سلسلة العلوم التربوية الإسلامية
المقررات التربوية (٢)

الإشراف العلمي
الأستاذ الدكتور/ عبد الرحمن النفيب

# التربية المقارنة ونظم التعليم


أ.د. مهنى غنايم

أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم
كلية التربية - جامعة المنصورة



الطبعة الأولى

١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م

دار الفكر العربي
للطباعة والنشر والتوزيع
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٢٧٥٢٧٩٤ - فاكس: ٢٢٧٥٢٧٣٥
٦ أ شارع جواد حسني - ت: ٢٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
info@darelfikrelarabi.com

٣٧٠,١٩٥ غنايم، مهنى.

غ ن ت ر التربية المقارنة ونظم التعليم/ إعداد مهنى غنايم؛ إشراف عبدالرحمن النقيب.- القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٤٠ هـ = ٢٠١٩م.

٢٨٠ص: جد؛ ٢٤سم. - (سلسلة العلوم التربوية الإسلامية. المقررات التربوية؛٢)

يشتمل على ببليوجرافيات.

تدمك: ٥ - ٣٤٤٤- ١٠ - ٩٧٧ -٩٧٨ .

١-التعليم المقارن. أ- النقيب، عبدالرحمن، مشرف. ب- العنوان. ج-السلسلة.

**جمع إلكتروني وطباعة**

elbardyprint@yahoo.com

# مقدمة السلسلة

منذ ٢٥ عامًا عُقِدَ في دار الفكر العربي اجتماع ضم نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات التربوية لمناقشة إصدار سلسلة المراجع في العلوم التربوية، وكان هناك اتجاهان، الاتجاه الأول: قوي وكثير الأتباع، والاتجاه الثاني: ضعيف وقليل الأتباع. الاتجاه الأول يرى أن تكون مراجع السلسلة علمية بحتة ومن ثم حيادية وألا تكون أحادية الاتجاه كما يقولون أو إسلامية التوجه كما يقصدون، ومن الأفضل أن تضم مسلمين وعلمانيين ومسيحيين وقوميين من جامعات مختلفة وتخصصات متعددة، ودار نقاش وحوار بين الإخوة الزملاء انتهى إلى الأخذ بالاتجاه الأول، وتكونت لجنة من الأساتذة المتميزين في تخصصاتهم للإشراف على تلك السلسلة والتي أثمرت بالفعل مجموعة متميزة من المراجع في العلوم التربوية، كانت لها مكانتها العلمية وسمعتها المحترمة في الجامعات المصرية والعربية والإسلامية، وكان من فضل الله أن تم اختياري بإجماع الزملاء كأحد أفراد لجنة الإشراف على السلسلة، وأن أشارك فيها النقاشات حول كل كتاب صدر بالسلسلة، وإن كان لي كتاب أعتبره أفضل ما كتبت حتى الآن حول "المنهجية الإسلامية في البحث – التربية نموذجا: النظرية والتطبيق" والذى درسته في مصر والسعودية والإمارات العربية وعقدت حوله دورات وورش عمل في معظم كليات التربية في مصر مما زادني إيمانا بسلامة الطريق الذى أسير فيه منذ أن كنت طالبًا في الماجستير بجامعة عين شمس "الماجستير بعنوان: الآراء التربوية في كتابات ابن سينا " إلى أن حصلت على الدكتوراه من جامعة إكستر "Exeter" بإنجلترا عن تطور التعليم في الأزهر ١٨٨٢-١٩٨٢ The Educational Development of Al-Azhar 1882-1982.

ثم كان إنتاجي العلمي كله في حقل التربية الإسلامية منذ أن كنت مدرسًا بقسم أصول التربية جامعة المنصورة إلى أن أصبحت أستاذا بقسم أصول التربية، ورئيس قسم أصول التربية، فمقررًا للجنة العلمية لترقية الأساتذة والمدرسين المساعدين في التربية ثم اللجنة العليا للتربية وعلم النفس والمناهج، وهذا كله من فضل الله وتوفيقه.

ثم مرت السنون الطوال وأُصِبتُ بجلطة في المخ منذ شهور وخلال نهاية شهر رمضان المبارك، ولكن إرادة الله ولطفه قد جعلني أجتاز تلك المحنة الصحية لأخرج منها خائر الجسد واهن العضلات والأعصاب ولأخضع لعلاج طويل وشاق لإعادة انتظام السكر والضغط والحرارة ووهن العضلات والأعصاب، ثم ينتهى ذلك ببعض المشاكل في المسالك البولية، وبعد شهر من تلك الرحلة العلاجية الشاقة ، بدأت أدخل في موجات صحو وقدرة على التفكير والتأمل ، ومناقشة نفسى هل فعلا العلوم التربوية: الأصول، وعلم النفس، والمناهج، والفروع العديدة لها من الأفضل أن تظل بعيدة عن هداية القرآن؟ ألا يمكن أن يضيف القرآن جديدًا لتلك العلوم، ألا يمكن أن تكون تلك العلوم أكثر رشادة عندما تحتوي على هداية القرآن في معنى الإنسان، وأهداف التربية، ونوع الحياة الطيبة، وأنواع العلم ومصادر العلم المعرفي، ورسالة العلم والمناخ التعليمي المهتدي، وبحر الأوقاف الإسلامي الجاري –والذي لا ينقطع – الذي يكفل التعليم لكل إنسان، ولكي تكون المعرفة مهتدية بهداية السماء ولا تكون بعيدة عن تلك الهداية؟ ألا يمكن للقرآن أن يقدم نورًا للتربية وأهدافها وإنسانها وعملياتها ومدارسها كما فعل في عصور الازدهار الإسلامي الذي أنتج العلم والعلماء في جميع التخصصات الذين يجمعون بين هداية الوحى وهداية آيات الله الكونية أو كما يقول د .طه جابر العلواني – رحمه الله –: الجمع بين القراءتين قراءة الكون وقراءة الوحي، ولذلك قررت أن أنذر ما تبقى من عمرى لإصدار تلك السلسلة وأن أستكتب خيرة من عرفت من الأساتذة التربويين الفضلاء ، راجيا أن يكتب الله النجاح لتلك السلسلة بل أن تكون أقرب لعقل القارئ والطالب والباحث التربوي ووجدانه .

وخلال مراحل الصحو أيضا قررت ضرورة مراجعة ما كتبت في حقل التربية الإسلامية ووجدت أنها لم تعط القرآن الكريم حقه ووزنه في التحليل والتعليل وخلال صفحات كل دراسة، ولم يكن مهيمنًا على تلك الكتابات بل كان أحد المصادر ، وأن استخدامي للسنة كان غير مخرج التخريج العلمي الدقيق رغم خطورة ذلك، وإن شاء الله لو كان في العمر بقية فسوف أخرِّج جميع الأحاديث المستخدمة تخريجًا علميًّا دقيقًا من أحد المتخصصين بعلم الحديث، كذلك فإن وزن التراث التربوي الإسلامي قد ظهر جليا في

كتاباتي التربوية السابقة، وهو ضروري أن يظهر على أنه ينبغي معايرته بالقرآن، وكذلك الفكر الإنساني كله لابد أن يحلل في ظل روح القرآن وهيمنته. إن كتَّاب تلك السلسلة مطالبون منهجيًّا بالالتزام بتلك الروح المنهجية القرآنية في كتاباتهم لتلك السلسلة وبالأوبة معي إلى القرآن الكريم وسيطرة روحه السامية وطبيعته الإصلاحية والخيرية والذي يهدي للتي هي أقوم. إن المدعوين إلى الكتابة في تلك السلسلة لابد أن يستغفروا معي ربهم تربويًّا لأنهم لم يعيشوا في ظلال القرآن في إنتاجهم العلمي السابق بالدرجة الكافية، ولم يجددوا قوى إيمانهم باستمرار بالقرآن القادر على إصلاح التعليم والطالب والمعلم والأهداف، فهيا بنا هيا نجدد إيماننا بالقرآن الكريم وقدرته على الهداية للتي هي أقوم في التربية كما في السياسة والاقتصاد والاجتماع. وإن شاء الله يكون لنا حديث أكثر تفصيلا في موضع آخر عن منهجية إسلامية العلوم التربوية، ومراجعات نقدية لكتاباتي في التربية الإسلامية على سبيل المثال لتوضيح ما هو المطلوب منا في المرحلة القادمة.

**وستصدر تلك السلسلة في خمسة أقسام:**

## أولاً: المقررات التربوية

ويهدف هذا القسم إلى إعادة صياغة العلوم التربوية والمقررات الجامعية التربوية لنقدم لطلابنا بكليات التربية بالعالم العربي والإسلامي تلك العلوم بصياغة علمية إسلامية تجمع بين آخر ما وصلت إليه تلك العلوم بجوار هداية الوحي ورعايته لها. وهو قسم مستمر إلى أن يحقق غايته، ومن المأمول أن يصدر مستقبلا بجميع اللغات الإسلامية والعالمية.

## ثانيًا: رواد التربية الإسلامية المعاصرين

ويهدف هذا القسم إلى تقديم سيرة ومسيرة رواد التربية الإسلامية في مصر "كنموذج" ثم الامتداد بالسلسلة إلى جميع رواد التربية الإسلامية في العالم العربي والإسلامي والعالمي. ومن المأمول أن يصدر مستقبلا بجميع اللغات الإسلامية والعالمية لتؤكد إمكانات هذا الاتجاه العلمية وقدرته على العطاء والتجويد لتلبية حاجات الأمة والعالم كله لتربية إنسانية رشيدة.

## ثالثًا: المؤسسات التربوية المعاصرة

ويهدف هذا القسم إلى دراسة جميع المحاولات التربوية لإقامة مؤسسات تربوية تعليمية: حضانة ومدارس وجامعات ومراكز بحثية.. إلخ، التي تحتضن إسلامية العلوم عامة والتربوية خاصة لتؤكد أن هذا الفكر التربوي الإسلامي لم يقتصر على مجرد التنظير ولكنه انتقل إلى مرحلة التطبيق. ويدخل في ذلك دراسة وتقييم كل هذه المؤسسات التربوية والإسلامية التي أنشئت في عصرنا المعاصر مثل مدارس المنارات الإسلامية بالسعودية، ومدارس الأقصى بالأردن، ومدارس جمعية المقاصد الإسلامية بلبنان، والمدرسة الإسلامية بدبي (الإمارات العربية المتحدة)، ومدرسة الطلائع الإسلامية بالقاهرة، والمدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بالقاهرة، ومعهد إسلام المعرفة بالسودان، وقس على ذلك سائر المؤسسات التربوية الإسلامية بجميع قارات العالم آسيا وأفريقيا وأوروبا والأمريكتين وأستراليا، بل وحتى الاتحاد السوفيتي السابق وغيرها من دول الأقليات المسلمة على مستوى العالم كله. بحيث يوضح ذلك ويؤكد جاهزية إسلامية العلوم للتطبيق والمساهمة في هداية العالم كله إلى تربية الإنسان العالمي الرحمة للعالمين.

## رابعًا: البحوث العلمية

ويهدف هذا القسم لتقديم أفضل الرسائل الجامعية (ماجستير ودكتوراه) ذات التوجه التربوي الإسلامي من كليات التربية في العالم العربي والإسلامي والعالمي. وهو قسم مستمر إلى أن يحقق غايته، ومن المأمول أن يصدر مستقبلا بجميع اللغات الإسلامية والعالمية.

## خامسًا: الفكر الإسلامي المعاصر

ويهدف هذا القسم إلى امداد الباحثين في حقل التربية بصفة خاصة وجمع المثقفين بصفة عامة بزاد علمي رصين يؤكد حيوية هذا الفكر وقدرته على تقديم حلول علمية لجميع مشكلات الأمة والعالم إذا قدر لهذا الفكر الشيوع والذيوع والتطبيق، وهو قسم

مستمر إلى أن يحقق غايته ومن المأمول أن يصدر مستقبلا بجميع اللغات الإسلامية والعالمية.

وكلي أمل أن تكون تلك السلسلة الجديدة "سلسلة إسلامية العلوم التربوية" أكثر نضجًا، وأكثر اتساعًا، وأكثر جذبًا لكثير من الكتَّاب والقارئين، لأن مصر تمر بمرحلة إعداد الأجيال الجديدة القادرة على تحقيق آمال الوطن والأمة العربية والإسلامية.

هذا وبالله وحده التوفيق، ونحن في انتظار تعليقاتكم ومقترحاتكم،

**والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،**

**أ. د. عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب**
**أستاذ أصول التربية المتفرغ**
**كلية التربية- جامعة المنصورة**

مادة التربية المقارنة من المواد التربوية الهامة التي تدرس لطلاب كليات التربية، ولكن تعودنا أن معظم الكتب المقررة في التربية المقارنة كانت تركز على الآخر التربوي سواء الأمريكي أو الأوروبي أو الشيوعي، وكانت تعرض نظمه التعليمية بلغة الإعجاب وتترك في الطالب الشعور بالدونية وتغرس في نفسه ضرورة التقليد لتلك النظم إذا أردنا أن نتقدم تربويا بالفعل، ونادرا ما كانت تلك الكتب تعرض لنظم التعليم في الدول الإسلامية المتقدمة مثل تركيا وماليزيا وإيران وإندونيسيا مما يؤكد الإحساس بدونية التعليم في الأقطار العربية والإسلامية كما يغلب على تلك الكتب الانبهار بالتقدم العلمي والتكنولوجي عند الآخر مع عدم الإشارة إلى الانحدار الإخلاقي لمخرجات النظم التعليمية عند الآخر، ولعل هذا الكتاب قد أعطى حيزًا للتعليم في تركيا وكان بودنا أن يفسح مجالا أو مساحة أوسع لمساهمة العلماء المسلمين في عصور الازدهار الإسلامي للحديث عن نظم التعليم المختلفة في دول العالم الإسلامي وغير الإسلامي خلال رحلاتهم المختلفة لتلك البلدان.

وكذلك أن يفرد مساحة للنظام التعليمي الإسلامي في عصور الازدهار الإسلامي، وكيف كان تعليمًا مفتوحًا لجميع طلاب العلم كل حسب ميوله وقدراته، وكان يسمح للطالب أن يدرس من العلوم ما يشاء سواء علوم الشريعة أو علوم اللغة أو علوم الكون كل حسب قدراته العلمية دون أن يحول بين ذلك طبقة اجتماعية غنى أو فقر أو جنس عربي أو غير عربي ذكر أو أنثى، وكيف أن نظام الأوقاف الإسلامي قد كفل لهذا النظام التعليمي بجميع مؤسساته وجميع طلابه وأساتذته كل التسهيلات والميسرات حتى أنتج هذا النظام التعليمي علماء في جميع التخصصات كفى الأمة كل حاجاتها التعليمية.. وكيف أن العالم كله قد استفاد من هذا النظلم التعليمي طوال عصور الازدهار الإسلامي

وحتى عصر النهضة[1]، ولعل في عرض هذا النظام التعليمي الإسلامي ما يقدم للطالب نظامًا تعليميًّا مغايرًا لجميع النظم التي سيدرسها، مما يثير لدى عقل الطالب محاولة لفهم أعمق لتلك النظم، وأكثرها جدوى تعليمية وحضارية، فضلا على ذلك كله ضرورة مناقشة "المنتج الإنساني"، لكل نظام تعليمي، وأى النظم قد أنتجت بالفعل الإنسان الحضاري المتكامل جسما وعقلا وخلقا. وأي النظم أنتجت الإنسان ذا البعد الواحد غير الأخلاقي، مما يفتح مجالًا واسعًا لمزيد من الفهم والتحليل والتعليل لأزمة التعليم في عالمنا العربي والإسلامي بل وفي دول العالم المتقدمة أيضا، مما يهدد مستقبل الإنسان بالدمار الشامل، ما لم يقدم المسلمون من جديد: النظام التربوي الإسلامي المعاصر الذي ينقذ العالم العربي والإسلامي من التبعية ويساهم في إنقاذ العالم كله من التربية ذات البعد الواحد، وهذا ما تكدح تلك السلسلة من أجل تحقيقه خلال السنوات القادمة بإذن الله.

ولعل هذا الكتاب أن يكون خطوة إلى الإمام في دراسة مادة التربية المقارنة وأن يتم ملافاة هذا التخصص في طبعة قادمة تكون أكثر توسعًا وشمولًا بإذن الله.

**د.عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب**

**المشرف العلمي على السلسلة**

---

(1) Mehdi Nakosteen: History of Islamic origins of western Education A.D.800- 1350, university of Colorado press, 1964.

ولأخذ صورة موجزة عن هذا النظام التربوي الإسلامي: انظر: د. عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب: "المدخل إلى دراسة التربية في عصر الرسول والخلفاء الراشدين"، "قضايا ومناقشات حول التعليم الأولى عند المسلمين"، "ديمقراطية التعليم في عصور الازدهار الإسلامي"، دروس مستفادة"، في بحوث في التربية الإسلامية، الكتاب الثاني، دار الفكر العربي، ١٩٨٤، د. عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب: "التعليم الأعلى عند المسلمين في: الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين، بحوث في التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، ١٩٨٧".

# مقدمة الكتاب

حقًّا صدق الله العظيم القائل في كتابه الكريم: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ ... ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات]، وتلك حكمة الله في الخلق، فهو لم يخلق البشر للطعام والشراب والتكاثر وزيادة النسل فحسب، بل خلقهم للعبادة والعمل والجد والاجتهاد في كل ما ينفع بني البشر، لتعمير الكون والتعاون على البر والتقوى ونبذ الإثم وإقامة العدل وردع العدوان .

وخلق الله الإنسان في أحسن تقويم ﴿ لَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ فِيٓ أَحۡسَنِ تَقۡوِيمٖ ﴿٤﴾ ﴾ [التين] وعززه وكرمه أحسن تكريم ﴿ ۞ وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ ... ﴿٧٠﴾ ﴾ [الإسراء] وعلمه البيان فتبارك الله أحسن الخالقين، وأمر الله الإنسان بالسعي والبحث فيما ينفع الناس ويحسِّن أحوالهم المعيشية حاليًا ومستقبلًا . وتنمية الإنسان فكرًا وعقلًا وروحًا هي الغاية الأسمى التي ارتبطت باحترام الإنسان لذاته وفي ذاته، ويعني هذا احترام البشر انطلاقًا من التعاليم التي تضمنتها رسالات السماء.

ولقد مضى على الإنسان حين من الدهر لم يكن فيه شيئًا مذكورًا بالنسبة لنظريات الاقتصاد التقليدية، فعوامل الإنتاج الرئيسية هي الأرض ورأس المال، وهما أساسيان في تكوين الثروة ، أما الإنسان وهو العامل الثالث فهو متوفر في أي وقت ولكن مع تقدم أنماط الإنتاج وأدواته تغيرت النظرة إلى قيمة العنصر البشري في الإنتاج .

ونحن نعيش في عالم غريب حقًّا ...فهناك الغنى الفاحش والفقر المدقع، وهناك حروب طاحنة ودعاوى للسلام وهناك جرائم ترتكب وشعارات عن حقوق الإنسان ..... إلخ (أي تناقض هذا الذي يحدث؟؟)

ولأن المعيار الإلهي في التفضيل بين البشر هو التقوى والعمل الصالح والعدل بين بنى الإنسان، إذ لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى والعمل الصالح (والعمل الصالح يرفعه) فنحن مدعوون ( علماء ومفكرون وسياسيون واقتصاديون ....إلخ) إلى العلم والعمل به والبحث فيما ينفع الناس .

واقتضت حكمة الله في الخلق أن يتباين أفراد الأمم والشعوب والقبائل من حيث اللون والجنس واللغة .....إلخ، وبالرغم من هذا التباين فهناك دعاوى للتقارب والتفاهم من أجل العدل والسلام بين بني الإنسان .

إن دراسة نظم التعليم دراسة مقارنة تعكس أحوال البلاد سياسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا، مما يوفر فرصًا للمقارنة بين هذه النظم لتبادل الخبرات والمعلومات والمعارف التي تفيد في إصلاح وتطوير نظم التعليم .

كما أن دراسة أحوال البشر – من خلال نظم التعليم – مرآة عاكسة تكشف دور التعليم في إعداد الشخصية القومية ومدى تأثرها وتأثيرها في المجتمع الذى تربت فيه، واكتسبت من النظام التعليمي معارف ومهارات تكوِّن الشخصية فكريًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا.

ومن هذا المنطلق يأتي هذا الكتاب ليعالج نظم التعليم في عدة دول، في ثمانية فصول، جاءت على النحو التالي:

- **الفصل الأول: مدخل الى دراسة التربية المقارنة (مفهوم التربية المقارنة ومناهج البحث فيها).**
- **الفصل الثاني: التعليم في مصر.**
- **الفصل الثالث : التعليم في الإمارات العربية المتحدة.**
- **الفصل الرابع : التعليم في تركيا.**
- **الفصل الخامس : التعليم في إندونيسيا.**

- **الفصل السادس :التعليم في فنلندا.**
- **الفصل السابع : التعليم في اليابان.**
- **الفصل الثامن : التعليم في أمريكا.**

والله أسأل أن يكون في الكتاب إضافة للمكتبة العربية، وأن يستفيد منه طلاب العلم وطالبو المعرفة .

والله ولى التوفيق

**أ.د.مهنى غنايم**
**المنصورة**
**يناير ٢٠١٩**

## المحتويـــات


| الموضـــــــــوع | الصفحة |
|---|---|
| مقدمة السلسلة | ٣ |
| تقديم | ٩ |
| مقدمة الكتاب | ١١ |
| **الفصل الأول** | |
| **مدخل إلى دراسة التربية المقارنة** | |
| **مفهوم التربية المقارنة ومناهج البحث** | |
| أولا: إطار مفاهيمي | ٢١ |
| ثانيا: مداخل حديثة في دراسة مشكلات التربية بالمنهج المقارن Problem Approach: | ٣٣ |
| ثالثا: المناهج المساعدة للبحث بالمنهج المقارن | ٤٣ |
| **الفصل الثاني** | |
| **التعليم في مصر** | |
| تمهيد | ٦٥ |
| التعليم العربي.... مؤشرات إجمالية | ٦٥ |
| التعليم في مصر | ٧٠ |
| **الفصل الثالث** | |
| **التعليم في الإمارات العربية المتحدة** | |
| تمهيد | ١١٣ |
| فلسفة التعليم الأساسي في الإمارات العربية المتحدة | ١١٣ |

نظام الدراسة بالتعليم الأساسي ١١٧
نظام التقييم ١٢٢
مؤشرات نظام التعيم الأساسي بدولة الإمارات ١٢٤
خلاصة

## الفصل الرابع
## التعليم في تركيا

تركيا... الموقع والجغرافيا والسكان ١٣٧
التعليم العام في تركيا ١٣٨
نبذة عن تاريخ التعليم في الدولة العثمانية ١٣٨
السياسة التعليمية في تركيا ١٤١
بنية النظام التعليمي التركي ١٤٣
خلاصة ١٥٧

## الفصل الخامس
## نظام التعليم في إندونيسيا

لماذا إندونيسيا....؟ ١٦٣
تمهيد ١٦٥
إندونيسيا الموقع والجغرافيا ١٦٧
التعليم في إندونيسيا قبل الاستقلال ١٦٩
السلم التعليمي في إندونيسيا ١٧٣

الدراسة بالجامعات الإندونيسية ١٧٦
التعليم الديني في إندونيسيا ١٨٤
القوى والعوامل المؤثرة في النظام التعليمي في إندونيسيا ١٨٩
الإصلاح التعليمي...رؤية نحو المستقبل ١٩٦

## الفصل السادس
## التعليم في فنلندا

فلسفة التعليم الأساسي بفنلندا ٢٠٧
نظام الدراسة ٢١٠
نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي بفنلندا ٢١٥
مؤشرات نظام التعليم الأساسي بالتعليم بفنلندا ٢١٨
إصلاح التعليم العالي ٢٢٠
خلاصة ٢٢٧

## الفصل السابع
## التعليم في اليابان

تمهيد ٢٣٣
أولًا: فلسفة التعليم الأساسي باليابان ٢٣٤
ثانيًا: نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي باليابان ٢٣٥

ثالثًا: نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي باليابان ٢٤٥
رابعًا: مؤشرات نظام التعليم الأساسي باليابان ٢٤٨
خلاصة ٢٥٥

## الفصل الثامن
## التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية

تقديم ٢٦١
أولاً: نظام التعليم بجامعة إنديانا بنسلفانيا (IUP) ٢٦١
ثانياً: كلية التربية وتكنولوجيا التعليم بجامعة إنديانا ٢٦٨
ثالثاً: تجارب تستحق الدراسة ٢٧١
رابعاً: ختام ودروس مستفادة ٢٧٦

# الفصل الأول

## مدخل إلى دراسة التربية المقارنة

### مفهوم التربية المقارنة ومناهج البحث فيها

- أولا: إطار مفاهيمي
- ثانيا: مداخل حديثة في دراسة مشكلات التربية بالمنهج المقارن Problem Approach
- ثالثا: المناهج المساعدة للبحث بالمنهج المقارن

**أولا: إطار مفاهيمي**

**ماهية التربية المقارنة:**

تمتد جذور التربية المقارنة إلى أعماق بعيدة في التاريخ، ويعتبر ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع أحد رجالات التربية المقارنة القدامى، حيث بيَّن في مقدمته أهمية دراسة الفروق الثقافية بين المجتمعات.

ويعتبر جوليان JULLIEN أول مؤسس للتربية المقارنة في وصفها العلمي الحديث، حيث قام بأول دراسة علمية منظمة لنظم التعليم بعنوان مخططات ونظريات أولية لدراسة التربية المقارنة عام ١٨١٧ م.

**وفي رأي (جوليان) أن هناك عنصرين أساسيين يجب توافرهما حتى ترقى دراسة التربية المقارنة إلى العلوم الحديثة، وهما:**

١. التحليل المقارن للأحداث التربوية.

٢. اكتشاف القوانين والأسس التي تتبعها النظم التعليمية وتضع لها الأساس كنشاط تطبيقي.

**وهناك ثلاثة مراكز لعبت دورًا هامًّا في تطوير التربية المقارنة وتقدمها هي:**

- المركز الدولي للتربية بجنيف في سويسرا.
- معهد التربية بجامعة لندن في إنجلترا.
- المعهد الدولي لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا في نيويورك بأمريكا.

وقد قامت منظمة اليونسكو بجهود وأنشطة تربوية مقارنة، وكذلك البنك الدولي الذي قدم جهودا ـ ومازال ـ في مجال البحوث والدراسات المقارنة.

ومن أهم التطورات التي ظهرت في مجال التربية المقارنة في السنوات الأخيرة ظهور موسوعات التربية الدولية والمقارنة، وكذلك مجالات التربية المقارنة المتخصصة التي تهم كل الباحثين في مجال التربية المقارنة.

وهناك تعريفات كثيرة للتربية المقارنة قبل تعريف كل من جوليان، كاندل، كالينسون، لاواريز، بيرايدى وغيرهم من علماء التربية المقارنة.

ويعرف كارتر جود Carter Good التربية المقارنة (في قاموس التربية) بأنها: مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بهدف تعميق الفهم للمشكلات التعليمية في الدول موضع المقارنة.

إذا كانت التربية المقارنة تعني دراسة النظم التعليمية ومشكلاتها في ضوء القوى الثقافية المؤثرة فيها، فإن معنى ذلك أن كل مسائل التربية وموضوعاتها، سواء ما يتصل منها بفلسفة التربية Education Philosophy أو بالمناهج وطرق التدريس Methods& Curriculum أو بالإدارة التعليمية Educational Administration أو الإدارة المدرسية School Management أو بإعداد المعلمين Teachers Education أو بنظم التقويم Evaluation Systems أو بالإشراف..... يمكن أن تكون هي وغيرها من ميادين التربية موضوعات للدراسة المقارنة، طالما تمّت هذه الدراسة في ضوء الإطار الثقافي المحيط بها والمؤثر فيها.

ولذلك لم يكن غريبا أن تلقّب التربية المقارنة بملكة العلوم التربوية. لكن السؤال الذي يطرح نفسه إذا كان الباحث في التربية المقارنة يتناول كل هذه الميادين بالدراسة والتحليل... فما الفرق بين هذا الباحث والباحث في العلوم التربوية الأخرى؟ يمكن القول إن الباحث في المناهج أو الإدارة التعليمية يمكنه دراسة موضوع بحثه في إطار الثقافة السائدة حوله ولكنه لا يقوم به أيضا من الناحية المنهجية. أما الباحث في التربية المقارنة فإنه لا يمكن تناول دراسته إلا من خلال هذا الربط، أي الربط بين إطاره البحثي وبين الثقافة السائدة التي يتناولها في دراسته.

والمقارنة تتعلق بشكل المعالجة لا بمضمون المقارنة. بمعنى أن هذه المقارنة قد تكون تاريخية عندما تكون بين نظامين تعليميين أو أكثر في عصور مختلفة وفي مجتمعات مختلفة. وقد تكون المقارنة عبر ثقافة معاصرة لنظم تعليمية مختلفة في مجتمعات معاصرة مختلفة. وقد تكون المقارنة في داخل المجتمع الواحد بين النظام التعليمي الواحد بين منطقة وأخرى.

إذن كل بلاد العالم وكل الثقافات تصلح للبحث والمقارنة، سواء اختار الباحث بلدًا واحدًا أو ثقافة واحدة فقط لدراسته أو إقليم أو أكثر من أقاليم بلد واحد مثل أسوان والإسكندرية في مصر، أو نيويورك وكاليفورنيا في الولايات المتحدة، أو دمشق وحلب في سورية.... أو اختار الباحث المقارنة بين بلدين متقاربين ثقافيا (من مجموعة البلاد الرأسمالية.... أو من مجموعة البلاد العربية أو الدول الآسيوية....) أو اختار بين بلدين أو أكثر متباعدين ثقافيا واقتصاديا...(بلد متقدم وآخر متخلف....) طالما كانت الدراسة التي يقوم بها دراسة تحليلية تفسيرية تصل في النهاية إلى الإيديولوجيا السائدة في كل بلد أو النمط القومي للحياة فيه أو الشخصية القومية التي تقف وراء الموضوع الذي يدرسه. إن أهم ما يميز المجتمعات البشرية ونظم تعليمها هو تنوعها واختلافها من مجتمع لآخر. (حمودى، د.ت)

إن دارسي التربية المقارنة يحاولون دائما الإجابة على هذا السؤال. (لماذا وجد النظام التعليمي على هذه الصورة في بلد ما؟ وما هي الظروف التي آلت بالأوضاع التعليمية في بلد ما إلى ما هي عليه؟) فالقيمة الحقيقية لدراسة نظم التعليم ومشكلاته بطريقة مقارنة إنما "تكمن في تحليل الأسباب التي أدت إلى خلق هذه المشكلات، وفي الوقوف على الفروق بين نظم التعليم المختلفة، والعوامل التي أدت إلى هذه الفروق....أي في الوقوف على القوى والعوامل الخفية، الروحية والثقافية، التي تقف وراء نظم التعليم.

**أهداف التربية المقارنة ومجالات البحث فيها :**

تعتبر جميع مجالات التربية مجالًا للدراسة المقارنة عند دراستها من زوايا مقارنة. كما أن موضوع التربية المقارنة ليس مستقلا في حد ذاته، فهي تهتم بالتربية في كل مجالاتها وفي كل أنحاء العالم.

والتربية المقارنة معنية بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية من أجل التعرف على جوانب التشابه والاختلاف بين النظم القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة.

**ومجالات اهتمام التربية المقارنة تعكس أهدافها، ويبدو هذا فيما يلي:**

- إصلاح نظم التعليم.

- دراسة الظروف والعوامل الثقافية والاجتماعية المحيطة بنظام التعليم.
- معرفة وفهم الطابع القومي للمجتمع لفهم وتحليل النظام التعليمي.
- دراسة نظم التعليم داخل إطارها الثقافي الاجتماعي السياسي.
- اكتشاف الاختلافات في القوى والعوامل التي تعكس اختلافات في نظم التربية والتعليم.
- تمكين المسئولين عن التربية في بلد ما من تكييف الخبرات والتجارب والنظريات التربوية المستخدمة في بلاد أخرى وليس نقلها أو استعارتها كما هي.
- التحليل المقارن يبرز الخصائص التي تميز نظامًا تعليميًّا ما، بحيث يوجد أساس متين للاستفادة من الاتجاهات التربوية الجديدة في النظرية والتطبيق.
- الكشف عن طبيعة النظم التعليمية وما تتضمنه من سياسات وأساليب وممارسات وربط ذلك بمؤثراتها التي شكلت النظم التعليمية على نحو معين.

والتربية المقارنة علم متداخل التخصصات، حيث إن دارسي التربية المقارنة يحتاج إلى المعرفة والاستفادة من مختلف العلوم السلوكية (الاجتماعية) ولا سيما معرفة عملية التطبيع الاجتماعي في مختلف الثقافات. حيث يؤكد أندرسون Anderson على أهمية استخدام منهج العلوم المرتبطة في التربية المقارنة.

وأخيرا يرى "جورج بيرايدى" أن الموضوع الأساسي للتربية المقارنة هو دراسة مشكلات التربية والتعليم، فالتربية المقارنة يجب أن تبحث عن المشكلات التربوية وتصف مظاهرها وتتعمق في أسبابها ثم تبحث عن نشأة هذه المشكلة في دولة ما، ولماذا بدت في هذه الصورة. وما أساليب معالجتها على هذا النحو والنتائج المترتبة على هذا.

ويخلص "محمد سيف الدين فهمي" في مؤلفه (المنهج في التربية المقارنة) إلى أن موضوع التربية المقارنة وأهدافه تتحدد فيما يلي:

١. أن التربية ليست مجرد تجميع معلومات أو بيانات وصفية أو إحصائية عن نظام التعليم أو نظامين أو أكثر، إنما المهم هو تحليل هذه البيانات أو المعلومات عن النظم

التعليمية المختلفة في ضوء خلفياته وأطرها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية والتاريخية بقصد اكتشاف العوامل والأسباب التي جعلت النظم التعليمية تبدو بالصورة التي هي عليها والتي فرضت حلولًا معينة ومختلفة لمشكلات تربوية واحدة.

٢. أن دراسة التربية المقارنة لها قيمة أكاديمية في حد ذاتها كفرع من فروع المعرفة بصرف النظر عن أهميتها النفعية أو التطبيقية. فيجب أن نعترف أن كثيرا من الناس يدرسون نظم التعليم الأجنبية لأنهم يريدون - ببساطة - أن يعرفوا هذه النظم وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.. إلخ.

٣. أن المتعة العقلية التي تعطيها لنا هذه الدراسة هدف أساسي وهام إذا أردنا أن تصبح التربية المقارنة علمًا يقف على قدم المساواة بين فروع المعرفة المختلفة.

٤. دراسة التربية المقارنة تزيد قدرة الباحثين على فهم النظام التعليمي في بلدهم والمشكلات التربوية المتعلقة به، كما تزيد قدرة المسئولين عن إصلاح التعليم في بلد معين من الاستفادة من الجهود والأخطاء التي وقع فيها زملاء لهم في بلاد أخرى وتكييف الجهود والإصلاحات التي تمت في بلاد أخرى لظروف بلدهم الخاص. كما تجعل أولئك وهؤلاء أكثر تواضعًا ونقدًا بالنسبة لنظام التعليم في بلادهم، وأقل تعصبًا ضد النظم التعليمية في بلاد غيرهم، وتجعل أحكامهم على نظم التعليم أكثر صدقًا وموضوعية بحيث ينظرون إلى هذه النظم لا من وجهة مقاييسهم، بل في ضوء الظروف والأوضاع في البلاد صاحبة هذه النظم.

٥. أن النظم التربوية مرآة تكشف حقيقة وخصائص المجتمعات التي تنشأ فيها. فقد تظهر بعض المجتمعات قوى سياسية أو عسكرية أو معنوية ليست حقيقية فيها. أو قد تطبق شعارات عن السلام وهي تخفي نوايا للحرب والعدوان، أو شعارات عن العدالة والديمقراطية وهي تخفي نزعات استبدادية انتهازية، أو تبدي واجهات صلبة متماسكة وهي في الحقيقة تعاني من قوى تفكك وانحلال وتفسخ. لذلك فإن دراسة التربية المقارنة - لا مجرد نظم التعليم - تكشف عن حقيقة خصائص وصفات هذه المجتمعات بصورة عارية مجردة.

٦. أن دراسة التربية المقارنة تكشف عن الاتجاهات السائدة في مجال التربية المقارنة في عصور معينة، كما تميط اللثام عن طبيعة المشكلات القائمة والحلول التي اتخذتها الدول المختلفة إزاء هذه المشكلات ككل وفقا لظروفها الخاصة. وبالتالي فإن التربية المقارنة تحاول الكشف عن القوانين التي تحكم التحركات التربوية في النظرية والتطبيق. وهي بذلك تساهم في أن ترفع دراسة التربية إلى مصاف العلوم المتقدمة الاجتماعية والطبيعية.

**مجالات دراسة التربية المقارنة:**

يشير "بيريداي" إلى أنه على الرغم من عدم وجود اتفاق عام على ما تتضمنه التربية المقارنة فإن هناك اتفاقًا تامًّا على أن ميدان التربية المقارنة يمكن أن يقسم إلى مجالين:

١. الدراسات المجالية (المنطقية/ بكسر الميم) Area studies: وهي التي تقوم بدراسة نظام التعليم في بلد واحد أو إقليم واحد. وتكون هذه الدراسات المتطلبات الأساسية الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة.

٢. الدراسات المقارنة Comparative Education: وهي تكون بالمقارنة بين أكثر من بلد واحد أو عدة بلاد.ويرى "سبولتون" أن تصنيف بيريداي لمجالات التربية المقارنة بهذه الطريقة يعود إلى تأثره بعلم الجغرافيا السياسية. حيث إن التربية المقارنة- حسب بيريداي- هي الجغرافيا السياسية من منظور عالمي.

وينتقد "محمد منير مرسي" هذا التقسيم بسبب "عدم الوضوح في مسمياته. ففي الوقت الذي يصف فيه أحد دعاة الدراسات المجالية (بالمقارنة) يسقطها عن المجال الآخر، على الرغم من وقوعه في نفس الميدان. ومن ناحية أخرى فإن التقسيم يبدو أنه غير محدد بوضوح ولا يساعد على تفهم واقع ميدان التربية المقارنة بأبعادها المختلفة.

**ولذلك يميل مرسي إلى تقسيم التربية المقارنة إلى الميادين الآتية:**

١-**دراسة الحالة** Study Case: ويقصد بها دراسة شاملة لنظام تعليمي واحد في بلد واحد أو ولاية واحدة بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس التحليلي الذي يشرح ويفسر

النظام التعليمي في إطاره الثقافي بالصورة التي هو عليها. والغرض من دراسة الحالة هو تحديد لماذا وليس فقط ماذا؟.

لكن المشكلة الأساسية في دراسات الحالة هي التحيز الذي يمكن أن يتعرض له الباحث وقصورها في القابلية للتعميم، أي أن طبيعة دراسة الحالة انها غير قابلة للتعميم. ولذلك يرى البعض ان الاستخدام الأساسي لدراسة الحالة هو في الإرشاد النفسي الفردي وليس في حل مشكلات بحثية. ولكن السؤال الذي يطرح ذاته ما الذي يفرق بين دراسة الحالة في التربية المقارنة وبين غيرها؟ أليس دراسة الحالة تنسحب على كافة التخصصات التربوية الأخرى؟ ويمكن الإجابة بأن دراسة الحالة في التربية المقارنة تستخدم الأسلوب التحليلي التفسيري للنظام التعليمي في إطاره الثقافي.

٢-**الدراسة المجالية:** ويقصد بها هنا - حسب مرسي- غير المعنى الذي قصده بيريداي. إذ تكون الدراسة المجالية شاملة لمجال معين من النظم التعليمية في منطقة يربط بينها عناصر مشتركة كالتعليم في البلاد العربية مثلا أو في أوروبا الغربية أو في أوروبا الشرقية أو في أمريكا اللاتينية. أو يكون شاملا لدول تتماثل في اتجاهاتها العامة أو نموها وتقدمها كالتعليم في الدول الاشتراكية أو الدول الرأسمالية أو التعليم في الدول المتقدمة أو في الدول النامية وهكذا....

٣-**الدراسة المقطعية أو دراسة المشكلات**Problem Study: ويقصد بها دراسة مشكلة معينة في أكثر من بلد واحد يكون في مقدور الباحث دراستها، كدراسة التعليم الابتدائي أو الثانوي مثلا في بلدين، أو دراسة نظم الامتحانات والنقل أو البرامج والمناهج لمرحلة معينة أو تعليم اللغات الأجنبية أو اللغات القومية أو تعليم المرأة أو مشكلات التسرب أو الفاقد. وغير ذلك من المشكلات العديدة التي يمكن أن تكون موضوعًا لدراسة مقطعية في عدة بلاد تختار في ضوء اعتبارات معينة في ذهن الباحث.

٤-**الدراسة العالمية**Global Study: ويقصد بها الدراسة العالمية التي تقوم بها عادة هيئات أو منظمات على المستوى العالمي. وهذا النوع من الدراسة- بالطبع- ليس في مقدور باحث واحد القيام به؛ لأنه يتطلب تضافر جهود ضخمة لكثير من الباحثين على اختلاف مستوياتهم في شتى البلاد. لكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات التي

تتطلبها وتحليل البيانات التي تشملها وتفسير النتائج التي تترتب عليها، كل هذا يتطلب جهود فريق متكامل من الباحثين Team Work. وقد تعتمد مثل هذه الدراسة على بيانات استفتاءات أو استبيانات ترسل إلى الدول المختلفة أو بيانات معينة عن موضوع معين يطلب من الدول تقديمها، وقد يستخدم للحصول على هذه الاستبيانات والبيانات "أسلوب دلفي" المعروف. ومن أمثلة هذه الدراسات ما قامت به اليونسكو سنة ١٩٧٠ من دراسة عالمية عن "خفض الفاقد في التعليم"، وما قام به المكتب الدولي للتربية سنة ١٩٦٧ من دراسة عن "النقص في معلمي التعليم الثانوي"وغيرها من الدراسات العالمية والتى يصدرها المعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس ( IIEP ) International Institute of Educational Planning

**نماذج من الدراسات التي تخضع للبحث المقارن في التربية:**

- الأنماط الرئيسية للشخصية القومية أو أيديولوجية المجتمع أو الطابع القومي لدولة من الدول أو عدة دول أو تجمعات إقليمية أو في منطقة محددة جغرافيا من مناطق العالم، وأثر كل هذه الخصائص على النظام التعليمي.
- دراسة المنظمات المجتمعية الإنسانية وتنظيماتها المتنوعة، ومنها دراسة الجامعات والمدارس والنقابات المهنية والأحزاب السياسية وبرامجها التعليمية والسياسية والاقتصادية.
- القوى الثقافية في علاقتها بنظم التعليم القومية ومراحلها المختلفة.
- إعداد المعلم في التخصصات المختلفة في دول العالم في كافة المستويات التعليمية.
- دراسة المناهج التعليمية في مراحل النظم التعليمية المتنوعة في دول العالم.
- المدارس الدولية وتطور الأداء فيها.
- المنظمات الدولية والإقليمية ومشروعاتها التعليمية.
- التعددية الثقافية وانعكاساتها على التربية في دول وأقاليم العالم المتعددة.
- أساليب التقويم التربوي في مراحل التعليم المختلفة وخبرات الدول فيها.

- نظم التعليم عن بُعد والجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية واستخدام شبكة المعلومات العالمية في التعليم والإنترنت، واستخدام الشبكات المحلية (الإنترنت) في التعليم.
- دراسة نظم التعليم في علاقاتها المتشعبة بسوق العمل.
- دراسة السياسات التعليمية في دول العالم المختلفة.
- دراسة البحث العلمي ومشروعاته في دول العالم.
- دراسة نظم تعليم الأقليات في دول ومناطق العالم.
- تدريب المعلمين.
- تخطيط واقتصاديات التعليم.
- إدارة وتنمية الموارد البشرية.
- اتخاذ القرار التعليمي.

**مشكلات التعليم والقوى الثقافية**

من المعروف أن التغييرات في الطابع القومي للدولة يكون بفعل قوى وعوامل ثقافية، هذه العوامل التي تؤثر في الطابع القومي عديدة، يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

- التقدم العلمي والتكنولوجي وأثره في أنماط الإنتاج والاستهلاك.
- التغير السريع في وسائل الاتصالات والانتقال مما يؤدى إلى سرعة انتقال الأفكار وتبادل المعارف.
- رغبة المجتمعات في إحداث التغير من أجل النمو الاجتماعي والاقتصادي.
- الزيادة السريعة في التعليم للأطفال والشباب.

وقد حاول عدد من رجال التربية المقارنة دراسة أثر العوامل الثقافية على تشكيل النظم التعليمية ونشوء مشكلات تربوية معينة، فالعالم هانز Hanz مثلا قسم العوامل التي تحدد الطابع القومي إلى عوامل طبيعية، وعوامل دينية، وعوامل علمانية.

**وقد حدد (هانز) خمسة عوامل تعمل على تكوين الأمة المثالية، هي:**

١. وحدة الجنس.

٢. وحدة الدين.

٣. وحدة اللغة.

٤. وحدة الأرض.

٥. السيادة السياسية.

والعالم مالينسون Mallinson قسم هذه العوامل إلى خمسة عوامل: تاريخية، سياسية، اجتماعية، اقتصادية، جغرافية.

**أما العالم براون Brown فقسمها إلى سبعة عوامل هي:**

- الشعور بالوحدة القومية.
- الوضع الاقتصادي القائم.
- التقاليد والمعتقدات التي تتضمن التراث الديني.
- الأفكار التربوية الحديثة.
- المشكلات اللغوية.
- العوامل السياسة.
- التعاون والتفاهم الدولي.

ويوضح (سيف الدين فهمي) أن هناك ستة عوامل تحدد الطابع القومي وتؤثر في نشأة نظم التعليم القومية وتطورها أو في خلق مشكلات تعليمية، وتوضح هذه العوامل علاقة مشكلات التعليم بالقوى الثقافية.

**ويتضح هذا فيما يلي:**

**١) العامل الأول: الأصل (العنصر)** Racial Factor :

في بعض الدول قد تجد أصولًا مختلفة للبشر المقيمين فيها، وهناك من يرى أن نظرية وحدة العنصر (الجنس) لا تستند إلى إثبات علمي، ولم يثبت أن لهذا العامل أثرًا محددًا في الطابع القومي، كما أنه غير ذي أثر في تشكيل النظم التعليمية.

وهناك من يذهب إلى القول بأن وجود جماعات من أصول مختلفة في البلد الواحد يثير مشكلات تعليمية ويدعو إلى حلول معينة لهذه المشكلات (لاحظ مثلا التعليم في إسرائيل، في العراق، تعليم الجاليات العربية في الدول الأجنبية... إلخ) وكذلك تعليم الزنوج في أمريكا.

**٢) العامل الثاني: اللغة Linguistic Factor:**

تعتبر اللغة من أهم الروابط المعنوية التي تربط الفرد بغيره من الناس. وحيث إن اللغة عامل أساسي في تكوين القومية، فهي الأساس في تشكيل الطابع القومي وبالتالي تعتبر اللغة من أهم عوامل الوحدة الثقافية. وتبدو المشكلات التعليمية المتعلقة باللغة في الدول التي بها نظام القبائل التي تتحدث لغات مختلفة مما يؤثر في التعليم وكذلك في الانتماء للدولة.

ووجود اختلافات في اللغة في الدولة الواحدة يفرض أوضاعًا معينة في مناهج الدراسة وأساليب إعداد المعلم.

**٣) العامل السياسي Political Factor:**

العامل السياسي من أهم العوامل المؤثرة على التعليم في معظم الدول، ويمكن أن يكون العامل السياسي سلبيًّا في وجود عوامل أخرى قوية.

والتعليم ليس عملًا تربويًّا فحسب، بل هو عمل سياسي أيضا، ولهذا تعتبر سياسة التعليم انعكاسا للنظام السياسي في معظم المجتمعات. والظروف السياسية والنظم السياسية التي يتبعها مجتمع ما تفرض أوضاعًا معينة على النظام التعليمي. ففي مصر مثلا كانت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ تعكس سياسة جديدة للتعليم قائمة على مبادئ اشتراكية

التعليم والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وربط التعليم ربطًا قويًّا باحتياجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية. وقد كانت سياسة التعليم هذه انعكاسًا وتطبيقًا لمبادئ الديمقراطية والاشتراكية والالتزام بالقومية العربية.

ومن ثم هدفت سياسة التعليم – حينئذ- إلى نشر التعليم الابتدائي وتعميمه والتوسع في التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي وتأكيد القيم الاشتراكية والقومية في مناهج التعليم. (كيف ترى الأوضاع السياسية الحالية للتعليم في مصر؟)

**٤) العامل الديني Religious Factor:**

يعتبر الدين العنصر الأساسى والأكثر أهمية في تشكيل ثقافة المجتمعات وتحديد قيم مفاهيم وعادات وتقاليد الناس في هذه المجتمعات وتوضح دراسة تاريخ التربية مدى تأثر نظم التعليم وفلسفاتها وأهدافها.... إلخ بالمعتقدات الدينية.

واختلاف الديانات والعقائد في المجتمع الواحد ربما يخلق مشكلات تربوية معينة فيما يتعلق بأهداف النظام التعليمي وفلسفته ومناهجه وكذلك قد يخلق مشكلات ما في إدارة التعليم (انظر حالة لبنان مثلا كدولة متعددة الديانات والانتماءات السياسية).

**٥) العامل الاقتصادي Economic Factor :**

تؤثر درجة النمو الاقتصادي تأثيرًا واضحًا على نظم التعليم وأهدافه وإدارته. وبالرغم من أن توفير المال للإنفاق على التعليم يعتبر شرطًا ضروريًّا لكنه ليس كافيًا لضمان جودة التعليم. ومع هذا فالدول التي تملك وفرة اقتصادية لديها الفرص والإمكانيات التي تمكنها من الإنفاق على التعليم وتطويره.

وقد تغيرت النظرة إلى التعليم من كونه سلعة استهلاكية أو خدمة إلى استثمار يعود بفائدة اجتماعية اقتصادية على الفرد والأسرة والمجتمع. وقد يخلق العامل الاقتصادي مشكلات تعليمية، فعند تدني معدلات النمو الاقتصادي قد تضطر الحكومات إلى الاستدانة أو القروض، وربما تكون هذه القروض مرتبطة بتوجهات معينة مما يكون لها أثر سلبي في التعليم.

٦) العامل الجغرافي **Geographical Factor**:

من المعلوم أن الموقع والمناخ الجغرافي يؤثران بوضوح على الطابع القومي الطبيعي لحياة البشر ونشاطهم وطبائعهم وخصائصهم، فالناس في المناطق الجبلية يختلفون عن المناطق السهلية. والناس في المدن يختلفون عنهم في الريف... وهكذا .

وكذلك الدول التي تعيش في مناخ شديد الحرارة تختلف طبائع شعوبها عن تلك التي تعيش في مناخ شديد البرودة.

ويؤثر هذا العامل في التعليم من حيث شكل الأبنية التعليمية، وسن القبول في المدارس، وحاجات البيئات المختلفة من المهارات والقوى العاملة التي يعدها التعليم.

**ثانيا: مداخل حديثة في دراسة مشكلات التربية بالمنهج المقارن**

**Problem Approach**:

**(أ) مدخل المشكلة في دراسات التربية المقارنة:**

إذا وقفت التربية المقارنة عند حد الوصف أو التعليل لظاهرة تربوية معينة، فإنها بذلك لن ترتفع إلى مستوى العلم، وحتى ترتقي إلى مستوى العلم، فهناك مبادئ تربوية وقواعد وقوانين تحكم الظاهرة التربوية يجب البحث فيها حتى يمكن التنبؤ بشكل الظاهرة وتطورها في المستقبل.

ومن هنا ظهرت أهمية البحث عن مدخل جديد لدراسة التربية المقارنة وهو مدخل حل المشكلة Problem Approach. وقد صمم هذا المدخل بطريقة تسمح بدراسة الظاهرة التربوية بأسلوب علمي بحيث يمكن إخضاعها للمنهج العلمي في التفكير بما يساعد في إصلاح نظم التربية والتعليم.

والأساس النظري الذي يبنى عليه مدخل المشكلة في الدراسات التربوية المقارنة هو أسلوب البحث العلمي Scientific Method أو طريقة حل المشكلة Problem Solving ويتضمن هذا الأسلوب عدة عمليات عقلية هي:

- تعقل المشكلة: أي التفكير فيها وتحديدها.

- اقتراح الفروض: التي توضح المشكلة وتمهد للحلول المقترحة.
- الاستنباط المنطقي للنتائج في ضوء الفروض واقتراحات الحلول.
- مراجعة الاستنباط بالمشاهدة أو التجريب.
- إقرار حل المشكلة في ضوء الأولويات المتاحة والإمكانيات الممكن توفيرها لحل المشكلة ووضع الحلول موضع التنفيذ.

وتظهر خطوات التفكير العلمي الاستنباطي Deductive Thinking من حيث إنه يؤكد على عنصرين أساسيين لحل المشكلة هما:

١) أنه من الضروري التعرف على المشكلة وتحديدها تحديدًا واضحًا ودقيقًا ثم تحليلها إلى عناصرها ومكوناتها واكتشاف العوامل والقوى المؤثرة فيها، وذلك بتجميع المعطيات والبيانات ثم فرزها وفصل ما هو غير ذي علاقة بالمشكلة وإبراز ما هو مرتبط بها. وبهذه الطريقة تتضح المشكلة وتتحدد أبعادها وتظهر القوى والعوامل المؤثرة فيها.

٢) أن مقياس صدق الفرضية هو قدرتها على التنبؤ بنتائج يمكن مشاهدتها بالفعل لفرضية لا تكون صادقة أو بمعنى آخر أنها لن تفسر الظاهرة أو تحل المشكلة إلا إذا كانت النتائج المتوقعة منها يمكن مشاهدتها وأن هذه النتائج تتفق بالفعل مع النتائج المستنبطة من الفرضية.

ووفقًا لهذين الأساسين فإن مدخل المشكلة يتطلب أن تمر الدراسة التربوية المقارنة بعدد من المراحل أو الخطوات تمثل كل أو بعض خطوات التفكير العلمي التأملي (عند جون ديوى) ويلخص (بريان هولمز Brian Holmes ) هذه الخطوات فيما يلي:

١) اختيار المشكلة وتحليلها Problem Selection and analysis.

٢) صياغة الفرضيات أو مقترحات السياسة Formulation of policy proposals.

٣) تحديد العوامل ذات العلاقة Identification of relevant factors

٤) التنبؤ بنتائج السياسات Prediction of the outcomes of policies

**اختيار المشكلة وتحليلها:**

يتوقف اختيار المشكلة على رغبة الباحث والهدف من الدراسة وطبيعتها (مشكلة داخلية – أم خارجية) محلية أم إقليمية أم عربية أم عالمية، مع الوضع في الاعتبار قدرة الباحث على تناول المشكلة وتحليلها.

**صياغة الفرضيات لحل المشكلة:**

وكما تشترك دول كثيرة في بعض المشكلات التربوية نجد أنها جميعا قد اقترحت أو رسمت سياسات معينة لحل هذه المشكلات. وقد تتشابه أهداف هذه السياسات في كثير من الدول. فأغلب الدول النامية أو جميعها قد التزمت فيما يختص بالتعليم الابتدائي بسياسات تستهدف تعميمه باعتباره حقًّا أساسيًّا لكل مواطن يجب أن يحصل عليه الفرد بصرف النظر عن أي اعتبارات اجتماعية أو اقتصادية.

ومن ثم أصدرت هذه الدول قوانين تجعل هذا التعليم إلزامًا على كل مواطن. وتواجه الدول المتقدمة جميعًا ضغوطًا تستهدف إعادة تنظيم التعليم الثانوي وجعل الباب مفتوحًا للجميع مما اضطر هذه الدول إلى تبنى سياسات جديدة لهذا التعليم تجعله عاما بل إلزامًا للجميع بعد أن كان امتيازًا لبعض شبابها من أبناء الطبقات الممتازة اقتصاديا واجتماعيا.

كما فرضت الحاجات المتزايدة إلى قوى عاملة مدربة ومتخصصة على جميع البلاد المتقدمة والنامية وضع سياسات تستهدف تنمية التعليم الفني والمهني، وإزالة الفواصل والقيود التي تعزل هذا التعليم عن التعليم العام أو تحول بين خريجيه وبين مواصلة تعليمهم العالي.

وبالرغم من تشابه القوى والضغوط المؤثرة على نظم التعليم، وبالرغم من تشابه أهداف السياسات التربوية، فقد سلكت الدول المختلفة في تحقيق هذه الأهداف مسالك شتى؛ ولذلك فمن الضروري أن يقوم طالب التربية المقارنة بالتعرف على هذه السياسات والبرامج التي تبنتها الدول المختلفة لحل مشكلاتها التربوية وتسليط الأضواء

على هذه السياسات والبرامج وبيان الأسباب التي دعت الدول المختلفة لتبني هذه السياسات والبرامج.

**تحديد العوامل ذات العلاقة:**

إن الاستدلال المنطقي للنتائج المتوقعة لتنفيذ السياسات والبرامج المختلفة لا يمكن أن يتم إلا إذا استكشفت جميع الظروف والعوامل والقوى التي تحيط بتنفيذ هذه السياسات والبرامج. وتظهر أهمية هذه الخطوة في جميع عمليات التخطيط الاجتماعي حيث إن هذه الظروف أو العوامل والقوى تؤثر تأثيرًا بالغًا في نجاح أو فشل تنفيذ هذه السياسات والبرامج.

ومن المعلوم أن نجاح أي خطة للإصلاح الاجتماعي يتوقف على مدى إمكانية التحكم في الظروف والعوامل والقوى التي تكون في مجال التأثير على الخطة. وفي مجال التخطيط الاجتماعي أو التربوي لا يكفى للتنبؤ بنتائج تطبيق سياسة اجتماعية معينة أو برنامج للإصلاح التربوي دراسة الأوضاع الاجتماعية أو التربوية في حد ذاتها والقيام بمختلف عمليات التحليل الخاصة بها، أو دراسة مدى تقدم البرنامج تربويًّا من ناحية التزامه بالأسس التربوية أو النفسية. إنما من المهم أيضا دراسة القوى والعوامل المؤثرة في النظام التعليمي سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية تكون في مجال العمل والتأثير أثناء تنفيذ وتطبيق السياسات والبرامج التربوية.

فلكي نتنبأ مثلا بنجاح فكرة إنشاء المدرسة الشاملة يجب دراسة عوامل وقوى مختلفة قد تكون في مجال العمل والتأثير أثناء محاولة تنفيذ هذه الفكرة. فمن المهم مثلا دراسة التراكيب الاجتماعية الموجودة في البيئة التي يراد فيها إنشاء المدرسة الشاملة. ومن المهم أيضا دراسة القوى السياسية التي قد تتأثر مصالحها بإدخال مثل هذا النظام. ومن المهم كذلك حساب درجة التصنيع أو درجة النمو الحضري للبيئة التي سوف توجد فيها المدرسة نظرًا لتأثير ذلك في نجاح أو فشل تنفيذ فكرة هذه المدرسة.

ولا يكفي في أي حالة اكتشاف الظروف أو القوى والعوامل ذات العلاقة بالمشكلة والتي ينتظر أن يكون لها تأثير في توجيه النتائج الناشئة عن تنفيذ السياسة أو البرنامج، ولكن من المهم أيضا إعطاء كل عامل وزنه المناسب الذي يتكافأ مع درجة تأثيره. فلا

يعطى لعامل ما وزنًا أقل من مدى تأثيره وقوته الحقيقية ولا يضخم تأثير عامل آخر قد لا يكون له نفس الوزن أو القوة في التأثير.

- **التنبؤ:**

التنبؤ هو المرحلة الأخيرة من مراحل العمل في مدخل المشكلة للدراسة المقارنة. واهتمام رجال التربية المقارنة وحرصهم على جعل مادة دراستهم أداة علمية تساعد على استنباط الحلول السليمة لمشكلات التعليم قد حفزهم على ألا يقفوا في محاولاتهم المنهجية عند حد محاولة تفسير هذه المشكلات التربوية أو كشف الأسباب التي جعلت نظام التعليم في بلد ما يبدد بالوضع الذي هو عليه، أو أن تسلك نظم التعليم في تطورها التاريخي مسالك معينة، إنما تطلب ذلك منهم أيضا محاولة التنبؤ بما يحتمل أن يحدث لهذه النظم التعليمية نتيجة اتباع سياسة تربوية إصلاحية أو ما يمكن أن يحدث عند إدخال إضافة جديدة مستحدثة في نظام التعليم.

وإمكانات التنبؤ في مدخل المشكلة كبيرة، ما دام هذا المدخل يتبع الأسلوب العلمي الذي يتيح فرصة كبيرة للتنبؤ، وما دامت الفروض المتمثلة في البرامج والسياسات التربوية قد بحثت في ضوء الظروف والعوامل والقوى التي ينتظر أن تكون في مجال التأثير والعمل أثناء تنفيذ هذه السياسات والبرامج. إلا أن نجاح عملية التنبؤ يتطلب من رجال التربية المقارنة اصطناع معايير أو مؤشرات Indicators يمكن عن طريقها التنبؤ بمدى إمكانات نجاح البرامج أو السياسات المقترحة.

وهناك نوعان من هذه المعايير أو المؤشرات: الأول ويتسم بصفة العموم ويتمثل في الأهداف العامة للنظام التعليمي أو البرنامج الإصلاحى والقيم أو المثل التي تتضمنها مثل نمو الفرد أو العدالة الاجتماعية. أو تكافؤ الفرص أو تنمية المجتمع وغير ذلك من قيم أو مثل. والثاني ويعكس أهدافًا قصيرة المدى تشير إلى نمو التعليم كمًا وكيفًا مثل نمو إعداد التلاميذ في مرحلة معينة مقاسًا إلى عدد السكان في سن هذه المرحلة أو متوسط كثافة الفصل أو نصيب التلميذ من مصروفات التعليم وغير ذلك من معايير أو مؤشرات. ومن المهم عند إجراء عملية المقارنة أن تتكافأ المعايير والمؤشرات فلا تقارن

المعايير الخاصة بالأهداف القومية للنظام التعليمي بالمؤشرات قريبة المدى الخاصة بنمو التعليم كمًا وكيفًا أو الأسباب المقترحة لتحقيق هذه الأهداف.

ويبدو مما تقدم أن مدخل المشكلة في الدراسة المقارنة لا يذهب بعيدا عن المداخل الأخرى للدراسة، بل هو يستفيد منها جميعا. فهو يستخدم الأسلوب الوصفى الإحصائى للتعرف على المشكلة وتحديدها تحديدا علميا دقيقا واستنباط المعايير والمؤشرات بنمو النظام التعليمي ونوعيته. ثم هو قد يستخدم الدراسة التاريخية لا بقصد تحليل المشكلة أو النظام تاريخيا ولكن اقتناعا بأن الفهم السليم لواقع المشكلة الحالي يستلزم تعرفًا على جذور هذه المشكلة في الماضي. وهو يستفيد أيضا من دراسة العوامل والقوى المؤثرة في الطابع القومي والتي تؤثر بالتالي في مختلف جوانب النظم التعليمية وذلك لفهم الظروف والقوى والعوامل المحيطة بالمشكلة والمؤثرة فيها والتي ينتظر ولا شك أن تؤثر في إمكانات تنفيذ السياسات والبرامج المقترحة لحل المشكلة والتي تؤدى إلى نجاح أو فشل هذه السياسات والبرامج.

إلا أن هذا المدخل يمتاز عن المناهج السابقة جميعا بميزتين أساسيتين: الأولى أنه مدخل ينظر ويهتم بالمستقبل. فهو يؤمن بأن الأهمية الكبيرة للدراسة المقارنة لا تكمن في دراسة العوامل والقوى التي تقف وراء النظام التعليمي أو الظواهر التربوية وتفسرها، ولكن في قدرتها على التنبؤ بإمكانات نجاح أو فشل برامج وسياسات الإصلاح التعليمي. ومن ثم فإن هذا المدخل يساهم مساهمة كبرى في أغراض التخطيط التربوي والاجتماعي. والميزة الثانية أنه منهج قادر على تقييم نظم التعليم أو الظواهر التربوية المختلفة. لا للوصول إلى الحكم بأن هذا النظام أفضل من هذا النظام أو أن هذه السياسة تفضل عن تلك، ولكن للحكم على السياسة التربوية أو البرنامج الإصلاحى في ضوء طبيعة النظام وفي هدى طبيعة الظروف والعوامل والقوى المحيطة به والمؤثرات فيه.

**(ب) مدخل بيريداى في دراسات التربية المقارنة:**

يعتبر بيريداى أستاذ التربية المقارنة بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة من كبار رجال التربية المقارنة. ويقول بيريداى: إن التربية المقارنة تواجه مشكلة لم تجد لها حلًّا بعد، ألا وهي مشكلة انتسابها إلى نظام علمي معين. فقد نمت التربية المقارنة تقليديا

كناتج جانبي لتاريخ التربية، وبذلك فأصلها يعود إلى هذا الفرع من الدراسة التربوية. وما زال الكثيرون ينظرون إليها من هذا المنظور، إلا أن الوضع لم يعد كذلك مع استمرار التقدم والنمو في العلوم التربوية.

ويتساءل بيريداى: إذا كانت التربية المقارنة جزءًا من التاريخ المعاصر للتربية، فلماذا لا نسميها كذلك؟ وفي الحقيقة فقد اعتمدت التربية المقارنة اعتمادا كبيرا على دراسة تاريخ التربية وخاصة التاريخ المعاصر، إلا أن هذا الفرع لم يكن هو الفرع الوحيد من المعرفة التي اعتمدت عليه في نموها وتطورها. فقد استفادت التربية المقارنة من كثير من العلوم والمعارف الأخرى مثل الفلسفة والأدب والإحصاء، كما استفادت مؤخرا وبدرجات متزايدة من علوم الاجتماع والاقتصاد وعلوم الإنسان.

إن التربية المقارنة، في رأى بيريداى، لا تنتمي مطلقًا لأي فرع من هذه الفروع من المعرفة. وبالرغم من أنها تستفيد منها جميعا، إلا أنها فرع مستقل بذاته. فهي فرع التربية "الذي يحاول أن يعطى معنى للتشابهات أو الخلافات في النظم التربوية، أنها تصور الأساليب التربوية عبر الحدود القومية وهي في مصوراتها هذه تظهر نظام التعليم في كل بلد كعامل متغير واحد من جميع مخزون الخبرة التربوية للجنس البشري".

ويرى بيريداى أن دراسة المشكلات التربوية هي الموضوع الأساسي لدراسة التربية المقارنة. فالتربية المقارنة يجب أن تبحث عن المشكلات التربوية وتصف مظاهرها ثم تتعمق في أسبابها ثم تبحث عن أسباب نشأة هذه المشكلة في بلد ما، ولماذا بدت المشكلة في كل بلد بالصورة التي هي عليها، ولماذا أخذت معالجة هذه المشكلة صورًا مختلفة خاصة بكل بلد وما أسباب ذلك؟

وبذلك نقل بيريداى التربية المقارنة إلى مرحلة جديدة بعد مرحلة الطابع القومي أو الخصائص القومية التي أبدعها سادلر والتي طورها ودعمها كبار رجال التربية المقارنة من أمثال كاندل وهانز وشنيدر. إلا أن هذا المنهج في دراسة التربية المقارنة يحتاج كما يشير إلى ذلك أدموند كنج E.King إلى البدء بالدراسة الوصفية المسحية التي تعرف بدراسات المنطقة Area Studies أو دراسات الحالة... Case Studies لظروف وأوضاع التعليم في بلد معين لا في صورة ساكنة ولكن في صورة دينامية تظهر فيها هذه

الأوضاع أو الظروف داخل الإطار الشامل للموقف الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

ويقدم جورج بيريداى أستاذ التربية المقارنة بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك نموذجًا آخر غير نموذج براين هولمز الإنجليزى لدراسة التربية المقارنة من منظور مدخل المشكلة. ويتضمن هذا النموذج العمليات التالية:

**١) الوصف Description**

وتتضمن هذه المرحلة تجميع البيانات والمعطيات التربوية الوصفية الإحصائية من الكتب والنشرات والتشريعات واللوائح والكتب الإحصائية وغيرها من المطبوعات والتي عن طريقها يمكن تحصيل بيان كامل عن النظام التعليمي في كل بلد. ويعنى هذا القيام بدراسات عن النظام التعليم في كل بلد على حدة Area Study .

**٢) التفسير Interpretation**

وتتضمن تفسير النظام التعليمي عن طريق تحليل النظام في كل من البلدين وبيان القوى المؤثرة فيه مثل القوى والعوامل الجغرافية والاقتصادية والتاريخية والنفسية والتربوية.. وغيرها.

**٣) المقابلة Juxtaposition**

وتتضمن هذه المرحلة مقابلة عناصر النظام أو المشكلة والعوامل المؤثرة فيها عن طريق وضع بعضها بجوار بعض، وذلك بقصد إقامة نقاط التشابه والخلاف فيهما استنادا إلى معايير أو مؤشرات معينة للمقارنة. وتعنى هذه المقابلة الاستعراض النمطي للنظم المختلفة لتحديد الإطار العام الذي تتم داخله عملية المقارنة. ويمكن وصف هذه المرحلة بأنها مرحلة المقارنة الأولية.

**٤) المقارنة**

في ضوء الحقائق التي حصل عليها طالب التربية المقارنة وتفسيرات هذه الحقائق، ثم ترتيب كل هذا بحيث تتقابل الحقائق في نظام بالحقائق في نظام آخر. يقوم الطالب بإجراء عمليات المقارنة وهذه تتطلب أولا اختيار المشكلات ثم دراسة الفرضيات الخاصة

بالإصلاح وهي مجموعة السياسات والبرامج الإصلاحية ثم التنبؤ بنتائج هذه السياسات والبرامج.

