مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

سياسات إصلاح المناهج المدرسية وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وإمكان الإفادة منها في مصر

إعداد

د. أميمة حلمي مصطفى
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
المساعد كلية التربية– جامعة طنطا

د. فاطمة محمد منير اللمعي
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
المساعد كلية التربية– جامعة طنطا

المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

المستخلص:

تسعى الدراسة الراهنة إلى التوصل إلى بعض الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، بما يعزز من قدرة الطلاب المصريين على المشاركة في اختبارات التقييم الدولية علي ضوء خبرة كل من الاتحاد الروسي واليابان، وبما يتسق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري. وقد استعانت الدراسة في تحقيق أهدافها بالمنهج المقارن. وتنقسم الدراسة في ضوء أهدافها ومنهجها إلى الأقسام الستة التالية:

القسم الأول: يعرض الإطار المحدد للدراسة والذي تم فيه تحديد كل من مشكلة الدراسة، حدودها، أهدافها وأهميتها، مصطلحاتها ومنهجها وأهم خطواته.

القسم الثاني: يعرض إطار نظري معياري حول كل من: سياسات إصلاح المناهج المدرسية عالميًا، ونتائج اختبارات التقييم الدولية، وعلاقتهما ببعضهما البعض في الأدبيات التربوية المعاصرة.

القسم الثالث: يتضمن دراسة وصفية تحليلية لأهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، بكل منهما، على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.

القسم الرابع: يعرض لأوجه التشابه والاختلاف بين سياسات إصلاح المناهج المدرسية، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان

القسم الخامس: يعرض لأهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، وأهم التحديات التي تواجهها.

القسم السادس: يطرح بعض الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، بما يعزز من قدرة الطلاب المصريين على المشاركة في اختبارات التقييم الدولية علي ضوء خبرة كل من الاتحاد الروسي واليابان، وبما يتسق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري.

الكلمات المفتاحية: سياسات، إصلاح المناهج المدرسية، اختبارات التقييم الدولية، الاتحاد الروسي، اليابان

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

School Curriculum Reform Policies and Their Relationship to the international assessment tests' Results in the Russian Federation & Japan and Their Potential Benefit in Egypt.

Dr. Omayma Helmy Mostafa*,
Dr. Fatma Mohamed Moneer Al-Lameiy
Comparative Education & Educational Administration Dep., Faculty of Education, Tanta University
*Corresponding author E-mail: omaima.mostafa@edu.tanta.edu.eg

Abstract
The current study aims to reach a set of proposed procedures that could contribute to developing school curriculum reform policies in Egypt, in a way that enhances the ability of Egyptian students to participate in international assessment tests, in light of the experience of both the Russian Federation and Japan and in a manner that is consistent with the cultural context of Egyptian society.
To achieve this aim, the study employs the comparative approach. In the light of its objectives and methodology, the research is divided into the following six sections:
Section One: presents the general framework of research in which the research problem, its limitations, objectives and importance as well as research terms, methodology, and steps are identified.
Section Two: presents a standard theoretical framework on: global school curriculum reform policies, international assessment test results, and their relationship to each other in contemporary educational literature.
Section Three: includes a descriptive and analytical study of school curriculum reform policies in both the Russian Federation and Japan, and their relationship to the results of international assessment tests, in each of them, in light of the influential cultural forces and factors.
Section Four: presents the similarities and differences between school curriculum reform policies and their relationship to the results of international assessment tests in both the Russian Federation and Japan
Section Five: presents the most important current school curriculum reform policies in Egypt, and their relationship to the results of international assessment tests, and the most important challenges they face.
Section six: proposes a set of proposed procedures that could contribute to developing school curriculum reform policies in Egypt, in a way that enhances the ability of Egyptian students to participate in international assessment tests, in light of the experience of both the Russian Federation and Japan and in a manner that is consistent with the cultural context of Egyptian society.
Keywords: Policies, School Curriculum Reform, International assessment tests, Russian Federation, Japan

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

القسم الأول/ الإطار المحدد للدراسة

مقدمة الدراسة ومبرراتها:

لقد أدى التطور الثقافي والمعرفي والتكنولوجي في جميع المجالات، على الصعيد العالمي، إلى اتجاه العديد من دول العالم إلى إصلاح نظمها التعليمية؛ رغبة منها في تحقيق ميزة تنافسية على الصعيد العالمي، والحفاظ على قدرتها التنافسية، واستقرار أوضاعها السياسية والاقتصادية والثقافية.

وقد مثل إصلاح التعليم تحديًا كبيرًا للسياسيين والأكاديميين ورجال الأعمال الدوليين في العديد من البلدان، وكذلك العديد من المنظمات الوطنية والدولية، لتلبية متطلبات هذا التطور في شتى المجالات خاصةً في العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وقد بدأت الدول الرأسمالية الكبرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة في إصلاح أنظمتها التعليمية، منذ عام ١٩٨٠م، بما يتماشى مع اقتصاد السوق، انطلاقًا من كون التعليم المصدر الرئيس لتنمية رأس المال البشري، ثم تلتهما دول عديدة عبر العالم (Baskan & Erduran, 2009, 347).

وتستهدف سياسات الإصلاح التعليمي إحداث تغييرٍ نحو الأفضل في مكونات النظام التعليمي كافةً، وخاصة **منظومة المناهج الدراسية**، وما يرتبط بها من نظم التقييم والامتحانات (مرزوق، ٢٠١٥، ٦)، نظرًا لأهمية تلك المنظومة لتحقيق الأهداف التعليمية المنتظرة، ولنجاح النظام التعليمي برمته، بل ولتقدم المجتمع بأسره. إذ تحدد المناهج الرسمية بصفة عامة ما تعتزم أنظمة التعليم أن تعلمه للطلبة، وينبغي في الوضع الأمثل أن تعكس هذه المناهج المهارات التي تهيئ الطلبة للحياة الاجتماعية والاقتصادية، وأن تهدف أي إصلاحات إلى ضمان أن ما يتعلمه الطلبة يتوافق مع المهارات التي يحتاجون إليها في سوق العمل؛ فالمناهج الدراسية حقيقة تعد بمثابة حلقة الوصل بين نظام التعليم وسوق العمل والمجتمع بأوسع معانيه، ولابد من المواءمة بين تلك القطاعات، حتى يتحقق التوافق بين مكتسبات الطلبة ومتطلبات المجتمع وأصحاب العمل. ولذا، تتجه سياسات إصلاح المناهج، في معظم أنحاء العالم نحو التركيز على النواتج على أساس المهارات، والابتعاد عن تعريف محتوى المناهج الدراسية كمجرد مواد يتوجب تعليمها؛

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

حيث ينتقل التركيز من اكتساب الحقائق إلى ما يستطيع الطلبة عمله نتيجة تعلمهم (البنك الدولي، ٢٠١٩، ٣٣).

وتؤكد السياسات العالمية لإصلاح التعليم على أن التقييم جزءٌ لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلّم. وتعد **اختبارات التقييم الدولية** واسعة النطاق إحدى الطرق التي تساعد في إصدار الأحكام حول جودة النظم التعليمية؛ وذلك باستخدام مؤشرات لوصف مدخلات وسياقات ومخرجات الأنظمة التعليمية. فهي من أهم الأدوات التي تتبناها بعض الدول المتقدمة لرفع مؤشرات جودة أنظمتها التعليمية لأنها توفر بيانات عالية الجودة تدعم سياسات إصلاح التعليم بصفة عامة، وسياسات إصلاح المناهج المدرسية على وجه الخصوص. كما أنها توفر البيانات التي تحدد مستويات أداء الطلبة التي يمكن مقارنتها مع نظرائهم في البلدان ذات المستويات المتشابهة أو المختلفة من التطور. وتستهدف اختبارات التقييم تقييم جودة النظم التعليمية بهدف إعداد الطلبة للمستقبل من خلال ربط البحث والسياسة والممارسة؛ فهي تستند إلى فكرة استكشاف الروابط بين المنهج المقصود (ما تتطلبه السياسة)، والمنهج المنفذ (ما تعلمه المدرسة) ، والمنهج الدراسي المحقق (ما يتعلمه الطالب) (Alharbi, et al., 2020).

وتعد **نتائج اختبارات التقييم الدولية موجها للسياسات الإصلاحية في مجال المناهج المدرسية**، ومرتكزًا لكثير من الإصلاحات التي تتم في هذا المجال؛ فقد أصبحت هذه التقييمات بمثابة مقاييس لجودة المدارس والعملية التعليمية، ونظم التعليم بصفة عامة على المستوى الدولي، وتستخدم لتحقيق ذلك العديد من الأساليب الكمية والنوعية. "وينظر الكثيرون إلى المنافسة في اختبارات التقييم الدولية على أنها منتج، وأيضًا محرك رئيس للأجندات الليبرالية الجديدة، وقوة دافعة نحو التعليم القائم على السوق التنافسي في الديمقراطيات الغربية" (Davis & Wilson, 2019, 153-154).

ففي الاتحاد الروسي: نجد التقييمات الدولية واسعة النطاق قد لعبت دورًا مهمًا في تطور نظام التعليم الروسي، وذلك منذ سقوط الاتحاد السوفيتي؛ إذ تشارك روسيا باستمرار في برامج التقييم الدولية الرئيسة، وعلى الأخص PISA و TIMSS و PIRLS.2. وتسهم نتائج هذه التقييمات في زيادة الوعي بالحاجة إلى إصلاح النظام التعليمي في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

روسيا؛ حيث تكون بمثابة خارطة طريق لوضع أهداف تعليمية موجهة لتطوير المناهج الدراسية والتقييم في روسيا، ولصياغة معايير التعليم الوطنية. وهناك إجماع عام على أن المعلومات الناتجة عن التقييمات الدولية يتم استخدامها بشكل فعال لتحسين جودة التعليم في الدولة؛ فنتائج تلك التقييمات تدفع الاتحاد الروسي إلى اتباع سياسات واستراتيجيات طويلة الأجل لتحسين جودة التعليم بها، ومن ثم، يكون لها تأثير قوي على الإصلاح التعليمي به (Tyumeneva, 2013, 16 –17).

وفي اليابان، تعكس نتائج التقييمات الدولية أيضًا مستوى ودرجة نضج الأداء التعليمي في اليابان، وتعد دافعًا مهمًا للعديد من الإصلاحات التعليمية في مجال المناهج المدرسية (Fujioka, 2016, 45)؛ حيث تستخدم اليابان عناصر التقييم ببرنامج التقييم الدولي للطلبة PISA في مراجعة وتطوير معايير المناهج الوطنية، وتعد نتائج اختبارات PISA معيارًا للحكم على جودة المناهج التعليمية، ومعيارًا مؤثرًا في صنع السياسة التعليمية في اليابان (Sato, 2017, 211–213). كما تسهم نتائج اختبارات التقييم الدولية أيضا في تعزيز التخطيط التعليمي باليابان؛ حيث يتم وضع خطط واستراتيجيات تطوير التعليم الياباني وفق بيانات الأداء في تلك الاختبارات، مما يسهم في إصلاح التعليم والمناهج المدرسية باليابان على أسس علمية (عويس، ٢٠٢١، ١٠٠).

وفي مصر، تعددت الجهود التي بُذلت من قِبَل وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني من أجل إصلاح التعليم قبل الجامعي بصفة عامة، والمناهج المدرسية بصفة خاصة؛ لعل أبرزها كانت مبادرة "نحو مجتمع مصري يتعلم ويفكر ويبتكر" التي أُطْلِقَت في عام ٢٠١٤م؛ حيث كان من أهم نتائجها إطلاق مشروع بنك المعرفة المصري Bank knowledge Egyptian في عام ٢٠١٥م، والذي بُدِءَ العمل به منذ عام ٢٠١٦ م، لإتاحة العلوم والمعارف الإنسانية لكل طالب. كما نجحت الوزارة في تصميم وتنفيذ وإطلاق نظام التعليم المصري الجديد "٢.٠ " (EDU 2.0)، وبناء محتوى رقمي لدعم التعليم قبل الجامعي على منصة إدارة التعليم ببنك المعرفة المصري. وقد قامت الوزارة، بالتوازي مع إطلاق بنك المعرفة المصري، بإعادة النظر فى منظومة التعليم التقليدية لرفع مستوى مصر فى التصنيفات العالمية، والعمل على تطوير نظام التعليم قبل الجامعي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

ومن هنا كانت بداية فكرة منظومة التعليم الجديد التي استُهلت بمرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي في سبتمبر من عام ٢٠١٨م، والصف الأول الثانوي مع الاعتماد على التحول الرقمي والبنية التكنولوجية في منظومة التعليم باعتبارهما عاملان مهمان لاستمرار العملية التعليمية (البنا، محمد، ومحمد، ٢٠٢٢، ١١٠)

كما تبنت الوزارة المختصة عددًا من سياسات الإصلاح تتفق وميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، تستهدف توفير منهج معاصر، وتكنولوجيا موظفة بكفاءة، وأنشطة تعليمية فعالة، ومعلم فعال لكل تلميذ في كل فصل، وقيادة فعالة في كل مدرسة، وفرص للتنمية المهنية الداخلية والخارجية لكل معلم وإداري ليتقدم ويتميز (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٢). كما تم تطبيق المشروع الوطني للتعليم والذي يستهدف: إنهاء عملية الحفظ والاستظهار، من خلال تقديم منهج متعدد التخصصات، يركز على تطوير مهارات التفكير النقدي، وتغيير أنظمة تقييم التعليم الثانوي من خلال إدخال نظام GPA الذي لا يعطي وزنًا كبيرًا للامتحانات النهائية، وتقديم منصات التعلم الإلكترونية وتدريب ٥٠٠٠٠٠ معلم على استخدامها. ويتم اشتقاق محتوى المنهج الجديد من قواعد بيانات Pearson, Britannica and Discovery Education بالإضافة إلى أجزاء من المنهج الأمريكي، ويتم تمويل هذه الإصلاحات جزئيًا من قبل البنك الدولي، بتكلفة إجمالية قدرها ٢ مليار دولار (Mirshak, 2020, 40).

مشكلة الدراسة:

وبالرغم من الاهتمام الواضح من جانب الدولة المصرية، ممثلة في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، بإصلاح التعليم بكافة مراحله بصفة عامة، وإصلاح مناهج التعليم كأحد المنظومات الفرعية المهمة بصفة خاصة. وبالرغم من جهود الوزارة المختصة من حيث تبني سياسات إصلاحية تتفق وميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، إلا أن إنجازات النظام التعليمي المصري ونتائجه لازالت غير مرضية؛ حيث كشفت العديد من البحوث والدراسات السابقة أن منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر وخاصة ما يتعلق بالمناهج الدراسية تعاني من عدد من التحديات التي تحد من قدرته على تحقيق رسالته وأهدافه. وربما يُعْزَى ذلك إلى أن الكثير من مبادرات الإصلاح التعليمي في مصر غالبًا ما تكون

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

مدفوعة بأجندات سياسية معزولة عن أولويات واحتياجات الممارسين التربويين والسياقات الاجتماعية والثقافية للمؤسسات التعليمية. كما أنه غالبًا ما يتم توجيه الإصلاح التعليمي ودعمه بمبادرات من الوكالات الإنسانية والتنموية الدولية، وكذلك الحكومات الغربية. وبغض النظر عن المبررات الذي تستخدمها هذه الوكالات، فإن معظم مبادراتها تحركها الأهداف الاقتصادية والسياسية للبلد المانح، بدلاً من اهتمامها بالجوانب التنموية للدولة المصرية (Akkary, 2014, 183)). ومن أبرز تلك التحديات ما يلي:

- ضعف التخطيط للإصلاحات التعليمية الجديدة؛ حيث تم البدء من جانب الوزارة المختصة في تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد المعتمد على التكنولوجيا، دون إحداث تغيير يُذْكَر في المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية العامة لتتوافق مع النظام الجديد، وذلك بالرغم من وجود مركز متخصص لتطوير المناهج والمواد التعليمية ضمن هيكل الوزارة (محمد، ٢٠٢١، ٣٣٩). فضلًا عن أن السياسات التعليمية في مصر بصفة عامة تتسم بضعف الاستقرار نتيجة التغييرات الوزارية المتعاقبة، وارتباط السياسات بشخص الوزير (أبو حجاب، ٢٠٢٠، ٤٥٥)، مما يجعلها معوقًا لبرامج الإصلاح بدلًا من مساندتها .
- ضعف المناهج التعليمية وتأخر تحديثها وافتقادها لعنصر التكامل؛ حيث تعانى بعض المناهج المدرسية من الجمود ونقص القدرة على مسايرة الاتجاهات الحديثة وربطها بمجتمع التعلم واقتصاد المعرفة، حيث لا تتيح للطالب فرص كافية للابتكار والإبداع والتفكير الناقد، ومن ثم تحتاج إلى التطوير الجذري لضمان تكاملها (عويس، ٢٠٢١، ١٢٣).
- الإشراف المركزي من جانب وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني على السياسات والمناهج والامتحانات العامة (Ewiss, Abdelgawad & Elgendy, 2019, 66)، وتهميش دور المعلمين عند وضع المعايير التعليمية الخاصة بجميع عناصر العمل التعليمي ومنها المناهج المدرسية، وهو من أكبر التحديات التي تهدد نجاح سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر؛ حيث الافتقار إلى تمكين المعلمين من المشاركة في صياغة تلك المعايير، بل والنظر إليهم كفنيين ينفذون إملاءات وأهداف يقررها خبراء بعيدون عما يتم من ممارسات في الفصول الدراسية (أحمد، ٢٠١٨، ٣٨٩).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

- ارتفاع تكلفة تكنولوجيا التعليم الحديث؛ حيث إن توفير أدوات المعرفة والتكنولوجيا اللازمة لإصلاح وتطوير عناصر للعملية التعليمية ومنها المناهج الدراسية، مثل الحاسب الآلي والأدوات الإلكترونية، يحتاج إلى توفير موارد مالية كبيرة نتيجة لارتفاع التكلفة والأعداد الكبيرة المطلوبة. فضلًا عن معاناة الكثير من المدارس من بنية أساسية ضعيفة لا توفر بيئة داعمة للطلبة، وتؤخر دمج التكنولوجيا العملية في المناهج الدراسية (عويس، ٢٠٢١، ١٢٣-١٢٤).
- افتقاد المناهج الدراسية القدرة على مواكبة متطلبات مجتمع المعرفة؛ حيث يعتمد الإصلاح في الغالب على مجرد الإضافة أو الحذف، وتكديس المقررات بالمعارف والمعلومات. فضلًا عن افتقاد المناهج الدراسية إلى الصفة الوظيفية وبعدها عن حياة المتعلمين، ومن ثم يصعب على المتعلم توظيف ما يكتسب من معارف في مواجهة المشكلات الحياتية (النبوي، حنفي، سليمان، ٢٠١٥، ٧٨٣-٧٨٤).
- ضعف مشاركات الطلبة المصريين بالتقييمات الدولية واسعة النطاق، فضلًا عن أن نتائج الطلبة بتلك التقييمات غير مرضية (عويس، ٢٠٢١، ٢٠-٢٢)؛ إذ لم يحقق التلاميذ المصريون نتائج مرضية في جميع مشاركاتهم سواء في اختبارات قياس الاتجاهات في دراسة الرياضيات والعلوم الدولية TIMSS أو في اختبارات التقدم في دراسة القراءة والكتابة الدولية PIRLS (سلامة، ٢٠٢٢)، مما يعيق تقييم مستوى مصر بالمقارنة بالدول الأخرى، كما يصعب معه فتح المجال أمام إصدار أحكام على جودة برنامج الإصلاح الذي شهده التعليم المصري في الآونة الأخيرة.

ويتضح مما سبق، أن سياسات الإصلاح التعليمي التي تُتَّخَذْ لتحسين الوضع التعليمي بمصر، غالبًا ما تُقَابَل بواقع مُعَوِق لخطواتها، ومن ثم لا تُؤْتِي الثمار المرجوة منها. ولعل ذلك ما يفسر كون نتائج الطلبة المصريين بمعظم اختبارات التقييم الدولية غير مرضية. وربما يفسر ذلك أيضًا تدني موقع مصر على مؤشر جودة التعليم الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي "دافوس"؛ حيث احتلت المركز قبل الأخير عالميًا (١٣٩/ ١٤٠)، وذلك في عام ٢٠٢٠م (موسوعة رقيم، ٢٠٢٠)، وتأخر ترتيب مصر على مؤشر المعرفة العالمي؛ حيث جاء ترتيبها في المركز ٨٣ من بين ١٣٨ دولة (برنامج الأمم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

المتحدة الإنمائي،٢٠٢٠، ١٤٠). علاوة على تأخر موقع مصر قياسًا بالدول الأخرى بتقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م؛ حيث احتلت المركز ٩٣ من جملة ١٤١ دولة قد شملهم التقرير (Schwab, 2019, 198).

أسئلة الدراسة:

وبناء على ما تقدم، يتضح وجود العديد من المشكلات التي تكتنف سياسات إصلاح المناهج الراهنة في مصر، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية. ومن ثم، نبعت فكرة الدراسة الحالية والتي تُعْنَى بدراسة أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية في اثنتين من الخبرات المتميزة في هذا المجال وهما: الخبرتان الروسية واليابانية، وانعكاساتها على نتائج اختبارات التقييم الدولية بكلا الدولتين، ومحاولة صياغة بعض الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تطوير السياسات الراهنة لإصلاح المناهج المدرسية في مصر، والتغلب على ما تعانيه من مشكلات، خاصة وأن مراجعة سياسات الإصلاح التعليمي في مجال المناهج المدرسية بمصر قد أصبح ضرورة تربوية وتعليمية، ومطلبًا ملحًا فرضته متغيرات العصر، وتحديات البيئة المجتمعية المحيطة.

ومن ثم، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الإفادة من سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان في تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، بما يعزز من قدرة طلابها على المشاركة في اختبارات التقييم الدولية؟. ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية، هي:

١. ما الإطار النظري لكل من سياسات إصلاح المناهج المدرسية من المنظور العالمي، واختبارات التقييم الدولية في الأدبيات التربوية المعاصرة؟
٢. ما أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية بكل منهما، على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟
٣. ما أوجه التشابه والاختلاف بين سياسات إصلاح المناهج المدرسية، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان؟

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

٤. ما أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، وأهم التحديات التي تواجهها؟

٥. ما الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، بما يعزز من قدرة الطلاب المصريين على المشاركة في اختبارات التقييم الدولية علي ضوء خبرة كل من الاتحاد الروسي واليابان، وبما يتسق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الإطار النظري لكل من سياسات إصلاح المناهج المدرسية من المنظور العالمي، واختبارات التقييم الدولية في الأدبيات التربوية المعاصرة.

٢. التعرف على أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية بكل منهما، على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.

٣. الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين سياسات إصلاح المناهج المدرسية، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان.

٤. التعرف على أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، وأهم التحديات التي تواجهها.

٥. التوصل إلى بعض الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، بما يعزز من قدرة الطلاب المصريين على المشاركة في اختبارات التقييم الدولية علي ضوء خبرة كل من الاتحاد الروسي واليابان، وبما يتسق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. سعيها لتناول أحد القضايا التربوية المهمة وهي قضية إصلاح المناهج المدرسية؛ إذ تمثل المناهج وعاء المعرفة والقيم التي يريد النظام التعليمي والمجتمعي نقلها إلى الناشئة. ومن ثم، ينبغي أن تهتم الإصلاحات التعليمية في مجال المناهج المدرسية بعاملين أساسيين

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

هما: عامل تطوير المعارف وتجويدها، وعامل المحافظة على ثقافة وقيم المجتمع، ولا يعد الإصلاح ناجحًا، إلا إذا استطاع إحداث التوازن بين هذين المطلبين.

٢. تحليلها وتفسيرها للعلاقة بين أحد المتغيرات المهمة وهي نتائج اختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق، وتطور سياسات إصلاح المناهج المدرسية في خبرتين من الخبرات الدولية المتميزة في هذا المجال؛ وهما الخبرتين الروسية واليابانية.

٣. سعيها لرصد بعض ملامح سياسات إصلاح المناهج المدرسية في الخبرتين موضوع الاهتمام؛ لتحليل وتفسير الجوانب المضيئة في هاتين الخبرتين، وصولاً إلى الإفادة من تلك الجوانب في تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، وتعزيز جهود الإصلاح في هذا المجال، لدعم مشاركة الطلبة المصريين في اختبارات التقييم الدولية.

حدود الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان من منظور مقارن من حيث: اتجاهات الإصلاح، والإجراءات التنفيذية التي ارتبطت بها، وعلاقة كل ذلك بنتائج اختبارات التقييم الدولية، كل ذلك في إطار السياق الثقافي لكل دولة. وقد تم اختيار خبرتي الدراسة الحالية وهما؛ الاتحاد الروسي واليابان، وذلك لتميز جهودهما في مجال إصلاح مناهج التعليم قبل الجامعي، والتي انعكست في تحقيق كل منهما ترتيب متقدم على بعض المؤشرات.

فقد **اعتمد الاتحاد الروسي** منذ عام ٢٠١٧م برنامجًا للإصلاح التعليمي في مجال المناهج المدرسية، كان الغرض منه تحقيق إنجازات تعليمية متميزة في العديد من المجالات بالاعتماد على المعايير العالمية لتقييم الجودة، وتحقيق مكانة رائدة في اختبارات التقييم الدولية (Pevzner, et al., 2019, 721-722).. وقد انعكست تلك الإصلاحات على **نتائج الطلبة الروس بتلك الاختبارات**. فوفقًا لآخر تقييم لبرنامج TIMSS لعام ٢٠١٩م، على مستوى الصفين الرابع والثامن، احتل الاتحاد الروسي المرتبة السادسة بمتوسط درجات ٥٦٧ درجة في تقييم الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، وجاء الطلبة الروس بالترتيب السادس في تقييم الرياضيات بالصف الثامن أيضًا بمتوسط درجات بلغت ٥٤٣ درجة (Mullis, et al., 2019, 1-2). أما بالنسبة لتقييم العلوم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

للصف الرابع بذات البرنامج (TIMSS لعام ٢٠١٩م)؛ فقد حصل الطلبة الروس على المركز الثالث (بعد سنغافورة وجمهورية كوريا) بمتوسط درجات ٥٦٧ درجة بالصف الرابع، واحتلوا المركز الخامس بمتوسط درجات بلغ ٥٤٣ درجة في التقييم الخاص بالصف الثامن (Mullis, et al., 2019, 3-4). أما عن نتائج الطلبة الروس بتقييم PISA لعام ٢٠١٨م (المتعلق بالأداء في القراءة والرياضيات والعلوم)؛ فقد جاءت متوسط درجات الطلبة الروس في القراءة والرياضيات والعلوم (٤٧٩، ٤٨٨، ٤٧٨) للمجالات الثلاثة على التوالي، وجاء الاتحاد الروسي من أفضل الدول أداءً تحت متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مباشرة (OECD, 2019, 17-18).

كما **انعكست تلك الإصلاحات في تحقيق الاتحاد الروسي ترتيبًا متقدمًا على بعض المؤشرات المهمة؛** حيث احتل ترتيبًا متميزًا بين أفضل النظم التعليمية في العالم، وذلك من خلال مسح عالمي يعتمد على قياس مؤشرين رئيسيين أحدهما قياس جودة التعليم، والثاني قياس فرص الالتحاق بنظام التعليم. فقد احتل الاتحاد الروسي المركز (٩٣/٣٦) عالميًا في المسح المذكور، وحصل على (٦٨,٢) على مؤشر جودة التعليم (Ireland, 2020). كما جاء في المركز (٤٥) على مؤشر المعرفة العالمي، بين ١٣٨ دولة شملهم التقرير في عام ٢٠٢٠ (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٢٠ ، ١٧). ويقع الاتحاد الروسي في عداد الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جدًا بين ٦٦ دولة، وذلك في تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٢٠م الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الذي يقيس مستويات التعليم، والصحة، وتحقيق مستوى معيشي لائق؛ حيث احتل المركز (٥٢) بين (١٨٩) دولة شملها التقرير في عام ٢٠٢٠م (The United Nations Development Program, 2020).

أما **نظام التعليم في اليابان؛** فيصنف ضمن الأنظمة ذات المستوى العالمي على ضوء نتائج التقييمات الدولية؛ حيث يقدم أداءً عالي الجودة في جميع مكونات النظام التعليمي(Schleicher, 2019, 20). بل ويعد نظام التعليم الياباني أحد أفضل الأنظمة أداءً مقارنة بدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الأخرى، نتيجة للجهود التي قامت بها الدولة اليابانية؛ حيث ركزت في الخطة الثالثة لإصلاح التعليم (٢٠١٨- ٢٠٢٢)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

على كيفية تهيئة المتعلمين للتحضير لعام ٢٠٣٠م، عن طريق ابتكار إصلاحات تعليمية تضمنت جوانب عديدة من نظامها التعليمي، كان من بينها إصلاحات تتعلق بالمناهج المدرسية (OECD, 2018, 1).

وقد انعكست تلك الإصلاحات على نتائج الطلبة باختبارات التقييم الدولية؛ فقد تفوقت اليابان ضمن خمسة دول من شرق آسيا (اليابان Japan، سنغافورة Singapore، تايبيه الصينية Chinese Taipei، كوريا Korea، وهونج كونج سار Hong Kong SAR) على جميع البلدان الأخرى المشاركة في آخر تقييم ببرنامج TIMSS لعام ٢٠١٩م، على مستوى الصفين الرابع والثامن؛ حيث حصل الطلبة اليابانيين في تقييم الرياضيات بالصف الرابع الابتدائي على المرتبة الخامسة بمتوسط درجات بلغ ٥٩٣ درجة، وجاءوا بالمركز الرابع بمتوسط درجات بلغ ٥٩٤ درجة، في تقييم الرياضيات بالصف الثامن (Mullis, et al., 2019, 1-2). أما بالنسبة لتقييم العلوم للصف الرابع بذات البرنامج (TIMSS) لعام ٢٠١٩م؛ فقد حصل الطلبة اليابانيين على المركز الرابع بمتوسط درجات ٥٦٢ درجة، واحتلوا المركز الثالث بمتوسط درجات بلغ ٥٧٠ درجة في تقييم العلوم أيضًا بالصف الثامن (Mullis, et al., 2019, 3-4). أما عن نتائج الطلبة اليابانيين بتقييم PISA لعام ٢٠١٨م (المتعلق بالأداء في القراءة والرياضيات والعلوم)؛ فقد حصل هؤلاء الطلبة على متوسط درجات ٥٠٤، ٥٢٧، ٥٢٩ في تلك المجالات على التوالي، واحتلت اليابان المرتبة الحادية عشر ضمن الدول المشاركة، وكانت من أفضل الدول أداءً فوق متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019, Vol.1, 17-18). كما احتلت اليابان المرتبة الأولى، على مستوى الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، في عامي ٢٠١٢م، و٢٠١٥م، وذلك عند دراسة النتائج الإجمالية (Yamanaka, & Suzuki, 2020, 93).

كما **انعكست تلك الإصلاحات في تحقيق اليابان ترتيبًا متقدمًا على بعض المؤشرات المهمة؛** حيث صنف نظام التعليم الياباني ضمن أفضل ١٥ نظامًا تعليميًا في العالم لعام ٢٠٢٠م، في مسح أجري لتحديد أفضل النظم التعليمية عالميًا، وقد حصلت في هذا المسح على (٥٨,٧) على مؤشر جودة التعليم (Ireland, 2020). كما كما جاء أداء

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

اليابان مرتفعًا ومتميزًا على مؤشر المعرفة العالمي لعام ٢٠٢٠م (من حيث البنية التحتية المعرفية)؛ حيث احتلت المركز (١٣٨/١٢) دولة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٢٠، ٤٤). وعلاموة على ما سبق، فقد حققت اليابان المركز (١٩) بتقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٢٠م، بين ١٨٩ دولة شملها التقرير. وصنفت اليابان ضمن الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جدًا (The United Nations Development Program, 2020, 343). وعلى الصعيد الاقتصادي، احتلت اليابان المركز السادس بين ١٤١ دولة بتقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٩م (Schwab, 2019, 17).

منهج الدراسة وخطواتها:

استعانت الدراسة الحالية بالمنهج المقارن، وذلك في تناولها لأهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية بكل منهما، والذي يعتبر أنسب المناهج المستخدمة وأكثرها دلالة على التربية المقارنة، وأكثرها شمولاً للمناهج الفرعية المستخدمة فيها؛ حيث يُعْنَى بدراسة الظواهر، كما هي في الواقع، بطريقة علمية منظمة، قائمة على الانتقاء بين عناصر الظاهرة موضوع الدراسة بما يحقق الأهداف (عبود وآخرون، ٢٠٠٠، ٨٨). وتسير الدراسة باستخدام المنهج المقارن وفق الخطوات الآتية:

١. **موضوع الدراسة:** والذي يسمى (مشكلة الدراسة)، والغرض منها، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ظهور بعض المشكلات والتحديات في سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية. أما الغرض من الدراسة الحالية فيتمثل في الوقوف على واقع سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية من خلال الاستفادة من تجارب كل من الاتحاد الروسي واليابان في هذا المجال، ومحاولة اقتراح بعض الإجراءات التي قد تسهم في تطويرها والتغلب على ما تعانيه من مشكلات.

٢. **الإطار الأيديولوجي:** الذي يحيط بالمشكلة، والذي أظهرها على ما بدت عليه، ويتمثل الإطار الأيديولوجي للدراسة الحالية في محاولة وصف وتحليل واقع سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وعلاقتها بنتائج اختبارات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

التقييم الدولية بكل منهما على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، وتناولها من عدة جوانب هي:

- سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وتتضمن المحاور التالية: اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية (الإصلاح القائم على المعايير، الإصلاح القائم على دمج تكنولوجيا المعلومات بالمناهج المدرسية).
- الإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية.
- علاقة سياسات إصلاح المناهج المدرسية بنتائج تقييم طلابها بالاختبارات الدولية.
- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في سياسات إصلاح المناهج المدرسية.

٣. **تفسير الظواهر:** وذلك من خلال تناول المحاور السابقة، ومحاولة تفسيرها في ضوء السياق الثقافي لكل من الاتحاد الروسي واليابان، والذي ترك تداعياته على جوانب سياسات إصلاح المناهج المدرسية بكلا البلدين.

٤. **المقارنة:** حيث تتم المقارنة بين سياسات إصلاح المناهج المدرسية بنتائج تقييم طلابها بالاختبارات الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، على ضوء تحليل القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في كل منهما.

٥. **التعميم:** حيث تم تحديد أوجه الشبه والاختلاف، وتفسيرها بالقواعد العامة التي تحكم الظاهرة، أو المشكلة موضوع الدراسة، التي يمكن تعميمها، واتخاذها إطارًا مرجعيًا يفيد في إعداد جوانب الإفادة من خبرتي الدراسة.

