وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس:

نظم التعليم والتكوين

موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر تخصص علم النفس التربوي

السداسي الأول

إعداد الدكتور(ة): أحميد حسينة

السنة الجامعية: 2022-2023

فهرس المحتويات

المحتويات	صفحة
مقدمة	08
الاهداف	11
1. مدخل إلى التربية المقارنة ونظم التعليم والتكوين	13
- الاهداف الاجرائية	13
- مقدمة	13
- تعريف التربية المقارنة	13
- أسباب تعدد وتنوع تعاريف التربية المقارنة	17
- وضعية تقويم	17
- استنتاج	17
- نظرة على تاريخ التربية المقارنة	18
- وضعية تقويم	20
2. أهداف التربية المقارنة	21
- الأهداف الإجرائية	21
- أهداف التربية المقارنة حسب كاندل Kandel	21
- أهداف التربية المقارنة حسب كيد Kidd	22
- أهداف التربية المقارنة حسبNoah	22
- أهداف التربية المقارنة حسب العامري.	22
- وضعية تقويم	24
- موضوعات البحث في التربية المقارنة	24
- وضعية تقويم	29

3.ميادين التربية المقارنة	30
- الاهداف الاجرائية	30
- مقدمة	30
- مارك انطوان جوليان Marc Antoine Julien	31
- اسحاق ليون كاندل Isaac Léon Kandel (1881-1965).	36
- جورج بيريداي George Bereday	40
- وضعية تقويم	41
4. مناهج التربية المقارنة	42
- الأهداف الاجرائية	42
- مدخل إسحاق كاندلKandel	42
- طريقة بيريداي Bereday في دراسة النظم التعليمية دراسة مسحية تحليلية	43
- طريقة براين هولمز Brian Holmes	45
- الطريقة العلمية ل Noah & Eckstein	47
- وضعية تقويم	48
- مقاربة النظام العالمي	49
- المقاربات الكمية والكيفية للمقارنة في التربية	50
- وضعية تقويم	51
5. مفاهيم ومصطلحات	52
- الاهداف الاجرائية	52
- مفهوم التربية المقارنة والمفاهيم المنبثقة منها	52
- مفهوم التربية في الخارج	54
- مفهوم التربية العالمية والمفاهيم المنبثقة منها	54
- التربية من أجل التنمية	54

- التربية المثالية في القرن 21	55
- المرتكزات الأربعة لمفهوم التربية المثالية للقرن 21	55
- وضعية تقويم.	59
6.مفاهيم ومصطلحات (تابع)	59
- الاهداف الاجرائية	60
- الجودة في التربية	60
- مفهوم الجودة في التعليم العالي	62
- التجديد في التربية	63
- التغيير والإصلاح	64
- حوكمة التربية (الحكم الراشد)	65
- وضعية تقويم	68
7. مكونات النظام التربوي	69
- الاهداف الاجرائية	69
- تعريف النظام	69
- الأساس البنائي للنظام	71
- الأساس الوظيفي للنظام	72
- أهداف دراسة الأنظمة التربوية	73
- دينامية النظام	73
- خصائص النظام	75
- مستويات النظام التربوي	77
- مخطط يبيّن مكونات النظام التربوي	78
- وضعية تقويم	
8. دراسة بعض مدخلات وعمليات النظام التربوي	79

- الأهداف الإجرائية	79
- غايات النظام التربوي	79
- وضعية تقويم	82
- المنهاج التعليمي	82
- عملية التعليم	83
- عملية التعلّم	83
- عملية التوجيه	84
- وضعية تقويم	84
9.الإصلاح التربوي	85
- الاهداف الاجرائية .	85
– أولويات وانشغالات الجزائر في مجال التربية بعد استقلالها في 05 جويلية 1962	85 86
– العناصر التي شملها التشخيص	86
– البرامج التعليمية قبل الإصلاح	89
– النصوص القانونية المرافقة لإصلاح النظام التربوي	91
– إصلاح المنظومة التربوية	92
– قيم النظام التربوي ومقوّماته	93
– المحاور الكبرى للإصلاح	95
– التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي	97
– إنجاز المناهج الدراسية الجديدة	99
10. إصلاح نظام التعليم العالي	102
– الأهداف الإجرائية	102
– التعريف بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي	102

– عدد ونوع مؤسسات التعليم العالي	103
– نظام التعليم والشهادات الممنوحة	105
– نظام التعليم العالي	105
– تحديث القطاع وتحسين حكامته	108
– تمويل التعليم العالي	109
– أجهزة مساعدة الإدماج المهني لحملة الشهادات	109
– التعاون والتبادلات الدولية	111
– هياكل الدعم	112
– وضعية تقويم	113
– وضعية للبحث بهدف تعميق معارفك	113
11. تقويم الأنظمة التعليمية والتكوينية	114
- الاهداف الاجرائية .	114
- مقدمة	114
- **تقويم نظم التربية: أي تقييم؟**	114
- عناصر قياس جودة النظام التربوي	115
- معايير تقويم النظام التربوي	115
- مبادئ استخدام المعايير	116
- مؤشرات تقويم النظام التربوي	116
- الفرق بين المؤشر والإحصاء	118
- هدف المؤشرات التعليمية	118
- المعايير المعتمدة لتقويم النظام التربوي	118
- فعالية نظام التكوين	119
- تقويم معيار الإنصاف في النظام التربوي	121

- تقويم فاعلية نظام التكوين	124
- تقويم توازن نظام التكوين	125
- تقويم الالتزام في نظام التكوين	126
- كيفية ضمان فعالية النظم التربوية حسب Perrenoud Philippe	130
- وضعية تقويم	130
12. دراسة أمثلة لمؤشرات معتمدة من منظمات عالمية ومن المنظومة الجزائرية	131
- الأهداف الإجرائية	131
- أنواع المؤشرات	131
- مؤشِّراتُ منظّمةِ التعاون الاقتصاديّ والتنمية	132
- مؤشِّراتُ منظمةِ اليونسكو	133
- مؤشِّراتُ البنكِ الدَّوليّ	134
- مؤشِّراتُ منظمةِ الألكسو	134
- مؤشِّراتُ برنامجِ الأمم المتّحدة الإنمائيّ	135
- مكتبُ التربيةِ العربيّ لدول الخليج	135
- معايير ومؤشرات تقييم المنظومة التربوية في الجزائر	137
- المؤشرات المختارة من أجل تقييم المعايير المخصصة للنظام التربوي الجزائري	138
- وضعية تقويم	141
13. نماذج في تحليل أنظمة التعليم	143
- الاهداف الاجرائية	143
- تعريف تحليل النظام التربوي	144
- أسلوب تحليل النظام التربوي	144
- أبعاد تحليل النظام التربوي	144

- الأهداف المرصودة من تحليلها	145
- كيفية تحليل بعض العناصر المرتبطة بالبعد الديمغرافي	146
- كيفية تحليل المؤشرات الاقتصادية المستهدفة بالتحليل	147
- أهداف تشخيص النظام التربوي	149
- مستويات تحليل الأنظمة التربوية	149
- النموذج المستخدم في تحليل النظام التربوي	150
- دراسة نموذج PASEC في تحليل الأنظمة التربوية	151
- تقويم PASEC الأول	152
- خصائص التقويم العالمي	153
- تقويم PASEC الثاني	154
- وضعية تقويم	155
14.تحليل مؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري	156
- الأهداف الإجرائية	156
- مقدمة	156
- التعريف بالنظام المرجعي للمؤشرات	157
- الالتحاق ببرامج الايقاظ وتربية الطفولة المبكرة	157
- النسبة المئوية للملتحقين الجدد بالسنة الأولى ابتدائي المستفيدين من تربية ما قبل مدرسية	159
- المعدل الخام للالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي TBA	160
- المعدل الصافي للدخول إلى السنة الأولى من التعليم الابتدائي TNA	162
- معدل الحياة المدرسية EVS	163
- ظروف الاستقبال	164
- عدد التلاميذ لكل حاسوب	166

- النسبة المئوية لخريجي مرحلة تعليمية تعلّمية - وضعية تقويم	167 168
قائمة المراجع	**169**

مقدمة:

يشكل النظام التعليمي محورا أساسيا من محاور التنمية لأي مجتمع، حيث يرتبط أثره بتحقيق تطلعات هذا المجتمع في تكوين أفراد متملكين لكفاءات في مجالات عدّة خاصة الإنتاجية والمعرفية منها ونحن في عصر مجتمع المعرفة، وفي الوقت نفسه يرتبط أثر التعليم بالتنمية البشرية وتعزيزها بتوفير الموارد البشرية والمادية لتحقيق انتشار التعليم بجميع مراحله.

لقد حظي النظام التعليمي في الجزائر باهتمام ودعم كبيرين من قبل وزارة التربية الوطنية، حيث شهدت سلسلة من الإصلاحات بدءا من أول إصلاح بتاريخ 1963 إلى آخرها والذي يتزامن مع 2016، ونتيجة لهذا الاهتمام فقد ازداد عدد الملتحقين من المتعلمين بمؤسسات التعليم في كل مراحله.

يتطلب التوسع في فرص التعليم العام والتعليم التقني والتعليم الجامعي والتكوين المهني، وكذا توفير المستلزمات الضرورية لتطويره، تقويما وتغذية راجعة من خلال مراجعة مستمرة للمؤشرات التعليمية التي ترتبط بكل مجال من هذه المجالات، خاصة مع مختلف التحديات التي تشهدها المجتمعات اليوم. إنّ أهم تحد هو تطوير نوعية التعليم بما يضمن مخرجات تعليمية يمكنها أن تساهم بفعالية في تنمية وتطور المجتمع.

تشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE 1994) إلى أنّه نادرة الأنظمة التربوية للبلدان الصناعية التي لم تحيا تحديات هامة مصحوبة بتغييرات كبيرة. هي حقائق اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية جديدة، كما أنّ الانفتاح على المنافسة العالمية حفزّ على تحويل الأنظمة التعليمية لهذه المجتمعات وحث الحكومات على الضغط من أجل مدرسة أفضل وتعليم عالي الجودة.

وما ينبغي أن نؤكده هو أنّ المجتمعات النامية ليست بمنئ عن هذه التحولات، كما يلقى على عاتق أنظمتها التعليمية مسئولية تحسين قدرتها على التكيّف مع ما أحدثه التقدم العلمي والتكنولوجي من متغيرات، فهي مطالبة اليوم بإعادة النظر في مناهج التعليم، وفي تنظيم

المعرفة بما يتيح تجديدها وتعميقها بما يسمح بإحداث نقلة نوعية في تحديث النظام التعليمي وتجديده.

يرتكز النهوض بالنظام التعليمي على توفير الموارد البشرية القادرة على قيادته وتسييره ويرتبط أهم مورد بالمعلّم لأنّه في علاقة مباشرة بالمتعلمين، ولتحقيق الأثر الإيجابي للعملية التعليمية التعلّمية ينبغي توفير الطاقات التعليمية المؤهلة الكفؤة والمدربة على الممارسات التعليمية المتأملة، من خلال جعل عملية التكوين للمعلمين والتنمية المهنية لهم عملية مستمرة، وتزويدهم بالخبرات التكنولوجية الضرورية لتمكينهم من توظيفها.

يمثل نظام التكوين استثمارا استراتيجيا هاما ومحورا لتطوير متميز واكساب المؤهلات وتملك الكفاءات للموظفين والعمال، فهو وسيلة للنمو فاليد العاملة المؤهلة الكفؤة تسمح للمنظمة بتحسين فعاليتها ومردوديتها. فهو رأس المال الثمين والثروة الرئيسية للمنظمة أو المقاولة.

تتيح دراسة أنظمة التعليم والتكوين فهم طريقة عملها وآلياتها وتأثيراتها، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف في الأنظمة المختلفة. إنّ مقارنة الأنظمة التعليمية والتكوينية تشرح حقيقة أن المكونات المختلفة بشرية كانت أو مادية، لهذه الأنظمة متفاعلة ومنتظمة في السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وهي بذلك تسعى للتطلع إلى إرساء نظام تعليمي متين تكون مخرجاته كفاءات تعليمية عالية التأهيل، لديها القدرة على تطوير مهارات الابتكار مستهدية في ذلك بمتطلبات مجتمع المعرفة.

يخطو العالم اليوم خطوات كبيرة نحو التدويل والعالمية ، ولكن يجب أن ننتبه إلى ظاهرة متناظرة ومعاكسة وهي التوريث، التأكيد القوي على الثقافات المحلية والقيم الإقليمية والانتماءات وعلى تواريخ محددة وطنية ومحلية، يشعر الفرد من خلالها أنه مرتبط بمكان، ببلد، له تاريخ فريد. وعليه فالدراسة المفصلة بين التدويل العولمة والمحافظة على التراث. تكون من خلال **التربية المقارنة:** فالمقارنة هي ضرورة تعليمية قاطعة.

يحدد مقياس "**نظم التعليم والتكوين**" القاعدة الأساسية لإجراء مقارنات بين الأنظمة التعليمية والتكوينية، من أجل فهم أفضل لبعض العناصر التي تؤثر على الغايات التعليمية، وعلى

هيكلة، وتنظيم النظام التعليمي والتكويني وكذا على الممارسة التربوية على المستوى العالمي، الجهوي والمحلي. تسمح المعلومات المجمعة حول الأنظمة الأخرى للمتخصص أحيانًا بالنظر إلى نظام التعليم ونظام التكوين في بلده بنظرة متأملة. كما أنّ الدراسة التفصيلية للطرائق المستخدمة في البلدان الأخرى لحل مشكلة مرتبطة بالتعليم أو بالتكوين يمكن أن تضيء التفكير للدارس، وتسمح له برؤية معقلنة ونظرة متأملة تفضي إلى اقتراح حلول للمشكلات المعيشة بموضوعية ومنهجية علمية.

لقد تمّ تقرير دراسة مقياس "**نظم التعليم والتكوين**" لطلبة السنة الأولى ماستر لمنحهم القدر الكافي من المعرفة حول أنظمة التعليم المحلية والعالمية وأنظمة التكوين، تتيح لهم هذه المعرفة **فهم الأسباب المساعدة** على نجاح أنظمة وحصولها على المراتب المتقدمة وفهم عوامل إخفاق أنظمة أخرى، وتنمي لديهم القدرة على المقارنة بين الأنظمة التعليمية والتكوينية العالمية باتباع مؤشرات علمية ووفق منهجية مؤسسة، تراعي سياقها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي. إنّ هذه الممارسات ستحقق لديهم إثراء شخصي وفكري لا يمكن إنكاره، كما ستساعدهم على الانفتاح على الآخرين وعلى العالم، والأهم أنّها ستجنبهم التعصب والدوغماتية.

سيتم من خلال هذا المقياس وضع القواعد الأساسية لإجراء مقارنات بين الأنظمة التربوية لتحقيق فهم أفضل لبعض العناصر التي تؤثر على بناء النظام التربوي كالغايات، والهيكلة والتنظيم والتمويل وممارسة التربية على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي، ودراسة الطالب للميكانزمات التي تقوم عليها المقارنة كالتقويم وتحليل النظام سوف تساعده في فهم متأمل ومؤسس للنظام وكيفية مقارنته مع أنظمة أخرى.

الهدف العام:

في نهاية دراسته لمقياس **نظم التربية والتكوين** يكون الطالب قادرا على **فهم** كيفية مقارنة مختلف أنظمة التربية لإبراز التناقضات من خلال الطرق المتنوعة للتربية المقارنة.

جدول يوضّح توزيع الأهداف الخاصة على المحاضرات

المحاضرة	أهداف التعلّم
1. مدخل مفاهيمي للتربية المقارنة	أن يشرح مفهوم وأهداف وأهمية التربية المقارنة مستنتجا بعدها نقاط التشابه والاختلاف بين تعاريف المربين
2. أهداف التربية المقارنة	أن يوضّح أهداف وموضوعات التربية المقارنة.
3. ميادين التربية المقارنة	أن يشرح الآراء الفكرية لمجموعة من المربين مستنتجا النقد الموجه لهم.
4. مناهج التربية المقارنة	أن يميّز بين مناهج البحث في التربية المقارنة حسب روادها
5.مفاهيم ومصطلحات	أن يوضح دلالة مفهوم التربية المقارنة والتربية في الخارج والتربية العالمية مستنتجا علاقتها بالتربية المقارنة
6.مفاهيم ومصطلحات التربية المقارنة (تابع)	أن يوضح دلالة مفهوم الجودة والتجديد والإصلاح والحوكمة مستنتجا علاقتها بالتربية المقارنة
7. مكونات الأنظمة التعليمية	أن يبيّن مكونات النظام ويستنتج العلاقة الوظيفية بينها
8. دراسة بعض مدخلات النظام التربوي	أن يشرح بعض المدخلات مستنتجا مساهمتها في تحقيق فعالية النظام التربوي
9.الإصلاح التربوي	أن يفسر النتيجة المتحصل عليها من تحليل المؤشرات المعتمدة
10. إصلاح نظام التعليم العالي	ان يوضّح كل الأبعاد التي شملها الإصلاح في التعليم العالي.
11. تقويم الأنظمة التعليمية	أن يوضّح كيفية تقويم النظام التربوي باعتماد المعايير والمؤشرات.
12. دراسة أمثلة لمؤشرات	أن يشرح المؤشرات المعتمدة من بعض المنظمات وكذا المؤشرات

معتمدة من منظمات عالمية ومن المنظومة الجزائرية	المتبناة من المنظومة التربوية الجزائرية
13نماذج في تحليل أنظمة التعليم	أن يوضّح كيفية تحليل أبعاد النظام التربوي بالتركيز على المؤشرات.
14. دراسة أمثلة لمؤشرات معتمدة من منظمات عالمية ومن المنظومة الجزائرية	أن يشرح المؤشرات المعتمدة من بعض المنظمات وكذا المؤشرات المتبناة من المنظومة التربوية الجزائرية

المحاضرة الأولى: مدخل إلى التربية المقارنة ونظم التعليم والتكوين

الهدف الخاص:

أن **يشرح** مفهوم وأهداف وأهمية ومراحل التربية المقارنة **مستنتجا** بعدها نقاط التشابه والاختلاف بين تعاريف المربين؛

الأهداف الإجرائية:

1. أن يشرح أسباب تعدد تعاريف التربية المقارنة؛
2. أن يميز بين تعاريف مجموعة من رواد التربية المقارنة؛
3. أن يستنتج نقاط التشابه والاختلاف بين تعاريف المربين؛
4. أن يوضح المراحل الأساسية التي مرت بها التربية المقارنة؛

مقدمة:

تعددت تعاريف التربية المقارنة عبر الأزمنة التاريخية، إلاّ أنّها تلتقي على الرغم من التباين والاختلاف، محاولة تعميق وتأصيل المعنى. وهي بذلك تدل على أهمية دراستها وعلى اهتمام علماء التربية المقارنة القدامى والمحدثين بها. وعلينا أن نستوضح ذلك من خلال الإجابة على هذا السؤال: لماذا لا يوجد تعريف واحد ومحدد للتربية المقارنة؟ لماذا هذا التعدد والتنوع؟

ستتم الإجابة على هذه الأسئلة من خلال بقراءة متأملة لمجموعة من التعاريف للتربية المقارنة

1. تعريف التربية المقارنة

تعريف روسلو 1959 P.Rossello: تطبيق أسلوب المقارنة، على دراسة الجوانب الرئيسة للمشكلات التربوية. (Rossello, 1959 :21)

تم التركيز في هذا التعريف على الطريقة لكن وجهت لهذا التعريف الكثير من الانتقادات أهمها ما هي المعايير التي على أساسها يتم تحديد المشكلة الرئيسة من المشكلة الثانوية؟ وعلى أي أساس ترتب المشكلات الأساسية وغيرها؟

تعريف: هيلكر Hilker (1964): التربية المقارنة تخصص يسمح بإجراء مقارنات بين أنظمة التربية، مما يشجع الاقتراض والتحويلات الممكنة من نظام إلى آخر.
(Hilker,1964)

تعريف Noah و Eckstein (1969): التربية المقارنة هي أكثر من مجرد تجميع للبيانات والنقاط من وجهة نظر العلوم الإنسانية ثم تطبيقها على مجال التربية لمختلف البلدان. لا يشكل موضوع التربية ولا البعد الدولي نقطة مركزية في العلوم الإنسانية؛ بالإضافة إلى أنّ، العلوم الإنسانية لا تهم المعلمين. يفضل تعريف مجال التربية المقارنة على أنه نقطة التقاء العلوم الإنسانية، التربية والدراسات الدولية. (Mbozi، 2011 : 15).

تعريف Lé Thànk Klôi (1981): دراسة الحقائق التربوية والعلاقات التي توحدها ببيئتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. (Lé Thànk Klôi، 1981: 43).

تعريف فيرزر وبريكمان Fraser & Prickman : هي الدراسة التحليلية لنظم التعليم والمشكلات التربوية في بلدين أو أكثر في ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأيديولوجية، وما نصل إليه من أحكام يكون بهدف فهم العوامل التي أدت إلى اختلاف النظم التعليمية في البلاد المختلفة وليس بهدف تحديد أي النظم او الأفكار أو الطرق التربوية أفضل. (بكر، 2006: 2).

"أنطوان جوليان"، هي دراسة تحليلية لنظم التعليم في البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات وترتيبها في جدول يسمح بالمقارنة بينها، بهدف تطوير النظم التعليمية القومية وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية.

يرتبط الهدف هنا بجانب **نفعي** فدراسة نظم البلدان الأخرى هو لتطوير **النظام التعليمي القومي**.

تعريف مالينسون Vernon Mallinsson: إنّها الدراسة المنتظمة **للثقافات المختلفة** من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف والتعرّف على مشكلات التربية في الدول المختلفة وكيفية التغلب عليها في ضوء الإطار الثقافي للنظم التعليمية بهدف الإفادة من ذلك في

إصلاح النظم القومية وتطويرها.

التركيز على الهوية الثقافية القومية على منحى القوى والعوامل الثقافية.

(Mallinsson, 1975)

تعريف كاندل Kandel : أنّها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، وهي مقارنات للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة، وذلك بهدف الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب (العوامل) التي تترتب عليها فروق في النظم التعليمية وتحليليها، ثم دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة لمعالجة المشكلات التعليمية بها. (Erwin Pollack, 2000)

تعريف لوواريز J.A.Lauwerys : هي دراسة الحقائق التعليمية، بغرض فهم أسباب وجود النظم والسياسات التعليمية في بلد ما، بالوضع الذي هي عليه وفي وقت معيّن وغرضها نظري عملي، فهي توفر للدارس، تلك المتعة العقلية التي تنبعث من التأمل في النظم التعليمية بالإضافة إلى أنّها تؤدي إلى فهمه للعوامل التي تؤثر في تلك النظم. (Lauwerys, 1972)

تعريف بريداي Bereday : هي النسيج التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية، وبعبارة أخرى هي الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي وفهمها، ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدروس التي يمكن استخلاصها من المقارنات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية.

تعريف كارتر جود C.Good : هي دراسة النظريات التربوية وتطبيقاتها في البلاد المختلفة، والمقارنة بينها، لغرض الوصول إلى توسيع الفهم، وتعميقه في المشكلات التعليمية والتربوية، ليس في البلد الذي ينتسب إليه الدارس فحسب، بل في البلاد الأخرى.

(بدران، 2004: 31- 35).

مثلا القيام بدراسة حول مشكلة العدوانية في الوسط المدرسي في الجزائر ومقارنتها في البلدان العربية من حيث الأسباب الحدة الفئة العمرية التي تعاني منها...إلخ مع ضرورة التأكيد على شخصية وهوية كل بلد.

تعريف هانز N. Hans الانجليزي: معالجة المشكلات التعليمية والتربوية في البلاد المختلفة، مع تحليل هذه المشكلات وتفسيرها. يتم التركيز في هذا التعريف على المحتوى

تعريف Van Deale (1993) " تمثل التربية المقارنة مكون متعدد التخصصات لعلوم التربية التي تدرس الظواهر والأفعال التربوية في علاقتها بالسياق الاجتماعي والسياسي الاقتصادي والثقافي...إلخ بمقارنة أوجه التشابه والاختلاف في منطقتين مختلفتين أو بلدين أو قارتين أو على مستويات عالمية، بهدف فهم أفضل للخاصية الفريدة لكل ظاهرة في نظامها التربوي الخاص، وإيجاد تعميمات مناسبة أو مأمولة، لغرض نهائي هو تحسين التربية. (Van daele, 1993 : 16-17)

تعريف Porcher & Groux (1997)، التربية المقارنة تخصص يسمح، من خلال العلاقة مع حقول تخصصية متنوعة، بمقاربة الحقائق التربوية العالمية أو الوطنية، لدراستها من خلال المقارنة، في سياقها العام، لغايات معرفية، ولكن أيضا إجرائية، لمحاولة فهم المشكلات التي تمت مواجهتها، ولكن أيضا لتحسين ما هو موجود. (Porcher & Groux , 1997).

تعريف Groux, Perez (2002) تدرس التربية المقارنة حقائق تربوية مختلفة ليس فقط لأغراض الكشف عن مجريات الأمور، ولكن أيضًا بهدف تحسين الوضعية التربوية من خلال استلهام الإنجازات التي تحققت في أماكن أخرى. لذلك فهي إجرائية. عندما يجمع بين الوضعيات ، الإشكاليات أو الأنظمة التربوية ، فإنّها تؤكد على أوجه التشابه والاختلاف ؛ تشرحها بالعودة إلى السياق السياسي والتاريخي والاقتصادي والاجتماعي؛ فهي تحتفظ بما يمكن نقله إلى سياق آخر بالترتيبات المطلوبة وفقاً للخصوصيات المحلية ". (Groux, Perez al. 2002 :19).

2. أسباب تعدد وتنوع تعاريف التربية المقارنة

يمكننا القول بأنّ سبب هذا التعدد يعود لمجموعة أسباب:

- تعدد الأهداف؛
- علم متداخل التخصصات فهو علم غير مستقل يستفيد من علوم أخرى كعلم السياسة وعلم الاقتصاد وعلم الجغرافيا وعلم التاريخ....؛
- تبنيها لطرائق ومحتويات تختلف بتعدد الأهداف؛
- تنوع البحوث التربوية المقارنة من بحوث أساسية وأخرى تطبيقية ؛
- تعدد المداخل والأساليب البحثية في دراسة التربية المقارنة.

وضعية تقويم

السند:

التعليمة: بعد قراءة مجموعة التعاريف المقدمة أعلاه استنتج العناصر المشتركة بينها ثمّ استنتج تعريف خاص بك.

3. استنتاج:

تأسيسا على تلك التعريفات نستطيع القول بأنّ التربية المقارنة هي:

- دراسة منظمة لثقافات البلاد المختلفة، وبخاصة نظم التربية والتعليم التي تمخضت عنها تلك الثقافات، وذلك **للكشف** عن أوجه التشابه والاختلاف بين تلك النظم و**تفسيرها**، والأخذ بما يلاءم الدارسين عن محاسنها ومزاياها لإصلاح الثقافة ونظم التربية والتعليم في بلادهم، من أجل الوصول إلى **تطويرها**، و**طرح** سياسات تربوية مستقبلية، وحلول مستقبلية للمشكلات التربوية، بما يتناسب والمتطلبات العالمية في زمن مجتمع المعرفة، والمتطلبات القومية والوطنية وظروفها، بما يتناسب والتغيرات العالمية.
- إنّ ما يهم التربية المقارنة ليست المشكلات القائمة في نظم التعليم، كما لا تعنى بالضرورة أن يتم نقل أو استعارة النظام التعليمي القائم من بلد إلى آخر–وإن كان قد حدث بصورة متكررة عبر التاريخ– وإنّما تهتم **بالكشف** عن الأسباب التي أوجدت هذه المشكلات والأسباب القائمة التي تقف وراء أوجه الشبه أو الاختلاف بين نظم التعليم.

- تؤكد التربية المقارنة على تحقيق **المواءمة الثقافية** عند الاستفادة من النظم الأجنبية.
- التربية المقارنة هي **علم نظري وتطبيقي** في آن واحد.
- **محتوى** التربية المقارنة دراسة النظم التعليمية في **سياقاتها الثقافية.**
- تعالج موضوعات متنوعة ممّا يجعلها من الحقول المعرفية التي تسعى لصياغة أحكام عامة ذات مضمون عالمي.
- الوصول إلى أوجه التشابه والاختلاف **وسيلة** وليس غاية.
- تحتاج التربية المقارنة إلى **باحث موسوعي** لأنّها علم **متداخل التخصصات** باحث مثلا يتحكم في اللغة الأجنبية للبلد الذي سيجري فيه المقارنة، متحكم في التحليلات الإحصائية، لديه القدرة على جمع البيانات من مصادر موثوق بها أي يتبنى الطرائق والأساليب التي تساعده في إجراء التحليلات والتفسيرات حول كل ما يتعلق بالنظام التعليمي مثلا السياسة والفلسفة والإدارة التربوية المنتهجة في ذلك النظام، مناهج التعليم ونظم تكوين المدرسين، تمويل التعليم ....إلخ
- تعتمد التربية المقارنة على **مداخل وأساليب بحثية متنوعة.**
- تستهدف التربية المقارنة **الوصف والتحليل والتفسير والتنبؤ.**

4. نظرة على تاريخ التربية المقارنة

من المفارقات أن تراجع تخصص التربية المقارنة مصحوبة بإدخال بعد المقارنة في معظم الأبحاث التي أجريت على المستوى الأوروبي. إنّها ظاهرة ذات حدين: فمن ناحية، يمكن أن يساهم في التجديد المفاهيمي لمجال أثبت أنّه غير قادر على بناء مشروع فكري متماسك ؛ ومن ناحية أخرى ، يمكن أن تبرز "تأثيرات الموضة"، التي تمنع النقاش النظري الضروري بشكل متزايد.

إنّ هذا الاهتمام لا تبرره أسباب استراتيجية فقط (فيليبس ، 1999). إن إعادة تنظيم عالم الفضاء تثير التساؤلات حول الأنظمة التعليمية التي تم تصورها بشكل أساسي على المستوى الوطني. يُظهر تاريخ التعليم المقارن أن لحظات الانتقال السياسي كانت حاسمة في بناء النظام. بطريقة مبسطة بالضرورة ، يمكن سرد هذه القصة من أربع نقاط بارزة ، مفصولة بدورات مدتها 40 عامًا (Nóvoa، 1998، 2001)

1.4. ثمانينيات القرن التاسع عشر 1880

تمّ خلالها التأكيد على التربية المقارنة كجزء من جهود المصلحين لتدعيم أنظمة التعليم الوطنية. المبدأ الذي يمكن للمرء أن "يتعلم من تجربة الآخرين " أدت إلى حركة دولية للزيارات والبعثات في الخارج، فضلا عن نشر المواد الموسوعية عن البلدان المختلفة وحتى تنظيم المعارض العالمية الهامة. أصبحت معرفة الآخر عنصرا أساسيا في إنتاج مرجع وطني.

2.4. تسعينيات القرن التاسع عشر 1920

مع إعادة اكتشاف المقارنة الموجهة نحو السلام والتعاون الدولي. ظهرت مؤسسات مثل المعهد الدولي (نيويورك ، 1923) أو المكتب الدولي للتعليم (جنيف ، 1925) وفي 1946 قامت اليونسكو بالمقارنات، وهو ما يكشف بوضوح عن إعادة الإعمار التي حدثت بعد الحرب العظمى. وسرعان ما لعبت سلسلة من التقارير والمؤتمرات الدولية، بالإضافة إلى نشر أول إحصاءات دولية مقارنة، دورًا في فهم الآخر بهدف بناء "عالم جديد" تنتشر فيه ثقافة السلم .

3.4. ستينيات القرن العشرين 1960 مع حركة مزدوجة، سياسية وعلمية:

أظهرت من ناحية، التغيير في النظم التعليمية بعد الحرب، ولا سيما في إطار عملية إنهاء الاستعمار، وكشف سياسات التنمية التي تميزت بالاستثمار في القطاع التربوي ؛ من ناحية أخرى ، محاولة بناء التربية المقارنة على أسس علمية ، من خلال استعارة الأدوات النظرية والمنهجية للعلوم الاجتماعية. أدت هذه الرؤى إلى بناء الآخر من خلال تصدير النماذج السياسية أو العلمية.

4.4. العصر الحالي من عام 2000 إلى يومنا:

مع إنشاء شبكات الاتصال والاعتماد المتبادل، والتي هي أصل الظواهر التي غالبًا ما يشار إليها بشكل ناقص باسم "العولمة". إنها ليست سيرورة توحيد أو تجانس لأنظمة التعليم ، بل هي تبني نفس الطرائق والأدوات للوقوف عن نجاعة أو جودة التربية. يعتبر الجهد لقياس الآخر هو أيضًا محاولة لمقارنة أنفسنا بالآخر ، في لعبة المرايا التي تبني "فكرًا عالميًا". (Régine Sirota, 2001 : 29)

تساهم التربية المقارنة في فهم عالمي أفضل، فمقارنة العمليات التربوية التي تنتمي إلى سياقات مختلفة، تقودنا إلى دراسة ثقافات أخرى (De Landsheere, 1972)، فنصل إلى فهم أفضل لثقافتنا وإلى اكتشاف النسبية.

وضعية تقويم

السند

يجهل الكثير ممن هم في قطاع التربية والتعليم الأهمية الحضارية لتخصص التربية المقارنة، على الرغم من الدور الذي تلعبه في تحليل وتقويم الأنظمة التعليمية وبخاصة النامية منها.

التعليمة: أجب على المهمات الآتية:

المهمة 1. وضّح الأهمية النظرية والتطبيقية من دراسة التربية المقارنة؛

المهمة 2. اشرح من خلال مثال مساهمتها في تطويرها للإنسان.

المحاضرة الثانية: أهداف التربية المقارنة وموضوعاتها

الهدف الخاص: أن يوضّح أهداف وموضوعات التربية المقارنة.

الأهداف الإجرائية:

1. أن يميّز بين أهداف التربية المقارنة حسب كاندل وكيد ونوه والعامري ,Kandel Kidd, Noah؛
2. أن يوضح موضوعات البحث المتنوعة في التربية المقارنة؛
3. أن يستنتج علاقة الموضوعات باهتمامات التربية المقارنة.

1. أهداف التربية المقارنة

1.1. أهداف التربية المقارنة حسب كاندل Kandel:

في عام 1933 ، حدد إسحاق **كاندل** الأهداف الرئيسية الثلاثة للدراسات المقارنة:

- جمع معلومات عن التعليم في بلدان مختلفة ؛
- شرح أسباب الظواهر التربوية وتطورها؛
- المساهمة في تحسين أنظمة التعليم.

يشير Diego Marquez, 1972 ; García Garrido, 1982 إلى إنّ الجهد المبذول لتحديد العوامل التي تجعل من الممكن فهم موقف تعليمي معين يقود هؤلاء المؤلفين إلى إيلاء أكبر قدر من الاهتمام للأسئلة التاريخية. الهدف هو التحديد الواضح للأسباب الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية التي تشرح أشكال تنظيم التعليم التي اعتمدتها مختلف البلدان .(Novoa 1998) بتصرف

2.1. أهداف التربية المقارنة حسب كيد Kidd:

يوفر **kidd** (1975) قائمة لمجموعة الأهداف التعليمية العامة للتربية المقارنة:

- التعرّف بشكل أفضل على أنظمة التعليم في البلدان الأخرى ؛
- التعرّف بشكل أفضل على كيفية تسيير الثقافات الأخرى للوظائف الاجتماعية في التربية ؛
- التعرف بشكل أفضل على الجذور التاريخية لبعض الأنشطة واستخدام هذه المعلومات لتحديد المعايير لتقييم التقدم الحالي وتسليط الضوء على العواقب المحتملة ؛
- الحصول على فهم أفضل لأشكال التربية والأنظمة المستخدمة في بلدهم؛
- إرضاء فضولهم حول كيفية عيش وتعلّم البشر الآخرين ؛
- فهم الذات بشكل أفضل.
- تحديد إلى أي مدى تؤثر الخلفية الثقافية والخصائص الشخصية على حكم الشخص على مختلف الطرق الممكنة لنقل المعرفة. (Mbozi, 2011 :16)

3.1. أمّا **Noah** (1985) فقد لخص أهداف التربية المقارنة في أربعة أهداف وهي كما يلي:

- وصف أنظمة التربية ومسارها ونتائجها ؛
- التعاون في تطوير المؤسسات التعليمية وممارساتها
- تقوية العلاقة بين التربية والمجتمع.
- وضع ثوابت تصلح لأكثر من دولة من حيث التربية. (Mbozi، 2011 : 16).

4.1. كما يمكن تقسيمها من حيث طبيعة الأهداف حسب **العامري** كما يلي:

الهدف العملي التطبيقي:

- تقويم النظم التعليمية تقويم موضوعي علمي وشامل في ضوء دراسة نظم التعليم الأجنبية والأهداف التعليمية، وكذا في ضوء التشريعات الرسمية من دستور وقوانين.
- إثراء الفكر التربوي والنظرية التربوية، من خلال تطور الأطر النظرية للفلسفات التربوية.

الهدف الإنساني:

توفير ظروف وفرص أفضل لحياة الإنسان، والتي من بينها التعليم وذلك من خلال:

- تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع؛
- نمو كل فرد لأقصى حد ممكن حسب قدراته واستعداداته وميوله؛
- وضع الضمانات الكاملة لتحقيق ما يسمى بديمقراطية التعليم.

الهدف النفعي:

- تفسير رواد التربية المقارنة الاختلافات والتشابهات ثقافيا بهدف إصلاح نظمهم التعليمية القومية والمحلية.

الهدف السياسي:

- للتربية المقارنة هدف سياسي قد يعلن عنه صراحة مثلا كما حدث مع الو.م.أ (1957)، عندما أطلقت روسيا أول قمر صناعي، دفع الأمريكيين إلى النظر في نظامهم التعليمي،

وألمانيا التي كانت تنمي من خلال مناهجها التعليمية على تفضيل الفرد الألماني على سائر الشعوب الأخرى. (العامري، 2017: 21-23).

وضعية تقويم

السند

بعد دراستك لمحتوى المحاضرة وفي نقاش مع زميلك محمد والذي استنتج بأنّ هذه الأهداف متباينة ومتعارضة ممّا يجعل هذا التخصص متشعبا فيما يرصده.

التعليمة: أجب عن المهمات الآتية:

المهمة 1.استخرج النقاط المشتركة التعاريف المتناولة؛

المهمة 2. فسّر أسباب الاختلاف في تحديد الأهداف.

2.موضوعات البحث في التربية المقارنة

تمثل الملتقيات والمؤتمرات واللقاءات الدولية فرصة هامة لتبادل الخبرات ولمواجهة ضرورات وتحديات تفرضها الحاجة إلى تطوير الأنظمة التربوية من خلال تحسين مختلف الموارد البشرية والمادية والمعنوية كمدخلات لهذا النظام، وفي هذا الصدد يقدم لنا Pierre-Louis Gauthier في مقال منشور في المجلة العالمية للتربية (Sèvres) بعنوان حالة البحث في التربية المقارنة Etat de la recherche en éducation comparée قائمة من المواضيع التي تركز عليها البحوث والدراسات في التربية المقارنة قمنا باختيار مجموعة منها على سبيل المثال.

1.2.الحق في التربية وتعلم الديمقراطية Droit à l'éducation et apprentissage de la démocratie (Gauthier,2019 : 5)

يمثل الحق في التعليم الخطوة الأولى نحو مزيد من العدالة الاجتماعية. حيث يؤكد على هذه الحقوق كل من Kengne, Mingat من البنك الدولي، و Mulinga من أوغندا بالنسبة لإفريقيا، و Audivert Coello لكوبا، Roque Martinezممثلا عن منطقة البحر الكاريبي la Caraïbe و Aydagul, عن تركيا.

تتم دراسة **تطبيق حقوق الطفل** في اليابان من طرف (Horio)، في أوروبا وبالنسبة لإسبانيا (Davila)، وفي المملكة المتحدة. تنسجم هذه القيم مع حقوق الإنسان والتي ترتبط بتعلّم الديمقراطية؛ والمسؤولية الاجتماعية وتشكيل مواطن جيّد.

2.2. التربية للعالمية وللسلام L'éducation à l'international et à la paix

تملك التربية للعالمية والسلام اليوم مجموعة حقيقية من الأجهزة العلمية التي تم فحص تطبيقها في اليابان (Nagata)، وفي النرويج (Brock Utre) والتي تمت مقارنتها بالهند (Terano، Ginsburg ؛ الأمم المتحدة). حيث تعزّز التعاونات العديدة بين الدول هذا التضامن (فيلالون، كوبا).

3.2. تربية الفتيات والنساء L'éducation des filles et des femmes

ترتبط النتيجة الطبيعية الأولى للحق في التعليم بتعليم الفتيات والنساء، المبدأ الذي لا يتم احترامه في العالم. حيث ليزال عدم المساواة في التعليم بين الجنسين كما هو الحال في بنين (كليسو) ، في كينيا (أنيانغو) ، في المكسيك (جوزمان) ، في تايوان (تشين) ، جنوب إفريقيا (سياكواسي ، بالم ، فوستر ، لو رو) ، أوروبا (كريستنسن ، الدنمارك ؛ بسندر ، سلوفينيا ؛ أباك ، تركيا ؛ فرسيج ، كرواتيا) في الولايات المتحدة وخاصة بين Chicanas هاجروا من المكسيك (Heredia). يوجد في العالم أربعمائة مليون امرأة ما زلن أميات لم تكن من بينهن كوبية واحدة.

4.2. التربية البيئية والصحية L'éducation à l'environnement et à la santé

تكتسب التربية البيئية اهتماما متزايدا في مواجهة الأخطار التي تهدد التوازن على هذا الكوكب ، حيث قدم كل من: رودريغيز (كوبا) ، سالاس غوميز (إسبانيا) ، ماتياس (الولايات المتحدة الأمريكية) والعديد من الآخرين قدموا دراسات حول هذا الموضوع. وكان التثقيف الصحي أحد جوانب أي تعليم حديث (سفيركر ، السويد). كما سجل

النضال الكبير ضد الوباء وفيروس نقص المناعة البشرية في المقام الأول ، في المقدمة ومن اللافت للنظر أنّ منتدى الكونجرس قد أخذ بعدا أساسيا حول هذا الموضوع مع البلدان التي يوجد فيها والتي تم رفض المشكلة فيها أو تصغيرها أو تشويهها لفترة طويلة (Mazibuko ، سوازيلاند ؛ Wang ، الصين ؛ لا سيرنا بيرو ؛ بريدليد وآخرون ، باكسن ، جنوب إفريقيا). كما كان الطب لا يختلف في حياده عن التربية .

5.2. تطور المستويات المختلفة للتعليم L'évolution des différents ordres d'enseignement

يغطي البحث في التربية المقارنة كل قطاعات النشاط التربوي، كما أعيدت مراجعة الميادين التقليدية على ضوء المقارنات. لقد أوضحت العديد من الدراسات المعاني المختلفة لمفهوم "التربية القاعدية" (Vellard, France). والذي يعتبر بالنسبة للكوبيين (Relys, Rerrero Lafita, Ramrez Villasan, Hernلndez)؛ مستوى محو الأمية، ويمثل هدفا بعد تطبيقه في الجزيرة على مجموع قارة أمريكا اللاتينية .