**(ج) مدخل النظم في الدراسات المقارنة:**

يهتم مدخل تحليل النظم بالنظر إلى التعليم كمنظومة متداخلة متفاعلة الأبعاد والمكونات الأساسية وهي: مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين.

وقد تزايد الاهتمام بالجودة في مجال التعليم على كافة المستويات العالمية والعربية والمحلية، وتشير الدلائل إلى تزايد احتمالات الاهتمام بها في المستقبل، وقد زاد الاهتمام بالجودة في منتصف سبعينيات القرن العشرين وتجاوز هذا الاهتمام حدود التعليم إلى جماعات اقتصادية واجتماعية وسياسة عربية في الكثير من دول العالم.

وتضاعف الاهتمام بجودة التعليم في تسعينيات القرن العشرين، حيث ساد اعتقاد بعض الدول بأن أفضل استعداد للقرن الحادي والعشرين يكون من خلال تعليم عالي الجودة، يكفل تكوين مواطن صالح، هذا المواطن الذي تعده تربية القرن ٢١ ليكون To Be، وليعرف Know، وليعمل work ، وليشارك participate بفاعلية في المجتمع.

إن جودة التعليم محصلة تفاعل مدخلاته مع مخرجاته من خلال عدة عمليات تتأثر بعوامل عديدة تحكم منظومة التعليم من أهمها المناخ السياسي الاجتماعي الاقتصادي السائد وانعكاس القوى الداخلية والخارجية على هذا المناخ.

وللجودة التعليمية إذن معايير يمكن الاستناد إليها في الحكم عليه. وإذا كانت جودة التعليم تشير إلى الاتفاق والدقة والكفاءة وحسن الأداء... إلخ، فالباحث يؤكد على ما ورد في تراث الأمة وقد كتب عنه الكثير في مواضع عدة " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".

**مكونات الجودة التعليمية:**

كتب الكثير حول مجالات الجودة ومعاييرها ومؤشراتها في التعليم، وتحقيق الجودة بشكل عام – في مجال التعليم- يمكن النظر إليه من خلال منظومة شاملة تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي:

- **المدخلات out- puts وتتضمن:**

- خصائص الطلاب: ويرتبط بها نظام القبول بالتعليم الجامعي والعالي.
- خصائص البيئة العامة المحيطة بالجامعة أو المعهد.
- خصائص البيئة الخاصة بالجامعة أو المعهد وتشمل:
  - المبنى.
  - الموارد.
  - أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

- **العمليات processes وتتضمن:**

**عمليات التعليم- التعلم وتشمل:**

- البرامج والمناهج والمقررات.
- الكتب ومواد التعليم وتكنولوجيا التعليم.
- الأجهزة وتجهيزات المعامل والورش.
- المكتبة ومراكز تكنولوجيا المعلومات.
- طريق التدريس وأساليب التعلم.
- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المتعثرين والمتفوقين).

**عمليات التقويم:**

- التقويم المبدئي وطرق التعليم التعويضي.
- التقويم التكويني وطرق التعليم العلاجي والتعليم الإثرائي.
- التقويم التجميعي للانتقال من فرقة أو من مستوى تعليمي لآخر.

- **المخرجات: وتشمل ما يلي:**

- النواتج التعليمية المقيسة (باستخدام الامتحانات وأدوات التقويم).
- النواتج التعليمية غير المقيسة (معرفي، اجتماعية، أخلاقية، شخصية).
- نواتج عامة أو مهارات الحياة (اقتصادية، ثقافية، مهنية).
- التخرج ومنح الشهادات.
- التقويم البعدي (تتبع الخريجين).
- إعادة إنتاج آثار التعليم ونواتجه في الأجيال التالية.
- منظومة التعليم مدى الحياة.

**ثالثا: المناهج المساعدة للبحث بالمنهج المقارن**

**المنهج التاريخي:**

يعتبر المنهج التاريخي في البحث من أكثر مناهج البحث اتساعًا وانتشارًا في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية فهو لا يقتصر على الدراسات التاريخية فحسب، وإنما يستخدم بدرجات متفاوتة في عدة مجالات أخرى كمحاولات التربية وعلم النفس والعلوم الطبيعية وعلم الاقتصاد والعلوم الاجتماعية وغيرها من المجالات.

ولا يقتصر البحث التاريخي على وصف الظواهر التي يتناولها بالدراسة أو على مجرد التأريخ لواقعة معينة وإنما يدرس متغيرات هذه الظاهرة.

**أهداف المنهج التاريخي:**

يهدف المنهج التاريخي إلى إعادة صياغة الماضي بطريقة موضوعية دقيقة، وذلك بجمع وتقويم الشواهد لبيان الحقائق والوصول إلى استنتاجات قوية وغالبا ما تكون هذه الشواهد مرتبطة بهدف معين.

والمنهج التاريخي هو المنهج الذي يصف ويسجل ما مضى من وقائع وأحداث ولا يقف عند مجرد الوصف، وإنما يدرس هذه الوقائع وتلك الأحداث ويحللها ويفسرها على

أسس علمية بقصد التوصل إلى حقائق وتعميمات تساعدنا على فهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

**بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تطبيق المنهج التاريخي:**

١- بالرغم من أن جمع المادة التاريخية من حقائق وأحداث تعتبر خطوة هامة في البحث التاريخي فإنها ليست هدفًا في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لاختبار الفروض التاريخية والتحقق من مدى صحتها.

٢- تعتبر المادة التاريخية أصعب في جمعها من المادة العلمية نظرا لبعدها الزماني وصعوبة تسجيلها في بعض الأحيان، بل وبحكم وجود بعض وثائقها أو مصادرها الأولية في أماكن يصعب على الباحث الوصول إليها.

٣- إن معظم الأحداث والظواهر التاريخية لا يمكن تفسيرها بسبب واحد، ولكن هناك أسباب متعددة ومتنوعة لتفسير هذه الأحداث وتلك الظواهر.

**عمليات أساسية في المنهج التاريخي:**

يتضمن المنهج التاريخي خمس عمليات أساسية، وهذه العمليات تمثل خطوات البحث التاريخي الأساسية، ويمكن إيجازها فيما يلي:

**١-اختيار موضوع البحث التاريخي:**

**يتم اختيار موضوع البحث التاريخي في ضوء بعض المحددات الأساسية وهي:**

أ-مكان وقوع الحدث التاريخي المطلوب دراسته.

ب-تحديد الأشخاص الذين دارت حولهم أو اتصلت بهم الأحداث والوقائع التاريخية.

ج-أسباب وقوع الأحداث التاريخية وأوقات حدوثها.

د-أنواع النشاط الإنساني المرتبط بموضوع البحث في الفترة التاريخية المطلوب دراستها.

وعملية اختيار موضوع البحث باستخدام المنهج التاريخي عملية شاقة وتتطلب تحديد المشكلة التاريخية تحديدًا كافيًا بحيث يستطيع الباحث أن يحللها تحليلًا دقيقًا بما

يسمح بدراستها في صورة جيدة والبحث التاريخي مثل سائر أنواع البحوث ما هو إلا تحليلا لمشكلة محددة.

**٢-جمع المادة التاريخية:**

إن جمع المادة التاريخية يمثل صعوبة بالغة لدى الباحث التاريخي، ويرجع السبب في ذلك إلى أنه لا يعيش الزمن أو العصر الذي يدرسه ويصعب تكرار الأحداث التي يدرسها في صورتها الحية الفعلية، ومن ثم لا يمكن إخضاعها للملاحظة المباشرة.

إذن فالباحث التاريخي يجمع مادته عن طريق مصادر غير مباشرة مثل الرجوع إلى الآثار والوثائق أو خبرات الآخرين، ويمكن تقسيم المصادر التي يمكن جمع البيانات التاريخية منها إلى نوعين:

**أولا: المصادر الأولية:**

إن أفضل المواد التاريخية هي التي يتم جمعها من المصادر الأولية: وتشمل هذه المصادر أقوال من شهدوا الأحداث التاريخية بعيونهم أو سمعوها بآذانهم بحيث يكونون من المشهود لهم بالأمانة والدقة، ومن المصادر الأولية أيضا ما يلي:

**أ-الآثـــار:**

بقايا المباني – الأدوات – الملابس – الأواني – النقود – الأسلحة – الرسوم – الأهرامات – المعابد – التماثيل أو بقاياها وغير ذلك من المقابر القديمة والمطبوعات مثل: الكتب والشهادات والسجلات والعقود وكشوف الحضور والغياب في المدارس.

**ب-الوثائق:**

**تنقسم الوثائق إلى ما يلي:**

- **السجلات الشفهية:** الأساطير – الحكم والأمثال – القصص والخرافات الشائعة – الحكايات الشعبية – الألعاب والرقصات الشعبية.
- **السجلات المكتوبة:** السجلات الشخصية مثل كتابة اليوميات – السير الذاتية – الخطابات – الوصايا والعقود – الخطب – المقالات.

- **السجلات الرسمية**: مثل الدساتير والقوانين والتقارير والمعلومات والمخطوطات.
- **السجلات المصورة**: مثل الرسوم – النحت – الصور الفوتوغرافية – صور الأفلام بأنواعها – صور طوابع البريد.
- **السجلات الصوتية الميكانيكية**: مثل السجلات الصوتية على الأسطوانات وأشرطة التسجيل المختلفة.

**ثانيا: المصادر الثانوية:**

هذه المصادر تشتمل على كل ما يروى عن الحدث التاريخي نقلا عن الآخرين أو كل ما يكتب عن المصادر الأولية أو ما يقال عنها فكل كتب التاريخ ودوائر المعارف يكتبها أشخاص بعيدون عن الرواية الأصلية والملاحظة المباشرة للوقائع التاريخية، وبذلك تكون كلها مصادر ثانوية.

والمصادر الثانوية أقل قيمة من المصادر الأولية نظرًا لاحتمال الخطأ نتيجة انتقال البيانات من شخص لآخر، وتكرار هذا النقل عن الآخرين أكثر من مرة إلا أن المصادر الثانوية لها وظيفة هامة حيث تساعد على تزويد الباحث بمعلومات عن الظروف والآراء التي قيلت حول المصدر.

وعندما يعتمد الباحث التاريخي على المصادر الثانوية فينبغي عليه الرجوع إلى أكثر من مصدر وما يتم الاتفاق عليه بين هذه المصادر يمكن أن يمثل حقائق تاريخية.

**٣-نقد المادة التاريخية:**

ينقسم نقد المادة التاريخية إلى نوعين هما:

**أ-النقد الخارجي:**

ويهدف هذا النوع من النقد إلى التحقق من صحة الوثائق من حيث انتسابها إلى صاحبها وإلى العصر الذي تنسب إليه.

وينقسم النقد الخارجي للوثائق إلى قسمين هما: نقد التصحيح ونقد المصدر.

- **نقد التصحيح**: يهدف نقد التصحيح إلى التحقيق من صحة الوثائق التي لدينا عن واقعة تاريخية معينة وللوثائق ثلاث حالات:
  - **الأولى**: أن تكون الوثيقة بخط المؤلف نفسه.
  - **والثانية**: أن تكون الوثيقة مخطوطة بخط شخص آخر.
  - **والثالثة**: تعدد الوثائق والمخطوطات في نفس الموضوع.
- **نقد المصدر**: يجب أن نعرف مصدر الوثيقة ومؤلفها وزمانها، وعلى الباحث أن يفترض أن كل الوثائق مزيفة ومحرفة حتى يُثْبِتَ صحتها وتوجد قواعد للتحقق من صحة المصدر منها ما يلي:
  - دراسة الخط الذي كتبت به الوثيقة نظرًا لاختلاف الخط العربي باختلاف العصور.
  - فحص الوقائع التي يرد ذكرها في الوثيقة.
  - معرفة المصادر التي استندت إليها الوثيقة.
  - استقصاء وفحص اقتباسات المؤلفين الآخرين في هذه الوثيقة.

**ب- النقد الداخلي:**

في هذا النوع من النقد يتحقق الباحث من معنى وصدق المادة الموجودة في الوثيقة، وذلك بالتأكد من معنى كل كلمة واردة فيها، وما إذا كان هناك خلاف بين المعنى الحرفي الظاهري والمعنى الحقيقي الذي يقصده كاتب الوثيقة، ويوجد نوعان من النقد الداخلي:

-**النقد الداخلي الإيجابي**: ويهتم هذا النوع من النقد بحقيقة المعاني الواردة في الوثيقة أو المخطوطة ودلالة كل معنى.

-**النقد الداخلي السلبي**: ويركز هذا النوع من النقد على معرفة الظروف والملابسات والدوافع التي جعلت كاتب الوثيقة يتوخى الصدق والأمانة فيما كتبه أو العوامل التي دفعته لتحريف أو تزييف الحقائق.

**وتوجد عدة اعتبارات أساسية في النقد الداخلي للوثائق نوجزها فيما يلي:**

- التحقق من شخصية كاتب الوثيقة ودرجة الموثوقية فيه من حيث الكفاءة والأمانة والدقة.
- طريقة كتابة الوثيقة وما إذا كانت قد كتبت بناء على الملاحظة المباشرة أو نقلا عن آخرين.
- التحقق من أن كاتب الوثيقة قد عاصر الأحداث المتضمنة فيها من عدمه.
- التأكد من موضوعية كاتب الوثيقة وعدم تأثره بالعوامل الذاتية.
- ينبغي على الباحث التاريخي أن يكون حريصًا في استخدامه للعلاقات السببية الواردة في الوثيقة.

**٤ - فرض الفروض والتحقق منها:**

بعد جمع المادة التاريخية ونقدها داخليًّا وخارجيًّا يقوم الباحث بصياغة فروض بحثه عن طريق جمع الأجزاء الصغيرة في المادة التي تم جمعها كي تشكل نمطًا له معنى، ويكون بمثابة الدليل الذي تجمع لديه وينبغي في صياغة الفروض أن يكون الباحث على دراية تامة بأن الحدث التاريخي لا يمكن أن يفسره سبب واحد فقط وإنما توجد عدة أسباب وراء حدوثه.

**ويتلخص عمل الباحث التاريخي فيما يلي:**

- جمع المادة التاريخية والتحقق من صحتها عن طريق النقد الداخلي والنقد الخارجي.
- أن يستخرج من الوثيقة كل المعلومات التي تشتمل عليها.
- تجميع المعلومات المتناثرة التي استخلصت من الوثائق بطريقة تساعد على اختيار فروض البحث ويكون تصنيف المعلومات هنا بطريقة واحدة.

- إذا كان الفرض يستند إلى نظرية معينة فإنه يكون بمثابة إطار عام تندرج فيه كل الأحداث التاريخية بحيث تتكون صورة واضحة للعنصر التاريخي أو للشخصية وفق ما ينص عليه هذا الفرض.

**٥-اعتبارات في كتابة تقرير البحث التاريخي:**

- البعد عن صياغة مشكلة البحث صياغة فضفاضة وغير محددة تحديدًا دقيقًا.
- البعد عن الاعتماد على المصادر الثانوية واللجوء بقد الإمكان إلى المصادر الأولية.
- نقد المادة التاريخية خارجيًّا وداخليًّا للتحقق من صلاحيتها.
- البعد عن المبالغة في التبسيط أو التعميم وبذل الجهد لتفسير الأحداث والعبارات في ضوء معناها المقبول في فترة حدوثها والتمييز بين الأحداث الهامة في موقف تاريخي معين، والأحداث التي لا تتقبل بهذا الموقف وعدم التحيز الشخصي لأي حدث أو أي شخصية تاريخية واتباع أسلوب الكتابة العلمية المحددة.

**استخدامات المنهج التاريخي:**

١- استخدام المنهج التاريخي في التربية هام للغاية فيفيد في إعداد الدراسات التاريخية في التربية والتي تثري موضوعات تاريخ التربية وتاريخ التعليم.

٢- المقارنة بين مراحل تطور التعليم أو نظم التعليم في المراحل الزمنية المختلفة.

٣- المقارنة بين فلسفة التربية وفلسفة التعليم في المراحل الزمنية المختلفة.

٤- توفر الدراسات التاريخية محتوىً علميًّا معرفيًّا لتاريخ التربية والتعليم، وهذا المحتوى يكون تراثًا معرفيًّا تربويًّا لا غنى عنه في الإعداد المهني للمعلمين.

٥- تزودنا نتائج الدراسات التاريخية بمعرفة الأهداف التربوية والمقررات الدراسية وطرق التدريس وإعداد المعلم وغير ذلك من السياسات التعليمية التي اتبعت في الماضي للإسهام في تحسين التعليم وتطويره في الحاضر والمستقبل.

٦- تزودنا بمعلومات توضح لنا الجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التي انتشرت في المدارس في فترات سابقة والتعرف على الصلة بينها والتطويرات الاجتماعية والسياسية التي كانت سائدة في ذلك الوقت.

٧- تزيد من معرفتنا ببعض الجوانب الأصلية في تراثنا التربوي في مجال النظرية والتطبيق التربوي في المراحل التاريخية السابقة لإتاحة الفرص أمام الباحثين للاستفادة منه في تحسين العمليات التربوية في الحاضر والمستقبل.

٨- تتيح لنا معرفة تمكن الباحثين من إدراك الصلة بين التربية وبيئاتها التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها والعوامل المختلفة المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

**المنهج الوصفي:**

يهتم البحث الوصفي بالحالة الراهنة للظاهرة من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة حاليا، ويهتم بوصف نشاطات وعمليات وأشخاص، ويمكن أن يهتم بالعلاقات السائدة بين الظواهر الجارية ويشمل محاولات التنبؤ بوقائع في المستقبل.

تطبق في البحث الوصفي خطوات منهجية البحث التي منها الاعتماد على بيانات معرّفة بدلالة مجتمع إحصائي محدد المواصفات يتم تمثيله – عادة – بعينة معرَّفة نوعًا وعددًا وبالطريقة التي يتم انتقاؤها فيها، وقد تكون البيانات التي يتم جمعها "نوعيه " كما في الدراسات التي تهتم بفحص ووصف طبيعة الظاهرة وأمثلة ذلك: وصف الخصائص التي تميز مراحل النمو عند الأطفال، ووصف العوامل التي تؤثر في معدلات التدفق إلى سوق العمل ووصف الأسباب وراء تدني مستويات الفاعلية في الإنجاز.

يمكن للبيانات النوعية أن تزود الباحث بمعلومات مفيدة إلا أنها عادة تفتقر إلى الدقة ولا تحمل نفس المعاني عند جميع الناس، أما البيانات الكمية فتتناول عناصر يمكن التعبير عنها كميًّا بقيم عددية – تبعًا للنظام العددي المستخدم – ومن أمثلة هذه البيانات: أعداد المعلمين والتلاميذ أو المدارس.

ويصنف فان دالين البحوث الوصفية في ثلاثة مجالات رئيسية: الدراسات المسحية، والدراسات الارتباطية والدراسات التطورية.

**يندرج تحت الدراسات المسحية الفروع التالية:**

- المسوح التربوية تتناول أوضاع وعناصر التنظيم التربوي، بما في ذلك المعلمين والمتعلمين ومكونات العملية التربوية.
- تحليل العمل يتناول مسحًا شموليًّا للواجبات والمسئوليات والممارسات في الواقع في قطاعات العمل المختلفة.
- التحليل الوثائقي أو يشار إليه أحيانا بتحليل المحتوى إذ يعتمد على تحليل وثائق وسجلات وقرارات وتشريعات وأنظمة ومحاضر اجتماعات وما شابه ذلك، ولهذا النوع من التحليل ميزاته وعيوبه، وتظهر ميزاته في جمع معلومات مفيدة في الكشف عن اتجاهات وتشخيص جوانب القصور والتحقق من علاقات واستقصاء الفروق بين ما هو قائم وما هو متوقع في مجالات متعددة... إلخ، أما عيوبه فأبرزها احتمالات الخطأ في استخلاص النتائج.
- مسوح الرأي العام لها أهمية خاصة في اتخاذ قرارات سياسية أو اقتصادية أو تربوية إذ يلجأ أصحاب القرار والقادة في الميادين المختلفة إلى مسح الرأي العام للتعرف على اتجاهات الناس وآرائهم وميولهم أو تفضيلاتهم قبل الإقدام على اتخاذ قرارات يمكن أن تكون عواقبها غير متوقعة، يستخدم في مسوح الرأي العام الاستبيان والمقابلة لجمع بيانات من قطاعات محددة بعناية بدلالة الأحكام والقرارات التي ستبنى على البيانات.

**المسوح الاجتماعية:** عند إنشاء مشروع جديد أو تقييم مشروع قائم يتم استقصاء الأوضاع الخاصة للبيئة التي يقع فيها المشروع فتجمع من أجل ذلك بيانات عن خصائص البيئة الديموغرافية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية وأية خصائص أخرى يمكن أن تكون ذات صلة بالمشروع، وتستخدم في جمع البيانات وسائل عدة منها الاستبيانات والاستمارات والمقابلة الشخصية والملاحظة المباشرة والسجلات والوثائق وغيرها.

**الأسس التي تقوم عليها الدراسات الوصفية:**

**يمكن تحديد بعض الأسس التي تقوم عليها الدراسات الوصفية فيما يلي:**

١-الاستعانة بكافة الطرق المستخدمة للحصول على المعلومات في الدراسات الوصفية، بل يمكن الجمع بين أكثر من طريقة واحدة مثل المقابلة، واستمارة البحث، وتحليل الوثائق والسجلات.

٢-اختلاف مستويات التعمق في هذا النوع من الدراسات، فبعضها يكتفي بالوصف الكمي أو الكيفي لجوانب الظاهرة دون دراسة الأسباب والعوامل التي أدت إلى ما هو حادث بالفعل، بينما تعنى دراسات أخرى بالتعرف على الأسباب المؤدية إلى الظاهرة، وما يمكن عمله أو تغييره بحيث يؤدي إلى تعديل في الموقف المدروس.

٣-الدراسات الوصفية في الغالب تعتمد على اختيار عينات ممثلة للمجتمع الذي نتناوله بالبحث، ويرجع ذلك إلى أن العينات تؤدي إلى توفير جهد كبير سواء بالنسبة للباحث أو لجمهور البحث.

٤-يجب أن يتحقق لهذه الدراسات مستوى معين من التجريد، والتجريد هو تمييز لخصائص أو سمات موقف، ذلك أن كل المواقف الاجتماعية شديدة التعقيد والتداخل، ولا نستطيع أن نشهد كل المواقف (على الطبيعة) ولهذا فليس هناك مفر من اصطناع التجريد.

٥-ينبغي تصنيف الأشياء أو الوقائع أو الكائنات على أساس معيار مميز حتى يمكن استخلاص أحكام تعتمد على فئة معينة منها، ولهذا يعتبر التعميم مطلبًا أساسيًّا لهذه الدراسات.

**الخطوات التي يجب اتباعها في الدراسات الوصفية:**

**يرى فان دالين ١٩٩٦ أن الباحثين في الدراسات الوصفية غالبا ما يتبعون الخطوات التالية:**

١-فحص الموقف المشكل.

٢-تحديد المشكلة وتقرير الفروض.

٣-تدوين الافتراضات أو المسلمات التي تستند عليها فروضهم وإجراءاتهم.

٤-اختيار المفحوصين المناسبين ومصادر المواد.

٥-اختيار أو إعداد الطرق الفنية لجمع البيانات.

٦-إعداد فئات لتصنيف البيانات الملائمة لهدف الدراسة.

٧-التحقق من صدق أدوات جمع البيانات.

٨-القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق.

٩-وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات محددة واضحة.

ويسعى الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف، فهم ليسوا أو ينبغي ألا يكونوا – مجرد مبوبين أو مجدولين، فالباحثون الأكفاء يجمعون الأدلة على أساس فروض معينة أو نظرية من النظريات، ويقومون بتبويب البيانات وتلخيصها بعناية، ثم يحللونها في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدى إلى تقدم المعرفة.

**المنهج الوصفي والعلاقات السببية Relational studies**

دراسة العلاقات تعتبر مستوى متقدمًا من مستويات الدراسات الوصفية فيرى بعض الباحثين أن مجرد وصف الظواهر من خلال جمع وتصنيف وتحليل المعلومات الخاصة بوصف المشكلة أو الظاهرة المدروسة، يحتاج إلى إيجاد نوع من العلاقات بين تلك البيانات والحقائق التي يمكن جمعها عن الظواهر موضوع البحث. ومن هنا ظهر ما يسمى بدراسة العلاقات كمستوى متقدم من الدراسات الوصفية. وحسبما يرى معظم المتخصصين في البحث العلمي أن دراسة العلاقات تنقسم إلى أنماط ثلاثة رئيسية يمكن تلخيصها فيما يلي:

١-دراسة الحالة.

٢-الدراسات المقارنة للأسباب.

٣- الدراسات الارتباطية

**١ - دراسة الحالة كنموذج A Case Study**

منهج دراسة الحالة يقوم على دراسة جميع الجوانب المرتبطة بفرد ما أو موقف ما أو مؤسسة ما أو غير ذلك، ودراسة متعمقة لمرحلة معينة من مراحل تاريخ الحالة المدروسة أو حتى دراسة جميع المراحل التاريخية التي مرت بها تلك الحالة. ويتعامل هذا المنهج مع الحالة كوحدة، فيفحص مجموعة العوامل التي تتصل بسلوك معين مرتبط بتلك الوحدة بهدف الكشف عن العلاقات السببية بين أجزاء هذه الوحدة.. ثم الوصول إلى تعميمات علمية متعلقة بها وبغيرها من الوحدات المشابهة.

وتستخدم دراسة الحالة في كثير من المواقف اليومية وفي الحياة سواء في اختيار الأصدقاء، أو الزواج أو تشخيص الأطباء للأمراض أو بحث حالات الأسر الفقيرة، أو دراسة المعلم لحالات طلابه وإعداد البطاقات الخاصة بهم، أو غير ذلك من الحالات.

**خطوات دراسة الحالة:**

**تمر دراسة الحالة بعدة خطوات، من أهمها ما يلي:**

١ - تحديد الظاهرة أو المشكلة أو نوع السلوك المطلوب دراسته.

٢- تحديد المفاهيم والفروض العلمية والتأكد من توفر البيانات المتعلقة بها.

٣- اختيار العينة الممثلة للحالة موضع الدراسة.

٤- تحديد وسائل جمع البيانات كالملاحظة والمقابلة والوثائق الشخصية كتواريخ الحياة، والسير، والمفكرات.. إلخ.

٥- تدريب من سيقوم بعملية جمع البيانات.

٦- جمع البيانات وتسجيلها وتحليلها.

٧- استخلاص النتائج ووضع التعميمات.

فبعد أن يقوم الباحث بجمع البيانات والمعلومات المتوفرة، والتي ترتبط بتاريخ الحالة وتطورها يستطيع الباحث من خلال هذه المعلومات رسم صورة متعمقة للحالة المدروسة وتفسير الواقع الذي تعايشه تلك الحالة، والذي كان غامضًا قبل دراسة تلك الحالة، حيث إن الهدف دائمًا من دراسة الحالة هو التعرف على الأسباب الرئيسية التي أدت بالفرد أو الحالة المدروسة إلى وضعها الحاضر.

وتختلف دراسة الحالة عن الدراسة المسحية في مساحة الموضوع الذي تتم دراسته وعمق معالجته وطبيعة عرضه. والدراسات المسحية تحاول التوصل إلى معلومات عن عدد قليل من العوامل المرتبطة بعدد كبير من الوحدات، بينما دراسة الحالة تنصب على فحص شامل لعدد محدود من الوحدات الممثلة لعدد من الناس أو المجتمعات أو النظم. وبينما تركز الدراسة المسحية على الوصف الدقيق لسطح الظاهرة، تتعمق دراسة الحالة في العوامل والقوى المحددة لحركة أو سلوك أو مضمون الوحدات التي تتولاها بالدراسة.

وهناك فرق آخر بين الدراسة المسحية ودراسة الحالة يبدو في أن الأولى (الدراسة المسحية) يغلب عليها الأسلوب الكمي القائم على الأرقام وما يتصل بها من دلالات وتحليلات إحصائية، بينما الثانية (دراسة الحالة) يغلب عليها الأسلوب الكيفي الذي يعطى أوصافًا لغوية تشتمل على معلومات وأوصاف لا يستطيع الأسلوب الإحصائي التعبير عنها.

والخلاصة أن دراسة الحالة تعتبر أسلوبا يتجه إلى جمع البيانات العلمية المتعمقة بأية وحدة سواء كانت فردًا أو مؤسسة أو نظامًا اجتماعيًّا محليًّا أو مجتمعًا عامًا، وهو يقوم على أساس التعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الوحدة، أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها، وذلك بهدف الوصول إلى تعميمات علمية متعلقة بالوحدة المدروسة وبغيرها من الوحدات المتشابهة لها.

ويوضح التعريف السابق أن الحالة التي يدرسها الباحث قد تكون شخصًا أو جماعة من الأشخاص مثل الأسرة أو النظام الاجتماعي أو المجتمع المحلي. فالهدف من دراسة الحالة هو البحث التفصيلي والتعمق لكافة جوانبها، ولذلك يحاول الباحث جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات عن هذه الحالة، وبخاصة تلك المعلومات التي تتعلق بتاريخ حياة الحالة وتطورها.

كما يتضح أن دراسة الحالة لا تستهدف عادة إلى الوصول إلى تعميمات حول المجتمع الكبير، وإنما تفيد نتائجها في فهم الواقع فهمًا تفصيليًّا ثم الاستفادة منها في فهم الحالات المماثلة أو المتشابهة.

**استخدامات دراسة الحالة:**

تستخدم دراسات الحالة على نطاق واسع من جانب علماء التربية والاجتماع والأنثروبولوجي. وقد استخدمت هذه الطريقة في دراسة المنحرفين على اختلاف فئاتهم فجمعت منهم البيانات وحللت لكي تساعد في الوقوف على الضغوط والمشكلات الاجتماعية التي قادتهم إلى الوقوع في الانحراف، كذلك استخدمت أساليب دراسة الحالة في ميدان الأسرة حيث استعان بها المشتغلون بعلم الاجتماع الأسري للتعرف على المشكلات الداخلية والاجتماعية التي تعاني منها الأسر المختلفة.

**الأدوات البحثية المستخدمة في دراسة الحالة:**

يمكن القول إن معظم الأدوات الشائعة الاستخدام في البحث، يمكن استخدامها في دراسة الحالة والذى يحدد ذلك: الهدف من دراسة الحالة ونوعيتها ووحدتها ونوع البيانات المطلوبة. **ومن أكثر الأدوات استخداما في دراسة الحالة هي ما يلى:**

١-المقابلات المتعمقة.

٢-استخدام الملاحظة الممتدة لفترة طويلة نسبيا.

٣-الوثائق والسجلات الرسمية.

٤-استخدام أسلوب تحليل المضمون لدراسة المذكرات وسيرة الحياة.

٥-الاستعانة بالمتعايشين للحالة ويعرفون تطورها.

٦-كما يمكن استخدام الاختبارات النفسية ومقاييس القيم والاتجاهات، وذلك لمعرفة بعض الخصائص النفسية والمعرفية خاصة عندما تكون الحالة فردًا.

- **المقابلة:**

ويتحدد استخدام المقابلة كأداة من أدوات جمع البيانات أو المعلومات للبحث العلمى في ضوء بعض الاعتبارات منها: نوع عينة البحث التي تكون من الأطفال أو البالغين

الأميين الذين لا يستطيعون القيام بالرد على أسئلة استبانة معينة قد توجه لهم. هذا يستدعى مقابلتهم مباشرة والحصول على البيانات منهم بشكل مباشر.

**تصنيف المقابلة:**

**يمكن تصنيف المقابلات وفق الاعتبارات التالية:**

١- **من حيث الغرض من المقابلة نجدها تنقسم إلى:**

أ- **مقابلة لجمع البيانات:** وفيها يقوم الباحث بتوجيه مجموعة من التساؤلات للمفحوصين بغرض جمع معلومات أو بيانات تساعد الباحث على التوصل لحل المشكلة التي يقوم بدراستها.

ب- **مقابلة تشخيصية:** ويكون الغرض منها جمع بيانات معينة لتشخيص ظاهرة ما أو مشكلة محددة وتحديد أبعاد تلك الظاهرة أو المشكلة.

ت- مقابلة علاجية: ويكون الغرض منها علاجيًّا بالدرجة الأولى بمعنى أنه من خلال المقابلة التي من هذا النوع يتم علاج المشكلة مباشرة.

٢- **من حيث عدد المفحوصين تنقسم إلى:**

أ- **مقابلة فردية:** حيث يقوم الباحث بمقابلة المفحوصين بشكل فردي أى كل فرد على حدة.

ب- **مقابلة جماعية:** بمعنى أن الباحث في هذه الحالة قد يجرى المقابلة مع مجموعة من المفحوصين بشكل جماعي ويتلقى إجابات جماعية في نفس الوقت.

٣- أما من حيث المرونة في موقف المقابلة، أو من حيث درجة المرونة التي تعطى للمستجيب عند إجابته عن أسئلة المقابلة فإنها تنقسم إلى:

أ- **المقابلة المفتوحة:** وفيها يعطى المستجيب الحرية في أن يجيب على التساؤلات دون ارتباط بمحددات الزمن أو الأسلوب. وبالتالى فإن الإجابات هنا تكن عرضة للتحيز من قبل المجيب وكذلك تفسح المجال للإدلاء ببعض المعلومات التي قد تكون ليست ذات صلة بموضوع المقابلة.

ب- **مقابلة شبه مفتوحة**: وهذا النوع من المقابلة يعطى الحرية لمن يقوم بإجراء المقابلة بطرح الأسئلة بصيغ مختلفة ويطلب من المستجيب مزيدًا من التوضيح.

ج- **المقابلة المغلقة**: وهنا لا مجال للإسهاب في الإجابة، بل تكون الأسئلة والإجابات محددة.

- **كيفية القيام بالمقابلة:**

لا تنفصل عملية المقابلة عن صياغة الأسئلة، ويرجع ذلك إما إلى أن القائم بالمقابلة قد يقوم بكلتا العمليتين في آن واحد، فهو أثناء المقابلة يلجأ إلى صياغة بعض الأسئلة التي يقتضيها موقف المقابلة ذاته، ويحدث ذلك غالبًا في معظم دراسات الحالة وفي البحوث الإنثروبولوجية، فالتفاعل يتم بين القائم بالمقابلة والمبحوث بطريقة تلقائية. والنقطة التي ينبغى الإشارة إليها أيضا أن استراتيجية إجراء المقابلة هي استراتيجية موقفية أساسية، إذ ينبغى أن يكون القائم بالمقابلة من المرونة بحيث يتوافق مع خصائص المبحوث بحيث يستطيع أن يوحد تلك الرابطة النفسية التي تجعله يكسب ثقة المبحوث فيحصل منه على المعلومات التي يريدها.

ويجمع أغلب المشتغلين بالبحث العلمى على أن المقابلة فن يحتاج إلى مهارة وخبرة وتدريب. وهذه المهارة والخبرة يمكن اكتسابها عن طريق الممارسة العلمية وذلك بالنزول إلى الميدان ومقابلة المبحوثين والاحتكاك بهم مع الاستفادة بالحقائق العلمية التي توصل إليها المتخصصون في علم النفس والتربية سابقا وخاصة تلك التي تتعلق بدوافع السلوك ومكونات الشخصية، وأساليب الاتصال والتأثير في أنواع العلاقات بين الأفراد.

هذا وكتوجيهات عامة يجب على القائم بالمقابلة أن يستثير الدوافع للاستجابة لدى المبحوث كما ينبغى على القائم بالمقابلة أن يخصص لها الوقت المناسب وتهيئة المكان والظروف المناسبة لإجرائها. ويقتضي الأمر في كثير من الأحيان أن تكون المقابلة مقصورة على كل من القائم بالمقابلة والمبحوث. لأن وجود أفراد آخرين قد يثير في بعض هذه الأسئلة جوانب الخوف والمقاومة لدى المبحوث. ويفضل أن تكون الأسئلة في البداية من النوع الذى يثير اهتمام المبحوث، ثم تليها أسئلة متخصصة لها صلة وثيقة بموضوع البحث، ثم تتدرج الأسئلة نحو التخصص.

وبعد ذلك فمن الضرورى تدوين إجابات المبحوثين بعد أن ينتهوا من الإجابة بأقوالهم مباشرة، وأن يتم ذلك على مرأى منهم وأن يكون مطابقًا تمامًا لما يقولونه ضمانًا لدقة البيانات وسلامة النتائج التي يمكن الوصول إليها.

**الأهداف المتوقعة من قراءة الفصل:**

- يتعرف الطالب مفهوم التربية المقارنة وأهمية دراستها.
- يحدد الطالب أهداف التربية المقارنة.
- يفهم الطالب مجالات الدراسة المقارنة.
- يعرف الطالب مناهج البحث في التربية المقارنة.
- يطبق الطالب أحد هذه المناهج في معالجة مشكلة تربوية معينة.
- يفهم الطالب ماهية منهج تحليل النظم وأهميته في الدراسة المقارنة.

**بعض المصطلحات الهامة:**

| | |
|---|---|
| -التربية المقارنة | Comparative Education |
| -مناهج البحث | Research Methods |
| مشكلات التعليم | Education Problems |
| -أسلوب حل المشكل | Problem Solving |
| -تحليل النظم | System Analysis |
| -جودة التعليم | Education Quality |

- **أنشطة:**

يختار الطالب مشكلة تربوية معينة ويقوم بتحليلها، ويحاول تصور حلول لها مستخدمًا:

(أ) منهج حل المشكلة.
(ب)أسلوب تحليل النظم.

# مراجـــع الفصـــل

## أولا: المراجع العربية:


- أبو زينة، فريد كامل وآخرون (٢٠٠٥): مناهج البحث العلمي (الكتب الثالث) طرق البحث النوعي. عمان، دار المسيرة.
- الحمدانى، موفق وآخرون (٢٠٠٦ ): مناهج البحث العلمي (الكتاب الأول) أساسيات البحث العلمي. عمان، مؤسسة الوراق.
- جابر، جابرعبد الحميد، كاظم، أحمد خيري (١٩٧٣): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة. دار النهضة العربية.
- حمودى، أحمد جميل (د.ت): التربية المقارنة ومجالات الدراسة فيها على الموقع:

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=143236

- الزكى، أحمد عبد الفتاح(٢٠٠٤): التربية المقارنة ونظم التعليم دراسة منهجية ونماذج تطبيقية، ط١، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- زيدان، همام بدراوى (٢٠٠٣): التربية المقارنة، المنهج والأساليب والتطبيقات، القاهرة، مجموعة النيل العربية.
- سبى، جاكو وآخرون (٢٠٠٤ ): مقدمة البحث في التربية، ترجمة، سعد الحسيني وعادل عبد الكريم ياسين. الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- طعيمة، رشدى أحمد (١٩٨٧): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عطيفة، حمدي أبو الفتوح (١٩٩٦): منهجية البحث العلمى وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- علي، نبيل، حجازى، نادية (٢٠٠٥): الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، سلسلة عالم المعرفة العدد ٣١٨، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس.
- غنايم، مهنى محمد، جاد،سمير(٢٠٠٥): مناهج البحث في عصر المعلومات الإلكترونية (مترجم) الطبعة الأولى، القاهرة، الدار العالمية.
- غنايم، مهنى محمد، جاد،سمير (٢٠٠٣): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، الدار العالمية.

- غنايم، مهنى محمد (٢٠٠٧): مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية،ط١،مكتبة نانسي، دمياط.
- فهمى،محمد سيف الدين (١٩٨١): المنهج في التربية المقارنة، الطبعة الأولى، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- فان دالين، ديوبولد (١٩٩٧): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ط (٧)، ترجمة: محمد نبيل نوفل، وسلمان الخضيري، وطلعت منصور. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الكيلانى،عبد الله زيد (٢٠٠٤ ): دليل الرسائل والأطروحات الجامعية. عمان، دار المسيرة.
- مرسى، محمد منير (٢٠٠٢): البحث التربوى وكيف نفهمه، القاهرة، عالم الكتب.
- مرسى، محمد منير (١٩٩٨): التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.

## ثانيا: المراجع الأجنبية:

1-B. Surya Dutt etal (2004) Comparative Education, New Delhi, Discovery publishing House

2- Cooper,D.R and Schindlen,P.S.(2000).**Methods of Educational Research**,.Boston MC Graw-Hill.

3-Digumarti Bhaskara (2004) Reporming Secondary Education, New Delhi, Discovery puglishing House

4-Gay,I.R and Ariasian,P.(2000). **Educational Research**.New Jersey: Merrill.

5- Moeller, G.H. &et al(1994): Delphi Forecasting in: Tourism marketing and management handbook , London: prentice HaLL,

6-Putnam, j.w. , SpiegeL, et al(1999) R.H.: Future directions in education and inclusion of Students with disabilities - A Delphi investigation , Exceptional Children , N0. 61 , vol.6

7- Tony Bush et al(1998): Educational Management in china: An overview, in Compare, a journal of comparative education, vol. 28 , no. 3, June

8- Smith , E.& Hill, D(1999).; when one Survey is not enough: The use of the Delphi approach in vet Research , Avetra Conference papers, charles strut university

# الفصل الثاني

## التعليم في مصر

- تمهيد
- التعليم العربي.... مؤشرات إجمالية.
- التعليم في مصر.

**تمهيد:**

تعد مصر من أكبر الدول العربية من حيث عدد السكان، وتحتل مصر موقعًا جغرافيًّا متميزًا، وقد كان لمصر دور بارز في تطوير ودعم نظم التعليم العربية. ومشهد التعليم في مصر ووصفه يرتبط ويتداخل مع نظيره في معظم الدول العربية، ولهذا سوف يعرض الفصل بداية واقعًا مختصرًا لمؤشرات إجمالية للتعليم العربي، ومن ثم عرض نظام التعليم في مصر.

**التعليم العربي..مؤشرات إجمالية:**

شهدت مراحل التعليم في الدول العربية تطورًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، خاصة في دول الخليج العربية. وقد حظي هذا التعليم– ومازال – بعناية ورعاية واهتمام كبير من قبل بعض الدول العربية، في مجالات عدة من بينها التوسع في القبول في مؤسسات التعليم خاصة التعليم العالي، والأبنية التعليمية والتجهيزات، والتمويل، وهيئات التدريس والدراسات العليا والابتعاث وغيرها.

والمستقرئ لواقع التعليم العالي في الوطن العربي – على سبيل المثال - يتضح له أنه بالرغم من الجهود المبذولة في سبيل الارتفاع بمستوى الكم والكيف إلا أن هذا النوع من التعليم مازال دون الطموح المطلوب، حيث إن هناك تحديات عديدة تواجه التعليم العالي العربي تقف حائلًا دون تحقيق الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم الذي يطمح إليه أبناء الوطن العربي.

**بعض ملامح الوضع الراهن للتعليم العالي العربي.... إشكاليات وتحديات:**

يشغل الوطن العربي مساحة جغرافية واسعة، كما يحتل موقعًا جغرافيًّا متميزًا بين مناطق العالم المختلفة، وقد حبى الله هذا الوطن بالعديد من الخيرات فوق الأرض وفي باطنها. من رأسمال مادي وآخر بشري، ويزيد عدد السكان في الوطن العربي حاليا عن ٣٣٠ مليون نسمة.

ويحتل التعليم العالي قمة الهرم التعليمي في الوطن العربي، حيث تنتشر الجامعات والكليات والمعاهد العالية في كل الدول العربية، ولكنها بنسب استيعاب وإمكانات مادية وبشرية متباينة.

ومن الإنصاف القول إن هناك نواحي إيجابية في التعليم العربي بشكل عام وفي التعليم العالي بشكل خاص، ولعل من أبرزها الزيادة المستمرة في استيعاب الطلاب والتوسع في معدلات القيد وزيادة أعداد المعلمين واستخدام التكنولوجيا التعليمية واستمرارية جهود محو الأمية وانخفاض معدلات الرسوب والتسرب..... إلخ.

ومع هذا مازالت هناك إشكاليات وتحديات تعوق الارتفاع بمستوى كفاءة وفعالية التعليم العالي العربي، لعل من أهمها ما يلي:

- جمود استراتيجيات التعليم العالي العربي.
- ضعف الصلة بين البحث العلمي والممارسات التطبيقية في المجتمع.
- نقص التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج.
- فجوة شاسعة بين إنتاج المعرفة واستخدامها في التطوير والإصلاح.
- ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.
- زيادة الكم (عدد الطلاب المقيدين) مقابل الكيف (مستوى التأهيل).
- ضعف الإنفاق على البحث العلمي.
- ضعف الإنتاجية العلمية للعلماء العرب.
- قصور نظم الإدارة الجامعية واتصافها بالمركزية والسلطوية.
- انخفاض جودة التعليم العالي وكفايته.
- نظم الامتحان التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين.
- قصور في نظم المعلومات اللازمة لإنشاء بنية معرفية تخدم الإصلاح والتطوير.
- قصور عمليات تخطيط التعليم العالي العربي.
- سوء التوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي داخل الوطن العربي. (التوزيع غير متعادل فيما يتعلق بالمناطق ذات الكثافة السكانية العالية، حيث إن نصيبها محدود في مؤسسات التعليم العالي في بعض الدول العربية).

- معظم جامعات العالم العربي مكدسة بالطلاب.(قد تصل نسبة هيئة التدريس إلى الطلاب في بعض الجامعات العربية إلى ١ :٣٠٠ أو تزيد عن ٣٠٠ طالب لكل عضو هيئة تدريس).
- غلبة الطابع النظري على الطابع العملي في البرامج الدراسية والتخصصات العلمية.
- خلل في التوازن في توزيع الطلاب على الكليات والتخصصات.(معظم الطلاب في الجامعات العربية يقيدون في التخصصات النظرية، كما أن هناك غلبة للتخصصات والأقسام النظرية أكثر من التخصصات والأقسام العلمية).
- ضعف الترابط بين سياسات التعليم العالي وخطط التنمية.
- خلل في البناء العلمي (الكوادر العلمية) في الأقسام العلمية بالكليات والجامعات.
- الافتقار إلى استخدام صيغ جديدة في تعزيز أساليب التعليم والتعلم.

وقد ورد في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي الذي أعدتها إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن هناك تحديات داخلية وخارجية تواجه التعليم العربي:

**(أ) التحديات الداخلية تتمثل فيما يلي:**

- أداء المؤسسة التعليمية نفسها في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.
- وضع المعلم العربي الحالي وظروفه الاجتماعية التي تعوق دون تحقيق جودة عالية في مستوى أدائه المهني.
- طبيعة البيئة التي تعمل فيها المؤسسة التعليمية.

**(ب) التحديات الخارجية تتمثل فيما يلي:**

- تعاظم دور القوى الخارجية في توجيه السياسة التعليمية.
- تعدد مصادر المعرفة الذي يفرض على مؤسسات التعليم لتتواءم معها.
- تداخل العلم والتقنية والمعرفة في التأثير على الحياة اليومية وضرورة استجابة المؤسسات التعليمية لذلك.
- دخول مؤسسات اقتصادية للاستثمار في التعليم.

وإجمالا: يمكن القول إننا نفتقر إلى البعد المستقبلي (الإستراتيجي) في تخطيط التعليم العالي العربي، ومواجهة هذه التحديات تتطلب البحث والدراسة في آليات استشراف مستقبل التعليم العالي.

**بعض مؤشرات التنمية البشرية عالميًّا وعربيًّا:**

أشار تقرير (HDR) العالمي الذي صدر عن الأمم المتحدة المتوقع إصداره عن الأمم المتحدة في مارس ٢١٠٣ م وشعاره الاستدامة والمساواة: مستقبل أفضل للجميع:

Sustainability and Equity: A Better Future for All

إنه بحلول عام ٢٠٥٠سوف تعاني شعوب العالم الأكثر حرمانًا من غيرها من تدهور بيئي وعدم المساواة الاجتماعية والفقر، حيث الفقر المتعدد الأبعاد والذي يتمثل في فقر الدخل والتعليم والأمية، وبعض الدول العربية تعد من شعوب العالم الأكثر حرمانا، حيث الفقر المتعدد الأبعاد، وكما سيتضح في عرض بعض مؤشرات التنمية البشرية عربيا وبصفة عامة في الجداول (١) و(٢) وبالنسبة لمؤشرات التنمية البشرية عالميا وعربيا ولغرض المقارنة، فيما يلي عرض لبعض هذه المؤشرات، وفقا لأحدث تقرير عن التنمية البشرية:

**جدول (١)**

**مؤشرات التنمية البشرية في بعض مناطق العالم ٢٠١١ م**

| المؤشـــــر | الرمــز | الدول العربية | أوروبا وآسيا المركزية | أمريكا اللاتينية والكاريبي | متوسط العالم |
|---|---|---|---|---|---|
| دليل التنمية البشرية | HDI | ٠,٦٤١ | ٠,٧٥١ | ٠,٧٣١ | ٠,٦٨٢ |
| العمر المتوقع عند الميلاد | LEB | ٧٠,٥ | ٧١,٣ | ٧٤,٤ | ٩٦,٨ |
| متوسط سنوات التمدرس ٢٥سنة+ | MYS | ٥,٩ | ٩,٧ | ٧,٨ | ٧,٤ |
| عدد السنوات المتوقع للتمدرس | EYS | ١٠,٢ | ١٣,٤ | ١٣,٦ | ١١,٣ |
| نصيب الفرد من الناتج القومي المحلي | GNI | ٨,٥٥٤ | ١٢,٠٤ | ١٠,١١٩ | ١٠,٠٨٠ |
| دليل التنمية البشرية غير اقتصادي | HDI | ٠,٦٤٣ | ٠,٧٨٥ | ٠,٧٦٧ | ٠,٦٨٣ |

***Nonincome HDI:** Value of the HDI computed from the life expectancy and education indicators only.

**المصدر**: من إعداد الباحث مستعينا بتقرير التنمية البشرية ٢٠١٣م الصادر عن الأمم المتحدة باللغة الإنجليزية من الموقع: http://hdr.undp.org

تشير بيانات الجدول إلى تدني مؤشرات التنمية البشرية في الدول العربية قياسا إلى نظيرتها في مناطق أوروبا وآسيا المركزية، وأمريكا اللاتينية والكاريبي وكذلك بالنسبة لمتوسط العالم.

**جدول (٢)**

**مؤشرات التنمية البشرية في بعض الدول العربية والدول المتقدمة٢٠١١ م**

| المؤشـــــر | الرمز | النرويج | أمريكا | الإمارات | مصر | السودان |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دليل التنمية البشرية | HDI | ٠,٩٤٣ | ٠,٩١٠ | ٠,٨٤٦ | ٠,٦٤٤ | ٠,٤٠٨ |
| العمر المتوقع عند الميلاد | LEB | ٨١,١ | ٧٨,٥ | ٧٦,٥ | ٧٣,٢ | ٦١,٥ |
| متوسط سنوات التمدرس ٢٥سنة+ | MYS | ١٢,٦ | ١٢,٤ | ٩,٣ | ٦,٤ | ٣,١ |
| عدد السنوات المتوقع للتمدرس | EYS | ١٧,٣ | ١٦,٠ | ١٣,٣ | ١١ | ٤,٤ |
| نصيب الفرد من الناتج القومي المحلي | GNI | ٤٧,٥٥٧ | ٤٣,٠١٧ | ٥٩,٩٣٣ | ٥,٢٦٩ | ١,٨٩٤ |
| دليل التنمية البشرية غير اقتصادي | HDI | ٠,٩٧٥ | ٠,٩٣١ | ٠,٨١٣ | ٠,٦٨٦ | ٠,٤٠٢ |
| ترتيب الدولة وفقا لمؤشر التنمية البشرية بين ١٨٧ دولة | | ١ | ٤ | ٣٠ | ١١٣ | ١٦٩ |

***Nonincome HDI:** Value of the HDI computed from the life expectancy and education indicators only.

**المصدر**: من إعداد الباحث مستعينا بتقرير التنمية البشرية ٢٠١٣م الصادر عن الأمم المتحدة باللغة الإنجليزية من الموقع: http://hdr.undp.org

وتشير بيانات الجدول إلى أن النرويج تحتل المرتبة الأولى عالميا في مؤشرات التنمية البشرية، وأمريكا المرتبة الرابعة، وتأتي الإمارات العربية النتحدة في المرتبة الثلاثين عالميا وعلى رأس الدول العربية، وتحتل مصر مرتبة متأخرة رقم (١١٣) كما تأتي السودان في المرتبة (١٦٩) بين ١٨٧ دولة، والدولة العربية الأخيرة في ترتيب مؤشرات التنمية البشرية.

## التعليم في مصر

### نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي في مصر:

**أولًا:** فلسفة التعليم الأساسي في مصر.

**ثانيًا:** واقع نظام الدراسة وبعض المشكلات بمرحلة التعليم الأساسي في ظل نظام الفصلين الدراسيين.

**ثالثًا:** تقييم الطلاب بمرحلة التعليم الأساسي.

**رابعًا:** بعض المؤشرات بمرحلة التعليم الأساسي.

**مدخل:**

إن إصلاح نظام التعليم لا يتأتى بالاحتجاج على الواقع – وإن كان الأصل أن الإحساس بالأزمة يقود إلى إدراك أبعادها، ويبصر بسبل العلاج – ولا يتأتى بمجرد الإدانة للناتج، والمقارنة مع "الآخر" وفلسفته التربوية، ولا بالاغتراف من أوعية "الآخر" ولا بترجمة سياسته التربوية والتعليمية، ولا بالتأنق في العبارات وحسن وصفها، ولا حتى الاحتماء بالتاريخ التعليمي لفترات التألق الثقافي والإنجاز الحضاري، لتجاوز مركب النقص، وإنما يتأتى بالدراسة طبقًا لأدوات البحث الحديثة، وتحديد موطن الخلل، ودراسة أسبابه، ووضع خطة متأنية للمعالجة ضمن زمن كاف، وعدم الاستعجال للنتائج، وتجاهل سنة الأجل، لأن التربية والتعليم من الصناعات الثقيلة البطيئة والمديدة، التي قد لا تتحصل نتائجها في جيل واحد.

ففي تقرير لليونسكو عام ٢٠١٣ م "أن الذين ينتفعون بالتعليم الأساسي النظامي لا تزال مستويات اكتسابهم المهارات الأساسية دون الكفاية بسبب عدم اكتمال المرحلة التعليمية، وهزال جودة التعليم، ما يبقي جودة التعليم وملاءمة التعلم همين أساسيين. ولا يقل عن ٢٥٠ مليونا عدد الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة والحساب بصورة وافية، حتى بعد قضاء سنوات في المدرسة" (UNESCO, 2013 , P.42).

وموطن الخلل عدم جودة التعليم الأساسي وملاءمة مخرجاته لمتطلبات العصر، ومنها ينطلق الفصل الحالي لتوضيح فلسفة التعليم الأساسي المصري، واقع نظام الدراسة

وبعض المشكلات الناجمة عن تطبيق نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي، واقع تقييم طلاب مرحلة التعليم الأساسي، إلقاء الضوء على بعض المؤشرات التي توضح قوة أو ضعف نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي.

**السلم التعليمي في مصر**

السلم التعليمي في مصر(التعليم قبل الجامعي) يسير وفق النظام التالي ( ٦-٣-٣) ٦ سنوات للتعليم الابتدائي و٣ سنوات للتعليم الإعدادي أو المتوسط أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي كتسميته في بعض النظم التعليمية الأخرى، وهاتان المرحلتان اندمجتا عام (٨١/ ١٩٨٢) لتكونا مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائي والإعدادي لمدة ٩ سنوات في مرحلة تعليمية متكاملة بعد مد قانون التعليم الفترة الإلزامية من ٦ سنوات (٦-١٢) إلى ٩ سنوات (٦-١٥). كما أن المرحلة الجامعية (التعليم الجامعي) تتراوح مدة الدراسة بها بين (٤-٦) سنوات يحصل بعدها الطالب على درجة البكالوريوس أو الليسانس.

**أولًا: فلسفة التعليم الأساسي في مصر:**

فلسفة النظام التعليمي تعني الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة المتكاملة التي تستند إليها الأهداف العامة التي توجه النظام التعليمي. وكلما كانت هذه الرؤية واضحة، وشاملة، ومنسقة، ومتطورة، ومستمرة، أتاحت للنظام التعليمي فلسفة متكاملة.

ويمثل التعليم الأساسي الإلزامي فكرًا تربويًا مميزًا في إعداد الأطفال أو التلاميذ للمواطن الواعية المنتجة، وإشباع الاحتياجات الأساسية للتلاميذ وإتاحة فرص تعليمية متعددة لمقابلة الفروق الفردية بينهم، كما يهدف إلى ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية من أجل إعداد المواطن المنتج في مجتمعه.

والتعليم الأساسي هو مرحلة تعليمية تمثل التعليم الإلزامي، والمجاني في المدارس الحكومية، والذي يقدم لجميع أبناء الشعب بنين وبنات في الريف والحضر، ويمتد لمدة تسع سنوات دراسية من سن السادسة وحتى سن الخامسة عشرة، ويمثل الحد الضروري من التعليم الذي يتميز بقدر من المرونة حيث يتنوع بتنوع البيئات، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالبيئات المحلية ويتلاءم معها، ويواجه متطلباتها، ويعمل على تنميتها، ويعمل على الموازنة بين الدراسات النظرية والعملية والتكامل بينهما.

ولكن واقع فلسفة التعليم الأساسي في مصر تنهض على شحن عقول التلاميذ بأكبر كمية ممكنة من المعلومات، وهذا ما يفضي بالتالي إلى الأسلوب التلقيني الذي يحرص على التعبئة لا المناقشة، وعلى الحفظ وليس الفهم، وهذا المنهج نفسه هو الذي ينتج لنا – إذا أنتج – خريجًا أقرب إلى الآلة منه إلى الإنسان، وشخصًا مستعدًا للعمل كموظف تابع لا كقائد أو صاحب مشروع أو عالم أو مثقف، إذ تغيب إلى حد كبير النزعة الابتكارية والنظرة النقدية، ولا توجد مقابلة للفروق الفردية ولا ربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

**ثانيًا: نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي:**

التعليم في جمهورية مصر العربية يسبق في نموه وتطوره بمراحل زمنية كبيرة النظم التعليمية في البلاد العربية الأخرى، ولكن الحقيقة الواضحة والمنطقية، أن البلاد أو النظم التعليمية التي كانت نشأتها قديمة وتطورت قبل النظم الأخرى، هي الأحق والأولى بالتغيير والتطور لأن نظمها التعليمية سرعان ما تصبح غير مناسبة للتطورات الحالية والأوضاع الثقافية المختلفة في ظل عصر الانفجارات المعرفية والسكانية والآمال والطموحات العريضة لأبناء الشعب ولهذا فإن الحاجة ماسة جدًا لتطوير وتحديث وإعادة صياغة النظام التعليمي.

**تطور التعليم الأساسي:**

فيما يلي عرض لتطور التعليم الأساسي حيث تم الانتقال من التعليم الإلزامي الابتدائي إلى التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية وتأثر النظام التعليمي بالظروف الاقتصادية المحيطة، ومع التسليم بالعجز الشديد في عدم الوفاء بمطالب التعليم الإلزامي (٦-١٢) من جوانبه المختلفة، كان قبول سياسة التعليم الأساسي (٦-١٥) لتحل محل التعليم الإلزامي الابتدائي كنتيجة طبيعية لسياسة الانفتاح الاقتصادي وإغراق مصر الاقتصادي بأموال بلا رصيد قومي، أوعز للمسئولين ومتخذي القرار بأن مصر العاجزة عن الوفاء بمطالب التعليم الابتدائي اقتصاديًا، قادرة على الوفاء بمطالب التعليم الأساسي العملي والنظري في فترة زمنية أطول. وهذا الأمر ليس بالنسبة للتعليم الأساسي فحسب، بل بالنسبة لجوانب العملية التربوية الشاملة. (ضحاوي، ٢٠٠١م، ص ٤٣٥)

**بعض تجارب تطوير التعليم الأساسي في مصر**

إن المتتبع لتاريخ التعليم المصري في مراحله الأولى يجد أن هناك عدة تجارب لربط التعليم بمجالات العمل والحياة، وقد هدفت هذه التجارب تطوير التعليم بهذه المراحل، الأمر الذي يجعلنا نقول أن التعليم الأساسي ليس فكرًا تربويًا جديدًا على المجتمع المصري ولكن له جذور تاريخية في هذا المجتمع، ومن أهم هذه التجارب ما يلي:

-مشروع التعليم القومي الذي وضعه قومسيون المعارف عام ١٨٨٠ م.

-المدارس الراقية: وهي تتمثل في المدارس الأولية الراقية التي أسست عام ١٩١٦ م.

-المدرسة العاملة: أنشئت عام ١٩٢٥ م.

-المدارس الريفية: وكان إنشاء أول مدرسة ريفية في قرية المنايل بمحافظة القليوبية عام ١٩٤١م.

-مدارس الوحدات المجمعة: أنشأت في منتصف الخمسينيات في الريف وكان الهدف منها الجمع بين الإعداد المهني والإعداد التعليمي.

-المدرسة الإعدادية الموحدة: وقد أنشئت في عام ١٩٦٣ م.

-المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر: وقد أنشئت في عام ٧٢/ ١٩٧٣م بالتعاون مع ألمانيا الديمقراطية لتجربة الربط بين المواد النظرية والعملية، وتحقيق التكامل بين التعليم والعمل والتدريب والاهتمام بالنواحي المهنية والفنية.

-وبدأت جمهورية مصر العربية في تجريب نظام التعليم الأساسي في عدد محدود من المدارس، واستمرت مرحلة التجريب أربع سنوات، أخذ خلالها عدد المدارس يتزايد، ثم قررت وزارة التربية والتعليم تعميم نظام التعليم الأساسي في كافة أنحاء البلاد من العام الدراسي ٨١/ ١٩٨٢م.

**وفي ضوء تعميم التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية طبقًا لقانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١م أصبح التعليم الإلزامي يتكون من:**

أ-المرحلة الأولى (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) مدة الدراسة بها ست سنوات من سن السادسة حتى سن الثانية عشرة وتمثل المدرسة الابتدائية وهي إلزامية مجانية.

ب-المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) وهي موحدة ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وهي إلزامية مجانية ومكملة للمرحلة الابتدائية". (خليل وأحمد، ٢٠٠٢م، ص ص ١٠٨- ١١١ ).

وفي ضوء ما سبق ذكره يتضح أن التجارب المتعلقة بالتعليم الأساسي (الإلزامي) كانت محاولات جادة لتطوير وتحسين التعليم في مراحله الأولى ولإيجاد نوع من التقارب والارتباط بين التعليم والبيئة المحلية، والتعليم والعمل المنتج، إلا أن هذه التجارب لم يكتب لها الاستمرارية والنجاح حيث ظلت هامشية وسطحية . ويمكن تفسير عدم نجاح هذه المحاولات بسبب أن غالبية هذه التجارب، كانت بمثابة رد فعل أو تقليد أعمى لما يحدث في بلاد أجنبية من إصلاح أو تطوير نظمها التعليمية، وهذا يتنافى مع اعتراف علماء التربية المقارنة، بأن النظام التعليمي في أي مجتمع نظام من النظم الاجتماعية، لا يوجد منعزلا عن غيره من النظم، وهو يتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها، ومن ثم جاءت هذه المحاولات بمثابة زراعة جسم غريب في جسم التعليم المصري، وينطبق هذا أيضا على نظام الدراسة المتبع في التعليم الأساسي من تقليد للدول الأخرى ومن تقليل عدد السنوات أو إعادتها مرة أخرى، دون مراعاة لطبيعة الدارس أو الوضع في المجتمع وخارجه ولا التطورات في المعلومات والتكنولوجيا.

**مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)**

ومن هنا يعتبر التعليم الأساسي (٦-١٥) هو الحلقة الأولى من سلم التعليم الرسمي وهو بمثابة التعليم الإلزامي على الدولة أن تقدمه لأبناء المجتمع، والتزام من أولياء الأمور لإرسال أبنائهم إلى المدرسة في السن المحددة للقبول. هذا النوع من التعليم يهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المحلية المختلفة. صناعية، زراعية، ساحلية، صحراوية، تجارية، سياحية،...إلخ). بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في المراحل الأعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف باعتبار أن هذه المرحلة منتهية لبعض التلاميذ، وذلك من

أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطنًا منتجًا في بيئته المحلية ومجتمعه الكلي. (ضحاوي، ٢٠٠١م، ص ٤٣٧ )

وبعد عرض للتعليم الابتدائي والسلم التعليمي للمرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى) من التعليم الأساسي، فيما يلي عرض للحلقة الثانية من التعليم الأساسي:

**المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية:**

كانت المرحلة الإعدادية مندمجة في المرحلة الثانوية، وكانت المرحلتان في واقع الأمر مرحلة واحدة وذلك حتى صدر القانون رقم ٢١١ سنة ١٩٥٣ الخاص بتنظيم الدراسة فيما بعد المرحلة الابتدائية وبمقتضى هذا القانون أصبح التعليم الثانوي العام مرحلتين: إعدادية وثانوية.

- **المرحلة الإعدادية:**

ومدة الدراسة بها كانت أربع سنوات والقبول بالسنة الأولى منها كان بامتحان محلي في مادتي اللغة العربية والحساب ولا يجتازه إلا من حصل في المادتين على ٥٠٪ على الأقل. وعلى ٦٥٪ من مجموع نهايتي المادتين معا. وقد حدد القانون المذكور أن الغرض من مرحلة التعليم الإعدادي العام هو تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها. كما ذكرت المذكرة التفسيرية للقانون أن المرحلة الإعدادية هي مرحلة تدعيم الثقافات القومية للتلاميذ، واستكمالها قبل أن ينقلوا إلى المرحلة الثانوية النهائية التي تتضمن الدراسة فيها قدرًا من التخصص في هذه المرحلة يبدأ بتعليم اللغة الأجنبية الأولى كي يمكن للتلميذ الحصول في نهاية تعليمه الثانوي على مستوى يجعله قادرًا على استخدامها في التحصيل العلمي والاتصال بالثقافة العالمية.

**ومن عيوب هذا القانون ما يلي:**

١-جعل مدة الدراسة أربع سنوات.

٢-جعل القبول بامتحان مسابقة في اللغة العربية والحساب، جعلهم يهملون أغلب المواد. ولتلافي هذه العيوب صدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ لشأن تنظيم هذا النوع من

التعليم الذي جعل هذه المرحلة مرحلة قائمة بذاتها ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات. (السيد ١٩٩١، ص ص ١٩٧-١٩٨)

**نظام الدراسة بالتعليم الأساسي:**

تم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين في مصر على عدة مراحل كان أولها التجريب في عدة مدارس ثم التعميم على كافة مدارس الجمهورية، ويمكن توضيح خطوات تطبيق نظام الفصلين الدراسيين على النحو التالي:

**أولا:** وافق المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي في العام الدراسي ١٩٨٨- ١٩٨٩م على تجريب تطبيق نظام الفصلين الدراسيين في الصفين الرابع والخامس من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي، وقد تم الأخذ بنظام امتحان نصف العام في ما تم دراسته في النصف الأول من العام، ويقتصر امتحان نهاية العام الدراسي على ما درسه التلاميذ من المقررات الدراسية في النصف الثاني من العام الدراسي. (وزارة التربية والتعليم: منجزات مسيرة تطوير التعليم في مصر، ١٩٩٠ م، ص ٦٨).

كما قرر المجلس في جلسته الثامنة بتاريخ ٣/ ٧/ ١٩٨٠ م أن يستمر التجريب في العام الدراسي ١٩٨٩ -١٩٩٠ م حتى يكون دراسة وتحليل النتائج للصفين الرابع والخامس. (وزارة التربية والتعليم: المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي خلال عشر سنوات ، ص ص ٢١ -٤٢).

**ثانيًا:** صدر القرار الوزاري رقم (١٩٣) بتاريخ ٢٣/ ٨/ ١٩٨٩م بشأن تقويم التلاميذ في الصفين الرابع والخامس من الحلقة الابتدائية للتعليم الأساسي وقد حدد نظام التقويم على النحو التالي:

أ-يخصص ٥٠ ٪ من درجة النهاية العظمى للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية النصف الأول من العام الدراسي.

ب-يخصص ٥٠٪ من درجة النهاية العظمى للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية العام الدراسي، ويراعي إجراء هذا الامتحان في الموضوعات التي تتم دراستها في النصف الثاني من العام الدراسي". ( جورج، ١٩٩٣م، ص ٦١ ).

تمت بعض التعديلات في نظام تقييم الطالب والدرجات المخصصة للنهاية العظمى للامتحان التحريري في النصف الأول والثاني، وذلك حسب القانون الجديد للتقييم الشامل للطالب لسنة (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦)، ونظرًا لظهور بعض المشكلات التي واجهت المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور أثناء التطبيق، والتي أدت إلى عدم تحقيق أهداف التقويم الشامل وجعلت الأنشطة ورقية وليست حقيقية، فقد قامت الوزارة بتلافي وعلاج هذه المشكلات وإصدار القرار الوزاري رقم (٣١٣) بتاريخ ٧/ ٩/ ٢٠١١ م بشأن إعادة تنظيم التقويم الشامل لمرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الابتدائية والإعدادية.

