دراسة مقارنة لجهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر

إعداد

د/ أميمة حلمي مصطفى
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

د/ فاطمة محمد منير اللمعي
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

دراسة مقارنة لجهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر

[1] أميمة حلمي مصطفى[1]، فاطمة محمد منير اللمعي[2]

قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة طنطا.

[1] البريد الإلكتروني للباحث الرئيس: omaima.mostafa@edu.tanta.edu.eg

مستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التوصل إلى عدد من الآليات المقترحة، والتي من شأنها إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء الاستفادة من جهود الإصلاح التعليمي في كل من دولتي المقارنة وهما؛ روسيا واليابان. ولتحقيق هذا الهدف، فقد استعانت الدراسة بالمنهج المقارن. وقد سارت الدراسة، تحقيقاً لأهدافها وفقًا للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الإطار العام الدراسة؛ والذي تضمن (مقدمة البحث، مشكلته وأهدافه وأهميته، ومنهجه، حدوده وخطواته، فضلًا عن تحديد المصطلحات الرئيسة المستخدمة فيه).

الخطوة الثانية: استعراض الإطار النظري للبحث؛ والذي تضمن عرضًا للمرتكزات الفكرية للإصلاح التعليمي في ضوء الفكر التربوي المعاصر.

الخطوة الثالثة: وصف جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان.

الخطوة الرابعة: التحليل المقارن لجهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان في ضوء السياق الثقافي لكل منهما.

الخطوة الخامسة: استعراض واقع منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، والتحديات المرتبطة بها.

الخطوة الأخيرة: طرح بعض الآليات المقترحة لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرة كل من روسيا واليابان، وبما يتناسب والسياق الثقافي المصري.

الكلمات المفتاحية: إصلاح، منظومة التعليم قبل الجامعي، روسيا، اليابان، دراسة مقارنة.

A Comparative Study of Pre-University Education Reform Efforts in Russia and Japan and Their Potential Benefit in Egypt

Omayma Helmy Mostafa[1], Fatma Mohamed Moneer Al-Lameiy[2]

Comparative Education & Educational Administration Dep., Faculty of Education, Tanta University

[1]Corresponding author E-mail: omaima.mostafa@edu.tanta.edu.eg

Abstract:

The current study aims to fulfil a number of proposed mechanisms which would contribute to reforming pre-university Education in Egypt based on the educational reform efforts adopted by both Russia and Japan. To achieve this aim, the research employed the comparative method. The following procedural steps have been taken:

• **Step One**: Defining the general framework of the study (through shedding light on its problem, objectives, importance, methodology, limitations and steps, as well as defining the main terms in the study).

• **Step Two**: Identifying the theoretical framework of the study which included a presentation of the intellectual foundations of educational reform in the light of contemporary educational thought; "normative theoretical framework".

• **Step Three**: Describing pre-university education reform efforts in Russia and Japan.

• **Step Four**: Conducting comparative analysis of pre-university education reform efforts in Russia and Japan in the light of the cultural context each.

• **Step Five**: monitoring the reality of Egyptian pre-university Education, and related challenges in the light of contemporary educational literature.

• **Step Six**: Developing a number of proposed mechanisms to reform pre-university Education in Egypt, taking into consideration the Russian and Japanese experience, and in accordance with the Egyptian cultural context.

KeyWords: Reform, Pre-university Education, Russia, Japan, Comparative Study.

دراسة مقارنة لجهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر

مقدمة:

تهتم المجتمعات المختلفة بالتعليم وتهيئ له الظروف والأوضاع اللازمة لكى يقوم بدوره فى تحقيق الأهداف القومية لتلك المجتمعات. فالتعليم يمثل الركيزة الأساسية في تحقيق النهضة والتقدم بوصفه يضطلع بالدور الرئيس فى عمليات التنمية البشرية لأفراد المجتمع، بما يجعلهم قوة دافعة تحقق رقيه وتقدمه. فهو أحد أنظمة البناء المجتمعي؛ إذ يتفاعل مع غيره من الأنظمة الأخرى المكونة للمجتمع، يؤثر فيها ويتأثر بها، بما يؤدي إلى استمرارية الحياة الإنسانية.

ومنذ أوائل ثمانينات القرن المنصرم، بدأت الموجة الثالثة من الحضارة في الظهور مع الانتقال من الاقتصاد الصناعي إلى اقتصاد المعرفة في اتجاه العولمة. وقد فرضت تلك الموجة الجديدة تحديات كثيرة على شتى دول العالم المتقدم منها والنامي. وللتكيف مع ذلك التحدي، استجابت دول العالم وفقًا لظروف كل منها بشكل مختلف إما من خلال التوجه نحو المبادرة للانتقال إلى العالم الجديد، أو من خلال توفير الحد الأدنى من الشروط الضرورية للحفاظ على نفسها من التراجع (Linh, 2020, 59). وقد واكب ذلك، اهتمام معظم الدول بإصلاح نظمها التعليمية كأحد أشكال الاستجابة والتكيف مع العالم الجديد بكل فرصه وتحدياته، أملًا في اللحاق بركب التطور والدخول في معترك التنافسية الدولية في جميع المجالات.

وقد يأتي الإصلاح التعليمي Educational Reform في شكل تجديدات وتعديلات جزئية، وقد يتم في صورة تغييرات جذرية تتناول جميع العوامل التي تتعلق بالوضعية التعليمية القائمة، بما تنطوي عليه من سياسات وأهداف وعناصر مختلفة. وتتحدد الصيغة المطلوبة للإصلاح في ضوء المشكلات التي يواجهها المجتمع أو النظام التعليمي في نسق الحياة الاجتماعية. وتعد عملية الإصلاح التعليمي عملية شديدة التعقيد؛ حيث تتشابك فيها العوامل السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وتؤثر فيها أحيانًا معوقات تحد من تقدمها؛ مثل الموروثات الثقافية التقليدية، وهيمنة بعض الممارسات التعليمية المرتبطة بتأثيرات ثقافية أجنبية (مرزوق، 2015، 3). ولذا، نجد الإصلاح عملية مستمرة وطويلة الأجل، وليس تغييرًا مؤقتًا، ويجب أن تكون الإصلاحات التعليمية الجديدة قادرة على أن تأخذ بعين الاعتبار مصالح واحتياجات الدولة، فضلاً عن احتياجات شرائح مختلفة من المجتمع (Dneprov, 1995, 64).

لقد أصبح إصلاح التعليم في العقدين الماضيين، ظاهرة أو حركة عالمية؛ فمنذ نهاية التسعينيات من القرن العشرين ظهرت إصلاحات عديدة في أجزاء مختلفة من العالم بهدف مواجهة تحديات العولمة والمنافسة الدولية والابتكار التكنولوجي والتحول الاقتصادي (Cheng, 2020,85)؛ فقد أثار النمو الثقافي والاقتصادي والتكنولوجي، على الصعيد العالمي، ضرورة الاهتمام بالتعليم، وبالتالي زيادة أهمية ضمان حصول جميع الطلاب على تعليم عالي الجودة. ومن ثم اتجهت دول عديدة إلى إصلاح نظمها التعليمية، رغبة منها في الحفاظ على قدرتها التنافسية على الصعيد العالمي، وأن تصبح لاعبًا رئيسًا على الساحة العالمية (Zajda, 2020, 2). وقد شكل إصلاح التعليم تحديًا كبيرًا للسياسيين والأكاديميين ورجال الأعمال الدوليين في العديد من البلدان، وكذلك العديد من المنظمات الوطنية والدولية خاصةً؛ حيث بدأت الدول الرأسمالية الكبرى (مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة) في إصلاح أنظمتها

التعليمية، منذ الثمانينات من القرن الماضي، بما يتماشى مع اقتصاد السوق (Baskan & Erduran, 2009, 347)، ثم تلتهما دول عديدة عبر العالم، انطلاقًا من كون التعليم المصدر الرئيس لتنمية رأس المال البشري.

ففي روسيا، كان التعليم أحد أهم العوامل في تشكيل نوعية جديدة من الاقتصاد والمجتمع؛ و"لم تكن سياسة إصلاح نظام التعليم القومي في روسيا، التي بدأت في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، مشروطة فقط بالحاجة إلى التغلب على عواقب الأزمة الاقتصادية والاجتماعية للتسعينيات، بل كان يُنْظَر إلى الإصلاح التعليمي كعنصر أساسي في تحديث النظام الاجتماعي بأكمله، وكشرط حاسم لانتقال البلاد إلى نموذج تنموي مبتكر؛ لاستعادة الإمكانات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية، وبقاء البلد وأمنه، والحفاظ على موقعه في العالم" (Morozova & Gavrilov, 2017, 2604). وفي إطار عملية الإصلاح التعليمي في روسيا، وافقت حكومة الاتحاد الروسي، في عام 2017، على برنامج الدولة لتطوير التعليم الذي استهدف تحقيق إنجازات تعليمية عالية في مختلف مجالات المعرفة وفقًا للمعايير العالمية لتقييم الجودة. ويسعى الاتحاد الروسي، وفقًا لبرنامج التطوير الجديد، لتحقيق مكانة رائدة في اختبارات التقييم الدولية[1]؛ اختبارات PISA، اختبارات PIRLS واختبارات TIMSS (Pevzner, et al., 2019, 721-722).

ولعل من بين المؤشرات المهمة التي تؤكد على اتجاه روسيا بخطى ثابتة نحو إصلاح نظامها التعليمي وتطويره: احتلت روسيا المرتبة (93/36) عالميًا في مسح أجري لتحديد أفضل النظم التعليمية في العالم، اعتمد على مقياس مؤشرين رئيسيين هما؛ قياس جودة التعليم، وقياس فرص الالتحاق بنظام التعليم (فقد حصلت على الترتيب 68,2، 47,08 على المؤشرين المذكورين على التوالي) (Ireland, 2020). كما احتلت المرتبة 52 من أصل 189 دولة في تقرير التنمية البشرية لعام 2020م الصادر عن برنامج الأمم المتحده الإنمائي، والذي يقيس مستويات التعليم والصحة وتحقيق مستوى معيشي لائق بوصفها من المؤشرات الرئيسة لدليل التنميه البشرية. وتقع روسيا في عداد الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جدًا بين 66 دولة (The United Nations Development Programme, 2020, 343). وقد جاءت في المرتبة 45 بين 138 دولة في مؤشر المعرفه العالمي لعام 2020 م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2020 ، 17).

أما بالنسبة لليابان؛ فقد استحدثت إصلاحات تعليمية بشكل متسق ومتماسك لتحقيق النمو الاقتصادي المدفوع برأس المال البشري (البنك الدولي، 2019، **xii**)، وطورت الخطة الأساسية الثالثة لتعزيز التعليم (2018-2022م)، التي تستهدف دعم أفرادها للتحضير لعام 2030م من خلال استحداث إصلاحات تعليمية شملت جوانب مختلفة من نظامها التعليمي (OECD, 2018, 1) وقد نتج عن ذلك تميز نظامها التعليمي، والذي يعد من بين أفضل 15 نظام تعليمي في العالم لعام 2020م؛ فقد احتلت اليابان المرتبة (93/11) عالميًا في المسح الذي أجري لتحديد أفضل النظم التعليمية في العالم (وحصلت على الترتيب 58,7 على مؤشر جودة التعليم، والترتيب 59,46 على مؤشر فرص الالتحاق بنظام التعليم) (Ireland, 2020, op.cit.). وتصنف **اليابان** كذلك ضمن الدول ذات الأنظمة المدرسية التي تقدم تعليمًا عالي الجودة على المستوى العالمي، استنادًا إلى نتائج تقييمات طلابها بالاختبارات الدولية (Schleicher, 2019, 20). كما يعد نظام التعليم في اليابان أحد أفضل الأنظمة أداءً، مقارنةً بدول منظمة التعاون

الاقتصادي والتنمية الأخرى (OECD, 2018, op.cit, 1). كما يأتي ترتيب اليابان في المرتبة 19 من أصل 189 دولة في تقرير التنمية البشرية لعام 2020م، وتم تصنيفها فى عداد الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جدًا (المرتبه 19 بين 66 دولة) (The United Nations Development Programme, 2020, op.cit, 343). وبالنسبة لمؤشر المعرفة العالمي لعام2020م : فقد جاء أداء اليابان مرتفعًا ومتميزًا من حيث البنية التحتية المعرفية؛ حيث تحتل المرتبة 12 بين 138 دولة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2020، مرجع سابق، 44).

ولم تكن مصر بعيدة عن حركات الإصلاح والتطوير التعليمي، وعن موجات إعادة هيكلة المدرسة لتحسين فاعليتها لتتناسب مع متطلبات عصر المعرفة والثورة العلمية والتكنولوجية، والذي فرض إعادة النظر في بنيتها وبرامجها وممارسات الأفراد بها. هذا إلى جانب التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية المتلاحقة التي تفرض إعادة النظر في مدخلات النظام التعليمي ككل، خاصة في ظل "معاناة نظامنا التعليمي المصري بكل عناصره؛ من طالب ومعلم ومدرسة ومناهج، وبكل مستوياته من العديد من المعوقات والتحديات التي تمثل عائقًا حقيقيًا أمام العملية التعليمية وتطورها وتحديثها وتنميتها تنمية شاملة، والتي كانت سببًا في تدني مخرجات التعليم المدرسي، وعدم تلبيته لاحتياجات سوق العمل" (عمر، 2020، 248).

مشكلة الدراسة:

وبالرغم من الاهتمام الواضح من جانب الدولة المصرية لإصلاح نظام التعليم بكافة مراحله؛ حيث جاء الهدف الوطني في بداية الألفية الثالثة مؤكدًا على "التعليم من أجل التميز والتميز للجميع، وقد أثمر ذلك الاهتمام عن إنشاء هيئة مستقلة مسؤولة عن تحقيق معايير الجودة والاعتماد بالمؤسسات التعليمية كافةً؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وذلك بموجب القانون 82 لسنة 2006 (رئاسة الجمهورية، 2006). وبالرغم من جهود وزارة التربية والتعليم الحثيثة لإصلاح التعليم بوصفه المشروع القومي لمصر، والتي تمثلت في إصدار الخطط الاستراتيجية لتطوير التعليم بمراحله المختلفة، من بينها الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر 2014-2030م، ورُغْم تبني الوزارة لثلاث سياسات للإصلاح والتحسين تتفق وميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان تمثلت في: "إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع أبناء الوطن في سن التعليم بشكل أساسي، تحسين جودة فعالية الخدمات التعليمية بوسائل متنوعة (من أهمها توفير قيادة فعالة لكل مدرسة، توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين والإداريين، توفير معلم فعال لكل فصل، توفير منهج مدرسي معاصر، وتكنولوجيا تعليمية موظفة بكفاءة)، فضلًا عن دعم البنية المؤسسية، وتنمية قدرة العاملين في المجال التعليمي على تطبيق اللامركزية والحوكمة الرشيدة" (وزارة التربية والتعليم، 2014، 2)، فإن إنجازات النظام التعليمي المصري ونتائجه لازالت غير مرضية.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن جهود إصلاح التعليم في مصر بصفة عامة، ومنظومة التعليم قبل الجامعي على وجه الخصوص كما وردت في اللوائح والقوانين لا غبار عليها، و"قد تصل أحيانا إلى مستوى المثالية؛ حيث غالبًا ما تكون نابعة من رغبة في محاكاة الآخرين، وصدى لتجارب دول متقدمة، وليس استجابة لأولويات مجتمعية ملحة" (ناصف وسالم، 2000، 184).. ولا شك أن الإصلاح الحقيقي للتعليم في مصر لن يتحقق بمجرد صياغة استراتيجيات أو قوانين مُوَجِهَّة، بل يتحقق عندما تنتقل تلك الاستراتيجيات والقوانين إلى حيز التنفيذ الفعلي على أرض الواقع . ومن ثم، فرُغْم العديد من الجهود المبذولة في مصر من أجل

إصلاح نظامها التعليمي، فمازالت الشكاوى تتعالى من ضعف أداء النظام التعليمي المصري، كما تعكسه مؤشرات عديدة (نوردها لاحقا)، وكما تحدده نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة. وفيما يلي عرضًا موجزًا لأبرز التحديات التي تكتنف منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، والتي تحد من قدرتها على تحقيق رسالتها وأهدافها:

- **تحديات تتعلق بالسياسة التعليمية:** حيث الافتقار إلى تبني نظرية تربوية واضحة المعالم يقوم عليها النظام التعليمي؛ فالسياسة التعليمية في مصر تتسم بعدم الاستقرار نتيجة ارتباطها بشخص وزير التّربية والتّعليم (أبو حجاب،2020، 455). لذا تتأثر السياسات نتيجة للتغيرات الوزارية المتعاقبة، مما أدى الى غلبة الفجائية والوقتية على بعض القرارات الإدارية. فضلًا عن الافتقار للدراسة العلمية للقرارات التعليمية المتخذة من قبل صانعي السياسة التعليمية (حسنين، 2019، 363). ولاشك أنّ اضطراب السّياسة التّعليميّة في مصر يؤدي إلى انخفاض مستوى معظم مكوّنات وجوانب المنظومة التّعليميّة المصريّة؛ حيث ينتج عن ذلك العديد من المشكلات في جانب الإدارة، والمباني، والمناهج، وطرق التّدريس،واستخدام التّكنولوجيا، وتأهيل المعلّمين.
- **تحديات تتعلق بالتشريعات المنظمة لمرحلة التعليم الجامعي**؛ حيث تخضع تلك المرحلة التعليمية لعدد كبير من القوانين والتشريعات والقرارات المتداخلة والمتعارضة أحيانًا، وغير المفعلة أحيان أخرى، مما جعلها معوقًا لبرامج الإصلاح بدلًا من دعمها ومساندتها؛ ولذلك كان إعادة النظر فيها، سواء لتفعيلها أو لتنقيتها والإضافة إليها، أمرًا ضروريًا مواكبة التطور في السياسات التربوية والإدارية (أبو حجاب،2020، مرجع سابق، 455).
- **تحديات تتعلق بإدارة منظومة التعليم قبل الجامعي:** فالاتجاه الغالب في نمط إدارة التعليم المصري لازال يتسم بالمركزية في صنع القرار التعليمي، رغم المحاولات الحثيثة للتأصيل المؤسسي للامركزية التعليم بمصر (رضوان، 2019، 300). بالإضافة إلى ضعف الوعي بمفاهيم الحوكمة والرقابة الذاتية، والمشاركة في صنع القرار، والمداخل الإصلاحية في الإدارة، مما يفرض الحاجة إلى ضرورة توضيح الأطر والمعايير التي تحكم الإدارة التعليمية، الأمر الذي يتطلب وجود رؤى واضحة حول القضايا المؤثرة على النظام التعليمي ونمط إدارته (قطيط، 2018، ٩٢).
- **تحديات تتعلق بإعداد المعلم لمرحلة التعليم قبل الجامعي**؛ حيث انخفاض مستوى إعداد المعلم في مصر لأسباب عديدة، من بينها بُعد مؤسسات الإعداد في مصر (كليات التربية) وما تقدمه من برامج لإعداد المعلم عن واقع العملية التعليمية في المدارس والمؤسسات التعليمية، كما أن تلك البرامج ما زالت منفصلة عما يصدر من خطط استراتيجية لتطوير العملية التعليمية كالخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر (اللمعي ، 2019، 8). كما أنها تعاني من قصور في نظم وأساليب إعداد خريجها، وانخفاض مستوي المقررات الدراسية التخصصية والتربوية من حيث المحتوى والنوعية، وضعف الجانب التطبيقي في كثير من المقررات التربوية والتقنية، وقلة التوازن في توزيع هذه المقررات على سنوات الدراسة (وهبة، 2017، 184-185).
- **تحديات تتعلق ببرامج تدريب المعلمين:** فبالرغم من سعي الأكاديمية المهنية للمعلمين للاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي، إلا أن هناك أوجه قصور تواجهها ومنها: غياب قياس أثر برامج التدريب ميدانيًا، وضعف الممارسات التدريبية على مستوى

المدرسة رغم وجود وحدة التدريب بها، وندرة اشتراك المعلمين في تصميم البرامج التدريبية التي توفي احتياجاتهم، وتقليدية برامج التدريب المقدمة للمعلمين وضعف التدريب التخصصي بها (ميخائيل، ٢٠٢١، 511).

- ❖ **تحديات تتعلق بإتاحة الخدمات التعليمية** والتي ترتبط بشكل كبير بتوفير التمويل اللازم من خلال الموازنة العامة للدولة أو من خلال المشاركة المجتمعية، وخفض نسبة كثافة الطلاب بالفصول خاصة في مرحله التعليم الأساسي، بالاضافة الى استيعاب الزيادة في عدد الطلاب المترتب على معدلات النمو السكاني المضطردة (رؤية مصر 2030، 138).

ونتيجة لما سبق عرضه من تحديات، كان من الضروري اتخاذ كافة التدابير الكفيلة بإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي فى مصر؛ فلقد أصبح إصلاح تلك المنظومة، ونظام التعليم المصري ككل ضرورة تربوية وتعليمية، ومطلبًا ملحًا فرضته متغيرات العصر وتحديات البيئة المجتمعية المحيطة، وذلك لتحسين موقع مصر على خريطة المنافسة العالمية، خاصةً في ظل تدني موقعها بالنسبة لعدد من المؤشرات المهمة: فقد جاءت مصر في مرتبة متأخرة قياسًا بالدول الأخرى بتقرير التنافسية العالمية لعام 2019/ 2020م؛ حيث احتلت المركز 93 بين 141 دولةٍ (Schwab, 2019, op.cit, xiii). وبالنسبة لمؤشر المعرفة العالمي لعام 2020م، فقد جاء ترتيبها في المركز 83 من بين 138 دولة (مؤشر المعرفة العالمي 2020م (مرجع سابق،140). أما بالنسبة لمؤشر جودة التعليم الصادر عن المنتدى الاقتصادي دافوس في عام 2020م؛ فقد احتلت المركز قبل الأخير عالميًا (139/ 140) (موسوعة رقيم، 2020).

وفي ضوء ماسبق، نبعت فكرة الدراسة الحالية والتي تُعْنَى بدراسة جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بكل من روسيا واليابان من منظور مقارن، أملًا في التوصل إلى عدد من الآليات المقترحة، والتي من شأنها إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرة دولتي المقارنة. ومن ثم، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما المرتكزات الفكرية للإصلاح التعليمي في ضوء الفكر التربوي المعاصر؟
2. ما أبرز جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان؟
3. ما أوجه الشبه والاختلاف بين جهود إصلاح التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان في ضوء السياق الثقافي لكل منهما؟
4. ما واقع منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، كما تعكسه الأدبيات التربوية؟
5. ما الآليات المقترحة لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرة كل من روسيا واليابان، وبما يتناسب والسياق الثقافي المصري؟

الهدف من الدراسة: تستهدف الدراسة الحالية التوصل إلى عدد من الآليات المقترحة التي يمكن أن تسهم في إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر وتعزيز الجهود المبذولة في هذا الشأن، في ضوء الاستفادة من جهود الإصلاح التعليمي في كل من دولتي المقارنة وهما؛ روسيا واليابان .

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها تركز على النقاط التالية:

1- تناولها لقضية تربوية مهمة شغلت فكر العديد من الباحثين والخبراء التربويين، وشكلت محور اهتمامهم وهي قضيةالإصلاح التعليمي،باعتبارها إحدى القضايا الرئيسة للنهوض

بالمجتمعات؛ حيث يعد الإصلاح التعليمي منطلقًا للمجتمعات الإنسانية لإصلاح أحوالها والنهوض بمواردها البشرية أملًا في تحقيق التنمية المنشودة.

2- كشف النقاب عن جهود الإصلاح التعليمي في دولتين، مشهود بكفاءة وتقدم أنظمتهما التعليمية على المستوى الدولي، وهما: روسيا واليابان.

3- تناولها لواقع منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، وأهم التحديات التي تواجهها.

4- محاولة استخلاص بعض عوامل نجاح الإصلاح التعليمي في دولتي المقارنة (روسيا واليابان) ووضع آليات مقترحة لتطبيق ما يتناسب منها وثقافة المجتمع المصري.

حدود الدراسة: تناولت الدراسة الحالية جهود إصلاح منظومة التعليم (الحكومي) قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان من منظور مقارن من حيث؛ نشأة وتطور الإصلاح، فلسفة إصلاح التعليم وأهدافه، وأهم مجالات الإصلاح التعليمي، وخاصة فيما يتعلق بمجالي: إصلاح إدارة التعليم، إصلاح إعداد المعلم وتدريبه، كل ذلك في ضوء السياق الثقافي لكل دولة، وأثره في تطور الإصلاح التعليمي بها. وقد تم اختيار دولتي المقارنة؛ روسيا واليابان، وذلك لتميز جهودهما في مجال إصلاح التعليم قبل الجامعي، والتي انعكست في تحقيق كل منهما ترتيب متقدم في بعض المؤشرات المهمة وأهمها؛ مؤشر جودة التعليم، مؤشر المعرفة العالمي، مؤشر التنمية البشرية، كما سبق وأن أشرنا آنفا.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية **المنهج المقارن** الذي يرتكز على أبعاد عديدة من بينها: **البعد الوصفي** الذي يُعْنَى بوصف ودراسة الظاهرة موضوع الاهتمام في الدول المختارة في وضعها المعياري، **والبعد المقارن التفسيري** والذي يهتم بتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها، وتفسيرها في ضوء سياقاتها الثقافية، وبعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة بالظاهرة (أحمد، وزيدان، 2003، 93)، ومن ثم، فهو يعد أنسب المناهج المستخدمة لدراسة الظواهر التربوية والاجتماعية بصورة مقارنة. وتحقيقًا لأهداف الدراسة، تناولت الباحثتان الأبعاد المختلفة للمنهج المقارن والتي تتمثل في **وصف** جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان، ثم **المقارنة التفسيرية** لجهود الإصلاح التعليمي في دولتي المقارنة في ضوء السياق الثقافي لكل منهما، وصولًا إلى وضع مجموعة من **الإجراءات التنفيذية** لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرة الدولتين (موضوع الدراسة المقارنة)، وبما يتناسب مع السياق الثقافي المصري.

مصطلحات الدراسة: وفيما يلي تحديد للمصطلحين الرئيسيين بالدراسة الحالية:

(1) الإصلاح التعليمي Educational Reform: لغة: الإصلاح أصلح/ أصلح في / أصلح من يُصلح، إصلاحًا، فهو مصلح. أصلح بين الناس: أزال ما بينهم من عداوة وشقاق، وفق بينهم. وأصلح الشيء: أزال فساده، رتبه ونظمه،ضد أفسده "أصلح النظام والأخلاق"، وأصلح الطريق: "سواه وأدخل عليه تغييرات ليتماشى مع روح العصر"، أصلح الشخص من أمره: حسنه، رجع عن الخطأ (عمر، 2008، 1312). أي أن الإصلاح لغة ضد الفساد، ويشير إلى إدخال تغييرات على الشئ من أجل وتحسينه، وإزالة ما به من فساد. أما مفهوم الإصلاح التعليمي **اصطلاحًا**: فتوجد تعريفات عديدة لهذا المفهوم، منها:

- يعرف الإصلاح التعليمي بأنه أحد مجالات الإصلاح المجتمعي، ويشير إلي عملية التغيير في النظام التعليمي إلي الأفضل، والتي تؤدي بالضرورة إلي تغيير جزئي أو شامل في بنية النظام التعليمي فقد تكون في السياسة التعليمية أو في المحتوي أو الفرص التعليمية أو البنية الاجتماعية ونمط العلاقات البنيوية، وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء والتكيف الاجتماعي داخل النظام التعليمي فهو مصطلح ذو أبعاد متعددة اجتماعية، اقتصادية، سياسية (حسن وآخرون، 2019، مرجع سابق، 689 -690).
- كما يعرف بأنه مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تتم في ميدان التربية والتعليم بهدف معالجة أي قصور يواجه النظام التعليمي، بما يحقق له الاستمرارية والتوازن في أداء وظيفته بصورة منتظمة تتفق مع وضع المجتمع الراهن والمتغيرات المحلية والعالمية، بهدف التغيير والمراجعة والتحسين (مرزوق، 2015،مرجع سابق، 5-6).
- ويعرف الإصلاح التعليمي أيضًا بأنه عملية إدخال تحسينات علي الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقًا بالبيئة المدرسية أو بالمناهج وطرق التدريس أو بالتنظيم والإدارة. كما يشير مفهوم الإصلاح التعليمي. ويعد الإصلاح التعليمي استجابة للتغيرات المجتمعية الداخلية والتغيرات العالمية ؛ لذا فإن الإصلاح يعد عملية مستمرة تجعل النظام التعليمي يتكيف ويتطور وفقًا للمتغيرات المحيطة به، وبصفة عامة يرتبط إصلاح التعليم بالقوي السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ حيث إنه دائمًا معها في علاقة تأثير وتأثر (النبوي، حنفي، و شتا ، 2015، 792-793).

ويشير **الإصلاح التعليمي بالدراسة الحالية إلى** تلك الجهود التي تبذلها كل من دولتي روسيا واليابان في سبيل إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بكل منهما، والتي تتجسد في صورة الإجراءات المتبعة لمعالجة قصور بعض مجالات تلك المنظومة، وخاصة مجالي؛ إدارة التعليم، إعداد المعلم وتدريبه، وذلك بهدف التغيير والمراجعة والتحسين لهذين المجالين، استجابةً للتغيرات المجتمعية الداخلية والتحديات العالمية.

(2) التعليم قبل الجامعي Pre-university Education:

يشير **التعليم قبل الجامع اصطلاحًا** في "معجم مصطلحات التربية" إلى تلك المراحل التعليمية المختلفة، التي تتم في فترة سابقة على التحاق الطلبة بالتعليم العالي أو الجامعي (فلية والذكي، 2004، ، 115). فهو يشمل التعليم الأساسي Basic Education، والذي يعني ذلك القدر من التعليم الذي يتلقاه الطفل في فترة زمنية معينة، وينطوي على الأساسيات اللازمة لإعداده عقليًا وبدنيًا ووجدانيًا واجتماعيًا، ليكون مواطنًا صالحًا، سواء استطاع مواصلة التعليم إلى مرحلة أعلى، أم اكتفى بذلك القدر وخرج إلى الحياة العملية بعد تدريبه في مجال من المجالات، ومدته ثماني أو تسع سنوات مقسمة إلى حلقتين الحلقة الأولى مدتها خمس أو ست سنوات (الإبتدائي) والثانية ثلاث سنوات (المتوسط أو الإعدادي) (المرجع السابق، 106-107). كما يشتمل على التعليم الثانوي Secondary Education؛ وهو المرحلة الوسطى في السلم التعليمي، يسبقه التعليم الابتدائي ويليه التعليم العالي وذلك في معظم بلاد العالم سواء المتقدم منها أو النامي، ويتنوع ما بين عام وفنى و صناعي وزراعي وتجاري، ومدة الدراسة به ما بين ثلاث وخمس سنوات. كما يشير إلى التعليم النظامي الذي يمتد من بعد المرحلة الإعدادية ويؤهل الطالب إما للعمل المهني أو الالتحاق بالتعليم الجامعي (المرجع السابق، 110-111).

ويشير التعليم قبل الجامعي **بالدراسة الحالية** إلى إحدى المنظومات الفرعية المكونة للنظام التعليمي **الحكومي**، التي تشمل جميع مراحل التعليم (العام وليس الفني)، ما دون التعليم العالي أو الجامعي، مع اختلاف طبيعتها وبنيتها في الدول المختلفة[2] سواء من حيث (مسمياتها، إلزاميتها، أو عدد سنوات الدراسة بها). وتتكون تلك المنظومة من عناصر فرعية عديدة (مجالات)، من بينها الإدارة، وإعداد المعلم وتدريبه؛ وهما المجالان اللذان تم التركيز على دراسة أبرز الجهود الإصلاحية المرتبطة بهما، والتي تبذلها كل من روسيا واليابان (من منظور مقارن)، مع الإشارة أيضًا إلى بعض الجهود الرامية إلى إصلاح هذين المجالين في مصر.

خطوات السير في الدراسة: وقد سارت الدراسة في اتجاه تحقيق أهدافها وفقًا للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الإطار العام الدراسة والذي تضمن (مقدمة البحث، مشكلته وأهدافه وأهميته، ومنهجه، حدوده وخطواته، فضلًا عن تحديد المصطلحات الرئيسة المستخدمة فيه).

الخطوة الثانية: تحديد المرتكزات الفكرية للإصلاح التعليمي في ضوء الفكر التربوي المعاصر "إطار نظري معياري"

الخطوة الثالثة: وصف جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان.

الخطوة الرابعة: التحليل المقارن لجهود إصلاح التعليم العام قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان في ضوء السياق الثقافي لكل منهما.

الخطوة الخامسة: رصد واقع منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، والتحديات المرتبطة بها.

الخطوة السادسة: والأخيرة: طرح بعض الآليات المقترحة لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرة كل من روسيا واليابان، وبما يتناسب والسياق الثقافي المصري.

المحور الأول/ المرتكزات الفكرية للإصلاح التعليمي "في ضوء الفكر التربوي المعاصر"

وفيما يلي نعرض لبعض المرتكزات الفكرية المرتبطة بالإصلاح التعليمي في ضوء الفكر التربوي المعاصر، وذلك من خلال تناول المحاور الفرعية التالية: مفهوم الإصلاح التعليمي، فلسفة الإصلاح التعليمي العالمي وأهدافه، أبرز مجالات الإصلاح التعليمي العالمي؛ والتي تتمثل في إصلاح إدارة التعليم ، إصلاح إعداد المعلم وتدريبه.

(1) مفهوم الإصلاح التعليمي Educational Reform:

ويقصد بالإصلاح التعليمي ذلك التغيير الكمي والكيفي في أحد أو بعض أو جميع مكونات النظام التعليمي بما يؤدي إلى رفع كفاءة النظام التعليمي وتحقيق أهدافه العامة، من أجل تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع استنادًا إلى دراسة أنظمة المجتمع المختلفة ذات العلاقة ودراسة المؤثرات الداخلية والخارجية الحالية والمستقبلية، وتوظيف كل ذلك في تحسين العملية التعليمية (حسن وآخرون، 2019، 690). فالإصلاح التعليمي، يشمل التغييرات والتحولات في النظام المدرسي التي تشمل عناصر مثل فلسفة التعليم، سياسات الطلاب، المناهج، علم

التربية، التعليم، التنظيم، الإدارة والتمويل وصلاتها بتنمية الأمم (Vasquez-Martinez, et al., 2013, 255). كما يتضمن الإصلاح اتخاذ قرارات وإجراءات محددة لعلاج القصور في عناصر العملية التربوية، وفقًا لخطة أو برنامج زمني، والأخذ بها دائمًا نحو الأفضل؛ حيث يتضمن بصفة عامة خطة أو برنامج أو حركة ترمي إلى إحداث تغيير منهجي في النظرية التربوية والممارسة عبر مجموعة اجتماعية معينة أو المجتمع بأكمله (سليم، 2019، 129-130).

وقد يتداخل مفهوم الإصلاح مع مفاهيم أخرى مثل: التجديد Innovation، والتحديث Modernization، والتطوير Developing، والتغيير Change. والفرق بينهم هو فرق في الدرجة وليس في النوع، فقد يكون التطوير جذريًا شاملًا يشمل جميع مدخلات النظام التعليمي، فيرقي بهذا التطوير إلى مستوى الإصلاح الشامل، وقد يكون التطوير جزئيًا، ويشمل جانبًا واحدًا من النظام مما يجعله تجديدًا . أما التغيير فهو ليس غاية، وقد يكون للأحسن أو عكس ذلك، لذلك فإنه يعني أن يصبح النظام مغايرًا لما كان عليه، أي تحول النظام من صورة إلى صورة أخرى مختلفة، ومن وضع إلى آخر بدافع خارجي يجربه الإنسان على النظام (مرزوق، 2015، مرجع سابق، 6). ورغم التداخل بين مفاهيم التغيير والتجديد والإصلاح التربوي إلا أنها جميعا تهدف إلى تغيير الوضع الحالي والانتقال به لمستوى أفضل سواء كان تدريجيًا أو مفاجئًا، كليًا أو جزئيًا (سليم، 2019، مرجع سابق، 130).

وبصفة عامة، قد يستخدم مفهوم الإصلاح التعليمي كمرادف لمفهوم التجديد التعليمي أو التطوير التعليمي، لكنه أصبح المفهوم الأكثر شيوعًا في الأوساط التعليمية؛ لأنه يدل على التغيير، والتحديث، والتجديد والتطوير في المجالات التعليمية، كما يعني اختيار الأساليب المناسبة، وتبني الأفكار التي قد تؤدي إلى تحسين العمليات التعليمية، ورفع أداء الأفراد، وتحسين المخرجات التعليمية، والنظم التعليمية بصفة عامة، فهو يسعى إلى إحداث تغييرات وتحسينات. كما أنه قد يشمل تطبيق بعض المستحدثات التعليمية في مجال التربية بفروعها المختلفة، كالأفكار والحقائق والمفاهيم والنظريات التي تهدف إلى تجويد ما تنتجه المؤسسات التعليمية وتحسين معطياتها. كما أنه يعني ابتكار واكتشاف بدائل جديدة للنظام التعليمي أو لبعض عناصره بحيث تكون أكثر فاعلية في حل المشكلات وتلبية متطلبات المجتمع وتسهم في تطويره. لذا، يُنْظَر إلى الإصلاح التعليمي على أنه مجموعة من البدائل التي يتطلب الوضع القائم استخدامها في سبيل الإصلاح، فهو بمثابة الحلول المبتكرة للمشكلات التعليمية القائمة (مرزوق، 2015، مرجع سابق، 7).

ونخلص مما سبق، إلى أن هناك مفاهيم تتداخل مع مفهوم الإصلاح التعليمي في الأدب التربوي، وأن هذه المفاهيم ليست بعيدة عن بعضها بعضًا، إذ تُستخدم في أحيان كثيرة بنفس المعنى إلى درجة يصعب تحديد الفرق بين الإصلاح وبين التطوير والتجديد والتغيير؛ وهو ما يشرح بدرجة عالية الضبابية الملاحظة في استراتيجيات الإصلاح للنظم التعليمية وخاصة في الأقطار العربية وفي مشاريعها، ويجوز القول أن ذلك يرجع إلى التعامل مع هذه المفاهيم في سياقها اللغوي.

(2) فلسفة الإصلاح التعليمي العالمي وأهدافه:

وفيما يلي نعرض أهم دواعي ومبررات الاتجاه العالمي لإصلاح التعليم، وذلك في إطار تتبع نشأة الحركة العالمية لإصلاح التعليم وتطورها. والحركة العالمية لإصلاح التعليم the Global Education Reform Movement (GERM) هي "مفهوم مجازي يشير إلى أن معظم الإصلاحات

التعليمية التي يتم اعتمادها في جميع أنحاء العالم تستجيب لمشكلات وأولويات مماثلة، وتنطلق من سياسات متقاربة تتضمن مبادئ رئيسة أهمها: المساءلة، المعايير، واللامركزية والاستقلالية المدرسية (Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2019, 5). وقد اعتبرت بحق حركة عالمية لأنها ركزت على عمل جماعي منسق يتجه نحو هدف محدد ألا وهو تحسين نظم التعليم في الدول المختلفة (Cheng, 2020, op.cit, 90).

وتعود البدايات الأولى للحركة العالمية لإصلاح التعليم إلى "الرابع من أكتوبر من عام 1957م، حينما أطلق الاتحاد السوفيتي أول قمر صناعي في العالم سبوتنيك Sputnik؛ والذي أحدث تغييرات جوهرية بالولايات المتحدة الأمريكية شملت جوانب عديدة منها الجيش والسياسة العامة، فضلًا عن السياسات التعليمية. وأصبح محور الإصلاح التعليمي موجهًا نحو العلم وتعليم العلوم وتوسيع نطاقها لجميع مستويات التعليم" (Cha, 2015, ii). وفي أبريل من عام 1983م ، صدر تقرير "أمة في خطر" A Nation at Risk، تجسيدًا للبداية الحقيقية لإصلاح نظام التعليم الأمريكي(The National Commission on Excellence in Education, 1983, 7) .

وعلى الجانب الآخر، فقد حظي قانون إصلاح التعليم بإنجلترا The Education Reform Act (ERA) الصادر في عام 1988م باهتمام عالمي كبير، وذلك حين استحدثت "مارجريت تاتشر" ضمن سياسات القطاع العام نهجًا خاصًا للإصلاح التعليمي يعتمد على مبادئ السوق الحرة، مستوحية منه مبادئ المنافسة والاختيار الأبوي للمدارس كمبادئ رئيسة لرفع مستوى جودة المدارس (Sahlberg, 2016, 130). وقد ظهر هذا النهج الجديد انعكاسًا للنظريات الليبرالية الجديدة التي اكتسبت اهتمامًا على المستوى العالمي، منذ أواخر سبعينيات القرن العشرين؛ حيث بدأ المشرعون وصانعو السياسات، استجابة لها، في تبني نهجًا إصلاحيًا قائمًا على السوق، انطلاقاً من قناعتهم بأن هذه الإصلاحات الليبرالية الجديدة ستؤدي إلى إحداث تحسينات كبيرة في المنافسة والكفاءة والجودة مع تقليل التكاليف، والبيروقراطية، نتيجة لتقليل سيطرة الحكومات على الأنشطة الاقتصادية (Aldaghishy, 2019, 1).

ويعد قانون إصلاح التعليم بإنجلترا حدثًا فاصلاً في حركة إصلاح التعليم الدولية؛ فقد امتدت آثار هذا التشريع الإصلاحي من انجلترا إلى كثير من دول العالم؛ حيث ظهرت إصلاحات أخرى واسعة النطاق للنظام المدرسي تقتفي أثرها في أمريكا الشمالية وأوروبا، وكذلك في منطقة آسيا والمحيط الهادئ. ومن ثم، يمكن القول بأن أصل جدول أعمال الإصلاح التعليمي العالمي يعود إلى الثمانينيات من القرن العشرين عندما ظهرت الحركة العالمية لإصلاح التعليم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا؛ لمواجهة التحولات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية التي ظهرت عالميًا (Sahlberg, 2016, op.cit, 130).

وليس من المستغرب أن تكون إصلاحات التعليم ذات تأثير متبادل، وانتشار على نطاق واسع عبر البلدان والمناطق المختلفة في العالم كجزء من العولمة أو الحركات الدولية، والتي تفرض تقاسم بعض الاتجاهات المشتركة عند إجراء الإصلاحات التعليمية؛ بهدف تعزيز رأس المال البشري، أو القدرة التنافسية لتلك البلدان في سياق العولمة واقتصاد المعرفة. (Ibid, 86). إذ إن الحركة العالمية لإصلاح التعليم قد نمت في الأساس نتيجة الطلبات المتزايدة للتبادل الدولي لحلول المشكلات التعليمية، وتحسين النظم التعليمية عبر العالم (Aldaghishy, 2019, op.cit,

(6-5. وهنا يلزم التنويه، بأن الحركة العالمية لإصلاح التعليم لم تكن برنامجًا رسميًا للسياسة العالمية، وإنما كانت بمثابة جدول أعمال تعليمي غير رسمي يعتمد على مجموعة معينة من الافتراضات المستخدمة كمبادئ للإصلاح التعليمي لتحسين نظم التعليم عبر العالم، وهذه الافتراضات متجذرة في أفكار وقيم الليبرالية الجديدة (Wasmuth, Nitecki, 2017,2). وقد تميزت الحركة العالمية لإصلاح التعليم (GERM) بملامح أساسية لعل أهمها: المنافسة والاختيار: أي المنافسة بين المدارس، ومنح الآباء حق اختيار المدارس التي يتم إلحاق أطفالهم بها، وضع معايير موحدة للتدريس والتعلم ووضع مناهج موحدة (حركة المعايير)،التأكيد على المهارات الأساسية في المنهاج الدراسي كالقراءة والرياضيات والعلوم، فضلًا عن المساءلة القائمة على الاختبار (Wolhuter, 2020, 29-30).

وفي إطار إصلاح التعليم العالمي، قررت الجمعية العامة السادسة والعشرين لليونسكو في عام 1991م، إنشاء لجنة التعليم من أجل القرن الحادي والعشرين لوضع المبادئ الأساسية للتعليم، حيث أوضحت أن السياسات التعليمية يجب أن تولي اهتمامًا للتنسيق المتناغم بين الأهداف الثلاثة: الإنصاف، الملائمة، والجودة، وأن إصلاح التعليم مسؤولية المجتمع بأسره، ويتطلب دراسة متأنية للممارسات والسياسات حسب متطلبات كل منطقة (Linh, 2020, op.cit, 60).

وجدير بالذكر أن نتائج اختبارات التقييم الدولية [1] كانت أحد المنطلقات البارزة التي دعت إلى الإصلاح التعليمي؛ فبسبب القياس الدولي لنظم التعليم باستخدام المؤشرات المشتركة والمقارنات الدولية في التحصيل العلمي للطلاب،أصبحت السمات المميّزة لنظم التعليم المختلفة أكثر وضوحًا (سالبيرج، 2016، 22). وقد شجعت تلك التقييمات الدولية الواسعة النطاق، مثل برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA)، واضعي السياسات على النظر إلى أنظمة التعليم الأخرى، وفي بعض الحالات، على البحث عن حلول سياسات جاهزة واستعارتها من الدول ذات الأداء المرتفع بتلك الاختبارات. وبذلك أصبحت نتائج اختبارات PISA محركًا رئيسًا لاختيار السياسات على مستوى العالم (Harris & Jones, 2018, 196)؛ فقد شجعت اختبارات PISA العشرات من خبراء التعليم على زيارة بلدان أخرى من أجل معرفة كيفية إعادة تعريف سياسات التعليم الخاصة ببلدانهم، وسارعت العولمة من التعاون الدولي وتبادل الأفكار ونقل سياسات التعليم بين نظم التعليم المختلفة (سالبيرج، 2016، مرجع سابق، 22).

