جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

السلم التعليمي في بعض دول العلم وإمكانية الإفادة منه في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)

إعـداد
عادل سعد الحارثي

إشراف
مسلم عبدالقادر مضوي
الأستاذ المشارك بقسم أصول التربية جامعة جدة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٢– أكتوبر ٢٠٢٠

السلم التعليمي في بعض دول العلم وإمكانية الإفادة منه في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)

ملخص البحث:

هدفت الدراسة على التعرف على واقع السلم التعليمي في المملكة العربية السعودية ومقارنته بالسلم التعليم في كلٍ من دولتي فنلندا واليابان، مع تحديد أوجه الشبه الاختلاف بينهم، وتوضيح مدى إمكانية استفادة المملكة العربية السعودية من خبرة دولتي المقارنة في السلم التعليمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المقارن بمدخل جورج بيريدي، وتم تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهم، ثم استخلاص أهم أوجه استفادة المملكة من السلم التعليمي في فنلندا واليابان، والتي تمثلت في دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تحت مسمى المدرسة الشاملة، وإلغاء الاختبارات المدرسية حتى نهاية المرحلة الأساسية، وإنشاء المدارس الجامعية التي تشمل المرحلة الثانوية والجامعية معاً، وتفويض الصلاحيات بصورة أكبر بما يدمج بين المركزية واللامركزية في إدارة العملية التعليمية، إضافة إلى تطوير معايير اختيار المعلمين وتنميتهم مهنياً، وزيادة الاهتمام بالطالب.

الكلمات المفتاحية: السلم التعليمي- السعودية- فنلندا- اليابان

مقدمة:

يُعد التعليم أحد أهم اعمدة النهوض في المجتمعات الإنسانية؛ فهو مدخلها الأهم لتحسين الواقع والنهوض به، وأداتها لاستشراف المستقبل والعبور إليه، وتؤكد المتابعة الواعية للتجارب الإنسانية وتحليل أسباب الارتقاء في المجتمعات المتقدمة على أن التعليم كان أحد المرتكزات الرئيسة لنهوضها، وليست اليابان، وفنلندا، وسنغافورة، وماليزيا، إلاّ نماذج واضحة على هذه الرؤية.

ويسهم التعليم بدور كبير في تنمية وبناء المجتمعات، وهو أهم الوسائل لمواجهة التحديات المستقبلية، وبناء الشخصية الإنسانية، وتوفير الكوادر المتخصصة لدفع حركة الانتاج والنمو والتطوير التكنولوجي، وتحسين الخدمات، وتنمية الموارد والمشروعات، وما وراء ذلك من الاستخدام الأمثل للبيئة الطبيعية والثقافية والحفاظ عليها (محجوب، ٢٠٠٤: ٢).

لذلك أعطت الدول أهمية كبيرة للتعليم، وتطوير أنظمته، وسياساته، والنهوض به، والانتقال به من نظام تربوي يقوم على أساليب تدور في فلك اختزان الحقائق واسترجاعها إلى نظام تعليمي يعتمد على البحث والتحليل والإبداع، فدخلت السياسة التعليمية بذلك عصراً أصبحت فيه المعلومات أساس التحضر والقوة، وأصبح فيه مسئولاً عن مواجهة تحديات عصر المعلومات والاتصالات، وهو ما أدى لطرح سيناريوهات عديدة لتطوير المنظومة التعليمية تبدأ من السلم التعليمي بهدف استيعاب تلك المتغيرات (علي، ٢٠١٥: ١٩٣).

فالسلم التعليمي يشكل أحد أهم المعايير التي يُعول عليها في الارتقاء بجودة التعليم، وهو يختلف من بلد لآخر، وفقًا لمرئيات خبراء التربية في كل بلد (البغدادي، ٢٠١٠: ٥٦). كما يمثل السلم التعليمي الهيكل العام لمنظومة التعليم؛ فمن خلاله يتم تحديد محاور التعليم ووحداته وحلقات انتقاله، وبالتالي تحديد جوانب العمليات التربوية التي تتصل بتلك الجوانب، كما أنه يحدد الفترات العمرية لكل مرحلة، ودخولها وسن التخرج، والفترات الإلزامية للتعليم، لذلك يمكن القول أن السلم التعليم يؤثر ويتأثر بالعديد من العوامل الاجتماعية والاقتصادية، فضلاً عن تأثيره في التعليم كمًا وكيفًا (أحمد، ٢٠١٨: ١٦٠).

وقد كانت هناك محاولات متعددة لدراسة السلم التعليمي في الدول العربية، والتعرف على واقعه، وقد خلصت هذه المحاولات إلى أن السلم التعليمي يساوي بين الطلاب في قدراتهم واستعداداتهم، فيقضي الجميع سنوات دراسية متساوية ومنهجاً دراسياً موحداً دون النظر للفروق الفردية والقدرات والاهتمامات (علي، ٢٠١٥: ٢٠٣)، وهو ما يؤثر على مرونة النظام التعليمي ويصبه بالجمود.

لكن السُلم التعليمي في الحقيقة لا يسعى إلى ذلك الجمود، فهو في جوهره، عبارة عن رؤية استراتيجية، لتنظيم سنوات الدراسة، وتحديد الروابط بين كُل مرحلة وأُخرى، بما يُحقق التطوير والارتقاء، بمستوي التعليم، والاستفادة من مُعطيات العصر، والاستجابة لمطالب المُجتمع وحاجات التنمية، وليس هناك من سلم تعليمي أمثل، بحيث يُمكن تطبيقه في كُل البيئات، وتستجيب له كافة المجتمعات، ومن ثم .كان الاختلاف في نظام السلم التعليمي، من دولة إلى أُخرى، أمرًا منطقياً (البغدادي، ٢٠١٠: ٥٧).

وقد سعت دول عدة لتجنب هذا الجمود، والتوظيف الصحيح للسلم التعليمي، سواء من خلال تعدد المسارات، أو من خلال المرونة في اختيار المقررات، أو بناء المعرفة على أساس من احتياجات الطلاب الفعلية وميولهم، فضلاً عن الثراء المعرفي، والتأكيد على سلاسة الانتقال بين المراحل كما هو الحال في دول مثل اليابان، وفنلندا، وغيرها من الدول.

في ضوء ذلك، يتبين أن تغيير السلم التعليمي من حيث عدد السنوات، وتوزيعها على المراحل ليس هو جوهر السلم التعليمي، وإنما هناك حاجة لأن يكون السلم التعليمي مرناً سلساً مهتماً بالمتعلم كأهم عناصر المنظومة التعليمية ومركزاً عليه وعلى احتياجاته وميوله وإعداده للحاضر والمستقبل بطريقة مخططة ومتوازنة وهادفة.

من هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية، في التعرف على السلم التعليم في عددٍ من الدول المتقدمة، والعوامل المؤثرة فيه، ومقارنته بالسلم التعليمي في المملكة، وتحديد أوجه الاستفادة الممكنة منها.

موضوع الدراسة وأسئلتها:

ينال التعليم اهتماماً كبيراً من قبل حكومة المملكة العربية السعودية، وهو ما يتضح من خلال جديتها في توفير التعليم للجميع، بغية الارتقاء بقدرات الأفراد ليكونوا مواطنين منتجين. ولكن – مثله مثل أي جهد إنساني– فإن الممارسات التعليمية لا يمكن أن تتحقق لها الدرجة الكاملة من الكفاءة، ولذا فقد ظلت المملكة تجدد في سياساتها التعليمية. وتطرح المبادرات بغرض حفز جودة التعليم وكفاءته لديها (الجابري والعمري، ٢٠١٠: ٣٨٦).

ويُعد السلم التعليمي في المملكة العربية السعودية من الجوانب التي طالها التغيير والتطوير على فترات متعددة منذ إصدار أول نظام للمدارس عام ١٣٤٧هـ؛ حيث تم أول تعديل عليه في عام ١٣٦٢هـ، ثم أجريت عليه عدة تعديلات خلال الفترة ما بين عامي ١٣٩٠–١٤١٠هـ، حتى استقر على ما هو عليه الآن (الحقيل،٢٠١١: ٢١).

كما سعت المملكة خلال مسيرتها إلى الوقت الحاضر إلى تطوير المنظومة التعليمية، والعمل المستمر على الاستفادة من المستجدات، وتأسيس المشروعات التطويرية للمناهج والمدارس والمعلمين، وأساليب التدريس والتقويم، وغيرها من مكونات العملية التعليمية في محاولة لتحقيق جودة المنظومة التعليمية بما يصب في تحقيق اهداف رؤيتها الطموحة للنهوض الشامل بجميع أوجه الحياة، ومواكبة التطورات العالمية.

وعلى الرغم من كل هذه التطورات، والجهود المبذولة، وحجم الانفاق الكبير على التعليم، إلاّ أن التحديات المعاصرة، الثقافية، والتقنية، والتطورات التربوية، والتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، تفرض تغييراً جذرياً في النظام التعليمي، يبدأ بالنظر في السلم التعليمي والاستفادة من التجارب العالمية في هذا الإطار، وهذا ما أكده (المنيع، ٢٠٠٩: ١٧؛ أبوبكر، ٢٠١٦ :٧٣) عندما أشارا إلى أن السلم التعليمي قد أدى دوره في الماضي، وأن التطور في العلوم والتقنيات الحديثة وتطور المجتمع، يفرض إعادة النظر في مفهوم السلم التعليمي والانتقال إلى صيغ جديدة تراعي هذه التطورات والتغيرات.

وتعد التربية المقارنة مدخلاً مهماً لفهم تجارب الدول في هذا المجال والاستفادة منها، وهو ما برزت معه فكرة دراسة السلم التعليمي في بعض الدول المتقدمة تعليمياً، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف معها، وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية.

وبذلك يكون السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن استفادة المملكة العربية السعودية من خبرة بعض الدول في السلم التعليمي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما أوجه الشبه والاختلاف بين كل من المملكة العربية السعودية وبين دول المقارنة في السلم التعليمي؟

٢- ما مدى استفادة المملكة العربية السعودية من خبرة بعض الدول في السلم التعليمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى:

١. أوجه الشبه والاختلاف بين كل من المملكة العربية السعودية وبين دول المقارنة في السلم التعليمي.