**العام الأكاديمي في ظل نظام الفصلين الدراسيين:**

**يبدأ العام** الدراسي في الأسبوع الثالث من شهر سبتمبر وينتهي في الأسبوع الأول من شهر مايو (١٩٧) يومًا بمعدل ( ١٧) أسبوعًا في النصف الأول من العام الدراسي، (١٢) أسبوعًا في النصف الثاني من العام الدراسي. (الخطة الزمنية للعام الدراسي وزارة التربية والتعليم ٢٠١٦-٢٠١٧ )

أما الواقع الفعلي فيحضر الطالب مع بداية العام الدراسي في شهر سبتمبر في النصف الثاني من الشهر، ويحضر الطالب خمسة أيام في الأسبوع وهذا بناءً على الكتاب الدوري رقم (١) لسنة ٢٠٠٦ م، ويحضر الطالب من الساعة السابعة والنصف إلى الساعة الواحدة والنصف في مدارس الفترة الواحدة (أي ٦ ساعات في اليوم الدراسي الواحد)، ويستمر حضور معظم الطلاب دون انقطاع حتى أداء امتحان نصف الفصل الدراسي الأول وبعدها يبدأ الطالب في الحضور المتقطع حتى ينتهي تمامًا من الحضور في منتصف شهر ديسمبر، أي أن الطالب حضر (١٢) أسبوعًا بمعدل (٦٠) يومًا، وهذا للطالب المواظب على الحضور في جميع الأيام دون غياب أو مرض أو تتخلل هذه المدة أي إجازات رسمية أو دينية.

ويحضر الطالب للامتحان (امتحان نصف العام) في بداية شهر يناير بعد توقف أسبوعين أو ثلاثة وبعد أسبوع امتحانات للمرحلة الابتدائية، وأسبوع يليه للمرحلة

الاعدادية يشرع طلاب مرحلة التعليم الأساسي في أجازة نصف العام ومدتها أسبوعان، على أن يعاود الطالب الدراسة للنصف الثاني من العام الدراسي بعد مرور أسبوع أو أكثر من شهر فبراير.

يبدأ الطالب الدراسة للنصف الثاني من العام الدراسي في منتصف شهر فبراير تقريبًا، ويستمر في الحضور أيضًا خمسة أيام في الأسبوع من الساعة السابعة والنصف إلى الساعة الواحدة والنصف في مدارس الفترة الواحدة ويظل حضور الطلاب حتى إجراء امتحان نصف الفصل الدراسي الثاني ويكون عادة في نهاية شهر مارس، وما أن يؤدي الطالب امتحان نصف الفصل الدراسي الثاني حتى سرعان ما يبدأ الطلاب في الغياب وإجراء الامتحانات العملية وفي منتصف شهر أبريل يكون الطالب تقريبًا انقطع عن الحضور للمدرسة والدراسة ويتهيأ لامتحان نهاية العام في أوائل شهر مايو، ويكون إجمالي عدد الأيام الفعلية التي حضرها الطالب في الفصل الدراسي الثاني (٤٠) يومًا، وهذا إذا لم يقم الطالب بالغياب أثناء هذه الفترة أو المرض أو تتخلل هذه الفترة أي إجازات رسمية أو دينية تتعطل فيها الدراسة.

هذا بالنسبة للتعليم الابتدائي ما عدا الصف الأول الابتدائي الذي لا يجري له امتحان سواء في الفصل الأول أو الثاني بل كل امتحاناته شفوية ودرجاته توضع تقديرية من قبل المعلم مما يزيد من توقف الدراسة وانخفاض مستوى الطلاب ويتم نقل جميع الطلاب من الصف الأول إلى الصف الثاني الابتدائي، فلا يعقد امتحان دور ثان ولا يوجد رسوب من الصف الثاني إلى الصف الثالث طالما حضر الطالب الامتحانات المقررة له حتى وإن لم يحقق مستوى النجاح المطلوب ولا يرسب في الصف الثاني إلا من لم يحضر الامتحانات المقررة، ويعقد امتحان دور ثان للتلاميذ بالصفوف من الثالث حتى السادس الابتدائي، الذين لم يحققوا المستوى المطلوب، ويسمح للراسبين منهم في امتحان الدور الثاني بإعادة الدراسة في الصف نفسه، على أن يعقد لهم في العام التالي امتحان من دورين ثم ينقلون إلى الصف التالي. ( قرار ٣١٣ بشأن التقويم الشامل بتاريخ ٧/ ٩/ ٢٠١١، ص ٣٣ ).

أما الصف الأول والثاني الإعدادي فما يجري في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يجري على الصف الأول والثاني الإعدادي من الحضور والامتحانات " فيسمح لطلاب الصف الأول والثاني الإعدادي، الذين لم يحققوا المستوى المطلوب في الدور الثاني بإعادة الدراسة في الصف نفسه " ( قرار ٣١٣ بشأن التقويم الشامل بتاريخ ٧/ ٩/ ٢٠١١، ص ٣٤ ).

أما الصف الثالث الإعدادي فيحضر أسبوعين في بداية العام الدراسي لاستلام الكتب وكتابة استمارة الصف الأول الثانوي، ولعدم وجود امتحانات نصف فصل دراسي أول أو ثانٍ، وعدم وجود محاسبة على غياب الطلاب فينقطع الطالب بعد مرور أسبوعين تقريبًا حتى امتحان نصف العام، ثم الانقطاع حتى امتحان آخر العام دون حضور للنصف الثاني من العام للمدرسة، ويتضح هذا في عدم استلام كل الطلاب للكتب المدرسية للنصف الثاني من العام الدراسي، "ويؤدي طلاب الصف الثالث الإعدادي امتحان مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات تحريريًا فقط" ( قرار ٣١٣ بشأن التقويم الشامل بتاريخ ٧/ ٩/ ٢٠١١، ص ٣٧ ).

وقد أكدت لجنة التعليم والبحث العلمي في مجلس الشعب بناء على زيارة استطلاعية قام بها بعض أعضاء اللجنة في إبريل عام ٢٠٠٠ م – أكدت أن طلاب المدارس في محافظتي القاهرة والجيزة في مستوى الصف الثالث الإعدادي، وفي الصفين الثاني والثالث الثانوي لا يحضرون إلى مدارسهم، وإن نسبة غياب الطلاب في مدارس العينة التي زارتها اللجنة وصلت إلى ١٠٠ ٪ في بعض المدارس، وذكرت أيضا – أن غياب تلاميذ الصف الثالث الإعدادي يتم التعامل معه من خلال (إبلاغ الشرطة) وأن مجالس الآباء تنظيم شكلي بلا مضمون ؛ وهذا يعني أن المدارس الحكومية في مصر أصبحت طاردة للطلاب. (عبد الحليم، ٢٠٠٥ م).

ومن خلال الواقع الفعلي لنظام دراسة الفصلين الدراسيين تبين حضور الطالب (١٠٠) يوم خلال العام الدراسي على مدار الفصلين الدراسيين، وهذا إذا تم الحضور جميع الأيام دون غياب أو مرض أو وجود إجازات تقلل من هذه المدة، ومما لا شك فيه

أن قصر هذه المدة تؤدي إلى ضعف المنتج التعليمي ومستوى الطالب المصري لمرحلة التعليم الأساسي.

وكثرة التوقفات قبل امتحان نصف العام أو امتحان آخر العام) تؤدي إلى تراجع مستوى الطالب عند دخول الامتحان ومنها تؤدي إلى حرص المعلم وولي أمر الطالب على سلوك مسلك الغش في الامتحانات حرصًا على نتيجة المعلم أمام إدارة المدرسة، ونتيجة المدرسة أمام الإدارة التعليمية، وحرص ولي الأمر على نجاح الطالب دون النظر إلى المستوى الحقيقي والفعلي الذي اكتسبه وتعلمه الطالب أثناء العام. (الخريطة الزمنية للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ - ٢٠١٥/ ٢٠١٦- ٢٠١٦/ ٢٠١٧ ).

**سلبيات التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية:**

التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية يتسم بعدة خصائص منها:

١-غموض مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه.

٢-سياسة عدم الاستقرار في عدد سنوات الإلزام.

٣-مشكلات خاصة بالمناهج والمواد الدراسية.

٤-مشكلات خاصة بإدارة التعليم الأساسي الإلزامي على مستوى المدرسة.

**وهذه السلبيات أدت إلى بعض المشكلات ومن هذه المشكلات:**

١-الافتقار إلى التكيف مع احتياجات السوق.

٢-عدم ملاءمة المناهج لواقع المجتمع المصري.

٣-النقص في المباني المدرسية.

٤-عدم ملاءمة الكثير من المباني الحالية والتجهيزات.

٥-تضخم أعداد الأميين نتيجة للتسرب وانخفاض مستوى الأداء.

ومن خلال ذلك تظهر مشكلات بمرحلة التعليم الأساسي نتيجة لتطبيق نظام الدراسة بنظام الفصلين الدراسيين.

**-بعض مشكلات التعليم الأساسي في ظل نظام الفصلين الدراسيين:**

أشارت بعض الكتابات التربوية إلى وجود مشكلات يعانيها التعليم المصري، وترديا في معظم مكونات المنظومة التعليمية، منها ضعف المستوى التعليمي لطلاب المراحل التعليمية المختلفة؛ وبخاصة المرحلة الابتدائية، فضلا عن ضعف الإنفاق على التعليم، واتباع الأساليب التقليدية في التدريس، وطرق التقويم، وعدم صلاحية معظم الأبنية المدرسية للعملية التعليمية، ونقص الأدوات، والإمكانات والتجهيزات التربوية المناسبة؛ مما لا يسمح بتنوع مجالات النشاط الملائم لطبيعة المراحل التعليمية المختلفة، وغيرها من أوجه القصور التي تعانيها منظومة التعليم في مصر.

**وفيما يلي توضيح لبعض المشكلات التي يعاني منها التعليم الأساسي:**

**مشكلة التوسع الكمي** المطرد، الذي أدى إلى ضيق المباني المدرسية وارتفاع كثافة الفصل، وزيادة نصيب المعلم من التلاميذ مما أدى في النهاية إلى الحيلولة دون تخريج المواطن المطلوب، بالرغم من الجهود المبذولة والمتضاعفة سنة بعد سنة، وقد أدى كل هذا إلى انخفاض مستوى التعليم الابتدائي، فهو لم يساير التغيير الاجتماعي، ولم يسهم في تنمية المجتمع، وعلى الرغم من التطورات المتعددة التي أدخلت على مناهجه فالمناهج ما زالت بعيدة وغير وظيفية بالنسبة لحياة الطفل وبيئته، وقد سبَّب هذا فاقدًا تعليميًّا كبيرًا، في المدرسة الابتدائية المصرية، مما حال دون تحقيق الهدف المنشود، ودون تحقيق تنمية الإنسان المطلوب.

ونتيجة لهذا التوسع الكمي أدى إلى أن"النقص في عدد الحجرات الدراسية له انعكاساته على كثافة الفصول، وإن كان المتوسط العام في حدود ٤٣ تلميذا / فصل إلا أن هناك ٢٧٪ من الفصول تزيد كثافتها عن ٤٧ تلميذًا / فصل، وما يقرب من ٢ ٪ من

الفصول يزيد عن ٧٠ تلميذًا / فصل بمرحلة التعليم الأساسي (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص٥٠).

**مشكلة السعة الكيفية للأبنية التعليمية:** هناك زيادة مضطردة في عدد المدارس كاستجابة للزيادة الكبيرة في أعداد التلاميذ، ولكن ترجمة عدد المدارس إلى مبان وحجرات دراسية وترجمة أعداد التلاميذ إلى فصول تظهر أن عدد المباني المدرسية قد بلغ (٢٧٠٤٤) مبنى مدرسيًّا، وقد بلغ عدد الحجرات الدراسية (٤١٩٤٨٢) حجرة خلال العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ (وذلك بجميع المراحل التعليمية المتعددة)، وذلك مقابل ٤٧٥٢٠ مدرسة. (الهيئة العامة للأبنية التعليمية، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ٢٠١٢/ ٢٠١٣).

وتحليل هذه البيانات يوضح أن عدد المباني المدرسية أقل من عدد المدارس المطلوب لاستيعاب التلاميذ، مما يعني أن هناك عددًا من المباني المدرسية تستخدم لأكثر من فترة وهذا له مردود سلبي على جودة المنتج الذي ينتجه التعليم الأساسي.

مظهر آخر للعجز في الأبنية التعليمية وهو تعدد الفترات الدراسية، وقلة عدد المدارس التي تعمل بنظام اليوم الكامل مما يؤثر سلبًا على زمن التعلم الفعال، فقد ورد في التقرير الصادر من الإدارة العامة للتعليم الابتدائي أن عدد المدارس الابتدائية التي تعمل بنظام اليوم الكامل ٦٥٥٨ مدرسة، ويبلغ عدد المدارس الصباحية والتي لا تعمل معها مدارس أخرى ٤٢٣ مدرسة، عدد المدارس الصباحية والتي تعمل معها مدارس أخرى ولكن من مراحل تعليمية أخرى مثل الإعدادي ٣٤١٥ مدرسة، عدد المدارس التي تعمل على فترتين (ممتدة) ٩٨٢ مدرسة، عدد المدارس التي تعمل في فترة ثانية ٨٤٢ مدرسة، وعدد المدارس التي تعمل في فترة ثالثة ٢٩ مدرسة. أما بالنسبة للمدارس الإعدادية فقط ٣٦,٣ ٪ منها تعمل بنظام اليوم الكامل (جاء هذا في الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠ ، ص ص ٥٦-٥٧).

يضاف إلى ما سبق اختفاء قاعات الأنشطة والملاعب والصالات متعددة الاستخدامات من الكثير من المدارس للتوسع في الحجرات الدراسية، مما ضاعف من

الأثر السلبي لتعدد الفترات على ممارسة الأنشطة اللاصفية ، بل إنه قد قضي عليها تمامًا في كثير من الأحوال، وهذا لم ينتقص فقط من الوظيفة التربوية للمدرسة، ولكن أيضًا قضي على جاذبيتها لقطاع كبير من التلاميذ.

وجاء كرد فعل للمشكلة السابقة إنشاء المدارس وافتتاح فصول، ولكن إنشاء المدارس يعني فقط تهيئة مكان للطلاب في المدارس، ووجود التلاميذ في المدرسة لا يعني أنهم تعلموا أو يتعلمون.إن مقياس النجاح في تعليم الجميع هو "تعلم الجميع"، والحقيقة التي يعرفها خاصة الناس وعامتهم هي تدهور مستوى التعليم في مصر إلى مستوى ينذر بالخطر الداهم الذي يجب أن يتدارك وتقوم على هذا التدني قرائن مشهودة وأدلة لا تجحد، منها ما أعلن في مواجهة الوزير السابق للتربية والتعليم الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين عن مستوى التعليم في محافظة البحيرة إذ قيل إن طلاب المدارس الإعدادية في كثير من مدارس المحافظة يجب أن يحتلوا أماكن في فصول محو الأمية.

**مشكلة نوعية الخريجين من التعليم الأساسي:**

وتشكل النوعية الضعيفة للنظم التعليمية حاجزًا آخر يزيد من ضعف الطلب ويؤدي إلى معدلات احتفاظ ونتائج مدرسية غير كافية. وهكذا، فإن الجهود المكثفة المبذولة في سبيل زيادة أعداد المنتسبين إلى المدارس قد تعرض للخطر من جراء ارتفاع نسبة التسرب أو الانقطاع عن الدراسة قبل تحصيل مستوى تعليمي كاف، علمًا بأن التلاميذ الذين يتبعون مرحلة التعليم الابتدائي حتى نهايتها لا يمتلكون هم أنفسهم امتلاكا تامًا على الدوام المهارات الأساسية التي يستطيعون تنميتها وترسيخها فيما بعد.

وكدليل على ضعف نوعية الخريجين من التعليم الأساسي أن أحد المؤشرات الرئيسة التي يعتمد عليها في تقييم جودة المخرجات في مراحل التعليم قبل الجامعي يتمثل في مستوى أداء التلاميذ، وتقتصر البيانات المتاحة على تقييم المجال المعرفي، وقد تم تلخيصها فيما يلي:

١-٣٥٪ أو يزيد من تلاميذ حلقة التعليم الإعدادية لا يجيدون القراءة والكتابة. يعكس هذا المعدل ضعف مستوى الخدمة التعليمية بهذه الحلقة التعليمية من جانب، وناتج الحلقة التعليمية السابقة عليها من جانب آخر، بما في ذلك الأدوات والمعايير التي سمحت بانتقال تلاميذ من مرحلة إلى مرحلة أخرى، وهم لم يحققوا الحد الأدنى من المهارات الأساسية المطلوبة بنهاية الحلقة.

٢-من بين ٤٨ دولة، حققت مصر المرتبة الـ ٣٨ في الرياضيات، والـ ٤١ في العلوم في المسابقة العالمية TIMSS في عام ٢٠٠٧ م. بوجه عام، فقد كان أداء الغالبية العظمى من التلاميذ في مادتي الرياضيات والعلوم منخفضًا، حيث جاء أداء معظم التلاميذ المصريين عند مستوى أقل من المتوسط الدولي المنخفض.

٣-وفقًا لنتائج الاختبار القومي المقنن SAT 2010، كان متوسط تحصيل التلاميذ في مدارس العينة أقل من ٥٠٪، في مواد (اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات) كان الاختلاف بين المحافظات، وحتى داخل المحافظات والإدارات ذاتها، واسعًا في مادتي الرياضيات والعلوم. وكان أداء محافظات الوجه البحري أفضل من أداء محافظات الوجه القبلي.

٤-هناك عزوف من خريجي التعليم الإعدادي عن الالتحاق بالمسار العلمي بالتعليم الثانوي العام، فهناك ٨٠ ٪ فقط من بين خريجيه يسلكون ذلك المسار، بينما يسلك البقية مسار التعليم الفني، أو المسار الأدبي بالتعليم الثانوي العام. ويظهر من الأعداد المقيدة في القسمين العلمي والأدبي، حيث لم تبلغ نسبة الطلاب الملتحقين بالقسم العلمي سوى (٢٨,٢٪) في العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)، بينما بلغت النسبة المئوية للطلاب الملتحقين بالقسم الأدبي (٧١,٨٪)، مما يؤدي إلى غلبة الجانب النظري على الجانب العملي في خريجي المرحلة، مما يعوق تحقيق الأهداف المرتبطة بالجوانب العملية والتطبيقية، كما يتعارض مع أهمية التوجه العلمي الذي يجب التوسع فيه".
(الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ص ٦٣-٦٤ ).

**مشكلة ضعف الكفاءة الداخلية:**

**الكفاءة:** ويقصد بها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه بكلفة أقل أو بجودة أعلى، هذا وتقسم الكفاءة في التعليم إلى:

أ- الكفاءة الداخلية (Internal Efficiency) ويقصد بها مدى قدرة النظام التعليمي الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منه.

ب- الكفاءة الخارجية (External Efficiency) ويقصد بها قدرة النظام على تحقيق أهداف المجتمع الذي وجد لخدمته. (أبو كليلة، ٢٠٠١، ص ٢٢٧ )

**وهناك مظاهر كثيرة لهذا الضعف من بينها باختصار:**

أ-تكدس الفصول والمدارس مما يؤدي إلى رفع كثافة الفصل من ناحية وإلى انخفاض معدلات المعلمين للتلاميذ من ناحية أخرى.

ب-عدم وجود نظام متكامل للتقويم يدخل في اعتباره كل جوانب النمو في شخصية المتعلم وينظر للتقويم على أنه عملية مستمرة استمرارا للعملية التعليمية ذاتها ويستخدم من الأساليب ما وسع المعلم ذلك، والذي ينظر إلى نظم التقويم في مدارسنا يجدها غاية في ذاتها وتعتمد أساسا على الاختبارات التحريرية وعلى نوع واحد من الاختبارات تقيس في غالب الأحيان مستويات بسيطة من التفكير، الحفظ والتعرف والاسترجاع، وفي الاختبارات التي تجري على المستوى القومي كامتحان الثانوية العامة يشيع جو من الرهبة والخوف لدى التلاميذ والبلبلة والقلق لدى أولياء الأمور وشيوع الدروس الخصوصية، وهذه المظاهر لا تمت بصلة للتقويم التربوي الذي هدفه الأسمى " تحسين العملية التعليمية وتحسين القرار التربوي.

**مشكلة الكفاءة الخارجية ومخرجات التعليم:**

إذا كان التقويم يهتم بقياس مدى قيام المؤسسة التعليمية بتحقيق أهدافها، فإن الإنجاز هو تقويم لأداء المؤسسة التعليمية، ولكن من قبل أطراف ترتبط بمخرجات هذه

المؤسسة أو الأبناء الذين تخرجوا منها، وفي مقدمة هذه الأطراف، يأتي سوق العمل الذي يحتاج إلى ما توفره المؤسسة التعليمية من أفراد يستطيعون النهوض بمتطلبات هذا السوق، " وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة المتعطلين ممن أنهوا التعليم دون المتوسط تبلغ ٦,٥ ٪ من إجمالي عدد العاطلين ؛ بينما تبلغ هذه النسبة لمن أتموا التعليم الثانوي ٢٨,٣ ٪ وتعكس هذه البيانات عدم ملاءمة مخرجات النظام التعليمي لمتطلبات سوق العمل". (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص -٦٤ ).

ونتيجة للجمود والشكلية التي يعاني منها النظام التعليمي بالمرحلة الأساسية لم تعد العلاقة بين التعليم وسوق العمل، تشجع المتعلمين على التعلم، بل غدت تعاقب المتعلمين، ولا سيما من لم يتجاوز التعليم الثانوي، إذ إن فرصتهم في الحصول على عمل أقل من فرصة الأميين، وإذا عثروا عليه فإن دخلهم لا يكون أفضل بكثير من دخل لم يذهبوا إلى المدارس أصلا، أو الذين تسربوا من المرحلة الأولى من التعليم.

"فقد أظهر أحد المسوح الذي أجراه مجلس السكان أن أقلية من التلاميذ هي التي تعتقد أن التعليم يمكن أن يساعدها في الحصول على وظيفة جيدة، ولم يكن بين الشبان الذين أجريت مقابلات معهم سوى ٦٪ يعتقدون أن التعليم العام يرتبط بوضع مالي أعلى أو بوظيفة مرتفعة الأجر، ويبدو أن عملية التنمية البشرية وربطها بالتعليم لا يروق لبعض شيوخ التربية في مصر في الوقت الراهن، ويعتبرون ربط التعليم بسوق العمل شيئًا يصعب تحقيقه، وعلى حد قول حامد عمار، وأحمد حسن إبراهيم، فالتعليم اليوم لا بد وأن يكون قادرًا على مواجهة احتياجات السوق والتوافق معها". (ناس وسالم، ٢٠٠٤ م، ص ص٢٩١- ٢٩٥ ).

**مشكلات ( الغياب – الرسوب – التسرب – الغش):**

يمثل الغياب والرسوب والتسرب من التعليم مشاكل خطيرة تهدد كفاءة النظام في حلقة التعليم الابتدائي والإعدادي، ففي المرحلة الابتدائية "لقد بلغ متوسط عدد أيام غياب التلميذ في المرحلة الابتدائية ٥,٤ يوم / تلميذ في ٢٠٠٩ – ٢٠١٠، كما تشير إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠١١- ٢٠١٢ إلى أن نسبة التلاميذ المنقطعين

لمدة عامين متتاليين تقل عن ١ ٪ من جملة الطلاب حيث بلغت ٠,٧٢ ٪ . هذه النسب وإن بدت صغيرة إلا أن ترجمتها إلى أعداد في منظومة تضم ملايين التلاميذ يظهر أن هناك مشكلة تحتاج لسياسات جادة لحلها، فعدد التلاميذ المنقطعين عن التعليم في حلقة التعليم الابتدائي قد وصل إلى ٩٦٤٠٠ منهم ٤٣٨٠١ بنين و٢٥٦٣٩ بنات ". (moe.gov.eg2013)

-ارتفاع معدلات التسرب؛ حيث بلغ المعدل الإجمالي للتسرب في التعليم الإعدادي ٦٪، الأمر الذي يعني أن نسبة الفاقد بهذه الحلقة التعليمية مرتفعة إلى حد ما.وكانت أكبر المحافظات من حيث معدل التسرب ( مطروح – سيناء الجنوبية – بني سويف )، حيث بلغت معدلاتها ( ١٣,٨٪ - ١٢,٣٪ - ١١,٥ ٪ ) على التوالي.

ورغم نجاح السياسات التعليمية نسبيًا في قدرتها على الاستيعاب، إلا أننا نجد أن الاحتفاظ بالتلاميذ حتى إنهاء مراحل التعليم ما زال يحتاج إلى تحسين " فقد بلغ إجمالي عدد المتسربين من حلقة التعليم الابتدائي بين عام ٢٠١٠ / ٢٠١١ حوالي ٢٨٨٤١ تلميذًا وتلميذة، ووصل إجمالي المتسربين من حلقة التعليم الإعدادية ١٣٠٥٦٤ تلميذًا وتلميذة. وقد بلغ معدل التسرب في حلقة التعليم الإعدادية ٦٪" .(الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ١٩).

-الغش: الغش في الامتحانات أحد الظواهر السلبية التي تنتشر بين تلاميذ التعليم الأساسي "وترتفع النسبة في الريف عنها في الحضر، كما ترتفع بين الفقراء عن الأغنياء". (التقرير النهائي لمسح النشء والشباب في مصر الذي صدر في يناير ٢٠١١ بالتعاون بين مجلس الوزراء ومجلس السكان الدولي).

ورغم توجيه انتباه المسئولين عن قطاع التعليم في مصر نحو مشكلتي الرسوب والتسرب بالتعليم قبل الجامعي، فقد لوحظ استمرار انخفاض "معدلات الاستمرار" في التعليم الابتدائي والإعدادي، بسبب تزايد التلاميذ الذين يتسربون، وكذلك الذين يتركون الدراسة بسبب رسوبهم المتكرر في الصف الأخير من مرحلتهم.

وباعتبار مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة الأساس، وإن عدد التلاميذ بها طبقا لإحصائيات ٩٧/ ١٩٩٨ م يبلغ ٧٤٩٩٧٣٩، وإن نصف هذا العدد تقريبا ( ٥٢,٣ ٪) وبإمكانهم استكمال مرحلة دراستهم الأساسية (الإلزامية) ويتسرب ٤٧,٧ ٪ منهم قبل أن يستكملوا دراستهم الإلزامية، ويضاف إلى هذه النسبة (١٥,٩ ٪) نسبة عدد التلاميذ التي لم تلتحق أساسا بالمدرسة الابتدائية طبقا لإحصائيات نفس العام، وتندرج تلقائيا في عداد الأميين، فإن الإلزام بمرحلة التعليم الأساسي ما زال شكليا، وإن نسبة عالية من التلاميذ تتدرج في عداد الأميين كل عام. (ناس سالم، ٢٠٠٤م،ص ص ٢٨٩-٢٩٠).

**مشكلة مصادر التعلم (الكتاب المدرسي):**

إن من أهم القضايا الراهنة المتعلقة بالمصادر التعليمية وطرائق التدريس التركيز على الكتب المدرسية فقط، واعتبارها المصدر الوحيد للمعلومات، وتجاهل الحاجة إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعليم والتعلم، كما أن نظام التقويم التقليدي يتحمل قسطًا كبيرًا في كون الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للعملية التعليمية، حيث يعمل التلاميذ على الإتقان الكامل لمحتوى الكتاب عن طريق استظهار تلك الأجزاء التي أكد عليها المعلمون في أثناء عملية التدريس. وتفشل محاولات إدخال أنشطة إضافية في عملية التعليم، حيث ينصب اهتمام التلاميذ على ما سوف يحتويه الامتحان. (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم، ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ٦٠)

**-وقد صاحب الاعتماد التام على الكتاب المدرسي تفاقم لتحديات أخرى، وهي:**

١-زيادة الطلب على الكتب الخارجية المتاحة في الأسواق، والتي ينتجها القطاع الخاص، وتستخدم جنبًا إلى جنب مع الدروس الخصوصية ولا تضيف شيئًا سوى تكريس ثقافة الصمت وهدر الموارد.

٢-صعوبة الالتزام بالدورة الزمنية لتوزيع الكتب المدرسية، بما في ذلك كتاب دليل المعلم والتي غالبًا ما تصل بعد بدء العام الدراسي، وتنتج منفصلة عن الكتاب المدرسي، مما يقلل من فائدتها التربوية.(الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم، ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص٦٠).

كما أن طباعة الكتاب المدرسي يكلف وزارة التربية والتعليم كل عام مليارات الجنيهات، وقد تصل الكتب المدرسية بعد انتهاء الفصل الدراسي وامتحان الطلاب نتيجة تأخر الطباعة أو نفاذ الكمية في المخازن أو وجود رصيد من العام الماضي في المدرسة، وقد تكون طبعة الكتاب الجديدة مختلفة عن طبعة الكتاب القديم وما يعانيه الطالب وولي الأمر ومسئول استلام الكتب وتوزيعها والمعلم نفسه أثناء الحصة من مشاكل.

**تجربة مصر مع التكنولوجيا والكمبيوتر اللوحي:**

خاضت مصر محاولة لجعل المناهج إلكترونية وإلغاء الكتاب المدرسي الورقي الذي لا يجذب الطالب ويحمل الدولة مبالغ طائلة في الطباعة، ولمسايرة التقدم التكنولوجي وثورة الاتصالات وجعل فئة من الطلاب مسايرين للدول المتقدمة، وجاءت التجربة كمحاولة في عدد من مدارس اللغات والتجريبية والحكومية، وقد خاضت الوزارة التجربة للصف الأول الإعدادي. فقد أوضح مستشار وزير التربية والتعليم للتطوير التكنولوجي المهندس عدلي القزاز أن استخدام الكمبيوتر اللوحي أو التابلت في المدارس المصرية قد طبق ولأول مرة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠١٤ م، ضمن ثلاثة مشروعات وهي مشروع بعنوان "تواصل" في بعض مدارس اللغات، ومشروع آخر لبعض المدارس التجريبية بمنحة هندية، وأخيرا مشروع طبق في عشرين مدرسة حكومية تحت إشراف وزارة البحث العلمي، وأن الوزارة ستقوم في نهاية العام الدراسي بتقييم هذه التجربة، وذلك لمعرفة إمكانية تطبيقها على المراحل الدراسية والوقوف على حقيقة البنية الأساسية الإلكترونية في المدارس.

كما أكد المتحدث الإعلامي لوزارة التربية والتعليم "محمد السروجي" أنه بداية من العام الدراسي ٢٠١٥ م ستعمم تجربة استخدام الكمبيوتر اللوحي والذي سيكون بديلا عن الكتاب المدرسي وكراسة الأنشطة على طلبة الصف الأول الإعدادي في جميع المدارس الحكومية الذين يستطيعون التعامل مع أجهزة التابلت ولديهم القدرة على المحافظة عليها، وفسر أيضًا رغبة الوزارة في أن يستخدم تلاميذ المدارس أجهزة التابلت بديلا عن الكتاب المدرسي بأنه ليس بهدف تقليل نفقات طباعة الكتب المدرسية، وإنما بهدف مواكبة أساليب تطور التعليم في العالم، واستخدام التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها، هذا في الوقت

الذي تخصص فيه ميزانية التربية والتعليم مبلغ مليار جنيه للإنفاق على التطوير التكنولوجي إلى جانب أموال المنح الدولية والمجتمع المدني التي تدعم هذا الجانب.

وعن تكلفة وتوفير أجهزة الكمبيوتر اللوحي أكد "محمد السروجي" أن وزارة التربية والتعليم قامت مؤخرًا بعمل بروتوكول تعاون بينها وبين وزارتي الاتصالات والانتاج الحربي لتصنيع أجهزة التابلت التي سيستخدمها التلاميذ على أن يتحمل كل طالب ويدفع نسبة ٣٠٪ من ثمن الجهاز، وأشار إلى أن الوزارة عام ٢٠١٤ م وفرت مبلغ ٧٠٠ مليون جنيه من ميزانية التطوير التكنولوجي، حيث إنها توقفت عن شراء أجهزة الكمبيوتر التي كانت تمد بها المدارس، والتي كانت إما تسرق أو تتحول إلى عهدة، لكن أجهزة التابلت لن تسرق لأنها ستكون في عهدة التلميذ.

ولكن لم ينفذ هذا المشروع ولا هذا الاقتراح وتم سحب أجهزة الكمبيوتر من المدارس بالفعل وتحويلها إلى عهدة، ومازالت طباعة الكتب التي تكلف الوزارة المليارات كل عام حتى الآن، وتتأخر في التسليم للإدارات التعليمية والمخازن والمدارس والطالب حتى ينتهي الفصل الدراسي ويدخل الطالب الامتحان بدون كتاب مدرسي بل بالاعتماد على الكتب الخارجية ومذكرات المعلم الخصوصية.

**رأي المتخصصين في استخدام الكمبيوتر اللوحي في التعليم:**

يوافق الدكتور"حسين بشير" أستاذ المناهج بمعهد البحوث التربوية والمشرف على لجان إعداد معايير جودة المناهج بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم على فكرة تحويل التعليم من ورقي إلى إلكتروني وتقليل عدد الكتب المطبوعة التي أصبحت عبئًا على الطالب وميزانية وزارة التربية والتعليم، ويشجع تجربة استخدام أجهزة التابلت ووسائل التكنولوجيا الحديثة كالسبورة الذكية وغيرها داخل المدارس في مصر، حتى إن كان استخدامها على أعداد صغيرة من الطلبة، فلا بد من وجود فئة من التلاميذ تستطيع التعامل مع العالم المتقدم وبلغته الحديثة كما هو متبع في كثير من الدول كاليابان وسنغافورة والهند وماليزيا وغيرها، وهذا سيتطلب تدريب المعلمين والإداريين ومديري المدارس على التكنولوجيا الحديثة حتى يتحدث الجميع داخل المدرسة بلغة واحدة، ويجب على الدولة أن تدعم أجهزة التابلت وتوفرها بأسعار مخفضة للطلبة والمعلمين.

كما أيد مدير مركز الحق في التعليم "عبد الحفيظ طايل" على استخدام التكنولوجيا وأجهزة التابلت بديلا عن الكتاب الورقي في المدارس، ولكن هذا الاستخدام لابد أن يتم وفقًا لشرطين:

**أولًا**: ألا تتحمل الأسرة المصرية عبء شراء هذه التكنولوجيا ماديًا، فالدولة هي التي تتحمل عبء الشراء والتكلفة مثلما تتحمل نفقات طباعة الكتاب المدرسي مجانًا.

**ثانيًا**: أن توفر وزارة التربية والتعليم للطالب اشتراكًا مجانيًا لشبكة المعلومات حتى يستطيع التواصل مع العالم وتكون لديه حرية الحصول على المعلومة عن طريق شبكة المعلومات، وليتم القضاء على احتكار المعلم للمعرفة، وسيظل الطالب والمعلم في نفس دائرة الاتصال والتفاعل ولكنها ستكون إلكترونية هذه المرة.

وإضافة إلى ما سبق فإن أجهزة الكمبيوتر اللوحي لو صممت بمواصفات تعليمية من حيث سعة الذاكرة وسرعتها والبرامج المشغلة لها ودخولها على شبكات الاتصال التعليمية الداخلية القومية والمكتبات الحكومية والجامعية بأكواد وأرقام سرية للطلبة ستكون في أمان للاستخدام وطمأنينة لأولياء الأمور ولا تعرض إلا الفيديوهات والأبحاث التعليمية ذات امتداد معين.

وعلى الرغم من الاهتمام بتزويد المدارس بتكنولوجيا المعلومات والاتصال منذ ما يزيد عن عقدين من الزمان واستثمار الكثير من الموارد المالية في هذا الاتجاه، فإنه ما زال هناك قصور في البنية التحتية للتكنولوجيا بالمدارس، "فعلى سبيل المثال، تصل نسبة المدارس غير المجهزة بالتكنولوجيا إلى نحو ١٤٠٠٠ مدرسة بنسبة حوالي ٨٥٪ من عدد المدارس الحكومية الابتدائية؛ كما ورد بخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية لعام ٢٠١٢/ ٢٠١٣، كما أن ٢٧,٤٪ فقط من مدارس التعليم الإعدادي مزودة بمعامل للحاسب الآلي، هذا على الرغم من أن مادة الحاسب الآلي من المواد العلمية الأساسية بتلك الحلقة التعليمية ". (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ٦٢).

**الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في التعليم:**

رغم ارتفاع الأجور في الدول المتقدمة إلا أن المصروفات الأخرى تمثل جانبًا مهمًّا يؤدي في النهاية إلى استخدام أمثل لتكنولوجيا التعليم مما يظهر أثرًا واضحًا في ارتفاع مستوى وجودة التعليم المقدم في الدول المتقدمة وانخفاض مستوى وجودة التعليم المقدم في الدول النامية، " وتوضح بعض نتائج البحوث أن كلفة إدخال التكنولوجيا الجديدة قد تكون منخفضة بالقياس إلى ما تقدمه هذه التكنولوجيا من إفادة لنظم التعليم وتحقيق الانتفاع الأمثل، فالواقع أن بعض التكنولوجيات لا يولد سوى تكاليف متغيرة وليست ثابتة وقد تنخفض هذه الكلفة في حالة زيادة أعداد المنتفعين".

مع الأخذ في الاعتبار أن مجرد توفير المعامل لا يفي بتحقيق جودة التعليم ما لم توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالشكل الأمثل، وبما يدعم عملية التعليم والتعلم بالفصل الدراسي، فوجود التكنولوجيا داخل الفصل واستخدامها من قبل المعلم والمتعلم وفي عملية التقييم هذا ما سوف يضمن جودة المنتج التعليمي ومسايرته لمتطلبات السوق المحلية والعالمية بصدق.

وجاء مؤكدا لكل ما سبق تقرير التنافسية لعام ٢٠١٤-٢٠١٥ الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي عن ترتيب دول العالم في جميع القطاعات المختلفة.

احتلت مصر المركز الأخير في جودة إدارة المدارس، وكفاءة التعليم الأساسي، بعد حصولها على تقييم أقل من دول كانت أدنى في الترتيب في الأعوام الماضية، مثل موريتانيا وغينيا وقرغيزستان واليمن وجمهورية الدومينكان، بحسب ما جاء في مؤشر رأس المال البشري الذي أصدره المنتدى الاقتصادي العالمي.

كما جاء ترتيب مصر من بين أسوأ ثلاث دول على المؤشر في جودة منظومة التعليم بأكملها، وساهم تراجع مؤشرات التعليم في مصر إلى تراجع مركزها إلى الـ١١١ عالميا.

بينما كان أفضل المؤشرات هو معدل التحاق المصريين بالتعليم الأساسي، وبلغت نسبة الأطفال الملتحقين بالتعليم الأساسي في مصر ٩٨٪، وكان ترتيب مصر وفقا لهذا المؤشر الـ٤٢ بين الدول الـ١٢٢ المتضمنة في التقرير.

ويرجع تدهور الوضع في مصر إلى انخفاض نسب الإنفاق على التعليم، حيث تبلغ نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي ٣,٨ ٪، وإلى عدم الاهتمام بجودة المنتج التعليمي الذي يخرجه التعليم الأساسي، وإلى التقليدية التي يسير عليها النظام التعليمي المصري.

ولم ينس التقرير الإشارة إلى الفجوة النوعية، حيث إنه من كل ١٠٠ طفل، هناك طفل واحد خارج الدراسة الابتدائية، بينما هناك ٤ فتيات من كل ١٠٠ لا يذهبن إلى المدرسة الابتدائية، وهذ دليل على الاهتمام بالكم على حساب الكيف والاستيعاب على حساب الجودة . (تقرير التنافسية الاقتصادي العالمي، ٢٠١٤-٢٠١٥)

ظهور مثل هذه المشاكل في التعليم الأساسي جعل كثير من طلبة التعليم الابتدائي لا يستطيعون مواصلة التعليم أو التحويل إلى التعليم المهني الإعدادي وما به من مشاكل أخرى مثل " عدم تحقيق المدرسة الإعدادية المهنية لأهدافها، ونوعية التلاميذ الملتحقين بها، ونظام الترفيع للصفوف الأعلى (النقل الآلي).

ولعل الأسباب والمشكلات السابقة التي نتجت عنها تلك الظواهر الخطيرة من سوء حالة المناهج التي تحتاج إلى تغييرات جذرية تأخذ في اعتبارها الحداثة والمعاصرة، وسوء حال الامتحانات التي تتصف بالتقليدية والتي تعتمد على المستويات المعرفية الأولية كالحفظ والاستظهار، ولذلك لابد من إعادة هيكلة نظم التعليم. (البحيري، ٢٠٠٨ م،ص ٢١٨).

مما سبق يتضح أن التوازن والتكافؤ لم يتحقق بالصورة المرجوة في مجال التعليم الأساسي، وأن طرق التدريس والامتحانات ما زالت تقليدية، وتعتمد على الحفظ والتلقين، وأن التعليم في مصر يحتاج إلى إعادة بناءة Reconstruction، ويقصد بإعادة البناء تجديد الأسس والمفاهيم والإجراءات والتنظيمات التي من شأنها أن يحقق التعليم في مصر العربية الآمال المعقودة عليه في القرن الحادي والعشرين، وأعني بذلك أن يكون التعليم – في آن واحد وسيلتنا إلى تأصيل الثقافة العربية في كل ثوابتها الأساسية وإلى تجديد كل متغيرات هذه الثقافة في ضوء التقدم العلمي الحالي في جوانب المعرفة المختلفة

وفي ضوء ثورة التواصل التقني والفني الحادثين في سائر مجالات الحياة. (عبد الحليم، ٢٠٠٥م، ص ١١٢١ ).

وفقا لما سبق فإن جميع الدراسات والقرارات والبحوث والقوانين كان هدفها استيعاب الجميع واستكمال مرحلة الإلزام للطلاب المتعثرين وسد منابع التسرب والرسوب ولكن لم تركز دراسة على جودة المنتج.

ووفقًا للعديد من التقارير الدولية المهتمة بشأن التعليم المصري، فإن مصر قد خاضت شوطًا كبيرًا في مجال إتاحة الخدمة التعليمية بشكل عام. وفيما يتعلق بمستوى جودة الخدمة التعليمية ؛ فقد أشارت تلك التقارير إلى أن التحدي الحقيقي الذي يواجه نظام التعليم قبل الجامعي في مصر هو مدى قدرته على تحسين مستوى تلك الخدمة.

لذلك تواجه الجودة عدة أمور رئيسة أهمها: تقليل كثافة الفصول ومواجهة تدني مستوى الأداء للطلاب في جميع مراحل التعليم، وخفض نسبة الرسوب والتسرب والغياب، ومواجهة ظاهرة الغش ومعالجة ضعف المستوى في القراءة والكتابة والحساب لدى بعض التلاميذ والاهتمام بممارسة الأنشطة المدرسية واستخدام التكنولوجيا بما يناسب كل مرحلة، وتطبيق التعلم النشط والتقويم الشامل، والتأكيد على التعلم المتمركز على الطفل، وتأهيل المدارس والمعلمين والموجهين لتطبيق التعلم النشط كاستراتيجية لتحسين مستوى جودة العملية التعليمية وجاء هذا في الخطة الاستراتيجية. (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم، ٢٠١٤ – ٢٠٣٠، ص ٦٥ ).

**سياسة تحسين الجودة:**

**سعت الوزارة إلى التحسين عن طريق:**

١-الاستعداد للاشتراك في المسابقات الدولية في العلوم والرياضيات على مستوى جميع المدارس الإعدادية.

٢-خفض كثافات الفصول لتصل إلى ٤٢ طالبًا / فصل كحد أقصى بجميع المدارس الإعدادية.

٣-القضاء على ظاهرة الغش، وتقليل معدلات الرسوب والتسرب والانقطاع عن التعليم.

٤-القضاء على فجوة التحصيل بين المدارس بتطبيق برامج علاجية للطلاب المتعثرين مع التركيز على المناطق التي تعاني من ضعف مستوى تحصيل واضح.

٥-وضع دليل وتطبيق منظومة من البدائل والحوافز لتقديم حزم من الأنشطة التربوية الداعمة للتنمية الشاملة للتلميذ والكاشفة لمواهبه في جميع المدارس الإعدادية، بما يتناسب مع إمكانات وبيئة المدرسة. (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ٩٤).

ولكن يرى الباحث أن الوزارة لم تصل بعد إلى أي من هذه التحسينات لا في خفض كثافة الفصول فما تزال الكثافة عالية فقد تصل إلى (٦١) في بعض المحافظات مثل الجيزة في المرحلة الابتدائية وإلى (٥٤) في المرحلة الإعدادية في نفس المحافظة، ولم يتم القضاء على ظاهرة الغش بل زادت، ولم يتم القضاء على فجوة التحصيل بين المدارس.

**ثالثًا: تقييم الطلاب بمرحلة التعليم الأساسي:**

**في حلقة التعليم الأساسي**: الهدف العام هو توفير تعليم عالي الجودة لجميع الأطفال من بداية المرحلة الابتدائية حتى انتقالهم للمرحلة التالية بكفاءة وفاعلية.

**وفي الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم جاءت في الأهداف التنفيذية بنهاية ٢٠١٦-٢٠١٧:"**

١-إعداد وتطبيق نظام للتقويم الأصيل على جميع سنوات المرحلة الابتدائية يضمن رصد نواتج التعلم، ويتماشى مع واقع كثافات الفصول، ومعدلات التلاميذ للمعلمين.

٢-تنظيم برامج علاجية لضعاف التحصيل وخفض معدلات الغياب والانقطاع والرسوب والتسرب.

٣-وضع دليل وتطبيق منظومة من البدائل والحوافز لتقديم حزم من الأنشطة التربوية في جميع مدارس المرحلة الابتدائية تتناسب مع ظروف المدرسة وتستجيب للفروق الفردية بين التلاميذ". (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ٩١).

ويرى إيهاب (٢٠١٧) أن نظام التقويم الأصيل لا يضمن رصد نواتج التعلم إلا نواتج التعلم المعرفية فقط، ولا يقوم برصد نواتج تعلم مهارية ولا وجدانية، ولا يتماشى مع واقع كثافات الفصول، بالرغم من أن بذلت محاولات في الآونة الأخيرة لإحداث

تغيير في نظام التقويم، والذي يرتكز على المعايير القومية؛ وهو التقويم الشامل حيث يعتمد التقدير النهائي على درجة الامتحان، إضافة إلى أداء التلميذ في الأنشطة، وملف إنجازات التلميذ. ومن المأمول أن يصبح التقويم الشامل بمثابة نموذج لإصلاح أساليب التقويم في المستويات التعليمية المختلفة، والتي تتكامل مع التعلم النشط، وفيما يلي عرض لمفهوم التقويم الشامل ونقد لملف التقويم الشامل بمرحلة التعليم الأساسي.

**تعريف التقويم الشامل**: يعرف التقويم وفقًا للقرار الوزاري رقم ٢٥٥ على أنه "نظام يقوم جميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم، ويشمل الجانب المعرفي ما يتعلمه المتعلم من معارف وحقائق ومفاهيم ومعلومات ويقاس هذا الجانب بالاختبارات التحصيلية لكافة أنواعها (تحريرية – شفهية)، أما الجانب المهاري فيشمل كل ما يتعلق بالمهارات التي تتصل بالجانب الأدائي أو العملي ويقاس هذا الجانب باختبارات الأداء ونقاط الملاحظة، أما الجانب الوجداني فيشمل كل ما يتعلق بمشاعر والعواطف والانفعالات النفسية مثل الميول والاتجاهات والقيم ويقاس هذا الجانب بأدوات مثل الملاحظة والتقارير المكتوبة عن المتعلم وتحليل أعماله ". (وزارة التربية والتعليم: منظومة التقويم الشامل، ١٦).

**كما تعرف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التقويم الشامل** بأنه " ذلك التقويم الذي يركز على جميع جوانب نمو المتعلم وتقيس مدى تقدم المتعلم بشكل مستمر من خلال الممارسات الصفية واللاصفية التي تتضمن أداءاته في مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في إطار نواتج التعلم المستهدفة لما يحققه من بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم " (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ١٠).

وفي الخطة الاستراتيجية ذاتها هناك تساؤل حول نجاح فكرة تطبيق التقويم الشامل بهذه الكيفية أم لا في المراحل المختلفة " فلم يتحدد بعد مدى نجاح تطبيق نظام التقويم الشامل في المراحل التعليمية الأعلى، فإنه من المؤكد أن إدخال أي تغييرات في المجالات التربوية مثل إعداد المعلمين أو إصلاح المناهج الدراسية لابد وأن تتسق وتغير نظام التقويم كجزء من هذا التغيير، بحيث يضمن دمج عملية التقويم ضمن عمليات التعليم والتعلم ذاتها ". (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ٦١).

**نقد ملف التقويم الشامل الحالي بالتعليم الأساسي:**

يتم نقد التقويم الشامل من خلال قرار وزاري رقم (٣١٣) بتاريخ ٧/ ٩ / ٢٠١١م بشأن إعادة تنظيم التقويم التربوي الشامل المطبق على مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الابتدائية والإعدادية.

- **"التقويم الشامل**: هو نظام يقيس كل جوانب شخصية المتعلم (المعرفية – المهارية – الوجدانية)، للوقوف على جوانب القوة وتدعيمها، ونواحي الضعف وعلاجها بما يسهم في تقديمه للمجتمع إنسانًا متوازنًا قادرًا على التعامل مع متطلبات المجتمع بكفاءة عالية متمكنًا من مواجهة التحديات والمشكلات ببصيرة نافذة.
- **الجانب المعرفي**: يقصد به كل ما يتعلمه المتعلم من معارف وحقائق ومفاهيم ومعلومات، ويقاس هذا الجانب بتقويمات متنوعة (تحريرية – شفهية) واختبارات موحدة.
- **الجانب الوجداني**: يقصد به كل ما يتعلق بالمشاعر والأحاسيس والانفعالات مثل الاتجاهات والقيم. ويقاس هذا الجانب باستخدام العديد من الأدوات مثل (الملاحظة – المقابلات – التقارير المكتوبة عن المتعلم وتحليل أعماله... إلخ).
- **الجانب المهاري**: يقصد به كل ما يتعلق بالمهارات التي تتصل بالجانب الأدائي أو العملي، مثل رسم الخرائط والصور والأشكال الهندسية واستخدام بعض الأجهزة – كتابة موضوع تعبير وغيرها... ويقاس هذا الجانب باستخدام تقويمات أو بطاقات ملاحظة، بطريقتين هما:

-تقويم الخطوات التي يؤديها المتعلم ؛ وصولًا إلى المنتج النهائي.

-تقويم المنتج النهائي للأداء الذي يتوصل إليه المتعلم".(قرار وزاري رقم (٣١٣)، ٢٠١١ م، ص١٢ ).

لكن الوضع الحالي هو أن ما يحدث من تقييم لطلبة التعليم الأساسي يدور حول الجانب المعرفي فقط عن طريق الاختبارات التحريرية فقط، وما عدا ذلك يتم بطريقة شكلية لتسديد خانات رقمية للطالب لا تعبر عن مستواه الحقيقي، وهذا ما أكده محمد

علي مرزا "إنه على الرغم من أن نظام التقويم والامتحانات في مصر في هذه المرحلة شهد تطورًا كبيرًا ولا سيما في أساليب الامتحانات التي تجرى للطلاب في نهاية مرحلة التعليم الأساسي، إلا أنه ما زالت تتبع الأساليب التقليدية في تقييم الطلاب في هذه المرحلة، حيث تركز على قياس تحصيل الطلاب في المواد الدراسية ومدى حفظهم للمعلومات، مثل استخدام أسلوب التقييم المرجعي المرجع. ولا تستخدم في تقييم الطلاب أساليب التقييم محكية المرجع التي تقيس مستوى إتقان المهارات الأساسية التي اكتسبها الطالب بناء على معايير محددة. وتغفل أساليب التقويم المتبعة حاليًا الجوانب الأخرى الهامة التي ينبغي أن تقاس مثل إتقان المهارات واكتساب القيم والاتجاهات، بالإضافة إلى أنها لا تدخل الأنشطة العملية في نطاق التقويم، ولا تحسب لها درجات عند النقل من صف إلى أعلى. (مرزا، ٢٠٠١ م ص ٢٧٧)

وهذا ما أيدته دراسة (منى حامد المرسي، ٢٠٠٩ م)، ودراسة (ريم بحيري زيدان، ٢٠١٣م).

وهذه استمارة لطلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من ملف التقويم الشامل ودرجاتها وما يتم فيها: ملحق رقم (١٠) استمارة توضح طريقة تقييم الطالب تبعًا للقرار (٣١٣) للتقييم الشامل لعام ٢٠١١ م.

يتم وضع الدرجة للتقويم الشفوي بطريقة ترضي الطالب وتجعله ينجح في المادة وترضي ولي الأمر ولا يتم مساءلة المعلم ، فلو أن الدرجة النهائية للتقييم الشفوي (١٠) لن يوجد أبدًا طالب حصل على درجة واحدة، أو درجتين أو ثلاثة درجات أو أربع بل الطالب البطيء التعلم تجده يحصل على خمس درجات فما فوق تبعًا لشخصية المعلم وقرب وبعد الطالب عنه.

درجة الحضور والغياب لو أنها من خمس درجات فجميع الطلبة يحصلون على خمس درجات من خمس درجات حتى وإن غاب الطالب بعض الأيام.

وبالنسبة للسلوك، لا يستطيع أي معلم أن يقلل من درجة السلوك لأي طالب بل جميع الطلاب يحصلون على خمس درجات من خمس درجات بحجة أن الطالب لم يوقع عليه أي عقوبة تأديبية ولم يستبعد من العملية التعليمية ولهذا فولي الأمر يستطيع مساءلة

المعلم قانونيًا عن تقليل الطالب بدون أي إنذار أو عقوبات سابقة، فيعطي المعلم الطالب الدرجة كاملة حتى وإن كان الطالب سيئ السلوك والتصرفات.

النشاط: هو في نهاية كل شهر مقسم على عدد معين من الوحدات يتنوع بتنوع المادة العلمية المقدمة للطالب وتبعًا للمنهج المقدم للطالب ولنوعية كل طالب وقدراته، إلا أن الواقع أن النشاط موحد لجميع الطلاب لجميع المواد في فترة محددة وهي لوحات تعليمية يشترك فيها الطلاب كلهم بما في المادة وتعلق على الحائط ويأخذ جميع الطلاب درجة واحدة للنشاط.

بعد جمع الشهور والمتوسط لهم يكون الفارق قليلًا جدًا بين أعلى طالب وأقل طالب، ثم تأتي الامتحانات التحريرية وما فيها من مساعدات وغش وغيرها.

**نظام الامتحانات الحالية:**

يرى الدكتور فاروق فهمي أن عملية وضع الامتحانات تتم بطريقة مسيسة لإرضاء الطلاب وأولياء الأمور أو إلهائهم حيث توضع الامتحانات لمستوى الطالب المتوسط، وهذا لا يقيس مستوى الطالب فوق المتوسط ولا بالطبع المتفوق، ولا يحدد إمكاناته المتعددة. (البحيري، ٢٠٠٨ م، ص ٢١١)

**الوضع الحالي للامتحانات:**

إن طريقة الامتحانات الحالية هي التي تشجع على إلغاء العقل والتفكير والاعتماد على الذاكرة والحفظ مما يكرس الدروس الخصوصية والغش في الامتحانات. (البحيري، ٢٠٠٨م، ص ٢١٣)

وتوجد علاقة مباشرة بالطبع ما بين طرق التدريس بأسلوب التلقين والحفظ ونظام الامتحانات، فالتعليم بطريقة التلقين تتطلب شخصًا قادرًا على العزلة والحفظ لكي يتذكر ما يحفظ عند الامتحان، ومثل هذا النمط من الطلاب لا يتعامل مع أسئلة الفهم وبالطبع ولا مع أسئلة الذكاء وإنما يتعامل مع الأسئلة المباشرة وإن حادت الأسئلة عن المباشرة ارتبكت عقليته أو بالأحرى ذاكرته لأنه لم يتعود عليها. (البحيري، ٢٠٠٨ م، ص ٢١٣)

**تصحيح أوراق الامتحانات:**

ويؤكد الدكتور محمود الناقة رئيس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس أن ما يحدث من الأخطاء في التصحيح لأوراق الإجابة يرجع إلى الحالة الموجودة من الإهمال والاستهتار والفوضى وعدم تحمل المسئولية الخاصة بأوراق الإجابة، ونادى بضرورة إيجاد نظم ثانوية عامة جديدة، وطرق تقييم جديدة. (البحيري، ٢٠٠٨ م،ص ٢١٦ ).

**آراء حول التقييم والامتحانات:**

يقول الدكتور وليد كمال القفاص الباحث بالمركز القومي للامتحانات أن الهدف من العملية التربوية لن يتحقق إلا من خلال تقويم ناجح يتناسب مع أهداف العملية التعليمية، وتصحيح نظمها، فالامتحانات وعملية التقويم هي التي تحدد المستوى العام لاتجاهات التعليم في مجالات التفكير أو الابتكار أو في تحقيق الأهداف التربوية. (البحيري، ٢٠٠٨ م، ص ٢١٨)

إن هذه الأهداف هي استدعاء لعملية التقييم للمهارات المعرفية، ومهارات الأداء، وفي بعض الحالات لمشاعرهم ومواقفهم؛ لذلك تعتبر عملية التقييم شيئًا ضروريًا في المجالات (المعرفية – الوجدانية – النفس حركية)، والاختلاف بين هذه المجالات الثلاثة يتطلب إيجاد مهارات مختلفة في عملية التقييم. (الزبيدي، ٢٠٠٣م، ص ١٩١).

ويشير الأستاذ محمد فريد البنا نقيب المعلمين بالإسكندرية إلى ضرورة وضع قواعد عامة للامتحانات تسري على جميع القطاعات بحيث لا يحدث تسهيل للامتحانات أو سوء تقدير للدرجات، ولذلك يجب تصميم نظام تقييم للطلاب وفقا لأسس تربوية وتعليمية تتبناه الوزارة في ضوء نتائج البحوث التربوية والتعليمية. (البحيري، ٢٠٠٨ م، ص ص ٢١٨ -٢١٩).

من خلال العرض السابق لتقييم طلاب مرحلة التعليم الأساسي، وتعريف التقويم الشامل، ونقد لملف التقويم الشامل لطلاب التعليم الأساسي، تبين عدم شموله لجوانب التعليم الثلاثة، ومن خلال عرض نظام الامتحانات التحريرية الحالية والتصحيح والمراقبة وآراء المتخصصين فيها تبين تميزها بالشكلية وعدم الصدق وغير معبرة عن المستوى الحقيقي لطلاب التعليم الأساسي.

**رابعًا: بعض المؤشرات بمرحلة التعليم الأساسي المصري.**

اعتمدت المقارنة لمؤشرات التعليم الأساسي (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم المصري ٢٠١٤-٢٠٣٠، والدليل الإحصائي لوزارة التربية والتعليم المصري ٢٠١٥-٢٠١٦، المؤشرات القومية للتعليم في مصر ٢٠٠٩ م).

**ماذا تقيس (المؤشرات) بنهاية ٢٠١٦-٢٠١٧جاء في الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم:**

١-نماذج تفاعلية للمسابقات الدولية متاحة للطلاب والمعلمين على الإنترنت.

٢-دليل الأنشطة المدرسية في حلقة التعليم الإعدادية يتماشى مع البيئات المختلفة.

٣-عدد الحجرات الدراسية الجديدة اللازمة لخدمة المناطق المحرومة وزيادة القيد، وتقليل الكثافة، وتقليل الفترات.

٤-نسبة المدارس الإعدادية التي تعمل بنظام اليوم الكامل. (الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ٩٤ )

تطبيق المؤشرات على التعليم الأساسي ونحن في نهاية ٢٠١٧م ومن خلال كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ – الباب الخامس – المؤشرات التعليمية نجد أن هناك بعض المؤشرات الدالة على النظام التعليمي لمرحلة التعليم الأساسي المصري:

- **"المؤشر الأول: معدل الإلمام بالقراءة والكتابة:** كما بلغت نسبة الأمية لإجمالي الجمهورية بين الأفراد (١٠سنوات فأكثر) (للإناث ٣٣,١ مقابل ١٧,٨ للذكور).
- **المؤشر الثاني:** متوسط درجات نتائج الاختبارات التحصيلية المقننة على المستوى القومي للصفين الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي:
- **المؤشر الثالث:** متوسط درجات نتائج الاختبارات المقننة للصفوف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي والأول الثانوي على المستوى الدولي:

جاء في تقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٣-٢٠١٤م أن ترتيب مصر (١٤٨) على مستوى العالم، مما يضعها في الشريحة الرُبعية الدنيا من البلدان التي تضمنها التقرير الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي.

وكشف تقرير التنافسية لعام ٢٠١٤-٢٠١٥ الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي عن ترتيب دول العالم في جميع القطاعات المختلفة. وأظهر التقرير احتلال مصر المرتبة ١٤١ من بين ١٤٤ دولة من خلال مؤشرات جودة نظام التعليم المختلفة، فيما احتلت المرتبة ١٣٦ من حيث جودة تعليم مواد الرياضيات والعلوم، والمرتبة ١٤٤ في جودة إدارة المدرسة.

كما احتلت مصر المركز ١٣٩ في التصنيف العالمي لجوده التعليم وكفاءته في تخريج أجيال قادرة على خدمة المجتمع وجاء تصنيفها في المركز قبل الأخير عالميا، وبالنسبة للدول العربية جاءت مصر في مؤخرة القائمة في تصنيف يعد صدمه للجميع في التقرير الإحصائي لعام ٢٠١٥ / ٢٠١٦.

اشتركت مصر في اختبارات TIMSS عام ٢٠٠٣، ٢٠٠٥ ولم تعتمد نتائجها دوليًا. (ملحق رقم (١١) ترتيب مصر المتراجع، مصر آخر الدول العربية٢٠١٥)

- **المؤشر الرابع: معدل التسرب:**
  - **الإجمالي في المرحلة الابتدائية ما بين عامي (٢٠١٣-٢٠١٤ / ٢٠١٤-٢٠١٥) ٠,٤٧ ٪.**
  - **والإجمالي في المرحلة الإعدادية ما بين عامي (٢٠١٣-٢٠١٤/ ٢٠١٤ – ٢٠١٥ ) ٤,٠٠ ٪ .** (كتاب الإحصاء السنوي لعام ٢٠١٥ - ٢٠١٦ – الباب الخامس- المؤشرات التعليمية –ص ص ٧٩-٨٠).

- **المؤشر الخامس: معدل النجاح**

  - **الإجمالي** في المرحلة الابتدائية (٥ ,٩٢) ٪ أي أن هناك نسبة (٥ ,٧٪) راسبون من التلاميذ، وفي المرحلة الإعدادية (٢ ,٩٤) ٪ أي أن هناك (٨ ,٥٪) راسبون من التلاميذ.

(المؤشرات التعليمية ٢٠١٥/ ٢٠١٦– الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار،ص ٧٦).

- **المؤشر السادس: معدل الإعادة:**

**طريقة حساب المؤشر**: بقسمة عدد الباقين للإعادة في فرقة دراسية معينة في سنة دراسية معينة على العدد الإجمالي للتلاميذ الذين كانوا مقيدين في هذه الفرقة في السنة السابقة، ثم نضرب في ١٠٠.

**نتائج الامتحانات – الشهادات العامة – للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥**

| | متقـــدم | ناجـــح | راســـب | معدل الإعادة |
|---|---|---|---|---|
| ابتدائي | ١٦٠٧١٩٤ | ١٤٥٧٩١١ | ١٤٩٢٨٣ | ٪ ٩,٢٨ |
| إعدادي | ١٣٥٤٩٧٢ | ١٢٥٧٦١٣ | ٩٧٣٥٩ | ٪ ٧,١٨ |

(كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٥/ ٢٠١٦، الفصل الثالث، ص ص ٣-٥)

- **المؤشر السابع: معدل الانتقال**

معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية ما بين عامي ٢٠١٤-٢٠١٥ / ٢٠١٥-٢٠١٦ ( ٥٤ ,٩٣)، ومعدل الانتقال من الإعدادي إلى الثانوي العام (٠٤ ,٣٩) وهي نسبة ضئيلة جدًا، ومن الإعدادي إلى الثانوي الفني الصناعي (٨٤ ,٢٠)، وإلى الثانوي الفني الزراعي (٢٢ ,٥)، وإلى الثانوي الفني التجاري (٩٠ ,١٤)، وإلى الثانوي الفني الفندقي(٤٢ ,١). (كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٥/٢٠١٦، الباب الخامس (المؤشرات)، ص ٣١)

**•المؤشر الثامن: معدل إتمام المرحلة:**

**طريقة حساب المؤشر**: بقسمة عدد التلاميذ الناجحين في نهاية المرحلة الدراسية المحددة في عام دراسي محدد، على عدد السكان في السن الرسمي لإنهاء المرحلة في نفس العام الدراسي المحدد ثم نضرب في ١٠٠.

$$\frac{\text{عدد التلاميذ الذين أتموا مرحلة دراسية معينة في عام دراسي محدد}}{\text{عدد السكان في السن الرسمي لإنهاء المرحلة في نفس العام الدراسي}} \times ١٠٠$$

ابتدائي: $\frac{١٤٥٧٩١١ \times ١٠٠}{(٤٨٨٥٨٧٢)} = ٢٩,٨٣٪$

إعدادي: $\frac{١٢٥٧٦١٣ \times ١٠٠}{(٤٧٧٤٩٨٥)} = ٢٦,٣٣٪$

**•المؤشر التاسع: معدل التلاميذ إلى المعلمين:**

متوسط نصيب المدرس من التلاميذ (ابتدائي) ٢٥,٣٩، في حين أنه في بعض المحافظات مثل الجيزة يبلغ المعدل ٣٦,٨٧، وقد يزيد العدد عن ذلك في بعض المديريات، أما معدل التلاميذ إلى المعلمين في المرحلة (الإعدادية) ١٨,٢٨ في حين أنه يصل في بعض المحافظات إلى أكثر من ذلك ففي الجيزة يصل المعدل إلى (٢٥,٣٧) (المؤشرات التعليمية ٢٠١٥/ ٢٠١٦ – الباب الخامس المؤشرات، ص ٥٠).

**•المؤشر العاشر: كثافة الفصل:**

بلغ متوسط كثافة الفصل في المرحلة الابتدائية لعام ٢٠١٥-٢٠١٦ ( ٤٧,٠٨ ) في حين أنه في بعض المحافظات بلغ متوسط كثافة الفصل (٦١,٠٤)، أما في المرحلة

الإعدادية بلغ متوسط كثافة الفصل إلى (٦٣ , ٤٣) في حين أنه بلغ متوسط كثافة الفصل في المرحلة الإعدادية في بعض المحافظات إلى (٤٠ , ٥٤).

**( المؤشرات التعليمية ٢٠١٥/ ٢٠١٦ – الباب الخامس المؤشرات، ص ٥٨ ).**

- **المؤشر الحادي عشر: معدل التلاميذ إلى أجهزة الكمبيوتر:**

طريقة حساب المؤشر: يتم قسمة العدد الإجمالي للتلاميذ المقيدين في مرحلة تعليمية معينة مقسوما على عدد الحاسبات المستخدمة في تلك المرحلة.

$$= \frac{\text{العدد الإجمالي للتلاميذ المقيدين في مرحلة تعليمية معينة}}{\text{عدد الحاسبات المستخدمة في تلك المرحلة}}$$

**عدد المدارس والتلاميذ والأجهزة بالحلقة الابتدائية والإعدادية**

| مـــدارس | تلاميـــذ | أجهـــزة |
|---|---|---|
| ابتدائي١٨٠٨٥ | ١٠٦٣٨٨٦٠ | ٣٦١٧٠ |
| إعدادي ١١٤٦٦ | ٤٦٣٠٦٣٦ | ٢٢٩٣٢٠ |

- **المؤشر الثاني عشر: متوسط عدد ساعات استخدام أجهزة الكمبيوتر أسبوعيًا:**

**طريقة حساب المؤشر**: يتم قسمة عدد الساعات التي يقضيها تلاميذ مرحلة تعليمية معينة أسبوعيًا في استخدام الكمبيوتر في تدريس مباشر أو نشاط معملي أو تعلم إلكتروني أو دروس لغوية على العدد الإجمالي للتلاميذ المقيدين في تلك المرحلة.

**في الحلقة الابتدائية**: لا توجد أجهزة للتدريس عليها ولا يقضي الطلاب أي نشاط معملي أو تعلم إلكتروني أو دروس لغوية (إلا في حالات محدودة وغالبا في بعض مدارس المدن).

**في الحلقة الإعدادية**: لا يستخدم التلاميذ أجهزة الكمبيوتر عمليًا (إلا في حالات محدودة كما في الحلقة الابتدائية) بل التعليم في الفصل نظري والامتحان نظري.

من خلال ما تقدم من مؤشرات حاول الباحث عرض وتوضيح نسب ومعدلات ومؤشرات للتعليم الأساسي للتعرف على مدى قوة أو ضعف هذا النظام التعليمي وجودة أدائه، وقوة خريجيه ومنافستهم للتعليم الأساسي في البلدان المتقدمة ولكن لا يعرف قوته أو ضعفه من لا يعرف قوة أو ضعف غيره، ولهذا كان لابد من مقارنة نظام

التعليم الأساسي المصري بغيره من النظم التعليمية المتقدمة مثل اليابان وفنلندا والإمارات العربية المتحدة، وهذا ما سيعرض في الفصل الرابع.

**خلاصة**

من خلال استعراض نظام الدراسة الحالي بالتعليم الأساسي وهو نظام الفصلين الدراسيين ونظام التقييم للطلبة تبين وجود العديد من الثغرات والمشاكل الناتجة عن هذا النظام التي أصبحت هذه المشاكل في أصل وكيان التعليم، وألفها العاملون بالنظام التعليمي من معلمين ومديرين ومتابعين وأولياء أمور حتى لم تعد مشاكل وقصور بالنظام بل شيء عادي، وهذا له أثر سيئ وسلبي على جودة المنتج التعليمي، ومن خلال المؤشرات التي تدل على ضعف نظام الدراسة بالتعليم الأساسي وزيادة أعداد غير القادرين على القراءة والكتابة، متوسط درجات نتائج الاختبارات التحصيلية المقننة على المستوى القومي للصفين الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي، ومتوسط درجات نتائج الاختبارات المقننة للصفوف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي والأول الثانوي على المستوى الدولي، وارتفاع معدل التسرب ومعدل الإعادة، وزيادة أعداد التلاميذ إلى المعلمين، وزيادة معدل كثافة الفصل، وقلة أعداد أجهزة الكمبيوتر، وزيادة أعداد أيام الغياب دون محاسبة.

