وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامعـة أحمد زبـــانة غليزان
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

التربيـــة المقـــارنـــة

جامعة غليزان
المجلس العلمي للكلية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مطبوعة دروس في مقياس التربية المقارنة موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر: علم اجتماع التربية

إعداد: الدكتورة هند بن حميدة
أستاذ محاضر قسم " أ "
قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
جامعة أحمد زبانة غليزان

السنة الجامعية: 2021 / 2022

فهرس المحتويات

جامعة غليزان
المجلس العلمي للكلية
كلية العلوم الإجتماعية والعلوم الإنسانية

المحتويات	الصفحة
الفصل التمهيدي: مدخل الى علم اجتماع التربية	02
1. ماهية علم اجتماع التربية	03
2. الأهمية المعاصرة لعلم اجتماع التربيـة	06
3. علوم التربية وعلم اجتماع التربية والتربية المقارنة	09
الفصل الأول: ماهية التربية المقارنة	18
1. التعريف و المفهوم	19
2. أهداف التربية المقارنة	23
3. النشوء و التطور	30
4. مرحلة القرن 19	38
5. مرحلة النصف الأول من القرن العشرين	41
6. مرحلة القرن الحالي الواحد و العشرين	42
الفصل الثاني: نظريات و اتجاهات التربية المقارنة	46
1. الاتجاهات الكلاسيكية	47
2. الاتجاهات الحديثة	51
3. البحث العلمي في التربية المقارنة و تطورها	56
الفصل الثالث: تطبيقات التربية المقارنة في الجزائر	67
1. لتعليم التحضيري، مقارنة بين الجزائر أمريكا	68
2. التعليم الإلزامي، مقارنة بين الجزائر – فرنسا وأمريكا	71
3. التعليم الثانوي، مقارنة بين الجزائر – فرنسا و أمريكا	77
الفصل الرابع: تطبيقات التربية المقارنة في الجزائر على مستوى التعليم العالي	90
1. تطور التعليم الجامعي	91
2. الاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي	97
3. تطبيقات التربية المقارنة على التعليم الجامعي ، نموذج الجزائر – اليابان ودول أخرى	101
قائمة المراجع	116

الفصل التمهيدي

مدخل إلى علم اجتماع التربية

تمهيد:

لا شك أن الاهتمام بمجمل العلوم ذات الصلة بالتربية أصبح ينال الاهتمام الأكبر في المجتمعات العالمية، وذلك لما للتربية من أهمية كبيرة وراسخة في بناء الأجيال وصناعة المستقبل، وبناء التطور والرفاهية التي ينشدها كل مجتمع، فالتربية في مجملها هي الحياة وما دونها يعني الضعف والتقهقر والدخول في دوامة من المشكلات التي لا بداية ولا نهاية لها.

ما أحوجنا في الوقت الراهن على دراسة وتقصي مجمل الظواهر التي ترتبط بتفاعلاتنا التربوية سواء في الحياة الاجتماعية التفاعلية، أو في المؤسسات التربوية والتعليمية، بالنظر إلى حالة عدم الاستقرار التربوي التي نعيشها وتنعكس سلبيا على جميع مناحي الحياة اليومية.

لا شك انه عند استفحال المشكلات والظواهر في المجتمع يعود الحديث واللوم بقوة للتربية بمختلف روافدها ومضامينها، وهذا الأمر نعايشه في كل الأزمات وفي مختلف القطاعات، وهذا مبرر لان التربية هي شريان حياة المجتمع وتطوره وازدهاره، وأي خلل يصيبها تتداعى له كل المؤسسات الاجتماعية بطلب تفسيرات وتحليلات وحلول. إن المجتمع قائم بالتربية، والتربية أساس صناعة المجتمع، فما ماهية علم اجتماع التربية؟

1- ماهية علم اجتماع التربية:

ويعرف أحمد أوزي سوسيولوجيا التربية بقوله:" يقوم علم الاجتماع التربوي بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية. كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات

والأنشطة التي تتم بينهم. كما يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى، كالأسرة، والمسجد، والنادي. كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها."[1]

ويعرف علي الحوات علم الاجتماع التربوي بقوله: " هو العلم الذي يختص بدراسة الإنسان حينما يدخل في علاقة مع إنسان آخر في إطار تربوي يهدف إلى تكوين الخبرة، أو المعرفة، أو الثقافة، أو التعليم، أو التدريب".أي: العلاقات التي تتم بين الأفراد في الإطار التربوي (التعليمي التعلمي)، سواء أكانت هذه العلاقات بين تلميذ وآخر، أو بين تلميذ ومعلم، ثم بين التلاميذ والمعلمين ككل، وبين كل من في المؤسسة التربوية، والنظام التربوي بشكل عام، وبين كل من في الإطار التربوي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع الكبير."[2].

يمكن تحديد موضوع علم اجتماع التربية في التساؤل العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعية الأخرى: ماهي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسات داخل مجتمع ما؛ ومامدى مساهمتها في تنشئة الأفراد ؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعية القائمة (الحركية الاجتماعية) ؛ ومامدى تأثيرها في البنيات الثقافية وماعلاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة؟...إلخ. تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسيولوجيا التربية للإجابة عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين المجتمعات المتنوعة."[3]

وعلى العموم، تهتم سوسيولوجيا التربية بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتها بالمجتمع، وتبيان دورها في التغيير الاجتماعي، ولاسيما أن التربية تسعى إلى تحويل كائن غير اجتماعي ليصبح اجتماعيا[4].ومن ثم، فسوسيولوجيا التربية مفهوم عام يدرس مختلف الأنشطة الإنسانية، وخاصة التربوية منها. وإذا كانت سوسيولوجيا التربية تدرس الظواهر المدرسية، فلها أيضا علاقة وثيقة بالأسرة والسياسة والاقتصاد.ويعني هذا أنها تدرس ما يتعلق بالتربية بالتركيز على ثلاثة عناصر رئيسية، وهي: مداخل التربية (المتمدرسون، ورجال التعليم، وأطر الإدارة، والآباء، والمقررون، والمفتشون...)، وآلياتها البيداغوجية والديدكتيكية والسوسيولوجية، ومخارجها(التقويم، والانتقاء، والاصطفاء...).

وهناك تعريف آخر لهذا الحقل المعرفي مفاده أن علم الاجتماع التربوي يقوم" بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية.كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم.كما يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى، كالأسرة، والمسجد، والنادي.كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها.[5]"

وهناك من يعرف سوسيولوجيا التربية بأنها بمثابة علم" يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي

لأسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من قبل التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية.[6]"

2- الأهمية المعاصرة لعلم اجتماع التربية

لم تعرف سوسيولوجيا التربية تطورها الحقيقي إلا في سنوات الستين من القرن الماضي؛ إذ كانت هذه الفترة مرحلة التطور والازدهار العلمي والمنهجي لهذه السوسيولوجيا مع مجموعة من الباحثين، أمثال: الفرنسيين: بيير بورديو(Pierre Bourdieu)[7]، وكلود باسرون (Jean-Claude Passeron)[8]، ورايمون بودون(RaymondBoudon)[9]، وإستابليت(Roger Establet)[10]، وكريستيان بودلو(Christian Baudelot)[11]؛ والبريطاني بيرنشتاين(Bernstein)[12]، والأمريكيين: باولز (Bowles)[13]، وجينتيس(Gintis)[14]..

ومن أهم الباحثين السوسيولوجيين المعاصرين الذين تركوا بصمات واضحة في مجال سوسيولوجيا التربية نذكر: بيير بورديو (P.Bourdieu) وكلود باسرون(Passeron) في كتابيهما (**الورثة**)[15]، و(**إعادة الإنتاج**)[16]، ورايمون بودون في كتابه (**عدم المساواة في الحظوظ**)[17]، وكلود كْرينيون([18] Claude Grignon) في كتابه(**نظام الأشياء**)، والبريطاني بازيل بيرنشتاين (Basil Bernstein) في كتابه (**اللغة والطبقات الاجتماعية**)[19]، ومحمد الشرقاوي في مجموعة من كتبه، مثل: (**سوسيولوجيا التربية**)[20]،و(**تحولات النظام التربوي بفرنسا**)[21]، و(**مفارقات النجاح المدرسي**)[22]، وفيفيان إيزامبير جماتي (**Viviane Isambert-Jamati**) في كتابيها(**أزمات المجتمع وأزمات**

التعلـيم)[23]، و**(الإصـلاح التربـوي الفرنسـي فـي التعلـيم الأساسـي)**[24]، وجـان ميشـيل بيرتيلـو (Jean-Michel Berthelot) فـي كتابـه **(المدرسـة، والتوجيـه، والمجتمـع)** [25]، وبودلـو وإسـتابليت(Baudelot et Establet) فـي كتابهمـا **(المدرسـة الرأسـمالية فـي فرسـا)**[26]، وآن فـان هايشـت(Anne Van Haecht) فـي كتابهـا **(المدرسـة فـي محـك السوسـيولوجيا أو سوسـيولوجيا التربيـة وتطوراتهـا)**[27]، ومـاري دورو بـيلا وأنـيس ڤـان زانتـين (Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten) في كتابهما **(سوسيولوجيا المدرسة)**[28].

وقـد عرفـت السوسـيولوجية المعاصـرة مجموعـة مـن الكتابـات السوسـيولوجية التـي ارتبطـت بالتربيـة والمدرسـة علـى حـد سـواء، منهـا كتابـات البـاحثين السويسـريين فيليـب بيرنـود وكليوبـاترا مونتانـدون (Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon,) اللـذين كتبـا مجموعـة مـن الدراسـات والأبحـاث عـن صـعوبات التواصـل بـين المدرسـين والآبـاء، ولاسـيما المنحـدرين مـن أصـول شـعبية، كمـا يتضـح ذلـك جليـا فـي كتابهمـا (**الحـوار المسـتحيل بـين الآبـاء والمدرسـين)**[29]؛ وريجـين سـيروتا (Régine Sirota) فـي كتابهـا **(يوميـات المدرسـة الابتدائيـة)**[30]، حيـث ركـزت الباحثـة علـى التصـرفات اليوميـة للمـدرس فـي علاقاتـه بتلامذتـه (كثـرة النظـر، والابتسـامات، والتهـاني، والأسـئلة)، وعلاقـة ذلك بجذورهم الاجتماعية.

أمـا فرانسـوا دوبـي (François Dubet)، فيهـتم بحيـاة تلاميـذ التعلـيم الثـانوي، ورصـد معانـاتهم داخـل المدرسـة، كمـا يتبـين ذلـك جليـا فـي كتابـه **(تلاميـذ الثـانوي)** الـذي ألفـه سـنة 1991م[31]. ويصـف الباحـث كـذلك الحيـاة المدرسـية

التي يعيشها المراهق داخل المؤسسة التربوية، وخاصة في كتابه(**إلى المدرسة: سوسيولوجيا التجربة المدرسية)** الذي ألفه مع دانيلو مارتيشولي (Danilo Martuccelli) سنة 1996م[32]. ويركز الباحثان معا على الفجوة الموجودة بين ذاتية المراهق ذي الأصول الشعبية وعملية التطبيع الاجتماعي، ومسافة التوتر التي توجد بين الحالتين. أي: بين الثقافة الشعبية للعائلة وثقافة المدرسة؛ مما يخلق نوعا من الفشل في الاندماج وتحقيق النجاح. وهناك آن بارير (Anne Barrère) في كتابها (**عمل تلاميذ الثانوي**) الذي نشرته سنة 1997م، وقد تحدث الكتاب عن العمل المدرسي في ضوء سوسيولوجيا الشغل [33].

وثمة مجموعة من الباحثين الذين عمقوا إشكالية العمل المدرسي، أمثال: إليزابيت بوتي، وبرنار شارلو، وجان إيف روشي (Elisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex، في كتابهم **(المدرسة والمعرفة في الضواحيوغيرها)**، وقد نشر سنة1992م[34].

وهكذا، فعلى " امتداد القرن العشرين تفجرت ينابيع البحث السوسيولوجي في مجال المدرسة والمؤسسات الأخرى التربوية، وجاء حصاد هذه الأعمال بلورة لعلم الاجتماع المدرسي بوصفه النواة الحقيقية لعلم الاجتماع التربوي.لقد تقاطرت الدراسات والأبحاث السوسيولوجية في ميدان المدرسة والمؤسسات المدرسية وشكلت نتائجها نظاما متماسكا من المقولات والمفاهيم والنظريات السوسيولوجية ومناهج البحث التي تؤسس لعلم اجتماع خاص هو علم الاجتماع المدرسي. وهناك آلاف مؤلفة من الكتب والدراسات والأبحاث

المكثفة التي عالجت جوانب الحياة المدرسية بتفاعلاتها وأنظمتها الداخلية وقضاياها التربوية والاجتماعية."[35]

3- علوم التربية وعلم اجتماع التربية والتربية المقارنة

إن جذور التربية قديمة، عتيقة، وفروعها مستحدثة، متجددة، وثمارها مستمرة، طيبة، وهي بالتالي شجرة باسقة الطول، جذورها في أعماق الأرض، وفروعها الخضراء الندية العطرة، صاعدة دائمة في أعالي السماء."[36]

فالتربية " عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة، وضرورتها لكل من الفرد والمجتمع معا، أما ضرورتها للفرد الإنسان، فتكون للمحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله، ونقل التراث الثقافي إليه، وأنماط السلوك التي ترضى عنها الجماعة، وكل ذلك لابد من اكتسابه على مر الأيام، لأن فترة الطفولة الإنسانية طويلة بطبيعتها، والحياة البشرية معقدة، وكثيرة التبديل والتغيير .وبنقل النمط السلوكي والتراث للأفراد يحتفظ المجتمع بثقافته من الضياع، وليس هذا فقط، بل إن التراث عند نقله لايكتفى بالمحافظة على التراث كما هو أو كما نقل من الأجداد للآباء، ومكن الآباء للأبناء، بل إن دور التربية هنا يظهر بإضافة أو حذف ما هو غير مناسب من التراث، ولهذا نقول: إن ضرورة التربية لكل من المجتمع والأفراد تظهر في نقل التراث الثقافي والاحتفاظ به وتنقيته من الشوائب وتعديله، وبالتالي استمراره وازدهاره وتطوره وبقائه."[37]

مـن المعـروف أن للتربيــة وظــائف عــدة تتمثــل فــي تهـذيب الإنســان ورعايتــه والعنايــة بــه، وتكوينــه وتأهيلــه مهاريــا وتربويــا وعمليــا، وتنميتــه معرفيــا ووجــدانيا وحســيا وحركيــا. ومــن وظائفهــا الأخــرى" نقــل الأنمــاط الســلوكية للفــرد مــن المجتمـع؛ ونقـل التـراث الثقـافي مـن الأجيـال السـابقة للأجيـال اللاحقـة؛ وتعـديل التـراث الثقـافي، وتغييـر مكوناتـه بإضـافة مـا يفيـد وحـذف مـا لايفيـد؛ واكتسـاب الفـرد خبـرات اجتماعيـة نابعـة مـن قـيم ومعتقـدات ونظـم وعـادات وتقاليـد وسـلوك الجماعـة التـي يعـيش بينهـا؛ وتنـوير الفـرد بالمعلومـات الحديثـة التـي تغـزو الحيـاة اليومية في المجتمع."[38]

وتستند التربيـة أيضـا إلـى أسـس ثقافيـة، إذ ينتقـل الإنسـان مـن كـائن بيولـوجي إلـى كـائن ثقـافي بواسـطة التربيـة والتعلـيم، باكتسـاب مجموعـة مـن المهـارات الكفائيـة، وتملـك التقنيـات التـي تسـاعده علـى تطـوير قدراتـه وابتكاراتـه ومؤهلاتـه، وخلـق ثقافتـه الخاصـة بـه. و" الصـلة هنـا بـين الثقافـة والتربيـة كبيـرة جـدا، إذ إن مـادة التربيـة هـي الثقافـة والتـراث الثقـافي المتـراكم علـى مـر الأجيـال، ومادامـت التربيـة عمليـة تكيـف مـع المجتمـع المحـيط الـذي يعـيش بطريقـة معينـة نابعـة مـن تراثـه الـذي أحبـه، وتوارثـه وأراد أن ينقلـه ويسـتمر فـي ممارسـته وهـو بالتـالي ثقافتـه فـإن ذلـك يعنـي أن أسـاس التربيـة هـو الثقافـة، وموضـوعها الأساسـي الـذي تبنـى عليـه كـل المواضـيع الأخـرى هـو الثقافـة، ثقافـة المجتمـع المحـيط. وأي صـلة أكثـر مـن هذا؟".[39]

إن التربيـة عمليـة اقتصـادية لأنهـا تعـد كـل فـرد ليقـوم بـأداء مهنـة معينـة تكـون مصـدرا لدخلـه، وكلمـا تعلـم المهـارات اللازمـة لمهنتـه وأتقنهـا، زاد دخلـه، وفـي

الوقت نفسه، كلما أتقن الأفراد مهنهم على اختلاف أنواعها، أدى ذلك إلى زيادة دخل الفرد. وبالتالي زاد دخل المجتمع[40].

وبناء على ماسبق، فإن التربية فعل تربوي وتهذيبي وأخلاقي، تهدف إلى تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة. ومن جهة أخرى، تساهم التربية في الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جادة لتكوين المواطن الصالح. وكذلك تسعى إلى تغيير المجتمع بالتدريج، والدفع به نحو طريق التقدم والازدهار بتحقيق الديمقراطية التشاركية، والعدالة الاجتماعية، والمساواة المثلى.علاوة على ذلك، فالتربية هي التي تنشئ المجتمع نشأة أخلاقية، وترفع مكانته وشأنه ومستواه التنموي، وتوصله إلى مصاف الدول المتقدمة والمزدهرة. وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيفا وتأقلما وتصالحا وتغييرا، كما تسعى إلى" الإنماء الكامل لشخصية الإنسان، وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي، ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم."[41]

تظهر الحاجة ملحة للاستفادة من نواتج علم اجتماع التربية في المجتمعات العالمية ومن بينها المجتمع الجزائري، وذلك لما لهمن أهمية واسعة التاثر على جميع مناحي الحياة الاجتماعية التفاعلية باعتباره يعهتم بموضوع جوهري ألا وهو التربية، ومن بين معالم هذه الأهمية نجد:

- ❖ دراسة وتقصي منظم وهادف للعلاقة التي تربط بين المدرسة وجميع المؤسسات التربوية التعليمية الأخرى في النسق الاجتماعي، بما يتيح

فهم مشكلاتها والعمل على حلها خدمة لاستقرار لمجتمع وتطوره وازدهاره.

- ❖ فهم وتفسير وتحليل نظام التعليم والأنظمة المختلفة ذات الصلة والتأثير سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية، المرتبطة بالمجتمع ، وذلك بغرض تطوير هذا النظام التربوي الشامل بما يخدم المجتمع ورقيه وتطوره المستمر، من خلال بلوغ مسار الجودة المستمرة والكفاءة المتنامية.
- ❖ وصف وفهم وتفسير مجمل الظواهر التي تحدث في ثنايا المؤسسات التربوية والتعليمية، وذلك قصد المساعدة على إيجاد الحلول الفاعلة المناسبة لها ومساعدة متخذ القرار في الشأن التربوي على تبني الحلول الفاعلة القابلة للتطبيق والمحددة النتائج سلفا.
- ❖ دراسة وبحث كل العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية، ومختلف العناصر الفاعلة في سيرورتها، لان التعلم والتعليم أساس بناء المجتمع ومحك هام جدا لبناء تطوره المتجدد.
- ❖ تطوير المناهج والأدوات البحثية لدراسة الظواهر التربوية بغرض الوصول إلى الموضوعية والدقة في النتائج، تيمنا بمختلف العلوم الأخرى ولحاقا بها، وهذا كله في خدمة المنظومة التربوية وزيادة فاعليتها من خلال بحث المشكلات التي تعترضها والعمل على حلها وتجاوزها دون ان تخلف أزمات حادة بالنظام التربوي وأهدافه وغاياته ومراميه.
- ❖ ضرورة الاستفادة مما انتجته التكنولوجيا من خلال بناء عالم تربوي رقمي افتراضي، وما اسقط على النظام التربوي والعملية التعلمية

التعليمية برمتها، ومنه يساعد علم اجتماع التربوي على فهم ومواكبة التحولات الرقمية والتكنولوجية في المجال التربوي التفاعلي والاجتماعي من شتى الزوايا.

- ❖ دراسة التفاعل التربوي داخل المؤسسات التربوية وفي النسق الاجتماعي، بما فيه التفاعل الرقمي وما يتضمنه من ظواهر تحتاج إلى البحث والتقصي.

تأسيسا على ما سبق، يظهر بوضوح ذلك الارتباط الجوهري بين علم اجتماع التربية وكل ما تربيط بالتربية في اصولها وفروعها، ومن بيه اهما نجد التربية المقارنة؛ والتي تعني

ذلك العلم الذي يبحث في وصف وتفسير وتحليل أهداف التربية والتعليم والنظام التربوي ككل متكامل، من حيث المناهج والطرائق والمشكلات في بلد معين أو مجموعة من البلدان، في سياق الخصوصية الثقافية والإيديولوجية والاقتصادية والسياسية. وذلك بغرض تحديد نقاط القوة والضعف في مختلف الأنظمة التربوية للاستفادة من ايجابياتها ومعالم قوتها، وذلك خدمة لتطوير النظام التربوي ومجمل ما يتصل بالعملية التعلمية التعليمية.

وهذا ما سنتطرق إليه من خلال مطبوعة الدروس هذه، والتي تتضمن في مستهلها مدخلا موجزا حول علم اجتماع التربية وربطه بالتربية المقارنة تحضيرا للطالب لإدراك أهمية المقياس في إطار تخصصه المدروس، حيث تعتبر هذه الخطوة ضرورية ولا مناص منها، لان الطالب يميل إلى فهم وإدراك

المغزى من المحتوى الذي يدرسه من جهة، ومدى استفادته علميا وعمليا من جهة أخرى.

اشتمل الفصل الأول على معلومات متكاملة حول ماهية التربية المقارنة، أما الفصل الثاني فركزنا من خلاله على نظريات واتجاهات التربية المقارنة، أما الفصل الثالث فجاء مضمونه شاملا لتطبيقات التربية المقارنة في الجزائر، وفي الأخير تطرقنا في الفصل الرابع إلى تطبيقات التربية المقارنة في الجزائر في التعليم العالي.

الهوامش:

[1]– أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص 167.

[2] – علي الحوات، أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، ، طبعة 1979م، ص 84.

[3]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2006م، ص 864.

[4] –Mohamed Cherkaoui : Sociologie de l'éducation, PUF, Paris, France, 1 édition 1986, p3.

[5]– أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص 167.

[6]– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، ص 863.

[7]- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (nº 18), 1964, 183 p.

[8]-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (nº 18), 1964, 183 p.

[9]-Raymond Boudon:L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973 (publication poche : Hachette, Pluriel, 1985).

[10]-Roger Establet et Christian Baudelot, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.

[11]- Roger Establet et Christian Baudelot, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.

[12]- Bernstein B., Class, codes and control, London, Routledge & Kegan Paul, 3 vol., 1971-1975.

