تطوير سياسة التعليم المدرسي بسلطنة عمان في ضوء نماذج عالمية: التجربة السنغافورية والفنلندية أنموذجًا

رسالة

مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على

درجة الماجستير في الإدارة التربوية تخصص التخطيط والسياسات التعليمية

إعداد

نادية بنت خلفان بن ناصر البوسعيدية

إشراف

د. عبدالله بن علي الفارسي (مشرفاً رئيسًا)

د. راشد بن محمد الحجري (مشرفاً مساعدًا)

٢٠٢٦م / ١٤٤٨ هـ

قرار لجنة المناقشة

(تطوير سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء نماذج عالمية: التجربة السنغافورية والفنلندية نموذجاً)

أعدتها الطالبة:

ناديه بنت خلفان بن ناصر البوسعيدية

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ **21 / 6 / 2026** م

المشرف الرئيس	المشرف الثاني
د.عبدالله بن علي الفارسي	د.راشد بن محمد الحجري

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	د. حمود بن أحمد الحنيني	أستاذ مساعد	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	د. خلف بن مرهون العبري	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة السلطان قابوس	
3	المناقش الداخلي	د. أنور بن صالح البلوشي	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	د. عبد الله بن علي الفارسي	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة الشرقية	

إقرار الباحث

أقر بأن المادة العلمية الواردة في هذه الرسالة قد تم تحديد مصدرها العلمي وأن محتوى الرسالة غير مقدم للحصول على أي درجة علمية أخرى، وأن مضمون هذه الرسالة يعكس آراء الباحث الخاصة وهي ليست بالضرورة الآراء التي تتبناها الجهة المانحة.

الباحث:

الاسم: نادية بنت خلفان بن ناصر البوسعيدية

التوقيع:

إهداء

إلى نفسي العزيزة . .

التي تحقق أحلامها وتعانق النجوم والقمم الشامخة

بصبر وقوة وعزيمة؛ لتصبح الأحلام واقعًا جميلًا وإنجازاً يليق بها

إلى عائلتي الصغيرة . .

لكونها القلب الذي اتسع لطموحاتي، والكتف الذي ساندني وصبر على انشغالي خلال ساعات عملي بالبحث

إلى (المرداس) زوجي ورفيق الدرب وشريك الرحلة

إلى أميرتي الحنونة (عهد)، وصاحب الجود (عُمر)، وسندي الثابت (فهر)، وقرة عيني (مَلِك)

إلى (أمي) . .

القلب الحنون والدعاء الصادق ودواء السنين

إلى (أبي) . .

الملهم والمشجع واليد المعطاءة

إلى (أخواني وأخواتي) . .

الأمان والقدوة واتكاء الروح والضحكات الجميلة

أُهدي عملي المتواضع . .

لكل يد خفية ساعدتني، ولكل بصمة أضفت عليه فائدة، ولكل باحث وعقل واعٍ

يُقَلِب صفحات المعرفة بحثًا عن الحقيقة .

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين القائل في محكم تنزيله ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾، والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين ومعلم البشرية الأول، نبينا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين، اللهم لك الحمد شكراً، ولك الفضل مناً، نحمدك يا ربنا على ما وهبتنا من العقل والبصيرة، وعلى ما سخرت لنا من الأسباب ما يوصلنا لغايتنا.

الحمد لله على إحسان ربي بي، والشكر له على توفيقه وهداه لي في إتمام هذه الرسالة، وأرجع الفضل بعد الله تعالى إلى جهود والدي العزيزين ودعائهما الصادق؛ فجزاهما الله عني خير الجزاء، وأحسن إليهما كما أحسنا إلي، ﴿وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾.

من لا يشكر الناس لا يشكر الله، ومن باب العرفان يسعدني أن أتقدم بخالص شكري وامتناني للدكتور الفاضل/ عبدالله بن علي الفارسي، الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة بانشراح خاطر، وسعة صدر؛ فقد غمرني بتوجيهاته الحكيمة وملاحظاته القيمة مما كان له الأثر الكبير في انجاز هذه الدراسة، والدكتور الفاضل/ راشد بن محمد الحجري، الذي كان موجهًا أمينًا، ومرجعًا علميًا لهذا العمل؛ فجزاهما الله عني كل خير، وأسأل العلي القدير أن يبارك لهما في علمهما وصحتهما وجهدهما.

كما أوجه شكري وتقديري إلى جامعتي الموقرة جامعة الشرقية، وأخص هنا كلية الآداب والعلوم الإنسانية، على ما تم تقديمه لي من دعم مستمر لإنجاز هذه الدراسة، وعلى توفير بيئة أكاديمية محفزة، وعلى ما بذله الدكاترة المحترمون من جهد في إثراء معارفنا، وأوجه عظيم امتناني لزملائي بالقسم؛ فقد كانوا نعم السند وروح الفريق والداعم المخلص، وفقكم ربي لما يحب ويرضى.

كما أعرب عن خالص امتناني للقائمين على العملية التعليمية في تعليمية شمال الشرقية، في اتاحتهم الفرصة لي لاستكمال دراستي العليا للماجستير بكل يسر، وعلى رأسهم الأستاذة الفاضلة/ علياء بنت سعيد الحبسية المديرة العامة لمحافظة شمال الشرقية، والأستاذ الفاضل/ سعيد بن مبروك الحجري، والأستاذ الفاضل/ سالم بن سعود الراشدي من دائرة التدريب المهني للمعلمين بشمال الشرقية.

أسأل ربي أن يبارك خُطى كل شخص ساندني بلا تردد؛ لإظهار هذا البحث في أبهى حِلّة.

تطوير سياسة التعليم المدرسي بسلطنة عمان في ضوء نماذج عالمية:
التجربة السنغافورية والفنلندية أنموذجًا

نادية بنت خلفان بن ناصر البوسعيدية

لجنة الإشراف:

د. عبدالله الفارسي (مشرفاً رئيسًا) د. راشد الحجري (مشرفاً مساعدًا)

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تطوير سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء الإفادة من تجارب كل من سنغافورة وفنلندا، باعتبارهما من أبرز النماذج العالمية التي حققت مستويات متقدمة في جودة التعليم ومخرجاته، واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، مستندة على استمارة تحليل الوثائق الرسمية والسياسات التعليمية في الثلاث دول، للكشف عن واقع السياسة التعليمية في سلطنة عمان، والكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة، لتحديد الممارسات والسياسات التعليمية التي يمكن توظيفها في سياسة التعليم العمانية، وتناولت الدراسة ثمانية أبعاد رئيسةَ شملت الإطار العام للسياسة التعليمية، والحوكمة وصنع القرار، وتنمية المعلمين، والمناهج والتقويم التربوي، والتمويل والموارد التعليمية، والعدالة والشمول، والتطوير والبحث، والشراكة المجتمعية.

وأظهرت النتائج، أن واقع سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان يتمثل في وجود أسس قوية، ووضوح التوجهات الوطنية، وارتباط التعليم برؤية عمان ٢٠٤٠، مع الحاجة إلى مزيد من التكامل في الحوكمة، وتعزيز الاستقلالية المدرسية، وتطوير سياسات المناهج التعليمية والتقويم التربوي، وكما أشارت أن سياسة التعليم المدرسي في سنغافورة تتسم بمركزية استراتيجية صارمة، مستندة على البيانات الدقيقة، وتتميز بالإعداد العالي للمعلمين، كما كشفت النتائج أن فنلندا تركز على اللامركزية المرنة عبر منح الثقة المهنية للمعلمين، وتشدد على المساواة التعليمية ومكانة المعلم.

وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير سياسة التعليم في سلطنة عمان يقوم على ثمانية مجالات أساسية تم ذكرها سابقًا، وأوصت الدراسة بتبني نهج تدريجي في تنفيذ هذا التصور بما ينسجم مع الخصوصية الوطنية للسلطنة وبناء نظام تعليمي تنافسي ومستدام عالميًا.

الكلمات المفتاحية: سياسة التعليم المدرسي، خبرة سنغافورة، خبرة فنلندا، تحليل وثائق، تصور مقترح

Developing school education policy in the Sultanate of Oman in light of the global educational experiences: the Singaporean and Finnish experiences as models

Nadia Khalfan Nasser Al Busaidi

Supervised by:

Dr. Abdullah Al Farsi (Principal Supervisor)

Dr. Rashid Al Hijri (Assistant Supervisor)

Abstract

The study aimed to develop school education policy in the Sultanate of Oman in light of the educational models of Singapore and Finland, both internationally recognized for their high performing education systems. The study employed the comparative analytic approach and relied on an analysis of official documents form related to education to identify the reality of educational policy in the Sultanate of Oman, and to clarify similarities and differences among the three countries to determine on the applicable policy practices to the Omani context. The analysis covered eight key dimensions, including the general policy framework, governance and decision-making, teacher development, curriculum and assessment, educational financing and resources, equity and inclusion, research and innovation, and community partnership.

The findings about Oman indicated strong national foundations, particularly the alignment of education with Oman Vision 2040, while highlighting the need for stronger governance integration, increased school autonomy, and further development of assessment and educational research policies. Moreover, the findings revealed that Singapore's education policy is characterized by strategic centralization, long term planning, data driven decision-making and substantial investment in teacher preparation and professional development. Finland's education policy is distinguished by professional trust, flexible decentralization, educational equity, and the high social status of teachers.

Based on these findings, the study proposed a framework for developing school education policy in Oman build around the previously mentioned dimensions. The study recommended adopting a gradual implementation approach that respects Oman's cultural identity while enhancing the competitiveness and sustainability of its education system.

Keywords: School Education Policy, Sultanate of Oman, Singapore Experience, Finland Experience, Content Analysis, Proposed Framework

قائمة المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	أ
الإقـــرار	ب
الإهــداء	ج
الشكر والتقدير	د
ملخص الدراسة باللغة العربية	هـ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	و
قائمة المحتويات	ز– ط
قائمة الجداول	ي
قائمة الأشكال	ك
قائمة المختصرات	ل
قائمة الملاحق	ل
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	**١– ١٢**
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٦
أسئلة الدراسة	٨
أهداف الدراسة	٩
أهمية الدراسة	٩
حدود الدراسة	١٠
مصطلحات الدراسة	١١
الفصل الثـاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**١٣– ٢٧**
المحــور الأول: السياسة التعليمية	١٣
مقدمة	١٤
مفهوم السياسة التعليمية	١٥
أهمية السياسة التعليمية	١٦
خصائص السياسة التعليمية	١٨
مكونات السياسة التعليمية	١٩

الموضـــــوع	الصفحة
العوامل المؤثرة على السياسة التعليمية	٢٠
المحـــور الثاني: السياسة التعليمية في سلـــطنة عُمـــــان	**٢٨- ٦٠**
العوامل المؤثرة في السياسة التعليمية بسلطنة عمان	٢٨
مكونات السياسة التعليمية في سلطنة عمان	٣٩
تنظيم التعليم في سلطنة عمان	٤٤
مراحل التعليم في سلطنة عمان	٤٦
المناهج والخطط الدراسية	٥٣
أساليب التقويم	٥٦
التمويل	٥٩
المحـــور الثـالث: السياسة التعليمية في جمـهورية سنغافـورة	**٦١- ٥٩**
المقدمة	٦١
العوامل المؤثرة في السياسة التعليمية بسنغافورة	٦٤
مكونات السياسة التعليمية في سنغافورة	٧٥
تنظيم التعليم في سنغافورة	٧٩
مراحل التعليم في سنغافورة	٨٠
المناهج والخطط الدراسية	٨٧
أساليب التقويم	٩١
التمويل	٩٥
المحـــور الرابع: السياسة التعليمية في جمـهورية فنلندا	**٩٨- ١٣٠**
العوامل المؤثرة في السياسة التعليمية بفنلندا	٩٩
مكونات السياسة التعليمية في فنلندا	١١١
تنظيم التعليم في فنلندا	١١٦
مراحل التعليم في فنلندا	١١٧
المناهج والخطط الدراسية	١٢٢
أساليب التقويم	١٢٦
التمويل	١٢٩
المحـــور الخامس: الدراسات السابقة والتعقيب عليها	١٣٠
الفصل الثالـث: منـهجية الدراسة وإجراءاتها	**١٤٠- ١٤٦**

الموضـــــوع	الصفحة
منهج الدراسة	١٤١
مجتمع الدراسة	١٤١
عينة الدراسة	١٤٢
أداة الدراسة	١٤٣
صدق أداة الدراسة	١٤٣
ثبات أداة الدراسة	١٤٤
المعالجة الإحصائية	١٤٥
مراحل الدراسة وإجراءاتها	١٤٥
الفصل الرابـع: عرض النتائج ومناقشتها	**١٤٧- ٢٠٤**
نتائج الدراسة ومناقشتها	١٤٧
نتائج السؤال الأول ومناقشته	١٤٨
نتائج السؤال الثاني ومناقشته	١٧٢
الفصل الخامـس: التصور المقترح	**٢٠٥- ٢٢٨**
مقدمة	٢٠٦
مرتكزات التصور المقترح	٢٠٧
مكونات التصور المقترح	٢٠٨
أهداف التصور المقترح	٢٠٩
منطلقات التصور المقترح	٢١٠
متطلبات التصور المقترح	٢١١
آليات تنفيذ أبعاد التصور المقترح	٢١٤
التحديات التي يمكن أن تواجه التصور المقترح والحلول المقترحة لتجاوزها	٢٢٣
التوصيات العامة لنجاح التصور المقترح	٢٢٥
بحوث ودراسات مقترحة	٢٢٨
قائمة المراجع	**٢٢٩- ٢٤٦**
أولًا: المراجع العربية	٢٣٠
ثانيًا: المراجع الأجنبية	٢٤٠
ملاحق الدراسة	**٢٤٨- ٢٥٨**

قائمة الجداول

الجدول	الموضوع	الصفحة
جدول (١)	عدد المدارس والطلبة والمعلمين في كل حلقة للعام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م	٥٢
جدول (٢)	عدد المدارس في كل مرحلة ونوع التمويل وعدد الطلبة وعدد المعلمين.	٨٧
جدول (٣)	عدد المدارس في كل مرحلة ونوع التمويل وعدد الطلبة وعدد المعلمين.	١٢٢
جدول (٤)	معامل الاتفاق بين الباحثة ونفسها عبر الزمن للوثائق التعليمية بدول المقارنة.	١٤٥
جدول (٥)	نظام ترميز عينة الوثائق التعليمية بسلطنة عمان.	١٤٩
جدول (٦)	البنية التحليلية لنتائج بُعد الإطار العام للسياسة التعليمية.	١٤٩
جدول (٧)	البنية التحليلية لنتائج بُعد الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية.	١٥٢
جدول (٨)	البنية التحليلية لنتائج بُعد السياسات الخاصة بالمناهج والتقويم.	١٥٥
جدول (٩)	البنية التحليلية لنتائج بُعد السياسات الخاصة بالتنمية المهنية والمعلمين.	١٥٧
جدول (١٠)	البنية التحليلية لنتائج بُعد السياسات الخاصة بالتمويل والموارد التعليمية.	١٦٠
جدول (١١)	البنية التحليلية لنتائج بُعد السياسات الخاصة بالعدالة والشمول التعليمي.	١٦٣
جدول (١٢)	البنية التحليلية لنتائج بُعد السياسات الخاصة بالتطوير والابتكار التعليمي.	١٦٦
جدول (١٣)	البنية التحليلية لنتائج بُعد السياسات الخاصة بالشراكة المجتمعية.	١٦٩
جدول (١٤)	نظام ترميز عينة الوثائق التعليمية لثلاثة دول.	١٧٣
جدول (١٥)	إجراءات متبعة لتطوير سياسة التعليم المدرسي وفق أبعاد الدراسة.	٢١٤-٢٢٢

قائمة الأشكال

الشكل	الموضوع	الصفحة
شكل (١)	السلم التعليمي في سلطنة عمان.	٤٦
شكل (٢)	السلم التعليمي في سنغافورة.	٨٠
شكل (٣)	السلم التعليمي في فنلندا.	١١٧
شكل (٤)	أوجه الشبه والاختلاف في بُعد الإطار العام للسياسة التعليمية	١٧٦
شكل (٥)	أوجه الشبه والاختلاف في بُعد الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية.	١٨٠
شكل (٦)	أوجه الشبه والاختلاف في بُعد المناهج والتقويم.	١٨٤
شكل (٧)	أوجه الشبه والاختلاف في بُعد التنمية المهنية والمعلمون.	١٨٨
شكل (٨)	أوجه الشبه والاختلاف في بُعد التمويل والموارد التعليمية.	١٩٢
شكل (٩)	أوجه الشبه والاختلاف في بُعد العدالة والشمول التعليمي.	١٩٦
شكل (١٠)	أوجه الشبه والاختلاف في بُعد التطوير والابتكار العلمي.	٢٠٠
شكل (١١)	أوجه الشبه والاختلاف في بُعد الشراكة المجتمعية.	٢٠٤
شكل (١٢)	مرتكزات التصور المقترح	٢٠٧
شكل (١٣)	مكونات التصور المقترح	٢٠٨

قائمة المختصرات

الاختصار	المصطلح باللغة الإنجليزية	المفهوم باللغة العربية
CCAs	Co-Curricular Activities	الأنشطة الغير صفية بسنغافورة
Eurostat	Statistical office of the European Union	مكتب الإحصاء الأوروبي
GCE	Cambridge General Certificate of Education	امتحان الثانوية العامة بسنغافورة
NCEE	National Center on Education and the Economy	المركز الوطني للتعليم والاقتصاد
NIE	National Institute of Education	المعهد الوطني للتعليم بسنغافورة
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development	منظمة التعاون الاقتصادية والتنموية
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study	الدراسة الدولية في مهارة القراءة
PSLE	Primary School Leaving Examination	امتحان شهادة إتمام المرحلة الابتدائية بسنغافورة
SBBs	Subject-Based Bandings	تقسيم الطلبة إلى فئات حسب المواد
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study	الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم
TSLN	Thinking Schools, Learning Nations	مدارس تفكر، أمة تقرأ
PhBL	Phenomenon-Based Learning	التعلم القائم على الظواهر

قائمة الملاحق

الملحق	الموضوع	الصفحة
ملحق (١)	استمارة تحليل الوثائق التعليمية بدول المقارنة	٢٤٩
ملحق (٢)	قائمة بأسماء المحكمين لاستمارة تحليل السياسات التعليمية	٢٥٤
ملحق (٣)	خطاب التصور المقترح لتطوير سياسة التعليم المدرسي بسلطنة عمان	٢٥٥
ملحق (٤)	قائمة بأسماء المحكمين للتصور المقترح	٢٥٧
ملحق (٥)	تسهيل مهمة باحث	٢٥٨

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها

المقدمـــــــــــــــــــــــة

مشـــــــــكلة الدراســـــــــــة

أسئـــــــــلة الدراســـــــــــة

أهـــــــداف الدراســـــــــــة

أهميـــــــــة الدراســـــــــــة

حـــــــــدود الدراســـــــــــة

مصـــــطلحات الدراســـــــــــة

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تطوير التعليم بشكل مستمر هو مفتاح بناء الأمم في عهدنا الحالي، وله الأثر البالغ في الاستثمار في رأس المال البشري، فالإنسان الفاعل في عصر التكنولوجيا السريع وعصر الانفتاح هو الدائم التعلم والمتعدد المهارات؛ ولبناء إنسان بمواصفات تعليمية عالية ومواكبة للتغيرات الجذرية في شتى مجالات الحياة، لا بد للدول والحكومات من مراجعة أنظمتها التعليمية بصورة مستمرة، واقتراح سياسات تعليمية تطور من الأنظمة التعليمية الحالية بشكل حتمي؛ حتى يتم إعداد أجيال بمواصفات تتناسب مع سوق العمل والحياة التكنولوجية والمعرفية المعقدة.

ولقد واجهت العديد من الدول العربية ومن ضمنها دول الخليج الكثير من التحديات من أجل إعداد أبنائهم إعداداً جيدًا يواكب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وذلك من خلال التطوير المستمر في المناهج وأساليب التقويم وإعداد معلمين متمكنين، وغيرها الكثير من الإصلاحات التربوية، وقد أشار رضا أن حجم المعرفة العلمية منذ بداية القرن الحادي والعشرين ستتضاعف كل سبع سنوات بحسب تقدير خبراء الدراسات المستقبلية، وعلى صناع القرار والتربويين أن يبذلوا جهدهم في التوفيق بين السياسات التعليمية والتطورات التنموية التي تنهض ببناء عقول بشرية متمكنة وقادرة على خوض التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بثبات مع الحفاظ على قيم المجتمع وهويته، ويقع العبء على الأنظمة التعليمية في تطوير سياساتها التعليمية لتلائم إعداد جيل يتفاعل بإيجابية مع متطلبات القرن الحادي والعشرين بما يتسلح به من مهارات ومعلومات (١٩٩٨، ص. ١٠).

لقد أدركت الكثير من الدول أن تطوير التعليم يبدأ من تطوير السياسات التعليمية، وعلى الرغم من تشابه دول الوطن العربي في جملة التحديات التي تعيق مسيرة تطوير أنظمتها التعليمية،

مثل محدودية الموارد المالية، وضعف الكفاءة المؤسسية، والتأخر في مواكبة التغيرات التكنولوجية، وقلة ضبط جودة التعليم التي ذُكرت في إحدى تقارير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو، ٢٠١٩)، إلا إن سلطنة عمان واجهت العديد من التحديات النابعة من طبيعتها الوطنية والتنموية كما أشارت (الهادي وآخرون، ٢٠٢١).

وتسعى حكومتها إلى العمل المستمر على تطوير سياساتها التعليمية بما يتلائم مع معايير الجودة العالمية ومتطلبات التنمية المستدامة، وأشارت وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٥) أن العديد من التحديات كمواءمة مخرجات التعلم مع متطلبات سوق العمل، وضعف الإقبال على التعلم المهني والتقني، ومحدودية قدرات بعض الكوادر التعليمية في مجالات الابتكار التربوي والتحول الرقمي، وتفاوت البنى التحتية والتكنولوجية بين محافظات السلطنة، تحول دون تحقيق سريع لتطلعات رؤية عمان ٢٠٤٠؛ لبناء منظومة تعليمية مرنة ومتكاملة، وأكدت الوزارة أن هذه التحديات تستوجب تطوير سياساتها التعليمية، وإيجاد شراكة فاعلة مع القطاع الخاص.

وسعى العديد من الباحثين لإيجاد حلول لبعض هذه التحديات، فقد أوصت دراسة الراسبية (٢٠٢١) إلى ضرورة مواكبة المناهج الدراسية للثورة الصناعية الرابعة ومستجداتها في مجالات الذكاء الاصطناعي، والتكنولوجيا الحيوية، وتكنولوجيا النانو، وإنترنت الأشياء، وأضاف العوفي (٢٠٢٤) أن الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في بُعد الاستقرار الوظيفي جاء بمتوسط (٢,٦٧) مما يدعو الوزارة إلى ضرورة البحث عن سبب عدم الرضا، حيث زادت أعباء التدريس والمهام الإدارية في الآونة الأخيرة، ناهيك عن التضخم في عدد الحصص المخصصة لكل معلم والزيادة في معدل أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، وكما أوضحت دراسة العبري وآخرون (٢٠١٩) وجود فجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.

و أشار مجلس التعليم (٢٠١٦) إلى ضرورة الوقوف على التحديات التي تواجه إدارة قطاع التعليم كتعزيز الاستقلال الإداري والمالي للمؤسسات التعليمية، وإيلاء أهمية للتخطيط الاستراتيجي، وصياغة السياسات التعليمية بناء على قاعدة من البيانات والمؤشرات الإحصائية الدقيقة؛ فقد أكدت رؤية عمان ٢٠٤٠ في محور الإنسان والمجتمع على أهمية التنافس العالمي من خلال صقل المهارات الحياتية المستجدة، والتعلُم المستدام، وتعزيز البحث العلمي والقدرات الوطنية، وترسيخ الهوية الوطنية والثقافة المجتمعية، والذي يدل على اهتمام الحكومة العمانية الرشيدة ببناء نظام تعليمي يواكب المتغيرات العالمية المختلفة ، وخاصةً المتغيرات الاقتصادية وسوق العمل (وحدة متابعة تنفيذ رؤية عمان ٢٠٤٠، ٢٠٢١).

وفي ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠، أكدت التوجيهات السامية لحضرة جلالة السلطان هيثم بن طارق –حفظه الله– كما جاء في تقرير وزارة التربية والتعليم (٢٠٢١) على أهمية المراجعة المستمرة لمنظومة التعليم وتطويرها وفق منهجية قائمة على تحليل الاحتياجات المستقبلية ومواءمة مخرجات التعلم وسوق العمل مواكبةً للمتغيرات العلمية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها الوطن العربي، الأمر الذي يعكس توجهًا نحو التقويم المستمر للسياسات التعليمية وتحديثها، وكان من ثمار توجيهات جلالته، وتماشياً مع رؤية عمان ٢٠٤٠ وضع قانون التعليم المدرسي عام ٢٠٢٣م، والذي استهدف تطوير النظام التعليمي وتحقيق مستهدفات رؤية عُمان ٢٠٤٠، وهو ما يعكس وجود مراجعة وتقويم للتشريعات والسياسات التعليمية القائمة (وزارة العدل والشؤون القانونية، ٢٠٢٣ب).

ويتبين مما سبق أن النظام التعليمي في سلطنة عمان يتطور وفق مساراً استراتيجياً، يجمع بين التصدي للتحديات المواجهة له، والتخطيط للمستقبل بموجب أهداف وطنية استراتيجية وأسس علمية مدروسة بدقة، والدولة تسعى لترسيخ نظامها التعليمي القادر على دعم الاقتصاد المعرفي، وتحقيق

تنمية مستدامة، من خلال جهود حثيثة لموائمة التعليم بسوق العمل، وتعزيز جودة مخرجاتها، وتقييم عملياتها، وتكامل أدوار الجهات التعليمية مع القطاعات التنموية المختلفة، ولكن على الرغم من الجهود الحثيثة التي توليها الحكومة لتطوير نظام التعليم في السلطنة، هناك حاجة ماسة للعمل على تطوير بعض السياسات التعليمية المتعلقة بالتعليم المدرسي خاصة، حيث نتائج الاختبارات الدولية للتعليم في سلطنة عمان لا تزال متدنية حسب الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) في الأعوام ٢٠١١، ٢٠١٥، ٢٠١٩ للصف الرابع، على الرغم من القفزة الكبيرة بين أول دورة والدورتين اللاحقتين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩) .

ولقد برزت الكثير من الدول في الآونة الأخيرة في تحقيق نتائج أداء عالية لدى طلبتها، وتُعد "فنلندا" و "سنغافورة" من الدول الرائدة التي جذبت الأنظار إليها؛ نظراً لتميز أنظمتها التعليمية، وحصولها على مراكز متقدمة في الاختبارات العالمية مثل (TIMSS) والدراسة الدولية في مهارة القراءة (PIRLS) ، ولأنها سعت لبناء سياسات تعليمية مرنه تساهم في تحقيق مخرجات تعليمية متكاملة ومتميزة، وقائمة على مبادئ الكفاءة والعدالة والابتكار، وهذا ما جعلها محل اهتمام عالمي ومجال للباحثين لعمل دراسات مقارنة وتحليلية عميقة (Greatbatch & Tate, 2019).

كما أن السياقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لكل من فنلندا وسنغافورة مختلفة تماما؛ إذ يتيح هذا التباين في السياقات والفلسفات التعليمية إلى إمكانية الاستفادة من بدائل متنوعة وممارسات متعددة في بناء السياسات التعليمية وتنفيذها' وقابلة للتكيف في البيئة العمانية، مما يدعم صياغة سياسات أكثر مرونة وقدرة على الاستجابة للمتغيرات والتحديات المستقبلية (داود، ٢٠٢٠).

فقد حققت سنغافورة نجاحاً كبيراً في العقود القليلة الماضية، وانتقلت من جزيرة تفتقر للموارد إلى دولة تنافس الدول الصناعية الكبرى؛ وذلك لأنها أولت اهتمام بصناعة الإنسان وإصلاح نظامها

التعليمي، وقد لفتت الأنظار بحصولها على مراكز متقدمة في الاختبارات الدولية (TIMSS) و (PIRLS) ، مما دفع الكثير للبحث عن أسباب تفوق الطلبة السنغافوريين لسنوات طويلة كما ورد في فرج (٢٠٢٠، ص. ٣٢٢).

وأشارت وزارة التربية والتعليم السنغافورية (٢٠٢٢) إلى أن السياسة التعليمية في سنغافورة تركز على الجودة في كل المراحل التعليمية، ومنح المدارس قدراً من الاستقلالية، وربط مخرجات التعليم بسوق العمل، وإعداد المعلمين عبر معهد وطني متخصص.

أما بالنسبة لفنلندا، فترتكز عملية التخطيط للسياسات التعليمية على شراكة ثلاثية بين الحكومة والنقابات ومنظمات أصحاب العمل، حيث ترتكز سياسته التعليمية على مبادئ جودة التعليم، وتكافؤ فرص التعليم، وتعليم مدى الحياة مثلما ذُكر في داود (٢٠٢٠، ص. ١٦٤)، وأن نظام التعليم الفنلندي قائم على الثقة والمساواة، حيث للمدارس حرية تصميم مناهجها المحلية وفق الإطار الوطني، ويتم إشراك المعلم في وضع السياسة التعليمية كما أشارت الوكالة الوطنية للتعليم الفنلندي (2021).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى الاستفادة من خبرات "سنغافورة" و "فنلندا" في مجال التعليم بشكل عام، ومجال السياسات التعليمية المدرسية بشكل خاص، والبحث عن الأسس التي تقوم عليها هذه السياسات، وآليات تنفيذها وتقويمها، واستخلاص الدروس المستفادة منها، من أجل الاسهام في تطوير السياسات التعليمية المدرسية في سلطنة عمان، بما يتلاءم مع رؤية عمان ٢٠٤٠، والاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠، وبما يخدم التعلم المستدام ويتماشى مع الاقتصاد المعرفي العالمي.

مشكلة الدراسة:

قد أكدت العديد من الدراسات التربوية المُنفَذة في سلطنة عمان على أهمية تطوير سياسات تعليمية متكاملة ومنبثقة من احتياج الواقع التربوي كدراسة العبري وآخرون (٢٠١٩) التي خلصت

إلى وجود ضعف للمشاركة المجتمعية في صُنع السياسة التعليمية في سلطنة عُمان، وعلى إثرها تبنَت دراسته إجراءات مقترحة لواقع وآليات وتطوير ممارسة المجالس البرلمانية في صنع السياسة التعليمية، ومن مقترحات الباحث مشاركة وزارة التربية والتعليم في بناء معايير للأداء التعليمي والمناهج الدراسية والمعلمين، وأيضاً ضرورة تأطير السياسة التعليمية وإعلانها، واقترحت دراسة الهادي وآخرون (٢٠٢٣) أهمية استحداث وحدة معنية ب (السياسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي)، وينبغي أن تضم عددًا من خبراء السياسات التعليمية، المشهود لهم بالمصداقية والشفافية؛ لصنع وتنفيذ ومتابعة السياسات التعليمية على حسب المراحل التعليمية المختلفة.

ولا تزال بعض السياسات التعليمة بحاجة إلى إعادة النظر فيها، وأوضحت دراسة استطلاعية قام بها البادري (٢٠٢٢) حول مدى مصداقية تقارير الهيئات والمنظمات الدولية حول التعليم في سلطنة عمان، وتبين من نتائجها أن هناك مصداقية لنتائج هذه المنظمات لأسباب تتعلق بالفلسفة التربوية والسياسات التعليمية والمناهج والمعلمين والطلبة، وقد احتلت نتائج طلبة السلطنة مراكز متأخرة نوعًا ما عن بعض الدول العربية؛ لذلك أوصى البادري بضرورة الاهتمام بنظام التعليم في سلطنة عمان، وتشكيل فريق مختص بالقياس والتقويم؛ للتعامل مع التقارير الدولية بمهارة ووفق خطوات مدروسة.

علاوةً على ذلك، يُلاحظ أن تطبيق السياسات التعليمية في التعليم تعاني من فجوة بين التخطيط والتنفيذ، حيث أشار الفارسي (٢٠٢٣) إلى ضرورة إعادة النظر في الجوانب الإدارية والتنظيمية، وخاصة القوانين والتشريعات واللوائح الخاصة بالتعلم المدرسي. كما أكد على أهمية المشاركة المجتمعية في صنع السياسات التعليمية في السلطنة، مثل مجالس أولياء الأمور.

وبالرغم من أهمية الموضوع وما له من شأن كبير، إلا أن هناك ندرة في الأبحاث التي تشدد على تطوير السياسات التعليمية في سلطنة، ولا سيما التي تتعلق بالتعليم المدرسي، كما أن هناك توجهات من الحكومة الرشيدة نابعة من تطلعات رؤية عمان ٢٠٤٠ إلى صناع القرار لتطوير هذه السياسات، لذلك، فإن هذه الدراسة تستند إلى توصيات المؤتمرات منها مؤتمر الإيسيسكو الثالث لوزراء التربية والتعليم والمقام في سلطنة عمان خلال الفترة من (٢-٤) أكتوبر ٢٠٢٤ ،والذي شارك فيه ٣٠ مختصاً وخبيراً حسب ما ذكرته وكالة الأنباء العمانية (٢٠٢٤)، وتوصيات الدراسات التي تناولت هذه المشكلة بعمق وركزت على التحديات التي تقف عائقاً أمام تفعيلها، ومنها دراسة (العبري وآخرون،٢٠١٩ ؛ الفارسي،٢٠٢٣؛ الهادي وآخرون، ٢٠٢٣)،

وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تسعى إلى تحليل السياسات التعليمية المدرسية في سلطنة عمان في ضوء خبرة كلٍ من سنغافورة وفنلندا، بهدف الاستفادة من تجاربهما في تطوير السياسة التعليمية في سلطنة عمان، ورفع كفاءتها، حيث أن مجال المقارنات الدولية في السياسات التعليمية ما زال غير مُثرٍ بالأدبيات الكافية، والتي من شأنها أن تدفع الباحثين التربويين إلى المزيد من البحث والتحليل.

أسئلة الدراسة:

الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الأساسي الآتي:

كيف يمكن تطوير سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء التجربة السنغافورية والفنلندية؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية أخرى:

١. ما واقع السياسة التعليمية في سلطنة عمان؟

٢. ما أوجه الشبه والاختلاف بين السياسة التعليمية المرتبطة بالتعليم المدرسي في سلطنة عمان والسياسة التعليمية المرتبطة بالتعليم المدرسي في كلٍ من سنغافورة وفنلندا؟

٣. ما التصور المقترح لتطوير سياسات التعليم المرتبطة بالتعليم المدرسي في سلطنة عُمان في ضوء خبرات كلٍ من سنغافورة وفنلندا؟

الأهداف:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تحليل واقع السياسات المرتبطة بالتعليم المدرسي الحالي في سلطنة عمان.

٢. تحديد ملامح سياسات المرتبطة بالتعليم المدرسي في كلٍ من جمهوريتي سنغافورة وفنلندا.

٣. تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين السياسة المرتبطة بالتعليم المدرسي في سلطنة عمان والسياسة المرتبطة بالتعليم المدرسي في كلٍ من سنغافورة وفنلندا.

٤. إعداد تصور لتطوير السياسات المرتبطة بالتعليم المدرسي في سلطنة عمان من خلال الاستفادة من خبرات جمهوريتي سنغافورة وفنلندا.

الأهمية:

ترمي نتائج هذه الدراسة إلى إلقاء أثر اقتراح تغيير في عدة مجالات.

<u>أولاً: الأهمية النظرية:</u>

لهذه الدراسة أهمية كبيرة من الناحية النظرية في أنها:

- تحلل مكونات ومضـــامين نماذج عالمية ناجحة مما يثري الأدبيات والدراســـات في مجال السياسات التعليمية المقارنة.
- تقدم إطاراً تحليلياً مفيداً للبـــــــــاحثين وصانعي القرار في دراسة نظم التعليم المدرسي من منظور السيـــاسات التعليمية.

- تعمل على تأكيد العلاقة الوثيقة بين السياسات التعليمية ومخرجات التعلم، لتحقيق التنميـــــــة المستدامة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

وتم تلخيصها في أنها:

- تسعى إلى مساعدة متخذي القرار في صنع السيـاسات التعليمية على اتخـاذ وتبني سيـاسات أكثر كفاءة ومرونة.
- تدعم خطط تطوير التعليم في سلطنة عُمان وتجذب انتباه المسؤولين إلى ضرورة تحسين جودة التعليم والتعلم في المدارس لمواكبة التغييرات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين.
- تعمل على تحفيز البـــــــاحثين للخوض في تجربة الاستفادة من خبرات نماذج عالمية أخرى لتطوير السياسات التعليمية في سلطنة عُمان.
- تقدم تصوراً عمليـــاً يمكن تنفيذه لتـطوير السيـــاسات المرتبطة بالتعليم المدرسي ، بما يحقق التكامل بين التعليم، والاقتصاد، والابتكار.

حدود الدراسة:

وتتضح حدود الدراسة فيما يلي:

١- **الحدود الموضوعية:** تحليل وتطوير السياسات المرتبطة بالتعليم المدرسي في سلطنة عمان وفي كلٍ من جمهوريتي سنغافورة وفنلندا دون التطرق إلى التعليم المبكر والتربية الخاصة.

٢- **الحدود الزمانية:** تتناول الدراسة الفترة الزمنية الممتدة بين ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٥ وهذه الفترة شهدت تحولاً كبيراً في السياسات التعليمية على المستوى المحلي والعالمي.

٣- **الحدود المكانية:** سلطنة عُمان، وسنغافورة، وفنلندا.

مصطلحات الدراسة:

السياسات التعليمية Educational Policies :

ذكر بكر (٢٠٠٣، ص. ٢) بأن السياسات التعليمية تعني: "المبادئ والاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها".

وُتعَرَف السياسة التعليمية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها التشريعات واللوائح والقوانين والإجراءات التي تصدر من الجهات العليا للتعليم في سلطنة عُمان، لتنظيم التعليم وتوجيه نظامه التعليمي من خلال تحليل الواقع وظروفه وعوامله المؤثرة؛ لتحقيق أهداف تنموية تخدم المجتمع العُماني.

التعليم المدرسي School Education:

عَرَف الحجري وآخرون (٢٠٠٥، ص. ٤٢) التعليم المدرسي: "ذلك النظام من التعليم الذي يتفاعل فيه أطراف معينة للعملية التعليمية الذي يكون تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية والتعليم، والذي يقوم على مجموعة من الأسس العلمية، والقوانين الإجرائية للدولة، ويتم فيه توفير جميع المستلزمات الأساسية للطلبة من مهارات ومعارف وقيم واتجاهات وفقا للقدرات الفعلية للطلبة حسب المراحل الدراسية."

ويُعَرف التعليم المدرسي إجرائياً في هذه الدراسة: عملية تعليمية منظمة ومقصودة، تُنفذ داخل المؤسسات التعليمية الرسمية الحكومية، وتهدف لإكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، من خلال خطط دراسية ومناهج معتمدة، ومعايير مؤسسية، ولوائح حكومية

تصدرها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ويشمل ثلاث مراحل دراسية أساسية وإلزامية (التعليم الأساسي للحلقة الأولى، التعليم الأساسي للحلقة الثانية، التعليم ما بعد الأساسي)، ويستمر مدة ١٢ عاماً.

التجـارب الدوليـة International Experiences :

يذكر الشهري (٢٠٢١، ص. ٣٤) أن التجـارب الدوليـة تشير إلى: " خبرات تربوية ومهنية نفذتها دول مختلفة في مجال التعليم والتدريب، وأسهمت في تطوير نظمها وسياساتها، ويمكن الاستفادة منها في الدول الأخرى من خلال دراستها وتحليل عناصر نجاحها وتكييفها بما يتناسب مع البيئة المحلية."

وتُعرِف الباحثة التجـارب الدوليـة إجرائياً بأنها: الخبرات والممارسات التعليمية الرائدة والتي طبقت في دول أخرى، وأسهمت في تطوير نظمها وسياساتها التعليمية، والممكن الإفادة منها من خلال تحليل عناصرها، وعوامل نجاحها، من أجل تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وتطوير السياسات التعليمية في سلطنة عمان ما يتناسب مع خصوصية المجتمع العماني وأيديولوجيته.

الفصل الثـاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحــور الأول: السيـــــــاســـــة التعليميـــــــــة

المحـور الثاني: السياسة التعليمية في سلطنـــة عمـــان

المحور الثالث: السياسة التعليمية في جمهورية سنغافورة

المحـــور الرابع: السياسة التعليمية في جمهوريـــة فنلـــندا

المحور الخامس: الدراسـات السابقـــة والتعقيـــب عليهـــا

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة

يُعد النظام بشكل عام هو الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها مجالات السياسة والاجتماع والاقتصاد، وهو الأساس في ضبط العمل أو السلوك للفرد والجماعة، ويقوم علية المجتمع والدولة ككيان تسوده الأنظمة والقوانين والتشريعات كما أشار الحريري (٢٠١٥، ص. ١٥)، ومن هنا تُعد المنظومة التعليمية إحدى المؤسسات الاجتماعية الرئيسية التي تستمد أهدافها من الإطار العام للأهداف التربوية التي تضعها الدولة، وتسعى هذه المنظومة إلى بناء شخصية المتعلم بناءً متكاملاً يمكنه من مواجهة تحديات المستقبل، والاستجابة لمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، ولكل نظام تعليمي فلسفة تربوية تستمد من سياساتها التعليمية، وتتحدد من خلالها الأهداف التربوية، والأساليب الإدارية والتنظيمية، وطرائق تنفيذ العملية التعليمية (أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨).

وتتربع السياسة التعليمية قمة النظام التعليمي، وتوضع ضمن أسس واضحة، وتُسهم السياسات التعليمية في رسم البنية التنظيمية للمؤسسة التعليمية، وتحديد طبيعة العلاقات بين عناصرها المختلفة، من خلال تنظيم المسؤوليات والصلاحيات، ووضع القواعد واللوائح التي تضبط السلوك وتوجه المؤسسات التعليمية إلى أداء دورها وفق ما تقتضيه السياسات التعليمية (الحريري، ٢٠١٥، ص.٨١).

وتتأثر السياسة التعليمية بجملة من العوامل الداخلية والخارجية، ومن أبرزها العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكما تؤثر العولمة، وسوق العمل، والاتجاهات التربوية الحديثة في صياغة السياسات التعليمية وتحديثها، وتؤدي طبيعة النظام السياسي، ومستوى الاستقرار الاقتصادي دوراً أساسياً في تحديد أولويات التعليم، مما يجعل السياسة التعليمية نتاجاً لتفاعل معقد بين الاتجاهات العالمية والكفايات الوطنية (الفارسي، ٢٠١١، ص. ٤١).

المحور الأول: السياسة التعليمية:

أولاً: مفهوم السياسة التعليمية:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم السياسة، ولم يتفق الباحثون وصانعو القرار على مفهوم واحد لها، فقد رجع اختلاف المفهوم إلى طبيعة المجالات التي تهتم بها السياسة، والسياسة في اللغة تعني "تولى رئاسة الناس وقيادتهم، ودبَّر أمورهم وأصلحها، وجاء في الحديث الشريف:" كان بنوا إسرائيل يسوسهم أنبياؤهم." أي يتولون أمورهم، والسِياسةُ: " القيامُ بالشيء بما يُصلحه" (ابن منظور، ١٩٩٨، ص. ٢١٤٩)، وجاءت لدى لهلوب (٢٠١٢، ص. ١٢) بأنها "المبادئ والقواعد التي وضِعت بمعرفة المديرين في المستوى الأعلى لتوجيه وضبط الأعمال التي تتم في المستويات الإدارية الأقل."

يرى الكثير من الباحثين بأن السياسة تتعلق بالقرارات والتوجيهات؛ فيما يتجه آخرون إلى أنها عملية منظمة للمجتمع ومشكلاته ومقتضياته.

أورد Skopje (٢٠٠٧) أن السياسة تعني نظام متعمد من المبادئ والإرشادات والقواعد لتوجيه القرارات وتحقيق نتائج عقلانية تعتمدها هيئات الحوكمة، من خلال توجيه الإجراءات وإدارتها وتحديد الأهداف.

والسياسة العامة تشتمل على مجموعة من السياسات الأخرى، والسياسة التعليمية جزء لا يتجزأ من السياسة العامة؛ فهي تتأثر بها وتؤثر فيها بصورة مستمرة، والسياسة التعليمية تُعَرف بأنها: "رؤية متكاملة لمستقبل التعليم مصممة لتعزيز القدرات والطاقات البشرية من أجل خدمة أهداف التنمية المتنوعة للدولة والمجتمع، وتخدم مصالح أفراد المجتمع." (محمود، ٢٠٢٥، ص. ٢١).

ويعرفها العلاق (١٩٨٣،ص. ٤٢٩) على أنها: "القواعد العامة التي تحكم اتخاذ القرارات في المشروع، فكما أن الأهداف لازمة لتوجيه جهود الأفراد والحاجات في المشروع؛ فإن السياسات هي الأخرى تخدم في إيضاح الإستراتيجيات العامة التي بواسطتها تحقق هذه الأهداف."

وترى الحريري (٢٠١٥، ص. ٨٢) السياسة التعليمية بأنها: " مجموعة من المبادئ والقرارات التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها." ويتبين مما سبق أن السياسة التعليمية ما هي إلا جهود وزارات وهيئات التعليم في الدولة لتنظيم التعليم وتوجيهه بما يخدم المجتمع وأهدافه الوطنية.

كما تعرف السياسات التعليمية لدى محمد (٢٠٢٤، ص. ٤٢٢) بأنها "جزء من السياسة العامة للدولة، والتي تهتم بقطاع التعليم، مستمدة رؤيتها من حاجات المجتمع، وإمكاناته وتطلعاته المستقبلية؛ بغية بناء إنسان صالح متشبع بعادات المجتمع وقيمه، قادرٌ على الاستفادة من الماضي، ومواجهة تحديات الحاضر والمستقبل."

وجاء تعريف السياسة التعليمية في موقع اليونسكو (٢٠٢٥) بأنه ليست مجرد مجموعة قرارات، بل هي رؤية مجتمعية شاملة تهدف إلى تمكين الأفراد والمجتمعات من خلال تعليم ذي جودة، شامل، عادل، ومستدام، يضع الإنسان وسعادته في صميم العملية التعليمية .

ثانياً: أهمية السياسة التعليمية:

نظم التعليم المختلفة لا تقوم على الوجه الأمثل إلا بوجود السياسة تعليمية؛ فهي قي قمة النظام التعليمي وأولى مراحل العملية التعليمية، وهي تصاغ من قبل الجهات المسؤولة عن القرارات والاختيارات التربوية كما ذكر الفارسي (٢٠١١)، وبدون السياسة التعليمية ستعم الفوضى والفساد في

النظام التعليمي، ومع وجودها ستصلح أمور التعليم، وتنتشر العدالة والمساواة والتوجيهات التعليمية المنظمة، وتستمد السياسة التعليمية أهدافها وتطلعاتها من متطلبات المجتمع وقيمة وثقافته، من أجل التخطيط لإعداد البرامج التدريسية، وتدريب المعلمين، وإعداد المحتوى التعليمي، وتقنين أدوات التقييم، وتوزيع الأدوار التربوية والإدارية على كافة المستويات (محمود، ٢٠٢٥، ص. ٢٤).

تؤكد Jones (2007) على أن السياسات التعليمية ليست مجرد وثائق، بل قوة منظمة تتحكم في كيفية سير التعليم داخل المؤسسات التعليمية، وتشكل كل ما يتعلق بممارسات التعليم والتعلم، ويمكن تلخيص أهمية السياسات التعليمية بحسب جونز (2007) كالآتي:

- توجيه العمل التربوي من قبل الدولة، وتحديد ما ينبغي القيام به داخل المؤسسات التعليمية من خلال التخطيط وتوزيع الأدوار، وتنظيم العلاقة بين الوزارة والجهات المعنية.

- السياسة التعليمية تعكس رؤية المجتمع من قيم وتوجهات مرغوبة وأيديولوجيات مترسخة.

- توجيه أصحاب المصلحة من قادة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور لاتخاذ قرارات تربوية مناسبة وفق المعايير الرسمية.

- تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته وتؤثر على التطوير المستمر في طرق التدريس والمناهج والعدالة التعليمية.

وتتشكل أهمية السياسة التعليمية مثلما لخصها بكر (٢٠٠٢) في كونها ضرورية لرسم أطر ومبادئ العملية التعليمية والتخطيط التربوي، وتحديد المراحل التعليمية وأهدافها، واسناد المسؤوليات الإدارية عند تنفيذ السياسات المختلفة.

ومن الأهداف التي تسعى السياسة التعليمية إلى تحقيقها كما أدرجتها (محمود، ٢٠٢٥) في كتابها وتوجز كالتالي:

- تحقيق الاتساق التعليمي من حيث تجانس النظام التعليمي مع أهداف واضحة، وإجراءات تنظيمية شاملة وعادلة.
- الارتقاء بجودة التعليم من خلال وضع معايير واضحة توجه العمل التربوي.
- وجود دعم ارشادي، وذلك بتزويد المعنيين بأدلة يمكن الرجوع إليها بسهوله.
- رسم سياسات تعليمية متسقة ورائدة وتعتمد على مؤشرات تدعم التطور في المستقبل.

وأشارت دراسة الهادي (٢٠٢١، ص. ٥١) أن السياسات التعليمية تخدم النظام التعليمي كما هو واضح من جملة الأهداف السابقة، وتعمل السياسات على دعم التوجهات العليا والخطط التنموية، وإصلاح قطاعات التعليم وإداراته، من خلال تلبية الطموحات وحل المشكلات والتحديات المختلفة، ووضع أسس ثابته لتقييم الأداء واستمرارية متابعته.

ثالثاً: خصائص السياسة التعليمية:

تتمثل أهم سمات وخصائص السياسة التعليمية، وفقًا لما أورده (العتيبي، ٢٠٢٣) و (الحريري، ٢٠١٥) و (الفارسي، ٢٠١١) كالتالي:

١-**الموضوعية:** السياسة التعليمية تستنبط من فلسفة المجتمع، والتي بدورها تستند عليها فلسفة التربية، ولا تخضع لذاتية الأشخاص، وإنما لاحتياجات المجتمع ومشاكله التربوية.

٢-**التطويرية:** السياسة التعليمية تتطور في المجتمع بشكل نسبي، لتتكيف مع المتغيرات التي تواجهها، ولا بد من الاستقرار السياسي حتى يتسنى للمخططين التربويين وضع خطط استراتيجية ومتابعتها، ولا تخضع السياسة للجمود، بل للاستمرار في التطور الإيجابي.

٣-**الوضوح:** السياسة التعليمية ذات طبيعة تسجيلية بحيث يمكن كتابة أهدافها وإعلانها والتعامل بها بدون تحريف، وصياغتها بطريقة مفهومة.

٤-**العمومية:** السياسة التعليمية توجيهية وليست تفصيلية، فهي تتيح للتربويين اتخاذ القرارات فيما يتصدى لهم من صعاب وفق أسسها الواضحة والثابتة.

٥-**المرونة:** السياسة التعليمية ديناميكية وقابلة للتطبيق، وتفسر ما توجهه للمستويات الأخرى كالتخطيط، والتنفيذ للاستراتيجيات والبرامج.

رابعاً: مكونات السياسة التعليمية:

السياسات التعليمية مثلما حددت (محمود، ٢٠٢٥) تتكون من أربع مكونات أساسية تمثلت في:

أ-**الأهداف:** وتشير إلى ضرورة توافر أهداف واضحة ومعلنة لكل سياسة تعليمية، مثل تحسين مخرجات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، ورقمنه المناهج والأنشطة التعليمية، وتنمية الابتكار والبحث العلمي.

ب-**المعايير والأدلة الإرشادية:** وتعني تلك الوثائق السياسية الرسمية الموضوعة من قبل صانعي السياسة وواضعي القرار، وتهتم بوضع أطر ومبادئ توجه خط سير العملية التعليمية، وتضمن العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع، من حيث اعتماد المحتوى التعليمي والمناهج، واتباع آليات التقييم والتقويم المحددة، ووضع وتنفيذ خطط وبرامج تعليمية.

ج-إجراءات المحاسبية: تشمل الفئة المسؤولة عن تنفيذ السياسات التعليمية، ومتابعة التقدم المحرز، من قيادات عليا، وأصحاب مصالح، وأبناء المجتمع، وتحدد أيضاً مدى توافق السياسات مع الأهداف المعايير المتفق عليها.

د-الموارد المخصصة: ويمثل الدعم المالي الذي تخصصه الحكومات والقطاعات الخاصة للتعليم، والمخصصات المالية التي تدعم تنفيذ السياسة التعليمية على الوجه الأفضل، وترقى بكافة الطبقات الاجتماعية في التعليم، بما يضمن المساواة، وحفظ الموارد المالية والبشرية.

وقد أضافت هولات (Hulatt, 2024) إلى أن السياسة التعليمية تتكون إضاقة إلى ما سبق من ركائز أخرى وأهمها المتعلم الذي يعتبر الرأس مال البشري الذي تصاغ السياسة التعليمية من أجله، ومن أجل تقدمه وصلاح المجتمع الذي هو جزء فاعل فيه، والمعلم الذي يعتبر المكون الثاني المهم لإعداد السياسة التعليمية، والذي يتم اختياره بعناية لممارسة مهنة التعليم، ويتم تدريبه علمياً وفكرياً ومهاريًا، وتوفير الدعم المادي والمالي الذي يشجعه على البذل والعطاء.

خامساً: العوامل المؤثرة على السياسة التعليمية:

تختلف السياسات التعليمية من مجتمع لآخر وفق الظروف والعوامل التي تتأثر بها وتؤثر عليها داخلياً وخارجياً، ويعتبر النظام التعليمي نظاماً اجتماعيا يعكس فلسفة المجتمع، وأهدافه وتطوراته وتحدياته، والسياسات التعليمية ما هي إلا وليدة الظروف المحيطة والقوى التي تؤثر فيها باستمرار ومنها العوامل السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية، والعولمة (أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨) وسيتم تفصيلها على النحو التالي:

العوامل الجغرافية:

تُعتبر العوامل الجغرافية من المحددات الرئيسية المؤثرة في بنية المجتمع وأنظمته المختلفة، إذ تشتمل على موقع الدولة ومناخها وخصائص بيئتها الطبيعية، والتي لا تؤثر على الجوانب المادية فحسب، بل تمتد لتؤثر في تشكيل فكر الفرد، واتساع مداركه، وأنماط سلوكه، وأخلاقياته، وطبيعة علاقاته الاجتماعية، وتنعكس بصورة مباشرة على النظم التعليمية من حيث التخطيط، والتنظيم، والإمكانات المتاحة (أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨، ص. ٤٥).

فمن ناحية المناخ، تحرص الأنظمة التعليمية على موائمة التقويم الدراسي مع الظروف المناخية السائدة، إذ يتم تحديد مواعيد بدء وانتهاء العام الدراسي، والإجازات السنوية؛ ففي دول الخليج ذات المناخ الحا، غالباً ما تبدأ الإجازة الصيفية نهاية شهر يونيو، أو مطلع شهر يوليو، تزامناً مع ذروة ارتفاع درجات الحرارة في الشهرين التاليين، على أن تبدأ الدراسة في سبتمبر مع اعتدال الطقس نسبياً، وللمناخ تأثير كبير في هندسة المباني وتصميمها، حيث تتطلب البيئات الحارة أنظمة تبريد فعالة ومواد بناء مناسبة للعزل الحراري؛ بينما تتطلب البيئات الباردة، أنظمة تدفئة، وتجهيزات تلائم انخفاض درجات الحرارة، كما يتم تكييف المناهج الدراسية مع طبيعة البلاد سواء كانت زراعية أو صناعية أو ساحلية، وأيضاً تتحدد موارد الدول من خلال دراسة جغرافيتها، وبالتالي يتبين نوع الموارد الطبيعية التي تعتمد عليها في تمويل التعليم، مثل الدول المتقدمة التي تعتمد على الموارد المعدنية كالنفط والذهب (الحريري، ٢٠١٥، ص. ٥٤).

العوامل السياسية:

تشكل العوامل السياسية واقع النظم التعليمية في البلدان المختلفة، حيث يتأثر النظام التعليمي بما تتمتع به الدولة من استقرار سياسي داخلي وخارجي، وبالتالي يؤثر على نوع الممارسات والأنشطة

التي تنفذ داخل المؤسسات التعليمية، والأهداف والأساليب التي تسعى إلى تحقيقها، والمناهج التي تتبناها.

تخضع صياغة السياسات التعليمية للمحددات السياسية وطبيعة النظام الحاكم والاتجاه الذي يسود الدولة سواء كان الديموقراطية أو التسلطية، فالحكم القائم على المشورة والأخذ برأي أفراد المجتمع، والدعوة إلى الابتكار والإبداع، والتخلص من الاستبداد والتحكم المطلق، يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمرونة واللامركزية؛ بينما الحكم القائم على التسلط وكبت الحريات، وفرض القيود والحدود؛ فيعكس فلسفة المركزية والتسلطية، وهو بطبيعة الحال يرجع إلى الاستعمار الذي طال هذه الدول وبقيت آثاره لسنوات طوال (أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨، ص.٥٦).

الملاحظ أن العلاقة وثيقة وتبادلية بين السياسة العامة للدولة والسياسة التعليمية؛ حيث إن الدولة تسعى أن تخدم أهدافها الذاتية، وغرس الوطنية من خلال رسم سياسات تعليمية تخدمها، وتخدم مطالب المجتمع واحتياجاته التربوية، وتتصف هذه السياسات التعليمية بالشمولية والمرونة لتحقيق أهداف تربوية واضحة، وتتماشى مع الأهداف العامة للدولة وتناسب خصوصيتها وسيادتها (الفارسي، ٢٠١١).

العوامل الاقتصادية:

العوامل الاقتصادية والتطورات الحاصلة فيها لها دور حاسم في تكوين نظم التعليم وصياغة السياسات التعليمية سواء إيجاباً أو سلباً، والعامل الاقتصادي يعتمد عليه النظام التعليمي في عدة أوجه، فتخصيص ميزانية للتعليم والمتعلمين أمر ضروري من أجل رفاهية المجتمع التربوي ورخاءه، وتستثمر هذه الميزانية في التوسع الأفقي والرأسي في التعليم، وتوفير مباني عالية الجودة، وتدريب

المعلمين، وتوفير أنشطة ومناهج تعليمية مناسبة، وتخصيص ميزانية خاصة للطلبة واحتياجاتهم وابداعهم (العتيبي، ٢٠٢٣).

وتزدهر نظم التعليم وتتطور كلما كانت الإمكانات الاقتصادية متوفرة؛ فهي تتيح الفرص لدخول التعليم العالي، والحصول على الوظائف الرفيعة، وتحقيق مستوى معيشة رغيد، وبالتالي مستوى اجتماعي عالي. الثورة الصناعية الرابعة تحتاج من الدول أن تبني نظم تعليمية متقدمة سواء في التعليم العام أو التعليم المهني؛ لتواكب التطورات السريعة من خلال احداث تغييرات في المناهج ومسارات التعليم والتدريب المهني (الحريري، ٢٠١٥، ص.٥٥).

إن تخصيص ميزانية عالية من دخل الدولة القومي على التعليم، يسمح لكل فرد في المجتمع أن يتمتع بالمعارف والمهارات اللازمة، واختيار نوع التعليم الذي يتلاءم مع قدراته، وكما أن تخصيص ميزانية أيضاً للبحث العلمي والابتكار يدعم التعليم ويرفع بمستواه، وتطور المجتمعات وتخلفها مقترن بالدعم الاقتصادي الذي توفره حكوماتها لها، والذي بدوره يعمل على نمو القوى العاملة الماهرة، وزيادة المعارف والمهارات التكنولوجية (أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨، ص.٤٥).

ومن بعض تأثيرات العوامل الاقتصادية على السياسة التعليمية ما ذكرته بغدادي (٢٠٠٩، ص. ٢٦) في كتابها كالتالي:

- توفير قوى عاملة بمستويات وظيفية متباينة تلبي احتياجات البلد على المدى القصير والبعيد.
- اكساب الفرد المهارات والخبرات لتدريبه على كفاية الإنتاجية.
- مرونة التحرك الوظيفي لدى الأفراد حسب التغيرات الاقتصادية وظروف الإنتاج.
- مواجهة مشكلة البطالة لدى الفئة المتعلمة والغير متعلمة.

- تنسيق سياسة الصرف على مستوى قطاع التعليم وبين قطاع التعليم والقطاعات التنموية الأخرى.
- اتباع الأساليب العلمية لاستغلال المخصصات التعليمية بكفاءة، وانتاجية.

العوامل الاجتماعية:

النظام التعليمي يتأثر بالأوضاع الاجتماعية السائدة في المجتمع، حيث إن أهداف التعليم تُستقى من فلسفة المجتمع، والقوى الاجتماعية هي ذاتها أساس التربية والتعليم، وموجهه للتعليم ومساراته ومناهجه ومحتواه وقيمه، ونظم التعليم تهدف إلى يبني الفرد نفسه، ويرى نفسه ككائن اجتماعي يسهم في بناء المجتمع، وفي تطوير مؤسساته التربوية (خليل، ٢٠١٠، ص. ٣٠٤).

وأشار الحريري بأن العوامل الاجتماعية تتمثل في الدين، واللغة، والطبقة؛ فعامل الدين يؤثر تأثير مباشر على النظام التعليمي للدولة، وهو المنطلق الأول للتربية والتعليم، والدين يحدد المناهج الدراسية التي تطبق في المدارس، للحفاظ على التعاليم والقيم الدينية، والتراث الثقافي، وفي الدين الإسلامي كانت المساجد والكتاتيب هي دُوُر لتنشئة التلاميذ وتعليمهم أمور دينهم والقراءة والكتابة وكما أن اللغة القومية تبني شخصية الأمة، وتؤثر في النظام التعليمي للدولة، واللغة التي يتواصل بها أفراد المجتمع مع بعضهم البعض لها دور في تحديد اللغة الرسمية التي تُدرس في المؤسسات التعليمية، ولها ارتباط وثيق بحل المشكلات التعليمية قي الأنظمة التعليمية؛ حيث بعض الدول تواجه مشكلة تعدد اللغات المستخدمة من قبل الطلبة المنتسبين في المدارس، مع وجود لغة قومية واحدة في التدريس؛ مما يتسبب في معضلة التفاهم مع الطلبة وأولياء أمورهم. وبالنسبة للطبقية الاجتماعية فإنها تؤثر تأثيراً كبيراً قي تحديد ملامح النظام التعليمي، حيث تتمتع طبقات في المجتمع من أبناء الطبقات الميسورة بامتيازات لا تكون لغيرها من الطبقات (٢٠١٥، ص. ٥٥).

والنظام التعليمي يدفع المؤسسات التعليمية إلى اشباع حاجة الأفراد والمجتمعات لتحقيق طموحاتهم وأهدافهم، وأشار Kumar (2024) على أن النظام التعليمي يتأثر بمجموعة من العوامل الاجتماعية المرتبطة بالبنية الاقتصادية، والديموغرافية، والثقافية، حيث تساهم الفوارق الاقتصادية في تعميق عدم تكافؤ الفرص التعليمية، مما يؤدي إلى ضرورة النظر في إنتاجية التفاوت الطبقي بين الفئات الاجتماعية، وكما تؤثر العوامل الديموغرافية كالنوع الاجتماعي والموقع الجغرافي في فرص الوصول للتعليم والحراك الاجتماعي نتيجة استمرار تمييز فئات وتهميش فئات أخرى.

والسياسات التعليمية التي لا تركز على المخرجات دون معالجة جذور التفاوت، تؤدي لتوسيع فجوة التحصيل بين المناطق بدل تقليصها، كما هو الحال في السياسات التي تعتمد على الاختبارات الموحدة، وتهمش الفئات المتضررة. كما يتوفر لدى أبناء الطبقات الميسورة رأس مال ثقافي أكثر من الطبقات الأخرى، ويتماشى مع متطلبات المؤسسات التعليمية، وهوما يمنحهم امتيازاً بنيوياً يعزز تفوقهم أكثر من باقي الفئات كما ذكر في الحريري (٢٠١٥)، ويتضح من هنا ضرورة تحليل العوامل التي تتفاعل في البيئات الاجتماعية من أجل تعزيز أو إضعاف الحراك الاجتماعي في النظام التعليمي.

العوامل التكنولوجية والمعلوماتية:

يعتبر التقدم الحضاري من العوامل التي تؤثر بطريقة سريعة جداً في النظام التعليمي لأي شعب من الشعوب، ودرجة التقدم الحضاري يعني مدى قدرة المجتمع على دعم نظامه التعليمي، وتحقيق النهضة المرغوبة، وهناك ركائز عدة تدعم التطور الحضاري في أي مكان وزمان (أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨) ومنها:

- وجود قوى بشرية مدربة ومؤهلة لخوض عجلة التنمية وفق أساليب علمية.

- توفر مؤسسات تعليمية تشجع وتدعم القوى العاملة للإنتاج والاستثمار.
- وجود نظام تعليمي يحقق التنمية الشاملة ويلبي متطلبات المجتمع المُلحة.

يُعد التقدم المدهش في الثورة التكنولوجية والمعلوماتية من أكثر المتغيرات التي أوجدت عالماً جديداً الذي أحدث نقلة نوعية في جميع مجالات الحياة، وفي التعليم خاصة. فالتطور السريع في التكنولوجيا والمعلومات أدى إلى توسيع نطاق الوصول للمعلومات والمعرفة، وتوظيف أدوات رقمية متقدمة تعزز جودة العملية التعليمية وكفاءتها، من خلال طريقة توصيل المعرفة واكتسابها وتنميتها بأقل وقت وجهد مبذول، وإضافة إلى ذلك توفر التقنية اللازمة لتحسين الاتصال والتواصل بين المعلمين والمتعلمين عبر المنصات الرقمية، وإدارة البيانات وتحليلها لتلبية أنماط التعلم المختلفة، ورفع كفاءة التعلم الذاتي عبر مصادر تعليمية رقمية غنية ومتوفرة، وسهولة الوصول للتعليم العالي، وتيسير التعليم مدى الحياه، وساهمت هذه التطورات في تعزيز كفاءة الأنظمة التعليمية وتحسين نواتج التعلم (Syahputra &Candra, 2025).

وشكلت الثورة المعرفية والتكنولوجية قوة دفع رئيسية لصناع القرار على اتخاذ تدابير سريعة للسيطرة على الكم الهائل من التطورات، والعمل على استغلالها في تطوير المحتوى التعليمي والمناهج، وأساليب التدريس والتعلم، وتدريب المعلمين باستمرار على المستجدات السريعة في عالم المعرفة والتكنولوجيا؛ ليسايروا الركب، ويكتسبوا المهارات المطلوبة في عالم الاقتصاد المتحرك، حيث أن المعلم في عصرنا الحالي مطالب باعتناق فكرة التعلم مدى الحياة لكي يستطيع اللحاق بمخرجات ثورة التكنولوجيا والاتصال (الفارسي، ٢٠١١).