ولاشك أن كل هذه المؤشرات تدل على ضعف النظام الحالي للتعليم الأساسي ونظام الدراسة ونظام التقييم بالتعليم الأساسي، ومنها إلى وجوب تبني نظام تعليم جديد لمرحلة التعليم الأساسي لتجنب كل هذه المشاكل ولرفع هذه المؤشرات، ولعل إلقاء الضوء على بعض تجارب بعض الدول المتقدمة وأنظمتها التعليمية المختلفة عن نظامنا التعليمي يرشد إلى حل لما يعانيه النظام التعليمي المصري الحالي وواقعه الحالي، وهذا ما سوف يتم عرضه في الفصول القادمة.

**الأهداف المتوقعة:**

- يحدد الطالب بعض مؤشرات التعليم في العالم العربي وفي مصر.
- يقارن الطالب هذه المؤشرات في مصر والدول العربية وبعض الدول الأجنبية.
- يعرف الطالب بعض ملامح الوضع الراهن للتعليم العالي العربي.

- يفهم الطالب إشكاليات وتحديات تعوق الارتفاع بمستوى كفاءة وفعالية التعليم العالي العربي.
- يفهم الطالب نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي في مصر.
- يتعرف الطالب على مشكلات التعليم في مصر والوطن العربي ويتصور حلولًا لها.
- يطبق الطالب مؤشرات التعليم لتقييم النظام التعليمي في مصر والدول العربية.

**بعض المصطلحات الهامة:**

-نظام التعليم Education System

-مؤشرات التعليم Education Indicators

-مشكلات التعليمEducation Problems

-تطوير التعليم Education Development

-التقييم المؤسسي Instruction Assessment

-تكنولوجيا التعليمEducational Technology

**أنشطة:**

يقارن الطالب بين بعض نظم التعليم العربية من خلال مؤشرات التعليم.

## مراجـــع الفصـــل


- أبو كليلة، هادية محمد رشاد (٢٠٠١): دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

- البحيري، ذكي (٢٠٠٨): استراتيجية حديثة للتعليم في مصر (حول إصلاح التعليم الثانوي). الطبعة الأولى

- تقرير التنمية البشرية ٢٠١٣م الصادر عن الأمم المتحدة باللغة الإنجليزية من الموقع:

http://hdr.undp.org

-تقرير التنافسية لعام ٢٠١٤-٢٠١٥، الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي عن ترتيب دول العالم في جميع القطاعات المختلفة.

-تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع **٢٠١٣-٢٠١٤**، بعنوان التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع، اليونسكو، باريس.

-تقرير نهائي لمسح النشء والشباب في مصر الذي صدر في يناير ٢٠١١ بالتعاون بين مجلس الوزراء ومجلس السكان الدولي ). ( الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠) .

-جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠٠٨) خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، تونس، أبريل.

- جورج، جورجيت دميان١٩٩٣م: نظام الفصلين الدراسيين في التعليم قبل الجامعة ومتطلباته التربوية – دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية – كلية التربية – جامعة المنصورة – (رسالة دكتوراة غير منشورة).

- خليل، نبيل سعد؛ أحمد، عنتر محمد٢٠٠٢م: دراسة تحليلية مقارنة لنظام التعليم الإلزامي في كل من فرنسا وفنلندا والسويد وجمهورية مصر العربية، التربية ( مجلة علمية متخصصة )، السنة الخامسة، العدد السابع، يوليو.

- سلامة،إيهاب لمعي (٢٠١٧): "نظام دراسي مقترح لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة " رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

-السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٢): التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين ط١، سلسلة مستقبليات الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

- ضحاوي، بيومي محمد٢٠٠١م: التربية المقارنة ونظم التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثانية.

- عبد الحليم ، أحمد المهدي٢٠٠٥م: حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها: دراسة ناقدة ورؤية بديلة، المؤتمر العالمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، ٢٦-٢٧ يوليو، جامعة عين شمس،المجلد الثالث.

-عبد العال، محمود ( ٢٠١٤ م): retrieved on الثلاثاء، ٧ أكتوبر، ٢٢:١٩

at http://nata3alam.intel.com

- عبد الموجود، محمدعزت: قضايا ملحة في النظام التربوي بجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية – المنصورة، العدد الثامن، الجزء الثالث، فبراير ١٩٨٧ م.

- عمار، حامد مصطفى (١٩٩٢): التنمية البشرية في الوطن العربي(١) [المفاهيم – المؤشرات – الأوضاع ] الطبعة الأولى، القاهرة، سينا للنشر.

-غنايم، مهني محمد (٢٠١٧): إنتاجية البحث التربوي العربي في الميزان، المؤتمر العلمي العربي الحادي عشر (الدولي الثامن) التعليم وثقافة العمل الحر من التراخي إلى التآخي، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج وكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، الفترة ٢-٣ مايو.

-غنايم،مهني محمد (٢٠١٥): الإصلاح التربوي العربي في العصر الرقمي ضرورة حتمية....لماذا ؟ وكيف؟ المؤتمر العلمي الدولي الأول (السنوي الخامس ) " التربية العربية في العصر الرقمي الفرص والتحديات " كلية التربية جامعة المنوفية الفترة ١٢-١٣ أكتوبر ٢٠١٥.

-غنايم، مهني محمد (٢٠١٣): الدراسات المستقبلية واستشراف الطلب على التعليم العالي العربي، مؤتمر استشراف مستقبل التعليم في مصر والوطن العربي رؤى واستراتيجيات ما بعد الربيع العربي، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، الفترة ١٠-١١ إبريل.

-غنايم، مهني محمد (١٩٩٩): مؤشرات التعليم والتنمية البشرية في الوطن العربي، في مؤتمر كلية التجارة، المنصورة، إبريل.

-كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٥/ ٢٠١٦، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

-مرزا، محمد على (٢٠٠١م): تطوير التعليم الإلزامي في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرة المملكة المتحدة – دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة.

- ناس، السيد محمد سالم، سيد سالم موسى ( ٢٠٠٤ م ): التعليم قبل الجامعي والفقر. دراسة للواقع المصري في ضوء الخبرة الدولية. مستقبل التربية العربية. المجلد العاشر. العدد ٣٢. يناير .

-وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠.

-الدليل الإحصائي لوزارة التربية والتعليم المصري ٢٠١٥-٢٠١٦، المؤشرات القومية للتعليم في مصر ٢٠٠٩.

-وزارة التربية والتعليم: منجزات مسيرة تطوير التعليم في مصر، ١٩٩٠.

-وزارة التربية والتعليم: منظومة التقويم الشامل.

-الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١١).

# الفصل الثالث

# التعليم في الإمارات العربية المتحدة

- تمهيد.
- فلسفة التعليم الأساسي في الإمارات العربية المتحدة.
- نظام الدراسة بالتعليم الأساسي.
- نظام التقييم.
- مؤشرات التعليم.
- خلاصة.

**تمهيد**

عند اكتشاف النفط وبداية التطور، أولت الدولة اهتماماً كبيراً للتعليم، واعتبر التعليم من أولويات التنمية، إذ إن الشباب هم ثروة الأمم الحقيقية. لم يبخل على جميع المشاريع التي أخذت تنهض بالتعليم تدريجيا، لينشأ جيل مؤهل قادر على العطاء وخدمة الوطن.

وقد أولت دولة الإمارات العربية المتحدة اهتمامًا ورعاية كبيرة بمختلف مراحل التعليم، وسوف يعرض الفصل الحالي الموضوعات التالية:

-فلسفة التعليم الأساسي في الإمارات العربية المتحدة.

- نظام الدراسة بالتعليم الأساسي.

-نظام التقييم.

-مؤشرات التعليم.

**أولاً: فلسفة التعليم الأساسي بدولة الإمارات:**

فلسفة التعليم في الإمارات قائمة على توفير تعليم متميز للجميع بما يراعي خطط التنمية المستدامة في الدولة، ولهذا أُسس نظام تعليمي قائم على التنافسية والعصرية والحداثة.وتوفير فرصة التربية والتعليم لكل مقيم على أرض دولة الإمارات وذلك في المدارس الحكومية والخاصة، إتاحة فرصة مواصلة التعليم العالي للذكور والإناث على حد سواء، والتوزيع المتكافئ للخدمات والأنشطة التربوية والتعليمية.

كما تبنى فلسفة التعليم بالدولة على أساس بناء وإدارة نظام تعليمي ابتكاري لمجتمع معرفي ذي تنافسية عالمية يشمل كافة المراحل العمرية ويلبي احتياجات سوق العمل المستقبلية، وذلك من خلال ضمان جودة مخرجات وزارة التربية والتعليم وتقديم خدمات متميزة للمتعاملين الداخليين والخارجيين. (الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٧ – ٢٠٢١)

**تطور التعليم بدولة الإمارات:**

عند قيام الاتحاد عام ١٩٧١، لم تكن الخدمات التعليمية قد وصلت لكثير من القرى والحواضر، ولم يكن عدد الطلاب في الدولة يتجاوز الـ ٢٨ ألف طالب، وكان على من

يرغب في إتمام تعليمه بعد الدراسة الثانوية يبتعث إلى الخارج سواء إلى إحدى الدول الأجنبية أو العربية للحصول على الشهادات العليا على حساب الدولة في الوقت نفسه عملت القيادة على إيجاد البنية التحتية.

وقد بدأت مرحلة تطور جديدة في الإمارات منذ قيام دولة الاتحاد في عام ١٩٧١م، وكان التعليم أحد المجالات التي حدث فيه تطور كمي هائل بفعل عوامل هي: قيام الدولة الاتحادية وبناء مؤسساتها ومن بينها وزارة التربية والتعليم التي أصبحت مسؤولة عن وضع السياسة التعليمية وتنفيذها، حيث حدد القانون الاتحادي رقم (١) لسنة ١٩٧٢م مسؤولية وزارة التربية والتعليم في نشر التعليم وتوفيره لجميع المقيمين على أرض الدولة.

بدأ تطوير التعليم وتوفير جميع احتياجاته، ليشمل الإناث والذكور الذين يتلقون تعليمهم في المدارس الحكومية مجاناً، ليظهر فيما بعد التعليم الخاص متمماً لجهود القطاع العام، وموفراً التعليم لأكثر من ٤٠٪ من الطلاب الذين يدرسون في دولة الإمارات. كما يقوم التعليم الخاص بتعليم اللغات الأجنبية الإضافية لكثير من المواطنين وأبناء الجاليات المختلفة، بالإضافة إلى اعتماده مناهج متنوعة لبعض المواد، مثل العلوم والرياضيات وغيرهما.

وظل التعليم الهاجس الأكبر للدولة، فقامت بتبني خطة مستقبلية لتطوير التعليم في السنوات العشرين المقبلة، واضعة نصب أعينها تحقيق أهدافها لتصل بالتعليم إلى مستويات معيارية تتماشى مع معطيات التكنولوجيا والعلوم. وتركز هذه الخطة على تعليم تكنولوجيا المعلومات ومحو الأمية في هذا المجال. وللحفاظ على قيم المجتمع ومبادئه، ولضمان تعزيزها لدى الأجيال الناشئ.

وبمرور الزمن، تقدمت الإمارات بخطى حثيثة في تطوير التعليم الحكومي والخاص. وتوجد حاليا في الإمارات ١٢٣٨ مدرسة تقدم خدماتها في مراحل تعليم من الحضانة إلى الصف الثاني عشر، تبلغ نسبة المدارس الحكومية ٦١٪ والنسبة المتبقية ٣٩٪ مدارس خاصة. معظم هذه المدارس (٣٧٪) منها موجود في أبوظبي، تليها دبي (٢٨٪)، الشارقة (٢١٪) والإمارات الأخرى(١٥٪) (إسماعيل،٢٠١٧م).

وفي العام ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ بلغ إجمالي عدد الطلاب في الإمارات ( ٦٣٠٠٠٠) منهم ٥٥٪ في المدارس الخاصة. ويعتمد التعليم في دبي على التعليم الخاص حيث تشكل المدارس الخاصة ٦٠٪ من إجمالي عدد المدارس في الإمارة، فعدد الطلاب في المدارس الخاصة بدبي يعتبر نسبيا أكثر من الذين يدرسون في المدارس الحكومية. يعتبر هذا إشارة لوجود طلب على التعليم الخاص نتيجة لما يتمتع به من كفاءة. تبلغ نسبة عدد الطلاب في دبي ٢٤٪ من إجمالي العدد الكلي لطلاب الإمارات. أما في أبوظبي، فإن عدد الطلاب في المدارس الحكومية يتفوق على عددهم في المدارس الخاصة بأبوظبي المدارس الحكومية، تشكل نسبة ٤ , ٦٤٪ من إجمالي المدارس في أبوظبي. (www.dubai.ae,17Mars2016)

**الجهة المشرفة على التعليم في الإمارات (وزارة التربية والتعليم):**

تشرف وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة على التعليم الحكومي والخاص، تتحمل وزارة التربية والتعليم مسؤولية التعليم في المدارس الحكومية في كافة المستويات إضافة إلى الإشراف على القطاع الخاص ويجب الترخيص لكافة المدارس الخاصة في كافة المستويات من قبل الوزارة ويجب اعتماد برامجها.

**الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم:**

١-ضمان تعليم متكافئ بما في ذلك التعليم ما قبل المدرسة.

٢-تحقيق كفاءة متميزة للهيئات القيادية والتعليمية.

٣-ضمان جودة وكفاءة وحوكمة الأداء التعليمي والمؤسسي.

٤-ضمان بيئات تعليمية آمنة وداعمة ومحفزة للتعلم.

٥-استقطاب وتأهيل الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي داخل الدولة وخارجها بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.

٦-تعزيز قدرات البحث العلمي والابتكار وفق معايير تنافسية عالمية.

٧-ضمان تقديم كافة الخدمات الإدارية وفق معايير الجودة والكفاءة والشفافية.

٨-ترسيخ ثقافة الابتكار في بيئة العمل المؤسسي. (الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٧-٢٠٢١ م)

حققت الوزارة معظم هذه الأهداف الاستراتيجية نتيجة للمؤشرات التعليمية ونتائج المسابقات الدولية وتقارير التنافسية العالمية.

**السلم التعليمي بدولة الإمارات:**

**يشتمل على أربع مراحل تعليمية، هي:**

- الروضة ٤-٥ سنوات.
- الابتدائية ٦-١٢ سنة.
- المتوسطة ١٢-١٥ سنة.
- الثانوية ١٥-١٨ سنة.

**وفي المرحلة الابتدائية:** اتجهت وزارة التربية والتعليم منذ بداية العام الدراسي ١٩٩٢م/ ١٩٩٣م إلى تأنيث مهنة التدريس في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية.

**وفي المرحلة الإعدادية:** هذه المرحلة بنيت لتخدم غرضين أساسيين:

- **الأول:** مساعدة التلميذ على الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية.
- **الثاني:** مساعدة التلميذ على الانتقال التدريجي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة.

**وتنقسم الإمارات إلى تسع مناطق تعليمية، هي: (الزري، ٢٠٠٢م)**

- منطقة أبو ظبي التعليمية.
- منطقة العين التعليمية.
- منطقة دبي التعليمية.
- منطقة رأس الخيمة التعليمية.
- منطقة الفجيرة التعليمية.

- منطقة عجمان التعليمية.
- منطقة الشارقة التعليمية.
- المنطقة الغربية التعليمية.
- منطقة أم القوين التعليمية.

**ثانيا: نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات**

قررت وزارة التربية والتعليم ابتداءً من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ تقسيم السنة الدراسية للمدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي تتبع منهج الوزارة إلى ثلاثة فصول دراسية، مع المحافظة على عدد أيام السنة الدراسية في حدود ١٨٠ يوماً دراسياً. ويستمر العام الدراسي من شهر سبتمبر إلى شهر يوليو تتخلله إجازتان وعطلة الصيف. تبدأ الإجازة الأولى في ديسمبر لمدة ثلاثة أسابيع فيما تبدأ الثانية في شهر مارس لمدة أسبوعين، أما العطلة الصيفية فتبدأ في شهر يوليو. (وثيقة مشروع تطوير التعليم الأساسي والثانوي في دولة الإمارات العربية المتحدة،٢٠٠٣م)

و"تمت إضافة ١٠ أيام دراسة في التقويم الجديد، توافقاً مع المعدلات العالمية، وتماشياً في الوقت نفسه مع المناهج الأجنبية الدولية المرتبطة بعدد ساعات تعليم معتمدة، وفي المقابل تم تخفيض إجازة الفصل الدراسي الأول لتكون أسبوعين بدلاً من ثلاثة أسابيع، لتصبح حصيلة أيام الدراسة في الفصل الأول ٧٤ يوماً بدلاً من ٦٠ يوماً سابقاً، والثاني ٦٠ يوماً، وفي الفصل الدراسي الثالث والأخير ٥٥ يوماً، تتخلل ذلك أيام الامتحانات والإجازات الطارئة والإضافية.

http: //www.government.ae / local-section / education /2014-03-24-1.660664

وتم تحديد موعد بدء دوام الطلاب في العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ يوم ٣٠ من شهر أغسطس عام ٢٠١٥، وتستهل الهيئة التدريسية عملها يوم ٢٣ من الشهر نفسه، على أن تمتد إجازة الشتاء مدة ثلاثة أسابيع.

أما إجازة الربيع فتمتد مدة أسبوعين، على أن ينتهي دوام الطلاب في جميع المراحل الدراسية، بما فيها الصف الثاني عشر - الثانوية العامة، بتاريخ ٢٣ من شهر يونيو العام المقبل ٢٠١٦، وستختتم الهيئة التدريسية عملها بتاريخ ٥ من شهر يوليو ٢٠١٦.

وحرص مجلس الوزراء على مراجعة الممارسات العالمية بشأن أيام التدريس، وذلك مع مراعاة ظروف الطلاب وأسرهم بجانب مراعاة معايير التعليم الواردة في الأجندة الوطنية لدولة الإمارات العربية المتحدة والتي تهدف لتطوير نظام تعليمي رفيع المستوى.

**التطور التكنولوجي والتعليم في دولة الإمارات:**

لقد أصبح تعليم تكنولوجيا المعلومات يتصدر أولويات الأهداف التعليمية في دبي بخاصة، والإمارات العربية عامة، حيث أطلق مشروع تعليم تكنولوجيا المعلومات في مدارس دبي في مارس ٢٠٠٠، وكانت مدرسة محمد بن راشد آل مكتوم الثانوية أول مدرسة في دولة الإمارات تطبق المشروع، ليعمم بعدها على مدارس أبوظبي ضمن خطة شاملة تهدف إلى نشره في جميع مدارس الدولة.

**من أهداف المشروع:**

من بين الأهداف، تخريج جيل، من أبناء دولة الإمارات العربية المتحدة، قادر على خدمة وطنه وتلبية احتياجاته، جيل طموح يرتقي بالبلاد وترتقي معه، إضافة إلى تأمين أفضل أدوات التعليم الإلكتروني وتجهيز المدارس بمختبرات حديثة وتحديث المناهج لتتلاءم مع متطلبات العصر. وينهض المشروع بتوفير تدريب لجميع الطلبة عبر الإنترنت، مزود بكل المصادر التعليمية اللازمة من خلال البوابة الخاصة بالمشروع. (العقروبي، ١٩٩٤م)

ويقصد بهذه المخرجات الطلاب الذين يتلقون ويتفاعلون مع العملية التعليمية وأدواتها، والذين سيكونون بالضرورة هم القائمون على قيادة مفاصل الدولة ومؤسساتها المختلفة، هذا الأمر تنبهت إليه الجهات المشرفة مبكرا، الأمر الذي دفعها إلى مواكبة كل ما وصلت إليه الأبحاث العلمية في مجال التعليم.

والسعي على الدوام إلى الخروج بالتعليم من قالبه الجامد إلى ربطه بمتطلبات سوق العمل واحتياجات الوطن الذي تطمح قيادته الرشيدة إلى الوصول به إلى مصاف الدول المتقدمة بسواعد أبنائه.

وتهدف الخطة الاستراتيجية على مستوى مجلس أبوظبي للتعليم للوصول لمنظومة من التعليم الإلكتروني المتكاملة مستقبلا، وإنهم في سبيل تحقيق ذلك يعملون على تنفيذ

العديد من المبادرات والمشاريع التقنية التي تضع الأساس للوصول لهذا الهدف الذي سيتضح من خلاله عملية تعليمية متكاملة تتم إلكترونيا على مستوى كافة عناصرها من معلم وطالب وإدارة مدرسية وحتى ولي أمر،حيث طورت وزارة التربية العديد من البرامج والوسائل لتطوير مخرجات العملية التعليمية والتي كان آخرها **مشروع "التعلم الذكي" با**ستخدام التقنيات الحديثة، وهذا الأمر شمل مختلف المناطق التعليمية، والتي بدورها ساهمت في تطوير مشاريع وبرامج بالتنسيق مع الوزارة كان أبرزها مشروع "المدارس النموذجية" في الشارقة، ولم يعد للتعليم التقليدي مكان في مدارس الدولة الحكومية حيث أخرجته وزارة التربية والتعليم من شكله المتعارف عليه والصامت والجامد الممثل في شكل الكتاب الورقي فقط، وحولته إلى تعلم الكرتوني بحلة جديدة بقيامها بتوزيع أجهزة إلكترونية مختلفة على طلاب مستهدفين في المدارس المطبقة للمرحلة الأولى لمشروع "التعلم الذكي"، وانتهت من إنجاز النظام الإلكتروني المتكامل لإدارة المكتبات المدرسية.

ومن خلال الدورات التدريبية على استخدام تلك التقنية، الطلاب أكدوا أنهم كانوا متخوفين في بداية سماعهم عن المبادرة وخاصة باستخدام تقنية عالية الجودة في التفاعل مع الدروس بطرق إلكترونية بديلة عن التعليم التقليدي، مشيرين إلى أنهم وبعد خوضهم عمليه التدريب من اليوم الأول لبدء الدراسة وعملهم على الأجهزة المتنوعة والسبورات الذكية وجدوا أن التعليم الإلكتروني يسهل لهم عملية التعلم ويشعرهم بالمتعة خلال الشرح.

وقامت الوزارة بتعيين فني تقني في كل مدرسة مطبق فيها المشروع، لمتابعة سير العمل من خلال تلك الأجهزة، فضلا عن المساعدة والتدخل السريع في الوقت المناسب، وبعد فترة القياس والتجريب سيتم دراسة كافة العروض المقدمة من الشركات الإلكترونية إلى اللجنة العليا للبرنامج ومن ثم شراء الأجهزة، وتوزيعها على الطلاب وبناء على شروط وقواعد يستطيع الطالب معها أن يقوم باصطحاب الجهاز إلى منزله حتى يتمكن من مواصلة التعلم الذكي في أي مكان يتواجد فيه، وذلك خلال مرحلة التطبيق الشامل. (عبد الهادي،٢٠٠٢م)

**المناهج الدراسية الإلكترونية:**

قالت إدارة المناهج في وزارة التربية والتعليم: إن إدارة المناهج تبدأ الأسبوع المقبل في تحصيل النسخ الإلكترونية النهائية للمناهج الدراسية، تمهيدًا لتحميلها في مناهج الإمارات على أبل ستور، كي تكون النسخ المعروضة هي النسخ المتداولة بين أيدي الطلبة.

وتضمن التحديث جميع الكتب المطبوعة للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣، بما فيها الكتب الجديدة التي طرحت هذا العام، وهي التربية الإسلامية للصفوف الأول والثاني والثالث، واللغة العربية للصف الأول، والتربية الموسيقية للصف الخامس، والتربية الفنية للصف السادس.

**تحويل المكتبة التقليدية إلى مكتبة إلكترونية:**

وفي إدارة المكتبات ومصادر التعلم في وزارة التربية والتعليم، أن الوزارة أولت اهتماماً بالتعليم الإلكتروني وجعلته من أهم أولوياتها في مشروعاتها وخططها الاستراتيجية، وفي ظل ثورة المعلومات وما تتسم به من ديناميكية ناتجة عن التغيرات السريعة المتلاحقة في إنتاج المعلومات وفي وسائل وأشكال الخدمات اللازمة لتيسير سبل الإفادة من هذه المصادر فإن تسجيل ونشر المعلومات إلكترونياً يعتبر من الأهداف التي تسعى الوزارة جاهدة إلى تحقيقها.

لذا فقد تضمنت استراتيجياتها تطوير أداء المكتبات وخدماتها من خلال تطبيق نظام إلكتروني متكامل ومعتمد دولياً وفق أحدث المعايير لإدارة المكتبات المدرسية، ويعمل النظام من خلال بيئة عمل الإنترنت (الشبكات الداخلية) من داخل المكتبة وخارجها عبر الويب. وأن تنفيذ المشروع سيبدأ مع بداية العام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م وفقاً لخطة زمنية محددة تتضمن تركيب النظام بالكامل بالوزارة، ثم تحميل نسخة منه بعدد ٥٠ مكتبة مدرسية في دبي والمناطق الشمالية، ثم تنفيذ دورات تدريبية مكثفة لاختصاصي مراكز مصادر التعلم المستهدفين باستخدام النظام. (الكمالي، ٢٠٠٠ م).

**تعميم التجربة الإلكترونية:**

تبدأ معاهد التكنولوجيا التطبيقية في إمارة أبو ظبي بتوزيع أجهزة الآي باد على طلابها وطالباتها الملتحقين بالصف التاسع على مستوى الثانويات في إطار المبادرة التي

تنفذها المعاهد لهذا العام ولأول مرة تحت شعار "دراسة بلا كتب ورقية" من خلال تطبيق نظام تعليم إلكتروني متكامل يعتمد على "الآي باد" لطلبة الصف التاسع و"اللاب توب" لطلبة بقية المراحل من العاشر إلى الثاني عشر.

وأن الثانويات التكنولوجية ستطبق نظام التعليم الإلكتروني بنسبة (١٠٠٪) على مستوى كافة المراحل الدراسية من التاسع وحتى الثاني عشر، حيث تم توفير كافة المناهج والمصادر التعليمية الإثرائية بشكل إلكتروني ولم يعد هناك حاجة لاستخدام الكتب الورقية .

إن منظومة التعليم الإلكتروني المتطورة لدى ثانويات التكنولوجيا التطبيقية لهذا العام تعتمد على بوابة التعليم الإلكترونية والآي باد واللاب توب في إطار المناهج المتطورة وطرق التدريس الإبداعية التي يجب استخدامها مع الطلبة.

حيث تم العمل على تدريب المعلمين من خلال ورش عمل متخصصة على كيفية التعامل مع المنظومة الجديدة وسبل توظيف أحدث التطبيقات التكنولوجية، التي تدعم العملية التعليمية في كافة المراحل، ومصادر المعلومات التي وفرها المعهد لأعضاء الهيئة التدريسية.

كما تم تعريفهم بأهمية دورهم في إثراء وتطوير استخدام هذه البرمجيات من خلال الاستخدام التفاعلي مع الطلبة، مع التأكيد على أهمية دورهم في توجيه وإرشاد الطلاب أكاديمياً ومتابعة أدائهم وتحصيلهم العلمي، والتعرف على المشكلات التي قد تعيق تحصيلهم الدراسي بما يمكنهم من إعداد جيل من الشباب القادر على مواكبة متطلبات القرن الواحد والعشرين من الكوادر الإماراتية القادرة على تحقيق الخطة الاستراتيجية للدولة ٢٠٢٠، ورؤية أبوظبي –الاقتصادية ٢٠٣٠م. (Hurriez,2013 ,p.p112)

**تحديات تطبيق التكنولوجيا بالمدارس:**

إن هذا التطور في مجال التعليم الإلكتروني يعد خطوة ومبادرة هامة لمعهد التكنولوجيا التطبيقية قامت على أساس دراسات علمية لمدى تفاعل الطلبة مع التقنيات وفاعلية استخدام "الآي باد" في التعليم، ولكن التطبيق بالتأكيد سيواجهه بعض

التحديات وخاصة تلك المتعلقة بجعل الطالب يدرك أن هذه الأجهزة جاءت لأهداف تعليمية جادة ولتساهم في تحفيزه على التعلم وتنمية مهاراته ودعم معارفه وجعله على اطلاع دائم بكل جديد، والتحدي الأكبر الثاني يتعلق بالمعلم ومدى قدرته على التفاعل مع "الآي باد" في العملية التعليمية وجعل الطالب يستفيد من هذا الجهاز بشكل فعال، وهذا التحدي أصعب من الجانب المتعلق بالطالب، ولهذا السبب تم إعداد المعلمين من الصيف الماضي وأن الدورات التأهيلية مستمرة لأن التأهيل للمعلمين سينمو بشكل تراكمي خلال الممارسة والتدريب على مدار العام. (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠٠٠م)

**الأنشطة اللاصفية:**

لقد رافق التعليم اهتمام خاص بأنشطة شبابية كثيرة، تتضمن كل الفعاليات الموازية للتعليم المنهجي، إذ تم اعتماد هيئات خاصة تتولى إدارة النوادي الثقافية والفنون ونوادي العلوم والكشافة، وتحرص على تنظيم الفعاليات الاجتماعية وإقامة المخيمات، التي تدرس القرآن الكريم وتهتم بتنمية الحس الاجتماعي والثقافي لدى الشباب.

ويمكن الاستفادة من نظام الدراسة والتطور التكنولوجي في النظام التعليمي المصري للتعليم الأساسي إذا تم تطبيق نظام دراسي ثلاثة فصول دراسية، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة داخل الفصل في الشرح والعرض، واستخدام الطلاب لأجهزة الكمبيوتر اللوحي (الآي باد).

**ثالثاً: نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات:**

توجهت الوزارة لتوحيد التقويمات القصيرة وتقويمات نهاية الفصلين الدراسيين (الأول والثالث) على مستوى جميع المدارس الحكومية والخاصة، ولجميع المراحل الدراسية، إلى جانب توحيد الأوزان النسبية لدرجات الامتحانات، وذلك لتحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة كافة، لأن هذا التوجه يمثل خطوة مهمة في عملية التطوير، وقياس مستوى تحصيل الطلبة بواقعية، بعيداً عن الشكل التقليدي والمألوف.

وفي شأن التقويم المدرسي الجديد كانت الوزارة حريصة على تفادي الهدر في أيام الدراسة بسبب امتحانات الفصلين الثاني والثالث فدمجت امتحانات الفصلين معاً في نهاية

الفصل الثالث، وهذا وفر على الطالب أكثر من ١٠ أيام في اكتساب المعارف والعلوم مما يرفع من مستوى تحصيل الطالب العلمي، ويبعده عن الإرهاق الذي كان يسببه تكرار الامتحانات.

وتعمل الوزارة جاهدة على توحيد بدايات الدوام والإجازات بين المدارس الحكومية والخاصة، التي تتبع منهاج الوزارة مع مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات، في أن اختلاف مواعيد التقويم بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التابعة لمنهاج الوزارة وبين المدارس الخاصة التي تتبع مناهج أخرى، يعد أمراً طبيعياً وأن الوزارة تسمح بهذا الاختلاف في حدود أسبوع واحد .(إليازوري، ١٩٨٩ )

وصدر القرار الإداري رقم ٤٦٥ لسنة ٢٠١٤، بشأن تنظيم مواعيد التقويم (تقويم مستمر ـ امتحانات نهاية الفصل) للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٤، في مدارس التعليم العام، ومدارس التعليم الخاص المطبقة لمنهاج الوزارة.

وبموجب القرار يتم توحيد امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول، الذي يشمل مهارات الفصل نفسه، وامتحان نهاية الفصل الدراسي الثالث، الذي يشمل مهارات الفصلين الثاني والثالث، حيث سيتم إلغاء امتحانات نهاية الفصل الثاني، وذلك في الصفوف من السادس حتى الثاني عشر، كما يتم توحيد امتحان نهاية العام للصفوف الثالث والرابع والخامس، شامل مهارات الفصول الدراسية الثلاثة في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات.

وحسب القرار سيكون امتحان الصفوف من السادس حتى التاسع موحداً في خمس مواد، هي: التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم..

وتضمن القرار توحيد فترات تطبيق الاختبار القصير، المحدد ضمن أدوات التقويم المستمر للمواد التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والفيزياء، والكيمياء للصفوف من السادس إلى الثاني عشر، ابتداءً من الفصل الدراسي الثاني، وأنه على المناطق التعليمية إعداد امتحانات المواد الدراسية غير الموحدة..

وأشار القرار إلى أن تطبيق الاختبارات القصيرة سيكون وفق آلية يتم توحيدها، وضمن أدوات التقويم المستمر في كل فصل دراسي للمواد الدراسية، وتكون فترة تطبيق الاختبار محددة ضمن البرنامج الزمني، ويتم تطبيق الاختبار على مستوى المناطق التعليمية للفصلين الدراسيين الثاني والثالث، ويسلّم الاختبار عبر البريد الإلكتروني المعتمد إلى وزارة التربية والتعليم، ويخطر الطالب بمحتوى المادة المقررة للاختبار قبل موعد التطبيق بفترة كافية لضمان جاهزيته، ويطبق الاختبار في الحصة الدراسية الأولى من اليوم الدراسي المحدد حسب جدول المواد. (نايل، عبد الحميد، ١٩٩٣ م، ٥٦)

أما في الفصل الأول، **فسيتم تطبيق الاختبار التشخيصي** على ثلاث مواد دراسية هي اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات **بالنسبة للصفوف من الأول إلى الثالث،** ويؤدي الطلبة هذا الاختبار خلال شهر سبتمبر بهدف معرفة مدى امتلاك الطلبة للمهارات المطلوبة في الصف الملتحق به. (حكومة أبوظبي الإلكترونية، ٢٠١٧ م، www.abudhabi.at)

ويمكن الاستفادة من التقييم في نظام التعليم الأساسي المصري إذا تم جعل التقييم مستمرًا طوال الثلاثة فصول الدراسية ومعبرًا عن مستوى تحصيل الطلاب، واستخدام الاختبارات التشخيصية، واستخدام التقديرات بدلا من الدرجات، واستخدام مقاييس الاختبار محكي المرجع، وجعل التقييم إلكترونيًّا لتقليل نسبة الخطأ في التصحيح، كل هذا من شأنه إضفاء مصداقية لدى ولي الأمر والطالب والمجتمع بأهمية التقييم وصدقه، ولتخريج منتج تعليمي متعلم حقيقي.

**رابعاً: مؤشرات نظام التعليم الأساسي بدولة الإمارات:**

عند مقارنة مؤشرات التعليم الأساسي (مشروع تطوير التعليم الأساسي والثانوي في دولة الإمارات العربية المتحدة ٢٠٠٣م) تم الاستعانة بالدليل الإحصائي لعام ٢٠١٥-٢٠١٦ للتعليم الأساسي الإماراتي.

**الدليل الإحصائي لعام ٢٠١٥-٢٠١٦ للتعليم الأساسي الإماراتي**

| حكومـــي | ابتدائي | إعدادي |
|---|---|---|
| توزيع المدارس | ١٩٠ | ١٤٢ |
| توزيع الفصول | ٤٤٦٠ | ٣٢٢١ |
| توزيع الطلبة المواطنين | ٨٥٩٦٧ | ٦٧٩٥٧ |
| توزيع الطلبة غير المواطنين | ١٧٣٨٢ | ١٦٩٢٦ |
| توزيع الطلبة المواطنين وغير المواطنين | ١٠٣٣٤٩ | ٨٤٨٨٣ |
| توزيع المعلمين المواطنين على المناطق التعليمية | ٤٦٢٨ | ٢٥٣٩ |
| توزيع المعلمين غير المواطنين على المناطق التعليمية | ٢٧٢١ | ٣٤٤٢ |
| توزيع المعلمين مواطنين وغير مواطنين | ٧٣٤٩ | ٥٩٨١ |

مما سبق يتضح تفوق عدد الطلاب المواطنين في التعليم الابتدائي والإعدادي عن عدد الطلاب غير المواطنين بنسبة قد تصل إلى خمسة أضعاف، بينما عدد المعلمين في المرحلة الابتدائية للمواطنين يصل إلى الضعف بالنسبة إلى عدد المعلمين غير المواطنين، بينما تتفوق أعداد المعلمين غير المواطنين على أعداد المعلمين المواطنين في المرحلة الإعدادية (أغلب هؤلاء المعلمين من الجنسيات المصرية والأردنية).

**نسبة الطالب إلى المعلم:**

بالنظر إلى المؤشرات المقبولة عالميا وعدم انسجام بيانات التعليم الخاصة بالإمارات، هنالك فقط مؤشر واحد يمكن تطبيقه للمقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة في الإمارات وهو معدل الطالب/ المعلم (الكفاءة الداخلية). عادة ما يستخدم معدل الطالب/ المعلم لتقدير حجم الصف الدراسي. في العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ بلغ هذا المعدل ١٥:١ وينتج عن التجزئة لنتائج المدارس الخاصة والحكومية سيناريو مختلف حيث يبلغ المعدل في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ١٢:١ و١٧:١ على التوالي.

**دليل التنمية البشرية:**

وحاليا، هنالك مناهج قليلة تستخدم لقياس تطور رأس المال البشري. هنالك جهود يقوم بها البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) لوضع معايير لقطاع التعليم في أنحاء العالم المختلفة باستخدام مؤشرات لقياس الكفاءة الداخلية والخارجية، جودة التعليم وعدالة تقديمه.

بناء على ما ذكر أعلاه، يطبق البنك الدولي مؤشر الاقتصاد المعرفي لقياس قدرة الدولة على إنتاج وتبني ونشر المعرفة. يبحث المؤشر في أداء الحوافز الاقتصادية، والتعليم، والابتكار، وتقنية المعلومات والاتصالات في ١٣٢ دولة ويرتبها حسب كفاءتها الاقتصادية المتصلة بالتنمية الاقتصادية. طبقا لهذا المؤشر في ٢٠٠٧ جاءت الإمارات في المرتبة ٤٧ عالميا والثالثة من بين دول مجلس التعاون الخليجي وذلك بإحرازها نتيجة قدرها ٦٩ , ٥ بينما حققت الكويت وقطر ٨٥ , ٥ و٨٣ , ٥ على التوالي.

فيما يتعلق بالتعليم، أحرزت الإمارات ٣,٣٣ نقطة حيث تعتبر أقل من المعدل العالمي ١٣ , ٤ نقطة.(الحربي، ١٩٨٨ م، ص ١٢)

تقييم التعليم في الإمارات والنتائج في الاختبارات الدولية: حققت الإمارات المرتبة الأولى عربياً في الاختبارات الدولية.

**الجدول ١ : المجلات المركز عليها في الدورات المختلفة من PISA**

| السنـــــة / المجـــــال | ٢٠٠٠ | ٢٠٠٣ | ٢٠٠٦ | ٢٠٠٩ | ٢٠١٢ |
|---|---|---|---|---|---|
| الرياضيات | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| القراءة | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| العلوم | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| مهارات حل المشكلات | | ✓ | | | ✓ |
| يشير التظليل إلى السنوات التي كان التركيز فيها على المجال | | | | | |

**شكل يوضح المجالات التي اشتركت فيها دولة الإمارات في اختبارات البيزا**

اشتركت دولة الإمارات في المسابقات الدولية كلها منذ سنة ٢٠٠٠ إلى سنة ٢٠١٢، وهذا يوضح اهتمام التعليم الأساسي بالدولة بالمشاركة في المسابقات وأهمية المسابقات.

حققت الإمارات المركز الأول عربيا في الاختبارات الدولية بيزا ٢٠٠٩، وهذه النتيجة تعكس تفوق الطلبة ونظام التعليم في مهارات القراءة والرياضيات والعلوم.

وحول نتائج الاختبارات الدولية ( بيزا + ٢٠٠٩ ) شاركت دولة الإمارات في الدورة الرابعة لهذه الاختبارات، وبلغ عدد الطلبة المشاركين ( ١٠٨٦٧ ) طالبًا وطالبة من٣٦٩ مدرسة حكومية وخاصة باعتبارهم عينة عشوائية تم توزيعها بناء على نوع المنهج التعليمي ونوع قطاع التعليم حكومي أو خاص.

ونظام التعليم أصبح اليوم مرتبطاً بأفضل المعايير المتبعة في النظم التعليمية الدولية، ومنفتحاً عليها، ومتصلاً بالتجارب التربوية الناجحة في البلدان المتقدمة، وهدف التعليم تحقيق التنافسية العالمية في التعليم والاستفادة من المؤشرات العالمية في الاختبارات الدولية التي تخضع لها أنظمة التعليم، ومشاركة دولة الإمارات في الاختبارات الدولية (التيمز، البيرلز، البيزا ) تعد تعزيزاً لجهود الوزارة المبذولة للوصول إلى هذا الهدف.

وإن استراتيجية تطوير التعليم ٢٠٢٠ أكدت أهمية مشاركة طلبة الدولة في الاختبارات الدولية، كما جعلت المشاركة ضمن أهم مساراتها لتحقيق التنافسية في التعليم، وعليه عملت الوزارة على إكساب الطلبة المهارات العلمية العليا في مجالات اختبارات ( البيزا ٢٠٠٩ )، وتمكينهم من أداء الاختبارات بتميز واقتدار، وذلك بتعاون وثيق ومثمر مع مجلس أبو ظبي للتعليم، وهيئة المعرفة وتنمية الموارد البشرية في دبي وجميع المجالس والمناطق التعليمية، وإدارات المدارس الحكومية والخاصة، إلى جانب جهد مخلص من المعلمين والموجهين، ومثابرة من قبل الطلبة، الذين كانوا عند مستوى المسؤولية في تمثيلهم للدولة للمرة الأولى في الاختبارات.

**نتيجة الإمارات في العلوم للصف الثامن ٢٠١١ م**

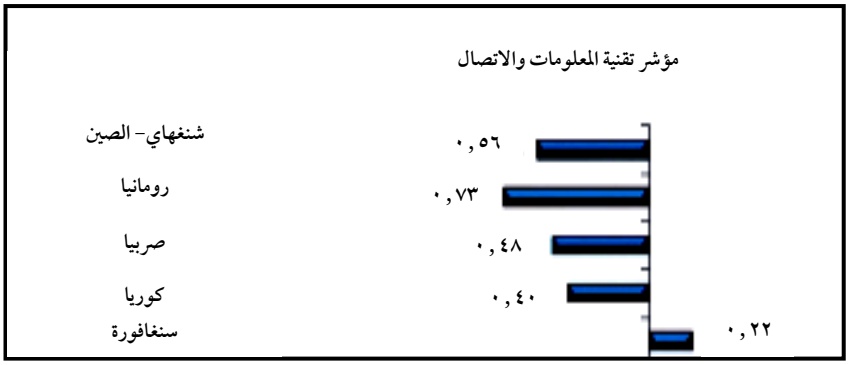
**نتائج بيزا ٢٠١٢ لدولة الإمارات**

| الرياضيات | القراءة | العلوم | حل المشكلات |
|---|---|---|---|
| ٤٨ | ٤٦ | ٤٤ | ٤٠ |

وجاءت هذه النتيجة لأنه تبين أن الزمن الذي يقضيه الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة في تعلم الرياضيات يوازي ٣١١ دقيقة في الأسبوع أو ما يعادل ٥ ساعات و١١ دقيقة، ويعتبر هذا المؤشر من أعلى المؤشرات بين كافة الدول المشاركة.

**مؤشر استخدام التكنولوجيا:**

**مقارنة مؤشر استخدام مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات**

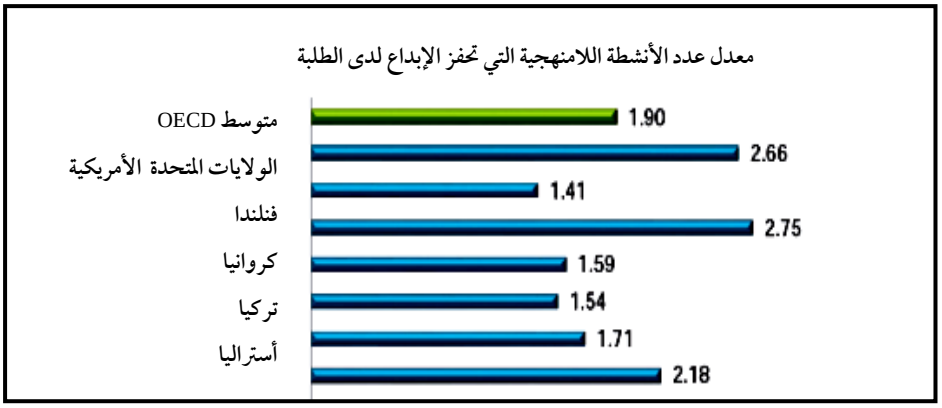



**شكل يوضح مقارنة مؤشر استخدام مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات**

تقيس استبانات بيزا قدرة استخدام التكنولوجيا لدى الطلبة في أثناء الدراسة المنزلية بما في ذلك على سبيل المثال توفر البرمجيات التعليمية والاتصال بالإنترنت. وقد أظهرت هذه البيانات أن استخدام الطلبة لمصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دولة الإمارات العربية المتحدة مرتفع نسبيا مقارنة بالنسب المقاسة في باقي دول العالم، وقد أظهرت دولة الإمارات العربية المتحدة مؤشرا أعلى من متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في استخدام مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما هو ظاهر في الشكل السابق، وتبين أن هذه النتيجة مشابهة لما لوحظ في دول مثل سنغافورة وقطر وفنلندا.

**مؤشر ممارسة الأنشطة اللاصفية:**

**مقارنة لمتوسط عدد الأنشطة اللاصفية عالميًا**




**شكل يوضح مقارنة لمتوسط عدد الأنشطة اللاصفية عالمياً**

تعتبر المشاركة الفاعلة للطلبة في الأنشطة المدرسية مهمة من أجل تطويرهم على المستوى الشخصي والاجتماعي لأنها تمثل وسائل لتوسيع مداركهم وتعزيز فهمهم لأهمية المشاركة في المدرسة والمجتمع وكانت الأبحاث السابقة في دراسة بيزا قد أظهرت تأثيرًا إيجابيًّا كبيرًا لتوفير المدرسة لفرص الإبداع والابتكار على مهارات الطلبة، ويشير هذا العامل على مستوى المدرسة إلى العدد الوسطي للأنشطة اللاصفية التي توفرها للطلبة ومن ضمنها الأنشطة الموسيقية والمسرحية والفنية. وكما هو واضح في الشكل، فقد أظهرت نتائج دولة الإمارات العربية المتحدة متوسطا بلغ تقريبا ١,٥ من هذه الإبداعية لكل مدرسة. في حين دلت نتائج دول أخرى مثل إستراليا وشنغهاي – الصين إلى متوسط يقارب نشاطين مختلفين، أما الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا فأظهرت متوسطًا زاد عن ٢,٥.

**تقييم لتجربة الإمارات:**

- تعكس تجربة الإمارات عمق التواصل والتعاون البناء بين المسؤولين وأطراف العملية التعليمية كافة، بما فيها أولياء الأمور، كما أُسس نظام تعليمي قائم على التنافسية والعصرية والحداثة، و التوزيع المتكافئ للخدمات والأنشطة التربوية والتعليمية.

-ويتشابه السلم التعليمي بين مصر والإمارات (مرحلة رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية ٦ سنوات، المرحلة الثانوية الدنيا (الإعدادية) ٣ سنوات، المرحلة الثانوية العليا ٣ سنوات).

- يستخدم النظام الإماراتي للأساليب التكنولوجية الحديثة في التدريس والتقييم للطلبة، استبدال الكتاب المدرسي بالكمبيوتر اللوحي، استخدام نظام الدراسة (الفصول الدراسية الثلاثة) حيث تحرص وزارة التربية والتعليم على زيادة عدد أيام الدراسة لتصل إلى ١٩٠ يومًا تقريبا، دخول المكتبة النظام الإلكتروني، وتعميم التجربة الإلكترونية في المرحلة الابتدائية والإعدادية، إعطاء فرصة لكل منطقة وضع المنهج المناسب لخطة الوزارة وبما يترائى للمعلمين والمدارس.

-يقبل التلاميذ بروح عالية على خوض المنافسة العالمية، وتحقيق مراكز متقدمة عالمياً، ومن ثم تقدمت الدولة على عدد من الدول الأجنبية، وأصبحت في المرتبة الأولى عربياً، بالرغم أن مشاركتها في الاختبارات كانت هي الأولى، محققة بذلك مركزاً مهماً قريباً من المعدل العالمي الذي أقرته منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وهي علامة مضيئة، تظهر وتؤكد أهمية تطوير التعليم، وإحراز الإمارات المركز الأول عربيا للصف الرابع في مادة الرياضيات للبنين البنات.

Average Mathematics Achievement by Gender for 4th grade

| Country | Girls | | Boys | |
|---|---|---|---|---|
| | Percent of Students | Average Scale Score | Percent of Students | Average Scale Score |
| Morocco ** | 48 | 338 | 52 | 331 |
| Qatar | 47 | 420 | 53 | 407 |
| United Arab Emirates | 50 | 438 | 50 | 430 |
| Oman* | 49 | 398 | 51 | 372 |
| Saudi Arabia | 52 | 418 | 48 | 402 |
| Dubai, UAE | 47 | 466 | 53 | 470 |
| Abu Dhabi, UAE | 50 | 425 | 50 | 409 |
| Tunisia* | 47 | 363 | 53 | 356 |
| Bahrain | 50 | 440 | 50 | 432 |
| Yemen** | 40 | 255 | 60 | 243 |
| Kuwait** | 54 | 358 | 46 | 323 |

كل ما سبق يوضح أسباب تقدم دولة الإمارات تعليميا وهي تجربة ينبغي الاستفادة منها في تطوير التعليم الأساسي المصري بعد دراستها ومقارنتها وأخذ ما يناسب من إمكانات وأساليب.

**خلاصة**

بدأت دولة الإمارات التعليم بمستوى منخفض وأعداد طلبة قليلة وخبرات متعددة من الخارج، ثم سرعان ما وضعت خطة مستقبلية للنهوض بالدولة عن طريق التعليم، وبتزايد أعداد الطلبة وتوفر الإمكانات المادية والتكنولوجية ووسائل الاتصال والتعلم الحديثة، وصل التعليم في الإمارات العربية إلى مصاف الدول المتقدمة والمركز الأول عربيا، بدأت التعليم في الإمارات مثل باقي الدول العربية، في نظام الدراسة والتقييم وتلقي المعلومات ومستوى الخريجين، لكن تحول التعليم في دولة الإمارات إلى نظام حديث باعتماده على نظام الفصول الدراسية الثلاث.

واستخدمت أساليب التقييم الحديثة المتنوعة المسايرة للعصر ولقدرات الطلاب، كما تركت الدولة الأساليب التقليدية في تلقي العلم والمعلومة واعتمدت على الطرق الجديدة من استخدام للتابلت والنت واللاب توب، وبتطبيق نظام مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ، وبدخول التعليم مسابقات دولية مثل (التيمز، البيزا، البيرلز) وحصول الدولة على الترتيب المتقدم جعل من ذلك دفعةً جديدة لها للتقدم نحو تطبيق كل ما هو جديد وحديث ومفيد للطلبة وللدولة، وهذا ما يجعل الدول الأخرى تدرس تجربة الإمارات وتحللها وتستفيد منها في أنظمتها التعليمية طلباً للتقدم.

**الأهداف المتوقعة:**

- يعرف الطالب فلسفة التعليم في الإمارات العربية المتحدة.
- يفهم الطالب نظام الدراسة بالتعليم الأساسي.
- يطبق الطالب نظام التقييم على نظم تعليمية أخرى.
- يحلل الطالب مؤشرات التعليم ويتعرف عليها في بلده.

بعض المصطلحات الهامة:

- فلسفة التربية **Education Philosophy**
- نظم التعليم **Education Systems**
- تقييم التعليم **Education Evaluation**
- مؤشرات التعليم **Education Indicators**

أنشطة:

يختار الطالب أحد النظم التعليمية ويقارن بينها وبين بلده مستخدمًا مؤشرات التعليم التي درسها في هذا الفصل.

## مراجـــع الفصـــل


-إسماعيل، محمد صادق ( ٢٠١٧ ). التجربة الإماراتية: قراءات في التجربة الاتحادية. الطبعة الأولى. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

- الزري، حميد ( ٢٠٠٢). كتاب التربية والمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة إشكالية الواقع وملامح التغيير، الإمارات العربية المتحدة : دائرة الثقافة والإعلام.
- عبد الهادي، محمود:٢٠٠٢م، رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الخاص بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، المجلد الأول، العدد الثاني، عجمان، الإمارات العربية المتحدة.
- العقروبي، عبيد راشد (١٩٩٤)، التعليم في إمارات ساحل علمان منذ ١٩٥٠ حتى قيام دولة الإمارات العربية المتحدة -كلية اللغة العربية (بنين) القاهرة.
- الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة ( ٢٠١٧-٢٠٢١). Online . Retrieved مارس ١٢/ ٢٠١٧ fromwww.moe.gov.ae .
- الخطة الزمنية للعام الدراسي( ٢٠١٤-٢٠١٥). بدولة الإمارات العربية المتحدة : وزارة التربية والتعليم.
- سلامة، إيهاب لمعي (٢٠١٧) "نظام دراسي مقترح لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة " رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

-الكمالي، فتحية عبد الجواد ( ٢٠٠٠). تطور أشكال التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة وبخاصة في إمارة دبي. الأردن: الجامعة الأردنية.

- وثيقة مشروع تطوير التعليم الأساسي والثانوي في دولة الإمارات العربية المتحدة،٢٠٠٣م.
- حكومة أبو ظبي الوطنية على الموقع: ( www.dubai.ae,17Mars)
- http://www.government.ae / local-section / education /2014-03-24-1.660664
- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (٢٠٠٠م): التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة. الطبعة الأولى.
- اليازوري، أحمد حسين عبد الله: ١٩٨٩م، **دراسة تقويمية لجهود وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية** المتحدة في ميدان تعليم الكبار: الأردن – الجامعة الأردنية.

-Hurriez; sayyid Hamid ( 2013). Folklore and Folk life in the United Arab Emirates: Routledge .

# الفصل الرابع

## التعليم في تركيا

- تمهيد.
- الموقع والمساحة.
- نبذة عن تاريخ التعليم في الدولة العثمانية.
- السياسة التعليمية في تركيا.
- بنية النظام التعليمي التركي.
- خلاصة.

## تركيا..... الموقع والجغرافيا والسكان

### الموقع:

تقع تركيا الحديثة بين قارتي آسيا وأوروبا، فهناك جانب من الأراضي التركية يقع في أوروبا تسمى (تراقيا) أو إستنبول، وهي منطقة صغيرة تصل مساحتها إلى (٤٠٠, ١٤) كيلو متر مربع، ويحدها اليونان وبلغاريا ويفصلها مضيق البسفورد والدردنيل عن تركيا الآسيوية.

أما الجزء الآسيوي فهو مساحة شاسعة وتعد من أكبر الدول في الشرق الأوسط مساحة إذا تبلغ المساحة الكلية ( ٨٦٠, ٤٨٧) كم$^{٢}$.

وكانت تركيا قبل الإسلام خاضعة للحكم البيزنطي وكان الروم هم المسيطرين عليها حتى دخلت القبائل السلجوقية في الإسلام، ثم أخذ المسلمون بطرد الروم من بلاد الشام ومن آسيا الصغرى حتى سيطرت الدولة العثمانية عليها وامتدت سيطرتها شرقًا إلى المغرب وشرق أوروبا.

### حدود تركيا:

من الشمال: الاتحاد السوفيتي، والبحر الأسود، وأوروبا.

- من الجنوب: البحر الأبيض المتوسط، وسوريا، والعراق.
- من الشرق: الاتحاد السوفيتي، إيران والعراق.
- من الغرب: بحر ارجيه.
- أهم **المدن**: أنقرة العاصمة – إستنبول – أزمير.
- **اللغة**: تركية.
- **الديانة**: الإسلام.
- **السكان**: بلغ عدد سكان تركيا ٧٠,٣ مليون في عام ٢٠٠٢ نسمة حسب تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٤. ويرجع الأتراك في أصولهم إلى الإغريق القدامي والرومان، ويشكل العنصر التركي الأغلبية بالإضافة لأقليات كردية وعربية وأرمينية.

وتتميز تركيا بموقع إستراتيجي فريد عند ملتقي الطرق بين الشرق والغرب، يربط البلد بعشرة آلاف السنين من التاريخ. كما أنها تتمتع بقدر واسع من التنوع المناخي والجغرافي لكونها جزءًا من آسيا وأوروبا على حد سواء. وبفضل هذا الموقع الذي يتاخم بالبحار من ثلاثة جهات، فإنها كانت ومازالت مركزًا تجاريًّا هامًّا تقع على خط سير طريق الحرير والتوابل. واليوم من الممكن أن يرى أي شخص بسهولة آثار ثقافات مختلفة في كل ربوع البلد بما في ذلك تلك المناطق النائية البعيدة. ومنذ تأسسها دولة مستقلة عام ١٩٢٣.

**التعليم العام في تركيا:**

**نبذة عن تاريخ التعليم في الدولة العثمانية:**

كان التعليم الديني المرتبط بالمساجد، والكتاتيب والزوايا وأصحاب الطرق، هو الركيزة الأولى عند قيام الدولة العثمانية، ثم تطور بعد ذلك وأخذت في إقامة المدارس في مختلف أنحاء الخلافة العثمانية وكانت الدولة تنفق على بعضها والبعض الآخر كان ينفق عليه من الأوقاف الخيرية أو بعض المحسنين.

ثم إن خلفاء بني عثمان حاولوا على الدوام تحديث التعليم وخاصة عندما بدأت الخلافة احتكاكها مع أوروبا في بضع معارك أحس العثمانيون بحاجتهم إلى إصلاح النظام التعليم لكي يحافظوا على تفوقهم العسكري.

وكان من بدأ بالإصلاح السلطان سليم الثالث عام ١٧٦٦م، إذ أقام مدرسة الهندسة عام ١٧٩٣م، ثم قام من بعده أخوه السلطان محمود الثاني بخطوات واسعة نحو بناء جيش حديث فأرسل البعثات العسكرية إلى عواصم الدول الأوربية وخاصة فرنسا، وتبع ذلك افتتاح المدارس العسكرية الواحدة بعد الأخرى حتى القرن التاسع عشر لتدريب الأتراك في التخصصات المختلفة التي يحتاجها الجيش، مثل الطب عام ١٨٢٧م، والموسيقى عام ١٨٣٨م.

**صدور أول قانون للتعليم الإلزامي:**

لقد أحست الدولة العثمانية بحاجتها إلى التعليم لإدارة الدولة ومؤسساتها المتكاثرة كل يوم فأخذت تقوم بإنشاء مؤسسات تعليمية غير عسكرية لتزايد الطلب الاجتماعي

على الإداريين المدربين إلى افتتاح مكتب المعارف لإعداد القادة ومكتب العلوم الأدبية لإعداد المترجمين، ودار المعلم لتوفير المدرسين.

ثم صدر قانون التعليم الإلزامي في الدولة العثمانية عام ١٨٣٤م، في عهد السلطان محمود الثاني ولكنه لم يوضع موضع التنفيذ. وذلك لعجز الدولة عن تأمين المبالغ المالية لذلك ودخولها حروبًا مع دول أوروبا وروسيا، والفرس في الجنوب وضعف الإدارة في الدولة بوجه عام.

وقد حاولت الدولة افتتاح المدارس الابتدائية والثانوية، ولقد بلغت المدارس الثانوية عام ١٨٥١م، ست مدارس انتظم بها (٨٧٠ تلميذًا) تلقوا تعاليمهم في اللغة العربية والتركية والفارسية والتاريخ الإسلامي العثماني والعالمي والعلوم الدينية.

وحاولت الدولة العثمانية افتتاح المدارس الابتدائية للصبيان في كل مدينة أو قرية كبيرة، وأما التعليم الثانوي فكان يقدم في المدارس السلطانية الموجودة في عواصم المديريات.

وفي عام ١٨٧٦م، صدر قانون نص على أن التعليم الابتدائي إلزامي لكل الأطفال في الدولة، ونص على مجانية التعليم.

ومنذ عام ١٨٧٩م، ظهرت المدارس العلمانية إلى جانب المدارس الدينية التي يديرها العلماء، أما المدارس العلمانية فكانت الدولة تكفل لها حريتها في التعليم بدون رقيب وعلى النمط الغربي.

ولقد تطور التعليم في تركيا في هذه الفترة أي بعد عام ١٨٨٥م، في الاتجاه العلماني، إذ افتتحت مدرسة للفنون الجميلة وأخرى للغات وثالثة للقانون ورابعة للمالية والتجارة وأنشئت مدارس التعليم الفني والمهني.

وقد كفلت الدولة العثمانية لمواطنيها غير المسلمين حقهم في التعليم فأنشئت مدارس للملل المختلفة، وهي المدارس التي تقيمها الطوائف الدينية غير الإسلامية الخاضعة للدولة.

وتم افتتاح مدارس تبشيرية للبعثات التنصيرية الأمريكية والنمساوية والفرنسية والإنجليزية والألمانية والإيطالية التي افتتحت في عديد من المدن الكبرى بالولايات

العثمانية، ولقد أدى ضعف الدولة العثمانية إلى كثرة هذه المدارس وعدم السيطرة عليها، حتى إن هذه المدارس كان لها دور في إسقاط الخلافة.

كان من أهم الملاحظات على هذه الفترة هي تطور التعليم العلماني وجمود التعليم الديني ورعاية الدولة للتعليم العلماني والإنفاق عليه واستعمال خريجيه في دوائر الدولة، وتحييد التعليم الديني وطلابه في الوظائف الدينية فقط، وقد ساعد هذا التوجه في ظهور الثقافة الأوروبية والتقليد في حياة الأفراد في الدولة العثمانية، وأخذت الحكومات التقدمية تعطي الفرص للابتعاث والسفر لطلابها إلى أوروبا وتنفق بسخاء على هذه المدارس.

**التعليم الحديث في تركيا:**

عندما أعلن أتاتورك قيام دولة تركيا الحديثة والعلمانية ونبذ الدين وكل المظاهر الإسلامية، ووجوب أن تلحق تركيا بالحضارة الغربية، وعلم أن المدخل إلى ذلك هو التعليم حيث إن (٩٠٪) من الأتراك أميون، وأن ثلث السكان من الأطفال دون التاسعة، وأن الفرصة المواتية هي التعليم والتأثير في عقول الأمة بغرس القيم والمفاهيم التي تتبناها الدولة الحديثة لا يتم إلا عن طريق التربية بتعميم المدارس وإلزامية التعليم ومجانيته لكل طفل، وذلك كما يلي:

- إنهاء ثنائية التعليم التركي بين التعليم الديني والتعليم الحديث، ولهذا صدر في عام ١٩٢٤م، قانون بتوحيد التعليم ووضع جميع المؤسسات التعليمية تحت سيطرة الدولة، وتشرف عليه وزارة التربية الوطنية.
- إدخال العلمانية في كل صور التعليم وتقليص الجانب الديني.
- تحريم تدريس الدين في جميع المدارس حتى التبشيرية، والتزام المنهج العلماني في التعليم.
- إغلاق أي مدرسة لا تلتزم لهذه الإجراءات.
- استدعاء عدد من التربويين المشهورين في ألمانيا وأمريكا وبلجيكا، وعلى رأسهم جون ديوي لدراسة مشكلات التعليم التركي واقتراح الحلول المناسبة لمواجهتها.

- شهد تعليم البنات في تركيا في عهد الجمهورية تطورًا بارزًا إذ ارتفعت نسبة البنات الملتحقات بالتعليم الابتدائي.

**سياسة التعليم في تركيا:**

**• أهداف السياسة التعليمية:**

أكّد القانون التركي على أنّ التعليم حقٌّ لكل مواطن بغض النظر عن لغته أو جنسه أو دينه، وأنّ الخدمات التعليمية تنظّم وفقًا لاهتمامات المواطنين وقدراتهم، وحاجات المجتمع التركي، على أن يوجّه الأفراد إلى البرامج والمدارس المختلفة وفقًا لميولهم وقدراتهم، والتي يُتعرّف عليها باستخدام المقاييس والاختبارات الموضوعية في إطار خدمات التوجيه التربوي.

وينص القانون على ضمان الفرص التعليمية المتساوية لجميع المواطنين ذكورًا وإناثا، حيث يقدم تعليم أساسي مدته ثمان سنوات، إضافة إلى تعليم مستمر في المجال العام والمهني من خلال برامج تعليم الكبار، كما تقدم الدولة تعليمًا مناسبًا للمعاقين والموهوبين.

وهناك عدد من المبادئ التي تقوم عليها سياسة التعليم التركي وهي: الاهتمام بحاجات الفرد واهتماماته، التعاون بين الآباء والمعلمين، تنفيذ الإصلاحات المخططة، والصبغة العلمانية للتعليم، ودعم التعليم المختلط، وتكافؤ الفرص التعليمية.

**• الأهداف العامة للتعليم التركي:**

- تربية كل فرد في الأمة التركية ليكون مواطنًا صالحًا مؤمنًا بـ "إصلاحات" أتاتورك، ومبادئه الوطنية التي عبّر عنها الدستور .
- تنمية الفرد المحب لأسرته وأمته ووطنه والذي يعمل على تقدمها، ويعي واجباته ومسؤولياته تجاه الجمهورية التركية كدولة اشتراكية ديمقراطية علمانية يحكمها القانون وفقًا لمبادئ حقوق الإنسان ونصوص الدستور التركي.
- تربية المواطنين الأتراك تربية متكاملة متزنة جسميًا وعقليًا وخلقيًا وروحيًا وعاطفيًا؛ حتى يكونوا شخصيات حرة مستقلة لها عقلية علمية واتجاه متحرّر.

- إعداد المواطنين الأتراك لحياة العمل، من خلال تنمية اهتماماتهم وقدراتهم ومواهبهم، وتمكينهم من اكتساب المعرفة الضرورية والمهارات الأساسية والاتجاهات المهنية ليكونوا أفرادًا منتجين.

**• أهداف مرحلة رياض الأطفال:**

- تحسين قدرات الأطفال الجسمية والانفعالية والعقلية، إكساب الأطفال العادات الطيبة، مساعدة الأطفال على التحدث باللغة التركية بشكل سليم، إعداد الأطفال للتعليم الابتدائي.

**• أهداف المرحلة الابتدائية:**

تنمية التلاميذ جسميًا وعقليًا وخلقيًا واجتماعيًا وتزويدهم بالقدر الأساسي من الثقافة العامة، ومساعدة التلاميذ على اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية للمواطن الصالح، وتمكين التلاميذ من تكوين العادات والاتجاهات في إطار من الأخلاق والقيم الوطنية، وإعداد التلاميذ للحياة أو مواصلة تعليمهم وفق اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم.

**• أهداف المرحلة الثانوية:**

تزويد الطلاب بالثقافة العامة وتنمية إحساسهم بالمشكلات الفردية والاجتماعية ومحاولة إيجاد حلول لها، إعداد الشباب للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، إعداد الشباب لمواصلة تعليمهم العالي، إعداد الشباب للحياة المهنية

**السلم التعليمي في تركيا:**

منذ قيام جمهورية تركيا على يد مصطفى كمال أتاتورك، فما زال الإطار العام لتنظيم الهيكل التعليمي يستند إلى ثلاث مراحل تعليمية، وتسبق هذه المراحل الثلاث مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، وتستمر من الثالثة إلى السادسة من العمر.يبدأ العام الدراسي في تركيا في شهر سبتمبر من كل عام وينتهي في شهر يونيه.

**والسلم التعليمي في تركيا على النحو التالي:**

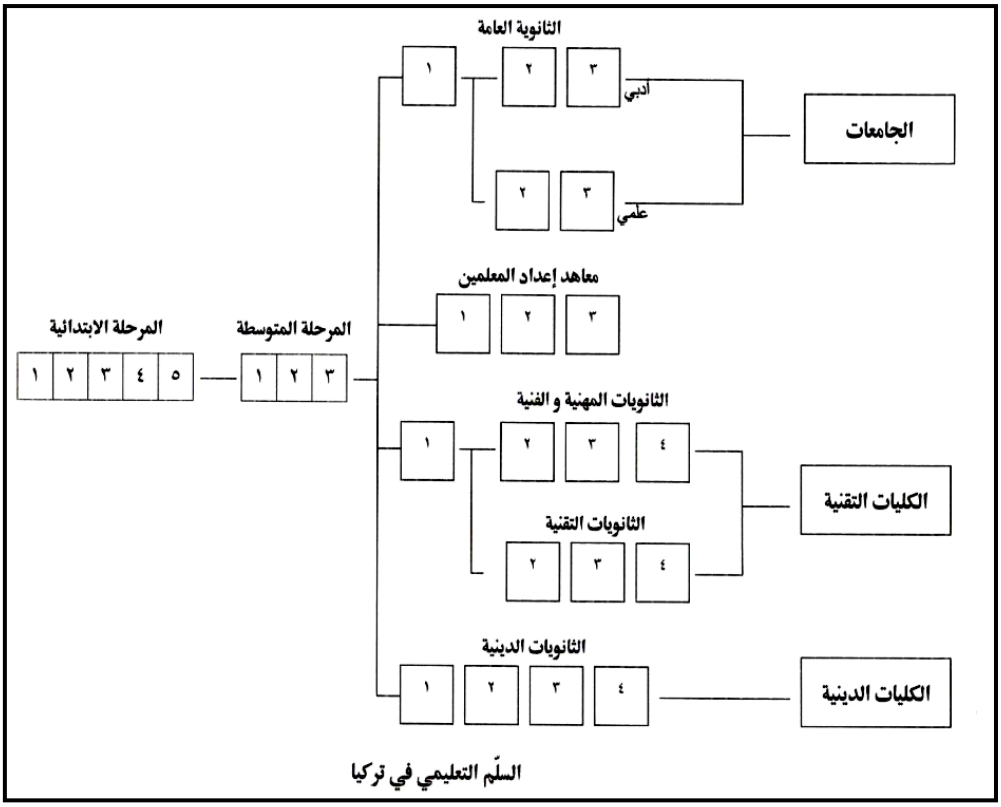
- المرحلة الإلزامية (الابتدائية خمس سنوات، المدرسة الابتدائية).