[13]- Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.

[14]- Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.

[15] -Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (no 18), 1964, 183 p

[16]-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970, 284 p

[17]- Bodoun:L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973 (publication poche : Hachette, Pluriel, 1985).

[18] -Claude Grignon :L'Ordre des choses,les fonctions sociales de l'enseignement technique, Minuit, Paris, 1971

[19] -Basil Bernstein, Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Éditions de Minuit, 1975

[20]- Mohamed Cherkaoui: Sociologie de l'éducation, Que sais-je, PUF, 5 édition 1999.

[21]- Mohamed Cherkaoui :Les changements du système éducatif en France 1950-1980, PUF, 1982.

[22]- Mohamed Cherkaoui: Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, "L'éducateur", 1985 .

[23]-Viviane Isambert-Jamati:Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque de sociologie contemporaine », Paris, 1970

[24]- Viviane Isambert-Jamati: La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire,Éditions du CNRS, coll. « Actions thématiques programmées : sciences humaines », Paris, 1977.

[25]- Jean-Michel Berthelot: École, orientation, société (Pédagogie d'aujourd'hui),Paris,PUF,1993.

[26]- Baudelot et Roger Establet: L'école capitaliste en France, Paris, Éditions Maspero, 1971.

[27]-Anne Van Haecht:L'école à l'épreuve de la sociologie,Collection : Ouvertures sociologiques ,De Boeck Supérieur,Bruxelles, 2006.

[28]-Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten:Sociologie de l'école, Collection :U, Cycles M et D, UNIVERSITE,2012.

[29]- Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon: Entre parents et enseignants, un dialogue impossible, Berne, Peter Lang.1987.

[30]- Sirota R. (1988) : L'Ecole primaire au quotidien coll. Pédagogie d'aujourd'hui, ed. Presses universitaires de France, 200 pages

[31]- François Dubet :Les Lycéens, Seuil,Paris, 1991.

[32]- François Dubet : À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire avec Danilo Martuccelli, Seuil, 1996.

[33] - Anne Barrère, Les lycéens au travail, Paris, PUF, 1997 (262 pages)

[34]-Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves :Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs.Éd. Armand Colin Coll. Formation des enseignants. 1993.

[35]– علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، نفسه، ص 9–10.

[36] – إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت، ص 32.

[37] – نفس المرجع، ص 36–37.

[38] – نفس المرجع، ص 37.

[39] – نفس المرجع، ص 44–45.

[40]– نفس المرجع، ص 42.

[41] – جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغر ب، الطبعة الأولى سنة1998م، ص52.

الفصل الأول

ماهية التربية المقارنة

التعريف والمفهوم :

ظهرت تعريفات عديدة للتربية المقارنة، ويرجع ذلك إلى وجهة نظر كل عالم من علماء التربية المقارنة، إلا أن هذه التعريفات تتفق جميعها في الأركان الأساسية للتربية المقارنة ومن هذه التعريفات :

تعريف مارك أنطون جوليان الفرنسي 1817م :[1]

لقد عرف جوليان التربية المقارنة في كتابه المسمى " مشروع وفكرة أولية لكتاب عن التربية المقارنة " بأنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة،بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية.[1]

ويقول جوليان إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى، تقوم على أساس الوقائع والمشاهدات التي ينبغي أن ترتب في جداول تحليلية يسهل مقارنتها، حتى يتسنى استخلاص مبادئ وقواعد مضبوطة منها.

تعريف مايكل سادلر 1900م : [2]

يؤكد سادلر أكثر من غيره على أهمية الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والقومية المحيطة بالنظام التعليمي، ويرى أن اختلاف هذه الظروف هي التي تسبب اختلاف نظم التعليم وسياساته، ففي بحثه المسمى " إلى أي حد يمكننا أن نتعلم شيئاً ذا فائدة علمية من دراسة النظم التربوية الأجنبية ؟ " قال عبارته المشهورة " يجب ألا ننسى أن هناك أشياء خارج المدرسة، قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التي داخلها، بل إنها تحكم هذه الأشياء الأخيرة وتفسرها، ولا يمكننا أن نجول بين النظم، ونقطف زهرة من غصن وبضعة أوراق من غصن آخر، ثم نتوقع لو غرسناها جميعاً في تربة

بلدنا فإننا نحصل على نبات حي، إن النظام القومي كائن حي، وهو نتاج الصراعات التي نسيناها والصعاب والمعارك التي قامت منذ زمن طويل".[2]

تعريف إسحق كاندل الأمريكي 1933م : [3]

ويرى كاندل أن التربية المقارنة امتداد لتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، باعتبار أنها مقارنة لفلسفات التربية المختلفة، ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة، ويقول كاندل في كتابه (دراسات في التربية المقارنة) إن القيمة الرئيسة للدراسة المقارنة لمشكلات التربية تتمثل في تحليل الأسباب التي أنتجتها، وفي مقارنة أوجه الاختلاف القائمة بين النظم المتعددة والدواعي التي تكمن تحتها، وأخيراً في دراسة الحلول التي جربت، ويرى كاندل أن القيمة الرئيسة للمعالجة المقارنة للمشكلات التعليمية تظهر في :-

أ) تحليل العوامل والأسباب التي أوجدت هذه المشكلات.

ب- مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل التي أحدثت تلك الفروق.

ج-دراسة الحلول التي وضعتها الدول المختلفة لمواجهة مشكلاتها التعليمية. [4]

تعريف جورج بيراداي الأمريكي : [5]

يختلف بيراداي مع كاندل في اعتبار التربية المقارنة امتداداً لتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، ويؤكد على أنها دراسة تتداخل فيها ميادين المعرفة المختلفة، فلكي تحقق التربية المقارنة قيمة من دراسة أوجه الشبه

والاختلاف في النظم التعليمية، فإن ذلك لا يتحقق إلا باعتمادها على ميادين متعددة كعلم الاجتماع، والتاريخ، والاقتصاد، والسياسة، وغيرهما من المجالات وثيقة الصلة بالتربية، ويرى أن التربية المقارنة عبارة عن مسح تحليلي للنظم التعليمية الأجنبية، وأن دراسة المشكلات التربوية هي الموضوع الأساسي لدراسة التربية المقارنة، فالتربية المقارنة يجب أن تبحث عن المشكلات التربوية، وتصف مظاهرها ثم تتعمق في فهم أسبابها. (6)

تعريف عبد الغني عبود 1976م : (7)

يرى الدكتور عبد الغني عبود في كتابه " الأيديولوجيا والتربية " أن التربية المقارنة تعنى دراسة نظم التعليم وفلسفاته، وأوصافه ومشكلاته في بلد من البلاد أو أكثر مع رد كل ظاهرة من ظواهرها، ومشكلة من مشكلاتها إلى القوى والعوامل الثقافية التي أدت إليها، بحثاً عن تلك (الشخصية القومية) التي تقف وراء النظام التعليمي بما فيه من ظواهر ومشكلات. (7).

يتضح أيضًا من مراجعة التعريفات السابقة أن التعليم المقارن هو موضوع مستقل في حد ذاته. يهتم بالتعليم في جميع أنحاء العالم ، أي أنه يهتم بالتعليم من منظور عالمي. كما تهتم بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية من أجل الوصول إلى فهم معقول لأوجه التشابه والاختلاف بين النظم التعليمية في مختلف البلدان.

مجالات الدراسة في التربية المقارنة : (8)

يوجد خمسة مجالات للدراسة في التربية المقارنة وهي على النحو التالي :-

1- دراسة الحالة. 2- الدراسة المقارنة. 3- الدراسة العالمية.

4- دراسة المشكلة. 5- الدراسة المقطعية.

وسنوضح بالشرح كل مجال من هذه المجالات، وذلك حتى يتعرف الدارس على هذه المجالات بشيء من التفصيل. (8)

أولاً : دراسة الحالة : ويقصد بدراسة الحالة هنا، دراسة النظام التعليمي في بلد واحد، والتعرف على واقعه دون إجراء مقارنة معه، ومع أي نظام تعليمي في بلد آخر.

ثانياً : الدراسة المقارنة :

ويقصد بها مقارنة النظام التعليمي في بلدين أو أكثر، فبعد أن يقوم الباحث بجمع المعلومات والبيانات التربوية عن بلد معين، وكذلك محاولة تفسيرها في ضوء التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتاريخي لهذا البلد.

ثالثاً : الدراسة العالمية :

كما تدل التسمية تنصب الدراسة في هذه الحالة – في العادة – على مشكلة تربوية تواجه جميع بلدان العالم. وهذا النوع من الدراسة يحتاج – بحكم البحث المطلوب، لإمكانات مادية ضخمة، وكذلك يحتاج لخبراء على درجة عالية من الكفاءة.

رابعاً : دراسة المشكلة :

تعتبر دراسة المشكلة بالطريقة المقارنة أنسب طريقة لتدريب الباحثين المبتدئين في مجال التربية المقارنة بدلاً من دراسة نظام تعليمي كامل في تفاعله مع المجتمع الذي يوجد فيه منظور عالمي.

خامساً : الدراسة المقطعية :

ويقصد بها دراسة المشكلات المتصلة بمرحلة تعليمية معينة في عدد من البلدان، بهدف الاسترشاد بسبل حل الدول الأجنبية لمشكلات مرحلة تعليمية معينة، وكذلك جهود الدولة الأجنبية في إعادة تنظيم التعليم في المرحلة التعليمية المقابلة.

أهداف التربية المقارنة :

سوف نقوم بعرض هذه الأهداف بشيء من التفصيل، ليتسنى لدارس التربية المقارنة للوقوف عن كثب على حقيقة التربية المقارنة من خلال أهدافها :-

1- هدف عقلي - أكاديمي : [9]

يرتبط هذا الهدف بقيمة العلم في حد ذاته بغض النظر عن الفائدة العملية، أو النواحي التطبيقية لهذا العلم، والتربية المقارنة في هذه الناحية لا تختلف عن غيرها من فروع المعرفة، فالعقل الإنساني يجد متعة في معرفة الجديد ، لا شك أن دراسة نظم التعليم الأجنبية في إطارها الثقافي الشامل، تمثل نوعاً من المتعة العقلية خاصة بالنسبة للمشتغلين والمهتمين بالتربية. [9]

كما أن تاريخ التربية يعتبر امتداداً خلفياً عبر الزمان، بين المهتمين بالتربية نشأت المؤسسات التربوية، والفكر التربوي، منذ العصور القديمة وحتى العصر الحديث استجابة لظروف اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية معينة، كذلك التربية المقارنة تعتبر امتداداً عبر الحدود الجغرافية تبين لدارسيها الاختلافات في النظريات التربوية والممارسات التعليمية في البلدان المختلفة مع توضيح القوى والعوامل التي تكمن وراء المظاهر التربوية

المختلفة، ويُعْلى بيراداى من أهمية الهدف العقلي الأكاديمي للتربية المقارنة على غيره من الأهداف، إذ يعتقد أن المعرفة من أجل المعرفة هي الأساس الذي تحتاجه التربية المقارنة لتقف على قدم المساواة مع الفروع الأكاديمية الأخرى. (9)

2- هدف سياسي :

للتربية هدف سياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة، وتركيبها السياسي، وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدولة، ونواياها، تجاه الدول الأخرى، فعن طريق دراسة نظم التعليم في الدول في إطارها الثقافي الواسع، يمكن لباحثي التربية المقارنة التعرف على الأهداف السياسية غير المعلنة لهذه الدول، فقد تعلن بعض الدول سعيها للسلام، في الوقت الذي تستعد فيه للحرب، وقد تصطنع واجهةً من القوى السياسية لتخفي وراءها ضعفاً سياسياً، ولكن البحث في نظام التعليم وفي محتواه يوضح أهداف الدولة الحقيقية. (9)

3- هدف إنساني :

فالتربية المقارنة إذن تساعد على تحقيق تربية مشتركة، وتعاون دولي وتربية ديمقراطية صحيحة، وعن طريقها يمكن فهم المعنى العميق للديمقراطية، ولا يمكن للدراسة الجدية في ميدان التربية المقارنة أن تتجاهل واجبها في ضرورة توضيح هذا المعنى، وفي جعله متقارباً عن طريق احترام الإنسان للإنسان، وعن طريق إفساح المجال للثقافة الحرة التي لا تغتصب عقول الناس اغتصاباً، بل يكون بها الأفراد أحراراً بأنفسهم بحيث يصبح الإنسان صانع فكره ومنشئ ثقافته ومحقق ذاته.(10)

ومع هذا فإنه ينبغي بالنسبة للجانب النفعي أن يتسم بالحذر، وذلك أن النقل أو الاستعارة للأنظمة التعليمية عملية لا تؤمن عُقباها ما لم تتوافر لها ضمانات النجاح، ومن أهمها المواءمة والتكيف، ويؤكد هانز على هذا الهدف بقوله : " إن هدف التربية المقارنة ليس فقط مقارنة نظم التعليم القائمة، ولكن وضع تصور لإصلاح التعليم يكون أفضل ما يكون بالنسبة للظروف الاجتماعية والاقتصادية الجديدة "، إن التربية المقارنة يجب أن تنظر بإصرار نحو المستقبل بقصد جاد للإصلاح ... ولهذا فإنها دراسة لها طبيعة دينامية وذات هدف نفعي. (11)

ماذا نستفيد من الدراسة المقارنة ؟ (12)

ماذا يستفيد المعلم من دراسة التربية المقارنة ؟

يستفيد المعلم من هذه الدراسة:

1. تعرفه على ذاته جيداً وأن يكون موضوعياً عند معالجة المشكلات التي قد تعترضه.

2. تعتبر دراسة التربية المقارنة عاملاً مهماً في إعداد وتطوير نموذج المعلم المنشود والذي تعد درايته لنفسه ولنظامه التعليمي أساساً مهماً من أسس إعداده المهني.

3. يحتاج المعلم في التربية المقارنة إلى إعداد فني معين، فينبغي أن يكون ملماً بعدة لغات أجنبية لأن كثيراً من المادة التي يحتاجها في بحوثه تتطلب إلماماً واسعا من خلال زيارة البلاد الأخرى بلغات أخرى غير لغته، كما يلزمه الإلمام بالعلوم الاجتماعية وخاصة التاريخ والاقتصاد والسياسة والإحصاء ..... الخ.

4. يدرك المعلم أهمية الدراسات المقارنة في أنها تساعد في رسم السياسة التعليمية، أو اتخاذ القرارات في ضوء الأبدال التي توفرها الدراسات التربوية.

5. وتتضح أهمية دراسة التربية المقارنة بالنسبة للمعلم في محاولة معرفة أهل الاتجاهات العالمية المعاصرة بصفة عامة ومجالات الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني بصفة خاصة. (12)

أدوات التربية المقارنة :

أولاً : اللغة :

يجب أن يكون لدى دارس التربية المقارنة معرفة وافية بلغة البلد الذي يريد أن يدرس نظامه التربوي، ولا ترجع أهمية اللغة في أنها تمكن الدارس من المصادر الأولية للمعرفة التي كتبها أو سجلها أهل البلد الأصليين فحسب، بل لأنه عن طريق تملك لغة البلد يستطيع الدارس أن يتصل بأهل هذا البلد مباشرة بسهولة ويسر والاطلاع على أدبهم وثقافتهم، وتفهم عاداتهم وتقاليدهم. (13)

ثانياً – الإقامة :

لا يكفي أن يتعرف الباحث في التربية المقارنة على النظام التعليمي في دولة معينة من خلال الاتصال بالمنشورات أو الكتب حول هذا النظام أو حول الإطار الثقافي والاجتماعي لهذا النظام ، ولكن من الضروري أن يتوجه الطالب إلى هذا البلد ودراسة أوضاع التعليم فيه على أرض الواقع ، من أجل أن يعيش ظروف الوجود الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في ذلك البلد.

ثالثاً : البعد عن التحيز :

معرفة اللغة والإقامة في البلد ليسا كافيين للحصول على بيانات دقيقة وموضوعية تتصل بنظام التعليم وإطاره الثقافي والاجتماعي، وإنما يجب أن يضاف إليها عنصر ثالث هو أن يكون الدارس غير متحيز للنظام الذي يدرسه أو نظام التعليم في بلده بسبب عقائده أو مفاهيمه الشخصية، فيجب ألا يتأثر بأفكاره الخاصة عن نظامه التعليمي أو الأفكار التربوية السائدة في بلد عند الحكم على الأفكار أو الأوضاع التربوية في البلد الذي يريد دراسته، وإنما لا بد أن يحكم عقله قبل الحكم على نظام تعليمي سواء بالنجاح أو الفشل، وإن ألد أعداء العملية في الموضوعات الاجتماعية والتربوية هو هذه النظرة الشخصية، فإذا أردنا أن نضع علوم الاجتماع والتربية في نفس مستوى العلوم الطبيعية، فيجب أن نتخلص من الحكم الشخصي أو النظرة اللاموضوعية إلى القضايا التي تبحثها هذه العلوم.....، إلا أن الذي يجب أن لا يتساهل فيه هو أن يتحيز في زياراته أو وصفه لبعض الأحوال أو الظروف يغفل عن قصد جوانب أخرى بما يجعل الصورة التي يقدمها غير صحيحة، والنتائج التي يصل إليها غير صادقة. (14)

مصادر التربية المقارنة :

أ : المادة الأولية :-

يشمل هذا البند كل ما يجده الباحث من قوانين وأنظمة وخطط الدراسة التربوية وقرارات اللجان الوزارية المعنية بالتعليم وفقرات الدساتير المتعلقة بالتعليم ... إلخ. تعتبر نتيجة زياراته الميدانية والمقابلات التي أجراها مع المسؤولين عن التعليم في الدولة التي يزورها موضوعًا أوليًا يكمل ما يجمعه

الباحث من مصادر المواد الخام ، والزيارات الميدانية لها أهمية خاصة في التعليم المقارن.

ب : المادة الثانوية :-

هي كتب ومقالات منشورة في مجلات متخصصة عن مشاكل التعليم في الدولة المدروسة. أن يحرص الباحث على اختيار الكتب والمقالات التي تتناول موضوعات تربوية. كما يجب أن يأخذ في الاعتبار الجانب الشخصي للكاتب. في بعض البلدان ، يميل الكتاب إلى الدعاية لأنظمتها التعليمية أو لتبرير جوانب معينة من أوجه القصور فيها.

جـ : المادة المساعدة :-

يقصد بها الكتب والمجلات غير المتخصصة في التربية والتعليم والتي تعنى ببعض الأمور التربوية وتتعرض لها. وتجدر الإشارة إلى أن الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية في الدول المتقدمة تخصص مساحات على صفحاتها للقضايا التربوية ، اقتناعا منها بأن التعليم موضوع يهم جميع الناس في جميع قطاعاته.

خطوات إجراء البحث المقارن :-

يحدد بيرادي أربع خطوات لإجراء البحث المقارن وهي على النحو التالي :

أ) **الوصف** : الوصف هو الخطوة الأولى في أي بحث مقارن ، واهتمام الباحث بهذه الخطوة هو جمع المواد التعليمية. طريقة عرض المادة في شكل جدول لفرض نوع من التنظيم على الكم الهائل من المعلومات والبيانات التي يجمعها الباحث.

ب)**التفسير** : وهي تمثل الخطوة الثانية في إجراء البحث المقارن ، ويفهم البيرادي من خلال تفسير تقييم المادة التعليمية لدولة أو مجموعة دول في ضوء الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتاريخية لتلك الدولة. لا يمكن تعريف التعليم بشكل مستقل عن المجتمعات التي يقع فيها ، لذلك يجب استخدام العلوم الاجتماعية والإنسانية المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالتعليم لشرح الظواهر التعليمية وشرح الأسباب التي تجعل النظام التعليمي خاصًا كما هو. علوم أخرى ، وهذا يدل على أهمية معرفة الباحث في التعليم المقارن لأكثر من مجال من مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

ج) **المقابلة** : وهي تمثل الخطوة الثالثة ، وتهدف إلى مقابلة مادة تعليمية بنظامين تعليمين لتحديد أوجه التشابه والاختلاف للوصول إلى افتراض يساعد في التحليل المقارن.

د) .**المقارنة** : الخطوة الرابعة للنموذج الذي حدده بيرادي للتحليل المقارن هي المقارنة نفسها ، وتعني عملية معالجة المادة التي تم جمعها من دولتين أو أكثر في ضوء الفرضية أو المعيار المشترك الذي تم التوصل إليه في الخطوة الثالثة ، مع بهدف الوصول إلى نتائج موضوعية تثبت صحة الفرضية ، ويقر برادي أنه من الصعب تطبيق هذا النموذج على تحليل شامل لنظامين تعليميين أو أكثر.

النشوء والتطور:

تمهيد :

شهد القرن العشرون اهتمامًا كبيرًا بجميع فروع التعليم، وحظي التربية المقارنة، باعتبارها فرعًا من فروع التعليم ، باهتمام متميز نظرا لاهتمامه بتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وزيادة كفاءة وفعالية النظم التربوية من ناحية أخرى.

وكان من أبرز التطورات الحديثة في ميدان التربية المقارنة زيادة الاهتمام بالإطار النظري للدراسات المقارنة، و تقوم أهمية هذا الإطار على الأصول والنظريات والقوانين التي تستند إليها، وتساعد دارسي التربية المقارنة على تحليل ودراسة الجوانب المختلفة للعملية التربوية. (15)

يعتبر التعليم المقارن فرعًا من فروع التعليم الحديث نسبيًا ، عند مقارنته بفروع التعليم الأصلية ، مثل فلسفة التعليم وتاريخ التعليم. ولا يعني هذا عدم وجود جهود سابقة في مجال التربية المقارنة قبل هذا التاريخ، وإن كان علماء التربية المقارنة قد اتفقوا على اعتبار الفترة السابقة لجهود مارك أنطون جوليان فترة ما قبل تاريخ التربية المقارنة، و يمكن تحديدها في مسارين هما:

المسار الأول : يتضمن التربية المقارنة عند علماء المسلمين في الشرق.

المسار الثاني : يتضمن التربية المقارنة عند علماء الغرب.

التربية المقارنة عند المسلمين في الشرق

إن ظروف نشأة التربية المقارنة في الشرق العربي والإسلامي كانت مختلفة عنها في الغرب، فقد مرت التربية المقارنة في العالم الإسلامي بمرحلتين هما [16] :

1- مرحلة وصف نظم الحياة في البلدان.

2- مرحلة الربط بين نظم التعليم في بلدان مختلفة.

وسنتناول كل مرحلة بالشرح والتحليل.

المرحلة الأولى : مرحلة وصف نظم الحياة في البلدان

اتسمت هذه المرحلة بعدد كبير من الرحلات والزيارات ، ووصف للأماكن التي زارها الرحالة والباحثون، ويعود ازدهار هذه المرحلة إلى العصر العباسي ، حينما سمح الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي الذي سمح بدوره انطلق المسلمون في طريق العلم والحضارة ، فبدؤوا يتنقلون بين الدول ويسجلون انطباعاتهم عن تلك الدول التي زاروها ، وكان للحج دور فاعل في تحفيز الحركة والاختلاط بين الأجناس فيما بينهم ، كما كان كل حاج سواء من الشرق الإسلامي أو المغرب الإسلامي يمر عبر العديد من البلدان أثناء سيره إلى بلاد الحجاز، وكان هذا البلد يترك انطباعات في نفسه.