وعلى الرغم من اختلاف الأهمية السياسية والتعليمية لاختبارات PISA من بلد لآخر، إلا أن نتائجها قد مهدت المجال للمناقشات العامة حول جودة التعليم، واستخدمت، من قبل السياسيين والسلطات التعليمية بالعديد من البلدان، في إطلاق الإصلاحات التعليمية بشكل مباشر كرد فعل على نتائج تلك الاختبارات (Sjøberg, 2019, 655)؛ فاختبارات PISA تستخدم حاليًا في أكثر من 65 دولة، باعتبارها أداة مرجعية موثوق بها لأداء الطلاب في جميع أنحاء العالم. فضلًا عن أن نتائج PISA لها تأثير واضح في إصلاح السياسات في معظم البلدان المشاركة، حتى بالنسبة للبلدان ذات الأداء المتميز، مثل كوريا الجنوبية واليابان، فقد وضعت هي الأخرى تدابير لإصلاح نظمها التعليمية كرد فعل على نتائج تلك الاختبارات (Ibid, 670).

وعلاوة على ما سبق، فقد كان هنالك منطلقات أخرى لظهور الحركة العالمية لإصلاح التعليم؛ فقد شهدت معظم البلدان في جميع أنحاء العالم إصلاحات تعليمية بسبب :

- **زيادة الطلب على التعليم وإتاحته لجميع التلاميذ**: فالحملة العالمية للتعليم للجميع استهدفت ليس فقط وجوب أن يستطيع كل طفل الوصول إلى المدرسة، ولكنها ركزت على أن تكون معايير التعلم مشتركة، وأن تقدم للجميع كوسيلة لتعزيز المثل الأعلى للتعليم الشامل. (Sahlberg, 2016, op.cit, 133)
- **الرغبة في تحقيق التعلم الفعال لجميع التلاميذ**، وذلك من خلال تحسين العمليات الداخلية في التعليم والتعلم بما في ذلك التغييرات في الإدارة المدرسية، جودة المعلم، تصميم المناهج، طرق التدريس، تقييم المناهج، وتوفير الموارد، وبيئات التدريس والتعلم (Cheng, 2020, op.cit, 90).
- **ظهور النموذج الجديد للتعلم**: فقد ظهر في ثمانينات القرن العشرين نموذجًا جديدًا للتعلم؛ تحول بمقتضاه التركيز في الإصلاحات التعليمية على الطالب وكيفية تعلمه، وحل المشكلات، الاعتراف بالذكاءات المتعددة، واكتساب المهارات الاجتماعية، وذلك بدلاً من التركيز على التلقين أو تعلُّم مهارات غير ذات صلة (Sahlberg, 2016, op.cit, 132).
- **الاتجاه نحو التركيز على الكفاءات**؛ فقد ظهر اتجاه عالمي في الإصلاح التعليمي تبنته كل من الولايات المتحدة، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) يركز على **الكفاءات** المطلوبة للقرن 21، وذلك رُغْم الاختلاف في نوع الكفاءات؛ ففي الولايات المتحدة، كان التركيز على الكفاءات الرئيسة في الميدان الاقتصادي (الخاصة بالقدرة على العمل)، بينما اتجه تركيز منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على تحديد واختيار الكفاءات اللازمة لمجتمع المعرفة Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (ISHIDA, 2019, 205-207). وقد سعت العديد من المبادرات الإصلاحية، تطبيقًا لهذا التوجه الإصلاحي الجديد، إلى تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من أجل التنمية المستدامة، والتأكيد على التعلم مدى الحياة في عصر سريع التغير (Cheng, 2020, op.cit, 92).
- **التوجه نحو التعليم التنافسي ذي المستوى العالمي**؛ فقد كانت الحركة العالمية للإصلاح التعليمي مدفوعة بمفهوم حركات التعليم ذات المستوى العالمي نظرًا للآثار القوية للعولمة والمنافسة الدولية؛ وقد استدعى ذلك التركيز على العناصر الأساسية للذكاءات متعددة السياق Contextualized Multiple Intelligences CMI، تحقيقًا لأهداف جديدة في التعليم تتمثل في تسهيل التواصل العالمي، وتعزيز التطبيق الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (Ibid, 92)
- **نمو حركة المساءلة في مجال التعليم** لضمان الجودة في التعليم؛ وقد ترتب على إخضاع المدارس والمعلمين للمساءلة عن عملهم، إدخال معايير ومؤشرات للتعليم والتعلّم وتقييم الاختبارات والمناهج المقررة، وظهور مفاهيم جديدة مثل؛ مراجعة ضمان الجودة، وتسويق التعليم والتمويل القائم على الأداء، كوبونات الطالب، وخيارات أولياء الأمور، ومشاركة الوالدين والمجتمع في إدارة التعليم (Ibid, 86, 90-91). وقد صاحب ظهور حركة المساءلة في التعليم موجة عالمية من اللامركزية في تقديم الخدمات العامة في أجزاء مختلفة من العالم؛ وقد أدت هذه الموجه إلى توسيع حركة الإصلاح من خلال نقل سلطة صنع واتخاذ القرارات من المكاتب المركزية إلى الحكومات المحلية؛ كما ظهرت أشكال مختلفة من المساءلة القائمة

على الاختبار؛ حيث أصبح الأداء المدرسي ورفع جودة التعليم بها يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بعمليات الاعتماد والترقية والعقوبات والتمويل (Sahlberg, 2016, op.cit, 133).

أما عن أهداف الإصلاح التعليمي العالمي:

فإن تحسين أداء أنظمة التعليم أمرٌ ضروريٌ للتنمية الاجتماعية، وتحقيق القدرة التنافسية الاقتصادية، والمساواة بين مختلف الفئات في المجتمعات، وتحسين أداء المؤسسات الحكومية، وتفعيل الديمقراطية وحقوق الإنسان. ومن ثم يسعى كل بلد إلى اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين نظامه التعليمي (Holm-Hansen, et al., 2019, 369). ومن الأهمية بمكان أن نفهم أهداف أو نية الإصلاح التعليمي، الذي يركز عادة على تحقيق بعض العوامل المشتركة مثل الجودة، الوصول، المساواة في الفرص، التمويل، الإدارة، الفعالية والكفاءة، والمنافسة في النظم المدرسية بمراحلها المختلفة. والمهم كذلك فهم نوع أو نموذج الإصلاح وفقا للنية التي تدفع هذه العمليات على المستوى الإقليمي أو العالمي (Vasquez-Martinez, et al., 2013, op.cit, 255).

وهناك من يختزل أهداف أو أنماط الإصلاح التعليمي في نمطين؛ إصلاح يتعلق بتوفير التعليم للجميع Access Reform، وإصلاح يتعلق بتحقيق جودة التعليم Quality Reform. وهناك من ينظر إلى الإصلاح في مجال التربية على أنه عمليات اجتماعية هادفة، ترمي إلى إحداث تغيير في بيئة نظام اجتماعي معين ووظيفته (مرزوق، 2015، مرجع سابق، 13). وباستقراء فلسفة الحركة العالمية لإصلاح التعليم، يمكننا أن نخلص إلى **أبرز أهداف الإصلاح التعليمي** التي تسعى إليها الدول كافةً المتقدم منها والنامي؛ حيث تسعى الإصلاحات التعليمية في البلدان المختلفة إلى تحقيق واحد أو أكثر من الأهداف الاتية:

- **تحقيق جودة التعليم:** وتعرف جودة التعليم من زوايا مختلفة؛ **فمن وجهة نظر الكفاءة،** ونوعية التعليم تُعَرَّف بأنها: كيفية إدارة الموارد المحدودة المخصصة للمؤسسات التعليمية، بهدف تحقيق أفضل النتائج التعليمية. ومن ناحية أخرى، يمكننا التحدث عن الجودة التعليمية **كفعالية**؛ ومن هذا المنظور يجب أن نتحدث عن مكونات العملية التعليمية الأخرى، والتي ينبغي أن تكون مناسبة لكي تساعد في تحقيق مخرجات التعلم بجودة عالية (Vasquez-Martinez et al, 2018, op.cit, 131-133).
- **تحقيق الإنصاف والعدالة الاجتماعية بإتاحة التعليم وتطوير عناصره:** وذلك للوفاء بالالتزامات الدولية، وإتاحة التعليم؛ أي ضمان الوصول إلى التعليم المجاني، والإلزامي لأطول مدة ممكنة، ورعاية وتحسين التعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة بالنسبة للأطفال الأكثر عرضة للخطر والمحرومين (Vasquez-Martinez, et al., 2013, op.cit, 254). ويكون ذلك من خلال توفير التعليم الجيد للجمهور بتكلفة منخفضة، ووجود إرادة عالمية ووعي بالحاجة إلى أهمية التعليم للجميع في مختلف الاستراتيجيات الإنمائية الوطنية للحكومات المختلفة (Ibid, 133-134).
- **تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومواجهة التحديات المختلفة:** فقد شهدت النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم، منذ ثمانينات القرن العشرين، تحولات وإصلاحات كبيرة؛ نتيجة زيادة الوعي بالدور المركزي الذي تؤديه في تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية (Saguin & Ramesh, 2020, 160)، فضلًا عن دورها في مواجهة التحديات

مثل العولمة والمنافسة الدولية والابتكار التكنولوجي والتحول الاقتصادي. (Cheng, 2020, op.cit, 85)

مما سبق، يمكن القول بأن هناك العديد من المنطلقات التي استدعت إصلاح النظم التعليمية في إطار حركة عالمية لإصلاح التعليم على مستوى دول العالم كافةً، لعل أهمها التحولات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية المرتبطة بالعولمة. فضلاً عن نتائج التقييمات الوطنية والدولية الواسعة النطاق والتي كانت حافزًا لإصلاح التعليم في كثير من دول العالم، حتى المتقدم منها. علاوة على ظهور بعض التوجهات الإصلاحية الجديدة مثل الدعوة إلى إتاحة التعليم للجميع، ظهور النموذج الجديد للتعلم، الاتجاه نحو التعليم التنافسي الذي يركز على الكفاءات، فضلاً عن زيادة الطلب العالمي على جودة التعليم، وما ارتبط بها من نمو حركة المساءلة، وغيرها من المبررات التي كان لها تداعياتها البارزة على اتجاه دول العالم المختلفة نحو تبني سياسات الإصلاح التعليمي. وبصفة عامة يمكن القول أن تلك التوجهات الإصلاحية وغيرها قد ارتبط بها مبادرات ذات صلة لتغيير الممارسات التعليمية أو الترتيبات المؤسسية (سواء على مستوى المفاهيم، العمليات، أو هياكل الحوكمة)؛ حيث استتبعها وضع معايير جديدة للمدارس، وإدخال تقييمات تقيس كفاءات القرن الحادي والعشرين، تخصيص موارد التطوير المهني للمعلمين،الاستثمار في التعليم والتعلم بمساعدة التكنولوجيا، وإيجاد طرق أكثر كفاءة لتوفير تعليم وتعلم عالي الجودة لجميع الطلاب، كل ذلك في إطار تحسين النظم التعليمية عبر العالم، والذي يعد الجوهر الرئيس لفلسفة الحركة العالمية للإصلاح التعليمي. ويمكن ملاحظة أن الإصلاح التعليمي يستهدف مواجهة مشكلات النظام التعليمي وتحقيق الجودة في جميع مكونات النظام، كما يستهدف تحقيق الإنصاف والعدالة الاجتماعية من خلال توفير التعليم للجميع باعتباره أساس نهضة الأمم، وكذلك مواجهة تحديات العولمة والمنافسة الدولية والابتكار التكنولوجي والتحول الاقتصادي، الوفاء بالالتزامات على نطاق العالم بشأن إتاحة التعليم وتطوير عناصره. وهي أهداف تتفق على السعي لتحقيقها جميع دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء، وتستلزم من الحكومات تضافر الجهود الحكومية وغير الحكومية للوصول لها.

(3) أبرز مجالات الإصلاح التعليمي العالمي:

لاشك أن الإصلاحات التعليمية على مستوى العالم قد شملت جميع العناصر أو المجالات الفرعية للنظم التعليمية. ولكننا فيما يلي سنلقي الضوء على إثنين من مجالات إصلاح التعليم التي مثلت أبعاد رئيسة للحركة العالمية لإصلاح التعليم على مستوى العالم؛ إصلاح إدارة التعليم، إصلاح إعداد المعلم وتدريبه. وهما المجالان اللذان سيتم التركيز على دراستهما في دول المقارنة (روسيا واليابان)، وذلك للوقوف على أبرز الجهود التي اتُبعت بكلا البلدين فيما يتعلق بهما.

1/3 إصلاح إدارة التعليم:

يعد الإصلاح الإداري عملية هادفة ومخططة ومقصودة ترتكز على فلسفة واضحة المعالم، وتسير وفقًا لاستراتيجية منظمة. وهي منظومة تهتم بتطوير أبعاد ثلاثة رئيسة حيث تتضمن تطوير كل من؛ النظم والسياسات، القدرات والكفايات البشرية للأفراد القائمين على العمل

الإداري، وأخيرًا التمويل والإنفاق. ومن ثم كان هناك سياسات عديدة للإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي تتضمن: الإصلاح القائم على مراجعة القوانين والتشريعات واللوائح التنظيمية، الإصلاح القائم على توجه الإدارة نحو تطبيق معايير التنافسية، والإصلاح القائم على تحقيق رضا المستفيدين وذوي العلاقة (قطيط، ٢٠٢٠، 23).

وقد استحدثت تغييرات مهمة في تنظيم التعليم وإدارته انعكاسًا لتطبيق مبادئ النظرية الاقتصادية الليبرالية الجديدة في التعليم؛ حيث استتبع ظهور تلك النظرية كتوجه مجتمعي، ومحاولة تطبيق مبادئها ظهور مفاهيم جديدة في مجال التعليم بشتى أنحاء العالم من أهمها مفهوم ربحية التعليم، مفهوم المنافسة في الأداء، حق ولي الأمر في اختيار المدرسة التي يلحق بها ابنه (Wolhuter, 2020, op.cit, 30). وقد تم إدخال الممارسات الليبرالية الجديدة وفرضها على البلدان من قبل القادة وصناع السياسات على المستوى العالمي والمحلي. وتعد منظمات دولية مثل البنك الدولي World Bank، وصندوق النقد الدولي International Monetary Fund، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) لاعبًا رئيسًا في استحداث تلك الإصلاحات على الصعيد العالمي. فقد روجت هذه المنظمات لفكرة أن السيطرة الحكومية المحدودة على الأسواق، عن طريق السياسات اللامركزية الجديدة، تؤدي إلى تعزيز **المنافسة** بين مقدمي الخدمات، مما يؤدي إلى تحسينات في الكفاءة وجودة الخدمة في المجالات كافةً سواء الاقتصادية، الاجتماعية، أو التعليمية (Aldaghishy, 2019, op.cit, 2-3).

ولقد أتاحت عولمة التعليم، بوصفها حركة عالمية، الفرصة للبلدان لنقل السياسات والممارسات التعليمية على أمل إصلاح نظمها التعليمية. وقد استتبع ذلك عمليات نقل غير مسبوقة لنماذج إصلاح التعليم التي تعمل على لامركزية أنظمة التعليم الوطنية. ويمكن تعريف اللامركزية بأنها "نقل سلطة اتخاذ القرار والمسؤولية والمهام من المستويات التنظيمية الأعلى إلى الأدنى أو بين المنظمات". وفي أنظمة التعليم اللامركزية، يتم تحويل السلطة من سلطة مركزية مثل وزارة التعليم إلى الحكومات المحلية أو المدارس(Romanowski & Du, 2020, op.cit, 1) . وتنطوي اللامركزية في التعليم على عدة أشكال منها؛ "التحول التام في نقل الاختصاصات من الحكومة المركزية إلى الأقاليم أو الولايات أو السلطات المحلية"، أو "تفويض بعض السلطات و/ أو المسؤوليات التعليمية إلى المدارس" (Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2019, op.cit, 8).

ومن ثم، يعد التوجه نحو اللامركزية أحد جوانب الإصلاح الإداري البارزة في مجال التعليم، وبالرغم من محاولة معظم دول العالم تبني هذا التوجه الإصلاحي، إلا أن هناك تباينات شديدة في مستوى اللامركزية من دولة لأخرى. وبصفة عامة، هناك شكلان من اللامركزية في التعليم؛ هما اللامركزية في اتجاه الحكومات المحلية و اللامركزية في اتجاه المدارس. فالنموذج الأول يعني نقل سلطة صنع القرار والتمويل والإدارة إلى الوحدات شبه المستقلة للحكومات المحلية. أما النموذج الثاني المعروف باسم "اللامركزية المدرسية"School Decentralization أو "الإدارة الذاتية" أو "الإدارة القائمة على المدرسة" School-based Management (SBM)؛ وهي تعني نقل سلطة الإدارة وصنع القرار إلى المدرسة والتي يكون لها شخصية مستقلة كوحدة أساسية للتحسين (Channa, 2016, 132).

وقد اكتسبت إصلاحات اللامركزية المدرسية، على وجه الخصوص، شعبية في السنوات خمس عشرة الماضية؛ وفي معظم الحالات، وتتيح تلك الإصلاحات تمكين مجالس المدارس التي تتألف من من معلمي المدارس وأولياء الأمور وأفراد المجتمع (Ibid, 136). وتسهم اللامركزية

كذلك في تسهيل المبادرات المدرسية لتطوير فعالية الممارسة العملية في التعليم، من خلال الانتقال من الرقابة الخارجية إلى الإدارة القائمة على المدرسة (Cheng, 2020, op.cit, 100). وفي الواقع، ربما يكون الإصلاح التعليمي القائم على اللامركزية أكثر الإصلاحات التي دعت إليها معظم البلدان من أجل تحسين توفير الخدمات الأساسية مثل التعليم والصحة في البلدان النامية (Channa, 2016, op.cit, 131-132).

وقد ارتبط بتطبيق اللامركزية نمو حركة **المساءلة في مجال التعليم**؛ إذ إن مساءلة الجهات الفاعلة ذات المستوى الأدنى عن النتائج أمرٌ ضروريٌ لتحقيق اللامركزية الناجحة، لكون المساءلة تتطلب بالضرورة تحمل المسؤولية. (Romanowski & Du, 2020, 5). كما ظهرت حركة المساءلة كذلك نتيجة تزايد المخاوف في العقود الأخيرة بشأن أداء أنظمة التعليم وإنصافها وكفاءتها. ومن ثم، سعى صانعو السياسات في جميع أنحاء العالم إلى إصلاح الحوكمة التعليمية من خلال تعزيز مبدأ المساءلة بوصفه أحد معاييرها (Skedsmo & Huber, 2019, 251). كما ارتبطت سياسات المساءلة القائمة على الاختبار، المعتمدة على المعلمين والمدارس لحساب إنجازات الطلاب في المدارس، أو الأداء المدرسي ككل، ارتباطًا وثيقًا بعمليات تقييم المدارس والمعلمين ومكافأتهم أو معاقبتهم. ويعد تطبيق الأجور القائمة على الجدارة، والإعلان عن جداول الدوري المدرسي في الصحف العامة وغيرها، أمثلة على آليات المساءلة الجديدة التي غالبًا ما تستمد بياناتها في المقام الأول من اختبارات الطلاب الموحدة الخارجية وتقييمات المعلمين (Sahlberg, 2016, op.cit, 136). وقد ساهمت المنظمات الدولية الأكثر صلة في مجال سياسة التعليم في تشجيع ودعم إصلاحات المساءلة القائمة على الاختبار في قطاع التعليم (Verger, Parcerisa, 2018, op.cit,151)؛ فكانت اختبارات البيزا PISA الموحدة التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي انعكاسًا وتجسيدًا لحركة إصلاح التعليم العالمية؛ حيث أصبحت تقييمات الطلاب الدولية الموحدة، وخاصة PISA، منهجًا عالميًا ومعاييرًا استندت إليها العديد من الإصلاحات التعليمية، وقد ولد انتشار PISA خطوة نحو الاختبار الموحد في العديد من الدول (Sahlberg, 2016, op.cit, 137).

2/3 إصلاح إعداد(تعليم) المعلمين وتدريبهم:

ولاتزال جهود الإصلاح التعليمي مستمرة في العديد من دول العالم من خلال تركيزها على إصلاح إعداد المعلم، وذلك لمعالجة أوجه القصور في برامج تعليم المعلمين مثل غلبة الطابع النظري عليها، وعدم إيلاء الاهتمام لكفاية المعرفة، عدم وجود اتصال فعال بين البرامج الأكاديمية والممارسات التعليمية بالمدارس، والذي انعكس بصورة جلية في الأداء الضعيف للطلاب باختبارات التقييم الدولية ، ووجود نسبة كبيرة من الطلاب لديهم مستويات منخفضة من القرائية والحساب، وافتقار خريجي المدارس إلى المعرفة والمهارات اللازمة للمساهمة بفعالية في تنمية الاقتصاد الوطني (Kosnik, Beck & Goodwin, 2016, 268).

ونظرًا لكون درجة كفاءة النظام التعليمي في أي بلد، تتوقف على نوعية معلميه ونوع الإعداد والتدريب الذي تلقوه ، أصبحت قضية إعداد المعلم وتدريبه محور اهتمام كافة الدول الساعية لإصلاح أنظمتها التعليمية، حيث استحدثت إصلاحات كثيرة على السياسات والمناهج وأساليب التعليم المستخدمة بمؤسسات إعداد المعلمين؛ بغية مواكبة متطلبات مهام معلم

الغد، ونتيجة لذلك، فقد صاحب النهوض بالنظام التربوي في العديد من دول العالم الدعوة إلى الاهتمام بإعداد مميز للمعلم (عبد العظيم، عبد الفتاح، 2017، 38).

ومن الاتجاهات الحديثة في تعليم المعلمين؛ "تعليم المعلمين القائم على البحوث". ويتضمن ذلك ضرورة قيام الطلاب المعلمين بإجراء البحوث لتحسين ممارستهم، كما هو الحال في تعليم المعلم الفنلندي" حيث يتم التركيز على إعداد المعلم الباحث. ومن الاتجاهات الحديثة أيضًا في تعليم المعلم الاعتماد على التقييم والمساءلة في تعليم المعلّم، وزيادة التقييم الخارجي لبرامج تعليم المعلّم في جميع أنحاء العالم. ففي أوروبا، ووفقا لتقرير مجلس أوروبا لعام 2006م بشأن تعليم المعلمين لجميع الدول باستثناء لوكسمبورغ ، فإن جميع البلدان المدرجة في هذا التقرير لديها نظام تنفيذي رسمي لتقييم التعليم الأولي للمعلم. وهناك التقييم وفقًا لمعايير المجلس الوطني لاعتماد برامج تعليم المعلمين في الكليات والجامعات الأمريكية في الولايات المتحدة الأمريكية، والمعروف عالميًا بمعايير NCATE National Council for Accreditation of Teacher Education (Kosnik, Beck & Goodwin, 2016, op.cit, 270-271).

ومن ثم، تعد المعايير التي يجب أن تحققها برامج إعداد المعلمين من الاتجاهات المشتركة في مجال إصلاح تعليم المعلمين على مستوى العالم؛ ففي اسكتلندا وُضعت مجموعة من معايير التعليم الأولي للمعلمين تركز على القيم والمهارات والمعارف القائمة على تحقيق العدالة الاجتماعية وأسس البحث . وفي أستراليا في عام 2007 بدأت عملية تصميم واضح الهدف لبرامج تعليم المعلّم، بما في ذلك محتوى المنهج " وفي الهند أُطلق المنهج الوطني في عام 2009 إطار تعليم المعلّم، مع التركيز على "التربية الإنسانية للمتعلمين" و" آفاق التعليم الشامل والعادل " آفاق المنافسة العادلة والتنمية المستدامة" و"دور المعرفة المجتمعية في التربية"، و"تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم" (Ibid, 269).

كما نجد إصلاح تعليم المعلم ضمن أجندة الإصلاح التعليمي أيضًا بدول الاتحاد الأوروبي؛ فمن أبرز الأهداف التي تسعى نظم التعليم في أوروبا إلي تحقيقها؛ تطوير نوعية البرامج الخاصة بإعداد المعلمين لإمدادهم بالقدر الضروري من المهارات اللازمة لتقديم تعليم عالي الجودة. ونظرًا لأهمية الإعداد الجيد للمعلم في دعم قدرة الإتحاد الأوروبي على رفع قدراته التنافسية في عالم يواجه العولمة بكل تحدياتها، تتعرض برامج إعداد المعلمين في البلدان الأوروبية بصورة مستمرة لتعديلات منهجية مستمرة. وقد شهدت أوروبا كثيرًا من المشروعات في مجال إعداد المعلمين والتطوير المهني كمشروعات الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس. (الدخيل، ٢٠١٦، 34-35).

أما عن **التنمية المهنية الفعالة للمعلمين** فهي تشكل عملية تعلم منظمة ينتج عنها تغييرات تطرأ على معرفة وممارسات المعلمين، وتحسينات في نتائج تعلم الطلاب؛ فهي تتضمن زيادة معارف المعلمين ومساعدتهم على تغيير أنماط ممارسة التدريس بالطريقة التي تدعم تعلم الطلاب. (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017, 2). ولابد أن تشتمل برامج التنمية المهنية للمعلمين على عناصر محددة في تصميمها حتى تكون فعالة منها؛ تركيزها على المحتوى، استخدامها لاستراتيجيات التعلم النشط، تعزيزها لسلوك التعاون لدى المعلمين، تقديمها للتوجيه والدعم المتخصص، اهتمامها بالتغذية الراجعة في الوقت المناسب، أن تكون مستمرة ومستدامة . ويمكن دعم وتحفيز التنمية المهنية للمعلمين من خلال مشاركتهم في مجتمعات التعلم المهنية، وتدريب الأقران والملاحظات عبر الفصول الدراسية، والتخطيط التعاوني. كما

يمكن للإدارات والمدارس تقييم الاحتياجات التدريبية للمعلمين بانتظام من خلال استطلاع آرائهم لتحديد مجالات التنمية المهنية التي يحتاجون إليها بدرجة كبيرة، والاستفادة من نتائجه في تصميم برامج تدريبية تفي باحتياجاتهم التدريبية (Ibid, 23). وهناك عدد من الممارسات الاستراتيجية لتحسين تعلم المعلمين وتدريبهم، بما في ذلك؛ توظيف مدربين أكفاء في برامج ذات جودة عالية عن طريق ضمان أجور تنافسية، الدعم المالي للتدريب، زيادة التنوع في نوعية التصميم والإعداد لبرامج الإعداد والتدريب للمعلمين،الربط بين النظرية والممارسة من خلال دورات مصممة تصميمًا جيدًا، ودعم الممارسات الجيدة، ودعم التطوير المهني المدروس الذي يمكن المعلمين بشكل روتيني من التعلم مع بعضهم البعض، داخل المدارس والجامعات وغيرها، كما فعلت سنغافورة وأستراليا وكندا وفنلندا، بناء القدرات على نطاق المهنة، ومثلما ما يجري في أونتاريو وكندا وسنغافورة، حيث توجد استراتيجيات لتقاسم واسع النطاق للبحوث والممارسات الجيدة، ويعترف بالممارسات الناجحة في الفصول الدراسية والمدارس ويمكن المعلمين ومديري المدارس الخبراء من توفير القيادة للنظام ككل (Ibid, 306-307).

من استعراض مجالات الإصلاح التعليمي العالمي، يتبين أنها شملت مكونات النظام التعليمي بأكمله. وقد تم التركيز على مجالين رئيسسين منها، وهما:

- ❖ **الإصلاحات التي تتعلق بإدارة النظم التعليمية** على مستوى العالم، والتي ارتبطت بتطبيق مبادئ الليبرالية الجديدة وما استتبعها من محاولات تطبيق اللامركزية في التعليم بأشكالها المختلفة، وظهور مفاهيم جديدة من قبيل اعتماد مبدأ المنافسة لتحقيق التميز في الأداء، ولتوسيع فرصة اختيار الآباء للمدرسة التي يتعلم فيها أطفالهم، مما أدى إلى ظهور أنواع عديدة من المدارس، وأصبحت المدارس تتمتع في ظل اللامركزية بالإدارة الذاتية.
- ❖ **الإصلاحات التي تتعلق بإعداد المعلمين وتدريبهم** والتي سعت إليها معظم أنحاء العالم لمعالجة أوجه القصور سواء في برامج أو مؤسسات الإعداد أو التدريب، انطلاقًا من مسلمة مؤداها أن مستوى النظام التعليمي في أي بلد يعتمد على نوعية المعلمين ودرجة إعدادهم وتدريبهم. ومن ثم ظهرت اتجاهات حديثة في تعليم المعلمين مثل التعليم القائم على البحوث، فضلا عن ظهور معايير وطنية أو خارجية لاعتماد برامج أو مؤسسات إعداد المعلم.

المحور الثاني/ جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في روسيا

ويعرض هذا المحور أبرز جهود إصلاح التعليم قبل الجامعي في روسيا من خلال تناول السياق الثقافي للمجتمع الروسي الذي كان له الأثر في توجيه تلك الجهود، ثم عرض نشأة الإصلاح التعليمي في روسيا وتطوره، فلسفة الإصلاح التعليمي وأهدافه في روسيا، وأخيرًا أبرز جهود الإصلاح التعليمي المرتبطة بمجالي الإصلاح موضوع الاهتمام بالدراسة الحالية، وهما: إدارة التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه، وذلك كما يلي:

(1) **السياق الثقافي للمجتمع الروسي:** وفيما يلي تناول السياق الثقافي في روسيا في محاولة لتحديد العلاقة بينه وبين تطور جهود الإصلاح التعليمي بها بوجه عام:

1/1 روسيا جغرافيًا وسكانيًا:

يعد الاتحاد الروسي، المعروف بروسيا [3]، أكبر دولة في العالم من حيث المساحة Russia is the largest country in the world والتي تبلغ (١٧٠٧٥٢٠٠) كم مربع (تبلغ مساحة اليابس منها 16995800)، ويبلغ طول الخط الساحلي Length of Coastline 37،653 كيلومترا، على الحدود بمحيط القطب الشمالي والأطلسي والمحيط الهادئ). تحتل روسيا مساحة كبيرة من أقصى شرق أوروبا وشمال آسيا؛ إذ يمثل الجزء الأوروبي ربع مساحة الدولة، أما الجزء الأسيوي فيمثل ثلاثة أرباع مساحتها. وهي تمتد من النرويج إلى المحيط الهادئ، ومن البحر الأسود إلى المحيط المتجمد الشمالي. وتتراوح مناخات الأراضي الروسية الشاسعة بين المناطق المعتدلة والقارة القطبية الشمالية. والطقس عادة ما يكون قاسي وبارد (Library of Congress, 2006, 3-4). وتزخر روسيا بمجموعة كبيرة من الموارد الطبيعية منها النفط والفحم والغاز الطبيعي؛ حيث إن روسيا تملك حوالي 6 % من احتياطيات النفط العالمية، وثلث احتياطيات الغاز في العالم. (Ibid, 5). ويبلغ عدد سكان روسيا استنادًا إلى أحدث بيانات الأمم المتحدة 146,025,608نسمة (وفقًا لبيانات شهر سبتمبر لعام 2021م)، وذلك بعد أن كان يقدر ب 145,934,462 في منتصف عام 2020م (Russia Population, 2021). وينتمي سكان روسيا إلى (160) مجموعة عرقية متنوعة، من بينهم (٧٩.٨) % من السكان ذوي الأصول الروسية، ومعظم سكان روسيا يعيشون في روسيا الأوروبية بالقرب من جبال الأورال وسيبيريا في جنوب غرب البلاد، وذلك على الرغم من وقوع معظم الأراضي الروسية داخل القارة الآسيوية (جاسم، 2016، 255).

2/1 روسيا تاريخيًا:

لقد كان اتحاد الجمهوريات الإشتراكية السوفياتية الروسية، الذي أنشئ في عام 1917 واستمر حتى عام 1991، يشكل نواة الاتحاد العسكري والسياسي للجمهوريات السوفياتية، التي اتحدت في ٣٠ ديسمبر عام ١٩٢٢م. وقد تمثلت المراحل الرئيسة لهذه الفترة في النصر الذي تحقق في الحرب العالمية الثانية، والذي أسهم اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفياتية أكبر مساهمة في تحقيقه. (الأمم المتحدة، 1994، 4) وقد كانت روسيا جزءً من اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية Soviet Socialist Republics (USSR) (والمعروفة باسم الاتحاد السوفيتي Soviet Union)، التي تأسست في عام ١٩٢٢م كدولة اشتراكية شيوعية، وأصبحت دولة مستقلة بعد حل الاتحاد السوفيتي في عام 1991(Hellie, et al, 2021) وبالتحديد في 12 يونيو حين أعلنت روسيا استقلالها الرسمي عن الاتحاد السوفيتي (Library of Congress, 2006, op.cit,1).

ومن الجدير بالذكر أن المرسوم الأول لرئيس الاتحاد الروسي الصادر في يوليو 1991 قد أكد على ضرورة تغيير الاستراتيجية السياسية فيما يتعلق بالتعليم وكذلك تغيير السياسة التعليمية، وعلى ضرورة وقف تكيف النظام التعليمي المستمر للاحتياجات البراجماتية، وجعل التنمية المتسارعة للتعليم هدفًا رئيسًا. وكان هذا الهدف هو الأساس لمبادئ السياسة التعليمية الجديدة، والتي تركز على القيم الاجتماعية الجديدة (Dneprov, 1995, op.cit, 62-63). وفي أغسطس 1991، حاولت جماعة من أعضاء حكومة الاتحاد السوفيتي عمل انقلاب بهدف الإطاحة بجورباتشوف واستعادة النظام الاشتراكي، ولكن فشلت هذه المحاولة. وفي نهاية العام نفسه، لم يعد الاتحاد السوفيتي موجودًا، وأصبحت روسيا دولة مستقلة وحاولت على عجل

تغيير كل شيء يحمل تسمية "السوفيتي" أو "الاشتراكي / الشيوعي" (Tsyrlina-Spady, 2016, 2-3) وتشكل روسيا، باعتبارها دولة أوروبية عملاقة، عمقًا استراتيجيًا مهمًا بالنسبة للاتحاد الأوروبي الذي يستمد قوته منها إذا أراد حقيقة أن يتحول إلى قطب مؤثر في العلاقات الدولية، له وزنه السياسي وتأثيره الاقتصادي ومظلته الأمنية، بعيدًا عن السياسات الأمريكية المهيمنة ذات النزعة الأحادية التي طبعت السياسة الأمريكية في العالم، خاصة بعد زوال الإتحاد السوفييتي سابقا، وتكرست هذه الهيمنة أكثر بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر من عام 2001م (خليف، 2014 ، 92).

3/1 روسيا اقتصاديًا:

تمتلك روسيا الاتحادية العديد من مقومات القوة العسكرية والاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والديموغرافية التي تجعلها من القوى الكبرى عميقة التأثير في النظام الدولي، فضلًا عما تتمتع به من موارد طبيعية وثروات هائلة، لاسيما مصادر الطاقة التي تمثل عصب الحياة الاقتصادية (أغوان، 2019 ، 358). وقد حدثت إصلاحات اقتصادية في الاتحاد السوفيتي، في نهاية عقد الثمانينات من القرن الماضي، وكان للزعيم الإصلاحي جورباتشوف الدور الرئيس في وضع برنامج الإصلاح الاقتصادي موضع التنفيذ، وإجراء سلسلة من الإصلاحات التي كان لها نتائج سلبية على كيان الدولة. وما أن دخل العالم في بداية عقد التسعينات حتى شهد العالم موجة من الإصلاحات الاقتصادية ونهاية الاتحاد السوفيتي (الزهيري، 2012، 432).

وتعد تجربة التحول التي خاضتها روسيا الاتحادية من التجارب الرائدة التي يمكن الاقتداء بها، ولم يكن هذا التحول بمحض الصدفة؛ بل كان نتيجة مجموعة من الأسباب التي جعلته أمرًا ملحًا لمغادرة المحطة الاشتراكية التي أثبتت فشلاً في مجال إدارة مفاصل الاقتصاد. ومن بين الأسباب الرئيسة التي أوصلت الأمور الى ما كانت عليه آنذاك: ترهل الجهاز الحكومي، الاختلالات الهيكلية، فضلًا عن حصر الثروات بيد مجموعة قليلة من الأفراد (العذاري و كشكول 2016، 2). ومنذ انهيار الاتحاد السوفييتي، خضعت روسيا لتغييرات كبيرة، انتقلت بموجبها من اقتصاد مخطط مركزيًا centrally planned economy إلى نظام قائم على السوق more market-based system، (The World Factbook, 2021b). وقد استطاع فلاديمير بوتين بعد توليه للرئاسة، وتحديدًا منذ عام ٢٠٠٠، تكوين إدارة قوية لحكم روسيا لوقف التدهور الاقتصادي الذي عانت منها في حقبة التسعينات. فقد تمكنت قيادته الناجحة في إعادة روسيا كقوة لها تأثيرها على الساحة الدولية وذلك بإنعاش الاقتصاد وتحريره من القيود البيروقراطية، وتشجيع الاستثمار، وتطوير الصناعات، وخاصة العسكرية. كما نجح بوتين في مكافحة الفساد؛ وأصدر قانون يحد من صلاحيات حكام الأقاليم لوضع حد لميولهم الانفصالية، ومن ثم فرض الاستقرار على أمة لم تعرف الاستقرار لحقب طويلة (مانكوف، 2010، 16).

وحاليًا، تحتل روسيا المرتبة (141/43 اقتصاديًا في تقرير التنافسية العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي لعام 2019 (Schwab, 2019, 18). وتمثل سادس أكبر اقتصاد في العالم حسب الناتج المحلي الإجمالي والذي يقدر ب $3,875,690,000,000 ، وذلك في عام

2020م. كما أنها تعد واحدة من أكبر منتجي النفط والغاز في العالم (The World Factbook, 2021b)، ويعكس ذلك كله التطور الاقتصادي الذي شهدته روسيا بعد استقلالها عن الاتحاد السوفيتي السابق.

4/1 روسيا سياسيًا:

مع ظهور روسيا المستقلة، في نهاية عام 1991م؛ ظهرت دولة جديدة، أيديولوجيًا وسياسيًا؛ دولة نأت بنفسها عن الاتحاد السوفيتي السابق، واهتمت بأن تكون جمهورية جديدة ملتزمة بالتطور الديمقراطي، وسعت إلى إصلاح التعليم والتربية المدنية لإعداد المواطنين للعيش في دولة ديمقراطية في مجتمع مدني، على أساس امتلاك المواطنين للمعرفة والمهارات، بالإضافة إلى نظام القيم الديمقراطية، وجعلهم مستعدين للمشاركة في حياة المجتمع. لقد كان بناء الدولة وبناء الهوية من بين الاهتمامات السياسية الحكومية الرئيسة، والتي دعت إلى وجود الإصلاحات التي شهدها التعليم مباشرة بعد عام 1991م، لا سيما في مجال التربية المدنية (Rapoport, 2015, 2).

لقد قرر رؤساء روسيا التخلي عن جميع ركائز الحرب الباردة وتأكيد قطع علاقات بلدهم بكل ما يتعلق بالماضي الشيوعي، وذلك بإلغاء القسم الرابع من الدستور السوفيتي الذي كان ينص على المبادئ الأيدلوجية (الأيدولوجيا الماركسية اللينينية)؛ تلك المبادئ التي هيمنت على الاستراتيجية الروسية المتبعة سابقًا (الأمارة، 2005، 104؛ الأمارة، 2009، 73). وكان للقيادة السياسية (مثمثلة في الرئيس "فلاديمير بوتين") دورًا بارزًا في إنقاذ روسيا من سلبيات الحقبة السوفيتية؛ فمنذ اللحظة الأولى من توليه السلطة عمل على انتهاج مسار براجماتي يتخذ من الدولة محورًا له. كما أنشأ حزب "روسيا الموحدة" الذي ينتمي إليه بوتين في عام ٢٠٠١ والذي أعطاه صوتًا مؤثرًا في البرلمان الروسي (الدوما)، بعد انتصاره في الانتخابات البرلمانية لعام ٢٠٠٣م (أغوان، 2019، مرجع سابق، 362). وقد سيطر هذا الحزب على مجلس الدوما منذ ذلك الوقت، فضلاً عن سيطرته على جميع مفاصل السلطة، وسعى هذا الحزب إلى دعم الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وإلى عودة روسيا كقوة عظمى (مدوخ، 2018، 90).

وتعد روسيا الاتحادية اتحادًا ديمقراطيًا يضم ٨٩ ولاية، تصنف على أنها جمهوريات وأقاليم (مقاطعات) وولايات ذاتية الحكم، وعاصمتها موسكو "Moskva". وعلى الصعيد الوطني، يشترط دستور عام 1993، أن يكون للحكومة ثلاث سلطات: تنفيذية Executive وتشريعية Legislative وقضائية Judiciary، ولكنه لم ينص على تساوي السلطات في كل قطاع. وفي هذا النظام، يتمتع الرئيس الروسي بسلطة قوية بوصفه رئيسا للقوات المسلحة head of the armed forces ومجلس الأمن Security Council. وتشمل هذه الصلاحيات سلطة تعيين مجموعة متنوعة من المسؤولين الحكوميين دون رقابة فعالة. وقد استخدم الرئيس فلاديمير بوتين هذا الهيكل لتعزيز سلطته وسيطرة الحكومة (Library of Congress, 2006 , op.cit, 1, 18).

5/1 روسيا دينيًا:

تعد روسيا دولة علمانية بموجب الدستور الاتحادي؛ إذ تشير المادة (14) من الدستور الروسي بوضوح إلى أن الكنيسة منفصلة عن الدولة، ولا يمكن اعتبار أي دين دينًا للدولة أو أن

يكون إلزاميًا. وتجدر الإشارة إلى أن الكنيسة الأرثوذكسية هي الأكثر نشاطًا في الترويج لفكرة التربية الدينية في المدارس العامة. أما الطوائف الدينية الأخرى فلم تُصِر رسميًا على ذلك. وقد جرت المحاولات الأولى لتدريس العقيدة الأرثوذكسية في المدارس العامة عام 1992م، عندما بدأت الكنيسة دروسًا في التعليم المسيحي في المدارس، وواجهت هذه الخطوة معارضة قوية من كل من الجمهور العام وسلطات الدولة. وفي عام 1992م أيضًا أُقر قانون التعليم بحق جميع الكنائس في تدريس الدين في إطار هياكلها المؤسسية وفي الظروف الخاصة، لكنه أسس الطابع العلماني للتعليم في المدارس الحكومية والبلدية. وكان القانون الأكثر تحفظًا لعام 1997م بشأن "حرية الضمير" هو أول تشريع يعالج مسألة التعليم الديني في المدارس العامة؛ حيث يسمح القانون الجديد للمنظمات الدينية بالتدريس في المدارس العامة، بشرط أن يتم تدريس دوراتها خارج إطار المناهج المدرسية الرسمية(Rapoport, 2015, op.cit, 8) .

ويشكل السكان في روسيا تنوعا دينيًا مختلفًا؛ يمثل الإسلام الطائفة الدينية الثانية بعد المسيحية الأرثوزكسية، وهو ديانة معترف بها من قبل القانون الروسي. إذ يبلغ عدد المسلمين في روسيا حوالي (25) مليون نسمة، بما يشكل نسبة من 17-19% من إجمالي عدد السكان في روسيا. وتحصي بعض التقديرات عدد المسلمين في روسيا ب (28) مليون نسمة. وربما تعزى عدم الدقة في تقدير عدد المسلمين إلى عدم وجود إحصاء روسي رسمي على أسس دينية (عامر، 2021، 111). وقد نشرت إحدى الجرائد الروسية مقالًا في عام 2008 يحمل عنوانا له: "الإسلام سيكون دين روسيا الأول بحلول عام 2050" (مرتضى، 2017، 45). وقد صرح الرئيس الروسي فلاديمير بوتين عام ٢٠٠٩ في خطابه عن هذا التوجه عندما قال "أن المسلمين في روسيا لديهم كل الحق للشعور بأنهم جزءٌ من الأمة الاسلامية العالمية، وأن روسيا كانت ولا تزال الحليف الجيوسياسي للإسلام. كما أكد بوتين خلال لقاء تليفزيوني في شتاء عام 2011 على أن الإسلام كان دائما واحدًا من أسس الدولة الروسية، وصرح بأن السلطة في روسيا حريصة على الحفاظ دائما على الإسلام التقليدي" (عامر، 2021، مرجع سابق، 113).

ومؤخرًا، سعت روسيا لمحاربة العنصرية في الأماكن العامة، في ظل تنامي ظاهرة كراهية الأجانب، من خلال سن حزمة من القوانين مثل " القانون الاتحادي لمكافحة التطرف/الأنشطة المتطرفة" "Law of the Russian Federation" On Countering Extremist Activity، والقانون الصادر في 2013 لمناهضة الإساءة لمشاعر المؤمنين (معتنقي الأديان)؛ وقد قلل القانون منذ صدوره وتنفيذه من جرائم الكراهية ضد الأديان؛ حيث أسهم القانون الأخير في تراجع الإسلاموفوبيا الصريحة التي كانت شائعة في وسائل الإعلام. ومن ثم فإن علمانية الدول لم تطبق دون صدور قوانين تراعي المشاعر للفئات المتدينة بروسيا، والتي لاقت ترحيبًا وتأييدًا من قبل ناشطي حقوق الإنسان (فواز، 2021، 334).

مما سبق يتجلى بوضوح أثر القوى والعوامل الثقافية المختلفة في بروز فكر الإصلاح التعليمي وتطوره في روسيا، منذ انهيار الاتحاد السوفيتي في بداية تسعينيات القرن العشرين وما تبعه من أحداث اقتصادية وسياسية واجتماعية عديدة؛ مما كان له أكبر الأثر في المكانة الحالية التي تتبوأها روسيا في مصاف الدول المتقدمة.