يجمع التعليم الابتدائي الجزء الأساسي من مادة المقارنات التي ربما بواسطة الجهل بالأزمة التي تؤثر بعمق على أساس هذه التربية. حيث تناولت الدراسات حول التعليم الابتدائي موضوعات نشير إلى بعض منها: **نقد الأحكام التي اتخذتها الدولة** كالدراسة التي تمت في الهند (Anugula) ، **وتطور التعليم الابتدائي** بنغلاديش بين عامي 1971 و 2001 (Askvik ، النرويج) ، **دورات التعلم** دراسة (Rey ،بلجيكا) ، **المدارس في المناطق الحضرية** (اكلوج ، إثيوبيا) ، **صعوبات المدارس الريفية** (Tasuya ، اليابان). تم توضيح **مرحلة ما قبل المدرسة** بشكل جيد من خلال العديد من الدراسات المقارنة حول الطفولة المبكرة (رينا ، فرنسا ؛ سانتوس لاغوس ، كوبا ؛ سوزوكي ، اليابان ؛ شميتز ، البرازيل).

6.2. تكوين المعلمين Formation des Enseignants

يمكن أن يكون البحث حول تقارب سياسات تكوين المدرسين خطوة أولى نحو العالمية كدراسة (Senent Sلnchez إسبانيا)، كما يشكل تكوين المعلمين تحد أساسي لمواجهة العولمة. ومن بين أهم المواضيع التي ارتبطت بتكوين المعلمين والتي تركز عليها التربية المقارنة: إعادة **تعريف الاحترافية** والتي تطرح بقوة في المملكة المتحدة وفي فرنسا والبرازيل وفنزويلا... وفي بلدان جنوب إفريقيا حيث الأنظمة التربوية في حالة إعادة البناء. يبقى المدخل الناجح للمهنة مفتاح الإدماج في النسيج الاجتماعي على درجة كبيرة من الحساسية مع انتظارات المجتمع كما هو الحال في دراسة (Deleigne) وآخرون. تقارن بعض الدراسات **ظروف الإدماج** كما هو الحال في الشيلي وجنوب إفريقيا.

أظهرت البحوث **عدم تناسب التكوين مع واقع المدرسة** كدراسة (Jaime Aragon, Cuba) جاميكا (Jamaïque). ويمكن اعتبار البحث في تكوين المعلمين وسيلة محركة للتطور كما أظهرته دراسات Hordatt Gentle; Barbosa Abadia (Brésil), Chirino Ramos (Cuba), Fuentes Miranda . كما وجد البحث في **تكوين إطارات التربية** مكانته في أعمال Newman(Jamaïque), de Sun-Keung (Australie et Hong Kong), de Botha (Canada

7.2. التكوين المستمر للمعلمين La formation permanente des enseignants

يعتبر موضوع **التكوين المستمر** من بين المواضيع البحثية التي تقاسمتها دراسات كل من Carreo من فنزويلا، و Gabriel من فرنسا و Lafontaineمن كندا، و Costa Escarra من كوبا.. والذين دعوا من خلالها إلى إجراء ثوري مستمر للممارسات لفضل التكوين المستمر. في حين يضل موضوع **تقويم تكوين المعلمين** قليل الاهتمام في هذه البحوث. كما أنّ البحوث في كثافة وتنوع والاعتبارات السوسيو–ثقافية للمعلمين قد

أخذت حيّزا هاما في البرازيل (Canen)، وفي أستراليا (Gamage) وفي اليابان (Ueyama).

يتم تناول الممارسات المدرسية من خلال مشروع بيداغوجي مرتبط بالثقافة والأخلاق والعقلية المدنية للمعلمين كدراسة (Fontenelle Cartrih) بالبرازيل، ومن حيث الالتزام الشخصي كدراسة (Gilmour) بجنوب افريقا، ودراسة (Kohli) بالأمم المتحدة، ودراسة (Chacon Artega)، في كوبا. أما في المجتمعات التي أصبح فيها التهجين هو المرجع الثقافي ، كما في تايوان (Chiang) ، في الولايات المتحدة (Stewart, Palmer) ،وفي كندا (Nicol) ، ;وفي البحث عن دور ومكان التعددية الثقافية فقد كانت الدراسات هي المهيمنة. من ناحية أخرى ، في أوروبا ، لا تزال المركزية الأوروبية قائمة كدراسة (D'Sena)، بالمملكة المتحدة.

8.2. تدريس المواد L'enseignement des disciplines

يوفر تدريس التخصصات مادة وافرة للبحث. كالأعمال حول **اللغات وطرق تدريسها، اللغة الأم واللغات الأجنبية** كدراسة (Piquemal) فرنسا؛ ودراسة (Schreffer، Garente) بالولايات المتحدة الأمريكية، **التعلم المبكر** (Villaume) بفرنسا، وموضوع **ازدواجية اللغة** كدراسة (Holmarsdottir) بالنرويج. كما نجد أنّ الأمم تفرض الاستراتيجيات الخاصة بها على أنظمتها التربوية في مجال السياسة اللغوية كدراسة وغالبا ما تكون اللغة الوطنية على حساب اللغات المحلية ولغات المهاجرين: في أستراليا؛ دراسة (Aoki، Lili) في اليابان، في المغرب (Tood ، الولايات المتحدة) ، في نيجيريا بين سكان البدو الرحل (Usman) بكندا وفي الصين (Yang, Taiwan) ، في الكبيك (Amireault) بكندا.

يشكل موضوع التربية على **تداخل الثقافات** (Interculturel) موضوعا هاما تركز الدراسة فيه على حماية ثقافات المهاجرين كدراسة (Vega Puente) بكوبا؛ كما تطرح قضية **مواجهة العولمة** من خلال التساؤل الذي طرحه (Fox) من استراليا حول مدى

استعداد المعلمين لمواجهة التحديات اللغوية الجديدة؛ وتكوين المعلمين الدوليين إذ لا يمكن تجنب هذا الجانب من المهنة حسب (Hernndez) من كوبا.

تجمع التربية المقارنة البيانات التي تم جمعها عن الأنظمة التربوية. (Postlethwaite T.N. Wiley DE, 1992). تقترح تفسيرات للروابط بين التربية والثقافة. (Thành Khoi, 1995). تسمح المعلومات، بفهم تطور الأنظمة وطرح المشكلات على المستوى العالمي. تقدم المعطيات المجمعة بواسطة المؤشرات أو التحقيقات النوعية التي أجريت معلومات مفيدة للتأثير على السياسات التربوية. تبادر للبحوث الموجهة لاتخاذ القرارات (المنظمات الدولية) ولكن أيضا نحو الاستنتاجات (دراسات حول العلاقات بين التعليم والثقافة والمجتمع). .(De Landsheere, 1992). ويتّم نشر الدراسات من خلال شبكات الاتصال للمنظمات الدولية وجمعيات المتخصصين في المقارنة. (Van Daele, 1993).

وضعية تقويم:

السند

يشير Delors (1996) إلى أنّ عولمة القضايا والمشكلات التربوية تتطلب دراستها مقاربة عالمية على نطاق جميع البلدان، حيث يتجاوز علاجها في كثير من الأحيان الإطار الوطني. فالبيانات المجمعة حاليا حول حالة أنظمة التعليم في العالم ، حول المشكلات العالمية والمشاكل الخاصة التي تطرح، تتيح لنا القيام بدراسات مقارنة مثمرة تسمح بتخيل حلول أصيلة عالمية أو خاصة.

(Delors, 1996)

التعليمة اشرح السند من خلال إنجاز المهمات الآتية:

- المهمة 1.حدّد موضوعا من المواضيع التي تشكل اهتماما عالميا من اهتمامات التربية المقارنة؛
- المهمة 2. لخص دراسة حوله محددا عنوان الدراسة ومجالها الفضائي والزمني؛ المنهج والأدوات المستخدمة لجمع البيانات؛
- المهمة3. اشرح كيف يمكن للنتائج المتحصل عليها أن تساعد في تخيل حلول لتحسين الوضعية أو المورد المستهدف بالدراسة.

المحاضرة الثالثة: ميادين التربية المقارنة

الهدف الخاص: أن يشرح الآراء الفكرية لمجموعة من المربين مستنتجا النقد الموجه لهم، ويميّز بين طرق الدراسة في التربية المقارنة

الأهداف الإجرائية:

1. أن يشرح الآراء الفكرية ل **مارك أنطوان جوليان** عن التربية المقارنة ؛
2. أن يستنتج النقد الموجه لأفكار **مارك أنطوان جوليان** ؛
3. أن يشرح الآراء الفكرية **ل إسحاق كاندل** عن التربية المقارنة ؛
4. أن يوضح الآراء الفكرية ل **جورج بيريداي** عن التربية المقارنة بشكل مختصر؛
5. أن يستنتج النقد الموجه لأفكار **جورج بيريداي** على شكل عناصر؛

مقدمة

تعتبر طريقة مقارنة الأنظمة التعليمية طريقة بحث تنطلق من سؤال أو مشكلة، يقوم الباحث بجمع البيانات من حالات عديدة لتحديد القيمة النسبية لحالة مقارنة بأخرى. لا تقتصر طريقة المقارنة على وصف وضعية، بل يسعى الباحث إلى تحديد ما إذا كانت ظاهرة موجودة في سياق معين تبقى مشابهة في سياق آخر، كما يحاول الدارس شرح أسباب الاختلاف بين الأنظمة. يسمح محتوى هذه الوحدة من التعرّف على مجموعة من المتخصصين في التربية المقارنة الذين كانت لهم إسهامات في وضع الطرائق والمقاربات تم استخدامها في الدراسات المقارنة.

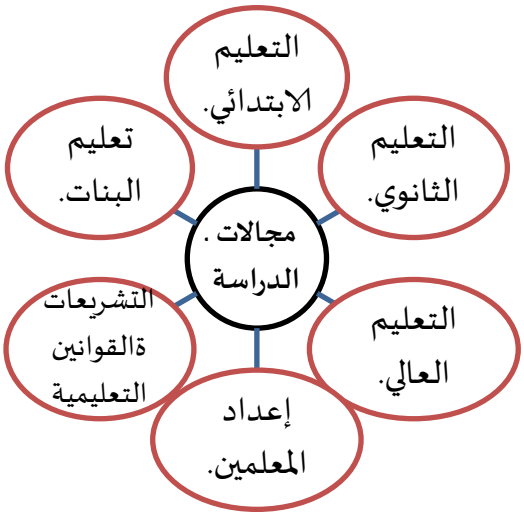
دراسة آراء بعض رواد التربية المقارنة

1. مارك انطوان جوليان Marc Antoine Julien

- **سيرته العلمية:** ولد في باريس وعاش ما بين (1775-1848) ينتمي لعائلة برجوازية متوسطة، ويعد أول من درس نظم التربية والتعليم في البلدان المختلفة وفقا لأسس منظمة، إذ نشر كتابا استخدم فيه لأول مرة مصطلح التربية المقارنة بعنوان: " مشروع وفكرة أولية لكتاب عن التربية المقارنة " لذا يعد أبو التربية المقارنة. (Gautherin , 2000 :1)

- من المثير للاهتمام أن نلاحظ أنّ المؤسس للتربية المقارنة مارك أنطوان جوليان قد أطلق في عام 1817 فكرة المقارنة بين " مؤسسات وطرائق التربية والتعليم لمختلف دول أوروبا.
- أعطى أمثلة عن الاستبيانات التي ستجعل من الممكن جمع البيانات؛
- اقترح أيضا إنشاء هيكلة دولية والتي يمكن أن تساعد السلطات التربوية الوطنية على تحسين نظامها التعليمي؛

- ويتم ذلك من خلال تعريفهم بالإنجازات التي تحققت في الدول الأخرى. (Groux, 1997 : 111) كان الهدف من جهوده هو مقارنة النظام التعليمي الفرنسي بالدول الأوربية المجاورة، ووضع خطة لذلك من خلال دراسة النظم التعليمية للدول وباستخدام أداة الاستبيان ، واقترح أن يقوم بجمع البيانات أشخاص يمتازون بالكفاءة والأمانة العلمية على أن تجمع الإجابات وتنظم في جداول لتفريغها وضمنت الاستبانة فقرات لست مجالات:



2.1. آراؤه التربوية:

كان جوليان يطمح إلى إنشاء علم حقيقي للمقارنة من خلال جمع البيانات عن الأنظمة التربوية والمؤسسات التعليمية. تصنف بعدها هذه المعلومات في جداول تحليلية مما يسمح بتحديد الممارسات والمبادئ التنظيمية الوجيهة والفعالة. قرر Jullien أن يبدأ أبحاثه في سويسرا ، والتي تعتبر "أوروبا مصغرة" كونها تضم اثنين وعشرين نظاما تربويا. حيث قام بنشر استبيان لفائدة Cantons في مجلة التربية. ولم يعرف ما إذا كان قد تلقى إجابات ولكن هذه المحاولة الأولى استغرقت وقتًا طويلاً.

كما كان يطمح كذلك لإنشاء مكتب مركزي لجمع البيانات عن أنظمة التربية. هذه الفكرة لم تتحقق إلاّ في عام 1925 مع تأسيس المكتب الدولي للتربية في جنيف (BIE) كان الحريصون على تحقيق الفكرة مجموعة المتعاونين في معهد جان جاك روسو تأسست في عام 1912 من قبل إدوارد كلاباريد (1879–1960). كان جان بياجيه مدير من عام 1929 حتى عام 1967. كما أصبحت اليونسكو(UNESCO) التي تم إنشاؤها في نهاية الحرب العالمية الثانية (1946)، تستجيب لنفس الأهداف. الشيء نفسه ينطبق على منظمة التعاون الاقتصادي

والتنمية (OCDE) التي منذ عام 1961، تجري دراسات مقارنة على النظم التربوية في البلدان الصناعية. (Forster, 2007: 2)

كان جوليان أول من حاول في فرنسا تكوين "علم التربية" على طريقة العلوم الايجابية. كان استخدامه على هذا النحو مستعار من(Destut de Tracy) حيث تم تسجيل منذ عام 1812، تغيير في مفهومه لعلم البيداغوجيا. إذ تحدثت نصوصه السابقة بالفعل عن "العلم الذي يهدف إلى تطوير وإتقان" الملكات المادية والأخلاقية والملكية الفكرية للإنسان "، أو" علم السعادة والفضيلة ". مصطلح ثم أخذ "العلم" بمعناه الاشتقاقي. علاوة على ذلك، ففكرة أنّ التعليم يمكن أن يكون موضوع المعرفة العقلانية، أي الفلسفية بشكل أساسي، أمر راسخ من عصر التنوير. ويعتبر المقال العام في التربية البدنية والأخلاقية والفكرية لعام 1808متناسبا تمامًا مع هذا المنظور؛ فهي تقدم كنظرية للطبيعة البشرية تطبق على مجال غير محدد من الممارسات التربوية ، ومنه يتم استنباط خطة تربوية تخص الممارسة الجسدية والفكرية والأخلاقية. (Gautherin, 2000:3)

نشر جوليان العديد من الأعمال المتعلقة بالتربية والتي، على الرغم من نسيانها إلى حد ما اليوم، إلاّ أنّها تحتفظ بصفات النوايا الحسنة والأصالة التي سيكون من غير العدل تجاهلها. ويتعلق الأمر بالمقال الأول محاولات عامة للتربية الفيزيقية والأخلاقية والثقافية؛ « Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle » ثم مقال ثاني مخطط للتربية التطبيقية للطفولة والمراهقة والشباب؛ « Plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse » . إلاّ أنّه لوحظ أنّه من الصعب جدّا تحقيقه عمليا، حيث سعى إلى التوفيق بين مزايا التعليم الخاص والعام، ويرى أنّ كل معلّم ينبغي أن يكون مسؤولا على 18 طفلا فقط.

استوحى جوليان مبادئه من مذاهب لوك Locke وكنديلاك Condillac و روسو Rousseau حيث قام بصياغة العديد من الإصلاحات والتي واجهت صعوبة في تنفيذها.

3.1. أفكار جوليان حول طريقة التدريس للأطفال

ينبغي أن توجه أربع ملاحظات في اختيار طريقة التدريس للأطفال:

1.3.1. ينبغي على المرء أن يضرب حواس الأطفال، لأنّ الذكاء والعقل لم يتطورا بعد بشكل كاف. إدراكات الحواس الموجهة بشكل جيّد هي الوسائل الحقيقية لتعليم الأطفال؛ يعد أحد رواد التغيير التربوي إذ دعا إلى تغيير التربية التي تؤكد عليها العائلة والمدرسة في مختلف الدول الأوربية لأنّها لا تنسجم مع حاجات الأطفال والمراهقين.

2.3.1.يجب توفير فرص التسلية والحركة والعمل للأطفال، لجعل تعليمهم أكثر متعة وإفادة. ما يميّز هذه السن هو وفرة الحياة والنشاط التي تتطلب التوظيف؛

3.3.1.التعليم المتبادل مناسب بين الأطفال، ينبغي تكوينهم مبكرا لمساعدة بعضهم البعض والتواصل فيما بينهم عن الأشياء التي يتم تدريسها لهم؛ والتي ينبغي أن تكون مشتركة بينهم. التبادلات والخدمات التي تجب أن يتعاقدوا معها، هي أساس الأخلاق والعلاقات الاجتماعية، والتي ينبغي أن تدخل كعناصر أساسية في التربية؛

4.3.1. لا ينبغي إهمال المحاكاة في التدريس، ولكن يجب توظيفها بكيفية يشارك فيها جميع التلاميذ بشكل متساو في التعليم، دون تفضيل ملحوظ، أو عناية خاصة لبعض التلاميذ، الذين قد يكون لديهم المزيد من الحكمة أو مزيد من الاجتهاد من زملائهم في القسم.

يمكن تجنيب الأطفال العمل المتعب والممل للتهجئة، من خلال تعريفهم، بدلا من الحروف كل الأصوات التي تشكل كلمات اللغة. يكلف تعلّم نطق الصوت "بَ" أقل بكثير من تعلّم النطق بشكل منفصل ل " ب " والفتحة " التي تشكل هذا الصوت. (Defodon) قاموس رقمي.

4.1. أفكاره في التربية المقارنة:

- اعتقد أنّه من الممكن عن طريق عرض ومقارنة الحقائق والمشاهدات التربوية على الصعيد الأوربي، وضع مبادئ محددة تقرر القوانين التي تتحكم في التربية والتعليم دون النظرة الضيقة للمشرفين عليها.
- رأى بأنّ التربية شأنها شأن العلوم المختلفة تعتمد على الحقائق والمشاهدات ويمكن جمعها واستخلاص مبادئ محددة تقود لقوانين عامة.
- ذهب إلى أنّ عدم الالتزام بالمنهجية العلمية في التربية يعني تخلف التربية لاعتمادها على وجهات نظر ضيقة لبعض التربويين.
- إنّ جمع المعلومات وتحليلها بخصوص النظم التعليمية لا ينبغي أن يكون هدفه الأساس والوحيد هو الإصلاح التربوي.
- أكّد على ضرورة الاهتمام بالدراسات المقارنة من أجل تقدم العلوم التربوية.
- تأثر بآراء الفيلسوف الانكليزي " فرانسيس بيكون " رائد المنهج التجريبي باعتماد الأسلوب الاستقرائي في البحوث والدراسات المقارنة.
- دعا إلى تجديد المعلومات المتعلقة بالأنظمة التعليمية باستمرار لأنّ التربية عملية متغيرة ومتطورة.

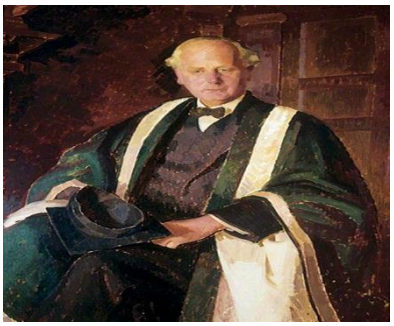
5.3.1. نقد آراء جوليان:

- على الرغم من تأكيده بأنّ الهدف من جمع الحقائق والمشاهدات عن الأنظمة التربوية والتعليمية هو استنباط الأحكام العامة إلاّ أنّه لم يتوصل إلى قوانين ومبادئ عامة.
- إهماله للهدف الرئيس لدراسة التربية المقارنة وهو الإصلاح التربوي.
- دعوته إلى نمط واحد في التربية في مختلف الدول الأوربية رغم الخصوصيات الثقافية لها.

2. اسحاق ليون كاندل Isaac Leon Kandel (1881-1965).

قدم Erwin Pollack (2000)؛ أمريكي متخصص في التربية الدولية والمقارنة تقريرا حول سيرة اسحاق ليون كاندل وأهم مساهماته وأبحاثه في التربية المقارنة؛ وما يلي أهم ما جاء حول أعمال كاندل؛ نشرها Pollack في مجلة Perspectives

1.2. سيرته: اسحاق ليون كاندل ، الذي كان لفترة طويلة أحد قادة الفكر في التربية الدولية والمقارنة ولد في رومانيا لأبوين إنجليزيين. أكمل جميع دراسته حتى درجة الماجستير في مانشستر، إنجلترا ، حيث حصل أيضًا على شهادة التدريس. نصحه أستاذه مايكل سادلر، بالذهاب وإعداد الدكتوراه في أمريكا، في كلية المعلمين، بجامعة كولومبيا. وصل إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام 1908 لدراسة التربية الدولية والمقارنة ، حصل كاندل على الدكتوراه من كلية المعلمين عام 1910 بعد عامين فقط. توسمت أطروحته: "**بعنوان تعليم المعلمين في ألمانيا**" والتي ركز فيها البحوث والملاحظات المباشرة في المدارس الألمانية العادية. تم نشرها في شكل كتاب من قبل Teachers College Press في نفس العام. (*Erwin Pollack,2000 :1*)



في هذه الدراسة الواضحة والمفصلة، لا يخفي Kandel تقديره لتكوين المعلمين في ألمانيا. ولكن، من المفارقات، أنه لا ينصح مربي الولايات المتحدة لاعتماد الأساليب الألمانية.

2.2. آراؤه التربوية

تمّ تلخيص هذه الآراء من مقال ل *Erwin Pollack* أمريكي متخصص في التعليم الدولي والمقارن مسؤول حاليًا عن التكوين في كلية كينيدي – كينغ الجامعية في شيكاغو. نشر كتابه عن المرموقون *Leaders in education* قادة التعليم (1974) وكتاب عن المؤلفين المعاصرين Contemporary authors. وهذه بعض المبادئ التي تمت الإشارة إليها في مجلة Perspectives:

- يعتبر كل نظام تربوي فريدا. ينبثق في الواقع من تاريخ خاص وفي علاقة حميمية بالهوية الوطنية؛ يرفض النظر إلى نظام تعليمي لدولة ما متفوقة على دولة أخرى ، اعتقادًا منه كل أمة قد شكلت بلدها الخاص.
- يبقى كاندل اليوم من الممثلين البارزين لتيار فكري في التربية المقارنة والذي يعرف ب " **الوظيفية التاريخية** " الفكرة الأساسية هي أنّ الأنظمة التعليمية لا تعمل في فراغ، ولكنها مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمؤسسات أخرى اجتماعية وسياسية والتي لا يمكن فهمها جيدًا في معظم الأحيان إلاّ من خلال تحليل البيئة والسياق التاريخي والثقافي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي.
- لفهم الأنظمة التعليمية المختلفة حقًا، لا ينبغي على المتخصص في التربية المقارنة أن يكتفي بجمع كتلة من البيانات الخام. بل يجب عليه أن يذهب أبعد من ذلك، ليصل إلى الأسباب الجذرية للمشاكل الرئيسية التي تواجه الأنظمة التربوية عبر العالم.
- انطلاقا من فكرة أنّ التربية ليست نشاطا مستقلا، فبعد تحديد المتخصص لأسباب هذه المشاكل الكبيرة، يجب عليه بعد ذلك اختبار الحلول التي تسعى كل دولة القيام بها عن طريق السؤال عن سبب تفضيل أحد الحلول على الآخر..

ربّما كانت وظيفية Kandel التاريخية هي الأكثر شعبية من بين المقاربات النظرية والمنهجية التي وجهت الأعمال البحثية المهمة في التربية المقارنة خلال الستينيات ولجزء كبير من السبعينيات.

كما تصورها Kandel ، فإنّ عمل التحليل المقارن يفترض معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل، ومفاهيم نظرية وعملية جيّدة عن السياسة ، وكذلك الأنثروبولوجيا والاقتصاد وعلم الاجتماع والجغرافيا. كما أنّ امتلاك المعرفة الراسخة لنظرية ولممارسة التربية، لا تقل أهمية وأهم من ذلك امتلاك ثقافة عامة واسعة إذا كان المرء يريد دراسة التربية الدولية والمقارنة.

إنّ الباحث الذي يتولى دراسة النظم التعليمية منعزلة دون البحث عن تعميق السياق الاجتماعي والسياسي والثقافي، لا يمكن أن يفهم تركيبه إلاّ من خلال دراسة تاريخه والإجابات على مشكلات المجتمع؛ لا يمكن أن تكون الدراسة مفيدة حتى ولو تم القيام بها ببلده. يعتقد كاندل أنّ تبادل الخبرات البيداغوجية بين البلدان عامل مهم للتطور. ومع ذلك فإنّ الممارسات التي تصنع العجائب في بعض البلدان لا تصلح مع بلدان أخرى.

يعتمد العمل المقارن لـ Kandel على الدراسات الكيفية أكثر من اعتماده على الإحصاءات. عند اختبار النظام التربوي، الهياكل السياسية، التاريخ، علم الاجتماع وفلسفة بلد ما، فإنّ ذلك يوضّح كيف تعزز هذه القوى والعوامل الخارجية عن المدارس التجديد البيداغوجي أو، على العكس من ذلك، تعزز التقاليد المفرطة.

يمكن لأفكار كاندل حول الاقتراض البيداغوجي أن تقدم مادة للتفكير للعلماء الحاليين في التربية المقارنة. مع معرفة كيف نقدر مزايا الممارسات التربوية لبلد، كان مترددًا في تقديم النصيحة بشأن تبنيها في سياق ثقافي وسوسيو– سياسي مختلف جدًا. في تلك المرحلة، كانت هذه مساهمة حاسمة في التربية الدولية والمقارنة.

يعتقد كاندل أن تبادل الخبرات البيداغوجية بين الأمم يمكن أن يكون عامل مهم للتقدم على المستوى العالمي، الأمر نفسه بالنسبة لتبادل الخبرات العلمية والثقافية التي ساهمت في تطور البشرية: "لا نستطيع زرع نظام تربوي من بلد إلى بلد آخر، ولكن الأفكار، والممارسة، والإجراءات المطورة في سياق معين يمكن أن تحفز دائمًا التفكير ، حتى في سياق نوعا ما مختلف عنه".

يرى كاندل أنّ التربية الدولية تختلف عن التربية المقارنة. يتعلق الأمر في التربية الدولية بتشجيع بعض الاتجاهات الفكرية والعاطفية تجاه بلدان أخرى، من خلال التعليم المدرسي، في حين تتمثل التربية المقارنة في تحديد المشاكل المشتركة بين الأنظمة المدرسية في جميع البلدان، وتحليل أسبابها وحلّها بأفضل شكل ممكن.

جاء في تعليق بيريداي جورج George Z. F. Bereday " نعرف أهمية الأبحاث التي قام بها كاندل حول التربية المقارنة. كان أول من تحدث عن تفكيك الأنظمة الوطنية من أجل دراستها من منظور عابر للحدود بشكل موسع، بعض العناصر مثل الإدارة أو تكوين المعلمين، فتحت هذه البحوث الطريق إلى مقاربة موجهة نحو المشكلة.

تبقى تعاليمه عن أهمية الملاحظة في الموقع مباشرة، وفي المؤسسة المدرسية، دائما مواكبة للعصر حتى في مرحلة العمل الجماعي متداخل التخصصات كما دعا إلى إجراء فحص دقيق للوثائق القاعدية (المصادر)، كشكل للتفسير المقارن للنصوص التي أصبحت للأسف نادرة بشكل متزايد اليوم .

3.2. ما الذي يمكن أن نتعلمه من عمل كاندل عند دراسة أنظمة التعليم اليوم

- من الضروري مراعاة ما يحدث خارج المدرسة وكذلك داخلها؛
- تحديد القوى والعوامل التي أثرت على هذه الأنظمة؛
- من الضروري اعتبار الماضي كمجال مهم للبحث، وكمعلم يسمح لنا بقياس التطورات المحققة بدلاً من الدعوة الدائمة إلى تجديد أو إصلاح التربية في فراغ.

في إشارة إلى الحاجة إلى نموذج مناسب، دعا كاندل إلى مقاربة مختلفة في هذه البلدان. كان يعلم أن الاستيراد البسيط للنماذج المستخدمة في البلدان الصناعية وتطبيقه على أنظمة التعليم في دول العالم الثالث لا يعطي أي نتيجة.

بحثًا عن نماذج بيداغوجية مناسبة، يرى كاندل أنّ أولى الضروريات من أجل تحسين الظروف المعيشية الأساسية لسكان المناطق المتخلفة. "أول شيء يجب القيام به ليس محو الأميّة للنّاس، ولكن توجيه التربية نحو تحسين ظروف الحياة والصحة والنظافة والتغذية نحو تقنيات الزراعة أكثر فعالية. يمكن بعدها تصميم برنامج محو الأمية، حين يتم إنشاء الرغبة في

معرفة المزيد عن الطرائق التي تم عرضها، حول الرعاية الصحية والنظافة (الشخصية والعمومية) والبيئة المدرسية.
(*Erwin Pollack,2000:1-9*)

3. جورج بيريداي George Bereday

1.3.سيرته العلمية: ولد في بولندا عام 1920 وحصل على الدكتوراه في فلسفة التربية من جامعة هارفارد وعمل أستاذا للتربية المقارنة في كلية التربية – جامعة كولومبيا في نيويورك، له العديد من المؤلفات في التربية المقارنة أشهرها كتابه " الطريقة المقارنة في التربية Comparative method in education " المنشور عام 1964 والذي قدّم فيه مفهوما جديدا للتربية المقارنة ووضح طريقتها ومنهجها في البحث. قام بمقارنة نظامي التعليم الفرنسي والتركي وجمع معلومات وبيانات عن إصلاح التعليم فيهما من العشرينيات حتى الستينات من القرن الماضي وقام بتحليل وتفسير البيانات في ضوء العوامل التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وربط بين مركزية التعليم في هذين النظامين وتأخر إصلاح التعليم فيهما.

درس النظام التعليمي في بولندا ونقد طريقة التعليم القائمة على التلقين، ويعد بيريداي وموهلمان وهولمز من أبرز رواد مرحلة المنهجية العلمية في مراحل تطور منهج البحث في التربية المقارنة.

يعتبر **George Bereday** من الرواد في مجال التربية المقارنة. وفقًا لـ (Kidd (1975)، فإنّ طريقة Bereday هي مقاربة مقارنة ممنهجة وهي الأكثر شهرة ووفقًا لها يعتبر نظام التربية عنصرا داخل السياق الثقافي. ينظر بيريداي إلى التربية المقارنة على أنها بيئة جيوسياسية تتكون من المدارس والتي تتمثل مهمتها في استخلاص الدروس من الاختلافات في الممارسات البيداغوجية من مجتمعات مختلفة. (Mbozi,2011 :20) .

2.3. آراؤه في التربية المقارنة

- اشترط في صفات الباحث في التربية المقارنة ثلاث شروط: المعرفة بلغة بلد الدراسة، الإقامة في بلد الدراسة، الابتعاد على التحيّز الثقافي والالتزام بالموضوعية.
- قسم أنواع الدراسات المقارنة إلى نوعين: الدراسات المجالية أو المناطقية وهي دراسة منطقة صغيرة أو بلد واحد، والدراسات المقارنة وهي دراسة عدّة دول أو مناطق في نفس الوقت.
- حدّد أربع خطوات في أي دراسة مقارنة وهي : الوصف ، التفسير ، المقابلة ، المقارنة.
- رأى ضرورة اعتماد المنهج الاستقرائي في الدراسة.
- يرى أنّ دراسة نظم التعليم الأجنبية تساعد في معرفة الشعوب الأجنبية ومعرفة نظامنا التعليمي.
- تساهم عملية تحليل النظام التعليمي في التنبؤ بنجاح أو فشل الإصلاحات التربوية.
- ينبغي التفريق بين مدخلين في إجراء المقارنة في الدراسات المقارنة هما:
- اعتماد مدخل المشكلة: الذي يتضمن اختيار مشكلة واحدة للدراسة مثل مشكلة تأهيل المعلمين.؛ دراسة المنطقة ويقصد بها الدولة وفي إطار المؤثرات السياسية، والاقتصادية والجغرافية والاجتماعية يدرس النظام التعليم
- دراسة مشتركة تعاونية تغطي أكثر من قطر.

- **وضعية تقويم 2**
- يشير Husén 1989, إلى أنّ أي محاولة لتعريف التربية المقارنة محكوم عليها بالفشل. منقوصة، غير كافية، تفضل جانبا عن آخر، وعليه لا محالة ستتعرض للتنازع حولها، والشيء نفسه عند محاولة البحث عن منهجية للتربية المقارنة، سيدرك الفرد أنّ ثمة تعددا في الخطوات، والطرائق وأنّ أيّا منها لا يشكل النظرية المرجعية لهذا التخصص.
- **التعليمة:** اشرح السند.

المحاضرة الرابعة: مناهج التربية المقارنة

الهدف الخاص: أن يميّز بين مناهج البحث في التربية المقارنة حسب روادها

الأهداف الإجرائية

- أن يبيّن مراحل مدخل كاندل بشكل متسلسل؛
- أن يشرح المراحل المتبعة في المقارنة حسب **بيريداي Bereday** بشكل صحيح؛
- أن يوضّح المراحل المتبعة في المقارنة حسب **بريان هولمز Brian Holmes** ،
- أن يشرح المراحل المتبعة في المقارنة حسب الطريقة العلمية ل Noah & Eckstein
- أن يشرح مقاربة النظام العالمي؛
- أن يوضّح المقاربات الكمية والكيفية للمقارنة في التربية.

1. مدخل إسحاق كاندل Kandel

يشير خليل (2009) إلى أنّ دراسات كاندل قامت على دراسة العلاقة بين طبيعة النظم السياسية وبعض جوانب نظم التعليم، واستخدم المدخلَ التاريخيَّ من خلال تأكيده على أهمية التحليل التاريخي؛ بُغيةَ تحليل القُوى والعوامل الثقافية الماضية وتأثيرها على النظام التعليمي الحالي؛ وذلك من خلال الخطوات المنهجية الآتية:

1.1. الوصف : وهي الإجابات المختلفة النظرية والعملية عن مشكلة مشتَرَكةٌ بين كل دول المقارنة أو أكثرَ من مشكلة، ونقطةُ البداية هي المشكلاتُ التي تواجه كلَّ دولة (184)؛

2.1. **الشرح والتفسير** : وهو تحليل الأسباب المسؤولة عن إحداث الظاهرة؛ من خلال الاستناد إلى طرائق علماء التاريخ في تفسير أسباب ظهور المشكلة في كل د ول المقارنة.

3.1.التحليل المقارن :وهي مقارنة أوجُه الاختلاف بين ال نظُم التعليمية المختلفة، والأسباب التي تستند إليها، والحلول التي تتَّبعها لمعالجتها؛ والهدف من ذلك اكتشافُ المبادئ التي تتحكَّم في ال نظم القومية للتعليم (ص186)

4.1.الوصول إلى مبادئَ وتحليلاتٍ مشتركة : وهي الخُطوة الأخيرة والمنطقية التي تؤ دي إليها الخطواتُ السابقة، وصولًا إلى نظري ة تربوية على أساس الممارسات التربوية في الدول المختلفة (خليل، 2009: 184-87).

2.طريقة بيريداي في دراسة النظم التعليمية دراسة مسحية تحليلية

يتطلب ذلك استخدام الخطوات الأربعة التالية وعلى شكل أربعة مراحل:

1.2. الوصف وجمع البيانات Description et collecte de données :

تسمح المرحلة الأولى يجمع البيانات البيداغوجية حول البلدان التي تم اختيارها للدراسة، يمكن تناول الصفات العامة التي تتميز بها منطقة من المناطق الجغرافية مثل: التوزيع السكاني، والموقع الجغرافي، المناخ والبيئة الطبيعية بصفة عامة، نسبة تعليم الفتيات، وكذلك الثقافة والمجتمع والدراسات الوصفية في هذه المرحلة، يمكن تنظيمها على شكل مخططات لتسهيل التحليل في المراحل القادمة. تمثل البيانات شهادات حيّة واقعية من الدارس، أو تعتبر شاهد عيان لما في هذه المناطق، وهذه المعلومات التي يمكن الحصول عليها في مرحلة الوصف، تعتبر المادة الخام أو المصادر الأولية للباحث قبل دراسته للنظام التعليمي (Mbozi , 2011: 21). بتصرف

يؤكد بيريداي أنّ الخطوة الثانية بعد دراسة خواص المنطقة هي دراسة النظام التعليمي نفسه عن طريق الملاحظة المباشرة ويتم ذلك عن طريق زيادة معاهد التعليم المختلفة أو المدارس سواء قبل المدرسة (دور الحضانة ورياض الأطفال والتربية التحضيرية) أو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ومعاهد التعليم الفني والكليات والجامعات، على أن يتم في هذه الزيارات جمع البيانات

منها مباشرة, وتحديد طريقة تسجيل البيانات، ثمّ تحديد الفروض لبحثها خلال فترة زمنية معيّنة لدراسة نظام تعليمي محدد.

2.2.مرحلة التفسير Interprétation:

تهدف المرحلة الثانية استخدام طرائق العلوم الاجتماعية لتحليل البيانات المجمعة سابقا، مثلا يمكن للباحث استخدام رأي علم الاجتماع لشرح التنوع في اتجاه التلاميذ لدراسة العلوم الاجتماعية. يمكن للعوامل المستمدة من السياق التاريخي والجغرافي والسوسيو–اقتصادي أو السياسي أن تستخدم لشرح العناصر التي تشكل نظام التربية. (Mbozi , 2011: 21). بتصرف.

يعنى بيريداي في هذه المرحلة بتناول المعطيات التربوية بالدراسة في بلد أو عدّة بلدان وفي إطار شامل لكل الخلفيات والقوى التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية وغيرها. ويرى أنّ دراسة كل هذه العوامل يمكن أن يساعد في الإجابة على التساؤل الرئيسي لماذا النظام التعليمي بهذا الشكل؟ وعن طريق عمليات المقارنة يستطيع الدارس أن يجيب على التساؤل كيف يمكن للباحث أن يصل إلى حل مشكلة تعليمية مهنية مثلا، وكذلك تفسير ظاهرة مميزة للنظام التعليمي.

3.2.مرحلة المناظرة Juxtaposition:

يتم في هذه المرحلة مقارنة بين البيانات والاستنتاجات لتحديد المتشابهات والاختلافات في البيانات التي تم جمعها في المرحلة الأولى، وبذلك يمكن وضع معيار للمقارنة، وبعد ذلك فحص الأوجه المحددة للمقارنة عن طريق عمليات المناظرة، وهكذا يمكن تحديد الفروض تحديدا واضحا. (Mbozi , 2011: 21). بتصرف.

4.2.المقارنة Comparaison:

يتم في هذه المرحلة الأخيرة المقارنة بين قطرين أو عدّة أقطار من حيث الأوجه التي يتم بيانها وتمثلها في مرحلة المناظرة ويمكن في نهاية هذه المرحلة:

- الوصول إلى نتائج محددة حول النظام التعليمي ومشكلاته.
- تحديد بعض صفات النظام التعليمي وكيفية الاستفادة منها في حل مشكلات نظام تعليمي آخر. تدمج بيانات من دولة أخرى لأغراض المقارنة. من هنا يمكن أن تظهر خطط العمل وخلال هذه المرحلة يقوم الباحث كذلك باختبارات افتراضية. (Mbozi , 2011: 21). بتصرف.

3. طريقة براين هولمز Brian Holmes

طريقة حل المشكلات في التربية المقارنة حسب Brian Holmes

يمكن اعتبار مقاربة Holmes هي تكييف لخطوات التفكير ل John Dewey كما هي مقدمة في كتابه: كيف نفكر؟ "How we think " فحسب ديوي عندما نريد حل مشكل، نحدد صدق الحلول المقترحة (الفرضيات) من خلال مقارنة توقعاتنا بالأحداث التي وقعت بالفعل. التحقق من الفرضيات وشرح الأحداث يمكن أن يكون بمثابة نقطة انطلاق للعمل. وتبعا لهذه النظرية يقترح هولمز Holmes الخطوات الآتية:

1.3.صياغة المشكلة:

وهي المرحلة التي يأخذ فيها الباحث أو المختص مشكلة مدركة بشكل غامض ويصوغها بدقة ليتمكن من تجزئتها لدراستها وملاحظتها بشكل أفضل وهذا ينطبق على المستوى العالمي. تسمى هذه الخطوة أيضًا: تحليل المشكلة.

2.3.صياغة السياسات والافتراضات:

سيرورة تحليل المشكلة تولد العديد من الحلول الممكنة. في هذه المرحلة، يفحص الباحث العديد من الافتراضات والسياسات المحتملة التي يمكن أن تساعد في حل المشكلة المصاغة. يمكن أن تنشأ هذه الفرضيات من مناقشة القضايا التعليمية الحالية. ينبغي على الباحثين النظر إلى القيم التي بنيت عليها الافتراضات والسياسات الممكنة والتعامل معها بطريقة علمية قدر الإمكان.

3.3.مرحلة التنبؤات بنتائج السياسات Prédiction des résultats des politiques:

باستخدام مرحلة التفكير لديوي، يدعم هولمز Holmes فكرة تقييم الفرضية يتطلب مراعاة النتائج المحتملة في كل الوضعيات الممكنة ومقارنتها بالنتائج الفعلية.

4.3.تحليل السياق المادي والاجتماعي والاقتصادي Analyse du contexte physique et socioéconomique:

تتضمن هذه المرحلة وصف لجميع الظروف التي قد يكون لها تأثير محتمل على سياسة معيّنة. ولتحقيق ذلك ينبغي على الباحث تحليل ثلاث فئات من العوامل:

أولا، العوامل المتعلقة بالنظام المعياري وتشمل القيم والمعايير الأساسية لمجتمع كالمعتقدات الدينية والعادات، والتي لها تأثير على اتجاه وسلوك الأفراد؛

ثانيا العوامل المرتبطة بالهيكلة المؤسساتية وتخص المؤسسات الاجتماعية، كالحكومة والنظام الاقتصادي، التي يمكن أن يكون لها وزن في قرارات السياسية المتبناة.

وأخيرا، فإنّ العوامل المتعلقة بالسياق الجغرافي، مثل الإقليم والمناخ والموارد المعدنية وكل ظرف مادي يمكن أن يؤثر على التعليم، لا ينبغي الاستهانة بالعوامل الجغرافية، بل ينبغي تحليلها بالكامل مثل العوامل الأخرى، من أجل إظهار كل العواقب الممكنة على السياسة المدروسة. كما يشير هولمز Holmes إلى أنّ دراسات الحالة لها أهمية قصوى في التربية المقارنة بسبب أوصافها السياقية الضرورية في صياغة التنبؤات.