ألف علماء المسلمين ورحلاتهم الكثير من المؤلفات عن البلدان التي مروا بها، أنظمتها وطرائقها الحياتية، و من هذه المؤلفات :-

- وفيات الأعيان لابن خلكان.
- نزهة المشتاق في اختراق الآفاق للإدريسي.
- الرحلة المغربية للعبدلى.

- المسالك والممالك لابن حوقل.
- مسالك الممالك للاصطخري.
- رحلة ابن جبير لابن جبير.
- معجم البلدان لياقوت الحموي.
- تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار لابن بطوطة.
- الإفادة و الاعتبار في الأمور المشاهدة والحوادث المعاينة في أرض مصر للبغدادي.

كان عرض أولئك العلماء والرحالة لما رأوه في تلك البلدان ليس عرضا سطحيا أو وصفاً عابراً وإنما كان وصفاً دقيقا لكل مناحي الحياة، وقد ركز هؤلاء على أمرين مهمين هما :

المساجد والمدارس، وهما يعتبران من المؤسسات التربوية في تلك البلاد، فقد كانت المساجد في صدر الإسلام تعتبر جامعة تدرس فيها جميع العلوم، ويحضر إليها الطلبة ليتعلموا على أيدي علماء أجلاّء في حلقات للمناقشة، ومع اتساع رقعة العلم كان لابد من تخصيص أمكنة ملائمة يجد فيها المعلمون مجالات أوسع للنقاش والبحث فكانت المدارس[17].

والذي يؤكد صدق هذا الحديث ما قاله " ابن جبير " الرحالة المسلم في القرن الثاني عشر الميلادي في وصفه للإسكندرية قال : " إن من مناقبها ومفاخرها المدارس والممارس* الموضوعة فيها لأهل الطب و التعبد يفدون من الأقطار النائية، فيلقى كل واحد منهم مسكناً يأوى إليه، ومدرساً يعلمه الفن الذي يريد تعلمه" [18].

* جمع ممرس: بمعنى مأوى مخصص للدارسين والزوار والمسافرين

وكـذلك مـا ذكـره ابـن بطوطـة فـي كتابـة " تحفـة النظـار فـي غرائـب الأمصـار وعجائـب الأسـفار " حيـث يقـول : " إن أهـل الشـرق يتنـافسون فـي عمـارة المسـاجد والزوايـا والمـدارس "، وكـذلك قولـه: " مـن أراد طلـب العلـم أو التفرغ للعبادة وجد الإعانة التامة على ذلك .

كمـا تحـدث ابـن بطوطـة عـن مـدارس بغـداد فـي القـرن الثالـث عشـر المـيلادي (المدرسـة النظاميـة والمدرسـة المستنصـرية)* حيـث قـال فيهـا : " كانـت مـن أشـهر وأجمـل مـدارس العـالم الهجـري، وكانـت أشـبه بمدينـة فيهـا أربعـة أروقـة يخـتص كـل منهـا بمـذهب مـن مـذاهب السـنّة، وبلـغ عـدد طلابهـا حـوالي ثلاثمائـة مـوزعين علـى هـذه الأروقـة "، ومما قالـه أيضـاً فـي وصـفها " كـان يُـدرَّسُ فيهـا المـذاهب الأربعـة لكـل مـذهب إيـوان فيـه المسـجد وموضـع التـدريب، وجلـوس المـدرس فـي قبـة خشـب صـغيرة علـى كرسـي عليـه البسـط، ويقعـد المـدرس وعليـه السكينـة و الوقـار لابسًـا ثيـاب السـواد معتمّـاً وعلـى يمينـه ويسـاره معيـدان يعيـدان كـل مـا يمليـه المـدرس، وهكـذا ترتـب كـل مجلـس مـن هـذه المجـالس الأربعـة وبداخل هذه المدرسة حمام للطلبة ودار للوضوء "[19].

وإذا كانـت هـذه المرحلـة تتميـز بالوصـف فقـط، دون المقارنـة إلا أنهـا تعتبـر أساساً للمقارنة، إذ لا يمكن قيام مقارنة إلا بالوصف أولاً.

المرحلة الثانية : مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاته :-

يعتبـر العلامـة عبـد الـرحمن بـن خلـدون (732-808 هـ) (1331-1405م) ، إلـى جانـب كونـه مؤسـس علـم الاجتمـاع وعالِمًـا بـارزًا فـي التـاريخ ،

* المدرسة النظامية: أنشاها الوزير نظام الملك وهو السلطان الحقيقي للدولة الأولى للسلاجقة واستغرق بناؤها سنتين (1065م-1067م) وتعتبر أول مدرسة حقيقية في الإسلام، فقد كانت تعنى بالحاجات المادية والعقلية لطلابها.
المدرسة المنتصرية: تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله وتم إنشاؤها في القرن الثالث عشر الميلادي في 1234م.

سلفًا لجميع العلماء الغربيين لأكثر من خمسة قرون في هذا المجال. من التعليم المقارن ، لأنه كان أول من ربط النظم التعليمية والمجتمعات التي توجد فيها هذه الأنظمة ، وهذا ما ورد في مقدمته.

في الكتاب الأول من كتابه المشهور (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر) اتبع المنهج المقارن في حديثه عن بلاد العالم المختلفة ونظم التعليم فيها بشكل خاص وكان منهج ابن خلدون تطويراً لمنهج من سبقه مثل ابن بطوطه وابن جبير حيث إنه امتاز عنهم بسعة أفقه وشمولية منهجه، وموسوعيته. (20)

تألفت مقدمته من ستة فصول ، وتحدث في الفصل السادس عن خمسين فصلاً في العلوم ، وخصص فصلاً خاصًا بتعليم الأطفال والمدارس الفكرية المختلفة في المدن الإسلامية في مناهجها ، وتطرق إلى العديد من الموضوعات ، كلها من التي تتعلق بأساليب التعليم والتعليم في مختلف البلدان ، وقال ابن خلدون عن الفروق بين الدول الإسلامية – في الشرق والغرب – في مسائل التربية ، اختلفت أساليب تعليم القرآن للأطفال باختلافهم. الاختلافات ، مع مراعاة الكليات التي تنبع من هذا التعليم. مذهب أهل المغرب بالنسبة للأطفال هو أن يحصروا أنفسهم في تعليم القرآن فقط وأن يأخذوهم أثناء الدراسة بالرسم وأسئلته والاختلاف في كل القرآن الذي يحتوي عليه ، فلا يخلطون فيه فهو فوق ذلك في بعض نصائحهم التعليمية ، لا من الحديث ولا من الفقه ولا من الشعر ولا من كلام العرب حتى يتقنها أو يتوقف بدونه ، فيكون فصلها عمومًا توقفًا للعلم بشكل عام.

أما الآثار التربوية الناجمة عن هذا الاختلاف في طرق تعليم القرآن الكريم فيوضحها ابن خلدون على النحو التالي : بالنسبة لطريقة أهل المغرب أدت إلى قصور ملكة اللسان العربي لديهم، لأنهم لم يدرسوا شيئا من كلام العرب في حياتهم، أما أهل الأندلس فأفادتهم طريقتهم من التمكن من اللغة العربية وحصول ملكتها والبراعة في الخط والأدب، إذا ما حصلت لهم فرص تعزيزها وتثبيتها بعد تعليم الصبا، أما أهل أفريقية فهم أحسن حالاً من أهل المغرب في إجادة ملكة اللسان العربي إلا أن ملكتهم قاصرة عن البلاغة. (21)

ولم يقتصر ابن خلدون على وصف الحالة التعليمية في مختلف الحواضر والأمصار الإسلامية بل تحدث عن أمصار غير إسلامية فيقول " بلغنا لهذا العهد أن هذه العلوم الفلسفية ببلاد الفرنجة من أرض رومه وما إليها من العدوة الشمالية نافقة الأسواق، وأن رسومها هناك متجددة، ومجالس تعليمها متعددة، ودواوينها جامعة متوفرة، وطلبتها متكثرة" (22).

وفي موضع آخر يصف مقدار تقدم العلوم العقلية أو علوم الفلسفة والحكمة عند الفرس والروم فيقول : " وأما الفرس، فكان شأن هذه العلوم العقلية عندهم عظيماً ونطاقها متسعاً، لما كانت عليه دولهم من الضخامة واتصال الملك ..... وأما الروم فكانت تهتم بالعلوم العقليه أيضاً، وكان لهذه العلوم بينهم مجال رحب، وحملها مشاهير من رجالهم مثل أساطير الحكمة و غيرهم ". (23)

شرح ابن خلدون في القرن الرابع عشر الميلادي باعتباره واضع أسس علم الاجتماع ، لكن إشارته إلى نظم التعلم في البلدان الإسلامية في عصره

جعلت اسمه بين رواد التعليم المقارن في الفترة قبل القرن التاسع عشر في أوروبا.

من خلال ما سبق ، نستنتج أن ابن خلدون كان قادرًا على إجراء مقارنات حية حول تعليم الأطفال في العديد من البلدان التي زارها. بعد أن تحدث عن هذه القوى الثقافية وتأثيرها على التعليم ، وفي حديثه عن القوى الثقافية وحديثه عن التعليم ، يستشهد بأمثلة حية من التاريخ القديم والحديث ومن مختلف دول العالم ، والتي تضم مناطق جغرافية وسياسية واقتصادية وحضارية. تختلف الظروف ، باستخدام جميع طرق البحث العلمي الحديثة باستثناء الطريقة التجريبية.

وكان المنهج الذي اتبعه ابن خلدون تطويراً لمناهج السابقين من أمثال " ابن جبير وابن بطوطة " الذين اتبعوا المنهج الوصفي والمنهج الاسترادي غالباً، دون غيرهما من المناهج وهو يمتاز عنهما بسعة أفقه وشمول منهجه ". (24)

وبناءً على ما تقدم ، يمكن القول إن ابن خلدون في أسلوبه في دراسة الظواهر الاجتماعية على أساس أنها تخضع في سلوكها لقوانين شبيهة بالظواهر الطبيعية الأخرى ، لم يسبق له مثيل من كوكبة علماء التربية المقارنة الذين يرون تبعية الظواهر الاجتماعية بما في ذلك الظواهر التربوية لهدف القوانين ، وبالتالي فإن العمل النهائي للتعليم المقارن يجب أن يركز على كشف هذه القوانين وتوظيفها في مصلحة إصلاح أنظمة التعليم في الدول المختلفة.

التربية المقارنة عند علماء الغرب

لقد مرت التربية المقارنة عند علماء الغرب بعدة مراحل حتى وصلت إلى المرحلة الحالية، ومن أهم هذه المراحل [24]:

1- مرحلة وصف الحياة في البلاد الأجنبية.

2- مرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية.

3- مرحلة التعرف على نظم التعليم في إطار العوامل الثقافية للمجتمع.

4- مرحلة التعرف على نظم التعليم في ضوء التفسير العلمي أو التجريبي.

المرحلة الأولى : مرحلة وصف الحياة في البلاد الأجنبية[24] :

تتمثل هذه المرحلة بالرحلات والزيارات التي كان يقوم بها الرحالة والزائرون للبلاد المختلفة، وذلك بقصد وصف النظم التربوية والكيفية التي يوجه بها الكبار الصغار في المؤسسات التربوية الموجودة في المجتمعات، وغير ذلك من الأمور التي لها ارتباط بنظام التربية،وهذا الوصف يمكن أن ينقل إلى مجتمع آخر بالمشافهة، أو عن طريق كتابتها وتسجيلها.

ولعل من أقدم أنواع هذه الكتابات : ما كتبه الرحالة الإغريقي بيثياس، الذي كان يستوطن مرسيليا في فرنسا، والذي كان أول من اكتشف الجزر البريطانية . وقد سجل رحلته واكتشافه في كتابه " في المحيط ".[24]

ومن أشهر تلك الكتابات القديمة أيضاً "رحلة ماركوبولو"، والتي سجل فيها ماركوبولو رحلته التي قام بها في فينيسيا بإيطاليا، وزار فيها الشرق الأقصى، ثم سجل رحلته هذه في كتاب يحمل اسمها. [24]

في العصور الوسطى كان للمسلمين السبق في وصف الحياة في البلاد، كما بينا ذلك في الصفحات السابقة، أما دور الغرب في هذه الفترة فقد كان محدوداً، نظراً لانعدام الاستقرار السياسي، والاجتماعي الذي عانت منه أوروبا حوالي قرنين من الزمان.[24]

مرحلة القرن 19:

المرحلة الثانية (مرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية) : وشملت الفترة ما بين نهاية القرن الثامن عشر ونهاية القرن التاسع عشر ، وكان هدف الباحثين هو جمع بيانات وصفية عن أنظمة التعليم الأجنبية. ودراستها بقصد استعارة أفضل ما يمكن الاقتراض منه ، كلما أمكن ذلك لإصلاح أنظمة التعليم الوطنية. ومن الأمثلة على هذه الدراسات ما كتبه فريدريش أوجست هيشت تحت عنوان "مقارنة بين أنظمة التعليم الإنجليزية وأنظمة التعليم الألمانية". نُشر هذا الكتاب اللاتيني في عام 1795 م ، حيث فحص المدارس امتحانًا وصفيًا باللغة الإنجليزية والألمانية ، وأجرى بعض المقارنة ، وعندما أراد بطرس الأكبر ، قيصر روسيا ، إحداث تغيير جذري في مجتمعه بهدف جعله. على قدم المساواة مع شعوب أوروبا الغربية ، أرسل بعض موظفيه للدراسة في المدرسة البحرية الملكية البحرية الشهيرة للرياضة ، بهدف إنشاء مؤسسات تعليمية مماثلة ، لإعداد وتدريب ضباط البحرية والمهندسين الذين يحتاجهم الأسطول الروسي ، وكان الغرض من ذلك ، كما عبر عنه هنري برنارد ، المربي الأمريكي المقارن ، هو "غرس الثقافة الغربية في روسيا". بيانات عن الإصلاحات التعليمية في الدول الأجنبية بهدف وضع مخطط شامل لتطوير التعليم في إمبراطوريتهم. في عام 1774 بعد الميلاد ،

أرسل المستشار الأمير كونتس كتابًا إلى جميع سفارات النمسا يطلب بيانات حول الجوانب المختلفة للأنظمة التعليمية في البلدان التي توجد بها هذه السفارات ، والتي يمكن أن تكون مفيدة في تطوير التعليم. في امبراطورية النمسا. التعليم في إنجلترا وألمانيا "إذا قارنا كلياتنا من حيث طرق التدريس الخاصة بها مع كليات أكسفورد أو كامبريدج أو ليدن أو جوتنجن ، التي تحتوي على كتب أفضل بكثير من كلياتنا ، فسنرى أن اللغة الألمانية أو الإنجليزية تحصل بالضرورة تعليم أفضل من الذي يحصل عليه. فرنسي.

وفي ألمانيا أرسلت حكومة بروسيا سنة 1801م بعض مفتشيها لدراسة أعمال المربي السويسري المشهور بستالوتزى، ليتعلموا منه طريقته في التعليم، وذلك أملاً في العودة إلى وطنهم، وتطبيق ما تعلموه على أيدي بستالوتزى في تحسين وتطوير أساليب التعليم في المدارس الألمانية. (25)

وفي عام 1808م أصدر باست، أحد الأساتذة في الأدب مقالاً عن تنظيم التعليم العام، خصص فيه جزءاً عن فائدة ملاحظة التعليم و التدريس بوجه عام في الدول الأجنبية، نادى فيه بضرورة تعيين موظف من بين العاملين بالجامعات تكون مهمته السير إلى البلاد الأجنبية، ليحصل على ملاحظات عن التعليم والتدريس، كما طالب بأن يكون ذلك الموظف عالماً، بعيداً عن التعصب القومي، ذا قدرة أدبية، واعياً بشؤون الإدارة، ملماً بكل نواحي التربية الحرة والشعبية، قادراً على التوجه إلى كل الجهات التي تقدم له بحوثاً ذات قيمة، وأن يؤدي علمه مثلما يؤديه المؤرخ، وأن يحكم على الناس و الأشياء في ضوء حقائق ثابتة مقررة، لا في ضوء نظم مكتوبة، أو خطط نظرية، وقد ظهرت الطبعة الثانية لمقال باست في عام 1814م، وانتشرت بين

طائفة كبيرة من القراء، وقامت صحيفة التربية في فرنسا بالتعريف بذلك المقال في فبراير 1816م.[25]

يُلاحظ أن الفرنسي مارك أنطون جوليان بدأ في نشر مقالاته عن التعليم المقارن في ديسمبر من نفس العام في نفس الصحيفة ، ولم يشر في أي من مقالاته الخمس إلى ما كتبه باست ، ولم يفعل ذلك. إما عندما أعاد نشر مقالاته عام 1817 م ، ولا يعرف حتى الآن ما يدين به جوليان باست من معرفة التربية المقارنة. ومع ذلك ، يعتبر العديد من المؤرخين الغربيين أن مارك أنطون جوليان هو أول مؤسس للتعليم المقارن في محيطه العلمي الحديث ، بغض النظر عما استفاد منه من كتابات باست التي سبقته.

ويرى جوليان أن دراسة التربية تحتاج لكي ترتقي إلى مستوى العلوم الحديثة أن يتوفر لها عنصران أساسيان هما :

أ- التحليل المقارن للأحداث .

ب- اكتشاف القوانين والأسس التي تتبعها النظم التعليمية، والتي لا تفسرها وحسب وإنما تضع الأساس لها كنشاط تطبيقي .[25]

ويطلق على هذه المرحلة مرحلة النقل والاستعارة، ويؤرخ لها أنها بدأت في العقد الثاني من القرن التاسع عشر حتى نهايته، وقد تميزت كتاباتها بما يلي :

1- أنها كانت وصفية في معظمها تعتمد على دراسة الحالة .

2- أنها كانت لا تحتوى على النقد أو الدراسة العلمية للنظم التعليمية بقدر ما كانت تمتدح أو تذم تلك النظم.

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

مرحلة النصف الأول من القرن 20:

المرحلة الثالثة : (مرحلة التعرف على نظم التعليم في إطار العوامل الثقافية للمجتمع) : كانت السمة المميزة للدراسات التربوية المقارنة في هذه المرحلة هي الاهتمام بشرح أوجه التشابه والاختلاف بين أنظمة التعليم المختلفة ونقاط القوة أو العوامل الكامنة وراءها. . تسمى هذه المرحلة بمرحلة التنبؤ ، أي احتمال نجاح نظام تعليمي في بلد معين ، بناءً على ملاحظة التجارب المماثلة في البلدان الأخرى. نظام تعليمي خاص في ضوء مقارنة التجارب المستقبلية في دول ذات ظروف مماثلة.

ولكن يؤخذ على كُتَّاب هذه المرحلة بعض المآخذ منها :

1. اتخاذهم القوى والعوامل أساساً لتغيير الأنظمة التعليمية، مع افتراض وجود علاقة قوية بين تلك العوامل والقوى ونظم التعليم، بينما أصبحت تلك العوامل نفسها في الوقت الحاضر موضوعاً للبحث.

2. اهتمامهم بتحليل العوامل الخارجية أكثر من اهتمامهم بمقارنة العوامل الذاتية المتعلقة بالتربية وأنظمتها ومشكلاتها، وبذلك نقلوا ميدان البحث من التربية إلى العلوم الاجتماعية الأخرى،بينما كان بالإمكان حصر ميدان المقارنة في حدود التربية.[25]

بشكل عام ، يتضح من كتابات أولئك الذين شاركوا في التعليم المقارن في النصف الأول من القرن العشرين ، والتي تمثل نهج القوى والعوامل في هذه المرحلة ، أن اهتمامهم الأكبر كان موجهًا إلى `` شرح أوجه التشابه ".

والاختلاف بين أنظمة التعليم في ضوء بعدين أساسيين: البعد التاريخي والبعد الاجتماعي.

مرحلة القرن الحالي الواحد والعشرين:

المرحلة الرابعة : (مرحلة التعرف على نظم التعليم في ضوء التفسير العلمي، أو التجريبي –المرحلة التحليلية) :

تتميز هذه المرحلة باستخدام المفهوم الراسخ للعلوم الاجتماعية والإنسانية، وطرق التعامل معها في التفسير العلمي للأنظمة والمظاهر التربوية، باعتبار أن الظواهر التربوية والاجتماعية ليست ظواهر عشوائية ، وليست مرتبطة بها. بعضهم البعض. بدلا من ذلك ، احتوت على نماذج يمكن تمييزها وتفسيرها. وعليه فإن التعليم المقارن يجب أن ينتقل من دراسة بسيطة للدراسات البشرية إلى دراسة تجريبية تخضع لأسس المنهج العلمي التجريبي ، وهذا لا يعني أن هذه المرحلة الأخيرة تتميز بالجانب العلمي الوحيد ، أي ، باقي المراحل لا تتميز بالعلم ، ولكن كل مرحلة تقوم على جانب من جوانب الاتجاهات العلمية سواء كان الوصف أو التاريخ أو التحليل الثقافي ، مع ترك الخطوة الأخيرة تركز على العلم التجريبي.

باختصار ، لقد تطورت الدراسات التربوية المقارنة لمدة قرن ونصف من مرحلة الفضول والفضول إلى مرحلة التحليل العلمي ، والتي جعلت هذه المرحلة ترتكز على ثلاثة مبادئ:

1. يقوم على مجموعة متجانسة من المعلومات على أساس الدقة والتميز بدلاً من جمع مشوش للمعلومات.

2 – لقد أصبحت مهنة احترافية وليست عملا إنسانيا من التعاون والتفاهم الدوليين.

3. لقد أصبح قائمًا على التفسير والتحليل العلميين ، بدلاً من التحليل القائم على الحدس .

هوامش الفصل الأول

1- نيقولا هانز، التربية المقارنة، ترجمة يوسف أسعد، ص7.

2-Sadler, M . E. How Can We learn any thing .p15.

3- Kandel , I..L. Studies in comparative Education.p5.

4- Bereday , G. comparative methods in Education . p8.

5- عبد الغني عبود، الأيديولوجية والتربية، ص67.

6- عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة منهج وتطبيق، ص66-67.

7- المصدر نفسه، ص72.

8- أحمد إبراهيم أحمد، في التربية المقارنة، ص33.

23- Hans , N. Comparative Education .p5.

9- وهيب سمعان، دراسات في التربية المقارنة، ص27.

10- محمد سيف الدين فهمي، المنهج في التربية المقارنة، ص34.

11- نفس المصدر، ص36 - 38.

12- محمد منير مرسي، الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، ص5.

13- عبد الغني عبود، الأيديولوجية والتربية، ط4، ص13-14.

14- سعد مرسي حمد وسعد إسماعيل، تاريخ التربية والتعليم، ص13.

15- دار صادر وبيروت، رحلة ابن جبير، ص15.

16- إبـن بطوطـة، تحفـة النظـار فـي غرائـب الأمصـار وعجائـب الأسـفار، ص63.

17- محمد جواد رضا، العرب والتربية والحضارة، ص228.

18- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص1250 -1252.

19- المصدر نفسه : ص1225.