٢. مدى استفادة المملكة العربية السعودية من خبرة دول المقارنة في السلم التعليمي.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

- دراسة خليل (٢٠١٦) بعنوان "السلم التعليمي في السودان: نظرة تقويمية"، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على السلم التعليمي في السودان بنظرة تحليلية. واستخدمت الدراسة ثلاثة مناهج المنهج الوصفي، والمنهج التاريخي، والمنهج الاستقرائي. وقد تناولت الخلفية العلمية والتاريخ لتطور السلم التعليمي في السودان، وإيجابيات وسلبيات السلم التعليمي الحالي. وناقش العنصر الثالث سلبيات السلم التعليمي الحالي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن السلم التعليمي ينقص عاماً دراسياً كاملاً مقارنة بأنماط السلم التعليمي في الدول العربية. وأوصت الدراسة بضرورة إضافة العام الدراسي الناقص لمرحلة الأساس لتصبح تسع سنوات، والاهتمام بتأهيل وتدريب المعلمين تدريباً مستمراً، والاستعانة بأساتذة الجامعات في الدورات التدريبية وتدريبهم على أحدث الأساليب التدريسية والتقويمية، بالإضافة إلى إعادة تصميم المناهج والمقررات الدراسية في التعليم العام وفق أحدث النظريات.
- دراسة أحمد (٢٠١٨) بعنوان "الاتجاهات الحديث في تطوير السلم التعليمي: دراسة تحليلية"، وقد هدفت إلى استنباط الخصائص العامة لأشكال السلم التعليمي ومتغيراته بصفة عامة

متضمنًا ذلك العالم بقسميه النامي والمتقدم، التوصل للاتجاهات الحديثة في تطوير السلم التعليمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام تحليل السلم التعليمي للدول. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن مدة سلم التعليم العام في معظم دول العالم لا تقل عن (١٢) سنة باستثناء دول قليلة، ويعتبر التقسيم الشكلي لمراحل السلم التعليمي (٦+٣+٣) ي أكثر الأنماط شيوعًا على المستوى العالمي وعلى مستوى الدول المتقدمة، وأن عدد الدول التي حدث بها تغيرات في تقسيم سنوات المراحل التعليمية خمس وعشرون دولة، منها عشرون دولة ظل إجمالي عدد سنوات السلم كما هو، ويبلغ متوسط نسبة التدفق بين المستويات عالمياً (٥١,٥%)، وأوصت الدراسة بالمحافظة على مدة السلم التعليمي العالمية، وتلاشى الفواصل الحادة بين المراحل التعليمية.

- دراسة حاج أحمد (٢٠١٨) بعنوان "السلم التعليمي في السودان في ضوء تجارب الدول العربية وبعض الدول الأجنبية"، وهدفت إلى التعرف على تاريخ السلم التعليمي في السودان وواقعه وإيجابياته وسلبياته ومقارنته بتجارب بعض الدول العربية والأجنبية ومدى استفادة السودان منها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج المقارن، وتوصلت إلى عدة نتائج، منها أن السودان هو الدولة الوحيدة في الدول التي شملتها الدراسة مدة السلم التعليمي (١١) عاماً فقط، إذا استثنينا انجلترا، وأن السودان لم يستفد من التجارب العالمية في كثير من الجوانب المرتبطة بالسلم التعليمي، وأن السلم التعليمي في السودان غير مناسب من الناحية السيكولوجية للطلاب، وأوصت الدراسة بتطبيق السلمي التعليمي الأكثر تطبيقاً في معظم دول العالم والمكون من (١٢) سنة، ومراعاة الاعتبارات النفسية للطلاب في تصميم السلم التعليمي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- دراسة أوستن وأريلماز (Ustun & Eryilmaz, 2017) بعنوان "تحليل نظام التعليم الفنلندي لاستقصاء الأسباب وراء النجاح الفنلندي في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا)"، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات من خلال تحليل الوثائق والمناهج وقانون التعليم الأساسي والكتب والدراسات، وإجراء ملاحظات في الصفوف لمدة مائة ساعة، إضافة إلى مقابلات شخصية مفتوحة مع (١١) معلماً في المدارس الفنلندية. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد عامل واحد ومعزول أدى لنجاح هذه التجربة، ولكن يوجد نظام من العوامل المترابطة لشرح النجاح الفنلندي، ويبدو أن نوعية المعلمين وطريقة تعليمهم هي

العامل الأبرز في هذا النظام، علاوة على ذلك، فإن التركيز على المساواة في التعليم، والسياسة التعليمية طويلة الأجل، وثقافة الثقة، وعادة القراءة لدى الشعب الفنلندي هي من الأسباب الأخرى لهذا النجاح، كما سلاسة النظام التعليمي تُعد من أسس نجاح التجربة التعليمية الفنلندية.

- دراسة كريشتنيكوف وبيستريفا (Krechetnikov&Pestereva,2017) بعنوان "تحليل مقارن للنظم التعليمية في كوريا واليابان من منظور التدويل"، هدفت الدراسة إلى تحليل مقارن لجانب سياسة التعليم في الدولتين وأثرها في تعزيز الأسواق الوطنية للخدمات التعليمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن، تقوم منهجية الدراسة على تحليل العوامل المؤثرة في تطوير أنظمة التعليم الوطنية على أساس نهج تطوري يشمل التاريخ والثقافة والسياسة الديموغرافية وسوق الخدمات التعليمية وفكرة تكامل النظم التعليمية. وتوصلت النتائج إلى أن تطوير نظام التعليم في كوريا واليابان تميز بروح ثورية ومبتكرة، اعطى للمؤسسات التعليمية دور تشاركي في إنتاج معارف ومهارات جديدة، ودفع النمو التكنولوجي والإقليمي في جميع أنحاء البلاد، ويختلف النظامان في أنه في كوريا يتم إعطاء الأفضلية للمكون العلمي، بينما في اليابان يتم تطوير كامل القطاع التعليمي. وفي كوريا، يتم تنظيم التعليم الدولي بالكامل من قبل الدولة، في حين أن نموذج التدويل الحالي في اليابان متعدّد.
- دراسة موستري (Mustary,2018) بعنوان "تحليل مقارن للنظم التعليمية في اليابان وبنجلاديش"، هدفت الدراسة إلى تقيم ومقارنة النظم التعليمية في اليابان وبنجلاديش، واتبعت الدراسة المنهج المقارن، حيث حللت مراحل التعليم، وأهدافه، والمحتوى المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تشابه بين النظامين من حيث المراحل المكونة للسلم التعليمي، واستناد التعليم إلى البنية الثقافية للمجتمع، مع تشابه الأهداف الساعية إلى توفير تعليم جيد لطلابها، غير أن النظام الياباني يتميز بتركيزه على المساواة في التعليم، واتجاهه نحو العالمية والأخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة في عمليات التعلم والتعليم، وبالمكون المعرفي الذي يستشرف المستقبل ويطور المعرفة والمهارات لدى المتعلمين، وربط المدرسة بالمجتمع، والاهتمام بالمعلم وتنميته مهنياً.

أوجه الشبه والاختلاف في السلم التعليمي بين المملكة ودول المقارنة وإمكانية الإفادة من خبراتهم

يمكن رصد العديد من أوجه التشابه والاختلاف بين السلم التعليمي في المملكة وكل من دولتي المقارنة (اليابان وفنلندا)، ومن أهمها:

١. مدة إلزامية التعليم:

يتشابه السلم التعليمي في المملكة مع دولتي المقارنة في مدة الإلزام، والتي تبلغ تسع سنوات، أي ما نسبته ٧٥% من عدد سنوات السلم. وتخرج منها مرحلة رياض الأطفال التي تُعد غير إلزامية في الدول الثلاث. ووجه الاختلاف الوحيد هو بداية سن الإلزام، حيث تبدأ مدة الإلزام في كلٍ من المملكة العربية السعودية واليابان في سن السادسة وتستمر إلى الخامسة عشر من عمر الطلبة، بينما تبدأ في فنلندا من السابعة وتستمر إلى السادسة عشر من العمر، ويرتبط هذا الاختلاف في سن بدأ السلم التعليمي في فنلندا بالحالة الجوية التي تتسم بشدة البرودة على مدار العام، فيتم تأخير سن البدء مراعاة لقدرة الأطفال على الاحتمال وتأثرهم بالعوامل الجوية، لذلك يمثل حالة خاصة بفنلندا يصعب تعميمها في المملكة أو تطبيقها على غيرها من الدول.

٢. تنظيم السلم التعليمي

تتفق المملكة ودولتي المقارنة في تحديد مدة السلم التعليمي باثنتي عشرة سنة، وأما من حيث تنظيم السلم التعليمي ومراحله، فهناك تشابه كامل بين المملكة واليابان؛ حيث تتبعان نظام (٦-٣-٣)، مع اختلاف بسيط في مسميات بعض المراحل، ففي المملكة تسمى المراحل (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، بينما في اليابان تسمى المرحلة الابتدائية بالتعليم الأولي، وتسمى المرحلة المتوسطة بالإعدادية أو الثانوية الدنيا، وأخيراً المرحلة الثانوية العليا.

بينما تختلف المملكة مع فنلندا التي تتبع نظام (٩- ٣)، حيث تنظم السلم التعليمي في مرحلتين، الأولى تتمثل في المرحلة الأساسية أو المدرسة الشاملة، ومدتها تسع سنوات، تليها المرحلة الثانوية العامة والتعليم المهني، ومدتها ثلاث سنوات.

٣. نسبة التدفق بين مراحل السلم التعليمي

تنخفض نسبة التدفق للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة عن دولتي المقارنة، في نسبة الالتحاق بالمرحلة الابتدائية؛ حيث تبلغ ٩٧,٦% و٩٥,٩% على التوالي مقارنة بنسبة ١٠٠% في فنلندا واليابان، وفي حين تتقارب نسبة التدفق للمرحلة الثانوية في المملكة مع فنلندا حيث تصل ٩١% و٩٠% على التوالي، إلاّ أن اليابان تتفوق عليهما حيث تبلغ نسبتها ٩٨,١% وهي تُعد من أعلى دول العالم بعد كوريا الجنوبية. كما تُعد نسبة التدفق من المرحلة الثانوية للمرحلة الجامعية الأقل في المملكة مقارنة بفنلندا واليابان.

وتشير هذه النسب إلى أنه لا زالت هناك نسبة أمية بين أطفال المملكة الذين هم في سنة المدرسة، وهي نسبة تصل إلى ١% للبنين و٣,٧% للبنات، كما تشير إلى نسب تسرب ورسوب تصل إلى ٤,١% في المرحلة المتوسطة، و٩% في المرحلة الثانوية.

وأما مشكلة انخفاض معدل التدفق من المرحلة الثانوية للتعليم العالي في المملكة، فتعني خروج نسبة كبيرة غير مؤهلة لسوق العمل تصل إلى ٦٢,٢%، مما يوجد فجوة بين العرض والطلب ويزيد نسبة البطالة بين هذه الفئة، وغالباً ما يعمل هؤلاء في أعمال هامشية أو غير تخصصية، وهذه المشكلة لا تعاني منها فنلندا واليابان، ففضلاً عن نسب التدفق المرتفعة من التعليم الثانوي للجامعي، إلاّ ان الخارجين لسوق العمل بعد المرحلة الثانوية يكونون أكثر تخصصية نظراً لتعدد التخصصات والمسارات في هذه المرحلة.

٤. المناهج التعليمية

نقطة التشابه الأبرز بين المناهج التعليمية في المملكة ودولتي المقارنة هي التأكيد على هوية المجتمع وثقافته، وهذه سمة في المناهج الدراسية في معظم دول العالم، إضافة إلى اعتماد مواد أساسية إلزامية لجميع الطلاب في كل المراحل، مثل اللغة العربية، والتربية الإسلامية في المملكة، واللغة اليابانية، والتربية الوطنية، والرياضيات، والصحة، والتربية البدنية في اليابان، واللغة، والعلوم الطبيعية، والرياضيات، والإنسانيات في فنلندا.

أما طبيعة المناهج ومحتواها وطريقة تقديمها، فتختلف اختلافاً واضحاً بين المملكة ودولتي المقارنة، فعلى الرغم من التطويرات المتلاحقة للمناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية، والاتجاه الكبير نحو تمركزها حول الطالب، إلاّ أنها لازالت تركز على الكم، وإعدادها وتطويرها هو من مسؤولية لجان محددة، ولها مقررات محددة لا ينبغي أن يخرج عنها المعلمون والطلاب في جميع المراحل، ولا يتم إشراك المعلمين بصورة واسعة في تقييم المناهج الدراسية.

