مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 11/ 2023م
تاريخ القبـول: 28/ 12/ 2023م

دراسة مقارنة لتطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا

سامية عمر الديك*
Samya.aldeek@moe.edu.ps

الملخص

تهدف الدراسة إلى **تطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا**. وقد تم اعتماد المنهج المقارن كمسار منهجي شامل يتضمن مداخل متعددة للمعالجة التربوية المقارنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وضوح رؤية وفلسفة التعليم الفلسطينية، واعتماد مصادر تمويل التعليم على الجهات المانحة، وتدني الميزانية المخصصة للتعليم من إجمالي الدخل القومي الفلسطيني، وتردي أوضاع المعلمين وأجورهم، وكثافة الطلبة في الصفوف الدراسية مما يقلل من فرص تقديم الدعم الفردي لهم ومن اكتشاف مواهبهم ورعايتهم، وضعف شراكة المجتمع في صنع القرارات وتصميم المناهج، وضعف جودة برامج التدريب وتعدد الجهات المسؤولة عنها، وعدم الإفادة من نتائج تقارير المتابعة والتقييم ، وغياب دور السلطات المحلية والبلديات في تمويل التعليم وإدارة شؤونه على مستوى المحافظات، وفي ضوء ذلك طورت الباحثة عددا من السياسات التربوية بالإفادة من الخبرة الفنلندية، وتوصي الدراسة بتبني تلك السياسات والعمل بها كإطار مرجعي موحد.

الكلمات المفتاحية: السياسات التعليمية، التعليم العام، فنلندا، فلسطين.

* باحث دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية - كلية العلوم التربوية ف-جامعة القدس- فلسطين.

للاقتباس: الديك ، سامية عمر. (2024). دراسة مقارنة لتطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، *6*(1)، 389-415.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1842

OPEN ACCESS
Received: 15-11-2023
Accepted: 28-12-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Developing educational policies for public education system in Palestine in light of Finland's experience: A Comparative Study

Samya Omer Aldeek *
Samya.aldeek@moe.edu.ps

Abstract

The study aims to explore and develop educational policies for the public education system in Palestine based on Finland's experience. The comparative approach was adopted for the purpose of comparative educational analysis. The study main results showed a lack of a clear vision and philosophy in Palestinian education, reliance on external funding sources for education, low Palestinian gross domestic production allocation for education budget, deteriorating conditions and salaries of teachers, high student-to-teacher ratios, which limit individual support and the discovery and nurturing of their talents. It was revealed that there was evident weak community partnership in decision-making and curriculum design, poor quality of training programs. The study concluded there was a pluralistic official authority, failure to utilize monitoring and evaluation reports, and the absence of the role of local authorities and municipalities in funding and managing education at the provincial level. Accordingly, developed several educational policies were suggested for development based on the Finnish experience, highlighting their adoption and implementation as a unified framework.

Keywords: Educational policies, public education, Finland, Palestine

.

* Ph.D. Scholar in Educational Leadership & Administration, College of Educational Science, Al-Quds University

Cite this article as:: To cite this article: Aldeek, Samya, Omer. (2024). Developing educational policies for public education system in Palestine in light of Finland's experience: A Comparative Study. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies,, 6* (1). 389-415.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1842

المقدمة

يعد التعليم أهم استثمارات المجتمعات البشرية، وعاملاً أساسيا في التقدم العلمي والحضاري، وهو حق من حقوق الإنسان وفق المواثيق والمعاهدات الدولية فهو يعنى برأس المال المعرفي والفكري باعتبارهما المورد الإستراتيجي لنهضة المجتمعات وأساس بقائها وتميزها في ظل التطورات المتلاحقة والتغيرات المتسارعة والتحديات الجمة لعالم رقمي التحول، وتكنولوجي الاتجاه، وفي ظل الألفية الثالثة، والاقتصاد المعرفي، والثورة الصناعية الرابعة زادت المطالب للتوسع في أنظمة التعليم، وتوفير الفرص المتكافئة لكل فرد في المجتمع كحق من حقوق المواطنة، وتحقيق المشاركة المجتمعية الشاملة لتعزيز النظم التربوية وقيامها بأدوارها التنموية وتحقيق تعليم ذي جودة يتناسب ومتغيرات القرن الحادي والعشرين.

إن فلسطين قد بذلت جهودا حثيثة في مجال تجويد نظمها التربوية منذ تسلم السلطة الوطنية لمهامها عام 1994م عبر صياغتها وصنعها للعديد من السياسات التربوية في إطار تخطيطها الإستراتيجي، لتشكل إطاراً مرجعياً وإيديولوجياً يسعى من خلاله النظام التعليمي لتحقيق أهداف ومطالب التنمية المستدامة، فالمدارس تتبع مباشرة لوزارة التربية والتعليم إذ يتم تمرير السياسات التي تراها مناسبة من خلالها وفق الصلاحيات الممنوحة لها من قانون التربية والتعليم لعام 2017(وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

وتسعى فلسطين جاهدة للحاق بركب النظم التعليمية المتقدمة، من خلال رفد جهودها لتطوير المناهج، وإصلاح نشاطات تقويم تعلم الطلبة، حيث أظهرت نتائج دراسة أبو دقة(2019) غياب الفلسفة التعليمية في المناهج المدرسية الفلسطينية وانعكاس ذلك على التطور والإبداع والتلقين في التعليم، مما أضعفَ القدرة على تبنى إستراتيجية يكون الهدف منها إعداد المواطن القادر على التفكير بصورة فردية مستقلة. وأقرت فلسطين المشاركة في الاختبارات والدراسات الدولية باعتبارها مؤشرات ذات قيمة عن جودة مدخلات ومخرجات النظام التربوي، وتقييم أثر التدخلات التي تتبناها وزارة التربية والتعليم بالشراكة مع المؤسسات الوطنية والإقليمية والدولية. فهنالك إجماع بتدني مستوى التعليم في فلسطين في ضوء نتائج دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study(TIMSS) في دورات الدراسة للأعوام2003، 2007، 2011 (عفونة،2014).

ولتحسين نوعية التعليم والارتقاء بواقعه وتطويره وفق معايير الاختبارات الدولية حرصت الوزارة على المشاركة في اختبار (PISA) Program for International Student Assessment Palestine لعام 2022 لأول مرة منذ تطبيق هذا الاختبار عام 2000م من قبل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) وبعينة مكونة من 274 مدرسة و8057 طالباً وبنسبة مشاركة بلغت 95.8% لتقييم معارف ومهارات وكفايات الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15- 16 سنة في مجالات القرائية باللغة الأم والرياضيات والعلوم والتفكير الإبداعي، وشاركت في دراسةTIMSS لعام2023 بعد انقطاع دام حوالي 10 أعوام مع أكثر من 60 دولة ونظام تربوي عالمي، وفي دراسة تقييم مهارات القرائية والحساب Literacy and Numeracy Assessment (LaNA) لتقييم واقع التعليم الأساسي ومقارنة أداء طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا بالمعايير العالمية لوضع آلية لتصويب المسار، وإعادة النظر في السياسات التعليمية الفلسطينية، حيث أظهرت العديد من الدراسات كدارسة أبو حشيش(2010) أن مستوى تماثل التعليم الأساسي في فلسطين للمعايير التي اقترحتها الدراسة جاء بدرجة متوسطة.

وللاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة في مجال التعليم، سعى الكثير من الباحثين لدراستها ومقارنة نظم التعليم فيها، فأجرى بكر(2018) دراسة لنظام التعليم العام الفلندي و خلص إلى عدد من المقترحات لإصلاح التعليم الإلزامي في مصر في ضوء خبرة فنلندا في مجال إدارة التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه، وفي المناهج والتمويل، في حين ذكرت عائشة(2020) أسباب تفوق طلبة التعليم الأساسي في فنلندا في الاختبارات الدولية.

بينما أشار مرسي (2020) إلى أن فنلندا تعتبر التعليم المورد الإستراتيجي لها، وبيّن أن على النظم التعليمية أن تجعل من الخبرة الفنلندية في مجال التعليم أنموذجاً لما تتمتاز به من توافق وتكامل بين القيم الثقافية والاجتماعية، وأن لديها مرونة في نظامها مما ساهم في تحقيق متطلبات سوق العمل ، واكتساب طلبتها للمهارات اللازمة لمواصلة مراحل التعليم التالية. إذ يوجد المسار التقني والمهني كخيار متاح أمام طلاب المرحلة الثانوية إلى جانب المسارات الأكاديمية؛ فضلا عن المرونة في الانتقال بين المسارات المختلفة، ودراسة الطالب في المسار الأكاديمي لجميع المواد الدراسية العلمية والأدبية؛ وفقا لميوله (بورسلي،2018).