وأشار تنقيب (٢٠٢١) إلى دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق أهداف السياسات التعليمية وتعزيز العملية التعليمية التعلمية في عدة جوانب ويتم تفصيلها كالآتي:

- زيادة الفهم والاستيعاب عن التعليم التقليدي بفضل استخدام شبكات الانترنت والتطبيقات التعليمية المختلفة.

- تسهيل حفظ المادة العلمية وتنظيمها وتقديمها بأسلوب شائق للطلبة حتى يسهل استيعابها وتذكرها.

- زيادة الطلاقة اللفظية من خلال توافر المادة السمعية المختلفة في المنصات الرقمية.

- تنمية قدرات الطلبة الفكرية، وجذب اهتماماتهم، واشباع حاجاتهم.

- مراعاة الفروق الفردية من خلال تطبيق أدوات رقمية تناسب مستويات الطلبة التعليمية.

وقد صرّحت منظمة اليونسكو (٢٠٢٥) بأهمية منصات التعلم الرقمية في التعليم في إبداء حرية الرأي على شبكة الإنترنت، وتقديم محتوى هادف وناقد، وعلى الجهات المسؤولة والمنظمات حكومية والدولية والأواسط الأكاديمية تهيئة بيئة آمنه ومأمونة لكافة المستخدمين.

وفي ضوء ما سبق من عرض للعوامل السياسية المؤثرة على السياسة التعليمية، يرى البحث الحالي أن هذه السياسات لا تنشأ بمعزل عن محيطها العام، بل تتشكل كاستجابة حتمية لتقاطع أبعاد بنوية مختلفة؛ فالعامل السياسي لا يعمل بمفرده؛ إذ تفرض التحولات المعرفية والصناعية المتسارعة ضغوطًا لتبني سياسة تعليمية مرنه، وإحداث توازن بين الثوابت السياسة والمستجدات التكنولوجية والمعرفية العالمية.

المحور الثاني:

السياسة التعليمية في سلطنة عمان

شهد نظام التعليم في سلطنة عُمان تطوراً ملحوظاً منذ انطلاق النهضة العمانية الحديثة، حيث أولت السلطنة التعليم أولوية استراتيجية في سياساتها العامة، ويقوم النظام التعليمي على إطار قانوني وتنظيمي واضح تُشرف عليه وزارة التعليم، ويهدف إلى توفير تعليم شامل، وتعلم مستدام، يسهم في بناء شخصية المتعلم بصورة متكاملة معرفياً وقيمياً ومهاريًا، وكما يرتبط تطوير التعليم في سلطنة عُمان ارتباطاً وثيقاً بتوجيهات رؤية عُمان ٢٠٤٠، التي تؤكد على جودة التعليم، والحوكمة، وتنمية رأس المال البشري، وتعزيز التنافسية الوطنية، وبناءً عليه صدر قانون التعليم المدرسي في سلطنة عمان بموجب المرسوم السلطاني (٣١/ ٢٠٢٣) بتاريخ ١٨ مايو ٢٠٢٣، ليشكل إطاراً تشريعياً حديثاً ينظم منظومة التعليم المدرسي، ويعزز حوكمتها بما يتوافق مع التوجيهات الوطنية، ويسعى إلى تنظيم المراحل التعليمية والمناهج وعمليات التقويم، وبناء أجيال قادرة على المنافسة محلياً وعالمياً، والمساهمة في بناء المجتمع المعرفي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

أولاً: العوامل المؤثرة في السياسة التعليمية بسلطنة عُمان:

بدأت مسيرة التنمية في سلطنة عمان منذ سبعينيات القرن الماضي، وارتبطت بتخطيط استراتيجي شامل للمجالات التعليمية والاقتصادية والتعليمية والصحية وغيرها من المجالات، وشكلت الخطط الخمسية المتعاقبة الإطار المنظم لمسار التنمية التعليمية، وقد شهد التعليم في عُمان انتقالاً تدريجياً من مرحلة التأسيس والتوسع الكمي إلى مراحل متقدمة ركزت على التنظيم والجودة وحديث البنية المؤسسية، ولا سيما الخطة الخمسية العاشرة (٢٠٢١– ٢٠٢٥) التي أسهمت في تعزيز مكانة التعليم ضمن سلم الأولويات الوطنية، وتنفيذ العديد من مشاريع التنمية ومنها تشييد عدد (٢٥١)

مبنى مدرسياً متكاملاً، وتوسيع وصيانة المئات من المدارس الأخرى، ويستند التعليم على التخطيط المرحلي المتأني، ويستهدف تحقيق التوازن بين التجديد المؤسسي والحفاظ على الهوية الوطنية، بما يدعم التنافسية والتنمية المستدامة على المدى البعيد (وزارة الإعلام، ٢٠٢٦).

العوامل الجغرافية:

الجغرافيا ليست عاملاً مكانياً محايداً، ولكنها تمثل متغير بنيوي يؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة في كفاءة النظام التعليمي وعدالته وجودته، والخصائص الجغرافية لسلطنة عمان تتصف باتساع مكاني، وتنوع تضاريسي، وتباين سكاني أسهم في تشكيل ملامح النظام التعليمي من حيث التخطيط، وتوزيع المدارس، وإتاحة التعليم، وكفاءة الموارد، واستمرارية العملية التعليمية.

تتمتع سلطنة عمان بموقع جغرافي استراتيجي في جنوب شرق الجزيرة العربية، وتمتد على مساحة واسعة تبلغ نحو (٣٠٩,٥٠٠) كم٢، مع تنوع في البيئات الطبيعية بين السواحل، والجبال، والصحاري، وقد أسهم هذا الامتداد المكاني الكبير في تباين توزيع المؤسسات التعليمية بين المحافظات، الأمر الذي فرض على وزارة التربية والتعليم تبني سياسات تهدف إلى تحقيق العدالة في توزيع المدارس والخدمات التعليمية، ولا سيما في المناطق البعيدة والولايات ذات الكثافة السكانية المنخفضة (وزارة التربية والتعليم، ب. ت).

تتسم البيئة الطبيعية في عُمان بتنوع تضاريسي واضح، يشمل سلاسل جبلية مثل جبال الحجر، ومناطق صحراوية شاسعة، وسهول ساحلية كثيرة، وقد أثر التنوع في التضاريس إلى سهولة الوصول للمؤسسات التعليمية وخصوصاً بالمناطق الجبلية والريفية، مما استدعى تبني حلول تنظيمية كإنشاء مدارس صغيرة متعددة الصفوف، وتوفير خدمات نقل مدرسي، وتطوير البنية الأساسية للمدارس بما يتناسب مع الخصائص البيئية لكل منطقة، وكما يتسم التوزيع السكاني بعدم التوازن،

حيث تتركز الكثافة السكانية في محافظة مسقط ومحافظات شمال الباطنة وجنوب الباطنة، مقابل انخفاضها في محافظات مثل الوسطى وظفار وبعض الولايات الداخلية، مما ينعكس على التخطيط التعليمي من حيث عدد المدارس، وحجم الكادر التعليمي، وكفاءة استغلال الموارد، حيث تتطلب المناطق السكنية المنخفضة الكثافة نماذج تعليمية مرنه تتلاءم مع حجم السكان وظروفهم الجغرافية (وزارة التربية والتعليم، ب. ت).

ويتسم مناخ السلطنة بارتفاع درجات الحرارة صيفاً، والرطوبة العالية في المناطق الساحلية، إلى جانب تعرض بعض المناطق لظواهر مناخية كالأعاصير المدارية، وقد أثرت هذه العوامل في تصميم المباني المدرسية، ووضع مواعيد الدوام المدرسي، وتوفي أنظمة التبريد والصيانة الدورية، بما يضمن استمرار العملية التعليمية، وسلامة البيئة المدرسية، وكما وأسهم الوعي بالأبعاد الجغرافية إلى توظيف التقنيات الجغرافية الحديثة مثل نظم المعلومات الجغرافية في التخطيط التربوي ورسم السياسات التعليمية، بهدف تحسين توزيع المدارس، وتحقيق الكفاءة في إدارة الموارد التعليمية، ودعم التنمية التعليمية المستدامة في مختلف محافظات السلطنة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٥).

العوامل السياسية:

الأوضاع السياسية في سلطنة عمان قبل عام ١٩٧٠م اتسمت بمحدودية الاستقرار السياسي، وضعف البنية التحتية للدولة، والتدهور المالي في الحالة الاقتصادية، إلى جانب العزلة السياسية والإدارية، الأمر الذي انعكس سلباً على القطاعات الخدمية وعلى رأسها قطاع التعليم؛ فقد كان النظام السياسي أنذآك يركز على إدارة الشؤون الأمنية والقبلية، دون وجود سياسة تعليمية وطنية واضحة أو جهاز إداري متخصص للتخطيط التعليمي، واقتصر التعليم على الكتاتيب وبعض المدارس الدينية

المحدودة جغرافياً، مع غياب شبه تام للتعليم النظامي الحديث، وارتفاع الأمية بين المواطنين (العواني وشترة، ٢٠٢٥، ص.٥٨١).

بعدما تسلم جلالة السلطان قابوس الحكم في ٢٣ يوليو ١٩٧٠م غير أوضاع البلاد السيئة، وسمى البلاد بسلطنة عمان وعاصمتها مسقط بعدما كان يُطلق عليها سلطنة مسقط وعُمان، ولمَّ شَملَ أبناء السلطنة، وحسَّن الأوضاع السياسية والمالية فيها من خلال المشورة مع أبناء المجتمع، وانضمام السلطنة إلى عضوية جامعة الدول العربية وعضوية الأمم المتحدة في تلك الفترة، مما أدى إلى ازدهار البلاد في كافة المجالات، ويتميز النظام التعليمي بالمركزية الصارمة في صنع القرار التعليمي، حيث تنبع القرارات من الحكومة المركزية متمثلة في وزارة التربية والتعليم (وزارة التعليم حالياً) ومجلس التعليم سابقاً في رسم السياسات التعليمية، وتوجيه القرارات التربوية من الأعلى إلى الأسفل، مما يحد من مرونة الميدان التربوي، ولكنة يضمن توافق المخرجات التعليمية مع التوجيهات الوطنية (الفارسي، ٢٠١١، ص. ١٩٣، Al'Abri, 2015, p.2).

ويُعد الاستقرار السياسي الذي تتمتع به سلطنة عمان عاملاً حاسماً في استمرارية السياسات التعليمية، ونجاح برامج تطوير التعليم، التي تضعها وزارة التربية والتعليم بناء على توجيهات الحكومة وتعميماتها الوزارية والإدارية، إذ أتاح هذا الاستقرار للدولة تنفيذ خطط تعليمية طويلة الأجل دون انقطاع، وربط التعليم بمشروعات التنمية الوطنية والاقتصاد المعرفي، لتحقيق الأهداف العامة للتعليم في البلاد، وعمدت التحولات السياسية الحديثة إلى إعادة صياغة السياسة التعليمية وفق آليات أكثر مؤسسية، وأصبح صنع القرار التعليمي مرتبط بالأهداف الوطنية، وبمشاركة جملة من الخبراء ومن الجهات المختصة، مما له دور كبير في تحسين كفاءة الإدارة التعليمية، وتطوير برامج المعلمين، وبالتالي انعكس إيجاباً على المخرجات التعليمية (الفارسي، ٢٠٢٣، ص. ٤١٣).

ومن مؤشرات النضج السياسي والإداري والمؤسسي بالدولة وضع رؤية عمان ٢٠٤٠ بتوجيهات سامية من جلالة السلطان هيثم- حفظه الله ورعاه- التي أكدت على التعليم بوصفه ركيزة أساسية للتنمية المستدامة، والاقتصاد المعرفي، وأسهمت في توجيه السياسات التعليمية نحو الابتكار وتنمية المهارات المستقبلية، وتعزيز الحوكمة التعليمية، بما يعكس تطوراً نوعياً في العلاقة بين السياسة والتعليم في سلطنة عمان (الهادي، ٢٠٢١، ص. ١٧٣).

ولضمان الإشراف على ترجمة هذه الرؤية إلى مبادرات وبرامج قابلة للتنفيذ، وقياس الأداء، وخضوع المؤسسات التعليمية لرقابة سيادية مباشرة لضمان تحقيق المستهدفات الوطنية، تم إنشاء وحدة متابعة رؤية عُمان ٢٠٤٠ بموجب المرسوم السلطاني (١٠٠/ ٢٠٢٠)، كما تعزز هذا التوجه بإصدار قانون التعليم المدرسي بالمرسوم السلطاني رقم (٣١/ ٢٠٢٣)، الذي جاء ليؤسس إطاراً تشريعياً حديثاً ينظم التعليم المدرسي، ويعزز حوكمة المنظومة التعليمية، ويحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلم، وتكاملت هذه الإصلاحات مع الخطة الخمسية العاشرة (٢٠٢١-٢٠٢٥)، والتي اعتبرت أول خطة تنفيذية لرؤية عمان ٢٠٤٠ ، حيث ركزت على تحسين جودة التعليم وتطوير المناهج، ومواءمة المخرجات التعليمية مع متطلبات التنمية المستدامة وسوق العمل، بما يعكس تحول السياسة التعليمية من التوسع الكمي إلى التركيز على الجودة والحوكمة والكفاءة المؤسسية (صندوق الحماية الاجتماعية، ب.ت، وحدة متابعة تنفيذ رؤية عمان ، ٢٠٢٤).

العوامل الاقتصادية:

يُعد العامل الاقتصادي من أبرز المحددات البنيوية لتطوير النظام التعليمي في سلطنة عمان، والتعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة المالية للدولة، وبسياساتها في توزيع الموارد المالية، وبمدى استدامة الإنفاق الحكومي في ظل المتغيرات الاقتصادية والإقليمية والعالمية، وقد شهدت سلطنة عمان خلال

العقد الأخير تحولات اقتصادية جوهرية، كان لها أثر مباشر في إعادة توجيه السياسات التعليمية نحو الكفاءة والجودة والمواءمة مع سوق العمل، لا سيما في ظل تقلبات أسعار النفط والسعي لتنويع مصادر الدخل الوطني (وكالة الأنباء العمانية، ٢٠٢٣).

يُمثل الإنفاق الحكومي على التعليم أحد أهم العوامل الاقتصادية المؤثرة في النظام التعليمي العماني، حيث حافظت الدولة على أولوية التعليم ضمن الموازنات العامة رغم الضغوطات المالية، إدراكاً لدوره المحوري في التنمية البشرية، وتشير التقارير الرسمية أن سلطنة عمان حققت تقدماً ملحوظاً في مؤشرات الإنفاق الحكومي لكل طالب مقارنة بعدد من الدول، حيث بلغ معدل الإنفاق على التعليم نسبة (٣٩٪) من إجمالي الإنفاق العام لعام (٢٠٢٥م) ومنها ما يقارب (١,٩٥) مليار مخصصه للتعليم المدرسي، وهو يمثل نسبة (١٦,٤٪) من إجمالي الإنفاق العام للدولة، وهو مؤشر جيد لتحسين البنية التحتية للمدارس، والتوسع الجيد في الطاقة الاستيعابية، حيث يتم بناء (٢٢) مدرسة حكومية جديدة، وتطوير المناهج والبرامج التعليمية للتعليم المدرسي والعالي (Oman Agency News, 2025).

كما أن التحولات الاقتصادية المرتبطة برؤية عمان ٢٠٤٠ أسهمت في إعادة صياغة أولويات التعليم، حيث أصبح التركيز موجهاً نحو إعداد رأس مال بشري قادر على دعم الاقتصاد المعرفي والتنافسي، وقد دفعت هذه الرؤية إلى تعزيز التعليم التقني والفني، وربط مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل واحتياجات التعليم، وتقليل الفجوة بين التعليم والتوظيف، بما ينسجم مع متطلبات التنوع الاقتصادي، وتقليل الاعتماد على القطاع النفطي (Oman Agency News, 2025).

وتُعد الشراكة مع القطاع الخاص في سلطنة عُمان من العوامل الاقتصادية المؤثرة على النظام التعليمي، حيث يتم اشراكه في تمويل وبناء وتشغيل بعض المؤسسات التعليمية، وخاصة

المدارس الحكومية الجديدة، حيث تعتزم وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة المالية إنشاء (٤٢) مدرسة حكومية في إطار مشاريع الشراكة بين القطاع الخاص والعام لعام (٢٠٢٦)، وإطار سياسة ترشيد الإنفاق وتعزيز الكفاءة الاقتصادية، وقد أسهم هذا التوجه في تحسين جودة الخدمات التعليمية، وتخفيف العبء المالي عن الموازنة العامة، مع المحافظة على الدور التنظيمي والرقابي للدولة (وزارة المالية، ٢٠٢٦).

ويمثل تمويل البحث العلمي والابتكار بُعداً اقتصادياً متقدماً في تطوير التعليم في السلطنة، حيث تحظى منظومة البحث العلمي والابتكار المدرسي في سلطنة عمان بدعم استراتيجي، ينطلق من رؤية عمان ٢٠٤٠، التي وضعت التعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية كأولوية لبناء اقتصاد معرفي مستدام؛ بما يخدم التنمية الاقتصادية المستدامة، وقد أسست وزارة التربية والتعليم مراكز ابتكار متخصصة في مختلف المحافظات التعليمية؛ بهدف رعاية الموهوبين وتدريبهم على مهارات الذكاء الاصطناعي والروبوت والهندسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

فالعوامل الاقتصادية لم تعد تؤثر في التعليم من منظور التمويل فقط، بل أصبحت جزءاً من رؤية استراتيجية شاملة توظف التعليم كأداة محورية لتحقيق التنمية المستدامة، وبناء اقتصاد معرفي، وهذا ما يجعل النظام التعليمي في سلطنة عمان نظاماً تفاعلياً مع المتغيرات وموجهاً نحو المستقبل (وكالة الأنباء العمانية، ٢٠٢٥).

العوامل الاجتماعية:

يُعد المجتمع أحد المرتكزات الأساسية التي يتأثر بها النظام التعليمي ويؤثر فيها في ذات الوقت، حيث تتفاعل البنية الاجتماعية والقيم الثقافية والتحولات الديموغرافية مع السياسات التعليمية وتوجهاتها، ويمثل المجتمع محوراً أساسياً تستقى منه فلسفة التعليم العماني وشهدت سلطنة عمان في

السنوات الأخيرة تغيرات اجتماعية متسارعة انعكست بوضوح على النظام التعليمي، لا سيما في ظل توجهات رؤية عمان ٢٠٤٠ التي أقرها السلطان هيثم بن طارق وتم إطلاقها في نهاية ٢٠٢٠م، مما أعاد صياغة دور التعليم بوصفة أداة للتنشئة الاجتماعية، وتعزيز قيم المواطنة، وتعزيز المسؤولية المجتمعية، بما يتناسب مع متطلبات التنمية المستدامة والتحولات الاجتماعية المتلاحقة (وحدة متابعة تنفيذ رؤية عمان ٢٠٤٠، ٢٠١٩).

تشكل التركيبة السكانية عاملاً اجتماعياً ضاغطاً على النظام التعليمي في سلطنة عمان، حيث بلغ عدد سكان السلطنة وفق تعداد ٢٠٢٣ نحو (٤,٩٧٤,٨٧٩) نسمة، منهم (٢,٨٧٥,١٣٧) عمانياً، مع ارتفاع نسبة الفئات العمرية الشابة (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات ، ٢٠٢٥)، وهو ما أدى إلى تزايد الطلب على الخدمات التعليمية في المراحل المختلفة، وبالتالي انعكس هذا النمو على التوسع في تشييد وصيانة المدارس ومنها (١٨٨) مدرسة للفترة (٢٠٢١م) إلى (٢٠٢٥م)، وتطوير سياسات القبول، وتنويع مسارات التعليم كنظام التعليم المهني والتقني لطلبة (١١-١٢) في (٩) تخصصات مختلفة، وتحسين توزيع الخدمات التعليمية بين المحافظات لتحقيق العدالة الاجتماعية في فرص التعليم مع مراعاة التباين الاجتماعي بين المناطق الحضرية والريفية (وكالة الأنباء العمانية، ٢٠٢٥ب).

كما تلعب القيم الاجتماعية والثقافية دورًا مهمًا في توجيه فلسفة التعليم ومناهجه في سلطنة عمان، إذ يحرص النظام التعليمي على ترسيخ الهوية الوطنية، والقيم العمانية الأصلية، مثل الانتماء والمواطنة، والمسؤولية الاجتماعية، والاحترام المتبادل، وتؤكد رؤية عمان ٢٠٤٠ على أهمية الموازنة بين الانفتاح على المعارف العالمية والحفاظ على الخصوصية الثقافية للمجتمع العماني، وهو ما

انعكس في تطوير المناهج الدراسية، وتعزيز دور العلوم الإنسانية في بناء شخصية المتعلم وتنمية وعيه الاجتماعي والثقافي (وكالة الأنباء العمانية، ٢٠٢٦أ).

وانعكست القيم الاجتماعية القائمة على العدالة والمساواة في تبني مبادرات تعليمية شاملة، ومن أبرزها مبادرة التعليم الصديق للطفل، التي أُطلقت تجريبياً عام ٢٠١٢م، وتم تعميمها وبدء أول تقييم شامل لها في أبريل ٢٠٢٥م بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونيسف، وتهدف المبادرة إلى توفير بيئات تعليمية داعمة وآمنة، وتراعي الفروق الاجتماعية والثقافية بين الطلبة، بما يعزز تكافؤ الفرص التعليمية لجميع فئات المجتمع (UNICEF, 2025).

وتبرز الأسرة العُمانية والمستوى الاجتماعي- الاقتصادي كعامل اجتماعي فاعل في العملية التعليمية، خاصة من خلال مجالس أولياء الأمور التي جرى تفعيلها بصورة أساسية منذ سنوات، حيث تؤثر الخلفية الاجتماعية في للأسرة في دافعية المتعلمين للتحصيل الدراسي واستمراريتهم في التعليم، وبالتالي تتأثر جودة التعليم بهذه العلاقة كما تبين لدى لاشين والهاشمي (٢٠٢٠، ص. ٦٨)؛ فالمتغيرات الاجتماعية تؤثر بشكل كبير في سياسات القبول، والتخصصات المطروحة، واحتياجات المجتمع وسوق العمل، وهذا ما أكدته وزارة التربية والتعليم من خلال ندوة مجالس أولياء الأمور المنعقدة في يوليو عام (٢٠٢٣) وأشارت إلى أن مشاركة أولياء المور أسهمت في رفع التحصيل الدراسي للطلبة، ودعمت السلوك الإيجابي، وعززت التواصل المستمر بين المدرسة والمجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣ب).

اتجهت السياسات التعليمية العمانية إلى توسيع مفهوم الشراكة المجتمعية بوصفه عاملاً اجتماعياً داعماً للتعليم، حيث نُفذت في العام الدراسي (٢٠٢٤/ ٢٠٢٥) مبادرات مجتمعية واسعة، ومن أبرزها مشروع المدارس الخضراء، المرتبط بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الذي

كُرمت في إطاره (٥٠) مدرسة من مختلف المحافظات في ديسمبر ٢٠٢٥، تقديراً لمساهمتها في ترسيخ مفاهيم المسؤولية الاجتماعية، والتعليم من أجل التنمية المستدامة، وذلك بالشراكة مع منظمات دولية مثل اليونسكو (وكالة الأنباء العمانية، ٢٠٢٥ج).

العوامل التكنولوجية والمعلوماتية:

شهد النظام التعليمي في سلطنة عمان خلال العقد الأخير تحولاً رقمياً متسارعاً، مدفوعاً بالتوجهات الاستراتيجية الوطنية، ولا سيما رؤية عمان ٢٠٤٠ التي أكدت على بناء نظام تعليمي رقمي متكامل يوظف التقنيات الحديثة والبيانات في تحسين جودة التعليم وكفاءة مخرجاته، وتسارع التحول الرقمي بشكل ملحوظ عقب جائحة كوفيد-١٩، التي شكلت نقطة تحول جوهرية في أنماط التعليم وأساليبه في السلطنة (الخروصي وآخرون، ٢٠٢٢، ص.٢٩٧).

وتُعد البنية التحتية الرقمية حجر الأساس للتحول التكنولوجي في التعليم العماني، حيث أشارت وزارة التربية والتعليم إلى أن نسبة المدارس الحكومية المرتبطة بالإنترنت تجاوزت ٩٥٪ بحلول علم ٢٠٢٤م، مع تزويد ألاف الفصول الدراسية بشاشات ذكية وأنظمة عرض رقمية، كما نفذت الوزارة مسحاً وطنياً لمؤشرات تقنية المعلومات والاتصالات شمل مدارس الصفوف (١-١٢) بالتعاون مع المعهد الدولي للإحصاء التابع لمنظمة اليونسكو؛ بهدف موائمة المؤشرات الوطنية مع المعايير الدولية، وهو ما يعكس توجهاً منهجياً لقياس الجاهزية الرقمية للنظام التعليمي بصورة دورية، ويوفر قاعدة بيانات داعمة لتخطيط سياسات التحول الرقمي في التعليم (وزارة ، ٢٠١٢).

أدى تطبيق التعلم عن بعد خلال جائحة كوفيد-١٩ إلى انتقال أكثر من (٦٠٠) ألف طالب وطالبة في التعليم المدرسي إلى أنماط التعلم الإلكتروني، باستخدام منصات تعليمية رقمية، وقنوات تعليمية داعمة، حيث أشارت دراسات وطنية تقييمية أن نسبة رضا أولياء الأمور عن تجربة التعليم

عن بعد تراوحت بين المتوسطة إلى المرتفعة، مع التأكيد أن أكثر من ٧٠٪ من الطلبة تمكنوا من اكمال تعليمهم إلكترونياً وبانتظام، بالرغم من التحديات التقنية في بعض المناطق، وشكلت هذه التجربة أساساً لاعتماد التعليم المدمج بشكل رسمي في السياسات التعليمية لاحقاً (الخروصي وآخرون، ٢٠٢٢، ص.٢٩٨).

إن نجاح التحول الرقمي في التعليم بالسلطنة ارتبط بمدى امتلاك المعلمين والطلبة للمهارات الرقمية، وأشارت دراسة نشرت في ٢٠٢٤ من قبل مشرفو الإدارة المدرسية أن نحو (٦٠٪) من مديري المدارس يطبقون التحول الرقمي بدرجات متفاوتة، بينما لا تزال الحاجة قائمة لتعزيز التدريب المتخصص في توظيف التقنيات التعليمية والأنظمة الذكية كما أوصت دراسة المشرفية (٢٠٢٤، ص. ٢٥٨)، وعليه فإن خطط التحول الرقمي التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم من خلال المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين استهدفت في العام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤) حوالي(٦,٠٦٣) من الهيئات التدريسية والإدارية (جريدة عمان، ٢٠٢٥).

أسهمت رقمنة البيانات التعليمية في دعم التخطيط وصنع القرار التربوي، حيث تعتمد وزارة التربية والتعليم وهيئة الاعتماد الأكاديمي على أنظمة إلكترونية متقدمة في تقويم أداء المدارس ومتابعة جودة التعليم، وقد نشرت الهيئة في يناير ٢٠٢٦ نتائج تقويم أداء المدارس للفصل الدراسي الأول ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦) عبر منصتها الإلكترونية، في خطوة تعكس تعزيز الشفافية، وتوظيف البيانات الرقمية في تحسين الأداء المؤسسي، كما يتم ربط المؤسسات التعليمية بشبكة البحث العلمي والتعليم العمانية (OMREN) التي توفر اتصالاً عالي السرعة يدعم البحث العلمي والتعليم العالي والتعلم الإلكتروني (وكالة الأنباء العمانية، ٢٠٢٦ب، الشبكة العمانية للبحث العلمي والتعليم، ٢٠٢٥).

وعززت الحكومة الشراكة مع القطاع الخاص لدعم التحول الرقمي في التعليم، حيث تم توقيع اتفاقيات لتنفيذ عدة مشاريع للتحول الرقمي والأمن السيبراني المدرسي لعدد من المدارس الحكومية بعدد من المحافظات في نوفمبر ٢٠٢٥م، وذلك استجابة مباشرة للتحديات المرتبطة بأمن المعلومات، مع تزايد الاعتماد على الأنظمة الرقمية، ووجوب رفع مستوى الوعي بأهمية الأمن السيبراني في المؤسسات التعليمية (وكالة الأنباء العمانية، ٢٠٢٥).

ثانياً: مكونات السياسة التعليمية في سلطنة عمان:

أشار مجلس عُمان أن السياسة التعليمية في سلطنة عمان مستمدة من وثيقة "فلسفة التعليم" التي اعتمدها السلطان قابوس –طيب الله ثراه– عام ٢٠١٧م، وتعتبر المرجع الرئيسي لرسم السياسات والخطط التربوية تماشياً مع رؤية عمان ٢٠٤٠ التي حددت التوجهات الإستراتيجية المستقبلية، وترتكز "فلسفة التعليم" على عشرة مصادر أساسية وأهمها الدين الإسلامي، الفكر السامي والتوجهات الوطنية، والنظام الأساسي للدولة الصادر بالمرسوم السلطاني (١٠٠/ ٩٦)، والقضايا العالمية المعاصرة، وتضم (١٦) مبدأً متكاملاً ومنها النمو المتكامل للمتعلم، الهوية والمواطنة والقيم السامية، حقوق الإنسان وواجباته، المسؤولية والمحاسبة، مما له أثر في توجيه السياسة التعليمية لإعادة هيكلة النظام التعليمي بما يحقق الكفاءة ومواءمة متطلبات المستقبل (مجلس التعليم، ٢٠١٧).

تتكون السياسة التعليمية في سلطنة عمان من عدة مكونات التالي ذكرها (الخولاني، ٢٠٢٣، مجلس عمان، ٢٠١٧):

أ- الإطار الإستراتيجي للسياسة التعليمية:

تُعتبر رؤية عمان ٢٠٤٠ المرجعية الأساسية العليا للسياسة التعليمية، وقد خصصت الرؤية بنداً أساسياً بعنوان "التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية" ضمن محور الإنسان

والمجتمع، مؤكدة على ضرورة بناء نظام تعليمي شامل وعالي الجودة، وموجه نحو الابتكار والمعرفة، ويساير التطورات العالمية ويحل المشكلات القائمة، لضمان جودة التعليم (الخولاني، ٢٠٢٣، مجلس عمان، ٢٠١٧):

ونصت رسالة وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٥ب) على " ضمانُ توفير تعليم جيِّد، مُنْصِف وشامل للجميع، وفق أعلى معايير الحَوْكَمة والتَّنافسية، يتواءم مع رؤية عُمان ٢٠٤٠، وأهداف التَّنمية المستدامة ٢٠٣٠، ويسهم في تحقيق النُّمو الاقتصادي والرَّفاه الاجتماعي، من خلال مدخلات وعمليَّات عالية الجَوْدة، تُمكِّن الدارسين من اكتساب معارف ومهارات وكفاءات عالية، بالشَّراكة معَ الحقْل التَّربوي والمجتمع والشُّركاء الاستراتيجيين" ، كما وتؤكد رؤية الوزارة على أن تكون منظومة التعليم رفيعة المستوى، ومتنوعة المسارات التعليمية، وقائمة على التكامل الرقمي، وتعزز مهارات الابتكار وريادة الأعمال لدى الطلبة.

وتسعى وزارة التربية والتعليم إلى تطوير سياسات التعليم، من خلال التركيز على مجموعة من الأهداف الاستراتيجية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٥ج):

- تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم بين مختلف المحافظات.
- تحسين جودة التعليم وفق معايير الاعتماد والجودة الدولية.
- موائمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل.
- تعزيز التحول الرقمي في التعليم.
- دعم التعليم المهني والتقني كمسار استراتيجي جديد.

وتواصل الوزارة جهودها من أجل بناء جيل واعٍ ومتمكن من مهارات المستقبل، ودعم التعليم المرن والمبتكر والشامل؛ قد شكلت الوزارة فريق بناء أدوات قياس مدى تمكن الطلبة في التعليم المدرسي من مهارات المستقبل المعتمدة في الإطار الوطني العماني، من خلال (١٤) مؤشراً (وزارة التعليم، ٢٠٢٥ج).

ب- الحوكمة والإدارة المركزية:

تعمل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان على تطوير النظام التعليمي حسب المرسوم السلطاني رقم (٧٩ / ٢٠٢٠) بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي من خلال وضع سياسات تشريعية وتنظيمية واضحة وخطط تربوية للتعليم قبل الجامعي وتطبيقها وتطويرها ، تهدف إلى تحسين جودة التعليم، وتعزيز الحوكمة، وتحديث آليات اتخاذ القرار بما يتوافق مع تطلعات رؤية عمان ٢٠٤٠، وهي تعتبر الجهاز الرئيسي والمركزي المسؤول عن تنظيم وإدارة والإشراف على التعليم قبل الجامعي في سلطنة عمان في المدارس الحكومية والخاصة، كما وتشرف على توزيع السياسات، والمناهج، وتحدد التقييمات المنهجية، والمشاريع المحلية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

تتكامل أدوار وزارة التربية والتعليم مع الجهات الإدارية لإدارة التعليم قبل الجامعي، وفق هيكل إداري يجمع بين المركزية في وضع السياسات، واللامركزية في التنفيذ، وتعتبر المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات هي الجهات الإدارية العليا في المحافظة، والتي تعمل على تطبيق سياسات الوزارة على المستوى المحلي، ويبلغ عددها (١١) مديرية، ومن مهامها الإشراف على المدارس الحكومية والخاصة، ومتابعة الأداء التعليمي والإداري، وتطبيق المناهج والخطط

المدرسية، وإدارة شؤون المعلمين والهيئات الإدارية، والتنسيق مع الجهات الحكومية المختلفة، وتمثل المدارس الوحدات التنفيذية المباشرة للعملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ب.ت).

ت- المناهج والقيم المتكاملة:

تعتمد مناهج سلطنة عُمان على "وثيقة فلسفة التعليم" الرسمية، والتي تعتمد القيم كركيزة أساسية لبناء شخصية المتعلم، وتنمية المواطنة، وتهدف هذه المناهج إلى ترسيخ العقيدة الإسلامية، والاعتزاز بالهوية العمانية، وتعزز الكثير من القيم في مختلف المجالات مثل القيم الدينية كالممارسة الصحيحة للعبادات، وقيم المواطنة كالولاء للوطن والسلطان، والقيم العالمية كاحترام التنوع الثقافي واستدامة التنمية، والقيم الاجتماعية والإنسانية كروح الفريق والتسامح (مجلس التعليم، ٢٠١٧).

تشهد المناهج العمانية تحولات إستراتيجية كُبرى ضمن المرحلة الثالثة من "مشروع تطوير المناهج" المرتبط برؤية عمان ٢٠٤٠، و يتم الانتقال الكامل نحو رقمنة المناهج وتعزيز مهارات المستقبل، حيث تم استكمال مناهج كامبريدج للعلوم والرياضيات وتم تعريبها وتكييفها لتناسب البيئة العمانية مع التركيز على الاستقصاء العلمي والتفكير المنطقي، كما أصبحت مادة الثقافة الرقمية جزء من مناهج الحلقة الأولى والتي تركز على البرمجة المبكرة والأمن السيبراني، والتعامل الأخلاقي مع الذكاء الاصطناعي، وتحويل مادة التوجيه المهني من مادة إرشادية إلى مادة تفاعليه تساعد الطلبة على اختيار مساراتهم الأكاديمية والمهنية كجزء من توجه الخطة الدراسية (٢٠٢٤-٢٠٢٥م) للمدارس الحكومية (وزارة التعليم، ٢٠٢٤أ).

ث- الهيكل التعليمي الشامل والمرن:

تفرض السياسات التعليمية في سلطنة عمان التعليم على الطلبة من سن السادسة وحتى سن الخامسة عشر أي من بداية الصف الأول إلى نهاية الصف العاشر، وتُسمى هذه المرحلة "بالتعليم

الأساسي"، ولا يُلزم الطالب إكمال دراسته في مرحلة "التعليم ما بعد الأساسي"، أي للصفوف من (١١-١٢) بإكمال التعليم، وتوفر الدولة المقاعد الدراسية لجميع الطلبة وفق "قانون التعليم المدرسي" الصادر بالمرسوم السلطاني رقم (٢٠٢٣/٣١)، والتعليم مجاني للطالب حتى نهاية الصف الثاني عشر، وتنوع المسارات التعليمية للطلبة بين المسار الأكاديمي والمسار التقني الفني لتتناسب مع قدراتهم وميولهم بهدف تقليل الهدر التربوي، وإعداد كفاءات وطنية مؤهلة في مختلف القطاعات التنموية (مجلس التعليم، د.ت.).

ج- التطوير المهني:

تسعى سلطنة عمان إلى إيجاد تطور نوعي في تدريب وتأهيل الكوادر التدريسية والإدارية، والتركيز على التحول الرقمي من أجل تحقيق استدامة التعليم وتجويده ومرونته استجابة لتطلعات رؤية عمان ٢٠٤٠ في التعليم، ويشرف على تطوير وتدريب المعلمين وزارة التعليم التي أسندت دور التدريب للمعهد التخصصي للتدريب المهني الذي تم تدشينه في يونيو ٢٠١٤، ويعتبر مرجع وطني رئيسي لتدريب الكوادر التربوية من خلال برامج تطوير مهنية استراتيجية، ومعتمدة ، لضمان جودة التعليم، مثل برنامج المعلمين الجدد، وبرنامج الخبراء، وبرنامج القيادات المدرسية، وتم تصميم هذه البرامج بالتعاون مع جامعة كوليدج لندن(UCL) والتي تعتبر من أفضل الجامعات بالعالم (وزارة التعليم، ٢٠١٤).

ح- شراكة المدرسة والمجتمع:

تولي السياسة التعليمية في سلطنة عمان اهتماماً متزايداً بتعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع كركيزة أساسية لتحقيق جودة التعليم وتنمية المجتمع، وذلك انطلاقاً من فلسفة التعليم الوطنية التي ترى في المدرسة والمجتمع والأسرة شركاء فاعلين في العملية التعليمية، وكما أدت رؤية عمان ٢٠٤٠

على أهمية التعاون والشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي كوسيلة لرفع جودة التعليم، وتحسين المخرجات التعليمية، وتضمن ذلك دمج مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص وأولياء الأمور في دعم المدارس، كما نص قانون التعليم المدرسي على ضرورة اعتبار المجتمع شريكاً أساسياً في ضمان تقديم الخدمات التعليمية للطلبة، وتشمل مؤشرات تطبيق هذه السياسة تمكين مجالس أولياء الأمور على مستوى (٣٦) مدرسة متميزة، والتي تم تكريمها رسمياً لمساهمتها في دعم المدارس، إضافة إلى مشاركة أكثر من (٥٨٠) مشاركاً في ندوة مجالس أولياء الأمور "شراكة مجتمعية وأدوار ريادية في التعليم" المقامة في مايو ٢٠٢٣م، لتعزيز أدوار مجالس أولياء الأمور والمجتمع في التعليم، مما يدل على مستوى التفاعل المجتمعي المؤسسي في السياسات التعليمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٣، رصد عمان، ٢٠٢٣).

ثالثاً: تنظيم التعليم في سلطنة عمان:

التعليم الحكومي في سلطنة عمان مجاني لجميع المراحل الدراسية، وإلزامي إلى نهاية الصف العاشر، بموجب قانون الطفل الصادر بالمرسوم السلطاني (٢٢/ ٢٠١٤)، والذي ينص في الفصل الخامس المتعلق بالحقوق التعليمية المادة (٣٦) على أن "للطفل الحق في التعليم المجاني في المدارس الحكومية حتى إتمام مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، ويكون تعليم الطفل إلزاميا حتى إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ويقع على ولي الأمر مسؤولية تسجيل الطفل، وانتظامه في المدرسة، والحيلولة دون تسربه منها" كما جاء في وزارة العدل والشؤون القانونية (٢٠١٤)، والتعليم الحكومي مختلط للجنسين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من الصف الأول وحتى الصف الرابع، ويكون الكادر التدريسي والإداري من الإناث، بينما التعليم منفصل لباقي المراحل الدراسية، ويكون الكادر التدريسي والإداري على حسب جنس الطلبة، ويتم تقسيم السلم التعليمي حالياً إلى (٤، ٤، ٤)، أي أنها تشير إلى أربع سنوات تعليم ابتدائي (الحلقة الأولى)، وأربع سنوات تعليم متوسط (الحلقة

الثانية)، وأربع سنوات تعليم ثانوي (الحلقة الثالثة)، وتُسمى أول عشر سنوات من حياة الطالب المدرسية بـ "التعليم الأساسي"، وآخر سنتين بـ "التعليم ما بعد الأساسي"، وتشرف وزارة التعليم على التعليم ما قبل المدرسي (الطفولة المبكرة) إشرافاً كاملاً وفنياً سواء للمدارس الخاصة أو المدارس الحكومية وفق المعايير واللوائح الفنية لوزارة التعليم وذلك منذ عام ٢٠٠٨م (مجلس التعليم، د.ت.).

يبدأ العام الدراسي في نهاية شهر أغسطس من كل عام، وينتهي في أول شهر يوليو من السنة التي تليه، ويدرس الطالب خمس أيام في الأسبوع من الأحد إلى الخميس، وتعتمد الوزارة نظام فصلين دراسيين، بمعدل (٣٤) أسبوعاً دراسياً للسنة الدراسية الواحدة وبمتوسط (١٧) أسبوعاً دراسياً لكل فصل دراسي، وتختلف مدة الإجازة الدراسية، ويتمتع الطلبة بإجازة مدة أسبوعين بين الفصلين، وعطلة مدة شهر ونصف في نهاية العام الدراسي (منصة أفدني، ٢٠٢٦).

اليوم الدراسي في سلطنة عمان يمتد لـ (٦) ساعات ونصف يومياً، ويختلف توقيت بدء اليوم الدراسي، وبالإمكان البدء من الساعة (٦:٤٥) أو (٣٠: ٧) صباحاً إلى الساعة (١:١٥) أو (٢:٠٠) مساءً وفقاً لمقتضيات مصلحة العمل، مع جواز العمل بأكثر من توقيت في المديرية التعليمية الواحدة خلال العام الواحد، وفق القرار الوزاري (١٥٢/ ٢٠٢٣) وقرار مدير عام المديرية التعليمية بالمحافظة، وتمتد الحصة الدراسية الواحدة إلى (٤٠) دقيقة لجميع المراحل الدراسية، وتشمل عدد (٨) حصص دراسية باليوم الدراسي الواحد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٤ب).

رابعاً: مراحل التعليم في سلطنة عمان:

يوضح الشكل (١) السلم التعليمي في سلطنة عمان (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣):

المرحلة	الصفوف	الحلقات
مرحلة التعليم الأساسي	الصف الأول	مدارس الحلقة الأولى
	الصف الثاني	
	الصف الثالث	
	الصف الرابع	
	الصف الخامس	مدارس الحلقة الثانية
	الصف السادس	
	الصف السابع	
	الصف الثامن	
	الصف التاسع	مدارس الحلقة الثالثة
	الصف العاشر	
مرحلة التعليم ما بعد الأساسي	الصف الحادي عشر	
	الصف الثاني عشر	

شكل (١) *السلم التعليمي في سلطنة عمان.*

وفيما يلي وصف لمراحل وأنواع التعليم في سلطنة عمان:

أ- مرحلة التعليم ما قبل المدرسي (الطفولة المبكرة)

تولي السلطنة اهتماماً متزايداً للتعليم قبل المدرسي كونها تُعتبر مرحلة تأسيسية ضرورية لتهيئة الطفل نفسياً ومعرفياً قبل الالتحاق بالتعليم الأساسي، ويلتحق بها الطفل من عمر (٣-٦) سنوات، وهي مرحلة غير إلزامية، ولا تتبع منظومة التعليم الحكومي النظامي، وتسند تشغيلها للقطاع الخاص ويُشجع على الاستثمار فيها بإنشاء رياض الأطفال من أجل ضمان انتشار أوسع لهذه المرحلة، وتتولى وزارة التعليم الإشراف العام على التعليم، ولقد تبنت مشروع صفوف التهيئة منذ عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمناطق البعيدة والمفتقرة لخدمات التعليم الخاص لا سيما رياض الأطفال، وشهد توسع تدريجي ليصل إلى (١٠٨) مدرسة تضم (١١٣) صفاً ويستفيد منها (٢٦٨٢) طفلاً (جريدة عمان، ٢٠٢٤).

قضى القرار الوزاري (٣٠/ ٢٠٢٣) بتشكيل لجنة رئيسية ولجان فرعية تُعنى بالتوسع في خدمات التعليم المبكر، ومن أبرز اختصاصاتها وضع الأطر التنظيمية والتشريعية، دراسة واقع

مؤسسات التعليم المبكر، ومتابعة تحقيق الهدف (٩٣) من أهداف الخطة الخمسية العاشرة، والتي تتعلق بمتابعة التعليم المبكر في مناطق الامتياز بالشراكة مع القطاع الخاص كما ورد في وزارة العدل والشؤون القانونية (٢٠٢٣أ)، كما نصت المادة (٢٣) من قانون التعليم المدرسي على أن "يراعى في مرحلة التعليم المبكر توفير بيئة دراسية مناسبة، تهيئ للطفل تربية متوازنة، تشمل الجوانب الشخصية، والجسمية، والذهنية، والدينية، والاجتماعية، وتساعده على تنمية الاستعدادات المعرفي (خصوصا مهارتي القراءة والكتابة)، وتكوين العادات الصحية السليمة، وتنمية علاقاته الاجتماعية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية، والارتباط بالمدرسة. " (وزارة العدل والشؤون القانونية، ٢٠٢٣ب).

وعلى المستوى التنظيمي، فتصدر وزارة التعليم سنوياً خطة دراسية موحدة ومعتمدة، وتطبق على جميع مدارس مرحلة التعليم المبكر بما يضمن توحيد المعايير الأكاديمية وتنظيم العملية التعليمية، ويتعلم الطفل المهارات المعرفية كالقراءة والكتابة والحساب، والمهارات الاجتماعية والمهارات الحركية، والمهارات الانفعالية، والتي تنمى من خلال الأنشطة المقامة في الأركان التعليمية داخل الصف، ويتعلم الطفل خمسة أيام بالأسبوع، وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات تعليمية، وهي الحضانة، وروضة الأطفال الأولى، وروضة الأطفال الثانية (جريدة عمان، ٢٠٢٤).

يمتد التعليم المدرسي الحكومي في سلطنة عمان إلى ١٢ عاماً دراسياً وينقسم إلى مرحلتين:

ب- مرحلة التعليم الأساسي:

هو موحد توفره الدولة لجميع الأطفال في سن المدرسة ما بين السابعة و الخامسة عشر من العمر، وتم إقراره عام ١٩٩٦م تزامناً مع صدور المرسوم السلطاني (١٠١/ ٩٦) للنظام الأساسي للدولة وبدء الخطة الخمسية الخامسة (١٩٩٦- ٢٠٠٠) ، ومدة الدراسة في هذه المرحلة عشر سنوات، ويتعلم الطلبة فيها في مدارس أحادية الجنس، وُيعرف بأنه يشمل حلقتين وهما التعليم

الابتدائي والتعليم الاعدادي كما جاء في وزارة التربية والتعليم (د.ت.)، حيث يركز على اكساب المتعلمين المعارف الأساسية والمهارات الحياتية اللازمة للحياة العلمية والعملية، وفق تصنيف التعليم الدولي للمنظمات التعليمية مثل اليونسكو ومنظمة العمل الدولية التي تدمج هاتين المرحلتين في مرحلة التعليم الأساسي (International Labour Organization, n.d.).

ويُطلق حالياً على المستويين السابقين الحلقة الأولى والحلقة الثانية (الهادي، ٢٠٢٠، ص.١٧٤).

١-**الحلقة الأولى:** تمتد الدراسة في هذه الحلقة أربع سنوات، وتشمل الصفوف من الصف الأول إلى الصف الرابع، وتهدف إلى غرس القيم الإسلامية والوطنية، وكساب الطالب المهارات الأساسية كمهارات اللغة العربية والإنجليزية، والمهارات الرياضية، وتنمية شخصية الطالب المتكاملة نفسياً وجسدياً ومهاريًا عبر الأنشطة المدرسية كالرياضة والفنون (وزارة التعليم، د.ت.).

٢-**الحلقة الثانية:** مدة الدراسة في هذه المرحلة ست سنوات، وتشمل الصفوف من الخامس وحتى العاشر، وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير مهارات التفكير العلمي والناقد، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل والتفاعل الاجتماعي، وتوظيف التكنولوجيا، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (وزارة التعليم، د.ت.).

ومن الأهداف التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي بشكل عام حسب توجهات وزارة التعليم (وزارة التعليم، د.ت.):

١. يطبق مبادئ العلوم الإسلامية في سلوكه وحياته اليومية.
٢. يعتز بالهوية العمانية والتراث العربي والإسلامي، والقيم الوطنية.
٣. يوظف الكفايات المعرفية واللغوية للتواصل الفعال وحل المشكلات.

٤. يمارس مهارات التفكير الناقد والعلمي والابتكار في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.

٥. يطور مهاراته الشخصية والاجتماعية لإتقان المهام الموكلة إليه والتعاون مع الآخرين.

٦. يوظف التقانة في التعلم ومعالجة البيانات بشكل فعال.

ت- مرحلة التعليم ما بعد الأساسي:

تم البدء في تطبيق التعليم ما بعد الأساسي في العام الدراسي (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨)، وهي مرحلة تعب مرحلة التعليم الأساسي، وينتقل فيها الطلبة من الصف العاشر إلى الصفي (١١-١٢)، وهو ما يعرف في بعض الدول بالمرحلة الثانوية العليا أو التعليم الثانوي العام، ومدة الدراسة فيها سنتين، عادة من عمر (١٦-١٨) عاماً، ويتعلم الطلبة فيها في مدارس أحادية الجنس، ويخضع الطلبة في نهايتها إلى اختبار وطني موحد يُسمى دبلوم التعليم العام، وتتوجه الحكومة إلى تعدد المسارات لما يخدم مصلحة المجتمع وسوق العمل ومواصلة التعليم العالي أو المهني، ويلتحق الطالب بأحد المسارين المتوفرين: الأكاديمي أو المسار المهني والتقني، ويسعى إلى تنمية مهارات التواصل، وتقانة المعلومات وتطبيق الرياضيات، ومهارة حل المشكلات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، Shabibi& Silvennoinen, 2018).

ويُعد المسار الأكاديمي أحد المسارات الرئيسية التي تهدف لإعداد الطلبة لمواصلة التعليم العالي، ويشير إلى البرنامج التعليمي الذي يركز على المواد النظرية والتخصصات العلمية والإنسانية، ويختار الطلبة منذ الصف الحادي عشر إحدى المسارين (متقدم/ أساسي)، ويختار المواد الدراسية من مجموعتين بصورة مرنه، ويدرس الطلبة ثماني مواد دراسية خلال العام الدراسي، منها مواد إجبارية عامة مثل (التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الاجتماعية، ومواد اختيارية تخصصية، شريطة أن يختار الطالب مادة واحدة من مساري الرياضيات المتقدمة أو الرياضيات الأساسية، ولديهم فرصة اختيار ثلاث مواد اختيارية (المهارات الفردية/ اللغات/ إحدى مواد المسار

على الأقل) بشرط أن تتضمن مادة واحدة على الأقل ترتبط بالمسار الذي اختاره من مواد العلوم (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، العلوم البيئية) (وزارة التعليم ، ٢٠٢٦) ويتم تفصيل المستويات كالتالي:

أ-**المستوى الأكاديمي (المتقدم):** يركز على مواد بعمق نظري ومنهجي أعلى مثل الرياضيات المتقدمة والفيزياء المتقدمة، ويهدف إلى تأهيل الطلبة لدراسة تخصصات جامعية علمية دقيقة مثل الهندسة والطب والعلوم التطبيقية، ويتطلب من الطلبة الحصول على معدلات تنافسية عالية للقبول في التخصصات الجامعية المختلفة (وزارة التعليم، ٢٠٢٦).

ب-**المستوى الأكاديمي (الأساسي):** يركز على مواد تقدم مستوى نظري أقل تعقيداً، ويهدف إلى تأهيل الطلبة لدراسة تخصصات جامعية في العلوم الإنسانية والتخصصات الإدارية مثل اللغات، والآداب، والإعلام، والتاريخ، والدراسات الدينية، ويتطلب من الطلبة الحصول على معدلات تنافسية للقبول في التخصصات الجامعية المختلفة (وزارة التعليم، ٢٠٢٦).

ومن أبرز الأهداف التعليمية لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي لعام (٢٠٢٥/ ٢٠٢٦) حسب توجهات وزارة التعليم العمانية (وزارة التعليم، ٢٠٢٦):

١. ترسيخ الهوية العربية والإسلامية والاعتزاز بالقيم المحلية والعالمية.
٢. الوعي بالمتغيرات العالمية وقدرة التفاعل معها.
٣. تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات
٤. توفير مسارات تعليمية متنوعة لتكشف للطالب المسار الذي يلائم قدراته، ويعده للجامعات وسوق العمل.
٥. تبني مهارات التعليم الذاتي، والمستدام، والبحث العلمي.

ويمثل المسار المهني والتقني توجهاً استراتيجياً حديثاً في هيكلة التعليم ما بعد الأساسي، حيث يهدف إلى إكساب الطلبة مهارات عملية وتقنية ترتبط مباشرة باحتياجات سوق العمل، وقد بدأ تطبيق هذا المسار في المدارس الحكومية تجريبياً في العام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م)، في إطار تطوير منظومة التعليم وربطها بالتنمية الاقتصادية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣ب).

يدمج هذا المسار المواد الأكاديمية الأساسية (كاللغة العربية والإنجليزية والدراسات الاجتماعية) والمواد الاختيارية مع مواد تخصصية تطبيقية مثل تقنية المعلومات، وإدارة الأعمال، والهندسة التقنية والتصميم وغيرها من المجالات المرتبطة بالقطاعات التنموية الوطنية، ويتم تدريس المواد التخصصية من قبل البرامج الوطنية أو الدولية المعتمدة بوزارة التعليم، ويتم تدريب الطلبة في بيئات محاكية للواقع في المختبرات والورش والقاعات المخصصة، ويقاس أداء الطالب بمدى اتقانه للمهارة العلمية، لا بالحفظ النظري فقط (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣ب).

كما يتضمن هذا المسار شراكات مع مؤسسات القطاع الخاص، بما يعزز التدريب العملي، ويوفر خبرة ميدانية للطلبة تؤكد على أهمية التكامل بين التعليم وسوق العمل لضمان توظيف الخريجين، وتحسين الإنتاجية الاقتصادية (Shuaili, 2025).

ويهدف هذا المسار بحسب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣ب) إلى التالي:

١.إكساب الطلبة المعارف والمهارات المهنية التي تمكنهم من الحصول على فرص مناسبة في سوق العمل.

٢.إعداد خريجين قادرين على المنافسة في سوق العمل بثقة عالية.

٣.تنمية الاتجاهات الوطنية والقيم الإيجابية لدى الطلبة، وتحفيزهم للالتحاق بمختلف المهن.

٤.تعزيز الشراكة بين المؤسسات التعليمية، ومؤسسات القطاعين العام والخاص والمجتمع المحلي.

٥.تعزيز ثقافة المجتمع نحو أهمية التعليم المهني والتقني، ودوره في تلبية متطلبات التنمية الاقتصادية للدولة.

٦.تبني مهارات التعليم الذاتي، والمستدام، والبحث العلمي.

والملاحظ فيما سبق، أن هيكلة التعليم ما بعد الأساسي تعكس تحولاً في الفلسفة التعليمية من نموذج أحادي المسار، إلى نموذج تعددي ومرن، وكل مسار يخدم جهات مختلفة، ولكنها تتكامل مع بعضها في بناء منظومة تعليمية قادرة على تلبية متطلبات التنمية الوطنية والاقتصاد المعرفي، بما يتماشى مع التوجهات الإستراتيجية لعُمان حتى عام ٢٠٤٠م، ويبين الجدول التالي عدد المدارس والطلبة والمعلمين والإداريين والفنيين حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان للعام الدراسي (٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م) (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٢٥ج).

جدول (١): *عدد المدارس والطلبة والمعلمين في كل حلقة للعام الدراسي (٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م).*

نوع المدرسة	نوع التعليم	عدد المدارس	عدد الطلبة	عدد المعلمين	عدد الإداريون والفنيون
حلقة أولى	**تعليم أساسي**	٣٥٩	٢٤٦,٧٦٨	١٨,٢١٤	٢,٢٣٩
حلقة ثانية		٣٢٨	٢٥,٧٤١٤	١٦,٧٠٢	٣,٣٢١
حلقة ثالثة	**التعليم ما بعد الأساسي**	٩٨	٧٨,٠٠٢	٥,٥٨٤	١,٢٦٨

خامساً: المناهج والخطط الدراسية:

شهد التعليم في سلطنة عمان تحولاً جذرياً منذ بداية النهضة عام ١٩٧٠م، حيث انتقل التعليم من صورته التقليدية المحدودة التي تعتمد على مناهج بسيطة إلى نظام مؤسسي قائم على مناهج وطنية معتمدة، وتولت وزارة التربية والتعليم مسؤولية تنظيم العملية التعليمية وبناء مناهج دراسية موحدة تستجيب لمتطلبات التنمية الوطنية، وكانت المرحلة الأولى (١٩٧٠– ١٩٩٧)، ركزت الوزارة على التوسع الكمي في المدارس، وبدء الاعداد للتعليم الأساسي، مع الاعتماد على خبرات عربية وأجنبية في بناء المقررات الدراسية، وبدأت المرحلة الثانية عام (١٩٩٨م) بتطبيق نظام التعليم الأساسي الذي ركز على تنمية المهارات والتعلم النشط بدل الحفظ والتلقين (الهنائي، ٢٠١٢، ص. ١٧٣–١٨٦)

وتتولى وزارة التربية والتعليم مسؤولية إعداد وتطوير المناهج عبر المديرية العامة لتطوير المناهج، التي تضطلع بمهام تصميم الأُطر الاسترشادية والمنهجية للمحتوى الدراسي، وإعداد الكتب الدراسية، ومراجعة المحتوى بشكل دوري، وضمان اتساقه مع السياسات الوطنية، ويعتمد تطوير المناهج على لجان فنية متخصصة تضم خبراء تربويين، وأكاديميين ومشرفين ميدانيين، إضافة إلى الاستعانة ببيوت خبرة دولية عند الحاجة (Al-Jardani, 2012).

وتخضع عملية صنع المناهج لموجهات وطنية عليا، أبرزها وثيقة رؤية عمان ٢٠٤٠، التي أكدت على بناء نظام تعليمي قائم على الكفاءة، والابتكار، واقتصاد المعرفة، والموائمة مع سوق العمل (وحدة متابعة تنفيذ رؤية عمان ٢٠٤٠، ٢٠١٩).

وتتميز المناهج العمانية بعدد من الخصائص الجوهرية؛ فهي تنمي المهارات الأساسية والمهارات الرقمية والتكنولوجية بما يتماشى مع متطلبات الاقتصاد المعرفي ومهارات المستقبل، وتركز

على ترسيخ الهوية والمواطنة كمنهج خفي يتخلل عدة مواد دراسية، وغرس الريادة والابتكار عبر المشروعات والأنشطة المختلفة، وتحويل المنهاج إلى محتوى تفاعلي رقمي يدعم التعلم المرن (وزارة التعليم، ٢٠٢٦)

تُشرف وزارة التعليم العُمانية على المناهج في سلطنة عمان لكافة المراحل المدرسية ضمن الهيكل التنظيمي للوزارة برئاسة المديرية العامة لتطوير المناهج وتتضمن ثمانية أقسام متخصصة بحسب القرار الوزاري (١٠/ ٢٠٢٦) كالآتي (وزارة العدل والشؤون القانونية، ٢٠٢٦):

- **دائرة دراسات وتطوير المناهج:** هذه الدائرة هي المسؤول الأول عن اقتراح السياسات والخطط المستقبلية لأعمال المديرية، بناء معايير المناهج التعليمية، إعداد وتحديث وتقويم المناهج الدراسية والكتب المدرسية وأدلة المعلمين لتتوافق مع رؤية عمان ٢٠٤٠، والنظريات التربوية الحديثة، مع التركيز على تكامل المناهج وربطها بمهارات القرن ٢١، ومتطلبات سوق العمل (وزارة التربية والتعليم، د.ت.ت).

- **دائرة إنتاج الكتاب المدرسي:** تختص هذه الدائرة بتحويل المسودات التعليمية إلى كتب مدرسية نهائية ومواد تعليمية داعمة، وتتوزع مهامها عبر أقسامها المتخصصة (التصميم، المتابعة، الرسم، والتدقيق)، حيث يتم تصميم مختلف أنواع الكتب المدرسية، ورقمنة هذه الأعمال باستخدام برامج حديثة، وإعداد المواصفات الفنية الدقيقة الخاصة بطباعة الكتب من نوع الأوراق والتغليف والألوان، وإجراء التحرير الفني والتدقيق اللغوي لسلامة المحتوى من الأخطاء قبل الطباعة النهائية، والتنسيق مع الدوائر الأخرى لتحديد الاحتياجات المطلوبة لكل مادة (وزارة التربية والتعليم، د.ت.ث).

- **دوائر مختصة بالمواد التعليمية المدرسية:** كدائرة تطوير مناهج العلوم التطبيقية، ودائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية، ودائرة تطوير مناهج المهارات الفردية، ودائرة تطوير مناهج التربية الإسلامية،

ودائرة المواطنة، ودائرة تقنيات التعليم، والتي جميعها تهدف إلى تحليل وتطوير الأنشطة التعليمية في كتب المواد الدراسية المختلفة لضمان مواكبتها للمعارف والمهارات الحديثة، مراجعة الأنشطة التعليمية وتوفيرها بصيغة إلكترونية، ورفد المناهج بقوائم مراجع ومواد مساندة لتعزيز البحث والتعلم المستقل، المشاركة في صياغة المعايير الفنية والأسس العلمية لوثائق التقويم والأنشطة (وزارة التربية والتعليم ، د.ت.ج).

تتعاون وزارة التعليم في سلطنة عمان مع جامعة كامبريدج (Cambridge University Press & Assessment) بالمملكة المتحدة لتطوير مناهج العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية، وتعتمد فلسفة هذه السلاسل على التعلم القائم على الاستقصاء والبحث بدل تلقي المعلومة مباشرة من المعلم، ولا يتم استيراد الكتب مثل ماهي بل تخضع لعملية التعمين الدقيقة من خلال تغيير المحتوى والصور بما لا يمس بالمادة العلمية لتتوافق مع القيم الإسلامية والهوية العمانية، وجاء هذا التعاقد مع بيوت خبرة دولية من لأسباب استراتيجية كتحسين نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية (TIMSS) و (PIRLS) وضمان تقارب المحتوى العلمي المحلي مع المحتوى العالمي، وبالتالي تسهل عملية القبول الجامعي في الخارج (جريدة عمان، ٢٠١٧).

وهناك جهات أخرى تتعاون مع وزارة التعليم في سلطنة عمان ومنها المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وهو المعهد الوحيد المسؤول عن تدريب المعلمين في سلطنة عمان، مع وجود دوائر تدريبية في مختلف المحافظات بالسلطنة تابعة للمديريات العامة للمحافظات، ويهدف المعهد مع المراكز التدريبية إلى تمكين المعلمين، وتطوير أدائهم التربوي وفق أفضل الممارسات الدولية، وللمعهد دور محوري في تنفيذ برامج تدريبية للمناهج المطورة، وتدريبه على التدريس الحديث

من أساليب تدريس وطرق التقييم المتمحورة حول المتعلم، وتوافق المحتوى التدريبي مع المنهاج العماني والسياسات التعليمية (جريدة الوطن، ٢٠١٤).

ويتضمن المنهج في سلطنة عمان مواد إلزامية وأساسية لكل مرحلة تعليمية وخصوصاً التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والدراسات، مع وجود مواد أساسية أكثر في الحلقة الأولى وأقل بالحلقة الثالثة حيث يختار المتعلم المواد الاختيارية على حسب المسار التعليمي الذي اتخذه، وتركز المناهج على تنمية مهارات المتعلمين وقدراتهم في ممارسة الإبداع والاستقصاء الناقد، وإذكاء العمل الذاتي والجماعي، وتعزيز شخصية المتعلم، وتنمية القيم المختلفة من الموروث الإسلامي، والهوية العمانية، والمساواة والعدالة وغيرها (تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان (للصفوف ١-١٢)، ٢٠١٧، ص. ٣١٥).

سادساً: أساليب التقويم:

التقويم التربوي يقدم معلومات للمعلمين وجميع المسؤولين في النظام التعليمي يتبين من خلالها مدى تعلم الطلبة من المهارات والمعارف المقدمة، وكيفية تقدمه، ومن ثم يتم تحليل هذه البيانات والمعلومات والأدلة وتفسيرها، والتقويم التربوي في سلطنة عملن يندرج تحت مسؤولية المديرية العامة للتقويم التربوي تحت إشراف وكيل الوزارة للتعليم، وتتكون من خمس دوائر وهي دائرة تقويم العلوم الإنسانية والمهارات الفردية، ودائرة تقويم تعلم العلوم التطبيقية، ودائرة إدارة الامتحانات و الاختبارات، ودائرة المؤهلات الدراسية، ودائرة الدراسات التطويرية للتقويم التربوي (تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان (للصفوف ١-١٢)، ٢٠١٧، ص. ٣٤٢؛ وزارة التربية والتعليم ، د.ت.ب).

ويُعد التقييم في السلطنة جزءًا أساسياً من منظومة التعليم، وهو إجراء تربوي ممنهج لقياس أداء المتعلمين، ومخرجات التعليم، وتحسين جودة التعليم واتخاذ قرارات تحسين السياسات التعليمية

،مما يسهم في مواءمة التقييم مع أهداف رؤية عمان ٢٠٤٠، ويسعى مركز القياس والتقويم إلى تطبيق أعلى درجات الموضوعية والشفافية، وذلك عبر تبني معايير دولية وإجراءات صارمة تشمل كافة مراحل الامتحانات التحصيلية والوطنية والدولية، بدءًا من الإعداد وحتى تحليل النتائج، ونجح المركز في التحييد الذاتي من خلال الاعتماد على أنظمة التصحيح الرقمي والتحليل الإحصائي للنتائج مما يضمن دقة البيانات ويعزز موثوقية المؤشرات المستخرجة (وزارة التعليم، ٢٠٢٦).

وتعتبر نتائج تقييم الطلبة أحد مؤشرات الأداء المدرسي في النظام الوطني لتقييم أداء المدارس الذي أطلقته الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم سابقاً، والتي تم تعديل مسمّاها الحالي بصدور المرسوم السلطاني رقم (٢٠٢٦/١٢) إلى الهيئة العمانية لضمان جودة التعليم، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، ويهدف بتحسين جودة التعليم والاستفادة من نتائج تقييم الطلبة في التخطيط الاستراتيجي للتعليم (الهيئة العُمانية لضمان جودة التعليم، ٢٠٢٥).

