الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

محاضرات في مقياس التربية المقارنة

مطبوعة موجهة لطلبة السنة ثانية علوم التربية

إعداد الدكتور:

سواكر رشيد

السنة الجامعية: 2024 / 2025

فهرس المحاضرات

المحـــاضرة	الصفحة
المحاضرة الأولى: ماهية التربية المقارنة	01
المحاضرة الثانية: مراحل تطور التربية المقارنة	14
المحاضرة الثالثة: مناهج البحث في التربية المقارنة	22
المحاضرة الرابعة: مصادر البيانات في التربية المقارنة	32
المحاضرة الخامسة: نظريات التربية المقارنة	40
المحاضرة السادسة: النظام التعليمي في اليابان	53
المحاضرة السابعة: النظام التعليمي في الجزائر	66
المحاضرة الثامنة: تطبيقات تربوية مقارنة	75
المحاضرة التاسعة: نموذج مقارنة ما قبل التمدرس بين التعليم في أمريكا والجزائر	80
المحاضرة العاشرة: نموذج مقارنة بين التعليم في اليابان وأمريكا	88
المحاضرة الحادي عشر: نموذج مقارنة بين التعليم في الصين وسنغفورة	95
المحاضرة الثاني عشر: نموذج مقارنة بين التعليم في قطر وماليزيا	98
قائمة المراجع	104

المحاضرة الأولى: ماهية التربية المقارنة

تمهيد:

يرتبط مفهوم التربية المقارنة بالباحثين الذين قاموا بوضع أسس ومعالم البحث في هذا الحقل المعرفي، حيث يتبين من خلال القراءات لنشأة وتطور علم التربية المقارنة أن هناك اختلافات متباينة بين الباحثين باختلاف الأزمنة التاريخية التي عرفها تطور هذا العلم، غير أنها في نهاية المطاف تصب كلها في سياق محاولة تأصيل الأسس والقواعد العلمية لبلورة علم التربية المقارنة.

1- تعريف التربية المقارنة:

- تعريف التربية المقارنة في قاموس التربية: تعرف بأنها مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بهدف تعميق فهمها للمشكلات التعليمية في بلادنا وكذلك في البلاد الأخرى.
- يعرف أنطوان جوليان: التربية المقارنة بأنها: دراسة تحليلية لنظم التعليم في البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات وترتيبها في جدول يسمح بالمقارنة بينها، بهدف الوصول إلى تطوير النظم التعليمية القومية بما يتماشى مع الظروف المحلية. (عبود، 1990).
- يرى هوملز أنها: وسيلة لإصلاح أو تطوير النظم التعليمية، في نفس الوقت طريقة للبحث تهدف إلى نمو المعرفة في مجال التربية، فهي علم نظري وتطبيقي من خلالها نصل إلى

مبادئ أو حلول للمشكلات التي تواجهنا كما يمكن أن نصل إلى تشكيل سياسات للإصلاح بالإضافة إلى التنفيذ الفعال للسياسات التعليمية والتنبؤ بإمكانيات نجاحها .

- **تعريف كاندل :**

هي مقارنات للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة ، وذلك بهدف الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب(العوامل) التي ترتب عنها الفروق في النظم التعليمية وتحليلها ، ثم دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة لمعالجة المشكلات التربوية .

- يرى أنه إذا كان على التربية المقارنة أن تنشد شيئا ذا قيمة من دراسة أوجه الشبه والاختلاف في النظم التعليمية فان ذلك لا يتحقق تماما إلا باعتمادها على ميادين متعددة كعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها.

- **تعريف "مالينسون"** : الدراسة المنّظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف والتعرف على مشكلات التربية في الدول المختلفة، وكيفية التغلب عليها في ضوء الإطار الثقافي للنظم التعليمية بهدف الافادة من ذلك في إصلاح النظم القومية التعليمية وتطويرها.

- **تعريف بيريداي:**

النسيج التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية ، او بعبارة أخرى هي: الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي وفهمها، ومهمتها هي التوصل إلى الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية

في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية".

– تعريف عبد الغني عبود (عبود، 1990) في كتابه "الإيديولوجيا والتربية" أن التربية المقارنة تعني دراسة نظم التعليم وفلسفاته وأوصافه ومشكلاته في بلد من البلاد أو أكثر، مع رد كل ظاهرة من ظواهرها أو مشكلة من مشكلاتها إلى القوى والعوامل الثقافية التي أدت إليها، بحثا عن تلك (الشخصية القومية) التي تقف وراء النظام التعليمي بما فيه من ظواهر ومشكلات.

التربية المقارنة هي فرع من فروع العلوم التربوية يهدف إلى دراسة النظم التربوية المختلفة عبر العالم ومقارنتها، من أجل فهم أوجه التشابه والاختلاف بينها، واستخلاص الدروس والتجارب القابلة للتطبيق في سياقات محلية أو وطنية، بما يسهم في تطوير السياسات والممارسات التربوية. ويُنظر إلى التربية المقارنة على أنها أداة تحليلية تسعى إلى تفسير النظم التعليمية في ضوء العوامل الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، والثقافية التي تحيط بها.

تعريف محمد منير مرسي : (مرسي،2000) :

"الدراسة المقارنة للنظم التربوية في مختلف البلدان، وتحليل الفروق والعوامل التي تؤثر في تشكيل هذه النظم، بهدف تحسين وتطوير التربية في البيئة المحلية".

تعريف عبد العزيز السيد الشخص:

"التربية المقارنة ليست مجرد وصف للنظم التربوية، بل هي تحليل وتفسير وتقييم علمي يسعى إلى فهم السياقات التربوية في علاقتها بالواقع المجتمعي والسياسي والاقتصادي".

(السيد ، 2005 ، 13)

تعريف حسن الباتع:

"علم يهتم بدراسة وتفسير الفروقات بين الأنظمة التربوية، ومحاولة فهم الأسباب التي أدت إلى ظهورها على هذا الشكل، مع السعي إلى الإفادة من تجارب الآخرين في تطوير نظم التعليم محليًا". (الباتع حسن ،2012، 22)

– ويمكن تعريف التربية المقارنة على أنها: الدراسة التحليلية للأنظمة التعليمية في البلدان الأجنبية المختلفة بغية الاستفادة من هذه الدراسة في تطوير أو تعديل أو تغيير نظام تعليمي محلي، بما يتماشى مع الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

يحمل تعريف التربية المقارنة مؤشرات دلالية هي :

– التحليل المقارن للسياسات التربوية والنظم التعليمية.

– تفسير الفروقات في ضوء العوامل الثقافية والاقتصادية والسياسية.

– استلهام التجارب الدولية في إصلاح التعليم وتطويره.

– رؤية شمولية عالمية تربط المحلي بالعالمي.

2–مميزات التربية المقارنة:

تتميّز التربية المقارنة بعدّة خصائص تجعلها علمًا مستقلًا وضروريًا لفهم النظم التربوية المختلفة وتطويرها في ضوء المعايير العالمية والسياقات المحلية.

2-1- الطابع التحليلي التفسيري

لا تقتصر التربية المقارنة على الوصف السطحي للنظم التعليمية، بل تهتم بتحليلها وتفسيرها في ضوء العوامل السياسية، الاقتصادية، الثقافية، والاجتماعية التي ساهمت في تكوينها.

2-2-التعدد المنهجي

توظّف التربية المقارنة مناهج متنوعة مثل المنهج التاريخي، المنهج الوصفي، المنهج التحليلي، والمنهج التجريبي، مما يمنحها مرونة أكاديمية ويزيد من قدرتها على تفسير الظواهر التربوية المعقدة.

2-3-الأبعاد الدولية والعالمية

تهدف التربية المقارنة إلى دراسة الأنظمة التعليمية من مختلف دول العالم، مما يسمح بتوسيع الأفق التربوي لدى الباحث والمعنيين بصناعة القرار، مع إمكانية استلهام التجارب الناجحة وتجنب أخطاء الآخرين.

2-4-الربط بين النظرية والتطبيق

تسعى التربية المقارنة إلى ترجمة النتائج المستخلصة من الدراسات النظرية إلى سياسات تعليمية عملية، ما يجعلها ذات طابع وظيفي ملموس في تطوير نظم التعليم.

2-5-المساهمة في إصلاح النظم التعليمية:

من خلال التحليل المقارن، يمكن كشف نقاط القوة والضعف في النظام التربوي المحلي، والاقتباس الذكي من النماذج الأخرى بهدف التحسين والإصلاح.

2-6-مراعاة الخصوصية الثقافية :

رغم الطابع العالمي للتربية المقارنة، إلا أنها لا تدعو إلى نسخ التجارب بل إلى تكييفها حسب الخصوصيات الثقافية والاجتماعية لكل بلد.

ومن مميزات التربية المقارنة أيضا :

- أن للتربية المقارنة موضوعاً مستقلا بذاته فهي تهتم بالتربية في جميع أنحاء العالم، أي أنها تعنى بدراسة النظم التربوية من منظور عالمي.
- أنها تعنى بالدراسة التحليلية الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة التعليمية ومشكلاتها المختلفة.
- أن للتربية المقارنة مناهج خاصة بها، شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن والتشريع المقار ن وهي في سبيل ذلك تسعى للتوصل إلى الطريقة السليمة كأساس للمقارنة.
- أنها تتضمن قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية (المحلية).
- أن التربية المقارنة تساعد في رسم السياسات التعليمية أو اتخاذ قرار أفضل أو تأييد وجهة نظر معينة.
- أن التربية المقارنة تحقق للباحثين الفائدة العملية والمتعة العقلية.
- أن النظم التعليمية تتأثر بالإطار الثقافي للمجتمعات التي توجد بها تلك النظم تأثيرا كبيرا.

2-7-دعم اتخاذ القرار التربوي :

تُعد التربية المقارنة أداة قوية في يد صانع القرار التعليمي، لأنها تزوده برؤية شاملة متعددة الأبعاد، ما يساعده على اتخاذ قرارات مدروسة مبنية على معطيات واقعية.

3-أهداف التربية المقارنة:

تهدف التربية المقارنة إلى تحقيق مجموعة من الغايات العلمية والتطبيقية التي تخدم تطوير الأنظمة التعليمية، وفهم العوامل المؤثرة في تشكيلها، وتوسيع أفق التفكير التربوي العالمي. ومن أبرز هذه الأهداف ما يلي:

3-1-فهم النظم التربوية المختلفة:

من خلال دراسة وتحليل الأنظمة التعليمية في دول متنوعة، تسعى التربية المقارنة إلى فهم مكوناتها، ومراحل تطورها، والعوامل التي تؤثر فيها، سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية.

3-2-تطوير النظام التربوي المحلي :

توفر التربية المقارنة قاعدة معرفية يمكن الاستناد إليها في إصلاح النظام التعليمي الوطني، من خلال استلهام تجارب ناجحة في بلدان أخرى، مع مراعاة خصوصيات البيئة المحلية.

3-3-اكتساب الخبرات التربوية :

حسب مرسي(2000) وعبد العزيز (2005) تُتيح التربية المقارنة للباحثين والمعلمين والمخططين التربويين فرصة التعرف على أحدث الاتجاهات والنماذج التعليمية، مما يعزز قدرتهم على التجديد والابتكار في العملية التعليمية.

3-4-دعم السياسات التربوية :

من خلال التحليل المقارن، تساهم التربية المقارنة في تقديم توصيات مبنية على دراسات علمية، تدعم اتخاذ قرارات تربوية فعّالة وموضوعية على مستوى السياسات التعليمية.

3-5-تعزيز الوعي العالمي:

تُنمّي التربية المقارنة لدى المتعلم والباحث وعيًا عالميًا بمشكلات التعليم والتحديات التي تواجهه على المستوى الدولي، مما يكرّس مفاهيم التعاون والحوار الثقافي.

3-6-ترسيخ البعد النقدي والتحليلي:

من خلال مقارنة النظم وتحليل الاختلافات، تعزز التربية المقارنة التفكير النقدي والتقييم الموضوعي لدى الدارسين والباحثين، مما يسهم في إنتاج معرفة تربوية ذات جودة عالية.

– هدف عقلي الذي يرتبط هذا الهدف بقيمة العلم بحد ذاته بغض النظر عن الفائدة العملية، أو النواحي التطبيقية لهذا العلم، والتربية المقارنة في هذا الجانب لا تختلف عن غيرها من فروع المعرفة، فالعقل الإنساني يجد متعة في معرفة الجديد، ولا شك أن دراسة نظم التعليم

الأجنبية في إطارها الثقافي الشامل، تمثل نوعا من المتعة العقلية خاصة بالنسبة للمشتغلين والمهتمين بميدان التربية.

– تنمية المعرفة بالنظريات والمبادئ المتعلقة بالتربية المقارنة بصفة عامة وعلاقتها بالمجتمع من خلال التعرف على نظمه وثقافته.

– تحقيق فهم أفضل للواقع التربوي من خلال فهم الماضي، وتحديد بصورة دقيقة الوضع الحالي، واستشراف وبناء رؤية للمستقبل التربوي.

– توسيع الفهم للنظم التعليمية بواسطة المعرفة والاطلاع على نظم تعليمية أخرى والكشف عن بعض الحلول التي كانت ناجعة لنفس المشكلات التي واجهت نظم تعليمية أخرى .

–تهدف التربية المقارنة الى التنوير الثقافي من خلال إثراء المناهج التعليمية ونقل واستعارة رؤى تربوية من نظم تعليمية أجنبية.

– تزويد واضعي السياسة التعليمية والمخططين للتعليم ببدائل رسم السياسات واتخاذ قرارات على أساس واقعي و سليم .

– نشر المعلومات التربوية والمساهمة الفعالة في برامج التطوير والإصلاح التربوي في مختلف دول العالم .

– تؤكد على إمكانية نقل الأفكار التربوية من دولة لأخرى فتكون نماذج عامة للتعليم في مختلف الدول.

- للتربية المقارنة هدف سياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدولة ونواياها تجاه الدول الأخرى، فعن طريق دراسة نظم التعليم في إطارها الثقافي الواسع، يمكن لباحثي التربية المقارنة التعرف على الأهداف السياسية غير المعلنة لهذه الدول فقد تعلن بعض الدول سعيها للسلام في الوقت الذي تستعد فيه لافتعال الحروب.
- تساعد التربية المقارنة على تحقيق تربية مشتركة وتعاون دولي وتربية ديمقراطية صحيحة، ولا يمكن للدراسة الجدية في ميدان التربية المقارنة أن تتجاهل واجبها في ضرورة توضيح هذا المعنى، وفي جعله متقاربا عن طريق احترام الإنسان للإنسان عن طريق إفساح المجال للثقافة الحرة التي لا تغتصب عقول الناس، بل يكون بها الأفراد لهم كامل الحرية، حيث يصبح الإنسان صانع فكره ومنشئ ثقافته ومحقق ذاته.

4-أهمية دراسة التربية المقارنة:

حسب مرسي(2000) والباتع (2012) تُعد دراسة التربية المقارنة ذات أهمية بالغة في مجال العلوم التربوية، حيث تفتح آفاقًا واسعة لفهم النظم التعليمية في مختلف السياقات الجغرافية والثقافية، وتسهم في تحسين أداء الأنظمة وتوجيه السياسات التعليمية، وتتمثل أبرز أوجه هذه الأهمية فيما يلي:

4-1-التعرّف على التجارب التعليمية العالمية:

توفر التربية المقارنة نافذة للاطلاع على مختلف التجارب والنماذج التربوية في العالم، ما يتيح إمكانية الاستفادة من النجاحات وتفادي الأخطاء التي وقعت فيها دول أخرى.

4-2-تحسين جودة التعليم المحلي:

من خلال المقارنة العلمية، يمكن تحليل عناصر القوة والقصور في النظام التربوي المحلي، واستلهام عناصر فعّالة من نظم أخرى لإحداث تطور ملموس في جودة التعليم.

4-3-بناء سياسات تربوية مستنيرة:

تساعد التربية المقارنة صنّاع القرار في تبنّي سياسات تعليمية قائمة على الأدلة والمعطيات العالمية، ما يعزز من فاعلية القرارات ويحد من العشوائية.

4-4-تعزيز الكفاءة المهنية للباحثين والمربين:

من خلال دراسة التربية المقارنة، يكتسب المهتمون بالتعليم أدوات تحليلية ونقدية قوية، تمكّنهم من فهم الظواهر التربوية بعمق وشمولية.

4-5-المساهمة في إصلاح التعليم :

تلعب التربية المقارنة دورًا محوريًا في عمليات الإصلاح التربوي، إذ تتيح قاعدة معرفية ومنهجية لتشخيص المشكلات التعليمية واقتراح حلول مبنية على تجارب ناجحة.

ففي مجال التربية تتمثل أهمية التربية المقارنة في حل المشكلات التعليمية التي تستعص على الحل بالوقوف على الأسباب التي أدت إليها وتقديم الحلول المناسبة لها على أساس القوى

الثقافية المؤثرة في نظم التعليم، حيث كانت التربية المقارنة على الدوام معينا للمخططين التربويين ولصانعي السياسات التعليمية في حل ما يواجههم من مشكلات

4-6-دعم التفاهم والحوار الحضاري :

من خلال فهم النظم التعليمية المختلفة، تساهم التربية المقارنة في تعزيز ثقافة التسامح والانفتاح والتبادل الثقافي، مما يرسّخ قيم التعايش العالمي.

ويمكن فهم الأهمية الكبيرة التي تمثلها دراسة التربية المقارنة فيما تحققه من أهداف نفعية عديدة في مختلف المجالات.:

4-7-على المستوى الشخصي :تمثل التربية المقارنة مصدرا مهما لتزويد الباحث بالموضوعية وسعة الأفق وبعد النظر وعدم الانخداع بالمظاهر والشكليات ومنطقية الوصول إلى الأهداف المرغوبة والقدرة على الموازنة بين إمكاناته وأهدافه وبين التخطيط العلمي السليم للوصول إلى تلك الأهداف وعدم التطلع إلى ما في أيدي الغير لأنه رزقه ومن كد يده والسعي والعمل وصولا إلى مستوى أفضل من الحياة..

4-8-من الناحية السياسية : تتمثل أهمية التربية المقارنة في ارتفاع القومية أمام الشعوب الأخرى نتيجة للتقدم والثقة بالنفس الناجمين عن تحقيق الأهداف القومية السابقة وفي حسن تقدير الشعوب الأخرى مهما كانت متخلفة لأن لها ظروفها التي أدت بها إلى التخلف مما يؤدي إلى تحسين العلاقات السياسية مع الشعوب الأخرى بالإضافة إلى المساعدة على الاحتكاك بالشعوب الأخرى من خلال المعلمين والسياسيين والدبلوماسيين في مختلف البلدان

مما يجعلهم أقدر على التفاهم مع شعوبهم وأقدر على النجاح في مهامهم المختلفة.

