higher Education, 2010, 2-3)

- تطوير كليات المجتمع بما يساهم بتوفير التدريب وإعادة التدريب على المهارات في مجال الصناعة وغيرها بما يحقق المنفعة المشتركة.
- تطوير المعاهد الصناعية بهدف توفير المزيد من التسهيلات التعليمية والتدريبية في المستوى التقني والتجارة وخدمة الحقول، وتوفير بدائل عن التعليم العالي لخريجي المدارس الثانوية.
- توفير ديمقراطية التعليم، والفرص المتكافئة أمام الجميع.
- التركيز على توظيف التكنولوجيا واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتمكن من اللغة الماليزية وغيرها من اللغات.
- تطوير برامج الدراسات العليا، وتشجيع بحوث التنمية وفق المعايير الدولية، وغرس ثقافة الجودة في التعليم العالي، إلى جانب تشجيع التعلم مدى الحياة.
- زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي.

- التوسع بالتعليم العالي الخاص من أجل الحد من نسب الطلبة الدارسين في الخارج، وتفريد ماليزيا كمركز للتفوق الأكاديمي، وخفض تكاليف التمويل الحكومي، وتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في هذا المجال.

كنتيجة لتطبيق هذه الاستراتيجية وتنفيذها على أرض الواقع تزايد عدد مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة من جامعات ومعاهد صناعية وكليات مجتمع كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٣)

عدد مؤسسات التعليم العالي

المؤسسة	العدد
المعاهد الصناعية	٢١
كليات المجتمع	٣٧
الجامعات العامة	٢٠
الكليات والجامعات الخاصة	٤٨٥
الكلي	٥٩٩

من قراءة هذا الجدول يتبين أن عدد الكليات والجامعات الخاصة يفوق بكثير مؤسسات التعليم العالي الحكومية، وقد يعود ذلك بالتساهل في شروط القبول في هذه الكليات والجامعات الخاصة أو في بعضها على الأقل.

في السياق نفسه، تقوم سياسة القبول في التعليم العالي الماليزي على ضرورة إكمال الطلبة لبرنامج مدته سنتان بعد التعليم الثانوي يسمى البرنامج السادس، وفي إطار العمل على التوسع بسياسة القبول، تم طرح بدائل متعددة إلى جانب هذا البرنامج، مدتها سنة ونصف تهيئ كذلك لدخول الجامعات المحلية، أما الجامعات الخاصة والجامعات الدولية فلها برامجها التي تتباين بتباين الجامعة الدولية التي ترتبط معها ببرامج توأمة. على سبيل المثال، الجامعات الخاصة المتخصصة باللغة الإنجليزية تقدم برامج ذات مستوى متقدم تهيئ الطلبة للالتحاق بالجامعات في كندا وبريطانيا وأستراليا وأمريكا.

كذلك الأمر بالنسبة للمعاهد الفنية والجامعات التكنولوجية الخاصة فتقوم بتقديم برامج منح شهادات لما قبل الجامعة مقبولة على مستوى ماليزيا وعلى المستوى الدولي أيضاً من قبل جامعات في كندا وبريطانيا وأستراليا وأمريكا ... لغة التدريس في مثل هذه البرامج هي اللغة الإنجليزية بهدف مساعدة الطلبة على الالتحاق بالجامعات الأجنبية. ومع اتساع الجامعات الخاصة والحكومية إلى جانب حرص الحكومة على تجويد التعليم تم اشتراط حد أدنى لمعيار القبول في الجامعات الخاصة منذ عام ٢٠٠٤، ترافق الاستمرار بالتوسع بالتعليم العالي تزايد

نسبة الطلبة المسجلين في مختلف مؤسساته ضمن الفئة العمرية (١٨-٢٤) تزايداً مستمراً في مختلف مؤسساته، بلغت نسبة الطلبة المسجلين فيه عام ١٩٩٣ ٥,٩% ، بعد ذلك ارتفعت هذه النسبة عام ١٩٩٨ إلى ١٤,٥% ، وفي عام ٢٠٠٣ وصلت إلى ١٨,٧%، ويتوقع أن تكون وصلت عام ٢٠١٠ إلى ٤٠%. (Ministry of Education, 2012, 7)

يمكن تفسير هذا التزايد في ضوء الرغبة المتزايدة لدى أبناء المجتمع الماليزي ضمن الفئة العمرية ١٨- ٢٤) بمواصلة تعليمهم العالي من جانب ونتيجة قيام الحكومة بتسهيل الوصول لهذا التعليم من خلال طرح بدائل متعددة في سياسة القبول، إلى جانب انفتاح التعليم العالي الحكومي على التعليم الخاص الذي وفر مزيداً من الفرص لمواصلة هذا التعليم في جامعات أجنبية من خلال إقامة برامج توأمة معها.

أما بالنسبة للبرامج الأكاديمية التي يقدمها التعليم العالي الماليزي فهي متعددة المستويات، في تخصصات متنوعة، مهنية وفي الطب والصيدلة والهندسة والعلوم الانسانية وفي إعداد المعلمين وفق الآتي:

١- برامج تمنح شهادات مهنية لطلبة من حملة مؤهلات التعليم الثانوي، بعمر ١٧ فما فوق، مدتها تتراوح بين سنة وسنتين.

٢- برامج تمنح شهادة الدبلوم، لطلبة من حملة مؤهلات التعليم الثانوي، بعمر ١٧ سنة فما فوق، مدتها تتراوح بين ٢-٣ سنوات.

٣- برامج تمنح شهادة البكالوريوس، لطلبة من حملة مؤهلات ما بعد الثانوي، أو مؤهلات ما قبل التعليم الجامعي، تتراوح مدتها بين (٣-٥) سنوات.

٤- برامج تمنح شهادة الماجستير، لحملة مؤهل البكالوريوس، يمكن للطالب التقدم إلى مثل هذه البرامج بأي عمر، تستمر مدتها من سنة إلى ثلاث سنوات، كما يمكن أن يتم منح شهادة الماجستير بموجب برنامج مواد أو بحث.

٥- برامج تمنح شهادة الدكتوراه، لحملة مؤهل الماجستير، لا تشترط عمر معين في المتقدمين، تستمر من (٣-٥) سنوات.

❖التعليم العالي عن بعد والتعليم المفتوح: Distance and Open Higher Education

في إطار التطور المعرفي والتكنولوجي، والتحول من السوق وظهور المجتمعات القائمة على المعرفة، بات مطلوباً من نظم التعليم على مستوى العالم توفير زيادة في الفرص التعليمية، الأمر الذي يشكل التحدي الأكبر للحكومة في ماليزيا، لاسيما مع توجهها الاستراتيجي نحو جعل ماليزيا دولة صناعية تماماً مع حلول عام ٢٠٢٠، وهذا ما دفع الجامعات لإيجاد طرق جديدة

في توصيل التعليم العالي، فكان أبرزها التعليم المفتوح والتعليم عن بعد. حيث يتم من خلالهما اعتماد طرق غير تقليدية في توصيل التعليم العالي لأكبر عدد من الطلبة من خلال استخدام التكنولوجيا في عرض المفاهيم وفي وصول الطالب للمادة العلمية، كذلك توفير الاتصال باتجاهين بين المدرس والمتعلم والتفاعل بينهما، ولعل أكثر المنتفعين من هذا التعليم أبناء المناطق النائية، والطلبة غير القادرين على الذهاب للجامعة بسبب الالتزام بوظيفة معينة أو بسبب وضع خاص، كذلك المرأة.(Ali and Others, 2009, 6)

تعد تجربة جامعة ساينس Saines University عام ١٩٧١ في التعليم بالمراسلة الخطوة الأولى على طريق التعليم عن بعد في جامعة حكومية، ومنحت درجة البكالوريوس في الجغرافية والتاريخ والأدب وفي العلوم الاجتماعية والأنثروبولوجيا والفيزياء والكيمياء.

بلغ عام ٢٠٠٢ عدد المراكز التي تقدم التعليم عن بعد اثنين، وارتفع عام ٢٠٠٥ إلى سبعة مراكز، بالمقابل ازداد الطلبة المسجلين فيه، فبلغ عددهم عام ١٩٩٦ ١٦,٧٥٦ طالباً، وعام ٢٠٠٠ ارتفع إلى ٢٠٠٠٠ طالباً، أما عام ٢٠١٢ يتوقع أن يكون عددهم بلغ ٦٠٠٠٠ طالباً.

من أشهر الجامعات التي تقدم التعليم عن بعد في ماليزيا فيما يلي:

- جامعة ساينس الماليزية.
- جامعة مارا التكنولوجية.
- جامعة كيبانجان الماليزية.
- جامعة مالايا.
- جامعة بوتر الماليزية.
- جامعة يوتارا الماليزية.
- جامعة الإعلام.
- جامعة تون عبد الرزاق.
- جامعة تيربوكا الماليزية.

هذه الجامعات، كلُّها، تقدم كُلاً من البرامج التقليدية، وبرامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد باستثناء جامعة تيروبوكا المتخصصة فقط ببرامج التعليم عن بعد والتعليم المفتوح.

لا تشترط هذه الجامعات قبول الطلبة وفق نفس المعايير المعمول بها بالنسبة للبرامج التقليدية، ولا يقتصر طلبتها على أبناء الماليزيين نظرا لاستقبالها الطلبة من دول أخرى مثل سنغافورة وإندونيسيا والصين وكوريا. من جانب آخر تتباين البرامج المقدمة بحسب الشهادة التي تمنحها، مثلا درجة الإجازة يتم منحها بعد أربع سنوات بدوام كامل أو جزئي في تخصص العلوم

والفنون والآداب والاقتصاد والمحاسبة وإدارة الأعمال وتكنولوجيا المعلومات والعلوم الطبيعية. إلى جانب ذلك يتم تقديم برامج مهنية بهدف توفير الأيدي العاملة الماهرة، ولتحسين أداء العاملين من خلال تجديد معارفهم وتنمية مهاراتهم.(Mokhtr and other, 2003, 6)

ومن أجل ضمان الجودة في التعليم العالي والتعليم عن بعد اتجهت الحكومة إلى تطبيق برامجها وفق شروط الجودة التي يتم تقويمها في المستويات التالية: (Atah and others, 2005, 119)

- السياسة التعليمية والتخطيط والبحوث.
- تنمية الموارد البشرية.
- تنظيم العمليات الداخلية وإدارتها.
- حاجات المتعلمين ودعم التعلم والتقويم والاتصالات.
- تصميم البرامج الدراسية وتصميم الدورات التدريبية.

من أهم معايير الجودة في التعليم المفتوح وعن بعد قدرة البرامج المقدمة على تحقيق الآتي:(Aldul Rahman,2010, 74)

- الكفاءة.
- تنمية قدرات التعلم.
- المرونة.
- الاتجاهات والمواقف.

❖المدارس الخاصة:Private School

تشجع ماليزيا التعليم الخاص والاستثمار فيه على جميع المستويات التعليمية، من خلال تقديم العديد من الحوافز مثل إعفاء رأس المال الموضوع في المدارس الخاصة من الضريبة، كذلك تسهيل شراء المواد التعليمية من دول أخرى.

يشترط في المدارس الخاصة من أجل العمل التقيد بالقواعد واللوائح الواردة بقوانين التعليم الخاص. هناك ثلاثة أنواع من المدارس غير الحكومية، هي:

- المدارس الخاصة ذات المنهج الوطني.
- المدارس الخاصة الصينية التي تتبع منهجاً صينياً.
- المدارس الدولية ذات المنهج الدولي.

تقدم المدارس الخاصة والمدارس الصينية غير الحكومية البدائل للأهل غير الراغبين بإرسال أبنائهم إلى المدارس الوطنية، أما المدارس الدولية فتوفر التعليم لأبناء الدول الأخرى الموجودين في ماليزيا، كذلك للماليزيين الراغبين بالالتحاق بهذا النوع من المدارس.

تتجه ماليزيا مع بداية القرن الحادي والعشرين إلى تحويل المدارس الدولية المتميزة إلى مدارس داخلية من أجل اجتذاب أكبر عدد من الطلبة الأجانب من الخارج، وهذا يصب في الهدف الاستراتيجي المتمثل بجعل ماليزيا مركزاً تعليمياً وحضارياً مع حلول عام ٢٠٢٠. (Unesco,2011,p.13.)

خامساً: إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة

تؤكد الفلسفة التي يقوم عليها إعداد المعلمين في ماليزيا منذ نشأتها عام ١٩٨٢ على مجموعة من الأسس لا بد من أخذها بعين الاعتبار، تتمثل بوجود الرغبة لدى المتقدمين بمهنة التعليم، وأن يتم العمل على إعداد معلمين نبيلين ومهتمين وواسعي الاطلاع وماهرين، مبدعين ومبتكرين، وعلميين في تفكيرهم، ملتزمين بتبني تطلعات الأمة، مكرسين جهودهم لتطوير الفرد والحفاظ على مجتمع موحد تقدمي ومنضبط. تمت ترجمة هذه الأسس في مناهج إعداد المعلمين المعتمدة.

قبل عام ٢٠٠٥ كانت مسؤولية إعداد المعلمين من أجل التعليم الابتدائي والثانوي تقع على عاتق وزارة التربية، وبعد إنشاء وزارة التعليم العالي باتت المسؤولة عن إعداد معلمي التعليم الثانوي في الجامعات التي تقدمة برامج البكالوريوس، أما إعداد معلمي التعليم الابتدائي فبقي من مسؤولية وزارة التربية عبر معاهد تدريب المعلمين التي أصبحت بعد عام ٢٠٠٥ بمصاف مؤسسات التعليم العالي، تقدم برنامج البكالوريوس مدته أربع سنوات بهدف الوصول إلى مخرجات وفق متطلبات الإطار العام للجودة في ماليزيا وبما يناسب المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين. تركز برامج إعداد المعلمين بالنسبة للتعليم الابتدائي أو الثانوي على المعرفة المتكاملة وعلى المهارات العملية، وأيضاً على القيم النبيلة التي يحتاجها الطالب المعلم عندما يتحول من الدراسة النظرية الأكاديمية إلى الحياة المهنية العملية في التعليم والتدريس. إلى جانب ذلك يأخذ الطلبة مقرراً إلزامياً في مادة (التكنولوجيا في التعلم التعليم) إلى جانب مواد إضافية في الحاسب التي يفترض أن يصبح الطالب معها كفئاً في إعداد المعلومات والاتصالات في التعليم وتنظيمها. (Jamil and Others, 2010, 98-91)

إلى جانب مستوى برامج البكالوريوس في إعداد المعلمين يوجد برنامج دراسات عليا في التربية مدته سنة ينتهي بشهادة دبلوم دراسات عليا في التربية، إلى جانب ذلك يتوجب على الطالب المعلم القيام بتدريب ميداني تختلف مدته وفق برنامج الإعداد والمؤسسة الموجود فيها، مثلا مدته ٢٤ أسبوعاً في كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية، و ١٢ أسبوعا في كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي، و ١٢ أسبوعا كذلك في برنامج الدراسات العليا. تعد الدرجات

التراكمية التي يحصل عليها الطالب المعلم في هذا التدريب من الشروط اللازمة في تعيينه كمعلم إلى جانب شهادة البكالوريوس المطلوبة، واجتياز المقابلة.(Unesco.2011, 15-16)

أما تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وعلى اعتبار أن المعلمين يشكلون قوة عاملة مهمة من أجل الحصول على الأهداف التربوية المالية في تحسين نوعية التعليم وتطوير رأس المال البشري للأمة يحظى تدريبهم أثناء الخدمة بأهمية كبيرة.

يهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى تحقيق الآتي:

- تجديد المعارف المهنية للمعلمين.
- تطوير كفاءات المعلمين المهنية في مجال تخصصهم.
- تمكين كل معلم من مواكبة التطورات التربوية على صعيد الطرق والأساليب.
- إعداد المعلمين لمواكبة التحديات الناجمة عن العولمة.

في إطار العمل المستمر على مواكبة التطورات العالمية على صعيد تدريب المعلمين أثناء الخدمة تم العمل على الأخذ بصيغة التنمية المهنية المستمرة للمعلمين مع منتصف التسعينيات من القرن العشرين، حيث أصبح التدريب فيها على برامج منفصلة ومتباعدة لا تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين بل يكون هذا التدريب جزءا من الحياة المهنية اليومية للمعلم، تلعب فيه المدرسة والنشاط الذاتي للمعلم دورا بارزاً إلى جانب البرامج المركزية أو تلك التي تتم على مستوى الولاية. لعل من أبرز أشكال التدريب فيما يلي:

- التنمية المهنية داخل مؤسسات تدريب المعلمين.
- برامج قصيرة في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً تستمر (من ١-٥) أيام.
- برامج تدريب وتنمية مهنية قصيرة في مواد أساسية كالعلوم والرياضيات وتكنولوجيا المعلومات.
- برامج تنمية المعلمين المدربين تمتد لـ ١٤ أسبوعاً في برامج التنمية المهنية.
- برامج الدرجة الخاصة بالمعلمين غير المؤهلين تمتد لسنة تدريب وسنتين داخل الجامعة.
- برامج خاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية، مدتها سنة تقريباً، يشترط بالمعلمين المتقدمين إليها أن تكون لديهم خبرة مهنية لا تقل عن ثلاث سنوات، تركز هذه البرامج في محتواها الأكاديمي على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تدريب عبر شبكة المعلومات داخل البيوت، يكون ملبياً بصورة مباشرة للاحتياجات التدريبية للمعلمين.(Jamil and Others, 2010, 19)

مراجع الفصل الثالث:

1-Abdul Rahman. K.and Aswani Mohd. S (2010). "the Effectiveness of Learning System: Case Study of Open University Malaysia (OUM)". **in Journal of Emergency Trends in Computing and Information Science**.

2-Anantha. R (2011). **Analysis of Globalization and Higher Education in Malaysia**. in Journal of Business and Management Research. vol.1., No.9

3-Anuwar. Mansour. Fand Abtark. K (2009). **Open and Distance Education in Malaysia**. Open University in Malaysia.

4-Arokia. S (2008). "the Roles of Private Higher Education in Promoting Formal Lifelong Education in Malaysia". **in the Journal of International Social Research**. vol.1., No.4.

5-Baymani. U (2012). **Teacher Education Programs: the Malaysian Perspective**. Academic.

6-Department of Education (2012). **Education in Malaysia**. Department of Education.

7-Department of Education in Malaysia (2012). **Education of Malaysia Definition. ELBURM Coop**. Department of Education in Malaysia.

8-Directory of Schools Malaysia of(2012). the Public Schooling System. Webway E Services.

9-Fakhri R. K (2012). "the Malaysian Experience in Development National Identity. Multicultural to Lerance and Understanding Through Teaching Curricula: Lessons Learned and Possible Applications in the Jordanian Context". in **international Journal of Humanities and Social Science**. Vol.2.No.1.

10- Hazri. J and Othrers (2011). **Teacher Professional Development in Malaysia Issuues and Challenges**. University of sains Malaysia.

11- Hjnawawi. M and others(2003). **Distance Education Public policy and Practice in Higher Education: the Case of Malaysia**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo.

12- http://hom.hiro shima-u.ac.ja/cice/e-frum/87.

13- Ministry of Higher Education in Malaysia(2009). **Malaysia Center of Education Excellence**. Ministry of Higher Education in Malaysia.

14- Ministry of Education in Malaysia(2003**). Educational Planning and Research Division (1993-2003)**. MOE.

15- Ministry of Education in Malaysia(2004). **the Development of Education in Malaysia : National Report of Malaysia**. MOE.

16- Ministry of Education in Malaysia(2012). **Education System in Malaysia**. MOE

17- Ministry of Higher Education in Malaysia(2012). **Higher Education in Malaysia**. Ministry of Higher Education in Malaysia.

18- Sharefah. M (2008). **Analysis of the National Curriculum for Basic Education in Malaysia**. Unesco.

19- Sivatingam. G(2007). **Privatization of Higher Education in Malaysia**. Forum on Public Policy.

20- Unesco (2004). **the Role of Transnational Private and For- Profit Provision in Meeting Global Demands for Tertiary Education Mapping**. Regulation and Impact. Unesco.

21- Unesco(2011), **Secondary Education Regional Information Base Country Profile Malaysian**, Unesco.
22- Unesco(2011), **World Data on Education: Education in Malaysia**, Unesco.
23- Unicefe(2009), **Primary Education in Malaysia**, Unicefe.
24- University of Education in Malaysia(2012), Education System in Malaysia, University of Education in Malaysia.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع

النظام التربوي في الجمهورية العربية السورية

- تمهيد.
- التربية والتعليم في دستور عام ٢٠١٢.
- الأهداف التربوية العامة في الجمهورية العربية السورية.
- الواقع الراهن للنظام التربوي السوري.
- الإنجازات التربوية في سورية.

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل الرابع
النظام التربوي في الجمهورية العربية السورية

تمهيد:

يُعد النظام التربوي- التعليمي، واحداً من أهم معايير الرقي والتطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والحضاري..، لأي مجتمع من المجتمعات العالمية المعاصرة، وهذا ينطبق إلى حدّ بعيد على واقع نظامنا التربوي في الجمهورية العربية السورية، الذي سنتناوله بالدراسة في هذا الفصل، متجاوزين المراحل التطورية، التي مرت بها التربية في سورية، خلال فترات زمنية بعيدة نسبياً، مكتفين بعرض الواقع الراهن للنظام التربوي في سورية وأفاق تطوره مستقبلاً.

لقد مر النظام التربوي في سورية بعدة مراحل تطورية أساسية، تعدّ نقاط تحول حقيقية شهدتها سورية الحديثة، وكان لها أكبر الأثر في عملية تطوير التربية فيها. وهذه المراحل مرتبطة بجملة من المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، التي فرضت نفسها، بحكم التطور الديالكتيكي (الجدلي) للمجتمعات الإنسانية، وتفاعل معها المجتمع العربي في سورية، تفاعلاً خلاقاً في كثير من الأحيان. واستطاعت القوى التقدمية ذات التوجهات الراديكالية (الجذرية) من أن تحدد، وبشكل شبه كامل، الإطار الأيديولوجي الفلسفي لتطور المجتمع السوري، ولاسيما في فترة الستينيات، وبعد قيام ثورة الثامن من آذار عام ١٩٦٣. تبلورت هذه الرؤية بشكل كامل في بداية السبعينيات، بعد قيام الحركة التصحيحية عام ١٩٧٠.

لقد كانت التربية السلاح الأمضى بيد الثورة، في محاربة عهود من التخلف والاضطهاد والظلم الاجتماعي، الذي مُورِس في سورية في فترات سابقة، فكانت المنبر الحي لبعث الوعي الثقافي لدى الجماهير الشعبية، وشرح مبادئ الثورة وفعلها وأهدافها وحشد الطاقات المبعثرة وصقلها في بوتقة العمل الوطني المبدع، وتحقيق الركيزة العلمية للنهضة الشاملة، التي ما تزال سورية إلى الآن تسير في خطها وتهتدي بقيمها الإنسانية والقومية والوطنية، بغية تحقيق مجتمع التقدم والرقي الحضاري والمساهمة في بناء الحضارة العالمية الحديثة.

وحالياً تمر معظم المجتمعات العربية بمرحلة مهمة جداً، تُعدّ من أعقد وأدقّ مراحل تطورها في العصر الحديث، نظراً للمتغيرات الدراماتيكية السريعة، التي حدثت وتحدث على الساحتين الدولية والقومية والوطنية، والتي تتجلى أكثر ما تتجلى، بالتحولات السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية في بلدان العالم المختلفة، وخاصة تلك التي عاشت، ولعقود طويلة متقوقعة على نفسها، وما أن بدأت رياح التغيير تهب، مع نهاية عقد التسعينيات من القرن الماضي، حتى امتشقت

أمضى أسلحتها ونفضت عنها غبار التخلف والقهر، متسلحة بقوة جماهيرها وعنادها في أن ترسم لها موقعاً بين المجتمعات السائرة نحو الحرية والتقدم. ولم تنظر المجتمعات العربية إلى هذه المتغيرات، نظرة المراقب، فحسب، بل نظرة المدرك لما يجري من حولها، وأن هذه المتغيرات لا بد لها من أن تلقي بكاهلها عليها، شاءت ذلك أم أبت. وأن الوقت قد حان للبدء بإجراء الإصلاح الشامل، لكل مناحي الحياة، السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية...، ولم تكن التربية بمنأى عن التغيير، كونها الأداة الأمضى والوسيلة المثلى لإحداث الإصلاح. من هذا المنطلق عمدت العديد من الدول العربية إلى إعادة بناء قوانينها السياسية والاقتصادية والتربوية، في محاولة منها لمواكبة المستجدات على الساحتين العربية والعالمية. حقيقة أن هذه المحاولات خجولة جداً ولا تلبي ما تطمح إليه المجتمعات العربية، في عصر الانفتاح والتشاركية والمعلوماتية والديمقراطية وحقوق الإنسان...، ولكن الوقت لم يمض بعد للحكم على مثل هذه التجارب. كما يرى بعض المهتمين بالشأن العربي.