- ثلاث سنوات المدرسة المتوسطة.
- أدبي وعلمي ( ثلاث ) سنوات المرحلة الثانوية.
- ثلاث سنوات معاهد إعداد المعلمين بعد المتوسطة.
- ثلاث سنوات الثانوية المهنية والفنية.
- ثلاث سنوات الثانوية التقنية.
- أربع سنوات الثانوية الدينية.

**بنية النظام التعليمي في تركيا:**

- **التعليم النظامي:**

- ويتضمن ثلاث مراحل رئيسة: التعليم الابتدائي، الثانوي، العالي. وتسبق تلك المراحل مرحلة ما قبل الابتدائي، والتي تستمر من الثالثة إلى السادسة من العمر، وإن كانت لا تعدّ جزءًا رئيسًا في النظام التعليمي.
- وتختلف مدة العام الدراسي بين المدارس الابتدائية في الريف والمدن، ففي الريف لا يقلّ العام الدراسي عن ١٧٠ يومًا، وفي مدارس المدن لا يقل عن ٢٠٠ يوم.




السلّم التعليمي في تركيا

- **مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي:**

وهذه المرحلة لها أهميتها حيث تهيئ الطالب للمرحلة الابتدائية وهي مرحلة اختيارية تعطي للأطفال قبل بلوغهم سن التعليم الإلزامي وجميع المؤسسات التعليمية في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في تركيا مؤسسات خاصة، وتتركز مدارس ما قبل الابتدائي في (دور الحضانة ورياض الأطفال).

- **المرحلة الابتدائية:**

وتتولى هذه المرحلة تعليم الأطفال بين السادسة والرابعة عشرة من العمر، وهي مرحلة إلزامية لجميع البنين والبنات ومجانية التعليم في مدارس الدولة، وتتكون المرحلة الابتدائية من قسمين:

- أولهما التعليم الابتدائي: الذي يمتد خمس سنوات.
- والثاني التعليم المتوسط: الذي يمتد ثلاث سنوات.

**ويوجد القسمان معًا في مبنى واحد أو مبنيين منفصلين وفقًا للإمكانات المالية المتاحة**

- **المرحلة المتوسطة:**

جميع الطلاب المقيدين في المرحلة الابتدائية يحق لهم دخول المرحلة المتوسطة، ولكن التعليم في تركيا يعاني من التسرب والهدر التعليمي بنسبة عالية، ويعود ذلك إلى الظروف الاقتصادية المتدنية وعدم قدرة الآباء على التكفل بأبنائهم لمواصلة التعليم.

- **المرحلة الثانوية:**

تعد هذه المرحلة هي المحور الرئيسي للتعليم الثانوي التركي، ويلتحق بها الطلاب الحاصلون على الشهادة المتوسطة، وتمتد الدراسة لها لتغطي ثلاث سنوات دراسية، والدراسة بالسنة الأولى عامة لجميع الطلاب، ثم تتشعب الدراسة ابتداءً من السنة الثانية إلى قسمين هما التخصص العلمي والتخصص الأدبي.

وتغطي ٣- ٤ سنوات هي سنوات البلوغ (١٤-١٧أو ١٨عامًا)، وهناك نوعان من التعليم: الثانوي العام (٣سنوات)، والثانوي الفني والمهني (٤سنوات)، والثانوية ليست مرحلة إلزامية وليست مجانية.

والثانوي العام ينقسم لعلمي وأدبي، ويتمّ توزيع الطلاب فيهما وفقًا لقدراتهم واهتماماتهم، وهناك ثانويات دينية لتخريج الأئمة والخطباء(٤سنوات).

**- الثانوية الفنية والمهنية:**

هناك مدارس ثانوية متخصصة في المجالات المهنية التقنية، وقد بلغ عدد الطلاب المقيدين بها عام ١٩٨٨م، (٧٢٠,٥١٥) طالبًا وطالبة، ويبلغ عدد المعلمين بها (٢٥,٣٥٨) معلمًا ومعلمة.

**التعليم العالي:**

وتشمل مؤسسات التعليم العالي جميع المؤسسات التي تقدم للطلاب تعليمًا لا يقلّ عن عامين بعد الثانوية، وبالتالي شملت تلك المؤسسات: الجامعات، والأكاديميات، والمعاهد العليا الفنية والمهنية.

وفي عام ١٩٨١ صدر تنظيم التعليم العالي والذي تمّ بموجبه ضمّ جميع أنماط التعليم العالي في الجامعات، وازداد عدد الجامعات التركية، وبلغ عدد الجامعات التركية ٦٩ جامعة عام ١٩٩٧ منها ١٦ جامعة أهلية، وحتى الجامعات الحكومية غير مجانية، إلا أن الدولة تقدم منحًا مجانية بشرط تعهّد الطالب بتقديم خدمات عامة وخاصة في ميدان الطب والحقوق.

**التعليم غير النظامي:**

ويغطي جميع الأنشطة التعليمية المقدمة للكبار في إطار التعليم النظامي أو خارجه، ويشمل جميع برامج تعليم الكبار والتعليم المستمر، ويتطرق لمجالين: التعليم العام والتعليم الفني.

وتحظى برامج محو الأمية بعناية كبيرة من قبل الدولة، فقد كانت نسبة الأميين عام ١٩٢٣ تصل إلى ٩٠٪، وانخفضت حسب تقرير التنمية البشري ٢٠٠٢إلى ١٣,٥٪ بين البالغين من ١٥ عامًا فأكثر.

أما برامج تعليم الكبار والتعليم المستمر في مجال التعليم الفني والتدريب المهني فإنها تقدّم في المصانع، ويلتحق بها من أتمّ الدراسة الابتدائية، كما تنظم وزارات الزراعة والصحة والعمل دراسات عملية وتدريبية للراغبين في اكتساب خبرات مهنية.

**تعليم الكبار**

تسعى جمهورية تركيا إلى إعطاء الفرصة للكبار الذين لم يحصلوا على شيء من التعليم الابتدائي لكي تحد من نسبة الأمية بين مواطنيها، وليواكب المواطن أهداف الدولة في الرقي الاقتصادي والاجتماعي.

وهناك عدة مؤسسات تقوم بتقديم هذه البرامج للمواطنين إلى جانب وزارة التربية ومن هذه المؤسسات وزارة الشباب والرياضة، ووزارة الدفاع الوطني، ووزارة القوى العاملة، ووزارة الصناعة، ووزارة الشئون القروية، ووزارة الزراعة، ووزارة الصحة، والشئون الاجتماعية.

وتقوم المديرية العامة لتعليم الكبار بوزارة التربية بالتنسيق مع هذه الوكالات المختلفة لإتاحة الفرصة للكبار لاستكمال تعليمهم وتدريبهم.

**المناهج الدراسية:**

**١-مناهج المرحلة الابتدائية:**

تهدف مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية إلى إكساب الأطفال اللغة التركية والثقافة والأنشطة والتربية الوطنية والخلقية إلى جانب الرياضيات والعلوم ، يضاف إلى ذلك مثل الموسيقى، والتربية الرياضية.

وتركّز في هذه المرحلة على اللغة التركية، إذ تشغل ما يقرب من ثلث خطة المرحلة الابتدائية، تليها الرياضيات، ولا تبدأ التربية الدينية والخلقية إلا في الصف الرابع، كما يلاحظ قلة حصص التربية الرياضية، وهذا مما يؤخذ على تلك المناهج. وتمتاز الخطة

بوضع مواعيد وحصص ثابتة للأنشطة غير الصفية. وتبلغ عدد حصص الخطة الأسبوعية للصف الواحد ٢٥ حصة.

**٢-مناهج المرحلة المتوسطة:**

ويستمر الاهتمام باللغة التركية، تليها الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية باعتبارها المواد الأساسية التي تكسب التلاميذ الخبرات اللازمة لمواصلة التعليم الثانوي وفهم الحياة، كما تقدّم في هذه المرحلة إحدى اللغات الأجنبية الحية (الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية) ، وتبلغ عدد حصص الخطة الأسبوعية للصف الواحد ٣٠ حصة.

**٣-مناهج المرحلة الثانوية:**

- الصف الأول ثانوي عام، ويبدأ التشعيب من الصف الثاني لأدبي وعلمي، حرصت خطة المقررات للمرحلة الثانوية على عدم الفصل الحاد بين القسمين العلمي والأدبي.
- أما الثانويات العامة العلمية فتركّز على الرياضيات والعلوم الطبيعية، والصف الأول يكون عامًا، وفي الصف الثاني يتخصّص الطلاب في القسم العلمي، أما في الثالث فيختار الطالب بين تخصصين (علوم، رياضيات)، وتبلغ عدد الحصص في الصف الواحد ٣٥ حصة أسبوعيًا.
- وهناك عدد من الثانويات بالنظام التعليمي التركي تطبق نظام الساعات المقررة، والتي تشمل بعض المتطلبات الإجبارية، وهناك أربع تخصصات في هذا النوع من التعليم الثانوي: اللغة التركية وآدابها، والاقتصاد والعلوم الاجتماعية، والرياضيات والطبيعة، والعلوم الطبيعية.

**إعداد المعلم:**

- يحدّد قانون التعليم الوطني مدة التأهيل اللازم لإعداد المعلم بأربع سنوات من الدراسة في الكليات أو المعاهد بعد الثانوية العامة وبعد اجتياز اختبار القبول بالجامعات والكليات، ويشمل برنامج إعداد المعلم ثلاثة محاور: إعداد ثقافي، وأكاديمي، ومهني.

- وتعتمد الدراسة في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين على تطبيق نظام الفصل الدراسي والساعات المعتمدة، كما يهتم برنامج الإعداد بالتدريب الميداني، ويتمّ برنامج الإعداد حسب المرحلة التي سيوجه لها الطالب بعد تخرّجه.

- وتهتم وزارة التربية بتدريب المعلمين على رأس العمل ؛ لذلك تنظم دورات تدريبية داخل مؤسسات التعليم العالي في برامج مسائية أو صيفية أو بتفريغهم الكامل للدراسة.

- واتخذت الحكومة عددًا من الإجراءات للرقي بمكانة المعلمين الاجتماعية؛ لذلك أنشأت مستشفى للمعلمين، وافتتحت النوادي والمراكز الترفيهية للمعلمين، وقامت بوضع برنامج لتوفير الوحدات السكنية لهم، كما عملت على زيادة مرتباتهم في السنوات الأخيرة.

**بعض التجديدات التربوية:**

١- على مستوى السياسة التعليمية صدر عدد من التشريعات كقانون التعليم العالي لحل مشكلة تعدّد الجهات المشرفة عليه (كليات، معاهد عليا لإعداد المعلمين، معاهد عليا فنية، أكاديميات) وحصرها في الجامعات.

٢-ومن التجديدات صدور تشريع تعليمي عام١٩٨٣يهدف لمكافحة الأمية عند المواطنين الذين تجاوزوا سن التعليم الابتدائي والذين تتراوح أعمارهم بين ١٥-٤٥ عامًا عن طريق تعليمهم وتدريبهم لمدة تعادل التعليم الابتدائي، وبالتالي أصبح التعليم غير النظامي "محو الأمية الوظيفي" أقرب للإلزامية، وكان ذلك بمساعدة المنظمات الدولية.

٣- كما شهدت بنية التعليم عدة تجديدات شملت التنظيمات الداخلية وقواعد القبول، وتوسيع النظرة للتعليم ليشمل أنواعًا من التربية خارج التعليم النظامي، ومن أبرز تلك التجديدات تطبيق "المدرسة الشاملة" من عام ٨٣/ ١٩٨٤، كما تمّ التوسّع في الثانويات العلمية.

٤-وفي محتوى التعليم أُحدثت كثير من التجديدات التربوية، منها إعادة صياغة مناهج المدرستين الابتدائية والمتوسطة في إطار برنامج المدرسة الموحدة ذات الثماني سنوات،

كما تمت إعادة النظر في صياغة كتب التاريخ والجغرافيا للتركيز على تاريخ تركيا وجغرافيتها مع استحداث مساق جديد عن تاريخ تركيا والتغييرات التي أحدثها "أتاتورك" فيها.

٥-وفي مجال التعليم الديني دُمج المقرر الاختياري للتربية الدينية مع مقرر الأخلاق وأصبح مقررًا إجباريًا ابتداءً من الصف الرابع وحتى نهاية الثانوية.

٦-كما زادت العناية بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، واستحدث تخصص اللغة الأجنبية الثانية إلى جانب التخصص العلمي والأدبي وطبق ذلك على سبيل التجربة في ٢٠ ثانوية.

٧-وفي التعليم العالي بدأت تجربة الجامعات المفتوحة عام ١٩٨٢ لإتاحة الفرصة للأشخاص الذين فاتهم التعليم الجامعي من استدراكه.

- **المرحلة الجامعية:**

**القبول إلى برامج الدراسة الجامعية:**

إذا كان لديك رغبة في الدراسة في إحدي الجامعات التركية خلال السنة الأكاديمية ٢٠٠٤-٢٠٠٥م، ليس لك إلا أن تتقدم بالمراجعة إلى الجامعة التي تريد الالتحاق بها مباشرة، إذ إن كل جامعة ستحدد معايير القبول الخاصة بها اعتبارا من السنة الدراسية ٢٠٠٤-٢٠٠٥م، علمًا بأن هذه المعايير تتطلب بصفة عامة ما يلي:

١. شهادة ثانوية معادلة بشهادة ثانوية تركية منحت بعد إكمال دراسة ابتدائية لمدة ١١ أو ١٢ عاما.

٢. كشف العلامات التي حصل عليها الطالب في الدراسة الثانوية.

٣. الإحراز على درجة مقبولة من أحد الامتحانات المعترف بها عالميا على غرار SAT وTOFEL وغيرها من الامتحانات الدولية أو الإحراز على درجة مقبولة في امتحانات القبول إلى الجامعات الجارية في بعض الدول أو على درجة مقبولة في امتحان قبول الطلاب الأجانب (YÖS) الذي تشرف عليه مركز الاختبارات والمقاعد الدراسية للطلاب.

**الدراسات العليا في تركيا:**

تتضمن الدراسات العليا في تركيا جميع المراحل الدراسية التي تلي الدراسة الثانوية والتي تكون فيها مدة الدراسة سنتين على الأقل، حيث تمنح درجات علمية على مختلف المستويات من الدبلوم والليسانس والماجستير والدكتوراه. وتشمل مؤسسات التعليم العالي الجامعات والكليات والمعاهد العليا والمعاهد الفنية والمهنية. ويضم نظام التعليم العالي حاليا ٥٣ جامعة حكومية و٢٣ جامعة خاصة (عائدة للأوقاف)، حيث يبلغ عدد طلابها نحو ١,٧ مليون طالب تبعا لمعطيات عام ٢٠٠٣م.

**إدارة النظام التعليمي:**

-يدار التعليم التركي وفقًا للنمط المركزي، حيث تتولى وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة مسؤولية توجيه ورقابة الخدمات التعليمية وفقًا لقانون التعليم الوطني في جميع المستويات، وتفوّض الوزارة جانبًا من اختصاصاتها للمديريات العامة للتعليم بكلّ محافظة، والتي يرأسها مدير التعليم.

- أما التعليم العالي فيشرف عليه مجلس التعليم العالي، وهو مجلس مستقل عن وزارة التعليم الوطني، ويتمّ تعيين أعضائه من قِبل رئيس الجمهورية.

**تمويل النظام التعليمي:**

هناك عدة مصادر لتمويل التعليم التركي هي: الأموال المخصّصة للتعليم في الميزانية العامة للدولة ومن الأموال المخصصة للتعليم في كلّ محافظة، ومن الرسوم المفروضة على الطلاب بعد المرحلة التأسيسية، وأخيرًا من المعونات المالية التي يُقدمها الأفراد والهيئات، فقد ساهمت على سبيل المثال منظمة اليونسكو وصندوق التنمية الدولي في برامج تمويل تعليم الكبار وفي مساعدة الجامعات، وقد تلقت تركيا كثيرًا من المنح الدراسية والأجهزة والأدوات التعليمية، كذلك ساهمت ألمانيا في تمويل مشروع التلفزيون التعليمي، وساهمت فرنسا في تمويل تعليم الفرنسية.

● **العوامل المؤثرة في التعليم التركي:**

**العامل الأول الدين:**

من أهم العوامل التي يجب دراستها في التعليم التركي هو الدين، فتركيا هي دولة إسلامية كانت مهد الخلافة العثمانية ومقرها على مدى ثمانية قرون، وكان الدين هو العامل المؤثر والأوحد في الحياة العثمانية التركية سواء على مستوى القوى الاجتماعية كالقيم أو العادات أو التعليم أو النظام السياسي للدولة، وظل ذلك سائدًا حتى قيام الجمهورية التركية على يد مصطفى كامل أتاتورك عام ١٩٢٣م، والإسلام هو دين الغالبية العظمى من السكان فحوالي (٩٨,٩٪) من مجموع السكان يدين بالإسلام، وغالبيتهم على المذهب السني، وهناك نسبة قليلة من العلويين في شرق تركيا (الأكراد) إلى جانب أقليات من الأرمن واليونان واليهود زادت حدة ظهورهم بعد إعلان الدولة التركية الحديثة، والتي أعلنت أن الدولة لا دين لها وإنها دولة علمانية.

وعلى ضوء هذا الإعلان على يد أتاتورك عام ١٩٢٤م، تم إلغاء الخلافة الإسلامية وإلغاء وزارة الأوقاف والمحاكم الشرعية وكل مظاهر الدين والالتزام.

وقد حاول الشعب التركي المسلم إعلان رفضه لهذه الممارسة ولكنه صد بالقوة من الحكومة، واستمرت الحملات العلمانية تقيم الحرب على الممارسات الدينية ومظاهر الثقافة الإسلامية في تركيا، فألغت الدولة الأذان بالعربية واستخدام التاريخ الهجري، وغيرت أحكام المواريث وساوت بين الذكر والأنثى، وبدلت في ذلك وجعلت العطلة الأسبوعية يومي السبت والأحد بدلًا من الجمعة، ومنعت الموظفين من أداء صلاة الجمعة وحرمت على المسلمين لبس العمامة أو ماله صلة بالزي الإسلامي، ومنعت الحجاب وألغت الطرق الصوفية والزوايا وألقاب الدين ومنعت الاحتفال بعيدي الفطر والأضحى.

وأمر أتاتورك الشعب التركي بتقليد الحياة الأوروبية في كل دقائقها والأخذ بالأنظمة الغربية في جميع مؤسسات الدولة وشئون الحياة وإلغاء الكتابة بالعربية أو الحديث بها.

وظلت تركيا على هذه الحدة من الشراسة لكل ما هو إسلامي حتى عام ١٩٨٥م، إذ بدأ هناك بعض اللين في السماح لبعض المظاهر الإسلامية.

وخلال هذه المحنة الطويلة تمسك المواطن التركي بدينه ونافح عنه ومازالت الحياة الإسلامية ظاهرة بين الشعب التركي المسلم رغم ضراوة الحرب الشرسة ضد الدين التي مارستها الدولة خلال ما يزيد على نصف قرن من الزمن على الإسلام والمسلمين. ولقد تمتع أصحاب الديانات الأخرى كاليهود والنصارى وغيرهم بكامل الحقوق وزيادة، وكان لهم القول المعلى والمكانة الرفيعة في دولة أتاتورك حيث سيطروا على القيادة العسكرية في الجيش والوزارات والاقتصاد والسياسة الخارجية وعلى التعليم.

- **العامل الثاني: اللغـة:**

اللغة التركية هي لغة الدولة الرسمية ويتحدث بها حوالي (٩١٪) من السكان، وقد ساعد التعليم الحديث في ترسيخ اللغة التركية بين جميع سكان تركيا، رغم بعض الأقليات ذات اللغة الخاصة، ولكن التعليم الإجباري باللغة التركية، وهي لغة تكتب بحروف لاتينية فرضها كمال أتاتورك، وذلك عام ١٩٢٨م، إذ تبنت الدولة استخدام الحروف اللاتينية في كتابة اللغة التركية بدلًا من الحروف العربية. وصدر قانون يعاقب كل من يكتب بالعربية بالسجن ثلاثة أشهر وغرامة مالية، والصلاة باللغة التركية، ولكن المواطنين لم يلتزموا بذلك، بل بلغ من العداء للغة العربية أن تكونت هناك لجنة لاستبدال الحرف العربي باللاتيني ومحاولة استبدال المفردات العربية في اللغة التركية وتتبعها وإلغائها كليًا من قاموس التراث التركي. وبسبب تغلغل الدين الإسلامي في نفوس أبناء الشعب التركي، يقول "إدوارد مورتيمر": إنّ مصطفى كمال أتاتورك بالرغم من كلّ الإجراءات التي اتخذها لتحديث وعلمنة تركيا، إلا أنه لم يستطع قتل الشعور الديني الجارف داخل قلوب ومشاعر غالبية الشعب التركي، وإنّ شعورًا جارفًا وقويًّا للعودة إلى التقاليد والنظم الإسلامية قد نما بين مختلف طبقات الشعب التركي.

وإن استمرت الحكومات ومن خلفها المؤسسة العسكرية في فرض العلمانية على الدولة والمجتمع - حتى إنّ الحكومة الحالية قامت على يدي حزب ذي توجّه إسلامي بزعامة "رجب طيب أردوغان" يقرّ بعلمانية الدولة والحكومة بسبب سلطة المؤسسة

العسكرية ذات التوجّه المتعصب للعلمانية، والتي ألغت نتائج انتخابات سابقة فاز فيها حزب الرفاه ذو التوجّه الإسلامي أيضًا بزعامة "نجم الدين أربكان".

وقد حرصت الجمهورية التركية منذ إنشائها على بث الروح القومية التركية، ونزع الصبغة الدينية الإسلامية العربية عن تركيا، فقامت بتبني استخدام الحروف اللاتينية بدل العربية، وصار القانون يعاقب من يخالف ذلك بالسجن والغرامة، وترتب على ذلك ترجمة القرآن الكريم للغة التركية، وتم الأذان للصلاة بالتركية ١٩٣٢، كما صدر قانون يحمل الناس على الصلاة بالتركية، لكن الأتراك رفضوا الامتثال لذلك ؛ لذا تراجعت الحكومة وقامت بترجمة تفسير القرآن للتركية وتراجعت عن إلزام الناس بالأذان والصلاة بالتركية.

وهذه الروح القومية أثّرت على عدم العناية بتدريس اللغات الأجنبية بعد قيام الجمهورية، إلا أنّ ذلك بدأ يتراجع وبدأ تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يحتل مكانة في الخطط الدراسية وبعدها تأتي الفرنسية، أما العربية فيتم تدريسها كلغة أجنبية في المعاهد والمدارس الدينية لتخريج الأئمة.

وعمومًا فقد تتراجع تركيا بشكل أكبر عن محاولة فرض التركية على الأقليات التي تعيش فيها وخاصةً على الأقلية الكردية في ظل سعيها للانضمام للاتحاد الأوروبي، ممّا قد ينعكس ذلك في المستقبل على وجود ثنائية لغوية في النظام التعليمي في المناطق الكردية.

- **العامل الثالث الثقافة:**

لقد أصبحت الثقافة التركية المعاصرة صورة للثقافة الأوروبية، فقد أصرت دولة مصطفى كمال أتاتورك، وأتباعه بالقضاء على كل ثقافة إسلامية وتبني الحضارة الغربية، وتطبيق أنماط الثقافة الأوروبية في المجتمع التركي.

ولقد ظهر واضحًا تأثير الثقافة التركية بالثقافة الإنجليزية والأمريكية في جميع مؤسسات الدولة والطبقة المتسلطة في المجتمع. ومع ذلك كان هناك اتجاه إلى إحياء ثقافتهم القديمة الوثنية التي تمتد بجذورها في طوران والأناضول.

يقول الشيخ ( أبو الحسن الندوي ) بعد مرور ستين عامًا على الإجراءات الكمالية التي كانت تهدف إلى جعل تركيا قطعة من أوروبا حضارة وعلمًا وتقنية.

إن تركيا تعيش على هامش الغرب فلا هي تمكنت من أن تحافظ على أصالتها وتنمو من منطلقها، ولا هي استطاعت اللحاق بالغرب في حضارته وتقدمه العلمي.. إن دور الشعب في اقتباس الحضارة الغربية كان دور الاستيراد والاستعارة لا أقل ولا أكثر، ولم ينبغ فيهم في هذه الفترة نابغة في العلوم أو في الآداب، ولا مؤسس مدرسة جديدة من مدارس الفكر والفلسفة، ولا من يمد هذه الحضارة بشيء أصيل له قيمته العلمية، ولذلك بقي الأتراك شعبًا متوسطًا يعيش على حاشية الشعوب الأوروبية.

**العوامل السياسية:**

-قيام "أتاتورك" بثورته على الخلافة وإلغائها، وفرض العلمانية على البلاد، وتبني المؤسسة العسكرية لمبادئ أتاتورك بالقوة وإلزام جميع الحكومات بالأخذ بتلك المبادئ كلّ ذلك أثّر على النظام التعليمي وصبغه بالصبغة العلمانية، مع وجوب الإشارة لتراجع ذلك قليلًا بسبب تغلغل الدين الإسلامي في نفوس الأتراك كما أسلفنا.

-إلّا أنّ البعض يتوقّع حدوث معاودة الاتجاه العلماني لقوته بعد دخول تركيا للسوق الأوروبية والتزامها بإحداث تغييرات معينة تؤهلها للانضمام لتلك السوق، منها على سبيل المثال: مطالبة تركيا بإلغاء التعليم الديني الإجباري واستجابة أيضًا لمطالبات بعض الأقليات في تركيا كالعلويين، وعدم وضع خانة للدين في بطاقة الهوية الشخصية، وأيضًا عدم اعتبار الزنى جريمة إذا تمّ بموافقة الطرفين.

**العوامل الجغرافية:**

- تقع معظم أراضي تركيا في قارة آسيا وجزء منها في أوروبا (تراقيا) ويفصل الجزأين مضيقا البسفور والدردنيل، ويشغل الجزء الآسيوي هضبة الأناضول التي تمتد على سواحل البحر الأسود من الشمال، والبحر المتوسط من الجنوب والجنوب الغربي.
- وهذا الموقع الفريد جعل تركيا معبرًا ثقافيا بين أوروبا وآسيا يجمع بين الخصائص الثقافية للحضارة الغربية والشرقية، بالإضافة للأهمية السياسية والاستراتيجية لهذا الموقع.
- وتوجد في تركيا وخاصة في الجزء الآسيوي العديد من الأنهار، ومن أشهرها منابع دجلة والفرات، وتتدرج هضبة الأناضول حيث ترتفع من الشرق وتنخفض غربًا،

أما السهول فتشمل السهل الغربي (على بحر إيجة) والسهل الجنوبي حول أدنة وأناضوليا، وهي من أخصب أراضي تركيا وتشتهر بالزراعة، ويتفاوت مناخ تركيا بين مناخ الأبيض المتوسط في المناطق الساحلية الغربية والجنوبية، أما في باقي الأراضي الآسيوية فيتفاوت المناخ بين الشتاء القارس والصيف الحار، وبين مناطق غزيرة الأمطار وأخرى نادرة الأمطار .

- وأثّر تفاوت التضاريس في الجزء الآسيوي على المواصلات، مما جعل بعض المدن الصغيرة تعيش في عزلة بسبب وعورة تضاريسها وصعوبة شق سكك حديدية من خلالها.

وقد أثرت العوامل الجغرافية على نظامها التعليمي، فالتشتّت الجغرافي للمناطق السكنية ووعورة التضاريس وصعوبة المواصلات وقسوة المناخ تسبب كثيرًا من المشكلات التعليمية التي تتطلب من نظام التعليم مواجهتها كانتشار الأمية في المناطق النائية ذات التضاريس الصعبة، وحاولت الحكومة مراعاة ذلك أيضًا في مدة العام الدراسي حيث إنّ العام الدراسي في الريف لا يقل عن ١٧٠ يومًا دراسيًا بينما لا يقل عن ٢٠٠ يوم في المدن.

**العوامل الاقتصادية:**

تعتبر تركيا دولة فقيرة في مجال التعدين، حيث تساهم المعادن بنسبة بسيطة من الناتج القومي ٣٪، ويغطي النفط التركي نسبة ٢٠٪ من حاجة البلاد فقط.

**وفي مجال الزراعة:**

توجد إمكانيات متنوّعة في ذلك، بسبب تنوّع المناخ والتضاريس ووفرة المياه، ومع ذلك فكثير من الأنشطة الزراعية تمارس بأساليب بدائية، واعتمدت تركيا أسلوب التوسّع الأفقي في سياستها الزراعية بالإضافة للعناية بأساليب الري واستخدام الأسمدة والميكنة الزراعية، مما أدى لزيادة الأراضي الزراعية، ويُعتبر القطن المحصول الرئيس في تركيا يليه القمح فالفواكه فالخضار، ويفيض الإنتاج الزراعي عن حاجة تركيا مما جعلها تقوم بتصديره للخارج.

**وفي مجال الصناعة :**

تمثّل القطاع السريع التوسّع وتقوم على صناعة الحديد والصلب والكيماويات والمنسوجات والورق والنسيج وشهدت تركيا ازدهارًا صناعيًا من ٣٦-١٩٦٠ إلا أنها عانت من أزمة حادة عام ١٩٧٧بسبب نقص تحويلات العمال في أوروبا بسبب القيود التي وضعتها أوروبا على الهجرة، وبسبب زيادة أسعار النفط، وبسبب التركيز على الصناعة وإهمال الزراعة ؛ مما اضطر الدولة لتخفيض قيمة الليرة وزيادة الضرائب وزيادة أسعار منتجات المشروعات الحكومية مما أدى لارتفاع نسبة التضخم من ٥٠٪ عام ١٩٧٨ إلى ١٠٠٪ عام ١٩٧٩.

وبعد ذلك في ٨٢-١٩٨٣ اضطرت الحكومة لاتخاذ سياسة تقوم على تقليص تدخل الدولة في الاقتصاد، ورفع القيود على الاستيراد، وتبسيط إجراءات التصدير، وتشجيع الاستثمار الأجنبي، واعتماد سياسة حرية السوق، ورغم أنّ تركيا لم تستطع تحقيق كافة الأهداف المتوقعة إلا أنّ القطاع الصناعي والزراعي حقّقا شيئًا من النمو والإنتاج والتصدير؛ مما أدّى لانخفاض العجز في الموازنة. ومن المتوقع أنّ دخول تركيا لعضوية السوق الأوروبي سوف يؤدي لانتعاش الاقتصاد التركي.

أما السياحة فتعتبر قطاعًا هامًا من قطاعات الاقتصاد التركي فقد بلغ عدد السياح الذين زاروا تركيا في الثمانية الأشهر الأولى فقط من عام ٢٠٠٤ (١٧) مليون سائح.

وبالتأكيد فإنّ هناك انعكاسًا لتلك الظروف الاقتصادية على التعليم، مما أدّى على سبيل المثال لفرض رسوم على الطلاب بعد التعليم الإلزامي (الابتدائي والمتوسط)، وأيضًا أدّت الأهمية الكبرى لقطاع السياحة إلى وضع معاهد خاصة للسياحة.

**العوامل السكانية:**

- تشهد تركيا تزايدًا سكانيًا كبيرًا، فقد تضاعف عدد سكانها منذ قيام الجمهورية ١٩٢٣وحتى ٢٠٠٢ أكثر من خمس مرات ونصف ؛ بسبب انخفاض معدل الوفيات بسبب ارتفاع مستوى الرعاية الصحيّة، فوصل عدد السكان لـ٧٠,٣ مليون في عام ٢٠٠٢ نسمة، وبمعدل نمو سنوي بلغ ٢٪ حسب تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٤ الصادر عن اليونسكو.

- هذا وقد بلغ عدد السكان في الفئة العمرية ٥-٢٤سنة وفق تعداد ٨٥ ما يقارب ٤٦٪ من مجموع السكان أي ٢٣١٢٤٨٨١ نسمة، كما تشهد تركيا هجرة واسعة من الريف للمدن.

وكلّ ذلك يؤدي لزيادة العبء المتزايد على النظام التعليمي؛ مما يؤدي لعجزه عن استيعاب جميع المواطنين في سن التعليم وحسب إحصاءات تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٤ فإنّ نسبة غير الملمين بالقراءة والكتابة لدى البالغين ١٥سنة فأكثر تبلغ ١٣,٥٪، وبلغت نسبة صافي الالتحاق بالتعليم الابتدائي ٨٨٪.

**التعليم العالي في تركيا:**

يوجد في تركيا ١٧٨ جامعة، تنقسم إلى ١٠٩ جامعة حكومية (منها ٨ جامعات تقنية، معهد تكنولوجي، جامعة فنون جميلة)، و٦١ جامعة خاصة، وجامعة الدفاع الوطني، وأكاديمية شرطة، وهذا العدد مرشح للزيادة في السنين القادمة. ولا يمكن ترخيص جامعات في تركيا إلا بموافقة البرلمان على استحداث الجامعة.

واللغة الأساسية للتدريس **بالجامعات التركية** هي اللغة التركية، وتدرس الأقسام العلمية منها باللغة الإنجليزية. وبصفة عامة، فإن لغة التدريس في معظم الجامعات هي اللغة التركية، ولكن هناك بعض الجامعات التي تدرّس في بعض أقسامها باللغة الإنجليزية مثل جامعة إسطنبول التقنية وجامعة الشرق الأوسط التقنية وجامعة مرمرة وجامعة كارابوك. كما أن هناك بعض الجامعات التي يكون التدريس بها ٧٠٪ باللغة التركية و٣٠٪ باللغة الإنجليزية.

نشأت عدة جامعات خاصة تدرس باللغة الإنجليزية والعربية، منها:

- جامعة محمد الفاتح (لغة التدريس العربية).
- جامعة الزهراء (Alzhraa university) (لغة التدريس العربية).

**خلاصة:**

- نظام التعليم التركي نظام مركزي يهدف إلى بناء شخصية قومية تركية متشبعة بالمبادئ الكمالية والأسس العلمانية وتنمية الشعور القومي والروح الوطنية والأخلاقية

والاعتزاز بالقيم المعنوية والثقافية، ولتحقيق تلك الغايات تلتزم المؤسسات التعليمية التركية بمبدأ عدم التمييز الديني، وتعتمد مبدأ الاختلاط بين الذكور والإناث في مختلف المراحل.

- ورغم تلك المحاولات لتصفية الهوية الإسلامية إلّا أنّ ذلك لم يتحقّق بشكل كامل، وظلّ النظام التعليمي متذبذبًا في ذلك بين الصيغة العلمانية المتطرفة وبين إدخال التربية الدينية والخلقية، حاله كحال موقع تركيا متذبذبًا بين الشرق والغرب، وبين الإسلام والعلمانية، ليخلق نمطًا فريدًا من الأنظمة التعليمية التي عانت من أزمة الهويّة.

**الأهداف المتوقعة:**

-يتعرف الطالب سلم التعليم التركي.

-يتعرف الطالب أهداف التعليم التركي.

-يفهم الطالب نظام التعليم في تركيا.

-يحلل الطالب تأثير بعض العوامل على نظام التعليم التركي.

-يقارن الطالب نظام التعليم التركي مع نظام التعليم في بلده.

**بعض المصطلحات الهامة:**

- سياسة التعليمEducation Policy
- أهداف التعليم Education Goals
- العوامل الاقتصادية Economic Factors
- العوامل السكانية Population Factors

**الأنشطة:**

يتناول الطالب نظام التعليم التركي بالتحليل والنقض مع مقارنته بنظام التعليم في بلده مبينًا أوجه التشابه والاختلاف وكيفية الاستفادة من نظام التعليم التركي.

# مصـادر الفصــل

-الأسمري، عبد الله حلفان (د.ت) التعليم في تركيا (التعليم في بعض بلاد المسلمين المعاصرة تركيا نموذجا ) على الموقع:

http://www.faisalbughdadi.com/teach/showthread.php?t=403

-مواقع مفيدة على الإنترنت:

المواقع التالية هامة للحصول على المزيد من المعلومات:

♦ www.studyturkey.metu.edu.tr

يحتوي هذا الموقع الذي يحمل عنوان "الدراسة في تركيا" على معلومات مفصلة حول البرامج وشروط الدراسة وقائمة مواقع توجيهية لجميع الجامعات في تركيا.

♦ www.osym.gov.tr

موقع مركز الاختبارات والمقاعد الدراسية للطلاب (ÖSYM). يوجد داخل الموقع دليل امتحان قبول الطلاب الأجانب (YÖS).

♦ www.yok.gov.tr

موقع مؤسسة التعليم العالي التركية.

- التعليم العالي في تركيا على موقع ويكيبيديا:

♦ https://ar.wikipedia.org/wiki

# الفصل الخامس

## نظام التعليم في إندونيسيا

- لماذا إندونيسيا....؟
- تمهيد.
- إندونيسيا الموقع والجغرافيا.
- التعليم في إندونيسيا قبل الاستقلال.
- السلم التعليمي في إندونيسيا.
- الدراسة بالجامعات الإندونيسية.
- التعليم الديني في إندونيسيا.
- القوى والعوامل المؤثرة في النظام التعليمي في إندونيسيا.
- الإصلاح التعليمي...رؤية نحو المستقبل.

**لماذا إندونيسيا.....؟**

تأتي أهمية دراسة نظام التعليم في إندونيسيا من مجموعة من الأمور، بعضها تفرضه المسئولية التربوية، وبعضها تفرضه نتائج الدراسات العلمية وتوصياتها، وثالثها تفرضه بعض الاعتبارات الخاصة. فأما الذي تفرضه المسئولية التربوية هو نظام العولمة وما أعقبه من تغيرات في المفاهيم الدولية على كل المستويات والأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية والبحثية، وهو النظام الذي يستوجب من الباحثين الخروج بأبحاثهم إلى العالم المفتوح في دول أخرى لدراسة نظمها التربوية والتعليمية، والتعرف على واقعها وأهم مشكلاتها، حتى يتمكنوا من الإسهام في رسم سبل الاندماج الواعي مع متطلبات هذا النظام العالمي الجديد، هذا من ناحية.

ومن ناحية ثانية يعد الاهتمام بالنظم التعليمية من أهم التوجهات التي يقوم بها رجال التربية والتعليم؛ لما لها من أهمية وأثر في تحقيق فلسفة المجتمع، وإن دراسة النظام التعليمي الأندونيسي يلفت النظر إلى مجال حيوي وأساسي يجب أن تتجه إليه جهود الباحثين العرب لعدة أسباب منها:

- إن الدراسات التي كتبت عن هذا المجتمع باللغة العربية محدودة.
- حاجة المكتبة التربوية في الوقت الحاضر لمثل هذه الدراسات لكي تسد فجوة في الكتابات التربوية الحديثة.
- ما يمثله هذا المجتمع من أهمية بالغة بالنسبة للإسلام والمسلمين، فالسكان المسلمون داخل هذا المجتمع يمثلون أكبر تجمع سكاني إسلامي على مستوى العالم، فهم يمثلون نسبة (٨٧٪) من مجموع سكان إندونيسيا، فهي تعد أكبر دولة إسلامية من ناحية، ورابع دولة على مستوى العالم في الكثافة السكانية بعد الصين الشعبية والهند والولايات المتحدة الأمريكية.
- ما تتطلبه فعاليات المشروع الحضاري الإسلامي الذي تنادي به جهات عديدة، يأتي في مقدمتها الأزهر الشريف ورابطة العالم الإسلامي، ورابطة الجامعات الإسلامية، والمؤسسات ذات التوجه الإسلامي مثل المعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن،

وهو المشروع الذي يستهدف جمع كلمة المسلمين على مستوى كل الأصعدة (السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الإعلامية، التربوية) على كلمة واحدة وهدف مشترك؛ ليتمكنوا من المساهمة والتأثير في فعاليات الحضارة الحديثة، وليثبتوا أن الإسلام قد وضع أسس هذه الحضارة. ودراسة النظم التربوية والتعليمية في البلدان الإسلامية من شأنها أن تساعد في إيضاح وتحقيق جانب من جوانب هذا المشروع.

أما الأمور التي تفرضها نتائج الدراسات العلمية وتوصياتها وتكمن وراء مبررات دراسة نظام التعليم الأندونيسي، فتتضح من تأكيد ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الأندونيسية والتي نظمها معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكارتا في الفترة من الثلاثين من شهر نوفمبر حتى الثاني من شهر ديسمبر سنة ١٩٩٢م على ضرورة إفراد مساحات واسعة في الدراسات التربوية والعلمية لمعرفة قضايا النظام التعليمي داخل المجتمعات الإسلامية غير الناطقة بالعربية ومنها إندونيسيا، لبحث ما يعترض هذه النظم من مشكلات وصعوبات تحول بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تعطيل رسالة تعليم اللغة العربية داخل هذه المجتمعات، مع نشر نتائج هذه الدراسات للاستفادة منها على مستوى الأصعدة التربوية.

وتأكيد مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي الذي نظمته رابطة الجامعات الإسلامية بالتعاون مع جامعة الأزهر خلال الفترة من ٢٩-٣١ مايو سنة ١٩٩٦م على ضرورة توجيه عناية خاصة للدولة الإسلامية الأندونيسية والجامعات الأعضاء في الرابطة، من خلال زيادة عدد البعثات من أساتذة الجامعات في الدول العربية للتدريس بالجامعات الأندونيسية، وتبادل الأساتذة والطلاب لقضاء فترات زمنية معنية؛ للتعرف عن قرب على واقع العملية التعليمية داخل هذه البلدان، وإفراد دراسات متخصصة عن النظم التعليمية بها؛ للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهها والأخذ بأيديها في سبيل نشر رسالة الإسلام، مع تبادل المعلومات العلمية من هذه الدراسات للاطلاع والاستفادة.

**وأما الأمور التي تفرضها الاعتبارات الخاصة وراء دراسة نظام التعليم في إندونيسيا فتتمثل في الأمور الآتية:**

- إن المجتمع الإندونيسي يشترك مع كثير من الدول العربية في بعض الخصائص التي تجعل من دراسته أمراً حيوياً، هذا إضافة إلى أنه في كثير من خصائص نظامه التربوي يشبه إلى حد كبير مصر، وخاصة فيما يتعلق بسلم التعليم.
- يوجد داخل هذا المجتمع قطاع سكاني أصيل يسمى بقطاع الحضارمة، وهم الأفراد الذين نزحوا من مدينة حضرموت في اليمن أثناء الفتح الإسلامي لهذه البلاد، واستوطنوا هذا المجتمع، ولهم تأثير واضح وأصيل حتى اليوم في نشر الثقافة الإسلامية ومبادئ الدين الإسلامي داخل إندونيسيا.
- يوجد داخل مصر وبعض الدول العربية عدد كبير من الطلاب الإندونيسيين الموفدين للدراسة في جامعة الأزهر وغيرها من الجامعات العربية، وهؤلاء الطلاب قد تعلموا وفق نظام التعليم الأندونيسي، وسيتعلمون وفق نظام تعليمي مختلف، وبالتالي يعودون إلى بلادهم للتعليم هناك. وهذه القضية تفرض دراسة نظام التعليم الأندونيسي ووضعه أمام القائمين على أمر التدريس في جامعات الدول العربية التي تستقبل هؤلاء الطلاب؛ لأن الإلمام بهذا النظام يفيد القائمين على التدريس من ناحية في معرفة الطبيعة التي عليها الطلاب، ويفيد الأساتذة الموفدين من الأزهر الشريف للعمل في الجامعات والمعاهد التعليمية الإسلامية في إندونيسيا من ناحية ثانية. (المهدي، ٢٠١٨)

**تمهيد:**

تعتبر إندونيسيا في عداد الدول هامة التأثير السياسي والاقتصادي والثقافي في منطقة جنوب شرق أسيا، ويرجع ذلك إلى التجربة الإندونيسية في التنمية التي امتدت إلى أكثر من خمسين عاما، والتي زخرت بالعديد من التفاعلات المحلية والإقليمية والدولية، والنظام التعليمي يعكس ما تحقق من نجاح.

وتقوم الإدارة التعليمية المركزية بتنمية وتطوير عملها عن طريق أجهزة إدارية مركبة، ساعدت في تحقيق هذه النجاحات بالرغم من الاتساع الجغرافي والتنوع اللغوي والثقافي عن طريق وضع نظام تعليمي قومي متكامل يضم كل قطاعات ومعاهد التعليم.

وقد ازدهرت إندونيسيا اقتصاديا بفضل معدلات النمو المرتفعة التي حققتها عن طريق التوسع في الصادرات، واجتذاب رؤوس الأموال والاستثمارات الضخمة الغربية واليابانية خلال السنوات الماضية، اعتمادا على العمالة الرخيصة في عدد من الصناعات التحويلية وأدى دخول الإسلام وانتشاره إلى القضاء على الممالك البوذية والهندوكية في سومطرة وجاوة وما جاورها، وقامت أول مملكة إسلامية في جاوة عام ١٥١٨ م، وأخذ التعليم الإسلامي في الانتشار ومعه اللغة العربية، وكان تمويل التعليم مسئولية أهالي المدن والقرى كما كان مجانياً في القرن ١٥ وكان الاستعمار من قبل البرتغال وهولندا وإسبانيا. وقد دخل الهولنديون إندونيسيا عام ١٥٩٦ م وتركوها عام ١٩٤٢ م، وترك الاستعمار بصماته في مجال التعليم فكانت المدارس الدينية البروتستانتية بدلا من المدارس الكاثوليكية التي أسسها الإسبان والبرتغاليين، كما منع الهولنديون المسلمين في أقاليمهم من إقامة مدارس جديدة.

مع بداية القرن العشرين وبالتحديد سنة ١٩١٨ بعد الحرب العالمية الأولى طالب الشعب الإندونيسي بوجوب إصلاح التعليم في جميع جوانبه، انتهت بإدخال تعديلات كثيرة ساهمت في إصلاح مختلف جوانب التعليم.

ومن بوَّابة التعليم، استطاعت إندونيسيا أن تشق طريقًا نحو نهضتها، وحققت نجاحات كبيرة، وانضمَّت إلى كبار النمور الآسيوية.. وخِلال السنوات القليلة الماضية شهدت إصلاحات عديدة للارتقاء بالمنظومة التعليمية، اشتملت على تطبيق اللامركزية في الإدارة المدرسية، ورفع كفاءة الموارد البشرية، وإعادة صياغة المناهج، بما يتواءم مع احتياجات المُجتمع، وسوق العمل. تزينت العاصمة جاكرتا للاحتفال بعيد الاستقلال الذي يُصادف يوم ١٧ أغسطس، حيث تتنوَّع مظاهره، وتمتد من سايانغ، في جزيرة ويه، بأقصى شمال البلاد، وحتى ميراوك، في جزيرة إريان جايا بأقصى الجنوب.. إن المساحة الإجمالية لإندونسيا، تصل إلى ١٩١٩٤٤٠كم، وهي في هذا تُصنَّف في المرتبة الـ ١٦ بين

دول العالم من ناحية المساحة، سُكَّانها بحسب إحصاءات حديثة، يصل عددهم إلى نحو ٢٤٠ مليون نسمة، وهي في هذا تُصنَّف بالمرتبة الرابعة عالميًا، يدين أكثر من٩٠ في المئة من السُكَّان بالديانة الإسلامية، وتتوزَّع النِسبة الباقية بين الكاثوليك والبروتستانت، يليهما أقليات بوذية، ثم هندوسية.

وأكبر وأشهر جُزر إندونيسيا خمس، هي: سومطرة، وجاوة، وكاليمنتان، وسولا ويسي، وإيريان جايا.. ويُقدَّر إجمالي طول سواحل الأرخبيل الإندونيسي بنحو ٥٤,٧١٦ كيلومترًا.

تاريخيـًا، دخل التُجَّار العرب إلى أراضيها قديمـًا، عبر رحلاتهم البحرية لمنطقة الملايو، وبفضلهم انتشر الإسلام، وفي عام ١٥١٨م ظهرت أوَّل مملكة إسلامية في جاوة، وانتشرت ظاهرة الكتاتيب، وكثر عدد قرّاء القرآن الكريم، ومُعلِّمي اللغة العربية، وكان التعليم يُقدَّم مجانيًا، بدعم وتمويل من أثرياء وتجار المدن والقرى، ومع دخول الاستعمار الغربي، الذي استمر على مدى قرون عدة، بالتناوب بين البرتغاليين والهولنديين والإسبان، اتخذ التعليم منحى آخر، حيث انتشرت المدارس الدينية المسيحية، وبخاصة البروتستانتية، ومُنِع المسلمون من إقامة مدارس جديدة لهم، ومع بدايات القرن العشرين، بدأ الشعب الأندونيسي، يُطالب بإصلاح التعليم، من كافة جوانبه، وقد استجاب المُستعمر الهولندي آنذاك لبعض هذه المطالب، إلَّا أنه حرص على امتلاك السطوة على المنظومة التعليمية. (حسني عبد الحافظ، مجلة المعرفة)

**إندونيسيا الموقع والجغرافيا:**

إندونيسيا، رسمياً جمهورية إندونيسيا (بالإندونيسية: Republic Indonesia)، هي دولة تقع في جنوب شرق آسيا وفي أوقيانا. إندونيسيا تضم ١٧٥٠٨ جزر. ويبلغ عدد سكانها حوالي ٢٣٨ مليون شخص، وهذه هي رابع دولة من حيث عدد السكان، وأكبر عدد سكان في العالم من المسلمين. إندونيسيا هي جمهورية، مع وجود رئيس ومجلس تشريعي منتخب. عاصمة البلاد مدينة جاكرتا. يشترك البلد بحدود برية مع بابوا غينيا الجديدة وتيمور الشرقية وماليزيا. وتشمل الدول القريبة الأخرى سنغافورة والفلبين وأستراليا والأراضي الهندية من جزر أندامان ونيكوبار. وإندونيسيا هي أحد الأعضاء

المؤسسين للأسيان وعضو في مجموعة العشرين للاقتصادات الرئيسية. الاقتصاد الإندونيسي هو الثامن العشر عالميا من حيث الناتج المحلي الإجمالي الاسمي والخامس عشر من حيث القوة الشرائية.

**عدد سكان إندونيسيا:**

بلغ عدد سكان إندونيسيا وفقا للتعداد الوطني لعام (٢٠١٠) ٦ , ٢٣٧ مليون نسمة، مع ارتفاع معدل النمو السكاني بنسبة ٩ , ١٪ ، يعيش في جاوة ٥٨٪ من السكان، أكثر جزر العالم اكتظاظاً بالسكان ، على الرغم من أن برامج تنظيم الأسرة كانت فعالة إلى حد ما والتي تم العمل بها منذ ستينيات القرن الماضي، ومن المتوقع أن ينمو عدد السكان إلى حوالي ٢٦٥ مليون نسمة بحلول عام ٢٠٢٠، و٣٠٦ مليون بحلول عام ٢٠٥٠.(عبد الله عمر بن شابط،٢٠١٥)

**دخول الإسلام إلى إندونيسيا:**

إندونيسيا أكبر دولة إسلامية بعدد السكان، وغالبية سكانها مسلمون، ولم يدخل الإندونيسيون الدين الإسلامي بالفتح، بل عن طريق التجار العرب المسلمين، وأول منطقة إندونيسية وصلها الإسلام هي شواطئ جزيرة سومطرة وهي أكبر جزرها.

ومن العسير تحديد تاريخ بَدْءِ دخول الإسلام إندونيسيا، وفي ذلك تقول المراجع: إن تجار المسلمين أنشئوا لأنفسهم مراكز تِجاريَّة على سواحل سومطرة وشبه جزيرة الملايو من وقت مبكِّر، ربما من أواخر القرن الثاني وأوائل القرن الثالث الهجريَّين، الثامن والتاسع الميلاديَّين، وقد أتى أوائل التجار من جزيرة العرب من: عُمَان، وحضرموت، والساحل الجنوبي لليمن، واتخذوا مراكزهم الأولى على الشاطئ الغربي لسومطرة، وكانوا يسمونها سمدرة، وكانوا أهلَ سُنَّةٍ على المَذْهَب الشَّافِعِيِّ، أمَّا الهنود فقد دخلوا الجُزُر بالمَذْهَب الحَنَفِيِّ، وبعد ذلك وَصَل إلى هذه الجزر تُجَّار المسلمين من الهنود ومن شبه جزيرة الكرات وفي أوائل القرن التاسع الهجري الخامس عشر الميلادي بدأ الدِّينُ الإسلامي ينتشر بسرعة في أطراف الدولة، وأخذت السلاطين والقبائل المسلمة تقاوم السلطة البوذيَّة في "جاوة"، وكان من أهم تلك السلاطين المسلمة سلاطين "آشِنْ" في أقصى

الشمال من جزيرة "سومطرة"، وسلاطين "مَلاكَا" في غربي "شبه جزيرة ملايو"، الذين أسَّسُوا تجارة مستقلَّة عن الدولة مع التُّجَّار المسلمين العرب والفرس والصينيين والهنود، وقد أسلم هؤلاء نتيجة احتكاكهم مع المسلمين العرب والفرس..

وقد كان لانتشار الإسلام أثره العميق في قيام ممالك إندونيسية متعددة في تلك الجزر، مثل مملكة "بنتام" التي أسَّسها الملك حسن الدين في جاوة الغربية، ومملكة "متارام" التي أقامها رجل عسكري يُدعى "سنافاني" في شرق جاوة؛ وبذلك أصبحت جزيرة جاوة مركز إشعاع للدِّينِ الإسلامي، وانتقل منها إلى غيرها من الجزر، وكان هناك أيضًا مملكة "آتشيه" في شمال سومطرة، ومملكة "ديماك" في وَسَط جاوة، والتي أقامها رمضان فاطمي عام ٨٣٢هـ، وكذلك مملكة "بالمبانغ" في جنوب سومطرة.. (موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة).

**التعليم في إندونيسيا قبل الاستقلال:**

تبدَّل حال التعليم، عقب نيل إندونيسيا استقلالها، وانتشرت المدارس الإسلامية بشكل كبير، وفي ضوء ذلك وضِع نظام جديد، يجعل التعليم على صِنفين:

- التعليم العام، الذي يُمارس في المدارس الحكومية، ويُدار من قِبل وزارة التربية.
- التعليم الديني، الذي يُمارس في مدارس حكومية وخاصة، ويُدار من قِبل وزارة الشؤون الدينية، وهو ينقسم إلى شعبتين:

ـ الشعبة العامة: وفيها تعليم كمِّي يتجه إلى عامة الشعب، همُّه الرئيس محو الأُميَّة دون عُمق.

ـ الشعبة الخاصة: وفيها تعليم نوعي ونخبوي، يسعى إلى تخرج طبقة مؤهَّلة للقيادة، وشغل المناصب الهامة.

وقُبيل أفول عِقد الستينيات، سعت الحكومة إلى وضع مُخطط قومي طويل المدى، يُعوِّل على تطوير التعليم العام، في إطار أهداف رئيسة، تتضمن إستراتيجية بناء النهضة المُجتمعية، التي اعتمدتها الحكومة الإندونيسية، وذلك على النحو التالي:

ـ الخِطة القومية الأولى، بدأت في العام الدراسي ١٩٦٩/ ١٩٧٠م، وانتهت في العام الدراسي ١٩٧٤/ ١٩٧٥م، والهدف منها المُساهمة في بناء قيادات قادرة على الدفع بالقطاع الزراعي إلى الأمام.

ـ الخِطة القومية الثانية، بدأت في العام الدراسي ١٩٧٥/ ١٩٧٦م، وانتهت بالعام الدراسي ١٩٧٩/ ١٩٨٠م، والهدف الرئيس منها المُساهمة في بناء كوادر قادرة على قيادة قاطرة الصناعات الزراعية، والعمل على تطويرها.

ـ الخِطة القومية الثالثة، بدأت في العام الدراسي ١٩٨٠/ ١٩٨١م، وانتهت بالعام الدراسي ١٩٨٤/ ١٩٨٥م، وتركَّزت على المُساهمة في بناء قاعدة عريضة، من الفنيين المَهرَة، في مجال الصناعات الخفيفة.

ـ الخطة القومية الرابعة، بدأت في العام الدراسي ١٩٨٥/ ١٩٨٦م، وانتهت بالعام الدراسي ١٩٨٩/ ١٩٩٠م، وهدفها الرئيس المُساهمة بشكل فاعل في تطوير منظومة الأمن القومي، من خلال تخريج دُفعات على دراية علمية بهذا القطاع.

ـ الخطة القومية الخامسة، بدأت في العام الدراسي١٩٩٠/ ١٩٩١م، وامتدت إلى العام الدراسي١٩٩٤/ ١٩٩٥م، واستُهدِف منها المُساهمة في تطوير الصناعات الثقيلة.

**من المركزية إلى اللامركزية:**

لم يتوقف قِطار إصلاح التعليم في إندونيسيا، ففي عام ٢٠٠٣م حدثت نقلة نوعيَّة في المنظومة الإدارية للتعليم، واكبت التحوُّل السياسي في البلاد، والانتقال من النظام الأوتوقراطي، إلى النظام الديمقراطي، حيث بدأ التحوُّل التدريجي من نظام مركزية التعليم إلى اللامركزية، وبحسب ف.جيونو، فإن النموذج الإندونيسي، بتطبيق اللامركزية في إدارة التعليم، يتألَّف من خمس مُكوِّنات رئيسة، هي:

**(١) الإدارة المدرسية، تتمثل أهدافها في:**

ـ تطوير وتنمية القيادات الإدارية في المدارس.

ـ تطوير الخِطط المدرسية.

ـ الرقابة على العمليات الإدارية في المدارس.

ـ إيجاد تفاعل وتواصل مُستمر بين أفراد المُجتمع والمدرسة، والتأكيد على ضرورة مُشاركة المُجتمع في كُل ما من شأنه أن يرتقي بالعملية التربوية.

ـ ضمان تطبيق المدرسة للأهداف التي رُسِمت لها.

**(٢) العمليات التربوية والتعليمية، والتي تتمثل أهدافها في:**

ـ الارتقاء بالمُستوى التعليمي للطُلَّاب.

ـ تطبيق برامج تعليمية مُتطوِّرة، تتناسب مع احتياجات الطُلَّاب.

ـ الإشراف الفعَّال، لسير العمل في المدارس.

ـ التركيز على تنمية الجوانب الشخصيَّة للطلَّاب، بما يتلاءم مع مُتطلَّبات الحياة المُعاصرة.

**(٣) الموارد البشرية، وتتمثل أهدافها في:**

ـ التوزيع الصحيح للمُعلِّمين في المدارس، بما يتلاءم مع الاحتياجات الفِعلية لكُل مدرسة.

– إثراء الهيئة التدريسية، والهيئة الإدارية في المدارس، بالمعلومات الكافية فيما يتعلَّق بتطبيق اللامركزية، في إدارة المدارس.

ـ تقديم برامج مُستمرَّة في مجال الإنماء المهني.

**(٤) الوظائف الإدارية، وتتمثل أهدافها في:**

– تحديد وتوزيع الاحتياجات الأساسية لكُل مدرسة.

– إدارة الموازنة المالية المُخصصة للمدرسة.

– توفير الدعم الإداري للمدرسة.

– مُتابعة الاحتياجات الإصلاحية للمدرسة.

(٥) المجالس المدرسية، التي تتألَّف من مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الآباء والمعلمين، وتستهدف:

- انتخاب مُدير المدرسة.

- جمع التبرُّعات لصالح المدرسة.

- الإشراف على ميزانية المدرسة.

وعن تجربة إندونيسيا في التحوُّل من المركزية إلى اللامركزية في التعليم، أشارت أكثر من دراسة علمية حديثة إلى أن التجربة تُحقِق نتائج فِعلية على أرض الواقع. ورغم حداثتها، فإنها تخطو بثبات نحو الطموحات المأمولة، وساهمت بشكل كبير في إيجاد مجالات أوسع لتطوير المدارس والارتقاء بها، واتَّفق عدد كبير من مُديري المدارس والمعلمين، بأنها أتاحت لهم الفُرصة لصياغة القرارات، وِفق رؤية مُشتركة، وبطريقة ديمقراطية، وجعلت أبواب المدارس مفتوحة، لتلقّي المزيد من الآراء والاقتراحات البنَّاءة، التي يُمكن أن يُعوَّل عليها في رفع مستوى المدارس على نحو أفضل.

كما أن تطبيق اللامركزية جعل جميع مُنتسبي المدارس أكثر حرصًا على المُشاركة بفاعلية، وتحمُّل المسؤولية كلٌّ في مجال اختصاصه، بهدف تحقيق الرؤية والرسالة المدرسية.

وحول تأثيرها على تطوير المناهج، تبيَّن أنها ساهمت في توسيع دائرة الأنشطة اللاصفِّية الداعمة للمناهج، كما أن المناهج صارت مبنيَّة على معايير ثابتة، وظهر لأوَّل مرة منهج مُتخصص في تقنية المعلومات، لم يكن موجودًا في فترة النظام التعليمي المركزي، وحدث تنوُّع غير مسبوق في المناهج، بما يُثري عقول الطُلَّاب.(محسن عبد الحافظ)

**الأهداف التعليمية في نظام التعليم في إندونيسيا:**

-تزويد القطاع الاقتصادي بالقوى البشرية اللازمة لتحديثه.

-تنفيذ التزامات الحكومة بتوفير التعليم لكل مواطن.

**وقد وضع التربويون أهدافًا فرعية، في ضوء هذين الهدفين هي:**

- تقنين معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي.

-تحسين نوعية التعليم وذلك عن طريق توفير الكتب المدرسية ومواد التدريس والارتقاء بمستوى المعلمين.

- ربط التعليم باحتياجات الطلاب والمجتمع من خلال تطوير المناهج وتغييرها بما يلائم ذلك.

- إعادة تنظيم هيكل التعليم ونظم إدارته بما يحقق الكفاءة المطلوبة.

**السلم التعليمي في إندونيسيا:**

**يتكون النظام التعليمي من عدد من المراحل يمكن عرضها على النحو التالي:**

**أولاً: مرحلة رياض الأطفال**

- مرحلة غير إلزامية تقع خارج السلم التعليمي، يلتحق بها الأطفال من سن (٤-٦) مدة الدراسة فيها سنتان.

- الأنشطة غير المنهجية تشكل ٩٠٪ مما يقدم للأطفال والنسبة الباقية ١٠٪ يقدم فيها نشاطات تعليم مهارات الكتابة وبعض العمليات الحسابية.

- تقوم وزارة التربية والثقافة بتنظيم دورات تدريبية لمشرفات دور الحضانة ورياض الأطفال.

- تدار وينفق عليها بواسطة القطاع الخاص أو الهيئات الحكومية.

- توجد الرياض في المدن، ومن النادر وجودها في الريف، وتبلغ نسبة الأطفال الملتحقين بها ٤٪ من الفئة العمرية (٤ ـ ٦ ) سنوات.

**ثانيا: التعليم الأساسي: ويشمل المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا، ومدته تسع سنوات**

**١. المرحلة الابتدائية**

- مرحلة إلزامية، يلتحق بها الأطفال من سن (٦ - ١٢) ومدة الدراسة بها ست سنوات.

**تنقسم إلى ثلاثة أقسام، هي:**

- المدارس الحكومية العامة وتشرف عليها وزارة التربية والثقافة.
- المدارس الحكومية الإسلامية وتشرف عليها وزارة الشؤون الإسلامية.
- المدارس الأهلية إما عامة أو إسلامية وتشرف عليها الجهة المعنية.

- يسمح ببعض التنوع في مناهجها لتتلاءم وطبيعة المجتمع المحلي للجزر.

-رغم إلزامية التعليم، إلا أن النمو السكاني السريع لا يسمح بتحقيق نسبة الاستيعاب الكامل.

- اللغة القومية هي البهسا أو الإندونيسية، ولكن في بعض المناهج تستخدم اللغات المحلية كلغة التدريس في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية.

- التربية الدينية مادة إجبارية وفقا لديانة الطالب.

- معلمو هذه المدارس من فئات متعددة، وقليل منهم من خريجي الجامعة.

- الدراسة تأخذ بنظام السنة الكاملة، في نهاية المرحلة يعتمد امتحان لجميع الطلاب.

**٢. المرحلة الثانوية الدنيا:**

-مرحلة غير إلزامية وبمصروفات، تغطي الفترة العمرية من سن (١٢ – ١٥)، ومدتها ثلاث سنوات.

- تنقسم إلى ثلاثة أقسام كما هي في المرحلة الابتدائية.

- يوجد نوعين من التعليم:

- التعليم الثانوي العام (الأكاديمي).
- التعليم الثانوي الفني(تجاري – تقني – اقتصاد منزلي).

-تعقد امتحاناتها الخاصة في نهاية السنة الثالثة.

- يصل عدد المعلمين غير المؤهلين تربوياً في هذه المدارس إلى (٤ , ٦١) من جملة المعلمين، في مقابل (٦ , ٣٨٪).

**٣. المدارس الثانوية العليا**

- تغطي الفترة العمرية (١٥ – ١٨)، ومدتها ثلاث سنوات.

- يوجد نوعين من التعليم امتداداً للمرحلة السابقة ( أكاديمي – فني )، ويشمل:

التعليم الفني (مدارس عالية دوائية - مدارس عالية اقتصادية- مدارس عالية لتكنولوجيا الزراعة- مدارس عالية للتمريض- مدارس علوم البحار – مدارس للسياحة والفنادق وزراعية وميكانيكية وتجارية).

- نسبة من يواصلون تعليمهم الثانوي (٤٠ ,٩٠٪) من طلاب المرحلة الثانوية الدنيا، منهم (٦٤ ,٥٤٪) بالتعليم العام (الأكاديمي)، و(٤٦ ,٣٥٪) بالتعليم الفني.

وبحسب إحصاءات العام (٢٠١٤م)، فإن نِسبة الطُّلَّاب الذين واصلوا تعليمهم في مرحلة الثانوية الدنيا، وصلت إلى نحو ٤ ,٩٠٪، التحق منهم نحو ٦٤ ,٥٤٪ بالتعليم الثانوي الأكاديمي، بينما اتجه نحو ٤٦ ,٣٥٪ للتعليم الثانوي الفنِّي، أو الخروج لسوق العمل.

- تعقد المدارس امتحاناتها الخاصة، ويُمكَّن خريجو التعليم الأكاديمي من الالتحاق بالجامعات، بينما يلتحق خريجو الثانوية الفنية في المعاهد المناظرة لدراستهم الثانوية أو الخروج لسوق العمل.

- معلمو المدارس الثانوية العليا من خريجي الجامعات، ونسبة منهم من خريجي كلية التربية أو المعاهد التربوية المتخصصة.

**التعليم الجامعي في إندونيسيا**

- تم إنشاء أول جامعة عام ١٩٤٥ في مدينة جاكرتا، وأطلق عليها "المدرسة العالية الإسلامية" ثم اسم " الجامعة الإسلامية الإندونيسية "، ثم توالى إنشاء الجامعات حتى بلغ عددها (٤٩) جامعة.

- التعليم الجامعي ثلثه حكومي والباقي أهلي (١٢٦٠) جامعة أهلية و(٢٠) جامعة متميزة.

- تطبق الجامعات الإندونيسية نظام الساعات المعتمدة، وتقسم السنة إلى فصلين دراسيين.

**الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية وجامعات إندونيسية تتعاون لترقية التعليم العالي بإندونيسيا:**

وقّعت الولايات المتحدة اتفاقًا مع خمس عشرة جامعة إندونيسية ووزارة التعليم الوطني هناك لتحسين نوعية التعليم في البلاد، استنادا لما جاء في بيان للسفارة الأمريكية بجاكارتا، وبمقتضى الاتفاق ستنفق الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ٤,٧٨ مليون دولار على برنامج الشراكة مع الجامعة، وهو أحد المكونات المهمة لمبادرة الرئيس بوش من أجل التعليم في إندونيسيا التي رصد لها مبلغ ١٥٧ مليون دولار.

وقالت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في الخطة الاستراتيجية أن المعلمين الإندونيسيين يفتقرون إلى المصادر اللازمة للحصول على التدريب المناسب، وأشارت إلى أن أقل من نصف المعلمين بالمرحلة الابتدائية في إندونيسيا هم الذين ينطبق عليهم شرط الحصول على شهادة في التدريس التي تتطلب الدراسة لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية. وحسبما قالت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية فإن مشكلة التعليم في إندونيسيا نبعت من الأزمة الاقتصادية التي شهدتها البلاد في العام ١٩٩٨، التي أدت إلى عدم مركزية النظام التعليمي.

**الدراسة في جامعات إندونيسيا**

بأكثر من ١٤,٠٠٠ جزيرة وما يزيد عن ٢٤٠ مليون نسمة تأتي جمهورية إندونيسيا أو ما يُعرف باسم الجزر الهندية (Indian Islands) كأكبر قوة اقتصادية في جنوب شرق آسيا، وتتجه لتصبح سابع أقوى اقتصاد عالمي بحلول ٢٠٣٠، البلد الغني بالثقافات والتنوع العرقي تسوده ديانة الإسلام، ويتحدث سكانه أكثر من ٣٠٠ لهجة محلية إضافة إلى لغات أجنبية كالصينية، والهولندية، والإنجليزية، وتبذل مؤسساته التعليمية جهودا مكثفة للارتقاء بتعليمه الأكاديمي نحو منافسة أقوى أنظمة التعليم في العالم، ونجح بعضها في الوصول إلى قوائم أفضل الجامعات الآسيوية أو العالمية في تصنيفات عدة، يضاف إلى ذلك انخفاض رسوم جامعاته الحكومية وتكاليف المعيشة فيه، مما يجعلها وجهة مثالية للطلبة الذين يدرسون خيار الدراسة في بلد آسيوي، نسلط الضوء في هذا التقرير على أبرز جوانب الدراسة في إندونيسيا للطلبة الدوليين.