بينما أشار الشاعري (2021) إلى ضرورة تطوير حوافز المعلمين في ضوء خبرتي فنلندا وسنغافورة وآراء بعض الخبراء وأكد على تنوع مبررات حوافز المعلمين، ما بين مبررات محلية

ومبررات دولية، وأن من أهم المعايير التي ينبغي توافرها عند تصميم وتطبيق حوافز المعلمين هو مراعاة معايير الأداء الموضوعية، ومنح الحوافز لمن يستحقها من المعلمين، وأن تتكامل الحوافز مع حاجات المعلمين، وأن تكون دورية، مع ضرورة تقليل البيروقراطية في أنظمة الخدمة المدنية.

بينما أكد يوسف (2021) على ضرورة الاستفادة من خبرة فنلندا في مجال السياسة التعليمية بتحقيق السياسة التعليمية لطموح السياسة المجتمعية، ومشاركة المختصين في صنعها، واستثمار كافة الموارد البشرية والمالية اللازمة لتحسينها، والاهتمام ببناء المدارس في مقابل الزيادة المطردة في أعداد الطلبة.

أما على مستوى فلسطين فقد بينت الشوبكي (2021) أن خطط التعليم لا تنفذ؛ لارتباطها بالسياسة، ولعدم وضوح دور المؤسسة التعليمية، وأن حالة الانقسام في فلسطين حالت دون إقرار القانون ومن ثم يوجد نظام بلا قانون، وتدني حصة التعليم من موازنات الحكومة، والحاجة إلى إعادة تشكيل الهيكلية لتداخل مهام الإدارات العامة، وتراجع أوضاع المعلمين الوظيفي ، وعدم مواكبتهم للمستجدات التكنولوجية، وتعدد الجهات الممولة للتعليم وعدم ارتباطها بأولوية التعليم فهي مشاريع تنتهي بانتهاء التمويل، وأن هنالك تنوعا في خصوصية المواقع الفلسطينية تبعاً للأوضاع الاقتصادية ومركزية معظم القرارات، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على واقع التعليم العام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه التعليم في فلسطين تحديات كثيرة منها: تخبط السياسات في رأس الهرم التربوي وغياب الفلسفة التربوية المستمرة المتطورة ذات الخاصية المؤسسية، لاقتران العديد من السياسات بشخص وزير التربية والتعليم، مما حال دون استقرارها النسبي، ووجود فجوة بين مساعي الإصلاح التربوي في المنظومة التربوية، وبين الميدان التربوي الذي يثقل كاهله العديد من التحديات والأعباء والمعوقات، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال عملها في قطاع التعليم وشغلها لعدد من المناصب ، وغياب البدائل والسياسات التربوية المرتبطة بالطوارئ والأزمات، وظهر ذلك جلياً خلال جائحة كورونا، وكذا الظروف السياسية التي نجم عنها إغلاقات مستمرة للمدارس وانقطاع عن التعليم.

وأشارت عفونة (2014) إلى غياب الرؤية الفلسطينية للتعليم التي تعكس خصوصية المجتمع الفلسطيني، ويشارك فيها جميع شرائح المجتمع، وأن الخطط الإستراتيجية العديدة الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم والهادفة إلى إحداث تغيير نوعي في التربية تحتاج إلى وقت طويل لقياس أثر

تطبيقها على العملية التربوية، وتقليدية المناهج وإعدادها بمعزل عن رؤية التعليم، واعتبار الكتاب المدرسي المصدر الوحيد لتعلم الطالب وتدريس المعلم، وضعف جدوى برامج وتأهيل المعلمين، وتردي الوضع السياسي، كما أشارت السعود(2024) إلى تأثير التدخلات الإسرائيلية على التعليم الفلسطيني بشكل أعاق المنظومة التعليمية نتيجة الإغلاقات والاعتقالات، وتعطيله للمؤسسات التعليمية، وأَسْرَلَة المناهج(أي: جعلها إسرائيلية) وتحريفها وسحب الرخص والاعتمادات من المدارس الخاصة، وتضيف الباحثة إلى ذلك إضراب المعلمين المتكرر بسبب اقتطاع رواتبهم في ظل ضعف قدرة الحكومة الفلسطينية على تمويل التعليم لتدني مستوى الموازنات المرصودة لتطوير التعليم في ظل السيطرة الاقتصادية للاحتلال الإسرائيلي على الموارد الاقتصادية والقطاعات الإنتاجية، والمعابر والموانئ، وكل ذلك انعكس على التعليم وبما أن السياسات تحدد مستوى جودة التعليم، فقد جاءت هذه الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع نظام التعليم العام في المدارس الفلسطينية في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية؟
- ما السياسات التعليمية التي تحدد الإطار العام لنظام التعليم العام الفلسطيني ومدارس التعليم العام بفنلندا؟
- ما السياسات التربوية المناسبة لتطوير نظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير سياسات تعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا، وبصورة أكثرا تحديداً فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على واقع نظام التعليم العام في المدارس الفلسطينية في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية، والسياسات التعليمية التي تحدد الإطار العام للنظام التعليمي الفلسطيني ومدارس التعليم العام في فنلندا، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما، ووضع مقترحات يمكنها أن تسهم في تحسين صياغة سياسات تعليمية فلسطينية في ضوء خبرة فنلندا.

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية النظرية المفاهيمية للدراسة فيما يأتي:

- الكشف عن واقع تظام التعليم العام في فلسطين منذ عهد السلطة الوطنية، والمعوقات التي تواجهه.
- زيادة الوعي بالسياسات التعليمية الفلسطينية وأثرها على نظام التعليم العام في المدارس الفلسطينية .
- معرفة ملامح السياسات التعليمية في فنلندا، والتي جعلتها من الدول الخمس عالمياً وفق تصنيف (TIMSS) وتصنيف (PIZA).
- تتميز هذه الدراسة بتناولها السياسات التعليمية المناسبة لتطوير نظام التعليم العام في فلسطين استنادا لخبرة فنلندا وهي الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة.

وتتجلى الأهمية العملية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يأتي:

من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

- المسؤولين وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لرسم السياسات وصياغة التشريعات لتطوير نظام التعليم العام الفلسطيني وإصلاح سائر مراحله في ضوء خبرة فنلندا وبما يتناسب وخصوصية المجتمع الفلسطيني.
- الباحثين؛ لاجراء المزيد من الدراسات حول واقع نظام التعليم العام ومرحلة رياض الأطفال والتعليم الأساسي والثانوي، وتجارب الدول المتقدمة وسبل الاستفادة منها.

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج التحليلي المقارن كمسار منهجي شامل يتضمن مداخل متعددة للمعالجة التربوية المقارنة ويسير المنهج متبعاً خطوات جورج برداي (Bereday,1964) وهي:

الوصف Description: وذلك بوصف واقع التعليم والسياسات التعليمية للتعليم العام في فلسطين وفنلندا.

التفسير Interpretation: وذلك بالاستعانة بالقوى والعوامل المؤثرة في دولتي المقارنة.

المناظرة Juxtaposition: بمعنى وضع أسس المقارنة بين الدولتين في ضوء الأفكار الرئيسية ومحاولة إيجاد أوجه الشبه والاختلاف.

المقارنة Comparison: وذلك للتعرف على أهم خصائص السياسات للتعليم العام في فلسطين وفنلندا وتحديد كيفية الإفادة منها في فلسطين.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدّراسة في جانبها الموضوعي على السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في المدارس الفلسطينية وتطويرها في ضوء خبرة فنلندا، وخلال الفصل الأول من العام 2023 – 2024م.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

السياسات التعليمية Educational policies: هي جميع التشريعات والإجراءات والقرارات التي تصدرها الدولة لتوجيه النظام التعليمي فيها، وبما يخدم مصالحها الوطنية، ويلبي حاجة التنمية فيها، وينسجم مع ظروفها الاجتماعية وإمكانياتها الاقتصادية (السعود،2024، ص. 31).

وتعرّفها الباحثة إجرائيّاً بأنها القرارات والقوانين والأنظمة واللوائح التي تتضمن مبادئ أو أفكارا أو اتجاهات، تمثل الأطر العامة التي تصدرها الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم؛ لتنظيم التعليم وتحديد إطاره العام وأهدافه وتوجيه نظامه التربوي والعملية التربوية، والناتجة عن تفكير منظم وتحليل للواقع لتحقيق طموحات أفرادها وتنمية مجتمعاتها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة.

نظام التعليم العامGeneral Educational system: يتكون من المراحل الآتية في فلسطين: رياض الأطفال لمدة لا تزيد عن سنتين قبل مرحلة التعليم المدرسي، التعليم الأساسي ومدته تسع سنوات، والتعليم الثانوي ومدته ثلاث سنوات (ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية ،2017،ص.4).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وفيما يلي عرض لنتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها وفق ما جاء في الأدب النظري وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على : ما و اقع التعليم العام في فلسطين في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية؟

منذ تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية مهامها عام 1994م أنيط بها مهام وصلاحيات التعليم، وعملت جاهدة لإصلاح المنظومة التربوية ضمن خطط إستراتيجية في إطار واضح سقفه

الإستراتيجي أهداف التنمية المستدامة 2030 لتوفير التعليم الجيد، إيماناً بأن التعليم مسؤولية الجميع، وأساساً للمنافسة إقليمياً وعالمياً ، لذا فإن قدرة النظام التربوي تتجلى في قدرته على مواكبة التغيرات والتصدي للتحولات المستمرة، وبناء الإنسان وتأهيله بشكل شامل، وبما أن الظروف السياسية في فلسطين متغيرة، الاحتلال الإسرائيلي مستمر، واستحقاق إقامة الدولة الفلسطينية ، فهذا يتطلب استحداث نظام تربوي مرن يستجيب بشكل مستمر للتغيرات الدائمة ويؤهل الأفراد لغدٍ أفضل.