٦. **التنبؤ:** وفي هذه الخطوة تم تحديد بعض الإجراءات التي من شأنها تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، بما يعزز من مشاركة طلابها في اختبارات التقييم الدولية علي ضوء خبرة الدولتين موضوع الدراسة المقارنة، وبما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري ومعطياته الثقافية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

مصطلحات الدراسة:

وفيما يلي تحديد للمصطلحين الرئيسيين بالدراسة الحالية:

(١) سياسات إصلاح المناهج المدرسية:

السياسة لغةً؛ مفرد وهي مصدر من الفعل (ساس) ويعني: مبادئ معتمدة تتخذ الإجراءات بناءً عليها (عمر، ٢٠٠٨، ١١٣٤). **والسياسة اصطلاحًا** هي مجموعة القواعد والمعايير والموجهات التي تعد وسيلة للضبط والتحكم والتنظيم لعملية ما، وسبل تطبيقها (أبو حجاب، ٢٠٢٠، ٤٦٩). ويطلق مصطلح "السياسة التعليمية" Educational Policyعلى السياسة الموجهة للمؤسسات التعليمية، وهي تتعلق بأحد أنشطة أو قطاعات المجتمع، وهو قطاع التربية والتعليم (دياب، ٢٠١٨، ٣٥٣)؛ فالسياسة التعليمية تعني الاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها (بكر، ٢٠٠٢، ٤). كما تُعَرَف بأنها مجموعة من المبادئ التي توجه مسار التعليم ونظامه، وتحدد الأهداف ووسائل تحقيقها، ويصاحبها إصدار مجموعة من القرارات أو البرامج الأساسية التي تحدد كيفية تنفيذ هذه الأهداف على أرض الواقع (أبو حجاب، ٢٠٢٠، ٤٦٩).

أما **الإصلاح لغةً** في المعجم الوسيط مشتق من الفعل: (صَلَحَ) أي زال عنه الفساد، وصَلَحَ الشيءُ: جعله نافِعًا أو مناسبًا، ويقال: هذا الشيء يصلح لك. وأَصْلَحَ الشيء أي أزال فساده وأصلح في عمله أي أتى بما هو صالح نافع. وأصلح بينهما أي أزال ما بينهما من عداوة وشِقاق (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٥٢٠). أي أن الإصلاح في اللغة يشير إلى إدخال تغييرات على الشئ من أجل إزالة ما به من فساد، وتحسينه، وجعله نافعًا، والإصلاح ضد الفساد. أما **إصلاح المناهج المدرسية اصطلاحًا**، فيقصد به: إحداث تغييرٍ مقصود في المبادئ التوجيهية التي تتضمن ما يجب أن يتعلمه الطلبة من خلال المناهج المدرسية، وتغيير في الكفاءات والمعارف والمهارات والقيم التي يجب أن يكتسبها الطلبة، بهدف إعدادهم بشكل أفضل للتعايش مع المجتمع، في عالم أصبح أبرز سماته سرعة التغير (Gouëdard, Pont & Huang, 2020, 8–9).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مصطلح **سياسات إصلاح المناهج المدرسية إجرائيًا** على النحو التالي: هو مجموعة من المبادئ التي توجه مسيرة إصلاح المناهج المدرسية (اتجاهات الإصلاح) في كل من روسيا الاتحادية واليابان، والتي تترجم في شكل ممارسات (إجراءات تنفيذية) تستهدف معالجة جوانب القصور بمنظومة المناهج المدرسية بكل منهما، وتحسينها لتتماشى مع التغيرات المجتمعية والتحديات العالمية، متأثرة في ذلك بنتائج تقييم الطلبة في الاختبارات الدولية واسعة النطاق.

(٢) مفهوم التقييمات الدولية:

التقييم **لغةً:** قَيَم، يُقَيِم، تقييمًا، فهو مُقَيِم، والمفعول مُقَيِم. ويقال قَيَم العمل أي قدر قيمته و قَيَم السلعة أي حدد ثمنها. قَيَم وضعًا أي استعرض نتائجه، وما حققه من تقدم، وقرر قيمة تلك النتائج (عمر، ٢٠٠٨، ١٨٨٦). ويستخدم مفهوم التقييم في كثير من الأحيان مرادفاً لمفهوم "التقويم" إلا أنه أكثر محدودية في معناه، إذ غالبًا ما يقتصر مفهوم التقييم على عملية جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها، بحيث يمكن أن تستند إليها عملية إصدار الأحكام (ناصف، ٢٠١٨، ١٩٠).

أما مفهوم التقييمات الدولية International Assessment **اصطلاحًا؛** فقد ارتبط هذا المفهوم ببرامج التقييم الدولية التي تستهدف جمع معلومات عن التحصيل الأكاديمي للطلبة على المستويين القومي والدولي، ويُسْتَنَد إليها في الحكم على فاعلية النظم والبرامج التعليمية (ناصف، ٢٠١٨، ١٩٠). ومن أهم برامج التقييم الدولي: المسح الدولي لتقييم الاتجاهات في الرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study; TIMSS)، وبرنامج تحصيل الطلبة الدولي (Program for International Student Assessment ; PISA). وهناك أيضًا تقييم قياس التقدم في الدراسة الدولية للقراءة ويُدار من قبل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (The Progress in International Reading Literacy Study; PIRLS (Carnoy, Khavenson & Ivanova, 2015, 248).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

أقسام الدراسة: وتنقسم الدراسة في ضوء أهدافها ومنهجها إلى الأقسام الستة التالية:

- **القسم الأول:** يعرض الإطار المحدد للدراسة والذي تم فيه تحديد كل من مشكلة الدراسة، حدودها، أهدافها وأهميتها، مصطلحاتها ومنهجها وأهم خطواته.
- **القسم الثاني:** يعرض إطار نظري معياري حول كل من: سياسات إصلاح المناهج المدرسية عالميًا، ونتائج اختبارات التقييم الدولية، وعلاقتهما ببعضهما البعض في الأدبيات التربوية المعاصرة.
- **القسم الثالث:** يتضمن دراسة وصفية تحليلية لأهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، بكل منهما، على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
- **القسم الرابع:** يعرض لأوجه التشابه والاختلاف بين سياسات إصلاح المناهج المدرسية، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان
- **القسم الخامس:** يعرض لأهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، وأهم التحديات التي تواجهها.
- **القسم السادس:** يطرح بعض الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، بما يعزز من قدرة الطلاب المصريين على المشاركة في اختبارات التقييم الدولية علي ضوء خبرة كل من الاتحاد الروسي واليابان، وبما يتسق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري.

القسم الثاني/ الإطار النظري لكل من سياسات إصلاح المناهج المدرسية من المنظور العالمي، واختبارات التقييم الدولية في الأدبيات التربوية المعاصرة

وفيما يلي تعرض الدراسة إطارًا تنظيريًا حول كل من سياسات إصلاح المناهج المدرسية من منظور عالمي، ونتائج اختبارات التقييم الدولية من حيث: المنطلقات الموجهة لسياسات إصلاح المناهج المدرسية عالميًا، وأهم اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية على المستوى الدولي، وذلك كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

أولًا/ سياسات إصلاح المناهج المدرسية عالميًا:

لقد أصبح إصلاح المناهج المدرسية ضرورة ملحة لتكوين المتعلمين وإعدادهم لمجابهة تحديات العصر، في ظل التجدد والتطور المتسارع للمعارف والأفكار. ومن ثم تبنت معظم الدول عددًا من السياسات الإصلاحية التي تستهدف إصلاح المناهج الدراسية بغية "إكساب الطلبة المهارات والمواقف المناسبة للقرن الحادي والعشرين" (Gouëdard, Pont & Huang, 2020, 9).

ويؤكد الخطاب التشريعي في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على المهارات التي ينبغي على الطلبة في المدرسة اكتسابها، وضرورة توافقها مع مهارات القرن الحادي والعشرين؛ بحيث تركز على إتقان اللغات العربية والأجنبية والوعي بحقوق الإنسان، والرغبة في التعاون الدولي، والوعي بقضايا البيئة والحفاظ عليها، والتفكير النقدي، ومهارات البحث. ومن ثم، تركز الإصلاحات الأخيرة بنُظم التعليم في تلك البلاد، على مدار العقود القليلة الماضية، على المهارات الحياتية واللغات الأجنبية ونُهج حل المشكلات. كما تولي مزيدًا من الاهتمام بالعلوم والرياضيات وتقنية الاتصال والمعلومات، بما يسهم في تجهيز خريجيها لسوق العمل والتنمية الاجتماعية (البنك الدولي، ٢٠١٩، ٣٣).

كما تُرَكِز بعض نظم التعليم المتطورة على المرونة والمخاطرة والإبداع وحل المشكلات من خلال الأساليب الحديثة في التدريس كالتعلّم التعاوني، عبر تشكيل الشبكات الاجتماعية المرتبطة بدمج التكنولوجيا في التعليم. وتبنت اليابان وسنغافورة فكرة " الأقل هو الأفضل" في التدريس من أجل إفساح المجال للإبداع والابتكار، وعملت السلطات في ألبرتا (كندا)، وويسكونس (الولايات المتحدة الأمريكية)، وبعض دول الاتحاد الأوروبي على تطوير مناهج دراسية بديلة أكثر ديناميكية، بحيث تشجع على التعلم المثمر المطلوب في اقتصاد المعرفة (سالبيرج، ٢٠١٦، ٢٢).

لقد أصبحت المناهج الدراسية في عصرنا الحالي أكثر تعقيدًا؛ حيث أصبحت هناك ضرورة ملحة لتعليم المواطنة العالمية، وما ينبغي أن يترتب على ذلك من إدراج القيم العالمية في المناهج. ويجب أن تكون هذه القيم متوازنة مع الضرورات المحلية والإقليمية،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وهو أمرٌ ملح لإصلاح المناهج. كما أنه لابد من مراعاة الاتجاهات المجتمعية الصاعدة، مثل التغيرات التكنولوجية التي تشمل على سبيل المثال ظهور ما يسمى بـ "الذكاء الاصطناعي". هذا فضلًا عن ضرورة الاهتمام اليوم بتعليم اللغات، والتي أصبحت تشغل في المتوسط حوالي ثلث وقت التدريس في المدارس في جميع أنحاء العالم، وذلك لأهميتها في ظل الانفتاح العالمي، وبوصفها أساسًا لأي سعي لمعرفة الآخر (Wolhuter, 2020, 31).

وفيما يلي استعراض لأهم منطلقات السياسات الإصلاحية للمناهج المدرسية، وأهم الاتجاهات التي تضمنتها تلك السياسات على المستوى الدولي، وذلك على النحو التالي:

(١) منطلقات السياسات الإصلاحية للمناهج المدرسية على المستوى الدولي: هناك العديد من المنطلقات للاتجاه نحو الاهتمام بإصلاح المناهج الدراسية على المستوى الدولي، ومن أبرز تلك المنطلقات ما يلي:

١/١ اتجاه العديد من المنظمات الدولية نحو بناء تقييمات دولية واسعة النطاق؛ فقد اتجهت العديد من المنظمات الدولية، في العقود الأخيرة، نحو بناء تقييمات دولية واسعة النطاق قائمة على الأداء تهدف إلى مقارنة درجات تلاميذ البلدان في مستويات صفية معينة وفي مواد معينة. وتحدد نتائج تلك التقييمات أفضل الممارسات ومعايير الجودة في الأنظمة التعليمية؛ فهي تضع معايير للحكم عليها عن طريق المقارنة 'governing by comparison'، وتكون بمثابة مرجعًا لمزيد من التعديلات في السياسة التعليمية المحلية (Santos, & Centeno, 2021, 269). فقد شجعت تلك التقييمات الدولية واضعي السياسات التعليمية، وخاصة ما يتعلق منها بمحتوى التعليم، على فحص ودراسة نظم التعليم، كما دعمت البحث عن حلول وسياسات تعليمية متميزة، واستعارتها من الدول ذات الأداء المرتفع بتلك الاختبارات. وبذلك أصبحت نتائج تلك الاختبارات محركًا رئيسًا لتعديل وإصلاح السياسات على مستوى العالم (Harris & Jones, 2018, 196).

٢/١ التغيرات والتطورات المتسارعة المرتبطة بالعولمة (من زيادة حدة المنافسة، والتقدم التكنولوجي الهائل)، قد فرضت ضرورة تكيف المؤسسات معها؛ فقد أصبحت المؤسسات التعليمية مهتمة بما تقدمه من مناهج وأنشطة، ومهتمة كذلك بالتفكير في كيفية تحقيق

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

ميزة تنافسية بخدماتها رغبةً منها في إرضاء أصحاب المصلحة (عويس، ٢٠٢١، ١٧). كما ساعدت العولمة على زيادة التعاون الدولي، وتبادل الأفكار، ونقل سياسات التعليم بين نظم التعليم المختلفة (سالبيرج، ٢٠١٦، ٢٢)، وأسهمت في التوسع في تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم من أجل تعزيز التنافسية بين الأنظمة التعليمية المختلفة (Cheng, 2020, 92).

١/٣ ظهور اقتصاد المعرفة، وما استتبعه من تطوير في محتوى مناهج التعليم؛ فمع ظهور اقتصاد المعرفة، بدأت العديد من البلدان في العالم، سواء المتقدم منها أو النامي، تهتم بتطوير المناهج المدرسية من خلال التركيز بشكل كبير على أهداف تشكيل الخصائص والكفاءات الرئيسة للمتعلمين والمتمثلة في: الإبداع والقدرة على التكيف، القدرة على التعاون، القدرة على تنسيق العمل في مجال التعلم والحياة، والقدرة على العمل بفعالية على أساس المعارف والمهارات والخصائص التي تنشأ في العمل والتعلم والتدريب والاتصال (Linh, 2020, 60).

١/٤ التحول منذ ثمانينات القرن العشرين نحو نموذج جديد للتعلم والذي وجه الاهتمام في سياسات الإصلاح نحو التعلم المتمركز حول الطالب، والتركيز على قضايا منهجية جديدة مثل حل المشكلات، الاعتراف بالذكاءات المتعددة، وتنمية المهارات الاجتماعية، بدلاً من المحتوى التقليدي للمعرفة، وكذلك زيادة كفاءة الطلبة في القراءة والكتابة والرياضيات، والتي كانت محور اهتمام اختبارات التقييم الدولية (Sahlberg, 2016, 132).

١/٥ بروز الاتجاه نحو تحسين العمليات الداخلية في عمليتي التعليم والتعلم من خلال العناية بجودة المؤسسات التعليمية وتغيير أهداف المناهج الدراسية، إعادة النظر في تصميم المناهج، وتحسين أداء المعلم، وتحديث طرق التدريس، تقييم المناهج، وتوفير الموارد المادية والبشرية، وتحسين بيئة التعليم والتعلم (Cheng, 2020, 90).

١/٦ الحاجة إلى تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من أجل تحقيق التنمية المستدامة، والتأكيد على قضية التعلم مدى الحياة (Cheng, 2020, 92). وكذلك إعداد الطلبة بشكل أفضل لعالم سريع التغير. فهذا الاهتمام بالمناهج الدراسية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

يستهدف ضمان تمتع الطلبة بالمهارات المناسبة للقرن الحادي والعشرين، والاهتمام بتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة لديهم. فالعديد من أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم بدأت إصلاحات المناهج الدراسية بالانتقال من النهج القائم على المعرفة إلى النهج القائم على الكفاءة (Gouëdard, Pont & Huang, 2020, 9).

مما سبق، يمكن القول بأن هناك العديد من المنطلقات التي جعلت أغلب دول العالم تتبنى فكر إصلاح المناهج المدرسية، لعل أهمها العولمة واستتبعها من تغيرات متسارعة. فضلاً عن نتائج التقييمات الوطنية والدولية والتي كانت دافعًا لإصلاح المناهج المدرسية على المستوى الدولي، وغيرها من المنطلقات التي كان لها نتائجها الواضحة على اتجاه دول العالم المختلفة نحو تبني سياسات إصلاح المناهج المدرسية.

(٢) أهم اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية على المستوى الدولي:

لقد حددت لجنة التعليم للقرن الحادي والعشرين التي أنشأتها الجمعية العامة السادسة والعشرون لمنظمة اليونسكو عام ١٩٩١م، في التقرير الموجز المعنون "التعلم: كنز خفي" Learning: a hidden treasure، أربع ركائز للتعليم في تنمية البلدان والأمم، ألا وهي؛ تعلم المعرفة Learning to know، تعلم العمل Learning to do، تعلم كيفية العيش معًا Learn to live together، وتعلم أن تكون إنسان learn to be human. وأصبحت توصيات اللجنة المذكورة أعلاه نقطة انطلاق مشتركة لسلسلة من الإصلاحات التعليمية التي تتعلق بمناهج التعليم في جميع البلدان في العالم، وذلك مع نهايات القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين (Linh, 2020, 60).. وفيما يلي عرض لأبرز اتجاهات الإصلاح التعليمي العالمي، والذي تركت تداعياتها على المناهج المدرسية على المستوى الدولي:

١/٢ الإصلاح القائم على المعايير:

لقد حقق صانعو السياسات خلال العقود الماضية جهودًا كبيرة لتحسين التعليم من خلال الدعوة إلى تبني اتجاه جديد للإصلاح التعليمي؛ وهو الإصلاح القائم على المعايير Standards-based Reform (SBR) (Laxton, 2016, 16)، وذلك كبديل لصيغة التعليم القائم على الكفاءات السائدة في فترة سابقة. والمعايير هي أهداف أو مبادئ

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

توجيهية يجب الوفاء بها؛ إذ يُعَرَّف المعيار بأنه مقياس معتمد، أو محك، تم تحديده بواسطة السلطة، أو العرف، أو الموافقة العامة كنموذج أو مثال (Tafani & Kuhlman, 2014, 36). وتحدد المعايير ما سيتعلمه الطلبة ومتى سيتعلمونه، مما يضع أهدافًا مشتركة لتوجيه جهود إصلاح النظام التعليمي بأكمله (Loveless, 2018, 1).

ويعد وضع معايير موحدة للتعليم والتعلم في المدارس أحد الملامح الرئيسة لحركة إصلاح التعليم العالمية؛ بتحويل التركيز من المدخلات إلى مخرجات التعليم. وقد زادت شعبية سياسات التعليم القائمة على المعايير، في تسعينات القرن العشرين، وخاصة في الجزء الناطق باللغة الإنجليزية من العالم. وكانت هذه الإصلاحات تهدف في البداية إلى زيادة التركيز على نتائج التعلم والأداء المدرسي، بدلاً من محتوى وهياكل التعليم المدرسي. وكان هناك عقيدة لا جدال فيها بين صانعي السياسات ومصلحي التعليم أن وجود معايير أداء واضحة وعالية بما فيه الكفاية لكل من المدارس، المعلمين، والطلبة هو شرط مسبق لتحسين نوعية التدريس، وتحقيق أداء أفضل للمدارس (Sahlberg, 2016, 134). كما رأي مؤيدو الإصلاح القائم على المعايير، على مدى العقود العديدة الماضية، أنه مع التنفيذ السليم للمعايير الأكاديمية، والمناهج الدراسية المتوائمة مع تلك المعايير، وتفعيل مبدأ المساءلة، ستصبح ممارسة المعلم أكثر كفاءة، وسيرتفع تحصيل الطلبة بالتبعية (Pak, et al., 2020, 1).

وقد بدأت بعض الدول في تبني هذا التوجه الإصلاحي الذي يستهدف تحسين مستوى التعلم لجميع الطلبة، تحقيق الانضباط الأكاديمي في الفصول الدراسية، اكتساب مهارات التفكير العليا، وتطبيق المعرفة المجردة في حل مشكلات العالم الحقيقي، وذلك من خلال محتوى أكاديمي يتحدى قدرات الطلبة، ويتطلب مشاركتهم الفعالة في الأنشطة (Laxton, 2016, 16). وقد أصبح تحديد المعايير متطلبًا ضمن السياسة العليا لأنظمة التعليم على مستوى العالم، ووسيلة لحل جميع أنواع المشكلات الاجتماعية. ويسعى دعاة حركة المعايير في نطاق التعليم إلى تحقيق أهداف متعددة تبدأ بمعالجة الممارسات على مستوى المدرسة (تحسين المساواة بين الطلبة ونتائج التعلم)، وتمتد لتحقيق أهداف أبعد من قبيل تقليل الهدر التعليمي والتداخل والازدواجية بين الأنظمة المحلية، وتسخير التعليم كوسيلة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

لتعزيز القدرة التنافسية الاقتصادية الوطنية (Lewis, Savage & Holloway, 2020, 740).

وقد أجرت منظمة شراكة التعلم للقرن الحادي والعشرين بالولايات المتحدة بحوثًا في جوانب عديدة، بما في ذلك المناهج، والتدريس، والبيئة التعليمية، والتقنيات التعليمية. وقد استفاد من نتائج تلك البحوث كل من : المعلمين، وواضعي السياسات، وأولياء الأمور، والمجتمعات، وحتى الطلبة. ونشرت المنظمة تقريرًا بحثيًا تناول العلاقة بين المعايير المشتركة الأساسية للدولة Common Core State Standards، وكفاءات القرن الحادي والعشرين، وأوضحت أن إتقان المحتوى الأكاديمي الأساسي، أي القراءة والكتابة والحساب، والتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون والتواصل والإبداع والابتكار قد تم تضمينها في المناهج كمتطلبات أساسية لجميع الطلبة، وليس كمجرد معايير تقتصر على النخبة (جيان وآخرون، ٢٠١٩، ٥٠)

وقد أفرز الإصلاح القائم على المعايير كل من الاختبارات الموحدة، ونظم التقييم المدرسي للحكم على مدى تحقق هذه المعايير، والتي أدت بدورها إلى وجود نوع من التجانس بين سياسات المناهج الدراسية في جميع أنحاء العالم، كالمنهج الوطني في إنجلترا وأستراليا، معايير التعليم الوطنية الجديدة في ألمانيا، ومعايير الدولة الأساسية المشتركة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكلها أمثلة على محاولات لتحقيق اتساق وجودة التعليم والتعلم في جميع المدارس (Sahlberg, 2016, 134).

٢/٢ الإصلاح القائم على دمج تكنولوجيا المعلومات في المناهج المدرسية

لقد ظهر الاتجاه الإصلاحي القائم على دمج تكنولوجيا المعلومات في المناهج المدرسية Reform based on Integrating Information Technology into School curricula استجابة لعصر تكنولوجيا المعلومات؛ حيث إن استخدام التكنولوجيا الرقمية يمكن أن يسهم بدرجة كبيرة في استحداث تغييرات ملموسة في بيئة التعليم والتعلم. إذ تتيح تلك التكنولوجيا للطلبة الحصول على التغذية المرتدة الفورية، كما تسمح بالتعلم الافتراضي؛ حيث يتعلمون من خلالها في ظروف مشابهة للبيئات المهنية أو الأكاديمية الفعلية، ومن ثم تتيح تصميم بيئات تعليمية وفقًا لخصائص المتعلمين وبيئتهم. فضلاً عن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

إمكانية تطبيق صيغة التعلم الإلكتروني من خلال أجهزة الحاسوب وغيرها من الأجهزة النقالة (Corredor & Olarte, 2019, 447- 448).

وقد نجحت البلدان المتقدمة في توفير التعليم الجيد، وتحقيق الجودة والابتكار، من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المحتوى الدراسي وفي عملية التعليم؛ فالاتجاه المتزايد نحو استخدام التكنولوجيا يُسْهِم في تغيير الاستراتيجيات التي يتبناها صناع القرار والمعلمين في عملية التدريس. ومن شأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تعزز دوافع المعلمين والمتعلمين، وأن تحول محور العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب، وأن تزيد من نواتج تعلم الطلبة، مع إتاحة الفرص للمتعلمين لتطوير قدراتهم الإبداعية، وقدرتهم على حل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير المعلوماتي، ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير المجرد، مما يؤثر إيجابًا في النتاجات التعليمية المتحققة (Salam, et al, 2018, 254). ومن ثم، يؤثر إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع المحتوى التعليمي في تأهيل الطلبة للتعامل مع عصر الاقتصاد الرقمي، ومن ثم إنتاج قوة عاملة رقمية، تسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية لبلدانهم (Salam, et al, 2018, 252).

ويتطلب الدمج المستدام والفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مناهج التعليم تأسيس البنية التحتية المناسبة؛ أي توفير المعدات التقنية والعناصر المادية اللازمة مع التحديث الدوري لها (Salam, et al, 2018, 253). كما يتطلب ذلك دعم التطوير المهني للمعلمين، خاصة إذا كان بعض المعلمين لا يملكون القدرات التقنية اللازمة للتعامل معها، أو ليس لديهم استعداد لاستخدام التكنولوجيا الرقمية بشتى صورها في ممارساتهم التدريسية. ومن ثم، فإن مشاركة المعلمين في برامج التنمية المهنية التي تركز على تعزيز الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلى تغيير معتقداتهم حول دور التكنولوجيا في تقديم المناهج الدراسية، وتبني السياسات المدرسية التي تشجع استخدام تلك التكنولوجيا هي شروط ضرورية لنجاح الإصلاح التعليمي في هذا المجال. وعلاوة على كل ما سبق، فلكي ينجح الإصلاح، فإنه يتعين على المشاركين في التعليم أن يدركوا أن التكنولوجيا يجب أن تسهم في تعزيز المشاركة المعرفية الإيجابية بدلًا من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

الاعتماد على التلقين والتذكر، وفي تحويل الأهداف التعليمية من مجرد تقديم المحتوى التعليمي إلى تعزيز عملية التعلم (Corredor & Olarte, 2019, 450-451).

وتسعى البلدان في جميع أنحاء العالم، سواء المتقدمة أو النامية، إلى إصلاح نظمها التعليمية من خلال محاولة دمج وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية؛ لجعل التدريس والتعلم أكثر ملاءمة. ومع ذلك، فإن وتيرة هذا الإصلاح تظهر بقوة في البلدان المتقدمة، بينما تتخلف البلدان النامية في التنافس بشكل جيد في عصر الاقتصاد الرقمي بسبب التحديات الاقتصادية التي تواجهها والتي تتسبب في ندرة القوى العاملة الرقمية المختصة بها؛ فنظرًا للقيود المالية، فإن حكومات البلدان النامية تنفق معظم المخصصات المالية بميزانيتها التعليمية لإعادة تأهيل وصيانة المباني المدرسية، وصرف رواتب المعلمين، وذلك على حساب تحسين البنية التحتية اللازمة لتنفيذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستثمارها في التعليم (Salam, et al, 2018, 253).

وفي ضوء ما سبق عرضه حول اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية على المستوى الدولي، يمكن الخروج بعدد من الاستنتاجات المهمة منها:

- أن هناك اتجاهات مشتركة لإصلاح المناهج المدرسية، وذلك في سياق تطور الحركة العالمية لإصلاح التعليم، كان أهمها الإصلاح القائم على المعايير، فضلاً عن الإصلاح القائم على دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- تستهدف اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية تحسين المناهج ونظم تقييمها بالتركيز على المخرجات التعليمية وقياسها في ضوء معايير محددة، تحسين نوعية التعليم وخريجيه من خلال دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- يتطلب تبني كل اتجاه من اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية، اتخاذ العديد من المبادرات والجهود لصياغة السياسات الداعمة لتنفيذه وتقييمه، ولتوفير الشروط الموضوعية لتطبيقه، كما يستتبع التنفيذ مجموعة واسعة من التغييرات في الممارسات الإدارية أو التعليمية لتتماشى مع التوجه الإصلاحي الجديد.
- يتمثل الأساس المنطقي الذي اعتمد عليه الإصلاح القائم على المعايير في تحسين المخرجات التعليمية من خلال التركيز على معايير واضحة للتعلم بالمناهج المدرسية،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وتحسين الأداء المدرسي تكون بمثابة مبادئ توجيهية ترشد المعلمين لكيفية تحقيق النتاجات التعليمية المستهدفة، مع ضرورة استخدام نظم تقييم مناسبة لقياس مدى استيفاء المعايير المقررة.

- يتمثل الأساس المنطقي الذي اعتمد عليه الإصلاح القائم على دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في توسيع فرص الحصول على التعليم، تحسين قدرات الطلبة على التعلم. فضلاً عن تحسين نوعية التعليم، وزيادة القوة العاملة الرقمية المواكبة لعصر الاقتصاد الرقمي، والمحققة للتنمية الاقتصادية للبلاد، وذلك شريطة استخدامها بشكل سليم، وتوافر متطلبات توظيفها، والتي تتمثل في ضرورة: توافر البنية التحتية، التنمية المهنية للمعلمين، تبني السياسات الداعمة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيط مهم في العملية التعليمية، فضلًا عن ضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تصميم المناهج الدراسية.

ثانيًا/ إطار مفاهيمي حول اختبارات التقييم الدولية: وفيما يلي عرضٌ موجزٌ لاختبارات التقييم الدولية من حيث: النشأة والأهمية، وأهم الأنواع، وذلك على النحو التالي:

(١) النشأة والأهمية:

إن التقييمات الدولية لها تاريخ طويل يعود إلى أواخر الخمسينيات من القرن العشرين. وقد كانت الرابطة الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) رائدة في التقييمات الدولية واسعة النطاق؛ حيث بدأت كشبكة في الخمسينيات من القرن الماضي في معهد اليونسكو للتربية، ولا تزال تلعب دورًا فاعلًا رئيسًا في بعض التقييمات الدولية واسعة النطاق منها: PIRLS وTIMSS، ونُشِرَت أول دراسة تجريبية لها في عام ١٩٦٢م (Landahl, 2020, 628- 629).

وهناك مبررات عديدة للمشاركة في التقييمات الدولية، منها: تحديد ما يحدث في أنظمة التعليم في البلدان المختلفة، تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين أنظمة التعليم، وتقدير الآثار النسبية للمتغيرات المهمة على نظم التعليم. وتوفر نتائج تلك الاختبارات أدلة تساعد في اتخاذ القرارات لتطوير النظم التعليمية؛ حيث تفيد التقييمات الدولية واسعة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

النطاق International large-scale assessments في تزويد سلطات التعليم في البلدان المشاركة بتلك التقييمات بمعلومات عالية الجودة ومقارنة دولية فيما يتعلق بطلابها ونظام التعليم (Nortvedt, 2018, 429).

وتشارك بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشكل متزايد في التقييمات الدولية واسعة النطاق، وتقوم هذه البلدان بإجراء عدد أكبر من التقييمات الوطنية، التي تتمتع بميزّة القدرة على تسجيل التقدم في التعلم المرتبط مباشرة بجوانب أهداف التعليم والمناهج الدراسية وسياسات التعليم الوطنية (البنك الدولي، ٢٠١٩، ٢٢).

(٢) أنواع اختبارات التقييم الدولية:

وفيما يلي عرضٌ موجزٌ لأشهر اختبارات التقييم الدولية، والاختلافات الكائنة بينها: حيث إنها تختلف فيما بينها من حيث مجالات التقييم والصف الدراسي الذي تطبق به، والفترة الزمنية بين كل تطبيق وآخر، وموعد التطبيق، والمنظمات الداعمة لكل نوع من تلك الاختبارات، وذلك كما يلي:

١/٢ برنامج التقييم الدولي للطلبة Program for International Student Assessment:

ويهدف برنامج التقييم الدولي للطلبة (فيما يعرف باختبارات PISA) بشكل خاص إلى إنتاج البيانات والمعرفة حول أنظمة التعليم منذ عام ٢٠٠٠م؛ حيث يقوم بعمل مسح لمهارات القراءة والرياضيات ومحو الأمية العلمية لدى الأطفال في سن الخامسة عشرة؛ بهدف تقييم مستوى الأنظمة التعليمية من خلال تقييم أداء الطلبة في نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وقدرتهم على استخدام هذه المعرفة في حل المشكلات اليومية (Santos, & Centeno, 2021, 1-2). ويتبع برنامج PISA منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) ، ويتم تطبيقه في شهر سبتمبر كل ثلاثة أعوام، وذلك على طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي (Carnoy, Khavenson & Ivanova, 2015, 248).

وتؤكد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، من خلال اختبارات PISA، العلاقة بين العالمية والمحلية، وتدعو إلى تحسين جودة التعليم وفعاليته لتحسين الأداء في نهاية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

المطاف (Santos, & Centeno, 2021, 1-2)؛ حيث إن تلك الاختبارات لا تقيس الأداء فحسب، بل تقيس أيضًا تطور الأداء التعليمي عبر الزمن؛ فالتكرار الدوري لتلك الاختبارات منذ عام ٢٠٠٠م قد جعل من الممكن قياس ومقارنة ليس فقط الأداء التعليمي بين الدول المختلفة، ولكن أيضًا مقارنة أداء الدولة الواحدة بين الفترات الزمنية المختلفة (Landahl, 2020, 627).

كما مهدت نتائج اختبارات PISA الطريق لتحسين جودة التعليم، والقيام بالإصلاحات التعليمية (Sjøberg, 2019, 655)؛ فهي تستخدم حاليًا في أكثر من ٦٥ دولة، كأداة موثوق بها لرصد وتقييم أداء الطلبة في دول العالم المختلفة. كما أن لنتائج PISA تأثير كبير في إصلاح السياسات التعليمية في الدول المشاركة، وخاصة الدول ذات الأداء العالي، مثل اليابان وكوريا الجنوبية (Sjøberg, 2019, 670).

٢/٢ اختبارات الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study:

وتعتبر دراسة الاتجاهات في دراسة الرياضيات والعلوم الدولية (فيما يعرف باختبارات TIMSS) واحدة من أشهر دراسات التقييم الدولية وواسعة النطاق؛ حيث توفر أكبر قاعدة بيانات لإنجاز الطلبة في الرياضيات والعلوم (Alharbi, et al., 2020). وهي اختبارات تابعة للرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)، وتطبق في شهور من مارس – يونيو كل أربعة أعوام، بداية من عام ١٩٩٥م (Carnoy, Khavenson & Ivanova, 2015, 248). ويقارن تقرير TIMSS تحصيل تلاميذ الصفين الرابع والثامن (البالغين من العمر ١٠، ١٤ عامًا) في الرياضيات والعلوم لجميع الدول المشاركة، بالإضافة إلى المعلومات المتعلقة بالمناهج والبرامج التعليمية، وخصائص المعلمين، ومؤهلاتهم المهنية والتدريسية (Alharbi, et al, 2020).

وتهدف اختبارات TIMSS إلى تزويد صانعي السياسات التعليمية ببيانات ومعلومات دورية عالية الجودة، بناءً على المعايير العلمية الدولية، والتي تزيد من فهمهم للعوامل المدرسية وغير المدرسية التي تؤثر في التدريس والتعلم في سياق دولي، والتي تساعدهم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

على تشخيص نقاط القوة والضعف في أنظمتهم التعليمية؛ حيث تمكن هذه المعلومات صانعي السياسات التعليمية من تحسين جودة التحصيل الأكاديمي من خلال دراسة المقارنات بين السياقات التعليمية المختلفة (Alharbi, et al, 2020).

٣/٢ برنامج قياس التقدم في الدراسة الدولية للقراءة The Progress in International Reading Literacy Study:

ويستهدف البرنامج (فيما يعرف باختبار PIRLS) قياس التقدم في الدراسة الدولية للقراءة، ويُدار من قبل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

ويتم إجراء اختبار PIRLS كل خمسة أعوام اعتبارًا من عام ٢٠٠١م على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي البالغين من العمر عشرة أعوام، للتأكد من قدرة الطلبة على استخدام القراءة لأغراض مختلفة، كما يركز على العوامل في المنزل والمدرسة التي تسهل اكتساب معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار. وقد شاركت خمسة وثلاثون دولة (بما في ذلك ١٨ دولة غير أعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي) في الدورة الأولى من PIRLS في عام ٢٠٠١م) (عويس، ٢٠٢١، ١٨).