(2) الإصلاح التعليمي في روسيا: النشأة والتطور

وقبل الحديث عن بدايات إصلاح التعليم قبل الجامعي في روسيا وتطوره، يجدر بنا التنويه في عجالة سريعة عن مفهومه وبنيته؛ فالتعليم العام قبل الجامعي الروسي هو ذلك التعليم الحكومي الذي يتكون من مراحل متتابعة هي؛ مرحلة ما قبل المدرسة Preschool (خارج السلم التعليمي)، والمرحلتين الابتدائية Elementary والثانوية Secondary. ويستغرق الحصول على شهادة إكمال التعليم الثانوي العام عادةً 11 عامًا. كما يتوافر التعليم والتدريب المهني Vocational education & Training في روسيا على المستوى الثانوي (التدريب المهني الأساسي basic vocational training) (Koroleva, 2020, 100). ويعد التعليم إلزاميًا في روسيا حتى الصف التاسع. ويبدأ الأطفال الدراسة في سن 6 أو 7 سنوات وتستمر لمدة أربع سنوات لإكمال تعليمهم الابتدائي. ثم يدرسون لمدة خمس سنوات أخرى لاستكمال التعليم الثانوي الأدنى. والخريجين من هذا المستوى قد يواصلون تعليمهم لآخر عامين في المدرسة الثانوية العليا لاستكمال التعليم الثانوي الأعلى، أو قد يلتحقون بالمدارس المهنية أو الكليات. وهناك عدة أنواع من المدارس الثانوية في روسيا؛ إذ يتوافر بها ما يسمى المدارس الثانوية العامة general secondary schools؛ وتعرف باسم "Obscheobrazovatelnye". وهناك نوع آخر من المدارس هو مدارس الجيمانزيوم "gymnasium"، والتي تركز في المقام الأول على مقررات تندرج ضمن العلوم الإنسانية humanities. وأخيرًا، المدارس الثانوية "lyceums" التي تميل إلى التركيز على دراسة التقنية technical والمجالات الطبيعية natural fields (Amini & Nivorozhkin, 2015, 119).

وتنص المادة (63) من قانون الأسرة في الاتحاد الروسي the Family Code of the Russian Federation على أن الآباء مُلزمون بضمان حصول أطفالهم على التعليم العام، وقد وضع الاتحاد الروسي معايير تعليمية وطنية اتحادية تدعم جميع أشكال التعليم والتعلم الذاتي. كما تنص المادة (44) من القانون الاتحادي "التعليم في الاتحاد الروسي" the Federal Law "On Education in the Russian Federation" على حق الوالدين (الممثل القانوني) للطفل في اختيار شكل من أشكال التعليم إلى أن يُكمل تعليمه العام الأساسي basic general education، مع مراعاة آراء الطفل وتوصيات لجنة علم النفس والطب والتعليم (إن وجدت) (Dovbysh, Davydova, & Tormosova, 2019, op.cit, 2; Federal Law)

وفيما يتعلق **ببدايات الإصلاح التعليمي في روسيا وتطوره**، فيمكن رصد ثلاث مراحل من ثمانينات القرن الماضي إلى أوائل القرن الحادي والعشرين، كان لها أثر في تحول النظام التعليمي في روسيا ، وهي: "مرحلة الحرية the stage of freedom التي نتج عنها تدمير النظام السابق، مرحلة الاستقرار النسبي، ومرحلة القرارات الإدارية الأقوى والأكثر منطقية (Baskan & Erduran, 2009, op.cit, 353).

فقد شهدت المرحلة الأخيرة من التعليم السوفيتي في الثمانينيات وأوائل التسعينيات من القرن الماضي، أزمات نظامية حادة، فقد كان هناك شعور متزايد بأن التعليم السوفييتي العام ينزلق إلى أزمة حقيقية؛ نتيجة النمطية والجمود، تشديد التتبع المهني، وزيادة الدولة الحزبية وما استتبع ذلك من ضعف الإبداع والاستقلالية. وقد أدى ذلك إلى ظهور "حركة تجديد" تنادي بزيادة حرية المناهج الدراسية، واستخدام أساليب التدريس المتمحورة حول المتعلم. وقد سعت

هذه الحركة لإضفاء الطابع الإنساني والديمقراطي على التعليم السوفيتي لتخفيف هيمنة الدولة، وتعزيز قدر أكبر من الاستقلال المهني للمعلمين (Johnson, 2015, 829).

وقبيل وعقب انهيار الاتحاد السوفيتي مباشرة، (أي منذ أواخر الثمانينات إلى منتصف التسعينات من القرن العشرين)، كانت **المرحلة الأولى لإصلاح التعليمي** في روسيا؛ حيث ظهرت خلالها بدايات الإصلاح والتجديد والحرية في صور شتى من بينها استحداث سياسات ومؤسسات جديدة في البلاد؛ فبدلاً من المدارس الموحدة ذات المنهج المحدد في ظل النظام السابق، بدأت مؤسسات تعليمية متنوعة ذات مناهج مختلفة في الظهور مثل مدارس الجيمانزيوم "gymnasium"، ومدارس "lyceums" وغيرها من المدارس التي تركز على تدريس محتوى تعليمي خاص، وتوفر خدمات تعليمية برسوم fee-based educational services (المدارس الخاصة). ففي أوائل التسعينات، كان هناك أكثر من 100 من هذه المدارس التي تعمل وفق مناهجها الخاصة، بينما لم توجد مدرسة واحدة من هذا الطراز حتى عام 1988م، ومن ثم، تم كسر التوحيد أو التنميط الذي كان السمة الرئيسة بالنظام السابق اعتبارًا من هذه المرحلة (Baskan & Erduran, 2009, op.cit, 353-354).

وقد تمثلت السياسات الأولى للإصلاح في تطبيق مباشر لبعض السياسات الغربية، مع إنكار تام للنظام السوفيتي؛ أي دون محاولة الاحتفاظ بأي انجازات تعليمية حققها النظام السابق، أو محاولة إصلاح أوجه القصور فيه. لقد اتسمت السنوات الأولى من الإصلاح في الثمانينات بالفوضوية، بعيدًا عن مبدأ التكامل والاستمرارية (Ibid, 354). وربما يرجع ضعف محاولات الإصلاح التعليمي في الفترة الأولى التي امتدت من عقد الثمانينات إلى عقد التسعينيات إلى ثلاث عقبات شملت: انخفاض التحويلات المالية من الحكومة الفيدرالية إلى الحكومات الإقليمية، سعي الأقليات في العديد من المناطق ذات العرقية إلى إنشاء نظمها التعليمية الخاصة، وإطلاق إصلاحاتها التعليمية الخاصة، فضلًا عن انخفاض الدخل الحقيقي للمعلمين والموظفين. ونتيجة لذلك ترك العديد من الموظفين الإداريين والمدرسين المؤهلين المدارس؛ للحصول على وظائف ذات أجور أفضل في أماكن أخرى (Ibid, 353-354). و بالرغم من ذلك؛ فقد شهدت الفترة التي تمتد من أواخر الثمانينات إلى أواخر التسعينات انتعاشًا جماهيريًا في الاهتمام بالتجديدات التعليمية المرتبطة بثلاثة اتجاهات رئيسة تمثلت في؛ رفض الإرث السوفيتي؛ تحديث المناهج وإصلاح النظام لتلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع الروسي؛ وفتح التعليم أمام العولمة (Froumin & Remorenko, 2020, 237).

وفي النصف الثاني من تسعينيات القرن العشرين، كانت **المرحلة الثانية للإصلاح التعليمي في روسيا**، وقد كانت تلك المرحلة الجديدة تستهدف تطوير التعليم بشكل مضطرد بدلًا من فكرة التغيير الجذري للنظام السابق دون النظر للوراء. حيث اتسمت المرحلة باستعراض جهود الإصلاح أو الملامح الإيجابية في النظام السابق ومحاولة دراستها والاستفادة منها. وكان التعليم، في ظل الظروف التاريخية الجديدة؛ يحتاج إلى جهود واعية متضافرة لتطويره في إطار من الدعم النفسي والمالي من جانب الدولة (Baskan & Erduran, 2009, op.cit, 354). ومن ثم، شهدت البلاد سلسلة غير مسبوقة من الإصلاحات التعليمية التي ارتبطت بتغير النسيج السياسي والاجتماعي بأكمله ففي روسيا، خاصة في الوقت الذي ترك فيه ميخائيل جورباتشوف السلطة في عام 1991م (Nikandrov, 2014, 29)، كان ينبغي، في تلك الفترة، على

أحد أكبر أنظمة التعليم في العالم تحديث نفسه، للابتعاد عن كونه مؤسسة اشتراكية، والدخول في مشهد التعليم العالمي (Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 235).

لقد ترك الانتقال نحو الديمقراطية، بعد تفكك وحل الاتحاد السوفيتي، تأثيرًا عميقًا في تشكيل السياسة الوطنية للتعليم الروسي. ففي عام 1992م،تم تحديد فلسفة الإصلاح في قانون التعليم من خلال مبدأه الأساسي الذي يتضمن إزالة سيطرة الدولة على التعليم. وأكد القانون على الطبيعة الإنسانية للتعليم، القيم المشترك، حرية التنمية البشرية، المواطنة (International Qualifications Assessment Service, 2016, 7). ومن بين المفاهيم الجديدة التي حظيت بشعبية كبيرة بين المهنيين خلال هذه الفترة وحرصوا على تدريسها :"التربية الإنسانية" وأفكار "التعلم الجماعي"(Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 237) .

وقد تضمن قانون التعليم أيضًا إعطاء أهمية كبيرة للحكم الذاتي للسلطات المحلية في جميع المناطق، لاختيار استراتيجيات التعليم الأكثر ملاءمة. (International Qualifications Assessment Service, 2016, op.cit, 7). وفي عام 1996م وما بعده،أصدرت الحكومة العديد من القرارات والتعديلات الجديدة، إلا أنها لم تسفر عن تغييرات ملموسة، والأكثر من ذلك، أظهر استطلاع عام وطني أجري في ديسمبر 1996م أن 83٪ من جميع المستجيبين وصفوا الوضع في التعليم الروسي بأنه أزمة أو كارثة (Tsyrlina-Spady, 2016, op.cit, 3).

وفي أوائل القرن الحادي والعشرين، كانت **المرحلة الثالثة لإصلاح التعليم الروسي**، والتي اتسمت بالتحليل الدقيق للجهود السابقة لإصلاح التعليم بغية التركيز على أشد الاحتياجات إلحاحًا في النظام التعليمي. وقد بُذلت جهود منتظمة لمعالجة المشكلات في الفترة الجديدة. وفي الفترة من 2000 إلى 2002م، تم اعتماد عدد من الوثائق ذات الصلة المباشرة بمحتوى التعليم مثل البرنامج الاتحادي لتطوير التعليم ، 2001-2005، "Federal Program for the Development of Education for 2001 to 2005," ، "العقيدة الوطنية للتعليم في الاتحاد الروسي"National Doctrine of Education in the Russian Federation ،"الاتجاهات الأساسية في السياسة الاجتماعية والاقتصادية لحكومة الاتحاد الروسي على المدى الطويل "Basic Directions in the Social and Economic Policy of the Government of the Russian Federation Over the Long-Term Future," ،" ورؤية تحديث التعليم الروسي للفترة حتى عام 2010م" "Conception of the Modernization of Russian Education for the Period Up to 2010". وكانت تلك الوثائق الرئيسة التي توفر المعايير والقاعدة القانونية للإصلاح التعليمي، وأصبح إصلاح التعليم أولوية في السياسة الوطنية (Baskan & Erduran, 2009, op.cit, 355).

وفي ربيع عام 2004، أي قبل أيام فقط من إقالة وزير التعليم الروسي كجزء من إصلاح إداري مستمر، تمت الموافقة على وثيقة معايير التعليم الجديدة للدولة. وتضمنت أحكامًا بشأن "... تشكيل التعليم بطريقة لا تقتصر على تزويد الطلاب بمعارف محددة، بل لضمان التطوير الشامل لخصائصهم الشخصية وقدراتهم المعرفية والإبداعية المتعددة الأوجه. وبالإضافة إلى ذلك، وردت إشارات في هذه الوثيقة إلى أهداف غرس الكفاءات والمهارات الحديثة لدى الأطفال، مرددة بذلك أحكام "مفهوم تحديث التعليم الروسي حتى عام 2010" ومنها؛ أنه يجب أن يكون التعليم العام قادرًا على غرس نظام متماسك من الإلمام بالقراءة والكتابة والمهارات والقدرات الأساسية الشاملة، فضلاً عن رعاية قدرة الأطفال على ممارسة درجات كافية من

الاستقلالية والتوجيه الذاتي، وتحمل المسؤولية الشخصية، الخ، أي الكفاءات التي تعكس المعايير الحديثة لمحتوى التعليم وجودته" (Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 239-240).

وفي عام 2005، تم الإعلان عن إصلاحات في التعليم ضمن المشروع الوطني "التعليم" بهدف تعزيز التحديث والتغييرات المنهجية في كل مجال من مجالات التعليم الروسي (Tsyrlina-Spady, 2016, op.cit, 4). ففي عام 2007، بُدِءَ في تنفيذ أحد برامج المشروعات الشاملة لتحديث التعليم الروسي Comprehensive Projects of Education Modernization CPEM، والذي تضمن التأكيد على مبادئ مهمة من قبيل المساءلة العامة، الرواتب القائمة على الأداء، ونصيب الفرد من التمويل، تحسين شبكات التواصل. ويعد البرنامج أحد أهم مجالات المشروع الوطني "التعليم"، الذي يستهدف تعزيز الجهود الرامية إلى تحديث النظام التعليمي في جميع أنحاء روسيا في غضون ثلاث سنوات، عبر تغيير نظام أجور العمل، بما في ذلك زيادة رواتب المعلمين، زيادة فعالية نفقات الميزانية عن طريق تحديد نصيب الفرد من تمويل المؤسسات التعليمية، خلق بيئة التعلم المقابلة للمتطلبات الحديثة لتحسين جودة التعليم الثانوي، وتطوير شبكة من المؤسسات التعليمية، تطوير وإدخال نظام مستقل لرصد وتقييم جودة التعليم، تطوير نظام إدارة التعليم بين القطاعين العام والخاص، وأخيرًا، تطوير القدرة التنظيمية لتحقيق المشروع (Nikolaev & Chugunov, 2012, 30- 31). و في إطار برنامج المشروعات الشاملة لتحديث التعليم الروسي، تلقت إحدى وعشرون منطقة في روسيا الدعم من الدولة في الفترة ما بين عامي 2007-2009. وانضمت عشر مناطق أخرى إلى البرنامج في عام 2008 ، و 10 مناطق أخرى تم اختيارها في عام 2009م (Ibid, 31).

وقد تبنت الحكومة الروسية في (نوفمبر) 2010م "البرنامج الفيدرالي لتطوير التعليم 2011-2015م" والذي كان أساسًا للبرنامج الرئاسي " مدرستنا الجديدة " "Our New School" بهدف تطوير معايير جديدة للتعليم قبل الجامعي، وبرامج المدرسة وما بعد المدرسة، ومراكز وأنظمة وطرق خدمة المعلومات. وأخيرًا، الأشكال الإلكترونية لتوصيل المعلومات. وكان الهدف من هذا البرنامج هو تعديل دور ومعايير التعليم العام ، وإعادة تركيزه على تطوير الهوية الروسية وتعزيز القيم المدنية مثل العدالة والحرية والسلام بين الأعراق والتقاليد الأسرية والسلامة والأمن الفردي والعام. كما دعت الوثيقة إلى توطيد المجتمع الروسي على أساس رفع مستوى المسؤوليات المدنية والتفاهم والثقة المتبادلة من جانب مختلف مجموعاته الاجتماعية والدينية والعرقية (Tsyrlina-Spady, 2016, op.cit, 4). وقد أعطى الرئيس الروسي فلاديمير بوتين الأولوية لهذا المشروع، وتم إنشاء نظام المنح لدعم أفضل المعلمين في البلاد والمدارس المبتكرة (Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 240).

ومنذ خريف عام 2010، بدأ التعليم الروسي وكأنه ساحة معركة جادة، حيث تم استبدال عدد من الوزراء ومسؤولي الوزارة (Tsyrlina-Spady, 2016, op.cit, 2). وقد حددت «معايير التعليم الابتدائي الوطنية»، التي وضعت في عام 2010م، شروطًا واضحة لنتائج تعلم الطلاب في جوانب ثلاثة، هي: **القدرات الفردية والشخصية**، بما في ذلك معرفة الذات، والشغف تجاه التعلم، والتفاعل الاجتماعي، والشعور بالهوية الوطنية؛ **وقدرات التعلم العامة**، بما في ذلك القدرة على إتقان المعارف متعددة التخصصات، وحل المشكلات بتوظيف هذه المعارف،

والتعلم من خلال التعاون؛ **ونتائج التعلم**، مثل المهارات والمعارف والأنشطة والأساليب ونماذج التفكير، وتطبيق مختلف التخصصات (جيان وآخرون، 2019، 63).

وفي عام 2012م، سعت الحكومة إلى تحقيق القدرة التنافسية العالمية في مجال التعليم مع ضمان تكافؤ الفرص التعليمية؛ من خلال رفع مستوى المعلمين (بما في ذلك الزيادات الكبيرة في الرواتب)، والاستمرار في تطوير آليات مراقبة الجودة، واستحداث معايير جديدة للمناهج الدراسية (Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 234). واستغرق قانون التعليم الجديد في الاتحاد الروسي، الذي تم اعتماده في عام 2012 ووقع عليه الرئيس ف. بوتين في 5 يناير 2013، عدة سنوات حتى يتم تطويره لأنه مر بمراجعات معقدة للغاية من خلال نظام المناظرات والتصحيحات. وكان عدد الاقتراحات التي قدمها المحترفون والمواطنون العاديون بالآلاف، وهو بحد ذاته أمر غير مسبوق. وتم الإعلان عن الكثير من النقاش في مجلس الدوما (مجلس النواب في البرلمان الروسي) بشكل كبير لسببين؛ أولاهما أن التعليم أمر يهم الجميع في البلاد، وثانيهما، إنها فرصة جيدة لكسب (أو خسارة) نقاط في الحملات الانتخابية (بما في ذلك الانتخابات الرئاسية والنيابية والإقليمية والمحلية). واستغرق القانون فترة طويلة لتطويره تقارب خمس مرات أطول من الإصدار السابق لعام 1992م، بجميع تصويباته ومقالاته المرجعية. وقد تم تضمين بعض الشروط المهمة به والتي يتوقع منها أن توفر عناصر الجودة في النظام التعليمي (Nikandrov, 2014, op.cit, 37).

وقد أسفرت الإصلاحات، التي أعلنت عنها الحكومة الروسية في مجال التعليم في أواخر عام 2012م، عن قيام الحكومة بإصدار برنامج حكومي جديد حول "تطوير العلوم والتكنولوجيا".، وموافقة رئيس الوزراء دميتري ميدفيديف على خارطة طريق لـ "تغييرات في المجال الاجتماعي تهدف إلى زيادة كفاءة التعليم والعلوم"، وذلك في 30 ديسمبر من العام المذكور. كما وقع الرئيس فلاديمير بوتين في . 31 ديسمبر قانونًا جديدًا بعنوان "حول التعليم" دخل حيز التنفيذ في 1 سبتمبر 2013 (Volgograd, 2013, 3) .

وبصفة عامة، فقد كان اعتماد القانون الاتحادي الجديد "بشأن التعليم" في الفترة من (2011- 2016)العنصر الرئيس في تنفيذ الإصلاح خلال الفترة الأخيرة؛ فقد وفر القانون الجديد إطارًا تنظيميًا مواتيًا لتنفيذ سياسات التعليم الجديدة، التي تم تجريبها في السنوات السابقة، تنفيذاً واسع النطاق. كما تضمن التنفيذ الشامل لمعايير التعليم الاتحادية التقدمية الجديدة . وخلال الفترة من (2016- 2018م)، خضعت وزارة التعليم والعلوم الروسية لسلسلة من التغييرات الإدارية التي أدت بدورها إلى إعادة تكييف خطة العمل الشاملة والأولويات الرئيسة في تنفيذ جدول أعمال مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم الروسي. وفي ربيع عام 2018، أعادت الحكومة الروسية تنظيم وزارة التعليم والعلوم، حيث قامت بإنشاء هيئتين منفصلتين مكلفتين بالتعليم الثانوي هما (وزارة التعليم الروسية) ، (وزارة العلوم والتعليم العالي الروسية) على التوالي (Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 246).

أما عن أولويات تطوير نظام التعليم الروسي على المدى المتوسط (حتى عام 2024م)، وعلى المدى الطويل (حتى عام 2035م) فتشتمل على ما يلي: توفير الظروف البشرية والبنية التحتية والتكنولوجية الهادفة إلى توفير التعليم الشخصي، والكشف عن إمكانات كل طالب على العمل، وتغيير هيكل التدريب في التعليم المهني بما يتوافق مع المهام الجديدة والتنمية

الاجتماعية والاقتصادية (Martynenko, 2020, 1058). وتحدد هذه الأولويات أهداف وغايات الإصلاح في كل مرحلة من مراحل التعليم (من مرحلة ما قبل المدرسة إلى أعلى مرحلة). وعند تنفيذ هذه الأولويات في مجال التعليم العام المدرسي، فإنه يجب اتباع ما يلي: تقليل الاختلاف بين أنظمة التعليم الإقليمية فيما يتعلق بشروط تعليم الطلاب، الحفاظ على سلامة التعليم العام الروسي، مع تنويع البرامج التعليمية وإضفاء الطابع الفردي على التعليم، تطوير شبكة تفاعل بين المدارس ومؤسسات التعليم لضمان المراعاة الكاملة لمصالح الطلاب التعليمية، زيادة مستوى المهارات الوظيفية للخريجين والضرورية للتنشئة الاجتماعية الناجحة في المجتمع الحديث، بما في ذلك إدخال تقنيات التعليم الحديثة في نظام التعليم العام، وتطوير الثقافة التعليمية، فضلاً عن بناء نظام موضوعي لمراقبة جودة التعليم العام (Ibid, 1058-1059).

(3) فلسفة إصلاح التعليم الروسي وأهدافه:

لقد شكل إصلاح التعليم تحديًا كبيرًا بالنسبة للعديد من البلدان ومنها الاتحاد الروسي،خاصةً في العقدين الأخيرين من القرن ال20. فمنذ عام 1980م، وبعد تراجع وتفكك الكتلة الاشتراكية، بدأ الاتحاد الروسي، شأن غيره من الدول الاشتراكية السابقة، يعاني من وضع فوضوي، تلاها إجراء تغييرات منهجية لمحاولة إيجاد موقع فعال له بالنظام العالمي الجديد، الذي تشكل حديثًا في ظل العولمة وتداعياتها. وكانت الإصلاحات في مجال التعليم وتغيير القيم الوطنية والتقليدية، خلال عمليات التغيير الاجتماعي والاقتصادي، من بين أهم القضايا في تلك الفترة (Baskan & Erduran, 2009, op.cit, 347).

فلقد بدأت النقاشات حول إصلاحات التعليم في روسيا قبل انهيار الاتحاد السوفيتي في عام 1991م، مع تصاعد الدعاوى إلى التركيز على إضفاء الطابع الإنساني على التعليم وإعادة توجيه المدارس بالتركيز على تلبية احتياجات الطلاب، بدلًا من الاقتصار فقط على الوفاء باحتياجات الدولة. وبعد عام 1991م أجريت تقييمات لنظام التعليم الروسي من قبل المنظمات الدولية (مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبنك الدولي)، والتي أوصت بضرورة القيام بإصلاحه لجعله أكثر اعتمادًا على السوق وموجهاً نحو النتائج، بدلاً من المدخلات والعمليات التقليدية المعمول بها، وشددوا على الحاجة إلى انتقال النظام التعليمي إلى التركيز على الكفاءات التي يكتسبها الطلاب (Aydarova, 2021, 54-55).

وقد دعا تقرير البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، عن التعليم في روسيا، إلى ضرورة إصلاح نظام الامتحانات والاهتمام بالتقييم والمساءلة. وتماشيًا مع التوصيات السابقة للمنظمات الدولية،أصدرت الحكومة الروسية منذ أواخر التسعينات "الاستراتيجية الوطنية لتحديث التعليم"، التي تركز على مفهوم الفعالية (من حيث؛ التكلفة، مراقبة الجودة). فضلاً عن تركيزها على توحيد المعايير التعليمية، والتعليم القائم على النتائج، والحوكمة واللامركزية المالية وخصخصة التعليم (Gurova, Piattoeva & Takala, 2015, 351). وقد استند الإصلاح التعليمي الروسي على المبادئ والأفكار التي تضعها الدولة، تلك المبادئ المكتوبة في دستور الاتحاد الروسي، وفي القوانين التشريعية التي توفر التنظيم القانوني للتعليم. ووفقًا للدستور تضمن الدولة الحق في التعليم، إتاحة التعليم قبل المدرسي، التعليم الأساسي المجاني. كما تكفل الدولة لكل مواطن إمكانية الوصول للتعليم الثانوي؛ العام أوالمهني.

ويحق للدولة وضع المعايير التعليمية الاتحادية (الفيدرالية)، ودعمها التعليمي المتنوع، وتوفير جميع أشكال التعلم الذاتي (Starodubtceva & Krivko, 2015, 209).

وقد سبق الإشارة إلى أن هناك قانونان اتحاديان رئيسان يحددان مبادئ السياسة التعليمية الحديثة هما: قانون التعليم 1992 "law On Education 1992" : وقانون التعليم 2012 "law On Education 2012". وتعكس **المجموعة الأولى** من المبادئ؛ النظرية السياسية والفلسفية للمجتمع. وتشمل: إضفاء الطابع الديمقراطي الشامل على التعليم overall democratization، التعددية pluralism، التباين variability والتنوع في التعليم alternatives، الإتاحة accessibility، تحقيق الشخصية الإقليمية للمدارس، وإعطائها حق تقرير المصير self-determination على المستوى المحلي (Ibid, 209).

أما **المجموعة الثانية** من المبادئ الموجهة للسياسة التعليمية الروسية فتشمل المبادئ التي توفر الأساس والآليات اللازمة لتنفيذ نموذج تربوي جديد new pedagogical paradigm، وتشمل: الأنسنة humanization (عملية بناء الإنسان)، والتمايز في التعليم، وتطوير الشخصية، والاستمرارية (التعلم مدى الحياة). ويعلن التشريع الاتحادي تلك المبادئ بوصفها قاعدة قانونية legal norm، تحدد طريقة تطوير التعليم، بوصفه ركيزة لتطوير المجتمع. وتعد العقيدة الوطنية للتعليم في الاتحاد الروسي حتى عام 2025 "National Doctrine of Education in the Russian Federation till 2025" من أولويات الحكومة الروسية، باعتبار التعليم أحد القوى الاجتماعية المهمة، لدوره الحيوي في نشر وتطوير الثقافة الوطنية، مواءمة العلاقات الوطنية والعرقية الثقافية، ودعم والحفاظ على الهوية العرقية لكافة الفئات في روسيا وتقاليدهم وثقافاتهم الإنسانية، والحفاظ على لغات وثقافة الشعب الروسي. مع أخذ كل هذه الأمور بعين الاعتبار، تعلن العقيدة أن الأفكار الرئيسة التي تمثل أساس المحتوى التعليمي تتمثل في: قيم أخلاقية تشكل تاريخيًا، نظرة علمية حديثة، توازن العلاقات بين القوميات والأعراق (Ibid, 209-210).

كما أكدت الاستراتيجية الوطنية لتحديث التعليم الروسي على بعض المبادئ وهي: أن العولمة تعد السبب الرئيس للإصلاح، وتوفير الاتجاهات الجديدة في تطوير التعليم الروسي؛ حيث توفر العولمة التعليمية اتجاهات تعليمية من أهمها؛ الأوربة Europeanisation، كونها موجهًا للسياسة التعليمية في روسيا؛ وتكامل النظم التعليمية the integration of educational systems، فضلًا عن توحيد Unification المعايير التعليمية الروسية مع معايير الاتحاد الأوروبي، في سياق اعتماد عملية بولونيا في روسيا (Vorontsov & Vorontsova, 2015, op.cit, 1163).

ومن الأفكار الأساسية التي أصبحت أساسًا للإصلاح التعليمي في روسيا أيضًا ؛ أنه لا يمكن بناء مجتمع جديد على أسس النظام المدرسي القديم، وأن التعليم ليس فقط العامل الأكثر أهمية في بناء الشخصية أو تنمية المورد البشري، بل هو أيضًا عامل رئيس في تنمية المجتمع؛ حيث يسهم في إحداث تغييرات جذرية في جميع مجالات الحياة بالمجتمع نفسه في المعتقدات والتوجهات. وبالتالي، **كان الهدف الرئيس من الإصلاح التعليمي في روسيا** هو تغيير منظومة القيم بالمجتمع الروسي؛ لتعزيز صنع القرار والاستقلال، وإيقاظ القوى النشطة داخل النفس البشرية؛ لتغيير عقلية المجتمع والتخلص من الشمولية والشيوعية والأيديولوجية الاشتراكية (Dneprov, 1995, op.cit, 61-62). فضلاً عن تطوير النظام التعليمي الروسي، ليتوافق مع البلدان الرائدة في الإتحاد الأوروبي (Vorontsov & Vorontsova, 2015, op.cit, 1159).

ومن ثم، لم تكن سياسة إصلاح نظام التعليم المحلي، والتي بدأت في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في روسيا، مشروطة فقط بالحاجة إلى التغلب على عواقب الأزمة الاقتصادية والاجتماعية للتسعينيات، بل كان يُنْظَر إلى الإصلاح التعليمي كعنصر أساسي في تحديث النظام الاجتماعي بأكمله وشرط حاسم لانتقال البلاد إلى نموذج تنموي مبتكر لاستعادة الإمكانات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية، وبقاء البلد وأمنه، والحفاظ على موقعه في العالم التنافسي (Morozova, & Gavrilov, 2017, op.cit, 2604).

وقد سعت الحكومة الروسية إلى تفعيل دورها في المجال التعليمي، ويمكن ملاحظة ذلك بوضوح من خلال؛ عقد الحكومة للعديد من الفعاليات التنظيمية لتنفيذ الأولويات التعليمية للدولة. فقد تمثلت الأولويات التعليمية للدولة الروسية في: ضمان تكافؤ الفرص التعليمية من خلال حق الجميع في الوصول إلى التعليم العام والمجاني، وتحقيق جودة التعليم، و دعم التعليم الخاص، فضلاً عن تطوير نظام التدريب الجديد، حماية المتخصصين التربويين والمتعلمين اجتماعيًا، وتحسين التشريعات الفيدرالية لجعل السياسة التعليمية الروسية أكثر فعالية. ويدعم تحقيق هذه الأولويات إجراء إصلاحات بنظام التعليم الروسي من شأنها إنشاء نظام تعليمي يستطيع الاستجابة لمتطلبات واحتياجات المواطنين التعليمية في عصر أصبح شديد التنافسية (Starodubtceva & Krivko, 2015, op.cit, 212).

(4) مجالات الإصلاح التعليمي في روسيا:

وفيما يلي نعرض جهود إصلاح التعليم في روسيا المرتبطة بمجالي؛ إدارة التعليم، إعداد المعلم وتدريبه، بوصفهما المجالان محور الاهتمام بالدراسة الحالية:

1/4 إصلاح إدارة التعليم:

وانطلاقًا من كون تحقيق اللامركزية في إدارة نظم التعليم يشكل أحد القضايا الرئيسة للإصلاحات التعليمية على المستوى العالمي، لتمكين المجتمعات لاتخاذ قرار بشأن مشكلاتهم الخاصة على المستوى المحلي (Baskan & Erduran, 2009, op.cit, .348)، يجدر بنا الوقوف على جهود الإصلاح في روسيا الرامية نحو مسايرة هذا التوجه العالمي المعروف ب "الإصلاح المتمركز حول اللامركزية.

لقد كان للاتحاد السوفيتي آثارًا سلبية على إدارة المدارس في روسيا؛ حيث المركزية الشديدة من قبل الدولة الشيوعية، وكان ينبغي للمدارس، بعد تفكك الاتحاد السوفيتي، أن تشارك في إعادة تشكيل روسيا حتى تتمكن من المنافسة العالمية (Mann & Briller, 2005, 121). وجدير بالذكر، أنه بعد انهيار الاتحاد السوفيتي في أواخر عام 1991م، تبنت الجمهوريات ال 15 المستقلة حديثًا سياسات تعليمية متباينة؛ فبينما حاول البعض منها الحفاظ بشكل أساسي على مركزية النظام السوفيتي (كما في بيلاروسيا وأجزاء من آسيا الوسطى)، كافح آخرون لتغيير النظام السوفييتي السابق بشكل جذري" (Johnson, 2015, op.cit, 829). وقد شهد إصلاح التعليم الروسي محاولات حثيثة لتطبيق اللامركزية في التعليم بعد تفكك الاتحاد السوفيتي عام 1991، حيث تنامي الانتعاش القومي والحركات الانفصالية في روسيا متعددة الأعراق(Pevzner, et al, 2019, op.cit, 719) وبعد عام 1991م، بدأت الإصلاحات التعليمية،

الرامية إلى تحقيق اللامركزية في إدارة التعليم الروسي، تؤتي ثمارها من خلال بداية اختفاء السيطرة الإيديولوجية السوفيتية والمركزية الإدارية، واستعارة الأفكار والمناهج التعليمية التجريبية من الغرب (Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 234)

فقد أدت الإصلاحات الليبرالية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الجديدة إلى إزالة الأيديولوجية المركزية، والبدء في تطبيق اللامركزية في التعليم الروسي مع التركيز على الاستقلالية المؤسسية والابتكار والمساءلة. وتم تضمين فلسفة الإصلاح الجديدة في قانون التعليم المعدل في عام. وفي التسعينات، عززت الإصلاحات التعليمية إعادة إنشاء الهوية الوطنية Re-creation of national identity للمجموعات العرقية ethnic groups في المناطق المأهولة بالسكان غير الروس non-Russian population من خلال إتاحة الفرصة لأولياء أمور التلاميذ للاختيار بين المدارس الحكومية وغير الحكومية. ومنذ ذلك الحين، أصبح من الممكن للمدارس تطوير مناهجها الدراسية على أساس التقاليد الوطنية واللغات المحلية. وعلاوة على ما سبق، فقد تغيرت النظرة إلى التعليم الروسي من كونه خدمة تستهدف تحقيق الصالح العام "public good"، إلى اعتباره سلعة خاصة تنافسية ، خاصة مع تحول مبادئه التنظيمية نحو اللامركزية والخصخصة والتمايز والتنويع والتنافسية الفردية'competitive private good' (Pevzner, et al, 2019, .op.cit, 719).

وقد كان لصدور قانون التعليم لعام 1992، أثر واضح في التوجه نحو زيادة اللامركزية بقطاع التعليم، بهدف تعزيز الكفاءة والمساءلة. فبمقتضى هذا القانون، تم نقل مسؤولية التعليم العام وتمويل المدارس إلى السلطات الإقليمية، والمحلية (Baskan & Erduran, 2009, op.cit, 354). ومن ثم، سمح قانون التعليم الروسي الجديد في عام 1992م باللامركزية وبنقل مسؤوليات إدارية ومالية محددة إلى السلطات الإقليمية والمحلية. كما دعم القانون الجديد الإدارة على المستوى المدرسي؛ فالعملية التعليمية ينبغي أن يديرها المعلمون " governed by those who teach"، وأن العاملين في المدارس ينبغي أن يكون لهم صوت عند صناعة القرارات التي تخص الشأن المدرسي، انطلاقًا من كون المدارس مؤسسات مجتمعية ينبغي أن يشارك في إدارتها الطلاب والمدرسون وممثلو المجتمع المدني بصفة عامة، وأن يلبي التعليم الإقليمي والمحلي على نحو أفضل الاحتياجات المحلية لمختلف الأقاليم الروسية. وقد تجلت اللامركزية أيضًا في زيادة الخيارات المدرسية المتاحة أمام أولياء الأمور، واستحداث المدارس الخاصة، وزيادة مساحة الحرية عند إعداد المناهج المدرسية في جميع المدارس (Gurova, Piattoeva & Takala, 2015, op.cit, 350).

كما استحدث القانون الجديد الصادر عام 1992 مصطلحات مثل " الأنسنة " humanization، " التمايز "differentiation ، "الديمقراطية" democratization ، و" التعددية " pluralization. وكان لتغيير القيادة السياسية في عام 1999م إيذانًا ببدء مرحلة جديدة من صنع القرار الوطني، بما في ذلك إصلاح التعليم (Ibid, 350).

واعتبارًا من عام 2000م، تم ترسيخ اللامركزية من خلال اتباع آليات مؤسسية جديدة في التعليم على الصعيد الوطني، بما في ذلك التمويل الذاتي، والمشاركة العامة، وضمان الجودة، وتحديث البنية التحتية للمدارس، وزيادة اختيار الطلاب. للمدارس (Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 234). وقد أكدت الوثائق التي صدرت مع بدايات القرن الحادي والعشرين مثل: العقيدة الوطنية الجديدة للتعليم The new National Doctrine for Education لعام

(2000)، مفهوم تحديث التعليم الروسي the Concept of Modernization of Russian Education لعام (2001)، والخطة الاستراتيجية الاتحادية لتطوير التعليم the Federal Strategic Program for the Development of Education لعام (2005) على دور التعليم في ضمان النمو الاقتصادي الوطني والقدرة التنافسية العالمية وتنمية رأس المال البشري .كما أنها عززت إدخال آليات السوق في قطاع التعليم، وشددت على أهمية الكفاءة والمساءلة في المؤسسات التعليمية. وقد اتخذت عدة تدابير رئيسة باسم ضمان الجودة، بما في ذلك وضع المعايير التعليمية الوطنية الجديدة (الجزء الإلزامي من المناهج الدراسية في جميع أنحاء الاتحاد الروسي)، واختبار التحصيل التعليمي الوطني الموحد : تنفيذ امتحان وطني موحد the Unified State Exam (USE) بعد إتمام الصف الحادي عشر من التعليم (Gurova, Piattoeva & Takala, 2015, op.cit, 350-351)

وقد أصدرت وزارة التعليم كذلك "البرنامج الفيدرالي لتطوير التعليم للفترة 2006- 2010م "Federal Program of Educational Development for 2006–2010" والذي حدد عددًا من المجالات ذات الأولوية، لتحقيق جودة أعلى من التعليم الروسي، والذي يؤدي بالتبعية إلى زيادة القدرة التنافسية الدولية لروسيا وتكاملها مع النظام العالمي، كان من بينها زيادة فعالية الإدارة التعليمية effectiveness of educational management (Aydarova, 2015, 335). وجدير بالذكر بأنه قد أتيح لأولياء أمور التلاميذ، بموجب المعايير الجديدة التي استحدثت للتعليم بالمدارس الابتدائية والثانوية في عام 2007م، فرصة المشاركة في الإدارة المدرسية والتأثير المباشر في العملية التعليمية؛ فأولياء الأمور، من خلال مشاركتهم في المجالس المدرسية school councils، يشتركون في تحديد المناهج الاختيارية optional courses لأطفالهم، والتي تشكل حوالي 20 في المئة من جميع مناهج التعليم للمدرسة الابتدائية. أما تلاميذ المدارس الثانوية فيشاركون جنبا إلى جنب أولياء أمورهم في اختيار الملف الشخصي لتعليمهم Profile of Education من خلال تحديد المقررات الاختيارية أو الإضافية الضرورية بالنسبة لهم (Nikolaev & Chugunov, 2012, op.cit, 31).

ويعتبر بعض الخبراء أن الإصلاحات الحقيقية لم تبدأ في روسيا إلا في عام 2010/2009م عندما نتج عن التآزر بين الإصلاحات الجزئية المنفصلة إصلاحات جوهرية بالتعليم الروسي. ومن بين هذه الإصلاحات؛ إدارة الجودة المستقلة، توفير الدعم المالي لكل طالب بالمدرسة، استحداث نظام جديد لحساب رواتب المعلمين، تحسين المدارس في مواجهة الأزمة الديموغرافية، وضع معايير واختبارات جديدة لخريجي المدارس، وضع معايير تعليمية جديدة (Tsyrlina-Spady, 2016, op.cit,5). وفي مايو 2010م، اقترحت مجموعة مشكلة من قبل وزارة التربية والتعليم مشروع قانون draft Law جديد للتعليم يستهدف تحقيق اللامركزية من خلال السماح للمؤسسات التعليمية ،المنوط بها تنفيذ السياسات، بأن تكون أكثر استقلالية autonomous وذاتية التمويل self-financing، بهدف تحقيق وفرة في التكاليف. (Holm-Hansen, et al., 2019, op.cit, 369). وفيما يتعلق بمنح الاستقلالية للمدارس الحكومية Granting of Autonomous Status to Public Schools: فقد كانت مدارس lyceums and gymnasiums من بين المدارس الثانوية التي تحولت إلى مؤسسات تعليمية مستقلة، وكانت هذه المدارس، الموزعة بين الريف والمدن، تتميز بأن لديها مجالس إدارة قوية strong governing

boards، كما أن قادتها كان لديهم برامج تعليمية إضافية ويتعاونون بنشاط مع أولياء الأمور (Nikolaev & Chugunov, 2012, op.cit, 32)

وقد استتبع صدور القانون الفيدرالي "بشأن التعليم في الاتحاد الروسي" "On Education in the Russian Federation" لعام 2012 إصلاحات مهمة في مجال إدارة التعليم الروسي، ووفقًا لهذا القانون، والذي يمثل التشريع الأساسي، كانت الهيئة التنفيذية المسؤولة عن صياغة وتنفيذ سياسات التعليم على جميع المستويات حتى مايو 2018 هي وزارة التعليم والعلوم the Ministry of Education and Science في الاتحاد الروسي. وبعد هذا التاريخ، تم تقسيم الهيئة التنفيذية إلى قسمين هما : وزارة التربية the Ministry of Education، المسؤولة عن التعليم الابتدائي والثانوي، ووزارة العلوم والتعليم العالي the Ministry for Science and Higher Education (Koroleva, 2020, op.cit, 99-100). ومن الأسس التي ارتكز عليها تحديث التعليم في الاتحاد الروسي: ضمان جودة الخدمات التعليمية Quality of educational services وفقًا للاحتياجات والمتطلبات والتوقعات الوطنية والاجتماعية والفردية. وتتحدد أهمية جودة التعليم على مستوى الولايات والأقاليم والبلديات وعلى المستوى الوطني في تنظيم وتنفيذ برامج تعليمية متعددة (Logachev, et al., 2021, 1).

ومن الجدير بالذكر، أن هناك قوانين عديدة تشرع للنظام التعليمي على **الصعيد الاتحادي** At the federal level منها:دستور الاتحاد الروسي the Constitution of the Russian Federation، اتفاقية حقوق الطفل Convention on the Rights of the Child، قانون الأسرة في الاتحاد الروسي Family Code of the Russian Federation، القانون الاتحادي بشأن " التعليم في الاتحاد الروسي "Federal Law "On Education in the Russian Federation. فضلاً عن القرارات والتعليمات الصادرة عن رئيس الاتحاد الروسي أو حكومة الاتحاد الروسي ، وما إلى ذلك) . أما على **الصعيد الإقليمي** The regional level؛ فإن الشأن التعليمي ينظمه العديد من القوانين التي يعتمدها ممثلو الاتحاد الروسي في كل مقاطعة (Dovbysh, Davydova, & Tormosova, op.cit, 2019, 2).

ويدار التعليم الروسي من خلال 4 مستويات إدارية هي: المستوى الأول؛ **المستوى المركزي/ الاتحادي** ويمثله وزارة التربية Ministry of Education الروسية ومقرها موسكو العاصمة، وهي المسؤولة عن إصدار التشريعات المنظمة للتعليم على المستوى الوطني؛ حيث يتم تحديد الاتجاهات والأولويات الرئيسة لتطوير نظام التعليم الحكومي. والمستوى الثاني؛ **مستوى السلطات الإقليمية والمحلية** The regional and district authorities؛ وفيه يتم تطبيق الأطر الرئيسة للسياسة الفيدرالية،مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص والاحتياجات والفرص الإقليمية regional peculiarities, needs and opportunities. إذ إنه تماشيًا مع مبادئ اللامركزية decentralization وإرساء الديمقراطية democratization، كانت مسؤولية تبني القرارات وتنفيذها تقع على عاتق السلطات الإقليمية regional authorities. والمستوى الثالث؛ **مستوى الإدارة المدرسية**: ويتم فيه منح مساحة من الحرية لمديري المدارس لاتخاذ القرارات، كملمح مهم من اللامركزية. وأخيرًا والمستوى الرابع؛ **مستوى الآباء والمعلمين والطلاب** The parents, teachers and students. بوصفهم العملاء (المستفيدين). وفي معظم الأنظمة، فإن التفاعل المثمر بين المديرين والمعلمين وأولياء الأمور يكون له تأثير فاعل في إدارة المؤسسات التعليمية (Mann & Briller, 2005, op.cit, 122-123; Malganova, Saralinova & Dokhkilgova, 2018, 237-238). ويمكن ملاحظة وقوع كل من وزارة التعليم الروسية

والسلطات الإقليمية والمحلية هرميًا فوق مديري المدارس من جهة السلطة، ووقوع مصادر التوجيه الأخرى كالمعلمين والطلاب أسفل المخطط التنظيمي.