هيكل نظام التعليم الفلسطيني:

تتعدد القطاعات الفرعية المنطوية تحت قطاع التعليم والتي تشكل هيكل نظام التعليم الفلسطيني وهي: التعليم ما قبل المدرسي (رياض الأطفال)، التعليم المدرسي (الأساسي والثانوي)،التعليم العالي، التعليم غير النظامي، التعليم المستمر، وتنفذ الوزارة برامج التعليم قبل المدرسي/ رياض الأطفال، التعليم المدرسي (الأساسي، الثانوي) والتعليم المهني ، التعليم غير النظامي، وفيما يلي وصف موجز لقطاع التعليم وفق ما أوردته وزارة التربية والتعليم(2021):

التعليم ما قبل المدرسي(رياض الأطفال): يمتد من عمر ثلاث سنوات وسبعة شهور إلى سن القبول في المدرسة لتنمية شخصية الطالب، وتهيئته للالتحاق بالمرحلة الأساسية، وتشرف وزارة التربية والتعليم بشكل غير مباشر على هذا النوع من التعليم بمنحها التراخيص اللازمة لرياض الأطفال وفق مواصفات محددة، وتم إدماج رياض الأطفال ضمن التعليم النظامي، وتبني منهج موحد لرياض الأطفال، وتعتبر هذه المرحلة غير إلزامية لحين إقرار قانون التربية والتعليم الجديد الذي يعتبر صفًّا واحداً قبل التعليم الأساسي إلزامياً ومدة الدراسة في مرحلة رياض الأطفال تتكون من سنتين اثنتين(البستان والتمهيدي).

التعليم المدرسي(التعليم الأساسي والثانوي): مرحلة التعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول حتى نهاية الصف التاسع، وتقسم إلى مرحلتين: المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف (1-4) مرحلة التأسيس، والمرحلة الأساسية العليا(5-9) مرحلة التمكين. أما مرحلة التعليم الثانوي(الامتلاك): تشمل هذه المرحلة الصفوف (10-12)بمساراتها المختلفة الأكاديمية، والمهنية التقنية.

التعليم غير النظامي: تشمل أنشطة تعلم تُنظَّم عادة خارج إطار التعليم النظامي.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما السياسات التعليمية التي تحدد الإطار العام لنظام التعليم العام الفلسطيني ومدارس التعليم العام بفنلندا؟

وفيما يلي عرض لملامح السياسات التعليمية في كلا الدولتين:

أولاً: ملامح السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين

تعد السياسات التعليمية الرؤية المجتمعية التي يسعى من خلالها النظام التعليمي لتحقيق قوة وجودة مخرجاته، فالمتعلم هو العنصر الأول في بناء الحضارة، والتعليم قضية أمن قومي والسياسات حركة التربية المستقبلية للمجتمع، وأشار السعود(2024) إلى استخدام مفهومي السياسات التربوية والسياسات التعليمية بشكل تبادلي بصفتهما يحملان المعنى ذاته.

القوى والعوامل المؤثرة والمسؤولة عن السياسات التعليمية في نظام التعليم الفلسطيني

تتولى وزارة التربية والتعليم بصفتها الرسمية قيادة الجهود الوطنية للتخطيط الإستراتيجي لقطاع التعليم في دولة فلسطين، وبرئاسة معالي وزير التربية والتعليم، ويشاركه في عملية التخطيط المؤسسات الرسمية والحكومية ذات العلاقة، ومؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الأهلية والمؤسسات الدولية، ويوجد في فلسطين وزارتان للإشراف على التعليم: الأولى وزارة التربية والتعليم المسؤولة عن ملف التعليم المدرسي KG-12، والأخرى وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، وقد شهدتا حالات دمج وفصل متعددة (السعود، 2024).

ويشكل الاحتلال الإسرائيلي، والانقسام السياسي بين الضفة وغزة، وضعف تحصيل الطلبة في الاختبارات الدولية، وارتفاع ظاهرة العنف في المدارس، والتعليم المتمركز حول المعلم والمنهاج، والالتحاق غير المتوازن في مسارات التعليم الثانوي، وضعف الالتحاق بالتعليم المهني، وعدم المقدرة على توفير أبنية مدرسية ملائمة، وتحديات الحوكمة والإدارة، عواملَ مؤثرة بالسياسات التعليمية في نظام التعليم العام الفلسطيني(وزارة التربية والتعليم،2021).

فلسفة وأهداف التعليم العام في فلسطين

تتمثل فلسفة التعليم العام في فلسطين في تنشئة جيل يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

أهداف التعليم العام في فلسطين

تتمثل أهداف التعليم العام في فلسطين وفق ما أوردته وزارة التربية والتعليم العالي (2017) فيما يلي:

- ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام جميعها.
- تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب.

- تعزيز المساءلة والقيادية المبنية على النتائج والحوكمة والإدارة.

المبادئ والأولويات التي تقوم عليها السياسات التربوية الفلسطينية:

تركز السياسات التربوية في فلسطين على المبادئ والأولويات الوطنية وهي: التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان وحق تمكيني، ومن أجل إعمال هذا الحق يجب الانتفاع بالتعليم والتعلم الجيدين على نحو متكافئ ومنصف وشامل للجميع، يحقق المساواة بين الجنسين، وذلك على أساس مجاني وإلزامي، وأن التعليم منفعة عامة ومسعى مجتمعي (وزارة التربية والتعليم العالي،2017).

وقد قامت الوزارة بخطوات جادة ومسؤولة لرسم السياسات التربوية والخطط الرامية لتحقيق إلزامية التعليم، وأعدت الخطط ومنها: الإستراتيجية القطاعية للتعليم 2017-2022م ، والخطة الإستراتيجية القطاعية 2021 -2023، وإقرار قانون التربية والتعليم العام الفلسطيني لعام2017م (ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطيني،2017).

مصادرالإنفاق على التعليم العام في فلسطين

تقوم الحكومة الفلسطينية بالإنفاق على التعليم ضمن موازنتها المحدودة وبالاعتماد بشكل رئيس على الجهات المانحة، فقد بلغت التكلفة الكلية للإنفاق على التعليم لعام2022 (399040396) ألف شيقل، وفي السنوات الأخيرة بدأ تراجع الدعم المالي الخارجي المقدم للتعليم الفلسطيني فقلصت بعض الدول في سلة التمويل المشترك من دعمها، وكذا انسحاب دولة بلجيكا من المساهمة في هذه السلة، ودول أخرى قطعت دعمها بشكل كامل مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وتقليص الدعم الموجه لوكالة الغوث وخاصة التعليم فيها، مما شكل عبئا كبيرا على الإنفاق على التعليم الفلسطيني وفق ما ورد في تقرير البنك الدولي (2022)، وخطة وزارة التربية والتعليم العالي(2017).

الموارد المادية والتجهيزات في مدارس فلسطين

قامت وزارة التربية والتعليم بزيادة عدد الغرف الصفية وغير الصفية لبرنامج التعليم الأساسي والتي تنسجم والمعايير الفيزيقية التربوية في المدارس من (84%) في العام2015 إلى (85.9%) عام 2022 بمعدل 882 غرفة سنويا، بينما بلغت النسبة لغرف برنامج التعليم الثانوي(85.4%) عام 2022 أي بمعدل 150 غرفة سنوياً في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة ، وتم تزويد جميع المدارس الحكومية بخدمة الإنترنت المجانية باتفاقية مع شركة الاتصالات، وتعزيز المحتوى الرقمي من خلال بورتل تعليمي يستفيد منه الجميع في المدرسة، وتزويد المدارس بأجهزة حاسوب كافية وأجهزة لوحية،

وقامت بزيادة نسب المدارس القائمة التي يتوفر بها غرف تخصصية ووسائل تعليمية إلى (80.6%) عام 2022. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

مدارس التعليم العام في فلسطين

تشرف وزارة التربية والتعليم على غالبية المدارس(73.4% من المدارس)، منها في الضفة الغربية (79,3%)، و(55.5%) في قطاع غزة ، وتفيد نتائج المسح بأن في فلسطين 3142 مدرسة لعام 2023/2022م منها 2369 مدرسة في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، منها 784ذكور، 755 إناث، 830 مختلطة، وتوزع وفق جهات الإشراف إلى 1878 مدرسة حكومية، 96 مدرسة تابعة لوكالة الغوث، و395 مدرسة خاصة، بينما بلغ عدد المدارس773 مدرسة في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) منها 326 ذكور، 248 إناث، 199 مختلطة، وتوزع وفق جهات الإشراف إلى 492 مدرسة حكومية، 278 مدرسة تابعة لوكالة الغوث، و(66) مدرسة خاصة(السعود،2024).

