جامعة يحي فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

محاضرات في التربية

المقارنة

مقياس: التربية المقارنة

التخصص: علوم التربية

الطور: السنة الثانية ليسانس

اسم ولقب الأستاذ:

محمد بن يخلف

السنة الجامعية: 2025-2026

بطاقة تقنية للمقياس:

يُعدّ مقياس التربية المقارنة مقياسًا أساسيًا في تكوين طلبة علوم التربية، يهدف إلى دراسة النظم التربوية عبر مختلف السياقات الوطنية والدولية من خلال اعتماد المقارنة العلمية بين هذه النظم، بما يسمح بفهم أعمق لخصوصياتها وتطوراتها واتجاهاتها الإصلاحية. يُوجَّه هذا المقياس أساسًا إلى طلبة السنة الثانية ليسانس تخصص علوم التربية، باعتبارهم في مرحلة بناء الأسس النظرية والمنهجية لفهم الظواهر التربوية. ويستند المقياس إلى جملة من المعارف القبلية المكتسبة، لاسيما ما يتعلق بمدخل إلى علوم التربية ومفاهيمها الأساسية، إضافة إلى مبادئ التحليل التربوي العام. ويضم المقياس مجموعة من المحاور الأساسية التي تشمل:

مدخل إلى التربية المقارنة من حيث المفهوم والأهمية والأهداف، نشأتها وتطورها، دراسة النظم التعليمية في شمال إفريقيا والنظم الفرانكفونية، دور المنظمات الدولية مثل اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، نماذج من تقويمات PISA، إضافة إلى قضايا راهنة مثل التربية والهوية في الجزائر، والسياسات اللغوية، والإصلاحات التربوية، ومناهج البحث في التربية المقارنة. ويهدف هذا المقياس إلى تمكين الطالب من اكتساب القدرة على التحليل والمقارنة بين النظم التربوية، وفهم العوامل المؤثرة فيها، وتفسير السياسات التعليمية في سياقها الوطني والدولي، بما يعزز لديه التفكير النقدي والبحثي في القضايا التربوية المعاصرة.

المحاضرة الأولى: مدخل إلى علوم التربية.

أهداف المحاضرة.....8
تمهيد.....8
تعريف التربية المقارنة.....9
أهداف التربية المقارنة.....13
أهمية التربية المقارنة.....17
خاتمة.....18
تقييم المكتسبات 18

المحاضرة الثانية: نشأة التربية المقارنة ومراحل تطورها

الأهداف التعليمية.....20
تمهيد.....21
نبذة تاريخية عن نشأة التربية المقارنة.....21
مراحل تطور التربية المقارنة.....23
مرحلة الوصف.....23
مرحلة الاستعارة.....24
مرحلة العوامل الاجتماعية.....25
المرحلة العلمية.....27
خاتمة.....28
تقييم المكتسبات.....29

المحاضرة الثالثة: النظام التربوي الجزائري

الأهداف التعليمية.....30
تمهيد.....30

تعريف النظام التربوي الجزائري.....31
المبادئ العامة للنظام التربوي الجزائري.....32
الغايات والأهداف العامة.....33
البنية التنظيمية للنظام التربوي الجزائري.....35
التوجيه المدرسي في الجزائر.....38
المقاربات التعليمية المعتمدة.....39
تقييم المكتسبات.....40

المحاضرة الرابعة: النظام التربوي الفرنسي

الأهداف التعليمية.....41
تمهيد.....42
نبذة تاريخية عن النظام التربوي الفرنسي.....43
المبادئ العامة للنظام التربوي الفرنسي.....44
الغايات التعليمية.....46
هيكلة النظام التربوي الفرنسي.....47
الأطوار التعليمية.....49
التوجيه المدرسي في فرنسا.....50
تقييم المكتسبات.....50

المحاضرة الخامسة: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

الأهداف التعليمية.....51
تمهيد.....51
تعريف منظمة اليونسكو.....52
نبذة تاريخية.....53

الأهداف العامة للمنظمة.....53
أهداف اليونسكو في مجال التربية.....55
تقييم المكتسبات.....57

المحاضرة السادسة: المساهمات الدولية لليونسكو في مجال التربية

الأهداف التعليمية.....58
تمهيد.....58
برامج دعم التعليم عالميًا.....59
اقتراح المعايير والسياسات التربوية.....60
تعزيز التعليم للجميع ومكافحة الأمية.....61
التربية على القيم العالمية.....62
دعم الابتكار والتكنولوجيا في التعليم.....62
التعاون الدولي وتبادل الخبرات.....63
خاتمة.....64
تقييم المكتسبات.....65

المحاضرة السابعة: التربية في العالم من خلال تقارير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

الأهداف التعليمية.....66
تمهيد.....65
نبذة تاريخية عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.....67
التعريف بالمنظمة.....68
الأهداف العامة للمنظمة.....69
تقارير المنظمة في مجال التربية.....70
خاتمة.....73

تقييم المكتسبات.....73

المحاضرة الثامنة: برنامج التقييم الدولي للطلاب(PISA)

الأهداف التعليمية.....83
تمهيد.....82
تعريف برنامج التقييم الدولي للطلاب.....83
خصائص البرنامج.....84
أهداف البرنامج.....85
نماذج من تقارير نتائج البرنامج.....85
تقييم المكتسبات.....92

المحاضرة التاسعة: الإصلاحات التربوية في الجزائر

أهداف المحاضرة.....93
تمهيد.....90
مراحل الإصلاحات التربوية في الجزائر.....91
المرحلة الأولى: بناء نظام تعليمي وطني(1962–1970) 93
المرحلة الثانية: تعزيز التكامل مع المجتمع(1970–1980) 95
المرحلة الثالثة: تعميم المدرسة الأساسية والتعليم التقني(1980 –1990) 95
المرحلة الرابعة: إعادة الهيكلة والتحديث(1990–2003).....96
المرحلة الخامسة: إصلاحات شاملة واعتماد المقاربة بالكفاءات(2003–2012) 96
المرحلة السادسة: الرقمنة وترسيخ المقاربة بالكفاءات (منذ 2012 إلى اليوم) 97
تقييم المكتسبات

المحاضرة العاشرة: مناهج البحث في التربية المقارنة

الأهداف التعليمية.....100

تمهيد.....100
منهج براين هولمز في حل المشكلات.....101
منهج نواه وإكستاين.....102
تقييم المكتسبات.....104

المحاضرة الحادية العاشرة: إبستيمولوجيا التربية

الأهداف التعليمية.....105
تمهيد.....106
تعريف إبستيمولوجيا التربية.....107
تعريف الإبستيمولوجيا.....108
خصائص المعرفة العلمية التربوية.....110
إشكالات المعرفة التربوية.....113
تقييم المكتسبات.....113

المحاضرة الثانية عشرة: السياسات التربوية في الجزائر

الأهداف التعليمية.....114
تمهيد.....115
مفهوم السياسات التربوية.....116
العلاقة بين السياسات التربوية والإصلاحات.....116
المبادئ العامة للسياسات التربوية في الجزائر.....117
التوجهات الحديثة للسياسات التربوية.....119
تقييم المكتسبات.....120

مقدمة:

يُعدّ مقياس التربية المقارنة من المقاييس المحورية والأساسية في تكوين طلبة علوم التربية، نظراً لما يقدمه من أدوات معرفية ومنهجية تسمح بفهم النظم التربوية في تنوعها واختلافها عبر مختلف السياقات الوطنية والدولية. ويقوم هذا المقياس على دراسة وتحليل ومقارنة الأنظمة التعليمية في بلدان متعددة، من خلال البحث في أوجه التشابه والاختلاف بينها، ومحاولة تفسير العوامل التاريخية والثقافية والسياسية والاقتصادية التي تتحكم في بنائها وتطورها. ومن ثمّ، فإن التربية المقارنة لا تقتصر على الوصف، بل تتجاوز ذلك إلى التحليل والتفسير والتقويم، بما يساعد على بناء رؤية علمية نقدية للأنظمة التربوية.

وتبرز أهمية هذا المقياس في كونه يزوّد الطالب بقدرة على فهم التعليم باعتباره ظاهرة اجتماعية مركبة تتأثر بسياقات متعددة، كما يساعده على إدراك موقع النظام التربوي الوطني ضمن المنظومة التربوية العالمية، واستيعاب طبيعة الإصلاحات التعليمية التي تعرفها مختلف الدول. كما يساهم هذا المقياس في تنمية مهارات التحليل المقارن لدى الطالب، وتمكينه من استثمار المعطيات الدولية، مثل التقارير التربوية والتصنيفات العالمية، في فهم واقع التربية واتجاهاتها المستقبلية.

وترتبط التربية المقارنة ارتباطًا وثيقًا بمختلف مقاييس علوم التربية، خاصة مدخل إلى علوم التربية الذي يزود الطالب بالأسس النظرية العامة، ومناهج البحث التي تقدم له الأدوات المنهجية، إضافة إلى السياسات التربوية التي تتيح فهم القرارات التعليمية في سياقها الوطني والدولي. كما تتكامل مع علم الاجتماع التربوي والتخطيط التربوي، من خلال اهتمامها بالعوامل البنيوية والاجتماعية التي تؤثر في النظم التعليمية.

وعليه، فإن دراسة هذا المقياس تمثل خطوة أساسية في تكوين الطالب الجامعي، ليس فقط لفهم النظم التربوية، وإنما أيضًا لتطوير قدرته على التحليل النقدي والمقارنة العلمية، وبناء تصور شامل حول التعليم في العالم، بما يعزز كفاءته الأكاديمية والبحثية في مجال علوم التربية.

المحاضرة الأولى:

مدخل الى التربية المقارنة

Introduction to Comparative Education

أهداف المحاضرة

- أن يُعرّف الطالب مفهوم التربية المقارنة اعتمادًا على إسهامات روادها، خاصة مارك أنطوان جوليان.
- أن يشرح الطالب مضمون التعاريف المختلفة للتربية المقارنة ويستخرج عناصرها الأساسية.
- أن يبيّن الطالب أهمية التربية المقارنة، خاصة دورها في فهم الأنظمة التعليمية والإصلاح التربوي.
- أن يحدد الطالب الأهداف الأساسية للتربية المقارنة كما تم عرضها في المحاضرة.
- أن يميّز الطالب بين الطابع الوصفي والإصلاحي والتفسيري في التربية المقارنة.

تمهيد:

يُعدّ ميدان التربية المقارنة أحد الحقول العلمية الحديثة نسبيًا ضمن العلوم التربوية، حيث نشأ في سياق التحولات الكبرى التي شهدها العالم منذ القرن التاسع عشر، خاصة مع تزايد الاحتكاك بين الأمم، وتنامي الحاجة إلى فهم النظم التعليمية المختلفة وتحليلها في ضوء سياقاتها المتعددة، وقد ارتبط ظهور هذا التخصص بمحاولات مبكرة لفهم أسباب التقدم والتأخر التربوي بين الدول من خلال دراسة تجاربها التعليمية واستنباط الدروس منها.

إنّ التربية المقارنة لا تقتصر على مجرد وصف النظم التعليمية أو عرض خصائصها، بل تتجاوز ذلك إلى تحليل عميق للعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تسهم في تشكيل هذه النظم ومن ثمّ فهي تمثل مدخلًا علميًا لفهم العلاقة الجدلية بين التربية والمجتمع، وتفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الأنظمة التربوية في ضوء خصوصياتها الحضارية.

كما تكتسي التربية المقارنة أهمية متزايدة في ظل العولمة والتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، إذ أصبحت أداة أساسية لصانعي القرار التربوي من أجل تطوير الأنظمة التعليمية وتحسين مخرجاتها والاستفادة من الخبرات الدولية دون الوقوع في النقل الحرفي أو الاستنساخ الغير الواعي، فهي تسهم في بناء رؤية نقدية تمكن من اختيار النماذج الملائمة وتكييفها بما يتوافق مع السياق الوطني.

وعليه، فإن دراسة التربية المقارنة تمكّن الباحث من امتلاك أدوات تحليلية ومنهجية تساعده على فهم ديناميات الإصلاح التربوي واستشراف الاتجاهات المستقبلية للتعليم، بما يعزز من فعالية السياسات التربوية ويضمن انسجامها مع متطلبات التنمية الشاملة.

1/ تعريف التربية المقارنة

يُعدّ تحديد مفهوم التربية المقارنة من القضايا الإشكالية في هذا الحقل المعرفي نظرًا لتعدد المقاربات النظرية وتباين الخلفيات الفكرية التي انطلق منها الباحثون في تعريفهم لهذا التخصص، فالتربية المقارنة لم تتبلور دفعة واحدة في صيغة تعريف جامع مانع بل شهدت تطورًا تدريجيًا ارتبط بتطور الفكر التربوي ذاته وانتقاله من الوصف البسيط للنظم التعليمية إلى التحليل العميق للعوامل المؤثرة فيها، وقد أسهم هذا التطور في تعدد تعريفات التربية المقارنة واختلافها باختلاف المراحل التاريخية والمرجعيات الفكرية، حيث انتقلت من التركيز على جمع البيانات والملاحظات حول الأنظمة التعليمية إلى الاهتمام بتفسيرها في ضوء السياقات الثقافية والاجتماعية، وصولًا إلى اعتماد مقاربات متعددة التخصصات تستهدف الفهم الشامل للظاهرة التربوية في بعدها العالمي.

وعليه، فإن عرض تعريفات أبرز رواد هذا المجال، بدءًا من مارك أنطوان جوليان دي باريس، مرورًا بإسحاق كاندل وجورج بيريداي، وصولًا إلى فان دايل، يتيح تتبّع المسار التطوري لمفهوم التربية المقارنة، والكشف عن التحولات المنهجية والإبستيمولوجية التي عرفها هذا الحقل

2-1 .تعريف مارك أنطوان جوليان دي باريس(Marc-Antoine Jullien de Paris)

يُعدّ جوليان دي باريس المؤسس الأول للتربية المقارنة حيث قدّم تصورًا علميًا مبكرًا لهذا الميدان، إذ عرّفها على أنها دراسة منهجية تقوم على جمع المعطيات والملاحظات حول النظم التعليمية في مختلف البلدان بهدف مقارنتها واستخلاص مبادئ عامة يمكن توظيفها في إصلاح التعليم، وقد شدّد على ضرورة استخدام أدوات منظمة مثل الاستبيانات والتقارير وهو ما يعكس الطابع العلمي المبكر لهذا التخصص.(Jullien, 1817)

يمكن تفسير تعريف جوليان على أنه محاولة لتحويل دراسة التربية إلى عمل علمي منظم، إذ كان هدفه الأساسي هو جمع معلومات دقيقة حول الأنظمة التعليمية في مختلف البلدان بطريقة منهجية، ثم مقارنتها لاستخلاص نتائج عامة بمعنى آخر لم يكن مهتمًا بمجرد وصف التعليم في الدول، بل كان يسعى إلى بناء معرفة علمية قائمة على المقارنة المنظمة تساعد في فهم ما يجعل بعض الأنظمة أكثر نجاحًا من غيرها، ومن ثم الاستفادة من هذه النتائج في تحسين التعليم

2-2 تعريف إسحاق كاندل (1881-1965) (Isaac Leon Kandel)

وسّع كاندل مفهوم التربية المقارنة من مجرد الوصف إلى التحليل حيث أكّد على ضرورة فهم النظم التعليمية في ضوء سياقاتها الثقافية والاجتماعية والتاريخية وعليه، فقد اعتبر أن التربية المقارنة هي دراسة تحليلية للأنظمة التعليمية مع التركيز على العوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة في بنائها وتطورها، مما يجعل المقارنة ذات بعد تفسيري عميق.(**Kandel,** 1933)

يشير تعريف كاندل إلى أن فهم النظام التعليمي لا يمكن أن يتم بمعزل عن البيئة التي نشأ فيها، فكل نظام تعليمي هو انعكاس لثقافة المجتمع وقيمه وتاريخه وعليه فإن المقارنة بين الأنظمة التعليمية لا ينبغي أن تقتصر على ملاحظة أوجه الاختلاف أو التشابه بل يجب أن تتعمق في تحليل الأسباب الكامنة وراء ذلك، مثل العوامل

الاجتماعية والثقافية وهذا يعني أن التربية المقارنة في نظره أداة لفهم السياق الحضاري الذي يفسر طبيعة التعليم في كل مجتمع

2-3 .تعريف جورج بيريداي(George Z. F. Bereday)

قدّم جورج بيريداي تصورًا منهجيًا متكاملاً حيث عرّف التربية المقارنة بأنها مجال علمي يعتمد على منهج مقارن منظم يقوم على الوصف والتفسير والمقابلة، وصولًا إلى استخلاص تعميمات يمكن الإفادة منها في تطوير السياسات التعليمية. كما ركّز على أهمية تجنب النقل الحرفي للتجارب التعليمية بين الدول.(Bereday, 1964)

يمكن فهم تعريف بيريداي على أنه تنظيم لعملية المقارنة وجعلها أكثر دقة ووضوحًا، حيث يرى أن دراسة الأنظمة التعليمية تمر بخطوات تبدأ بوصفها ثم تفسيرها وبعد ذلك مقارنتها بطريقة منهجية ويهدف هذا التسلسل إلى الوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تطوير التعليم، كما يفهم من تعريفه أن المقارنة ليست غاية في حد ذاتها، بل وسيلة لفهم التجارب المختلفة واستخلاص ما يمكن تطبيقه بشكل مناسب دون نقلها بشكل آلي من سياق إلى آخر.

2-4 تعريف فان دايل(Van Daele) : يمثل فان دايل الاتجاه الحديث في التربية المقارنة حيث عرّفها بأنها حقل معرفي متعدد التخصصات يهتم بدراسة الظواهر التربوية في سياقاتها الوطنية والدولية، مع تحليل العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية المؤثرة فيها بهدف الفهم والتفسير والتنبؤ، وهو ما يعكس الطابع المركب والمعاصر لهذا التخصص .(Van Daele, 1993) يعكس تعريف فان دايل نظرة حديثة تعتبر التربية المقارنة مجالًا واسعًا يتداخل مع عدة تخصصات، حيث لا يمكن فهم الظاهرة التربوية إلا من خلال ربطها بالعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وبالتالي فالمقارنة هنا لا تقتصر على التعليم فقط بل تشمل مختلف الظروف التي

تؤثر فيه كما يتضمن هذا التعريف بعدًا مستقبليًا، إذ لا يهدف فقط إلى فهم الواقع بل إلى توقع اتجاهات تطور الأنظمة التعليمية في ظل التغيرات العالمية.

تكشف التعاريف المختلفة للتربية المقارنة عن تطوّر تدريجي في فهم هذا الحقل العلمي، سواء من حيث موضوعه أو منهجه أو غاياته. فالتعريفات الأولى، كما عند مارك أنطوان جوليان، ركّزت أساسًا على البعد الوصفي القائم على جمع المعطيات وتنظيمها في جداول تحليلية، في محاولة لإضفاء طابع علمي تجريبي على دراسة النظم التعليمية. ويعكس هذا التوجه تأثر البدايات بالنموذج الوضعي للعلوم، حيث كانت الغاية الأساسية هي بناء معرفة قائمة على الملاحظة والتصنيف.

غير أن هذا التصور سرعان ما تطوّر مع إسهامات رواد لاحقين، مثل إسحاق كاندل، الذين تجاوزوا حدود الوصف إلى التأكيد على ضرورة تفسير الظواهر التربوية في ضوء السياقات الثقافية والاجتماعية. وهنا يظهر تحول نوعي في طبيعة التعريف، حيث لم تعد التربية المقارنة مجرد أداة لجمع المعلومات، بل أصبحت وسيلة لفهم العلاقات المعقدة بين التعليم والمجتمع.

كما تُظهر بعض التعاريف نزعة إصلاحية واضحة، إذ تنظر إلى التربية المقارنة بوصفها أداة للاستفادة من تجارب الدول الأخرى في تطوير النظم التعليمية، وهو ما يعكس ارتباط هذا الحقل بحاجات الواقع التربوي. غير أن هذا التوجه يطرح إشكالية منهجية تتعلق بإمكانية نقل النماذج التعليمية بين سياقات مختلفة، الأمر الذي يفرض ضرورة التعامل النقدي مع نتائج المقارنة، وتجنب التعميم أو الاستنساخ غير الواعي.

وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن التعاريف المقدّمة لا تتعارض بقدر ما تتكامل، إذ تعبّر كل منها عن مرحلة من تطور التربية المقارنة: من الوصف، إلى التفسير، إلى التوظيف الإصلاحي. كما تكشف عن انتقال هذا الحقل من الطابع الإجرائي البسيط إلى الطابع العلمي المركّب الذي يجمع بين التحليل النظري والبعد التطبيقي.

3/ أهداف التربية المقارنة

تطوّرت أهداف التربية المقارنة تاريخيًا من مجرد وصف الظواهر التعليمية إلى تحليلها وتفسيرها ونقدها، في ارتباط وثيق بالسياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية. وقد أسهم رواد هذا الحقل في بلورة هذه الأهداف تدريجيًا، بدءًا من النزعة الوضعية لدى الأوائل، وصولًا إلى المقاربات التفسيرية والنقدية المعاصرة.

أولاً: الأهداف في الفكر الكلاسيكي

1 –وصف الأنظمة التعليمية وصفًا علميًا دقيقًا

يرى مارك أنطوان جوليان أن الخطوة الأولى في أي دراسة مقارنة هي تقديم وصف دقيق ومنهجي للأنظمة التعليمية في مختلف البلدان، اعتمادًا على الملاحظة الموضوعية والمعطيات الواقعية (جوليان، 1817، ص 12). ولا يُقصد بالوصف هنا مجرد السرد السطحي، بل بناء صورة علمية متكاملة للنظام التعليمي من حيث هياكله، مراحله، مناهجه، وأساليب إدارته.

وتكمن أهمية هذا الهدف في كونه يؤسس لقاعدة معرفية صلبة تتيح إجراء المقارنة على أسس علمية؛ إذ إن أي خلل في الوصف يؤدي إلى نتائج مقارنة غير دقيقة. كما أن الوصف العلمي يقتضي اعتماد أدوات منهجية مثل الإحصاءات، والتقارير الرسمية، والملاحظات الميدانية، مما يجعل التربية المقارنة أقرب إلى العلوم التجريبية في منهجها. ومن ثمّ، فإن هذا الهدف يمثل المدخل الإبستيمولوجي لكل دراسة مقارنة، لأنه يحدد موضوع الدراسة بدقة ويمنع الوقوع في التعميمات غير العلمية.

2– تجميع الوثائق والمعطيات التربوية

أكد مارك أنطوان جوليان كذلك على ضرورة تجميع أكبر قدر ممكن من الوثائق التربوية، مثل القوانين، والتقارير، والبرامج الدراسية، والإحصائيات، وتصنيفها في جداول منظمة تسهّل المقارنة (جوليان، 1817، ص 15). ولا يقتصر هذا التجميع على الجمع الكمي للوثائق، بل يشمل أيضًا تنظيمها وتحليلها وفق معايير محددة.

ويعني هذا الهدف في جوهره بناء "بنك معلومات تربوي" يسمح للباحث بالمقارنة الدقيقة بين الأنظمة التعليمية. كما يسهم في تعزيز موضوعية البحث، إذ يحدّ من الاعتماد على الانطباعات الشخصية أو الأحكام المسبقة. وفي السياق المعاصر، تطوّر هذا الهدف ليشمل قواعد البيانات الدولية والمؤشرات العالمية، مما يعكس انتقال التربية المقارنة من مجرد تجميع تقليدي للوثائق إلى توظيف أدوات تحليلية متقدمة قائمة على البيانات الضخمة.

3/ الإفادة من تجارب الدول الأخرى في الإصلاح

يرتبط هذا الهدف بإسهامات هوراس مان الذي دعا إلى دراسة الأنظمة التعليمية الأجنبية للاستفادة من تجاربها في إصلاح التعليم الوطني .(Mann, 1843, p. 45) ولا يعني ذلك النقل الحرفي للنماذج، بل فهمها في سياقها وإعادة تكييفها بما يتلاءم مع خصوصيات المجتمع المحلي.

وتتجلى أهمية هذا الهدف في كونه يربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي؛ إذ تصبح التربية المقارنة أداة للإصلاح التربوي وليس مجرد مجال أكاديمي. كما يفرض هذا الهدف على الباحث ضرورة الوعي بالفروق الثقافية والاجتماعية، لتجنب ما يُعرف بـ"الاستعارة التربوية غير الملائمة". ومن ثمّ، فإن الإفادة من التجارب المقارنة تتطلب مقاربة نقدية تحليلية، تأخذ بعين الاعتبار السياق المحلي قبل تبني أي نموذج خارجي.

4/ تفسير الظواهر التربوية : يؤكد إسحاق كاندل أن التربية المقارنة لا ينبغي أن تقتصر على الوصف، بل يجب أن تسعى إلى تفسير الاختلافات بين الأنظمة التعليمية في ضوء العوامل المؤثرة فيها .(Kandel, 1933, p. 23)ويشمل ذلك العوامل التاريخية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية.

ويعني هذا الهدف الانتقال من مستوى "ماذا يوجد؟" إلى "لماذا يوجد؟"، وهو ما يمنح التربية المقارنة طابعها العلمي العميق. فمثلًا، لا يكفي ملاحظة اختلاف في المناهج بين بلدين، بل يجب تفسير هذا الاختلاف في ضوء فلسفة المجتمع أو بنيته الاقتصادية. كما يساهم هذا الهدف في بناء نظريات تفسيرية تساعد على فهم العلاقات المعقدة بين التعليم وباقي مكونات المجتمع.

5/ تحليل الأسس الفلسفية للأنظمة التعليمية

يرى نيكولاس هانز أن فهم أي نظام تعليمي يقتضي تحليل الأسس الفلسفية التي يقوم عليها، مثل القيم والمعتقدات والتوجهات الأيديولوجية .(Hans, 1949, p. 67) فالتعليم لا يُبنى في فراغ، بل يعكس رؤية المجتمع للإنسان والمعرفة.

وتبرز أهمية هذا الهدف في كشف الأبعاد غير الظاهرة للأنظمة التعليمية، والتي لا يمكن إدراكها من خلال الوصف الظاهري فقط. فمثلًا، قد تعكس المناهج الدراسية فلسفة فردانية أو جماعية، أو توجهًا ديمقراطيًا أو سلطويًا. ومن ثمّ، فإن التحليل الفلسفي يساعد على فهم العمق الثقافي للتعليم، ويمنح الباحث القدرة على تفسير الاختلافات التربوية بشكل أكثر دقة وشمولًا.

ثانياً: الأهداف في الاتجاهات الحديثة

1/ فهم التعليم في سياق عالمي

في ظل العولمة، أصبحت التربية المقارنة تهدف إلى دراسة الأنظمة التعليمية ضمن سياق عالمي مترابط، حيث تتأثر السياسات التربوية بالاتجاهات الدولية .(Bray et al., 2014, p. 15) ولم يعد بالإمكان تحليل أي نظام تعليمي بمعزل عن التأثيرات الخارجية.

ويعكس هذا الهدف تحولًا نوعيًا في مجال التربية المقارنة، إذ انتقل من دراسة الفروق بين الدول إلى دراسة التفاعلات بينها. كما يسهم في تعزيز التفاهم الثقافي وتبادل الخبرات، ويتيح للباحثين فهم الاتجاهات العالمية مثل تدويل التعليم، وجودة التعليم، والحوكمة التربوية.

2 /دعم صنع القرار التربوي

تسهم التربية المقارنة الحديثة في تزويد صناع القرار ببيانات وتحليلات تساعدهم على اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة .(Phillips & Schweisfurth, 2014, p. 102) فهي لم تعد مجرد مجال نظري، بل أصبحت أداة عملية لتوجيه السياسات التربوية.

وتكمن أهمية هذا الهدف في تحويل نتائج الدراسات المقارنة إلى توصيات قابلة للتطبيق، مما يعزز فعالية الإصلاحات التربوية. كما يساعد على تجنب القرارات العشوائية أو غير المبنية على أسس علمية، ويُسهم في تحسين جودة التعليم من خلال الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة.

3 /النقد الإبستيمولوجي للأنظمة التعليمية

تتبنى التربية المقارنة المعاصرة مقاربة نقدية تهدف إلى تحليل الخطابات التربوية وكشف ما تنطوي عليه من علاقات سلطة وهيمنة .(Arnove et al., 2013, p. 28) ويشمل ذلك نقد النماذج الغربية المهيمنة في التعليم.

ويعني هذا الهدف تجاوز الطابع الوصفي والتحليلي إلى مستوى نقدي يسعى إلى تفكيك المسلمات وإعادة النظر في المفاهيم السائدة، كما يساهم في إبراز التحيزات الثقافية والإيديولوجية في السياسات التربوية، ويعزز من استقلالية الفكر التربوي في الدول النامية.