والسؤال المطروح في ضوء ذلك، هل تستطيع البلدان العربية حل مشكلاتها المختلفة (السياسية والاقتصادية والتربوية والثقافية...، وفق رؤية استراتيجية، تحقق الإصلاح المنشود لمجتمعاتها ؟، وإن عمدت بعض المجتمعات العربية إلى استخدام القوة في إحداث مثل هذا التطور والتغيير بما يسمى الآن (بالربيع العربي).

وفي الشأن التربوي تحديداً، هل تستطيع البلدان العربية تجاوز مشكلاتها التربوية المستعصية على الحل منذ عقود، عبر تحديث نظمها التربوية والتعليمية وتطويرها، من مثل: (الأمية والبحث العلمي والتخطيط التربوي وتعليم المرأة والكفاية الداخلية والخارجية لأنظمتها التربوية وإعداد المعلمين واستخدام التقانات الحديثة... الخ ؟).

إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات تفرض علينا أولاً تعرف الواقع التربوي في بعض البلدان العربية، وآفاق تطوره في المستقبل، والاطلاع على تجارب الدول المختلفة والمتقدمة منها تحديداً في بناء نظمها التربوية والتعليمية، وتعرف الصعوبات التقنية والمالية والبشرية، التي اعترضتها في مسيرة تطورها الكبير، الذي تعيشه حالياً وعلى الصعد كافة، ثانياً.

أولاً- التربية والتعليم في دستور عام ٢٠١٢:

لقد كفل الدستور في الجمهورية العربية السورية، حق التعليم لجميع المواطنين، إيماناً منه بأهمية التعليم في بناء المجتمعات المعاصرة.

ومن أهم المبادئ الأساسية التي أكد عليها الدستور الجديد هو أن الجمهورية العربية السورية تعتز بانتمائها العربي، وبكون شعبها جزءاً لا يتجزأ من الأمة العربية، مجسدة هذا الانتماء في مشروعها الوطني والقومي، وفي العمل على دعم التعاون العربي، بهدف تعزيز التكامل وتحقيق وحدة الأمة العربية.

وتعتبر الجمهورية العربية السورية السلم والأمن الدوليين، هدفاً أساسياً وخياراً استراتيجياً، تعمل على تحقيقهما في ظل القانون الدولي وقيم الحق والعدالة والإنسانية السمحة.

لقد تعاظم الدور السوري على الصعيدين الإقليمي والدولي خلال العقود الماضية، مما حقق الكثير من التطلعات والمكتسبات الإنسانية والوطنية في المجالات والميادين كافة، وأضحى لسورية موقع سياسي مُهم، كونها قلب العروبة النابض، وجبهة المواجهة مع العدو الصهيوني، والحامل الأساس للمقاومة ضد الهيمنة الاستعمارية على الوطن العربي ومقدراته وثرواته، وقد مهد الكفاح الطويل لشعبنا وتضحياته في سبيل استقلاله ونهضته ووحدته الوطنية، الطريق نحو بناء الدولة القوية وتعزيز التلاحم بينه وبين جيشه العربي السوري الضامن الرئيس والحامي لسيادة الوطن وأمنه واستقراره ووحدة أراضيه، مكوناً القاعدة الراسخة لنضال الشعب من أجل تحرير أراضيه المحتلة كافة.

واستطاع المجتمع السوري بكل مكوناته وأطيافه وعبر مؤسساته ومنظماته الشعبية والسياسية والأهلية، تحقيق إنجازات أثبتت عمق التراكم الحضاري الذي يمثله وصلابة إرادته وقدرته على مواكبة المتغيرات وتهيئة المناخ الملائم للمحافظة على دوره الإنساني، كقوة تاريخية فاعلة في مسيرة الحضارة الإنسانية.

ومنذ مطلع القرن الحادي والعشرين، واجهت سورية شعباً ومؤسسات تحدي التطوير والتحديث في ظروف إقليمية ودولية صعبة، استهدفت السيادة الوطنية، مما شكّل الدافع لإنجاز هذا الدستور كأساس لتعزيز دولة القانون.

ويأتي إنجاز هذا الدستور تتويجاً لنضال الشعب على طريق الحرية والديمقراطية وتجسيداً حقيقياً للمكتسبات واستجابة للتحولات والمتغيرات، ودليلاً يُنظم مسيرة الدولة نحو المستقبل، وضابطاً لحركة مؤسساتها ومصدراً لتشريعاتها، وذلك من خلال منظومة من المبادئ الأساسية تُكرس الاستقلال والسيادة وحكم الشعب القائم على الانتخاب والتعددية السياسية والحزبية وحماية الوحدة الوطنية والتنوع الثقافي والحريات العامة وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص والمواطنة وسيادة القانون، يكون فيها المجتمع والمواطن هدفاً وغاية يُكرّس من أجلهما كل جهد وطني، ويُعد الحفاظ على كرامتهما مؤشراً لحضارة الوطن وهيبة الدولة.

إن هذه المبادئ (الدستورية) ما هي في الأساس، إلا بمثابة خريطة عمل استراتيجية، تشمل جميع قطاعات المجتمع، السياسة والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتربوية، وما النظام التربوي سوى مؤشر واحد لتجسيد هذه المبادئ وهذه الأسس وهذه المرتكزات إلى واقع إجرائي.

فقد أكدت **المادة الثامنة والعشرون** من الدستور على أن يقوم نظام التربية والتعليم على إنشاء جيل، متمسك بهويته وتراثه وانتمائه ووحدته الوطنية.

كما ونصت **المادة التاسعة والعشرون** على:

١- التعليم حق تكفله الدولة، وهو مجاني في جميع مراحله، وينظم القانون الحالات التي يكون فيها التعليم مأجوراً في الجامعات والمعاهد الحكومية.

٢- يكون التعليم إلزامياً حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى.

٣- تشرف الدولة على التعليم وتوجهه بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية.

٤- ينظم القانون إشراف الدولة على مؤسسات التعليم الخاص.

ونصت **المادة الثلاثون** على أن التربية الرياضية دعامة أساسية في بناء المجتمع وتشجعها الدولة لإعداد جيل قوي بدنياً وأخلاقياً وفكرياً.

وجاء في **المادة الحادية والثلاثون** من الدستور على أن الدولة تدعم البحث العلمي بكل متطلباته، وتكفل حرية الإبداع العلمي والأدبي والفني والثقافي، وتوفر الوسائل المحققة لذلك، وتقدم الدولة كل مساعدة لتقدم العلوم والفنون، وتشجع الاختراعات العلمية والفنية والكفاءات والمواهب المبدعة وتحمي نتائجها.

ثانياً- الأهداف التربوية العامة في الجمهورية العربية السورية:

أكد المؤتمر التربوي الثاني، لتطوير التعليم في الجمهورية العربية السورية، الذي عقد في دمشق عام ١٩٩٨ على أن الأهداف العامة للتربية السورية خلال الفترة الزمنية القادمة، تتجلى في:

١- بناء الشخصية المتوازنة والمتكاملة لدى المواطن، القادر والمبدع والمؤمن بوطنه وأمته الواحدة، والمخلص في الدفاع عنها، بغية تحقيق أهدافها القومية والإنسانية.

٢- الاهتمام ببناء محتوى التعليم على قاعدة راسخة من التراث العربي والخصوصية القومية، وتمكين الناشئة من مواجهة التخلف والتجزئة.

٣- تزويد المواطن بالكفاءات والمعارف والمهارات النظرية والعملية، التي تدعم قدرته على الإسهام في تطوير الإنتاج الفكري والاجتماعي والاقتصادي وسواها لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة.

٤- رفع المستوى العلمي والثقافي والتركيز على البحث منطلقاً، وعلى التجريب وسيلة، والتطبيق العملي قاعدة للتدريب، وتنمية الاتجاه العلمي لرفع مستوى الأداء والإنجاز بما يمكن خريجي المستويات التعليمية المختلفة من الاستفادة من نتاج العلم وتقاناته تحقيقاً لربط التربية بالتنمية الشاملة.

٥- تنمية مهارات التعليم الذاتي تحقيقاً لعملية التعلم المستمر.

٦- اعتماد سياسة شاملة لتطوير التعليم تراعي المتغيرات والمستجدات العلمية والثقافية والمعرفية في العالم، وتعنى بتعميق مفاهيم التربية السكانية والبيئية في مراحل التعليم المختلفة على أن يكون الإطار المرجعي لها سياسات المجتمع في خططه التنموية.

٧- اعتماد الحوافز المعنوية والمادية الكفيلة بإثارة الجهود وتنميتها وتفعيل الرغبة في الأداء والإنجاز والإبداع والابتكار.

٨- تعزيز استخدام اللغة العربية في التعليم والعمل على توحيد المصطلحات العلمية في سورية والوطن العربي.

٩- إيلاء ذوي الحاجات الخاصة (الموهوبين والمعوقين) العناية والاهتمام.

تعد هذه الأهداف، بمثابة غايات وتوجهات عامة للتربية السورية خلال فترة زمنية مستقبلية، تسعى إلى تحقيقها. إلا أن هذه الأهداف تنقسم إلى أقسام تخص كل مرحلة من مراحل السلم التعليمي. وقد عمدنا إلى استعراضها في الجمهورية العربية السورية، كمثال للأهداف التربوية والتعليمية في مختلف البلدان العربية، والتي تكاد أن تكون متماثلة في كثير من جوانبها العامة.

أهداف التربية السورية في مرحلة رياض الأطفال:

تتجلى الأهداف التربوية في مرحلة رياض الأطفال، بالنقاط الآتية:

١- رعاية شخصية الطفل من النواحي: الجسمية والنفسية والحركية والمعرفية واللغوية والاجتماعية والقومية والإنسانية.

٢- التركيز على تنمية المفردات اللغوية السليمة عند الأطفال وتدريبهم على استخدام اللغة العربية الفصيحة نطقاً وتعبيراً.

٣- مساعدة الطفل على الاندماج في مجتمع الأقران، والتفاعل معه واحترام قيم الجماعة، وتدريبه على التكيف الإيجابي في المجتمع.

٤- غرس قيم احترام العمل وحبه وتقديسه وروح التعاون عن طريق الألعاب الجماعية، وتنمية مهارات الطفل اليدوية.

٥- تعويد الطفل احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة والمحافظة عليها، وتنمية احترامه للنظام العام.

٦- تكوين العادات الصحية والسليمة لدى الطفل، وتنشئته على المواطنة الصالحة، وتنمية شعوره بالمسؤولية والغيرية.

٧- إكساب الطفل منظومة من المعارف والمهارات والخبرات، تهيئة للمراحل التعليمية اللاحقة.

٨- تدريب حواس الطفل، وتهيئة الفرص الملائمة له لتعرف البيئة المحيطة به، بممارسة الفعاليات التي تساعده على كشف الحقائق واكتساب الخبرات الملائمة وتنمية قدرته على حل المشكلات.

٩- توفير فرص النمو الحسي الحركي للطفل، وتحقيق التآزر والتكامل بينهما عن طريق ممارسة الألعاب الحرة والمنظمة.

١٠- تنمية مشاعر الانتماء للوطن والأمة العربية.

١١- تعويد الطفل الاعتماد على نفسه في شؤون حياته، ولا سيما النظافة وممارسة الفعاليات التي تحقق له النمو لسليم.

١٢- تعزيز آداب السلوك الاجتماعي لدى الطفل في الأسرة والروضة والمجتمع من مثل: آداب السير، وآداب الطعام والشراب، وآداب الجلوس، وآداب المشاركة في الكلام...الخ.

١٣- مساعدة الطفل على ضبط انفعالاته وتوجيهها والتعبير عنها بطريقة سوية.

١٤- تربية الطفل على الثقة بالنفس والمبادرة الذاتية، وتنمية قدرته على التعبير عن الذات بحرية، لتطوير شخصيته وتنشئته على الاستقلال في إطار من التوجيه الهادف.

١٥- تنمية قدرة الطفل على التعبير الفني والتذوق الجمالي وتشجيعه على الإبداع والابتكار للتعبير عن مشاعره وأفكاره بحرية وبأساليب متعددة.

١٦- تنمية القيم الأخلاقية والروحية، واعتماد القدوة الحسنة لإكساب الطفل الأنماط السلوكية السليمة.

١٧- تنمية ذكاء الطفل وإبداعه بما يلائم عمره الزمني والعقلي، والكشف المبكر عن الإعاقات المختلفة.

١٨- تمكين الطفل من اكتساب مفاهيم مبسطة وصحيحة عن الظواهر الطبيعية والاجتماعية وتحرير عقله من الأوهام والمخاوف والخرافات، وتصحيح ردود الفعل الخاطئة لديه.

١٩- تنمية القدرات الجسمية والخلقية والعقلية لدى الطفل من خلال تمارين نموذجية (للجسم والحواس واللغة والملاحظة).

٢٠- تهيئة الطفل للحياة في مجتمع يؤمن بالعمل الجماعي المنتج لتحقيق أهداف أمته، في الوحدة والحرية والاشتراكية.

في مجال أهداف التعليم الأساسي:

١- تربية التلاميذ والطلبة على الاعتزاز بالأمة العربية وتراثها وقيمها الروحية، ولغتها القومية، والإيمان بالثورة فكراً وممارسة وبالوحدة والحرية والاشتراكية، هدفاً لتحقيق المجتمع العربي الموحد.

٢- إعداد التلاميذ والطلبة للمواطنة الصالحة، وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.

٣- تهيئة فرص النمو الجسدي والعناية بالتربية الصحية، وإيلاء التربية البدنية، المكانة الملائمة.

٤- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية، التي يعيش فيها التلميذ والطالب، وتعويده العادات الصحية الجيدة، لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.

٥- تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها بما يمكنهم من التصرف السليم في مختلف المواقف باتزان وحكمة، وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.

٦- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة، بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.

٧- تزويد التلاميذ والطلبة بالمعارف والخبرات الملائمة، والعمل على تنمية قدراتهم، وتمكينهم من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.

٨- تنمية قدرات التلاميذ والطلبة على التفكير الموضوعي، وتعويدهم على المحاكمة والاستقراء والاستنتاج والربط والتقويم وروح النقد والبحث عن الحقيقة، وتنمية حب الاكتشاف والإبداع لديهم.

٩- الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية، لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بها.

١٠- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ والطلبة في العمل الجماعي والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة، وغرس روح المبادرة والإيجابية، وتعلم السلوك المنتج، والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.

١١- تدريب التلاميذ والطلبة على مواجهة مشكلات حياتهم البيئية والسكانية بالأسلوب العلمي، وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم في اتخاذ مواقف إيجابية سليمة، للإسهام في الحياة العملية بكفاية.

١٢- تعويد التلاميذ والطلبة احترام الوقت، واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.

١٣- مساعدة الطلبة على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية، ومبادئ التوجيه التربوي والمهني.

١٤- إكساب التلاميذ والطلبة مهارات التعلم الذاتي مواكبةً لروح عصر العلم والتقانة.

١٥- تعزيز مفاهيم التربية السكانية لدى التلاميذ والطلبة، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة تجاهها.

١٦- تهيئة التلاميذ والطلبة للاندماج في الحياة الاجتماعية وتجاوز الروح الفردية، والتزام القيم الاجتماعية، من تعاون وإيثار ومبادرة وتضحية وتغليب للمصلحة العامة على المصلحة الفردية.

في مجال أهداف التعليم الثانوي العام:

١- تنمية الشعور الوطني والقومي والإنساني، لخلق المواطن الثوري المتجدد الملتزم بأهداف أمته.

٢- ترسيخ القواعد والقيم المعززة لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وإذكاء الروح النضالية في مواجهة التحديات، التي تعترض الأمة العربية وقضاياها.

٣- الاستمرار في بناء الثقافة العامة والمهارات المختلفة وتنميتها لإعداد مواطن قادر على متابعة دراسة وتمثل حضارة أمته وعصره والإسهام في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

٤- متابعة الرعاية الصحية للطالب والاهتمام بتربيته البدنية، وتعريفه بخصائص نموه الجسدي، والانعكاسات النفسية المرافقة لهذا النمو، وتمكينه من مواجهة المتغيرات الجسمية الناجمة عن النضج الجنسي، وتوجيهها بما ينسجم وقيم المجتمع.

٥- تنمية القيم الروحية والأخلاقية والحس الجمالي، من خلال الاهتمام بالعلوم الإنسانية والتربية الفنية والجمالية.

٦- الاستمرار في تهيئة المناخ النفسي لاستكمال النضج الانفعالي الذي يساعد على اتزان الشخصية والحفاظ على وضعها السوي بعيداً عن القلق والخوف والخجل والانطواء.

٧- الاستمرار في تنمية قدرة الطالب على التفكير الموضوعي والمنطقي والإبتكاري والمبدع، وتدريبه على المحاكمة والنقد البناء وإدراك العلاقات والتجريب والتقييم والتحليل والتركيب، وممارسة الحرية الفكرية الهادفة.

٨- متابعة توجيه الطالب إلى اختيار الدراسة الملائمة والمهنة المناسبة له بما يناسب حاجات الوطن استناداً إلى مبادئ التوجيه التربوي والمهني.

٩- تنمية الروح العلمية لدى الطالب والقدرة على التفكير المنظم نظرياً وعملياً باعتماد الملاحظة والتجريب والممارسة العملية لأساليب البحث العلمي في مختلف المواد الدراسية.

١٠- تأكيد التعلم الذاتي والمستمر وتعميقه لتنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها والاستفادة من نظم المعلوماتية وتضمينها في المناهج بما يعزز هذا التعلم ويواكب العصر ويلبي حاجات المجتمع.

١١- تعميق مفاهيم التربية السكانية والبيئية في محتوى المواد الدراسية ومنا شطها المختلفة.

١٢- تعميق التفاعل مع المجتمع بانفتاح المدرسة الثانوية على البيئة المحيطة بها، وتوجيه طاقات الطلبة في هذه المرحلة نحو خدمة المجتمع.

١٣- إعداد الطلبة للالتحاق بالمعاهد المتوسطة والجامعات.

١٤- تشجيع النشاط الثقافي والفني والاجتماعي والرياضي لدى الطلبة.

في مجال أهداف التعليم الفني والمهني والتقاني والمعاهد المتوسطة:

١- ربط خطط التعليم الفني والتقاني والمهني بخطط التنمية الاقتصادية الشاملة لمواجهة المتطلبات المتجددة للاقتصاد الوطني.

٢- مواكبة المستجدات العلمية والتقانية وتوفير مستلزماتها، وتعديل الخطط الدراسية استجابة لهذه المواكبة.

٣- تنويع التعليم الثانوي الفني والمهني والتقاني بإيجاد مسارات حديثة تتفق وقدرات الطلبة وطموحاتهم وتنسجم مع التطورات العلمية والتقانية في العالم، تلبية لحاجات التنمية الوطنية.

٤- تحسين نوعية التعليم الفني والمهني والتقاني، وتطوير أنظمته وأنظمة المعاهد المتوسطة، وتوفير الوسائل اللازمة لدعمها، وتوجيه الرأي العام لأهميتهما ودورهما في تحقيق التنمية الشاملة.

٥- إعداد الطاقات البشرية الضرورية لمتطلبات التحويل الاشتراكي والتطور الاقتصادي في مجالات الإنتاج والخدمات، مما يساعد على إرساء القاعدة التقانية الأساسية للاقتصاد الوطني بكل قطاعاته.

٦- توجيه الطلبة لانتقاء فروع التعليم الفني والمهني والتقاني، وفق قدرتهم وميولهم وتبعاً لحاجات الاقتصاد والمؤسسات الاقتصادية المختلفة.

٧- تدعيم التكامل بين الدراسة النظرية والدراسة العملية والتطبيقية وإكساب الطلبة منهجية التفكير العلمي والبحث والنقد والتعلم الذاتي والمستمر.

٨- ترسيخ القواعد والقيم المعززة لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وإذكاء الروح النضالية لمواجهة التحديات التي تعترض الأمة العربية وقضاياها.

٩- تنمية الشعور الوطني والقومي والإنساني لتكوين المواطن الثوري الملتزم بأهداف أمته.

في مجال أهداف التعليم الجامعي والدراسات العليا والبحث العلمي:

١- ترسيخ القيم لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وإذكاء الروح النضالية.

٢- الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في المجالات المختلفة في العلوم والتقانة والفكر والفن، وفي مجال العمل على المستويين الوطني والقومي، والعمل على تحقيق الأهداف القومية ونشر الحضارة العربية.

٣- إعداد المتخصصين في مختلف فروع العلم والآداب والثقافة والإنتاج والخدمات وتزويدهم بمستوى عالٍ من المعرفة والمهارات يواكب تقدم العلم والتقانة.

٤- القيام بالبحوث العلمية، التي تسهم في التقدم العلمي والتقاني ووضع خطة وطنية للبحث العلمي بالاشتراك مع جميع القطاعات والمؤسسات المعنية.

٥- تطوير أساليب البحث والتعليم والتعلم ووسائلها، بما في ذلك وضع المؤلفات العلمية والتعليمية ونقل أمهات المراجع العلمية الأجنبية إلى العربية، وتهيئة مستلزمات البحث العلمي من مخابر ومكتبات وقواعد بيانات وشبكات معلومات.

٦- تنمية شخصية الطالب العلمية وتعميق حبه للعمل والابتكار والإبداع.

٧- توجيه الطلبة نحو الاختيار الأمثل للفعاليات التي سيمارسونها.

٨- تحقيق أعلى مستوى من التفاعل بين التعليم العالي والمجتمع (ربط الجامعة بالمجتمع).

٩- العمل على نقل التقانة إلى سورية وتوطينها.

١٠- ربط الدراسات العليا بخطط البحث العلمي وحاجات التنمية (علي، ٢٠٠٥، ص، ١١١ - ١٢٠).

ثالثاً- الواقع الراهن للنظام التربوي:

يتكون النظام التربوي في الجمهورية العربية السورية من المراحل التربوية والتعليمة التالية:

١- مرحلة رياض الأطفال:

تحتل مرحلة رياض الأطفال، مكانة مرموقة، ضمن الأولويات التربوية، لدى مختلف بلدان العالم المتطور، إيماناً بدور هذه المرحلة في عملية صقل مواهب الأطفال وإعدادهم إعداداً تربوياً، جسمياً وعقلياً وفكرياً ونفسياً، للمرحلة الابتدائية أولاً وللمراحل التعليمية الأخرى ثانياً. ومن الطبيعي أن يأتي الاهتمام بهذه المرحلة، مرهوناً بجملة من العوامل السكانية- الديموغرافية والاقتصادية والثقافية، التي يحددها الإطار العام للمجتمع في سورية. أولت الدولة اهتماماً خاصاً

لهذه المرحلة، تجسد ذلك، في إقامة العديد من هذه الرياض في محافظات القطر المختلفة، حتى قامت وزارة التربية عام ١٩٨٨ بإلحاق رياض الأطفال بمديرية التعليم الابتدائي.

وعلى الرغم من التطور النسبي في أعداد رياض الأطفال في القطرخلال السنوات الماضية، إلا أن غالبية أطفال الفئة العمرية (٣ – ٥ سنوات) موجودة خارج رياض الأطفال، ولا تستوعب رياض الأطفال حالياً إلا نحو ١٤٪ فقط منهم في أحسن التقديرات.

يقوم القطاع الخاص حالياً، بتربية نحو ٧٠٪ من أطفال الرياض، متفوقاً بذلك على القطاع العام الحكومي (رغم أن هذه النسبة كانت في عام ١٩٩٥-٥٧٪). مما يعني انحسار دور القطاع العام في هذا المجال، وممّا يعكس تأثيرات سلبية كبيرة في كثير من الأحيان، في نوعية الإعداد التربوي الذي يقدم للأطفال، نظراً للهدف المادي الذي يسعى إليه، والبعيد عن الهدف الإنساني التربوي، في كثير من الأحيان. لذلك كان واجباً على جهات القطاع الحكومي والعام، إيلاء اهتمام أكبر بهذه المرحلة المهمة من حياة الطفل، والعمل على التوسع فيها قدر الإمكان، وعدها مرحلة إلزامية من مراحل السلم التعليمي، بحيث تقدم للجميع وبسوية واحدة، حرصاً على مبدأ تكافؤ الفرص.