وأظهرت دراسة قام بها صندوق الأمم المتحدة للسكان مع مكتب رئيس الوزراء عام 2016 الحاجة إلى توفير حوالي (100) مدرسة سنويا لاستيعاب الزيادة في أعداد الطلبة لغاية عام 2030 وهذا غير ممكن ضمن موازنات وزارة التربية والتعليم السنوية الحالية (وزارة التربية والتعليم العالي،2017).

معلمو التعليم العام في فلسطين

تعيّن وزارة التربية والتعليم حاملي الشهادات الجامعية المؤهلين تربوياً لشغل الوظائف التعليمية، ويكون لهم اتصال مباشر مع الطلبة والمنهاج، ويمكن تعيين حملة الدبلوم وفق حاجة الوزارة، ووفق تعليمات تصدر عن الوزير، ويعيَّن المعلم الجديد في السنة الأولى تحت التجربة سنة تهيئة أولى وفي حال كان تقديره أقل من جيد تنهى خدماته، وفي حال كان تقديره جيدا فأعلى ينتقل إلى سنة تهيئة ثانية، وينتقل إلى رتبة معلم إذا حصل على تقدير جيد في نهاية السنة الثانية، وإذا لم يحصل على تقدير جيد يعطى سنة إضافية وفي حال حصل على تقدير أقل من جيد في السنة الثالثة يحق للوزير إنهاء خدماته وفقا لما نصت عليه المادة 26" فترة التجربة" من قانون التربية والتعليم الفلسطيني، ويحصل على رخصة مزاولة المهنة، ويصنف المعلمون إلى رتب وفق نظام مزاولة المهنة" ، ويتولى المعلمون مهمة التربية والتعليم والتدريس والتقييم وفقاً للأهداف التي تحددها البرامج الرسمية للوزارة، والمساهمة في تطوير البرامج والتأهيل المستمر، وإنتاج الوسائل لتفعيلها في الأنشطة المدرسية(ديوان الرئاسة الفلسطينية،2017).

وأشارت نتائج المسح إلى أن معدل عدد الطلبة لكل معلم في المدارس يتفاوت حسب جهة الإشراف فبلغت 17.4 طالبا لكل معلم في المدارس الحكومية و28.2 طالبا لكل معلم في مدارس وكالة الغوث الدولية، و13.0 طالبا لكل معلم في المدارس الخاصة، وتتفاوت تلك القيم بين الضفة الغربية وقطاع غزة، ففي الضفة يبلغ معدل عدد الطلبة لكل معلم 15.5 بينما يرتفع في قطاع غزة ليبلغ 24.5، وحول معدل الطلبة في الشعبة فهو في المرحلة الأساسية 31.3 أما في المرحلة الثانوية فقد بلغ 28.6 طالبا لكل شعبة(وزارة التربية والتعليم،2022).

إن التعلم ما زال متمركزا حول الكتاب المدرسي، وتتسم طرائق التدريس والتقويم بالتحفيظ والتلقين الموجه نحو الامتحانات ،وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة عفونة (2014)، ويمنع استخدام الواجبات المنزلية لصفوف المرحلة الأساسية الدنيا(وزارة التربية والتعليم،2021).

طلاب التعليم العام في فلسطين

يلتحق الطلبة بالتعليم الإلزامي من الصف الأول (إذ أتم خمس سنوات وسبعة أشهر من عمره) حتى نهاية الصف العاشر ويكون مجانياً في كافة المؤسسات التعليمية الحكومية، ويحدد سن القبول للطلبة ذوي الإعاقة بموجب تعليمات يصدرها الوزير وبما ينسجم مع المعايير والمواثيق الدولية ذات العلاقة، بعد التنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وتقوم الوزارة بتسريع التعليم للطلبة المبدعين والمتميزين وتحديد البرامج اللازمة لرعايتهم وتعليمهم، وتضم المدارس الفلسطينية حوالي 1.4 مليون طالب وطالبة، منهم 760688 طالباً وطالبة في الضفة، منهم 373519 طالباً و387169 طالبة، بينما بلغ عددهم في غزة 597722 طالباً وطالبة منهم 299048 طالباً و298674 طالبة. وبلغ المجموع العام لطلبة المرحلة الأساسية 1.092572 طالباً في حين بلغ عدد طلبة المرحلة الثانوية 265838 طالباً وطالبة في الضفة الغربية وقطاع غزة. ويقوم على تدريسهم 73377 معلماً ومعلمة منهم 48991 معلما ومعلمة في الضفة الغربية و24386 في قطاع غزة.

أما نسبة الرسوب فبلغت في الضفة الغربية 86.% لكافة المراحل الأساسية والثانوية، و71.% في قطاع غزة، وكانت نسب تسرب الذكور أعلى منها للإناث في كافة المراحل وكانت أعلى نسبة التسرب في المرحلة الثانوية في الضفة الغربية حيث بلغت 3.13 % للذكور، 1.77% للإناث وتتفاوت من صف إلى صف لتصل إلى ذروتها في صفوف الحادي عشر الأدبي إلى 7.1 %(وزارة التربية والتعليم،2022).

ويقيَّم أداء الطلبة ومستوى تحصيلهم ونوعية تعلمهم وفقاً للتوجهات الحديثة في التقويم التربوي، وفي ضوء أهداف العملية التعليمية التي تركز على إنتاج المعرفة، والتعلم العميق، على أن

يشمل كافة المستويات التعليمية، وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير (ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية،2017).

جهات الإشراف على التعليم

التعليم قبل المدرسي: يشرف على هذا القطاع بشكل أساسي القطاع الخاص أو الأهلي أو الجمعيات، أما وزارة التربية والتعليم فهي تشرف على الصفوف التمهيدية التي تتبع المدارس الحكومية أو مراكز مستقلة لرياض الأطفال الحكومية.

التعليم المدرسي: يشرف على هذا القطاع كل من:

- وزارة التربية والتعليم وتشرف على غالبية المدارس، ويستثنى من هذا الواقع تلك الموجودة في القدس التي لا تزال تحت الاحتلال الإسرائيلي ويشرف على مدارسها(الأوقاف والمدارس الخاصة التابعة للكنائس أو الجمعيات الخيرية أو حتى الأفراد بشكل خاص، ومدارس المعارف والبلدية التي تدار بشكل مباشر من دائرة المعارف الإسرائيلية، ومدارس شبه المعارف المرخصة من المعارف الإسرائيلية لفتح صفوف في مبانٍ سكنية، ومدارس الوكالة).

- وكالة الغوث الدولية التي توفر خدمة التعليم في المدارس المخصصة للاجئين الفلسطينيين بنسبة (12.2%) من المدارس، وتشكل (4.2%) من المدارس في المحافظات الشمالية و(37.2%) من المدارس في المحافظات الجنوبية وتعمل وكالة الغوث في لبنان والأردن وسوريا.

- القطاع الخاص: جمعيات خيرية ومجموعات دينية، وشركات خاصة تقوم بالإشراف، وبتمويل خدمات التعليم وتبلغ نسبة ما يشرف عليها القطاع الخاص (14.3%) من المدارس في المحافظات الشمالية والجنوبية (وزارة التربية والتعليم، 2021).

الإدارة المدرسية

يتم اختيار مدير المدرسة ونائبه والمشرف التربوي ممن يمتلكون الخبرات التربوية والمؤهلات المحددة وفق تعليمات تصدر عن الوزير وفق ما نصت عليه المادة 25 من قانون التربية والتعليم لعام 2017.

تنظيم التعليم العام في فلسطين

تمنح الصلاحيات لرئيس اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية بناءً على تنسيب مجلس الوزراء باعتباره الجهة المخولة كقيادة سياسية عليا لصياغة وإصدار السياسات بالاستناد لأحكام القانون الأساسي المعدل لسنة 2003م وتعديلاته ولاسيما أحكام المادة (43)، وبعد الاطلاع

على قانون المعارف رقم 1 لسنة 1933م وتعديلاته المعمول به في المحافظات الجنونية وقانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964م وتعديلاته المعمول بها في المحافظات الشمالية وقانون الخدمة المدنية رقم 4 لسنة 1998م وفيه يحدد بنود إلزامية التعليم ومدة العام الدراسي.

وتصدر تعليمات من الوزير حول تفاصيل اليوم الدراسي في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة والأجنبية وعدد ساعات التدريس الأسبوعية لكل مادة تدريسية ولا يشارك فيها جميع أطراف التعليم ، ويبلغ معدل الدوام المدرسي 180 يوما في السنة، وتستمر الدراسة خمسة أيام في الأسبوع كما يوجد مجلس استشاري مكون من18 عضوا من مختلف الفعاليات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والمؤسسات الحكومية ذات العلاقة، ويتم تعيينهم بقرار من مجلس الوزراء وبتنسيب من الوزير الذي يرأس هذا المجلس ويتولى مهام تقديم التوصيات والاستشارات اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية إلى الوزير ويصدر نظام عن مجلس الوزراء يحدد مهامه وآليات عمله (ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية،2017).