4 /تحقيق العدالة التربوية : تسعى التربية المقارنة الحديثة إلى دراسة الفوارق التعليمية بين الدول والفئات الاجتماعية، والعمل على تعزيز تكافؤ الفرص في التعليم.(UNESCO, 2021, p. 9)

ويبرز هذا الهدف البعد الإنساني والأخلاقي للتربية المقارنة، حيث لا تقتصر على تحليل الأنظمة، بل تسعى إلى تحسينها بما يحقق العدالة الاجتماعية. كما يسلط الضوء على قضايا مثل التهميش، والفقر، وعدم المساواة، ويجعل من التربية المقارنة أداة لتحقيق التنمية المستدامة

4/ أهمية التربية المقارنة :

تُبرز الأدبيات التربوية أن التربية المقارنة، رغم تطورها المعاصر وارتباطها بأهداف معرفية تتصل بالإثراء الفكري والمتعة العقلية، لا تزال تحتفظ بطابعها الوظيفي والإصلاحي بوصفه الغاية الأكثر حضورًا وتأثيرًا، وفي هذا السياق، يشير رونالد أرنوف وزملاؤه إلى أن البعد النفعي يظل سمة ملازمة لمختلف الدراسات المقارنة، حيث تتجه في جوهرها إلى تحقيق منفعة عملية تتجاوز حدود الوصف النظري وتتجلى هذه الأهمية الإصلاحية في قدرة التربية المقارنة على مساعدة النظم التعليمية في مواجهة مشكلاتها بفعالية أكبر، من خلال تحليل الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات، ثم اقتراح حلول ملائمة تنسجم مع الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للمجتمع المعني. فالتعليم لا يعمل في فراغ، بل يتأثر بالبنية الثقافية والقيمية السائدة، وهو ما يجعل من المقارنة أداة لفهم هذه التفاعلات المعقدة. ومن هذا المنطلق، يؤكد كيلي أن التربية المقارنة تُعدّ سندًا أساسيًا للمخططين التربويين وصنّاع القرار، إذ تزوّدهم برؤى مستندة إلى تجارب دولية متنوعة تساعد على اتخاذ قرارات أكثر رشادة (عبوده، 2003).

ولا تقتصر أهمية التربية المقارنة على بعدها الإصلاحي المباشر، بل تمتد لتشمل بُعدًا نقديًا وثقافيًا يتمثل في تعزيز الوعي النسبي بالأنظمة التعليمية، إذ تسهم في تقويض النزعة المركزية التي تفترض كمال بعض النماذج التربوية، خاصة في الدول المتقدمة. فالمقارنة تكشف أن كل نظام تعليمي هو نتاج سياق تاريخي وثقافي خاص، مما يدفع الباحثين وصنّاع القرار إلى التحلي بالتواضع العلمي، والابتعاد عن أوهام الكمال أو التفوق المطلق لأي نظام تعليمي

و من جهة اخرى تسهم التربية المقارنة في بناء المعرفة التربوية العلمية ، إذ لا تقتصر وظيفتها على نقل الخبرات أو وصف الأنظمة، بل تعمل على إنتاج معرفة تفسيرية قائمة على تحليل العلاقات بين التعليم وسياقاته المختلفة. وفي هذا الإطار، يرى مارك براي أن الدراسات المقارنة تمكّن الباحث من تجاوز الفهم الجزئي للظواهر التربوية نحو بناء نماذج تفسيرية عامة تساعد على فهم الاتجاهات العالمية في التعليم .(Bray et al., 2014, p. 22) وعليه، فإن التربية المقارنة تُعدّ أداة إبستيمولوجية لتطوير النظرية التربوية، وليس مجرد وسيلة وصفية

كما تبرز أهميتها في تحليل السياسات التعليمية حيث تتيح المقارنة تقييم فعالية السياسات التربوية في سياقات مختلفة، والكشف عن حدود نجاحها أو إخفاقها. ويشير ديفيد فيليبس إلى أن اللجوء إلى المقارنة يمكّن صانع القرار من اختبار السياسات قبل تعميمها، وتفادي النقل غير الواعي للنماذج الأجنبية (Phillips & Schweisfurth, 2014, p. 105). ومن ثمّ، فإن التربية المقارنة تشكّل أداة لتقليل المخاطر المرتبطة بالإصلاحات التربوية.

أما من جهة ثالثة، فتتجلى أهميتها في فهم تأثير العولمة على التعليم إذ أصبح من الصعب دراسة أي نظام تعليمي بمعزل عن التأثيرات الدولية، مثل المنظمات العالمية، والتصنيفات الدولية، وانتقال النماذج التعليمية. وفي هذا السياق، يؤكد كارلوس توريس أن التربية المقارنة تساعد على تحليل التفاعل بين المحلي والعالمي، وتكشف عن كيفية تشكّل السياسات التعليمية في ظل هذه الديناميات المعقدة.

تقييم المكتسبات

السؤال 1: كيف يمكن تفسير اختلاف تعريفات التربية المقارنة بين الرواد، مثل مارك أنطوان جوليان وإسحاق كاندل؟ وهل يعكس ذلك تطورًا في طبيعة هذا العلم؟

السؤال 2: هل يمكن اعتبار التربية المقارنة علمًا وصفيًا فقط أم أنها تتجاوز ذلك إلى التفسير والإصلاح؟ ناقش في ضوء ما تم عرضه في المحاضرة.

إالسؤال 3:الى أي حد يمكن الاستفادة من تجارب الأنظمة التعليمية الأجنبية في إصلاح النظام التعليمي المحلي دون الوقوع في النقل الحرفي؟

السؤال4: كيف تسهم التربية المقارنة في مساعدة صانع القرار التربوي؟ وهل يمكن اعتبارها أداة فعالة في رسم السياسات التعليمية؟

السؤال 5: هل تعتقد أن الحديث عن "نظام تعليمي مثالي" أمر ممكن في ضوء ما تكشفه التربية المقارنة؟ علّل إجابتك.

السؤال 6: ما العلاقة بين أهمية التربية المقارنة وأهدافها؟ وهل يمكن فصل الأهداف عن الوظيفة الإصلاحية لهذا العلم؟

المحاضرة الثانية:

نشأة التربية المقارنة و مراحل تطورها

The emergence of comparative education and its stages of development

الأهداف التعليمية:

في ضوء محتوى الدرس الذي تناول النبذة التاريخية ومراحل تطور التربية المقارنة، يمكن تحديد الأهداف التالية:

- أن يعرّف الطالب النشأة التاريخية للتربية المقارنة مع الإشارة إلى أهم المحطات الأولى التي أسهمت في تشكلها كحقل معرفي.
- أن يصف الطالب مراحل تطور التربية المقارنة وصفًا علميًا متدرجًا من المرحلة الوصفية إلى المرحلة العلمية المنهجية.
- أن يميز الطالب بين خصائص كل مرحلة من مراحل تطور التربية المقارنة من حيث الأهداف، والمناهج، وطبيعة الدراسة.
- أن يفسر الطالب التحولات الفكرية والمنهجية التي عرفتها التربية المقارنة وعلاقتها بتطور البحث التربوي.
- أن يستنتج الطالب أهمية التطور التاريخي للتربية المقارنة في فهم النظم التعليمية وتحليل السياسات التربوية المعاصرة.

تمهيد:

تُعدّ التربية المقارنة من الحقول التربوية التي اكتسبت أهمية متزايدة في الدراسات الحديثة، نظرًا لدورها في فهم النظم التعليمية المختلفة وتحليلها في سياقاتها التاريخية والاجتماعية والثقافية. وقد مرّ هذا الحقل العلمي بمسار تطوري طويل، انتقل خلاله من الاهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية، إلى محاولة نقل التجارب الناجحة، ثم إلى تفسير الفروق بين هذه النظم في ضوء العوامل المؤثرة فيها، وصولًا إلى مرحلته المعاصرة التي تعتمد على مناهج علمية دقيقة وتحليل سياسات التعليم.

ويهدف هذا الدرس إلى تتبع النشأة التاريخية للتربية المقارنة، واستعراض المراحل الكبرى التي مرّت بها، مع الوقوف على أهم خصائص كل مرحلة وإسهامات روادها، بما يسمح بفهم أعمق لطبيعة هذا الحقل العلمي وتطوره المنهجي.

1/نبذة تاريخية:

تعود جذور التربية المقارنة بوصفها ممارسة فكرية إلى محاولات قديمة لفهم النظم التربوية في سياقات مختلفة، غير أن تشكّلها كحقل علمي مستقل ارتبط أساسًا ببداية القرن التاسع عشر. وقد مثّل ظهور مفهوم "التربية المقارنة" مع مارك أنطوان جوليان سنة 1817 نقطة تحول أساسية، حيث دعا إلى ضرورة جمع المعطيات التربوية من مختلف البلدان بطريقة منظمة ومنهجية تسمح بالمقارنة العلمية، وهو ما أسس لأول تصور علمي لهذا المجال و يُعدّ الفرنسي مارك أنطوان جوليان دي باريس مارك أنطوان جوليان أول من قدّم تصورًا منهجيًا متكاملًا لدراسة التربية المقارنة، وذلك من خلال مؤلفه الشهير "Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée". وقد سعى من خلال هذا العمل إلى وضع أسس علمية لدراسة النظم التربوية المختلفة، محددًا أهداف البحث المقارن وأدواته وأساليبه بطريقة منظمة تعكس تصورًا مبكرًا لعلم قائم بذاته.

ويشير عدد من الباحثين في التربية المقارنة إلى أن جوليان اعتمد منهجًا تحليليًا منظمًا، يقوم على الملاحظة الدقيقة والتصنيف العلمي للمعطيات، وهو ما جعله، وفقًا لباريداي جورج بيريداي، أول باحث يمنح التربية المقارنة طابعًا علميًا واضحًا، مما أسهم في انطلاق المرحلة التأسيسية لهذا الحقل العلم (بدران، 2004)

وخلال القرن التاسع عشر، اتسمت التربية المقارنة بطابع وصفي يعتمد على "رحلات تربوية" قام بها مصلحون وباحثون للاطلاع على النظم التعليمية في بلدان مختلفة، بهدف نقل التجارب الناجحة وإدخال إصلاحات على الأنظمة الوطنية. وقد كان هذا التوجه الإصلاحي مرتبطًا بفكرة أن دراسة "الآخر التربوي" تمثل وسيلة لفهم الذات وتحسين الممارسة التعليمية داخل البلد الأم. (عبد الدايم، 1993، ص 52).

ومع بداية القرن العشرين، بدأت التربية المقارنة تأخذ بعدًا مؤسساتيًا وعلميًا أكثر وضوحًا، خاصة مع ظهور المنظمات الدولية مثل مكتب التربية الدولي ومنظمة اليونسكو، التي ساهمت في تطوير الدراسات المقارنة عبر إعداد تقارير ودراسات واسعة النطاق حول النظم التعليمية العالمية. وفي هذا السياق، تشير دراسة سوليداد بيريز ودومينيك غروكس وفيرّان فيرير إلى أن التربية المقارنة تطورت تدريجيًا في إطار تفاعل مع التحولات التاريخية، مثل العولمة، والهجرة، وتزايد التنوع الثقافي، مما جعل الحاجة إلى فهم الاختلافات التربوية أكثر إلحاحًا (Perez, Groux & Ferrer, 2002).

وفي منتصف القرن العشرين، شهد هذا الحقل تطورًا نظريًا مهمًا مع ظهور رواد مثل إسحاق كاندل ونيكولاس هانز، الذين أسهموا في الانتقال من الطابع الوصفي إلى التفسير العلمي للظواهر التربوية، من خلال ربط التعليم بالسياقات الثقافية والتاريخية والاجتماعية. وقد عزز هذا التحول الفهم بأن النظم التعليمية لا يمكن دراستها بمعزل عن البيئة التي نشأت فيها.

أما في المرحلة المعاصرة، فقد أصبحت التربية المقارنة مجالًا متعدد الأبعاد يتقاطع مع العلوم الاجتماعية والسياسات العامة، ويهتم بدراسة قضايا مثل العدالة التربوية، وجودة التعليم، وتأثير العولمة. كما أصبحت تعتمد

على المقاربات الكمية والنوعية وتحليل السياسات، وهو ما جعلها أداة أساسية في دعم اتخاذ القرار التربوي وإصلاح النظم التعليمية .(Bray, Adamson & Mason, 2014)

2/ مراحل تطور التربية المقارنة:

تُعدّ التربية المقارنة من الحقول العلمية التي عرفت تطورًا تدريجيًا في موضوعها ومنهجها وأهدافها، حيث لم تتشكل دفعة واحدة، بل مرت بسلسلة من التحولات الفكرية والمنهجية التي عكست تطور التفكير التربوي نفسه. فقد انتقلت هذه التربية من مجرد الاهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية، إلى محاولة نقل الخبرات والاستفادة منها، ثم إلى تفسير الفروق التعليمية في ضوء العوامل الاجتماعية والثقافية، وصولًا إلى مرحلتها العلمية المعاصرة التي تعتمد على التحليل المنهجي والدراسات المقارنة الدقيقة.

ويُظهر هذا التطور أن التربية المقارنة لم تكن علمًا ثابتًا في بداياته، بل كانت استجابة لحاجات عملية ومعرفية ارتبطت بتطور المجتمعات وتزايد الحاجة إلى فهم التنوع في الأنظمة التعليمية وفي هذا السياق يمكن تتبع المراحل الكبرى التي مرّ بها هذا الحقل العلمي، والتي تعكس انتقاله من البساطة الوصفية إلى التعقيد التحليلي والعلمي.

المرحلة الأولى: المرحلة الوصفية

تُعدّ المرحلة الوصفية البوابة الأولى لنشأة التربية المقارنة، وقد ارتبطت تاريخيًا بجهود الباحثين والمصلحين التربويين خلال القرن التاسع عشر الذين سعوا إلى فهم النظم التعليمية في الدول الأخرى من خلال الملاحظة المباشرة والرحلات العلمية. في هذه المرحلة، كان الاهتمام منصبًّا أساسًا على وصف الواقع التربوي كما هو موجود فعليًا دون محاولة التعمق في تفسير أسبابه أو تحليل خلفياته الاجتماعية والثقافية. وقد مثّلت أعمال مارك أنطوان جوليان نقطة تحول مهمة، إذ دعا إلى جمع المعطيات التربوية من مختلف البلدان بشكل منظم ودقيق، مع ضرورة تصنيفها في جداول ومعايير تسمح بإجراء المقارنة الموضوعية.(Jullien, 1817)

وقد اتسمت هذه المرحلة بطابع تجميعي يعتمد على نقل المعلومات المتعلقة بالمناهج الدراسية، ونظم التكوين، وبنية المؤسسات التعليمية، وأساليب التدريس في الدول المختلفة، دون تحليل للعوامل المؤثرة فيها. كما كانت الدراسات في هذه الفترة أقرب إلى التقارير الوصفية التي تهدف إلى تقديم صورة عامة عن التعليم في البلدان الأجنبية، خاصة في أوروبا، بغرض التعرف عليها والاستفادة من تجاربها.

ومن الناحية المنهجية، لم تكن أدوات البحث العلمي قد تطورت بعد بالشكل الكافي، مما جعل الاعتماد الأساسي ينصب على الملاحظة المباشرة والانطباعات الشخصية والوثائق الرسمية المتاحة. لذلك، يمكن القول إن هذه المرحلة كانت ذات طابع "تمهيدي" أسست للانتقال لاحقًا إلى مراحل أكثر علمية، حيث ساهمت في بناء قاعدة أولية من المعلومات حول النظم التعليمية المختلفة، لكنها بقيت محدودة من حيث العمق التحليلي والتفسير العلمي.

وتشير الأدبيات المتخصصة في التربية المقارنة إلى أن هذه المرحلة كانت مرتبطة أيضًا بدافع إصلاحي، إذ كان الهدف غير المعلن منها هو البحث عن نماذج تعليمية ناجحة يمكن الاستفادة منها في تطوير النظم الوطنية، وهو ما جعلها تمهيدًا لظهور مرحلة "الاستعارة أو النقل التربوي" لاحقًا (عبوده2001؛ شبل بدران، 2004).

المرحلة الثانية: مرحلة الاستعارة أو النقل التربوي(Borrowing / Lending Stage)

تمتد هذه المرحلة تقريبًا من منتصف القرن التاسع عشر إلى أوائل القرن العشرين، وتمثل تحولًا مهمًا في مسار التربية المقارنة، حيث انتقلت من مجرد الوصف إلى توظيف نتائج الدراسة في إصلاح النظم التعليمية الوطنية. ففي هذه الفترة، أصبح الاهتمام منصبًّا على الاستفادة من التجارب التربوية الأجنبية من خلال نقل بعض عناصرها أو تكييفها بما يخدم تطوير التعليم المحلي.

وقد ارتبط هذا التوجه بإسهامات عدد من المصلحين التربويين، من أبرزهم هوراس مان و**فيكتور كوزان**، اللذان قاما بدراسة النظم التعليمية الأوروبية، خاصة النظام البروسي، وسعيا إلى الاستفادة من تنظيمه وإدارته في

إصلاح التعليم في بلديهما. وقد عكست كتاباتهما وتقاريرهما قناعة سائدة آنذاك مفادها أن النماذج التعليمية الناجحة يمكن نقلها أو الاقتباس منها لتحسين الأداء التربوي.

وتؤكد الأدبيات الأجنبية أن هذه المرحلة اتسمت بما يُعرف في حقل التربية المقارنة بـ "الاقتباس التربوي " (Educational Borrowing)، حيث كان يُنظر إلى النظم التعليمية الأجنبية بوصفها نماذج جاهزة يمكن تطبيقها في سياقات مختلفة. وفي هذا الإطار، يشير ديفيد فيليبس إلى أن هذه المرحلة تميزت بقدر كبير من التفاؤل بإمكانية نقل السياسات والممارسات التعليمية دون مراعاة كافية للفروق السياقية (Phillips & Schweisfurth, 2014, p. 24).

غير أن هذا التوجه لم يكن يخلو من إشكالات، إذ سرعان ما تبيّن أن نجاح أي نظام تعليمي يرتبط بعوامل ثقافية واجتماعية وتاريخية خاصة، وهو ما أكده مارك براي حين أشار إلى أن النقل غير النقدي للنماذج التعليمية غالبًا ما يؤدي إلى نتائج محدودة أو غير متوقعة (Bray, Adamson & Mason, 2014, p. 32). ومن هنا، بدأت تظهر الحاجة إلى تجاوز هذا الطرح نحو فهم أعمق للسياقات التي تنتج هذه النظم.

وبناءً على ذلك، تُعدّ هذه المرحلة حلقة انتقالية مهمة في تطور التربية المقارنة، إذ أسهمت في ترسيخ بعدها الإصلاحي، لكنها في الوقت نفسه كشفت عن حدود النقل التربوي، مما مهّد لظهور المرحلة اللاحقة التي ركزت على تفسير الظواهر التعليمية في ضوء العوامل الثقافية والاجتماعية.

المرحلة الثالثة: مرحلة العوامل الثقافية والاجتماعية

تمتد هذه المرحلة خلال النصف الأول من القرن العشرين، وتمثل تحولًا جوهريًا في تطور التربية المقارنة، حيث تجاوزت الدراسات المقارنة منطق "الاستعارة" إلى التحليل التفسيري القائم على فهم القوى والعوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة في النظم التعليمية. وقد شهدت هذه الفترة نشاطًا علميًا ملحوظًا، تجلّى في ظهور موسوعات تربوية وأعمال بحثية واسعة، مثل دوائر المعارف التربوية التي أعدّها باحثون غربيون في بدايات القرن العشرين،

إضافة إلى تقارير المعهد الدولي للتربية، والتي عكست اهتمامًا متزايدًا بدراسة التعليم في سياقاته المختلفة (عسولات، 2019، ص 25–26).

ويُعدّ مايكل سادلر من أبرز رواد هذه المرحلة، بل يُنظر إليه عادة بوصفه مؤسسها، حيث أحدث قطيعة مع الطرح السائد في القرن التاسع عشر، الذي كان يقوم على النقل المباشر للتجارب التعليمية. فقد أكد سادلر أن النظم التعليمية ليست كيانات مستقلة يمكن نقلها كما هي، بل هي نتاج تفاعل معقد لعوامل ثقافية وتاريخية واجتماعية، وأن فهم هذه العوامل شرط أساسي لأي دراسة مقارنة ذات قيمة. وقد عبّر عن ذلك بوضوح حين أشار إلى أن ما يوجد خارج المدرسة من قوى ثقافية واجتماعية قد يكون أكثر تأثيرًا مما يوجد داخلها، بل هو الذي يفسّرها ويوجهها (مرسي، 1998).

وفي هذا الإطار، ركزت الدراسات المقارنة خلال هذه المرحلة على البحث في الأسباب الكامنة وراء الظواهر التربوية، وليس فقط وصفها أو نقلها، حيث سعى الباحثون إلى تحليل الأسس التي تقوم عليها النظم التعليمية في مختلف الدول. وقد سار على هذا النهج عدد من الباحثين، مثل إسحاق كاندل، و**نيكولاس هانز، وفريدريش شنايدر**، وغيرهم، حيث ركزوا على دراسة العوامل الثقافية والاجتماعية والتاريخية التي تفسر اختلاف النظم التعليمية.(Mbozi, n.d.)

ومن أهم ما ميّز هذه المرحلة أيضًا انتقال التربية المقارنة إلى وظيفة تنبؤية، وهو ما دفع جورج بيريداي إلى تسميتها بـ"مرحلة التنبؤ"، إذ لم يعد الهدف هو استعارة النماذج، بل التنبؤ بمدى نجاح أو فشل تطبيقها في سياق معين، استنادًا إلى تحليل الخبرات السابقة ومراعاة اختلاف الظروف بين الدول وقد أدى هذا التوجه إلى جعل الباحثين أكثر حذرًا في التعامل مع التجارب الأجنبية، وأكثر وعيًا بحدود النقل التربوي.

وعليه، يمكن القول إن هذه المرحلة مثّلت نقلة نوعية في مسار التربية المقارنة، حيث انتقلت من الطابع العملي المباشر إلى التحليل العلمي العميق، القائم على فهم العلاقات بين التعليم ومحيطه الثقافي والاجتماعي، مما أسّس لظهور المنهج العلمي المنظم في المرحلة اللاحقة.

المرحلة الرابعة: المرحلة العلمية والمنهجية(Scientific / Methodological Stage)

تمتد هذه المرحلة من منتصف القرن العشرين إلى الوقت الحاضر، وتُعدّ تتويجًا لتطور التربية المقارنة، حيث انتقلت إلى مستوى أكثر نضجًا من حيث المنهجية العلمية وتعدد المقاربات التحليلية. ففي هذه المرحلة، لم تعد الدراسات المقارنة تكتفي بالتفسير في ضوء العوامل الثقافية والاجتماعية، بل أصبحت تعتمد على تصميمات بحثية دقيقة وأدوات منهجية متنوعة تجمع بين التحليل الكمي والنوعي، مع توظيف مناهج العلوم الاجتماعية في دراسة الظواهر التربوية.

وقد ارتبط هذا التحول بإسهامات عدد من الباحثين الذين سعوا إلى تقنين المنهج المقارن، وعلى رأسهم جورج بيريداي، الذي قدّم نموذجًا منهجيًا يقوم على أربع خطوات أساسية: الوصف، والتفسير، والمقارنة، ثم التعميم أو التنبؤ، وهو ما أسهم في إضفاء طابع علمي منظم على الدراسات المقارنة .(Bereday, 1964) كما ساهم باحثون آخرون في تطوير أدوات البحث المقارن وتوسيع مجالاته، من خلال إدماج التحليل الإحصائي ودراسات الحالة وتحليل السياسات التعليمية.

وفي هذا السياق، يؤكد مارك براي أن التربية المقارنة المعاصرة أصبحت مجالًا متعدد التخصصات، يتقاطع مع علم الاجتماع والاقتصاد والسياسة، ويعتمد على مقاربات منهجية متنوعة لفهم الظواهر التعليمية في سياقها المحلي والعالمي .(Bray, Adamson & Mason, 2014) كما يشير ديفيد فيليبس إلى أن هذا التطور المنهجي أسهم في الانتقال من الدراسات الانطباعية إلى بحوث قائمة على الأدلة، مما عزز مصداقية النتائج وإمكانية توظيفها في صنع القرار التربوي.(Phillips & Schweisfurth, 2014)

ومن جهة أخرى، لعبت المنظمات الدولية، مثل اليونسكو، دورًا محوريًا في دعم هذا التوجه، من خلال إعداد تقارير عالمية تعتمد على مؤشرات كمية وتحليلات مقارنة واسعة، وهو ما ساهم في توحيد بعض أدوات القياس وتعزيز الطابع العالمي للتربية المقارنة.(UNESCO, 2021)

و يشير (عبوده، 2003) إلى أن هذه المرحلة تمثل انتقال التربية المقارنة إلى مستوى "العلم التطبيقي"، حيث أصبحت أداة لتحليل السياسات التعليمية وتوجيه الإصلاح التربوي على أسس علمية دقيقة.

خاتمة

يتضح من خلال تتبع مراحل تطور التربية المقارنة أنها لم تنشأ كعلم مكتمل الأركان، بل تشكلت تدريجيًا عبر مسار تاريخي انتقلت فيه من الوصف البسيط للنظم التعليمية، إلى محاولة استعارة التجارب الأجنبية، ثم إلى تفسير الظواهر التربوية في ضوء العوامل الثقافية والاجتماعية، وصولًا إلى المرحلة العلمية المنهجية التي تعتمد على أدوات بحث دقيقة ومقاربات متعددة التخصصات. ويعكس هذا التطور تحوّل التربية المقارنة من نشاط وصفي ذي طابع إصلاحي محدود إلى حقل علمي متكامل يسهم في فهم الظواهر التربوية وتحليلها وتوجيه السياسات التعليمية.

كما يُظهر هذا المسار أن نجاح أي دراسة مقارنة لا يتوقف على مجرد نقل الخبرات، بل يرتبط أساسًا بمدى القدرة على فهم السياق المجتمعي والثقافي الذي تنتج فيه هذه النظم، وهو ما أكدت عليه مختلف الاتجاهات الحديثة في هذا المجال. ومن ثم، فإن التربية المقارنة اليوم تمثل أداة علمية واستراتيجية في آن واحد، تُسهم في دعم اتخاذ القرار التربوي، وتطوير النظم التعليمية على أسس موضوعية تراعي الخصوصيات الوطنية في إطار الانفتاح على التجارب العالمية.

وعليه، فإن استيعاب هذه المراحل لا يقتصر على البعد التاريخي فحسب، بل يُعدّ مدخلًا أساسيًا لفهم طبيعة هذا العلم وحدوده وإمكاناته، بما يسمح بتوظيفه توظيفًا رشيدًا في تحليل قضايا التربية المعاصرة.

تقييم المكتسبات :

السؤال 1: كيف يمكن تفسير نشأة التربية المقارنة في سياق الحاجة إلى إصلاح النظم التعليمية؟

السؤال 2: ما الفرق الجوهري بين المرحلة الوصفية ومرحلة الاستعارة في التربية المقارنة؟

السؤال 3: لماذا اعتُبرت العوامل الثقافية والاجتماعية نقطة تحول في تطور التربية المقارنة؟

السؤال 4: إلى أي مدى ساهم تطور المنهج العلمي في تعزيز مصداقية التربية المقارنة كحقل علمي؟

السؤال 4: كيف يمكن توظيف التربية المقارنة في تحليل وإصلاح النظم التعليمية المعاصرة؟

المحاضرة الثالثة:

النظام التربوي الجزائري

Algerian education system

الاهداف التعليمية للمحاضرة

بنهاية هذا الدرس، يُفترض أن يكون الطالب قادرًا على:

- التعرّف على البنية التنظيمية للنظام التربوي الجزائري وتحديد مستوياتها من الإدارة المركزية إلى المؤسسات التعليمية.
- شرح المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، عالي/مهني) من حيث السن والمدة وآليات الانتقال.
- تحليل المبادئ الكبرى التي يقوم عليها النظام التربوي الجزائري خاصة مبدأ المجانية وتكافؤ الفرص وترسيخ الهوية الوطنية.
- تفسير تطور المقاربات التعليمية في الجزائر من المقاربة بالمحتوى والأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.
- تقييم دور النظام التربوي الجزائري في تحقيق التنمية الوطنية وبناء المواطنة.

تمهيد

شهد النظام التربوي في الجزائر، منذ الاستقلال، مسارًا متدرجًا من البناء والتطوير ارتبط بالتحولات التي عرفها المجتمع والدولة في مختلف المجالات. فقد انطلق هذا النظام من وضعية تتسم بمحدودية الإمكانات والحاجة الملحّة إلى تعميم التعليم، ليتجه تدريجيًا نحو توسيع قاعدة التمدرس وبناء مؤسساته وتكييف برامجه بما ينسجم

مع التوجهات الوطنية. وفي هذا السياق، أصبح التعليم أحد الركائز الأساسية التي اعتمدت عليها الدولة في تحقيق التنمية وتكوين الموارد البشرية.