ويوضح الجدول التالي أبرز الاختلافات الكائنة بين اختبارات التقييم الدولية الأكثر شيوعًا من حيث: طبيعة المنظمات الداعمة، الغرض من الاختبار، مجال التقييم، موعد تطبيق الاختبار ومعدل تكرره، والفئة من التلاميذ المشاركة في كل اختبار (العمر والصف الدراسي الذي تنتمي إليه)، وذلك كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

جدول (١) يوضح مقارنة بين أبرز أنواع الاختبارات الدولية

الاختبار	PISA	TIMSS	PIRLS
اسم الاختبار	برنامج التقييم الدولي للطلبة	برنامج الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم	برنامج قياس التقدم في الدراسة الدولية للقراءة
المنظمة الداعمة	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي	الهيئة الدولية لتقييم لتحصيل التعليمي
مجال التقييم	القراءة، الرياضيات، العلوم، حل المشكلات	العلوم والرياضيات	القراءة
الصف الدراسي	الصف التاسع (الثالث الإعدادي)	الصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي	الصف الرابع الابتدائي
العمر	١٥ عام	١٠ و ١٤ عام	١٠ أعوام
موعد التطبيق	شهر سبتمبر/كل ٣ سنوات منذ عام ٢٠٠٠م	من مارس– يونيو/ كل ٤ سنوات منذ عام ١٩٩٥م	من مارس– يونيو/ كل ٥ سنوات منذ عام ٢٠٠١م
الغرض من الاختبار	قياس مهارات ومعارف الطلبة في القراءة والرياضيات والعلوم. فضلا عن تقييم إلى أي مدى يمكن للتلاميذ في نهاية التعليم الإلزامي تطبيق معرفتهم على مواقف الحياة الواقعية	قياس الاتجاهات الحديثة في الرياضيات والعلوم ويصف النظام التعليمي من حيث التلاميذ واتجاهاتهم والمعلمين والمنهج والتدريب والأنشطة الصفية	قياس مستوى الفهم القرائي، ومدى تعزيز كل من الأسرة والمدرسة للأطفال في تعلم القراءة

المصدر: من إعداد الباحثتين استنادًا إلى ماجاء بالأدبيات المختلفة

ثالثًا/ علاقة سياسات الإصلاح التعليمي بنتائج اختبارات التقييم الدولية:

تعد التقييمات الدولية لأداء الطلبة في مجالات مختلفة محركًا رئيسًا لاختيار أو تغيير السياسات التعليمية؛ في العديد من البلدان، ومحفزًا لزيادة المنافسة العالمية؛ حيث يتم استعارة حلول السياسات أو نسخها من أنظمة التعليم "الأفضل"، بناء على نتائج الطلبة بتلك التقييمات، بغية ضمان تحسين الأداء والنتائج، شريطة الحذر عند نقل السياسات من سياق تعليمي إلى آخر مراعاة للسياقات الثقافية المختلفة (Harris & Jones, 2018, 196). فالتقييمات الوطنية والدولية الواسعة النطاق تعد عاملًا مهمًا في إصلاح التعليم ومناهجه على مستوى صنع السياسات، وغالبًا ما يتم استخدامها لقياس ومراقبة تعلم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

الطلبة من خلال متابعة اتجاهات تعلمهم داخل البلد، وقياس التعلم المنجز بمقابل أهداف التعلم، وعقد المقارنات مع البلدان الأخرى (البنك الدولي ، ٢٠١٩، ٢٢).

وتُسْتَخدم اختبارات التقييم الدولية على اختلاف أنواعها بشكل متزايد للتأثير في السياسات التعليمية على نطاق عالمي، والتوصية بالإصلاحات التعليمية (Carnoy, Khavenson, & Ivanova, 2015, 248)؛ فعلى سبيل المثال، علق وزير التعليم الأمريكي Arne Duncan على نتائج التلاميذ بتقييم TIMSS لعام ٢٠١١م، ووصفها بأنها "غير مقبولة"، وأكد على الحاجة الملحة لسد فجوات الإنجاز التي أظهرتها نتائج الاختبارات. وقد تم إرسال نفس الرسالة من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بعد النتائج غير المرضية التي أحرزها التلاميذ بالسويد في اختبارات PISA لعام ٢٠١٢م؛ حيث شهدت السويد انخفاضًا جذريًا في الأداء في هذا العام، أكثر حدة من أي دولة مشاركة في التقييم. ومن ثم، دعت وزارة التعليم والبحث السويدية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، على ضوء نتائج طلابها خلال العام المذكور، لإجراء مراجعة لجودة التعليم المدرسي في السويد. وكان الجزء الأول من التقرير بعنوان "نظام مدرسي بحاجة إلى تغيير عاجل". وهناك تقرير حكومي آخر كتبته لجنة المدارس في السويد يصف كيف صاغت السويد والبلدان الأخرى أهدافها للأداء التعليمي المستقبلي على ضوء نتائج اختبارات التقييم الدولية. ويذكر التقرير كيف أن إستونيا وأونتاريو استخدمتا نتائج PISA المتزايدة كأهداف للتطوير المستقبلي لمدارسهما، واقترح التقرير أنه ينبغي على السويد أن تتبنى أهدافًا مماثلة من حيث تحديدها للنسب المئوية للتلاميذ الذين يجب أن يصلوا إلى مستوى معين في اختبارات TIMSS، PISA ، PIRLS خلال الفترة ٢٠١٨-٢٠٢٤ (Landahl, 2020, 634).

كما كان لنتائج اختبار PISA تأثيرًا واسعًا وعميقًا في البلدان بجميع أنحاء العالم، ونتيجة لذلك أصبحت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الراعية لهذا البرنامج "محكمًا أو وسيط حوكمة التعليم العالمي"؛ إذ يسعى برنامج PISA إلى ربط العوامل الرئيسة المختلفة لضمان تحليل شامل، بما في ذلك درجات اختبار الطلبة، وخصائصهم الشخصية، والعوامل التي تؤثر في تعلمهم داخل المدارس وخارجها. ويحدد الاختلافات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

بين نتائج الطلبة من خلفيات ومدارس وأنظمة التعليم المختلفة. ثم يحدد خصائص المدارس والأنظمة التعليمية التي يحقق فيها الطلبة نتائج جيدة وبالتالي، يمكن لبيانات التقييم الإجابة على الأسئلة التالية: "ما هي السياسات التعليمية الفعالة؟" و"لماذا هذه السياسات فعالة؟ " و"ما أنواع الإصلاحات التي تجعل تلك السياسات أكثر فعالية؟" (Yang & Fan, 2019, 298).

وبعد استعراض القسم الثاني الذي عرض لسياسات إصلاح المناهج المدرسية عالميًا، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

- استهدفت الإصلاحات التي تتعلق بالمناهج المدرسية، في معظم دول العالم، إكساب المتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين، التي فرضتها العولمة والانفتاح العالمي. ومن ثم، لم تكن المناهج تركز فقط على المقررات الأساسية كالقراءة والعلوم والرياضيات، وإنما ركزت أيضا على القيم العالمية وتعلم اللغات، والمهارات الحياتية. وقد ارتبط بإصلاح المناهج استحداث إصلاحات موازية في نظم التقييم سواء للطلبة أو المؤسسات التعليمية ذاتها، ومن ثم ظهرت اختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق، والتي لعبت دورًا مهمًا في تغيير السياسات الإصلاحية للمناهج المدرسية في العديد من البلدان على مستوى العالم.
- أصبحت التقييمات الدولية واسعة النطاق بمثابة مقاييس لجودة المدارس، ونظم التعليم ومناهجه على المستوى الدولي؛ فقد كانت تلك التقييمات مرتكزًا لكثير من الإصلاحات التعليمية، ولا تزال؛ إذ تعد نتائج اختبارات التقييم الدولية بأنواعها المختلفة (TIMSS، PISA، PIRLS) موجهًا للسياسات الإصلاحية في مجال التعليم بصفة عامة، وسياسات إصلاح المناهج المدرسية على وجه الخصوص.

القسم الثالث: أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية بكل منهما، على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة

ويعرض القسم الثالث دراسة وصفية تحليلية لأهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وعلاقتها نتائج اختبارات التقييم الدولية، وتحليلها في ضوء القوى والعوامل الثقافية المرتبطة بالسياق الثقافي في كلا البلدين، وذلك كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

أولًا/ سياسات إصلاح المناهج المدرسية في الاتحاد الروسي:

لقد كان الإصلاح التعليمي في الاتحاد الروسي عنصرًا رئيسًا في تحديث النظام الاجتماعي بأكمله، وشرطًا مهمًا للانتقال إلى نموذج تنموي مبتكر، ولبقاء البلد وأمنه، والحفاظ على موقعه في العالم. فلم تكن سياسة إصلاح نظام التعليم القومي، التي بدأت في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، مدفوعة فقط بالحاجة إلى التغلب على عواقب الأزمة الاجتماعية والاقتصادية والاجتماعية لفترة التسعينيات، بل كان يُنْظَر إلى الإصلاح التعليمي كأحد العوامل المهمة لاستعادة الإمكانات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية للبلاد، وتشكيل نوعية جديدة من الاقتصاد والمجتمع في الاتحاد الروسي (Morozova & Gavrilov, 2017, 2604).

وقد وافقت حكومة الاتحاد الروسي، في إطار عملية الإصلاح التعليمي في روسيا وبالتحديد في عام ٢٠١٧م، على تدشين برنامج لتطوير التعليم، كان الهدف منه تحقيق مكانة رائدة في اختبارات التقييم الدولية: اختبارات PISA، اختبارات PIRLS واختبارات TIMSS، ومن ثم، تحقيق إنجازات تعليمية عالية في مختلف مجالات المعرفة، وفقًا للمعايير العالمية لتقييم الجودة (Pevzner, et al., 2019, 721-722).

ويعرض هذا المحور أبرز سياسات إصلاح المناهج المدرسية بالدولة الروسية ممثلة في اتجاهات الإصلاح، وإجراءاته التنفيذية، وعلاقة ذلك بنتائج تقييم الطلبة الروس بأشهر الاختبارات الدولية، ومحاولة تحليل ذلك وفهمه من خلال القوى والعوامل الثقافية ذات الصلة، وذلك كما يلي:

(١) اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية في الاتحاد الروسي:

لقد شهد النظام التعليمي الروسي سلسلة من الإصلاحات التعليمية طالت مختلف منظوماته الفرعية، وذلك منذ عام ١٩٩١م؛ حيث "بدأت الإصلاحات التعليمية الرامية إلى تحقيق لامركزية التعليم في الاتحاد الروسي" (Froumin, Remorenko, 2020, 234). وقد كان لصدور قانون التعليم لعام ١٩٩٢م، أثرٌ واضحٌ في التوجه نحو زيادة اللامركزية بقطاع التعليم، بهدف تعزيز الكفاءة والمساءلة. وبمقتضى هذا القانون، تم نقل مسؤولية إدارة التعليم العام وتمويله إلى السلطات الإقليمية والمحلية (Baskan &

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

(Erduran, 2009, 354). وقد استتبع ذلك العديد من التغييرات منها: اختفاء السيطرة الإيديولوجية السوفيتية والمركزية الإدارية، وبداية استعارة الأفكار والمناهج التعليمية التجريبية من الغرب (Froumin, Remorenko, 2020, 234).

وخلال العقدين الأخيرين، تم إصلاح النظام التعليمي الروسي من خلال اتباع اتجاهات الإصلاح العالمية، بحيث يمكن الجزم بأنه قد تم تجديده بشكل كبير. وقد شملت التغييرات الحادثة في التعليم الروسي جوانب عديدة منها: المكونات الهيكلية، ومحتوى المنهج والنشاط التعليمي. فلقد استتبع تبني سياسة "الأوربة" Europeanization، والتي كانت موجهًا للسياسة التعليمية في روسيا، وما يرتبط بها من أنسنة التعليم Humanization of education، استحداث برنامج تجديد التعليم في العلوم الإنسانية في الاتحاد الروسي "Renewal of education in the humanities in Russia"، بتمويل من الخارج، وتم استخدام ما يسمى بامتحان الدولة الموحد(USE) لجميع خريجي المدارس الثانوية الروسية. فضلًا عن إحداث تطوير واسع النطاق لتكنولوجيا التعلم عن بعد. وبشكل عام، فقد تم توحيد المتطلبات التعليمية لتكون، في ظل الأوربة، مشتركة مع جميع البلدان الأوروبية، مما يعكس تبني الاتحاد الروسي للاتجاهات التعليمية العالمية بهدف مواكبة التقدم الحادث في تلك الفترة (Vorontsov & Vorontsova, 2015, 1158). وفيما يلي نعرض لأهم اتجاهات إصلاح المناهج الدراسية في الاتحاد الروسي:

١/١ الإصلاح القائم على المعايير:

وقد ظهر مصطلح المعايير لأول مرة بالتعليم الروسي من خلال قانون عام ١٩٩٢م، وذلك لمعالجة ثلاثة تحديات رئيسة تواجه التعليم الروسي، في فترة ما بعد تفكك وانهيار الاتحاد السوفيتي، وهي: تحسين الأداء الأكاديمي المتدهور، والحفاظ على تكافؤ الفرص بين المناطق الروسية، ووضع معايير موحدة للحصول على الاعتماد الوطني ومراقبة الجودة. وتماشيًا مع التحرك نحو اللامركزية في التسعينيات، واتساقًا مع الممارسات الدولية، طورت الحكومة الروسية حزمة من الإصلاحات المستندة إلى المعايير بما في ذلك أدوات السياسة مثل: مواصفات المناهج الدراسية، وهياكل المساءلة المؤسسية، والمقاييس الموحدة للأداء الأكاديمي (Minina, 2013, 137-138).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وقد بذلت وزارة التعليم الروسية جهودًا حثيثة في محاولة لإعادة صياغة مفهوم المعايير، مما أدى إلى ظهور مفهوم "الجيل الثاني" للمعايير التعليمية، وذلك في عام ٢٠٠٥م، والتي كانت موجهة نحو النتائج results-oriented وقائمة على الكفاءة competency-based، وذلك على عكس نموذج "نقل المعرفة" 'transmission of knowledge' paradigm الذي كان سائدًا بالجيل الأول من المعايير (Minina, 2013, 140-141).

وفي عام ٢٠٠٧م، أصدر الاتحاد الروسي القانون الاتحادي رقم ٣٠٩ Federal Law No. 309؛ والذي بموجبه تم التأكيد على الهيكل الجديد للمعايير التعليمية الحكومية؛ حيث تم البدء بتطبيق الجيل الجديد من المعايير بالمدارس الابتدائية والثانوية. وكانت الفكرة الرئيسة للمعايير الجديدة هي استحداث معايير الكفاءة، وتوفير متطلبات عامة لتحقيق مخرجات وشروط التعلم (Nikolaev & Chugunov, 2012, 31). وبمقتضى هذا القانون، أصبح تطوير كفاءات الطلبة عبر مختلف الوسائل في جميع مستويات التعليم أمرًا إلزاميًا (جيان وآخرون، ٢٠١٩، ٦٣). وقد احتدمت المناقشات، طوال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حول الكفاءات التي ينبغي أن تكون أساسًا للتعليم المدرسي بالاتحاد الروسي. ودعا بعض الخبراء إلى استخدام الكفاءات المعلوماتية والاجتماعية، وكفاءات حل المشكلات عند إصلاح المناهج المدرسية (Aydarova, 2021, 56)

وقد اختلفت معايير التعليم الحكومية الجديدة New State Education Standards (SES) حسب المرحلة التعليمية ومستويات الطلبة ؛ إذ تؤكد المعايير على ضرورة امتلاك من يكمل سنوات الدراسة بالمدرسة الابتدائية: قدرة أساسية على التعلم، وتنمية الانتماء وحب الوطن لديه، وتنمية عقله وفضوله ومعرفته بالعالم، وتنمية قبوله واحترامه لقيم عائلته ومجتمعه. وأن يكون محسنًا ومسؤولًا عن أفعاله ومستعدًا للعمل بشكل مستقل، وباتباع قواعد الصحة والسلامة لنفسه وللمجتمع. في حين جاءت معايير الدولة، بالنسبة لخريجي المدارس الثانوية (Grade 11) high school graduates، أكثر تحديًا وصرامة؛ حيث تأتي الوطنية Patriotism أولاً وتشمل: تنمية احترام الطالب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

للشعوب الروسية متعددة الجنسيات وثقافاتهم وتقاليدهم الروحية، فضلاً عن تنمية احترام الفرد لقيم الأسرة والمجتمع المدني الروسي. وتؤكد المعايير أيضًا على ضرورة تطوير واستدامة الإبداع والتحفيز الإيجابي للأنشطة المبتكرة والتفكير النقدي، مع تنمية النشاط الاجتماعي لدى الطالب وتنمية استعداده للتعاون مع الآخرين وللتعلم مدى الحياة. (Tsyrlina-Spady, 2016, 6- 7).

واعتبارًا من عام ٢٠٠٨م؛ شهد الاتحاد الروسي سلسلة من التعديلات التشريعية والتي تضمنت مراجعة لمعايير التعليم الوطنية الروسية (Froumin, Remorenko, 2020, 241). ففي عام ٢٠٠٩م، تم تطوير المعايير التعليمية الجديدة للتعليم الابتدائي من خلال تعاون مشترك بين المتخصصين التعليميين بكل من أكاديمية العلوم الروسية Russian Science Academy، الأكاديمية الروسية التعليم Russian Academy of Education، الأكاديمية الروسية للعلوم الطبية Russian Academy of Medical Sciences، جامعة ولاية موسكو Moscow State University، مدرسة الاقتصاد العليا Higher School of Economics، معاهد التعليم العالي في موسكو وسانت بطرسبرغ Moscow and Saint-Petersburg pedagogic HEIs وغيرها من المنظمات. وتحدد المعايير الجديدة متطلبات العملية التعليمية، وآليات العمل والنتائج المراد تحقيقها (Nikolaev & Chuguno, 2012, 31). وقد نتج عن ذلك تحديد إطار الكفاءات المُتضُمن بالمعايير الفيدرالية الروسية والموضحة بالجدول التالي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

جدول (٢) إطار الكفاءات المتضمن في المعايير الفيدرالية الروسية

نوع الكفاءة	القدرات
الكفاءات الشخصية	الاستعداد والقدرة على تنمية الذات وتقرير المصير، الدافع للتعلم والنشاط التعليمي الموجه نحو الأهداف، نظم العلاقات الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص ذات الصلة، نظم القيمة والمعنى التي تعكس المواقف الشخصية والمدنية في النشاط، الوعي بالقانون، الثقافة البيئية، القدرة على وضع الأهداف ووضع خطط الحياة، القدرة على الاعتراف بالهوية المدنية الروسية في مجتمع متعدد الثقافات
الكفاءات التفسيرية	أنشطة التعلم الشامل (التنظيم والتعلم والتواصل) ، القدرة على استخدام أنشطة التعلم الشامل في التعلم والممارسات الاجتماعية، الاستقلالية في تخطيط وتنفيذ النشاط التعليمي وتنظيم التعلم مع المعلمين والأقران، القدرة على وضع خطط التعلم الفردية،مهارات البحث والمشروع والنشاط الاجتماعي.
كفاءات المواد الدراسية	مهارات وقدرات محددة لمختلف التخصصات، وإدخال معايير جديدة في سياق إصلاحي.

Source: Aydarova, 2021, 57-58.

ويتضح من الجدول السابق أن المعايير الروسية الجديدة تشتمل على ثلاثة أنواع من الكفاءات منها الكفاءات الشخصية، والتفسيرية، وكفاءات تتعلق بالمواد الدراسية مما يؤكد على شمولية تلك المعايير لجميع الجوانب النفسية والاجتماعية والتخصصية المتعلقة بطلبة التعليم قبل الجامعي.

وفي عام ٢٠١٠م، تم نشر مسودة الجيل الثالث بعنوان "معايير التعليم العام"، وذلك على بوابة الويب الفيدرالية federal web portal، وتمت الدعوة إلى مناقشتها على مستوى الأمة. وعلى الرغم من دعاوى التجديد المرتبطة بمعايير الجيل الثالث، إلا أن تلك المعايير الجديدة تحددت في الوثيقة في صورة "مجموعة من متطلبات الدولة" State requirements، أي بنفس الطريقة التي كانت عليها في قانون ١٩٩٢م. وقد ميز مشروع القانون بين المعايير الفردية (singular) 'Standard'، وبين المعايير الجمعية (plural) 'standards'؛ حيث تشير المعايير الفردية إلى قانون معياري 'a normative judicial act,' يحدد "المتطلبات الإلزامية" لكل مستوى تعليمي، في حين تشير المعايير الجمعية إلى مواصفات المناهج الدراسية لمختلف المستويات الأكاديمية. وقد قسم مشروع القانون لعام ٢٠١٠م المتطلبات إلى ثلاث مجموعات تمثلت في:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

متطلبات نتائج التعلم، متطلبات هيكل البرامج التعليمية الأساسية، ومتطلبات شروط تنفيذ تلك البرامج (Minina, 2013, 142-143).

وقد ركزت المعايير الجديدة للتعليم العام بشكل خاص على تحقيق النتائج التي تتخطى ذاتية المتعلمين Meta-subjective results، من خلال تطوير الأنشطة التعليمية الجماعية Universal educational activities. وترتبط المعايير الجديدة كذلك بالدراسات الدولية لجودة التعليم، والتي تهتم بشكل أساسي على إكساب المتعلمين القدرة على تطبيق المعرفة التي تم الحصول عليها في مجموعة واسعة من مواقف الحياة العملية (Martynenko, 2020, 1058). وجدير بالذكر أن التقرير الذي أعده المصلحون والخبراء في دوائرهم، وأشادوا فيه بجهود الحكومة الروسية في تحديث النظام التعليمي، قد أشار إلى أهمية التعليم القائم على الكفاءات للاستجابة لتحديات مجتمع المعلومات واقتصاد المعرفة (Aydarova, 2021, 55).

٢/١ الإصلاح القائم على دمج تكنولوجيا المعلومات بالمناهج المدرسية:

شهد الاتحاد الروسي، منذ منتصف ثمانينيات القرن العشرين، عددًا هائلاً من المبادرات السياسية التي تهدف إلى تعزيز الجوانب المختلفة لتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئات التعلم الوطنية. بدأت **الموجة الأولى** من المعلوماتية بالتعليم Informatization في الثمانينيات، عندما صدر في أبريل ١٩٨٤م (المرسوم رقم ١١/١٣ "Decree No. 13-XI بشأن إصلاح التعليم العام والمهني. ونتيجة لتلك المبادرة، تم تجهيز المدارس الروسية بالبنية التحتية الحاسوبية الأساسية التي تمكن من الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتم استحداث منهاج جديد في المدارس الثانوية هو علوم الكمبيوتر "Computer Science,"، وتلقى بعض معلمي مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering and Mathematics STEM تدريبًا خاصًا في مجال تكنولوجيا المعلومات وتشغيل الكمبيوتر ليكونوا قادرين على تقديم التوجيه المناسب في هذا الموضوع الجديد. كما تم تنظيم برامج تدريبية في أساسيات الكمبيوتر للمعلمين في مجالات أخرى، وكذلك لمديري المدارس. ولكن أسهمت عدد من المثبطات والعوامل السلبية ذات الطبيعة الاجتماعية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

والاقتصادية إلى إضعاف هذا الاتجاه الإصلاحي؛ فقد أدى سقوط الاتحاد السوفيتي إلى توريط الاتحاد الروسي في حالة من الفوضى الاجتماعية والاقتصادية المستمرة حيث ظلت الأهداف المتعلقة بالتعليم خارج جداول الأعمال ذات الأولوية القصوى بالنسبة للقائمين على أمر الدولة (Koroleva, 2020, 100–101).

ثم بدأت **الموجة الثانية** من المعلوماتية في مجال التعليم، التي امتدت من أواخر التسعينيات وحتى عام ٢٠١٠م. وقد تميزت تلك الفترة بوجود عدد من المبادرات لتسهيل التعلم المدعوم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على كل من المستويات الفيدرالية والإقليمية المختلفة (Koroleva, 2020, 101). ومن بين المبادرات التي تعكس الجهود الوطنية لإدخال الابتكارات الرقمية في المدارس الروسية: البرنامج الفيدرالي المخصص "لتطوير المعلوماتية في روسيا للفترة حتى عام ٢٠١٠م، والذي يتضمن بعض المبادرات التعليمية الإقليمية للخدمات التعليمية وتطوير البرمجيات. فضلًا عن المبادرة التي تتضمن وضع معايير جديدة لمناهج التعليم، باعتبار مهارات القرن الحادي والعشرين ضرورية وجزءًا من نتائج تعلم الطلبة، وذلك اعتبارًا من عام ٢٠١٠م (Dvoretskaya, 2018, 367).

وقد استكملت هذه المبادرة بسلسلة من المساعي غير الحكومية التي تديرها مؤسسات دولية ومنظمات أخرى، مثل: البنك الدولي World Bank، وشركتي إنتل Intelومايكروسوفت Microsoft (Koroleva, 2020, 100–101). ففي عام ٢٠١٠م، تم إنجاز المشروع الفيدرالي «معلوماتية نظام التعليم» برعاية البنك الدولي. وكان الهدف من هذا المشروع هو دعم المدارس في الاستخدام التعليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليتي التعليم والتعلم (Dvoretskaya, 2018, 367). كما تم التوسع في برامج التدريب والتطوير والتي سعت إلى توعية المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التخصصات المختلفة. وقد أدت تلك التدابير وغيرها إلى تحسينات ملحوظة في البنية التحتية العامة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ حيث تم إمداد المدارس بأجهزة الكمبيوتر، وأنظمة تكنولوجيا المعلومات IT systems ذات الصلة، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة laptops والسبورات التفاعلية E–

boards والوسائط المتعددة الأخرى other multimedia، مما سهل إنشاء الفصول الدراسية المتنقلة Mobile classrooms، والمكتبات المختلطة Hybrid libraries، ومراكز الوسائط Media centers مع إمكانية الوصول إلى مختلف مصادر التعلم الإلكترونية (Koroleva, 2020, 101).

وفي السنوات الأخيرة، أكدت سياسة التعليم الروسية بشكل أساسي على عدة محاور ضرورية تشمل: تعزيز التنوع وإمكانية الوصول إلى التعليم بدءً من مرحلة ما قبل المدرسة، تحسين جودة المخرجات التعليمية على مختلف المستويات، تعزيز الفرص لمواصلة التعلم والتطوير، وتعزيز الوحدة الوطنية، مع التركيز على دمج التكنولوجيا في مجال التعليم من خلال توفير البنية التحتية في المدارس، دعم بيئة التعلم الرقمي الحديثة في الاتحاد الروسي حتى يتسنى إعداد القوى العاملة لمهن التكنولوجيا المتقدمة، وتعزيز إمكانات الدولة بالنسبة لصادرات تكنولوجيا التعليم (Koroleva, 2020, 100). وفي الوقت الحاضر، لا يزال الاهتمام بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في محتوى التعليم واضحًا من جانب الحكومة والشركات المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات. فالتدريس المبتكر المعزز بالتكنولوجيا الرقمية يسهم في تنمية مهارات الطلبة في القرن الحادي والعشرين، من خلال توظيف إمكانات التقنيات الرقمية في عمليات التعليم والتعلم (Dvoretskaya, 2018, 367).

وبعد استعراض أهم اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية في روسيا، يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

- إن اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية تتماشى مع اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية العالمية من حيث كونها تركز على الإصلاح القائم على المعايير، والإصلاح القائم على دمج المعلوماتية في مجال التعليم.
- حاول الاتحاد الروسي، بعد الانفصال عن الاتحاد السوفيتي، تغيير الإيديولوجية المركزية السائدة في النظام السابق، باتخاذ مختلف المبادرات الساعية إلى تطبيق اللامركزية، والتي من أهمها استعارة الأفكار والمناهج التعليمية التجريبية من الغرب والبدء في تطبيقها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

- حاول الاتحاد الروسي تحسين الأداء الأكاديمي المتردي بعد تفكك الاتحاد السوفيتي من خلال وضع وتطوير معايير تعليمية لجميع مراحل التعليم الروسي، ووضع معايير موحدة للاعتماد الوطني ومراقبة الجودة. وقد بذلت وزارة التعليم المختصة جهودًا حثيثة لتطوير معايير المناهج المدرسية وتحديثها باستمرار لتتواكب مع مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد أثمر ذلك عن وجود معايير الجيل الثاني والثالث التي تركز على الكفاءات وتوفير مجموعة من متطلبات الدولة التي من شأنها تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، والاستجابة لتحديات مجتمع المعلومات واقتصاد المعرفة.
- حاول الاتحاد الروسي مواكبة عصر المعلوماتية من خلال اتخاذ العديد من المبادرات الرامية إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في إصلاح وتطوير المناهج المدرسية، كعنصر مهم لتعزيز تنافسية نظامها التعليمي، ورفع مكانته على الصعيد الدولي.

٢/١ الإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية في الاتحاد الروسي:

من أبرز الإجراءات التنفيذية التي ارتبطت بسياسات الإصلاح التعليمي في الاتحاد الروسي، تلك الإجراءات التي تتعلق بإصلاح المناهج المدرسية، لعل أهمها:

١/٢/١ إتاحة المدارس للطلبة فرصة الاختيار من بين المسارات الدراسية المتاحة، واختيار المقررات التي يدرسونها؛ فبعد انهيار الاتحاد السوفيتي، أتاحت المدارس الروسية لطلابها فرصة الاختيار من بين بعض المقررات الاختيارية المتاحة. كما أعطت بعض المدارس للطلبة المزيد من الفرص لاتخاذ خيارات واعية بشأن مساراتهم الدراسية، واستحدثت بعض المقررات الجديدة (مثل علم الفلك astronomy)، والتي تستهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين 21st-century skills لديهم، وتم توظيف الكثير من الوسائل التعليمية في تقديم تلك المقررات (Froumin & Remorenko, 2020, 244-245).

٢/٢/١ تصميم نموذج جديد للتعليم يستهدف تحقيق التنمية المستدامة والابتكار في الاقتصاد الوطني؛ ففي ١٣ سبتمبر ٢٠٠٧م، تمت مناقشة "مشروع التعليم"، والذي كان المشروع ذو الأولوية الوطنية the priority national project في المجلس الاتحادي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

the Federation Council، وأسفرت تلك المناقشة عن دعوة الرئيس الروسي إلى اتخاذ التدابير اللازمة لتصميم نموذج جديد للتعليم يستهدف تحقيق التنمية المستدامة والابتكار في الاقتصاد الوطني، من خلال تهيئة الظروف للطلبة لاكتساب المعرفة الكافية، والمهارات ذات الصلة بالقرن الحادي والعشرين، مع الحفاظ على توحيد المناهج الوطنية (Froumin & Remorenko, 2020, 240-241). ونتيجة لذلك، تم تطوير معايير التعليم الوطنية الجديدة New State Education Standards (SES)، من قبل مجموعة من الأكاديميين، ترتكز على مراعاة أفضل التقاليد العالمية والروسية والسوفييتية، واستخدام مدخل النظام و النشاط Systematic & Activity' Approach كأساس نظري لتطوير المعايير الجديدة للمناهج الدراسية (Tsyrlina-Spady, 2016, 6).

٣/٢/١ التركيز على التنشئة Upbringing كهدف رئيس للمناهج الدراسية، مع إتاحة الفرصة للآباء لاختيار كيفية التنشئة لأبنائهم؛ فقد كان التركيز على التنشئة محورًا للاهتمام في السياسة التعليمية الحكومية. وتشير العقيدة الوطنية للتعليم في الاتحاد الروسي National Doctrine of Education in the Russian Federation حتى عام ٢٠٢٥م إلى أهمية الرياضة والأخلاق والعمل والتربية المدنية، والتنشئة القانونية (احترام قوانين الدولة)، وتنمية الوعي البيئي، وكذلك ترسيخ قيمة التسامح القومي والديني، والتي انعكست جميعها على المناهج الدراسية (Starodubtceva & Krivko, 2015, 211). وقد أكد على ذلك أيضًا قانون التعليم The law On Education لعام ٢٠١٢م، والذي وصف التعليم بأنه نشاط يستهدف تنمية الشخصية، وتنشئة المتعلم على أسس اجتماعية ثقافية، القيم الروحية والأخلاقية، ووفقًا للأعراف العامة لمصلحة الأسرة والمجتمع والدولة. ووفقًا لذلك، أصبحت مناهج المدرسة الابتدائية تتكون من مقررات متنوعة، تركز على المعرفة حول الأسس الروحية وثقافة الاتحاد الروسي، المبادئ الأخلاقية والتقاليد التاريخية والثقافية. ويمكن للآباء أو الممثلين القانونيين للمتعلمين المشاركة في اختيار كيفية التنشئة لأبنائهم، تطبيقًا للحق الدستوري الذي يكفل لهم ذلك (Starodubtceva & Krivko, 2015, 211).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

٤/٢/١ استحداث المناهج الدينية في المدارس الحكومية الروسية "منهج أسس الثقافة الدينية والأخلاق العلمانية": ويعكس هذا الإجراء التوجه الديمقراطي للاصلاح في الاتحاد الروسي؛ حيث الاهتمام بدور التعليم الديني في تشكيل الهوية المدنية Civic Identity. فقد كانت الخطوة الأكثر أهمية هي وضع منهج أسس الثقافة الدينية والأخلاق العلمانية Foundations of Religious Culture and Secular Ethics، مدته ٥١ ساعة، والذي أصبح جزءً من المنهج الدراسي الوطني؛ حيث يتم تدريس ٣٤ ساعة من المنهج في الربع الأخير من الصف الرابع (أبريل ، مايو)؛ ويتم تدريس الساعات الـ ١٧ المتبقية في الربع الأول من الصف الخامس (سبتمبر، أكتوبر). ويتكون المنهج من ست وحدات هي: أسس الثقافة الأرثوذكسية Foundations of Orthodox Culture، أسس الثقافة الإسلامية Foundations of Islamic Culture، أسس الثقافة البوذية Foundations of Buddhist Culture، أسس الثقافة اليهودية Foundations of Jewish Culture، أسس الثقافات الدينية العالمية Foundations of World Religious Cultures، أسس الأخلاق العلمانية Foundations of Secular Ethics. ويتم تحديد الأديان من خلال مفهوم ما يسمى الأديان الروسية التقليدية "Russia's traditional religions" (Rapoport, 2015, 7)؛ حيث يتاح للمتعلمين ولأولياء أمورهم اختيار وحدة واحدة لدراستها وفقًا لرغبتهم. ويتضمن المقرر مكونات هي؛ مفاهيم رئيسة حول الثقافات الدينية، تاريخ الثقافات الدينية، تاريخ الثقافات المختلفة في الاتحاد الروسي، ميزات وتقاليد الأديان وأوصاف الكتب المقدسة، المباني والاحتفالات والأشياء المقدسة (Starodubtceva & Krivko, 2015, 211).

٥/٢/١ تعزيز قيم التعددية الثقافية داخل المناهج المدرسية الموحدة؛ فبالرغم من اتجاه الدولة الروسية إلى تبني فكر توحيد المناهج الوطنية حفاظا على وحدة وتماسك الدولة، إلا إنها قد اهتمت أيضًا بتعزيز قيم التعددية الثقافية multiculturalism داخل تلك المناهج الموحدة، تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسيات المختلفة التي تسكنها. حيث "إن مشروع بناء الإمبراطورية السوفيتية قديمًا كان قد أتاح مساحة كافية للثقافات واللغات الوطنية للبقاء في الجمهوريات السوفيتية المختلفة. وقد انعكست رغبة الدولة الروسية في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

الحفاظ على هذا التنوع الثقافي، ومراعاته على سياسات إصلاح محتوى الكتب المدرسية الرسمية، والذي كان يتم بشكل دوري ومستمر (Silova & Palandjian, 2018, 165, 167). فقد راعت الدولة الروسية الاختلافات الثقافية من خلال ضمان حق المتعلم في اختيار المقررات الدراسية، والمشاركة في تشكيل محتوى تعليمهم، فضلًا عن منحهم حق اختيار لغة الدراسة من بين لغات الجنسيات التي تعيش على أرض الاتحاد الروسي (Starodubtceva & Krivko, 2015, 210).