تنظيم المناهج

تقوم الوزارة بتطوير المناهج لجميع المراحل الدراسية وترتكز على الأسس والقواعد المرتبطة بمنظومة القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية التي تؤصل قيم المواطنة والديمقراطية، وتواكب المستجدات بمختلف المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية والحضارية، وتستجيب للاحتياجات الفردية للطلبة المتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقة. ويتم توزيع الكتب المدرسية مجانا في جميع المؤسسات التعليمية باستثناء كتب اللغة الأجنبية (ديوان الرئاسة الفلسطينية،2017).

الجهات المسؤولة عن التدريب

تهيئ وزارة التربية والتعليم في حدود إمكانياتها الفرص والوسائل للعاملين في المؤسسات التعليمية الحكومية لتنمية مهاراتهم العلمية والتربوية ورفعها إلى المستوى المطلوب(ديوان الرئاسة الفلسطينية،2017)، ويتم تأهيل المعلمين بالتعاون مع الجامعات الفلسطينية، والوزارة والبنك الدولي والإيميديست، وتتم مواصلة تطويرهم وتأهيلهم أثناء الخدمة بمعدل 85 اجتماعا وورشة عمل سنوياً(وزارة التربية والتعليم،2017،ص. 114)

ثانياً: ملامح السياسات التربوية في فنلندا

سعت فنلندا بعد الحرب العالمية الثانية 1939-1945 إلى تحقيق التقدم، بعد أن كانت خاضعة للاحتلال الروسي، وحاولت اللحاق بركب الدول الأوربية، ومحاولة تحقيق ما فاتها، فبات

نظامها التعليمي من أفضل النظم التعليمية في العالم، وتحتفظ منذ سنوات بمركز متقدم ضمن أفضل خمس دول في التعليم عالمياً، وذلك عن طريق انتهاج سياسات تعليمية تعتمد على التحول إلى اللامركزية في نشر التعليم منذ عام 1970 (رفاعي،2015)، واستناد السياسات التعليمية إلى القيم الأساسية للمجتمع، والتشريعات والمواثيق الدولية التي تسعى إلى تعزيز حقوق الإنسان، وتوفير التعليم المشترك من أجل تحقيق النمو لجميع الأطفال، وأفضل الفرص التعليمية، وانتقلت فنلندا إلى نظام المدارس الشاملة (العباسي،2020).

فقد جعلت التعليم القوة الدافعة لنهضتها وتطورها وتعافيها الاقتصادي، واستطاعت خفض نسب التسرب في المراحل التعليمية، وحصول جميع الأفراد على حقوقهم المتساوية في التعليم، واعتمد نظامها التعليمي منذ عام 1979م على مبدأ التعلم مدى الحياة (يوسف عبد الغني،2021) .

القوى والعوامل المؤثرة المسؤولة عن السياسات التعليمية في نظام التعليم في فنلندا

تعد وزارة التعليم والثقافة المسؤولة عن سياسات التعليم في فنلندا من خلال المجلس الوطني الفنلندي للتعليم الذي يعمل على رسم الخطوط الرئيسية للسياسات التعليمية، وتقويم السياسات الوطنية بدلا من تقويم أداء المعلم، وتفوض السلطات التعليمية للبلديات والمدارس في الإشراف والمتابعة، وتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، كما أن الأحزاب تساند النظام التعليمي الفلندي لدعم الإصلاح (رفاعي،2015). ويعد العامل الجغرافي، والعامل الاجتماعي والاقتصادي والسياسي من العوامل المؤثرة في السياسات التعليمية في النظام التعليمي الفنلندي (عون،2020).

فلسفة وأهداف التعليم العام في فنلندا

تسعى فلسفة ورؤية التعليم العام الفنلندي لدعم تطور مجتمع مبني على المعرفة وتنمية شخصية الطالب المتكاملة (الجمال،2012،ص.564).

أهداف التعليم العام في فنلندا

يهدف التعليم العام الفنلندي إلى :

- إعداد الطلبة لسوق العمل.
- زيادة نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي العام أو الثانوي الفني.
- تنمية الوعي القومي عند الطلبة، ودعم نموهم ، وتعزيز الإنسانية والمسؤولية الأخلاقية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للحياة.
- تحقيق المساواة في المجتمع.

- إكساب الطلبة المتطلبات الأساسية للمشاركة في التعلم ومهارات التعلم الذاتي للحياة المستقبلية، وإيقاظ الرغبة لديهم للتعلم مدى الحياة (عبد النبي،2020،ص. 98).

المبادئ والأولويات الوطنية التي يقوم عليها التعليم العام في فنلندا

تركز السياسات التعليمية في فنلندا على توفير تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، وتحقيق تعليم عالي الجودة والكفاءة والإنصاف وعالمية المعارف والمعلومات وينص الدستور الفنلندي على أن "للطفل حقاً أساسياً في التعليم والثقافة، وتعتمد السياسة التعليمية على مبادئ التعليم المستمر" (Niemi,2013,p.117).

مصادرالإنفاق على التعليم في فنلندا

يرى يوسف وعبد الغني (2021) أن التعليم الفنلندي يتمتع بالدعم الحكومي بشكل كامل فتخصص فنلندا 6.4% من إجمالي الدخل القومي للتعليم و14% من جملة الإنفاق العام وتوزع مسؤوليات التمويل بين الحكومة الاتحادية بنحو 57% وحكومات المقاطعات بنسبة 43% وتحدد كمية المال الاتحادي الذي يقدم لكل مقاطعة بعدد الطلبة وبكلفة الوحدة لكل طالب، والتي يجري احتسابها سنوياً، وتنفق فنلندا على التعليم أقل مما تنفقه الولايات المتحدة الأمريكية.

مدارس التعليم العام في فنلندا

تهتم الحكومة الفنلندية بالتعلم وتهتم كثيرا بالمدارس التي تجهزها كمجتمعات للتعلم والرعاية تجهيزاً جيداً وتتراوح أعداد التلاميذ في الفصل بين 20-30 طالبا، وإجمالي أعداد التلاميذ بالمدرسة الواحدة أقل من 300 طالب. وأقرت فنلندا منذ عام 1990 مجتمع المعلومات بامتلاك كل مدرسة حاسبا آلياً لكل عشرة طلاب، ووفرت للتلاميذ حجرة مناقشة افتراضية ليتعاونوا فيما بينهم، وعملت على زيادة وصلات الإنترنت في عام 2000، وقامت بإدارة بيئات تعلم افتراضية مع دول أخرى (الجمال ، 2012،ص.563).

معلمو التعليم العام في فنلندا

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن المرموقة في فنلندا وينظر لها بأنها مهنة مستقلة ومحترمة، ويتم إعداد معلمي التعليم العام الفنلندي لمدة خمس سنوات ويشترط لتعيينهم حصولهم على درجة الماجستير للاستمرار في العمل والتدريس، وكل معلمي التعليم الأساسي الفنلندي من الـ ١٠٪ الأوائل من خريجي الجامعات، ويجب عليهم قبل شغل الوظيفة أن يجتازوا مقابلة شخصية تهدف إلى التحقق من مدى تمسك المتقدم بأخلاقيات وقيم التربية، ومدى شغفه بالتدريس، لذا توجد ثقة

تامة في هؤلاء المعلمين فأُعطوا حرية واسعة في التصرف في المناهج الدراسية (الفهد، 2018، ص 17٠)

ويحصل المعلمون على رواتب أعلى ويعيشون في أحياء وظروف اجتماعية واقتصادية رغيدة، ويوجد معلم لكل 15,5 طالبا بالمرحلة الابتدائية ومعلم لكل 12.4 طالبا بالمرحلة الثانوية الدنيا. ولا يدرس المعلمون أكثر من أربع حصص في اليوم، وباقي الوقت يقومون بالتخطيط والتحضير لعملهم أو إرشاد الطلاب وتوجيههم وتقويمهم أو إثراء أنفسهم بكل جديد يرتبط بعملهم أو بالتشاور والتنسيق والتعاون فيما بينهم (يوسف وعبد الغني،2021).

وبيّن سالبيرج(2016) أن المعلمين الفنلنديين يخصصون وقتاً أقلَّ للتعليم من نظرائهم في العديد من الدول الأخرى، على سبيل المثال: يُعلِّم المدرس في المدارس الإعدادية الأنموذجية في فنلندا أقل من 600 ساعة سنوياً، أي ما يعادل حوالي أربعة دروس ذات 45 دقيقة في اليوم. ويشير(Hemphill,2018) إلى أن عدد الساعات التي يقوم المعلمون بتدريسها أسبوعيا هي 19.3 ساعة علما أن متوسط ساعة الدراسة وفق منظمة التعاون الاقتصادية والتنمية هي 20.6 ساعة في الأسبوع.

