كلية التربية

أملية مقرر: التربية المقارنة

برنامج رياض الأطفال

التعليم المفتوح السنة الثانية

مدرس المقرر

الدكتور محمد مرزا

٥٧

العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م

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، وترتَّب 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 هيروداتوس 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 بولبيوس 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 أنّ 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 دي 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 Jammaعن 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 كارامزين 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 العمل 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 كوزانVictor 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 قِبَل 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 تضمّنت 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 كلّ 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 قيِّمٌ 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 المتعلمين 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 مُرَبٍّ 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 ألّا 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 بمُثُلِه 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)

التربوية في كثير من البلاد، وكان يرى أنّ التربية تتأثّر 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 موضوعٍ 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 يمكنٍ 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 محرّراً 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 توفرّ 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: المتمثّل بتحليل الظاهرة التربوية المدروسة ومعرفة أسبابها من تاريخية وأيديولوجية سياسية وعوامل قومية.

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

٤. الوصول إلى مبادئ وتعميمات عامة والتي تمثّل 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

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.

وجِّهت 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 تضمّنت 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 واتّخاذه من خلال البحوث والعلوم الاجتماعية الأخرى.

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 التوصّل إليها فيما يتعلق بالفرضيات، واستخلاص النتائج النهائية.

وجملة القول أنّ 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 علميةً. 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 الثقافي والتحليل المقارن ووجّهته إلى التحليل العلمي، كما أنها طوّرت الجانب النفعي من خلال وضع تصوُّرات 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 علميةً)

في إطار استمرار التركيز في هذه المرحلة على قضية الأساليب المنهجية في التربية المقارنة لجعل هذا الميدان ميداناً كميّاً 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) أنّ 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) أنّ التربية المدرسية بتصنيفها للأفراد وانتقائهم تساعد على تكوين مجتمع يؤسَّس على الجدارة والاستحقاق، كذلك مجتمع طبقي مرن تكون المكانة الاجتماعية لأفراده وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات ومن ثَّم 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

عرّف كارتر جود Carter.v.Good التربية المقارنة في قاموسه التربوي بأنها:" مجال من مجالات الدراسة يتعلّق 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 فيعّرف 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.

http://en.wikipedea.org/wiki/Comparative_Education

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 تطوّر الأمر بعد ذلك وبدأ تاريخ المقارنات الرسمية للنظم التعليمية في بدايات القرن التاسع عشر. (أحمد وزيدان، ٢٠٠٣، ٢٠)

وخلال القرن العشرين، تمَّ 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.

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. فمثلا" 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. (Mbczi,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 أنّ 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 أنّ 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 أنَّ 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.

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 يتسِّم 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 أنَّ 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 كلٌ 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 المتَّبعة في الدراسة أو الطرق المنهجية أو الإجرائية.(صبيح وآخرون، ١٩٨٨، ١١٦-١١٧)

٥- الدراسات الدولية:

تتطبق 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).

مثل ذلك، هويات الطلبة المتنقلين، والسمات المطلوبة للمعلمين والمؤسسات التعليمة، 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 بنّاء، 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

المقارنة ويثري أبحاثها ويقودها إلى التوصُّل 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.

يقسِّم 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 والتمكُّن 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 يسهّل 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 يتمثّل 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 بيريداي 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 أنّ 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 أنّه من المفضّل أن يعتمد الباحث المقارنة المطّردة 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.

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 أنّ 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:

وتتمثل 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 وتعني 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 كمّاً 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)

بعد تناول الأساليب المعاصرة السابق الإشارة إليها في الدراسات المقارنة لا بد من الإشارة إلى أنّ 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 أنّ 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 لأنّ 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 أنّ المعلومات لا تستهدف الدعاية والتأكد أيضاً من أنّ 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.

نظام التعليم في إنجلترا

- لمحة عامة:

تعد إنجلترا جزءاً من بريطانيا العظمى Great Britain التي يعود تاريخها لعام ١٧٠٧ عندما اتحدت كل من إنجلترا وويلز واسكوتلندا، في عام ١٨٠١ انضمت إليها إيرلندا التي صوت جزء منها للاستقلال عن المملكة المتحدة عام ١٩٢١ لتبقى إيرلندا الشمالية فقط جزءاً من هذه المملكة. كذلك تضم بريطانيا العظمى العديد من الجزر الصغيرة مثل جزيرة وايت the Isle of Wight وإنجلسي Anglesey، وهيبريدن Hebridean. يشار هنا إلى أنه لا يوجد أحد في بريطانيا يعيش على بعد أكثر من ١٢٠ كم عن البحر كونها محدودة بالمياه من خلال القناة الإنجليزية وبحر الشمال والمحيط الأطلسي والبحر الايرلندي.