ومن جانب آخر فإن التربية المقارنة تسهم في تحقيق السلام العالمي ويمكن أن تلعب دورا بارزا في تحقيق ذلك لإحداث التفاهم،

لأن التربية المقارنة تعتمد على تبادل الزيارات وعقد المؤتمرات في البلدان المختلفة وعلى التعاون في حل المشكلات التعليمية ممايؤدي إلى إحساس بالأخوة الإنسانية وتدعيم لها، وبذلك تسهم في تحقيق الوئام والصداقة والأخوة والسلام بين مختلف شعوب العالم ، وفي الأخذ بيد الشعوب التي تعترضها مشكلات تعليمية تحول دون نهضتها وتقدمها .

المحاضرة الثانية: مراحل تطور التربية المقارنة

مرت نشأة التربية المقارنة بأربع مراحل متتالية ومتعاقبة حسب الزمن و الموضوع و هذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: مرحلة الوصف :

تُعد هذه المرحلة بمثابة التمهيد النظري والوجداني للتربية المقارنة، وتمتد من العصور القديمة حتى أواخر القرن الثامن عشر. وقد اصطلح على تسميتها بـ"مرحلة ما قبل التاريخ العلمي للتربية المقارنة"، لكونها لم ترتكز على مناهج علمية صارمة، بل استندت إلى الانطباعات الذاتية والملاحظات العابرة لرحّالة ومؤرخين غير متخصصين في المجال التربوي.

-**الخصائص العامة للمرحلة:** (مرسي،2002)

- الطابع الوصفي والوجداني: اقتصرت الكتابات على وصف النظم التعليمية في البلدان المختلفة دون تحليل علمي منهجي.

- الاعتماد على الانطباعات الشخصية: كانت الملاحظات ذاتية وغير ممنهجة، تعكس وجهات نظر الرحالة والمبشرين والمعلمين الذين نقلوا تجاربهم وانطباعاتهم حول التعليم في بلدان أخرى.

– غياب التحليل العلمي: لم تتضمن هذه الكتابات تفسيرات دقيقة أو تحليلات مستفيضة لأنظمة التعليم، بل كانت تعبيرًا عن الانتماء الأيديولوجي للثقافات التي ينتمي إليها هؤلاء الرحالة.

-أبرز الشخصيات والكتابات:

– **ابن خلدون:** في "مقدمته" الشهيرة، خصّص فصلًا عن أساليب تعليم القرآن الكريم للصبية في بعض البلدان الإسلامية، مشيرًا إلى الفروقات في طرق التدريس بين المراكز التعليمية.

– **ابن بطوطة** (1304–1377م): خلال رحلاته التي دامت نحو أربعين سنة، وثّق العديد من ملاحظاته عن نظم التعليم في العالم الإسلامي، وسجّلها في مؤلفه "تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار"، حيث وصف المدرسة المستنصرية ببغداد، وطرق تدريس المذاهب الفقهية الأربعة، كما أشار إلى مدارس الشافعية في دمشق مثل المدرسة العادلية والظاهرية.

(الباتع ، 2012)

– **فريدريك أوجست هخت** (القرن 18): أعدَّ أحد أوائل الأعمال المكتوبة ذات الطابع المقارن، بعنوان "مقارنة بين النظم التعليمية الإنجليزية والنظم التعليمية الألمانية"،

قدّم فيه وصفًا للمدارس الإنجليزية وأوجه اختلافها عن مثيلاتها الألمانية.

تُعد هذه المرحلة بمثابة التمهيد النظري والوجداني للتربية المقارنة، وقد اتسمت بقلة الدقة المنهجية وضعف التحليل، إذ لم تتجاوز محتوياتها حدود الوصف العام. كما أن أغلب الكتابات

كانت محكومة بالانتماء الثقافي والأيديولوجي لأصحابها، مما قلل من موضوعيتها ومع ذلك، فإنها شكّلت بداية الوعي المقارن في التعليم، ومهّدت لظهور المرحلة العلمية اللاحقة.

المرحلة الثانية: مرحلة النقل والاستعارة:

تُعد هذه المرحلة بداية التاريخ العلمي الفعلي للتربية المقارنة، وتمتد من أوائل القرن التاسع عشر حتى نهايته. وقد تميّزت بمحاولة الباحثين جمع البيانات الوصفية حول الأنظمة التعليمية الأجنبية بهدف استعارة أفضل ما يمكن نقله منها. ولهذا الغرض، أُرسلت بعثات ومختصون للاطلاع المباشر على المدارس ونُظم التعليم في بلدان أكثر تطورًا.

خصائص المرحلة:

- الاعتماد على الملاحظة المباشرة للمؤسسات التعليمية الأجنبية.
- الانبهار بالنماذج الغربية المتقدمة، خصوصًا النظام الألماني.
- غياب التحليل النظري العميق، حيث اقتصرت الدراسات على تقارير وصفية.
- بداية ظهور مفهوم "النقل التربوي" دون مراعاة للاختلافات السياقية بين الدول.

أبرز الرواد والكتابات في هذه المرحلة:

- **مارك أنطوان جوليان** (Marc-Antoine Jullien):

يُعتبر المؤسس الفعلي للتربية المقارنة كعلم، حيث نشر سنة 1817 كتابه "مشروع وفكرة أولية لكتاب عن التربية المقارنة"، وضع فيه خطة منهجية لدراسة النظم التعليمية، وحدد أهداف وأدوات البحث المقارن.

- **جون جريسكوم** (John Griscom):

في كتابه "عام في أوروبا" الصادر سنة 1818، عرض ملاحظاته عن المدارس والمناهج في بريطانيا، فرنسا، سويسرا، إيطاليا وهولندا، مركّزًا على طرق التدريس وتنظيم المؤسسات التربوية. (الباتع،2012)

- **هوارس مان** (Horace Mann):

بعد أن قضى ستة أشهر في أوروبا، قدّم في تقريره السابع عام 1843 مقارنة موسعة بين النظم التربوية الأوروبية، ويُعتبر من أوائل من سعوا لتحديد القيم التربوية في الأنظمة الأخرى.

- ماثيو أرنولد (Matthew Arnold): (مرسي، 2000)

رائد التربية المقارنة في إنجلترا، كتب ملاحظات نقدية دقيقة حول العلاقة بين شخصية الأمة ونظامها التربوي، عقب زياراته إلى فرنسا وألمانيا بين 1859 و1865.

رغم أن هذه المرحلة مثّلت نقلة نوعية من الوصف إلى المقارنة المنهجية، إلا أن معظم الكتابات فيها ظلت تدور حول الانبهار بالنماذج المتقدمة أكثر من التركيز على التحليل الموضوعي. لم تكن التربية المقارنة آنذاك علماً مستقلاً بعد، بل كانت في طور التكوين، تبحث عن أدواتها ومفاهيمها المنهجية.

يلاحظ أن معظم الرواد في هذه المرحلة لم يقدموا للتربية المقارنة الجديد المطلوب هو استكشاف طريقة النقل والاستعارة، وانما لم تتجاوز الوصف والانبهار بالنظم التعليمية الأكثر تقدما من غيرها.

المرحلة الثالثة: مرحلة القوى والعوامل:

تمثل هذه المرحلة، المعروفة بالمرحلة التحليلية والتفسيرية، من أبرز المحطات المفصلية في تطور التربية المقارنة. وقد امتدت من بدايات القرن العشرين حتى منتصفه، وازدادت وضوحًا بعد الحرب العالمية الثانية،

حيث أعادت العديد من الدول النظر في سياساتها التعليمية بتأثير من التغيرات السياسية الكبرى، لا سيما الثورة الاشتراكية في روسيا عام 1917، وتعدد الفلسفات الاشتراكية في الصين وأوروبا الشرقية.

تميزت هذه المرحلة بالتحول من مجرد وصف النظم التعليمية إلى تحليلها وتفسيرها في ضوء العوامل الثقافية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية والأيديولوجية.

ولم يعد النظام التعليمي يُفهم بشكل معزول عن السياق المجتمعي، بل أصبح يُنظر إليه على أنه انعكاس للبنية المجتمعية والهوية الثقافية لكل أمة.

حسب مرسي (2000) يعد مايكل سادلر (Michael Sadler) من رواد هذه المرحلة، حيث أكد في مقاله الشهير "إلى أي مدى يمكننا أن نتعلم شيئًا ذا قيمة من دراسة النظم التعليمية الأجنبية؟" أن النظام التعليمي لا يمكن نقله أو استنساخه

ببساطة من بلد إلى آخر دون مراعاة الظروف التي شكلته. وكتب: "لا يمكننا التجوّل بين النظم التعليمية كطفل يقطف الزهور من حديقة، ثم يتوقع أن تُزهر كلها في تربة بلاده".

أما فريدريك شنايدر (Friedrich Schneider)، فقد استخدم المنهج التاريخي لتفسير الظواهر التربوية، واعتبر أن موقع الدولة الجغرافي، ثقافتها، تاريخها، دينها، ونظامها السياسي عناصر تؤثر بعمق في بناء النظام التعليمي.

- إسحق كاندل (Isaac Kandel)، من أبرز المفكرين في هذا المجال، رفض المفاضلة السطحية بين الأنظمة التعليمية، ودعا إلى استخدام المقارنة كأداة لتوسيع الفهم وتحليل الخلفيات.

في كتابه "دراسات في التربية المقارنة" (1933)، اقترح ثلاثة أسس للمنهج المقارن:

1. الأساس الوصفي: لتقديم بيانات دقيقة عن النظم التعليمية.
2. الأساس التاريخي: لتحليل الجذور المؤثرة في تلك النظم.
3. الأساس النفعي: لتوجيه النتائج نحو تحسين التعليم في سياقات متنوعة.

تُعد هذه المرحلة انتقالًا نوعيًا في مسار التربية المقارنة، حيث ساهمت في ترسيخ رؤية متعددة الأبعاد للأنظمة التعليمية، واعتبارها نتاجًا لعوامل بنيوية وثقافية، لا يمكن فصلها عن الواقع الاجتماعي والهوية الوطنية.

المرحلة الرابعة: المرحلة العلمية (المرحلة التحليلية):

تمتد هذه المرحلة من منتصف القرن العشرين حتى الوقت الحاضر، وهي تمثل تطورًا نوعيًا في مسار التربية المقارنة، حيث تزامنت مع تنامي البحوث التجريبية في ميدان العلوم

الاجتماعية، وذلك بفضل التقدم التكنولوجي في معالجة المعلومات، وتوافر قواعد البيانات الضخمة، إلى جانب الاستخدام الواسع للوسائل الإحصائية المتقدمة.

لقد دفع هذا التطور العديد من الباحثين إلى الدعوة للانتقال بالتربية المقارنة من مجرد دراسة وصفية إنسانية إلى دراسة تجريبية تقوم على أسس المنهج العلمي.

وفي هذا السياق، أصبح التركيز موجها نحو تحديد خطوات علمية ممنهجة لتحليل المشكلات التعليمية، تبدأ بوضع تصورات مسبقة وفروض قابلة للاختبار.

من أبرز رواد هذه المرحلة:

- **جورج بيريداي:** (مرسي ،2000)

في كتابه الشهير "الطريقة المقارنة في التربية" الصادر عام 1964، وضع إطارًا علميًا متماسكًا للتربية المقارنة يتضمن أربع خطوات منهجية:

أ. الوصف: عرض دقيق للمعلومات والبيانات، يتم جمعها من خلال الزيارات أو الملاحظة أو القراءة، يليها صياغة فروض مبدئية.

ب. التفسير: تحليل المعلومات التعليمية في ضوء خصائص كل مجتمع وظروفه الاجتماعية والسياسية والثقافية.

ج. المناظرة: بناء الأساس المقارن بين النظم المدروسة، مع تصنيفها وترتيبها وفق أوجه التشابه والاختلاف.

د. المقارنة: إجراء مقارنة منهجية بين الأنظمة أو القضايا التربوية، للوصول إلى استنتاجات عامة وفق الفروض الموضوعة مسبقًا.

- **آرثر موهلمان:** (Arthur Moehlman)

حسب يرى أن تحليل النظم التعليمية يستوجب تعاونًا متعدد التخصصات، حيث يتداخل علم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والاقتصاد، والسياسة في فهم النظام التربوي.

وأكد أن كل نظام تعليمي هو نسيج ثقافي متجذر في المجتمع الذي نشأ فيه، ولذلك على باحث التربية المقارنة أن يستخدم طريقتين متكاملتين:

- الطريقة الثقافية: دراسة الخصائص الثقافية والاجتماعية التي أفرزت النظام التعليمي.
- طريقة الموضوعات: تحليل الموضوعات التربوية والقضايا التعليمية المرتبطة بالنظام قيد الدراسة.

المحاضرة الثالثة: مناهج البحث في التربية المقارنة

إن التربية المقارنة كغيره من العلوم يقوم على ثلاث دعائم أساسية أولها وجود موضوعا يدرسه هذا العلم، وثانيها وجود منهج يتخذ أساسا لدراسة ظواهر العلم وموضوعاته ومشكلاته، وثالثها الوصول إلى المبادئ العامة أو القوانين التي تحكم هذه الظواهر. ويعرف المنهج بأنه الطريقة التي يستخدمها الباحث في دراسته لظاهرة علمية ليصل إلى نتائج يقينية في الكشف عن طبيعة الظواهر وأسبابها وما تخضع له من قوانين.

1-المنهج التاريخي أو الإسترادادي:

يُعد المنهج التاريخي، أو ما يُعرف بالمنهج الاسترادادي، أحد المناهج الجوهرية في ميدان التربية المقارنة، حيث يُستخدم في تحليل الأحداث التربوية الماضية، ودراسة التطورات التي شهدتها النظم التعليمية عبر الزمن، بهدف فهم أصول الظواهر التعليمية وتفسير مسارها التاريخي.

1-1-تعريف المنهج التاريخي: (مرسي2000)

يرتكز هذا المنهج على استرجاع الوقائع والأحداث التربوية التي جرت في الماضي، وتحليلها في سياقها الزمني والاجتماعي، من أجل الوصول إلى تفسير علمي لطبيعة النظم التعليمية وتطورها.

1-2-خطوات تطبيق المنهج التاريخي:

1-تحديد مشكلة البحث بدقة، واختيار الموضوع أو الظاهرة التاريخية ذات الصلة.

2-صياغة الفرضيات العلمية التي تسعى الدراسة إلى اختبارها أو تفسيرها.

3-جمع المادة التاريخية، وتنقسم إلى:

أ-مصادر أولية: مثل الوثائق، السجلات، الآثار، والمخطوطات الأصلية.

ب -مصادر ثانوية: مثل الشهادات الشفوية أو التحليلات التاريخية المنقولة.

4-نقد المادة التاريخية:

أ. النقد الخارجي: يهتم بشكل الوثيقة، مصدرها، تاريخها، للتأكد من أصالتها وصحتها.

ب. النقد الداخلي: يركّز على مدى صدق ودقة المحتوى داخل الوثيقة ومدى تعبيره عن الواقع.

5-تحليل وتفسير النتائج: حيث يقوم الباحث بربط المعطيات التاريخية بالظواهر التعليمية المعاصرة، ويحلل أوجه العلاقة بين التطورات التاريخية والبنية التربوية.

1-3-أهمية المنهج التاريخي:

- توفير محتوى معرفي دقيق حول تطور التربية والتعليم محليًا ودوليًا.
- إبراز الجذور التاريخية للنظم التربوية والأفكار التعليمية الحديثة.
- إدراك الترابط الوثيق بين التربية والمجتمع عبر الزمن.
- فهم أعمق للمشكلات التعليمية المعاصرة من خلال الرجوع إلى خلفياتها التاريخية.

1-4-نموذج تطبيقي من الدراسات التاريخية:

دراسة الباحث جورج باطس (Butts) بعنوان: "التاريخ الثقافي في التربية الغربية"، حيث قدّم فيها تحليلًا تطوريًا لمسار التربية في العالم الغربي،

بطريقة تتجاوز السرد التاريخي، لتُلامس التحليل المقارن بين الأنظمة التعليمية المختلفة.

يمكّن المنهج التاريخي الباحث في التربية المقارنة من فهم الجذور العميقة للنظم التعليمية، وتحليل تأثير الأحداث الكبرى على البنية التربوية، كما يُعد وسيلة علمية للكشف عن الروابط الزمنية التي تحكم تطور التعليم، وهو منهج لا غنى عنه لفهم التعليم في علاقته بالتاريخ والثقافة والمجتمع.

2- المنهج الوصفي في الدراسات التربوية المقارنة :

يقوم المنهج الوصفي أو الدراسات الوصفية على وصف الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف، مع تفسير هذه الظاهرة، تفسيرا كافيا، فهي تتجه إلى الوصف الكمي أو الكيفي للظواهر المختلفة بالصورة التي هي عليها للتعرف على تركيبها وخصائصها.

يُعد المنهج الوصفي من المناهج الأساسية في البحوث التربوية المقارنة، ويقوم على وصف الظواهر التعليمية الراهنة كما هي، سعيًا إلى فهمها وتفسيرها في ضوء خصائصها وعلاقاتها الداخلية والخارجية

ويرتكز هذا المنهج على الوصف الكمي أو الكيفي للظواهر التربوية، بهدف الكشف عن تركيبتها وخصائصها وتحليل أسبابها.

2-1-نماذج من الدراسات الوصفية في التربية المقارنة:

أ-الدراسات المسحية:

تُعد من أكثر الأدوات استخدامًا في البحوث التربوية، وتهدف إلى تحديد مكونات الظاهرة التعليمية والعلاقات المتبادلة بين عناصرها (الشخص، 2005)

وتتخذ عدة صور، منها:

- الدراسات المسحية المقارنة لنظم التعليم في عدة دول.
- الدراسات المسحية لنظام التعليم في دولة معينة.
- الدراسات المسحية المقارنة بين ولايات أو مقاطعات داخل نفس الدولة.

ب-دراسة الحالة:

تُستخدم لدراسة حالة واحدة بعمق، وتحليل العوامل المؤثرة فيها، سواء كانت مؤسسة تعليمية، أو ظاهرة تربوية محددة

ومن صور استخدامها في التربية المقارنة:

- دراسة ظاهرة تربوية في مقاطعة أو ولاية.
- دراسة نظام التعليم في دولة بعينها.
- دراسة مشكلة تعليمية محددة عبر عدة دول.

ج-أسلوب تحليل النظم: (الباتع، 2012)

يرتكز على تحليل شامل للنظام التعليمي من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته، ثم اقتراح تصميم بديل وتقويمه، وإعادة التحليل إذا لزم الأمر

ثانيًا: أهمية الدراسات الوصفية في التربية المقارنة: (مرسي، 2000).