ويختلف وضع المناهج الدراسية في اليابان إلى حد كبير، فمناهجها تنطلق من مبدأ أن التعليم للحياة وليس لتجميع المعرفة، حيث يهتم المنهج في جميع المراحل بصورة أساسية بالآداب والأخلاق الفاضلة، والمهارات الحياتية الأساسية، والقيم المجتمعية، والنظام والصحة واللغة، والمهارات والآداب الاجتماعية المرتبطة بحياة الطالب وصحته وأسرته، وتؤكد العادات المدرسية على هذه الأسس في كل جوانبها، إضافة إلى حصص الدراسات المتكاملة للربط بين المهارات المكتسبة في المجالات الدراسية المختلفة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وتقدم المدارس الثانوية العامة مناهج أكاديمية في القسم العام، ويدرس الطلاب فيها بعض المناهج المهنية، إضافة إلى

مناهج الأقسام التخصصية المهنية التعليمية. وتتضمن مناهج البرنامج التكاملي ٣٥ وحدة دراسية إلزامية في مواد: اللغة اليابانية، علم الاجتماع، الرياضيات، المجتمع الصناعي، الإنسان والمعلوماتية، أما المواد الأخرى فيختارها الطلاب كتجربة كاملة وفقاً لميولهم وبما يتناسب مع الفروق الفردية والاستعدادات والقابلية ونظرتهم المستقبلية، مع دعم وإرشاد وتوجيه متواصل.

وأما المناهج الدراسية في فنلندا، فمرنة إلى الحد الذي يتم فيه تحديد إطارها العام فقط من قبل الوزارة، ويُفسَح المجال للمعلمين ومقدمي الخدمات لوضع محتواها بما يتناسب مع احتياجات الطلاب في المنطقة أو المدرسة، وخصائص المجتمع المحلي الثقافية، واللغة السائدة، والإمكانات المادية والبشرية. ولا يقتصر المنهج الدراسي على اللغات وفروع المعرفة الأخرى، كالرياضيات، والعلوم الطبيعية، والإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والدين والأخلاق، والتربية البدنية والصحية، والفنون، وإنما يضم أيضاً مواد عملية تطبيقية بدءاً من المرحلة الأساسية (المدرسة الشاملة)، ويتم التركيز في المرحلة الثانوية العليا على المشروعات، إضافة للمقررات التي كان الطلاب يدرسونها في المرحلة السابقة، وتركز مناهج الثانويات المهنية على التطبيقات والمهارات العملية التي تؤهل الطلبة للعمل في عشرات التخصصات التي يحتاجها السوق المحلي فعلياً.

ويتمثل وجه الاختلاف الرئيس بين المناهج الدراسية في المملكة ودولتي المقارنة في أن مناهج المملكة تركز على التحصيل المعرفي، لذلك يمثل الكم أساس في بنائها، كما أنها مناهج نظرية إلى حد كبير، في حين أن المناهج الدراسية في فنلندا واليابان تركز على نوعية المعرفة، وإعداد الطلاب للحياة، وربط التعلم مباشرة بحياتهم ومتطلبات الارتقاء بها ورؤيتهم للمستقبل واحتياجات سوق العمل المتجددة، فضلاً على تركيزها على التقنية والتوجهات المستقبلية والتطبيقات العملية للمعرفة، وليس على المعرفة في حد ذاتها، وهو ما يجعلها مناهج دراسية عملية، ويقلل الفجوة بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل، ويقلل بالتالي من معدلات بطالة خريجي التعليم العام.

٥. التخصصات العلمية

يبدأ التخصص في السلم التعليمي السعودي في الصف الثاني الثانوي، وهو محدود بتخصصي العلمي والشرعي، أو العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وأما مسار التعليم الفني فتقتصر تخصصاته حالياً على المعاهد الصناعية ومعاهد العمارة والتشييد، إضافة لمدارس تحفيظ القرآن والمعاهد العلمية وهي أقرب للتخصص الشرعي في الثانوية العامة مع تركيز أكبر على العلوم

الشرعية، ويتضح من تخصصات الثانوية بأنواعها أنها لا تُعد الطالب للحياة وسوق العمل ولا ترتبط بالمستجدات، كما لا يوجد فيها تنويع يجذب الطلاب ويفتح أمامهم آفاق مهنية مستقبلية.

أما في فنلندا، فسياستها التعليمية تتميز بالاستثمار في المعرفة والمعلومات، وربطها بكافة الجوانب، لذلك هناك نظرة متكاملة للتعليم مع العلوم والتكنولوجيا، بدلاً من النظر إليها كمجالات منفصلة، وفي المرحلة الأساسية يتم تأسيس الطلاب في المهارات الأساسية والعلوم والمعارف الإنسانية والتطبيقية، ويُعد الطلاب الذين أتموا مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي مؤهلين للتعلم والتدرب في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي العام والمهني، حيث تتنوع التخصصات وتتفرع بصورة كبيرة، ففي المسار الثانوي العام لا توجد تخصصات، وإنما يبني الطالب برنامجه التعليمي من مجموعة مقررات معرفية ومهارية وفقاً لتنظيم معين، أما فيا لمسار المهني فهناك ٢٦ فرعًا، تتضمن أكثر من ٢٠٠ تخصص داخل هذه الفروع، تلبي كافة الاحتياجات، كالعلوم الإنسانية، والتعليم والثقافة، والعلوم الاجتماعية، والأعمال التجارية، والإدارة والعلوم الطبيعية، وتكنولوجيا الاتصالات، والنقل، والموارد الطبيعية، والبيئة، والخدمة الاجتماعية، والصحة، والرياضة، والسياحة، والمطاعم، والخدمات المحلية. ويُقدَم للطلاب ثلاثة مستويات من المؤهلات المهنية هي: شهادة المستوى المدرسي، وشهادة المستوى المعهدي، ودبلومات عليا فنية، ويتباين طول مدة إكمال المؤهلات المهنية من سنة إلى ست سنوات. بمعنى أن الطالب لديه خيارات ليتخرج منها بشهادة ثانوية أو شهادة جامعية متوسطة أو عليا في سياق متواصل، سعياً لتخريج كوادر مهنية متخصصة وتوظيف فترة الدراسة الثانوية في بدء التخصص بما يزيد من كفاءة الخريجين.

وفي اليابان، يركز نظام التعليم منذ بداية المرحلة الابتدائية على جوانب مهنية معينة مثل والموسيقى، والرسم، والحرف اليدوية، ويبدأ في الصف الخامس الابتدائي في تعليم أسس التكنولوجيا تطبيقياً، من خلال دراسة البرمجة، ثم تأتي المرحلة المتوسطة (الثانوية الدنيا) لتنتقل بالطالب من فهم أسس الحياة واحترام العمل ومعرفة بعض المهارات إلى تنمية المهارات الأساسية للمهن التي يحتاجها المجتمع، وتطوير قدرات الطلبة المتعلقة بممارسة أدوارهم في الحياة وفقاً لخصائص نموهم. ويبدأ التخصص الفعلي في المرحلة الثانوية العليا، فهناك قسم الثانوي العام (الأكاديمي)، وهناك الأقسام التخصصية المهنية التعليمية، مثل: الزراعة أو الرعاية الاجتماعية. وتتميز هذه المرحلة بالتكامل بين التعليم العام والمتخصص، من خلال تخصصات مهنية متنوعة، ويحصل خريج الثانوية الفنية التخصصية على ٣٠ وحدة دراسية أو أكثر في المواد التخصصية من مجموع ٨٠ وحدة مطلوبة للتخرج، وهو ما يعني أن جميع طلاب الثانوية يشتركون في اختيار نحو ٥٠ مادة

دراسية كمواد دراسية مشتركة. فالسلم التعليمي الياباني يشرك الطلاب جميعاً في متطلبات تخرج تحقق كفاءتهم وتساعد في تأسيسهم وإعدادهم للحياة والعمل، وفي جعل التعليم الجامعي مميزاً.

ويوجد في اليابان مدارس فنية تخصصية متكاملة تبدأ من الثانوي وتنتهي بالحصول على شهادة عليا، كما هو الأمر في فنلندا، فالكليات التقنية اليابانية تقدم تعليماً عملياً أكثر تخصصية، وتصل مدة الدراسة فيها إلى خمس سنوات متواصلة بداية من عمر ١٦ سنة، أي تشمل مدة المرحلة الثانوية العليا وسنتين إعداد تقني تخصصي.

والخلاصة أن فنلندا واليابان تهتم بتأهيل الطلاب منذ المرحلة الابتدائية بأسس حول قيم العمل والمهن المستقبلية والتكنولوجيا، ثم تتيح لهم في الثانوية مسارات فنية تؤهلهم لسوق العمل وتزودهم بمهارات فنية متقدمة في التخصصات التي يختارونها، مع إتاحة تخصصات ومستويات متعددة لتحقيق جميع الرغبات، فيمكن للطلاب إكمال المرحلة الجامعية بعد الثانوية الأكاديمية أو الفنية، بل لطلاب الثانوي الفني ميزات أخرى، مثل نظام الكليات التقنية، التي تبدأ بالثانوي وتنتهي بالحصول على شهادة جامعية، بما يحفز الطلبة ويشجعهم على التعليم الفني، خاصة وأنه تعليم يتميز بالكفاءة والتدريب العملي والمستقبل المهني.

٦. دور المعلم ونظام التدريس

يُعد المعلم حجر الزاوية وأساس النجاح في أي نظام تعليمي، ومع ذلك، فإن وزارة التعليم السعودية (٢٠٢٠) ترى أن ضعف إعداد المعلم هو أحد أهم مشاكل النظام التعليمي وأحد أسباب ضعف مخرجاته، ولذلك يقصر دور المعلم عن تطوير المهارات والقدرات المتقدمة للطلبة، ويقتصر دوره غالباً على تنمية التحصيل المعرفي للطلبة، ولا توجد معايير مهنية واضحة لاختيار الطلبة المتقدمين لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات، بل غالباً أنه يمكن لمعظم الطلبة دخول كليات التربية وأقسام إعداد المعلمين في الجامعات إذا استوفوا المجموع المقرر لها. وأما داخل المنظومة التعليمية، فهناك اليوم جهود لتطوير المعلمين وتنميتهم، ويسعى النظام الجديد لتطوير المعلمين إلى إقرار رخصة المعلم، التي تهدف لرفع جودة أداء المعلمين وفق المعايير المهنية، وتحفيزهم على التطوير المهني والتعلم الذاتي، والتطبيق العملي للمعايير المهنية، وضمان استيفاء المعلمين الجدد لمعايير الكفاية المهنية.

وبخصوص نظام التدريس في المملكة، فإنه يؤكد على التمييز بين الطلبة وفقاً للقدرات العقلية، إذ يُعد مستوى التحصيل معيار أساسي في تقييم مدى تحقق أهداف التعليم والحكم على أداء المعلم، وهو ما يحصر دور المعلم داخل الصفوف ويجعله يركز على دوره في تنمية التحصيل

المعرفي، ويزيد اهتمامه أكثر بالطلبة المتفوقين والموهوبين على حساب غيرهم من الطلبة، إذ يرى أنهم يعدون مؤشراً على جودة أدائه.