1.3. توقع عواقب السياسات prévoir les conséquences des politiques:

تشمل هذه الخطوة جميع العواقب المحتملة المطبقة في سياقات مختلفة. يخلص هولمز إلى أنّ منهجية حل المشكلات تعتمد على التبصر ومحاولة دفع دراسة التربية إلى مستوى علمي،

والذي لا يمكن تحقيقه إلاّ من خلال تحليل متأمل للمشكلات وللسياقات الاجتماعية.

(Mbozi, 2011 :22-23).

4. الطريقة العلمية ل Noah & Eckstein

1.4.تحديد المشكل Identification du problème:

خلال هذه الخطوة ينبغي اختيار موضوع مشكلة معيّنة يمكن دراستها على أساس مقارن. ينبغي أن تكون المشكلة المختارة مرتبطة بالتعليم والتنمية الاجتماعية.

2.4. صياغة الفرضية L'élaboration d'une hypothèse :

يتم من خلال تحليل الوثائق. يجب أن تكون الفرضية واضحة، وتركز على مجموعة محددة من البيانات.

3.4.تعريف المفاهيم والبيانات Définition des concepts et des données:

تتضمن هذه الخطوة شرح وتوضيح المفاهيم، البيانات والمتغيرات. ينبغي أن تكون البيانات قابلة للقياس وكمية مثلا التنمية الذاتية ينبغي إعادة تعريفها كبيانات محسوسة لخدمة الدراسة بشكل جيّد. فتعريف التنمية الذاتية يختلف من شخص لآخر، لذلك، في سياق معيّن، يمكن أن يحدد تعريفها في القدرة على دفع النفقات الطبية، والقدرة على شراء واستئجار منزل، والقدرة على الحصول على الطعام والقدرة على شراء الملابس.

5.4.اختيار دراسات الحالة Sélection d'études de cas:

تتكون هذه الخطوة من اختيار دقيق للمناطق القابلة للمقارنة والتي تحتوي على بيانات مفيدة لصياغة الفرضيات. يجب أن تكون المناطق المختارة قابلة للتحليل وأن تحتوي عددا قليلا من دراسات الحالة لتسهيل التسيير.

5.5.جمع البيانات Collecte des données:

تتكون هذه الخطوة من جمع البيانات والتي ينبغي مراعاة إمكانية الوصول إليها، الوجاهة وثباتها، العراقيل التي يمكن أن تمنع تعاون المصادر ومشاكل التواصل من حيث المسافة واللغة.

6.5. معالجة البيانات Manipulation des données :

تقوم هذه الخطوة على مقارنة البيانات الكمية القابلة للقياس والمنظمة بشكل منهجي المجمعة من بلدان مختلفة.

7.5. تفسير النتائج Interprétation des résultats:

ينبغي خلال هذه الخطوة تحديد العلاقة بين البيانات التي تم جمعها والفرضيات التي تمت صياغتها ووجاهة البيانات لاستخلاص النتائج.

وضعية تقويم:

السند

بعد قراءتك لمحتوى الطرائق الثلاثة الخاصة بالمقارنة في التربية لكل من بريداي Bereday وهولمز Holmes والطريقة العلمية لكل من **Noah & Eckstein**

التعليمة: بيّن في جدول:

المهمة الأولى الاتفاقات في طرائق المقارنة بين بريداي Bereday و هولمز Holmes والطريقة العلمية لكل من **Noah & Eckstein**

المهمة الثانية: الاختلافات في طرائق المقارنة بين بريداي Bereday و هولمز Holmes والطريقة العلمية لكل من **Noah & Eckstein**

6..مقاربة النظام العالمي *L'approche du système mondial*

تعتبر مقاربة النظام العالمي. من بين أكثر الاتجاهات المثمرة – والأكثر إثارة للجدل – في البحث المقارن؛ والتي اليوم يمثلها المؤلفون الذين يعملون وفقًا لهذه المقاربة أمثال (جون ماير ، وفرانسيسكو راميريز ، وجون بولي ، وما إلى ذلك)

.(John Meyer, Francisco Ramirez, John Boli, 1997 :144-181).

إنّ التشكيك في الاعتقاد التأسيسي للتربية المقارنة – بأنّ العالم يتكون من العديد من المجتمعات الوطنية التي تتمتع باستقلالها الذاتي وتاريخها المتميز – يتخذ هؤلاء المؤلفون العالم كوحدة تحليل خاصة. يمكننا القول حسب Jürgen Schriewer، (2000) بأنّنا نواجه اليوم نظامًا تعليميًا عالميًا، والذي يجد أسسه في التوسع التربوي لفترة ما بعد الحرب، في توحيد نماذج المدارس المؤسسية ، وفي النشر العالمي. لإيديولوجية تربوية تقوم على مبادئ التنمية والتقدم وفي نظام عالمي للتواصل والنشر.

(Schriewer, 2000:305-343)

يظهر في أعمالهم بوضوح الطابع العابر للحدود للظاهرة المدرسية، التي اعتدنا على قراءتها فقط على أساس المعايير الوطنية. فيما يتعلق بـ "المدرسة الجماهيرية"، على سبيل المثال: يقترحون أننا نتعامل مع مؤسسة عالمية ، كمبدأ معياري وكواقع تنظيمي :

تميل التحليلات الاجتماعية للتعليم إلى النظر إلى التعليم على أنه عملية متكاملة وظيفيًا مع الهياكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. نظرًا لأن المجتمعات حول العالم تختلف اختلافًا كبيرًا من حيث الموارد الاقتصادية والترتيبات الثقافية ، يجب أن تختلف أنظمة التعليم بالمثل. في الواقع ، تلقينا مفاجأة نتائج البحوث التي أجريت في العقود الماضية ، والتي تكشف عن وجود أوجه تشابه مهمة (وتغيرات متشابهة) في التوسع والمناهج وهيكل التعليم. يبدو أنّ أنظمة التعليم تُبنى للمجتمعات المتخيلة أكثر من المجتمعات الحقيقية. والأشكال المتخيلة للتقدم متطابقة في جميع أنحاء العالم (Meyer, 1999). .

7. المقاربات الكمية والكيفية للمقارنة في التربية

في الطريقة التي تتعامل بها العلوم الإنسانية – بما في ذلك التربية المقارنة – مع الظواهر التي تحاول تفسيرها، يعتمد التيار الامبريقي التجريبي على الملاحظة ويتضمن عملًا صارمًا للمواجهة يعتمد على بيانات يمكن ملاحظتها. هذه المقاربة في حد ذاتها تتميز بمسارين منهجيين رئيسيين:

المنهج الكمي والمنهج الكيفي. ينطبق الأول على أعداد كبيرة من الحالات ويستخدم الأدوات الرياضية والإحصائية. يسعى جاهدا إلى جمع سلسلة كبيرة من القياسات المرتبطة بالظواهر المدروسة لتحديد الفرضيات القابلة للتعميم على وضعيات أخرى. يهدف المنهج الثاني الفهم الشامل لعدد قليل من الحالات، حيث تتم دراسة كل معلمة تأسيسية بكل تفاصيلها، مع إبراز خصوصية كل حالة. غالبا ما كان المنهجين متناقضين حيث يستخدم الأول على نطاق واسع في البحوث الرئيسية التي أجرتها المنظمات الدولية وفي الدراسات الاستقصائية المقارنة.

في الوقت الحالي، يتزايد الاهتمام بالدراسات النوعية في التربية المقارنة. حيث أظهرت الروابط المنهجية بين المنهجين جدواها. يشكل التحليل الكمي– الكيفي المقارن اقتراحا مهما في النقاش المنهجي (De Meur & Rihoux,2002)

فيما يتعلق بالطرائق الكمية بشكل أساسي وباستخدام تقنياتها، ينبغي أن نتذكر أنّ لها الدلالة الحقيقية فقط وفقا للعيّنات وتمثيلها، وممارسات التحديد، والمؤشرات المستخدمة، والسياقات السوسيو–ثقافية...أمّا بالنسبة لتعميمات النتائج التي تم الحصول عليها في نهاية البحث وعملية نقلها وتطبيقاتها في بيئات مختلفة، فينبغي أن تشجع تأثيرات التسييق على توخي الحذر.

وضعية تقويم

السند

شهدت الدراسات العالمية حول رقمنة ميادين متنوعة اهتماما كبيرا، وخاصة مع ظهور جائحة كورونا كاستجابة للتصدي لها. وكان ميدان التعليم العالي والبحث العلمي من الميادين التي تزايد فيها الاهتمام من المنظمات العالمية خاصة ما ارتبط بموضوعات التعليم عن بعد والتعلّم عبر المنصات والبحث العلمي والمرافقة والتكوين؛ كيفية تطوير المناهج، تحديث مجال التكنولوجيا.....

التعليمة اختر موضوعا من المواضيع وأجب عن المهمات الآتية:

المهمة 1. وضّح أسباب اهتمام المنظمات بهذا الموضوع؛

المهمة 2. اشرح الطريقة التي تم اعتمادها في دراسة الموضوع الذي وقع الاختيار عليه؛

المهمة 3. قارن بين الطريقة المعتمدة والطرائق التي درستها في جدول.

المحاضرة الخامسة: مفاهيم ومصطلحات

الهدف الخاص: أن يوضح دلالة مفهوم التربية المقارنة والتربية في الخارج والتربية العالمية مستنتجا علاقتها بالتربية المقارنة

الأهداف الإجرائية:

- أن يوضح مفهوم التربية المقارنة والمفاهيم المنبثقة منها بشكل مختصر؛
- أن يشرح مفهوم التربية في الخارج بدقة؛
- أن يوضح مفهوم التربية العالمية والمفاهيم المنبثقة منها؛
- أن يشرح المرتكزات الأربعة لمفهوم التربية المثالية للقرن 21 بشكل صحيح

1. التربية المقارنة: Education Comparée

التربية المقارنة مجال يدرس الطرائق البيداغوجية في مختلف البلدان وكذا الثقافات باستخدام طرائق الدراسة المقارنة. لاقى هذا المفهوم لوقت طويل صعوبة في ضبط تعريف له بالنسبة للمتخصصين والذي تم تطويره إلى عام 1970.

أصبح ينظر للتربية المقارنة على أنّها طريقة وكهدف للدراسة. ويرى W.D.Halls أنّه بإعادة قراءة الكتابات السابقة ، يمكن التكهن بالمسار الذي سلكه المقارنون Comparistes منذ أن وضعوا التعريفات الأولى لعلومهم.

فقد أظهر العلماء الذين كانوا حكاما في المادة وإلى منتصف الستينيات اتفاقا ملحوظا حول محدودية مجالهم. حيث أكد كاندل Kandel على سبيل المثال، أنّ الهدف من التربية المقارنة هو الكشف عن الفروق في القوى والأسباب والتي بدورها تنتج اختلافات بين أنظمة التربية. في حين رأى Hans أنّ هذا الهدف يخص الكشف عن المبادئ الأساسية التي تحكم تطوير كل الأنظمة الوطنية للتربية. أمّا Schneider، فوجد نفسه متفقا مع الرأيين.

ومع ذلك ظلت معظم الدراسات الأخرى وصفية وتشبه " سرد مفصل عن الأسفار" .ومع ذلك، وعلى مدار 15 سنة الماضية، تطورت الدراسات المقارنة من حيث الممارسة، إذ انتقلت من وظيفة وصفية وتاريخية وحتى فلسفية إلى وظيفة التفسير والمسببات وحتى التنبؤ. فقد تم اتباع اتجاه مهم في العلوم الاجتماعية. وهذا هو السبب في أنّ التعريف المشتق من علم الاجتماع المقارن سيكون أكثر ملاءمة اليوم. يمكن القول أنّ ما يعتبر أهدافا هو ما يلي:

- توفير مورفولوجيا التعليم، أي وصف وتصنيف مختلف أشكال التعليم، وهي إحدى وظائف
- اليونسكو وخاصة المكتب الدولي للتربية BIE ؛
- التعريف بالعلاقات والتفاعلات الموجودة بين مختلف جوانب أو عوامل التربية وتلك القائمة بين التربية والمجتمع؛
- التمييز بين الشروط الأساسية لتطور واستمرارية التربية وإقامة علاقة بين القانون الأخير والقوانين الفلسفية الأكثر تحديدا ، وتعتبر هذه بالنسبة للمقارنين وكذا المؤرخين مستحيلة الانجاز .

تتطلب هذه الأهداف الثلاثة إقامة علاقات متبادلة، وتعريف الروابط التي تربط الأعراف والقوانين الرسمية والممارسات الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية؛ لم تكن كل عناصر التحليل هذه صريحة، على أي حال لم يتم اتباعها، فيما يمكن أن نسميه مرحلة ما قبل الداروينية للدراسات المقارنة.

يمكن تقسيم الدراسات المقارنة إلى:

1.1. البيداغوجيا المقارنة: Pédagogie Comparée

مصطلح يغطي دراسة التعليم وعمل الفصل الدراسي في مختلف البلدان، على سبيل المثال تطوير تدريس العلوم من خلال الاقتراض عبر المحيط الأطلسي مثل تلك التي حدثت في الستينيات.

2.1. التحليل داخل التربية وداخل الثقافة Analyse intra-éducative et intra culturelle

مصطلح آخر يعين دراسة التربية من خلال مستوياتها المختلفة والبحث المنهجي للقوى التاريخية والاجتماعية والثقافية والسياسية والدينية والاقتصادية والفلسفية والتي تحدد وتتحدد ضمنها طبيعة أنظمة التربية. يقارن هذا التحليل نتائج نظامين أو أكثر أو مجالين؛ وحتى عالميا. يمكن أن تكون المقاربة موضوعاتية.

2. التربية في الخارج Education à l'étranger

وتعني دراسة جوانب نظام أو أكثر من أنظمة التربية تختلف عن النظام السائد في بلد المؤلف؛ وهذا يشمل الدراسات الخاصة بالميادين.

3. التربية العالمية: Education internationale

يمكن تقسيم هذه التربية إلى:

1.3. **بيداغوجيا عالمية** وتعني دراسة التعليم للمجموعات متعددة الجنسيات والثقافات والأعراق، مثل تلك الموجودة في المدارس الدولية وعبر الوطنية (في المجتمع الأوروبي على سبيل المثال)؛ أو تعليم الأقليات اللغوية والعرقية ؛ كما يعالج موضوعات كالتعليم الذي يعزز التفاهم الدولي، وتربية للسلام والدراسات السكانية العالمية والبيئة. تعزز البيداغوجيا العالمية حل مختلف النزاعات الخاصة بموضوع مثير للجدل، بالإضافة للجهود الهادفة لجعل الكتب المدرسية أكثر موضوعية، ومواءمة البرامج ووضع معايير دولية للتعليم.

2.3. **دراسة عمل المؤسسات التعليمية الدولية Etude du travail des institutions d'éducation internationales:** هذا المصطلح مزدوج العمل إلى حد ما مع الذي سبقه، ولكنّه أكثر صلة بقضايا السياسة مثل إنشاء القبول الدولي للشهادات، للترقية والتبادل التربوي، وإنشاء اتفاقيات ثقافية.

4. التربية من أجل التنمية Education pour le développement

يشمل انتاج المعلومات والمشاريع الهادفة إلى مساعدة صانعي السياسات، ولا سيما في البلدان الجديدة، لتعزيز تطوير طرائق وتقنيات التربية المناسبة، وتكوين الموظفين المكلفين بتنفيذ

البرامج. هذا التصنيف للأعمال التي يقوم بها المقارنون يمكن أن يكون مؤقتا، ولكن يبدو أنّه يشير إلى الاتجاه الذي تم سلكه منذ منتصف السبعينات. (BIE, 1990).

5.التربية المثالية للقرن 21

جاء في تقرير اليونسكو "**التربية كنز مخبأ في الداخل L' Education un trésor caché dedans**"؛ أنّه ينبغي أن يتم تنظيم التربية حول أربعة تعلّمات أساسية ، طيلة الحياة ، بطريقة ما ستكون لكل فرد "4 ركائز للمعرفة. تعتبر اللجنة أنّ كل ركيزة من "ركائز المعرفة "يجب أن تحظى باهتمام متساوٍ لكل تدريس مهيكل، حتى تبدو التربية بالنسبة للفرد تجربة شاملة ومستمرة مدى الحياة ، من الناحية المعرفية وكذا من حيث الممارسة التطبيقية، كونه عضو في المجتمع.

تعتبر هذه النظرة رؤية جديدة موسعة للتربية، والتي ينبغي أن تسمح لكل فرد من **الاكتشاف والايقاظ وتقوية إمكانياته الإبداعية – للكشف عن الكنز المخفي في كل واحد منا.** هذا يفترض أننا تجاوزنا الرؤية الأداتية البحتة للتربية، التي تعتبر الطريقة الإجبارية للحصول على نتائج معينة (المعرفة، اكتساب القدرات المختلفة، غايات ذات بعد اقتصادي) للنظر في وظيفتها الجديدة وهي إعداد شخص متكامل أي "**أن يتعلّم ليكون**".

ركائز التربية المثالية:

1.5. تعلّم أن تعرف Apprendre à connaître

يهدف هذا النوع من التعلّم إلى اكتساب معارف مشفرة ومقننة والتحكم في أدوات المعرفة نفسها، يمكن اعتبارها **وسيلة وغاية** في نفس الوقت للحياة البشرية. من حيث كونها **وسيلة** على كل فرد أن يتعلم كيف يفهم العالم من حوله؛ على الأقل بقدر ما هو ضروري له أن يعيش بكرامة؛ ولتطوير قدراته المهنية للتواصل.

ومن حيث أنّها **غاية** أساسها هو متعة الفهم والمعرفة والاكتشاف. حتى إذا كانت الدراسة بدون فائدة فورية تميل إلى أن تصبح نادرة، فتعلّم المعرفة المفيدة يأخذ مكانه في حياتنا اليومية، أصبح اليوم الاتجاه إلى تمديد فترة الدراسة ووقت الفراغ بالنسبة للكبار ضروري لتمكينهم من تقدير مباهج المعرفة والبحث الذاتي. وتوسيع المعرفة التي تتيح للجميع فهم بيئتهم بشكل أفضل ، في جوانبها المختلفة ،كما يعزز إيقاظ الفضول الفكري ، ويحفز التفكير النقدي ويجعل من الممكن فك الحقيقة من خلال اكتساب استقلالية الحكم. ومن وجهة النظر هذه؛ نكرر ، من الضروري أنّ كل طفل ، أينما كان يمكنه الوصول إلى الاجراء العلمي بالشكل المناسب ويصبح طيلة حياته "صديقًا للعلم"

2.5. تعلّم أن تعمل Apprendre à faire

تعلّم أن تعرف وتعلّم أن تعمل عنصران لا ينفصلان. لكن الثاني يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمسألة

التكوين المهني: كيفية تعليم الطالب ممارسة معارفهم، ولكن أيضًا كيفية تكييف التربية مع

العمل المستقبلي، في حين لا يمكن التنبؤ بتطوره بالكامل؟ هذا هو السؤال الأخير الذي ستسعى الهيئة إلى الرد على وجه التحديد.

لا يمكن أن تكون ل "تعلّم أن تفعل " دلالة ولو بسيطة إلاّ إذا تعلق الأمر بتحضير شخص ما لمهمة مادية محدّدة جيّدا، لجعله يشارك في صنع شيء ما. ينبغي للتعلمات أن تتطور ولا يمكن اعتبارها نقل بسيط لممارسات روتينية حتى لو هذه تحتفظ بقيمة تكوينية لا ينبغي التغاضي عنها.

3.5. تعلّم العيش معا ومع الآخرين Apprendre à vivre ensemble et vivre avec les autres

تتمثل مهمة التربية في تعليم تنوع الجنس البشري والوعي بأوجه الشبه والاعتماد المتبادل بين جميع البشر على هذا الكوكب. لهذا ينبغي على المدرسة منذ الطفولة المبكرة اغتنام كل فرصة

لهذا التعليم المزدوج. نجد بعض التخصصات تحضر بشكل جيد؛ الجغرافيا البشرية من التربية القاعدية، والآداب واللغات الأجنبية في وقت لاحق.

يمر بالضرورة اكتشاف الآخر من خلال معرفة وإعطاء الطفل والمراهق رؤية عادلة للعالم، ينبغي للتربية سواء أكانت عن طريق الأسرة أو المجتمع أو المدرسة، أن تجعله يكتشف من هو أولاً. عندها فقط سيكون قادرا على وضع نفسه حقًا في مكان الآخرين ليفهم ردود أفعالهم. إن تطوير هذا الموقف من التعاطف في المدرسة أمر مثمر للسلوكيات الاجتماعية مدى الحياة. تعليم الشباب على سبيل المثال لأخذ منظور الجماعات العرقية الأخرى أو الدينية ، يمكننا من تجنب سوء الفهم الذي يولد الكراهية والعنف بين الكبار. وهكذا ، يمكن لتدريس التاريخ الأديان أو العادات أن يكون بمثابة مرجع مفيد للسلوكيات المستقبلية.

1.3.5. العمل على أهداف مشتركة

عندما نعمل جميعا في مشاريع محفزة والتي تبرز العادات والاختلافات وحتى الصراعات بين الأفراد ممّا يجعلها تميل إلى التلاشي ، وفي بعض الأحيان تختفي. عندها يولد نمط جديد لتحديد الهوية

من هذه المشاريع التي تجعل من الممكن تجاوز الروتين الفردي وتعزز ما هو مشترك مقارنة بما هو أجنبي. فبفضل ممارسة الرياضة، مثلا، كم من ضغوطات بين الطبقات الاجتماعية أو الوطنية تحولت إلى تضامن من خلال اختبار السعادة للمجهود الجماعي. حتى في مجال العمل كم عدد الإنجازات التي لا يمكن أن ترى النور إذا كانت النزاعات المعتادة في المنظمات الهرمية لم تتجاوزها بالمشروع المشترك

4.5. تعلّم أن تكون Apprendre à etre

أعادت اللجنة منذ اجتماعها الأول ، التأكيد بقوة على أحد المبادئ الأساسية والذي يتمثل في أنّه ينبغي أن تساهم التربية في التنمية الشاملة لكل فرد من جانب العقل والجسد والذكاء

والحساسية والحواس والجماليات والمسؤولية الشخصية والروحانية. يجب تمكينه كل إنسان، لا سيما من خلال التربية التي يتلقاها في شبابه ، ليشكل فكرًا مستقلاً ونقديًا وصياغة حكمه الخاص، ليقرر لنفسه ما يراه عليه القيام به في ظروف الحياة المختلفة.

تم التعبير في تقرير تعلم لتكون (1972) في ديباجته؛ عن الخوف من تجريد العالم من إنسانيته لارتباطه بالتطور التقني، ومنذ ذلك الحين كل تطور خاصة في مجال وسائل الإعلام أصبح بارزا بقوة. وتضيف اللجنة تأييدها بالكامل بأنّ التنمية تهدف إلى تحقيق إنسان متكامل في غناه وفي تعقيد تعبيراته والتزاماته كإنسان وفرد ينتمي لأسرة ولمجتمع، كمواطن منتج، ومخترع تقنيات ومنتج أحلام. يعتبر هذا التطور للكائن البشري، الذي يبدا من الولادة إلى وفاته، سيرورة جدلية تبدأ من معرفة الذات ثمّ الانفتاح على الأخرين. وبهذا المعنى فالتربية هي قبل كل شيء سفر داخلي تتناسب مراحله مع النضج المستمر للشخصية.

على افتراض الخبرة المهنية الناجحة، تشكل التربية كوسيلة لمثل هذا الإنجاز سيرورة فردية بشكل قوي وبناء اجتماعي تفاعلي في نفس الوقت (Delors,).

شكل يوضح الركائز الأربعة للتربية المثالية للقرن الواحد والعشرين

وضعية تقويم

السند:

كثيرا ما تردد في سياقات عديدة مفهوم "التربية للجميع"؛ وهو ما خلص إليه مؤتمرو دكار؛ مفهوم سمعته من أساتذتك في مختلف المقاييس الأمر الذي دفعك لتوضيحه لزملائك.

التعليمة: أجب على المهمات الآتية:

المهمة 1. وضّح باختصار هذا المفهوم؛

المهمة 2. استقرئ من المناهج ما يؤكد على المبادئ التي يقوم عليها هذا المفهوم.

المحاضرة السادسة: مفاهيم ومصطلحات التربية المقارنة (المقطع الثاني)

الهدف الخاص: أن يوضح دلالة مفهوم الجودة والتجديد والإصلاح والحوكمة مستنتجا علاقتها بالتربية المقارنة

الأهداف الإجرائية:

- أن يشرح أبعاد الجودة المعتمدة في تقرير المتابعة العالمي للتربية للجميع (2005)؛
- أن يوضّح مفهوم الجودة في التعليم العالي؛
- أن يميّز بين مفهوم: التجديد و الإصلاح والتغيير بوضوح؛
- أن يوضّح مفهوم الحوكمة في التربية.

1. جودة التربية La Qualité de l'Education

توجد العديد من التعاريف التي تتخذ مقاربات مختلفة. حيث يسلط كل تعريف الضوء على أبعاد الجودة التي تتوافق بشكل أفضل مع الأهداف المخصصة للأنظمة التربوية، وفق الأهداف التي تتراوح من التنمية المعرفية للمتعلمين إلى تعزيز التماسك الاجتماعي، وزيادة إنتاجية العمال والاندماج في مجتمع المعرفة إلى تنمية المواطنة المسؤولة والفاعلة.

فوفقًا للأغراض والأهداف المحددة، يركز التعريف المعتمد على اهتمامات فئة واحدة من الجهات الفاعلة (المتعلمون، والمعلمون، وأولياء أمور الطلاب، وأرباب العمل، ومسئولو التربية، وصناع القرار، وما إلى ذلك...) مما يفرض اختيار العوامل والمؤشرات التي يجب التركيز عليها في التحليل.

يقترح تقرير المتابعة العالمي للتربية للجميع (2005) المخصص لجودة التربية إطارًا شاملاً لفهم مختلف وجهات النظر والمقاربات المتعددة. يعتمد هذا الإطار على خمسة أبعاد هي:

1.1.أبعاد جودة التربية

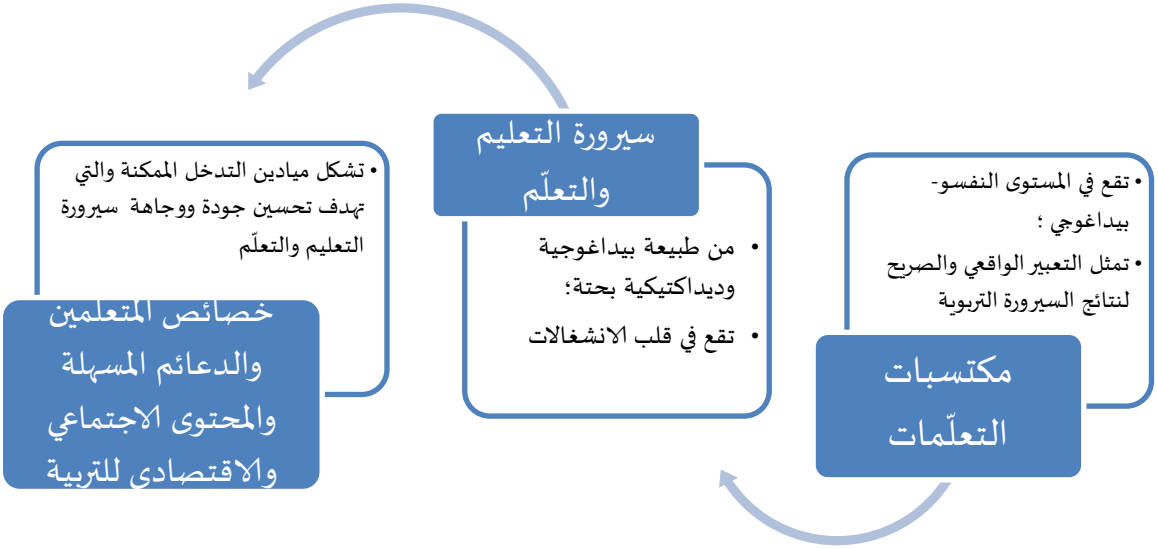
1.1.1. مكتسبات التعلمات (قدرات القراءة والكتابة والحساب، الكفاءات القاعدية الضرورية للحياة اليومية، كفاءات الإبداعية والوجدانية، قيم، احترام التنوع التماسك الاجتماعي، الفوائد الاجتماعية وأثرها على التطور...).

2.1.1. سيرورة التعليم والتعلم (بيداغوجيا وأساليب التعليم، الزمن الفعلي للتعلّم، طرائق التقويم، متوسط حجم الأقسام، لغات التدريس، استراتيجيات تسيير القسم....).

3.1.1. خصائص المتعلمين (الاتجاهات، الصحة، مثابرة، توفير التعليم، معارف مسبقة، عوائق اجتماعية وسوسيو–اقتصادية للتعلّم...).

4.1.1. الدعائم المسهلة (الهياكل والتجهيزات، المنهاج، البرنامج، الكتب ومعدات التعلّم الأخرى، تأهيل ودافعية المعلمين مدراء المدارس، المفتشون والإداريون، كيفيات تسيير المؤسسات...).

5.1.1. المحتوى الاجتماعي والاقتصادي للتربية (هياكل ومتطلبات سوق العمل والعولمة، عوامل اجتماعية ثقافية ودينية، انتظارات الشعب، أنماط الحوكمة الوطنية واستراتيجيات التسيير، هياكل الدعم، الموارد العمومية المخصصة للتربية....). (Sobhi, 2006 : 29-30)



2. مفهوم الجودة في التعليم العالي

هو مفهوم متعدد الأبعاد ومتعدد المستويات وديناميكي، يتعلق بسياق النموذج التعليمي، والرسالة المؤسسية والأهداف، فضلاً عن المعايير المحددة لمفهوم معين. النظام أو المؤسسة أو البرنامج أو الانضباط ". لذلك يمكن أن يكون للجودة معاني مختلفة:

حدد كل من Vlăsceanu و Grünberg و Pârlea في مسرد CEPES، ضمان الجودة باعتبارها "سيرورة تقييم مستمر (تقييم ، متابعة، ضمان والحفاظ على الجودة وتحسين) جودة التعليم العالي ،المؤسسات (المنظمات التكوينية) وميادين التكوين. بقدر ما هي آلية تنظيمية ، فإنّ ضمان الجودة يهدف إلى المسؤولية والتحسين ، في توفير المعلومات والأحكام (وليس الترتيب) من خلال سيرورة متفق عليها ومتسقة ومعايير محددة بوضوح ". (Kouraiche, 2019).

في الجزائر؛ تعرِّف التعليمة رقم 1 المؤرخة في27 يناير 2008 –الصادرة عن رئيس الحكومة– ضمان الجودة بأنّه "جميع الوسائل التي يمكن للمؤسسة من خلالها أن تضمن بثقة ويقين الحفاظ على معايير وجودة التعليم الذي تقدمه وتحسينه. يجب تصميم آليات ضمان الجودة

الداخلية والشفافة وتنفيذها لكل وظيفة من وظائف الجامعة. يعتمد ضمان الجودة على سيرورة التقييم ، فهو لا يشمل المعلمين فحسب ، بل يشمل أيضًا الطلاب والباحثين والموظفين الإداريين وأرباب العمل. تعتمد آلية تقييم الجودة على التقييم الذاتي ومراجعة الأقران "

3.التجديد في التربية

حسب قاموس روبير Robert يدل مفهوم التجديد على إدخال شيء مبتكر غير معروف على شيء موجود وراسخ؛ أمّا الشخص المجدد فنعني به المبدع ، المبادئ، المبتكر.. (dictionnaire Robert).

ووفقا ل Herrel فالتجديد هو كل تحول يتم عن قصد وبشكل منهجي لنظام تربوي بهدف مراجعة الأهداف من هذا النظام أو لتحقيق أفضل وأكثر استدامة لهذه الأهداف التي تم تعيينها بالفعل.

يتمثل الغرض من التجديد في التربية حسب ماركلوند Marklund في تحديث:

- الهيكلة الدراسية (عدد سنوات الدراسة، طبيعة التدريس: متعدد أم لا) ؛
- المناهج والبرامج (بما في ذلك تعريف الأهداف) ؛
- الممارسة (الطرائق التعليمية، الوسائل، أدوات التقييم.

(Dictionnaire De Landsheere, 1975 : 51)

ويعني مفهوم التجديد بالنسبة ل هوبرمان Huberman "تحسين قابل للقياس ومدروس ومستدام

ومن غير المرجح أن يحدث بشكل متكرر.(Huberman, 1973 :7)

وأضاف Le Grand مصطلح التجديد الخاضع للمراقبة Innovation Contrôlée والذي قصد منه

العملية التي تنطلق من مشكلة عامة يحدد من خلالها النموذج الذي يعتبر منذ البداية افتراضي، ويقوم البحث فيه على إشراك أكبر عدد ممكن من المواقع التجريبية ذات العلاقة إذا كان ذلك ممكنا. (Legrand,1977)

2.3. التجديد والتغيير:

يفترض كل تجديد حسب إليش ILLICH في مجال التربية تغييرا كاملا في الميدان السياسي في مجال تنظيم المنتج وفي الفكرة التي يمتلكها الإنسان عن نفسه: الحيوان الذي تعتبر المدرسة ضرورية له. (Illich, 1971 :115)

يرى Crozier أنّنا " لا نتغير لندرك ملكوت الله على الأرض، ولكن من أجل البقاء. لأنّ كل ما لا يتغير يتدهور بسبب أنّ أي مجتمع، أي مؤسسة بحاجة إلى تجديد نفسها، للتحول من أجل الاستمرار في البقاء على قيد الحياة. إذ لا يمكن للأنظمة البشرية أن تحيا إلاّ في حركة. (Crozier,1982:9)

إنّ ما يميّز التجديد عن التغيير حسب هيبرمان Huberman 1983، هو عنصر التخطيط المعتمد. وحتى يقوم التجديد على أهداف التربية أو على جزء من سيرورة التعليم؛ يفترض كتحليل أخير أن يفهم في سلوكات وعلاقات بشرية. (Huberman, 1983 : 3).

أمّا مصطلح تغيير فيضم مجموع السيرورات التي تم إدخالها بقرار إنجاز تحول في النظام التربوي، أو إجراء تحول بداخل هذا النظام. (Postic & J-M De Ketele, 1988 :215)

يعتبر الوقت اللازم للتكيف مع التغيير لاعتماد الجدة عامل بشري أساسي. والذي لا تتم مراعاته بشكل كاف. وتعود صدمة المستقبل كما وصفها توفلر Toffler بشكل جيّدًا إلى الاغتراب بسبب التدفق المفرط للتغيير، وإلى القلق من كثرة الخيارات.

4.التغيير والإصلاح

يتطلب الإصلاح إجراء تغييرات أساسية في توجهات السياسة المدرسية. فهو مصاغ من السلطة المركزية. ترتبط دلالته بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... يقوم الإصلاح على مفهوم واسع للتغيير الاجتماعي. بشكل عام يقتصر على بيان الأهداف العامة التي تظهر في الوثائق الرسمية. هذه الوثائق لا تحتوي غالبا على توضيح السيرورة أو الطرائق التي من خلالها يتم تحقيق الأهداف. (Ducrois & Finkelsztein ,1986).

ينبغي لكل إصلاح يأمل في النجاح أن يختص بخاصيتين:

1. أن يكون متواضعا. ينجح فقط الحد الأدنى من الإصلاحات. أمّا التغيير المفاجئ فمآله الفشل.؛
2. أن يستجيب لمشاكل النّاس الحقيقية. (Catach, 1980)

غالبًا ما يبدأ مشروع الإصلاح من فكرة سخية يتم إعطاؤها كهدف رئيسي وبناء على هذه النية يتم بناء جهاز متماسك فكريا ولكنه لا يراعي بشكل كاف ردود فعل جميع الأنظمة الفرعية: التلاميذ وأوليائهم والمعنيين بالفعل البيداغوجي. كما أنّنا لا نقيم بدقة الوسائل المادية المطلوبة للتطبيق. (Legrand, 1981 :86).

يشير Lesourne إلى أنّه في " المجال التربوي؛ طريقة قيادة ونشر التغيير لا تقل أهمية عن محتوى ما نريد تغييره" (Lesourne, 2000)

4. حوكمة التربية (الحكم الراشد) La gouvernance de l'éducation

1.5. تعريف حوكمة التربية

تشير حوكمة التربية إلى أساليب التصميم والتشغيل والإنتاج والتنظيم والتعديل والرقابة والتقييم للخدمة العمومية للتربية والتي يتم تنفيذها من خلال جميع المفوضين للخدمة العامة التي تمنحها الدولة.

2.5. أهداف الحوكمة

2.6. وُلد مفهوم "الحكم الرشيد" الحوكمة من علم الاقتصاد والعلوم الإدارية الأنجلوسكسونية. وقد رسخت نفسها خلال التسعينيات ، تحت رعاية البنك الدولي ، كموجه أساسي لسياسة إنمائية متماسكة وفعالة. وأيّا كان مجال التطبيق ، فإن أهداف الحوكمة في التآزر والتكامل هي كما يلي:

- تحديد الاستراتيجية ووسائل تنفيذها ؛
- تحديد المخاطر وتنفيذ وتقييم إدارتها ؛
- استخدام موارد المساءلة ؛
- احترام مصالح أصحاب المصلحة ومراعاة وجهات نظرهم في تنفيذ الاستراتيجيات ؛
- تقييم مستوى تحقيق الأهداف والتدابير التصحيحية الممكنة لتحقيقها.

3.5. مبادئ الحكامة

من أجل تنفيذ التوزيع العادل لالتزامات وحقوق مختلف أصحاب المصلحة في إجراءاتها ، تستند الحوكمة الرشيدة إلى خمسة مبادئ تراكمية تشكل أساس الحكامة:

- **الانفتاح:** ينبغي أن تعطي المؤسسات أهمية أكبر للشفافية والتواصل الخاصة بقراراتهم؛
- **المشاركة:** من الضروري إشراك المواطنين بشكل أكثر منهجية في تطوير وتنفيذ السياسات؛
- **المسؤولية:** ينبغي توضيح دور كل واحد في سيرورة صنع القرار. يجب على كل فاعل تحمل المسؤولية عن الدور المنوط به.
- **الفعالية:** يجب اتخاذ القرارات في المستوى والوقت المناسب، وإنتاج النتائج المطلوبة؛
- **التماسك:** يتطلب أن تكون السياسات التي يتم تنفيذها متنوعة للغاية وتتسم بجهد مستمر من الاتساق.(Communication de la Commission du 25 juillet 2001)

4.5. الحوكمة في النظام التربوي:

قامت مجموعة من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OCDE) بإضفاء اللامركزية على إدارة أنظمتها التربوية ومنح مزيدًا من الاستقلالية للمؤسسات التعليمية وكذلك للسلطات المدرسية المحلية للاستجابة المباشرة لحاجات المواطنين. فكان جمع

المعلومات حول نتائج المؤسسات والتلاميذ أسهل، حيث أصبح الآباء وأصحاب المصلحة الآخرين مثل المعلمين

والنقابات أكثر انخراطًا في صنع القرار التربوي. يتطلب التركيب المتزايد لآليات الحوكمة المرتبط بزيادة عدد أصحاب المصلحة وتوافر واستخدام البيانات ذات الصلة بالتقييمات والمساءلة، مقاربة جديدًة للحوكمة.

تعتبر أنظمة التربية حسب Snyder (2013) أنظمة مركبة: فهي تتكون من شبكات من الفاعلين المعتمدين على بعضهم البعض حيث تؤثر الإجراءات على جميع الجهات الفاعلة، وتتطور هذه الشبكات وتتكيف وتعيد تنظيمها. لا تعمل الأنظمة المركبة بطريقة خطية ولكنها تتميّز بمجموعة من الخصائص المحددة. (OCDE, 2015)

4.6. العناصر الخمسة للحوكمة الحديثة للنظام المركب:

يجب أن تكون الحوكمة الحديثة في التربية قادرة على التوفيق في نفس الوقت بين الديناميكية وتركيب النظام، مع السعي بحزم لتحقيق الأهداف المحددة. كما ينبغي عليها أيضًا تحقيق ذلك بفعالية قدر الإمكان وبميزانية محدودة. تتميز الحوكمة الحديثة والفعالة في التربية بالخصائص التالية:

- إنّها تركز على السيرورات لا على الهياكل. يمكن أن تكون معظم هياكل الحكم فعالة في ظل ظروف مواتية. إنّما لا تحدد فعالية أو ضعف النظام بعدد المستويات المختلفة، والقوة الموجودة في كل مستوى وإنّما بقوة المواءمة بين عناصر النظام، ومشاركة الجهات الفاعلة والسيرورات التي تقوم عليها الحوكمة والإصلاحات؛

- إنّها مرنة وقادرة على التكيّف مع الأحداث المتغيرة وغير المتوقعة. فدعم قدرة النظام على الاستفادة من المعلومات جزءًا أساسيًا من السيرورة، والتي تمثل مرحلة أساسية لضمان الجودة والمساءلة؛
- تقوم على دعم القدرات وإشراك أصحاب المصلحة والحوار المفتوح. كما أنّها لا تخلو من التوجيه: إنّ إشراك المزيد من أصحاب المصلحة لا يكون فعالاً إلاّ عندما تسمح الرؤية الاستراتيجية ومجموعة السيرورات باستخدام أفكارهم ومساهماتهم؛
- تتطلب مقاربة شاملة على نطاق المنظومة. وهذا يفترض مواءمة السياسات والأدوار والمسؤوليات لزيادة الفعالية وتقليل التداخل أو الصراع المحتمل (على سبيل المثال مثلاً ، بين المسؤولية والثقة ، أو بين التجديد والوقاية من المخاطر).
- تستفيد من البيانات وأعمال البحوث لتوجيه تطوير السياسات والإصلاحات. يجمع نظام المعرفة السليم بين البيانات الوصفية للنظام ونتائج العمل البحثي ومعرفة الخبراء. المفتاح هو معرفة البيانات التي يجب استخدامها ومتى ولماذا وكيفية استخدامها.(OCDE, 2015)

وضعية تقويم

السند: كثيرا ما تستخدم المصطلحات ذات العلاقة بالتربية المقارنة بشكل فضفاض، غير دقيق، منها:

- الإصلاحات Les réformes
- تمويل التربية Le financement de l'éducation
- المقاييس العالمية: TIMS– PIZA– PIRLS

التعليمة: أجب عن المهام الآتية:

المهمة 1. اشرح دلالة كل مفهوم من المفاهيم السابقة.

المهمة 2. استنتج علاقتها بالتربية المقارنة

المحاضرة السابعة: مكونات النظام التربوي (المقطع الأول)

الهدف الخاص: أن يوضح العلاقة بين مكونات النظام التربوي من حيث البناء والوظيفة

الأهداف الإجرائية

- أن يميّز بين تعاريف النظام حسب مجموعة من المربين؛
- أن يشرح الأساس البنائي للنظام بشكل صحيح؛
- أن يشرح الأساس الوظيفي للنظام بشكل صحيح؛
- أن يوضح الخصائص الأربعة للنظام بشكل مختصر؛
- أن يشرح المستويات الثلاثة للنظام التربوي.

1. تعريف النظام

تعريف النظام

مفهوم "نظام" يقابله باللغة الفرنسية "Système" وهي كلمة مشتقة من اليونانية « Systema » والتي تعني كل منظم .