لكن هذا الأمر حالياً / ٢٠١٤ / من الصعب جداً تعميمه بشكل كامل، لأسباب سياسية وأمنية واقتصادية وتربوية...، ترتبط بواقع الأزمة السورية الراهنة.

٢ – مرحلة التعليم الأساسي:

تعد تجربة الانتقال إلى نظام التعليم الأساسي، في سورية، من التجارب الحديثة جداً، فقد بدأ تطبيقه في بداية العام الدراسي/ ٢٠٠٢-٢٠٠٣ / في مختلف محافظات القطر. ومرحلة التعليم الأساسي، هي مرحلة تضم مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي في مرحلة واحدة. مدة الدراسة في هذه المرحلة، تسع سنوات. وهي مرحلة إلزامية ومجانية لجميع الطلبة.

شروط القبول في مرحلة التعليم الأساسي:

يلتحق في الصف الأول من مدارس التعليم الأساسي، الأطفال الذين بلغوا السادسة من العمر، ويحدد بموجب تعليمات وزارية – تصدر في كل عام دراسي – السن المقبولة في جميع صفوف المرحلة ومواعيد التسجيل للتلامذة الجدد.

ويحدد عدد التلامذة في الشعبة الواحدة، وفق المعايير التربوية للخريطة المدرسية، التي تصدر عن وزارة التربية، ويمكن أن يقبل التلامذة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي، بعد التحقق من سيرتهم العلمية التي تسمح بانتسابهم لهذه الصفوف، بموجب سبر معلومات من قبل

لجان سبر، في مواعيد معينة ضمن تعليمات وزارية تحدد الحالات التي يمكن بموجبها قبول هؤلاء التلامذة وفق جدول أعمار يحدد الفئات العمرية المعنية.

ومن هذه الشروط نلحظ اهتماماً واضحاً بأمرين:

تلاميذ الحاجات الخاصة ومعاملتهم معاملة التلاميذ العاديين، والسماح بالعودة للمتسربين إلى مدارس التعليم الأساسي لإتمام تعليمهم في حال توفرت فيهم الشروط العلمية والعمرية.

وهذا الشرط ضروري للحد من الأمية والحد من الارتداد لها، بل العمل لإغلاق منابعها والعودة إلى المدرسة.

تقسم مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلتين أساسيتين:

المرحلة الأولى: وتتضمن الصفوف الأربعة الأولى.

المرحلة الثانية: وتضم الصفوف الخمسة التالية.

ومن حيث مناهج هذه المرحلة، فقد حدث تطور كبير في مناهجها التربوية والتعليمية، وعملية تدريب المعلمين على المناهج الجديدة واختيار الوسائل والأدوات التربوية التعليمة المناسبة.

هذا وقد تم إدخال مادة اللغة الإنكليزية إلى الصف الثالث / من الحلقة الأولى/. وقد تم تعميم تعليم اللغتين الفرنسية والإنكليزية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي وفق الآتي: من الصف الأول وحتى السادس يتعلم الطلاب فيها اللغة الإنكليزية وبدءاً من الصف السابع يتعلم فيها اللغتين الفرنسية والإنكليزية إلى جانب اللغة العربية.

تهدف مرحلة التعليم الأساسي إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية، اللازمة للحياة وروح العصر، كما تهدف إلى إيلاء التربية البدنية المكانة الملائمة، وتأكيد أهمية المعلوماتية والمهارات الحاسوبية، والربط بين النواحي النظرية والعملية ومساعدة التلاميذ على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية ومبادئ التوجيه التربوي والمهني. وفي نهاية الصف التاسع، يتقدم الطلبة إلى الامتحان العام لشهادة التعليم الأساسي، الذي يُنظم على مستوى القطر.

٣- المرحلة الثانوية العامة:

تحتل مرحلة التعليم الثانوي، المرتبة الثانية في السلم التعليمي، بعد مرحلة التعليم الأساسي. مدة الدارسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، تشكل السنة الأولى منها جزعاً مشتركاً، بينما يتوزع طلبة السنتين التاليتين على أحد الفرعين: العلمي أو الأدبي.

وتنقسم مدارس هذه المرحلة من حيث تبعيتها إلى نوعين فقط، مدارس رسمية

مجانية عامة، ومدارس أهلية خاصة لقاء أجور يدفعها الطلاب. والتعليم في هذين النوعين خاضع تماماً لإشراف وزارة التربية على أساس وحدة التعليم.

إلى جانب التعليم الثانوي العام، هناك التعليم الثانوي الفني والمهني: المتجسد في الثانويات الصناعية والنسوية والتجارية.

رابعاً: التعليم العالي:

تشكل الجامعات السبع حالياً (دمشق وحلب والبعث وتشرين والفرات والجامعة السورية الافتراضية وحماة) عماد التعليم العالي النظامي في سورية، الذي تمتد جذوره إلى بداية القرن العشرين. بالإضافة إلى عدد غير قليل من المعاهد العليا البحثية والأكاديمية وغيرها. بالإضافة إلى عدد غير قليل من الجامعات الخاصة، التي تم افتتاحها مؤخراً في سورية، بغية تلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي من قبل شريحة واسعة من الشباب.

وقد ترافقت القفزة الكبيرة في مجال التعليم الجامعي، مع ثورة الثامن من آذار، وقيام الحركة التصحيحية، حيث أولت الدولة قطاع التعليم العالي المزيد من الاهتمام والرعاية.

الواقع الراهن للتعليم العالي:

يضم التعليم العالي في سورية الأنواع التالية:

أ- **التعليم الرسمي العام:** وهو التعليم الذي تتولاه الدولة، تنظيماً وإدارة وإنفاقاً، وهو تعليم مجاني في جميع مراحله – الجامعي والدراسات العليا والمعاهد البحثية...

ب- التعليم المفتوح: تعد تجربة التعليم المفتوح من التجارب الجديدة في النظام التربوي السوري. يعتمد هذا التعليم على ذاتية التعليم لدى المتعلم. ويقبل فيه جميع الراغبين في متابعة دراستهم الجامعية، وذلك لقاء رسوم معينة، يدفعها الطالب. مدة الدراسة في هذا النوع من التعليم هي أربع سنوات دراسية تمتد على مدار ثمانية فصول دراسية، يعقد في نهاية كل فصل دورة امتحانيه. والمتخرجون يحصلون على إجازة جامعية معترف بها وموازية تماماً لشهادات التعليم الرسمي المماثلة.

ج- التعليم الافتراضي: تمثل هذا النوع من التعليم، الجامعة الافتراضية السورية، التي تهدف إلى تأمين أرفع مستويات التعليم الجامعي العالي للطلبة السوريين والعرب من مكان

إقامتهم، بوساطة شبكة المعلومات. وتقدم شهادات من أعرق الجامعات، الأوروبية والأمريكية والكندية، التي تقوم بالتعليم الإلكتروني.

د- التعليم الموازي: وهو تعليم موازي للتعليم العام، ولكنه لا يخضع لشروط القبول فيه فقط. وهو تعليم مأجور، يدفع الطالب فيه رسوم معينة، ويحصل على الشهادة ذاتها التي يحصل عليها طلبة التعليم العام.

هـ- التعليم العالي الخاص: في خطوة هي الأولى من نوعها في النظام التربوي السوري، تم الموافقة للقطاع الخاص بافتتاح جامعات خاصة في محافظات القطر المختلفة، تهدف هذه الخطوة إلى إتاحة الفرصة أمام القطاع الخاص لكي يساهم في النهضة التعليمية، التي تشهدها سورية حالياً، وتحقيق توازن تربوي لدى جميع خريجي التعليم الثانوي، وبخاصة أولئك الذين لم تسمح لهم معدلاتهم بالانتساب إلى التعليم العام.

رابعاً- الإنجازات التربوية في سورية:

ومن أهم الإنجازات التربوية، التي تحققت في سورية مع بداية الألفية الثالثة، نذكر هنا ما يلي:

١- تم إدخال نظام الإرشاد النفسي والتربوي، منذ بداية العام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ في المدارس الإعدادية والثانوية، بهدف التوسع به مستقبلاً ليشمل المراحل كافة.

٢- إدخال اللغة الإنكليزية بشكل متدرج حتى الصف الأول الابتدائي، بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢، على أن يتم تدريس اللغة الفرنسية كلغة ثانية من الصف الأول الإعدادي.

٣- تطبيق دمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة تدعى مرحلة التعليم الأساسي مدة الدراسة فيها تسع سنوات، وهي إلزامية ومجانية للطلبة كافة، بدءاً من بداية العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

٤- التنوع في التعليم العالي من خلال افتتاح كل من التعليم المفتوح والموازي والافتراضي والخاص.

٥- إحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في عام ٢٠١٣

والذي يهدف إلى:

أ- اقتراح الأهداف العامة للتربية، وأهداف المراحل التعليمية المختلفة في ضوء السياسة التربوية للدولة.

ب- إعداد المناهج التربوية للمراحل المختلفة في ضوء السياسة التربوية للدولة والأهداف العامة للتربية.

ج- تطوير الكتاب المدرسي في ضوء المستجدات العلمية والتربوية والاجتماعية والتقنية والإشراف على تأليفه وإخراجه.

د- التقييم المستمر للمناهج وتعديلها في ضوء ذلك.

هـ- بناء الاختبارات وإنشاء بنك أسئلة لاستخدامه في الاختبارات العامة بالتنسيق مع مركز القياس والتقويم التربوي.

٦- إحداث مركز القياس والتقويم التربوي.

يهدف المركز إلى تحقيق ما يأتي:

أ- تطوير العملية التربوية والتعليمية من خلال تطوير منظومة القياس والتقويم التربوي.

ب- إعداد الأطر التربوية في مجال القياس والتقويم التربوي لتواكب الأطر العربية والعالمية في ضوء ثقافة المجتمع المحلي.

ج- تقديم الخدمات التدريبية والتأهيلية والبحثية للعاملين في مجالات القياس والتقويم التربوي ومعايير الجودة في المؤسسات التربوية الحكومية والأهلية.

د- وضع معايير الانتقاء والأداء للطلبة والعاملين في مؤسسات التعليم قبل الجامعي المختلفة.

هـ- تعميم ثقافة القياس والتقويم واختبارات الكفاءة والقبول على الصعيدين الأكاديمي والمجتمعي ونشر الممارسات الجيدة وتعزيز ثقة الرأي العام بالنشاطات المنفذة في هذه الميادين.

ويقوم المركز لتحقيق أهدافه بالمهام الآتية:

١- عقد الدورات التدريبية لواضعي الأسئلة بالتنسيق مع مديرية الإعداد والتدريب.

٢- الإشراف على وضع الأسئلة بالتنسيق مع المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

٣- الإشراف على تحكيم الأسئلة ومراجعتها.

٤- تحليل الأسئلة والاختبارات.

٥- تحليل النتائج ومعايرتها وتفسيرها.

٦- الإسهام في تجهيز نماذج الاختبارات وبنوك الأسئلة وتطويرها.

٧- تصميم أدوات القياس والتقويم التربوي والاختبارات وتقنيتها.

٨- الإشراف على الاختبارات وأدوات القياس والتقويم التربوي في المؤسسات التربوية وتطبيقها.

٩- تقويم المناهج الدراسية وتوفير أدواتها بالتنسيق مع المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

١٠- المتابعة التجريبية الميدانية لإجراءات القياس والتقويم ودراستها وتحليلها.

١١- إجراء البحوث والدراسات بالتعاون مع أقسام القياس والتقويم في كليات التربية.

١٢- العمل على ضمان الجودة ومعاييرها في المؤسسات التربوية.

١٣- العمل على المشاركة بمشروعات التقويم الدولية من مثل TIMSS.PIRLS.PISA لتقويم التحصيل الدراسي ومهارات التفكير والمهارات اللغوية وتنفيذ وإدارة هذه المشروعات.

١٤- بناء قاعدة بيانات شاملة عالية الموثوقية خاصة بالموضوعات ذات العلاقة بالقياس والتقويم في منظومة التعليم ما قبل الجامعي السورية تمثل مرجعية وطنية لجميع المعنيين.

١٥- إعداد الأدلة الإرشادية والممارسات الجيدة في موضوعات القياس والتقويم، ونشرها.

١٦- تبادل الخبرات والتجارب مع المراكز والهيئات والمؤسسات المختصة ذات الصلة على المستويات الوطنية والعربية والعالمية وفق ما تراه وزارة التربية.

٧- تم تعديل درجات الشهادة الثانوية وبفرعيها الأدبي والعلمي،

(الدرجات النهائية العظمى والصغرى ومدة الامتحان):

بالنسبة لمواد الفرع العلمي كالآتي:

- **اللغة العربية /٤٠٠ /١٦٠/ ومدة الامتحان /٣٠ر٢/ ساعة.**
- **اللغة الانكليزية /٣٠٠ /١٢٠/ ومدة الامتحان ساعتان ونصف الساعة.**
- **اللغة الفرنسية /٣٠٠ /١٢٠/ ومدة الامتحان ساعتان ونصف الساعة.**
- **التربية الوطنية /٢٠٠ /٨٠/ ومدة الامتحان /٣٠ر١/ ساعة.**
- **الرياضيات /٦٠٠ /٢٤٠/ ومدة الامتحان ٣ ساعات.**
- **الفيزياء /٤٠٠ /١٦٠/ والمدة ٣ ساعات .**
- **الكيمياء /٢٠٠ /٨٠/ والمدة ساعتان.**
- **علم الأحياء /٣٠٠ /١٢٠/ ومدة الامتحان ٣٠ر٢ ساعة.**
- **التربية الدينية / ٢٠٠ /٨٠/ والمدة ٣٠ر١ ساعة.**

وبالنسبة للفرع الأدبي حددت النهاية العظمى والصغرى كالآتي:

- **اللغة العربية /٦٠٠/٣٠٠/ ومدة الامتحان ثلاث ساعات.**
- **اللغة الانكليزية /٤٠٠/١٦٠/ ٣ ساعات.**
- **اللغة الفرنسية /٤٠٠/١٦٠/ ٣ ساعات.**
- **التربية الوطنية /٢٠٠/٨٠/ والمدة ٣٠ر١ ساعة.**
- **التاريخ /٣٠٠/١٢٠/ والمدة ٣٠ ر٢ ساعة**
- **الجغرافيا /٣٠٠/١٢٠/ ٣ ساعات.**

- الفلسفة والعلوم الانسانية /٤٠٠/١٦٠/ ٣ ساعات.
- التربية الدينية /٢٠٠/٨٠/ والمدة ٣٠ر١ ساعة.

المراجع

- علي، عيسى، ٢٠٠٦، **التربية في الوطن العربي**، منشورات جامعة دمشق.
- المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، ١٩٩٨.

-http://www.bakaloria.com/?module=news&page=details&id=169
-/http://www.syrianeducation.org.sy/site
-http://www.masreat.com
-http://www.syrianeducation.org.sy/site/

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل الخامس

التربية ونظامها التعليمي في جمهورية مصر العربية

- تمهيد.

أولاً: الإصلاح التربوي في مصر.

ثانياً: إدارة النظام التربوي في مصر.

ثالثاً: تمويل التعليم.

رابعاً: إعداد المعلمين في النظام التعليمي المصري.

خامساً: مشكلات النظام التعليمي في مصر.

سادساً: التربية المصرية بعد ثورة يناير عام ٢٠١١.

سابعاً: التربية والتعليم في دستور مصر عام ٢٠١٤.

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل الخامس
التربية ونظامها التعليمي
في جمهورية مصر العربية

تمهيد:

لم يبدأ التاريخ الحقيقي للمصريين، في العصر الحديث، إلا مع بداية القرن التاسع عشر، وبالتحديد مع بداية حكم الباشا الألباني الأصل محمد علي (١٨٠٥- ١٨٤٩)، الذي أراد أن يبني مصر وفق مبادئ جديدة وأسس علمية عصرية. فعمد إلى إجراء إصلاحات شاملة، تناولت مقومات الحياة جميعها، السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية... اعتمد في ذلك على منجزات العلم والتقانة الأوربية الحديثة، من خلال البعثات العلمية التي أوفد طلابها للدارسة والتخصص في مختلف مجالات العلوم.

ومع بداية حكم الإنكليز لمصر عام (١٨٨٢)، بدأت مرحلة جديدة في تطور التعليم المصري، إذ أخذ ينأى عن أهدافه الوطنية والقومية والشعبية، وذلك من خلال إحلال اللغة الإنكليزية لغةً للتعليم بدلاً من اللغة العربية، التي تراجعت تراجعاً خطيراً وأهملت إهمالا كبيراً، وحلَّ المعلمون الإنكليز محلَّ المصريين، وصيغت المناهج والمقررات صياغة إنكليزية بحتة. وبقيت الحال على ما هي عليه حتى صدور دستور عام (١٩٢٣)، الذي يعد الخطوة الأولى على طريق الاستقلال الوطني، والذي كان له أثر كبير في مجال التعليم. فقد نص على حرية التعليم، وأن التعليم الأولي إلزامي ومجاني لمدة أربع سنوات. إلا أن مجانية التعليم وإلزاميته، واجها كثيراً من الصعاب، حالت دون تعميمه بشكل واسع.

ومع قيام ثورة ٢٣ تموز عام (١٩٥٢)، شهد المجتمع المصري تغييرات عديدة، سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية في غاية الأهمية. وشهد التعليم في ضوء مفرزات الثورة، تغييرات جذرية تناولت بنيته الأساسية وهيكلته التنظيمية وأهدافه وسياساته ومناهجه وطرائقه.

فقد حدد الدستور الجديد للدولة، الملامح الرئيسية للتعليم، وأهمها:

مجانية التعليم في جميع مراحله المختلفة، وإشراف الدولة على التعليم العام والخاص، واستقلال الجامعات، بحيث تكفل الدولة استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي، وذلك بما يحقق الربط بينهما وبين حاجات المجتمع، وإلزامية التعليم في المرحلة الابتدائية مؤقتاً.

ومنذ الثورة وحتى الآن، صدرت في مصر العديد من الإصلاحات التربوية الشاملة، تهدف برمتها إلى قراءة الواقع قراءة موضوعية، وترسم الملامح المستقبلية للتربية في جمهورية مصر العربية، مع بداية القرن الواحد والعشرين.

أولاً- الإصلاح التربوي في مصر :

تمر مصر في الآونة الأخيرة، بظروف تدفعها إلى مراجعة واقع التعليم، والسعي إلى تطويره، وفي ظل متغيرات دولية وإقليمية متعددة، أبرزت ضرورة إعادة النظر، في مفهوم الأمن الاستراتيجي المصري والعربي. ولما كان هذا الأمن يرتبط بالضرورة بالمشروع القومي أو المشروع الحضاري بما يتضمن من أهداف وتوجهات وبرامج عمل حالية ومستقبلية، فان التعليم يأتي في مقدمة مكونات هذا المشروع القومي، محققاً للأمن الاستراتيجي القومي.

وتجمع كثير من الوثائق الرسمية على أن التعليم في مصر يمر بأزمة، إذ ظل التعليم يعامل على انه من الخدمات، ولم ينظر إليه على أنه استثمار، وأنه الأساسي في تنمية الاستثمار الاقتصادي والاجتماعي وصولاً إلى التنمية الشاملة.

وتتمحور مرتكزات الإصلاح التربوي المصري حول المجالات التالية:

١ – عدّ التعليم قضية أمن قومي، وضرورة بقاء ونماء، ومشروعاً قومياً لمصر.

٢ – دعم المسيرة الديمقراطية، ومشاركة الرأي العام في صنع القرار التربوي.

٣ – تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

٤ – إدخال التكنولوجيا المتطورة في مجال التعليم وترسيخها، بما يسهل توصيل العلم والمعرفة.

٥ – تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين أحوالهم الاقتصادية، وأوضاعهم الاجتماعية.

٦- إتاحة فرص المشاركة لقطاع الأعمال والقطاع الخاص، والإفادة من إمكاناتهما في توسيع فرص القبول أمام الطلاب.

٧ – الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة.

٨ – الإفادة من الخبرات العالمية في مجال تطوير التعليم، من خلال التعاون الدولي وما تقدمه الهيئات والمنظمات العالمية.

ومن أهم هذه "الإصلاحات" تلك الوثيقة الموسومة بـ "استراتيجية تطوير التعليم في مصر"، والتي عرضت على المؤتمر القومي لتطوير التعليم في مصر عام (١٩٨٩) بعنوان "تطوير التعليم في مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه." وفي عقد التسعينيات من القرن الماضي، صدرت عدة وثائق تحمل ملامح السياسة التعليمية أهمها: وثيقة "مبارك والتعليم – نظرة مستقبلية" ووثيقة "التعليم مشروع مبارك القومي ١٩٩١– ١٩٩٧" (تقرير عن التنمية البشرية، ١٩٩٦ ص ٥٢٤).

ثانياً- إدارة النظام التربوي في مصر :

تتسم إدارة النظام التربوي في جمهورية مصر العربية بالمركزية، حيث تقع مسؤولية التربية والتعليم على عاتق وزارتي التربية والتعليم العالي. وتضم إدارة التعليم العام في مصر مستويات

تنظيمية مختلفة، متسلسلة من القمة إلى القاعدة، تنفذ السياسات التربوية العامة للدولة، تقع وزارة التربية والتعليم في قمتها، ويعاونها في تنفيذ سياساتها التعليمية واتخاذ قراراتها التربوية عدد من المجالس من أهمها: المجلس الأعلى للتعليم ما قبل الجامعي، ومجلس رؤساء القطاعات والإدارات المركزية، ومجلس مديري التربية والتعليم.

ويتألف البناء التنظيمي لوزارة التربية والتعليم على المستوى القومي من ست قطاعات هي: (قطاع التعليم العام- قطاع التعليم الفني- قطاع الخدمات- قطاع مديريات الوجه البحري- قطاع مديريات الوجه القبلي- قطاع الكتب).

أما على المستوى الإقليمي فتتولى إدارة هذا المستوى مديريات التربية والتعليم في المحافظات، ومهمتها الإشراف على التعليم في محافظاتها، ويرأسها مدير المديرية "وهو بدرجة وكيل وزارة " تتولى مسؤولية الإشراف والتنفيذ والمتابعة وإنشاء المدارس المختلفة وتجهيزها، والإشراف على العمل الفني والإداري بالمدارس، وتوزيع الخدمات التعليمية بالمحافظة واقتراح الميزانية في ضوء احتياجات المديرية وإمكانات الدولة، والإشراف على تنفيذ القوانين التعليمية والتعليمات التي تعدها الوزارة. بالإضافة إلى إشرافها على الخطة الدراسية والمناهج والكتب وإجراء الامتحانات للشهادتين الابتدائية والإعدادية على مستوى المحافظة.

وعلى المستوى المحلي: تتولى إدارة التعليم، الإدارات التعليمية ومجالس المدن والقرى. وتمثل هذه الإدارة التعليمية حلقة الوصل بين المديرية التعليمية والمدارس، ويرأسها مدير يكون مسؤولاً عن الإشراف على كل نشاط يتعلق بالخدمة التعليمية والتربوية، والشؤون الإدارية والمالية، وهي تقوم بتنفيذ تعليمات المديرية وتوجيهاتها والإشراف على حسن سير العملية التعليمية بالمدارس.

ثالثاً- النظام التعليمي:

يتألف السلم التعليمي في جمهورية مصر العربية من ثلاث مراحل هي:

١- مرحلة تربية الطفل قبل المدرسة في الحضانة ورياض الأطفال:

تُعدّ هذه المرحلة، مرحلة تربوية وليست تعليمية، لذا فهي ما تزال مرحلة تمهيدية تعد الأطفال بشكل عام، للالتحاق بالتعليم الابتدائي. ومن حيث المبدأ، تقسم هذه المرحلة إلى قسمين رئيسين هما:

أ - **مرحلة الحضانة:** وتبدأ في الشهور الأولى لحياة الطفل، وتستمر إلى سن الرابعة من العمر.

ب- مرحلة رياض الأطفال: وتبدأ من سن الرابعة إلى السادسة من العمر. وقد شهدت هذه المرحلة تطوراً كبيراً في عقد التسعينيات من القرن الماضي، وعلى الرغم من ذلك، فهي ما تزال تواجه الكثير من المشكلات، وبخاصة تلك التي تتعلق بالبنى والتجهيزات، والإمكانيات المادية والبشرية أو البرامج التربوية.

وحالياً لا تضم رياض الأطفال إلا نسبة قليلة جداً لا تتجاوز ٧% من أطفال الفئة العمرية الموازية، كما أن غالبية صفوف هذه المرحلة ملحقة بالمدارس الخاصة نحو ٧٧%، والمدارس الخاصة تستوعب نحو ٧٧% أيضاً، من الأطفال الملتحقين بهذه المرحلة.