وتتسم طرائق التدريس والتقويم في فنلندا بتركيزها على التعلم النشط والتعلم التفاعلي والعمل الجماعي، لتوفير بيئة تعلم جاذبة للطلبة تشجع على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وتنمي المهارات الحياتية لديهم، كما يتم التركيز على الدعم الفردي لتعلم الطلبة ورفاهيتهم، وتركيز المعلمون الفنلنديون على تقييم أداء الطلبة قليل، إذ يعقد اختبار شهادة الثانوية العامة في نهاية المرحلة الثانوية، ولا تستخدم المدارس الفنلندية الاختبارات الموحدة لتحديد نجاح الطلاب، فهم يعتمدون على نظام التقييم المستمر الذي يتضمن ملاحظات التقييم التكويني والتقييمات الذاتية للمعلم، ويتم تحديد شكل التقييمات على مستوى المدرسة (Hemphill,2018).

أما التقييمات الوطنية لنتائج التعلم فتتم بانتظام من خلال إجراء اختبار كل عام إما في اللغة الأصلية والأدب أو في الرياضيات، ولا تقتصر عملية التقييم على المواد الدراسية فحسب بل تشمل كذلك مواد مثل الفنون والحرف وموضوعات المناهج متعددة التخصصات. ومن وجهة نظر المدارس فإن التقييمات ليست كاملة لأنها تعتمد على عينات (العباسي،2020).

والهدف من تقييم نتائج التعلم هو الحصول على معلومات تساعد المعلم والطلبة على التطور، وتحديد المجالات التي تتطلب مزيدا من التحسين، وفي المرحلة الأساسية يتم تقويم الطلبة

بناء على اختبارات يعدها المعلم ولا يحصل الطلبة على درجات رقمية لوجود قانون يحظر الدرجات، ويتم استخدام التقييمات الوصفية حتى سن التاسعة. وتستخدم الواجبات المنزلية كجزء من نظام التعليم الفنلندي فالمعلمون مسؤولون عن كيفية التعامل مع الطلبة وتكليفهم بما يرونه مناسباً (مرسي،2020).

طلبة التعليم العام في فنلندا

يلتحق الأطفال بالتعليم الإلزامي عند بلوغهم سن السابعة من خلال المدرسة الشاملة المنتشرة في كل أنحاء فنلندا. حيث بلغ عدد طلاب التعليم الأساسي الفنلندي 564,100 طالب عام 2019م، وتدعم السياسة التعليمية الفنلندية توظيف المعلمين ذوي الخلفيات المهاجرة لمساعدة الطلبة المهاجرين على الاندماج مع أقرانهم، وتوفر معلماً إضافياً للطلبة لتحقيق التعليم الجامع من خلال دمج ذوي الإعاقة.

ويعتمد التعليم العام في فنلندا على تخطيط جيد مما ساهم في انخفاض كثافة الطلبة في الفصل الواحد، حيث يبلغ متوسط كثافة الفصل واحدا وعشرين طالباً، وساهم ذلك في تميز أداء الطلبة، وتقديم الدعم الفردي، والتعرف على مواهبهم وميولهم وحاجاتهم مما قلل من الضغط النفسي على المعلمين (يوسف وعبد الغني، 2021).

جهات الإشراف على التعليم العام في فنلندا

تتم عملية تنفيذ السياسات التعليمية على مستويين:

المستوى الأول: وزارة التعليم والثقافة التي تعتبر مسؤولة عن إعداد وتنفيذ سياسات التعليم في فنلندا، وتتعاون مع المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، لوضع الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتعلم للمراحل التعليمية المختلفة، وتشمل مرحلة ماقبل المدرسة، والتعليم الأساسي والثانوي، وتعليم الكبار.

المستوى الثاني: السلطات المحلية أو سلطات البلديات، وهي مسؤولة عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل، وتنفيذ المناهج المحلية، وتوظيف العاملين، وتتمتع البلديات بالاستقلالية لتفويض السلطات للمدارس، ويتم مناقشة تشريعات السياسة التعليمية من قبل البرلمان، بناء على مقترحات الحكومة (رفاعي ،2015).

الإدارة المدرسية في فنلندا

تحرص الإدارة المدرسية على توفير بيئة محلية ذات معايير عالية وتوفير المتطلبات الأساسية من كتب ومواد تعليمية، في ضوء مرونة التنظيمات الإدارية التي منحتها استقلالية إدارة التعليم والإشراف على الميزانية، ويتكون مجلس الإدارة المدرسية الفنلندية من مدير المدرسة : ويتم تعيينه من قبل إدارة المقاطعة لمدة ست أو سبع سنوات ومجلس الحكام : ويتكون من (أولياء الأمور – المعلمين- طالبين في السنوات العليا من المدرسة الإلزامية ولجنة المعلمين) ويتولى المجلس مسؤولية تحديد الوظائف المطلوبة والإعلان عنها ، ثم الاختيار الأنسب منها للعمل بالمدرسة وليس للإدارة المركزية الحق في التدخل ، بينما يقع على عاتق اتحاد الطلبة للسنوات العليا تنظيم الأنشطة الترفيهية واحتضان مواهب الطلبة ورعايتها (رفاعي،2015).

تنظيم التعليم العام في فنلندا

تحدد الحكومة الأهداف القومية للتعليم ومدة العام الدراسي وعدد ساعات التدريس الأسبوعية لكل مادة تدريسية، وتمتد السنة الدراسية الفنلندية على مدار مائة وتسعين يوما وتستمر الدراسة خمسة أيام في الأسبوع ويتم تحديد الجداول الزمنية اليومية والأسبوعية في المدارس.

ويبدأ سن إلزام التعليم من سبع سنوات وحتى نهاية الصف التاسع وتقدم الخدمة التعليمية بواسطة السلطات المحلية وهي البلديات أو اتحاد البلديات التي تكون مسؤولة عن جودة التعليم في المدارس المحلية، وتدعم السياسة الفنلندية توظيف المعلمين من ذوي الخلفيات المهاجرة للمساعدة في تعليم الطلبة المهاجرين للاندماج مع أقرانهم، ويوجد معلم/ة إضافي للطلبة الذين يجدون صعوبة في موضوع معين، فالطفل المعاق يجد شخصا مؤهلا ليكون مساعداً له في الصف ليحصل على نفس القدر من التعليم(الشويعر ،2015).

كما أن سياسة صنع القرار في التعليم الفنلندي لا تضعها جهة محددة بل يشارك فيها جميع أطراف العملية التعليمية، فتتم الاستفادة من التجارب الفردية الناجحة للمدارس ويُشجَّع المعلمون على البحث والتجربة (Reimers,2020).

تنظيم المناهج

المجلس الوطني الفنلندي للتعليم هو المسؤول عن تحديد الأهداف العامة، وتحديد المناهج الدراسية للتعليم، والتي تتضمن الأهداف والمحتوى الدراسي للمواد المختلفة، ومبادئ تقييم الطلبة،

والتعليم الخاص بذوي الإعاقة والموهوبين، والمبادئ الخاصة ببيئة التعلم الجيدة ومناهج العمل، ويتولى تصميمها وفقا للقانون بعد التشاور مع الخبراء والمختصين وأصحاب المصالح والمعلمين لوضع إطار عمل المناهج، وتتم الموافقة على المناهج الدراسية من قبل السلطات التعليمية المحلية ويؤدي المعلمون ومديرو المدارس دورا رئيسا في تصميم المناهج، يساعدهم في هذا التدريب على المعرفة بالمنهج والتخطيط المطور والمهارات (سالبيرج ، 2016 ، ص .12)

وتركز مضامين المناهج على طرق وأساليب العمل المنتقاة لتأسيس التعلم التفاعلي والعمل الجماعي، وتتضمن المناهج الدراسية الأساسية القومية المواد الآتية : اللغة الأم، البيئة والطبيعة، التربية الصحية، الأخلاق، التربية الدينية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات ، الفيزياء، الكيمياء، علم الأحياء، الموسيقى والفنون المرئية ، الحرف، الاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى تدريس المواد الاختيارية التي يتم تحديدها من قبل السلطات المحلية بهدف تشكيل المواطنة والهوية الثقافية للطلبة وإعدادهم للتفوق عالمياً (الحسيني ، 2014 ، ص .403).

الجهات المسؤولة عن التدريب

في منتصف السبعينيات كان يتم تدريب معلمي المدارس الأساسية في كليات المعلمين، ومعلمي الإعدادية في أقسام خاضعة للجامعات الفنلندية وبحلول نهاية السبعينيات أصبحت كل برامج إعداد المعلمين جامعية (Hemphill,2018).

أن الجهات المسؤولة عن التدريب هي وزارة التعليم والثقافة بالتعاون مع كليات التدريب المهني، ومجالس البلدية التي تنظم برامج تدريب أثناء الخدمة ووفق الاحتياج. ويتلقى المعلمون في فنلندا تدريبا رسميا في المحتوى وطرائق التدريس للموضوعات التي سيقومون بتدريسها. ويعزى نجاحهم إلى عملية الإعداد والتدريب والدمج للممارسة والبحث في المناهج الدراسية للوصول إلى جودة التدريب. كما أن إعداد المعلمين الفنلنديين يتوافق والمنظمة الأوروبية للتعليم العالي (سالبيرج،2016).