أما بالنسبة إلى لغة التدريس، فمؤسسات التعليم العالي الأكاديمية الإندونيسية تعتمد استخدام اللغة الإندونيسية (Bahasa) كلغة لتدريس برامجها خصوصا لبرامج البكالوريوس، لكنها تتجه تدريجيا نحو زيادة عدد البرامج الأكاديمية المقدمة باللغة الإنجليزية لتتمكن من جذب عدد أكبر من الطلاب الدوليين، ويشيع وجود برامج دراسية مقدمة بالإنجليزية لدرجة الماجستير في الجامعات الخاصة، وينصح الطلبة بزيارة مواقع الجامعات الإلكترونية للتأكد من البرامج المقدمة فيها، فمعظم منصات البحث الشاملة تستخدم اللغة الإندونيسية في عرض معلوماتها، وهو ما يصعّب من عملية البحث وإيجاد البرامج بسهولة.

شمل تكاليف الدراسة في إندونيسيا الرسوم الجامعية وتكاليف المعيشة، وبالنسبة إلى رسوم الدراسة في الجامعات الإندونيسية فهي منخفضة مقارنة بكثير من الجامعات الآسيوية أو الغربية، وبشكل عام تكون الرسوم الدراسية المفروضة على الطلبة الدوليين في الجامعات الإندونيسية الحكومية أقل منها في الجامعات الخاصة، وتختلف قيمتها أيضا بحسب نوع البرامج الأكاديمية، فرسوم برامج الدكتوراه هي الأعلى تكلفة، وكذلك رسوم البرامج الطبية، حيث تبدأ الرسوم الدراسية لبرامج البكالوريوس والماجستير من ٢,٦٥٠ دولارا أمريكيا، وبرامج الدكتوراه من ٣,١٥٠ دولارا أمريكيا ٦، وتتراوح الرسوم السنوية للجامعات الخاصة بين ٣,٠٠٠ و٦,١٠٠ دولار أمريكي٧، والرسوم الفصلية للجامعات الحكومية بين ١٥٠ و٢٠٠ دولار أمريكي، وهناك رسوم أخرى لطلب التقديم، ورسوم للتسجيل تُدفع لمرة واحدة عند الالتحاق بالبرنامج الدراسي. (هالة أبو لبدة)

**أفضل الجامعات في إندونيسيا**

يضم نظام التعليم العالي الإندونيسي أكثر من ٣,٠٠٠ مؤسسة تعليمية أكاديمية تتنوع بين الجامعات والكليات والمعاهد والأكاديميات، وقد نجح عدد من هذه المؤسسات في منافسة المؤسسات التعليمية إقليميا وعالميا، لدينا مجموعة من أبرز هذه المؤسسات.

- **جامعة إندونيسيا (University of Indonesia)**

جامعة إندونيسيا هي أقدم جامعة حكومية في إندونيسيا، ويعود تاريخ تأسيسها إلى عام ١٩٥٠، وهي أيضا الجامعة الأولى في إندونيسيا، وقد حظيت بالمركز ٢٧٧ في تصنيف موقع "كيو إس" لأفضل جامعات العالم لعام ٢٠١٨، وبالمرتبة ٥٤ في الموقع نفسه لأفضل جامعات قارة آسيا، وبالمرتبة ١٥١-٢٠٠ عالميا في تصنيفه أيضا لأفضل الجامعات في تخصص المحاسبة والتمويل، وتضم الجامعة اليوم أكثر من ٤١,٠٠٠ طالب، و١٢ كلية تقدم ٥٧ برنامجا للماجستير و٢٩ برنامجا للدكتوراه، وأكثر من ٣٠ برنامجا مهنيا/ اختصاصا في كليات الطب وطب الأسنان والتمريض١١.

- **معهد باندونغ للتكنولوجيا (Bandung Institute of Technology)**

افتُتح معهد باندونغ للتكنولوجيا سنة ١٩٥٩، وهو ثاني جامعة إندونيسية تظهر في التصنيفات العالمية، فقد حظي بالمرتبة ٣٣١ في تصنيف موقع "كيو إس" لأفضل جامعات العالم لعام ٢٠١٨، وبالمرتبة ٦٥ في تصنيفه لأفضل الجامعات الآسيوية، وبالمرتبة ٥١-١٠٠ عالميا في تصنيف أفضل الجامعات في تخصص الفنون والتصميم، ويصل عدد طلاب المعهد إلى نحو ١٥,٠٠٠ طالب١٢.

- **جامعة غادجاه مادا (Gadjah Mada University)**

تُعدّ جامعة غادجاه مادا أقدم وأكبر مؤسسة تعليم أكاديمي في إندونيسيا، وهي جامعة بحثية عامة تأسست عام ١٩٤٩، ومكونة من ١٨ كلية، وتقدم ٦٨ برنامجا للبكالوريوس، و٢٣ برنامجا للدبلوم، و١٠٤ برامج للماجستير والتعليم المتخصص، و٤٣ برنامجا للدكتوراه، ويتجاوز عدد طلابها ٥٥,٠٠٠ طالب، بينهم ١,١٨٧ من الطلبة الدوليين، تصنف الجامعة اليوم في المرتبة ٨٥ بين جامعات آسيا، وفي المرتبة ٢٠١-٢٥٠ عالميا في تخصص الزراعة وعلم الغابات.

- **جامعة بوغور الزراعية (Bogor Agricultural University)**

تأسست جامعة بوغور الزراعية سنة ١٩٦٣، وتشتهر بتركيزها على العلوم الزراعية والحيوانية وعلم الغابات، وهي مكونة من ١١ مدرسة في علوم متنوعة، كالأعمال،

والزراعة، والاقتصاد، إلى جانب مدرسة الدراسات العليا التي تعقد من خلالها الجامعة شراكات مع جامعات شهيرة في اليابان وألمانيا وأستراليا والولايات المتحدة، وتضم ٢٢,٠٠٠ طالب، كما تصنف الجامعة ضمن أفضل مئة جامعة في العالم في تخصص الزراعة وعلم الغابات، وفي المرتبة ١٤٧ بين جامعات آسيا، وفي المرتبة ٧٥١-٨٠٠ في التصنيف العالمي للجامعات لعام ٢٠١٨ على موقع "كيو إس" ١٤.

**المنح والمساعدات المالية**

تتوفر عدة مصادر لمساعدة الطلبة الدوليين للدراسة في إندونيسيا، وتختلف هذه المنح في شروطها وقيمتها ومدتها بحسب مصادرها، فمنها ما هو مقدم بواسطة الحكومة، أو مؤسسات التعليم العالي، أو المنظمات الخاصة، أو وزارات التعليم في الدول المختلفة، نستعرض هنا بعضًا منها:

- **منح الحكومة الإندونيسية للثقافة والفنون**

تطرح حكومة إندونيسيا برنامج DARMASISWA لتقديم منح دراسية للطلبة الدوليين القادمين من بلدان تجمعهم بها علاقات دبلوماسية ويخططون لدراسة اللغة أو الفن والثقافة الإندونيسية، وقد بدأت الحكومة هذا البرنامج منذ عام ١٩٧٤ كمبادرة لطلاب آسيا فقط، ثم اتسع نطاقها حتى شملت الطلاب من دول أخرى يتجاوز عددها ١١١ دولة، ويقدم البرنامج للفائزين بالمنح تمويلا ماليا يكفي لتغطية تكاليف المعيشة في إندونيسيا، ويتم التقديم له من خلال التسجيل في إحدى ممثليات أو سفارات جمهورية إندونيسيا في بلد الطالب الأصلي.

- **منح جامعة يوغياكرتا للطلبة الدوليين**

قدمت جامعة يوغياكرتا ٩٣ منحة دراسية للطلبة الدوليين الراغبين في البدء بدراسة برامج البكالوريوس أو الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) خلال العام الأكاديمي ٢٠١٨/ ٢٠١٩، وتتيح المنح الفرصة لدراسة أي من البرامج الأكاديمية التي تعرضها الجامعة في كلياتها للتربية واللغات والعلوم الاجتماعية والرياضيات والهندسة والعلوم

الرياضية والاقتصاد، وهي مفتوحة أمام الطلاب من كافة الدول، وتقدم تغطية للرسوم الدراسية.

- **منح جامعة جندرال سوديرمان للدراسات العليا**

تطرح جامعة جندرال سوديرمان حاليا مجموعة من المنح الدراسية للطلبة من خارج إندونيسيا للالتحاق بالبرامج المقدمة خلال العام الدراسي ٢٠١٩، وتسمح بدراسة برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في تخصصات متنوعة من بينها: الإدارة، الاقتصاد، الهندسة الزراعية، طب الأسنان، صناعة الموارد البحرية، وتقدم المنحة مصروفا شهريا يعادل نحو ٢٥٠ دولارا أمريكيًّا لطلبة برامج الماجستير، ونحو ٢٨٥ دولارا أمريكيا لطلبة برامج الدكتوراه، إضافة إلى تغطية تكاليف المعيشة والإقامة والتأمين الصحي وكتب الدراسة.

- **منح كلية "PPM School of Management"**

تقدم كلية "PPM" للأعمال عشر منح دراسية ضمن برنامج " The Future Leader" لدراسة الماجستير في تخصص الإدارة باللغة الإنجليزية، وتصل قيمة كل منحة منها إلى نحو ٨,١٠٠ دولار أمريكي، حيث تشمل إعفاء كاملا من الرسوم الدراسية، ومن رسوم التسجيل، ومصروفا شهريا لمدة ٢٠ شهرا، وهي متاحة للطلبة من كافة الجنسيات، لكنها تشترط ألا يزيد عمر المتقدم عن ٢٦ عاما عند البدء بالدراسة.

**أفضل الجامعات في إندونيسيا:**

يتم تصنيف منشآت التعليم العالي في إندونيسيا إلى نوعين هما: الخاص والعام، وتشرف عليهما وزارة التربية الوطنية، ويوجد في إندونيسيا ٤ أنواع من مؤسسات التعليم العالي هي: الجامعات والمعاهد، والمعاهد الفنية والأكاديميات، وقد شهدت المؤسسات في إندونيسيا للتعليم العالي نموًّا وازدهاراً ضخماً منذ الاستقلال.

وفي عام ١٩٥٠ كان تضم إندونيسيا ١٠ جامعات للتعليم العالي بحوالي ٦٥٠٠ طالب وطالبة، وبقدوم عام ٢٠٠٩ كان هناك ٢٩٧٥ جامعة ومعهدًا للتعليم العالي،

وارتفعت نسبة الطلاب أكثر من ٤,٢ مليون فرد، وهو يظهر بوضوح تقدم الدراسة في إندونيسيا.

- **جامعة إندونيسيا في ديبوك**

تأسست الجامعة في ٢ فبراير ١٩٥٠، وفي البداية كانت تقع في شارع ساليمبا بجاكرتا، والجامعة هي مؤسسة حكومية يقع مقرها في مجموعة مدن متنوعة منها بوجور، وسورابايا، وماكاسار، وباندونج، وكان تأسيسها بقرار من مجلس الجامعات بجمهورية **إندونيسيا**، وتضم الجامعة الكثير من الاختصاصات مثل:

كلية الطب، كلية التمريض، كلية الاقتصاد، كلية العلوم الاجتماعية والسياسية، كلية علم النفس،كلية طب الأسنان، كلية القانون، كلية العلوم الإنسانية، كلية الصيدلة، كلية علوم الحاسب الآلي، كلية الهندسة، كلية الرياضيات والعلوم الطبيعية، كلية الصحة العامة.

- **جامعة براويجايا UB**

تقع الجامعة في مدينة مالانج بإقليم جاوة الشرقية، وهي واحدة من أفضل الجامعات في إندونيسيا، وقد أعلنت كجامعة رسمياً من قبل رئيس الجمهورية في ٥ يناير ١٩٦٣.

تضم جامعة براويجايا حوالي ١١ كلية، وهي من الجامعات المتميزة التي تلعب دورًا نشطًا للتغيير في المجتمع الإندونيسي عن طريق الخدمات المجتمعية والبحثية والتعليم، والتي تتوافق مع المعايير الدولية والوطنية.

- **الجامعة السويسرية الألمانية**

شيدت الجامعة الألمانية السويسرية في عام ٢٠٠٠، وتشكلت الجامعة عن طريق جهد مشترك بين إندونيسيا وسويسرا وألمانيا والنمسا، من أجل جلب الاهتمام الدولي القوي، وتقوية التكنولوجيا والمعرفة في نظام التعليم العالي في إندونيسيا، وتمنح الجامعة طلابها ١١ درجة في البكالوريوس، كل هذا التنوع والتقدم التعليمي ساهم بشكل كبير في وجود الجامعة ضمن تصنيف أفضل الجامعات الإندونيسية.

- **جامعة ديبونيغورو UNDIP**

هي واحدة من أفضل الجامعات في إندونيسيا، وتشتهر جامعة ديبونيغورو بالمعرفة والهندسة والخبرات التكنولوجية، وقد أوجدت جامعة ديبونيغورو سمعة للبحوث المبتكرة الرائدة والتعليم في إندونيسيا.

**التعليم غير الرسمي وتعليم الكبار**

- قامت السياسة التعليمية على توفير برامج للتعليم غير الرسمي لخدمة حاجات التنمية الاقتصادية البشرية وخططها وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في السبعينيات من أجل استيعاب المتسربين من التعليم الرسمي.
- قامت كذلك بتوفير برامج لتحسين الصحة العامة وتنظيم الأسرة وتدريب الكبار على المهارات المهنية وإدارة أعمالهم الخاصة.
- برامج لتحسين الإنتاج الزراعي من خلال برامج التعليم بالإذاعة.
- في عام ١٩٧٩ وصل عدد المعاهد التجارية الخاصة التي توفر مقررات في المهارات المهنية المختلفة إلى (٥٤٠٠) معهداً للكبار، كما وصل عدد الدارسين في هذه المعاهد إلى ٩٠٠ ألف دارس.
- نسبة الأمية بين السكان (١٥٪)، حيث يوجد ما يزيد على ٢١مليون في سن التعليم أميون.

**الإدارة والتمويل:**

- يقوم النظام التعليمي على الإدارة المركزية، وتوجد عدة قنوات إدارية للإشراف على التعليم مركزها جاكرتا، ترتبط مع المكاتب التعليمية الموجودة في (٢٧) مقاطعة إندونيسية.
- يتم تمويل (٧٥٪) من التعليم عن طريق وزارة التربية والثقافة، ونسبة (٢٥٪) عن طريق وزارة الشؤون الإسلامية، كما تمول المدارس الخاصة عن طريق التنظيمات

الدينية والمصروفات المدفوعة من أولياء الأمور ومن الدعم الحكومي، ومن الملاحظ أن الآباء يمولون تعليم أبنائهم بعد الفرقة الثالثة في المدرسة الابتدائية.

**المنهج الدراسي:**

- تأثر المنهج برافدين أساسيين هما: (الرافد الهولندي والرافد الإسلامي).
- المدارس الحكومية العامة والمدارس الأهلية الخاصة التابعة لوزارة التعليم والثقافة تطبق المناهج الدراسية التي تأثرت بالثقافة الهولندية، ويوجه المنهج في هذه المدارس فلسفة البانشاسيلا الحكومية.
- المدارس الإسلامية التابعة لوزارة الشؤون الدينية لها نظامان هما:
- التعليم التقليدي اللاصفي في مدارس يطلق عليها (بيسانترين) حيث يلتقي المعلم (الشيخ) لتعلم اللغة العربية وتجويد القرآن ودراسة الحديث الشريف والشريعة الإسلامية.
- المدارس الصفية، وهي المدارس الإسلامية الحديثة التي تقدم مزيجاً من المناهج الإسلامية وغير الإسلامية.
- يشرف على تطوير المناهج الدراسية في وزارة التربية والثقافة قسم خاص حتى منتصف السبعينيات، ثم بعد ذلك قام مركز البحوث والتنمية في الوزارة بإنشاء قسم خاص بالمناهج للربط بين التعليم والتنمية.

**إعداد المعلمين:**

-واجه التعليم مشكلة حادة في إعداد المعلمين في كافة مستويات التعليم، خاصة مع الحاجة في توسيع قاعدة التعليم، وتنفيذ خطط التنمية بعد الاستقلال.

- قامت الدولة بحل المشكلة عن طريق وضع برامج متدرجة مع بداية الخمسينيات، لفئة معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي المرحلة الابتدائية.

-تم إنشاء كليات إعداد المعلمين في عام ١٩٥٤ لإعداد معلمي المرحلة الثانوية الدنيا والعليا.

-قامت وزارة التربية والثقافة بعمل برامج لإعداد المعلمين أثناء الخدمة، للرفع من مستوى أدائهم، كما اهتمت بتقديم برامج في الإدارة المدرسية للمعلمين ومديري المدارس.

**التطوير التربوي في إندونيسيا**

**تتمثل ممارسة التطوير التربوي عبر بناء تنظيمي مترابط العناصر على النحو التالي:**

- تشكيل العديد من المراكز المعنية بالتطوير مثل(لجنة تطوير المناهج العليا، مركز تطوير المناهج والوسائل، مركز البحوث التربوية، مركز القياس والتقويم، مركز تقنيات التعليم والوسائط الإعلامية، مركز المعلومات التربوية والثقافية، مركز الكتب الدراسية).
- التركيز على العلوم والتكنولوجيا حتى يتحول المجتمع من الزراعة إلى الصناعة.
- تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الخامس الابتدائي.
- المناهج تراجع كل خمس سنوات، وتشمل المراجعة (فلسفة المناهج وأسس بنائها، الوقت المناسب لكل مادة بشكل متوازن مع البقية، دليل المعلم).
- مناهج التعليم الأهلي (٨٠٪) منها مناهج حكومية، وللمدارس الأهلية إضافة (٢٠٪) المتبقية من المناهج لإدخال بعض العناصر البيئية في النواحي الطبيعية والاجتماعية. (http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges)

- **المدارس الإسلامية:**

يتعلم بالمدارس الإسلامية الداخلية من قبل الشباب الذين يرغبون في فهم مفصل للقرآن واللغة العربية والشريعة، والتقاليد والتاريخ الإسلامي، فضلا عن مواضيع أكثر حداثة مثل اللغة الإنجليزية والرياضيات، والجغرافيا. يمكن للطلاب الدخول والخروج من المدارس الإسلامية الداخلية في أي وقت من السنة غير منتظمة، بعض المدارس الإسلامية الداخلية تؤكد على استقلالية الطلبة في التفكير بأنفسهم لتفسير القرآن والمعارف الحديثة وبطريقة تتفق مع تعاليم الإسلام.وهناك آخرون أكثر تقليدية والتأكيد

على أهمية اتباع حكمة الشيوخ، بما في ذلك تعاليمهم على العلم والدين والحياة الأسرية. على الرغم من أن الهدف الرئيسي من المدارس الإسلامية الداخلية إنتاج مسلمين جيدين.

وعلى الرغم من أن التفجيرات الإرهابية في كوتا، بالي، ألت أثارت الشكوك في عام ٢٠٠٢ حول ما إذا كان المدارس الإسلامية الداخلية تدعو إلى التطرف، إلا أن غالبية هذه المدارس في إندونيسيا معتدلون دينيا، والتي تعكس وجهات نظر السكان الإندونيسية ككل. ووزارة الشؤون الإسلامية هي من ترأس هذه المدارس.

(https://ar.wikipedia.org/wiki)

- **المدارس الدينية ومكافحة التطرف:**

المدارس الدينية في إندونيسيا تكافح التطرف يقدر عددها بنحو ٢٦ ألفاً و٤٤٥ مدرسة (صحيفة الإمارات اليوم) عقب انتهاء صلاة العشاء، من كل يوم، يحزم طلاب مدرسة «بوندوك دار السلام غونتور» الإسلامية، حقائبهم ليغادروا المبنى بعد يوم دراسي طويل. ويبدو الطلاب نشطين، في الوقت الذي ينتظمون فيه للخروج. وتنتشر المدارس الدينية في جميع أرجاء البلاد، ويرتادها الآلاف من الطلبة. وعندما نالت إندونيسيا استقلالها في ١٩٤٥، لم يكن التعليم أولوية بالنسبة إلى الأمة الفقيرة، إذ لم يكن باستطاعة الحكومة أن تقدم التعليم مجاناً لشعب غالبيته غير قادر.

**حليف ضد التطرف**

اكتسبت المدارس الدينية، بشكل عام، سمعة طيبة في إندونيسيا وخارجها، وأصبحت مؤسسات تعليمية منافسة في عدد من المجالات. وفي مجملها، لا تعتبر هذه المدارس مكاناً للتعصب الديني والتطرف، عدا عن أن المتطرفين في البلاد يستغلون «أجواء» التسيب في الجامعات غير الدينية، وأيضاً في مساجد القرى والأرياف، حيث أغلبية السكان من المزارعين غير المتعلمين. أما خريجو المؤسسات الدينية فهم، وفقاً لباحثين غربيين، أشد صلة بمجتمعاتهم المحلية، وأكثر فهماً لتعاليم الدين وتقبلاً للآخر. ولدى الطالب في هذه المدرسة شعورواضح وثابت بالهوية، وبالتالي فهو يعتبر بمثابة درع واقية من التطرف. وتعتبر الباحثة الأسترالية أن المدارس الدينية في إندونيسيا ليست في دائرة الاتهام، لكنها حليفة في محاربة التطرف.

**جذور تاريخية**

لدى معظم المدارس الدينية جذور تاريخية، وخلال العقود الأخيرة أنشأت منظمات مدنية مدارس جديدة في ظل الازدهار الاقتصادي وزيادة الطلب على التعليم. ومن بين المؤسسات التي افتتحت، أخيراً، «المدرسة الدولية الداخلية الإسلامية»، غرب جزيرة جاوة، التي بدأت في استقبال الطلاب في ٢٠٠٧، ومثل غيرها من المدارس الداخلية، يسمح للطلاب بالمكوث لدى أهاليهم لفترة وجيزة في الإجازات.

ومن العناصر المغرية لدى هذه المدرسة، كونها مرفقاً حديثاً نسبياً، فهي مزودة بمكيفات الهواء وأجهزة الكمبيوتر، فضلاً عن الدروس العالية المستوى التي يقدمها مدرسون من حملة الشهادات العليا. ورداً على الاتهامات الموجهة للمدارس الدينية بسعيها وراء الربح بعد عقود من العمل الخيري، يقول القائمون عليها إن المال الذي يتم تحصيله من عائلات الطلبة، ينفق لتسديد أجور المدرسين، وتحديث المدارس وتوسيعها، فضلاً عن ذلك يتم التكفل باحتياجات الطلاب، بما في ذلك الكتب والزي المدرسي، والأنشطة خارج الصفوف. وتقدم بعض المدارس منحاً تعليمية للطلاب من خلفيات مختلفة، وأبناء المدرسين والأسر الفقيرة. وإذا كانت بعض المدارس الدينية مكلفة للأهالي، فهناك مدارس أخرى مازالت مجانية، توفر التعليم للفقراء في البلدات الصغيرة والقرى في آلاف الجزر في أرخبيل إندونيسيا. ومع ذلك، ليس هناك ما يضمن أن المدارس الدينية ستظل تقدم التعليم المجاني مستقبلاً، وتحديداً إذا حقق الاقتصاد المحلي نمواً أسرع من المتوقع، وحين تدخل هذه المدارس في منافسة مباشرة مع قوى أخرى.

**قيم أساسية**

تأسست «دار النجاح» في ١٩٧٤، وتعتبر هذه المدرسة من أكبر المدارس الإسلامية في إندونيسيا. وتضم المدرسة، التي توجد جنوب جاكرتا، أكثر من ٦٥٠٠ طالب يأتون من جميع أنحاء البلاد. وفضلاً عن المبنى الرئيس الذي يضم الفصول الدراسية وقاعات المحاضرات، يوجد هناك مسجد ومسبح كبيران، والعديد من أماكن الراحة للذكور، وأخرى للبنات. ويصف مراقبون غربيون المناهج التعليمية في «دار النجاح» بالمعتدلة

والمتسامحة. وأطلقت إدارة المدرسة برامج دراسية مختلطة مع جامعات غربية، ووقعت مع مدارس بريطانية وأمريكية. ولديها ١٥ فرعاً منتشرة في الجزر الإندونيسية.

وتضم المؤسسة التعليمية طلبة من الطبقة الوسطى، ويدفع الطالب ١٠٠ دولار شهرياً، إلا أن المدرسة تقدم منحاً دراسية لأولئك الذين يتعذر على عائلاتهم دفع الرسوم المدرسية. ويركز مدير المدرسة، سفيان وناف، على القيم والأخلاق، منها الانضباط والنظام لأنهما أساسيان في مدرسة مكتظة بالطلبة. وفي ذلك يقول: «هناك المئات من الأشخاص يستيقظون في الصباح الباكر، وجميعهم يريدون استخدام المغاسل»، مضيفاً «لذا يتعين أن يتعلموا كيف يشاركون الآخرين ويحترمونهم، كما يتعلمون كيفية حل الخلافات في ما بينهم، الأمر الذي يعتبر جزءاً من حياة الطالب هنا».

وعلى خلاف المدارس الدينية في بعض الدول الإسلامية، تقدم مدارس إندونيسيا مناهج متنوعة، وتركز على العلوم والتاريخ والزراعة والميكانيك، بالإضافة إلى المواد الشرعية.

أنشئت المدارس الدينية في هذا البلد، الذي يعتبر أكبر البلدان الإسلامية من حيث عدد السكان، منذ قرون، إلى أن وضعت تحت المجهر بعد وقوع عدد من الهجمات الإرهابية، فقد واجهت اتهامات بأنها مراكز لإنتاج التطرف، وسلطت الأضواء على هذه المؤسسات التعليمية بعد تفجيرات بالي في ٢٠٠٢.

**طريقة جيدة**

في سياق متصل، تعتقد مديرة معهد دراسة النزاعات، الأسترالية سيدني جونز، أن ٤٠ مؤسسة تعليمية فقط من بين آلاف المدارس لها صلات مع جهات متطرفة. وتضيف جونز، التي تدير المعهد في جاكرتا، أن نحو ٢٠٠ مدرسة تتبنى فلسفة تقليدية، لكنها لا تدرّس العنف. ووفقاً للدستور الإندونيسي، يتعين على الحكومة توفير التعليم المجاني حتى المرحلة الثانوية لجميع السكان. ولكن بعض المدارس الدينية باتت لها مكانتها، وتقدم تعليماً عالي الجودة للطلبة من أبناء الطبقة المتوسطة، في المدن الكبرى.

ومن خلال متابعتها لعمل المدارس الدينية، خلصت سيدني جونز، إلى أن هذه المؤسسات تركز على «إعداد المواطنين بشكل جيد من خلال تعزيز القدرات الشخصية وانتمائهم الوطني»، مضيفة أن انضباطها الشديد، ومناهجها التعليمية المتنوعة، يشكلان حصناً منيعاً ضد التطرف. ومن بين خريجي مدارس «غونتور» الدينية، وزير الشؤون الدينية ورئيس مجلس العلماء الإندونيسي، لقمان حكيم صفي الدين، الذي يعتبر مستشاراً دينياً للحكومة.

**نشاطات متعددة:**

يقول كبير المدرسين في المدرسة الدولية الداخلية الإسلامية، زري نوفيان: «مفهومنا يرتكز على تقديم الأفضل للطلاب. ومن الأمثلة على ذلك أننا ندفع فاتورة كهرباء خاصة تضمن لنا الحصول على الكهرباء، في وقت تتعرض فيه هذه المنطقة لانقطاع في التيار». ويدفع أهالي الطالب الراغب بالالتحاق بالمدرسة الداخلية هذه ٩٠٠٠ دولار. وعلى الطلاب في السنتين الأوليين الانضمام إلى رحلات للخارج. وكان من ضمن خيارات العام الماضي التعرف إلى العادات الاجتماعية في الأردن، وأسلوب الحياة في كندا، وأمضى الطلاب شهراً في أحد البلدين، ودفع أهلهم ٥٠٠٠ دولار للرحلة.

ويقول هرمان ساني، وهو رجل أعمال يرسل ثلاثة من أولاده إلى المدرسة الدولية الداخلية الإسلامية: «أعتقد أن المبلغ الذي ننفقه زهيد مقارنة مع المردود الذي نتلقاه. طريقتهم في التدريس جيدة، والمال ليس بمشكلة». وقد ضمن اثنان من أبنائه مكانهما في «جامعة إندونيسيا»، إحدى أعرق الجامعات في جاكرتا، على أمل أن يلتحق ابنه الثالث في المستقبل.

يضطر الكثير من الآباء إلى إرسال أطفالهم إلى مدارس دينية منخفضة التكاليف أو مجانية، فالفرص محدودة بالنسبة للعائلات الفقيرة في بلد يشهد تناقضات كبيرة، وغياب للمساواة بين أفراد الشعب. ويتعلم الأطفال كيفية العيش مستقلين، كما يتعلمون قيم المساواة وحسن التدبير. وفي مدارس الفقراء، مثل «بوندوك دار السلام» يتشارك ٣٠ تلميذاً غرفة واحدة أحياناً، ولديهم القليل من الكتب واللباس، ولا يعودون إلى منازلهم

سوى في العطل والأعياد. وتحث المدارس طلابها على احترام الأديان الأخرى، وتبث فيهم قيم التسامح.

**ثقافة النقاش**

ويقول دياهيوتن مسكون أحمد، وهو من الأساتذة القدامى، وعمل في عدد من المدارس الإسلامية، أن مدارس «غونتور» الإسلامية التزمت الحياد في ما يخص الأحزاب السياسية، ويضيف «مدارسنا تعتبر نقطة التقاء لجميع الفصائل»، وتشجع المناهج المدرسية الاطلاع على الأديان الأخرى ولا تحرض على الكراهية، ضد أي دين أو مذهب. وتقوم المدارس باستضافة رجال دين مسيحيين لمناقشة مسائل مختلفة.

## القوى والعوامل المؤثرة في النظام التعليمي في إندونيسيا

### العوامل الجغرافية والسكانية

تقع إندونيسيا بين قارتي آسيا وأستراليا، وتتبعثر جزرها (١٣٥٠٠) جزيرة بين المحيطين الهندي والهادي، وتبلغ مساحتها (١٩١٩٤٤٠ كم٢)، منها (٢٠٠٠) ميل مربع خالية من السكان، وتحدها ماليزيا في الشمال (يبلغ طول الحدود معها حوالي ١٧٨٢ كم)، بابوا نيو غينيا في الشرق (طول الحدود معها حوالي ٨٢٠ كم)، تيمور الشرقية (طول الحدود معها ٢٢٨ كم).

وإندونيسيا جزء من أرخبيل الملايو في جنوب شرق آسيا، وهي الدولة التي تضم أكبر مجموعة جزر في العالم، إذ يبلغ عددها حوالي ١٧٥٠٨ جزيرة، المسكون منها حوالي ٦٠٠٠ آلاف جزيرة، منها جزيرة جاوة التي تعد من أكبر مناطق العالم ازدحامًا بالسكان، فالكثافة السكانية فيها تزيد على ٢٠٠ شخص للميل المربع. والجزر الرئيسة الخمس هي: سومطرة، جاوة،كاليمنتان (وهي ثلثا جزيرة بورنيو، أما ثلثها العلوي ففيه إقليما سرواك وصباح التابعان لماليزيا، وفيه أيضا دولة بروناي، (سولاويسي، إيريان جايا (وهي النصف الغربي من جزيرة غينيا الجديدة، أما النصف الشرقي ففيه دولة بابوا نيو غينيا). ومن الجزر الأخرى جزيرة هلما هيرا في الشمال وجزيرة تيمور في الجنوب وجزيرة "فادورا وبالي". ويبلغ طول سواحلها حوالي ٥٤,٧١٦ كم.

وتعد إندونيسيا خامس دولة من حيث كثافة سكانها، إذ يصل عدد سكانها إلى أكثر من (٢٤٠) مليون نسمة، كما أن أكثر من ٤٠٪ من سكانها تحت سن الخامسة والعشرين.

يدين ما يقرب من ٩٠٪ بالإسلام، وتتوزع النسبة الباقية بين كل من الكاثوليك والبروتستانت، يليها الأقليات البوذية ثم الهندوسية.

**العوامل التاريخية والسياسية**

جمهورية إندونيسيا أو ما يعرف بشركة الهند الشرقية الهولندية، سابقا، وقعت تحت الاستعمار الهولندي من القرن السابع عشر حتى أوائل القرن العشرين (ما يقرب من ٣٥٠سنة)، في العصر القرن العشرين فسحت الحكومة بقيادة سوكارنو المجال للشيوعيين، وحاولوا السيطرة على الحكم فجهزوا جيشاً عام ١٩٤٨ قوامه (٣٥) ألف، فقتلوا أكثر من (١٥٠٠) من العلماء والمدرسين، وأعلنوا أن اسم دولتهم (إندونيسيا السوفييتية)، فأعلن الجهاد وقضى عليهم، الرئيس (سوهارتو) الذي استولى على السلطة بانقلاب عسكري وأقصى سوكارنو عن الحكم.. سار على نهجه، في صبغ إندونيسيا المسلمة بالصبغة العلمانية.

في سنة ١٩٤٥م عقدت لجنة الإعداد للاستقلال في إندونيسيا، لوضع أسس للدولة المقبلة، واحتدم الخلاف بين القوى الإسلامية والوطنية - كما يقال عنهم - حول أساس الدولة، هل هو الإسلام أو اللادينية، في أثناء ذلك وضع سوكارنو - وهو أول رئيس لاندونيسيا بعد الاستقلال المبادئ الخمسة ( البانتشاسيلا ) لتكون أساس وفلسفة الدولة، وأنجزت اللجنة التساعية التي ضمت الزعماء الإسلاميين والزعماء الوطنيين مهمتها فيوضع ميثاق جاكرتا وتم التوقيع عليه في ٢٢ يونيو ١٩٤٥م. وهذا الميثاق أصبح مقدمة لدستور سنة ١٩٤٥م بعد إلغاء جملة: "مع وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية على معتنقيها".

وفي عام ١٩٦٥ أقيم احتفال للمؤتمر الشيوعي في (جاكرتا) وأعلن فيه رئيس الجمهورية أنه ماركسي، وانطلقت المقاومة الشعبية وطالب بإسقاط (سوكارنو)

ومحاكمته، ولما شعر بانفلات الأمر من يده، أعلن تسليم السلطة إلى (الجنرال سوهارتو) في عام ١٩٦٧.

قضى سوهارتو على الشيوعيين، ولكن المد الصليبي تمكن بوسائله من الوصول إلى مراكز مهمة في الدولة والسيطرة على السلطة، واستطاع القلة من النصارى بدعم خارجي من السيطرة على الاقتصاد في إندونيسيا.

وأدى التحول من حكم سوكارنو (الاشتراكي) إلى حكم سوهارتو (الرأسمالي ـ اقتصاد السوق الحر) إلى تغيير الملامح السياسية للنظام وتبعها تغيرات اقتصادية واجتماعية.

الحكومة الإندونيسية ترفض أي دعوة لتأسيس دولة إسلامية، حيث تم تبني (البانشاسيلا) كأساس لأيديولوجية الدولة، وهي كلمة إندونيسية تعني المبادئ الخمسة، وهي:

- الإيمان بالوحدانية الإلهية.
- الإنسانية العادلة المتحضرة.
- وحدة الأمة الإندونيسية.
- الديمقراطية الموجهة.
- العدالة الاجتماعية.

والبانشاسيلا (أو المبادئ الخمسة المتلاحمة) هي خمسة مبادئ رئيسية أعلنت غداة الاستقلال سنة ١٩٤٥م ووضعت في دستور إندونيسيا المسلمة، ليسير على هديها، الشعب الإندونيسي المسلم، بديلاً عن العقيدة الإسلامية.

وعلى أساس أن هذه المبادئ هي نقاط التفاهم بين جميع الطوائف في إندونيسيا، وهذه المبادئ الخمسة بقيت مبادئ نظرية محضة، أو شعارات مرفوعة - كما هي الحال في الحكومات العسكرية في العالم الإسلامي - وتخفي وراءها العلمانية التي تسعى إلى سلخ الشعب المسلم في إندونيسيا عن الإسلام شيئاً فشيئا، انطلاقاً من التزام الحكومة

بالبانتشاسيلا باعتبارها الأساس الوحيد المعترف به للسياسة العامة للدولة فقد صدرت القوانين التي اعتبرت أية دعوة لتطبيق الدين الإسلامي دعوة تخريبية تهدد أساس استقرار المجتمع - كما حاولت الحكومة عام ١٩٧٣م منع المسلمين من التحاكم لقوانين الشريعة الإسلامية المتعلقة بالزواج والطلاق والأحوال الشخصية إلا أن تلك المحاولة أسقطتها المظاهرات التاريخية الكبرى التي قام بها الشباب المسلم آنذاك، كما اتجهت الحكومة لمنع حجاب الشابات المسلمات وألحقت جهاز بوليس بكل مصلحة حكومية لتولي مسؤولية مراقبة وملاحقة أنشطة الدعوة الإسلامية، وأدخلت الحكومة مبادئ البانتشاسيلا كمادة أساسية في مجال التربية والتعليم في جميع المراحل التعليمية، وأعدت دورات تدريبية لجميع موظفي الحكومة والقطاع الخاص لدراسة مبادئها. زعماً بأن البانتشاسيلا ليست ضد الإسلام والمسلمين وإنما تعني حرية الأديان للتعايش السلمي.

(http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges)

**العوامل الاقتصادية:**

بينما كان المراقبون ينظرون بإعجاب إلى إندونيسيا، بسبب إدارتها السليمة للمشروعات الاقتصادية الضخمة، وما تحققه من معدلاتٍ مذهلة في النمو الاقتصادي، كشفت الأزمة المالية، التي هزت جنوب شرقي آسيا، في ١٩٩٧/ ١٩٩٨، عن الأُسس الهزيلة، التي بُني عليها الاقتصاد الإندونيسي، المتمثلة في: قطاع مصرفي ضعيف، وديون خارجية، على القطاع الخاص، لا يمكن الوفاء بها، وممارساتٍ غير تنافسية، حيث حقق الاقتصاد الإندونيسي نموًّا خلال السنوات العشر السابقة للأزمة الآسيوية ( ١٩٩٧ – ١٩٩٨ ) بمعدل ٨ ٪ ولكن منذ النصف الثاني لعام ١٩٩٨ انهار سعر الروبية الإندونيسية والأسواق المالية، وتراجع النمو الاقتصادي إلى الصفر.

ففي الوقت الذي لقيت فيه إندونيسيا الإشادة بسبب الإدارة الجيدة لاقتصادياتها الكلية ومعدل النمو المرتفع، فإن الأزمة المالية الآسيوية كشفت عن المثالب والثقوب في ثوبها الاقتصادي ومنها قطاع البنوك الضعيف والديون الخارجية المرتفعة المستحقة على القطاع الخاص والممارسات غير التنافسية.

وقد كان للأزمة الاقتصادية التي ضربت الاقتصاد الإندونيسي آثارها الخطيرة على الأوضاع في هذا البلد، فقد أدت إلى تهاوي البناء الاقتصادي الإندونيسي وإلى الكشف عن الثغرات الخطيرة سواء على المستوى الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي، وقد فاقم من حدة هذه الآثار أن التدخل السريع لمؤسسات التمويل الدولية لإنقاذ الاقتصاد الإندونيسي قد ارتبط بالتزام الحكومة الإندونيسية بتفكيك الاحتكارات الإنتاجية التابعة للدولة وإلغاء القيود المفروضة على التجارة الخارجية بالإضافة إلى التزامها بتطبيق مجموعة من السياسات التقشفية أهمها تخفيض قيمة العملة الوطنية، تجميد الاستثمارات الحكومية في البنية الأساسية، ضغط الإنفاق العام الاجتماعي في الموازنة الحكومية، رفع الدعم عن السلع الأولية وغيرها من السلع التي كانت تقوم الحكومة بدعمها.

وقد أدى هذا إلى زيادة معدلات البطالة والتضخم وزيادة الأعباء المعيشية على كاهل قطاعات كبيرة من الشعب الإندونيسي، الأمر الذي جعل ثلثي هذا الشعب يعيشون تحت خط الفقر منذ عام ١٩٩٨.

ولقد أدت هذه الأوضاع إلى تفجر المظاهرات والاضطرابات وأعمال العنف في جميع أنحاء البلاد حيث طالب المتظاهرون بإسقاط الرئيس سوهارتو وتقديمه وأسرته إلى المحاكمة بتهمة الفساد، وبالفعل تمت تنحية سوهارتو بعد ثلاثين عاما من الحكم وتولى نائبه يوسف حبيبي الحكم.

حيث إن النمو الاقتصادي الذي حققته إندونيسيا لم يحقق توزيعًا عادلًا للثروة، فمتوسط الدخل الفردي المعلن١٣٠٠ دولار لا يعبر عن حقيقة دخل أكثر من٨٠٪ من السكان الذين لا يزيد دخلهم عن ٣٥٠$، وقد جعل ذلك حراك الأزمة والعنف يستهدف السكان من أصل صيني، أو يعبر عن سخط أبناء الأقاليم الغنية بمواردها ولكن أهلها محرومون، كما نشأت حركات سياسية إقليمية تدعو إلى الفيدرالية بدلا من المركزية وتوزيع ثروات الدولة ومواردها بعدالة.

واضطرت الحكومة الإندونيسية بسبب الأزمة المالية إلى توقيع اتفاق مع صندوق النقد الدولي للحصول على قرض قيمته ٤٣ بليون دولار، وهي أزمة يعيدها باحثون

وسياسيون (مثل محاضرمحمد رئيس الوزراء الماليزي) إلى التدخلات الأجنبية وبخاصة الأمريكيون. وقد توقفت بسبب هذه الأزمة مشروعات كبرى كبناء الطائرات والتصنيع الحربي.

ولا تزال إندونيسيا تواجه مشكلات اقتصادية قاسية، بسبب صراعات مع الحركات الانفصالية، وتدني مستوى الأمن في الأقاليم الإندونيسية، وتفشي الفساد، وضعف النظام المصرفي، وتوتر علاقاتها مع صندوق النقد الدولي. وفي ظل هذه الظروف، من المتوقع استمرار تدني الثقة لدى المستثمر، وعدم إيجاد فرص عمل جديدة. كما يتوقع عدم استمرار معدل النمو الذي تحقق عام ٢٠٠٠، والذي بلغ ٤,٨٪، نظرًا لأنه قائم على عوامل قصيرة المدى، مثل: ارتفاع أسعار النفط على المستوى العالمي، وازدياد الصادرات غير النفطية، وانخفاض الطلب المحلي على السلع الاستهلاكية الأجنبية.

**البنك الدولي وإصلاحات التعليم الإندونيسي:**

- **تحسين التعليم من خلال إصلاح الإدارة والارتقاء الشامل بالمعلمين**

حقق البرنامج الذي يسانده البنك لتحسين نوعية المعلمين نتائج قوية بين عامي ٢٠٠٧ و٢٠١٣. فهناك الآن أكثر من ١,٧ مليون معلم حاصلين على درجات جامعية لمدة أربع سنوات، كما هو منصوص عليه في قانون المعلمين، ليتم بذلك تجاوز الحد المستهدف وهو ١,٤ مليون معلم. ويشارك أكثر من ٢١٠ آلاف معلم في مجموعات عمل مهنية، مما يؤدي إلى تقوية مهاراتهم التربوية. وتم أيضا إنشاء نظام للإدارة المهنية للمعلمين لأجل ضمان استمرار تعلُّم المعلمين، وتحسين قدراتهم، وأداء مهامهم المهنية.

وفي ديسمبر/ كانون الأول ٢٠٠٥، أصدرت الحكومة الإندونيسية قانون المعلمين لإتاحة مزيد من الفرص أمام المعلمين للتدريب على المهارات من خلال عملية للاعتماد، وكذلك إلزامهم بالحصول على درجات جامعية لمدة أربع سنوات، ومن ثم يمكن تحسين جودة التعليم الأساسي. وكان هناك حوالي ٦٥ في المائة من المعلمين غير حاصلين على الدرجات الجامعية المطلوبة. ويحصل المعلم، عند نيل شهادة الاعتماد والقيام بالتدريس لمدة ٢٤ ساعة على الأقل أسبوعيا، على علاوة تعادل مرتبه الأساسي. وبالتالي لم يعد

المعلمون بحاجة إلى زيادة دخلهم بالعمل في مجالات أخرى غير التدريس. ومع ذلك، فقد ثبت أن القيام بتنفيذ هذا القانون من خلال نظام تعليم لامركزي وضمان التزام ٢,٧ مليون معلم في إندونيسيا بتحسين مهاراتهم كان تحديًا كبيرًا.

**•الحل**

سعى برنامج تحسين التعليم من خلال إصلاح الإدارة والارتقاء الشامل بالمعلمين إلى مساندة وزارة التعليم والثقافة في تنفيذ قانون المعلمين. وتم إعداد إطار لضمان إمكانية قيام المعلمين العاملين بالارتقاء بمؤهلاتهم الأكاديمية وتحسين معرفتهم بالمواد التي يدرسونها فضلاً عن مهاراتهم التدريسية. وتم أيضا إنشاء نظام لإدارة التطوير المهني للمعلمين. وقام البنك الدولي بمساندة برامج تدريب المعلمين في المدارس الابتدائية وجهود البرامج التي تستهدف الوصول إلى المعلمين في المناطق النائية والريفية. كما تلقى نظار المدارس ومشرفوها في المناطق المشارِكة تدريبًا لتدريب غيرهم على مستوى المدرسة. وعموما، تم إعداد إطار متكامل لأجل استدامة ومواصلة تحسين نوعية المعلمين ومساءلتهم بعد نيل الاعتماد، والتشجيع والمكافأة على الاستمرار في تحسين نوعية المعلمين.

**•النتائج**

**حقق البرنامج نتائج كبيرة بين عامي ٢٠٠٧ و٢٠١٣:**

- مساندة زيادة عدد المعلمين المستوفين للمؤهلات الأكاديمية المنصوص عليها في قانون المعلمين. فقد حصل أكثر من ١,٧ مليون معلم (من أصل ٢,٧٤ مليون) على الدرجة الجامعية المطلوبة لمدة أربع سنوات.
- حصل ٨١ برنامجا لتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية قبل الالتحاق بالخدمة على الاعتماد لمنح درجة البكالوريوس، بعد أن كان هذا النوع من البرامج غير قائم تماما.
- اعتراف بعض الجامعات المعتمدة بنظام الاعتراف بالتعلُّم المسبق الذي يتيح الاعتراف بالمعارف والمهارات المكتسبة من خلال العمل ومن الممارسة داخل الفصل الدراسي. وقد حصل أكثر من ٨٧٠ ألف معلم على الاعتراف بمؤهلاتهم من خلال هذا النظام.

- مساندة ١٣ مؤسسة لتدريب المعلمين والجامعة المفتوحة التي تتيح للمعلمين الارتقاء بمؤهلاتهم العلمية من خلال التعلُّم عن بُعد.
- تقديم برامج جديدة لتعريف المعلمين بمهام عملهم؛ فقد اشترك قرابة ١٤٠٠ معلم في هذا البرنامج حتى الآن.
- مساندة تطوير نظام إدارة أداء المعلمين الذي يشتمل على تقييم الأداء، واختبار قدرات المعلمين، والتطوير المهني المستمر.
- مساندة إجراء بحث حول تقييم آثار اعتماد المعلمين على أداء المعلم والطلاب، والذي كان بعنوان "إصلاح أوضاع المعلمين في إندونيسيا – دور السياسة والشواهد في وضع السياسات".
- إعادة تنشيط ومساندة ٦١٠٧ مجموعات عمل مهنية تضم معلمين ونظارًا ومشرفين على المستوى المحلي. وعندما يتم تطبيق نظام الإدارة المهنية للمعلمين، فإن هذه المجموعات ستصبح الجهة الرئيسية لتنفيذ أنشطة التطوير المهني المستمر.

**الإصلاح التعليمي....رؤية نحو المُستقبل (مجلة المعرفة)**

إن ثمة جُهودًا بذلت في سبيل تحقيق مزيد من الإصلاحات، في مجال التعليم العام بإندونيسيا، ليواكب معايير الجودة الدولية، حيث صار الإعداد الجيِّد للمُعلِّم، واجتيازه الاختبارات النظرية، والتدريبات العملية، شرطًا رئيسًا لمُمارسة مِهنة التدريس، ويتم ذلك من خِلال كُلِّيات إعداد المُعلِّمين، التي يعود تاريخ إنشائها إلى عام ١٩٥٤م، إلى جانب ذلك تقوم وزارة التربية بعمل برامج لرفع كفاءة المُعلِّمين أثناء الخِدمة، وثمة برامج أخرى تستهدف الارتقاء بمستوى مُديري المدارس، يُشارك فيها خُبراء في التربية، من داخل البلاد، ومن خارجها.

وفي جُعبة الوزارة، خِطَّة مُستقبلية لتطوير المناهج، يُشارك فيها: اللجنة العُليا لتطوير المناهج، ومركز الوسائل التعليمية، والمركز القومي للبحوث التربوية، ومركز القياس والتقويم، ومركز تقنيات التعليم والوسائط المُتعددة، ومركز المعلومات التربوية والثقافية، ومركز الكُتب الدراسية، ويُشرف على هذه الخِطَّة، مجموعة من كبار الباحثين والعُلماء.

**وبحسب ما هو مُعلن، فإن هذه الخِطَّة، تستهدف:**

المواءمة على نحو أفضل، بين المدخلات والمخرجات. التربية على المواطنة الصالحة، وحقوق الإنسان. تنمية الاتجاه العلمي التجريبي، من خِلال تعظيم دور المعامل والمختبرات المدرسية. العناية بالتقنيات المُستَحدَثة، في مراحل التعليم كافة.

يذكر أن المناهج الدراسية في إندونيسيا، يتم مُراجعتها كُل خمس سنوات، وتشتمل المراجعة بشكل رئيس على:

ـ فلسفة المناهج، وأسس بنائها.

ـ المدى الزمني المُناسب لكُل مادة، بما يُحقق التوازن والتكامل بين جميع المواد.

ـ دليل المُعلِّم.

وتسعى وزارة التربية، من خِلال هيئة الأبنية التعليمية، إلى التوسُّع في إقامة المزيد من المدارس، للتقليل من كثافة الفصول، وفي ذات الوقت استيعاب الأعداد المُتزايدة من الطُلَّاب، نتيجة النمو السُكَّاني العالي.

كما أن ثمة مشروعًا يحمل اسم PRIORITAS USAID، يستهدف تحديد أولويات الإصلاح في المنظومة التعليمية، ومن ثم الولوج إلى تنمية المهارات الابتكارية، والتفكير الناقد البنَّاء، لدى الطلاب.

- **ختام:**

**من سلوكيات الشعب الإندونيسي**

الخدمة المنزلية تعليم مُتوارَث وسلوكيات مُحافِظة في العديد من بلدان شرق آسيا، يحتل العمل المنزلي، رُقعة واسعة من سُوق العمل بالنسبة للنساء، وتُعد إندونيسيا واحدة من أكثر البلدان المصدرة للعمالة المنزلية، إن لم تكن أكثرها على الإطلاق، التي يلقي فيها العمل المنزلي قبولاً شعبيـًا، واحترامًا مُجتمعيًا، وهذا ليس بالظاهرة المُستَحدَثة، بل ذات جُذور قديمة، حيث من المألوف أن يكون لدى أُسرة ميسورة الحال، عاملة أو اثنتان أو أكثر، بحسب إمكانيات الأُسرة، ومدى احتياجاتها، ويُطلق على هذه الفِئة من العاملات

اسم Tangga أو Pembantu، التي تعني «المُساعِدة»، أو «المُساعِدة المنزلية»، والتي يتمثَّل عملها في رعاية الأطفال، والطبخ، والتنظيف، والقيام بالتسوُّق، ونحو ذلك.

وجدير بالإشارة أن المرأة الإندونيسية بفِطرتها، وبحِرصها على الالتزام بالعادات والتقاليد المُتوارثة، التي يُستَمَد جلها من تعاليم الدين الإسلامي، هي امرأة مُحافِظة، شديدة الالتزام بالآداب العامة، وإذا كانت المدنيَّة الغربية، عرفت طريقها إلى مناطق عديدة في الأرخبيل الإندونيسي، فإن الغالبية العظمى من النساء، لم يفقدن أساسيات الخصوصية المُميزة لشخصياتهن، ولا الطبيعة المُحافِظة في سُلوكيَّاتهن، فمن حيث المظهر، تحرص النساء على ارتداء الملابس طويلة الأكمام، والفساتين التي تصل حتى الأقدام، بألوان صامتة أو داكنة تخلو من البهرجة، ومن الجانب السلوكي لا تُصافح المرأة الرجل باليد، ولا تدخل إلَّا بعد الاستئذان، وعادة ما تُلقي السلام عند الدخول على الآخرين، وعند تناول الطعام لا تُبقي شيئاً في الطبق، فترك شيء من الطعام يعني أن«الشخص غير مُهذَّب»، كما أن الصوت العالي، سواء عند الغضب أو الفرح، هو بالنِسبة لها سلوك مُنفّر.

وأفضت دراسة حديثة، حول «قيمة المرأة في المُجتمع الإندونيسي» إلى أن ٧٤٪ من النساء العاملات، يُفضِّلن العمل في مِهن ذات علاقة بالأطفال ومجالات التربية، كما أن مدارس التعليم الديني في إندونيسيا، التي لا تكاد تخلو منها منطقة في الأرخبيل، أدت دورًا كبيرًا في تشكيل الشخصية المُحافِظة للمرأة، ومن ثم حماية العائلة التقليدية.

ولطابعها الهادئ، وما تمتلكه من مبادئ وسلوكيات أخلاقية، فهي عاملة ومُربِّية مُفضَّلة في بلدان عديدة، وبخاصة سنغافورة وماليزيا والمملكة العربية السعودية. وفي تعداد أجراه المعهد الوطني للإحصاء في جاكرتا، فإن نحو ٢,٦ مليون عاملة ومُربِّية، يعملن في المنازل، جلهن من قاطني المناطق الريفية والحضرية الفقيرة، في شرق ووسط وغرب جاوة، ولامبونج، وكاليمانتان الغربية، حيث تجذبهن المناطق الأكثر دخلاً، في جاكرتا، وسور ابايا، وميدان، وباتام، وباليكبابان، وغيرها..

وكان تقرير لمُنظَّمة العمل الدولية أشار إلى أن ما يزيد عن نصف مليون عاملة إندونيسية، يُمارِسن العمل كمُربِّيات وخادمات، خارج حدود إندونيسيا، وأنهن من أقل

العاملات إثارة للمشكلات، مُقارنة بعاملات دول أخرى، في جنوب شرق آسيا. (مجلة المعرفة).

**الأهداف المتوقعة من قراءة هذا الفصل:**

-يتعرف الطالب موقع وجغرافيا إندونيسيا.

- يفهم الطالب التعليم في إندونيسيا قبل الاستقلال.

-يتعرف الطالب مراحل السلم التعليمي في إندونيسيا.

- يعرف الطالب نظام الدراسة بالجامعات الإندونيسية.

- يتبين الطالب موقع التعليم الديني في إندونيسيا.

- يحلل الطالب القوى والعوامل المؤثرة في النظام التعليمي في إندونيسيا.

-يفهم الطالب آليات الإصلاح التعليمي في إندونيسيا.

**بعض المصطلحات الهامة:**

- التعليم الديني Religious Education
- عومل مؤثرة Affected Factors
- الإصلاح التعليمي Education Repetition

**الأنشطة:**

-يقوم الطالب بتحليل القوى والعوامل المؤثرة في التعليم الإندونيسي.

-يقارن الطالب نظام التعليم في إندونيسيا مع نظم التعليم العربية.

## مصادر الفصل


- حسني عبد الحافظ (٢٠١٣): التعليم في إندونيسيا من المركزية إلى اللامركزية، مجلة المعرفة، السعودية، وزارة التعليم، على الموقع التالي في ٢٣ / ٧ / ١٤٣٤

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?

-صلاح حموده: نظام التعليم في إندونيسيا والقوى المؤثرة عليه دخول الموقع ١٩/ ١١/ ٢٠١٨

https://vb.almstba.com/t208156.html

- عبد اللطيف حسين فرج (٢٠٠٥): نظم التربية والتعليم في العالم.دار المسيرة عمان.

-عرفات عبد العزيز سليمان ( د.ت): نظم التعليم في العالم الإسلامي. دراسة تحليلية مقارنة، الانجلو المصرية، القاهرة.

- موقع:ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، / https://ar.wikipedia.org/wiki الثلاثاء ٧ / محرم ١٤٣٧هـ ).

-موقع معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا ، http://www.lipia.org

-البنك الدولي وإصلاح التعليم على الموقع:

http://www.albankaldawli.org/ar/results/2014/04/14/indonesia-better-education

-عبد الله عمر بن شابط (٢٠١٥) التعليم الإسلامي في إندونيسيا:على الموقع التالي يوم الخميس ١٩ أبريل ٢٠١٥

http://benshabed.blogspot.com

-المدارس الدينية تكافح التطرف، ترجمة: مكي معمري عن (هيرالد تربيون) صحيفة الإمارات اليوم (٩أبريل ٢٠١٥) على الموقع

https://www.emaratalyoum.com/politics/weekly-supplements/beyond-politics/2015-04-09-1.773328

-المدارس الدولية في جاكرتا بإندونيسيا، على الموقع التالي:

https://daleel-indonesia.com/2017/05 /

-أفضل الجامعات في إندونيسيا، على الموقع:https://www.immig-us- .com

-المهدي، مجدي صلاح (٢٠١٨): نظم التعليم في الدول الإسلامية غير الناطقة بالعربية، الكتاب الأول من سلسلة موسوعة النظم التعليمية، القاهرة، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع.

-هالة أبو لبدة محررة تعليم وجامعات على الموقع

http://midan.aljazeera.net/miscellaneous/education/2018/6/4

**مواقع الإنترنت:**

- موقع ويكيبيديا – الموسوعة الحرة على الإنترنت.

- موقع الإسلام اليوم على الإنترنت.

-موقع منظمة العالم الإسلامي على الإنترنت.

# الفصل السادس

## التعليم في فنلندا

- فلسفة التعليم الأساسي بفنلندا.
- نظام الدراسة.
- نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي بفنلندا.
- مؤشرات نظام التعليم الأساسي بالتعليم بفنلندا.
- إصلاح التعليم العالي.
- دروس مستفادة.

**تمهيد:**

**فنلندا** (بالفنلندية: Suomi وبالسويدية: Finland) أو رسميًا **جمهورية فنلندا** هي بلد شمالي يقع في المنطقة الفينوسكاندية في شمال أوروبا. يحدها من الغرب السويد، والنرويج من الشمال وروسيا في الشرق، بينما تقع إستونيا إلى الجنوب عبر خليج فنلندا.

ويقيم حوالي ٥,٤ مليون شخص في فنلندا حيث تتركز الغالبية في المنطقة الجنوبية. تعد البلاد الثامنة من حيث المساحة في أوروبا وأقل بلدان الاتحاد الأوروبي كثافة سكانية. فنلندا جمهورية برلمانية ذات حكومة مركزية مقرها هلسنكي وحكومات محلية في ٣٣٦ بلدية. يعيش في منطقة هلسنكي الكبرى حوالي مليون شخص (والتي تضم هلسنكي وإسبو وكاونياينن وفانتا)، ويتم إنتاج ثلث الناتج المحلي الإجمالي للبلاد في تلك المنطقة. من بين غيرها من المدن الكبرى تامبيري وتوركو وأولو ويوفاسكولا ولهتي وكووبيو وكوفولا.

وكانت فنلندا تاريخيًا جزءًا من السويد، ولكنها منذ عام ١٨٠٩ تحولت إلى دوقية ذاتية الحكم ضمن الإمبراطورية الروسية. تبع إعلان الاستقلال الفنلندي عن روسيا في ١٩١٧ حرب أهلية، وحروب ضد الاتحاد السوفييتي وألمانيا النازية وفترة من الحياد الرسمي خلال الحرب الباردة. انضمت فنلندا إلى الأمم المتحدة في عام ١٩٥٥، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في عام ١٩٦٩، والاتحاد الأوروبي في عام ١٩٩٥، ومنطقة إليورو منذ إنشائها.

وفنلندا حديثة العهد نسبيًا في التصنيع، حيث حافظت على اقتصاد زراعي حتى الخمسينيات من القرن الماضي. تلا ذلك تطور اقتصادي سريع حيث أصبحت البلاد دولة رفاه اجتماعي واسع ومتوازن بين الشرق والغرب من حيث الاقتصاد والسياسة العالمية. تتصدر فنلندا باستمرار المقارنات الدولية في الأداء الوطني. حيث تتزعم فنلندا قائمة أفضل بلد في العالم في استطلاع مجلة نيوزويك لعام ٢٠١٠ من حيث الصحة والدينامية الاقتصادية والتعليم والبيئة السياسية ونوعية الحياة.

كما تعتبر فنلندا ثاني أكثر البدان استقرارًا في العالم والأولى في تصنيف ليجاتوم بروسبيريتي ٢٠٠٩. في عام ٢٠١٠، كانت فنلندا البلد السابع الأكثر تنافسية في العالم

وفقًا للمنتدى الاقتصادي العالمي. تعد فنلندا حاليًا ثالث بلد من حيث نسبة الخريجين إلى السكان في سن التخرج العادي حسب كتاب حقائق منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية لعام ٢٠١٠.

**التاريخ الحديث:**

بدأت فنلندا استخدام اليورو ( عملة التداول المالية ) منذ عام ٢٠٠٢.

ومثل غيرها من بلدان الشمال الأوروبي، حررت فنلندا اقتصادها منذ أواخر الثمانينيات. خففت التشريعات المالية وفي سوق المنتجات. كما تمت خصخصة بعض الشركات المملوكة للدولة وبعض التخفيضات الضريبية المتواضعة. انضمت فنلندا إلى الاتحاد الأوروبي في عام ١٩٩٥، ومنطقة إليورو في ١٩٩٩.

وخلال عقدين من الزمن أصبحت فنلندا –هذه الدولة الواقعة شمال أوروبا – واحدة من أبرز القلاع العلمية والتكنولوجية في العالم، فهي انتقلت من دولة تعتمد في دخلها القومي بالأساس على تصدير الأخشاب والزراعة إلى دولة تمتلك أفضل وأنجح نظام تعليمي على مستوى العالم، ولم تكتف معه بموقع الصدارة بل ما زالت تخوض منافسة قوية ومحمومة مع دول آسيوية وأوروبية بينها كوريا الجنوبية وماليزيا وسنغافورة والدانمارك من أجل المحافظة على هذا التفوق وضمان استمراره.

وتقول الوزيرة المسؤولة عن التعليم في فنلندا (كريستا كيورو) في أحد مؤتمراتها الصحفية: إننا فوجئنا منذ سنوات بتصنيفنا كأفضل نظام تعليمي في العالم وفق دراسات قامت بها مؤسسات دولية مرموقة في مقدمتها تصنيف البرنامج الدولي للتقييم الطلابي (بيسا) ومؤشرات الأمم المتحدة للتنمية.

وأضافت: "إننا كنا نعمل بجد لكن المفاجأة كانت دافعًا إضافيًّا لنا لمزيد من العمل لتطوير التعليم لكي نظل في مركز الصدارة عالميا". ولم يكن من قبيل الصدفة أن يكون لدى فنلندا حاليا واحدة من أكبر شركات الهواتف المحمولة في العالم ومئات الشركات العملاقة العاملة في مختلف المجالات بما يعكسه ذلك من تطور تكنولوجي وعلمي بالغ الأهمية ورصيد هائل من العلماء والباحثين والخبراء.

كما خلصت الدراسات والتصنيفات العالمية إلى أن التعليم في فنلندا هو الأفضل عالميًا، كل ذلك دفع الباحثين والتربويين للبحث عن العوامل الرئيسة التي أدت للنجاح الفنلندي، والقائمين على التخطيط الاستراتيجي في بلدان العالم يدركون أهمية التعليم كأساس للتنافسية والازدهار في المستقبل، ولمعرفة السر في هذه الطفرة التعليمية التي حصلت في هذا البلد هذا ما جعل البحث الحالي يلقي الضوء على نظام التعليم الأساسي في فنلندا.

**أولًا: فلسفة التعليم الأساسي بفنلندا:**

يستند نظام التعليم الفنلندي على أركان وأسس رئيسة وهي تتمثل بشكل أساسي في مبدأ المساواة والمجانية في التعليم الإلزامي الذي يمتد لمختلف مراحل التعليم، وليس فقط الابتدائي بل حتى التعليم المبكر والرعاية الصباحية، كل طفل في فنلندا لديه فرص متساوية في التعليم بغض النظر عن خلفيته العرقية أو الغنى أو مكان إقامته، وتقوم فلسفة التعليم على أن الصغار يكتسبون المعرفة بشكل أفضل عن طريق اللعب.

وتتحدث البروفيسورة (كريستينا فولماري) رئيسة قسم الإحصاءات والشؤون الدولية بالمجلس الفنلندي للتعليم، إن تعزيز مبدأ المساواة يرتبط بتقليص الفوارق بين المدارس في جميع أنحاء البلاد عبر تطوير نظم مختلفة من بينها التمويل. وأشارت إلى أنه تم تغيير فلسفة التعليم في فنلندا منذ التسعينيات مع تبني نهج لامركزية التعليم وإلغاء التفتيش على نصوص الكتب المدرسية لتبدأ معها هذه الطفرة العلمية التعليمية الهائلة. وذكرت أنه ومنذ ذلك الحين أصبحت الأيديولوجية المتبعة هي التوجيه عن طريق المعلومات والتمويل والدعم بدلا من السيطرة والمركزية، وتعتبر جودة التعليم والتدريب عنصرًا أساسيًّا مرتبطًا بكفاءة التعليم مثل المساواة بين الأفراد تلاميذ ومدرسين في وقت تهتم فيه المدارس الفنلندية بإيجاد فرص التدريب والتأهيل. (وزارة التربية والتعليم الفنلندية، ٢٠١١م)

يتضح أن التعليم في فنلندا غاية في ذاته وليس وسيلة لسوق العمل ولا يحكمه سوق العمل. وهذا في حد ذاته أحد أهم ما يجب الالتفات إليه.

**فلسفة التعليم الفنلندي:**

**وتعتمد فلسفة التعليم في فنلندا على ثلاث دعائم أساسية هي:**

- **الجودة:** لتحسين حياة الطلاب وإكسابهم المهارات الضرورية لتحقيق حياة أفضل.
- **العالمية:** لتكوين المواطن العالمي الذي يشارك في المجتمع الأوروبي والدولي بفاعلية مع الحفاظ على الهوية الثقافية.
- **التعلم مدى الحياة:** لتشجيع التعلم الذاتي، وإتاحة فرص تعليمية للراشدين طوال حياتهم.

**مبادئ الفلسفة التعليمية:**

**هناك عدة مبادئ يتميز بها التعليم الفنلندي منها:**

-التعليم إلزامي مجاني.

-يمكن للطلاب تلقي مساعدة مالية.

-تكافؤ الفرص التعليمية.

-التعليم ما بعد الإلزامي مجاني.

-الوجبات المدرسية مجانية.

-تثقيف المعلم.

-توفير الدعم للأقليات اللغوية والمغتربين.

-الحصول على الدعم التعليمي.

-توفير تعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بجانب التعليم النظامي.

**تطور نظام التعليم:**

بدأ الإصلاح التعليمي من خلال درج جميع المدارس الفنلندية في نظام واحد يعرف بالمدارس الشاملة أو التعليم العام الشامل، وذلك من أجل التأكد من أن جميع الأطفال

سوف يحصلون على تعليم كفء وجاد، وأيضا من أجل الاهتمام بالأهداف الوطنية الفنلندية والسير على خطاها. وفي عام ١٩٧٩، أصدر البرلمان الفنلندي قرارًا يستوجب حصول كل مدرس على درجة الماجستير ذات الخمس سنوات من واحدة من الجامعات الفنلندية الثمانية وعلى نفقة الدولة مما جعلهم يتساوون بالمحامين والأطباء في المزايا الممنوحة لهم. وأخيرا، في عام ١٩٨٠ قام البرلمان الفنلندي بإنهاء مركزية التعليم أي «التنظيم من أعلى إلى أسفل»، ووضع التحكم في السياسات التعليمية في يد مجالس المدن ولكنها متوازية مع الخطة العامة الوطنية للدولة .

ولم تحدث مسيرة الإصلاح في فنلندا بين عشية وضحاها، وإنما استمرت لما يقرب من ٤٠ عاما، ثم اضاف أن فنلندا أحرزت المركز الثالث بين ٥٧ دولة طبقا للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب «PISA» عام ٢٠٠٦. ثم أحرزت المركز الثالث في العلوم، والمركز الأول في القراءة والمركز السادس في الرياضة بين نصف مليون طالب على المستوى العالمي.

وفي سبعينيات القرن العشرين كانت فنلندا دولة فقيرة، وفي سنة ١٩٧١ رأت لجنة وزارية أن السبيل الوحيد للنهوض بالاقتصاد يكون عبر تحسين المدارس، الرهان على التعليم كان في محله، بين سنة ٢٠٠٠ وسنة ٢٠٠٩، وضع تصنيف (بيسا) النظام المدرسى الفنلندي في أعلى المراتب عالميًا، متقدمًا، مثلًا لا حصرًا، على النظام المدرسى الفرنسى والألماني والأمريكي والكندي والبريطاني، سنة ٢٠١٠ رأت مجلة (نيوزويك) أنها أفضل دولة في العالم معتمدةً على خمسة معايير: التعليم والصحة ونوعية الحياة ونشاط الاقتصاد والمناخ السياسى، سنة ٢٠١١ جاءت فنلندا في المرتبة الثانية في تصنيف منظمة (ترانسبارنسى إنترناشنل) لأقل البلدان فسادًا، سنة ٢٠١٢ وضعتها منظمة (مراسلون بلا حدود) في المرتبة الأولى في تصنيف حرية الصحافة.(simola,2014)

**الجهات المشرفة على التعليم:**

**تشرف على التعليم جهتان هما (وزارة التربية والثقافة – السلطات المحلية أو البلديات):**

١-**وزارة التعليم والثقافة:** تعد مسؤولة عن سياسات التعليم في فنلندا من خلال المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، ويعمل بالتعاون مع الوزارة لوضع الأهداف والمحتوى

وطرق التدريس والتعليم للمراحل التعليمية المختلفة وتشمل مرحلة ما قبل المدرسة، والتعليم الأساسي والثانوي وتعليم الكبار.