ومن أهم الإجراءات التي اتخذت، بغية تطوير هذه المرحلة تربوياً. إنشاء كلية لإعداد معلمة رياض الأطفال بالقاهرة وأخرى بالإسكندرية، كما تم افتتاح بعض الأقسام الخاصة برياض الأطفال في بعض كليات التربية.

ومن الملاحظ أن إنشاء كلّيتي رياض الأطفال وأقسامها، قد تم في مباني دور المعلمين والمعلمات، وهي غير معدة لهذا الغرض، فضلاً عن عدم وجود هيئة تدريس لإعداد المعلمات لرياض الأطفال.

٢- مرحلة التعليم الأساسي:

تقسم هذه المرحلة إلى قسمين رئيسين: التعليم الابتدائي، التعليم الإعدادي ومدة الدراسة في هذه المرحلة حسب آخر القوانين والتشريعات الصادرة بهذا الشأن، خمس سنوات للتعليم الابتدائي وثلاث سنوات للمرحلة الإعدادية. فقد نصت المادة (١٥) من قانون عام (١٩٨٨) على أن: "التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من العمر، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويُلزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه، وذلك على مدى ثماني سنوات ".

يهدف التعليم الأساسي إلى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم، وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يكمل مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة، بعد تدريب مهني مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئته ومجتمعه.

٣- التعليم الابتدائي:

يشكل التعليم الابتدائي، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات. تبدأ في السادسة من العمر وتهدف إلى توفير أساسيات العلوم، وترسيخ الهوية القومية

بمكوناتها المختلفة، على المستويات الشخصية، والوطنية والعربية والإنسانية، بحيث تمكن التلميذ من تنمية قدراته والمساهمة في تنمية وطنه.

وتقدم المدرسة الابتدائية للتلاميذ في جميع الصفوف، مناهج اللغة العربية والتربية الدينية والتربية الرياضية والفنية والموسيقية، يضاف إليها في الصفوف الثلاثة الأولى منهج موحد للمعلومات العامة. بينما يُقدم 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 بعملية التدريس مفرداً.

يلتحق في الصف الأول الابتدائي نحو ٩٠% من الإناث مقابل ٩٥% من الذكور وذلك حسب إحصاءات عام (١٩٩٧)، ونسبة التلاميذ الذين ينهون التعليم الابتدائي خلال خمس سنوات، تصل إلى نحو ٨٩% عام (١٩٩٧). أما نسبة التسرب فهي أقل من١%. بينما يلتحق في التعليم الخاص نحو ٩% من مجموع التلاميذ. وهذه النسبة في ازدياد مستمر.

٤- التعليم الإعدادي:

يمثل التعليم الإعدادي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، مدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، وتهدف إلى دعم نمو التلاميذ عقلياً وجسمياً واجتماعياً وقومياً، إلى جانب الكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها، بما يمكّن من توجيههم إلى العمل، بعد تدريب مناسب، أو إلى مواصلة الدراسة، في المرحلة الثانوية العامة أو الفنية، كُلٌ حسب استعداده وقدراته.

وفي نهاية هذه المرحلة يعقد امتحان من دورتين على مستوى المحافظة، يمنح الناجحون فيه شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي.

٥- التعليم الثانوي:

تأتي مرحلة التعليم الثانوي في المرتبة الثانية في السلم التعليمي المصري، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، يلتحق فيها الطلبة بعد حصولهم على شهادة إتمام التعليم الأساسي.

وتهدف هذه المرحلة إلى إعداد الطلبة للحياة، جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم الجامعي والعالي، بالإضافة إلى تأكيدها على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية. ويتوزع الطلبة في هذه المرحلة إلى نوعين من التعليم هما:

أ- التعليم الثانوي العام:

خضع التعليم الثانوي المصري لإصلاحات كثيرة، وكانت تهدف بمجملها إلى تطوير هذه المرحلة، لما تلقاه من شعبية واسعة لدى الطلبة وذويهم. وكان آخر هذه الإصلاحات قانون عام (١٩٩٤) الذي ينص في مادته (٦٢) على أن الدراسة في التعليم الثانوي العام تتكون من مواد

إجبارية ومواد اختيارية، وفي المادة (٨٢) منه على أن يجري امتحان الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين: الأولى في نهاية السنة الثانية، والأخرى في نهاية السنة الثالثة، وذلك لتخفيف العبء النفسي الثقيل، الذي كانت تعاني منه الأسر المصرية من هذا الامتحان في صورته التقليدية السابقة.

يمنح الناجحون في مواد المرحلتين، شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، التي تؤهلهم للالتحاق بالتعليم العالي. وقد بلغت نسبة الخريجين عام (١٩٩٧) نحو ٩٠% من إجمالي المتقدمين. وهذه النسبة تعدّ مرتفعة قياساً إلى السنوات السابقة.

شهد التعليم الثانوي العام تطوراً كمياً كبيراً في عقد التسعينيات، فقد ارتفعت نسبة الطلبة بين عامي ١٩٩١و١٩٩٦إلى ٤١.٨%، نسبة الطالبات منهم نحو ٣٩%، وهذه النسبة المتدنية تفسرها عوامل اجتماعية واقتصادية مختلفة.

ب- التعليم الثانوي الفني:

من القضايا الخاصة الملحة في التعليم الثانوي، تلك القضية الخاصة بتوزيع الطلاب ممن أكملوا التعليم الأساسي على التعليم الفني بنسبة ٧٠% تقريباً والتعليم العام بنسبة ٣٠% تقريباً، وذلك على أساس الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند نهاية التعليم الأساسي. وهو توزيع تعسفي، يقوم على أساس خاطئ، وهو افتراض أن التعليم الفني، يتطلب مستوى من التحصيل أقل مما يتطلبه التعليم العام. فضلاً عن أن هذا التوزيع قد أدى إلى معدلات بطالة مرتفعة بين خريجي التعليم الفني، وإلى شعور بالمرارة بين من يرغبون في متابعة التعليم الجامعي.

يهدف التعليم الفني إلى توفير العمالة الفنية المدربة على جميع مستوياتها، لسد احتياجات قطاعات الإنتاج في التخصصات المختلفة: التجارية والصناعية والزراعية والإدارية.

ويوجد حالياً مستويان للمدارس الثانوية الفنية في مصر هما:

- المدارس الفنية نظام الثلاث سنوات: تقوم هذه المدارس بإعداد الفنيين في المجالات الصناعية والزراعية والتجارية. ويلتحق بها الطلبة الحاصلون على شهادة إتمام التعليم الأساسي. ويمنح الطلبة الذين ينهون الدراسة بهذه المدارس بنجاح، شهادة دبلوم المدارس الثانوية الفنية في (الصناعة- الزراعة - التجارة) نظام السنوات الثلاث.

- المدارس الفنية نظام الخمس سنوات:

يلتحق بها الطلبة الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة لمرحلة التعليم الأساسي. وتهدف هذه المرحلة إلى إعداد فني (الفني الأول) و(المدرّب) في المجالات الصناعية والزراعية

والتجارية والإدارية والخدمية، وفي نهاية هذه المرحلة يمنح الطلبة شهادة دبلوم المدارس الفنية المتقدمة في (الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات) نظام الخمس سنوات.

نظام التعليم في الأزهر :

يدار النظام التعليمي في الأزهر عبر المجلس الأعلى لمعهد الأزهر، وهي مستقلة بذاتها عن وزارة التعليم المصرية، وتراقب عن طريق رئيس الوزراء المصري. تسمى مدارس الأزهر عادة بـ "المعاهد"، وتتضمن المراحل الآتية: الابتدائية، الإعدادية والثانوية.

في هذه المعاهد تدرّس الموضوعات غير الدينية إلى درجة معينة، لكن ليست كما هي مكثفة في التعليم الحكومي. جميع الطلبة في هذه المعاهد من المسلمين ويفصل مابين الطلاب والطالبات في جميع المراحل الدراسية الأزهرية.

وتنتشر المعاهد الأزهرية في جميع أنحاء مصر وخاصة في الأرياف، كما يستطيع الطالب مكمل المرحلة الثانوية الأزهرية إكمال التعليم الجامعي في جامعة الأزهر.

٦- المدارس الخاصة:

هناك ثلاثة أنواع من المدارس الخاصة هي:

أ- المدارس العادية:

تتشابه مناهج هذه المدارس تماماً مع مناهج المدارس الحكومية غير أن المدارس الخاصة تعطي اهتماماً أكبر بالاحتياجات الشخصية للطلبة والمباني والمرافق المدرسية.

ب- مدارس اللغات:

تدرس معظم المناهج الحكومية باللغة الإنجليزية وتضاف الفرنسية أو الألمانية كلغة أجنبية ثانية، أو مدارس تدرس المنهج الحكومي باللغة الفرنسية إضافة إلى اللغة الانجليزية كلغة ثانية، ومن المتوقع أن تكون هذه المدارس أفضل من المدارس الأخرى. ويرجع السبب في ذلك إلى توافر سبل الراحة والمباني والمرافق فيها، غير أنها أعلى بكثير من حيث المصروفات، وأحياناً تكون اللغة الرئيسية للتدريس في هذه المدارس هي الفرنسية أو الألمانية، ولكن قد يكون من الصعب بالنسبة للطالب أن يستكمل الدراسة في جامعات حكومية باللغة العربية أو الإنجليزية.

ج- المدارس الدينية:

هي مدارس ذات توجه ديني مثل المدارس الأزهرية. وهناك الكثير من المدارس الدينية المسيحية، قامت إرساليات تبشيرية ببنائها وهي ترتبط في الوقت الراهن بالكنائس، وتقوم هذه المدارس بتقديم تعليم ذي جودة عالية.

٧- التعليم العالي:

عندما قامت ثورة ٢٣ تموز عام ١٩٥٢ كان هناك ثلاث جامعات في مصر هي: جامعة القاهرة وجامعة الإسكندرية وجامعة عين شمس. وبعد الثورة أنشيء العديد من الجامعات على مستوى محافظات الجمهورية. بالإضافة إلى افتتاح العديد من المعاهد العليا. وفي عام ١٩٩٦ تم إنشاء أربع جامعات خاصة، بالإضافة إلى الجامعة الأمريكية بالقاهرة، كما استُحدث نظام التعليم الجامعي المفتوح في جامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط، ونظام الانتساب الموجه في جميع الجامعات المصرية.

ينص قانون الجامعات لعام ١٩٧٢ وتعديلاته، على أن المجلس الأعلى للجامعات، هو الذي يتولى تخطيط السياسة العامة للتعليم الجامعي والبحث العلمي في الجامعات، والتنسيق بين نظم الدراسة والامتحان، ووضع اللوائح الداخلية للكليات والمعاهد.

وحالياً يوجد في مصر /٢٦/ جامعة حكومية، موزعة بين من شمال القطر إلى جنوبه في القاهرة والإسكندرية والمنصورة وأسيوط وأسوان، بالإضافة إلى أكثر من ١٠ جامعات خاصة.

هذا بجانب العديد من المعاهد العليا الحكومية والخاصة.

أقدم الجامعات هي جامعة الأزهر التي نشأت في عهد الدولة الفاطمية منذ أكثر من ١٠٠٠ عام. وتعتبر جامعة القاهرة أقدم الجامعة الحديثة في مصر والوطن العربي والشرق الأوسط على حد سواء. جاءت بعدها جامعة الإسكندرية ثم جامعة عين شمس ثم توالت باقي الجامعات.

تنتشر الجامعات والمعاهد الخاصة وغير الحكومية، ويلتحق بها أيضا العديد من الطلاب المصريين وغير المصريين مثل الجامعة الأمريكية والألمانية بالقاهرة وجامعة النيل بالقاهرة بالإضافة إلى جامعات أخرى مثل جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا وجامعة ٦ أكتوبر والمستقبل والصفوة بالقاهرة وجامعة الدلتا بالمنصورة وجامعة فاروس بالإسكندرية.

اللغة العربية هي لغة التعليم في الكليات الأدبية مع وجود بعض أقسام اللغات في بعض الكليات الأدبية واللغة الإنجليزية هي لغة التعليم في الكليات العلمية مثل الطب والصيدلة وطب الأسنان والطب البيطري.

كما يوجد نمط مواز للتعليم يشرف عليه الأزهر في كل مراحل التعليم، انتهاء بجامعة الأزهر الذي تدرس العلوم الإسلامية إلى جانب العلوم الطبيعية.

رابعاً: تمويل التعليم في مصر :

تعدّ الدولة المصدر الرئيس لتمويل التعليم في مصر. حيث تخصص مبالغ محددة كل عام من الميزانية العامة للدولة للوزارات المسؤولة عن التعليم، كما تخصص ميزانيات للتعليم ضمن موازنة المحليات، إذ تدخل موازنة التعليم في محافظة ما ضمن الموازنة العامة لهذه المحافظة

شهدت فترة التسعينيات تطوراً غير مسبوق في الإنفاق على التعليم في مصر. فقد ارتفعت نسبة الإنفاق على التعليم من الموازنة العامة للدولة من ١٣,٧% عام ١٩٩٥ إلى ١٥,٦% عام ١٩٩٦، أي ما مقداره ٥,١٣% من الناتج القومي الإجمالي. كانت حصة التعليم ما قبل الجامعي ٦٠,٥% وحصة التعليم العالي ٢,٩% أما حصة الجامعات فبلغت ٣٦,٦%. وحالياً يقدر ما تنفقه الحكومة على التعليم نحو / ٢٢ / مليار جنيه مصري، أي نحو / ٣ / مليارات دولار أمريكي.

خامساً: إعداد المعلمين في النظام التعليمي المصري:

يتم إعداد المعلمين بكليات التربية، التي بلغ تعدادها عام (١٩٩٨) سبع عشرة كلية، منتشرة في جميع أنحاء البلاد. وهناك نظامان لإعداد معلم المرحلة الثانوية هما:

١- **النظام التكاملي:** مدة الدراسة فيه أربع سنوات، يتلقى فيه الطالب إعداداً أكاديمياً تخصصياً وإعداداً تربوياً، فضلاً عن الإعداد الثقافي.

٢- **النظام التتابعي:** يتلقى الطلبة في ظل هذا النظام إعداداً تخصصياً، أولاً في كليات جامعية أو عالية مثل الآداب أو العلوم وغيرها، 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.

وقد افتتحت معظم كليات التربية في مصر، شعباً لإعداد معلم التعليم الابتدائي. في الوقت الذي توقف فيه القبول بدور المعلمين والمعلمات. وتتنوع مصادر إعداد المعلمين في مصر تنوعاً كبيراً. حيث تعدّ كليات التربية التخصصية، المعلمين في مجالات مختلفة، كالاقتصاد المنزلي والتربية الرياضية والتربية الموسيقية والتربية الفنية. بالإضافة إلى وجود الكليات النوعية، وكليات رياض الأطفال وكليات إعداد المعلمين الصناعية وغيرها.

سادساً: مشكلات النظام التعليمي في مصر :

على الرغم من الإنجازات الكبيرة، التي حققها نظام التعليم في السنوات الأخيرة على المستويات كافة، إلا أنه ما يزال يعاني من العديد من المشكلات نذكر هنا أهمها:

١- عدم تحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم في سن الإلزام في التعليم وخاصة

إذا عرفنا بأن عدد سكان مصر حالياً (٢٠١٤) يقدر بنحو ٩٥ مليون نسمة. وأن معدل الزيادة السكانية يتراوح وسطياً نحو مليوني نسمة في السنة. **وبلغ معدل الزيادة الطبيعية ٢,٥% خلال عام ٢٠١٣ بينما كان ٢,٦%خلال عام ٢٠١٢، وهذا يعني أن هناك نحو مليوني طفل سيدخلون في التعليم كل سنة.**

٢- ارتفاع كثافة الصف في جميع مراحل التعليم لتصل إلى نحو ٦٠ طالباً أو أكثر، في بعض المحافظات.

٣- اعتماد التدريس التلقين ونقل المعلومات، والتركيز على التحصيل المعرفي في مستوياته الدنيا.

٤- اتباع أساليب تقليدية في التقويم، والتركيز على قياس الحفظ والتذكر.

٥- مركزية اتخاذ القرارات، وضعف المشاركة المحلية والشعبية في إدارة التعليم.

٦- ضعف الكفاءات الإدارية، وقصور البرامج التدريبية للقادة المدرسين.

٧- النقص الشديد في مدرسي بعض المقررات (التربية الفنية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلي).

٨- قدم المباني التعليمية وافتقارها للتجهيزات الضرورية.

٩- ضعف الكفاية الخارجية، وعدم ربط مخرجات التعليم بمتطلبات الحياة المختلفة، الاقتصادية. حيث تقدر نسبة الأمية في مصر عام /٢٠١٢ / بنحو ٢٥ % (١٠ سنوات فأكثر).

١٠- ضعف التمويل اللازم لعملية التطوير. غير أن هناك خطة في الميزانية الجديدة لإنفاق نحو ١٠ % من الناتج المحلي للتعليم خلال عام ٢٠١٦.

سابعاً: التربية المصرية بعد ثورة ٢٥ يناير عام ٢٠١١:

شهدت مصر بعد الثورة الشعبية التي امتدت من ٢٥ يناير / كانون الثاني/ ٢٠١١ إلى ٢٦ يوليو / تموز/ ٢٠١٣، تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية... أدت إلى تغيير العديد من المفاهيم والاتجاهات التي كانت ثابتة وراسخة ومستقرة خلال عقود طويلة.

ويمكن القول إن أكثر الشرائح تأثراً وتأثيراً هي شريحة الشباب التي أطلقت الشرارة الأولى للثورة، والتي كانت ولا تزال أكثر حماساً وإصراراً على صناعة التغيير من خلال المشاركة والتفاعل الإيجابي والتضحية من أجل تحقيق أهداف الثورة، التي أرادت تغييراً اجتماعياً من خلال شعار العدالة الاجتماعية، وتغييراً سياسياً من خلال الديمقراطية، وتغييراً ثقافياً من خلال الكرامة الإنسانية.

حملت ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ والموجة الثانية لها في ٣٠ يونيو/ حزيران ٢٠١٣حلماً لجميع المصريين في بناء مصر جديدة، تتحقق فيها المواطنة عملياً على أرض الواقع، وتقوم على الاتصال مع لحظات النهوض الوطني في مصر الحديثة "والانقطاع" في فترات التردي.

إن مصر الجديدة التي حلم بها الشعب المصري تحتاج إلى تحديث مؤسساتها لتقوم بمهامها في تحقيق التماسك الوطني لكل المصريين.

والمعايير التي يمكن القياس عليها في تحقيق أهداف الحراك الثوري هي:

١- تحقيق عدالة اجتماعية من خلال المساواة بين أبناء الشعب المصري في الحقوق والواجبات.

٢- المشاركة العادلة والواعية للجميع، والتضامن بين المواطنين القائم على التمكين والتقدم لا على الوصاية، ومن ثم تتحقق الحرية السياسية في علاقتها بالعدالة الاجتماعية.

٣- صيانة الكرامة الإنسانية من خلال العدل والحرية والمساواة والوعي، وبناء دولة المؤسسات والقانون والمواطنة.

انطلاقاً مما سبق، أصبح مسار تطوير مؤسسات الدولة ضرورةً لتحقيق أهداف الثورة وبناء الدولة المدنية. ومن أهم تلك المؤسسات التي تحتاج إلى إعادة هيكلة وبناء جديد هي المؤسسة التربوية، في ضوء متطلبات المواطنين وأهدافهم واحتياجاتهم، وأيضاً في ضوء التحول الديمقراطي. وهذا عليه أن يتناول من حيث المبدأ (واقع المدرسة المصرية من حيث المناخ الصفي والمدرسي – طرائق التعليم والتعلم – المناهج الدراسية – التقويم والأنشطة، وذلك للكشف عن مدى مواكبة المدرسة الثانوية على وجه التحديد لمتطلبات طلبة المرحلة الثانوية واحتياجاتهم وطبيعة العصر، من خلال توفير إمكانات مادية وبشرية تسمح بتنمية قيم المواطنة وممارسة الديمقراطية).

ثامناً: التربية والتعليم في دستور مصر عام ٢٠١٤.

ومما جاء في الدستور الجديد (مصر هبة النيل للمصريين، وهبة المصريين للإنسانية. مصر العربية بعبقرية موقعها وتاريخها قلب العالم كله. فهي ملتقى حضاراته وثقافاته)،

(نحن – الآن – نكتب دستوراً يستكمل بناء دولة ديمقراطية حديثة، حكومتها مدنية).

ولعل من أبرز مواد الدستور الجديد، التي لاقت استحساناً وارتياحاً كبيراً من جماهير الشعب المصري، المواد المتعلقة بالتعليم، حيث نصت تلك المواد على إلزام الدولة بتخصيص نسبة لا تقل عن ٧% من الناتج القومي الإجمالي للإنفاق الحكومي على التعليم، بواقع ٤% للتعليم قبل الجامعي، و ٢% للتعليم الجامعي و ١% للبحث العلمي، على أن تتصاعد تلك

النسب تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية، مع تأكيد التزام الدولة بمجانية التعليم وضمان توفيره بمراحله ومؤسساته المختلفة وفقا لمعايير الجودة العالمية.

النظرة الأولية تؤكد الحاجة الملحة إلى زيادة الإنفاق على الاستثمار في بناء وتجهيز مدارس وكليات جديدة وترميم الأبنية التعليمية القائمة والمدارس الآيلة للسقوط، وتوفير التجهيزات والخامات اللازمة للمعامل في المدارس والكليات العملية وورش المدارس والمعاهد الصناعية، وهى حاجة يؤكدها الواقع المعاش من تكدس مدرجات الكليات بالجامعات الحكومية وتكدس الفصول في المدارس، والعمل على فترتين دراسيتين أو أكثر، فضلاً عن معاناة العديد من القرى في الأقاليم من أن أقرب مدرسة متاحة، تقع على بعد كيلومترات.

وتشير البيانات الرسمية لوزارة التربية والتعليم إلى أن المدارس التي تعمل فترتين أو أكثر تمثل نحو٢٢% من المدارس الثانوية التجارية، ونحو ١٩% من المدارس الثانوية الزراعية، وأكثر من٣٥ % من المدارس الثانوية الصناعية.

كما تشير تلك البيانات إلى أن كثافة الفصل في المدارس الحكومية، تبلغ نحو ٤٧ تلميذاً في المتوسط في الإسكندرية، وفي القاهرة نحو ٤٣ تلميذاً، وإلى أكثر من ٥٢ تلميذا في الفيوم. أما الواقع فيؤكد أن كثافة الفصل تصل في العديد من المدارس الحكومية إلى ٨٠ تلميذاً وأن هناك مدارس يجلس فيها التلاميذ على الأرض.

ورغم ما يؤكده الواقع المعاش وما تشير إليه الأرقام الرسمية من الضرورة الملحة لزيادة الإنفاق على الاستثمار في بناء وتجهيز المدارس والمباني التعليمية، وترميم القائم منها، فإن نمط التوزيع الحالي لموازنة التعليم والبحث العلمي، يوضح أنها تنفق أساساً على الأجور، في حين لا يوجه إلى بناء المدارس والجامعات وتجهيزها وتزويدها بالمعامل والمستلزمات إلا النذر اليسير.

وعليه، وعلى الرغم من كل التطورات الأخيرة في مصر، إلا أن التربية والتعليم لا تجد الاهتمام الكافي من قبل صناع القرار السياسي، حتى بعد الثورة، ذلك لأسباب عديدة منها.

١- عدم استقرار الوضع السياسي والاقتصادي في مصر بعد الثورة، مما يجعل أولوية الاهتمام بالتعليم متأخرة حيث يسبقها الاهتمام بتحسين الوضع الاقتصادي والاهتمام بالصناعة والزراعة والإنتاج والتصدير يتوازى مع ذلك الاهتمام باستقرار النظام السياسي بينما يأتي الاهتمام بالتعليم في مرحلة متأخرة نوعا ما من مراحل.

٢- التربية والتعليم بطبيعتها لا تؤتي ثمارها في الحال ولا نرى ثمارها إلا بعد سنوات قد تصل لعقود، فربما نبدأ إصلاح التعليم الآن، لكن من يرى ثماره، من رفاهية ورغد العيش وتقدم البلاد، هو الجيل القادم وليس الجيل الذي أسس للإصلاح.

٣- أن مجانية التعليم في مصر شكلية وغير حقيقية، فالشعب المصري ينفق/ ١٥ / مليار جنيه سنوياً على الدروس الخصوصية، لعلاج قصور التعليم في المدارس، وينفق ١٥ ملياراً أخرى على الكتب الخارجية، لعلاج قصور الكتب المدرسية على الرغم من أن مؤلفي الكتاب المدرسي في الغالب هم من يؤلفون الكتاب الخارجي.