20- المصدر نفسه : ص1121 .

21- عبد الغني عبود، الأيديولوجية والتربية، ص 101.

22- المصدر نفسه، ص59.

22- المصدر نفسه، ص59.

22- المصدر نفسه، ص59.

23- محمد سيف الدين فهمى، المنهج في التربية المقارنة، ص5 .

24- وهيب سمعان، دراسات في التربية المقارنة، ص4-5 .

25- على هود عبّاد، أنظمة التعليم و فلسفتها، دراسة مقارنة، ص22-23.

الفصل الثـــانـي

نظريات واتجاهات التربية المقارنة

1- الاتجاهات الكلاسيكية

لقد أكد العلماء التربويون والاجتماعيون في العديد من دراساتهم على أهمية مرحلة ما قبل الدراسة وهي فترة الطفولة التي تمتد ما بين سنوات الثالثة حتى السادسة، كما اعتبروها أخطر مراحل نمو الطفل، نظرا لما لها من أهمية في تكوين شخصية الطفل، حيث تنمو قواه بتسارع ملحوظ فتزداد قواه الحسية وقدرته على الإدراك ويقوى اهتمامه بكل جديد يراه أو يسمعه، كما تنمو ثروته اللغوية ويصبح أقدر على استخدام المفردات بشكل أقوى دلالة وأبرز معنى ويصبح لفظه للمقاطع والحروف أكثر صحة ودقة، فتنمو مهاراته المعرفية والوجدانية والذهنية [1].

في آخر هذه المرحلة يصبح لدى الطفل استعداد للالتحاق بالمدرسة فلديه قدرة على القيام بأعمال مركبة وتزداد قوة إحساسه وينمو إدراكه، كما أن مجال الانتباه عنده يصبح أكثر اتساعا، ولكنه يركز على الأشياء البسيطة غير المعقدة ويصعب عليه أن يميز بين الحقيقة والخيال ويصبح تركيزه على ذاته أقل حدة حيث يميل في هذه المرحلة أن يكون له رفاق يتعامل معهم ويهتم بهمم [2].

لقد صممت عدة برامج لتربية طفل ما قبل المدرسة وكل برنامج اهتم بإنماء جانب من جوانب الطفل العقلية والمعرفية والحسية والحركية والاجتماعية وكذا العاطفية، لكن تضميم هذه البرامج لم يخلو من تنظيمها على مبادئ وطرق لتقديمها للأطفال بمعنى كيفية الانتقال أو التدرج من عنصر إلى آخر، وهذه المبادئ هي [3]:

- الانتقال من المحسوس إلى المجرد
- التدرج من البسيط إلى المعقد
- الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم
- الانتقال من المعلوم إلى المجهول

هناك أنشطة أساسية يجيب أنو توفرها مؤسسات ما قبل المدرسة لتعمل على تنمية مهارات الطفل اللغوية ومفاهيمه وكذا مهاراته العلمية والرياضية وتوجيه نموهم الخلقي والاجتماعي وتنمية قدرته على التعبير من خلال اللغة والحركة ومن هذه المحتويات [4] :

❖ **المهارات اللغوية** : تعتبر اللغة أساس تنمية شتى المهارات الأخرى وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يبدأ الطفل في التوجه نحو الآخرين ويتفاعل معهم لغويا وتنقسم مهارات اللغة إلى مهارات الحديث والاستماع والقراءة والكتابة، ومع أن هذه المهارات متشابكة ومتداخلة يصعب فصلها عن بعضها البعض إلى أنه من الضروري أن تتناول كل مهارة على حدى حتى تقدم للطفل من الأنشطة ما ينميها، وتأتي في مقدمة المهارات اللغوية مهارات التحدث والاستماع واكتساب المفردات الجديدة وتسمية الأشياء والتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحداث ثم التمييز البصري للأشكال وإدراك التشابه والاختلاف في الصورة والصوت واللفظ الصحيح للحروف والكلمات وتنمية المهارات الحركية للعضلات الدقيقة لأصابع اليد وهذه كمهارات ممدة لعمليتي القراءة والكتابة.

- **المفاهيم والمهارات الرياضية** :للرياضيات مستويات من المعرفة أحدهما الصفة الكمية للشيء والثاني الرمز الذي يستعمل لوصف هذه الكمية وهذه الصفة المزدوجة للرياضيات الحسية والرمزية وراء الصعوبة التي يجدها بعض الأطفال في التعامل مع الأشياء من خلال المفاهيم الرياضية عندما تقدم الرياضيات لهم بشكلها الرمزي دون إتاحة القضية لهم بشكلها المحسوس [4].
- **المفاهيم والمهارات العلمية** : منذ ولادته والطفل يحاول أن يتفاعل ويفهم العالم من حوله مستخدما حواسه وحركته في البداية، ثم تفكيره المحدود بالمرونة الشخصية لهذا فإن المفاهيم العلمية المناسبة لطفل الروضة مثلا ترتبط بصفة أساسية بحواسه وملاحظته الشخصية التي يكتسبها من خلال خبرات مباشرة وتفاعل حقيقي مع الأشياء في الطبيعة [4].
- **المفاهيم والمهارات الاجتماعية والاتجاهات الخلفية** :تساعد الخبرات الاجتماعية التي يقدمها تعليم ما قبل المدرسة الأطفال على تمثل الحياة الاجتماعية واندماجها والتوافق معها حتى يستطيع الطفل أن يتوجه نحو الآخرين ويتعاطف معهم ويقيم علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين والراشدين، فهو يحتاج إلى تنمية الثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي عن ذاته والى تلبية حاجاته الاجتماعية الأساسية والشعور بالاطمئنان إلى أنه مقبول من الآخرين [4].
- **الفنون التعبيرية** :يعبر الأطفال عن ذواتهم بطرق شتى ومن صور التعبير الفني الرسم والنحت والتشكيل والموسيقى والتمثيل والد ا رما

والرقص والتعبير بالحركة ولإيقاع بالإضافة إلى لغة الشعر والغناء، ويتميز تعبير الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة بالإبداع والابتكار ومع ذلك فهو بحاجة إلى توجيه لطاقاته الإبداعية ليس بغرض اتجاه أو شكل التعبير بل من خلال ما توفره من خدمات وموضوعات خبرة والصور الفنية التي تعمل على تأصيل إنتاج الطفل الفني. (4)

- **في التعليم الإلزامي**

وتعرف المدرسة الإلزامية بأنها" ليست مدرسة في حقيقة الأمر بقدر ما هي وصف قانوني لهذه المدرسة الابتدائية، حيث صار الالتحاق بها في سن معينة ملزما من الناحية القانونية لثلاثة: الدولة أو السلطات التعليمية، وولي أمر التلميذ، والطفل ذاته (5).

وقد عرفت المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة(اليونسكو) UNESCO أن التعليم الأساسي هو" صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل طفل، مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بالحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعه"، وتربط بين التعليم والعمل والعلم والحياة من جهة وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة أخرى في إطار التنمية الشاملة للمجتمع (6).

- **في التعليم الثانوي**

عرفت منظمة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم العام بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويليه التعليم العالي وذلك في معظم دول العالم المتقدمة والنامية (7).

فالتعليم الثانوي هو: ذلك التعليم الذي يتوسط النظام التعليمي الرسمي، ويقابل مرحلة المراهقة، أحد أهم مراحل النمو عند الإنسان ويمتد من انتهاء المرحلة الابتدائية وينتهي عند مدخل التعليم العالي (8).

ويلخصها بياتريسدويون (9) أهداف التعليم الثانوي في التالي:

- تمكين الطلبة من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- تعزيز شخصية الطلاب وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية والمعنوية.
- تنمية الثقافة العامة والمعارف الأساسية وملكة النقد.
- تنمية روح الإبداع والمهارات العملية.
- تنمية روح الشعور بالمسؤولية.

2- الاتجاهات الحديثة:

كما تتحدد هذه الاتجاهات الحديثة فيما تنشره المنظمات العالمية المتخصصة في التربية مثل اليونسكو والمكتب الدولي للتربية بجنيف، ومركز التخطيط التربوي بباريس وغيرها، هذا بالإضافة إلى المسوح التربوية التي تجري على بقاع كثيرة من العالم وتقوم الهيئات المستشرقة على هذه البحوث سواء كانت دولية أم غيرها باستخلاص النتائج المقارنة وأهم الاتجاهات السائدة (10).

- **في تعليم ما قبل المدرسي**

الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة :

تعد مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة تعليمية هادفة لا تقل أهمية عن المراحل التعليمية الأخرى، كما أنها مرحلة تربوية متميزة، وقائمة بذاتها، لها فلسفتها التربوية وأهدافها السلوكية.

ومن الاتجاهات الحديثة التي تتبناها أهداف مرحلة ما قبل المدرسة ما يلي:

تنمية القيم الخلقية والاجتماعية باعتبارها الأساس في تكوين الشخصية وخاصة القيم المتصلة بالجد والمثابرة والدقة والحماس والاستقلال الذاتي، إلى جانب الصفاء والإخلاص والالتزام، وتأكيد أهمية القيم السلوكية كالتعاون والسرعة والنظام والنظافة.

تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الذات ونحو الأبوين والأسرة، ونحو المعلمات والروضة ونحو التعليم بصفة عامة.

تنمية روح الجماعة والمشاركة الجماعية والتفاعل الاجتماعي وحب العمل واحترام العاملين وتنمية الضمير [11].

فقد أسهمت الاتجاهات الحديثة في تحديد أهداف رياض الأطفال في سيادة النظرة المتكاملة للطفل وخصائصه ومظاهر نموه، وضرورة التعامل معه في إطار كل لا يتجزأ [12].

تحقيق النمو المتكامل للطفل خاصة فيما يتعلق بالنمو الاجتماعي، والنفسي والعاطفي والأخلاقي والعقلي والجسمي والحركي لكل طفل وتطوير العلاقات بين الأسرة والمدرسة، بالنظر إلى الدور الحيوي الذي يلعبه الوالدان في تربية الطفل، وأهمية الاتفاق على تحقيق هذه الأهداف من طرف الأسرة والمدرسة معا.

ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية من خلال تخطيط الخبرات والأنشطة التربوية وأساليب تقديمها وعرضها بما يتماشى والمستويات النمائية المتدرجة للطفل في هذه المرحلة، مما يمكن المربية أو المعلمة في هذه المرحلة من إشباع حاجات الأطفال ومقابلة مطالب نموهم [13].

ويمكن حصر مطالب ما قبل المدرسة بصفة عامة في ما يلي: [14]

- ❖ **أهمية الإحساس بالثقة في النفس وفي الغير** :من خلال خبرات الطفل مع أمه ثم بعد ذلك مع الناس والمحيطين به، حيث سرعة الاستجابة للطفل وإحاطته بالرعاية والحنان ينمي لديه الثقة بالنفس وساعده على مواجهة المواقف الصعبة في المستقبل.
- ❖ **تنمية الإحساس باستقلال الذات** :يبدأ الاهتمام بهذا المطلب في العامين الثاني والثالث من حياة الطفل، حيث تبدأ رغبة الطفل في الاستقلال والقيام ببعض الأشياء بمفرده بشكل لا يشكل خطورة عليه، مما يساعد على نمو الاستقلال بالذات لديه.
- ❖ **تنمية الابتكار** :حيث تتميز مرحلة الطفولة المبكرة بالرغبة القوية في العمل والنشاط واللعب الخيال، فعن طريق اللعب والخيال يمكن تنمية الاستعداد الابتكاري لدى الطفل.
- ❖ **تحمل المسؤولية** : يبدأ في هذه المرحلة تكوين الضمير والشعور بالمسؤولية، ونمو الضمير في هذه المرحلة مهم وضروري لنمو الشخصية وتكيفها.

- **في التعليم الإلزامي**

تنقسم مرحلة التعليم الإلزامي الى مرحلتين [15]:

المرحلة الأولى: تستغرق ست سنوات وهي مخصصة لإتقان المهارات الأساسية في اللغة والدين والحساب واللغة الأجنبية ومبادئ العلوم، التاريخ، الجغرافيا ، ولذلك فهي مرحلة موحدة التعليم بالنسبة لكافة الأطفال ، وتنتهي هذه المرحلة بامتحان للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.

المرحلة الثانية: تستغرق ثلاث سنوات وفيها تتنوع مواد التعليم ما بين علوم لغوية وإنسانية وتقنية وتتوج بشهادة التعليم الأساسي أو المتوسط التي تسمح بالانتقال إلى مرحلة التعليم ما بعد الالزامي (الثانوي.)

تقوم فلسفة التعليم الإلزامي على عدة أسس مت ا ربطة ومتكاملة، تتمثل في أنها مرحلة إلزامية مجانية، عامة، أساسية، وظيفية، فهي مرحلة إلالزامية، حيث جاء التعليم المرحلة الأولى إلزاميا من الناحية القانونية لكل من ولي الأمر والدولة، أما عن أنها مرحلة مجانية، فإنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالإلزام لأنه لا إلزامم دون مجانية، لذا تلتزم الدولة" بتقديم خدماتها التعليمية دون قاضي أي مصروفات دراسية تحول دون التمتع بالحق المتاح، وما تقتضيه بالضرورة من أن يكون هذا النوع من التعليم مجانيا، ومتاحا لجميع الأطفال **(16)**.

وتُحدد أهداف التعليم الإلزامي كما يلي **(17)**:

- توفير الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتي سوف يحتاجها كل صغير في مجتمعه قبل أن يتحمل مسؤوليته في المجتمع الكبير.
- تزويد التلميذ بالمهارات العلمية القابلة للاستخدام، والتي تمكنه من أن يكون مواطنا منتجا في مجتمعه، ومشاركا في ميادين التنمية، حتى يتمكن التلميذ من التكيف مع ظروف الحياة المتطورة والإسهام فيها.
- تأصيل احترام العمل اليدوي لدى التلميذ وممارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة، مع تزويده بالمهارات العلمية الوظيفية، التي تمكنه من أن يكون مواطنا إيجابيا، ومنتجا نافعا في وطنه.

- تنمية شخصية التلميذ الخلاقة، وفكره النقدي البناء، حتى يتمكن التلميذ من الإسهام في تنمية مجتمعه، من خلال طبع شخصيته بمواصفات أساسية أهمها الإيجابية والواقعية والابتكارية والتعاونية. و إكساب التلميذ أدوات المعرفة الأساسية، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن، والاعتزاز به.

- **في التعليم الثانوي:**

ففي أول الأمر عقب نيل الاستقلال، كان التعليم الثانوي مهيكلا في ثلاثة أنماط من

التكوين تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة وتتمثل في التالي: [18]

1. التعليم الثانوي العام :يدوم ثلاث سنوات ويحضر لامتحان شهادة الباكالوريا في ثلاث شعب هي:رياضيات، علوم تجريبية وفلسفة.
2. التعليم الصناعي والتجاري :يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات تدوم الدراسة خمس (BEC). والأهلية في الدراسات التجارية (BCI)الصناعية سنوات ولكن سرعان ما تم تحويلها إلى شعب التقنية الصناعية وتقنية المحاسبة وتتويجهما بشهادة بكالوريا تقني.
3. التعليم التقني :يحضر لشهادة التحكم خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد من أحد مراكز التعليم التقني (CAP) .الحصول على شهادة الكفاءة المهنية.

ومع بداية عقد السبعينيات أولت الحكومة اهتماما خاصا بالتعليم الثانوي التقني نظرا لما تم التخطيط له من برامج تنموية متمثلة في المخططين الرباعيين الأول (1970-1973) والثاني (1974-1977) ، ويبرز ذلك فيما تضمنه

المرسوم رقم 71-173 المؤرخ في 17 جوان 1971 الذي جاء فيه" :تم التأسيس لتعليم ثانوي مهمته تكوين إطارات ذوي تكوين متوسط استجابة لحاجة الاقتصاد الوطني ".إلا أن الأهداف المرسومة في هذا الشأن لم تفلح كما كان مسطرا؛ إذ سرعان ما تقهقر التعليم التقني نتيجة لعديد من الأسباب وذلك في ظل تنامي الحاجة لليد العاملة متوسطة التأهيل .لذلك تعين على القطاعات الاقتصادية تعويضا لتلك الخسارة القيام بتكوين خاص للأفراد أو اللجوء إلى سياسة الابتعاث للخارج، وهو الأمر الذي خفف من الآثار الاجتماعية والاقتصادية المتوقعة بسبب تراجع التعليم التقني. [19].

وبعد تنصيب لجنة إصلاح المنظومة التربوية في 09 ماي 2000 ، تم الشروع بإعادة هيكلة التعليم الثانوي بدءا من السنة أولى ثانوي وتكنولوجي خلال الموسم 2006/2005 حيث سيضمان جذعين مشتركين .كما تم إلغاء ست تخصصات في امتحان الباكالوريا منها تخصص الشريعة .كما طالت الإصلاحات في هذه المرحلة برامج كافة مستويات التعليم الثانوي .بل إنها أعادت هيكلة التعليم التقني منذ سبتمبر 2005 حيث تم إلغاء أغلب الشعب التقنية وكذا تحويل الثانويات التقنية إلى ثانويات التعليم العام [20].

رغم الإصلاحات المتتالية إلا أننا لم نصل بعد إلى التكوين الفاعل في مرحلة التعليم الثانوي والذي يستجيب للتحديات الوطنية والعالمية خاصة من حيث مد الجامعة بالكفاءات القارة على النبوغ والإبداع خدمة للتنمية الشاملة بمختلف أبعادها التي ينشدها مجتمعنا.

3- البحث العلمي في التربية المقارنة و تطورها:

- **مرحلة النقل والاستعارة:**

نشر مارك أنطوان جوليان الفرنسي الملقب بأبي التربية المقارنة ورائدها الأول مقاله المعروف" :خطة وأفكار أولية عن عمل في التربية المقارنة والذي حدد فيه بوضوح أغراض وطرق الدراسة المقارنة للمشكلات التربوية، كما دعا فيه إلى الملاحظة المنظمة الدقيقة للظواهر التعليمية، والى جدولة الملاحظات بطريقة تسمح بمقارنتها واستخلاص مبادئ معينة، بدأت البحوث التربوية المقارنة تنشط وتتأصل، وبدأ رواد هذه المرحلة في نشر أعمالهم، مثل فكتور كوزان بفرنسا، وهوراس مان في أمريكا، زماثيو أنولد في انجلترا، ووليو تولستوي الروسي وأوشنسكي الروسي، حيث عمل هؤلاء على دراسة النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم، إذ كان من المعتقد في هذه المرحلة وهي طيلة القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل نظم تعليمية من دولة إلى أخرى، وتركز الاهتمام على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم، ولهذا كان منهجها بصفة عامة هو المنهج الوصفي الذي يقتصر على وصف النظم التعليمية أو بمعنى آخر وصف لمظاهر النظام التعليمي دون التعمق في تحليل جذوره وأصوله، وكان معظم ما كتبه الرواد في هذه الفترة عبارة عن تقارير وصفية تحتوي على معلومات على النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ. (21)

والواقع أن نقل نموذج أجنبي كما هو أو استيراد النماذج والممارسات بالجملة عملية مآلها الفشل المحتوم في حقل التنمية التربوية، وليس ثمة صيغة جاهزة قابلة للتطبيق على جميع البلدان، فكل نموذج أصاب النجاح في بلد إنما هو حصيلة لظروف اجتماعية وتربوية محددة، وفي ذلك يقول سادلر" :لا يمكن قط للمرء أن يطوف على خواه بين نظم التعليم في العالم، وكأنه طفل يتنزه في

حديقة يختار زهرة من هنا وبضع أغصان من هناك، على أمل أن يغرس في أرضه ما اقتطفه، فتنبت له منه غرسه حبة، فنظام التعليم الوطني شيء حي، والفائدة العملية من دراسة سير نظم التعليم الأجنبية بالدقة العلمية والروح الملائمة هي في جعلنا أقدر على دراسة وفهم نظامنا الوطني الخاص [22].

والأمر يدعو إلى ضرورة التبصر حيال صعوبة نقل النماذج التربوية الناجحة من المجتمعات الأخرى وينبغي أن تكون للدراسة المقارنة في التربية نصيب من العناية عند وضع فلسفة تربوية معينة أو رسم نظام تعليمي.

- **مرحلة القوة والعوامل الثقافية:**

وقد كانت السمة المميزة للدراسات التربوية المقارنة في هذه المرحلة هي الاهتمام شرح أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى والعوامل التي تفقد وراءها فهي مرحلة تحليلية تفسيرية للعوامل الثقافية من تاريخية، اجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية، عن طريق تتبعها وملاحظتها، لذلك اتسمت هذه المرحلة بالاهتمام المتزايد بتفسير النظم التعليمية في ضوء القوى والعوامل دون إغفال لدور بقية العوامل الأخرى . [23]

ويعتبر سادلر (N.Sadler) المربي الانجليزي، الرائد الأول لهذه المرحلة فهو يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص، ولا يجوز نقلها من مكان لآخر عند دراسة نظم تعليمية أجنبية لمحاولة الإفادة منها، وقد عبر سادلر عن ذلك في مقال له صدر عام 1900 م، تحت عنوان(إلى أي مدى يمكننا أن نتعلم شيئا ذا قيمة من دراسة النظم التعليمية الأجنبية) بقوله : أنه ينبغي عند دراستنا لنظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن هناك أشياء خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التي توجد داخلها بل إنها تتحكم فيها وتفسرها،

ولا يمكننا أن نتجول بين النظم التعليمية ونقطف زهرة وبضعة أوراق من غصن لآخر، ثم نتوقع أننا لو غرسنا ما جمعناه في تربة بلدنا، فإننا نحصل على نبات حي . (24)

وترجع أهمية هذا الجزء من مقال(سادلر) إلى أنه أوضح أهمية القوى الثقافية والتاريخية في المجتمع، في التأثير على سير النظم التعليمية وتوجيهها كما بين أن كل نظام تعليمي يتبع أساسا من التربة الثقافية التي يقوم فيها ويمثلها . (25)

وكان لآراء سادلر التي أظهرت أهمية القوى والعوامل الثقافية والتاريخية في توجيه وتشكيل النظم التعليمية أثرها على كثيرين من رواد التربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين، ومن بينهم شنايدر في ألمانيا، وكاندل وأوليس وموهلمان في أمريكا وهانز ومالفيسون ولاوايز في انجلترا وروسيللو في سويسرا، وهانس في روسيا (26).