مزايا النظام التعليمي في فنلندا:

يمتاز نظام التعليم في فنلندا بالاستقلالية ، واللامركزية، ومنح الثقة للمدارس والمعلمين، والمكانة المرموقة لمهنة التدريس وللمعلمين اجتماعياً ووظيفياً، والعلاقات الفاعلة بين المجالس المحلية والدولة، والتقويم المرتكز على السياسات الوطنية بدلاً من تقويم أداء المعلم، وكذا تقييم الطلبة بغية التحسين والتطوير في النظم وبرامج التدريب، وتقييم أداء المعلم بناءً على خطة تطوير

فردية يعدونها بغية التطوير المهني المستمر أثناء الخدمة وتقديم التدريب وفق الاحتياج، وتركيز المناهج في تصميمها على القيم.

ثالثاً: نقاط الاتفاق والاختلاف بين النظامين التعليميين الفلسطيني والفنلندي :

وفيما يلي أبرز أسس المقارنة بين الدولتين في ضوء الأفكار الرئيسة وأوجه الشبه والاختلاف:

أولا أوجه التشابه :

- مجانية التعليم الأساسي.
- المساواة في التعليم .
- إجبارية التعليم الإبتدائي ومدته تسع سنوات في كلا الدولتين.

ثانيا أوجه الاختلاف :

يوجد اختلاف بين الدوليتين في كل من:

- الإنفاق على التعليم: التعليم بفلسطين يتم تمويله من الحكومة والجهات المانحة، في حين توزع مسؤوليات التمويل في فنلندا على الحكومة الاتحادية، وحكومة المقاطعات، ويوجد تحديد لكمية المال الذي يقدم لكل مقاطعة بعدد التلاميذ وبكلفة الوحدة لكل تلميذ والتي يجري احتسابها سنويا.
- الاختبارات والتقويم: في فلسطين يقيَّم الطلبة وفق اختبارات تركز على الحفظ والتلقين تحدد نجاحهم أو رسوبهم ، بينما في فنلندا تجري تقييمات وطنية لعينات من الطلبة بغية تطوير وتحسين النظم التربوية وبرامج تدريب المعلمين، ولا تستخدم الاختبارات لتحديد نجاح الطلبة.
- المكانة الاجتماعية للمعلم ولمهنة التدريس: يمتع المعلم بمكانة مرموقة في فنلندا والثقة والاستقلالية وارتفاع الأجور ، بينما يعاني المعلم في فلسطين من تردي الوضع الاجتماعي وتدني الأجور.
- طرائق التدريس: تركز طرائق التدريس في فنلندا على التعلم النشط والتفاعلي والدعم الفردي، بينما في فلسطين تركز على التلقين والكتاب المدرسي.
- أسس تعيينات المعلمين ومؤهلاتهم: يشترط في تعيين المعلم في فنلندا أن يكون من حملة درجة الماجستير أما في فلسطين فيمكن تعيين من هم حملة درجة الدبلوم.

- العلاقة بين الدولة والمجالس المحلية: تفوَّض السلطات المحلية للإشراف على التعليم وتمويله في فنلندا وتشارك في صنع القرار، بينما لا توجد إسهامات فاعلة للمجالس المحلية الفلسطينية سوى تبني المدارس ودعمها مالياً.
- استخدام التكنولوجيا في التعليم : يواكب المعلم الفنلندي المستجدات التكنولوجية ويستخدمها في التعليم، بينما المعلم الفلسطيني لا يواكب ذلك، ويستخدمها بشكل محدود.
- الاختلاف من حيث الدوام الدراسي: إذ يبلغ عدد أيام الدوام المدرسي في فنلندا 190 يوما بينما يبلغ في فلسطين 180 يوما.
- الاختلاف من حيث الواجبات الدراسية: في فنلندا يكلف الطالب بالواجبات المنزلية وفق ما يراه المعلم مناسبا، أما في فلسطين فيمنع استخدام الواجبات المنزلية للمرحلة الأساسية الدنيا.

نتائج السؤال الثالث والذي ينص على : ما السياسات التربوية المناسبة لتطوير نظام التعليم العام الفلسطيني في ضوء خبرة فنلندا؟

السياسات التربوية المناسبة هي تصورات مقترحة للاستفادة من خبرة فنلندا والتي خلصت إليها الباحثة من واقع النتائج والمقارنات بهدف تطوير نظام التعليم العام في فلسطين وهي:

- التأهيل والتدريب المستمر للمعلمين والطواقم المساندة، وبما ينسجم واحتياجاتهم، وتشجيعهم على البحث والتجربة.
- سن التشريعات واللوائح والقوانين والتعليمات المنظمة لرفع أجور، ومكانة المعلم الاجتماعية، وخفض نصابهم من الحصص، ومنحهم الاستقلالية والثقة لتعديل المناهج.
- رفع معدل إنفاق الحكومة على التعليم من الدخل القومي الإجمالي لفلسطين .
- تطوير المعايير المهنية للمعلم، ورفع أسس التعيينات لمن ينتسب لمهنة التعليم.
- إصلاح المناهج الدراسية في ضوء رؤية وفلسفة التعليم، وتطويرها بشكل دوري لتلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة والتركيز عند بنائها على القيم.
- التوجه نحو اللامركزية والإدارة الذاتية للمدارس.
- مشاركة البلديات والمجالس المحلية والقروية في مسؤولية اتخاذ القرارات بالتمويل، وتنفيذ المناهج وتعيين المعلمين، وتفويض السلطات للمدارس.
- الاستفادة من نتائج تقارير التقييم لتطوير السياسات التربوية.

- تعزيز فرص التعاون مع القطاع الخاص وتشجيعه على الاستثمار بالتعليم.

خاتمة وتوصيات:

من أجل تطوير النظام التعليمي الفلسطيني توصي الباحثة بتبني التشريعات والسياسات التي تم تطويرها، وتفعيل دور السلطات والمجالس المحلية ، وتبني فلسفة واضحة ومحددة تلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني، وتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم.

المراجع باللغة العربية

أبو حشيش، بسام.(2010). تطوير نظام التعليم الأساسي في فلسطين في ضوء تجارب الدول الأجنبية والعربية: دراسة نظرية وميدانية.مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، ع15، 1-119.

بكر، عبد الجواد.(2018). إصلاح نظام التعليم الإلزامي في فنلندا وكيفية الإفادة منه في مصر. *مجلة كلية التربية*،*18* (2)،305-334.

البنك الدولي.(2022). *وثيقة معلومات المشروعات: دعم أجندة إصلاح التعليم لتحسين طرق التدريس وأساليب التقييم والمسارات في الضفة الغربية وقطاع غزة*. واشنطن، البنك الدولي.

بورسلي، نورا.(2018).طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا: تحليل الوثائق.*المجلة التربوية*، *33*(129)،15-64.

جمال، رانيا.(2012).دراسة مقارنة لسياسات التعليم الإلكتروني في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، *دراسات تربوية واجتماعية* ، *18* (4)، 541-627.

الحسيني، عزة.(2014). دراسة مقارنة للتعليم كقوة ناعمة في كل من فنلندا وهونج كونج والإفادة منها في مصر. *مجلة التربية*، *3*.(157) ،435-375.

ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية.(2017) .*قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام*. رام الله، ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية.

رفاعي، عقيل .(2015،أيلول 16-17).*السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا [بحث مقدم]* . المؤتمر القومي التاسع عشر بعنوان: العربي الحادي عشر، جامعة عين شمس، القاهرة.

سالبيرج، باسي.(2016). *سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين*(مركز البيان للدراسات والتخطيط، ترجمة، ط.1).

السعود، راتب.(2024). *السياسات التربوية في الدول العربية مفاهيم وآفاق* (ط.1). طارق للخدمات المكتبية.

الشاعري، بدر.(2021).تطوير سياسة حوافز المعلمين في المملكة العربية السعودية على ضوء خبرتي فنلندا وسنغافورة وآراء بعض الخبراء: دراسة مستقبلية.*المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*،*85*(85)،337-600.

الشوبكي، فداء.(2021).إعداد المعلم الفلسطيني مقارنة بنظرائه في الدول المتقدمة دراسة مقارنة فلسطين-فنلندا-اليابان، ماليزيا .*مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية* ، ع11، 281-309.

الشويعر، رنا .(2015). *التعليم في فنلندا [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العباسي، عزة .(2020). دراسة مقارنة للنظم المحاسبية في التعليم الثانوي العام في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*،*25*(8):30-81.

عبد النبي، حاتم.(2020) .*الرقابة الإدارية في التعليم قبل الجامعي بكل من فنلندا وماليزيا وكيفية الإفادة منها في مصر*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كفر الشيخ.

عفونة، سائدة.(2014). تحليل واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد .*مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)*، *28*(2)، 266-292.