٤- ضعف ميزانية التربية والتعليم في مصر بالنسبة للموازنة العامة للدولة، بصورة تجعل ثمّة خللاً واضحاً في تقديم تعليم حقيقي عالي الجودة لأبناء الشعب المصري، مما ينعكس سلباً على مستوى الطلبة الذين يخرجون إلى سوق العمل، فهم لا يمتلكون المؤهلات التي تساعدهم على مجابهة السوق، خصوصاً في عصر العولمة، الذي نعيشه الآن، نظراً لما تلقوه من تعليم منخفض الجودة في مؤسسات التعليم كافة.

٥- ضعف رواتب المعلمين رغم أن /٨٥ %/ من ميزانية التعليم، تذهب كأجور للمعلمين والعاملين بالتعليم.

٦- رغم زيادة ميزانية التعليم هذا العام إلى حوالي ٤٩ مليار جنيه غير أنّ إصلاح التعليم إصلاحا حقيقيا يقتضي مضاعفة هذه الميزانية على الأقل لتصل إلى ١٠٠ مليار جنيه في العام، وهو ما يستحيل فعله الآن، في ظل ظروف سياسية اقتصادية اجتماعية...، صعبة تعيشها البلاد حالياً.

المراجع:

- تقرير التنمية البشرية- ٢٠٠٠ منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي – نيويورك.
- تقرير التنمية البشرية- ٢٠٠١ منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي – نيويورك.
- تقرير عن التربية في العالم (١٩٩٥) منشورات اليونسكو .
- تقرير عن التربية في العالم (٢٠٠٠) منشورات اليونسكو .
- حجي، أحمد إسماعيل (١٩٩٦) – **التعليم في مصر ماضيه وحاضره ومستقبله** نشر مكتبة النهضة المصرية- القاهرة.
- حجي، أحمد إسماعيل (١٩٩٨) **التربية المقارنة** – دار الفكر العربي – القاهرة.
- المفرج، بدرية وآخرون (٢٠٠٠) " **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي- نماذج من بعض الدول**"، " ص ص ٢٦- ٤٧". مجلة بحوث ودراسات تربوية- العدد /٣٢/ يناير .
- عبود، عبد الغني وآخرون (٢٠٠٠) **التربية المقارنة والألفية الثالثة – الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد** – دار الفكر العربي، القاهرة
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٩) **مستقبل التعليم قبل الجامعي في مصر** – مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية- القاهرة.

مواقع على شبكة المعلومات:

http://www.ahram.org.eg/NewsQ/271572.aspx
http://data.albankaldawli.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS
https://www.google.com/search?hl=ar&source=hp&q=%D8%
http://ar.wikisource.org/wiki/%D8%AF%D8%B3%D8%AA%D9%88%D8%B1_%D9%85%D8%B5%D8%B1_2014
http://www.sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmpArticles.aspx?ArtID=9
http://www.google.com/url?url=http://www.alnaharegypt.com/t~12590
http://www.mof.gov.eg/MOFGallerySource/Arabic/budget2014-2015/Financial_statemen

الباب الرابع

دراسة مقارنة لأهم مشكلات النظم التربوية- التعليمية العالمية المعاصرة

مقدمة:

الفصل الأول: المشكلات التربوية – التعليمية في الدول النامية.

الفصل الثاني: المشكلات التربوية – التعليمية في الدول المتقدمة.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الرابع

دراسات مقارنة لأهم مشكلات النظم

التربوية – التعليمية العالمية المعاصرة

مقدمة:

مع بداية عقد التسعينيات من القرن الماضي، شهد العديد من دول العالم المختلفة، سلسلة من الإصلاحات الجذرية على نظمها التربوية والتعليمية، تهدف برمتها إلى تحقيق نوع من التوازن ما بين إمكانياتها البشرية والاقتصادية وبين طموحاتها الوطنية والعالمية. عدا عن رغبتها الشديدة في تجاوز الصعاب والمشكلات العديدة، التي تعترض نهضتها العلمية والاقتصادية الشاملة. وعلى الرغم من هذه الإصلاحات وشموليتها، إلا أنها ما تزال تواجه نظمها التربوية، الكثير من المشكلات والعراقيل، التي تحول دون تحقيق أهدافها، فرضتها جملة من العوامل والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لمجمل بلدان العالم، النامي منه والمتقدم على السواء. إلا أن هذه المشكلات تختلف من نظام تربوي – تعليمي إلى آخر، كما أنها تختلف من دولة إلى أخرى.

ومنذ بداية القرن الحادي والعشرين، وحتى الآن، وربما في المدى المنظور، ستبقى هذه المشكلات هي العنوان الأبرز على الساحة الدولية، وستواجه العديد من النظم التربوية مشكلات جديدة لم تكن في الحسبان حتى تاريخه، ربما نتيجة التطور الكبير والغير مسبوق في وسائل الاتصال، وتكنولوجيا المعلومات...، وغيرها. ونتيجة لتطور العلوم ووسائل الاتصال والمعرفة، في الوقت الراهن، واضطلاع المخططين التربويين على المجريات والمغيرات التربوية العالمية، وتنامي روح المنافسة على السيادة، واتخاذ آليات تطور جديدة ومنهجية متطورة، أخذ معظم صناع القرار التربوي في النظم التربوية المركزية واللامركزية، سواء في الدول المتقدمة أو في الدول النامية، يرون أن التغيير التربوي، غدا أمراً ضرورياً. وتُظهر التقارير المقدمة من معظم الدول النامية، أن التغيير التربوي، مرتبط مباشرة بالحاجة إلى التعليم، وبعددٍ كبير من المشكلات، التي سببها الفشل في تحقيق الأهداف المرجوة للتربية الوطنية، من مثل التحاق جميع الأطفال بالتعليم الأساسي، وزيادة فرص تعليم الجنسين وتخفيض الارتفاع في نسبة الإعادة والتسرب من مراحل التعليم المختلفة بالإضافة إلى انتشار ظواهر العنف والتسرب والمخدرات في العديد من المؤسسات التربوية العالمية المختلفة.

وأصبحت الحاجة إلى التغيير والتجديد التربوي، لا تستند كثيراً إلى تعليل وتقصي أسباب فشل الخطط التربوية والتعليمية، قدر استنادها على التحديات المستقبلية، التي تتمثل في إنشاء صلات أوثق بين التعليم وبين احتياجات سوق العمل، واستمرار مواءمة مخرجات التعليم مع الحاجة المستمرة للتطوير والتنمية والتربية المستدامة والتربية الوطنية... وبالإضافة إلى هذا، فإنه في كلتا مجموعتي الدول المتقدمة والنامية، ثمة اتجاهات تربوية تطويرية لمحتوى التعليم وطرائقه وأساليبه وإدارته...

ومن أجل النهوض بالتربية على المستوى العالمي، وتجاوز مشكلاتها المختلفة، في القرن الحادي والعشرين، عمدت اليونسكو إلى إصدار تقرير " **ديلور** "، (رئيس اللجنة الأوروبية للتربية) عام ١٩٩٦. فهو ليس خطة أساسية لإصلاح تربوي، إنما هو إطار عمل من أجل التفكير والنقاش حول الخيارات، التي يجب أن تتوافر في رسم وصياغة السياسات التربوية العالمية.

يبدأ تقرير ديلور بتحليل بعض الاتجاهات الرئيسة الناشئة عن تحول المجتمعات، والتي ستفرض على التربية مساعدة العنصر البشري في أن يحكم ويوجه مسار التغير. ويقترح التقرير، تصوراً لعملية التعلم يقوم على أربع دعائم (تعلم أن تعمل، تعلم أن تكون، تعلم أن تعيش مع الآخرين).

هذا التصوير يوسع غرض التربية ومجالها إلى أبعد مما هو قائم حالياً، بما يجعل منها إسهاماً رئيساً في تشكيل جوانب الوجود الإنساني. ويؤكد التقرير على ارتباط السياسة التربوية بالسياسة العامة في مجملها، مبرزاً دور التربية دون تحميلها تبعة كافة علل المجتمع ومساوئه، أو كامل المسؤولية عن علاجها أو مداواتها ويشير بوضوح إلى أن مستقبل المجتمع يعتمد على قدرة أفراده على العيش معاً ومشاركة كل فرد في مجتمعه المحلي على نحو يتجاوز بكثير دور الإدارة الاقتصادي (منتج/مستهلك)، وفي هذا السياق يجب أن تكون التربية عملية تعلم من أجل الإعداد للمشاركة الديمقراطية.

ويبرز تقرير ديلور بوضوح، أهمية المعلم ودوره في العملية التربوية وفي الإصلاحات التربوية، وإن استبعاده عن المشاركة في الإصلاحات، سيؤدي إلى فشلها حكماً. فهو يؤكد على أن أي إصلاح يحاول تغيير التعليم، دون تفهم ودعم تام لأدوار المعلمين داخل الصفوف، سيكون أكثر فشلاً حتى من إصلاح آخر لم تتوافر له التكاليف اللازمة.

وفي النهاية، يقدم تقرير ديلور جملة من التوصيات الأساسية لصناع القرار التربوي في بلدان العالم المختلفة، تبين وتوضح السبل الواجب اتخاذها في عمليات الإصلاحات التربوية

المستقبلية والكفيلة بحل معظم المشكلات، التي تعاني منها النظم التربوية العالمية، وخاصة في الدول النامية، مع بداية الألفية الثالثة. ومن أهم هذه التوصيات:

١- تنويع التعليم:

يوصي التقرير بتنويع المسارات الدراسية، التي يعرضها النظام التعليمي، الرسمي وغير الرسمي، واعتبار ذلك مهمة أساسية سوف تتيح لكل فرد وسيلة تحديد طريقه في الاختيار التعليمي، وخاصة في التعليم الثانوي العام والمهني والتقني.

٢- سد الفجوة ما بين التقاليد والحداثة:

يؤكد التقرير على ضرورة تجاوز الماضي بمعطياته وأساليبه التقليدية، والنظر إلى المستقبل بعلمية وفاعلية. وذلك في ظل استخدام واسع لتقانات الاتصال الحديثة، الراديو والتلفاز والحاسوب وشبكة المعلومات... حتى في المرحلة الابتدائية.

وبمزيد من التوضيح ستكون المدارس بحاجة إلى استخدام أكثر للتكنولوجيا في تحسين العملية التعليمية، وإعداد الناشئة للحياة في عالم تكنولوجي، وستكون أعباء المعلمين في هذا الجانب ثقيلة. ومن ثم يجب أن تتاح لهم فرص التدريب الإضافي، إذا ما أريد للنظام التعليمي ألا يتخلف.

٣- الإدارة المتزنة:

مما يتضمنه التقرير بهذا الصدد، أنه حينما تولي الإدارة والحياة المدرسية بعامة، اهتماماً بممارسة التفاوض والمشاركة العامة في الإدارة التربوية، فإن ذلك يمثل عملية تعلم ديمقراطية حقيقية، كما أن استقلالية المعاهد التعليمية الإدارية، تعد حافزاً قوياً على الإبداع. ويؤكد التقرير على أهمية تشجيع مشاركة أكبر من الآباء والجهات الأخرى، المعنية بصنع القرار التربوي، في العملية التربوية، هذه المشاركة الفاعلة من الممكن أن تسهم في تعليم الطلبة الممارسات الديموقراطية، وتسهم في تلبية احتياجات المجتمع المحلي، ويقوي صلته بالنظام التعليمي.

٤- مراجعة أدوار المعلمين:

إن أي نظام تعليمي حديث بحاجة إلى معلمين ممتازين، ذوي تدريب عالٍ، مخلصين ومحترمين، مثل هؤلاء المعلمين سيقبل مشاركة أوسع من غير الاختصاصيين في عملية التدريس وإدارة التعلم، وإذا كان توسيع الأدوار التربوية مفيداً لكل فرد، فإنه يجب أن يكون هناك تفاوضٌ مع المعلمين والمؤسسات ومع المجتمعات المحلية. ويجب ألّا يُختزل مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة، فيكون مقصوراً عند التطبيق على بقية أفراد المجتمع ممن هم خارج النظام

التعليمي، وإنما يحتاج الأمر إلى أن يتبنى المفهوم اختصاصيو التدريس، ويكون ذلك مصحوباً بإتاحة فرص متماثلة للتعلم الإضافي.

٥- العمل على استخدام التكنولوجيا الجديدة للمعلومات:

إن التكنولوجيات الجديدة للمعلومات، تخلق بيئة ثقافية وتعليمية، تتوافر فيها إمكانية تفسير التزايد المطرد والتنوع في مصادر أنماط معينة من المعلومات والتعلم. لكن يجب أن نضيف هنا، أن هذا ليس لكل المتعلمين أو لسائر أنماط المعلومات، وليس لكل الثقافات واللغات.

والسؤال المهم المطروح، كيف ستؤثر التكنولوجيا الجديدة للمعلومات في المستقبل المنظور على الطرائق المتبعة من قبل النظم التعليمية والمعلمين والمتعلمين في الوصول إلى المعلومات وتخزينها ومعالجتها، وما مدى قدرة الأنماط التقليدية من الإدارة والتدريس على مواجهة الأوضاع الناتجة عن التحول التكنولوجي؟ وإلى أي مدى تستطيع التكنولوجيات الجديدة للمعلومات، أن تسهم في تيسير اتساع وتنوع وتطوير النظم التعليمية النظامية وغير النظامية ؟ ومن هم الذين من المرجّح انتفاعهم بتزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم في المجتمع؟ ومن الذين يمكن أن يضاروا من ذلك؟ وكيف يمكن تلافي المخاطر المحتملة من سوء استخدام، أو فرط استخدامها؟. سوف تكون التكنولوجيات الجديدة للمعلومات أداة مفيدة في تيسير التعلم لبعض الدارسين، وفي تحقيق بعض الأهداف، لكن ليس للجميع.

إن التكنولوجيات الجديدة للمعلومات، ستكون فعالة إلى حد كبير في مساعدة معظم الدارسين على اكتساب المعلومات، التي بدورها تساعدهم في تعلم أن يعرفوا وإلى حد ما في تعلم أن يعلموا (مثل نظم التعليم التقني والمهني المفتوح).

إن أعظم ما تواجه البشرية من تحديات في المستقبل، لن يكون ناجماً عن نقص في المعلومات، وإنما عن نقص في التنمية الاجتماعية الثقافية والوجدانية والأخلاقية، سواء على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي. وإذا كنا حكماء فسوف ندرب معلمينا على الاستخدام الأفضل للتكنولوجيات الجديدة، ونتيح لهم مزيداً من الوقت من أجل تركيز أعمق على الإنسان والأغراض الإنسانية للتربية، وخلق بيئات تعلم، تحفز الدارسين على التساؤل والتفكير، وتصنيف المعلومات المتصلة بأفكارهم واهتماماتهم وحاجاتهم وتفسيرها. إن تكنولوجيات جديدة مثل الشابكة، ونظم البث المباشر عبر الأقمار الصناعية، آخذة في الانتشار على نطاق واسع، وستكون أنظمة التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح ميسرة وفي متناول الجميع، وسيصبح توافر الآلات والأجهزة الضرورية لاستخدامها أمراً عادياً في المعاهد التعليمية والمكتبات. لهذه الأسباب والعوامل، لن يبقى التعليم المستمر مدى الحياة للجميع والتعلم بلا حدود، مجرد شعارات للذين

ستكون لديهم الطلاقة في اللغة الإنكليزية أو في واحدة أو اثنين من اللغات العالمية الرئيسة الأخرى (مثل الفرنسية أو الإسبانية)، ويتيسر لهم الانتفاع بالتكنولوجيا.

وأياً كان الأمر، فإن التفاوت في فرص الانتفاع بالتعليم والمعلومات والتكنولوجيات الجديدة، ومن ثم الحصول على الموارد والطاقة سوف تستمر في التزايد داخل كل قطر وبين قطر وآخر.

إن تقرير ديلور، يبين لنا بوضوح، أهم المشكلات التربوية والتعليمية، التي تصف النظم التربوية في بلدان العالم المختلفة، وإن أزمات التربية المستقبلية هي أزمات علمية تتأثر بها معظم الأنظمة التعليمية في البلدان المتباينة من حيث التطور.

وفي هذا الباب سنحاول رصد أهم المشكلات، التي تعاني منها النظم التربوية- التعليمية في مجموعة البلدان المتقدمة وفي مجموعة البلدان النامية، نظراً لتشابه الظروف والمعطيات، فضلاً عن تشابه المكونات والعوامل المؤثرة في النظم التربوية، في كلتا المجموعتين العالميتين الرئيسيتين.

يتناول الفصل الأول من هذا الباب، المشكلات التربوية في مجموعة الدول النامية، أما الفصل الثاني فقد أفردناه للحديث عن مشكلات التربية ونظمها التعليمية في مجموعة البلدان المتقدمة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

المشكلات التربوية- التعليمية في الدول النامية

- تمهيد:
- أولاً: مشكلات الأمية وتعليم الكبار
- ثانياً: الزيادة السكانية وانعكاساتها التربوية
- ثالثاً: مشكلات الإنفاق على التعليم وتأمين مصادره
- رابعاً: عدم تكافؤ الفرص التعليمية
- خامساً: أثر العولمة في النظم التربوية

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

المشكلات التربوية- التعليمية في الدول النامية

تمهيد:

خطت البلدان النامية، خلال العقود القليلة الماضية، خطوات كبيرة وجادة في رفع سوية أنظمتها التربوية – التعليمية، من خلال جملة من التدابير والإصلاحات الشاملة في بنيتها الاقتصادية والسياسية والثقافية، أثرت بشكل مباشر في تطوير بنيتها التربوية، والعكس أيضاً صحيح، بمعنى أن البداية في عملية الإصلاح جاءت من التربية أولاً، انعكس ذلك في التنمية الشاملة، وخاصة الاقتصادية والثقافية والحضارية. والأمر "طبعاً" يختلف من دولة إلى أخرى بحكم طبيعية المجتمع لديها ومستوى تطوره الاقتصادي والحضاري والثقافي...

إلا أنَّ الحديث عن المشكلات التربوية للدول النامية، يختصر في ذاته مشكلات هذه الدول، سواء أكانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية، أم سواها، نظراً لطبيعة العلاقة الديناميكية التي تربط التربية بالمتغيرات المجتمعية الأخرى.

ومن أهم هذه المشكلات نذكر:

أولاً: مشكلات الأمية وتعليم الكبار

شهد النصف الثاني من القرن العشرين، تغيراً كبيراً في الخارطة التعليمية في معظم البلدان النامية، وخاصة منها تلك التي نالت استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة. فقد عمدت معظم هذه البلدان إلى إعادة رسم أهدافها التربوية وفق الرؤية القومية، كما بدأت برسم هياكل أنظمتها التعليمية، بدءاً من المراحل التعليمية الأولى، وخاصة التعليمين الابتدائي والأساسي. ويرتبط مفهوم التعليم الأساسي Fundamental education بشكل مباشر بقضية محو الأمية، ضمن مفهوم موسع لتعليم الكبار. وهذا ما أكده صراحة، المؤتمر الدولي الثالث لتعليم الكبار، الذي عقد في طوكيو باليابان عام ١٩٧٢، من "أن محو الأمية يشكل حجر أساس بالنسبة لتعليم الكبار".

إن المطالبات باتخاذ تدابير على المستوى الدولي للمساعدة على القضاء على الأمية، بدأت تتنامى إثر صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وخلال عقد الخمسينيات، احتلت الأمية مكان الصدارة بين مؤشرات إنكار الحق في التعليم، وبحلول الستينيات، أصبح القضاء على الأمية يمثل أولوية وطنية في معظم الدول حديثة العهد بالاستقلال، وفي دول نامية أخرى.

تعد الأمية من المشكلات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، التي تعاني منها معظم البلدان النامية، على الرغم من المحاولات الجادة، التي اتخذتها في سبيل القضاء على هذه الظاهرة وسد منابعها الأساسية، إذ أن الأرقام والإحصاءات تبين لنا عدم جدوى هذه المحاولات. حيث تشير إحصاءات الأمم المتحدة "اليونسكو " إلى تزايد أعداد الأميين في معظم بلدان العالم النامي في السنوات الأخيرة، نظراً للزيادة السكانية الكبيرة، والتسرب من التعليمين الابتدائي والأساسي...

تشير دراسات الأمم المتحدة، إلى أن هناك ستين بلداً يقدّر الفرق بين الذكور والإناث من الكبار، في معدلات معرفة القراءة والكتابة، بما يربو على عشر نقاط مئوية. بينما يقدر هذا الفرق في أربعين بلداً بما يفوق عشرين نقطة مئوية.

وعلى المستوى العالمي، فإن معدل معرفة القراءة والكتابة بين الناس تبلغ ٧١,٢% لدى الإناث، مقابل ٨٣,٦% لدى الرجال، وأن قرابة ثلثي أميي العالم من الكبار نساء، ومعظمهن يعشن في المناطق النامية في إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية.

إن هذا الفارق في معدلات معرفة القراءة والكتابة بين الرجال والنساء، ليس مجرد بيان عن الرجال والنساء والفرص التعليمية المتاحة لهم، وإنما هو أيضا بيان لمدى تطور المجتمع وقدرته وعزمه على توفير مثل هذه الفرص. فمحو الأمية وإتاحة الفرص التعليمية والتنموية، كلها أمور لا يمكن الفصل بينها.

أما في بداية الألفية الثالثة عام / ٢٠٠٠ /، فتشير الأرقام إلى أن هناك نحو ٥٥ مليون من الأميين الذكور في شرق أسيا مقابل نحو ١٤٠ مليون من الإناث، أما في جنوب أسيا فإن عدد الأميين الذكور يصل إلى ١٦٠ مليون مقابل ٢٥٥ مليون للإناث، وفي أفريقيا يصل هذا العدد إلى ٥٤ مليون للذكور مقابل ٨٤ مليون للإناث، وفي أمريكيا اللاتينية هناك نحو ٢٠ مليون أمي من الذكور مقابل نحو ٢٣ مليون من الإناث. أما على المستوى العالمي، فتشير تقديرات الأمم المتحدة إلى أن هناك ٨٧٥ مليون من الأميين الراشدين منهم نحو ٥٦٠ مليون من الإناث.

وحسب تقديرات أعدها معهد اليونسكو للإحصاء، لعام ٢٠٠٥ سيكون هناك نحو ٨٥٧,٥ مليون نسمة من الأميين (١٥ سنة فما فوق) في العالم، منهم ٨٤٧,٣ مليون نسمة في المناطق الأقل نمواً في العالم (أفريقيا، جنوب الصحراء الكبرى = ١٣٦,٧ – الدول العربية = ٦٨,٤ – أمريكيا اللاتينية، منطقة البحر الكاريبي = ٣٩,٦ – شرق أسيا والصين = ١٦٧,٣ جنوب أسيا ومنها الهند = ٤٢٧,٢...).

ومن الملاحظ أن الأمية تكاد تنحصر في مجموعة البلدان النامية، هذا الواقع يفرض على الدول النامية الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، ويكمن حل هذه المشكلات في سد منابع الأمية، وذلك من خلال تطبيق التعليم الأساسي الإلزامي والمجاني، بالدرجة الأولى.

فمصر على (سبيل المثال) كممثل للبلدان النامية، احتلت المرتبة الأولى في نسبة الأمية على مستوى الدول العربية، بينما جاء ترتيبها العاشر على مستوى العالم، وفقًا لتقرير هيئة الأمم المتحدة، الذي أكد وضع مصر فيما يتعلق بالأمية وجودة التعليم، وتتربع مصر على رأس القائمة بمعدل 17 مليون أمي.

ومن الجانب الأخر، جاءت مصر في المركز الأخير في مجال جودة التعليم، وذلك وفقًا لتقرير مجلة "فورين بوليسي" الأمريكية في أحدث إحصائياتها في نهاية عام ٢٠١٣، وذلك نظرًا لتدهور وضع التعليم في مصر في السنوات الأخيرة، كما رصدت المجلة احتلال مصر المركز الأول في مجال كفاءة سوق العمل، و"هجرة العقول."

وحالياً، تفيد بيانات معهد اليونسكو للإحصاء على المستوى العالمي، بأن نحو /٧٩٣/ مليون شخص من الراشدين، يفتقرون إلى مهارات القراءة وأغلبهم من الفتيات والنساء.

والعالم اليوم بحاجة إلى التزام سياسي أقوى بعملية محو الأمية، ويجب إسناد هذا الالتزام بالموارد الملائمة، من أجل الارتقاء ببرامج محو الأمية وزيادة فعاليتها.

وعلى الحكومات والمنظمات الدولية والمجتمع المدني والقطاع الخاص، جعل محو الأمية، سياسة ذات أولوية، حتى يتسنى لكل فرد أن ينمي قدراته ويشارك مشاركة فعالة في بناء مجتمعات تنعم بالاستدامة والعدل والسلام.