ومع مرور الزمن، عرف النظام التربوي الجزائري سلسلة من المراجعات والإصلاحات التي عكست سعيًا مستمرًا نحو تحسين أدائه والاستجابة لمتطلبات الواقع المتغير. ولم يكن هذا التوجه معزولًا، بل يندرج ضمن دينامية عالمية تسعى فيها الأنظمة التربوية إلى الارتقاء بجودة التعليم وتعزيز فعاليته. وعليه، يمكن النظر إلى تطور النظام التربوي الجزائري بوصفه عملية مستمرة من التكيف والتجديد، تهدف إلى تحقيق التوازن بين خصوصياته الوطنية ومتطلبات الانفتاح على التحولات المعاصر.

1/ تعريف النظام التربوي :

عرَّف النظام التربوي بصفة عامة على أنّه نسقٌ اجتماعيٌّ منظم يتكوّن من مجموعة مترابطة من العناصر والعمليات التي تهدف إلى تحقيق وظائف التربية داخل مجتمع معيّن، حيث يشمل هذا النسق المؤسسات التعليمية، والمناهج الدراسية، والفاعلين التربويين، إضافة إلى السياسات والتشريعات التي تنظّم العملية التعليمية (حنا، 1997). ومن هذا المنظور، لا يُنظر إلى النظام التربوي بوصفه مجرد مؤسسات منفصلة، بل باعتباره منظومة متكاملة تتفاعل فيها المدخلات والعمليات والمخرجات في إطار أهداف مجتمعية محددة (هولمز، 1981).

وفي إطار التربية المقارنة، يُنظر إلى النظام التربوي كذلك باعتباره انعكاسًا للبيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، حيث يتأثر بهذه العوامل ويؤثر فيها، الأمر الذي يجعل دراسته تقتضي تحليل العلاقات المتبادلة بين مكوناته الداخلية والسياق المجتمعي الذي ينتمي إليه (بيرو، 1985).

يتضح من هذا التعريف أنّ النظام التربوي لا يمكن اختزاله في بعده المؤسسي أو التنظيمي فحسب، بل ينبغي مقاربته بوصفه نسقًا ديناميًا مفتوحًا، يتفاعل باستمرار مع محيطه الخارجي. وهذا ما يفرض على الباحث في مجال التربية المقارنة اعتماد مقاربة شمولية تتجاوز الوصف إلى التحليل والتفسير، من خلال ربط مكونات النظام التربوي

بمحدداته المجتمعية. كما يُبرز هذا التعريف أهمية فهم الترابط الوظيفي بين عناصر النظام، حيث إن أي خلل في أحد مكوناته قد ينعكس على باقي العناصر، مما يؤكد ضرورة النظر إلى الإصلاح التربوي باعتباره عملية نسقية متكاملة وليست جزئية أو معزولة.

2/ المبادئ العامة للنظام التربوي الجزائري

يقوم النظام التربوي في الجزائر على جملة من المرتكزات القانونية والتنظيمية، في مقدمتها الدستور الجزائري، إضافة إلى النصوص التشريعية المؤطرة لقطاع التربية، وعلى رأسها القانون التوجيهي للتربية الوطنية. ويمكن إجمال هذه المبادئ فيما يلي:

أولًا: مبدأ حق التعليم : يكرّس الدستور الجزائري حق كل مواطن في التعليم، ويضمنه باعتباره حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان، حيث تلتزم الدولة بتوفيره دون تمييز (الدستور الجزائري، 2020).

ثانيًا: مبدأ إلزامية التعليم: ينص التشريع التربوي على إلزامية التعليم الأساسي، بما يضمن تعميم التمدرس ومحاربة الأمية، خاصة في المراحل الأولى من التعليم **(القانون التوجيهي للتربية**، 2008).

ثالثًا: مبدأ مجانية التعليم : يُعد التعليم في الجزائر مجانيًا في جميع مراحله داخل المؤسسات العمومية، وهو مبدأ يهدف إلى تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين جميع فئات المجتمع (الدستور الجزائري، 2020).

رابعًا: مبدأ تكافؤ الفرص : يؤكد النظام التربوي على ضمان تكافؤ الفرص في الالتحاق بالتعليم والنجاح فيه، بغض النظر عن الانتماء الاجتماعي أو الجغرافي أو الاقتصادي (القانون التوجيهي للتربية، 2008).

خامسًا: مبدأ الهوية الوطنية : يرتكز التعليم على تعزيز مكونات الهوية الوطنية، المتمثلة في الإسلام، والعروبة، والأمازيغية، باعتبارها مقومات أساسية للشخصية الجزائرية (الدستور الجزائري، 2020).

سادسًا: مبدأ الجودة وتحسين الأداء :يسعى النظام التربوي إلى تحسين نوعية التعليم والرفع من مردوديته من خلال تطوير المناهج واعتماد أساليب تعليمية حديثة (وزارة التربية الوطنية، 2016).

سابعًا: مبدأ الانفتاح على المحيط : يعمل النظام التربوي على التفاعل مع التطورات العلمية والتكنولوجية، والانفتاح على التجارب الدولية بما يخدم مصلحة المنظومة التربوية (القانون التوجيهي للتربية، 2008).

ثامنًا: مبدأ التربية على القيم: يركز النظام التربوي على ترسيخ القيم الأخلاقية والوطنية والإنسانية، بما يسهم في تكوين مواطن مسؤول وفاعل في المجتمع (القانون التوجيهي للتربية، 2008).

3/ الغايات و الاهداف العامة للنظام التربوي الجزائري:

يُعدّ تحديد الغايات الكبرى للنظام التربوي في عموم الأنظمة التعليمية مدخلًا أساسيًا لفهم فلسفة التربية وتوجهاتها العامة، حيث يُنظر إلى التعليم بوصفه عملية شاملة تستهدف بناء الإنسان وتنمية المجتمع في أبعاده المختلفة، وليس مجرد نقل للمعرفة أو المهارات. وفي هذا الإطار، تتجسد هذه الرؤية بشكل واضح في الحالة الجزائرية من خلال الإطار التشريعي الذي يحدده القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

وفي هذا السياق، نصّ القانون التوجيهي للتربية الوطنية في الجزائر على جملة من الغايات الأساسية، يمكن إبرازها كما يلي: (القانون التوجيهي للتربية، 2008).

- تكوين الشخصية المتكاملة للمتعلم من جميع جوانبها العقلية والجسمية والوجدانية، وهو ما ورد ضمن المادة 4 التي تؤكد على أن التربية تهدف إلى تنمية قدرات الفرد وتمكينه من الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.
- تعزيز قيم المواطنة والانتماء الوطني، حيث تشير المادة 5 إلى أن النظام التربوي يعمل على ترسيخ القيم الوطنية والروحية والأخلاقية، وإعداد المواطن المسؤول.

- الحفاظ على الهوية الوطنية وتعزيزها، وذلك من خلال التأكيد في المادة 6 على مكونات الهوية الجزائرية المتمثلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية، والعمل على ترسيخها في المناهج التعليمية.
- تحقيق مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص، وهو ما تنص عليه المادة 7 التي تضمن حق جميع الأطفال في التعليم دون تمييز، وتؤكد على إلزامية ومجانية التعليم الأساسي.
- إعداد المتعلم للحياة العملية والمهنية، حيث تبرز المادة 8 أهمية تزويد المتعلمين بالكفاءات التي تسمح لهم بالاندماج في سوق العمل والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- المساهمة في التنمية الوطنية الشاملة، كما تشير إليه المادة 9 التي تربط بين وظيفة التربية ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد.
- الانفتاح على العالم والتطورات العلمية والتكنولوجية، وهو توجه تضمنه المادة 10 التي تدعو إلى تكييف التعليم مع التحولات العالمية مع الحفاظ على الخصوصية الوطنية

تُبرز هذه الغايات أن النظام التربوي في الجزائر يقوم على رؤية وطنية واضحة ومتماسكة، تجعل من التربية أداة أساسية لترسيخ الهوية الوطنية بمكوناتها الثقافية والحضارية، وفي مقدمتها الإسلام والعروبة والأمازيغية. كما يعكس هذا التصور التزامًا صريحًا بمبدأ تكافؤ الفرص من خلال ضمان الحق في التعليم للجميع دون تمييز، بما يعزز العدالة الاجتماعية ويحدّ من الفوارق بين مختلف فئات المجتمع، ومن هذا المنظور يمكن القول إن هذه الأهداف تعكس طابعًا وطنيًا اجتماعيًا متوازنًا للنظام التربوي الجزائري، يجمع بين الحفاظ على الخصوصية الثقافية للدولة وبين السعي إلى تحقيق الإنصاف التربوي وتوسيع قاعدة الاندماج الاجتماعي وهو ما يمنح المنظومة التربوية بعدًا استراتيجيًا في بناء المواطنة وتعزيز التماسك الوطن.

4/ البنية التنظيمية للنظام التربوي في الجزائري

تقوم البنية التنظيمية للنظام التربوي في الجزائر على طابع مركزي واضح، حيث تُعدّ وزارة التربية الوطنية السلطة العليا المشرفة على رسم السياسات التربوية الوطنية، وضبط المناهج، وتنظيم الامتحانات، واتخاذ القرارات الكبرى المتعلقة بتسيير القطاع. ويعكس هذا المستوى المركزي وحدة القرار التربوي على الصعيد الوطني، بما يضمن توحيد التوجيهات والمعايير عبر مختلف المؤسسات التعليمية.

وتتفرع عن الوزارة على المستوى المحلي مديريات التربية على مستوى الولايات، والتي تُعدّ حلقة وصل بين المستوى المركزي والمؤسسات التعليمية. وتتولى هذه المديريات مسؤولية تسيير ومتابعة تطبيق السياسة التربوية في الميدان، والإشراف الإداري والبيداغوجي على مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة: الابتدائي، المتوسط، والثانوي، بما يضمن تنفيذ التوجيهات الوطنية على المستوى الجهوي وفق خصوصيات كل ولاية.

وانطلاقًا من هذا الإطار التنظيمي المركزي، يمكن تفصيل البنية الهيكلية للنظام التربوي الجزائري حسب الأطوار التعليمية كما يلي:

أولا: مرحلة التعليم التحضيري

تُعدّ مرحلة التعليم التحضيري المرحلة الأولى في السلم التربوي في الجزائر وتستقبل الأطفال عادة ابتداءً من سن 5 إلى 6 سنوات، وهي مرحلة غير إلزامية لكنها تشكل حلقة تمهيدية أساسية للالتحاق بالتعليم الابتدائي. وتهدف هذه المرحلة إلى تهيئة الطفل نفسيًا ومعرفيًا واجتماعيًا للدخول إلى المدرسة، من خلال تنمية قدراته الحسية والحركية واللغوية الأولية، وتعويده على الحياة الجماعية داخل القسم.

وتُركّز البرامج التربوية في هذه المرحلة على التعلم من خلال اللعب والنشاطات التفاعلية، مع إكساب الطفل مهارات أولية في التواصل الشفهي، والاستئناس بالأرقام والحروف، وتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي مثل

الانضباط والتعاون واحترام القواعد. كما تُسهم في الكشف المبكر عن بعض الصعوبات أو القدرات الخاصة لدى الأطفال، بما يسمح بتوجيههم لاحقًا بشكل أفضل.

وتنظم هذه المرحلة في مؤسسات عمومية وخاصة، وتخضع للإشراف البيداغوجي لوزارة التربية الوطنية، مع تباين في درجة التغطية حسب المناطق، خاصة بين الوسط الحضري والريفي. كما تُعدّ حلقة انتقالية مهمة نحو التعليم الابتدائي، حيث تساعد الطفل على التكيف مع النظام المدرسي وتخفيف صدمة الانتقال من الوسط الأسري إلى الوسط المدرسي.

وبذلك، فإن التعليم التحضيري في الجزائر لا يُعتبر مجرد نشاط تمهيدي، بل هو مرحلة تأسيسية ذات وظيفة بيداغوجية واضحة، تهدف إلى بناء الأساس الأولي للتعلم المدرسي الناجح.

أولا: الطور الابتدائي

تُعدّ مرحلة التعليم الابتدائي القاعدة الأولى في المسار الدراسي، حيث يبدأ التمدرس عادة في سن ست سنوات، ويدوم خمس سنوات. وتهدف هذه المرحلة إلى تمكين التلميذ من المعارف الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، إضافة إلى تنمية المهارات الأولية وبناء التكوين القيمي والسلوكي. وينتقل التلميذ إلى التعليم المتوسط بعد إتمام هذه المرحلة بنجاح، بالاعتماد على التقييم المستمر دون امتحان انتقائي نهائي.

ثانيا: الطور المتوسط:

أما مرحلة التعليم المتوسط، فهي تمتد على أربع سنوات، ويكون فيها التلاميذ غالبًا بين سن الحادية عشرة والخامسة عشرة. وتُعنى هذه المرحلة بتوسيع المعارف وتعميقها، وتنمية قدرات التفكير والتحليل، إلى جانب مساعدة التلميذ على تحديد ميولاته الدراسية. ويتم الانتقال إلى التعليم الثانوي بعد النجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسط(BEM) ، الذي يُعد شرطًا أساسيًا للالتحاق بالمرحلة التالية.

ثالثا: الطور الثانوي:

تمتد مرحلة التعليم الثانوي لثلاث سنوات، حيث يتراوح سن التلاميذ عادة بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة. وتتميز هذه المرحلة بقدر أكبر من التخصص، إذ يتوجه المتعلمون إلى شعب مختلفة مثل العلوم، والآداب، والتقني رياضي، والتسيير والاقتصاد. وتهدف هذه المرحلة إلى إعداد المتعلم للتعليم العالي أو التكوين المهني، ويُشترط للانتقال إلى الجامعة النجاح في امتحان شهادة البكالوريا الذي يُعد المفتاح الأساسي للولوج إلى التعليم العالي.

التعليم الجامعي

يتخذ التعليم الجامعي في الجزائر طابعًا منظّمًا يقوم على هيكلة متدرجة تعكس توجهًا حديثًا في بناء المسارات الأكاديمية، حيث تم اعتماد نظام ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه) كإطار مرجعي لإعادة تنظيم التكوين الجامعي، في سياق إصلاحات تهدف إلى مواءمته مع المعايير الدولية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2014). ويقوم هذا النظام على ثلاث مراحل مترابطة، تبدأ بمرحلة الليسانس التي تمثل القاعدة الأولى للتكوين، تليها مرحلة الماستر التي تعمّق التخصص، ثم مرحلة الدكتوراه التي تُعنى بالبحث العلمي وإنتاج المعرفة.

ولا يقتصر تنظيم التعليم الجامعي على هذا التقسيم، بل يمتد ليشمل بنية التكوين نفسها، حيث تُنظَّم الدراسة وفق نظام السداسيات والوحدات التعليمية، مع اعتماد نظام الأرصدة الذي يسمح بتراكم المكتسبات وتثمينها، ويمنح قدرًا من المرونة في المسار الدراسي ، كما يتم الالتحاق بالتعليم الجامعي أساسًا عبر شهادة البكالوريا، غير أن التوجيه نحو التخصصات يخضع لمجموعة من المعايير، من بينها نتائج الطالب، وطبيعة شعبة البكالوريا، إضافة إلى قدرات الاستيعاب في المؤسسات الجامعية.

وتتنوع مؤسسات التعليم العالي بين جامعات، ومراكز جامعية، ومدارس عليا، تختلف من حيث طبيعة التكوين ودرجة الانتقائية، لكنها تندرج جميعها ضمن إطار وطني موحد يسعى إلى تحقيق التوازن بين التكوين الأكاديمي

ومتطلبات التنمية. وبذلك، يعكس تنظيم التعليم الجامعي في الجزائر سعيًا نحو بناء منظومة أكثر مرونة ونجاعة، قادرة على التكيف مع التحولات العلمية والمهنية المعاصرة.

أما فيما يخص التكوين المهني، فهو يشكّل مسارًا موازيًا ومفتوحًا عبر أكثر من نقطة دخول في المنظومة التربوية. إذ يمكن الالتحاق به بعد التعليم المتوسط بالنسبة للتلاميذ الذين يغادرون المسار العام، أو بعد التعليم الثانوي سواء للناجحين في البكالوريا أو غير الناجحين، كما يمكن الالتحاق به في مراحل لاحقة لفئات مختلفة حسب التخصصات المطلوبة. ويهدف هذا المسار إلى إعداد يد عاملة مؤهلة بمهارات عملية تسمح بالاندماج المباشر في سوق العمل، عبر تكوينات متفاوتة المدة تتراوح بين قصيرة ومتوسطة وطويلة حسب التخصص.

وبذلك يتضح أن النظام التربوي الجزائري يقوم على هيكلة مزدوجة تجمع بين المسار الأكاديمي المتدرج نحو التعليم العالي، والمسار المهني المرن الذي يتيح فرص إعادة الإدماج والتوجيه في أكثر من مرحلة، بما يعزز من شمولية النظام ومرونته.

5/ التوجيه المدرسي في النظام التربوي الجزائري:

يعدّ نظام التوجيه في النظام التربوي الجزائري آلية مؤسساتية منظمة تُسند عمليًا إلى ما يُعرف بـ مجالس الفحص والتوجيه، وهي هياكل تربوية رسمية تُنشأ على مستوى المؤسسات التعليمية بهدف دراسة وضعيات التلاميذ واتخاذ القرارات المتعلقة بانتقالهم بين المراحل أو توجيههم نحو الشعب والمسارات المناسبة.

وتتكوّن هذه المجالس من مجموعة من الفاعلين التربويين، من بينهم مدير المؤسسة التعليمية، ومستشارو التوجيه المدرسي والمهني، والأساتذة الرئيسيون، إضافة إلى ممثلين عن الطاقم الإداري والتربوي. وتقوم هذه المجالس بدراسة ملفات التلاميذ بشكل جماعي، بالاعتماد على نتائجهم الدراسية، وتقارير الأساتذة، والمعطيات النفسية والبيداغوجية المتوفرة حولهم.

وفي مرحلة التعليم المتوسط، تتولى هذه المجالس اتخاذ قرارات الانتقال إلى التعليم الثانوي بعد نهاية السنة الرابعة متوسط، حيث يتم توجيه التلاميذ إلى الجذع المشترك المناسب (علوم وتكنولوجيا أو آداب) وفق نتائج شهادة التعليم المتوسط والتقييم المستمر، مع الأخذ بعين الاعتبار الرغبات المعبر عنها من طرف التلميذ، ضمن الحدود التي تسمح بها الطاقة الاستيعابية للمؤسسات (وزارة التربية الوطنية، 2019).

أما في التعليم الثانوي، فإن مجالس القبول والتوجيه في نهاية السنة الأولى ثانوي تلعب دورًا محوريًا في إعادة توزيع التلاميذ على الشعب النهائية (علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة)، اعتمادًا على النتائج المحصل عليها في المواد الأساسية، وعلى التوجيهات البيداغوجية للأساتذة ومستشار التوجيه، إضافة إلى رغبات التلميذ وترتيب الأولويات.

وتُعد قرارات هذه المجالس ذات طابع تنظيمي ملزم، لكنها تستند إلى مبدأ التوجيه البيداغوجي أكثر من الانتقاء الصارم، حيث تهدف إلى تحقيق نوع من التوازن بين قدرات المتعلم، وميولاته، ومتطلبات النظام التربوي.

وتخضع هذه العملية لإطار تنظيمي تحدده النصوص الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، التي تضبط كيفية عمل هذه المجالس ومعايير اتخاذ القرار، بما يضمن نوعًا من الشفافية والموضوعية في التوجيه

6/ المقاربات التعليمية في النظام التربوي الجزائري

تُعدّ المقاربات التعليمية والمناهج الدراسية في الجزائر من أهم مكونات النظام التربوي، إذ تعكس التصورات البيداغوجية التي تحدد طبيعة التعلم وأدوار كل من المعلم والمتعلم. وقد شهدت هذه المناهج تطورًا تدريجيًا عبر مراحل إصلاحية متعاقبة، انتقلت من المقاربة التقليدية القائمة على المحتوى والأهداف إلى المقاربة الحديثة القائمة على الكفاءات.

ففي المرحلة الأولى، اعتمد النظام التربوي على المقاربة بالمحتوى والأهداف، حيث كان التركيز منصبًّا على نقل المعارف وتحديد أهداف تعليمية دقيقة تُقاس في الغالب بمدى استظهار المحتويات واسترجاعها. وقد كان دور المتعلم في هذه المرحلة سلبيًا إلى حد كبير، بينما كان المعلم هو محور العملية التعليمية.

ومع الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة بداية من مطلع الألفية الثالثة، تم الانتقال تدريجيًا إلى المقاربة بالكفاءات، التي جاءت كتوجه بيداغوجي جديد يهدف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال تمكينه من توظيف معارفه ومهاراته في وضعيات تعليمية–تعلمية ذات دلالة. وقد نصت وثائق الإصلاح التربوي على هذا التحول باعتباره خيارًا استراتيجيًا لتحديث المدرسة الجزائرية (وزارة التربية الوطنية، 2003).

وتقوم هذه المقاربة على بناء التعلمات في شكل وضعيات إدماجية تسمح للمتعلم بتعبئة مكتسباته في سياقات حياتية، مع التركيز على تنمية الكفاءات الفكرية والمنهجية والعملية بدل الاقتصار على الحفظ. كما ساهمت في إعادة تعريف أدوار الفاعلين التربويين، حيث أصبح المعلم موجّهًا وميسّرًا، بينما أصبح المتعلم فاعلًا نشطًا في بناء تعلمه، وبذلك، فإن التحول من المقاربة بالمحتوى والأهداف إلى المقاربة بالكفاءات يعكس محاولة لتحديث الفعل التربوي في الجزائر وجعله أكثر ارتباطًا بواقع المتعلم ومتطلبات المجتمع المعاصر.

تقييم المكتسبات

- كيف تُنظم البنية الإدارية للنظام التربوي الجزائري، وما دور وزارة التربية الوطنية في ذلك؟
- قارن بين مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي من حيث المدة وآليات الانتقال.
- ما أهم المبادئ التي يقوم عليها النظام التربوي الجزائري كما يحددها القانون التوجيهي؟
- اشرح التحول الذي عرفته المقاربات التعليمية في الجزائر من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالكفاءات.
- في رأيك، إلى أي مدى ينجح النظام التربوي الجزائري في تحقيق التوازن بين الهوية الوطنية ومتطلبات التحديث

المحاضرة الرابعة:

النظام التربوي الفرنسي

The French education system

الأهداف التعليمية للمحاضرة:

- أن يتعرّف الطالب على البنية العامة للنظام التربوي الفرنسي من حيث مراحله وتنظيمه الإداري.
- أن يميّز بين مختلف الأطوار التعليمية من حيث سن التمدرس وعدد سنوات الدراسة والشهادات الممنوحة.
- أن يفسّر آليات الانتقال والتوجيه بين المراحل التعليمية في النظام التربوي الفرنسي.
- أن يحلّل خصائص التنظيم الإداري (المركزية واللامركزية) وعلاقتها بتسيير التعليم.
- أن يوظّف معارفه في مقارنة أولية بين النظام التربوي الفرنسي وأنظمة تربوية أخرى، خاصة النظام الجزائري.

تمهيد:

يُعدّ النظام التربوي الفرنسي من أبرز النماذج المرجعية في دراسات التربية المقارنة، نظراً لتطوره التاريخي العميق وبنيته التنظيمية المحكمة التي تعكس خصوصيات المجتمع الفرنسي وخياراته السياسية والثقافية. فقد ارتبط نشوء هذا النظام بتحولات كبرى عرفتها الدولة الفرنسية، خاصة منذ الثورة الفرنسية، التي أسست لمبادئ المساواة والحق في التعليم، وجعلت من المدرسة أداة مركزية في بناء المواطن وترسيخ قيم الجمهورية.

وفي هذا الإطار، يشكل النظام التربوي الفرنسي نموذجاً قائماً على مركزية الدولة في تسيير الشأن التعليمي، وعلى توحيد المناهج والبرامج، بما يضمن انسجام العملية التربوية على المستوى الوطني. كما يتميز بمرجعتيه الفكرية القائمة على العلمانية و التي تضبط العلاقة بين التعليم والدين وتؤطر وظيفة المدرسة في المجتمع.

وعليه، فإن دراسة هذا النظام تقتضي تقديم تعريف دقيق له من خلال إبراز أسسه ومبادئه العامة وفهم بنيته التنظيمية ووظائفه الأساسية، باعتباره نموذجاً تعليمياً متكاملاً يعكس تفاعلات متعددة بين البعد التربوي والسياسي والاجتماعي.

1/ نبذة تاريخية

يعود تشكل النظام التربوي الفرنسي الحديث إلى مسار تاريخي طويل ارتبط بالتحولات السياسية والاجتماعية الكبرى التي عرفتها فرنسا، خاصة خلال المرحلة التي أعقبت الثورة الفرنسية، حيث برزت فكرة التعليم كحق عام يرتبط ببناء الدولة الحديثة وترسيخ مبادئ المواطنة والمساواة. وقد شكلت هذه المرحلة منعطفاً أساسياً في الانتقال من تعليم خاضع للسلطة الدينية إلى تعليم عمومي تتولى الدولة تنظيمه تدريجياً.(Prost, 2004)

وخلال القرن التاسع عشر، شهد النظام التربوي الفرنسي إصلاحات جوهرية، أبرزها إصلاحات جول فيري بين 1881 و1882، التي أرست مبادئ التعليم الإلزامي والمجاني والعلماني. وقد ساهمت هذه الإصلاحات في ترسيخ المدرسة الجمهورية باعتبارها مؤسسة لتكوين المواطن، مع إبعاد التعليم عن التأثيرات الدينية المباشرة (Dubet, 2010).

وفي القرن العشرين، تعززت مركزية النظام التربوي من خلال توسيع صلاحيات وزارة التربية الوطنية في التخطيط والإشراف، وتوحيد المناهج على المستوى الوطني، مع التركيز على مبدأ تكافؤ الفرص. كما عرف هذا القرن

توسعاً كبيراً في التعليم الثانوي والعالي نتيجة التحولات الاقتصادية والاجتماعية وارتفاع الطلب على التعليم كوسيلة للترقي الاجتماعي.(OECD, 2023)

أما في المرحلة المعاصرة، فقد أصبح النظام التربوي الفرنسي منفتحاً على الإصلاحات المرتبطة بالعولمة والتقييمات الدولية، مع الحفاظ على ثوابته الأساسية المتمثلة في المركزية والعلمانية والمجانية، مما جعله نموذجاً يجمع بين الاستمرارية التاريخية والتكيف مع التغيرات الحديثة.

2/ المبادئ العامة للنظام التربوي الفرنسي

يقوم النظام التربوي الفرنسي على مجموعة من المبادئ المؤسسة التي تشكل الإطار الفلسفي والتنظيمي له، والتي تعكس في مجملها رؤية الدولة الفرنسية للتعليم بوصفه خدمة عمومية ووظيفة اجتماعية أساسية. ويمكن إبراز أهم هذه المبادئ فيما يلي:

أولا: مبدأ إلزامية التعليم

يُعد التعليم في فرنسا إلزامياً للأطفال من سن 3 إلى 16 سنة، وهو مبدأ يهدف إلى ضمان حق كل طفل في التمدرس دون تمييز اجتماعي أو اقتصادي. ويعكس هذا المبدأ التزام الدولة بتوفير تعليم أساسي شامل يضمن الحد الأدنى من الكفايات المعرفية والاجتماعية لجميع المواطنين.(OECD, 2023)

ثانيا: مبدأ مجانية التعليم: يتميز النظام التربوي الفرنسي بكون التعليم العمومي مجاني في مختلف مراحله الأساسية والثانوية، مما يهدف إلى إزالة العوائق المالية أمام الولوج إلى التعليم، وتحقيق نوع من العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين التلاميذ

ثالثا: مبدأ العلمانية: يُعتبر مبدأ العلمانية من أهم ركائز النظام التربوي الفرنسي، حيث يقوم على فصل الدين عن التعليم، وضمان حياد المؤسسة التربوية تجاه جميع المعتقدات الدينية. ويهدف هذا المبدأ إلى ترسيخ قيم المواطنة والانتماء للجمهورية بعيداً عن الانقسامات الدينية.(Dubet, 2010)

رابعا: **مبدأ المركزية الإدارية** : يتسم النظام التربوي الفرنسي بمركزية قوية، حيث تتولى وزارة التربية الوطنية تحديد المناهج والبرامج والسياسات التعليمية على المستوى الوطني. ويهدف هذا المبدأ إلى توحيد التعليم وضمان تكافؤ الفرص بين مختلف المناطق.(OECD, 2023)

خامسا: مبدأ تكافؤ الفرص : يسعى النظام إلى تقليص الفوارق الاجتماعية من خلال توفير فرص تعليمية متساوية لجميع التلاميذ، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الجغرافية، مع اعتماد سياسات دعم للفئات الهشة.