- تتيح فهماً أعمق لمكونات النظم التعليمية والعلاقات بين عناصرها.

- تُساعد على تحليل المشكلات التعليمية وتفسيرها.

- تُتيح تقييم القوى المؤثرة في الأنظمة التربوية.

- تُمكّن من الاستفادة من التجارب الدولية في إصلاح النظام المحلي

3-المنهج المقارن: (بدران، 2003)

يُعد المنهج المقارن من أكثر المناهج ملاءمة للدراسات المقارنة، حيث يُستخدم لمقارنة الظواهر والنظم التعليمية بين مجتمعات مختلفة أو داخل المجتمع الواحد

. ويهدف إلى الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف، وتحليل الأسباب المؤدية إلى التباين، واستنتاج عوامل النجاح والازدهار في النظم التعليمية.

خطوات تطبيق المنهج المقارن:

1. تحديد مشكلة الدراسة بدقة.

2. تحليل الإطار الثقافي والاجتماعي والسياسي المحيط بالمشكلة.

3. إجراء المقارنة بين الظواهر أو الأنظمة التعليمية.

4. استخلاص التعميمات العلمية.

5. التنبؤ بإمكانيات تطوير النظام التعليمي بناءً على النتائج

4-المنهج التجريبي في الدراسات المقارنة:

يُعد المنهج التجريبي من أبرز المناهج العلمية التي تُستخدم في الدراسات التربوية المقارنة، إذ يعتمد على ضبط المتغيرات والتحكم في الظروف الخاصة بظاهرة معينة، بهدف دراسة العلاقات السببية بين هذه المتغيرات

وهو يُوظف أساسًا لفحص مدى تأثير متغير مستقل معين على متغير تابع ضمن ظروف خاضعة للضبط والتحكم.

4-1--تعريف المنهج التجريبي: (الباتع، 2012)

هو إجراء منظم يقوم فيه الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تؤثر في ظاهرة معينة، مع التحكم فيها بشكل دقيق، وملاحظة النتائج المترتبة عن ذلك، ثم تحليلها وتفسيرها يُستخدم المنهج التجريبي في التربية المقارنة بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة، مثل:

- دراسة تأثير نوع الإدارة (مركزية/لا مركزية) على نتائج التعليم.
- مقارنة نتائج تعليمية تحت تأثير استراتيجيات تدريس مختلفة في أنظمة تعليمية متعددة.

4-2-خطوات تطبيق المنهج التجريبي في الدراسات المقارنة:

1. التعرف على المشكلة وتحديدها بوضوح.

2. صياغة الفروض العلمية واستنباط ما يترتب عنها.

3. تصميم التجربة، مع تحديد الإجراءات والضوابط بدقة.

4. تنفيذ التجربة التربوية وفقًا للتصميم.

5. تنظيم البيانات الخام واختصارها بشكل منهجي.

6. تطبيق اختبار دال إحصائي لتحديد مدى الثقة في النتائج وإمكانية تعميمها على سياقات أوسع. (فهمي، 1995) (بكر، 2003).

4-3-أنواع التصميمات التجريبية: (بدران ،2003)

- تصميم المجموعة الواحدة: حيث يتم تطبيق المتغير التجريبي على مجموعة واحدة فقط دون مجموعة مقارنة.

- تصميم المجموعات المتكافئة: ويشمل مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، مع محاولة تحقيق أقصى قدر ممكن من التكافؤ بين المجموعتين لضمان صدق النتائج

يُعد المنهج التجريبي في الدراسات التربوية المقارنة أداة دقيقة للكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات، وهو يتطلب ضبطًا منهجيًا صارمًا للظروف ومهارة في التحليل الإحصائي، مما يجعله من أكثر المناهج فاعلية في قياس تأثير السياسات التعليمية والابتكارات التربوية عبر السياقات المختلفة.

5-صعوبات البحث في التربية المقارنة:

تواجه البحوث في ميدان التربية المقارنة مجموعة من التحديات المعقدة، نظراً لطبيعة هذا الحقل الذي يستند إلى دراسة النظم التعليمية في بيئات ثقافية واجتماعية متباينة. ويمكن حصر أبرز صعوبات البحث في التربية المقارنة في المحاور التالية:

5-1-مشكلة اختيار عينة المقارنة: (مرسي، 2000)

تتمثل في صعوبة اختيار الدول أو المجتمعات التي تُعتمد كنماذج للدراسة، إذ يفتقر الباحث أحيانًا إلى معايير دقيقة لاختيار العينات، مما يؤدي إلى مفارقات منهجية تؤثر على صدقية النتائج. ويستلزم تجاوز هذه العقبة تحديد الأهداف والغرض من المقارنة بشكل واضح منذ البداية.

5-2-مشكلة جمع المعلومات الموثوق بها:

تُعد من أبرز التحديات، حيث تختلف طبيعة توفر البيانات من بلد إلى آخر، وتكون المعلومات أحيانًا غير مكتملة أو غير دقيقة. ويُعد التحقق من صحة هذه المعطيات أساسيًا لضمان مصداقية المقارنة وتحليل النتائج.

5-3-مشكلة مناهج البحث:

لا يزال الجدل قائمًا بين الباحثين حول طبيعة المناهج الملائمة في التربية المقارنة، نظراً لاختلاف السياقات واختلاف النظرة إلى الموضوعات التربوية. ويكمن الحل في اختيار المنهج الملائم لطبيعة الظاهرة والبيئة المدروسة

5-4-مشكلة الإحصاءات:

تعاني بعض الدول، خاصة النامية منها، من ضعف في توفر الإحصاءات التربوية الدقيقة. وإن توفرت، فهي غالبًا ما تكون غير محدثة أو متحيزة أو يصعب تفسيرها ضمن السياق المحلي.

5-5-مشكلة اللغة: (بدران، 2003).

تُعد اللغة حاجزًا أساسيًا في الدراسات المقارنة، إذ يتوجب على الباحث الإلمام بلغة الدولة موضوع الدراسة لفهم مصادرها الرسمية وغير الرسمية، إضافة إلى فهم الخلفيات الثقافية والمعرفية المرتبطة بها

5-6-مشكلة التحيز الشخصي: (مرسي، 2000)

يجب أن يتحلى الباحث في التربية المقارنة بالموضوعية الكاملة، وأن يتجنب التحيز سواء لصالح نظام بلده أو النظام الذي يدرسه. فالميول الفكرية أو العقائدية قد تُؤثر على التفسير والتحليل.

5-7-مشكلة زيارة المجتمع موضوع الدراسة: (الشخص، 2005)

تُعد الزيارة الميدانية إحدى وسائل جمع البيانات المهمة، إلا أنها قد لا تكون ممكنة دائمًا لأسباب لوجستية أو سياسية، ما يدفع الباحث للاعتماد على مصادر ثانوية قد تكون محدودة أو غير دقيقة.

5-8-مشكلة التعميم:

من الصعب إصدار تعميمات دقيقة في الدراسات التربوية المقارنة، نظراً للاختلافات الكبيرة بين مقاطعات أو ولايات الدولة الواحدة، سواء من حيث السياسات أو أساليب التنفيذ أو تقييم النتائج.

المحاضرة الرابعة: مصادر البيانات في التربية المقارنة

1-مصادر التربية المقارنة:

1- 1- المصادر الأولية : (مرسي، 2000)

تشكل المصادر الأولية في التربية المقارنة أساسًا جوهريًا لكل دراسة ميدانية أو تحليل مقارن للنظم التعليمية، حيث تُعد هذه المصادر موادًا خامًا مباشرة تُستخدم دون أن تكون قد خضعت مسبقًا لأي تحليل أو تفسير علمي من طرف ثالث يُقصد بالمصادر الأولية تلك الوثائق والمراجع التي لا تمثل معالجة علمية شاملة أو منهجية للموضوع المدروس، بل تشكل أجزاء منه أو معطيات أولية تساعد الباحث على بناء دراسته، ومن أبرزها:

- تقارير اللجان العلمية والبعثات التربوية.

- التقارير الرسمية التي تصدرها وزارات التربية والتعليم، أو الهيئات الحكومية الأخرى المختصة.

كما تشمل المصادر الأولية كذلك:

- الأبحاث والدراسات الأكاديمية التي يقوم بها متخصصون في ميدان التربية المقارنة، والمنشورة في الموسوعات العلمية والمجلات المحكمة المتخصصة.

- البيانات الصادرة عن المنظمات والمؤسسات الدولية، التي تُعد موردًا أساسيًا في البحوث المقارنة ، ومن أبرز المنظمات الدولية والعربية كمصادر أولية:

تُعد المؤسسات التالية من أهم الجهات المرجعية التي توفر معلومات موثوقة ومحدثة حول النظم التعليمية عالميًا وعربيًا:

- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO).
- منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD).
- البنك الدولي (World Bank).
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ICESCO).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO).
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

وهذه الهيئات الدولية والعربية هي:

أ-اليونسكو:

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، أنشئت عددا من الفروع والمراكز في مختلف أنحاء العالم، وتتعاون اليونسكو مع عدد ضخم من المؤسسات التربوية الحكومية والخاصة لخدمة الأغراض التربوية، ويمكن تلخيص الفوائد لليونسكو للتربية المقارنة فيما يلي:

- تقوم بجمع المعلومات التربوية من العالم كله وبتوحيد المصطلحات واقتراح طرق موحدة للعرض، بالإضافة إلى تقديم لوحة شاملة للتربية في العالم يستعين بها العلماء أثناء بحوثهم والمخططون أثناء وضع خططهم ومشاريعهم.

ب-المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم:

منظمة متخصصة، مقرها تونس، تعمل في نطاق جامعة الدول العربية وتعنى أساسا بالنهوض بالثقافة العربية بتطوير مجالات التربية والثقافة والعلوم على مستويين الإقليمي والقومي والتنسيق المشترك فيما بين الدول العربية الأعضاء .أنشئت المنظمة بموجب المادة الثالثة من ميثاق الوحدة الثقافية العربية وتم الإعلان رسميا عن قيامها بالقاهرة يوم 25 يوليو 1970.

ولها جذور تاريخية من خلال اللجنة الثقافية التي باشرت أعمالها عام 1946في مقر الجامعة العربية بالقاهرة وجدير بالذكر أن اللجنة الثقافية تحولت 1980إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الغاية من إنشاء المنظمة كما وردت في المادة الأولى من دستورها، هي التمكين للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربي عن طريق التربية والثقافة والعلوم، ورفع المستوى الثقافي حتى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها. وفي إطار هذا الهدف العام، تنهض المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجملة من المهام، من أبرزها العمل على رفع مستوى الموارد البشرية في البلاد العربية والنهوض بأسباب التطوير التربوي والثقافي والعلمي والبيئي والاتصالي فيها، وتنمية اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية داخل الوطن العربي وخارجه، ومد جسور الحوار والتعاون بين هذه الثقافة والثقافات الأخرى في العالم.

ج-منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة أو (الإيسيسكو):

هي منظمة متخصصة تعمل في إطار منظمة التعاون الإسلامي، تعنى بميادين التربية والعلوم والثقافة والاتصال في البلدان الإسلامية، لتدعم وتقوي الروابط بين الدول الأعضاء،

والأهداف التي تعمل على تحقيقها هي:

– تدعيم التكامل والتنسيق بين المؤسسات المتخصصة التابعة لمنظمة التعاون الإسلامي في مجالات التربية والعلوم والثقافة والاتصال وبين الدول الأعضاء في الإيسيسكو، والاهتمام بالثقافة الإسلامية وإبراز خصائصها والتعريف بمعالمها في الدراسات الفكرية والبحوث العلمية والمناهج التربوية، ودعم جهود المؤسسات التربوية والعلمية والثقافية للمسلمين في الدول غير الأعضاء في الإيسيسكو.

1-1-1-أنماط المادة الأولية:

تُشكّل المادة الأولية حجر الأساس في الدراسات التربوية المقارنة، وتُستمد هذه المادة من وثائق رسمية متنوعة تُستخدم كمدخل مباشر لتحليل النظام التعليمي في دولة معينة.

وتتعدد أنماط المادة الأولية، ويُمكن تصنيفها وفقًا لنوع الوثيقة ومصدرها وطبيعة استخدامها كما يلي:

أ-القوانين، اللوائح، والتشريعات:

تُعد القوانين واللوائح من أبرز مصادر المادة الأولية، وتشمل:

- القوانين التعليمية العامة: وهي قوانين تصدر عن السلطات التشريعية وتُنظم نظام التعليم بأكمله، وتكون مقسّمة إلى أبواب، وكل باب يتضمن مواد قانونية، وتحت كل مادة فقرات تنفيذية وتفسيرية.

- الخطط الدراسية الرسمية، والتقارير الصادرة عن وزارات التربية.

- البيانات الوزارية، والنشرات الخاصة بتنظيم المسار التعليمي في مختلف المراحل.

ب-اللوائح والتشريعات التفسيرية:

تُعرف باللوائح "التوضيحية"، وهي تهدف إلى تيسير تنفيذ السياسات التعليمية في كل مرحلة دراسية، وتُعد مكمّلة للقوانين العامة من خلال تقديم تفاصيل تقنية وإجرائية لتطبيق النصوص القانونية.

ج-التعاميم والنشرات:

تصدرها الإدارات التعليمية وتتناول تنظيم النشاطات المدرسية والإدارية، وهي أدوات توجيهية تُستخدم لضبط العمل داخل المؤسسات التربوية.

– مثال: التعاميم الخاصة بتنظيم النشاط الطلابي، أو التوجيهات المتعلقة بإجراءات التقويم أو السلوك والانضباط.

د–تصريحات المسؤولين:

تُعد من المصادر الأولية الثانوية، حيث تُستخدم لفهم التوجهات العامة للسياسات التعليمية، لكنها تحتاج إلى حذر عند التحليل، نظرًا لأن التصريحات كثيرًا ما تتضمن صياغات دعائية أو مجاملة سياسية أكثر منها تعبيرًا دقيقًا عن الواقع.

ويجب على الباحث عند الاعتماد على هذه التصريحات أن يتحقق من صحتها من خلال مصادر رسمية أخرى، وأن يقرأها في سياقها المؤسسي والإعلامي.

1–2 –المصادر الثانوية:

تُعد المصادر الثانوية والمعينة من الأدوات المكملة في الدراسات التربوية المقارنة، وهي لا تُستخدم إلا في حال تعذر الرجوع إلى المصادر الأولية، أو عندما تكمّلها وتوفر إطارًا سياقيًا أوسع، ويُشترط عند استخدامها أن يتحلى الباحث بالحذر والوعي النقدي لتفادي الوقوع في أخطاء النقل أو التأويل غير الدقيق.

1–2–1 المصادر الثانوية: (مرسي، 2000)

تشمل هذه الفئة الكتب والمطبوعات والمقالات والبحوث العلمية التي تُعد مصادر من الدرجة الثانية، حيث تقدم معالجة لاحقة أو تحليلًا لمعلومات تم جمعها من قبل، دون أن تكون قد

أُنتجت مباشرة من الميدان، ولهذا لا يُرجع إليها إذا كانت المادة الأولية متاحة، بل تُستخدم في حالات محددة كالدعم أو الإحالة التفسيرية.

ويجب على الباحث في التربية المقارنة أن يُوازن بين ما يكتبه الباحثون الأجانب عن نظام تعليمي معين، وما يكتبه أبناء النظام أنفسهم، وذلك **لتفادي التحيزات الثقافية** وتحقيق التوازن في الأحكام العامة والتعميمات.

1-2-2 المصادر المعينة (المساعدة):

وهي المراجع التي لا تتعلق بالتربية بصورة مباشرة، لكنها تُمثل خلفية معرفية مهمة تسهم في تفسير الجوانب التربوية في ضوء السياق العام. ومن أمثلتها:

- الكتب التي تتناول الجوانب الثقافية، السياسية، والاقتصادية للمجتمع المدروس.
- الدراسات الاجتماعية التي تُبرز القيم والمؤسسات المؤثرة في التربية.
- المقالات الصحفية التي تعكس الاتجاهات العامة والرأي العام حول قضايا التعليم.

تُساعد هذه المصادر على الكشف عن الأبعاد غير التربوية التي تؤثر في العملية التعليمية، وتمنح الباحث رؤية شاملة لفهم السياقات المؤسسية والسياسية والثقافية المرتبطة بالنظام التعليمي موضوع الدراسة ، وتشمل الكتب والمطبوعات والملخصات والبحوث العلمية التي تعتبر مصدر من الدرجة الثانية، فلا نرجع إليها عند توفر المادة الأولية ،وهذه المواد ينبغي أن يحترس منها الباحث في التربية المقارنة لما قد يتعرض له من أخطاء في النقل عنها، ولذا

ينبغي أن يوازن الباحث بين ما يكتبه دارسوا النظام التعليمي من الخارج وما يكتبه عنه أهله حتى يحقق نوعاً التوازن في الأحكام والتعميمات.

أ-الشروط الواجب توفرها في الباحث في التربية المقارنة:

1. الإلمام بلغة البلد المستهدف بالدارسة، ولا يشترط الإتقان التام.

2. الإقامة في البلد المستهدف بالدارسة التي تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات والقيام بزيارات الميدانية وإجراء المقابلات، ومن أهم شروط الزيارات الميدانية هي:

- تكون الزيارة بشكل عشوائي، وليس حسب ما يحدده المسئول في البلد.
- إلمام الباحث بالنظام التعليمي للبلد قبل الزيارة.
- إلمام الباحث بأحد العلوم الاجتماعية " المادة المساعدة."
- محاولة تحكم الباحث الجادة في تحيزاته الشخصية أثناء اجراء الدراسة .

المحاضرة الخامسة: نظريات التربية المقارنة

تمهيد:

تؤثر النظريات في البحث التربوي المقارن سواء من حيث صياغة أسئلة البحث أم من حيث المسلمات التي ينطلق منها البحث، أو من حيث بناء الإطار النظري للبحث، أو من حيث المقارنة التفسيرية لجوانب الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة والبحث. وعلى وجه العموم فان أهم النظريات التي يتبناها علماء التربية المقارنة هي:

1-النظريات الوظيفية:

يعتبر "سبنسر" أول من أدخل مصطلح الوظيفية في العلوم الاجتماعية، وقد استعاره من الفسيولوجيا، ويستخدم العلماء في الميدان الاجتماعي مصطلح الوظيفية للإشارة إلى العمليات والأفعال الاجتماعية وبنى الجماعات ووظائفها المتعددة.