تعريف Mélèze

يرى Mélèze (1972) أنّ النظام هو " عبارة عن غايات ومقاصد معبر عنها في البيئة، فالنظام الغائي هو مجموعة منظمة من الوسائل والطرائق والقواعد والإجراءات التي تسمح بالحصول على إجابات مرضية عن البيئة". (Mélèze, 1972 : 53).

تعريف Bertallanffy (1973): النظام **مركب** من عناصر متفاعلة (Bertallanffy, 1973 : 53).

تعريف Rosnay (1975)

يعتبر Rosnay (1975)، " النظام هو مجموعة عناصر في تفاعل دينامي، منظمة وفقا لهدف".

(Rosnay, 1975 :93).

تعريف Le Moigne (1977)

يعرفه Le Moigne (1977)، " بأنّه كائن، في بيئة، له غايات، يمارس نشاطا ويرى بنيته الداخلية تتطور مع الوقت، دون أن يفقد هويته الفريدة ".

- أو هو كائن نشط في بيئة؛
- كائن مهيكل يتطور حسب الغايات.(Le Moigne, 1977).

تعريف Checkland (1981)

يتصور Checkland (1981) النظام بأنّه " نموذج لكيان كلي؛ وعند تطبيقه على النشاط البشري، فإنّه يتميز بكونه هيكل هرمي من خصائص وشبكات اتصال وضبط. وعند تطبيقه على المجموعات الطبيعية أو المجموعات التي صممها الإنسان تشكل الخصائص الظاهرة المنبثقة الخاصية الأساسية ". (Checkland, 1981 : 317-318) . ويضيف (1990) أنّ " الكل المركب يمكن أن يكون له خصائص توجد على مستوى الكل، ولكنّها ليست دالة، وغير ممثلة للأجزاء التي يتكون منها. هذه هي الخصائص الظاهرة.

هذه المفاهيم للنظام تتضمن التنظيم والترتيب والتسلسل الهرمي. تشمل خصائص مثل الظهور والتفاعل والترابط والغاية والهوية والتطور... من المهم أن نضيف أنّ الأنظمة لا وجود لها في الواقع. إنّها " بناء " نظري ، فرضية، طريقة من بين أمور أخرى لتصميم المجموعات. , (Checkland, 1990 : 18-19)

تعريف Lafontaine & Simon

يتكون النظام من جميع المكونات والجهات الفاعلة في التعليم والتكوين. (Lafontaine & Simon, 2009) .

يعتبر النظام مجموعة من العناصر التي تشكل كلاّ منسجما متماسكًا و ومهيكلا... في قاموسه لعلوم الحياة والأرض.

تعريف Michel Breuil (2002)

يعرف Michel Breuil (2002)، النظام على أنّه مجموعة مختلفة من الأعضاء والتي لها نفس الخصائص والتي تساهم في نفس الوظيفة. نستنتج أن النظام مجموعة من العناصر المترابطة والمتفاعلة بهدف تحقيق هدف مشترك، من هذا المنظور، فإنّ نظام التعليم يجمع جميع الجهات الفاعلة التي تتدخل بهدف تحسين جودة التعلّم. (Breuil، 2002: 482).

تعريف النظام التربوي

نظام من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيو ثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها. ويتشكل كل نظام تربوي من مستويين أساسيين هما المستوى البنائي الواصف للنظام والمستوى الوظيفي الواصف لعملياته. (غريب، 2006: 897).

2. الأساس البنائي للنظام التربوي

كليات من العناصر المتفاعلة تشكل عنصرا من عناصر النظام وتفاعل فيما بينها لأجل أداء وظائف معيّنة تمكن من تحقيق الغايات البعيدة المدى والقصيرة المدى من وجود النظام ذاته. يمكن التمييز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة:

- بنيات سياسية تشغل وظيفة اتخاذ قرارات السياسة التعليمية؛
- بنيات إدارية تدبر شؤون النظام وتسييره؛
- بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج والطرق والوسائل أو تنفذها أو تقيمها.

حدد Geminard (1975) بنيات أخرى تتمثل في:

- ✓ بنية التكوين، وهي تاريخ تكون النظام وتطوره؛
- ✓ بنية تسير الموارد المادية والإدارية ؛

- ✓ البنية التربوية الساهرة على تنفيذ المناهج والبرامج ؛
- ✓ البنية النظرية الواصفة لمكونات النظام التربوي وعناصره ؛
- ✓ بنية التكيّف مع ما يحيط بالنظام. (Geminard , 1975).

3.الأساس الوظيفي للنظام

هو مستوى الوظائف ، التي يشغلها النظام والتي تتحدد على مجموعة من المستويات هي :

- ➢ مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات وتحديد الاختيارات؛
- ➢ مستوى إداري يشمل تسيير النظام وتدبير الموارد والخدمات وإصدار القرارات التنظيمية؛
- ➢ مستوى بيداغوجي يشمل عمليات التكوين والتأطير والتدريس. (سلسلة علوم التربية، 1990:4)

هو مجموع المؤسسات التي تشارك في الوظيفة التربوية والتنظيم لمجموع الهندسة، أي المسار العام للدراسات (الأسلاك، التوجيهات ، الشعب...) (Champy, 1993)

4.أهداف دراسة الأنظمة التربوية

تتيح دراسة أنظمة التربية فهم العمل، والميكانزمات وتأثيراتها، لتحديد نقاط القوة والضعف في الأنظمة المختلفة. بما أنّ مختلف المكونات في تفاعل وفي سياق فهذا يشرح لماذا نقل بسيط لعنصر خاص فعّال في جانب معيّن لا يعتبر ضمانا للنتائج.

تسمح المعلومات المتعلقة بالأنظمة الأخرى أحيانا بالنظر إلى النظام التعليمي الذي ننتمي إليه بنظرة جديدة. بالإضافة فإنّ الدراسة التفصيلية للكيفيات المستخدمة في البلدان الأخرى لحل مشكلة والتي نود تقديم بعض عناصر الحل لها، يمكن أن تنور التفكير. (Lafontaine & Simon, 2009)

5. دينامية النظام

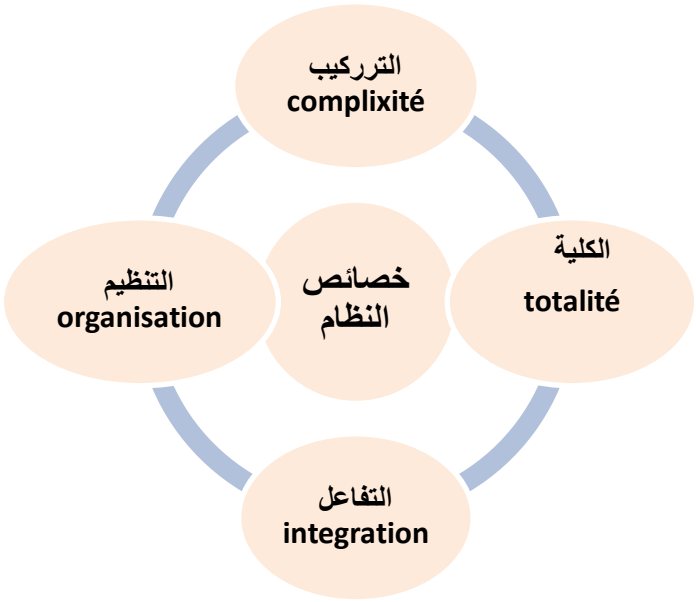
يشير Lapointe (2005)، أنّ النظام يركز على التحولات التي تحدث بداخل المجموعات قيد الدراسة. هذه التحولات أو التغيرات الناتجة عن التعديلات المراقبة إلى حد ما والتي تقع على المدخلات من أنظمة أخرى أو من البيئة. هذه التحولات تنتج مخرجات تمتصها البيئة أو أنظمة أخرى. هذه السيرورة من تغيير أو تحويل للمدخلات إلى مخرجات هي أساس دينامية الأنظمة.

ويضيف أنّ كل نظام، كل مجموعة تنفذ تغييرات في الطاقة أو المادة أو المعلومة التي تمر من خلالها. هذه التغييرات تميز وظيفتها وديناميتها. وبالتالي فإنّ الوظيفة الرئيسية لنظام التعلّم هي تعديل الطالب من حالة إلى حالة أخرى. من معرفة معيّنة (مدخل) إلى معرفة جديدة (مخرج)، من غياب المعرفة الأدائية (مدخل) إلى معرفة أدائية معطاة (مخرج). بعض هذه التحولات يمكن تنفيذها من خلال استراتيجيات التدريس غالبا ما تسمى متغيرات النشاط أو متغيرات التحويل. يقوم نظام دراسة الاحتياجات مثلا بتحويل المعطيات الخام التي تصف الوضعية المشكلة (مدخلات) إلى قائمة احتياجات موزعة حسب الأولوية (مخرجات).

ستتم هذه التحولات من خلال تقنيات تتمثل في جمع ومعالجة وتفسير البيانات. يمكن للمدرس أو المكون أن يتقن ويطبق هذه العمليات لإجراء التحول. لا ينظر لأي مجموعة لا يمكنها تحويل المدخلات إلى مخرجات بأنّها نظام. يفترض مفهوم النظام مسبقا خاصية القدرة على التغيير والتعديل وتحويل مدخل إلى مخرج. يتم إجراء هذه التحولات وفقا لمعايير والتي يمكن أن تسمح لنا بالتحقق من نجاح أو فشل النظام. يمكن أن تكون هذه المعايير في التربية وفي تحليل الاحتياجات والغايات والأغراض وأهداف التعلّم، وفي برنامج دراسي، درس أو حصة. في التربية كثيرا ما يختلط الأمر بين المخرجات وأهداف النظام. (Lapointe, 2005 : 9).

6. خصائص النظام

يشير Durand (1983)، إلى أربع مصطلحات أساسية والتي تشكل خصائص النظام وهي كما يلي:



1.6. التركيب Complexité :

يتمثل مفهوم التركيب حسب Mélèze (1972) في عدم القدرة على وصف كل النظام أو استنتاج سلوكه من خلال معرفة سلوكيات أجزائه. (Mélèze, 1972 : 50-51). ينبغي التمييز بين مفهومي التركيب والتعقيد. يعزى التركيب حسب Rosnay (1975) إلى العوامل الآتية:

- مجموعة متنوعة من المكونات ذات الوظائف المتخصصة؛
- عناصر منظمة على المستويات السلمية الداخلية؛
- تفاعلات غير خطية؛
- صعوبة أو حتى استحالة تعداد شامل للعناصر التي تشكله؛
- مجموعة متنوعة من الروابط الممكنة والتي في أغلبها ليست خطية.

تعتمد درجة تركيب النظام على عدد مكوناته وعدد ونوع العلاقات التي تربطهم ببعضهم البعض. يمكن التأكيد على أنّ أنظمة النشاط الإنساني مركبة. (Rosnay, 1975).

2.6. الكلية Totalité:

تعني العبارة القائلة " أنّ الكل أكبر من مجموع الأجزاء التي تشكله " ببساطة كما أشار إليها Bertalanffyأنّ الخصائص البنائية لا يمكن تفسيرها من خلال خصائص الأجزاء التي تم أخذها منفصلة.(Bertalanffy, 1991 : 53)

3.6. التفاعل Intégration :

التفاعل بين عناصر نظام هي النشاط المتبادل والذي يعدل سلوك أو طبيعة هذه العناصر.

يؤكد Durand أنّه عكس ما بيّنته العلوم الكلاسيكية، أنّ العلاقة بين عنصرين ليست بالضرورة نشاط سببي لعنصر (أ) على العنصر (ب)، إذ يمكن أن تتضمن نشاط مزدوج من (أ) على (ب) ومن (ب) على (أ). يمكن لتفاعلات عديدة أن تربط عنصرين من النظام:

- علاقة كلاسيكية تربط السبب بالنتيجة ؛
- علاقة زمنية والتي يتبع فيها الحدث (أ) بفارق زمن بالحدث (ب) ؛
- العلاقة المسماة استجابة، أو التغذية الراجعة وفيها يتم نشاط (ب) على (أ) متبوع بنشاط (أ) على (ب)؛
- تفاعل مباشر والذي ينطلق فيه النشاط من (أ) مرورا ب (ب) و(ج) ويعود بعدها إلى (أ) منتجا بذلك حلقة طويلة ومعقدة إلى حد ما.

4.6. التنظيم Organisation

يحدده تخطيط العلاقات بين العناصر التي تشكل النظام.

7. مستويات النظام التربوي

لوصف نمط هيكلة وتنظيم النظام التربوي والتعريف بأماكن اتخاذ القرارات نميز بين ثلاث مستويات:

1.7. المستوى السياسي:

ويوجد بأعلى الصرح التربوي. هذا هو مكان تطوير السياسة التعليمية على النحو المعبر عنه في الوثائق الرسمية ، التي تسلط الضوء على وظيفة التوجيه التي تلعبها في جميع أنحاء نظام التعليم. في الجزائر، السياسة التعليمية منصوص عليها في القانون التوجيهي رقم : 23 يناير 2008

2.7.المستوى الإداري أو المؤسسي

يجمع الأشخاص المكلفين بمراقبة وإدارة وتسيير وتعديل نظام التعليم. يعمل كواجهة بين المستوى السياسي ومستوى القسم. في هذا المستوى تتم صياغة الأهداف التي تسمح بتوجيه عمل المعلمين وتزويدهم بالأدوات اللازمة للوقوف على مدى تحقيق الرغبات المصاغة على المستوى السياسي. يطور البرامج ومناهج التعليم، يحدد ملامح الدخول والخروج وكذا مستويات ومعايير الإشهاد (منح الشهادات). ينغمس في هذا المستوى الإداريون ومسيرو التربية، أجهزة المراقبة والتأطير (المفتشون العامون) للتربية الوطنية، مفتشو المواد، المستشارون البيداغوجيين .

3.7. المستوى التقني، التنفيذي أو الديداكتيكي

الذي يتحقق في فضاء القسم لتجسيد المقاصد التربوية المعبر عنها على المستويين السياسي والإداري من صلاحيات المعلّم والمتعلّم الذي وضع أهدافا في إطار دورات أو دروس لتنفيذ السياسة التعليمية للأمة.

إنّ تنظيم المستويات الثلاثة مهيكلة من طرف Depover و Noël (2005) بالطريقة التالية:

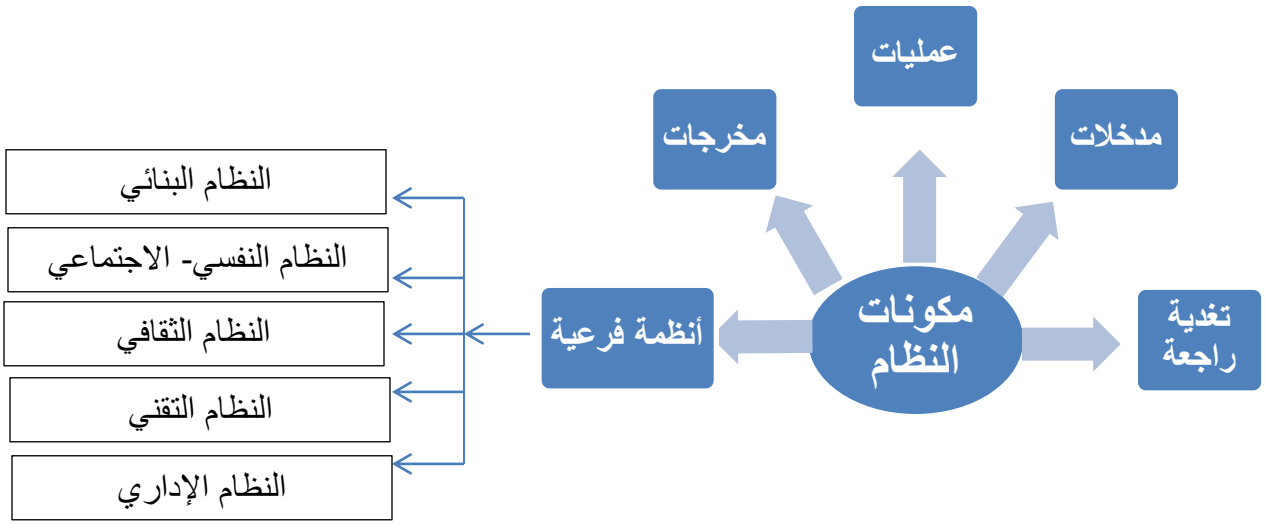
مستوى القرار	الصياغة	دعائم التواصل	المعنيون
السياسة التربوية	غايات	التصريح بالنوايا	كل المواطنين المعنيين بالتربية
تسيير التربية	مقاصد. كفاءات عامة	مرجعية الكفاءات أو التكوين. ملمح	الطاقم الإداري. مفتشون مستشارون بيداغوجيون.

		الخروج	
الإنجاز اليومي للفعل التربوي	كفاءات خاصة. أهداف	برامج الدراسات	أساتذة ومتعلمون.

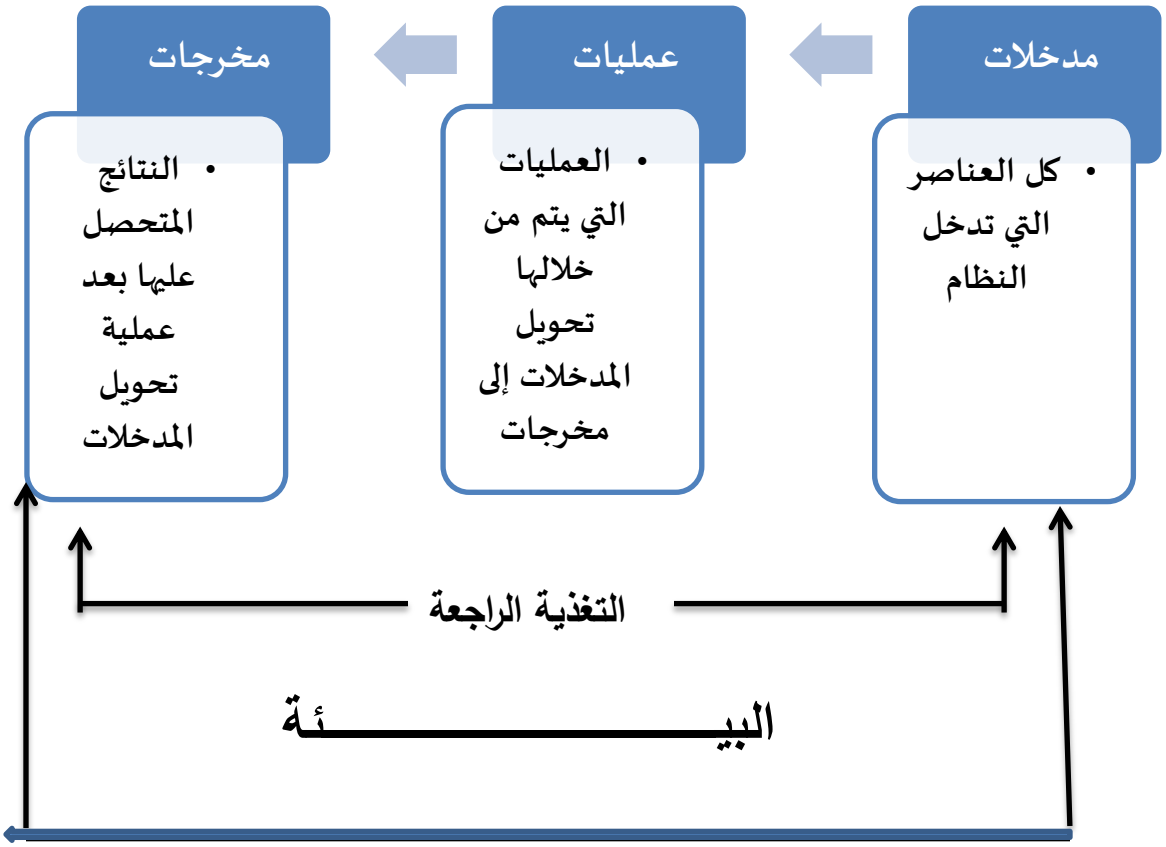
يتكون النظام من النظام الفوقي والأنظمة الفرعية ومن المدخلات والسيرورات والمخرجات والتغذية الراجعة .

يسمى نظاما تعليميا في معنى عام، النظام التربوي الشامل وهيكلته وبنيته الإدارية والتربوية وتفريعات مراحله. يتكون نظام التعليم من جميع المكونات والجهات الفاعلة المتفاعلة في التعليم والتكوين (Lafontaine, D. & Simon, M,2009.).

8. مخطط يبيّن مكونات النظام التربوي



على مستوى بيداغوجي، تتكون نظم التدريس من خمسة عناصر هي: المدرس والتلاميذ والمنهاج والبيئة المدرسية والأهداف التربوية. وتنشأ بين هذه العناصر الخمسة علاقات ترابط وتداخل، أمّا أصول هذه النظم فهي تكون نموذجا من ثلاثة عناصر هي:



وضعية تقويم

السند

لجأ إليك زميلك لتوضح له من خلال مثال ما تعنيه العبارة القائلة بأنّ النظام التربوي عبارة عن كل مكون من مجموعة عناصر متفاعلة فيما بينها بشكل دينامي، تقوم على الأساس البنائي والأساس الوظيفي اللذان يتبادلان التأثير إيجابا وسلبا.

التعليمة: وضّح السند من خلال أمثلة من تاريخ المدرسة الجزائرية

المحاضرة الثامنة: دراسة بعض مدخلات وعمليات النظام التربوي

الهدف الخاص: أن يشرح بعض المدخلات مستنتجا مساهمتها في تحقيق فعالية النظام التربوي

الأهداف الإجرائية

- أن يميّز بين غايات مجموعة أنظمة تربوية؛
- أن يوضح مساهمة المنهاج التعليمي في تحقيق فعالية النظام التربوي؛
- أن يشرح بعض عمليات النظام التربوي: التعليم والتعلّم والتوجيه

1.غايات النظام:

1.1.تعريف الغاية:

تعبر الغايات التربوية على فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعليمية، وهي صادرة عن رجال السياسة والجماعات الضاغطة، وتأتي في صيغة مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات، كما تتميز بشكلها المثير والجذاب والقابل للتأويل. (غريب، 2006 : 436).

ملاحظة هامة:

- ترتبط الغايات بتحديد **ملمح مواطن** المستقبل الذي يسعى النظام إلى تكوينه؛
- تشتق الأهداف العامة من الغايات والتي تتضمنها المناهج في شكل أهداف عامة أو كفاءات للتعبير بشكل أكثر وضوحا وتحديدا عن **ملمح خروج المتعلّم** من سنة دراسية أو طور أو مرحلة تعليمية.
- تشتق أهداف التعلّم أو مؤشرات الكفاءة من الأهداف العامة للتعبير وبشكل إجرائي على التعلمات المستهدفة بالبناء في نهاية تعلّم أو في نهاية حصة أو نهاية مقطع .

1.1.1.أمثلة عن غايات بعض الأنظمة التربوية

غاية النظام التربوي الجزائري حسب القانون التوجيهي 2008

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الدولة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية. (القانون التوجيهي، 2008 : 8).

غاية النظام التربوي للكاميرون حسب القانون التوجيهي للتربية 14. 04. 1998

تتمثل المهمة العامة للتعليم في تكوين الطفل على تنمية فكرية وجسدية ومدنية وأخلاقية واندماجه المتناغم في المجتمع ، مع مراعاة العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والأخلاقية.

(La *loi no 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*)

غاية النظام التربوي في النيجر حسب القانون التوجيهي 01. 06. 1998

تهدف سياسة التربية في النيجر إلى بناء نظام تربوي قادر على الاستفادة بشكل أفضل من الموارد البشرية بهدف التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية منسجمة في البلاد؛

ينبغي أن تكون التربية كاملة. تهدف إلى تنمية القدرات المعرفية، الفيزيولوجية والأخلاقية، تحسين التكوين بهدف الإدماج الاجتماعي والمهني والممارسة الكاملة للمواطنة.

أهداف النظام في النيجر:

– تكوين النساء والرجال القادرين على قيادة حياتهم المدنية والمهنية بكرامة؛

– تكوين رجال ونساء مسؤولين قادرين على المبادرة والتكيف والإبداع والتكافل؛

- تنمية الفضائل الخاصة بتنمية الفرد، وعلى ترقية الدفاع على التواصل الاجتماعي

- ضمان تكافؤ فرص الحصول على التعليم لجميع الشباب دون تمييز

- محو الأمية. LOI n° 98-12 du 1 er juin 1998, portant orientation du système éducatif nigérien

الغايات الكبرى للنظام التربوي المغربي

ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلّم بوجه عام، والطفل على الأخص في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون منفتحين مؤهلين وقادرين على التعلّم مدى الحياة. (غريب، 2006 : 438)

غاية النظام التربوي المالي حسب القانون التوجيهي 046-99

تكوين مواطن وطني باني لمجتمع ديمقراطي فاعل تنموي متجذر بعمق في ثقافته ومنفتح على الحضارة العالمية ، ومتحكما في المعرفة الأدائية الشعبية وقادر على إدماج المعارف والكفاءات المتعلقة بالتقدّم العلمي والتقني والتكنولوجيا الحديثة

على هذا النحو، يهدف نظام التعليم إلى:

- إكساب المتعلّم على مستوى كل مرحلة تعليمية، الكفاءات التي تسمح له بالاندماج في الحياة العملية أو مواصلة دراسته؛
- منح المتعلّم أدوات التعبير الشفوي والكتابي والتخطيط والرمزي، وتطوير قدرات الفهم والتحليل والتفكير وحل المشكلات لديه ؛
- توجيه المتعلّم لتحليل وتقدير واستثمار تاريخ وثقافة بلاده، والخصائص الرئيسية لتنظيمه السياسي والاجتماعي والاقتصادي وإعلامه بإمكانات وآفاق التنمية في سياق العولمة ؛

- تنمية قدرة المتعلّم على تخطيط وتنظيم تعلماته وعلى الاتقان الثقافي من خلال تزويده بالأدوات الأساسية لعمله الفكري المستقل. (Loi 99-046 Loi d'orientation sur l'éducation)

وضعية تقويم

السند

رغم أنّ الغايات المشار إليها أعلاه تخص بلدان مختلفة إلاّ أنّها تلتقي عند قيم تسعى لتنميتها عند متعلميها.

التعليمة: بعد قراءتك للغايات أعلاه أجب عما يلي:

المهمة 1. استخرج نقاط التوافق بينها؛

المهمة 2. فسر أسباب التوافق بينها؛

المهمة 3. فسّر أسباب الاختلاف بينها.

2. المنهاج:

ينظر إليه على أنّه اتفاق سياسي واجتماعي يعكس الرؤية المشتركة للمجتمع مع مراعاة التوقعات والاحتياجات المحلية والوطنية والعالمية. بمعنى آخر، يوضح المنهاج المقاصد والأهداف التربوية للمجتمع. تقوم السيرورات الحالية لتطوير وإصلاح المناهج الدراسية بشكل متزايد على المناقشة العامة والتشاور والجمع بين مجموعة واسعة من الأطراف الفاعلة. أصبح تطوير المناهج موضوع المناقشات الهامة (جمع وجهات النظر المتعارضة في كثير من الأحيان) التي تنضوي على صانعي السياسات والمتخصصين والممارسين والمجتمع بشكل عام.

1.2. جودة المناهج:

ليحقق المنهاج جودته ينبغي أن يكون :

- مخطط ومنهجي؛
- شامل ومنظم ؛

- موجه من طرف متخصصين في المناهج؛
- ذو طبيعة دائرية ؛
- قابل للتطبيق. (Stabback, BIE 2016 : 6).

3.دراسة بعض عمليات النظام التربوي

1.3.التعليم

لا يقتصر التعليم على نقل المعلومات، إنّه عملية ضرورية لتعزيز النشاط السيكولوجي ، والنشاط التعلّمي وتنويع وضعيات التعليم. التعليم هو مجموع الأنشطة التي يقوم بها مباشرة أو بشكل غير مباشر، ليقوم المتعلمون من خلال وضعيات رسمية بالمهام لاكتساب محتويات محددة. ينبغي أن يؤدي التعليم إلى تحقيق التعلمات . ينبغي تنظيم وبرمجة وتقويم عملية التعليم. يتم التمييز بين التعليم المتمحور حول المتعلّم أو على المهارات.

2,3. التعلّم

نشاط فكري ينتج عنه اكتساب المعلومات غير الفطرية. وهذا يتطلب نشاطا موجها. يمكن أن يشير اتعلّم أيضا إلى معرفة مفاهيمية أو معرفة أدائية مكتسبة. يعتبر التعلّم الرسمي وشبه الرسمي مقيدان ومنظمان (مثلا المدرسة). ينتج التعلّم غير الرسمي من العمل المنتظم ولكنّه غير مقيّد (مثل الأسرة).

توجد ثلاث مقاربات للتعلّم:

- **مقاربة سلوكية** يعرّف التعلّم بأنّه تعديل في السلوك مستجابة لمثير . يعزز المعلّم السلوك المنتظر .
- **مقاربة بنائية** : التعلّم هو نتيجة نشاط معرفي. يحول المتعلّم تصوراته في ضوء المعلومات الجديدة بعد الاصطدام بالتناقضات.

- **مقاربة سوسيو–بنائية** : يعتبر التعلّم سيرورة اجتماعية وفردية تسمح بالنمو المتعلّم. يتعلّم المتعلّم بمساعدة من خلال الأشياء المتوفرة لديه كما تلعب البيئة وتفاعلات الوصاية دورا أساسيا في هذه المقاربة. (preparerlecpe.com).

3.3.التوجيه:

عرّف المجلس الأعلى للتربية في الكبيك توجيه الطالب بأنّه تقدّم مستمر والذي من خلاله يتابع المتعلّم وتحت تأثير الوسط الاجتماعي والمهني وأذواقه واستعداداته وتطلعاته نهج التكوين المدرسي والتأهيل المهني، وبمنظور مزدوج تحقيق الذات والاندماج الدينامي في المجتمع.
(Conseil Supérieur de l'éducation du Québec, 1989 : 11)

كتب كل من Watts, & Dartois و Plant (1988) : " يمكن تعريف التوجيه المدرسي والمهني بشكل عام كإشارة إلى مجموعة من الأنشطة التي يمكن من خلالها مساعدة المستخدمين في اتخاذ القرارات التي ستحدد تطور مسارهم المدرسي والمهني. وتهني الأنشطة تقديم المعلومات، التقويم وإبداء رأي والمشورة، وتربية الاختيار.(Plant, Watts, Dartois, 1988 : 92)

وضعية تقويم

السند:

شاهدت في حصة "خواطر" التي تبث في شهر رمضان، وصفا للنظام التعليمي الفنلندي والذي يصنّف من بين الأنظمة الرائدة في العالم.

التعليمة: أجب على هذه المهمات:

المهمة 1. وضح خصائص مدخلاته البشرية والمادية والمعنوية؛

المهمة 2.بيّن ما يميّز العمليات في هذا النظام المرتبطة بخصوصية نظام الدراسة بالتعليم القاعدي (الابتدائي+ المتوسط)؛

المهمة 3. استنتج العوامل التي أثرت على جودة هذا النظام.

المحاضرة التاسعة: الإصلاح التربوي

الهدف الخاص: أن يفسر النتيجة المتحصل عليها من تحليل المؤشرات المعتمدة

الأهداف الإجرائية:

- أن يشرح الأولويات الأربعة لانشغالات الجزائر في مجال التربية بعد استقلالها والتدابير المتخذة لتحسينها ؛
- أن يبيّن خصائص البرامج التعليمية قبل الاستقلال والتدابير المتخذة لتحسينها؛
- أن يوضح النصوص المرافقة لإصلاح النظام التربوي؛
- أن يشرح الإصلاح التربوي من حيث الأسس والقيم التي يرتكز عليها؛

مقدمة

قدم المكتب الدولي للتربية التابع لمنظمة اليونسكو في (2006)؛ تقريرا مفصلا عن المنظومة التربوية الجزائرية حول مجموعة عناصر ترتبط بالتربية والتعليم العالي بعد الاستقلال مباشرة مشيرا إلى أولويات الجزائر في مجال التربية وأهم النقاط التي جاءت في هذا التقرير ما يلي:

1. أولويات وانشغالات الجزائر في مجال التربية بعد استقلالها في 05 جويلية 1962

باشرت الجزائر مباشرة بعد استقلالها في إصلاحات عميقة في كل قطاعاتها، ومنها قطاع التربية حيث أكد رئيس الجمهورية في برنامجه على ضرورة القيام" **بتشخيص مؤهل وموضوعي لنظام التربية**" بهدف تحليل دقيق لأسباب الخلل في المدرسة الجزائرية وبالتالي تبني القرارات التي يجب اتخاذها للشروع في عملية إصلاح نظام التربية الوطنية. وفي هذا الإطار قامت وزارة التربية الوطنية بسلسلة من الدراسات لوضع جرد شامل لقطاع التربية.

كان الجرد ضروري لتهيئة الظروف لتنفيذ الإصلاح وتعزيز تحقيق أهدافه ، ممّا جعل من الممكن تسليط الضوء على النتائج الرائعة المسجلة على المستوى الكمي في **تعميم التعليم وتطوير**

شبكة البنية التحتية للهياكل المدرسية، **ودعم وجزأرة هيئة التدريس** و**تعريب المحتوى التعليمي**. كما كشفت هذه النتائج الإيجابية بأنّها غير كافية بالنظر إلى الاحتياجات.. إذ سجلت ملاحظات مصحوبة بعدد من الآثار السلبية النوعية التي نتجت عنها النتيجة الرئيسية المتمثلة **في تدهور جودة التعليم** وضعف أداء المؤسسة التعليمية. على هذا الأساس قامت وزارة التربية والتعليم بعددً من الإجراءات ، كل ذلك بهدف معيرة normalisation الوضعية الحالية وتحسين نوعية التعليم. (UNESCO-IBE, 2006 : 2)

2. العناصر التي شملها التشخيص

تم القيام بعمليات وفق **مقاربة نسقية** لمشكلات التربية التي تتعلق **بتحسين وتأهيل المعلمين، مراجعة برامج التعليم، وضع نظام للتقويم والتعريف بسياسة الكتاب المدرسي**

بالنظر إلى أنّ الإصلاح لا يمكن أن يقتصر على اعتبارات تقنية بحتة وأنّه لا يمكن أن يكون من المسؤولية الحصرية للإدارة المركزية ، فإن الطريقة التي اتخذها القطاع تمثلت في ربط المجلس الأعلى للتعليم بالإدارات والمؤسسات الوزارية المعنية ، والمؤسسات الاجتماعية. والشركاء (النقابات ، آباء التلاميذ ، إلخ...) والخبراء الوطنيين والأجانب. كان هذا هو الغرض من المؤتمرات الولائية والجهوية والوطنية التي تم تنظيمها لدراسة كل ملف من الملفات التي تم وضعها. (UNESCO-IBE)

1.2. مجال تأهيل المعلمين

في مجال تحسين **تأهيل المعلمين**، ركزت الوزارة في عملها على **تصميم سياسة تكوين جديدة للمكونين** وتقديمه إلى الحكومة التي تبنته وخصصت له ظرف مالي بقيمة 7.1 مليار دينار على مدى خمس سنوات لضمان تنفيذه. كما ركزت على الآليات الواجب اتخاذها لرفع مستوى تأهيل المعلمين في الوظيفة وعلى شروط التكوين الأولي الجديدة.

2.2. مجال التكوين الأولي

من حيث **التكوين الأولي** ، تتكون السياسة المطبقة من المواءمة مع الاتجاه العالمي وهو أنّ جميع المعلمين يتلقون **تكوينا جامعيا** يتم في الجامعات أو في المدارس العليا. والذي يمتد – من ثلاث إلى خمس سنوات– مع برامج محددة تجمع بين التكوين الأكاديمي والمعرفة المهنية. قدرت الاحتياجات للفترة 1999–2006 بحوالي 26000 معلما جديدا يتم تكوينهم أثناء العمل ، والذي سيتم توفيره في مؤسسات تكوين في قطاع التعليم بمساعدة أساتذة الجامعات. بدأ تطبيق البرنامج الذي صممته الوزارة في أكتوبر 1998 من خلال جهازين مكملين:

- **جهاز مؤقت مخصص للمعلمين** في المنصب الذين يظهرون نقائص هامة من أجل جعلهم يكتسبون المعرفة والكفاءات الأكاديمية والمهنية الضرورية لتحسين خدماتهم البيداغوجية والتكيف مع الإصلاحات المستقبلية، تمتد خطة الترقية هذه على خمس سنوات وتهم 160.000 معلما ؛
- **جهاز دائم** مخصص لـ 324000 معلما في المنصب مع هدف الرسكلة والاتقان المستمر. تهدف إلى إعادة التدريب والتحسين المستمر.

3.2 مجال مراجعة المناهج

في مجال مراجعة المناهج تخطط الوزارة لمراجعة البرامج والمحتوى وطرائق التدريس لتكييفها مع تطور المعرفة العلمية التكنولوجية والبيداغوجية ، للانفتاح الضروري للمدرسة على العالم الخارجي والاحتياجات الجديدة للمجتمع الجزائري الناجمة عن عمق التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في السنوات الأخيرة. يتألف الجهاز المقترح على الحكومة، والذي تبنته في مارس 1998؛ من **لجنة البرامج الوطنية** وهي ملحقة بوزير التربية الوطنية ويتكون من كفاءات معترف بها في قطاع التعليم الوطني، من جامعيين، وخبراء، وممثلي القطاعات المعنية مباشرة بالقضايا التربوية وأولياء أمور الطلاب. هذه اللجنة، التي بدأت عملها بالفعل،

قد بدأت مهمتها في صياغة الآراء والمقترحات حول الأهداف العامة الدروس المستفادة واختبار توافق برامج التدريس مع الأهداف والأهداف المختارة ؛

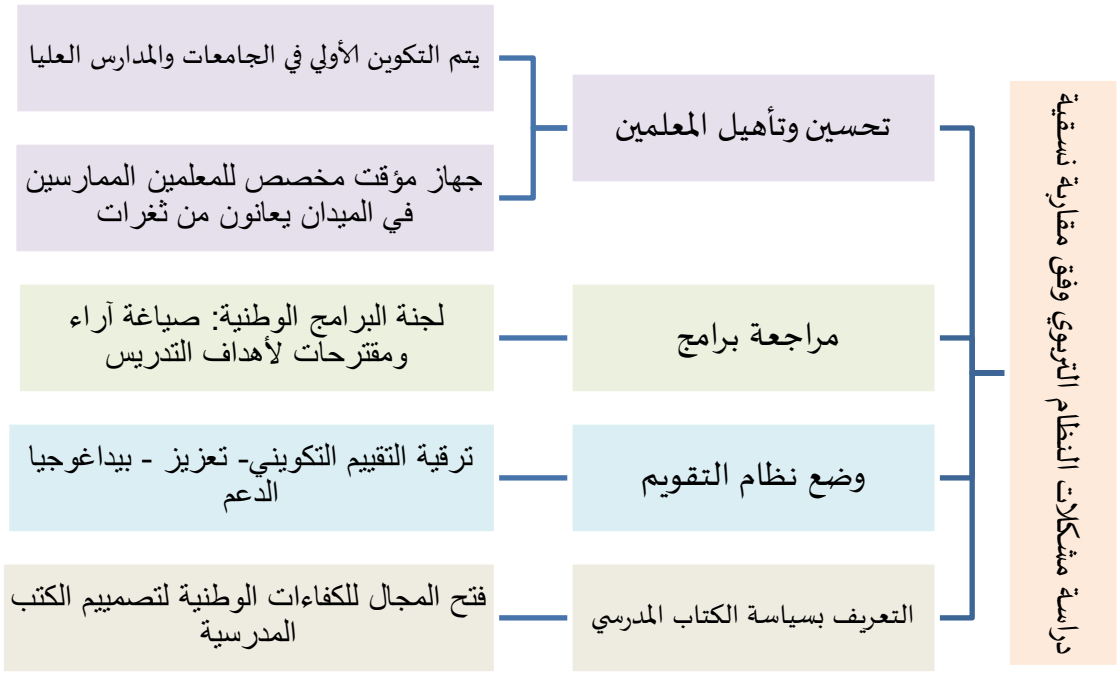
إنشاء **مجموعات تقنية متخصصة** ؛ من الممارسين في الميدان؛ مسؤولة عن **تطوير برامج التدريس** لكل تخصص على أساس المرجعيات التي وضعتها اللجنة الوطنية.

- هدف تنفيذ **نظام التقييم** إلى تحديد الأساليب وشروط التقييم والترقية والتوجيه للطلاب مع الأهداف التالية:
  - ترقية ممارسة المعلّم للتقييم التكويني؛
  - تعزيز بيداغوجيا الدعم من خلال التكفل الفعّال للطلاب ذوي الإعاقة؛
  - إعطاء معنى حقيقي للتقييم المستمر للمعارف؛
  - تحسين المردود الصفي للطالب وللمدرسة والمؤسسة التربوية.

4.2. سياسة الكتب المدرسية الجديدة

تمثلت التوجهات الرئيسية **لسياسة الكتب المدرسية الجديدة** في إنهاء احتكار المعهد القومي للبحث في التربية لتصميم الكتب المدرسية، من خلال فتح هذا المجال لجميع الكفاءات الموجود. ومع ذلك ، يظل القطاع مسؤولاً؛ من خلال **لجنة الموافقة** على تطابق الكتب للبرامج الرسمية؛ جودتهم من حيث الشكل هذه اللجنة تعمل منذ بداية العام الدراسي 1998-1999.

مخطط تلخيصي لمجالات دراسة مشكلات النظام التربوي والإجراءات المتخذة لمعالجتها



إنّ التدابير الجديدة الموصى بها في مجالات تكوين المعلمين والبرامج والأساليب والكتب المدرسية والأداء الأكاديمي وكذلك الاضطرابات التي تحدث على المستويين الوطني والدولي كلّها عناصر دعت إلى مراجعة أحكام مرسوم عام 1976 والذي رافق المدرسة الأساسية. ولهذا السبب تم وضع مشروع قانون أولي بشأن **القانون التوجيهي** الذي قدم إلى الحكومة. تتعلق الأحكام الرئيسية لهذا المشروع الأولي بشكل رئيسي في إعادة تعريف مهام المدرسة؛ وتمديد مدة التعليم الأساسي من تسع إلى عشر سنوات؛ ومؤسسة التعليم الخاص.

3. البرامج التعليمية قبل الإصلاح

طرأت تعديلات عدّة على البرامج التعليمية مباشرة بعد الاستقلال عام 1962، لاعتبارات اجتماعية وسياسية، حيث أدخلت تعديلات على مضامين المواد ذات الأبعاد الاستراتيجية (التاريخ،

الجغرافيا، والفلسفة والتربية المدنية والأخلاقية والدينية برامج اللغة العربية وإدراجها في المسار التعليمي. أمّا التعديلات التي مست البرامج في السبعينات فتعتبر تحضير لإصلاح المنظومة التربوية، لإعداد برامج جزائرية محضة. ويمكن تصنيفها في اثنين:

- **يتعلق الأول** بالانشغالات ذات الصلة بتكوين الفرد، أي المواطن الجزائري طيقا **لمشروع المجتمع** المنشود؛
- **يتعلق الثاني** بالانشغالات **ذات الطابع المنهجي:** انتقاء أفضل الخيارات وأحسن المنهجيات المعروفة في مجال تصميم البرامج مع مراعاة التطورات الحاصلة في علوم التربية وعلم النفس التربوي وتقنيات التقويم...