سكانياً: بلغ عدد سكان المملكة المتحدة وفق تعداد ٢٠٠٥ أكثر من ٦٠ مليون نسمة، ٨٠% منهم في إنجلترا التي تحتل ٥٠ % من مجمل مساحة المملكة، و٩% في إسكتلندا، و٣% في إيرلندا الشمالية، و٥% في ويلز. هذا وتعد مدينة لندن المدينة الأكثر كثافة سكانية التي تبلغ ١٣٠٠٠ شخص لكل كم^{٢} .

أما اللغة الرسمية في المملكة فهي اللغة الإنجليزية، كما وتوجد اللغة الويلزية في ويلز، واللغة الغيلية في اسكتلندا.

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.
  - قدّمَ 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:

- تبنّي العلمَ والمعرفةَ 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 جمّة 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: www.educationengland.org.uk.history

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 1994 Royal society of Art report: start right ، 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 الحرّ 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. (Department 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 تكفّل 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- وبترك 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.

http://www.standardsdcsf.gov.uk/schemes3/

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:(Birrow, 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.

. www.education/England.org.uk.history

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 تعليمٍ 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:

٩٠٠% من الأطفال على الأقل ينبغي تطويرهم بشكل جيد عبر مجالات مرحلة التأسيس (٠-٥) سنوات.

٩٠٠% 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.

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 وآفاق 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 مُورِسَ 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، وتعرّف 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، ويكون 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، ممّا 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 ومَصدراً 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 يُكرَّس 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- تطو 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.

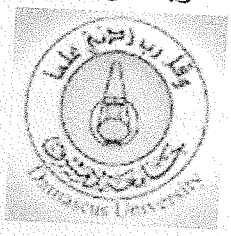
وتنقسم مدارس هذه المرحلة من حيث تبعيتها إلى نوعين فقط، مدارس رسمية

مجانية عامة، ومدارس أهلية خاصة لقاء أجور يدفعها الطلاب. والتعليم في هذين النوعين خاضع تماماً لإشراف وزارة التربية على أساس وحدة التعليم.

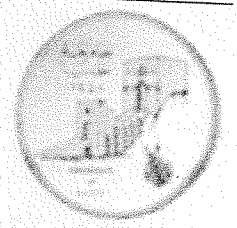
إلى جانب التعليم الثانوي العام، هناك التعليم الثانوي الفني والمهني: المتجسد في الثانويات الصناعية والنسوية والتجارية.

رابعاً: التعليم العالي:

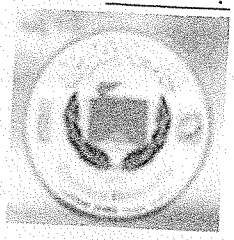
تشكل الجامعات السبع حالياً (دمشق وحلب والبعث وتشرين والفرات والجامعة السورية الافتراضية وحماة) عماد التعليم العالي النظامي في سورية، الذي تمتد جذوره إلى بداية القرن العشرين، بالإضافة إلى عدد غير قليل من المعاهد العليا البحثية والأكاديمية وغيرها، بالإضافة إلى عدد غير قليل من الجامعات الخاصة، التي تم افتتاحها مؤخراً في سورية، بغية تلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي من قبل شريحة واسعة من الشباب.



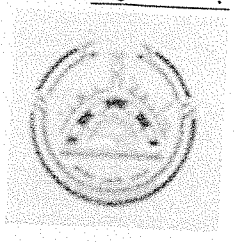
جامعة دمشق



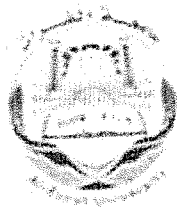
جامعة حلب



جامعة تشرين



جامعة البعث



جامعة الفرات

الجامعة الافتراضية السورية

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.

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: تتولّى 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

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 يمثّل 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.

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 طبيعة 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، ممّا 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 الأوليات 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 عامّة (علي، ٢٠٠٦ ص ٣٢٤).

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 للأليات 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 كونية 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.

إنّ 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 لابّد 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).