يمكن القول إن المبادئ التي يقوم عليها النظام التربوي الفرنسي تعكس مشروعاً تربوياً للدولة الحديثة يقوم على بناء مواطن موحد داخل إطار جمهوري. غير أن هذا النموذج، رغم قوته التنظيمية ووضوح مرجعياته، يواجه في الواقع تحديات مرتبطة بتكافؤ الفرص الفعلي، خاصة في ظل استمرار الفوارق الاجتماعية والمجالية داخل المجتمع الفرنسي. كما أن شدة المركزية قد تُطرح أحياناً كعامل يحد من مرونة المؤسسات التعليمية وقدرتها على التكيف مع الخصوصيات المحلية. ومع ذلك، يظل هذا النظام من أكثر الأنظمة استقراراً وتأثيراً في السياق الأوروبي والعالمي، نظراً لقدرته على الجمع بين الاستمرارية التاريخية ومحاولات الإصلاح المستمر.

3/ الغايات التعليمية للنظام التربوي الفرنسي

تقوم الغايات العامة للنظام التربوي الفرنسي على تصور فلسفي يعتبر التعليم خدمة عمومية تهدف إلى بناء الفرد والمجتمع في إطار الدولة الجمهورية، مع التركيز على أدواره التكوينية والاجتماعية والاقتصادية (Ministère de l’Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023).

.تكوين المواطن الجمهوري: يسعى النظام التربوي الفرنسي إلى تكوين مواطن واعٍ ومنخرط في الحياة العامة، متشبع بقيم الجمهورية الفرنسية مثل الحرية والمساواة والأخوة، واحترام مبدأ العلمانية ومؤسسات الدولة (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023).

.تحقيق تكافؤ الفرص الاجتماعية

يهدف النظام إلى ضمان المساواة في الولوج إلى التعليم عبر تعليم عمومي مجاني وإلزامي، بما يحد من إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية داخل المدرسة.(OECD, 2023)

.ضمان الاندماج الاجتماعي: يساهم التعليم في إدماج مختلف فئات المجتمع، بما في ذلك أبناء المهاجرين، من خلال تقديم تعليم موحد في اللغة والثقافة والقيم المشتركة، بما يعزز التماسك الاجتماعي.(Dubet, 2010)

.إعداد الموارد البشرية والتنمية الاقتصادي: يرتبط النظام التربوي الفرنسي ارتباطاً وثيقاً باحتياجات سوق العمل والتنمية الاقتصادية، من خلال إعداد كفاءات بشرية مؤهلة قادرة على الاندماج في الاقتصاد الفرنسي (OECD, 2023).

.تنمية المعرفة والعقل النقدي: يركز النظام على تنمية القدرات الفكرية للمتعلمين، وتشجيع التفكير النقدي والتحليل العلمي، بما يسمح بتكوين فرد مستقل فكرياً وقادراً على اتخاذ القرار.(Prost, 2004)

يمكن القول إن الغايات العامة للنظام التربوي الفرنسي تعكس رؤية متكاملة للتعليم باعتباره أداة مركزية في بناء الدولة الحديثة، حيث يتداخل البعد القيمي مع البعد الاجتماعي والاقتصادي في إطار مشروع جمهوري واضح المعالم. غير أن هذا التصور، رغم تماسكه النظري، يواجه في الواقع تحديات مرتبطة بمدى تحقيق تكافؤ الفرص بشكل فعلي، حيث تشير العديد من الدراسات إلى استمرار تأثير الخلفيات الاجتماعية في الأداء والتحصيل الدراسي ، كما أن التوتر بين هدف الاندماج الاجتماعي من جهة و احترام التنوع الثقافي والديني من جهة أخرى

يظل من الإشكالات البارزة داخل المجتمع الفرنسي المعاصر في ضوء التحولات المرتبطة بالهجرة والعولمة وعليه فإن النظام التربوي الفرنسي يعكس نموذجاً يسعى إلى الموازنة بين الاستمرارية الجمهورية ومتطلبات التكيف مع مجتمع متغير، مع بقاء الفجوة بين الأهداف المعلنة والممارسات الفعلية مجالاً مفتوحاً للتحليل و النقد .

4/ هيكلية النظام التربوي الفرنسي: تقوم هيكلية النظام التربوي الفرنسي على تنظيم مركب يجمع بين البعد البيداغوجي المتعلق بتدرج المراحل التعليمية، والبعد الإداري المرتبط بالتقسيم الترابي وآليات التسيير. ويعكس هذا التنظيم تصوراً مركزياً للدولة في ضبط السياسات التربوية، يقابله نوع من اللامركزية في التنفيذ على المستوى الجهوي والمحلي، بما يضمن انسجام النظام التعليمي مع مراعاة الخصوصيات المجالية (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023)

على المستوى الإداري يعتمد النظام التربوي الفرنسي على تقسيم ترابي يُعرف بالأكاديميات(Académies) ، وهي وحدات إدارية تمثل امتداداً لوزارة التربية على المستوى الجهوي. وتُشرف كل أكاديمية على مجموعة من المؤسسات التعليمية داخل نطاقها الجغرافي، ويترأسها مسؤول يُعرف بـRecteur ، يتولى تنفيذ السياسات التعليمية الوطنية والإشراف على الموارد البشرية والمؤسسات. ويجسد هذا التنظيم ما يُعرف باللامركزية الموجهة، حيث تبقى سلطة اتخاذ القرار بيد الدولة، بينما يتم تفويض مهام التنفيذ إلى هذه الهياكل الجهوية.(OECD, 2023)

أما من حيث تسيير النظام فتضطلع وزارة التربية الوطنية الفرنسية بالدور المركزي في وضع السياسات التربوية وتحديد المناهج والبرامج وتنظيم الامتحانات الوطنية وفي المقابل، تتكفل الجماعات المحلية بدور مكمل يتمثل في توفير البنية التحتية والتجهيزات، حيث تتولى البلديات تسيير المدارس الابتدائية، بينما تشرف المقاطعات على مؤسسات التعليم الإعدادي، وتتكفل الجهات بإدارة الثانويات. ويعكس هذا التوزيع نوعاً من تقاسم الأدوار بين الدولة والسلطات المحلية (Prost, 2004) . وفيما يتعلق بطبيعة المؤسسات التعليمية ينقسم النظام التربوي الفرنسي إلى مؤسسات عمومية وأخرى خاصة إذ تمثل المؤسسات العمومية الغالبية حيث تقدم تعليماً مجانياً

وتخضع بالكامل لمناهج الدولة ومبادئها، خاصة مبدأ العلمانية، أما المؤسسات الخاصة فتنقسم إلى مؤسسات متعاقدة مع الدولة تلتزم بالبرامج الرسمية وتستفيد من دعم مالي، وأخرى غير متعاقدة تتمتع بهامش أكبر من الاستقلالية لكنها أقل انتشاراً وتخضع لرقابة أقل.(OECD, 2023)

ومن الناحية البيداغوجية يقوم النظام على تدرج واضح يبدأ بالتعليم ما قبل الابتدائي، ثم التعليم الابتدائي، يليه التعليم الثانوي بشقيه الإعدادي والثانوي التأهيلي، وصولاً إلى التعليم العالي. ويتميز هذا التدرج بالانتقال من تعليم موحد في المراحل الأولى إلى نظام قائم على التوجيه والتخصص في المراحل اللاحقة، بما يسمح بتكييف المسارات التعليمية مع قدرات المتعلمين وميولاتهم.

إن هذه الهيكلية تعكس نموذجاً تنظيمياً متكاملاً يجمع بين مركزية القرار وتعدد الفاعلين، ويوفر إطاراً واضحاً لتسيير التعليم على المستوى الوطني. غير أن هذا النموذج، رغم تماسكه، يواجه تحديات تتعلق بتعقيد البنية الإدارية واستمرار بعض الفوارق المجالية، مما يطرح إشكالية تحقيق التوازن بين وحدة النظام وفعالية العدالة التربوية (Dubet, 2010; OECD, 2023)

5/ الأطوار التعليمية في النظام التربوي الفرنسي

تُبنى الأطوار التعليمية في النظام التربوي الفرنسي وفق تدرج بيداغوجي منظم، يحدد سن التمدرس، وعدد سنوات الدراسة، والشهادات الممنوحة، وآليات الانتقال بين المراحل، بما يضمن استمرارية المسار الدراسي وتوجيه المتعلمين تدريجياً.(MEN, 2023)

مرحلة التعليم ما قبل :(École maternelle) التي تستقبل الأطفال ابتداءً من سن 3 سنوات وتمتد لمدة ثلاث سنوات (قسم صغير، متوسط، كبير). ورغم أن هذه المرحلة كانت في السابق غير إلزامية، إلا أنها أصبحت جزءاً

من التعليم الإلزامي في فرنسا. ولا تُمنح فيها شهادة رسمية، بل يتم الانتقال إلى التعليم الابتدائي بشكل تلقائي، اعتماداً على التقييم التربوي المستمر.

مرحلة التعليم الابتدائي :(École élémentaire) تمتد من سن 6 إلى 11 سنة، وتدوم خمس سنوات دراسية)من CP إلى .(CM2 وتهدف هذه المرحلة إلى إكساب التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. ولا تُمنح شهادة وطنية في نهاية هذا الطور، بل يتم الانتقال إلى التعليم الإعدادي بناءً على التقييم المستمر، مع وجود متابعة تربوية لمستوى التلميذ.(Prost, 2004)

مرحلة التعليم الثانوي : تنقسم إلى مرحلتين. المرحلة الأولى هي التعليم الإعدادي(Collège) ، وتمتد من 11 إلى 15 سنة لمدة أربع سنوات. في نهاية هذه المرحلة، يجتاز التلميذ امتحاناً وطنياً للحصول على شهادة تُعرف ب .Diplôme National du Brevet ، غير أن هذه الشهادة لا تُعد شرطاً أساسياً للانتقال إلى المرحلة الموالية، حيث يتم التوجيه نحو التعليم الثانوي التأهيلي بناءً على نتائج التلميذ ورغباته، في إطار مجلس التوجيه ,OECD) 2023).

المرحلة الثانية من التعليم الثانوي هي التعليم الثانوي التأهيلي(Lycée) ، وتمتد من 15 إلى 18 سنة، وتدوم ثلاث سنوات) وخلال هذه المرحلة يتم توجيه التلاميذ إلى مسارات مختلفة: عام، تكنولوجي أو مهني. وتُختتم هذه المرحلة بالحصول على شهادة الباكالوريا و التي تُعد شهادة وطنية أساسية تسمح بالالتحاق بالتعليم العالي، وتلعب دوراً حاسماً في تحديد المسار الأكاديمي المستقبلي.(MEN, 2023)

أما التعليم العالي فيشمل الجامعات والمدارس العليا، ويعتمد نظام ((LMD، حيث تمتد الدراسة إلى ثلاث سنوات لنيل شهادة الليسانس ((Licence، ثم سنتين للماستر ((Master، وثلاث سنوات إضافية للدكتوراه (.(Doctorat

ويتم الانتقال إلى هذا الطور بناءً على الحصول على شهادة البكالوريا، مع اعتماد آليات توجيه رقمية مثل منصة Parcoursup لتنظيم الالتحاق بالمؤسسات الجامعية (.(OECD, 2023).

6/ التوجيه المدرسي في النظام التربوي الفرنسي

يُعدّ نظام التوجيه في النظام التربوي الفرنسي آلية أساسية لتنظيم المسارات الدراسية، حيث يقوم على مرافقة التلميذ في اختيار مساره التعليمي بناءً على نتائجه الدراسية و ميوله الشخصية، في إطار تشاركي يضم المؤسسة التربوية والأسرة، وتحت إشراف وزارة التربية الوطنية الفرنسية (Ministère de l’Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023).

في مرحلة التعليم الإعدادي، وخاصة في السنة الأخيرة منها، يبدأ التوجيه بشكل فعلي، حيث يتم تقييم مستوى التلميذ من خلال نتائجه الدراسية طوال السنة، إلى جانب دراسة ميولاته ورغباته. ويُناقش ملف التلميذ داخل مجلس القسم الذي يضم الأساتذة والإدارة، ويتم اقتراح التوجيه المناسب له نحو أحد المسارات المتاحة في التعليم الثانوي. ويُؤخذ بعين الاعتبار رأي الأسرة، غير أن القرار النهائي يكون في الغالب من صلاحيات المؤسسة التربوية، مما يعكس الطابع المؤطر لهذا النظام.(OECD, 2023)

أما في مرحلة التعليم الثانوي، فإن التوجيه يستمر ويتعمق، حيث يتم في السنة الأولى تحديد المسار الدراسي الذي سيتبعه التلميذ، سواء كان مساراً عاماً أو تكنولوجياً أو مهنياً. ويعتمد هذا الاختيار على نتائج التلميذ، إضافة إلى قدراته واهتماماته، مع استمرار دور مجلس القسم في متابعة هذا التوجيه. كما يُتاح للتلميذ قدر من المرونة في تعديل مساره، لكن ذلك يبقى خاضعاً لشروط تربوية وتنظيمية محددة.

وفي التعليم العالي، يأخذ التوجيه شكلاً أكثر استقلالية، حيث يعتمد على اختيارات الطالب في ضوء شهادة البكالوريا التي حصل عليها، ويتم تنظيم عملية الالتحاق بالمؤسسات الجامعية عبر منصات رقمية وطنية، مع

مراعاة نتائج الطالب وتخصصه في المرحلة الثانوية. ويعكس هذا المستوى انتقالاً من التوجيه المؤطر إلى التوجيه الذاتي، حيث يصبح الطالب أكثر مسؤولية عن مساره الأكاديمي.(OECD, 2023)

وتُظهر هذه المراحل أن نظام التوجيه في فرنسا يقوم على تدرج من التوجيه المؤسسي في المراحل الأولى إلى قدر أكبر من الاستقلالية في المراحل المتقدمة، غير أنه يظل مرتبطاً بشكل وثيق بالأداء الدراسي، وهو ما يجعله عرضة للنقد فيما يتعلق بتأثيره على مبدأ تكافؤ الفرص.

تقييم المكتسبات

س1: كيف تُنظَّم الأطوار التعليمية في النظام التربوي الفرنسي من حيث التدرج الزمني والبيداغوجي؟

س2: ما هي الخصائص الأساسية لكل طور تعليمي من حيث مدة الدراسة والشهادات المحصل عليها؟

س3: اشرح آليات الانتقال من التعليم الإعدادي إلى التعليم الثانوي التأهيلي في فرنسا.

س4: كيف ينعكس مبدأ المركزية في تسيير النظام التربوي الفرنسي على تنظيمه الإداري؟

س5: إلى أي مدى يساهم نظام التوجيه في المرحلة الثانوية في تحديد المسار الدراسي للمتعلم؟

المحاضرة الخامسة:

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO

الأهداف التعليمية للمحاضرة

يهدف هذا الدرس المتعلق بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة إلى تمكين الطالب من:

التعرف على نشأة المنظمة وسياقها التاريخي الذي ظهرت فيه.

تحديد أهم المحطات التاريخية في تطور عمل المنظمة.

تحليل الأهداف العامة والخاصة التي تسعى إلى تحقيقها.

تمييز أبرز المهام والوظائف التي تقوم بها على المستوى الدولي.

تقييم دورها في التأثير على السياسات التربوية وتعزيز التعاون الدولي

تمهيد

يُعدّ موضوع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة من الموضوعات الأساسية في مجال التربية المقارنة، لما له من ارتباط وثيق بتوجيه السياسات التربوية على المستوى الدولي. فمع تزايد التحديات العالمية المرتبطة بالتعليم، وتفاوت الفرص التربوية بين الدول، برزت الحاجة إلى وجود هيئات دولية تضطلع بدور تنسيقي وتأطيري يهدف إلى دعم النظم التعليمية وتطويرها في مختلف السياقات.

ومن هذا المنطلق، يكتسي دراسة هذه المنظمة أهمية خاصة، كونها تعكس رؤية عالمية تعتبر التربية رافعة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة وبناء السلم بين الشعوب. كما أن التعرف على أهدافها ومهامها يسمح بفهم أعمق لكيفية توجيه السياسات التعليمية على المستوى الدولي، وآليات التعاون التربوي بين الدول، وهو ما يشكل مدخلًا مهمًا لتحليل موقع التربية ضمن النظام العالمي المعاصر.

1/ تعريف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

تُعدّ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة إحدى الوكالات المتخصصة التابعة لأمم المتحدة، وقد أُنشئت بهدف تعزيز التعاون الدولي في مجالات التربية والعلوم والثقافة والاتصال، بما يسهم في تحقيق السلم والأمن الدوليين من خلال توطيد أواصر التفاهم بين الشعوب.

وتُعرّف اليونسكو رسميًا بأنها: منظمة دولية تعمل على "بناء السلام في عقول الرجال والنساء عبر التربية والعلم والثقافة .(UNESCO, 2023) "ويعكس هذا التعريف البعد الفلسفي العميق للمنظمة، حيث لا تقتصر مهامها على العمل التقني أو التنموي، بل تمتد إلى تشكيل الوعي الإنساني وتعزيز القيم المشتركة.

من منظور أكاديمي، يمكن تعريف اليونسكو بأنها هيئة دولية متعددة الأطراف تُعنى بتنسيق الجهود العالمية لتطوير الأنظمة التعليمية، وحماية التراث الثقافي، وتعزيز البحث العلمي، وضمان حرية التعبير، في إطار مقاربة شمولية للتنمية البشرية المستدامة(Singh, 2011)

يعكس تعريف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة تصورًا مركبًا يتجاوز البعد الوظيفي إلى بناء دلالة فلسفية شاملة لطبيعة دورها في المجتمع الدولي؛ إذ يتأسس هذا التعريف على فكرة جوهرية مفادها أن تحقيق السلام لا يرتبط فقط بالاتفاقات السياسية، بل ينبع أساسًا من تشكيل وعي إنساني قائم على قيم مشتركة. وفي هذا الإطار، يُنظر إلى التربية باعتبارها أداة مركزية لإحداث التحول في السلوك الفردي والجماعي، بينما تمثل الثقافة مجالًا لصيانة التنوع وتعزيز الهوية الإنسانية في بعدها الكوني. كما يحضر البعد العلمي بوصفه دعامة لتطوير

المجتمعات من خلال إنتاج المعرفة وتبادلها. ومن ثم، فإن هذا التعريف يعبّر عن رؤية تكاملية تجعل من الإنسان محورًا لعملية التنمية، وتربط بين القيم والمعرفة في سبيل بناء نظام دولي أكثر توازنًا وانسجامًا.

2/ نبذة تاريخية عن منظمة اليونسكو

تأسست منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في سياق دولي اتسم بالحاجة إلى إعادة بناء النظام العالمي بعد تداعيات الحرب العالمية الثانية، حيث تبلورت قناعة بأن تحقيق السلام الدائم يقتضي الاستثمار في الجوانب الفكرية والثقافية إلى جانب الأبعاد السياسية. وفي هذا الإطار، تم اعتماد دستور المنظمة سنة 1945 خلال مؤتمر دولي بلندن، لتدخل حيز التنفيذ رسميًا سنة 1946 كوكالة متخصصة تابعة لـالأمم المتحدة. وقد انصبّ اهتمامها في المرحلة الأولى على إعادة تأهيل النظم التعليمية والثقافية التي تضررت بفعل الحرب، غير أن نطاق تدخلها ما لبث أن اتسع ليشمل قضايا أكثر شمولًا، مثل تعميم التعليم، وتعزيز التعاون العلمي، وصون التراث الثقافي والطبيعي، والدفاع عن حرية التعبير. ومع تطور السياق الدولي، خاصة في ظل العولمة وتزايد التحديات التنموية، تعزز دور اليونسكو كفاعل محوري في توجيه السياسات التربوية والثقافية على المستوى العالمي، ضمن رؤية تسعى إلى بناء السلام من خلال تنمية الإنسان وتعزيز التفاهم بين الشعوب .(UNESCO, 2023)

يتبن لنا أن نشأة المنظمة لم تكن مجرد استجابة ظرفية لمرحلة ما بعد الحروب، بل كانت تعبيرًا عن تحول عميق في التفكير الدولي نحو اعتماد مقاربات غير تقليدية لبناء السلام، ترتكز على التربية والثقافة والعلم. كما يعكس تطور أدوارها عبر الزمن قدرتها على التكيف مع التحولات العالمية، مما جعلها فاعلًا أساسيًا في توجيه الجهود الدولية نحو تنمية الإنسان وتعزيز التفاهم بين الشعوب.

3/ الأهداف العامة لمنظمة اليونسكو

تنطلق منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في تحديد أهدافها من المبادئ التي نصت عليها ديباجة دستورها، والتي تؤكد أن بناء السلام ينبغي أن يتم في عقول البشر من خلال التربية والعلم والثقافة .(UNESCO, 1945)

ومن هذا المنطلق، تتأسس أهداف المنظمة على رؤية شمولية تجعل من هذه المجالات أدوات استراتيجية لتحقيق التفاهم الدولي وتعزيز التعاون بين الشعوب.(Singh, 2011)

أولا: مجال التربية

تعمل اليونسكو على ترسيخ الحق في التعليم باعتباره حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان، وتسعى إلى ضمان تعليم شامل وعادل وذي جودة للجميع، مع دعم إصلاح السياسات التربوية وتطوير النظم التعليمية (UNESCO, 2023). كما تؤكد على دور التربية في غرس قيم السلام والمواطنة العالمية، بما ينسجم مع فلسفة المنظمة في بناء السلام من خلال الوعي الإنساني.(UNESCO, 1945)

ثانيا: مجال العلوم

تهدف اليونسكو إلى تعزيز التعاون الدولي في المجال العلمي، وتشجيع البحث والابتكار لمواجهة التحديات العالمية مثل التغير المناخي وإدارة الموارد الطبيعية .(UNESCO, 2021) كما تسعى إلى توظيف المعرفة العلمية في خدمة التنمية المستدامة وتحقيق التوازن بين التقدم العلمي والقيم الإنسانية.(Singh, 2011)

ثالثا: مجال الثقافة

تركز المنظمة على حماية التراث الثقافي والطبيعي وتعزيز التنوع الثقافي باعتباره عنصرًا أساسيًا في تحقيق التفاهم بين الشعوب .(UNESCO, 2022) كما تدعم الحوار بين الثقافات كوسيلة للحد من النزاعات وتعزيز السلم، وهو ما يعكس البعد القيمي العميق في فلسفة المنظمة.(UNESCO, 1945)

رابعا: مجال الاتصال والإعلام: تسعى اليونسكو إلى ضمان حرية التعبير وتعزيز الوصول إلى المعلومات، باعتبارهما شرطين أساسيين لبناء مجتمعات ديمقراطية (.(UNESCO, 2023كما تعمل على دعم الإعلام الحر وتشجيع الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا الرقمية بما يعزز نشر المعرفة والتواصل بين الشعوب (.(Singh, 2011

كما يلاحظ ان الأهداف التي تتبناها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة رؤية شمولية تتجاوز الطابع التقني للعمل الدولي، لتؤسس لمشروع إنساني يقوم على جعل الإنسان محورًا للتنمية والسلام. فترابط مجالات التربية والعلوم والثقافة والاتصال يدل على أن المنظمة تنظر إلى بناء السلام باعتباره عملية متكاملة تتطلب الاستثمار في الوعي والمعرفة والقيم، وليس فقط في السياسات والإجراءات.

كما يُلاحظ أن هذه الأهداف تحمل بعدًا معياريًا واضحًا، إذ تسعى إلى توجيه الدول نحو تبني قيم مشتركة مثل العدالة، والتسامح، واحترام التنوع الثقافي، بما يعزز التفاهم بين الشعوب. ومن ثم، فإن أهمية هذه الأهداف لا تكمن فقط في مضمونها، بل في كونها تشكل إطارًا مرجعيًا عالميًا يؤثر في صياغة السياسات التربوية والثقافية على المستوى الدولي.

4/ اهداف منظمة اليونسكو في مجال التربية

تسعى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة من خلال أهدافها الخاصة في مجال التربية إلى ترجمة رؤيتها العالمية القائمة على اعتبار التعليم مدخلًا أساسيًا لبناء السلام وتحقيق التنمية المستدامة، وذلك عبر مجموعة من الأهداف العملية التي تتكامل فيما بينها (اليونسكو، 2022). وفيما يلي عرض موسع لهذه الأهداف:

أولا: تعميم التعليم الجيد والمنصف والشامل :تعمل اليونسكو على ضمان حق جميع الأفراد في التعليم دون تمييز، مع التركيز على الفئات الهشة والمحرومة، وتقليص الفجوات التعليمية بين المناطق الحضرية والريفية وبين الدول المتقدمة والنامية. كما تهدف إلى تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية باعتباره أساس العدالة الاجتماعية داخل المجتمعات.

ثانيا: تحسين جودة التعليم والتعلم : لا يقتصر هدف المنظمة على إتاحة التعليم، بل يمتد إلى تحسين جودته من خلال تطوير المناهج الدراسية بما يجعلها أكثر ملاءمة لحاجات المتعلمين وسياقاتهم الاجتماعية والثقافية. كما

تهتم بتحديث طرق التدريس وأساليب التقويم، بحيث تتحول العملية التعليمية إلى تجربة تعلم فعالة قائمة على الفهم والتفكير النقدي بدل الحفظ والتلقين.

ثالثا: دعم تكوين المعلمين وتطوير كفاءاتهم المهنية:

تولي اليونسكو أهمية خاصة للمعلم باعتباره محور العملية التربوية، حيث تعمل على دعم برامج تكوينه الأولي والمستمر، وتطوير مهاراته البيداغوجية والتقنية. كما تشجع على تحسين أوضاعه المهنية بما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم بشكل عام.

رابعا: تعزيز التربية على القيم الإنسانية والمواطنة العالمية:

تهدف المنظمة إلى إدماج قيم السلام، التسامح، حقوق الإنسان، والمواطنة العالمية داخل المناهج التعليمية، بما يسهم في بناء جيل قادر على التعايش الإيجابي مع التنوع الثقافي والديني، ومناهضة العنف والتطرف.

خامسا: تشجيع الابتكار التربوي وتوظيف التكنولوجيا في التعليم:

تعمل اليونسكو على دعم إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية، وتشجيع الابتكار في أساليب التدريس، خاصة التعليم الرقمي والتعليم عن بعد، بما يواكب التحولات التكنولوجية المتسارعة ويعزز فرص التعلم مدى الحياة.

سادسا: تقليص الفجوة التعليمية وتحقيق العدالة التربوية بين الدول :تسعى المنظمة إلى دعم الدول ذات الموارد المحدودة من خلال برامج التعاون الفني وبناء القدرات، بهدف تقليص التفاوت في جودة النظم التعليمية عالميًا، وتحقيق نوع من العدالة التربوية الدولية.

خاتمة:

يتبين أن دراسة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة تكشف عن دور محوري في دعم التربية والعلم والثقافة على المستوى الدولي، باعتبارها أدوات أساسية لتعزيز السلم والتفاهم بين الشعوب. كما أن تحليل نشأتها وأهدافها ومهامها يوضح طبيعة إسهامها في توجيه السياسات التربوية العالمية ومرافقة جهود الدول في تطوير أنظمتها التعليمية، ومع ذلك، فإن هذا الدور لا يخلو من ملاحظات وانتقادات، تتعلق أساسًا بمدى فعالية تدخلاتها، وحدود تأثيرها الفعلي على السياسات الوطنية، إضافة إلى التفاوت بين أهدافها المعلنة وإمكانات تطبيقها في الواقع الدولي المعقد. ومن ثم، فإن دراسة هذه المنظمة تظل مفتوحة على التحليل النقدي، بما يسمح بفهم أعمق لوظيفتها وإمكانات تطوير أدائها في المستقبل.

تقييم المكتسبات

السؤال 1: بيّن السياق التاريخي الذي نشأت فيه منظمة اليونسكو، وما الظروف التي ساهمت في تأسيسها.

السؤال 2: اشرح الأهداف العامة التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها، مع إبراز علاقتها بفكرة السلم العالمي.

السؤال 3: حدّد أهم المهام التي تقوم بها اليونسكو في مجالات التربية والعلم والثقافة والاتصال.

السؤال 4: ناقش كيف تسهم اليونسكو في تطوير النظم التعليمية وتقليص الفوارق التربوية بين الدول.

السؤال 5: قيّم دور المنظمة في التأثير على السياسات التربوية الدولية في ظل التحولات العالمية المعاصر

المحاضرة السادسة:

المساهمات الدولية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

في مجال التربية

International contributions of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in the field of education

الاهداف التعليمية للمحاضرة

يهدف هذا الدرس حول المساهمات الدولية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في مجال التربية إلى تمكين الطالب من:

تحليل أدوار المنظمة في تطوير السياسات والمعايير التربوية على المستوى الدولي.

تفسير آليات دعم التعليم في الدول المختلفة وربطها بالسياقات الواقعية.

توضيح إسهامات المنظمة في تعميم التعليم ومكافحة الأمية مع الاستناد إلى أمثلة تطبيقية.

مناقشة دور المنظمة في إدماج القيم العالمية داخل النظم التربوية مع إبراز الجدل المرتبط بها.