- **المنهجية العلمية " جورج بيريداي."**

وقد اتسمت هذه المرحلة بعدة سمات منها الوعي المتزايد لأهمية وضع الفروض في البحوث التربوية، وفي الاختيار الدقيق للحالات، وفي توجيه العناية لوضع المواصفات للتغيرات، ثم البحث عن تفسيرات كمية للعلاقات بينها، وأخيرا الانتقال من مرحلة الوصف وحب الاستطلاع والجمع غير المقصود عن النظم التعليمية إلى مرحلة الجمع المنظم الذي يمكن الإفادة منه في نظم التعليم والانتقال من اتجاه نحو فهم طبيعة أنظمة التعليم إلى الاهتمام بإيجاد علاقات إنسانية بين الدول بهدف النفع المتبادل. (26)

ولعل أبرز رواد هذه الفترة:

جرورجبيريداي GEORGE BEREDAY

يتلخص منهج بيريداي في دراسة النظم التعليمية دراسة مسحية تحليلية في إطارين اثنين هما: [27] :

الأول (الدراسة المجالية أو المنطقية) ويقصد بها دراسة منطقة صغير(بلد واحد)، وقد تتمتع لتشمل قارة بأكملها إذا كان بلادها خصائص مشتركة وذلك في إطار المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والسياسية، وهذا النوع من الدراسة يعتبر من المتطلبات الأولية التي لا غنى عنه الدراسة التحليلية المقارنة، ومهمتها تدريب وإعداد الباحثين في التربية المقارنة من خلال قيامهم بأنشطة متعددة منها جمع واختيار المعلومات، والتسجيل الأولى للانطباعات، وتنمية الإحساس بطبيعة" الاختلافات الثقافية "، وهذا يتطلب بالطبع إلمام الباحث بلغة المنطقة تحت الدراسة ، والإقامة بالخارج، والقدرة على الملاحظة التي لا تتوقف منذ حد معين، والبعد عن التحيز أو التعصب. وهذه الدراسات المجالية أو المنطقية تسير طبقا لأسلوب بيريداي المنهجي في خطوتين هما:

1- الوصف : وهي عملية تتم لرصد الواقع التعليمي في دولة واحدة أو أكثر وهي الخطوة الأولى في أي عمل مقارن من وجهة نظر بيريداي، وهي عملية تتطلب القراءة الواسعة في جميع المصادر المتعلقة بالنظام أو النظم التعليمية موضع الدراسة، ثم زيارة المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة، مع تحري الدقة من جانب الباحث في عدم الاكتفاء بزيارة المدارس كعينة ممثلة لجميع أنواع المدارس والمؤسسات التعليمية وعلى اختلاف مستوياتها وبطريقة متأنية ، كما أن هذا يتطلب من

الباحث تسجيل كل ما يشاهده بطريقة موضوعية وباستخدام أدوات التسجيل والتوثيق السليمة وهذا يقتضي الخبرة والدراية الواسعة من الباحث في مجال تحديد وضع المعايير وإصدار الأحكام والوصف إذا تم بهذه الطريقة الدقيقة في رأي بيريداي يقود إلى فروض معينة أو تعميمات مؤقتة وغير نهائية.

2- التفسير : ويعني بيرداي بهذه الخطوة تقييم المادة التربوية للدولة أو لعدة دول موضع الدراسة من حيث القوى الثقافية المؤثرة وخاصة القوى التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية وبقية العوامل المتصلة بالخلفية الثقافية لبيئة النظام التعليمي، لأن مجرد الوصف في نظر بيريداي لا يؤدي إلى علم مقارن لأن الوصف قد يؤدي بالفرد أحيانا إلى سرعة القفز إلى النتيجة دون تعقل كاف ولهذا فإنه من الضروري في ضوء ذلك الاستعانة بالعلوم الأخرى ذات التداخل والتأثير بعلم التربية للمساهمة في التفسير وبيان لماذا يوجد نظام تعليمي معين بالكيفية التي عليها الآن . (28)

الثاني : الدراسات المقارنة

وهي تتعلق بعدة دول أو مناطق في نفس الوقت، وهي استكمال للخط وتين السابقتين في الدراسات المجالية، وتعني بهما مرحلة الوصف أو كما يسميها بيريداي" جغرافية التعليم "وتعتمد على جمع المعلومات تربوية خالصة، ثم مرحلة التفسير والإجابة على السؤال الخاص بفلسفة الحياة في منطقة بعينها من حيث جوانبها السياسية والتاريخية والاقتصادية والجغرافية والاجتماعية...الخ.

ومن ثم يضيف بيريداي خطوتين أخرتين في حالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين عما [29]:

1- الموازنة والمناظرة [29]

الهدف من هذه الخطوة هو توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين المادة العلمية التي جمعت عن دول المقارنة، وقد سبق أن مرت عبر مرحلتي الوصف والتفسير السابقتين، ولتنفيذ هذه الخطوة لابد من وضع معايير أو محكات يتم في ضوئها عمل هذه الموازنات والمناظرات بين دول المقارنة ومع ظهور المادة العلمية واضحة في جداولها الرأسية أو الأفقية، وفي ضوء هذه المعايير وفي ضوء الفروض الأولية والتعميمات المبدئية التي توصل إليها الباحث في الخطوة الأولى (الوصف) فإنه يمكن الوصول إلى هذه الخطوة الثالثة إلى فروض علمية وأساسية يتم في ضوئها التحليل أو المقارنة الأولية كما يسميها بيريداي.

2- المقارنة [29]

وهذه الخطوة تبدأ في التحقق من مدى واقعية وعلمية الفروض التي يتم اشتقاقها والاتفاق عليها في مرحلتي الوصف والموازنات أو المناظرات والوصول بها إلى تحقيق الأهداف المرجوة من البحث والتحليل المقارن، وذلك من خلال التقابل بين المادة العلمية المطروحة في الدول المقارنة وتنقسم هذه الخطوة إلى مرحلتين متكاملتين وهما:

المقارنة المطردة: وهي عملية الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة ثم العودة مرة أخرى لتناول جانب آخر، خاصة في الجوانب التي يمكن جدولتها مثل الإحصاءات.

المقارنة التصريرية :تعتمد على عقد المقارنة بشكل عشوائي خاصة عندما يصعب إجراء المقارنة المطردة، ويمكن عقد مقارنات مطردة كلما سمحت المادة العلمية بذلك.

هوامش الفصل الثاني

(1) نادية يوسف جمال الدين، تربية طفل ما قبل المدرسة" واقع وطموحات المستقبل"، مداخلة ضمن المؤتمر العلمي السنوي الخامس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، بيروت، 2007 ، ص26.

(2) محمدعبد الرحيم عرس، المدرسة وتعليم الكبار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 ، الأردن، 2000 ، ص 26.

(3) حنان عبد الحميد العناني، تخطيط برامج الطفل وتطويرها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان، 1990 ، ص ص50 – 49

(4) غالب عبد العاطي الفريجان، التعليم الأساسي وكفاياته التعليمية، دار المناهج، الأردن، 2007 ، ص75 .

(5) عبد الغني عبود وآخرون، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، ص515

(6) إدغارفور وآخرون، تعلم لتكون، اليونسكو، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الج ا زئر، 1979، ص54

(7) يوسق خليل يوسف، في إطار النظرية الشاملة لتطوير النظام التعليمي، مصر، ص135 .

(8) محمد الفالوفي، رمضان القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،) 1997 – 1996)، ط2، ص 120

(9) محمد الفالوفي، رمضان القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،) 1997 – 1996)، ط2 ، ص 124

(10) مرسي محمد منير، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، عالم الكتب، مصر، 1993 ، ص127

(11) شبل بدران، التربية المقارنة، دراسات في نظم التعليم، دار المعرفة الجامعية، مصر،2001 ، ص 255.

(12) مرسي محمد منير، مرجع سابق، ص 256

(13) مرسي محمد منير، مرجع سابق، ص257

(14) شبل بدران، مرجع سابق، ص258

(15) عبد الله بشر بن فضل، دراسات في التربية المقارنة، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 2008 ، ص24

(16) عبد الله بشر بن فضل، المرجع السابق، ص 25.

(17) عبد الله بشر بن فضل ، المرجع السابق، ص27

(18) غياث بوفلجة، التربية والتعليم في الجزائر، الطبعة الثانية، دار الغرب، للنشر والتوزيع، وهران، 2006، ص 54 .

(19) Kaci tahar, Reflexions sur le système éducatif, Casbah éditions, Alger, 2003, p 77.

(20) أميمه أحمد، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، 2005.

(21) محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، ص35 .

(22) جمال علي الدهشان، مرجع سابق، ص71

(23) أحمد ابراهيم أحمد، التربية المقارنة ونظم التعليم من منظور إداري، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية،2005 ، ص39 .

(24) شبل بدران، فاروق البوهي، نظم التعليم في دول العالم، ص16

(25) أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق، ص 39 .

(26) سلامة عبد العظيم حسين، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دار الوفاء للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1 ،2006 ، ص56 .

(27) محمد سيف الدين مهني، المنهج في التربية المقارنة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1995.

(28) سلامة عبد العظيم حسن، مرجع سابق، ص57 – 58 .

(29) نبيل سعد خليل، التربية المقارنة، الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2009، ص98 .

الفصل الثالث

تطبيقات التربية المقارنة في الجزائر

1- التعليم التحضيري، مقارنة بين الجزائر أمريكا

أولاً: مرحلة ما قبل المدرسة في أمريكا

وهي المرحلة خاصة بحضانة الأطفال وإيوائهم وتعليمهم، من سن سنتين إلى سن ست سنوات، وحتى يلتحقون بمرحلة التعليم الإلزامي، وهذه المحلة تنقسم إلى قسمين هما: [1]

1- دور الحضانة.

2- ورياض الأطفال.

وقبل التحدث عن هاتين المرحلتين من الجدير بالذكر التحدث، عن هذه الرحلة تسبقهما، وهذه المرحلة مهمة جدا وهي بمثابة مراكز رعاية الأطفال، وهذه الم ا ركز تعمل على حماية الأطفال في غياب أمهاتهم العاملات، وهذه الم ا ركز بمثابة بديل للرعاية بديل في المنزل، حيث يوفر الأمن والنظافة والتغذية للأطفال الرضع.[1]

مدارس الحضانة:

تضم هذه المدارس الأطفال ما بين سن الثانية وال ا ربعة وتهدف إلى ما يأتي:

- ✓ تحقيق النمو المتكامل للطفل، وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.
- ✓ إكساب الطفل العادات السلوكية الصحية .
- ✓ استخدام وتنمية عضلاته الجسمية .
- ✓ تعلم الطفل ضبط النفس والالتزام بقواعد السلوك الاجتماعي .

أنواع مدارس الحضانة في الولايات المتحدة:

توجد في الولايات المتحدة خمسة أنواع رئيسة من مدارس الحضانة وهي:

1-مدارس حضانة داخل المدارس الأولية.

2-مدارس حضانة مع رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية.

3-مدارس حضانة ملحقة بالمدارس الثانوية.

4-مدارس حضانة تلحق بالكليات والجامعات.

5-مدارس حضانة مستقلة بذاتها تتفق عليها وتديرها الكنائس والهيئات والمنظمات الخاصة.

برامج الدراسة المتبعة في دور الحضانة:

ليس لدور الحضانة برامج ثابتة ومحددة، وإنما برامج مرنة ومتنوعة تشمل الألعاب الحرة والاستماع إلى القصص ومناقشتها والغناء والرقص.

رياض الأطفال:

لقد أنشئت أول مدرسة لرياض الأطفال سنة 1885 م في ووترتان، وكانت تعلم باللغة الألمانية لأن السيدة التي أنشأتها كانت من أصل ألماني، ومنذ عام 1880 م، بدأت رياض الأطفال تنشا كجزء من النظام التعليمي العام، ولم تأت سنة 1900 م، حتى كان هناك4500 روضة، وبالرغم من هذه الأعداد إلا أنه لم يوجد ترحيب كبير بهذه المدارس من الأهالي، لأن الفلسفة التي اتبعها هذه الرياض ترجع إلى فروبل، ولقد اعتبر الأمريكيون هذه الفلسفة التي أقام عليها فرويل رياه والألعاب التي كانت يراه فرويل من تنظيم الفصل على شكل حلقة وتقديم الهدايا والألعاب التي كانت تشكل برنامجا موحدا ثابتا لا يسمح بالخروج عليه، من أجل ذلك بدأت الثورة ضد فرويل ومدرسته التقليدية بقيادة أنابريانوباتي سميث هيل حيث قامت هاتان الناقدتان بابتكار

لعب وأغان وقصص وأوجه نشاط جديدة تتناسب مع ميول الأطفال ورغباتهم وقد استمر الصراع حتى تمكن المعسكر التقدمي من التغلب على معسكر فروبل [2].

أنواع رياض الأطفال:

وفي الغالب إنها تشبه دور الحضانة، فبعضها تابع للمدارس، وبعضها خاص تديره الكنائس.

أهداف رياض الأطفال [3]:

هي تقريبا نفس أهداف دور الحضانة، ولكنها تزيد عليها في أمور منها:

1-تدعيم علاقات الطفل الاجتماعية وتعليمه العناية بما يملك.

2-غرس الاحترام لملكية الآخرين والقيام بالمشاركة وأداء أدوار.

3-التدريب على استخدام أساليب التحية.

ثانياً: مرحلة ما قبل المدرسة في الجزائر:

يعرف هذا النوع من التعليم في الجزائر بأنه تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وهو يهدف إلى إدراك جوانب النقص في التربية العائلية، وتهيئهم للدخول إلى المدرسة الابتدائية.[4]

وتتمثل مؤسسات التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة في الجزائر فيما يلي:

1-**المدرسة القرآنية** :وهي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة والتلقين وتحفيظ الق آ رن الكريم وتدريس مواد الحساب، وتسير الدروس فيها وفق البرنامج الخاص بالتعليم التحضيري.

2-**الروضة** : وهي مؤسسة من مؤسسات التعليم العام الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة، وهدفها تربيتهم وتنميتهم نموا كاملا من حيث الجانب النفس، الانفعالي، الاجتماعي والعقلي .

3-**القسم التحضيري في المدرسة** :لقد جاء في الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية تعريف القسم التحضيري كما يلي" :هو القسم الذي يقبل الأطفال أعمارهم بين 04 و 06 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسساتي الذي ينظر فيه المربي للطفل على أنه مازال طفلا، وهي بذلك استمرارية للتربية الأسرية والتحضير للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب ومع بداية سنوات الألفين بدأ التفكير جديا في منح أقسام التربية التحضيرية بكل المدن والقرى وفي كل المدارس دون استثناء، حيث أصبح تعميمها واجبا لامتصاص العدد الكبير للأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة [(4)].

2- التعليم الإلزامي، مقارنة بين الجزائر – فرنسا وأمريكا

مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي في أمريكا:

تعتبر المرحلة الابتدائية هي بداية الإلزام المجاني، ورغم أن المدرسة الابتدائية في الولايات المتحدة تتصل أحيانا بدور الحضانة ورياض الأطفال في وحدة واحدة، إلا أنها تعد بالنسبة لأغلب الأطفال أولى المدارس التي يلتحق بها، وتنظم المدرسة الابتدائية على أساس صفوف(من سن 06 إلى 12 سنة)، في بعض الجهات كما ينظم البعض منها على أساس ثمانية صفوف(من 06إلى 14 سنة) تختلف المدارس من حيث استيعابها للتلاميذ، فبعضها

يصل عدد التلاميذ فيها إلى100 تلميذ، والبعض الآخر في المناطق الريفية يصل إلى 5 تلاميذ، وتنقسم معظم المدارس إلى صفوف يتولى معلم واحد تعليم صف واحد طوال السنة، ويتزايد الإقبال على التعليم الابتدائي، لأنه ضمن سنوات الإل ا زم والمجان [5].

برامج الدراسة في أمريكا

لا يوجد منهج واحد عام للدراسة في التعليم الابتدائي، فكل ولاية تقترح على مدارسها الخطوط العريضة لمناهج التدريس، أما التفاصيل فيجري تقريرها محليا، ويعمل المعلمون والمراقبون والمسؤولون عن المناهج، ومديرو المدارس والأهالي في تحضير الخطط المفصلة للمناهج، ومن المواضيع التي تدرس في المدارس الابتدائية، القراءة، الكتابة، الحساب والمواد الاجتماعية والعلوم الصحية والموسيقى والتربية البدنية وهذه المواد تمثل صلب المواضيع . [6]

إن الهدف العام للتعليم الابتدائي في أمريكا هو استكمال النضج العقلي للطفل، ولتلك فهو تعليم لبناء الطفل فرديا واجتماعيا، وتخلو المدارس الابتدائية العامة وغيرها من الم ا رحل في جميع المدارس من تدريس التربية الدينية، فالمبدأ هنا هو أن تعليم الدين ليس وظيفة أو مسؤولية المدرسة، وإنما مسؤولية الأسرة والهيئات الدينية . [7]

التعليم الابتدائي في فرنسا:

مدة الدراسة بمرحلة التعليم الابتدائي بفرنسا خمس سنوات من سن الساسة إلى سن الحادية عشر، وبعدها ينتقل التلميذ إلى التعليم الثانوي، وتقام مدارس منفصلة للبنين وأخرى للبنات إذا زاد عدد السكان في جهة ما على 5000 شخص إلا إذا وافقت الوزارة على القيام بمدارس مشتركة،وتتحمل الدولة

مرتبات المعلمين، بينما تتحمل الجهات المحلية نفقات إنشاء المباني المدرسية وإعدادها وصيانتها، والتعليم الابتدائي مجاني، وتنتهي هذه المرحلة بامتحان تحريري وشفوي، والتلميذ الذي يجتاز الاختبارين يحصل على شهادة المرحلة الأولية.[8]

تركز مرحلة التعليم الابتدائي على [9]:

-تعلم القراءة.

-تعلم الكتابة.

- تعلم الحساب .

-تعلم مبادئ اللغة الأجنبية تمكنه من الانفتاح على العالم.

و أولوية هذه المرحلة هي تعلم اللغة الوطنية، لغة أجنبية والرياضيات.

تتضمن المرحلة الابتدائية خمسة مستويات موزعة على حلقتين:

-حلقة التعليم الأساسي :وتتضمن القسم الكبير من المرحلة السابقة(مرحلة رياض الأطفال) والسنتين الأوليتين من المرحلة الابتدائية.

-حلقة التوسع :وتضم السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

-عدد ساعات التدريس في هذه المرحلة هي 24 ساعة.

مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر:

تنظيم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي ذي الخمس سنوات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مرحلة اكتساب التلاميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم

الخلقية والمدنية والإسلامية كما يمكن التعلم الابتدائي للتلاميذ من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية(المتوسط)بنجاح [10].

ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاث أطوار منسجمة ترعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر هي [11]:

الطور الأول :طور الإيقاظ والتعلمات الأولية:

يشمل السنتين الأولى والثانية في هذا الطور يشحن التلميذ ويكسب الرغبة في التعلم والمعرفة، كما يجب أن يتمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق [12]

-اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلمات(التعبير الشفهي، القراءة والكتابة .) وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد.

-بناء المفاهيم الأساسية للزمان والمكان.

-اكتساب المنهجيات والطرائق(كفاءات عرضية)إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة...الخ.

إذن فالطور الأول هو المرحلة القاعدية للتلميذ بحيث تعتمد على تلقين التلميذ لمختلف المعارف في مختلف المواد لاكتساب مهارات متعددة وتكون عن طريق الوسائل المعبرة عنها.

-**الطور الثاني :طور تعميق التعلمات الأساسية:** يشتمل السنتين الثالثة والرابعة.

إن تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب، والكتابة تشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة كما يعني هذا التعميق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية. أما هذا الطور فقد جاء مدعما للطور الأول، وذلك من خلال توسيع مكتسبات التلميذ ومعارفه، فلا تقتصر فقط على مجرد القراءة والكتابة بل تتعدى إلى معلومات جديدة، وذلك عن طريق إضافة بعض المواد التي تعرفه بمحيطه ووطنه وتاريخه، وكذلك اللغة الأجنبية الأولى من أجل التعامل بها مع المجتمعات الأخرى. (13)

الطور الثالث :طور التحكم في اللغات الأساسية :ويخص السنة الخامسة ابتدائي إن تعزيز التعلمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى(الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية والمدنية، واللغة الأجنبية الأولى) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي(امتحان نهاية المرحلة) لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية) تبعده نهائيا عن الأمية، وتعده لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح. أما هذا الطور فهو يهتم بالسنة الخامسة ابتدائي لأنها هدف رئيسي في مرحلة التعليم الأساسي من أجل اجتياز شهادة التعليم الابتدائي لذا يجب التحكم في اللغات الأساسية في هذه المرحلة بالضبط من أجل الالتحاق بمرحل أخرى وهي التعليم. (14)

أهداف التعليم الابتدائي [15]:

إن مرحلة التعليم الابتدائي تشكل المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي ولهذا فهي تهدف إلى:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن

المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من :

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى مع القيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشاكل وفهم العالم.
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية والتعايش السلمي.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

3- التعليم الثانوي، مقارنة بين الجزائر – فرنسا و أمريكا

التعليم الثانوي في أمريكا

بعد المرحلة الأولية من التعليم الابتدائي، تأتي المدارس الثانوية الدنيا junior highschool ويشبه هذا النوع من المدارس الثانوية الدنيا من حيث وضعها في السلم التعليمي الأمريكي، وقد أنشأت هذه المدرسة لتخدم غرضين رئيسيين :الغرض الأول، مساعدة التلميذ على الانتقال التدريجي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، والغرض الثاني في تحقيق الوصل بين المدرسة الأولية بتمركزها حول الطفل وبين المدرسة الثانوية بتمركزها حول المادة الدراسية. وقد ساعدت هذه المدرسة على تقليل أعداد التلاميذ المسربين لأنها مهدت الانتقال من المدرس الأولية إلى المدرسة الثانوية بتعمق دراستها وجوها ونظامها المختلف، وساعدت على تكيف التلاميذ مع الجدول المدرسي القائم للمواد الدراسية والصعوبة البينية في المدرسة الثانوية العليا . (16)

أما المدرسة الثانوية العلي :فهي متممة للمدرسة السابقة ومدة الدراسة بها 3 سنوات (15و18 سنة) وهي نهاية فترة التعليم الإلزامي، وتولي المدرسة الثانوية اهتماما إلى المادة الدراسية وبها أقسام علمية وأدبية، وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط المألوف للتعليم الثانوي في أمريكا ...وقد ساعدت هذه المدرسة على صهر التلاميذ من مختلف الأجواء الثقافية والاجتماعية والاهتمامات والميول في بوتقة واحدة، مما يؤدي إلى وحدة المجتمع الأمريكي وتماسكه، والى جانب المدارس اثانوية الشاملة، توجد أنواع أخرى من التعليم الثانوي مثل المدارس المهنية vacationalschools وهي مدارس مهنية أو

فنية توجد في المدن الكبرى وفي بعض الولايات ، كما توجد مدارس ثانوية خاصة يتعلم فيها حوالي 15% من التلاميذ في نفس المدرسة الثانوية.[17]

إدارة التعليم:

تعتبر إدارة التعليم وتمويله في نظام التعليم الأمريكي من اختصاص الولايات المحلية، فالتعليم الأمريكي يهدف إلى توفير التعليم في كل مراحله لكل شخص قادر، وهذا يقع على عاتق الولايات المحلية كما بق القول، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه على الرغم من أن الحكومة الفيدرالية بحكم الدستور لا تشرف مباشرة على التعليم إلا أنها بصورة أو بأخرى تسهم في أموره، وتشترك ثلاث جهات في إدارة التعليم في أمريكا، الحكومة الفيدرالية، حكومات الولايات، والحكومة المحلية [18] .