٦/٢/١ استحداث مايسمي بالاختبار الوطني الموحد (USE)؛ كأحد الإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية الروسية. وقد بُدء في تطبيقه على أساس تجريبي في عام ٢٠٠١م، ثم تم تعميمه على مستوى البلاد في عام ٢٠٠٩م. وكان الغرض من الاختبار الجديد هو تحسين انتقال الطلبة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، وإزالة الحواجز المؤسسية بين التعليم الثانوي والعالي، فضلًا عن الحصول على بيانات أكثر موثوقية تتميز الشفافية والإنصاف، ويمكن مقارنتها عبر المدارس والجامعات، ومن ثم تقليل الفجوة في الاختلافات الإقليمية والاجتماعية والاقتصادية بين الطلبة من المناطق الحضرية والريفية. كما يهدف اختبار الدولة الموحد إلى القضاء على الفساد؛ من خلال استخدام أسس اختبار أكثر أمانًا، بما في ذلك برامج حاسوبية وخبراء مدربين تدريبًا خاصًا (Minina, 2013, 144-145).

وغالبًا ما يتضمن الاختبار كتابة مقالات تعكس اكتساب الطلبة للمعرفة المتقدمة والمعقدة، ومهارات التفكير العليا التي تطبق على مشكلات العالم الحقيقي (Schleicher, 2018, 72-73). لقد أصبح الامتحان الوطني الموحد تدريجيًا الأداة الرئيسة لقياس نوعية التعليم عمومًا، ووسيلة لضمان التطبيق للمناهج الدراسية الرسمية، بوصفه أداة لقياس التحصيل التعليمي وضمان المزيد من المساواة في الوصول إلى التعليم العالي. وهو يركز على النواتج والكفاءة القابلة للقياس، ويسهم في تحقيق التماسك الوطني للبلاد (Gurova, Piattoeva & Takala, 2015, 351). ويحصل الطالب الذي يجتاز الاختبار على شهادة تفيد ذلك، والتي تعفيه عن اختبارات القبول الذي يعقد للطلبة المتقدمين إلى الجامعة، كما يتيح اجتياز الطالب لهذا الاختبار فرصة للتقدم إلى العديد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

من الجامعات (International Qualifications Assessment Service, 2016, 9).

مما سبق، يتضح أن أبرز الإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية في الاتحاد الروسي، والتي جاءت انعكاسًا لاتجاهات إصلاح مناهج التعليم سواء على المستوى العالمي، أو على المستوى الوطني، تمثلت فيما يلي: إتاحة المدارس للطلبة فرصة الاختيار من بين المسارات الدراسية المتاحة، واختيار المقررات التي يدرسونها، تصميم نموذج جديد للتعليم يستهدف تحقيق التنمية المستدامة والابتكار في الاقتصاد الوطني، التركيز على التنشئة كهدف رئيس للمناهج الدراسية، مع إتاحة الفرصة للآباء لاختيار كيفية التنشئة لأبنائهم، استحداث المناهج الدينية في المدارس الحكومية الروسية "منهج أسس الثقافة الدينية والأخلاق العلمانية". وأخيرًا، استحداث مايسمي بالاختبار الوطني الموحد كأداة لتقييم أداء خريجي المدارس، وآلية مستقلة لمراقبة الجودة في مناهج التعليم الروسي.

٣/١ علاقة سياسات إصلاح المناهج المدرسية في الاتحاد الروسي بنتائج تقييم طلابها بالاختبارات الدولية:

لقد أصبحت مشاركة الاتحاد الروسي في التقييمات الدولية واسعة النطاق ركيزة أساسية لسياسات إصلاح التعليم الروسي، وذلك منذ تسعينيات القرن العشرين؛ فبعد انهيار الاتحاد السوفيتي، سعت روسيا، بصفتها اتحادًا تم إنشاؤه حديثًا، إلى تجديد نظامها التعليمي من أجل إدخال نفسها بنجاح في الاقتصاد العالمي الموجه نحو السوق (Tyumeneva, 2013, 2). ونتيجة لذلك، بدأ الاهتمام بالتعرف على المكانة النسبية للطلبة الروس مقارنة بالطلبة في الاقتصادات الغربية الأخرى. وبدأ التربويون الروس يبحثون عن إجابات لأسئلة عديدة مثل؛ هل كان الطلبة الروس يستوفون المعايير الدولية؟ هل اكتسبوا المهارات اللازمة ليكونوا مواطنين ناجحين في اقتصاد السوق العالمي؟ ما نوع المعارف التي كان يتعلمها الطلبة في البلدان الأخرى؟. وقد سمحت مشاركة الطلبة الروس في التقييمات الدولية بالإجابة على هذه الأسئلة (Tyumeneva, 2013, 11).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

حيث قدمت نتائج الطلبة ببعض التقييمات الدولية (مثل PISA، TIMSS، وPIRLS) الأساس المفاهيمي والأدوات التشغيلية لسياسات إصلاح معايير التعلم الوطنية والمناهج والكتب المدرسية. وكانت هذه السياسات الإصلاحية مدفوعة بشكل أكبر بالنتائج غير المرضية للاتحاد الروسي في التقييمات الدولية (Tyumeneva, 2013, 2)، وخاصة بعد تقييمات PISA لعامي٢٠٠٠م و٢٠٠٣م، عندما جاء أداء الطلبة الروس لأول مرة، متدنيًا مقارنة بأداء الطلبة من البلدان المتقدمة الأخرى، مما أدى إلى ظهور المخاوف بشأن جودة التعليم بالاتحاد الروسي، مما دفع الأكاديمية الروسية للتعليم The Russian Academy of Education الى الاهتمام بإدخال سياسات إصلاح مناهج التعليم، بوصفها الجهة المسؤولة عن تنفيذ التقييمات الدولية في الدولة، وهي المسؤولة كذلك عن توفير إرشادات ومعايير لتطوير الكتب المدرسية، باعتبارها أحد المطورين الرئيسيين لمعايير المناهج الوطنية. وبفضل الدور الثلاثي الذي تضطلع به الأكاديمية، يسهل عليها ترجمة نتائج التقييم الدولي إلى إصلاحات تعليمية (Tyumeneva, 2013, 12).

كما قدمت نتائج التقييمات الدولية معلومات ثرية حول ما يعرفه الطلبة الروس، وحول أدائهم في المجالات الرئيسة (مثل القراءة والرياضيات والعلوم)، مقارنة بالطلبة في البلدان الأخرى. كما حددت نتائج تلك التقييمات اتجاهات أداء الطلبة الروس، من خلال مقارنة نتائجهم بجولات التقييم المختلفة (Tyumeneva, 2013, 11)؛ فبينما كان أدائهم في اختبارات PISA لعام ٢٠١٨ قريبًا من مستوى الأداء المتحقق في عام ٢٠١٢م في المجالات الثلاثة، إلا أنه كان أقل من أدائهم بذات الاختبار في عام ٢٠١٥م (وخاصة في القراءة والرياضيات). وبالرغم من ذلك، فعند مقارنة أداء الطلبة الروس على مدى فترة زمنية أطول، يلاحظ أن الاتجاه العام لمتوسط الأداء في القراءة كان إيجابيًا خلال الفترة (٢٠٠٠ – ٢٠١٨)، وكذلك الحال في الرياضيات خلال الفترة (٢٠٠٣ –٢٠١٨) (OECD, 2018a, 3).

وقد كشفت نتائج التقييمات الدولية أيضًا عن وجود تباين كبير في درجات الطلبة الروس عبر المناطق المختلفة؛ حيث كان أداء الطلبة في المراكز الحضرية الأكبر

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

(خاصة موسكو وسانت بطرسبرغ) أفضل بشكل ملحوظ من نظرائهم الموجودين في المستوطنات الأصغر. وبصرف النظر عن العوامل التي يصعب تغييرها، والمتعلقة بالخلفية العائلية المؤثرة في نتائج الطلبة بالاختبارات الدولية، إلا أن هناك عدد من خيارات السياسة التعليمية التي يمكن أن تساعد في تحسين درجات الطلبة بتلك الاختبارات؛ من بينها: توفير موارد إضافية، وخفض نسب الطلبة إلى المعلمين، وتحقيق قدر أكبر من الاستقلالية للمدارس (Amini & Commander, 2012, 19).

وعلاوة على ذلك، فإن التغييرات في المناهج المدرسية ترتبط بشكل إيجابي بدرجات الطلبة الروس في الاختبارات الدولية (Amini & Commander, 2012, 19). فقد اتضح انه يمكن تحسين درجات تقييم الطلبة الروس بالاختبارات الدولية في (الرياضيات والقراءة والعلوم) عن طريق تغيير المناهج وأنظمة التقييم الوطنية (Carnoy, Khavenson & Ivanova, 2015, 266). كما أسهمت نتائج التقييمات الدولية في إحداث تغييرات في معايير التعلم الروسية، ومناهج التعليم الأساسي؛ حيث ركزت سياسات إصلاح مناهج المدارس الابتدائية والثانوية على المهارات الجديدة، وتم إيلاء المزيد من الاهتمام للتطبيق العملي للمعرفة، مع اتباع نهج قائم على الكفاءة للتعليم المقدم في الفصل الدراسي. كما تمت مواءمة الكتب المدرسية مع المحتوى والمهارات التي تمت قياسها من خلال التقييمات الدولية، وتم تصميمها لتشمل المزيد من الأمثلة والمشكلات الواقعية، مع التركيز على أن تتضمن الكتب المدرسية أقسامًا متعددة التخصصات تجمع بين موضوعات ومهارات القراءة والرياضيات والعلوم (Tyumeneva, 2013,13).

وتشارك ثلاثة مراكز بحثية بالاتحاد الروسي في تحليل نتائج التقييمات الدولية وهي؛ الأكاديمية الروسية للتعليم The Russian Academy of Education، وكلية موسكو للعلوم الاجتماعية والاقتصادية the Moscow School of Social and Economic Sciences، والكلية العليا للاقتصاد the Higher School of Economics. وتركز هذه التحليلات عادة على العوامل المرتبطة بأداء الطالب، ومستوى صعوبة أسئلة الاختبار، والمشكلات التي تواجه الطلبة، واتجاهات أدائهم في اختبارات التقييم الدولية (Tyumeneva, 2013, 12- 13).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

مما سبق يتضح، أن التقييمات الدولية واسعة النطاق كان لها تأثير كبير على سياسات إصلاح مناهج التعليم بالاتحاد الروسي؛ حيث اتخذ خطوات كبيرة نحو استخدام نتائج تقييم الطلبة الروس في الاختبارات الدولية كآلية منهجية لإصلاح المناهج المدرسية، من خلال إدخال العديد من العناصر التي يتم العناية بها في تلك التقييمات بالمناهج المدرسية والتقييمات الوطنية.

٤/١ القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في سياسات إصلاح المناهج المدرسية بالاتحاد الروسي:

وفيما يلي نتناول أبرز القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في إصلاح النظام التعليمي بصفة عامة، وإصلاح المناهج المدرسية بالاتحاد الروسي على وجه الخصوص، وذلك كما يلي:

جغرافيًا؛ يحتل الاتحاد الروسي Russian Federation مساحة كبيرة من أقصى شرق أوروبا وشمال آسيا؛ فهو يمتد من النرويج إلى المحيط الهادئ، ومن البحر الأسود إلى المحيط المتجمد الشمالي. ويعد أكبر دولة في العالم من حيث المساحة؛ حيث تبلغ مساحته (١٧٠٧٥٢٠٠) كم مربع، يمثل الجزء الأسيوي منه ثلاثة أرباع مساحة الدولة، أما الجزء الأوروبي فيمثل ربع المساحة (Library of Congress, 2006, 3-4)، كما يتضح من الخريطة في الشكل التالي:

شكل (١) خريطة روسيا

Source: Britannica (2023): Russia: Facts & Stats

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وسكانيًا؛ يبلغ عدد سكان الاتحاد الروسي (١٤٤,٤٤٤,٣٥٩) نسمة في عام ٢٠٢٣م؛ استنادًا إلى بيانات الأمم المتحدة؛ إذ يحتل المركز التاسع عالميًا من حيث عدد السكان (Worldometer, 2023). يعيش معظم سكان الاتحاد الروسي في روسيا الأوروبية بالقرب من جبال الأورال وسيبيريا في جنوب غرب البلاد، وذلك على الرغم من وقوع معظم الأراضي الروسية داخل القارة الآسيوية. وينتمي سكان الاتحاد الروسي إلى (١٦٠) مجموعة عرقية متنوعة، من بينهم (٧٩.٨) % من السكان ذوي الأصول الروسية. وعلى الرغم من أن تعداد السكان بالاتحاد الروسي كبير نسبيًا، إلا أن الكثافة السكانية منخفضة بسبب مساحته الكبيرة (جاسم، ٢٠١٦، ٢٥٥).

وقد تأثرت سياسات الإصلاح التعليمي، وخاصة ما يتعلق منها بالمناهج المدرسية بالموقع الجغرافي للاتحاد الروسي؛ إذ جاءت سياسات إصلاح المناهج المدرسية بها، متماشية مع سياسات الإصلاح على الصعيد الأوروبي؛ رغبة منها في الاندماج في الاقتصاد العالمي الموجه نحو السوق، من خلال إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن المعايير الجديدة للمناهج المدرسية. كما كان للتركيب السكاني المتعدد الجنسيات للاتحاد الروسي انعكاسه أيضًا على سياسات إصلاح المناهج المدرسية؛ فبالرغم من اتجاه الدولة الروسية إلى تبني فكر توحيد المناهج الوطنية حفاظا على وحدة وتماسك الدولة، إلا إنها قد اهتمت أيضًا بتعزيز قيم التعددية الثقافية داخل تلك المناهج الموحدة تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسيات المختلفة التي تسكنها. وقد تحقق ذلك بوسائل شتى من بينها: ضمان حق المتعلمين في اختيار المقررات الدراسية، ومنحهم حق اختيار لغة الدراسة من بين لغات الجنسيات التي تعيش في روسيا. فضلًا عن إتاحة الفرصة للآباء أو الممثلين القانونيين للمتعلمين المشاركة في اختيار كيفية التنشئة لأبنائهم، من خلال المشاركة في تشكيل محتوى تعليمهم.

أما على الصعيد الاقتصادي؛ تعد تجربة التحول الاقتصادي التي خاضها الاتحاد الروسي من التجارب الرائدة التي يمكن الاسترشاد بها في التطوير؛ فبعد " ترهل الجهاز الحكومي، والاختلالات الهيكلية، وحصر الثروات بيد مجموعة قليلة من الأفراد، نتيجة سيادة الفكر الاشتراكي بالاتحاد السوفيتي سابقًا، خضع الاتحاد الروسي، بعد انهيار

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

الاتحاد السوفيتي، لسلسة كبيرة من الإصلاحات الاقتصادية التي استهدفت مغادرة المحطة الاشتراكية التي أثبتت فشلاً في مجال إدارة مفاصل الاقتصاد. وقد نتج عن ذلك، انتقال الاتحاد الروسي من نظام اقتصاد مخطط على المستوى المركزي، centrally planned economy إلى نظام قائم على السوق "more market-based system (العذاري وكشكول، ٢٠١٦، ٢).

ويمتلك الاتحاد الروسي العديد من مقومات القوة الاقتصادية والتكنولوجية التي تجعله من القوى الكبرى ذات التأثير العميق في النظام الدولي، وذلك لما يتمتع به من موارد طبيعية وثروات هائلة، لا سيما مصادر الطاقة التي تمثل عصب الحياة الاقتصادية (أغوان، ٢٠١٩، ٣٥٨). ويمثل الاتحاد الروسي سادس أكبر اقتصاد في العالم حسب الناتج المحلي الإجمالي، والذي يقدر بـ $4,078,000,000,000، (وذلك وفقًا لتقدير عام ٢٠٢١م). كما أنه يعد واحدًا من أكبر منتجي النفط والغاز في العالم (The World Factbook, 2023a)، ويحتل الاتحاد الروسي المركز (١٤١/٤٣ اقتصاديًا في تقرير التنافسية العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي لعام ٢٠١٩ (Schwab, 2019, 18). ويعكس ذلك كله التطور الاقتصادي الذي شهده الاتحاد الروسي بعد استقلاله عن الاتحاد السوفيتي السابق.

وقد انعكس ذلك التقدم الاقتصادي والسعي لتحقيق مركز تنافسي في المجال الاقتصادي عالميًا على سياسات الإصلاح التعليمي؛ وخاصة في مجال المناهج التعليمية؛ وذلك من خلال توجيه الاهتمام نحو المناهج القائمة على الكفاءات للاستجابة لتحديات مجتمعات المعلومات، واقتصاديات المعرفة، مع الاهتمام بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في محتوى التعليم من جانب الحكومة والشركات المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات، وذلك لتنمية مهارات الطلبة في القرن الحادي والعشرين، والعناية بتوظيف التقنيات الرقمية في عمليات التعليم والتعلم، وتحقيق التنافسية.

أما على الصعيد السياسي؛ يعد الاتحاد الروسي "Rossiyskaya Federatsiya" اتحادًا ديمقراطيًا يضم ٨٩ ولاية، تُصَنَف على أنها جمهوريات وأقاليم (مقاطعات) وولايات ذاتية الحكم، وعاصمتها موسكو "Moskva" (Library of Congress, 2006,1). لقد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

أصبح الاتحاد الروسي دولة مستقلة بعد حل الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٩١ (Britannica, 2023)، وبالتحديد في ١٢ يونيو من عام ١٩٩١م، حين أعلن استقلاله الرسمي عن الاتحاد السوفيتي (Library of Congress, 2006, 1). لقد قرر رؤساء الاتحاد الروسي التخلي عن كل ما يتعلق بالماضي الشيوعي، وذلك بإلغاء القسم الرابع من الدستور السوفيتي الذي كان ينص على ترسيخ مبادئ الأيدولوجيا الماركسية اللينينية؛ تلك المبادئ التي هيمنت على الاستراتيجية الروسية المتبعة سابقًا (الأمارة، ٢٠٠٩، ٧٣). وأكد المرسوم الأول لرئيس الاتحاد الروسي (الصادر في يوليو ١٩٩١م) ضرورة تغيير الاستراتيجية السياسية فيما يتعلق بالتعليم، والبدء في تغيير السياسات التعليمية (Dneprov, 1995, 62–63).

لقد كان بناء الدولة وبناء الهوية من بين الاهتمامات السياسية الحكومية الرئيسة، والتي دعت إلى وجود الإصلاحات التي شهدها التعليم مباشرة بعد عام ١٩٩١م، لا سيما في مجال التربية المدنية؛ حيث حرص الاتحاد الروسي، بعد الاستقلال، أن يكون دولة جديدة سياسيًا وأيديولوجيًا، مختلفة تمامًا عما كانت عليه في عهد الاتحاد السوفيتي السابق. ونتيجة لذلك، استهدفت سياسات الإصلاح التعليمي إعداد المواطنين الروس للعيش في دولة ديمقراطية في مجتمع مدني، وأكدت على ضرورة امتلاك المواطنين للمعرفة والمهارات، والقيم الديمقراطية، التي تمكنهم من المشاركة بفعالية في حياة المجتمع (Rapoport, 2015, 2).

وفي عام ١٩٩٢م، صدر القانون الاتحادي الجديد للتعليم والذي تضمن عددًا من التجديدات، منها: إنشاء المدارس الخاصة، والمدارس الطائفية الدينية، وصياغة المناهج الدراسية الجديدة التي تم تضمينها أفكار جديدة مثل: الديمقراطية، والتنويع، وإضفاء الطابع الإنساني على المناهج المدرسية. لقد كان لتغيير الأيديولوجيا السياسية للدولة أثر كبير على محتوى مناهج التعليم، وصلت إلى حد التغيير الكامل لمحتوى بعض الكتب المدرسية؛ حيث تمت إعادة تأليف كتب التاريخ والأدب، لتجريدها من الايديولوجية الشيوعية السابقة (Tsyrlina-Spady, 2016, 3). كما وضع الاتحاد الروسي معايير تعليمية وطنية موحدة تدعم جميع أشكال التعليم والتعليم الذاتي (Dovbysh,

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

(Davydova, & Tormosova, 2019, 2)، وتم استحداث ما يسمي بالإختبار الوطني الموحد (USE) كأداة لتقييم أداء خريجي المدارس، وآلية مستقلة لمراقبة الجودة في مناهج التعليم الروسي.

أما على الصعيد الديني؛ فتشير المادة (١٤) من الدستور الاتحادي إلى انفصال الكنيسة عن الدولة، وأنه لا يمكن اعتبار أي دين دينًا رسميًا أو إلزاميًا للدولة. ووفقًا لذلك، يعد الاتحاد الروسي دولة علمانية بموجب الدستور الاتحادي. وقد كانت الكنيسة الأرثوذكسية هي الأكثر نشاطًا في الترويج لفكرة التربية الدينية في المدارس العامة؛ حيث بدأت محاولاتها الأولى لتدريس العقيدة الأرثوذكسية في المدارس العامة عام ١٩٩٢م، من خلال دروس عن الدين المسيحي، لكن قوبلت هذه الخطوة بمعارضة قوية من قبل كل من الجمهور العام وسلطات الدولة. وفي ذات العام، أسس قانون التعليم الطابع العلماني للتعليم في المدارس الحكومية والبلدية، وأقر بحق جميع الكنائس في تدريس الدين في إطار هياكلها المؤسسية (Rapoport, 2015, 8).

وفي عام ١٩٩٧م، سمح القانون (الصادر بشأن حرية الضمير) للهيئات الدينية بتدريس الدين في المدارس العامة، بشرط أن يتم ذلك خارج إطار المناهج المدرسية الرسمية، ومن ثم، يعد القانون المذكور أول تشريع يتناول مسألة التعليم الديني في المدارس العامة (Rapoport, 2015, 8). وفي عام ٢٠٠٢م، تغير الوضع بشكل كبير عندما بدأ النموذج الأيديولوجي بأكمله يتحول نحو اتجاه أكثر تحفظًا معاديًا لليبرالية ويتمحور حول الدولة. وكانت أول مبادرات هذا التحول هي تعزيز المناهج الدينية في المدارس العامة من خلال وزارة التربية والتعليم والعلوم Ministry of Education and Science، وقد كان ذلك مؤشرًا على حدوث تغيير في موقف الدولة نحو تعليم الدين في المدارس، وبداية سياسات إصلاح المحتوى التعليمي في الاتحاد الروسي (Rapoport, 2015, 9).

ولما كان السكان في روسيا يشكلون تنوعا دينيًا مختلفًا، يعد الإسلام الطائفة الدينية الثانية بعد المسيحية الأرثوزكسية؛ إذ تشكل نسبة المسلمين في روسيا من ١٧-١٩% من إجمالي عدد السكان في روسيا، وهو ديانة معترف بها من قبل القانون الروسي (عامر،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

٢٠٢١، ١١١)، فقد سعى الاتحاد الروسي لمحاربة العنصرية في الأماكن العامة، من خلال سن حزمة من القوانين مثل "القانون الاتحادي لمكافحة الأنشطة المتطرفة" Law of the Russian Federation" on Countering Extremist Activity"، والقانون الصادر في ٢٠١٣م لمناهضة الإساءة لمشاعر معتنقي الأديان بكافة فئاتهم (فواز، ٢٠٢١، ٣٣٤). كما تم استحداث المناهج الدينية في المدارس الحكومية، والاهتمام بدور التعليم الديني في تشكيل الهوية المدنية، ووضع منهج أسس الثقافة الدينية والأخلاق العلمانية، والذي أصبح جزءً من المنهج الدراسي الوطني، مما يعكس تغير السياسات التعليمية تأثرًا بالعامل الديني، والتي انعكست في محتوى المناهج المدرسية؛ حيث تدريس الدين في إطار المناهج المدرسية الرسمية.

مما سبق يتجلى بوضوح أثر السياق الثقافي للمجتمع الروسي (وما يشمله من قوى وعوامل ثقافية مختلفة: جغرافية، سكانية، اقتصادية ، سياسية، ودينية) في سياسات الإصلاح التعليمي في الاتحاد الروسي بصفة عامة، وفي سياسات إصلاح المناهج المدرسية على وجه الخصوص، وذلك منذ انهيار الاتحاد السوفيتي في بداية تسعينيات القرن العشرين، وحتى أصبح الاتحاد الروسي مؤخرًا في مصاف الدول المتقدمة.

ثانيًا/سياسات إصلاح المناهج المدرسية في اليابان:

يصنف نظام التعليم الياباني ضمن الأنظمة ذات المستوى العالمي، والتي تقدم أداءً عالي الجودة أيضًا في جميع مكونات النظام التعليمي (Schleicher, 2019, 20). ويدعم نظام التعليم الياباني ميثاق قوي من المشاركة المجتمعية في المجال التعليمي؛ حيث يشارك جميع أصحاب المصلحة في إصلاح التعليم. وقد ابتكرت اليابان إصلاحات تعليمية بشكل متسق ومتماسك لتحقيق تميز الموارد البشرية، للمساهمة في دفع عجلة النمو الاقتصادي وتحقيق التنمية الشاملة (البنك الدولي، ٢٠١٩، xii).

ويمكن القول أنه مع انتقال اليابان من مجتمع قائم على التصنيع manufacturing-based society إلى مجتمع قائم على المعرفة knowledge-based society، حققت الإصلاحات في مجال التعليم والتدريب نجاحًا كبيرًا؛ فتطوير التعليم لتحسين نوعية الموارد البشرية هو سبيل دخول اليابان كقوة اقتصادية وتقنية في العالم بالقرن الحادي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

والعشرين (Linh, 2020, 64). ويسعي النظام التعليمي الياباني نحو الإفادة من الاتجاهات العالمية في التحسين المستمر للمناهج الدراسية، وذلك لتخريج مواطنين مدركين للتغيرات المعاصرة لتحقيق المستوى الأفضل على المستوى العالمي (Mustary, 2018, 74).

ويعرض هذا المحور أبرز سياسات إصلاح المناهج المدرسية بالدولة اليابانية ممثلة في اتجاهات الإصلاح، وإجراءاته التنفيذية، وعلاقة ذلك بنتائج تقييم الطلبة اليابانيين بأشهر الاختبارات الدولية، ومحاولة تحليل ذلك وفهمه من خلال القوى والعوامل الثقافية ذات الصلة، وذلك كما يلي:

(١) اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية في اليابان:

لقد تمثلت المبادئ أو الاتجاهات الأساسية التي وضعها مجلس إصلاح التعليم الياباني كأساس لسياسات الإصلاح التعليمي في: احترام شخصية الطلبة؛ تعزيز المعرفة الأساسية، تطوير الإبداع، وتعزيز المهارات، زيادة الفرص لاختيار المواهب، والعناية بالتعليم متعددة الثقافات Multicultural education، القضاء على النمطية Unity وتنويع المدارس، وخاصة في المدرسة الثانوية، الحد من تدخل الدولة State intervention، وتعزيز الحكم الذاتي Autonomy، والإدارة الذاتية Self-governing للمحليات والمدارس في القضايا التعليمية، ومواكبة اتجاهات الإصلاح العالمية والتطورات الدولية. ومن ثم، كان محور إصلاح المناهج المدرسية في اليابان يركز على تجديد أساليب وأشكال التعليم والتدريب، تعظيم الاهتمام بالمتعلمين، زيادة تعزيز الأنشطة والمبادرة والإبداع لدى المتعلمين، والتكييف المرن للمناهج الدراسية لتدريب الأفراد على المشاركة بنشاط في عملية التعلم في أي وقت في حياتهم من خلال التعلم الذاتي؛ حيث تحول محور الاهتمام بالتدريس والتعلم بعيدًا عن الذاكرة الآلية mechanical memory"، وأصبح المتعلم موجهًا لعملية التعلم مع المشاركة النشطة في المناقشات مع المعلمين (Linh, 2020, 64).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

لقد كان لعملية إصلاح المناهج الدراسية في اليابان، منذ تسعينيات القرن العشرين هدفين رئيسيين هما؛ تعزيز القيم التقليدية traditional values لدى المتعلمين مثل الكفاءة الاجتماعية والعاطفية، وتشجيع الفردية individuality وقدرتهم على التفكير لأنفسهم ability to think for oneself، وهي أهداف تعتبر ضرورية للمجتمع الياباني لمواجهة التحديات المستقبلية (Gouëdard, Pont, & Huang, 2020, 13). ولا شك أن إعطاء الأولوية لتنفيذ الإصلاحات التعليمية في مجال المناهج المدرسية يدعم انتقال نظام التعليم في اليابان إلى عام ٢٠٣٠م، وذلك بتطوير استراتيجية تحدد أولويات السياسة حول المنهج الدراسي، الاستثمار في تدريب المعلمين لتعزيز قدرتهم على تكييف ممارسات المناهج المنقحة (التعلم النشط على وجه الخصوص)، والحفاظ على توفير التعليم الشامل بشكل جيد ودعم التنظيم المدرسي، والشراكات بين المدرسة والمجتمع من خلال إصلاح الممارسات الإدارية للتخفيف من عبء عمل المعلمين والاستثمار في القيادة (OECD, 2018b, 4). وفيما يلي نعرض لأهم اتجاهات إصلاح مناهج التعليم في اليابان:

١/١ الإصلاح القائم على المعايير:

تقوم وزارة التعليم اليابانية (وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا MEXT) بتحديد الأهداف الشاملة للتعليم، والمبادئ التوجيهية للمناهج الدراسية، كما تتولى الوزارة مهمة تحديد مجموعة واسعة من معايير المناهج الوطنية لجميع المدارس من رياض الأطفال إلى المدارس الثانوية العليا، وتقوم بتنقيحها عادة كل عشر سنوات. وبالرغم من تحديد الوزارة للأهداف الشاملة والمبادئ التوجيهية للتعليم لضمان تحقق مستوى ثابت من التعليم، وفرص تعليمية متساوية للجميع في جميع أنحاء البلاد، فإنه يمكن للمدارس تطوير مناهجها الخاصة مسترشدة بهذه المبادئ التوجيهية؛ حيث يُتْرَك للمعلمين على المستوى المحلي حرية تطوير المناهج الدراسية الخاصة بهم، بما يعكس الخصوصيات المحلية لمدارسهم. كما يتاح للمجالس المحلية للتعليم إمكانية اختيار الكتب المدرسية من بين قوائم الكتب المدرسية المعتمدة من وزارة التعليم، شريطة احترام المعايير الوطنية الأساسية (Gouëdard, Pont, & Huang, 2020, 29–30, 41).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وقد كانت معايير المناهج الدراسية الوطنية The National Curriculum Standards، التي وضعت في بدايات القرن الحادي والعشرين، تعكس بشكل واضح اتجاهات إصلاح المناهج الدراسية التي ظهرت في تسعينيات القرن العشرين. وقد أكدت تلك المعايير أن الأطفال في القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى اكتساب نوع من الاستمتاع بالحياة "a zest for life" من خلال التعليم المدرسي. ونتيجة لذلك، تم استحداث حصة دراسية للدراسات المتكاملة "Period of Integrated Study" لتنمية كفاءات التفكير competencies to think، وإصدار الأحكام make judgement، والقدرة على التعبير express، والاعتماد في التصرف على أنفسهم من خلال المناهج الدراسية، ومن خلال التعلم القائم على المشروعات project-based learning. بالإضافة إلى ذلك، تم تقليل محتوى التدريس المخصص لكل مقرر من المقررات الدراسية لتوفير الوقت للطلبة للتفكير والدراسة بأنفسهم. ومن ثم، كانت المعايير الوطنية للمناهج الدراسية في القرن الحادي والعشرين بمثابة تحول من أسلوب التدريس الذي يركز على مساعدة الطلبة على مجرد حشو الذهن للامتحانات إلى مساعدة الطلبة على اكتساب القدرة على التعلم والتفكير بشكل مستقل (Yamanaka & Suzuki, 2020, 90).

إلا أن الانخفاض الكبير في محتوى المناهج الدراسية قد استتبعه انخفاض في الأداء الأكاديمي للطلبة اليابانيين باختبارات التقييم الدولية. ومن ثم، طالب الرأي العام بإلغاء تعليم يوتوري والذي تعرض لكثير من الانتقاد لكونه قد أسهم في الوصول إلى تلك النتيجة. وقد ارتبطت تلك الانتقادات أيضًا بتباطؤ اقتصاد اليابان خلال الفترة التي تسمى العقدين الضائعين "the lost two decades"، والتي جاءت بعد انهيار الاقتصاد في تسعينيات القرن العشرين. ففي عام ٢٠١٠م، انخفض الناتج المحلي الإجمالي لليابان إلى المرتبة الثالثة، في حين احتل الناتج المحلي الإجمالي للصين المرتبة الثانية، ومع صعود اقتصادات ناشئة أخرى، كان الرأي العام الياباني يشعر بالقلق العميق إزاء احتمال خسارة اليابان لقدرتها التنافسية العالمية (Yamanaka & Suzuki, 2020, 91).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وقد أدى انتقاد تعليم يوتوري إلى مراجعة المقررات الدراسية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين؛ فقد قامت وزارة التعليم المختصة MEXT، في عام ٢٠٠٣م، بإجراء تعديلات جزئية تضمنت السماح للكتب المدرسية بتضمين محتوى غير مذكور في المناهج الدراسية، والتي كان محتواها قد انخفض بنسبة ٣٠% مقارنة بالسابق (Yamanaka & Suzuki, 2020, 91). وفي عام ٢٠١٠م، قامت وزارة التعليم المختصة بمراجعة شاملة لمعايير المناهج الوطنية، وفقًا لما جاء بتقارير مجلس إعادة بناء التعليم the Council for Education Rebuilding الذي أنشئ في عام ٢٠٠٦م. حيث قدم المجلس تقريرًا في عام ٢٠٠٧م، أشار به إلى أن التعليم المدرسي في اليابان يواجه مشكلات خطيرة للغاية، كشفت عنها تراجع القدرة الأكاديمية للطلبة اليابانيين في اختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق (Yamanaka & Suzuki, 2020, 91).

ونتيجة لذلك، اقترح التقرير بعض التوصيات المتعلقة بإصلاح المناهج من قبيل مراجعة تعليم يوتوري بتخفيض مدة "حصة الدراسة المتكاملة" قليلًا، مع الحفاظ عليها وتطويرها كجزء من المنهج الدراسي، وزيادة ساعات التدريس بنسبة ١٠٪، لإعطاء الأولوية لمساعدة الأطفال على الحصول على أساس تعليمي متين solid foundation of learning (بما في ذلك القراءة الأساسية basic reading، والكتابة writing، والقدرة الرياضية mathematical ability، وخاصة في مرحلة التعليم الإلزامي (المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا)، ومساعدتهم على تعلم تطبيق المعرفة التي اكتسبوها. وقد أوصى المجلس المركزي للتعليم The Central Council for Education (CCE) ببعض الإجراءات التفصيلية بناءً على ما جاء بالتقرير المشار إليه آنفا (Yamanaka & Suzuki, 2020, 92).