تقييم أهمية التعاون الدولي وتبادل الخبرات في تحسين جودة الأنظمة التعليمية عالميًا

تمهيد

يشهد المجال التربوي في السياق الدولي تحولات متسارعة فرضت إعادة النظر في طبيعة السياسات التعليمية وأساليب تطويرها، خاصة في ظل تزايد التفاوت بين الأنظمة التربوية من حيث الجودة والإتاحة والفعالية. وفي هذا

الإطار، برزت الحاجة إلى فاعل دولي قادر على تنسيق الجهود وتوجيهها نحو تحقيق حد أدنى من العدالة التربوية على المستوى العالمي.

وتُعدّ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة من أبرز هذه الفاعلين، حيث اضطلعت بأدوار متعددة تتجاوز حدود الدول، من خلال دعم المبادرات التربوية، واقتراح الأطر المرجعية، وتعزيز التعاون الدولي في مجالات التعليم. ومن ثم، تأتي هذه المحاضرة لتسليط الضوء على أهم المساهمات التي تقدمها المنظمة في المجال التربوي، وتحليل أبعاد تدخلاتها على المستوى الدولي.

1/ برامج دعم التعليم في دول العالم

تُعد برامج دعم التعليم التي تقودها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة من أبرز أدوات تدخلها على المستوى الدولي، إذ تهدف إلى مساعدة الدول، خاصة النامية أو الخارجة من الأزمات، على تحسين جودة التعليم وتوسيع فرص الولوج إليه وتقليص الفوارق التربوية. وتقوم هذه البرامج على منطق الشراكة وبناء القدرات أكثر من منطق التدخل المباشر، بما يضمن ملاءمتها للسياقات الوطنية المختلفة (اليونسكو، 2022).

ومن الأمثلة الواقعية على ذلك، برامج دعم التعليم في دول الساحل الإفريقي مثل مالي والنيجر، حيث ساهمت اليونسكو في تطوير خطط تعليمية وطنية، وتكوين المعلمين، وتحسين محتوى المناهج الدراسية في سياقات تتسم بضعف البنية التحتية التعليمية. كما دعمت المنظمة مبادرات إعادة تأهيل المدارس في الدول المتأثرة بالنزاعات مثل سوريا، من خلال توفير الدعم التقني والمواد التعليمية لضمان استمرار التعلم في ظروف صعبة (UNESCO, 2023).

كما تُعد مبادرة "التعليم للجميع" من أبرز الإطارات التي عملت من خلالها اليونسكو على توسيع فرص التعليم الأساسي، خاصة في المناطق الريفية والمحرومة، من خلال دعم برامج محو الأمية وتعليم الفتيات، وهو ما ساهم في تحسين مؤشرات الالتحاق المدرسي في عدد من الدول النامية. وفي السياق نفسه، دعمت المنظمة برامج تكوين

المعلمين في دول متعددة بهدف رفع كفاءتهم المهنية وتحسين جودة التعلم داخل الفصول الدراسية (UNESCO, 2022).

وبذلك، يتضح أن برامج دعم التعليم التي تقدمها اليونسكو تجمع بين التدخل التقني والدعم الاستراتيجي، بما يجعلها أداة أساسية في تعزيز العدالة التربوية وتحسين جودة النظم التعليمية على المستوى العالمي.

2/ اقتراح المعايير والسياسات التربوية الدولية

تعمل منظمة اليونسكو على اقتراح المعايير والسياسات التربوية الدولية كأحد أبرز أدوارها الاستراتيجية في توجيه التعليم على المستوى العالمي. وينطلق هذا الدور من كون المنظمة لا تكتفي بدعم الأنظمة التعليمية، بل تعمل أيضًا على إنتاج مرجعيات معيارية وتوصيات دولية تُسهم في توحيد الرؤى العامة حول جودة التعليم وحقوق التعلم (اليونسكو، 2022).

وفي هذا الإطار، تقوم اليونسكو بإعداد تقارير عالمية ودراسات مقارنة تُستخدم كأدوات مرجعية في رسم السياسات التعليمية، مثل تقارير متابعة التعليم عالميًا التي تساعد الدول على تقييم نظمها التربوية وتحديد مكامن القوة والضعف فيها. كما تصدر المنظمة توصيات واتفاقيات دولية تُعتمد كإطار مرجعي لتطوير التشريعات والسياسات التعليمية داخل الدول الأعضاء، بما يعزز تقارب الرؤى حول معايير التعليم الجيد، ومن الأمثلة العملية على ذلك، اعتماد عدد من الدول لتوجهات اليونسكو في مجال التعليم الشامل والتربية على المواطنة العالمية، حيث انعكست هذه التوجيهات في إصلاح المناهج الدراسية وإدماج قيم حقوق الإنسان والتسامح في البرامج التعليمية. كما تلعب المنظمة دورًا مهمًا في ضبط مفاهيم الجودة التعليمية من خلال مؤشرات ومعايير مقارنة تسمح بتقييم الأداء التربوي على المستوى الدولي.

و يتضح أن دور اليونسكو في هذا المجال يتجاوز الدعم التقني ليصل إلى مستوى التأطير المعياري وصياغة المرجعيات الدولية التي توجه السياسات التعليمية في مختلف دول العالم.

3/ تعزيز التعليم للجميع ومكافحة الأمية

يُعدّ مبدأ "التعليم للجميع" من المحاور المركزية في عمل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، إذ يرتبط مباشرة بضمان الحق في التعليم وتقليص الفوارق التربوية بين الدول والفئات الاجتماعية. ويندرج هذا التوجه ضمن رؤية تسعى إلى توسيع فرص الولوج إلى التعليم الأساسي، خاصة في البيئات التي تعاني من ضعف البنية التربوية وارتفاع نسب الأمية.(UNESCO, 2015)

وفي هذا الإطار، دعمت اليونسكو برامج محو الأمية في المغرب من خلال مبادرات التعليم غير النظامي لفائدة الكبار، حيث تم التركيز على النساء في المناطق القروية عبر برامج محلية تهدف إلى رفع نسب القراءة والكتابة وتعزيز التمكين الاجتماعي. كما ساهمت في مصر عبر دعم الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار من خلال شراكات تقنية مع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، ما ساعد على تطوير أدوات القياس والمتابعة (اليونسكو، 2021).

وفي النيجر، دعمت المنظمة برامج التعليم الأساسي في المناطق الريفية، خاصة للفتيات، من خلال توسيع فرص التمدرس وتطوير التعليم غير النظامي في القرى النائية، في سياق يتسم بارتفاع معدلات الأمية وضعف الولوج إلى المدارس. أما في باكستان، فقد ساهمت اليونسكو في دعم برامج تعليم الفتيات في المناطق الريفية المتأثرة بالفقر، من خلال مشاريع مشتركة مع الحكومة لتحسين الالتحاق بالتعليم الأساسي والحد من التسرب المدرسي (UNESCO, 2022).

وبذلك، يتضح أن جهود اليونسكو في مجال التعليم للجميع ومكافحة الأمية تتجسد في تدخلات ميدانية محددة تستهدف دولًا وسياقات واقعية، بما يعكس انتقالها من مستوى التوصيات العامة إلى مستوى الدعم العملي الموجه حسب خصوصيات كل بلد.

4/ التربية على القيم العالمية

يُعدّ إدماج التربية على القيم العالمية من التوجهات الأساسية في عمل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، حيث تسعى المنظمة إلى تعزيز مجموعة من القيم المشتركة مثل السلام، والتسامح، وحقوق الإنسان، والمواطنة العالمية داخل النظم التربوية. ويهدف هذا التوجه إلى بناء وعي تربوي منفتح لدى المتعلمين، قادر على التفاعل الإيجابي مع التنوع الثقافي والديني واللغوي، بما يسهم في تقوية التفاهم بين الشعوب والحد من أشكال التعصب والعنف.(UNESCO, 2019)

وفي هذا السياق، تعمل اليونسكو على إدماج هذه القيم من خلال مراجعة المناهج الدراسية في عدد من الدول، وتطوير مواد تعليمية خاصة بالتربية على حقوق الإنسان والمواطنة العالمية، إضافة إلى دعم برامج تكوين المعلمين لتمكينهم من نقل هذه القيم داخل الفضاء المدرسي. كما تُشجع على أنماط تعلم تعزز التفكير النقدي والحوار واحترام الاختلاف، غير أن هذا التوجه لا يخلو من نقاشات وانتقادات، حيث يرى بعض الباحثين وصناع القرار في عدد من السياقات الثقافية والدينية أن بعض مضامين "القيم العالمية" قد لا تتوافق دائمًا مع الخصوصيات الثقافية أو المرجعيات القيمية المحلية، مما يثير جدلًا حول حدود التوفيق بين العالمية والخصوصية. فبينما تعتبره المنظمة إطارًا لتعزيز التعايش، يرى منتقدون أنه قد يُفهم أحيانًا كنوع من التوحيد القيمي الذي لا يراعي التنوع الثقافي بشكل كافٍ، وبالتالي فإن إدماج القيم العالمية في التربية يظل مجالًا مفتوحًا بين مطلب تعزيز المشترك الإنساني من جهة، واحترام الخصوصيات الثقافية للدول من جهة أخرى، وهو ما يجعل هذا المحور موضوعًا للنقاش الأكاديمي والتربوي المستمر.

5/ دعم الابتكار والتكنولوجيا في التعليم

لم يعد الحديث عن التعليم المعاصر ممكنًا دون التوقف عند التحولات الرقمية التي غيّرت طبيعة التعلم وطرائق الوصول إلى المعرفة، وهو ما جعل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة تضع الابتكار والتكنولوجيا في

صلب تدخلاتها التربوية، ليس فقط كأدوات مساعدة، بل كمداخل لإعادة تشكيل العملية التعليمية نفسها بما يواكب متطلبات العصر، ويتجلى هذا التوجه في عدد من المبادرات التطبيقية التي دعمتها المنظمة في سياقات مختلفة. ففي كينيا تم دعم حلول التعليم عن بعد الموجهة للمناطق الريفية بهدف تقليص الفجوة الجغرافية في الولوج إلى التعلم، بينما شهدت الهند دعمًا لتطوير منصات تعليمية وطنية تعتمد على الموارد التعليمية المفتوحة لتعزيز إتاحة المحتوى التعليمي بشكل أوسع وأكثر مرونة. كما برز هذا الدور بشكل واضح خلال جائحة كوفيد-19 في تونس، حيث ساهمت اليونسكو في دعم استمرارية التعليم عن بعد عبر توفير الإرشادات التقنية والتربوية اللازمة لضمان الحد الأدنى من التعلم في ظروف الأزمة.(UNESCO, 2023)

وتشير هذه الأمثلة إلى أن تدخل اليونسكو في مجال التكنولوجيا التعليمية لا يقتصر على نقل الأدوات، بل يمتد إلى بناء قدرات الأنظمة التربوية على التكيف مع التحول الرقمي وتقليص الفجوة الرقمية بين الدول، بما يعزز عدالة الوصول إلى التعليم وجودته.

6/ التعاون الدولي وتبادل الخبرات التربوية: يأخذ التعاون الدولي في المجال التربوي، ضمن اشتغال منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، طابعًا يتجاوز مجرد التنسيق بين الدول، ليصبح آلية لتقاطع التجارب وإعادة توظيفها في سياقات مختلفة. فالتعليم، في تصور المنظمة، لم يعد شأنًا محليًا صرفًا، بل مجالًا مفتوحًا للتفاعل بين الأنظمة التعليمية، حيث يمكن لكل تجربة أن تتحول إلى مصدر إلهام أو إطار مرجعي لتجارب أخرى، مع ضرورة مراعاة الخصوصيات الوطنية.(UNESCO, 2022)

ويظهر هذا المنحى في طبيعة الشبكات التي تدعمها المنظمة، والتي تجمع بين خبراء التربية وصناع القرار من مختلف الدول، في فضاءات حوار تسمح بمقارنة السياسات التعليمية وتبادل الممارسات الميدانية. كما تُسهم هذه اللقاءات في إعادة التفكير في قضايا مثل تكوين المعلمين، وإصلاح المناهج، وتحسين إدارة المؤسسات التعليمية، من خلال الاستفادة من خبرات متنوعة بدل الاكتفاء بالنماذج المحلية.

وتُظهر بعض التجارب أن هذا التعاون قد أخذ أشكالًا غير تقليدية، مثل الاستفادة من تجارب دول مثل فنلندا في مجال إعداد المعلمين وتطوير جودة التعليم، ليس بوصفها نموذجًا يُنقل حرفيًا، بل كمصدر يُعاد قراءته وتكييفه وفق سياقات مختلفة. كما برز التعاون في مجال التعليم الرقمي بين عدد من دول آسيا، حيث تم تبادل الخبرات حول إدماج التكنولوجيا في التعليم وتطوير سياسات مشتركة للاستجابة للتحولات الرقمية.

وبهذا المعنى، لا يقوم التعاون الدولي في إطار اليونسكو على منطق الاستنساخ، بل على منطق التفاعل النقدي بين التجارب، بما يسمح ببناء معرفة تربوية مشتركة أكثر مرونة وقدرة على الاستجابة للتحديات العالمية.

خاتمة : يتضح من خلال تتبع مختلف أوجه تدخل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في المجال التربوي أن حضورها لا يندرج ضمن منطق التدخل التقني المحدود، بل ضمن منطق أوسع يعيد التفكير في التعليم بوصفه قضية عالمية تتقاطع فيها السياسات والمعايير والقيم والتجارب. فمساهماتها تمتد من صياغة التوجهات الكبرى، إلى دعم الدول في بناء قدراتها، وصولًا إلى فتح مسارات للتعاون وتبادل الخبرات عبر السياقات المختلفة.

غير أن هذا الحضور الكثيف على المستوى الدولي لا يُستقبل دائمًا بالاتفاق الكامل، إذ يظل محل مساءلة نقدية تتعلق بحدود تأثيره الفعلي، وبكيفية تكييفه مع الخصوصيات الثقافية والسياسية للدول. ومن ثم، فإن دراسة هذه المساهمات لا تُفهم كعرض وصفي فقط، بل كمدخل لإعادة طرح سؤال التوازن بين البعد العالمي للتربية ومتطلبات السياق المحلي.

تقييم المكتسبات

س1: بيّن أهم الأدوار التي تقوم بها اليونسكو في وضع السياسات والمعايير التربوية الدولية.

س2: اشرح كيف تسهم برامج دعم التعليم التي تنفذها المنظمة في تحسين النظم التعليمية في الدول النامية مع ذكر أمثلة.

س3/ ناقش جهود اليونسكو في مكافحة الأمية وتوسيع فرص التعليم، مع الإشارة إلى بعض التجارب الميدانية.

س4/ وضّح كيف يتم إدماج القيم العالمية في التعليم، وما أبرز الإشكالات التي تثيرها هذه العملية.

س5/ حلّل أهمية التعاون الدولي وتبادل الخبرات التربوية في تطوير السياسات التعليمية.

المحاضرة السابعة:

التربية في العالم من خلال تقارير و تقويمات منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية

Education in the world, according to reports and assessments by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

الأهداف التعليمية للمحاضرة

بنهاية هذه المحاضرة يُتوقع أن يكون الطالب قادراً على:

- التعرف على نشأة منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وتطورها التاريخي.
- تفسير مجالات عمل المنظمة وأهدافها العامة.
- تحليل دور المنظمة في مجال التعليم وأهم توجهاتها التربوية.
- التمييز بين أهم التقارير التربوية التي تصدرها المنظمة وخصائص كل تقرير.
- تقييم أثر هذه التقارير في توجيه السياسات التعليمية ضمن إطار التربية المقارنة

تمهيد

تُعدّ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) إحدى أبرز المنظمات الدولية التي برزت في سياق ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث تأسست سنة 1961 بهدف تعزيز التعاون الاقتصادي بين الدول الصناعية المتقدمة ودعم سياسات التنمية المستدامة. وتضم المنظمة اليوم مجموعة من الدول ذات الاقتصادات المتقدمة التي تعمل على تنسيق سياساتها في مجالات متعددة، لم تعد تقتصر على الاقتصاد فحسب، بل امتدت لتشمل مجالات التربية، والابتكار، وسوق العمل، والحكامة العمومية.

وفي المجال التربوي، اكتسبت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية مكانة مركزية باعتبارها فاعلاً دولياً ينتج المعطيات المقارنة ويؤثر في توجيه السياسات التعليمية عبر العالم، خاصة من خلال أدوات القياس الدولية والتقارير التحليلية التي تصدرها بشكل دوري.

1/نبذة تاريخية حول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية:

تعود الجذور التاريخية لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) إلى مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث أُنشئت سنة 1948 هيئة أوسع سُمّيت منظمة التعاون الاقتصادي الأوروبي (OEEC) بهدف إدارة خطة مارشال وإعادة إعمار أوروبا الغربية وتعزيز التعاون الاقتصادي بين الدول المستفيدة منها.(OECD, 2021)

ومع تزايد الحاجة إلى إطار دولي أكثر شمولاً يتجاوز البعد الأوروبي، تم في سنة 1961 تحويل هذه المنظمة إلى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية(OECD) ، لتصبح منظمة عالمية تضم دولاً صناعية متقدمة من أوروبا وأمريكا الشمالية وآسيا، مع توسيع مهامها لتشمل تحليل السياسات العامة وتنسيقها في مجالات الاقتصاد، والحوكمة، والتعليم، والتنمية الاجتماعية.(OECD, 2023)

وخلال العقود اللاحقة، تطورت OECD من مجرد فضاء للتعاون الاقتصادي إلى فاعل دولي مؤثر في إنتاج المعرفة المعيارية، خاصة في مجال التعليم، من خلال بناء قواعد بيانات مقارنة وتطوير مؤشرات دولية تسمح بمقارنة أداء الأنظمة التعليمية عبر الدول، وهو ما عزز دورها في توجيه السياسات العمومية على المستوى العالمي .(Sellar & Lingard, 2014)

1/ تعريف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

تُعرَّف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بأنها منظمة دولية حكومية تضم مجموعة من الدول ذات الاقتصادات المتقدمة، وتهدف إلى دعم النمو الاقتصادي المستدام، وتعزيز التجارة العالمية، وتنسيق السياسات العمومية بين

الدول الأعضاء على أساس تبادل الخبرات والمعطيات المقارنة.(OECD, 2023) وفي بعدها التربوي،أصبحت المنظمة فاعلاً دولياً مهماً في مجال التعليم، حيث لا يقتصر دورها على الجوانب الاقتصادية، بل يمتد إلى إنتاج المعرفة التربوية من خلال إعداد التقارير والمؤشرات الدولية التي تساعد على تقييم النظم التعليمية ومقارنة أدائها، بما يساهم في توجيه السياسات التعليمية نحو تحسين الجودة والفعالية.(OECD, 2021)

وبذلك يمكن القول إن هذه المنظمة تمثل إطاراً دولياً للحكامة القائمة على البيانات، حيث تُسهم في تحويل التعليم إلى مجال قابل للقياس والمقارنة على المستوى العالمي، وهو ما يجعلها مرجعاً أساسياً في الدراسات الحديثة للتربية المقارنة.

3/ الأهداف العامة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

تسعى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة التي تتمحور أساساً حول دعم السياسات التي تُحقق نمواً اقتصادياً مستداماً، ورفع مستويات المعيشة، وتعزيز الرفاه الاجتماعي في الدول الأعضاء. ويتم ذلك من خلال تنسيق السياسات العمومية وتبادل الخبرات بين الحكومات على أساس التحليل المقارن والمعطيات الإحصائية.(OECD, 2023)

كما تعمل المنظمة على تعزيز التجارة الدولية المفتوحة والعادلة، ودعم التعاون الاقتصادي بين الدول، إضافة إلى تطوير سياسات عمومية قائمة على الأدلة تساعد صناع القرار على تحسين فعالية السياسات في مختلف القطاعات، بما في ذلك التعليم وسوق العمل والحوكمة (OECD, 2023).

4/ مجالات عمل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

تتسم منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بتعدد مجالات تدخلها، حيث لم تعد تقتصر على المجال الاقتصادي فقط، بل أصبحت منظمة شاملة تعنى بصياغة وتحليل السياسات العمومية في عدد واسع من القطاعات. ووفقاً

للتعريف المؤسسي للمنظمة، فإن مجالات عملها تتمحور أساساً حول دعم السياسات التي تحقق النمو الاقتصادي المستدام والرفاه الاجتماعي عبر أدوات التحليل المقارن، وتشمل هذه المجالات بالدرجة الأولى الاقتصاد الكلي والسياسات المالية والتجارية، حيث تعمل المنظمة على دراسة الأداء الاقتصادي للدول وتقديم توصيات لتحسين كفاءة الأسواق وتعزيز التجارة الدولية. كما تمتد اهتماماتها إلى مجال التعليم والمهارات من خلال تحليل النظم التعليمية وإنتاج مؤشرات دولية مثل تقارير المقارنة التربوية كما تنشط المنظمة في مجال سوق العمل والسياسات الاجتماعية من خلال دراسة قضايا التشغيل والبطالة والحماية الاجتماعية، إضافة إلى مجال الابتكار والرقمنة الذي يركز على اقتصاد المعرفة والتحول الرقمي. ولا يغيب عنها أيضاً مجال البيئة والتنمية المستدامة من خلال دعم السياسات البيئية ومواجهة التغيرات المناخية، فضلاً عن اهتمامها بملفات الحوكمة العمومية ومحاربة الفساد وتحسين جودة الإدارة العامة .(OECD, 2023)

5/ أهداف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في مجال التعليم

تتمثل أهداف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في مجال التعليم في مجموعة من المحاور الأساسية، يمكن عرضها على النحو الآتي:

- تحسين جودة ونتائج التعلم على المستوى الدولي من خلال توفير البيانات والإحصاءات والتحليلات المقارنة، وتقديم توصيات تساعد صناع القرار على تطوير السياسات التعليمية.(OECD, 2023)
- تعزيز جودة التعليم ورفع كفاءته في مختلف الأنظمة التعليمية، بما يضمن تحسين المخرجات التربوية بشكل مستمر.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتقليص الفوارق بين المتعلمين داخل الدولة الواحدة وبين الدول المختلفة، بما يدعم العدالة التربوية.

- مواكبة التحولات الرقمية وانعكاساتها على التعليم، من خلال دراسة تأثير التكنولوجيا على التعلم وتحديد المتطلبات الجديدة للمهارات في سوق العمل.
- تطوير مهارات المستقبل لدى المتعلمين، وخاصة المهارات المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي، والإبداع، والمهارات الرقمية.
- دعم الابتكار في النظم التعليمية وتشجيع السياسات التي تعزز التجديد البيداغوجي وتحسين طرق التدريس والتعلم.
- تزويد الدول الأعضاء وغير الأعضاء بالمعطيات والتحليلات الضرورية التي تساعدها على اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة لتحسين أنظمتها التعليمية .(OECD, 2023)

6/ تقارير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في مجال التربية

تُصدر منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية مجموعة من التقارير والمؤشرات التربوية التي تُعد من أهم مصادر البيانات المقارنة عالمياً، إذ تعتمد على جمع وتحليل معطيات دولية بطريقة معيارية تسمح بمقارنة أداء النظم التعليمية وتفسيره وتوجيه السياسات التربوية بناءً على الأدلة.(OECD, 2023)

وفيما يلي أهم هذه التقارير مع تحديد طبيعتها الدورية:

أولا: تقرير "لمحة عن التعليم:(Education at a Glance) "

هو تقرير سنوي يُعد من أهم التقارير الإحصائية للمنظمة، ويقدم مؤشرات شاملة حول النظم التعليمية مثل معدلات الالتحاق، الإنفاق على التعليم، توزيع الموارد، ومخرجات التعليم المرتبطة بسوق العمل. ويُستخدم أساساً لتقييم كفاءة وعدالة الأنظمة التعليمية عبر الدول.(OECD, 2023)

ثانيا: برنامج تقييم الطلبة الدوليين:(PISA)

هو برنامج دوري يُنظم كل ثلاث سنوات، يهدف إلى تقييم كفاءات التلاميذ البالغين 15 سنة في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم. ويتميز بتركيزه على تطبيق المعارف في سياقات حياتية، وليس فقط على التحصيل الدراسي التقليدي، مما يجعله مؤشراً عالمياً لجودة التعليم.(OECD, 2023)

ثالثا: تقرير المهارات:(Skills Outlook)

هو تقرير سنوي أو شبه دوري (غير منتظم بشكل صارم) يركز على تحليل تطور المهارات المطلوبة في سوق العمل، مع إبراز تأثير التحولات الرقمية والاقتصادية على طبيعة الكفاءات المستقبلية، بهدف دعم مواءمة التعليم مع متطلبات الاقتصاد الحديث.(OECD, 2023)

رابعا: الدراسة الدولية للتعليم والتعلم:(TALIS)

هي دراسة دورية كل خمس سنوات تقريباً، تعتمد على استبيانات موجهة للمعلمين ومديري المدارس، وتركز على بيئة التدريس، وأساليب التعليم، والتطوير المهني، والقيادة التربوية داخل المؤسسات التعليمية (OECD, 2023).

خامسا: آفاق السياسات التعليمية:(Education Policy Outlook)

هو تقرير سنوي أو دوري غير ثابت بصرامة سنوية يقدم تحليلاً مقارناً لسياسات التعليم في الدول المختلفة، مع التركيز على الإصلاحات الجارية والتوجهات المستقبلية، ويهدف إلى دعم اتخاذ القرار في مجال السياسات التعليمية .(OECD, 2023).

سادسا: قراءة في تقرير "التعليم في لمحة" 2023

يقدّم تقرير "التعليم في لمحة" الصادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD, 2023) تحليلاً إحصائياً ومقارناً شاملاً للأنظمة التعليمية في الدول الأعضاء وعدد من الدول الشريكة. ويعتمد التقرير على قاعدة بيانات واسعة تضم أكثر من مائة جدول ورسم بياني، تغطي مجموعة من المؤشرات الأساسية المتعلقة بالبنية التعليمية، وتمويل التعليم، ومستويات الأداء، وإتاحة التعليم، ومعدلات المشاركة فيه.،كما

يتناول التقرير معطيات دقيقة حول نتائج المؤسسات التعليمية، وأثر التعلم، وحجم الاستثمارات المالية في قطاع التعليم، إضافة إلى تحليل الاتجاهات العامة في أداء التلاميذ عبر الزمن. وبذلك، لا يقتصر التقرير على الوصف الإحصائي، بل يتجاوز ذلك إلى تقديم قراءة تحليلية للتحديات والفرص التي تواجه الأنظمة التعليمية على المستوى الدولي، مما يجعله مرجعاً أساسياً لصناع القرار والباحثين في مجال التربية المقارنة وفي إطار التوصيات، يقدم التقرير مجموعة من التوجهات الاستراتيجية الهادفة إلى تحسين جودة وفعالية الأنظمة التعليمية، من أهمها:

- تعزيز التعليم والتكوين المهني والتقني (VET) باعتباره مساراً مكملاً للتعليم الأكاديمي، من خلال توسيع المشاركة فيه وتطوير محتواه بما يستجيب لحاجات سوق العمل.
- الاستثمار في مرحلة التعليم المبكر، نظراً لدوره الحاسم في دعم تكافؤ الفرص التعليمية وتحسين نتائج الأطفال، خاصة المنحدرين من بيئات اجتماعية هشة.
- تحسين فرص الولوج إلى التعليم الثانوي والتعليم العالي، مع تقليص الفجوات الاجتماعية والاقتصادية في فرص التمدرس والاستمرار الدراسي.
- دعم مفهوم التعلم مدى الحياة من خلال تطوير برامج تسمح للأفراد بتجديد مهاراتهم بشكل مستمر، لمواكبة التحولات الاقتصادية والتكنولوجية.
- تعزيز قدرات المعلمين عبر التكوين المستمر وتطوير كفاءاتهم المهنية بما ينعكس إيجاباً على جودة التعلم داخل المؤسسات التعليمية.(OECD, 2023)

خاتمة:

يتضح أن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية تمثل فاعلاً دولياً محورياً في توجيه السياسات التعليمية المعاصرة، من خلال إنتاج تقارير ومؤشرات مقارنة تُسهم في فهم أداء الأنظمة التعليمية وتحسينه. وقد أبرزت مختلف الأدوات التي تعتمدها المنظمة، خاصة التقارير الدورية، دورها في ترسيخ مقاربة قائمة

على البيانات في إصلاح التعليم. ومع ذلك، يبقى توظيف هذه المؤشرات مرهوناً بقدرة الدول على تكييفها مع خصوصياتها الوطنية، بما يحقق التوازن بين المعايير الدولية والسياقات المحلية.