التقويم التربوي في سلطنة عمان يعتمد على التقويم المستمر، وهو التقويم الذي يقوم به المعلم أثناء عملية التدريس وبعدها بهدف الوقوف على نقاط القوة، وأولويات التطوير في عناصر العملية التعليمية، ويصنف إلى نوعين أساسيين وهما التقويم التكويني (البنائي) والتقويم الختامي. التقويم البنائي يعني التقويم الذي يلازم عملية التدريس اليومية، ويزود المعلم والمتعلم بنواتج التقدم والتعلم المستمر في أداء الطالب، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، بينما التقويم الختامي هو الذي يجمع أدلة عن تعلم الطالب، ويضع الدرجات النهائية لقياس مستوى الطالب ولا يعاد تطبيقه إلا بعذر مقبول، وهناك عدد كبير من أدوات التقويم التي يمكن تطبيقها كالحوار الشفوي، والعرض الشفوي، والملاحظة، والواجب المنزلي، والأسئلة القصيرة، والاختبارات القصيرة، والمشاريع، والأنشطة العملية، والتقارير، والاختبارات العملية، والاختبار النهائي (وزارة التعليم، د.ت.ح، ص. ١٧).

بالنسبة للصفوف (١-٤) يتم توزيع الدرجات على العام الدراسي كاملاً بحيث تكون نسبة الدرجات (١٠٠٪) للصفين الأول والثاني تُستخدم فيها أنواع تقييمية مختلفة، بينما الصف الثالث والرابع تكون نسبة (٣٠٪) للاختبارات القصيرة على مستوى المدرسة، و(٧٠٪) للأدوات الأخرى التي ذكرت سابقاً، وبالنسبة للصفوف من (٥-١١) تُنفذ كل فصل دراسي بنفس الآلية، بحيث تكون (٤٠٪) في الاختبار النهائي على مستوى المديريات التعليمية، و (٦٠٪) لأدوات التقويم الأخرى على مستوى المدرسة، ما عدا مواد المهارات الفردية (كالمهارات الحياتية، والرياضة المدرسية، والمهارات الموسيقية، والفنون التشكيلية، وتقنية المعلومات) يتم احتساب (١٠٠٪) من الدرجة العامة باستخدام أدوات التقويم المختلفة، وبالنسبة للصف (١٢) تُنفذ أدوات التقويم المستمر كل فصل دراسي بنفس الآلية، بحيث تكون (٣٠٪) من أدوات التقويم على مستوى المدرسة تنفذ خلال الفصل، و (٧٠٪) للاختبار النهائي المطبق من قبل دائرة القياس والتقويم بالوزارة بصورة موحدة على جميع طلبة الدبلوم العام، ولكن بالنسبة للمواد الاختيارية (كالفنون التشكيلية والرياضة المدرسية، والمهارات الموسيقية وتقنية المعلومات واللغات المختلفة) تُنفذ أدوات التقويم المستمر كل فصل دراسي بنفس الآلية، بحيث تكون (٦٠-٧٠٪) من أدوات التقويم على مستوى المدرسة تُنفذ خلال الفصل الدراسي، و (٣٠-٤٠٪) للاختبار النهائي المطبق من قبل دائرة القياس والتقويم بالوزارة، وبصورة موحدة على جميع طلبة الدبلوم العام (وزارة التربية والتعليم ، د.ت.ح، ص. ٢٣- ٢٦).

ويتميز نظام التقويم التربوي في سلطنة عمان بجملة من الخصائص، ومننها الشمولية، حيث يعتمد النظام على تنويع الأدوات التقييمية بما يضمن قياس الجوانب المعرفية والمهارية والقيمية لدى المتعلم، وكما يتسم بالاستمرارية والتراكمية، إذ تحتسب نتائج الطلبة بناءً على أداء الطالب طوال العام الدراسي، وهو ما يعزز العدالة التربوية، ويقلل الضغوط الامتحانية، وكذلك يتميز بالشفافية

والحوكمة، حيث تُعلن اللوائح المنظمة للتقويم سنوياً، وتتاح النتائج عبر البوابة التعليمية الرسمية، بما يعزز الشراكة مع أولياء الأمور (وزارة التربية والتعليم ، د.ت. خ).

سابعاً: تمويل التعليم:

تشكل ميزانية التعليم جزءًا مهماً من المخصصات الحكومية في سلطنة عمان، حيث تُظهر البيانات الرسمية أن قطاع التعليم يستفيد من تخصيصات مالية متزايدة ضمن الميزانيات السنوية للدولة (الحريري، ٢٠١٥، ص.٤٧٩)، فقد زادت ميزانية التعليم من (٢٠٢٥) إلى العام (٢٠٢٦) من (١,٧٢٧) مليار إلى (١,٧٨٦) مليار، أي بنسبة قدرها (٣.٤٪) عن العام الذي سبقها، ويعتبر هذا النمو آمناً ومستقراً، وكانت نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم (١٧,٦٪) من إجمالي الإنفاق العام للدولة لعام ٢٠٢٦م (وزارة المالية، د.ت.)، كما أظهرت التقارير الحكومية أن الإنفاق على الخدمات الاجتماعية والأساسية يرتكز بشكل رئيسي على التعليم، حيث يخصص له القسم الأكبر من مخصصات الخدمات الاجتماعية في ميزانية ٢٠٢٦، وهذا يظهر مدى تركيز الحكومة على تعزيز التعليم ضمن أولوياتها التنموية، واستمرارية تحسينها للخدمات التعليمية والبنية التحتية للتعليم ، وأشارت أيضاً أن (٨٥٪) من ميزانية التعليم تُصرف على المصروفات الجارية من رواتب العاملين وتكاليف التشغيل الأخرى، بينما تُخصص النسبة المتبقية (١٥٪) على المشاريع التطويرية والإنمائية (Oman News Agency, 2026).

وتمثل الحكومة في السلطنة المصدر الرئيسي لتمويل وزارة التعليم (وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي سابقاً)، حيث تمول الحكومة التعليم بنسبة تزيد عن (٨٢-٨٥٪) بينما النسبة المتبقية (١٥-١٨٪) مساهمة من قبل القطاع الخاص، ويُعزى هذا الاعتماد إلى الدور المركزي للدولة في توفير التعليم المجاني أو المدعوم كجزء من سياستها التنموية الوطنية، وأهداف رؤية عمان ٢٠٤٠،

حيث تبلغ متوسط تكلفة الطالب الواحد (١,٧٧١.٥) للعام ٢٠٢٤- ٢٠٢٥م بحسب الكتيب السنوي للإحصاءات التعليمية، حيث أن تكلفة الطالب في التربية الخاصة خمسة أضعاف تكلفة الطالب في المدارس الحكومية للصفوف من (١-١٠)، (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٢٥د، ص. ٩٢)، وأشارت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، المسؤولة عن تنظيم البرنامج الدولي لتقييم أداء الطلبة (PISA) أن تحصيل الطلبة في الفئة العمرية (١٥) عاماً في القراءة والرياضيات والعلوم يكون أفضل عندما يكون نصيب الفرد من التعليم عالي، مع الأخذ في الاعتبار أن جودة التعليم وكيفية الإنفاق من المؤشرات المهمة لزيادة تحصيل مخرجات التعلم (تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان (للصفوف ١-١٢)، ٢٠١٧، ص. ١٥١).

ويعتبر القطاع الخاص من الجهات الأخرى الممولة للتعليم العام والعالي في سلطنة عمان من خلال إنشاء وإدارة المدارس والجامعات الخاصة، إضافة إلى تحصيل الرسوم الدراسية، مما يعكس توجه الحكومة الرشيدة إلى تنويع مصادر التمويل وتقليل العبء على الميزانية العامة، حيث أن نسبة المدارس الخاصة إلى إجمالي المؤسسات التعليمية تمثل (٣٥,٣٪)، وتعتمد على الرسوم الدراسية والاستثمارات الخاصة في تمويلها (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٢٥د، ص. ٧٠).

وهناك دور داعم للشراكات المجتمعية والتمويل المحلي في تمويل بعض الأنشطة المدرسية والمبادرات المحلية، عبر مساهمات أولياء الأمور أو مؤسسات المجتمع المدني، ولكن تمويل البرامج المدرسية والأنشطة اللامنهجية من رعاية المناسبات المختلفة، وتكريم الطلبة المجيدين، يظل تمويلاً تكميلياً ولا يُغني عن التمويل الحكومي كما ذكرت دراسة الجابري وآخرون (٢٠٢٢، ص. ١٣١١)، مما يعكس أهمية التكامل بين مصادر التمويل المختلفة، بما يعزز استدامة العملية التعليمية ويرفع من جودة مخرجاتها.

المحور الثالث: السياسة التعليمية في جمهورية سنغافورة

المقدمة:

تُعَد دراسة الأنظمة التعليمية في الدول الرائدة ضرورة ملحة للشروع في إجراء إصلاحات للتعليم وتطويره، سواء للمنظومة التعليمية ككل أو لعنصر من عناصرها مثل السياسات التعليمية، والمراحل التعليمية والمناهج الدراسية، وغيرها. ومن هنا، يتوجب على صناع السياسة التعليمية دراسة خبرات الدول الأخرى، ولا سيما تلك التي صنعت لنفسها سيطاً في العالم، ورفعت مكانتها التعليمية بصورة كبيرة.

وتُعتبر دراسة السياسات التعليمية وتحليلها في ضوء التجارب العالمية من القضايا المحورية في مجال تطوير التعليم، لما تمثله من مدخل علمي لفهم مدى فاعلية السياسات الحالية، واستكشاف فرص التحسين المستقبلي، وبالنظر إلى الوضع الراهن في سلطنة عمان؛ فتطبيق سياسات التعليم على أرض الواقع يواجه العديد من العوائق، ولا سيما ما يتعلق بتعزيز جودة المناهج، ورفع كفاءة ورضا المعلمين، وربط المخرجات بمتطلبات التنمية الوطنية والمتغيرات العالمية المختلفة؛ لذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على طبيعة نظام التعليم في كلٍ من سنغافورة وفنلندا، وإجراء تحليل نقدي لتجاربها الفريدة، والتي حققت نجاحاتها بتحقيق قفزات نوعية؛ لتحسين واقع النظام التعليمي في سلطنة عمان وخصوصًا مجال السياسات التعليمية.

يوجد نهجين مختلفين لتطوير أي سياسة تعليمية، عند الاستفادة مع خبرات الدول المتقدمة تربويًا، ولكل نهج له أنصار ومؤيدون، ويعرف النهج الأول ب "استعارة السياسة" (Policy Borrowing)، والنهج الثاني ب "التعلم من السياسة" (Policy Learning). حيث إن غاية النهج الأول هو "نقل" أفضل الممارسات والسياسات التي حققت نجاحاً في الأنظمة التعليمية الناجحة، وغرسها في سياسة

الدولة التي تطمح للرُقي بتعليمها، بينما في المقابل، يقوم النهج الثاني "التعلم من السياسة" على قاعدة دراسة الأنظمة التعليمية المتقدمة، والنظر إلى إيجابيات تطبيقها وسلبياته، وأخذ الدروس المستفادة منها لتطبيقها على الأنظمة التعليمية المراد تطويرها، مع الأخذ في الاعتبار لإيديولوجيات المجتمع، وقيمة، وثقافته، وتاريخه في التعليم (Raffe, 2011).

وتقوم الدراسة الحالية على تطبيق النهج الثاني "التعلم من السياسة"، ومن أبرز الاتجاهات لتطوير السياسات التعليمية، وتحقيق فهم أفضل وأعمق في كيفية نجاح بعض الدول هو المقارنة بين الأنظمة التعليمية، والتي بدورها تساعد صناع القرار على اتخاد ممارسات فعالة وقائمة على أدلة وليس على تجريب عشوائي (Srinivasan, 2016, 10).

ومن الأنظمة التعليمية التي لاقت نجاحًا ملفتًا، نظام التعليم السنغافوري، حيث استطاعت سنغافورة في عقود قليلة أن تجعل دولتها دولة متقدمة، وتساير الدول الصناعية الأكثر تطوراً، وتتوافق مع معاييرها، نتيجة الإصلاحات الهائلة التي حققت معجزات اقتصادية، وبالرغم من عدم توفر موارد طبيعية ترفع اقتصادها، إلا أنها استثمرت رأس المال الوحيد الذي تملكه وهو الانسان الذي يعتبر العنصر الأساسي في تكوين مجتمع موحد ومتطور (داود، ٢٠٢٠، ص. ٦٣).

وتعني سنغافورة باللغة العربية (جزيرة الأسد)، ولم تكن تمتلك الموارد الطبيعية ولا المقومات الأساسية التي تساعدها على النمو وتنمية اقتصادها، فهي مدينة صغيرة محاطة بعدد من الجزر المتفرقة، وإضاقة لذلك هي دولة تتعدد قيها الجنسيات وبالتالي لا تمتلك إطارًا أيديولوجيًا تستطيع أن تظهره للعالم، إلا أنها استطاعت أن تجعل العالم في حيرة ويقف احترامًا للإنجازات التي حققتها في فتره صغيرة؛ فقد بنت الإنسان في كل مراحله منذ الصغر إلى ما بعد التعليم الجامعي، ولم تتخلى عن الكبار في السن أيضاً، ورفعت اقتصادها ليوازي الدول الغربية المتقدمة، واستثمرت أموالها في

الكثير من الشركات والمؤسسات العالمية، ولم تقف عند ذلك؛ فكان إنجازها الأعظم تطوير نظام تعليمي يعتبر بلا منازع من الأفضل في العالم (فرج، ٢٠٠٥، ص. ٣٢١).

تعتبر الحكومة السنغافورية هي الجهة العليا المسؤولة عن التخطيط للنظام التعليمي، والذي يتم عن طريق عدد من الجهات المتخصصة التي تقوم بدراسة احتياجات سوق العمل والعمالة المراد تعليمها وتدريبها، ومن ثم تقوم بصياغة الأهداف التعليمة التي تشبع تلك الاحتياجات، وتضع خطط وبرامج تعليمية وتدريبية بالتعاون مع أصحاب المصلحة من المؤسسات الكبيرة (داود، ٢٠٢٠، ص. ٦٤).

تبنت الحكومة السنغافورية ثلاثة أُسس لتحقيق أهداف سياسة التعليم وتجويد نظام التعليم وهي: تعزيز المهارات الفكرية وتطويرها، الاعتماد على تقنيات المعلومات في التعليم والتعلم، وتطوير التعليم الوطني، ويتم مراجعة هذه الأسس باستمرار، والتعليم في سنغافورة يتسم بالمرونة، حيث يعمل على زيادة طاقات الفرد ومهاراته، ويتعدى ذلك إلى تكوين مجتمع مبدع ومفكر ومتجدد، وبالتالي يُخرج أجيال مدربة ومؤهله أكاديميًا للخوض في سوق العمل بجدارة (الدخيل، ٢٠١٥).

وتسيطر المركزية على النظام التعليمي في سنغافورة في إدارة المدارس والمعاهد وكذلك المدارس الأجنبية من قبل وزارة التربية والتعليم السنغافورية، وفي ذات الوقت تشجع بعض المدارس على الاتجاه إلى اللامركزية، وتشجع المنظمات الصناعية والاقتصادية على دعم الاقتصاد المعرفي الجديد، ودعم المشاريع والبرامج التعليمية المتنوعة (الرشيدي ومندي، ٢٠١٧).

ويتدرج النظام التعليمي في سنغافورة من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي، ومن ثم التعليم ما قبل الجامعي ووصولًا إلى التعليم الجامعي، من خلال التعلم في المعاهد التطبيقية، والكليات المتوسطة، والكليات التقنية، وغيرها. وقد سعى النظام التعليمي السنغافوري إلى إدخال الابتكار في

بيئاته العلمية والبحثية، وتم تطوير المناهج وطرق التدريس حتى يحصل الطلبة على المهارات والخبرات في أحدث الأساليب التكنولوجية في وقت مبكر، حتى يحصلوا على مكان مناسب لهم في سوق العمل (العبيدي، ٢٠١٢).

أولاً: العوامل المؤثرة في السياسة التعليمية بسنغافورة:

تُعد السياسات التعليمية من أبرز الاتجاهات التي تعتمدها الدول لتحقيق التنمية الشاملة وبناء رأس مال بشري قادر على التكيف مع متطلبات الاقتصاد العالمي المتغير، وقد حظيت التجربة التعليمية السنغافورية باهتمام واسع من قبل صناع السياسة، والتربويين والباحثين في التربية المقارنة، نظرًا لما قدمته من نتائج متقدمة في مؤشرات الجودة والكفاءة. لا يمكن فهم نجاح السياسة التعليمية السنغافورية بمعزل عن السياق الذي تشكلت فيه؛ حيث تأثرت بمجموعة من العوامل المتداخلة ذات الأبعاد السياسة والاقتصادية والثقافية، ناهيك عن العوامل العالمية كالعولمة والتنافسية، ومن هنا سنناقش مجموعة من العوامل التي أثرت في نظام التعليم في سنغافورة، وساهمت في تطويره على النحو التالي:

العوامل الجغرافية:

تقع سنغافورة في الطرف الجنوبي من شبه جزيرة ملايو وبين مضيق جوهر ومضيق سنغافورة، مما أسهم في نشوئها كمركز عالمي للتجارة والخدمات اللوجستية، وكما تقع سنغافورة بالقرب من أحد أهم الطرق البحرية التجارية في العالم، مما جعل ميناء سنغافورة محطة أساسية لحركة السفن الدولية، وبالتالي أدى هذا لزيادة حركة النقل البحري وتدفق الاستثمارات الأجنبية على سنغافورة، مما يبرهن على الدور الجغرافي كعامل فاعل في التنمية الاقتصادية (الجبير والفايز، ٢٠١٥، ص. ٥).

ومن العوامل البشرية الجغرافية المؤثرة على سنغافورة النمو السكاني المتزايد، والكثافة السكانية العالية رغم صغر مساحة سنغافورة، مما فرض عليها سياسات مكثفة في التخطيط الحضري، وتوزيع الخدمات، وإدارة التنوع الثقافي، وبالتالي أوجد بيئة تُعلي من شأن رأس المال البشري كعامل تنموي في ظل محدودية الموارد الطبيعية (العمرا، ٢٠٢٦).

صغر المساحة والكثافة السكانية العالية تؤثر على تصميم السياسات التعليمية والاستراتيجيات التدريسية، مما يدفع الحكومة إلى التخطيط الفعال للتعليم وتوزيع المدارس بحكمة، وبالتالي يؤدي إلى الاستثمار الفاعل للمكان وتنظيم محكم للمؤسسات التعليمية؛ حتى لا تزدحم الفصول الدراسية، وتمكن من توفير حلول بديلة، كإدخال التكنولوجيا الحديثة، والعمل على تحديث المناهج الدراسية (المحجان، ٢٠٢٤، ص. ١٣٥).

العوامل السياسية:

سنغافورة كانت تُعرف قديماً باسم (تاميسيك) أو مدينة البحر، وكانت فكرة السيطرة على سنغافورة تعود إلى (السير توماس ستامفورد رافلز) المهندس بوزارة شؤون المستعمرات البريطانية، وبالفعل عام (١٨١٩م) تم اتخاذ سنغافورة محطة تجارية نظراً لأهمية موقعها الإستراتيجي من قبل شركة الهند الشرقية التي اقنعها رافلز بذلك، وفي عام (١٨٢٤م) وقع الحاكم (تيمنغونغ) تنازلًا عن الجزيرة لبريطانيا، وبعدها بعامين اتحدت مع بنانج وملقا لتأخذ رئاسة مستوطنات المضايق التي كانت تحت الحكم الهندي سابقًا، وقد تطورت في العشرينات والثلاثينات من القرن الماضي مما دفع الكثير من المهاجرين من الدول القريبة والدول الأوروبية إلى الاستقرار بها، وهذا سبب كساد اقتصادي فيها، و بالتالي تم تخفيف عدد المهاجرين (داود، ٢٠٢٠).

وظلت سنغافورة تحت الحكم البريطاني حتى عام (١٩٤٦م)، وتم فصلها عن الاتحاد الماليزي بسبب غالبيتها الصينية وموقعها الجغرافي، وبعد مفاوضات المجلس التشريعي في لندن، تقرر استقلالها داخلياً عام (١٩٥٧م)، بعد أن كانت مستعمرة بريطانية لمدة (١٤٠) عاماً، وتم تأسيس دولة سنغافورة، مع تولي بريطانيا الدفاع والشؤون الخارجية (فرج، ٢٠٠٥، ص. ٣٢٣).

وحصلت سنغافورة على استقلالها الذاتي في أول الانتخابات الرئاسية، وفاز حزب العمل الشيعي الاشتراكي، بقيادة " لي كوان يو" الذي أصبح رئيساً للوزراء، وفي عهده انضمت إلى الاتحاد الملاوي، لكنها انفصلت عن اتحاد ماليزيا وحصلت على استقلالها عام ١٩٦٥، وأصبحت جمهورية رئاسية ذات برلمان (داود، ٢٠٢٠، ص. ٧٧).

وبعد ٢٢ عاماً من المعارضة بين حزب العمل والشيوعيون، فقد فاز حزب العمل مرة أخرى، و تم انتخاب "لي كوان يو" رئيساً لجمهورية سنغافورة، وأصدر بيانًا بتعايش الأديان لإسكات الجهات المعارضة، وخلفه العديد من الرؤساء الذين ساروا على نهجه، والجدير بالذكر أن الفضل يعود للرئيس "لي كوان يو" في تحويل سنغافورة من جزيرة للبيع والشراء، إلى دولة قوية اقتصاديًا، وحققت المركز الرابع في أواخر التسعينات من حيث ارتفاع دخل الفرد على المستوى العالمي (فرج، ٢٠٠٥، ص. ٢٠٠٥).

وفي غضون ٣٥ عامًا تم بناء سنغافورة، بما فيها من نظم مدنية وسياسية وعسكرية واقتصادية وتعليمية، وهي مدة لا تزيد عن تلك في المسيرة التنموية لمعظم دول العالم الثالث، وقد تحول المجتمع الذي تسوده التفرقة القومية والعنصرية و الدينية، إلى أكثر مجتمعات آسيا استقرارًا وأمانًا، وقد ارتفع معدل دخل الفرد من أقل من (٤٠٠) دولار عند الاستقلال إلى (١٥٧٠٠٠) دولار في عام ٢٠٢٥م، وهو ما يضع سنغافورة في صدارة الدول الأغنى في العالم، وأرضى هذا الطبقة العاملة، والطبقة

المستثمرة في ذات الوقت، وتحولت من دوله هاجسها الأول حماية استقلالها من جاراتها، إلى دوله يُحتذى بها وتحترم سيادتها ونفوذها من جاراتها قبل الدول الأخرى (World Bank Group, 2025).

العوامل الاقتصادية:

سمى الاقتصاديون دول ماليزيا، وسنغافورة، وتايوان، وهونج كونج، وكوريا بالنمور الاقتصادية الآسيوية، وترجع هذه التسمية إلى نسبة النمو الاقتصادي التي تصل إلى ٨٪ حتى ١٠٪ على المدى البعيد، والاحتفاظ بهذه النسب المرتفعة يعود إلى الادخار العالي من الميزانية، والسياسات التنظيمية الفاعلة، وتطوير النظم التعليمية من خلال توفير بُنى تحتية قوية، واستثمار القوى العاملة المدربة والمؤهلة (فرج، ٢٠٠٥).

وتلعب القوى الاقتصادية دورًا أساسيًا في تشكيل سياسات وهيكلة نظام التعليم في سنغافورة؛ فالتعليم يعتبر استثمار استراتيجي في رأس المال البشري الذي يحقق عائدات اقتصادية عالية للنمو والابتكار، وأداء النظام التعليمي السنغافوري يشار إلية كعامل محوري في بناء المواطن السنغافوري الذي حرك عجلة الاقتصاد وسوق العمل (Kwek et al., 2020).

وعملت الحكومة السنغافورية على تنمية الموارد البشرية وذلك من خلال ادخال التكنولوجيا لتطوير التعليم، وإنشاء بنى اتصالات وبنى تحتية معلوماتية، وإنشاء معاهد وكليات متخصصة ومزودة بأحدث التقنيات، وجميع ما سبق أسهم في جذب الاستثمارات الأجنبية التي وجدت أيدي عاملة مؤهلة في المجال المعلوماتي، ووفرت تكاليفها التشغيلية، وأيضاً أدى ذلك إلى تسويق الناتج المعلوماتي من برامج وتطبيقات للدول المستثمرة (العدواني، ٢٠٢٣).

ومن العوامل الاقتصادية المؤثرة على النظام الاقتصادي ما يلي:

١. **إنفاق الدولة وكفاءة التمويل:** الحكومة السنغافورية تخطط استراتيجيًا إلى تخصيص موارد كبيرة للتعليم، التي همها ليس فقط الزيادة المطلقة في حصص التعليم المالية، وإنما أن تخدم أهداف التعليم سوق العمل، وأن ترتبط بالكفاءة، والاستخدام الأمثل للموارد، وقد حققت سنغافورة في السنوات الأخيرة المتتالية نتائج مبهرة في الاختبارات العالمية مثل (PISA) و (TIMSS) في دوراتها الأخيرة، مما جعلها محط أنظار الدول المتقدمة والنامية (OECD, 2020).

٢. **الاقتصاد واحتياجات سوق العمل:** العوامل الأكثر تأثيرًا على نظام التعليم، هو الربط الحاسم بين التعليم وسياسات الاقتصاد السنغافورية، مثل سياسات التدريب العملي وسياسة (SkillFuture) التي توجه التعليم لسوق العمل؛ بهدف تخريج كوادر ذات مهارات معرفية وتكنولوجية عالية ومناسبة لاكتساح سوق العمل، ورفع الاقتصاد الوطني السنغافوري كما ورد في تان (1998)، وتسعى سنغافورة إلى تطوير الموارد البشرية، وتنمية المهارات المستقبلية كالمهارات الرقمية، وبرامج الذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية لتتماشي مع الثورة الصناعية الرابعة، وإخضاع القادة والمعلمين لبرامج تدريبية في إدارة التغيير والابتكار، وتنمية مهارات التفكير بدلًا من الحفظ وذلك بتقليص محتوى المناهج، ودعم التعلم مدى الحياة، واستمرار التعلم في كل مراحل العمر (العدواني، ٢٠٢٣).

٣. **الخصخصة الجزئية وتسويق المدارس:** سنغافورة اتبعت نهج "التسويق المنظم" في التعليم من خلال بعض الإجراءات مثل اتاحة الفرص للمدارس بالاستقلالية، وتشجيع المنافسة بين المدارس، وإنشاء مدارس تحت نظام الدعم المباشر (Direct Subsidy Scheme)، وهذا بدوره يزيد الجودة والابتكار لديها. والتنافس بين المدارس خلق أداء أفضل، ولكن قد يؤدي إلى عدم المساواة نتيجة الاعتماد على قوى تسويقية (Chan, 2008).

٤. **الدخل الأسري والتعليم الخاص:** نتيجة الاهتمام الكبير الذي يولى للتعليم، والتنافسية بين أبناء المجتمع السنغافوري لنيل مناصب كبيرة في قي سوق العمل، لجأت الكثير من الأسر السنغافورية إلى الدروس الخصوصية (Shadow Education)، وأشارت التقارير المحلية أن مليارات الدولارات تصرف سنويًا على الدروس الخصوصية، وعلى التعليم الخاص لتحسين فرص التعليم، والذي بدوره أوجد فجوة في تكافؤ فرص التعليم بين أبناء الشعب، ولكنه في المقابل أوجد صناعة كبيرة واقتصاد موجه بطريقة غير مباشرة من قبل الحكومة (Tan, 2025).

٥. **إدخال التكنولوجيا ونظم المعلومات:** يعتبر إدخال التكنولوجيا ونظم المعلومات في التعليم حجر الزاوية في نجاح التجربة السنغافورية، حيث أولت سنغافورة الاهتمام لإنشاء نظم معلومات متكاملة، وتوظيف البيانات لتوجيه السياسات التعليمية، وتحسين جودة التعليم، واتجهت لرقمنه التعليم من خلال توفير بنية تحتية رقمية، وتدريب المعلمين والقيادات على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وعمدت أيضاً إلى تطوير الابتكار لدى الطلبة من خلال ربط مخرجات التعليم بالاحتياجات البحثية والصناعية (الغامدي، ٢٠٢٥).

٦. **جذب الاستثمارات الأجنبية:** وضعت الحكومة السنغافورية استراتيجية اقتصادية للخروج من الأزمات الاقتصادية وزيادة دخلها القومي، من خلال العمل على جذب الاستثمارات الاقتصادية وذلك بتوفير عمالة عالية المهارة للشركات متعددة الجنسيات التي تبحث عن الكفاءة في العمل، وجعل سنغافورة مركزاً حيوياً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوفير نظام تعليمي قوي يوفر بيئة عمل جاذبة ويدعم استراتيجية التنوع الاقتصادي، الذي يبقي الشركات ذات المهارات المرتفعة داخل سنغافورة، وينقل العمالة ذات المهارة العالية إلى الشركات الصناعية في الدول الأخرى (Elkan, 1995, p.73).

الحكومة السنغافورية تحرص على وضع خطط طويلة الأجل من أجل البحث عن مسارات مالية جديدة للنمو، وأقل عرضه للأخطار المالية العالمية، وقد انتهجت سنغافورة سياسة اقتصادية تهدف للتوجه للسوق الحر، والتعاون مع الشركات الأجنبية في استثمارات متنوعة، وإيجاد بيئة عمل خالية من الفساد الإداري، وتوفر فرص عمل جديدة، ومن المجالات التي تدعم قوة الاقتصاد السنغافوري قطاع الخدمات، والصادرات في مجال الإلكترونيات وتقنية المعلومات (داود، ٢٠٢٠، ص. ٩٣).

العوامل الاجتماعية:

المجتمع السنغافوري يتسم بدرجة عالية من التماسك والتكامل البنيوي، حيث تقوم العلاقات الإدارية والاقتصادية، وقيم العمل على أسس تنظيمية دقيقة تسهم في تحقيق الانسجام المؤسسي والاستقرار المجتمعي. كما تعكس العلاقات الاجتماعية مستويات متقدمة من الانضباط، والاحترام، والمسؤولية الفردية، إذ ينظر للفرد بوصفه عنصرًا فاعلًا ضمن منظومة اجتماعية مترابطة، يؤثر أداؤه سلبًا أو إيجابًا في كفاءة النظام ككل، وانطلاقاً من هذا التصور الشمولي تعد المحافظة على توازن المنظومة الاجتماعية مسؤولية جماعية، تتجسد في سياسات متكاملة تُعنى بتنمية الإنسان في مختلف جوانبه، ولا سيما التعليم، والتثقيف، والرعاية الصحية، وتحسين مستويات المعيشة، وتعزيز الرفاه الاجتماعي (فرج، ٢٠٠٥، ص. ٣٢٧).

ويعزز هذا التماسك وجود بيئة حضارية، ومنظمة، ونظيفة، ومستدامة، تسهم في رفع جودة الحياة، وتترك انطباعًا إيجابيًا واضحاً لدى الزائر منذ اللحظات الأولى.

يعتبر النظام التعليمي في سنغافورة أحد أبرز مؤشرات التقدم الاجتماعي، حيث يحتل مكانة عالية بين النظم التعليمية العالمية، نتيجة ما يحظى به من اهتمام مؤسسي مستمر، وتركيز استراتيجي

من الجهات المعنية في جمهورية سنغافورة، وقد أسهم هذا الاهتمام في تحقيق تطور نوعي جعل النظام التعليمي السنغافوري متوائمًا مع الاتجاهات العالمية الحديثة، بل ومتقدمًا عليها في بعض الجوانب (المحجان، ٢٠٢٤، ص. ١١٩).

المجتمع السنغافوري مجتمع متنوع اللغات والأعراق والديانات، وحتى لا تحدث أي تصعيدات أو مناوشات بين السكان؛ فقد قررت وزارة التربية والتعليم في سنغافورة أن تكون اللغة الإنجليزية هي الدولة الرسمية للدولة، مع اعترافها بباقي اللغات الأخرى، وفي فترة وجيزة أتقن الشعب اللغة الإنجليزية لكونها لغة التخاطب في معظم الأماكن الرسمية من محاكم، ومدارس، ومعاملات اقتصادية، ولهذا الإتقان دور في سبق الوصول إلى التقنيات والبرامج قبل الدول الأخرى، وفي استغلال اللغة الإنجليزية في البرمجيات المصدرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول (الجبير والفايز، ٢٠١٥، ص. ٦).

وشهد عدد السكان في سنغافورة عام ٢٠٢٥ نموًا مطردًا، وقد بلغ عدد السكان حوالي (٦,١١) مليون نسمة، بواقع زيادة (١,٢٪) عن العام المنصرم، ويشمل عدد (٤,٢٠) مليون مقيم (مواطنين ومقيمين دائمين) و (١,٩) مليون غير مقيمين. وسنغافورة تعتبر من الدول العالية الكثافة السكانية لكون الجزيرة صغيره، وقد زاد عدد المهاجرين إليها من العمالة الأجنبية حاملي تصاريح العمل لدعم المشاريع الكبرى كالبناء وإنشاءات البُنى التحتية (National Population and Talent Division, 2025).

وتمتاز سنغافورة بتنوع الأديان، وحرية أداء شعائرها الدينية ومعتقداتها، ووفق إحصائيات التعداد لعام ٢٠٢٠، ومن الديانات الأكثر انتشاراً البوذية بنسبة (٣١,١٪)، وتأتي في المرتبة الثانية المسيحية بنسبة (١٨,٩٪)، وفي المرتبة الثالثة التي يتبعا الملايو هي الإسلام بنسبة (١٥,٦٪)،

وباقي الأديان أو من لا يملكون ديانة يشكلون نسبة (٣٣,٨٪) من الشعب السنغافوري، وينتشر بينهم التوافق والتسامح الديني (ويكيبيديا، ٢٠٢٤).

وبهدف تعزيز الروابط الاجتماعية، وتقديم الخدمات الاجتماعية المتنوعة، تم إنشاء مجالس التنمية المجتمعية عام (١٩٩٧م) عقب الانتخابات العامة، ولها العديد من المهام الإدارية، ومن أبرزها إدارة البرامج المجتمعية، التي تسهم في تعزيز التماسك الاجتماعي، وتحسين جودة الحياة، وتقديم المساعدات للجهات المحتاجة، وتوظيف العاطلين عن العمل، وغيرها من الخدمات التي يفوض بها الوزراء (داود، ٢٠٢٠، ص. ٩٤).

يتأثر النظام التعليمي في سنغافورة بعدد من العوامل الاجتماعية كما جاء في (الخريزي، ٢٠١٩) كالتالي:

- **الجدارة والقدرة التنافسية:** اختيار الطلبة في النظام التعليمي يعتمد على التنافس والتميز الأكاديمي فيما بينهم، مما يخلق بيئة محفزة وواعية للتعلم الهادف والجاد من قبل الطلبة وأولياء أمورهم.

- **التنوع الثقافي واللغوي:** تسعى سنغافورة إلى تعزيز الهوية الثقافية المتنوعة من خلال وضع برامج تعليم ثنائي اللغة، للحفاظ على اللغة الأم (الصينية، الملاوية، التاميلية) والهوية الثقافية لتلك الأعراق، واتقان اللغة الإنجليزية كلغة عالمية، تُنقل لبيئة العمل. كما أن سلوك الطلبة في المدارس تأثر بالثقافة الآسيوية التي تقدر الانضباط والعمل الجاد واحترام الآخرين.

- **دور الأسرة والمجتمع:** وزارة التعليم السنغافورية تدعم الشراكة بين المدرسة والمنزل، وأنشأت مجالس استشارية مثل (COMPASS) لدعم الأهداف التعليمية والقيمية، ناهيك عن الدعم الأسري القوي لأبنائهم دراسيًا من خلال الدروس الخاصة، واشراكهم في معاهد خاصة.

- **القيادة والتخطيط التربوي:** السياسات التربوية السنغافورية بالرغم من مركزيتها، إلا أنها تتجه بشكل جزئي نحو اللامركزية، وأولت اهتمامها لتعدد المسارات التعليمية بدل الالتزام بمسار واحد لجميع الطلبة، وذلك لتتناسب مع مهارات وميول وقدرات الطلبة، وهذا ما يجعل النظام التعليمي نظاماً مرناً. كما ركزت السياسات التربوية بشكل أساسي على التنمية البشرية واستثمرت جزء كبير من دخلها في التدريب للجهات التعليمية وتطوير مهارات القيادة المدرسية، مما له الأثر في توفير النمو والاستقرار للنظام التعليمي.

النظام السنغافوري يمثل توازنًا بين تحقيق التميز الأكاديمي والتكيف مع التحديات الثقافية والاجتماعية بسبب التنوع المجتمعي، كما تسعى الحكومة لنجاح الأفراد من خلال توفير مسارات مرنه ودعم قوي، وتشجع على التوافق بين الاختلاف الثقافي والاجتماعي.

العوامل التكنولوجية والمعلوماتية:

أولت الحكومة السنغافورية اهتمامًا بالغًا بالاستثمار في رأس المال البشري، إدراكًا منها لأهمية تنمية القدرات الوطنية في مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات، وذلك من خلال تطبيق برامج تدريب فني ومهني متقدمة، وتُحَدَث بصورة دورية لمواكبة المستجدات التقنية، كما سعت إلى اعداد كوادر قيادية قادرة على استيعاب التطورات التكنولوجية العالمية، إلى جانب تطوير المناهج التعليمية ومراجعتها بشكل مستمر؛ بهدف الارتقاء بمستوى الخريجين وتأهيلهم للاندماج الفاعل في سوق العمل بما يتوافق مع متطلبات التنمية وتوجهاتها في سنغافورة، وقد استطاعت استقطاب جزء كبير من القطاع التكنولوجي والتقني العالمي، وتبلغ نسبة اسهامها التكنولوجي (٢٤.٣٪) من جملة الأنشطة الاقتصادية، واعتبرت التعليم، وجودته وكفاءته الركيزة الأساسية لمنطلق التحول إلى "جزيرة ذكية" (داود، ٢٠٢٠، ص. ٩٥).

نتيجة الاعتماد على الاقتصاد القائم على المعرفة والتكنولوجيا؛ فقد درست وزارة التعليم كيفية الاستجابة لهذه المتغيرات، وأطلقت مدارس ذات إدارة ذاتية ومستقلة، وعُرفت تلك الفترة باسم "النموذج المركز على القدرة"، وتم عمل مبادرات إصلاحية بها (الجبير والفايز، ٢٠١٥):

المبادرة الأولى تحت مسمى "مدارس التفكير، أمة تتعلم" (TSLN) وهي اختصار (Thinking Schools, Learning Nations)، وهدفت إلى إحداث تحول شامل في النظام التعليمي، وترسيخ ثقافة التعلم المستمر، وتنمية مهارة التفكير العميق، وقد استندت على أربعة مبادئ أساسية:

- التركيز على جودة وكفاءة المعلم، من خلال تطبيق إجراءات حازمة لرفع مستوى المعلم عبر رقع أجور المعلمين، وإخضاعهم لبرامج التدريب المهني المكثفة لتنمية مهاراتهم.
- عمدت المبادرة على تبديل التفتيش والرقابة المدرسية بنموذج التميز المدرسي (School Excellence Model)، الذي أتاح الفرصة لمدارس التفكير أن تتحمل مسؤوليتها، وتبدع في طريقة إداراتها للمدارس.
- أعطت قيادات المدارس الحرية والاستقلالية في تلبية احتياجات البيئة المدرسية، وتطوير أساليب التدريس المختلفة التي تلائم بيئاتها.
- وكلت المبادرة موجهين مختصين للإشراف على مجموعات من المدارس الذكية من أجل التطوير في أساليب التدريس، ورفع الأداء المهني للمعلمين والقيادات، وكما أيضاً أطلقت نظام المصادر المشتركة (i SHARE)، حتى تصبح ثقافة المشاركة بين المعلمين عنصر جوهري، ووضع المعلمين نحو سبعين ألف درس في أول سنة ونصف من إطلاق النظام.

والمبادرة الثانية أطلقت عام ٢٠٠٥، وعُرفت باسم "تعليم أقل، تعلم أكثر"، (Teach Less, Learn More– TLL)، وقد ركزت هذه المبادرة على طرائق التدريس داخل الفصول الدراسية،

ودعت المعلمين إلى إعادة التفكير في ممارساتهم التدريسية، وتهدف المبادرة إلى تنمية التفكير لدى المتعلمين من خلال تقليص كثافة المناهج الدراسية، وابتكار أساليب تعليم وتعلم جديدة.

ويتميز اقتصاد سنغافورة بدرجة عالية من التقدم والقوة والمرونة، حيث أشارت وزارة التجارة والصناعة السنغافورية إلى ارتفاع الناتج المحلي السنوي في الربع الأول والثاني لعام (٢٠٢٥م) بنسبة (٤٪)، وسجلت نمواً قوياً تجاوزت توقعات السوق، بالرغم من تحديات التجارة العالمية، وبالتالي تصدرت أغلى دولة نصيباً للفرد(MTI, 2025).

وتواصل سنغافورة تعزيز مكانتها كمركز اقتصادي وعالمي مع الأخذ بالاعتبار لبعض المؤشرات والاتجاهات (Acconci, 2025) التالية:

- نمو الاقتصاد السنغافوري كان مدعومًا بمحركات رئيسية كنمو قطاعات التصنيع، وتجارة الجملة، والتمويل، والتأمين.
- تحسن الصناعات التحويلية باستثناء الكيمياويات، وارتفاع نشاط الخدمات، وقطاع البناء.
- تحسين نظام تمويل المؤسسات، وزيادة سقف القروض التجارية لدعم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة.
- يشهد سوق العمل القوي ارتفاع بسيط في مستوى البطالة، لكن تم تعويضه بالزيادة في التوظيف.

ثانياً: مكونات السياسة التعليمية في سنغافورة:

أشار المركز الوطني للتعليم والاقتصاد (NCEE) أن السياسة التعليمية السنغافورية تتكون من نظام مركزي وموحد تحت إشراف وزارة التربية السنغافورية، وتركز على تنمية مهارات المتعلمين والتميز الأكاديمي من خلال مناهج متطورة، وتركز على تنمية القيادة التربوية للمعلمين، وتركز على

قيم تربوية أساسية كالاحترام والنزاهة والمسؤولية، وتوفر مسارات تعليمية مرنه (أكاديمية، ومهنية) تلبي احتياجات سوق العمل وتدعم التعلم مدى الحياة (٢٠٢٥).

هناك عدد من مكونات السياسة التعليمية في سنغافورة، ويتم تلخيصها في الآتي (Ministry of Education, Singapore, 2024):

١. الرؤية والأهداف الإستراتيجية للسياسة التعليمية:

تتمثل رسالة التربية والتعليم (MOEa, Singapore, 2025) في بناء مستقبل الأمة السنغافورية، من خلال تنشئة جيلٍ سيحدد مسارها. إن ثروة أي أمه تكمن في أبنائها، وفي التزامهم اتجاه الأمه والمجتمع، وعزيمتهم على السعي والمثابرة، وقدرتهم على التفكير والإنجاز والتفوق، ويعتمد مستقبل الأمة السنغافورية على التجديد المستمر لقادتها ومواطنيها، والبناء على تجارب الماضي، والتعلم من ظروف الحاضر، واغتنام فرص المستقبل.

ومن أجل تحقيق هذه الرسالة، توفر وزارة التربية والتعليم لأبنائها تعليمًا متوازنًا وشاملًا، وتنمي قدراتهم بجدارة، وتُربيهم ليصبحوا متعلمين مدى الحياة، ومواطنين صالحين، ومدركين لمسؤولياتهم تجاه أنفسهم وعوائلهم ووطنهم، حيث ينظر للتعلم المستمر ركيزة أساسية لتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وضمان استدامة التنمية الوطنية (MOEa, Singapore, 2025).

وتُعد رؤية وزارة التربية والتعليم في سنغافورة المعروفة بـ "مدارس مفكرة، أمة متعلمة" (TSLN)، التي أُعلنت في سنغافورة عام ١٩٩٧م من قبل رئيس الوزراء آنذاك (غوه تشوك تونغ)، إطارًا استراتيجيًا شاملًا لإصلاح التعليم وبناء رأس المال البشري، وتهدف هذه الرؤية إلى إعداد مواطنين مفكرين وملتزمين، يمتلكون القدرة على التكيف مع متطلبات المستقبل، في ظل نظام تعليمي مرن يستجيب للتغيرات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين (داود، ٢٠٢٠، ص. ١٠٧).

تهدف السياسة التعليمية في سنغافورة إلى تنمية الطالب كفرد متكامل يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين مثل (التفكير الناقد، التعاون، الوعي العالمي)، وكفاءات أساسية مثل (الكفاءة الرقمية، مهارات الاتصال)، ويتم إعداده ليكون متعلماً مدى الحياة (فرج، ٢٠٠٥، ص. ٣٣٦).

٢.الحوكمة والإدارة المركزية:

وزارة التعليم في سنغافورة هي الجهة التي تتحكم بشكل مركزي في وضع السياسات التعليمية، وتحديد المناهج والتقييمات الوطنية، وإدارة وتمويل المدارس والمعلمين، وتعمل لا مركزيًا من خلال تفويض بعض المدارس بوضع خططها الإستراتيجية، وتطبيق المناهج مع دعم من قبل مشرفين إقليميين (MOE, Singapore, 2024).

سنغافورة تميزت بسياسات تعليمية تُخطط بشكل طويل الأمد، وباستقرار سياسي يسمح للوزراء بتنفيذ إصلاحات تربوية شامله مع مرور الوقت، كما تُعِد وزارة التعليم الهيئة المركزية لوضع السياسات وضمان تنفيذها، وتعمل بشكل وثيق مع مؤسسات تدريب المعلمين والبحث التربوي مثل المعهد الوطني للتعليم (NIE) (Kwek et al., 2023, p.2).

٣.المناهج والقيم المتكاملة:

نظام التعليم في سنغافورة مأخوذ من أعرق الأنظمة وأكثرها تطورًا، وهو النظام البريطاني، وقامت تجديد نظامها التعليمي ككل لترقى به إلى العالمية في السنوات الأخيرة، والسياسة التعليمية في سنغافورة تعمل على تطوير المناهج لتواكب التطورات التكنولوجية، مع التركيز على الإبداع والتفكير النقدي، واعتبار اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية مع الاعتزاز باللغات الأم المختلفة، والتركيز على تنمية القيم الأساسية كالمواطنة، ولإدارة الذاتية، والتعاون، والمسؤولية (داود، ٢٠٢٠، ص. ١٠٥-١٠٦).

٤.الهيكل التعليمي الشامل والمرن:

السياسات التعليمية في سنغافورة تفرض التعليم على الطلبة من سن (٦–١٥) أي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة، وتنوع المسارات التعليمية للطلبة أكاديمية وفنية لتتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، بدلًا من فرض نظام موحد صارم، وتشمل هذه السياسات أيضاً برامج مثل التميز، والتخصص، واللغة الثنائية بهدف رفع الأداء ودعم التنوع في سوق العمل (بورسلي وآخرون، ٢٠١٨).

٥.التطوير المهني:

تسعى السياسات التعليمية إلى تحقيق أعلى معايير التميز الأكاديمي في المواد الأساسية والعلمية والتكنولوجيا من خلال تأسيس برامج تطوير مهني متقدمة، لضمان جودة التعليم، وربط طرق التدريس بالسياسات التعليمية الجديدة، حيث تقوم الوزارة بإخضاع المعلم للتدريب (١٠٠) ساعة سنويًا، وبيان مسارات توظيفية محددة (تدريس، تخصيص، قيادة)، ناهيك عن الحوافز المغرية (National Institute of Education ,2010).

وهناك اهتمام أكاديمي وعلمي في دمج الأبحاث العلمية لتصميم وتنفيذ السياسات التعليمية من أجل تعزيز فعالية التعليم.

٦.شراكة المدرسة والمجتمع:

السياسة التعليمية توثق الشراكة بين المجتمع والمدرسة من خلال تعزيز دور أولياء الأمور في دعم تعليم الطفل، والتعاون مع بعض المؤسسات الداعمة مثل (NIE)، وهيئة التقييم التي تدعم أهداف الوزارة، والسياسة التعليمية في سنغافورة لا تعالج التعليم وحده، بل تربطه باحتياجات القوى العاملة المستقبلية، والاستجابة لتحديات العولمة والتكنولوجيا، وإعداد طلبة قادرين على العمل في وظائف لم تُعرف بعد (Kwek et al., 2023).

ثالثاً: تنظيم التعليم في سنغافورة:

التعليم في سنغافورة إلزامي، ومختلط للجنسين في غالبية المدارس، ويتم تقسيم السلم التعليمي إلى (٦، ٤، ٢)، أي أنها تشير إلى ست سنوات تعليم ابتدائي، وأربع سنوات تعليم ثانوي، وسنتان تعليم ما بعد الثانوي في الكليات المتوسطة، وبالنسبة للتعليم ما قبل المدرسي فهو لا يدار حكوميًا، ولكن يتم الإشراف عليه وعلى المراحل التالية من قبل وزارة التعليم السنغافوري (فرج، ٢٠٠٥، ص. ٣٣٣).

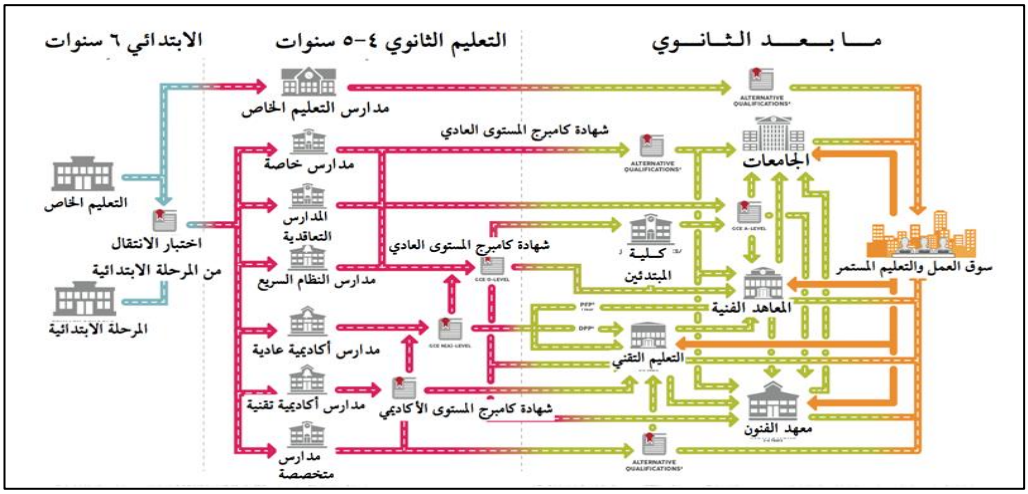
ويبدأ العام الدراسي في شهر يناير من كل عام، وينتهي في شهر نوفمبر، ويدرس الطالب خمس أيام في الأسبوع من الإثنين إلى الجمعة، وتنقسم السنة الدراسية إلى أربعة فصول، ويمتد كل فصل دراسي لعشرة أسابيع، وتختلف مدة الإجازة الدراسية، ويتمتع الطلبة بإجازة مدة أسبوع واحد بين الفصل الأول والثاني، والفصل الثالث والرابع، وعطلة مدة شهر بين الفصل الثاني والثالث (منتصف العام الدراسي)، ومدة ٦ أسابيع (شهر ونصف) في نهاية العام الدراسي (داود، ٢٠٢٠، ص. ١٢٧).

ويمتد اليوم الدراسي في سنغافورة من (٥) إلى (٦) ساعات يوميًا للدروس الأساسية، ويختلف التوقيت بحسب المراحل التعليمية؛ فالمرحلة الابتدائية تبدأ الساعة (7:30) صباحاً وتنتهي حوالي (1:30) بعد الظهر، وقد تمتد لفترة أطول عندما يكون لدى الطالب الأنشطة الغير صفية (CCAs)، وفي المرحلة الثانوية وما بعد الثانوية قد يمتد اليوم من (٥) مساءً وحتى (٧) مساءً على حسب الأنشطة اللامنهجية (CCA) التي تُلزمها وزارة التعليم على الطلبة، وتمتد الحصة الدراسية الواحدة من (٣٥ إلى ٤٠) دقيقة للمرحلة الابتدائية إلى (٤٥–٦٠) دقيقة في المرحلة الثانوية، وقد تمتد إلى ساعة ونصف في مرحلة ما بعد الثانوي بحسب Edufront (2024)، وأكدت دراسة سروين وآخرون

(٢٠٢٥) أن جودة الحصص الدراسية تعتمد على تناسب مدة الحصة الدراسية بالمرحلة العمرية، وجودة الأنشطة المقدمة لزيادة التركيز والتطبيق.

رابعاً: مراحل التعليم في سنغافورة:

يوضح الشكل (٢) السلم التعليمي في سنغافورة (مندني والرشيدي،٢٠١٧، ص. ١٦):



شكل (٢) *السلم التعليمي في سنغافورة.*

وفيما يلي وصف لمراحل وأنواع التعليم في سنغافورة:

أ) مرحلة التعليم ما قبل المدرسة (مرحلة الرياض):

تشكل هذه المرحلة أولى درجات السلم التعليمي، ويلحق بها الطفل من عمر (٣-٥) سنوات، وهي مرحلة غير إلزامية، ولا تكون ضمن منظومة التعليم الحكومي النظامي، ولكن تشرف عليها وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة تنمية ورعاية الطفل والمراهق، حيث تتولى الوزارة الإشراف العام على التعليم، وتضع السياسات الشاملة، وتخصص مقاعد للأطفال ذات الدخل المحدود في رياض الأطفال؛ بينما تقوم الهيئة باعتبارها الجهة التشغيلية والتنظيمية المسؤولة عن ترخيص واعتماد برامج الطفولة المبكرة، ووضع الأطر المنهجية، وتدريب المعلمين وتوفير الإرشادات اللازمة لجميع مراكز رعاية

الأطفال ورياض الأطفال، وتعتمد رياض الأطفال في دخلها بشكل أساسي على الرسوم الدراسية من أولياء أمور الطلبة (NCEE, Singapore, 2025).

وتُعد هذه المرحلة لبنه للمراحل الدراسية التالية، حيث يتعلم الطفل المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، والمهارات الاجتماعية كالانضباط، والتعامل مع الأقران والمعلمين، والمهارات الحسابية، والموسيقى والفنون، ويدرس اللغة الإنجليزية بجانب لغته الأم (الصينية، أو المالاوية، أو التاميلية)، وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات تعليمية، وهي الحضانة، وروضة الأطفال الأولى (KG1)، وروضة الأطفال الثانية (KG2)، وفي كل مرحلة يدرس الطفل خمسة أيام بالأسبوع (فرج، ٢٠٠٥، ص. ٣٣٥).

ب) مرحلة التعليم الابتدائي:

الحكومة السنغافورية وضعت مدة الدراسة في مرحلة التعليم الابتدائي ستة سنوات لكل طفل ما بين السادسة والحادية عشر من العمر، ويكون التعليم فيها مجانيًا، وهذه المرحلة تعتبر نواة التعليم النظامي، وتتكون المرحلة الابتدائية من مرحلتين وهما المرحلة الأساسية، ومرحلة التهيئة (داود، ٢٠٢٠، ص.١١١).

١-**المرحلة الأساسية:** تستغرق الدراسة في هذه المرحلة أربع سنوات، لتشمل الصفوف من الصف الأول إلى الصف الرابع، ويدرس الطالب مهارات اللغة الإنجليزية، وإحدى اللغات الأم، والرياضيات، ومادة العلوم تبدأ الدراسة فيها منذ الصف الثالث الابتدائي، وتنتهي هذه المرحلة بإجراء اختبار للطلبة في تلك المواد، وتحدد نتيجة الطالب الشعبة التي سيلتحق بها في المرحلة الأخرى من التعليم الابتدائي، ويتم اشعار أولياء الأمور بنتائج أبنائهم والشعب المناسبة لهم، وفي الأخير لولي الأمر الحق في اختيار الشعبة الأنسب لطفله (الضاحي، ب.ت).

٢-مرحلة التهيئة: وتُسمى أيضاً بمرحلة التوجيه، ومدة هذ المرحلة سنتان، وتشمل الصفين الخامس والسادس ابتدائي، ويتم تحويلهم إلى المستويات المناسبة بناء على أدائهم الأكاديمي في المواد الدراسية في اختبار المرحلة التأسيسية، وما يتناسب مع نقاط القوة والضعف لديهم ، وكانت سابقًا توجه الطلبة إلى ثلاثة مستويات (أساسية، قياسية، متقدمة) والتي يطلق عليها(EM1, EM2, EM3)، وحاليًا تم الاستغناء عن مسارات EM واستبدالها بنظام التقسيم القائم على الموضوع (Subject-Based Banding- SBB)، والذي يمكن الطلبة دراسة المواد الأساسية (اللغة الأساسية، واللغة الأم، والرياضيات والعلوم) إما بالمستوى العادي (Standard Level) أو المستوى الأساسي (Foundation Level)، ولا يُلزم الطالب البقاء قي مستوى واحد لجميع المواد، بل يمكنه دراسة مواد مختلفة بمستويات مختلفة(على سبيل المثال: لغة انجليزية بالمستوى العادي، ورياضيات بالمستوى الأساسي)، بهدف إرساء المرونة وتلبية الفروق الفردية لدى الطلبة المتفوقين والأضعف في القدرات حسب تقارير الحكومة السنغافورية (Ministry of Education, Singapore, 2022).

المستوى العادي هو مسار أكاديمي مخصص لغالبية الطلبة الذين يظهرون تفوقاً في المواد الدراسية، ويهدف أن يزود الطلبة بأسس قويه، ويغطي المناهج بوتيرة أسرع، ويهدف لإعداد الطلبة بشكل متقدم لاجتياز اختبار شهادة إنهاء المرحلة الابتدائية (Primary School Leaving Examination-PSLE) في نهاية الصف السادس، أما المستوى الأساسي فهو مسار أكاديمي مخصص للطلبة الذين يواجهون صعوبات في المواد، ويحتاجون لمزيد من الدعم لتقوية أساسياتهم، ويتميز المنهج بتركيزه على المهارات والمفاهيم الأساسية ولكن بوتيرة أقل سرعة من المستوى العادي، مما يقوي الأساس المعرفي لدى الطالب ولا يبقى في دوامة الإحباط والتخلف عن أقرانه (Liu, 2024).

ومن الأهداف التعليمية لمرحلة الابتدائية حسب توجهات (MOE, Singapore, n.d.):

١.تأسيس الطلبة وتنمية مهارات القراءة والكتابة الرئيسية (اللغة الإنجليزية واللغة الأم)، ومهارات الحساب (الرياضيات)

٢.توسيع نطاق التعليم ليشمل الفنون والموسيقى والدراسات الاجتماعية والتربية البدنية والعلوم (ابتداءً من الصف الثالث ابتدائي) لاكتشاف المواهب والاهتمامات.

٣.الحرص على بناء الشخصية والمواطنة وغرس القيم الأخلاقية المختلفة.

٤.قدرة الطالب على تكوين علاقات صحية، وعادات صحية سليمة.

٥.تهيئة بيئات تعليمية خالية من العنف، وشاملة لجميع الطلبة.

ت) مرحلة التعليم الثانوي:

هي مرحلة إلزامية لكل الطلبة المجتازين لامتحان (PSLE)، وتمتد الدراسة فيها من (٤-٥) سنوات، عادة من عمر (١٢-١٧) عاماً، ويتكون العام الدراسي من أربعة فصول بينها فترات راحة، وتبدأ عادة في يناير وتنتهي في فبراير، وتم إلغاء الامتحانات النصف سنوية منذ عام ٢٠٢٣م حتى يتم التركز على التعلم الشامل بدل الاختبارات، وتركز هذه المرحلة على التخصص المبكر وتوجيه الطلبة، ويلتحق الطالب بواحد من المسارات الثلاثة المتعددة التالية(MOEb, Singapore, 2025) :

أ-**المسار السريع (Express):** يمتد لأربع سنوات، وفي نهاية المسار يخضع الطلبة لاختبار والحصول على شهادة (GCE O-Level) للثانوية العامة وهي تؤهلهم للالتحاق بالمعاهد والكليات والجامعات.

ب- المسار العادي (الأكاديمي): يمتد من (٤-٥) سنوات، وهي للطلبة الذين يتمتعون بقدرات أقل من زملائهم، وفي نهاية المسار يخضع الطلبة لاختبار والحصول على شهادة (O-Level) أو (N-Level).

ج- المسار العادي (التقني): يمتد من (٤-٥) سنوات، وفي نهاية المسار يخضع الطلبة لاختبار والحصول على شهادة (N-Level)، وبإمكان الطلبة دراسة سنه إضافية للخضوع لامتحان (GCE) للمستوى (O).

وبحلول عام ٢٠٢٧م سيتم إلغاء نظام المسارات المتعددة، واستبداله بنظام التجميع القائم على المواد (FULL Subject-Based Banding -FULL SSB)، ويتم تصنيفهم على مستويات جديدة تُسمى (G1, G2, G3)، وتكون المواد الأساسية ذاتها، ولكن بمستويات مختلفة، تناسب قدرات الطلبة وميولهم (LingoAce, 2025).

تشمل مناهج التعليم الثانوي موادًا أساسيه مثل اللغة الإنجليزية، واللغة الأم، والرياضيات، والعلوم، وموادًا اختيارية مثل الاقتصاد، والتاريخ، والجغرافيا، وأنشطة (CCAs) إلزامية لتنمية القيادة والعمل الجماعي (NCEE, Singapore, 2025).

ومن الأهداف التعليمية للمرحلة الثانوية لعام ٢٠٢٥ حسب توجهات وزارة التعليم السنغافورية (MOE, Singapore, n.d.):

١.تنمية معارف الطلبة فضلاً عن تمية شخصياتهم، وقيمهم (الاحترام والمسؤولية والمثابرة)، ومهاراتهم الشخصية والاجتماعية.

٢.تخصيص التعليم وتطبيق نظام المجموعات الدراسية المتكاملة (SBB) لتتوافق المواد الدراسية المختلفة مع مستوياتهم المختلفة.

٣.تزويد الطلبة بمهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير النقدي، المهارات الرقمية، الذكاء الاصطناعي، التكيف).

٤.تنويع المسارات التعليمية لتسهيل اكتشاف المسار الذي يلائم قدراتهم، ويعدهم لخيارات التعليم بعد الثانوي.

٥.الانتقال من نظام الشهادة الثانوية العامة (N/0) إلى نظام أكثر شمولية ومرونة ويخفف الضغط على الطالب.

ث) مرحلة التعليم ما بعد الثانوي:

هي مرحله انتقالية، وتمتد مدتها من سنة إلى ٤ سنوات، وتهيئ الطلبة للالتحاق بالجامعات والكليات، أو الشروع في سوق العمل للغير راغبين في مواصلة التعليم الأكاديمي، أن وجد بها صعوبة، وتعتمد على النظام التنافسي وقبول الطلبة الأعلى درجة في اختبار الثانوية العامة، ويلتحق الطالب في واحد من المسارات العلمية وتنقسم كالتالي (NCEE, Singapore, 2025):

المسار الأول: المسار الأكاديمي (Pre-University):

في هذا المسار بإمكان الطالب الدخول إلى الكليات المتوسطة (Junior Collages)، والدراسة بها مدة سنتين أو ٣ سنوات، على حسب المستوى الأكاديمي للطالب، ويحصل الطالب فيها على شهادة المستوى المتقدم (GCE A-Level)، التي تؤهله لدخول الجامعات (داود،٢٠٢٠، ص. ١١٩).

يستطيع أيضاً الطالب الدخول في دورة ((Millennia Institute- (MI)، وهو برنامج تحضيري يمتد لثلاث سنوات، وتكون السنة الأولى تأسيسية، والسنتين التاليتين تخصصية، تمهيداً لدخول جامعات عالمية، وتمكن الطالب من الحصول على شهادة (A-Level).

وقد يختار الطالب دخول برنامج البكالوريا الدولية (IB Diploma)، ويغطي ٦ مواد أساسية وثلاثة عناصر أساسية وهي نظرية المعرفة(TOK) ، والمقال المطول (EE) وهو عبارة عن ورقة بحثية من عمل الطالب وتتكون من ٤٠٠٠ كلمة، والإبداع والنشاط والخدمة (Creativity, Activity, Service - CAS) وهي عبارة عن أنشطة (فنية، خدمية، مجتمعية)، وتؤدى خارج المنهج الدراسي، بهدف تنمية الطالب شخصيًا (NCEE, Singapore, 2025).

المسار الثاني: المسار المهني والتقني (ITE & Polytechnics):

قد يسجل الطالب في المعاهد التطبيقية متعددة التخصصات (POLYTECHNICS)، ويدرس الطالب بها مدة ٣ سنوات للحصول على شهادة الدبلوم التي قد تؤهله لسوق العمل أو لمواصلة التعليم العالي.

وقد يسلك الطالب المسار التقني، وهو عبارة عن برنامج دبلوم يعد الطالب للوظائف التقنية، ويدخل معاهد التعليم التقني (Institute of Technical Education- ITE) مدة سنتين، ويحصل على شهادة تدريبية تمكنه من الدخول في سوق العمل (داود،٢٠٢٠، ص. ١١٩).

ومن الأهداف التعليمية للمرحلة الثانوية لعام ٢٠٢٥م حسب توجهات وزارة التعليم السنغافورية (MOE, Singapore, n.d.):

١.اتباع التعلم المتخصص لتحديد التطلعات المهنية، وإيجاد الدورات الدراسية المناسبة.

٢.التركيز على تنمية المهارات اللازمة للجامعة وسوق العمل المستقبلي، وليس التركيز فقط على نتائج الاختبارات.

٣.بناء قدرات تخصصية راسخة مع تعزيز التفكير المنطقي والتحليلي والنقدي والإبداعي في المجالات التخصصية لتحقيق تأثير عالمي مستقبلي.

٤.تكوين متعلم مستقل، أي أنه يتحمل مسؤولية قراراته واختياراته في التعليم، ويسعى لتحقيقها.

والملاحظ في مما سبق، أن نظام التعليم في سنغافورة يتميز بالمرونة، ويتيح خيارات واسعة للطلبة سواء كانت أكاديمية أو مهنية، بهدف توجيههم للمسار الوظيفي الذي يناسب قدراتهم واهتماماتهم، ويبين الجدول التالي عدد المدارس والمعلمين والطلبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم في سنغافورة لعام ٢٠٢٤م (MOE, Singapore,2025).

جدول (٢): *عدد المدارس في كل مرحلة ونوع التمويل وعدد الطلبة وعدد المعلمين.*

نوع المدرسة	نوع التمويل	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد الطلبة
التعليم الابتدائي	حكومي	١٣٦	٢٩,٦٠٥	٢٣٠,٩٦٨
	بمساعدة الحكومة	٤١		
التعليم الثانوي	حكومي	٩٧	١٢,٣٥٣	١٣٨,٧٣٨
	بمساعدة الحكومة	٢٨		
	مستقل أو خاص	٧		
التعليم ما بعد الثانوي	حكومي	٧	٢,٥٢٨	١٤,٨١٧
	بمساعدة الحكومة	١		
	مستقل أو خاص	٣		

خامساً: المناهج والخطط الدراسية:

تطور سنغافورة المناهج الدراسية باستمرار، وتُركز على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير النقدي وحل المشكلات)، ودمج التكنولوجيا التقدمة (الذكاء الاصطناعي)، ودعم

التعلم المخصص (يتناسب مع قدرات ومهارات الطالب)، وتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي الذي يُعنى بتطوير شخصية الطالب وعلاقاته الاجتماعية والذاتية (MOEd, 2025).