وفي عام ٢٠١٧م، تم الإعلان عن المعايير الوطنية الجديدة للمناهج الدراسية التي سيتم تطبيقها في ٢٠٢٠ إلى ٢٠٢٢م، واستندت التنقيحات التي أُعِدَت إلى تقرير المجلس المركزي للتعليم في ديسمبر ٢٠١٦م. وتمثل تلك المعايير النسخة المطورة لإصلاح المناهج الدراسية نحو التعليم في القرن الحادي والعشرين. وقد تضمنت المعايير الوطنية الجديدة للمناهج الدراسية ملامح جديدة تمثلت في: وصف جميع المقررات التي حددها

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

التقرير، مع تحديد المعارف والمهارات المطلوب اكتسابها، المهارات اللازمة لتنمية القدرة على التفكير والحكم والتعبير عن الذات، والدافعية للتعلم والحس الإنساني الذي ينبغي تعزيزه. فضلًا عن توفير إجراءات بشأن الطريقة التي ينبغي بها تحسين التدريس بالفصول الدراسية من منظور التعلم المتعمق المستقل والتفاعلي independent and interactive in-depth learning، والتعلم النشط active learning بوصفها "طرق للتعلم" مشتركة في جميع المقررات (Yamanaka, & Suzuki, 2020, 93).

٢/١ الإصلاح القائم على دمج تكنولوجيا المعلومات بالمناهج المدرسية:

على الرغم من الأداء المتميز للمدارس اليابانية، فالإصلاحات في مجال تكنولوجيا المعلومات كانت ضرورية للتكيف مع المستقبل. فالأطفال الملتحقين بالتعليم في عام ٢٠١٨م سيكونون شبابًا في عام ٢٠٣٠م، وسيواجهون التحديات التي يصعب التنبؤ بها في الوقت الراهن. لذا تحتاج المدارس إلى العناية بالتقنيات المتنوعة بغية إعداد الطلبة للمهن المختلفة (OECD, 2018, 1). فقد أشار تقرير المجلس المركزي للتعليم (الصادر في ديسمبر ٢٠١٦م) إلى توقعاته أن تكون اليابان في عام ٢٠٣٠م أكثر تقدمًا من حيث كونها مجتمع قائم على المعرفة، وعالم أكثر عولمة. وذكر التقرير أن الثورة الصناعية الرابعة ستؤثر في قطاعات الدولة وأنشطتها المختلفة. (ISHIDA, 2019, 202). ومن ثم، لابد من تعزيز تعليم تكنولوجيا المعلومات في جميع مدارس التعليم العام باليابان.

وقد كان من المقرر أن يتم تنفيذ المنهاج الدراسي الجديد بالكامل في المدارس الابتدائية اعتبارًا من ٢٠٢٠م. ويشمل مسار الدراسة بذلك المنهاج الجديد التعليم الإجباري للبرمجة؛ حيث يتعلم الطلبة التفكير المنطقي من خلال تجارب البرمجة، ويتعلمون البرمجة من خلال دمجها في مواد مثل الحساب والعلوم أو من خلال حصة الدراسات المتكاملة، والتي لها وقت تم تخصيصه للدراسة عبر المناهج المذكورة. وقد شكل إعداد المعلمين لتعليم البرمجة تحديًا كبيرًا بالمدارس الابتدائية؛ فمدرسو المدارس الابتدائية في اليابان يقومون بتدريس جميع المواد، من بينها البرمجة لفصولهم الدراسية. ومن ثم، كانت هناك خطة لتعليم البرمجة التعليمية لعدد ٤٠٠٠٠٠ معلم حتى عام ٢٠٢٠م (Kanemune, Shirai, & Tani, 2017, 146).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

أما بالنسبة للمدارس الثانوية الدنيا، فقد كان من المقرر أن يُنفذ المنهاج الدراسي الجديد بالكامل اعتبارًا من عام ٢٠٢١م في مقرر "التكنولوجيا"؛ حيث يتعلم الطلبة نوعين من البرمجة. وكان المحتوي المقترح لهذا المقرر في المسار التقني الجديد يضم : المواد وتكنولوجيا المعالجة، تكنولوجيا الزراعة، تكنولوجيا تحويل الطاقة، تكنولوجيا المعلومات، بوصفهم جميعا أساس للمجتمع، حل المشكلات (Kanemune, Shirai & Tani, 2017, 147). ويتضح مما سبق، تركيز المضامين المقترحة لمقرر "التكنولوجيا" في المنهاج الجديد بالمدارس الثانوية الدنيا على توظيف التكنولوجيا في معالجة جوانب التنمية المتعددة مثل التنمية الاجتماعية والزراعية وتحويل الطاقة والعناية بتكنولوجيا المعلومات واستثمارها في عمليات التنمية المختلفة.

أما عن تطبيق المنهج الدراسي الجديد في مقرر التكنولوجيا بالمدارس الثانوية العليا، فقد تقرر أن يتم اعتبارًا من عام ٢٠٢٢م، على أن يبدأ التطبيق بالصف الأول فقط، ثم يطبق تباعًا بالصفوف التالية. وقد تقرر أيضًا دمج مقررين اختياريين في المنهج الجديد بمسمى " المعلوماتية": "المعلومات ١"، "المعلومات ٢"، بواقع ٧٠ ساعة لكل منهما. ويبين الجدول التالي المحتوى المقترح لمقرري "المعلومات ١" و "المعلومات٢"، بالمدرسة الثانوية العليا، وذلك على النحو التالي (Kanemune, Shirai, & Tani, 2017, 148):

جدول (٣) المحتوى المقترح لمادة "المعلومات ١" و "المعلومات٢" بالمدرسة الثانوية العليا

مقرر المعلومات ١	مقرر المعلومات ٢
١. **حل المشكلات في مجتمع المعلومات:** استخدام أجهزة الكمبيوتر في المجتمع، و أمن المعلومات. ٢. **الاتصال وتصميم المعلومات:** الإعلام والمعلومات، وتصميم المعلومات ٣. **الكمبيوتر والبرمجة:** تمثيل البيانات داخل الكمبيوتر، أساسيات البرمجة، نمّذجة ومحاكاة ٤. **شبكة المعلومات ومعالجة البيانات:** كيف تعمل الشبكة، الخادم، قاعدة البيانات	١. **تطوير مجتمع المعلومات وتكنولوجيا المعلومات:** تأثير تكنولوجيا المعلومات على المجتمع، استخدام تكنولوجيا المعلومات لحل المشكلات ٢. **محتوى الاتصال والمعلومات:** الاتصالات المختلفة باستخدام الفيديو، الخ، الاستخدام المناسب لمحتويات المعلومات. ٣. **علم المعلومات والبيانات:** أساسيات الإحصاءات ، المعالجة وفقا لخصائص البيانات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

	٤. **نظام المعلومات والبرمجة:** تصميم نظام المعلومات اتصال أجهزة الكمبيوتر، إدارة المشروع.

Source: Kanemune, Shirai, & Tani, 2017, 148.

وباستقراء الجدول السابق، يتضح تركيز المضامين المقترحة لمقرري "المعلوماتية" بالمدرسة الثانوية اليابانية على توظيف التكنولوجيا الحديثة للحاسب الآلي في حل المشكلات، وتعليم البرمجة، وتعلم آليات عمل شبكة تكنولوجيا المعلومات، وكيفية معالجة البيانات، وتطوير مجتمع المعلومات بصفة عامة.

وبعد استعراض أهم اتجاهات إصلاح التعليم في اليابان يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

- إن اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية تتماشى مع اتجاهات إصلاح مناهج التعليم الإلزامي العالمية من حيث كونها تركز على الإصلاح القائم على المعايير، والإصلاح القائم على دمج المعلوماتية في مناهج التعليم.
- حاولت اليابان تحسين الأداء الأكاديمي لطلابها والنهوض بنظامها التعليمي من خلال وضع معايير للمناهج الدراسية الوطنية لجميع مراحل التعليم. وقد بذلت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، ممثلة في المجلس المركزي للتعليم وتقاريره المتوالية حول الإصلاحات التي يحتاجها النظام التعليمي، جهودًا حثيثة لتطوير المعايير وتحديثها باستمرار لتتواكب مع مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد انعكس ذلك إيجابًا على الأداء الأكاديمي للطلبة اليابانيين باختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق.
- حاولت اليابان مواكبة عصر المعلوماتية من خلال اتخاذ العديد من المبادرات الرامية إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في إصلاح وتطوير المناهج المدرسية كعنصر مهم لتعزيز تنافسية نظامها التعليمي ورفع مكانته على الصعيد الدولي، وذلك من خلال تعليم البرمجة والتكنولوجيا والمعلوماتية.

(٢) الإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية في اليابان: من أبرز الإجراءات التنفيذية التي ارتبطت بسياسات الإصلاح التعليمي في اليابان، تلك الإجراءات التي تتعلق بإصلاح المناهج المدرسية، لعل أهمها:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

١/٢ الاهتمام بتنقيح المعايير الوطنية للمناهج الدراسية باليابان بصورة دورية ومستمرة؛ حيث تقوم الوزارة المختصة (وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا) بتنقيح المعايير كل عشر سنوات تقريبًا. وتحدد المعايير الوطنية للمناهج الدراسية الإطار القانوني للواجبات والمسؤوليات المتعلقة بالحفاظ على مستوى التعليم المقرر للتعليم الابتدائي والثانوي بمرحلتيه الدنيا والعليا. كما تحدد المتطلبات العامة للمناهج الدراسية، الأهداف والمحتوى التعليمي لكل مقرر، والنقاط الرئيسة في التدريس، والوقت المخصص للتنفيذ، وهيكل المقررات على أساس كل مقرر على حدة. (Yamanaka, & Suzuki, 2020, 89). والجدول التالي يوضح التغييرات المرحلية في مسار المنهج الدراسي في اليابان:

جدول (٤) يوضح التغييرات المرحلية في مسار المنهج الدراسي في اليابان في الفترة من عام ١٩٥٨ وحتى عام ٢٠٠٨م

العام	التغييرات في مسار المنهج الدراسي في اليابان
١٩٥١	ربط التعليم بالحياة (تم التأكيد على تعلم حل المشكلات على أساس التجريبية).
١٩٥٨	تنظيم التعليم (أكد على التعلم المنهجي للمهارات الأكاديمية الأساسية).
١٩٦٨	ربط التعليم بالعلوم (تم التأكيد على تطوير المفاهيم العلمية والقدرات).
١٩٧٧	إضفاء الطابع الإنساني على التعليم.
١٩٨٩	إضفاء الطابع الفردي على التعليم من خلال الاهتمام بمفهوم القدرات.
١٩٩٨	بداية الاهتمام بتضمين مقرر للدراسات المتكاملة في المرحلة الابتدائية والثانوية، الذي يُعنى بالجوانب التجريبية في التعلم والتعلم القائم على المشروعات.
٢٠٠٨	تدويل التعليم (التأكيد على اللغات والخبرات والقدرات من أجل تحسين الأداء في اختبارات PISA)

Source: ISHIDA, 2019, 203.

٢/٢ الاهتمام بتنقيح المقررات الدراسية: على ضوء ما جاء بالتقارير الصادرة عن المجلس المركزي للتعليم CCE، والتي أشارت إلى ضرورة إصلاح محتوى مناهج التعليم (Harada, 2018, 111). ويوضح الجدول التالي أبرز الإصلاحات التعليمية المرتبطة بمحتوى المناهج باليابان في الفترة منذ عام ٢٠١٥م وحتى عام ٢٠١٧م

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

جدول (٥) أبرز الإصلاحات التعليمية المرتبطة بالمناهج باليابان في الفترة منذ عام ٢٠١٥ وحتى عام ٢٠١٧م

العام	أبرز الإصلاحات التعليمية
٢٠١٥م	تم تنقيح المقررات الدراسية الوطنية للمرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا جزئيًا (لإدخال التربية الأخلاقية باعتبارها مادة خاصة في المناهج الدراسية للمدارس الابتدائية في السنة الدراسية ٢٠١٨م، وفي المدارس الثانوية الدنيا في العام الدراسي ٢٠١٩، استخدام الكتب المدرسية المعتمدة من الحكومة.
٢٠١٦م	– اقتراح مجلس إصلاح نظام المدارس الثانوية العليا (الذي أنشئ في فبراير ٢٠١٥م) تقديم اختبار المهارات الأكاديمية الأساسية للمدرسة الثانوية العليا واختبار التقييم الدراسي للمتقدمين للجامعة. – قدم المجلس المركزي للتعليم CCE تقريرًا بشأن كيفية تنويع التعليم وضمان جودته لمساعدة الطلبة على تطوير إمكاناتهم. – قدم المجلس المركزي للتعليم CCE تقريرًا عن التحسينات في المقررات الدراسية لرياض الأطفال والتعليم الابتدائي والثانوي ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة والتدابير اللازمة (تقديم مقترحات لتعزيز تعليم اللغة الأجنبية، وجعل "الجغرافيا الشاملة"، "والتاريخ الشامل" و "المواطنة" مقررات إلزامية في المدرسة الثانوية الدنيا والعليا، وإدخال مقررات اختيارية جديدة، بما في ذلك "التاريخ الياباني المتقدم" ، "تاريخ العالم المتقدم" ، و"الجغرافيا المتقدمة).
٢٠١٧م	إعلان المقررات الدراسية الوطنية المنقحة للمرحلتين الابتدائية والثانوية بمرحلتيها الدنيا والعليا والتركيز على تعزيز التعليم المتعلق بالتقاليد والثقافة والعلوم والرياضيات، تعليم اللغات الأجنبية، إلخ، على أن تُنفذ تنفيذا كاملًا في المدارس الابتدائية في العام الدراسي ٢٠٢٠م، وفي المدارس الثانوية العليا في العام الدراسي ٢٠٢١م

(Kitamura, 2019, 20–21)

وباستقراء الجدولين السابقين، يتضح تطور الاهتمام بمضمون ومحتوى المناهج المدرسية باليابان من خلال التنقيحات المتتابعة للمعايير الوطنية للمناهج الدراسية باليابان، وللمقررات الدراسية، والتي يمكن ملاحظة تطور اهتمامها من التركيز على المهارات الأساسية وربط التعليم بحياة المتعلمين إلى الاهتمام بالمجالات العلمية، والاهتمام بمفهوم القدرات، والاتجاه صوب التعلم التجريبي، وتدويل التعليم. أما عن أبرز جوانب الإصلاح التعليمي المرتبطة بالمناهج في الفترة من ٢٠١٥ وحتى ٢٠١٧ فكانت

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

محاولات ترسيخ الروح الوطنية والقومية، من خلال الاهتمام بمقررات كالمواطنة والتاريخ الياباني، وجعلها إلزامية وذلك في عام ٢٠١٦م.

٣/٢ جعل تعليم البرمجة إلزاميًا بدءًا من المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا، وذلك بعد إعلان ذلك من قبل رئيس الوزراء Shinzo Abe في مجلس التنافسية الصناعية في أبريل ٢٠١٦م. وكان لهذا الإعلان تأثير كبير على المجتمع بأسره في اليابان بما في ذلك الحكومات المحلية. وكذلك الآباء والمعلمين والمدارس. وقد راعت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا هذه السياسة في معايير المناهج الدراسية الجديدة التي تم نشرها خلال العامين ٢٠١٧م، ٢٠١٨م لتنفيذها بعد ٢٠٢٠م (Kanemune, Shirai, & Tani, 2017, 143-144).

٤/٢ الاهتمام بالتربية الأخلاقية Moral Education، والتي تعد جانبًا مهمًا بنظام التعليم في اليابان، وتحظى بالاهتمام في المناهج الدراسية. ويلتزم المعلمون بالتنمية الأخلاقية لطلابهم كجزء من تكوين الشخصية المتكاملة 'educating the whole person'. وقد قامت حكومة الحزب الليبرالي الديمقراطي the LDP government، في الآونة الأخيرة، بإجراء مراجعة للقانون الأساسي للتعليم Fundamental Law of Education FLE (kyōiku kihon hō)، وذلك في عام ٢٠٠٦م، والذي أسس للوطنية Patriotism كهدف معلن لنظام التعليم. وفي عام ٢٠١٥م اعتمدت وزارة التعليم MEXT توصيات مجلس إعادة بناء التعليم، لإصلاح هيكل ومحتوى التربية الأخلاقية في المناهج الدراسية، تعيد هذه الإصلاحات تخصيص التربية الأخلاقية باعتبارها مقررًا خاصًا special subject ضمن المنهج الدراسي (Bamkin, 2018, 78).

٥/٢ تبني نموذج التعليم من أجل التنمية المستدامة: إذ تسعى الحكومة اليابانية، منذ بداية القرن الحادي والعشرين، إلى تبني نموذج التعليم من أجل التنمية المستدامة، وذلك كرد فعل إزاء القلق الشديد بشأن السلامة في بلد تعصف به الزلازل وأمواج تسونامي والأعاصير وغيرها من الكوارث الطبيعية. ومن ثم، تصاعد النقاش حول "التعليم في حالات الكوارث، خاصة بعد زلزال شرق اليابان الذي عصف بالبلاد في ١١ مارس ٢٠١١م، وظهرت الحاجة الماسة إلى تبني "نهج شامل للسلامة" يشمل قضايا متنوعة،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

تتراوح من السلامة المرورية للاستجابة للكوارث الطبيعية، وذلك لإعداد المعلمين وأولياء الأمور والمدارس والمجتمعات المحلية وتدريبهم على كيفية التعامل مع التهديدات المختلفة للسلامة، وإعداد الطلبة للقيام بذلك (Vickers, 2020, 103).

٦/٢ تحديث التعليم والتعلم لتعزيز كفاءات للقرن الحادي والعشرين، وما يستتبع ذلك من تطوير المهارات عبر المناهج الدراسية، مثل مهارات حل المشكلات والإبداع، وعادات التعلم الجيدة. ويركز المنهج الدراسي الجديد (المستهدف تنفيذه ما بين أعوام ٢٠٢٠-٢٠٢٢) على استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتطوير كفاءات الطلبة حول ثلاث ركائز هي؛ الدافع للتعلم وتطبيق التعلم في الحياة، اكتساب المعرفة والمهارات الفنية، مهارات التفكير وإصدار الأحكام والتعبير عن الذات(OECD, 2018b, 1) .

٧/٢ اتباع نظام المراقبة الداخلية Internal monitoring كجزء لا يتجزأ من إصلاح المناهج الدراسية؛ حيث تتبنى اليابان في كل خطة إصلاح دورة من خطوات أربعة أساسية تتلخص في الأفعال التالية: (خطط Plan – اعمل Do – تحقق Check – نفذ Act). وتتكون من تخطيط وتنظيم، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ إجراء لتحسين المناهج التعليمية على مستوى المدرسة. وعلى المستوى الوطني، يتم جمع البيانات فيما يتعلق بتدريس المناهج الدراسية قبل انتهاء مدة مراجعة المناهج الدراسية التي تستمر خلال فترة العشر سنوات لتطبيق المنهج باحترافية عالية من جانب المعلمين، وتقييم ممارسات التدريس، والمخاطر التربوية وقصص النجاح التي تفيد في مناقشة إصلاح معايير المناهج الوطنية (Gouëdard, Pont & Huang, 2020, 15).

٨/٢ اتباع أسلوب التقييم الوطني للقدرة الأكاديمية the National Assessment of Academic Ability (NAAA)، بجميع المدارس العامة الابتدائية، والثانوية الدنيا في جميع أنحاء اليابان (Yamanaka, & Suzuki, 2020, 95)؛ ويتم تقييم الطلبة في الصف السادس الابتدائي، والصف الثالث بالمدرسة الثانوية الدنيا في ثلاثة موضوعات هي: اللغة الأولى (اليابانية) والرياضيات والعلوم. ويستهدف التقييم الوطني للقدرة الأكاديمية تحقيق ثلاثة أهداف هي: تقييم التحصيل الأكاديمي والوضع الدراسي للطلبة على الصعيد الوطني ومراجعة النتائج التعليمية وتحسينها، إنشاء دورة مستمرة من التحقيق

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

والتحسين في العملية التعليمية، فضلًا عن تطبيق التغذية الراجعة مباشرة، لتعزيز التدريس والتعلم الفردي). فقد تم اقتراح تطبيق التقييم الوطني للقدرة الأكاديمية في عام ٢٠٠٥م، وتم تطبيقه بالفعل في عام ٢٠٠٧م، وذلك بعد مرور فترة تقارب ٤٠ عامًا؛ حيث لم يتم فيها إجراء تقييم على الصعيد الوطني منذ عام ١٩٦٤م (Kuramoto & Koizumi, 2018, 420–421). أما القبول في المدارس الثانوية العليا فيكون تنافسيًا للغاية؛ فبالإضافة إلى امتحانات القبول، فإنه يؤخذ في الحسبان كل من: عمل الطالب الأكاديمي، وسلوكه واتجاهه، وسجل مشاركته في المجتمع المحلي. وبعد المدرسة الثانوية، يعتمد مستقبل الطالب الياباني على نتائجه في امتحان الإنجاز الوطني، إضافة إلى أدائه في الامتحانات الفردية التي تعدها كل جامعة من الجامعات (الدخيل، ٢٠١٥، ١٤٦).

وبعد استعراض أبرز الإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية في اليابان والتي جاءت انعكاسًا لاتجاهات إصلاح مناهج التعليم سواء على المستوى العالمي، أو على المستوى الوطني، يمكن القول أنها تمثلت فيما يلي: الاهتمام بتنقيح المعايير الوطنية للمناهج الدراسية باليابان بصورة مستمرة بهدف التحسين المستمر للمناهج المدرسية لتتناسب مع التغيرات العالمية، الاهتمام بتنقيح المقررات الدراسية، جعل تعليم البرمجة إلزاميًا بدءًا من المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا، الاهتمام بالتربية الأخلاقية لتكوين الشخصية المتكاملة للطلبة، تبني نموذج التعليم من أجل التنمية المستدامة لمواجهة الأزمات والكوارث، تحديث التعليم والتعلم لتعزيز كفاءات للقرن الحادي والعشرين، اتباع نظام المراقبة الداخلية كجزء لا يتجزأ من إصلاح المناهج الدراسية، اتباع أسلوب التقييم الوطني للقدرة الأكاديمية، بجميع المدارس العامة الابتدائية، والثانوية الدنيا في جميع أنحاء اليابان.

(٣) علاقة سياسات إصلاح المناهج المدرسية في اليابان بنتائج تقييم طلابها بالاختبارات الدولية:

تعتمد اليابان على نتائج طلابها في اختبارات التقييمات الدولية لتقييم مناهجها المدرسية؛ حيث يتم استخدام تلك النتائج (مقارنة بما تحرزه الدول المشاركة الأخرى من نتائج) كمعلومات مهمة للحكم على المناهج الوطنية اليابانية ومراجعتها (Hino &

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

(Ginshima, 2019, 85). ففي تقييم PISA لعام ٢٠٠٠م، تم قبول أداء الطلبة اليابانيين كمؤشر على النتائج الجيدة؛ حيث احتلت اليابان المركز الأول في الرياضيات بمجموع ٥٥٧ درجة، الثامن في القراءة بمجموع ٥٢٢ درجة، والثاني في العلوم بمجموع ٥٥٠ درجة (Sato, 2017, 215-216).

إلا أن الانخفاض الكبير في محتوى المناهج الدراسية نتيجة لتخفيض محتوى التعليم فيما يعرف بتعليم يوتوري "Yutori Education" قد استتبعه انخفاض في الأداء الأكاديمي للطلبة اليابانيين؛ حيث انخفضت درجاتهم في أداء القراءة والرياضيات، ببرنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) لعام ٢٠٠٣م، مقارنة بأداءهم السابق في عام ٢٠٠٠م. ففي تقييم PISA لعام ٢٠٠٣م، انخفض ترتيب اليابان في الرياضيات والقراءة؛ حيث احتلت المركز السادس في الرياضيات برصيد ٥٣٤ درجة، والمركز الرابع عشر في القراءة برصيد ٤٩٨ درجة، بعد أن كانت في المركزين الأول والثامن عالميًا في المجالين المذكورين على التوالي وفقًا لتقييم عام ٢٠٠٠م (Sato, 2017, 216). ونتيجة لنتائج التقييم الصادمة لاختبارات البيزا "the PISA shock"، انتقد الرأي العام بشدة ساعات التدريس المخفضة، ووصفوا تعليم يوتوري"Yutori Education" بأنه تعليم استرخاء "relaxed Education"، من شأنه أن يضعف أساس قوة اليابان (Yamanaka & Suzuki, 2020, 91).

وبعد نشر نتائج تقييم الطلبة اليابانيين باختبارات PISA لعام ٢٠٠٦م، اتخذت الحكومة اليابانية منعطفًا جديدًا نحو تحسين القدرات الأكاديمية للطلبة. فبدأت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا (MEXT)، في عام ٢٠٠٧م، ما يعرف بالتقييم الوطني للقدرة الأكاديمية في الرياضيات، وكذلك في اللغة اليابانية لتلاميذ الصف السادس من المدرسة الابتدائية والصف الثالث من المدرسة الثانوية الدنيا. وفي عام ٢٠٠٨م، تم تنقيح المنهج الدراسي وزيادة محتواه وساعات التدريس. وهناك إجماع على أن التغييرات التي لحقت بالمناهج اليابانية كانت نتيجة "لصدمة PISA" في اليابان في عامي ٢٠٠٣م، ٢٠٠٦م (Sato, 2017, 215).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

ومنذ تنفيذ إصلاحات المناهج الدراسية في العقدين الأولين من القرن الحادي والعشرين، تحسن تصنيف اليابان في تقييمات القدرات الأكاديمية الدولية؛ فبينما احتلت المراكز الثاني عشر، والعاشر، والسادس في القراءة والرياضيات والعلوم على التوالي في برنامج التقييم الدولي للطلبة لعام ٢٠٠٦م (PISA 2006)، تحسنت هذه التصنيفات لتصبح اليابان في المركز الثامن والتاسع والخامس بالنسبة للمجالات المذكورة على التوالي في عام ٢٠٠٩م، ثم أصبحت في المراكز الرابع والرابع والرابع في عام ٢٠١٢؛ ثم في الترتيب الثامن والخامس والثاني في عام ٢٠١٥م، وهذا يدل على تحسن الأداء الأكاديمي للطلبة في اليابان وفقًا للمعايير الدولية، كنتيجة للإصلاحات التي استحدثت بالمناهج الدراسية. وعند دراسة النتائج الإجمالية بين الدول الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، نلاحظ احتلال اليابان المرتبة الأولى باختبارات PISA في عامي ٢٠١٢ و٢٠١٥ (Yamanaka, & Suzuki, 2020, 93).

وقد أسهمت نتائج الطلبة اليابانيين باختبارات التقييم الدولية في صياغة أهداف المناهج الدراسية ومحتواها؛ حيث تحدد الهدف من تعليم الرياضيات باليابان كنتيجة مباشرة لنتائج الطلبة في التقييمات الدولية على النحو التالي: تعزيز قدرة الطلبة على التعبير عن تفكيرهم واستخدام الرياضيات في الحياة اليومية/ الاجتماعية. كما تمت إضافة محتوى جديد (بمناهج المدرسة الثانوية الدنيا) يتعلق بكيفية "استخدام البيانات" من أجل إثراء محتوى الإحصائيات في التعليم الإلزامي، وأصبحت دراسة الإحصاء مطلبًا في المدارس الثانوية (Hino & Ginshima, 2019, 85).

وقد أكد المجلس المركزي للتعليم، الذي اقترح تنقيح مناهج الدراسة، منذ العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، على أن نتائج المسح الوطني إلى جانب الاختبارات الدولية بما في ذلك PISA قد أظهرت أن التحصيل الدراسي للطلبة قد تحسن على الصعيد الوطني في إطار إصلاحات المناهج الدراسية، وغيرها من الجهود الرامية إلى تحسين نوعية التعليم (Yamanaka, & Suzuki, 2020, 95-96). وتواصل وزارة التعليم المختصة باليابان، منذ عام ٢٠٠٧، إجراء المسح الوطني الواسع النطاق للأداء في الرياضيات لجميع طلبة الصفين السادس والتاسع باستخدام عناصر اختبار أصلية من كل من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

اختبارات TIMSS و PISA، وهي حريصة على صياغة السياسات التطويرية لمنهج الرياضيات mathematics curriculum policy على ضوء نتائج الطلبة المعبرة عن أدائهم (Koyama, 2019, 186).

إن التقييم الوطني للقدرة الأكاديمية (NAAA) لا يستهدف فقط تقييم الوضع الراهن للطلبة، وإنما يهدف أيضًا إلى تقديم التغذية الراجعة للمعلمين. حيث إن التقرير السنوي الذي يتضمن نتائج التقييم لا يقدم فقط بيانات عددية تتعلق بإجابات الطلبة الصحيحة، ولكنه يوفر أيضًا تحليلاً مفصلاً لتلك الإجابات، بما في ذلك الأخطاء التي ارتكبوها. ويقدم التقرير أمثلة للأنشطة المتعلقة بكيفية تحسين الممارسات التعليمية على أساس تحليل استجابات الطلبة، ويتم إبلاغ مجالس التعليم في المحافظات والبلديات بنتائج المدارس التي تقع تحت مسؤوليتها. كما يتم إرسال نتائج المدرسة ككل، ونتائج الطلبة الفرديين إلى كل مدرسة مشاركة. وتكون تلك النتائج موجهًا لكل من المعلمين والمدارس؛ وينشر المعهد الوطني للسياسة التعليمية والبحوث the National Institute for Educational Policy and Research (NIER) عبر الإنترنت أمثلة للخبرات الفعالة من قبل المدارس لتحسين القدرات الأكاديمية لطلابها (Hino & Ginshima, 2019, 94).

وقد لعب هذا التقييم الوطني دورًا مهمًا في تمكين الحكومة اليابانية من دراسة وقياس التقدم المحرز في إصلاح المناهج الدراسية ونظام التعليم الإلزامي (Yamanaka, & Suzuki, 2020, 95)؛ فمن خلال التحليل التفصيلي للبيانات بما في ذلك الأخطاء التي ارتكبها الطلبة، يقدم التقييم الوطني مبررات لمراجعة المناهج الدراسية. ومن ثم، يتم دمج نتائج هذا التقييم في عملية تصميم المناهج الدراسية الجديدة. وتؤثر نتائج التقييم الوطني كذلك على تأهيل المعلمين؛ إذ تمنح المعلمين الفرصة لفهم فكرة المناهج الجديدة، ومستوى القدرة الأكاديمية التي يتعين تحقيقها لدى الطلبة، وكذلك تزيد من اهتمام المعلمين بتوظيف ما تعلمه الطلبة في مواقف الحياة اليومية (Hino & Ginshima, 2019, 98-99).

وتعقد وزارة التعليم MEXT أو المعهد الوطني للسياسة التعليمية والبحوث the National Institute for Educational Policy and Research (NIER) أو

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

مجلس التعليم المحليthe local board of education بشكل متكرر محاضرات وورش عمل في أماكن مختلفة في اليابان؛ يتم فيها شرح أهداف التقييم الوطني، والترويج لنشر أفكار المناهج الجديدة. كما تشارك العديد من اللجان، مثل لجنة التفتيش والتحسين the Inspection and Improvement Committee، والتي يتم تنظيمها في الحكومات المحلية، في إنشاء نظام لتحسين جودة التعليم بشكل تعاوني في المناطق المحلية، على ضوء نتائج التقييم الوطني للقدرة الأكاديمية للطلبة اليابانيين Hino & Ginshima, 2019,100).

مما سبق يتضح، أن التقييمات الدولية واسعة النطاق، فضلًا عن التقييمات الوطنية كان لها تأثير كبير على سياسات إصلاح مناهج التعليم في اليابان؛ حيث استخدمت نتائج تقييم الطلبة اليابانيين في تلك الاختبارات كآلية منهجية لإصلاح المناهج المدرسية بها.

(٤) القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في سياسات إصلاح المناهج المدرسية في اليابان:

وفيما يلي نتناول أبرز القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في إصلاح النظام التعليمي في اليابان بصفة عامة، وإصلاح المناهج المدرسية على وجه الخصوص، وذلك كما يلي:

جغرافيًا: تقع اليابان إلى الشرق من القارة الآسيوية، في المحيط الهادئ، بين المحيط الهادي وبحر اليابان، وشرق شبه الجزيرة الكورية. وتمثل اليابان أرخبيلًا مكونًا من حوالي ٦٨٥٠ جزيرة، ولها خط ساحلي يبلغ ٣٠٠٠٠ كيلومتر. وهي سادس أكبر مساحة في العالم. وتقع في "حلقة النار" Ring of Fire، حيث تسجل أكبر عدد من الزلازل سنويًا في العالم،(D'Ambrogio, 2020, 2) ؛ إذ يصل عدد الزلازل بها في كل عام إلى حوالي ١٥٠٠ زلزالًا، مما يشير إلى كونها تقع في منطقة غير مستقرة للغاية من القشرة الأرضية (Dolan & Worden,1992, 83). وتتكون اليابان من سلسلة جزر منفصلة عن القارة الآسيوية؛ حيث 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. وفضلاً عن هذه الجزر الأربعة الرئيسة، يوجد عدد كبير

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

من الجزر الصغيرة تمتد على طول شاطئ شرق آسيا (حسين، ٢٠١٩، ٥٨٨). ويتضح موقع اليابان من الخريطة (شكل رقم ٢).

شكل (٢) خريطة اليابان

Source: Britannica (2023): Japan: Facts & Stats

وسكانيًا؛ يبلغ عدد سكان اليابان ١٢٣ مليون و٦٣ ألفًا و١٧٦ نسمة (في ٥ نوفمبر ٢٠٢٣م)، وهي تحتل المركز ١٢ عالميًا من حيث عدد السكان، وفقًا لبيانات عام ٢٠٢٣م (Worldometer, 2023)؛ وغالبًا ما يتم وصف اليابان على أنها دولة أحادية العرق؛ فعدد الأجانب المقيمين بها لا يزال منخفضًا نسبيًا (Nakayama, 2020, 45–46)؛ حيث يمثل اليابانيون حوالي ٩٧,٩٪، من مجمل السكان، والصينيون حوالي ٠,٦٪ والجنسية الكورية تمثل ٠,٤٪، والجنسيات الأخرى تمثل ١,١٪ (بما في ذلك الفيتنامية، الفلبينية والبرازيلية) (The World Factbook, 2023b). وهناك عنصر واضح لعب دورًا هامًا في تقدم اليابان، وهو العزلة الطبيعية لأمة جزرية (أي مكونة من عدة جزر)؛ فقد أدت هذه العزلة على مدار ما يقرب من قرنين من الزمان إلى أن جعل اليابان دولة شديدة التجانس، واعية بشخصيتها وتميزها على ما سواها من جيرانها من شعوب المنطقة. فلا يوجد في اليابان أقليات عرقية تُذكر، ولا جيوب عقائدية تعوقها عن التقدم والنهضة. وفضلاً عن ذلك فان ذلك ولّد لدى اليابانيين شعورًا بالقومية (درويش، ١٩٩٤، ٣١).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وقد تأثرت سياسات الإصلاح التعليمي في اليابان، وخاصة ما يتعلق منها بالمناهج المدرسية بموقع اليابان الجغرافي وطبيعة سطحها غير المستقر؛ حيث ركزت سياسات إصلاحات المناهج المدرسية على تبني نموذج التعليم من أجل التنمية المستدامة بهدف تحقيق السلامة في بلد تعصف به الزلازل وأمواج تسونامي والأعاصير وغيرها من الكوارث الطبيعية. والتركيز على قضايا مثل؛ السلامة المرورية للاستجابة للكوارث الطبيعية. كما كان للتركيب العرقي المتجانس للسكان تأثيره على محتوى المناهج المدرسية؛ حيث الاهتمام بترسيخ الروح الوطنية والقومية بالمناهج المدرسية؛ من خلال الاهتمام بمقررات كالمواطنة والتاريخ الياباني، وجعلها إلزامية.