ثانياً: الزيادة السكانية وانعكاساتها التربوية

يشهد العالم عامة والنامي منه خاصة، انفجاراً سكانياً هائلاً، لم يشهد له تاريخ البشرية مثيلاً من قبل، لدرجة أنه أصبح سمة من السمات الثلاث المميزة، لهذا العصر في تسميته بعصر التفجرات الثلاثة: التفجر السكاني والتفجر المعرفي (المعلومات) وتفجر الآمال والطموح (الديمقراطية والحرية). وحالياً يقدر عدد سكان العالم بأكثر من ستة مليارات نسمة.

وهناك أكثر من عشر دول يبلغ عدد سكانها أكثر من مائة مليون نسمة من مثل: (الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا الاتحادية واليابان، في مجموعة الدول المتطورة، ونيجيريا والباكستان والهند والصين وإندونيسيا والمكسيك في مجموعة الدول النامية). وعلى الصعيد العالمي، هناك أكثر من ١٢ دولة عدد سكانها أكثر من خمسين مليون نسمة. وتقدر الزيادة

السنوية للدول النامية أو معدل النمو السكاني السنوي عام ١٩٩٥ بنحو ٢,٥%، بينما تبلغ هذه الزيادة في الدول المتطورة، وسطياً نحو ٠,٨%.

تفرض الزيادة السكانية أعباء كبيرة على الدول النامية، ذات الموارد الاقتصادية المحدودة، مما ينعكس سلباً على عمليات استيعاب السكان، الذين هم في سن التعليم، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والأساسي، والعمل على توفير المدارس والمناهج والوسائل وإعداد المعلمين وغير ذلك. وفي معظم البلدان النامية تقدر نسبة السكان، الذين هم في سن الدراسة بنحو ٤٥% من مجموع السكان العام.

ولما كانت معظم الدول النامية تعيش حالياً أزمات اقتصادية خانقة، فإن ذلك سيؤدي إلى خفض الموارد المالية المخصصة للتعليم، ويؤدي بالتالي، إلى حرمان الملايين من فرص التعليم المختلفة النظامية وغير النظامية. وفي المقابل، سيؤثر ذلك في نوعية التعليم وجودته ومدخلاته ومخرجاته، نظراً لازدحام الصفوف، وقلة الوسائل التعليمية الحديثة والمناهج المتطورة... وسواها.

ثالثاً: مشكلات الإنفاق على التعليم وتأمين مصادره:

تعدّ مشكلات الإنفاق على التعليم، من المشكلات التربوية التي أخذت تفرض نفسها بقوة مع بداية القرن الحادي والعشرين، في معظم البلدان النامية، نظراً للصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها، والتي تأتي في مقدمتها مشكلة التضخم ومشكلات النمو الاقتصادي. فعلى الرغم من أن معظم الدول النامية تخصص نسباً عالية من ميزانياتها على التعليم، إلا أن الزيادة السكانية الكبيرة وغلاء التربية، يجعل من هذه النسب غير كافية ولا تلبي متطلبات التنمية التربوية لديها. إذ أن البلدان النامية تخصص وسطياً ما مقداره ١١ % من مجموع نفقاتها الحكومية على التعليم، مقابل ٤% فقط في الدول الصناعية على سبيل المقارنة. وهذه النسب فيما لو ترجمت إلى أرقام مطلقة تبين لنا الفرق الهائل في الإنفاق على التعليم ما بين الدول النامية والدول المتقدمة. فعلى سبيل المثال أنفقت حكومات العالم على التعليم العام ما مقداره ١٣٨٦,٨ مليار دولار عام ١٩٩٧ كانت حصة البلدان الأكثر تقدماً منها ١٠٩٨,٤ مليار دولار، وحصة الدول
النامية والأخرى ٢٨٨,٤ مليار دولار.

والقراءة السريعة لهذه الأرقام تبين الفارق الكبير بين ما تنفقه الدول المتطورة على التعليم وبين ما تنفقه الدول النامية. ويعود السبب في ذلك إلى مقدار حجم الميزانيات في الدول

المتطورة، ومستواها الاقتصادي العام. وأنفقت البلدان النامية على التعليم أكثر من ضعف الإنفاق العالمي، الذي كان يقدر بـ ٦% من مجموع الإنفاق الحكومي عام ١٩٩٥.

وبما أن البلدان النامية عاجزة في الوقت الحاضر عن تأمين مصادر تمويل مشروعاتها التربوية والتعليمية، فإن هذه المشروعات غير قابلة للتحقيق، وبالتالي يجعل تخطيطها التربوي عاجزاً عن مشاركته الفعالة في تحقيق تنمية متوازنة في هذه البلدان. وهذا بدوره يؤدي إلى تفاقم المشكلات التربوية في البلاد النامية، والتي أخذت تتأزم بشكل كبير مع بداية القرن الحادي والعشرين.

رابعاً: عدم تكافؤ الفرص التعليمية

أدت الإصلاحات السياسية والاقتصادية، التي تمت في العقود الأخيرة في الكثير من البلدان النامية والمتطورة على السواء، إلى إتاحة مناظير جديدة للتربية، من أجل التفاهم الدولي والسلام وحقوق الإنسان والديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية، بل إن التربية تندرج في حالات معينة في صميم عملية الإصلاح برمتها، نظراً إلى ضرورة غرس هذه الإصلاحات في صميم قيم الأفراد ومواقفهم وسلوكياتهم المختلفة. لذلك تفتحت مناظير جديدة، نتيجة لأحداث مؤسفة، شهدتها مناطق مختلفة من العالم، تتراوح بين اندلاع الصراعات القومية والعنف، وبين مظاهر الكراهية والتعصب ضد المهاجرين والأقليات الثقافية، مما لفت الأنظار إلى قيم ومواقف – قيم العدوان والاستعباد – تنكر حقوق الإنسان والديمقراطية وتقوض التفاهم الدولي والسلام العالمي.

بعد عقود من التوتر الدولي وتحديق أخطار الرعب النووي، طرأت تغيرات أساسية على البنى السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ونشأ قلق متزايد على آفاق التضامن البشري، مما حدا بأعداد متزايدة من الأمم إلى البحث عن مضامين وأساليب تعليمية قادرة على تعزيز احترام حقوق الإنسان وممارسة الديمقراطية، والمساهمة الفعالة في التفاهم الدولي والسلام.

لقد أقرت كافة المجتمعات دائماً بأن التعليم وسيلة من وسائلها الأساسية لمساعدة النشء على تفسير البيئة المدنية والسياسية، وفهمها وإعدادهم تربوياً وتعليمياً للانخراط فيها، باعتبارهم راشدين ومواطنين مسؤولين. هذا على الصعيد الدولي، أما على الصعيد الوطني، فقد تزايدت، في السنوات الأخيرة، الدول التي تكفل قدراً كبيراً من المساواة بين مواطنيها فيما يتعلق بالالتحاق بمستويات التعليم النظامي المختلفة، وذلك من خلال إقرارها لمبدأ ديمقراطية التعليم، وسن التشريعات والقوانين التي تكفل حق الجنسين في التعليم. إلا أن هناك منظومة من المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية والدينية، ما تزال تحول دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام

الجنسين وأمام أبناء طبقات المجتمع جميعها، في بلدان مختلفة من العالم النامي. كما تحرم عملية عدم تكافؤ الفرص التعليمية، مجموعة كبيرة من النساء من ممارسة حقهن في التعليم، وبالتالي يبقين على هامش الحياة الثقافية والاقتصادية في بلدانهن. علاوة على تكريس التمايز الطبقي الاجتماعي، حين تحرم أبناء الطبقات الفقيرة من فرص التعليم، لأسباب اقتصادية اجتماعية معينة، أو أنهم يتلقون تعليماً أولياً منتهياً.

قد لا يرتبط عدم تكافؤ الفرص التعليمية، في معظم البلدان المتخلفة، بالإجراءات والقوانين والأنظمة والتشريعات التي تسنها الدولة، في رسم سياستها التعليمية، بالقدر الذي يرتبط فيه هذا الأمر بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المتخلفة، حيث يشكل العامل الاقتصادي بعداً مهماً في عدم السماح للإناث بالذهاب إلى المدرسة في مرحلة معينة، بسبب النفقات المادية، وكثيراً ما تُجيّر هذه النفقات لصالح الذكور، كما تشير إلى ذلك الإحصاءات والبيانات الرسمية. ويشكل العامل الاجتماعي أحد أهم المؤثرات المهمة هنا، حيث تنتشر في البلدان الفقيرة ظاهرة الزواج المبكر، مما يقضي بأن تترك غالبية الفتيات المدرسة في سن مبكرة، حيث تدفع الأم الأمية إلى تنشئة بنات أميات يتزوجن في سن مبكرة، فيدخلن في دورهن حلقة أخرى من الفقر والأمية والخصوبة العالية والوفاة المبكرة.

إن كسر هذه الحلقة يتطلب تنمية شاملة تُحدث تحولا في الظروف الأساسية للحياة في المجتمعات الفقيرة. ومن الضروري أن يكون التعليم النظامي أو غير النظامي (وخاصة للكبار) جزءاً من هذا التحول.

إن عملية تكافؤ الفرص التعليمية، مسألة اقتصادية اجتماعية ثقافية حضارية بالدرجة الأولى، تنبع من طبيعة المجتمع ومستوى تقدمه ورقيه. إلا أن مبدأ ديمقراطية التعليم، الذي تنادي به الأمم المتحدة وتعمد إلى تحقيقه في البلدان النامية

بوسائلها المختلفة، أخذ يعطي ثماره في السنوات الأخيرة. ويختلف مدى تحقيق هذا المبدأ من دولة إلى أخرى، بحكم طبيعة نظمها السياسية والاقتصادية والثقافية. إلا أن هذه الظاهرة، تبقى ضمن المشكلات الرئيسة التي تواجهها الدول النامية مع بداية القرن الحادي والعشرين.

إن عدم تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية ما بين الذكور والإناث، يعزى لأسباب اجتماعية سياسية اقتصادية ثقافية في الدرجة الأولى، كما رأينا قبل قليل. ويمكن أن نضيف أيضاً بعداً آخر هو البعد التاريخي، نظراً لكون معظم الدول النامية والأقل نمواً في العالم، لم تستطع على الرغم من مضي عقود عديدة على تجربتها التربوية أن تحقق المساواة ما بين الجنسين تربوياً وتعليمياً. هذه الظاهرة تبقى ضمن الأولويات التربوية للنظم التعليمية في العديد من الدول خلال العقود القادمة.

خامساً: أثر العولمة في النظم التربوية

إنّ التغيرات المتسارعة، التي تحدث في السياسة والاقتصاد والثقافة في مجمل بلدان العالم المعاصر، وخاصة في البلدان المتقدمة، تلقي بظلالها الكثيفة على البلدان النامية. ومن أكثر هذه الظواهر تأثيراً على النظم التربوية في هذه البلدان، ظاهرة العولمة– Globalization، التي أصبحت سمة من سمات هذا العصر، وواقعاً مفروضاً على العديد من النظم التعليمية العالمية.

ولكن الفكرة الرئيسة، التي نريد الحديث عنها هنا، تتجلى في الإجابة عن السؤال التالي: كيف يجب أن تتغير التربية ومناهجها التعليمية في بلدان العالم النامي بخاصة، بما يتناسب ومعطيات العولمة ؟.

من ضمن المقترحات المقدمة بهذا الشأن من قبل بعضهم، العمل على زيادة الوعي بالثقافات العالمية الأخرى، وبعضهم الآخر ينادي بالمعرفة والمهارات، التي يمكن أن تجعل الدولة قادرة على المنافسة العالمية، ويرى آخرون أن الدعم المادي والمعنوي، الذي تقدمة الدول المتطورة للدول النامية في سبيل تطوير برامجها التعليمية، يساعد هذه الدول في الوصول إلى مستوى متقدم من الإصلاحات التربوية، القادرة على تحقيق تنمية متوازنة.

إنّ تأثير العولمة، لا يكون فقط بالتغيرات، التي تطرأ على نظم التعليم، ولكن بالتغيرات، التي تطرأ على البيئة الاجتماعية والثقافية، التي تعمل فيها هذه النظم.

حيث أنّ وسائل الإعلام والسائحين وأشرطة الفيديو تعمل بصورة مستقلة عن السلطات المركزية، حيث تنقل الصور والمعلومات والمعرفة والقيم والمهارات، وهذا ما يقوم به المدرسون أيضاً. إنّ هذه الوسائل تقوم بها جهات غير وطنية وليس بالضرورة وجود توافق بين ما تقدمه وبين ما يقدمه النظام التعليمي، بل قد يكون هناك تناقض بين المعرفة والقيم التي تكتب عن طريق وسائل الإعلام هذه، وتلك التي تحصل عليها من المدرسة. وتغير البيئة عن طريق العولمة، سيؤدي إلى تغيير نظم التعليم، بما يتوافق مع التغيرات، التي طرأت على البيئة والمجتمع بصورة عامة (علي، ٢٠٠٦ ص ٣٢٤).

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

المشكلات التربوية- التعليمية في الدول المتقدمة

- تمهيد:
- المقصود بعملية الجودة.
- تمويل التعليم في عصر المعلومات.
- العولمة وانعكاساتها التربوية في عصر المعلومات.
- الثورة التعليمية المعاصرة.
- المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

المشكلات التربوية- التعليمية
في الدول المتقدمة

تمهيد:

تختلف المشكلات التربوية، التي تعاني منها الدول المتقدمة عن تلك، التي تعاني منها الدول النامية، نظراً لطبيعة الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي تتبناها كل من هذه الدول. وهذا الاختلاف ليس في الدرجة أو في الحدة ، وإنما في النوع.

فإذا استطاعت الدول المتقدمة، خلال العقود الأخيرة، أن تتغلب على مشكلاتها التربوية - التعليمية، ولاسيما تلك التي تتعلق بتطوير القبول في مراحل التربية ما قبل المدرسة الابتدائية، من دور للحضانة ورياض للأطفال. وقد استطاعت أن تصل إلى نسب عالية في هذا المضمار.

كما عمدت من خلال إصلاحاتها المتكررة إلى مدّ التعليم الإلزامي المجاني حتى نهاية المرحلة الثانوية، أي لمدة ١٢ سنة في كثير من الدول المتطورة، وإلى ١٠ سنوات في بعضها الآخر. وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، فضلاً عن تطوير الإنفاق على التعليم، وإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، واستخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم وسواها، فإنها تعاني الآن من مشكلات مختلفة تنبع من طبيعة الحياة المعاصرة ومتطلباتها المستجدة على الدوام، والعمل على مواكبة متطلبات المجتمع العلمية والتقانية والفنية، وربط التعليم بهذه المتطلبات ومواكبتها بشكل دائم.

وتتمحور أهم المشكلات التربوية في الدول المتقدمة، حول تجديد التعليم وإصلاحه بشكل مستمر، والعمل على تنمية قدرات المتعلمين وتنمية استعداداتهم، والتعليم المستمر، والتنوع والتركيز على الفرد ومهاراته الإبداعية، وتشجيعها وتطويرها، والعمل على المواءمة ما بين الإدارتين المركزية واللامركزية في التعليم، وهذا ما نجده بشكل مباشر في إنكلترا واليابان.

وتعمد الدول المتقدمة حالياً إلى ربط التعليم بالمجتمع وحاجاته الأساسية، في ظل بلوغ المجتمع مستوى عالٍ من العلم والتكنولوجيا يجسّده في مجال التعليم، فارضاً متطلبات جديدة منه. عدا عن جملة من المشكلات الكيفية، التي تتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي وتأمين المصادر المالية للدراسات العلمية ذات الطابع القومي، والتي تجعل الدول المتقدمة في تنافس مستمر، في سبيل الوصول إلى أعلى درجات التقدم والازدهار والتواجد الدولي الفاعل.

إلا أن أهم المسائل التربوية الملحة، التي أخذت تفرض نفسها بقوة في البلدان المتقدمة، في الآونة الأخيرة، مسألة نوعية التعليم، الذي تقدمه مؤسساتها المختلفة، ولاسيما على صعيد التعليم

العالي والبحث العلمي. وتتبع هذه المسائل، من آلية التنافس العلمي ما بين الدول المتقدمة من حيث تقديم مناهج علمية متطورة في مؤسساتها التعليمية، تؤدي بالتالي إلى رفع سوية التعليم فيها. حيث أخذت تشكو معظم البلدان المتقدمة من تدني مردود التعليم لديها (وفق المقاييس العالمية).

منذ بداية عقد التسعينيات من القرن العشرين، أخذت الولايات المتحدة الأمريكية تتبنى مجموعة من الأهداف التربوية الجديدة، في ضوء نتائج الدراسات الدولية المقارنة للعائد التعليمي، والأهداف التربوية الوطنية، التي ترسمها لنفسها. لقد أصبح الأمريكان اليوم أشد حرصاً، من أي وقت آخر، على الاطلاع على سياسات البلدان الأخرى، وممارساتها ونتائجها التربوية والتعليمية. وباتوا يسعون إلى معرفة موقع تلاميذهم في السياق الدولي، وخاصة في مقررات الرياضيات والعلوم، والتي جاء تلاميذها في مرتبة متدنية فيهما على الصعيد العالمي. وفي إطار التعليم العالي، تهتم الحكومة الأمريكية بمنح الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي، وتشجيع التنافس بينها، رغبة منها في تشجيع المبادرات الذاتية للمؤسسات التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بالاستجابة للحاجات الاقتصادية والإجتماعية المتجددة بالإضافة إلى تنامي الوعي المجتمعي بمسائل نوعية التعليم العالي. وقد ترتب على ذلك كله اهتمام متزايد بأهمية تطوير نظم ضبط النوعية، واعتماد قوانين تتعلق بشروط الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

وفي مجموعة الدول الأوربية، يتزايد الاهتمام بتطويع التعليم العالي، لصالح بعث التقدم الاقتصادي والتكنولوجي، من خلال البحث العلمي التنافسي الهادف إلى توليد الابتكارات اللازمة، للإبقاء على قطاعات الأعمال الصناعية الأوربية في مقدمة التنافس العالمي.

باتت العلاقة ما بين الجودة الشاملة والإصلاح التربوي Total Quality & Educational - Reform تشكل بعداً جديداً للأنظمة التربوية المعاصرة، نظراً للمعايير الجديدة، التي أخذ ينظر فيها للتربية في بداية الألفية الثالثة. أن مصطلح الجودة، حقيقةً، ينبع من الاقتصاد وطبيعة السوق الاستهلاكية المعاصرة، إلا أنه أخذ يتغلغل في جميع مقومات الحياة الاقتصادية والثقافية والعلمية والتربوية والإدارية وسواها. من هذا المنطلق، أخذت مجمل الدول المتقدمة تهتم بمراقبة جودة الإنتاج لديها، من أجل كسب السوق الاستهلاكية وثقة المشتري (العميل = الطالب).

إن الأخذ بمفهوم الجودة وتطبيقه في مجال التربية، لم يعد يكتفي بتقويم مدى تحقق الأهداف الموضوعة للمدرسة، أو لأي مساق دراسي فيها، وإنما راح المعنيون يلتفتون إلى الأهداف العامة الموضوعة للمرحلة التعليمية، التي يجري تقويمها وهذا يتعدى بالطبع، إلى حد

بعيد، مجرد أهداف المساق نفسه ويرتقي إلى أهداف عليا في التربية، تطول القدرات العقلية المتقدمة وتطوير الذات.

حظيت عمليات الإصلاح التربوي، في بلدان العالم المختلفة، بالكثير من الاهتمام في العقود الخيرة، كما حظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام. إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر " **عصر الجودة الشاملة** "، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد، الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول: إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه الأمم في العقود القادمة.

أولاً: المقصود بعملية الجودة:

لقد تعددت تعريفات مفهوم الجودة في التعليم، فيرى بعضهم بأنها ما يجعل التعليم متعة وبهجة حيث أن المدرسة التي تقدم تعليماً يتسم بالجودة هي المدرسة التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم مشاركين فيه بشكل إيجابي نشط، محققين من خلاله اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم الملبية لحاجاتهم ومطالب نموهم. وبمعنى آخر إنّ الجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وهي التي تفي باحتياجات الطلاب. ويرى آخرون أن مفهوم الجودة في المجال التربوي تعني ترجمة احتياجات وتوقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً لتعميم الخدمة التربوية وتقديمها للطلاب بما يوافق تطلعاتهم.

تعد معايير الجودة، جزءاً من المنهج الكلي، للتقدم والتطور العلمي على المستوى العالمي، لكنها أخذت أبعاداً جديدة في الدول المتقدمة، التي توليها الكثير من الاهتمام.

وتعد معايير تطبيق الجودة في التعليم، أحد أهم المشكلات التربوية المعاصرة، التي تشهدها النظم التعليمية في الدول المتقدمة، نظراً للمنافسة الدولية الكبيرة في هذا المجال.

وأخذت مفاهيم ثلاثة تفرض نفسها بقوة على ساحة التعليم العالي وهي:

أ – **ضبط النوعية**– Quality Control: ويرجع إلى الإجراءات الداخلية للمؤسسة التعليمية بغية المحافظة على النوعية وتحسينها.

ب – رقابة النوعية– Quality audit: وهي شهادة خارجية تبرز أن المؤسسة تتمتع بوجود إجراءات مقبولة لضبط النوعية (وهذه هي مسؤولية مجلس التعليم العالي).

ج – تقويم النوعية– Quality-Assessment: ويعني مراجعة خارجية أو حكماً خارجياً حول نوعية عمليات التعلم والتعليم في المؤسسة التعليمية، وهذا التقويم يتم من قبل مجلس نوعية

التعليم العالي. واستناداً إلى نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي، يتم اتخاذ القرارات المتعلقة بتمويلها مادياً.

وتحقق الجودة في الميدان التربوي، الميزات التالية:

أ – الاهتمام بعمليات التربية بدلاً من المؤسسة ذاتها (المدرسة – المعهد – الجامعة...)، وبتحسين تلك العمليات بدلاً من الاكتفاء بالمخرجات فقط.

ب– إشراك جميع المعنيين بالتربية، في عملية تحسين التدريس، وعدم قصرها على المشرفين والمديرين والمعلمين فحسب.

ج– جعل العاملين في المؤسسة التربوية جميعاً، يتعرفون النظام التربوي الذي يعملون فيه، وكيفية هذا النظام من واقعه الذي هو عليه، وفيما يجب أن يكون عليه.

د– صرف الجهود لرفع أداء نظام التعليم وزيادة كفايته، بدلاً من الانصراف للبحث عن زيادة مدخلاته ومخرجاته فحسب.

هـ– الاهتمام والرعاية للعاملين ضمن النظام التعليمي، عن طرق التدريب المستمر.

و – تحسين النظام التربوي وتطويره، بصورة مستمرة.

ز – تبني النظرة المستقبلية في مجال التربية، ليس من أجل التلاؤم مع ما يستجد فحسب، بل من أجل الإسهام فيها أيضاً وكل هذه الميزات وغيرها، تلبي الشروط المطلوبة لتربية متجددة، وتلبي مطالب التربية في القرن الحادي والعشرين.

وفي جانب آخر، نرى أنه خلال السنوات الأخيرة، كان التكيف الهيكلي للأنظمة التربوية – التعليمية من أكثر الموضوعات إثارة للخلاف والجدل، بين خبراء التعليم من جهة وبين صانعي السياسة التربوية من جهة ثانية، في البلدان الصناعية، حول عولمة الاقتصاد والتكنولوجية المتجددة، التي أخذت تفرض تغييرات جوهرية في أسلوب العمل والبنى التنظيمية للأعمال والمشروعات. والتعليم لن يكون بمنأى عن تيار التغير الاجتماعي.

إن العلاقة ما بين التربية والمتغيرات الاقتصادية، التي تحدث في المجتمع، تتجلى من خلال جملة من المتغيرات والمتحولات، نذكر أهمها:

– إن سوق العمل تتغير، ومن ثم يجب تشجيع العمالة المرنة بما يتلاءم والتقدم التكنولوجي والتغيرات في عالم المهن.

– يجب أن يعمل التعليم على إعداد قوى عاملة تتسم بالمرونة، وأن يتيح فرص التعليم مدى الحياة.

- ليست المشكلة في إعطاء قدر أكبر من التعليم بقدر ما هي مشكلة الصلة المفقودة بين محتوى التعليم واحتياجات الصناعة.
- يجب تطوير السياسات والإجراءات على نحو يجعل المهارات أكثر بروزاً وقابلية للتحويل في سوق العمل.
- إن المشاركة بين الأطراف الفاعلة في المجتمع يجب أن تبنى على أساس السعي لإحداث تغيير فعال.