تُعدّ النظرية الوظيفية من النظريات الاجتماعية الكبرى التي أثّرت بعمق في تطور الفكر التربوي المقارن، لا سيما من حيث تقديمها لإطار مفاهيمي يُفسّر العلاقة بين البنية التعليمية والنسق الاجتماعي العام. وقد بيّن العديد من علماء التربية المقارنة أن الفائدة الأساسية من هذه النظرية تكمن في قدرتها على تفسير كيفية عمل النظم التعليمية، وتفاعلها مع القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

أ-المرتكزات الثلاثة للنظرية الوظيفية:

ترتكز النظرية الوظيفية على ثلاثة محاور رئيسية، تُشكل مجتمعة المنطلق الأساسي لفهم النسق التعليمي:

- بناء النسق (Morphology):

يُشير إلى الهيكل أو البنية الملموسة للنظام، مثل المؤسسات التعليمية، توزيع الأدوار، والعلاقات التنظيمية بين المكونات.

- وظيفة النسق (Physiology):

ترتبط بكيفية أداء الأجزاء المختلفة لوظائفها لتحقيق الاستقرار العام، مثل وظيفة المدرسة في نقل المعارف، أو وظيفة المناهج في ترسيخ القيم المجتمعية.

-نمو النسق (Genesis or Evolution):

يهتم هذا البعد بدراسة كيفية تطور النسق عبر الزمن، من خلال التأقلم مع المتغيرات المجتمعية، مثل العولمة، أو التغيرات الديموغرافية، أو التحولات الاقتصادية.

وقد أشار الباحث "Welch" في دراسته حول المدرسة الوظيفية في التربية المقارنة، إلى أن هذه المرتكزات الثلاثة تمثّل إطارًا تحليليًا متينًا يمكن للباحث التربوي المقارن أن يستند إليه عند مقارنة النظم التعليمية المختلفة.

ب-أهمية النظرية الوظيفية في البحوث التربوية المقارنة:

من خلال هذه المرتكزات، تمكن النظرية الوظيفية الباحث في التربية المقارنة من:

- تحليل بنية النظام التعليمي في مجتمع معين وتحديد عناصر القوة أو القصور فيه؛

- فهم الوظائف الاجتماعية المختلفة التي تؤديها المؤسسات التربوية؛

- تفسير التحولات التربوية في ضوء التغيرات المجتمعية الكبرى؛

- تطوير فرضيات بحثية تُفسّر أسباب نجاح أو فشل نظام تعليمي مقارنةً بغيره.

وقد اعتبر "Hans" أن "التربية المقارنة، إن أرادت أن تكون علمًا اجتماعيًا تجريبيًا، لا بد أن تعتمد على نظرية مثل الوظيفية تُفسّر وتوجه التحليل.

إن النظرية الوظيفية، بما تحتويه من تحليل للبنية، والوظيفة، والنمو، تُشكل منطلقًا علميًا هامًا في البحث التربوي المقارن. فالباحث الذي يُوظفها لا يقتصر على الوصف، بل يتجاوز إلى تفسير السياقات والديناميكيات التي تحكم النظم التربوية.

وتؤكد النظريات الوظيفية على الإسهام الذي يقدمه الجزء إلى الكل، هذا الكل قد يكون متمثلا في مجتمع أو ثقافة ومن ثم تأكيد النظريات الوظيفية يكون على ضرورة تكامل الأجزاء، أي أن النسق الاجتماعي تؤدي فيه أجزاؤه وظائف أساسية لتأكيد الكل، وتثبيته وتقويته وبالتالي تصبح الأجزاء متساندة ومتكاملة.

1-1 النظرية الوظيفية البنائية:

تُعد النظرية الوظيفية البنائية من النظريات التي حاولت الجمع بين مبادئ الوظيفية الكلاسيكية والبنيوية، في محاولة لفهم العلاقة بين بنية المجتمع ووظائفه، مع التركيز على دور الأفراد داخل النسق الاجتماعي. وتذهب هذه النظرية إلى القول إن لكل مجتمع بنية ووظائف ترتبط بها، وأن الأفراد يشكلون الوحدات الأساسية داخل هذه البنية، كما أن نمط إنتاج السلع واستهلاكها يؤثر على تحديد أدوار الأفراد ومكانتهم في البناء الاجتماعي، ويحدد كذلك نوعية مؤسسات المجتمع ونظامه القيمي.

وفي هذا الإطار، ترى هذه النظرية أن النظام التعليمي لا يعمل بمعزل عن بقية المكونات المجتمعية، بل يُعتبر وسيلة لضمان استمرارية البنية الاجتماعية والثقافية. ومن هذا المنطلق، فإن النظام التربوي يُنظر إليه باعتباره أداة لإعادة إنتاج القيم والأنماط الاجتماعية التي تضمن استقرار المجتمع واستمراره.

ويعتقد أنصار النظرية الوظيفية البنائية أن البحوث التربوية المقارنة ينبغي أن تركز على دراسة كيفية دعم التربية للشكل البنيوي للمجتمع، سواء داخل ثقافة واحدة أو عبر ثقافات متعددة، لأن ذلك يسمح باستخلاص مبادئ عامة تساعد على تفسير كيفية عمل النظم التربوية المختلفة في المجتمعات المختلفة.

وتساعد هذه المقاربة النظرية الباحثين في التربية المقارنة على:

– فهم كيف تؤدي التربية دورها في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية.

– تحليل العلاقة بين النسق الاقتصادي والنسق التربوي.

– دراسة أثر التحولات الاقتصادية على مضمون التعليم ووظائفه.

ورغم ما تحمله هذه النظرية من قوة تفسيرية، إلا أنها تُنتقد أحيانًا لتقليلها من أهمية دور الفاعلين الاجتماعيين والتغيير الذاتي الذي قد ينشأ من داخل النظام التربوي نفسه

1-2 نموذج التنمية:

يُعد نموذج التنمية أحد النماذج الحديثة في البحث التربوي المقارن، ويُركز هذا النموذج على العلاقة بين التعليم والتنمية الشاملة، لا سيما في البلدان النامية. ويقوم هذا التوجه على فرضية أن النظام التربوي لا يُعد انعكاسًا لبنية المجتمع فحسب، بل أداة فعالة في تغييره وتوجيهه نحو التقدم.

ويُعتبر التعليم رافعة أساسية في هذا النموذج لإحداث التغيير الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي. وقد ظهر هذا التصور بوضوح في أدبيات المنظمات الدولية كاليونسكو والبنك الدولي خلال النصف الثاني من القرن العشرين، حيث رُبطت التنمية الاقتصادية بنسب التمدرس، ومعدلات محو الأمية، وعدد سنوات التكوين.

يركز نموذج التنمية على الإجابة عن الأسئلة التالية:

– ما الدور الذي أدته التربية في تحديد الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية في بلد ما؟

– كيف تستطيع التربية (في إطار الخطط المستقبلية) الإسهام في التقدم؟

– كيف تستطيع الخطط التربوية توفير الفرص التربوية للأفراد والجماعات بغية تمكينهم من تحقيق طموحاتهم؟

ويستند هذا النموذج إلى مؤشرات كمية ونوعية لتحليل العلاقة بين التعليم والتنمية، مثل معدل الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي، معدلات الالتحاق بالمدارس، المساواة بين الجنسين في التعليم، ومدى مواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل.

ويوفر هذا النموذج إطارًا مرجعيًا لتحليل السياسات التربوية في الدول النامية، ومساعدتها على وضع خطط استراتيجية مستندة إلى أولويات التنمية الوطنية، مثل تقليص الفقر، تمكين المرأة، تعزيز المواطنة، وتقوية رأس المال البشري.

ومن أبرز الانتقادات الموجهة لهذا النموذج:

– إغفاله في بعض الأحيان للسياق الثقافي والاجتماعي، والتركيز المفرط على النمو الاقتصادي.

– اعتماد بعض المقاربات على نموذج "اللحاق بالدول المتقدمة"، دون مراعاة الخصوصيات المحلية.

ورغم ذلك، يُعد نموذج التنمية إطارًا فعالًا لفهم وتحليل أدوار التعليم في المجتمعات الطموحة نحو التقدم، خاصة عند مقارنته بين دول الجنوب العالمي ودول الشمال الصناعي.

2–نظرية رأس المال البشري:

تُعد نظرية رأس المال البشري من أهم النظريات الاقتصادية التي تم توظيفها في حقل التربية المقارنة. وقد ظهرت هذه النظرية في منتصف القرن العشرين مع أعمال كل من "ثيودور شولتز" و"غاري بيكر"، وتقوم على أساس أن الاستثمار في الإنسان من خلال التعليم والتدريب يعود بعوائد اقتصادية ملموسة، سواء على المستوى الفردي أو المجتمعي.

تؤكد النظرية أن التربية ترفع من إنتاجية الأفراد، مما يؤدي إلى زيادة فرصهم في سوق العمل وارتفاع دخلهم. وبهذا المعنى، يُنظر إلى التعليم باعتباره شكلًا من أشكال الاستثمار الرأسمالي الذي يسهم في تنمية الموارد البشرية وتحقيق النمو الاقتصادي.

وتعنى هذه النظرية بعدة أسئلة محورية، من أبرزها:

– كيف تسهم التربية في زيادة الإنتاج الاقتصادي للفرد ونقصانه؟

– ما العلاقة بين معدلات التعليم وبين نسب الدخل الفردي على المستويين المحلي والدولي؟

– كيف تؤثر سياسات التعليم والتكوين على قابلية التشغيل والاندماج في سوق العمل؟

وتتطلب الإجابة عن هذه الأسئلة اعتماد منهجيات مقارنة دولية، تنظر في الفروقات بين النظم التربوية المختلفة ومدى نجاعتها في إعداد رأس مال بشري قادر على الاستجابة لحاجات التنمية وسوق العمل.

في السياق المقارن، تُستخدم هذه النظرية في:

– تحليل العلاقة بين تمويل التعليم ومردوديته الاقتصادية.

– مقارنة أثر التعليم الفني مقابل التعليم العام في رفع إنتاجية اليد العاملة.

– قياس مردودية الاستثمار في التعليم العالي بين الدول.

غير أن هذه النظرية تواجه بعض الانتقادات، منها:

– اختزال الوظيفة التربوية في بعدها الاقتصادي، وتهميش الوظائف الاجتماعية والثقافية للتعليم.

– التركيز على المردودية الفردية على حساب الأبعاد القيمية والإنسانية.

ورغم ذلك، فإن نظرية رأس المال البشري تظل من الإطارات النظرية الأكثر استخدامًا في البحوث التربوية المقارنة، خاصة تلك التي تُعنى بتقييم أثر التعليم على التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

3-نظريات النظم العالمية والتبعية:

تُعد نظرية النظم العالمية والتبعية من النظريات النقدية التي ظهرت في سبعينيات القرن العشرين، خاصة في سياق تفسير التفاوتات الاقتصادية والسياسية بين الدول الصناعية

المتقدمة والدول النامية. وتُبرز هذه النظرية تداخل بلدان العالم ضمن نظام عالمي غير متكافئ، تُهيمن فيه دول المحور (كأمريكا وأوروبا الغربية واليابان) على دول الأطراف (في آسيا، وإفريقيا، وأمريكا اللاتينية)، سواء من الناحية الاقتصادية أو الثقافية أو التعليمية.

ترى هذه النظرية أن أي تحليل للظروف والمؤسسات القائمة في مجتمع معين يجب أن يُنظر إليه في إطاره العالمي، بما يشمله من علاقات تبعية وتأثير متبادل. وقد أشار منظرو التبعية، مثل "أندريه فرانك" و"إيمانويل والرشتاين"، إلى أن البلدان النامية، رغم استقلالها السياسي، ما تزال واقعة تحت تبعية اقتصادية وثقافية لبلدان الشمال الصناعي.

في مجال التربية (شحاته، 2000) يرى أنصار هذه النظرية أن النظم التعليمية في دول الأطراف غالبًا ما تُعيد إنتاج نماذج تعليمية مستوردة من دول المركز، مما يؤدي إلى:

- تهميش القيم والثقافات المحلية.
- تعزيز الاعتماد على التقنيات والمناهج الأجنبية.
- إعداد الأفراد لخدمة حاجات الاقتصاد العالمي لا الاقتصاد المحلي.

وتُستخدم هذه النظرية في التربية المقارنة من أجل:

- تحليل العلاقات بين نظم التعليم في الدول المستعمِرة سابقًا ومستعمراتها.
- دراسة أثر المعونة الدولية والبرامج الممولة خارجيًا على السياسات التربوية الوطنية.
- فهم كيف يُمكن للتعليم أن يُسهم إما في تعزيز التبعية أو في تحرير المجتمعات من الهيمنة.

ومن التطبيقات العملية لهذه النظرية، دراسة تأثير المؤسسات المالية الدولية مثل البنك الدولي وصندوق النقد على إصلاحات التعليم في إفريقيا، أو تحليل المناهج التعليمية في بلدان عربية تتبنى نماذج غربية دون تكييف كافٍ مع السياق الثقافي.

ورغم نقدها لتركيزها على البُعد الاقتصادي وإغفال الفاعلين المحليين، فإن نظرية التبعية والنظم العالمية تبقى إطارًا مرجعيًا قويًا لفهم أوجه التفاوت التعليمي والهيمنة الثقافية في عالم معولم.

4-نظريات التقارب:

تُعد نظرية التقارب (عبيدات، 2005) إحدى النظريات التي نشأت في إطار حقل التربية المقارنة ذاته، بخلاف النظريات الأخرى التي استُعيرت من ميادين علمية مجاورة كالاقتصاد أو الاجتماع أو الأنثروبولوجيا. وقد جاءت هذه النظرية كردّ على التصورات التي تُبرز الخصوصية الثقافية أو التبعية، حيث ترى أن المتطلبات الثقافية والتقنية الراهنة تدفع بالنظم التعليمية في دول مختلفة نحو اتجاه واحد، وهو ما يُعرف بمفهوم "التقارب التربوي".

يرى أنصار هذه النظرية (ناصر ،2011). أن التطور التكنولوجي، والعولمة، ووسائل الاتصال الحديثة، والضغوط الدولية، تجعل الدول تميل إلى توحيد السياسات التعليمية، سواء على مستوى التنظيم أو المناهج أو أساليب التدريس. ومن أبرز مظاهر هذا التقارب:

- الاتجاه إلى المركزية الإدارية في النظام التعليمي، حتى في دول ذات نظام فيدرالي مثل الولايات المتحدة وألمانيا.

- إدخال المقررات العلمية الحديثة كالرياضيات المتقدمة والمعلوماتية في جميع مراحل التعليم.

– اعتماد نماذج موحدة في التقييم وضمان الجودة التعليمية.

– التوجه نحو تدريس الكفاءات الأساسية والقيم العالمية كالمواطنة وحقوق الإنسان.

تُفسّر هذه النظرية كيف أن بلدانًا ذات خلفيات ثقافية وسياسية متباينة تتبنى إصلاحات تعليمية متشابهة في فترات متقاربة، استجابة لمتطلبات السوق العالمي أو المعايير الدولية.

ورغم قوة هذه الرؤية، فإن النظرية تُنتقد أحيانًا لتقليلها من أهمية السياقات الثقافية المحلية، وافتراضها أن الاتجاه نحو التماثل أمر حتمي، في حين أن الواقع يُظهر تفاوتًا في تطبيق السياسات التعليمية.

ويؤكد الباحثون أن الدارس في حقل التربية المقارنة لا يعتمد على نظرية واحدة فقط، بل قد يستند إلى أكثر من نظرية في تحليل ظاهرة تعليمية معينة، تبعًا لطبيعة الموضوع وسياقه، كما أن النظريات المقدمة لا تُمثل حصرًا شاملاً لكل الأطر المرجعية الممكنة للبحوث التربوية المقارنة.

–تُعد النظريات التفسيرية في التربية المقارنة أدوات معرفية ضرورية لفهم النظم التعليمية في سياقاتها الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية. وتشمل أبرز هذه النظريات ما يلي:

أولاً، النظرية الوظيفية التي ترى أن كل جزء من النظام التعليمي يؤدي وظيفة تساهم في الحفاظ على تماسك واستقرار المجتمع. يُستخدم هذا التوجه لفهم كيف تُسهم المدرسة في التنشئة الاجتماعية، لكنه يُنتقد لإغفاله التفاوتات والصراعات داخل المجتمع.

ثانيًا، النظرية البنيوية التي تنظر إلى التعليم كبنية رمزية تعكس علاقات القوة والثقافة والمعاني داخل المجتمع، وهي مفيدة في تحليل مضمون المناهج الثقافي، رغم تركيزها الزائد على الثبات.

ثالثًا، النظرية الوظيفية البنائية التي تدمج بين البنية والوظيفة، وتؤكد أن التعليم وسيلة لإعادة إنتاج النظام الاجتماعي، ويُستخدم هذا المنظور لتحليل العلاقة بين الاقتصاد والتعليم. ومع ذلك، تُنتقد لعدم إبرازها إمكانية التغيير من داخل النظام.

رابعًا، نموذج التنمية، وهو من التوجهات المرتبطة بالبلدان النامية، ويعتبر أن التربية رافعة أساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويُركز على مؤشرات الأداء والكفاءة، لكنه يميل إلى تغليب المقاربات الكمية وإهمال الأبعاد الثقافية.

خامسًا، نظرية رأس المال البشري التي ترى أن الاستثمار في التعليم يزيد من إنتاجية الفرد ويرفع دخله. يُستخدم هذا التوجه لتحليل أثر التعليم على سوق العمل، لكنه يُقزّم الوظيفة الثقافية والاجتماعية للتعليم.

سادسًا، نظرية النظم العالمية والتبعية، وهي من النظريات النقدية التي تُبرز العلاقة غير المتكافئة بين دول المركز ودول الأطراف، وترى أن التعليم في الدول النامية يُعيد إنتاج التبعية الاقتصادية والثقافية. وهي تُفيد في تحليل الهيمنة التعليمية لكن يُؤخذ عليها المبالغة في تفسيراتها البنيوية.

وأخيرًا، نظرية التقارب التي تفترض أن العولمة والتطور التكنولوجي يدفعان الأنظمة التعليمية في اتجاه واحد، نحو سياسات ومناهج موحدة، ويظهر ذلك في إصلاحات متشابهة عبر دول مختلفة. لكنها تُنتقد لتقليلها من شأن الخصوصيات الثقافية.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث في التربية المقارنة لا يلتزم غالبًا بإطار نظري واحد، بل قد يوظف أكثر من نظرية في دراسته، تبعًا لطبيعة الظاهرة محل البحث. كما أن النظريات المذكورة لا تُغطي جميع المواقف الممكنة، لكنها تمثل أبرز المرجعيات المستخدمة في تحليل الظواهر التعليمية على المستوى المقارن.