أما على الصعيد الاقتصادي؛ فبعد الدمار الشامل الذي عصف باليابان بعد الحرب العالمية الثانية، وما ترتب على ذلك من انهيار الاقتصاد، وتدمير البنية التحتية استطاعت اليابان، خلال سنوات قليلة، النهوض باقتصادها لكي تحتل صفوف الصدارة بين الدول الصناعية وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية (مندور، ٢٠١٥، ١٦). وتعد اليابان رابع أكبر اقتصاد على المستوى العالمي، موجه نحو التجارة، ومتنوع (The World Factbook, 2023c)؛ كما تأتي اليابان في الترتيب الخامس بين أفضل عشرة بلدان فيما يتعلق باعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ترتيبات العمل المرنة، المهارات الرقمية والإطار القانوني الرقمي (Schwab, & Zahidi, 2020, 18)، وذلك رغم افتقار اليابان إلى الطبيعة التي تعينها على تحقيق النمو الاقتصادي والتجاري، وقد كانت قلة الموارد الطبيعية دافعًا قويًا لليابان ساهم في تشكيل نظام يلبي احتياجاتها ويتناسب مع قلة مواردها (حليمي، ٢٠١٨، ٢٨).

وقد انعكس هذا التقدم الاقتصادي باليابان على سياسات إصلاح المناهج الدراسية؛ حيث اهتمت اليابان بمضمونها ومحتواها من خلال التنقيحات المتتابعة للمعايير الوطنية للمناهج الدراسية، وتحديث عمليتي التعليم والتعلم؛ لتعزيز كفاءات القرن الحادي والعشرين، وما يستتبع ذلك من تطوير المهارات بالمناهج الدراسية، مثل مهارات حل المشكلات والإبداع، وعادات التعلم الجيدة، واستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتطوير كفاءات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

الطلبة؛ والاهتمام بمفهوم القدرات، والاتجاه صوب التعلم التجريبي، جعل تعليم البرمجة إلزاميًا بدءًا من المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا، وتعزيز تعليم اللغات الأجنبية.

وعلى الصعيد السياسي: تعد اليابان ملكية دستورية، مع نظام حكم برلماني قائم على الفصل بين السلطات، طبقاً لدستور البلاد لعام ١٩٤٧م. أما عن السلطة التنفيذية فيمثلها مجلس الوزراء والذي يرأسه رئيس الوزراء، ويضم وزراء تنفيذيين، كما يوجد تعددية حزبية. ويقوم التنظيم الإداري على قانون الحكم المحلي للمقاطعات؛ حيث تنقسم اليابان إداريًا إلي (٤٧) مقاطعة، ويعترف دستور عام ١٩٤٧ بالحكم الذاتي المحلي، وتنفذ الحكومات المحلية العديد من السياسات والبرامج الوطنية. إلا أن لها استقلالية محدودة، بسبب اعتمادها على الموارد المالية التي ترد من الحكومة المركزية. ويتم تنصيب الإمبراطور على رأس الدولة وهو يعتبر رمز للوحدة الوطنية (D'Ambrogio, 2020, 1). وللعقلية الجمعية أثرها الكبير في الطابع القومي الياباني؛ فالتوجه الجماعي هو أساس جميع الممارسات؛ فالأمور المهمة يتم مناقشتها على نطاق واسع لتحظى بالاجماع Consensus وهي سمة ينفرد بها النظام البرلماني الياباني (درويش، ١٩٩٤، ٣٩). والثقافة اليابانية برغم ما شهدته من تحديات ومحاولات اختراق خارجية لا تزال محافظة على مكوناتها التقليدية التي اكتسبتها عبر مراحل تاريخية طويلة، فبالرغم من انتهاج اليابان لليبرالية الاقتصادية والسياسية، إلا أنها نجحت في مواءمة المستجدات على الساحة السياسية مع واقعها الثقافي التقليدي، بما يشير الى محاولة توفيقية بين كل من المنظومة القيمية الغربية وثوابت الثقافة السياسية التي تعكس أهم جوانب خصوصية اليابان؛ حيث تم تطويع القيم المستحدثة واستيعابها في إطار القيم التقليدية (شكر، ٢٠١٠، ٨٠).

وقد انعكس ذلك على الاهتمام الموجه نحو عملية إصلاح المناهج الدراسية في اليابان، حيث استهدفت المناهج، منذ تسعينيات القرن العشرين، تعزيز القيم التقليدية لدي المتعلمين مثل الكفاءة الاجتماعية والعاطفية، وتشجيع الفردية وقدرتهم على التفكير لأنفسهم، كما قامت حكومة الحزب الليبرالي الديمقراطي، في الآونة الأخيرة، بإجراء مراجعة للقانون الأساسي للتعليم، وذلك منذ عام ٢٠٠٦م، والذي أسس للوطنية كهدف

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

معلن لنظام التعليم؛ وكذلك اتباع نظام المراقبة الداخلية كجزء لا يتجزأ من إصلاح المناهج الدراسية.

أما على الصعيد الديني؛ فتعد الديانة الشنتوية Shintoism هي الأوسع انتشارًا في اليابان؛ فعدد من يدينون بها بلغ حوالي ٧٠,٥% من السكان، والباقي موزعون بنسب قليلة بين الديانات البوذية Buddhism ٦٧,٢%، والمسيحية Christianity ١,٥%، وغيرها ٥,٩% (The World Factbook, 2023b). وكان من نتائج الحرب العالمية الثانية وسقوط القنابل الذرية على اليابان والدمار الشامل، والتي مثلت جميعًا أحداث تاريخية صعبة، أن فقدت اليابان ثقتها في العقيدة وخاصة الديانات البوذية والشنتوية، وقد فصل الدستور الياباني بين السياسة والدين بشكل كبير، وقام بإلغاء النزعة الدينية من كافه المؤسسات والمصالح الحكومية ومنها المؤسسات التعليمية، وأصبح لهذا الفكر جذور راسخة في المجتمع، وبعد ما تم من الفصل بين الدين والسياسة تم تجاهل أثر الدين في الحياة الاجتماعية نتيجة التغيرات الفكرية في فترة ما بعد هزيمة اليابان بالحرب العالمية الثانية وإحلال الديمقراطية (ميزوتاني، ٢٠٠٧، ٢٤-٢٥).

وقد انعكس ذلك على مناهج التعليم الياباني حيث نجد أنها لا تشتمل على مقررات لتدريس الدين بالمدارس، ويقتصر الأمر فقط على الاهتمام بالتربية الأخلاقية، والتي تعد جانبًا مهمًا بنظام التعليم في اليابان، وتحظى بالاهتمام في المناهج الدراسية. ويلتزم المعلمون بالتنمية الأخلاقية لطلابهم كجزء من تكوين الشخصية المتكاملة، كما تضمين مقرر التربية الأخلاقية بالمناهج الدراسية كمقرر مستقل منذ عام ٢٠١٥م.

مما سبق يمكن ملاحظة أن الطابع القومي الياباني بمكوناته المختلفة؛ الجغرافية والسكانية والتاريخية والسياسية والاقتصادية والدينية، كانت على مر العصور، ولازالت ذات سمات مميزة، دفعت المجتمع الياباني نحو تحقيق نهضة شاملة في جميع المجالات التنموية؛ وأصبحت بذلك مالكة لمقومات سباق التنافسية العالمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

القسم الرابع/ أوجه التشابه والاختلاف بين سياسات إصلاح المناهج المدرسية، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان

وفيما يلي استعراض لأبرز جوانب التشابه والاختلاف حول سياسات إصلاح المناهج المدرسية وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، وتفسيرها في ضوء القوى والعوامل الثقافية التي تقف وراءها في كلا الدولتين.

(١) فيما يتعلق باتجاهات إصلاح المناهج المدرسية في كل من الاتحاد الروسي واليابان:

تتشابه الخبرتان موضوع الدراسة المقارنة (الاتحاد الروسي واليابان) في تبني أبرز اتجاهات الإصلاح العالمية للمناهج المدرسية، والتي تتمثل في: الإصلاح القائم على المعايير، والإصلاح القائم على دمج تكنولوجيا المعلومات في المناهج المدرسية. وفيما يلي توضيح أوجه الشبه أو الاختلاف حول كل اتجاه من الاتجاهين المذكورين، وذلك على النحو التالي:

١/١ أوجه التشابه: تتشابه الدولتان في تبني اتجاه إصلاح المناهج المبني على المعايير Standards based Reform؛ حيث تحديد معايير واضحة للمناهج الدراسية تتوافر فيها مهارات القرن الحادي والعشرين.

ففي الاتحاد الروسي، طورت الحكومة الروسية منذ تسعينيات القرن العشرين وخاصة في فترة ما بعد تفكك وانهيار الاتحاد السوفيتي، حزمة من الإصلاحات المستندة إلى المعايير تماشيًا مع التحرك نحو اللامركزية، واتساقًا مع الممارسات الدولية. ثم اتجهت وزارة التعليم الروسية إلى إعادة صياغة مفهوم المعايير، وذلك في عام ٢٠٠٥م، مما أدى إلى ظهور مفهوم "الجيل الثاني" للمعايير التعليمية، والتي كانت موجهة نحو النتائج، وقائمة على الكفاءة، وتوفير متطلبات عامة لتحقيق مخرجات وشروط التعلم. ثم شهد الاتحاد الروسي، اعتبارًا من عام ٢٠٠٨م؛ سلسلة من التعديلات التشريعية والتي تضمنت مراجعة لمعايير التعليم الوطنية الروسية، وتطوير المعايير التعليمية الجديدة للتعليم التي حددت متطلبات العملية التعليمية، وآليات العمل والنتائج المراد تحقيقها. ثم ظهر بعد عام ٢٠١٠ الجيل الثالث من المعايير الذي ركز بشكل خاص على تحقيق النتائج التي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

تتخطى ذاتية المتعلمين، من خلال تطوير الأنشطة التعليمية الجماعية. كما اهتم بشكل أساسي على إكساب المتعلمين القدرة على تطبيق المعرفة التي تم الحصول عليها في مجموعة واسعة من مواقف الحياة العملية.

أما في اليابان، فتقوم وزارة التعليم اليابانية بتحديد مجموعة واسعة من معايير المناهج الوطنية لجميع مدارس التعليم قبل الجامعي، وذلك لضمان تحقق مستوى ثابت من التعليم، وفرص تعليمية متساوية للجميع في جميع أنحاء البلاد. كما تقوم بتنقيح تلك المعايير عادة كل عشر سنوات. كما تتولى الوزارة تحديد المبادئ التوجيهية للمناهج الدراسية، تاركة للمدارس اليابانية حرية تطوير مناهجها الخاصة مسترشدة بهذه المبادئ التوجيهية، بما يعكس الخصوصيات المحلية لمدارسهم. كما يتاح للمجالس المحلية للتعليم إمكانية اختيار الكتب المدرسية من بين قوائم الكتب المدرسية المعتمدة من وزارة التعليم، شريطة احترام المعايير الوطنية الأساسية. وقد طرأت تعديلات متتالية على معايير المناهج الدراسية الوطنية، منذ بدايات القرن الحادي والعشرين، كان آخرها في عام ٢٠١٧م؛ حيث تم الإعلان عن المعايير الوطنية الجديدة للمناهج الدراسية التي سيتم تطبيقها في ٢٠٢٠ إلى ٢٠٢٢م. وتمثل تلك المعايير النسخة المطورة لإصلاح المناهج الدراسية نحو التعليم في القرن الحادي والعشرين. وقد تضمنت المعايير الجديدة للمناهج الدراسية تحديد المعارف والمهارات المطلوب اكتسابها، فضلًا عن توفير إجراءات بشأن الطريقة التي ينبغي بها تحسين التدريس بالفصول الدراسية من منظور التعلم المتعمق المستقل والتفاعلي، والتعلم النشط بوصفها طرق للتعلم مشتركة في جميع المقررات.

وقد يُعْزَى ذلك التشابه بين الدولتين في الأخذ باتجاه إصلاح المناهج المبني على المعايير إلى تأثر كل منهما بالاتجاهات العالمية لإصلاح المناهج المدرسية في إطار الحركة العالمية لإصلاح التعليم ككل the Global Education Reform Movement (GERM)، والتي تشير إلى أن معظم الإصلاحات التعليمية التي يتم اعتمادها في جميع أنحاء العالم تنطلق من سياسات متقاربة تتضمن مبادئ رئيسة أهمها: **المعايير**، المساءلة، واللامركزية والاستقلالية المدرسية (Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2019, 5). فلقد سعى صانعو السياسات في معظم دول العالم خلال

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

العقود الماضية لتحسين التعليم من خلال الدعوة إلى تبني اتجاه الإصلاح القائم على المعايير. ومن ثم، كان وضع معايير موحدة للتعليم والتعلم في المدارس أحد الملامح الرئيسة لحركة إصلاح التعليم العالمية؛ بتحويل التركيز من المدخلات إلى مخرجات التعليم. وليس من المستغرب أن تكون الإصلاحات التعليمية منتشرة على نطاق واسع عبر البلدان المختلفة في العالم، وذات تأثير متبادل كجزء من العولمة، والتي تفرض تقاسم بعض الاتجاهات المشتركة عند إجراء الإصلاحات التعليمية؛ بهدف تعزيز القدرة التنافسية لتلك البلدان؛ فقد تأثر فكر الإصلاح التعليمي في كل من الاتحاد الروسي واليابان بالدعوات المستمرة للمجتمع الدولي بما يشمله من المنظمات الدولية الداعية للإصلاح التعليمي، وتطوير النظم التعليمية ومنظوماتها الفرعية، ومن بينها منظومة المناهج المدرسية، وذلك بغية اللحاق بركب التنمية وتعزيز القدرة التنافسية للبلدين في سياق العولمة واقتصاد المعرفة، والمنافسة الدولية والابتكار التكنولوجي والتحول الاقتصادي.

ففي **الاتحاد الروسي** على سبيل المثال "أجريت تقييمات لنظام التعليم الروسي، بعد عام ١٩٩١م، من قبل المنظمات الدولية (مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبنك الدولي)، وأوصت تلك المنظمات بضرورة القيام بإصلاحه لجعله أكثر اعتمادًا على السوق وموجهًا نحو تحسين المخرجات التعليمية أو النتائج ، بدلاً من المدخلات والعمليات التقليدية المعمول بها، وأكدت تلك المنظمات على الحاجة إلى انتقال نظام التعليم الروسي إلى التركيز على الكفاءات والمهارات الحديثة التي يجب أن يكتسبها الطلبة (Aydarova, 2021, 54-55). كما كان للمجتمع الدولي والضغوط الخارجية أثر ملحوظ في حركة إصلاح التعليم **في اليابان**، وقد بدا ذلك جليًا في الإصلاحات التي شهدتها البلاد منذ عهد ميجي، وفي فترة ما بعد الحرب. وقد كان لها تأثير واضح على الإصلاحات التعليمية في اليابان (Fujioka, 2016, 46).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

كما **تتشابه الدولتان في تبني اتجاه "دمج تكنولوجيا المعلومات في التعليم** Reform based on Integrating Information Technology into School curricula من خلال الاهتمام بتضمين تكنولوجيا المعلومات بمحتوى المناهج الدراسية" ووجود بعض المقررات الإجبارية الداعمة لهذا الاتجاه، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وتوفير البنية التحتية اللازمة لذلك.

ففي الاتحاد الروسي، تم استحداث منهج جديد في المدارس الثانوية، منذ ثمانينات القرن العشرين، هو علوم الكمبيوتر، وتلقى معلمو مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات تدريبًا خاصًا في مجال تكنولوجيا المعلومات ليكونوا قادرين على تقديم التوجيه المناسب للطلبة، وذلك في إطار الموجتين الأولى والثانية للمعلوماتية. وقد تميزت تلك الفترة بوجود عدد من المبادرات لإجراء تحسينات ملحوظة في البنية التحتية العامة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولتسهيل التدريس المعزز بالتكنولوجيا الرقمية على كل من المستويات الفيدرالية والإقليمية المختلفة، لكونه يسهم في تنمية مهارات الطلبة في القرن الحادي والعشرين، من خلال توظيف إمكانات التقنيات الرقمية في عمليات التعليم والتعلم.

أما اليابان؛ فقد حاولت مواكبة عصر المعلوماتية من خلال اتخاذ العديد من المبادرات الرامية إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في إصلاح وتطوير المناهج المدرسية كعنصر مهم لتعزيز تنافسية نظامها التعليمي ورفع مكانته على الصعيد الدولي، وذلك من خلال تعليم البرمجة والتكنولوجيا والمعلوماتية؛ حيث أصبح تعليم البرمجة بالمرحلة الابتدائية إجباريًا، يتعلم التلاميذ من خلاله التفكير المنطقي، ويتعلم تلاميذ المدارس الثانوية الدنيا نوعين من البرمجة من خلال مقرر التكنولوجيا. أما بالنسبة للمدارس الثانوية العليا، فقد تضمن المنهج الدراسي الجديد في مقرر التكنولوجيا مقررين اختياريين بمسمى " المعلوماتية": "المعلومات ١"، "المعلومات ٢"، وذلك في إطار العناية بالتقنيات المتنوعة بغية إعداد الطلبة للمهن المختلفة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وربما يفسر ذلك التشابه بين الدولتين في تبني اتجاه "دمج تكنولوجيا المعلومات في التعليم برغبة كل من الاتحاد الروسي واليابان في تعزيز تنافسية نظامهما التعليمي، استجابة لعصر تكنولوجيا المعلومات، وتماشيًا مع ما يشهده العالم مؤخرًا من تحولات كبيرة نتيجة لتأثيرات العولمة وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي وثورة المعلومات وذلك في إطار حركة الإصلاح العالمية التي تبنت هذا الاتجاه الإصلاحي؛ حيث تسعى البلدان في جميع أنحاء العالم، سواء المتقدمة أو النامية، إلى إصلاح نظمها التعليمية من خلال محاولة دمج وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج المدرسية وفي العملية التعليمية، لجعل التدريس والتعلم أكثر ملاءمة، ولتأهيل الطلبة للتعامل مع عصر الاقتصاد الرقمي، ومن ثم إنتاج قوة عاملة رقمية، تسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية لبلدانهم.

ومن ثم، نجد **الاتحاد الروسي** قد اهتم بدمج تكنولوجيا المعلومات في المناهج المدرسية أسوة بالاتجاهات العالمية، وما يتعلق ذلك من العناية بالبنية التحتية التكنولوجية وتدريب المعلمين، وذلك بغية تنمية مهارات الطلبة في القرن الحادي والعشرين، مما يسهم في تعزيز نموه الاقتصادي، وهذا يعد مثالًا لتأثير التوجهات الاقتصادية في إصلاح وتحديث المناهج المدرسية؛ ؛ **وكذلك الحال بالنسبة لليابان**؛ حيث كان إدخال أحدث التكنولوجيا إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية أحد ركائز تحقيق النمو الاقتصادي التي سعت إليه؛ نتيجة افتقار اليابان إلى الطبيعة الجغرافية والثروات الطبيعية التي تعينها على تحقيق النمو الاقتصادي، مما يؤكد أيضًا على تأثير العامل الاقتصادي في صياغة المعايير ومحتوى المناهج المدرسية في اليابان.

٢/١ أوجه الاختلاف: ورُغْم التشابه بين الدولتين السالف ذكره، إلا أن **هناك بعض جوانب الاختلاف فيما بينهما**، ويمكن حصر أوجه الاختلاف على النحو التالي:

١/٢/١ بداية تطبيق اتجاه "الاصلاح القائم على المعايير" ومبرراته في كلا البلدين:

ففي الاتحاد الروسي؛ فقد تم تبني اتجاه الاصلاح القائم على المعايير، وبالتحديد مع ظهور قانون عام ١٩٩٢م، وذلك لمواجهة ثلاثة تحديات رئيسة للتعليم الروسي في فترة ما بعد تفكك وانهيار الاتحاد السوفيتي، تمثلت في: تحسين الأداء الأكاديمي المتدهور،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

والحفاظ على توحيد الخدمات التعليمية بين المناطق الروسية، وإنشاء معايير موحدة لاعتماد الدولة ومراقبة الجودة.

أما في اليابان فقد بدأت في تبني اتجاه الاصلاح القائم على المعايير منذ إصلاحات ما بعد الحرب العالمية الثانية، وذلك بهدف تزويد جميع الطلبة اليابانيين بفرص تعليمية مشتركة ومتساوية في جميع أنحاء البلاد، وتعزيز القيم التقليدية مثل الكفاءة العاطفية والاجتماعية، وتشجيع الفردية والقدرة على التفكير، بوصفها صفات تعتبر ضرورية للمجتمع الياباني لمواجهة التحديات المستقبلية.

٢/٢/١ مجالات تطبيق المعايير:

ففي الاتحاد الروسي: نجد المعايير التعليمية موحدة وتتميز بالشمول لمعظم عناصر العملية التعليمية. قد يرجع ذلك التوحيد للمعايير التعليمية، لكون الاتحاد الروسي بلد متعدد الأعراق، ومن ثم يحرص على المحافظة على تربية الجميع على مبادئ موحدة، وتوحيد المناهج ومعاييرها، بما يخدم تربية النشئ على احترام قوانين الدولة، مما يبين **أثر العامل الثقافي والسكاني** في المناهج المدرسية الروسية. فلقد "استند الإصلاح التعليمي الروسي على المبادئ والأفكار التي تؤمن بها الدولة، تلك المبادئ المدونة في دستور الاتحاد الروسي، الذي ينص على أن للدولة الحق في وضع المعايير التعليمية الاتحادية (الفيدرالية)، وتوفير كافة أشكال الدعم التربوي لتنفيذها" (Starodubtceva & Krivko, 2015, 209). كما نادت المعايير الجديدة بإعادة توجيه النظام التعليمي نحو التعاون مع قطاع الأعمال والشركات المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات، من خلال السعي لتعليم وتدريب المتعلمين على المهارات التي يحتاج إليها العمل بتلك الشركات؛ وقد يرجع ذلك إلى تأثر روسيا بالاتجاهات العالمية لربط التعليم بمجالات التنمية المختلفة وخاصة التنمية الاقتصادية وتحقيق مركز متقدم في مضمار التنافسية العالمية في جميع المجالات وبذلك **يتضح أثر العامل الاقتصادي** على المعايير التي تبنى في ضوئها المناهج المدرسية.

أما في اليابان؛ فقد ركزت المعايير الوطنية الجديدة للمناهج الدراسية على الاهتمام الفردي بالمتعلمين وبناء شخصياتهم. **وقد يعزى ذلك** إلى طبيعة اليابان، وتركيبها السكاني بوصفها دولة أحادية العرق؛ حيث يمثل اليابانيون حوالي ٩٧,٩٪، من مجمل السكان،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وعدد الأجانب المقيمين بها لا يزال منخفضًا نسبيًا مما أسهم في أن تتجه اليابان إلى الاهتمام بإعلاء شأن أفرادها، وتركيز عمليات تعلم الطلبة على تطبيق المعارف والمعلومات التي اكتسبوها، وتشجيعهم على التعبير عن الذات؛ لأن اليابان في حاجة إلى المزيد من المواهب الإبداعية وتشجيع الفردية والقدرة على التفكير وهي صفات تعتبر ضرورية للمجتمع الياباني؛ لمواجهة التحديات المستقبلية في القرن الحادي والعشرين.

(٢) فيما يتعلق بالإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية في كل من روسيا واليابان:

١/٢ أوجه التشابه: تتشابه الخبرتان موضوع الدراسة المقارنة (الاتحاد الروسي واليابان) في اتباع العديد من الإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية بهما، لعل أبرزها:

١/١/٢ تتيح كل من المدارس الروسية واليابانية فرصة اختيار المقررات أو المسارات الدراسية؛ حيث أتاحت المدارس **الروسية،** بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، للطلبة فرصة اختيار المقررات التي يدرسونها من بين بعض المقررات الاختيارية المتاحة. كما أعطت المزيد من الفرص للطلبة لاتخاذ خيارات واعية بشأن مساراتهم الدراسية. وكذلك الحال **في اليابان؛** حيث تم استحداث مقررات اختيارية جديدة في المدرسة الثانوية الدنيا والعليا، منذ عام ٢٠١٦، بما في ذلك: التاريخ الياباني المتقدم، تاريخ العالم المتقدم، والجغرافيا المتقدمة.

٢/١/٢ وجود نوع من التقييم على المستوى الوطني في كلا البلدين؛ حيث تم استحداث ما يسمي بالاختبار الوطني الموحد (USE) **في الاتحاد الروسي** كأحد الإجراءات التنفيذية لإصلاح المناهج المدرسية الروسية. وقد تم تعميمه على مستوى البلاد في عام ٢٠٠٩م. وكان الغرض من الاختبار الجديد هو تحسين انتقال الطلبة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، **وفي اليابان** أيضا؛ تم اتباع أسلوب التقييم الوطني للقدرة الأكاديمية (NAAA)، بجميع المدارس العامة الابتدائية (في الصف السادس الابتدائي) والثانوية الدنيا (في الصف الثالث). وقد لعب هذا التقييم الوطني دورًا مهمًا في تمكين الحكومة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

اليابانية من دراسة وقياس التقدم المحرز في إصلاح المناهج الدراسية ونظام التعليم الإلزامي بها.

٣/١/٢ سعي كلا الدولتين إلى تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بأساليب متنوعة؛ ففي الاتحاد الروسي: تم استحداث بعض المقررات الجديدة (مثل علم الفلك astronomy)، والتي تستهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، كما تطوير معايير التعليم الوطنية الجديدة للمناهج الدراسية، واستخدام مدخل النظام والنشاط كأساس نظري لتطوير تلك المعايير. وكذلك الحال **في اليابان؛** حيث استهدفت تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال الاهتمام بتنقيح المعايير الوطنية والمناهج الدراسية بصورة دورية ومستمرة، تنويع التعليم وضمان جودته لمساعدة الطلبة على تطوير إمكاناتهم، والتركيز على تعزيز التعليم المتعلق باالثقافة والعلوم والرياضيات، تعليم اللغات الأجنبية، جعل تعليم البرمجة إلزاميًا بدءًا من المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا، علاوة على تحديث التعليم والتعلم لتعزيز كفاءات للقرن الحادي والعشرين.

وقد ترجع جوانب التشابه السابق الإشارة إليها إلى تبني كلتا الدولتين لبعض اتجاهات إصلاح المناهج المدرسية العالمية؛ والمتمثلة في توسيع الخيارات الدراسية أمام الطلبة، وتنويع المهارات مع التركيز على إكساب الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوحيد التقييمات الوطنية لتقيس نفس المهارات التي تقيسها الاختبارات الدولية ذات القياس الموحد مثل اختبارات PISA، TIMSS، وخاصة بعدما لوحظ من انخفاض تقييمات الطلبة الروس واليابانيين في تلك الاختبارات الدولية في بعض الدورات، فكان ذلك دافعًا نحو تضمين المناهج الدراسية بعض المهارات التي تقيسها تلك الاختبارات، وكذلك توحيد التقييمات الوطنية لتقيس تلك المهارات.

٢/٢ أوجه الاختلاف: تتحدد أبرز أوجه الاختلاف بين الدولتين موضوع الدراسة المقارنة في تطبيق كل دولة لبعض الإجراءات التي تتسق مع سياقها الثقافي، وذلك على النحو التالي:

١/٢/٢ بالنسبة للاتحاد الروسي؛ فقد وجدت بعض الإجراءات التنفيذية التي تتسق مع طبيعة المجتمع الروسي ومعطياته الثقافية:

- **التركيز على التنشئة كهدف رئيس للمناهج الدراسية، وكمحور للاهتمام في السياسة التعليمية الروسية،** من خلال الاهتمام بالرياضة والأخلاق والعمل والتربية المدنية، والتنشئة القانونية (احترام قوانين الدولة)، **وربما يعزى ذلك** إلى أن بناء الدولة وبناء الهوية كان من بين الاهتمامات السياسية الحكومية في الاتحاد الروسي بعد استقلاله عن الاتحاد السوفيتي. ونتيجة لذلك، استهدفت سياسات إصلاح المناهج المدرسية إعداد المواطنين الروس للعيش في دولة ديمقراطية في مجتمع مدني، مع التركيز على تعلم للمعرفة والمهارات، والقيم الديمقراطية، التي تمكن المتعلمين من المشاركة بفعالية في حياة المجتمع. وهو ما يعد مثالاً واضحًا **لتأثير العامل السياسي** في مناهج التعليم الروسية.
- **استحداث المناهج الدينية في المدارس الحكومية الروسية** والمتمثلة في"منهج أسس الثقافة الدينية والأخلاق العلمانية". ويعكس هذا الإجراء التوجه الديمقراطي الحديث للاصلاح في روسيا؛ حيث بداية الاهتمام بدور التعليم الديني في تشكيل الهوية المدنية، ترسيخًا لقيمة التسامح القومي والديني. **وربما يعزى ذلك إلى تأثير العامل الديني؛** إذ أن السكان في الاتحاد الروسي يشكلون تنوعا دينيًا مختلفًا، ونتيجة لذلك سعى الاتحاد الروسي لمحاربة العنصرية من خلال سن حزمة من القوانين لمكافحة التطرف، ولمناهضة الإساءة لمشاعر معتنقي الأديان بكافة فئاتهم.
- **تبني فكر توحيد المناهج الوطنية حفاظا على وحدة وتماسك الدولة،** مع تعزيز قيم التعددية الثقافية داخل المناهج المدرسية، تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسيات المختلفة التي تسكنها؛ فقد راعت الدولة الروسية الاختلافات الثقافية من خلال ضمان حق المتعلم في اختيار المقررات الدراسية، والمشاركة في تشكيل محتوى تعليمهم، فضلًا عن منحهم حق اختيار لغة الدراسة من بين لغات الجنسيات التي تعيش في روسيا. وهذا يعد مثالًا واضحًا **لتأثير عامل التركيب السكاني** في المناهج المدرسية في روسيا.
- **تصميم نموذج جديد للتعليم يستهدف تحقيق التنمية المستدامة والابتكار في الاقتصاد الوطني،** من خلال تهيئة الظروف للطلبة لاكتساب المعرفة الكافية، والمهارات ذات الصلة بالقرن الحادي والعشرين، **وقد جاء ذلك** استجابة للدعوات العالمية للحفاظ على البيئة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

وتحقيق التنمية الاقتصادية. وهذا يعد مثالا واضحًا **لتأثير العامل الاقتصادي** في المناهج المدرسية بالاتحاد الروسي.

٢/٢/٢ أما بالنسبة لليابان؛ فقد وجدت بها بعض الإجراءات التنفيذية التي تتسق مع طبيعة المجتمع الياباني ومعطياته الثقافية:

- **الاهتمام بالتربية الأخلاقية،** والتي تعد جانبًا مهمًا بنظام التعليم في اليابان، وتحظى بالاهتمام في المناهج الدراسية. ويلتزم المعلمون بالتنمية الأخلاقية لطلابهم كجزء من تكوين الشخصية المتكاملة، وتعد تخصيص التربية الأخلاقية باعتبارها مقررًا خاصًا ضمن المنهج الدراسي. **وقد يعزى ذلك** إلى عامل الاعتزاز بالثقافة اليابانية والتقاليد اليابانية. فبالرغم مما شهدته من تحديات ومحاولات اختراق خارجية ما زالت إلى حد كبير محافظة على مكوناتها التقليدية التي اكتسبتها عبر مراحل تاريخية ممتدة، في مواجهة الوافد الغربي. وبرغم انتهاج اليابان للفكر الليبرالي، إلا أنها نجحت في مواءمة المستجدات الثقافية مع واقعها الثقافي التقليدي.
- **تبني نموذج التعليم من أجل التنمية المستدامة:** منذ بداية القرن الحادي والعشرين، ولكن مع اختلاف الغاية من تطبيقه عن الاتحاد الروسي حيث يستهدف تحقيق السلامة في دولة تكثر بها الزلازل وأمواج تسونامي والأعاصير وغيرها من الكوارث الطبيعية. لذلك كان هناك حاجة ماسة إلى تبني "نهج شامل للسلامة" يشمل قضايا متنوعة. وهذا يعد مثالا واضحًا **لتأثير العامل الجغرافي** (طبيعة البيئة) في المناهج المدرسية باليابان. فاليابان، كما أوضحنا سابقًا، عبارة عن أرخبيل يمتد في قوس ضيق يتشكل من سلسلة من الجزر تبلغ (٤٠٠٠) جزيرة، أغلبها جبال بركانية، ونظراً لطبيعة السطح الجبلية تميزت بكثرة البراكين، كما أن الزلازل تحدث بها بصورة مستمرة.

(٣) فيما يتعلق بعلاقة سياسات إصلاح المناهج المدرسية بنتائج تقييم الطلبة الروس واليابانيين بالاختبارات الدولية:

تتشابه الخبرتان في أن هناك ارتباطًا طرديًا وعلاقة متبادلة من التأثير والتأثر بين تغيير وتطوير سياسات إصلاح المناهج الدراسية في كلتا الخبرتين، ونتائج تقييم الطلبة باختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق، ويتضح ذلك كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

١/٣ ارتباط بداية الاهتمام بسياسات إصلاح المناهج المدرسية بانخفاض أداء كل من الطلبة الروس واليابانيين في اختبارات التقييم الدولية، حيث قدمت نتائج الطلبة ببعض التقييمات الدولية (مثل PISA، TIMSS، وPIRLS) الأساس المفاهيمي والأدوات التنفيذية لسياسات إصلاح معايير المناهج والكتب المدرسية في كلتا الخبرتين.

ففي الاتحاد الروسي؛ كانت هذه السياسات الإصلاحية مدفوعة بالنتائج غير المرضية للطلبة الروس في التقييمات الدولية، وخاصة بعد تقييمات PISA لعامي٢٠٠٠م و٢٠٠٣م، وذلك مقارنة بأداء الطلبة من البلدان المتقدمة الأخرى، مما أدى إلى ظهور المخاوف بشأن جودة التعليم في روسيا.

أما في اليابان؛ فقد عكست نتائج التقييمات الدولية، مثل (TIMSS) و (PIZA) مستوى ودرجة نضج الأداء التعليمي في اليابان، وكانت دافعًا مهمًا لإجراء إصلاحات متنوعة على عناصر النظام التعليمي في بدايات القرن الحادي والعشرين؛، ومنها المناهج المدرسية. فقد كان انخفاض أداء الطلبة في القراءة والرياضيات، ببرنامج التقييم الدولي (PISA) لعام ٢٠٠٣م، مقارنة بأدائهم السابق في عام ٢٠٠٠م، عاملاً مؤثرًا في تبني اتجاه إصلاح المناهج المدرسية، وهو ما عرف بصدمة اختبار بيزا "the PISA shock".

٢/٣ ارتباط تحسين درجات تقييم الطلبة بالاختبارات الدولية في (الرياضيات والقراءة والعلوم) أيضًا؛ بإصلاح المناهج في كلتا الخبرتين؛ إذ وجد أن التغييرات في المناهج المدرسية، بما يتلائم مع ما تقيسه الاختبارات الدولية من مهارات، ترتبط بشكل إيجابي بتحسين درجات الطلبة الروس واليابانيين في الاختبارات الدولية، نتيجة تحسن قدراتهم الأكاديمية.

٣/٣ توجه سياسات إصلاح المناهج المدرسية نحو الاهتمام بالتقييمات الوطنية الموحدة في كلتا الخبرتين ومراعاة اتفاق ما تقيسه تلك التقييمات مع ما تقيسه اختبارات التقييم الدولية من قدرات ومهارات؛ **ففي** روسيا يُجرى الامتحان الوطني الموحد (USE) في نهاية الصف الحادي عشر (نهاية المرحلة الثانوية). **وفي اليابان** يُجرى التقييم الوطني للقدرة الأكاديمية (NAAA) لطلبة المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا؛ ويأتي ذلك أيضًا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

بهدف قياس نوعية التعليم عمومًا، وضمان الامتثال للمناهج الدراسية الرسمية، بوصف تلك التقييمات الوطنية أداة لقياس التحصيل التعليمي وضمان المزيد من المساواة في الوصول إلى التعليم العالي.