وتُعد وزارة التعليم السنغافورية هي المسؤول الأول عن اعداد المناهج في سنغافورة من خلال الأقسام التالية (NCEE, 2025):

- **قسم تخطيط وتطوير المناهج (Curriculum Planning and Development Division – CPDD):** هذا القسم الأساسي والمركزي المسؤول عن تصميم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية الوطنية لجميع المراحل الدراسية (الابتدائية والثانوية وما بعد الثانوية)، وتشمل مهامهم تصميم الكتب والمواد التعليمية، وتعزيز أساليب التدريس، وتقديم الدعم والاستشارات للمدارس لتنفيذ المناهج بفاعلية، ويحتوي القسم على عدة فروع متخصصة على حسب المواد الدراسية (فرع اللغة الإنجليزية/ فرع العلوم...إلخ).

- **قسم المناهج وتنمية الطلاب(Student Development Curriculum Division) :** يهتم هذا القسم بإثراء المناهج الدراسية من خلال تطوير القدرات المعرفية والعاطفية والبدنية والجمالية، وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين.

- **فروع المدارس (Schools Division):** بالرغم من أن المناهج تعد مركزياً في قسم تخطيط وتطوير المناهج (CPDD) إلا أن المدارس تُعطى بعض الصلاحيات في تنفيذ وتصميم المناهج بما يتناسب مع احتياجات الطلبة لديها، مما يوفر المرونة ويُسهل عملية التكيف من قبل الطلبة والمعلمين، وهذا من ضمن توجهات وزارة التعليم التي تعتمد على مبدأ "تطوير المناهج القائم على المدارس" (School-Based Curriculum Development).

- **هيئة كامبريدج للتقييم الدولي Cambridge Assessment International)**

Education) : تتعاون وزارة التعليم السنغافوري ومجلس الامتحانات والتقييم السنغافوري (SEAB) بشكل وثيق مع وحدة تقييم كامبريدج للتعليم الدولي Cambridge Assessment International Education (CAIE)، لتطوير الشهادة العامة للتعليم (GCE)، بكافة مستوياتها المختلفة (N-level, O-Level, A-Level)، والتي تعتبر مؤهلات وطنية مخصصة لسنغافورة ومُعترف بها عالميًا، ويتم عقد لقاء سنوي بينهم للوقوف على التحديات ومناقشة فرص الابتكار، ومستقبل التعليم (Cambridge, 2025).

وهناك جهات أخرى تتعاون مع وزارة التعليم في سنغافورة ومنها المعهد الوطني للتعليم (National Institute of Education - NIE)، وهو المعهد الوحيد المسؤول عن تدريب المعلمين في سنغافورة، وهو يُعنى بتطوير الممارسات التعليمية، ويتعاون المعهد مع الوزارة لضمان أن المناهج الجديدة مزودة بطرق تدريس حديثة وفعالة، ويتوافق مع تدريب المعلمين، وتتعاون الوزارة كذلك مع مؤسسات التعليم العالي والشركات الرائدة لضمان مواءمة المناهج مع متطلبات سوق العمل، واحتياجات الصناعة، والمجالات التقنية والتخصصية؛ لضمان تسليح المخرجات بالمهارات العملية اللازمة، وتجري الوزارة شراكات أخرى مع الدول الرائدة مثل إستونيا، لتعزيز المناهج الدراسية بمجالات الذكاء الاصطناعي (NCEE, 2025).

وتتميز سنغافورة باتباعها نهج يجمع بين المركزية الصارمة، والمرونة المدرسية، والشراكات الدولية في تطوير مناهجها التعليمية.

المناهج السنغافورية تتكون من مواد إجبارية واختيارية لجميع المراحل الدراسية، وتشمل المواد الإجبارية اللغة الإنجليزية واللغة الأم والرياضيات والعلوم، والتي يدرسها الطالب مدة عشر سنوات

كأدنى حد، وتُشكل اللغة الإنجليزية النسبة الأكبر من باقي المواد الدراسية باعتبارها اللغة الأولى في نظام سنغافورة الثنائي اللغة، حيث تُغطي (٨٠٪) من المنهج الدراسي في السنوات الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية، وهذا دليل على رغبة سنغافورة أن يصل أبناؤها للتكيف مع العولمة بإتقان اللغة العالمية الأولى، مع الحفاظ على تراثها وثقافتها (NG,2011).

وهناك عدة خطوات يتم بها بناء المناهج الدراسية في سنغافورة كالتالي (داود، ٢٠٢٠):

١) **مرحلة التخطيط:** وضع توصيف لكل مادة دراسية، ويشمل الأهداف التعليمية، والمستويات التحصيلية، واقتراحات طرق التدريس، بما يتماشى مع الأهداف العامة، والقيم الوطنية.

٢) **مرحلة الترجمة:** يتم تحت إشراف معهد تطوير المناهج اجتماع مؤلفو المناهج الدراسية مع معلمين أكفاء لترجمة المناهج الدراسية بمختلف المراحل إلى عدة رُزم متعددة الوسائط، وتشمل المحتوى التدريسي، واستراتيجيات التدريس، وتتكون الرزمة من كتاب الطالب، وكراسة النشاط، ودليل المعلم، وحقيبة مواد سمعية وبصرية.

٣) **مرحلة المراجعة:** في هذه المرحلة يتم مراجعة المناهج الدراسية قبل اعتمادها من قبل قسم تخطيط المناهج ووحدة الكتب المدرسية، للتأكد من مدى مطابقة محتوى المناهج للأهداف والمعايير الموضوعة مسبقاً.

٤) **مرحلة التنفيذ:** يتم انتاج المواد التعليمية، وتُطبق المناهج تجريبياً من قبل بعض المدارس، وتُعطى للمعلمين الحرية في تنفيذ المحتوى، بعد أن يتم تدريبهم من قبل (NIE) قبل الخدمة وأثناء الخدمة في سلك التدريس.

٥) **مرحلة التقييم:** تتم مراجعة المناهج الدراسية من خلال الملاحظات التطويرية التي تردها من قبل المدارس، ونتائج المتعلمين في التحصيل الدراسي، ليتم تطوير المواد الدراسية باستمرار قبل تعميمها على جميع مدارس سنغافورة.

سادساً: أساليب التقويم:

يركز نظام التقويم الأكاديمي على التميز الأكاديمي الشامل، وتنمية قدرات الطلبة عبر اختبارات وطنية لتحديد المسارات التعليمية، والحكومة السنغافورية تتوجه ممثلة في وزارة التعليم إلى تقليل الاعتماد على الدرجات، وتقليل ضغط الاختبارات عبر مبادرات مثل مقياس التميز " Scaling the Summit" ومهارات المستقبل "Skills Future"، بهدف التركيز على التفكير النقدي، والمهارات الحياتية والتعليم المستمر مدى الحياة، وهو ما يظهر في خطة سنغافورة ٢٠٣٠ (تحويل التعليم من خلال التكنولوجيا)، التي أُطلقت عام ٢٠٢٣م لتعزيز التعلم المخصص، والكفاءة الرقمية، وتمكين المعلم، من خلال تحويل نظام التقويم لديها من نظام يعتمد على المنافسة الشديدة للحصول على الدرجات إلى نظام سلس وشامل ويركز على تكوين الطالب وتجهيزه للمستقبل، ويخفف من ضغط الاختبارات منذ المراحل المبكرة (NCEE, 2025).

تتجه طبيعة أساليب التقويم المدرسي في سنغافورة، وفق الدراسات الحديثة إلى إصلاحات أكثر شمولية، وتركيز على التقويمات التكوينية بدل الاختبارات عالية المخاطر، وتتصف الأساليب التقويمية ببعض السمات التالية (Reyes & Tan, 2018; Kwek et al., 2023):

- تقليل الاهتمام بالمنافسة الأكاديمية، والدرجات الدقيقة، واستبدالها بنظام تقييمي يأخذ في الاعتبار تنمية قدرات ومهارات الطلبة في المقام الأول؛ حيث تسعى الإصلاحات السنغافورية للتحول من التقييم القائم على الدرجات إلى التقييم الشامل.

- قامت وزارة التعليم بإلغاء بعض الاختبارات مثل اختبار المنتصف في بعض المستويات الدراسية (الصفوف الأولى والثانوية الانتقالية)، وإلغاء جميع الاختبارات في الصفين الأول والثاني لزيادة مدة التعلم، وتنمية المهارات.

- تركز التقييمات الفصلية على التقييم التكويني من خلال الأدوات المتنوعة لدى المعلمين مثل، المهام الصفية، والمشاريع، والمناقشات، والعروض التقديمية، وتقديم ملاحظات فورية للطلبة لتحسين مستواهم التعليمي.

- تُمنح المدارس الصلاحية لتصميم وتنفيذ التقييمات الداخلية بحسب احتياجات طلبتها.

- تُستبدل الدرجات في التقييمات إلى مستويات إنجازيه يستطيع الطالب من خلاله معرفة المسار التعليمي الذي يناسب قدراته، ويخفف عنه ضغط الأقران.

القسم المسؤول عن تصميم وإجراء الاختبارات الوطنية في سنغافورة، هو قسم الامتحانات في وزارة التعليم، ويتم توزيع الطلبة في مسارات بناءً على نتائجهم في الاختبارات، والنجاح في سنغافورة نسبته عالية جداً، والبقية المتخلفة ليست بسبب التقييمات وإنما بسبب أعذار أخرى كالغياب والتأخر الدراسي الشديد، ويمر الطالب في المراحل الدراسية على أربع اختبارات رئيسية كالآتي (فرج، ٢٠٠٥):

♦**الاختبار الأول:** هو عبارة عن عدة تقييمات تتم نهاية مرحلة الصف الرابع داخل الحرم المدرسي، وتُسمى التقسيم القائم على المواد (Subject-Based Banding)، وتشمل المواد الأساسية (اللغة الإنجليزية، اللغة الأم، الرياضيات، والعلوم)، حيث يتم توزيع الطلبة وفقًا لنتائج هذا الاختبار على مستويين (المعياري، والتأسيسي)، حيث يشمل المسار (المعياري) على مناهج مركزة أكثر من (المستوى التأسيسي).

♦**الاختبار الثاني:** هو اختبار شهادة إتمام نهاية المرحلة الابتدائية، وهو الامتحان الوطني الرئيسي في سنغافورة، ويُسمى (Primary School Leaving Examination – PSLE)، ويتم في نهاية مرحلة الصف السادس، ويتم فيه تقييم المواد الرئيسية الأربعة (اللغة الإنجليزية، اللغة الأم، الرياضيات، والعلوم)، ويتم تقييم الطلبة بنظام مستويات الإنجاز (AL) لتسجيل الدرجات، وهي عبارة عن (٨) مستويات انجاز لكل مادة يتراوح فيها أداء الطالب من (AL1) وهو الأفضل إلى (AL8) وهو الأقل مستوى، وتُحسب الدرجة الإجمالية للطالب بجمع نتائج المستويات لكل مادة، وتتراوح بين (٤) للمستوى الأفضل إلى (٣٢) للمستوى الأقل، وبناءً على نتائج هذا الاختبار يتم توجيه الطلبة إلى المسار الذي يناسبهم (Geniebook, 2025):

- المستوى العادي (Standard Level)، حيث تختلف طريقة حساب (PSLE)، حيث تمنح كل مادة نطاق مستويات أوسع من (AL1–AL8)، حيث يتكون من فئة الطلبة الأعلى استيعابًا والأسرع إنجازًا.

- المستوى الأساسي (Foundation Level)، وتكون فيه طريقة حساب درجات (PSLE) بمنح المواد الدراسية مستويات أضيق وأقل وزنًا، لأنها تقيس الطلبة الأقل أكاديميًا.

أدخلت وزارة التعليم تعديلات على اختبار اللغة الإنجليزية، لعام ٢٠٢٥ مع التركيز على مهارة التحدث الشفهي، حيث زاد الوزن النسبي لهذ المهارة من (١٥٪) إلى (٢٠٪) من الدرجة الإجمالية للغة الإنجليزية أي بواقع من (٣٠) علامة إلى (٤٠) علامة، وتم رفع علامات القراءة الجهرية من (١٠) إلى (١٥) علامة، ورفع علامات المحادثة من الحافز البصري كصور من واقع الحياة من (٢٠) إلى (٢٥) علامة، وتقليل علامة مهارة الكتابة في الورقتين الأولى والثانية لتعويض الزيادة في الورقة الرابعة (Superstar Teacher, 2025).

♦**الاختبار الثالث:** اختبار شهادة التعليم العام (GCE N–Level) والذي يُجرى في السنة الرابعة من المرحلة الثانوية سواء لطلبة المسار الأكاديمي العادي ((N(A) –Normal Academic)، ويؤهلهم للالتحاق بالسنة الخامسة الثانوية لأداء امتحانO–Level ، أو معاهد البوليتكنيك، أو معهد التعليم الفني(ITE) ، أو لطلبة المسار التقني العادي ((N(T) –Normal Technical)، ويؤهلهم لدخول المعهد التعليم الفني (ITE). تمنح الدرجات في مقياس (N Level) من مقياس (١) الأفضل إلى مقياس (٥) الأقل لجميع المواد الأساسية والفرعية والتي تتراوح من ٥–٧ مواد دراسية، وخضع (١٣٧٩٠) طالباً لهذا الاختبار عام ٢٠٢٤م بحسب تقارير كامبريدج (Cambridge, 2025).

♦**الاختبار الرابع:** هو اختبار شهادة نهاية المرحلة الثانوية، ويطلق علية أيضاً "امتحان شهادة التعليم العام السنغافوري–كامبريدج المستوى العادي" (Singapore–Cambridge General Certificate of Education Ordinary Level Examinations) لأنها تدار بالاشتراك بين وزارة التعليم السنغافورية ومجلس امتحانات كامبريدج الدولي (Cambridge Assessment International Education)، ويُعد هذا الاختبار المؤهل الأساسي للقبول في الكليات المتوسطة (Junior Collages)، ومعاهد التقنية المتعددة التخصصات (Polytechnics) وغيرها من مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، ويؤديه طلبة المسار السريع في السنة الرابعة، وبعض طلبة المسار الأكاديمي العادي في السنه الخامسة، وتتراوح المواد من (٦) مواد دراسية كأقل حد إلى (٩) مواد دراسية كأقصى حد، وتُمنح الدرجات في نظام (O Level) من (A1) وهي الأعلى إلى (F9) وهي الأدنى، وعدد الطبة المتقدمين لهذا الاختبار عام ٢٠٢٤ بحسب تقارير كامبريدج (٢٢٦١١) طالباً (Geniebook, 2025).

♦**الاختبار الخامس:** وهو امتحان شهادة التعليم العام المتقدم (GCE A–Level)، ويُجرى في نهاية المرحلة ما قبل الجامعية، ويعتبر من أصعب الامتحانات على المستوى العالمي، ويؤديه طلبة الكليات الإعدادية (وتكون الدراسة فيه مدة عامين)، وطلبة معهد ميلينيا(الذي تكون فيه الدراسة مدة سنتين)، ويتم تقييم درجات الطالب في نظام (A–Level) بمستويات مختلفة (H1,H2,H3)، بناء على أداء الطالب في المادة الأساسية حسب الوثائق الصادرة من مجلس الامتحانات والتقييم السنغافوري، وقد خضع (١٠٨٨٩) طالباً لهذا الاختبار عام ٢٠٢٤ بحسب تقارير كامبريدج (SEAB,2025).

هناك مبادئ عامة لتوزيع الدرجات، ففي المرحلة الابتدائية الدُنيا (Primary1, Primary 2) ، لا توجد اختبارات معياريه أو اختبارات نهائية، وفي المرحلة الابتدائية العليا من ثالث ابتدائي إلى سادس ابتدائي والمرحلة الثانوية، يتم تقسيم الدرجات على مدار العام بين الاختبارات التكوينية (WAs) و الاختبارات النهائية، وتختلف التقسيمة من مدرسة لأخرى، وتتوزع الاختبارات التكوينية عادة على الفصل الدراسي الأول، والثاني، والثالث، وتشكل مجتمعة نسبة تتراوح من ٣٠٪ إلى ٤٥٪ من المادة الدراسة الواحدة؛ ويُجرى الاختبار النهائي (SA2 / EOY) نهاية العام الدراسي، ويحمل الوزن الأكبر، وعادة يتراوح بين ٥٥٪ إلى ٧٠٪ من الدرجة الإجمالية للمادة، وتم إلغاء جميع اختبارات منتصف السنة لجميع المراحل الدراسية منذ عام ٢٠٢٣ (Studious Minds Tuition Centre, 2025).

سابعاً: تمويل التعليم:

تشير بيانات ميزانية سنغافورة للسنة المالية ٢٠٢٥ حسب تقارير (Singapore Budget)، إلى أن قطاع التعليم استحوذ على نحو (١٢,٤٪) من إجمالي الإنفاق الحكومي، حيث بلغ إجمالي مخصصات وزارة التعليم في سنغافورة (١٥,٤٩٩,٩٣٩،٢٠٠) دولار سنغافوري وهو ما يعادل (١٢,٢ مليار) دولار أمريكياً، وبزيادة تُقدر بـ (٢,٣) مليار عن عام ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ ، ويعكس هذا الرقم

الضخم توجه سنغافورة القوي للاستثمار في التعليم كأحد الأعمدة الأساسية للسياسة الحكومية السنغافورية، ويشمل هذا المبلغ (١٤,٦٥ مليار) دولار سنغافوري للمخصصات التشغيلية من تكاليف جارية، وتحويلات، ونفقات مرتبطة بإدارة المدارس والبرامج التعليمية، (٨٥٢ مليون) دولار سنغافوري للمخططات التطويرية من مشاريع للبنية التحتية، وتحسين المرافق التعليمية، وتعكس هذه البيانات الرسمية مدى الالتزام المالي للحكومة السنغافورية تجاه نظام التعليم، مع تركيز واضح على استدامة الجودة التعليمية، وتحسين التجهيزات المادية للمدارس والبرامج الحكومية ذات الصلة.

تمويل التعليم في سنغافورة يُدار بشكل مركزي من قبل الحكومة عبر وزارة التعليم السنغافورية، ويشمل مجموعة من الآليات والبرامج التي تهدف إلى ضمان الوصول إلى التعليم الجيد والشامل، مع التركيز على العدالة ودعم فئات المجتمع الأقل دخلًا، ومن الجهات الممولة والرئيسية في سنغافورة التالية (MOE, Singapore, 2024b):

١.**وزارة التعليم:** تمول الوزارة قطاع التعليم من خلال المساعدات المالية التي تقدمها للمواطنين الذين يتلقون التعليم في المدارس الحكومية، والذين يدرسون في المدارس المدعومة حكومياً، وتوفر الحكومة لهم مساعدات كالرسوم الدراسية، الزي المدرسي، والكتب المدرسية، والوجبات.

٢.**الرسوم الدراسية:** تخصص الحكومة رسوماً دراسية على حسب نوع المدرسة (حكومية/ مدعومة/ مستقلة)، وحسب جنسية الطالب؛ فرسوم المواطن السنغافوري تكون مخفضة جداً، حيث يدفع الطلبة شهرياً من (١٣) دولار سنغافوري للمرحلة الابتدائية، و (٢٥) دولار سنغافوري للمرحلة الثانوية وهو تقريباً (١١–٢٠) دولارًا أمريكيًا؛ بينما الطلبة الدائمين والطلبة الدوليين يدفعون رسوم دراسية عالية تتغير باستمرار.

٣.**برنامج التوفير الحكومي (Edusave):** هو برنامج تديره الحكومة، بحيث يتم تخصيص حساب ادخار بنكي لكل طفل من عمر (٧) إلى (١٦) عاماً، ويتم إيداع مبلغ شهريًا فيه لدعم الأنشطة التدريبية، والبرامج الإثرائية، والمنح الدراسية وغيرها، ويتم تخصيصه غالبًا لطلبة المرحلة الثانوية وما بعد الثانوية، وفي عام ٢٠٢٥ حصل الطالب السنغافوري في المرحلة الابتدائية على حوالي (٢٣٠) دولار سنغافوري سنويًا ما يعادل (١٨٠) دولار أمريكي، وفي المرحلة الثانوية على حوالي (٢٩٠) دولار سنغافوري سنوياً ما يعادل (٢٢٦) دولار أمريكي.

٤.**وزارة المالية وصناديق الدولة:** تلعب وزارة المالية (Ministry of Finance) دورًا كبيرًا في دعم التعليم من خلال إدارة الإيرادات العامة، وتوجيه الفائض المالي إلى القطاعات الاجتماعية، وفي مقدمتها التعليم، ويتم ذلك من خلال صندوق التعليم الحكومي الوقفي (Education Fund EF)، الذي تم إنشاؤه عام (١٩٧٠م)، وتديره وزارة التعليم، ويدعم الصندوق الطلبة المواطنين من خلال توفير منح دراسية، ومساعدات مالية للطلبة ذات الدخل المنخفض، وجوائز للطلبة المتميزين والموهوبين.

٥.**الصناديق السيادية:** تسهم الصناديق السيادية في سنغافورة وعلى رأسها مؤسسة الاستثمار السنغافوري (GIC) و "تماسيك القابضة" (Temasek Holdings) في دعم القطاعات الحيوية مثل التعليم وغيرها من القطاعات الأخرى، وتدير هذه الصناديق الاحتياط الوطني والمخزون الحكومي، حيث تضخ عوائدها المالية في الميزانية السنوية للحكومة لدعم الاستثمار طويل الأجل في هذه القطاعات المهمة، مما يعزز نمو وتطوير البنية التحتية التعليمية والبحثية (Elson, 2008).

ويتبين أن تمويل الدعم في سنغافورة يتميز بالتعددية مع هيمنة واضحة من قبل الحكومة السنغافورية، حيث تتكامل أدوار الحكومة، والصناديق الحكومية ضمن إطار مالي منظم، مما يحقق جودة عالية في التعليم، ويحافظ على فرص التكافؤ، وتنمية الاستدامة المالية على المدى البعيد.

المحور الرابع: السياسة التعليمية في جمهورية فنلندا

أدركت جمهورية فنلندا منذ بدايات مشروعها التنموي الشامل لأهمية التعليم بوصفة ركيزة أساسية لإعادة تشكيل مسار الدولة وتحقيق التقدم المجتمعي، وقد انطلق هذا الوعي من قناعة راسخة بأن التعليم يمثل أساس التنمية المستدامة، ويسهم في رفع مستويات المعرفة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على زيادة إنتاجية العمل، كما يؤدي تراكم المعرفة إلى تعزيز رأس المال العلمي والثقافي على المستوى المجتمعي (داود، ٢٠٢٠).

وتبنت فنلندا نهجاً منظماً وشاملاً لتطوير مختلف المراحل التعليمية، بدءًا من الطفولة المبكرة ووصولاً إلى التعليم العالي، واعتمد النظام التعليمي الفنلندي على المساواة والعدالة في التعليم، حيث توسع في نشر شبكة من المدارس والجامعات في أنحاء الدولة، لتقدم تعليماً إجبارياً في السنوات التسعة الأولى من سن السادسة حتى الثمانية عشر عامًا، وكما مُنحت المدارس قدرًا كبيرًا من الاستقلالية في اختيار نوعية الكتب المدرسية بما يتلاءم مع الإطار العام للمناهج الذي حددته وزارة التعليم، مما يسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وضمان حصول جميع الطلبة على تعليم مجاني وعالي الجودة (زيان، ٢٠١٩).

ولذلك يُعد نظام التعليم في جمهورية فنلندا من النظم التعليمية المعاصرة التي حظيت باهتمام واسع على الصعيدين الدولي والإقليمي، لما حققته من نتائج متميزة في مؤشرات الأداء التعليمي، ونجاحه في مواكبة متطلبات عصر المعرفة والتنمية المستدامة، وقد حصل نظام التعليم الفنلندي على الاعتراف الدولي بعد أن حقق طلابه نتائج متميزة في اختبارات (PIRLS)، حيث تصدرت فنلندا النتائج خلال السنوات الخمسة الأولى لهذه الاختبارات، وأظهرت تفوقًا في مجالات القراءة

والرياضيات والعلوم، مما دفع الباحثين وصانعي السياسات في مختلف أنحاء العالم إلى دراسة عناصر هذ النجاح وآلياته (NCEE, 2025).

وتسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى وتحليل السمات الجوهرية التي جعلت السياسة التعليمية الفنلندية نموذجًا يُحتذى به، في التعليم، خاصةً في ظل الكثير من التحديات التي تواجهها الدول في سعيها نحو تحقيق المساواة في فرص التعليم، حيث إن السياسة التعليمية في فنلندا تهدف إلى العدالة في تعليم أبناء المجتمع باختلاف جنسياتهم، حتى الأقلية منهم؛ ليكونوا مؤثرين وفاعلين في بنائه، والتعليم في فنلندا يسهم لإيجاد الظروف تؤدي إلى الارتقاء بمستوى المعيشة، وتحسين جودة الحياة (فرج، ٢٠٠٥).

أولاً: العوامل المؤثرة في السياسة التعليمية بفنلندا

السياسات التعليمية في فنلندا لا تعمل في فراغ، بل تتأثر بمجموعة من العوامل السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والجغرافية، والتكنولوجية، والإدارية والتنظيمية وغيرها من المتغيرات المحلية والعالمية التي شكلت وطورت نظامها التعليمي، وقد اسهم هذا التميز في بناء نموذج تعليمي يتميز بالكفاءة والعدالة، وقد اتجهت الدولة إلى تبني سياسات تعليمية مرنه تركز على تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، وتعزيز جودة التعليم، وتطوير رأس المال البشري، بما يتناسب مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وهذا التوجه انعكس على تبني نظام التعليم اللامركزية الإدارية، وتمكين المدارس والمعلمين، وربط التعليم باحتياجات المجتمع وسوق العمل، الأمر الذي جعل السياسة التعليمية الفنلندية أداة فاعلة للتنمية الشاملة والمستدامة (أبا لخيل، ٢٠٢٣ ؛ آل فهيد والسلمى، ٢٠٢٥).

العوامل الجغرافية:

تقع فنلندا في شمال أوروبا في المنطقة الفينوسكاندية، ومن الدول (النوردية)، وتحدها روسيا من الشرق، والنرويج من الشمال، والسويد من الغرب، وخليج فنلندا وبحر البلطيق من الجنوب، وتقابلها إستونيا عبر الخليج، وتتميز بكثرة البحيرات والجزر التي تصل للآلاف، وتُسمى بـ "أرض الألف بحيرة، حيث يبلغ عدد البحيرات (١٨٨,٠٠٠) بحيرة، و"سايما" تُعد أكبر البحيرات فيها، وتعتبر رابع أكبر البحيرات في أوروبا، وبها أكبر الغابات في أوروبا، والتي تشكل نسبة (٧٥٪) من أرض فنلندا، وتتكون من أشجار الصنوبر والتنوب والبتولا وغيرها (داود، ٢٠٢٠).

وبالنسبة لمناخ فنلندا فإنه يختلف بشكل كبير بين الصيف والشتاء، مما يمنحها أربعة فصول مميزة، والشتاء يستمر لثلاثة أشهر بدأً من ديسمبر، وتغطي الثلوج الأرض، وتنخفض درجة الحرارة في الجزء الشمالي بشكل ملحوظ بسبب قربها من بحر البلطيق، وفي الصيف تزداد درجة الحرارة لتتراوح بين (١٧) و (٣٠) درجة سيليزية، وتصبح الشمس حارقة، وفي بعض الأيام لا تغرب الشمس في الشمال لمدة (٦٠) يوماً وتُسمى "شمس منتصف الليل" (Mapes, 2024).

وتؤثر درجات الحرارة المنخفضة معظم أيام السنة في تنظيم العام الدراسي، وأنشطة الطلبة داخل وخارج المدرسة، وقد يتعذر على كثير من الطلبة وخصوصاً بالمناطق النائية الوصول لمدارسهم، وهذا تطلب أن يكون النظام التعليمي الفنلندي مرناً، ويتم تطبيق التعليم عن بعد، والتعليم الإبداعي؛ لضمان استمرارية التعليم وليلائم البيئات الباردة، وبالتالي يبرز دور الأسرة في تلبية باقي احتياجات الطالب من أنشطة صفية، وأنشطة لامنهجية (آل فهيد والسلمي، ٢٠٢٥، ص. ١٨١).

تُعد جمهورية فنلندا من أكبر الدول الأوروبية من حيث المساحة، حيث تمتد على نحو ٣٠٣,٨٩٠كم٢ تقريباً، ويبلغ عدد سكانها نحو (٥,٦٢) مليون نسمة وفق إحصائيات منتصف عام

٢٠٢٥م، أي بمعدل (١٩) نسمة لكل كيلومتر مربع مما يجعل الكثافة السكانية منخفضة نسبياً مقارنة بالدول الأوروبية الأخرى (Wordometer,2025).

عاصمة فنلندا هي (هلسنكي)، وتقع في جنوب البلد على ساحل خليج فنلندا، ويبلغ عدد سكانها حوالي (٦٨٥) ألف نسمة تقريباً، وهي المركز السياسي والاقتصادي، والثقافي للبلاد، وتنقسم فنلندا إدارياً إلى (٣٠٨) بلدية (municipalities)، وتشمل مدناً وبلدات وقُرى موزعة على تسعة مناطق إدارية، ويتفاوت عدد السكان والخدمات التعليمية المقدمة طبقاً لخصائصها الجغرافية والاقتصادية كما ذُكر في دراسة كونتاليتو (2025). لدى فنلندا لغتين رسميتين هما الفنلندية والسويدية، ويتحدث غالبية السكان اللغة الفنلندية كلغة أم؛ بينما تستخدم اللغة السويدية بشكل واسع في بعض المناطق، كمل تعترف الحكومة الفنلندية باللغات الأقلية مثل لغة السامي (Sami) في المناطق الشمالية بحسب القانون الفنلندي (InfoFinland, 2025).

وقد لعبت العوامل الجغرافية دوراً مهماً في التحول إلى اللامركزية، حتى تستطيع الإدارات التعليمية المحلية اتخاذ قرارات تعليمية تناسب احتياجات منطقتها بالرجوع لأعداد الطبة وموقعها الجغرافي، مما له دور عظيم في تحسين جودة التعليم، وتوفير موارد بشرية وكفاءات تعليمية تتناسب مع خصائص كل منطقة (الأحمدي، ٢٠١٨).

ويمتاز النظام التعليمي في فنلندا بمبدأ تكافؤ الفرص، وتوسيع التعليم ليشمل جميع المناطق سواء كانت حضرية أو ريفية، بحيث لا يُترك الطالب في البيئات النائية بعيداً عن الخدمات التعليمية، وتُعد قضايا الوصول إلى المدرسة مسألة جغرافية مهمه، وبالتالي يتطلب من الحكومة الفنلندية دعماً إضافياً في الموارد والمعلمين؛ لضمان المساواة وعدم تراجع جودة التعليم في هذه المناطق مقارنة بالمناطق الحضرية (OECD, 2022).

العوامل السياسية:

يُعد التاريخ السياسي لفنلندا قصة صراع، حيث امتد عبر مراحل طويلة من الخضوع لقوى إقليمية كُبرى في شمال أوروبا، إذ خضعت منذ القرون الوسطى وحتى القرن التاسع عشر لحكم مملكة السويد قُرابة ستة قرون، وخلال تلك الفترة تأثرت فنلندا بالنظام السياسي والإداري والقانوني والثقافي السويدي، وهو ما ترك أثرًا كبيرًا في حياتها العامة كبنيتها المؤسسية واللغوية، وانتهى الحكم السويدي بعد الحرب الفنلندية ضد روسيا عام ١٨٠٩، وانتقلت البلاد بموجب معاهدة (فريدريسكا) إلى الحكم الروسي لتصبح دوقية كبرى تابعة للإمبراطورية الروسية، مع منحها قدر من الحكم الذاتي الداخلي (Henriksson 2025).

في أعقاب الثورة الروسية عام (١٩١٧م) وما صاحبها من انهيار السلطة القيصرية، أعلن البرلمان الفنلندي استقلال فنلندا في السادس من ديسمبر (١٩١٧م) ، مستفيدًا من الفراغ السياسي الذي احدثته التطورات في روسيا، وقد شكل هذا التحول السياسي نقطة تحول رئيسية في التاريخ الفنلندي الحديث، غير أنه سرعان ما أعقبه انقسام سياسي واجتماعي حاد بين القوى اليسارية ذات التوجه العالمي والقوى المحافظة، مما أدى إلى اندلاع الحرب الأهلية الفنلندية عام (١٩١٨م)، وانتهت بانتصار القوات البيضاء، وهو ما أسهم في ترسيخ المسار الجمهوري للنظام السياسي الفنلندي لاحقًا، رغم ما خلفته الحرب من خسائر بشرية وانقسامات اجتماعية بالغة (Larson, n.d. ; Finland.fi, 2018).

وفي انتخابات (١٩٤٨م) في فنلندا، حصلت ثلاثة أحزاب سياسية في البرلمان الفنلندي الوطني على مقاعد متساوية، الحزب الاجتماعي الديموقراطي (٥٤) مقعداً، الحزب الشيوعي (٣٨) مقعداً، والحزب الائتلاف الوطني (٣٣) مقعداً، مما أسفر عن هزيمة كبيرة للحزب الشيوعي، واستبعد

من الحكومة الفنلندية، وبالتالي استقرت السياسة الفنلندية كدولة ديموقراطية ليبرالية مستقلة (الأحمدي، ٢٠١٨).

بعد الاستقلال، اتبعت فنلندا نظام الحكم الجمهوري البرلماني، والذي يتكون من رئيس فنلندا الذي يعتبر رأس الدولة وقائد السياسة الخارجية، والقائد العام للقوات المسلحة من جيش الدفاع، ورئيس وزراء فنلندا هو رئيس الحكومة، وبالنسبة للسلطة التنفيذية فإنها تمارس من قبل الحكومة، أما السلطة التشريعية فيتولاها برلمان فنلندا، والرئيس لدية القوة على القرارات البرلمانية، والسلطة القضائية مستقله عن السلطتين التنفيذية والتشريعية، وتتكون نظامين وهي المحاكم العادية، والمحاكم الإدارية برئاسة المحكمة العليا (داود، ٢٠٢٠).

تُعد العوامل السياسية من الركائز الأساسية التي شكلت السياسة التعليمية في فنلندا وأثرت بشدة في نظامها التعليمي، حيث أن النظام السياسي الفنلندي يعتمد على ديموقراطية قوية، وإطار تشريعي مستقر، ولامركزية واسعة في إدارة التعليم؛ فقد أفضت الديموقراطية التشاركية إلى اشراك نخبة من الخبراء والمجتمع المدني في وضع السياسات التعليمية، مما ساهم في صياغة رؤية تعليمية وطنية تستند إلى العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص لجميع الطلبة، بدلاً من السياسات التعليمية القطاعية قصيرة الأمد، وهو ما يعزز استقرار السياسة التعليمية واستدامتها عبر الأجيال السياسية المختلفة (OECD, 2020).

وبينت الدراسات المقارنة أن تحول السياسة التعليمية في فنلندا نحو اللامركزية أسهم في تعزيز قدرة المدارس والسلطات المحلية على اتخاذ قرارات تعليمية تستجيب لاحتياجات المجتمع المحلي، وتوجيه الموارد بصورة فعالة، مما عزز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والعدالة في توزيع

الخدمات التعليمية، والتحرر من المركزية، وهو ما أسهم في نتائج جودة عالية مقارنة ببعض نظم التعليم العربية التي تواجه صعوبات في هذا المجال (رفاعي، ٢٠١٥؛ الديك ٢٠٢٤).

علاوة على ذلك، أن السياسة التعليمية الفنلندية استفادت من التكامل بين الخبرات المحلية والإطار الوطني العام القائم على أهداف استراتيجية مشتركة بين الحكومة المركزية والسلطات المحلية، ومختلف الأطراف المعنية، الأمر الذي أوجد قدراً عالياً من المرونة التنظيمية والإدارية في تطبيق السياسات التعليمية، وأسهم في الحد من الفروقات بين المناطق التعليمية المختلفة، وتحسين مستوى جودة المخرجات التعليمية، وتقليل الاعتماد على الاختبارات الموحدة والمكثفة، مما وفر مناخ مهني يمكن التعليم من التركيز على التعلم الفعلي بدلاً من التقييمات الشكلية (الديك، ٢٠٢٤؛ OECD,2020).

إن اعتماد النظام الفنلندي على سياسة تعليمية واضحة ومستقرة، أتاحت لصانعي القرار والتربويين الاستفادة من النتائج العلمية والبحوث التربوية، بدلاً من الاعتماد على الرؤى العشوائية أو التغييرات المتكررة مع كل إدارة جديدة، وهو ما عزز استدامة الإصلاحات التعليمية ورفع كفاءة النظام بشكل عام، وأصبحت السياسة التعليمية الفنلندية مساراً تشاركياً وتكاملياً بين الحكومة والهيئات الأكاديمية والمجتمع المهني، مما ساهم في تحقيق مستويات عالية من الجودة والعدالة في نظام التعليم (الديك، ٢٠٢٤).

العوامل الاقتصادية:

تُعد العوامل الاقتصادية من الركائز الأساسية التي تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة في بناء النظم التعليمية وتوجيه سياساتها وكفاءتها. إذ يرتبط مستوى الإنفاق على التعليم، ونمط تمويله وعلاقته بالاقتصاد الوطني ارتباطاً وثيقاً بجودة المخرجات التعليمية وقدرتها على تلبية احتياجات التنمية

المستدامة، ويبرز نظام التعليم الفنلندي بوصفه نموذجًا عالميًا ناجحًا في تحقيق التوازن بين الكفاءة الاقتصادية والعدالة الاجتماعية، من خلال تبني سياسات تمويل عامة وشاملة، واستثمار فعال في رأس المال البشري، وربط التعليم بأهداف التنمية الاقتصادية للدولة.

ويعتبر تمويل التعليم عامل اقتصادي أساسي يؤثر في نظام التعليم الفنلندي، وغالبية ميزانية التعليم في فنلندا تعتمد على ميزانية الدولة، وتشمل هذه الميزانية جميع المراحل التعليمية حتى التعليم العالي، مما يضمن المساواة في فرص التعليم، والوصول للخدمات التعليمية دون تمييز بين فئات المجتمع، وأظهرت تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لعام ٢٠٢١م أن الحكومة الفنلندية توفر قرابة (٨٩٪) من التمويل العام في التعليم الأساسي والثانوي، وهو أعلى من متوسط (OECD)، ويشكل (٥,٤٪) من ناتج فنلندا المحلي الإجمالي، مما له أثر في توفير خدمات للطلبة مثل التعليم الشامل، والنقل، والرعاية الصحية، والوجبات المدرسية المجانية، وبالتالي يتم تعزيز العدالة الاجتماعية وتقليل تأثير تدني الدخل على تحصيل الطلبة العلمي (OECD, 2025).

وتمثل مستويات الإنفاق على التعليم عبر مراحل الدراسة المختلفة مؤشرًا اقتصاديًا بارزًا يؤثر على جودة التعليم في فنلندا، هناك مؤشرات على انخفاض نصيب الفرد في مراحل التعليم العالي مقارنة ببعض الدول بالرغم من انفاق فنلندا لنسب مرتفعة من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، وتراجع أيضاً الإنفاق على التعليم العالي خلال العقدين الماضيين، ولهذا دور في توفر شواغر متاحة في الجامعات، ومدى ارتباطها بسوق العمل واحتياجات الاقتصاد الوطني، وهذا يخلق تحديات في تكافؤ الفرص في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي مع محدودية الأماكن الدراسية المتنافس عليها (OECD, 2025).

وأشارت عدد من الدراسات التربوية العربية المقارنة إلى أن نظام التعليم الفنلندي يستند إلى رؤية اقتصادية استراتيجية تُعلي من شأن التعليم بوصفه استثماراً طويل الأجل في تنمية رأس المال البشري، وأداة فاعلة في تحقيق النمو الاقتصادي المستدام، وقد ركزت السياسات التعليمية الفنلندية على مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، من خلال تطوير المناهج الدراسية وبرامج التعليم والتدريب بما يعزز المهارات المعرفية العليا، والقدرات الابتكارية، والجاهزية المهنية للمتعلمين، بما يتوافق مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، وتؤكد الأدبيات أن هذا التكامل بين التعليم والاقتصاد أسهم في رفع كفاءة القوى العاملة، والحد من الفجوة بين التعليم والتوظيف، وتقليل معدلات البطالة بين الخريجين، الأمر الذي انعكس إيجاباً على مؤشرات التنافسية الاقتصادية والاستقرار الاجتماعي في فنلندا (طه وسلامه، ٢٠٢٣؛ يوسف وعبدالغني، ٢٠٢١).

وشهدت فنلندا العديد من الإصلاحات الاقتصادية في التعليم المدرسي، وجاءت في إطار سعي الدولة إلى تعزيز كفاءة الإنفاق التعليمي وتحقيق العدالة في توزيع الموارد بين المدارس والمناطق المختلفة، وقد اعتمدت السياسات التعليمية الفنلندية على نموذج تمويل لامركزي مدعوم حكومياً، يمنح السلطات المحلية دوراً جوهرياً في إدارة الموارد المالية للمدارس، مع التزام الدولة بضمان حد أدنى من التمويل يحقق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية، والذي قاد إلى تقليص الفجوة بين المدارس، وتحسين جودة البيئة التعليمية، ودعم الخدمات المساندة كالوجبات المجانية، والتعليم الفردي، والخدمات الصحية والنفسية داخل المدرسة (أبا لخيل، ٢٠٢٣؛ اليونسكو، ٢٠١٩).

كما ركز نظام التعليم الفنلندي على الاستثمار النوعي في المعلم، من خلال تحسين شروط العمل، ورفع مستوى الإعداد والتدريب المهني المستمر، باعتبار المعلم عنصراً محورياً في كفاءة

النظام التعليمي والعائد الاقتصادي منه، مما أسهم في كفاءة عالية للنظام التعليمي، ورفع التحصيل المدرسي، وتقليل معدلات التسرب والرسوب، وهذا برهان على فاعلية السياسات الاقتصادية في دعم جودة التعليم المدرسي، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة (زيان، ٢٠١٩).

العوامل الاجتماعية:

كانت فنلندا حتى سبعينات القرن العشرين تعاني من انتشار مظاهر الفقر وعدم المساواة الاجتماعية، على الرغم من تحولها في الوقت الراهن إلى إحدى أبرز دول الرفاه في منطقة الشمال الأوروبي، وقد أدركت الدولة مبكراً أن معالجة الفقر يتطلب تدخل وقائياً يبدأ في سنوات الطفولة الأولى، الأمر الذي انعكس في توجهها نحو تطوير السياسات التعليمية، وتبني نهج اللامركزية كإطار حاكم للخدمات الاجتماعية والتعليمية، وذلك قبل التحاق الأطفال بالتعليم النظامي في سن السابعة، عبر توفير خدمات الرعاية الصحية والاجتماعية المنتظمة للأمهات؛ بما يسهم في مواجهة انعكاسات الفقر قبل بدء المرحلة الدراسية (داوود، ٢٠٢٠).

وفي عام ٢٠٢٤، وبلغ عدد السكان في فنلندا (٥,٦) مليون نسمة، حيث بلغ عدد الفنلنديون ٨٧٪، والسويديون (٥٪)، ومهاجرون من إستونيا والصومال والعراق وأفريقيا بنسبة (١١٪)، ويتركز غالبية السكان حول العاصمة هلسنكي في الجنوب والجنوب الغربي، ويتكون سكان فنلندا من ثلاث مجموعات وتشمل اللاب وهي الأقلية التي تعيش في الشمال، والفنلنديون وهم الأغلبية، والسويديون وتعيش كأقلية في الجنوب (InfoFinland, 2025).

ومن العوامل الاجتماعية التي تلعب دوراً أساسياً في تشكيل وتطوير نظام التعليم الفنلندي الحرص على تقليل الفوارق الاجتماعية بين الطلبة، من خلال توفير بيئة تعليمية شاملة ومتساوية الفرص للجميع بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، مما ينعكس في مستوى المشاركة

والتعاون داخل العملية التعليمية، وقد تبنت فنلندا مجموعة من السياسات التي توفر دعم تعليمي للطلبة الأقل حظاً منذ مرحلة الطفولة، استناداً إلى استراتيجيات شاملة مثل برنامج "الحق في التعليم"، مما يسهم في تعزيز تكافؤ الفرص في التعليم، وتأكيداً على أهمية المساواة الاجتماعية كأساس لأداء النظام التعليمي، وبالرغم من هذا لا زالت تطلعات الطلبة ومواقفهم تجاه التعليم في المرحلة الثانوية تتأثر بشكل ملحوظ بخلفياتهم الاجتماعية، وبالتالي تختلف اختياراتهم ومساراتهم العلمية تبعاً لذلك (أبا لخيل،٢٠٢٣؛ OECD,2022) .

كما تمثل ثقافة المجتمع الفنلندي واحترام التعليم والمعلمين جزءاً من العوامل الاجتماعية العميقة التي تدعم النظام التعليمي، وتعد الثقافة التعليمية جزءاً من الهوية الوطنية؛ حيث يرتبط التعليم بفلسفة تطلعيه نحو الاستقلالية والفكر النقدي، وبالتالي يحد من التنافس المفرط، ويشجع على التعليم المتوازن والشامل مدى الحياة، وبالرغم من هذا، وينظر المجتمع الفنلندي إلى المعلم كعنصر فاعل في التنمية الاجتماعية والثقافية، ويُعطى مكانة عالية، واعتراف اجتماعي، وامتيازات عديدة، مما يعزز رغبتهم في الانخراط في العملية التعليمية، وشعورهم بالانتماء والمسؤولية تجاه المجتمع (جيدور، ٢٠١٣؛ OECD,2021)

السياسات التعليمية الفنلندية تؤمن بأهمية زرع القيم المجتمعية في التعليم، وتبدأ في قيمة المسؤولية، حيث إنها تنظر للتعليم بأنه مسؤولية مشتركة بين جميع الأطراف، وتشجع مشاركة أولياء الأمور والمجتمعات المحلية على دعم تعلم الطلبة، بحيث تُبنى علاقة وطيدة بين المدرسة والأسرة لتعزيز استقرار الطلبة نفسياً واجتماعياً، مما يقلل من الفجوات التعليمية، وتحقق شعور الاندماج في المجتمع المدرسي (Sahlberg, 2012).

بناء على ذلك، يتبين أن العوامل الاجتماعية في فنلندا لا تقتصر على الأداء داخل الفصل الدراسي، بل تتعداه إلى شبكة من القيم الثقافية والاجتماعية، التي تدعم المساواة في الفرص التعليمية، والشراكة المجتمعية، واحترام التعليم والمعلمين، وهو ما يجعل النظام التعليمي الفنلندي نموذجاً متكاملاً يعالج العلاقات بين التعليم والمجتمع بشكل فاعل.

العوامل التكنولوجية والمعلوماتية:

تميزت الفترة من (١٩٩٦) إلى (٢٠١٠) في فنلندا بدمج التكنولوجيا في التعليم بشكل تدريجي ومدروس، مدعوماً باستراتيجيات وطنية للوصول إلى مجتمع المعلومات، مع التركيز على المساواة في فرص استخدام التكنولوجيا، وتمكين المعلمين بدل فرض حلول موحدة، وأطلقت فنلندا أول استراتيجية وطنية للتعلم الإلكتروني بعنوان "التعليم والتدريب والبحث في مجتمعات المعلومات" للفترة من ١٩٩٥ إلى ٢٠٠٠، وتبعتها خطط خمسية لاحقة، منحت فنلندا المجالس البلدية والمدارس حرية تطوير مناهجها الخاصة، بما في ذلك كيفية دمج التكنولوجيا، بدلاً من الاعتماد على منهج موحد، مما أعطى المعلمين قدرًا من الاستقلالية في تطبيق الأساليب والأدوات التعليمية المناسبة، وبذلك ابتعدت فنلندا عن المركزية، ودعمت المرونة بين المؤسسات (Kivi, 2000).

شهد نظام التعليم الفنلندي تحولاً ملحوظًا في السنوات الأخيرة نتيجة توجه البرلمان الفنلندي لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في السياسات التعليمية، والمناهج الوطنية، من خلال تحويل التعليم من التعليم التقليدي إلى نظام تعليمي أكثر ديناميكية وتفاعلاً، وذلك ببناء بنية تحتية رقمية قوية، وربط جميع المدارس بالإنترنت، وتوفير الأجهزة الرقمية للطلبة والمعلمين، والتدريب الفعال على استخدام الأدوات الرقمية، مما يهدف لتعزيز مهارات الطلبة في استخدام التكنولوجيا بشكل فعال، ويدعم التعلم الذاتي والقائم على المشاريع وحل المشكلات، وينوع مستويات الكفايات الرقمية

المطلوبة في المراحل الأساسية والثانوية بحسب ما يشير إليه الإطار الفنلندي للكفاءة الرقمية (Digital Competence Framework 2022)، وأصبح استخدام التكنولوجيا الرقمية في المدارس والجامعات واسع الانتشار، وتم ربطه بأهداف تعليمية أكبر مثل تعزيز العدالة التعليمية وفرص التعلم خارج الصف الدراسي التقليدي، رغم وجود تحديات مرتبطة بكيفية استغلالها الاستغلال الأمثل بدون الإضرار بنواتج التعليم (أبا لخيل، ٢٠٢٣؛ FinlandProfile, 2024).

أطلقت وزارة التعليم والثقافة الفنلندية عام ٢٠١٧م مشروع "القفزة الرقمية" (Digital Leap)، كإحدى الاستراتيجيات الوطنية التي تعزز رقمنه التعليم، كبادرة لتسريع تحديث البُنى التكنولوجية التعليمية، وتوسيع استخدام المنصات الرقمية في جميع المدارس، وتمكين المعلمين من المهارات الرقمية، وتوفير دعم فني مستمر للمؤسسات التعليمية، مما له دور في تهيئة بيئات تعليمية فادرة على استيعاب التكنولوجيا الحديثة (Kupiainen, 2022).

التكنولوجيا الحديثة ولا سيما تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI)، تمثل عاملاً متناهي الأهمية في نظام التعليم الفنلندي، وذلك انسجامًا مع السياسات الفنلندية الوطنية التي تؤكد على دمج التقنيات الرقمية في التعليم بوصفها ركيزة أساسية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وتبين أن تقبل الطلبة لاستخدام التقنيات يرتبط بإدراكهم لقيمتها التعليمية، وسهولة استخدامها، ومستوى التفاعل الذي توفره، وتوافقها مع احتياجاتهم وأنماط تعلمهم، مما يعزز من فاعلية التعلم وجودة مخرجاته، وهذا يتسق مع السياسات التعليمية الفنلندية التي تمنح المتعلمين مرونة مهنية في اختيار الأدوات الرقمية المناسبة، وتدعم الابتكار في بيئات التعلم، ولم تعد العوامل التكنولوجية والمعلوماتية في التعليم الفنلندي مجرد وسائل مساعدة، وإنما مكونات بنيوية في السياسات التعليمية تؤثر في اتجاهات الطلبة

نحو التعلم، وتسهم في تنمية الدافعية والمشاركة الفاعلة داخل العملية التعليمية (Finnish Ministry of Education and Culture, 2021; OECD, 2023).

وبالرغم من التقدم التكنولوجي الذي شهدته فنلندا إلا إن هناك محدودية استخدام للتكنولوجيا الرقمية في بعض الفصول الدراسية وبشكل أقل من بعض الدول الإسكندنافية الأخرى، وهذا يرجع إلى الحرية التي أعطيت المدارس في اختيار الوسائل والطرق التعليمية التي تناسبها بغض النظر عن التدخل التكنولوجي السريع، وقلة التدريب العملي للمعلمين في استخدام التكنولوجيا في التدريس، والتكنولوجيا لها تأثير معقد وواسع الأبعاد، وتعتمد على التوازن بين الحرية المهنية، والبنية التحتية، ودعم السياسات الرقمية في التعليم (Kupiainen, 2022).

ثانياً: مكونات السياسة التعليمية في فنلندا

تُعد السياسة التعليمية في جمهورية فنلندا إطارًا استراتيجيًا شاملًا يوجه من قبل البرلمان والحكومة ووزارة التعليم والثقافة الفنلندية ((Ministry of Education and Culture (OKM))، بالتنسيق مع وكلات تعليمية متخصصة مثل الهيئة الوطنية الفنلندية للتعليم، وهيئات بحثية تُشكل المعايير والمبادئ التربوية التي تسعى الدولة إلى تحقيقها عبر النظام التعليمي، وتستند هذه السياسة إلى مرتكزات فلسفية ومجتمعية، تضع التعلم كحق أساسي للأفراد وركيزة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتؤكد على تكافؤ الفرص التعليمية، وجودة المخرجات التعليمية، ولامركزية الإدارة، والمسائلة المهنية للمعلمين (NCEE, 2020).

هناك عدد من مكونات السياسة التعليمية في فنلندا، ويتم إدراجها كالآتي (Ministry of Education and Culture, 2025):

أ- الرؤية والأهداف الإستراتيجية للسياسة التعليمية:

تتمثل رؤية وزارة التعليم والثقافة الفنلندية (OKM, 2025) في توفير فرص التنمية الشخصية للطلبة من خلال التعليم والخدمات الثقافية، وتوفير المهارات اللازمة لسوق العمل المتغير، وتعزيز الثقافة الوطنية لتجاوز تحديات العولمة، ودعم التعاون الدولي.

تستند السياسة التعليمية في فنلندا إلى مجموعة من المبادئ الوطنية الراسخة التي تعكس رؤية المجتمع الفنلندي تجاه التعليم كحق أساسي، وركيزة للتنمية الفردية والاجتماعية، مثل توفير فرص تعليمية متساوية للجميع، وتعزيز الرفاهية الفردية والتعلم مدى الحياة للمواطنين، وتطوير المهارات المعرفية والتكنولوجية بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتحقيق الجودة والكفاءة في جميع المراحل التعليمية.

ومن الأهداف التربوية التعليمية التي وضعتها فنلندا لنظامها التعليمي بحسب (يوسف، وعبدالغنى، ٢٠٢١، ص. ٦١ نقلاً عن عبد النبي، ٢٠٢٠):

١.إعداد المتعلمين للمنافسة في سوق العمل المفتوح والمرتبط بتسارع العولمة.

٢.إعداد المتعلمين للتعليم الجامعي من خلال مسارات التعليم الثانوي المختلفة (العام/ الفني).

٣.إكساب المتعلمين للمعارف ومهارات التعلم الذاتي والمهارات الأساسية الضرورية لمتطلبات الحياة المعاصرة.

٤.الإسهام في تعزيز قيم الحضارة والمساواة والعدالة داخل المجتمع.

٥.غرس الدافعية لدى المتعلمين نحو التعلم المستمر مدى الحياة.

ب- الحوكمة والإدارة المركزية – اللامركزية:

وزارة التعليم والثقافة في فنلندا (OKM) هي الجهة التي تخطط مركزيًا لوضع السياسات التعليمية بالتعاون مع الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم (EDUFI)، والبلديات، وتُعد هذه الشراكة الثلاثية جزءًا أساسيًا لعملية صنع وتصميم السياسة التعليمية، وتعتبر التشاور والمشاركة مع الجهات المعنية سبب لإصلاح التعليم، ويشترك أيضاً في هذه العملية نخبة من المعلمين وخبراء التعليم والمجتمع المحلي، لتطوير التعليم بمختلف مراحله (داود، ٢٠٢٠).

نظام الحوكمة التعليمية في فنلندا يعتمد بشكل كبير على اللامركزية حيث تضع الوزارة السياسات التعليمية مركزياً بالتشارك مع الجهات السابقة الذكر، وتمول المؤسسات التعليمية، وتعمل الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم كذراع تنفيذية تسعى إلى الإشراف وتنفيذ البرامج التعليمية، وتُدير البلديات البالغ عددها (٣١١) بلدية المدارس الأساسية المحلية لا مركزيًا، وتحدد المناهج والتوظيف والتمويل لتلك للمدارس وتتكيف مع احتياجات مجتمعاتها (OKM, 2024).

ت- المناهج والقيم والقيادة:

تُشكل المناهج الوطنية الأساسية أحد الركائز الهامة في السياسة الفنلندية، إذ تضطلع بدور تنظيمي يتمثل في تحديد الأهداف التعليمية العامة، ومعايير التعلم الأساسية لمختلف المراحل التعليمية بدءًا من الطفولة المبكرة ،مروراً بالتعليم الأساسي، وانتهاءً بالتعليم الثانوي، وفي الوقت ذاته توفر هذه المناهج هيكلاً معياريًا مرنًا يسمح للسلطات التعليمية في البلديات والمدارس بتكييف وتطوير المناهج المحلية بما يتلاءم مع الأهداف العامة، واحتياجات المتعلمين، وبانسجام مع التوجيهات اللامركزية، مع التأكيد على دمج الكفاءات العابرة (transversal competence) مثل التفكير النقدي، والكفاءة الرقمية والتواصل، والمسؤولية الاجتماعية في المنهاج الوطني لجميع المواد الدراسية، وتؤكد السياسة

التعليمية على أهمية المرونة وتعزيز القيادة المدرسية، وتحسين جودة الإدارة المدرسية، من أجل دعم تطوير العملية التعليمية، وتمكين المعلمين من توظيف استراتيجيات فعالة تسهم في رفع جودة التعليم المدرسي، وتحسين مخرجاته (الأحمدي، ٢٠١٨؛ Finnish National Agency for Education, 2026).

تماشيًا مع التغييرات التشريعية الجديدة الصادرة في ديسمبر ٢٠٢٤م، أصدرت الهيئة الوطنية للتعليم منهاجًا وطنيًا جديدًا للثانوية العامة باللغة الإنجليزية ليتم تطبيقه بحلول خريف ٢٠٢٦م، مما يشير على توجه المناهج الفنلندية نحو الانفتاح الدولي، وجذب العائلات متعددة اللغات والمهاجرين ضمن نظام التعليم الفنلندي، كما تسعى المناهج الفنلندية بشكل عام إلى تطوير كفاءات الطلبة المعلوماتية، وتعزيز تحليل البيانات، والوعي الإعلامي، والتفاهم الثقافي، والتعلم الذاتي للمتعلمين (Finnish National Agency for Education, 2025).

ث- الهيكل التعليمي:

يُنظر على الهيكل التعليمي الفنلندي على أنه نموذج متكامل يبدأ بالرعاية المبكرة وينتهي بالتعليم العالي، ومرحلة التربية المبكرة غير إلزامية ولكنها مرغوبة، وبعدها تعليم أساسي إلزامي ومجاني مدة (٩) سنوات ويمتد (٧-١٦) عاماً، ويليها التعليم الثانوي الذي يتفرع إلى الثانوي الأكاديمي(Matriculation)، أو الثانوي الفني(Vocational-VET)، وكلاهما مُعترف به، ويفتحان أفاق مختلفة للتعليم العالي، الذي يُدعم بإطار مؤهلات ومعايير أوروبية (ECTS)، والذي يسهل عليه عملية الانتقال عبر المستويات المختلفة (Finnish National Agency for Education, n.d.).

ج- التطوير المهني:

التطوير المهني في فنلندا قائم على مبدأ التعلم مدى الحياة، حيث يُعد المعلم قبل الخدمة، وخلال مسيرته المهنية من خلال برامج تدريبية تنظمها مؤسسات التعليم العالي، و المجلس الوطني الفنلندي للتعليم (FNBE) التي تضع معايير الكفاءات المطلوبة للمعلمين والمهنيين من قبل خبراء ومختصين بالتعاون مع وزارة التعليم والثقافة، ويرتكز هذا التطوير على البحث التربوي ، والممارسة التأملية، والتعاون المهني داخل مجتمعات التعلم المدرسية، مع تركيز واضح على تنمية المهارات البيداغوجية، والمهارات الرقمية، والابتكار التربوي، وبالتالي يرتبط التطوير المهني بجودة المدرسة وتحسين الممارسات الصفية، ويعكس توجه الحكومة في فنلندا المبادرة الوطنية "برنامج تطوير تدريب المعلمين" (Teacher Education Development Programme 2022-2026)، التي تهدف إلى إعداد المعلمين واحترافهم وتشجيع تعلمهم المستمر واستقلاليتهم، وتلبية احتياجات سوق العمل، والتركيز عبى القيادة ومهارات التواصل الفعالة (Ministry of Education and Culture, 2022).

ح- الشراكة المجتمعية:

تتسم الشراكة المجتمعية في النظام التعليمي الفنلندي بطابع مؤسسي تشاركي، يقوم على تكامل أدوار الأسرة والمجتمع المحلي والمؤسسات المحلية والدولية، حيث يشارك أولياء الأمور في العملية التعليمية من خلال قنوات اتصال رقمية، واجتماعات دورية، ومجالس مدرسية، مما يرسخ ثقافة الثقة المتبادلة، والدعم المستمر للطلبة داخل المدرسة وخارجها، وتمتد هذه الشراكة لتشمل التعاون مع البلديات ومنظمات المجتمع المدني، ومؤسسات سوق العمل، والشراكات الدولية التي تدار عبر مبادرات وطنية، والشراكة المجتمعية تتصف بالشمول والاستدامة، ولا تقتصر على أنشطة

شكلية، بل تُدمج في بنية السياسة التعليمية، والممارسات المدرسية اليومية، مما يعزز مسؤولية المجتمع تجاه التعليم، ومؤخراً هناك قلق عام من تأثير الشاشات على تعليم الطلبة، وتتوجه الحكومة لوضع قوانيين شديدة حول الأجهزة الشخصية، والبحث عن حلول أخرى كالرجوع للورقة والقلم (زيان، ٢٠١٩؛ أرقام، ٢٠٢٥) .

ثالثاً: تنظيم التعليم في فنلندا

التعليم المدرسي في فنلندا إلزامي ومجاني لغالبية المراحل، ويُقسم السلم التعليمي إلى (١، ٩، ٢)، أي أنها تشير إلى سنة تعليم ما قبل الابتدائي، وتسع سنوات تعليم أساسي (الابتدائي والمتوسط)، وسنتان تعليم ثانوي (عام ومهني) ، ويختار الطلبة المسار بحسب ميولهم واهدافهم المستقبلية، وبالنسبة للتربية المبكرة فإن التنفيذ يكون من قبل البلديات، والتخطيط والتوجيه والمراقبة من قبل وزارة التعليم والثقافة، ويتم الإشراف على كل المراحل المدرسية من قبل وزارة التعليم والثقافة الفنلندية (Finnish National Agency for Education, 2025).

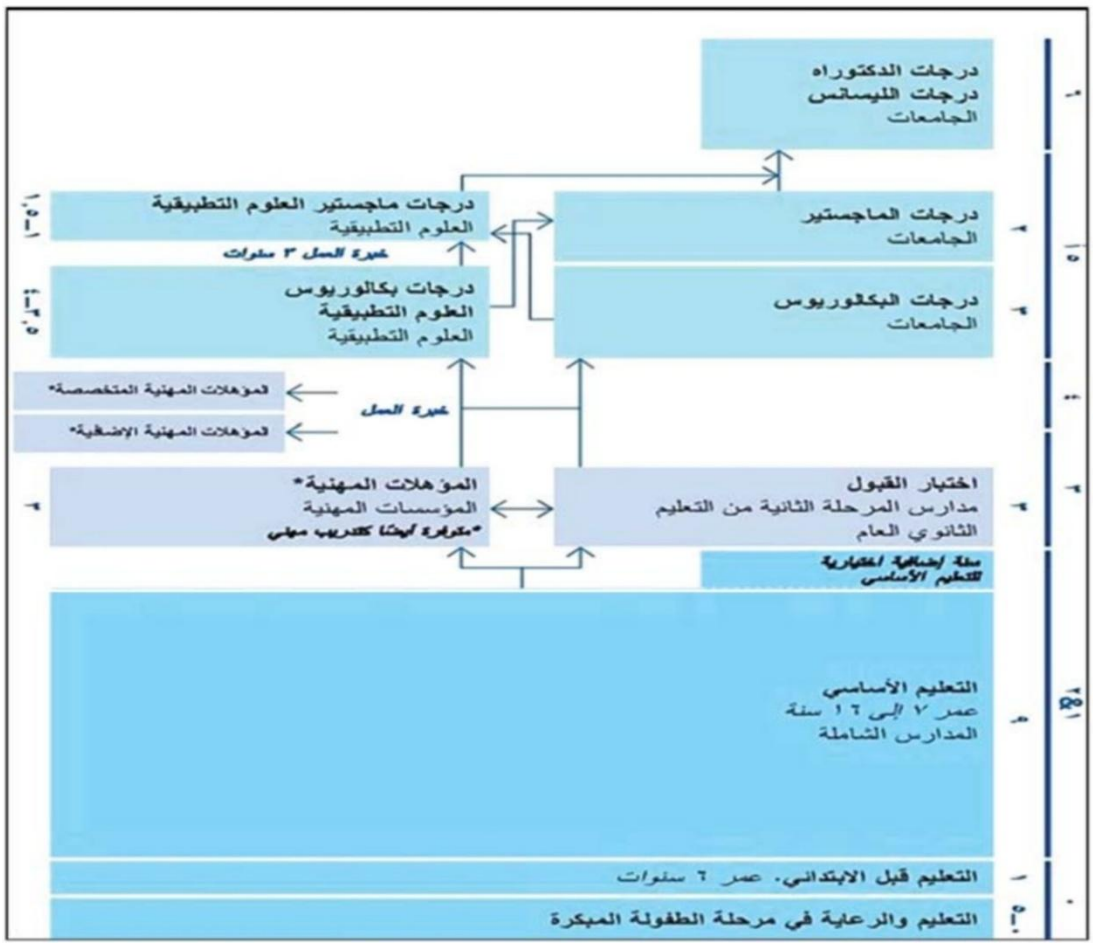
يبدأ العام الدراسي في فنلندا في منتصف أغسطس من كل عام، وينتهي في شهر مايو، ويدرس الطالب خمسة أيام في الأسبوع من الإثنين إلى الجمعة، وتنقسم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين (خريف وربيع)، ويبلغ عدد أيام الدراسة الفعلية ١٩٠ يومًا مقسمة بالتساوي على الفصلين، ويمتد كل فصل دراسي حوالي تسعة عشر أسبوع، ويتمتع الطلبة بإجازة دراسية (منتصف العام الدراسي) بين الفصلين (أخر ديسمبر وأول يناير) لمدة أسبوعين، وتُسمى (إجازة الشتاء)، وعطلة مدة ١٠ أسابيع (شهرين ونصف) في نهاية العام الدراسي (ThisisFinland, n.d.).