تقييم المكتسبات

- ما السياق التاريخي الذي أدى إلى نشأة منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية؟
- ما أهم المجالات التي تعمل فيها المنظمة، وكيف تطور دورها ليشمل التعليم؟
- ما الأهداف الأساسية للمنظمة في مجال التعليم؟
- ما الفرق بين تقرير "التعليم في لمحة" وبرنامج "بيزا" من حيث الهدف والدورية؟
- كيف تسهم تقارير المنظمة في التأثير على السياسات التعليمية في الدول المختلفة؟

المحاضرة الثامنة:

برنامج التقييم الدولي للطلاب

Programme for International Student Assessment (PISA)

الأهداف التعليمية

- التعرف على طبيعة تقارير PISA وأهميتها في تحليل أداء الأنظمة التعليمية.
- تفسير أبرز نتائج دورات 2015 و2018 و2022 في مجالات العلوم والقراءة والرياضيات.
- تحليل الفوارق بين الدول في ضوء النتائج المقدمة وربطها بالعوامل التربوية والاجتماعية.
- استيعاب التوصيات التي قدمتها التقارير وكيف يمكن توظيفها في إصلاح النظم التعليمية.
- تطوير قدرة نقدية في قراءة نتائج الاختبارات الدولية وعدم الاكتفاء بالتصنيف الرقمي للدول.

تمهيد:

يُعدّ تقييم التعلمات وتقويم المكتسبات من القضايا المركزية في النظم التربوية المعاصرة، باعتباره الآلية التي تسمح بقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والكشف عن مستوى الكفايات التي يكتسبها المتعلمون خلال مسارهم الدراسي وتتنوع أدوات التقييم بين الاختبارات الوطنية، والتقويمات الصفية، والاختبارات المعيارية الدولية التي تهدف إلى المقارنة بين الأنظمة التعليمية ورصد أدائها بشكل موضوع،.وفي هذا السياق برزت مجموعة من الاختبارات الدولية التي تعتمد على مقاييس موحدة لقياس أداء التلاميذ في مجالات أساسية مثل القراءة والرياضيات والعلوم، وذلك بهدف توفير مؤشرات تساعد صناع القرار على تحسين السياسات التعليمية. ومن بين أهم هذه الاختبارات، يندرج اختبار PISA الذي يشكل أحد أبرز مشاريع التقييم الدولي التي تشرف عليها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية،

حيث يركز على قياس مدى قدرة التلاميذ في سن الخامسة عشرة على توظيف مكتسباتهم المعرفية في سياقات حياتية واقعية، بما يجعله أداة مرجعية في تحليل جودة النظم التعليمية على المستوى الدولي.

1/ تعريف برنامج التقييم الدولي للطلاب:

يُعدّ برنامج التقييم الدولي (PISA) برنامجًا دوليًا للتقويم تُشرف عليه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ويهدف إلى قياس مدى امتلاك التلاميذ في سن 15 سنة لكفايات أساسية في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم، مع التركيز على قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته في مواقف حياتية واقعية بدل الاقتصار على استرجاع المعارف المدرسية التقليدية.

وقد انطلق هذا البرنامج لأول مرة سنة 2000، حيث مثّل أول دورة تقييم دولية واسعة النطاق تقارن أداء الأنظمة التعليمية بشكل دوري. ويتم تنظيمه بشكل متكرر كل ثلاث سنوات تقريبًا، مع تحديثات في أدوات القياس وأطر التقييم بما يتلاءم مع تطور المفاهيم التربوية، أما أحدث دورة مكتملة متاحة على نطاق واسع فهي دورة 2022 التي ركزت بشكل خاص على مهارات التفكير الإبداعي إلى جانب المجالات الأساسية الثلاثة التقليدية.

وتُستخدم نتائج هذا الاختبار كمرجع دولي مهم لمقارنة جودة التعليم بين الدول، وتحليل فعالية السياسات التربوية، وتوجيه عمليات الإصلاح التعليمي بناءً على بيانات كمية ومعيارية قابلة للمقارنة عالميًا.(OECD, 2023)

2/ خصائص برنامج تقييم المكتسبات للطلاب

يتميّز اختبارPISA ، الذي تشرف عليه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، بجملة من الخصائص التي جعلته من أبرز أدوات القياس الدولية في مجال التربية المقارنة، حيث يقوم على تقييم الكفايات بدل الاقتصار على المعارف المدرسية التقليدية.(OECD, 2023)

أولا: الطابع الدولي والمقارن:

يُطبق على نطاق واسع يشمل مجموعة كبيرة من الدول، ما يسمح بإجراء مقارنات بين الأنظمة التعليمية وفق مؤشرات موحدة تعكس جودة الأداء التربوي.

ثانيا: التركيز على الكفايات التطبيقية:

يهتم بقياس قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته في مواقف حياتية واقعية في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم، بدل التركيز على الحفظ والاستظهار فقط.

ثالثا: استهداف فئة عمرية محددة:

يركز على التلاميذ في سن 15 سنة باعتبارها مرحلة مفصلية في المسار الدراسي، حيث تعكس مدى جاهزية المتعلم لمواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العملية.

رابعا:الدورية في الإنجاز :

يُنظم بشكل دوري كل ثلاث سنوات تقريبًا، مما يسمح بتتبع تطور أداء الأنظمة التعليمية عبر الزمن ورصد التغيرات في النتائج.

خامسا:ا لاعتماد على أدوات قياس معيارية:

يستخدم اختبارات واستبيانات موحدة تسمح بجمع بيانات كمية قابلة للمقارنة والتحليل على المستوى الدولي.

سادسا: توظيف النتائج في السياسات التعليمية:

تُستعمل نتائجه كمرجع لصناع القرار من أجل تقييم النظم التعليمية وتوجيه الإصلاحات التربوية.

3/ أهداف برنامج تقييم الطلاب (PISA)

يهدف اختبار (PISA) إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تتجاوز مجرد قياس التحصيل الدراسي، لتشمل فهمًا أعمق لأداء الأنظمة التعليمية وقدرتها على إعداد المتعلمين لمتطلبات الحياة المعاصرة، ويمكن التمييز في هذا الإطار بين أهداف عامة وأخرى خاصة.(OECD, 2019; OECD, 2023)

أولاً: الأهداف العامة

- **تقييم جودة الأنظمة التعليمية على المستوى الدولي:**

يسعى الاختبار إلى توفير مؤشرات مقارنة تسمح بتقييم مدى فعالية الأنظمة التعليمية في مختلف الدول، من خلال قياس أداء التلاميذ وفق معايير موحدة.

- **دعم اتخاذ القرار التربوي:**

يهدف إلى تزويد صناع السياسات ببيانات دقيقة تساعدهم على فهم نقاط القوة والضعف في أنظمتهم التعليمية، بما يسهم في توجيه الإصلاحات.

- **تعزيز مبدأ التعلم مدى الحياة:**

يركز على قياس الكفايات الأساسية التي يحتاجها الفرد لمواصلة التعلم والتكيف مع متطلبات المجتمع الحديث، وليس فقط النجاح الدراسي التقليدي

ثانياً: الأهداف الخاصة

- **قياس الكفايات الأساسية لدى المتعلمين:**

يهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على توظيف معارفهم في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم في مواقف حياتية.

تحليل الفوارق التعليمية داخل الدول وبينها:

يسعى إلى الكشف عن التفاوتات في الأداء التعليمي المرتبطة بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية، بما يسمح بفهم أعمق لمسألة العدالة التربوية.

ربط نتائج التعلم بالسياق الاجتماعي:

يعتمد على استبيانات مرافقة للاختبارات لجمع معلومات حول خلفيات التلاميذ وبيئاتهم، بهدف تفسير نتائج الأداء في ضوء السياقات المختلفة.

- **تقييم مدى جاهزية المتعلمين للحياة العملية:**

يهدف إلى معرفة مدى استعداد التلاميذ لاستخدام مهاراتهم في حل المشكلات اليومية والتكيف مع تحديات الحياة المعاصرة .(OECD, 2023)

4/ نماذج من تقارير حول نتائج برنامج التقييم للطلاب،2015 ، 2018، 2022

تمثل دورات 2015 و2018 و2022 محطات أساسية لفهم تطور أداء الأنظمة التعليمية عالميًا، ليس فقط من حيث النتائج، بل أيضًا من حيث التوصيات والسياسات المقترحة لتحسين جودة التعليم. وقد تم الاعتماد في هذا العرض على التقارير الرسمية.(OECD, 2016; OECD, 2019; OECD, 2023)

أولاً: تقرير PISA 2015 مجال التركيز: العلوم

ركزت هذه الدورة على الكفايات العلمية، خاصة قدرة التلاميذ على تفسير الظواهر العلمية، وتحليل البيانات، واتخاذ قرارات مبنية على معطيات علمية.

أبرز النتائج:

تصدرت سنغافورة واليابان وإستونيا الترتيب العالمي، ما يعكس قوة نظمها التعليمية في العلوم و قد كشفت النتائج عن تفاوت كبير بين الدول، حيث عانت العديد من الدول النامية من ضعف في الكفايات العلمية الأساسية، كما أظهرت البيانات أن التحصيل العلمي لا يرتبط فقط بالموارد، بل أيضًا بجودة التدريس وتنظيم التعلم داخل المدارس وقد برز تأثير الخلفية الاجتماعية والاقتصادية على أداء التلاميذ، مع وجود فجوات واضحة بين الفئات المختلفة.

أهم التوصيات:

في ضوء نتائج برنامج تقييم الدولي للطلاب بيتزا 2015 تم تقديم مجموعة من التوصيات التي تستهدف الارتقاء بجودة التعليم وتحسين مخرجاته فقط تم التأكيد على اهمية استثمار في تكوين المعلمين لا سيما في المجالات العلمية مع تبني مقاربات بيداغوجية قائمه على الاستقصاء بما يعزز تنميه مهارات تفكير النقدي لدى المتعلمين كما دعت التوصية الى ضرورة مراجعه المناهج الدراسية اكثر ارتباطا بسياقات الحياه اليومية والتركيز على ترسيخ التفكير العلمي بدل الاقتصار على الحفظ والاستظهار وفي سياق ذاته تم التجديد على اهميه تقريص الفوارق التعليمية من خلال تبني سياسات تربوية موجهه نحو فئه بما يضمن تكافؤ الفرص التعليمية اضافه الى ذلك برزت الحاجه الى تعزيز ثقافه التقييم المستمر داخل مؤسسه التعليمية باعتبارها اداه فعالي لتحسين جوده التعليم وتوجيه ممارسات تربوية

ثانياً: تقرير PISA 2018 مجال التركيز: القراءة

تمحورت هذه الدورة حول مهارات القراءة، خاصة الفهم العميق للنصوص والقدرة على تقييم المعلومات في بيئة رقمية متزايدة التعقيد.

أبرز النتائج:

اشارت النتائج الى استمرار تفوق أنظمة تعليمية آسيوية، خاصة في الصين (بكين–شنغهاي–جيانغسو–تشجيانغ) وسنغافورة و تسجيل تراجع نسبي في أداء بعض الدول الأوروبية مما أثار تساؤلات حول فعالية سياساتها التعليمية.

ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الفهم القرائي، خاصة في التعامل مع النصوص الرقمية.

تأكيد تأثير البيئة الأسرية، خاصة مستوى تعليم الوالدين، على نتائج القراءة.

أهم التوصيات:

في ضوء نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA,2018) تم تسليط الضوء على العديد من المناهج التعليمية الرامية إلى تعزيز مهارات القراءة لدى الطلاب، لا سيما في ظل التحول الرقمي المتسارع. وأكدت التوصيات على ضرورة تنمية مهارات القراءة النقدية لدى الطلاب، لتمكينهم من التمييز بين المعلومات الموثوقة والمضللة في البيئات الرقمية. كما تم التأكيد على أهمية دعم الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة من خلال برامج التدخل المبكر التي تعالج هذه الصعوبات في مراحلها الأولى. علاوة على ذلك، دعا البرنامج إلى تعزيز ثقافة القراءة داخل المدرسة وخارجها، وجعل إعادة القراءة ركيزة أساسية لتنمية الكفاءة اللغوية والمعرفية. إضافة إلى ذلك، تم التأكيد على دمج التكنولوجيا في تعليم القراءة بطريقة مدروسة ومتوازنة تعزز مهارات التعلم دون التأثير سلبًا على فهم النصوص بعمق

.ثالثاً: تقرير PISA 2022 مجال التركيز: الرياضيات

جاءت هذه الدورة في سياق عالمي استثنائي بسبب جائحة كوفيد–19، مع تركيز رئيسي على الرياضيات وإدراج مجالات جديدة مثل التفكير الإبداعي.

أبرز النتائج:

- تسجيل تراجع غير مسبوق في أداء التلاميذ في الرياضيات في معظم الدول المشاركة.
- تأثر واضح للتعلم نتيجة فترات الإغلاق والانقطاع عن الدراسة الحضورية.
- استمرار تفوق بعض الأنظمة التعليمية (مثل سنغافورة واليابان) رغم التحديات.
- تزايد الفجوة بين التلاميذ المتفوقين والضعفاء داخل نفس النظام التعليمي.

أهم التوصيات:

إن قراءة نتائج برنامج تقييم الطلاب الدوليين ((VISAلعام 2022 في سياقها الحالي، لا سيما بعد تداعيات الأزمة العالمية، تكشف عن تحولٍ جوهري في أولويات الإصلاح التعليمي. لم يعد التركيز منصباً فقط على تحسين الدرجات بمعزل عن غيرها، وما يرتبط بذلك من ظروف نفسية وتقنية. فقد باتت معالجة الفجوات التعليمية التي تفاقمت بسبب جائحة كوفيد-19 ضرورة ملحة. ويتطلب ذلك تبني برامج دعم مكثفة وبرامج علاجية تهدف إلى إعادة بناء التعلم الأساسي. في الوقت نفسه، برزت الحاجة إلى إعادة صياغة تدريس الرياضيات، ونقلها من طبيعتها المجردة إلى تطبيقات عملية تعزز معناها لدى المتعلمين. كما أكدت التوصيات على أهمية بناء أنظمة تعليمية مرنة قادرة على التكيف مع الأزمات المستقبلية دون انقطاع العملية التعليمية. وهذا يستلزم الاستثمار في البنية التحتية الرقمية وضمان إمكانية الوصول إلى التعلم عن بُعد. علاوة على ذلك، لم يعد بالإمكان تجاهل البُعد النفسي، إذ تم التأكيد على دعم الصحة النفسية للمتعلمين باعتباره ركيزة خفية ولكنها حاسمة في تفسير مستويات التعلم والأداء والتحصيل الأكاديمي.

تكشف هذه التقارير أن اختبار PISA لم يعد مجرد أداة للقياس، بل أصبح إطارًا تحليليًا يُسهم في إعادة تشكيل السياسات التربوية عالميًا. كما تُظهر النتائج أن التحديات التعليمية لم تعد مقتصرة على جودة التعلم فقط، بل

تشمل أيضًا العدالة التربوية، والقدرة على التكيف مع الأزمات، وملاءمة التعليم لمتطلبات العصر الرقمي. وفي المقابل، تبرز التوصيات اتجاهًا عالميًا نحو التركيز على الكفايات، وتطوير المعلم، وتقليص الفوارق التعليمية.

أسئلة تقييمية

- بيّن أهمية تقارير PISA في فهم واقع الأنظمة التعليمية على المستوى الدولي.
- قارن بين أبرز نتائج دورات 2015 و2018 و2022 من حيث مجالات التركيز ومستوى الأداء.
- حلّل العوامل التي تفسر الفوارق في نتائج التلاميذ بين الدول كما وردت في التقارير.
- استعرض أهم التوصيات التي قدمتها تقارير PISA ، وناقش مدى قابليتها للتطبيق في السياقات الوطنية.
- قيّم مدى موضوعية اختبارات PISA في الحكم على جودة الأنظمة التعليمية، مع إبراز حدودها وإمكاناتها.

المحاضرة التاسعة:

الإصلاحات التربوية في الجزائر

اهداف المحاضرة:

- تحديد المراحل الأساسية لتطور النظام التربوي في الجزائر منذ الاستقلال إلى المرحلة الحديثة.
- تحليل أبرز خصائص كل مرحلة إصلاحية من حيث البنية والتنظيم والمضامين التعليمية.
- تفسير التحولات التي عرفتها السياسات التربوية الجزائرية وعلاقتها بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية.
- تقييم دور المقاربة بالكفاءات في تجديد النظام التربوي وتحسين جودة التعليم.
- استنتاج ملامح التحول نحو الرقمنة في التعليم وأثرها على العملية التعليمية

تمهيد :

يُعد التعليم أحد الركائز الأساسية في بناء المجتمعات، حيث يسهم في نقل المعرفة و تطورها، تعزيز المهارات وتشكيل القيم الثقافية والاجتماعية، و يتميز كل نظام تربوي بخصائص فريدة تنبع من السياق التاريخي، السياسي الاقتصادي، والديني للمجتمع الذي يخدمه. يركز النظام التربوي على تلبية احتياجات الأفراد من خلال تقديم برامج تعليمية متنوعة تشمل المراحل الابتدائية، الثانوية، والجامعية، إلى جانب التدريب المهني والتعليم المستمر. إضافةً إلى ذلك، يلعب النظام التربوي دورًا محوريًا في تعزيز العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص حيث يسعى إلى تقليل الفجوات الاجتماعية والاقتصادية بين الفئات المختلفة ومع التطور التكنولوجي والتغيرات السريعة في سوق العمل تواجه الأنظمة التربوية تحديات جديدة تتطلب التكيف والابتكار لضمان إعداد الأفراد للمستقبل.

1 / مراحل الإصلاحات التربوية في الجزائر:

ككل الأنظمة التربوية في العالم فقد عرف النظام التربوي الجزائري عدة اصلاحات منذ الاستقلال وكان الهدف منها دائما هو تجاوز العقبات والاستجابة الى الحاجات الاجتماعية والاقتصادية والى التطورات التي عرفها التعليم في العالم نتيجة التطور التكنولوجي والتدفق العلمي في مجالات متعددة ساهمت في اثراء المعارف حول متطلبات العملية التعليمة التعلمية في جوانبها المختلفة وكذلك في تصوراتها للأهداف التي ينبغي للمتعلم الوصول اليها.

لقد مر النظام التربوي الجزائري بعدة مراحل يمكن تقسيمها في ستة مراحل او محطات أساسية، يمكننا ايجازها فيما يلي:

1-1 /المرحلة الأولى: بناء نظام تعليمي وطني(1962-1970)

تمثل هذه المرحلة الطور التمهيدي لتأسيس النظام التعليمي الوطني، حيث اتسمت باعتماد مقاربة انتقالية قائمة على إدخال إصلاحات تدريجية تهدف إلى مواءمة التعليم مع التوجهات التنموية الشاملة للدولة حديثة الاستقلال. وفي هذا الإطار، تم سنة 1962 تشكيل لجنة لإصلاح التعليم كُلّفت بوضع تصور متكامل لسياسة تعليمية وطنية، وقد تُوّج عملها بإصدار تقرير مرجعي سنة 1964 حدّد الخطوط العريضة للإصلاح.

وقد سعت هذه المرحلة إلى إرساء مبادئ تعليمية وطنية منسجمة مع التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد، وتجسّد ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات الأساسية، من أبرزها:

- الإبقاء على البنية التنظيمية الموروثة مع إدخال تعديلات تدريجية: حيث تم الاحتفاظ بالإطار الهيكلي للنظام التعليمي الفرنسي، مع العمل على تكييفه وفق مرتكزات وطنية تمثلت أساسًا في التعريب، وإرساء مبدأ ديمقراطية التعليم، وتعزيز التوجه العلمي والتقني، وذلك باعتبارها خطوات انتقالية نحو بناء نظام تربوي مستقل (بن سعد، 2005).

- اعتماد سياسة التعريب التدريجي: تم إدماج اللغة العربية تدريجيًا في المناهج الدراسية بهدف ترسيخ الهوية الوطنية، غير أن محدودية الموارد البشرية المؤهلة للتدريس بها فرضت استمرار استخدام اللغة الفرنسية خلال فترة انتقالية (عبد الملك، 2008).
- التوسع في الهياكل التعليمية: شهدت هذه المرحلة جهودًا مكثفة لتوسيع شبكة المؤسسات التربوية عبر مختلف مناطق البلاد، استجابةً للطلب المتزايد على التعليم، وهو ما ساهم في رفع نسب التمدرس (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004).
- الاستعانة بالخبرات الأجنبية: نظرًا للنقص الحاد في الكوادر التربوية الوطنية عقب الاستقلال، لجأت الدولة إلى إبرام اتفاقيات تعاون مع عدد من الدول لتوفير معلمين مؤهلين، بما يضمن استمرارية العملية التعليمية خلال المرحلة الانتقالية (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004).
- استحداث آليات تنظيمية للإصلاح التربوي: تم إنشاء هياكل ولجان متخصصة، على غرار لجنة إصلاح التعليم سنة 1962، التي اضطلعت بصياغة توصيات عملية لتطوير النظام التعليمي بما يتماشى مع الأهداف الوطنية، وأسفرت أعمالها عن تقارير رسمية أرست معالم السياسة التربوية للدولة (عبد القادر، 2010).
- الاطوار التعليمية:

. التعليم الابتدائي: امتد هذا المستوى لمدة 6 سنوات، حيث يحصل الطالب على شهادة بعد النجاح في امتحان السنة السادسة، وكان الهدف منه تجهيز الأطفال بالمهارات الأساسية.

. التعليم المتوسط: شمل ثلاثة مسارات هي التعليم العام، التعليم التقني، والتعليم الفلاحي. يستمر التعليم العام لأربع سنوات وينتهي بشهادة الأهلية، بينما استمر التعليم التقني والفلاحي لثلاث سنوات، وانتهى كل منهما بشهادة كفاءة متخصصة.

. التعليم الثانوي: امتد التعليم الثانوي لثلاث سنوات، وشمل مسارين رئيسيين هما التعليم الثانوي العام، الذي يؤهل الطلاب للالتحاق بالجامعات عبر اجتياز امتحان البكالوريا، والتعليم الثانوي التقني، الذي أُنشئ لاحقًا وأتاح التخصص في مجالات تقنية ومهنية لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة، رغم طابعها الانتقالي، شكّلت الأساس البنيوي الذي انطلقت منه الإصلاحات اللاحقة، حيث أرست اللبنات الأولى لنظام تعليمي وطني يسعى إلى تحقيق الاستقلال الثقافي والتنموي.

1-2 /المرحلة الثانية: تعزيز التكامل مع المجتمع (1970-1980)

شهدت هذه المرحلة تحولًا نوعيًا في مسار الإصلاحات التربوية، حيث اتجهت الدولة نحو بناء منظومة تعليمية أكثر تكاملًا مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي، بما ينسجم مع متطلبات التنمية الوطنية. وفي هذا الإطار، تبنّت السياسات التربوية توجهًا واضحًا يقوم على ربط مخرجات التعليم بحاجات المجتمع، من خلال إعادة تنظيم المناهج ووسائل التدريس بما يستجيب للتحولات الاقتصادية والاجتماعية، إلى جانب استحداث آليات فعالة لتوجيه المتعلمين نحو المسارات الدراسية والمهنية الملائمة لقدراتهم ومتطلبات سوق العمل (دحماني، 2012).

وقد تعزز هذا التوجه بصدور إصلاح 1976، الذي مثّل محطة مفصلية في تاريخ النظام التعليمي الجزائري، حيث نصّ على إنشاء المدرسة الأساسية وإقرار التعليم الإلزامي لمدة تسع (9) سنوات، في خطوة استهدفت توحيد البنية التعليمية، وتكريس مبدأ تكافؤ الفرص، وتحقيق الانسجام بين مختلف مراحل التعليم (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004). وفي السياق ذاته، شهدت هذه المرحلة جهودًا مكثفة لتجديد المناهج التعليمية وتحديث مضامينها، بما يتلاءم مع متطلبات التنمية، حيث تم تعزيز التوجه نحو التعليم متعدد الشعب، وإدماج المواد العلمية والتكنولوجية، مع ترسيخ اللغة العربية كلغة أساسية للتدريس، إلى جانب دعم تعليم اللغة الأمازيغية (بن سعد، 2005).

كما عرفت هذه المرحلة إدخال إصلاحات نوعية على مستوى التعليم الثانوي، تمثلت في اعتماد التعليم الثانوي المتخصص بموجب أمر 16 أفريل 1976، والذي استهدف إعداد موارد بشرية مؤهلة تقنيًا ومهنيًا بما يتوافق مع حاجات الاقتصاد الوطني (عبد الملك، 2008). وتكامل هذا التوجه مع سياسة توسيع التعليم التقني والفلاحي، من خلال إنشاء مؤسسات متخصصة وبرامج تكوين موجهة لإعداد اليد العاملة المؤهلة لدعم قطاعات الإنتاج، خاصة الزراعة والصناعة (عبد القادر، 2010).

وعلى مستوى التنظيم الهيكلي، تم إعادة هيكلة مراحل التعليم عبر إلغاء بعض الأنماط القديمة، لا سيما التعليم التقني قصير المدى، وتعويضه بنظام موحد للتعليم الأساسي، مما أسهم في تعزيز شمولية التعليم وتوحيده (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004). وقد أصبح هذا التعليم الأساسي يمتد لتسع سنوات، موزعة على طورين: طور أول وثانٍ مدتهما ست (6) سنوات يعادلان التعليم الابتدائي، ويهدفان إلى إكساب المتعلمين الكفايات الأساسية، وطور ثالث مدته ثلاث (3) سنوات يعادل التعليم المتوسط، ويتوج بالحصول على شهادة التعليم المتوسط، مع الإبقاء على التوجيه نحو التعليم التقني ضمن المرحلة الثانوية.

أما التعليم الثانوي، فقد استمر لمدة ثلاث (3) سنوات، وأعيد تنظيمه بما يسمح بتعدد المسارات، حيث أتاح التعليم الثانوي العام إمكانيات التخصص في مجالات مثل العلوم والرياضيات والآداب، تمهيدًا للالتحاق بالتعليم العالي، في حين شهد التعليم التقني تطورًا ملحوظًا من خلال إدماج مسار البكالوريا التقنية، بما يضمن لخريجيه فرص مواصلة الدراسة الجامعية، ويعزز في الوقت ذاته ارتباط التعليم باحتياجات التنمية (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004).

وتُظهر هذه الإصلاحات مجتمعة أن المرحلة الثانية لم تقتصر على التوسّع الكمي في التعليم، بل اتجهت نحو تحقيق تكامل وظيفي بين النظام التعليمي ومحيطه، بما يعكس انتقال السياسة التربوية من منطق البناء إلى منطق التكيّف مع متطلبات التنمية الشاملة.

1-3 /المرحلة الثالثة: تعميم المدرسة الأساسية وتطوير التعليم التقني (1980–1990)

عرفت هذه المرحلة ترسيخ إصلاحات 1976 من خلال الشروع الفعلي، ابتداءً من الدخول المدرسي 1981/1980، في تعميم المدرسة الأساسية كنموذج موحد للتعليم الإلزامي لمدة تسع (9) سنوات، موزعة على طورين: ست (6) سنوات تعادل التعليم الابتدائي وثلاث (3) سنوات تعادل التعليم المتوسط. وقد أُريد لهذا التنظيم أن يحقق انسجامًا بنيويًا ووظيفيًا داخل المنظومة التربوية، عبر دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إطار موحد يركز على تنمية الكفايات الأساسية وإعداد المتعلمين للتعليم الثانوي (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004).

كما عرفت هذه المرحلة إدخال تعديلات على التعليم الثانوي، تمثلت في تنويع التخصصات بإدراج مجالات جديدة كالتربية التكنولوجية، واللغات الأجنبية، والإعلام الآلي، والتربية البدنية والفنية، إضافة إلى استحداث شعبة العلوم الإسلامية، وإن كانت بعض هذه التخصصات قد خضعت لاحقًا لإعادة تنظيم (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 1986) .وفي السياق ذاته، تم تعزيز التعليم التقني من خلال تطوير شعبه وبرامجه بما يقارب في بنيته التعليم الثانوي العام، مع تمكين الحاصلين على البكالوريا التقنية من الالتحاق ببعض تخصصات التعليم العالي، إلى جانب اعتماد تعليم تقني قصير المدى يمنح شهادة الكفاءة التقنية، قبل أن يتم إلغاؤه سنة 1984 (بن سعد، 2005).

كما شملت الإصلاحات توحيد المناهج وتنظيمها على أسس وطنية، مع تعميم بعض المواد ذات البعد الهوياتي، وعلى رأسها مادة التاريخ في جميع الشعب، بما يعزز الوعي الثقافي والتاريخي لدى المتعلمين، إلى جانب تطوير البرامج الدراسية وتوفير الوسائل التعليمية الداعمة (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004؛ وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 1986).

1-4 /المرحلة الرابعة: إعادة الهيكلة وتحديث التعليم الثانوي (1990-2003)

اتسمت هذه المرحلة بمواصلة إصلاح المنظومة التربوية عبر إعادة هيكلة التعليم الثانوي وتحديث مضامينه، مع الإبقاء على المدرسة الأساسية كقاعدة تنظيمية تمتد لتسع سنوات، وتنتهي بشهادة التعليم الأساسي(BEF) ، في إطار السعي إلى تعزيز التكامل بين مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وقد تم تنظيم التعليم الثانوي وفق نظام "الجذوع المشتركة" في السنة الأولى من خلال ثلاثة مسارات رئيسية (الآداب، العلوم، التكنولوجيا)، بهدف توجيه التلاميذ تدريجيًا نحو التخصصات المناسبة لقدراتهم وميولاتهم، تمهيدًا لاختيار الشعب النهائية في السنتين الموالیتين.