رغم التطلعات الحميدة التي تستحق التقدير إلاّ أنّ تطبيقها في الميدان كان يعاني عددا من الصعوبات للأسباب الآتية:

عدم استقرار الهياكل التظيمية والأشخاص

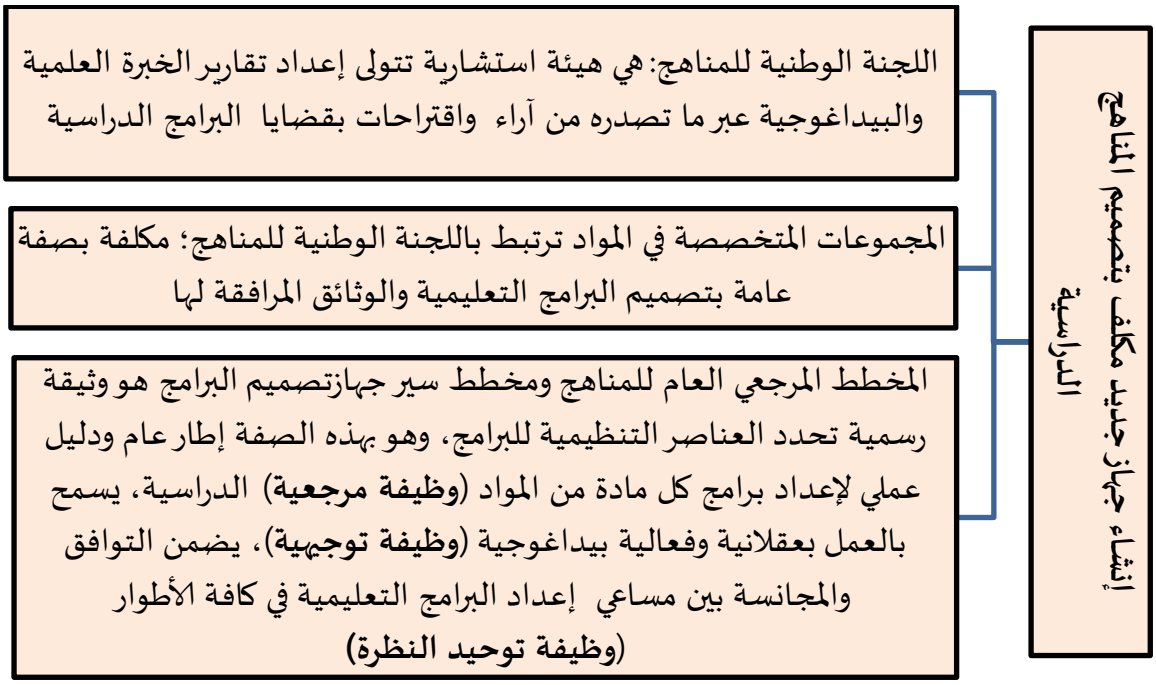
نقص الإعلام والتكوين؛ وقلة التجربة وضعف التمرس المهني لدى العناصر المكلفة بترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج

عجز المؤسسة المكلفة بالمتابعة والتقييم عن أداء جميع مهامها: **انشغال المعهد التربوي الوطني** بتصميم وطباعة الكتب وتوزيعها أكثر من التقييم المنهجي والعلمي للبرامج الدراسية

انعدام الشروط المسبقة والضرورية لتطبيق أي برنامج تربوي جديد

نقص الانسجام الداخلي والخارجي بين البرامج الدراسية مع العلم أنّه لم تفلح محاولات تدارك الخلل المحتشمة، في تصحيح تلك النقائص

التدابير المتخذة من وزارة التربية الوطنية



4. النصوص القانونية المرافقة لإصلاح النظام التربوي

نظام التقويم والقبول والتوجيه على مستوى ما قبل التعليم الجامعي يتعلق الأمر بأحكام المنشورات رقم 9 المؤرخة في 6 أوت 1989 ، رقم 2069 المؤرخ 28 نوفمبر 1995 ورقم 6/0/1011 / MEN المؤرخ في 12 أوت 1998.

- يحدد المرسوم التنفيذي رقم 94-265 المؤرخ في 6 سبتمبر 1994 اختصاصات وزارة التربية الوطنية.
- تم إنشاء **المجلس الأعلى للتعليم** بموجب المرسوم الجمهوري **رقم. 96-101 المؤرخ في 11 مارس 1996**. وهو تابع مباشرة لرئاسة الجمهورية.
- تم إنشاء **اللجنة الوطنية للبرامج** بموجب القرار الوزاري **رقم 34 بتاريخ 21 جوان 1998**.
- تم إنشاء **المفتشية العامة** بموجب المرسوم التنفيذي الصادر في **15 مارس 1995**.

- تم إنشاء **الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات الوطنية** بموجب المرسوم التنفيذي **رقم 89-رقم 94 بتاريخ 20 يونيو 1989.**
- **مركز تزويد الوسائل والمعدات الديداكتيكية** تم إنشاؤه بموجب المرسوم التنفيذي **رقم 86-291 المؤرخ 9 ديسمبر 1986 م**
- تم إنشاء **المركز الوطني للتوثيق التربوي** بالمرسوم التنفيذي **رقم 92-243 من 15 ديسمبر 1992.**
- تم إنشاء **المعهد القومي للبحوث التربوية** بأمر تنفيذي في عام 1962؛ تم تنقيح تنظيم المعهد في عام 1989، ثم في 1996.
- إنشاء **المركز الوطني لتكوين إطارات التربية** بالمرسوم التنفيذي **رقم 81- 125 بتاريخ 20 جويلية 1981؛**
- إنشاء **المركز الوطني للتعليم المعمم** بموجب **الأمر رقم 69-37 الصادر في شهر ماي 1996؛**
- **الديوان الوطني للمنشورات المدرسية،** مؤسسة عامة ذات طبيعة تجارية وصناعية، تم إنشاؤه بموجب **المرسوم التنفيذي رقم 90-11 المؤرخ 1 يناير 1990.**

تم تلخيص أهم العناصر التي شملها الاصلاح في مقال منشور في مجلة المربي الصادر عن المركز الوطني للوثائق التربوية (2004) بعنوان " **إصلاح المنظومة التربوية**" وهذه العناصر التي يرتكز عليها الإصلاح

5. إصلاح المنظومة التربوية

الإطار المرجعي العام للنظام التربوي

1.5. اسس النظام التربوي: يستمد نظامنا التربوي منطلقاته من المبادئ المؤسسة للأمّة الجزائرية. يجب أن يساهم في ديمومة صورة الأمة الجزائرية، وذلك من خلال:

- المعرفة التي يعطيها لجغرافيا الوطن (الطبيعية والبشرية والاقتصادية) والارتباط الذي يولده إزاء البلد الأم وتاريخه، الضاربة جذوره في التاريخ منذ آلاف السنين؛
- المعنى الذي يستدل به لرموز الجزائر والمواقف التي ينميها عند كل مواطن ويرعاها ويدافع عنها؛
- الدلالة التي يعطيها للتراث الثقافي والموروث الحضاري للوطن، ويساهم في ديمومتها؛
- الوعي الذي يستحثه وينميه لدى المجتمع الجزائري في مجمله، بوحدته الجوهرية وبانتمائه إلى المجموعة العالمية.

2.5. . يرتكز النظام التربوي على مميّزات مستمدة معا من نمط تنظيم المجتمع الجزائري المعتمد منذ بيان أول نوفمبر ومن احترام قوانين الجمهورية:

- إنّه نظام وطني من خلال توجّهاته الأساسية خصوصا، وغاياته وبرامجه ومحتوياته وطرق تنظيمه؛
- **إنّه ديمقراطي** ومن ثمّ فهو:
- مفتوح للجميع دون تمييز للجنس أو الأصل أو الحالة الاجتماعية؛
- مكيّف وفق احتياجات كل واحد، تحقيقا للعدالة بين الجميع:

إنّه يضمن بوجه خاص، تألق كل مواطن بالنسبة إلى ما يتمتّع به من استعداد لا غير، وهو يساعد التلاميذ الذين يعانون صعوبات ويشجع ذوي المواهب.

6. قيم النظام التربوي ومقوّماته:

يجب أن يكون النظام التربوي، مرتكزا دائما على مقوّماته الجغرافية والتاريخية والبشرية والحضارية، ويجب أن يعمل على ترقية قيم ذات صلة بالبعد الجزائري، باعتباره الحبكة التاريخية للتطوّر الديمغرافي والثقافي والديني والسياسي والرمزي لمجتمعنا. وهذه القيم لها صلة ب:

1.6. **الطابع الوطني** بغرس "الوطنية" في نفوس أطفالنا، والذي يرتكز بدوره على:

صون المركبات الأساسية للهوية الوطنية التي هي **الإسلام والعروبة والأمازيغية وترقيتها وتنميتها،**

- التمسك بالوطن وبماضي الجزائر؛
- الإلمام المتبصر بتراث الجزائر الثقافي والحضاري والعمل على رعايته وتجويده؛
- السعي لإبقاء الجزائر في محفل الأمم، ولحماية هويّتها وتمجيد عظمتها.

2.6. **الطابع الديمقراطي:** سواء تعلّق الأمر بتنظيم النظام التربوي أو بمحتوياته وكيفيات سيره، فإنّه يتكفل بثقافة ديمقراطية تستند إلى:

- قبول الاختلاف ومن ثمّ قبول الآخر بكل مكوناته (البدنية والاجتماعية والفكرية والفلسفية والسياسية والايدلوجية...)
- القابلة للحوار ومواجهة الأفكار؛
- المواقف الإيجابية للانفتاح والتسامح والترقّي؛
- قبول سيادة الأغلبية واحترام حقوق الأقلية.

3.6. الطابع العلمي والتقني الذي يعبّر عنه ب:

- تثمين صفات الفكر العلمي والمواقف التي يقوم عليها الإنتاج والتحكّم في المعرفة، والمتمثلة في الدقة (الملاحظة والتجريب والاستدلال) والفكر النقدي والموضوعية؛
- البحث وتقصّي المعرفة العلمية وتطبيقاتها من أجل الرفاه الاجتماعي؛
- التحكّم في اللغات الأجنبية لإدراك المعرفة العالمية والمشاركة بفعالية في المبادلات العلمية.

4.6. **الطابع الإنساني والعالمي** بتنمية ما يلي على وجه الخصوص:

- التزام صارم من أجل ترقية " حقوق الإنسان "، التي صارت اليوم، معترفا بها عالميا، كما هو الشأن بالنسبة لحقوق الرجل، وحقوق المرأة وحقوق الطفل وحقوق الأقليات...؛

- تجنّد فعلي من أجل حماية الطبيعة والبيئة من خلال تربية بيئية، وكذا المحافظة على الصحة في شتى أشكالها؛
- مواقف إيجابية قصد ترقية ثقافة السلم، والمبادلات بين الثقافات عن طريق انفتاح النظام التربوي على العالم.

7. المحاور الكبرى للإصلاح

يتمثل إصلاح المنظومة التربوية في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة محاور:

1.7. المحور الأول: يتعلق في المقام الأول **بتحسين ظروف تكوين معلمي الطور الابتدائي** بشكل محسوس، وتحسين مستواهم، وجعلها مشتلة لتكوين نخبة المستقبل لهيئة المعلمين؛

وفي **المقام الثاني** ينبغي رفع مستوى توظيف أساتذة الطور المتوسط الذي يجب أن يصل تدريجيا إلى مستوى الليسانس؛

وفي **المقام الثالث** ينبغي وضع **نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة**، يكون مكثفا ومتنوعا في نفس الوقت، ويوجه بالدرجة الأولى لمعلمي الابتدائي وأساتذة المتوسط الأصغر سنا الأحوج إلى التكوين. ويستند هذا النظام إلى آلية لتحفيز المعلمين والمكونين متلازمة مع تحسين مستوى مؤهلاتهم.

2.7. المحور الثاني: يتمثل في وضع **نسق للتحوير البيداغوجي** وإعادة تأهيل مجالات المواد، حيث يهدف أساسا إلى:

- دعم اللغة العربية لاعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وذلك برصد الوسائل الضرورية لجعلها أداة فعّالة لتعليم كل المواد؛
- السعي لتوفير كل الشروط والوسائل الضرورية للاستجابة لطلب تعليم الأمازيغية، باعتبارها لغة وطنية، بمختلف تنوعاتها اللسانية؛

- ملاءمة مضامين تعليم التربية الإسلامية والتربية المدنية والخلقية معسن التلاميذ وتطور نموّهم العقلي والنفسي، التي يجب أن يحضّر الأبناء من خلالها إلى تعلّم واكتساب المبادئ الأخلاقية والدينية في إطار القيم الحضارية للشعب الجزائري، وبالتالي تحضيرهم لممارسة المواطنة؛
- تنظيم التفتح على اللغات الأجنبية في التعليم القاعدي وفق منهجية متدرجة وعلمية؛ لتيسير الوصول المباشر إلى المعلومات والمعرفة العالمية.

وفي هذا الصدد يتعلق الأمر بما يأتي:

- مواصلة ضمان تدريس لغتين أجنبيتين (الفرنسية والإنكليزية) في مرحلة التعليم القاعدي مع برمجة إدخالها مبكرا بالنسبة للوضعية الحالية، وذلك حسب الإمكانات المتاحة؛
- إدخال لغة ثالثة اختيارية في الشعب الأدبية في التعليم الثانوي، وتطوير تعليمها؛
- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة كمواد أساسية؛
- إعادة تأهيل شعب الامتياز في "الفلسفة" و"الرياضيات" و"تقني رياضي" التي اختفت منذ مطلع التسعينيات؛
- إدخال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في المنظومة التربوية بغية تيسير دخول بلادنا في مجتمع الإعلام والحضارة العلمية والتقنية في إطار العولمة؛
- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية في جميع المستويات ومراحل التعليم، وترقية تدريس التربية الفنيّة؛
- استعمال الترميز العلمي العالمي، وإدخال مفاهيم المصطلحات باللغتين في الكتب المدرسية العلمية والتقنية؛
- ضبط واستعمال استراتيجية جديدة نحو الأميّة لدى الكبار، وإعادة بعث مدرسة العمل لصالح كل الذين يرغبون في تحسين مستواهم ووضعهم الاجتماعي والمهني.

3.7. المحور الثالث الكبير للإصلاح، يخص **إعادة تنظيم المنظومة التربوية** الذي سيتم على مراحل.

وقد خصصت السنة 2003- 2004 لوضع الترتيب القانوني الضروري لتأطير عملية فتح مؤسسات التعليم الخاصة، مع احترام البرامج الوطنية، وكذا تطوير رياض الأطفال في إطار التربية التحضيرية؛

كما شرع أيضا في نفس السنة الدراسية في وضع حيّز التطبيق التعليم المتوسط ذي الأربع سنوات. الذي يعوّض تدريجيا الطور الثالث من التعليم الأساسي ذي الثلاث سنوات. وسينعكس هذا التمديد على مدّة التعليم الابتدائي التي ستصبح خمس سنوات، ووفق مقاربة متدرجة، وبشكل يساير عملية تنصيب الطور المتوسط ذي الأربع سنوات.

وسيشرع في السنة 2005 في تطبيق التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي (الثانوي) نظرا لانعدام التناسق والعقلانية في سيره، فقد تحوّل هذا التعليم تحت الضغط الاجتماعي، إلى طور يحضّر فقط للالتحاق بالتعليم العالي، وذلك ما أدّى إلى هيمنة التعليم العام وتهميش التعليم التقني من جهة، وإلى ارتفاع عدد التلاميذ الراسبين في الباكالوريا فيتخرجون بدون شهادة ولا مؤهل ولا إمكانية الاندماج الاجتماعي المهني من جهة أخرى.

8. التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي

يتمحور التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي حول ثلاثة محاور:

1.8. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يحضّر للالتحاق بالتعليم العالي؛

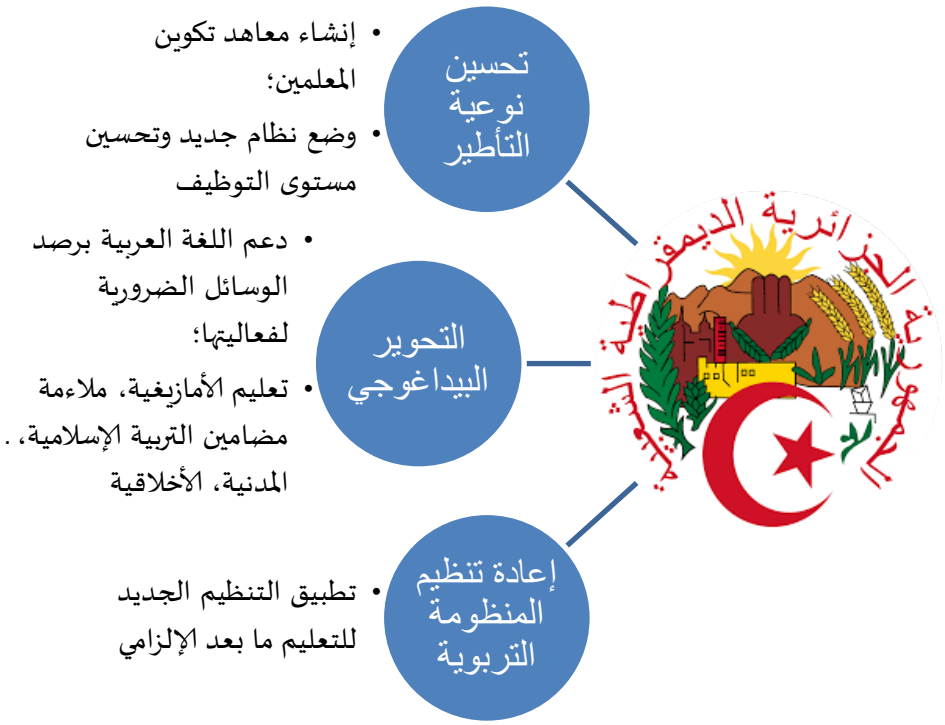
2.8.التعليم التقني والمهني الذي يرمي – من خلال التحضير لمجموعة من المهن – إلى منح تأهيل للتلاميذ الذين يفتقرون للاستعدادات الضرورية للنجاح في الباكالوريا، بحيث يتوّج بشهادة تقضي أساسا إلى عالم الشغل؛

3.8.التكوين المهني الذي سيركّز على وظيفته الأصلية المتمثلة في تلبية الطلب الاقتصادي من خلال التحضير لممارسة مهنة ما؛

ويتطلب تجسيد هذا المخطط التنظيمي تحقيق الملاءمة النوعية لبرامج التكوين والتعليم المهنيين مع تطوّر التقنيات والتكنولوجيات والمهن، وأساليب تنظيم العمل والتشغيل وكذا تنويع مصادر تمويل التكوين والتعليم المهنيين؛

و أخيرا وقصد المساهمة في ضمان نجاح الإصلاح ورفع فعالية المنظومة، فإنّه تمّ إنشاء هيئتين: **الأولى** هيئة للتشاور؛ وتتمثل في المجلس الوطني للتربية والتكوين، ممّا يسمح لكل الفاعلين المعنيين بالتعبير والمناقشة في المسائل التربوية؛ والثانية هيئة للتعديل، وتتمثل في المرصد الوطني للتربية والتكوين كمؤسسة للخبرة والتقييم والاستشراف التربوي، بغية رفع قدرة السلطات العمومية في تحليل وقياس فعالية النظام التربوي، مقارنة بالمعايير الدولية.

شكل يمثل المحاور الثلاثة الكبرى للإصلاح التربوي



تم الاستعانة بمؤلف بن بزيد بوبكر وزير التربية الأسبق المعنون " إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات" الصادر عام 2009 في تناول الجزء الخاص بإنجاز المناهج الدراسية الجديدة والتي تم في تصميمها تبني مقاربة التدريس بالكفاءات وهذا ملخص عنها.

9. إنجاز المناهج الدراسية الجديدة

1.9.اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات:

تتفرع عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلّم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات – إشكالية؛ يبادر بالفعل بدلا من الركون إلى التلقي كالقيام بالبحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الوضعيات، بناء الوضعيات، تقييم فعالية الحلول....)، وهذه النشاطات من صميم العملية التعلّمية، وتعد فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرّف وحسن التكيّف وتطوير المهارات والقدرات وتعزيز الكفاءات؛

ترتكز مقاربة الكفاءات على نشاط المتعلّم، وهذا يتطلب من واضعي المناهج التكفل بالمسائل الآتية:

- توظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات التي سيصافها في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية؛
- التنسيق بين مختلف أنواع التعلّمات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلمات واستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معيّنة والتكامل بينها وبين بقيّة المواد الدراسية؛
- التكفل بحاجات كل متعلّم ومراعاة تفرد قدراته وتميّز مساره البيداغوجي؛
- تفعيل الوظيفة التكوينية للتقييم والتي تتيح إمكانية تدارك الخطأ في حينه؛

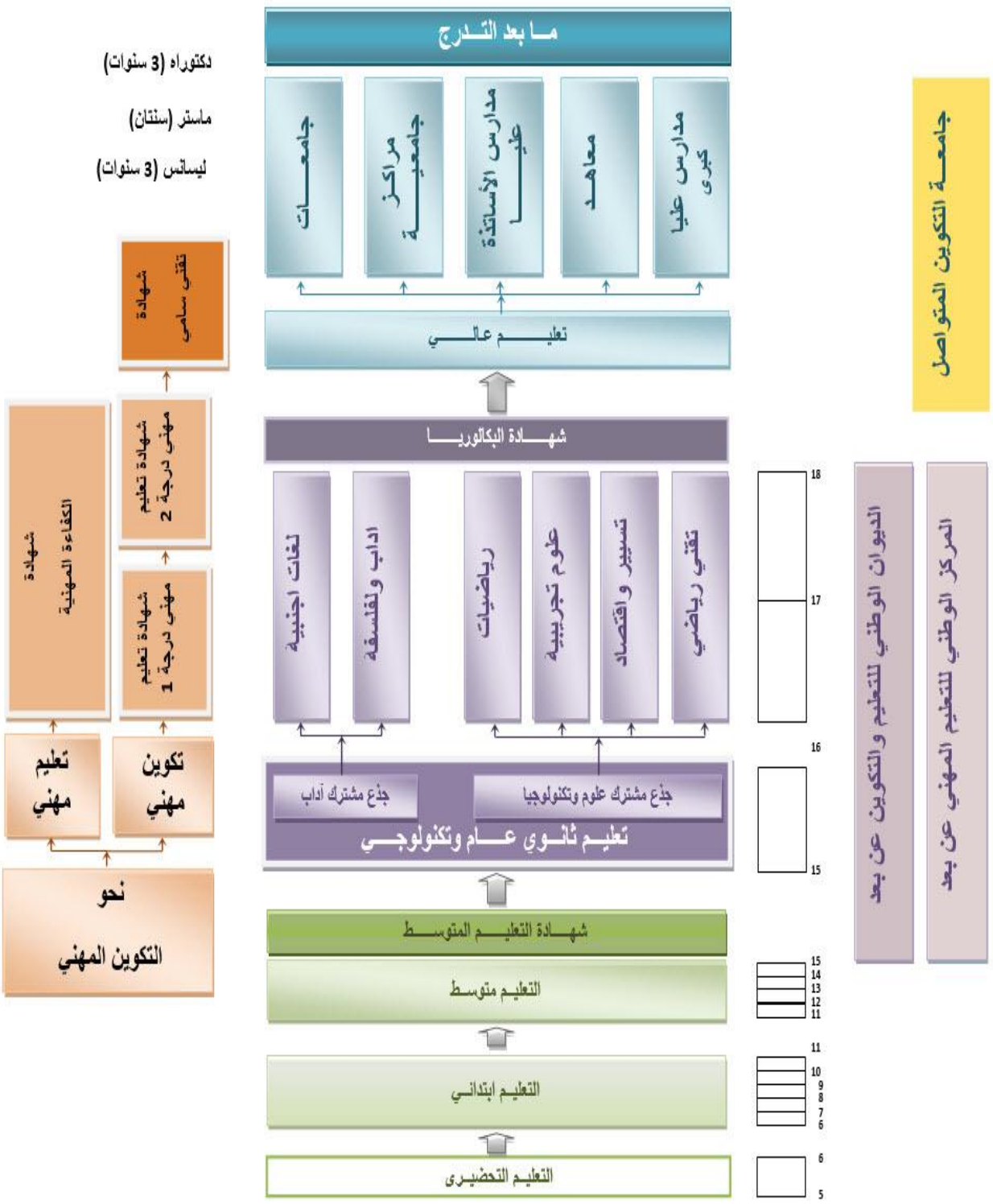
2.9. مراعاة الأسس الاستراتيجية

- انتهاج مسعى استشرافي مستقبلي من أجل تصور وإقامة مدرسة تليق بمجتمع في تحول؛
- التركيز على مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها؛
- التركيز على مقاربة متدرجة باستمرار لإضفاء صفة الدينامية على البرامج الدراسية؛
- اعتماد مقاربة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة بوضوح.

3.9. مراعاة الأسس المنهجية تقوم على مجموعة المتغيّرات الآتية:

- **مبدأ الكليّة (الشمولية)** الذي يأخذ يراعي مجموع الأهداف المنشودة، ويعنى بتحقيق جميع الجوانب المبرمجة في ملمح التخرج قبل الشروع في بناء برنامج دراسي معيّن؛
- **مبدأ الاتساق أو التماسك والترابط** بين مختلف مكونات المنهاج بدء من اختيار الأهداف وانتهاء بضبط استراتيجيات التقييم المقترحة في المنهاج؛
- **مبدأ القابلية للتطبيق** أي الأخذ بعين الاعتبار مجموع عناصر السياق الذي يتم فيه تطبيق المنهاج وجدوى ذلك كلّه؛
- **مبدأ المقروئية** أي وضوح عناصر البرنامج بحيث يكون من اليسير إدراك وفهم البرامج الموضوعة تحت تصرّف المعلّم والمتعلّم؛
- **مبدأ التقييم** الذي يتطلب أن يسير التقييم جنبا إلى جنب مع مسار التعلّم؛
- **مبدأ التلاؤم** الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة وملائمة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتطلعاته. (بن بوزيد، 2009: 54-56) بتصرف.

هيكلة النظام التربوي



المحاضرة العاشرة: إصلاح نظام التعليم العالي

الهدف الخاص: ان يوضّح كل الأبعاد التي شملها الإصلاح في التعليم العالي.

الأهداف الإجرائية:

- أن يبيّن هيكلة الجامعة بعد الإصلاح؛
- أن يشرح نظام التكوين والشهادات الممنوحة؛
- أن يوضّح هياكل الدعم المساعدة للتعليم العالي؛
- أن يقارن بين نظام التعليم قبل وبعد الإصلاح.

1. التعريف بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي

تحدد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي شروط التوجيه، البرامج وتنظيم الدروس، كيفيات التقدير والانتقال وإعادة توجيه الطلبة في التكوين العالي. تشمل الإدارة المركزية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي المديريات التالية: التعليم والتكوين؛ التنسيق والبحث العلمي والتنمية التكنولوجية ؛ التنظيم والتعاون ؛ التنمية والتخطيط؛ إدارة الوسائل.

يخضع تطوير الجامعة الجزائرية للضرورات الاجتماعية والاقتصادية. ومع ذلك، لا ينبغي استبعاد دمقرطة التعليم. العالي الذي سمح لقطاعات واسعة من المجتمع بالانضمام إلى مقاعد الجامعة. تتجه الجامعة الجزائرية اليوم بعزم نحو تحديث برامجها وتهتم بالتوافق مع المعايير العالمية.

منذ الاستقلال، اتجهت الدولة الجزائرية نحو سياسة اجتماعية نتج عنها إنشاء نظام تربوي وتكويني قادر على ضمان الدراسات المجانية للجميع وعلى جميع المستويات. شهدت الجامعة الجزائرية تطوراً تدريجياً من الجانب الكمي والنوعي في الهياكل البيداغوجية والبحث والخدمة؛ حيث تمّ الانتقال من جامعة واحدة وملحقان عام 1962 إلى 111 مؤسسة جامعية عام 2022 بالإضافة

إلى زيادة التأطير إلى حوالي 60 ألف معلم 44٪ منهم أساتذة تعليم عالي. يبلغ عدد الخريجين سنويًا 400000 طالبا؛ مما يمثل تحديًا حقيقيًا في توافر فرص العمل لتنمية البلاد.

في هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنّ الجزائر بذلت ولا تزال تبذل جهودا كبيرة لتلبية تطلعات شريحة كبيرة من المجتمع. تقوم هذه التطلعات أساسًا على مبدأ:

✓ الوصول إلى التعليم العالي ،

✓ الاستجابة لاحتياجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية من حيث دعمها بكفاءات بشرية مؤهلة تأهيلا عاليا.

يمكن القول بأنّ زيادة عدد الطلاب والأساتذة والباحثين ووكلاء الخدمة والتقنيين وكذلك توسيع شبكة هياكل التدريس والبحث في جميع أنحاء التراب الوطني ، هي مؤشرات هذا التطور ، الذي يرسخ أحد مبادئ السياسة الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي وهو : ضمان خدمة عامة في مجال التدريب والبحث.

تعتبر الجامعة الجزائرية اليوم نتيجة لسيرورة بناء طويلة ، حيث بدأت التنمية والإصلاحات منذ عام 1962 من أجل تكييف نظام التعليم والبحث حسب التطورات واحتياجات المجتمع وكذا الأهداف الاستراتيجية للدولة. يشكل التعاون والتبادلات الدولية وسيلة لإدماج نظام جامعتنا في البيئة الدولية الشيء الذي يسمح لنا بالاستفادة من أفضل ما في "بيئة التكنولوجيا والمعارف الدولية"، والامتثال للمعايير المعمول بها.

1. عدد ونوع مؤسسات التعليم العالي

بفضل الاستثمارات الضخمة التي تمنحها الدولة الجزائرية لتنمية رأس مالها البشري، توسعت شبكة الجامعة وفق "خطة وطنية للتنمية الإقليمية" لتحقق اليوم:

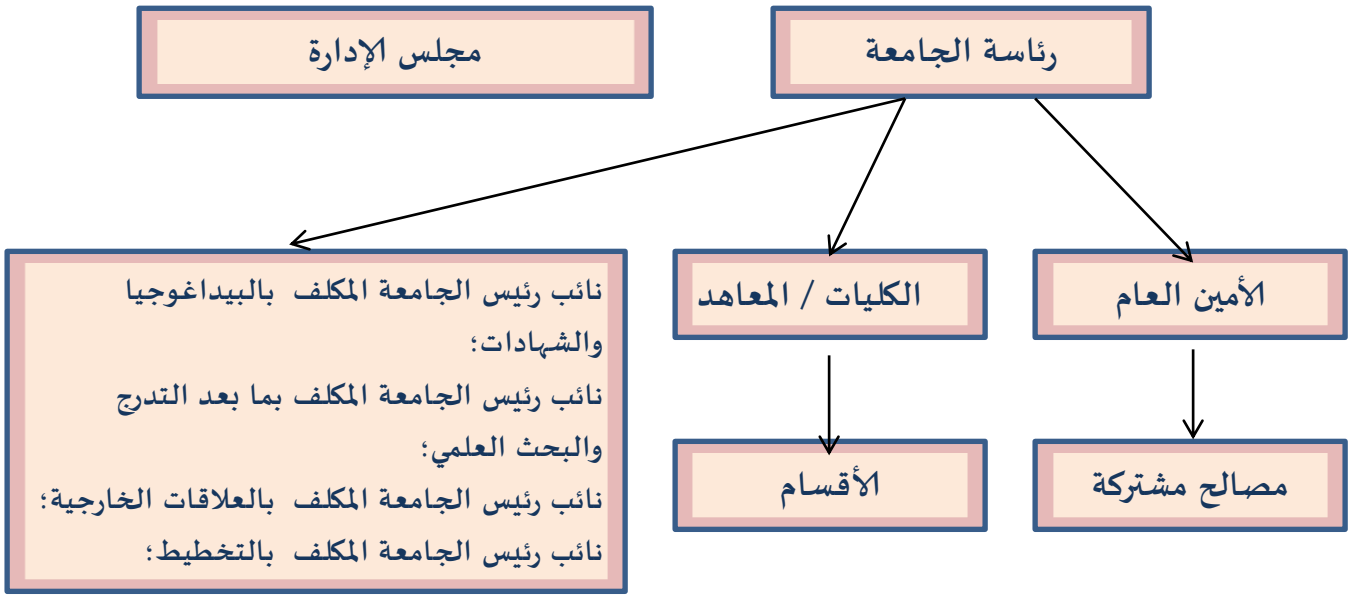
• مائة وأحد عشر (111) مؤسسة جامعية عام 2022 موزعة على جميع أنحاء الإقليم الوطني،

- 1600000 طالبا ، منهم 66 ٪ فتيات ،
- 62000 أستاذا–باحثا ،
- متوسط وطني للتأطير يقدر بأستاذ واحد لكل 25 طالبا وطالبة.

بالإضافة إلى هذه الشبكة ، يوجد في الجزائر ثلاثة وخمسون (53) مؤسسة تعليم عالي تنتمي إلى الإدارات الوزارية الأخرى لها صبغة الوصاية البيداغوجية يضاف إلى هذا سبعة عشر (17) مؤسسة خاصة للتعليم العالي في العلوم والتكنولوجيا والأدب واللغات الأجنبية والاقتصاد والإدارة والعلوم التجارية التي تعزز شبكة مؤسسات التعليم العالي.

1.2.الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوي والاستقلال

المالي. تتكون الجامعة من هيئات (مجلس الإدارة والمجلس العلمي) ، وإدارة الجامعة ، والكليات و / أو المعاهد ، وعند الاقتضاء، من ملحقات. وهي تشمل الخدمات الإدارية والفنية المشتركة.



2.2.المركز الجامعي

مؤسسة عمومية ذات طبيعة علمية وثقافية ومهنية. تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي ، ويدير المركز الجامعي مجلس إدارة يرأسه مدير وله هيئات استشارية ويتألف من المصالح المشتركة.

3.2. مدرسة التعليم العالي

مؤسسة عمومية ذات طبيعة علمية وثقافية ومهنية تتمتع بشخصية معنوية والاستقلال المالي، تدار المدرسة العليا من قبل مجلس الإدارة برئاسة مدير يساعده نواب المديرين له هيئات تقييم الأنشطة التعليمية والعلمية.

3..نظام التعليم والشهادات الممنوحة

يسمح بالولوج إلى التعليم العالي والتكوين لجميع حاملي البكالوريا. حيث يستقبل قطاع التعليم العالي ما معدله 300 ألف خريج جديد سنويًا. يتم توجيه وتسجيل حاملي البكالوريا الجدد على أساس تعليمة وزارية سنوية. يتم توجيه الخريجين الجدد حصريًا عبر الإنترنت عبر المنصات الرقمية المخصصة. يعتمد توجيه الخريجين الجدد على:

- النتائج التي تم الحصول عليها في البكالوريا؛
- اختيار الطالب حامل الباكالوريا؛
- عدد الأماكن البيداغوجية المفتوحة.

بفضل هذا النظام، نلاحظ نسبة رضا بلغت 71٪ من حملة البكالوريا الذين تم توجيههم نحو مجال أو قطاع من بين خياراتهم الثلاثة الأولى.

4. نظام التعليم العالي

يتم توفير التعليم العالي في الجزائر وفقًا لنظامين تدريسيين: **كلاسيكي و نظام ل م د.**

1.4.النظام الكلاسيكي

موجود منذ عام 1962 ويتعلق بالدورات التكوينية الدائمة تتراوح الدراسات من خمس إلى سبع سنوات حسب التخصص:

- دراسات في العلوم الطبية (الطب ، طب الأسنان ، الصيدلة).
- دراسات في العلوم البيطرية.
- دراسات في العمارة.
- الدراسات الهندسية.
- دراسات في المدارس العليا للمكونين تهدف إلى تكوين المكونين التابعين لوزارة التربية الوطنية.

2.4. نظام الدراسة ل م د

من خلال انغماس قطاع التعليم العالي في التكفل بضرورات التنمية التي يتم فرضها على بلد في تحول كامل، أطلقت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إصلاحًا تدريسيًا عام 2004، على غرار غالبية البلدان، اعتمدت الجزائر فيه نظام **ل م د.**

إنّ الحقائق المعترف بها على نطاق واسع أنّ اختيار أوروبا لنظام الليسانس والماستر والدكتوراه (LMD) كانت تهيمن عليه إلى حد كبير الاعتبارات الاقتصادية والجيو–استراتيجية الأوروبية. أمّا الجزائر، وتحت ضغط البطالة المتزايد بين الخريجين وحرصًا على إعادة تشغيل الآلة الاقتصادية، امتثلت للمعايير الدولية والانفتاح والمشاركة في الاقتصاد المعولم تمت بعدها زعزعة الإصلاحات الجارية في نظام التعليم العالي بتبنيها لنظام ل.م.د. (Djeflat,2021 : 2). بتصرف

التعريف بنظام ل.م.د تعود بداية فكرة ل.م.د إلى ما يعرف بصيرورة بولون Processus de Bologne والذي يؤسس لمجموعة قيم أساسية ولأفكار مفتاحية تمثل قواعد Bologne، وتم إعداده بالمرور بمجموعة مراحل:

– إعلان بولونيا **Bologne** الموقع من قبل الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في 19. جوان. 1999، ينتمون إلى 29 دولة من أوروبا والذي يعتبر امتدادا ل:

– إعلان السوربون Sorbonne لوزراء فرنسا وإيطاليا وألمانيا وبريطانيا للتعليم العالي والذي تم في 25. ماي. 1998؛

– وميثاق مانيا Magna Charta Universitatum الذي وقعه عمداء العديد من الجامعات في ذكرى الاحتفال بالذكرى 900 لتأسيس جامعة بولونيا.

- يسلط ميثاق جامعة Magna Charta Universitatum الضوء على القيم التالية:

– استقلالية الجامعة، كمكان ينتج الثقافة وينقلها بشكل نقدي؛

– حرية البحث والتعليم والتكوين؛

– غياب الحدود في البحث عن المعرفة، بل الحاجة الماسة للمعرفة والتفاعل بين الثقافات.

- يؤكد إعلان السوربون على الدور المركزي للجامعات في الجوانب الفكرية والثقافية والاجتماعية والتقنية لأوروبا ؛ تتعهد لصالح:

– أوروبا المعرفة (بأبعادها الفكرية والثقافية والاجتماعية والتقنية) وليس فقط أوروبا باليورو؛

– مفهوم التكوين الذي يحدث "طوال الحياة"، فمجتمعاتنا على عتبة التغييرات الرئيسية في التعليم وظروف العمل؛

– وضع هيكل للتكوين في دورتين يجعل من الممكن تعزيز التنقل وتسهيل المعادلات في احترام التنوع:

يمكن تلخيص كل هذه الالتزامات في إرادة الدول الموقعة على إنشاء فضاء التعليم العالي الأوروبي.

يأخذ إعلان بولونيا الالتزام تجاه منطقة التعليم الأوروبية بالتنمية الاجتماعية والبشرية تسعى من خلاله إلى:

- ✓ إكساب المواطنين الكفاءات اللازمة لمواجهة تحديات جديد الألفية،
- ✓ تعزيز الشعور بالقيم المشتركة والانتماء إلى الفضاء الاجتماعي والثقافي المشترك؛
- ✓ دعم ديناميكية تحقيق تقدمًا ملموسًا بما يرتبط بالمقروئية وبمقارنة الشهادات، ومن حيث هيكلة الدراسة في دورتين رئيسيتين، من نظام الديون ، وتنقل الطلاب والأساتذة، والتعاون
- ✓ ضمان الجودة وتعزيز البعد الأوروبي في التعليم؛ السعي لزيادة القدرة التنافسية لنظام التعليم العالي الأوروبي، لتكون جذابة في جميع أنحاء العالم.

يمكن القول باختصار انّ نظام ل.م.د نظام يستهدف إعداد الطالب في مرحلته الأولى (ليسانس) إلى الحياة العملية لكل من لا يرغب في مواصلة تكوينه، وفي المرحلة الثانية (ماستر دكتوراه) إلى مواصلة تكوينه الأكاديمي ويتم تحضير الآليات المناسبة لكل فئة من الفئتين.

5. تحديث القطاع وتحسين حكامته :

يواصل القطاع جهوده لتحديث ورقمنة مؤسسة التعليم العالي. وفي هذا الصدد، تم إنشاء نظام معلومات متكامل "PROGRES" للتكفل بتسيير البيداغوجيا والدراسة والموارد البشرية، إلخ.... هذا النظام يسمح ب:

- ✓ تسجيل حاملي البكالوريا الجدد حصريًا عبر الإنترنت (التسجيل الأولي، التوجيه والتسجيل) وكذلك معالجة طلبات الإقامة والمنح الدراسية ودفع رسوم التسجيل؛
- ✓ معالجة طلبات معادلة الشهادات الأجنبية والمصادقة عليها عبر الإنترنت على المستندات؛
- ✓ تسجيل الطلاب الأجانب في الجامعات الجزائرية؛
- ✓ منح شهادات التسجيل وبطاقات الطلاب والشهادات.

6.تمويل التعليم العالي

خصصت الدولة لعام 2022 مبلغ 468.000.000.000 دج ، منها 5٪ للتشغيل؛ و 90٪ للتكفل بالموظفين و 5٪ للبيداغوجيا.

خصص أكثر من 32٪ من ميزانية القطاع للخدمات الجامعية؛ منها65 ٪مخصصة للمنح الدراسية والنقل والإطعام.

7. أجهزة مساعدة الإدماج المهني لحملة الشهادات

1.7. دار المقاولاتية داخل الجامعة: Maison de l'Entrepreneuriat dans les universités

- وهي الوسيلة التي ترتكز عليها الوكالة الوطنية (Agence Nationale d'appui et de développement de l'entrepreneuriat ANADE) لنشر الوعي بين الطلاب لبدء تشغيلهم بالشراكة مع الجامعات والمدارس الوطنية العليا.؛
- وسيلة لمرافقة الطلبة والباحثين الحاملين لأفكار مشاريع؛
- تعميم في 2014 مفهوم دار المقاولتية، على مستوى الجامعات والمدارس العليا في جميع أنحاء الوطن؛
- وضع جسور بين مراكز المقاولاتية والمنظمات المساعدة للمشاريع المبتكرة لإنشاء نسيج إقليمي يعزز ويدعم ديناميكية التنمية المحلية.

2.7. مكتب اتصال الجامعة بالمنظمة Bureau de Liaison Entreprise – Université

- بدء وإدامة شراكة مع الفاعلين في القطاع الاقتصادي ،
- التفكير والبناء الجماعي للإجراءات الملموسة التي سيتم تنفيذها؛
- تطوير هذه الشراكة التجارية / الجامعية.

– تكوين الإطارات الشابة والمهندسين التنفيذيين بسرعة داخل الشركات ،

– استهداف إدماج مهني أسرع ،

– تطوير بشكل منهجي روح المقاولتية في دورات تخصصات المهندسين،

– دعم وتطوير الأعمال البحثية بالشراكة وهيكلة شبكة الموضوعات ،

– هيكلة العلاقات بين الطلاب و / أو الباحثين الشباب والعالم الاجتماعي والاقتصادي.