المحاضرة السادسة: النظام التعليمي في اليابان

1-خصوصية الثقافة اليابانية:

إن العوامل الذاتية حسب (عبيدات، 2005) التي تتعلق بطبيعة وتكوين النسيج الثقافي والتراث الياباني لعبت دورًا جوهريًا في بناء النظام التعليمي الياباني. يتميز هذا النسيج الثقافي بالمرونة العالية والقابلية للاقتباس من الثقافات الأخرى، مع القدرة على التكيف وإعادة إنتاج هذه المفاهيم في قالب ياباني أصيل، مما مكّن اليابان من أن تتفاعل مع المتغيرات العالمية دون أن تفقد هويتها.

ومن بين أبرز العوامل التي أثّرت على التنمية الشاملة في اليابان: القومية والمركزية.

- القومية:

حسب (ناصر، 2011) ووفقًا لما ورد في كتاب "اليابان في التحول" الصادر عن وزارة الخارجية اليابانية سنة 1968، فإن الشعب الياباني شعر بتهديد حقيقي لاستقلاله في القرن التاسع عشر مع تقدم التأثير الأوروبي نحو الشرق. وقد نتج عن ذلك وعي قومي متجذر، أصبح بموجبه الحفاظ على الاستقلال أولوية قومية مطلقة لكل ياباني. هذا الوعي القومي ساعد المجتمع الياباني على تجاوز الانقسامات الفكرية التي عادةً ما تزعزع استقرار الدول خلال فترات التغيير الحاد.

ومن أبرز الأفكار التي ظهرت في تلك الفترة أن رأس المال اللازم لبناء الاقتصاد الوطني ينبغي أن يُجمع من الداخل، وقد جسد ذلك القرار الذي اتخذه قادة الميجي بفرض ضريبة على الأراضي الزراعية، والذي حظي بتأييد شعبي واسع رغم تدهور المستوى المعيشي للفلاحين.

- المركزية: (الزعبي، 2003)

تُعدّ المركزية الإدارية من الركائز الأساسية التي قامت عليها التنمية الاقتصادية والتعليمية في اليابان. فقد اتخذت الحكومة المركزية اليابانية قرارات مصيرية لضبط التنظيم الإداري، من بينها إلغاء النظام الإقطاعي للمناطق وتأسيس وحدات إدارية جديدة تُدار من طرف ولاة تعينهم الحكومة مباشرة. هذا النمط من الإدارة المتكاملة سمح بتمرير الإصلاحات التعليمية بشكل سريع وفعّال، وضمان توحيد السياسات والمناهج عبر مختلف أقاليم البلاد .

إن القومية والمركزية شكلتا الإطار المرجعي الذي تم من خلاله بناء نظام تعليمي يعكس الهوية اليابانية ويستجيب لمتطلبات العصر.

2-القانون الأساسي للتعليم في اليابان:

ينظم القانون الأساسي للتعليم في اليابان المبادئ العامة التي يقوم عليها النظام التعليمي، ويُعتبر هذا القانون إطارًا مرجعيًا يحدد أهداف التربية، ويضمن تكافؤ الفرص، ويحمي الحرية الأكاديمية ويؤسس لمكانة المعلم والتعليم في المجتمع.

أولاً: أهداف التربية في اليابان: (الزعبي، 2003)

ينص القانون على أن التربية تهدف إلى النمو الشامل والمتوازن للشخصية، ساعية إلى تنمية أفراد يتمتعون بسلامة العقل والجسم، يحبون الحق والعدالة، يقدّرون قيمة الفرد، ويحترمون العمل، ولديهم إحساس عميق بالمسؤولية ويتمتعون بروح الاستقلالية

ثانياً: مبدأ التربية : (عبيدات، 2005)

يؤكد القانون أن هدف التربية يجب أن يُراعى في كل زمان ومكان، ولذلك فإن جميع الفاعلين في المنظومة التربوية مطالبون بالتعاون من أجل تحقيق هذا الهدف، من خلال الإسهام في تنمية الثقافة، واحترام الحرية الأكاديمية، وتقدير الحياة الواقعية، وتشجيع الروح التلقائية.

ثالثاً: تكافؤ الفرص في التعليم

ينص القانون على أن جميع الأفراد يتمتعون بحق متكافئ في التعليم، دون تمييز على أساس الجنس أو العقيدة أو الأصل الاجتماعي أو الاقتصادي.

رابعاً: التعليم الإجباري

ألزم القانون أولياء الأمور بإلحاق أبنائهم بالتعليم الأساسي لمدة تسع سنوات، تغطي التعليم الابتدائي والمتوسط، مما يعكس الطابع الإلزامي لهذا التعليم.

خامساً: التعليم المختلط

يؤمن النظام التعليمي الياباني بمبدأ المساواة بين الجنسين، وينص على أن التعليم يجب أن يكون مختلطاً في جميع المدارس الرسمية.

سادساً: التربية في المدرسة :

تشير مواد القانون إلى أن المدارس الرسمية تابعة للدولة، ويُحظر على الأفراد إقامة مدارس خاصة خارج الضوابط القانونية، كما يُمنح المعلمون مكانة مرموقة ويتم ضمان حقوقهم المالية والوظيفية بما يضمن احترام مهنتهم .

ومن أبرز خصائص النظام التعليمي الياباني: (ناصر، 2011)

- المزج بين المركزية واللامركزية
- روح الجماعة والنظام والمسؤولية الجماعية.
- التركيز على الاجتهاد أكثر من الاعتماد على الموهبة الطبيعية
- غزارة المحتوى الدراسي وكثافة الجدول اليومي.
- الحماس الكبير من التلاميذ وأولياء الأمور وارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم

3-أهداف التعليم في اليابان: (ناصر، 2011)

تُعبر أهداف التعليم في اليابان عن رؤية متكاملة لإعداد الإنسان القادر على التكيف مع تحديات العصر، وتلبية متطلبات المجتمع المحلي والدولي. وقد وضعت وزارة التربية اليابانية مجموعة من الأهداف التربوية التي تشكل الأساس الذي تستند إليه المناهج والسياسات التعليمية، ومن أبرز هذه الأهداف:

– إعداد النشء بطريقة تشعره بالسعادة، مع الاهتمام بالأخلاق والتربية الوجدانية، وتعزيز احترام الآخرين، من خلال تعاون المدرسة مع البيت والمجتمع المحلي.

– دعم التعليم المهني، ومساعدة الشباب على إعداد خططهم المهنية المستقلة.

– تنمية الموارد البشرية بما يحقق التكيف مع تحديات القرن الواحد والعشرين.

– تشجيع التعليم الأهلي كرافد موازٍ للتعليم الرسمي.

– تعزيز التعاون الدولي وتبادل الخبرات التربوية والثقافية مع دول أخرى.

– تحسين الثقافة اليابانية من حيث الجاذبية والثراء، وزيادة انخراط المواطن الياباني في إنتاجها واستهلاكها.

– الارتقاء بأساليب التعليم مدى الحياة، باعتبار التعلم عملية مستمرة لا تنتهي بالتخرج.

– إصلاح التعليم الجامعي من حيث المحتوى والتنظيم، مع تحسين جودته.

– امتلاك القدرة على فهم الآخر والتواصل معه، من خلال تعلم اللغة الإنجليزية وإتقانها، باعتبارها لغة عالمية.

– تحقيق توازن دقيق بين مصالح الأفراد ومصلحة الجماعة، وهو مبدأ محوري في الثقافة التعليمية اليابانية.

- تمويل التعليم في اليابان:

يعتمد تمويل التعليم في اليابان على الموارد الضريبية، حيث تشارك الحكومة المركزية والمحليات في تغطية نفقات التعليم، وتقوم وزارة التربية اليابانية بتخصيص جزء مهم من الميزانية الوطنية لهذا القطاع.

- تتحمل الحكومة المركزية نسبة كبيرة من تمويل التعليم، تصل إلى 5.8% من الناتج القومي الإجمالي، يتم تخصيصها للمجالس التعليمية الإقليمية، والمدارس الخاصة، والمؤسسات البحثية.

- يشارك الآباء أيضًا في تغطية بعض النفقات، إذ يدفعون ما يمثل 11% من تكلفة التعليم الابتدائي، و15% من تكلفة التعليم المتوسط، و23.5% من تكلفة التعليم الثانوي العالي.

- تُسهم السلطات المحلية والإقليمية بجزء من التمويل، خاصة في ما يتعلق بأجور المعلمين، وصيانة البنية التحتية المدرسية.

هذا النموذج التمويلي المتوازن يضمن كفاءة الأداء واستمرارية تحسين جودة التعليم، مع توزيع عادل للمسؤوليات بين الحكومة والمجتمع.

5-الإدارة التعليمية اليابانية: تتميز إدارة التعليم في اليابان بالتكامل بين المركزية واللامركزية، وتتوزع إدارة التعليم الياباني بين ثلاث جهات هي:

أ -وزارة التربية والثقافة والرياضة والعلوم والتقنية:

يقوم رئيس الوزراء المنتخب بتعيين وزير التربية، الذي يتولى الإشراف على الأمور التربوية في جميع الوزارات التي يتضمنها مجلس الوزراء، وتتمثل مهام الوزارة في:

- تأسيس إطار رئيسي شامل للنظام التعليمي.
- وضع المعايير الوطنية للتعليم.
- دعم التحسينات في الشروط التربوية المحلية.
- مساندة المقاييس المناسبة لتحسين البرامج التعليمية.

وتحقق الوزارة هذه المهام من خلال الإدارات التالية:

- إدارة التسهيلات والتخطيط والإدارة. – إدارة سياسات التعليم مدى الحياة.
- إدارة التعليم الابتدائي والثانوي. –إدارة التعليم العالي.
- إدارة مؤسسات التعليم الأهلي. –إدارة العلوم والتقنية.
- إدارة تطوير البحوث.
- إدارة الشباب والرياضة.
- إدارة العلاقات الدولية.

ب–هيئات الإدارة التعليمية الاقليمية (الولايات)/ المجالس الاقليمية:

ظهرت هذه الهيئات في إدارة التعليم الياباني تطبيقاً للتوجه نحو اللامركزية في الإدارة التعليمية، الذي تم تبنيه وفقاً للنمط الأمريكي، وتتكون من:

–خمسة أعضاء يعينهم المحافظ بموافقة مجلس المحافظة المنتخب، ويستمرون في

عملهم مدة أربعة أعوام. وتتركز مهام عملهم في السياسات الإدارية.

ج-هيئات البلديات التعليمية/المجالس المحلية:

تتولى هذه الهيئات الإدارة التعليمية على مستوى المدن والقرى، وتتكون الهيئة الواحدة من ثلاثة أعضاء إلى خمسة أعضاء، ويتم تعيينهم من خلال عمدة المجلس البلدي للمدينة أو القرية، ويمارسون مهام أعمالهم لمدة أربع سنوات، ويتولى أعضاء كل هيئة تعيين المراقب بالهيئة البلدية للتعليم، بموافقة هيئة الإدارة المحلية التعليمية التي تتبعها هذه القرية أو تلك المدينة. وتشرف هذه الهيئة على إدارة المدارس الابتدائية والمتوسطة التابعة لها، والإشراف على المباني المدرسية، وتوفير الكتب المدرسية والخدمات والمواد التعليمية، والإشراف على مديري المدارس والمعلمين.

5-نظام التعليم في اليابان (السلم التعليمي):

يتضمن النظام التعليمي الياباني ثلاث مراحل أساسية وهي: (عبيدات،2005)

أ-رياض الأطفال:

معظم مدارس رياض الأطفال خاصة، ويلتحق بها حوالي 61 % من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وخمس سنوات، وهي غير الزامية.

ب-المرحلة الإلزامية:

وتضم المدارس الابتدائية والمتوسطة، وهي مدارس مختلطة في معظمها، وأحيانا توجد مدارس منفصلة للبنين وللبنات، كما أنها مدارس عامة والزامية، ويلتحق بها 100 % من الطلبة من الفئة العمرية الموازية (6 – 15) سنة.

ج-المرحلة الثانوية:

بعد التخرج من المدارس المتوسطة يواصل 95 % من الطلبة دراستهم في المرحلة الثانوية العليا التي تتألف من ثلاث سنوات للدراسة النهارية، وأربع سنوات للمدارس المسائية. ومعظم المدارس الثانوية مختلطة، ولكن توجد مدارس منفصلة للبنين وللبنات كل على حدة. وهذه المرحلة ذات مسارين: أحدهما للطلبة الراغبين في مواصلة دراستهم الجامعية (المدارس الشاملة) ويختاره حوالي 81 % من جميع الطلبة، أما المسار الآخر فهو للطلبة الراغبين في الالتحاق بسوق العمل (المدارس الثانوية المتخصصة في المجالات الصناعية أو التجارية أو الزراعية أو السمكية أو الاجتماعية)، والمرحلة الثانوية ليست مجانية.

د-التعليم العالي:

يلتحق حوالي 46 % من خريجي المدارس الثانوية بمؤسسات التعليم العالي، التي تتوزع على النحو التالي:

- **الجامعات:** ومدة الدراسة فيها أربع سنوات على الأقل للحصول على درجة البكالوريوس، وتحوي كثير من الجامعات أقسام للدراسات العليا للطلبة الراغبين في الحصول على درجتي

الماجستير أو الدكتوراه. وقد بلغ عدد الجامعات الوطنية 87 جامعة، بينما بلغ عدد الجامعات الأهلية 553 جامعة تمثل 76% من مجموع الجامعات اليابانية.

هـ-إعداد المعلم: تعد عملية إعداد المعلم وتدريبه ورعايته من أهم العوامل التي قد تؤدي إلى فعالية نظام التعليم في اليابان، ويتم إعداد المعلمين لجميع مراحل التعليم في معاهد إعداد المعلمين أو في الجامعات، وتحت إشراف وزارة التربية والعلوم والرياضة والثقافة، ويمنح الطالب المتخرج من هذه المعاهد أو الجامعات شهادات من فئتين:

-الفئة الأولى:

شهادة معلم المرحلة الثانوية العليا بعد تخرجه من الجامعة وحصوله على درجة الماجستير، وهي شهادة صلاحية التدريس، وبرنامج اعداد معلم الثانوية يتكون من 10%مقررات علوم تربوية و90%مقررات أكاديمية تخصصية.

-الفئة الثانية:

فئة معلمي رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية والمتوسطة، حيث يدرس لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية، ويحصل على شهادة صلاحية التدريس، ويتكون برنامج اعداده من 30% علوم تربوية و 70% مقررات أكاديمية.

وتنظم الجامعات اليابانية دورات تعليمية للمعلمين أثناء الخدمة، وهذا بهدف المحافظة على مستويات محددة للمعلمين، كما يهدف إلى تحسين الأداء التعليمي، ونتيجة هذا التدريب يدخل المعلم في سلم ترقية المعلمين.

و-العام الدراسي: ينقسم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية هي:

الفصل الدراسي الاول: من إبريل إلى يوليو.

الفصل الدراسي الثاني: من سبتمبر إلى ديسمبر.

الفصل الدراسي الثالث: من يناير إلى مارس.

وبناءا على ذلك (الزعبي،2003) تصل أيام العام الدراسي التي يقضيها الطالب في اليابان إلى حد 340يوما دراسيًا في العام، كما أن المدرسة تعمل لنصف الوقت يوم السبت من كل أسبوع ،ويعني ذلك أن الطالب الياباني يقضي ساعات دراسية أكثر من عدد الساعات الدراسية التي يقضيها مثيله في الأنظمة التعليمية الأخرى المتقدمة.

ي-المناهج التعليمي:

يتكون المنهج الدراسي في النظام التعليمي الياباني من العناصر التالية:

-الأهداف التربوية:

ويشترك في تحديدها المستويات المختلفة في النظام التعليمي، وهي:

-**المستوى المركزي:** حيث تقوم الوزارة بتحديد الأهداف التربوية في ضوء الوثائق التشريعية (الدستور) والقوانين التعليمية، وفلسفة الدولة وطموحاتها في التربية.

-**المستوى المحلي:** وهي تلبي مطالب المجتمعات المحلية، ومطالب الأسر وأولياء أمور الطلبة، والاحتياجات التربوية للمجالس التعليمية المحلية.

- **المستوى المؤسسي:** وهي تلبي احتياجات المدرسة، واحتياجات الصف، واحتياجات الفصل الدراسي، والاحتياجات الفردية للطلبة.

- **المحتوى التعليمي:** ويغطي المقررات الدراسية المختلفة، كاللغة اليابانية، او الرياضيات، والعلوم، او الدراسات الاجتماعية، والتربية البدنية، والصحية وغيرها، والخبرات غير المدرسية وتجسدها: التربية الأخلاقية، والنشاطات الاجتماعية.

- **طرق التدريس:** تتنوع في ضوء خبرات الطلبة، وامكانيات المدارس، وقدرات المعلم التدريسية، يسعى المعلمون في اليابان إلى تحقيق الأهداف التدريسية التي تنتمي إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

أ-الأهداف المعرفية: وهي تسعى إلى اكتساب المعرفة، او استيعاب المعرفة واستخدامها، وتنمية مهارات التفكير، وتنمية القدرة على التعبير.

ب-الأهداف العاطفية: ومنها: اكتساب القيم، وتنمية الاهتمامات والرغبات والاتجاهات، وزيادة الدافعية.

ج-الأهداف النفسحركية (المهارية) : التعلم الحركي، واكتساب المهارات.

و-التقويم والاختبارات: (ناصر،2011)

التقويم في المرحلة الابتدائية مستمر طيلة العام الدراسي ولا يوجد ما يسمى نجاح أو رسب في هذه المرحلة، أما المرحلة الثانوية الدنيا فيوجد هناك اختبار في نهايته يتحدد في ضوئه قدرات التلاميذ التي اكتسبوها خلال التسع سنوات الماضية ويكون عادةً اختبار مركزي، أما المرحلة الثانوية العليا فإن الطلاب لا يدخلونها إلا بعد المرور باختبار آخر يتحدد من خلاله مدى قدرتهم على الدخول إليها أو توجيههم إلى مدارس أخرى كلاً حسب قدراته وإمكاناته الفنية والنظرية على حد سواء.

المحاضرة السابعة: النظام التعليمي في الجزائر

1-مرحلة ما قبل المدرسة في الجزائر:

يعرف هذا النوع من التعليم في الجزائر بأنه تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وهو يهدف إلى إدراك جوانب النقص في التربية العائلية، وتهيئهم للدخول إلى المدرسة الابتدائية، وتتمثل مؤسسات التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة فيما يلي: (بن يوسف ،2017)

أ-المدرسة القرآنية :وهي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن الكريم.

ب-الروضة: وهي مؤسسة من مؤسسات التعليم للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة.