2/4 إصلاح إعداد المعلم وتدريبه:

إن نظام تعليم المعلم يؤدي وظيفة رائدة وهي إعداد المتخصصين لنظام التعليم المتطور باستمرار، تماشيًا مع الاتجاهات العالمية التي تركز على جودة تعليم المعلم بوصفه العمود الفقري للنظام التعليمي بأكمله، ومن ثم كان الاهتمام بتعليم المعلم في روسيا لإعداد المعلمين الأكفاء القادرين على التعامل مع التحديات المعاصرة بطريقة مبتكرة (Valeeva & Gafurov, 2017, 355). ففي عام 2003، وقعت روسيا إعلان بولونيا Bologna Declaration الذي صمم لتعزيز الاندماج في المجال التعليمي الأوروبي. وقد استتبع ذلك إحداث تغييرات في نظام إعداد المعلم من خلال تحويل برنامج الدراسة السابق ذو المرحلة الواحدة (برنامج مدته خمسة أعوام) previous five-year single-cycle study program إلى برنامج للإعداد يتكون من مرحلتين -two cycle programs: الأولى للحصول على درجة البكالوريوس Bachelor degree (لمدة ثلاثة أو أربعة أعوام) والثانية للحصول على درجة الماجستير Master degree (لمدة عامين). وبالإضافة إلى ذلك، هناك برنامج وسيط intermediate program (مدته عام واحد بعد الحصول على درجة البكالوريوس)، والذي يمنح لقب متخصص Specialist title (Goldstein & Bermous, 2018, 78-79).

إن نظام تعليم المعلمين في روسيا موجه نحو واحدة من أكبر أسواق التعليم: فهو يعد المعلمين لأكثر من 140,000 مدرسة ومؤسسة تعليمية مع مجموعة متنوعة من التخصصات التي تخدم 372.7 مليون تلميذ وطالب سنويًا. وتعد حوالي 279 مؤسسة للتعليم العالي في جميع أنحاء روسيا أكثر من 438,000 من المعلمين المتخصصين في مجال التعليم. أما عن القوى العاملة المسؤولة عن تعليم المعلمين (من محاضرين، مدربين، معلمين وغيرهم) فيقدر عددهم بـ 80 ألف فرد. ويحصل معلمو المدارس الثانوية في روسيا على كل من درجتي البكالوريوس والماجستير (Valeeva & Gafurov, 2017, op.cit, 343)

وقد شهدت روسيا، على مدار العقود الماضية، مجموعة من الإصلاحات التشريعية والقانونية التي أدت إلى إصلاح نظام التعليم بصفة عامة، ونظام تعليم المعلم بها على وجه الخصوص. ففي عام 2013م، تم اعتماد المعيار المهني للمعلم 'The Teacher Professional Standard'؛ بهدف تطوير المعايير التعليمية الحكومية الاتحادية لتعليم المعلمين، ووضع متطلبات موحدة لمحتوى وجودة الأنشطة التعليمية المهنية لتقييم مستوى تأهيل المعلمين (Ibid, 344). وفي عام 2014م، بدأت روسيا مشروع تحديث تعليم المعلّم (Modernisation of Teacher Education Project (MoTEP)، بغية إحداث تغيير جذري في نظام تعليم المعلمين في جميع أنحاء الاتحاد الروسي. وكانت سياسة العمل في هذا المشروع ترتكز على "التحديث" modernization و"التغيير المؤسسي" institutional change، في إطار عملية إصلاح موسعة دعا لها الرئيس بوتين في خطابه الرئاسي في عام 2001م (Revyakina & Galvin, 2018, 27). ويعد (MoTEP) مشروعًا رئيسًا وضعته وزارة التعليم والعلوم بالاتحاد الروسي لتحديث تعليم المعلمين، هدفه الرئيس تعليم المعلمين وفقًا للمعايير المهنية للمعلم والمعايير التعليمية

الحكومية الاتحادية للتعليم العام. كما استهدف المشروع كذلك التغلب على مشكلات تعليم المعلمين أنذاك. وقد شاركت خمسة وأربعون جامعة في جميع أنحاء روسيا في مشروعات لتحديث تعليم المعلمين على المستوى الإقليمي (Valeeva & Gafurov, 2017, op.cit, 344).

و في 4 ديسمبر من عام 2015م، نشرت وزارة التربية والعلوم "الأمر رقم 0536" (Order 0536؛ حددت فيه المعايير التربوية الوطنية لتعليم المعلمين "state educational standards" for teacher education (GOS) والتي تضمنت أنواع ونطاق أنشطة الطلاب المعلمين (بما في ذلك التدريس، وطرق العمل، والنشاط البحثي، والتعليم الشامل، وما إلى ذلك) والمتطلبات الشخصية للخريج (الوعي بأهمية مهنة التدريس، وجهة نظر إنسانية للعالم، التحدث وثقافة التفكير، والقدرة على التثقيف الذاتي ، إلخ). كما حددت المعايير المقررات الإجبارية الإلزمية compulsory ونسبتها في المناهج الدراسية، وتتكون تلك المقررات من ثلاث مجموعات هي: المجموعة الأولى: التخصصات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية Humanitarian and Socio-economic Disciplines التي تشتمل على ؛ التاريخ والأخلاق والدراسات الثقافية وعلم الاجتماع والعلوم السياسية والقانون والاقتصاد واللغة الأجنبية وغيرها . والمجموعة الثانية: الرياضيات والعلوم الطبيعية Mathematics and Natural Sciences، بما في ذلك الرياضيات والعلوم ومفاهيم العلوم الطبيعية العامة . أما المجموعة الثالثة: العلوم النفسية التربوية Psycho-pedagogical Sciences؛ بما في ذلك أصول التدريس العامة والاجتماعية والمقارنة والأنثروبولوجيا التربوية وتاريخ علم أصول التدريس والتعليم وعلم النفس التربوي. كما حددت المعايير المقررات غير الإجبارية (الاختيارية) elective subjects، والتي كانت تمثل حوالي نصف المناهج الدراسية، وترتبط بالتخصص الذي يختاره الطلاب؛ حيث تتضمن مساقات حول مادة التخصص وطرق التدريس الخاصة بها (Goldstein & Bermous, 2018, op.cit, 77-78).

إن نظام تعليم المعلم في روسيا يركز بصفة رئيسة على الكفاءة؛ فهو نظامٌ موجهٌ نحو الممارسة توافقًا مع احتياجات المدرسة والخريجين. ولذا، كان مشروع تحديث تعليم المعلّم (MoTEP) ينطوي على مبدأ التعاون بين مؤسسات تعليم المعلم بالتعليم العالي والمدارس من خلال نهج الممارسة (Revyakina & Galvin, 2018, op.cit, 28). فقد كانت محاولات إصلاح تعليم المعلمين في روسيا، تستند في المقام الأول إلى زيادة الصلة بين النظرية والممارسة، من خلال ربط المعارف النظرية التي يتلقاها الطالب المعلم بالجامعة مع التدريب الميداني بالفصول الدراسية. كما تشمل جهود الإصلاح أدوار الأستاذ الجامعي ليصبح مرشدًا مساعدًا للطلاب المعلمين في تطوير المهارات المهنية لهم من خلال التدريب المهني الذي يسهم في بناء القدرة لديهم على التعامل مع التحديات التي تواجههم في المستقبل بالفصول الدراسية (Kapranov, Chizhik & Chizhik, 2016, 314-315).

ونظرًا لحاجة الطالب المعلم إلى مختلف المهارات المهنية التي تعينه على أداء أدواره المستقبلية، تشترط المعايير التعليمية للدولة الروسية Russian Federal State Educational Standard عددًا من الكفاءات الضرورية للطلاب المعلمين في **مرحلة البكالوريوس** ومنها: كفاءة التدريس، الاتصال، الكفاءات المدنية والاجتماعية والثقافية، الكفاءة العلمية، الإدارة الذاتية للوقت، العمل الجماعي، التدريب البدني، التدريب على الإسعافات الأولية (Polyakova, Latypova, & Sungatullina, 2017, 645). أما تعليم المعلمين على **مستوى الماجستير** بالجامعات الروسية؛ فيوفر فرصًا للطلاب المعلمين للانخراط في التعليم والممارسات التي تمكنهم من تنفيذ دورة البحث الكاملة full research cycle (اختيار موضوع ما، وتشكيل

فرضية ، ثم اختبارها وأخيرًا وضع التصور المناسب والاستنتاجات) (Valeeva & Gafurov, 2017, op.cit, 355).

ويمكن تحديد أهداف الأعمال البحثية للطلاب المعلمين في: تعزيز المعرفة النظرية؛ إذ يكتسب الطلاب المعلمين فهمًا أعمق للنظريات جنبًا إلى جنب مع تطبيقاتها العملية. كما يساعد العمل البحثي الطلاب المعلمين الروس على اكتساب مهارات حل المشكلات، كما يسهم في تنمية اهتماماتهم المهنية وإبداعاتهم، تحديد الطلاب الموهوبين وتوجيه إمكاناتهم وتشجيع اهتماماتهم البحثية، مساعدتهم على تطوير قدراتهم وإجراء البحوث بشكل مستقل، إعداد الموهوبين من الطلاب ليصبحوا باحثين مستقبليين قادرين على تطوير العلوم التربوية في المستقبل، ومن ثم، فإن من الملامح المحددة لمستوى الماجستير؛ مشاركة الطلاب المعلمين بشكل رئيس في عمل مستقل تحت إشراف المرشد الأكاديمي، إتاحة الفرصة لهم للتعمق في موضوع بحثي محدد، وإعداد أطروحة تتميز بالجدة الأكاديمية والعمق. هذا وتتنوع أشكال العمل البحثي للطلاب في مؤسسات تعليم المعلمين الروسية لتشمل: المشروعات البحثية في نهاية الفصل الدراسي، مشروع البحث النهائي، الاستشارات الفردية (عمل الطلاب فرديًا مع المشرفين عليهم والأساتذة الآخرين الذين يشاركون في البحث)، العمل الجماعي للطلاب الموجه نحو حل مشكلات بحثية معينة بالتعاون،المؤتمرات والمسابقات الأكاديمية، الأنشطة البحثية المدرسية التي يمكن القيام بها من خلال الممارسات التعليمية، كتابة أوراق المؤتمرات، كتابة مقال أكاديمي (Ibid, 354-355).

وقد أثرت الاتجاهات العالمية في العقدين الماضين مثل تدويل التعليم العالي Internationalization، وتسويق التعليم Commercialization of education ودمج تقنيات الإنترنت والاتصالات في التعليم على تعليم المعلمين الروس (Goldstein & Bermous, 2018, op cit, 78). ومن ثم، فإن إصلاح وتطوير نظام الإعداد التربوي الحالي للمعلم الروسي، يركز على إعادة بناء المعلم وفقًا للمفاهيم الحديثة من أهمها الرقمنة والمعلوماتية في العملية التعليمية، التعليم المستمر،التكامل متعدد التخصصات والدعم النفسي، تطوير البحوث وأنشطة المشروع، والاهتمام بالمعيار الاستراتيجي للتنمية المستقبلية (Pavlov, etal, 2021, 1). وكذلك المهارات الضرورية للمعلم في القرن الحادي والعشرين والتي اهتمت بها دول متقدمة مثل؛ إنجلترا والولايات المتحدة واليابان وأستراليا والاتحاد الأوروبي ومنظمة التعاون الاقتصادي و التنمية (Polyakova, Latypova & Sungatullina, 2017, op. cit, 645)؛ وذلك لضمان جودة تعليم المعلم بما يضمن تلبية المتطلبات الاجتماعية للمعلم العصري، ويضمن استعداده للتطوير المستمر (Biryukova, et al, 2020, 1148)

أما عن **تدريب المعلمين** وتحسين كفاءاتهم، فهي من اتجاهات الإصلاح التعليمي بروسيا؛ حيث يتم التحقق بشكل دوري من كفاءات المعلمين وإمكاناتهم ومتطلباتهم وفقًا للتحديات المهنية الجديدة (Nikolaev & Chugunov, 2012, op.cit, 32). إذ يتضمن المعيار المهني الروسي للمعلمين Russian Professional Standard for Teachers لعام 2013 عددًا كبيرًا من الأحكام المتعلقة بالكفاءات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم الروسي وهي كما يلي: الكفاءة العامة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات General user ICT competence، كفاءة التدريس العام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات General teaching ICT competence، كفاءة التدريس

المتخصص لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات Specialist teaching ICT competence، وذلك بناءً على توصيات اليونسكو لعام 2011م. كما تتضمن سياسة التعليم الروسية المعمول بها حاليًا أن يتم ترقية مهارات المعلمين وكفاءاتهم بشكل مستمر من خلال التسجيل في برامج التطوير المهني مرة واحدة على الأقل كل ثلاث سنوات (Koroleva, 2020, op.cit, 112).

ويتوافر حاليًا أكثر من مليون معلم مدرسة نشط في روسيا، منهم حوالي 350 ألفًا ينخرطون سنويًا في العديد من فرص التطوير المهني. ومن بين الدورات التدريبية التي سجلت في السنوات الأخيرة أكبر نسبة التحاق من قبل المعلمين الروس: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة في التعليم (68٪)، أفضل الممارسات في تدريس الموضوعات المعقدة (53٪)، تطوير كفاءات التعل للطلاب وفقًا للمعايير التعليمية الفيدرالية للولاية (33٪)، تنفيذ بيئة عمل ذات معايير مهنية (31٪). ومن ثم، تتضمن مسارات تطوير المهارات الحديثة للمعلمين التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، منها على سبيل المثال؛ معدات الفصول الدراسية التفاعلية والوسائط المتعددة ؛ تكنولوجيا الويب والأجهزة المحمولة ؛ المناهج التعليمية الإلكترونية وتصميم التعلم الرقمي (Ibid, 112-113). حيث يتم إعطاء الأولوية للتدريب على التقنيات التعليمية المبتكرة التي تخدم المهنة (Drobotenko, Soloveva, & Solovev, 2019, 6).

لقد ازداد عدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة التي تهدف إلى تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين، اعتبارًا من عام 2012م. وقد ساعد تعميم الإنترنت في المدارس المعلمين للبحث عن مصادر جديدة، ومقابلة زملاء جدد، والمشاركة في شبكات مهنية مختلفة عبر الإنترنت. وقد حفزت مجتمعات جديدة من الممارسين والمعلمين على البحث عن حلول تعليمية جديدة. وتم تكييف العديد من المواد التعليمية التي تدعم تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين من الموارد الأجنبية والمنظمات غير الربحية (Froumin & Remorenko, 2020, 244). وتعد الكفاءة الرقمية، والتفكير النقدي، والإبداع، والتعاون، والقيادة وريادة الأعمال، والأخلاق، والأثر الاجتماعي بمثابة محركات رئيسة للتنمية المهنية للمعلمين في روسيا. وعلى الرغم من تنوع مهارات القرن الحادي والعشرين التي حددتها مختلف المنظمات سواء داخل روسيا أو خارجها، فإنها جميعا تعزز دور المعلم كمتعلم مدى الحياة (Polyakova, Latypova, & Sungatullina, op.cit, 2017, 645).

ويهدف تحديث التعليم في روسيا إلى جعل تدريب المعلمين أكثر توجهًا نحو الممارسة، لذا تتجه الجامعات إلى التدريب الموجه نحو الممارسة من خلال إنشاء الكراسي التي تشرف عليها الجامعة.University-supervised Chairs في مؤسسات التعليم العام الروسية المختلفة. وتتيح تلك الصيغة لكل من أساتذة الجامعة والمعلمين تبادل المعلومات والخبرات حول المستجدات سواء النظرية أو العملية المختلفة والتي تثري كل منهم. وتركز هذه الكراسي على ما يلي: تعزيز التوجيه العملي للعملية التعليمية من خلال جذب الممارسين المؤهلين من مدرسة شريكة ؛ تطوير مهارات البحث للمتدربين في المجالات التي يركز عليها هذا الكرسي، حل المشكلات الملحة للعلوم والتعليم والاقتصاد والإدارة، تنظيم التدريب أثناء الخدمة (Drobotenko, Soloveva, & Solovev, 2019, op.cit, 2-3)

ويتم تصميم برامج تطوير المعلمين على أساس احتياجات المعلمين، وهناك مؤسسات خاصة لتدريب المعلمين تتنافس مع الجامعات وغيرها من المنظمات غير الربحية، للوفاء بالمعايير الجديدة (Froumin & Remorenko, 2020, op.cit, 244). وتستخدم تقنيات متنوعة

على نطاق واسع في تدريب المعلمين الروس مثل ؛ بوابة التعليم ، المكتبة الرقمية ، قاعدة المعرفة المؤسسية، وإدارة المحتوى التعليمي ، والتقييم الالكتروني، والتكنولوجيا اللاسلكية والأجهزة النقالة، التواصل مع الأقران والحوار، محتوى التعليم المفتوح، النمذجة على الانترنت ، الحاسوب، مزامنة أداة العرض على الانترنت، ويب 2.0 ، الخ (Esteban, et al, 2015, 151). وتوفر برامج تطوير المعلمين الكثير من الخيارات التعليمية والمرونة في تقدم الدورات التدريبية. ومن هذه الخيارات التدريبية؛ على سبيل المثال: دورات في مراكز التعلم والتطوير المتخصصة، مسارات خارج العمل، دورات عبر الإنترنت، عروض التعلم الهجين (Koroleva, 2020, op.cit, 113).

المحور الثالث/ جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في اليابان

ويعرض هذا المحور أبرز جهود إصلاح التعليم قبل الجامعي في اليابان من خلال تناول السياق الثقافي للمجتمع الياباني الذي كان له الأثر في توجيه تلك الجهود، ثم نشأة الإصلاح التعليمي في اليابان وتطوره، فلسفة الإصلاح التعليمي وأهدافه في اليابان، وأخيرًا أبرز جهود الإصلاح التعليمي المرتبطة بكل من إدارة التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه، وذلك كما يلي:

(1) السياق الثقافي للمجتمع الياباني: وفيما يلي تناول السياق الثقافي في اليابان في محاولة لتحديد العلاقة بينه وبين تطور جهود الإصلاح التعليمي بها بوجه عام

1/1 اليابان جغرافيًا وسكانيًا:

تمثل اليابان أرخبيلًا مكونًا من حوالي 6850 جزيرة في المحيط الهادئ، تشكل قوسًا an arc إلى الشرق من القارة الآسيوية،بين المحيط الهادي وبحر اليابان وشرق شبه الجزيرة الكورية (D'Ambrogio, 2020,2). وهي تشتمل على أربع جزر رئيسة هي هوكايدو Hokkaido في الشمال، ثم هونشو Honshu التي تبلغ مساحتها نصف مساحة كل الجزر اليابانية مجتمعة، ثم جزيرة شيكوكو Shikoku التي يفصلها عن هونشو بحر داخلي وأخيرًا جزيرة كيوشو Kyushu في الجنوب (حسين، 2019، 588). وتحتل اليابان مساحة كبيرة، تقدر ب (377915) كم مربع (تبلغ مساحة اليابس منها 364485كم). ويبلغ طول الخط الساحلي Length of Coastline 29،751 كيلومترا (The World Factbook, 2021a)؛ فهي تعد سادس أكبر مساحة في العالم، وتقع في منطقة تسمى ب "حلقة النار" Ring of Fire (D'Ambrogio, 2020, op.cit, 2)؛ نتيجة لكونها منطقة غير مستقرة للغاية من القشرة الأرضية؛ حيث تسجل الدولة أكبر عدد من الزلازل في العالم سنويًا (عدد الزلازل بها في كل عام يصل إلى حوالي 1500زلزالًا). مناخها ممطر وتميزه الرطوبة العالية، وبسبب اتساع خطوط العرض والطول (إذ يمتد القوس الياباني بين دائرتي عرض 30°، 40 ° شمالي خط الإستواء)، فهي تشهد تغيرات مناخية واضحة واضحة فالصيف دافئ، والشتاء طويل وبارد والثلوج كثيفة (Dolan & Worden, 1992, 82-83).

أما عن التركيب السكاني؛ يبلغ تعداد السكان في اليابان 124.7مليون نسمة (وفقًا لبيانات شهر يوليو عام 2021م)، يمثل اليابانيون حوالي 97.9٪، من مجمل السكان، والصينيون حوالي 6.٪ والجنسية الكورية تمثل 0.4٪، والجنسيات الأخرى تمثل 1.1٪ (بما في ذلك الفيتنامية، الفلبينية، والبرازيلية (The World factbook, 2021a). وهناك عنصر واضح لعب دورًا مهمًا في

تقدم اليابان، وهو العزلة الطبيعية لأمة « جزرية؛ فقد أدت هذه العزلة على مدار ما يقرب من قرنين من الزمان إلى جعل اليابان دولة شديدة التجانس، واعية بشخصيتها وتميزها على ما سواها من جيرانها من شعوب المنطقة (درويش ، ١٩٩٤، 31). وغالبًا ما يتم تصوير اليابان على أنها دولة أحادية العرق نظرًا لقلة عدد السكان بها الذين ينتمون إلى عرقيات أخرى، مما ولَد لدى اليابانيين شعورًا بالقومية، وعلى الرغم من أن نسبة الأجانب المقيمين بها قد زادت تدريجيًا منذ إصلاح قانون مراقبة الهجرة والاعتراف باللاجئين في عام 1990، إلا أن عدد الأجانب المقيمين بها لا يزال منخفضًا نسبيًا حيث يقدر ب (2.2٪) في 2018م (Nakayama, 2020, 45-46).

2/1 اليابان تاريخيًا:

بدأ تاريخ اليابان المعاصر عندما استولى الامبراطور ميجي على السلطة (1868- 1912)، وذلك بعد فترة النظام الإقطاعي للساموراي. وقد وضع ميجي ركائز نهضة اليابان المعاصرة في شتى المجالات لتصبح اليابان بعدها إحدى الدول القوية في العالم. ثم تطورت اليابان مع بدايات القرن العشرين لتصبح دولة إمبريالية؛ حيث أصبح لديها جيشا قويًا، ونمت النزعة القومية اليابانية مما دفعها لمهاجمة الصين وانتصرت عليها عام 1895، تلى ذلك احتلالها للجزيرة الكورية، ودخولها الحرب ضد روسيا عام 1905، واحتلالها منشوريا عام 1931، وشمال الصين بكامله عام 1937. وقد استمرت النزعة الاستعمارية اليابانية بالتصاعد بعد نهاية الحرب العالمية الأولى حيث استعمرت اليابان أراضي من الدول المجاورة ما يعادل خمسة أضعاف مساحتها (عوديشو، وحاتم، ٢٠١٥، 7). ، ولم ينته الدور العسكري لليابان إلا بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية أمام الأميركيين؛ فقد تعرضت اليابان لضربة عسكرية نووية أمريكية، وقُصِفَت بقنبلتين ذريتين، وخضعت للاحتلال الأميركي، وتحولت إلى دولة منزوعة السلاح. وقد فرض الأميركيون عليها ، بعد الحرب العالمية الثانية، دستورًا جديدًا مستوحًا من النظم السياسية الغربية، وأجروا تعديلات على جميع النظم الإدارية والثقافية والإجتماعية، وحاولوا فرضها على اليابانيين (البدوي، 2013، 21- 22).

3/1 اليابان اقتصاديًا:

لقد نتج عن الحرب العالمية الثانية في أواخر عام 1945م دمار شامل باليابان؛ حيث خرجت منها باقتصاد منهار بعد أن تم تدمير بنيتها التحتية (من مصانع وأدوات إنتاج)، واستطاعت خلال سنوات قليلة أن تنهض من جديد وتحقق نموًا سريعًا في قطاعها الاقتصادي، بحيث احتلت صفوف الصدارة بين الدول الصناعية وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية (مندور، 2015، 16). وبذلك شكلت المعجزة الإقتصادية السمة البارزة في تجربة التحديث اليابانية المتنامية منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، والتي حولت اليابان إلى نموذج يحتذى به الكثير من دول العالم، وخاصة دول النمور الآسيوية (البدوي، 2013، مرجع سابق، 22). وقد اهتم الكثير من المحللين الاقتصاديين بدراسة ظاهرة تطور اليابان وتحليل أسبابها والخروج بدروس مستفادة يمكن أن يفيد تطبيقها الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، خاصة وأن اليابان تفتقر إلى الطبيعة التي تعينها على تحقيق النمو الاقتصادي، وقد كان هذا الفقر في الموارد، مع ندرة الثروات الطبيعية دافعًا قويًا لليابان ساهم في تشكيل نظام يلبي احتياجاتها ويتناسب مع قلة مواردها، وذلك بمنع الإسراف بكل صوره، متبنية بذلك فلسفة أو نظام الإنتاج في الوقت المحدد [(4)] (حليمي، 2018، 28). كما ساهمت الابتكارات

التكنولوجية،ضمن عوامل عديدة، في تحقيق النهضة الاقتصادية اليابانية؛حيث تشكل العلوم والتكنولوجيا والابتكار the science, technology and innovation أولوية على جدول أعمالها (Schwab, & Zahidi, 2020, 50). **وتحتل اليابان الترتيب الخامس** بين أفضل عشرة بلدان فيما يتعلق باعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT adoption، ترتيبات العمل المرنة Flexible work arrangements، المهارات الرقمية Digital skills والإطار القانوني الرقمي Digital legal framework (Ibid, 18).كما تحتل **اليابان المرتبة السادسة** (141/6) بتقرير التنافسية العالمية لعام 2019م، وتحتل **المرتبة الثالثة** في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ، خلف سنغافورة وهونغ كونغ. (Schwab, 2019, op.cit, 17).

4/1 اليابان سياسيًا:

تعد اليابان ملكية دستورية، تتبع النظام البرلماني طبقًا لدستور عام (1947م). ويقع على رأس الدولة الإمبراطور الذي يمثل (رمز الدولة ووحدة الشعب). وتنقسم اليابان إداريًا إلي (47) مقاطعة، ويعترف دستور اليابان لعام1947 بالحكم الذاتي المحلي للمقاطعات اليابانية (D'Ambrogio,2020,op.cit,1). وعلى الرغم من انتهاج اليابان لليبرالية الاقتصادية والسياسية،إلا أنها نجحت في تطويع القيم المستحدثة واستيعابها في إطار القيم التقليدية، بما يشير الى محاولة توفيقية بين كل من المنظومة القيمية الغربية وثوابت الثقافة السياسية التي تعكس أهم جوانب خصوصية اليابان (شكر، 2010، 80). وتعد طاعة الياباني لمن هو أعلى منه، ولو كان ذلك على حساب حقوقه كفرد، من المكونات الأصيلة للثقافة اليابانية (المرجع السابق، 75). ومن ثم، نجد أن من أهم سمات الثقافة السياسية اليابانية أنها تمتاز بتعارضها بشكل ملحوظ مع القيم الغربية، حيث ينبذ المجتمع الياباني التوجه الفردي، ويتبنى ويحترم فكرة العمل في الإطار الجماعي، مع ما يتطلبه ذلك من الالتزام بالنظام والانضباط بصفة عامة (المرجع السابق، 69). ولتلك العقلية الجمعية أثرها الكبير في الشخصية اليابانية؛ فالتوجه الجماعي، والذي يعد أساسًا لجميع الممارسات، يظهر أثره جليًا في السلوك الياباني، فجميع الأمور المهمة يتم مناقشتها على نطاق واسع لتحظى بما يسمى بالاجماع (Consensus)، وتعد تلك سمة فريدة يتميز بها النظام البرلماني الياباني (درويش، ١٩٩٤، مرجع سابق، 39).

5/1 اليابان دينيًا:

لقد هيمنت الديانة الشنتوية على اليابان، وكان من نتائج الحرب العالمية الثانية وسقوط القنابل الذرية على اليابان والدمار الشامل، والتي مثلت جميعًا أحداث تاريخية صعبة، أفقدت اليابان ثقتها في العقيدة وخاصة الديانات البوذية والشنتوية، ولذلك فصل الدستور الياباني بين السياسة والدين بشكل كبير، ولغي النزعة الدينية من كافه المؤسسات والمصالح الحكومية ومنها المؤسسات التعليمية، وأصبح لهذا الفكر جذور راسخة في المجتمع. وبعدما تم الفصل بين الدين والسياسة، تم تجاهل أثر الدين في الحياة الاجتماعية نتيجة التغيرات الفكرية وإحلال الديمقراطية في فترة ما بعد هزيمة اليابان بالحرب العالمية الثانية؛ فقد تم إلغاء أثر الدين في الحياة اليومية والاجتماعية بصفة عامة (ميزوتاني، ٢٠٠٧، ٢٤-٢٥).

مما سبق، يمكن ملاحظة أن الشخصية القومية اليابانية بمكوناتها المختلفة؛ الجغرافية والسكانية والتاريخية والسياسية والاقتصادية والدينية، كانت على مر التاريخ، ولازالت ذات

سمات فريدة، دفعت المجتمع الياباني نحو تحقيق نهضة شاملة تجسدت في شكل إصلاحات بجميع المجالات التنموية،من ضمنها مجال التعليم؛ وأصبحت بذلك مالكة لمقومات سباق التنافسية العالمية.

(2) الإصلاح التعليمي في اليابان: النشأة والتطور

وقبل الحديث عن بدايات إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في اليابان وتطوره، يجدر بنا التنويه في عجالة سريعة عن مفهوم تلك المنظومة وبنيتها؛ فالتعليم قبل الجامعي الذي نتناوله في اليابان هو التعليم الحكومي، الذي يشتمل على عدة مراحل؛ حيث "يطبق نظام (6-3-3) كالتالي: ست سنوات من المدرسة الابتدائية (shōgakkō) primary school (من 6-12 عامًا)، ثلاث سنوات من المدرسة المتوسطة middle school (المدرسة الثانوية الدنيا)، junior high school (chūgakkō) لأولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 13-15 سنة، وثلاث سنوات من المدرسة الثانوية العليا (kōtōgakkō) senior high school لأولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 16-18 سنة. هذا كما يتكون أيضًا من مرحلة ما قبل المدرسة Preschool والتي تقع خارج السلم التعليمي. ويمتد التعليم الإلزامي من الصف الأول إلى الصف التاسع، أما المدرسة الثانوية فهي ليست إلزامية" (Kuramoto & Koizumi, 2018, 415-416 Entrich, 2018, 29). ويقسم التعليم الثانوي الأعلى إلى نوعين أساسيين: أحدهما أكاديمي (وهو محور اهتمامنا)، والآخر مهني / فني. ويجري قبول الطلبة في المدارس الثانوية العليا بناء على نتائجهم في امتحانات المدرسة الثانوية الدنيا أو المتوسطة، والتي تشهد تنافسية عالية إلى جانب إنجازهم الموضح في تقاريرهم المدرسية في المرحلة المتوسطة (الدخيل، 2015، مرجع سابق، 126).

يعود بدايات تشكيل نظام التعليم الحالي في اليابان إلى عهد الامبراطور ميجي حينما أحدث تغييرًا كبيرًا في النظام الاجتماعي باليابان عرف باسم "اصلاحات ميجي"، والتي شملت إصلاحات تعليمية، كانت بمثابة "الإصلاح التعليمي الأول" والذي كان من أبرز ملامحه؛ إنشاء أول وزارة للتعليم عام 1890م، الاهتمام بإلحاق جميع التلاميذ بالمدارس دون تمييز، بداية تحديث التعليم على أساس المعرفة المأخوذة من البلدان الأجنبية المختلفة (عمر، 2020، مرجع سابق، 262). وبعد تحرر اليابان من وطأة الاحتلال الأمريكي في عام 1952م، سارعت الدولة بإعادة بناء المجتمع الياباني ليعود إلى سابق قوته قبل الحرب العالمية الثانية. وقد حققت اليابان تقدمًا اقتصاديًا هائلاً ليس بالاعتماد على مصادر الثروة الطبيعية الشحيحة، وإنما نتيجة اهتمامها في المقام الأول بالتعليم؛ حيث قامت بوضع استثمارات ضخمة في نظامها التعليمي (حسين، 2013، مرجع سابق، 347).

فبعد الحرب العالمية الثانية، بُدِءَ في تنظيم نظام التعليم الوطني من خلال إجراء إصلاحات شكلت "الإصلاح التعليمي الثاني" الذي استهدف مساعدة اليابان على اللحاق بركب الدول الغربية (Omomo, 2019, 25). وقداستهدفت إصلاحات ما بعد الحرب إضفاء الطابع الديمقراطي على المجتمع الياباني من خلال "تغريب" نظام التعليم وفقًا لمعايير وقيم التعليم الأمريكية؛حيث تم التأكيد على الأهمية الكبرى لتكافؤ الفرص في التعليم استنادًا إلى المبادئ التربوية لجون ديوي، والتي تهدف إلى منع حرمان الأسر من حقها في التعليم بسبب الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي، أو نوع الجنس (Ibid, 30-31). ومن ثم، نص الدستور الجديد لليابان بعد الحرب على "حق الأفراد في الحصول على تعليم متساوٍ "باعتباره أحد الحقوق الأساسية

للشعب (مادة 26)، وحدد القانون الأساسي للتعليم مبدأ المساواة في فرص التعليم (مادة 3) (Ibid, 26).

كما اسْتُحْدِثَ في اليابان نظام مجالس التعليم اعتبارًا من عام 1948، وذلك على غرار ما كان متبعًا بالولايات المتحدة آنذاك، بهدف تحقيق الديمقراطية واللامركزية في التعليم، مما يسمح للحكومات المحلية بالمشاركة في السلطة. وقد كان ذلك بمثابة رد فعل على النظام البيروقراطي والمركزية العالية التي سادت قبل الحرب العالمية الثاني-76 ,Murakami, 2019) (77. وعلى الرغم من أن هذا الإصلاح قد ساهم في تنمية البلاد لفترة من الزمن، إلا أنه قد اكتنفه بعض المشكلات لعل أبرزها أنه أنكر بعض السمات المميزة والإيجابية للثقافة اليابانية التقليدية؛ حيث قلل من الاهتمام بالتربية الأخلاقية، وتسبب في اختلال التوازن بين الشعور بالحق والمسؤولية (Omomo, 2019, 25).

وقد شهدت فترة الثمانينات من القرن الماضي إصلاحات تعليمية، واكبت توجه الدولة نحو الاهتمام بتنمية الصناعة اليابانية، تمثلت في إنشاء الحكومة في عام 1984م مجلسًا مخصصًا للتعليم Ad Hoc Council والذي أطلق عليه Rinkyoshin؛ لبحث تطوير نظام التعليم ليتناسب مع هيكل التوظيف المتغير في البلاد (Mawer, 2018, 43). وقد ضم المجلس في عضويته 25ممثلًا للآباء والمعلمين والنقابات ووسائل الإعلام والسلطات التربوية والإدارة المحلية ورجال الصناعة ومنظمات التعليم غير المدرسية، إضافة إلى عدد من المتخصصين.. وقد أكد المجلس في تقريره على ضرورة إحداث تغييرات على أهداف التعليم وإدخال إصلاحات في بنية النظام التعليمي وهيكله ومساراته حتى يتسنى له التحول إلى القرن الحادي والعشرين (علي، ٢٠٢٠، 463).

وقد وضع المجلس بعض التوصيات لإصلاح نظام التعليمي الياباني حتى يتسنى له إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين تمثلت في؛ أولًا/ وضع أهداف واضحة للتعليم المدرسي وتغيير محتوى التدريس من أجل مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم قدراتهم الإبداعية وقدرتهم على التفكير والتعبير عن أنفسهم كأساس لتعلّمهم مدى الحياة، بما يتلاءم والتطلع للقرن الحادي والعشرين. ثانيًا/ اعتماد نظم تقييم متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. ثالثًا/ تنفيذ إصلاحات في امتحانات القبول بالمدارس الثانوية والجامعة. وأخيرًا/ وضع إطار للمسؤولية في التعليم المدرسي والتنسيق مع المجتمع (Yamanaka, & Suzuki, 2020, 87).

وبدأت السياسة التعليمية تركز بشكل أكبر على الخبرة، والتي تسمى "yutori-kyōiku" (التعليم الذي يمنح التلاميذ مساحة للنمو)، وظهر ذلك بشكل جذري في الإرشادات التعليمية من 1998 إلى 1999 بمعيار المناهج الدراسية الذي حددته الحكومة الوطنية (Murakami, 2019, op.cit, 69) واستجابة لتلك الإرشادات، تم تغيير المحتوى التعليمي، وخفض وقت التدريس (Kubota, 2016, 48)؛ حيث تم تخفيض جدول الأسبوع الدراسي ليصبح لمدة خمسة أيام، وتنفيذ مناهج دراسية جديدة للمدارس الابتدائية والإعدادية لتنمية "الاستمتاع بالحياة"، في شكل تعليم خالي من الضغوط، من خلال تخفيض محتوى المنهج بنسبة 30٪، وتنفيذ مقرر (الدراسات المتكاملة) الذي أكد على الجوانب التجريبية في التعلم (Kitamura, 2019, 18) .

ومع بدايات القرن الحادي والعشرين، شهدت منظومة التعليم قبل الجامعي باليابان إصلاحات عديدة، وفيما يلي نعرض لأهم مظاهر الإصلاح التعليمي في العقدين الأولين من القرن الحادي والعشرين؛ حيث تمت خلال تلك الفترة (Ibid, 18-21):

- إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم The National Commission on Educational Reform (في 27 مارس من عام 2000م)، تتبع الهيئة الاستشارية لرئيس الوزرا، والتي قدمت تقريرًا نهائيًا، في 22 ديسمبر من ذات العام، يتضمن 17 مقترحًا لإجراء تغييرات في التعليم منها؛ التركيز على التربية الأخلاقية، ووضع خطة أساسية لتعزيز التعليم، ومراجعة القانون الأساسي للتعليم.
- مراجعة قانون التعليم المدرسي واللوائح التنفيذية له، وذلك في عام 2000م
- إنشاء وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology(MEXT)، وذلك في 6 يناير من عام 2001من خلال دمج وزارة التربية، ووكالة العلوم والتكنولوجيا. وقد وضعت الوزارة (MEXT) خطة إصلاح تربوي للقرن للحادي والعشرين، وأصدرت في 17يناير من عام 2002 وثيقة بعنوان "Manabi no susume؛ بمعنى تشجيع التعلم الذاتي، تتضمن سياسات تستهدف تطوير القدرات الأكاديمية للمتعلمين.
- مراجعة قانون إدارة التعليم على المستوى المحلي لاستحداث مايسمى بمجلس إدارة المدارس School Management Council system، وكان ذلك في 9 يونيو من عام 2004م.
- إصدار تقرير من قبل المجلس المركزي للتعليم بعنوان "إعادة تصميم التعليم الإلزامي لعصر جديد" Redesigning Compulsory Education for a New Era (اقتراح استراتيجيات وطنية لإصلاح التعليم الإلزامي)، في 26 أكتوبر من عام 2005م.
- تأسيس مجلس إعادة بناء التعليم The Education Rebuilding Council، في 10 أكتوبر من عام 2006م، والذي قدم في 24 يناير من عام 2007م، تقريره الأول بعنوان "إعادة بناء التعليم من قبل المجتمع ككل - الخطوة الأولى نحو إعادة بناء التعليم العام" "Education Rebuilding by Society as a Whole-The First Step toward Rebuilding Public Education"
- مراجعة القانون الأساسي للتعليم (لإضافة الأحكام الخاصة بواجبات وسلطات الحكومة الوطنية في التعليم)، وذلك في 22 ديسمبر من عام 2006
- إصدار المجلس المركزي للتعليم Central Council of Education (CCE)، وذلك في 10 مارس من عام 2007، تقريرًا عن التغييرات التي ينبغي إجراؤها في نظام التعليم المدرسي ردًا على مراجعة القانون الأساسي للتعليم (والذي تضمن مراجعة لنظام الإدارة المدرسية؛ نظام الإدارة وأدوار مجالس التعليم والحكومات الوطنية والمحلية، وإدخال نظام تجديد رخصة المعلم) .
- مراجعة قانون التعليم المدرسي The School Education Act، وذلك في 1 أبريل من عام 2008م، وإحداثتغييرات به تقضي بالسماح للمدارس بإضافة المزيد من المناصب الإدارية، مثل نائب المدير والمعلم الإداري)، فضلًا عن أنه تمت صياغة خطة أساسية لتطوير التعليم في 1 أبريل من العام نفسه The Basic Plan for the Promotion of Education (خطة شاملة مدتها 5 سنوات مصممة لتعزيز التعليم وتحقيق الرؤى المنصوص عليها في القانون الأساسي للتعليم).

- استحداث نظام تجديد رخصة المعلم teacher license renewal system وذلك في 1 أبريل من عام 2009، وذلك بعد أن تم تطبيق النظام بصورة تجريبية في بعض الكليات والجامعات في العام السابق لصدور قرار التنفيذ الفعلي للنظام.
- صدور قانون يفيد إلغاء الرسوم الدراسية، وذلك في ا أبريل من عام 2010م، لجعل الدراسة مجانية في المدارس الثانوية العامة Act on Free Tuition Fees at Public High Schools . وفي 1 أبريل من عام 2011، تم تنفيذ المنهج الدراسي الوطني المعدل للمدارس الابتدائية بالكامل، كما تم توحيد كثافة الفصول للصفوف الأولى في المدارس الابتدائية العامة لتصل إلى 35 تلميذًا.
- وضعت وزارة التعليم MEXT، في 5 سبتمبر من عام 2012، سياسات شاملة لمكافحة العنف وتحقيق السلامة المدرسية، وذلك ردًا على انتحار طالب بإحدى المدارس الإعدادية، بسبب تعرضه للتنمر الشديد في أكتوبر 2011. كما قام المجلس التنفيذي لإعادة بناء التعليم The Education Rebuilding Implementation Council (ERIC)، وذلك في 15 يناير من عام 2013 بنشر "إجراءات لمواجهة العنف وغيرها من المشكلات" "Measures to solve bullying and other problems"، والتوصية بتحويل مقرر التربية الأخلاقية moral education ليصبح قرر رسمي بالمدارس اليابانية. كما أصدرت وزارة التعليم (MEXT) في 13 مارس إشعارًا بشأن حظر العقاب البدني prohibition of physicah punishmentاستجابةً لحالة انتحار لطالب ثانوي كان قد تعرض لعقوبات بدنية قاسية.
- تقديم المجلس التنفيذي لإعادة بناء التعليم ERIC في 3 يوليو من عام 2014م، مقترحًا بعنوان "نظام المدارس للمستقبل" "School system for the future,"، يتضمن التوصية بتمديد فترات التعليم المجاني والتعليم الإلزامي، واستحداث فكرة الجمع بين التعليم الابتدائي و الثانوي الأدنى في مدرسة واحدة. كما قدم ذات المجلس، في 4 مارس من عام 2015م، مقترحًا آخرًا بعنوان التعليم الجديد لخلق مجتمع يتميز بالتعلم مدى الحياة والمشاركة من قبل الجميع وتحقيق التنشيط الإقليمي "New education for creating a society that features lifelong learning and participation by all and realizing regional revitalization"، والذي يتضمن التوصية بإنشاء مدارس مجانية، فصول ليلية في مدارس المرحلة الإعدادية.
- إجراء تعديلات بقانون التعليم المدرسي School Education Act، في 24 يونيو من عام 2015، تسمح بإنشاء "مدارس التعليم الإلزامي" الجديدة لمدة تسع سنوات متكاملة (دمج المدارس الابتدائية والإعدادية).
- اقتراح مجلس المدارس الثانوية The Council for High School (الذي أنشئ في فبراير 2015) تقديم اختبار المهارات الأكاديمية الأساسية للمدرسة الثانوية "High School Basic Academic Skills Test" واختبار التقييم الدراسي للمتقدمين للجامعة "Scholastic Assessment Test for University Applicants"، وذلك في 31 مارس 2016م.
- قدم المجلس المركزي للتعليم CCE ، في 30 مايو 2016، تقريرًا بشأن كيفية تنويع التعليم وتأمين جودته لمساعدة الطلاب على تطوير إمكاناتهم.كما قدم المجلس في 21 ديسمبر من

العام نفسه، تقريرًا يتضمن تحسينات في المقررات الدراسية لجميع مراحل التعليم قبل الجامعي.

- إعلان المقررات الدراسية الوطنية المنقحة للمرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا والمدارس الثانوية العليا"، وذلك في 31 مارس 2017، على أن تطبق بشكل كامل في المدارس الابتدائية اعتبارًا من العام الدراسي 2020، وفي مدارس المرحلة الإعدادية في العام الدراسي 2021.

أما بالنسبة للاتجاهات الإصلاحية التي حددها مجلس التعليم الياباني لتكون ركيزة لسياسات التطوير التعليمي بعد عام 2017، فقد كانت تدور حول: احترام شخصية الطلاب، تعزيز المعرفة الأساسية والمهارات، تنمية الإبداع، التعليم متعدد الثقافات، ومواكبة التطورات الدولية. وفي ضوء تلك الاتجاهات، كان إصلاح التعليم في اليابان يركز على تجديد طريقة وشكل التعليم، وزيادة تعزيز النشاط والمبادرة والإبداع للمتعلمين، وخاصة في المدرسة الثانوية بهدف تحويل التدريس من الاعتماد على " الذاكرة الآلية "إلى" المشاركة النشطة في المناقشة مع المعلم" ؛ مع الحد من تدخل الدولة في إدارة التعليم، وتعزيز الحكم الذاتي والإدارة الذاتية للمناطق والمدارس في القضايا التعليمية، فضلًا عن تنويع المدارس ويمكن القول أنه مع انتقال اليابان من مجتمع قائم على التصنيع إلى مجتمع قائم على المعرفة، فقد ساهمت الإصلاحات التعليمية في تحسين نوعية الموارد البشرية التي لعبت دورًا ملحوظًا في تحقيق مكانة اقتصادية بالمجتمع الياباني، خاصة مع بدايات القرن الحادي والعشرين (Linh, 2020, op.cit, 64).

(3) فلسفة الإصلاح التعليمي وأهدافه باليابان:

لقد استند الإصلاح التعليمي في اليابان إلى مبادئ أربعة رئيسة وهي: اتفاق اجراءات الإصلاح التعليمي مع سياق العالم المعاصر بتحدياته المختلفة، توافر الدعم السياسي لأي عملية إصلاح تعليمي، حاجة الإصلاح التعليمي إلى إجراء تغيير اجتماعي، مع ضرورة تفهم المربين ذلك والسعي نحو تحقيقه، تضمين عمليات التعليم والتعلم والتفكير كمدخلات أساسية في الإصلاح وأهدافه (Takeuchi, 2019, 19). وكان من أهم منطلقات الإصلاح التعليمي في اليابان؛ ما شهده العالم مؤخرًا من تحولات كبيرة بسبب العولمة وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي وثورة المعلومات والتغيرات البيئية. وقد أولت اليابان اهتمامًا خاصًا بالنظام التعليمي وإصلاحه كوسيلة لإنشاء نظام تعليمي للقرن الحادي والعشرين قادر على التعامل مع تلك التحديات (Yamanaka & Suzuki, 2020, op.cit, 83).