3.7. مركز التوظيف Le centre des carrières

تزويد الطلاب بالعناصر اللازمة لتطوير قابليتهم للتوظيف ومواجهة عالم العمل من خلال الاستعداد الجيّد للطلاب؛

– مرافقة الطلاب في جهودهم للحصول على تربص عملي كمرحلة ما قبل الإدماج في الحياة العملية؛

– إعطاء الطلاب لمحة عامة عن سوق العمل ومتطلباته من أجل تسهيل تقديمهم إلى المجندين المحتملين،

– نسج روابط للاستخدام المهني في المستقبل، والهدف هو إحضار ثقافة التطوع في المجتمع الطلابي وهي طريقة رائعة لتوسيع الآفاق المهنية للطلاب، وكذلك اكتساب الكفاءات الأساسية الضرورية في سوق العمل والمساهمة في قضايا نبيلة.

4.7. مرصد إدماج حاملي الشهادات

- جمع، وتحليل ونشر المعلومات الخاصة بالإدماج المهني لحملة الشهادات الجامعية؛
- إجراء دراسات وتحقيقات حول الاندماج المهني لخريجي الجامعة حملة الشهادات؛
- اقتراح عناصر المعلومات الوجيهة لدعم الاستراتيجية وخطط العمل الذي يهدف إلى تحقيق توافق أفضل بين التكوين والشغل؛
- نشر ثقافة التوظيف؛

- تحليل ونشر الإحصاءات من أجل الاستجابة لجميع الطلبات الإحصائية داخليًا وخارجيًا فيما يتعلق بالطلاب والأساتذة والتكوينات ؛
- تصميم محاور سياسة الاتصال مع عالم المنظمة

8. التعاون والتبادلات الدولية

أبرمت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 1500 اتفاقية مع أكثر من 60 دولة من عام 2016 حتى اليوم، منها 800 اتفاقية سارية المفعول، مع التركيز بشكل أساسي على:

– إقامة مشاريع بحثية دولية.

– دعم تكوين الدكتوراه والبحث العلمي؛

– الإنتاج المشترك في المجلات العلمية المعترف بها دوليًا ؛

– إنشاء هيئات مشتركة ينشطها أساتذة باحثون رفيعو المستوى؛

– المشاركة في شبكات جامعية دولية.

1.8. حركية الأساتذة وطلبة الدكتوراه و التقنيون ATS من خلال:

– برنامج البعثات لا نهاء اطروحات الدكتوراه سواء في اطار البرنامج الوطني الاستثنائي "PNE" أو البرنامج الجزائري الفرنسي "Profas B +" أو برنامج المنح التعاونية وكذلك تربص الإتقان بالخارج

أو إجازة علمية.

2.8. البرامج الدولية:

– برامج Erasmus و PRIMA و AFAK و Horizon 2020 و Fusk

– شبكات مختلطة من مدارس R.M.E

– برنامج دعم السياسة القطاعية للتعليم العالي والبحث العلمي

– برنامج تعاون مع الاتحاد الأفريقي ووكالة التنمية الألمانية معاهد عموم إفريقيا لعلوم المياه والطاقة

– برامج المعاهد التكنولوجية بالتعاون مع فرنسا: تم إنشاء عشرة معاهد للعلوم

والتكنولوجيات التطبيقية بهدف التحضير لتخصصات في مجال التكنولوجيات لتلبية احتياجات القطاع الاجتماعي والاقتصادي.

9.هياكل الدعم

1.9. جامعة التكوين المتواصل

مهامها الأساسية:

- السماح لأي مواطن مستوف للشروط المطلوبة بالحصول على التكوين العالي؛
- تطوير العلاقة مع المؤسسات وقطاعات المستخدمين في إطار التكوين المستمر؛
- تنظيم دورات الاتقان والرسكلة وفق طلب قطاعات المستخدمين ؛
- تنفيذ جميع الطرائق والأشكال التي تراها مناسبة ، ولا سيما التعليم عن بعد والاتصال السمعي البصري ؛
- وضع منصة عالية الأداء للتعليم عن بعد ؛
- تقديم تكوين فعّال في ميادين كفاءات الجامعة.

2.9.ديوان المطبوعات الجامعية « 0PU » مكلف بتحرير وطباعة ونشر وتوزيع كافة الدعائم البيداغوجية والديداكتكية (كتب ، مجلات ، إلخ) بتكاليف معقولة جدًا،

- تطوير وتوسيع شبكة التوزيع.

- المشاركة في تثمين نتائج البحوث من خلال تشجيع نشر الأعمال البحثية للمختبرات والوحدات والمراكز البحثية الوطنية.

3.9.الديوان الوطني للخدمات الجامعية (ONOU) مكلف بضمان لفائدة الطلبة:

- الإقامة: 400 إقامة مع 600000 سرير؛
- الإطعام: أكثر من مليون وجبة يوميا بثمن رمزي؛
- النقل: سعر رمزي
- المنح الدراسية: أكثر من 90٪ من الطلاب المسجلين يستفيدون من المنحة الدراسية.

- أنشطة علمية وثقافية ورياضية
- الوقاية الصحية

4.9. المجلس القومي للبحوث العلمية والتقنيات

5.9. الأكاديمية الجزائرية للعلوم والتكنولوجيا

6.9., مجلس آداب المهنة الجامعية

وضعية تقويم

السند:

تابعت نقاشا حادا في حصة تلفزيونية دار موضوعها حول المنظومة التربوية الجزائرية قبل وبعد الإصلاح؛ فهناك من ساند عملية الإصلاح بحكم أنّها تستجيب للمتطلبات الراهنة؛ وهناك من عارضها انطلاقا من المخرجات متدنية المستوى.

التعليمة: أجب على المهمات الآتية:

المهمة1. وضّح مبررات الإصلاحات الأولى 2003، و2004، التي مست المنظومة؛

المهمة 2. برّر إذا كان تطبيق نظام ل.م.د بالجامعة الجزائرية يستجيب لمبادئ processus de Bologne

وضعية للبحث بهدف تعميق معارفك

السند:

يعتبر المجلس القومي للبحوث العلمية والتقنيات ومجلس آداب المهنة الجامعية والأكاديمية الجزائرية للعلوم والتكنولوجيا مؤسسات لدعم نظام التعليم العالي والبحث العلمي.

التعليمة: اجر بحثا لجمع المعلومات اللازمة للإجابة على المهام الآتية:

المهمة 1. وضح مساهمة المجلس القومي للبحوث العلمية والتقنيات في دعم مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي؛

المهمة 2. اشرح مساهمة الأكاديمية الجزائرية للعلوم والتكنولوجيا لدعم الجامعة في زمن الرقمنة؛

المهمة 3. بيّن دور مجلس آداب المهنة الجامعية في تحقيق فعالية الأستاذ الجامعي

المحاضرة الحادية عشر: تقويم الأنظمة التعليمية والتكوينية

الهدف الخاص: أن يوضّح كيفية تقويم النظام التربوي باعتماد المعايير والمؤشرات.

الأهداف الإجرائية

- أن يوضّح عناصر قياس جودة النظام التربوي؛
- أن يشرح معايير تقويم النظام التربوي بشكل صحيح؛
- أن يشرح مؤشرات النظام التربوي من خلال ربطها بالمعايير؛
- أن يوضّح دلالة المعايير الخمسة المعتمدة في تقويم النظام التربوي: الفعالية والفاعلية والإنصاف والتوازن والالتزام؛
- أن يشرح كيفية ضمان فعالية النظم التربوية حسب Perrenoud Philippe

مقدمة

يشير بن جليلي (2010) " أنّ المعرفة صارت اليوم في المناخ العالمي أحد المقومات الأساسية في تحقيق تنمية وتقدم المجتمعات، وعلى هذا الأساس اشتد الاهتمام بعمليتي القياس والتقييم باعتبارهما أدوات أساسية لتقويم الأنظمة التربوية والتعليمية بهدف تحقيق التنمية و تتبع مسيرة تطورها. " فبات من الضروري البحث عن أدوات **رصد وتقييم** تراعي سياقات المنطقة العربية وخصوصياتها الثقافية واحتياجاتها وتحدياتها التنموية. من خلال البحث عن آليات تقويم وجيهة وصادقة تقوم على توفير المعايير العلمية التي تسمح بتحقيق الموثوقية المناسبة من عملية التقويم.

1. تقويم نظم التربية: أي تقييم؟

يمكن أن يركز تقييم أنظمة التربية على الجهات الفاعلة المختلفة في هذا النظام – الطلاب والمعلمين والمدارس – أو مختلف المكونات، مثل التكلفة والكفاءة والجودة والموارد ليس هناك شك في أنّ المسوحات الدولية الكبيرة خلال تطورها، تفضل أبعاد معينة للأنظمة. هذا ما

سنفعله في بداية الوقت، حاول التعرف من خلال فحص جميع الاستطلاعات التي تم إجراؤها. (nacuzon sall & de Ketele، 1997).

2.عناصر قياس جودة النظام التربوي

يتطلب قياس جودة النظام التربوي الحصول على معلومات عن عدد كبير من العناصر:

- جودة الوسائل الاقتصادية والمالية والثقافية والبشرية والتي تجعل النظام يعمل؛
- جودة تكوينات المعلمين وجودة التزامهم (مثلا ضميرهم المهني)؛
- الخلفية الاجتماعية للتلاميذ وأوليائهم، دافعية التلاميذ، دعم الأولياء لأبنائهم في الوظائف المنزلية؛
- جودة التعليم (جودة البرامج وتوازنهم، الوتائر المدرسية والديداكتكية، البيداغوجيات وعلاقات التلاميذ–المعلمين، المناخ المدرسي)؛
- جودة النتائج من حيث النسب المئوية للنجاح، ونسب الفشل والتسرب، مستوى المهارات، نسب الفاعلية والإنصاف، أخيرا جودة السياق المدرسي (الوضعية الصحية، البيئة السوسيو–اقتصادية، الظروف الثقافية، استقلالية المؤسسات).

(Gérard, Hugonnier, & Varin, 2018 : 132)

3.معايير تقويم النظام التربوي

يقوم تقويم النظام التربوي على توفر **معايير** يستند إليها التقويم تترجمها مجموعة **مؤشرات**

يرتبط موضوع معايير التقويم بالغاية من عملية التقويم والتي تهدف إلى تحديد الفائدة أو القيمة أو الأهمية للتدخل (سياسي، مشروع، برنامج، استراتيجية، مؤسسة أو أي نشاط آخر تم تقييمه). تستخدم المعايير لصياغة أسئلة التقويم، ويمثل كل واحد منها منظورا مختلفا يتم من خلاله التدخل و تنفيذه، يمكن تحليل العمل ونتائجه.

تلعب المعايير دورا **معياريا**. فهي تصف الخصائص المتوقعة لجميع التدخلات، لمعرفة : تكيفها مع السياق ، ومدى انسجامها مع التدخلات الأخرى ، وتحقيق أهدافها، وتحقيق نتائج فاعلة وترجمتها إلى أثار إيجابية بشكل دائم.

حددت لجنة المساعدة الإنمائية (CAD) التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام 1991 معايير من أجل تقويم أنشطة التعاون الدولية للتنمية. وأصبحت منذ ذلك الوقت مرجعا لممارسة التقويم ويستخدم على نطاق واسع.

4.مبادئ استخدام المعايير

تم تحديد مبدأين أساسيين لتوجيه كيفية استخدام المعايير:

- ✓ ينبغي أن تطبق المعايير **بكيفية متأملة** بهدف ترقية جودة وفائدة التقييمات. يجب فهمها مع **مراعاة السياق**. أي الإطار الخاص للتقييم، وكذا نوع التدخل المقيم وأصحاب المصلحة.
- ✓ يعتمد استخدام المعايير على **الغاية من التقويم**. لا ينبغي تطبيقها آليا ميكانيكيا، ولكن على العكس أن تستخدم وفقا لاحتياجات أصحاب المصلحة وسياق التقويم. (OCDE, 2020).

5..مؤشرات تقويم النظام التربوي

المؤشر مفهومه ووظائفه

يعتبر المؤشر بشكل عام، أداة للتقييم ولدعم القرار. ينبغي أن يكون مفهوما وموثوقا ودقيقا بما يكفي ليكون وجيها ويغطي هذه الوظيفة الخاصة بدعم القرارات.

يعتبر المؤشر في مجال التقويم في التربية، إحصاء أو مجموعة إحصاءات، تعبر عن العناصر الهامة للنظام التربوي. وحتى يكون الإحصاء مؤشرا، يجب أن يكون مسجلا في إطار مفاهيمي يصف وظيفة النظام التربوي ويكون أداة قياس. بمعنى آخر، إنّه أداة تقويم، وظيفته تتجاوز مجرد معلومة بسيطة (Shavelson, et al)

تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

وتعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المؤشر بأنهّ العامل أو المتغير، وهو ذو طبيعة كميّة ونوعية، يشكل وسيلة بسيطة وموثوقة لقياس وللإبلاغ عن التغييرات المتعلقة بالتدخل أو للمساعدة في تقدير المهارة.

تعريف Nuttal (1992)

يشير Nuttal (1992) إلى أنّ المؤشرات ليست **تقديرات** ولكن يمكن اعتبارها عناصر للتشخيص، والتي تهدف إلى اقتراح أنشطة التعديل. في الواقع تأخذ المؤشرات معنى عند استثمارها في سياق صنع السياسات. في هذا السياق يوجد للمؤشر وظيفتين رئيسيتين :

1. من خلال معلومات صحيحة وموثوقة ، واضحة ومفهومة ، يسهل المؤشر الحوار بين الخبراء، وصناع القرار السياسي، والجهات الفاعلة في المجتمع المدني إلخ....
2. يعتبر أداة تقنية لقيادة السياسات التربوية. يسمح بقياس خصائص النظام التربوي، وبوضع تشخيص للوضعية الحالية وللاتجاهات الحديثة، وبصياغة سياسة تربوية بأهداف كمية محددة وقياس الفوارق بالنسبة للأهداف المحددة.

(Akpabie & Audinos, 2001 cité dans Pagnossin & Armi, 2012 : 12)

تعريف وزارة الصحة والخدمات الاجتماعية

تحتفظ وزارة الصحة والخدمات الاجتماعية بالتعريف الذي اقترحه مجلس الكنز le conseil de trésor فالمؤشر هو كل قياس دال،.. تستخدم في تقدير النتائج المتحصل عليها، استخدام الموارد، وحالة التقدم للأعمال، وكذا السياق الخارجي . **(MSSS ,2012)**

ليس المؤشر مجرد عبارات كمّية أو أرقام مبهمة، وإنّما هو معلومات قد تكون كمّية أو نوعية يُحصل عليها وفق شروط منهجية دقيقة تضمن صدقها وثباتها وموضوعيتها، بحيث يمكن الاطمئنان إلى نتائجها واستخدامها لتتبع تطور قطاع معيّن أو منظومة معيّنة، وإجراء مقارنات زمانية أو مكانية بشكل منتظم.

6 .الفرق بين المؤشر والإحصاء:

- يعد المؤشر أغنى في المضمون وأقوى في الدلالة من الإحصاء، فهو يعبر عن ظواهر أعم وأشمل مرتبطة بموضوع ذلك المؤشر؛
- يرتبط المؤشر بهدف يسعى لتحقيقه، بينما لا ترتبط الإحصاءات بهدف إلاّ من خلال دمجها مع ذلك المؤشر؛
- يفترض أنّ المؤشرات جزء من كيان أكبر لإطار متكامل من المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، أمّا الإحصاءات. (بن جليلي، 2010: 3).

7. هدف المؤشرات التعليمية:

تهدف المؤشرات التعليمية إلى وضع صورة كلية للنظام التعليمي من خلال الوصف الصادق لهذا النظام ومختلف عناصره. وبالتالي فهي تعمل على توفير البيئة المناسبة والإطار الموضوعي لاتخاذ القرار السليم من خلال إبراز جوانب القوة وأوجه الضعف بالنظام التعليمي، بما ييسر وضع الحلول المناسبة لمعالجة نواحي الخلل والقصور.

كما توفر المؤشرات التعليمية المجال لعقد مقارنة للأوضاع التعليمية للمناطق المختلفة للدولة، ومن ثمّ بذل مزيد من الجهد لرفع مستوى جودة العملية التعليمية للمناطق ذات الخدمات الضعيفة. كما تتيح المؤشرات الفرصة لمقارنة الأوضاع التعليمية في الدولة بغيرها من الدول خاصة المتقدمة منها. (بن جليلي، 2010: 3).

8. المعايير المعتمدة لتقويم النظام التربوي

يشير Sall & Deketele (1997)، إلى اتفاق الخبراء اليوم على توضيح مسألة تقويم أنظمة التعليم والتكوين بالتركيز على ثلاث مفاهيم مفتاحية: **الفعالية والفاعلية والإنصاف.** (Sall & Deketele 1997). ويضيف François Marie Gérard أنّه عند القيام بذلك، يبدو لنا أنّنا قيدنا جودة التكوين في البعد الاجتماعي–الاقتصادي، متناسين بذلك بعديين أساسيين:

البعد التربوي والذي يرتبط بخصوصية المنتجات التي تنتجها أنظمة التكوين، والتي ينبغي أن تترجم بدراسة التوازن مع مراعاة كل أبعاد المعرفة وسيرورة عملية التعليم–التعلّم،

كعناصر بنائية محددة لمنتج التكوين. يرتبط هذا المفهوم بشكل خاص بوجاهة الأهداف التي يسعى النظام إليها.(Gérard, 2001 : 55)

1.8.المعيار الأول: فعالية نظام التكوين

" تتمثل فعالية نشاط أو قياس في الدرجة المحققة من **الهدف** الذي تم رصده يشكل محدد."

(Centre suisse de coordination ,2014 :16-20)

ينبغي أن يكون نظام التكوين فعّالا ليكون **ذو جودة**. وهذا يعني أنّه يجب أن يسمح **بتحقيق أهدافه**. لا يمكننا الحديث عن الفعالية إلاّ في علاقتها بأهداف التكوين، **أو بالآثار المنتظرة على أرض الميدان**، أي التداعيات المنشودة من نظام التكوين لصالح المنظمة التي يعمل بها. (Roegiers, 1997).

يوجد نظام التكوين داخل المجتمع ويهدف إلى تزويد هذا المجتمع بالأفراد الذين يعملون من أجل أن تؤتى ثمار هذا العمل. يجب أن تقدر فعالية التكوين ليس فقط بالنسبة للمنتج كما هو عند الخروج من النظام، ولكن بالنسبة للمكانة وللدور التي يحتله هذا المنتج في المجتمع بمجرد خروجه من النظام. يوجد مستويين للفعالية: الفعالية **الداخلية والخارجية**.

1.1.8.تقويم الفعالية الداخلية:

يأخذ تقويم **الفعالية الداخلية** بعين الاعتبار منتجات النظام بداخله، أي أداءاته دون مراعاة التطبيق أو عواقبه خارج النظام. ((Sall & Deketele 1997). ويتلخص في التساؤل عما إذا كانت التأثيرات المتوقعة، مقارنة بالأهداف قيد التنفيذ أو في نهاية التكوين قد تحققت.

تتمثل المؤشرات المستخدمة في تقويم فعالية الأنظمة التربوية في عدد الناجحين والراسبين والمتسربين، ومستويات الشهادات، إلخ... وكذلك في المستويات التي حققها التلاميذ خلال تكوينهم في مختلف المواد التعليمية أو مقارنة ملامح الكفاءات المحققة عند التخرج مقارنتها عند دخولهم.

يتم تقويم **الفعالية الداخلية** في أنظمة التكوين المهني بشكل أساسي من خلال التحقق ممّا إذا كان الجمهور المستهدف قد اكتسب الكفاءات المرصودة بالأهداف. ترتبط هذه الفعالية الداخلية، من جهة، بنسبة المتكونين الذين شاركوا بالفعل في التكوين، ومن جهة أخرى، بمستوى التحكم الذي حققه المشاركون.

2.1.8. تقويم الفعالية الخارجية:

يأخذ تقويم **الفعالية الخارجية** بعين الاعتبار المنتجات **أو الآثار المترتبة** عن نظام التكوين الملاحظة خارج هذا النظام نفسه. ويتلخص في التساؤل عما إذا كانت الفوائد المنتظرة، والمرتبطة بالأهداف قد تحققت بعد التكوين.

عندما يتعلق الأمر بنظام تربوي، يتم تحديد من هذا المنظور عدد الطلبة دون عمل بعد مرور وقت على خروجهم من النظام، عدد طلبات العمل غير المرضية التي تمت صياغتها من منتجات النظام، وكذا عدد عروض العمل من الشركات والتي لم يتم إرضاؤها لنقص اليد العاملة المؤهلة، ... إلى جانب المؤشرات السوسيو–اقتصادية، ينبغي تقويم فعالية المواطنة المسؤولة، الثراء الفردي، التواصل الاجتماعي إلخ...

3.1.8.الفعالية الخارجية لأنظمة التكوين المهني

يقوم تقويم الفعالية الخارجية لأنظمة التكوين المهني على بعدين:

- من ناحية، سيكون تقويم **النقل Transfert** من خلال تحديد ما إذا كان المشاركون يمارسون بالفعل الكفاءات التي اكتسبوها في التكوين، بمجرد حصولهم على منصب عمل. كما أنّ " عدم النقل " لا يرتبط حصريا بنقص التزام المشارك، ولكن غالبا ما يرتبط بعناصر خارجية، كغياب الشروط المادية التي تسمح بتنفيذ مكتسبات التكوين أو حتى رفض الرئيس الهرمي المباشر تجسيد " التجديدات " المنبثقة عن التكوين.
- من ناحية أخرى، فإنّ **تقييم " الأثر Impact** " سيسمح بمعرفة أي قياس للتكوين سمح بتحقيق النتائج على أرض الواقع. وبالتالي إذا كان التكوين عند الاستقبال منظما داخل

شركة أو إدارة من أجل تخفيض 20 ٪ من عدد شكاوي العملاء، يتم تقويم أثر التكوين بالنظر إلى الانخفاض الفعلي لعدد الشكاوي.

سواء تعلق الأمر بفعالية داخلية أو خارجية فإنّها مرتبطة بربح رأس المال، أو بالقيمة المضافة، أي الفارق الإيجابي بين مستوى الدخول في النظام والمستوى المحقق من منتوجه. لا يمكن تقويم فعالية نظام بشكل حصري بالعودة إلى مخرجاته، سواء ما ارتبط بالمهارات أو بالنظر إلى عدد الأفراد الذين حققوا مستوى المهارات المطلوبة..... لا تعتبر القياسات المستخدمة لقياس الفعالية قياسات خامة، وإنّما نسبية ترتبط بمعرفة المكاسب المحققة بين مستويات الدخول ومستويات الخروج.

2.8.المعيار الثاني: تقويم معيار الإنصاف في النظام التربوي:

كان لهذا المفهوم تأثيره في النقاش الايديولوجي على المستوى الاجتماعي والتربوي في السنوات الأخيرة "المساواة في الفرص " ولم يعد له دلالة إيجابية فقط في هذا السياق ، حيث أصبح يشمل مفهومان متقاربان ولكن متميزان : من ناحية الرغبة في منح الجميع الفرص نفسها ومن ناحية أخرى عدم ترك أي شخص على حافة الطريق. (Rapport l'éducation en Suisse, 2014 : 16-20)

يعتبر تقويم معيار الإنصاف انشغال كبير لمعظم محللي الأنظمة التربوية. يبدو أنّ المفهوم هو أقل حضورا في التكوين المهني، يرتبط الإنصاف بالعدالة الاجتماعية: يعتبر النظام التربوي أكثر إنصافا إذا قلل من التفاوتات بين الأكثر قوة والأكثر ضعفا، بين الفئات المحظوظة والفئات المحرومة. (Gérard, 2001 : 60).

1.2.8.أنواع الإنصاف حسب McMahon توجد ثلاث أنواع من الإنصاف:

- ✓ الإنصاف الأفقي équité horizontale، والذي يعني المعالجة العادلة للأفراد المتساويين؛
- ✓ الإنصاف الرأسي équité verticale : وهي المعالجة غير المتساوية للأفراد غير المتساويين (والتي تطرح السؤال عن كيفية معرفة تقديم الحكم حول المساواة وعدم المساواة)؛

- ✓ الإنصاف بين الأجيال équité intergénérationnelle : والذي يقع بين النوعين السابقين من اللامساواة والذي يسعى ببساطة إلى ضمان أنّ اللامساواة الموجودة في الجيل لا تنتقل بالضرورة إلى الجيل القادم. (Psacharopoulos & Woodhall, 1988)

إنّ مفهوم الإنصاف مفهوم مركب، بسبب تعددية التفسيرات الممكنة. يعتقد معظم مسؤولي التربية والخبراء أنّه ينبغي أن يحظى كل فرد بنفس الفرص للولوج إلى النظام التربوي، الذي يبرر على وجه الخصوص جهود المنظمات المالية العالمية فيما يتعلق بحصول الفتيات على التربية. كما يوجد في غالب الأحيان اتفاق على ضرورة تكافؤ الفرص للوصول إلى جودة التعليم للكل.

لا يمكن تحقيق المساواة بالنسبة للمنتج؛ إذا بقيت معظم الأنظمة التربوية أنظمة انتقائية، ويرتبط هذا جزئيا بعدد محدود من الأماكن لأسباب اقتصادية.... بالإضافة إلى عدد كبير من الفاعلين في الأنظمة التربوية مقتنعون بضرورة الانتقاء من أجل المحافظة على النخبة التي يحتاجها المجتمع. (Gérard, 2001 : 60).

يقترح Deketele & Sall (1997)، أمام تعددية التفسيرات الممكنة أنّ تقويم مفهوم الإنصاف يراعي خمسة أنواع منه :

- ✓ **إنصاف سوسيو–اقتصادي** عند الولوج، ومؤشراته تربط عدد التسجيلات في النظام مع متغيرات مستقلة مثل الجنس، المستوى الاجتماعي–الاقتصادي، الانتماء العرقي، الدراسات السابقة، إلخ...؛
- ✓ **إنصاف في الراحة البيداغوجية** والتي تراعي مؤشرات مثل مستوى تكوين الأساتذة، ونسب التأطير، كمية ونوعية الوسائل الديداكتيكية ، إلخ..؛
- ✓ **إنصاف الانتاج البيداغوجي** والذي يؤدي إلى التساؤل حول ما إذا مستويات الولوج والكفاءات عند الانطلاق متساوية، البرامج تؤدي إلى مستويات من المنتوج البيداغوجي معادلة (هذا التساؤل مرتبط بقوة ما نسميه توازن النظام التربوي L'équilibre d'un système éducatif) ؛

- ✓ **الإنصاف البيداغوجي** والذي يعرفه Bressoux (1993)، بأنّه تخفيض الهوة بين الأقوياء والضعاف من حيث المهارات الأكاديمية عند الانطلاق ونهاية العمل البيداغوجي؛
- ✓ الإنصاف الخارجي أو إنصاف الإنجاز، والذي يهتم بمساواة فرص الإنجاز المهني في نهاية تكوين لمجموعات مختلفة من المجتمع ، وبالمستوى نفسه أو مع مدّة تكوين متساوية. (Deketele & Sall , 1997)

2.2.8.الإنصاف في مجال التكوين المهني

إذا بدا لنا بالفعل أنّ مهمة نظام التكوين المهني هو تطوير بأفضل طريقة ممكنة وبطريقة فارقية للكفاءات التي تحتاجها الشركة، هذا يعني ، أنّه ينبغي أن لا يفعل ذلك على حساب الإنصاف. على العكس من ذلك، هذا تعهد بالنجاح لسببين:

- من ناحية، إنصاف نظام التكوين ينبغي أن يسمح من الحفاظ على مناخ اجتماعي هادئ يفضي إلى تحقيق أهداف الشركة ؛
- من ناحية أخرى، فهي في خدمة الكفاءة الجماعية، لأنّ هذا سيزيد إلى حد تطوير الكفاءات الفردية والتي تشكل المورد الأساسي.

يتمثل تقييم الإنصاف في مجال التكوين المهني وفقا ل Mingotaud & Minet (1994)، في التحقق من حيادية المعالجة حسب الفئات وتطرح حول هذا الأمر الأسئلة التالية :

- هل يستثنى العمال الأكثر سنا من السيرورة التكوينية ؟
- هل الاستثمار مع الشباب الحاصلين على الشهادات تم تكييفه ؟
- هل تم تكوين العمال القدامى لتسهيل التغيير ؟...إلخ.

ينبغي أن نتأكد حسب Le Boterf و Perrenoud و Bosman (2000)، إذا كان النظام يسمح بتنفيذ الهياكل المصفوفة أو مجموعات بهندسة متغيرة مناسبة لخلط الأفراد والكفاءات إذا كان النظام يشجع على تنفيذ مخططات للكفاءات وفقا لسيرورة يمكن من خلالها لكل واحد أن يتموضع وأن يتواصل مع الآخرين، وإذا كان النظام ينظم تكاملات بين الكفاءات، إلخ...

ويضيف Bosman أنّ الفعالية لا ترتبط بأي حال من الأحوال بالإنصاف، فمن بين الأساتذة الذين حققوا أكبر تقدم في متوسط نتائج التلاميذ – من هم الأساتذة "الفعّالون " – هناك من يسعى إلى تقليص الفارق بين التلاميذ الأكثر قوة والأكثر ضعفا، أو" المنصفين "– في حين أساتذة آخرون يعملون على إبراز هذه الهوة فقط.

3.8.المعيار الثالث: فاعلية نظام التكوين Efficience d'un système

تتمثل فاعلية نظام تربوي حسب تقرير سويسرا (2014)، في درجة فعالية ووجاهة الأنشطة المتخذة المرتبطة بالوسائل المستثمرة لتحقيق الأهداف المحددة. بشكل أكثر واقعية، فهي تعني العلاقة بين الوسائل التي تم حقنها (مدخلات) في النظام والنتائج التي تم الحصول عليها (المخرجات).(Rapport l'éducation en Suisse, 2014 : 16-20)

ترتبط فاعلية نظام بفعاليته، ولكن ليس بصفة مطلقة. ويركز تقويم الفاعلية على طبيعة وحجم الوسائل الموضوعة لتنفيذ برنامج التكوين وبالتالي إلى تحقيق نتائجه. يتعلق الأمر بربط منتجات النظام بالموارد – سواء كانت مؤسساتية أو بشرية أو مادية أو مكانية أو زمنية أو حتى المنهجية. والتي أتيحت له.

الفاعلية هي الربط بين مستوى الفعالية والموارد . في أغلب الأحيان، تهتم تقويمات فاعلية نظام التكوين بالتكاليف المالية فقط، من منظور مقيّد : كل شيء يحدث كما لو كان السبيل الوحيد لمضاعفة فاعلية النظام هي تقليل الموارد. (النظام الجيّد هو النظام الذي لا يكلف كثيرا) مع الأخذ في الاعتبار أنّه يمكن زيادة الفاعلية عن طريق زيادة فعالية النظام.

هذه المقاربة المقيدة للفاعلية تشرح أنّ هذا المفهوم غالبا صعب القياس ، تحديدا في عالم التربية، مع الجهات الفاعلة في الميدان – الأساتذة – الذين يرون خاصة ذريعة تقليص الوسائل المخصصة للتعليم ، سواء عن طريق تقليص عدد الأساتذة، والميزانية المخصصة للوسائل الديداكتيكية أو للتكوين، أو حتى عن طريق زيادة الوقت وحدود الفوائد.(Gérard ,2001 : 64)

يشير المعنى الجيّد إلى أهمية فاعلية أي نظام تربوي، خاصة عند النظر إليه من منظور إجمالي أو عالمي : لا يمكننا تبديد الإمكانات البشرية كذلك ينبغي إدارة الموارد بأفضل طريقة

ممكنة . ولكن وبهذا المعنى ، فإنّ متطلبات الجودة المرتبطة بفاعلية النظام لا يجب أن تهدف إلى تحديد الموارد، ولكن إلى زيادة الفعالية حسب الموارد المتاحة وإلى تحسين إدارة الموارد وفقا لاحتياجات الفعالية.

ينبغي أن يهتم تقويم الفاعلية بكل الموارد التي تم استخدامها في التكوين. تراعى التكاليف المالية، وكذلك الموارد البشرية، سواء طاقم التكوين، والموارد المادية كالاستراتيجيات والطرائق البيداغوجية، وحتى موارد الوقت المسخر للتكوين.

على الرغم من الجهود المحتشمة التي تبذل كمحاولة لتقدير التكاليف البشرية، من خلال مفاهيم مثل الالتزام، أي الجهود التي يبذلها شخص للحصول على منتج محدد، والتكاليف الاجتماعية على مستوى الأسر من حيث الارتقاء أو الانحدار الاجتماعي، أو على مستوى بلد من حيث تأثير تحسين النظام التربوي على الصحة والاقتصاد وعلى تطور البلد بشكل عام.

4.8.المعيار الرابع توازن نظام التكوين

يتمثّل التعليم المتوازن في قدرته على مراعاة كل جوانب المعرفة. أي أنّه يبحث على:

- تنمية معرفة إعادة الانتاج savoir-reproduire والمعارف الأدائية savoir-faire والمعرفة الموقفية savoir-etre ؛
- تناول الميدان المعرفي والنفسو–حسي الحركي وكذا الاجتماعي– الوجداني؛
- إدماج مختلف المعارف والميادين بطريقة تجعل التلميذ يكتسب المعارف وكذلك وخاصة يمارس القدرات متدرجا نحو الكفاءات التي تسمح بتسيير أكبر عدد ممكن من الوضعيات؛

يشير كل من Gérard & Roegiers (1993) إلى وجود جوانب أخرى لتوازن نظام التعليم وهي:

- التوازن بين المعلومات والأنشطة المطورة لدى التلميذ والقدرة على تعلّم كيفية التعلّم؛
- التوازن بين الأنشطة الوظيفية (الحقيقية أو المحاكية) وأنشطة الهيكلة.

تعتبر المؤشرات التي تسمح بتقويم نظام تربوي من طبيعة نوعية، بما أنّه ينبغي مراعاة الكيفية التي تم من خلالها تنمية المعرفة لدى المتعلمين, دون افتراض التفكير الذي ينبغي أن يحدث هذه الخطة، يمكن تحديد مؤشرات مثل:

- الدرجة التي تم مراعاتها في مختلف ميادين وأنشطة التعلّم في المناهج والكتب المدرسية وفي تكوين الأساتذة... إلخ؛
- نمط أنشطة التعلّم المقومة في اختبارات التقويم للانتقال من الفصل أو المستوى، التوجيه أو الإشهاد ؛
- توزيع ووزن ضمن الزمن المدرسي للأنشطة المعرفية ، النفسو–حس–حركية أو الاجتماعية الوجدانية ؛
- درجة إدماج أنشطة التعلّم ، المقومة أساسا بعدد التعلمات السابقة والعلاقات بينها وبين الوضعيات القريبة من الحياة اليومية، سواء في وقت التعلّم أو وقت التقويم ؛

5.8.التوازن في نظام التكوين المهني

فيما يتعلق بأنظمة التكوين المهني الأولي يمكن التفكير في التأكيد على توازن التعليم والذي يؤدي إلى تثمين، حتى أكثر ممّا هو عليه بالفعل بالتعليم العام مقارنة بالتعليم التقني والمهني.

من البديهي أنّ هذا النوع من التعليم ومعظم التكوينات المهنية – خاصة تلك ذات الطبيعة التقنية – تهدف إلى اكتساب معرفة أدائية هادفة للغاية، تنتمي في الغالب إلى مجال واحد، ... ويبدو أنّ الهدف الأول لهذه التكوينات هو تحقيق الكفاءة، وهي مرادف للإدماج ومواجهة الوضعيات المتعددة. وبهذا المعنى فالتوازن هو أيضا جودة التعليم التقني والمهني.

6.8. المعيار الخامس الالتزام في نظام التكوين

يشير Gérard (2001)، أنّ الالتزام هو الجودة الأولى الضرورية لكل نظام تكوين : بكل بساطة يتمثل في إعطاء المتعلمين – سواء أكانوا تلاميذ أو طلبة بطالين أو عمال إلخ... الرغبة في التعلّم وتشجيعهم على الالتزام بسيرورة التعلّم.

يرتبط هذا الالتزام بالدافعية، ولكن ليس بشكل تلقائي . في الواقع، يتم تحفيز بعض المتعلمين للتعلّم، دون التزام أو بذل الجهود اللازمة للتحكم في التعلّم، لأنّهم يعتقدون أنّ الاستماع بتأمل عقب الدرس يسمح لهم بالتحكم الكافي. على عكس من ذلك ، ثمة متعلمون يلتزمون بنشاط في التعلّم دون أن يتم تحفيزهم، لأنّ مفهوم " الواجب Devoir " مهم بالنسبة لهم بسبب الأنا العليا.

يعتبر الالتزام مؤشر للدافعية الناتجة عنه، ولذلك من المهم الإشارة لهذا المفهوم، فحسب كل من Deci و Ryan (1985)، ينجذب الفرد أكثر إلى النشاط الذي يسمح له بتنمية الإحساس بالكفاءة. وبالتالي فغالبا ما يعزى أفضل أداء للأفراد الذين يشعرون بأنّ لديهم خيارات في كيفية تنظيم عملهم. وفقا لنظرية الدافعية الداخلية Motivation Intrinsèque ، غالبا ما تكون الأهداف التي حددناها ومشاريع المستقبل هي التي توجه سلوكياتنا الحالية. ويضيف Deci و Ryan إلى أنّه ليست الأهداف في حد ذاتها هي التي تحفز سلوكياتنا ولكن النيّة لتحقيقيها.

يمكن لنظام تكوين أن ينشئ الالتزام لدى متعلميه إذا نجح في إثارة هذه النيّة، وإذا تمكن من دعم المشاريع المستقبلية لمتعلميه. وعليه يمكن لأنشطة التعليم – التعلّم أن تؤثر على مدركات المتعلّم للدافعية :

- إدراك المتعلّم لقيمة هذا النشاط؛
- إدراكه لكفاءته لإنجاز النشاط؛
- إدراك قدرته في مراقبة الإجراءات والنتائج المترتبة عليها.

1.6.8. بعض المؤشرات الإيجابية والسلبية للالتزام في نظام التكوين:

- **المؤشرات الإيجابية:**

✓ مستويات الرضا لدى المتعلمين على تعلماتهم والتنظيم الدراسي؛
✓ درجة التعلّم الذاتي ؛
✓ درجة الانفتاح على الوضعيات الديداكتيكية المقترحة على التلاميذ ؛
✓ مستوى الابتكار للأنشطة التربوية.

- **المؤشرات السلبية:**

✓ نسب الغيابات ؛

✓ نسب العدوانية المدرسية ؛

✓ نسب العقوبات . (Gérard, 2001 : 69- 72) بتصرف.

2.6.8.الالتزام في التكوين المهني

يتمثل الالتزام في ميدان التكوين المهني في الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ماهي حوافز التكوين التي يوفرها النظام (المكافآت على التكوين)؟
2. ما هي إمكانات الترقية ؟
3. ما الاعتراف المقدم لهذا التكوين؟
4. هل ينظر المتكون نظرة إيجابية للتكوين؟
5. إلى أي مدى يتم إدماج التكوين في المسار الوظيفي للعامل؟
6. هل يعمل نظام التكوين على تطوير دعم العمال من خلال إشراكهم في تحليل الاحتياجات التكوينية من خلال تحديد وسائل تنفيذ خطة التكوين؟ (Gérard, 2001 : 70) بتصرف.

9. المبادئ والقيم والأهداف التي تشكل المؤشر التركيبي لجودة أنظمة التربية لبلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE)

مبادئ	قيم	أهداف
فعالية الأنظمة التربوية	✓ ضمان نجاح أكبر عدد ؛ ✓ قبول أقل عدد ممكن من المغادرين؛ ✓ الاستهداف الدائم للتفوق	✓ زيادة المتوسط العام لأداءات التلاميذ؛ ✓ تقليص نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات كبيرة؛ ✓ زيادة نسبة التلاميذ ذوي الأداءات الجيّدة جدّا.

مبادئ	قيم	أهداف
إنصاف الأنظمة التربوية	✓ ضمان تكافؤ الفرص والعدالة التربوية.	✓ تقليص الفارق بين العشري الأول والعشري الأخير، ✓ تقليل الفجوة بين نتيجة التلاميذ من أصول مهاجرة والسكان الأصليين.

مبادئ	قيم	أهداف
فاعلية الأنظمة التربوية	✓ التأكد من الاستعمال السليم للمال العام؛ ✓ تجنب التبذير؛ ✓ دائما استهداف أفضل عائد ومردود	✓ تطوير الأنظمة التربوية الناجعة من حيث النفقات مقارنة بالمستوى المتوسط لأداءات التلاميذ؛ ✓ يمكن قياس المصاريف من الناتج المحلي الإجمالي أو بالنسبة المئوية من ميزانية الدولة

مبادئ	قيم	أهداف
التزام الأساتذة	لا ينحصر دور الأستاذ في نقل المعلومات وتنميتها. ينبغي أن يستهدف نجاح جميع التلاميذ بفضل الوعي المهني العالي ، وأخلاق العمل المثالي، واهتمام مرتفع ممنوح للتلاميذ.	الحد من غيابات الأساتذة والمتأخرين؛ زيادة نسب الأساتذة الذي يحضرون جيّدا دروسهم والعاملين بحماس؛ زيادة نسب الأساتذة الطموحين والذين يعيرون اهتمام كبير لتلاميذهم.

1.10.كيفية ضمان فعالية النظم التربوية حسب Perrenoud Philippe

1. سياسات تعليمية أكثر استدامة ومنهجية وقابلة للتفاوض؛
2. مؤسسات تملك وسائل استقلاليتها وتعرف مراعاة استخدامها؛
3. محترفون أكفاء، مستقلون ومتأملون، ملتزمون في التحسين المستمر والمتعاون للممارسات والأجهزة؛
4. إطارات تمارس القيادة المهنية أكثر من مراقبة بيروقراطية؛
5. مناهج مرنة، تتوجه إلى الأساسي وتستهدف أهداف تكوين واضحة ومعقولة؛
6. العمل بديداكتيك بنائية وأجهزة بيداغوجية تصمم وضعيات تعلّم مثمرة؛
7. إعطاء الأولوية لتنظيم العمل المدرسي في خدمة البيداغوجيا الفارقة؛
8. تقسيم عادل ومتفاوض عليه للعمل التربوي بين الوالدين والمدرسة؛
9. المهن القائمة على المعرفة التي تدعمها العلوم الاجتماعية والإنسانية.؛
10. اعتماد ثقافة تقييم أكثر ذكاء. (Perrenoud, 2002 : 2).

وضعية تقويم

السند

تعتبر **المخرجات** النتائج النهائية التي يحققها **النظام التعليمي** ، وتتوقف **جودة المخرجات** على نوعية **المدخلات** ومدى **دقة العمليات** في تحقيق **معايير الجودة.**

التعليمة: اشرح السند معتمدا على نظام تعليمي من اختيارك توضح فيه:

1. معنى المخرجات الفعّالة للنظام التعليمي؛
2. نوعية المدخلات التي ساهمت في تحقيق فعالية هذا النظام؛
3. العمليات المحققة للتفاعل الدينامي بين المدخلات والمخرجات؛
4. المعايير التي ساهمت في تحقيق جودة النظام الذي تم اختياره.