وربما يفسر هذا التشابه بين الخبرتين فيما يتعلق بعلاقة سياسات الإصلاح بنتائج الطلبة الروس واليابانيين في الاختبارات الدولية؛ بالحرص الشديد من جانب الخبرتين على تقصي جوانب الضعف في المناهج المدرسية، والرغبة في معرفة ترتيب الدولة مقارنة بغيرها من الدول المشاركة في تلك الاختبارات؛ أملاً في إصلاح المناهج المدرسية؛ باعتبارها وعاء تنمية المهارات وتكوين الشخصية ومواكبة تحديات العصر الحالي، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين وبالتالي تحقيق النمو الاقتصادي المنشود.

القسم الخامس/ أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، وأهم التحديات التي تواجهها:

وفيما عرض لأهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، وأهم التحديات التي تواجهها، وتحول دون تنفيذ تلك السياسات على النحو المنشود، وذلك على النحو التالي:

أولًا/ أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر:

يعد إصلاح المناهج المدرسية من أهم أركان النظام التعليمي، لانعكاساته على مستوى المتعلمين والعاملين في الحقل التعليمي، وهو عملية ذات أسس علمية ومنهجية؛ تُحَتِم مراعاة العوامل الداخلية والخارجية التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالمنهاج، وتتطلب من العاملين عليها تحديث أهداف ومحتوى تلك المناهج مع الحفاظ على ترابط مكوناتها، فالمناهج تحمل في طياتها هوية المجتمع وقيمه، ولابد من الحفاظ على جودة محتواها من أفكار ومعارف متجذرة ومتجددة لتحقيق توازنات الحياة ومتطلباتها؛ وتكوين المتعلمين وإعدادهم إعدادًا كاملاً لمسايرة روح العصر (الشايب وعبد الباسط، ٢٠١٦، ٧٥).

وتحقيقًا لذلك، فقد تبنت مصر الاتجاهات العالمية لإصلاح التعليم لجميع عناصر العملية التعليمية؛ فقد اعتمدت الجهود القومية في الآونة الأخيرة على **المعايير** باعتبارها مدخلاً أساسيًا لإصلاح التعليم، ومحكًا للحكم على جودة جميع عناصر العملية التعليمية؛

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

باعتبارها السبيل لتحقيق الجودة النوعية للتعليم بكافة عناصره. فصدرت وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر، والتي تم إعدادها عام ٢٠٠٣م، ثم صدرت وثيقة معايير المدرسة الفعالة المتكاملة عام ٢٠٠٧م. ثم تلاهما إصدار وثيقة ضمان معايير الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي عام ٢٠٠٨م التي أعدتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم واعتماده، وتم بناء هذه المعايير في خمسة مجالات رئيسة هي: المدرسة الفعالة، والمعلم، والمنهج الدراسي ومناهج التعليم، والمشاركة المجتمعية، والإدارة المتميزة؛ وقد كان الهدف من ذلك تحقيق الجودة الشاملة، لذا، سعت كل الجهات الرسمية للحديث عن تطبيقها في التعليم لتحسين قدرته التنافسية، وتم اعتبار المعايير الأداة التي يتم الاستناد إليها في تحقيق الموضوعية، وترسيخ الشفافية في الحكم على الإنجازات وتقويم الأداء (أحمد، ٢٠١٨، ٣٨٧).

كما بذلك وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني المصرية جهودًا حثيثة لإصلاح التعليم قبل الجامعي، باستخدام نهج ذي محورين هما: إصلاح منظومة التعليم المشار إليها بمحور إصلاح التعليم (EDU 1.0)، وإحداث تحول في قطاع التعليم، والمشار إليه بمحور إصلاح التعليم (EDU 2.0). ويهدف المحور الأول إلى خدمة الطلبة في إطار منظومة التعليم القائمة من خلال مبادرات تعمل على إضافة تحسينات موجهة إلى هذا القطاع. أما المحور الثاني فيتضمن إحداث تدخلات جريئة لتحديث منظومة التعليم، ودفع نواتج التعلم نحو تحقيق أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠. ويسعى كلا المحورين لتحقيق هدف مشترك، يتمثل في العودة بعملية التعلم إلى الفصل المدرسي. وقد طلبت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني دعمًا من البنك الدولي لتعزيز عملية إصلاح منظومة التعليم من خلال المحور الأول، وتهيئة بيئة داعمة لحفز المحور الثاني (البنك الدولي، ٢٠١٨، ٧).

وقد انطلق نظام التعليم الجديد ٢.٠ من عدة مصادر أهمها؛ "رؤية مصر ٢٠٣٠، والاستراتيجية القومية لتطوير التعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠)، والأطر السابقة لمناهج التعليم قبل الجامعي المصري، وبعض الخبرات الدولية الناجحة في إصلاح التعليم، ونتائج الدراسات المقارنة بين المناهج المصرية وبعض مناهج الدول المتقدمة، والمعايير والمؤشرات العالمية للتعليم (غانم، ٢٠١٩، ٢٣).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

كما اتجهت الدولة المصرية نحو إصلاح المناهج المدرسية من خلال **دمج تكنولوجيا المعلومات** في المناهج المدرسية، عن طريق التأكيد على وضع مناهج مطورة من المواد المحورية، وتوفير قاعدة معرفية ومهارية لازمة لإعداد الطلبة، لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، وتحقيق تكامل تكنولوجيا المعلومات مع المناهج الدراسية المطورة. وكذلك من خلال تنمية قدرات الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا الفائقة، وربط المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام باحتياجات المجتمع وقطاعات الإنتاج المختلفة، وإقامة جذع مشترك من المناهج والأنشطة بالصفوف الثلاثة الأولي بالمرحلة الثانوية (النبوي، حنفي، سليمان، ٢٠١٥، ٧٨٢). فهناك سمة أساسية في البرنامج الشامل لتطوير التعليم (المشروع القومي لإعادة صياغة المنظومة التعليمية في مصر) الذي اعتمده مجلس الوزراء، وأُعْلِن عنه في أغسطس من عام ٢٠١٧م، تتمثل في الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس والتعلم، وتقييم الطلبة، وجمع البيانات.

وقد اتخذت الوزارة المختصة (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني) **بعض الإجراءات التنفيذية** لإصلاح سياسات المناهج الدراسية لمراحل التعليم قبل الجامعي، وذلك علي النحو التالي :

١. **اعتماد الإطار العام لمناهج نظام التعليم الجديد ٢.٠ على المهارات الحياتية**؛ وذلك لإكساب الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين؛ والتي استمدت من مبادرة المهارات الحياتية للشرق الأوسط وشمال أفريقيا التي أطلقتها منظمة اليونيسف في اجتماع شبكة التعليم لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في عام ٢٠١٥م. وتناولت المبادرة تعريف المهارات الحياتية وملامحها الأساسية ومجالاتها وكيفية تدريسها، في ضوء توجهات عالمية حديثة يقوم عليها إصلاح المناهج وتحقيق أهداف عملية التعلم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وتتمحور المبادرة حول إعادة النظر في المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ باعتماد منهج الأنظمة بأبعاد التعليم الأربعة: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم لتحقيق الذات، والتعلم من أجل العيش المشترك، وذلك لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين، ووضع الإطار المفاهيمى والبرامجي للتعليم. وتمثل المبادرة مسعًا تعاونيًا ومشتركًا على المستويين القطري والإقليمي؛

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وهو: ضمان التعليم النوعي المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع. كما تسعى المبادرة إلى إعادة تشكيل الفهم التقليدي للمهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في المنطقة مع التركيز على المسائل الجوهرية حول الغرض من التعليم ودوره في التنمية المجتمعية ذات الصلة بالوضع القائم (غانم، ٢٠١٩، ٢٨).

٢. **إنشاء "بنك المعرفة المصري"**، وهو موقع رقمي على شبكة الإنترنت يتضمن موارد تعليمية وبحثية وثقافية تناسب مجموعة واسعة النطاق من المستخدمين، ومبادرة "المعلمون أولاً" وهي عبارة عن برنامج يهدف إلى تغيير سلوكيات المعلم في الفصل (البنك الدولي، ٢٠١٨ ، ٧). وتمثل مصادر بنك المعرفة المصري، أكبر مجموعة من الموارد التعليمية المتاحة عبر الانترنت في العالم. ويمكن للطلبة والمعلمين الوصول الى موارد البنك عن طريق بوابة الطلبة والمعلمين التي تحتوي على العديد من الكتب الخاصة بالمقررات الدراسية، ومئات الآلاف من الفيديوهات والصور الحقيقية والتخيلية لتبسيط استيعاب العلوم من قنوات National Geographic التعليمية، وقناة Discovery Education لتقديم موارد مجانية للطلبة لإحياء التعليم داخل الفصل الدراسي (محمد، ٢٠٢٠، ١٥١).

٣. **قيام الحكومة المصرية برصد ميزانية لتوفير البنية التحتية لبناء نظام التعليم الثانوي العام الجديد**؛ وقد حاولت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني توفير التمويل من ميزانيتها لتجهيز بنية تحتية مادية وبشرية تتمثل في تجهيز المدارس بتوصيل الإنترنت فائق السرعة والأجهزة التقنية، أما عن تجهيز الموارد البشرية؛ فقد تمثل في السعي لتدريب كل عناصر العملية التعليمية من مديرين وإداريين ومعلمين، بوصفهم ركيزة نجاح النظام الجديد (محمد، ٢٠٢١، ٣٣٥).

٤. **قيام الحكومة المصرية بوضع الإصلاح التعليمي على قائمة أولوياتها، واعتمادها، نهجًا تعليميًا عُرِفَ بـ (STEM)** وهو مصطلح يشير اختصارًا إلى تكامل المناهج التي ترتكز على مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، إضافة إلى اكتساب المعرفة في العلوم الدقيقة. ويهدف هذا النهج إلى تنمية مهارات للطلبة؛ مثل مهارات الإلمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية، والعمل ضمن فريق، والمرونة، والثقة بالنفس،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

والتفاوض، والتعبير عن الذات، وتهيئتهم للتعلّم مدى الحياة. وتم تمويل نهج STEM التعليمي عن طريق الوكالة الأميركية للتنمية الدولية، وافتُتحت المدرسة الأولى التي تطبّق هذه المناهج في القاهرة في العام ٢٠١١م. وكانت الخطة تقضي بإنشاء خمس مدارس تعتمد نظام STEM في مصر بين الأعوام (٢٠١١ـ ٢٠١٥)، على أن يتبع ذلك تشكيل نماذج لتعليم مستدام قائم على النظام نفسه يجري تطبيقها في مختلف أنحاء البلاد. وقد تم توجيه مبلغ قدره ٢٥ مليون دولارًا أميركيًا في إنشاء المدارس التي تطلبت بنى تحتية، ومختبّرات تصنيع عالية التقنية، وأجهزة كمبيوتر محمولة بدلًا من الكتب المدرسية الورقية للطلبة. وتلقى المشروع مزيدًا من المساعدات المالية والتقنية حين انضمت هيئات عدة إلى الوكالة الأميركية للتنمية في تشكيل الكونسورتيوم التربوي لتطوير تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في مصر. وبحلول عام ٢٠٢٢م كان هناك تسع عشرة مدرسة تعتمد نظام STEM في مصر. وقد أضاف الباحثون التربويون الفنون والعلوم الإنسانية على مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، فأُضيف حرف A إلى نظام STEMوذلك اختصارًا لكلمة arts أي الفنون والعلوم الانسانية، فتحول المصطلح إلى (STEAM)؛ فقد تضمن النهج التعليمي، بعد إضافة مواد الفنون والعلوم الانسانية، تركيزًا على القيم والمسؤولية الاجتمًاعية والمواطَنة، تعبيرًا عن ثقافة الدولة المصرية وقيمها (آل ثاني وآخرون، ٢٠٢٢، ١٩–٢٠).

٥. **التأكيد علي ضرورة مشاركة جميع المعنيين، والمستفيدين، وأصحاب الخبرة، للاستفادة من آرائهم وخبراتهم**؛ لإعادة صياغة المناهج على نفس المستوي العالمي، والانتقال من التعليم إلي التعلم، مع السعي نحو ربط المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام بالبيئة والاحتياجات المجتمعية (النبوي، حنفي، سليمان، ٢٠١٥، ٧٨٢).

ثانيًا/ علاقة سياسات إصلاح المناهج المدرسية بنتائج اختبارات التقييم الدولية:

لقد شاركت مصر في تقييم الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم TIMSS ، ولم يحقق التلاميذ المصريون نتائج مرضية في جميع مشاركاتهم خلال الأعوام التالية: ٢٠٠٣، و٢٠٠٧، و٢٠١٥، و٢٠١٩؛ حيث كانت نتائج التلاميذ دائمًا أقل من المتوسط العالمي في الرياضيات والعلوم (سلامة، ٢٠٢٢). إذ يشير تقرير مشاركة مصر لأول مرة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

في اختبارات التقييم الدولية TIMSS عام ٢٠٠٣م إلى تدني مستوى تحصيل التلاميذ المصريين؛ حيث حصلت مصر حصلت على ٤٠٦ نقطة وهي أقل بكثير من المتوسط الدولي (الذي كان يقدر ٤٦٧ نقطة). وكان ترتيبها رقم ٣٦ من أصل ٤٥ دولة مشاركة. كما أكد تقرير مشاركة مصر في اختبارات TIMSS عام ٢٠٠٧م إلى استمرار تدني مستوى تحصيل التلاميذ المصريين؛ حيث حصلت مصر على ٣٩١ نقطة، وهي أقل بكثير من المتوسط الدولي الذي كان يقدر ب ٥٠٠ نقطة، وكان ترتيبها ٣٨ من أصل ٤٨ دولة مشاركة (إبراهيم وعبد الحميد، ٢٠١٨، ٦١٦). وعلى الرغم من إمكانية المشاركة في تقييم (TIMSS) لتلاميذ الصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي، إلا أن مصر لم تشارك أبدًا في هذا التقييم بعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (سلامة، ٢٠٢٢).

أما عن اختبارات التقدم في دراسة القراءة والكتابة الدولية PIRLS الذي يستخدم للتعرف على الفجوة بين مستويات التلاميذ في القراءة من أجل إدخال التعديلات المناسبة على المناهج (سلامة، ٢٠٢٣)؛ فبالرغم من أن مصر لم تشارك بتلك الاختبارات خلال عام ٢٠١١م، وكانت النتائج متدنية لجميع الدول العربية المشاركة بها، إلا أن وزارة التربية والتعليم في مصر قد حرصت على المشاركة في اختبارات PIRLS بالعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م بغية تحقيق عدد من الاهداف منها: إثبات تمثيل مصر في الفعاليات الدولية لذلك التقييم، والإفادة من خبرات وتجارب الدول المشاركة، والارتقاء بمستوى التلاميذ في تعلم القراءة والمساهمة في تطوير العملية التعليمية من خلال تطوير المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم والتنمية المهنية للمعلم والإدارة المدرسية. وقد أوضح المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي أنه تم تطبيق اختبارات PIRLS لعام ٢٠١٦ على طلبة الصف الرابع الابتدائي في ١٦٠ مدرسة ابتدائية موزعة في ٢٤ محافظة، حيث بلغ إجمالي الطلبة المشاركين ٧٧٤٥ تلميذًا، وكانت نتائج التلاميذ المصريين فيها ضعيفة جدًا مقارنةً بنتائج تلاميذ الدول الأخرى الذين شملهم التقييم؛ حيث احتلت مصر المرتبة ١٣٩ من أصل ١٤٠ دولة مشاركة (إبراهيم وعبد الحميد، ٢٠١٨، ٦١٧-٦١٨).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

أما عن مشاركة مصر في اختبارات PISA؛ فعلى الرغم من الأهمية الكبرى التي تعود على الدول المشاركة من هذا التقييم، وعلى الرغم من تزايد عدد الدول المشاركة فيه دورة بعد أخرى، وعلى الرغم من انعقاد هذا التقييم الدولي على مدار سبع دورات، إلا أن مصر لم تشارك فيه حتى عام ٢٠١٨م. ولا توجد مبررات واضحة قدمها المسؤولون عن أسباب عدم مشاركة مصر به. وربما يعكس ذلك قناعة المسؤولين عن التعليم بضعف جاهزية المدارس المصرية للمنافسة مع غيرها من مدارس الدول الأخرى، خاصة بعد خروج نظام التعليم المصري من التصنيف العالمي تمامًا عام ٢٠١٧م (ناصف، ٢٠١٨، ١٨٨).

ولعل عدم تحقيق التلاميذ المصريين نتائج مرضية في جميع مشاركاتهم سواء في اختبارات TIMSS أو في اختبارات PIRLS، يشير إلى اتباع سياسات تعليمية قديمة تتعلق بالمناهج المدرسية، دون إصلاح مما أدى إلى استمرار تدني مستوى التلاميذ المصريين عند مقارنتهم بالتلاميذ من دول أخرى (سلامة، ٢٠٢٢).

وقد حاولت مصر، الإفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية غير المرضية، في إصلاح بعض جوانب النظام التعليمي؛ فعلى ضوء تقييم TIMSS لعام ٢٠٠٧م مثلًا، درس مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لوزارة التربية والتعليم نتائج التقييم، وشرع في إصلاح وتطوير مناهج العلوم والرياضيات (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٤، ٨٣). ومن مظاهر الإصلاح التي لحقت بنظام التعليم المصري على أثر نتائج اختبارات التقييم الدولية: إنشاء وحدة تدريب معلمي العلوم والرياضيات على مستوى الجمهورية في جميع المراحل بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين والتي بدأت عملها اعتبارًا من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م. كما تم تكليف وحدة القرائية بوزارة التربية والتعليم بتصميم وتنفيذ برنامج علاجي في القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي استعدادا للمشاركة في التقييمات التالية من برنامج الدراسة الدولية PIRLS (إبراهيم وعبد الحميد، ٢٠١٨، ٦١٧-٦١٨). كما تم الاستناد إلى نتائج مشاركة مصر في بعض التقييمات الدولية في صنع القرارات على المستوى الوطني؛ وكان لذلك أثر ايجابي على المساعي التي اتخذتها وزارة التعليم المعنية في اتجاه تحسين جودة التعليم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

المصري (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٤، ٨٣). ويتضح مما سبق كيف أن نتائج المقارنات الدولية بالتقييمات الدولية واسعة النطاق تسهم بشكل ملحوظ في تحديد السياسات والتطبيقات التي يمكن أن تؤدي إلى نجاح مخرجات التعلم، والاستفادة من نظم التعليم ذات المعايير عالية الأداء.

ثالثًا/ أهم التحديات التي تواجه تطبيق سياسات إصلاح المناهج المدرسية بمصر:

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة المبذولة لإصلاح التعليم في مصر بصفة عامة، ومنظومة المناهج المدرسية على وجه الخصوص، وبالرغم من السياسات المتخذة على المستوى الرسمي التي تستهدف تحقيق ذلك، إلا أن تلك السياسات لم تؤت ثمارها المرجوة بعد. وربما يُعْزَى ذلك إلى أن تلك السياسات غالبًا ما تكون نابعة من رغبة في محاكاة الآخرين؛ حيث تكون صدى لخبرات دولية متقدمة، وليس استجابة لأولويات مجتمعية ملحة، مما قد يؤدي إلى انفصالها عن واقع البيئة المدرسية، ويحول دون انتقال العديد منها إلى حيز التنفيذ الفعلي على أرض الواقع. وفيما يلي عرضٌ موجزٌ لأبرز التحديات التي تواجه تطبيق سياسات إصلاح المناهج المدرسية بمصر:

١. **الافتقار إلى استقرار السياسات التعليمية في مصر** بصفة عامة؛ حيث تتأثر السياسات بالتغيرات الوزارية المتعاقبة نتيجة ارتباطها بشخص وزير التّربية والتّعليم (أبو حجاب،٢٠٢٠، ٤٥٥)، مما أدى الى غلبة الفجائية والوقتية على بعض القرارات الإدارية، فضلًا عن الافتقار إلى الدراسة العلمية للعديد من السياسات والقرارات التعليمية المتخذة من قبل صانعي السياسة التعليمية (حسنين، ٢٠١٩، ٣٦٣). ولاشك أن اضطراب السياسات التعليمية يؤدي إلى انخفاض مستوى معظم جوانب المنظومة التعليمية المصرية، ومن بينها منظومة المناهج المدرسية.

٢. **غياب الرؤية الشاملة في تجديد المناهج**، والارتكان في عملية التحديث إلى مفهوم الاجتزاء الذي يقوم على مناهج دولية غير متجانسة، وكذلك انفصال المنهج وطرائق التعليم والتعلم عن الواقع الحالي للبيئة المدرسية (ج.م.ع، ٢٠١٤، ٦٠)، يؤدي إلى انفصال مخرجات التعليم العام عن حاجات المجتمع.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

٣. **ضعف قدرة المناهج الدراسية علي مواكبة متطلبات مجتمع المعرفة**، فضلاً عن سرعة تطبيق الإصلاحات دون تخطيط مسبق لذلك التطبيق، حيث اعتمد هذا الإصلاح على مجرد الإضافة أو الحذف، فضلاً عن تكديس المقررات بالمعارف والمعلومات، هذا بالإضافة إلي افتقاد المناهج الدراسية الوظيفية وبعدها عن حياة المتعلمين، ضعف مواكبتها للثورة المعرفية؛ حيث مازالت المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام موحدة رغم اختلاف البيئات، والاحتياجات، والميول، كما أنها لا تراعي القدرات أو الميول الفردية، بالإضافة إلى اهتمام تلك المناهج بالتنظير عن التطبيق، كما أن تلك المناهج لا تساعد المتعلمين على إدراك وحدة المعرفة وتكاملها لأنها تأخذ بأسلوب المواد المنفصلة فضلاً عن افتقارها للصفة التكاملية، وأنها لا تساعد المتعلم في توظيف ما يكتسب من معارف في مواجهة المشكلات الحياتية (النبوي، حنفي، سليمان، ٢٠١٥، ٧٨٣-٧٨٤).

٤. **غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج** من خلال رؤية نقدية لعمليات التطوير القائمة والنظرة المستقبلية التي يمكن تبنيها (ج.م.ع، ٢٠١٤، ٧٢). ومن ثم، لا تتيح تلك المناهج للطلبة فرصًا كافية للابتكار والابداع أو التفكير الناقد، كما انها لا تبني داخلهم القدرة على المبادرة الفردية أو العمل في فريق؛ نظرًا لكونها لم تبن على تحديد المهارات المطلوبة، وتوصيف المهن طبقًا لمتغيرات سوق العمل (ج.م.ع، ٢٠١٤، ٥٩).

٥. **تقليدية المناهج المصرية مع غلبة الجانب النظري عليها**، فضلًا عن أن بعض المناهج تعاني من الجمود والعجز عن مسايرة الاتجاهات الحديثة أو متابعة وملاحقة الأحداث والتغيرات المحلية والعالمية، وضعف تلبيتها لاحتياجات وتطلعات الطلبة، لأنها لا تعبر عن واقعه، ولا تراعي التقدم العلمي والتغير الاجتماعي والسياسي (ناصف، ٢٠١٨، ١٨٩). فبالرغم من المحاولات الكثيرة المبذولة في تطوير مناهج التعليم في مصر على مدى العقود الثلاثة الماضية؛ إلا أن أغلب تلك المحاولات تركز على تعديل في موضوعات المناهج ومحتواها، وطريقة عرضها دون المساس بجوهر الفلسفة التقليدية للتعليم (عويس، ٢٠٢١، ١٢٣).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

٦. **تهميش دور المعلمين عند وضع المعايير التعليمية الخاصة بجميع عناصر العمل التعليمي ومنها المناهج المدرسية؛** فالقائمون على بناء المعايير القومية يلجأون إلى ذكر المنظمات الدولية والنماذج العالمية كي يضفوا الشرعية على حركة الإصلاح القائم على المعايير أو للحصول على التمويل. كما أن هناك تباين ما بين معايير نجاح مبادرات الإصلاح التي تضعها الحكومة المصرية وما تضعه الدول المانحة. فالمعايير التي يعتمد عليها البنك الدولي تنحاز في الأساس إلى الجانب المادي؛ حيث يتم توزيع الاعتماد المالي وتسديد القروض. أما المعايير الخاصة بالحكومة المصرية، فهي اجتماعية بطبيعة الحال، وتؤكد على ضمان الالتحاق بالتعليم لجميع المواطنين، حتى وإن كانت جودة هذا التعليم محل شك (أحمد، ٢٠١٨، ٣٨٩).

٧. **معاناة الكثير من المدارس من بنية أساسية ضعيفة؛** مما يؤخر دمج التكنولوجيا العملية في المناهج الدراسية، ويعيق توفير بيئة داعمة لتعلم الطلبة. ويزداد التحدي بالنسبة للمدارس في الريف المصري عامة وفي القرى الأكثر فقرًا على وجه الخصوص. ورغم أن مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر بتكلفة قدرها ٥٠٠ مليون دولار، والذى يستهدف دعم تكثيف استخدام الموارد الرقمية لأغراض التدريس والتعلم، إلا أنه تم توجيه معظمها لمرحلة التعليم الثانوي (عويس، ٢٠٢١، ١٢٣– ١٢٤).

٨. **ارتفاع تكلفة تكنولوجيا التعليم الحديث؛** حيث إن توفير أدوات المعرفة والتكنولوجيا اللازمة لإصلاح وتطوير عناصر للعملية التعليمية، ومنها المناهج الدراسية، مثل الحاسب الآلي والأدوات الإلكترونية، يحتاج إلى توفير موارد مالية كبيرة نتيجة لارتفاع التكلفة والأعداد الكبيرة المطلوبة. فتطوير المناهج مرتبط بتوفير الدعم المادي والموارد المالية، وهو ما لا يسير على نفس الوتيرة من الإصلاح، ومن ثم، لم تحقق الإصلاحات الهدف منها (عويس، ٢٠٢١، ١٢٤).

٩. **تواجه المدارس التي تعتمد برامج STEM تحديات عديدة؛** فعلى سبيل المثال، حتى دعاة التغيير والإصلاح حافظوا على شيء من التمسك بالأساليب القديمة لتقييم قدرات الطلبة. وبدأت هذه المدارس، التي تتباهى بأنها « للموهوبين والمتفوقين» بقبول الطلبة الذين نالوا درجات مرتفعة في الامتحانات النهائية في المرحلة المتوسطة. لكن الاعتمًاد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

على درجات مرتفعة في امتحانات موجهة نحو المتعلّمين الذين يتّكلون على الحفظ، قد تعارض مع فلسفة مدخل STEM التي تركّز على التعلّم ومهارات القرن الحادي والعشرين بدلًا من الحفظ. ففي هذه المدارس تحديدًا، يُقيَّم الطلبة من خلال مشاريع ختامية تمثّل ٦٠ في المئة من مجموع درجاتهم في الصفَّين العاشر والحادي عشر، و ٢٠ في المئة من مجموع الدرجات في الصف الثاني عشر (آل ثاني وآخرون، ٢٠٢٢، ٢١).

مما سبق، يتضح أن منظومة المناهج المدرسية في مصر تعاني من العديد من المشكلات، وذلك بالرغم من كل الجهود المبذولة على المستوى الرسمي: سواء أكانت في صورة سياسات متخذة لإصلاحها، أو إجراءات مطبقة على المستوى التنفيذي تستهدف تحقيق ذلك، الأمر الذي يُفَسِر عدم تحقيق التلاميذ المصريين نتائج مرضية في جميع مشاركاتهم سواء في اختبارات التقييم الدولية، (وبالأخص في اختبارات TIMSS أو PIRLS)، ويدعو إلى اقتراح عدد من الإجراءات لتطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر، على ضوء خبرة دولتي المقارنة: الاتحاد الروسي واليابان، وبما يعزز من مشاركة الطلبة المصريين باختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق، وهو موضوع القسم التالي من الدراسة.

القسم السادس/ نتائج الدراسة والإجراءات المقترحة

ويتكون القسم السادس من محوريين رئيسيين؛ يتم إلقاء الضوء في المحور الأول منه على أبرز النتائج التي تم التوصل إليها بالدراسة الحالية. أما في المحور الثاني فيتم عرض مجموعة من الإجراءات المقترحة والتي من شأنها تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر لتعزيز مشاركة طلابها في اختبارات التقييم الدولية المختلفة، على ضوء خبرة كل من الاتحاد الروسي واليابان، وبما يتسق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري

أولاً/ نتائج الدراسة:

من خلال ما سبق عرضه من إطار نظري معياري يتعلق بموضوع الدراسة، وعرض وتحليل خبرتي الدراسة، وهما الاتحاد الروسي واليابان، فيما يتعلق بما انتهجته كل خبرة من سياسات في إصلاح مناهجها المدرسية، وعلاقة ذلك بنتائج طلابها في اختبارات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

التقييم الدولية المتعاقبة، والتحليل المقارن لها، فضلًا عن تناول أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، وأهم التحديات التي تواجهها، يمكن استخلاص النتائج التالية:

(١) هناك اتجاهات مشتركة لإصلاح المناهج الدراسية نادى بها صانعو السياسات في أجزاء مختلفة من العالم، وذلك في سياق تطور الحركة العالمية لإصلاح التعليم، كان أهمها الإصلاح القائم على المعايير، فضلاً عن الإصلاح القائم على دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية. وقد شكل كل اتجاه من تلك الاتجاهات أداة قوية للتغيير والإصلاح في مجال محتوى ومناهج التعليم في بلاد العالم المختلفة، ولكن بدرجات متفاوتة؛ حيث اختلفت الدول فيما بينها في استجابتها لكل توجه من التوجهات الإصلاحية حسب ظروف وإمكانات كل دولة ومفردات سياقها الثقافي. ومن ثم، ينبغي على كل دولة، قبل تبني أي من التوجهات الإصلاحية، مراعاة المواءمة الثقافية.

(٢) يتم الاستناد إلى نتائج اختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق مثل: PISA ، TIMSS، وPIRLS، ذات القياس الموحد في تعديل وتغيير سياسات إصلاح المناهج المدرسية على المستوى الدولي، إذ ساهم انخفاض أداء الطلبة في بعض الدول المشاركة في تلك الاختبارات، في كثير من الاحيان، في إعادة النظر في المناهج المدرسية سواء بتحديث محتواها أو بتغيير ما تقيسه من مهارات لتركز على إكساب طلابها مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل تداعيات الثورة المعرفية، وثورة الاتصالات، وتكنواوجيا المعلومات.

(٣) فيما يتعلق بسياسات إصلاح المناهج المدرسية في كلتا الخبرتين (الاتحاد الروسي واليابان) يُلَاحظ اتفاق خبرتي الدراسة فيما يتعلق باتجاهات الإصلاح مع اتجاهات الإصلاح العالمية والتي تمثلت في: الإصلاح القائم على المعايير، والإصلاح القائم على دمج المعلوماتية في مجال التعليم.

(٤) سعت كلتا الخبرتين إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، من خلال الحرص على المشاركات المتعاقبة في اختبارات التقييم الدولية مثل PISA ، TIMSS، وPIRLS،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

ومعرفة موقع طلابها مقارنة بطلبة البلدان الأخرى المشاركة، لتكون نتائج تلك الاختبارات مرجعًا وموجهًا لسياسات إصلاح وتطوير مناهجها المدرسية.

(٥) كان هناك اتفاقًا في بعض إجراءات الإصلاح التي اتبعتها كلتا الخبرتين كان منها؛ الاهتمام بإكساب الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال استحداث بعض المقررات الدراسية التي تخدم هذا الغرض، وإعادة النظر في معايير منظومة المناهج المدرسية بصفة عامة، نتيجة لتأثر اتجاهات الإصلاح في كلتا الخبرتين بالاتجاهات العالمية.

(٦) أدى اختلاف السياق الثقافي لكل من الخبرتين إلى بروز اختلافات في بعض إجراءات إصلاح المناهج المدرسية في كل منهما؛ وهذا يعكس التأثير الأيديولوجي على تبني إجراءات معينة دون غيرها.

(٧) كان هناك توجه مشترك لكلتا الخبرتين فيما يتعلق بارتباط سياسات إصلاح المناهج المدرسية بنتائج تقييم طلابها في الاختبارات الدولية؛ خاصة بعد إخفاقهم في بعض الدورات التقييمية بتلك الاختبارات مما شكل دافعًا لإعادة النظر فيما تضمنته المناهج المدرسية من مقررات دراسية، وما اشتملت عليه من مهارات، وخاصة فيما يتعلق بمناهج (الرياضيات والقراءة والعلوم)، والتي مثلت بؤرة الاهتمام الرئيسة في تلك الاختبارات.

(٨) تأثرت مصر بالسياسات العالمية لإصلاح المناهج المدرسية، كما سعت جاهدة بأساليب متنوعة إلى الاستفادة من إخفاقات طلابها في مشاركاتها المحدودة في دورات بعض الاختبارات الدولية مثل؛ TIMSS، وPIRLS في إصلاح بعض جوانب منظومة المناهج المدرسية بها؛ لكن لازالت سياسات إصلاح بها تحتاج إلى إعادة نظر، نظرا لكثرة التحديات التي تواجه تطبيق تلك السياسات.

ثانيًا/ الإجراءات المقترحة لتطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر:

ويأتي هذا المحور ختامًا للدراسة، ونتاجًا لما سبق تناوله بها؛ ففي ضوء ما تناولته الدراسة من أقسام اشتملت على تحديد إطار نظري معياري حول كل من سياسات إصلاح المناهج المدرسية عالميًا، ونتائج اختبارات التقييم الدولية، وعلاقتهما ببعضهما البعض في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

الأدبيات التربوية المعاصرة، والتعرف على أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية في كل من الاتحاد الروسي واليابان، على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الدولتين (موضوع الدراسة المقارنة) حول سياسات إصلاح المناهج المدرسية، وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، فضلًا عن التعرف على أهم سياسات إصلاح المناهج المدرسية الراهنة في مصر وعلاقتها بنتائج اختبارات التقييم الدولية، وأهم التحديات التي تواجهها، وأيضًا في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فقد أمكن صياغة مجموعة من الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تسهم في تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية في مصر لتعزيز مشاركة طلابها في اختبارات التقييم الدولية المختلفة، على ضوء خبرة كل من الاتحاد الروسي واليابان، وبما يتسق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري، وذلك على النحو التالي:

(١) اتخاذ كافة التدابير اللازمة لتفعيل السياسات المتخذة لإصلاح المناهج المدرسية على المستوى الرسمي في مصر؛ حيث إن الإصلاح الحقيقي للمناهج المدرسية في مصر لن يتحقق بمجرد وضع سياسات أو صياغة استراتيجيات مُوَجِهَة، بل يتحقق عندما تنتقل تلك السياسات إلى حيز التنفيذ الفعلي على أرض الواقع. ويستلزم ذلك توافر بعض المتطلبات اللازمة للتطبيق، حتى تؤتي تلك السياسات ثمارها، ولعل أهمها:

١/١ تجنب سرعة تطبيق وتعميم سياسات إصلاح المناهج الدراسية من خلال العناية بتطبيق الإصلاح التجريبي؛ والذي يتطلب إعدادًا وتجهيزًا للمدارس المصرية لتنفيذ المناهج الجديدة بصورة تجريبية، وتعزيز التجارب الناجحة في المدارس التي يتم فيها التطبيق، مع إجراء تقييمات مستمرة، لاختبار السياسات الجديدة قبل تعميمها أو تنفيذها بصورة كاملة، مما يقلل من حدة القلق، وبالتالي التغلب على مقاومة التغيير والإصلاح.