٢-**السلطات المحلية أو البلديات**: وهي مسؤولة عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل وتنفيذ المناهج المحلية، وتوظيف العاملين، وتتمتع البلديات بالاستقلالية لتفويض السلطات للمدارس.

**ثانيًا: نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي بفنلندا:**

**يبدأ السلم التعليمي بفنلندا بمرحلة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة:**

حيث صدر قانون رعاية الأطفال في أبريل ١٩٧٣م، وتضاعفت أماكن رعاية الأطفال الصغار بمعدل كبير ووفر هذا القانون للأطفال دون سن السابعة إمكانية الرعاية والتربية في مؤسسات تدعمها الدولة ماديًا وإداريًا.

وتشترط القوانين الفنلندية أن يكون هناك مرب أو مربية لكل سبعة أطفال أعمارهم فوق الثالثة، وأن يكون المربي حاصلًا على مؤهل جامعي، أما الأطفال دون الثالثة فيشترط أن يكون هناك مرب لكل أربعة أطفال بحد أقصى، ولديه نفس التأهيل الجامعي.

- **التعليم قبل الابتدائي (التحضيري):**

السنة التحضيرية ليست إلزامية، فإن القوانين تفرض على السلطات المحلية توفير أماكن كافية لكل طفل يرغب في الالتحاق بها، ولا تسمح القوانين الفنلندية للكنائس بالإشراف على السنة التحضيرية، كما هو الحال في الكثير من دول أوروبا، ولا يقل مؤهل المعلم عن درجة الماجستير إذا كانت هذه الصفوف التحضيرية مشتركة مع تلاميذ من الصفين الأول والثاني الابتدائيين، ولا تقل عن درجة البكالوريوس الجامعي إذا كان تلاميذ الصف التحضيري بمفردهم.

- **التعليم الأساسي:**

يلتحق الطفل بالمدرسة في سن السابعة وفترة التعليم الإلزامي تسع سنوات، وتتراوح أعداد التلاميذ بين ٢٠ – ٣٠ في الفصل الواحد". ( Finland national board of education ,2012, p.14)

- **المناهج:**

المنهاج الوطني يعمل مرجعًا وليس جدولًا صريحًا للدروس، ويستعرض المنهاج كيف يجب على المدرسين أن يركزوا على تطوير مهارات الإبداع، والإدارة، والابتكار عند طلابهم، ومع التزام المدرسين بهذه الأهداف واختيارهم لمواد التدريس وخطط الدروس الخاصة بهم يكونوا قد نجحوا في إنجاز الأهداف التعليمية التي وضعتها الحكومة للمناهج الدراسية. (الشويعر والعصيمي،٢٠١٤م،ص ٤٨).

- **طرق التدريس في التعليم في فنلندا:**

يبتعد التعليم في فنلندا عن أساليب التلقين والحفظ ، بل يهتمّ بتعليم الطلاب المهارات، والإبداع والنقد، وإكساب مهارات التعلّم الذاتيّ الأساسية وتنمية التفكير لمواجهة ظاهرة انفجار المعرفة وتراكمها وتقادمها، من هنا حاجة المتعلّم للتعلّم الذاتيّ، وللبحث والتمحيص، واتخاذ المواقف والأحكام، وللتعلّم الدائم بعد التخرّج..

وطرق التدريس متنوعة مراعاة للتمايز والتباين بين الطلاب، ومراعاة لتعدد الذكاءات، ويحرص المعلمون على دمج وسائل التكنولوجيا الحديثة من الآيباد والحاسوب والتلفزيون والأفلام والأقراص المدمجة، ولذلك يستغني الطلاب في فنلندا عن الحقائب الثقيلة المضرة، مع الابتعاد عن أساليب التلقين. (مونتنون، ٢٠١٥م،ص٥٠)

وبجانب التركيز على الطالب: يستند تطبيق المناهج المدرسية وتنظيم العمل المدرسي في فنلندا إلى مفهوم التعليم الذي يركز على النشاط الطلابي والتفاعل مع المدرسين والطلاب الآخرين والمجتمع المدرسي بأكمله. وهنالك تركيز خاص على مناهج العمل وبيئات التعلم التي تتمحور حول الطلبة.

يؤكد البروفيسور (أولي فيستيرينين) الأستاذ بجامعة هلسنكي على أن المدارس الفنلندية لا تعرف أسلوب العقاب للطلبة سواء البدني أو المعنوي بل تعتمد فقط على الثواب والتحفيز للطالب من أجل تحصيل العلم والتعلم الذي تحول بين المواطنين الفنلنديين لهدف وغاية وليس وسيلة وهنا يكمن السر وأصبح الطلبة الفنلنديون الأوائل

على مستوى العالم من حيث القراءة والفهم. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، http://www.abegs.org/aportal/blog )

**ممارسات فعالة للتوجيه والإرشاد الطلابي:**

ولتسهيل العمل ونجاحه لا يدرّس المعلّمون أكثر من ٤ حصص/ دروس في اليوم، أمّا بقيّة الوقت فيقومون بالتخطيط والتحضير لعملهم أو بإرشاد الطلاب وتوجيههم فنظام التوجيه والإرشاد في فنلندا فريد من نوعه على غير المتوقع، أو بإثراء أنفسهم بكلّ جديد يرتبط بعملهم، أو بالتشاور والتنسيق والتعاون مع بعضهم البعض.

ولا يُثقل المعلّمون على الطلاب، ولا تعطي واجبات منزلية – إلّا ما ندر ولوقت محدود جدًّا لمعرفة قدراتهم ومستواهم ليلائموا لهم المواد، والتركيز على التشخيص ومعرفة مستوى كلّ طالب لاختيار ما يناسب هذا التشخيص (Kallioniemi ,2016 ,187)

- **المعلم:**

هناك معلم لكل ١٢ طفلًا في الحضانة والتمهيدي، ومعلم لكل ١٦تلميذًا في الابتدائي، ومعلم لكل ١٢ طالبًا في الثانوية الدنيا.

ويلاحظ أن نسبة الإناث ٩٧٪ من معلمي الحضانة والتمهيدي، و٧٦٪ من معلمي الابتدائي، و٦٦,٨٪ من معلمي الثانوي.... مما يعني أن غالبية المعلمين في جميع المراحل الدراسية في فنلندا من النساء.

**تطور التكنولوجيا والتعليم:**

بدأ تطور التكنولوجيا في نهاية ١٩٧٠ وكان يعتقد أنها ضرورية لتسريع وتيرة التطور لتظل قادرة على المنافسة، واعتبرت التكنولوجيا شرطًا أساسيا للنمو الاقتصادي. في ربيع عام ١٩٧٩ م شكلت الحكومة لجنة لتقييم الوضع واقتراح سبل لشحذ همة فنلندا التنافسية، وانتهت اللجنة من عملها في عام ١٩٨٠ م بتوصية رئيسة منها: يجب على جميع الفئات العمرية تعلم أساسيات التقنية التكنولوجية.

وفي أغسطس ١٩٨٢ م وافقت الحكومة على سياسة التكنولوجيا الجديدة وأن أساسيات تكنولوجيا المعلومات يجب أن تدرس بدءًا من المدرسة الشاملة (المرحلة الأساسية)، والمؤسسات التعليمية يجب أن تكون مجهزة مع مراجعة الكتب المدرسية اللازمة وتدريب المعلمين المطلوب لذلك، وفي عام ١٩٨٥ م اتخذت الحكومة قرارًا أكثر تحديدا لعدد المدرسين الذين سيتم تدريبهم وخطط الحصول على المعدات والبرامج. وفي عام ١٩٨٨م بدأت في المدارس الأساسية محو الأمية التكنولوجية لكل المدارس. كما بدأت أيضًا بإنشاء شبكة دعم إقليمية لمساعدة المدارس والمعلمين على الاعتماد على التكنولوجيا الجديدة في التعليم ودمج التكنولوجيا في الفصول الدراسية.

وكان هناك تخوف في وجود حالة من الاضطراب وعدم ملاءمة بين نظام التعليم وقطاع الأعمال والصناعة، وأن النظم الدراسية لن تكون قادرة على الاستجابة بسرعة كافية، ولكن بفضل استخدام التكنولوجيا كان هناك توافق وتعاون بين المخططين الاقتصاديين والإدارة السياسية والمسؤولين التربويين في حالة من الرضى والمنتج التعليمي المطلوب. (البنك الدولي ٢٠٠٦ سياسة تطوير وأداء التعليم الأساسي والثانوي الفنلندي، ص ص ٥٩-٦٠).

ومن هذا يتضح أن اللجنة وضعت خطة وتقريرًا منذ عام ١٩٨٠م وتوصيات تم الأخذ بها ولم تتغير مع تغير العهود ووزراء التربية والتعليم ولكنها خطة واحدة وهدف واحد وهو مصلحة البلد، والمنتج تعليمي جيد لمجال الصناعة والأعمال وغيره.

**السنة الأكاديمية (العام الدراسي):**

تمتد السنة الدراسية على مدار (١٩٠) يومًا من منتصف أغسطس إلى منتصف يونيو، وتستمر الدراسة في المدارس خمسة أيام في الأسبوع، يتم تحديد الجداول الزمنية اليومية والأسبوعية في المدارس.

**من مزايا النظام التعليمي الفنلندي :**

١-التعليم بكافة مراحله، المدرسية والجامعية، مجاني.

٢- الفرق في المستوى بين المدارس بسيط جدًا.

٣-كل المعلمات والمعلمين يحملون شهادة لا تقل عن الماجيستير.

٤-كل المعلمات والمعلمين هم من الـ ١٠٪ الأوائل من خريجي الجامعات.

٥-للمعلمات والمعلمين حرية واسعة للتصرف في المناهج الدراسية والثقة بهم واسعة فهم كلهم اختصاصيون في مجالهم.

٦-تستخدم طريقة خاصة في كل درس تقريبًا لمساعدة أولئك الذين يجدون صعوبة في موضوع معين، وهي إحضار مدرس إضافي لمساعدة هؤلاء الطلبة.

٧-مستوى التلاميذ على مستوى الجمهورية متناسق: كفاءة تلميذ العاصمة هي نفسها كفاءة تلميذ القرية النائية والفارق بين التلميذ الأفضل والتلميذ الأسوأ هو الأصغر في العالم.

٨-نادرا ما يلزم الأطفال بأداء واجبات منزلية، وتعطى واجبات مدرسية معتدلة في المدارس الفنلندية.

٩-لا توجد دروس خصوصية بعد المدرسة.

١٠-للتلاميذ، وجبات الطعام مجانية والمواصلات مجانية والمستلزمات الدراسية (كتب، دفاتر...) مجانية.

١١-مدرسة بها ٩٠٠ تلميذ يديرها ٧ أشخاص فقط، ما يقلل النفقات على الدولة.

١٢-للتلاميذ الأقل كفاءة الحق في الحصول مجانًا على كل أنواع المساعدة من أساتذة متخصصين وأطباء نفسيين واختصاصيين تقويم اللغة واللفظ إلخ.

١٣-التعديلات العامة والنظم الجديدة والخطوات الإصلاحية في التعليم يوضع لها خطط محكمة لتطبيقها... بحيث يتم تعميمها وتطبيقها على منطقة تلو الأخرى بشكل متدرج ومراقب بصورة دقيقة. (العدواني، ٢٠١٥، ص ١٨)

**ثالثًا: نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي بفنلندا:**

**طرق التقييم للطلاب:**

-تتم عملية تقييم الطلاب بشكل (وصفي) لا (رقمي)... بحيث لا يتم تحويل مستويات الطلاب الدراسية إلى أرقام، وإنما يوصف مستوى الطالب بشكل تعبيري. بمعنى أنه لا يتم مقارنة طالب بآخر ولا يوجد (معدل للفصل) وطالب ممتاز وآخر جيد... وإنما يتم تقييم كل طالب بشكل فردي عن طريق وصف كتابي يكتبه المعلم عنه.

مثال توضيحي: معلم الرياضيات يقوم بتقييم الطالب بالطريقة التالية "الطالب متميز في تحليل المعادلات واشتقاقها من أصولها، لكنه لا يحسن التمثيل العددي والتعامل مع الأرقام والكسور".

-عدم إلزام المعلم باختبارات ونتائج شهرية وفصلية يعطيه حرية كبيرة للاختلاط والاحتكاك بالطلاب ومعرفة مستوياتهم وجوانب شخصياتهم والتعرف على ميولهم وإثراؤهم علميًا.

-لا توجد اختبارات عامة للطلبة خلال السنوات التسع الأولى، فيما يتم تقييم الأداء بناءً على اختيار ١٠٪ من كل شريحة عمرية لإجراء الاختبارات عليها، وتحتفظ المدارس بالنتائج في سرية تامة.

- بعد السنة الخامسة لا يسمح قانونيًا بوضع درجات للطلبة، ولا يسمح بالمقارنة بينهم، فالمعلمون يضعون اختباراتهم الخاصة، ولا يأخذونها من مؤسسات خارج المدرسة، ولا تقارن المدارس مع بعضها، حيث تبقي النتائج سرية حتى يطلبها مجلس التعليم الوطني لغرض تحسين التعليم ، (Vivitsou) (lipponen ,2014)

ويعتمد التقويم في النظام الفنلندي على أساس تثمين المكتسبات عند المتعلم بدل إبراز نقائصه، فلا توجد اختبارات وطنية للتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي في فنلندا، بل إن التقويم عملية مستمرة في مسار الدراسة تساعد الطلبة على تخطي جميع الصعاب التي تواجههم أثناء مسيرتهم التعليمية، ويحصل الطالب على تقرير سنوي كل عام.

والأسلوب الرئيس لتقييم التلاميذ في فنلندا هو التقييم المستمر (التكويني) خلال فترة الدراسة، والتقييم النهائي (التحصيلي)، حيث يسجل المدرسون الدرجات في شهادة التعليم الأساسي وهي الشهادة النهائية التي يتم منحها في نهاية العام التاسع، وبناءً على هذا التقييم سيتم اختيار التلاميذ لمزيد من الدراسات.

ومن مهام عملية التعليم الأساسي تنمية قدرات التلاميذ على التقييم الذاتي، والغرض من ذلك هو دعم نمو مهارات معرفة الذات ومهارات الدراسة لمساعدة التلاميذ على تعلم كيفية إدراك عملية التعلم وما حققوه من تقدم.(كورديلا، ٢٠١٣م، ص ٥٤)

**مميزات التقييم في التعليم الفنلندي:**

التقييم اللامركزي الذي يعتمد على المعلم والمدرسة، والتركيز على التعلم العميق، وليس الاختبار، فلم تتبع فنلندا حركة التقييم الأنجلو سكسونية التقليدية في التعليم التي تضع المعلم والمدرسة في مساءلة عن نتائج الاختبارات بل عن نتائج التعلم، وتقييم نتائج الطلاب مهمة كل معلم ومدرسة في فنلندا عن طريق امتحانات يعدها المعلم بنفسه وتحت إشراف كل مدرسة على حدة، والامتحان الوحيد الموحد على مستوى الدولة هو امتحان شهادة الثانوية العامة في نهاية المرحلة الثانوية قبل التحاق الطلاب بالتعليم العالي.

**فأولا**: التقييم اللامركزي له آثار إيجابية كبيرة على التعليم وبالتالي على الطالب، فالاختبارات التي من صنع المعلم لا تكون امتحانات رقمية التي من شأنها مقارنة مباشرة للتلاميذ مع بعضهم البعض فيحظر القانون من استخدام الدرجات بل هي تقييمات وصفية فقط.فمن غير المألوف للمعلمين عرض ترتيب الطلاب بواسطة الاختبارات الصفية بل تقييم الإنجاز.

**ثانيًا**: المعلمين لديهم المزيد من الحرية الحقيقية في تخطيط المناهج الدراسية لأنه لا يحتاج إلى التركيز على الاختبارات السنوية أو الامتحانات.

وفي عام ١٩٩٠م كان بإمكان المعلم والمدرسة تحديد المنهج وتخصيص وقت وطرق التدريس الملائمة، وهذا يختلف من مدرسة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى ويعطى نوعًا من التنوع والاختلاف.

**ثالثًا**: نظم التقييم المرنة واللامركزية أتاحت للمعلم والمدرسة والطالب جوًا من الحرية والهدوء والعمل بدون ضغط وتوتر وهذا جعل شيئًا من الابتكارية والتجديد وإعمال العقل والاختراعات توجد في العديد من المدارس، وهذا يعتبر مناسبًا للتعليم والتعلم في فنلندا، وبطبيعة الحال يبدو أن الآباء والطلاب والمعلمين يفضلون أشكال التقييم والتعليم المرنة اللامركزية لأنها تسمح بالتركيز على تخطيط المنهج الدراسي بدلا من الاختبارات الموحدة المركزية التي توجد في بعض البلدان الأخرى. (البنك الدولي ٢٠٠٦ سياسة تطوير وأداء التعليم الأساسي والثانوي الفنلندي، ص ص ١٣١-١٣٢)

**تشجيع التقييم:**

تقييم كل من الطلاب والتعليم ومخرجات التعلم في فنلندا مشجع وداعم بطبيعة حاله، حيث يهدف التقييم لإنتاج معلومات تدعم المدارس والطلاب لمواصلة تطويرهم، فالاختبارات الوطنية وقوائم تصنيفات المدارس وأنظمة التفتيش لا وجود لها بعد السنة الخامسة لا يسمح قانونيًا بوضع درجات للطلبة، ولا يسمح بالمقارنة بينهم، فالمعلمون يضعون اختباراتهم الخاصة، ولا يأخذونها من مؤسسات خارج المدرسة، ولا تقارن المدارس مع بعضها، حيث تبقى النتائج سرية حتى يطلبها مجلس التعليم الوطني لغرض. (Ozga , Mangez , 2014 , P.189)

"تجمع المعلمين بالقيادات التعليمية للاستفادة من التجارب الصغيرة ومشاركة المعلومات للخروج بحلول تعليمية مبتكرة من وقائع مختلفة تجربة تناسب البيئة المحلية" واحدة من الجهود الأكثر إثارة للاهتمام لتعزيز التعلم المهني بين المعلمين وخلق ثقافة التواصل والتجمع كان يسمي مشروع المدارس والمعلمين هذا الجهد من ١٩٩٠م تم التنسيق من قبل المجلس الوطني للتعليم وتمويلها بالشراكة مع الحكومة والبلديات والمدارس ذاتها ، والهدف الرئيسي من مشروع المدارس والمعلمين معا لخلق الابتكارات التعليمية والجديد من الممارسات التي من شأنها تحسين نوعية التعليم والتعلم ، وكان أسلوب العمل نموذج شبكة الموارد البشرية المفتوح الذي أكد على دور التفاعل الشخصي واختبارها محليًا وتبادل الممارسات للأفكار الثرية. وشارك في هذا المشروع ما يقرب من

٧٠٠ مدرسة و٥٠٠٠ من المعلمين، الذي لا يزال لها أثر إيجابي في المدارس بعد ست سنوات. (البنك الدولي ٢٠٠٦ سياسة وتطوير وأداء التعليم الأساسي والثانوي الفنلندي، ص ص ١٣٠-١٣١ ).

**رابعًا: مؤشرات نظام التعليم الأساسي بفنلندا:**

**تمت مقارنة مؤشرات التعليم في فنلندا على ضوء مؤشرات البنك الدولي (٢٠٠٦)**

-عام ٢٠٠٠م حققت فنلندا المرتبة الأولى عالميًا ضمن ٤٣ دولة مشاركة في اختبارات القراءة، كما صنفت في المرتبة الثالثة في الرياضيات، والمرتبة الثالثة في العلوم.

-عام ٢٠٠٣م حققت فنلندا المرتبة الأولى في القراءة والرياضيات، والمرتبة الثانية في العلوم.

-عام ٢٠٠٦ م شاركت فنلندا مع ٥٧دولة في مجال العلوم وحققت المركز الأول، والمركز الثاني في الرياضيات والقراءة.

-عام ٢٠٠٩م صدرت نتائج بيزا ( PISA ) لتظهر أن فنلندا تحتل المركز الثاني في العلوم، والثالثة في القراءة والسادسة في الرياضيات. ( المركز الثاني عالميًا )

-عام ٢٠١٢م حققت المركز الخامس في العلوم، والسادس في القراءة والمرتبة الثانية عشرة في الرياضيات. ( المركز السادس عالميًا ).

-عام ٢٠١٥م أظهر تقرير لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن فنلندا أتت في المرتبة السادسة حيث تراجعت خمس مراتب مقارنة بالتقرير الذي سبقه عام ٢٠١٢م.

**نتائج دولية للتعليم الفنلندي: مؤشرات النجاح لنظام التعليم في فنلندا:**

**الدراسات المقارنة الدولية:**

كانت واحدة من أقوى الدوافع لإصلاح التعليم، الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل العلمي للطلاب، منها الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، والدراسة الدولية لمحو الأمية والقراءة (PIRS)، ومؤخرًا برنامج لتقييم الطلاب الدولي (PISA) والإجراءات التي تستخدم عادةً لمقارنة أداء نظم التعليم.

بالإضافة إلى مؤشرات أنظمة التربية التي تستخدمها منظمة التعاون والتنمية، وقد أبرزت هذه الدراسات الاختلاف بين نظم التعليم في مختلف البلدان.

- **نتائج دورات** TIMSS

(TIMSS) العلوم ٢٠١١م، اشتركت ٤٥ دولة، وكان المتوسط العالمي (٥٠٠ نقطة) حصلت فنلندا على ٥٥٢ نقطة، المركز الخامس.

(TIMSS) **Countries ranked on maths and science results for 15 year olds:**

1. Singapore
2. Hong Kong
3. South Korea
4. Japan
5. Taiwan
6. Finland
7. UAE

في تقييم المنتدى الاقتصادي العالمي ٢٠١٥-٢٠١٦ م في جودة المدارس الابتدائية كان التقييم من ٧ درجات، حصلت فنلندا على ٦,٧ ( المركز الأول عالميًا).

وفي تقييم المنتدى الاقتصادي العالمي ٢٠١٥-٢٠١٦ م لجودة النظام التعليمي وكيف يقابل النظام التعليمي احتياجات المنافسة الاقتصادية وحاجات سوق العمل، كان التقييم من ٧ درجات، حصلت فنلندا على المركز الرابع عالميًا بـ (٥,٧) نقطة بعد السويد (٦,١) نقطة، قطر ( ٥,٩) نقطة، سنغافورة ( ٥,٨) نقطة .

(PIRS ): تقدم للصف الرابع الابتدائي للقراءة، سنوات المشاركة ( ٢٠٠١ – ٢٠٠٦ – ٢٠١١ – ٢٠١٦ ) سنة ( ٢٠١٦ ) أكثر من ٦٠ دولة اشتركت في المسابقة.

وكان الفارق بين الأداء العالي والمنخفض للمدارس هي الأصغر بين جميع الدول المشاركة، ويدل هذا على اهتمام فنلندا بالمساواة بين جميع المدارس في الحضر والريف ليكون الفارق بين المستوى التعليمي لطالب الريف وطالب الحضر صغيرًا جدًا، وهذا

يؤكد تنفيذ رؤية طويلة الأجل للتعليم الفنلندي وهذا ما أكدته نتائج المقارنة الدولية. (البنك الدولي ٢٠٠٦ سياسة تطوير وأداء التعليم الأساسي والثانوي الفنلندي ص ص ١٢٠-١٢٢)

تتزعم فنلندا قائمة أفضل بلد في العالم في استطلاع مجلة نيوزويك لعام ٢٠١٠ من حيث الصحة والاقتصاد والتعليم والبيئة السياسية ونوعية الحياة، كما تعتبر فنلندا ثاني أكثر البدان استقرارًا في العالم.

ويوضح ملحق (نهاية الفصل) ترتيب بعض الدول سواء العالمية والعربية، في قائمة نشرتها الأمم المتحدة لأكثر الدول تحصيلًا للعلم وليس جودة قطاع التعليم والمعلمين- أي للمحصلة- التي يحصل عليها الطالب من العملية التعليمية في مجالات متعددة وهامة جدًا مثل العلوم والرياضيات، بناءً على مؤشر التنمية البشرية (الأمم المتحدة) إحصاءات عام ٢٠٠٧ م. وحصول فنلندا على المركز الأول .

**إصلاح التعليم العالي في فنلندا**

شهد التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة - في فنلندا- خاصة إصلاحات عديدة.وقد تناولت خطط الإصلاح العديد من جوانب النظام التعليمي، من بينها ما يلي:

- **البرامج الحكومية**

- تطوير التعليم العالي والبحث العلمي.
- إصلاح قيادة التعليم.
- الإدارة بالأهداف والنتائج.
- إنشاء معاهد البوليتكنيك (أولي، بيكاهينون، ١٩٩٧).

وفيما يلي عرض لهذه الإصلاحات:

**(أ) البرامج الحكومية:**

تعد السياسة التربوية من أكثر القطاعات أهمية في السياسة الاجتماعية الفنلندية، فترسم كل حكومة، في بداية فترة حكمها، برنامجًا توضح فيه هدفها الأساسي، والمظاهر

العامة لسياساتها في المجالات ذات الأهمية القومية. وبناء على ذلك، تضع الوزارات المتعددة الخطط التفصيلية، وتقوم بالإجراءات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

ترتكز السياسة التعليمية العامة (وفقا لبرنامج الحكومة) على الحاجة لرفع المستوى التعليمي لكل السكان، مع وضع مبدأ التعلم مدى الحياة موضع التنفيذ. كما أنها تضمن حق جميع الصغار في التمتع بتسع سنوات مجانية من التعليم الأساسي، يليها ثلاث سنوات أخرى من التعليم الثانوي أو المهني.

وتعمل الحكومة جاهدة على تحسين جودة التعليم وملاءمته لسوق العمل، وذلك لخفض حدة البطالة ومن أجل التنمية الشاملة للبنية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الفنلندي.

**خطة تطوير التعليم العالي والبحث العلمي:**

هناك ثلاثة مجالات في أهداف الخطة الحالية للتنمية: محتوى التعليم، هيكل التعليم، وتمويل التعليم. وترتكز الخطة على الدور الحيوي للتربية، والبحث في استراتيجية فنلندا لتحسين جودة الحياة، والتعدد الثقافي، والتنمية المستمرة، وتكوين الثروات. وتبرز الأهداف الرئيسية أن يكون التعليم ذا مستوى عال، متاحًا للجميع تبعًا لمبادئ التعلم مدى الحياة.

وفي مجال محتوى التعليم تركز الخطة على أهمية تقوية الروابط بين التعليم وسوق العمل، كي تصل إلى نظام يتكيف فيه التعليم مع العمل في حياة الأفراد، حيث إن مسئولية عثور الشباب على العمل بعد التخرج يقع على عاتق المؤسسات التعليمية.

تضع خطة التنمية في الاعتبار أيضا قرار نوعية التعليم، الذي يهدف إلى توفير التعليم الجامعي إلى ٦٠-٦٥٪من مجموع الطلاب، ثلثان منهم سيلتحقون بالتعليم البوليتكنيكي، والثلث الآخر بالجامعات. وقد أعرب كل من الباحثين الجامعيين والعاملين فيها عن قلقهم تجاه هذا الهدف قائلين بأنه طموح ومكلف. ويعد هذا الموضوع وثيق الصلة بإصلاح التعليم البوليتكنيكي.

**(ج) إصلاح نظام قيادة التعليم:**

شهدت السنوات العشر الأخيرة في فنلندا، وفي بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، جهدًا كبيرًا لتحسين كفاءة التعليم والإدارة العامة. وكان الهدف الأساسي للإصلاح استبدال النظام المركزي القديم بآخر يرتكز على النتائج والخدمات. واستدعى ذلك تغيير المعايير، والتحكم الصارم في الميزانية إلى نظام يتفق على الأهداف، وعلى الموارد المطلوبة لتحقيقها.

وتهدف خطة التعليم العالي والبحث الأكاديمي إلى مراجعة كل التشريعات المتعلقة بالتعليم خلال عام ١٩٩٧، ١٩٩٨. ويعكس هذا الهدف التغيير الكبير الذي طرأ على علاقة القطاع التعليمي ككل بقيادة الحكومة في السنوات القليلة الماضية.

وانصب أكثر الاهتمام على التعليم قبل المدرسة (التعليم في المدرسة ليس إجباريًّا في فنلندا حتى سن ٧ سنوات ٦٠٪ من مجموع التلاميذ في هذا السن يذهبون إلى الحضانة). ومن المتوقع أن تظهر مشكلة مؤهلات المعلمين كموضوع آخر للمناظرات السياسية والعامة.

**(د) الإدارة بالأهداف والنتائج:**

تعد نهاية الثمانينيات العصر الذهبي للجامعات في فنلندا، فقد تم إصدار قانون تطوير التعليم العالي الذي وفر العديد من المصادر للجامعات. ففي سبتمبر عام ١٩٨٦، رفعت الحكومة تمويل الجامعات بحوالي١٥٪ سنويا لضمان الإدارة الجامعية الفعالة، كما ركزت على الحاجة لتحسين متطلبات الإدارة الموجهة بالأهداف، وأعطتها قدرًا من المرونة في استخدام التمويل، ولتحديد حجم هيئة التدريس. في نفس الوقت تم تحديد الحاجة للأداء الفعال. ولقد أبرز هذا القرار أهمية المكونات الرئيسية للإدارة بالنتيجة، ألا وهي التقويم ومعرفة النتائج، وبهذا تم اتخاذ أول خطوة نحو إدخال مبادئ الإدارة بالنتيجة في الجامعات الفنلندية.

أظهر تغير العلاقة بين الجامعات ووزارة التربية، والناتج عن تقديم الإدارة بالأهداف والنتائج، الحاجة إلى تحديث نظام الإدارة الداخلية للجامعات وتتطلب الإدارة بالأهداف والنتائج قيادة داخلية قوية عما اعتاد عليه النظام الجامعي. فما زالت ترتكز السلطة في يد قلة محدودة، ولا يعد هذا نظامًا يؤدي إلى اتخاذ قرارات فعالة.

وتختلف الجامعة عن غيرها من المنظمات. فهي ليست قادرة على التعبير عن رأي واحد على الملأ، أو أن تقدم للوزارة أهدافًا تنظيمية إجرائية. وعلى العكس، فهي مجتمع غير مترابط، يتضمن العديد من المجالات المعرفية، التي تأخذ أهدافها من القطاعات المختلفة من المجتمع العلمي العالمي، وليس من المنظور القومي لوزارة التربية، أو لتطلعات الإدارة الجامعية وفقا لوظائف الجامعة.

وقد تعرضت أفكار الإدارة بالأهداف والنتائج من قبل وزارة التربية للنقد الشديد من جهات عديدة، حيث يتهم الكثير من الباحثين الجامعيين ومن العاملين في الجامعة والوزارة بأنها تضع الأهداف التي تركز على الكم دون اهتمام بالكيف. وهم يبنون ادعاءهم على أن الوزارة والجامعات قد وضعتا هدفا يتعلق بعدد الدرجات العلمية (الماجستير والدكتوراه) التي يمكن منحها، وأن جزءًا محددًا من ميزانية الجامعة (٩٠٪ في عام ٢٠٠٣) قد تم حسابها وتخصيصها على أساس هذا الهدف. وفي السنوات السابقة، تم تخصيص ميزانية الجامعات على أساس الأداء المقاس بعدد الدرجات العلمية الممنوحة.

وفي عام ١٩٩٤، شكلت مراجعة سياسة التعليم العالي الفنلندي، التي قامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، أهمية كبيرة، ذلك لأنها دفعت المسئولية عن السياسة التعليمية للمشاركة في حوار وتقييم للوزارة لم يكن ممكنًا قبل ذلك. فقد لاحظ المقيمون بأن مبدأ الإدارة بالأهداف والنتائج قد تم تطبيقه بفاعلية في السياسة الجامعية في فنلندا، مثلما أمكن خلق حوار بين الوزارة والجامعات، هذا بالإضافة إلى أنهم قد أجمعوا على أن الأهداف التي تم الاتفاق عليها بين الجامعات والوزارة قد أعطت الجامعات قدرا كبيرا من حرية الحركة.

**(هـ) إنشاء معاهد البوليتكنيكية:**

إن المحاولة الأخرى للإصلاح التربوي الكبير الحالي تهتم بالتعليم المهني وبنظام المعاهد البوليتكنيكية الجاري تقديمه.

تم إنشاء أول معاهد بوليتكنيكية على أساس تجريبي في عام ١٩٩١، وهدف إلى رفع كفاءة التعليم العالي المهني، ولجعل التدريب في فنلندا أكثر قدرة على التنافس دوليا، وللاستجابة للمهارات الجديدة ولتدعيم الاهتمام بالتعليم المهني ولزيادة فعاليته. وهذا الإصلاح يعطي منظورًا هامًّا عن الإصلاح التعليمي في فنلندا، لأنه يتم بطريقة جديدة لم تستخدم من قبل في هذا البلد.

وكانت الإصلاحات السابقة تعد تفصيليا قبل أن توضع موضع الاختبار، وانطلق الإصلاح المهني على أساس من توصيات الحكومات، أما مسئولية إعداد المقررات لمستوى التعليم غير الجامعي فقد كانت تلقى على عاتق المؤسسات المشاركة في التجربة.

انطلقت هذه التجربة في عام ١٩٩١ عندما ظهرت آثار الركود الاقتصادي في فنلندا. واستقبلت هذه التجربة بالنقد. وكان النقد حادًّا في كثير من الأحيان خاصة من الأكاديمية. كما تضاربت الأحزاب السياسية في نظرتها عن الحاجة إلى الإصلاح، حتى القطاع الصناعي لم يكن مقتنعًا بحاجة فنلندا لكل هذا العدد من الخريجين. ونادى الكثير من الأصوات بخطورة الإبحار في التيار الأكاديمي.

وقد أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام١٩٩٤، والمتعلق بسياسة التعليم العالي الفنلندي، إلى إصلاح التعليم البوليتكنيكي بإسهاب شديد. ولاحظ المقيمون قلة الإجماع تجاه هذا الإصلاح، غير أنهم أوصوا بضرورة استمراره، وطالبوا بتشريع لضمان هذا الاستمرار. كما شعروا أيضا بأن أفضل ما يمكن عمله هو التجريب، بالإضافة إلى الحاجة إلى برنامج خاص لمساندة هذا الإصلاح، أي رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وتحسين جودة المكتبات وخدمات المعلومات، وتدعيم جهود التعديل.

وكان من المثير للاهتمام ملاحظة التغير في الاتجاه العام نحو الإصلاح خلال السنوات القليلة الماضية. وأبرز تقرير السلطات التعليمية الفنلندية المقدم لمنظمة التعاون

الاقتصادي والتنمية في عام ١٩٩٦ الإجراءات المتخذة في ضوء توصيات المنظمة عام ١٩٩٤، أظهر هذا التقرير إجماع كل فنلندا على الحاجة للتعليم البوليتكنيكي. ويعد حصول خريجي هذا النوع من التعليم على فرص عمل، رغم استمرار معدل البطالة المرتفع، من أسباب هذا التغيير.

- **جامعات فنلندا:**

يوجد في فنلندا ٢٠ جامعة تشكل شبكة التعليم العالي في البلاد، والتي تعد واحدة من أفضل شبكات التعليم العالي في أوروبا.. تنقسم الجامعات إلى٣ جامعات للتكنولوجيا، ٣ للاقتصاد وإدارة الأعمال، ٤ أكاديميات للفنون، ويوجد ٢٩ معهدًا تطبيقيًا في تخصصات مختلفة.

**رأي في نجاح التجربة الفنلندية:**

١-أول وأهم هذه الأسباب هي راحة الطفل النفسية في المدرسة كونها المكان الذي يقضي فيه معظم وقته، كما أنَّ نظام التعليم هذا متوفر لجميع الطلاب في كل مناطق فنلندا مجانًا في مدارس يدعمها القطاع الحكومي، ولا شك أنه يوجد بعض المدارس الخاصة التي لا تشجع عليها الحكومة ولا تعطي التراخيص لفتحها بسهولة، وهذا يؤكد اهتمام الحكومة بنوعية التعليم للجميع وليس الاستثمار بطلابهم.

٢-نظام التعليم في هذه الدولة الرائدة يساعد على تقارب مستويات الطلبة بإعطاء الفرص للجميع في اكتساب المهارات في المواد المختلفة كالعلوم والرياضيات والقراءة واللغات، وحتى مع وجود تباين في الذكاء والمهارات إلى أن نظام التعليم عمل على ردم فجوة التي تخلق هذا التباين بزيادة مهارات الطلبة جميعًا، حيث يبدأ التعليم من سن السابعة.

٣-أول ست سنوات من عمر الطفل هي الأهم في المدرسة وفي التعليم الفنلندي، لأنها فترة بناء المعرفة والمهارات البسيطة والتعود على حياة التعلم واكتساب المعرفة لتعود عليهم بالفائدة في المراحل التي تليها.

٤-التعليم الإلزامي العام هو تعليم مجاني تمامًا، فالكتب والأدوات القرطاسية مجانية في هذه الفترة، باستثناء المرحلة الثانوية، إذ على الطلاب أن يدفعوا ثمن الكتب والأدوات. ولكن دخولهم للجامعات مجاني بلا رسوم، هذا ومع أنَ ما تنفقه الدولة من ميزانية يعتبر متوسطًا بالنسبة لما تصرفه دول أخرى على التعليم.

٥-يحافظ المعلمون في فنلندا على سريان المعيار الحكومي على المناهج دون التقيد بمنهاج مكتوب، والجميل أن المعلم له حق تقسيم المادة واختيار الدروس التي يريد إعطاءها وطريقة التدريس حسب رغبته واقتناعه بأهمية المواد وشموليتها عمقها ومحافظتها على المحتوى العلمي القوي، وهذه الخطوة لا تتم طبعًا إلا بوجود نخبة من المتميزين أصحاب الدراسات العليا وفي مراحل معينة يجب أن يكونوا حاصلين على الماجستير على الأقل، وفي بعض المراحل يكونوا حاصلين على شهادة الدكتوراه، وإن عملية اختيار المعلمين لما يريدوا إعطاءه يزيد من حسن العلاقة الجيدة مع طلابهم وشفافيتها وقوتها، لأن هذه الطريق لا تعمل على التلقين وإنما تدفع الطالب للبحث والاستفسار والاكتشاف.

٦-ليس هناك قلق دراسي في فنلندا، إذ ليس هناك اختبارات في السنوات التسع الأولى، وإنما تقييم أداء من قبل المعلمين، وبذلك تزيد ثقة الطلاب بقدراتهم وأنفسهم ولا يسمح للتمييز بينهم، والمقصر يزداد الاهتمام به.

٧-وفي مراحل معينة يتم عمل اختبارات من قبل المعلمين أنفسهم، وتبقى النتائج سرية إلى أن يطلبها مجلس التعليم الوطني بهدف تحسين آلية التعليم فقط. إذًا إن أكثر ما يهمهم هو تحسين عملية التعليم وتقوية مسيرتها وليس العلامات والنجاح والقبول بالجامعات، كما هي مشكلة الطلبة العرب بمراحل التعليم العام المختلفة.

**الاستفادة من تجربة فنلندا في التعليم:**

١-سر النجاح أن التخطيط الاستراتيجي واضح المعالم من صانعي القرار، وتأديته بأمانة وإخلاص من القائمين على التعليم في فنلندا.

٢-مبدأ إتاحة أو توفير التعليم للكل ثم الجودة في التعليم تحققت.

٣-ضخ دماء شابة، وجذب أعلى المؤهلات والكفاءات من البكالوريوس إلى الماجستير.

٤-الحرية للمدارس والمعلمين في اختيار نوعيات الكتب طالما أنها تلتزم بالإطار العام المنصوص عليه في الخطة التطورية.

٥-هذه الخطة تخضع للتطوير والتقييم كل أربعة أعوام لضمان الفاعلية وتغيير الأولويات حسب المستجدات.

٦-نظام اللامركزية هو السبيل الأفضل لضمان جودة التعليم وتحقيق المساواة بين الطلبة، ويتلخص هذا النظام في أن تكون كل مدينة أو منطقة في الدولة قادرة على اتخاذ القرارات وإتمام المهام دون الرجوع للمركز الرئيس.

٧-وجود التوجيه التعليمي عاملا أساسيا يهدف إلى توفير الدعم والمساعدة للطلاب، حتى يتمكنوا من تقديم أفضل أداء ممكن في دراستهم.

**خلاصة:**

إن تفوق العملية التعليمية في فنلندا احتاج سنوات عديدة، ليصل إلى هذه المرحلة من الرقي والثقة بين الطلاب أنفسهم والطلاب ومعلميهم. اقتداؤنا بتلك الدولة في التعليم قد يحتاج عقدًا من الزمن، ولكن أن نضع يدنا على المشكلة في التعليم في مصر العربية هي بداية الحل، ونقابة المعلمين هي اللبنة الأساسية في المحافظة على التعليم ومشاكله والنهوض به. ووجود بعض المؤسسات والشركات التي تسعى لرفع قيمة التعليم – على سبيل المثال شركة **علمني** – يساعد كلًّا من المعلم ومسيرته، ويرفع من قيمة المعلم ويعطي حلولًا للمشاكل التي تواجه المعلمين، من خلال إعطاء طرق تزيد من المتعة في اتخاذ المعلومة، وتطبيق المعرفة والمعلومة بمهارة بدل من تلقيها بشكل مباشر.

- **الأهداف المتوقعة:**

- يتعرف الطالب فلسفة التعليم الأساسي بفنلندا.
- يتعرف الطالب نظام الدراسة في فنلندا.
- يفهم الطالب نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي بفنلندا.
- يطبق الطالب مؤشرات نظام التعليم الأساسي بالتعليم بفنلندا في نظام التعليم في بلده.

- يفهم الطالب كيفية إصلاح التعليم العالي.

- **بعض المصطلحات الهامة:**

- التعليم العالي Higher Education .
- إصلاح التعليم Education Repair.
- تطوير التعليم Education Development .
- تمويل التعليم Education Finance .

- **الأنشطة:**

يطبق الطالب نظام التعليم الفنلندي على نظام التعليم في بلده من خلال مؤشرات تنظم التعليم موضحا ملاحظاته ونقده لكل من النظامين.

# مراجـع الفصـل


-البنك الدولي ٢٠٠٦: سياسة تطوير وأداء التعليم الأساسي والثانوي الفنلندي، ص ص ١٣١-١٣٢.

- سعد الله،أبوبكر خالد٢٠١٤م: المدرسة الفنلندية النموذج العالمي،**مجلة رسالة التربية**، الجزائر.

-سلامة،إيهاب لمعي (٢٠١٧): "نظام دراسي مقترح لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة " رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

- الشويعر، رنا & العصيمي، سهام، ٢٠١٤م: التربية المقارنة ( نظام التعليم في فنلندا).

- العدواني، مشعل بن سلمان (٢٠١٥): نموذج لسياسة التعليم في فنلندا، رسالة ماجستير - غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- كوريلا، سالا ( ٢٠١٣م): المدارس في فنلندا أساس تفوق البلاد. الناشر: إدارة الاتصالات والثقافة في وزارة الخارجية الفنلندية.

-مكتب التربية العربي لدول الخليج، http://www.abegs.org/aportal/blog/

- مونتنون، مارجا ( ٢٠١٥م): النظام التعليمي الفنلندي، مجلس التعليم الوطني الفنلندي.

- وزارة التربية والتعليم الفنلندية (٢٠١١م ). فنلندا تجربة تستحق التأمل. مجلة رسالة المعلم. العدد ٣

-ويكبيديا الموسوعة الحرة:على الموقع

http://ar.wikipedia.org/wiki-

- Kallioniemi ,Ato , Toom, Auli , Niemi , Hannele ( 2016) *The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools***. miracle of education**: Springer

- Ozga; Jenny, Mangez;Eric , Fenwick;Tara ( 2014 *). Covering knowledge: comparison knowledge –based technologies and expertise in the world*.yearbook of education. Routledge.

- Simols, Hannu( 2014). *The Finnish Education myster*y. Routledge, Finland

- Vivitsou ; Marianna , Lipponen ;Lasse ,Multisilta;Jari ,Niemi; Hannele (2014*) ,Aguide towards new ecosystems of learning , Finnish innovations and technologies in schools* , Springer.

-http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf-

- Finnnish national board of education ,2012.

# الفصل السابع

# التعليم في اليابان

- تمهيد.
- أولًا: فلسفة التعليم الأساسي باليابان.
- ثانيًا: نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي باليابان.
- ثالثًا: نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي باليابان.
- رابعًا: مؤشرات نظام التعليم الأساسي باليابان.
- خلاصة.

**تمهيد**

إن تطور اليابان التكنولوجي والتجربة التربوية والتقدم في المسابقات الدولية والتمسك بالقيم والتقاليد، من أهم أسباب اختيارها لإلقاء الضوء على التعليم الأساسي باليابان.

فالحضارة لا تقاس بالتطاول في البنيان والعمران وإنما تقاس ببناء الإنسان، " إن انتماء المواطن الياباني لبلده، وإيثار مصلحة الجماعة التي ينتمي إليها على مصلحته، كانتا وسيظلان الركيزة الأساسية في التقدم المذهل لهذا الشعب ومصدر قوته، واليابانيون كشعب يحترمون بشدة حقوق الأفراد التي كفلها دستورهم الحالي وكأنها الوصايا العشر، ورغم هذا يظل المناخ العام والأسلوب الذي يدار به المجتمع الياباني مختلفًا عن الأسلوب والمناخ السائد في أي مجتمع آخر، فاليابان هي البلد الذي يتميز بثقافة الخجل، لا ثقافة الشعور بالذنب مثل الثقافة الغربية، والمقصود هنا خجل الأفراد من حكم المجتمع". (البوهي، ٢٠٠٢ م، ص ص ١١٢-١١٣)

ويتميز الشعب الياباني بقوة القيم والتقاليد واستعداده لتقبل التغييرات الحديثة وقدرته على انتقاء أفضلها. فبدلا من أن يلفظ الشعب قيمه وتقاليده الموروثة من عهد الإمبراطور ميجي Meigi فقد اختار قادة اليابان الجدد أن يأخذوا على عاتقهم تحديث اليابان مع الحفاظ على القيم والتقاليد المتوارثة واتخاذها أساسا لبناء اليابان الحديثة.

وفضلا عن تجربة اليابان التربوية، ونجاحها في الحفاظ على خصوصيتها الثقافية، والانفتاح -في نفس الوقت -على كل الثقافات، أهم من هذا كله نجاح نظامها التعليمي في إنهاء العزلة بين المدرسة، والمصنع، وبين المدرسة، والحياة بصفة عامة. (يوسف، ٢٠٠٨م،ص ٦)

ويذكر التركستاني بأن معرض سوني الدولي الذي أقيم مؤخرا في طوكيو قد قام بشرح كثير من تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المستقبل القريب حيث تخطو اليابان في ذلك خطوات واسعة وهذه إحدى الأسباب التي تجعل الطفل الياباني يحصل على نتائج عالية في الاختبارات الدولية التي تقيس القدرات في الرياضيات والعلوم أكثر من الطفل الأمريكي والبريطاني والفرنسي، فطالب المرحلة الثانوية الدنيا الذي يبلغ ١٤ عاما يكون

قد تعرض لتعليم لم يتعرض له طالب أمريكي يبلغ من العمر ثمانية عشر عاما، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى نظام المناهج الموجودة في اليابان ولطريقة التعليم المقدمة فيه. (التركستاني، ٢٠٠١ م، ص٢٢٩)

**أولًا: فلسفة التعليم الأساسي باليابان:**

حدد القانون الأساسي للتعليم The fundamental law of Education مجموعة من الأهداف والمبادئ التعليمية المنبثقة من الدستور الياباني. وجاء في المادة الأولى من القانون ما يلي: إن التعليم يهدف إلى التنمية الشاملة للشخصية ومن أجل تربية وإعداد الأفراد عقليا وجسميا بحيث يحبون الحقيقة والعدالة ويحترمون قيمة الفرد والعمل وتحمل المسئولية وأن يتحلوا بالروح الاستقلالية لبناء مجتمع السلام والدولة. (حنا، ٢٠١٤م، ص ١٧٠)

ولتحقيق هذا الهدف يحدد القانون المبادئ القومية للتعليم مثل: مبدأ التربية: الذي يراعي هدف التربية في كل مكان وفي كل الظروف ولكي يتحقق هذا الهدف سوف يكون التعاون على الإسهام في استمرارية وتنمية الثقافة مع احترام الحرية الأكاديمية وتقدير الحياة الواقعية وبث وتشجيع الروح التلقائية وتكافؤ الفرص في التعليم: سوف يمنح الأفراد فرص متكافئة في تلقي تعليم يتناسب مع قدراتهم ولن يتعرضوا لتفرقة في تعليم على أساس الجنس أو العقيدة أو النوع أو المستوى الاجتماعي أو المكانة الاقتصادية أو منشأ الأسرة.( فرج، ٢٠١٠ م، ص ٢٢١ )

ولعل نجاح النظام التعليمي في اليابان يرجع إلى العناية بصنع السياسة التعليمية بوصفها عملية منظمة، ومرتبة، ومتفقًا عليها؛ فعلى المستوى القومي: تعتمد وزارة التربية على توصيات ثلاثة عشر مجلسًا استشاريا دائما ، ويعين أعضاء هذا المجلس بقرار وزاري من بين مجموعة من المتخصصين في مجالات متنوعة، ومن خارج الوزارة، فضلا عن المجلس المركزي للتعليم؛ والذي يختص بالقضايا الأساسية في السياسة التعليمية، ومما هو جدير بالذكر أنه نادرا ما يستمر وزير التربية في منصبه أكثر من عام أو عامين؛ إذ تحرك المناصب الوزارية من حين إلى آخر. (روبرت ليستما، ١٩٨٧ م، ص ٢٦)

وموقع اليابان المتميز وحدودها الطبيعية وقسماتها أضافت عليها تصورًا بالوحدة والتماسك والتجانس الوطني مما ساعد على إبراز هويتها والحفاظ عليها فضلا عن موقعها الجغرافي الذي جعلها بعيدة إلى حد كبير عن دائرة الصراع والتوتر والأطماع الاستعمارية مما أضاف عليها طابع الهدوء والاستقرار وبالتالي التفرغ للتشييد والبناء.

**ثانيا: نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي باليابان:**

**-نظام التعليم في اليابان:**

حتى نهاية عام ١٩٤٥ كان نمط المدارس اليابانية يأخذ بشكل المدرسة الموحدة متعددة الصفوف والاختصاصات التي يدخلها التلميذ وهو طفل ويتخرج منها وهو رجل يواجه الحياة، وفي عام ١٩٤٧ عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ووضع اليابان تحت الإشراف الأمريكي أعيد تنظيم النظام التعليمي على أساس الفصل بين المراحل التعليمية بنظام ( ٦-٣-٣-٤ ). (بدران، البوهي، ٢٠٠٠ م، ص ٢٤٤ )

**-تطور التعليم في اليابان :**

مر التعليم الياباني بعدد من الإصلاحات التربوية المهمة، الأولى منها أُجري في عام ١٨٧٢م وبه طبق النظام التربوي متعدد المسارات، أما الثاني فقد تم بعد نهاية الحرب العالمية الثانية مباشرة وعلى أساسه تبنت اليابان النظام المدرسي الحالي أحادي المسار (٦-٣-٣-٤ ) وذلك على غرار النظام السائد في أمريكا، أما الإصلاح الثالث فقد تم في ظروف متغيرة نسبيًا فمنذ الإصلاح الثالث قامت العديد من التطورات والتي من ضمنها إنشاء " المجلس المركزي للتربية (للتعليم) " Central Council for Education في عام ١٩٥٢ كجهاز استشاري تابع لوزارة التربية والتعليم ويقوم بدراسة وبحث السياسات والخطط التربوية المهمة وذلك تبعًا لتعليمات وزير التربية والتعليم في اليابان. (ذكي، ٢٠٠٤ م، ص ص ١٥١-١٥٢)

أما التعليم الياباني في فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية ( فترة الثلاثينيات) فكان مرتبطًا بدرجة كبيرة بالإعداد القومي للحرب وتعبئة الشعور الوجداني لدى الشعب الياباني حتى يتغلبوا على الثقافة والأفكار الغربية الحديثة التي تغلغلت في المجتمع الياباني. ومن ثم بدأت عمليات التعديل في النظام التعليمي بحيث يكون يابانيا Re-

gapanization وليس غربيًا أو أمريكيًا. وهذا تطلب تعديلا في المناهج ومحتواها حتى تتمكن السلطات اليابانية من تجسيد أيديولوجيتها الفكرية والعقائدية في نفوس أبنائها. كما تخلصت السلطات التعليمية اليابانية من معظم اللغات الأجنبية ما عدا في القليل من المدارس الموضوعة تحت الحماية من الدول المختلفة، وتم إدخال مقررات جديدة تدعو إلى الوحدة وتجسيد التربية القومية والأخلاقية اليابانية. (حنا، ٢٠١٤ م،ص ١٦٨)

وفي عام ١٩٧١ رفع "المجلس المركزي" تقريره الثاني والعشرين بعنوان "الخطوط الإرشادية الأساسية لتطوير نظام التعليم المتكامل الملائم للمجتمع المعاصر" وعرض هذا التقرير التطورات الثورية الخاصة بالتعليم الياباني من رياض الأطفال وحتى الجامعة. (ذكي، ٢٠٠٤ م، ص ١٥٢ )

**إدارة التعليم في اليابان:**

تتميز الإدارة التعليمية في اليابان بمركزية في التخطيط ولا مركزية في التنفيذ، حيث إن الوزارة تضع الخطط والتنفيذ يقع على عاتق السلطات الإقليمية والمحلية، واتسمت إدارة التعليم اليابانية بالتكامل بين المركزية واللامركزية وذلك من خلال توفير ميزانيات مضاعفة للنهوض بالتعليم، حتى إن السلطات المحلية تساهم تقريبًا بنصف نفقات التعليم، وذلك على الرغم من الحجم الكبير للإنفاق الحكومي على التعليم الياباني بالنسبة للدخل القومي، والذي يتجاوز ٢٠٪ من مجموع الدخل القومي، وعادة ما تستغل هذه الأموال جيدًا في خدمة العملية التعليمية.

وتتمتع السلطة القومية ممثلة في وزارة التربية والتعليم والعلوم والثقافة اليابانية بالإشراف على جميع مراحل التعليم وأنواعه المختلفة وهناك إدارات متخصصة على المستوى القومي والمحلي للشئون التعليمية والعلمية كإدارة العلوم، ومكتب المناهج وهو مخصص لتطوير مناهج المدارس الأولية لإضفاء الصبغة العلمية عليها وتطويرها كلما جد جديد في مجال العلم. (بدران، البوهي، ٢٠٠٠م).

**الجهة المسئولة عن بناء المناهج وتطويرها:**

تتولى وزارة التربية والعلوم والرياضة والثقافة مسؤولية وضع المواد التي يجب تدريسها وكذلك وضع عدد الساعات القياسية لكل مادة في كل سنة دراسية، وتصدر

كتيب يطلق عليه "منهج الدراسة" يحدد التنظيم الأساسي للمناهج الدراسية بما في ذلك الأهداف والمحتوى لكل موضوع دراسي، ويعد "منهج الدراسة" بناءً على توصيات مجلس المناهج الذي يعمل كهيئة استشارية للوزارة. **وتقوم كل مدرسة بتنظيم منهجها الدراسي استنادًا إلى "منهج الدراسة" وبما يتلاءم مع الظروف الخاصة بأوضاعها وظروف المنطقة التي تعمل في إطارها،** وبما يتناسب مع القدرات والاتجاهات والاستعدادات المستقبلية لتلاميذها.

ويتوجب على كافة المدارس الابتدائية والثانوية استخدام كتب تم إقرارها من قبل الوزارة أو تم تأليفها من قبل الوزارة نفسها، وكل الكتب تنشرها دور النشر التجارية ويعتمدها الوزير، ولمجلس التعليم المحلي سلطة اعتماد الكتب المدرسية لاستخدامها في المدارس العامة الواقعة تحت إشرافها، ويتم اختيار الكتب المدرسية في المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا كل ثلاث سنوات، بمعنى أن يستخدم لمدة ثلاث سنوات على الأقل قبل تغييره، وتوزع الحكومة الكتب المدرسية مجانًا لكافة الطلبة الملتحقين بالمراحل الإلزامية سواءً كانت وطنية أو محلية أو خاصة.

**ومن مهام الجهة المسؤولة عن التعليم الياباني وهي وزارة التربية والثقافة والعلوم ما يلي:**

١-الإشراف المباشر على كافة القطاعات التعليمية الموجودة في البلاد.

٢-إيجاد المناهج الموحدة والكتب المصاحبة لها.

٣-تدريب المعلمين ومتابعة سير عملهم.

٤-الاشراف المباشر على جمعية المعلمين الوطنية.

٥-تزويد المدارس والمنشآت التعليمية بالجديد من وسائل التعليم ووسائطه الحديثة.

٦- إعداد الدراسات المسحية والبحثية التي تعنى بتطوير النظام التعليمي والرفع إلى المجلس المركزي للتعليم ممثل في مجلس الوزراء. ( شبل، أحمد، ٢٠٠١ م، ص ص ٢٢٥-٢٢٦ ).

**السلم التعليمي باليابان:**

خلال فترة التقدم المستمر في التوسع في الخدمات التعليمية ظهرت عمليات بناء وتنظيم النظام التعليمي. لقد كان إلى حد كبير يسير على النمط الأوروبي، ففي عام ١٨٧٢ أصدرت الحكومة أوامرها بتعديل النظام وفق المراحل الثلاث: المرحلة الابتدائية ومدتها ٣ سنوات والمرحلة المتوسطة ومدتها ٣ سنوات ثم يتم توزيع التلاميذ والطلاب الذين استمروا حتى نهاية المرحلة المتوسطة إلى المدارس الثانوية أو التعليم الجامعي.(حنا، ٢٠١٤م، ص ١٧٧)

**حتى وصل السلم التعليمي لليابان لهذه المراحل المختلفة:**

١-قبل المدرسة (رياض الأطفال) ويسمح للأطفال الذين وصلت أعمارهم إلى ٣ سنوات ولم يصلوا إلى العمر الإجباري للمدرسة هو ٦ سنوات.

٢-المدرسة الابتدائية ويلتحق كل الأطفال بالمدرسة الابتدائية من عمر السادسة ولمدة ٦ سنوات.

٣-تدوم المدرسة الثانوية الدنيا لمدة ٣ سنوات.

٤-تستمر المدرسة الثانوية العليا لمدة ٣ سنوات.

٥-الدخول للجامعات والمعاهد العالية على أساس تنافس وتكون طريقة الاختيار المستخدم بشكل واسع هي مدى ما تحقق في اختيار المدرسة الثانوية، كما يؤخذ في الاعتبار كذلك الأوراق المعتمدة للطلاب من المدرسة الثانوية العليا.(فرج، ٢٠١٠م، ص ص ٦٨-٦٩ ).

**وفيما يلي إلقاء الضوء على السلم التعليمي الذي يتكون من مجموعة المراحل كما يلي:**

- **التعليم قبل الابتدائي:**

يتكون التعليم قبل الابتدائي في اليابان من مؤسستين مؤسسة رياض الأطفال ودور الحضانة، وتقدم رياض الأطفال تعليما للأطفال بين سن الثالثة والسادسة أما مؤسسات التعليم ما قبل المدرسة فهي ليست إلزامية كما تقدمها بشكل أساسي مؤسسات خاصة إذ

يلتحق بها حوالي ٧٩,٦ ٪ من الأطفال وذلك حسب إحصاءات عام ١٩٩٥، ويلتحق حوالي ٦٣ ٪ من الأطفال الذين يبلغون خمسة أعوام برياض الأطفال وذلك حسب إحصاءات ١٩٩٥، ورياض الأطفال مدارس ليست إلزامية تهدف إلى مساعدة الأطفال على أن ينموا عقولهم وأجسامهم وذلك عن طريق تزويدهم ببيئة تعليمية وتربوية صالحة وملائمة. ( ذكي، ٢٠٠٤ م، ص ١٥٧ ).

**أولا: مرحلة التعليم الأولى (الابتدائية ):**

تفوق نسبة الأطفال الملتحقين بالمرحلة الابتدائية في اليابان نسبة ٩٩٪ حيث هي مرحلة تعليم إلزامي. يدخل الأطفال عادة المدرسة الابتدائية بعمر ٦ سنوات ويعتبر دخول المدرسة الابتدائية من أهم أحداث حياة الطفل له وللأسرة، ومعظم المدارس الابتدائية في اليابان هي مدارس حكومية ولا يتعدى نسبة المدارس الخاصة ١٪ حيث إن المدارس الخاصة مكلفة على المدارس الحكومية..( ذكي، ٢٠٠٤ م، ص ١٥٨ )

وتهدف المدرسة الابتدائية أو الأولية إلى تزويد الأطفال بالتعليم الأولى العام الذي يتناسب مع المراحل العمرية التي يمرون بها من حيث خصائص نموهم الجسمي والعقلي، وتشمل الدراسة في المرحلة الابتدائية على مجموعة من المواد الدراسية وهي اللغة اليابانية والدراسات الاجتماعية والحساب والعلوم والدراسات البيئية الحياتية والموسيقى والرسم والحرف اليدوية والتربية الرياضية والتربية الخلقية والأنشطة الخاصة، والمحور الأساسي للمواد الدراسية يدور حول معيشة الطفل في بيئته وما يوجد فيها، مثل: الطاقة، الأرض، الفضاء، بالإضافة لتنمية الميول والاتجاهات العلمية وفهم العلاقة بين الحياة الطبيعية والحياة الإنسانية، ولذا تشمل موضوعات الدراسة في جميع المقررات موضوعات في الطبيعة والإحياء وعلوم الأرض. (بدران، البوهي، ٢٠٠٠ م، ص ص ٢٤٦ -٢٤٧).

**التعليم الثانوي: الثانوية الدنيا (الإعدادي ) – الثانوية العليا (ثانوي)**

تتكون مرحلة التعليم الثانوي في اليابان من مرحلتين وهي التعليم الثانوي في المدرسة الثانوية الدنيا أو ما يقابل المدرسة الإعدادية والمدارس الثانوية العليا أو ما يقابل التعليم الثانوي المصري.

وتمثل المدرسة الثانوية الدنيا المرحلة النهائية من التعليم الإلزامي وتقدم للتلاميذ بين سن ١٢و ١٥ عاما ويحق للتلاميذ الذين أنهوا الدراسة في المدرسة الدنيا لمدة ثلاث سنوات أن يلتحقوا بالمدرسة الثانوية العليا أو بالمدارس الفنية، وبالنسبة للمدارس الثانوية العليا فهناك ثلاثة أشكال من الدراسة: دراسة كل الوقت ودراسة بعض الوقت ودراسة بالمراسلة.(ذكي، ٢٠٠٤ م، ص ١٦٠).

والتعليم الثانوي في اليابان يهدف في مرحلته الأولى إلى تزويد التلاميذ في سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة بالتعليم الثانوي العام الذي يتناسب مع المرحلة العمرية التي يمرون بها من حيث خصائص نموهم النفسي والعقلي، وذلك ارتكازا على التعليم الذي قدم لهم في المدرسة الأولية، وتتضمن المواد التي يدرسها الطلاب في المدرسة الثانوية الدنيا على اللغة اليابانية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والموسيقى والفنون الجميلة والتربية الصحية والبدنية والفنون الصناعية والتربية الخلقية والأنشطة الاجتماعية ومواد اختيارية أخرى. (بدران، البوهي، ٢٠٠٠ م، ص ٢٤٧).

يقوم المعلمون بتدريس المواد حسب الاختصاص، وأكثر من ٨٠٪ منهم هم خريجو كليات جامعة ذات فترة ٤ سنوات تعليمية. يحدد مدرس مسؤول عن كل صف، إلا أنه يكون مسؤولًا عن تدريس مادة اختصاصية لذلك يمضي وقته في التنقل بين الصفوف لتدريس مادته الاختصاصية ويمضي الوقت المتبقي في متابعة أمور طلاب صفه.

**العام الأكاديمي والنظام الدراسي:**

يسير النظام التعليمي في اليابان وفق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، ويبدأ العام الدراسي في اليابان في اليوم الأول من أبريل من كل عام، وينتهي يوم ٣١ من مارس من العام التالي، هذا وتعمل المدارس الابتدائية والمدارس المتوسطة عادة على أساس النظام الفصلي أي الفصول الثلاثة TRIMESTER SYSTEM،حيث يبدأ الفصل الدراسي الأول من بداية شهر أبريل حتى نهاية شهر يوليو، والثاني من شهر سبتمبر حتى أواخر شهر ديسمبر، والثالث من شهر يناير حتى نهاية شهر مارس.

ومن ناحية أخرى هناك بعض المدارس الثانوية العليا تتبع النظام السابق، بينما نجد أن بعضها الآخر يعمل على أساس النظام الفصلي الذي يقسم السنة إلى فصلين semester

system، ويحصل الطلاب اليابانيون على عطلة مدتها ما بين أربعة إلى ستة أسابيع فقط، من منتصف يوليو وخلال شهر أغسطس، وحتى في هذه الفترة القصيرة نجد أن بعض المدارس تعطي طلابها مشروعات لتستكمل خلالها، حتى لا تضيع الإجازة هباء. (إدوارد،١٩٨٦ م، ص ص ٣٧-٣٨ )

وهناك ٢٤٠ يومًا دراسيًا في العام كما أن المدرسة تعمل لنصف الوقت في أيام السبت من كل أسبوع، على الرغم من المحاولات والجهود العديدة لإلغاء ذلك ولكن المحاولات باءت بالفشل بسبب اعتراض الآباء على هذه المحاولات وتأكيد رغبتهم في مواصلة أبنائهم للدراسة. كما يتم تصميم المباني المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود الفراغ اللازم لإقامة التوسعات المستقبلية والملاعب وأماكن المسابقات والاحتفالات اليومية في الصباح أو في المناسبات، وكذلك مكان لحديقة المدرسة حيث يقوم التلاميذ بأنفسهم بزراعة الخضروات والأزهار إلى جانب الأماكن المخصصة لوضع دراجات التلاميذ وتتكون المباني من عدة طوابق وطرقات طويلة وواسعة أمام الفصول وحجرات الدراسة. (حنا، ٢٠١٤ م،ص ١٩٢)

ويذهب التلاميذ في اليابان إلى المدرسة لمدة ٦ أيام في الأسبوع، ويبدأ اليوم الدراسي في الساعة الثامنة والنصف صباحا وينتهي في الساعة الثالثة بعد الظهر وذلك لمدة خمسة أيام من يوم الاثنين حتى يوم الجمعة، أما اليوم السادس – السبت – فتنتهي الدراسة في الساعة الثانية عشرة والنصف بعد الظهر، ويتضمن الجدول الدراسي ٣٤ حصة في الأسبوع وزمن الحصة خمسون دقيقة. (kokichi shimizu , 1992 , pp 116-117)

ذكر (عبد الحليم) أن الطفل الياباني يبدأ يومه الدراسي في تمام الساعة الثامنة والنصف صباحا بحصة رياضية أو ألعاب للجميع ثم يدخل إلى معترك الحصص والجد والمثابرة التي يتميز بها الطالب الياباني على أن يتم بعد كل حصتين فترة استراحة لا تتجاوز عشرين دقيقة يتناول فيها الطفل وجبة يتم طهيها داخل المدرسة ثم يبدأ الطلاب بنظافة المدرسة؛ لأن المدارس اليابانية لا يوجد بها عمال للنظافة بل يتولى الطلاب هذه المهمة وتتواصل الحلقات الدراسية حتى الساعة الرابعة والنصف بعد العصر يذهب بعدها الطلاب إلى منازلهم من خلال مواصلات أعدت لهذا الخصوص وكلهم شوق ليوم دراسي آخر

ينتظرونها بفارغ الصبر (عبد الحليم، ٢٠٠٢م، ٢٢٩)، وعلى الرغم من أن متوسط أيام الدراسة ٢١٠ أيام، إلا أن معظم المدارس تكون أيام الدراسة فيها تتراوح ما بين ٢٤٠ – ٢٥٠ يوما في السنة، ولعل في ذلك إشارة واضحة إلى طول اليوم الدراسي والعام الدراسي بشكل واضح حتى بالمقارنة بالعديد من الدول المتقدمة والقضية في اليابان ليس يومًا دراسيًّا ممتدًا، وإنما هي تركيز العمل في هذا اليوم، فالأطفال اليابانيون منشغلون بشكل بنَّاء في دراستهم تحت رعاية المعلم لحوالي ٨٥ ٪ من الوقت. (السيد، ١٩٩٠م، ص ص ٢٧٨-٢٧٩ ).

ولا تقل أيام العام الدراسي عن ٢٤٠ يومًا بخلاف الإجازات والأعياد القومية والدينية، ونظرًا للاهتمام بالعلم، فإن عدد الساعات التي تعطى للمقررات الدراسية يتم كالتالي:

-٦٨ ساعة في السنة الأولى.

-٧٠ ساعة في السنة الثانية.

-١٠٥ ساعات للصفين الثالث والرابع.

-١٤٠ ساعة للصفين الخامس والسادس. (بدران، البوهي، ٢٠٠٠ م، ص ٢٤٧ ).

ويعتمد النظام التعليمي في اليابان على تحديد عدد معين من الساعات ينبغي على الطالب اجتيازها سواء على مدار فصول دراسية ٣ أو فصلين دراسيين في العام. (جوهر، ١٩٩٠م،ص ٣١ ).