المحاضرة الثانية عشر: دراسة أمثلة لمؤشرات معتمدة من منظمات عالمية ومن المنظومة الجزائرية

الهدف الخاص: أن يشرح المؤشرات المعتمدة من بعض المنظمات وكذا المؤشرات المتبناة من المنظومة التربوية الجزائرية

الأهداف الإجرائية:

- أن يوضّح مؤشرات منظّمِة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (OCDE)؛
- أن يوضّح مؤشرات منظّمِة اليونسكو؛
- أن يوضّح مؤشرات منظّمِة الألكسو؛
- أن يوضّح مؤشرات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛
- أن يوضّح مؤشرات مكتب التربية العربي لدول الخليج؛
- أن يوضّح مؤشرات تقييم المنظومة التربوية الجزائرية.

مقدمة

يقوم تقويم النظام التربوي على تقويم المعايير المتبناة والتي تعرفنا عليها في المحاضرة السابقة، وكل معيار يتم قياسه بسلسلة من المؤشرات التي تترجم كل معيار من المعايير السابقة، يتم في هذا الجزء تناول بعض مؤشرات تقييم الأنظمة التربوية حسب منظمات دولية ليتم بعدها دراسة المؤشرات التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية.

1.أنواع المؤشرات:

يشير " بن جليلي " (2010)، إلى أنّه إذا تم النظر إلى التعليم كنظام، فإنّه يلاحظ أن لديه مدخلات على شكل ملتحقين جدد، ويقوم بتحويل هذه المدخلات من خلال بعض العمليات الداخلية، لكي ينتج بعض النواتج التي هي مخرجات النظام التعليمي على شكل خريجين. إن المخرجات من دورة التعليم تعرف على أنها أولئك الطلاب الذين يكملون الدورة بنجاح، وتقاس المدخلات المستهلكة في عمليات التعليم بدلالة سنوات الطالب. ويمكن تصنيف المؤشرات

التربوية إلى مؤشرات الحجم أو مؤشرات الكمية، ومؤشرات العدالة أو المساواة، ومؤشرات الفاعلية والجودة.

تحتوي "مدخلات التعليم" إما على مؤشرات كمية متصلة بالموارد والمهارات المتوفرة لدى المنظومة التعليمية، و إما على مؤشرات تصف آمال يتوقعها المجتمع من النظم التعليمية.

مؤشرات " العملية " التعليمية، هي إمّا مؤشرات تصف هيكل التعليم الذي يتعامل مع المدخلات التي ستتحول إلى مخرجات وإمّا مؤشرات تصف توزيع المدخلات في النظام التعليمي.

مؤشرات المخرجات في التعليم، هي إمّا المؤشرات التي تربط مقدارا من كمية معيّنة تترك النظام التعليمي مع مقدار خاصية مماثلة متاح خروجها، وإمّا المؤشرات التي تصف إدراك المجتمع لنتائج عمل المنظومة التعليمية

أهمّ المؤشّراتِ التعليميّةِ المتداولةِ على الساحةِ الإقليميّة والدوليّة:

2.مؤشّراتُ منظّمةِ التعاون الاقتصاديّ والتنمية:

أطلقَتْ هذه المنظمةُ في نهاية الثمانينيّات برنامجًا باسْم 'مؤشرات نظُم التعليم، يستهدف بناءَ مجموعةٍ من المؤشّراتِ حول وضعِ التربية في البلدان الأعضاء للمنظّمة، وجمْعَها، ونشْرَها.

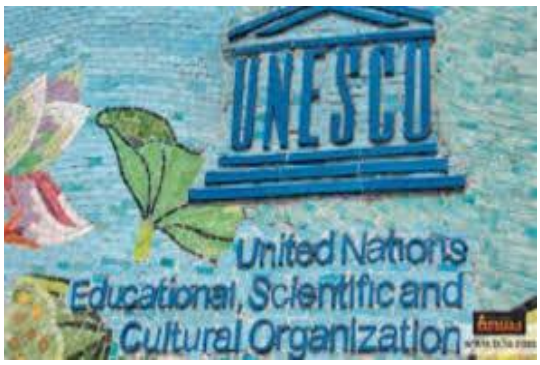
وتتعلقُ هذه المؤشّراتُ بمجالاتٍ واسعة هي:

نسَبُ الالتحاق، ومساراتُ التلاميذ، ومخرجاتُ المنظومةِ التربويّة، ومكتسباتُ التلاميذ، والمؤسساتُ المدرسيّة ومحيطُها، والمنظوماتُ التربويّة، والكلفةُ، وموارِدُ أنظمةِ التعليم، واتجاهاتُ مُستخدِمي المنظومة التعليميّة وتوقّعاتُهم. وقد شهِدَتْ منظومةُ المؤشّراتِ هذه تطوّراتٍ من دورةٍ إلى أُخرى، بِضمِّ بعضِ الأقطاب، أو بتفريعِها، أو بإضافةِ عناصرَ أُخرى. إلّا أنَّ هذا المشروعَ، رغمَ ما يتميّز به من دقةٍ مفاهيميّة وتقنيّة، يشكو بحسبِ بعضِ المطّلعين من مشكلاتٍ تتعلّق

خصوصًا بحجم العمل المطلوب لاحتسابِ المؤشِّرات، وبتقاريرِ عرضِ النتائج التي تطغى فيها البياناتُ الإحصائيةُ على التعليقات النوعيةِ المعمّقة.

أضافت مؤشرات في عام (2020) تتمثل في: مستوى تكوين الراشدين؛ الانتقال بين الدراسة والحياة النشطة (العمل)؛ قياس مستوى تأثير التكوين على العمل؛ ميزة الراتب على مستوى التكوين؛ العوامل المالية التي المشجعة على الاستثمار في التربية؛ الفوائد الاجتماعية المرتبطة بالتربية؛ مشاركة الراشدين بشكل منصف في الأنشطة؛ القوى العاملة المتعلمة؛ الفرق بين نظم التربية للطفولة في العالم؛ ملمح الخريجين للمرحلة الثانية من التعليم الثانوي؛ ملمح المسجلين الجدد في التعليم ما بعد الثانوي؛ ملمح الطلبة في الحركية الدولية؛ الفرق بين أنظمة التعليم المهني في العالم؛ كمية الإنفاق لكل تلميذ؛ كمية الانفاق الوطني المخصصة للتعليم؛ توزيع الاستثمارات العامة والخاصة لمؤسسات التعليم؛ المبلغ الإجمالي للإنفاق العام على التربية؛ مدفوعات الطلبة على التعليم ما بعد الثانوي والمساعدات العمومية التي يتلقونها؛ فئات الخدمات وموارد الإنفاق على التربية....(OCDE, 2020 : 12-58). بتصرف.

3.مؤشِّراتُ منظمةِ اليونسكو:



تُعَدُّ قاعدةُ بياناتِ اليونسكو المتعلّقةُ بالتعليمِ أشملَ مصدرٍ للبيانات تستندُ إليه التقاريرُ الإقليميّةُ والدوليّة. وتنتظمُ هذه المؤشِّراتُ في 15 محورًا هي:

الأطفالُ خارجَ الدراسة، وبدء الدراسة، والمشاركة، والتقدّمُ، والإتمامُ، والقرائية، ومستوى التعليمِ المحقَق، والحَراكُ الدوليّ لطلّابِ التعليمِ العالي، والمواردُ البشرية، والمواردُ المالية، والموادُ المدرسيّة وظروفُ التعليمِ (قارة أفريقيا فقط)، وتعليمُ الكبار (منطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي فقط)، والسكانُ، والمنظومة. ومن أكثرِ المؤشِّراتِ التي تحظى بمتابعةٍ دوليّةٍ ووطنيّة، "مؤشِّر تنميةِ التعليم للجميع"، وهو مركّبٌ يستهدفُ قياسَ التطوّرِ باتجاهِ تحقيقِ التعليمِ للجميعِ في مُجمَلِهِ؛ لكنّه ظلَّ بسببِ صعوبةِ جمعِ البيانات مركّزًا إلى الآن على 4 أهدافٍ اعتُبِرَتْ الأكثرَ قابليةً للقياس. وهذه الأهدافُ هي تعميمُ التعليم الابتدائيّ، ومحوُ أميّةِ الكبار، والتكافؤُ بينَ الجنسين، وَجودةُ التعليم. وفي إطارِ متابعةِ

الأهدافِ الإنمائيةِ لتقييمِ ما بعدَ 2015 ، ضُبِطَ مؤخرًا 16 مؤشّرًا محوريًّا لتُعتمَدَ كمؤشِّراتٍ تربوية عالميّة تغطّي قطاعاتِ التعليمِ المختلفةَ، وترصدُ التقدّمَ على مستوياتٍ عالميّةٍ وإقليميّة ووطنيّة.

4.مؤشِّراتُ البنكِ الدَّوليّ:

يعتبِرُ البنكُ الدَّوليُّ التعليمَ محرّكًا قويًّا للتنمية، وأحدَ أقوى أدواتِ الحدِّ من الفقرِ، وتحسينِ الصحةِ والمساواة بين الجنسين، والسلام والاستقرار؛ ولذلك يُولي أهميّةً كبيرةً لعمليّاتِ تقييمِهِ، من أجلِ الوقوفِ على ما يُحقّقه من نجاحٍ في ظروفٍ مختلفة. ويُوجد في موقعِ البنكِ الدَّولي تصنيفٌ للمؤشِّراتِ المعتمدةِ في 20 فئةً كبرى 26 ، من بينِها فئة التعليم التي تتضمّن، من بين مؤشرات أخرى، 30 مؤشّراً مرتبطاً مباشرةً بقطاع التعليم ما قبلَ الجامعيّ. وتغطّي هذه المؤشرات كلاّ من الالتحاقِ (12) مؤشِّرًا منها 3 مؤشِّرات تركّزُ على التكافؤِ النوعيّ)، والإنفاقِ مؤشِّرات)، والتدرجِ والمواظبةِ (4مؤشِّرات)، (والمعلّمِ (مؤشِّران)، والإتمامِ (3 مؤشِّرات)، (والرسوب (مؤشران)، (والإلمامِ بالقراءة لفئة – 15سنة 24) (3 مؤشِّرات). وهي تعتمدُ في أغلبِ مصادرِها على بياناتِ معهدِ اليونسكو للإحصاء.

5..مؤشِّراتُ منظمةِ الألكسو:

تشتملُ قائمةُ المؤشِّراتِ التي يعتمدها المرصدُ العربيُّ للتربيةِ، التابعُ لمنظّمةِ الألكسو على نحو 50 مؤشِّرا تتعلّقُ بجوانبَ مختلفةٍ من منظومةِ التعليمِ ما قبلَ الجامعيّ، والتعليمِ العالي بشكلٍ أقلّ، تُعرَضُ نتائجُها في تقاريرَ منتظمةٍ تُبرز تطوّرَها كميًّا ونوعيًّا. وتَقيسُ حزمةُ المؤشِّراتِ هذه ستةَ أبعادٍ هي:

الالتحاقُ (10 مؤشِّرات)، والإنصافُ وتكافؤُ الفرص (12 مؤشِّرا)، والجودةُ (13 مؤشِّرا)،

والفاعليّةُ (7 مؤشِّرات)، والجدوى (مؤشِّران)، والجاهزيةُ لاقتصادِ المعرفة (6 مؤشِّرات). تجدرُ

الإشارةُ إلى أنّ ما قبلَ إنشاءِ المرصد، كانت المنظمةُ تُصدِرُ دوريًّا ما يُعرَفُ بالحَوليّاتِ (حَوليةِ التربية، وفيها التعليمُ العامُّ بمراحلِهِ المختلفةِ، وحَوليةِ تعليمِ الكبارِ المتعلّقة بأنشطةِ محوِ الأميّة.

إلّا أنّ هذه الحَوليّاتِ ظلّتْ تشكو، على مدى إلّا أنّ هذه الحَوليّاتِ ظلّتْ تشكو، على مدى صدورِها، من نقصٍ واضحٍ في البياناتِ بسببِ عدمِ استجابةِ عددٍ من البلدان العربيّة، أو عدمِ التعاطي الجديّ مع عمليةِ تعميرِ الشبكاتِ والاستبيانات؛ فضلًا عن وجودِ فوارقَ بين البلدانِ في كيفيّةِ احتسابِ بعضِ المؤشِّرات.

6. مؤشِّراتُ برنامجِ الأمم المتّحدة الإنمائيّ:

تندرجُ مؤشِّراتُ التعليمِ ضمنَ مؤشِّر التنميةِ البشريّة، وهو مؤشِّرٌ مركّبٌ، يتكوّنُ من عدةِ مجالاتٍ بينها التعليم. ويتضمّنُ مجالُ التعليمِ ثلاثةَ مؤشِّراتٍ، هي :

- التحصيلُ العلميّ، ويشملُ نسبةَ السكانِ الحاصلين على التعليمِ الثانويّ على الأقلّ، ومعدلَّ إلمامِ البالغين (من فئة 15 سنة فما فوق) بالقراءةِ والكتابة، وهم القادرون على كتابةِ مقطعٍ قصيرٍ عن حياتِهم اليومية، وقراءتِهِ، وفهمِه؛
- إجمالي معدل الالتحاقِ بمراحلِ التعليمِ الثلاث (ابتدائي، ثانوي وعالي)
- نوعيّةُ التعليم، وتُحسَبُ من خلالِ أداءِ التلاميذ في عمر 15 سنة في مجموعةٍ من الموادِ الدراسية

كالقراءةِ والرياضياتِ والعلوم، ونسبةِ المعلِّمين المدرّبين في التعليمِ الابتدائيّ، ونسبةِ المجيبين بالرِّضا عن نوعيّةِ النظامِ التعليميّ في استطلاعاتِ غالوب العالميّة.

7.مكتبُ التربيةِ العربيّ لدول الخليج:

يعملُ هذا المكتبُ الإقليميّ الذي أُنشِئَ سنة 1975 على تعزيزِ التعاونِ والتنسيقِ في مجالاتِ الثقافةِ والتربيةِ والتعليمِ والعلومِ والمعلوماتِ والتوثيقِ بين دول الخليج. وفي ما يتعلّق بالمؤشِّرات،

يُوفّرُ المكتبُ معلوماتٍ تفصيليةً عن كلِّ الدّول، الأعضاء لكنْ وفقًا لما وردَ في موقعِهِ الإلكترونيّ ما زالتْ هذه المؤشّراتُ تُعرَضُ على نحوٍ منفصلٍ كل دولة على حدة)، وتعتمدُ على مواقعِ وزاراتِ التربيةِ في كلِّ بلدٍ؛ فيما لا توجدُ مؤشّراتٌ مشتركة تمثّلُ مُجملَ الدول الأعضاء في المكتب.

1.7.تعريف مؤشر المعرفة العربي:

قدّم مؤشر المعرفة العربي 2016 النسخة الأحدث والمعدّلة من مؤشر المعرفة العربي الذي أُطلق عام 2015. يضمّ المؤشر ستة قطاعات رئيسية: التعليم ما قبل الجامعي، والتعليم التقني والتدريب المهني، والتعليم العالي، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاقتصاد، والبحث والتطوير والابتكار.

مقارنةً مع مؤشر 2015، حافظ مؤشر المعرفة العربي 2016 على بنيته الأساسية في ما يتعلق بالمؤشرات الرئيسية الست، وإن كان شهد بعض التغييرات على مستوى المحاور الرئيسية والفرعية والمكونات الرئيسية والفرعية لبعض المؤشرات، باستخدام قاعدة بيانات محدّثة تضمّ أكثر من 360 متغيرًا عن التنمية والمعرفة في المنطقة العربية. (مؤسسة آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة، 2016).

2.7.المفاهيم التي استند إليها مؤشر المعرفة العربي:

يستند مؤشر المعرفة العربي إلى ثلاثة مفاهيم أساسية مترابطة ومتكاملة وظيفيا:

1.1.7.المعرفة: تتجاوز مجرد امتلاك المعلومات والحقائق أو ما يعرف بالمعرفة الصريحة، لتشمل كل العمليات الذهنية والقدرات والمهارات الإجرائية المتعلقة بالبحث والتمحيص والتحليل والنقد والاستخلاص (أي ما يعرف بالمعرفة المضمرة) للوصول إلى إنتاج أفكار وأدوات جديدة قابلة للاستخدام والتوظيف لإحداث تغييرات إيجابية لصالح الانسان وتنمية قدراته وتوسيع

اختياراته. وهذا ما يفسر ظهور فكرة " تلازمية المعرفة والتنمية " كخط ثابت في سلسلة تقارير المعرفة.

2.1.7.التنمية: يتجاوز مفهومها مظاهر التقدم المادي والتطور الاجتماعي والنمو الاقتصادي ليستوعب كل الجوانب المحيطة بالإنسان، الفكرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والبيئية وغيرها. فمن منظور مشروع المعرفة العربي " التنمية الحقيقية هي التي تمكن المجتمعات من تحويل إمكاناتها المادية ومواردها الطبيعية من خلال المعرفة والابتكار والتجديد إلى قاعدة تنموية تؤسس لبيئات تمكينية تحترم حقوق الإنسان، وتحدّ من الفقر، وتخلق فرص العمل اللائق، وترى في الانفاق الاجتماعي الهادف استثمارا حقيقيا للمستقبل وتوسيعا لفرص تنمية قدرات الشباب.

3.1.7.الاستدامة: اعتمد مفهوم البنك الدولي الذي عرّف الاستدامة بشكل منهجي يسمح بإخضاعه لمحكّ الاختيار عبر التعامل معه في إطار مشروع ثلاثي الأبعاد: اقتصادي، واجتماعي، وبيئي. وتبعا لذلك، اشترط ربط التنمية بصفة الاستدامة إذا استطاعت أن تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة أجيال المستقبل على تلبية احتياجاتها الخاصّة. (مؤشر المعرفة ،2016: 08)

8.معايير ومؤشرات تقييم المنظومة التربوية في الجزائر

سعت وزارة التربية الوطنية بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة من أجل الطفولة (اليونيسيف Unicef)، إلى مشروع بحث مشفوع ب "إعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري ". "يعتبر هذا النظام أداة وجيهة لإنجاز تقييم حول المساواة في التمدرس وتكافؤ الفرص في النجاح المدرسي، تقدير شروط التمدرس ونوعية التربية وتمويل القطاع والمردود الداخلي مقارنة بالمعايير المخصصة للنظام التربوي وإعداد برمجة مناسبة ومتوازنة فيما يتعلق بالهياكل ، البنى التحتية، التأطير، الوسائل التعليمية وإجراءات الدعم. ويتعلق الأمر أيضا بلوحة

قيادة لتقدير المستوى الواقعي لتحقيق أهداف الإصلاح. التقييم الموضوعي للفوارق المسجّلة وتحديد مواطن الخلل المتوقعة، ممّا يسمح بالتدخل الوجيه والمستنير من خلال عمليات التعديل وإعادة التنظيم والضبط". (بابا أحمد، 2012: توطئة).

8.11. المؤشرات المختارة من أجل تقييم المعايير المخصصة للنظام التربوي الجزائري

1. الدخول إلى برامج الإيقاظ وتربية الأطفال:

1.1. المجموع الإجمالي لتسجيل الأطفال على مستوى التحضيري من (03-06) سنوات.

2.1. معدل الداخلين الجدد للسنة الأولى ابتدائي الذين استفادوا من تربية تحضيرية.

unicef
United Nations Children's Fund

2. التمدرس

1.2. المعدل الإجمالي للدخول إلى السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

2.2. معدل التمدرس حسب السن.

3.2. معدل الحياة المدرسية.

4.2. معدل التمدرس للشريحة العمرية الخاصة.

5.2. المعدل الإجمالي للتمدرس.

6.2. المعدل الصافي للتمدرس.

3. شروط الاستقبال

1.3. حاصل التلاميذ على القسم.

2.3. حاصل التلاميذ على الأفواج البيداغوجية

3.3. حاصل التلاميذ لمدرس.

4.3. حاصل التلاميذ لحاسوب.

4. الإطار البيداغوجي

1.4. النسبة المئوية للمدرسين المؤهلين.

2.4. النسبة المئوية للمدرسين المثبتين.

3.4. النسبة المئوية للمدرسين المؤهلين والمثبتين.

5. فعالية المسار التربوي

1.5. النسبة المئوية لشهادات مستوى تعليمي.

2.5. نسبة الانتقال حسب السنة الدراسية.

3.5. نسبة الإعادة حسب السنة الدراسية.

4.5. نسبة التسرب حسب السنة الدراسية.

5.5. نسبة البقاء.

6.5. عدد السنوات / التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ سنة دراسية معطاة أو الحصول على شهادة.

7.5. معامل الفعالية حسب سنة دراسية.

6. تقييم مكتسبات التلاميذ

1.6. النسبة المئوية للتلاميذ، الذين بلغوا على الأقل السنة الرابعة من التمدرس الابتدائي المتحكمين في مجموعة من الكفاءات الأساسية المحددة على مستوى وطني.

7. محو الأمية

1.7. نسبة الأمية للشريحة العمرية من 15 إلى 24 سنة.

2.7. نسبة الأمية للشريحة العمرية من 15 فما فوق.

8.دعم التمدرس

1.8. النسبة المئوية للتلاميذ المستفيدين من المنحة.

2.8. النسبة المئوية للتلاميذ المستفيدين من المطعم المدرسي.

9. النوع (الجنس)

1.9. مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

2.9. عدد الفتيات على مائة فتى.

10. نفقات التربية

1.10. مجموع النفقات العمومية للتربية بالنسبة لمجمل نفقات الحكومة.

2.10. مجموع النفقات العمومية للتربية بالنسبة للناتج الداخلي الخام؛ ولكل تلميذ بالنسبة للناتج الداخلي الخام لكل ساكن.

3.10. أجر الموظفين بالنسبة للنفقات العمومية لتسيير التربية.(المعهد الوطني للبحث في التربية بالتعاون مع اليونيسف، 2012: 115).

- **تقويم نظام التعليم التقني والتكوين المهني:**

جاء الاهتمام ببناء مؤشر خاص بالتعليم التقني والتكوين المهني كنتيجة حتمية لما يشهده العالم من غزو تكنولوجي وما تبعه من تطور في تركيبة سوق العمل، وأنواع المهن ومواصفات العمالة المطلوبة فيها. واشتدت الحاجة إلى توفير العمالة المعرفية المؤهلة فنيّا ومعرفيّا التي يحتاجها اقتصاد المعرفة، وتيسير إدماج الشباب في سوق العمل. وتعزيز الكفاءة الإنتاجية للعمالة؛ فضلا على تحسين المؤشرات الاجتماعية ، تحسين مستويات الأجور وظروف العمل، والحدّ من ظاهرة الفقر، وما شبه ذلك).

- ارتكزت الصيغة الأولى لمؤشر التعليم التقّنيّ والتكوين المهني على ثلاث خلفيات هي: تفاقم البطالة بسبب الفجوة الواسعة بين مخرجات نظم التعليم المهني والتكوين واحتياجات سوق العمل؛
- تدني خلفية الرّيادة رغم شيوع مفهوم العمل الحرّ في الخطابات السياسيّة الاقتصادية والإعلاميّة؛
- مؤشرات " توافق شنغهاي" بشأن تحقيق التحول في التكوين المهني والتعليم التقني.

➢ **مؤشرات قطاع التعليم التقني والتكوين المهني:**

لدراسة قطاع التعليم التقني والتكوين المهني ورصد ديناميّاته عبر بناء مؤشرات خاصة به، أهمية كبيرة نظرا لاختلاف طبيعته وتميّزه عن باقي القطاعات التعليمية، لأسباب عدّة، تجمل في ميزتّين أساسيتين هما:

1. الارتباط المباشر بالواقع المهني والحرفي وبسوق العمل، خصوصا لدى الشباب؛
2. اختلاف العرض التربويّ والديداكتيكي لهذا التعليم باعتماده أساسا على الانخراط التطبيقيّ المباشر للمتعلّم في العالم الانتاجي، سواء عن طريق التعليم عبر التداول أو عن طريق التعليم داخل الورشات.

وضعية تقويم

السند

تعاقبت إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية ممّا يستدعي التفكير المتأمل

التعليمة: أجب عن المهمات الآتية:

المهمة 1: وضح مع التبرير إلى أي مدى يمكننا أن نلاحظ بمستوى مقبول من الموثوقية، هل أنّ هذه السياسات لإصلاح نظام التعليم ملائمة ومناسبة ومن المحتمل أن يكون لها الآثار الإيجابية المتوقعة على أدائها وجودة نتائجه.

المهمة 2: بيّن فعالية عملية تنفيذ سياسات الإصلاح هذه في سياق التعقيد وصعوبات الحوكمة المركزية.

المهمة 3: بيّن مع التبرير ما إذا كان لمنظومة التكوين نظام تقييم الأثر منسجم وموثوق

ودائم لسياسات الإصلاح .

وضعية تقويم

السند:

صارَ الحديثُ عن المؤشِّراتِ التربويّة أكثرَ إلحاحًا، وأفردَتْ لها وزاراتُ التربية في مُعظم البلدان مساحاتٍ في أدبيّاتِها، وتسابقَتِ المنظماتُ الدَّوليّةُ إلى إصدار تقاريرَ مفصّلةٍ عن المؤشِّراتِ التربويّة كمُوجِّهاتٍ لأنشطة التطوير وإصلاحِ المنظومات التعليمية، دون الانغلاق على نفسها بل أصبح الانفتاح على السّياق العالمي من خلال الحرص على إيجاد مسالك تربط مؤشرات تقويم الأنظمة العربية بالمؤشرات العالمية ذات الصلة حتى يتحقق التكامل بين المستوى الوطني والعالمي.

التعليمة: اشرح السند

المحاضرة الثالثة عشر: نماذج في تحليل أنظمة التعليم

الهدف الخاص: أن يوضّح كيفية تحليل أبعاد النظام التربوي بالتركيز على المؤشرات.

الأهداف الإجرائية:

- أن يستنتج مفهوم تحليل النظام التربوي؛
- أن يشرح أسلوب تحليل النظم باختصار؛
- أن يشرح الأبعاد الأساسية المرتبطة بتحليل الأنظمة التربوية من خلال مؤشراتها ؛
- أن يبيّن المستويات الثلاثة لتحليل الأنظمة التربوية؛
- أن يوضح نموذج PASEC في تحليل الأنظمة التربوية؛
- أن يشرح المؤشرات المرتبطة بالبعد التربوي للنظام التربوي الجزائري؛

1. تعريف تحليل النظام التربوي

يعني معرفة وإدراك صفات ومكونات وأبعاد النظام والتمييز بين تلك الصفات والمكونات والعناصر الجزئية التي يتكون منها؛ فالتحليل طريقة لدراسة المكونات والعناصر لمعرفة كيفية إنجاز العمليات تسمح الدراسة التفصيلية لأبعاد النظام وكيفية إنجازه مما يتأت معه معرفة نقاط القوة والضعف في النظام .

تعتبر عملية تشخيص النظام التربوي عملية ضرورية لكل الوزارات. يتمثل في تحليل العناصر الأساسية للقطاع، خاصة: السياق، الولوج إلى المدرسة والإنصاف الفعالية الداخلية والخارجية، التمويل وجودة التسيير.

تساعد عملية التحليل أصحاب القرار على معرفة نقاط القوة والضعف، متابعة التطورات المحققة والتعريف بأفضل الخيارات السياسات التربوية.

2. أسلوب تحليل النظام التربوي

يقوم الإطار المرجعي المستعمل عادة في تحليل الأنظمة التربوية على النموذج (مدخلات – عمليات – مخرجات) هذا النظام الذي يدمج النظام التربوي في نظام إنتاجي، هذا النظام يستخدم مدخلات ليحولها من خلال سيرورة العمليات إلى مخرجات.

تم تصميم هيكلة نموذج (**مدخلات – عمليات – مخرجات**) في سنوات الستينات لفائدة " الجمعية العالمية للتقويم" (Purves, 1987)

3. أبعاد تحليل النظام التربوي

تم تناول موضوع تحليل النظام التربوي بالاستعانة بمحتوي دليل تحليل الأنظمة التربوية للبلدان الإفريقية الصحراوية (PASEC)؛ حيث تم التركيز على الجوانب التي نرى بأنّها ستساعد الطالب في فهم كيفية تحليل الأنظمة التربوية من حيث العوامل الاجتماعية والديمغرافية والانسانية، والاقتصادية، كما استعنا بالدليل الخاص بإعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري. وهذه أهم العناصر التي تم التركيز عليها:

1.3. تعتبر العوامل **الاجتماعية والديمغرافية والإنسانية** ذات أهمية قصوى في تحليل تطور الأنظمة التربوية من حيث تأثيرها سواء على المدى القصير أو المتوسط أو الطويل على عدد التلاميذ المراد تعليمهم وعلى جودة الخدمات التربوية المقدمة. يسمح تحليل السياق الديمغرافي بتقدير وتخطيط عدد الأطفال الذين سيتعين على النظام استيعابهم بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية التي قد تشكل قيودا إضافية على تطوره. مثلا نعلم أنّ طلب التربية وكذا النتائج الدراسية غاليا ما تكون ضعيفة بين الفئات المحرومة؛ يسمح تحليل الفقر بتقويم بعض القيود التي تواجه النظام التربوي.

2.3. يسمح تحليل الوضعية **الاقتصادية والمالية** للبلد بتقدير الموارد المجندة في الماضي للأنشطة العمومية ولا سيما المكرسة للتربية وتوقع تلك التي من المحتمل أن تكون في المستقبل.

يشكل تحديد **القيود الديمغرافية والاقتصادية** التي تعوق تطور قطاع التربية الخطوة الأولى في اختبار تمويل القطاع، والشرط السابق لأي تفكير أعمق تخص تطبيق سياسة تربوية وتوقع تلك التي ستكون في المستقبل. (PASEC, 2019 : 38)

3.3. السياق الديمغرافي والإنساني والاجتماعي

تلعب سياقات التنمية الديموغرافية والاجتماعية دورًا حاسمًا في الاختيارات السياسة التربوية لأنها تحدد كلاً من أعداد المتعلمين والقيود القضايا الاجتماعية التي يواجهها نظام التعليم.

4. الأهداف المرصودة من تحليلها

• تحليل التطور الماضي والمستقبلي لمجموع السكان والسكان في سن المدرسة لتحديد القيود التي تفرضها التركيبة السكانية على نظام التعليم.

• تحليل عدد معين من المؤشرات الاجتماعية التي تعكس سياق التنمية الاجتماعية للبلاد.

• تقييم مدى انتشار بعض الأمراض أو الأوبئة (فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز ، والملاريا ، وما إلى ذلك) التي يحتمل أن تفعل ذلك ليكون لها تأثير كبير على مجتمع المدرسة وعلى أعضاء هيئة التدريس.

• تحليل مخاطر الكوارث الطبيعية والنزاعات وأثرها على نظام التعليم. طُرق دراسة توزيع إجمالي السكان في سن الدراسة (العمر الرسمي) حسب العمر والجنس وحسب المنطقة الجغرافية وكذلك تطورها في الماضي والمستقبل. إذا لزم الأمر ، خذ في حساب تدفقات الهجرة (مثل اللاجئين والسكان المشردين في إطار النزاعات) ؛

• تقييم وضع الدولة في إطار المقارنات الزمانية والمكانية على أساس مؤشرات التنمية الاجتماعية (معدل سوء التغذية ، معدل وفيات الرضع ،٪ من السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر ومعدل الإلمام بالقراءة والكتابة وما إلى ذلك) ؛

• تقييم معدل انتشار فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز والملاريا في مجموع السكان ، في ذلك الشباب والقوى العاملة وأثرها على نظام التعليم (عدد الأيتام بسبب فيروس الإيدز ، النسبة المئوية للمعلمين المتأثرين بالمرض وتطورهم ، إلخ) ؛

• وصف الوضع اللغوي للبلد.

• وصف مخاطر الكوارث الطبيعية والنزاعات وتأثيرها على نظام التعليم.

المصادر الوطنية: تشمل البيانات السكانية والإسقاطات الرسمية والمؤشرات والمعلومات الاجتماعية

5. كيفية تحليل بعض العناصر المرتبطة بالبعد الديمغرافي

1.5.حساب معدلات نمو السكان

من حيث التحليل؛ يمكن وصف التطور السابق لمجموع السكان، وكذا المجموعات السكانية المطابقة للأعمار الرسمية لمختلف المراحل التربوية . لذلك يمكن على وجه الخصوص دراسة معدلات النمو السنوية لهؤلاء السكان.

يتم حساب متوسط النمو السنوي للسكان بين عام (س) والعام (ص) باستخدام المعادلة الآتي:

$$TAAM = \left(\frac{Population_Y}{Population_X}\right)^{\frac{1}{Y-X}} - 1$$

$$TAAM = \left(\frac{Population_{2010}}{Population_{2000}}\right)^{\frac{1}{10}} - 1$$

2.5. المؤشرات الاجتماعية الأخرى المرتبطة بالتحليل:

- نسبة السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر؛

- معدل التخطيط العمراني؛
- معدل الكثافة السكانية؛
- معدل الإلمام بالقراءة والكتابة للبالغين (15 سنة فأكثر)؛
- معدل سوء التغذية ومعدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة؛
- انتشار الإعاقات؛
- معدل انتشار فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز بين السكان البالغين (15 سنة فأكثر) والملاريا؛
- مؤشر التنمية البشرية (HDI)؛

يتعلق الأمر هنا بوضع **السياق الاجتماعي** في منظور **مقارنة دولية** عن طريق إجراء نوع من التوليف للمؤشرات الاجتماعية الرئيسية للبلد. هذا المؤشر التركيبي الذي طورته منطقة إفريقيا للبنك الدولي يأخذ في الاعتبار المؤشرات المشار إليها أعلاه.

6. كيفية تحليل المؤشرات الاقتصادية المستهدفة بالتحليل

1.6. حساب الناتج المحلي الإجمالي (PIB)

يعرف الناتج المحلي الإجمالي (PIB) على أنه القيمة الإجمالية لإنتاج الثروة خلال سنة معينة من قبل الوكلاء الاقتصاديين (الدولة والشركات والمجتمع المدني) مقيم داخل التراب الوطني. ومن ثم فهو قياس للثروة التي تم إنشاؤها في داخل الدولة. يتم احتسابها بشكل عام من قبل الوزارة المسؤولة عن الاقتصاد أو المعهد مكتب الإحصاء القومي المسؤول عن الحسابات القومية ، ويقدره أيضًا البنك العالمي وصندوق النقد الدولي.

نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي هو مؤشر للثروة ومستوى المعيشة المقابل لثروة المنتجة لكل فرد من سكان البلد. وتحسب على النحو التالي:

$$PIB\ par\ habitant = \frac{PIB}{Population\ totale}$$

موارد الدولة

تأتي موارد الدولة من مصدرين، **الموارد المحلية والتمويل الخارجي**. تأتي الموارد المحلية بشكل أساسي من الجبايات (الضرائب) التي تفرضها الدولة على الثروة التي تنشأ على المستوى الوطني. تسمى نسبة هذه الرسوم فيما يتعلق بالناتج المحلي الإجمالي بالضغط المالي (الذي يشير إلى الإيرادات المتعلقة بالضرائب والجبايات المباشرة أو غير المباشرة والإجبارية) وغير المالية إلخ.

موارد خارجية:

تتكون هذه الموارد من المساعدات الخارجية والتي تسمى أيضا بالمساعدة العمومية للتنمية، كذلك من قروض أو تبرعات، وتأخذ شكل دعم الميزانية الإجمالية. (في هذه الحالة يكون الدعم قابلا للاستبدال تماما في الموارد الوطنية)، دعم الميزانية القطاعية لتمويل النفقات التشغيلية أو نفقات الاستثمار أو دعم المشروع.

2.6. معدل الاعتماد على المساعدة الخارجية Le taux de dépendance à l'aide extérieure

بالنسبة لميزانية سنة معيّنة، هو مقدار المساعدة الخارجية معبرا عنها كنسبة مئوية للموارد الإجمالية للدولة (الموارد الداخلية والموارد الخارجية)

حساب معدل الاعتماد على المساعدة الخارجية:

$$\text{Taux de dépendance à l'aide extérieure} = \frac{\text{Aide extérieure}}{\text{Ressources totales de l'Etat}}$$

3.6. تطور قدرات الاستقبال

يرتبط بتحليل هيكلة النظام من حيث الأطوار ومدتها والعمر الرسمي والدورات الممكنة.

يمثل حساب تطور تعداد المتمدرسين إحصاء الاتجاهات الرئيسية في تطور أعداد التلاميذ. تستخدم بيانات الإحصاء المدرسي (الكتاب السنوي للإحصاء/ أو نظام المعلومات.

يتم حساب معدل التمدرس الإجمالي (TBS) لطور معيّن بقسمة تعداد التلاميذ لطور على مجتمع الأطفال لمرحلة عمرية نظرية مناسبة لهذه المرحلة. وهو مؤشر يعلم على نسبة تلاميذ بلد معيّن القادرين على التمدرس بالنسبة للعدد الإجمالي من الأطفال الذين هم في سن التمدرس.

$$\text{Taux Brut de Scolarisation} = \frac{\text{Effectif total des élèves du cycle}}{\text{Population d'enfants de la tranche d'âge théorique du cycle}}$$

لا يمكن أن يكون التشخيص مجرد تفسير للأسباب العميقة للأعراض المحددة. ولكن ينبغي أن يقدم حلولا ممكنة للمعالجة من خلال اتخاذ قرارات مستنيرة، وتحديد الأولويات المستهدفة، خاصة بواسطة العمل الجماعي

7.أهداف تشخيص النظام التربوي:

يسمح تشخيص النظام التربوي بسد الفجوة بين تحليل قطاع التربية، والتوجهات السياسية وواقع تنفيذها. ويسمح التشخيص المنهجي بالتأكد من فهم ما هو ممكن سياسيا بالنظر إلى قدرة كل بلد، وذلك باستخدام أفضل البيانات الصادقة والمتاحة للسلطات الوطنية وللحكومات بحيث تسمح لها بإجراء خيارات وترتيب الأولويات.

يؤدي الفهم الأفضل للنظام التربوي إلى تنفيذ سياسات أكثر تكيّفا مع السياق، تكون مجدية سياسيا وممكنة مؤسساتيا، استنادا إلى البيانات الأكثر موثوقية المتاحة ، والتي ستسمح بصياغة برامج الإصلاح ، ووضع المخططات والاستراتيجيات والأنشطة الأخرى لقطاع التربية، والتي يمكن أن يكون لها أثر على كل الأطفال على نطاق واسع. (Savage & Martinez, 2019)(بتصرف).

8.مستويات تحليل الأنظمة التربوية

1.8. المستوى الأكبر (ماكرو نظام) Macro système:

يتعلق بالنظام العام: الإطار القانوني للنظام المدرسي، وسياسة التكوين والتربية، والاصلاحات العامة، والتدابير الخاصة بالشهادات إلخ.

يتم تحديد التوجهات وغايات التربية على هذا المستوى (البنية الكلية), هذه الغايات التي تعطي معنى للعمل وتضمن التماسك والانسجام العام للنظام التربوي. وهي موجودة في محتوى النصوص الوزارية مثلا بالنسبة للنظام التربوي الجزائري فهي متضمنة في القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

يحدد هذا المستوى من خلال بيئة أكثر عالمية واجتماعية واقتصادية وايديولوجية

2.8. المستوى المتوسط (الميزو نظام) Mésosystème

يتم تحديد هذا المستوى حسب نوع المؤسسة التي يتم فيها النشاط البيداغوجي: مدرسة ابتدائية خاصة ريفية، ثانوية حكومية في مدينة كبيرة، جهاز تكوين للراشدين، جمعية صغيرة في حي إلخ. كما يخص السياق المؤسسي والتنظيمي لمنظمة تكوين أو مؤسسة تعليمية: الحجم، وضعية العاملين، الأقدمية، حجم الأنشطة.

3.8. المستوى الصغير (ميكرو نظام) Microsystème

يخص هذا المستوى الظروف المجسدة للنشاط الواقعي. إنّه سياق قريب والذي سيؤثر على النماذج البيداغوجية، العلاقة بين المعلّم ومتعلميه، المناخ الجماعي، نوع التفاعلات البشرية، التقنيات والدعائم المستخدمة، إلخ. تكون مسؤولية القرار في هذا المستوى للمعلمين والمكونين والفرق التعليمية في الميدان.

9.النموذج المستخدم في تحليل النظام التربوي

يقوم الإطار المفاهيمي المستخدم من النموذج **[مدخلات – عمليات – مخرجات]** الذي يعتبر النظام التعليمي نظام إنتاجي، حيث يستخدم المدخلات ليحولها إلى نتائج (مخرجات) من خلال عمليات الإنتاج.

10. دراسة نموذج PASEC في تحليل الأنظمة التربوية

تم إنشاء مؤتمر وزراء التربية لأمم وحكومات الدول الفرنكوفونية (CONFEMEN) عام 1960، ومنذ ذلك الوقت سعى أعضاؤه إلى ترقية التربية والتكوين المهني والتقني. إنّه يمثّل فضاء للقيم المتقاسمة للخبرة والتضامن القوي.

يبلغ اليوم عدد البلدان المنخرطة كأعضاء (44) دولة وحكومة. وتسعى هذه البلدان لترقية جودة التربية . كما تهدف إلى الإعلام عن تطور مهارات الأنظمة التربوية، للمساعدة على صياغة ومتابعة السياسات التربوية.

1.10. التعريف ببرنامج PASEC وهو اختصار ل Le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen :

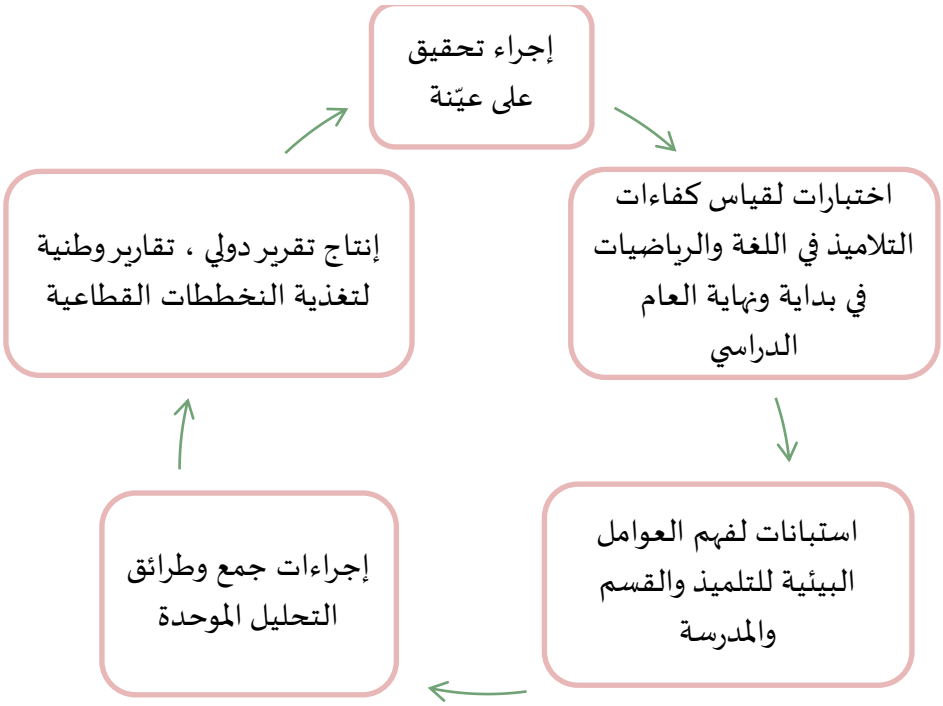
يعتبر برنامج PASEC برنامج تمّ إنشاؤه عام 1991 خلال مؤتمر جمع وزارات التربية للأمم والحكومات الفرنكوفونية . يتلخص دوره في النقاط الآتية:

- ✓ تنظيم تقويمات على نطاق واسع على مكتسبات التعليم الابتدائي؛
- ✓ إعلام بلدان Confemen عن تطور أداءات الأنظمة التربوية؛
- ✓ اعتبارها أداة مساعدة في تشخيص الجودة لتوجيه وقيادة عملية متابعة السياسات التربوية

2.10. لمحة تاريخية عن نشاط PASEC :

- لديه خبرة 25 في خدمة البلدان ؛
- قام بإجراء 35 تقييما في 20 سنة من خلال تطبيق منهجية القيمة المضافة (قبل وبعد إجراء اختبار القراءة والرياضيات)؛
- دعم قدرات التقويم للبلدان ؛
- منذ 2012، شرعت Confemen في إصلاح برنامج لإعطائه مقاربة عالمية ومقارنة؛
- أول تقويم عالمي تم في عام 2014 . (PASEC, 2014)

3.10. مخطط توضيحي للمنهجية المتبعة في التقويم



تم إجراء التقويم مع أكثر من 1800 مدرسة وحوالي 40000 تلميذ خضعوا لتطبيق الاختبار؛

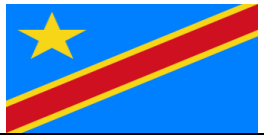
كما تم تكييف اختبار اللغة الانجليزية في الكاميرون Cameroun و كرندي Kirundi وبرندي Burundi في بداية التمدرس.