ويُعد الوضع مختلفاً تماماً في فنلندا واليابان، فالمعلم فيهما صانع نهضة الدولة كلها، وليس النظام التعليمي فقط، ففي فنلندا يستند تنظيم السلم التعليم ونجاحه على كفاءة المعلم، الذي يتمتع باستقلالية كبيرة، ويجب أن يتمتع بمهارات عالية، وتوضع شروط عالية للقبول في برامج إعداد المعلمين، لذلك يتم قبول ١٠% من المتقدمين فقط، ويجب على المعلم الحصول على درجة الماجستير في التعليم، إضافة إلى إجراء دراسات وبحوث تعليمية، وأما في المدارس الثانوية المهنية فالأفضلية للمعلمين الحاصلين على أعلى مؤهل علمي ممكن في مجال التخصص، إضافة لخبرة عملية لا تقل عن ثلاث سنوات للعمل في مجال التخصص، وإتمام دراسات وبحوث تعليمية. ويتم إعداد معلم الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية (المدرسة الشاملة) ليدرس جميع المواد، بحيث يبقى الطلبة معه خلال السنوات الست كلها، ليتمكن من تتبع مسيرة تطورهم خلال المرحلة الأولى من تعليمهم، وبذلك تكون بيئة التعلم أكثر تشجيعاً وأقرب للبيئة العائلية، ويبدأ عمل المعلمين المتخصصين في مقررات معينة في تدريس الطلاب خلال السنوات الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي، وتحديداً من الصف السابع حتى نهاية التعليم الثانوي.

وأما نظام التدريس الفنلندي، فإن المعلم يركز على الطالب، وليس على المستوى المعرفي أو التحصيلي، بل على تنمية جميع الطلاب، فلا يوجد تمييز بينهم وفقاً لقدراتهم التحصيلية.

وفي اليابان، يُعد المعلم عماد النظام التعليمي في جميع المراحل، وهو أحد أسس تقدمه وتحقيق أهدافه، ومكانته رفيعة إلى درجة انها تفوق جميع المهن الأخرى، ولذلك يتطلع كثير من الطلاب إلى الالتحاق بمهنة التعليم بعد تخرجهم نظرا لمكانة المعلمين الاجتماعية والمرتبات العالية التي يتمتعون بها، ولذلك هناك معايير دقيقة وعالية في اختيار وإعداد المعلمين، وحصولهم على رخصة تدريس تؤهلهم لممارسة المهنة، ويتم تجديد الرخصة كل سنة، إضافة إلى العناية بتدريبهم أثناء العمل من خلال نظام تدريب عملي مبني على دراسة وبحث الواقع التربوي ومشكلاته وقضاياه، ومناقشة التعديلات المقترحة من قبل المراقبين والمدربين الأكاديميين أو المعلمين ذوي خبرة، ويقوم المعلم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بتدريس الصف جميع المواد ماعدا المواد الفنية والصناعية التخصصية، مما يعني أنه يقوم بجهد كبير، لذلك يقضي المعلم معظم وقته في التدريس، وفي التخطيط والتنظيم، خاصة في ظل أعداد الطلاب الكبيرة في الصفوف، وكذلك المسؤولية الكاملة عن الطلاب الذين يظهرون تأخراً دراسياً وضرورة علاج مشكلاتهم التعلمية

بالمشاركة مع الطلاب الآخرين والأسرة، ويبدع المعلم الياباني في استخدام أساليب تدريس متنوعة ونشطة تساعد في تطوير أداء جميع الطلاب ومراعاة الفروق الفردية، وتحقيق أهداف التعليم الياباني، من هنا يُعد المعلم الياباني مرتكز نجاح النظام التعليمي في جميع المراحل التعليمية.

ويقوم نظام التعلم الياباني على مبدأ المساواة بين جميع الطلاب دون أية تحيزات، فالنظام يفترض أن جميع الطلاب يتساوون في القدرات، وعلى المعلم تنمية كافة القدرات لديهم بطريقة متوازنة.

يتضح من هذه المقارنة أن الفارق الكبير والرئيس يتمثل في جودة إعداد المعلم، وفي مكانته المرتفعة في المجتمع والنظام التعليمي، والتنمية المهنية العملية المستمرة القائمة على احتياجاته الفعلية داخل المدرسة، وهو ما يجعله أساساً في نهوض النظام التعليمي، وفي الوقت الذي تحمل وزارة التعليم في المملكة المعلمين مسؤولية ضعف المخرجات التعليمية، فإن فنلندا واليابان ترد الفضل لمعلميها في نهوضها ونهوض أنظمتها التعليمية وتميزها عالمياً.

٧. الطالب:

على الرغم من أن الطالب يُعد مركز عملية التعلم في السلم التعليمي السعودي، إلاّ أن ذلك لا يجد تطبيقاً عملياً كما هو الحال في دولتي المقارنة؛ إذ يركز النظام التعليمي السعودي في جميع المراحل التعليمية على تحصيل الطالب، وبناءً على ذلك؛ بينما يختلف ذلك في فنلندا واليابان؛ ففي فنلندا يُعد كل طالب مهم مهما كانت مرحلته التعليمية، وهو مقدم على المعارف والتحصيل. ويُعد الكشف عن الاحتياجات الحقيقية للطالب من أهم أسس نجاح التعليم، ويستند العمل مع الطلاب على فكرة إنماء طالب سعيد وحر ينشأ حسب إيقاعه الفردي، وتوفر الدولة للطلاب وجبات غذائية وأماكن مناسبة لتناولها في المدرسة، والمواصلات اللازمة لبعض الطلاب للوصول للمدرسة، إضافة إلى مصروفات شهرية خلال فترة التعليم الإلزامي.

ويهتم النظام التعليمي في اليابان برعاية الطلاب جسدياً ونفسياً، من خلال مركز صحي في كل مدرسة لعلاج الطلاب، ومساعدتهم في حل مشاكلهم المختلفة والتعامل مع قضاياهم اليومية، وتقديم الدعم العاطفي والنفسي اللازم لهم، كما تتضمن رعاية الطلاب في مراحل التعليم العام تقديم وجبة يومية للطلاب يتم إعدادها في المدرسة، ويتناول الطلاب طعام الغداء مع معلميهم في غرفة الصف، ويستمتعون بتناول وجباتهم التي تُعِدّها المدرسة لهم، أو يعدها مركز طعام الغداء المحلي. وتتبادل فرق الطلاب الأدوار بشأن تقديم الغداء لزملائهم، ويحتوي الطعام المعدّ على تنوعٍ غني من الأطعمة الغذائية والصحية. كما أن الطلاب شركاء في المدرسة، وفي تعليم أقرانهم، فالطلاب

ينظفون غرفة الصف يومياً بوصفه جزءاً من نشاطهم التعليمي، وينظفون القاعات وردهات المدرسة والنوافذ والمقاعد وغيرها، ضمن فرق عمل، ويُنتَظر من الطلبة المتفوقين مساعدة أقرانهم الذين تخلفوا عنهم، وذلك من باب تعلم المسؤولية وإشعارهم بأن المدرسة ملكهم.

٨. أساليب التقويم والاختبارات

يعتمد انتقال الطلاب بين الصفوف ومن مرحلة لأخرى في السلم التعليمي السعودي على الامتحانات الختامية وأدوات التقويم المتنوعة خلال الفصل الدراسي، ووفق معدلات نجاح معتمدة، يُعد من لا يتجاوزها غير مؤهل للانتقال للصف التالي أو المرحلة التالية، بما في ذلك المرحلة الابتدائية بجميع صفوفها.

لكن هذا الأمر يختلف تماماً في دولتي المقارنة، ففي فنلندا لا توجد اختبارات للطلاب في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية والمتوسطة)، إذ يُقيّم المعلمون المواد الدراسية بناءً على أهداف وآليات المنهج الدراسي، ولا تسجل للطلاب درجات إلاّ في شهادة نهاية التعليم الأساسي عند انتهاء العام التاسع، وهو ما يتيح لكل طالب التقدم حسب إمكاناته الفردية بدون الضغط الذي يفرضه معيار الدرجات، وبعد الصف الخامس يتم التقييم بالدرجات من ٤ إلى ١٠، إذ لا يوجد لديهم صفر، وهذا التقييم لا يخص الطالب، وإنما يستفيد منه المعلمون في إعداد البرامج التعليمية لمراعاة الفروق الفردية ومعالجة التأخر الدراسي، كما يُستفاد منه في التقدير النهائي للطالب عند انتقاله للمرحلة الثانوية، وأما الاختبارات الوطنية الوحيدة في التعليم العام، فهي اختبارات التخرج النهائي من المرحلة الثانوية أو التعليم الفني الموازي لها، والتي يتم بناءً عليها القبول في التعليم العالي.

وفي اليابان لا توجد اختبارات نهائياً خلال فترة التعليم الإلزامي (المرحلتين الابتدائية والمتوسطة)، ماعدا الاختبار النهائي في المرحلة المتوسطة الذي يترتب عليه قبولهم في المرحلة الثانوية لكنه اختبار على مستوى المدرسة، ويُنقل الطالب من الصف الأول إلى التاسع تلقائياً للصف الأعلى، كما يُنقل تلقائياً للمرحلة المتوسطة، وينشغل الطلاب خلال هذه الفترة بالتعلم وتحسين أدائهم دون القلق والخوف من الاختبارات، كما ينشغل المعلمون بتطوير وتنمية مهارات الطلاب وتفعيل تعاونهم وشعورهم بالمسؤولية وتأسيسهم علمياً ومهارياً واجتماعياً، وعلاج مشاكل تعلمهم. وأول اختبارات وطنية في التعليم هي اختبارات الإنجاز الوطني في نهاية المرحلة الثانوية العليا، وتمثل أهمية كبيرة للجميع، وتشتد فيها المنافسة بين الطلاب والمدارس، إذ يتحدد بناءً على نتائجها قبول الطالب بالجامعات المرموقة أو القبول في وظائف الشركات الكبرى.

يتبين من ذلك أن وجه الاختلاف بين المملكة ودولتي المقارنة في نظام الاختبارات والانتقال بين الصفف والراحل، يتمثل في إلغاء الاختبارات نهائياً في فنلندا واليابان خلال سنوات التعليم الإلزامي، والتي تشمل المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، تجنباً لقلق الطالب أو التمييز بين الطلاب وفقاً للمستوى التحصيلي، وبحيث يركز الطلبة والمعلمون على تحسين المستوى العلمي والمهارات والأداء التعليمي، وحل مشكلات التعلم والتأخر الدراسي.

٩. مركزية النظام التعليمي

يُدار التعليم في المملكة بصورة مركزية كاملة في جميع المراحل التعليمية، فالوزارة مسؤولة عن تنفيذ جميع السياسات التعليمية وتطوير المناهج وتطبيقها، وإقرار الأنظمة التعليمية، وتعيين المعلمين وتدريبهم، والموازنات المالية، وكل التعميمات والتغيرات المتعلقة بالعملية التعليمية فإن مصدرها الوحيد هو وزارة التعليم، وأما الصلاحيات الممنوحة للقيادات في المستويات الأدنى وصولاً لقادة المدارس، فهي صلاحيات محدودة لتسهيل العمل اليومي، لكن لا تتضمن أي استقلالية أو صلاحيات للتغيير أو ابتكار البرامج، وتصميم الأنظمة وتطويرها وتنمية الموارد المالية أو تطوير مصادر دخل مستقلة للمدارس، ونحوها. وهذا يحد من قدرة المدارس على الإبداع والتطوير.