كما شهدت هذه المرحلة تطويرًا مستمرًا للمناهج التعليمية، من خلال مراجعة محتويات البرامج لتتلاءم مع التحولات العلمية والتكنولوجية ومتطلبات سوق العمل، إلى جانب إدخال وسائل تعليمية حديثة، خاصة في مجال الإعلام الآلي والتقنيات الرقمية، بما يعزز الكفاءات التكنولوجية للمتعلمين (بن سعد، 2005).

وفي موازاة ذلك، تم تعزيز التعليم المهني والتقني كمسار موازٍ يتيح الاندماج المباشر في سوق العمل، مع تحسين جودة التكوين داخل المؤسسات التقنية بما يستجيب للحاجات الاقتصادية (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004). أما على مستوى التقويم، فقد تم إرساء مقاربات جديدة لتقييم التحصيل الدراسي، من خلال اعتماد التقييم المستمر إلى جانب الاختبارات الرسمية، بما يسمح بمتابعة تطور أداء المتعلمين وتحسين مردودية العملية التعليمية.

وتعكس هذه المرحلة انتقال النظام التربوي من منطق التعميم الكمي إلى منطق إعادة الهيكلة النوعية، من خلال التركيز على جودة المخرجات وملاءمتها لمتطلبات التحولات المجتمعية والاقتصادية.

1-5 /المرحلة الخامسة: إصلاحات شاملة ومقاربة بالكفاءات (2003-2012): شهدت هذه المرحلة انطلاق إصلاحات عميقة وشاملة في النظام التربوي، استندت إلى أعمال لجان متخصصة كُلِّفت بمراجعة المناهج في ضوء المنشور الوزاري رقم 51 لسنة 1998، وتوّجت بإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي سنة 2000،

التي اضطلعت بإعداد تصور إصلاحي متكامل قائم على أسس علمية وتربوية حديثة. وقد تجسدت هذه الإصلاحات فعليًا ابتداءً من سنة 2003، مستهدفة تحسين جودة التعليم وتعزيز قدرته على التكيف مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية.

وقد تمحورت الإصلاحات حول ثلاثة مجالات أساسية، تمثلت في تأهيل الموارد البشرية التربوية، وإعادة هيكلة مضامين التعليم بما يشمل تعزيز اللغات الوطنية والأجنبية وتحديث التربية الإسلامية والمدنية، إضافة إلى إعادة تنظيم النظام التعليمي بما يحقق تكاملاً بين التعليم العام والتكنولوجي والتكوين المهني.

وفي هذا السياق، تم اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات كخيار بيداغوجي مركزي، حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، مع التركيز على تنمية قدراته المعرفية والمهارية وتمكينه من توظيف مكتسباته في مواجهة الوضعيات الحياتية والمهنية. كما رافق ذلك إعادة صياغة المناهج الدراسية بما يتلاءم مع هذه المقاربة، من خلال تعزيز التعلم التطبيقي، وتنمية التفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات.

وشملت الإصلاحات كذلك دعم التعليم المهني والتقني باعتباره مسارًا مكملًا للتعليم العام، بما يسهم في تحسين قابلية تشغيل الخريجين، إلى جانب تطوير أداء المعلمين عبر برامج تكوين مستمرة تستهدف تحديث ممارساتهم البيداغوجية وتمكينهم من تطبيق المقاربة بالكفاءات بفعالية. كما تم إدماج الوسائل التعليمية الحديثة، خاصة التكنولوجية منها، لتعزيز جودة التعلم، مع توسيع تدريس الإعلام الآلي واللغات الأجنبية.

أما على مستوى التقويم، فقد تم الانتقال نحو التقييم المستمر القائم على الكفاءات، من خلال اعتماد أدوات تقييم متنوعة تسمح بمتابعة تقدم المتعلمين وتحليل أدائهم بشكل دوري، بما يساهم في تحسين مردودية النظام التربوي.

1-6 /المرحلة السادسة: الرقمنة وترسيخ المقاربة بالكفاءات (2012-2024): اتسمت هذه المرحلة بمواصلة ترسيخ مقاربة التدريس بالكفاءات، مع إدخال تحولات نوعية مرتبطة برقمنة التعليم وتحديث مضامينه، بما يواكب التحولات العالمية في مجال المعرفة والتكنولوجيا. وقد استمر التركيز على جعل المتعلم فاعلًا أساسيًا في العملية

التعليمية، من خلال تنمية كفاءاته العملية وقدرته على التكيف مع متطلبات المستقبل (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2022)، وفي هذا الإطار، برز إدماج التعليم الرقمي كأحد أهم ملامح هذه المرحلة، حيث تم توظيف الوسائط التكنولوجية الحديثة، مثل اللوحات الرقمية والموارد التعليمية الإلكترونية، وتوسيع استخدام التعليم عن بعد، خاصة خلال جائحة كوفيد-19، عبر المنصات الرقمية والدروس التلفزيونية، لضمان استمرارية التعلم (تقرير المعهد الوطني لتطوير التعليم، 2023).

كما تم تعزيز التوجه نحو التعليم متعدد اللغات من خلال دعم تدريس اللغات الأجنبية، لا سيما اللغة الإنجليزية في المراحل المبكرة، بما يعزز فرص الاندماج في التعليم العالي وسوق العمل العالمي وقد شهدت المناهج الدراسية تحديثًا مستمرًا، حيث أُدرجت موضوعات جديدة مرتبطة بالتنمية المستدامة، والبيئة، وحقوق الإنسان، والمواطنة، إلى جانب إعادة تنظيم المحتويات لتتلاءم مع التحديات الاقتصادية والتكنولوجية المعاصرة (تقرير المعهد الوطني لتطوير التعليم، 2023).

و موازاة ذلك تم التركيز على تأهيل المعلمين عبر برامج تدريبية متواصلة في مجالات التعليم الرقمي واستراتيجيات التدريس الحديثة، بما يعزز دورهم كموجهين وميسرين لعملية التعلم (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2022). كما استمر دعم التعليم التقني والمهني من خلال استحداث مسارات جديدة وتوسيع فرص التكوين، بما يسهم في إعداد موارد بشرية مؤهلة تلبي احتياجات سوق العمل (تقرير المعهد الوطني لتطوير التعليم، 2023).

أما على مستوى الحوكمة التربوية فقد تم اعتماد آليات تقييم وإصلاح مستمر، تقوم على دراسات ميدانية وتقارير دورية لتحليل أداء النظام التعليمي، وتحديد نقاط القوة والضعف، بما يسمح بتحديث السياسات التربوية بشكل مستمر، وتعكس هذه المرحلة انتقال النظام التربوي نحو نموذج أكثر مرونة وابتكارًا، قائم على التكامل بين المقاربة بالكفاءات والتحول الرقمي، في أفق تحسين جودة التعليم وتعزيز تنافسيته.

تقييم المكتسبات:

السؤال 1: حدّد أهم الخصائص العامة لكل مرحلة من مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر.

السؤال 2: كيف ساهمت المدرسة الأساسية في تحقيق التكامل بين مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط؟

السؤال 3: بيّن أهداف اعتماد المقاربة بالكفاءات في الإصلاحات التربوية الحديثة.

السؤال 4: ما هي أهم مظاهر إدماج الرقمنة في التعليم خلال الفترة الأخيرة؟

السؤال 5: إلى أي مدى أسهمت الإصلاحات التربوية في مواءمة التعليم مع متطلبات سوق العمل؟

المحاضرة العاشرة:

مناهج البحث في التربية المقارنة

الأهداف التعليمية:

- بنهاية هذه المحاضرة، ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على:
- تحديد أهم منهجيات البحث في التربية المقارنة، ولا سيما منهجيتي هولمز ونوح–إكشتاين.
- تمييز الخصائص الأساسية لكل منهجية من حيث الفلسفة والأهداف والإجراءات.
- تحليل الاختلافات بين منهج الإصلاح التنبؤي (هولمز) والمنهج التجريبي الكمي (نوح–إكشتاين).
- تطبيق المبادئ المنهجية لتفسير الظواهر التعليمية ومقارنة الأنظمة التعليمية.

تمهيد:

تعتمد التربية المقارنة في دراساتها على توظيف طيف واسع من مناهج البحث العلمي، سواء الكمية أو الكيفية، وذلك بحكم طبيعتها المركبة التي تتداخل فيها الأبعاد التربوية والاجتماعية والثقافية. غير أنّ التركيز في هذه المحاضرة لن ينصرف إلى استعراض جميع هذه المناهج، بقدر ما سيوجَّه نحو المقاربات المنهجية التي أسّس لها رواد هذا الحقل، والتي شكّلت أساسًا علميًا لتحليل النظم التعليمية ومقارنتها.

وفي هذا السياق، سيتم تناول نماذج منهجية بارزة، من بينها منهج برايان هولمز ((Brian Holmes، وكذلك أعمال هارولد نوا ((Harold Noahوماكس إكشتاين ((Max Eckstein، باعتبارها نماذج تطبيقية توضّح كيفية توظيف المنهج العلمي في دراسة الظواهر التربوية في سياقات مختلفة. ويهدف ذلك إلى تمكين الطلبة من فهم الأسس المنهجية للتربية المقارنة، وإدراك آليات تحليل النظم التعليمية وفق مقاربات علمية دقيقة.

أولا: منهج برايان هولمز لحل المشكلات(Holmes, 1965)

يُعدّ منهج برايان هولمز من أهم المناهج الحديثة في مجال التعليم المقارن. وقد نشأ هذا المنهج كرد فعل نقدي على المناهج الوصفية التاريخية التي اكتفت بمقارنات سطحية بين الأنظمة التعليمية دون تقديم حلول عملية للمشكلات التعليمية و يقوم هذا المنهج على فرضية أن التربية المقارنة علم اجتماعي تطبيقي يهدف إلى تشخيص المشكلات التعليمية ضمن سياقها، ثم تحليلها، والتنبؤ بنتائج البدائل، واختبارها من خلال المقارنة الدولية، وفي النهاية اختيار الحلول الأنسب للسياق المحلي و يحدد هولمز الخطوات البحث التالية:

1/ تحديد المشكلة بدقة

ينطلق البحث من مشكلة تربوية واقعية تمسّ النظام التعليمي، وتُصاغ في شكل سؤال علمي واضح وقابل للتحليل. وتكمن أهمية هذه الخطوة في توجيه الدراسة نحو هدف إصلاحي محدد بدل الوقوع في الوصف العام.

2 / تحليل المشكلة في سياقها

تُدرس المشكلة ضمن إطارها الاجتماعي والثقافي والمؤسسي، مع التركيز على تفاعل القيم مع البُنى التعليمية. ويسمح هذا التحليل بالكشف عن الأسباب الحقيقية للمشكلة بوصفها ظاهرة مركّبة

3/ صياغة بدائل في شكل فرضيات

يقترح الباحث مجموعة من الحلول الممكنة، تُصاغ في شكل فرضيات قابلة للاختبار، بحيث يرتبط كل بديل بسبب أو تفسير معين للمشكلة. ويعكس ذلك الانتقال من التشخيص إلى التفكير الإصلاحي

4 التنبؤ المنطقي بالنتائج

يقوم الباحث بمحاكاة عقلية لنتائج كل فرضية داخل السياق المحلي، مستندًا إلى التحليل السابق. وتهدف هذه الخطوة إلى استشراف فرص النجاح أو الفشل قبل تبني أي سياسة.

5 اختيار حالات للمقارنة

يتم اختيار أنظمة تعليمية واجهت مشكلات مشابهة أو طبّقت بدائل قريبة من الفرضيات المطروحة. ويكون الهدف من الاختيار هو اختبار الفرضيات وليس مجرد عرض تجارب دولية ,

6 اختبار الفرضيات بالمقارنة

تُحلَّل تجارب الدول المختارة من حيث السياسات والنتائج، ثم تُقارن هذه النتائج بالتنبؤات السابقة. وتُعد هذه الخطوة بمثابة اختبار تجريبي لمدى صحة الفرضيات

7/ استخلاص الحلّ الأنسب للسياق المحلي

في ضوء نتائج المقارنة، يتم اختيار البديل أو مجموعة البدائل الأكثر ملاءمة، مع تكييفها وفق خصوصيات البيئة المحلية. ويرفض هولمز النقل الحرفي للنماذج الأجنبية

8/ التقويم والمتابعة

تُتابع نتائج الإصلاح بعد تطبيقه من خلال تقييم مستمر، بما يسمح بتعديل السياسات وفق المعطيات الجديدة. وتعكس هذه الخطوة الطابع الديناميكي للمنهج.

ثانيا:منهج نواه وإكشتين (Noah & Eckstein, 1969)

يُعدّ منهج هارولد نواه (Harold Noah) وماكس إكشتاين (Max Eckstein) من المناهج الكمية–التجريبية في التربية المقارنة، إذ يسعى إلى تحويل الدراسة المقارنة من مجرد وصف النظم التعليمية إلى تحليل علمي قائم على الفرضيات القابلة للاختبار والقياس الإحصائي. ويرتكز هذا المنهج على بناء علاقات بين المتغيرات التربوية والاجتماعية واختبارها عبر بيانات مقارنة متعددة الدول، بهدف الوصول إلى تعميمات علمية ذات طابع تفسيري.

ويحدد نواه و اكستاين خطوات هذا المنهج فيما يلي:.(Noah and Eckstein, 1969)

1 .تحديد المشكلة وصياغتها كمشكلة مقارنة

ينطلق الباحث من مشكلة تربوية ذات دلالة اجتماعية واضحة، على أن تُصاغ في شكل سؤال مقارن يربط بين التعليم والمجتمع. ولا يكتفي بوصف الظاهرة داخل بلد واحد، بل يفتحها على المقارنة بين أكثر من نظام تعليمي، بما يسمح باشتقاق علاقات بين متغيرات قابلة للدراسة والتحليل.

2 .صياغة فرضية علمية قابلة للاختبار

في هذه المرحلة تتحول المشكلة إلى فرضية تحدد علاقة واضحة بين متغيرين أو أكثر (مثل العلاقة بين مدخلات التعليم ومخرجاته). ويشترط أن تكون الفرضية قابلة للتحقق التجريبي عبر بيانات مقارنة، وأن تحمل تفسيرًا علميًا لا مجرد انطباع وصفي.

3 .التعريف الإجرائي للمفاهيم وبناء المؤشرات

يتم الانتقال من المفاهيم النظرية إلى مفاهيم قابلة للقياس، من خلال تحديد تعريفات إجرائية دقيقة لكل متغير. كما تُبنى مؤشرات كمية واضحة تسمح بقياس الظاهرة بشكل موحد بين الدول أو الأنظمة التعليمية المختلفة.

4 .اختيار الحالات أو الدول للمقارنة

يتم اختيار عدد من الدول أو الأنظمة التعليمية وفق معايير منهجية، أهمها توفر البيانات وإمكانية المقارنة. وقد تشمل العينة حالات متشابهة لتفسير الفروق الدقيقة، أو مختلفة لاختبار مدى ثبات العلاقة عبر سياقات متعددة.

5 .جمع البيانات المرتبطة بالمؤشرات

تُجمع البيانات بشكل منظم وفق المؤشرات المحددة مسبقًا، وغالبًا ما تكون بيانات كمية (إحصاءات، نتائج اختبارات، تقارير دولية)، مع إمكانية دعمها ببيانات تفسيرية تساعد على فهم السياق، بشرط بقائها مرتبطة مباشرة بمتغيرات الدراسة.

6 .تحليل البيانات واختبار الفرضية

تُحلَّل البيانات باستخدام أدوات إحصائية أو مقارنة لاختبار العلاقة بين المتغيرات. وتهدف هذه الخطوة إلى التحقق من مدى صحة الفرضية أو تعديلها أو رفضها بناءً على النتائج المتحصل عليها، مع تفسير الفروق بين الدول.

7 .تفسير النتائج وبناء تعميمات علمية

في المرحلة الأخيرة تُفسَّر النتائج في ضوء الفرضية والسياق، ويتم استخلاص تعميمات علمية نسبية حول طبيعة العلاقات التربوية. ويؤكد المنهج أن هذه التعميمات تبقى مشروطة بالسياق وليست قوانين مطلقة، بل أدوات تفسير علمي قابلة للمراجعة.

تقييم المكتسبات:

- بيّن أهم الفروق المنهجية بين مقاربة برايان هولمز ومقاربة نواه وإكشتين.
- كيف يُسهم التحليل السياقي في نجاح منهج هولمز في تفسير المشكلات التربوية؟
- لماذا يُعتبر منهج نواه وإكشتين منهجًا تجريبيًا–كمّيًا في التربية المقارنة؟
- إلى أي مدى يمكن تطبيق مناهج البحث في التربية المقارنة على واقع النظم التعليمية العربية.

المحاضرة الحادية عشر:

ابستمولوجيا التربية

Epistemology of Education

الاهداف التعليمية للمحاضرة

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس أن يكون قادرًا على:

- تحديد مفهوم إبستيمولوجيا التربية وبيان مجالات اشتغالها داخل العلوم التربوية.
- تحليل طبيعة المعرفة التربوية من حيث خصائصها ومصادرها وحدودها.
- تمييز أهم الإشكالات الإبستيمولوجية المرتبطة بالمعرفة التربوية وفهم أبعادها النظرية.
- تفسير العلاقة بين المنهج وإنتاج المعرفة التربوية في ضوء التعدد المنهجي.
- توظيف التفكير النقدي في مناقشة صلاحية المعرفة التربوية وإمكان تعميمها.

تمهيد

حين يدخل الباحث أو الطالب إلى عالم التربية، فإنه يظن في البداية أنه أمام حقل يشتغل فقط على "التعليم" و"التعلم" و"المدرسة". غير أن هذا التصور سرعان ما يتغير عندما نطرح سؤالًا بسيطًا لكنه عميق: كيف نعرف ما نعرفه في التربية؟

هنا تحديدًا تبدأ الإبستيمولوجيا في فرض حضورها؛ فهي لا تكتفي بوصف ما يحدث داخل الفعل التربوي، بل تعود خطوة إلى الخلف لتفحص الأسس التي يقوم عليها هذا الفعل: من أين تأتي المعرفة التربوية؟ وكيف تُبنى؟ وهل يمكن اعتبارها معرفة يقينية أم أنها معرفة مرتبطة بالسياق والتجربة والإنسان؟

إن الحديث عن إبستيمولوجيا التربية هو، في جوهره، محاولة لفهم "تفكير التربية في نفسها"، أي كيف تنتج التربية مفاهيمها، وكيف تبرر مناهجها، وكيف تُشرعن اختياراتها النظرية والمنهجية. لذلك فإن هذا الدرس لا يهدف فقط إلى تقديم معلومات، بل إلى إحداث نوع من "التحول في زاوية النظر"؛ من النظر إلى التربية كممارسة جاهزة، إلى النظر إليها كحقل معرفي يتشكل باستمرار داخل صراع التصورات والمقاربات.

ومن هذا المنطلق، سنحاول في هذا الدرس تفكيك الأسس المعرفية التي تقوم عليها التربية، واستكشاف أهم النماذج الإبستيمولوجية التي تفسرها، مع الوقوف عند الإشكالات التي تجعل من المعرفة التربوية معرفةً غير محايدة، بل معرفة مشروطة بسياقات فلسفية ومنهجية متعددة

1/ تعريف الابستيمولوجيا:

تُعرَّف الإبستيمولوجيا أو نظرية المعرفة بأنها المجال الفلسفي الذي يدرس طبيعة المعرفة الإنسانية، وكيف تُبنى، وما هي شروط صحتها وحدودها .(Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2023) وهي تهتم بالسؤال عن كيفية إنتاج المعرفة وتبريرها أكثر من اهتمامها بالمحتوى نفسه.

كما يوضح بياجيه أن الإبستيمولوجيا تدرس نشأة المعرفة العلمية وتطورها من خلال العمليات الذهنية التي يبني بها الإنسان مفاهيمه.(Piaget, 1970)

ويُفهم من هذا التعريف أن الإبستيمولوجيا ليست مجرد مجال نظري منعزل، بل هي أداة نقدية تسمح بفحص الأسس التي تقوم عليها المعارف المختلفة، بما في ذلك المعارف التربوية. فهي تدفعنا إلى التساؤل حول مدى علمية ما نعتبره "معرفة"، وإلى أي حد يمكن الوثوق به، وفي أي سياق تم إنتاجه، مما يجعلها مدخلًا ضروريًا لفهم العلوم الإنسانية والتربوية فهمًا أعمق وأكثر نقدية.

بمعنى أبسط، فالأبستمولوجيا تشبه "العدسة النقدية" التي ننظر بها إلى المعرفة نفسها بدل أن ننظر إلى موضوع المعرفة فقط. فهي تجعلنا نسأل: كيف نعرف أن هذا صحيح؟ ولماذا نثق في هذه النتيجة؟

فعندما نقول في التربية مثلا إن "التعلم يتحسن باستخدام التعلم النشط"، فإن الأبستمولوجيا تدفعنا إلى التساؤل: هل هذا الحكم مبني على تجارب علمية دقيقة أم مجرد ملاحظة عامة؟

وفي المجال الطبي عندما نقول إن "دواءً معينًا فعال"، فإن الأبستمولوجيا تسأل: هل تم إثبات ذلك عبر تجارب مضبوطة أم عبر خبرة شخصية فقط؟ إذن فوظيفة الأبستمولوجيا هي جعلنا نفكر في مصدر المعرفة وقوتها العلمية، وليس فقط في محتواها، وهو ما يجعلها أساسية في فهم العلوم التربوية وبناء القرار التعليمي على أسس علمية واضحة.

2/ تعريف ابستمولوجيا التربية:

تُعرَّف إبستيمولوجيا التربية بأنها المجال الذي يدرس الأسس المعرفية التي تقوم عليها المعرفة التربوية، وكيف تُبنى داخل السياقات التعليمية، وما هي مصادرها، ومعايير صدقها، وحدودها العلمية(Biesta, 2010) ؛ (Phillips, 2014وهي تهدف إلى تحليل طبيعة المعرفة التي تنتجها العلوم التربوية، وطريقة توظيفها في فهم الظواهر التعليمية وتوجيه الممارسة التربوية.

يمكن فهم هذا التعريف على أن إبستيمولوجيا التربية ليست مهتمة بالممارسة التعليمية في حد ذاتها، بل بالمنطق الذي يجعل هذه الممارسة تُعتبر معرفة علمية. أي أنها تتسائل: كيف تتحول الخبرة الصفية أو النظرية التربوية إلى "معرفة علمية" يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرار التربوي؟ إبستيمولوجيا التربية لا تقتصر على مساءلة "المعرفة التربوية" فقط، بل تمتد أساسًا إلى مساءلة المنهج الذي تُنتَج به هذه المعرفة. بمعنى آخر، هي لا تسأل فقط: ماذا نعرف في التربية؟ بل تسأل أيضًا: كيف نصل إلى هذه المعرفة؟ وبأي أدوات ومنطق منهجي ننتجها؟

وبصيغة أبسط، هي لا تسأل فقط: ماذا نفعل في التعليم؟ بل تسأل: لماذا نثق في هذا الفعل التربوي ونعتبره صحيحًا أو فعالًا؟ وبأي دليل؟

فمثلًا: عندما نختار طريقة "التعلم النشط"، فإن الإبستيمولوجيا لا تكتفي بقبولها، بل تسأل: هل تم إثبات فعاليتها عبر دراسات علمية منظمة أم أنها مجرد ممارسة شائعة؟

وعندما نقول إن "الاختبارات تقيس التحصيل الدراسي"، فإنها تتساءل: هل هذه القياسات تعكس فعلاً التعلم أم مجرد جانب محدود منه؟

إذن، وظيفة إبستيمولوجيا التربية هي تحويل المعرفة التربوية من معرفة وصفية أو تجريبية إلى معرفة قابلة للنقد والتحقق والتبرير العلمي، بما يسمح ببناء قرارات تربوية أكثر دقة ووعيًا بأسسها المعرفية.

3/ خصائص المعرفة التربوية:

تُعرَّف المعرفة التربوية بأنها مجموع المعارف النظرية والتطبيقية التي تُنتَج في مجال التربية بهدف فهم الظواهر التعليمية وتفسيرها وتوجيه الممارسات التربوية وتحسينها داخل السياقات المدرسية والاجتماعية (Schwab, 1973.) وهي معرفة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالفعل التربوي، إذ لا تُبنى في معزل عن الواقع التعليمي، بل تنشأ من التفاعل بين النظرية والممارسة.

يُظهر هذا التعريف أن المعرفة التربوية ليست معرفة وصفية محضة، بل هي معرفة وظيفية بالأساس، أي أنها تُبنى لخدمة الفعل التربوي وتوجيهه، كما أن ارتباطها بالسياق يجعلها معرفة غير مطلقة بل قابلة لإعادة التشكيل حسب الظروف التعليمية والاجتماعية. ومن ثم، فإن قيمتها لا تُقاس فقط بمدى صحتها النظرية، بل أيضًا بقدرتها على التأثير في تحسين الممارسة التربوية وتفسير الواقع التعليمي بشكل عملي وملموس.

كما يُنظر إليها باعتبارها معرفة متعددة المصادر، تستمد مادتها من علوم مختلفة مثل علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، والفلسفة، واللسانيات، مما يجعلها معرفة تركيبية وليست أحادية البعد .

اما فيما يخص خصائص المعرفة التربوية فإنها تتسم بمجموعة من الصفات تعكس طبيعتها المركبة؛ فهي أولًا معرفة إنسانية لأنها تتمحور حول الفاعلين التربويين مثل المعلم والمتعلم، فعلى سبيل المثال فإن فهم صعوبات التعلم يرتبط مباشرة بسلوك المتعلم داخل القسم وليس بمعطيات مجردة فقط، .(Shulman, 1986)، كما أنها معرفة سياقية تختلف بتغير البيئة التعليمية، فطريقة التدريس الفعالة في مدرسة حضرية قد لا تحقق نفس النتائج في بيئة ريفية بسبب اختلاف الظروف الاجتماعية والثقافية .(Schwab, 1973) وتتميز كذلك بالتعدد المناهج، حيث يمكن دراسة نفس الظاهرة التربوية بالمنهج الكمي لقياس التحصيل الدراسي، أو بالمنهج النوعي لفهم تجارب المتعلمين داخل القسم .(Creswell, 2014) إضافة إلى ذلك، فهي معرفة تطبيقية تهدف إلى تحسين الممارسة التعليمية، مثل توظيف نتائج البحوث في تطوير استراتيجيات التدريس داخل الفصول الدراسية ,Shulman) .(1986كما أنها ديناميكية ومتغيرة، إذ تتطور مع تطور النظريات التربوية مثل الانتقال من المقاربة التقليدية إلى المقاربة بالكفاءات. وأخيرًا، فهي معرفة متعددة التخصصات تستفيد من علم النفس لفهم التعلم، ومن علم الاجتماع لفهم تأثير البيئة، ومن الفلسفة لتحديد غايات التربية.(Schwab, 1973)

يتبين من خصائص المعرفة التربوية أنها معرفة لا يمكن اختزالها في نموذج واحد بسيط أو في طريقة واحدة للفهم، بل هي معرفة مركبة تتقاطع فيها أبعاد إنسانية وسياقية ومنهجية وتطبيقية. وهذا يعني أن قيمتها العلمية لا تُقاس فقط بمدى دقتها النظرية، بل أيضًا بقدرتها على التكيف مع الواقع التربوي المتغير وفهمه في تعدديته.

كما أن الطابع السياقي لهذه المعرفة يجعلها معرفة غير مطلقة، إذ ما يُعتبر "فعّالًا" في سياق تعليمي معين قد لا يكون كذلك في سياق آخر، وهو ما يحدّ من إمكانية التعميم الصارم في العلوم التربوية. ومن جهة أخرى، فإن

اعتمادها على التعدد المنهجي يعكس إدراكًا بأن الظاهرة التربوية معقدة بطبيعتها، ولا يمكن للمنهج الكمي وحده أو النوعي وحده الإحاطة بها بشكل كامل.

أما طابعها التطبيقي فيؤكد أن المعرفة التربوية ليست معرفة نظرية مجردة، بل معرفة مرتبطة بالفعل التربوي وتهدف إلى تحسينه وتطويره، وهو ما يمنحها بعدًا عمليًا مباشرًا داخل المدرسة والقسم. وفي المجمل، فإن هذه الخصائص تُبرز أن المعرفة التربوية هي معرفة ديناميكية، نسبية، وتفاعلية، تتطور باستمرار مع تطور السياقات التعليمية وتعدد المقاربات البحثية، مما يجعلها مجالًا مفتوحًا للنقاش والتجديد المستمر.