٢/١ تبني خطة لإصلاح المناهج المدرسية في مصر تتكون من عمليات (التخطيط والتنظيم، والتنفيذ، وتقييم الممارسات، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين المناهج التعليمية)، مع مراعاة جمع البيانات والمعلومات الكافية، من خلال المعلمين ذوي الخبرة، ورصد ممارسات التدريس، والمخاطر التربوية، وقصص التميز المحلية والإقليمية والدولية،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

التي تفيد في إصلاح معايير المناهج. مع مراعاة أن تتم عملية إصلاح المناهج المدرسية بصورة منتظمة، وشاملة، ودورية على غرار الخبرة اليابانية.

٣/١ تضافر جهود واعية لتحقيق الإصلاح المنشود لمنظومة المناهج المدرسية في مصر، وذلك بتطبيق اللامركزية في تخطيط سياسات إصلاح المناهج، ويتحقق ذلك من خلال إتاحة الفرصة للممارسين الحقيقيين من رجالات التعليم (معلمين وقيادات إدارية)، للمشاركة في صياغة سياسات الإصلاح، وصناعة القرارات اللازمة لذلك. مع إيلاء المزيد من الاهتمام لتفعيل دور المعلمين (بوصفهم القائمين على تنفيذ المناهج المدرسية) عند صياغة سياسات إصلاح المناهج المدرسية. ويتحقق ذلك من خلال التعرف على مرئيات المعلمين الموجودين بالفعل بمسرح الأحداث، والاستماع إلى مقترحاتهم حول كيفية تطوير سياسات إصلاح المناهج المدرسية، بل وإشراكهم في وضع سياسات التطوير، حتى تكون تلك السياسات انعكاسًا لاحتياجات الواقع التربوي، وقابلة للتطبيق على أرض الواقع. ويمكن الاستفادة من الأكاديمية المهنية للمعلمين في تدريب المعلمين علي كيفية المشاركة في وضع سياسات إصلاح المناهج المدرسية.

٤/١ تحديد الأولويات الخاصة لتغيير سياسات إصلاح المناهج المدرسية من خلال تحديد الاحتياجات المجتمعية؛ فلا شك أن الاطلاع على خبرات متقدمة في مجال إصلاح المناهج يعد من بواعث التوجه نحو الإصلاح على المستوى العالمي، لكن لابد من الاختيار الواعي، من بين الممارسات الرائدة لتلك الخبرات، ما يتناسب مع السياق الثقافي لمجتمعنا المصري، وما يصلح للتطبيق في ضوء إمكاناته الواقعية. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال استطلاع رأي القائمين على التنفيذ، حتى تسهم أي جهود إصلاحية بشكل فاعل في تطوير المناهج المدرسية بالفعل.

٥/١ ينبغي أن يصبح إصلاح المناهج المدرسية فكرًا ومناخًا عامًا لتحسين أداء الطلبة، وللارتقاء بكفاءة وفعالية المدرسة المصرية، بما يعزز من قدرة طلابها على المشاركة في اختبارات التقييم الدولية، وبما يمكنها من مواجهة تحديات العولمة والمنافسة الدولية. ويتحقق ذلك من خلال تطوير الثقافة التنظيمية الداعمة للإصلاح المنشود، للتغلب على مشكلة مقاومة التغيير التي قد تدحض المحاولات الإصلاحية، ويتطلب ذلك عقد ورش

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

عمل وندوات توعوية تستهدف التوعية بأهمية تلك المحاولات في تغيير الواقع التربوي والتعليمي إلى الأفضل.

٦/١ ينبغي أن يكون إصلاح المناهج المدرسية شاملاً؛ بحيث يتم الاهتمام بكل ما يتعلق بمنظومة المناهج الدراسية من تدريب للمعلمين والطلاب، تحسين طرق التعليم المرتبطة بالمنهج، تزويد الطلبة بتجارب تعليمية شاملة ومتوازنة وملهمة ومثيرة للاهتمام؛ لتنمية المهارات الأساسية المختلفة (بما في ذلك اللغة والتفكير والتحليل وحل المشكلات والمهارات الإبداعية والشخصية والتعاونية)، تهيئة البنية التحتية بالمدارس، تحقيق قدر أكبر من الاستقلالية الإدارية للمدارس، مع الحفاظ على تفعيل الشراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي لتوفير الدعم المالي اللازم لذلك، وذلك على غرار الخبرة اليابانية.

(٢) تعزيز مشاركة الطلبة المصريين في التقييمات الدولية واسعة النطاق مثل PISA، TIMSS، وPIRLS؛ حيث إن لتلك المشاركة أهمية كبيرة في مقارنة أداء الطلبة المصريين بنظرائهم من البلدان الأخرى المُشَارِكَة بتلك الاختبارات، وتحديد مدى قدرة المدارس المصرية على المنافسة على المستوى الدولي. كما تسهم نتائج الطلبة بتلك الاختبارات في التعرف على المشكلات التي تواجه منظومة المناهج بالمدارس المصرية، وتكون بمثابة مرجعية تُبْنَى عليها سياسات إصلاح المناهج المدرسية المصرية. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

١/٢ إنشاء وحدة خاصة بوزارة التربية والتعليم لتنظيم ومتابعة مشاركة الطلبة المصريين باختبارات التقييم الدولية؛ بحيث تقوم تلك الوحدة بالتخطيط لكيفية التعاون بين الوزارة والمدارس التي سيشارك طلابها في تلك الاختبارات.

٢/٢ تنظيم ندوات توعية للقيادات التعليمية على مختلف مستويات الإدارة التعليمية عن أهمية الاختبارات الدولية، ودورها كمدخل لإصلاح المنظومات الفرعية لنظام التعليم المصري، وخاصة منظومة المناهج المدرسية.

٣/٢ عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بأنواع المهارات التي تتضمنها الاختبارات الدولية، وكيفية تدريب الطلبة عليها، للقضاء على الرهبة لدى الطلبة من خوض تلك

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

الاختبارات، وإرشادهم إلى أساليب التدريس الواجب استخدامها، ووسائل التقييم المناسبة، لتحسين مستوى الطلبة في تلك المهارات.

٤/٢ تنظيم ندوات توعية للطلبة لزيادة وعيهم بأهمية تلك الاختبارات مع تدريبهم على نماذج سابقة منها، مع تخصيص حوافز تشجيعية مادية ومعنوية للطلبة المزمع مشاركتهم لزيادة دافعيتهم للمشاركة. فضلًا عن توفير بيئة مدرسية وصفية داعمة للطلبة المزمع مشاركتهم في تلك الاختبارات.

٥/٢ الاهتمام بعقد المقارنات المرجعية للأداء بين طلبة المدارس بالمحافظات المختلفة على مستوى الجمهورية من خلال المشاركة في تنظيم تقييمات وطنية ومحلية تقيس المهارات التي تمثل محل اهتمام الاختبارات الدولية، للتدريب عليها وزياده التنافس بين المؤسسات التعليمية، لتحقيق التميز، وذلك على غرار الخبرتين الروسية واليابانية.

٦/٢ تحقيق الربط والصلة العضوية بين ما تقيسه التقييمات الوطنية المصرية من معارف ومهارات، وبين ما تقيسه اختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق؛ لتعزيز مشاركة مصر في تلك الاختبارات، والاعتماد على نتائجها كموجه لسياسات إصلاح المناهج المدرسية.

٧/٢ تكليف المراكز التربوية والبحثية المتخصصة، مثل المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، بتحليل نتائج مشاركات الطلبة المصريين في التقييمات الوطنية والدولية بصورة دورية، لمعرفة العوامل المرتبطة بأداء الطالب، ومستوى صعوبة أسئلة الاختبار، والمشكلات التي تواجه الطلبة المشاركين في تلك الاختبارات، على غرار الخبرة الروسية.

٨/٢ تحديد خيارات السياسة التعليمية التي يمكن أن تساعد في تحسين درجات الطلبة بتلك الاختبارات في حال مشاركتهم بها، ومن الخيارات التي تتبعها الخبرتين الروسية واليابانية لتحقيق ذلك ما يلي:

- توفير موارد مالية إضافية ما أمكن ذلك، (ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال المشاركة المجتمعية في تمويل الأنشطة المدرسية الداعمة لتعلم الطلبة وتعزيز مهاراتهم بما يزيد من قدرتهم على المشاركة في اختبارات التقييم الدولية).
- تحسين اكتساب المهارات والمعارف والخبرات من خلال خفض نسب الطلبة إلى المعلمين في الفصول الدراسية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

- إجراء تحليلات مستمرة للمناهج الدراسية ضمن إطار تقييم المناهج المدرسيه للتعرف على مدى شمولها لما تقيسه الاختبارات الدولية ذات القياس الموحد من مهارات.
- تغيير المناهج وأنظمة التقييم الوطنية، لتضمينها المهارات الجديدة، وتوجيه المزيد من الاهتمام للتطبيق العملي للمعرفة، مع اتباع نهج قائم على الكفاءة للتعليم المقدم في الفصل الدراسي.

(٣) الاهتمام بإجراء التحسينات الكيفية على المناهج المدرسية التي تسهم في التغلب على مشكلة تقليدية المناهج المدرسية، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الإجراءات التالية:

١/٣ مراعاة الاهتمامات القومية والإقليمية والدولية الحديثة وتحديات العصر الحالي، عند صياغة معايير المناهج المدرسية وأهدافها ومحتواها؛ مثل التغيرات المناخية وآثارها السلبية، والمستجدات التكنولوجية التي تشمل على سبيل المثال؛ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم.

٢/٣ التوسع في تضمين المفاهيم الجديدة محل الاهتمام العالمي بالمناهج المدرسية، مثل:

- مفهوم (التنمية المستدامة) وجوانبها المختلفة، وخاصة الجانب البيئي في المناهج المدرسية وتعزيز ممارستها؛ لتنمية مهارات الطلاب التي تعزز من مشاركتهم مستقبلاً في التنمية الاقتصادية وتحقيق الابتكار، والحفاظ على الموارد البيئية، في إطار نموذج 'التعليم من أجل التنمية المستدامة " (وذلك على غرار الخبرتين الروسية واليابانية).
- مفاهيم (المواطنة العالمية)، (احترام التعددية الثقافية)، (احترام الأديان) داخل المناهج المدرسية، وغيرها من المفاهيم والقيم الدولية. مع تحديد كيفية إدراج تلك المفاهيم أو القيم العالمية في تلك المناهج، ومراعاة أن تكون هذه المفاهيم والقيم متوازنة مع الضرورات المحلية والإقليمية والعالمية، (وذلك على غرار الخبرة الروسية).

٣/٣ اعتماد اساليب تعليمية تركز على التعلم المتمركز حول الطالب، وعلى الطابع الفردي للمتعلم، والتعلم العملي، والتعلم القائم على حل المشكلات بدلاً من التعلم النظري التقليدي؛ كما هو الحال في الخبرة اليابانية. وإقامة ورش عمل للمعلمين، وإعداد النشرات التي تشرح تعليم النهج الجديدة، وتقديم نماذج مثالية للتدريس في مدارس نموذجية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

مخصصة. مع استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتطوير كفاءات الطلبة حول ركائز ثلاثة أساسية تتمثل في؛ الدافع للتعلم وتطبيق التعلم في الحياة، اكتساب المعرفة والمهارات الفنية، مهارات التفكير وإصدار الأحكام والتعبير عن الذات (على غرار الخبرة اليابانية).

(٤) الحرص على مراجعة المناهج المدرسية بصورة مستمرة وتطويرها تماشيًا مع التطور المستمر في المعرفة ومتغيرات العصر؛ بحيث يتم تركيز الاهتمام على تنمية مهارات العلوم والرياضيات والقراءة التي تقيسها اختبارات التقييم الدولية، وأن تتضمن المناهج المدرسية أنشطة مدرسية هادفة تحقق للطلبة الاستمتاع بالحياة، وتجعل التعليم أكثر متعة وجاذبية للطلبة داخل المدارس من خلال مناهج مدرسية جاذبة للطلاب (على غرار تعليم يوتوري بالخبرة اليابانية).

(٥) الحرص على أن يُبْنَى محتوى المنهج المدرسي على مباديء رئيسة، لعل أهمها:

- التحدي لقدرات الطلبة مع الاستمتاع بالحياة.
- تحقيق التوازن بين المقررات الأكاديمية، والتطبيقات الحياتية التي تشجع الطلبة على التعلم الفعال عبر الخبرات المباشرة.
- تحقيق التوازن بين الإلزام والاختيار فيما يتعلق بالمقررات الدراسية حفاظًا على التجانس والترابط بين أبناء المجتمع المصري، مع توفير اختيارات متنوعة للطلبة تُلَبِي احتياجاتهم الفردية وتراعى الفروق الفردية بينهم.
- تلبية احتياجات الطلبة بالمراحل التعليمية المختلفة، وفي نفس الوقت، يكون محتوى المنهج متسقًا مع هوية المجتمع المصري وثقافته، معبرًا عن طموحات وآمال المجتمع المصري من التعليم، وقادرًا على إعداد خريجين متسلحين بالمهارات الأساسية الحالية والمستقبلية التي تمكنهم من الانخراط في سوق العمل المحلي والدولي.

(٦) تطوير عملية تقييم الطلبة بالمدارس المصرية، ويقترح في هذا الصدد اعتماد نمط التقويم التكويني، الذي يستمر من بداية الفصل الدراسي وحتى نهايته، بدلًا من التقويم بصورته الحالية الذي غالبًا ما يتم في نهاية الفصل الدراسي؛ حيث يسهم النمط التكويني المقترح في التعرف على مستوى التقدم الذي يحققه الطلبة، ومستوى التحسن الذي طرأ على أدائهم، ومن ثم يكون المعلم على دراية كافية بمستويات الطلبة الحقيقة والمشكلات التي تواجههم، مما يمكنه من اتباع استراتيجية تعلم أفضل من شأنها إحداث التحسين المنشود في أداء الطلبة، بما يعزز من فرص مشاركتهم في اختبارات التقييم على المستوى الوطني أو الدولي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يوليو ٢٠٢٤م

مراجع الدراسة

أولًا/ المراجع العربية:

١. آل ثاني، شيخة جبر وآخرون (٢٠٢٢): **على خطى التجديد والإبداع: البحث عن مسارات مبتكرة للإصلاح التربوي العربي**، مركز مالكوم كير كارينغي للشرق الاوسط.

٢. إبراهيم، إيمان عبد الفتاح محمد؛ عبد الحميد، أسماء عبد الفتاح نصر (٢٠١٨): تصور مقترح لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية كمدخل لإصلاح التعليم فى مصر فى ضوء خبرة كل من البرازيل وألمانيا، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مج (٣٧)، ع (١٧٧)، ج (٢)، يناير، ص ص ٥٨٥-٦٦٧.

٣. أبو حجاب، سارة محمد حسين (٢٠٢٠): 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 (١٤)، ج (٩)، ديسمبر، ص ص ٤٤٩-٦٤٦.

٤. أحمد، مصطفى احمد شحاته (٢٠١٨): بعض التوجهات المعاصرة لسياسات إصلاح التعليم قبل الجامعي بمصر في عصر الليبرالية الجديدة: دراسة نقدية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية جامعه المنيا، ص ص ٣٥٤ – ٤٢١.

٥. أغوان، علي بشار (٢٠١٩): **مطارحات النظام الدولي والقوى الكبرى:** تأملات في المسرح الجيوسياسي العالمي الجديد، دار الرمال للنشر والتوزيع، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦. الأمارة، لمى مضر (٢٠٠٩): **الاستراتيجية الروسية بعد الحرب الباردة** وانعكاساتها على المنطقة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

٧. بكر، عبد الجواد (٢٠٠٢): **السياسات التعليمية وصنع القرار**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية.

٨. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٢٠): **مؤشر المعرفة العالمي ٢٠٢٠م**، المكتب الإقليمي للدول العربية التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة.

٩. البنا، أحمد عبد الله الصغير؛ محمد، أسماء صلاح؛ ومحمد، منال محمد رمضان (٢٠٢٢): متطلبات تطوير التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية في ضوء منظومة التعليم الجديد ٢.٠ في مصر، **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، كلية التربية جامعة أسيوط، مج (٤)، ع (٢)، أبريل، ص ص ١٠٨- ١٤٠.

١٠. البنك الدولي (٢٠١٩): **توقعات وتطلعات:** إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، كتيب النظرة العامة. البنك الدولي، واشنطن.

١١. البنك الدولي (٢٠١٨): **مشروع مساندة إصلاح التعليم في مصر** (P157809): وثيقة معلومات المشروع، صحيفة بيانات الإجراءات الوقائية المتكاملة.، متاح على الرابط؛ https://documents1.worldbank.org/curated/en/290381511195033718/text/PIDISDSC23072-PSDS-ARABIC-P157809-Box405310B-PUBLIC.txt (Accessed; Oct. 20/2023).

١٢. جيان، ليو وآخرون (٢٠١٩): **التعليم من أجل المستقبل**: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم: ملخص تنفيذي، مؤسسة قطر، متاح على الرابط:

https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/wise_research21st_century_skills_chinese_ar.pdf (Accessed; Aug. 10, 2023).

١٣. حسنين، منال سيّد يوسف (٢٠١٩) : إجراءات مقترحة لتطوير عمليّة اختيار صانعي السّياسة التّعليميّة في مصر، **مجلّة الإدارة التّربويّة**، الجمعيّة المصريّة للتّربية المقارنة والإدارة التّعليميّة، مج (٦)، ع (٢٢)، ص ص ٣٥٩-٤٤٩.

١٤. حسين، عامر حمزة (٢٠١٩): أثر العامل الجغرافي في النتاج الحضاري لبلاد اليابان القديمة، مجلة **الكلية الإسلامية الجامعة**، العراق، ع (٥٤)، ج (١) يونيو، ص ص ٥٨٦-٥٩٧.

١٥. حليمي، وهيبة (٢٠١٨): التجربة التنموية في اليابان: نظام الإنتاج في الوقت المحدد JAT وقواعد إرساءه، **مجلة االتنمية والإستشراف للبحوث والدراسات**، مج (٣)، ع (١)، يونيو، ص ص ٢٧-٥١.

١٦. الدخيل، عزام بن محمد (٢٠١٥): **تعلومهم**: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي، ط (٤)، الدار العربية للعلوم (ناشرون)، بيروت.

١٧. درويش، فوزي (١٩٩٤): **اليابان الدولة الحديثة والدور الأمريكي**، ط٣، دار الكتب المصرية، القاهرة.

١٨. دياب، أكرم عبد الستار محمد (٢٠١٨): تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية، **مجلة الإدارة التربوية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع (١٧)، مارس، ص ص ٣٤١-٤١٦.

١٩. زهو، موجو (٢٠٠٧): تغيير المناهج الدراسية والمداخل القائمة على اساس الكفاءة والقدرات من منظور عالمي: خبرات صينيه حديثه في إصلاح المنهج الدراسي، (ترجمة: عماد الدين عبد الرازق)، **مجلة مستقبليات**، تصدرها مركز مطبوعات اليونسكو، مج (٣٧)، ع (٢)، يونيو، ص ص ٣١٧ – ٣٣٥.

٢٠. سالبيرج، باسي (٢٠١٦): **نبذة قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا**، (ترجمة) مركز البيان للدراسات والتخطيط، بغداد.

٢١. الشايب، محمد الساسي؛ عبد الباسط، القني (٢٠١٦): قراءة في إصلاح المناهج الدراسية، **مجلة دراسات**، جامعة عمار ثليجي بالاغواط، الجزائر، ع (٤٤)، يوليو، ص ص ٧٥- ٨٧.

٢٢. سلامة، محمود (٢٠٢٣): **قراءة في نتائج الدراسة الدولية للتقدم في القراءة "PIRLS"**، المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية. متاح على الرابط https://ecss.com.eg/35647 (Accessed; Sep. 12, 2023).

٢٣. سلامة، محمود (٢٠٢٢): **نتائج التقييم الوطني للصف الرابع: نحو قياس حقيقي لأداء نظام التعليم**، المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية. متاح على الرابط https://ecss.com.eg/20795 (Accessed; Aug. 13, 2023).

٢٤. شكر، نغم نذير (٢٠١٠): فلسفة الثقافة اليابانية المعاصرة، **دراسات دولية**، مركز الدراسات الدولية، جامعة بغداد، ع (٤٥)، ص ص ٥٩-٨١.

٢٥. عامر، ماجدة إبراهيم (٢٠٢١): **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 (٢٠١٠-٢٠٢٠): ما بعد الإسلاموفوبيا (ص ص ١٠٧- ٢٥٣)، مركز الحضارة للدراسات والبحوث، القاهرة.

٢٦. عبود، عبد الغني وآخرون (٢٠٠٠): **التربية المقارنة والألفية الثالثة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٧. العذاري، عدنان داود محمد؛ وكشكول، عادل سلام (٢٠١٦): التحول الاقتصادي في روسيا الاتحادية وتحليل بعض المؤشرات الاقتصادية باستخدام طريقة تحويلات جونسون للبيانات للمدة من ١٩٩٤- ٢٠١٣، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارة**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، العراق، مج (١٣، ع (٣٩)، مارس، ص ص ١-٢٩.

٢٨. عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨): **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد الأول، عالم الكتب، القاهرة.

٢٩. عويس، حسنية حسين عبد الرحمن (٢٠٢١): دراسة مقارنة لاختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية في مدارس التعليم الأساسي في الصين والنرويج واليابان وإمكان الإفادة منها في مصر، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، جامعة عين شمس، ج (٤)، ع (٤٥)، أكتوبر، ص ص ١٥-١٤٨.

٣٠. غانم، تفيدة سيد أحمد (٢٠١٩): ملامح مناهج المرحلة الابتدائية في نظام التعليم الجديد ٢٠٠، **صحيفة التربية**، السنة (٧١)، ع (١-٢)، (أكتوبر ٢٠١٨- يناير ٢٠١٩)، ص ص ٢٣ - ٤٠.

٣١. فواز، أحمد عبد الحافظ (٢٠٢١): **سياسات روسيا ودول الكومنولث المستقلة** تجاه الإسلام والمسلمين. في؛ الليثي، مدحت ماهر وآخرون (تحرير): أمتي في العالم: الجديد في حالة الإسلام والمسلمين في العالم (٢٠١٠-٢٠٢٠): ما بعد الإسلاموفوبيا (ص ص ٣٢٨-٣٩٦)، مركز الحضارة للدراسات والبحوث، القاهرة.

٣٢. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): **المعجم الوسيط**، ط (٤)، جمهورية مصر العربية.

٣٣. محمد، محمد ماهر الحمار (٢٠٢١): تجربه استخدام الكمبيوتر اللوحي (التابلت) في التعليم الثانوي العام في مصر: دراسة تحليلية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (١٣٠)، ص ص ٣٢١-٣٤٨.

٣٤. محمد، أسماء حسين (٢٠٢٠): بنك المعرفة المصري ودوره في دعم وتطوير التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية لاستطلاع آراء المعلمين – **المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات** ، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، مج (٧)، ع (٣)، ص ص ١٥٠- ١٧٩.

٣٥. مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم (٢٠١٥): الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، مج (٢٣)، ع (٣)، ج (٢)، ص ص ١-٥٠.

٣٦. مندور، شادية سعودي كمال (٢٠١٥): **دور التجارة الخارجية على التنمية الاقتصادية في اليابان** في الفترة من (١٩٥٠ – ١٩٩٠)، دار العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة.

٣٧. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٤): **مسح أنظمة تقييم الطلبة في الدول العربية: برنامج مقاربة النظم من أجل نتائج تربوية أفضل**، التقرير الإقليمي حول خريطة التقييم في الدول العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، تونس.

٣٨. موسوعة رقيم، ٢٠٢٠: **ترتيب الدول من حيث التعليم**، متاح من خلال الموقع التالي:
https://www.rqiim.com/wiki (Accessed; Aug. 10, 2022).

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

٤٠. ناصف، محمد أحمد حسين (٢٠١٨): برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، وإمكانية الإفادة منه في مصر: دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية جامعة طنطا**، مج (٦٩)، ع (١)، ص ص ١٨٤-٢٦٢.

٤١. النبوي، أمين محمد؛ حنفي، محمد طه؛ وسليمان، عادل محمد حسن (٢٠١٥): إصلاح سياسات المناهج الدراسية للتعليم الثانوي العام في مصر وماليزيا وإسكتلندا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: دراسة مقارنة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ج (٢)، ع (٣٩)، ص ص ٧٧٥ – ٨٦٢.

٤٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤): **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي** (٢٠١٤-٢٠٣٠): التعليم المشروع القومي لمصر، جمهورية مصر العربية.

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

1. 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.

2. Alharbi, M. S. et al, (2020): Mathematics Teachers' Professional Traits that Affect Mathematical Achievement for Fourth-grade Students according to the TIMSS 2015 Results: A Comparative Study among Singapore, Hong Kong,

Japan, and Saudi Arabia, **International Journal of Educational Research,** Vol. 104, Article 101689, Available at: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101671 (Accessed; Mars 3, 2023).

3. Amini, C. & Commander, S. (2012): Educational scores: How does Russia fare?, **Journal of Comparative Economics**, Vol. 40, No.3, pp. 508-527.

4. 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, pp. 51-66.

5. Bamkin, S. (2018): Reforms to Strengthen Moral Education in Japan: A preliminary Analysis of Implementation in Schools, **Contemporary Japan**, Vol. 30, No.1, Jan., pp. 78-96.

6. 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.

7. Britannica (2023): **Russia Facts & States**
Available at: http://www.Britannica.com/place/Russia (Accessed; Aug. 12, 2023).

8. Carnoy, M.; Khavenson, T., & Ivanova, A. (2015): Using TIMSS and PISA Results to Inform Educational Policy: a Study of Russia and its Neighbours. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, Vol. 45, No. 2, pp. 248-271.

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

10. Corredor, J. & Olarte, F. A. (2019): Effects of School Reform Factors on Students' Acceptance of Technology. **Journal of Educational Change**, Vol. 20, No.4, pp. 447-468.

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

12. Davis, E. R., & Wilson, R. (2019): Not so Globalised: Contrasting Media Discourses on Education and Competitiveness in four Countries, **Journal of Asia Business Studies**, Vol. 13, No. 1, Jan., pp 155-176.

13. 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), Routledge, London, pp. 60-64.

14. Dolan, R. E. & Worden, R. L. (1992): **Japan: a Country Study**, Fifth Edition, Library of Congress, Federal Research Division, Washington, D.C., USA.

15. 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.
16. Dvoretskaya, I. (2018). School Digitalization from the Teachers' Perspective in Russia, International **Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age** (CELDA) (15th. Budapest, Hungary, October 21-23). International Association for Development of the Information Society (IADIS), pp. 367-370.
17. 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.
18. 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, Springer, Switzerland, pp. 233-250.
19. 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, Springer, Tokyo, pp. 39-52.
20. Gouëdard, P.; Pont, B. & Huang, S. H. P. (2020): **Curriculum Reform:** A literature Review to Support Effective Implementation, OECD Working Paper No. 239 (Dec.8), Directorate for education and skills, OECD, pp. 1-45.
21. 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.
22. Harada, T. (2018): The Latest Trend in the Reform of High School Education in Japan: Focusing on the curriculum reform, **The journal of social studies education in Asia**, Vol.7, pp. 111-113.
23. 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.
24. Hino, K., & Ginshima, F. (2019): **Incorporating National Assessment into Curriculum Design and Instruction**: An Approach in Japan. In; Vistro-Yu, P. C. & Toh, T. L. (Eds): School Mathematics Curricula: Asian Perspectives and Glimpses of Reform, Springer, Switzerland, pp. 81-103.
25. 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.
26. 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; Sep. 10, 2022).
27. 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.

28. Kanemune, S.; Shirai, S. & Tani, S. (2017): Informatics and Programming Education at Primary and Secondary Schools in Japan, **Olympiads in Informatics**, Vol. 11, No.1, pp.143-150.
29. 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, Springer, Singapore, pp. 1-21.
30. 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, Springer Nature, Singapore, pp 99-117.
31. Koyama, M. (2019): **Issues of Mathematics Curriculum in Japan**: Changing Curriculum Policies and Developing Curriculum Frameworks for Mathematics. In; Vistro-Yu, P. C. & Toh, T. L. (Eds); School Mathematics Curricula: Asian Perspectives and Glimpses of Reform, Springer, Switzerland, pp, 171-187.
32. 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.
33. Landahl, J. (2020). The PISA Calendar: Temporal Governance and International Large-scale Assessments, **Educational Philosophy and Theory**, Vol.52, No. 6, pp. 625-639.
34. Laxton, K. E. (2016): Implementing the Next Generation Science Standards: How Instructional Coaches Mediate Standards-Based Educational Reforms to Teacher Practice, **Doctoral dissertation**, College of Education, University of Washington.
35. Lewis, S., Savage, G. C., & Holloway, J. (2020): Standards Without Standardisation? Assembling standards-based reforms in Australian and US schooling, **Journal of Education Policy**, Vol.35, No.6, pp. 737-764.
36. 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; Sep. 15, 2022).
37. Linh, T. H. (2020): The Trend of Education Reform in the World at the Present Context of Integration and Knowledge Economy, **IOSR Journal of Humanities and Social Science,** Vol. 25, Issue 1, Series. 3, Jan., pp. 59-65.
38. Loveless, T. (2018): **Why Standards Produce Weak reform**, Bush-Obama School Reform: Lessons Learned, American Enterprise Institute AEI, Jan., Washington, USA.
39. 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.
40. Minina, E. (2013) :Neoliberalism and Education in Russia: Global and Local Dynamics in Post-Soviet Education Reform**, PHD Thesis** submitted to the University of Oxford, Trinity Term, UK.
41. Mirshak, N. (2020): Authoritarianism, Education and the Limits of Political Socialization in Egypt, **Power and Education**, Vol. 12, No.1, pp. 39–54.
42. Morozova, G. V. & Gavrilov, A. R. (2017): Evaluation by Students of Public Policy Reforms in the Sphere of Education of Russia, **Revista QUID**, (1), pp. 2604-2608.
43. Mullis, I. V.S. et al. (2019): **HIGHLIGHTS: TIMSS 2019**, International Results in Mathematics and Science, IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education Boston College.
44. Mustary, M. (2018): **Comparative Analysis of Educational Systems in Japan** and Bangladesh, BCES Conference Books, Vol. 16. Sofia, Bulgarian Comparative Education Society.
45. Nakayama, A. (2020): **Three Educational Approaches Responding to Globalization in Japan**, In; Akkari. A. & Maleq. K. (eds.): Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives, Springer, Switzerland, pp. 45-55.
46. 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.
47. Nortvedt, G. A. (2018): Policy Impact of PISA on Mathematics Education: The Case of Norway, **European Journal of Psychology of Education**, Vol. 33, No. 3, pp. 427-444.
48. OECD, (2019), **PISA 2018 Results**, Combined Executive Summaries VOL. I (What Students Know and Can Do) OECD.
49. OECD **(**2018a): **The Program for International Student Assessment (PISA)**, Results from PISA 2018, Country Note, **Russia**.
50. OECD **(**2018b): **The Program for International Student Assessment (PISA)**, Results from PISA 2018, Country Note, **Japan.**
51. Pak, K. et al. (2020): The Adaptive Challenges of Curriculum Implementation: Insights for Educational Leaders Driving Standards-Based Reform, **AERA Open**, Vol. 6, No.2, April-June, pp.1-15.
52. Pevzner, M., et al. (2019): Internationalization of Schools in Russia, **Policy Futures in Education**, Vol. 17, Issue 6, pp. 715-731.
53. Rapoport, A. (2015): Education Reform and Civic Identity Construction in Russia, **Russian-American Education Forum** (An Online Journal), Vol. 7, No. 3, pp. 1-17.

54. 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.
55. Salam, et al. (2018): Impediments to the Integration of ICT in Public Schools of Contemporary Societies: A Review of Literature, **Journal of Information Processing Systems,** Vol. 14, No. 1, pp. 252-269.
56. Santos, Í., & Centeno, V. G. (2021): Inspirations from Abroad: the Impact of PISA on Countries' Choice of Reference Societies in education, **Compare**, Vol. 53, No. 2, pp. 269-286.
57. Sato, H. (2017): **The Structure of PISA Penetration into Education Policy in Japan and Norway,** In; The impact of the OECD on education worldwide, International Perspectives on Education and Society, Vol. 31, Emerald Publishing Limited, pp. 209-230
58. Schleicher, A. (2019): **PISA 2018:** Insights and Interpretations. OECD Publishing.
59. Schleicher. A. (2018): **World class:** How to Build a 21st-Century School System, OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development).
60. Schwab, K., & Zahidi, S. (2020): **Global competitiveness report:** special edition, World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
61. Schwab, K. (ed.) (2019): **The Global Competitiveness Report 2019**, World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
62. Silova, I. & Palandjian, G. (2018): Soviet Empire, Childhood, and Education, **Revista Española de Educación Comparada**, Vol. 31, pp. 147-171.
63. **S**jøberg, S. (2019): **PISA: A success story?** In; Langer, R. & Brüsemeister, Th. (eds.): Handbuch Educational Governance Theorien**,** Springer VS, Wiesbaden, Germany, pp. 653-690.
64. 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.
65. Tafani, V. & Kuhlman, N. (2014): Standards-based Learning and Teaching: a Crucial Issue in World Education. **ANGLISTICUM** (Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies), Vol.3, No.8, Aug., pp.36-43.
66. The United Nations Development Program (2020): **Human Development Report**: The Next Frontier Human Development and the Anthropocene, New York, USA.
67. The World Factbook (2023a): Country Comparisons; **Russia,** Available at: https://www.cia.gov/the-world-factbook/field/real-gdp-purchasing-power-parity/country-comparison (Accessed; Aug. 17, 2023).

68. The World Factbook (2023b): **Japan:** People and Society, Available at: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/japan/#people-and-society (Accessed; Nov. 05, 2023).
69. The World Factbook (2023c): **Japan:** Economy, Available at: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/japan/#economy (Accessed; Nov. 05, 2023).
70. 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; Oct. 15, 2022).
71. Tyumeneva, Y. (2013): **Disseminating and Using Student Assessment Information in Russia**, The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank, Washington, USA.
72. 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.
73. Vickers, E. (2020): **Education in Japan:** A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices, In; Kitamura, Y.; Omomo, T. & Katsuno, M. (Eds.): Education in Japan: A Comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices, Educational Studies in Japan: International Yearbook, No 14, pp. 101-103.
74. 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.
75. 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.
76. Worldometer (2023): **Population of Russia** (2023 and historical), Available at:https://www.worldometers.info/world-population/russia-population/ (Accessed; Sep. 30, 2023).
77. Worldometer (2023): **Japan Population**, Available at: https://www.worldometers.info/world-population/japan-population/ (Accessed; Nov. 05, 2023).
78. Yamanaka, Sh. & Suzuki, K. H. (2020): **Japanese Education Reform** Towards Twenty-First Century Education. In; Reimers, F. M. (ed.): Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems, Springer, Switzerland, pp. 81-103.
79. Yang, W. & Fan, G. (2019): Post-PISA education reforms in China: Policy response beyond the digital governance of PISA. **ECNU Review of education**, Vol.2, No. 3, pp. 297-310.