وجدير بالذكر، أن المجتمع الدولي والضغوط الخارجية كان لهما أثر ملحوظ في حركة إصلاح التعليم في اليابان، وقد بدا ذلك جليًا في الإصلاحات التي شهدتها البلاد في عهد ميجي، وفي فترة ما بعد الحرب. كما أنه من الصعب تجاهل تأثيرهما على الوضع التعليمي في اليابان، مع بدايات القرن الحادي والعشرين؛ حيث عكست نتائج التقييمات الدولية، مثل (TIMSS) و (PIZA) مستوى ودرجة نضج الأداء التعليمي في اليابان، وكانت دافعً مهمًا للعديد من الإصلاحات التعليمية التي شهدتها البلاد في تلك الفترة (Fujioka, 2016, 45). ومن المبررات المهمة كذلك التي دعت لإصلاح التعليم الياباني؛ التصدي للكوارث الطبيعية التي تعرضت لها اليابان بسبب طبيعة السطح الجبلية والتي تميزت بكثرة البراكين والزلازل التي تحدث باستمرار والأضرار الواسعة النطاق التي تعرضت لها اليابان، من جراء بعض الكوارث الطبيعية مثل كارثة زلزال شرق اليابان العظيم، بما في ذلك التسونامي والإشعاع، والتي كانت جميعها أيضًا مبررًا قويًا للإصلاح التعليمي كاستجابة لتلك الكوارث الطبيعية ، حيث تسابق التربويون

ومسئولو التعليم لاتخاذ التدابير اللازمة لإعادة الإعمار والاهتمام بالتعليم وإصلاحه للوقاية من تلك الكوارث (Fujioka, 2016, op.cit, 46).

أما فيما يتعلق بأهداف الإصلاح التعليمي في اليابان، فقد كانت الرغبة في تعزيز الموارد البشرية، التي يمكن أن تسهم في تحقيق مكانة رائدة للبلاد في عصر المعلومات والمعرفة في القرن الحادي والعشرين (Mawer, 2018, op.cit, 43) ؛ فقد أدى التقدم المحرز في تكنولوجيا المعلومات باليابان إلى الانتقال من استخدام المعدات التقليدية إلى استخدام البرمجيات، مما ينطوي على زيادة تطوير تكنولوجيا المعلومات والذكاء الاصطناعي والنظم المتكاملة. وقد غيّر هذا التقدم التكنولوجي بشكل جذري النظم التي تُنتج وتوزّع وتستهلك المعارف والمعلومات والتكنولوجيات في مجالي التعليم والبحث. وقد استهدف إصلاح التعليم الياباني رعاية الأفراد المنتجين والمبدعين فكريًا، وتدعيم قدرة الفرد على معالجة وتبادل المعلومات والتكنولوجيات المتطورة (Yamanaka, & Suzuki, 2020, op.cit, 85). كما استهدف الإصلاح الشامل للتعليم الإلزامي في اليابان تحقيق الاتاحة والمجانية،"والمحافظة" على القيم الوطنية، والتدويل". وقد تم تفويض السلطة للحكومة المحلية والمدارس؛ من أجل تقديم الدعم المالي لتحقيق ذلك (Qi & Xiao, 2016, 2-3) . وقد شكلت محاولات الإصلاح التعليمي الخطوات الأولى نحو الإصلاحات الليبرالية الجديدةneoliberal reforms التي شهدتها البلاد، منذ أوائل القرن الحادي والعشرين (Mawer, 2018, op.cit, 43).

(4) مجالات الإصلاح التعليمي في اليابان: وفيما يلي نعرض جهود إصلاح التعليم في اليابان المرتبطة بمجالي الاهتمام بالدراسة الحالية؛ وهما منظومة إدارة التعليم، ومنظومة إعداد المعلم وتدريبه لما لهما من أهمية على جميع عناصر النظام التعليمي الأخرى .

1/4 إصلاح إدارة التعليم:

لقد تضمنت الإصلاحات التعليمية باليابان، توجهًا نحو تطبيق اللامركزية، وقد استتبع ذلك إحداث تغييرات في نظام التعليم تستهدف نقل سلطة الإشراف على التعليم من الحكومة الوطنية إلى حكومات المقاطعات، ثم إلى البلديات والمدارس (Yamanaka, & Suzuki, 2020, op.cit, 98). وكانت ارهاصات هذا التوجه قد بدأت عقب دخول البعثة الأمريكية إلى اليابان في عام 1946، والتي طالبت بإعادة بناء النظام التعليم الياباني، وإضفاء الطابع الديمقراطي عليه، والذي بمقتضاه انتقلت بعض سلطات وزارة التعليم إلى هيئات التعليم المحلية في اليابان، وتم تدعيم ذلك التوجه باستحداث مجالس التعليم عام 1948. وفي فترة الثمانينات من القرن العشرين، كانت لامركزية الإدارة التعليمية أحد الإصلاحات الأساسية التي تضمنها برنامج الإصلاح الشامل الذي قاده رئيس الوزراء الياباني (Hashimoto) في عام ١٩٩٧م لمواكبة تحديات عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات. وأطلقت اللجنة الوطنية The National Commission، في عام١٩٩٩، خطة شاملة للإصلاح التعليمي اشتملت على ثلاثة أهداف رئيسة منها: دعم لا مركزية الإدارة التعليمية، تعزيز استقلالية المجالس المحلية للتعليم، والاتجاه نحو استقلالية الإدارة المدرسية School Autononmy (بيومي، 2007 ، 175).

ثم توالت بعد ذلك الإصلاحات التي كان الهدف منها زيادة مشاركة الحكومات المحلية في إدارة التعليم وتمويله؛ فقد حدد المجلس المركزي للتعليم، العلاقة بين (وزارة التعليم والثقافة

والرياضة والعلوم والتكنولوجيا The Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology MEXT (Monka-shō) والحكومات المحلية والبلدية، وذلك في التقرير الذي نشر في عام 2005م، وذلك على النحو التالي: تتحمل **الحكومة الوطنية** (ممثلة في الوزارة المختصة) مسؤولية تحديد أهداف التعليم وتوفير المدخلات التعليمية الأساسية اللازمة لتحقيقها، فضلًا عن مسؤوليتها عن مراجعة نتائج التعليم المدرسي لضمان جودة التعليم. وأن تتمتع **البلديات والمدارس** بقدر أكبر من الاستقلال الذاتي والمسؤولية كشكل من أشكال تطبيق اللامركزية (Yamanaka, & Suzuki, 2020, op.cit, 95). ومن ملامح التوجه نحو لامركزية التعليم الياباني أيضًا اعتماد سياسات تعليمية أكثر قدرة على المنافسة استنادًا إلى مبادئ السوق، تنويع المدارس ومنح أولياء الأمور حرية الاختيار من بينها، وأصبحت الحكومة المحلية (ممثلة في المحافظين ورؤساء البلديات) في صدارة العملية الإدارية (Murakami, 2019, op.cit, 77). وبشكل عام، فقد خضع النظام التعليمي الياباني لسلسلة من الإصلاحات في بدايات القرن الحادي والعشرين، كان من نتائجها تعزيز مشاركة السلطات المحلية في أمور التعليم (Yumoto, 2017, 43).

ولمزيد من التوضيح لملامح الإدارة التعليمية في اليابان وجهود إصلاحها، نستعرض فيما يلي مستويات التنظيم الإداري للتعليم لتحديد درجة تمركز سلطة اتخاذ القرار الإداري في المستويات الإدارية الأدنى من التنظيم، ومدى الصلاحيات الإدارية الممنوحة للولايات والبلديات لإضفاء قدر من اللامركزية الإدارية، بوصفه أحد الاتجاهات الرئيسة لإصلاح التعليم الياباني. حيث يدار التعليم باليابان من خلال ثلاثة مستويات:

(أ) المستوى المركزي : يُدَار التعليم في اليابان على المستوى المركزي من خلال وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، ويقع وزير التربية على رأس هيلكها التنظيمي والذي يتم تعيينه من قبل المجلس التشريعي، ثم يتولى هو مسؤولية تعيين موظفي الوزارة (بيومي، 2007، مرجع سابق، 176). وتشرف الوزارة المختصة على جميع مراحل التعليم قبل الجامعي كافة بدءً بمرحلة ما قبل المدرسة وصولاً إلى المرحلة الثانوية العليا. وتحدد الوزارة السياسات التعليمية والمعايير الوطنية، ومحتوى المقررات الدراسية. كما تضع المعايير التي يتم في ضوئها دفع رواتب المعلمين والإداريين، وتقوم بإنشاء المنظمات المشرفة على المدارس. كما تقوم الوزارة بتخصيص التمويل لسلطات المقاطعات والبلديات لتوجيهها للمدارس (الدخيل، 2015، مرجع سابق، 140- 141).

(ب) المستوى المحلي: أما الحكومات المحلية فهي المسؤولة عن الإشراف على المدارس والبرامج الخاصة وميزانيات المدارس وتعيين الموظفين (المرجع السابق، 141). ويتم إدارة التعليم على المستوى المحلي على مستوين فرعيين هما :

- **إدارة التعليم على مستوى الولايات أو المقاطعات:** حيث يُدَار التعليم في الولايات (47 ولاية) من خلال مجالس تعليمية محلية خاصة بالولاية أو المقاطعة، وكل مجلس تعليمي محلي يتكون من خمسة أعضاء يتم تعينهم من قبل الوالي (المحافظ) بموافقة الجمعية العمومية في الولاية ، ومدة العضوية في مجلس التعليم أربع سنوات،ويعين مجلس التعليم في الولاية مراقب أو مشرف التعليم وهو يعمل كمسؤول عن تنفيذ السياسات والإجراءات التي يحددها المجلس، وتعتمد الموافقة على تعيين المراقب العام للتعليم من قبل وزير التعليم.؛ وهذا المجلس مسؤول عن كثير من الأنشطة، بما في ذلك تعيين معلمي المدارس

الابتدائية والإعدادية، وتمويل البلديات، وتعيين مفتش للتعليم على مستوى المقاطعة، وتشغيل المدارس الثانوية (بيومي، 2007، مرجع سابق، 177-178).

❖ **إدارة التعليم على مستوى البلديات**؛ حيث يُدَار التعليم في (3400) بلدية من خلال مجالس للتعليم على مستوى البلديات، والتي يتم تعيينها من قبل رئيس البلدية. وكل مجلس تعليمي بلدي يتكون من (3-5) اعضاء يعينهم رئيس البلدية بموافقة مجلس البلدية، وتكون مدة العضوية في المجلس أربع سنوات، ويقوم أعضاء المجلس باختيار مراقب التعليم ليكون مسئولاً تنفيذيًا، باعتماد من مجلس التعليم في الولاية (المرجع السابق، 178). ويدخل ضمن من مسئوليات مجلس التعليم في البلديات: مسؤولة تقديم التوصيات حول تعيين المعلمين إلى مجلس التعليم في المحافظة، واختيار الكتب المقررة من القائمة المعتمدة من قبل وزارة التعليم، وتنفيذ التنمية المهنية للمعلمين والعاملين في أثناء عملهم، والإشراف على العمليات اليومية للمدارس الابتدائية والإعدادية (الدخيل، 2015، مرجع سابق، 140-141). ومن مهام مجلس التعليم في البلديات أيضًا إدارة المؤسسات التعليمية البلدية والمكتبات العامة ومراكز البحوث والتدريب، وإدارة شؤون العاملين بالبلدية، وتقديم النصح والمساعدة للهيئات غير الحكومية للقيام بانشطتها والتعاون مع منظمة اليونسكو، وتنفيذ أنشطة التربية الاجتماعية والبدنية وتشجيعها (بيومي، 2007، مرجع سابق، 178)

(ج) التنظيم الإداري على المستوى المدرسي : حيث تُدَار المدارس في اليابان من خلال مجلس إدارة على مستوى كل مدرسة، يتكون من مدير المدرسة وثلاثة من المعلمين الأوائل وبعض المعلمين (المرجع السابق، 178) فضلًا عن ممثلين من أولياء أمور التلاميذ ومن المجتمع المحلي. ويضطلع المجلس بمهام أساسية، لعل أهمها؛ الموافقة على السياسة التي يضعها مدير المدرسة لإدارتها . ويحق للأطراف المشاركة إبداء رأيها في إدارة المدرسة لمدير المدرسة ومجلس التعليم، وإبداء رأيها أيضًا في مجالس التعليم بشأن تعيين المعلمين. وقد تم تصميم نظام مجلس إدارة المدارس منذ عام 2004م لتشجيع المجتمعات المحلية أولياء أمور الأطفال على المشاركة في إدارة المدارس ووضع السياسات الأساسية المتعلقة بشؤون العاملين والمعلمين لضمان جودة التعليم في المناطق المختلفة وقد أصبح نظام مجلس إدارة المدارس إلتزامًا قانونيًا للتنفيذ بجميع المدارس اعتبارًا من عام 2017م (Yamanaka, & Suzuki, 2020, op.cit, 99-100).

ومن جهود الإصلاح الإداري فيما يتعلق بإدارة التعليم؛ مراجعة نظام مجالس التعليم اليابانية للوقوف على مدى فاعليته؛ فقد تمت أول مراجعة له في عام 2014،-أي بعد حوالي 60 عامًا على تاريخ إنشائه (Murakami, 2019, op.cit, 77)، وقد أسفرت تلك المراجعة عن نتائج، لعل أهمها : أن تستمر صيغة مجالس التعليم كهيئة تنفيذية تمتلك سلطة اتخاذ القرار على المستوى المحلي، ويتولى المشرف (المراقب) منصب رئيس مجلس التعليم، على أن يكون متفرغًا وممثلاً لمجالس ومسؤولًا عن إدارة اجتماعاتها. ويتم تعيين المشرف مباشرة من قبل الرؤساء التنفيذيين للحكومة المحلية بموافقة المجلس. وتم تخفيض فترة عمل إلى 3 سنوات، مع احتفاظ أعضاء مجالس التعليم أنفسهم بعضويتهم في المجالي لمدة 4 سنوات). وعلاوة على ما سبق، يتم نقل سلطة وضع الميثاق الأساسي للإدارة التربوية من مجالس التعليم إلى الرؤساء التنفيذيين، ويتم مناقشة هذا الميثاق من قبل الرؤساء التنفيذيين ومجالس التعليم في مؤتمر للتعليم العام لإجراء التعديلات اللازمة قبل البدء في التنفيذ (Ibid, 80).

2/4 إصلاح إعداد المعلم وتدريبه

تعود بدايات النظام المتبع حاليًا لإعداد المعلم في اليابان إلى عام 1949م؛ حيث تم تأسيس كلية تربية faculty of education أو كلية لتدريب المعلمين teacher training college بكل جامعة وطنية national university في كل مقاطعة، بغية إعداد الموارد البشرية المتنوعة التي يحتاجها قطاع التعليم. بالإضافة إلى ذلك، فقد سُمِحَ لتلك الجامعات الوطنية أو الخاصة أن تشارك في إعداد المعلمين، شريطة الحصول على دورات تدريب المعلمين المعتمدة من قبل الهيئة اليابانية لتقييم التعليم العالي the Japan Institution for Higher Education Evaluation (JIHEE) (Fujimura, & Mistilina, 2020, 22). وقد تم إضفاء الطابع المؤسسي على برامج إعداد المعلمين من خلال تطوير معايير لتلك البرامج، ومؤشرات للحكم على كفاءة المعلمين، تحددها مجالس التعليم في المقاطعات والبلديات، كان الهدف منها تعزيز وضمان الخبرة والكفاءة في مهنة التدريس (Hamada, 2019, 170-171).

وتسمح برامج تعليم المعلمين بإعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ حيث تضطلع برامج تعليم معلمي التعليم الابتدائي بإعداد المعلمين للتدريس من الصف الأول إلى الصف السادس، بينما تتولى برامج تعليم معلمي التعليم الثانوي إعداد المعلمين المتخصصين للتدريس في الصفوف من السابع حتى الثاني عشر. وجميع تلك البرامج هي برامج جامعية مدتها أربع سنوات. وبعد الانتهاء من البرنامج الجامعي، يتقدم الطالب للحصول على شهادة معلم teacher certificate من مجلس التعليم بالمقاطعة، بعد اجتياز اختبار التوظيف the selection examination set (Fujimura, & Sato, 2020, 333)؛ حيث يخضع خريجو برامج إعداد المعلمين لاختبار توظيف صارم تقدمه إدارات التعليم بالمقاطعة، يضمن لمن اجتازه الحصول على وظيفة مدى الحياة lifetime employment في المقاطعة، مع التثبيت بعد إكمال برنامج تدريبي وإرشادي مكثف لمدة عام واحد (Akiba, 2013, 126).

وقد ظهر هذا التوجه الجديد في إعداد المعلمين في اليابان، منذ عام 2015؛ حيث أوصت وزارة التعليم (MEXT) ببناء شراكات بين إعداد المعلمين الذي يتم في مؤسسات التعليم العالي ومجالس التعليم المحلية بالمقاطعات بوصفها المسؤولة عن توظيف هؤلاء المعلمين للعمل في مدارسها. وتتم هذه الشراكة من خلال تنفيذ برنامج يسمى "Kyoshi-juku" ؛ وهو برنامج تعليمي احترافي للمعلمين المرشحين لمزاولة المهنة، يشاركون فيه عند الانتهاء من برنامج إعداد المعلم بمؤسسات التعليم العالي. ويتم تقديم مثل هذا البرنامج من قبل مجالس التعليم بكل مقاطعة؛ حيث تقدم كل مقاطعة بتلك البرامج محتوى لإعداد المعلمين يتسق مع السياق المحلي،مع تقديم سلسلة من خبرات الملاحظة الصفية داخل المدارس المحلية، ومعلومات محددة حول العمل في سياقات المدارس المحلية. وتقدم مجالس التعليم هذه البرامج للمساعدة في إعداد المعلمين قبل الخدمة من خلال توفير المزيد من المعرفة والخبرات التعليمية المحلية قبل أن يتم توظيفهم في مقاطعة ما (Fujimura & Mistilina, 2020, op.cit, 20-21).

أما عن محتوى برامج إعداد المعلمين؛ فهي تتكون بشكل عام من عدد من المقررات الدراسية التي تندرج ضمن أربعة مجالات هي: الفنون الحرة Liberal arts، المقررات التخصصية teaching subjects and related content، أسس التربية educational foundations، والخبرات الميدانية (التربية العملية) clinical experiences. ويتكون برنامج الإعداد من (95) ساعة معتمدة أكاديمية academic credits والتي تقابل (1425 ساعة فصلية) class hours، و(5) ساعات

أكاديمية معتمدة مخصصة للتربية العملية، تقابل (75 ساعة فصلية) (Fujimura, & Sato, 2020, op.cit, 333).

ولضمان جودة التعليم بالمدارس اليابانية، فقد صدرت العديد من السياسات على المستوى الوطني تنظم التحاق الطلاب في برامج تعليم المعلمين؛ حيث لا يسمح إلا للطلاب ذوي القدرات العالية من الالتحاق بتلك البرامج، وذلك بناء على نتائج المرشحين باختبارات الالتحاق بالجامعة. كما يلزم حصول خريجي برامج إعداد المعلمين على ترخيص لمزاولة المهنة teacher license، بعد اجتياز اختبار التوظيف السابق افشارة إليه من قبل المقاطعة (Akiba, 2013, op.cit, 126). وقد قدم المجلس المركزي الياباني للتعليم تقريرًا يتضمن عدة توصيات من شأنها أن تسهم في تحسين جودة التدريس بالمدرس اليابانية من أهمها: تمديد فترة الخبرات الميدانية في برامج إعداد المعلمين، واستحداث برنامج الدراسات العليا للمعلمين، واستحداث فكرة تجديد ترخيص التدريس للمعلمين. وقد كان هذا التقرير نقطة تحول في تعليم المعلمين في اليابان؛ حيث استتبعه مراجعات مستمرة لبرامج تعليم المعلمين، من بينها التوجه إلى تعليم المعلمين على مستوى الدراسات العليا (Fujimura, & Sato, 2020, 334).

كما شملت الإصلاحات التعليمية في اليابان **مجال تدريب المعلمين وتنميتهم المهنية** بغرض تحسين كفاءتهم، وتعزيز مهاراتهم وقدراتهم، تواكبًا مع التغييرات في المعايير الوطنية للمناهج الدراسية. ومن أبرز جهود الإصلاح في هذا المجال: وضع خطة سنوية لتدريب المعلمين، تحسين برامج التدريب للمعلمين العاملين، إقرار نظام تجديد رخصة المعلم (Yamanaka, & Suzuki, 2020,op.cit, 82-83). ومن بين أشكال التدريب للمعلمين باليابان ما يعرف ب "التدريب المدرسي"؛ حيث يسعى المعلمون الى الاستفادة من بعضهم البعض من خلال تبادل الخبرات حول أفضل الأساليب لمواجهة مشكلة أو تجريب أفكار جديدة في مجال طرق التدريس، أو من خلال زيارة بعضهم البعض في الفصول الدراسية بغية التعلم من الأساليب المختلفه للزملاء. وتسهم غرفة المعلمين بدور كبير في عملية تبادل المعرفة والخبرات التجريبية بين المعلمين عن طريق المناقشات التي تدور بينهم في أوقات فراغهم، ولا يجد المعلم الياباني حرجًا في التعبير عن نقاط ضعفه الشخصية أو قلقه في مجال التدريس، وذلك للبحث عن الأفضل أو تصحيح أدائه أو الاستفادة من أفكار مطبقة لدى زملائه (الشهراني، 2017، 78- 79). ويتلقى المعلمون اليابانيون تدريبًا مدرسيًا بواقع يومين في الأسبوع يشمل جميع جوانب عمل المعلم كالتدريس، وإدارة الصف، وتفهم نفسية الطفل وإرشاد الطالب (الدخيل، 2015، مرجع سابق، 136)

كما يوجد باليابان أيضًا نوعٌ من التدريب يعرف باسم " Japanese Lesson Study "؛ وهو شكل من أشكال الدروس النموذجية، بُدِءَ في تطبيقه باليابان في العقد الأول من القرن العشرين، وذلك في إطار مجتمعات التعلم المهني التي ينخرط فيها المعلمون اليابانيون بهدف تحسين أدائهم وتحقيق تعلم الطلاب. وتستخدم تلك الدروس على نطاق واسع في جميع أنحاء اليابان؛ حيث يشارك بها 99 %من معلمي المدارس الابتدائية، 98 %من معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، 95 % من معلمي المرحلة العليا من التعليم الثانوي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم ، 2018، 79). وتعد تلك الدروس أحد مداخل تنمية المعلمين أثناء الخدمة. وهي تركز بشكل أساسي على التفاعل التعاوني بين المعلمين أنفسهم؛ فهي تبدأ بتحديد المعلمين بشكل تشاركي هدفًا محددًا لتعلم الطالب، مع تحديد خطة درس لتحقيق ذلك. ثم

يتم اختيار معلم واحد من بين المجموعة لتنفيذ تلك الخطة مع الطلاب، ويتم ذلك في الفصول الدراسية الحية، في حين ينخرط باقي المعلمين في الملاحظة والمراقبة لكيفية تفاعل الطلاب مع المعلم . ويعقب الانتهاء من تقديم المعلم للدرس جلسة نقاشية أو نقد تسمى hanseikai، تستهدف التوصل إلى تحسينات سواء على محتوى الدرس أو عملية التدريس ذاتها، يتم تضمينها في خطة درس منقحة يقوم بتدريسها أحد المعلمين في بيئة حية، تليها دورة أخرى من التفكير والنقد، وهكذا. وتسهم تلك الدروس بشكل كبير في تعزيز جودة التدريس بالمدارس اليابانية كافة (Rappleye & Komatsu, 2017, 401).

وتعد الدروس النموذجية بمثابة فرصة لتعلم المعلمين من خلال القدوة أو النموذج؛ حيث يستفيد المعلمون من خبرة زميلهم الذي أدار الدرس، ويستفيدون كذلك من المناقشات البعدية عند تصميم دروسهم المستقبلية (Fujie, 2019, 105). وينتشر هذا الشكل التدريبي على نطاق واسع في المدارس الابتدائية اليابانية، وخاصة في مقرر الرياضيات؛ حيث يحرص معلمو هذا المقرر على العمل معًا لتحديد قضايا معينة تتعلق بعملية التدريس ونشر الممارسات الجيدة وتحديث معارفهم. ويتم ممارسة هذا الأسلوب التدريبي سوء داخل المدرسة الواحدة، أو بين المدارس المختلفة (Gouëdard et al, 2020, 25).

وعلاوة على ما سبق، فإن التدريب من خلال الدروس النموذجية يطبق أيضًا على مستوى المقاطعة؛ حيث تجتمع فرق المعلمين لمقرر بعينه على مستوى المقاطعة خلال وقت العمل مرة واحدة على الأقل في الشهر لتطبيق ذلك النهج. وفي كثير من الأحيان يتم الاستفادة من هذا اللقاء لبحث محتوى المناهج الدراسية الوطنية الجديدة وغيرها من الشواغل التربوية التيتهم المعلمين في التخصص الواحد (Duez, 2018, 66).

المحور الرابع/ التحليل المقارن لجهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان

وبعد أن عرضنا بالتفصيل أبرز جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان (من خلال المحورين السابقين)، يمكن إجمال وإيجاز أهم أوجه التشابه والاختلاف بين جهود كلا البلدين، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (1)

أوجه التشابه والاختلاف بين جهود الإصلاح التعليمي في كل من روسيا واليابان

محاور المقارنة	روسيا	اليابان
	1. **بدايات** الإصلاح التعليمي الحقيقي في روسيا كانت مع ظهور روسيا المستقلة، **في نهاية عام 1991م.** 2. مر الإصلاح التعليمي في روسيا بثلاث مراحل أساسية كان لها أثر في تحول النظام التعليمي الروسي:	1. **بدايات** الإصلاح التعليمي في اليابان كانت في **أواخر القرن 19، وبالتحديد في عام 1890م** . 2. مر الإصلاح التعليمي في اليابان بثلاث مراحل أساسية كان لها أثر في تحول النظام التعليمي الياباني:

محاور المقارنة	روسيا	اليابان
النشأة والتطور	**المرحلة الأولى**: والتي تمتد من أواخر الثمانينات إلى منتصف التسعينات من القرن العشرين والتي نتج عنها تدمير النظام السابق(انهيار الاتحاد السوفيتي) (مرحلة بداية الحرية). **المرحلة الثانية**: بدأت اعتبارًا من النصف الثاني من القرن العشرين (مرحلة الاستقرار النسبي)، والتي استهدفت تطوير التعليم بشكل مضطرد بدلًا من فكرة التغيير الجذري للنظام السابق دون النظر للوراء. **المرحلة الثالثة**؛ كانت في أوائل القرن 21 (مرحلة القرارات الإدارية الأقوى والأكثر منطقية)، والتي اتسمت بالتحليل الدقيق للجهود السابقة لإصلاح التعليم بغية التركيز على أشد الاحتياجات إلحاحًا في النظام التعليمي. وقد بُذلت جهود منتظمة لمعالجة المشكلات في الفترة الجديدة 3. شهدت البلاد خلال المراحل الثلاث سلسلة غير مسبوقة من الإصلاحات التعليمية التي ارتبطت بتغير النسيج السياسي والاجتماعي بأكمله، والتي أسهمت في تطوير النظام التعليمي، وكان لذلك أكبر الأثر في المكانة الحالية التي تتبوأها روسيا في مصاف الدول المتقدمة.	**المرحلة الأولى:** كانت في عهد الإمبراطور ميجي والذي كان له الفضل في تحديث التعليم الياباني، فيما عرف بالإصلاح التعليمي الأول، من خلال الاسترشاد بخبرات الدول الأجنبية الأخرى. **المرحلة الثانية**: والتي تمتد من فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية وحتى نهاية القرن العشرين، والتي شهدت إصلاحات تعليمية مهمة، فيما يعرف بالإصلاح التعليمي الثاني، نتيجة اهتمام اليابان بالتعليم واعتباره الركيزة الأساسية لإعادة بناء المجتمع الياباني ليعود إلى سابق قوته قبل الحرب العالمية الثانية. **المرحلة الثالثة:** مع بدايات القرن الحادي العشرين؛ حيث شهد نظام التعليم الياباني، نقلة نوعية من خلال إصلاحات جوهرية استهدفت إعداد الكوادر البشرية اللازمة لتعزيز مكانة البلاد في المجتمع الجديد القائم على المعرفة. 3. شهدت البلاد خلال المراحل الثلاث إصدار العديد من الخطط والوثائق المتتالية التي تضمنت إصلاحات إدارية وهيكلية شملت النظام التعليمي الياباني برمته وجميع منظوماته الفرعية.
	1. **أهم منطلقات الإصلاح التعليمي:** • **الرغبة في مسايرة العولمة** وتنمية القدرة على مواجهة تحدياتها المتنوعة ومظاهرها المختلفة وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	1. **أهم منطلقات الإصلاح التعليمي:** • **الرغبة في مسايرة العولمة** وتنمية القدرة على مواجهة تحدياتها المتنوعة ومظاهرها المختلفة وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

محاور المقارنة	روسيا	اليابان
الفلسفة والأهداف	• **نتائج تقييمات المنظمات الدولية** للنظام التعليمي الروسي والتي أكدت على ضرورة إصلاحه. • **التحولات التي شهدتها روسيا:** الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، والتي فرضت إصلاحات مجتمعية شاملة طالت النظام التعليمي. • **القوانين الاتحادية** التي أصدرتها الحكومة الروسية والتي تضمنت المبادئ الرئيسة للتعليم كانت من أهم موجهات الإصلاح التعليمي في الاتحاد الروسي. 2. تمثلت **أهم أهداف الإصلاح التعليمي** في روسيا في: • **تحسين جودة الخدمات التعليمية**، وتحقيق التعلم الفعال لجميع المتعلمين. • إتاحة التعليم لجميع التلاميذ ومجانيته. • **التركيز على تطوير الكفاءات** المطلوبة للقرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من أجل التنمية المستدامة. • **تحقيق النمو للمجتمع الروسي**، بما يؤهله لتبوأ موقع متميز على خريطة النظام العالمي الجديد نظرًا لكون التعليم وإصلاحه وسيلة لتنمية رأس المال البشري، وأحد الركائز التي يبنى عليها تنمية المجتمع. الروسي.	• **نتائج التقييمات الدولية**، والتي كانت دافعً مهمًا للعديد من الإصلاحات التعليمية التي شهدتها البلاد مع بدايات القرن الحادي والعشرين. • **التصدي للكوارث الطبيعية التي تعرضت لها اليابان** كان أحد موجهات الإصلاح التعليمي بها . • **هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية** كانت من أبرز دواعي التوجه نحو الإصلاح المجتمعي والتعليمي • **الخطط والوثائق المتتالية** التي تضمنت المبادئ الرئيسة للتعليم، كانت من أهم موجهات الإصلاح التعليمي في اليابان. 2. تمثلت **أهم أهداف الإصلاح التعليمي** في اليابان في: • **تحسين جودة الخدمات التعليمية**، وتحقيق التعلم الفعال لجميع المتعلمين. • إتاحة التعليم لجميع التلاميذ ومجانيته. • **التركيز على تطوير الكفاءات** المطلوبة للقرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من أجل التنمية المستدامة • **تحقيق النمو للمجتمع الياباني** من خلال إصلاح التعليم والذي يسهم في إعداد الموارد البشرية، التي يمكن أن تسهم في تحقيق مكانة رائدة للبلاد في عصر المعلومات والمعرفة في القرن الحادي والعشرين.

محاور المقارنة	روسيا	اليابان
	• **تغيير منظومة القيم** بالمجتمع الروسي، بما يسهم في التخلص من الأيديولوجية الاشتراكية، ومن الفكر الشمولي والشيوعي الذي كان سائدا في النظام السابق. • **تطوير النظام التعليمي** الروسي، ليتوافق مع نظم التعليم ومعاييرها في البلدان الرائدة في الإتحاد الأوروبي.	• **المحافظة على منظومة القيم** الوطنية، والتي تعد مكونات أصيلة في الشخصية القومية اليابانية، وكانت سببًا في تميز المجتمع الياباني. • **رعاية الأفراد المنتجين والمبدعين** فكريًا، لتدعيم قدراتهم على معالجة المعلومات والتكنولوجيات المتطورة والذكاء الاصطناعي والنظم المتكاملة.
مجالات الإصلاح	1. لقد كان **الاهتمام بإصلاح إدارة التعليم** أحد المجالات الرئيسة لإصلاح التعليم في روسيا؛ ولعل من أبرز الجهود في هذا المجال؛ اتجاه إدارة التعليم في روسيا إلى اللامركزية في إدارة النظام التعليمي. وقد تجسد هذا التوجه الإصلاحي الجديد في مظاهر شتى، لعل أهمها إدارة التعليم على عدة مستويات، والذي أتاح نقل مسؤوليات إدارية إلى السلطات الإقليمية والمحلية، فضلًا عن تنويع المدارس ومنح أولياء الأمور حرية الاختيار من بينها، وإتاحة فرصة المشاركة في صناعة القرارات التي تخص الشأن التعليمي بالمدارس للمستفيدين منها. 2. كان **الاهتمام بتعليم المعلم** أحد مجالات الإصلاح التعليمي في روسيا؛ وقد ركزت جهود إصلاح إعداد المعلم وتطويره على تنمية الكفاءات الضرورية لدى الطلاب المعلمين لإكسابهم المهارات المطلوبة بالقرن الحادي والعشرين، ومن ثم إعداد المعلمين القادرين على مواكبة	1. لقد كان **الاهتمام بإصلاح إدارة التعليم** أحد المجالات الرئيسة لإصلاح التعليم في اليابان. ولعل من أبرز الجهود في هذا المجال؛ اتجاه اليابان نحو دعم لا مركزية الإدارة التعليمية، واتخاذ مختلف المبادرات الساعية لتحقيق ذلك، من بينها اعتماد سياسات تعليمية أكثر قدرة على المنافسة استنادًا إلى مبادئ السوق، تنويع المدارس ومنح أولياء الأمور حرية الاختيار من بينها، وجود اختصاصات وصلاحيات ممنوحة لإدارة التعليم على المستوى المحلي، وكذلك على المستوى المدرسي تستهدف زيادة مشاركة الحكومات المحلية في إدارة التعليم وتمويله. 2. كان **الاهتمام بتعليم المعلم** أحد مجالات الإصلاح التعليمي في اليابان؛ وقد ركزت جهود إصلاح إعداد المعلم وتطويره على تحسين نوعين المعلمين من خلال اختيار المرشحين ذوي القدرة الأكاديمية العالية للالتحاق ببرامج الإعداد، مع الاهتمام بتطوير برامج الإعداد، وإضفاء الطابع المؤسسي عليها

محاور المقارنة	روسيا	اليابان
	التحديات المعاصرة. ومن أبرز مظاهر الإصلاح المرتبطة بإعداد المعلم وتدريبه: التغييرات الحادثة في نظام الإعداد نفسه؛ حيث أصبح يتكون من مرحلتين (مرحلة البكالوريوس و الدراسات العليا)، مشروع تحديث تعليم المعلم والذي استهدف تعليم المعلمين الروس وفقًا للمعايير التربوية الوطنية لتعليم المعلمين، فضلًا عن اعتماد المعيار المهني للمعلم والذي ساهم في إرساء معايير موحدة لتقييم جودة إعداد المعلم، وأخيرًا، زيادة عدد الدورات التي تستهدف التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة، والتي تصمم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وتتنوع لتلائم الظروف المختلفة للمعلمين، ويستخدم بها أحدث التقنيات .	من خلال: تطوير معايير لتلك البرامج، اشتراط اجتيار خريجي تلك البرامج لاختبار توظيف، إكمال خريجي تلك البرامج لبرنامج تدريبي مكثف لمدة عام كشرط لمزاولة المهنة تفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي باعتبارها الجهة المسؤولة عن الإعداد، ومجالس التعليم المحلية بالمقاطعات بوصفها المسؤولة عن توظيف هؤلاء المعلمين للعمل في مدارسها. كما اهتمت اليابان كذلك بعمل إصلاحات في برامج تدريب المعلمين، شملت تحسين برامج التدريب للمعلمين العاملين لتعزيز مهاراتهم وقدراتهم، واستحداث صيغ تدريبية جديدة من أبرزها: التدريب المدرسي، والتدريب النموذجي على مستوى المدارس و المقاطعات اليابانية.

المصدر: من إعداد الباحثتين

وباستقراء الجدول السابق، أمكن التوصل إلى وجود بعض أوجه التشابه والاختلاف بين جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان، وفيما يلي نعرض لأهمها في كلا البلدين، وفق المحاور التي ركزت عليها الدراسة الحالية، ومحاولة تفسيرها إما في ضوء السياق الثقافي لكل منهما، أو في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية، وذلك على النحو التالي:

أولًا/ فيما يتعلق بنشأة الإصلاح التعليمي وتطوره؛ ونبدأ أولًا باستعراض أبرز أوجه التشابه بين البلدين حول النشأة والتطور، ثم أوجه الاختلاف، كما يلي:

(1) أوجه التشابه بين البلدين: وفيما يلي بعض أوجه التشابه فيما يتعلق بالنشأة والتطور؛

1/1 تتشابه كل من روسيا واليابان في الأخذ بأسباب إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بكل منهما، وكان ذلك استجابة لـ "الحركة العالمية لإصلاح التعليم" (GERM)، والتي نشأت منذ نهاية التسعينيات من القرن العشرين في أجزاء مختلفة من العالم بهدف تحسين نظمها التعليمية، بما يمكنها من مواجهة تحديات العولمة والمنافسة الدولية والابتكار التكنولوجي والتحول الاقتصادي. وقد تأثرت معظم دول العالم ومنها روسيا واليابان بتلك الحركة، والتي كان لها انعكاساتها على نظم التعليم وسياسات إصلاحها في الدول المختلفة. ويمكن أن نلحظ، من خلال رصد سياسات وجهود الإصلاح التعليمي في دولتي المقارنة، تأثر كل من روسيا

واليابان بالتوجهات الأساسية الجديدة التي نادت بها الحركة العالمية لإصلاح التعليم، ومن بينها: السعي لتحقيق جودة التعليم، إعطاء أولوية للتعلم، تشجيع المنافسة بين المدارس، منح الآباء حق اختيار المدارس لأبنائهم، وضع معايير موحدة للتدريس والتعلم وللمناهج الدراسية.

2/1 تتشابه كل من روسيا واليابان في أن الإصلاح التعليمي بكل منهما قد مر بمراحل متعددة كانت لها الفضل ليس فقط في التحول الحادث في النظام التعليمي بكلا البلدين، وإنما في المكانة الحالية التي تتبوأها كل منهما في مصاف الدول المتقدمة، وتشهد على ذلك مؤشرات عديدة سبق الإشارة إليها[5]. ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية؛ حيث إن التطور هو صيرورة كونية تمر بها مختلف الظواهر الاجتماعية والإنسانية، وهو "ظاهرة طبيعية تعيشها كل المجتمعات، ومنظماتها المختلفة بوصفها نظم اجتماعية تنمو وتتطور، شأنها شأن الكائنات البشرية. والمنظمات المعاصرة قد لا تتغير أو تتطور من أجل التغيير أو التطوير نفسه، وإنما لكونها جزءً من عملية تطوير أوسع، مما يفرض عليها التطور لكي تتفاعل مع التغيرات المفروضة عليها من البيئة الخارجية" (محمد، 2014، 11)، ومن ثم، فإن مراحل التطور التي مرت بها منظومة التعليم الجامعي في كل من روسيا واليابان كانت انعكاسًا لظروف مجتمعية خاصة تعرضت لها كلا البلدين، وأدت إلى نمو حركة الإصلاح التعليمي فيهما وتطوره.

(2) أوجه الاختلاف بين البلدين: وفيما يلي بعض أوجه الاختلاف فيما يتعلق بالنشأة والتطور؛

1/2 تختلف كل من روسيا واليابان من حيث ظروف ونشأة الإصلاح التعليمي في كلا البلدين؛ وهذا أمر طبيعي نتيجة لأن لكل مجتمع ظروفه التي تتحكم في نشأة الظاهرة الاجتماعية أو تطورها:

- **فالإصلاح التعليمي في روسيا** يمكن فهمه في ضوء التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية لمجتمعات ما بعد الاشتراكية؛حيث كانت الإصلاحات التعليمية التي شهدها الاتحاد الروسي، بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، انعكاسًا **للتغيرات السياسية** التي شهدتها البلاد نتيجة التحول من نظام الحزب الواحد الشمولي إلى الحكم الديمقراطي وسيادة القانون. وقد ساهمت تلك التحولات السياسية، فضلًا عن **التحولات الاقتصادية** من الاقتصاد الشمولي المخطط إلى السوق الحرة، في تشكيل السياسات التعليمية، وما استتبعها من تغييرات في بنية ومحتوى النظام التعليمي الروسي؛ حيث تم الاستغناء عن المناهج الموحدة أو التنميط الذي كان السمة الرئيسة بنظام التعليم السابق بالاتحاد السوفيتي، وتم تجديد المناهج الدراسية وإنشاء نوعيات جديدة من المدارس التي تقدم خدماتها التعليمية مقابل رسوم دراسية (مدارس خاصة)، كما تم اقتفاء أثر السياسات الغربية بهدف تجهيز المتعلمين للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة ومتطلبات عصر العولمة والدخول إلى ساحة التعليم العالمي. كما لعبت **التحولات الاجتماعية**، من المساواة القسرية إلى التفاوت الثقافي المتزايد بالمجتمع الروسي، ومن الرقابة الحكومية المشددة والإلحاد إلى الثقافة التعددية، دورًا بارزًا في توجيه الإصلاحات التعليمية بالاتحاد الروسي. لقد فرضت كل هذه التحولات إصلاح النظام التعليمي لمواكبة احتياجات المجتمع المتغيرة. ويمكن إيجاز أبرز **ملامح الإصلاح التعليمي خلال مراحل التطور المختلفة** التي مرت بها منظومة التعليم قبل الجامعي في روسيا كاستجابة للتحولات السياسية والاجتماعية

والاقتصادية التي شهدها المجتمع الروسي في: إصدار حزمة من القوانين التي تدعو لتطوير التعليم، والتي نتج عنها استحداث تغييرات هيكلية في نظام التعليم الروسي، وتغيير الأيديولوجيا التي كانت سائدة في النظام السوفيتي السابق، وما استتبعها من السعي إلى تحقيق الاستقلالية المؤسسية وتطبيق اللامركزية في التعليم. فضلاً عن الاهتمام بتحسين أوضاع المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية، وتنقيح وتطوير معايير التعليم، وتطوير العلوم والتكنولوجيا، مع التركيز على ضمان تكافؤ الفرص التعليمية، وتحقيق الابتكار والمساءلة من خلال تطوير آليات لرقابة الجودة على التعليم، وغيرها من مظاهر الإصلاح التي تستهدف جميعها زيادة القدرة التنافسية لنظام التعليم الروسي.

- **أما الإصلاح التعليمي في اليابان؛ فقد** مر أيضًا بمراحل مختلفة فرضتها الظروف الخاصة التي مرت بها اليابان وخاصة في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية؛ فبعد أن أنشأ ميجي نظام التعليم الياباني الحديث، كأحد ركائز نهضة اليابان المعاصرة، مسترشدًا في ذلك بخبرات الدول الأجنبية الأخرى، كان على اليابان، بعد تعرضها للدمار الشامل نتيجة لهزيمتها في الحرب العالمية الثانية أمام الأمريكتين، الاهتمام بالنظام التعليمي وإصلاحه بوصفه الركيزة الأساسية لإعادة بناء المجتمع الياباني وحتى يعود إلى سابق عهده قبل الحرب، وخاصة في ظل ندرة الموارد الطبيعية بدولة اليابان. فكان الاتجاه نحو إضفاء الطابع الديمقراطي على المجتمع الياباني من خلال "تغريب" نظام التعليم وفقًا لمعايير وقيم التعليم الأمريكية، وقد انعكس ذلك جليًا في التحول نحو الإصلاحات الليبرالية الجديدة في التعليم الياباني. ومع انتقال اليابان من مجتمع قائم على التصنيع إلى مجتمع قائم على المعرفة مع بدايات القرن الحادي والعشرين، شهد نظام التعليم الياباني نقلات نوعية جديدة من خلال إصلاحات جوهرية استهدفت إعداد الكوادر البشرية اللازمة لتعزيز مكانة البلاد في المجتمع الجديد القائم على المعرفة، وقد شهدت تلك الفترة إصدار العديد من الخطط والوثائق المتتالية التي تضمنت إصلاحات إدارية وهيكلية شملت النظام التعليمي الياباني برمته وجميع منظوماته الفرعية؛بنيته،فلسفته وأهدافه،محتواه، إدارته وتمويله، فضلًا عن شكل مخرجاته النهائية.