ج-القسم التحضيري في المدرسة :هو القسم الذي يقبل الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 04و 06 سنوات في حجرات للتحضير للتمدرس مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة.

2-مرحلة التعليم الابتدائي:

2-1-أهداف التعليم الابتدائي :إن مرحلة التعليم الابتدائي تشكل المرحلة القاعدية في

التعليم الأساسي ولهذا فهي تهدفا إلى:

-تزويد التلاميذ بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

-منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:

-اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.

-تعزيز هويتهم بما يتماشى مع القيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.

-التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع

-تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم.

-تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

-التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.

-العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية والحركية.

-تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.

-التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

2-2-تنظيم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي:

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي ذي الخمس سنوات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مرحلة اكتساب التلاميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم الخلقية والمدنية والإسلامية ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاث أطوار منسجمة هي :

أ-الطور الأول:

طور الإيقاظ والتعلمات الأولية يشمل السنتين الأولى والثانية في هذا الطور يشحن التلميذ ويكسب الرغبة في التعلم والمعرفة، كما يجب أن يتمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق اكتساب مهارات اللغة العربية (التعبير الشفهي، القراءة والكتابة.)

ب-الطور الثاني:

طور تعميق التعلمات الأساسية يشتمل السنتين الثالثة والرابعة

ويتم فيه تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب،والكتابة تشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة كما يعني هذا التعميق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية .

ج- الطور الثالث:

طور التحكم في اللغات الأساسية :ويخص السنة الخامسة ابتدائي، ويتم فيه تعزيز التعلمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية والمدنية، واللغة الأجنبية الأولى) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي (امتحان نهاية المرحلة) لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية(اللغة العربية، اللغة الفرنسية) تبعده نهائيا عن الأمية، وتعده لمتابعة مساره الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.

3-التعليم المتوسط:

يدوم التعليم المتوسط أربع سنوات من التعليم، ينتهي بالحصول على شهادة التعليم المتوسط، وتعد مرحلة التعليم المتوسط من المراحل الهامة في المنظومة التربوية ويعود ذلك للأسباب التالية:

-يتوقع من هذه المرحلة أن تلبي حاجات المتعلمين في مراحل نموهم.

-تكشف هذه المرحلة عن قدرات المتعلمين، واستعداداتهم وميولهم وتوجيههم.

-تنمي المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلم في المرحلة الابتدائية، حيث يتميز

المتعلم في هذه المرحلة بالقدرة على التفكير المجرد والتعميم والانتباه والقدرة على استنتاج العلاقات وبذلك يستوجب مراعاة النقاط التالية في بناء المنهاج التعليمي لهذه المرحلة:

-الاهتمام بالنشاط الحركي والرياضي الذي يساعد على النمو الجسمي والعقلي.

-العمل على إيجاد اتجاهات معينة تجاه الأخلاق والفضائل ومختلف الأدوار الاجتماعية.

- العمل على ربط المتعلم بحضارته وثقافته وتعريفه على حضارات العالم وثقافاته.

- تكوين اتجاهات الولاء للوطن واحترام حقوق الآخرين.

- تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري للمتعلم، ودعم الرغبة في الاطلاع والمعرفة .

4-التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي هو نوع من التعليم النظامي الذي يدوم مدة ثلاث سنوات، يمتد بانتهاء مرحلة المتوسط وينتهي عند مدخل التعليم الجامعي، حيث يتكفل باستقبال إعداد المتعلمين لمواصلة تعليمهم الجامعي، حيث يتميز المتعلمين في هذه المرحلة ببناء الخبرات وتكوين رؤية حياتية، والقدرة على تحمل المسؤوليات الاجتماعية والاهتمام بالبحث والمعرفة، وخاصة ما يحيط بالمتعلمين من بيئة اجتماعية ونفسية، كما تتميز هذه المرحلة بالحاجة إلى التعرف على القيم الاجتماعية والأخلاقية، وبذلك يجب أن يراعي المنهاج التعليمي النقاط التالية:

-أن تكون البرامج التعليمية برامج هادفة، تعد مواطنين قادرين على معرفة حقوقهم وواجباتهم وتساعدهم على اكتساب أنماط سلوكية صحيحة.

-أن تحتوي على معارف وحقائق علمية وموضوعات تثير لدى المتعلم النقاش والحوار وتساعده على مواصلة دراسته الجامعية.

-تكون اتجاهات إيجابية نحو العلم والعمل والقيم الأخلاقية والاجتماعية التي تعرف المتعلم على مجتمعه ومختلف المجتمعات الأخرى.

-تكسب المتعلم التفكير العميق والإبداع والتجديد .

- التنظيم البيداغوجي الذي تسير عليه المنظومة التربوية الجزائرية اليوم وابتداء من الموسم الدراسي 2005-2006تم تطبيق الإصلاحات الجديدة في مرحلة التعليم الثانوي، حيث تم تنصيب السنة الأولى ثانوي ذات الجذعين المشتركين: (جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب) بدلا من ثلاث جذوع مشتركة ويتم تعميم هذا القرار على جميع المؤسسات بما فيها المتاقن التي تحولت إلى ثانويات متعددة التخصصات وتم التخلي النهائي على التعليم التقني وأصبح يعتمد في التدريس على المقاربة بالكفاءات بعد تطوير طريقة التدريس بالقدرات والأهداف، ويسجل هنا عدم إلزامية التعليم الثانوي، أي أنه ينتقل إلى السنة الأولى ثانوي سوى التلاميذ ذوي القدرة الفعلية لمرحلة الدارسة في هذه المرحلة، التلاميذ دون ذلك فيتم توجيههم إلى التعليم المهني أو التكوين المهني حسب معدل التلميذ، وتتوج هذه المرحلة بامتحان شهادة البكالوريا حتى يتسنى للتلاميذ مزاولة التعليم الجامعي.

5-التعليم الجامعي:

عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر تطورا كميا، والتي مردها إلى الضغط الكبير الناجم عن الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي والاختلالات الرئيسية للنظام الكلاسيكي والتي تتمثل هذه الاختلالات على وجه الخصوص في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة نذكر منها:

-مردود ضعيف جراء التسرب المعتبر والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة.

-أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب حضور أوقات مبالغ فيها على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي.

-تخصص مبكر بوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا يستند على الرغبات المعبر عنها إلا انه يبقى توجيه غير ناضج.

- .نظام تقييم ممتد من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة والاستدراكية) وفترة الامتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية .

-غياب التطابق بين مضامين التعليم العالي ومتطلبات المجتمع وأسواق التشغيل والاقتصاد، ناهيك عن ضعف دورها في تكوين الانسان الجزائري ونشر قيم الثقافة والابداع الفني والبحث العلمي بأشكال مختلفة.

-عزلة الجامعة عن محيطها، وهذا ما يعكس بشكل أساسي تفشي ظاهرة البطالة في

صفوف خرجي الجامعات، حيث أن كل هذه الأسباب أدت إلى ضرورة إعادة النظر وإدخال تعديلات جذرية لتكييف مخرجات التعليم الجامعي حتى تتلاءم مع مستجدات الساحة الدولية والوطنية وهذا ما أدى إلى تبني الحكومة الجزائرية لنظام جديد هو نظام (ل. م. د) .

5-1- نظام التعليم الجامعي (ل. م. د) وتنفيذه:

نظام ل. م. د :هو نظام للتعليم العالي يتضمن ثلاثة مستويات، ليسانس وهو المرحلة الأولى لهذا النظام يمتد على ثلاثة سنوات بعد الحصول على شهادة البكالوريا، ماستر وهو المرحلة الثانية من هذا النظام بإضافة سنتين من التكوين لتصل مدة التكوين إلى خمس سنوات، ودكتوراه بعد ثلاثة سنوات من الماستر أي بعد ثمانية سنوات من التكوين الجامعي من الحصول على شهادة الباكالوريا.

أ- **شهادة الليسانس**

تكون هذه المرحلة بعد تحصل الطالب على شهادة الباكالوريا وبعد التسجيل في المسار التكويني المختار، تنظم المرحلة التكوينية في طورين أي ما يعادل 6سداسيات يتمثل الطول الأول في تكوين قاعدي (جذع مشترك) متعدد يكتسب الطالب من خلاله المبادئ الأولية للتخصصات المعينة بالشهادة أما الطور الثاني يتضمن تكوين متخصص، هذه المرحلة تهدف إلى تحقيق غايتين:

-غاية أكاديمية :تمكن الطالب من مواصلة الدراسة الجامعية على مستوى الماستر ثم الدكتوراه.

-غاية مهنية :تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل.

ب-شهادة الماستر :

تقوم هذه المرحلة التكوينية سنتين تتشكل من وحدات تكوينية موزعة على أربعة سداسيات وهي مرحلة مفتوحة لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمية ويستوفي الشروط المطلوبة للالتحاق ويحمل مسار أكاديمي وأخر مهني.

ج -شهادة الدكتوراه:

يضمن هذا الطور من التكوين الذي تبلغ مدته ستة سداسيات أي 3سنوات لتعميق المعارف في تخصص محدد، و تحسين المستوى عن طريق البحث المعمق وتنمية الاستعدادات للبحث ويتوج هذا الطور من التكوين بشهادة دكتوراه بعد المناقشة.

المحاضرة الثامنة: تطبيقات تربوية مقارنة

1-السمات العامة للتعليم في الدول المتقدمة:

تتسم النظم التعليمية في الدول المتقدمة بجملة من السمات التي ساهمت في جعلها من بين الأكثر نجاعة وعدالة وفعالية على مستوى العالم. وفيما يلي أبرز هذه السمات:

1-تكافؤ الفرص التعليمية: (منصور، 2019)

من أبرز نقاط القوة في نظم التعليم المتقدمة قدرتها على ضمان نفس فرص التعليم لجميع الأفراد، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية. وتعمل المدرسة على توفير دعم فرديّ مستمر للطلاب، عوضًا عن التشجيع على التنافس السلبي أو المقارنات غير العادلة بين المتعلمين.

2-تأهيل عالي المستوى للمعلمين:

يتطلب التدريس في الدول المتقدمة الحصول على شهادات عليا مثل الماجستير، إلى جانب تكوين بيداغوجي قاعدي ومستمر. ويتم إعداد المعلمين من خلال برامج تدريبية موسعة تشمل علوم التربية، إضافة إلى إتقان التخصصات التعليمية التي يدرّسونها. وتُعتبر مهنة المعلم من أكثر المهن احترامًا وتقديرًا في هذه المجتمعات، وتحظى بدعم اجتماعي ومؤسساتي معتبر.

3-التنظيم الزمني والمنهجي: (العنزي، 2018)

يذهب الطلاب إلى المدرسة أغلب أيام الأسبوع، وتُركز المناهج التعليمية على اللغة الأم للبلد، والرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية. ويُعد النظام التعليمي في الغالب قائمًا على مسار

(6-3-3) أي (ست سنوات ابتدائية، ثلاث سنوات متوسطة، ثلاث سنوات ثانوية)، ما يتيح تدرجًا منطقيًا وتربويًا في اكتساب الكفاءات والمعارف

4-مجانية التعليم وإلزاميته:

يُعتبر التعليم في الدول المتقدمة مجانيًا وإجباريًا على الأقل في المراحل الأساسية (الابتدائي والإعدادي)، وهو ما يضمن محو الأمية والرفع من مستوى الوعي العام داخل المجتمع، ويعزز مبدأ العدالة التربوية.

تعكس هذه السمات مجتمعة مدى نضج السياسات التعليمية في هذه الدول، حيث يتكامل البعد التربوي مع الاجتماعي والثقافي والتكنولوجي، مما يؤهل التعليم ليكون أحد الركائز الجوهرية للنمو الاقتصادي والتقدم الحضاري.

-تتجلى أهم نقاط القوة التي تُميِّز نظام التعليم في قدرته على ضمان نفس فرص التعليم للجميع، بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية. فبدلاً من التنافس والمقارنات، تركز المدرسة بوجه عام على دعم الطلاب وإرشادهم على المستوى الفرديّ.

-أن المعلمين مدربون تدريبًا رفيع المستوى، حيث يتطلب التدريس في جميع المراحل التعليمية حصول المعلم على ديبلومات عالية (ماجستير...الخ) ويزوال تكوين وتأهيل بيداغوجي قاعدي ومستمر ليضمن قدرات كبيرة وكفاءة عالية في التدريس، بالإضافة إلى دراسات موسعة للعلوم التربوية والمواد الدراسية. وتحظى مهنة المعلم بتقدير بالغ.

-يذهب الطلاب الى المدرسة بأغلب أيام الاسبوع، ويركز على تعلم اللغة الاصلية للبلد والعلوم والرياضيات واللغة الانكليزية ويعمل نظام التعليم بمسار على الأغلب 6-3-3 (أي 6 سنوات ابتدائية و3 سنوات ثانوية و3 سنوات اعدادية) وكما أن التعليم مجاني وإلزامي في هذه المرحلة.

2-السمات العامة للتعليم للدول النامية:

تعاني الدول النامية من جملة من التحديات التي أثرت بشكل مباشر على منظوماتها التعليمية. وتعود أسباب انحدار مستوى التعليم في هذه الدول إلى عوامل سياسية، اقتصادية، وتاريخية، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

2-1-الأسباب المؤثرة في تراجع التعليم

- غياب الاستقرار والديمقراطية: (عبد الله، 2018)

تعاني معظم دول العالم الثالث من حداثة عهدها بالاستقلال، ما جعلها تفتقر إلى مؤسسات ديمقراطية راسخة، وتكاثرت فيها الانقلابات العسكرية، مما أدى إلى غياب الاستقرار، وعدم وضوح الرؤى التربوية والسياسات التعليمية

- الاعتماد على الثروات الطبيعية:

يركز اقتصاد العديد من هذه الدول على استغلال الموارد الطبيعية فقط، دون تنمية بشرية موازية، مما جعلها عرضة للاستغلال الخارجي، حيث تُصدر المواد الخام وتُستورد المنتجات النهائية بأسعار مضاعفة.

- المشكلات السكانية الحادة: (سالم، 2020)

تشهد هذه الدول نموًا سكانيًا مرتفعًا نتيجة ارتفاع معدل المواليد وانخفاض معدل الوفيات، بالإضافة إلى الهجرة المكثفة من الريف إلى المدينة، وهجرة الأدمغة إلى الدول المتقدمة، مما يضع ضغطًا هائلًا على المرافق التعليمية ثانيًا: السمات العامة للتعليم في الدول النامية

- تعدد المشكلات التعليمية وتنوعها ما بين بنيوية وتمويلية وتربوية

- الطلب المتزايد على التعليم مقابل انخفاض القدرة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية

- غياب فلسفة تربوية واضحة واستقرار في السياسات التعليمية.

- ارتفاع معدلات الفاقد التعليمي، مثل التسرب والانقطاع والرسوب المتكرر

- تأخر تعليم المرأة وضعف الاهتمام بالمساواة بين الجنسين في الوصول إلى التعليم.

- هيمنة التعليم النظري وانخفاض جودة التعليم التطبيقي والمهني.

- ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.

- انتشار الأمية، وغياب الرؤية التنموية للتعليم الفني والتقني.

تُبرز هذه السمات حجم التحديات التي تواجهها الدول النامية في سبيل بناء نظم تعليمية فعالة، عادلة، وموجهة نحو تحقيق التنمية الشاملة.

المحاضرة التاسعة: نموذج مقارنة ما قبل التمدرس بين التعليم في أمريكا والجزائر

1-مرحلة ما قبل المدرسة في أمريكا:

تُعد مرحلة ما قبل المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية مرحلة مهمة في إعداد الطفل وتهيئته لدخول التعليم الإلزامي. وتشمل هذه المرحلة الأطفال من سن الثانية حتى السادسة، وتنقسم إلى قسمين رئيسيين: دور الحضانة، ورياض الأطفال.

أولاً: دور الحضانة:

تستقبل هذه المؤسسات الأطفال من سن الثانية حتى الرابعة، وتُعنى بتحقيق النمو المتكامل للطفل في جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. وتشمل أهدافها ما يلي:

- تنمية الشخصية المتكاملة للطفل.
- إكسابه العادات السلوكية والصحية السليمة.
- تقوية المهارات الحركية الكبرى والدقيقة.
- تعليمه ضبط النفس والالتزام بالسلوك الاجتماعي.

أنواع دور الحضانة في أمريكا:

- دور حضانة داخل المدارس الأولية.
- دور حضانة مرتبطة برياض الأطفال والمدارس الابتدائية.
- دور حضانة تابعة للمدارس الثانوية.

- دور حضانة تابعة للكليات والجامعات.

-دور حضانة مستقلة تديرها منظمات دينية أو خاصة.

البرامج الدراسية:

لا تلتزم دور الحضانة ببرامج موحدة، بل تعتمد على برامج مرنة تُركز على الأنشطة مثل اللعب، القصص، الأغاني، الرقص، والرسم.

ثانيًا: رياض الأطفال:

تُعد رياض الأطفال امتدادًا لمرحلة الحضانة، وتستقبل الأطفال من سن الرابعة حتى السادسة. وقد أنشئت أول روضة في عام 1855م في ووترتان، وكانت تُدرّس باللغة الألمانية. ومنذ عام 1880 بدأت رياض الأطفال تُدمج في النظام التعليمي العام، ورغم الانتشار، فإنها واجهت في البداية اعتراضات فلسفية، خاصة تلك المرتبطة بأساليب "فروبل"، مما دفع إلى تطويرها

أهداف رياض الأطفال:

- تعزيز العلاقات الاجتماعية للأطفال.

- تعليمه العناية بملكيته واحترام ملكية الآخرين.

- التدريب على أساليب التواصل والتحية.

- تنمية مهارات التعاون والمشاركة.

أنواع رياض الأطفال:

- رياض مرتبطة بالمدارس الحكومية.

- رياض خاصة تُديرها الكنائس أو منظمات أهلية.

1-2-مرحلة ما قبل المدرسة في الجزائر:

يعرف هذا النوع من التعليم في الجزائر بأنه تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وهو يهدف إلى إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئهم للدخول إلى المدرسة الابتدائية، وتتمثل مؤسسات التعليم لهذه المرحلة فيما يلي:

المدرسة القرآنية : وهي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة والتلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدريس مبادئ أولية في الحساب، وتسير الدروس فيها وفق البرنامج الخاص بالتعليم التحضيري.

-**الروضة** : وهي مؤسسة من مؤسسات التعليم العام الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة، بغرض تربيتهم وتنميتهم نموا كاملا من حيث الجانب النفسي والانفعالي و الاجتماعي والعقلي.