يمتد اليوم الدراسي في فنلندا من (٤) إلى (٧) ساعات يوميًا ، ويختلف التوقيت بحسب المراحل التعليمية؛ فالمرحلة الابتدائية للصفوف الأول والثاني تبدأ حوالي الساعة (٨:٣٠) صباحًا

وتنتهي حوالي (1:30) بعد الظهر بمعدل (٤) ساعات في اليوم فقط، وتمتد لصفوف المرحلة المتوسطة من (٣-٦) لتصبح (٥) ساعات يوميًا، وفي مرحلة التعليم العليا (٧-٩) تمتد لتصبح (٦) ساعات يوميًا، أي (٣٠) ساعة في الأسبوع، وتتخلل الحصص الدراسية فترات راحة تصل لـ (١٥) دقيقة، وتكون مدة الحصة الدراسية الواحدة (٤٥) دقيقة لجميع المرحل، ولكن يمكن دمج حصتين في المراحل العليا وتطويل فترة الاستراحة لتصل إلى (٣٠) دقيقة (OKM, n.d.).

رابعاً: مراحل التعليم في فنلندا:

الشكل (٣) يوضح مراحل التعليم في فنلندا. تجارب تعليمية دولية في التدريب (الشهري، ٢٠٢١):



شكل (٣): *يوضح مراحل التعليم في فنلندا .*

وفيما يلي وصف لمراحل وأنواع التعليم في فنلندا:

أ- مرحلة التربية المبكرة ورعاية الطفولة (Early Childhood Education and Care -ECEC):

تُعد هذه المرحلة الأساس الأول في النظام التعليمي، ويلتحق الطفل بها من عمر (٣-٥) سنوات، وهي مرحلة غير إلزامية، وتكون قبل مرحلة التعليم الإلزامي، وتشرف عليها وزارة التعليم والثقافة الفنلندية بالتعاون مع الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم (EDUFI)، حيث تحدد الوزارة التشريعات والقوانين الخاصة بهذا القطاع، وتضع الوكالة الوطنية الإطار المنهجي الذي تستند إليه الخطط المحلية في البلديات، وتعمل على الإشراف المباشر على مراكز التعليم المحلية. تساهم هذه المرحلة في دعم نمو الطفل وصحته ورفاهيته وتنمية قدراته الاجتماعية والمعرفية من خلال اللعب والأنشطة الجماعية، وتوضع خطة متابعة فردية لكل طفل بالتعاون مع الوالدين لتلبية احتياجاته (Ministry of Education and Culture, 2025b).

ب- مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي (Pre-primary Education):

الحكومة الفنلندية وضعت سنة دراسية إلزامية ومجانية لكل طفل بعمر السادسة قبل دخولهم مرحلة التعليم الأساسي، وتتكون من (٧٠٠) ساعة كحد أدنى في السنة، ويهدف التعليم في هذه المرحلة إلى الانتقال السلس إلى التعليم الأساسي بالسنة التالية، عن طريق تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية والبدنية، وتنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب بشكل ممتع وغير رسمي، وتُعد حلقة الوصل بين رعاية الطفولة والتعليم الأساسي، ويتم تقديم التعليم من قبل معلمون أكفاء داخل مدارس ومؤسسات مختصة (Ministry of Education and Culture, 2025c).

ت- مرحلة التعليم الأساسي (Primary and Lower Secondary Education):

وُضِع ميثاق التعليم الأساسي في فنلندا عام (٢٠٠٤م)، وتبدأ مرحلة التعليم الأساسي الشامل في فنلندا عند سن السابعة، وتستمر لمدة تسع سنوات، وتضم صفوفًا من الأول إلى التاسع، وهي مرحلة إلزامية ومجانية لكل الأطفال المقيمين في فنلندا بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية، وهو تعليم موحد للطلاب ولا يتم تقسيمه إلى مسارات متعددة (الابتدائية والمتوسطة)، ويُنظم التعليم الأساسي الشامل ضمن مرحلتين داخليتين متكاملتين، وهما التعليم الابتدائي (١-٦)، والتعليم الاعدادي (٧-٩)، دون فصل مؤسسي صارم بينهما، ويستند هذا التعليم إلى المنهج الوطني الأساسي الصادر عن الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم، المعني بتحديد الأهداف العامة، ومجالات التعلم، والكفايات المطلوبة، في حين تُمنح البلديات والمدارس مرونة واسعة في تطوير المناهج المحلية بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين، والمجتمع، وتركز هذه المرحلة على المعرفة الأساسية والتفكير النقدي والتعاون والمواطنة والقدرة على حل المشكلات (Finnish National Agency for Education, 2025a) .

ومدارس هذه المرحلة مجهزه تجهيزًا جيدًا، وتتراوح أعداد الطلبة في كل صف (٢٠-٣٠) طالباً كحد أقصى؛ لتتاح الفرصة لتقديم تعليم داعم ومخصص للطلبة، ويتميز التعليم الأساسي في فنلندا بنظام تقييم مرن وغير مركزي، وتتميز بعدم وجود تصنيف بين الطلبة على أساس الأداء أو اختبارات وطنية مركزية، بل تعتمد على تقييمات مدرسية متنوعة ومستمرة يُجريها معلم الصف، مما يساهم على تشجيع التعلم بدل المنافسة، وفي حالة وجود طلبة يواجهون صعوبات تعليمية أو نفسية، وفر نظام التعليم الفنلندي دعمًا تربوياً متعدد المسارات، كدعم عام، ودعم مكثف، ودعم خاص (الشويعر والعصيمي، ٢٠١٦).

ث- التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي في فنلندا هي المرحلة التي تلي التعليم الأساسي، وهي إلزامية ومجانية مثل المراحل السابقة، وتمتد عادة لثلاثة سنوات تبعًا للمنهج الوطني الفنلندي، مع إمكانية تطويل أو تقصير المدة حتى أربع سنوات كأقصى حد مع مبررات قانونية، تهدف هذه المرحلة إلى تطوير المعرفة العامة والمهارات الأساسية، وتعزيز القدرة على التفكير النقدي والاستقلالية التعليمية، مع إعداد الطالب للامتحان الثانوية العام الوطني الفنلندي (Finnish Matriculation Examination- FME) الذي يُعد شرطاً أساسياً للالتحاق بالتعليم العالي سواء في الجامعات أو في مؤسسات التعليم المهني المتقدم، ويتم تنظيم التعليم الثانوي من خلال الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم، التي تضع المنهج الأساسي، وتمنح البلديات والمؤسسات التعليمية بناء المناهج المحلية المبنية عليه (Finnish National Agency for Education, 2025b).

تنقسم المواد الدراسية التي يتعلمها الطالب إلى فئات رئيسية وتشمل اللغة الأم (الفنلندية/ السويدية/ السامية/ العربية/ لغة الإشارة)، ولغات أجنبية اختيارية (الإنجليزية/ الألمانية/ الفرنسية)، والرياضيات (متقدم/ أساسي)، والعلوم الطبيعية(فيزياء/ كيمياء/ أحياء / جغرافيا)، والعلوم الإنسانية (تاريخ/ فلسفة/ دراسات اجتماعية/ علم نفس)، ومواد أخرى اختيارية في نظام التعليم، في هذه المرحلة لا يعتمد التعليم على نظام الفصول الدراسية السنوية التقليدية وإنما على نظام الوحدات الدراسية (Credits)، وتتكون كل وحدة دراسية من (١٤) ساعة و(١٥) دقيقة من التدريس الموجه والعمل المستقل (، وتختلف باختلاف المسار الذي يختاره الطالب حسب ميوله وقدراته، ويوفر التعليم الثانوي مسارات مرنه بعد الانتهاء من التعليم الأساسي مباشرة وهي كالتالي (Finnish National Agency for Education, 2025a):

١.التعليم الثانوي العام (General Upper Secondary Education / Lukio) :

يوفر تعليم عام وشامل مع التركيز على مواد متعددة في العلوم واللغات والإنسانيات، ولا بد أن يكمل الطالب ما لا يقل عن (١٥٠) وحدة دراسية، موزعة على مواد إلزامية واختيارية ضمن المنهج الوطني، وتُعد هذه الوحدات معياراً للتأهيل لاختبار الثانوية العامة،

٢.التعليم والتدريب المهني (Vocational Education and Training / Ammatillinen koulutus):

يُعد مسارًا تخصصيًا علميًا، يركز على تطوير المهارات المهنية والتقنية المطلوبة لسوق العمل، ويُقدم في مؤسسات تعليمية مرخصة وتكمليه بين الدراسة في الفصول والتعلم في مواقع العمل من خلال اتفاقيات التدريب المهنية، وتؤهلهم للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي المهني أو الجامعات التطبيقية، إذا رغب الطالب بمتابعة دراسته بمستوى أعلى، مما يبين المرونة والربط بين التعليم الثانوي والتعليم العالي في نظام التعليم الفنلندي، ويستطيع الطالب أن يختار أحد (٤٢) مؤهلاً مهنياً ابتدائياً، ويغطي قطاعاً واسعاً من الصناعات والخدمات والتكنولوجيا، ونظم المعلومات والسياحة، وغيرها، ولا بد أن يُغطي الطالب ما لا يقل عن (١٨٠) وحدة دراسية، وتختلف من تخصص لآخر، مع ضرورة تحديد الكفاءات المهنية المعيارية للطالب (OECD,2025).

التعليم في فنلندا يقوم على تنوع المواد الدراسية، ومرونة المسارات التعليمية، ومركزية دور الطالب في بناء برنامجه التعليمي، ويعتبر كنقطة قوة في النظام الفنلندي، حيث إنه لا يفرض نظامًا صارمًا ومساراتٍ جامدةً، وإنما يوازن المعرفة مع التخصص المرغوب.

جدول (٣): *عدد المدارس في كل مرحلة ونوع التمويل وعدد الطلبة وعدد المعلمين.*

نوع المدرسة	عدد المؤسسات التعليمية	عدد الطلبة	عدد المعلمين
التعليم ما قبل الابتدائي	١,٩٧٥	٨,٠٠٠	٢٣٠,٩٦٨
التعليم الأساسي الشامل (١–٩)	١,٩٧٥	٥٥٨,١٣٨	٤٢,٩٠٠
التعليم الثانوي العام	٣٣٠	١١٠,٥٩٧	٦,٥٠٠
التعليم الثانوي المهني	٧٧	٣٤٧,٧٣٠	٢٤,٠٠٠

المصدر (Statistics Finland, 2025)

خامساً: المناهج والخطط الدراسية:

عملية بناء المناهج التعليمية في فنلندا ترتكز على نهج تشاركي لامركزي، ويبدأ بوضع الإطار الاستراتيجي العام للتعليم من قبل وزارة التعليم والثقافة، والتي بدورها تضع القيم الوطنية والأهداف التعليمية الكبرى في ضوء متطلبات التنمية المستدامة، ويعتبر هذا الإطار المرجعية العليا التي تنطلق منها عملية بناء المناهج، والذي يُعتبر أساس موحد يضمن المساواة في التعليم للجميع (الشويعر والعصيمي، ص. ٣١).

وتُعد وزارة التعليم والثقافة الفنلندية بالتعاون مع الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم هما المسؤول الأول عن اعداد المناهج في سنغافورة من خلال الأقسام والجهات التالية (NCEE, n.d.; EDUFI, n.d.):

- **قسم السياسات التعليمية العامة والتطوير (General Education Policy and Development):**

هذا القسم عن تطوير الإطار السياسي الوطني للتعليم بما يشمل أهداف التعليم، والأولويات،

والتوجيهات الأساسية للتعليم، ويعمل على صياغة السياسات والاستراتيجيات طويلة الأمد استناداً إلى القوانين والخطط الحكومية.

- **قسم التعليم العام والمدرسي (General Education and School Affairs):** يعمل هذا القسم على ترجمة السياسات التعليمية إلى أطر تعليمية وتشغيلية لمرحلة المدرسة (التعليم الأساسي والثانوي)، وتحديد المبادئ العامة لمناهج التعليم المدرسي التي تطبق في صياغة المنهج الوطني من قبل الوكالة، ويعمل بالتنسيق مع أقسام متخصصة داخل الوزارة ووكالات التنفيذ.

- **قسم التعليم والتدريب والكفاءات (Education, Training and Competence):** يطور المناهج لمختلف المراحل الدراسية (التعليم المبكر، التعليم الأساسي/ التعليم الثانوي)، ويشمل وحدات وفرق مختصة لكل نوع من أنواع التعليم المدرسي.

- **مجلس إدارة الوكالة (Board of the Agency):** يشارك المجلس في متابعة وتقييم تطوير المناهج الوطنية قبل اعتمادها رسمياً، ويضم ممثلين من البرلمان وأطراف تربوية مجتمعية.

- **البلديات والمؤسسات التعليمية (Board of the Agency):** تُعد البلديات المناهج المحلية بدون الإخلال بالمناهج المزودة لها من قبل الوكالة التعليمية بما يتلاءم مع أوضاع المجتمع واحتياجات الطلبة في المدارس، ووضع الخطط الدراسية وتنفيذها.

- **المركز الفنلندي لتقويم التعليم (FINEEC):** تعتبر هيئة تقييم مستقلة مسؤولة عن تقييم جودة تنفيذ المناهج ونتائجها عبر مستويات التعليم المختلفة، ولا تضع المناهج التعليمية، ولكنها تعمل على تزويد الوزارة بمعلومات وإحصائيات حول التحسينات اللازم إجراءها.

ويبين نظام إعداد المناهج في فنلندا وجود علاقة تكاملية واضحة بين وزارة التعليم والثقافة والوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم، حيث تتولى الوزارة رسم السياسات التعليمية العامة، وتحديد الفلسفة

والقيم والأطر التشريعية للتعليم، في حين تضطلع الوكالة بالدور الفني والتنفيذي والمتمثل في إعداد المناهج الوطنية الأساسية وترجمتها إلى أطر تعليمية قابلة للتطبيق، ويعزز هذا التقسيم الوظيفي وضوح الأدوار المؤسسية، واتساق المناهج الوطنية مع التوجيهات العليا، ويحافظ على أعلى قدر من المرونة بين مختلف الجهات المسؤولة، بما يدعم جودة التعليم واستدامة تطويره (Cook, 2019, 126).

بالرغم من أن المناهج الوطنية الفنلندية يتم إعدادها مركزياً، إلا أنه الحكومة أعطت البلديات المختلفة حق الاستقلالية في إدارة مناهجها المحلية وفق الإطار الوطني.

وتتميز المناهج الفنلندية بابتعادها عن أساليب التلقين والحفظ، بل تركز على تطوير الكفاءات العرضية كالتفكير النقدي، وحل المشكلات، والمهارات الرقمية، والتعلم الذاتي، وهذا أيضاً ما أكده الفهدي (٢٠١٨) في أهمية التخلص من جراثيم التعليم ومنها كثافة المنهج التي تستطيع أن تهدم النظام التعليمي، وتقارن مدى المعلومات التي حفظها والحصص التي حضرها، وكما تعتمد المناهج على التعليم القائم على الظواهر (Phenomenon-Based Learning- PhBL)، بدلاً من تدريس المواد بمعزل، يعمل على تدريس الظواهر في وحدات تدريسية متعددة التخصصات لشرح ظواهر الواقع الحقيقي، ويدرسها عدة معلمين (داوود، ٢٠٢٠، ص. ١٩٠).

ويعكس المنهج الوطني الفنلندي في التعليم الأساسي من الصف الأول حتى الصف التاسع، توازناً بين المواد اللغوية والعلمية والفنية والعملية من خلال توزيع حصصي واضح يحدد بموجب وثيقة توزيع ساعات التدريس التي تعتمدها وزارة التعليم الفنلندية، وتحظى اللغة الأم والأدب بأعلى عدد إجمالي للحصص (٤٤) وحدة، تليها الرياضيات (٣٣) وحدة، ، وبعدها العلوم البيئية/ الطبيعية (٣١) وحدة ، وثم اللغات الأجنبية (A1, B1) بواقع (٢٥) وحدة ، بينما تكون بعض المواد بوحدات دراسية أقل مثل الدين/الأخلاق، والفنون والموسيقى، مما يعكس التنوع التربوي وأولويات الكفاءات

الأساسية في التعليم، وتتراوح الساعات الدراسية للتعليم الابتدائي من (٦٢٧) ساعة إلى (٦٥٦) تقريباً، والتعليم الإعدادي تتراوح من (٧٤١) إلى (٨٥٥) ساعة تقريباً، مع الأخذ بالاعتبار دمج المهارات العرضية (مهارات القرن الحادي والعشرون) والتعلم متعدد التخصصات (EDUFI, 2025b).

في التعليم الثانوي في النظام التعليمي الفنلندي يصاغ المنهج وفق نظام النقاط الدراسية (Credits)، الذي يحدد إجمالي الدراسة المطلوبة لإتمام الشهادة العامة، بحيث يكمل الطالب في التعليم الثانوي العام (١٥٠) نقطة، وفي التعليم الثانوي المهني (١٨٠) نقطة موزعة بين مواد إلزامية ،ومواد تخصصية وتشمل (٩٤–١٠٢ نقطة)، ودراسات اختيارية وتشمل (٤٨–٥٦ نقطة)، وتختلف النقاط المطلوبة باختلاف اختيارات الطالب في مواد مثل الرياضيات المتقدمة والرياضيات الأساسية، ويتم تضمين المواد مثل اللغة الأم، واللغات الأجنبية، والرياضيات والعلوم الطبيعية، والعلوم الإنسانية، والتربية البدنية والفنون بحسب التوجهات الأكاديمية والمهنية، ويتم دمج مهارات المستقبل في المنهاج مما يعزز تعددية المهارات في هذه المرحلة قبل الانتقال للتعليم العالي (Eurydice, 2025; EDUFI, 2025b).

سادساً: أساليب التقويم:

في ضوء قانون التعليم الأساسي رقم (٦٢٨/ ١٩٩٨)، والذي تم آخر تعديل له بموجب القرار (١٢١٥/ ٢٠٢٠)، يهدف التقويم التربوي في فنلندا إلى تحسين تطور التعليم، ودعم البيئات التعليمية الصحية، وتعزيز نمو الطالب المتوازن وتقدمه العلمي، وإلزامية التعليم ومجانيته حتى عمر ١٨ بمساواة وإنصاف بغض النظر عن خلفياتهم المتنوعة (الكندري وآخرون، ٢٠٢٢، ص. ١٢٥).

يُعد التقويم جزءًا أساسيًا ومتكاملًا من العملية التعليمية، فهي عملية مستمرة ترافق التعلم، وتهدف إلى مساعدة التلاميذ في تحسين أدائهم وإيجاد نقاط القوة لديهم وليس فقط قياس الأداء،

وبالتالي يتجاوزون الصعوبات التي تواجههم خلال رحلتهم التعليمية، ويزود التلميذ نهاية المرحلة التعليمية بتقرير سنوي يوضح مدى تقدمه الأكاديمي، ويُشكل التقويم التكويني الأداة الرئيسية لتقويم أداء التلاميذ خلال مراحل الدراسة المختلفة، كما يعتمد التقويم الختامي على توثيق نتائج التلاميذ ضمن شهادة التعليم الأساسي، وهي الشهادة النهائية التي تمنح في نهاية الصف التاسع، وبناء عليها يوجه التلميذ إلى استكمال دراستهم في المسارات التعليمية التي تناسبهم، ويقوم النظام التعليمي على مبدأ التعاون بين المدارس والتلاميذ لا على مبدأ التنافس، مما أدى إلى إلغاء نظام التفتيش التقليدي، ومنح المدارس درجة عالية من الثقة المهنية، بما يمكنها من تقديم أفضل ما لديها، وتعتبر الثقة هي المحرك الأساسي لتحسين الأداء جودة التعليم (زيان، ٢٠١٩، ص. ٣٩).

ويتميز نظام التقويم الأكاديمي الفنلندي بأنه نموذجًا عالميًا يحتذى به، حيث يسهم في تجويد التعليم من خلال تمكين المعلمين من متابعة الطلبة بمرونة وذلك بتطبيق التقييمات التكوينية المختلفة بدلاً من الاختبارات الوطنية الصارمة وخصوصًا في المراحل المبكرة، مما يقلل الضغط الدراسي على الطالب، ويساعده على الفهم العميق بدل الحفظ، ويتيح النظام استقلالية مهنية واسعة للمعلمين في تصميم وتنظيم التقويمات بما يتناسب مع احتياجات طلبتهم، وهذه الاستقلالية جاءت نتيجة الإعداد الممتاز للمعلمين في المرحلة الجامعية (الديك، ٢٠٢٥، ص. ٤٠٦).

الاستراتيجية الوطنية الفنلندية (٢٠٢٢–٢٠٣٠) تعتبر التعليم كأداة رئيسية في تحقيق التنمية الشاملة، وتؤكد على الإنصاف والمساواة، وعلى مبدأ "عدم ترك أحد خلف الركب"، وتركز على تطوير مهارات التفكير، والرقمنة، والذكاء الاصطناعي، وشرع مركز التقييم الفنلندي (FINEEC) إلى وضع خطة تقييم وطنية للفترة من (٢٠٢٤– ٢٠٢٧)، تهدف إلى رفع مستويات الكفاءة في التعليم، وتعزيز التنمية المستدامة، وتحسين مهارات الطلبة الأساسية من خلال زيادة عدد ساعات اللغة والرياضيات

محاولة الحد من التراجع الأخير الذي شهدته في نتائج الطلبة في القراءة والرياضيات بعد أن كانت المتصدرة لهذه النتائج (Europa, n.d.).

والجهة الوطنية المسؤولة عن التقويم التربوي في المدارس والأنظمة التعليمية هي مجلس التقييم للتعليمي الفنلندي (Education Evaluation Council)، وهي هيئة استشارية وطنية تعمل ضمن الإطار المؤسسي لمركز التقييم الفنلندي للتعليم (FINEEC)، وتؤدي دورًا استراتيجيًا وتنظيميًا، وليس تنفيذيًا، وتُسهم في رسم الإطار الاستراتيجي للتقويم لضمان انسجامها مع أهداف السياسة التعليمية الوطنية ومبادئ العدالة والجودة، وهو المسؤول عن وضع خطة تقييم متعددة السنوات مثل خطة (٢٠٢٤– ٢٠٢٧) السابقة الذكر، وتحدد هذه الخطة مجالات التقييم، ومراحلة، لكل مادة دراسية في كل المراحل التعليمية ومساراتها، وتعمل وزارة التعليم والثقافة على وضع الإطار العام للتقويم، ومراقبة تطبيقه بالمدارس ونتائج التعلم من خلال المجلس الذي يشرف على هذه العملية (الكندري وآخرون، ٢٠٢٢، ص. ١٣٨).

وهناك نوعين من التقويم في النظام التعليمي الفنلندي وهما التقييم المستمر (التقويم التكويني)، والتقييم النهائي، ويتم دمج التقييم المستمر (التقويم التكويني)، والتقييم النهائي داخل بنية المناهج الوطنية لضمان دعم تعلم الطلبة وتطويرهم مع التركيز على التغذية الراجعة بدل المنافسة الصارمة، ويشير الإطار التربوي الوطني أن التقويم التكويني يتم على طول العملية التعليمية، ويهدف إلى تحسين تعلم الطالب وتقدم مهاراته المختلفة، وتطور سلوكياته، وتعزيز التقييم الذاتي لديه من خلال تقديم تغذية راجعة إيجابية وفورية و ملاحظات المعلم المتنوعة التي تُعطى للطالب نهاية كل فصل دراسي على هيئة تقرير مدرسي؛ بينما يهدف التقويم الختامي لقياس ما أنجزه الطالب خلال السنة الدراسية من أهداف المنهاج الوطني (الكندري وآخرون، ٢٠٢٢، ص. ١٤٠).

تختلف التطبيقات التي تُجرى من مرحلة دراسية لأخرى حسب الأهداف التعليمية الموضوعة لتلك المرحلة كالتالي:

أولاً: التربية المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي: يركز نظام التقويم التربوي لهذه المرحلة على التقييمات الشاملة والمستمرة للمهارات المعرفية، والاجتماعية، والعاطفية، ويبعد عن التقييمات التقليدية، ويعتبر اللعب الأداة الرئيسية للتعلم والتقييم من خلال الأنشطة التفاعلية، والذي بدوره ينمي شخصية الطفل ونموه المتوازن بعيداً عن المقارنات، ويُعطى ولي الأمر ملاحظات شفهية عن تقدم التعلم لدى الطفل (NordicCooperation, n.d.).

ثانياً: التعليم الأساسي (الابتدائي والثانوي الأدنى): خلال السنوات الأولى من التعليم، يجوز أن يقتصر تقرير تقويم الطالب على وصف كتابي يبين مستوى تقدمه الأكاديمي، أو يُقدم بصورة تقدير عددي، واعتباراً من الصف السابع فصاعداً، يُلزم أن يتضمن تقرير الطالب تقويمًا رقميًا مصحوبًا بتعليقات كتابية تحليلية ومفصلة يقدمها معلمو كل مادة دراسية على حدة، ويعتمد على مقياس (٤– ١٠) الذي يُنفذ مرتين بالسنة الدراسية، حيث يشير الرقم (٤) إلى عدم تحقيق متطلبات النجاح، وتمثل الدرجة (٥) مقبولاً، في حين تدل الدرجة (٦) على متوسط، و الدرجة (٧) على مستوى مرضٍ، والدرجة (٨) على مستوى جيد، والدرجة (٩) على مستوى جيد جداً، والدرجة (١٠) على مستوى ممتاز(EDUFI, 2026).

ثالثاً: التعليم الثانوي العالي (العام والمهني): يعتمد التقويم التربوي في مدارس التعليم الثانوي على نظام متكامل يجمع بين التقويم التكويني المستمر والتقويم النهائي، ويقوم معلم المادة أو مجموعة معلمين بتقويم معرف الطلبة ومهاراتهم طيلة العام الدراسي، بينما يُحدد التقويم التكويني بالتعاون مع مدير المدرسة ومعلمي المادة وفق مقياس الدرجات الذي يتراوح من (٤) للرسوب، و (١٠) للتميز،

وبنفس تقسيمة المقياس بالتعليم الأساسي، ويُمنح الطلبة الذين لم يحققوا النجاح فرصة إعادة الاختبار لاستكمال متطلبات المقررات الدراسية، وأما التقويم النهائي يكون مرتين في آخر سنة في الثانوية، ويشرف علية مجلس الاختبارات، الذي يزود الطلبة بالتوجيهات والمعارف الأكاديمية التي يستهدفها الاختبار، وعند إكمال الدورات يحصل الطالب على شهادة الإنهاء، والتي تُسمى "شهادة الثانوية العامة" (General Upper Secondary School Certificate) ، والتي تؤهله للالتحاق بجامعات وكليات التعليم العالي بعد الخضوع لاختبار القبول (الكندري وآخرون، ٢٠٢٢، ص. ١٤٢).

سابعاً: تمويل التعليم:

نسبة الإنفاق على التعليم من جملة الإنفاق العام للتمويل في فنلندا لعام ٢٠٢٢م بحسب الإحصائيات كان (٠,٦٪)، وهو معدل مرتفع، وتتصدر فنلندا دول الإتحاد الأوروبي في الانفاق على التعليم مثل بلجيكا والسويد والدنمارك بحسب إحصائيات Eurostat (Eurostat, 2025).

تُعد الاستثمارات الحكومية في فنلندا على الطالب الواحد من أعلى معدلات دول (OECD)، مما يعكس الأهمية التي توليها الدولة للتعليم، حيث تنفق الحكومة قرابة (١٣,٤٦٥) دولار سنوياً للطالب في التعليم الأساسي والثانوي ما قبل الجامعي، وهو ما يعادل (٥,١٨٥) ريالاً عمانياً، وبالنسبة للتعليم العالي فيبلغ إنفاقها السنوي قرابة (١٨,١٤١) دولار سنوياً للطالب، وهو ما يعادل (٦,٩٨٥) ريالاً عمانيًا، وتشمل هذه المبالغ التمويل التشغيلي للمدارس والجامعات، ورواتب المعلمين والأكاديميين، والبنية التحتية، والخدمات المصاحبة من وجبات مجانية، وكتب مدرسية، ونقل، وخدمات صحية، وهذا يعكس التزام الدولة بدعم جودة التعليم في جميع مراحلة (OECD, 2025).

تتوزع مسؤولية تمويل الخدمات التعليمية في فنلندا بين الحكومة المركزية والسلطات المحلية، إلى جانب مصادر تمويل أخرى يقدمها القطاع الخاص لبعض مزودي الخدمات التعليمية، وتعتمد الجامعات في تمويل نفقاتها على الموازنة العامة للدولة، مع حصولها في الوقت ذاته على إيرادات إضافية من مصادر تمويل خارجية، ويشكل التمويل الحكومي المباشر، بمشاركة الحكومة والسلطات المحلية ما يقارب (٧٠٪) من إجمالي نفقات التعليم العالي، وأما ما يتعلق بالتعليم الثانوي والمهني، فلا تُغطى بالكامل من خلال الإعانات الحكومية؛ إذ تسهم الدولة بنحو (٥٧٪) من إجمالي التمويل، في حين يسهم صندوق البلديات بنسبة تقارب (٤٣٪) من ميزانية هذا القطاع (داود، ٢٠٢٠، ص. ١٩٥).

الدراسات السابقة:

حظي مجال السياسات التعليمية باهتمامٍ كبيرٍ من قبل الباحثين في الآونة الأخيرة؛ ولكن حسب عدد الدراسات المنشورة في قواعد البيانات المتعددة، وكذلك بعض الدراسات غير المنشورة في هذا المجال، تبين أن السياسات التعليمية وخصوصاً تلك التي تختص بسلطنة عُمان لم تخضع للدراسة من قبل الباحثين بوفرة، وفيما يلي عرض للدراسات التي تناولت السياسة التعليمية متسلسلةً من الأقدم إلى الأحدث.

انطلقت دراسة (Lau, 2015) لتحقيق مراجعة مقارنة بين أنظمة التعليم الأساسي في كل من فنلندا وسنغافورة، وعلى الرغم من اختلاف النهج المتبع في كل منهما إلا أنهما يحظيان باحترام دولي لأنظمتها التعليمية التي تميزت في الاختبارات الدولية، وهدفت الدراسة إلى إيجاد أوجه التشابه بينهما، وذلك بالتركيز على العوامل السياسية وعزل العوامل الأكاديمية التي تسهم في تفوق الطلبة، وطبقت الدراسة منهج المقارنة بين الأنظمة التعليمية، واشتملت عينة الدراسة على السياسة التعليمية

للتعليم الأساسي– للأعمار من ٧ إلى ١٦ – في الدولتين، وكانت أدوات البحث المستخدمة الإحصاءات الكمية التي أُخِذت من مصادر موثوقة دوليًا مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والأمم المتحدة وبيرسون، وأساليب نوعية من خلال المقابلات والمقالات الأكاديمية و الأفلام الوثائقية الإخبارية وتحليل الخطاب، وتبنت نتائج الدراسة في أن سنغافورة وفنلندا يتميزان بدعم المعلم وتعزيز نقاط القوة لديهم من خلال تدريب قوي، وينمي المعلم الجدير، وأشارت إلى دور النظامين في توفير الاستقرار المالي، وفرص تعلم متكافئة. قدمت الدراسة نموذجاً مفصلاً للسياسات التعليمية مع إجراءات تعزز التميز الأكاديمي وأوصت إلى اعتبار هذا النموذج إطاراً عاماً يمكن الدول من اتخاذه، وتكييفه مع العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على الأنظمة التعليمية.

وهدفت دراسة (Hong, 2017) الكشف عن مدى ارتباط الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية بإنجازات طلبة التعليم الثانوي في سياق دولتي فنلندا وسنغافورة، وهما يوفران مستويات تعليمية وطنية عالية، واتبعت الدراسة المنهج المقارن، حيث قارنت نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام ٢٠١٢، وأجريت الدراسة على مجتمع مكون من (٣١١) مدرسة فنلندية، و(١٧٢) مدرسة سنغافورية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية، وبلغوا في فنلندا (٨٨٢٩) طالباً وطالبةً، وفي سنغافورة (٥٥٤٦) طالباً وطالبةً– في عمر سنة١٥– ، واتبعت الدراسة المنهج المزجي، حيث طبقت استبانة مؤلفة من (٢٥) بنداً، وموزعة على أربعة أبعاد: "الكفاءة الذاتية"، و"مفهوم الذات"، و"القدرة على التحكم (الداخلي)"، و"القدرة على التحكم (الخارجي)" على طلبة المدارس الثانوية بالدولتين، وكانت أهم النتائج وجود علاقة قوية بين الإنجاز والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، وأن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية مرتبطة بالكفاءة الذاتية بشكل أكبر من مفهوم الذات لدى الدولتين، والانجاز مرتبط بالقدرة على التحكم الخارجي أكثر من القدرة على التحكم الداخلي.

وكما تناولت دراسة (زيان، ٢٠١٩) اتخاذ تصور مقترح لتطوير السياسة التعليمية للتعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرة رائدة في مجال التعليم– جمهورية فنلندا، واتبعت الدراسة منهج الدراسة المقارنة لجورج بريداي الذي يعد من المنهجيات المقارنة البارزة، والتي تعتمد على عدة خطوات: الوصف، والتفسير، والتحليل، والتنبؤ، وضعت الباحثة تصور يخدم السياسة التعليمية بناء على عدد من الأهداف الأساسية والفرعية، وعلى منطلقات ترتكز على ثلاثة محاور وهي: موجهات التعليم الأساسي بمصر، تنظيم التعليم الأساسي في مصر ومراحله، عمليات نظام التعليم الأساسي في مصر، وكل محور يشتمل على مجموعة من العناصر والمراحل، وخلصت الدراسة لعدة نتائج منها: ضرورة تطوير التنظيم الإداري والمدرسي للتعليم الأساسي بمصر، وتطوير المناهج الدراسية وما يتصل بها من أنشطة وأساليب، وتطوير التخطيط للتعليم الأساسي في ضوء التصور المقترح.

حاولت دراسة (Greatbatch & Tate, 2019) أن تتناول أنظمة تحسين المدارس في خمس دول ذات أنظمة مدرسية عالية الأداء (إستونيا، وفنلندا، وألمانيا، وسنغافورة، وتايوان)، وتم اختيار هذه الدول بناء على حصولها على مراكز متقدمة وفق معايير التعليم الدولي، في نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب (PIRLS) لعام ٢٠١٥. واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على مقالات، ودراسات ونشرات، ونتائج مؤتمرات، ووثائق رسمية من المواقع الموثوقة كقواعد البيانات الببليوغرافية الأكاديمية مثل (Eric)، وقواعد بيانات الوصول المفتوح مثل (Google Scholar)، ومواقع المنظمات الدولية كاليونسكو والبنك الدولي، ومواقع الوزارات والهيئات الحكومية المسؤولة عن التعليم في الدول المذكورة، وقد استمرت عملية الحصول على البيانات مدة شهرين، وتوصلت الدراسة إلى أن فنلند وتايوان تسعى لإصلاح المناهج الدراسية؛ بينما تحاول إستونيا لإيجاد تمويل لمعالجة النقص في الكادر التدريسي، وكما تسعى لعمل إطار عمل لكفاءات مديري المدارس،

وتعمل سنغافورة على زيادة التركيز على التعلم باللعب وتخفيف قيود الاختبارات والتقارير، وتركز ألمانيا على المهارات الرقمية.

وركزت دراسة العبري وآخرون (٢٠١٩) على واقع ممارسات المجالس البرلمانية في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء مجلس عمان، واتبع الباحثون المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض الدراسة، وكانت أداة قياس الدراسة هي الاستبانة، والتي طبقت على عينة مكونة من (٤٢) عضواً من أعضاء مجلس عُمان، وتكونت الاستبانة من (٦٨) فقرة موزعة على ثلاثة محاور أساسية (واقع الممارسات، آليات الممارسات، ومقترحات تطويرية). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن درجة ممارسة المجالس البرلمانية بسلطنة عمان في صنع السياسة التعليمية من وجهة نظر أعضاء مجلس عمان تراوح بين المرتفع والقليل نسبياً، وجاء كذلك في معظم بنود آليات ممارسة المجالس البرلمانية لصنع السياسة التعليمية بدرجة قليلة وخاصة لبنود المشاركة المجتمعية من قبل الأكاديميين والطلبة وأولياء أمورهم. وأوصت الدراسة في محور واقع السياسة بضرورة زيادة صلاحيات مجلس عمان فيما يختص بصنع السياسة التعليمية، وفي محور الآليات بضرورة تأطير السياسة التعليمية ونشرها، وتفعيل التنسيق بين الجهات التعليمية المختلفة ومجلس عمان في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان.

وكشفت دراسة الهادي وآخرون (٢٠٢١) عن واقع السياسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، واستخدمت الدراسة المنهج المزجي، الذي يجمع بين المنهج النوعي والكمي، واعتمدت على ثلاثة أساليب إحصائية (الاستبانة، المقابل، وتحليل الوثائق)، وتألفت الاستبانة من (١٠٦) فقرة وفق المقياس الثلاثي لليكرت، وموزعة على ٤ محاور أساسية، ووزعت على عينة قصدية من المسؤولين وصناع القرارات التربوية، وبلغ عددهم (١١١)، وتم عمل مقابلات مع (٩) من المسؤولين صناع القرارات التعليمية في الحكومة،

وتم تطبيق استمارة تحليل المحتوى على الوثائق الرسمية في التعليم، وتتضمن (٤) محاور، كما وقدمت الدراسة وصفاً لتصور مقترح للسياسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي في سلطنة عمان في ضوء التنمية المستدامة. وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد وحدة السياسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي تختص بالإجراءات والتشريعات الخاصة بتلك المرحلة التعليمية، وكذلك شددَت على أهمية تقويم السياسات التعليمية بشكل دوري، وتشكيل فريق وطني مختص، واتخاذ معايير مقننة لتقويمها.

أجرت الهادي وآخرون (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تحليل واقع سياسات التعليم قبل الجامعي في سلطنة عمان، والتطرق للسياسات التي أوليت أهمية أكثر من غيرها، ودراسة العقبات التي تواجه تطور بعض السياسات التعليمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على أسلوب التحليل النوعي للوثائق التعليمية في سلطنة عمان. وبينت النتائج أن سياسات التعليم قبل الجامعي وخاصة سياسات التعليم المدرسي الحكومي أوليت عناية مميزة، خلافاً لسياسات التعليم قبل المدرسي وسياسات التربية الخاصة، التي تحتاج إلى الاهتمام بها من أجل تلبية احتياجات الفئة التي تخدمها. وقدمت الدراسة عدداً من الحلول لمواجهة التحديات التي تجابه سياسات التعليم قبل الجامعي كمواكبة هذه السياسات لسياسة التنمية الشاملة في سلطنة عمان، وإيجاد سياسات ملزمة وإجراءات عملية لتطوير التعليم قبل المدرسي وتعليم التربية الخاصة.

وقامت دراسة (الفارسي، ٢٠٢٣) على مقارنة وتحليل آليات صنع السياسة التعليمية بين سلطنة عُمان وماليزيا، واستخدم الباحث منهج المقارنة بين نظم التعليم في دولتين من أجل الاستفادة من الدولة المتقدمة في مجال التعليم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من أوجه التشابه والاختلاف في مؤسسات وآليات صنع السياسة التعليمية بين كلاً من سلطنة عُمان وماليزيا، وقد أوصى الباحث بأهمية الاستفادة من خبرات ماليزيا في آليات صنع السياسة التعليمية، وتحديداً فيما يختص بالمشاركة المجتمعية، وعلى رأسه البرلمان (مجلس عُمان).

وفي المقابل اهتمت دراسة (العتيبي، ٢٠٢٣) بالتعرف على واقع السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بالمملكة، وسعت الدراسة إلى الكشف عن العوائق التي تواجه تطبيق السياسة، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت أداة الدراسة على استبانة مكونة من (٤٩) فقرة موزعي على محورين: واقع السياسة، معوقات تطوير السياسة. طبقت الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (٣٨٤) معلماً ومعلمةً، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن السياسة التعليمية في المملكة يتم ممارستها بدرجة كبيره، ولكن هناك عدة تحديات تعيق تطبيقها مثل غياب التحفيز والابتكار في البنية التعليمية، قلة اسهام الخبراء في التطوير، وتأثير عوامل تكنولوجية واجتماعية. كما قدمت الدراسة تصور مقترح للسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

وكما هدفت دراسة (Al-Thani, 2024) إلى تحليل مدى مشاركة أصحاب المصلحة في صنع السياسات التعليمية في سنغافورة وفنلندا، وهما دولتان معروفتان بنظاميهما التعليميين الناجحين؛ فبينما تحقق كلتا الدولتين معايير أكاديمية عالية، إلا أنهما تتبعان نهجين مختلفين لإشراك أصحاب المصلحة في صياغة السياسات التعليمية، وقد اعتمدت الدراسة على النهج المقارن التحليلي من خلال استخدام أداة تحليل الوثائق الرسمية في الدولتين بناء على معايير محددة، وكشفت النتائج أن سنغافورة تتبنى نهج مركزي في صنع السياسة التعليمية من قبل وزارة التعليم، مع مشاركة محدودة من قبل أصحاب المصلحة الخارجيين؛ بينما تتبنى فنلندا نهجًا لا مركزيا، يمنح السلطات المحلية والمدارس استقلالية كبيرة، ويُشرك أصحاب المصلحة بشكل فعال في صنع السياسة التعليمية، وركزت الدراسة على نقاط القوة والضعف في كل نهج ، وتأثيرهما على مخرجات التعلم، وأوصت الدراسة بتعزيز آليات مشاركة المعلمين في وضع السياسات ومنحهم مزيدًا من الاستقلالية، وتصميم قنوات

استشارية رسمية وشفافة، تضم أولياء الأمور، وممثلين عن الطلبة، وقطاع الأعمال، تعمل على مشاورات جادة وقابلة للتأثير.

سعت دراسة (الديك، ٢٠٢٤) إلى تطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا، واتبعت الباحثة المنهج المقارن لمعالجة القضايا التربوية المقارنة، و كشفت نتائج هذه الدراسة عدم وضوح فلسفة ورؤية التعليم الفلسطيني، وغياب دور الجهات المختصة في تمويل التعليم وإدارة شؤونه، والذي بدورة ترتب عليه اكتظاظ الصفوف الدراسية، وقلة رواتب المعلمين، وضعف جودة التدريب المهني المقدم لهم، وقلة المشاركة المجتمعية في اعداد السياسات التعليمية، ولذلك طوَرت هذه الدراسة مجموعة من السياسات التعليمية المستقاة من خبرة فنلندا، وأوصت الباحثة باعتماد تلك السياسات كإطار مرجعي وموحد للتعليم الفلسطيني.

وكما طبقت دراسة الغامدي (٢٠٢٤) المنهج الوصفي التحليلي لإبراز دور السياسات التعليمية الحالية في الجامعات السعودية في عصر المعرفة، وقامت الدراسة بتنفيذ استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، واشتملت على ثلاثة محاور (توليد المعرفة– نشر المعرفة– تطبيق المعرفة)، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك خالد، وبلغت العينة المختارة عشوائياً (٣٥٠) عضواً. أشارت نتائج البحث إلى قصور في تلبية احتياجات الجامعة الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية من قبل السياسة التعليمية، وأوصى الباحث بأهمية زيادة ميزانية الجامعة وخصوصاً لأغراض البحث العلمي، وأكد على ضرورة تشكيل مجلس استشاري في الجامعة يكون حلقة وصل بين الإدارة والمجتمع.

وكما هدفت دراسة القطان وآخرون(٢٠٢٤) إلى وضع تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية بدولة الكويت من خلال تجارب التعليم في دول متقدمة علميا وهي فنلندا، وسنغافورة، والولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى الذي يتبع المنهج المقارن

لسياسات الدول التعليمية، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع الوثائق الرسمية في التعليم بدولة الكويت، وسنغافورة، وفنلندا، والولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة أن يشتمل التصور المقترح على رؤية وفلسفة تعليمية واضحة، ومنطلقات وأسس وإجراءات تطبيقية، وكما ويتضمن الجهات المسؤولة كلاً على حسب اختصاصاته. وأوصت الدراسة الشروع في تنفيذ التصور المقترح من قبل الجهات المعنية، وأكدت على أهمية الاستعانة بخبرات عالمية وبيوت خبرة في صناعة السياسة التعليمية والتخطيط لها.

وبشكل مشابه، ركزت دراسة يوسف وعبدالغني (٢٠٢٤) على تطوير السياسة التعليمية المصرية في مجال التعليم الأساسي من خبرات فنلندا في التعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن لكونه مناسباً لسياق الدراسة وللمعالجات التربوية المقارنة، ونتج من الدراسة عدة نتائج أبرزها عدم توافق السياسة التعليمية الحالية مع متطلبات المجتمع ، وذلك بسبب نقلها من دول أخرى بدون النظر إلى إمكانية تكييفها مع قيم المجتمع المصري، وأيضاً أشارت الدراسة إلى ضعف الموارد المادية والمالية والبشرية اللازمة لتطوير السياسات التعليمية، وعدم كفاءة بعض القيادات في التعليم.

وسعت دراسة (Vicente et al., 2024) إلى تحليل نظام التعليم السنغافوري ونظام التعليم الياباني في مجال التعليم الأساسي والتعليم العالي، وقد استخدمت الدراسة التحليل المقارن النوعي للأنظمة التعليمية في اليابان وسنغافورة، واستخدمت الدراسة استمارة تحليل الكفاءات النوعية (QCA) التي تتضمن عدة بنود تسهل كشف العوامل المحققة للتميز في تلك الأنظمة، وكشفت النتائج أن الفلسفة التربوية في اليابان مختلفة عن سنغافورة، حيث على تحقيق المعايير الوطنية والحفظ؛ بنما تشجع سنغافورة التفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع، وكذلك فبالنسبة لممارسات التقييم تعتمد اليابان على الاختبارات الوطنية الموحدة ؛ بينما تعتمد سنغافورة على اختبارات لامركزية وملف الإنجاز، وغيرها الكثير من التفاوت في الأنظمة التعليمية، وقد أوصت الدراسة صانعي القرار

والباحثين بالاستفادة من التحليل المقارن لأنظمة التعليم في اليابان وسنغافورة من أجل فهم الاختلاف وتبني ما يناسب الأنظمة التعليمية في دول أخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

العديد من البحوث والدراسات التي أُجريت ركزت على تطوير السياسة التعليمية من نواحي مختلفة، والدراسات السابقة تتفق وتختلف مع الدراسة الحالية على النحو الآتي:

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جزئياً في الهدف الذي يركز على تطوير السياسات التعليمية في أنظمة التعليم الحالية من خلال خبرات دوليه مثل دراسة (الديك، ٢٠٢٤؛ Greatbatch & Tate, 2019؛ Lau, 2015؛ Al-Thani, 2024)؛ بينما هدفت دراسات أخرى لتصميم ووضع تصورات للسياسات التعليمية التي تخدم في تطوير النظم التعليمية المحلية مثل دراسة القطان وآخرون (٢٠٢٤) ودراسة زيان (٢٠١٩) وأيضا دراسة (Vicente et al., 2024).

كما استخدمت هذه الدراسة المنهج المقارن والتي تشابهت مع جميع الدراسات ما عدا دراسة العتيبي (٢٠٢٣) ودراسة العبري وآخرون (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج الوصفي بدل من المنهج المقارن، ودراسة (الهادي وآخرون ٢٠٢٤) التي اعتمدت على المنهج المزجي (الكمي والنوعي). وأيضاً اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (العتيبي، ٢٠٢٣؛ والعبري وآخرون، ٢٠١٩) في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، واتفقت مع (الغامدي، ٢٠٢٤؛ الفارسي، ٢٠٢٣ ; Al-Thani, 2024 ; Lau, 2015) في استخدام أسلوب تحليل الوثائق والمضمون.

وتفردت هذه الدراسة في الاهتمام بالسياسة التعليمية المدرسية فقط بخلاف الدراسات السابقة التي درست السياسة التعليمية ككل مثل دراسة الغامدي (٢٠٢٤) ودراسة الهادي (٢٠٢٢). وكذلك تميزت هذه الدراسة من حيث الحدود المكانية؛ فسلطنة عُمان بخلاف باقي الدول يندر مقارنة واقع

سياساتها التعليمية مع دول ذات تجارب عالمية، من أجل تطوير سياسة التعليم المدرسية مبنية على أهداف، وأسس، وإجراءات تنفيذية، وواضحة.

ومن خلال الدراسات السابقة التي تناولت موضوع السياسات التعليمية، لم تجد الباحثة دراسات بحثت في تطوير السياسة التعليمية في سلطنة عمان في ضوء تجارب دولية رائده مثل سنغافورة وفنلندا، وغالبيتها دراسات تصف واقع السياسة الحالية من خلال المقابلات والاستبانات وتضع حلول للعقبات التي تواجهها بدون الإشارة إلى إمكانية وضع تصور لسياسة التعليم المدرسي سلطنة عمان من خبرات الدول عبر تحليل الوثائق التربوية الرسمية، ما عدا دراسة الفارسي (٢٠١١) التي هدفت لتطوير آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان في ضوء خبرات كلا من جمهورية مصر العربية، وماليزيا، وإنجلترا ووضعت تصور مقترح كمرجع لصانعي السياسة التعليمية في سلطنة عمان، واتفقت الدراسة الحالية معها في الفكرة واختلفت في موضوع الدراسة وهو سياسة التعليم المدرسي.

الفصل الثالث

منهجيـــة الدراســـة وإجراءاتهـــا

منـــــــهجية الدراســـــــــة

مجتمـــع الدراســـة وعينتـــه

أداة الدراســـــــــــــــة

صـــــــدق أداة الدراســـــــة

ثبـــــات أداة الدراســـــــــة

مراحـــــل الدراســـة وإجراءاتـــها

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج المقارن التحليلي، والذي عرفة داود (٢٠٢٠، ص. ١١) بأنها: "الدراسة التحليلية التي تهدف إلى تطوير النظم القومية، وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية"، والهدف من المقارنة الوقوف على الاختلافات والتشابه في أنظمة التعليم المختلفة من أجل الاستفادة من إيجابيات النظم الأخرى وسلبياتها، وتقويم القضايا التربوية القومية من منظور عالمي، والسماح بالنقد الداخلي والخارجي البناء للسياسة التعليمية الحالية، ويناسب هذا المنهج دراسة السياسات التعليمية بين الدول، حيث يتيح تحليل مكونات السياسة التعليمية، والعوامل المؤثرة فيها، ومقارنة توجهاتها لتحقيق فهم أعمق للظواهر التعليمية، وكما تعتمد الدراسة على تحليل بعض الوثائق والسياسات التعليمية الرسمية الصادرة من الوزارات والهيئات المختصة في سلطنة عُمان، وسنغافورة، وفنلندا.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة على كافة الوثائق الرسمية المرتبطة بالسياسة التعليمية في سلطنة عمان وفي كلٍ من سنغافورة وفنلندا، والتي تمثلت في:

- النظام الأساسي للدولة الصادر بالمرسوم السلطاني ٦/ ٢٠٢١.
- رؤية عمان ٢٠٤٠.
- فلسفة التعليم في سلطنة عمان ٢٠١٧.
- الخطة الخمسية العاشرة لوزارة التربية والتعليم ٢٠٢١/ ٢٠٢٥
- الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠

- تقارير الدراسات الدولية في السلطنة (التقارير الوطنية للدراسات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2019 / التقرير الوطني للدراسات الدولية في مهارة القراءة PIRLS 2021).
- الوثائق الرسمية المرتبطة بالسياسة التعليمية، والتقارير الوطنية بجمهورية سنغافورة.
- الوثائق الرسمية المرتبطة بالسياسة التعليمية، والتقارير الوطنية بجمهورية فنلندا.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٣) وثائق رسمية في سلطنة عُمان، تم اختيارها بطريقة قصدية لكون هذه الوثائق ذات صلة أكبر بالسياسات التعليمية في سلطنة عمان وهي فلسفة التعليم المكونة من (٢٨) صفحة ومقسمة على ثلاثة مواضيع، والصادرة من مجلس التعليم عام ٢٠١٧، والاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ الصادرة من مجلس التعليم عام ٢٠١٨، والمكونة من (٢٧٠) صفحة، وثلاثة أقسام رئيسية (مدخل الإستراتيجية، الأسس والاستراتيجيات، الخطة التنفيذية)، وخطة التنمية الخمسية العاشرة (٢٠٢١-٢٠٢٥) التي أصدرتها وزارة الاقتصاد عام ٢٠٢١، بموجب المرسوم السلطاني (٢٠٢١/١)، وتتكون من (١٤٥) صفحة مقسمة على خمسة فصول.

أما بالنسبة لجمهورية سنغافورة فتم اختيار (٣) وثائق رسمية ومتوازية مع الوثائق سلطنة عُمان، وهي فلسفة المناهج السنغافورية، والصادرة من وزارة التعليم السنغافورية عام ٢٠٢٥، وخطة استراتيجية لتكنولوجيا التعليم ٢٠٣٠ الصادرة عام ٢٠٢٣ من قبل وزارة التعليم، وخطة تحويل اقتصاد سنغافورة الصادرة من وزارة التجارة والصناعة عام ٢٠٢٤، ومنشور من منشورات موقع وزارة التعليم السنغافورية، وتم اختيار (٣) وثائق لجمهورية فنلندا وهي استراتيجية وزارة

التعليم والثقافة ٢٠٣٠ الصادر من وزارة التعليم والثقافة عام ٢٠١٩، وخطة فنلندا متوسطة الأجل ٢٠٢٥ الصادرة من وزارة المالية عام ٢٠٢٤، والمنهج الوطني الأساسي الجديد للتعليم الأساسي والصادر من الوكالة الوطنية عام ٢٠٢٦، ومنشور من موقع وزارة التعليم والثقافة الفنلندية.

أداة الدراسة:

ومن أجل تحقيق الهدف الذي ترمي إليه هذه الدراسة وهو تطوير سياسات التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء بعض التجارب الدولية؛ فقد استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تم تحديد الموضوع كوحدة لتحليل الوثائق السابقة الذكر، وتم تصميم استمارة تحليل المحتوى (ملحق (١))؛ لتحليل وثائق عينة الدراسة، وتم اعداد محتواها بالاعتماد على دليل استراتيجيات تحليل قطاع التعليم (حورية والشامي، ٢٠٢١)، والاستعانة بما ورد في الأدب النظري وتكونت الاستمارة من الأبعاد التالية وهي: (الإطار العام للسياسة التعليمية، الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية، السياسات الخاصة بالمناهج والتقويم، التنمية المهنية والمعلمون، التمويل والموارد التعليمية، العدالة والشمول التعليمي، التطوير والابتكار التعليمي، الشراكة المجتمعية)، وتكونت الاستمارة من ثمانية أبعاد، و(٣١) فقرة، أي بمعدل (٤) فقرات لكل بُعد، وتم اكمال التحليل لكل دولة على حدة، واستخراج الشواهد النصية لكل فقرة، وترميز الوثائق ذات الصلة والمواضيع المستخرجة، واستخراج الدلالات السياسية لكل فقرة في كل بُعد بشكل ذاتي.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة التحليل الظاهري، وذلك من خلال إعداد استمارة التحليل، وعرضها على (٥) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من جامعة الشرقية (ملحق (٢))، حيث قيموا وضوح البنود، ودقة صياغتها، ومدى انتمائها للأبعاد، وملائمتها لطبيعة الوثائق محل التحليل،

ومناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، وتم تعديل الأداة وفق ملاحظاتهم. كما تم حساب صدق المحتوى من خلال حساب نسبة اتفاق المحكمين (CVR) على فقرات استمارة تحليل الوثائق، حيث بلغ اجمالي الفقرات (٣١) فقرة، في حين ظهر اختلاف في (٦) فقرات، وبناءً عليه جاءت نسبة الاتفاق (٨٠,٦٥٪)، وهي نسبة تشير إلى وجود درجة جيدة جداً من الاتساق بين المحكمين، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة على الاستمارة.

كما تم إعداد تصور مقترح يشتمل على مرتكزات ومنطلقات وأهداف و متطلبات وآليات تنفيذ وتحديات متوقعة وحلول لها، وتم التأكد من صدق التصور من خلال عرضة على عدد (٧) من المحكمين ذوي الخبرة، وتم الأخذ بما أشاروا إليه من ملاحظات قيمه تُثري التصور(ملحق (٤)).

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخراج ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام الثبات عبر الزمن، وذلك بتحليل عينة الدراسة من الوثائق المحددة لكل دولة على حدة، وإعادة تحليل نفس الوثائق بعد مضي (١٦) يوماً تقريباً من التحليل الأول لكل وثيقة، وتم استخدام معادلة ثبات الوثائق المسماة بمعادلة (هولستي) = ٢ ت / ن١+ ن٢، حيث (ت) تشير إلى عدد المرات التي اتفق فيها المرمزان، و (ن) عدد الحالات التي رمزها الباحث (عامر، ٢٠١٢)، وبلغ معامل الاتفاق بين التحليل الأول للباحثة والتحليل الثاني للوثائق التعليمية لسلطنة عمان (٠,٩٥)؛ بينما بلغ معامل الاتفاق بين التحليل الأول للباحثة والتحليل الثاني للوثائق التعليمية لجمهورية سنغافورة (٠,٩٠)، وبلغ معامل الاتفاق بين التحليل الأول للباحثة والتحليل الثاني للوثائق التعليمية لجمهورية فنلندا (٠,٨٦)، ويتبين أن معاملات الثبات في استمارة التحليل جاءت عالية، وتحقق الثبات المطلوب عند تحليل الوثائق، و ويوضح الجدول (٤) معامل الثبات بين الباحثة ونفسها عبر الزمن.

جدول (٤): *معامل الاتفاق بين الباحثة ونفسها عبر الزمن للوثائق التعليمية بدول المقارنة.*

ت	أنواع الثبات	معامل الثبات
١	المحاولة الأولى والثانية عبر الزمن لوثائق سلطنة عمان	(٠,٩٥)
٢	المحاولة الأولى والثانية عبر الزمن لوثائق لجمهورية سنغافورة	(٠,٩٠)
٣	المحاولة الأولى والثانية عبر الزمن لوثائق لجمهورية فنلندا	(٨٦,٢)

مراحل الدراسة وإجراءاتها:

المرحلة الأولى: الاطلاع على الأدب النظري، والمصادر والمراجع والدراسات السابقة والنماذج العالمية والتقارير الوطنية في الدراسات الدولية، بغرض الاستفادة منها في تصميم الدراسة الحالية.

المرحلة الثانية: عرض الإطار العام للدراسة متضمناً المقدمة ومشكلة الدراسة وأسئلتها، ومدى أهميتها وحدودها، والدراسات السابقة، وتحديد المصطلحات والمنهج المستخدم فيها.

المرحلة الثالثة: استعراض الإطار النظري، والمفاهيمي للدراسة، ومجالاتها، وأبعادها.

المرحلة الرابعة: بناء وتصميم أداة الدراسة (استمارة التحليل)، والتأكد من صدقها وثباتها.

المرحلة الخامسة: تحليل الوثائق الرسمية لدول المقارنة الثلاثة من خلال تطبيق استمارة تحليل المحتوى في صورتها النهائية، واستخراج الوحدات التحليلية، واستخلاص الرموز والأنماط السياسية.

المرحلة السادسة: إعادة التحليل بعد مدة زمنية لحساب نسبة الاتفاق والاختلاف في التحليل، وثم قراءتها قراءة فاحصة ومتأنية لتحديد الدلالات السياسة خلف النصوص المقتبسة من الوثائق ذات العلاقة، وترميز بعض الدلالات لتنظيمها في الفقرات المناسبة في كل بُعد.

المرحلة السابعة: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، وتناول أوجه المقارنة والاختلاف في دول المقارنة المبنية على تحليل الوثائق في دول الدراسة وتتلخص في محورين: تحليل واقع سياسات التعليم المدرسي في عُمان، تحليل أوجه الشبه والاختلاف في سياسات التعليم المدرسي في سلطنة عمان، وفي سنغافورة، وفي فنلندا، تم تصميم الأشكال عن طريق موقع (Napkin.ai) الذي يولد الأشكال بناءً على النتائج التي تُعطى له، وبالإمكان تغيير الشكل.

المرحلة الثامنة: وضع ومناقشة التصور المقترح لسياسة التعليم المدرسي في سلطنة عُمان من خلال الرجوع إلى واقع سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان، وأوجه الاستفادة من دول المقارنة من خلال نتائج التحليل للوثائق ذات الصلة بها، بما يتوافق مع توجهات السلطنة المستقبلية.

المرحلة التاسعة: عرض التصور المقترح على المحكمين للتأكد من صدقه، وتغيير ما يلزم بحسب توجيهات المحكمين.

المرحلة العاشرة: تعديل التصور المقترح، والأخذ بملاحظات المحكمين للخروج بتصور أفضل.

الفصل الرابــع

عـــرض النتائـــج ومناقشتهـــــا

نتائـــج الدراســـة ومناقشتهـــا

نتائـــج الســؤال الأول ومناقشتــه

نتائـــج الســؤال الثاني ومناقشتــه

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

نتائج أسئلة الدراسة:

أُجرِيت الدراسةُ الحالية بغرض تطوير سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء نموذجي التجربة السنغافورية والفنلندية، وتستند هذه الدراسة على تحليل مضامين الوثائق التعليمية في سلطنة عمان ومقارنتها بسنغافورة وفنلندا في بناء أنظمة تعليمية عالية الكفاءة، وقد اعتمدت عملية تحليل الوثائق التعليمية في دول المقارنة على عدة أبعاد محددة وممنهجة، مكنت من تحويل البيانات النوعية المستقرأه من الوثائق إلى مؤشرات قابلة للفهم والمقارنة، بما يعكس التوجهات الإستراتيجية لكل نظام تعليمي، لا يقتصر هذا الفصل على عرض النتائج وفق محاور استمارة تحليل السياسة التعليمية، بل يتجاوز ذلك إلى مناقشتها بطريقة تحليلية نقدية هادفة.

يتبلور من خلال هذا الاستقراء مجموعة من الدلالات العلمية والتطبيقية، والتي تعتبر المرتكز الأساسي الذي يُبنى عليه التصور المقترح لتطوير سياسة التعليمي المدرسي في سلطنة عمان، والذي يقدم بدائل استراتيجية تعيد صياغة بعض بنود المنظومة التعليمية الحالية من السياسات محل الدراسة المقارنة، لتحقيق التوازن بين مقتضيات العولمة التربوية، والهوية الوطنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

اعتمدت الباحثة في الإجابة عن السؤال الأول "**ما واقع السياسة التعليمية المدرسية في سلطنة عمان؟**" على تحليل الوثائق الرسمية وذات الصلة بالسياسة التعليمية في سلطنة عمان، والمتمثلة في فلسفة التعليم، والإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠، والخطة الخمسية العاشرة (٢٠٢١-٢٠٢٥)، وذلك بهدف الكشف عن واقع سياسة التعليم المدرسي في ضوء الأبعاد التعليمية المعتمدة في استمارة التحليل.

وتم اعتماد جدول (٥) بهدف الرجوع السريع للمصدر الأصلي من عينة الوثائق التعليمية محل الدراسة.

جدول (٥): *الوثائق التعليمية محل الدراسة بسلطنة عمان.*

اسم الوثيقة	جهة الإصدار	سنة الإصدار
فلسفة التعليم	مجلس التعليم	٢٠١٧
الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠	مجلس التعليم	٢٠١٨
خطة التنمية الخمسية العاشرة (٢٠٢١- ٢٠٢٥)	وزارة الاقتصاد	٢٠٢١

البُعد الأول: الإطار العام للسياسة التعليمية:

تم تصنيف بنود بُعد (الإطار العام للسياسة التعليمية) وفقاً لجدول الفئات، مما ييسر عرض النتائج وربط كل فئة تحليلية بالأنماط والرموز المستخلصة من الوثائق الرسمية ذات الصلة بالتعليم، كما يظهر في جدول (٦).

جدول (٦): *البنية التحليلية لنتائج بُعد (الإطار العام للسياسة التعليمية).*

الفئة التحليلية	الرمز المستخرج	النمط المستخلص
١.وجود فلسفة تعليمية واضحة تستند إلى هوية الدولة	اعتزاز بالمواطنة والقيم المتعددة	وجود مرجعية فلسفية وهوية واضحة
٢. وضوح الأهداف الإستراتيجية للتعليم	غايات كبرى/ أهداف شاملة	إعداد أبناء الوطن للمستقبل
٣.اتساق السياسة التعليمية مع التشريعات الوطنية والخطط التنموية	أُطُر أكثر كفاية (تنمية شاملة)	ربط التعليم بالتشريعات والتنمية المستدامة
٤.التوازن بين الهوية والقيم المجتمعية والعالمية	تعزيز قيم الانتماء لتحقيق التنمية المستدامة	الحفاظ على الهوية مع انفتاح عالمي حذر

يتبين من جدول (٦) أن السياسة التعليمية في سلطنة عمان تتبنى فلسفة تعليمية متكاملة وموحدة المرجع لجميع المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة، وتُعنى بتطوير سياسات تعليمية تحافظ على جذور المواطن العماني من اللغة والدين والتاريخ قبل اكتساب العلوم المختلفة، وهذا ما أشارت إليه الفئة التحليلية الأولى (وجود فلسفة تعليمية واضحة تستند إلى هوية الدولة) والفئة التحليلية الرابعة (التوازن بين الهوية والقيم المجتمعية والعالمية) من خلال الوحدة التحليلية: "تكوين الإنسان المؤمن بالله، المتمسك بمبادئ الدين الإسلامي وقيمه، والقادر على فهم مجريات العصر" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص.١١) وما ورد في مجلس التعليم "تعزيز خصائص المجتمع العُماني والمحافظة عليها، وترسيخ قيم الانتماء والوحدة الوطنية؛ لتحقيق البناء المستمر والتنمية الشاملة في ضوء احتياجاته وطموحاته، والنظر في الأساليب المناسبة للتصدي للتحديات والتغلب عليها، وتزويد المعلمين بالقيم والمعارف اللازمة مع متغيرات العصر وتحدياته المختلفة." (٢٠١٧، ص.١٥)

أظهر التحليل بأن فلسفة التعليم في عمان تتصف بتكامل البناء، فهي تبني انسان معتز بهويته ومواطنته، ولكنها لا تعزله عن العالم الخارجي وتطوراته، ولا تطلب منه الذوبان الكامل في العولمة، وإنما التوازن بين المطالب الوطنية والتحديات العالمية، وبالتالي يتطلب من مطوري المناهج الدراسية موازنة المواطنة العالمية مع الهوية الوطنية والقيم الإسلامية في تضمينها بالمناهج، وأن تتجه مخرجات المدارس العمانية لامتلاك معارف تضاهي أقرانها في الدول المتقدمة بالعالم، مما يسهل عليه الاندماج في الاقتصاد المعرفي، وفي الوقت نفسه يحميهم في عصر الانفتاح الرقمي، وذلك عبر تعزيز الهوية والقيم في الناشئة كخط دفاع أول، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه وزارة الإعلام (٢٠٢٦) بضرورة تحقيق التوازن بين الهوية الوطنية والمواطنة العالمية، بما يعزز التنمية المستدامة والتنافسية العالمية في المستقبل.