وأما في اليابان، فإن الإدارة التعليمية تجمع بين المركزية واللامركزية، وعلى الرغم من غلبة المركزية المتمثلة في سلطة وزارة التعليم التي تقوم بالدور الرئيس في وضع السياسات التعليمية والتخطيط، والتطوير، ووضع المناهج وتحديد محتواها التفصيلي، وتعزيز ونشر التعليم والثقافة والعلوم، وتوجيه العمل في المؤسسات التعليمية العامة والخاصة، رغم ذلك فإن الوزارة تتيح مساحة من اللامركزية من خلال مجالس التعليم الخاصة بالمقاطعات، والتي تمثل السلطة المسئولة عن التعليم وإدارته وتنفيذه في هذه المقاطعة، إضافة لسلطات مجالس تعليم البلديات، ولكل مجلس من هذه المجالس صلاحيات معينة تجعله مشاركاً فعالاً في إدارة التعليم، وتعطيه مسؤولية عن تحقيق التعليم في المقاطعة أو البلدية لأهدافه، والمساهمة مع الوزارة في تمويله.

وتعد فنلندا الدولة الأكثر انفتاحاً في نظامها التعليمي، فنظام التعليم لامركزي، وتتولى كل مقاطعة ومدرسة إدارة العملية التعليمية على المستوى المحلي بشكل كامل، وهو ما أتاح للمعلمين وقادة المدارس ومسؤولي التعليم في المقاطعات الفرص الكافية للتطوير، وأعطاهم القدرة على اتخاذ القرارات في ضوء متطلبات المقاطعات، والمناطق والمدارس، وتوفير مستلزمات التعليم بها، مع ضمان توفير الكوادر الإدارية المناسبة من حيث التخصص الإداري والمهني للقائمين على التعليم، وهو ما جعل نظام التعليم الفنلندي من أفضل النظم التعليمية العالمية، إذ تتوفر للمدارس مساحة من

الحرية للإبداع والإدارة الذاتية، وهذه المساحة تحددها الإدارات المحلية في مناطق فنلندا، من خلال الاستقلالية وتفويض الصلاحيات التي تقررها للمدارس، والتي تصل أحياناً إلى إدارة الميزانية وتبني رؤية خاصة بالمدارس، وهو ما أدى إلى زيادة استقلال المدارس وتفعيل المساءلة المتبادلة في إدارة نظام التعليم، إذ تخضع المدارس للمساءلة حول نتائج التعليم، بينما تخضع السلطات التعليمية للمساءلة حول كيفية جعل تحقيق النتائج المتوقعة أمراً ممكناً.

أوجه الاستفادة من خبرة دول المقارنة في تطوير السلم التعليمي بالمملكة.

فيما يلي توضيح اهم أوجه الاستفادة من خبرة دول المقارنة التي يمكن توظيفها في تطوير السلم التعليمي في المملكة العربية السعودية:

١. دمج سنوات التعليم الإلزامي في مرحلة واحدة (المدرسة الشاملة)

تتبع فنلندا فكرة المدرسة الشاملة، أو التعليم الأساسي، حيث تدمج بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة معاً في مرحلة دراسية واحدة، باعتبارها في الأساس فترة متسقة ومتصلة في خصائصها، وتهدف إلى تأسيس الطلاب وتزويدهم بالأسس المعرفية والاجتماعية والقيم والآداب والمعارف اللغوية والعلمية الأساسية والمهارات الحياتية الضرورية. وهذا الاتجاه في التكامل بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة هو اتجاه تأخذ به العديد من الدول العربية ودول العالم، في محاولة لضمان تناسق وتكامل المعرفة المقدمة للطلاب، وليكون انتقال الطالب بين صفوفها سلساً. ويتيح تطبيق الفكرة إعداد مناهج متكاملة وشاملة، وتطوير بيئة التعلم المدرسي، والتركيز على الطالب وتنميته وتطويره، وتقليل الأعمال الإدارية المصحوبة بعمليات انتقال الطلاب من مرحلة لأخرى، وتطوير الكوادر الإدارية والتعليمية لتحمل مسؤولية التعليم الشامل، وربط المدارس بالمجتمع من أجل تفعيل الشراكة المجتمعية الكاملة في إطار مدرسة واحدة.

ولا يحتاج تطبيق عملية التحول للمدرسة الشاملة لتجهيزات أو مباني جديدة، وإن كان هذا هو الأفضل، إلاّ أنه يمكن الاستفادة من المدارس القائمة، بأن يتم تقسيم الطلاب بين المدارس بحسب سعة كل مدرسة، فتكون المدارس الابتدائية والمتوسطة مدارس شاملة أو مدارس تعليم أساسي يوزع عليها طلاب الحي أو المنطقة، ويقضي الطالب فيها السنوات التسع الإلزامية.

٢. إلغاء اختبارات الانتقال بين الصفوف في مرحلة التعليم الإلزامي

مما يميز التجربتين الفنلندية واليابانية هو عدم وجود اختبارات للانتقال بين الصفوف خلال سنوات التعليم الإلزامي، أو ما يوازي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، فيكون انتقال الطلاب بين

الصفوف تلقائياً، وتحت إشراف ورعاية المعلمين، ولا يوجد رصد للدرجات أو اختبارات إلاّ في السنة الأخيرة، عندما يمنح الطالب الشهادة التي تؤهله للالتحاق بالمرحلة التالية.

إن فكرة إلغاء الاختبارات سيلغي تبعاً لذلك فكرة أن الغرض من التعليم هو التحصيل، وبالتالي سيركز المعلمون والطلاب في الوقت نفسه على جوهر عملية التعلم، وعلى اكتساب المعرفة وتعلم المهارات والقيم والسلوكيات، دون قيود الدرجات وضغوط الامتحانات، وسيبذل المعلمون جهوداً أكبر في تنمية الطلاب وعلاج مشاكل التعلم ومراعاة الفروق الفردية، ولن ينشغل المعلمون بالطلاب المتفوقين والموهوبين على حساب الطلاب الآخرين، بل سيعمل معهم على تنمية زملائهم المتأخرين دراسياً، وذلك لأن صفة التفوق التحصيلي لن يكون لها قيمة أو تمييز، وسيتم التعامل مع جميع الطلاب على أنهم مهمون ويجب ان يحظوا بنفس الفرصة للنمو والتعلم وعلاج التحديات التي تواجههم في التعلم، فتتحول الأثرة إلى تعاون بين الطلاب. ويمكن أن يضع المعلمون تقديرات تقريبية لمستويات الطلاب التحصيلية للاسترشاد بها في إعداد الدروس ومواد التعلم التي يجب أن تراعي الفروق الفردية بينهم، وفي إعداد البرامج العلاجية. على أن يجري اختبار نهائية في السنة الأخيرة من المرحلة الأساسية يمنحون بناءً عليه شهادة لدخول المرحلة الثانوية، او المدارس الجامعية المتكاملة التي تم اقتراحها في الفقرة التالية.

٣. تطبيق فكرة المدارس الجامعية

تطبق كل من اليابان وفنلندا فكرة الدراسة المهنية المتخصصة المستمرة منذ المرحلة الثانوية حتى الحصول على الشهادة العليا؛ حيث تتبع عدة مسارات في التعليم الثانوي المهني حسب رغبة الطالب وميوله وتوجهاته، أولها ينتهي بالحصول على شهادة ثانوية مهنية، وهذه تشبه شهادات المعاهد الصناعية في المملكة، والمسار الثاني يعطي الطالب شهادة فوق متوسطة بما يعادل الدبلوم بعد المرحلة الثانوية في المملكة، بينما يحصل الطالب بعد انتهاء المسار الثالث على شهادة جامعية؛ فهو يبدأ دراسته بعد المرحلة المتوسطة لتستمر حتى يحصل على شهادته الجامعية في التخصص الذي بدأه، وهو الأمر الذي يربط المرحلة الثانوية مباشرة بالمرحلة الجامعية في مسار واحد مستمر يسمح بتخريج متخصصين أكفاء ويربطهم بسوق العمل، ويقلل معدلات البطالة.

ويمكن تطبيق هذه الفكرة في المملكة على المرحلة الثانوية بجميع مساراتها، من خلال ابتكار مسارات مستقبلية، تتضمن تخصصات يحتاجها سوق العمل حالياً ومستقبلياً، وترتبط بالتخصصات

المدرسية، فبدلاً من تدريس طلبة التخصص العلمي (العلوم التطبيقية) مقررات دراسية علمية بحتة، فيمكن ربطها مباشرة بالتخصصات التي يحتاجها المجتمع مستقبلاً وفقاً لميول الطلاب واختياراتهم، مثل: الذكاء الصناعي، والهندسة الطبية، والنووية، وهندسة الفضاء، والفنون الرقمية، والتصميم الصناعي، والطاقة الحيوية، وغيرها من التخصصات العلمية المستقبلية. وفي مسار العلوم الإنسانية، يمكن التحول إلى الدراسة المتخصصة منذ المرحلة الثانوية، فيتم ربط الدراسة مباشرة بالتخصصات الإنسانية، مثل: اللغات، والخدمة الاجتماعية، وعلم النفس، وعلوم التربية والتدريس، والاقتصاد، والفن، وغيرها من التخصصات التي يمكن البدء في تأصيلها لدى الطلبة منذ المرحلة الثانوية، ثم ينتقل للتطبيق العملي مع بدء الفترة الموازية للمرحلة الجامعية، فيطبق الطلاب المعرفة والمهارات التي يتعلموها عملياً في مؤسسات سوق العمل دون أن يبدأ من جديد في دراسة نظرية تستغرق معظم الفترة الجامعية.

ويمكن تطبيق هذه الفكرة من خلال مدارس متكاملة مستقلة يدرس الطالب فيها سبع سنوات متواصلة، تعادل المرحلتين الثانوية والجامعية معاً، تحت إشراف وزارة التعليم والجامعات الحكومية، أو يتم إنشاء جامعات متخصصة لتشرف على هذه المدارس وتتابع تقدمها وتوفر لها أعضاء هيئة التدريس وتنسق ارتباطها بسوق العمل والمؤسسات المحلية والعالمية لضمان كفاءة مخرجاتها.

إن تطبيق هذه الفكرة يضمن تحويل المرحلة الثانوية إلى مرحلة فاعلة وعملية، ويقلل من الهدر وتسرب الطلبة وبطالتهم، ومن معدلات التدفق المنخفضة من المرحلة الثانوية للمرحلة الجامعية، كما يتخلص من إشكالية التخصصات غير العملية وغير المطلوبة في أسواق العمل، ويربطها عملياً باحتياجات المجتمع، وبالتوجهات المهنية المستقبلية، ويؤكد على كفاءة المخرجات، ومهارة الخريجين التطبيقية، ويزيد من الطلب على الكفاءات السعودية المتخصصة، ويطور من أداء المنظومة التعليمية، ويغير من فكرة السلم التعليمي التقليدية التي تفصل التعليم العام عن التعليم الجامعي، فتوجد فجوة وتهدر الجهد المبذول على إعداد الطلاب في المرحلة الثانوية.