-**القسم التحضيري في المدرسة:**

لقد جاء في الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية تعريف القسم التحضيري كما يلي: "هو القسم الذي يقبل الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 04 و 06 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسساتي الذي ينظر فيه المربي

للطفل على أنه مازال طفلا، والتحضير للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب حيث أصبح تعميمها واجبا لامتصاص العدد الكبير للأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة ، ومحتوى التعلمات موجزة في كتابين الأول للتربية اللغوية وأخر للتربية العلمية ، والمواد المدرسة في برنامج قسم التحضيري ممثلة في الجدول التالي :

المواد المدرسة في قسم التحضيري في الجزائر:

المجال	المجالات الفرعية	الانشطة	الحجم الساعي
التواصلي	اللغة	-التعبير الشفوي - التخطيط - العاب القراءة	08 ساعات
		-تربية مدنية -تربية اسلامية	
العلمي	الرياضيات	الحساب الهندسة حل مشكلات	05 ساعات
	التربية العلمية	إيقاظ بيولوجي إيقاظ تكنولوجي إيقاظ فيزيائي	
الفني والبدني	الفني	الرسم والأشغال الموسيقى والإنشاد المسرح	09 ساعات
	البدني	تربية بدنية	

		ألعاب إيقاعية	
التنظيمي	الدخول – الراحة		05 ساعات
27 ساعة أسبوعيا			المجموع

-المقارنة بين النموذجيين:

تشكل مرحلة ما قبل المدرسة حجر الزاوية في تنشئة الأطفال وإعدادهم للدخول إلى التعليم الرسمي. ومع اختلاف السياقات الثقافية والتربوية، تقدم الجزائر والولايات المتحدة نموذجين متمايزين في تنظيم وتطبيق هذه المرحلة، يستندان إلى خصوصيات اجتماعية، اقتصادية، وثقافية متباينة.

1-الهدف والتعريف :

في الجزائر، يُعرف التعليم قبل المدرسي بأنه مرحلة مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن التعليم الإلزامي، مع هدف رئيسي يتمثل في معالجة النقص في التربية العائلية وتهيئة الطفل نفسيًا واجتماعيًا للتكيف مع متطلبات المدرسة الابتدائية. يرتكز هذا النموذج على الاستمرارية مع التربية الأسرية ويشدد على تكامل الجوانب النفسية، الانفعالية، والاجتماعية للطفل.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فتركز مرحلة ما قبل المدرسة على توفير بيئة شاملة للنمو المتكامل للأطفال من سن الثانية وحتى السادسة، تجمع بين التعليم والرعاية. ويشمل ذلك تنمية القدرات الحركية، الإدراكية، والانفعالية من خلال أنشطة مرنة مثل اللعب، القصص، والأغاني، مع تركيز واضح على استقلالية الطفل وضبط النفس.

2-المؤسسات التعليمية وأنواعها:

في الجزائر، تتنوع مؤسسات ما قبل المدرسة بين المدارس القرآنية، التي تركز على التعليم الديني والمبادئ الأساسية للقراءة والكتابة، والروضة التي تستقبل الأطفال بين الثالثة والسادسة بهدف تنمية شاملة، وأقسام تحضيرية مهيأة خصيصًا داخل المدارس الرسمية لتوفير تجهيزات بيداغوجية متقدمة.

على النقيض، في الولايات المتحدة، تنقسم مرحلة ما قبل المدرسة إلى دور الحضانة، التي ترعى الأطفال من عمر سنتين إلى أربع سنوات وتركز على النمو الشامل والمهارات السلوكية، ورياض الأطفال التي تستهدف الأطفال من أربع إلى ست سنوات وتقدم برامج مرنة تعتمد على فلسفة تربوية حركية وإبداعية، مع وجود تنوع في نوعية المؤسسات بين حكومية وخاصة ودينية.

3-المحتوى والبرامج التعليمية:

تقدم الجزائر محتوىً تعليميًا منظمًا في القسم التحضيري، يشمل مجالات لغوية، علمية، فنية، بدنية وتنظيمية موزعة على 27 ساعة أسبوعية، مع تركيز على المهارات اللغوية والحسابية، إضافة إلى التربية الإسلامية والمدنية.

بينما في الولايات المتحدة، تعتمد دور الحضانة وبرامج رياض الأطفال على مناهج غير موحدة، مع مرونة كبيرة تتيح تنوع الأنشطة مثل الألعاب الحرة، القصص، والأنشطة الفنية،

لتعزيز مهارات الطفل الحركية، الاجتماعية، والانفعالية، مما يختلف عن الطابع النظامي والمهيكل في الجزائر.

4-الإطار التربوي والمناهج:

النموذج الجزائري يتبع إطارًا تربويًا رسميًا من وزارة التربية الوطنية، ويعتمد على دليل تطبيقي ومنهاج موحد يهدف إلى تعميم التعليم التحضيري مع مراعاة الجانب النفسي والتربوي للطفل. أما في الولايات المتحدة، فالنظام أكثر لامركزية، حيث تتنوع المناهج والبرامج وفق الولايات والمؤسسات، وتنتشر فيها المدارس الخاصة التي تعتمد فلسفات تربوية متعددة، مع التشديد على تطوير مهارات الاستقلالية والذاتية للطفل.

5-الدعم الحكومي والتمويل:

في الجزائر، تلتزم وزارة التربية بتوفير الدعم المؤسسي من خلال تعميم أقسام التربية التحضيرية، تجهيز المدارس، وتدريب المعلمين، مع خطط تهدف إلى شمولية الوصول للتعليم قبل المدرسي.

في المقابل، يعتمد نموذج الولايات المتحدة بشكل كبير على التنوع بين القطاعين العام والخاص، مع وجود دعم حكومي لكنه غير موحد، مما يؤدي إلى تفاوت في جودة الخدمات المقدمة، لكن يتميز بوجود برامج دعم متعدد تستهدف فئات اجتماعية مختلفة.

- الأهداف التربوية والتركيز على نمو الطفل:

يركز النموذج الجزائري على بناء قاعدة معرفية متينة، مع التنشئة الدينية والثقافية، وتعزيز المهارات الأكاديمية والبدنية، بهدف تحضير الطفل للاندماج السلس في التعليم الأساسي.
بينما تركز الولايات المتحدة على تنمية القدرات الاجتماعية والانفعالية، وتحفيز الإبداع واللعب، مع تقليل التركيز على التعليم الأكاديمي المبكر، ما يعكس فلسفة تربوية تدعم النمو الطبيعي والحر للطفل.

–تختلف النماذج التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة بين الجزائر والولايات المتحدة، فتتبنى الجزائر نموذجًا رسميًا ومنظمًا يعتمد على استمرارية التربية الأسرية وتكامل التعليم الديني والمدني، في حين تتسم الولايات المتحدة بالمرونة واللامركزية مع تنوع في البرامج وتعددية في المؤسسات. لكل نموذج مزاياه وتحدياته، لكن كلاهما يسعى إلى تحقيق النمو الشامل والمتوازن للأطفال في بداية مسيرتهم التعليمية.

– **في الجزائر** تُعرف مرحلة ما قبل المدرسة بأنها مخصصة للأطفال من 4 إلى 6 سنوات بهدف تعويض النقص في التربية العائلية وتحضيرهم للمدرسة، والمؤسسات تشمل: المدارس القرآنية، الروضات، والأقسام التحضيرية الرسمية داخل المدارس الابتدائية، و البرامج التعليمية منظمة رسميًا، بمواد محددة تشمل اللغة، الرياضيات، العلوم، الفنون، والتربية البدنية، في إطار منهج موحد تصدره وزارة التربية الوطنية.

– التركيز الأكبر على بناء القاعدة المعرفية (اللغة، الحساب)، إلى جانب التربية الدينية والثقافية.

– **في الولايات المتحدة** تشمل المرحلة الأطفال من عمر 2 إلى 6 سنوات، بتركيز على النمو الشامل (جسدي، اجتماعي، عاطفي، معرفي).

– المؤسسات تنقسم إلى دور الحضانة (للأطفال من 2 إلى 4 سنوات)، ورياض الأطفال (4 إلى 6 سنوات)، وهي متنوعة: حكومية، خاصة، دينية.

– البرامج غير موحدة وتقوم على أنشطة مرنة (اللعب، القصص، الأنشطة الفنية والاجتماعية)، مع مراعاة استقلالية الطفل وتشجيع الإبداع.

– التركيز على تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية أكثر من التعليم الأكاديمي الصارم.

-عناصر الفرق الجوهرية :

– الإطار التنظيمي: مركزي وموحد في الجزائر، لا مركزي ومرن في الولايات المتحدة.

– الفلسفة التربوية: أكاديمية موجهة في الجزائر، تنموية شاملة قائمة على اللعب في أمريكا.

– محتوى البرامج: محدد بدقة في الجزائر؛ مرن ومتنوع حسب الفلسفات المحلية في أمريكا.

– الدعم والتمويل: حكومي موحد في الجزائر؛ حكومي وخاص مع تفاوت في أمريكا.

يتبنى النظام الجزائري نموذجًا رسـميًا منظمًا يهدف إلى التحضـير الأكاديمي المبكر، بينما تعتمد أمريكا مقاربة مرنة ولا مركزية تُعنى أكثر بتنمية الشخصية المتكاملة للطفل.

كلا النموذجين له مميزاته وتحدياته؛ والتكامل بينهما قد يوفّر مقاربة تربوية مثلى.

المحاضرة العاشرة: مقارنة بين نظام التعليم الياباني والأمريكي

تمهيد:

يُعتبر التعليم حجر الأساس في بناء الحضارات وتقدم الشعوب، حيث تعكس نظم التعليم في كل بلد خصوصياته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ويُعد النظامان التعليميان الياباني والأمريكي من أكثر النظم التي حظيت بالدراسة لتميزهما وثراء فلسفتهما التربوية، والتي تؤثر بعمق على تطور المجتمعات وتنميتها البشرية

1-الهيكلة الزمنية والتنظيمية:

يبدأ التعليم في اليابان برياض الأطفال، يليها ست سنوات من التعليم الابتدائي، ثم ثلاث سنوات من التعليم الإعدادي الإلزامي، وثلاث سنوات من التعليم الثانوي، وأخيرًا مرحلة التعليم الجامعي التي تمتد لأربع سنوات.

يمتاز النظام الياباني بالتنظيم والرقابة المركزية الصارمة التي تحكم تطبيق المناهج بشكل موحد على مستوى البلاد (المسلمي، 2016). في المقابل، يُعرف النظام الأمريكي باللامركزية، إذ تختلف مراحل التعليم وتنظيمها بين الولايات، بدءًا من رياض الأطفال إلى التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، وصولًا إلى التعليم العالي. هذه اللامركزية تتيح مرونة أكبر لكنها تخلق تفاوتات في جودة التعليم بين الولايات والمناطق المختلفة (الغانمي، 2017).

2-المناهج وطرق التدريس:

تتميز المناهج اليابانية بتركيزها على القيم الأخلاقية والاجتماعية، بالإضافة إلى اعتمادها على التكرار والمثابرة كأدوات رئيسية في تعزيز التحصيل الدراسي والمهارات (السعدي، 2014). تدمج التربية الأخلاقية والاجتماعية ضمن المناهج، وتعزز القيم الجماعية والانضباط (الحربي، 2013). أما في النظام الأمريكي، فتُشجع المناهج على تنمية التفكير النقدي والابتكار من خلال أساليب تعليمية تفاعلية مثل النقاشات والمشاريع البحثية، مع توفير مساحة للتعبير الحر للطلاب

3-القيم والفلسفة التربوية :

تُبنى الفلسفة التربوية اليابانية على تعاليم الكونفوشيوسية التي تؤكد على أهمية الانضباط، الاحترام، والعمل الجماعي، مع التركيز على تكوين شخصية أخلاقية مسؤولة تسهم في المجتمع (الحربي، 2013؛ الشريف، 2015). أما النظام الأمريكي، فيستند إلى مبادئ الليبرالية والبراغماتية التي تدعم استقلالية الفرد وحرية التعبير، حيث يرى جون ديوي أن التعليم تجربة تربط المعرفة بالحياة اليومية .

4-التحديات والفرص:

يواجه النظام الياباني تحديات مثل زيادة الضغط النفسي على الطلاب، والحاجة إلى تعزيز الإبداع والمرونة في المناهج التعليمية (الحميدي، 2020). بينما يعاني النظام الأمريكي من

تفاوتات كبيرة في جودة التعليم بسبب الفوارق الاقتصادية والاجتماعية، مما يؤثر سلبًا على فرص التعليم المتكافئ .(الغانمي، 2017)

-يجمع النظامان على أن التعليم هو أداة حيوية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، رغم اختلاف فلسفاتهما. يمكن لكل منهما الاستفادة من مزايا الآخر لتحقيق نموذج تعليمي متوازن يجمع بين الانضباط والاجتهاد الياباني، وبين الابتكار والتعبير الحر الأمريكي.

-تكشف المقارنة بين النظامين أن لكل منهما مزايا وتحديات. النظام الياباني يمكن أن يستفيد من إدخال المزيد من المرونة والإبداع، بينما يمكن للنظام الأمريكي أن يتعلم من روح المثابرة والانضباط الجماعي الياباني. إن مزج أفضل عناصر النظامين يمكن أن يشكل نموذجًا تعليميًا مثاليًا يجمع بين الاجتهاد والإبداع، النظام والمرونة، المسؤولية الجماعية وتحقيق الطموح الفردي.

-وجوه المقارنة :

الفرق بين نظامي التعليم في اليابان وأمريكا

يُعدّ التعليم أحد أهم الركائز التي يقوم عليها تطور المجتمعات. وتبرز من خلال مقارنة نظم التعليم في الدول المتقدمة العديد من الفروقات التي تعكس اختلاف الفلسفات التربوية والثقافية. في هذا السياق، يُقدّم نظام التعليم في كلٍّ من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية نموذجين متباينين من حيث الأهداف، الهيكلة، المناهج، وأساليب التدريس.

يتميّز نظام التعليم الياباني بكونه نظامًا مركزيًا، يخضع لإشراف مباشر من وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا (MEXT). التعليم فيه إلزامي للأطفال من سن 6 إلى 15 عامًا، ويتوزع على مراحل منظمة: ست سنوات للتعليم الابتدائي، ثلاث سنوات للإعدادي، تليها ثلاث سنوات للتعليم الثانوي، ثم أربع سنوات جامعية.

في المقابل، فإن نظام التعليم الأمريكي أكثر لا مركزية، حيث تحتفظ كل ولاية بصلاحيات واسعة في تنظيم مناهجها، مع إشراف عام من وزارة التعليم الفيدرالية. التعليم إلزامي غالبًا من سن 5 أو 6 حتى 16 أو 18 سنة، حسب قوانين كل ولاية.

من حيث المناهج التعليمية، يعتمد النظام الياباني على منهج وطني موحد يركز على تنمية الكفاءات الأساسية والتربية الأخلاقية، مع إيلاء أهمية كبيرة للانضباط الشخصي وروح الجماعة. أما في الولايات المتحدة، فالمناهج متنوعة وتخضع لـ "المعايير الأساسية المشتركة" (Common Core)، التي تشجع على التفكير النقدي، الإبداع، واحترام الاختلافات الثقافية.

أما الأساليب البيداغوجية فتُظهر اختلافًا بارزًا بين النظامين. في اليابان، يغلب الطابع التقليدي القائم على الانضباط الجماعي، التعلم بالحفظ والممارسة، بينما يعتمد التعليم الأمريكي على تشجيع المشاركة النشطة، النقاش، المشاريع الفردية والجماعية، وتحفيز روح الإبداع لدى المتعلمين.

وفيما يتعلق بآليات التقييم والامتحانات، يميل النظام الياباني إلى اعتماد تقييم صارم ودوري، مع التركيز الكبير على الامتحانات الوطنية التي تشكل محطات حاسمة في مسار التلميذ، خصوصًا في الانتقال إلى التعليم الثانوي أو الجامعي. بالمقابل، يُعتمد في أمريكا تقييم أكثر مرونة، يقوم على الأداء المستمر، إنجاز المشاريع، إلى جانب الامتحانات المعيارية.

لا يغفل النظامان عن أهمية الحياة المدرسية، وإن كان ذلك يأخذ أشكالًا مختلفة. ففي اليابان، تُعدّ المدرسة مجتمعًا متكاملاً؛ يُطلب من التلاميذ المشاركة في تنظيف المدرسة، والمساهمة في الأنشطة الجماعية بعد الحصص، مما يعزز روح التعاون والانضباط. أما في أمريكا، فترتكز الحياة المدرسية أكثر على تطوير التنوّع الفردي والأنشطة اللامنهجية، مثل الرياضة، الفنون، المناظرات، وغيرها.

دور المعلم يحظى بمكانة مرموقة في النظام الياباني؛ يُنظر إليه كنموذج أخلاقي وسلوكي، ويخضع لتكوين صارم. أما في الولايات المتحدة، فالتركيز أكبر على دور المعلم كمرشد وميسر للتعلم، مع وجود تباين في جودة التكوين حسب الولايات.

أما العلاقة بين المدرسة والأسرة، فهي وثيقة جدًا في اليابان، حيث يُنتظر من أولياء الأمور انخراط فعّال في حياة المدرسة من خلال اجتماعات دورية ومتابعة دقيقة لمسار الأبناء. أما

في أمريكا، فتتفاوت هذه العلاقة باختلاف السياق الاجتماعي، رغم وجود تشجيع رسمي على تفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة.

في الختام، يظهر أن نظام التعليم الياباني يتميز بالصرامة، والتنظيم العالي، والتشديد على القيم الجماعية والانضباط، بينما يمتاز نظام التعليم الأمريكي بالمرونة، ودعم الإبداع، وتشجيع حرية التفكير والاستقلالية الفردية.

وإن كان لكل من النظامين نقاط قوته وتحدياته، فإن الجمع بين الانضباط الياباني وروح الابتكار الأمريكية قد يكون مدخلًا لبناء نموذج تعليمي عالمي أكثر توازنًا وفعالية في مواجهة تحديات العصر.

المحاضرة الحادي عشر: مقارنة بين نظام التعليم في سنغافورة والصين

تمهيد:

تُعد كل من سنغافورة والصين من الدول الآسيوية التي حققت تقدماً كبيراً في التعليم، مما يعكس أهمية الاستثمار في التنمية البشرية كركيزة للتقدم الاقتصادي والاجتماعي (عبد الله، 2018). على الرغم من اختلاف حجم السكان والتركيبة السياسية، تجمع الدولتان بين التخطيط الاستراتيجي والتنظيم الفعال في قطاع التعليم (المرزوقي، 2019).