كما أظهرت الفئة التحليلية الثانية (وضوح الأهداف الإستراتيجية للتعليم) أن الأهداف التعليمية تتسم غالباً بالوضوح والشمول بصورة كبيرة، وتغطي مختلف المراحل التعليمية، وتتصف بتغطيتها لمجالات الجودة وتكافؤ الفرص والحوكمة والموائمة مع التنمية والاقتصاد المعرفي، كما ذُكر في مجلس التعليم "وتحقيق غاياته الكبرى وأهدافه العامة... تُمثل موجهاً لعمليات التطوير المستمرة لمنظومة التعليم في كل المراحل والمستويات" (٢٠١٧، ص.١١) ؛ بينما تشير الفئة التحليلية الثالثة (اتساق السياسة التعليمية مع التشريعات الوطنية والخطط التنموية) إلى وجود اتساق قوي بين السياسة التعليمية والأطر الوطنية الشاملة، مما يدل على التكامل بين التعليم، والتنمية المستدامة والتحول للاقتصاد المعرفي المبني على خطط واضحة وتفصيلية ترفع الإنتاج العام للميزانية رغم الظروف السلبية المحيطة مثل كوفيد والركود الاقتصادي والديون المتراكمة، كما ذُكر في خطة التنمية الخمسية العاشرة "إن تطوير أداء الحكومة لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، يتطلب ضمان أطر أكثر كفاية للحوكمة الاقتصادية" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص.١٠١).

وهذا يتفق مع ما أوضحته وزارة التعليم (٢٠٢٠) في ضرورة الارتقاء بالعملية التعليمية، وتحسين أداء المؤسسات التعليمية، وتطوير أساليب اتخاذ القرار من خلال إعداد سياسات تشريعية وتنظيمية جلية، ووضع خطط تربوية للتعليم وتحسينها باستمرار.

البُعد الثاني: الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية:

تم تصنيف بنود بُعد (الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية) وفقاً للفئات في جدول (٧):

جدول (٧): *البنية التحليلية لنتائج بُعد(الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية).*

الفئة التحليلية	الرمز المستخرج	النمط المستخلص
١. وضوح هياكل صنع السياسات والقرارات التعليمية	توزيع الصلاحيات والمسؤوليات	نموذج مركزي هرمي من الأعلى للأسفل
٢. درجة المركزية / اللامركزية في إدارة التعليم بالدولة	مركزية الصنع ولامركزية التنفيذ	مركزية صنع القرار
٣. وجود نظام مساءلة وشفافية فعال	تقييم الأداء	وجود رقابة مؤسسية
٤. وجود تنسيق بين الوزارات والجهات المعنية بالتعليم	تحديد الاختصاصات	ربط التعليم بسوق العمل

يتبين من جدول (٧) أن نمط الحوكمة مركزي وهرمي، أي تتجه قرارات التعليم من الإدارة العليا (مجلس التعليم (مجلس الوزراء حالياً) بموجب المرسوم السلطاني (١٠٨/ ٢٠٢٠) ووزارة التعليم) إلى الإدارة الوسطى (المديريات العامة والمدارس)، وبالتفصيل يعتبر "مجلس الوزراء حالياً" هو الجهة التخطيطية، ووزارتي "التربية والتعليم والتعليم العالي (وزارة التعليم حالياً بموجب المرسوم السلطاني(١٤/ ٢٠٢٦)" هي الجهات الإشرافية و" المديريات والمدارس" هي الجهات التنفيذية والتشغيلية للقرار التعليمي، وهذا ما أكدته الفئة التحليلية الأولى (وجود هياكل صنع السياسات القرارات التعليمية)، ويتضح هيكل صنع القرار من النصوص المقتبسة التالية: "تأسيس المجلس الأعلى للتخطيط الذي يهدف لوضع الإستراتيجيات والسياسات اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.٥)، "ويتضمن إطار العمل وجود هيكل تنظيمي عن طريق تحديد الجهة المعنية بالتخطيط الإستراتيجي، ورسم السياسات العامة، وسن القوانين والتشريعات للتعليم والجهات التنفيذية والرقابية على المؤسسات التعليمية، وتوضيح العلاقة التبادلية بين مكونات المنظومة التعليمي" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.٢٥).

ويتبين من الفئة التحليلية الثانية (درجة المركزية/ اللامركزية في إدارة التعليم بالدولة) هيمنة المركزية في التخطيط والسياسات، مما يعكس طابع تنظيمي موحد على مستوى السلطنة، مع توجه لتوسع تدريجي في التفويض التنفيذي والتمكين المؤسسي للمؤسسات الأدنى، وهناك توجه صريح لنقل بعض الصلاحيات والقرارات إلى المؤسسات الأدنى بعد التأكد من جاهزيتها، وتدريب الكوادر وتأهيلها وخصوصاً في المواضيع المالية والإدارية، مما يؤثر إيجابًا على سرعة القرار والمرونة في العمل، ويتضح من خلال ما وُرِد في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ التالية "يتضمن الأساس الثالث نقلاً تدريجياً للمسؤوليات من الوزارات إلى المدارس ومؤسسات التعليم العالي... في الحصول على أكبر قدر من الاستقلال الإداري والمالي.. فضلاً عن تمكين متخذي القرار.." (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٢٥)، "إنشاء جهة مركزية بوزارة التربية والتعليم تعنى بتقييم أداء التعليم المدرسي وضمان جودته" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.٢٩).

وأكد العبري وآخرون (٢٠١٩) على مركزية صنع القرار المستخدمة في السلطنة من خلال نتائج الدراسة التي أشارت إلى أن درجة ممارسة صنع السياسة التعليمية من وجهة نظر أعضاء مجلس عمان من قبل المجالس البرلمانية بسلطنة عمان جاءت متوسطة، وأوصى بأهمية زيادة ممارسة مجلس عمان في صنع القرار التعليمي، وتتفق دراسة أبو الوفا وحسين (٢٠٠٨، ص.٥٦) مع توصية العبري وآخرون على أن التوجه بتوازن إلى لامركزية اتخاذ القرارات يرجع إلى نوع الحكم السياسي بالمنطقة، الذي يعتمد على الديموقراطية، ويعتبر الشورى أساس لتجويد التعليم.

كما أن الفئة التحليلية الثالثة (وجود نظام مساءلة وشفافية فعال) أكدت وجود نظام حوكمة جيد، ويتبين من خلال الوثائق الرسمية أن هناك توجه نحو الجودة والكفاءة وتحسين الأداء المؤسسي وترسيخ مبدأ قيام الدولة على قانون يتوجب الالتزام به، مما يوفر الانسجام والشفافية وترابط مفردات

النظام التعليمي، كما تم ربط الصلاحيات والأداء المؤسسي بأدوات قياس (مؤشرات أداء) وجهات رقابية تضمن الشفافية والمسؤولية عن النتائج التعليمية، مما يزيد من جودة التعليم، وهذا ما دلّت عليه الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ في التالي "إن تحقيق الجودة في نظام التعليم يتطلب... تحقيق الانسجام والشفافية في توفير المعلومات عن أداء النظام التعليمي" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.١٧)، وهذا يتفق مع دراسة الهادي وآخرون (٢٠٢١، ص. ١٧٣) التي تؤكد أن السياسة التعليمية تتحول من التغييرات الكمية إلى التغييرات النوعية في التعليم، وتؤكد على عمق العلاقة بين السياسة والتعليم في سلطنة عمان، التي تسعى إلى تعزيز الحوكمة التعليمية.

وتشير الفئة التحليلية الرابعة (وجود تنسيق بين الوزارات والجهات المعنية بالتعليم) بأن هناك تنسيق واضح بين الجهات المعنية بالتعليم، وذلك من خلال ذكر اختصاصات كل جهة في الاستراتيجية الوطنية التعليمية ٢٠٣٠، كما يتبين أن الخطة الخمسية العاشرة تربط بين التعليم وسوق العمل والتنمية الاقتصادية بما يفرض تنسيقاً بين الوزارات المعنية؛ حتى تتوافق الأهداف التعليمية والمسارات التعليمية المختلفة مع متطلبات التنمية الاقتصادية، ويتعزز هذا التصريح من خلال النص بالاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ التالي: "تحديد الأدوار والمسؤوليات وأوجه العلاقة للمجالس المتخصصة والجهات المعنية بالتعليم؛ حتى يتمكن النظام التعليمي بأكمله من تحقيق الأهداف الوطنية له بفاعلية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.٢٨)، وهذا ما يتفق مع دراسة بغدادي (٢٠٠٩، ص. ٢٦) التي بينت أهمية التنسيق بين قطاع التعليم والقطاعات التنموية الأخرى.

البُعد الثالث: السياسات الخاصة بالمناهج والتقويم:

تم تصنيف بنود بُعد (السياسات الخاصة بالمناهج والتقويم) وفقاً للفئات في جدول (٨):

جدول (٨): *البنية التحليلية لنتائج بُعد(السياسات الخاصة بالمناهج والتقويم)*

الفئة التحليلية	الرمز المستخرج	النمط المستخلص
١. وجود فلسفة لتطوير المناهج وربطها بالكفاءات المستقبلية	دمج المهارات المستقبلية	أساس فلسفي مبني على معايير
٢. تكامل المناهج مع متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة	مجتمع معرفي وتمكين الإنسان العماني	موائمة مخرجات التعلم مع متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل
٣. ملائمة طبيعة نظام التقويم للمناهج الوطنية	معايير محددة ومتنوعة	تكامل المناهج مع التقويم
٤. مدى تطبيق جودة الأداء في المدارس الحكومية	المسؤولية والمحاسبة	مبدأ تجويد التعلم

يتبين من جدول (٨) من خلال الفئة التحليلية الأولى (وجود فلسفة لتطوير المناهج وربطها بالكفاءات المستقبلية) والفئة التحليلية الثانية (تكامل المناهج مع متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة)، أن السياسة التعليمية تدمج بين الأصالة والمنافسة العالمية، فهي تعتز بقيمها العمانية ولغتها الرسمية وتراثها العريق، وتتبنى الكفاءات العالمية التي تشجع على التفكير النقدي والابتكار في آن واحد وبطريقة متناغمة، وتسعى الحكومة لدمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية وبرامج التعليم، ليس من أجل نقل المعارف فقط وإنما لتنشئة جيل مسلح بمهارات التفكير العليا والقيادة وواعي لمستجدات سوق العمل ومتطلبات التنمية المستدامة، وهذا ما يتضح من ما وُرِد في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "تطوير المناهج الدراسية للتعليم المدرسي في ضوء المعايير الوطنية وأفضل الممارسات الدولية لتجويد مخرجات التعليم المدرسي" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣١) وما ذُكر بفلسفة التعليم "اكساب الكفايات والمهارات اللازمة لمجتمع المعرفة من مبدأ مجتمع المعرفة والتكنولوجيا." (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٦)، وأُشير في جريدة عمان (٢٠١٧) أن المناهج التعليمية الحديثة كسلاسل كامبريدج، تساعد على توجيه مخرجات التعلم لاختيار المسار التعليمي

(الأكاديمي/ التقني) المناسب لقدراتهم وكفاءاتهم، مما يعمل على تعمين للوظائف بسوق العمل، وهو توجه استراتيجي مستقبلي يهدف لتقليل البطالة، وأشار العدواني (٢٠٢٣) أن البنية الثقافية والمجتمعية لأي مجتمع قد تقاوم أي تحول جذري، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوسف وعبد الغني (٢٠٢١) التي تؤكد أن تقليل البطالة يتم من خلال سد الفجوة بين التعليم وسوق العمل، بتنويع المسارات التعليمية، وتعزيز المهارات التنافسية بالسوق المحلي والعالمي.

الفئة التحليلية الثالثة (ملائمة طبيعة نظام التقويم للمناهج الوطنية) تشير لوجود معايير أداء واضحة يتم وفقها الحكم على تحصيل الطلبة، وهذه المعايير تتكامل مع المناهج التعليمية المدرسية المختلفة؛ ليقاس تقدم الطالب في المادة الدراسية بناء على معايير موحدة لجميع الطلبة، وهناك مراكز توجيه وظيفي بالمدارس ترشد الطلبة للتخصص المناسب لهم بناء على درجاتهم، وهو ما يتضح من الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "تبني السياسات والبرامج الكفيلة برفع مستوى التحصيل الدراسي وفق معايير أداء محددة" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.٣٠)، و "تنوع أساليب التقويم المتنوعة لقياس أداء الطلبة ومدى تحقيقهم لمخرجات التعلم" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣١)، وهذا يتفق مع ما وُرِد في وزارة التربية والتعليم (د.ت.ج) في السعي إلى أن تتواكب المعايير الفنية لوثائق التقويم مع الأنشطة التعليمية والمهارات المستقبلية الواردة في المواد التعليمية المختلفة.

وتشير الفئة التحليلية الرابعة (مدى تطبيق جودة الأداء في المدارس الحكومية) أن المدارس الحكومية انتقلت من التوسع الكمي إلى التجويد النوعي، مما يؤكد على وجود نظام حوكمة لمنظومة التعليم مستقل ويُقَّيَم وفق معايير وطنية ودولية، ويُطبِّق مبدأ المسؤولية والمحاسبية لضمان الشفافية والجودة، ويسهم في مساعدة المدارس على التقييم الذاتي من خلال إعداد كفاءتها في مجال ضمان الجودة، وهذا ما تم استنباطه من الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ من خلال النصوص "تقوم

الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي بتطوير نظام لإدارة جودة التعليم المدرسي" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.٣٢) و "تطوير الكفاءات الوطنية واعداداها في مجال ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.٣٢)، وتتفق أيضا مع دراسة الهادي وآخرون (٢٠٢١) على ضرورة وجود معايير مقننة لتقويم السياسات التعليمية، وتوجيه فرق مختصة للإشراف على الطاقات البشرية وتدريبها على تقييم السياسة في المدارس بشكل دوري.

البُعد الرابع: السياسات الخاصة بالتنمية المهنية والمعلمين:

تم تصنيف بنود بُعد (السياسات الخاصة بالتنمية المهنية والمعلمين) وفقاً للفئات في جدول (٩):

جدول (٩): *البنية التحليلية لنتائج بُعد (السياسات الخاصة بالتنمية المهنية والمعلمين).*

الفئة التحليلية	الرمز المستخرج	النمط المستخلص
١. سياسة إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل التوظيف	إعداد خريج متمكن	اختيار وفق معايير
٢. آلية خطط التدريب المهني بعد التوظيف	برامج تدريبية مكثفه	ممارسة مهنية كفؤ
٣. وضوح آليات تقييم المعلم	أنظمة تقييم للمعلمين	تقييم شفاف وعادل وذات معايير
٤.مكانة المعلمين في المؤسسات التعليمية	تقدير العلم ومؤسساته	ترخيص مهنة التعليم

يتبين من جدول (٩) من خلال الفئة التحليلية الأولى (سياسة إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل التوظيف)، والفئة التحليلية الثانية (آلية خطط التدريب المهني بعد التوظيف) إلى أن وجود مركز وطني للتدريب دلالة على أهمية التدريب والتأهيل المستمر للمعلمين، ودلالة على ربط جودة التعليم المدرسي بجودة المخرجات من المعلمين، كما يبرز من الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ " إنشاء المركز الوطني للتعليم المهني للمعلمين... إعداد البرامج المهنية التي تعزز الممارسة المهنية وتطور قدراتهم وإمكاناتهم" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٢)، وتسعى الحكومة للتوجه نحو تعمين الوظائف

التدريسية بنسبة (٦٠٪) بحلول عام ٢٠٤٠، وكما تتبنى وزارة التعليم سياسات فاعلة لاختيار المرشحين للالتحاق بمهنة التعليم من خلال معايير وطنية تهدف إلى استقطاب الكفاءات والمواهب والمعارف الملائمة لمهنة التدريس، ومن خلال المقابلات الشخصية والاختبارات التحريرية التي تضمن كفاءة المتقدمين، ويخضع المعلمين الجدد لبرنامج تدريبي مكثف كموجه لهم في نقل المعارف والمهارات للطلبة بأساليب حديثة، مثلما يظهر في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "العمل على جعل مهنة التعليم جاذبة، ووضع معايير لاختيار الطلبة الراغبين للالتحاق بمهنة التعليم" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٣)، "تطوير إطار وطني شامل للمؤهلات العلمية كي يلبي حاجات قطاع التعليم بأكمله في السلطنة" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٣). كما يستطيع المعلم الخضوع لعدد من البرامج التعليمية المتتالية لضمان التجديد في العملية التعليمية، وهذا يبرز في فلسفة التعليم "الارتقاء بكفاءة المعلم وكفاءته وجودة إعداده" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٥).

وتشير دراسة الديك (٢٠٢٤) أن تطوير السياسات التعليمية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتدريب المعلمين بكثافة، وتتفق دراسة لاو (2015) أن جودة التعليم تتحقق بالتميز الأكاديمي للمعلم وتعزيز مهاراته من خلال إخضاعه للتدريب المكثف قبل دخوله لسلك التعليم.

وينكشف من الفئة التحليلية الثالثة (وضوح آليات تقييم المعلم) أن تقييم المعلم يتصف بالشفافية وعادل ومعلن من خلال استمارة تقرير الأداء الوظيفي التي تتضمن مؤشرات تقييم الأداء (فنية وإدارية) للمعلم، والتي تقوم بها الجهات الإشرافية، كما تتسم الوثائق بتوفير لمحة عن أهمية تقييم المعلم وفق أليات ومعايير وطنية، ويطلع عليها المعلم ليكون على دراية ببنود التقييم بها ويرتقي بمستواه الأكاديمي والعملي، ناهيك عن الحوافز التي تعطى للمعلم على المستوى المدرسي والمحلي، وقد تكون على المستوى العالمي في بعض الأحيان، وهذا برز في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠

"وضع نظام للمحاسبة والحوافز لأعضاء الهيئة التدريسية؛ للوقوف على مستويات الأداء ووضع اللوائح، والضوابط للحوافز وفقاً لأدائهم وكفاياتهم المهنية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٣)، وخطة التنمية الخمسية العاشرة "اعتماد أنظمة تقييم وتصنيف المعلمين في مختلف مستويات التعليم وتطبيق نظم تحسين الإدارة المدرسية واستقطاب الكفاءات" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص.٨٤)، وتكشف الفئة التحليلية الرابعة (مكانة المعلمين في المؤسسات التعليمية) وضوح مكانة المعلم، حيث شُدد على مكانته وأهميته في جميع الوثائق، وهناك توجه لاعتماد نظام الرخص المهنية، مما يشير إلى توجه الحكومة لانتقاء الكفاءات الأفضل للتعليم في المستقبل؛ فالمعلم ليس متخصصاً فقط وإنما مربي وقدوة حسنة يحتذى بها، ويُنظر إلية كَرُكنٍ أساسي لتحسين التعليم وتجويده، وتجويد مخرجاته، ويتضح هذا من ما ذُكر بفلسفة التعليم "تقدير العلم ومؤسساته" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٤)، و الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ " وضع نظام للترخيص لمهنة التعليم للتعليم المدرسي ينفذ على مستوى السلطنة." (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٣).

تتفق النتائج السابقة مع ما أكده الحريري (٢٠١٥، ص.٨١) التي تشير إلى أن سلوك المعلم في البيئة التعليمية يتم ضبطه من خلال لوائح وقوانين، مما يسهل عمل المنظومة التعليمية، وتتفق مع دراسة محمود (٢٠٢٥) التي تؤكد أهمية وضع أُطرٍ مُحددة واتباع آليات تقييم، تُقدم تغذية راجعة لتحسين أداء المعلمين، وتُعزز المساءلة والمسؤولية لضمان جودة التعليم.

البُعد الخامس: السياسات الخاصة بالتمويل والموارد التعليمية:

تم تصنيف بنود بُعد (السياسات الخاصة بالتمويل والموارد التعليمية) وفقاً للفئات في جدول(١٠):

جدول (١٠): *البنية التحليلية لنتائج بُعد (السياسات الخاصة بالتمويل والموارد التعليمية).*

الفئة التحليلية	الرمز المستخرج	النمط المستخلص
١. وضوح آلية التمويل ومصادر الدعم	تأسيس إطار تمويلي	نظام تمويل مركزي
٢. وجود بنى رقمية ضمن خطط التحول الرقمي	الوصول للتحول الرقمي الكامل	رقمنة التعليم
٣. مناسبة نسبة الإنفاق التعليمي	تخصيص ميزانية عالية	إنفاق تعليمي عالي ومتوازن
٤. مدى مشاركة القطاع الخاص في التعليم	تشجيع القطاع الخاص لرفد التعليم	تعدد مصادر التمويل

وبالنظر إلى جدول (١٠)، يتضح من الفئة التحليلية الأولى (وضوح آلية التمويل ومصادر الدعم)، أن آلية التمويل في النظام الحالي موجودة وتتبع خطط محكمة تستند إلى واقع المدارس والمؤسسات التعليمية، ويتسم التمويل بالمركزية الحكومية، ممل يعرقل المرونة في تغيير أو استحداث برامج وتحديثات في المؤسسات التعليمية، مع وجود توجه لتوفير قدر من الصلاحيات في بعض الأمور المالية إلى الإدارة اللامركزية بوجود محاسبة، ووجود توجه مستقبلي لإعداد خطط لامركزية، وتتجلى هذه النتائج من خلال ما تبين من الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "تأسيس إطار تمويلي متكامل، ويكون مجلس التعليم مسؤولا عن التوصية بتوفير الموازنات وآليات توزيعها على المؤسسات والهيئات التعليمية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٧)، و "تعزيز الاستعمال الأمثل للإنفاق، وذلك بنقل الصلاحيات المالية للمدارس ومؤسسات لإدارة شؤونها المالية والتشغيلية... مع وجود آلية المساءلة" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٧)، وتتفق النتائج السابقة مع دراسة الجابري وآخرون (٢٠٢٢) التي تؤكد على أهمية المركزية في تمويل التعليم من قبل الحكومة، كون تمويل القطاع الخاص يبقى تكميلياً فقط؛ بينما اختلفت مع دراسة جريتباتش و تايت (2019) في أن التحول للامركزية في إدارة الشؤون المالية يُحسن إدارة العملية التعليمية وتمويل المدارس والكادر التدريسي والإداري.

الفئة التحليلية الثانية (وجود بنى رقمية ضمن خطط التحول الرقمي) تشير خطة التنمية الخمسية العاشرة إلى وجود "تواصل إلكتروني فعال حكومي إداري مالي بين الحكومة المركزية وأفرعها في المحافظات والإدارة المحلية للمحافظات" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص ١٢٠) وإلى ضرورة مواكبة التغيرات التكنولوجية وتحويل المناهج والخطط الإستراتيجية وغيرها إلى الشبكات الرقمية، مما يعود بالنفع على المنظومة التعليمية في عدة جوانب منها: سهولة الاستخدام والحفظ والتعديل فيها، تقديم مؤشرات رقمية عن تطور التعليم كمرجع لتطوير السياسات التعليمية، ويكون الوصول إلى التحول الرقمي الكامل بصورة تدريجية فعالة، من خلال توسيع شبكات البنى التحتية، ومن ثم التحول التدريجي في الرقمنه، وتتفق جهود وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٤أ) مع هذه النتائج، حيث تمت رقمنة جميع المناهج بكل المستويات، وتتجه السياسة التعليمية لربط خطط التحول الإلكترونية بالتعليم من خلال تضمينها مواضيع الأمن السيبراني والبرامج الرقمية في البرنامج الدراسي.

وأما بالنسبة للفئة التحليلية الثالثة (مناسبة نسبة الإنفاق التعليمي) بأنه لا توجد نسبة واضحة في الوثائق لمعدل الإنفاق الحكومي على التعليم، ولكن تم الإشارة إليها في تقارير وزارة المالية (د.ت.) وكانت لعام ٢٠٢٦م حوالي (١٧,٦٪) من إجمالي الإنفاق العام للدولة، كما يتضح من سياسات خطة التنمية الخمسية العاشرة (٢٠٢١– ٢٠٢٥) عن توجهها لتخصيص ميزانية عالية جداً للإنفاق التعليمي حيث الاهتمام بالبنى التحتية والسعي لتطبيق (٧٦) برنامجاً يختص بالتعليم من أصل (١٥٦) برنامجاً استراتيجيا في الخطة، مما يشير لمدى مناسبة نسبة الإنفاق التعليمي، مع ضرورة التوازن في الإنفاق بين التعليم المدرسي والتعليم العالي، كما يظهر في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "توازن الإنفاق بين التعليم المدرسي والتعليم العالي لضمان أن التغييرات الحاصلة في كل مستوى لتحقيق أهداف استراتيجية تتم بشكل متسلسل، ويمكن التحكم في دعم إنجازات الطلبة وتقدمهم عبر المراحل التعليم" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٧)، كما اتفقت دراسة يوسف وعبدالغني

(٢٠٢٤) مع النتيجة السابقة في أن ضعف الموارد المالية المخصصة للتعليم لا تلبي احتياجات المجتمع، ولا تنهض بالعملية التعليمية بشكل جيد.

والفئة التحليلية الرابعة (مدى مشاركة القطاع الخاص في التعليم) تُظهر دلالة صريحة على أهمية مشاركة القطاع الخاص واستغلاله بفاعلية من القطاع الحكومي، لذا تسعى السياسة التعليمية بالسلطنة لإيجاد مصادر تمويل متنوعة ومستدامة لتقليل العبء على التمويل الحكومي، وهذا يؤكد على أهمية تعزيز الشراكة بين القطاع الخاص والحكومي في تمويل وإدارة المؤسسات التعليمية، وتحفيز النشاط الاقتصادي بالشراكة مع القطاع الخاص من أجل توسيع دوره في تقديم الخدمات غير التعليمية (كالتشغيل والصيانة والمقاصف)، وبالفعل تُسند خدمات النقل والتغذية والصيانة إلى القطاع الخاص والشركات المتوسطة والصغيرة، حتى ترتفع جودة هذه الخدمات وتنخفض المسؤولية الإدارية عن الوزارة، مما يتيح لها التركيز على جودة التعليم المقدم، ويتجلى هذا التفسير من خلال ما اتضح في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "وضع آلية مناسبة لتعزيز دور القطاع الخاص في دعم التعليم والتوسع فيه" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.٣٧)، وهذه النتيجة تتفق مع وزارة المالية (٢٠٢٦) التي بينت أن اشراك القطاع الخاص في تمويل التعليم المدرسي ، يسهم في تقليل العبء على الموارد المالية الحكومية، ولكن الجهود في مدى مشاركة القطاع الخاص لم تصل إلى مستوى الطموح الذي تسعى إليه وزارة المالية من بناء وتشغيل بعض المؤسسات التعليمية.

البُعد السادس: السياسات الخاصة بالعدالة والشمول التعليمي:

تم تصنيف بنود بُعد (السياسات الخاصة بالعدالة والشمول التعليمي) وفقاً للفئات في جدول(١١):

جدول (١١): *البنية التحليلية لنتائج بُعد (السياسات الخاصة بالعدالة والشمول التعليمي).*

الفئة التحليلية	الرمز المستخرج	النمط المستخلص
١. تكافؤ فرص التعليم بين المتعلمين	وجود تكافؤ	مساواة اجتماعية وجغرافية
٢. شمولية التعليم الرقمي	دعم التقنيات وتعزيز توظيفها	رقمنة التعليم الشاملة
٣. ملائمة التنظيم الزمني لليوم الدراسي	ما يكفل التوازن/ الارتقاء بالقدرات	تنظيم زمني مستحدث حسب المرحلة العمرية
٤. مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة	جميع الفئات/ ذوو الإعاقة	دمج التربية الخاصة

وبالرجوع لجدول (١١)، تنكشف من الفئة التحليلية الأولى (تكافؤ فرص التعليم بين المتعلمين) من خلال فلسفة التعليم تأكيدها على "ترسيخ مبادئ العدالة والمساواة، وتقبل الآخر وتنمية الوعي بحقوق الطفل والمرأة" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ١٧)، وما ورد في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "تعمل وزارة التربية والتعليم على تنفيذ الخطط والسياسات التي تهدف إلى ضمان توفير تعليم مدرسي عالي الجودة للجميع" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٠)، والفئة التحليلية الرابعة (مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة) من خلال ما تبين في وثيقة فلسفة التعليم "ويأتي دور الجهات الإشرافية –عند بناء مناهجها وتطوير منظومتها التعليمية– في مراعاة هذه الخصائص ومتطلباتها، وتقديم المساعدة لكلّ شخص وفقاً لقدراته واستعداداته" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ١٧)، وخطة النمية الخمسية العاشرة "توفير التعليم الشامل وبجودة عالية لجميع فئات المجتمع، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١ ص.٨٢)، والاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "قيام وزارة التربية والتعليم بإعداد خطة وطنية لتعليم ذوي الإعاقات، وذلك بالتعاون مع وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية." (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٠) أن السياسة التعليمية تولي أهمية للعدل بين الأشخاص والمؤسسات التعليمية المختلفة، وحريصة على تكافؤ الفرص بين المتعلمين باختلاف النوع

والموقع الجغرافي والمستوى التعليمي والمستوى الاجتماعي، مما يسهم في توفير تعليم شامل وعالي الجودة، ويحصل فيه الطالب على حقوقه في التعليم، مما يسهم في زيادة الدافعية للعمل والإنجاز، وزيادة جودة التعليم والعمل، كما أن السياسة التعليمية مراعية لخصائص المتعلم العقلية والجسمانية والفكرية والاجتماعية، لدرجة أنه تم تخصيص خطة وطنية متكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة من أجل الحصول على التعليم المناسب لاحتياجاتهم وقدراتهم، وهذا دلالة قوية على أهمية مراعاة كل الفئات المجتمعية بكل خصائصها للحصول على التعليم وعدم تخلف الركب، وهذا التفسير ينسجم مع دراسة أبا لخيل (٢٠٢٣) التي ذكرت بأن ضمان تكافؤ الفرص في التعليم بغض النظر عن اختلاف خلفيات المتعلمين يزيد من جودة التعليم.

كما أسفرت الفئة التحليلية الثانية (شمولية التعليم الرقمي) من خلال ما ذُكر في الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "دعم التقنيات الحديثة وتعزيز توظيفها لاستحداث نظام التعليم الإلكتروني في التعليم المدرسي والتعليم العالي، وتطوير القدرات والبنى الأساسية اللازمة" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٣)، والخطة الخمسية العاشرة "خطت منظومة التعليم خطوات واثقة نحو تقديم التعليم الشامل وللجميع سواء للتعليم المدرسي أو التعليم العالي، وحققت مؤشرات أداء عالية سواء على المستوى الإقليمي أو العالمي" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص. ٨٢) عن نتيجة تبين أهمية التوجه للتعلم الإلكتروني وإدماج التقانة في المنظومة التعليمية، مما يسهل على الجميع التعلم الرقمي واكتساب المهارات الرقمية، وبالتالي الوصول للتنافسية العالمية من خلال تكامل السياسات في كل القطاعات التنموية والتعليمية، وضرورة أن يشمل التحول الرقمي الجميع بلا استثناء من كافة فئات المجتمع وبما يتلاءم مع طبيعة الفئة العمرية أو البنية الجسدية، ورغم الجهود المبذولة من المؤسسات التعليمية نحو التحول الرقمي، إلا أن بعض التحديات لا تزال تواجه عملية التطبيق حيث أشارت دراسة المشرفية (٢٠٢٤) إلى أن (٤٠٪) من الكادر الإداري المدرسي يواجهون صعوبة في التحول الرقمي،

والذي يعزو إلى نقص التدريب في توظيف الأنظمة الذكية، ويؤكد العتيبي (٢٠٢٣) في دراسته أن تطبيق السياسة التعليمية يتأثر بشكل كبير بالعوامل التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية، مما يوجه الحكومات إلى ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص من خلال الوقوف على أسباب عدم العدالة في التعليم.

وبناء على الفئة التحليلية الثالثة (ملائمة التنظيم الزمني لليوم الدراسي) من خلال ما وُرِد في فلسفة التعليم "بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد لذواتهم من ناحية (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٠) ".. والارتقاء بقدرات العُمانيين ومهاراتهم لمواكبة التطور التقني والمعرفي، وإدارة المتغيرات المحلية والعالمية بكفاءة عالية." (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ١٦) يتضح بأن السياسة التعليمية لم تتطرق إلى التنظيم الزمني، وليس هناك تعبير صريح وإنما تصريح ضمني مفاده أن التعليم يبني إنسان بشخصية متكاملة، مما يفضل أن تكون هناك عدالة في تقسيم المهارات المختلفة المعرفية والجسدية والفكرية والتقنية على الفترات الزمنية بتوازن، وبدون تلقين أو ازدحام للمعلومات، ومراعاة خصائص المتعلم الجسدية والنفسية وخصائص البيئة التي يعيش فيها، ولكن التوزيع الحالي موحد لجميع المستويات العمرية مع زيادة في عدد الحصص الدراسية وقصر زمن الحصة الواحدة، وهذا الواقع يتعارض مع أشارت إليه دراسة سروين وآخرون (٢٠٢٥) في أن الفائدة من زيادة مدة الحصة الدراسية مرتبط بجودة التدريس، وفاعلية الأنشطة داخل الحصة، وتقليل الانتقال بين الحصص، مما يساهم في رفع التحصيل والتركيز، وبالتالي يفضل أن يتم إعادة تنظيم الزمن الدراسي في أن يكون أقصر زمناً وأقل عدداً في الحصص للصفوف الدُنيا وأطول زمناً وأكثر عدداً في الحصص للصفوف الأعلى، مما له دور في تركيز المعلومة، وزيادة مساحة التطبيق، وتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية.

البُعد السابع: السياسات الخاصة بالتطوير والابتكار التعليمي:

تم تصنيف بنود بُعد (السياسات الخاصة بالتطوير والابتكار التعليمي) وفقاً للفئات في جدول(١٢):

جدول (١٢): *البنية التحليلية لنتائج بُعد (السياسات الخاصة بالتطوير والابتكار التعليمي).*

الفئة التحليلية	الرمز المستخرج	النمط المستخلص
١. وجود وحدة أو مركز لتطوير السياسات التعليمية	تعدد الجهات	تداخل الجهات المسؤولة
٢. تبني الابتكارات الحديثة في التعليم	تشجيع واحتضان الابتكارات	ابتكار للتمية المستدامة
٣. استخدام نتائج البحث العلمي في تطوير سياسات التعليم	تمكين قطاع البحث/ بناء اقتصاد المعرفة	سياسة تعليمية مبنية على مؤشرات
٤. توافق السياسة التعليمية مع التوجهات العالمية (التنمية المستدامة / الثورة الصناعية الرابعة)	اقتصاد تنافسي مستدام	التحول للعالمية التنافسية

بالنظر لجدول (١٢)، يظهر من الفئة التحليلية الأولى (وجود وحدة أو مركز لتطوير السياسات التعليمية) في الاستراتيجية الوطنية للتعليم "تعدد الجهات التي تشرف على التعليم وبالأخص التعليم العالي مما يؤدي إلى تشتت الجهود، والموارد، وضعف في التخطيط الإستراتيجي لقطاع التعليم" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ١٥)، و "إنشاء جهة مركزية بوزارة التربية والتعليم تعنى بتقييم أداء التعليم المدرسي وضمان جودته" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٢٩)، أنه ليس هناك معلومات صريحة حول وجود مركز مختص بالسياسة التعليمية، لكن هناك توجه ضمني بأن السياسة التعليمية بحاجة إلى وجود وحدة أو مركز مختص بالسياسات التعليمية وصياغتها، وجمع المؤشرات حولها، والتخطيط الاستراتيجي لها، واستقلال هذه الوحدة في الجانب الإداري والمالي لتقليل التشتت وتقوية الخطط الاستراتيجية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الهادي وآخرون (٢٠٢٣) التي تنوه بضرورة استحداث مركز مختص بالسياسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي مختص بصنع وتنفيذ ومتابعة السياسات التعليمية بإشراف مختصين بالسياسة التعليمية.

كما بينت الفئة التحليلية الثانية (تبني الابتكارات الحديثة في التعليم) والفئة التحليلية الثالثة (استخدام نتائج البحث العلمي في تطوير سياسات التعليم) في خطة التنمية الخمسية العاشرة " تمكين قطاع البحث العلمي والابتكار من أجل بناء اقتصاد تنافسي مبني على المعرفة" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص. ٨١)، وفي الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "دعم المشاريع الطلابية الابتكارية من خلال احتضان المؤسسات الحكومية والخاصة لتلك المشاريع وتطويرها" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٥)، و "وأولت الحكومة اهتمامها بالبحث العلمي من خلال إنشاء مجلس البحث العلمي في عام ٢٠٠٥م، وقام المجلس بإعداد الاستراتيجية الوطنية للبحث العلمي ٢٠٠٨- ٢٠٢٠ التي حددت ثمانية قطاعات بحثية تحتاجها الاستراتيجية، منها: التعليم والموارد البشرية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٤) أن السياسة التعليمية كما هو واضح بالوثائق التعليمية تشجع وتتبنى الابتكار، وتولي أهمية كبيرة للبحث العلمي؛ لبناء اقتصاد تنافسي مستدام، وبناء قدرات وطنية تتنافس محلياً وعالمياً، وتتسلح بكافة المهارات المعرفية والتقنية المطلوبة، حيث من المتوقع بحسب خطة التنمية الخمسية العاشرة (٢٠٢١) أن يساهم البحث العلمي والابتكار في التمويل بنسبة (٩٪) في الناتج المحلي الإجمالي بنهاية عام ٢٠٢٥م؛ ولصنع سياسات تعليمية لا تُبنى إلا على أدله واضحة ، ويتم الاستفادة من البحوث التربوية من خلال تحديد الفجوات بين النظام الحالي والنظم المتقدمة، وبالتالي تحسين جودة التعليم ورفع التعليم للمستويات العالمية، كما تؤكد السياسة التعليمية على أهمية تنمية التفكير العلمي والنقدي لدى صناع القرار، وتشجيع عمل البحوث الإدارية والعلوم الإنسانية، وإنشاء شبكات اتصال لربط مؤسسات التعليم العالي والجهات المعنية بإنتاج المعرفة داخل السلطنة وخارجها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٢٤) في تأكيدها على أهمية البحث العلمي في تطوير السياسات التعليمية، وشددت على ضرورة تخصيص ميزانية عالية لها، ودراسة الهادي وآخرون(٢٠٢٢) في

كونها تقدم مجموعة من الحلول لتجاوز عقبات تواجه سياسات التعليم المدرسي ومنها توافق السياسات العامة مع سياسة التنمية الشاملة في السلطنة.

ويتضح من الفئة التحليلية الرابعة (توافق السياسة التعليمية مع التوجهات العالمية (التنمية المستدامة / الثورة الصناعية الرابعة) من خلال النصوص المقتبسة: "فلسفة التعليم في السلطنة تعمل على تحقيق مبدأ التعليم من أجل التنمية المستدامة من خلال عدد من الأهداف ..." (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٣) / "تمكين قطاع التعليم الذي يعد ركيزة أساسية لتلبية متطلبات المرحلة القادمة لبناء اقتصاد تنافسي مستدام مبني على المعرفة والابتكار" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص. ٨١)، أن السياسة التعليمية تشير إلى وجود رابط قوي بين تطور التعليم بالتنمية المستدامة والاقتصاد المعرفي والاستجابة لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، مع ضرورة مواكبة مخرجات التعلم مع التحولات العالمية ومتطلبات سوق العمل، وهذا التوجه السياسي يجعل التعليم أداة لتلبية متطلبات التحولات العالمية مع الحفاظ على هوية الوطن وقيمه، والتمكن من مهارات المستقبل والمهارات التكنولوجية الحديثة، وتتطابق هذه النتيجة المستخلصة مع دراسة الراسبية (٢٠٢١) إلى ضرورة دمج مستجدات الثورة الصناعية الرابعة في المناهج الدراسية في جوانب الذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء وغيرها، وأيضا تتوافق مع دراسة العتيبي (٢٠٢٣) التي نصت أن التغلب على التحديات مثل عدم توفر الخبرة الكفء في تطوير السياسة الخبراء، وهيمنة العوامل التكنولوجية، وعدم تمكين الابتكار في المخرجات التعليمية ضروري للوصول إلى متطلبات الثورة الصناعية.

البُعد الثامن: السياسات الخاصة بالشراكة المجتمعية:

تم تصنيف بنود بُعد (السياسات الخاصة بالشراكة المجتمعية) وفقاً للفئات في جدول(١٣):

جدول (١٣): *البنية التحليلية لنتائج بُعد (السياسات الخاصة بالشراكة المجتمعية).*

الفئة التحليلية	الرمز المستخرج	النمط المستخلص
١. إشراك أولياء الأمور والمجتمع في صنع القرار	مسؤولية مجتمعية/ نقل تدريجي للإدارة الذاتية	التشاركية في صنع القرار وخدمة التعليم
٢. بناء شراكات مع القطاع الخاص والمؤسسات الدولية	بناء شراكات/ تأصيل دور القطاع الخاص	تكامل الأطراف وتوسيع قاعدتها
٣. وجود استراتيجيات دعم المشاركة الطلابية في التطوير التعليمي	إنشاء المشاريع الصغيرة والمتوسطة/ تمكين المهارات الريادية	تهيئة القدرات البشرية والكفايات الوطنية للمنافسة محلياً وعالمياً

جدول (١٣) يعرض من خلال الفئة التحليلية الأولى (إشراك أولياء الأمور والمجتمع في صنع القرار) من خلال ما أُشير به في فلسفة التعليم "التعليم مسؤولية مجتمعية، تشترك فيها الأسرة، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام، ومؤسسات المجتمع الأخرى المعنية، وتحقيق هذه الشراكة كفيل بنجاح أهداف التعليم." (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص.٢٤)، وتوضح من الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ "النقل التدريجي للصلاحيات الإدارية والمالية للمدارس ومؤسسات التعليم العالي تمهيداً لمنحها الإدارة الذاتية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٢٩) أهمية تكامل دور الأسرة والمجتمع مع المؤسسات التعليمية لخدمة العملية التعليمية، وأهمية التشاركية المجتمعية في صنع القرار المؤسسي وليس في صنع السياسة التعليمية، مما يدل على أن صنع القرار لا زال يدار مركزياً بالرغم من وجود عدد من المجالس المتخصصة والجهات المعنية بالتعليم، مع التوازن في اسناد المسؤوليات والصلاحيات للجهات المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبري وآخرون (٢٠١٩) والتي تنص على أن درجة ممارسة الأكاديميين والطلبة وأولياء أمورهم في صنع السياسة التعليمية جاء بدرجة قليلة، ودراسة الفارسي (٢٠٢١) التي تؤكد على ضرورة تفعيل الشراكة المجتمعية من قبل أولياء الأمور في صنع السياسة التعليمية.

وتشير الفئة التحليلية الثانية (بناء شراكات مع القطاع الخاص والمؤسسات الدولية) إلى تكامل الأدوار الحكومية مع القطاع الخاص، حيث أن السياسة التعليمية تعمل على توسيع قاعدة المسؤولين والأطراف الفاعلة في العملية التعليمية بدلاً من الاعتماد على الحكومة بشكل كبير، مما يدعم المسؤولية الجماعية عن تطوير التعليم في الدولة، ويفتح المجال للشراكات والتعاون مع مؤسسات داعمة محلياً ودولياً في التمويل وإبداء القرار التعليمي، ويجذب التجارب والخبرات العالمية لتطوير الأهداف التعليمية والمناهج لتتوافق مع المستجدات العالمية، ويُبنى هذا التفسير من النصوص المقتبسة: "تأصيل دور القطاع الخاص في تنمية قطاع التعليم" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٤)، "توفير الدعم المالي وتأسيس الشراكات التكاملية بين المؤسسات البحثية والقطاعات الصناعية لرفد التنمية الاقتصادية من أجل تعظيم مخرجات البحث والتطوير والابتكار" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص. ٨١)، وهذا ما أكدته وكالة الأنباء العمانية (٢٠٢٥) التي أشارت إلى دور القطاع الخاص في تمويل المشاريع التعليمية وخصوصاً ما يتعلق بالتحول الرقمي في التعليم.

ويظهر من الفئة التحليلية الثالثة (وجود استراتيجيات دعم المشاركة الطلابية في التطوير التعليمي) أن السياسة التعليمية تهتم بالمتعلم وتوفر له كافة السبل ليتحول إلى مشارك نشط، بدل أن يكون متلقي سلبي من خلال المشاركة في سوق العمل وتنمية مهارات الابتكار والابداع لدية، وإبداء الرأي والنقد بما يخدم المصلحة العامة، كما يوصف الطالب والمتعلم في السياسة التعليمية بمحور العملية التعليمية والمحرك الأساسي للتنمية الاجتماعية، ويتم تزويده بكل المعارف والمهارات، وطرق بناء شخصيته بصورة سليمة؛ حتى يصبح من القدرات البشرية والكفايات الوطنية المنافسة محلياً وعالمياً، ويتضح هذا التفسير من خلال النصوص المقتبسة: " توعية الطلبة وتمكينهم للتوجه نحو العمل الخاص، وإنشاء المشاريع الصغيرة والمتوسطة، والاستفادة من الدعم والتسهيلات التي توفرها الدولة لهذه المشاريع."، " تنمية مهارات ريادة الأعمال عند الطلبة ودعمها في كل مستويات التعليم،

ومد جسور العلاقة بين رواد الأعمال والأطراف ذات العلاقة لتقديم الدعم اللازم له" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣١)، "تقدير مبادرات وابداعات الشباب ودعمها" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٧)، "تنمية القدرة على المشاركة بالرأي والنقد البناء (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٣)، وتدعم دراسة Hong (2017) نتيجة هذه الفئة التحليلية بتوصلها إلى إن إبداع الطلبة وابتكارهم يعتمد على مدى مساندة السياسة التعليمية من التمويل والتثقيف ومواكبة المهارات العالمية والتطورات التكنولوجية الحديثة.

نستخلص مما سبق بأن سياسة التعليم المدرسي الحالية في سلطنة عمان تتميز بوجود بنية مرجعية واضحة، ومستندة على رؤية وطنية بعيدة المدى، ومركزة على بناء الإنسان العماني الذي يُعد محور التنمية الشاملة للبلاد، وتتحلى بقدرتها العالية على وضع أُطر معيارية تضمن تكافؤ الفرص لجميع الطلبة للوصول إلى المعرفة، والتقنيات الرقمية المختلفة لتعزيز الكفاءة العلمية، ومع ذلك برزت فجوه بحثية تتمثل في قصور بعض هذه السياسات في التباين بين النصوص التشريعية، وواقع السياسة الفعلي في المدارس، لاسيما فيما يتعلق بتعديل المحتوى التعليمي للاستجابة لحاجة المتعلم النفسية والاجتماعية المتغيرة، ولتوافقها مع الجدول الزمني المقرر، كما أنه لا تزال هناك سيادة مركزية في وضع القرارات السياسية، وعدم إعطاء إدارات المدارس الصلاحيات الكافية لإدارة شؤونها، ويشير هذا إلى وجود ضعف واضح في التغذية الراجعة الصاعدة من القاعدة إلى القمة، مما يؤدي نوعًا ما إلى انفصال الواقع التشغيلي عن الخطط الاستراتيجية، وتبرز الحاجه هنا إلى زيادة التوجه جزئيًا نحو اللامركزية الإدارية في تعزيز كفاءة الأداء المؤسسي، ورفع جودة العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

استندت الباحثة في الإجابة عن السؤال الثاني " **ما أوجه الشبه والاختلاف بين السياسة التعليمية المدرسية في سلطنة عمان والسياسة التعليمية المدرسية في كلٍ من سنغافورة وفنلندا؟**" وفقًا على تحليل الوثائق المرجعية للسياسة التعليمية في سلطنة عمان التي تم ذكرها سابقاً، والوثائق المرجعية للسياسة التعليمية في سنغافورة، والمتضمنة لفلسفة المناهج الدراسية في سنغافورة، وخطة تحويل التعليم من خلال التكنولوجيا ٢٠٣٠ ، وخطة تحويل اقتصاد سنغافورة، ومنشور بالموقع الإلكتروني لوزارة التعليم السنغافورية، والوثائق المرجعية للسياسة التعليمية في فنلندا، والكامنة في المنهج الوطني الأساسي الجديد للتعليم الأساسي، واستراتيجية وزارة التعليم والثقافة ٢٠٣٠، وخطة فنلندا متوسطة الأجل ٢٠٢٥، ومنشور بالموقع الإلكتروني لوزارة التعليم والثقافة الفنلندية، وذلك بغرض استخلاص الدروس المستفادة من التجربتين السنغافورية والفنلندية، بما يخدم البيئة العمانية، في ضوء الأبعاد التعليمية المعتمدة في استمارة التحليل.

يوضح الجدول (١٤) عينة الوثائق الدراسية لدول المقارنة محل الدراسة بغرض معرفة المرجع الأصلي لعينة الوثائق التعليمية محل الدراسة، ولبيان عملية الربط بين النصوص المقتبسة والتحليلات المستنتجة في عرض نتائج التحليل النوعي، وبمستويات عالية الدقة والموضوعية.

جدول (١٤): *عينة الوثائق التعليمية لدول المقارنة الثلاث محل الدراسة.*

الدولة	اسم الوثيقة	جهة الإصدار	سنة الإصدار
سلطنة عُمان	فلسفة التعليم	مجلس التعليم	٢٠١٧
	الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠	مجلس التعليم	٢٠١٨
	خطة التنمية الخمسية العاشرة (٢٠٢١– ٢٠٢٥)	وزارة الاقتصاد	٢٠٢١
جمهورية سنغافورة	فلسفة المناهج الدراسية	وزارة التعليم	٢٠٢٥
	خطة تحويل التعليم من خلال التكنولوجيا ٢٠٣٠	وزارة التعليم	٢٠٢٣
	خطة تحويل اقتصاد سنغافورة	وزارة التجارة والصناعة	٢٠٢٤
	الإعداد والتأهيل للمعلمين	وزارة التعليم	٢٠٢٤
	الهيكل التنظيمي	وزارة التعليم	٢٠٢٦
جمهورية فنلندا	المنهج الوطني الأساسي الجديد للتعليم الأساسي	الوكالة الوطنية	٢٠٢٦
	استراتيجية وزارة التعليم والثقافة ٢٠٣٠	وزارة التعليم والثقافة	٢٠١٩
	خطة فنلندا متوسطة الأجل ٢٠٢٥	وزارة المالية	٢٠٢٤
	تعليم المعلمين في فنلندا	وزارة التعليم والثقافة	٢٠١٦

البُعد الأول: الإطار العام للسياسة التعليمية

مميزات السياسات التعليمية في الدول الثلاث:

سلطنة عُمان: يتبين من الوثائق الرسمية أن فلسفة التعليم وأهدافه تقوم على التوازن بين الأصالة والمعاصرة، وتعتمد النمط التكاملي الذي يشمل الدين والأخلاق والقيم والمعارف والمهارات، ويستند إلى هوية وطنية وإسلامية مع انفتاح على المتغيرات الدولية، وهذا ما أكدته دراسة الفارسي (٢٠١١) في ضرورة تنمية المخرجات في ظل ثورة التكنولوجيا والاتصال وغرس فكرة التعلم مدى الحياة، وكما تركز على صناعة الإنسان المتكامل روحياً واجتماعياً وفكرياً، وتدعم سياسة التعلم مدى الحياة والابتكار وريادة الأعمال، لبناء مواطن يشارك في التنمية المستدامة.

وتؤكد على النتيجة السابقة ما ذُكر في:

فلسفة التعليم: "بناء الإنسان العماني المعتز بدينه، وهويته الوطنية، والمنفتح على العالم" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص.).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "تحولات تجاه الاقتصاد المعرفي التنافسي، ومواكبة المتغيرات التنافسية والتقنية" (وزارة الاقتصاد العمانية، ٢٠٢١، ص. ١٠١).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: " إيجاد مناهج تعليمية معززة للقيم ومراعية لمبادئ المواطنة، وفي الوقت نفسه تتسم بالجودة العالية وفقاً للمعايير العالمية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص، ٣١).

سنغافورة: تركز فلسفة وأهداف التعليم على بناء رأس مال بشري عالي الكفاءة، وإعداد متعلم يتفوق عالمياً على أقرانه بمهارات التفكير النقدي، والكفاءات الرقمية والابتكار، من أجل ربط التعليم باحتياجات سوق العمل والمتغيرات الاقتصادية؛ فهي فلسفة براغماتية، تعمل على العمل وإيجاد نتائج واقعية لمشكلاتها الاقتصادية والتعليمية، من أجل التنافسية العالمية، وهذا يتفق مع داود (٢٠٢٠) التي تشير بأن التكيف مع متطلبات المستقبل، والتزود بمهارات القرن الحادي والعشرين ضرورة ملحة لإعداد مواطنين مفكرين وملتزمين وقادرين على التكيف مع المتغيرات العالمية.

وتتضح النتائج السابقة من خلال ما وُرِد في:

فلسفة التعليم: توفر مناهجنا تجارب تعليمية لطلابنا للتفاعل والتواصل الفعال مع الآخرين في البيئات الواقعية والرقمية على حد سواء (Ministry of Education, Singapore, 2025b).

خطة التعليم: يهدف التعليم لإعداد الطلاب لعالم متحول بالتكنولوجيا (Ministry of Trade and Industry Singapore, 2024, p.1).

فلسفة التعليم: التعليم يسعى إلى تحقيق مخرجاتنا التعليمية المرجوة، بحيث يكون طلابنا مستعدين للمستقبل، ويتمتعون بهوية وطنية راسخة (Ministry of Education, Singapore, 2025b).

فنلندا: واتضح أن فلسفة وأهداف التعليم تقوم على أهمية المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص في التعليم، وتحقيق الرفاه الاجتماعي والشخصية المتوازنة للمتعلم، وتدعم التعلم الذاتي والابداع بدلاً عن الحفظ؛ فهي فلسفة إنسانية اجتماعية تركز على مراعاة جوانب المتعلم الإنسانية قبل الإنجاز الأكاديمي، واختلفت مع هذه النتيجة دراسة Kumar (2024) التي نوهت أن العوامل الاقتصادية تؤدي لعدم تكافؤ الفرص التعليمية، مما يؤدي إلى فروقات اجتماعية، ولكن فنلندا تحاول بناء مجتمع ديموقراطي مستدام ومتكافئ مهما اختلفت العوامل الاجتماعية أو الاقتصادية او الجغرافية.

وتشير للنتائج السابقة ما يُعرَض في:

المنهج الوطني: ضمان حصول الجميع على نفس الفرص التعليمية بغض النظر عن خلفياتهم؛ فكل طالب فريد وله حق تعليم عالي الجودة (Finnish National Agency for Education, 2026, p.3).

خطة فنلندا متوسطة الأجل: تمكين مهارات ومعارف أفضل في التعليم، مع التركيز على التعلم تعلم المهارات الأكثر طلبًا في سوق العمل (Ministry of Finance, Finland, 2024, p.64).

استراتيجية التعليم: معرفة ومهارات وكفاءة أفضل للجميع لتعزيز الهيكل الاقتصادي (Ministry of Education and Culture, Finland, 2019, p. 9).

أوجه الشبه والاختلاف في السياسات التعليمية بين الثلاث دول:

أوجه الشبه: جميع السياسات التعليمية تسعى لجودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها، حيث ركزت على جعل الطالب مركز العملية التعليمية، وركزت على بناء الإنسان وليس فقط بناء المعارف، وأشارت لأهمية مهارات المستقبل والابتكار والتعلم المستمر لبناء تنمية مستدامه.

أوجه الاختلاف: تهدف السياسات التعليمية في سلطنة عمان إلى بناء متعلم فعال ومشارك بالتنمية المستدامة ومتعامل مع التحديات العالمية بدون الإخلال بالهوية الوطنية، وتسعى السياسة التعليمية السنغافورية إلى بناء طالب متفوق أكاديمياً ومنافس عالمياً، وترمي السياسة التعليمية الفنلندية إلى بناء إنسان متعلم ومرفه اجتماعياً.

الشكل (٤) يوضح أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (الإطار العام للسياسة التعليمية).

شكل (٤): *أوجه الشبه والاختلاف في بُعد(الإطار العام للسياسة التعليمية).*

البُعد الثاني: الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية

مميزات السياسات التعليمية في الدول الثلاث:

سلطنة عُمان: تميل إدارة التعليم في السلطنة إلى المركزية العالية في صنع القرار التعليمي، حيث يتم صنع واتخاذ القرارات التعليمية على المستوى المركزي من قبل الوزارة والمجالس المتخصصة، ومشاركة محدودة لأصحاب المصلحة مقارنة بالنماذج المتقدمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبري وآخرون (٢٠١٩) التي بينت أن صنع القرار مركزي، وأن أعضاء المجالس البرلمانية في سلطنة

عمان مارسوا صنع السياسة بدرجة متوسطة، وكما يتم منح صلاحيات إدارية ومالية محدودة للمديريات والمدارس، ويتوجه نظام المسائلة نحو تعزيز الجودة وضبط الأداء للحصول على الاعتماد المؤسسي، ونستنتج وضوح الهيكل التنظيمي، ووجود نظام مسائلة شفاف، مع الحاجة لتعزيز اللامركزية والمشاركة المجتمعية.

وتؤكد على النتيجة السابقة ما يتضح من خلال:

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: "وجود هيكل تنظيمي عن طريق تحديد الجهة المعنية بالتخطيط الإستراتيجي، وسن... التشريعات للتعليم والجهات التنفيذية والرقابية على المؤسسات التعليمية، وتوضيح العلاقة التبادلية بين مكونات المنظومة التعليمي" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٢٥).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: "يتضمن الأساس الثالث نقلاً تدريجياً للمسؤوليات من الوزارات إلى المدارس ومؤسسات التعليم العالي... على أكبر قدر من الاستقلال الإداري والمالي" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٢٩).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: "إن تحقيق الجودة في نظام التعليم يتطلب... تحقيق الانسجام والشفافية في توفير المعلومات عن أداء النظام التعليمي" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٢٩).

سنغافورة: تتجه السياسة التعليمية السنغافورية إلى المركزية الصارمة كما أكدت عليها دراسة كويك وآخرون (2023, p.2) حيث تُعَد وزارة التعليم الهيئة المركزية التي تضع السياسات العليا، وهي تجمع بين المركزية من قبل القيادة العليا (وزارة التعليم) في اتخاذ القرارات الاستراتيجية العليا والأهداف الكبرى مثل (الميزانية ومعدلات التمويل، والاستراتيجيات التعليمية المختصة بالمناهج ومعايير القبول والرسوم ومعايير التقويم)، واللامركزية التي تشمل الاستقلالية التنفيذية للقيادات الأدنى (المدارس) والتي تشمل (توزيع المناهج على المعلمين، الأنشطة اللاصفية، الأساليب التدريسية والتقويمية، تعديل

المناهج بما يتلاءم مع مستويات الطلبة، التقويم الذاتي)، ومشاركة أصحاب المصلحة بصورة استشارية نوعاً ما، كما أن وزارة التربية والتعليم تعتمد على نظام مسائلة مستمر وبمعايير تقييم دقيقة لضمان جودة المؤسسات التعليمية، وتُخضَع المدارس لتفتيش خارجي حتى تتأكد أن التقييم الذاتي للمدارس كان وفق المعايير المهنية المفروضة، ولا تعمل الوزارة بمعزل عن بقية القطاعات الأخرى بالدولة، بل تنسق بشكل دقيق؛ حتى تتوافق مخرجات التربية مع متطلبات قطاعات الصناعة والصحة والتجارة، وترتبط بالوزارات التي توفر ميزانية التعليم كوزارة المالية وتوظف المخرجات كوزارة العمل، ونستنتج أن السياسة السنغافورية تتبع حوكمة شديدة الانضباط، وواضحة، ومتكاملة، وعالية الكفاءة.

وتتضح النتائج السابقة عبر ما ذُكر في:

الهيكل التنظيمي: تمتلك سنغافورة هيكلاً إدارياً مسطحاً، مع عدم وجود مستويات حكومية وسيطة بين المقر الرئيسي لوزارة التربية والتعليم والمدارس (Ministry of Education, Singapore, 2026).

الهيكل التنظيمي: تتولى الوزارة مسؤولية وضع السياسات الوطنية التي تؤثر على حصول جميع الأطفال على التعليم والمدارس (Ministry of Education, Singapore, 2026).

الهيكل التنظيمي: تلتزم الوزارة بضمان شفافية عالية في إدارة الموارد وصنع القرار؛ حيث تقوم وزارة التربية والتعليم بصياغة وتنفيذ السياسات التعليمية المتعلقة بالهيكل التعليمي والمناهج وطرق التدريس والتقييم (Ministry of Education, Singapore, 2026).

فنلندا: تقوم إدارة التعليم الفنلندية على نظام لامركزي بدرجة عالية جداً، وهذا ما يتفق مع دراسة الأحمدي (٢٠١٨) الذي ذكر أن العوامل الجغرافية أسهمت بقوة في التحول إلى اللامركزية، حتى يتم حساب الاحتياجات التعليمية من قبل كل مديرية، كما أنه يتم وضع الإطار العام من قبل الحكومة، وتتشارك البلديات والمدارس والمجتمع في صنع القرار التعليمي، ويُعطى المعلم والمدارس صلاحيات واسعة في إدارة العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Al-Thani (2024) التي أشارت

أن السياسة التعليمية تُسند أدوار تنظيمية واضحة لهياكل الصنع من البرلمان الحكومي ووزارة الثقافة والتعليم والبلديات والمدارس والوكالة الوطنية للتعليم، وينقسم هذا الهيكل لثلاثة مستويات: المستوى الوطني (البرلمان والوزارة) كجهة تخطيط استراتيجية، والمستوى الإقليمي (الوكالة الوطنية) كجهة معدة للمناهج، والمستوى المحلي (البلديات والمدارس) كجهة تنفيذية وتشغيلية، ويعتمد نظام المسائلة على التقييم الذاتي للمعلم والطالب، وعلى غرس المسؤولية الجماعية، مما يزيد من الثقة المهنية بالمعلم، ونستنتج أن الحوكمة قائمة على الديموقراطية التعليمية، والمشاركة المجتمعية، والثقة الموجهة.

والنتائج السابقة تتبين عبر ما عُرِض في:

تعليم المعلم: يعتمد نظامنا على الثقة بين صانعي السياسات والممارسين في الميدان ولا يوجد نظام تفتيش مدرسي وطني، ونعتمد على التقييم الذاتي والبيانات البحثية لتوجيه عملية اتخاذ القرار وتطوير جودة التعليم (Ministry of Education and Culture, Finland, 2016, p .2).

المنهج الوطني: النظام التعليمي الفنلندي لامركزي، وتم وضع مبادئ توجيهية لمساعدة المدارس لتطوير أساليبها التشغيلية بهدف تعلم وتحفيز الطلبة (Finnish National Agency for Education, 2026, p. 2).

المنهج الوطني: تتمتع البلديات والمدارس بحرية التخطيط الوحدات الدراسية وفق الاحتياجات والمصالح، وتعتمد الإدارة على الثقة في احترافية المعلمين والتقييم الذاتي للمدارس والبلديات (Finnish National Agency for Education, 2026, p. 3).

أوجه الشبه والاختلاف في السياسات التعليمية بين الثلاث دول:

أوجه الشبه: جميع السياسات التعليمية تمتلك سياسات تعليمية واضحة ومعايير عامة، ولديها توازن بين المركزية أو اللامركزية مع اختلاف نسبة المرونة، وتهتم بتحسين جودة التعليم من خلال مسائلة قائمة على أساليب مختلفة لكل دولة.

أوجه الاختلاف: درجة المركزية في سلطنة عمان تتجه للشبه مركزي؛ حيث تُعطي بعض الصلاحيات للمديريات بالمحافظات المختلفة؛ بينما تتجه سنغافورة إلى التحكم المركزي في صنع القرارات التعليمية، وتميل فنلندا إلى اللامركزية العالية والتشاركية، حيث تفوض المديريات والمدارس بالصلاحيات الكثيرة.

الشكل (٥) يوضح أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية).

شكل (٥): *أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية).*

البُعد الثالث: المناهج والتقويم

مميزات السياسات التعليمية في الدول الثلاث:

سلطنة عُمان: يتضح من الوثائق العمانية أن السياسة التعليمية تطور المناهج لتحقيق التكامل الرأسي والأفقي بين مستويات التعليم للطالب، وتشير بوجود موائمة بين المناهج العمانية ومتطلبات سوق العمل، حيث يتم تطوير المناهج باستمرار لتواكب مستجدات السوق ومتطلبات التنمية المستدامة وتنشئة كفاءات مفكرة وواعية لمتطلبات التنمية المستدامة؛ فانتقلت المناهج العمانية من التركيز على المعرفة النظرية إلى التميز في المهارات العلمية، والتفكير النقدي، وربط المعرفة بالحياة الواقعية، والمناهج القائمة على التعلم النشط كما أشارت دراسة الجبير والفايز (٢٠١٥)، وبدأت الحكومة بربط

المناهج بالتنمية المستدامة من خلال تفعيل المسار المهني والتقني للصفين الحادي عشر والثاني عشر، وتتبنى استراتيجيات التعلم الالكتروني لتتواكب مع التطورات العالمية، كما أن هناك توجه سليم لموازنة الجانب المعرفي مع الجانب المهاري بالمناهج والأنشطة التعليمية، لكنها تواجه تحديات مثل كثافة محتوى المناهج، ومشكلات الشبكات الالكترونية. وبالنسبة للتقييمات الصفية فهي مزيج من التقييمات المستمرة والاختبارات النهائية، وزيادة عدد التقييمات قد تسبب في فجوة بين المنهج الدراسي ومخرجات التعلم، مما يخلق الحاجة للتوجه إلى التقييم القائم على الأداء وتخفيف ضغط الاختبارات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الفهدي (٢٠١٨) التي أشار بأنها "جراثيم" من شأنها إضعاف عملية التعلم ككل، فالطالب ليس "خزان معلومات"، والاختبارات ليس من شأنها تحديد مصير الطالب.

وتتبين النتيجة السابقة عبر ما وُرِد في:

فلسفة التعليم: "تطوير المناهج الدراسية للتعليم المدرسي في ضوء المعايير الوطنية وأفضل الممارسات الدولية لتجويد مخرجات التعليم المدرسي" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٣١).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "بناء وتمكين قيادات وكوادر شابة وتعزيز مشاركتهم السياسية والتنموية ومساهمتهم في صناعة القرار" (وزارة الاقتصاد العمانية، ٢٠٢١، ص. ٩٩).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: "تنوع أساليب التقويم المتنوعة لقياس أداء الطلبة ومدى تحقيقهم لمخرجات التعلم" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٠).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: "تقوم الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي بتطوير نظام لإدارة جودة التعليم المدرسي" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٢).