٤. المناهج النوعية:

يتمثل أحد أهم أسباب نجاح التجربة الفنلندية واليابانية في نوعية المناهج، التي تركز على جودة المعرفة، وليس على كميتها، لذلك يحتاج النظام التعليمي في المملكة إلى إعادة النظر في جميع المناهج التعليمية لتنمي لدى الطلبة مهارات الحياة الرئيسة، ومهارات التفكير، وقيم وأخلاقيات الحياة والعمل، ولا تهمل الهوية الوطنية والاجتماعية والدينية والثقافية، وترتبط مباشرة بحياة الطلاب واحتياجاتهم، وتركز على تطبيق المعرفة وليس تحصيلها، وتستشرف المستقبل في مضمونها

وتوجهاتها، وتدعم التوجهات التربوية الحديثة في التدريس والتعلم، وترتبط بالتقنية والمجتمعات الرقمية.

٥. اختيار المعلمين وتنميتهم مهنياً

المعلم هو عماد نهضة الأمم والمجتمعات، فلابد أن تكون معايير اختياره معبرة عن هذه المكانة، وأن تكون أوضاعه المهنية والاجتماعية مؤكدة على دوره في التنمية والنهوض بالعملية التعليمية والمجتمع ككل، كما هو الحال في فنلندا واليابان، وهو الأمر الذي يفرض وجود معايير قومية لاختيار المعلمين في المملكة، وأن تبنى هذه المعايير بالاستفادة من التوجهات العالمية والاحتياجات المحلية، وأن تكون برامج إعداد المعلمين برامج علمية قوية تهتم بالمعرفة التخصصية جنباً إلى جنب مع المعرفة التربوية والتطبيقات العملية الحديثة، مع ربطها بالبرامج المشابهة في الدول المتقدمة للاستفادة منها في الوصول لمخرجات تصنع بيئة تعليمية فائقة الجودة.

وفي الإطار الموازي ينبغي على وارة التعليم السعي بجد إلى توطين التدريب في المدارس، وتفعيل التنمية المهنية القائمة على المدرسة، بحيث يحصل المعلم على التدريب المتعلق فعلياً بمشكلاته واحتياجاته، ووفقاً لمتطلباته، سواء من خلال تقديره الذاتي، أو من خلال الاستقصاءات والأدوات العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية، على أن يكون التدريب تطبيقياً من خلال الممارسة العملية، ويقوم بالتدريب كوادر مهنية متخصصة من الخبراء وأساتذة الجامعات، والزملاء الممارسين.

٦. الطالب:

لقد تبين من خلال المقارنات العلمية لأوضاع الطلاب في السلم التعليمي في فنلندا واليابان أن الطالب هو المرتكز الفعلي للعملية التعليمية في كل مرحلة تعليمية، وهو الشخص المهم في النظام التعليمي، وأنه لا يمكن التمييز بين الطلاب وفقاً لأي معيار، خاصة معيار التحصيل، وبالتالي فالطالب إذا تأخر دراسياً لا يشعر بالنقص أو يتم تجاهله أو التنمر عليه، وإنما يتعاون الجميع على تنميته وتحسين أداءه، وفي إطار آخر، يحصل الطلاب على اهتمام ورعاية أثناء اليوم الدراسي، سواء من معلميهم وفقاً لاحتياجاتهم، أو من خلال عمليات الإرشاد والتوجيه والدعم الصحي والنفسي، إضافة إلى الوجبة الغذائية الصحية المقدمة للطلاب خلال اليوم الدراسي والتي تمدهم بالطاقة، وتعلمه سلوكيات الطعام الصحي، وتساعدهم على الاستمرار في التعلم واكتساب المعارف والمهارات.

لذلك، يمكن تطبيق نظام الوجبة الصحية، والتي يمكن أن تكون بخيارات بسيطة ولكنها صحية وتغذوية، مثل: وجبات التمر المعزز، والحليب أو الزبادي، أو العصائر الطبيعية مع الفواكه،

على أن يشرف على إعداد هذه الوجبات متخصص في التغذية المدرسية. مع تقديم رعاية صحية ونفسية من خلال أخصائي في كل مدرسة، يقدم الدعم النفسي والعاطفي والصحي للطلاب، كما هو الحال اليابانية.

٧. الجمع بين المركزية واللامركزية:

تعد اللامركزية من أبرز الأفكار في إدارة وتنظيم السلم التعليمي في فنلندا، وحاولت اليابان الجمع بين المركزية واللامركزية من أجل إعطاء مساحة لتطوير العملية التعليمية في كافة مراحل السلم التعليمي، ولا شك أن المركزية المفرطة تقتل الإبداع وتحد من قدرة المؤسسات التعليمية على الإبداع والتطوير وإدارة التغيير، وبالتالي تجعل دور المدرسة تابع دائماً وغير مستقل، وتقصر من دور المعلمين في تطوير المنظومة التعليمية وفي تطوير المقررات التي يدرسونها، فهم مرتبطون ارتباط كامل ومقيدون بالأنظمة واللوائح والمناهج المحددة من قبل الوزارة، وقادة المدارس كذلك مقيدون بالأنظمة واللوائح والموازنات وأساليب الإدارة المركزية ومنهجيتها، وبتحقيق الأهداف المرسومة لها دون أن يكون لها يد في صياغة أهداف معينة والسعي إلى تحقيقها، حتى وإن كانت لدى بعض قادة المدارس الرغبة في التغيير والتطوير، فهم مقيدون بالموازنات، فالمدارس غير مستقلة مالياً، ولا توجد آليات لتقبل الدعم من مؤسسات المجتمع المحلي.

وإذا كان من الصعب تطبيق النموذج الفنلندي في المملكة، لما قد يصاحبه من عدم السيطرة على توجهات المدارس، والحاجة إلى ضبط ورقابة متعددة الاتجاهات، فإنه يمكن الاستفادة من التجربة اليابانية في الجمع بين المركزية واللامركزية، بتفعيل مجالس الأمناء، أو مجالس الخبراء في المدن والمناطق التعليمية، يتم اختيارهم من خبراء التربية والتعليم وممثلين أكفاء عن المعلمين ورجال أعمال، وتفويض بعض صلاحيات الوزارة لهذه المجالس، لتتمكن من تطبيق الأفكار التطويرية وتوفير الدعم المجتمعي والمالي اللازم لنجاحها، ودعم المعلمين والقادة المبدعين في تجاربهم لإدارة التغيير بمدارسهم، وابتكار الأساليب والطرق التي تسهم في تطوير أداء المدارس وتحقيق أهدافها بما لا يخل بأهداف التعليم العامة وبتوجهات الدولة وسياساتها التعليمية، وبما لا يحد في الوقت ذاته من القدرة الإبداعية والاتجاه الإيجابي نحو التغيير.

النتائج والتوصيات والمقترحات

- أولاً: خلاصة نتائج الدراسة.
- ثانياً: توصيات الدراسة.
- ثالثاً: الدراسات المستقبلية المقترحة.

النتائج والتوصيات والمقترحات

أهم نتائج الدراسة، وبعض التوصيات المرتبطة بها، مع اقتراح بعض الدراسات المستقبلية التي تثري الموضوع.

أولاً: خلاصة نتائج الدراسة.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

١. تم توضيح الإطار المفاهيمي للسلم التعليمي عالمياً، من حيث مفهومه وأهميته في النظام التعليمي، وخصائصه، وتنظيماته وأشكاله العالمية، ومدته وسنوات الإلزام المحددة فيه، والعوامل المؤثرة فيه.

٢. تم حصر وتحديد أوجه الشبه والاختلاف في السلم التعليمي بين المملكة ودول المقارنة، وذلك في الجوانب الرئيسة التالية: مدة إلزامية التعليم، تنظيم السلم التعليمي، نسبة التدفق بين مراحل السلم التعليمي، المناهج التعليمي، التخصصات العلمية، المعلم ونظام التدريس، الطالب، أساليب التقويم والاختبارات، ومركزية النظام التعليمي.

٣. استخلصت الدراسة عددا من أوجه الاستفادة من خبرة دول المقارنة في تطوير السلم التعليمي بالمملكة، من أهمها: دمج سنوات التعليم الإلزامي في مرحلة واحدة (المدرسة الشاملة)، وإلغاء اختبارات الانتقال بين الصفوف في مرحلة التعليم الإلزامي، وتطبيق نظام المدارس الجامعية، والتركيز على نوعية المناهج، ووضع معايير لاختيار المعلمين وتنميتهم مهنياً، وتحسين أوضاع الطالب، والجمع بين المركزية واللامركزية في إدارة العملية التعليمية.

ثانياً: توصيات الدراسة.

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. توجيه اللجنة المشار لها في الفقرة السابقة إلى دراسة فكرة المدارس الجامعية، التي ينتسب لها الطلاب من المرحلة الثانوية ويستمرون فيها حتى الحصول على شهادة جامعية في تخصصات علمية مطلوبة وذات أهمية مستقبلية، ووضع التصورات الكاملة لهذه الفكرة وإمكانية تطبيقها ومردودها على الطالب والمجتمع.

٢. إعادة تصميم نظام قبول الطلاب في الكليات والأقسام التي تخرج المعلمين، بدءاً من وضع معايير للقبول، تصميم برامج قوية وناجحة وفق معايير إعداد المعلم العالمية، والاهتمام بالمناهج لتواكب المتغيرات التربوية المعاصرة، والتركيز على التطبيق العمل، وتوافق ما يتم تعليمه لهم وتدريبه عليهم مع احتياجات الطلاب والمدارس الفعلية.

٣. تطوير الطلاب بالتوازي مع تطوير المعلمين والمناهج والمراحل التعليمية وأنظمة العمل والإدارة.
٤. الانتقال بالمناهج الدراسية من الكم إلى النوع، والتركيز على جودة محتواها وتطبيق المعرفة التي تتضمنها عملياً، ومدى تنميتها للمهارات الحياتية والعلمية والعملية لدى الطلاب في جميع المراحل، والعمل على تحديث بياناتها، وربطها بالحياة ومواقفها.
٥. تطوير نظام للتنمية المهنية يتوافق مع نظام رخصة التدريس الذي أقرته وزارة التعليم مؤخراً، بحيث يعمل هذا النظام على تقديم تنمية مهنية مستمرة للمعلمين وفقاً لاحتياجاتهم وللتحديات التي تواجههم في العملية التعليمية، مع توطين التدريب في المدارس، وتفعيل التدريب عن بُعد، والاهتمام بتدريب المعلمين على أساليب التنمية المهنية الذاتية، والحرص على أن يكون التدريب واقعياً ومتطوراً وينفذه مدربون معتمدون.

ثالثاً: الدراسات المستقبلية المقترحة.

يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، ومنها:

١. المدارس الجامعية في بعض دول العالم وإمكانية تطبيقها في بعض دول العالم.
٢. تصور مقترح لتطبيق المدرسة الشاملة في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول.
٣. تصور مقترح لتطبيق اللامركزية في إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول.

المراجع

أبوحشيش، بسام محمد ومرتجى، زكي رمزي. (٢٠١٠). تطوير نظام التعليم الأساسي في فلسطين في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية: دراسة نظرية وميدانية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، (١٥)، ١-١١٩.

أبو عليوة، نهلة سيد. (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتحويل المدرسة المصرية الى بيئة تمكينية لجدارات مجتمع المعرفة في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. مجلة التربية المقارنة والدولية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١(٢)، ٣٧ - ١٧٣.

أحمد، أحمد محمد. (٢٠١٨). الاتجاهات الحديثة في تطوير السلم التعليمي: دراسة تحليلية. المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية- مصر، (١٢)، ١٥٩-١٩٢.

الأحمدي، فؤاد بن لافي بن مسفر. (٢٠١٨). نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية مقارنة. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٤(٨)، ٤٣٧ – ٤٦١.