تمويل التعليم :

يمول التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من ثلاثة مصادر :أولها هو الحكومات المحلية حيث تشارك بحوالي 57% من جملة الإنفاق، ثم حكومة الولاية التي تبلغ إسهاماتها حوالي 39% وتأتي الحكومة الفيدرالية في المرتبة الثالثة حيث تقدم حوالي 4% . [19]

أهداف التعليم الثانوي [20] :

للتعليم الثانوي أهداف تسعى الولايات المتحدة لتحقيقها، وتعمل بكل الوسائل على ذلك ومن أهم هذه الأهداف:

1- إكساب الأحداث والمعارف الأساسية في المواضيع التالية :اللغات، الرياضيات، الدراسات الإنسانية، الصحة، الفنون الجميلة، والتدبير المنزلي.

2- تهيئة المواطنين قاد رين يدركون حقوقهم ومسؤولياتهم وواجباتهم.

3- تعليم القيم الروحية والأخلاقية.

4- تنمية شعور سليم مشترك بالولاء لمبادئ الديمقراطية والإيمان به.

5- تعليم الطلبة القيام بالعمل المنتج وإعدادهم لمهنة مفيدة.

6- مساعدة الطلبة على اكتشاف مواهبهم وقدراتهم .

تعتبر المناهج الدراسية في المدارس الثانوية الأمريكية متطورة وكثيرة التغير حسب مقتضيات العصر الراهن، وهي من عوامل قوة النظام التربوي الأمريكي وريادته في مرتب متقدمة عالميا، وهذا ما يسمح للطالب بولوج الجامعة من أوسع الأبواب والنجاح فيها والتميز.

التعليم الثانوي في فرنسا

المرحلة الثانوية العليا

يوجد بها ثلاثة أقسام هي [21] :

1-ثانوية العليم العام(العلوم الأكاديمية)

2-ثانوية التعليم التقني.

3-ثانوية التعليم المهني.

وتحضر هذه المرحلة في 03 سنوات هي على الترتيب [22]:

الصف الثاني. 2eme année

الصف الأول. 1ere année

الصف النهائي. terminal

وهذا لنيل إحدى الشهادات التالية:

-شهادة الثانوية العامة

-شهادة الثانوية التقنية.

-شهادة الثانوية التقنية.

ويتابع التلاميذ تعليما إلزاميا قدره ثلاث ساعات ضمن وحدات وهو عمل مجموعات يضاف إلى ساعات الدروس العادية، ويتعلق بالمواد اللغة الفرنسية، الرياضيات، التاريخ، الجغرافيا، واللغة الحية الأولى، وذلك لكي يتمكن المدرسون من معالجة مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ. وبعد أن ينهي التلاميذ الصف الثاني العام أو التقني يوجه للخيارات ت التالية [23]:

1-ثلاث فروع في الثانوية العامة وهي:

-الفرع الأدبي.

-الفرع الاقتصادي والاجتماعي.

-الفرع العلمي.

2-أربع فروع تقنية وهي:

-فرع العلوم التقنية للقطاع الثالث.

-فرع العلوم التقنية الصناعية

- -فرع العلوم الطبية والاجتماعية.

وبإمكان التلاميذ أن يحضر شهادة ثانوية تقني خاصة مثل الفندقة، تقنيات الموسيقى والرقص والفنون التطبيقية، أو تحضير شهادة دراسة تقنية تمنح تأهيل متخصصا في ميدان معين ينخرط في مجالات العمل بعدها أو يواصل دراسته في فروع التقني العالي بالاختصاص نفسه. توجد أيضا شهادة دراسات تقنية زراعية تحضر في ثانوية زراعية بعد إنهاء الصف الثاني تسمح لصاحبها بشغل وظائف زراعية تقنية [24].

التعليم الثانوي في الجزائر

التعليم الثانوي هو نوع من التعليم النظامي الذي يدوم مدة ثلاث سنوات، يمتد بانتهاء مرحلة المتوسط وينتهي عند مدخل التعليم الجامعي، حيث يتكفل باستقبال إعداد المتعلمين لمواصلة تعليمهم الجامعي، حيث يتميز المتعلمين في هذه المرحلة ببناء الخبرات وتكوين رؤية حياتية، والقدرة على تحمل المسؤوليات الاجتماعية والاهتمام بالبحث والمعرفة، وخاصة ما يحيط بالمتعلمين من بيئة اجتماعية ونفسية، كما تتميز هذه المرحلة بالحاجة إلى التعرف على القيم الاجتماعية والأخلاقية، وبذلك يجب أن ي ا رعي المنهاج التعليمي النقاط التالية [25] .

من مهام المدرسة الجزائرية حسب القانون التوجيهي نجد:

تؤكد المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية في الجزائر على أن جوهر رسالة المدرسة الجزائرية هي تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية. مما جاء في المادة الخامسة، إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية، وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان. [26].

بالفعل؛ لقد شهدت الجزائر في السنوات الأخيرة إصلاحات في عدة قطاعات، ومن أهمها إصلاح المنظومة التربوية؛ حيث كان حتمية أمام ما توصلت إليه الأمم المتقدمة من ابتكار لطرائق تدريس فاعلة وناجعة قصد الرقي بالعملية التعليمية/ التعلميّة، ومن بين أبرز الإصلاحات التربوية اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات أو الكفايات. إنّ الجديد في المقاربة بالكفاءات هو استنادها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على

الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم [27] .

والتدريس بالكفاءات يندرج في إطار الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم، ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي،كما تحتل المعرفة في بيداغوجيا الكفاءات دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها. وإنّ الفعل التربوي– في ضوء المقاربة بالكفاءات – يرتكز على خاصة الإدماج باعتبارها مسارا مركبا يمكن من تعبئة المكتسبات، أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات دلالة، قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة، وتكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلّمات جديدة. ومن ثمة، فإنّ الفعل التربوي المبني على بيداغوجيا الكفاءات يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه الخبرة بخبراته وقيّمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من جهة أخرى [28].

التعليم الثانوي وهو معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية مرحلة التعليم الأساسي، ومهمته هي زيادة مواصلة المهمة التربوية المسندة للمدرسة الأساسية والمتمثلة أساسا في [29]:

- دعم المعارف المكتسبة والتخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع، ويساعد بذلك التلاميذ على الانخراط في الحياة العملية أو المواصلة الدراسية من أجل تكوين عال، ويشتمل التعليم الثانوي عل ما يلي:

1- التعليم الثانوي العام، وهدفه إعداد التلاميذ لالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

2- التعليم الثانوي المتخصص، وهدفه إعداد التلاميذ في المادة التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.

3- التعليم الثانوي التقني والمهني : إعداد الشباب للعمل في قطاعات الإنتاج المختلفة .

أما المرحلة الثالثة وهي المرحلة النهائية والتوجيهية فتتميز عن سابقتيها بالتوسع والتعمق في التعليم المتمثلين في تعدد المواد العلمية منها والاجتماعية، مع إدخال لغة أجنبية.

ومن العوامل التي تساهم في تفعيل التدريس بالكفاءات نجد [30]:

- ضرورة تكوين الأساتذة على التدريس بالكفاءات بطريقة علمية وجدية.

- القيام بحصص إعلامية لفائدة الأساتذة حول أهمية التدريس بالكفاءات حتى نغير الاتجاهات المعارضة لهذه الطريقة لتنمية استعدادات الأساتذة لتقبل هذه الطريقة، والعمل على تكوينهم المستمر.

- القيام بإرشاد التلاميذ بدورهم الفاعل في تجسيد التدريس بالكفاءات، لأنّ التلميذ هو محور العملية التعلمية والتعليمية.

- توفير كل الوسائل اللازمة للتدريس.

- توفير المراجع والوسائط الداعمة المتعلقة بالمواد المدرسة.

- معالجة قضية اكتظاظ التلاميذ في الأقسام.

- تكوين الأساتذة في التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية.

– ضرورة تجسيد وتدعيم خدمات الإرشاد النفسي المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية.

نظرا للظروف الصعبة التي مرت بها الجزائر خاصة خلال التسعينيات كانت سببا في تفشي العديد من الآفات التربوية على مستوى قطاع التربية وترجع الأسباب حسب الأساتذة إلى [31] :

اللامبالاة من الجهات الوصية وعدم تكفلها بطريقة جدية بمشاكل قطاع التربية، إهمال أولياء التلاميذ على لعب الأدوار المنوطة بهم ضمن النسق التربوي والاجتماعي لحماية أبنائهم من الانحراف وضمان مستقبلهم العلمي، وتراجع دور المجتمع المدني خاصة جمعية أولياء التلاميذ في القيام بأدوارهم وأهدافهم التربوية أسباب بيداغوجية ناتجة عن اكتظاظ الأقسام، كثافة البرامج الدراسية، غلاء الكتب المدرسية، قلة الوسائل والمرافق التربوية والرياضية، ضعف التكوين لدى الأساتذة، عدم قدرتهم على التحكم في إدارة الصف، تفشي العديد من الآفات التربوية أهمها الغش، سوء الأخلاق، التدخين، المخدرات، الغيابات المتكررة، غياب التكفل النفسي بالمراهقين من طرف أطباء نفسانيين، غياب مادة التربية الإسلامية يعد سببا في تدهور التربية،...وبالتالي يجب إدماج تخصصات جديدة في قطاع التربية خاصة الأطباء النفسانيين والاجتماعيين والمساعدين التربويين الذين يتكفلون بمتابعة التلاميذ في المؤسسات التعليمية وحتى داخل منازلهم وتوجيههم وإعانتهم على تحديد مستقبلهم المعرفي والعلمي [32].

المؤسسة التربوية هي جزء من المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به، فكل الظواهر التربوية الموجودة داخل المؤسسة هي صورة عن المجتمع مثل ظاهرة

التدخين، المخدرات، العنف، التسرب المدرسي...، غياب الجانب الإعلامي، التحسيسي، والتوعوي، من أجل توعية المجتمع بضرورة الاهتمام بأبنائهم ومتابعتهم ومراقبتهم وتحذيرهم من مشاهدة الأفلام الخيالية، الرسومات المتحركة التي تمتاز بالعنف، الأفلام غير الأخلاقية، الانترنيت، الشبكة العنكبوتية وغيرها، والتي أصبح التلاميذ مدمنين عليها، بالإضافة إلى رفقاء السوء وغيرها من السلوكات غير عقلانية، وعلى الرغم من تفشي هذه الظواهر السلبية في مؤسساتنا التربوية خاصة ظاهرة الغش، التسرب المدرسي، العنف المدرسي اللفظي والجسدي، عدم توفر الأمن داخل المؤسسات التربوية، التدخين، المخدرات، العلاقات غير الشرعية، التدخين، المخدرات، خطف الأطفال من أمام المؤسسات التربوية،...الخ، إلا أن الحركات النقابية على مستوى قطاع التربية والتي عددها عشر 10 نقابات لم تساهم في تنظيم ملتقيات أو أيام دراسية تحسيسية أو توعوية لصالح المجتمع عموما والتلاميذ خصوصا [33].

لرد الاعتبار للمنظومة التربوية يقترحون[34]:

- الاهتمام بالظروف المادية والمهنية والاجتماعية والنفسية والمعنوية باعتباره أساس العملية التعليمية . .
- استشارة التنظيمات النقابية فيما يخص المنظومة التربوية واعتبارهم شركاء اجتماعيين الى جانب الاتحاد العام للعمال الجزائريين
- ضرورة تقنين المدارس الخاصة ومراقبتها بما يتماشى مع أهداف المنظومة التربوية .

- الاهتمام بتنظيم دورات تكوينية لفائدة المكونين والمعلمين على سواء من أجل تنمية تحسين مستواهم وتأهيلهم.
- ضرورة الاهتمام بالمنتوج النوعي للأساتذة، فالتوظيف يجب أن لا يكون عن طريق المسابقات أو الإدماج بل عن طريق معاهد متخصصة مثل :المدرسة العليا للأساتذة، معاهد تكنولوجيا، المدارس المتخصصة في اللغات الأجنبية، وأن تتبع بدورات تكوينية بشكل مستمر خلال مسارهم المهني، وأن تدرج مادة علم النفس التربوي ضمن الدورات التكوينية...هذا النوع يشكلون منتوجا وظيفيا نوعيا باعتبارهم خريجو معاهد متخصصة وهم قادرون على إدارة الصف والتحكم فيه.
- يجب العمل على تحقيق التعاون بين الأقطاب الاجتماعية الفاعلة للحد من الآفات التربوية من أولياء، المجتمع المدني، النقابات، الإعلام بكل أنواعه المكتوب، المسموع والمرئي، المؤسسة التربوية، الجهات الوصية والسلطات العمومية من أجل حماية التلاميذ من التسربات المدرسية، العنف اللفظي والمعنوي، الغش، التدخين، تعاطي المخدرات وغيرها .
- يتوجب علينا تحيين برامجنا التربوية ومناهجنا التعليمية والاهتمام بالمعلم من جميع الجوانب وتحفيزه من أجل إنتاج الرأس المال البشري المؤهل لتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق طموحاته.

هوامش الفصل الثالث

(1) فؤاد علي العاجز، المسير في التربية للمقارنة، مطبعة الجامعة الإسلامية، غزة، 2007 ، ص51

(2) فؤاد علي العاجز، المسير في التربية المقارنة، ص52

(3) فؤاد علي العاجر مرجع، ص53 .

(4) حسن بوساحة :، ليل مدير المدرسة الأساسية الابتدائية، دار الهدى للطباعة، عين مليلة، 2015 ، ص41 .

(5) أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص74 .

(6) فؤاد علي العاجز مرجع، ص53 .

(7) سلامة عبد العظيم حسن، مرجع سابق، ص182 .

(8) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص115 .

(9) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص115 .

(10) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص 114.

(11) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص 114.

(12) محمد الصالح حثروبي :مفتش التربية الوطنية، الدليل البيداغوحي لمرحلة التعليم الابتدائية وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012 ، ص22

(13) محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 23 – 24

(14) محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 23 – 24

(15) محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 23 – 24.

(16) محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، 1988 ، ص 172 .

(17) أحمد ابراهيم أحمد، مرجع سابق، ص77 .

(18) المرجع نفسه، ص78 .

(19) المرجع نفسه، ص79 .

(20) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص115 .

(21) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص114 .

(22) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص114 .

(23) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص114 .

(24) فؤاد علي العاجز، مرجع سابق، ص114 .

(25) حسين رشوان، مرجع سابق، ص 155.

(26) قانون رقم 08 – 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

(27) لكحل، لخضر، المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة ورقلة (الجزائر)، 2009، ص 73.

(28) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتقني، الجزائر: مديرية التعليم الثانوي، 2006.

(29) مخلوف بلحسين، تطور التعليم في الجزائر من خلال مختلف الإصلاحات التربوية، مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 2 ، العدد 3، جانفي 2014، ص 190.

(30) بوطبال سعد الدين ومركون هبة وياحي سامية، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو صعوبات التدريس بالكفاءات، أبحاث المؤتمر الدولي " التربية تحديات وآفاق مستقبلية "، كلية التربية، جامعة اليرموك، عالم سما للنشر والتوزيع، الأردن، 2017 .

(31) موسى كاف، واقع وتحديات التعليم في الجزائر حسب مواقف وآراء أساتذة التعليم الثانوي والتقني، مجلة معابر، المجلد 4 ، العدد 1، 2018، ص 103 – 125.

(32) نفس المرجع السابق، ص 120 – 125.

(33) نفس المرجع السابق، ص 120 – 125.

(34) نفس المرجع السابق، ص 120 – 125.

الفصل الرابع

تطبيقات التربية المقارنة في الجزائر على مستوى التعليم العالي

1- تطور التعليم الجامعي في الجزائر

الإرهاصات الأولى للتعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (1962-1971):

يعود ظهور التعليم العالي في الجزائر حسب ما جاء في سحنون جمال وبلغانمي نبيلة (2014) إلى تاريخ تأسيس أول جامعة في الجزائر وهي 'جامعة الجزائر' سنة 1907، وتعتبر هذه الجامعة بمثابة أول جامعة عربية، حيث كانت تسير من قبل المستعمر إلى غاية الستينات أين استحدثت جامعات أخرى جديدة، ولقد تعززت مكانة هذه الجامعة مع إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970.[1]

التعليم العالي في الفترة (1971-1980) :تميزت هذه المرحلة بتخلي الجامعة الجزائرية عن نظامها الاستعماري القديم، حيث ظهرت لأول مرة سنة 1970 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وإصلاح التعليم العالي، كما شهدت تقسيم الكليات إلى معاهد تضم الدوائر المتجانسة، كما تم إدخال تعديلات على مراحل الدراسة الجامعية كالتالي [2]:

-مرحلة الليسانس - مرحلة الماجستير - مرحلة دكتوراه العلوم [3].

وقد شرع ابتداء من سنة 1971 حسب ما أشار إليه رابح تركي [4] في عملية إصلاح شاملة للتعليم العالي، في برامجه وأهدافه وطرق وأساليب تكوين الإطارات الجامعية، ومناهج البحث العلمي، كما شهدت تلك المرحلة تطبيق المخططات التنموية التالية: المخطط الرباعي الأول (1970-1973) في هذه الفترة إرتفع عدد الطلبة بشكل لم تسبق معرفته من قبل، حيث تضاعف مجموع الطلبة من 10756 طالب سنة 1968 إلى 19311 طالب سنة 1970 ، إذ أصبح التعليم العالي الجامعي ابتداء من ذلك الوقت يحتل مكانة

استراتيجية هامة في سياسة البلاد التنموية، وفي سنة 1973 تم تكوين المنظمة الوطنية للبحث العلمي، كما تم كذلك تكوين المجلس الوطني للبحوث العلمية للمخطط الرباعي الثاني (1974-1977) تميزت هذه المرحلة بكونها أكثر طموحا وأكثر صلة بمستويات التنمية التي سجلت في مختلف المجالات، ومن أهم أعمال هذه المرحلة: تكوين الإطارات العليا اللازمة لتنمية البلاد .

- تدعيم ديمقراطية التعليم في مختلف مراحله بما فيه الجامعي.
- تدعيم عملية إصلاح التعليم الجامعي، التي شرع فيها سنة 1971.
- تكييف التعليم مع احتياجات التنمية [5] .

-**التعليم العالي من سنة1981 إلى يومنا هذا:** يشير عبد الله ركيبي (1987) انه عرفت الفترة قبل سنة 1984 بواسطة سياسة التعريب في بعض الفروع العلمية والإنسانية، كما تميزت بظهور تخصصات في مستوى الفرع الواحد، ففي علم الاجتماع مثلا ظهرت به تخصصات جديدة كسوسيولوجيا الأسرة، الديمغرافيا، علم الاجتماع الصناعي،...إلخ .وتعتبر سنة 1983 نقطة التحول الحقيقية في سياسة التعليم العالي، وذلك بظهور مشروع الخريطة الجامعية الذي قدمته كل من وزارتي التعليم العالي والتخطيط ، وكان يهدف هذا المشروع إلى تخطيط التعليم العالي حتى سنة 2000 حسب حاجة الاقتصاد الوطني، حيث تتطلب هذه الخريطة معرفة التنبؤات على المستوى الجهوي والوطني، مع الأخذ بعين الاعتبار المميزات السوسيو-اقتصادية لمختلف المناطق الجغرافية، وكذا الإطار السوسيو-اقتصادي لمؤسسات التعليم في مختلف المناطق [6].

إصلاح النظام الجامعي: يقول Zineddine BERROUCHE, Youcef BERKANE(2007) أنه عندما نتكلم عن الإصلاحات الجامعية، فإننا نتوجه مباشرة إلى نظام(LMD) الذي تم تنفيذه تجريبيا في الموسم الجامعي 2004/ 2005 في عشرة مؤسسات جامعية، مع الحفاظ على الخيارات والتوجهات العامة للتعليم العالي الجزائري، وذلك بدخول مخطط جديد ومماثل للنظام المطبق في الاتحاد الأوروبي وهي ثلاث مستويات من التعليم، ثلاث سنوات ليسانس، ماستر سنتان والدكتوراه ثلاث سنوات [7].

المرحلة الأولى من التعليم الجامعي في الجزائر(1962 -1970)

كان هذا تاريخ إنشاء وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي كما جاء في غياث بوفلجة(1992) إذ تميزت هذه الفترة بفتح جامعات بالمدن الرئيسية بعد أن كانت بالجزائر جامعة واحدة وهي جامعة الجزائر التي كانت متخصصة في تكوين أبناء المعمرين بالدرجة الأولى، ثم فتحت جامعة وهران سنة 1966، ثم قسنطينة سنة 1967 ثم تليها جامعات أخرى [8].

هذا ويضيف رابح تركي 1983 أنه كانت جامعات مقسمة إلى كليات هي: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب، كلية العلوم الطبيعية، حيث كانت هذه الكليات مقسمة إلى عدد من الدوائر التي تهتم بدراسة تخصصات مختلفة كما كانت هذه المرحلة تهدف إلى توسيع التعليم العالي، تزامنت هذه المرحلة مع تنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية سنة 1967-1970 ، وقد شهدت تطورا محسوسا في إعداد الطلبة وتميزت هذه الفترة بمسايرة الواقع ومواجهته تلقائيا نظرا للفراغات والتشوهات الموروثة، لذلك أعتبر هذا المخطط بداية المرحلة التخطيطية التي تضمنت السياسة

المنتهجة لتسيير مختلف شؤون البلاد، وفي نهاية المخطط تم إنشاء أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم العالي بصفة رسمية [9].

نظام ل م د:

لقد أعتبر نظام ل م د الخيار الذي لا غنى عنه لإخراج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي كانت تتخبط فيها غير أن اعتماده كما طبق في الاتحاد الأوروبي أي دون توافقه مع الأرضية الجامعية الجزائرية من حيث الأقسام وعدد الطلبة، وربطه بالميدان واقتصاد السوق نتجت عنه مشاكل كثيرة ولم يؤتي بالثمار المرجوة.

بعد التقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في مخططها الخاص بإصلاح التعليم العالي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002 تم تحديد استراتيجية على المدى القصير، المتوسط والطويل لتطوير القطاع خلال المرحلة الممتدة من 2003-2004 تخص وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالِي من خلال هيكلة جديدة مرفقة بتحديد البرامج والتسيَير البيداغوجي، حيث تبين أن النظام الكلاسيكي أصبح غَير موافق للتغيرات الحالية والمستقبلية خاصة في ظل عولمة المعلومات ونظرا لاحتوائه على مجموعة كبيرة من الاختلالات المتراكمة عبر السنوات الماضية مما شكل عدة أزمات وهذا راجع لعدم استجابته للتطور السريع في مختلف مجالات العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد والإعلام والاتصال، مما أدى لاحقا إلى العجز في تلبية احتياجات المحيط الاجتماعي والاقتصادي. مما دفع بالجزائر إلى اختيار نظام ل م د كبديل للنظام الكلاسيكي وتطبيقه بمقتضى المرسوم التنفيدي رقم04- 371 المؤرخ في 08 شوال عام 1415

الموافق لـ 21 نوفمبر 2004 الذي يتضمن إحداث شهادة الليسانس نظام جديد (الجريدة الرسمية ، العدد:75، الصادر يوم الأربعاء 11شوال 1425 هـ الموافق ل 24 نوفمبر 2004) [10].