إن ما قدّمناه عن بعض الصعوبات والمشكلات التربوية، التي تعاني منها بعض الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة، لا يعدو أن يكون مؤشراً عن الآلية المنطقية، التي أخذت تعمل بها، بغية تجاوز جميع المشكلات التربوية والتعليمية، والوصول في النهاية إلى مستوى متطور من التعليم، تكفل من خلاله جدارتها العلمية والثقافية، وتحقق مكانتها العالمية، وذلك باتخاذها جملة من التدابير الكفيلة بحل أزماتها التربوية والتعليمية.

ثانياً: تمويل التعليم في عصر المعلومات

إن مستقبل تمويل التعليم في بلدان العالم جميعها، يعتمد على حقائق ومؤثرات خارج النظام التعليمي، أكثر من اعتماده على عناصر النمو الداخلي في نظمه. فالنمو الاقتصادي والمعلوماتي والسياسي والديموغرافي والتكنولوجي والاجتماعي، سوف يؤثر في مستقبل تمويل التعليم، بدرجة لا يمكن تجاهلها أو التقاعس عن استشرافها، نظراً لارتباط النظم التربوية بواقع محيطها. ففي عصر المعلومات لن يتمكن الناس من الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف، التي اكتسبوها أثناء دراستهم المختلفة، بل ستفرض عليهم توظيفها واكتساب المزيد منها. لذا سيصبح التعليم مع نهاية الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، عملية مستمرة للتعليم ومحور التعليم والتعلم وإعادة التعلم، وسوف يتم التركيز على المهارات الأساسية، وتنتشر أكثر النظم الإلكترونية للتعليم الفردي داخل المدرسة وخارجها. وستساعد التكنولوجيا المعلوماتية الجديدة في تحويل المدارس إلى مراكز تعلم للمجتمعات المحلية، بما تمتلكه من معلمين وخدمات تكنولوجية ومواد ومعدات متطورة.

إن عملية تمويل التعليم في المستقبل، ستكون عملية صعبة ومعقدة ومكلفة جداً، ولاسيما في البلدان النامية التي تعجز ميزانيتها عن تلبية متطلبات التعليم التكنولوجية.

لذلك كان لا بدّ من:

١- إعادة صياغة هيكلية الإنفاق المالي على التعليم، وفق المتغيرات الجديدة.

٢- إعادة النظر بالقوانين والأنظمة والتشريعات القانونية والمالية التي تسيطر على النظم التعليمية.

٣- الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

٤- فتح المشاركة الفاعلة للمؤسسات المجتمعية، الصناعية والتجارية والعلمية والخدمية والإعلامية ... للمساهمة في تمويل المشاريع التربوية.

٥- العمل على الارتقاء بكفاية النظم التربوية الداخلية والخارجية.

٦- هدم الحواجز التي تفصل ما بين المؤسسات التربوية وغيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى.

٧- استخدام نتائج البحوث العلمية في تدعيم البنى التربوية.

٨- الاستفادة من تجارب الدول المتطورة في هذا المجال.

فإذا تمت مثل هذه الإجراءات وسواها، فإن عملية التعليم ستتطور مستقبلاً، وتستطيع أن تسهم، بشكل فعال، في بناء النهضة التنموية العامة التي تشهدها معظم بلدان العالم.

إن ما استعرضناه ضمن هذا الباب، لا يعدو أن يكون دراسة مقارنة وصفية تحليلية لواقع التربية، في بداية القرن الحادي والعشرين، في مجموعة الدول النامية وفي مجموعة الدول المتقدمة. تعكس إلى حد بعيد توصيفاً للآليات تطور التربية ونظمها التعليمية، وتعكس بالتالي المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجه دول العالم اليوم وفي المستقبل القريب، وكيفية الإجراءات الواجب اتخاذها بغية العمل الجاد لتجاوز هذه المشكلات مستقبلاً.

ثالثاً: العولمة وانعكاساتها التربوية في عصر المعلومات

من أهم التحديات الكبيرة، التي تواجه النظم التربوية العالمية المعاصرة الآن، وفي المستقبل البعيد، بمستوياتها المختلفة، هي مسألة العولمة وما تفرزه من متغيرات متسارعة، على الصعد السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية. فما موقف التربية ونظمها التعليمية من هذه المتغيرات ؟ وكيف تستطيع المحافظة على ذاتها والمواءمة بينها، وبين المتغيرات العالمية، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي تشهدها، وتكاد أن تذيبها في هيكلية عالمية واحدة.

لقد أفرزت العولمة على الرغم من قصر عمرها، تحديات كثيرة ولاسيما أمام الدول النامية، فبينما تذهب منافعها وخيراتها إلى الدول المتقدمة، فإن مخاطرها تصيب الدول النامية، عندما لا تستطيع هذه الأخيرة، أن توجهها وفق حاجاتها.

وفي ظل التطور السريع للمعرفة وتنوع الخبرات المختلفة في العصر الراهن، غدا هدف التربية الأساسي زيادة مقدرة الفرد على التكيف مع ما يستجد من المتغيرات العلمية والتكنولوجية، وبالتالي المتغيرات الاجتماعية الناجمة عنها. وتحتاج عملية التكيف تلك، إلى جانب الاعتبارات

الثقافية والنفسية، إلى تنمية مهارات الفرد الذهنية، التي تؤهله للتعامل المباشر مع مصادر المعرفة ودون وسيط بشري، مستبدلاً إياه بوسيط معلوماتي – اتصالي. وبالمثل، فإن التعليم النظامي الأساسي لا بد وأن يركز بقدر أكبر على كيف يفكر الطالب، لا على: بماذا يفكر، كما كانت عليه الحال فيما مضى. لقد أعطت تربية عصر المعلومات الأولوية لنظرية المعرفة لا للمعرفة ذاتها. ويقصد بذلك استراتيجيات اقتنائها ومهارات توظيفها. فلم يعد كافياً، إعداد الطالب لتلبية مطالب بيئته المحلية فقط، بل أصبح لزاماً على التربية ضرورة التخلص من ثنائية المحلية والعولمة، سعياً لسياسة تربوية متوازنة تجمع بينهما. ولذلك فإن تكنولوجيا المعلومات ووسائلها العديدة تتيح الجمع بين المحلية والعولمة من خلال:

١ – شبكة الإنترنت التي أسقطت الحاجز الجغرافي، وأصبحت ساحة للحوار الثقافي وتبادل المعارف والخبرات.

٢ – نظم الترجمة الآلية، التي ستسقط بدورها الحواجز اللغوية والثقافية بالتالي.

٣ – نظم الإعلام الجماهيري وقنواته الفضائية، التي أحالت العالم إلى قرية إلكترونية صغيرة، وفقاً للتعبير الشائع الآن.

٤ – تركز ثقافة عصر المعلومات على قضايا التعدد والتنوع الثقافي، وكذلك الإشكاليات المتعلقة بتعدد اللغات والمحافظة على التراث الإنساني.

٥ – تنمي تكنولوجيا المعلومات نزعة التنميط والتوحيد القياسي، مما يوحد أساليب التعلم والعمل عالمياً.

لا شك أن واقع التغيرات المتسارعة والتحولات الهيكلية المعاصرة وما أفرزته من مواقف ومشكلات، جعلت مهمة التربية تزداد تعقيداً. فقد أضحت النظم التربوية اليوم، وهي المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري، ذي النوعية الراقية، الذي تتطلبه التنمية الشاملة، مسؤولة أيضاً عن الإنسان ومستقبله. ولذلك فهي مدعوة الآن أكثر من أي وقت مضى– إلى تطوير ذاتها وتجديدها بما يجعلها أكثر قدرة على ملاءمة ميول المتعلم واستعداداته وقدراته وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، التي تتطور باستمرار ... .

إن نجاعة أي نظام تربوي، إنما تقاس بمدى قدرته على إيجاد التوافق والانسجام بين الطموحات الذاتية للمتعلم الفرد، وبين متطلبات التنمية المجتمعية الشاملة، التي تتغير باستمرار. كذلك فإن تربية المستقبل مدعوة إلى إيجاد حل لرفع مستوى التفكير العلمي والنظري والتجريبي عند المتعلمين، بما يضمن لهم القدرة على التفكير الموضوعي النقدي لمواجهة الغزو الثقافي والقيمي وتأثيراته في أنماط السلوك والتفكير وفلسفة الحياة.

وهذا يتطلب فهماً جديداً للأسس العلمية التي تقوم عليها العملية التربوية، ويستوجب البحث والتنقيب لتحديد المسار المستقبلي لمنظومة التربية والتعليم، وإيجاد البدائل الفعالة، التي تضمن تطوير جميع عناصرها تطويراً نوعياً مستمراً، وتجعل منها نظاماً فرعياً ذا جودة وكفاءة متكاملاً مع سائر مقومات النظام الاقتصادي والاجتماعي. ولكن هذا لن يتحقق، إلا إذا اتصف النظام التربوي بالمرونة والقدرة على تغيير هيكل عمليات التعلم والتعليم، وفك ارتباطها بالمؤسسة التعليمية. وتتمثل مرونة النظام التعليمي في عدد سنوات الدراسة ومحتواها، بحيث تستجيب لحاجات المتعلمين المختلفة والمتجددة، وفي انفتاح مدرسي دوماً على عالم العمل وحاجاته وتطوير بنيتها ومناهجها وأساليبها تبعاً لذلك، وكذلك أيضاً في تنويع التعليم وتشعيبه وتسيير الانتقال بين الاختصاصات والفروع المختلفة، والقضاء على الحواجز بين التعليم النظامي وغير النظامي، وتحقيق التكامل بينهما.

إن ما حملته العولمة وثورة الاتصال والمعلومات من آثار وما ستحمله في المستقبل أيضاً على الحياة السياسية والاجتماعية لدى الشعوب والأمم، كالديمقراطية وحقوق الإنسان وحماية البيئة والسلام والحوار وتقدير النوع الآخر والتفاعل مع ثقافة الآخر.. إلى غير ذلك، لها منعكساتها على التربية بوجه عام وعلى التربية المدرسية بوجه خاص، ولاسيما في البلدان النامية التي ما تزال إلى الآن تعاني من العديد من المشكلات التربوية ذات الطابع السياسي والاجتماعي والبيئي، وتقع على المعلم المسؤولية الكبرى في تكريس مثل هذه المفاهيم لدى طلبته. فالمعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه أكبر المدخلات العلمية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ.

رابعاً: الثورة التعليمية المعاصرة:

إننا اليوم على أعتاب ثورة تعليمية جديدة، حيث يتعرض كل من السياق، الذي تعمل فيه المدارس، وأهداف التعليم ذاته، لتحول عميق وسريع، وذلك بفعل قوى مادية وفكرية خارج نطاق سيطرة الجماعة التعليمية، حاملاً معه نتائج محتومة، ولا مهرب منها، بالنسبة لهذه المجموعة، أو الجماعة التعليمية.

يواجه التعليم، على مستوى العالم، فترة تغيير وتكيف، لا مثيل لها في تقدمه نحو مجتمع يقوم على أساس المعلومات.

إن العولمة تعني، قبل كل شيء، ترابطية متنامية على مستوى العالم، وتسفر عن ظواهر، وصفها مختلف الكتاب والمؤلفين، بأنها تكافلية متسارعة، وعواقب غير مقصودة متباعدة، كما أن ضغوط الزمان والمكان والبيئات، تعمل كوحدات زمنية حقيقية على نطاق كوكب الأرض.

فالدول المتقدمة هي وحدها المسؤولة عن ٨٤% من إجمالي الاستثمارات في البحوث والتنمية، كما تتمتع مجموعة الدول الصناعية بنسبة ٩٧% من براءات الاختراع المسجلة في جميع أنحاء العالم.

وتمثل الولايات المتحدة وأوروبا واليابان، أكثر من ثلاثة أرباع سوق تكنولوجيا المعلومات، بينما تحتل سائر دول العالم مجرد ٢٠% فقط.

وطبقاً لأحدث التقديرات، فإن ثمانين في المئة من جميع المعلومات المختزنة إلكترونياً في جميع أنحاء العالم، محررة باللغة الإنجليزية، كما أن أكثر الدول تقدماً لا تضم إلا ١٥% من سكان العالم، ويمثلون ٨٨% من مستخدمي الشابكة.

ومن ثم، فإن المجتمع العالمي المتشابك إلكترونياً، يعد حتى هذه اللحظة، مجتمعاً مقصوراً على فئة معينة، أكثر من كونه مجتمعاً مشتملاً على الكل، وينزع إلى الاتجاه نحو مركزية السلطة والموارد والقدرات بدلاً من اللامركزية.

إن هذه الاختلالات العلمية ما بين الدول النامية والدول المتقدمة، وتأثيرات العولمة، والثورة التكنولوجية، هي التي تهيئ للتعليم التحدي الرئيس، الذي يواجهه حالياً وفي المستقبل.

إن عالم المعرفة يمثل تحدياً حقيقياً في البيئة، التي تعمل فيها المدارس على نحو تقليدي. فلم تعد وحدة المنهج، ولا الادعاء بحق الاحتكار، ولا الافتراض الكامن وراء حاصل الذكاء التعليمي، والقائل بأن جميع صور الذكاء متكافئة، أمور مفهومة أو معقولة.

فما الذي سيتعين أن نتعلمه في المستقبل؟ هل سيكون المنهج المدرسي قادراً على التكيف مع هذا التغير، ثم مواكبته؟ ماذا سنفعل لكي ندخل التغير المستمر في المدرسة؟ كيف يتعين علينا أن نتعامل مع عملية تجزيء المعرفة، والتخصص فيها، وهي عملية متعاظمة دوماً ؟ ما هي التعديلات التي يجب إجراؤها للتعبير عن رؤية متكاملة نسبياً للمعرفة ؟ هل سيكفي إدخال مضمون ما " متداخل "، أم أن الأمر سيقتضي نهجاً جديداً برمته ؟ وكيف يمكن للمرء أن يفلت من ازدواجية ثقافة علمية أكثر خصوبة وديناميكية وتجزئة، وثقافة إنسانية تسعى لصيانة حكمة التراث ووحدة القيم المتجسدة في "الكتب الكبرى"، والكلمات المقدسة والتعبيرات الشعرية؟. إنه ليس من اليسير أن نخمن ما عسى أن تكون الردود على هذه التساؤلات، ولكن هناك شيئاً واحداً جلياً: وهو أن المدارس لا يمكن أن تنجو من التغيير، إلا إذا تخلت عن الطرائق والافتراضات، التي فرضتها عليها الثورة الصناعية، بل والروابط الأكثر قدماً بالتعلم الاستظهاري، والحفظ عن ظهر قلب.

لم تعد المؤسسة التعليمية هي القناة الوحيدة، التي تتصل من خلالها الأجيال الجديدة

بالمعرفة والمعلومات. إذ توجد اليوم وسائل الإعلام، ومعها شبكات المعلومات العاملة بالحاسب الآلي، بالإضافة إلى آليات صناعة المعرفة الحقيقية والصحيحة.

إذا كانت مشكلة الأمس التعليمية، متمثلة في نقص المعرفة، أو في بطء تلقيها، فإن الخطر اليوم متجسد في " فيض المعلومات ". فمع مجيء التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصالات، هناك ثورة جارية الآن ذات شأن وأهمية، تفرض نفسها بقوة على مخططي مناهج المدارس التعليمية.

إن " بطء المعالجة البشرية لمعظم المعلومات في شكل كتب ومجلات وصحف وشرائط مصورة، توشك أن تصبح الآن نقلاً فورياً، وقليل التكاليف للبيانات الالكترونية، والذي يستطيع أن يتحرك بسرعة الضوء" وهكذا، وعلى سبيل المثال، فإنه من المتوقع " لشبكة الحاسوب العنكبوتية الدولية" أن تتسع وتتزايد يومياً بنحو سبعة ملايين صفحة الكترونية. ونتيجة لذلك، فإن عدد أولئك المتصلين بالشابكة –على الرغم من أنهم لا يزالون أقلية في جميع أنحاء العالم، ويتمركزون بكثافة في الدول الشمالية– يتنامى ويتزايد باضطراد. ومن المقدر أن يصل عددهم إلى مليار شخص خلال فترة تتراوح مابين خمس وعشر سنوات.

وفي ظل هذه الظروف تبرز الأسئلة التالية: ما هو النهج الذي يجب أن تنتهجه مدارس المستقبل؟ هل ستدير ظهرها لتكنولوجيات التعليم الجديدة، أم أنها ستتبناها؟ وهل ستكون قادرة على أن تفعل ذلك بدون أن تتغير، أم أنها ستجد نفسها بالتالي مرغمة على التغيير لتستغل الفرص المتاحة استغلالاً تاماً ؟

خامساً: المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية

ثمة اتجاهات ثلاثة، على الصعيد العالمي، نحو الإدارة التربوية. تشترك في هذه الاتجاهات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

إن النظم التربوية التي تأخذ بالنظام اللامركزي تتجه الآن في إصلاحاتها التربوية نحو المركزية، كما رأينا في بريطانيا مثلاً. والنظم التي تأخذ بالنظام المركزي، تتجه نحو اللامركزية في إداراتها التربوية، غير أن هناك نظم تربوية على المستوى العالمي تأخذ بنظام مركزية القرار ولا مركزية التنفيذ.

إن مقترحات لامركزية التعليم، ظهرت في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، وتزامنت مع تطبيق نظام إنمائي عالمي. إنّ الفرص الدقيقة لتأثير اللاّمركزية والإصلاحات المرتبطة بها، قد يكون لها علاقة بالعولمة، وكيف أنها تؤثر في النظم التعليميّة، وكيف أنّ الآثار كانت

محدودة للغاية، والسبب الجوهري في لامركزية نظم التعليم، يتفق مع الانتقال من الإنتاج الاقتصادي المركزي إلى الإنتاج اللامركزي.

تشير البحوث التربوية إلى أنّ اللاّمركزية لا تؤدي إلى زيادة الكفاءة في صنع القرار، وغالباً لا تزيد من المشاركة المحلية في صنع القرار. والأهم أنّ المدارس، التي تدار من السلطات المحلية لا تختلف عن تلك التي تدار من السلطات المركزية.

والسؤال الكبير المطروح حالياً أمام المنظرين التربويين، لماذا لم تحدث اللاّمركزيّة تأثيراً كبيراً على التعليم؟. يوجد أربعة تفسيرات للإجابة على هذا السؤال، يمكن اختصارها بما يلي:

١- إنّ السياسات اللاّمركزيّة الحالية، قد يكون تأثيرها ضعيفاً، لأنّ النظم التعليميّة هي لامركزية بالفعل. حيث أنّ النظم، التي تكون مركزية رسمياً، قد تكون فضفاضة، لأنّ سلسلة التوجيه بها حلقات ضعيفة كثيرة، ونظراً لعدم توفر الإشراف، فإنّ التفويض للسلطة، الصادر من أعلى، يفسره المسؤولون المحليون، بحيث يتلاءم مع الواقع المحيط بهم.

إنّ تأثير العولمة على التعليم، من خلال سياسات مفروضة مركزياً، تكون أقلّ في المجتمعات، التي تكون اللاّمركزية موجودة فيها بالفعل، أو في تلك التي فيها تنوع أو تجزئة بدرجة كبيرة فيما بين الجماعات ومن خلالها، إنّ هذه الحالة الأخيرة اختص بها الكثير من دول العالم الثالث الفقيرة. والإمكانيّة الأخرى هي أنّ تأثير العولمة على التعليم سيكون مستقلاً عن تأثيرها عن نظام الدولة.

٢- إنّ الغرض الثاني الذي يفسر فشل اللاّمركزية، هو عدم توفّر البحث الواقعي، حيث أنّ ما تمّ تحويله إلى اللامركزية لم تمتد فيه اللاّمركزية إلى الجوانب الحرجة للتعليم كافّة. كما أنّ مؤيدي هذه الرؤية يشيرون إلى تجربة إنكلترا والمكسيك، لأنّ الإصلاحات التي أدخلت قد أدت بالإدارة في المدارس إلى وضع ضعيف، لكنها زادت من التحكم في المناهج الدراسيّة وفي التقويم.

وفي بلدان أخرى كانت اللاّمركزيّة بطيئة، لأنّ العاملين لم يكونوا واثقين من أنهم يمكن أن يتحملوا المسؤولية، التي كانت الحكومة المركزية تقوم بها سابقاً. والنتيجة المستخلصة من كل هذه الخبرات هو، أنّ أضعاف الحكومة المركزية بسبب العولمة، لن يؤدي بالضرورة إلى زيادة في المبادرات، التي يمكن أن تقوم بها السلطات المحلية.

٣- عندما تحدث اللاّمركزية الحقيقيّة، فإنها لا تتخطى الأشخاص الّذين يعملون من أجل المحافظة على نظام التعليم وتعزيزه، بدلاً من تغييره. وفي بعض المجالات تكون القوى المحافظة هم المعلمون. ففي المجال التربوي، عرف المعلمون بأنهم حماة نوعية التعليم التقليدي، وأنّ طلابهم حصلوا في الاختبارات الدولية، على درجات أعلى. وفيما يتعلق بمدى فشل

الإصلاح اللاّمركزي في إحداث تغيرات مؤثرة في التعليم، يرى شورمان أنّ " السياسات التربوية تحتاج إلى أن ترتبط بأدوات مساندة مناسبة، وإلاّ ستبقى في فراغ ".

٤- إن الغرض الرابع يشير إلى أنه حتى عندما تتحقق اللاّمركزية الحقيقيّة مع وجود مشاركة محلية كاملة، فإنّ التعليم قد يظلّ كما هو.

وهناك ثلاثة شروط لابد منها، للعاملين بالسلطة المحليّة، من أجل التغيير العميق لمحتوى التعليم:

- يجب أن يرضوا بالمحتوى الحالي للتعليم.
- أنّ عليهم أن يميزوا بين التغيرات، التي سيكون لها آثار عميقة وتلك، التي سوف تتكيف، بالكاد، مع عمليات معينة أو مع المحتوى.
- يجب أن يكونوا قادرين على عمل التغييرات، التي لها مصادر وسُلطة ومهارات فنية، فالآباء قد يكونون محافظين وغير معنيين كثيراً بتغيير التعليم، وقد يقولون: إنّ التعليم من قبل، كان أفضل من الوقت الحالي.

إنّ اللاّمركزية، غالباً ما تؤدي إلى تغيرات ذات مغزى، مع التحسّن في نتائج المدارس والأنظمة التربوية، حيث أنّ المعلمين، والآباء وأعضاء المجتمع المحلي، يشاركون معاً في صنع القرار التربوي، إنّ العلاقة الجدليّة بين هاتين المجموعتين، تؤدي غالباً إلى إيجاد حلول جديدة، وتحريك الطاقة الكامنة والموارد المتاحة، من أجل تنفيذها. ولهذا، فإنّ الإصلاحات اللاّمركزية، من المحتمل، أن تنجح في ضوء الزيادة في المشاركة في المدارس، التي تتكامل داخلياً بصورة جيّدة. والمؤشرات هنا هي، أنّ آثار العولمة على التعليم، سوف يتم تنقيتها من جانب العاملين في المحليات، الّذين من المحتمل أن يختاروا ما يريدونه مناسباً، وأن يتبنوا تجديداتهم الخاصّة بهم.

إنّ العولمة قد تؤدي إلى أفكار جديدة وفرص جديدة، ولكن هذا سيكون له أثر بسيط على المجتمعات، التي ليس لها تراث في الإدارة الذاتية، إلاّ إذا فرضتها الحكومة المركزية.

ولأنّ نظم التعليم ليست متكاملة بدرجة كبيرة، فإنّ الآثار ستكون ضئيلة حتى في هذه الحالة، أما المجتمعات التي لها تقاليدها في الإدارة الذاتية الديمقراطية، ستكون الأكثر قدرة من أجل اختيار عناصر العولمة، التي سوف يستجيبون لها وسوف يقومون ببناء نظم التعليم على أساسها (علي، ٢٠٠٦ ص، ٣٤٨).

المراجع:

- علي، عيسى. ٢٠٠٦، **التربية المقارنة**. منشور جامعة دمشق.
- بشارة، جبرائيل (٢٠٠٠)، **المعلم في مدرسة المستقبل** – بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والمعارف في الوطن العربي، الذي عقد في دمشق عام ٢٠٠٠.
- بكار، عبد الكريم (٢٠٠١)، **العولمة وطبيعتها ووسائلها وتحدياتها والتعامل معها** – دار الإعلام – ط٢ – عمان – الأردن – ص٦٧.
- راينا، ف.ك (٢٠٠١)، " **البحوث التعليمية في الهند** ". (ص.ص ١٣٧– ١٤٩)، مجلة مستقبليات، المجلد الواحد والثلاثون، العدد / ١ /، مكتب التربية الدولي، جنيف، سويسرا.
- تقرير عن التنمية البشرية (١٩٩٦)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي– مطبوعات جامعة أكسفورد.
- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠١)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي – نيويورك.