إدريس، محمد رابح. (٢٠٠٨). مقارنة بين السلم التعليمي في عهد مايو ١٩٦٩م والسلم التعليمي في عهد الإنقاذ ١٩٨٩م. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النيلين، السودان.

بدران، شبل. (٢٠٠١). نظام التعليم في اليابان. مجلة التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة، ١٨ (٥٨–٥٩)، ١١٣–١٧٢.

بدران، شبل. (٢٠٠٣). التربية والمجتمع: رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بدران، شبل. (٢٠٠٤). نظام التعليم في الوطن العربي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

البغدادي، فاطمة محمد. (٢٠١٠). السُلّم التعليمي نماذج عالمية وعربية، مجلة المعرفة– وزارة التعليم– الرياض، (١٨٩)، ٥٦–٦٢

بكر، عبدالجواد السيد. (٢٠٠٦). التربية المقارنة والسياسات التعليمية. القاهرة: مطبعة السلام.

بولحية، يحيي بن سليمان. (٢٠١٥). الأصول التاريخية لسياسة التعليم في اليابان .المجلة التربوية– جامعة الكويت، ٢٩(١١٦)، ٢٨٧–٣٢٢.

التميمي، مهدي. (٢٠٠٧). مهارات التعليم "دراسة في الفكر والأداء التدريسي". عمّان: دار كنوز المعرفة.

الجابري، نياف بن رشيد، والعمري، أماني ضيف الله. (٢٠١٠). تجربة المدارس المفوضة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. اللقاء السنوي الخامس عشر – تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات". الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٣٨٦ – ٤٠٨.

الجباوي، علي عبد الله. (٢٠١٦). فنلندا. ضمن الموسوعة العربية. المجلد (١٤). دمشق: هيئة الموسوعة العربية.

الجمال، رانيا عبدالمعز. (٢٠١٢). دراسة مقارنة لسياسات التعليم الإلكتروني في كل من فنلندا وفرنسا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان، ١٨(٤)، ٥٤١ – ٦٢٧.

حاج أحمد، السماني عبدالسلام. (٢٠١٨). السلم التعليمي في السودان في ضوء تجارب الدول العربية وبعض الدول الأجنبية. مجلة دراسات مجتمعية– مصر، (١٦)، ٣٣–٨٦.

الحارثي، فاطمة عبدالله. (٢٠١٣). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تعليم المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية في مدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حسونة، محمد السيد. (٢٠٠٤). التعليم الابتدائي في بعض الدول: دراسة مقارنة. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الحسيني، عزة أحمد. (٢٠١٥). تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان، ٢١(٣)، ١٢٥٣ – ١٣٠١.

حطب، زهير (٢٠١٤). نحو تطبيق الزامية التعليم على الأولاد غير الملتحقين في المدرسة. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الحقيل، سليمان عبدالرحمن. (٢٠١١). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط١٦. الرياض: مؤسسة المنار للطباعة والتجليد.

الحقيل، سليمان عبدالرحمن. (٢٠١٦). الإدارة المدرسية وتعبئة وقواها البشرية في المملكة العربية السعودية. الطبعة العاشرة. الرياض: طبعة المؤلف.

حكيم، عبدالحميد عبدالمجيد. (٢٠١٢). نظام التعليم وسياسته. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

حمودي، أحمد جميل. (٢٠١٣). دراسة مقارنة لسياسات التكامل بين المدارس الثانوية المهنية ومؤسسات التدريب المهني والقطاعات الإنتاجية في اليابان وماليزيا والإفادة منها في سوريا. مجلة التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٦(٤١)،٨٣-١٢٤.

الخثعمي، إبراهيم علي. (٢٠١٩). مدى تحقيق المدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية لأهدافها من وجهة نظر المعلمين والطلاب: دراسة ميدانية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٢٠)، ١٨٨-٢٢٣.

الخطيب، محمد شحات. (٢٠٠٨). تطور التعليم في المملكة العربية السعودية مع رؤية مستقبلية. منشور ضمن إصدار "المملكة العربية السعودية في مائة عام: دراسات وبحوث". الرياض: دارة الملك عبدالعزيز.

خليل، فوزية طه مهدي. (٢٠١٦). السلم التعليمي في السودان: نظرة تقويمية. مجلة الدراسات الافريقية: جامعة القاهرة – معهد البحوث والدراسات الافريقية، (٣٩)،٢٤٥ –٢٨٨.

خليل، نبيل سعد، وعبدالعال، أحمد عبدالنبي. (٢٠٠٥). دراسة مقارنة للإدارة التعليمية في كل من انجلترا واليابان وإمكان الافادة منها في مصر. مجلة التربية – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٨(١٧)، ١٣٥–٢٥٧.

الدخيل، عزام محمد. (٢٠١٥). تَعلومُهُم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل عالمياً في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. ط٤. بيروت: الدار العربية لعلوم ناشرون.

الدقميري، سعيد وسلامة، ابتسام خالد والخثعمي، إبراهيم. (٢٠١٨). في التربية المقارنة والدولية. القاهرة: مكتبة جزيرة الورد.

رفاعي، عقيل محمود محمود. (٢٠١٥). السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا: دراسة مقارنة. المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر "التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود". جامعة عين شمس – مركز تطوير التعليم الجامعي، ٤٢٩ – ٥١٥.

رفاعي، عقيل محمود (٢٠٠٨). تطوير التعليم العام وتمويله: دراسات مقارنة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

روبرت، بول. (٢٠١٣). التربية في فنلندا: أسرار نظام تربوي رائد عالمياً. ترجمة عبداللطيف خطابي. مجلة عالم التربية، (٢٢– ٢٣)، ٧٧–٨٧

الرومي، أحمد والسويداني، عامر. (٢٠١٣). لمحات من المسيرة.. التعليم السعودي خلال ٩٠عاماً. مجلة المعرفة، ١(٢٢٣)، ٤–١٥.

الزامل، محمد بن عبدالله بن عبدالكريم. (٢٠١٥). دراسة مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي (السنوي، المقررات الدراسية) بالمملكة العربية السعودية في ضوء اداء الطلبة لاختبارات القبول ومعدل السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود – كلية التربية، ٢٧(١)، ٨٧– ١٠٦.

الزكي، أحمد عبدالفتاح وأحمد، حافظ فرج. (٢٠٠٦). التجربة اليابانية في التعليم: دروس مستفادة. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ساليبرج، باسي. (٢٠١٦) نبذة قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا. بغداد: مركزُ البيان للدراسات والتخطيط.

السبيعي، محمد نمر ظافر. (٢٠١٩). دراسة تحليلية لنظام التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية: التعليم الابتدائي في الطائف أنموذجاً. مجلة كلية التربية– جامعة أسيوط، ٣٥(٧)، ٥٠١-٥١٨.

السلمي، ثامر مطيع الله. (٢٠١٧). واقع إعداد معلم الصفوف الأولى بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة – العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ دراسة ميدانية. مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، (٣٢)، ٣٣٧- ٣٦٩.

السنبل، عبدالعزيز والخطيب، محمد ومتولي، مصطفى وعبدالجواد، نور الدين. (٢٠٠٩). نظام التعليم في المملكة لعربية السعودية. ط٨. الرياض: دار الخريجي.

شاهين، راندة أحمد. (٢٠١٨). أثر تطبيق تجربة نظام التعليم الياباني على التعليم المصري في صناعة طفل المستقبل. مجلة دراسات في الطفولة والتربية: جامعة أسيوط، (٥)، ٢٦٢- ٣٠٠.

الشطي، يعقوب يوسف. (٢٠٠٨). أثر زيادة سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائية على تحصيل طلبة وطالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم بدولة الكويت. مجلة دراسات تربوية واجتماعية – جامعة حلوان، ١٤(٤)، ١٨١-٢٢١.

شمس، أمل عبدالفتاح. (٢٠١٠). تحسين التعليم والإدارة في اليابان: منظور تنموي. المؤتمر الدولي الخامس بعنوان "مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى"، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد) والجامعة العربية المفتوحة بالقاهرة، ج(١)، ٣٧٧ - ٤١٤.

ضحاوي، بيومي محمد. (٢٠٠٨). التربية المقارنة ونظم التعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.

الضلعان، محمد بن سليمان (٢٠٠٨) التعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية: نشأته مسيرته حاضره، ضمن كتاب المملكة في مائة عام. الرياض: دارة الملك عبد العزيز.

عامر، ناصر محمد محمود. (٢٠٠٢). الممارسة العملية في التعليم الإلزامي باليابان ومصر منظور مقارن .المجلة التربوية– جامعة سوهاج، (١٧)، ١١٨- ١٥٣.

عبدالعاطي، حسن الباتع. (٢٠٠٩). التجربة اليابانية.. نموذج الترقي بعد التردي، مجلة المعرفة– وزارة التعليم– الرياض، (١٧٣)، ٦٨-٧٩.

عبدالعال، أحمد عبدالنبي. (٢٠١٤). رؤية مستقبلية لتطوير نظام التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأسترالية. المجلة التربوية– جامعة سوهاج، ج (٣٥)، ١٥٧-٢٣٢.

عبدالعزيز، أيمن طه. (٢٠١١). السلم التعليمي الحالي في السودان من منظور علم نفس النمو من وجهة نظر الاخصائيين النفسيين بولاية الخرطوم. مؤتمر التعليم العام وتحديات القرن الحادي والعشرين. كلية التربية، جامعة الخرطوم، ١-١٤.

عبدالكريم، نهي حامد، و هيئة التحرير. (١٩٩٧). عملية صنع السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة العلوم التربوية– جامعة القاهرة، ٢(٤)،١٠٥-١٤٢.

عبدالنبي، سعاد بسيوني وآخرون. (٢٠٠٥). التربية المقارنة "منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية". ط٢. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

العتيبي، سامية تراحيب. (٢٠١٨). تحليل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٣)، ١٧٠-٢١٩.

عثمان، رواء محمد. (٢٠١٨). الخبرة الفنلندية وإمكانية الإفادة منها في تحقيق التنافسية بمدارس التعليم الثانوي الفني بمصر. مجلة كلية التربية– جامعة بنها، ٢٩(١١٦)، ٣٦٠ – ٣٩٤.

عزازي، فاتن محمد عبدالمنعم. (٢٠١٢). نظم التعليم بالمملكة العربية السعودية والعالم العربي. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علي، أسماء كمال. (٢٠١٥). السياسة التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل الشجرة التعليمية لمواجهة تحديات ثورة الإنفوميديا. مجلة التربية– جامعة الأزهر، ٢(١٦٦)، ١٩٢-٢٣٧.

علي، عيسى (٢٠١٨). نظم التربية في الوطن العربي. المجلد (٢٠). دمشق: الموسوعة العربية هيئة الموسوعة العربية.

العقيل، عبدالله عقيل. (٢٠٠٥). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد.

عمار، حامد (١٩٩٩). في التنمية البشرية وتعليم المستقبل: رؤية معيارية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

علو، أحمد. (٢٠١٣). اليابان: دراسات وأبحاث. مجلة الجيش- وزارة الدفاع الوطني اللبناني. ٢٩ (٣٣٦)، ٥١-٥٥.

العمري، مريم زيد. (٢٠١٥). اليابان.. السعودية التعليم بين تجربتين. مجلة المعرفة- وزارة التعليم، الرياض، (٢٣٩)، ٧٨-٩١.