الطموحات المستقبلية لتطبيق نظام ل م د في الجزائر:

تشير أسماء هارون(2010) أنه رغم أن تطبيق نظام ل م د. في الجزائر لم يرقى إلى المستوى المطلوب بسبب العقبات الكثيرة التي واجهته، إلا أن الجامعة الجزائرية ما زالت تعول عليه في تحقيق الكفاءة العلمية والمهنية وذلك من خلال المكتسبات التي يفًترض أن يحققها هذا النظام والتي نوجزها في ما يلي [11]:

- تسهيل استقبال الطلبة الجدد وتوجيههم بوضع كل الترتيبات الضرورية لمرافقتهم بناء على مخطط عام يسمح بتوجيه تدريجيي مضبوط من خلال تنظيم محكم للتعليم وملامح التكوين .

-القدرة على استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة كتنظيم أحسن للدراسات وتقليص الحجم الساعي الأسبوعي ، ومن جهة أخرى سيسمح هذا النظام نظرا لمرونته ووظيفته بالانتقال من منطق المسارات الحتمية إلى منطق المسارات الفردية الاختيارية بشكل أكثر سيولة مع مراعاة انسجامها التأهيلي والتكويني .

- رفع مستوى التعليم الجامعي والتنظيمي لجعله متلائما مع التعليم العالِي في كل أنحاء العالَم، وتسهيل المبادلات التي باتت ضرورية بالنسبة للجامعة، وكذا تسهيل الحركة والتعاون والاعتراف المتبادل للشهادات.

– تشجيع انفتاح الجامعة الجزائرية على عالَم التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تحيين البرامج وتحسين المردود العلمي والمهني، ومنح التعليم العالِي نوعا من المرونة اللازمة وقدرة أكبر على التكيف.

– توفَير حركية اكبر للطالب ، خاصة وأن المبدأ يتمثل في جعل الطالب يصل إلى أعلى مستوى تسمح له مهاراته وقدراته الذاتية ، كذلك من خلال تنويع مدروس للمسارات التعليمية، كذلك يسمح للطالب في جميع مستويات الدراسة بالاندماج في سوق العمل.

– تثمين العمل الشخصي للطلبة، وتقوية نظام المراقبة المستمرة للمعارف بغية تحقيق تكوين نوعي.

– إن تقليص مدة التكوين العالِي التي يفرضها هذا النظام ستجعل ومرنا ، لذلك ينبغي تعزيز وتقوية استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مجال التعليم العالِي.

–إن هذا النظام يسمح باحتساب الخبرات المهنية وكذا تجاوز الصعوبات الناجمة عن تعريف المسارات المتوجة بالشهادة وضبطها [12].

الانتقادات الموجهة لهذا النظام:

يقر الباحثان بداري وحرز الله (2012) بأن النظام الجديد لا يزال إلى اليوم غير مستوعب، يواجه تحفظات من عدة أطراف هي المسؤولة بطريقة مباشرة عن تطبيقه، كما يعاني النظام خللا بينا في كيفيات وضعه حيز التطبيق بسبب الفروق الجوهرية بين البيئة الأصلية لهذا النظام والبيئة المستوردة له، كما أكد الباحثان على ضرورة إشراك الأستاذ ومشاركته الفعالة في تطبيق هذا

النظـام مسـتندين فـي هـذا علـى دراسـة كركـوش (2012) مـن أجـل معرفـة اتجاهات الأساتذة حول هذا النظام أين توصلت إلى:

أن معظـم الأسـاتذة لـم يبـدو دافعيـة كبيـرة اتجـاه هـذا النظـام الجديـد بسـبب عـدم تكـوينهم ومعـرفتهم الجديـدة بكيفيـة تطبيقـه وكـذا لقلـة تـوفير الآليـات المختلفـة مـن تجهيـزات بيداغوجيـة علميـة بشـرية هيكليـة وإعلاميـة لإنجاحـه[13] . وحسـب تواتي(2013) فقد حدد موقفين واضحين لنظام ل م د في الجامعة الجزائرية:

أ. موقـف متشـائم مـرجح لاحتمـالات فشـله يـدعو إلـى العـدول عنـه فـي أسـرع وقـت وهـذا مـا يتنبـأ بـه الكثيـر مـن الخبـراء والبـاحثين نطـرأ لعـدم توافقـه مـع البيئـة الجزائرية .

ب. موقـف مؤيـد لكـن بشـروط: يـرى أصـحابه أن اعتمـاد هـذا النظـام لا مفـر منـه وأن الحـزم يقتضـي الاسـتمرار فيـه مـع ضـرورة العمـل علـى تـوفير كافـة الشـروط لإنجاحـه المعنويـة والبشـرية والماديـة، وهـو فـي أمـس الحاجـة لمـدة زمنيـة للتحقق من جدواه [14].

2- الاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي

قـام المجلـس القـومي لكليـات الدراسـات العليـا بالولايـات المتحـدة الأمريكيـة بتـشكيل لجنـة تكونـت مـن ثمانيـة عشـر عضـوا مـن رؤسـاء الجامعـات وعمـداء كليـات الدراسـات العليـا وأعضـاء هيئـة التـدريس ورجـال الصـناعة وأصـحاب الأعمـال، وممثلـين مـن المجتمـع المـدني لدراسـة الواقـع الـراهن لنظـام الدراسـات العليـا والبحـث العلمـي بالجامعـات الأمريكيـة حتـى عـام 2050 وقـد خلـصت الدراسـة إلـى أن الهـدف الاسـتراتيجي للجامعـات الأمريكيـة حتـى عـام 2050 هـو ضـمان تحقيـق الريـادة والتميـز للولايـات المتحـدة علـى المـستوى العـالمي،

الأمر الذي يتطلب تحقيق الريادة والتفرد على المستوى البحثي والمعلوماتي، وكذا تحقيق الصدارة على المستوى الاقتصادي وامتلاك ناصية السوق المعلوماتية؛ وذلك عن طريق توظيف البحث العلمي في دعم اقتصاد المعرفة [15].

الاتجاهات العالمية المعاصرة:

توجد العديد من الاتجاهات العالمية التي اتبعتها العديد من الدول وأثبتت نجاحها في تطوير التعليم العالي وسنقدمها فيما يلي:

1. المساءلة:

أ) **المفهوم:** مفهوم المساءلة حسب Jones, Denis et Ewell Peterيستخدم بشكل مترادف مع مفاهيم من قبل المسؤولية عن الأفعال والمحاسبة وهي تمثل مبدأ يحكم على كل عمل يؤدى وكل سلوك، وتعني جمع وتقديم البيانات عن الأداء وتقييمه في ضوء معايير محددة ومن ثم التخطيط المنظم، ترتكز المساءلة على عملية تقويم الأداء على كل المستويات بدأ بالطالب والمعلم وانتهاء بقمة الهرم للنظام التعليمي وتطويره [16].

ب)- **الأهداف:** تتمثل أهداف المساءلة حسب David E. Leveille(2006) في الاستخدام الفعال والكفء للموارد البشرية والمادية في تقديم التعليم والخدمات والبحث، وتحقيق جودة التعليم والتدريب، وأن تصبح الكليات والجامعات وفق توقعات الطلاب وأن تكون مسؤولة عن جودة البرامج الأكاديمية وتقييم التعلم، وأيضا القدرة على تحمل التكاليف وكذلك التأكد من أن البرامج الأكاديمية للمؤسسة تحافظ على المعايير الأكاديمية العالية، ومن خلال إجراء مراجعة وتحسين مستمر للبرامج الأكاديمية [17].

ج)النمـــاذج: لعبـت المسـاءلة دورا حيويـا فـي تطـوير نظـام التعلـيم العـالي بكاليفورنيـا، فقـد قامـت باتخـاذ قـرارات إسـتراتيجية مسترشـدة برؤيـة مشـتركة ومجموعـة مـن الأهـداف للتعلـيم العـالي ركـزت فيهـا علـى إصـلاح جوانـب المسـاءلة بـه وأصـبحت تقـارير العائـد علـى الاسـتثمار فـي الكليـات والجامعـات جـزء لا يتجـزأ مـن الدراسـات فـي الأثـر الاقتصـادي للتعلـيم العـالي مسـؤولة علـى أداء أدوارها ومسؤولياتها ومحاسبة المسؤولين [18].

2-ضمان الجودة:

أ. المفهـوم: وهـي حسـب عبـد العزيـز البهواشـي (2007) تحقيـق الدقـة والإتقـان مـن خـلال التحسـين المسـتمر باسـتخدام إدارة الجـودة الشـاملة، والجـودة مفهـوم يركـز علـى الحاجـة للوفـاء بالمسـتويات العامـة المقبولـة كتلـك المسـتويات التـي تحـددها هيئـة الاعتمـاد وضـمان الجـودة والتركيـز يكـون علـى الفاعليـة المسـتخدمة في المؤسسة أو البرنامج من اجل تحقيق الرسالة والأهداف المحددة [19].

ب.الأهـداف: وتتمثـل أهـداف ضـمان جـودة التعلـيم العـالي كمـا يشـير إليـه احمـد إبـراهيم احمـد(2007) فـي التأكيـد علـى أن الجـودة وإتقـان العمـل وحسـن الأداء مطلـب وظيفـي عصـري، وتنميـة روح العمـل الجمـاعي والتعـاوني فـي الاسـتفادة مـن كافـة العـاملين فـي المؤسسـة، وأيضـا ترسـيخ مفهـوم الجـودة تحـت شـعارات لا بـديل لهـا عـن الصـحيح، والتعلـيم مـدى الحيـاة، وتحقيـق نقلـة نوعيـة فـي التعلـيم العـالي تقـوم علـى أسـاس التوثيـق للبـرامج والإجـراءات والتفعيـل للأنظمـة واللـوائح والتوجيهـات والارتقـاء بمسـتوى الطلبـة، وكـذلك الاهتمـام بمسـتوى الأداء لـدى الإداريـين والأسـاتذة فـي مؤسسـات التعلـيم العـالي مـن خـلال المتابعـة الفاعلـة

وتنفيد برامج التدريس المستمرة، مع التركيز على جودة جميع أنشطة مكونات نظام التعليم، واتخاد من مستوى الجودة كافة الإجراءات والتدابير التي تعزز وترفع من مستوى الجودة كافة وتقلل من وقوع أخطاء التدريس [20].

كما تهدف ضمان جودة التعليم العالي إلى الوقوف على مشكلات التعليم في الواقع العملي ودراستها وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية واقتراح الحلول المناسبة ومتابعة تنفيذها وفتح قنوات الاتصال والتواصل ما بين مؤسسة التعليم العالي والجهات الرسمية والمجتمعية لزيادة الثقة بينهما [21].

هنا يمكن إضافة اتجاهين هما المنافسة والتخطيط الاستراتيجي:

بعض نماذج ضمان الجودة:

يذكر أن الاتحاد الأوروبي قد تبنى مشروعا عن فحص ثقافة جودة مؤسسات التعليم العلمي بهدف التفتيش عن عمليات ضمان الجودة الداخلية في داخل المؤسسات كما تهدف إلى تحقيق المنافسة بين تنمية ثقافة الجودة المؤسسية و عمليات ضمان الجودة عند تقديم الممارسات في التقرير النهائي لنشره وهذا يؤكد على أهمية ثقافة الجودة داخل منظومة التعليم العالي ومؤسسات ليس عملية روتينية ورقية [22].

3.التدويل: يعرف العنزي والدويش (2015) تدويل التعليم بأنه عملية إضافة البعد الدولي غلى المناهج والبرامج في الجامعات، وتنشيط التبادل الثقافي مع الجامعات العالمية، وتبادل الخبرات البحثية والأكاديمية التي تطور مستوى أعضاء هيئة التدريس والطلبة فيها [23].

يؤكد ما كمورتريMcmurtrie (2007) إن مفهوم التدويل المستخدم في التعليم العالي ليس بالمفهوم الجديد إنما شهد تطورات كبرى على مر السنين، فقد بدأت هذه العملية ابتداء من ابتعاث الطلاب للدراسة بالخارج ثم ما لبث أن تطور واتسع ليشمل ما يلي:

- تقديم التعليم الجامعي لخدمة عامة.
- تطور أنشطة البحث العلمي.
- النظر إلى التعليم العالي كأداة في يد الجهاز الديلوماسي للدولة.
- تحقيق الأرباح عبر استقطاب الطلاب الأجانب وفرض الرسوم والمصروفات الدراسية [24].

3- تطبيقات التربية المقارنة على التعليم الجامعي ، نموذج الجزائر – اليابان وبلدان أخرى

تجربة جامعة مانشستر في التميز:.تسعى جامعة مانشستر في رسالتها التي قدمتها عام 1996م إلى مواصلة الامتياز في التعليم عن طريق تطوير البحث والعلاقة بين التعليم والتدريس وفي ضوء ذلك تسعى إلى:

– مواصلة جهودها باستمرار نحو التميز في جميع المجالات ووفق المعايير الأكاديمية لمختلف نشاطاتها وفي إطار خطة خماسية أكثر صرامة ومراقبة عن قرب لمعلومات البرامج المقدمة للطلبة.

– دعم إدارة الجودة ومراقبة التنفيذ والإنتاجية والتعرف على احتياجات وتطوير الموظفين على المستوى المحلي ودعم عمليات التحفيز بصرف مخصصات مالية لدعم التدريس والتعلم.

– تحديد المسؤوليات وخطط الاتصال بين معايير الجامعة ولجان الجودة [25].

أهم الأهداف الإستراتيجية لجامعة مانشستر:

– دعم بحوث الجودة العلمية للجامعة وتوجيه جهودها لدعم البحوث المرتبطة بالجودة العالمية والبحوث الخاصة بالسلام والتعاون الدولي ودعم فرص التعاون مع الجامعات الأخرى وتطوير الخريجين .

– بناء الجامعة لقاعدة بحوث متطورة تستند إلى مسوح واقعية تغطي مجالات الدراسات الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية والفنون والتعليم وإدارة الأعمال والطب والهندسة.

– زيادة ميزانية الأبحاث .

– دعم استراتيجيات الجامعة المستقبلية في محاولة تحسين مستوى جودتها. [26].

تجربة جامعة غرب استراليا في التميز.:لقد أخذت الحكومة الاسترالية على عاتقها تطوير القطاع التعليمي ليكون صرحا له مكانة ودور بارز ليس على المستوى الأسترالي فحسب بل على المجتمع الدولي أيضا وذلك بالتأكيد على أن تستجيب الجامعات للتغيرات العالمية العديدة والتكيف معها والاهتمام بجودة البحث والتدريس [27].

ونظرا لأن الحكومة الاسترالية تنظر للتعليم الجامعي على أنه أبرز الوسائل التي تساهم في دعم القدرة الإنسانية والاجتماعية فقد تمثلت أبرز أهداف التعليم الجامعي في استراليا كالتالي:

– تحفز الأفراد وتمكينيم من تطوير قدراتهم والوصول بها إلى أقصى درجة خلال حياتهم وذلك فيما يتعلق بالإنجاز والنمو على المستوى الشخصي والمشاركة الفعالة في قوى العمل والإسهام في المجتمع.

–تمكين المعرفة والفهم من أن تكون مفيدة للمجتمع والاقتصاد الوطني.

–تمكين الأفراد من التعميم والتكيف مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة والمبني على المستويات المحلية والدولية.

–تمكين الأفراد من الإسهام بفعالية في مجتمع ديموقراطي ومتحضر وتنمية روح التسامح والنشاط.

– وتسعى جامعة غرب استراليا إلى تحقيق رؤية واضحة لدورها ومكانتها كمؤسسة عالمية لها قيمتها ومسؤولياتها، ولتحقيق رؤيتها قامت الجامعة بمراجعة الخطط والبرامج الأكاديمية أدى إلى تكوين أقسام وإلغاء أقسام، وتكوين كليات اقل عددا وأكبر حجما، وقد ركزت على عدة مبادئ تتمثل في الحرية الأكاديمية والكفاءة والجودة والتكيف والابتكار والتكامل الفكري والمعايير الأخلاقية والتقويم وصنع القرار والمسؤولية والمبادئ التعليمية والتربوية [28].

وتركز الجامعة على عدة مبادئ تتمثل في: الحرية الأكاديمية والكفاءة والجودة والتكيف مع البيئة والابتكار والتكامل الفكري والمعايير الأخلاقية كالأمانة والتسامح والعدل والمسؤولية بالإضافة إلى التقويم وصنع القرار والمسؤولية وأخيرا الالتزام بالمبادئ التعليمية والتربوية وذلك من خلال إتقان موضوعات

الدراسة والمفاهيم والأساليب التعليمية وتطبيق المعارف في مواقف متعددة واكتساب المهارات المطلوبة لمتابعة التغير السريع في التكنولوجيا [29].

تجربة الجامعات السويسرية في الاعتماد الأكاديمي:

إن مكتب الاعتماد الجامعي في سويسرا يعد هو المكلف من مجمع الجامعات لمنح الاعتماد الذي يهدف إلى:

– التأكد من رفع جودة التدريس والتعلم والبحث الأكاديمي على المستوى الجامعي.

– زيادة الأداء الجامعي إلى المستوى العالمي.

– تكوين قاعدة معلوماتية سليمة تساعد الطلاب وممثلي الجامعات ورجال السياسة في اتخاذ القرارات.

– تحسين الاعتراف الدولي بالدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات في سويسرا.

ويقيم الاعتماد الجوانب التالية: إدارة الجودة وإستراتيجية المؤسسة التعليمية ومدة البرامج التعليمية والبحث والمشروعات البحثية وهيئة التدريس العلمي والفنيين والإداريين داخل المؤسسة التعليمية مع تقييم الطالب في المرحلة الأولية ومراحل الدراسات العلمية ويقيم الاعتماد التعاون والمشاركة والبناء والتراكيب الداخلية.

ويتم تقييم البرامج المقدمة في الجامعات وفق المقاييس التالية:

– تطبيق البرامج والأهداف والغايات.

– مقاييس تقييم الجودة والتنظيم الداخلي .

–طرق التدريس والمناهج.

-هيئة التدريس – الطلاب – المصادر المالية

ويتم نشر معايير الاعتماد في دليل تقويمي يسمى دليل التقويم الذاتي يساعد في الحصول على الاعتماد [30].

تجربة الجامعات اليابانية:

نظرة عن التعليم العالي في اليابان:

أقيمت جامعات طوكيو عام 1877 ، وجامعة كيوتو عام 1897 ، وجامعة توهوكو عام 1907 ، وجامعة هوكايدو عام. 1918 وتنقسم الجامعات على حكومية ومحلية وأهلية، والجامعات الحكومية موزعة على المدن الكبرى في جميع أنحاء اليابان، بحيث توجد في كل مقاطعة على الأقل جامعة، حيث تتكون اليابان من36 مقاطعة، وتخضع الجامعات اليابانية الحكمية لإشراف وزارة التعليم، أما الجامعات المحلية، فهي تحت إشراف السلطات المحلية بالمقاطعات المحلية [31].

أشكال الجامعات في اليابان: [32]

يلتحق الطلاب بعد المرحلة الثانوية واجتياز اختبارات القبول الموحدة بالجامعات والكليات والمعاهد العليا إلى عدة أشكال تتمثل فيما يلي :

الكليات المتوسطة: لمدة سنتين إلى 3 سنوات، ويلتحق بها الطلاب بعد الثانوية.

الكليات والمعاهد التقنية والفنية: لمدة 5 سنوات، ويلتحق بها الطلاب بعد المرحلة المتوسطة.

تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: مثل مدارس الصم والبكم ومدارس المكفوفين ومدارس أخرى للإعاقات الأخرى العقلية والبدنية والصحية.

مدارس خاصة: مرتبطة بالمؤسسات التجارية والصناعية الضخمة التي تمتلك وتدبر برامج تعليمية وتدبيرية مكثفة ومعقدة في الوقت نفسه.

مدارس التدريب الخاصة: حيث يوجد ثلاثة آلاف مدرسة للتدريب الخاص وهي على ثلاثة فئات برامج الثانوية العليا وتقبل خريجي المدارس الثانوية العليا، واللغة الثالثة هي البرامج الأخرى.

المدارس المتنوعة: تعني بالتدريب المهني والعملي في عدد كبير من المجالات المتنوعة، معظم الجامعات تكون مدة الدراسة فيها 4 سنوات وتمنح درجة الباكالوريوس والبعض تكون لمدة ست سنوات خاصة في المهن الاحترافية مثل الطب، هناك ثلاث أنواع من الجامعات.

جامعات وطنية: يبلغ عددها 96 جامعة.

جامعات محلية: تشرف عليها حكومات المحافظات والمدن المحلية يبلغ عددها. 39

-**جامعات خاصة** :يبلغ عددها 372 جامعة.

يعتبر مصاريف الدراسة الجامعية من أعلى المصاريف بالنسبة للآباء لذلك غالبا ما يعمل الأبناء أعمال إضافية مؤقتة بالإضافة إلى دروسهم الجامعية لتحصيل مصروفهم، كما يتسم النظام التعليمي في اليابان بعدة سمات جعلته من أرقى دول العالم تعليما وقد ساهم هذا النظام التعليمي في تقدم وازدهار اليابان في شتى المجالات، ومن مؤشرات جودة التعليم الياباني، نجد تنوع المخرجات والاهتمام بالتعليم المهني والتقني وتناسب التعليم مع الحاجات ومتطلبات سوق العمل [33] .

وظائف الجامعات في اليابان [34]: ثلاث وظائف أساسية هي :

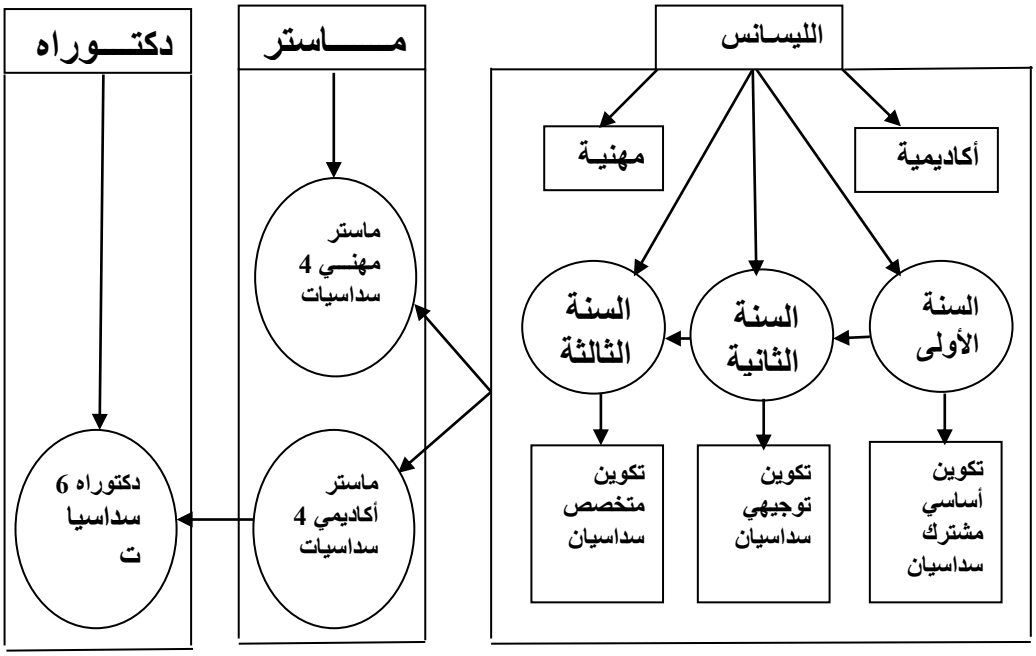
- ❖ تزويد المجتمع بالكثير من الخبرات والمهارات الفنية والإدارية، لدفع عجلة التنمية الاقتصادية.
- ❖ القيام بالبحوث والدراسات التي تستهدف إيجاد حلول لمختلف المشكلات تقف في سبيل النمو الاقتصادي والاجتماعي.
- ❖ ترسيخ النظم والقيم والمعايير والاتجاهات اللازمة لتشجيع التقدمالتقني، فالتقنية الحديثة معرفة وخبرة وأساليب ووسائل، وهي وليدة تربية علمية، تعطي العلوم الطبيعية والفنون التقنية التطبيقية ما تستحق من اهتمام في مناهج وبرامج معاهدها الفنية، المتوسطة. والعليات وكليتها العلمية والهندسية، التي تبني فلسفتها، وتحدد أهدافها بما يلائم التقدم العلمي.