2/2 تختلف كل من روسيا واليابان من حيث بداية الإصلاح التعليمي في كلا البلدين؛ حيث كانت اليابان أسبق في الاتجاه إلى إصلاح نظامها التعليمي من روسيا؛

- **إذ تعود بدايات الإصلاح التعليمي في اليابان إلى أواخر القرن التاسع عشر، وبالتحديد في عام 1890م (**تاريخ إنشاء أول وزارة للتعليم)**.**، أي بعد تولي ميجي الحكم (1868-1912)؛ حيث ارتبط إصلاح نظام التعليم الياباني بتغيير النظام الاجتماعي في اليابان ككل فيما عُرف باسم "إصلاحات ميجي". والتي تضمنت اتجاه اليابان بقوة نحو التحديث على أساس المعرفة المأخوذة من البلدان الأجنبية المختلفة. ومن ثم، فقد كان إصلاح التعليم الياباني إصلاحًا مرحليًا وتدريجيًا وليس مفاجئًا؛ حيث نشأ الإصلاح وتطور لتحقيق أهداف معينة، ترتبط بتحديث المجتمع الياباني وتحقيق نهضة اليابان المعاصرة.
- **أما الإصلاح التعليمي في روسيا؛ فقد كانت بداياته مع ظهور روسيا المستقلة، في نهاية عام 1991م**. ولاشك أن روسيا قد شهدت في فترات سابقة إصلاحات تعليمية حينما كانت جزءً من اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتي، والمعروفة باسم الاتحاد السوفيتي. ولكننا رصدنا بدايات الإصلاح المرتبطة بها، حينما أعلنت استقلالها الرسمي عن الاتحاد السوفيتي (وبالتحديد في 12 يونيو من عام 1991م). وهنا، يتضح أيضًا كيف لعبت العوامل

الثقافية المختلفة، وخاصة السياسية والتاريخية، دورًا واضحًا وراء الاختلاف في بداية نشأة الإصلاح التعليمي في كل من روسيا واليابان وتطوره.

ثانيًا/ فيما يتعلق بفلسفة الإصلاح التعليمي وأهدافه: وفيما يلي نعرض لأوجه الشبه والاختلاف ذات الصلة بمنطلقات ودواعي الإصلاح التعليمي في كلا البلدين، والتي تعكس فلسفته، و تحدد أهدافه، وذلك كما يلي:

(1) بالنسبة لفلسفة الإصلاح التعليمي في كل من روسيا واليابان: تتشابه الدولتان في بعض **المنطلقات التي دعت إلى الإصلاح التعليمي في كل البلدين**، وتختلف في البعض الآخر، ، وذلك كما يلي:

1/1 تتشابه بعض منطلقات الإصلاح التعليمي في كلا البلدين؛ ويتضح ذلك فيما يلي:

- ❖ الرغبة في مسايرة العولمة وتنمية القدرة على مواجهة تحدياتها المتنوعة ومظاهرها المختلفة وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ حيث إن ما شهده العالم مؤخرًا من تحولات كبيرة بسبب العولمة وثورة المعلومات وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كان أحد أهم منطلقات الإصلاح التعليمي في كلا البلدين؛ فقد أولت كل من روسيا واليابان اهتمامًا خاصًا بالنظام التعليمي وإصلاحه كوسيلة لتحديثه وتطويره، حتى يكون قادرًا على التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين.
- ❖ **نتائج تقييمات الاختبارات الدولية لنظم التعليم**، والتي تعكس مستوى الأداء التعليمي للمخرجات التعليمية في الدول المختلفة، كانت أيضًا أحد أهم منطلقات الإصلاح التعليمي في كل من روسيا واليابان، حيث أكدت نتائج التقييمات الدولية في كلا البلدين على ضرورة إصلاح النظم التعليمية، لتحسين موقعهما على خريطة التصنيفات العالمية.
- ❖ **وجود إطار تشريعي (قوانين،خطط أو وثائق رسمية أيا كان نوعها)**، يتضمن المبادئ الرئيسة للتعليم، سواء أكان صادرًا عن الحكومة المركزية أو الحكومات الإقليمية أو المحلية، كان أيضا أحد أهم موجهات الإصلاح التعليمي في كلا البلدين.

2/1 تختلف بعض منطلقات الإصلاح التعليمي حسب السياق الثقافي في كلا البلدين ؛ إذ تختلف بعض منطلقات الإصلاح التعليمي حسب الظروف الخاصة بكل بلد، كما يتضح فيما يلي:

- ❖ **ففي روسيا؛ فرضت التحولات المختلفة التي شهدتها البلاد** بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، سواء التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، إصلاحات مجتمعية شاملة طالت النظام التعليمي، بوصفه وسيلة لتنمية رأس المال البشري، وأحد الركائز التي يبنى عليها تنمية المجتمع الروسي. فقد نبعت سياسات إصلاح نظام التعليم القومي في روسيا من الحاجة إلى التغلب على عواقب الأزمة الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها البلاد عقب فترة انهيار الاتحاد السوفيتي. كما كان يُنْظَر إلى الإصلاح التعليمي كعنصر أساسي في تحديث النظام الاجتماعي بأكمله، وكشرط حاسم لانتقال البلاد إلى نموذج تنموي مبتكر؛ لاستعادة الإمكانات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية، وبقاء البلد وأمنه، فضلًا عن تأهيل المجتمع لتبوء موقع متميز في النظام العالمي الجديد. وهناك مظاهر عديدة للإصلاحات التعليمية

التي شهدها نظام التعليم الروسي، نورد أحدها (فقط على سبيل المثال لا الحصر) لبيان التحول في النظام التعليمي بعد تفكك الاتحاد السوفيتي واستقلال روسيا؛ فبعد التوحيد والنمطية الذي أفرز المدارس الموحدة ذات المنهج المحدد في ظل النظام الاشتراكي السابق، سُمِحَ في ظل تحول المجتمع الروسي إلى الديمقراطية بتنويع المدارس (مما أدى إلى وجود مدارس الجيمنازيوم "gymnasium"، ومدارس "lyceums"، جنبًا إلى جنب المدارس الثانوية العامة)، كما سُمِحَ بإنشاء المدارس الخاصة التي تركز عل تدريس محتوى تعليمي خاص، وتوفر خدمات تعليمية برسوم. هذا فضلًا عن أنه أتيح لأولياء الأمور الحرية في اختيار المدرسة التي يلتحق بها أبناؤهم، واختيار لغة الدراسة من بين لغات الجنسيات المختلفة التي تعيش في روسيا، تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، واحترامًا للتنوع في التركيب السكاني للمجتمع الروسي؛ حيث يشكل السكان ذوي الأصول الروسية (٧٩.٨)% من سكان البلاد الذين ينتمون إلى (160) مجموعة عرقية مختلفة. ومن ثم حاول المجتمع الجديد مراعاة الاختلافات الثقافية بما يضمن حق كل مواطن في التعليم دون تمييز، (ومن ثم، يظهر تأثير السياق الثقافي للمجتمع الروسي بعوامله المختلفة، وخاصة العامل السياسي والسكاني في تشكيل سياسات التعليم وتوجيه جهود إصلاح التعليم في روسيا)

- **أما في اليابان؛ فإن التصدي للكوارث الطبيعية التي تعرضت لها اليابان** كانت مبررًا قويًا **لإصلاح التعليم الياباني؛ فقد تعرضت اليابان** لبعض الكوارث الطبيعية مثل كارثة زلزال شرق اليابان العظيم، بما في ذلك التسونامي والإشعاع، بسبب طبيعة السطح الجبلية والتي تميزت بكثرة البراكين والزلازل التي تحدث باستمرار. وكانت الأضرار الواسعة الناجمة عن تلك الكوارث الطبيعية مبررًا قويًا للإصلاح التعليمي؛ حيث تسابق التربويون ومسئولو التعليم لاتخاذ التدابير اللازمة لإعادة الإعمار والاهتمام بالتعليم وإصلاحه للوقاية من تلك الكوارث (عامل جغرافي). كما **كان لهزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية أمام الأمريكيين عام 1945**، بعد تعرضها للدمار الشامل نتيجة للقنبلتين النوويتين عام 1945م؛ اللتان ضربتا مدينتي هيروشيما وناجازاكي، فقُتل ما يقارب المليونين من البشر. وبرز تأثير الولايات المتحدة الأمريكية – وكان لها القيادة على دول الحلفاء التي احتلت اليابان بعد الحرب العالمية الثانية - في إدارة السياسة في تجريد اليابان من النزعة العسكرية ووضعها على طريق الديمقراطية وتقليص قوى المركزية في السلطة اليابانية. وقد ترتب على ذلك وجود إصلاحات شملت جميع النظم الإدارية والثقافية والإجتماعية، ومن بينها النظام التعليمي؛ حيث اتجهت اليابان نحو تبني لا مركزية التعليم تأثرًا بالسياسات الأمريكية (عامل تاريخي). ويتضح مما سبق تأثير السياق الثقافي للمجتمع الياباني بعوامله المختلفة، وخاصة العامل الجغرافي والتاريخي في تشكيل سياسات التعليم وتوجيه جهود إصلاح التعليم في اليابان).

(2) بالنسبة لأهداف الإصلاح التعليمي في كل من روسيا واليابان؛ تتشابه الدولتان في بعض **أهداف الإصلاح التعليمي في كل البلدين**، وتختلف في البعض الآخر، ، **وذلك كما يلي:**

1/2 تتشابه بعض أهداف الإصلاح التعليمي في كلا البلدين؛ حيث اتفقت الدولتان في أن من الأهداف الرئيسة لإصلاح التعليم في كل منهما مايلي:

- **تحسين جودة الخدمات التعليمية، وتحقيق التعلم الفعال لجميع المتعلمين**، سعيًا منهما للأخذ بتوصيات المنظمات الدولية (ولا سيما البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية في

الميدان الاقتصادي)، واستجابة لنتائج التقييمات الدولية واتخاذها كمرجعية في وضع المبادئ التوجيهية للمناهج الدراسية كجانب من جوانب الإصلاح المتعددة، من أجل التوجه نحو التعليم التنافسي ذي المستوى العالمي.

- ❖ **إتاحة التعليم لجميع التلاميذ ومجانيته**؛ وهو هدف عام تسعى إلى تحقيقه كافة الأنظمة التعليمية المتقدم منها أو النامي؛ حيث إن توفير التعليم وإتاحته بالمجان وسيلة مهمة لتلبية الطلب الاجتماعي على التعليم، ولتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أبناء البلد الواحد.
- ❖ **التركيز على تطوير الكفاءات** المطلوبة للقرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من أجل التنمية المستدامة، والتأكيد على التعلم مدى الحياة في عصر سريع التغير، وذلك تماشيًا مع الاتجاه العالمي في الإصلاح التعليمي، (بالرغم من أنه قد توجد اختلافات في نوع الكفاءات المطلوب تنميتها في كل دولة).
- ❖ **تنمية المجتمعات وتحقيق الإصلاح الاجتماعي والاقتصادي** لضمان مكانة رائدة في عصر المعلومات والمعرفة في القرن الحادي والعشرين، انطلاقًا من كون التعليم هو العامل الأكثر أهمية في تنمية المورد البشري، وتنمية المجتمع بما يؤدي إلى تغييرات جذرية في جميع مجالات الحياة، فعند الحديث عن الإصلاح التعليمي، فإن الإجماع العالمي حول إصلاحات التعليم وصلاتها بالتنمية يكاد يكون كاملًا، "وهذا ما تؤكده العديد من المعاهدات ذات الصلة المتعلقة بالتعليم، بما في ذلك إعلان حقوق الإنسان،اتفاقية حقوق الطفل، الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع (جومتين، 1990)، مؤتمر القمة العالمي الأطفال (1990)، المؤتمر المعني بالبيئة والتنمية (1992)،المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان (1993)، المؤتمر العالمي الخاص بالتعليم: الوصول والجودة (1994)، المؤتمر الدولي السكان والتنمية (1994)، مؤتمر القمة العالمي للتنمية الاجتماعية (1995)، المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة (1995)، اجتماع منتصف العقد من المنتدى الاستشاري الدولي المعني بالتعليم للجميع (1996)، المؤتمر الدولي حول تعليم الكبار (1997)" (Vasquez-Martinez, et al, 2013, op.cit 255-256). ومن ثم، حرصت كل من روسيا واليابان على تقييم نتائج التعليم لضمان تحقيق القدرة التنافسية العالمية في مجال التعليم، وتحسين ترتيبهما في التقييمات الدولية، بما يضمن إسهام التعليم في تطوير المجتمعات.

2/2 تختلف بعض أهداف الإصلاح التعليمي في كلا البلدين حسب الظروف الخاصة بكل منهما:

- ❖ **ففي روسيا؛ كان للإصلاح التعليمي أهدافًا نابعة من السياق الثقافي للمجتمع الروسي**؛ حيث استهدف الإصلاح التعليمي:
  - **تغيير منظومة القيم** بالمجتمع الروسي، بما يسهم في التخلص من الأيديولوجية الاشتراكية التي تميز بها النظام السابق؛ فقد كان التعليم السوفيتي يعمل في ظل نموذج المجتمع الشمولي الذي شَكَّل شخصية الأمة آنذاك، في حين كان المجتمع المدني الديمقراطي الجديد يتطلب نوعًا مختلفًا تمامًا من الشخصية، تتميز بالحرية الشخصية والتمتع بالحقوق الديمقراطية. ولما كان من المستحيل **بناء مجتمع روسي جديد** على معتقدات وتوجهات النظام التعليمي القديم، كان أحد الأهداف الرئيسة والمميزة للإصلاح التعليمي في روسيا هو

تغيير منظومة القيم، بغية تغيير عقلية المجتمع، والتخلص من الشمولية والشيوعية والأيديولوجية الماركسية اللينينية / المادية.

وعلاوة على ذلك، فقد استهدف الإصلاح التعليمي في روسيا **تطوير النظام التعليمي**، من خلال اقتفاء أثر السياسات الغربية بهدف تجهيز المتعلمين للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة ومتطلبات عصر العولمة والدخول إلى ساحة التعليم العالمي؛ فقد اتجهت روسيا، مع بدايات القرن الحادي والعشرين، إلى توحيد المعايير التعليمية الروسية مع معايير الاتحاد الأوروبي، في سياق اعتماد عملية بولونيا، وذلك بغرض تطوير وتحديث التعليم الروسي ليتوافق مع نظم التعليم ومعاييرها في البلدان الرائدة بالاتحاد الأوروبي. وجدير بالذكر في هذا الصدد أن معظم سكان روسيا يعيشون في روسيا الأوروبية بالقرب من جبال الأورال وسيبيريا في جنوب غرب البلاد، (وذلك على الرغم من وقوع معظم الأراضي الروسية داخل القارة الآسيوية). وربما كان ذلك سببًا وراء تأثر الإصلاح التعليمي في روسيا بسياسات الإصلاح الأوروبية، والتي انعكست على تبني أفكار الإصلاح التعليمي كاللامركزية، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسيات المختلفة التي تقطنها (هنا يظهر تأثير العامل الجغرافي على سياسات الإصلاح التعليمي بروسيا.

❖ **أما في اليابان؛ فقد كان للإصلاح التعليمي باليابان أهدافًا مختلفة تفرضها طبيعة المجتمع الياباني والتحولات التي يمر بها مثل:**

- **المحافظة على منظومة القيم الوطنية**، ويرجع ذلك إلى الاعتزاز بالثقافة والقيم اليابانية والانتماء الوطني، والتي تعد مكونات أصيلة في الشخصية القومية اليابانية والدليل على ذلك أنها تعد من ضمن الأهداف التعليمية الأساسية في اليابان، وذلك بحسب "القانون الأساسي للتعليم باليابان (kyōiku kihonhō) والذي تضمن في مادته الثانية أن أحد أهداف التعليم هو بناء موقف سلوكي تجاه احترام التقاليد والثقافة المحلية وحب الوطن والمنطقه التي يعيش فيها أبناء المجتمع، إلى جانب احترام بلدان العالم الأخرى والرغبة في المساهمة في تحقيق السلام العالمي وتنمية المجتمع الدولي" (ويكيبيديا، 2021) ولعل هدف الحفاظ على الثقافة اليابانية، والذي يعد عنصرًا مهمًا لتقدم اليابان، يفسره الطبيعة الجغرافية، والتركيبة السكانية الخاصة للمجتمع الياباني؛ فاليابان تكاد تكون أحادية العرق نتيجة لقلة عدد السكان بها الذين ينتمون إلى عرقيات أخرى، فهي "تعد بلدًا خاليًا من الانقسامات الاجتماعية القائمة على العرق أو الأصل القومي أو الطائفة أو اللغة أو الدين " (Tanabe, 2000, 124)، مما ولَد لدى اليابانيين شعورًا بالقومية. هذا فضلًا عن أن العزلة الطبيعية، والتي فرضتها الطبيعة الجغرافية لليابان " كأمة جذرية" على مدار ما يقرب من قرنين من الزمان ، قد أدت إلى جعل اليابان دولة شديدة التجانس، واعية بشخصيتها وتميزها على ما سواها من جيرانها من شعوب المنطقة. وقد ألقى هذا التجانس الثقافي للشعب الياباني بظلاله على النظام التعليمي الذي ركزت سياساته التعليمية على الاهتمام باللغة الأم لتعزيز الوحدة والتناغم الثقافي للشعب الياباني، مع احترام الثقافات الدولية الأخرى استجابة للعولمة التي تتطلب تعزيز التفاهم الدولي.
- وعلاوة على ذلك، فقد كان للإصلاح التعليمي باليابان هدفًا خاصًا، فرضته طبيعة التحولات التي يمر بها المجتمع الياباني، تمثل في **تحديث النظام التعليمي الياباني، حتى يتسنى له رعاية الأفراد المنتجين والمبدعين فكريًا** ؛ فقد أدى التقدم الذي أحرزته اليابان في مجال تكنولوجيا المعلومات والذكاء الاصطناعي إلى الانتقال من استخدام المعدات التقليدية إلى استخدام البرمجيات في مجالي التعليم والبحث، وقد نتج عن ذلك التحول

أن يكون ضمن أهداف الإصلاح التعليمي في اليابان، هدف تحديث النظام التعليمي الياباني، حتى يتسنى له تخريج الأفراد المنتجين والمبدعين فكريًا، وتدعيم قدراتهم على معالجة وتبادل المعلومات والتكنولوجيات المتطورة.

ثالثًا/ فيما يتعلق بمجالات الإصلاح التعليمي: فيلاحظ بوجه عام اهتمام كل من روسيا واليابان ببذل جهود حثيثة لإصلاح جوانب عديدة من نظمهما التعليمية، بما فيها ذلك؛ إدارة التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه (محورا الاهتمام بالدراسة الحالية). وفيما يلي نعرض لأوجه الشبه والاختلاف فيما يتعلق بإصلاح هذين المجالين في كلا البلدين، وما يقف وراءها من أسباب:

(1) أوجه التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة فيما يتعلق بإدارة التعليم:

1/1 أوجه التشابه بين البلدين:

لقد كان الاهتمام بإصلاح إدارة التعليم أحد المجالات الرئيسة للإصلاح التعليمي في كل من روسيا واليابان. وتتشابه جهود إصلاح هذا المجال بين البلدين من حيث توجه كل منهما نحو تبني اللامركزية في إدارة التعليم تماشيًا مع أحد توجهات حركة إصلاح التعليم العالمية GERM، فيما يعرف باتجاه "الإصلاح القائم على اللامركزية"، والتي ارتبطت بتطبيق مبادئ الليبرالية الجديدة، وما استتبعها من محاولات تطبيق اللامركزية في التعليم بأشكالها المختلفة بدول العالم المختلفة (مع وجود تباينات بطبيعة الحال في مستوى اللامركزية من دولة لأخرى)، وظهور مفاهيم جديدة من شأنها تحسين وإصلاح إدارة نظم التعليم في الدول المختلفة، من قبيل: "المساءلة"، "المعايير"، "الإدارة الذاتية" أو "الإدارة القائمة على المدرسة". وقد كانت تلك المبادئ بمثابة موجهات لجميع الأنظمة التعلمية التي تبنت اللامركزية كاتجاه في إدارة التعليم. ومن ثم، فليس من المستغرب أن تكون إصلاحات التعليم ذات تأثير متبادل، وانتشار على نطاق واسع عبر البلدان والمناطق المختلفة. ولعل ذلك ما يفسر وجود بعض أوجه التشابه بين إدارة التعليم في مناطق مختلفة من العالم في العالم، ومن بينها روسيا واليابان، كجزء من العولمة أو الحركات الدولية. وقد تجسد هذا التوجه الإصلاحي في ملامح عديدة، لعل أهمها:

- **إدارة التعليم على عدة مستويات في كلا البلدين**، (المستوى المركزي متمثلًا في وزارة التعليم المختصة، المستوى الإقليمي/ المحلي، ومستوى الإدارة المدرسية)، والذي أتاح نقل مسؤوليات إدارية إلى السلطات الإقليمية والمحلية، فضلًا عن إتاحة فرصة المشاركة في صناعة القرارات التي تخص الشأن التعليمي بالمدارس للمستفيدين منها، وعلى رأسهم أولياء الأمور، وممثلي المجتمع المدني.
- **اتخاذ البلدين مختلف المبادرات الساعية لدعم اللامركزية في إدارة التعليم**، من بينها وجود اختصاصات وصلاحيات فعلية ممنوحة لإدارة التعليم على المستوى المحلي، وكذلك على المستوى المدرسي تستهدف زيادة مشاركة الحكومات المحلية والمستويات الإدارية الأدنى في إدارة التعليم، اعتماد سياسات تعليمية أكثر قدرة على المنافسة استنادًا إلى مبادئ السوق، فضلًا عن تنويع المدارس ومنح أولياء الأمور حرية الاختيار من بينها
- **وجود تشريعات تحدد السياسات لجميع عناصر النظام التعليمي** في كلا البلدين؛ ففي روسيا كان القانون الفيدرالي "بشأن التعليم في الاتحاد الروسي" (2012) من أبرز

التشريعات المنظمة لنظام التعليم الروسي. كما كان "القانون رقم 120 الصادر في 22 ديسمبر عام 2006 وتعديلاته" هو القانون الأساسي للتعليم العام في اليابان.

2/1 أوجه الاختلاف بين البلدين : هناك اختلاف بين كل من روسيا واليابان من حيث:

- **اختلاف المنطلقات التي دفعت كل منهما إلى تبني التوجه اللامركزي في إدارة التعليم:** فبينما يمكن تفسير جهود روسيا في دعم لا مركزية التعليم من خلال النقلة النوعية التي حدثت في روسيا بعد انهيار الاتحاد السوفيتي؛ حيث تحول نظام الحكم بها، بعد استقلالها، من النمط المركزي الشمولي الأوحد إلى النمط الديمقراطي في إدارة البلاد، والذي كان له انعكاساته في نمط إدارة نظامها التعليمي. أما اليابان؛ فقد كان توجهها نحو الإدارة اللامركزية نابعًا من تأثرها بالسياسات الأمريكية؛ إذ إن الولايات المتحدة كانت القائد لقوات الحلفاء التي احتلت اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، (ومن ثم يظهر جليًا أثر العامل السياسي مع اختلاف طبيعته في توجه كل من روسيا واليابان نحو تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم).
- **طبيعة القوانين المنظمة للتعليم: ففي روسيا؛** حيث نجد أن النظام التعليمي بروسيا لا تحكمه القوانين التشريعية الصادرة على المستوى الاتحادي فحسب (متمثلة في القانون الفيدرالي "بشأن التعليم في الاتحاد الروسي" (2012)"، بل تنظمه أيضًا القوانين التنظيمية الأخرى الصادرة عن الكيانات المكونة للاتحاد الروسي؛ فروسيا، بوصفها اتحاد ديمقراطي يضم ٨٩ ولاية، عاصمتها موسكو، تصنف على أنها جمهوريات وأقاليم (مقاطعات) وولايات ذاتية الحكم. ومن ثم، يوجد لكل ولاية ، تتمتع بالحكم الذاتي، ميثاقها وتشريعاتها الخاصة بها (وهنا يظهر تأثير العامل السياسي في نظام التعليم الروسي). أما **في اليابان**، فهناك تشريع موحد لإدارة النظام التعليمي الياباني يوجه جميع الإصلاحات التعليمية بها ألا وهو: القانون رقم 120 الصادر في 22 ديسمبر عام 2006 وتعديلاته. وربما يفسر ذلك كون اليابان، كما سبق وأوضحنا من خلال عرض السياق الثقافي للمجتمع الياباني، بلد خال من الانقسامات الاجتماعية القائمة على العرق أو الأصل القومي أو الطائفة أو اللغة أو الدين. وهذا ساعد على التوصل إلى توافق ثقافي قوي حول إصلاحات التعليم وسياساتها (وهنا يظهر تأثير التركيب السكاني في نظام التعليم الياباني).

(2) أوجه التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة فيما يتعلق بإعداد المعلم وتنميته مهنيًا: وفيما **يلي** نعرض أولًا لأبرز أوجه التشابه، ثم يعقبه الإشارة إلى أبرز الاختلافات في الإصلاحات التي لحقت بنظم إعداد المعلم وتدريبه في كلا البلدين، وذلك على النحو التالي:

1/2 أوجه التشابه بين البلدين: لقد كان الاهتمام بإصلاح إعداد المعلم وتدريبه أحد المجالات الرئيسة للإصلاح التعليمي في كل من روسيا واليابان انطلاقًا من مسلمة مؤداها أن درجة كفاءة النظام التعليمي في أي بلد، تتوقف على نوعية معلميه ونوع الإعداد والتدريب الذي تلقوه، وقد جاء هذا التوجه الإصلاحي في كل من روسيا واليابان متماشيًا مع توجهات حركة إصلاح التعليم العالمية GERM، والتي نادت بأن يكون إعداد المعلم وتدريبه محور اهتمام كافة الدول الساعية لإصلاح أنظمتها التعليمية. كما نادت الحركة أيضًا (فيما يعرف ب"حركة المعايير") بوضع معايير لتعليم المعلم وتنميته مهنيًا من أجل تكوين وإعداد معلم متطور قادر على التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين. ولعل تلك الأسباب هي التي تفسر وتقف وراء أوجه

التشابه بين جهود إصلاح إعداد المعلم وتطويره في كلا البلدين ؛ فقد بذلت روسيا واليابان جهودًا إصلاحية لتطوير نظام تعليم المعلم وتدريبه في كل منهما، نوجزها فيما يلي:

- **إضفاء الطابع المؤسسي على برامج تعليم المعلمين** من خلال نظام إعداد للمعلمين **موجه نحو الكفاءات**، يستهدف تنمية الكفاءات الضرورية لدى الطلاب المعلمين لإكسابهم المهارات المطلوبة لمواكبة التحديات المعاصرة بالقرن الحادي والعشرين، ومن خلال **اعتماد معايير موحدة** لبرامج إعداد المعلمين، يتم تقييم جودة إعداد المعلم في ضوئها. ففي اليابان تم تحديد معايير لتعليم المعلمين وتعيينهم من قبل القائمين بالتعيين (مجالس التعليم في المقاطعات والبلديات). وقد حددت تلك المجالس مؤشر الكفاءة للمعلمين استنادًا إلى المبادئ التوجيهية التي وضعتها وزارة التعليم. وفي روسيا أيضا حددت وزارة التربية والعلوم المعايير التربوية الوطنية لتعليم المعلمين، والتي تضمنت أنواع أنشطة الطلاب المعلمين (كالتدريس، وطرق العمل، والنشاط البحثي، والتعليم الشامل، وغيرها) والمتطلبات الشخصية للخريج (الوعي بأهمية مهنة التدريس ، رؤية إنسانية للعالم ، التحدث وثقافة التفكير ، والقدرة على التثقيف الذاتي ،.....).
- **الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة** بغرض تعزيز مهاراتهم وقدراتهم، و لمسايرة التغييرات المستمرة في المناهج الدراسية، وما تتضمنه من إدخال تكنولوجيا المعلومات في تلك المناهج لمواكبة تحديات الثورة التكنولوجية التي تمر بها جميع دول العالم المتقدمة والنامية. ويتجسد ذلك الاهتمام في صور شتى من أهمها عمل إصلاحات في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بغية تحسينها، استحداث صيغ تدريبية جديدة، تنويع برامج التدريب والجهات القائمة عليها، فضلًا عن زيادة عدد الدورات التي تُصَمَّم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وتتنوع لتلائم الظروف المختلفة للمعلمين، ويُستَخَدم بها أحدث التقنيات.

2/2 أوجه الاختلاف بين البلدين: والتي تتمثل فيما يلي:

1/2/2 يتميز نظام إعداد المعلم وتدريبه في روسيا عن نظيره الياباني من حيث :

- **هيكل نظام إعداد المعلم** والذي يعد من أبرز مظاهر الاختلافات المرتبطة بتعليم المعلم؛ حيث يعد المعلم الروسي من خلال نظام للإعداد يتكون من مرحلتين (مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا). فمنذ أن وقعت روسيا إعلان بولونيا في عام 2003، الذي صمم لتعزيز إندماج روسيا في المجال التعليمي الأوروبي، تم تحويل برامج إعداد المعلم السابقة ذات الدورة الواحدة (ومدتها خمس سنوات) إلى برامج التعليم العالي ذات الدورتين: درجة البكالوريوس (برنامج مدته ثلاث أو أربع سنوات) ودرجة الماجستير (برنامج مدته سنتان). ولعل ذلك يفسره تأثر الاتحاد الروسي باتجاهات التعليم الجديدة في دول الاتحاد الأوروبي، مما كان له أثره في إحداث تلك التغييرات الهيكلية على نظام تعليم / إعداد المعلمين به.
- **محتوي الإعداد ببرامج تعليم المعلمين**؛ حيث يرتبط الإعداد التربوي للمعلم الروسي بالتركيز على دعم جوانب أساسية تشمل: دعم التعليم المستمر، تحقيق التكامل متعدد التخصصات والدعم النفسي، الرقمنة والمعلوماتية في العملية التعليمية،تطوير البحوث وأنشطة المشروع.

- **تعزيز الشراكة بين مؤسسات تعليم المعلم بالتعليم العالي والمدارس** من خلال نهج الممارسة؛ حيث سعى مشروع تحديث تعليم المعلّم (MoTEP)، والذي بدأته روسيا في عام 2014، إلى تغيير المنظور التقليدي للممارسة؛ من التركيز على المعلمين إلى التركيز على الطلاب، فضلًا عن تحويل التركيز من أيديولوجيات السيطرة على العملية التعليمية إلى متطلبات تحقيق التعلم لدى الطلاب.
- **المرونة والتنوع في برامج التطوير المهني** للمعلمين؛ حيث توفر برامج تطوير المعلمين العديد من الخيارات التدريبية: دورات تتم في مراكز التعلم والتطوير المتخصصة، ومسارات خارج العمل، دورات عبر الإنترنت. عروض التعلم الهجين.
- **هيكل ومحتوى برامج التدريب**؛ حيث يتم تنمية مهارات المعلمين وكفاءاتهم أثناء الخدمة بشكل مستمر من خلال التسجيل في برامج التطوير المهني مرة واحدة على الأقل كل ثلاث سنوات . وتتضمن مسارات تطوير المهارات الحديثة للمعلمين التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والكفاءة في استخدام تحهيزات الفصول الدراسية التفاعلية والوسائط المتعددة، تكنولوجيا الويب والأجهزة المحمولة، المناهج التعليمية الإلكترونية وتصميم التعلم الرقمي،
- **استحداث صيغ تدريبية جديدة**؛ فتماشيا مع تحديث التعليم في روسيا المتجه بشكل أكبر نحو الممارسة، استحدثت صيغة تدريبية جديدة بإنشاء ما يعرف بالكراسي التي تشرف عليها الجامعة University-supervised Chairs بمؤسسات التعليم العام المختلفة، يتم بها نوع من التدريب الموجه نحو الممارسة؛ حيث يتم تنظيم التدريب أثناء الخدمة في مؤسسة شريكة، في حين، تقدم الدورات التدريبية من خلال أساتذة الجامعات. ومن ثم، تسهم تلك الصيغة التدريبية في تطوير مهارات البحث الطلابية في المجالات التي يركز عليها هذا الكرسي، حل المشكلات الملحة للعلوم والتعليم والاقتصاد والإدارة، فضلًا عن تمكين الجامعة من استخدام موارد المدارس الشريكة لتحقيق أفضل الممارسات التعليمية لدى المتدربين.

2/2/2 يتميز نظام إعداد المعلم وتدريبه في اليابان عن نظيره الروسي من حيث:

- **هيكل نظام إعداد المعلمين**؛ جميع برامج تعليم المعلمين باليابان هي برامج جامعية مدتها أربع سنوات.؛ حيث يوجد بها برامج خاصة لإعداد معلمي التعليم الابتدائي (التدريس من الصف الأول إلى الصف السادس)، ويوجد برامج أخرى لتعليم معلمي التعليم الثانوي تستهدف إعداد المعلمين المتخصصين للتدريس من الصفوف من الصف السابع حتى الثاني عشر.
- **محتوي الإعداد ببرامج تعليم المعلمين**؛ حيث تقدم برامج تعليم المعلمين بشكل عام مناهجها في أربعة مجالات هي: الفنون الحرة، المقررات التخصصية ، الأسس التربوية ، والتربية العملية.
- **نظام قبول المرشحين للالتحاق بمؤسسات الإعداد**؛ حيث ركزت جهود إصلاح إعداد المعلم وتطويره باليابان على تحسين نوعية المعلمين من خلال اختيار المرشحين ذوي القدرة الأكاديمية العالية للالتحاق ببرامج الإعداد.
- **اشتراطات التوظيف**؛ اشتراط اجتيار خريجي برامج إعداد المعلمين في اليابان لاختبار توظيف صارم يخضع له بعد إكمال هؤلاء الخريجين لبرنامج تدريبي مكثف لمدة عام كشرط للحصول على ترخيص لمزاولة المهنة.

- **تعزيز الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي** باعتبارها الجهة المسؤولة عن الإعداد، **ومجالس التعليم المحلية بالمقاطعات** بوصفها الجهة المسؤولة عن توظيف هؤلاء المعلمين للعمل في مدارسها. وفيما يتعلق بالتنسيق بين المدارس والمجتمع أيضًا، أنشأت الحكومة نظام مجلس إدارة المدارس؛ لمراعاة احتياجات المجتمعات المحلية في إدارة المدارس.
- **استحداث صيغ تدريبية جديدة** من أبرزها: **التدريب المدرسي**؛ حيث يقوم المعلمون بزيارة بعضهم البعض في الفصول الدراسية بغية التعلم من الأساليب المختلفه للزملاء، والتعرف على افضل الطرق لمواجهة مشكلة أو تجريب أفكار جديدة في مجال طرق التدريس. كما يوجد **صيغة التدريب النموذجي** سواء على مستوى المدارس أو المقاطعات اليابانية، والتي تتضمن التدريب في إطار مجتمعات التعلم المهني، على التخطيط التعاوني والمراقبة والتحليل لخبرة تدريسية فعلية تمت في الفصول الحية من قبل أحد المعلمين، مما يتعكس إيجابًا على تحسين أداء المعلمين للدروس وتحقيق تعلم فعال للطلاب بالمدارس اليابانية.

خاتمة التحليل المقارن:

ومن خلال التحليل المقارن السابق لجهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في دولتي المقارنة "روسيا واليابان"، اتضح جليًا كيف كانت تلك الجهود مسايرة ومواكبة لاتجاهات الحركة العالمية لإصلاح التعليمي، والتي كانت تقف وراء الكثير من أوجه التشابه في كلتا الدولتين. كما اتضح كذلك كيف ساهم السياق الثقافي لكل منهما (من حيث الطبيعة الخاصة بكل دولة، والتحولات المختلفة التي مرت بها) بدرجة كبيرة في تشكيل بعض ملامح التميز أو أوجه الاختلاف بين جهود الإصلاح التعليمي في كلا البلدين سواء من حيث؛ تحديد المنطلقات التي دفعت كل منهما إلى الأخذ بأسباب الإصلاح التعليمي، فضلًا عن تحديد بدايته، أو المراحل التي مر بها في تطوره، أو أهدافه، أو سياسات الإصلاح وتطبيقاتها في كل من دولتي المقارنة. ويمكن أن نخلص من ذلك إلى حقيقة مؤداها أن عملية الإصلاح التعليمي عملية شديدة التعقيد تتشابك فيها عوامل ثقافية عديدة: جغرافية، تاريخية، سياسية،اقتصادية، واجتماعية و.....؛ فقد كان لتلك العوامل أكبر الأثر في تشكيل ورسم ملامح جهود الإصلاح التعليمي لمنظومة التعليم قبل الجامعي في دولتي المقارنة؛ روسيا واليابان، حتى وصلت كل منهما إلى المكانة التي تتبوأها حاليًا في مصاف الدول المتقدمة.

المحور الخامس/ واقع منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر "كما تعكسه الأدبيات التربوية"

وقبل الحديث عن جهود إصلاح منظومة التعليم العام قبل الجامعي في مصر لابد من توضيح مفهوم التعليم قبل الجامعي، حيث يشير في مصر إلى نوع من التعليم الحكومي، يتكون من مراحل متتابعة هي: مرحلة رياض الأطفال (خارج السلم التعليمي)، مرحلة التعليم الأساسي والتي تشتمل على حلقتين: الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ الابتدائية ومدتها ست سنوات وهي تقابل المستوى الأول (اسكد- 1) وفقًا للتصنيف الدولي لنظم التعليم، وهي تناظر المرحلة العمرية من 6 إلى 11 سنة. أما الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فهي الإعدادية وتستمر لمدة ثلاث سنوات، وهي تناظر المرحلة العمرية من 12- 14سنة، وهي تقابل المستوى الثاني من التصنيف الدولي (إسكد-2). وتعمل الحلقة الإعدادية على تأهيل الطفل للالتحاق بالمرحلة

الثانوية، والتي تمثل المستوى الثالث (إسكد- 3) بمساريه الأول والثاني، إذ إن المسار الأول من هذا المستوى وهو يعرف بالثانوي **العام** ومدته ثلاث سنوات (المرحلة العمرية من 15 - 17سنة)، وهو يهيء الطالب للالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي ودون الجامعي (معاهد إعداد الفنيين)، أو الالتحاق بالتعليم الجامعي. أما المسار الثاني من التعليم الثانوي فهو يعرف بالثانوي **الفني** ومدته من ثلاث إلى خمس سنوات، ويعد الطالب للالتحاق بسوق العمل، ويتحدد قبول الطلاب بأي من المسارين على أساس الأداء في اختبار نهاية الحلقة الإعدادية وعلى رغبة الطالب والأماكن المتاحة بكل من المسارين (وزارة التربية والتعليم، 2014، 16- 17).

ومن الجدير بالذكر أن مصر تمتلك أكبر نظام تعليمي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ومن المؤشرات المهمة حول التعليم قبل الجامعي المصري أنه؛ يدرس به (21441404) طالبًا بمرحلة التعليم قبل الجامعي، وفقًا لإحصاء عام 2018/2017[6]، ويتم ذلك في (53587) مدرسة، ويبلغ عدد مُعلمي هذه المرحلة التعليمية (1023833) معلمًا (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2020، 141، 150). والتعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وهو بموجب القانون تعليمًا مجانيًا بجميع المراحل التعليمية في مؤسسات الدولة التعليمية (دستور مصر لعام 2014، المادة 19، 7). ومن ثم، فقد أضاف دستور (2014) المرحلة الثانوية إلى التعليم الإلزامي، وبذلك أصبح التعليم الإلزامي يضم التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بشقيه العام والفني.

وقد تعددت المحاولات التي بُذلت من قبل وزارة التربية والتعليم المصرية من أجل تحسين المدرسة المصرية وإصلاح التعليم قبل الجامعي؛ فاستجابة من الوزارة للدعوات المحلية والإقليمية والدولية لإصلاح التعليم وتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين، برزت على الساحة الوثيقة الأبرز لإصلاح وتطوير التعليم المصرى وهي؛ وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر والتي تضمنت مؤشرات ومعايير الأداء التربوي في خمسة مجالات رئيسة هي؛ الإدارة المتميزة والمعلم والمنهج ونواتج التعلم والمدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية. وتهدف تلك الوثيقة إلى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم باعتبار المعايير القومية محدِدَة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها (جمعة، 2015، 141-142). كما تم إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بالقانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦؛ والذي نص في مادته الأولى على أن "تنشأ هيئة عامة تسمى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقرها مدينة القاهرة، وللهيئة أن تنشىء فروعا لهًا فى المحافظات" (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٦، 3). كما صدر القرار الجمهوري رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧ باللائحة التنفيذية للهيئة. وفي ضوء التكليفات المنوطة بالهيئة، والتي توجب وضع السياسات اللازمة لضمان جودة التعليم واتخاذ الإجراءات اللازمة لاعتماد مؤسسات التعليم في مصر، قامت الهيئة بإعداد المعايير القومية القياسية اللازمة للتقويم والاعتماد، بمشاركة كافة ممثلي المستفيدين، والأطراف المجتمعية المختلفة ذات العلاقة بالاهتمام بتطوير التعليم، إضافة إلى الاستفادة من االخبرات العالمية. وتعد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد إحدى الركائز الرئيسة لتنفيذ الخطة القومية لإصلاح التعليم في مصر؛ فهي الجهة المسؤولة عن نشر ثقافة الجودة في جميع المؤسسات التعليمية والمجتمعية، وتنمية المعايير القومية التي تتفق مع المعايير القياسية الدولية لإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية وتحسين جودة عملياتها ومخرجاتها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد 2010/ 2011، ب).

وقد أعلنت القيادة المصرية مؤخرًا عام 2019 عامًا للتعليم. وجاء هذا الإعلان خلال (المؤتمر الوطني السادس للشباب) والذي عقد في يوليو 2018م، وتم إطلاق المشروع القومي لتطوير التعليم في مصر؛ المتمثل في نظام التعليم الجديد 0.2 . وكانت الرؤية أن هذا النظام التعليمي الجديد "سيعمل على تطوير الشخصية المصرية لتكون قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين؛ حيث يستلزم الإصلاح التعليمي جهودًا كبيرة، تتطلب تضحيات من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور (Mirshak, 2020, 39-40).

وفيما يلي نعرض في عجالة سريعة لواقع الإصلاح التعليمي لمنظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، في ضوء بعض الوثائق الرسمية، وما أسفرت عنه بعض نتائج البحوث والدراسات السابقة والأدب التربوي، فيما يتعلق ببعض جوانب العملية التعليمية موضوع اهتمام الدراسة الحالية وهما جانبي؛ إدارة التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه، ثم نلقي الضوء بعد ذلك على أبرز التحديات التي تواجه التعليم قبل الجامعي المصري فيما يتعلق بهذين الجانبين:

أولاً: إصلاح إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر:

لقد خضع قطاع التعليم قبل الجامعي، مثله مثل قطاعات الدولة الأخرى، للإدارة المركزية والتي تعني؛ انفراد الحكومة المركزية بعمليات التخطيط والموازنة والتمويل وتخصيص الموارد والتنظيم والمتابعة والتقويم وضمان وصول الخدمة. ومع ظهور الاهتمام باتجاهات إصلاح التعليم الأساسي والثانوي في نهاية تسعينيات القرن الماضي، ظهر مفهوم تحسين كفاءة النظم كمجال ثالث للإصلاح بجانب مجالي الإتاحة والجودة، وذلك لترشيد استخدام الموارد المحدودة المتاحة وتحقيق كفاءة استخدامها، وضمانًا للفعالية التعليمية. وخلال عام 2002 م، ظهر مفهوم اللامركزية بصورة محدودة حيث تضمن تفويض سلطة وزير التربية والتعليم إلى محافظ الإسكندرية فيما يخص مجال الإدارة التعليمية، وصاحب ذلك بداية نهج المشاركة المجتمعية بالإسكندرية، ثم اتسع التفويض ليشمل محافظات أخرى؛ ليصل عدد المحافظات إلى سبع محافظات، ولكن بشكل محدود بسلطة وزير التربية والتعليم. وقد اتسع الاهتمام باللامركزية عام 2005م ليشمل باقي محافظات الجمهورية؛ حينما تقدمت الوزارة بمشروع لتفعيل اللامركزية في ضوء نصوص قانون التعليم وهو القانون رقم 139 لسنة 1981م، وقانون الإدارة المحلية رقم 43 لسنة 1979(وزارة التربية والتعليم، 2014، مرجع سابق، 45-46). وقد صدر القرار الوزاري رقم 258 لسنة 2005 وتعديله رقم 334 لعام ، 2006 والذي بمقتضاه حلت مجالس الأمناء محل مجالس الآباء في جميع المدارس على مستوى الجمهورية. وكانت السمة المميزة الرئيسة لمجلس الأمناء هي أنه ضم أعضاء المجتمع، الذين لم يكن لديهم بالضرورة أطفال مسجلين في المدارس (El Baradei, 2015, 7) وقد تلى ذلك صدور قرار وزاري رقم ٢٢٠ لسنة ٢٠٠٩، والذي يتعلق بانشاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس؛ لتوثيق الصلة والتعاون المشترك بين الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المدني وتحقيق اللامركزية في الإدارة والتقويم والمتابعة، وصنع واتخاذ القرار وتشجيع الجهود الذاتية والتطوعية لأعضاء المجتمع المدني؛ لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية والتعاون في دعم العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2009، 1).

وفي عام 2006م، تبنت وزارة التربية والتعليم إطارًا عامًا للسياسات التي تكفل التطبيق الشامل لمفهوم كفاءة النظم والإدارة، في ظل التأصيل المؤسسي للامركزية، بما يواكب التوجه الجديد للدولة نحو تأسيس المجتمع المدني والتوسع في اللامركزية، وتعزيز فرص المشاركة المجتمعية. وقد توالت بعد ذلك خطوات تعزيز اللامركزية من خلال تشريعات منها؛ صلاحيات المدرسة في استخدام الرسوم المدرسية، وتطبيق معادلات التمويل والتغذية المدرسية وعمليات الصيانة. وقد صاحب ذلك بناء للقدرات على المستويات الإدارية المختلفة، كما تمت إعادة النظر في الهيكل الإداري لديوان عام وزارة التربية والتعليم. (وزارة التربية والتعليم، 2014، مرجع سابق، 46).