1-البنية الهيكلية للنظام التعليمي:

يتضمن نظام التعليم في سنغافورة مراحل متعددة بدءًا من التعليم ما قبل المدرسي (4-6 سنوات) الذي يُعتبر اختياريًا، إلى التعليم الابتدائي (6 سنوات إجباري) ثم الثانوي (4-5 سنوات)، يليه التعليم ما بعد الثانوي والتعليم العالي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2020). أما النظام التعليمي في الصين فيشمل التعليم الابتدائي (6 سنوات)، التعليم المتوسط الأدنى (3 سنوات)، التعليم الثانوي الأعلى (3 سنوات)، والتعليم العالي، مع إلزامية التعليم لمدة تسع سنوات.

2-المناهج وسياسات التعليم:

تركز سنغافورة على التميز الأكاديمي والانضباط، مع مناهج قوية في الرياضيات والعلوم واللغة والتربية الأخلاقية (حمدي، 2017). بينما تعتمد الصين منهجًا وطنيًا موحدًا يشمل المواد الأساسية مع تحديثات دورية لتعزيز الإبداع والتفكير النقدي، رغم الطابع المركزي للنظام .

3-أساليب التدريس والتقييم:

تعتمد سنغافورة أساليب تعليمية حديثة، منها التعلم الفهمي واستخدام تكنولوجيا المعلومات، مع تدريب مكثف للمعلمين، وأما في الصين، فلا تزال الطرق التقليدية قائمة، مع ضغط عالي على الامتحانات وخاصة اختبار القبول الجامعي Gaokao

4-الأداء والتمويل: (المرزوقي، 2019)

تفوقت سنغافورة في اختبارات PISA العالمية، وتخصص نحو 3% من ناتجها المحلي الإجمالي للتعليم (عبد الله، 2018). الصين تخصص نحو 4-4.5% لكنها تعاني من تفاوتات كبيرة في جودة التعليم بين المناطق الحضرية والريفية

5- التحديات والإصلاحات :

تعمل سنغافورة على تقليل اعتمادها على الامتحانات وتعزيز التعليم الفني ودعم الصحة النفسية للطلبة (سمير، 2018). بينما تسعى الصين لتقليل الفجوة بين الحضر والريف، وتخفيف الضغط النفسي على الطلاب، وتعزيز التفكير الإبداعي

-تُظهر المقارنة أن النموذج السنغافوري يجمع بين المرونة والكفاءة، بينما تعتمد الصين على التعبئة القوية وتحقيق نتائج مبهرة في المدن الكبرى، لكنها تواجه تحديات كبيرة لضمان جودة التعليم في المناطق النائية.

تُعتبر سنغافورة والصين من أبرز الدول الآسيوية التي حققت تقدمًا ملحوظًا في التعليم، وإن كانت تختلفان في الحجم والديناميكية السياسية. يعتمد نظام التعليم في سنغافورة على مراحل منظمة تبدأ من التعليم ما قبل المدرسي وحتى التعليم العالي، مع إلزامية التعليم الابتدائي. بينما تتبنى الصين نظامًا إلزاميًا لتسع سنوات، يشمل الابتدائي والمتوسط.

-تركز سنغافورة على جودة المناهج في الرياضيات والعلوم واللغة، وتتبنى أساليب تدريس حديثة قائمة على الفهم والتكنولوجيا. في المقابل، تعتمد الصين على مناهج وطنية موحدة وأساليب تقليدية، ويشكّل امتحان Gaokao محورًا أساسيًا في تقييم الطلاب.

من حيث الأداء، تتصدر سنغافورة التصنيفات الدولية (مثل PISA)، رغم أن إنفاقها أقل نسبيًا من الصين، التي تعاني من تفاوت كبير في جودة التعليم بين المدن والريف.

تسعى سنغافورة إلى تقليل الاعتماد على الامتحانات ودعم الصحة النفسية، بينما تعمل الصين على تضييق الفجوة التعليمية وتعزيز التفكير النقدي.

باختصار، يتميز النموذج السنغافوري بالكفاءة والمرونة، بينما يُظهر النموذج الصيني قوة تنظيمية وإنجازًا في الحواضر، لكنه يواجه تحديات تنموية في الأطراف.

المحاضرة الثانية عشر: مقارنة بين نظام التعليم في قطر وماليزيا

تمهيد:

يشكل التعليم أداة محورية في بناء الاقتصاد القائم على المعرفة وتحقيق التنمية البشرية المستدامة. تسعى كل من دولة قطر وماليزيا إلى تحسين جودة أنظمتها التعليمية عبر إصلاحات استراتيجية رغم اختلاف السياقات الثقافية والديموغرافية والاقتصادية. بدأت قطر إصلاحاتها الشاملة مع رؤية قطر الوطنية 2030، بينما اتبعت ماليزيا نهجًا تدريجيًا منذ استقلالها عام 1957 يعكس التعددية الثقافية ويوازن بين العلوم الدينية والدنيوية (الرمزي، 2017).

1-الهيكل التنظيمي للنظام التعليمي: (العتيبي، 2018)

تتبنى قطر هيكلًا تعليميًا حديثًا يتضمن: التعليم التمهيدي (4–6 سنوات)، الابتدائي (6 سنوات)، الإعدادي (3 سنوات)، الثانوي (3 سنوات)، والتعليم العالي. التعليم إلزامي حتى نهاية الإعدادية. أنشأت قطر المجلس الأعلى للتعليم عام 2002 لتعزيز استقلالية المدارس والمساءلة، قبل عودة الإدارة إلى وزارة التعليم عام 2017. ماليزيا تعتمد نظامًا يبدأ بالتعليم ما قبل المدرسي (اختياري)، ثم الابتدائي (6 سنوات)، الثانوي الأدنى (3 سنوات)، والثانوي الأعلى (سنتان). التعليم إلزامي حتى نهاية الصف السادس. النظام يُدار من وزارة التعليم الماليزية ويتميز بتعدد لغات التدريس (عبد الله، 2019).

2-المناهج الدراسية وأولويات التعليم: (العبد الله، 2020)

تعتمد قطر على المعايير الوطنية مع التركيز على اللغة العربية، التربية الإسلامية، العلوم، الرياضيات، والإنجليزية، مع إدماج التكنولوجيا ونماذج دولية مثل المنهج السنغافوري. أما ماليزيا، فتعكس مناهجها التنوع الثقافي حيث تُدرس المواد الأساسية بلغة الملايو مع وجود مدارس قومية صينية وتاميلية. تركز ماليزيا على العلوم والتكنولوجيا والإنجليزية ضمن خطة تعليمية وطنية.

3. أساليب التدريس والتقييم

تشجع قطر التعليم النشط، مع وضع الطالب في مركز العملية التعليمية، وتستخدم التقييم القائم على المعايير والتقويم التكويني والنهائي

– ماليزيا طورت أساليبها نحو التفاعل، لكن الامتحانات الوطنية مثل UPSR وSPM ما زالت محورية، مع جهود نحو التقييم القائم على الأداء (سعيد، 2018).

4-الأداء الأكاديمي ومؤشرات الجودة:

حسب نتائج PISA 2018، سجلت ماليزيا درجات دون المتوسط لكنها أظهرت تحسنًا تدريجيًا، بينما حققت قطر نتائج أفضل مقارنة بدول عربية لكنها أقل من المتوسط العالمي (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2019).

5-تمويل التعليم والبنية التحتية:

تنفق قطر ما بين 4–5% من ناتجها المحلي الإجمالي على التعليم، مع تركيز على تطوير المدارس الحكومية والبنية التحتية الرقمية، وتضم "المدينة التعليمية" فروع جامعات عالمية. ماليزيا تستثمر حوالي 4.8% من الناتج المحلي مع تفاوت في جودة البنية التحتية بين المناطق (اليونسكو، 2020).

6-التحديات والإصلاحات الجارية:

تشمل تحديات قطر تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين، تقليص الفجوة بين التعليم الحكومي والخاص، وتعزيز الربط بين التعليم وسوق العمل، وتواجه ماليزيا تحديات التفاوت العرقي، الاعتماد على الامتحانات الموحدة، وتعزيز اللغة الإنجليزية والمهارات الرقمية (عبدالله، 2019).

-تسعى كل من قطر وماليزيا إلى تطوير أنظمتها التعليمية لدعم التنمية المستدامة، لكنهما تختلفان في السياق والمسار. فقد بدأت قطر إصلاحاتها ضمن رؤية 2030 من خلال بنية تعليمية حديثة، واعتمدت مناهج تجمع بين الهوية الوطنية والمعايير العالمية. في المقابل، تتبع ماليزيا نهجًا تدريجيًا منذ الاستقلال، يراعي التعدد الثقافي واللغوي، ويوازن بين التعليم الديني والدنيوي.

تعتمد قطر على التعليم النشط والتقييم القائم على المعايير، بينما لا تزال ماليزيا تعتمد بشكل أساسي على الامتحانات الموحدة رغم اتجاهها نحو أساليب تفاعلية. من حيث الأداء، حققت

ماليزيا تقدمًا تدريجيًا، في حين تفوقت قطر على نظيراتها العربية لكنها ما زالت دون المتوسط العالمي.

تمتاز قطر ببنية تحتية متقدمة واستثمارات كبيرة في التعليم، بينما تواجه ماليزيا تفاوتًا في البنية لكنها تحقق توازنًا أوسع من حيث العدالة والدمج الثقافي. تتجلى التحديات في قطر في تطوير المعلمين والربط بسوق العمل، وفي ماليزيا في إدارة التنوع وتقليل الاعتماد على الامتحانات.

تكشف المقارنة عن اختلافات في الهيكلة والأولويات، مع تشابه في التحديات. تسعى قطر لبناء نظام تعليمي حديث عالي الجودة، بينما تعتمد ماليزيا على خبرة تراكمية وتوازن ثقافي، وتمثلان نموذجًا ملهمًا للدول النامية.

-وجوه المقارنة:

مقارنة موجزة بين نظم التعليم في قطر وماليزيا

يُعدّ كلٌّ من نظام التعليم في قطر وماليزيا نموذجين لدول نامية تبنّتا إصلاحات حديثة لتطوير منظومتهما التربوية بما يتماشى مع متطلبات العصر.

في قطر، يقود النظام التعليمي "مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع" بالتعاون مع مؤسسات دولية منذ أوائل الألفية. وقد اعتمدت الدولة رؤية قطر الوطنية 2030 التي

وضعت التعليم في قلب التنمية الشاملة. التعليم إلزامي من سن 6 إلى 16 عامًا، ويقوم على هيكلة حديثة تشمل رياض الأطفال، الابتدائي (6 سنوات)، الإعدادي (3 سنوات)، الثانوي (3 سنوات)، إضافة إلى جامعات حديثة وفروع لجامعات عالمية. تتميز المناهج القطرية بتركيزها على الكفاءات الأساسية، وتبنّي مقاربة التعلم النشط، مع اعتماد واسع للتكنولوجيا الحديثة.

أما في ماليزيا، فإن النظام التعليمي يرتكز على "الفلسفة الوطنية للتعليم"، ويهدف إلى بناء أمة متماسكة ومتقدمة، تحترم تعدد الأعراق والثقافات. التعليم إلزامي من 6 إلى 17 سنة، ويشمل رياض الأطفال، ابتدائي (6 سنوات)، ثانوي (5 سنوات)، إلى جانب منظومة قوية للتعليم التقني والمهني (TVET) وجامعات مرموقة. تركّز المناهج الماليزية على العلوم، الرياضيات، اللغات، القيم الأخلاقية، مع دمج خاص للتعليم الديني في بعض المسارات.

على مستوى الإصلاحات، تتجه قطر إلى بناء منظومة تعليمية ذات طابع عالمي، عبر شراكات مع جامعات دولية، واستخدام التكنولوجيا والابتكار في التعليم. أما ماليزيا، فتركز على تطوير جودة المعلمين، تعزيز التعليم التقني والمهني، وتحسين أداء الطلاب في المعايير الدولية مثل PISA.

ورغم النجاحات التي حققها النظامان، تواجه قطر تحديات تتعلق بمواءمة مخرجات التعليم مع سوق العمل وتقليل الاعتماد على الكفاءات الأجنبية، بينما تسعى ماليزيا إلى تحقيق تكافؤ الفرص بين المناطق المختلفة وتعزيز الوحدة الوطنية في ظل التنوع العرقي.

في المجمل، يشترك النظامان في السعي لبناء تعليم حديث يحقق التنمية الوطنية: قطر تركّز على الابتكار والانفتاح العالمي، وماليزيا تمزج بين القيم الوطنية والتعليم العصري.

قائمة المراجع:

- الحربي، سلمان (2013). تأثير الفلسفة الكونفوشيوسية على التربية في اليابان. جدة: الجامعة الإسلامية.

- الحميدي، مازن (2020). تحديات التعليم في اليابان. الكويت: دار الخليج للنشر.

- الرمزي، خالد (2017). تطوير التعليم في قطر وماليزيا: دراسات مقارنة. الدوحة: دار التربية الحديثة.

- الزهار، عبد الله (2017). الفلسفات التربوية في النظم التعليمية العالمية. القاهرة: مركز الدراسات التربوية.

- السعدي، فيصل (2014). القيم التربوية في النظام التعليمي الياباني. عمان: دار الثقافة العربية.

- الشخص، عبد العزيز السيد. (2005) مدخل إلى التربية المقارنة. الرياض: دار الزهراء للنشر.

- الشريف، محمد (2015). دراسات مقارنة في نظم التعليم. الرياض: دار التعليم الجامعي.

- العبد الله، سعيد (2020). إدماج التكنولوجيا في التعليم القطري. الدوحة: معهد البحث العلمي.

- العتيبي، ناصر (2018). إصلاحات التعليم في قطر: الرؤية والتنفيذ. الرياض: دار الفكر.

- الغامدي، خالد (2018). التعليم التفاعلي في النظم الأمريكية. الرياض: دار الفكر الحديث.

- الغانمي، ناصر (2017). تفاوتات جودة التعليم في الولايات المتحدة. الرياض: مركز الدراسات الاجتماعية.

- المرزوقي، سعيد (2019). التعليم في الصين: تحديات ورؤى. بيروت: المركز العربي للأبحاث.

- المسلمى، أحمد (2016). التنظيم التربوي في اليابان. جدة: مكتبة النهضة.

- الناصر، فهد (2016). أساليب التقييم في النظام التعليمي القطري. الرياض: المركز الأكاديمي.

- اليونسكو (2021). مراجعة التعليم العربي: تحديات المستقبل. باريس: منظمة اليونسكو.

- بن رقية، سامي (2019). واقع السياسة اللغوية في المنظومة التربوية الجزائرية. مجلة أبحاث ودراسات، العدد 10.

- بن سعيد، أميرة (2020). إصلاحات التعليم الأساسي والثانوي في تونس. المجلة العربية للتربية، 34(2)، 145-168.

- بن غربية، خالد (2015). التربية المقارنة: أسسها وتطبيقاتها في العالم العربي. بيروت: دار النهضة العربية.

- حمدي، محمد (2017). التعليم الحديث في سنغافورة. الرياض: دار الفكر العربي.

- خلفي، عبد القادر (2017). التعليم في الجزائر: تحديات وآفاق. الجزائر: منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

- سعيد، أحمد (2018). تقييم الأداء والامتحانات الوطنية في ماليزيا. كوالالمبور: دار العلوم.

- عبد الله، أحمد (2018). تطوير نظم التعليم في آسيا. القاهرة: دار العلم.

- عبد الله، فاطمة (2019). التعددية الثقافية والتعليم في ماليزيا. كوالالمبور: مركز الدراسات التربوية.

- علي، خالد (2016). نظام التعليم الصيني. عمان: دار النهضة.

- فهمي، محمد سيف الدين. (1995) المنهج في التربية المقارنة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد، حسين (2017). خطة التعليم الماليزية 2013–2025: تحليل ومراجعة. كوالالمبور: دار النهضة.

- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (2019). تقرير بيزا 2018. باريس: OECD.

- وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2018). التقرير الوطني حول نظام التعليم في الجزائر. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

- يوسف، سامي (2015). ضغوط التعليم في الصين. الكويت: دار الخليج.

أحمد، عبد الباسط (2018). التربية والتنمية البشرية. القاهرة: دار الفجر.

الباتع، حسن. (2012) أسس التربية المقارنة وتطبيقاتها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بدران، همام. (2003) التربية المقارنة: المنهج والأساليب والتطبيقات. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

بكر، عبد الجواد.(2003) منهج البحث المقارن: بحوث ودراسات. الإسكندرية: دار الوفاء.

بن يوسف، سميرة (2017). دراسات في نظام التعليم الجزائري. الجزائر: دار الهدى.

بوشيخي، ليلى (2016). إصلاحات التعليم في الجزائر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

خليفة، حسن عبد الله (2010). المدخل إلى التربية المقارنة. القاهرة: عالم الكتب.

الزبيدي، نجم عبد الله (2015). اقتصاديات التعليم. بغداد: دار وائل.

الزعبي، نضال (2003). التربية المقارنة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

زيدان، أحمد (2006). النظم التعليمية: دراسة مقارنة. عمّان: دار المسيرة.

سعادة، كمال (2007). التربية والتنمية. بيروت: دار النهضة العربية.

شحاته، حسن (2000). العولمة والتعليم. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشخص، عبد العزيز السيد. (2005) مدخل إلى التربية المقارنة. الرياض: دار الزهراء للنشر.

-شكري،أحمد إبراهيم.(1981).ادارة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمثالية .الأردن

عبيدات، ذوقان (2005). المدخل إلى التربية المقارنة. عمان: دار الشروق.

العنزي، عبد الله (2018). دراسات مقارنة في التعليم العالمي. الكويت: المركز العربي للنشر.

-فرج، عبد اللطيف حسين. (2010). نظم التربية والتعليم في العالم (المجلد ط2). دار المسيرة.

فهمي، محمد سيف الدين. (1995) المنهج في التربية المقارنة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مرسي، محمد منير.(2000) التربية المقارنة: أصولها ومناهجها ومجالاتها. القاهرة: عالم الكتب.

-مصطفى، صلاح عبدالحميد. (2014). المدخل في التربية المقارنة ونظم التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

منصور، فؤاد (2019). نظم التعليم في الدول المتقدمة. القاهرة: دار الفكر.

موساوي، عائشة (2020). التربية في الجزائر: من الروضة إلى الجامعة. الجزائر: دار المعرفة.

ناصر، خليل أحمد (2011). دراسات في التربية المقارنة. عمّان: دار صفاء.

وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، الجزائر، 2010.

Welch, A. (1985). The Functionalist Tradition and Comparative Education. Comparative Education Review, Vol. 29, No. 1, pp. 52–70.

.2Hans, N. (1964). Functionalism in Comparative Education. International Review of Education, Vol. 10, No. 1, pp. 94–97.

- .2Ministry of Education and Higher Education, Qatar.(2021) .