11.تقويم PASEC الأول:

أجرى PASEC في عام 2014 أول تقويم موحد، شاركت فيه (10) دول إفريقية صحراوية، وقد أبرز التقرير الصادر عن هذه العملية أنّ غالبية التلاميذ لم يكتسبوا الكفاءات الأساسية في لغة التعليم والرياضيات. كما أظهرت التقارير العشرة الوطنية نتائج التقييم والخاصة بكل بلد من البلدان المشاركة وفق سياقها، تم تطويرها ونشرها مع مقترحات لسبل التفكير والإجراءات لتوجيه سياسات التربية الوطنية. كما سمحت بيانات التقويم الأول من الإبلاغ عن مؤشرات أهداف التنمية المستدامة 4 من جهة، وتغذية العديد من التقارير الدولية حول التربية من جهة أخرى، والقيام

بالتحليلات الثانوية من خلال العديد من وثائق البحث التي أنتجها الشركاء أو مختلف المستخدمين خاصة الأكاديميين.

البلدان الفرنكوفونية المشاركة في اختبار PASEC الأول

1. ينين Bénin	6. ساحل العاج Cote d'Ivoire
2. بركين فاسو Burkina Faso	7. النيجر Niger
3. برندي Burundi	8. السينغال Sénégal
4. الكاميرون Cameroun	9. تشاد Tchad
5. كنغو Congo 	10. طوقو Togo

12. خصائص التقويم العالمي

يعتبر التقويم العالمي :

- نقطة تركيز على التعاون مع البلدان؛
- إشراك البلدان في مختلف الخطوات؛

- تجمعات عالمية تسمح بدعم قدرات البلدان؛
- دعم للتحليلات، ولتفسير النتائج وصياغة التقارير الوطنية المسيقة؛
- دعم توزيع النتائج الوطنية؛
- تساعد النتائج الوطنية البلدان على المساهمة في النقاش مع مختلف الفاعلين في النظام التربوي لتحسين الممارسات؛
- تظهر الحوصلة عن البلدان وجود مبادرات لتحسين النتائج؛
- بدأ PASEC التحضير لعملية تقويم ثانية عام 2019؛
- تم إضافة 5 بلدان إلى قائمة 14 بلد ليصبح العدد 19 بلد،
- تنفيذ اختبار مدرس اللغة والرياضيات والتعليمية؛
- إصدار لغة إضافية لبعض البلدان؛
- تجريب الأدوات والإجراءات المخطط لها في أفريل/ ماي 2018؛
- جمع البيانات النهائية في أفريل/ ماي 2019.

13. تقويم PASEC الثاني:

شاركت (14) دولة في التقييم الدولي PASEC الثاني والذي تم إجراؤه عام 2019، حيث ارتفع عدد البلدان المشاركة في هذا التقويم بأربع بلدان وهي: الجابون – غينيا – ومدغشقر – وجمهورية الكونغو الديمقراطية. اتسم التقويم الثاني بتجديد من خلال إدماج تحقيق حول المعارف التخصصية والمهنية في لغة التدريس والرياضيات لمدرسي التعليم الابتدائي. تمّ تقديم الملاحظات المنبثقة عن التقرير بهدف المساهمة في تصميم برامج موجهة للتكوين الأولي والمستمر لمدرسي التعليم الابتدائي بهدف تحسين جودة المكتسبات الدراسية في نهاية المطاف.

(PASEC, 2020 :5)

سمح التقييم بقياس مستوى كفاءات التلاميذ في بداية ونهاية التمدرس في التعليم الابتدائي، في لغة التعليم والرياضيات. كما سمح بتحليل تحكم المعلمين في المحتويات المادية والديداكتكية فهم المكتوب والرياضيات.

البلدان الإفريقية المضافة في تقويم 2019

الجابون Le Gabon	غينيا La Guinée	مدغشقر Madagascar	جمهورية الكنغو الديمقراطية République Démocratique du Congo

وضعية تقويم

السند

يشير فيليب بيرينو Philippe Perrenoud (2002)؛ " إنّ عصرنة النظام التربوي هي بالضرورة مهمة منهجية! لا يوجد سبب للمراهنة على هذا الأمر، فالإصلاح الدوري المناهج الدراسية، أو للأشكال الجديدة لتقييم الطلاب، أو التكنولوجيات الجديدة، أو دعم العلاقات مع الأسر، والعمل بمشاريع المؤسسات، أو البيداغوجيا الفارقية، أو الشراكات المحلية، أو تمديد التكوين المستمر أو مراعاة أبعاد ما بين الثقافات. كل هذه المدخلات وجيهة، ولكن لا واحد منها يعتبر كافٍ. فقط السياسات التي تعمل بشكل متزامن في هذه السجلات المتنوعة لديها فرصة لتغيير النظام بشكل دائم.

التعليمة: بعد قراءة السند أجب عما يلي:

المهمة 1. استخرج المدخلات المشار إليها في السند؛

المهمة 2. وضح مساهمتها في فعالية النظام التربوي؛

المهمة 3. فسّر ما أشار إليه Philippe Perrenoud

المحاضرة الرابعة عشر: تحليل مؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري

- **الهدف الخاص:** أن يوضّح المؤشرات المتبناة في تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب؛

الأهداف الإجرائية

- أن يوضّح الالتحاق ببرامج الايقاظ وتربية الطفولة المبكرة من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب؛
- أن يوضّح النسبة المئوية للملتحقين الجدد بالسنة الأولى ابتدائي المستفيدين من تربية ما قبل مدرسية من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب؛
- أن يشرح المعدل الخام للالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي TBA من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب؛
- أن يبيّن المعدل الصافي للدخول إلى السنة الأولى من التعليم الابتدائي TNA من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب؛
- أن يشرح مؤشر معدل الحياة المدرسية EVS من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب؛
- أن يبيّن مؤشر ظروف الاستقبال من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب؛
- أن يوضّح مؤشر عدد التلاميذ لكل حاسوب REO من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب؛
- أن يشرح النسبة المئوية لخريجي مرحلة تعليمية من حيث المفهوم والهدف وصيغة الحساب/

مقدمة

قامت الجزائر بالتعاون مع منظمة اليونيسيف (UNICEF) بإنجاز مشروع البحث المعنون "إعداد نظام المرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري"، يندرج هذا العمل في إطار متطلبات التنمية النوعية للمنظومة المدرسية ومتابعتها المنتظمة مباشرة في تفعيل

إصلاح المنظومة التربوية وانتهى هذا المشروع بميلاد وثيقة تحمل نفس العنوان في أكتوبر عام 2012. وتمّ اختيار بعض المؤشرات لدراستها في هذه المحاضرة.

1.التعريف بالنظام المرجعي للمؤشرات

يعتبر النظام المرجعي للمؤشرات أداة وجيهة لإنجاز تقييم حول **المساواة** في التمدرس **وتكافؤ الفرص** في النجاح المدرسي، تقدير **شروط التمدرس ونوعية التربية وتمويل القطاع** والمردود الداخلي مقارنة بالمعايير المخصّصة للنظام التربوي وإعداد برمجة مناسبة ومتوازنة فيما يتعلق **بالهياكل، البنى التحتية، التأطير، الوسائل التعليمية وإجراءات الدعم**. يتعلق الأمر بلوحة قيادة لتقدير المستوى الواقعي لتحقيق أهداف الإصلاح. التقييم الموضوعي للفوارق المسجلة وتحديد مواطن الخلل المتوقعة، ممّا يسنح بالتدخل الوجيه والمستنير من خلال عمليات التعديل وإعادة التنظيم والضبط.

2.الالتحاق ببرامج الايقاظ وتربية الطفولة المبكرة

تعريف	الالتحاق ببرامج الايقاظ وتربية الطفولة المبكرة هو العدد الإجمالي للأطفال المستفيدين من برنامج الإيقاظ وتربية الصغار؛ معبّر عنه بالنسبة المئوية لمجموع الأطفال المقيمين للمجموعة العمرية الرسمية الموافقة (من 03 إلى 05 كاملة)
الهدف	قياس معدل مشاركة الأطفال في برامج الإيقاظ وتربية الطفولة المبكرة. توضيح المجهودات المبذولة من قبل الهيئات التربوية (العمومية والخاصة) للبلاد من أجل تكفل سوسيو-تربوي بالأطفال البالغين من العمر 03-05
المرجع	المرجع التشريعي القانون التوجيهي رقم 04- 08-2008 (ق ت) " تسهر الدولة على تطوير التربية التحضيرية وتواصل تعميمها بمساعدة الهيئات والإدارات والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص" المادة 38 ".... تطوير وتحسين تربية الطفولة المبكرة الذين تتراوح أعمارهم بين 03 و05 سنوات...."

	الهدف رقم 1 "التعليم للجميع" EPT

1.2.صيغة حساب الالتحاق ببرامج الايقاظ وتربية الطفولة المبكرة

حيث:

TBI^t = المعدل الخام المتعلق بالتحاق الأطفال على مستوى التربية ما قبل المدرسية للسنة الدراسية t.

$NE^t pee$= عدد الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 03 و 05 سنوات والمسجلين في مؤسسات للتربية ما قبل المدرسية الضامنة إيقاظ وتربية الطفولة المبكرة خلال السنة الدراسية t.

$P^t pee$= عدد الجمهور المقيم من الأطفال البالغين من العمر بين 03 و05 سنوات كاملة للسنة الدراسية t.

$$TBI^t = \frac{NE^t_{PEE}}{P^t_{PEE}}$$

التفسير

يعني المعدل الإجمالي للالتحاق ببرامج الايقاظ وتربية الطفولة المبكرة، غير مختلف بقدر عن 100٪ أنّ البلد يملك قدرات استقبال وتأطير كافية للاستجابة للحاجة السوسيوتربوية للأطفال البالغين من العمر بين 03و 05 سنوات؛

يعني المعدل الإجمالي للالتحاق ببرامج الايقاظ وتربية الطفولة المبكرة، الأدنى بقدر ملحوظ عن 100٪ أنّ البلد لا يملك قدرات استقبال وتأطير كافية للسماح لكل الأطفال من شريحة 03 و05 من متابعة برنامج الإيقاظ والتربية المناسبين

(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2012: 26-27).

3.النسبة المئوية للملتحقين الجدد بالسنة الأولى ابتدائي المستفيدين من تربية ما قبل مدرسية

التعريف	هو عدد الملتحقين الجدد بالسنة الأولى، الذين تابعوا برنامج إيقاظ وتربية تحضيرية؛ معبّر عنه بالنسبة المئوية للعدد الإجمالي للتلاميذ الجدد الذين يلتحقون بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي للمرة الأولى؛ (التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ابتدائي دون حساب المعيدين)
الهدف	تحديد نسبة التلاميذ الجدد الملتحقين بالسنة الأولى ابتدائي الذين تابعوا برنامج إيقاظ وتربية تحضيرية

1.3. صيغة حساب النسبة المئوية للملتحقين الجدد بالسنة الأولى ابتدائي المستفيدين من تربية ما قبل مدرسية

حيث:

$NV^t pee\%$= نسبة الملتحقين الجدد بالسنة الأولى المستفيدين من تربية تحضيرية خلال السنة الدراسية t.

$NE^t pee$= عدد التلاميذ الجدد للسنة الأولى ابتدائي للسنة الدراسية t الذين تابعوا أي نوع من برامج الإيقاظ وتربية الطفولة المبكرة.

NE^t= عدد التلاميذ المسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي خلال السنة t.

$$\% \ \mathbf{NV^t_{PEE}} = \frac{\mathbf{NE^t_{PEE}}}{\mathbf{NE^t}}$$

التفسير:

تعني نسبة مئوية مختلفة بقدر غير معتبر عن 100٪ للتلاميذ الجدد الملتحقين بالسنة الأولى ابتدائي الذين تابعوا برنامج إيقاظ وتربية تحضيرية، أنّ البلد يملك قدرات وموارد كبيرة تسمح لكل

الأطفال من العمر المعني بالاستفادة من برامج الإيقاظ وتربية الطفولة المبكرة.
تعني نسبة مئوية مختلفة بقدر عن 100٪ للتلاميذ الجدد الملتحقين بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي الذين تابعوا برنامج إيقاظ وتربية تحضيرية، أنّ البلد لا يملك قدرات والوسائل الضرورية للتكفل بالأطفال البالغين من العمر بين 03-05. (المعهد الوطني للبحث في التربية، 2012: 28-29).

4. التمدرس: المعدل الخام للالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي TBA

التعريف

عدد التلاميذ الجدد في السنة الأولى من التعليم الابتدائي دون اعتبار للسن معبّر عنه بالنسبة المئوية للجمهور المقيم البالغ من العمر 06 سنوات؛ (السن الرسمي للدخول إلى المدرسة)

حيث:

TBA^t= المعدل الخام للقبول في الدخول المدرسيt.

NV^t= العدد الإجمالي للتلاميذ الجدد الملتحقين بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي مهما كان سنهم خلال السنة الدراسيةt.

$P6^t$= مجموع الجمهور المقيم البالغ من العمر 06 سنوات، البالغين السن الرسمي للدخول إلى المدرسة الابتدائية في السنة الدراسية t.

$$TBA^t = \frac{NV^t}{P6^t}$$

التفسير

تجدر الإشارة إلى أنّه يمكن للمعدل حسب: الخام للمقبولين أن يتعدى نسبة 100٪.
تشير النسبة الخام للمقبولين في السنة الأولى ابتدائي، التي **تختلف بقدر غير معتبر عن نسبة 100٪.**، إلى **التحكم الجيّد بالعدد الكبير** للدخول إلى التعليم الابتدائي. لكل الأطفال الذين بلغوا السن القانوني للدخول المدرسي.

تعني النسبة الخام للمقبولين في السنة الأولى ابتدائي، **والتي تتعدى 100٪ ، وجود عدد هائل من التلاميذ، ضمن الملتحقين الجدد** أصغر و/أكبر مقارنة بالسن القانونية للدخول المدرسي (06). إلاّ أنّها تكشف عن حكم تجدر مناقشته. وهو أنّ حالة كهذه تبين أنّ الدولة تملك قدرات استقبال كافية من أجل ضمان الدخول إلى التعليم الابتدائي لكل الأطفال البالغين السن القانونية للدخول.

تشير النسبة الخام للملتحقين في السنة الأولى ابتدائي، إذا **كانت أدنى بقدر معتبر من نسبة 100٪.**، إلى **عجز النظام المدرسي** عن تمكين كل التلاميذ البالغين السن القانونية (06) للتمدرس من الالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي. وهو دليل على سوء التحكم بالعدد الكبير للملتحقين بالتعليم الابتدائي.

من المهم أن نشير إلى أنّ النسبة الخام للمقبولين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي (TBA) ترتبط ارتباطا وثيقا بالنسبة الصافية للقبول (TNA) في السنة الأولى ابتدائي. كما يجب ان يأخذ تفسير TBA بعين الاعتبار القيمة المتحصل عليها ل TNA.

تكشف النسبة الخام للدخول والنسبة الصافية للدخول، اللتان تختلفان إحداهما عن الأخرى وتختلفان عن **100٪**. بقدر غير معتبر، عن نظام مدرسي منظم. يتحكم في العدد الكبير للتلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية. وهذا يبيّن قدرات الحكم الراشد للنظام المدرسي. إذ أنّ حالة كهذه تعني أنّ كل الأطفال البالغين من العمر السن القانونية للتمدرس في السنة الأولى من التعليم الابتدائي قد التحقوا وأنّ نسبة التلاميذ الأكبر سنا أو الأصغر هي نسبة غير معتبرة. مثل هذه النتائج تشير إلى التقيّد بشروط الدخول إلى السنة الأولى ابتدائي جد محترمة.

بينما إذا اختلفت هاتان النسبتان (TBA و TNA) بقدر معتبر فهذا يعني أنّ التحكم بالعدد الكبير للتلاميذ سيء على مستوى الالتحاق بالتعليم الابتدائي. وتتميّز بالتحاق الأطفال الذين لم يبلغوا أو تجاوزوا السن القانونية للدخول إلى المدرسة.

يتم بلوغ مستوى الحكم الراشد فيما يخص الدخول إلى التعليم الابتدائي إذا:

- لم تكن قيم المؤشرات المتعلقة ب TBA و TNA مختلفة عن نسبة 100٪ بقدر معتبر؛

لم تختلف قيمة TBA عن قيمة TNA (المعهد الوطني للبحث في التربية، 2012: 31 – 32).

5.المعدل الصافي للدخول إلى السنة الأولى من التعليم الابتدائي TNA

التعريف: عدد التلاميذ المسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي. البالغين السن القانونية للدخول إلى المدرسة الابتدائية (06) سنوات، معبّر عنه بنسبة مئوية من الجمهور المقيم من نفس العمر.

حيث:

TNA^t= المعدل الصافي للقبول بالنسبة للسنة الدراسيةt.

$NV6^t$= عدد الأطفال البالغين السن القانونية (06 سنوات) للدخول إلى المدرسة الابتدائية المسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي خلال السنة الدراسية t.

$P6^t$= عدد الجمهور المقيم البالغ من العمر 06 سنوات، السن القانونية للدخول إلى السنة الأولى في المدرسة الابتدائية، خلال السنة الدراسية t.

$$TNA^t = \frac{NV6^t}{P6^t}$$

التفسير

تجدر الإشارة إلى أنّ المعدل الصافي للدخول لا يمكن أن تتعدّى 100٪.

يشير المعدل الصافي للدخول إلى السنة الأولى من التعليم الابتدائي، إذا لم تكن مختلفة بقدر معتبر عن نسبة 100٪. إلى مستوى دخول مرض للأطفال البالغين السن القانونية للدخول إلى المدرسة، ما يعني أنّه قد تمّ تسجيل الأطفال حسب المقاييس العالمية.

إنّ المعدل الصافي للدخول الأدنى بقدر معتبر من نسبة 100٪. تعني أنّه لم يتم التقيّد بالسن القانونية للدخول إلى المدرسة.

إنّ المعدل الخام للدخول والمعدل الصافي للدخول. اللذين لا يختلف أحدهما هن الآخر ولا كلاهما عن نسبة 100٪. بقدر معتبر، تكشف عن نظام مدرسي منظم، يتحكم في العدد الكبير للتلاميذ

الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية. وهذا يوضح قدرات الحكم الراشد للنظام المدرسي. إذ أنّ وضعية كهذه تعني أنّه تمّ فعلا تمدرس كل الأطفال البالغين من العمر السن القانونية لذلك في السنّة الأولى من التعليم الابتدائي وأنّ نسبة التلاميذ الأكبر سنا والأصغر هي نسبة غير معتبرة. ومثل هذه النتائج تشير إلى التقيّد بشروط الدخول إلى السنة الأولى ابتدائي قد تمّ احترامه بصرامة.

إذا اختلف هاذان المعدلان (TBA و TNA) بقدر معتبر، فهذا يعني وجود سوء تحكم بالعدد الكبير للتلاميذ في الدخول إلى التعليم الابتدائي يتميز بتسجيل أطفال لم يبلغوا أو تجاوزوا السن القانونية للدخول إلى المدرسة. في الختام يمكننا أن نقول إنّه يتم بلوغ مستوى الحكم الراشد فيما يخص الدخول إلى التعليم الابتدائي إذا:

- لم تكن قيم المؤشرات المتعلقة ب TBA و TNA مختلفة عن نسبة 100٪. بقدر معتبر؛
- لم تختلف قيمة TBA عن قيمة TNA بقدر معتبر. **(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2012: 33 – 34)**.

6.معدل الحياة المدرسية EVS

التعريف	العدد المتوسط لسنوات التعليم التي من المفترض للتلميذ الذي بلغ السن القانونية للدخول إلى المدرسة أن يقضيها في النظام المدرسي؛ يتضمن هذا العدد المتوسط لسنوات التعليم أيضا سنوات الإعادة.
الهدف	استخراج العدد المتوسط للسنوات التي من المفترض للتلميذ المسجّل في السنة الأولى لطور تعليمي أن يتمّها دون إغفال مدّة مسار الطور التعليمي المعتبر.

حيث:

$EVS = \sum_{i=1}^{K}$ معدل الحياة المدرسية خلال طور معطى منذ السنة الأولى ابتدائي للدراسة i=1 إلى غاية السنة الأخيرة للدراسة k في هذا الطور.

P^t_g = عدد التلاميذ البالغين من العمر g سنة المسجلين في الطور التعليمي المعطى خلال السنة المدرسية t.

NE^t_g = الجمهور المقيم للسنة المعتبرة للسنة الدراسية tالبالغين من العمر g سنة.

$$EVS_{i=1}^{k} = \sum_{i=1}^{g} \frac{NE_g^t}{P_g^t}$$

التفسير

تعني قيمة معدّل الحياة المدرسية المختلفة بقدر غير معتبر عن السنوات المدرسية المنظمة لمستوى تعليمي (5س للابتدائي، 4س للمتوسط، 9س للتعليم الأساسي) أنّ كل تلميذ قادر على قضاء عدد السنوات المدرسية المتساوية مع عدد سنوات الدراسة المنظمة لمستوى تعليمي معيّن؛

تعبّر قيمة معدل الحياة عن المستوى العام للتمدرس فيما يخص عدد السنوات الدراسية التي من المفترض للطفل إتمامها؛

يمثّل معدّل الحياة المدرسية تركيبا لمعدلات التمدرس عمرا بعمر وحسب السنة الدراسية في مستوى تعليمي معيّن (ابتدائي، متوسط) أو في مجموع المسار الدراسي.

(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2012: 37 – 38).

7..ظروف الاستقبال

نسبة تلاميذ قاعة دراسة RESC

التعريف	نسبة تلاميذ قاعة دراسة هي النسبة التي تشير إلى العدد المتوسط للتلاميذ في القاعة لسنة دراسية معيّنة
الهدف	تقدير العدد المتوسط للتلاميذ في قاعة دراسة في التربية التحضيرية وفي التعليم الابتدائي.

حيث:

$$RESC^t = \frac{NE^t}{NSC}$$

$RESC^t$= نسبة تلاميذ قاعة دراسة في مستوى التعليم الابتدائي خلال السنة الدراسية t

NE^t= عدد التلاميذ المسجلين على مستوى التعليم الابتدائي خلال السنة الدراسية t.

NSC^t= عدد القاعات المستغلة على مستوى التعليم الابتدائي خلال السنة الدراسية t.

يجب أن يقارن نسبة تلاميذ قاعة دراسة (RESC) مع المعايير الوطنية المعدة لهذا السبب، وذلك بحساب العلاقة بين RESC المحسوب و RESC المعير به. تعبر النتيجة المتحصل عليه عن نسبة استعمال قاعات الدراسة (TUSC) التي تسمح بالكشف عل الاستعمال الزائد أو الناقص لقاعات الدراسة.

حيث:

$$TUSC^t = \frac{RESC\ CALCULE^t}{RESC\ NORME^t}$$

$TUSC^t$= نسبة استعمال القاعات خلال السنة الدراسية t.

$RESC\ CALCULE^t$= نسبة تلاميذ قاعة دراسة خلال السنة الدراسية t.

$RESC\ NORME^t$= المعيار المحدد يعبر عن نسبة تلاميذ قاعة دراسة خلال السنة الدراسيةt.

التفسير

إذا كانت قيمة RESC المحسوبة تختلف بقدر غير معتبر عن RESC المعبّر به فإنّها تدل على تسيير جيّد للعمليات المرتبطة بإنجاز البنى التحتية مع آثار إيجابية على التنظيم المدرسي.

إذا كانت قيمة RESC المحسوبة أعلى بقدر معتبر من RESC المعبّر به فإنّها تكشف عن وجود نقص في القاعات يمكن تعليله بغياب الصرامة في التخطيط وبرمجة البنى التحتية. إنّ وضعية كهذه تستدعي اللجوء إلى نظام الدوامين.

إذا كانت قيمة RESC المحسوبة أدنى بقدر معتبر عن RESC المعبّر به فإنّها تكشف عن وجود زيادة في القاعات، وبالتالي غياب الصرامة في التخطيط والبرمجة.

(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2012: 46 – 47).

8.عدد التلاميذ لكل حاسوب

التعريف	يشير عدد التلاميذ لكل حاسوب (REO) إلى العدد المتوسط للتلاميذ لكل حاسوب في مستوى تربوي أو تعليمي معيّن لسنة مدرسية معيّنة.
الهدف	تقدير العدد المتوّسط للتلاميذ لكل حاسوب في مستوى تربوي أو تعليمي معيّن لسنة مدرسية معيّنة.

حيث:

REO^t= عدد التلاميذ لكل حاسوب في التعليم الابتدائي أو التعليم المتوسط للسنة الدراسية t.

NE^t= العدد الإجمالي للتلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي أو التعليم المتوسط خلال السنة الدراسية t.

NO^t= العدد الإجمالي للحواسيب المستخدمة في طور تعليمي معين خلال السنة الدراسية t.

$$REO^t = \frac{NE^t}{NO^t}$$

التفسير

تكشف قيمة REO المحسوبة ، إذا اختلفت بقدر غير معتبر عن قيمة REO المعبّر به، عن اختزام المعيار المقرر؛

تكشف قيمة REO المحسوبة إذا كانت أعلى بقدر معتبر عن قيمة REO المعبّر به، على عدد ناقص من الحواسيب مقارنة بالمعيار المحدّد؛

تكشف قيمة REO المحسوبة إذا كانت أدنى بقدر معتبر عن قيمة REO المعبّر به، على عدد زائد من الحواسيب مقارنة بالمعيار المحدّد. (**المعهد الوطني للبحث في التربية، 2012: 52**).

9. النسبة المئوية لخريجي مرحلة تعليمية تعلّمية

التعريف	النسبة المئوية لتلاميذ السنة النهائية لمرحلة تعليمية تعلمية معيّنة المسموح لهم باجتياز امتحان وطني موافق
الهدف	- تقدير النسبة المئوية للتلاميذ الحائزين على شهادة نجاح في نهاية المرحلة الابتدائية؛ - تقدير النسبة المئوية للتلاميذ الحائزين على شهادة نجاح في التعليم المتوسط (BEM)

حيث:

$DIPLOMES^t$% = النسبة المئوية للتلاميذ الحاصلين على شهاداتهم خلال دورة نهاية طور السنة الدراسية t.

NEP^t = العدد الإجمالي للتلاميذ الحاضرين في امتحان نهاية الطور التعليمي للسنة الدراسيةt.

NEA^t = العدد الإجمالي للتلاميذ المسموح لهم باجتياز امتحان نهاية الطور التعليمي أو الحاصلين عل شهاداتهم للسنة الدراسية t.

$$\% \ DIPLOMES^t = \frac{NEP^t}{NEA^t}$$

تكشف النسبة المئوية للتلاميذ المقبولين لاجتياز امتحان نهاية الطور الابتدائي أو التعليم المتوسط، إذا اختلفت عن 80٪ بقدر غير معتبر، عن قدرة النظام التربوي على جعل التلاميذ يكملون دراستهم بنجاح في مرحلة التعليم المعيّة؛

تكشف النسبة المئوية للنجاح، إذا كانت أقل من 70 ٪، عن عجز النظام في بلوغ المعيار المحدّد. **(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2012: 61- 62).**

وضعية تقويم

السند

سجل أحمد مجموعة بيانات من دفتر حول نتائج تحليل النظام التربوي الجزائري لعام 2001-2002، وهي مرتبة حسب المؤشرات كما يلي:

1. تقدر نتيجة الالتحاق ببرامج الإيقاظ وتربية الطفولة المبكرة ب 45 ٪؛
2. تقدر نتيجة النسبة المئوية لخريجي مرحلة تعليمية تعلّمية ب 55٪؛
3. تقدر نتيجة النسبة المئوية لعدد التلاميذ لكل حاسوب 10٪؛
4. تقدر نتيجة نسبة تلاميذ قاعة دراسة أعلى ب 12 من قيمة RESC فطلب منك مساعدته في فهمها

التعليمة: بعد قراءتك للنتائج الموضحة أعلاه أجب على المهمات الآتية:

المهمة 1. فسّر نتيجة كل مؤشر؛

المهمة 2. وضّح مع التبرير إذا حقق النظام معيار الفعالية منه والإنصاف.

المراجع

العامري محمد عمر علي. (2017).مدخل إلى التربية المقارنة.ط1. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع، https://archive.org/download/al-tarbia_al-moqarena_wa_al-siasat_al-taalimia/al-tarbia_al-moqarena_wa_al-siasat_al-taalimia.pdf

- بدران شبل. (2004). التربية المقارنة: دراسات في نظم التعليم. الطبعة الرابعة. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- بن بوزيد، بوبكر. (2009). إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات. دار القصبة. الجزائر.
- بن جليلي رياض. (2010). مؤشرات النظم التعليمية. سلسلة دورية تعنى بقضايا التنمية في الدول العربية. العدد 26. الكويت: المعهد العربي لتخطيط.
- خليل، نبيل سعد (2009) .التربية المقارنة الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي .القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.
- عبد الجواد السيّد البكر. (2006). التربية المقارنة والسياسات التعليمية.
- غريب عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. الجزء الثاني. المغرب: منشورات عالم التربية.
- المركز الوطني للوثائق التربوية. (2004). إصلاح المنظومة التربوية. المربي المجلة الجزائرية للتربية. العدد الأول.
- المعهد الوطني للبحث في التربية. (2012). إعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري.
- وزارة التربية الوطنية. (2008). القانون التوجيهي للتربية

- António Nóvoa. Vers un Comparatisme Critique Regards sur l'Éducation
- Bertallanffy , V. (1991). Théorie générale des systèmes. Dunod , Paris.
- BIE . (1990). l'éducation comparée : questions et tendances contemporaines. Edité par W. D. Halls. UNESCO.

- Blais, J.-G., Laurier, M. & Pelletier, G. (1999). Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation. Mesure et évaluation en éducation, 22(2-3), 47–69. https://doi.org/10.7202/1091250ar
- Breuil Michel. (2002). Dictionnaire des Sciences de la Vie et de la Terre. Ed :NATHAN
- Catach, N. « La dictature des mots », Nouvel Observateur, 12 octobre 1989.
- Centre Suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (éd.), 2014: L'éducation en Suisse - rapport 2014. Aarau: CSRE
- Checkland, P . (1981). Systems thinking , Systems Practice. London : John Wiley & Son.
- Checkland, P. (1990). Soft Systems Methodology in Action. London : John Wiley & Son.
- Communication de la Commission du 25 juillet 2001, « Gouvernance européenne – Un livre blanc ». Journal officiel C 287 du 12.10.2001
- Confemen. (2019). Le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen : Un programme au service des pays. www.pasec.confemen.org
- Conseil Supérieur de l'éducation du Québec. (1989). L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel. Québec : Gouvernement du Québec.
- UNESCO. Contribution à l'étude de l'innovation. BIE : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000137710
- Crozier, M. (1982). On ne change pas la société par décret. Éd. de, Grasset
- De Meur G. Rihoux B., *L'analyse quali-quantitative comparée*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2002
- Defodon. Charles. Julien Marc Antoine. Institut Français de l'éducation. Ed. électronique. http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2971

- Delors, Jacques et autres. L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Editions UNESCO. Pp 84-95.
- Depover, C. & Noël, B. (2005). Le curriculum et ses logiques. Une approche pour analyser les réformes et les politiques éducatives. Paris : L'Harmattan.
- Didactique : Enseignement et apprentissage. https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/09/didactique-franc3a7ais-fiche-1-enseignement-et-apprentissage.pdf
- Djeflat, Abdelkader. (2021). Le processus de Bologne et le LMD en Algérie : convergences, contradictions et paradoxes. https://www.researchgate.net/publication/357114900_Le_processus_de_Bologne_et_le_LMD_en_Algerie_Convergences_Contradictions_et_Paradoxes
- Ducros, P. Finkelsztein, D. (1986). L'école face au changement. CRDP, Grenoble.
- Eckstein Max A., Noah Harold J. (Eds) (1969) *Scientific Investigations in Comparative Education*. London: Macmillan.
- Emmy H. Mbozi . (2011). Education comparée. Université Virtuelle Africaine
- Erwin Pollack.(2000). ISAAC LEON KANDEL (1881-1965). Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 799-812.
- faisabilité. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Forester, Simone.(2007). L'éducation comparée s'affirme au fil du temps. Educateur, numéro spécial 2-4
- G. De Landsheere . (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF.
- Gautherin. Jacqueline. (2000). Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris ,:UNESCO :BIE. Vol . XXIII, n°3-4, 1993,p. 783 – 798.

- Gauthier, Pierre-Louis. (2019). Etat de la recherche en éducation comparée. https://journals.openedition.org/ries/1317
- Gérard, F.M. Hugonner, B. Varin, S. (2007). la qualité des systèmes éducatifs des pays de L'OCDE enfin mesurée. In B. Hugonner & G. Serrano (dir). Réconcilier la République et son école. Paris : Editions du Cerf. Pp. 61-73.
- Gérard, F-M. Hugonnier ,B. & Varin , S. (2018). Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE , in ADMEE-Europe, L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du colloque, Esch-sur-Alzette :
- Gérard. François-Marie. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. Mesure et évaluation en éducation. Vol. 24, N° 2-3, 53-77
- Groux D. Perez S ; al., Dictionnaire d'éducation comparée, Paris, Le Harmattan, 2002
- Groux. Dominique.(1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. Revue Française de la pédagogie, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, 111-139.
- H.Mbozi. (2011). Education Comparée. Université Virtuelle Africaine . http://en.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons
- Hilker F. (1964). La pédagogie comparée. Paris : Institut Pédagogique National.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kandelf.pdf https://liseo.france-educationinternational.fr/index.php?lvl=notice_display&id=39366 https://pasec.confemen.org/wpcontent/uploads/sites/2/2022/08/Resume_Pasec2014_FR_BD1.pdf
- Huberman. A.M. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation:

- Huberman. M. (1983). Répertoire, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information Éducation et Recherche.
- Husén T. (1989). La recherche en éducation à la croisée des chemins ? un exercice d'autocritique. Perspectives. Vol XIX. n° 3. Unesco.
- I .Illich. (1971). Libérer l'avenir. Éd. Point Seui.
- Instruction **N°**01 de 27 janvier 2008 du Chef du Gouvernement . Disponible sur : https://www.mesrs.dz/fr/assurance-qualite.
- introduction à l'analyse des systèmes éducatifs ppt
- Joseph-A. Lauwerys. (1972). La pédagogie comparée: son développement, ses problèmes in Traité des sciences pédagogiques 3, M. Debesse, G. Mialaret. Paris: PUF
- Kouraiche Nassira1. (2019). Assurance Qualité Dans L'enseignement Supérieur En Algérie : Tendances Et Pratique. In DIRASSAT_ numéro économique _ (ISSN: 2676-2013)_ Vol 10._N0 02 _ Juin 2019_ Université de Laghouat PP: 331-346
- La loi no 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun
- Lafontaine, D. & Simon, M. (2009). L'évaluation des systèmes éducatifs. Mesure et évaluation en éducation, 31,3, 95-125. http://hdl.handle.net/2268/29039
- Lapointe , J. (2005). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. http://bazar.perso.free.fr/Files/Other/DOCUMENTATION/Divers/Approche%20systemique%20de%20la%20technologie%20de%20l%20education.pdf
- Le Boterf. G. Perrenoud. Ph. Débat animé par Bosman. C. (2000). Questions autour des compétences. In C. Bosman. F.M. Gérard & X. Roegiers (éds) (2000). Quel avenir pour les compétences ? (pp. 173 – 183). Bruxelles : De Boeck Université.

- Le Moigne, J.L. (1977). La théorie du système général. Théorie de la modélisation. Paris : Col. Systèmes-Décisions. Presses Universitaires de France.
- Le Thanh Khoi. (1995). Education et civilisations. Sociétés d'hier, Paris :UNESCO. BIE. Nathan.
- Lé Thànk Khöi, (1981) L'éducation comparée, Paris : Colin.
- Legrand, L. (1977). Pour une politique démocratique de l'éducation. PUF.
- Legrand, L. (1981) ; Pour un collège démocratique. PUF.
- Lesourne, J. (2000). Les défis de l'an 2000. Documentation Française.
- Loi 99-046 Loi d'orientation sur l'éducation du Mali
- Loi n° 98-12 du 1 er juin 1998, portant orientation du système éducatif nigérien
- LOI n° 98-12 du 1 er juin 1998, portant orientation du système éducatif nigérien
- Mallinson, Verron. (1975). An introduction to the study of Comparative Education. London: Heinemann.
- Mélèze, J . (1972). L'analyse modulaire des systèmes de gestion, A.M.S. Puteaux. France : Editions hommes et techniques.
- Meyer, J. (1999). *Globalization and the Curriculum: Problems for Theory in the Sociology of Education*. Lisbon: Paper presented at the International Symposium "The Worldwide Diffusion of Mass Schooling".
- Meyer, J.; Boli, J.; Thomas, G. & Ramirez, F. (1997). World Society and the Nation-State. American Journal of Sociology, 103 (1), pp. 144-181.
- Mingotaud. F. & Minet. F. (1994). Rentabiliser la formation. Paris : Editions Université de Luxembourg, pp 131-143.
- MSSS , (2012). Guide de sélection et d'élaboration des indicateurs aux fins de l'évaluation de la performance du système public de santé et de services sociaux. https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/documents/mesure-et-analyse-de-la-performance/Guide_de_selection_et_delaboration_des_indicateurs.pdf

- Novoa A. (1995). — Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. « Éducation comparée », in Les sciences de l'éducation, n° 2-3(CERSE, Université de Caen).
- OCDE. (2008). L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement. Le processus de Bologne et la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Bologne/47/4/23_Fichesargumentaires_bologne-eees_881474.pdf
- OCDE. (2015). Résultats du PIZA . politiques et pratiques pour des établissement performants. https://www.oecd-ilibrary.org/gouvernance-des-etablissements-d-enseignement-evaluations-et-responsabilisation_5jfzx0d43rkf.pdf
- OCDE. (2020). Des critères améliorés pour des évaluations meilleures. Critères d'évaluation révisés et actualisés. https://www.oecd.org/fr/cad/evaluation/criteres-d-evaluation-brochure-2020.pdf
- OCDE. (2020). Regards sur l'éducation 2020 Les indicateurs de l'OCDE. https://www.oecd.org/fr/education/regards-sur-education/EAG2020_synthese_FR.pdf
- Pagnossin, E. & Ami, F. (2012). Indicateurs de l'espace romand de la formation : étude d'Organisation. https://www.irdp.ch/data/secure/1273/document/documents-informatifs-et-indicateurs-de-espace-1273.pdf
- PASEC. (2014). Performances des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone. Conférence des ministres de l'éducation des états et gouvernements de la Francophonie. Compétences et facteurs de réussite au primaire.
- PASEC. (2019). Qualité ses systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone. Performances et environnement de l'Enseignement-Apprentissage Au Primaire.
- Perrenoud, Philippe. (2002). Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html
- Pierre-Louis Gauthier, « Etat de la recherche en éducation comparée », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 39 | septembre 2005, mis en ligne

le 17 novembre 2011, consulté le 01 mai 2019.URL : http://journals.openedition.org/ries/1317 ; DOI : 10.4000/ries.1317

- Plant, P . Watts, A.G . Dartois, C. (1988) . Les services d'orientation dans la communauté européenne : différences et tendances communes. L'orientation scolaire et professionnelle . 17 (3). 183-192.
- Porcher L. Groux D. (1997). L'éducation comparé. Paris : Nathan.
- Postic , M. De Ketele, J-M. (1988). Observer les situations éducatives.PUF.
- Postlethwaite T.N. (1992). The IEA Study of science, in Science Achievement in Twenty-Three Countries. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Psacharopoulos. G. & Woodhall, M. (1988). L'éducation pour le développement une analyse des choix d'investissement. Paris : Economica.
- Purves A. (1987) The evolution of the IEA: a memoir, Comparative Education Review, 311, 10-28.
- Régine Sirota. (2001). Autour du Comparatisme en Éducation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roegiers. X. (1997). Analyser une action d'éducation ou de formation. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Rosnay, J. de. (1975). Le macroscope : vers une vision globale . Paris : Seuil .
- Rossello P.(1959). « L'éducation comparée au service de la planification », Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, 17, Neuchâtel,
- Saidani, B . old. Commission nationale de l'UNESCO en alliance avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2022). Rapport sur la situation de l'enseignement supérieur : [Algérie] https://whec2022.net/resources/Country%20report%20-%20Algeria.pdf

- Sall, H. N. et De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mesure et évaluation en éducation, 19(3), 119-142.
- Savage , Laura .Martinez , Raphaëlle. (2019). Comment mieux diagnostiquer les systèmes éducatifs afin de les améliorer ? Blog Education pour tous. https://www.globalpartnership.org/fr/blog/comment-mieux-diagnostiquer-les-systemes-educatifs-afin-de-les-ameliorer
- Schriewer, J. (2000). World System and Interrelationships Networks - The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In Popkewitz, T. (ed.), Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community. New York: State University of New York Press, pp. 305-343.
- Shavelson, R.J., Mc Donnel, L.M., Oakes, J. (Eds) (1989). Indicators for monitoring mathematics and science education. A source book. Santa Maria : Rand.
- Sobhi Tawil. (2006). Le défi de la qualité de l'éduction en Algérie . la qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial. In Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Alger : Casbaheditions. Pp 29-
- Stabback, P. (2016). Qu'est ce fait un curriculum de qualité ?
- UNESCO-IBE. (2006). Principes et objectifs généraux de l'éducation. http://www.ibe.unesco.org/
- Van daele H., L'éducation comparée, Paris, P.U.F., 1993