ويلعب الإرشاد الأكاديمي في اليابان دورًا هامًّا في تحديد المواد الدراسية التي تتناسب مع قدرات التلاميذ وإمكاناتهم، وعلى تفهم التلاميذ لنمط الدراسة الجديدة ومدى ملاءمتها لقدراتهم العلمية، كما يزود التلاميذ بمتطلبات وأهداف العملية التعليمية (Mamoru Tsukada, 1988, p 285)

**التعليم العالي في اليابان:**

**عدد مؤسسات التعليم العالي في اليابان:**

- إجمالي عدد الجامعات، وعددها ٧٨٣ جامعة من بينها ٨٦ جامعة وطنية، و٩٢ جامعة محلية، و٦٠٥ جامعات خاصة.
- الكليات الجامعية، ويصل عددها إلى ٣٧٢ كلية جامعية، من بينها ٢٢ كلية جامعية محلية و٣٥٠ كلية جامعية خاصة.
- كليات التقنية، وعددها ٥٧ كلية، منها ٥١ كلية وطنية، و٣ كليات محلية، و٣ كليات خاصة.

ويقع التوزيع النسبي للطلبة في مؤسسات التعليم العالي حسب المجالات الرئيسية للدراسة، **بما في ذلك خيارات الطلاب الدوليين بحسب الآتي:**

- التخصصات الجامعية، أولى خيارات الطلاب هي تخصصات العلوم الاجتماعية مثل الاقتصاد والسياسة، ثم تليها الهندسة والعلوم الإنسانية.
- يحتل التعليم، والاقتصاد المنزلي، والعلوم الاجتماعية المراكز الثلاثة الأولى في خيارات الدراسة الطلابية.-كلية التدريب المهني، أولى الخيارات الطلابية هي مجالات الرعاية الصحية، ثم تليها الثقافة، والتعليم العام والمجالات الهندسية.

توجد خمسة أنواع من مؤسسات التعليم العالي، والتي يتم تصنيفها إلى مؤسسات وطنية، وأخرى محلية، إلى جانب المؤسسات العامة والخاصة، **وفيما يلي بعض النقاط الهامة المتعلقة بنظام التعليم الياباني:**

- توجد جامعات وطنية وعامة وخاصة في اليابان، ومدة الدراسة لدرجة البكالوريوس فيها هي ٤ سنوات باستثناء الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، وقسم العلوم البيطرية، والتي تحتاج إلى ست سنوات من الدراسة.
- مدة الدراسة في الكليات الجامعية تتروح ما بين ٢ إلى ٣ سنوات اعتمادًا على القسم، وتركز الكليات الجامعية على تخصصات الاقتصاد المنزلي، والتعليم، والتمريض، والعلوم الإنسانية وعلم الاجتماع.

- كليات التدريب المهني المتخصصة توفر التعليم المهني والتكنولوجي ذات الصلة، فضلًا عن تعزيز المهارات والمعرفة المطلوبة للمهن الحرفية، وتوفر هذه الكليات في الأساس التدريب المتخصص في صناعات معينة، ومدة الدراسة فيها هي سنة واحدة أو أكثر، ولكن معظم الدورات تستمر لمدة عامين.
- الكليات التقنية توفر دورات في مجال الهندسة، والشحن التجاري وغيرها من المجالات ذات الصلة من الدراسة، والتي تستمر لمدة ٥ سنوات، والطلاب الذين اجتازوا مرحلة الدراسة الإعدادية مؤهلون للدورات والبرامج التي تقدمها الكليات التقنية.
- مدة دراسة درجة الماجستير في مدارس الدراسات العليا تستمر لمدة عامين، أما فيما يتعلق بدرجة الدكتوراه، فإن أقل مدة دراسة تستمر لخمس سنوات.

**طرائق وأساليب التعليم بالتعليم الأساسي الياباني:**

يؤكد إبراهيم السيد (٢٠٠٠، ص٧٣) بأن التعليم الياباني يركز على الجانب العلمي التطبيقي ويستخدم أساليب الممارسة بل ويتم تعويد الطفل عليها في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة العليا من التعليم، كما يشيع استخدام أسلوب حل المشكلات والألعاب التعليمية.

كما أن قدرة المعلمين المهنية والثقافية جعلت المدرسة مكانًا محبوبًا لدى التلاميذ لقدرات المعلم الإبداعية التي تتمثل في قدرته على جذب الانتباه والقدرة على استخدام التقنية بفعالية ومتابعته لطلابه داخل المدرسة وخارجها مما انعكس على مكانة المعلم واحترامه داخل المجتمع الياباني.

وتذكر شيخة (١٩٩٩، ص٢٣١) في دراسة أعدتها عن التعليم الياباني بأن هناك عزوفًا من قبل الطلاب في اليابان عن استخدام الكمبيوتر عند تعليمهم، وتُرجع السبب في ذلك أن الطفل الياباني يوجد لديه حاسب شخصي في المنزل ولهذا لا يجد شوقًا ورغبة للتعليم عن طريق هذا الجهاز، بل إنه يستمتع كثيرا بالطرق الأخرى مثل أسلوب حل المشكلات والألعاب التعليمية الأخرى.

وعلى الرغم من أن اليابان بواسطة تقدمها التكنولوجي والعلمي يمكن أن توفر للخريجين وظائف مناسبة لهم إلا أن هذا التقدم التكنولوجي والعلمي انعكس على النظام التعليمي وأصبح متقدمًا جدًا.

ويبلغ متوسط عدد تلاميذ الفصل الدراسي في المرحلة الابتدائية (عام ٢٠١٤/ ٢٠١٥) ٤٤ تلميذًا في المتوسط، مقابل معلم واحد. كما أن أهم وظيفة للمعلم هي أن يشرف على أعمال التلاميذ ويساعدهم فيها وليس فقط لحفظ النظام والضبط والربط، على النقيض من المدرس في المدارس الأمريكية.(حنا، ٢٠١٤ م،ص ١٩٣).

وتهتم اليابان بتدريس تطبيقات التكنولوجيا في التعليم، ففي عام (٢٠٠٣م ) بلغت أعداد الحاسب الآلي في مدارس التعليم الأساسي حوالي (٢٤,٤) حاسب إلى لكل مدرسة، وكانت أعداد الطلاب بالنسبة لكل جهاز حوالي ( ١٢,٦)، ونسبة المدارس التي تم تزويدها بالاتصال بالإنترنت حوالي ( ٩٩,٤٪) من مجموع المدارس، وأما مرحلة الدراسة الثانوية الدنيا فقد بلغت أعداد الحاسب لكل مدرسة حوالي (٦١,٦٪)، وأعداد الطلاب لكل حاسب حوالي ( ٨,٤) ونسبة المدارس المزودة بالاتصال بالإنترنت حوالي (٩٩,٨٪)، وأما مرحلة التعليم العالي فبلغت أعداد الحاسب فيها حوالي ( ٩٤,٧٪) حاسب لكل مدرسة، وكانت أعداد الطلبة بالنسبة لكل جهاز حوالي ( ٧,٤) ونسبة المدارس التي تم تزويدها بإمكانية الاتصال بالإنترنت حوالي (٩٩,٩٪) من مجموع المدارس.

**ثالثًا: نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي باليابان:**

طبقًا لمعايير تأسيس المدارس الابتدائية المذكورة في قانون وزارة التربية والتعليم باليابان كان التأكيد على جودة التعليم وأهم شيء كان التزويد بالمعلومات وعملية التقييم، ومنذ أبريل عام ٢٠٠٢ وفي المدارس الابتدائية، والمدارس الإعدادية، والمدارس الثانوية، ودور الحضانة قد تطلبت أن تبذل جهدًا لإدارة التقييم الذاتي ولنشر نتائج التقييم ولإمداد أولياء أمور الطلبة بالمعلومات عن سياسة المدارس. واتبعت نظام التقييم محكي المرجع للطالب نفسه بدلا من نظام محكي المعيار. (التقرير الرسمي لوزارة التعليم والثقافة والعلوم والتكنولوجيا باليابان لعام ٢٠٠٤،ص ٨٨ )

وتهتم اليابان بالامتحانات لدرجة يطلق عليها بلد "جحيم الامتحانات لأن هذه الامتحانات سوف تحدد مصير الطلاب ومصيرهم التعليمي، بل تحدد ما إذا كانوا سيواصلون تعليمهم أصلا أم لا، كما تقرر الوظائف والمهن التي سيعملون بها مدى حياتهم، ولذا يبذل الطالب جهدًا كبيرًا في الاستعداد للامتحانات وذلك للمنافسة في التقدم والقبول للجامعة.(Yo takeuchi , 1991 , pp 101-102).

وفي المدارس اليابانية عندما تأتي الامتحانات صعبة مما يسمونه جحيما قد يشكو بعض الطلاب أو اولياء الأمور، ولكن وزارة التعليم هناك لا تتأثر بأي شكاوى ولا تقبل بتقليل مستوى الامتحانات بأي حال من الأحوال؛ لأن الوزارة تصر على البقاء على مستوى عال من التحصيل العلمي. (البحيري، ٢٠٠٨ م، ص ٢١١).

ولذا تقيس الامتحانات في الفصول الدراسية باليابان الأمور العقلية الإدراكية وتقيس بالتحديد إنجاز الطالب ومهاراته الفعالة ومدى إكسابه لمتطلبات بعض الوظائف (Kevin McCormic ,1988 , p. 37 )

**-التقييم ونظام الاختبارات في اليابان:**

يذكر أن التقييم في المرحلة الابتدائية في التعليم الياباني مستمر طيلة العام الدراسي ولا يوجد ما يسمى نجاح ورسوب في هذه المرحلة، أما المرحلة الإعدادية (الثانوية الدنيا) فيوجد اختبار في نهايته يتحدد في ضوئه قدرات التلاميذ التي اكتسبها خلال التسع سنوات الماضية عادة ما يكون هذا الاختبار مركزيا. (فارس، ٢٠٠٢م، ص ٢٣٣)

ويؤكد إيشيزاكا في مؤتمر عقد بالدوحة بأن الاختبارات المركزية التي تعقد على مستوى الأمة على حد تعبيره تسبب ربكة ومشاكل على مستوى الفرد والمجتمع ويأتي في مقدمتها الانتحار والجنوح ولهذا بات في حكم المؤكد إلغاء هذه الاختبارات والاكتفاء بما يقدمه المعلمون من تقويم مستمر وإعطاء اختبارات القبول في المدارس الثانوية العليا والجامعات مزيدًا من المرونة والحرية. (إيشيزاكا، ٢٠٠٢ م، ص ٢٣٣)

وتشير الجبالي بأن الطفل الياباني ربما يتم تقويمه وهو في منزله بإعطائه دروس واختبارات ذاتية تسجل له عن طريق الأقراص المرنة أو من خلال الشبكة العنكبوتية

ويأتي في اليوم الثاني ليتعرف على مستواه، وتستخدم هذه الطريقة من الاختبارات أو التقويم مع الطلاب الذين يعانون من صعوبة نفسية واجتماعية وعادة ما تتم هذه الاختبارات في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية الدنيا. (الجبالي، ٢٠٠١ م، ص ٢٣٣)

**المناهج التعليمية والتقدم الحضاري في اليابان:**

يذكر بأن التعليم الياباني دخل مرحلة جديدة بعد الحرب العالمية الثانية تختلف اختلافًا جذريًّا عما كان عليه قبل الحرب حيث شهد العديد من التغيرات والتطورات من أهمها:

١-الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم.

٢-الاتجاه نحو مشاركة التعليم في بناء المجتمع الياباني الديمقراطي.

٣-الاتجاه نحو التخفيف من حدة المركزية في الإدارة التعليمية.

٤-تبني نظاما تعليميا معينا.

٥-التعديل الواضح في محتوى البرامج الدراسية. (فرج، ٢٠١٠ م، ص ٢٢٥ )

إن ما حققته اليابان في المجال التعليمي بعد الحرب العالمية الثانية وما حلّ بها من دمار وظروف قاسية، يعتبر مفخرة لها، وأصبحت إنجازات اليابان مدار بحث ودراسة ومقارنة العديد من الدول والمراكز البحثية، ولا يمكن تحديد خصائص المناهج التعليمية في اليابان ومميزاته بمعزل عن خصائص المجتمع وظروفه والعوامل المختلفة التي تشكل وتصيغ شخصية اليابان فردًا ومجتمعًا، إلا أنه يمكن تحديد بعض أهم الخصائص المتعلقة بالمناهج التعليمية في اليابان من خلال ما يلي:

١. ارتباط المنهج التعليمي ومراعاته لخصائص الثقافة والمجتمع الياباني سواءً في عملياته أو إجراءاته، رغم الاحتلال وتأثيره على جميع جوانب حياة اليابان حتى الآن.

٢. المرونة والقابلية للقياس والاستيعاب للمفاهيم والأفكار الأجنبية وقدرة المناهج والنظام التعليمي على التكيف معها وصبغها بالصبغة اليابانية.

٣. الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم وذلك من خلال المركزية في التخطيط واللامركزية في التنفيذ وإعطاء مساحات كبيرة من المرونة في صياغة وتنظيم المناهج التعليمية.

٤. اعتماد التعليم في اليابان في أساليب التدريب على الجانب العملي التطبيقي.

٥. الأهداف اليابانية متجددة ويستمر مراجعتها باستمرار وتخضع للتغيير والتبديل وفق حاجات وتطلعات المجتمع.

٦. يشارك أولياء الأمور بفعالية في النظام التعليمي من خلال ملاحظاتهم وآرائهم ومشاركتهم في تطوير المنهج، ولأولياء الأمر يومان كل عام دراسي يزورون المدرسة ويحضرون الحصص المدرسية مع أبنائهم.

٧. تلبي المناهج التعليمية في اليابان احتياجات السوق الاقتصادية والتقدم التقني مما يجعل الشركات الكبرى تقدم دعمًا غير محدود للمؤسسات التعليمية، بل وتجعل منشآتها مجالًا لتقديم التدريب الفني والتقني لطلاب المدارس.

٨. تقدم المناهج التعليمية في اليابان خيارات عديدة ومسارات متنوعة بعد مرحلة الثانوية الدنيا بما يستجيب لتفاوت قدرات وخصائص الطلاب، وبما يحقق حاجات اجتماعية واقتصادية هامة.

٩. لارتباط بالبيئة المحلية من خلال الرحلات والزيارات.

١٠. تجري عملية تكييف مستمر للمناهج التعليمية لكي تتفق مع حاجات التنمية.

١١. استخدام التلفزيون التعليمي منذ عام (١٩٥٩م) والتوسع في ذلك، والبث مباشرة إلى المدارس.

**رابعًا: مؤشرات نظام التعليم الأساسي باليابان:**

تم تقييم التعليم الأساسي الياباني من خلال التقرير الرسمي لوزارة التعليم والثقافة والعلوم والتكنولوجيا باليابان لعام ٢٠٠٤.

The develop of education in japan: national report of japan by Ministry of education ,culture ,sports ,science and technology (MEXT ), August,2004.

يحظى التعليم الياباني جملة بارتفاع في جودة التعليم، فتشير البيانات الرسمية إلى أن عدد التلاميذ لكل معلم في التعليم الإلزامي (٦-١٥) كانت (٢٥) عامي ١٩٨٠، ١٩٨٢م، وانخفضت إلى ٢٤ في عام ١٩٨٤، وتؤكد البيانات التفصيلية عن التعليم قبل الجامعي، فلقد كانت النسبة الإجمالية في رياض الأطفال ٢٤، وفي التعليم الابتدائي ٢٥، وفي المدارس الثانوية المتوسطة ٢٠، وفي الثانوية العليا ١٩. وتعد نسب عدد الطلاب بما فيهم طلبة الدراسات العليا لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس من الأمور الملفتة للنظر في الجامعات اليابانية، فلقد كشفت إحدى الدراسات عن أن هذه النسب وصلت إلى ٩,٩ لكل عضو في كليات العلوم والهندسة، والجدير بالذكر أن نسبة التلاميذ لكل معلم هو مقياس من مقاييس الجودة، وهذا ما يتمتع به النظام التعليمي الياباني، بالإضافة إلى مؤشرات أخرى لجودة التعليم الياباني، كتنوع المخرجات، والاهتمام بالتعليم المهني والتقني، وتناسب التعليم مع حاجات ومتطلبات سوق العمل .(MEXT،ص٩ ).

وقد وصل العدد الإجمالي للمدارس الثانوية الدنيا في اليابان في عام ١٩٩٥ إلى ١١٢٧٤ مدرسة بها ٤٥٧٠٣٩٠ طالبًا ملتحقا بها وكان يعمل بها ٢٧١٠١٠ معلمًا وتمثل نسبة التلاميذ للمعلمين في تلك المدارس ١٦,٩ تلميذًا لكل معلم واحد، في نفس العام استطاع ٩٦,٧ ٪ من هؤلاء الطلاب أن يكملوا دراساتهم بالمدرسة الثانوية الدنيا ويلتحقوا بالمدارس الثانوية العليا وكذلك بالمدارس الفنية.(ذكي، ٢٠٠٤ م، ص ١٦١).

**أعداد المدارس والطلبة الابتدائية والإعدادية الذكور والإناث مايو ٢٠٠٣ م**

| أعداد المدارس | نوعية المدارس | أعـداد الطلبـة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المجمـوع | إنـاث (٪) | ذكـور (٪) |
| ٢٣,٦٣٣ | ابتدائي | ٧,٢٢٦,٩١٠ | ٣,٥٢٩,٥٦٩(٤٨,٨) | ٣,٦٩٧,٣٤١(٥١,٢) |
| ١١,١٣٤ | إعدادي | ٣,٧٤٨,٣١٩ | ١,٨٣٣,٢٧٩(٤٨,٩) | ١,٩١٥,٠٤٠(٥١,١) |

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الذكور (٥١,٢ ٪) أعلى من نسبة الإناث (٤٨,٨٪) في المرحلة الابتدائية، وأيضا نسبة الذكور ( ٥١,١ ٪ ) أعلى من نسبة الإناث ( ٤٨,٩ ٪) في المرحلة الإعدادية.

**أعداد الطلبة الذين انتقلوا من المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية ومن الإعدادية إلى الثانوية**

| السنة | نسبة التحاق الطلبة بالتعليم الأساسي | | النسبة المئوية لالتحاق الطلبة بالتعليم الثانوي | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ابتدائي | إعدادي | ذكور | إناث | المجموع |
| ٢٠٠٣ | ٩٩,٩٨ | ٩٩,٩٨ | ٩٥,٧ | ٩٦,٦ | ٩٦,١ |

في حين أن نسبة الإناث ( ٩٦,٦ ٪) أعلى من نسبة الذكور (٩٥,٧ ٪) اللآتي التحقن بالمرحلة الثانوية.

**أعداد المدارس مقسمة إلى عام وخاص ودولي مايو ٢٠٠٣ م**

| نوعية المدارس | دولي(٪) | عام (٪) | خاص(٪) | Total(٪) |
|---|---|---|---|---|
| ابتدائي | (٠,٧)٤٧,١٥٢ | (٩٨,٤)٧,١١١,٦٩٥ | (٠,٩)٦٨,٠٦٣ | ٧,٢٢٦,٩١٠ |
| إعدادي | (٠,٩)٣٣,٥٠٤ | (٩٢,٩)٣,٤٨٢,٠٨٧ | (٦,٢)٢٣٢,٧٢٨ | ٣,٧٤٨,٣١٩ |

توجد أنواع ثلاثة من المدارس في اليابان للتعليم الأساسي (حكومي (عام)، خاص، (دولي)، لكن الغلبة للمدارس العامة الحكومية بنسبة ( ٩٨,٤٪) في التعليم الابتدائي، بنسبة ( ٩٢,٩٪) في التعليم الإعدادي.

**يوضح بعض المواد بالمرحلة الابتدائية والساعات**

| Subject | 1St year | 2nd year | 3rd year | 4th year | 5th year | 6th year |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغة اليابانية | ٢٧٢ | ٢٨٠ | ٢٣٥ | ٢٣٥ | ١٨٠ | ١٧٥ |
| الرياضيات | ١١٤ | ١٥٥ | ١٥٠ | ١٥٠ | ١٥٠ | ١٥٠ |
| العلوم | - | - | ٧٠ | ٩٠ | ٩٥ | ٩٥ |
| دراسة الحياة والبيئة | ١٠٢ | ١٠٥ | – | - | - | – |
| الأنشطة الخاصة | ٣٤ | ٣٥ | ٣٥ | ٣٥ | ٣٥ | ٣٥ |
| دراسات مكملة | – | – | ١٠٥ | ١٠٥ | ١١٠ | ١١٠ |

**ملحوظة**: الساعة الدراسية مدتها ( ٤٥ ) دقيقة.

-الأنشطة الخاصة يقصد بها (الأنشطة الصفية)، وكل مدرسة لها الحق في إدراج الأنشطة الملائمة لها والعدد الملائم من الساعات.

يتضح من الجدول السابق اهتمام المرحلة الابتدائية بتدريس اللغة اليابانية، والرياضيات، والعلوم، والأنشطة، وهذا ينعكس على مستوى الطلاب في المسابقات الدولية وترتيبهم.

**المواد بالمرحلة الإعدادية والساعات**

| المـــــادة | 1St year | 2nd year | 3rd year |
|---|---|---|---|
| اللغة اليابانية | ١٤٠ | ١٠٥ | ١٠٥ |
| الرياضيات | ١٠٥ | ١٠٥ | ١٠٥ |
| العلوم | ١٠٥ | ١٠٥ | ٨٠ |
| الأنشطة الخاصة | ٣٥ | ٣٥ | ٣٥ |

**ملحوظة**: الساعة المدرسية تستغرق (٥٠) دقيقة.

-الأنشطة الخاصة (يقصد بها في هذا الجدول (الأنشطة الصفية) وكل مدرسة لها الحق في إدراج الأنشطة الملائمة لها والعدد الملائم من الساعات.

يتضح من الجدول السابق اهتمام المرحلة الإعدادية بتدريس اللغة اليابانية، والعلوم، والرياضيات، وهذا من خلال عدد الساعات التي تدرس لكل مادة في كل صف.

**أعداد المدرسين الذكور- الإناث بالمراحل الابتدائي والإعدادي مايو ٢٠٠٣م**

| نوعية المدارس | أعداد المدرسين دوام كامل | | | النسبة المئوية للمدرسات الإناث | Number of other personnel (full-time) | Percentage distribution of teacher by establisher | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع | ذكور | إناث | | | قومي | عام | خاص |
| ابتدائي | ٤١٣,٨٩٠ | ١٥٤,٤٢٣ | ٢٥٩,٤٦٧ | ٦٢,٧ | ٩٢,٦٥٠ | ٠,٤ | ٩٨,٨ | ٠,٨ |
| إعدادي | ٢٥٢,٠٥٠ | ١٤٨,٩٤٩ | ١٠٣,١٠١ | ٤٠,٩ | ٣٦,٥٠٠ | ٠,٧ | ٩٤,٤ | ٥,٠ |

يتضح تفوق عدد المدرسات الإناث في المرحلة الابتدائية، وتفوق عدد المدرسين الذكور في المرحلة الإعدادية.

**تصنيف المدرسين تبعًا لمؤهلاتهم** ( أكتوبر ٢٠٠١ م )

Percentage Distribution of Elementary / secondary School Teachers by Academic Background

| مؤهلات المعلمين | مدرسين مرحلة ابتدائي | مدرسين مرحلة إعدادي |
|---|---|---|
| تأهيل جامعي عالي | ٨٤,٥ ٪ | ٩٢,٤ ٪ |
| تأهيل فوق المتوسط | ١٥,٢ ٪ | ٧,٤ ٪ |
| تأهيل متوسط | ٠,٤ ٪ | ٠,٢ ٪ |

يتضح تفوق أعداد المدرسين الحاصلين على كليات جامعية ودرجة جامعية عالية (٨٤,٥٪) للمرحلة الابتدائية، ٩٢,٤٪ للمرحلة الإعدادية.

- **أعداد التلاميذ إلى المعلمين:**

نتيجة للخطة الخمسية التي استهدفت مدارس التعليم الأساسي أصبحت أعداد التلاميذ لكل مدرس ١٨,٦ بدلا من ١٩,٢ للتعليم الابتدائي، ١٤,٦ بدلا من ١٦,٤ للتعليم الإعدادي في عام ٢٠٠٥، وأصبحت أعلى معدل في العالم.(MEXT، ص ٦٥)

- **الكمبيوتر في المدارس**

حسنت الحكومة بيئة التعليم التكنولوجية وجعلتها متاحة لكل الطلاب والمعلمين في الفصول. ومن خلال مركز المعلومات القومي لمصادر التعليم (NICER: http: www.nicer.go.jp)

الموقع الرئيسي للمعلومات التعليمية في اليابان الذي أنشئ لتنظيم ولإمداد بالمعلومات التعليمية والتعليم المتاح على النت.(MEXT،ص ٧٩ )

طبقا لقسم التقييم اتخذت الحكومة المقاييس الحرة لتحسين مقدرة الأطفال المعاقين لكي يستخدموا المعلومات، ولكي أيضا يرفعوا من الانتفاع من أجهزة المعلومات مثل الكمبيوترات وأجهزة الاتصالات الشبكية كوسائل لتغطية عجزهم ولتدعيم تعلمهم. (MEXT،ص ٨١، الفقرة ٦)

- **تجربة التعليم الياباني في مصر:**

بدأت وزارة التربية والتعليم بتطبيق التجربة اليابانية فعليًا في ١٠مدارس تجريبية وعادية ضمن مدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة، ثم يتم التوسع لتصل إلى ٢٠ أخرى، بالإضافة إلى تفعيلها في ١٠٠ مدرسة مع نهاية العام.

وتم توقيع بروتوكول تعاون بين الوزارة والسفير الياباني في مصر، وأنه حال تحقيق التجربة الهدف منها سيتم تعميمها بشكل أكبر على عدد من المدارس، للارتقاء بالأنشطة الطلابية في المدارس والوصول بها إلى المعدلات العالمية.

حيث تم في تلك المدارس العشرة تفعيل الأنشطة الدراسية بنسبة كبيرة من إجمالي المنهج، طبقًا للمعايير الدولية، فالمدارس في اليابان تهتم بالأنشطة بنسبة ٥٠٪ من المنهج الدراسي.

التجربة اليابانية التي طبقت بتلك المدارس تمثلت أيضًا في التركيز على النظافة والتغذية، والتي يتم فيها الاعتماد على الطالب في النظافة، بمعنى أن يهتم الطالب بنظافة المكان والمدرسة والفصل، إضافة إلى قيام الطلاب بتوزيع وتقديم التغذية على بعضهم البعض داخل الفصل، حيث قام وفد من وزارة التربية والتعليم عالي المستوى، خلال الفترة الماضية، بزيارة مدارس اليابان للاطلاع على التجربة اليابانية، ووجد أن المدارس في

اليابان تهتم بإعداد الطفل وبناء وتنمية شخصيته على العمل الجماعي والتركيز على قيم النظافة داخل مدرسته وخارجها واكتساب مهارات تقديم الوجبات المدرسية لزملائه.

وفيما يتعلق بالمناهج الدراسية ومدى الاستفادة من التجربة اليابانية، أكد رئيس قطاع التعليم بالوزارة أنه لا يوجد فرق بين المناهج العلمية، مثل العلوم والرياضيات، ولكن سيتم التركيز على طريق التدريس والعرض الموجودة في المناهج اليابانية والمفاهيم الأساسية لإتاحة الفرصة لتفعيل الأنشطة، إضافة إلى وجود تبادل للخبرات بين الجانب المصري والياباني فيما يتعلق بتدريب المعلمين.

وهناك بعض المشروعات بين الجانب المصري والياباني، فيما يتعلق بمدارس التعليم الفني، تمثلت في تدريب الطلاب داخل المصانع اليابانية عن طريق مشروع الوكالة اليابانية للتعاون الدولي "جايكا".

كما أن هناك تعاونًا من خلال وكالة الجايكا اليابانية للتعاون والتنمية في التعليم الأساسي والفني والدراسات العليا ، لإيفاد مبعوثين مصريين للدراسة في اليابان ، ومصر تريد الاستفادة من الخبرة اليابانية والنموذج الياباني التربوي والتعليمي في التعامل مع النشء ، من خلال البدء بإقامة ١٠٠ مدرسة مشتركة تمهيدًا للتوسع فيها.

- **رأيي في التجربة اليابانية :**

يبدو أن اليابان صناعة أمريكية ضد السوفيتية (قديما) ولذلك ينبغي الأخذ منها ما يطابق هويتنا العربية ومجتمعنا وطلابنا وقدراتنا وإمكاناتنا،ولذلك كان تأثير الدول المستعمرة لليابان واضحًا على محتوى الدستور الياباني وما يتصل به من لوائح وأحكام. وكان واضحًا أيضا عدم اقتناع بعض القوى الداخلية في اليابان بالخطوات الجادة التي اتخذتها وزارة التعليم اليابانية وخطتها لبناء اليابان الجديدة.

ويبدو واضحًا في صياغة الهدف من التعليم بهذا الشكل أن هناك تأثيرًا أمريكيًّا واضحًا على صياغة أهداف التعليم في اليابان، ومن ثم لم يكن هناك خلاف كبير بين وجهات النظر التربوية اليابانية والأمريكية.

كما حدث تحول في الأهداف التعليمية في البلاد في ضوء ما سبق حيث تحولت من تركيزها على المجتمع إلى تركيزها على الفرد، ومن التركيز على الفلسفة الروحية الشنتوية Shintoism (وهي دين الأسرة والدولة) إلى الاعتقاد بقبول المبادئ الديمقراطية الغربية، لتهدم أمريكا هوية اليابان، فأرادت الولايات المتحدة الأمريكية أن تجعل من اليابان دولة ذات استقلالية وحصن واق لها ضد أي اعتداءات من جانب الاتحاد السوفيتي، وليتحقق ذلك فإن أمريكا أيدت قيام حكومة مركزية في اليابان ومساندتها بقوة وحاولت حصار العناصر اليابانية المؤيدة للشيوعية واعتبرتهم أعداء الحكومة.(سلامة، ٢٠١٧)

**خلاصة:**

بعد إلقاء هذه النظرة على أهم ملامح نظام التعليم في اليابان نجد أن هذه المميزات التي شكلت هذا النظام التعليمي والذي يعجب به الجميع، منها: مركزية التخطيط ولا مركزية التطبيق، التقويم والنقل في المرحلة الابتدائية بناءً على أداء الطالب في الفصل والمنزل محكي المرجع، الامتحانات في نهاية المرحلة المتوسطة (الثانوية الدنيا)، يتشابه السلم التعليمي باليابان مع السلم التعليمي المصري ( ٦-٣-٣-٤ )، نظام الدراسة ٣ فصول دراسية، والإجازة قصيرة جدًا حتى إن بها بعض المشروعات والإنجازات للطالب، أعداد التلاميذ إلى المدرسيين قليلة جدًا في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا، أكثر من ٨٠ ٪ من المعلمين خريجي كليات إعداد المعلم، التكنولوجيا هي أهم ما يميز النظام الياباني في التدريس وطرق التعلم داخل الفصول والمدارس حتى للمعاقين.

- **الأهداف المتوقعة:**

-يتعرف الطالب فلسفة التعليم الأساسي الياباني.

-يتعرف الطالب نظام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي باليابان.

-يفهم الطالب نظام التقييم بمرحلة التعليم الأساسي باليابان.

-يطبق الطالب نظام التقييم الياباني على نظام التعليم في بلده.

-يتعرف الطالب على مؤشرات نظام التعليم الأساسي باليابان تمهيدا لاستخدامه وتطبيقها.

- **بعض المصطلحات الهامة:**

-التعليم الأساسي Basic Education

-تحليل نظام التعليم Education System Analysis

-إدارة التعليم Education Management

-العام الأكاديمي Academic Year

- **الأنشطة:**

يتناول الطالب نظام التعليم الياباني بالمقارنة مع نظام التعليم في بلده من خلال التحليل باستخدام نظام مؤشرات التعليم.

# مصـادر الفصـل


- إدوارد د. بوشامب (١٩٨٦): التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة: محمد عبد العليم مرسي. القاهرة: دار الهداية.

-إيشيزاكا، هيوي (٢٠٠٢): التعليم في اليابان من منظور قومي، ترجمة: أحمد الدسوقي، جدة: مكتبة جرير.

- بدران، شبل؛ البوهي، فاروق شوقي٢٠٠٠م: **نظم التعليم في بعض دول العالم**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

-البوهي، فاروق شوقي(٢٠٠٢)، دراسات في نظم التعليم. السكندرية: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

-التركستاني، عبد الحفيظ (٢٠٠١). تقرير عن طلاب بلا حقائق في التعليم الياباني. جدة: مكتبة الملك عبد العزيز.

- التقرير الرسمي لوزارة التعليم والثقافة والعلوم والتكنولوجيا باليابان لعام ٢٠٠٤.

-الجبالي، ليلي ( ٢٠٠١). اليابانيون وتجربتهم الرائدة في التعليم. الكويت: عالم المعرفة .

-روبرت ليستما، وآخرون ترجمة: سعد عبد الرحمن، وحسين حمدي الطبوجي: التعليم في اليابان " تقرير مأخوذ من دراسة أمريكا للتعليم في اليابان "، ( الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٧ م ) ص ٢٦.

- حنا، تودري مرقص٢٠١٤م: النظم الدراسية – دراسة مقارنة، **كتاب النظم التعليمية**، جامعة المنصورة – كلية التربية، مطبعة الجامعة.

-سلامة، إيهاب لمعي (٢٠١٧): "نظام دراسي مقترح لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة " رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

- شيخة، مبارك: ١٩٩٩م: الطفل الياباني معجزة القرن القادم " **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية والتعليم**، قطر.

- ضحاوي، بيومي محمد:٢٠٠١م: **التربية المقارنة ونظم التعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة،الطبعة الثانية.

-غنايم، مهني محمد إبراهيم (٢٠١١م): نظم التعليم والاتجاهات المعاصرة. المحاضرة الأولى. ansura:Tube , http://www:youtube.com . ١:٠٨:٥٨ نوفمبر ٢٠١١م، Retrieved on 10

- فرج، عبد اللطيف بن حسين(٢٠١٠ م): نظم التربية والتعليم في العالم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثانية.

- يوسف،منال سيد (٢٠٠٨): سياسة التعليم العام في مصر في الفترة من ١٩٨٠ – ٢٠٠٥، رسالة ماجستيرغير منشورة،كلية التربية جامعة الإسكندرية.

- Kevin Mc Cormic(1988). vocationalism and the Japanese Educational System. *Comparative Education. (*vol. 24, Nu. 1) p. 37.

-kokichi shimizu:shido **(1992).**Education and selection in a Japanese Middle school , *comparative Education*.( vol. 28 ,Nu )

-National report of Japan by ministry of education, culture, sports, science, and technology (MEXT): 2004, August, *The develop of education in Japan*

https://www.facebook.com/MdarsAlnsrAlkhast/posts/361697700605809

Mamoru Tsukada(1988). *Institutionalized Supplementary Education in japan***.** the yobiko and Ronin student Adaptations " comparative Education (vol. 24, Nu.3 ) p 285.

Yo takeuchi (1991). *Myth and Reality in the Japanese Educational Selection System***.** comparative Education ( vol. 27. Nu. 1) pp 101-102.

(NICER: http: // www.nicer.go.jp

http://www.egynews.net/%D8

# الفصل الثامن

## التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية

- دراسة حالة جامعة إنديانا بنسلفانيا (IUP).
- تجارب ودروس مستفادة.

**تقديم:**

بقدر التباين بين الولايات الخمسين التي تكوِّن أمريكا، هناك تباين أيضا في نظم التعليم، وخاصة التعليم الجامعي، ومع هذا تظل سياسات التعليم والبحث العلمي (فلسفة وأهدافا ومحتوى وتقويمًا.... إلخ) محكومة بأسس وتوجهات عامة بينها الكثير من أوجه التشابه في مختلف الجامعات الأمريكية في ولاياتها المتعددة.

وتوجد جامعات حكومية وخاصة عديدة في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية، وتتباين فيما بينها.

يعرض الفصل الحالي إحدى خبرات التعليم الجامعي في جامعة إنديانا بنسلفانيا، وذلك من خلال المحاور الآتية:

**أولا**: نظام التعليم بجامعة إنديانا بنسلفانيا (IUP).

**ثانيا**: كلية التربية وتكنولوجيا التعليم بجامعة إنديانا.

**ثالثا**: تجارب تستحق الدراسة.

**رابعا**: ختام ودروس مستفادة.

**أولا: نظام التعليم بجامعة إنديانا، نظرة عامة**

**التعريف بجامعة إنديانا** Indiana University of Pennsulvania (IUP)

تعد جامعة إنديانا من أكبر خمس جامعات في ولاية بنسلفانيا وهي عضو في نظام الولاية للتعليم العالي. والجامعة معتمدة أكاديميا (Accredition) من عدة منظمات منها: منظمة علم النفس الأمريكية، ومنظمة الاقتصاد المنزلي الأمريكي، ومنظمة الاعتماد الأكاديمي الإكلينيكي وغيرها من مؤسسات الاعتماد الأكاديمي.

وللجامعة ثلاثة فروع في عدة مدن مجاورة هي: Armstrong , Kittaning , Punxsutawney وتقع الجامعة في وسط مدينة إنديانا، وحرم الجامعة Campus مفتوح على المباني المجاورة للجامعة.

بدأت الدراسة بالجامعة عام ١٨٧٥ في مبنى واحد (يشغل إدارة الجامعة الآن) يسمى Sutton Hall وكان عدد الطلاب ٢٢٥ طالبًا وهم طلاب كلية التربية في ذلك الوقت ويبلغ عدد الطلاب حاليا (عام ٢٠٠٠) حوالي ١٣ ألف طالب ينتمون إلى حوالي ٣٦ ولاية أمريكية، ويوجد بالجامعة طلاب من جنسيات مختلفة من حوالي ٥٥ دولة.

**وللجامعة عدة هيئات (مجالس) ترسم سياسة التعليم بها هي :**

- هيئة (لجنة) حكام الولاية للتعليم العالي

Board of Governors State system of higher Education

- مجلس أمناء الجامعة Council of Trustless
- المجلس التنفيذي للجامعة Executive officers

- **إدارة الجامعة: Administration**

يدير الجامعة مجلس تنفيذي يرأسه رئيس الجامعة ويعاونه خمسة نواب هم:

- نائب رئيس الجامعة للشئون الأكاديمية

Provost and vice president for academic affairs

- نائب رئيس الجامعة لأعمال الإدارة

Vice president for administration

- نائب رئيس الجامعة للتمويل Vice president for Finance
- نائب رئيس الجامعة للتقدم العلمي (للتطوير المؤسسي)

Vice president for Institutional Administration.

- نائب رئيس الجامعة لشئون الطلاب

Vice president for student affairs

ويعين رئيس الجامعة عن طريق الإعلان عن الوظيفة، ويختار من بين أفضل المتقدمين بواسطة مجلس أمناء الجامعة، ويعين نواب رئيس الجامعة عن طريق الإعلان أيضا ويوافق على تعيينهم رئيس الجامعة وله أن يجدد عقودهم أو ينهيها.

ومعظم وظائف الإدارة العليا بالجامعة يتم شغلها عن طريق الإعلان والاختيار من بين أفضل المتقدمين، ونفس الشيء يحدث عند تعيين عمداء الكليات ووكلاء الكليات، ويمكن أن يكون العميد أو الوكيل بدرجة أستاذ مشارك وبالنسبة لرؤساء الأقسام في الكليات، يتقدم للترشيح من يرغب ابتداء من درجة أستاذ مساعد Assistant prof ويوافق عليه أغلبية أعضاء هيئة التدريس بالقسم وللعميد أن يعترض على ترشيح القسم.

- **التمويل: Finance**

يتم تمويل التعليم بالجامعة من خلال عدة مصادر رئيسية هي:

- تمويل الولاية (ولاية بنسلفانيا التي تتبعها الجامعة).
- مصروفات الطلاب.
- الحكومة الفيدرالية (حكومة الولايات المتحدة الأمريكية).
- المراكز البحثية التي تسوق خدماتها لمجتمع الجامعة.

وتشكل مصروفات الطلاب المصدر الرئيسي لتمويل برامج الدراسة بالجامعة حيث يدفع الطالب مصروفات دراسية حوالي ٩,٥ألف دولار سنويا للطالب من داخل الولاية، حوالي ١٥ ألف دولار للطالب من خارج ولاية بنسلفانيا،وتوجد منح للمتفوقين، وكذلك للمحتاجين هذا بالنسبة لطلاب المرحلة الجامعية الأولى Undergraduate أما طلاب الدراسات العليا Graduates يتكلف الطالب حوالي ٤ آلاف دولار لكل سنة دراسية إذا كانت الدراسة منتظمة (Full - time) طول الوقت، وإذا كانت الدراسة بنظام متقطع (Part-time) لبعض الوقت، يدفع الطالب ٢١٠ دولارات عن كل ساعة معتمدة Credict hour ومن يثبت جدارته من الدارسين يحصل على جوائز عينية (مالية) كما يحصل على منح Scholarship مجانية للدراسة، ويمكن أن يستعان به في التدريس كمعاون لأعضاء هيئة التدريس.

- **الجامعة وخدمة المجتمع Community Service**

تقدم جامعة إنديانا خدمات عديدة للمجتمع، بعضها مدفوعة الأجر وبعضها بالمجان، من خلال عدة مراكز جامعية حوالي ٣٨ مركزًا في مجالات كثيرة، من أهم المراكز ما يأتي:

- معهد البحوث وخدمة المجتمع Institute for research and Community
- مركز علم النفس التطبيقي Applied psychology center
- مركز التعداد السكاني Genius data center
- مركز دراسة الطفل Child study center
- مركز اقتصاديات التعليم Economics Education center
- مركز تصميم التعليم Instructional Design center
- مركز محو الأمية Literacy center
- مركز التربية البيئية والتدريب

National Environmental Education and training

- مركز بحوث الجريمة Research in Criminology
- مركز الإحصاءات التربوية Statistics Education center
- مركز إعداد معلم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا

Teacher Education center for science , Mathematics and Technology

- مركز الذكاء (التميز) Teaching Excellence center
- مركز الإعداد المهني للأفراد Vocational personnel preparation

- **نظام الدراسة بالجامعة:**

**ينقسم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول هي:**

- فصل الخريف Fall semester يبدأ في نهاية أغسطس غالبا وينتهي في منتصف ديسمبر تقريبا.
- فصل الربيع Spring semester يبدأ في منتصف يناير تقريبا وينتهي في منتصف مايو.
- فصل صيفي Summer session

**ينقسم إلى قسمين** session 1 , session 2

**القسم الأول** يبدأ من الأسبوع الأول من يونيو وينتهي في الأسبوع الأول من يوليو، والقسم الثاني يبدأ مع نهاية القسم الأول وينتهي في منتصف شهر أغسطس ومدة كل قسم منها حوالي (٥ – ٦ أسابيع).

وتعتمد الدراسة على نظام الساعات المعتمدة الذي يتيح للطالب اختيار المقررات التي تناسبه والتخصص الذي يرغبه، ويمكن للطالب أن يغير التخصص وتحسب له الساعات التي درسها في حالة قربها من التخصص المحول إليه. ويدرس الطالب مقررات حرة عامة (متطلبات جامعة) Liberal courses ومقررات للكلية College ومقررات تخصص بالأقسام Major.

والدراسة بالجامعة إما تكون طول الوقت Full - time أو لبعض الوقت Part time - حسب رغبة الطالب.

- **القبول والتسجيل بالجامعة Admission and Registration**

بعد حصول الطالب على شهادة المدرسة الثانوية العليا High school أو الشهادة المعادلة يتقدم لامتحان الاستعداد المدرسي Scholastic apptitude test (SAT) للقبول بالجامعة، وبعد أداء الامتحان يتم ترتيب الطلبة المتقدمين وفقا لدرجاتهم في

هذا الامتحان. ويتم قبولهم على هذا الأساس بحسب الأعداد التي يمكن أن تقبلها الجامعة كل فصل دراسي.

وتوجد مواعيد محددة للقبول والتسجيل لكل فصل دراسي وعلى كل طالب الالتزام بهذه المواعيد.

وتستخدم أساليب عديدة في التدريس في المحاضرة Class لا تعتمد على الحفظ والاستظهار ولا يزيد عدد الطلاب عن عشرين طالبًا، في بعض الأحوال يمكن أن يكون ثلاثين وتستخدم أساليب التعلم الذاتي والحوار والمناقشة ومشروعات البحوث التي يقوم بها الطلاب مصحوبة ببرنامج في التخطيط التعليمي.

وتقدم الجامعة برامج إعداد للطلاب المستجدين Freshmen تهدف إلى تعريف الطلاب بنظام التعليم بالجامعة وأهدافها وكيفية الحصول على المعلومات حول القبول والتسجيل والتخرج والإسكان والتمويل والمنح وغيرها من أمور حياة الجامعة وكذلك المجتمع المحيط بها.

- **متطلبات التخرج Requirements of Graduation**

حتى يتخرج الطالب ويحصل على درجة البكالوريوس في العلوم أو في الآداب في التخصصات المختلفة التي تقدمها الجامعة عليه أن يتم دراسة ١٢٤ ساعة على الأقل تتضمن حوالي ٥٣ ساعة دراسات حرة (متطلبات جامعة) university Requirements ويجب أن يحصل على تقدير تراكمي متوسط= ٢ نقطة Cumulative Grade – Point Average ( CPA ).

في المواد الحرة (الاختيارية) كما يحصل على ٢ نقطة معدل تراكمي في مواد التخصص الرئيسي و( أو) الفرعي.

ويتم تقويم الطالب طوال الفصل الدراسي من خلال مشروعات البحوث التي يقوم بها ومناقشته وتفاعله في المحاضرة وعرضه للأحداث الجارية في المجتمع التي ترتبط بالموضوع (المحاضرة) أو المقرر الدراسي وأوراق العمل التي يعدها. والتقويم مستمر لكل الأعمال التي يعرضها الطلاب أولا بأول.

وتوجد مصادر مساعدة للتعلم مثل مكتبات الجامعة والأقسام ومعامل الكمبيوتر والأفلام التعليمية والأنشطة الرياضية والاجتماعية.

وتمنح الجامعة الدرجات العلمية الآتية (لطلاب المرحلة الجامعية الأولى)

- درجة البكالوريوس في الآداب في تخصصات عديدة.
- درجة بكالوريوس العلوم في التربية في تخصصات تربوية.
- درجة البكالوريوس في العلوم في تخصصات عديدة.

كما تمنح درجات الماجستير والدكتوراه في تخصصات العلوم والآداب والتربية الإدارة وغيرها لطلاب الدراسات العليا.

- كليات وأقسام الجامعة

توجد سبع كليات بجامعة إنديانا تمنح درجات علمية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) كما توجد كلية أخرى خاصة بالدراسات العليا Graduate school ترتبط بكل كليات الجامعة، وبالجامعة أقسام عديدة تخدم معظم أو كل كليات الجامعة وبين الأقسام وبعضها البعض وكذلك بين الكليات ترابط كبير.

**والكليات السبع التي تشتمل عليها الجامعة هي:**

١-كلية التربية وتكنولوجيا التعليم.

٢-كلية الإدارة وتكنولوجيا المعلومات.

٣-كلية الفنون الجميلة.

٤-كلية الصحة والخدمات الإنسانية.

٥-كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية.

٦-كلية العلوم الطبيعية والرياضيات.

٧-كلية التعليم المستمر.

وهناك مدرسة الجامعة University school هي قسم من أقسام كلية التربية، وتتضمن كل كلية عدة أقسام علمية تخدم الطلاب في كل التخصصات على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا. ولا توجد أقسام متكررة على الإطلاق، والقسم العلمي له كيان متميز ويقدم مقررات لطلاب الجامعة. ولا تجد مثلا قسمًا للغات في كلية ما وقسم آخر للغات في كلية أخرى، فقسم اللغة الإنجليزية مثلا هو قسم واحد يوجد بكلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ويقدم مقرراته لجميع طلاب الجامعة، ونفس الشيء لكل الأقسام الأخرى قسم واحد للرياضيات وواحد للكيمياء وواحد لأصول التربية وواحد لعلم النفس..... وهكذا.

**ثانيا: كلية التربية وتكنولوجيا التعليم بجامعة إنديانا**

College of Education and Educational technology

تقدم كلية التربية بالجامعة خدماتها للمجتمع في مجال إعداد المعلمين منذ أكثر من مائة عام مع بداية إنشاء جامعة إنديانا عام ١٨٧٥م.

وتقدم أقسام الكلية المختلفة حوالي ٢٥ برنامجا على مستوى درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.

وعلى مستوى البكالوريوس تقدم برامج في إعداد المعلم (ابتدائي – طفولة مبكرة – ثانوي – مهني – تربية خاصة) وبرامج في وسائل الاتصال وإعادة التأهيل بالإضافة إلى برامج متنوعة في الدراسات العليا في مجالات عديدة منها التعليم الأساسي والتعليم العالي والإرشاد النفسي وتكنولوجيا التعليم.

وتقدم الكلية برامجها لحوالي ٥٠٠ طالب كل فصل دراسي كما تقدم برامج تدريب لحوالي ٦٠٠ مدرس كل عام.

**وتشتمل الكلية على الأقسام العلمية الآتية:**

- قسم تعليم الكبار والتعليم المستمر.
- قسم وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم.
- قسم أصول التربية.

- قسم علم النفس التربوي والمدرسي.
- قسم الدراسات المهنية في التربية.
- قسم التربية الخاصة والخدمات العلاجية.
- قسم مدرسة الجامعة University school

**الدرجات العلمية التي تمنحها كلية التربية**

**(Bachelor of science in Education B.S.ED)**

**١- بكالوريوس العلوم في التربية:**

**أ-** التعليم الابتدائي Elementary education

ب- الطفولة المبكرة Early childhood education

جـ - التعليم الثانوي Secondary education

(في التخصصات التالية):

- اللغات (إنجليزي – فرنسي – ألماني – أسباني).
- العلوم الاجتماعية.
- الرياضيات – الكيمياء – البيولوجي – الفيزياء....
- التربية الرياضية والصحية.
- الاقتصاد المنزلي.
- الفن والموسيقى.
- إدارة الأعمال.

د – التربية الخاصة: للأفراد غير العاديين.

هـ – التعليم المهني/ التقني.

**٢ – بكالوريوس العلوم في: Bachelor of science Degree**

أ – التأهيل المهني.

ب – وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم.

**٣ – على مستوى الدراسات العليا Graduate School**

أ– درجة الماجستير في التربية (Master s Degree M. ed) في تخصصات تعليم الكبار والتعليم المستمر، الطفولة المبكرة، التربية الخاصة، التربية الرياضية، والموسيقية، والفنية، وعلم النفس التربوي، وتعليم الرياضيات، وشئون الطلاب في التعليم العالي.... إلخ.

ب – درجة الدكتوراه في التربية (Doctor degree ( D. Ed في تخصصات التعليم الابتدائي، علم النفس المدرسي، القيادة التربوية.

- **متطلبات التخرج (الحصول على البكالوريوس في التربية)**

للحصول على هذه الدرجة يجب أن يتم الطالب دراسة ١٢٤ ساعة معتمدة على الأقل، في ثلاث مجموعات من المقررات الدراسية :

١- مجموعة المواد الحرة التي يختار منها الطالب ويدرس الطالب فيها (٥٢ – ٥٥) ساعة معتمدة وهي متطلبات الجامعة.

٢- مجموعة التخصص الرئيسي للطالب حسب أقسام التخصص( تطلبات التخصص).

٣- مجموعة التربية المهنية professional Education (الإعداد المهني) وهي متطلبات الكلية (كلية التربية) وعددها ٣٠ ساعة معتمدة تتضمن المقررات التالية:

**مقررات الإعداد المهني لطلاب كليات التربية**

| المقـــــرر | عدد الساعـــات |
|---|---|
| التكنولوجيا للتعليم والتعلم ( تكنولوجيا التعليم ) | ٣ |
| علم النفس التربوي | ٣ |
| الاختبارات والمقاييس | ٣ |
| تدريس طلابي ( ١ ) | ١ |
| تدريس طلابي ( ٢ ) | ١ |
| القانون المدرسي | ١ |
| التربية الأمريكية. النظرية والممارسة | ٣ |
| أساليب وطرق التدريس مادة التخصص | ٣ |
| التربية العملية ( فصل دراسي ) | ١٢ |
| المجموع | ٣٠ |

والطلاب الراغبون في تغيير تخصصهم الذي درسوا فيه إلى تخصص في كلية التربية ليعدوا معلمين لابد لهم من الحصول على معدل ( ٢,٥ ) على الأقل ( المعدل التراكمي).

ومن الأمور التي تلفت الانتباه أن هذا المعدل سوف يرتفع إلى (٢,٨) في فصل الربيع عام ٢٠٠٢ ثم يرتفع إلى ( ٣ ) في فصل الربيع عام ٢٠٠٣، ويعلن هذا للطلاب ليكونوا على علم بهذا التعديل قبلها بعامين وفي هذا تجويد لبرامج إعداد المعلم.

**ثالثا: تجارب تستحق الدراسة**

**١ – مدرسة الجامعة University school**

هذه المدرسة ملحقة بكلية التربية وهي قسم علمي من أقسام الكلية وتقدم المدرسة برامج تعليمية لأطفال الحضانة ورياض الأطفال حتى سن ست سنوات ثم تعليم ابتدائي مدته ست سنوات. بالإضافة إلى هذا تقدم المدرسة خبرات بحثية عديدة ومتنوعة لطلاب وكليات جامعة إنديانا. كما تقوم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

بتطبيق خبراتهم وتجاربهم في هذه المدرسة وهي حقل تجريبي هام لطلاب الجامعة وكذلك لطلاب الدراسات العليا. ويستمر الطفل في المدرسة حتى تنتهي مرحلة التعليم الابتدائي.

ومعظم القائمين بالتدريس في هذه المدرسة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في التربية في مختلف التخصصات.

وتدير المدرسة دكتورة حاصلة على الدكتوراه في الإدارة وهي بدرجة رئيس قسم Chairperson والدراسة لمدة ثلاثة فصول: الربيع والخريف وفصل صيفي، والفصل الصيفي اختياري للتلاميذ وإجباري لمن تواجههم صعوبة في القراءة والكتابة (بطيئي التعلم).

والقبول بالمدرسة لأبناء العاملين في الجامعة (أعضاء هيئة التدريس، موظفون، عمال، طلبة يدرسون بالجامعة).

يوجد بالمدرسة حوالي ١٢٦ تلميذًا وكثافة الفصل لا تزيد عن ٢٠ تلميذًا يدفع التلميذ حوالي ٣ آلاف دولار. لا توجد كتب مدرسية ولا واجبات مدرسية وكل العملية التعليمية تحدث داخل الفصل فقط، وتقوم على أساس التفكير وحل المشكلات.

ويبدأ اليوم الدراسي في الثامنة والنصف صباحًا وينتهي الثالثة بعد الظهر وتقدم وجبة غذائية لتلاميذ المدرسة يتحملها أولياء الأمور، ومن لايستطيع تدفع له الجامعة ثمن هذه الوجبة ( ٢,٢٥ دولار).

**٢- كلية المتفوقين Honors College**

هي كلية تقدم برامج للمتفوقين من الطلاب (سواء الجدد أو من مضى عليهم في الجامعة بعض الوقت وحققوا تميزًا دراسيًّا في كل التخصصات).وتهيئ الكلية مناخًا تعليميًّا متفردًا للطلاب ويؤمل منهم أن يكونوا أستاذة بالجامعة. ويدرس طلاب هذه الكلية برامج علمية متقدمة ومتفردة.

والإقامة داخلية بهذه الكلية بشكل عام إلا إذا لم يرغب الطالب في هذا، والطالب المستجد الذي يرغب في الالتحاق بهذه الكلية لابد أن يجتاز امتحانات متميزة. أما

الطالب الذي قضى بعض الوقت في الدراسة بالجامعة فيشترط لقبوله بهذه الكلية الحصول على معدل تراكمي لا يقل عن ٣,٢٥ نقطة وحتى يستمر في الكلية يجب أن يحتفظ بهذا المعدل على الأقل.

ومن المقررات المتقدمة التي يدرسها الطلاب مقرر LBST499 وهو من المقررات الاختبارية ولكن يدرس الطالب هذا المقرر لابد يكون أنهى بنجاح ٧٣ ساعة معتمدة.

وهو من المقررات التي تهتم بقدرات التحليل والتركيب وتحدي القدرات العقلية للطلاب من خلال دراسة موضوعات وقضايا حيوية حالية مستقبلية تعتمد على حل المشكلات والابتكار وأجزاء مشروعات بحوث وتقديم أفكار جديدة.

**٣- كلية التعليم المستمر The School of Continuing Education**

وهي من الكليات التي تمنح درجة البكالوريوس في الدراسات العامة خاصة للكبار (برامج دراسية بعض الوقت Part-time) كما تقدم برامج لتعليم الكبار بدون الحصول على درجات علمية.

وتقدم هذه الكلية كورسات (مقررات دراسية) للطلاب من التخصصات الأخرى في كليات الجامعة لها علاقة بهذه التخصصات. وتهتم هذه الكلية بتقديم برامج ذات صفة مهنية وظيفية (التوجيه المهني والوظيفي والفني) لمنح شهادات في التعليم التعاوني، والتعليم التقني. وتقدم برامج عامة في التوعية الصحية والتكنولوجيا وإدارة الأعمال.

وتعقد المؤتمرات اللازمة لتطوير المجتمع ويتبع هذه الكلية مركز تدريب حقوق الإنسان.

ويدير هذه الكلية عميد حاصل على درجة دكتوراه ويساعده في عمله وكيل حاصل أيضا على درجة الدكتوراه.

**٤ – كلية الدراسات العليا والبحوث Graduate School and Research**

هي كلية تقدم خدماتها لكل كليات الجامعة التي تقدم برامج للحصول على درجات الماجستير والدكتوراه. ولها عميد يساعده وكيلان أحدهما للشئون الإدارية والآخر للبحث العلمي.

**وتقدم هذه الكلية برامج الماجستير في التخصصات التالية:**

- تعليم الكبار والتعليم المستمر – الفنون – الفيزياء – علم الاجتماع.
- الكيمياء – خدمات الإرشاد – الجريمة.
- اللغة الإنجليزية : عام – الأدب – تدريس اللغة الإنجليزية.
- الجغرافيا – التاريخ – العلاقات بين العمل والصناعة – الموسيقى.
- شئون الطلاب في التعليم العالي.
- الطفولة المبكرة – علم النفس التربوي – تعليم فئات خاصة.
- محو الأمية – تدريس الرياضيات – ماجستير في التربية..إلخ.

**كما تقدم برامج الدكتوراه في التخصصات التالية:**

- الدكتوراه في التربية ( دراسات القيادة والإدارة).
- دكتوراه الفلسفة في (دراسات القيادة والإدارة).
- دكتوراه الفلسفة في علم النفس الإكلينيكي.
- دكتوراه الفلسفة في علم الجريمة.
- الدكتوراه في التربية والمناهج.
- دكتوراه الفلسفة في اللغة الإنجليزية.
- الدكتوراه في التربية (علم النفس المدرسي).

وبالنسبة لدرجة الماجستير يمكن الحصول عليها بنظام الدراسة كل الوقت (انتظام) Full-time أو بنظام بعض الوقت Part-time. وهناك نظامان أحدهما يقدم الباحث رسالة مع كورسات والآخر بدون رسالة (كورسات فقط) وللكلية قواعد ونظم تنظمها اللوائح الخاصة. ويوجد منسق للدراسات العليا بكل كلية هو حلقة الوصل مع كلية الدراسات العليا.

**٥- جامعة القسم العلمي الواحد.. لا جامعة الأقسام المتكررة.**

هي تجربة مفيدة بكل المعايير، حيث أن القسم العلمي في الجامعة يخدم معظم الأقسام في الكليات ذات العلاقة بهذا القسم فمثلا قسم اللغة الإنجليزية (أحد أقسام كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية) يقدم مواد دراسية (كورسات) لكل أقسام وكليات الجامعة ولا يوجد له قسم مقابل (متكرر) في كلية التربية مثلا. وقسم الرياضيات (أحد أقسام كلية العلوم الطبيعية والرياضيات ) يقدم كورسات لكل أقسام وكليات الجامعة ولا يوجد قسم متكرر في أي كلية أخرى، وهكذا أقسام علم النفس وأصول التربية والكيمياء والفيزياء والاجتماع والإدارة والتسويق.... إلخ. جميعها لا يوجد لها أقسام مناظرة.

وجامعة القسم الواحد فيما أعتقد جامعة متميزة تراعي التخصصات الدقيقة وتحترم التخصص العلمي وتؤكد على القيمة الاقتصادية للتعليم وتوفير الموارد المادية والبشرية وتستغلها الاستغلال الأمثل ويرتبط هذا بجذب الكفاءات المتميزة لهذه الأقسام عن طريق الإعلان ( لا التعيين ) ويختار أفضل المتقدمين لشغل وظائف أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية المختلفة.

**٦- التعليم عن بُعد (Distance Education (on-time** صيغ التعليم عن بُعد عديدة – كما هو ومعلوم مثل الراديو، التلفاز، الرزم التعليمية،... إلخ. وإحدى الصيغ الجديدة للتعليم عن بُعد بواسطة On-Line Education ومفهوم هذا الأسلوب الجديد في التعليم يعني أن الدارس يستطيع التعلم والحصول على الدرجة العلمية (بكالوريوس – ماجستير – دكتوراه) وهو في منزله. ويمكنه أن يتحاور مع زملائه الدارسين من أي مكان في العالم بواسطة جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت. حيث يقوم المدرس (المحاضر) بإدارة البرنامج الدراسي مع الدارسين من مختلف أنحاء العالم بواسطة فتح ما يسمى غرف دراسية – Chat rooms وتخصص Room لكل دارس ويكتب الدارس أسئلته واستفساراته ليجيب عنها الأستاذ في نفس اللحظة، كما يتم امتحان الطلاب أيضا بنفس الطريقة ويكلفون بالأعمال المختلفة من قراءة كتب وكتابة بحوث و... إلخ ثم يعرضها بواسطة On-Line

على بعضهم ليتنافسوا فيها ثم يرى المنافسة الأستاذ المحاضر ويقيم جهد كل منهم ويضع هذا الأسلوب في الاعتبار طريقة التعليم التعاوني Cooperative Learning ويساعد في استخدام أسلوب التدريس On-Line برنامج Messenger في عدة مواقع على الإنترنت منها :

**رابعا: ختام.. دورس مستفادة**

فيما يلي يمكنني أن أعدد – في إيجاز بعض الدرس المستفادة، والتي يمكن أن تدرس بشكل متأن حتى يمكن الاستفادة منها:

- كلية متخصصة للدراسات العليا ترتبط بكليات الجامعة من خلال منسقين لكل كلية دعمًا لجودة البحث العلمي وترشيدًا للإنفاق وضمانًا لعدم الإهدار التربوي.
- مدرسة الجامعة تجربة مثيرة ومفيدة في نفس الوقت كميدان تجريبي عملي تطبق فيه التجارب التربوية الحديثة.
- قسم (شعبة) عملي لشئون الطلاب في التعليم العالي تمنح من خلاله درجة علمية متخصصة في إدارة شئون الطلاب والتعليم العالي.
- كلية (أقسام – شعب – تخصصات) المتفوقين Honors دعمًا للابتكار وإعداد قيادات جامعية مبدعة.
- كلية جامعية للتعليم المستمر تهتم بالنماذج والتجارب الجديدة في مجال التعليم وخدمة المجتمع لنكون بحق (المجتمع المتعلم) في القرن الحادي والعشرين.
- جامعة القسم العلمي الواحد، لا جامعة الأقسام المتكررة حتى يمكن الاستخدام الأمثل للقوة البشرية والموارد المادية.
- خدمات البحث العلمي هامة وضرورية لخلق كوادر بحثية مؤهلة قادرة على التطوير، والتأكيد على استخدام الإنترنت في البحث العلمي وتوفير هذه الخدمة للطلاب والباحثين وتطوير العمل الإداري من خلال استخدام شبكة الإنترنت.
- تفعيل الأداء الجامعي في المحاضرات والاهتمام بالكتب المرجعية والمصادر البحثية وإعداد محتوى المواد الدراسية Syllabus مسبقًا وتكون في متناول الطالب أولا

بأول مع تطوير أساليب التقويم لتشمل المناقشة والبحث والعرض والتفاعل في حجرات الدراسة.

**الأهداف المتوقعة:**

-يتعرف الطالب نظام التعليم بجامعة إنديانا بنسلفانيا (IUP) كنموذج للجامعات الأمريكية.

-يعرف الطالب نظام الدراسة في كلية التربية وتكنولوجيا التعليم بجامعة إنديانا.

-يتعرف الطالب بعض التجارب التي تستحق الدراسة.

-يقارن الطالب نظام الدراسة في هذه الجامعة مع نظام الدراسة في إحدى جامعات بلده مبينا أوجه الاستفادة.

**بعض المصطلحات الهامة:**

-التعليم الأمريكي American Education

-كلية التربية College of Education

-إعداد المعلم Teacher Education

-تكنولوجيا التعليم Educational Technology

-تعليم الكبار Adult Education

**أنشطة:**

يلخص الطالب التجربة الأمريكية في هذه الجامعة ثم يدون ملاحظاته عليها موضحا كيف يمكن الإفادة منها.


| | |
|---|---|
| رقم الإيداع | ٢٠١٩/٤٠٠٩ |
| I.S.B.N الترقيم الدولي | 978-977-10-3444 -5 |

# سلسلة العلوم التربوية الإسلامية

## صدر من هذه السلسلة

### قسم المقررات التربوية:

| | |
|---|---|
| ١- التربية المقارنة ونظم التعليم | **أ.د. مهنى غنايم** |
| ٢- مناهج البحث التربوي | **أ.د. مجدي صلاح طه المهدي** |
| ٣- المناهج وطرق التدريس العامة | **أ.د. فؤاد موسى** |
| ٤- في أصول التربية | **أ.د. عبدالرحمن النقيب** |
| | **د. جمال الهنيدي** |

### قسم البحوث العلمية:

| | |
|---|---|
| ١- نظام التعليم الديني في إسرائيل | **نسرين محمود محمد رضوان** |
| ٢- الخطاب التربوي الإسلامي المعاصر: رؤية تنظيرية | **د. السيد صبحي متولي النحراوي** |
| ٣- الفكر التربوي عند علي مبارك | **ولاء إبراهيم محمود حجازي** |
| ٤- تنمية فكر الإصلاح لدى الشباب: المتطلبات التربوية | **د. السيد محمد أحمد خشان** |

# كتب تحت الإعداد والطباعة

**قسم المقررات التربوية:**

٥- فلسفة التربية **أ.د. سعيد إسماعيل علي**

٦- الأحاديث النبوية الصحيحة في مجال التربية **أ.د. محمود عبدالرحمن**

٧- نحو معايير إسلامية للجودة الشاملة للتعليم **أ.د. أشرف السعيد**

٨- كيف نكتب التاريخ العام، وكيف نعلمه ونتعلمه **د. صلاح عبدالسميع**

٩- كيف نكتب التاريخ الإسلامي، وكيف نعلمه ونتعلمه **د. صلاح عبدالسميع**

١٠- الدين الإسلامي، كيف نعلمه ونتعلمه **أ.د. أحمد حمروش**

**أ.د. عبدالمجيد شيحة**

١١- لسان القرآن كيف نعلمه ونتعلمه **أ.د. أحمد حمروش**

**أ.د. عبدالمجيد شيحة**

١٢- لسان القرآن كيف نعلمه ونتعلمه لغير الناطقين به **أ.د. أحمد حمروش**

**أ.د. عبدالمجيد شيحة**

١٣- اللغات الأجنبية، كيف نتعلمها ونعلمها لأبنائنا من خلال ثقافتنا الإسلامية **أ.د. شاكر قنديل**

**قسم رواد التربية الإسلامية المعاصرين:**

| | |
|---|---|
| ١- د. سعيد إسماعيل علي | **أ.د. عبدالرحمن النقيب** |
| ٢- أ.د. عبدالغني عبود | **د. حسان عبدالله حسان** |
| ٣- أ.د. علي خليل أبو العنين | **د. حسان عبدالله حسان** |
| ٤- أ.د. حسن عبدالعال | **د. حسان عبدالله حسان** |
| ٥- أ.د. عبدالجواد سيد بكر | **د. حسان عبدالله حسان** |
| ٦- أ.د. عبدالرحمن النقيب | **د. سيد النحراوي** |
| ٧- أ.د. علي مدكور | **د. صابر عبدالمنعم** |
| ٨- أ.د. رشدي طعيمة | **د. مهدي علي بدري** |
| ٩- أ.د. أحمد المهدي | **أ.د. محمد حسن المرسي** |
| ١٠- رواد التربية الإسلامية بكلية التربية - جامعة الأزهر | **د. عبد رب الرسول** |
| ١١- رواد التربية بكليات التربية – جامعات الصعيد | **أ.د. عبدالرحمن النقيب** |

**قسم المؤسسات التربوية المعاصرة:**

| | |
|---|---|
| ١- المدارس الإسلامية في عالمنا العاصر | **أ.د. عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب** |
| ٢- الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا | **أ.د. عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب** |
| ٣- المدارس الخاصة الإسلامية دراسة تقويمية في ضوء أهدافها | **سيف الإسلام عبدالرحمن النقيب** |

**تابع قسم البحوث العلمية:**

| | |
|---|---|
| ٥- تربية القلب في الفكر الإسلامي | **د. السيد صبحي متولي النحراوي** |

**قسم الفكر الإسلامي المعاصر:**

| | |
|---|---|
| ١- نسيج المجتمع المصري بين العلمانية والإسلام | **أ.د. إبراهيم بيومي غانم** |
| ٢- الفكر الإسلامي المعاصر في مواجهة مشكلات الأمة | **د. سيد الخشان** |
| ٣- إنصاف الفكر الإسلامي المعاصر في مواجهة مشكلات الأمة | **أ. مدحت ماهر** |