عون، عائشة.(2020). نظام التعليم الأساسي في فنلندا وكيفية الإفادة منه في مصر.*مجلة كلية التربية*، *30*(3)، 519-550.

الفهد، سعاد.(2018). *تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة[أطروحة دكتوراه]*. جامعة الإمام محمد بن سعود.

مرسي، مصطفى .(2020). قراءة تحليلية لخبرة فنلندا وأوجه الاستفادة منها في تطوير التعليم المصري، *الثقافة والتنمية.جمعية الثقافة من أجل التنمية*، *20*(151)، 439-478.

موسى، عماد .(2019). غياب الفلسفة في المناهج المدرسية وانعكساته على التطور والإبداع في فلسطين. *رؤى تربوية*،*57*(58)،231-234.

وزارة التربية والتعليم .(2021). *الإستراتيجية القطاعية للتعليم (2021-2023)*. رام الله، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2022). *الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2021-2022(إحصاءات المدارس ورياض الأطفال)*. رام الله، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم العالي.(2017). *الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم:(2017-2022)*. رام الله، وزارة التربية والتعليم العالي.

يوسف، يحيى وعبد الغني، مصطفى .(2021). دراسة مقارنة لتحسين السياسات التعليمية بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء خبرة جمهورية فنلندا. *مجلة البحث العلمي في التربية* ، *22*(11):43-81.

Arabic references

Abū Ḥashīsh, Bassām. (2010). taṭwīr Niẓām al-Taʿlīm al-asāsī fī Filasṭīn fī ḍawʾ tajārib al-Duwal al-ajnabīyah wa-al-ʿArabīyah : dirāsah Naẓarīyat wa-maydānīyah. *Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah al-Filasṭīnīyah, ʿ15,* 1-119.

Bakr, ʿAbd al-Jawwād. (2018). Iṣlāḥ Niẓām al-Taʿlīm al-ilzāmī fī fnlndā wa-kayfīyat al-Ifādah minhu fī Miṣr. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 18* (2), 305-334.

Al-Bank al-dawlī. (2022). *wathīqah maʿlūmāt al-Mashrūʿāt : Daʿm Ajindat Iṣlāḥ al-Taʿlīm li-taḥsīn Ṭuruq al-tadrīs wa-asālīb al-Taqyīm wālmsārāt fī al-Ḍiffah al-Gharbīyah wa-Qiṭāʿ Ghazzah.* Wāshinṭun, al-Bank al-dawlī.

Būrsalī, Nūrā. (2018). ṭabīʿat al-siyāsah al-taʿlīmīyah fī al-marḥalah al-thānawīyah fī kull min Sanghāfūrah wfnlndā : taḥlīl al-wathāʾiq. *al-Majallah al-Tarbawīyah, 33* (129), 15-64.

Jamāl, Rāniyā. (2012). dirāsah muqāranah lsyāsāt al-Taʿlīm al-iliktrūnī fī kull min fnlndā wālnrwyj wa-imkānīyat al-Ifādah minhā fī Jumhūrīyat Miṣr al-ʿArabīyah, *Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah, 18* (4), 541-627.

Al-Ḥusaynī, ʿAzzah. (2014). dirāsah muqāranah lil-taʿlīm kqwh Nāʿimah fī kull min fnlndā whwnj kwnj wa-al-ifādah minhā fī Miṣr. Majallat al-Tarbiyah, 3 (157), 435-375.

Dīwān al-Riʾāsah al-Filasṭīnīyah al-Filasṭīnīyah. (2017). *qarār bi-Qānūn raqm (8) li-sanat 2017 bi-shaʾn al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿāmm. Rām Allāh,* Dīwān al-Riʾāsah al-Filasṭīnīyah al-Filasṭīnīyah.

Rifāʿī, ʿAqīl. (2015, Aylūl 16-17). al-Siyāsāt al-taʿlīmīyah wa-al-taḥawwul ilá al-lā-markazīyah fī Miṣr wfnlndā [baḥth muqaddam. [al-Muʾtamar al-Qawmī al-tāsiʿ ʿashar bi-ʿunwān : al-ʿArabī al-ḥādī ʿashar, Jāmiʿat ʿAyn Shams, al-Qāhirah.

Sālbyrj, bāsy. (2016). *Sirr al-Najāḥ fī fnlndā : iʿdād al-Muʿallimīn* (Markaz al-Bayān lil-Dirāsāt wa-al-takhṭīṭ, tarjamat, Ṭ. 1).

Al-Saʿūd, Rātib. (2024). *al-Siyāsāt al-Tarbawīyah fī al-Duwal al-ʿArabīyah Mafāhīm wa-āfāq* (Ṭ. 1). Ṭāriq lil-Khidmāt al-maktabīyah.

Al-Shāʿirī, Badr. (2021). taṭwīr Siyāsat Ḥawāfiz al-Muʿallimīn fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah ʿalá ḍawʾ khbrty fnlndā wsnghāfwrh wa-ārāʾ baʿḍ al-khubarāʾ : dirāsah mustaqbalīyah. al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 85 (85), 337-600.

Al-Shūbakī, Fidāʾ. (2021). iʿdād al-Muʿallim al-Filasṭīnī muqāranah bnẓrāʾh fī al-Duwal al-mutaqaddimah dirāsah muqāranah flsṭyn-fnlndā-al-Yābān, Mālīziyā. *Majallat Jāmiʿat al-Isrāʾ lil-ʿUlūm al-Insānīyah, ʿ11,* 281-309.

Al-Shuwayʿir, Ranā. (2015). *al-Taʿlīm fī fnlndā* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah.

Al-ʿAbbāsī, ʿAzzah. (2020). dirāsah muqāranah lil-nuẓum al-muḥāsabīyah fī al-Taʿlīm al-thānawī al-ʿāmm fī kull min al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-Amrīkīyah wfnlndā wa-imkānīyat al-Ifādah minhā fī Miṣr. *Majallat Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah, 25* (8) : 30-81.

ʿAbd al-Nabī, Ḥātim. (2020). *al-Raqābah al-Idārīyah fī al-Taʿlīm qabla al-Jāmiʿī bi-kull min fnlndā wa-Mālīziyā wa-kayfīyat al-Ifādah minhā fī Miṣr* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Kafr al-Shaykh.

ʿFwnh, sāʾdh. (2014). taḥlīl wāqiʿ al-Taʿlīm fī al-Madāris al-Filasṭīnīyah mā baʿda nushūʾ al-Sulṭah al-Filasṭīnīyah : taḥlīl wa-naqd. *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth (al-ʿUlūm al-Insānīyah), 28* (2), 266-292.

ʿAwn, ʿĀʾishah. (2020). Niẓām al-Taʿlīm al-asāsī fī fnlndā wa-kayfīyat al-Ifādah minhu fī Miṣr. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 30* (3), 550-519.

Al-Fahd, Suʿād. (2018). *Taṣawwur muqtaraḥ li-Takwīn al-Muʿallim al-bāḥith fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ mujtamaʿ al-Maʿrifah* [uṭrūḥat duktūrāh]. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd.

Mursī, Muṣṭafá. (2020). qirāʾah taḥlīlīyah lkhbrh fnlndā wa-awjuh al-istifādah minhā fī taṭwīr al-Taʿlīm al-Miṣrī, al-Thaqāfah wa-al-tanmiyah. *Jamʿīyat al-Thaqāfah min ajl al-tanmiyah, 20* (151), 439-478.

Mūsá, ʿImād. (2019). ghiyāb al-falsafah fī al-Manāhij al-madrasīyah wānʿksāth ʿalá al-taṭawwur wa-al-ibdāʿ fī Filasṭīn. *Ruʾá tarbawīyah, 57* (58), 231-234.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm. (2021). *al-Istirātījīyah al-qiṭāʿīyah lil-taʿlīm (2021-2023)*. Rām Allāh, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm. (2022). *al-Kitāb al-iḥṣāʾī al-tarbawī al-Sanawī lil-ʿām aldrāssy (2021-2022*)Iḥṣāʾāt al-Madāris wa-Riyāḍ al-aṭfāl). Rām Allāh, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī. (2017). *al-khiṭṭah al-Istirātījīyah li-qiṭāʿ al-Taʿlīm : (2017-2022)*. Rām Allāh, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī.

Yūsuf, Yaḥyá wa-ʿAbd al-Ghanī, Muṣṭafá. (2021). dirāsah muqāranah li-taḥsīn al-Siyāsāt al-taʿlīmīyah bi-madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm bi-Miṣr fī ḍawʾ khibrat Jumhūrīyat fnlndā. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 22* (11) : 43-81.

المراجع باللغة الانكليزية

Bereday G.(1964). Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964–1966.*Comparative Education*, *3*(3), 169–8.

Hemphill, A. (2018). *How teachers in the U.S. and Finland see their jobs*. Center for public education.

Niemi ,H.(2013). The Finnish Teacher Education. Teacher for Equity and Professional Autonomy. *Revista Española de Education Comparada*, v22, 117-138.

Reimers,F.(2020). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Graduate School of Education.