تجربة الجامعات الجزائرية:

نظام ل م د (35) :

يستند هذا النظام على تكوين وفق ثلاثة مستويات (ليسانس، ماستر، دكتوراه) يتوج كل منها بشهادة، حيث انخرطت بلادنا منذ سبتمبر من سنة 2004 في السياق الخاص بإصلاح نظام التعليم العالي، وذلك على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل سنة 2002 ، حيث تم تسطير هدف استراتيجي للمرحلة الممتدة ما بين (2004 / 2013) يتمثل في إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي مصحوبا بتحسين البرامج البيداغوجية وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي، وتجدر الإشارة إلى أن نظام ل.م.د تم تعميمه على جميع المؤسسات الجامعة مع انطلاق الموسم الجامعي 2010 / 2011 . بهدف تكييف الجامعة مع التغيرات الداخلية والخارجية

للـبلاد، والرَّفـع مـن مسـتوى التكـوين وربطـه بسـوق العمـل. ويتضـمن هـذا النظـام 03 مستويات كما يوضحها المخطط الآتي :



الشكل رقم (01): مخطط يبين مراحل التكوين الجامعي وفق نظام (ل م د)

يبين المخطط السابق ما يلي :

مسـتوى الليسـانس = بكالوريـا + 03 سـنوات دراسـة (ليسـانس أكـاديمي ، لسـانس مهني).

مسـتوى الماسـتر = بكالوريـا + 05 سـنوات دراسـة أو ليسـانس + سـنتين دراسـة (ماستر أكاديمي ، ماستر مهني)

مسـتوى الـدكتوراه = بكالوريـا + 08 سـنوات دراسـة أو ماسـتر + 03 سـنوات دراسة.

ويمكـن تلخـيص الأهـداف الأساسـية مـن تطبيـق النظـام الجديـد ل.م.د وفقـا للنـدوة الوطنية لتقييم الجامعات (2016) فيما يلي:

– إرساء دعائم تكوين نوعي يستجيب لمتطلبات المجتمع والقابلية للتشغيل في سوق العمل

– تفعيل علاقات الشراكة مع القطاع الاجتماعي الاقتصادي.

– تفتح الجامعة الجزائرية على العالم، وتكييف التكوين الجامعي مع التكوين الأجنبي [36].

أهداف ومرامي نظام ل .م .د في الجامعة الجزائرية [37]:

- مساعدة الطالب في اختيار مساره والمشاركة في فهم تكوينه حيث أنه يسمح بالانتقال من المسار المفروض البيداغوجية بمثابة دعم ودليل ونصيحة ترافقه طيلة مساره التكويني.
- إرسال نظام تكوين مرن وإعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات المحلية والعالمية على المستوى الاقتصادي، العلمي، الاجتماعي والثقافي.
- ترقية استقلالية الجامعة بيداغوجية مع ضمان التقييم لمستمر لها ولبرامجها.
- إعطاء حيوية وفعالية للتكوين الجامعي وذلك بتحديث البرامج التكوينية من خلال مراجعة البرامج وتنويع وتعديل المسالك أثناء الدراسة في مجالات التكوين لتكون نوعية ومنظمة لمتطلبات سوق العمل وذلك بالتشاور مع القطاع الاقتصادي في إطار خطط الدولة التنموية.
- تفتيح الجامعة على العالم الخارجي قصد تطوير البحث العلمي وتنمية الروح العلمية.
- تشجيع وتنويع التعاون في الجوانب البيداغوجية.

- تسهيل معادلة الشهادات لتسيير حركية الطلبة داخل الوطن وخارجه.
- التركيز على آليات الاستقبال والتوجيه والدعم البيداغوجية للطلبة.
- تعبئة كل الأسرة الجامعية والتحامها لتكون جامعة حيوية وعصري .

رغم كل مسارات الإصلاح في التعليم العالي إلا انه بات من الضروري إجراء دراسات تقويمية لهذا النظام بغرض الكشف عن مكمن النقص والخلل لتعديله وتصحيحه، وتحديد مواطن القوة لتقويتها أكثر فأكثر، وهذا ما تحتاجه جامعاتنا في الوقت الراهن خاصة ونحن نريد الرقي بجامعاتنا إلى مصاف جامعات الدول المتقدمة، وهنا لا ضير ان تستفيد من خبرات الجامعات الأجنبية لتجاوز قفزات نوعية في سبيل الرقي بالتعليم العالي والبحث العلمي ببلادنا.

هوامش الفصل الرابع

1. عادل مستوي، سمير كسيرة ، التعليم العالي وإشكالية تطوير وإنتاج المعرفة العلمية في الجزائر: رؤية تحليلية خلال الفترة 1990-2013، Cybrarians Journal، دورية علمية محكمة تعنى بمجال المكتبات والمعلومات، العدد 40 ، 2015.
2. بوفلجة غياث: "التربية والتكوين في الجزائر."، الجزائر: د..م.ج ، 1992.
3. غربي صباح، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي، دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الادارية في جامعة محمد خيضر ببسكرة . أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع، تخصص تنمية، 2014.
4. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1992.
5. غربي صباح، مرجع سابق، ص95.
6. نفس المرجع السابق، ص 95.
7. علي عليوة، شكل ووظائف الجامعة الجزائرية في ظل حالة الأنوميا، مجلة تنمَّية الموارد البشرَّية لِلدِّراسات والأبحاث –المركز الديمقراطي العربي – برلين. ألمانيا – العدد الرابع ، ب ت، ص347.
8. أسماء هارون، التعليم الجامعي بين رهانات الجودة وتحديات التنمية المستدامة، مقاربة سوسيولوجية لواقع وافاق التعليم الجامعي في الجزائر،

أطروحة في علم الاجتماع، تخصص تسيير الموارد البشرية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، 2020، ص 213 .

9. نفس المرجع السابق، ص 213 – 214.

10. عبد الرحمان لكحل ، شامخ صالح الدين، نظام ل .م.د في الجزائر بين المعيقات والطموحات، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، العدد4، 2010 ، ص166–167.

11. أسماء هارون، مرجع سابق، 213 – 215.

12. عبد الرحمان لكحل، شامخ صالح الدين، مرجع سابق ، ص170–171.

13. وردة تغليت، مدى مساهمة تطبيق نظام ل م د في تحسين نوعية التكوين في الجمعة الجزائرية، دكتوراه العلوم في علم النفس، تخصص ادارة تربوية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، 2018، ص 98.

14. نفس المرجع السابق، ص 98.

15. أحمد سمير فوزي عبد الله، الاتجاهات الحديثة في توظيف الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال اقتصاديات المعرفة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (182 ،الجزء الثالث) أبريل ، 2019، ص904.

16. كريمة عثمان محمد محمد، تطوير التعليم العالي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العلمية المعاصرة، المجلد الخامس والعشرون، العدد السادس يونيو، 2019، ص143.

17. نفس المرجع، ، ص143–144.

18. نفس المرجع ، ص144.
19. نفس المرجع ، ص144.
20. أحمد إبراهيم أحمد، تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس، دار الفكر العربي، 2007.
21. كريمة عثمان محمد محمد، مرجع سابق، ص145.
22. نفس المرجع، ص145.
23. عصام جمال سليم غانم، الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدويل التعليم العالي، مجلة العلوم التربوية، كلية بقنا ، العدد الثالث والعشرين، ابريل، 2015، ص610.
24. نفس المرجع، ص713.
25. فاطمة فاطمة علي محسن واصلي، معايير التميز في مؤسسات التعليم العالي، كلية التربية، كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، جامعة اسيوط، المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثامن، اغسطس، 2018، ص 53.
26. نفس المرجع، ص53.
27. نفس المرجع، ص 51.
28. نفس المرجع، ص 52.
29. نفس المرجع، ص 53.
30. نفس المرجع، ص 54.
31. عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الإيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1 ،2000 .

32. فؤاد علي العاجز، المسير في التربية للمقارنة، مطبعة الجامعة الإسلامية، غزة، 2007 ، ص 216-217.

33. عبد الغني عبود وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثالثة الإيديولوجية والتربية والنظام العالمي الجديد دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1 ، 2000 .

34. نفس المرجع ، 2000.

35. سعد الدين بوطبال، سامية ياحي، فاعلية تكوين الموارد البشرية في المؤسسات الجامعية من وجهة نظر الأساتذة الباحثين، مجلة الوقاية والارغنوميا، جامعة الجزائر 2، 2016، ص 88 – 89.

36. نفس المرجع السابق، ص 88 – 89.

37. سعد عادل، أسماء هارون ، مرجع سابق، ص141 .

المراجع

المراجـــع

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان، 1984 .
2. أحمد إبراهيم أحمد، التربية المقارنة ونظم التعليم من منظور إداري، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية، 2005 .
3. أحمد سمير فوزي عبد الله، الاتجاهات الحديثة في توظيف الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال اقتصاديات المعرفة، مجلة كليةالتربية، جامعة الأزهر، العدد: (182 ،الجزء الثالث) أبريل، 2019.
4. أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة: رؤية نقدية للنظرية السوسيولوجية، دار قباء، القاهرة، مصر، طبعة3 ، 1998م.
5. إدغارفور وآخرون، تعلم لتكون، اليونسكو، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1979.
6. أسماء هارون، التعليم الجامعي بين رهانات الجودة وتحديات التنمية المستدامة، مقاربة سوسيولوجية لواقع وافاق التعليم الجامعي في الجزائر، أطروحة في علم الاجتماع، تخصص تسيير الموارد البشرية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2 ، 2020.
7. أميمه أحمد، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، 2005.
8. أنتوني غيدنز: علم الاجتماع
9. بودون روف بوركو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986 .
10. بوطبال سعد الدين ومركون هبة وياحي سامية، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو صعوبات التدريس بالكفاءات، أبحاث المؤتمر الدولي " التربية تحديات وآفاق مستقبلية "، كلية التربية، جامعة اليرموك، عالم سما للنشر والتوزيع، الأردن، 2017 .
11. جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة1998.
12. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد، العراق، الطبعة الثانية 1978.
13. جون سكوت: علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية، ترجمة: محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 2013.

14. حسن بوساحة، دليل مدير المدرسة الأساسية الابتدائية، دار الهدى للطباعة، عين مليلة، 2015 .
15. حنان عبد الحميد العناني، تخطيط برامج الطفل وتطويرها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان، 1990 .
16. خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين الإداري، العدد الثالث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م.
17. خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، الأهالي للطباعة النشر والتوزيع، دمشق، سورية، طبعة 1998م.
18. خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، دار نشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1982م.
19. ريناتا غوروفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق، 1984 .
20. سعد جلال: علم النفس الاجتماعي، الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، الأسكندرية، 1984 .
21. سلامة عبد العظيم حسين، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دار الوفاء للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1 ،2006 .
22. سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع(دراسة نقدية)، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 1985م.
23. شبل بدران، التربية المقارنة، دراسات في نظم التعليم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001.
24. شبل بدران، فاروق البوهي، نظم التعليم في دول العالم.
25. الطاهر اللبيبي، سوسيولوجيا الثقافة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، 1987.
26. عادل مستوي، سمير كسيرة، التعليم العالي وإشكالية تطوير وإنتاج المعرفة العلمية في الجزائر: رؤية تحليلية خلال الفترة 1990-2013، Journal Cybrarians، دورية علمية محكمة تعنى بمجال المكتبات والمعلومات، العدد 40 ، ديسمبر، 2015.
27. عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.
28. عبد الله إبراهيم: الاتجاهات والمدارس في علم الاجتماع، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2010.
29. عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربوي، دار الشرق، جدة، 1985 .

30. علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2004.
31. عبد الله بشر بن فصل، دراسات في التربية المقارنة، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 2008 .
32. عبدالرحمان لكحل، شامخ صالح الدين، نظام ل .م د في الجزائر بين المعيقات والطموحات، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، العدد 4، 2010.
33. العربي سليمان ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة2005م.
34. عصام جمال سليم غانم، الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدويل التعليم العالي، مجلة العلوم التربوية، كلية بقنا ، العدد الثالث والعشرين، ابريل، 2015.
35. علي الحوات: أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، ، طبعة 1979.
36. علي عليوة، شكل ووظائف الجامعة الجزائرية في ظل حالة الأنوميا، مجلة تنمّية الموارد البشرّية للّدراسات والأبحاث –المركز الديمقراطي العربي – برلين. ألمانيا – العدد الرابع.
37. غالب عبد العاطي الفريجان، التعليم الأساسي وكفاياته التعليمية، دار المناهج، الأردن، 2007.
38. غربي صباح، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي، دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الادارية في جامعة محمد خيضر ببسكرة . أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع، تخصص تنمية، 2014.
39. غياث بوفلجة، التربية والتعليم في الجزائر، الطبعة الثانية، دار الغرب، للنشر والتوزيع، وهران، 2006.
40. فاطمة علي محسن واصلي، معايير التميز في مؤسسات التعليم العالي، كلية التربية، كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، جامعة اسيوط، المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثامن، اغسطس، 2018.
41. فؤاد علي العاجز، المسير في التربية للمقارنة، مطبعة الجامعة الإسلامية، غزة، 2007.
42. فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد، دمشق، سورية، الطبعة الأولى 2010.
43. قانون رقم 08 – 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

44. قباري محمد اسماعيل: مناهج البحث في علم الاجتماع التربوي: مواقف واتجاهات معاصرة، المعارف، اسكندرية، 1982.

45. كريمة عثمان محمد محمد، "تطوير التعليم العاليفي مصر في ضوء بعض الاتجاهات العلمية المعاصرة" ، المجلد الخامس والعشرون، العدد السادس يونيو، 2019.

46. لكحل، لخضر، المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة ورقلة (الجزائر)، 2009.

47. مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية ، ترجمة: محمد البشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986.

48. مبارك ربيع: مخاوف الأطفال، الهلال العربية للطباعة والنشر، 1991م.

49. محمد الصالح حثروبي :مفتش التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائية وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012 .

50. محمد الفالوفي، رمضان القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1997 - 1996).

51. محمد سيف الدين مهني، المنهج في التربية المقارنة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1995.

52. محمد علي المرصفي، مقدمة في اصول التربية، دار المجتمع، جدة، 1988 .

53. محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة1992م.

54. مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1999م.

55. محمد مصطفى زيدان و نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق جده، 1985.

56. محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، 1988 .

57. محمدعبد الرحيم عرس، المدرسة وتعليم الكبار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2000 .

58. مخلوف بلحسين، تطور التعليم في الجزائر من خلال مختلف الإصلاحات التربوية، مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 2 ، العدد 3، جانفي 2014.

59. مرسي محمد منير، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، عالم الكتب، مصر، 1993.

60. ملكة أبيض، علم الاجتماع التربوي، الوحدة، دمشق، 1982 .

61. موسى كاف، واقع وتحديات التعليم في الجزائر حسب مواقف وآراء أساتذة التعليم الثانوي والتقني، مجلة معابر، المجلد 4 ، العدد 1، 2018.
62. نادية يوسف جمال الدين، تربية طفل ما قبل المدرسة" واقع وطموحات المستقبل"، مداخلة ضمن المؤتمر العلمي السنوي الخامس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، بيروت، 2007 .
63. نبيل سعد خليل، التربية المقارنة، الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2009.
64. نقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ترجمة: محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثامنة 1983.
65. هشام عليان: صالح هندي، تيسير الكوفحي، الممحص في علم النفس التربوي، جمعية المطابع التعاونية ،عمان، 1987.
66. وردة تغليت، مدى مساهمة تطبيق نظام ل م د في تحسين نوعية التكوين في الجمعة الجزائرية، دكتوراه العلوم في علم النفس، تخصص ادارة تربوية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، 2018.
67. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتقني، الجزائر: مديرية التعليم الثانوي، 2006.
68. وسيلة خزار: الإيدولوجيا وعلم الاجتماع، جدلية الانفصال والاتصال، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2013.
69. يوسق خليل يوسف، في إطار النظرية الشاملة لتطوير النظام التعليمي، مصر.

Références :

1. A.Binet :Les idées modernes sur les enfants, Paris, Flammarion. Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget. 1919.
2. Anne Barrère, Les lycéens au travail, Paris, PUF, 1997 .
3. Anne Van Haecht:L'école à l'épreuve de la sociologie,Collection : Ouvertures sociologiques ,De Boeck Supérieur,Bruxelles, 2006.
4. Basil Bernstein, Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
5. Baudelot et Roger Establet: L'école capitaliste en France, Paris, Éditions Maspero, 1971.
6. Bereday , G. comparative methods in Education .
7. Boudon.R:L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973.
8. Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.
9. Bronistaw Malinwiski: Une théorie scientifique de la culture, point, Paris.1968.
10. Catherine Colliot-Thélène: la sociologie de Max Weber, La découverte, Paris, France, 2006.

11. Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves :Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs.Éd. Armand Colin Coll. Formation des enseignants. 1993.
12. Chubb J.E. et Moe T.M., Politics, Markets and America's Schools, Washington D.C., The Brookings Institution, 1990.-
13. Claude Grignon :L'Ordre des choses,les fonctions sociales de l'enseignement technique, Minuit, Paris, 1971.
14. Coleman J.S, Equality and Achievement in Education, San Francisco,Westview Press, 1990.
15. Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique (1792), Garnier-Flammarion, 1994
16. Daul Robert :Petit Robert dictionnaire alphabetique et analogique de la langueFrancaise‹Le rodert ‹Paris˘ 1980.
17. Élisabeth et Robert Badinter, Condorcet. Un intellectuel en politique. 1743-1794, Fayard, 1989.
18. Emil ,Durkhiem: Education et sociologie, P.U.F. Paris, 1989.
19. Émile Durkheim, L'éducation morale, 1902-1903,PUF,nouv.éd.1963.
20. Émile Durkheim: L'évolution pédagogique en France,Paris,PUF,nouv.édition 1969.
21. François Dubet : À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire avec Danilo Martuccelli, Seuil, 1996.
22. François Dubet :Les Lycéens, Seuil,Paris, 1991.
23. G. Mannoni, Éducation impossible, Paris: Seuil, 1973.
24. Gilbert.Durand :les grands textes de la sociologie moderne˘ Bordas, Paris, 1969 .
25. Growitz, Madelin: Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,1983.
26. Guy Roger: Action sociale: Introduction à la sociologie Générale, H.M.H., Paris 1983.
27. Halsey A.H., Heath A.F., Ridge J.M., Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain, Oxford, Clarendon Press, 1980.
28. Henri, Modras: Eléments de la sociologie, Armond colin,Paris,1975.
29. Ivan Illich, Une société sans école, 1971, trad., Seuil, 1972.
30. Jean-Michel Berthelot: École, orientation, société (Pédagogie d'aujourd'hui), Paris,PUF,1993.
31. John Dewey:Démocratie et éducation, Paris, Armand, Colin, 1975.
32. Joseph sumpf: dictionaire de la sociologie˘ Larousse˘ Paris ‹1973 .
33. Jules Ferry, "Circulaire adressée par M. Le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique", 17 novembre 1883.
34. K.Marx : Le capital, M. Lachâtre (Paris) 1872.
35. Kaci tahar, Reflexions sur le système éducatif, Casbah éditions, Alger, 2003.
36. Kandel , I..L. Studies in comparative Education.
37. Kant, Traité de pédagogie (1776-1787), Hachette, 1981.
38. Karl Mannheim, Sociology as Political Education. (Edited and translated, with Colin Loader). New Brunswick: Transaction Publishers 2001.
39. LAPIE. P., École et société, textes choisis, introduits et présesentés par Hervé Terral, *Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.*
40. Louis Althusser, (Les appareils idéologiques d'État), revue La Pensée, juin 1970.
41. Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten:Sociologie de l'école, Collection :U, Cycles M et D, UNIVERSITE,2012.
42. Max Weber: Economie et société, introduction de Hinnerk Bruhns, traduction par Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, La Découverte, 1998.
43. Merton, Robert K: Social theory and social structure.Glencoe, Free Press, 1957.
44. Michel Foucault, **Surveiller et punir**,Gallimard,Paris, 1975.

45. Micheline Milot et Fernand Ouellet: Religion, éducation et démocratie .Montréal, 1977.
46. Mohamed Cherkaoui :Les changements du système éducatif en France 1950-1980, PUF, 1982
47. Mohamed Cherkaoui: Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, "L'éducateur", 1985 .
48. Mohamed Cherkaoui: Sociologie de l'éducation, Que sais-je, PUF, 5 edition 1999.
49. Parsons, Talcott: The social System.tavistock, London, 1952.
50. Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon: Entre parents et enseignants, un dialogue impossible, Berne, Peter Lang.1987.-
51. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.
52. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964.
53. Pierre Bourdieu, La Domination masculine, Paris, Le Seuil, 1998, coll. Liber.
54. R. Boujedra, La répudiation, Paris: Seuil, 1969.
55. R. Scherer, Émile perverti ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité, Paris, Laffont, 1974. Réédition Désordres-Laurence Viallet, 2006.
56. R.Collins: The Credential Society, NewYork, Academic press, 1979.
57. Roger Establet et Christian Baudelot, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
58. Rutter M., Fifteen Thousand Hours, Secondary schools and their effects on children, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
59. Sadler, M . E. How Can We learn any thing .
60. Salvador de Giner :Initiation a l'intelligence sociologique. Privat, Paris,1970.
61. Sirota R. (1988) : *L'Ecole primaire au quotidien* coll. Pédagogie d'aujourd'hui, ed. Presses universitaires de France.
62. Stoetzel-Jean: La psychologie sociale, Lamarrion, Paris,1978.
63. Viviane Isambert-Jamati: Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque de sociologie contemporaine », Paris, 1970.
64. Viviane Isambert-Jamati: La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Éditions du CNRS, coll. « Actions thématiques programmées : sciences humaines », Paris, 1977.