فارس، شهاب الدين السيد. (٢٠٠٩). التجربة اليابانية وبعض سمات التعليم الحديث في اليابان: المدرسة وتكوين الشخصية اليابانية: دراسة حالة .مجلة دراسات يابانية وشرقية- جامعة القاهرة، (٣)، ١٧-٥٦.،

فرج، عبداللطيف حسن. (٢٠٠٨). نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. عمّان- الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

فلاتة، خالد بن عبدالرحمن فلاتة (١٤٣٠). التوجيه المهني في التعليم الثانوي وعلاقته بعزوف الطلاب عن الالتحاق بالكلية التقنية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

فلية، فاروق عبده والزكي، أحمد عبدالفتاح (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء.

القاضي، عبدالله سالم. (١٤١٣). دليل الإدارة المدرسية المهام والمسؤوليات. الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.

قحوان، محمد قاسم علي. (٢٠١٢). تطوير نظام التعليم العام في اليمن في ضوء خبرة اليابان: دراسة مقارنة .المؤتمر العلمي السنوي العشرين: التعليم والتقدم في دول آسيا وأستراليا. القاهرة-جامعة عين شمس، ٣٢٧ - ٣٧٨.

قحوان، محمد قاسم. (٢٠١٦). تطوير نظام التعليم العام في اليمن في ضوء الخبرة اليابانية. مجلة أبحاث البيئة والتنمية المستدامة، ١(٢)، ٤-٤٣.

القحطانى، على فهران وعبدالشافي، دينا حسن وجمال الدين، نادية يوسف. (٢٠١٦). ملامح صنع القرار التعليمي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة- كلية التربية- جامعة عين شمس، (١٨١)، ١٤١-١٦٣.

القحطاني، نورة بنت فلاح. (٢٠١٧). المتطلبات اللازمة للتوسع في رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

كامنبوري، حسن. (٢٠٠٨). تجربة اليابان في مجال التعليم . مجلة رسالة التربية: وزارة التعليم- الرياض، (١٩)، ٨٩-٩٤.

لاشين، محمد عبدالحميد والشيدي، فائزة أحمد. (٢٠١٦). اتجاهات عالمية في اقتصاديات الإنفاق على التعليم وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عمان: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، (٦٢)، ٥٥٥ - ٥٩٣.

اللمعي، فاطمة محمد. (٢٠١٢). دراسة تحليلية لنظام التعليم الإلزامي في اليابان وإمكانية الإفادة منه في مصر. مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، (٤٦)، ٦٠٠-٦٧٣.

مجاهد، أشرف عبدالمطلب. (٢٠٠٩). مدخل ديمنج في التربية: دراسة مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية واليابان. مجلة مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، ١٦(٥٩)، ٣٧١-٣٧٤.

محجوب، عصام جابر. (٢٠٠٤). الآثار التربوية والاجتماعية والاقتصادية المترتبة على خفض السلم التعليمي بالمرحلة الثانوية الأزهرية "دراسة ميدانية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

محمد، هدى إبراهيم. (٢٠٠٧). دراسة تقويمية للسلم التعليمي الحالي بمرحلة الأساس بولاية النيل الأزرق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية. السودان.

محمود، منى عبدالحليم. (٢٠٠٧). دراسة مقارنة لمدرسة المستقبل في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

المنقاش، سارة عبدالله. (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١(١٩)، ٣٨١-٤٤٠

المنيع، محمد عبد الله (٢٠٠٩). مستوى الطلبة في مدارس مشروع «تطوير» أقل من مستوى الطلبة في بعض المدارس الأخرى. مجلة المعرفة- وزارة التعليم- الرياض، (١٧٥)، ١٣-٢٣.

موريموتو، سيئجي. (٢٠١١). دو التعليم ضمن عملية التحديث في اليابان. مجلة رسالة التربية- وزارة التعليم- الرياض، (٣٣)، ١٢٤-١٢٩.

موسى، علي. (٢٠١٦). اليابان جغرافياً. منشور ضمن الموسوعة العربية. المجلد (٢٢). دمشق: هيئة الموسوعة العربية.
الموسوعة العربية العالمية. (٢٠١٨). فنلندا. النسخة الإلكترونية. الرياض: مكتب أعمال الموسوعة.
الموسوعة العربية العالمية. (٢٠١٨). اليابان. النسخة الإلكترونية. الرياض: مكتب أعمال الموسوعة.
مطبوعات رسمية:
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونيسكو" (٢٠١٧). التقرير العالم لرصد التعليم "المساءلة في التعليم: الوفاء بتعهداتنا". باريس: مطبوعات اليونيسكو.
الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٨). الدليل الإحصائي السنوي لعام ٢٠١٨. العدد (٥٤). الرياض: منشورات الهيئة.
وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٠). وثيقة سياسة التعليم في المملكة. الرياض: طبعة الوزارة.
وزارة التعليم السعودية. (٢٠٠٥). تطور التعليم: التقرير الوطني للمملكة العربية السعودية"١٤٢٠-١٤٢٥هـ"، الرياض: منشورات الوزارة.
وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٦). دليل المعلمة لمنهج التعليم الذاتي لرياض الأطفال. الرياض: مطبوعات الوزارة.
وزارة التعليم العالي. (٢٠١١). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: مؤشرات محلية ومقارنات دولية. الرياض: مرصد التعليم العالي- وزارة التعليم العالي.
وزارة التعليم والثقافة الفنلندية. (٢٠٢٠). نبذة مختصرة عن التعليم الفنلندي التعليم العام. اسبو- فنلندا: مطبوعات وزارة التعليم والثقافة.
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونيسكو". (٢٠٠٩). مؤشرات التربية: توجيهات فنية -تقنية. مطبوعات اليونيسكو.
مواقع إلكترونية:
أونيمي، مانغا. (٢٠١٦). مزايا وخصائص نظام التعليم في اليابان. موقع اليابان بالعربي https://www.nippon.com/ar/features/jg00072/، تم الاسترجاع بتاريخ (٤ يونيو ٢٠٢٠).

البوشي، هند. (٢٠١٩). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. متاح عبر الرابط https://2u.pw/cdpMA، تم الاسترجاع بتاريخ (١١ أغسطس ٢٠٢٠).

تشيكا، أكيياما. (٢٠١٨). رعاية صحة التلاميذ الجسدية والنفسية في اليابان. متاح عبر الرابط https://www.nippon.com/ar/currents/d00396/، تم الاسترجاع بتاريخ (٦ يونيو ٢٠٢٠).

جعرور، منى غسان. (٢٠٢٠). نظام التربية والتعليم في فنلندا، متوفر على الرابط: https://sites.google.com/site/educationinfinland1/78، تم الاسترجاع بتاريخ (٢١ مايو ٢٠٢٠).

حمزة، عصام. (٢٠١٣). اليابان بين الطبيعة والإنسان. متاح عبر الرابط https://www.nippon.com/ar/column/g00097/، تم الاسترجاع بتاريخ (٥ يونيو ٢٠٢٠).

رضا، محمد. (٢٠١٩). تقرير حكومي: انخفاض عدد سكان اليابان بأكثر من ٢٠ مليون نسمة عام ٢٠٤٥. جريدة اليوم السابع، النسخة الإلكترونية، متاح على الرابط: https://2u.pw/zCSWG، تم الاسترجاع بتاريخ (١٦ يونيو ٢٠٢٠).

صحيفة سكب الإلكترونية (٢٠١٥). أنماط التعليم الثانوي في اليابان. منشور بتاريخ (٢٢ سبتمبر)، متاح على الرابط: http://scbnews.com/33459/، تم الاسترجاع بتاريخ (١ يوليو ٢٠٢٠).

فارس، شهاب. (٢٠١٧). التعليم الياباني: الامتحانات بين المساواة والتنافسية. جريدة الجزيرة، العدد (١٦٢٢١)، متاح على الرابط http://www.al-jazirah.com/2017/20170225/cm32.htm، تم الاسترجاع بتاريخ (١ يوليو ٢٠٢٠).

المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني (٢٠٢٠). منشآت التدريب: المعاهد الصناعية. موقع المؤسسة، متاح عبر الرابط: https://cutt.us/j8wqn، تم الاسترجاع بتاريخ (٩ ابريل ٢٠٢٠).

موسوعة ويكيديا الإلكترونية. (٢٠١٨). السلم التعليمي. متاح على الرابط https://cutt.us/vPV6t، تم الاسترجاع بتاريخ (٣ مارس ٢٠٢٠).

وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٠). تطوير برامج إعداد المعلم. الرياض: وكالة التخطيط والتطوير، منشور على الرابط https://cutt.us/N6So2، تم الاسترجاع بتاريخ (٦ ابريل ٢٠٢٠).

وزارة التعليم السعودية (٢٠١٩). الخطة الدراسية لنظام المقررات. موقع الوزارة، متاح على عبر الرابط: https://cutt.us/wjU4w، تم الاسترجاع بتاريخ (١١ ابريل٢٠٢٠).

وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٩). البيانات المفتوحة. متاح عبر الرابط: https://data.gov.sa/Data/organization/ministry_of_education، تم الاسترجاع بتاريخ (٥ أغسطس ٢٠٢٠).

وزارة التعليم والثقافة الفنلندية. (٢٠٢٠). التعليم العام. الموقع الرسمي، الرابط https://minedu.fi/en/frontpage، تم الاسترجاع بتاريخ (١٦ مايو ٢٠٢٠).

وزارة الخارجية الفنلندية. (٢٠٢٠). حقائق عن فنلندا. موقع هذه هي فنلندا التابع لوزارة الخارجية، متاح على الرابط https://2u.pw/S2vZd، تم الاسترجاع بتاريخ (١٥ مايو ٢٠٢٠).

وهي، هو. (٢٠١٩). انخفاض عدد سكان اليابان بوتيرة متسارعة. متاح على الرابط: https://www.nippon.com/ar/features/h00472/ ، تم الاسترجاع بتاريخ (١٦ يونيو ٢٠٢٠).

اليابان بالعربي (٢٠١٩). تطبيق الترميز في المدارس اليابانية من أجل مستقبل أفضل لأطفال اليابان، متاح على الرابط (https://www.nippon.com/ar/japan-data/h00582/)، تم الاسترجاع بتاريخ (٢٠ يونيو ٢٠٢٠).

المراجع الأجنبية:

Huang, Futao (2017). Transfers of General Education from the United States to East Asia: Case Studies of Japan, China, and Hong Kong, **Journal of General Education**, 66 (1-2), p77-97.

Krechetnikov, K. G.; Pestereva, N. M.(2017). A Comparative Analysis of the Education Systems in Korea and Japan from the Perspective of Internationalization, **European Journal of Contemporary Education**, 6 (1), p77-88.

Mustary, Mashraky (2018). Comparative Analysis of Educational Systems in Japan and Bangladesh. **Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES) (16th, Golden Sands**, Varna, Bulgaria, Jun 2018),p72-79.

Storey, Valerie A.(2018). A Comparative Analysis of the Education Policy Shift to School Type Diversification and Corporatization in England and the United States of America: Implications for Educational Leader Preparation Programs, **International Journal of Educational Leadership Preparation**, (13)1, p1-23.

Ustun, Ulas; Eryilmaz, Ali (2017). Analysis of Finnish Education System to Question the Reasons behind Finnish Success in PISA, Online Submission, **Studies in Educational Research and Development** ,2 (2), p93-114.