4/ الإشكالات الابستمولوجيا في المعرفة التربوية:

قبل الخوض في إشكالات المعرفة التربوية، يجدر التأكيد على أن هذا الحقل لا يقدّم معرفة جاهزة أو مكتملة، بل يشتغل داخل فضاء معرفي معقّد يتداخل فيه الإنساني بالعلمي، والنظري بالعملي. فالمعرفة التربوية، بحكم ارتباطها بسلوك الإنسان وتفاعلاته داخل سياقات متغيرة، تطرح تساؤلات مستمرة حول طبيعتها، وطرق بنائها، ومعايير صدقها. ومن هنا، فإن تناول إشكالاتها لا يعني البحث عن نقائصها بقدر ما يهدف إلى فهم حدودها وإمكاناتها، والكشف عن التوترات التي تحكم إنتاجها، وهو ما يمهّد للانتقال إلى تحليل أهم القضايا الإبستيمولوجية التي تؤطر هذا المجال

أولا: إشكالية علمية المعرفة التربوية:

تُعدّ إشكالية علمية المعرفة التربوية من أبرز القضايا الإبستيمولوجية التي تثير نقاشًا حول طبيعة هذا الحقل وحدود انتمائه إلى المجال العلمي، إذ يتمحور الإشكال حول مدى إمكانية إخضاع الظواهر التربوية—بما تتسم به من تعقيد إنساني وسياقي—لمعايير الضبط والقياس والتجريب المعتمدة في العلوم الطبيعية (أوزي، 2009). فالمعرفة التربوية لا تُنتَج في فراغ تجريبي معزول، بل تتشكل داخل سياقات اجتماعية وثقافية متغيرة، مما يجعل نتائجها نسبية وقابلة لإعادة النظر. ومع ذلك، فإن التشكيك في علميتها لا يعني نفي طابعها العلمي، بل يستدعي

إعادة تعريف مفهوم "العلمية" ذاته بما يتلاءم مع خصوصية الموضوع التربوي، بحيث تقوم على الاتساق المنهجي، وقابلية النقاش والنقد، وإمكانية التحقق في حدود السياق (الدريج، 2000). ومن ثم، فإن علمية المعرفة التربوية لا تُقاس بمدى تطابقها مع نموذج واحد للعلم، بل بقدرتها على إنتاج فهم مبرَّر ومنظم للظاهرة التعليمية، يجمع بين التفسير النظري والاستجابة العملية لشروط الواقع.

ثانيا: إشكالية العلاقة بين النظرية والممارسة

تتمثل هذه الإشكالية في التساؤل حول مدى قدرة النظرية التربوية على تفسير الواقع المدرسي وتوجيهه بشكل فعلي، خاصة وأن العديد من النظريات تُنتَج في سياقات بحثية مثالية، لكنها تواجه صعوبات عند تطبيقها داخل القسم بسبب اختلاف الواقع التعليمي وتعدد شروطه (الدريج، 2000)، فقد تبدو مثلا المقاربة بالكفاءات منطقية على المستوى النظري، لكنها قد تصطدم بصعوبات تنظيمية وبيداغوجية عند تطبيقها في بعض الأقسام.

فجوهر هذه الإشكالية هو أن التربية ليست مجالًا يمكن "نقل" المعرفة فيه بشكل مباشر من النظرية إلى التطبيق، بل هي مجال يعيد تشكيل المعرفة داخل الواقع نفسه. لذلك فالفجوة بينهما ليست خللًا فقط، بل تعبير عن اختلاف طبيعة كل من التفكير النظري والمنطق العملي.

ثالثا: إشكالية الموضوعية والذاتية

تطرح هذه الإشكالية سؤالًا حول إمكانية تحقيق الموضوعية في البحث التربوي، في ظل كون الباحث يتعامل مع سلوك إنساني وسياقات اجتماعية معقدة، مما يجعل الفصل التام بين الذات والموضوع أمرًا صعبًا (شحاتة، 2011). في تقديري، الإشكال الحقيقي هنا هو الاعتقاد بإمكانية موضوعية "مطلقة" في التربية، بينما الواقع يُظهر أن الذات ليست عنصر تشويش فقط، فسلوك المتعلم مثلا داخل القسم قد يختلف باختلاف خبرة المعلم أو خلفيته التربوية.

رابعا: إشكالية المنهج

تتمثل هذه الإشكالية في التساؤل حول المنهج الأنس هي جزء من عملية الفهم نفسها. أي أن الموضوعية في هذا الحقل تبقى موضوعية مُنظَّمة وليست محايدة تمامًا.ب لدراسة الظواهر التربوية: هل هو المنهج الكمي القائم على القياس، أم المنهج النوعي القائم على الفهم العميق، أم المزج بينهما (أوزي، 2009).

فالإشكال هنا لا يكمن في اختيار منهج واحد، بل في وهم وجود منهج قادر بمفرده على الإحاطة بالظاهرة التربوية. فالتربية بطبيعتها متعددة الأبعاد، وبالتالي فإن أي اختزال منهجي يؤدي إلى فقدان جزء من المعنى.

خامسا: **إشكالية التعميم**

تتعلق هذه الإشكالية بحدود إمكانية تعميم نتائج البحوث التربوية، نظرًا لاختلاف السياقات الثقافية والاجتماعية بين البيئات التعليمية المختلفة (الدريج، 2000).، هذه الإشكالية تكشف أن المعرفة التربوية لا يمكن أن تُفهم كقوانين عامة ثابتة، بل كمعرفة مشروطة بالسياق. وبالتالي فالتعميم في التربية يجب أن يكون تعميمًا مرنًا يأخذ بعين الاعتبار خصوصية الوضعيات التعليمية.

تُظهر الإشكالات الإبستيمولوجية المرتبطة بالمعرفة التربوية، في ظاهرها، وكأنها تعكس نوعًا من القصور أو عدم الاكتمال في هذا الحقل، غير أن التحليل الأكاديمي يكشف أنها تعبير عن طبيعة هذه المعرفة أكثر مما هي مؤشر على ضعفها. فإشكالية علمية المعرفة التربوية لا تُحلّ بقياسها على نموذج العلوم الطبيعية، بل بإدراك أن العلمية في هذا المجال تُبنى على التنظيم المنهجي والتبرير النقدي داخل سياق إنساني متغير. كما أن التوتر بين النظرية والممارسة لا يُعد خللًا عرضيًا، بل هو نتيجة لاختلاف وظيفتيهما، حيث تُنتج النظرية معرفة مجردة، بينما تُعيد الممارسة تشكيلها وفق شروط الواقع، مما يجعل العلاقة بينهما علاقة تفاعل مستمر لا تطابق مباشر. وبالمثل، فإن إشكالية الموضوعية والذاتية لا تُحسم بإقصاء الذات، بل بتنظيم حضورها وضبطها عبر أدوات منهجية تضمن قدرًا من الاتساق العلمي. أما إشكالية المنهج، فتكشف حدود أي تصور أحادي، وتؤكد ضرورة تبني تعددية منهجية

منسجمة مع تعقيد الظاهرة التربوية. في حين أن إشكالية التعميم والخصوصية تبرز أن المعرفة التربوية لا يمكن أن تُفهم في إطار قوانين مطلقة، بل ضمن تعميمات مشروطة بالسياق. وعليه، فإن هذه الإشكالات مجتمعة لا تُضعف البناء المعرفي للتربية، بل تؤسس لوعيه بذاته، باعتباره معرفة إنسانية ديناميكية تقوم على التوازن بين الطموح العلمي وحدود الواقع.

تقييم المكتسبات:

س1: كيف يمكن تعريف إبستيمولوجيا التربية، وما موقعها ضمن العلوم التربوية؟

س2: ما الخصائص الأساسية للمعرفة التربوية، وكيف تميزها عن المعرفة في العلوم الطبيعية؟

س3:حلّل إشكالية العلاقة بين النظرية والممارسة في المجال التربوي مع تقديم مثال توضيحي.

س3: ناقش حدود الموضوعية في البحث التربوي في ضوء طبيعة الظاهرة المدروسة.

إس4: الى أي حد يمكن تعميم نتائج البحوث التربوية على سياقات تعليمية مختلفة؟

.

المحاضرة الثانية عشر

السياسات التربوية في الجزائر

Educational policies in Algeria

الأهداف التعليمية للمحاضرة

بنهاية هذا الدرس، يُفترض أن يكون الطالب قادرًا على:

- تحديد مفهوم السياسة التربوية وتمييزها عن الإصلاح التربوي من حيث الطبيعة والوظيفة والمجال الزمني.
- شرح المبادئ الكبرى التي قامت عليها السياسة التربوية في الجزائر مثل التعميم، المجانية، الإلزامية والتعريب وربطها ببناء الهوية الوطنية.
- تفسير العلاقة بين التعليم وبناء الهوية الوطنية مع إبراز دور الدين الإسلامي واللغة في تشكيل الشخصية التربوية الجزائرية.
- تحليل التوجهات الحديثة للسياسة التربوية في الجزائر مثل التفتح على العالم، إدماج التكنولوجيا، والتعددية اللغوية، وبيان دلالاتها التحولية.

تمهيد:

تُفهم السياسات التربوية بوصفها الإطار الذي تُصاغ ضمنه التوجهات الكبرى للتعليم، حيث تتحدد من خلالها الغايات التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها عبر المدرسة، كما تُرسم بواسطتها آليات التنظيم والتسيير ومجالات التدخل في مختلف مكونات النظام التعليمي. فهي ليست مجرد قرارات معزولة، بل تعبير عن رؤية شاملة تحدد طبيعة العلاقة بين التربية ومحيطها، وتكشف في الوقت ذاته عن موقع التعليم ضمن أولويات الدولة. ومن هذا

المنطلق، تكتسب السياسات التربوية طابعًا ديناميكيًا، إذ تتغير تبعًا لتحولات السياق السياسي والاقتصادي والثقافي، وتتأثر بالتوازنات القائمة داخل المجتمع وبالتحديات التي تفرضها البيئة الدولية.

وإذا كان هذا الطابع العام يميز السياسات التربوية في مختلف الأنظمة، فإن تجلياتها تختلف باختلاف خصوصيات كل دولة، سواء من حيث مسارها التاريخي أو بنيتها الاجتماعية أو اختياراتها الثقافية. وفي هذا الإطار، تبرز الحالة الجزائرية بوصفها تجربة ارتبطت فيها السياسات التربوية ارتباطًا وثيقًا بمسار بناء الدولة بعد الاستقلال، حيث أُنيط بالتعليم دور يتجاوز وظيفته التقليدية ليصبح أداة لإعادة تشكيل المجتمع وترسيخ مقوماته. وقد انعكس ذلك في تعدد الإصلاحات التي عرفها القطاع، والتي سعت، في كل مرحلة، إلى إعادة توجيه النظام التربوي بما يتلاءم مع التحولات التي عرفها المجتمع الجزائري.

وعليه، فإن فهم مسار النظام التربوي في الجزائر لا يمكن أن يتم بمعزل عن تحليل السياسات التي وجهته، وهو ما يقودنا إلى التساؤل المركزي الذي يؤطر هذا الدرس:

ما المقصود بالسياسات التربوية، وكيف يمكن من خلالها تفسير تطور النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال؟

1/ مفهوم السياسات التربوية:

تُعدّ السياسات التربوية مفهوماً مركباً يحظى باهتمام واسع لدى الهيئات الدولية، نظراً لارتباطه الوثيق بالتنمية والعدالة الاجتماعية. وفي هذا الإطار، تتبنى منظمة اليونسكو تصوراً يركز على اعتبار السياسات التربوية إطاراً موجهاً لاختيارات الدول في مجال التعليم، بهدف ضمان تكافؤ الفرص وتوسيع الولوج إلى التعليم وتحسين جودته، مع التأكيد على كون التعليم حقاً إنسانياً أساسياً يرتبط بالإنصاف الاجتماعي وتقليص الفوارق (UNESCO, 2015). ويعكس هذا التصور بعداً حقوقياً وإنسانياً يجعل من التعليم أداة لتحقيق العدالة الاجتماعية.

في المقابل، تقدم منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية مقاربة ذات طابع تدبيري واقتصادي، حيث تُعرّف السياسات التربوية باعتبارها اختيارات استراتيجية تهدف إلى رفع فعالية الأنظمة التعليمية من خلال تحسين الجودة والكفاءة والإنصاف، مع التركيز على مخرجات التعليم وقدرته على تلبية حاجات الاقتصاد وسوق العمل. وبهذا المعنى، يُنظر إلى التعليم كاستثمار في رأس المال البشري يسهم في تعزيز النمو والقدرة التنافسية للدول (OECD, 2012).

وعلى المستوى النظري العام، لا يخضع مفهوم السياسات التربوية لتعريف واحد، بل يتعدد تبعاً للزوايا التي يُقارب منها. فهناك من يعرّفها باعتبارها قرارات رسمية تتخذها الدولة لتنظيم قطاع التعليم وتحديد أهدافه (عبد القادر، 2010، ص 21)، وهو تعريف يبرز الدور المركزي للدولة، لكنه يحدّ من فهم التفاعلات غير الرسمية المؤثرة في صناعة القرار. بينما يوسع تعريف آخر هذا التصور ليجعل السياسات التربوية نتاج تفاعل بين فاعلين متعددين، من الدولة والخبراء والمؤسسات الاجتماعية والتأثيرات الدولية (بن سعد، 2005، ص 37)، مما يعكس الطابع الديناميكي والمعقد لهذه السياسات. كما تُفهم أحياناً بوصفها تعبيراً عن اختيارات مجتمعية تعكس رؤية معينة للإنسان والقيم التي يراد ترسيخها عبر التعليم (دحماني، 2012، ص 64)، وهو ما يبرز بعدها الثقافي والرمزي.

وعليه، يتبين أن السياسات التربوية ليست مفهوماً أحادي البعد، بل هي بناء مركب تتداخل فيه الأبعاد السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، مما يستدعي مقاربة شمولية لفهم كيفية صياغتها وتوجيهها داخل مختلف السياقات.

2/ السياسة التربوية والإصلاح التربوي

يُعدّ التمييز بين السياسة التعليمية والإصلاح التربوي خطوة أساسية لفهم منطق اشتغال الأنظمة التربوية، خاصة في الدراسات المقارنة. فالسياسة التعليمية تُفهم باعتبارها الإطار العام الذي يحدد التوجهات الكبرى للدولة في

مجال التربية، من حيث الفلسفة العامة للتعليم، وأهدافه البعيدة، وبنية النظام التربوي المراد بناؤه. وهي بهذا المعنى تمثل رؤية استراتيجية مستقرة نسبيًا، تُؤطر مختلف القرارات التربوية وتمنحها انسجامًا داخليًا (عبد القادر، 2010).

أما الإصلاح التربوي فهو تدخلات مقصودة ومرحلية تستهدف تعديل أو إعادة تنظيم بعض مكونات النظام التعليمي، مثل المناهج، أو طرق التدريس، أو أساليب التقييم، أو حتى البنية المؤسساتية. ويتميز الإصلاح بكونه استجابة ظرفية غالبًا ما ترتبط بأزمة أو اختلال أو حاجة إلى التكيّف مع تحولات اجتماعية أو اقتصادية أو دولية (بن سعد، 2005).

ومن حيث العلاقة بين المفهومين يمكن القول إن السياسة التعليمية تمثل الإطار المرجعي العام والثابت نسبيًا بينما يشكل الإصلاح التربوي الأداة الإجرائية التي تُترجم من خلالها تلك السياسة أو يتم عبرها تعديل مسارها. وبذلك لا يُنظر إلى الإصلاح كبديل عن السياسة، بل كآلية داخلها، قد تهدف إلى تطويرها أو إعادة توجيهها أو تصحيح اختلالاتها.

وعليه، فإن فهم تطور أي نظام تربوي يستدعي التمييز بين مستوى التوجيه الاستراتيجي (السياسة التعليمية) ومستوى التغيير التطبيقي (الإصلاح التربوي)، باعتبارهما مستويين متكاملين في تحليل ديناميكية النظم التعليمية.

3/ المبادئ العامة للسياسات التربوية في الجزائر:

تقوم السياسة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال على جملة من المبادئ الكبرى التي لم تكن مجرد اختيارات تقنية لتنظيم التعليم، بل تعبيرًا عن رؤية فلسفية شاملة لمشروع الدولة الوطنية. فقد ارتبطت المدرسة منذ 1962 بوظيفة تتجاوز نقل المعارف إلى الإسهام في بناء الإنسان الجزائري وإعادة تشكيل هويته الثقافية والدينية واللغوية، في سياق تاريخي اتسم بضرورة القطع مع الإرث الاستعماري وإعادة تأسيس المرجعية الوطنية (دحماني، 2012).

. مبدأ تعميم التعليم: التربية كحق وركيزة لبناء الأمة

مثّل تعميم التعليم أحد أعمدة السياسة التربوية، باعتباره تجسيدًا لفكرة أن التعليم حق اجتماعي لا يمكن حصره في فئة دون أخرى. وقد ارتبط هذا المبدأ بفلسفة تعتبر أن بناء الدولة الوطنية لا يمكن أن يتحقق دون توسيع قاعدة التمدرس وإدماج كل الأطفال في المنظومة التعليمية (بن سعد، 2005).

ومن الناحية الفلسفية، لا يُفهم التعميم فقط كإجراء كمي، بل كرهان لبناء مواطن جديد قادر على الاندماج في مشروع الدولة، مع ما يستلزمه ذلك من تقليص للفوارق الاجتماعية والمجالية.

. مجانية وإلزامية التعليم: العدالة الاجتماعية وإعادة إنتاج المساواة

جاء مبدأ مجانية التعليم ليكرّس تصورًا يعتبر أن المعرفة منفعة عامة لا تخضع لمنطق السوق، وهو ما يعكس توجه الدولة نحو ضمان تكافؤ الفرص بين مختلف الفئات الاجتماعية (عبد القادر، 2010).

أما إلزامية التعليم، فقد عبّرت عن رؤية تعتبر أن التربية ليست خيارًا فرديًا فقط، بل مسؤولية جماعية للدولة والمجتمع، بما يضمن الحد الأدنى من التكوين لكل أفراد المجتمع.

ومن الناحية الفلسفية، يعكس هذان المبدآن تصورًا تربويًا يقوم على مركزية الدولة في تنظيم الحق في التعلم، وعلى اعتبار المدرسة مؤسسة لإعادة إنتاج المساواة الاجتماعية.

. مبدأ التعريب: اللغة كحامل للهوية الوطنية

يشكل التعريب أحد أهم الخيارات التربوية في الجزائر، ليس فقط بوصفه إجراءً لغويًا، بل كخيار حضاري وثقافي مرتبط بإعادة بناء الهوية الوطنية بعد الاستقلال (بن سعد، 2005)،ويعكس هذا المبدأ فلسفة تعتبر أن اللغة ليست أداة تواصل فقط، بل وعاء للثقافة والقيم والدين، وهو ما يجعلها عنصرًا محوريًا في تشكيل الانتماء الوطني، وفي

المقابل، عرف هذا التوجه نوعًا من التوازن التدريجي مع اللغات الأجنبية استجابة لمتطلبات العلم والانفتاح الاقتصادي.

. **التعليم والتنمية: المدرسة كأداة لإنتاج الرأسمال البشري:** اتجهت السياسة التربوية إلى ربط التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، من خلال اعتبار المدرسة فضاءً لإنتاج الكفاءات وتلبية حاجات المجتمع (عبد القادر، 2010)، ويعكس هذا التحول انتقالًا نحو رؤية وظيفية للتربية، تجعل منها أداة لتحقيق التنمية بدل الاقتصار على بعدها الثقافي أو القيمي

. **الهوية الوطنية: الدين الإسلامي والعروبة والأمازيغية**

تحتل مسألة الهوية موقعًا مركزيًا في السياسة التربوية الجزائرية، حيث تم التأكيد على الإسلام والعروبة والأمازيغية كمكونات أساسية للهوية الوطنية (دحماني، 2012)، ويبرز الدين الإسلامي كمرجعية قيمية وأخلاقية في بناء الشخصية التربوية، وليس فقط كمادة تعليمية، إذ يشكل إطارًا موجّهًا للسلوك الفردي والجماعي داخل المدرسة والمجتمع، كما يعكس الاعتراف بالتعدد الثقافي تطورًا في فهم الهوية باعتبارها بناءً مركبًا يقوم على التفاعل بين عناصر متعددة، وليس معطىً أحاديًا ثابتًا.

4/ التوجهات الحديثة للسياسة التربوية في الجزائر:

إلى جانب المبادئ الاساسية التي قامت عليها السياسة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال، برزت في العقود الأخيرة توجهات جديدة تعكس تحولات السياق الدولي وتغير طبيعة المعرفة ومتطلبات التنمية. ويمكن اعتبار هذه التوجهات امتدادًا مرنًا للسياسة التربوية، أكثر من كونها قطيعة مع مبادئها الأصلية.

في مقدمة هذه التوجهات يبرز التفتح على العالم، حيث لم يعد النظام التربوي الجزائري منغلقًا على مرجعياته الداخلية فقط، بل أصبح أكثر انخراطًا في السياق التربوي الدولي من خلال الاستفادة من التجارب العالمية،

والتفاعل مع الإصلاحات في مجال التعليم، خاصة ما يتعلق بالجودة والحوكمة والنجاعة البيداغوجية، ويعكس هذا التوجه إدراكًا متزايدًا بأن السياسات التربوية لم تعد تُبنى في إطار وطني صرف، بل داخل فضاء عالمي متداخل ومترابط.

كما يشكل التفتح على التكنولوجيا أحد أبرز التحولات الحديثة حيث أصبح إدماج الوسائط الرقمية والتكنولوجيا التعليمية جزءًا أساسيًا من تطوير النظام التربوي، ويتجلى ذلك في اعتماد التعليم الرقمي وتطوير البنية التحتية المعلوماتية داخل المؤسسات التعليمية، وتحديث طرائق التدريس بما يتماشى مع التحولات التكنولوجية المتسارعة. ويعكس هذا التوجه انتقال المدرسة من فضاء تقليدي إلى فضاء معرفي رقمي أكثر مرونة وتفاعلية.

أما التعددية اللغوية كخيار استراتيجي، فقد أصبحت من السمات البارزة للسياسة التربوية المعاصرة في الجزائر. فإذا كان الخيار اللغوي في المراحل الأولى قد ركز أساسًا على التعريب، فإن المرحلة الحالية اتجهت نحو تبني مقاربة أكثر انفتاحًا، تقوم على تعزيز حضور اللغات الأجنبية، خاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا والتعليم العالي. ويُفهم هذا التوجه باعتباره استجابة لحاجات المعرفة الحديثة ومتطلبات الاندماج في الاقتصاد العالمي، دون التخلي عن المرجعية الوطنية للغة.

وبهذا المعنى، تعكس هذه التوجهات الثلاثة (الانفتاح الدولي، الرقمنة، والتعدد اللغوي) تحولًا في فلسفة السياسة التربوية من منطق التأسيس الوطني إلى منطق التكيف مع العولمة، مع الحفاظ على الثوابت الأساسية التي تقوم عليها الهوية الوطنية.

تقييم المكتسبات

س1: ما الفرق بين السياسة التربوية والإصلاح التربوي من حيث المفهوم والوظيفة؟

س2: كيف يساهم الدستور والقانون التوجيهي للتربية في تحديد ملامح السياسة التربوية في الجزائر؟

س3: اشرح أهم المبادئ التي قامت عليها السياسة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال، مع بيان علاقتها ببناء الهوية الوطنية.

س4: كيف يفسر التوجه نحو التعددية اللغوية في السياسة التربوية الجزائرية المعاصرة؟ وما علاقته بمتطلبات العولمة؟

س5: ناقش العلاقة بين استمرارية المبادئ التربوية في الجزائر وبين التغيرات التي مست أساليب وإصلاحات النظام التعليمي

المراجع:

أوزي، أحمد. (2009). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. الدار البيضاء: دار الثقافة.

الدريج، محمد. (2000). مدخل إلى علوم التربية. الرباط: منشورات عكاظ.

شحاتة، حسن. (2011). استراتيجيات التدريس والتعلم الحديث. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

بن سعد، محمد. (2005). إصلاحات التعليم في الجزائر. الجزائر: دار الحكمة.

دحماني، عبد الله. (2012). المنظومة التربوية الجزائرية: رؤية تاريخية. الجزائر: دار المعرفة.

عبد القادر، ناصر. (2010). سياسات التعليم والتنمية الاجتماعية في الجزائر. الجزائر: دار الهدى.

عبد الملك، س. (2008). التعليم والتحديات الوطنية في الجزائر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المعهد الوطني لمستخدمي التربية. (2004). تحولات النظام التربوي الجزائري. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية الجزائرية. (1986). وثائق رسمية حول إصلاح التعليم. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2003). وثائق إصلاح المنظومة التربوية: المقاربة بالكفاءات. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. الجزائر.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .(2014) *.دليل نظام ل.م.د في الجزائر* .الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2016). إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2019). المنشور الوزاري المتعلق بتنظيم مجالس القبول والتوجيه في التعليم المتوسط والثانوي. الجزائر.

اليونسكو. (2021). التقرير الإقليمي حول محو الأمية وتعليم الكبار في العالم العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي.

اليونسكو. (2022). التقرير العالمي حول التربية والتنمية المستدامة. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

اليونسكو. (2022). التقرير العالمي حول التربية والثقافة والتنمية المستدامة. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

بيرو، جورج. (1985). النظم التربوية المقارنة. ترجمة عربية.

حنا، نيكولاس. (1997). التربية المقارنة: المنهج والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

هولمز، برايان. (1981). التربية المقارنة: بعض الاعتبارات المنهجية. ترجمة عربية

عبد الدايم، عبد الله. (1993). التربية المقارنة. القاهرة: دار المعارف.

عسولات، ج. (2019). التربية المقارنة. مطبوعة جامعية، جامعة لونيسي علي – البليدة.

شبل بدران، ش. (2004). التربية المقارنة: دراسات في نظم التعليم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الغني عبود، عبد الغني، بيومي، ضحاوي، سلامة، ع. ع. ف.، & عبد الجواد بكر، ع. (2001). التربية المقارنة والألفية الثالثة: الإيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد. القاهرة: دار الفكر العربي.

الدستور الجزائري. (2020). دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. الجزائر.

Reference

Arnove, R., Torres, C. A., & Franz, S. (2013). Comparative education. Rowman & Littlefield.

Bereday, G. Z. F. (1964). Comparative method in education. Holt, Rinehart and Winston.

Biesta, G. J. J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Paradigm Publishers.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). Comparative education research: Approaches and methods. Springer.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.

Dubet, F. (2010). The French school: A sociological perspective. Seuil.

European Commission. (2022). Eurydice report: France education system.

Eurydice. (2022). France: Overview of the education system. European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/

Hans, N. (1949). Comparative education: A study of educational factors and traditions. Routledge.

Holmes, B. (1965). Problems in education: A comparative approach. Routledge & Kegan Paul.

Holmes, B. (1981). Comparative education: Some considerations of method. George Allen & Unwin.

Jullien, M. A. (1817). Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Paris.

Kandel, I. L. (1933). Comparative education. Houghton Mifflin.

Khalil, T. (2020). Comparative education: Methodologies and approaches. Academic Press.

Mann, H. (1843). Annual report. Massachusetts Board of Education.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). Le système éducatif français : organisation et fonctionnement. https://www.education.gouv.fr/

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024). Code de l'éducation. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006071191/

Mbozi, E. H. (n.d.). Comparative education (EDU11) [Lecture notes].

Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). Toward a science of comparative education. Macmillan.

OECD. (2012). Education policy outlook. OECD Publishing.

OECD. (2016). PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. OECD Publishing.

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing.

OECD. (2021). OECD history and origins. OECD Publishing.

OECD. (2023). Education at a glance 2023. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance

OECD. (2023). Education policy outlook: France. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/policy-outlook/

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.

Papong, S. (2013). Comparative education: The problem-solving approach of Brian Holmes. International Education Studies, 6(3), 45–52.

Perez, S., Groux, D., & Ferrer, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison.

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction. Bloomsbury.

Phillips, D. C. (2014). Research in the hard sciences, and in very hard "softer" domains. Educational Researcher, 43(2), 68–74. https://doi.org/10.3102/0013189X14521856

Piaget, J. (1970). Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge. Viking Press.

Prost, A. (2004). Histoire de l'enseignement en France. Armand Colin.

Schwab, J. J. (1973). The practical: Translation into curriculum. School Review, 81(4), 501–522.

Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and global governance in education. Journal of Education Policy, 29(6), 710–730.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Silova, I. (2019). Comparative education and policy transfer. Routledge.

Singh, J. P. (2011). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Creating norms for a complex world. Routledge.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2023). Epistemology. https://plato.stanford.edu/entries/epistemology/

Turner, D. A. (2022). Theory and practice in comparative education. Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2015). Education for all 2000–2015: Achievements and challenges. UNESCO.

UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action. UNESCO.

UNESCO. (2019). Global citizenship education: Topics and learning objectives. UNESCO.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

UNESCO. (2022). Global education monitoring report. UNESCO.

UNESCO. (2023). About UNESCO. https://www.unesco.org/en/about-us

United Nations. (1945). Charter of the United Nations. United Nations.

Van Daele, H. (1993). L'éducation comparée. Presses Universitaires de France.