وفي عام 2007، أصدرت وزارة التربية والتعليم، من خلال الدعم الفني بشكل رئيس، من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، خطة استراتيجية وطنية جديدة للتعليم ذكرت بوضوح "المشاركة المجتمعية واللامركزية "كركائز أساسية للإصلاح القائم على المدارس. وابتداءً من منتصف عام 2007م، تم تنفيذ مشروع تجريبي بشأن اللامركزية في ست محافظات مختلفة حددها برنامج إصلاح التعليم الممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. وفي عام 2008/ 2009، تم تجريب مبادرة أخرى للامركزية في محافظات الفيوم والإسماعيلية والأقصر مع التركيز على اللامركزية المالية وتحويل الموارد من المستوى المركزي مباشرة إلى مديريات التربية والتعليم المحلية، بدءً من بنود محددة في الميزانية مثل: برنامج التغذية المدرسية والمدارس ذات الفصل الواحد والمدارس المهنية وميزانيات أعمال صيانة المدارس. وتم توجيه مديري المدارس لتطوير خطط الميزانية الخاصة بهم بالتشاور مع مجالس أمناء المدارس وتلى ذلك مراجعة المبادرة وتقييمها من قبل خبراء دوليين مع وضع خطة تعميمها على المستوى الوطني اعتبارًا من العام 2009/ 2010م، ولكن مع الاضطرابات السياسية التي بدأت في عام 2011 م، لم يتم التنفيذ الكامل لمبادرة اللامركزية المالية (El Baradei, 2015, op.cit, 7)

وقد بدأت مصر في إصلاح مجال المساءلة في قطاع التعليم من خلال سياسات متنوعة منها؛ زيادة قدر البيانات والمعلومات المتاحة لصناع السياسات والجمهور، ومن ثم تحسين المساءلة عن تخصيص الموارد وتقديم الخدمات، تعزيز الشفافية حول تقييمات الطلاب ومن ثم زيادة ثقة المواطنين بنتائج التقييم، وإعطاء المجتمع وأولياء الأمور صوتًا أكبر في صنع السياسات (البنك الدولي، 2019، مرجع سابق، 40).

ثانيًا: إصلاح إعداد المعلم وتدريبه: وفيما يلي عرض موجز لأهم الإصلاحات التي شهدها مجال إصلاح المعلم وتدريبه في مصر:

- **مشروع تطوير كليات التربية** Faculties of Education Enhancement Project FOEP (2003- 2007) وهو أحد أهم المشروعات ذات الأولوية التي تبنتها وزارة التعليم العالي ليكون مشروعًا يحقق تطويرًا حقيقيًا لكليات التربية على أساس نسقي يشمل كافة مكوناتها من تحديد الرؤية والمهام إلى تحقيق الجودة الشاملة (مصطفى، 2011، 146).
- **توجهات إعادة النظر في كليات التربية**، ومحاولة إصلاحها؛ وقد دعت بعض تلك التوجهات إلى إلغاء النظام الحالي لإعداد المعلم ووقف القبول ببرامج البكالوريوس وتحويلها إلى كليات للدراسات العليا، ومنها ما دعا إلى تخفيض نسبة المقررات التربوية في إعداد المعلم لصالح المكون الأكاديمي. ومن المحاولات الأخيرة لتلك التوجهات والمقترحات التي تستهدف تطوير كليات التربية؛ النموذج الاسترشادي المقترح لتطوير كليات التربية المعنون (نحو إعداد المعلم

المتفكر المهني الممارس الباحث) والصادر من المجلس الأعلى للجامعات (في شهر أبريل 2018م) لعرضه على مجالس أقسام كليات التربية بالجامعات المصرية لدراسته وإبداء الرأي فيه (اللمعي، 2019، مرجع سابق، 16).

- ❖ **إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين عام 2007م** وذلك بصدور القانون 155 لسنه 2007 بتعديل بعض أحكام قانون التعليم 139 لسنه 1981 حيث ينص هذا القانون في مادته (75) على " تنشأ أكاديمية تسمى "الأكاديمية المهنية للمعلمين" تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة وتتبع وزير التربية والتعليم ويصدر بتنظيمها وبتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية على أن يكون مقرها مدينة القاهرة، وتكون لها فروع فى مختلف أنحاء الجمهورية وتعمل بالتعاون مع كليات التربية، على أن تتولى هذه الأكاديمية منح شهادة الصلاحية المنصوص عليها فى المادة (74) من هذا القانون" (رئاسة الجمهورية، 2007، 4) .أما عن تنظيم الأكاديمية وتحديد اختصاصاتها؛ فقد صدر بها قرار جمهوري 129 لسنه 2008 وحددها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم، والارتقاء قدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة، بما يؤدي الى رفع مستوى العمليه التعليميه (رئاسة الجمهورية، 2008، 7 (مادة 1).

ثالثًا/التحديات التي تواجه إصلاح نظام التعليم في مصر:

ورغم الجهود المبذولة لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي المصري، من خلال ما تم الإشارة إليه من سعي وزارة التربية والتعليم، والهيئات التنفيذية الدائم؛ لتطوير سياسات إصلاح التعليم من خلال سن القوانين وإصدار الخطط والاستراتيجيات، وتبني سياسات إصلاحية ثلاثة تتفق وميثاق الامم المتحده لحقوق الإنسان وهي الجودة والإتاحة وتحسين كفاءة النظام التعليمي؛ إلا أن هذه الوثائق كلها لا ترقى إلا أن تكون مجرد تاملات فكرية وطموحات حالت الكثير من التحديات دون تنفيذها على أرض الواقع، بدليل تأثيرها الضعيف في تحسين الواقع الفعلي للتعليم؛ فلازالت إنجازات التعليم ونتائجه غير مرضية، ويدلل على ذلك نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود العديد من التحديات التي تواجه منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر؛ فسياسة إصلاح التعليم في مصر تعاني من نقص رؤية واضحة متكاملة لإصلاح العملية التعليمية وأهدافها في سياق التفاعل بين النظام التعليمي والظروف والمتطلبات الثقافية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالمجتمع المصري.

وفيما يلي عرض لأبرز التحديات التي تواجه إصلاح التعليم الجامعي في مصر فيما يتعلق بجانبي الإصلاح موضوع الاهتمام في الدراسة الحالية وهما إصلاح إدارة التعليم، وإصلاح إعداد المعلم وتدريبه:

(1) التحديات الخاصة بإدارة التعليم في مصر: وفيما يلي إشارة سريعة إلى بعضٍ من التحديات التي تعاني منها إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر ، والتي تثبت أن محاولات إصلاح إدارة التعليم بم تحقق بعد النتائج النتظرة منها:

- ❖ رغم جهود وزارة التربية والتعليم ومحاولاتها لتعزيز اللامركزية، فإنه مازالت هناك مركزية قوية في اتخاذ القرار؛ فالتطبيق الفعلي للامركزية لا يزال محدودًا، فعلى سبيل المثال؛ توضع السياسات العامة للبناء والأولويات، ومواصفات المبنى المدرسي والنماذج الهندسية

مركزيًا، كما يعد المنهج شأنًا مركزيًا خالصًا لا تشارك المحافظات في تصميمه، كما تتحكم السلطة المركزية في تعيين القيادات المحلية، وكذلك تتم عملية التدريب وتصميم البرامج التدريبية المختلفة بصورة مركزية. (وزارة التربية والتعليم ،2014، مرجع سابق، 46).

- ❖ يهيمن على الإصلاح في مصر نهج التغيير من أعلى إلى أسفل فيُقدم الإصلاح التعليمي في مصر في الغالب على شكل خطط استراتيجية واسعة النطاق من أعلى إلى أسفل صدر بها تكليف من خلال سياسات على الصعيد الوطني (Akkary, 2014, 184).
- ❖ وجود فجوات وتداخلات ملحوظة، فيما يتعلق بالوظائف في وزارة التربية والتعليم على المستوى المركزي، وعلى مستوى المديريات والإدارات (البنك الدولي، 2018، مرجع سابق، 6)
- ❖ انخفاض كفاءة الهياكل التنظيمية لأجهزة التعليم، وغياب إعادة الهيكلة، وضعف التركيز على الأعمال الأساسية للتعليم، ضعف استثمار الموارد البشرية بأنواعها في المستوى المركزي والمحليات، ضعف نظم الاتصال والمعلومات واتخاذ القرار (المرجع السابق، 53).
- ❖ هناك حاجة إلى إعادة الهيكلة التنظيمية فقد أكدت مبادرة اللامركزية المالية التي تم تجريبها في محافظات الإسماعيلية والأقصر والفيوم ابتداءً من عام 2009 م على ضرورة بذل جهود كبيرة لإعادة الهيكلة التنظيمية للمستويات الإدارية المختلفة، بدءً من المستوى المركزي لنظام التعليم إلى المديرية التعليمية والمدرسة كوسيلة للتغلب على التحديات التي تمت مواجهتها خلال المرحلة التجريبية (El Baradei, 2015, op.cit, 8).
- ❖ ضعف المساءلة والشفافية في الجوانب الإدارية للمؤسسات التعليمية، ووجود ارتباك كبير في عمليات صنع القرار (Ewiss, Abdelgawad, & Elgendy, 2019, 66)
- ❖ قصور دور الإدارات التعليمية على المستوى الإقليمي (ممثلة فيمديريّات التّربية والتّعليم) عن القيام بدراسة بيئة كل محافظة واحتياجاتها التعليمية خاصة في مدارس التّعليم الأساسيّ، واقتراح المشروعات الّتي تتلاءم مع هذه الاحتياجات (زيدان، 2020، 235-238).
- ❖ ضعف الصلاحيات المخولة للإدارة المدرسية، فيما يتعلق بالإشراف على المعلمين وموازنة المدرسة. فلا يزال لدى مديري المدارس تحفظات بشأن الإطار الزمني قصير الأمد لاستخدام الموارد المالية، والجمود في تحويلها إلى بنود إنفاق أخرى. كما أن نطاق سلطتهم المحدودة نتج عنه عدم قدرتهم على معالجة بنود الموازنة الأخرى المهمة، التي تتضمن تدريب المعلمين، ومواد التدريس والتعلم والوسائل التعليمية، مثل المعدات والمواد الكيميائية للتجارب المعملية (البنك الدولي، 2018، مرجع سابق، 6).
- ❖ المشاركة المجتمعية في أمور التعليم في مصر مازالت غير واضحة المعالم؛ حيث نقص الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة المشاركة في الإصلاح المدرسي. هذا فضلًا عن ضعف مشاركة العاملين من معلمين وإداريين في عملية صنع القرار داخل المدارس، ضعف دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في التعاون مع إدارة المدرسة في التطوير والتحسين والإصلاح، ووضع جميع المدارس في قالب إداري روتيني واحد يضعف من استقلاليتها (رضوان، 2019، مرجع سابق، 300)

(2) تحديات إعداد المعلم وتدريبه: هناك تحديات عديدة ترتبط لنظام إعداد المعلم وتدريبه في مصر، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ❖ أن برامج إعداد المعلم في مصر تكتنفها العديد من المشكلات مثل؛ انخفاض مستوي الكفاءة الداخلية والخارجية لها، مع وجود قصور في أساليب اختيار العناصر الطلابية المتميزة من المتقدمين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، مما يؤدي إلى ضعف نوعية

الطلاب المقبولين، والذي ينتج عنه ضعف في الكفايات التحليلية والإبداعية للكثير من خريجي كليات التربية (عوض الله، الملاحي، والخميسي، 2019، 77).

- انخفاض المستوى الثقافي العام لخريجي برامج إعداد المعلم بكليات التربية ، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية لكثير منهم، وضعف الكفاءات التقنية لديهم (الرشيدى، كمال، مجاهد، 2014، 126). فرغم الجهود المبذولة من قبل المسئولين في كليات التربية في مصر لتطوير نظم إعداد المعلم بها، إلا أن النمط التعليمي التقليدي ما زال هو السائد في هذه الكليات، بالإضافة إلى قلة استخدام أساليب وطرائق تدريس تنمى جوانب التفكير والابتكار لدي للطلاب (وهبة، 2017، مرجع سابق، 186).
- وجود ضعف في الصلة بين كليات التربية وبعضها البعض في مصر، وعدم اتفاق بينها على خطط استراتيجية موحدة لتطوير برامج إعداد المعلم بها، وضعف مستوى تبادل الخبرات بين بعضها البعض، واقتصار هذه الصلة في كثير من الأحيان على تبادل المناقشات العلمية لرسائل الماجستير والدكتوراه، وضعف التنسيق والتكامل بينها سواء في التخطيط لمستقبل إعداد المعلم، أو في وضع اللوائح أو الخطط والبرامج الدراسية اللازمة (المرجع السابق، 185).
- وجود اختلاف في أنماط إعداد المعلم ما بين النمط التكاملي والتتابعي، والذي يعد سببًا لضعف الإعداد التربوي للطالب المعلم، بالإضافة إلى غلبة الطابع النظري على برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في مصر مع ضعف الممارسات العملية (عوض الله، الملاحي، والخميسي، 2019، 68)؛ فقد يتوافر قدر مناسب من جوانب الإعداد الثلاثة، (الأكاديمية والثقافية والمهنية) على المستوى النظري، بينما تتغيب الممارسات العملية لضعف التنسيق بين القائمين على الجانب التخصصي والجانب المهني، مما ينعكس على مستوى الإعداد (المرجع السابق، ٧٧).
- استبعاد دور كليات التربية من برامج التنمية المهنية للمعلمين؛ فعمليات التدريب بالأكاديمية أصبحت عمليات شكلية بعيدة كل البعد عن جوهر رسالة كليات التربية في استمرارية متابعةالمعلمين بعد تخرجهم، وهي تعد من الأمور المهمة في تحقيق أهداف كليات التربية، والتي كان لها الدور الأكبر في هذا التدريب من خلال التعاون مع إدارة التدريب بمديريات وأقسام التربية والتعليم سابقًا، قبل أن يصدر القرار الوزاري رقم ٢٦٠ لسنة ٢٠٠٨ والخاص بتحويل مراكز التدريب الرئيسية بالمحافظات إلى فروع للأكاديمية لتنفيذ برامجها (المهدي، 2019، 347).
- أن الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر قد تم انشائها منذ ما يزيد علي عشر سنوات وكان من ضمن اختصاصاتها الرئيسة أن تقوم بمنح المعلم ترخيص مزاولة المهنة، إلا أن ذلك لم يتم تفعيله بالصورة المطلوبة، مع عدم وجود شروط وضوابط لكيفية منح المعلم ترخيص لمزاولة المهنة (الشوادفي، ٢٠١٩، ٢٠٩).
- ضعف فعالية برامج التنمية المهنية للمعلمين، وما يستتبعه من ضعف مستوى بعض المعلمين نتيجة لقلة مسايرتهم للاتجاهات الحديثة (Ewiss, Abdelgawad, & Elgendy, 2019, op.cit, 66). فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن معظم المعلمين في حاجة إلى دورات تدريبية وورش عمل تتعلق بنظام التعليم الجديد بالمرحلة الثانوية، وبكيفية التعامل مع بنك المعرفه المصري و التسجيل فيه أو الإفادة من موارده؛حيث أكد ٧٤٪ من

المعلمين (بعينة تلك الدراسة) أنهم مازالوا في حاجة إلى التدريب على استخدام موارد بنك المعرفة المصري وقنوات ديسكفري التعليمية والبرامج الخاصة بالمعلمين مثل برنامج stem now ، كما أكد ٤٠ ٪ من المعلمين أنهم بحاجة إلى اكتساب مهارة التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. في حين أفاد ٣٢ ٪ منهم أنهم يحتاجون إلى دورات في اللغة الإنجليزية لإتقانها ليتمكنوا من استخدام الموارد التفاعلية الموجودة علي بنك المعرفة باللغة الإنجليزية. وأكد حوالي 28 % أنهم يحتاجون كذلك إلى تعلم مهارة البحث والاسترجاع على بنك المعرفة (محمد ، ٢٠٢٠، 174).

المحور السادس/الآليات المقترحة لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي المصري في ضوء خبرة كل من روسيا واليابان

ويأتي هذا المحور ختامًا للدراسة، ونتاجًا لما سبق تناوله بالمحاور السابقة؛ ففي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تمثلت في تحديد المرتكزات الفكرية للإصلاح التعليمي في ضوء الفكر التربوي المعاصر، والتعرف على جهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان (دولتي المقارنة)، والوقوف على أبرز أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وتفسيرها في ضوء اتجاهات الحركة العالمية للإصلاح التعليمي، والسياق الثقافي لكل منهما، وفي ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية (كإطار معياري)، وفي ضوء استعراض واقع منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، وأهم التحديات التي تواجهها، كما تعكسه الأدبيات التربوية، فقد أمكن في ضوء كل ماسبق صياغة مجموعة من الآليات المقترحة لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرة كل من روسيا واليابان، وبما يتناسب مع السياق الثقافي المصري.

وقبل أن نعرض لأبرز الآليات المقترحة لإصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، يجدر بنا الإشارة إلى بعض المتطلبات اللازمة لنجاح جهود الإصلاح التعليمي في مصر بصفة عامة، ولتنفيذ الآليات المقترحة بالدراسة الحالية، والتي نوجزها في المتطلبات التالية:

- **التحديد الدقيق لفلسفة الإصلاح التعليمي وأهدافه في ضوء ظروف المجتمع المصري؛** بحيث يكون الإصلاح استجابة لأولويات مجتمعية ملحة، وليس نابعًا فقط من الرغبة في محاكاة الآخرين. لا شك أن الاطلاع على تجارب وخبرات الدول المتقدمة في مجال التعليم، والرغبة في اللحاق بركب التقدم أمر محمود، ويعد من بواعث التوجه نحو الإصلاح التعليمي على المستوى العالمي، لكن ما نريد التأكيد عليه هو ضرورة الاختيار الواعي والدقيق، من بين تلك الممارسات الرائدة، ما يتناسب مع السياق الثقافي لمجتمعنا المصري، وما يصلح للتطبيق في ضوء إمكاناته الواقعية من خلال استطلاع رأي القائمين على التنفيذ ، حتى تثمر أي جهود إصلاحية في تطوير النظام التعليمي بالفعل، و تسهم بشكل فاعل في حل مشكلاته الحالية أو المتوقعة.
- **جهود واعية متضافرة** لتحقيق الإصلاح لمنظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، في إطار من الدعم (النفسي والمالي) من جانب الدولة والقيادة السياسية، وبمشاركة الجامعات والمراكز البحثية المتخصصة. والأهم من ذلك، إتاحة الفرصة للممارسين الحقيقيين من رجالات التعليم (معلمين وقيادات إدارية)، والمستفيدين من مخرجات النظام التعليمي (أولياء الأمور، والمجتمع المدني) للمشاركة في بناء سياسات الإصلاح التعليمي وصنع القرارات اللازمة لذلك.

- **تطوير الثقافة التنظيمية الداعمة للإصلاح التعليمي**، لتغيير منظومة القيم بالمجتمع بما يسهم في نجاح جهود الإصلاح التعليمي، والتغلب على مشكلة مقاومة التغيير التي قد تدحض المحاولات الإصلاحية. ويتطلب ذلك عقد ندوات وورش عمل تستهدف التوعية بأهمية تلك المحاولات في تغيير الواقع التربوي والتعليمي إلى الأفضل.
- **تفعيل الأطر القانونية التشريعية** الموجودة حاليًا لتطوير منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر؛حيث إن الإصلاح الحقيقي للتعليم لن يتحقق بمجرد صياغة الاستراتيجيات أو القوانين ، بل يتحقق عندما تنتقل تلك الاستراتيجيات والقوانين إلى حيز التنفيذ الفعلي على أرض الواقع.
- **تعزيز الموارد البشرية لمواجهة التحديات المعاصرة**، مع "المحافظة على القيم الوطنية " وذلك من خلال تطوير مواقف التعلم والمهارات والمعارف الأساسية للتعلم مدى الحياة، وتطوير الكفاءات الأساسية لدى الطلاب التي تمكنهم من مواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.
- **توفير البنية التحتية والتكنولوجية** اللازمة لنجاح الإصلاح التعليمي، والتي تسهم في تطبيق الحوكمة الالكترونية، وإعداد معلم الغد وتدريبه على أحدث التقنيات الحديثة.
- **تعزيز الشفافية:** والتي لا تقتصر فقط على تزويد كافة الأطراف المعنية بالمعلومات بشأن الأداء التعليمي، بل يتمثل هدفها أيضًا في تمكين المعنيين من المحاسبة على الأداء والنتائج.
- **تفعيل نتائج الفعاليات التنظيمية** التي تعقد لتنفيذ الأولويات التعليمية للدولة، والتي تتمثل في ضمان تكافؤ الفرص التعليمية من خلال حق الجميع في الوصول إلى التعليم العام والمجاني، وتحقيق جودة التعليم؛ والتي تعني "كيفية إدارة الموارد المحدودة المخصصة للمؤسسات التعليمية، بهدف تحقيق أفضل النتائج التعليمية " .
- **الموازنة بين الأصالة والمعاصرة عند الأخذ بمبدأ الإصلاح التعليمي** مع الحفاظ على الهوية الثقافية المصرية؛ فاليابان استفادت من معطيات العصرنة الغربية، ولكنها تمسكت في ذات الوقت بجذورها التاريخية والثقافية التي كانت ومازلت مصدر قوة ونهضة اليابان المعاصرة.

وفيما يلي نعرض مجموعة من الإجراءات التنفيذية المقترحة والموجهة لإصلاح مجالي الإصلاح موضوع الاهتمام بالدراسة الحالية ألا وهما إدارة التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه:

(1) فيما يتعلق بإصلاح إدارة التعليم: وفيما يلي عدد من الآليات التي من شأنها إصلاح إدارة منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر:

- **أن يرتكز الإصلاح الإداري على فلسفة واضحة المعالم**، وتسير وفقًا لاستراتيجية منظمة حتى يصبح عملية هادفة ومخططة ومقصودة تستهدف تطوير كل من؛ النظم والسياسات، القدرات والكفايات البشرية للأفراد القائمين على العمل الإداري، وأخيرًا التمويل والإنفاق.
- **تطبيق اللامركزية في مجال التعليم** من خلال التمكين الفعلي للقيادات الإدارات على المحلي (الإدارات التعليمية) أو على المستوى التنفيذي (المدارس) من اختيار استراتيجيات التعليم الأكثر ملاءمة للبيئة المحلية، واتخاذ قرارات بشأن مشكلاتهم الخاصة على المستوى المحلي، مما يعطي مرونة في الإدارة والممارسة والبرامج والتطبيقات والأنشطة،

- **منح الاستقلالية الإدارية (الإدارة الذاتية)** لبعض المدارس الحكومية وخاصة المدارس ذات الأداء المؤسسي المتميز، كما هو شائع في المدارس الثانوية ومدارس الجيمانيزيوم الروسية، حيث يكون لقادة المدارس برامج تعليمية إضافية، يتعاونون بنشاط مع أولياء الأمور، ولديهم مجالس إدارة قوية.
- **تفعيل المساءلة في مجال التعليم**؛ إذ إن الإصلاح الإداري وتطبيق اللامركزية يستلزم مساءلة الجهات الفاعلة ذات المستوى الأدنى عن النتائج أمرٌ ضروريٌ لتحقيق اللامركزية الناجحة، لكون المساءلة تتطلب بالضرورة تحمل المسؤولية.
- **مراجعة وتفعيل القوانين والتشريعات** واللوائح التنظيمية الصادرة بشأن تطوير منظومة التعليم قبل الجامعي، لكون تلك الوثائق الرئيسة هي التي توفر المعايير والقاعدة القانونية التي يرتكز عليها أي إصلاح تعليمي، وهي التي تضفي الشرعية لإحداث التغييرات في سبيل النهوض بالأداء المؤسسي العام من خلال نقل السلطات الى الأطراف التنفيذية، من أجل السرعة والمواءمة مع مقتضيات الظروف المجتمعية المحيطة بالمؤسسات التعليمية.
- **تكاتف جميع المستويات الإدارية بالهيكل التنظيمي** لإدارة التعليم في مصر والتنسيق بينها؛ لمتابعة تنفيذ سياسات الإصلاح التعليمي، مع الأخذ في الاعتبار رأي أصحاب المصلحة من المعلمين والطلاب والآباء وجميع المؤسسات المجتمعية الداعمة لإصلاح التعليم.
- **تعزيز مبدأ الشراكة مع مؤسسات المجتمع**؛ والتي تتضمن إعادة توجيه النظام التعليمي نحو خدمة قطاع الأعمال والشركات من خلال إبراز الحاجة إلى التغيير من منظور طلب الشركات على نوع جديد من مهارات القوى العاملة، مع الحرص على تحقيق رضا المستفيدين وذوي العلاقة بإشراكهم في إدارة المدارس، وتطوير شبكة تفاعل بين المدارس ومؤسسات التعليم لضمان المراعاة الكاملة لمصالح الطلاب التعليمية.
- **تبني صيغة التمويل القائم على الأداء** الذي يركز على العلاقة بين مستوى تمويل البرامج والنتائج المتوقعة ومستوى الأداء في ضوء مؤشرات أداء واضحة، بما يحقق الكفاءة والفعالية وربط التمويل بالأداء والنتائج، وذلك على غرار برنامج مشروعات تحديث التعليم الإقليمية الشاملة بالاتحاد الروسي وتشمل المشروعات الشاملة لتحديث التعليم (CPEM) والتي تشمل الرواتب القائمة على الأداء، ونصيب الفرد من التمويل، والمساءلة العامة.
- **بناء القدرات البشرية** لضمان إحداث التغيير في الأجهزه الإدارية وعدم مقاومته؛ وهذا يستدعي وضع برامج تدريبية للقيادات العليا والوسطى والتنفيذية، بحيث تكون متجددة ومستمرة ومسايرة للمستجدات وواعية بأهداف المبادرات والبرامج الإصلاحية بما يحقق التنفيذ الجيد وتحقيق الأهداف، وقادرة على تنفيذ أوجه الإصلاح الإداري في القطاع التعليمي من خلال العناية بنشر ثقافة داعمة للتعلم المستمر بين كافة الأطراف المعنية وتشجيع تشكيل الروابط المهنية ؛ للإطلاع على أفضل الممارسات وتبادل الرؤى والأفكار والخبرات.
- **تشكيل فرق إدارية لرصد التطبيق الفعلي للإصلاحات التعليمية** داخل الإدارات التعليمية؛ ومتابعة تنفيذ تدابير الإصلاح، وتقديم تقارير منتظمة عن التقدم المحرز إلى وزارة التربية والتعليم؛ لضمان اتساق السياسات والتدابير التعليمية مع الإصلاحات التعليمية؛ مع التواصل المستمر مع جميع الأطراف المعنية (المعلمين ، والآباء ، والطلاب ، وأصحاب العمل)؛ للحصول على المشورة بشأن تنفيذ الإصلاح.

(2) آليات تتعلق بإصلاح إعداد المعلم وتدريبه: وفيما يلي عدد من الآليات التي من شأنها إصلاح نظام إعداد المعلم وتدريبه في مصر:

- **اختيار العناصر الطلابية المتميزة** من خريجي الثانوية العامة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين في مصر، انطلاقًا من عظم الدور المنوط بهم عند تخرجهم والذي يتمثل في إعداد وتنشئة جيل قادر على بناء المجتمع والنهوض به إلى مصاف الدول المتقدمة (على غرار ما يحدث باليابان).
- **استحداث نظام الترخيص لمزاولة المهنة للمعلم** ؛ حيث يصبح إلزاميًا على خريجي برامج تعليم المعلمين اجتياز اختبار صارم بعد الحصول على برنامج تدريبي مكثف لمدة معينة. ويكون اجتياز هذا الاختبار شرطًا للحصول على وظيفة في مجال التعليم (على غرار ما يحدث بالخبرة اليابانية وعلى غرار ماحدث مؤخرًا في مصر بالنسبة لخرجي كليات الطب؛ حيث عقد لهم اختبار على مستوى الجمهورية يؤهلهم لمزاولة المهنة).
- **تبني الاتجاهات الحديثة في تعليم المعلمين**، ومنها تعليم المعلمين القائم على البحوث لتحسين ممارساتهم المهنية. فالعمل البحثي يساعد الطلاب على اكتساب مهارات حل المشكلات، ويكسبهم فهمًا أعمق للنظريات جنبًا إلى جنب مع تطبيقاتها العملية، مع توفير فرص للمشاركة في مجموعة من المشروعات البحثية في نهاية كل فصل دراسي، ومشروع البحث النهائي (بحث التخرج). (على غرار ما يحدث بروسيا)
- **وضع معايير محددة لبرامج تعليم المعلمين**؛ بحيث يتم تقييم أداء خريجي تلك البرامج في ضوئها، وتبني معايير للتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة يتم في ضوئها أيضًا تصميم وتقييم التعلم المهني المقدم للمعلمين (على غرار ما يحدث في دولتي المقارنة).
- **تطوير محتوى البرامج الخاصة بإعداد المعلمين** لإمدادهم بالقدر الضروري من المهارات اللازمة لتقديم تعليم عالي الجودة، مع التركيز على الكفاءات المطلوبة للقرن 21، لعل أهمها كفاءات ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الكفاءات الرقمية)، الكفاءات المدنية والاجتماعية والثقافية، الكفاءة العلمية، الإدارة الذاتية وإدارة الوقت، العمل الجماعي، التدريب البدني، التدريب على الإسعافات الأولية، و ، والتفكير النقدي، والإبداع، والتعاون، والقيادة وريادة الأعمال، والأخلاق والأثر الاجتماعي. والتركيز كذلك على مبادئ أساسية منها وتشمل: الأنسنة humanization (عملية بناء الإنسان)، والتمايز في التعليم ، وتطوير الشخصية، والاستمرارية (التعلم مدى الحياة) (على غرار ما يحدث في دولتي المقارنة).
- **تعزيز الشراكة والتواصل الفعال بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس** ويمكن أن يساعد في ذلك استحداث صيغ تدريبية جديدة مثل نظام التدريب الموجه نحو الممارسة من خلال إنشاء الكراسي التي تشرف عليها الجامعة والمطبق في الخبرة الروسية، أو من خلال استحداث صيغة الدروس النموذجية المطبقة في تدريب المعلمين باليابان.
- **إنشاء نظام المنح لدعم أفضل المعلمين في البلاد** والمدارس المبتكرة في الأداء (على غرار الخبرة الروسية)؛ أي الاعتماد على التقييم والمساءلة في تعليم المعلّم، تماشيا مع الاتجاهات الحديثة في تعليم المعلمين، والتي تتضمن تقييم المعلمين ومكافأتهم أو معاقبتهم، بناء على تقييمات متنوعة لأداء المعلمين (مثل تقييمات الكفاءة، وتقييمات الأداء). فهذه التقييمات تعزز التحسينات في كل من كفاءة المرشحين للتدريس وتحسين برامج تدريبهم (وذلك على غرار مايحدث بدولتي المقارنة).

- **تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين** بحيث تشتمل على عناصر محددة في تصميمها حتى تكون فعالة منها؛ تركيزها على المحتوى، استخدامها لاستراتيجيات التعلم النشط، تعزيزها لسلوك التعاون لدى المعلمين، تقديمها للتوجيه والدعم المتخصص، اهتمامها بالتغذية الراجعة في الوقت المناسب، أن تكون مستمرة ومستدامة، وأن يتوافر لها الدعم المالي للتدريب، مع زيادة التنوع في نوعية التصميم والإعداد لبرامج التدريب ، وتوظيف مدربين أكفاء في برامج ذات جودة عالية عن طريق ضمان أجور تنافسية،
- **تقييم الاحتياجات التدريبية** للمعلمين بانتظام من خلال استطلاع آرائهم لتحديد مجالات التنمية المهنية التي يحتاجون إليها بدرجة كبيرة، والاستفادة من نتائجه في تصميم برامج تدريبية تفي باحتياجاتهم التدريبية،
- **وضع استراتيجيات لتقاسم واسع النطاق للممارسات الناجحة للمعلمين** في الفصول الدراسية والمدارس، وتمكن المعلمين ومديري المدارس ذوي الخبرة من توفير القيادة والتميز لنظام التدريب ككل. ويمكن دعم وتحفيز التنمية المهنية للمعلمين من خلال مشاركتهم في مجتمعات التعلم المهنية، وتدريب الأقران والملاحظات عبر الفصول الدراسية، والتخطيط التعاوني (على غرار ما يحدث بدولتي المقارنة)
- **تبني المبادرات المحلية والإقليمية والدولية الداعية لتسهيل التعلم المدعوم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات** بغرض تنمية مهارات جديدة لمعلمي المدارس مثل مهارات التعليم الإلكتروني، وخاصة في ظل جائحة كورونا، والتي تشمل: القدرة على التواصل مع التكنولوجيا المتقدمة، القدرة على تقديم المقررات الأكاديمية التي تستخدم التكنولوجيا عن بعد، القدرة على تشجيع الطلاب على التعلم عبر الإنترنت، القدرة على إدماج الطلاب في عملية التعلم الإلكتروني؛ القدرة إنشاء اتصال سريع في شبكة التعلم، القدرة على إدارة حصص التعلم الإلكتروني،القدرة على صياغة المحتوى التعليمي للتعلم الإلكتروني،.....
- **استخدام التقنيات التالية على نطاق واسع في تدريب المعلمين : بوابة** التعليم، المكتبة الرقمية، قاعدة المعرفة المؤسسية، وإدارة المحتوى التعليمي، وسائل الاعلام، التكنولوجيا الالكترونية، والتكنولوجيا اللاسلكية والأجهزة النقالة، الحاسوب... الخ وذلك على غرار ما يحدث في دولتي المقارنة.
- **توفير خيارات تدريبية** ببرامج التنمية المهنية للمعلمين، ومن ضمن هذه الخيارات، على سبيل المثال: دورات في مراكز التعلم والتطوير المتخصصة، مسارات خارج العمل، دورات عبر الإنترنت، عروض التعلم الهجين (على غرار الخبرة الروسية)
- **التقييم الخارجي لبرامج تعليم المعلّم في مصر** تماشيًا مع الاتجاهات الحديثة في تعليم المعلمين؛ لعل أشهرها: التقييم وفقًا لمعايير المجلس الوطني لاعتماد برامج تعليم المعلمين في الكليات والجامعات الأمريكية في الولايات المتحدة الأمريكية، والمعروف عالميًا بمعايير NCATE

خاتمة:

لقد أصبح إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي ضرورة تربوية وتعليمية، ومطلبًا ملحًا فرضته متغيرات العصر وتحديات البيئة المجتمعية المحيطة، ومن ثم، ينبغي أن توجه جهود إصلاح تلك المنظومة في مصر إلى مواجهة **أوجه القصور الحالية** التي تعاني منها في ظل التحديات المجتمعية المعاصرة، مع الحرص على **تحديث النظام التعليمي** المصري بجميع

مراحله من خلال تغييرات منهجية تشمل جميع عناصره ومكوناته، استرشادًا بجوانب التميز في خبرات الدول المتقدمة ومن بينها: روسيا واليابان، وبما يتناسب مع السياق الثقافي للمجتمع المصري.

وبصفة عامة، ينبغي أن يدرك صناع القرار بمصر أن التعليم يمثل الركيزة الأساسية للتطوير والخط الأمامي في مواجهة التحديات المستقبلية. ومن ثم ينبغي عليهم الاستجابة بالقدر المطلوب لنداءات الممارسين (معلمين-إداريين) الموجودين بالفعل بمسرح الأحداث، مع إيلاء المزيد من الاهتمام للتعرف على المشكلات التي تواجههم، والاستماع إلى مرئياتهم ومقترحاتهم لحلها، وإشراكهم في بناء القرارات التربوية والتعليمية حتى تكون تلك القرارات انعكاسًا لاحتياجات الواقع التربوي. ويمكن أن يتم ذلك من خلال بناء شراكات فعلية بين الجهات المسؤولة عن صنع القرار وبين الأطراف المسؤولة بالفعل عن تنفيذها على أرض الواقع عبر وجود ممثلين من المعلمين وأولياء الامور في مجالس التعليم على المستوى المركزي. وعلاوة على ما سبق، ينبغي توطيد العلاقات بين جهات الإعداد لمعلمي المستقبل وبين الجهات المسؤولة عن توظيفهم حتى يتسنى إكساب الطلبة المعلمين المهارات المطلوبة التي يحتاجها سوق العمل، وأن يكون ذلك نواة إصلاح التعليم قبل الجامعي المصري وتطويره. وينبغي أن يصبح الإصلاح فكرًا ومناخًا عامًا لتحسين الأداء، وللارتقاء بكفاءة وفعالية وإنتاجية المدرسة، لمواجهة تحديات العولمة والمنافسة الدولية والابتكار التكنولوجي والتحول الاقتصادي، بما يدفع بالمجتمع المصري قدما نحو تبوء مكانة متميزة على خريطة المنافسة العالمية، في عصر أصبح من أهم سماته؛ التنافسية الشديدة وسرعةالتغير.

هوامش ومراجع الدراسة:

أولًا/ هوامش الدراسة:

(1) اختبارات التقييم الدولية: فيما يلي إشارة موجزة لأبرز تلك الاختبارات لتوضيح الاختلافات الكائنة بينها: سواء فيما يتعلق بمجالات التقييم، الصف الدراسي الذي تطبق به، الفترة الزمنية بين كل تطبيق وآخر، وموعد التطبيق، والمنظمات الداعمة لكل نوع من تلك الاختبارات، كما يتضح فيما يلي (إبراهيم، 2018، 605):

- اختبارات PISA؛ برنامج التقييم الدولي للطلاب Program for International Student Assessment؛ وهو اختبار تابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، يطبق في شهر سبتمبر كل ثلاث سنوات (اعتبارًا من عام 2000م) على تلاميذ الصف التاسع الذين يبلغون من العمر 15 عامًا، بهدف تقييم مستوى الأنظمة التعليمية من خلال تقييم أداء الطلاب في نهاية مرحلة التعليم الأساسي وقدرتهم على تطبيق المعرفة في مواقف الحياة والمجتمع، من خلال قياس مستوى الطلبة في القراءة، الرياضيات، العلوم، وحل المشكلات.
- اختبارات TIMSS الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study؛ وهو اختبار تابع للهيئة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي IEA، يطبق في شهور من مارس- يونيو كل أربع سنوات اعتبارًا من عام 1995م، على تلاميذ الصف الصف الرابع والثامن الذين يبلغون من العمر 10، 14 عامًا بهدف قياس الاتجاهات الحديثة في الرياضيات والعلوم ويصف النظام التعليمي من حيث الطلاب واتجاهاتهم والمعلمين والمنهج والتدريب والأنشطة الصفية.
- اختبارات PIRLS القراءة الدولية ودراسات محو الأمية Progress in International Reading Literacy Study؛ هو اختبار تابع للهيئة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي IEA، يطبق في شهور من مارس- يونيو كل خمس سنوات اعتبارًا من عام 2001م، على تلاميذ الصف الرابع الذين يبلغون من العمر 10 عامًا بهدف قياس مستوى الفهم القرائي، ومدى تعزيز كل من الأسرة والمدرسة للأطفال في تعلم القراءة.

(2) يرجى مراجعة مفهوم التعليم العام قبل الجامعي في دولتي المقارنة، وفي مصر:

- مفهوم التعليم قبل الجامعي في روسيا، ص 510.
- مفهوم التعليم قبل الجامعي في اليابان، ص 528.
- مفهوم التعليم قبل الجامعي في مصر ص ص 553- 554.

(3) حيث إن الاسم الرسمي هو الاتحاد الروسي Formal Name: Russian Federation ("ossiyskaya Federatsiya")، المعروف بروسيا (Short Form: Russia).

(4) تعتمد فلسفة أو نظام الإنتاج في الوقت المحدد باليابان على توضيح نقاط الاختناق ومشكلات الجودة و مشكلات الإمداد وغيرها من المشكلات التي يؤدي اكتشافها إلى العمل على حلها و بالتالي تنفيذ الإنتاج بفاعلية أكبر تؤدي إلى تخفيض وقت دورة الإنتاج عن طريق تقليل مدة الإعداد و التغيير للآلات مما يترتب عليه تحسين القرارات الإنتاجية" (حليمي، 2018، 29-30).

(5) راجع مايثبت تميز كل من روسيا واليابان على عدد من المؤشرات، ص ص 489- 490.

(6) العدد المذكور لايشمل التعليم الأزهري.

ثانيًا/ المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان عبد الفتاح محمد (2018): تصور مقترح لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية كمدخل لإصلاح التعليم فى مصر فى ضوء خبرة كل من البرازيل و ألمانيا، **مجلة كلية التربية -جامعة الازهر**، مج (37)، ع (177)، ج (2)، يناير ، ص ص 585-667.

أبو حجاب، سارة محمد حسين (2020): دراسة مقارنة لسياسات الإصلاح التربوي للتعليم قبل الجامعي وبناء القدرات التنافسية في كل من سنغافورة وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية- جامعة الفيوم، مج (14)، ج (9)، ديسمبر، ص ص 449-646.

أحمد، شاكر فتحي؛ وزيدان، همام بدراوي (2003): **التربية المقارنة: المنهج، الأساليب**، والتطبيقات، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

الأمارة، لمى مضر (2009): **الإستراتيجية الروسية بعد الحرب الباردة وانعكاساتها على المنطقة العربية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، لبنان.

الأمارة، لمى مضر (2005): **المتغيرات الداخلية والخارجية في روسيا الاتحادية وتأثيرها على سياستها تجاه منطقة الخليج العربى** في الفترة 1990-2003، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبوظبي ، الإمارات العربية المتحدة.

الأمم المتحدة (1994): **الاتحاد الروسي: الصكوك الدولية لحقوق الإنسان** (وثيقة أساسية تشكل جزءً من تقارير الدول الأطراف، صدرت في 25 أكتوبر)، ص ص 1-11.

أغوان، علي بشار (2019): **مطارحات النظام الدولي والقوى الكبرى: تأملات في المسرح** الجيوسياسي العالمي الجديد، دار الرمال للنشر والتوزيع، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البدوي، حبيب (2013): **تاريخ اليابان السياسي بين الحربين العالميتين**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2020): **مؤشر المعرفة العالمي 2020م**، المكتب الإقليمي للدول العربية التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة.

البنك الدولي (2019): **توقعات وتطلعات:** إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، كتيب النظرة العامة. البنك الدولي، واشنطن.

..... (2018): **مشروع مساندة إصلاح التعليم في مصر** (P157809): وثيقة معلومات المشروع، صحيفة بيانات الإجراءات الوقائية المتكاملة.، متاح في؛

https://documents1.worldbank.org/curated/en/290381511195033718/text/PIDISDSC23072-PSDS-ARABIC-P157809-Box405310B-PUBLIC.txt(Accessed; Dec. 20/2020).

بيومي، محمد غازي (٢٠٠٧): لامركزية الإدارة التعليمية في كل من إنجلترا واليابان و إمكانية الإفادة منها في إصلاح إدارة التعليم في مملكة البحرين، **مجلة كلية التربية**-جامعة بنها، مج (7)، ع (71)، يوليو ، ص ص ١٤٢ - ٢٠٥.

جاسم، حيدر زهير (2016): روسيا الاتحادية : مقومات القوة وتحديات المستقبل، **مجلة دراسات دولية**، العراق، ع (67)، ص ص 251-291.

جايل، عفاف محمد (2016): رؤية لإصلاح التعليم الثانوى العام فى مصر: الواقع والمستقبل المأمول فى ضوء التوجهات التنموية المستهدفة، **مستقبل التربية العربية**، المركز العربى للتعليم والتنمية، مج (23)، ع (105)، ديسمبر، ص ص 401-518.

جمعة، محمد حسن (2015): **التربية وقضايا العصر في مصر والعالم العربي**، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة.

جمهورية مصر العربية (2016): **استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030**، وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (2020): **مصر في أرقام** (نشرة مارس 2020) ج.م.ع. متاح في :

https://www.arabdevelopmentportal.com/ar/publication/egypt-statistical-yearbook-2020-education (Accessed; Juin 2/2021).

جيان، ليو وآخرون (2019): **التعليم من أجل المستقبل:** التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم: ملخص تنفيذي، مؤسسة قطر.

حسن، مي ناصر غريب محمد حسن وآخرون (2019): المتطلبات التربوية لمجتمع المعرفة: مدخل لإصلاح منظومة التعليم الأساسي في مصر، **مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد**، ع (26)، أبريل، ص ص 683-715.

حسنين، منال سيّد يوسف (2019) : إجراءات مقترحة لتطوير عمليّة اختيار صانعي السّياسة التّعليميّة في مصر، **مجلّة الإدارة التّربويّة**، الجمعيّة المصريّة للتّربية المقارنة والإدارة التّعليميّة، مج (6)، ع (22)، ص ص 359-449.

حسين، جمال مصطفى (2013): تطوير تعليم حقوق الإنسان بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر واليابان، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج (16)، ع (40)، أبريل، ص ص 325-361.

حسين، عامر حمزة (2019): أثر العامل الجغرافي في النتاج الحضاري لبلاد اليابان القديمة، **مجلة الكلية الإسلامية الجامعة**، الجامعة الإسلامية بالنجف، العراق، ع (54)، ج (1)، ص ص 586-597.

الحسيني،عزة أحمد محمد (2014) : دراسة مقارنة للتعليم كقوة ناعمة في كل من فنلندا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**،ع (157)، ج (3)، يناير، 375-435.

حليمي، وهيبة (2018): التجربة التنموية في اليابان: نظام الإنتاج في الوقت المحدد JAT وقواعد إرساءه، **مجلة التنمية والإستشراف للبحوث والدراسات**، الجزائر، مج (3)، ع (1)، يونيو، ص ص 27-51.

خلف، خلود عبدالكريم (2019): الهوية الوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في مناهج التربية الاجتماعية في العراق؛ دراسة مقارنة ببعض النماذج الدولية، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد، مج (58)، ع (2)، ص ص 257-296.

خليف، عبد الوهاب (2014): العلاقات الأوروبية- الروسية.. والعمق الإستراتيجي المتبادل، **المجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية**، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، مج (6)، ع (1)، ص ص 92-97.

الدخيل، عزام بن محمد (2015): **تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي** ، ط 4، الدار العربية للعلوم (ناشرون)، بيروت.

..... (٢٠١٦): **مع المعلم .. لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية**، ط 2، الدار العربيه للعلوم ناشرون ، بيروت.

درويش، فوزي (١٩٩٤): **اليابان الدولة الحديثة والدور الأمريكي**، ط3، دار الكتب المصرية، القاهرة.