سنغافورة: يتبين أن مناهج التعليم السنغافورية منظمة جداً ومبنية على معايير عالية، وفلسفة تطوير المناهج تعتمد على مبدأ التمركز حول الطالب، وأهمية القيم، وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين

كالتفكير النقدي والمهارات الرقمية والابتكار من أجل تنشئة جيل متعلم وواثق ومواطن مسؤول، كما أن سنغافورة تطبق مبدأ "نُدَرِّسْ أَقل، ليتعلمو أَكثر"، حيث إن العبرة بالتطبيق والفهم بدل التلقين والحشو للمعلومات، والسياسة التعليمية تجعل المناهج التعليمية مكان خصب لتتكيف مع الاقتصاد العالمي، والتكيف مع معطياته، والعمل على تطوير قوى عاملة قادرة على إدارة أعمال سوق العمل التجارية والصناعية والإدارية، وحيث أن سنغافورة شحيحة الموارد فإن رأس مالها الوحيد هو الرأس مال البشري الذي يتم تعليمه وتأهيله ليكون محرك الاقتصاد الأساسي لا عبء على الدولة، حيث أن الطالب يُزود بكل ما هو جديد في سوق العمل حتى لا تصبح هناك فجوة بين المخرجات والمتطلبات، وهناك توافق عالي بين المناهج والتقييمات المصممة لقياس المهارات المتضمنة بها بدقة، ويشمل نظام التقييم على اختبارات معيارية وطنية، وتقييمات مدرسية مستمرة، وتشير السياسة التعليمية بصورة مباشرة إلى أن التقييمات تُستخدم لتحسين الممارسات التعليمية وتتوافق مع المناهج التعليمية، وتحول نظام التقويم من التركيز على الدرجات والاختبارات إلى التركيز على الاتقان والنمو لكفاءة جوانب الشخصية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جريتباتس وتايت (2019) التي أشارت إلى تحسن نظام التعليم السنغافوري نتيجة تقليص الاختبارات والتركيز على تطبيق المهارات.

وتتضح النتائج السابقة مع ما ذُكر في الوثائق التالية:

فلسفة التعليم: نحن نؤمن بأن التعليم يجب أن يركز على القيم، ويتمحور حول الطالب، لضمان تطوير كلي يشمل الجوانب الأخلاقية، والمعرفية، والبدنية، والاجتماعية، والجمالية (Ministry of Education, Singapore, 2025b, p. 1).

فلسفة التعليم: تم تصميم إطار كفاءات القرن الحادي والعشرين والذي يتضمن مهارات التفكير النقدي والابتكاري، والاتصال، والتعاون، والمعلومات، ومهارات الحوكمة الذاتية، وهي مهارات ضرورية في عالم سريع التغير (Ministry of Education, Singapore, 2025b, p. 1).

فلسفة التعليم: التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم؛ فنحن ننتقل من نظام يركز بشكل كبير على الامتحانات المعيارية إلى نظام يستخدم التقويم التكويني لتزويد الطلاب بتغذية راجعة مستمرة تساعدهم على فهم نقاط قوتهم (Ministry of Education, Singapore, 2025b, p. 2).

فنلندا: تعتمد فنلندا على مناهج مرنه، ومعززه بالتكامل بين المواد من أجل دعم التعلم القائم على الظواهر، مما يثبت المعلومة بطريقة صحيحة، ويعزز المهارات الحياتية والابداع، وينمي التعلم الذاتي، ومحتوى المناهج أقل كثافة لكنه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة، وتتكامل المناهج مع متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة؛ حيث يعتبر التعليم هو المحرك الأساسي لاقتصاد الدولة، ومرونة المناهج تسهل تناول هذه المواضيع في كل المواد الدراسية، وبالتالي يسهل توظيف الطلبة في سوق العمل المتغير، كما تعتبر المناهج الوطنية مرآه لنظام التقويم، حيث أن المناهج الدراسية تعتمد على قياس الكفاءات ونظام التقييم يقيس التقدم، ويركز على التقييمات المستمرة والتقييمات الذاتية، و يؤدي إلى التأكيد على نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف، ولا يقيس الدرجة ومدى الحفظ؛ فغياب الدرجات التنافسية والمقارنات له دور في المحافظة على الصحة النفسية للطالب، حيث يقلل الضغط والتوتر الناتج عن الاختبارات، وبالتالي يأتي دور التقييم الذاتي الذي يطور الطالب بمقارنة مستواه مع نفسه، لا بمقارنة مستواه مع الآخر، مما يقلل من رهبة الاختبارات المعيارية التي تكون بنهاية المرحلة الدراسية، ويعزز ثقافة التركيز على التعلم لا على الاختبار، وهذا ما أثبتته دراسة الديك (٢٠٢٤).

ويدل على هذه النتائج ما توضح في وثيقة المنهج الوطني:

تستند المناهج إلى تعزيز سبع كفاءات عرضية تدمج المعارف والمهارات والقيم مما ينمي قدرتهم على التعلم المستمر (Finnish National Agency for Education, 2026, p. 3).

الهدف الأساسي من التقويم في التعليم الأساسي هو توجيه ودعم تعلم التلاميذ وتطوير قدراتهم على التقييم الذاتي مع التركيز على تقديم تغذية راجعة بناءة تساعد الطالب في تقدمه (Finnish National Agency for Education, 2026, p. 3).

أوجه الشبه والاختلاف في السياسات التعليمية بين الثلاث دول:

أوجه الشبه: جميع السياسات التعليمية تسعى للتوجه نحو التعلم القائم على المهارات التعليمية التي تناسب البيئة المحلية، وتنتقل من التركيز على التلقين إلى التركيز على الفهم والتطبيق، وكما كل الأنظمة تحاول أن توائم بين المناهج وطبيعة التقييمات التكوينية الموضوعة.

أوجه الاختلاف: هناك تباين بين الدول المختلفة في سياسة المناهج والتقييم، حيث تميل سلطنة عُمان إلى أن توائم المناهج الحديثة مع المتغيرات العالمية، وعدد كبير من التقييمات المعيارية بالنسبة الوقت المخصص لكل فصل دراسي، بينما تعتمد سنغافورة على مناهج معيارية مرتبطة بتقييمات دقيقة لقياس الأداء، وتعتمد فنلندا على مناهج مرنه وتكاملية ومدعومة بتقييمات تكوينية قائمة على تصميم وتنفيذ المعلم.

الشكل (٦) يوضح أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (المناهج والتقويم).

بُعد المناهج والتقويم	ارتباط المناهج بمهارات المستقبل	التكامل مع سوق العمل	طبيعة التقييمات	ملاءمة التقييم للمنهج
تجربة سنغافورة	قلة الحشو وزيادة مهارات التفكير	المسارات المتخصصة (تقنية وأكاديمية)	تقييمات وطنية مقننة ومركزية	ملاءم مع توازن رقمي
تجربة فنلندا	التعلم القائم على الظواهر	المهارات العرضية (تفكير (نقدي وريادة	التقييم من أجل التعلم (تقييم (مستمر وتغذية راجعة	ملائم مع تقييم ذاتي للطالب
تجربة سلطنة عُمان	المناهج القائمة على الكفايات	تنويع المسارات (التعليم (التقني والمهني	منظومة تقويم متوازنة تقييم تكويني واختبارات) (ختامية	التحول للتقويم الذكي منصات وأدوات قياس) (جديدة

شكل (٦): *أوجه الشبه والاختلاف في بُعد(المناهج والتقويم).*

البُعد الرابع: التنمية المهنية والمعلمون

مميزات السياسات التعليمية في الدول الثلاث:

سلطنة عُمان: تنتهج السياسة التعليمية مساراً تكاملياً نوعاً ما في التنمية المهنية للمعلم، حيث يتم إعداد المعلم قبل التوظيف من قبل المؤسسات التعليمية الأكاديمية التي تخرج منها، وهذا يُظهر احتمالية وجود فجوة نسبية بين التطبيق والجانب النظري، ويتم استقطاب الكفاءات والمواهب والمعارف الملائمة لمهنة التدريس، من خلال المقابلات الشخصية والاختبارات التحريرية التي تضمن كفاءة المتقدمين، مع توجه لوضع معايير مهنية وطنية للتوظيف في قادم الأعوام، ويخضع المعلمون الجدد بعد التوظيف لبرنامج تدريبي مكثف، كموجه لهم في نقل المعارف واكساب المهارات للطلبة بأساليب حديثة، كما يستطيع المعلم الخضوع لعدد من الدورات والبرامج التدريبية المركزية والمنفصلة. ولا ترتبط هذه البرامج بمسار واحد، وحسب خبرتي غير ملزمة ويحاسب المعلم على الغياب، وتشير الاقتباسات المباشرة إلى مكانة المعلم الكبيرة في المجتمع العماني، ولكن النظام التقييمي للمعلم رقابي وإداري يقوم على تقاريرجودة الأداء، وقد أكدت دراسة الديك (٢٠٢٤) على أهمية تدريب المعلمين لتجويد العملية التعليمية.

وتُؤَكد تلك النتيجة من خلال ما تضمنته الوثائق التالية:

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: "العمل على جعل مهنة التعليم جاذبة، ووضع معايير لاختيار الطلبة الراغبين للالتحاق بمهنة التعليم" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٣).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: " إنشاء المركز الوطني للتعليم المهني للمعلمين.. إعداد البرامج المهنية التي تعزز الممارسة المهنية وتطور قدراتهم وإمكاناتهم" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٢).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "اعتماد أنظمة تقييم وتصنيف المعلمين في مختلف مستويات التعليم وتطبيق نظم تحسين الإدارة واستقطاب الكفاءات" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص. ٨٤).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: " وضع نظام للترخيص لمهنة التعليم للتعليم المدرسي ينفذ على مستوى السلطنة" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٣).

سنغافورة: تتصف التنمية المهنية في النظام التعليمي السنغافوري بالاستمرار والتنظيم والارتباط بالمسار الوظيفي، حيث يتم انتقاء المعلمين قبل التوظيف، واختيار أفضل المخرجات من خلال قبول تنافسي عالي، وبعد التوظيف يخضع كل معلم للتدريب لحوالي ١٠٠ ساعة سنوياً، وللمعلم مكانة مرموقة جداً، وذات دخل عالي، وتنافسي من خلال الانتقال عبر مسارات واضحة (معلم، خبير، قائد، باحث)، ونظام تقييم المعلم يعتمد على الأداء والتطور المهني، ويرتبط التقييم بالحوافز والترقيات كما أشارت الوكالة الوطنية للتعليم الفنلندي (2010)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (٢٠٢٥) التي تؤكد على أهمية المسائلة، ووضع آليات تقييم محددة، لتحسين الأداء الأكاديمي، وضمان جودة التعليم.

وتتضح النتائج السابقة عبر ما ذُكر في:

الإعداد والتأهيل للمعلمين: يتم اختيار المرشحين لمهنة التدريس من بين أعلى ثلث من الخريجين الأكاديميين في كل دفعة. لا تكتفي الوزارة بالسجلات الأكاديمية، بل تخضع المتقدمين لمقابلات شخصية صارمة واختبارات قيادية (Ministry of Education, Singapore, 2024).

الإعداد والتأهيل للمعلمين: نظراً لاختلاف تطلعات المعلمين، توفر الوزارة ثلاث مسارات مهنية (التدريس، القيادة، الاختصاص) تتيح لهم التطور (Ministry of Education, Singapore, 2024).

الإعداد والتأهيل للمعلمين: توزيع المكافآت والترقيات بناءً على معايير استحقاق شفافة وعادلة تتماشى مع مساهمة المعلم الفعلية في تحسين جودة التعليم (Ministry of Education, Singapore, 2024).

فنلندا: تقوم السياسة التعليمة لتنمية المعلمين على الإعداد القائم على البحث العلمي والممارسة العملية والتفكير النقدي، حيث أن من شروط قبول المعلم قبل التوظيف الحصول على درجة الماجستير

والتنافس مع أقرانه، وبعد التوظيف يطالب المعلم باستمرار التنمية المهنية من خلال التعلم الذاتي والمؤسسي، ومجتمعات التعلم المهنية، ونظام التقييم للمعلم قائم على الثقة والاستقلالية، حيث لا توجد تقييمات صارمة، بل تقييمات قائمة على التقييم الذاتي وتقييم الأقران، وهذا يدل على المكانة المرموقة للمعلم، والتي تقارن بمهنة الطب والهندسة، وهذه النتيجة تتعارض مع الحريري (٢٠١٥) التي تؤكد على أهمية وجود لوائح ضابطة لأداء المعلم وكفاءته.

وتشير النتائج السابقة إلى ما وُرِد في وثيقة تعليم المعلمين:

يُعد المستوى التعليمي العالي للمعلمين ركيزة أساسية لنظامنا ويُشترط الحصول على درجة الماجستير للجميع (Ministry of Education and Culture, Finland, 2016, p. 1).

تعتمد برامجنا على البحث العلمي؛ حيث يتعلم المعلمون كيفية تصميم وإجراء الدراسات التربوية الخاصة بهم مما يمكنهم من تقييم عملهم وتطوير المناهج المحلية بمرونة، دون الحاجة لرقابة مركزية (Ministry of Education and Culture, Finland, 2016, p. 2).

نهدف إلى إعداد معلمين مسؤولين ومستقلين في التطوير الذاتي ليكونوا كفء في أساليب التدريس والمحتوى التعليمي، وتعتمد مراقبة جودة التدريس على حوارات التطوير بين المدير والمعلم والثقة في تعليم المعلم (Ministry of Education and Culture, Finland, 2016, p. 2).

أوجه الشبه والاختلاف في السياسات التعليمية بين الثلاث دول:

أوجه الشبه: تؤكد جميع الأنظمة التعليمية على مكانة المعلم وأهميته في إصلاح التعليم، وتوجد برامج إعداد للمعلم قبل وبعد الخدمة، ولكن بآليات تتفق في المبدأ، وتختلف في الشكل والنوع لكل بلد، وكما توجد آليات متابعة ولكل بلد ما يميزه من طابع في التقييم لتعزيز جودة مخرجات المعلمين.

أوجه الاختلاف: تعكس سياسة التنمية المهنية للمعلمين تفاوتاً بين الدول الثلاث؛ حيث تسعي السلطنة لإعداد معلم متمكن من خلال خضوعه لدورات تدريبية في مجلات متنوعة؛ بينما تمتلك سنغافورة

مسارات تدريبية واضحة وترقيات منظمة قائمة على التقييمات المستمرة للمعلمين، وتركز فنلندا على التطوير المهني الأفقي للمعلم، وتمنحه الثقة، والاستقلالية المهنية، والبحث العلمي.

والشكل (٧) يوضح أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (التنمية المهنية والمعلمون).

شكل (٧): *أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (التنمية المهنية والمعلمون).*

البُعد الخامس: التمويل والموارد التعليمية

مميزات السياسات التعليمية في الدول الثلاث:

سلطنة عُمان: تتجه سياسة التعليم بالسلطنة إلى التمويل الحكومي المركزي، مع توجه تدريجي نحو شراكة القطاع الخاص لتمويل التعليم، لإيجاد مصادر تمويل متنوعة ومستدامة لتقليل العبء على التمويل الحكومي، وهذا يؤكد على تعزيز الشراكة بين القطاع الخاص والحكومي في تمويل وإدارة المؤسسات التعليمية، وتعد نسبة تمويل التعليم (١٧.٦٪) من الإجمالي العام للميزانية مناسبة مقارنه مع نظيراتها من الدول الأخرى، حيث يدل أن السلطنة تدرك دور التعليم في التنمية البشرية وتحافظ على أولوية التعليم من التمويل رغم الضغوطات وهذا يتفق مع ما ذكرته وكالة الأنباء العمانية (2025) في أن الحكومة توفر قدر من الصلاحيات المالية بوجود مساءلة قانونية، إلا أن المرونة في تغيير

أو استحداث برامج وتحديثات في المؤسسات التعليمية قد تتعرقل، وتسعى السياسة التعليمية للوصول إلى التحول الرقمي الكامل بصورة تدريجية فعالة من خلال توسيع شبكات البنى التحتية، ومن ثم التحول التدريجي في الرقمة، حيث تمت رقمنة جميع المناهج بكل المستويات، وتتجه السياسة التعليمية لربط خطط التحول الإلكترونية لعدة قطاعات حيوية، ولكن لا تزال تواجه بعض التحديات التقنية والمالية وهذا ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٤أ).

وتتجلى النتيجة السابقة من خلال ما أوردته الوثائق التالية:

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: "تأسيس إطار تمويلي متكامل، ويكون مجلس التعليم مسؤولا عن التوصية بتوفير الموازنات وآليات توزيعها على المؤسسات" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٧).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "تواصل إلكتروني فعال حكومي إداري مالي بين الحكومة المركزية وأفرعها في المحافظات والإدارة المحلية للمحافظات" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص. ١٢٠).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "تمويل بعض المرافق المدرسية الحكومية من قبل القطاع الخاص" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص. ٨٤).

سنغافورة: نظام تمويل التعليم في سنغافورة حكومي ومركزي قوي، حيث يتم دعم الطلبة والاستثمار في التعليم كأنه قطاع اقتصادي، ويشارك القطاع الخاص بشكل قليل في دعم التعليم والاستثمار فيه، وتدريب الطلبة لسوق العمل، ونسبة الإنفاق على قطاع التعليم بلغت نحو (١٢,٤٪) من إجمالي الإنفاق الحكومي حسب تقارير ميزانية سنغافورة (2025)، مما يشير إلى وجود تنظيم مالي قوي من قبل الحكومة السنغافورية، وهناك استثمار ضخم في البنية الرقمية وبصورة شاملة ومتكاملة، حيث جميع المدارس تستخدم البنى الرقمية والتعليم الإلكتروني بأريحية، وتؤكد دراسة لاو (2015) أن

الاستقرار المالي يؤثر في تمكين المعلمين والمخرجات التعليمية والمنصات الرقمية من التميز بين الدول العالمية .

وهذه النتائج تظهر عبر ما ذكرته الوثائق التالية:

خطة تحويل اقتصاد سنغافورة: تمويل ميزانية التعليم من خلال اقتصاد سنغافورة المتحول إلى الصناعة والرقمنه (Ministry of Trade and Industry Singapore, 2024, p. 3).

استراتيجية التعليم: توفر لكل طالب ومعلم إمكانية الوصول المتساوي إلى موارد تعليمية عالية الجودة تتماشى مع المنهج الوطني (Ministry of Education, Singapore, 2023, p. 2).

خطة تحويل اقتصاد سنغافورة: يظل التعليم أولوية قصوى في تحسين العمليات (على سبيل المثال الأتمتة) لتحقيق الكفاءة التشغيلية، مما يساعد المدارس على توفير الوقت والموارد (Ministry of Trade and Industry Singapore, 2024, p. 14).

استراتيجية التعليم: تمكين شراكات استراتيجية موجهة لدعم أهداف وزارة التعليم وتعزيز الهياكل لتسهيل التبادل المهني للمعلمين، والأفكار، والموارد في استخدام تكنولوجيا التعلم ليكونوا مستعدين للمستقبل والعالم (Ministry of Education, Singapore, 2023, p.4).

فنلندا: تمول الحكومة الفنلندية قطاع التعليم بشكل شبه كامل، واعتمادها على القطاع الخاص جداً محدود، وهي لا تؤمن باستثمار القطاع الخاص في التعليم لتحقق العدالة التعليمية لجميع أبنائها، وتعتبر نسبة الإنفاق على التعليم في فنلندا أعلى من متوسط دول (OECD)، حيث تبلغ حوالي (٦٪) من إجمالي الناتج المحلي بحسب إحصائيات مكتب الإحصاء الأوروبي (2025) لعام ٢٠٢٢، وتوفر السياسة التعليمية بنية رقمية جيدة، وتعتمد على جودة الاستخدام وليس على كثافة الاستخدام للتقنية،

وهناك توجه لتقليل استخدام التقانة والرجوع لنظام الورقة والقلم بعد تراجع مستويات الطلبة في الدراسات الدولية التي تصدرت فيها المركز الأول لسنوات.

هذه النتائج يتم اثباتها من خلال ما ذُكر في خطة فنلندا متوسطة الأجل:

زيادة تمويل مؤسسات التعليم من قبل الحكومة لتحقيق تخصيص أكثر فعالية للاستثمارات التعليمية والتدريبية (Ministry of Finance, Finland, 2024, p. 32).

توفير بيئات تعلم رقمية مرنة تضمن استمرارية الخدمات الاجتماعية كالتعلم وتوافر الموارد التعليمية للجميع (Ministry of Finance, Finland, 2024,p. 52).

أوجه الشبه والاختلاف في السياسات التعليمية بين الثلاث دول:

أوجه الشبه: تعتبر الحكومة مصدر التمويل الرئيسي في جميع الأنظمة التعليمية، مع وجود تفاوت لمستوى مشاركة القطاع الخاص في كل دولة، وأما بالنسبة للتحول الرقمي فيتم الاستثمار فيه، ولكن نسبة الإنجاز تختلف أيضاً من دولة لأخرى.

أوجه الاختلاف: تسعى سياسة التمويل والموارد التعليمية في سلطنة عمان إلى تعزيز كفاءة الإنفاق، وتوسيع الشراكات مع القطاع الخاص في إطار التحول نحو الاقتصاد المعرفي، وتطوير البنى الرقمية تمهيداً للتحول العالمي، وتعتمد فنلندا على نموذج تمويل حكومي شامل يحقق العدالة التعليمية، وبنى رقمية متطورة؛ بينما تعتمد سنغافورة على نموذج حكومي يجمع بين القطاع الحكومي المركزي والقطاع الخاص، وبنى رقمية متقدمة جداً تخدم سوق العمل الوطني.

الشكل (٨) يوضح أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (التمويل والموارد التعليمية).

شكل (٨): *أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (التمويل والموارد التعليمية).*

البُعد السادس: العدالة والشمول التعليمي

مميزات السياسات التعليمية في الدول الثلاث:

سلطنة عُمان: تتبنى سلطنة عمان سياسة تعليمية تقوم على تكافؤ الفرص بين المتعلمين بدون تمييز، حيث ينص النظام التعليمي على إتاحة التعليم للجميع بمساواة في مرحلة التعليم الأساسي، بغض النظر عن النوع، أو الموقع، أو الخلفية الاجتماعية، أو الخلفية الاقتصادية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هونج (2017) التي كشفت وجود علاقة ارتباط قوية بين الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية وتحصيل الطلبة، والسلطنة تحاول تقليل هذه الفجوة بنشر العلم بمساواة بين المواطنين، والتعليم شامل ويهدف لدمج جميع فئات المجتمع في النظام التعليمي، بما في ذلك ذوي الإعاقة، من خلال الدمج الجزئي أو الكلي داخل المدارس العامة، وتوفير مدارس متخصصة وبرامج داعمة لهذه الفئة، وبالنسبة للتنظيم الزمني لليوم الدراسي، فهو يطبق بشكل موحد على مستوى الدولة، ولكنه لا يزال أقل مرونة من النماذج المتقدمة.

والنتيجة السابقة تتضح من خلال ما وُرِد في:

فلسفة التعليم: "تؤكد فلسفة التعليم على ترسيخ مبادئ العدالة والمساواة، وتقبل الآخر وتنمية الوعي بحقوق الطفل والمرأة" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ١٧).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "خطت منظومة التعليم خطوات واثقة نحو تقديم التعليم الشامل وللجميع سواء التعليم المدرسي أو التعليم العالي، وحققت مؤشرات أداء عالية سواء على المستوى الإقليمي أو العالمي" (وزارة الاقتصاد العمانية، ٢٠٢١، ص. ٨٢).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "إيجاد نظام تعليمي يتسم بالمرونة" (وزارة الاقتصاد العمانية، ٢٠٢١، ص. ١١٣).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "توفير التعليم الشامل ... لجميع فئات المجتمع، بمن فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة" (وزارة الاقتصاد العمانية، ٢٠٢١، ص. ٨٢).

سنغافورة: تعتمد سنغافورة على سياسة تعليمية قائمة على تكافؤ الفرص المقترن بالكفاءة، حيث تسعى إلى توفير فرص تعليمية متكافئة مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال وضع القدرات المختلفة بالمسارات التعليمية التي تناسبها، كما أشارت دراسة فسنت وآخرون (2024)، وتتبنى الدولة توجه تدريجي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة لتعزيز النمو الأكاديمي والاجتماعي لجميع الطلبة، مع وجود مدارس متخصصة، ويخضع تنظيم اليوم الدراسي لتخطيط مركزي ومكثف يوازن بين التحصيل الأكاديمي والأنشطة الحياتية، ويتميز النموذج السنغافوري بالعدالة والكفاءة والتنظيم العالي .

وتتضح النتائج السابقة عبر ما وُرِد في:

فلسفة التعليم: نؤمن بالتعليم الشامل لإعداد أبنائنا للمستقبل، ويرتكز على القيم، والرفاه الاجتماعي والعاطفي، وتنمية الشخصية (Ministry of Education, Singapore, 2025b, p. 1).

فلسفة التعليم: كل طفل يرغب في التعلم وقادر عليه ونولي اهتمامًا خاصًا لاحتياجات الأطفال التعليمية عند تصميم تجارب التعلم (Ministry of Education, Singapore, 2025b, p.1).

استراتيجية التعليم: تمنح الوزارة المدارس الاستقلالية لتوفير بيئة تعليمية ذكية، متجاوبة، بحيث تتكيف بسهولة لتلبية احتياجات التدريس (Ministry of Education, Singapore, 2023, p. 2).

فنلندا: يُعد النموذج الفنلندي من أشهر الأنظمة العالمية في تحقيق الشمول والعدالة التعليمية، حيث يقوم على مبدأ تكافؤ فعلي لا شكلي، وأشارت Edufinn (2026) بأن يدمج جميع الطلبة داخل المدارس العامة، ويحاول الوصول للدمج الكامل لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس، وذلك من خلال تطبيق مستويات متعددة (عام، مكثف، خاص)، ومناهج مرنة تلبي احتياجات جميع الطلبة داخل الصف نفسه، ولهذا أثر في تقليل الفجوة التعليمية وتعزيز استقرار الطلبة نفسياً واجتماعياً، مما يقوي مشاعر الانتماء في المجتمع المدرسي، ويتفق هذا مع دراسة سالبيرج (2012)، كما أن تقسيمة اليوم الدراسي تتسم بالمرونة والاعتدال، مع ساعات دراسية أقل نسبياً وفترات راحة أعلى، مما يراعي الاحتياجات التعليمية والنفسية للطالب؛ فالنموذج الفنلندي يتميز بالعدالة والشمول بأعلى درجات التطبيق العملي.

وتشير النتائج السابقة إلى ما تبين في:

المنهج الوطني: الهدف الأساسي لسياسة التعليم هو ضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلبة للحصول على التعليم، بغض النظر عن عمرهم، مكان إقامتهم، وضعهم المالي، جنسهم، أو لغتهم الأم (Finnish National Agency for Education, 2026, p. 2).

استراتيجية التعليم: المهارات الرقمية جزءاً أساسياً من المساواة التعليمية ووجوب استغلال إيجابياتها (Ministry of Education and Culture, Finland, 2019, p. 2).

المنهج الوطني: توفير أنشطة متعددة التخصصات ضمن مجتمع التعلم من خلال أدوات الدمج والحوار التفاعلي (Finnish National Agency for Education, 2026, p. 2).

أوجه الشبه والاختلاف في السياسات التعليمية بين الثلاث دول:

أوجه الشبه: تشترك الثلاث دول في تبني مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كأحد الأسس الرئيسية للسياسة التعليمية، حيث أن جميعها تشدد على ضرورة تعليم كل طفل كحق من حقوقه، وتماشياً مع التوجيهات الدولية في تحقيق التنمية المستدامة، وتتفق جميع السياسات التعليمية في تبني مفهوم الشمول التعليمي لجميع الطلبة، وحتى ذوي الإعاقة، بما يضمن بيئة تعليمية صحية للمتعلمين، وكما تتشابه في أهمية مواءمة البيئة التعليمية مع احتياجات المتعلم، سواء عن طريق أنشطة مخصصة، أو مناهج مرنه، أو دعم إضافي تعليمي واجتماعي وصحي وغيرها، مما يخصص التعلم المناسب للفرد.

أوجه الاختلاف: تتمثل أكثر الاختلافات في درجة تطبيق الشمول والعدالة، حيث تتصدر فنلندا من ناحية الدمج الكامل لكل الفئات، وتوفير نظام دعم متكامل داخل المدارس العامة، وتعتمد سنغافورة على نموذج يدمج بين الدمج الجزئي والمدارس المتخصصة بهدف تركيز جهود ذوي الإعاقات على الإنجاز؛ بينما تسعى تدريجياً السلطنة إلى توسيع نطاق الدمج، وتحسين الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، كما تختلف في مرونة التنظيم الزمني، حيث يميل النظام ليكون أقل مرونة، مع عدد حصص دراسية لا تتناسب مع احتياجات الطالب التعليمية والنفسية والصحية، حيث تكثر المواد الدراسية التي يدرسها الطالب في اليوم الواحد، مما يقلل من جودة الوقت المقدم، وتتميز فنلندا بمرونة اليوم الدراسي، وتكييفه مع احتياجات الطلبة المختلفة، ويتسم النظام السنغافوري بنظام أكثر صرامة وتنظيماً، يتيح للطالب الوقت الكافي لتطبيق المهارات المكتسبة.

الشكل (٩) يوضح أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (العدالة والشمول التعليمي).

شكل (٩): *أوجه الشبه والاختلاف في بُعد(العدالة والشمول التعليمي).*

البُعد السابع: التطوير والابتكار العلمي

مميزات السياسات التعليمية في الدول الثلاث:

سلطنة عُمان: يتبين من خلال الوثائق أن سلطنة عمان تتبنى الابتكار والتقنيات الحديثة المرتبطة بالثورة الصناعية الرابعة، مثل الذكاء الاصطناعي والتعلم الرقمي، مع توجه لدمج هذه التقنيات في التعليم لتعزيز جودة المخرجات، كما تتجه السياسات التعليمية لتوظيف نتائج البحث العلمي في تطوير السياسات التعليمية، وتوجيهها نحو متطلبات سوق العمل، كما تؤكد السياسات التعليمية ضرورة مواكبة التعليم مع التنمية المستدامة العالمية من خلال تطوير مهارات الابتكار وريادة الأعمال، وربط التعليم بالاقتصاد المعرفي، وهذا ما أشارت إليه وكالة الأنباء العمانية (٢٠٢٥) حيث تم دعم قرابة (٣٠) مؤسسة تعليمية من قبل وزارة التعليم العالي والابتكار لعمل (٤٦٤) مشروعاً بحثياً، بذلك تتميز عمان بنموذج يسعى إلى التحديث والابتكار، ولا زال يتجه لتطور أكثر ابتكارًا واستدامةً.

وما تضمنته الوثائق التالية تؤكد النتيجة السابقة:

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: "الحاجة إلى التوجه نحو التخطيط الاستراتيجي لقطاع التعليم... توفير البيانات والمؤشرات الأساسية لصياغة السياسات التعليمية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ١٥).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "توفير بيئات تعلم محفزة على التفكير والاستكشاف والبحث العلمي والابتكار" (وزارة الاقتصاد العمانية، ٢٠٢١، ص. ١٢).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: " وأولت الحكومة اهتمامها بالبحث العلمي من خلال إنشاء مجلس البحث العلمي في عام ٢٠٠٥م ... حدت ثماني قطاعات بحثية تحتاجها الاستراتيجية، منها: التعليم " (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣٤).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "تمكين قطاع التعليم ... لتلبية متطلبات المرحلة القادمة لبناء اقتصاد تنافسي مستدام مبني على المعرفة والابتكار" (وزارة الاقتصاد العمانية، ٢٠٢١، ص. ٨٢).

سنغافورة: تُعد سنغافورة من أبرز النماذج العالمية في التطوير والابتكار العلمي، حيث تعمل وزارة التعليم على عملية التطوير مدعومة بمؤسسات بحثية وتعليمية متخصصة، وتتبنى بشكل واضح الابتكارات والتقنيات الرقمية من خلال مبادراتها الوطنية "Smart Nation" و "SkillsFuture"، التي تهدف إلى اعداد طلبة قادرين على التكيف مع اقتصاد المعرفة والثورة الصناعية الرابعة، وهذا ما أكده المركز الوطني للتعليم والاقتصاد (2025) والتي تشير أن إعداد الطالب للمستقبل يتم من خلال تكثيف المهارات والتدريب لديه بدل من الاعتماد على نظام الدرجات التنافسي. ويتضح أيضاً أن سنغافورة تعتمد بشكل كبير على نتائج الدراسات والتقويمات الدولية لتحديث المناهج واستراتيجيات التعلم باستمرار، وترتبط مخرجات التعلم بمتطلبات الاقتصاد الوطني والتنافسية العالمية، مع التركيز على الابتكار والتعلم مدى الحياة، ويتبين أن النموذج السنغافوري متقدم جداً في الابتكار الممنهج والمرتبط بالتخطيط الاستراتيجي.

وتتبين هذه النتائج من خلال ما تضمنته:

استراتيجية التعليم: توفير أدوات تكنولوجيا التعليم السليمة تربوياً ، بما في ذلك الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي (Ministry of Education, Singapore, 2023).

خطة تحويل اقتصاد سنغافورة: يُعد الابتكار ممكنًا رئيسيًا للتحول إلى اقتصاد قائم على المعرفة ومدفوع بالابتكار؛ إذ يفتح آفاقًا جديدة للنمو ويوفع تنافسية سنغافورة (Ministry of Trade and Industry Singapore, 2024, p. 1).

خطة تحويل اقتصاد سنغافورة: تمكين اقتصادنا من التحول، بما يضمن استدامة النمو وتقاسم فوائده مع جميع السنغافوريين (Ministry of Trade and Industry Singapore, 2024, p. 3).

فنلندا: تطوير السياسة التعليمية في فنلندا قائم على التشاركية والبحث العلمي، حيث يتشارك المعلمون الباحثون والبلديات في تطوير السياسات من خلال تطوير أساليب تدريس حديثة مثل التعلم القائم على الظواهر ، والتكامل بين المواد، واستخدام هادف للتكنولوجيا، وتدمج فنلندا مبادئ التنمية المستدامة والثورة الصناعية الرابعة في مناهجها، عبر تطوير مهارات التفكير والابداع والتعلم الذاتي، انسجاماً مع التحولات العالمية في التعلم الرقمي، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة أبو الوفا وحسين (٢٠٠٨) في أن تطور المجتمعات والتعلم مقترن بمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وتنمية مهارات الطلبة التكنولوجية، ويتميز النموذج الفنلندي بأنه ابتكاري قائم على البحث والثقة المهنية.

وتشير النتائج السابقة إلى ما اتضح من:

استراتيجية التعليم: تعمل الوزارة وكالاتها على توفير بيئة أكثر قوة للبحث والتطوير والابتكار (Ministry of Education and Culture, Finland, 2019, p. 9).

استراتيجية التعليم: نحن ندمج الحلول الرقمية المبتكرة والذكاء الاصطناعي لتعزيز التعلم الشخصي (Ministry of Education and Culture, Finland, 2019, p. 7).

تعليم المعلمون: المعلمون في فنلندا هم خبراء أكاديميون يعملون على تحليل ممارساتهم المهنية وتطويرها باستخدام الأساليب العلمية، مما يحول المدارس إلى مجتمعات تعلم بحثية تساهم في تجديد السياسات التعليمية (Ministry of Education and Culture, Finland, 2016, p. 2).

استراتيجية التعليم: يهدف التعليم إلى تعزيز كفاءات الطلبة في بناء مستقبل مستدام ويدعم الاقتصاد ونشاط المجتمعات (Ministry of Education and Culture, Finland, 2019, p. 9).

أوجه الشبه والاختلاف في السياسات التعليمية بين الثلاث دول:

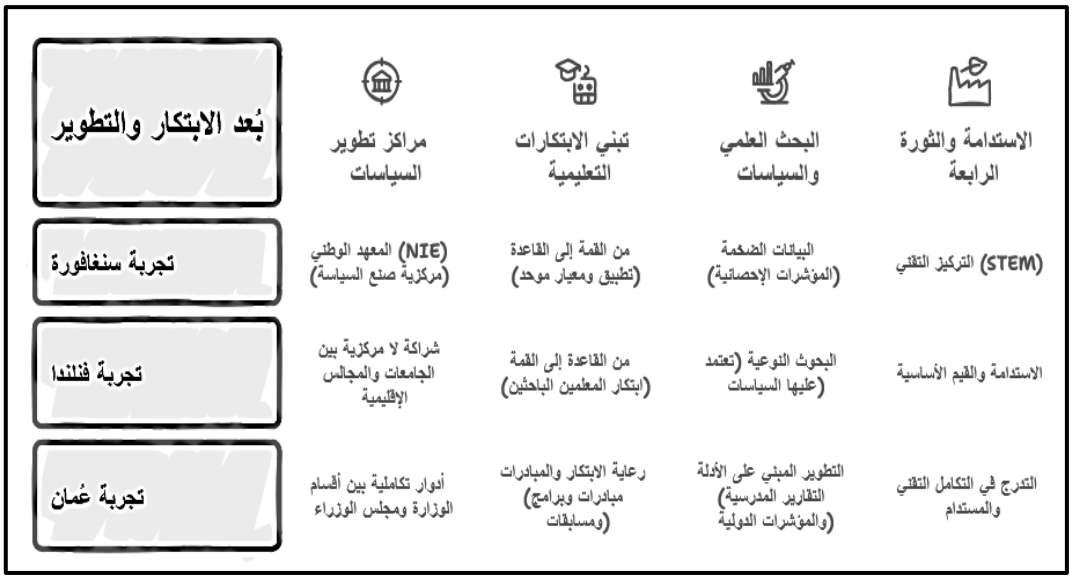
أوجه الشبه: تدرك الثلاث دول أهمية مواكبة التغيرات العالمية من خلال التطوير المستمر والابتكار في السياسات التعليمية، خاصة في ظل الثورة الصناعية الرابعة، فجميعها تعمل على دمج مهارات القرن الحادي والعشرين والتكنولوجيا الحديثة في التعليم، وجميعها تتفق أن التعليم أداة رئيسية لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي وتعزيز التنافسية العالمية، مما يؤدي إلى التنمية المستدامة بالتعليم، وتشترك في توجهها لبناء سياسات تعليمية قائمة على الأدلة، من خلال اعتمادها على نتائج البحث العلمي بدرجات متفاوتة في تطوير سياساتها التعليمية .

أوجه الاختلاف: تكمن أبرز الاختلافات في طبيعة نموذج الابتكار التعليمي، حيث تعتمد سنغافورة على نموذج مركزي تقني عالي التنظيم واستراتيجي، ويرتكز على التكامل بين التعليم والاقتصاد؛ بينما تعتمد فنلندا على نموذج لامركزي مرن قائم على البحث والثقة المهنية، وفي سلطنة عمان يوجد توجه نحو تعزيز الابتكار من خلال مراكز الاستكشاف وحاضنات الابتكار.

ويبرز الاختلاف الآخر في درجة توظيف البحث العلمي؛ فيستخدم البحث في فنلندا كأساس لبناء السياسة التعليمية، وفي سنغافورة كأداة لدعم القرارات المركزية وتحسين كفاءة المنظومة التعليمية، وفي سلطنة عمان كأداة معززة للتعليم، وفي إطار التنمية المستدامة تتعامل سنغافورة مع الثورة

الصناعية الرابعة كنهج مباشر قائم على التكنولوجيا والمهارات الرقمية، وتتعامل فنلندا معها بتطبيق المهارات الإنسانية والابداعية، وتتعامل السلطنة معها بتوازن ضمن رؤية عمان ٢٠٤٠.

الشكل (١٠) يوضح أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (التطوير والابتكار العلمي).



شكل (١٠): *أوجه الشبه والاختلاف في بُعد(التطوير والابتكار العلمي).*

البُعد الثامن: الشراكة المجتمعية

مميزات السياسات التعليمية في الدول الثلاث:

سلطنة عُمان: يتضح أن سلطنة عمان تعزز الشراكة المجتمعية في التعليم من خلال إشراك أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية عبر مجالس أولياء الأمور بالمدارس، والفعاليات والأنشطة المدرسية، مما يعزز تواصل المدرسة بالأسرة، ويعود بالنفع على تطوير القرارات المدرسية، ولكن لا يشكل أهمية في صنع السياسة التعليمية في الوقت الحالي، وهذا ما كشفته دراسة الفارسي (٢٠٢٣) التي تنوه بضرورة إعادة النظر في الجوانب الإدارية والتنظيمية كدور مجالس أولياء الأمور في صنع السياسة التعليمية، وكما تسعى السلطنة لتوسيع الشراكات من خلال الاستثمار في التعليم والتعاون مع المؤسسات التعليمية الدولية، خاصة في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وتشجع السياسات

التعليمية الطلبة على إشراك الطلبة في الأنشطة المدرسية والبرامج القيادية المدرسية التي تنمي المواطنة ومهاراتهم الاجتماعية، ولكنها لا تزال مشاركة داعمة أكثر من كونها مؤثرة في صنع السياسة التعليمية، ويشير التحليل السابق أن السياسة التعليمية تتوجه نحو شراكة مجتمعية أكثر فاعلية .

والوثائق التالية تؤكد النتيجة السابقة:

فلسفة التعليم: "التعليم مسؤولية مجتمعية، تشترك فيها الأسرة، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام، ومؤسسات المجتمع الأخرى المعنية، وتحقيق هذه الشراكة كفيل بنجاح أهداف التعليم" (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ٢٤).

خطة التنمية الخمسية العاشرة: "زيادة مساهمة القطاع الخاص في القطاعات الاقتصادية ذات القيمة المضافة المحلية والعالمية" (وزارة الاقتصاد العمانية، ٢٠٢١، ص. ١٤١).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: " توعية الطلبة وتمكينهم للتوجه نحو العمل الخاص، وإنشاء المشاريع ... والاستفادة من التسهيلات التي توفرها الدولة" (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣١).

الاستراتيجية الوطنية للتعليم: " تنمية مهارات ريادة الأعمال عند الطلبة ودعمها ... ومد جسور العلاقة بين رواد الأعمال، والأطراف ذات العلاقة " (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص. ٣١).

سنغافورة: يتبين أن سنغافورة تتخذ نموذجًا أكثر تنظيماً في إشراك أولياء الأمور والمجتمع، حيث يتم إشراكهم في اللقاءات المدرسية والبرامج التعليمية، ويتم إشراكهم مع أصحاب المصلحة عبر قنوات استشارية رسمية، إلا أن تأثيرها يبقى محدوداً نظراً للطابع المركزي للنظام التعليمي، وهناك شراكات قوية بين المؤسسات التعليمية والشركات خاصةً فيما يتعلق بمجال التعليم التقني والتعلم مدى الحياه، مما يعزز ربط التعليم بالاقتصاد، وتدعم السياسات التعليمية المشاركة الطلابية من خلال مبادرات قيادية ومجالس استشارية، تسعى لتحسين البيئة التعليمية، ولا تؤثر كثيراً في القرارات الاستراتيجية،

وعدم إشراك الطلبة وأولياء الأمور في صنع السياسة لا تتفق مع دراسة الديك (٢٠٢٤)، ويتضح أن النموذج السنغافوري يتميز بشراكة منظمة وفعالة، وموجهة من الأعلى إلى الأسفل.

وتتضح النتائج السابقة عبر ما ذُكر في:

استراتيجية التعليم: شراكة أقوى بين وزارة التعليم والجهات الحكومية الأخرى ومؤسسات التعليم العالي والقطاع الخاص لتطوير وتوسيع نطاق الممارسات (Ministry of Education, Singapore, 2023, p. 2).

خطة تحويل اقتصاد سنغافورة: أ) داخليًا، سنبني على جهودنا الثلاثية (الحكومة، أصحاب الأعمال العمال والنقابات) لتعزيز التحول بحيث نتقاسم جميعًا فوائد النمو والتنمية. ب) خارجيًا، سنعمّق شراكاتنا مع القادة والشركات المتقاربة في التوجه حول العالم للاستفادة من العولمة والتقدم التكنولوجي (Ministry of Trade and Industry Singapore, 2024, p. 2).

فلسفة التعليم: نبني منظومة شراكات مع خبراء، ونستفيد من موارد المجتمع الأوسع، عند الاقتضاء، لإثراء التعلم بطريقة أصيلة (Ministry of Education, Singapore, 2025b, p. 2).

فنلندا: يظهر من الوثائق أن فنلندا تشارك أولياء الأمور والمجتمع بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية وصنع السياسات التعليمية، حيث ينص المنهج الوطني على أن أولياء الأمور شركاء فاعلين في دعم تعلم الطلبة، ومشاركين في تخطيط وتقييم البرامج التعليمية، وتشارك البلديات والمؤسسات المحلية في إدارة التعليم وتطويره، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٢٤) التي أكدت على أهمية المجالس الاستشارية لتطوير السياسة التعليمية، ويعمل القطاع الخاص في تطوير التعليم بشكل محدود جداً بسبب مركزية التمويل الحكومي، ويتم مشاركة الطلبة في المجالس المدرسية بديموقراطية، مما ينمي احساسهم بالمسؤولية الاجتماعية والانتماء، ومن هنا يظهر أن النموذج الفنلندي يتميز بشراكة مجتمعية رصينة وقائمة على الثقة والتفاعل الحقيقي .

وتتأكد تلك النتائج عبر ما وُرِد في:

المنهج الوطني: يجب على مقدمي التعليم (البلديات والمدارس) إشراك أولياء الأمور في إعداد المناهج المحلية، ووضع الخطط المتعلقة برفاهية الطلاب، وتقييم عمل المدرسة بانتظام لضمان توافق الأهداف التربوية مع تطلعات المجتمع (Finnish National Agency for Education, 2026, p. 2).

خطة فنلندا متوسطة الأجل: تعمل على تعزيز مكانتها في سوق التعليم الدولي وتتبنى شراكات مع حكومات ومؤسسات دولية لتقديم حلول تعليمية فنلندية مبتكرة (Ministry of Finance, Finland, 2024, p. 57).

استراتيجية التعليم: العمل على تعزيز رؤية عالمية قائمة على الاستقصاء والابداع والمسؤولية الدولية مما يضمن أن تكون المناهج مرتبطة المحتوى (Ministry of Education and Culture, Finland, 2019, p. 9).

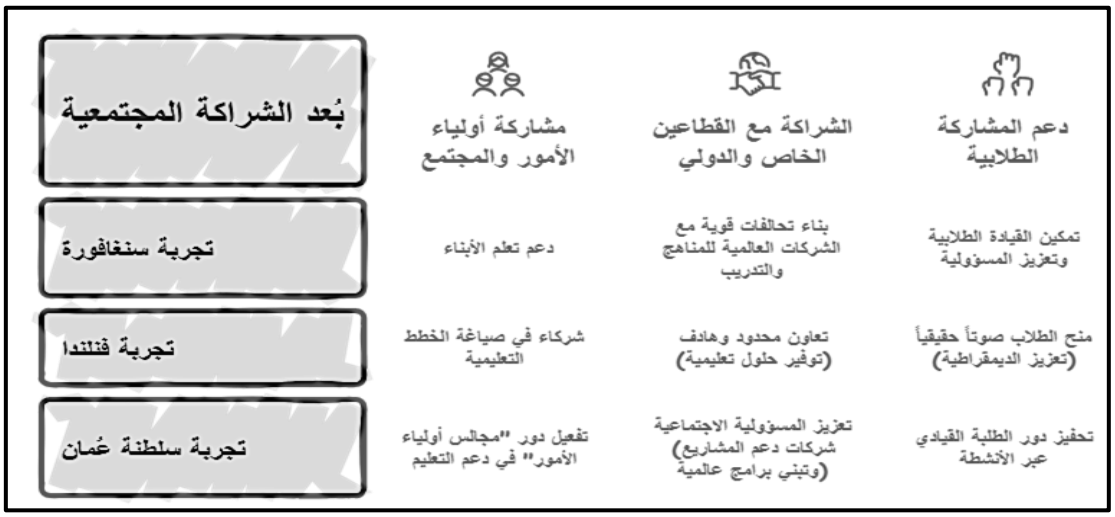
أوجه الشبه والاختلاف في السياسات التعليمية بين الثلاث دول:

أوجه الشبه: تسعى الأنظمة التعليمية الثلاثة لتحسين الشراكة لمجتمعية لأولياء الأمور والمجتمع كعنصر داعم لجودة التعليم من خلال قنوات اتصال متعددة، وتتفق الدول في تبني سياسة تعزيز المشاركة الطلابية لتمكين المتعلم، وتنمية مهاراتهم القيادية والاجتماعية، وتظهر توافق في بناء علاقات بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى بهدف تحقيق أهداف التنمية الوطنية.

أوجه الاختلاف: يتجسد الاختلاف في طبيعة الشراكة المجتمعية وعمقها، حيث تعتمد فنلندا نموذجاً تشاركياً يقوم على أراء أولياء الأمور والطلبة في صنع السياسة التعليمية؛ بينما تعتمد سنغافورة على نموذج مركزي منظم، تتم المشاركة من قبل أولياء الأمور والطلبة ضمن أطر استراتيجية ومحدودة التأثير، وتعتمد سلطنة عمان على نموذج تشاركي داعم للعملية التعليمية، ومحدود التأثير بصنع السياسة التعليمية.

كما تختلف الدول في مدى دور القطاع الخاص؛ إذ تلعب سنغافورة دوراً بارزاً في إشراكه ضمن منظومة التعليم، ويظل محدودًا في السلطنة، وكذلك في فنلندا.

الشكل (١١) يوضح أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (الشراكة المجتمعية).



شكل (١١): *أوجه الشبه والاختلاف في بُعد (الشراكة المجتمعية).*

الفصل الخامس

التصـــــور المقتـــــرح

مقدمـــة

مرتكـــــــــــــــــــزات التصـــــور المقتـــــرح

مكونـــــــــــــــــات التصـــــور المقتـــــرح

أهـــــــــــــــــداف التصـــــور المقتـــــرح

منطلقـــــــــــــــات التصـــــور المقتـــــرح

متطلبـــــــــــــــات التصـــــور المقتـــــرح

آليـــــات تنفيـذ أبعـــاد التصـــــور المقتـــــرح

التحديـــات التي يمكن أن تواجـــه التصـــور المقتـــرح والحلـــــول المقتـــرحة لتجاوزهـــــــا

التوصيـات العامـــة لنجـــاح التصـــــور المقتـــــرح

بحـــــــــوث ودراســـــــــات مقتـــــــــرحة

الفصل الخامس: النموذج المقترح للتصور

يشهد النظام التعليمي حول العالم تحولات جذرية تفرض على الدول إعادة النظر في سياساتها التعليمية لضمان مخرجات تواكب مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد برزت الحاجة إلى تطوير السياسات التعليمية الحالية في سلطنة عمان بما يتوافق مع المعايير الدولية والأولويات الوطنية المحققة للتنمية المستدامة والتحول نحو اقتصاد المعرفة.

فإن هذا الفصل يقدم وصفاً لتصور مقترح لتطوير سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء التجربة السنغافورية والفنلندية، ويأتي هذا التصور المقترح كإطار تطويري يسعى إلى استشراف مستقبل التعليم المدرسي في سلطنة عمان، مستنداً إلى الإطار النظري وما اشتمل علية من مفاهيم وموضوعات ذات صله بالدراسة، ومراجعة الدراسات السابقة، وتحليل الوثائق السياسية ذات الصلة بالتعليم في سلطنة عمان، وفي اثنين من أنجح التجارب التعليمية عالميًا وهما التجربة السنغافورية، والتجربة الفنلندية، ويهدف هذا التصور إلى استخلاص الدروس المستفادة من هذين النموذجين، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع الهوية العمانية، وما يرتبط به من أهداف ومنطلقات وآليات وإجراءات مقترحة تسهم في تجويد العمليات التعليمية، ورفع كفاءة الأداء المدرسي، وتعزيز تنافسية الطالب العماني في المحافل العالمية، وعرض بعض التحديات التي تواجه المقترح عند تطبيقه، وبعض الحلول المقترحة للتصدي للتحديات.

والشكل الآتي يوضح المرتكزات التي بُني عليها هذا التصور:

شكل (١٢): *مرتكزات التصور المقترح.*

أولاً: مرتكزات التصور المقترح

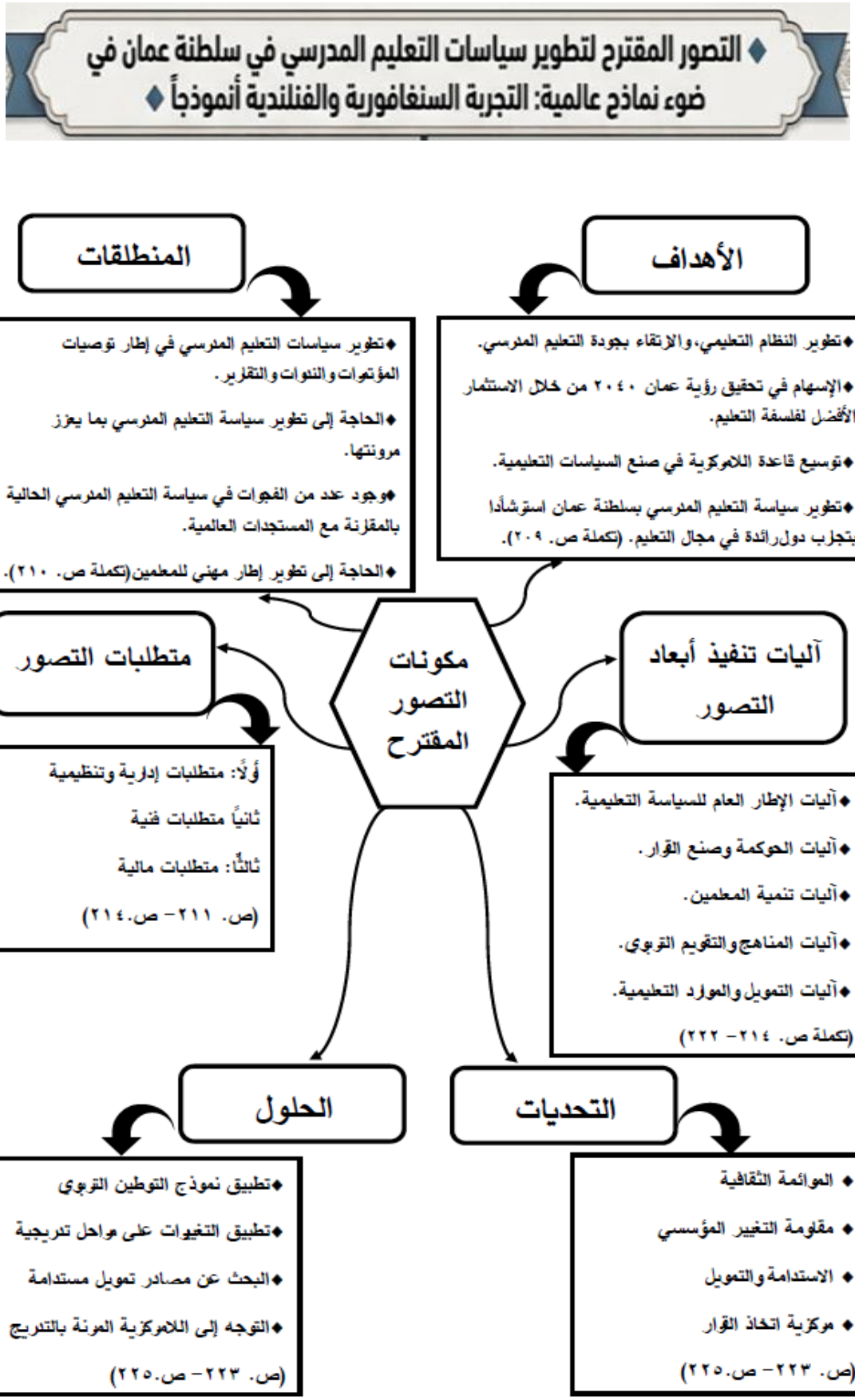
مرتكزات فلسفية: فلسفة المجتمع العماني المتمثلة في القيم الدينية، والهوية الوطنية، والعدالة التعليمية، والجودة التعليمية، والمرونة المؤسسية، والتوجه بتوازن لمواكبة المستجدات العالمية الدائمة التغيير والمؤدية لتغييرات سياسية واجتماعية واقتصادية كالثورة الصناعية الرابعة.

مرتكزات وطنية: نتائج تحليل الوثائق التعليمية ذات الصلة في سلطنة عمان (فلسفة التعليم، الإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠، وخطة التنمية الخمسية العاشرة (٢٠٢١-٢٠٢٥).

مرتكزات تربوية: التركيز على التعلم المتمحور حول الطالب التي يراعي شخصية الطالب وخصائص نموه، ويعتبر المدرسة مركز للتطوير المجتمعي والتعلم مدى الحياة والاستدامة.

مرتكزات مقارنة: نتائج تحليل الوثائق التعليمية ذات الصلة لخبرات دول رائدة عالمياً في التعليم لسنغافورة وفنلندا، والاستفادة من أفضل الممارسات التعليمية في التجربتين.

وبناء على المرتكزات السابقة تم تصميم التصور المقترح التالي:



شكل (١٣): مكونات التصور المقترح (المصدر: من إعداد الباحثة)

ثانياً: أهداف التصور المقترح

يتمثل الهدف الرئيسي في بناء نموذج تعليمي عُماني متطور يجمع بين التميز الأكاديمي العالمي والنمو المتكامل للشخصية، وذلك عبر الأهداف الفرعية التالية:

١. تطوير السياسة التعليمية، والارتقاء بجودة التعليم المدرسي، بما يتواءم مع رؤية عمان ٢٠٤٠ التي تسعي لبناء اقتصاد معرفي، وبناء انسان معتز بهويته ومنفتح على العالم.

٢. الإسهام في تحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠ من خلال الاستثمار الأفضل لفلسفة التعليم في سلطنة عمان والاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠.

٣. تطوير سياسة التعليم المدرسي بسلطنة عمان استرشادًا بتجارب دول رائدة في مجال التعليم، والاستفادة من النموذج السنغافوري في وضع معايير جودة عالية والنموذج الفنلندي في تخفيف الأعباء الاختبارية والتركيز على التعلم القائم على المهارات والأنشطة الإبداعية.

٤. توسيع قاعدة اللامركزية في صنع السياسات التعليمية وإدارتها من خلال الاستفادة من المؤشرات الحقيقية بالميدان التربوي، والحوار الفعال مع أطراف المنظومة التعليمية.

٥. تفعيل المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي، من أجل دعم العملية التعليمية، وبناء جسور بين المؤسسات التعليمية والجهات الإدارية العليا لتحسين جودة الخدمات التعليمية.

٦. رفع كفاءة المعلمين من خلال تنمية مهنية مستمرة ومخططة بشكل يضمن العدالة والتنمية المستمرة.

٧. تعزيز جودة المناهج التعليمية، وتطويرها نوعياً وليس كمياً، من خلال اكساب الطلبة مهارات لازمة للحياة وسوق العمل المتجدد، من أجل تأمين مخرجات تعليمية عالية الجودة، ونظام تعليمي مستدام.

ثالثاً: منطلقات التصور المقترح

يستند التصور المقترح على مجموعة من المنطلقات الفكرية والاستراتيجية التي تعكس فلسفة الدولة وتوجهاتها التنموية، وتستجيب لمتطلبات العصر وتحولاته المتسارعة، ويرتكز هذا التصور على تكامل البعدين الوطني والعالمي، من خلال تعزيز الهوية العمانية والقيم الأصيلة، والاستفادة من الخبرات الدولية الرائدة في تطوير نظام التعليم المدرسي بسلطنة عمان، مما يؤدي إلى تحقيق جودة في التعليم ورفع كفاءته، وبناء رأس مال بشري قادر على المنافسة والابداع، ويعتمد التصور على مجموعة من المنطلقات التالية التي تحقق السياسة التعليمية الجديدة.

١. تطوير سياسات التعليم المدرسي في إطار توصيات المؤتمرات والندوات والتقارير كالمؤتمر الدولي لمهنة التعليم "تعليم مستدام في عصر الذكاء الاصطناعي" المنعقد في مسقط (فبراير ٢٠٢٦) بالتعاون مع منظمة اليونسكو، التي تتطلع إلى بناء سياسات تعليمية مستدامه تتوافق مع الأطر الدولية، وتمكين المعلم والقيادات الإدارية في مجال التحولات الرقمية.
٢. الحاجة إلى تطوير سياسة التعليم المدرسي بما يعزز مرونتها ومواكبتها لمتغيرات العصر التكنولوجي والرقمي، والثورة المعلوماتية، والثورة الصناعية الرابعة.
٣. وجود عدد من الفجوات والتحديات في السياسة التعليمية المدرسية الحالية بالمقارنة مع المستجدات العالمية في السياسة التعليمية مثل مركزية القرار، وكثافة المحتوى التعليمي مقارنة بالمهارات التطبيقية التي تتضمنها، وتحليل هذه الثغرات استناداً إلى وثائق السياسات التعليمية والأبعاد التعليمية المرتبطة بها.
٤. الحاجة لإحداث تغييرات جذرية في سياسات التعليم المدرسي لمواكبة التنافسية العالمية، وتجويد النظام التعليمي المدرسي، من خلال الاستفادة من أفضل الممارسات التعليمية في النماذج الرائدة عالمياً لجمهوريتي سنغافورة وفنلندا

٥. الحاجة إلى تطوير إطار مهني للمعلمين يتضح فيه مسارات الترقي الوظيفي، وخطط التدريب المهني للمعلمين، مما يقدم تصور واضح للمعلم في تدريبه وترقيته وحوافزه.

٦. الحاجة إلى اتباع نظام تقييم لأداء الطالب ومهاراته يتصف بالمنهجية والسلاسة، وتنظيم زمن التعلم بشكل أحدث وُيبعِد الرتابة والاحتراق التعليمي من نفوس أفراد المجتمع المدرسي.

٧. التوسع في الشراكة المجتمعية وإعطاء نخبة من أفراد المجتمع الحق في صنع وتنفيذ وتقويم السياسة التعليمية، مما يسهم في تقوية القرار التعليمي ذات المسؤولية الجماعية.

رابعاً: متطلبات التصور المقترح

لتطبيق التصور المقترح بنجاح، هناك عدد من المتطلبات اللازم توافرها من أجل تنفيذ هذا التصور وتتمثل في التالي:

أولاً: متطلبات إدارية وتنظيمية

١.تطوير هيكل تنظيمي مرن من خلال تحويل بعض الصلاحيات من الإدارة المركزية إلى المدارس لتمكينها من اتخاذ قراراتها التعليمية ومعالجة تحدياتها الخاصة.

٢.إعادة صياغة المسؤوليات والمهام المنوطة في المؤسسات المعنية بصنع وتنفيذ وتقويم السياسات التعليمية، مما يحقق التكامل ويقلل ازدواجية أو قصور التنفيذ.

٣.تحديث التشريعات والسياسات التعليمية بما يتماشى مع التوجهات العالمية الحديثة كالتحول الرقمي والثورة الصناعية الرابعة.

٤.بناء شراكات فعالة مع القطاع الخاص والمؤسسات المجتمعية والدولية في صنع السياسات التعليمية وتنفيذها.

٥.اعداد وتنفيذ برامج تدريبية للقيادات التربوية النخبوية، من أجل تمكينهم في مجال السياسات التعليمية والتخطيط الاستراتيجي للتعليم.

٦.تطوير النظم التعليمية من خلال أتمتة العمليات الإدارية عبر التحول الرقمي المتكامل، لدعم اتخاذ القرار التعليمي المبني على البيانات الدقيقة.

٧.وجود ثقافة تنظيمية على المستويين العمودي والأفقي بأهمية تحديث سياسة التعليم المدرسي وتحديثها بما يتواكب مع المستجدات الدولية والأنظمة التعليمية المتقدمة.

٨.بناء ثقافة التقويم الذاتي للمدارس وتحديدها لفجوات الأداء مبكراً ووضعها لخطط علاجية قبل وصول فرق التقييم الخارجية، واعتماد الفرق على مؤشرات أداء المدارس (KPIs).

ثانياً متطلبات فنية

١.توفير شبكات انترنت فائقة السرعة، وتوفير بيئات تعلم ذكية من خلال تجهيز جميع الصفوف بسبورات تفاعلية وأجهزة لوحية لكل طالب وكل معلم.

٢.تطوير المناهج الدراسية بمعايير عالمية قائمة على الكفايات والريادة ومهارات الذكاء الاصطناعي، وتحديث المحتوى ليكون أكثر مرونة وتفاعلية.

٣.تمهين مستمر للمعلمين وتأهيلهم عبر برامج تطوير مستدامه وقائمة على الاحتياجات الفعلية، وربط ترقياتهم برخص مزاولة مهنة التدريس.

٤.تحسين نظام التقييم الحالي لأداء الطالب من خلال التوسع في التقييمات التكوينية ودمج تقييمات المواد الدراسية المرتبطة مع بعضها، مما يسهم في رفع نواتج التعليم، وتخفيف عبء الاختبارات على الطالب وولي الأمر وخصوصاً في مرحلة الحلقة الثانية.

٥.تعزيز الابتكار والبحث داخل المدارس من خلال استحداث مادة البحث والابتكار التي تتيح الفرصة للطالب الابداع في تنفيذ الأفكار واكتساب مهارات الاستقصاء والبحث مبكراً.

٦.تبني مجموعات التعلم الرقمية من قبل الوزارة والمديريات العامة لكل مادة تعليمية ولكل مرحلة دراسية بشكل رسمي وتحت إشراف مختصين؛ ليتسنى للمعلم الاستفادة وأخذ المعلومات الموثوقة.

٧.تحسين البيئة التعليمية لتكون بيئة محفزة وآمنه وداعمة للمتعلم مثل توفير مطعم مجهز ووفق معايير وطنية، قاعة رياضية واسعة ومجهزة بكافة المستلزمات، قنوات تواصل مباشرة بين الطالب وشؤون الطلبة بالمديرية لإبداء صوته بدون اللجوء لأعضاء الإدارة المدرسية، صفوف رقمية وأقل اكتظاظًا.

٨.توفير صفوف دراسية وكادر تدريسي مختص بتدريس وتأهيل الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتخصيص عدد من المدارس بكل محافظة لتسهيل عملية النقل والتكاليف المالية للأهالي، مما له أثر في اندماجهم بسهولة مع باقي أقرانهم.

ثالثاً: متطلبات مالية

١.زيادة الميزانية التشغيلية المخصصة للمدارس لتغطية كافة مصاريف الصيانة والموارد التعليمية وغيرها من المتطلبات.

٢.تنويع مصادر التمويل من خلال شراكات مع القطاع الخاص، ودعم مجتمعي، ومبادرات استثمارية تعليمية.

٣.رصد مخصصات مالية ودعم معنوي لتحفيز المعلم والإداري المنتج والمشارك ببرامج التنمية المهنية.

٤ .تطبيق سياسة ترشيد الاستهلاك من خلال التحول للطاقة المتجددة في المباني المدرسية، وتقليل استخدام الأوراق عبر التحول الرقمي.

خامساً: آليات تنفيذ أبعاد التصور المقترح

استناداً إلى الإطار النظري والنتائج التحليلية التي بُني عليها هذا التصور المقترح لتطوير سياسة التعليم المدرسي، تبرز أهمية الانتقال من الإطار المفاهيمي إلى المستوى الإجرائي بما يضمن قابلية التطبيق وفاعلية التنفيذ، وعليه تم تصميم حزمة متكاملة من الآليات والإجراءات التنفيذية التي تغطي مجالات تطويرية مختلفة، تراعي الترابط بين مكومات النظام التعليمي وتكامل أدواره، ومن هذا المنطلق يقدم جدول (١٥) الآتي إطاراً إجرائياً منظماً يوضح مسارات التنفيذ، والجهات المسؤولة، والأطر الزمنية المرتبطة لكل مجال من مجالات التطوير المقترحة.