مراجع على الشابكة:

-http://kenanaonline.com/users/sherifmohamed/posts/638363
-https://www.facebook.com/Bechir.Labidi.maqalat/posts/217983521714552

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

قائـــمة المصطلحات

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

قائمة المصطلحات

Smart Schools	المدارس الذكية
Associate Degree	درجة المنتسبين
Bachelors Degree	درجة البكالوريوس
Centers Childcare	مراكز رعاية الأطفال
Certificate Programs	دبلومات التخرج
Comparative Education	التربية المقارنة
Complementary Training Project	برنامج التدريب التكميلي
Core Subjects	المواد المحورية
Curriculum Reform	إصلاح المنهج
Ministry of Business, Innovation and Skills	وزارة العمل والإبداع والمهارات
Ministry of Children, Schools and Families	وزارة الأطفال والمدارس والعائلات
Deputy of Minister	وكيل الوزير
Dissentient Schools	المدارس المعارضة
Distance Education	التعليم عن بعد
Doctorah Degree	درجة الدكتوراه
Educational Management	الإدارة التربوية
Educational System	النظام التربوي
Field Journey	الرحلة الميدانية
First schools	المدارس الأولى
Further Education	التعليم الإضافي
General High School Diploma	دبلوم المدرسة العامة
General National Vocational	المؤهلات الوطنية العامة
Grande's Ecole	مدارس متخصصة
Higher Education	التعليم العالي

Higher Education Training in Industry	تدريب جامعي عالٍ في الصناعة
Home School Project	مشروع المدرسة المنزلية
In Service Teachers Training	تدريب المعلمين أثناء الخدمة
Inclusive school	مدارس الدمج
Infant school	مدرسة الأطفال
Initial Teachers Training	التدريب الأولي للمعلمين
Innovation	الإبداع
Inspecteur d, acade'mie	مفتش الأكاديمية
Internationalization and Mobility	التدويل والتنقل
junior schools	المدارس الدنيا
Kindergarten	رياض الأطفال
Learning For All	التعليم للجميع
Level- One- Assessment	امتحانات المستوى الأول
Lifelong Higher Education	التعليم المستمر مدى الحياة
Local Management Schools	الإدارة المحلية للمدارس
Main or Foundation Subject	المواد الأساسية
Master Degree	درجة الماجستير
Middle schools	المدارس المتوسطة
Minister of Education	وزارة التربية
Ministry of General Education	وزارة التعليم العام
Ministry of National Education	وزارة التربية الوطنية
Mobile Kindergarten Project.	مشروع الروضات المتنقلة
Non-Degree-Granting Institutions	المؤسسات المانحة للدرجات غير المعتمدة
Nursery	الحضانة
Open University	الجامعة المفتوحة
Post Secondary Schools	مدارس بعد الثانوية

Post Secondary Vocational Education	مدارس المهنية بعد الثانوية
Postsecondary Capacity	تمكين التعليم ما بعد الثانوي
Power and Equality	القوة والمساوة
Primary Education	التعليم الابتدائي
Private Education	التعليم الخاص
Professional baccalaureate Certification	شهادة البكالوريا المهنية
Professional Experience Validation System	نظام تصديق الخبرة المهنية
Proficiency in Art	شهادة الكفاءة في الفنون
Public Accountability	المحاسبية العامة
public control	الضبط العام
Qualification Training	تدريب الكفاءات
Qualifications and Curriculum Authority	سلطة المؤهلات والمنهج
Qualifications and Curriculum Development Agency	وكالة تطوير المنهاج القومي والمؤهلات
Quality Assurance	توكيد الجودة
Residential School	المدارس الداخلية
School Boards	المجالس المدرسية
School Districts	الدوائر المدرسية
School governing Bodies	بنات المدارس الحاكمة
School Principle	مديرو المدارس
School-Home Communication	تواصل المدرسة مع المنزل
Secondary Education	التعليم الثانوي
Separate Schools	المدارس المنفصلة
Special Model School	المدارس النموذجية الخاصة
Special Needs Schools	مدارس الاحتياجات لخاصة
Sport Schools	مدارس الرياضة

Stability and Change	التغير والاستقرار
Summer School Project.	مشروع المدارس الصيفية
Teacher Preparing	إعداد المعلم
Teacher Professional Development	التنمية المهنية للمعلمين
Tertiary Education	التعليم ما بعد الثانوي
The Council of Ministers of Education	مجلس وزراء التربية
The National Curriculum	المنهج القومي
The Office of the Qualifications and Examinations regulator	المكتب المنظم للمؤهلات والامتحانات
Uniformity and Diversity	الانتظام والتنوع
Vision Schools	مدارس الرؤية
Vocational Education	التعليم المهني
Vocational Training	التدريب المهني
National Education Councils	مجالس التربية الوطنية

قائمة المراجع

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً: المراجع العربية:

١- أبيض، ملكة (١٩٩٩)، **التربية المقارنة**، بيروت، دار الفكر العربي.

٢- أحمد، شاكر محمد فتحي وآخرون(١٩٩٨)، **التربية المقارنة: الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي**، القاهرة، بيت الحكمة للإعلام والنشر.

٣- أحمد، شاكر محمد وزيدان. همام بدراوي (٢٠٠٣)، **التربية المقارنة: المنهج والأساليب والتطبيقات**، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

٤- بشارة، جبرائيل (٢٠٠٠)، **المعلم في مدرسة المستقبل** – بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والمعارف في الوطن العربي، الذي عقد في دمشق عام ٢٠٠٠.

٥- بكار، عبد الكريم (٢٠٠١)، **العولمة وطبيعتها ووسائلها وتحدياتها والتعامل معها** - دار الإعلام – ط٢ – عمان – الأردن – ص٦٧.

٦- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠١)، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي – نيويورك.

٧- تقرير التنمية البشرية- ٢٠٠٠ منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي – نيويورك.

٨- تقرير عن التربية في العالم (١٩٩٥) منشورات اليونسكو.

٩- تقرير عن التربية في العالم (٢٠٠٠) منشورات اليونسكو.

١٠- تقرير عن التنمية البشرية (١٩٩٦)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي- مطبوعات جامعة أكسفورد.

١١- حباكة، أمل (١٩٩٩)، **دراسة مقارنة للتغير التكنولوجي وإصلاح التعليم الثانوي في كل من إنكلترا والسويد مع إمكانية الإفادة منها في ج.م.ع**، القاهرة، جامعة عين شمس.

١٢- حجي، أحمد إسماعيل (١٩٩٦) – **التعليم في مصر ماضيه وحاضره ومستقبله** نشر مكتبة النهضة المصرية- القاهرة.

١٣- حجي، أحمد إسماعيل (١٩٩٨) **التربية المقارنة** – دار الفكر العربي – القاهرة.

١٤- حسن، أماني محمد(٢٠٠١)، **جماعات المصالح والسياسة التعليمية في ج.م.ع والمملكة المتحدة دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير، القاهرة، جامعة عين شمس.

١٥- حلمي، فؤاد أحمد(١٩٩٨)، **مقدمة في التربية المقارنة**، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٦- رابنا، ف.ك (٢٠٠١)، " **البحوث التعليمية في الهند** " مجلة مستقبليات، المجلد الواحد والثلاثون، العدد / ١ /، مكتب التربية الدولي، جنيف. سويسرا.

١٧- سليمان، عرفات عبد العزيز والشرقاوي، مريم محمد ابراهيم (٢٠٠١)، **في مجال التربية المقارنة**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٨- سمعان، وهيب ابراهيم (١٨٥٨)، **دراسات في التربية المقارنة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩- صبيح، نبيل عامر وآخرون (١٩٨٨)، **مقدمة في التربية المقارنة**، القاهرة، دار الحكمة.

٢٠- ضحاوي، محمد بيومي (٢٠٠١)، **التربية المقارنة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢١- عبود، عبد الغني وآخرون (٢٠٠٠) **التربية المقارنة والألفية الثالثة – الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد** – دار الفكر العربي، القاهرة

٢٢- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٩) **مستقبل التعليم قبل الجامعي في مصر**- مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية- القاهرة.

٢٣- علي، عيسى (٢٠٠٦)، **التربية المقارنة**، منشورات جامعة دمشق.

٢٤- علي، عيسى، (٢٠٠٦)، **التربية في الوطن العربي**، منشورات جامعة دمشق.

٢٥- ل.مكيرجي، د. ت، **التربية المقارنة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٦- مرسي، محمد منير (١٩٩٩)، **المرجع في التربية المقارنة**، القاهرة، عالم الكتب.

٢٧- المصري، عفاف علي حمود (٢٠٠١)، **دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية**، رسالة دكتوراه، القاهرة، جامعة عين شمس.

٢٨- المفرج، بدرية وآخرون (٢٠٠٠) " **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي- نماذج من بعض الدول**"، مجلة بحوث ودراسات تربوية- العدد /٣٢/ يناير.

٢٩- منصور، سمية (٢٠٠٣)، **دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في أمريكا وإنجلترا وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه غير منشورة**، القاهرة، جامعة عين شمس.

٣٠- المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، ١٩٩٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Abdul Rahman, K.and Aswani Mohd. S (2010), "the Effectiveness of Learning System: Case Study of Open University Malaysia (OUM)", **in Journal of Emergency Trends in Computing and Information Science**.

2- Anadolu University, Open Education System http://w2.anadolu.edu.tr/en/aos/aos_tanitim/et/cin/

3- Anantha, R (2011), **Analysis of Globalization and Higher Education in Malaysia**, in Journal of Business and Management Research, vol.1., No.9

4- Anuwar. Mansour. Fand Abtark. K (2009). **Open and Distance Education in Malaysia**. Open University in Malaysia.
5- Arokia. S (2008). "the Roles of Private Higher Education in Promoting Formal Lifelong Education in Malaysia". **in the Journal of International Social Research**. vol.1., No.4.
6- Asian info(2006) . **National and International perspective Review: South Korea**. Asian info.
7- Baymani. U (2012). **Teacher Education Programs: the Malaysian Perspective**. Academic.
8- Benmett. J (2011). **Early Childhood and Care System in France**. in Encyclopedia on early childhood. 2011.
9- Boriotti. S and Dennis. D (2004). **Representive Sadler**. New York. Nov Science Publisher.
10-Bray. M (2003). "Comparative Education in the Era of Globalization: Evolution. Mission and Rolesin in Policy Futures". **in Education**.Vol.1. No.2.
11-British council(2012). **the Education System in England and Wales**. Scotland and NorthenIrland. London. British Councel.
12-Brrow. M (2013). **Introduction to Education in England**. Tonbridg. Termand and Conditions.
13-Bulut. S (2007). "Elementary School Curriculum Reform in Turkey." **in International Education Journal**. vol.8. No.1.
14-Canadian Council of Learning (2011). **State of Learning in Childhood 2010 Canada**. Ontario. Canadian Council of Learning.
15-Canadian Information Center for International Credential(2012). **Education in Canada**. Canada. Canadian Information Center for International Credential.
16-Canadian Policy Research Networks (2010). **Enhancing Access to Post – Secondary Education in Canada: an Exploration of Early Intervention Initiatives in Selected Countries**. Canadian Policy Research Net Works.
17-Center of International Education(2011). **Benchmarking Education System of South Korea.Honkong**. CIEB.
18-Center on International Education Benchmarking(2007). **System and School Organization in South Korea**. OECD.
19-Child Care Resource and Research Unite (2009). **The State of ECEC in Canada. Ontario**. Child Care Resource and Research Unite.
20-Child Care Resource and Research Unite (2012). **The State of ECEC in Canada. Ontario**. Child Care Resource and Research Unite.
21-Choi. E (2006). **Korean Education Policies and Current Issues**. Korea. Chungbok National University.
22-Conference Board of Canada(2012). **High School Completion. Canada**. Conference Board of Canada.
23-Council of Higher Education in Turkey(2010). **the Higher Education System in Turkey**. Istanbul. Council of Higher Education in Turkey .
24-Council of Ministers of Education (2009). **Education Review in Canada**. Canada. Council of Ministers.
25-Council of Ministers of Education (2012). **Education in Canada an Over Review**. Ontario. Council of Ministers of Education.

26-Council of Ministers of Education (2012). **Postsecondary Education in Canadian Overview**. Council of Ministers of Education.
27-Council of Ministers of Education in Canada(2008). **Development of Education Reports For Canada**. Toronto. Council of Ministers of Education.
28-Council of Ministers of Education(2008). **Education in Canada**. Toronto. Council of Ministers of Education.
29-Council of Ministers of Education, Canada (2013). Postsecondary Education Systems in Canada: An Overview. Toronto. Council of Ministers of Education in Canada.
30-Cowen . R (2010). New Thinking in Comparative Education. the Netherland. Sense publisher
31-Cowen. H.R (2010). **New thinking in Comparative Education. the Netherland: sense publisher**.
32-Croossley. M (2012). "Comparative Education and Capacity Building: Reflections on International Transfer and the Significance of Context". **in Journal of Comparative Education**. vol.1. Issue.1.
33-Department of Children Schools and family(2011). **the England Education System.** London. Department of Children Schools and family .
34-Department of Education (2012). **Education in Malaysia**. Department of Education.
35-Department of Education in Malaysia (2012). **Education of Malaysia Definition. ELBURM Coop**. Department of Education in Malaysia.
36-Department of Education(2012). **Education Structure in England**. London. DES.
37-Directory of Schools Malaysia of(2012). the Public Schooling System. Webway E Services.
38-e.re/kice/eng/info/info_/jsp
39-Edmand. M (1959). **Comparative Education. Associeation for Supervision** . New York . Comparative and Curriculume Development.
40-Enka Schools(2012). **Enka Schools Curriculums Guides: Preschools**. Enkara. Enka Schools.
41-European Center for the Development of Vocational Training (2004). **Structures of Education**. Vocational Training and Adult Education System in Europe: United Kingdom. London. EURYDICE.
42-European Center for the Development of Vocational Training (2011). **Vocational Education and Training in France. Pares**. European Center for the Development of Vocational Training.
43-European Commission(2011). **Organization of Education System in Turkey 2010-2011**. European Commission.
44-European Commission(2011). **Organization of the Education System in the United Kingdom**. England. Wales and Northern Ireland. London. EURYDICE.
45-European University System (2012). **French Education Expatica Bv**. Pares. European University System.
46-Fakhri R. K (2012). "the Malaysian Experience in Development National Identity. Multicultural to Lerance and Understanding Through Teaching Curricula: Lessons Learned and Possible Applications in the Jordanian Context", in **international Journal of Humanities and Social Science**. Vol.2.No.1.

47-Fitzpatrick. M, Arhman. F and Esen. H (2009). **Globalization and Education Policy in Turkey**, Istanbul, University of Illioniosat..
48-Foreign Credits(2012). **Education System in South Korea**, class base.
49-Free Encyclopedia, 2012
50-Free Encyclopedia, Education in Turkey
51-French Property (2009). **French Primary Education**. Pares, French property.
52-French-Property(2013). **School Education in France**. Pares, French-Property.
53-Gawthren. J (2000). **Mark Antone Julliens Plain (1775-1848)**. Parris, Unesco.
54-Gawthren. J (2000). **Mark Antone Julliens Plain (1775-1848)**. Parris, Unesco.
55-Gillard. D (2011). **the history of education in England**. London, Copy Right Derek Gillard, 2011.
56-Gillian Doherty Martha Friendly Jan Beach. 2009. **OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Canadian Background Report**. Ontario, Her Majesty The Queen in Right of Canada.
57-Hazri. J and Othrers (2011). **Teacher Professional Development in Malaysia Issuues and Challenges**, University of sains Malaysia.
58-Higginson. J.H (2002). **Michael Ernest Sadler (1861-1943)**. Parise, Unesco.
59-Hjnawawi. M and others(2003). **Distance Education Public policy and Practice in Higher Education: the Case of Malaysia**, Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo.
60-http: //en.Wikipedia.org/wiki/comparative education
61-http: //en.Wikipedia.org/wiki/comparative education.
62-http://aped.snu.ac.kr/cyberedu/cyberedul/eng/eng 5-03
63-http://ar.wikisource.org/wiki/%D8%AF%D8%B3%D8%AA%D9%88%D8%B1_%D9%85%D8%B5%D8%B1_2014
64-http://data.albankaldawli.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS
65-http://en.wikibooks.org/wiki/korea_national_open_university
66-http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Canada
67-http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Turkey
68-http://hom.hiro shima-u.ac.ja/cice/e-frum/87.
69-http://kenanaonline.com/users/sherifmohamed/posts/638363-
70-http://studyadisor.com/system/edu_sys_France- Education System in France, 2012
71-http://www.ahram.org.eg/NewsQ/271572.aspx
72-http://www.bab.com/articals/Full_artie/e.cfm.in
73-http://www.bab.com/articals/Full_artie/e.cfm.in
74-http://www.bakaloria.com/?module=news&page=details&id=169-
75-http://www.ciagov/library/publication/theworldfactBook/geos
76-http://www.curriculum .qca.org.uk/new_primary_curriculum/index/aspx
77-http://www.dcsf.gov.uk/childrensplan.
78-http://www.educationengland.org.uk.history
79-http://www.google.com/url?url=http://www.alnaharegypt.com/t~12590
80-http://www.havetravelfun.com/unitedkingdom/uk- formation.htm#geography
81-http://www.international education media.com.Korea.index.
82-http://www.masreat.com-

83-http://www.mof.gov.eg/MOFGallerySource/Arabic/budget2014-2015/Financial_statemen
84-http://www.sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmpArticles.aspx?ArtID=9
85- http://www.standardsdcsf.gov.uk/schemes3/
86-http://www.ststcan.gc.ca/daily-quotidien/120912/dg.htm
87-http://www.syrianeducation.org.sy/site/
88-http://www.syrianeducation.org.sy/site-/
89- http://www.tda.gov.uk.teacher/continuing professional development. aspx.
90-http:en.wikipedia.org/wiki/education_in_South Korea
91-http:irn.wikipedia.org/wiki/Education_in_France.
92-httpp://www.statcam.ca/101/casto1/Labor50a.htm
93--https://www.facebook.com/Bechir.Labidi.maqalat/posts/217983521714552
94-https://www.google.com/search?hl=ar&source=hp&q=%D8%
95-Ihmkwon. Y (2002). **Changing Curriculum for Early Childhood Education in England**. London. Grosvernor Hill.
96-International Qualification Assessment Service Government of Alberta(2009). **International Guide for the Assessment of Education of South Korea**. Alberta. Province of Alberta.
97-J.H.Higginson (2002). **Michael Ernest Sadler (1861-1943)**. Parise. Unesco.
98-Jones. P (2002). "Comparative and International Education". **in Change: Transforming in Education**. Vol.5.No.1.
99-Jones. P (2002). "Comparative and International Education". **in Change: Transforming in Education.** Vol.5.No.1.
100- Kandel. I (1953). "the Methodology of Comparative education"**, in International Review of Education**.Vol.105.No.3.
101- Margaret. L(2012). **Education and Schools in France**. Parise. Clobe edia LTD.
102- Mary. N and others (2011). **Teacher Education in France**. Paris. CREF.
103- Mbozi. E.H (2009). Comparative Education. Africa Virtual University.
104- Ministry of Higher Education in Malaysia(2009). **Malaysia Center of Education Excellence**. Ministry of Higher Education in Malaysia.
105- Ministry of Education (2008). **The Education Systems of Eengland and Wales**. Scotland and Northern Ireland. England. Ministry of Education.
106- Ministry of Education in Malaysia(2003)**. Educational Planning and Research Division (1993-2003)**. MOE.
107- Ministry of Education in Malaysia(2004). **the Development of Education in Malaysia : National Report of Malaysia**. MOE.
108- Ministry of Education in Malaysia(2012). **Education System in Malaysia**. MOE.
109- Ministry of Education(2010). **Republic of Korea (South Korea)**. South Korea. Ministry of Education.
110- Ministry of Higher Education in Malaysia(2012). **Higher Education in Malaysia**. Ministry of Higher Education in Malaysia.
111- Ministry of National Education of Republic of Turkey(2005). **Basic Education in Turkey Back round Report**. Ankara. Ministry of National Education.
112- Ministry of National Education(2001). **the Turkish Education System and Development in Education**. Istanbul. Ministry of National Education .

113- Ministry of National Education(2002). **Organization of the Ministry of National Education**. Istanbul, Ministry of National Education.
114- Mizuno. C.Z (2004). **Comparative Study of Teacher Education in Japan**, Korea and Australia, Queensland, the university of Queensland.
115- National Foundation for Education and Research(2009). **England: Education Structure**. London, National Foundation for Education and Research.
116- Noah. H (1984). "The Use and Up use of Comparative Education", **in Comparative Education Review**, Vol.28.
117- Noah. H (1984). **The Use and Up Use of Comparative Education**. in Comparative Education Review, Vol.28.
118- Noah. H.J and Eckstein. M.A (1969). **To Ward A science of Comparative Education**. New york, Macmillan.
119- Ozer. B (2004). "In Service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000", in **Journal of in Service Education**. Vol.30, No.1.
120- Pollak. E (1993). Isaac Leon Kandel (1881-1965). in international Bureau of Education, Vol.23,No.3
121- Roa. N and Jinsun. B (2010). **Early childhood Care in the Asian Pacific Regional**. Honkong ,Faculty of Education in Honkong.
122- Schwarz. I (2011). **Educational Governance in Turkey**. Iberhard Karls University.
123- Sharefah. M (2008). **Analysis of the National Curriculum for Basic Education in Malaysia**. Unesco.
124- Sivatingam. G(2007). **Privatization of Higher Education in Malaysia**. Forum on Public Policy.
125- Sorensen. C.w (1994). "Success and Education in South Korea", **in Comparative Education Review**, v.38,N.1.
126- State University(2012). **History and Background of South Korea**. Net industries.
127- Telo. M (2007). **the Education System in South Korea: a Case Study**. Korea, UNESCO.
128- The European Education Directory(2012). **Education System in England**. London, EED, The European Education Directory.
129- The European Education Directory(2012). **Education System in United Kingdom**. London, The European Education Directory.
130- the Scottish government (2007). **vocational Education in France and Scotland**. the Scottish government.
131- The Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology (2009). **Early Child Education and Care in Canada**. The Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology, Canada.
132- Trman. B (2012). "Globalization and Challenges on Teacher Education in Turkey", **in Journal of International Arts and Sciences**. vol.3, No.17.
133- U.S. University Directory(2012). **South Korea Education System Overview**. Net industries.
134- UCASDU trech Department(2012). **Structure of Education in England and Wales**. London, UCASDU trech Department.

135- Unesco (2004), **the Role of Transnational Private and For- Profit Provision in Meeting Global Demands for Tertiary Education Mapping**, Regulation and Impact, Unesco.
136- Unesco(2011), **Secondary Education Regional Information Base Country Profile Malaysian**, Unesco.
137- Unesco(2011), **World Data on Education: Education in Malaysia**, Unesco.
138- UNESCO(1999), **Education Management Profile**, Bangkok, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific Regional.
139- UNESCO(2009), **Secondary Education and Teacher Quality in South Korea**, Honkong, UNESCO.
140- Unesco(2010), **Higher Education Finance and Cost-sharing in South Korea**, Honkong, Unesco.
141- Unicefe(2009), **Primary Education in Malaysia**, Unicefe.
142- Unisco. **Development Pattern Policies on early childhood Care and Education in Turkey**, Turkey, Ministry of National Education, 2010.
143- University of Cambridge(2008), **the Structure of Primary Education in England and other Countries**, London, University of Cambridge.
144- University of Education in Malaysia(2012), Education System in Malaysia, University of Education in Malaysia.
145- University of The Freaser Valley (2012), **Teacher Education Program Values and Goals**, Canada, University of The Freaser Valley..
146- Wharton Group(2013), **Education in France**, Pares, Wharton Group
147- Wilson, J. D (1970), **Education in Upper Canada**, Canada, Prentice-Hall
148- World Bank(2007), **Higher Education Policy Study in Turkey**, Turkey, World Bank.
149- Young, J and Others(2006), **Understanding Canadian Schools, Manitoba**, Thomson Nelson.

وقل رب زدني علما
Damascus University

اللجنة العلمية

الأستاذة الدكتورة	الأستاذ الدكتور	الأستاذ الدكتور
أسما الياس	فاضل حنا	هاشم ابراهيم

المدقق اللغوي

د. لميس داود

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات

وقل رب زدني علما
Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University