دستور مصر الصادر عام 2014 ، متاح في:

https://www.constituteproject.org/constitution/Egypt_2014.pdf?lang=ar.

(Accessed; Jan. 21/2021).

رضوان، ماهر إبراهيم الدسوقي (2019): إصلاح التعليم الإلزامي في فنلندا وسنغافورة وكيفية الإفادة منه في مصر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة كفر الشيخ .

رئاسة الجمهورية (2008): قرار رقم 129 لسنة 2008 بشأن تنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، **الجريدة الرسمية**، ع (19) تابع، بتاريخ 8 مايو 2008م.

..... (2007): قرار رقم 155 لسنة 2007م المتعلق بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم 139لسنة 1981، **الجريدة الرسمية**، ع (25) تابع، بتاريخ 21 يونيو 2007م.

..... (2006): قانون رقم 82 لسنة 2006 بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، **الجريدة الرسمية**، ع (22) مكرر في 6 يونيو 2006م، ص ص 3-11.

الزهيري، ستار شدهان شياع (2012): أثر الإصلاح الاقتصادي في اقتصاد روسيا الاتحادية، **مجلة واسط للعلوم الإنسانية**، جامعة واسط ،العراق، ع (20)، ص ص 430-457.

زيدان، رباب عبد السلام محمود (2020): تصور مقترح لتطوير الساسات التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء خبرة كل من كوريا الجنوبية وفنلندا، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية جامعة طنطا.

سالبيرج، باسي (2016): **نبذة قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا**، (ترجمة) مركز البيان للدراسات والتخطيط، بغداد .

سليم، هانم خالد محمد محمد (2019): **الطريق إلى التغيير التربوي**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة.

شكر، نغم نذير (2010): فلسفة الثقافة اليابانية المعاصرة، **دراسات دولية**، مركز الدراسات الدولية، جامعة بغداد، ع (45) ، ص ص 59-81.

الشهراني، ناصر بن محمد بن ناصر (2017): التدريب كمدخل لإصلاح التعليم وخبرات بعض الدول في مجال تدريب المعلمين، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ج (1)، ع (186)، أبريل، ص ص 51-80.

الشوادفي، فاطمة عبد الغني عبد الله (٢٠١٩): جهود الأكاديمية المهنية للمعلمين للتأهيل التربوي لمعلمي التعليم قبل الجامعي: دراسة تقويمية، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كليه التربية - جامعة الزقازيق ، ع (104)، ج (1)، يوليو، ص ص ٢٠٥- ٢٨٥.

عامر، ماجدة إبراهيم (2021): **الخطاب الرسمي تجاه الإسلام والمسلمين في مثلث "موسكو-بيكين-دلهي**، في: الليثي، مدحت ماهر وآخرون (تحرير): أمتي في العالم: الجديد في حالة الإسلام والمسلمين في العالم (2010-2020): ما بعد الإسلاموفوبيا (ص ص 107- 253)، مركز الحضارة للدراسات والبحوث، القاهرة.

عبد العظيم، عبد العظيم صبري؛ وعبد الفتاح، رضا توفيق (2017): **إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

العذاري، عدنان داود محمد؛ وكشكول، عادل سلام (2016): التحول الاقتصادي في روسيا الاتحادية وتحليل بعض المؤشرات الاقتصادية باستخدام طريقة تحويلات جونسون للبيانات للمدة من 1994- 2013، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارة**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، العراق، مج (13، ع (39)، مارس، ص ص 1-29.

عمر ، أحمد مختار (2008): **معجم اللغة العربية**، المجلد الأول، عالم الكتب، القاهرة.

عمر، علاء محمد ربيع محمد (2020): واقع الاستيراد التربوي لتطبيق التوكاتسوبلس: دراسة نقدية لمشروع المدارس المصرية اليابانية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، مج (14)، ج (1) ، يوليو، ص ص 245-320.

عوديشو، وليما أشعيا؛ وحاتم، لطفي (٢٠١٥): **النظام السياسي والسياسة الخارجية اليابانية المعاصرة**، مركز الكتاب الأكاديمي، القاهرة.

عوض الله، نبيلة عبدالخالق؛ الملاحي، وفاء مجيد؛ و الخميسي، السيد سلامة (2019): تطوير برامج إعداد المعلم المصرى فى ضوء بعض المؤشرات العالمية، **الثقافة والتنمية**، جمعية الثقافة من أجل التنمية، مصر، السنة 19، ع 139، أبريل، ص ص 61-90.

فلية، فاروق عبده؛ و الذكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤): **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا** ، دار الوفاء، الإسكندرية.

فواز، أحمد عبد الحافظ **(2021): سياسات روسيا ودول الكومنولث المستقلة تجاه الإسلام والمسلمين في**؛ الليثي، مدحت ماهر وآخرون (تحرير): أمتي في العالم: الجديد في حالة الإسلام والمسلمين في العالم (2010-2020): ما بعد الإسلاموفوبيا (ص ص 328-396)، مركز الحضارة للدراسات والبحوث ، القاهرة.

قحوان، محمد قاسم علي (2012): تطوير نظام التعليم العام في اليمن في ضوء خبرة اليابان (دراسة مقارنة)، المؤتمر العلمي السنوي العشرين: **التعليم والتقدم في دول آسيا واستراليا**، المنعقد في 7 يوليو، كلية التربية ، جامعة عين شمس بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص ص 327-378.

قطيط، عدنان محمد (٢٠٢٠): الإصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي - تصور مقترح ، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية -جامعه الملك سعود، مج (32)، ع (1)، فبراير، ص ص 19-45.

..... (2018) : حوكمة التعليم قبل الجامعي دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، **مجلة الإدارة التربوية**، الجمعيّة المصريّة للتّربية المقارنة والإدارة التّعليميّة، س(5)، ع (20)، ديسمبر، ص ص 87-154 .

اللمعي، فاطمة محمد منير (2019): الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية جامعة حلوان، مج (25)، ع ديسمبر، ج (1)، ص ص 167-235.

مانكوف، جيفري **(2010):** أمن الطاقة الأوراسية، **مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية**، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

المجاهد، سالم امحمد (2013): نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا، **المجلة الجامعة**،جامعة الزاوية، ليبيا، مج (2)، ع (15)، ص ص181-202.

محمد، أسماء حسين (٢٠٢٠): بنك المعرفة المصري ودوره في دعم و تطوير التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية لاستطلاع آراء المعلمين، **المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات**، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، مج (7)، ع (3)، ص ص 150- 179.

محمد، جمال عبد الله محمد (2014): **إدارة التغيير والتطوير التنظيمي**، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد، كريمة عثمان محمد (2019) : دراسة مقارنة لمشروعات تطوير التعليم العالي في مصر وروسيا، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية جامعة حلوان ، مج (25)، ع (6)، يونيو، ص ص 157-180.

محمد، محمد ماهر الحمار (2021): تجربة استخدام الكمبيوتر اللوحي (التابلت) في التعليم الثانوي العام في مصر: دراسة تحليلية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، ع (130)، فبراير، ص ص ٣٢١- ٣٤٨.

مدوخ، نجاة محمد (2018): **السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط** (دراسة حالة سوريا 2010-2014)، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

مرتضى، يوسف (2017): **المسلمون في روسيا: الموروث وتحديات المستقبل**، دار الفارابي، بيروت.

مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم (2015): الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، مج (23)، ع (3)، ج (2) ، ص ص 1-50.

مصطفى، أميمة حلمي عبد الحميد (2011) : دراسة مقارنة لمعايير اعتماد كليات التربية في مصر ومعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم NCATE في الولايات المتحدة الأمريكية، **مستقبل التربية العربية**، المركز العربى للتعليم والتنمية، مج (18)، ع (73)، سبتمبر، ص ص 143-258.

مقدم، عبدالحفيظ سعيد (2008): الاتجاهات الحديثة في تقويم الطالب من منظور الجودة والاعتماد الاكاديمي ، **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية مج (2)، ع (49)، يوليو، 151-182.

مندور، شادية سعودي كمال (2015): **دور التجارة الخارجية على التنمية الاقتصادية في اليابان** في الفترة من (1950 – 1990)، دار العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (2018): **التقرير العالمي لرصد التعليم 2017 / 2018** المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا، ط (2)، منشورات اليونسكو، باريس، فرنسا.

المهدي، مجدي صلاح طه (2019): كليات التربية ووهم التنمية المهنية للمعلمين في عصر المعرفة : دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية**-جامعة طنطا، مج (74)، ع (2)، أبريل، ص ص 332- 380.

موسوعة رقيم، 2020: **ترتيب الدول من حيث التعليم**. متاح في:

https://www.rqiim.com/wiki (Accessed; May, 20/2021)

ميخائيل، إنجي طلعته نصيف (٢٠٢١): التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مجتمعات الممارسة بالولايات المتحدة الأمريكية واستراليا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، **المجلة التربوية**، كلية التربية- جامعة سوهاج، ج (81)، يناير، ص ص ٥٠٥ – ٦٠٤.

ميزوتاني، أمين ماكوتو (٢٠٠٧): **الأديان في اليابان بين الماضي والمستقبل**، دار الكتب العلمية، بيروت.

النبوي، أمين محمد؛ حنفي، محمد طه؛ و شتا، عادل محمد حسن سليمان (2015): إصلاح سياسات المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام في مصر وماليزيا واسكتلندا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: دراسة مقارنة، **مجلة كلية التربية** - جامعة عين شمس، ع (39)، ج (2)، ص ص 775-862.

همام، إيمان أحمد حسن (2017): سياسات قبول الطلبة بالتعليم الجامعي وعلاقتها بالاستقلال الذاتي للجامعات: دراسة مقارنة في كل من فنلندا واليابان ومصر، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، ع (38)، مايو، ص ص 26-93.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2010/ 2011): **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**: وثيقة الثانوى العام، الإصدار الثالث، ج.م.ع.

وزارة التربية والتعليم (2014): **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي** (2014-2030): التعليم المشروع القومي لمصر، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (2009): **قرار وزاري** رقم ٢٢٠ لسنة 2009بشأن إنشاء مجالس الأمناء والمعلمين، ج م ع.

وهبة، عماد صموئيل (2017): تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر 2030 - 2014م ، مجلة **كلية التربية جامعة بنها** ، مج (28)، ع (110)، ص ص178-283.

ويكيبيديا (2021): القانون الأساسي للتعليم، متاح في:

education--https://ar.consultoriodeortopedia.com/740652-fundamental-law-of
(Accessed; Juin 20/2021).MZURKO

ثالثًا/ المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, E. M. (2018): A Suggested Perspective for Using the Results of International Assessment Tests as an Approach to Reform Education in Egypt in light of Brazil and Germany Experience, **Journal of Al-Azhar University**, 37 (177), Jan., pp. 585-557.

Abo Hegab, S. H. (2020): A comparative Study of Educational Reform Policies for Pre-university Education and the Construction of Competitive Capacity in Singapore and Hong Kong Their Potential Benefit in Egypt, **Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences,** 14 (9), Dec., pp. 449-646.

Ahmed, Sh. F. & Zidan, H. B. (2003): Comparative Education: Methods, Applications, Nile Group, Cairo.

Al Amara, L. M. (2009): **Russian Strategy after the Cold War and its Implications for the Arab Region**, the Center for Arab Unity Studies, Beirut, Lebanon.

Al Amara, L. M. (2009): **Internal and External Variables in Russian Federation and its Impact on its Policy towards the Gulf Region** in 1990-2003, Emirates Center for Strategic Studies and Research, Abu Dhabi, United Arab Emirates.

United Nations (1994): **Russian Federation, International Human Rights Acts** (Basic Document is part of the reports of States parties, issued on October 25), pp. 1-11.

Aghwan, A. B. (2019): **International Regulations and Greater Powers Conflicts**:Reflection on New Global Geopolitical Theater, Al Remal Publishing and Distribution House, Academics for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al Badawy, H. (2013): **The History of Japan's Political between the two World Wars**, Dar Al Nahda, Beirut, Lebanon.

The United Nations Development Program (2020): **World Knowledge Index 2020**, Regional Office for the United Nations Development Program (UNDP) and Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation.

World Bank (2019): **Outlook and Expectations**: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa, the Overview Booklet. World Bank, Washington.

World Bank (2018): **Project Support for Education Reform in Egypt** (P157809): Project Information Document, Integrated Preventive Procedure Data Journal, Available at: https://documents1.worldbank.org/curated/en/290381511195033718/text/PIDISDSC23072-PSDS-ARABIC-P157809-Box405310B-PUBLIC.txt (Accessed; Dec. 20/2020)

Bayoumi, M. Gh. (2007): Decentralization of Educational Administration in England, Japan and the possibility of benefiting in the Reform of Educational Administration in the Kingdom of Bahrain, **Journal of the Faculty of Education - Banha University**, 7 (71), pp. 142 - 205.

Jassim, H. Z. (2016): Russian Federation: The strengths and challenges of the future, I**nternational Studies Journal**, Iraq, No. 67, p. 251-291.

Jail, A. M. (2016): A Vision for Reforming of Secondary Education in Egypt: The Reality and the Hoped Future in the light of the Targeted Development Trends, **the future of Arab education**, the Arab Center for Education and Development, 23 (105), December 401- 518.

Guma, M. H. (2015): **Education and Age Issues in Egypt and the Arab World,** Dar El Jawhara Publishing and Distribution, Cairo.

Arab Republic of Egypt (2016): Sustainable Development Strategy: Egypt's vision 2030, Ministry of Planning, Follow-up and Administrative Reform.

Central Authority for Public Mobilization and Statistics (2020): **Egypt in Numbers** (March 2020), Available at: https://www.arabdevelopmentportal.com/ar/publication/egypt-statistical-yearbook-2020-education (Accessed on; Juin 2/2021).

Jian, L. et al (2019): Education for the Future: The Global Experience for the Development of the 21st Century Skills and Competencies, the World Summit for Innovation in Education: Executive Summary, Qatar Foundation.

Hassan, M. H. et al (2019): Educational Requirements for Knowledge Society: Approach for Reforming of the Basic Education System in Egypt, **Journal of Faculty of Education-Port Said University,** No. 26, April, pp. 683-715.

Hassanein, M. Y. (2019): Proposed Procedures for the Development of Choosing Educational Policy Makers Process in Egypt, **Educational Administration Journal**, Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, 6 (22), pp. 359-449.

Hussain, J. M. (2013): Development of Human Rights Education in Pre- university Education in Egypt and Japan, **Journal of Education**, Egyptian Assembly for Comparative Education and Educational Administration, 16 (40), April, pp. 325-361.

Hussein, A. H. (2019): The Impact of the Geographical Factor in the Cultural Production of Ancient Japan, **Journal of Islamic College University**, Islamic University of Najaf, 54 (1), pp. 586-597.

Al-Husseini, A. M. (2014): A Comparative Study of Education as a Soft Force in Finland, Hong Kong and the possibility of benefiting in Egypt, **Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University**, 157 (3), January, pp. 375-435.

Halimi, W. (2018): The Development Experience in Japan: the Production System on Time JAT and its Docking Rules, **Development and Studies Journal for Research and Studies**, Algeria, 3 (1), pp. 27-51.

Khalaf, Kh. A. (2019): National Identity in the Curriculum of Social Education for Secondary Stage Students in Iraq: Study Compared to some International Models, **Alustath Journal for Humanities and Social Sciences**, Faculty of Education Ibn Rushd University of Baghdad, 58 (2), pp. 257-296.

Khalif, A.- W. (2014): European Relations - Russian and the Interchangeable strategic depth, **Academic Journal of Social and Human Studies**, Hasiba Bin Bouali University El Shalaf, Algeria , 6 (1), pp. 92-97.

Al-Dakhil, A. bin M. (2015): **Their Learning**: A look at the Education of the Top Ten Countries in Education through their Basic Education, 4 ed., the Arab House of Sciences Publishers, Beirut.

……..(2016): With the teacher..Profiles in the Importance of the Teacher Role in the Educational Process, 2 ed., the Arab House of Sciences Publishers, Beirut.

Darwish, F. (1994): Japan Modern State and American Role, 3 ed., Egyptian Book House, Cairo.

The Constitution of Egypt, issued in 2014, available at: https://www.constituteproject.org/constitution/Egypt_2014.pdf?lang=ar**.** (Accessed; Jan. 21/2021).

Radwan, M. A. (2019): Compulsory Education Reform in Finland and Singapore and How to benefit in Egypt, **Unpublished Master Thesis**, Faculty of Education, Kafr El Sheikh University.

Presidency of the Republic (2008): Decision No. 129 of 2008 on the Organization of the Professional of Teachers, **Official Newspaper**, (19), on 8 May 2008.

…… (2007): Decision No. 155 of 2007 on the Amendment of Law No. 139 of 1981, **Official Newspaper**, (25), on 21 June 2007.

…… (2006): Law No. 82 of 2006 on the Establishment of the National Authority for Guarantee of Education and Accreditation, **Official Newspaper** (22) bis, on 6 June 2006, pp. 3-11.

Zuhairi, S. Sh. (2012): Economic Reform in Russia's Federal Economy, **Wasit Journal of Human Sciences**, Wasit University, Iraq, No. 20, pp. 430-457.

Zidane, R. M. (2020): A Suggested Perspective for Developing of Educational Policies for Basic Education in Egypt in light of the Experience of South Korea and Finland, **Unpublished PhD Thesis**, Faculty of Education Tanta University.

Salberg, P. (2016): A Short Profile on Education Reform in Finland, Translated by; Al Bayan Center for Studies and Planning, Baghdad.

Salim, H. M. (2019): The Way to Educational Change, Dar al-Alam and Eman for Publishing and Distribution, Cairo.

Shokr, N. N. (2010): The Philosophy of Contemporary Japanese Culture, **International Studies**, International Studies Center, University of Baghdad, No. 45, pp. 59-81.

Al Shahrani, N. N. (2017): Training as an Approach for Educational Reform andsomw Countries' Experiences in the Field of Teacher Training, **Reading and knowledge Journal,** Faculty of Education Ain Shams University, Egyptian Assembly for Reading and Knowledge, 1 (186), April, pp. 51-80.

Al-Shawadvi, F. A. (2019): The Efforts of the Professional Academy of Teachers for Educational Rehabilitation for Pre-university Teachers: An Evaluative Study, **Educational and Psychological Studies Journal**, Faculty of Education - Zagazig University, 104 (1), July, pp. 205-285.

Amer, M. I. (2021): Official Discourse towards Islam and Muslims in Moscow-Peking-Delhi Triangle, In; Leithi, M. M.et al (Eds.): My Nation in the world: The New in the Case of Islam and Muslims in the world (2010-2020): Beyond Islamophobia (pp. 107-253), Civilization Center for Studies and Research, Cairo.

Abdul Azim, A. S. & Abdel Fattah, R. T. (2017): **Preparation of the Teacher** in the light of Some Countries' Experiences, Arab Training and Publishing Group, Cairo.

Al-Azary, A. M. & Kashkol, A. S. (2016): Economic Transformation in Russian Federation and Analysis of Some Economic Indicators using the way of Johnson Data Transfers for duration of 1994-2013, **Al-Ghari Journal of Economic and Administration, Faculty of Management and Economics**, University of Kufa, Iraq, 13 (39), March, pp. 1-29.

Omar, A. M. (2008): Arabic Language Dictionary, Vol. I, World Books, Cairo.

Omar, A. M. (2020): The Reality of an Educational Import of the Tokatsobus application: A Critical Study for the Egyptian-Japanese School Project, **Journal of Fayoum University of Educational and Psychological Sciences**, 14 (1), July , pp. 245-320.

Odishu, W. A. & Hatem, L. (2015): **Japan's Political and Foreign Policy System**, Academic Book Center, Cairo.

Awad Allah, N. A.; Almalahy, W. M. & And Al-Khamisi, E. S. (2019): Development of EgyptianTeacher Preparation Programs in the Light of some Global Indicators, **Culture and Development**, Culture Association for Development, Egypt, Year 19, No.139, April, pp. 61-90.

Flya, F. A. & Alzaki, A. A. (2004): **Dictionary of Educational Terms**, Dar Al Wafa, Alexandria

Fawaz, A. A. (2021): **Russia's Policies and Independent Commonwealth States towards Islam and Muslims**, In; Leithi, M. M.et al (Eds.): My Nation in the world: The New in the Case of Islam and Muslims in the world (2010-2020): Beyond Islamophobia (pp. 328-396), Civilization Center for Studies and Research, Cairo.

Qahwan, M. A. (2012): Developing the General Education System in Yemen in light of Japan's Experience (comparative study) the **Twentieth Annual Scientific: Education and Progress in Asia and Australia Conference**, held on July 7, Faculty of Education, Ain Shams University in Cooperation with the Egyptian Assembly of Comparative Education and Educational Administration, pp. 327-378.

Kotit, A. M. (2020): Administrative Reform for Pre-university Education in the Arab World: A Suggested Perspective, **Journal of Educational Sciences**, Faculty of Education - King Saud University, 32 (1), February, pp. 19-45.

……(2018):Pre- university education Governance: A Comparative Study between Egypt and the United States of America, **Educational Administration Journal**, the Egyptian Assembly for Comparative Education and Educational Administration, Year (5),No. (20), December, pp. 87-154.

Al-Lameiy, F. M. (2019): Finnish Experience in the Preparation of the Teacher Researcher and the possibility of benefiting in Egypt, **Educational and Social Studies Journal**, Faculty of Education- Helwan University, 25 (1), Dec., pp. 167-235

Mankov, J. (2010): Eurasian Energy Security, Emirates Center for Strategic Studies and Research, Abu Dhabi, United Arab Emirates.

Al Mujahid, S. A. (2013): Towards a New Vision for Reforming the Measurement and Educational System in Libya, **Journal of the University**, Al-Zawya University, Libya, 2 (15), pp. 181-202.

Mohammed, A. H. (2020): Bank of Egypt's knowledge and its Role in Supporting and Developing Public Secondary Education: Field Study of Teachers' Opinions, I**nternational Journal of Library and Information Science**, Egyptian Assembly for Libraries, Information and Archive, 7 (3), pp.150-179.

Mohammed, J. M. (2014): Change Management and Organizational Development, Al Moataz Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.

Mohammed, K. M. (2019): A comparative Study of the Development of Higher Education Development Projects in Egypt and Russia, **Educational and Social Studies Journal,** Faculty of Education-Helwan University, 25 (6), pp. 157-180

Mohammed, M. A. (2021): Experience the Use of Tablet PC (tablet) in General Secondary Education in Egypt: Analytical study, **Arab studies in Education and Psychology**, No. 130, Feb., pp. 321- 348.

Mdukh, N. M. (2018): Russian Foreign Policy towards the Middle East (Syria 2010-2014), Academic Book Center, Amman, Jordan.

Murtada, Y. (2017): **Muslims in Russia: Heritage and Future Challenges**, Dar Al Farabi, Beirut.

Marzouk, F. A. (2015): Recent Trends in Educational Reform, **Educational Sciences Journal**, Institute of Educational Studies Cairo University, 23 (3), pp. 1-50.

Mustafa, O. A. (2011): A comparative study of the Criteria of the Educational Faculties in Egypt and the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE in the United States of America , **The future of Arab education**, 18 (73), September, pp. 143 -258.

Mokadem, A. S. (2008): Recent Trends in the Student's Evaluation from the Quality and Accreditation Perspective, **Arab Journal of Security Studies and Training**, Nayef Arab University for Security Sciences, 2 (49), July, pp. 151-182.

Mandor, Sh. K. (2015): The Role of Foreign Trade on Economic Development in Japan from (1950 - 1990), Dar Al Arabi for Publishing and Distribution, Cairo.

United Nations Educational, Cultural and Science (2018): World Education Monitoring Report 2017/2018 Accountability in Education, 2 ed., UNESCO publications, Paris, France.

Al-Mahdi, M. T. (2019): Faculties of Education and Professional Development of Teachers in the Era of Knowledge: An Analytical Study, **Journal of Faculty of Education - Tanta University**, 74 (2), April, pp. 332-380.

Rakim Encyclopedia, 2020: Arranging Countries in Terms of Education, Available at: https://www.rqiim.com/wiki (Accessed; May, 20/2021)

Michael, E. N. (2021): Professional development of Teachers in the Light of Practice Communities in the United States, Australia and the Possibility of Benefiting in Egypt, **Educational Journal**, Faculty of Education - University of Sohag, (81), pp. 505 - 604.

Mezoutani, A. M. (2007): Religions in Japan between the Past and the Future, the Scientific Books, Beirut.

El Nabawy, A. M.; Hanafi, M. T. & Shata, A. S. (2015): Reform of Curriculum Policies for General Secondary Education in Egypt, Malaysia and Scotland in light of the Requirements of the Knowledge Society: a Comparative Study, **Journal of Faculty of Education - Ain Shams University**, 39 (2), pp. 775-862.

Hamam, I. H. (2017): Policies for Accepting Students in University Education and their Relationship to Self-Independence for Universities: A Comparative Study in Finland, Japan and Egypt, **Journal of Faculty of Education in Ismailia**, (38), May, 26-93.

National Commission for Quality Assurance and Accreditation (2010/2011): Document Quality Assurance and Accreditation Standards for Pre-university Education Institutions: Secondary Document, Issue 3, Arab Republic of Egypt.

Ministry of Education (2014): Strategic Plan for Pre-University (2014-2030): Education National Project for Egypt, Arab Republic of Egypt.

Ministry of Education (2009): Ministerial Decree No. 220 of 2009 on the Establishment of the Board of Trustees and Teachers, Arab Republic of Egypt.

Wahba, E. S. (2017): Developing the Preparation Programs of Basic Education Teacher at the Faculty of Education in Sohag in the light of the Strategic Plan for Education in Egypt 2014 - 2030, **Journal of the Faculty of Education Banha University**, 28 (110), P.178-283.

Wikipedia (2021): Basic Law for Education, available at: https://ar.consultoriodeortopedia.com/740652-fundamental-law-of-education-MZURKO (Accessed; Juin 20/2021).

رابعًا/ المراجع الأجنبية:

Akiba, M. (2013): **Teacher License Renewal Policy in Japan**. In: Akiba, M. (ed.): Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes. International Perspectives on Education and Society, Vol. 19, (pp. 123–146), Emerald, UK.

Akkary, R. K. (2014): Facing the Challenges of Educational Reform in the Arab World. **Journal of Educational Change**, Vol. 15, No. 2, pp.179-202.

Aldaghishy, T. A. (2019): The Influence of the Global Education Reform Movement on Saudi Arabia's Education Policy Reforms: A Qualitative Study, **Doctoral dissertation**, Saint Louis University, USA.

Amini, Ch. & Nivorozhkin, E. (2015): The Urban–Rural Divide in Educational Outcomes: Evidence from Russia. **International Journal of Educational Development,** Vol. 44, Sept., pp. 118-133.

Aydarova, E. (2021): Knowledge for the Elites, Competencies for the Masses: Political Theatre of Educational Reforms in the Russian Federation, **Comparative Education**, Vol. 57, Issue 1, Jan., pp. 51-66.

……(2015): Global Discourses and Local Responses: A Dialogic Perspective on Educational Reforms in the Russian Federation, **European Education**, Vol. 47, No. 4, Oct., pp. 331-345.

Baskan, G. A., & Erduran, Y. (2009): Reforming Education in Developing Economies of the World: Major Issues of Educational Reform in China and Russian Federation, **Procedia-Social and Behavioral Sciences 1**, pp. 347-357.

Biryukova, N. A. et al, (2020): Standarization of Teacher Education In Russia: From Theory to Practice, Proceedings of 7th **International Conference on Education and Social Sciences (INTCESS)** , 20-22 January, Dubai, UAE, pp 1148-1151.

Cha, H. (2015): Soviet Launch of sputnik: Sputnik-Inspired Educational Reform and Changes in Private Returns in America, **Doctoral Dissertation**,Clemson University, USA.

Channa, A. (2016): Popularity of the Decentralization Reform and its Effects on the Ouality of Education. **Prospects**, Vol. 46, Issue.1, pp. 131-147.

Cheng, Y. C. (2020): **Education Reform Phenomenon:** A Typology of Multiple Dilemmas. In; Fan, G. & Popkewitz. T. S. (eds.): Handbook of Education Policy Studies, (pp. 85-109), Springer, Singapore.

D'Ambrogio, E., (2020): **Japan's Parliament and other political institutions**, European Parliamentary Research Service, (EPRS), European Parliament (BRIEFING), Dec., pp. 1-12.

Darling-Hammond, L. (2017): Teacher Education around the World: What Can We Learn from Iinternational Practice? **European Journal of Teacher Education**, Vol. 40, No. 3, pp. 291-309.

……; Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017): **Effective Teacher Professional Development**, Learning Policy Institute, Palo Alto, California.

Dneprov, E. E. (1995): **Background to the Reform and New Policies in Education in Russia**. In Chapman, J.: Froumin, I. & Aspin, D. (eds.): Creating and Managing the Democratic School, (Chapter 3, pp. 60-64), Routledge, London.

Dovbysh, S. E.; Davydova, A. D. & Tormosova, A. K. (2019): **The Problem of Choosing the Form of Getting Education in Russia**: Rights and Duties of Parents, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 316 (International Conference on the Development of Education in Eurasia ICDEE), Atlantis Press, (pp. 1-5).

Drobotenko, Y.; Soloveva, T. & Solovev, D. (2019): Profession-oriented Educational Technologies in Teacher Training at Pedagogical University in Russia, **Biannual Journal of Education Experiences**, Vol.1, No. 2, pp. 1-12.

Duez, E. (2018): Global Applications of the Japanese? Lesson Study" Teacher Education and Training Model, **International Dialogues on Education: Past and Present**, Vol. 5, No. 1, pp. 65-73.

El Baradei, L. (2015): **The Case for Decentralization as a tool for Improving Quality in Egyptian Basic Education**, working paper No. 180, June, The Egyptian centre for economic studies (ECES).

Entrich, S. R. (2018): **Shadow Education and Social Inequalities in Japan**: Evolving Patterns and Conceptual Implications, Springer International Publishing, Switzerland.

Esteban, G. et al (2015): Intercultural and digital competence in teacher training from an international perspective: Poland Portugal, Slovakia, Spain and Russia, **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**, Vol. 14, Issue 1, (Special Issue), pp.145-157.

Ewiss, M. Z.; Abdelgawad, F. & Elgendy, A. (2019): School Educational Policy in Egypt: Societal Assessment Perspective, **Journal of Humanities and Applied Social Sciences**, Vol. 1, Issue 1, pp. 55-68.

Federal Law 273-FZ "**On Education in the Russian Federation**" (infoaboutlawyers.com), (Accessed; Feb. 25/2021).

Froumin, I. & Remorenko, I. (2020): **From the "Best-in-the World" Soviet School to a Modern Globally Competitive School System,** In; Reimers F. M. (ed.): Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems (pp. 233-250), Springer, Switzerland.

Fujie, Y. (2019): **Lesson Study**, In; Kitamura, Y.; Omomo, T. & Katsuno, M. (Eds.): Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices (Vol. 47). (pp 105-123), Springer, Singapore.

Fujimura, Y. & Mistilina, S. (2020): **How Japanese Education Boards Frame Teacher Education as a Training**, Learning, and Policy Problem, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, Vol. 46, No. 1, Jan., pp. 20-35.

……& Sato, M. (2020): **Reflecting on Japanese Teacher Education by Looking Globally at Teacher Education through a Policy Learning Lens**, In; Fox, J; Alexander, T. & Aspland, T. (eds.): Teacher Education in Globalised Times: Local Response in Action (pp. 331-347). Springer, Singapore.

Fujioka, T. (2016): **Disaster Prevention Education in the Japanese School Curricula in Recent Years:** Current Status and Future Challenges, In; Shiwaku. K. et al. (eds.): Disaster Resilience of Education Systems (pp. 39-52), Springer, Tokyo.

Goldstein, O. & Bermous, A. (2018): **Russian Teacher Education: The Transformation in a loop of time**, In; Ben-Peretz, M. & Feiman-Nemser, S. (Eds.): Political Transformations and teacher education programs (pp. 65-84), Rowman & Littlefield Education, London, UK.

Gouëdard, P. et al (2020): **Curriculum Reform**: A Literature Review to Support Effective Implementation, OECD Working Paper No. 239, Directorate for Education and skills, OECD, pp. 1-59.

Gurova, G.; Piattoeva, N. & Takala, T. (2015): Quality of Education and its Evaluation: An Analysis of the Russian Academic Discussion, **European Education**, Vol. 47, Issue 4, pp. 346–364

Hamada, H. (2019): Governance and Expertise in the Teaching Profession: An Analysis of Contemporary Japanese Educational Reforms, **ECNU Review of Education,** Vol. 2, No. 2, June, pp. 166-177.

Harris, A. & Jones, M. (2018): Why Context Matters: A Comparative Perspective on Education Reform and Policy Implementation, **Educational Research for Policy and Practice**, Vol.17, No.3, pp.195-207.

Hellie, R. et al (2021): **Russia**, Encyclopædia Britannica, Available at: http://www. Britannica.com/place/Russia (Accessed on 12 Juin 2021).

Holm-Hansen, J. et al, (2019): Welfare Reform, Protest and Stability in the Light of Reforms of Old-Age Pensions,Housing and Primary Education, **Russian Politics,** Vol. 4, No. 3, Sep., pp. 354-374.

International Qualifications Assessment Service (2016): **International Education Guide for the Assessment of Education from the Former USSR** and the Russian Federation, Government of Alberta, Canada.

Ireland, S. (2020): **Ranked: World's Best Countries for Education System**, Available at: https://ceoworld.biz/2020/05/10/ranked-worlds-best-countries-for-education-system-2020/ (Accessed 3 Juin 2021).

ISHIDA, K. (2019): Comparative Consideration of Primary Education Reform in Japan and Other Countries Focusing on the Changing of Instruction in the Classrooms, **Pure Heart Humanities Research**, Vol. 25, pp. 201-210.

Qi, J. & Xiao, H.-Z. (2016): **Similar Trends? Compulsory Education Reforms in Japan and China**, 2nd International Conference on Education Science and Human Development (ESHD 2016), pp. 1-6.

Johnson, M. S. (2015): **Russian and Post-Soviet Studies: Education**, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Vol. 20, pp 825-830.

Kapranov, G. A.; Chizhik, A. W. & Chizhik, E. W. (2016): Teacher Education Reform in Far East Russia: Integrating Field Experiences with Action Research, **Educational Process: International Journal,** Vol .5, No.4, Dec., pp. 313-326.

Kitamura, Y. (2019): **Background and Context of Education System in Japan**, In; Kitamura, Y.; Omomo, T. & Katsuno, M. (Eds.): Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices. (Vol. 47), (pp.1-21), Springer, Singapore.

Koroleva, D. O., (2020): **Information and Communication Technologies in Russian Education: Background and Outlook**, In; Looi, C. K., et al. (Eds.): ICT in Education and Implications for the Belt and Road Initiative, (pp 99-117), Springer Nature, Singapore.

Kosnik, C.; Beck, C., & Goodwin, A. L. (2016): **Reform Efforts in Teacher Education**, In; Loughran, J. & Hamilton, M. L. (eds.): International handbook of teacher education, (pp. 267-308), Springer, Singapore.

Kubota, K. (2016): Effects of Japanese Compulsory Educational Reforms on Household Educational Expenditure, **Journal of the Japanese and International Economies**, Vol. 42, Dec., pp. 47-60.

Kuramoto, N., & Koizumi, R. (2018) Current Issues in Large-Scale Educational Assessment in Japan: Focus on National Assessment of Academic Ability and University Entrance Examinations, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Vol. 25, Issue 4, pp. 415-433.

Library of Congress (2006): **Country Profile: Russia**, Federal Research Division, October, pp. 1-29. Available at: http://www.loc.gov/rr/frd/cs/profiles/Russia.pdf (Accessed 15 Nov. 2020).

…… (1992): **Japan: a country study**, Fifth Edition, edited by Ronald E. D. & Robert L. W. P., Federal Research Division, USA.

Linh, T. H. (2020): The Trend of Education Reform in the World at the Present Context of Integration and Knowledge Economy, **Journal of Humanities and Social Science IOSR,** Vol. 25, Issue 1, Series. 3, Jan., pp. 59-65.

Logachev, M. S. et al (2021): Information System for Monitoring and Managing the Quality of Educational Programs, **Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity**, Vol. 7, No. 1, 93, March, pp. 1-17.

Malganova, I.; Saralinova, D. & Dokhkilgova, D. (2018): Priorities for Russian Education System Reformation, **Journal of History Culture and Art Research**, Vol.7, No.4, Nov. (special Issue), pp. 237-244.

Mann, D. & Briller, V. (2005): **School Administration in Russia: Centralization Versus Decentralization**, In; Fullan, M. (ed.): Fundamental change: International Handbook of Educational Change (pp.120-147), Springer, Dordrecht, Netherlands.

Martynenko, E. V. (2020) :Russian Educational System in the Context of Structural Reforming Crucial Goals and Problems of Transformation, **Paper presented in International Scientific Conference " Far East Con"(ISCFEC 2020),** Advances in Economics, Business and Management Research, vol. 128, Atlantis Press, pp. 1054-1061.

Mawer, K. G. (2018): An Investigation into the Diversity of Juku Roles within Japanese Education, **Dissertation,** Dec., Graduate School of Human Sciences Osaka University.

Mirshak, N., (2020): Authoritarianism, education and the limits of political socialisation in Egypt, **Power and Education**, Vol. 12, No.1, p.p 39–54.

Morozova, G. V. & Gavrilov, A. R. (2017): Evaluation by Students of Public Policy Reforms in the Sphere of Education of Russia, **Revista QUID**, No. 1 (Special Issue), pp. 2604-2608.

Murakami, Y. (2019): **National and Local Educational Administration,** In; Kitamura, Y., Omomo, T., & Katsuno, M. (Eds.) Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices, (pp. 67-83), Education in the Asia-Pacific Region: issues, Concerns and Prospects, Vol. 47, Springer, Singapore

Nakayama, A. (2020): **Three Educational Approaches Responding to Globalization in Japan**, In; Akkari. A. & Maleq. K. (eds.): Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives (pp. 45-55), Springer, Switzerland.

Nikandrov, N, D. (2014): Reforming Education Since the Year 2000, **International Dialogues on Education: Past and Present,** Vol. 1, No. 1, pp. 29-41.

Nikolaev, D. & Chugunov, D. (2012): **The Education System in the Russian Federation: Education Brief 2012**, A World Bank study, International Bank for Reconstruction and Development/ International Development Association or The World Bank, Washington, D.C.

OECD (2018): **Education Policy in Japan: Building Bridges towards 2030,** Reviews of National Policies for Education. available at: https://www.oecd.org/education/education-policy-in-japan-9789264302402-en.htm (Accessed 5 Jan. 2021).

Omomo, T. (2019): **Primary and Secondary Education**. In; Kitamura, Y., Omomo, T. & Katsuno, M. (Eds.): Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices, Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, Vol. 47. (pp. 25-40), Springer, Singapore.

……& Kira, N. (2018): Policy Formation and Implementation of School Choice Reform in Japan: An Example of Local Adaptation of Educational Borrowing, **Bulletin of Gakushuin Women's College**, No. 20. March, pp.15-32.

Pavlov, I. et al (2021): Information and Analytical Support for the Development of Teacher Education in Russia, In SHS Web of Conferences, International Conference **"Technological Educational Vision"** (TEDUVIS 2020), (Vol. 97, Article Number. 01038), Feb., EDP Sciences.

Pevzner, M., et al. (2019): Internationalization of Schools in Russia, **Policy Futures in Education**, Vol. 17, Issue 6, pp. 715-731.

Polyakova, O. V. ; Latypova, L. A. & Sungatullina, D. D. (2017): Critical Review ofTeacher Education in Russia: the Route to Perfection, **The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)**, IFTE 2017 III International Forum on Teacher Education, Future Academy UK, pp. 644-651.

Rapoport, A. (2015): **Education Reform and Civic Identity Construction in Russia**. In Russian-American Education Forum, 20 December (Vol. 7, No. 3). Available at: https://www.researchgate.net/publication/290604444_Education_Reforms_and_Civic_Identity_Construction_in_Russia (accessed on: Nov 13/2020).

Rappleye, J. & Komatsu, H. (2017): How to Make Lesson Study Work in America and worldwide: A Japanese Perspective on the Onto-Cultural Basis of Teacher Education, **Comparative and International Education,** Vol.12, No.4, pp. 398-430.

Revyakina, E. & Galvin, C. (2018): Values, Imaginaries and Policy-Making for Teacher Education: Insights from Researching the Russian Federation Context of Reform, 2000-17, **Education and Self Development**, Vol. 13, No. 3, Sep., pp. 25-39.

Romanowski, M. H. & Du, X. (2020): Education Transferring and Decentralized Reforms: The Case of Qatar, **Prospects**, pp.1-14. Available at: https://doi.org/10.1007/s11125-020-09478-x (accessed on: Jan.15/2021).

Russia Population (2021) (LIVE): Available at: https://www.worldometers.info/world-population/russia-population/(accessed on: Sep. 18/2021).

Russian Federation: **Russian Federation's Constitution of 1993 with Amendments through 2008**, Comparative Constitutions Project, and distributed on constituteproject.org, available at: https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ru/ru003en.pdf (accessed on: Nov 13/2020).

Saguin, K. I., & Ramesh, M. (2020): Bringing Governance Back into Education Reforms: The Case of the Philippines, **International Review of Public Policy**, Vol. 2, Issue (2: 2), pp. 159-177.

Sahlberg, P. (2016): The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling, **The handbook of global education policy,** Vol.12, No.4, pp. 128-144.

Schleicher, A. (2019): **PISA 2018:** Insights and Interpretations. OECD Publishing.

…… (2018): **World class: How to Build a 21st-Century School System**, The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Schwab, K. (ed.) (2019): **The global Competitiveness Report 2019**, World Economic Forum, Geneva, Switzerland.

……& Zahidi, S. (2020): **Global Competitiveness Report: How Countries are Performing on the Road to Recovery** (Special Edition), World Economic Forum, Geneva, Switzerland.

Silova, I. & Palandjian, G. (2018): Soviet Empire, Childhood, and Education, **Revista Española de Educación Comparada**, Vol. 31, pp. 147-171.

Sjøberg, S. (2019): PISA**: A success story?** In; Langer, R. & Brüsemeister, Th. (eds.): Handbuch Educational Governance Theorien (pp.653-690), Springer VS, Wiesbaden, Germany.

Skedsmo, G., & Huber, S. G. (2019): Forms and Practices of Accountability in Education, **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, Vol. 31, No.3 pp.251-255.

Starodubtceva, M. & Krivko, I. (2015): The State Policy of Education in Modern Russia: Pro and Contra, I**nternational Journal of Social Science and Humanity**, Vol. 5, No. 2, Feb., pp. 209-213

Takeuchi, M. (2019): Why Has Japanese Educational Reform Come to a De Facto End? J**ournal of Education and Learning,** Vol. 8, No. 3, pp. 13-20.

Tanabe, Sh. (2000): **Ways towards Quality in Education**, International Conference Proceedings, Brdo pri Kranju, Slovenia, pp123-132.

The National Commission on Excellence in Education (1983): **A Nation at Risk:** The Imperative for Educational Reform, A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education, April, U.S. Department of Education Washington, D.C.

The United Nations Development Programme (2020): **Human Development Report**: The Next Frontier Human Development and the Anthropocene, New York, USA.

The World Factbook (2021a): **Japan** Available at: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/japan/ (Accessed on: 30 July 2021).

……..(2021b): **Russia**, Available at: http://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/russia/#economy (Accessed on: 17 Aug. 2021).

Tsyrlina-Spady, T. (2016): **Modern Russian Reforms in Education**: Challenges for the Future. Available at: https://jsis.washington.edu/ellisoncenter/wp-content/uploads/sites/13/2016/08/pdf-tsyrlina-spady.pdf (Accessed on 10 October 2020).

Valeeva, R. A. & Gafurov, I. R. (2017): Initial Teacher Education in Russia: Connecting Theory, Practice and Research, **European Journal of Teacher Education**, Vol. 40, Issue 3, May, pp. 342-360.

Vasquez-Martinez, C.-R. et al (2018): Reflections on Educational Reforms in Latin America, Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International **Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES)** (16th, Golden Sands, Varna, Bulgaria, Jun 2018)

……..(2013): The Effects of Educational Reform, Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of **"the Bulgarian Comparative Education Society",** May 14-17, Plovdiv, Bulgaria.

Verger, A.; Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019): The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and Test-Based Accountabilities: A Political Sociology of Global Education Reforms. **Educational Review**, Vol. 71, Issue1, pp. 5-30.

Volgograd, I. K. (2013): Education Reform in Russia, **Russian Analytical Digest**, No. 137, October, pp. 2-4.

Vorontsov, A. & Vorontsova, E. (2015): **Current Trends in Russian Scientific and Educational Development in the Context of Worldwide Globalization**, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 214, pp. 1156-1164.

Wasmuth, H. & Nitecki, E. (2017): Global Early Childhood Policies: The Impact of the Global Education Reform Movement and Possibilities for Reconceptualization, **Global Education Review**, Vol. 4, Issue.2, pp. 1-17.

Wolhuter, Ch., (2020): Education Reforms Worldwide: Incoming Tide for Comparative and International Education. Paper presented at the Annual International **Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES)** (18th, Online, Jun 2020), BCES Conference Books, Vol. 18, pp. 27-33.

Yamanaka, S. & Suzuki, K. H. (2020): **Japanese Education Reform Towards Twenty-first Century Education**, In; Reimers, F.M.: Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems (pp.81-103), Springer, Switzerland.

Yumoto, H. (2017): Questioning the "Politicization of Education": Development Education and Citizenship Education in the Context of Japanese Education Policies, **International Journal of Development Education and Global Learning**, Vol. 8, No. 3, March, pp. 43-61.

Zajda, J. (2020): **Globalisation and Education Reforms:** Emerging Research Issues. In; Zajda, J.: Globalization, Ideology and Education Reforms: Emerging Paradigms (pp.1-11), Springer, Dordrecht, Netherlands.