جدول (١٥): *إجراءات متبعة لتطوير سياسة التعليم المدرسي وفق أبعاد الدراسة.*

البُعد	الهدف	الإجراءات	المدة الزمنية	الجهة المنفذة
البُعد الأول: تطوير الفلسفة التعليمية وتخطيط السياسات	بناء هوية تعليمية مرنه تواكب التطورات العالمية وتحافظ على القيم الوطنية.	♦ إشراك الأقسام التخطيطية بالمديريات العامة بصنع وتطوير سياسة التعليم المدرسي مع المديرية العامة للتخطيط الاستراتيجي.	١٢-١٨ شهراً	المديرية العامة للتخطيط الاستراتيجي بوزارة التعليم ومجلس الوزراء
	<u>المؤشرات:</u> -زيادة مشاركة أصحاب المصلحة في صنع السياسة التعليمية. -ارتفاع مستوى مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. -استقرار الأدوار والمسؤوليات التنظيمية واستمرار العمل في الهيكل التنظيمي المعتمد لفترة لا تقل عن (٥) سنوات. -تحديث السياسة التعليمية بناء على الأدلة والبحوث التربوية.	♦ تبني "مهارات المستقبل" مما يعني تكثيف مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والمهارات الرقمية والريادية في المناهج (النوع) بدل التركيز على كمية المحتوى التعليمي (الكم).	١٢ شهراً	وزارة التعليم
		♦ضرورة استقرار الهيكل التنظيمي للوزارة؛ حتى لا تتداخل الصلاحيات ولا تتباطأ القرارات التعليمية.	٦ أشهر	مجلس الوزراء ووزارة التربية
		♦تطوير قاعدة البيانات التعليمية القائمة على أدلة ومؤشرات من خلال الأبحاث والتقارير لتتكامل مع مشاركات أطراف العملية التعليمية ولا تقتصر على أرقام ومؤشرات فقط.	١٢ شهراً	وزارة التعليم مع وزارة النقل وتقنية المعلومات، والمركز الوطني للإحصاء

البُعد	الهدف	الإجراءات	المدة الزمنية	الجهة المنفذة
البُعد الثاني: تطوير الحوكمة والأداء التعليمي	إرساء نظام مؤسسي عالي الشفافية، يضمن استقلالية المؤسسات التعليمية وتمكنها في اتخاذ قرارات، بما يحقق الكفاءة الإدارية والجودة التعليمية. **<u>المؤشرات:</u>** -تقييم دوري لأثر السياسات التعليمية -زيادة التمكين المهني للمعلم ومشاركته في صنع القرار التعليمي. -زيادة مستوى الصلاحيات الممنوحة للمدارس. وتفعيل لجانها التخطيطية. -ارتفاع مستوى رضا الكادر التعليمي والإداري في صنع القرار.	♦ إنشاء وحدة مستقلة لرصد أثر السياسات التعليمية وتقييمها بصورة دورية. ♦ منح المدارس والمعلمين استقلالية أكبر في إدارة الموارد البشرية والمالية والتعليمية والمجتمعية مع وضع إطار صلاحيات واضح. ♦ سد فجوة المتابعة والدعم في "النظام الوطني لتقويم أداء المدارس" من خلال التوجه للامركزية الإدارة، وتوفير الدعم المالي والفني للمدارس الحاصلة على تقديرات متدنية (غير ملائم). ♦ تعزيز قاعدة التشاركية للقيادات المدرسية والمعلمين الكفء في وضع بعض القرارات التعليمية ولا سيما تلك الخاصة بالمناهج والتقويم.	١٢ شهراً ١٢ شهراً ١٢-١٨ شهراً ١٢-١٨ شهراً	مجلس الوزراء وزارة التعليم وزارة التعليم وزارة التعليم، وزارة المالية، الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي وزارة التعليم والمديريات التعليمية العامة بالمحافظات

البُعد	الهدف	الإجراءات	المدة الزمنية	الجهة المنفذة
البُعد الثالث: تطوير المناهج الدراسية والتقويم التربوي	بناء منظومة تعليمية متكاملة ومرنة تقوم على مناهج عالمية المعايير ونظام تقييم نوعي غير مرهق؛ لضمان تحقيق كفاءة المخرجات، وتلبية متطلبات سوق العمل. **<u>المؤشرات:</u>** -زيادة توظيف التعلم القائم على المشروعات والاستقصاء. -زيادة مواءمة نتائج التعلم مع متطلبات سوق العمل. -زيادة أدوات التقييم التي تقيس المهارات العليا. -ارتفاع مستوى الطلبة التحصيلي في كل الحلقات التعليمية.	♦ تطوير مناهج أقل كثافة (تقليل المحتوى المعرفي) وأكثر تطبيقاً لمهارات التفكير العليا والمهارات اللازمة لسوق العمل (زيادة المهارات الحياتية). ♦ أن يواكب المسار المحدث (المسار المهني والتقني) متطلبات الاقتصاد الرقمي مع توفير مناهج دقيقة وأكثر تخصصاً له. ♦ أن يتوافق نظام التقييم مع المناهج الداعمة للتفكير المنطقي من حيث قياس القدرة على التحليل والابداع أكثر من القدرة على الاستذكار. ♦ تغيير نظام التقييم الذي يشكل عامل ضغط كبير للطالب والأسرة من خلال تقليل الاختبارات التقييمية والدرجات إلى تغذيه راجعة وخصوصاً في الحلقتين الأولى والثانية، وتدريب الطالب على التقييم الذاتي لأدائه، وزيادة الاختبارات المهارية والعلمية والحياتية.	٢٤-٢٨ شهراً ١٢ شهراً ١٨-٢٤ شهراً ١٨-٢٤ شهراً	المديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التعليم وأقسامها المديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التعليم وأقسامها، ووزارة العمل المديرية العامة للقياس والتقويم بوزارة التعليم وأقسامها المديرية العامة للقياس والتقويم بوزارة التعليم وأقسامها

البُعد	الهدف	الإجراءات	المدة الزمنية	الجهة المنفذة
البُعد الرابع: تطوير إعداد المُعلمين	رفع كفاءة المعلمين في المنظومة التعليمية من خلال خضوعهم لتدريب مهني قبل وبعد التوظيف وفق خطط تدريبية دقيقة تدعم الإطار الوطني العماني لمهنة التعليم. **المؤشرات:** -زيادة الكفاءة العالية لدى المعلمين الجدد. -ارتفاع نسبة مشاركة المعلمين في برامج الإنماء المهني. -زيادة تحسن مستوى الكفايات المهنية وفق أدوات التقويم المعتمدة. -زيادة مستوى الرضا الوظيفي والتمكين المهني.	♦ اختيار الكفاءات من خريجي التربية في كافة التخصصات وفق معايير صارمة ومقابلات مقننه، ويشترط الحصول على الماجستير من أجل أن يكون المعلم باحثاً عن حلول للتحديات التربوية التي تواجهه في التدريس.	١٨-٢٤ شهراً	وزارة التعليم وكليات التربية بمؤسسات التعليم العالي
		♦ خضوع المعلم للتدريب مدة شهرين على الأقل قبل الشروع في التدريس.	١٢ شهراً	وزارة التعليم والمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين
		♦ يُشترط على المعلم ساعات تدريبية لكل عام دراسي سواء مع تخصيص ساعات للتعلم الذاتي، مما يحدد المسارات الوظيفية والترقي في السلم الوظيفي.	٢٤-٣٦ شهراً	وزارة التعليم والمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ودوائر التدريب
		♦ربط تقييم المعلم من خلال معايير كالتنمية المهنية والتعاون مع أقرانه المعلمين بحوافز مادية سنوية وترقيات دورية في المسميات كنظام سنغافورة.	١٢ شهراً	وزارة التعليم والمديريات التعليمية العامة بالمحافظات مع وزارة المالية
		♦ أن تُخصص كل مديرية تعليمية مجموعات تعلم مهنية لكل مادة دراسية ولكل صف دراسي ليسهل على المعلمين متابعة المستجدات والاستفادة منها، مع تقويم من قبل الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم.	١٢شهراً	وزارة التعليم والمديريات التعليمية العامة بالمحافظات مع وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات

البُعد	الهدف	الإجراءات	المدة الزمنية	الجهة المنفذة
البُعد الخامس: التمويل والموارد التعليمية	تحقيق الاستدامة المالية وتجويد الإنفاق التعليمي عبر تنويع مصادر الدخل، وضمان التوزيع العادل للموارد التعليمية والتقنية بما يكفل بيئة مدرسية محفزة ومواكبة للمستجدات. **<u>المؤشرات:</u>** – رفع كفاءة الموارد المالية المخصصة. – تعزيز الصحة المدرسية والتغذية. –زيادة توفير بيئات تعليمية وتجهيزات مدرسية ملائمة. –زيادة معدل التمويل والدعم الاستشاري من قبل القطاع الخاص.	♦ زيادة الميزانية المخصصة لكل مدرسة تعليمية حسب الكثافة الطلابية، ومنح المدارس مرونة الصرف مع وجود مساءلة ومعايير للإنفاق.	١٢–١٨ شهراً	وزارة المالية ووزارة التعليم
		♦ الانفاق على بيئة مستدامة ومستقرة وتَبَني سياسة وطنية للصحة المدرسية والتغذية كتقليل عدد الطلبة في الفصل الواحد، وتوفير قاعة تغذية مجهزة، ووجبات صحية من خلال مساهمة ولي الأمر بجزء من مبالغ التغذية، والدعم الحكومي والخاص.	٢٤–٣٦ شهراً	وزارة المالية ووزارة التعليم
		♦ تعاون وزارة التعليم مع شركات خاصة وحكومية من أجل توفير تدريب عملي للطلبة لكل المستويات بما يتوافق مع احتياجات الاقتصاد الوطني.	١٨–٢٤ شهراً	الشركات الخاصة ووزارة التعليم
		♦ توفير تمويل نسبي دائم ودعم استشاري من قبل شركات القطاع الخاص.	١٢–١٨ شهراً	الشركات الخاصة ووزارة التعليم

البُعد	الهدف	الإجراءات	المدة الزمنية	الجهة المنفذة
البُعد السادس: العدلة والشمول التعليمي	توفير تعليم منصف، وعالي الجودة، ومتاح لجميع الفئات المجتمع بمختلف الخلفيات، في بيئة تعليمية موحدة. **<u>المؤشرات:</u>** -زيادة نسبة الدعم للطلبة الموهوبين والمتفوقين. -ارتفاع نسبة المدارس المجهزة رقميًا. -تعزيز إنتاجية الطالب وتحسن المستوى التحصيلي والنفسي. -زيادة استثمار اليوم الدراسي مع زيادة رضا الطلبة والمعلمين. -رفع معدل تجهيزات دمج ذوي الإعاقة في المدارس العامة.	♦ إتاحة التعليم للجميع وبشكل مجاني مع دعم الموهوبين بدورات تدريبية ومكافآت تشجيعية.	١٢ شهراً	ووزارة التعليم
		♦ بناء بنية رقمية متطورة جداً وشاملة لجميع المناطق، وتوفير ألواح لوحية ذات معايير ممتازة لكل طالب ومعلم لتحقيق العدالة، مع زيادة التمويل للمناطق ذات الاحتياج الأكبر لضمان ردم الفجوات التعليمية ومواكبة التغييرات التكنولوجية، وفق الأولويات والإمكانيات المتاحة.	٢٤-٣٦ شهراً	وزارة المالية ووزارة التعليم والقطاع الخاص
		♦ تقسيم العام الدراسي إلى (٣) فصول دراسية بدل فصلين مما يساهم في ترابط المناهج وتقليص الاختبارات المعيارية، مع وجود تقييمات مستمرة، واختبار نهائي آخر السنة فقط، مما يخفف العبء على الطالب، ويعزز الإنتاجية.	١٢ شهراً	ووزارة التعليم
		♦ تقسيم اليوم الدراسي بنظام الساعة الدراسية بدل الحصة ذات (٤٠) دقيقة، بحيث تزيد عدد الساعات الدراسية بزيادة المرحلة العمرية (٤ ساعات- ٥ساعات باليوم)، مما يُعطي المادة الدراسية حقها، ويقلل حمل الحقيبة المدرسية ويقلل الضغط النفسي على الطالب	١٢شهراً	ووزارة التعليم
		♦ دمج ذوي الإعاقة في نفس البيئة التعليمية والمدارس مع توفير معلمين مختصين، وفصول رعاية متخصصة لهم.		وزارة التعليم واللجنة الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة

البُعد	الهدف	الإجراءات	المدة الزمنية	الجهة المنفذة
البُعد السابع: التطوير والابتكار	تعزيز الأفكار الإبداعية في الذكاء الاصطناعي، والتحول الرقمي، والبحث العلمي، والابتكار.	♦ تطوير شراكات بين المدارس والجامعات ومراكز التدريب من أجل بناء جيل مبتكر ومبدع، من خلال ورش عمل ودورات تدريبية متطورة.	١٨-٢٤ شهراً	وزارة التعليم، جامعة السلطان قابوس، ومراكز الاكتشاف العلمي والابتكار
	<u>المؤشرات:</u> -ارتفاع عدد المبادرات التدريبية من القطاع الخاص -زيادة تمكن الطلبة من مهارات الذكاء الاصطناعي -تحسن في مستوى مهارات الطلبة البحثية والابتكارية. -زيادة عدد الجهات الحاضنة لمشاريع وأعمال الطلبة الابتكارية.	♦ دمج الذكاء الصناعي ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة في المدارس والمناهج الدراسية.	١٨-٢٤ شهراً	وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات، وزارة التعليم
		♦ استحداث مادة البحث والابتكار في المدارس للطلبة والمعلمين وتوثيق نتائجها، مما قد يسهم في تحديث بعض القرارات التعليمية.	١٨-٢٤ شهراً	وزارة التعليم، مراكز الاكتشاف العلمي والابتكار
		♦ تمويل ومتابعة واحتضان الأفكار الإبداعية للمعلمين والطلبة من خلال تحويل مراكز الاكتشاف والابتكار إلى حاضنات تعليمية تربط المشاريع التعليمية بالقطاع الخاص.	١٢-١٨ شهراً	الشركات الخاصة، وزارة المالية، وزارة التعليم، مراكز الاكتشاف والابتكار

البُعد	الهدف	الإجراءات	المدة الزمنية	الجهة المنفذة
البُعد الثامن: الشراكة المجتمعية	بناء شراكة استراتيجية مستدامة تدعم العملية التعليمية عبر تعزيز التكامل بين الأسرة والمجامع والقطاع الخاص. المؤشرات: -زيادة نسبة مشاركة أولياء الأمور في المجالس التشاركية -تقليص الفجوة بين مخرجات التعلم ومتطلبات التنمية. -نمو في عدد الطلبة القياديين والمبدعين. -رفع كفاءة إدارة المرافق المدرسية؛ بما يحقق عائدًا ماليًا أو خدميًا.	♦ إنشاء مجلس "أولياء الأمور" في كل مديرية تعليمية، يضم نخبة من التربويين وأعضاء المجتمع، وأصحاب المصلحة، يتم فيها مناقشة الواقع التعليمي والتحديات والحلول المساندة لها، ورفعها للوزارة من أجل دراستها والوقوف على إيجاد حلول واقعية لها.	١٢ شهراً	وزارة التعليم
		♦ إشراك الشركات الخاصة المحلية، والشراكات العالمية التي تمول المشاريع وتضمن توافق المناهج مع الاقتصاد العالمي.	١٨-٢٤ شهراً	وزارة العمل، وزارة التعليم
		♦ تمكين الطلبة كقادة ومفكرين ومبدعين من خلال اخضاعهم لدورات تدريبية عملية تنمي مهاراتهم القيادية والحوارية.	١٨-٢٤ شهراً	وزارة التعليم، مراكز الاستكشاف والابتكار
		♦ تشجيع المبادرات الوقفية من ميسوري المجتمع في البنية التحتية واستثمار مرافق المدرسة فترة المساء، لتعود بالنفع المادي لها.	١٨-٢٤ شهراً	المجتمع المحلي، وزارة التعليم

سادساً: التحديات التي يمكن أن تجابه التصور المقترح والحلول المقترحة لتجاوزها

نجاح أي سياسة تعليمية لا يرتبط فقط بجودة تصميمها، بل بمدى قدرتها على التعامل مع المعوقات المؤسسية والبشرية والمادية التي قد تعترض طريقها، وبالتالي نشير لأبرز التحديات المتوقعة ونقترح آليات عملية للتغلب عليها بما يعزز فرصة نجاح التصور واستدامة أثره.

١-**تحدي الموائمة الثقافية:** استنساخ التجارب الدولية دون مراعاة المرتكز الفلسفي من قيم وطنية وخصوصية ثقافية.

آليات التغلب عليها: تطبيق نموذج التوطين التربوي، أي لا تشمل العملية استعارة الأفكار الجديدة من مناهج وطريق تدريس وغيرها، بل تتسع لتشمل تفريغها في قوالب تناسب المجتمع المحلي من محتوى وأمثلة وقيم، والاستعانة بالخبراء التربويين حتى لا يتعرض الطالب لضياع الهوية، ومنها استعارة مبدأ التعلم القائم على الظواهر، والتركيز على محتوى أقل، وتقليل الاختبارات المعيارية في الحلقة الثانية من فنلندا، واستعارة مبدأ (STEM) القائم على دمج التكنولوجيا في المناهج، وتعدد المستويات في نفس المرحلة العمرية بما يتناسب مع قدرات الطالب ومهاراته من سنغافورة.

٢-**تحدي مقاومة التغيير المؤسسي:** اعتماد بعض القيادات والجهات الفنية والإدارية على الأنماط التقليدية، قد يسبب رفض ضمني أو صريح للمبادرات الجديدة التي قد تزيد الأعباء في أعمالهم.

آليات التغلب عليها: تطبيق التغييرات في التصور المقترح على مراحل تدريجية؛ حتى لا ينصدم الكادر بالتغييرات المفاجئة، والعمل على إشراك مجموعة من نخبة المعلمين والقيادات في عملية صنع القرار التربوي، والتوجه إلى إشراك القيادات العليا والكوادر الفنية والإدارية في ورش عمل ومشاغل متعلقة بالسياسات التعليمية والتخطيط الاستراتيجي للمرحلة الجديدة، وتقديم حوافز مهنية للمعلمين مثل تخفيف الحصص الدراسية ليتسنى للمعلم الباحث البحث والتطوير.

٣-**تحدي الاستدامة والتمويل:** إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية والتحولات الجذرية قد تتطلب ميزانيات ضخمة واستمرارية، وقد تتأثر بالتحولات الاقتصادية.

آليات التغلب عليها: البحث عن مصادر تمويل مستدامة عبر تفعيل دور القطاع الخاص في دعم الابتكار المدرسي ضمن المسؤولية المشتركة، واستقطاب الدعم المالي والمادي والثقافي من رجال الأعمال والميسورين بالمجتمع ورواد الثقافة، وتحويل المدارس إلى مراكز تعلم مستدامة تستثمر مثل الملاعب والقاعات الرياضية والمسارح والمختبرات لتوفير دعم إضافي يدعم التطوير.

٤-**تحدي مركزية اتخاذ القرار:** سيطرت المستويات الإدارية العليا على القرارات التعليمية قد يحد من مرونة التطبيق في المؤسسات التعليمية.

آليات التغلب عليها: التوجه إلى اللامركزية المرنة بالتدريج، ومنح المدارس المزيد من الصلاحيات في اتخاذ القرارات التعليمية مع وجود إطار عمل ومساءلة شفافة، وخضوع القيادات التعليمية إلى تدريبات مكثفة على أسس اتخاذ القرارات التعليمية والإدارة الذاتية بحسب المواقف التي تواجهها.

٥-**تحدي الفجوة التقنية والبشرية:** وجود تفاوت في مستويات البنية التحتية الرقمية بين المدارس في المحافظات المختلفة، وتباين مهارات المعلمين في استخدام أساليب التدريس الرقمية الحديثة وفي تطبيق المناهج الحديثة.

آليات التغلب عليها: العمل على تطبيق سياسات تمويل ودعم للمناطق الأكثر احتياجاً، وزيادة تفعيل المنصات التعليمية الموحدة وتقوية شبكة المعلومات وتوفير أجهزة لوحية ذات معايير ممتازة للطلبة والمعلمين كعهدة وتوفير مراكز صيانة واستبدال لها وفق شروط محكمة، وبالنسبة لكفاءة المعلمين يتم توجيههم للتدريب المهني وفق احتياجاتهم، وربط التدريب المهني بالحوافز والترقيات، والعمل على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية الداخلية والخارجية بإشراف المديريات العامة.

٦-**تحدي منظومة التقييم:** الموازنة بين النموذج السنغافوري القائم على الصرامة الأكاديمية والمتطلبة لاختبارات معيارية دقيقة، والنموذج الفنلندي القائم على رفاهية المتعلم والتي تبعده عن ضغط الاختبارات لمرحلة ما بعد التعليم الأساسي.

آليات التغلب عليها: الاعتماد على التقييمات التكوينية والتغذية الراجعة التطويرية في مرحلة الحلقة الأولى ومنتصف الحلقة الثانية، ومن ثم إدخال الاختبارات المعيارية في النصف الآخر من الحلقة الثانية والحلقة الثالثة بواقع اختبار نهائي واحد مع وجود تقييمات تكوينية موزعة على السنة الدراسية كاملة، ويفضل الرجوع للمختصين في إعداد نظم التقويم لإدخال التغييرات الجديدة.

٧-**تحدي فجوة المناهج الدراسية:** وجود فجوة في المناهج بين ما يدرسه الطالب وما يتطلبه سوق العمل من مهارات حياتية المتوقعة في رؤية عمان ٢٠٤٠، وكثرة الحشو المعرفي للمحتوى الدراسي.

آليات التغلب عليها: الربط بين الموضوعات الدراسية في عدة مواد دراسية بنفس الفترة الزمنية، مما يقلل الفجوة بين النظرية والتطبيق، مثلاً موضوع "الطاقة المتجددة في سلطنة عمان" يتم تدريسه في الدراسات الاجتماعية كموقع جغرافي، وفي الرياضيات كحساب توفير، وفي العلوم كمصادر طاقة صديقة للبيئة من خلال الألواح الشمسية والتوربينات، والعمل على تقليل المحتوى المعرفي مقابل تعميق التفكير والتطبيق العملي لحل المشكلات في المواد الدراسية المختلفة.

التوصيات العامة لنجاح التصور

اسنادًا إلى ما أظهرته نتائج تحليل التجربتان السنغافورية والفنلندية من نجاح في بناء أنظمة تعليمية عالية الجودة، وإلى توجهات السلطنة ضمن رؤية عمان ٢٠٤٠، فإن الدراسة تقدم التوصيات التالية لتطوير سياسة التعليم المدرسي في السلطنة:

١-تعزيز اللامركزية التدريجية، ومنح المديريات التعليمية والمدارس صلاحيات أوسع في اتخاذ القرار التربوي.

٢-إنشاء مركز وطني مستقل للبحوث التربوية وتحليل السياسات التعليمية القائم على أدلة مباشرة من الميدان التربوي وبصفة مستمرة للتمكن من تحديث سياسات التعليم المدرسي بصفة دورية.

٣-رفع معايير القبول في كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين.

٤-ربط نظام الترخيص المهني للمعلمين قيد العمل بالحوافز وبالتدرج الوظيفي في مسارات مهنية (معلم خبير، قائد تربوي، باحث متمكن).

٥-وضع خطط تدريب مهني للمعلمين تشمل برامج تدريبية متسلسلة وربطها بواقع احتياجات المعلم والمدارس وبالتدرج الوظيفي.

٦-تطوير المناهج لتكون قائمة على المهارات الرقمية والذكاء الاصطناعي، وريادة الأعمال، والاستدامة مع تقليل محتواها؛ ليتسنى للطالب التطبيق العملي، والتحليل، والتقييم، والابتكار.

٧-التوسع في منظومة التقويم التربوي الجديدة التي تعتمد على التقييمات التكوينية عبر ثلاثة فصول دراسية في السنة الدراسية الواحدة وخصوصًا في المراحل الأولى، مع اعتماد اختبار معياري نهاية العام الدراسي.

٨-منح الاستقلال المالي للمحافظات التعليمية؛ لضمان تكافؤ الفرص التعليمية وتوزيع الخدمات التعليمية بشكل أسرع ووفق المناطق الأولى في توزيع الموارد.

٩-زيادة الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتوفير كوادر مدربة ومؤهله، وفصول تعليمية مهيأة ضمن المدارس التعليمية العامة، مما يوفر بيئة تعليمية صحية لهم.

١٠-تحويل المدارس إلى مدارس ذكية عبر تزويدها ببنية تقنية متطورة، وشبكات انترنت قوية وسريعة، وتبني الذكاء الاصطناعي في تخصيص تعلم الطالب، وتلبية متطلبات سوق العمل.

١١-إعداد وتنفيذ برامج تدريبية للقيادات الإدارية والمعلمين المتميزين في اتخاذ القرار وتطوير الكفاءات القيادية وكفاءات إدارة الموارد البشرية والمالية بمرونة.

١٢-توفير مصادر تمويلية متنوعة ومستدامة، عبر القطاع الخاص والمبادرات الكريمة واستدامة المدارس، وتوجيه التمويل نحو أولويات التطوير.

١٣-تعزيز مسار التعليم المهني والتقني من خلال زيادة كفاءة المناهج والتدريب الفعال والمتابعة المستمرة لحسن سير العملية التعليمة والتدريبية به، بما لا يثقل كاهل المدارس والمعلمين، وبما يعزز المهارات الطلابية المطلوبة في الاقتصاد الوطني المستقبلي.

١٤-تأسيس مجالس استشارية في كل مديرية تعليمية تضم أصحاب المصلحة، وأولياء الأمور والمعلمين والطلبة، من أجل تعزيز العملية التشاركية في التخطيط وصنع القرار التربوي بشفافية ورفعه للجهات المختصة بصفة نصف سنوية.

١٥-الاستفادة من خبرات الدول الناجحة في التعليم مع مراعاة الخصوصية العمانية، وخصوصًا بالرجوع إلى نتائج الأبحاث التربوية والدراسات المقارنة الدولية.

بحوث ودراسات مقترحة

يمثل اقتراح بحوث ودراسات مستقبلية امتداداً علمياً للتصور المقترح لتطوير سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان؛ إذ يسهم في تعميق الفهم بالمجالات ذات الصلة، واستكشاف قضايا لم يُبحث بها بشكلٍ كافٍ، وفيما يأتي بعض الدراسات المستقبلية المقترحة:

١-إجراء دراسة مقارنة سياسات التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء تجارب دول أخرى على المستوى العربي والعالمي.

٢-إجراء دراسة تقويمية لسياسات التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء متطلبات التعليم القائم على اقتصاد المعرفة.

٣-إجراء دراسة ببليومترية حول تأثير أبحاث السياسة التعليمية على القرارات الحكومية.

٤-تحليل واقع تطبيق سياسات التعليم المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر القيادات التربوية.

٥-دراسة فاعلية تطبيق اللامركزية في التعليم المدرسي في سلطنة عمان.

٦-دراسة مقارنة في نماذج إشراك أصحاب المصلحة في صنع السياسة التعليمية.

٧-دراسة حالة تطبيق مسار التعليم المهني والتقني في المدارس المطبق بها.

٨-دراسة واقع آليات المشاركة المجتمعية في صنع وتنفيذ وتقويم سياسة التعليم في سلطنة عمان.

٩-تحليل ببليومتري للاتجاهات البحثية في السياسات التعليمية المدرسية في الدول الأعلى في التعليم حسب مؤشر التعليم العالمي الحديث (Education Index).

قائمـــــة المراجـــــــع

أولًا: المراجــع العربيـــة

ثانيًا: المراجــع الأجنبيــة

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو الوفا، جمال، وحسين، سلامة (٢٠٠٨). *الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم*. دار الجامعة الجديدة.

الأحمدي، فؤاد (٢٠١٨). نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة كلية التربية*، ٨(٣٤)، ١٢١-١٩٥. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/928419

آل فهيد، أروى، والسلمي، نجاة (٢٠٢٥). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية وفنلندا (دراسة مقارنة). *مجلة كلية التربية*، ٣٦ (١٤٤)، ٤٣٧-٤٦٣. مسترجع من:

https://www.researchgate.net/publication/397724225_nzam_altlym_fy_almmlkt_alrbyt_alswdyt_wfnlnda_drast_mqarnt

أبا لخيل، سيرين (٢٠٢٣). الاستفادة من نظام التعليم العام في فنلندا. مجلة العلوم التربوية والإسلامية. ٢٢ ، ٣٤-٤٣. مسترجع من: https://www.jeahs.com/index.php/jeahs/article/view/341/337

أرقام. (٢٠٢٥). المدارس في فنلندا. هجر الشاشات والعودة إلى الورقة والقلم. أرقام. مسترجع من: https://www.argaam.com/ar/article/articledetail/id/1780048

البادري، سعود (٢٠٢٢). دراسة استطلاعية حول مدى مصداقية تقارير المنظمات والهيئات الدولية حول التعليم في سلطنة عمان. *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*، ٥ (٢)، ٦٤٦-٦٧١. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1341952

بكر، عبد الجواد (٢٠٠٣). *السياسات التعليمية وصنع القرار*. دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.

بغدادي، منار (٢٠٠٩). *السياسات التعليمية في الدول النامية والمتقدمة*. المكتب الجامعي الحديث.

بورسلي، نورا، الغريب، وداد، المطوع، فرح، والرشيدي، غازي (٢٠١٨). طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا: تحليل وثائق. المجلة التربوية، ٣٣(١٢٩)، ١٥-٦٤. مسترجع من:

http://search.mandumah.com/Record/959176

تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان (للصفوف ١-١٢). (٢٠١٧). مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

تنقيب، محمد (٢٠٢١). دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية الجزائرية. *جسور المعرفة*، *٧*(٣)، ١٩٢-١٩٩. مسترجع من:

https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/7/3/164203

الجابري، سند، إسماعيل، عمر، لاشين، محمد. (٢٠٢٢). دور الشراكة المجتمعية في تمويل التعليم المدرسي الحكومي بسلطنة عمان :دراسة حالة مدرسة الوارث بن كعب. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١١(٦)، ١٣٠٤- ١٣١٤. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1345734

الجبير، تهاني، والفايز، وفاء (٢٠١٥). تجربة سنغافورة في التعليم. *عالم التربية*، ١٦ (٥٢)، ١-٥٣. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/851560

جريدة الوطن. (٢٠١٤، يناير ١). المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين رؤية معاصرة لتجويد مستوى الأداء التربوي. مسترجع من: https://alwatan.om/details/685

جريدة عمان (٢٠٢٥، ديسمبر ٣٠). تخريج دفعة جديدة من التربويين بالمعهد التخصصي للتدريب المهني. جريدة عمان. مسترجع من: https://2cm.es/1i-Ls

جريدة عمان. (٢٠١٧، يونيو ١٩). «التربية» توقع اتفاقية لتطوير مناهج العلوم والرياضيات مع كامبريدج. مسترجع من: https://url-shortener.me/D2A8

الحجري، راشد، الصقري، محمد، التوبي، عبدالله، والحضرمي، أحمد (٢٠٢٤). الآثار التربوية للدروس الخصوصية على التعليم المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة بحوث عربية في مجالات البحوث النوعية*، *٣٤* (١)، ٢٩-٥٢. مسترجع من: https://raes.journals.ekb.eg/article_348878.html

الحريري، رافده (٢٠١٥). *نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي*. دار اليازوري العلمية الطباعة والنشر.

حورية، علي حسين، والشامي، السعيد سعد .(2021) .*دليل استراتيجيات تحليل قطاع التعليم* (النسخة النهائية). المركز الإقليمي للتخطيط التربوي. مسترجع من: https://rcepunesco.ae

الخروصي، أحمد، البادي، أمل، المياحي، محمود، والكلبانى، أسماء. (٢٠٢٢). تقييم تجربة سلطنة عمان في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة جامعة*

فلسطين التقنية للأبحاث، ١٠ (٢)، ٢٩١ – ٢٩٩. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1424234

الخريزي، محمد (٢٠١٩). القيادة المدرسية في جمهورية سنغافورة (آلياتها، وممارساتها، والإفادة منها). مطبوعات جائزة خليفة التربوية.

خليل، نبيل (٢٠١٠). *صنع القرار التعليمي في جمهورية مصر العربية وبعض الدول المتقدمة*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

داود، عبد العزيز (٢٠٢٠). *التربية المقارنة ونظم التعليم*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

الدخيل، عزام (٢٠١٥). *نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال عبر تعليمهم الأساسي*. (ط.٤). الدار العربية للعلوم.

الديك، سامية (٢٠٢٤). دراسة مقارنة لتطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ٦ (١)، ٣٨٩- ٤١٥. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1466319

الدين في سنغافورة، (٢٠٢٤، أكتوبر ٢١). في ويكيبيديا. تم الاسترداد من: الدين في سنغافورة – ويكيبيديا

الراسبية، أمينة (٢٠٢١). آليات تطوير التعليم والتعلم في سلطنة عمان وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨ (٤٥)، ٣١١- ٣٣٤. مسترجع من: https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=340733

الرشيدي، غازي، ومندني، لطيفة (٢٠١٧). الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، ٢٧ (١)، ٩١-١٣٤. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/843605

رصد عمان. (٢٠٢٣، مايو ٢١). أبرز ملامح قانو التعليم المدرسي الجديد. مسترجع من: https://rassdoman.om/archives/3907

رضا، محمد (١٩٩٨). *السياسات التعليمية في دول الخليج* (ط.٣). منتدى الفكر العربي.

رفاعي، عقيل (٢٠١٥). السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا: دراسة مقارنة. الدوريات المصرية، ٣٠(٢)، ٤٣١-٥١٥. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/675699

رؤية عمان ٢٠٤٠. (٢٠٢٠). وحدة متابعة رؤية عمان ٢٠٤٠. https://www.oman2040.om/

زاهر، ساندرا، اللواتية، طاهرة، المحذوري، سليمان، ومالك، ساكل. (٢٠٠٩). مكونات النظام التعليمي العماني يجعل السلطنة مثالاً لدول الخليج. *رسالة التربية، (٢٤)*، ٩ – ١٤. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/36444

زيان، رباب (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء خبرة فنلندا. المجلة العلمية المعاصرة للمناهج وتكنولوجيا التعليم، ٢ (٢)، ١ – ٥٦. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1389327

السبيعي، نايف، الحرون، منى، وعبد الرحمن، دعاء.(٢٠٢١). التعليم الثانوي في دولتي كندا وسنغافورة: دروس مستفادة. مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، (٢٠)، ٣٣٠– ٣٦٦. مسترجع من:http://search.mandumah.com/Record/1485612

سروين، هدى، سروين، فاطمة، التواتي أسماء، التواتي، مودة، عبد الخالق، عبلة، وساسي، هديل (٢٠٢٥). تأثير إدارة وقت الحصة على التحصيل الدراسي للتلاميذ من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولى داخل مدارس مراقبة تعليم الرجبان. *مجلة القرطاس، ٢٧* (٤)، ٤٢٨– ٤٥٨. مسترجع من: https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/download/1415/1262/1546

الشهري، خلوفه (٢٠٢١). تجارب تعليمية دولية ومظاهر الاستفادة منها في التدريب المهني والتقني السعودي: دراسة مقارنة. المجلة السعودية للتدريب التقني والفني، (٣)، ٣٣–٧٣.

الشويعر، رنا، والعصيمي، سهام (٢٠١٦). التعليم في فنلندا [رسالة ماجستير غير منشور]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مسترجع من: https://sehamsolimanblog.files.wordpress.com/2017/01/d981d986d984d986d8afd8a7-d8a7d984d8aad8b1d8a8d98ad8a9-d8a7d984d985d982d8a7d8b1d986d8a9.pdf

صندوق الحماية الاجتماعية. (ب.ت). الأسئلة الشائعة عن رؤية عمان ٢٠٤٠. سلطنة عمان. مسترجع من: https://www.spf.gov.om/wp-content/uploads/2025/07/FAQ-Oman-Vision-2040.pdf

طه، فلسطين، وسلامه، محمد (٢٠٢٣). دراسة مقارنة للتعليم من أجل التنمية المستدامة بمراحل التعليم العام بكل من فنلندا وفلسطين. رابطة التربويين الفلسطينيين، ١٠(٣)، ٦٨–٨٦. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1476161

الضاحي، علاء. (بدون تاريخ). مراحل النظام التعليمي في سنغافورة ومزاياه. كلية التربية والتعليم– جامعة كربلاء. مسترجع من: https://2cm.es/1gm5g

عامر، فتحي (٢٠١٢). *الرأي العام الالكتروني*. دار الناشر للجامعات

العبري، خلف، صلاح الدين، نسرين، لاشين، محمد، والهادي، بدرية. (٢٠١٩). واقع ممارسات المجالس البرلمانية في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان "من وجهة نظر أعضاء مجلس عمان". *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، مج ١٠ , ع ٣* . ٩٨ – ٨٣ ،مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1049774

العبري، خلف، نصر، مروة، المهدي، ياسر، إمام، محمود، وكاظم، علي. (٢٠٢٠). العوامل المؤثرة في العزوف عن مهنة التدريس من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان: دراسة متعددة التصاميم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج ١٥ , ع ٣* . ٤٨١ – ٤٦٧ ،مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1192721

العبيدي، سمير (٢٠١٢). *دور المؤسسات المعرفية في النهضة السنغافورية*. مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، (٣٨)، ٢٢١–٢٣٨.

العتيبي، نوف (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة العلوم التربوية*، ٢ (٣٥)، ٢٤٥–٣٠٤.

العدواني، خالد (٢٠٢٣). تجربة سنغافورة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين كمدخل للتنمية المهنية المستدامة. *مجلة جامعة البيضاء*، ٥(٤)، ١١–٧٢٧.

العلاق، بشير (١٩٨٣). *معجم مصطلحات العلوم الإدارية الموحدة*. الدار العربية للموسوعات.

العواني، عمر، وشترة، خير الدين. (٢٠٢٥). أضواء على الأوضاع السياسية والاقتصادية في سلطنة مسقط وعمان خلال الفترة ١٩٤٥–١٩١٢ وتداعيات الحرب العالمية الأولى. مجلة وقائع تاريخية، (٤٣)، ٥٥٥– ٦٠٥. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1627094

العوفي، خالد (٢٠٢٤). الرضا الوظيفي عند معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١)، ١١٢-١٣١.

الغامدي، عبدالله (٢٠٢٤). واقع السياسات السعودية بالجامعات السعودية ودورها في تحقيق مجتمع المعرفة: جامعة الملك خالد أنموذجاً. *مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والانسانية، ١١* (٩٧)، ٩٨-١١٩.

الغامدي، بدر (٢٠٢٥، أبريل ٣). القدرات البشرية مفتاح التميز للجامعات في عصر الثورة الصناعية الرابعة (جامعات سنغافورة نموذجاً). *دراسة للاستشارات والدراسات والترجمة*. مسترجع من: https://drasah.com/Description.aspx?id=7618

الفارسي، عبدالله (٢٠١١). تطوير آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول (رسالة دكتوراة غير منشورة). *جامعة القاهرة*.

الفارسي، عبدالله (٢٠٢٣). آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان: دراسة مقارنة بين سلطنة عمان وماليزيا. *المجلة العربية للعلوم التطبيقية والنفسية*، (٣٤)، ٤٠١-٤٣٠. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1392055

فرج، عبد اللطيف (٢٠٠٥). *نظم التربية والتعليم في العالم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الفهدي، صالح. (٢٠١٨، ١٢ نوفمبر). *خلِّصونا من الجراثيم*. جريدة الرؤية العمانية . https://alroya.om/post/226204.

القطان، عروب، الشطي، هديل، والكندري، عيسى (٢٠٢٤). تطوير السياسات التعليمية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول: تصور مقترح. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٨ (٣)، ١٧١ – ٢٣٢. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1522477

لاشين، محمد، والهاشمي، زياد. (٢٠٢٠). المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وانعكاساتها على التخطيط الاستراتيجي بالتعليم العالي في سلطنة عمان. *مجلة كلية التربية*، ٨، (٢٢)، ٣٨ – ٩٥. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1347136

لهلوب، ناريمان (٢٠١٢). *السياسات التربوية العربية*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

مجلس التعليم. (د.ت.). نبذه عن التعليم في سلطنة عمان. سلطنة عمان. مسترجع من: https://www.educouncil.gov.om/page.php?scrollto=start&id=15

مجلس التعليم. (٢٠١٧، أكتوبر ٢). *فلسفة التعليم*. سلطنة عمان. مسترجع من: https://www.educouncil.gov.om/downloads/Z7h5dMfH9KQT.pdf

مجلس التعليم. (٢٠١٨، أكتوبر ٧). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠: الملخص التنفيذي*. سلطنة عمان. مسترجع من: https://www.educouncil.gov.om/downloads/A5REESATDKs8.pdf

المحجان، أنور (٢٠٢٤). ملامح التعليم الأساسي في سنغافورة وكيفية الإفادة منه في دولة الكويت: دراسة تحليلية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة*، ٣ (٣)، ١٥٦- ١٠٩، مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1491271

محمد، الخولاني (٢٠٢٣). نظام التعليم في سلطنة عمان. موقع سكربت. مسترجع من: https://2u.pw/ldDQw

محمد، وائل (٢٠٢٤). مضمون السياسة التعليمية لنظام الثانوية العامة في مصر ٢٠١٤-٢٠٢١. *كلية التربية*، ٩٠ (٢)، ٤١٠-٤٤٠.

محمود، الزهراء (٢٠٢٥). تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة العلوم التربوية، (٣٥)، ٢٤٥- ٣٠٤.

المركز الوطني للإحصاء والمعلومات. (٢٠٢٥). التعداد السكاني. سلطنة عمان. مسترجع من: https://www.ncsi.gov.om/ar

المسلماني، لمياء (٢٠٢٣). بعض التجارب العالمية الرائدة في التعليم المزدوج وآليات الإفادة منها في مصر. مجلة جامعة جنوب الوادي للعلوم التربوية، ٦ (١١)، ٢٥١-٣١٣. مسترجع من:https://journals.ekb.eg/article_330550.html

المشرفية، راية (٢٠٢٤). واقع التحول الرقمي في الإدارة المدرسية وتحدياته من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عمان. *مستقبل التربية العربية*، ٣١، (١٤٣)، ٢٣٩-٢٦٢. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1522973

منصة أفدني. (٢٠٢٦، يناير ١٥). التقويم السنوي للمدارس الحكومية والخاصة سلطنة عمان ٢٠٢٥-٢٠٢٦. مسترجع من: https://2cm.es/1jz1H

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

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٩). *التّحدّيات التي تواجه التعليم في الدول العربية وتأثيرها على الفقر متعدّد الأبعاد*. إدارة التعليم. مسترجع من: https://2u.pw/NWW06V

ناصر، أحمد (٢٠٢٤، أبريل ٢٧). تجربة سنغافورة في الإصلاح الإداري. *المركز التأسيسي للدراسات والبحوث*، مسترجع من:https://csr-yemen.com/articles/StudySingapore

الهادي، بدرية، الكيومي، أمل، والعبري، خلف (٢٠٢١). سياسات التعليم قبل الجامعي في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع من التنمية المستدامة ٢٠٣٠: دراسة مزجية (رسالة دكتوراة غير منشورة). *جامعة السلطان قابوس، مسقط*. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1363883

الهادي، بدرية، الكيومي، أمل، والعبري، خلف (٢٠٢٢). سياسات التعليم قبل الجامعي في سلطنة عمان بين الواقع والمأمول: دراسة تحليلية. *مجلة التربية المقارنة والدولية*، *٧* (١٥)، ١٤٩ – ١٩٤. مسترجع من:http://search.mandumah.com/Record/1289680

الهنائي، خالد. (٢٠١٢). *النظام التعليمي العماني وفعالية مركزية التخطيط التربوي*. المطابع العالمية.

الهيئة العُمانية لضمان جودة التعليم. (٢٠٢٥، فبراير ٢٢). النظام الوطني لتقويم أداء المدارس. مسترجع من: https://gov.om/w/national-system-for-evaluating-school-performance

وحدة متابعة تنفيذ رؤية عمان ٢٠٤٠ (٢٠١٩). رؤية عمان ٢٠٤٠. مسترجع من: https://gov.om/oman-vision-2040-implementation-support-unit?doAsUserId=%252525252527+netsparker%2525252525280x001C2B%252525252529+%252525252527

وزارة الاقتصاد. (٢٠٢١). خطة التنمية الخمسية العاشرة (٢٠٢١- ٢٠٢٥). سلطنة عمان. مسترجع من: https://www.economy.gov.om/library/10thplan/index.html

وزارة الإعلام. (٢٠٢٦، فبراير ٨). التربية والتعليم. بوابة سلطنة عمان المعلوماتية. مسترجع من: https://www.omaninfo.om/ar/pages/226/show/884

وزارة العدل والشؤون القانونية. (٢٠١٤). مرسوم سلطاني رقم ٢٢ / ٢٠١٤ بإصدار قانون الطفل. سلطنة عمان. مسترجع من: https://mjla.gov.om/laws/ar/1/show/142

وزارة العدل والشؤون القانونية. (٢٠٢٣أ). قرار وزاري رقم ٣٠/٢٠٢٣ بتعديل بعض أحكام اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة. سلطنة عمان. مسترجع من: https://mjla.gov.om/decisions/ar/5/show/1672

وزارة العدل والشؤون القانونية. (٢٠٢٣ب). مرسوم سلطاني رقم ٣١ / ٢٠٢٣ بإصدار قانون التعليم المدرسي. مسترجع من: https://mjla.gov.om/laws/ar/1/show/195

وزارة العدل والشؤون القانونية. (٢٠٢٦). مرسوم سلطاني رقم ١٤ / ٢٠٢٦ بدمج وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار في وزارة واحدة تسمى وزارة التعليم، وتحديد اختصاصاتها واعتماد هيكلها التنظيمي. مسترجع من: https://mjla.gov.om/decrees/1

وزارة التربية والتعليم. (ب.ت. أ). تعريف بسلطنة عمان. سلطنة عمان. مسترجع من:

https://moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/eps/Arabic/ips/Right_Menu/Sultnate_Oman/oman.aspx

وزارة التربية والتعليم. (د.ت.ب). الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم. سلطنة عمان. مسترجع من: https://main.moe.gov.om/ar/hierarchical/1

وزارة التربية والتعليم. (د.ت.ت). المديرية العامة لتطوير المناهج. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/pages/132/show/398

وزارة التربية والتعليم. (د.ت.ث). مركز إنتاج الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/pages/132/show/381

وزارة التربية والتعليم. (د.ت.ج). المديرية العامة لتطوير المناهج. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/pages/132

وزارة التربية والتعليم. (د.ت.ح). الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/images/library/file/Book383808.pdf

وزارة التربية والتعليم. (د.ت.خ). الأنظمة واللوائح. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/pages/60

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١١). نظام التعليم ما بعد الأساسي. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/pages/14

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). اختتام عمال ندوة المسح الشامل لمؤشرات تقنية المعلومات والاتصالات في قطاع التعليم للصفوف (١-١٢). سلطنة عمان. مسترجع من: https://2u.pw/xyMeI

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤). أدلة تربوية: المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/library/1

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). اختصاصات وزارة التربية والتعليم وهيكلها التنظيمي. البوابة التعليمية. سلطنة عمان. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/topics/1/show/7106

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٣أ). أدلة تربوية: المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://2cm.es/1oBUw

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٣ب). المسار المهني والتقني في التعليم ما بعد الأساسي. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://home.moe.gov.om/images/library/file/Book973837.pdf

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٣ج). قانون التعليم المدرسي الصادر بالمرسوم السلطاني رقم (٣١/ ٢٠٢٣). سلطنة عمان. مسترجع من: https://lib.moe.gov.om/home/item_detail/49442

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٤أ). الخطة الدراسية للمدارس الحكومية بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٢٤- ٢٠٢٥م. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://home.moe.gov.om/file/20538.pdf

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٤ب). التقويم السنوي للمدارس الحكومية والخاصة المطبقة لنظام التقويم الحكومي لعام م٢٠٢٥/ ٢٠٢٦م. سلطنة عمان. مسترجع من: https://main.moe.gov.om/ar/updates/link/1412

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٥أ). نظام إدارة الجودة. البوبة التعليمية. سلطنة عمان. مسترجع من: https://2u.pw/yqMEI

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٥ب، أبريل). الرؤية والرسالة. البوابة التعليمية. سلطنة عمان. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/pages/162/show/504

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٥ج، يونيو ١٨). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/images/library/file/Book795368.pdf

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٥د، يونيو ١٨). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ٢٠٢٤_٢٠٢٥_ملحق البيانات المصورة. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/topics/1/show/12879

وزارة التعليم. (٢٠٢٦، يناير ٤). الأخبار الرئيسية. بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسترجع من: https://home.moe.gov.om/region/northsh/topics/1/show/13008

وزارة المالية. (د.ت.). الميزانية العامة للدولة ٢٠٢٥- ٢٠٢٦. مسترجع من: https://www.mof.gov.om/yearly-budget

http://search.mandumah.com/Record/1347136

يوسف، يحيى، وعبدالغنى، مصطفى (٢٠٢١). دراسة مقارنة لتحسين السياسات التعليمية بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء جبرة جمهورية فنلندا. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(١١)، ٤٣-٨١. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1229901

اليونسكو. (٢٠٢٥، فبراير ٢١-٢٣). *"الإنترنت لبناء الثقة"*. اليونسكو. تم الاسترداد من www.unesco.org.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

A Singapore Government Agency Website. (2025, April 1). About GCE Advanced Level. SEAB. Retrieved from: https://www.seab.gov.sg/gce-a-level/about-gce-a-level/

Acconci, D. (2025). Summary: A guide for businesses. Hawksford. Retrieved from: https://2cm.es/1lazw

Al'Abri, K. (2015). *Higher education policy architecture and policy-making in the Sultanate of Oman: Towards a critical understanding.* The University of Queensland, 1-250. Retrieved from: https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:376576/s41801871_phd_submission.pdf

Al-Jardani, K. (2012). Evaluating a Developed Framework for Curriculum Evaluation in Oman. *International Journal of English Linguistics*, 2, 17. https://doi.org/10.5539/ijel.v2n6p17.

Al-Thani, G. (2024). Comparative Analysis of Stakeholder Integration in Education Policy Making: Case Studies of Singapore and Finland. *Qatar Societies, 14*(7), 104. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/soc14070104

Cambridge. (2025, November 25). Partnership for Education. Cambridge University Press and Assessment. Retrieved from: https://www.cambridge.org/partnership/impact-report

Chan, D, & Tan, J. (2008). Privatization and the rise of direct subsidy scheme schools and independent schools in Hong Kong and Shabibi, A., & Silvennoinen, H. (2018). Challenges in Education System Affecting Teacher Professional Development in Oman. *Athens Journal of Education*. https://doi.org/10.30958/aje.5-3-3.

Cook, J. W. (2019). Sustainability, human well-being, and the future of education. *Springer Nature Switzerland AG*. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6

Edufront. (2024, February 20). How Long Should a Tuition Class Last?. Edufront Learning Centre. Retrieved from: https://edufront.com/how-long-should-a-tuition-class-last/

Elkan, R. (1995). Singapore's Development Strategy in Percuson, K. (1995). A Case Study in Rapid Development. International Monetary Fund.

Elson, A. (2008). *The Sovereign Wealth Funds of Singapore. Ideas, 9*(3), 73-96. Retrieved from: https://ideas.repec.org/a/wej/wldecn/343.html#:~:text=This%20paper%20examines%20the%20origin,and%20largest%20sovereign%20wealth%20funds.

Europa. (n.d.). Education and Training Monitor 2025- Finland. European Education Area. Retrieved from: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/finland.html

European Commission. (2025, June). Educational expenditure statistics. Eurostat. Retrieved from: https://2cm.es/1hP5O

European Education and Culture Executive Agency. (2025). Teaching and learning in upper secondary Education. Eurydice. Retrieved from: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education

Finland Profile. (2024). Finland: Technonlgy. /OECDUNESCO. Retrieved from: https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/finland/~technology

Finland.fi. (2018). *How Finland found a road to reconciliation after the Civil War of 1918*. Retrieved from: https://finland.fi/life-society/how-finland-found-a-road-to-reconciliation-after-the-civil-war-of-1918/

Finnish Ministry of Education and Culture. (2021). Education Policy Report: Digitalisation and Learning in Finland. Ministry of Education and Culture. Retrieved from: https://okm.fi/en/education-policy-report

Finnish Ministry of Education and Culture. (n.d.). Finnish Education System. Ministry of Education and Culture. Retrieved from: https://okm.fi/education-system#:~:text=Comprehensive%20school%20education%20(primary%20and%20lower%20secondary,permanently%20in%20Finland%20must%20attend%20compulsory%20education.

Finnish National Agency for Education. (2025a). Finnish general upper secondary school can be completed in English as of autumn 2026. Finnish National Agency for Education. Retrieved from: https://www.oph.fi/en/news/2025/finnish-general-upper-secondary-school-can-be-completed-english-autumn-2026

Finnish National Agency for Education. (2025a). Primary and Lower Secondary Education. Ministry of Education and Culture. Retrieved from: https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education

Finnish National Agency for Education. (2025b). Distribution of lesson hours in basic Education. EDUFI. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/distribution-of-lesson-hours-in-basic-education-2020.pdf

Finnish National Agency for Education. (2025b). What is general upper secondary education. Finnish National Agency for Education. Retrieved from: https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/what-general-upper-secondary-education

Finnish National Agency for Education. (2026). Bacic information about primary and lower secondary education. EDUFI. Retrieved from: https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/bacic-information-about-primary-and-lower-secondary-education

Finnish National Agency for Education. (2026). National core curriculum for primary and lower secondary education. Finnish National Agency for Education. Retrieved from: https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education

Finnish National Agency for Education. (n.d.). Finnish Education system. Finnish National Agency for Education. Retrieved from: https://www.oph.fi/en/education-system

Finnish National Agency for Education. (n.d.). Tasks. EDUFI. Retrieved from: https://www.oph.fi/en/about-us/tasks

Geniebook. (2025, January 16). PSLE 2025 Timetable. Geniebook. Retrieved from: https://geniebook.com/exam-preparation/psle/important-dates#:~:text=Q2:%20How%20is%20the%20PSLE%20score%20calculated?,to%2032%20in%20the%20PSLE%20grading%20system.

Greatbatch, D. & Tarte, S. (2019) *School Improvement Systems in High Performance Countries*. Department of Education: Social Science in Government.Henriksson, M. (2025, December 30). "Finland under Swedish rule". In Britannica. Retrieved from: https://www.britannica.com/place/Finland/Finland-under-Swedish-rule

Hong, L. (2017). *Relationship between socio-economic backgrounds and secondary school students' achievements and self-beliefs: A comparative study of Finland and Singapore* [master's thesis, University of Turku]. Semantic Scholar. Retrieved from: https://www.semanticscholar.org/paper/Relationship-between-socio-economic-backgrounds-and-Lim/01fc5322c4deccc543622985f7671c6fed623f27

InfoFinland. (2025, September 29). *Key facts about Finland. Information about Finland*. Retrieved from: https://www.infofinland.fi/en/information-about-finland/key-facts-about-finland

Jones, T. (2013). *Understanding education policy: The 'four education orientations' framework*. Springer.

Kivi, R. (2000). New Technology and Education in Finland", PEB Exchange, Programme on Educational Building, No. 2000/12, OECD Publishing. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2000/10/new-technology-and-education-in-finland_g17a17fc/830666883232.pdf

Kumar, P. (2024). The influence of education on social stratifications and mobility. *International Journal of Social Science Resource*, *1*(4), 8-16.

Kupiainen, R. (2022). Making the "digital leap" in Finnish schools. *Norwegian University of Science and Technology, 8*, 287-297 Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/363942451_Making_the_digital_leap_in_Finnish_schools

Kwek, D., Ho, J., & Wong, H. (2023). Singapore's educational reforms toward holistic outcomes: (Un)intended consequences of policy layering. Universal Education at

Brookings. Retrieved from: https://www.brookings.edu/articles/singapores-educational-reforms-toward-holistic-outcomes/

Larson, S. (n.d.). "Early Finnish independence". In Britannica. Retrieved from: https://www.britannica.com/topic/history-of-Finland/Early-Finnish-independence

Lau, W. (2015). *Means to an End: A Comparative Review of Finland and Singapore's Basic Education Systems* [master's thesis, Lund University]. Academia. Retrieved from: https://www.academia.edu/92792466/Means_to_an_End_A_Comparative_Review_of_Finland_and_Singapore_s_Basic_Education_Systems

Liu, V. (2024, December 04). The Education System in Singapore Explained. *Tutor Chase.* Retrieved from: https://www.tutorchase.com/blog/the-education-system-in-singapore-explained

Mapes, T. (2024, November 13). "Weather in Finland: Climate, Seasons, and Average Monthly Temperature". Tripsavvy. Retrieved from: https://www.tripsavvy.com/weather-in-finland-4135832#:~:text=In%20the%20Finnish%20South%20and,of%2090%20days%20each%20year.

Ministry of Education and Culture, Finland. (2016). Teacher Education in Finland. Retrieved from: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstreams/0c0993be-e7d5-45bc-8205-db90e7eff0f8/download

Ministry of Education and Culture, Finland. (2019). *Ministry of Education and Culture Strategy 2030* (Publications of the Ministry of Education and Culture, 2019:12). https://okm.fi/publication?pubid=URN:ISBN:978-952-263-

Ministry of Education and Culture, Finland. (2022). Teacher Education Development Programme 2022–2026. Retrieved from: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstreams/0c0993be-e7d5-45bc-8205-db90e7eff0f8/download

Ministry of Education and Culture, Finland. (2024, September 22). EUR 8.45 billion budget proposal for the Ministry of Education and Culture for 2025. Retrieved from: https://okm.fi/en/-/eur-8.45-billion-budget-proposal-for-the-ministry-of-education-and-culture-for-2025

Ministry of Education and Culture, Finland. (2025, December 17). TALIS 2024: Early childhood staff find their work meaningful, but lack of resources and staff shortages pose challenges.OKM. Retrieved from: https://okm.fi/en

Ministry of Education and Culture, Finland. (2025b, December 17). Early childhood education and care. OKM. Retrieved from: https://okm.fi/en/early-childhood-education-and-care

Ministry of Education and Culture, Finland. (2025c, December 17). Pre-Primary Education. OKM. Retrieved from: https://okm.fi/en/pre-primary-education1

Ministry of Education and Culture, Finland. (n.d.). Duties and objectives of the Ministry of Education and Culture. OKM. Retrieved from: https://okm.fi/en/duties-and-objectives

Ministry of Education, Singapore. (2022, January 17). Subject-Based Banding in Primary Schools Provides Flexibility for Learning. Retrieved from:

https://www.moe.gov.sg/news/forum-letter-replies/20220117-subject-based-banding-in-primary-schools-provides-flexibility-for-learning

Ministry of Education, Singapore. (2023). *Transforming education through technology: EdTech Masterplan 2030*. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-masterplan

Ministry of Education, Singapore. (2024, January 10). *Fees, assistance, awards and scholarships* [Web page]. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/financial-matters

Ministry of Education, Singapore. (2024, January 27). *Teaching careers: Selection process.* [Web page]. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers

Ministry of Education, Singapore. (2024, September 17). 21st Century Competencies [Web page]. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies

Ministry of Education, Singapore. (2025a). Education Statistics Digest 2025. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/esd-2025.pdf

Ministry of Education, Singapore. (2025b, September 4). Our Mission and Vision. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/about-us/our-mission-and-vision

Ministry of Education, Singapore. (2025c, September 12). Curriculum for secondary schools. Retrieved from: https://2cm.es/1lhyq

Ministry of Education, Singapore. (2025d, October 10). Singapore Teachers Embrace Digital Technologies and Benefit from Strong Professional Development: OECD TALIS 2024 Study. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20251007-singapore-teachers-embrace-digital-technologies-and-benefit-from-strong-professional-development-oecd-talis-2024-study

Ministry of Education, Singapore. (2026, April 15). Our Organisation Structure. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure

Ministry of Education, Singapore. (n.d.). Overview of Singapore's Education System. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/overview_of_singapore_education_system.pdf

Ministry of Education, Singapore. (n.d.). Singapore Curriculum Philosophy [Web page]. Retrieved from: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers/singapore-curriculum-philosophy

Ministry of Finance, Finland. (2024). *National medium-term fiscal-structural plan: Finland's medium-term plan 2025–2028* (Publications of the Ministry of Finance, 2024:59). Finland’s Medium-Term Plan 2025–2028. National Medium-Term Fiscal-Structural Plan

Ministry of Trade and Industry Singapore. (2024). *Transforming Singapore’s economy*. Government of Singapore. Retrieved from: https://www.mti.gov.sg/newsroom/transforming-the-singapore-economy/

Ministry of Trade and Industry Singapore. (2025, November 21). MTI Upgrades GDP Growth Forecast for 2025 to “Around 4.0 Per Cent” and Forecasts GDP Growth of “1.0 to 3.0 Per Cent” for 2026. MTI. Retrieved from: https://2cm.es/1lazw

National Institute of Education. (2010, March). A Teacher Education Model for the 21st Century (TE21). Nanyang Technological University. Retrieved from: https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/106e3f99-5c91-419f-937e-9b09fcffb475/content

National Population and Talent Division. (2025, September 29). " Population in Brief 2025: Key Trends". NPTD. Retrieved from: https://www.population.gov.sg/population-in-brief-2025-key-trends/

NCEE, Singapore. (2025). Top-Performing Countries. National Centre of Education and Economy. Retrieved from: https://ncee.org/singapore/

NG, P. (2011). Singapore's Multilingual and Bilingual Policy. *University of Niigata Prefecture, 30*, 1-12. Retrieved from: https://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/journal/RJAPS_V30_Ng.pdf

NordicCooperation. (n.d.). Pre-primary education in Finland. The Nordic Council and the Nordic Council of Ministers. Retrieved from: https://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/journal/RJAPS_V30_Ng.pdf

OECD. (2020). Education at a Glance 2020. OECD Publishing.

OECD. (2021). OECD comparison: Socio-economic background still a strong influence on educational choices - regional variations in Finland are small. Finnish National Agency for Education. Retrieved from: https://www.oph.fi/en/news/2021/oecd-comparison-socio-economic-background-still-strong-influence-educational-choices

OECD. (2022). Finland's Right to learn Programme: Achieving equity and quality in education. OECD Publishing. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/09/finland-s-right-to-learn-programme_58de2f6c/65eff23e-en.pdf

OECD. (2023). Education at a Glance 2023. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html

OECD. (2025). Education at a glance: Finland. OECD Publishing. Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/finland_d8f44a5b-en.html

OECD. (2025). OECD economics surveys: Finland 2025. OECD Publishing. Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-economic-surveys-finland-2025_985d0555-en.html

OECD. (2025, October 30). Vocational Education and Training Systems in Nine Countries. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publicDevelopment.nal-education-and-training-systems-in-nine-countries_1a86eb6c-en.html

Oman Agency News. (2025, January 2). Oman Budget 2025: 39% spending in education sector, to construct 22 new government schools. Sultanate of Oman. Retrieved from: https://www.thearabianstories.com/2025/01/02/oman-budget-2025-39-spending-in-education-sector-to-construct-22-new-government-schools/

Oman News Agency. (2026, January 1). Revenues of Oman's 2026 Budget Exceed RO 11.4 Billion. Retrieved from:

https://omannews.gov.om/topics/en/80/show/126322/ona#:~:text=RO%2011.4%20Billion-,Muscat%2C%201%20Jan%202026%20(ONA)%20%2D%2D%2D%20The%20total%20estimated,to%20approximately%20RO%2011.447%20billion.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education Policy outlook in Finland*. OECD Publishing. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/education-policy-outlook-in-finland_47abebf6/f162c72b-en.pdf

Raffe, D. (2011). *Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems*. *Centre for Educational Sociology: The University of Edinburgh*, No.57.

Reyes, V. & Tan, C. (2018). Assessment reforms in high-performing education systems: Shanghai and Singapore. In M. Khine (Ed.), International Trends in Educational Assessment: Emerging Issues and Practices, 25-37

Sahlberg, P. (2012). Quality and equity "Finnish schools". Pasi Sahlberg. Retrieved from: https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Qualit_and_Equity_SA_2012.pdf

Shuaili, A. (2025). Bridging the skills gap: Technical and vocational education and training student competencies and labor market alignment in Oman. *Vocation, Technology & Education, 2*(3). https://doi.org/10.54844/vte.2025.0991.

Singapore Budget. *Revenue and Expenditure*. Government of Singapore. Retrieved from: https://www.singaporebudget.gov.sg/revenue-and-expenditure

Singapore. *International Journal of Educational Management, 22*(6), 474-487. Retrieved from: www.emeraldinsight.com

Skopji (2007) *Policy Development Handbook*. General Secretariat of the Government of the Republic of Macedonia.

Srinivasan, P. (2016). *Comparative education – Concept of comparative education.* Lulu Publication. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication342448725

Statistics Finland. (2025, October 10). Figures. Retrieved from: https://stat.fi/en/statistics/opiskt

Studious Minds Tuition Centre.(2025, April 11). What Parents Need to Know About Weighted Assessments (WA) and End-of-Year (EOY) Exams. SMTC. Retrieved from: https://studiousminds.sg/2025/04/11/what-parents-need-to-know-about-weighted-assessments-wa-and-end-of-year-eoy-exams/#:~:text=The%20weightage%20of%20weighted%20assessments%20is%20typically,tools%20that%20indicate%20a%20student's%20learning%20progress.

Superstar Teacher. (2025, April 7). PSLE 2025: Key Exam Dates, Format Changes & How to Prepare for Success. Retrieved from: https://www.superstarteacher.com.sg/Blog/index.php/2025/04/07/psle-2025/

Syahputra, M., & Candra, S. (2025). Information technology revolution: its impact on the world of work in the digital era. *Journal of Economics, Management and Business Technology, 3*(2), 46-50. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/389434102_Information_Technology_Revolution_Its_Impact_on_the_World_of_Work_in_the_Digital_Era

Tan, J. (1998). The marketisation of education in Singapore: Policies and Implications. *International Review of Education, 44*, 47-63. Retrieved from: https://doi.org/10.1023/A:1003127023737

Tan, R. (2025, April 21). Singapore Families Spent $1.8 B on Private Tuition in 2023, Here's what that means for 2025. *Smile Tutor.* Retrieved from: www.smiletutor.sg

Tee, N. & Chan, D. (2024). A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management. *International Journal of Educational Management, 22* (6), 488-505. Retrieved from: www.emeraldinsight.com/0951-354X.htm

Wordometer. (2025). Finland Population. Wordometer. Retrieved from: https://www.worldometers.info/world-population/finland-population/

ملاحـــــق الدراســـــــة

الملاحق

ملحق (١) استمارة تحليل الوثائق التعليمية بدول المقارنة

استمارة تحليل الوثائق التعليمية

اسم المحلل: .....

تاريخ التحليل: .....

الغرض: تحليل ومقارنة السياسات التعليمية في ثلاثة دول من خلال دراسة وثائقها الرسمية.

تعليمات الاستخدام

تهدف هذه الاستمارة إلى تحليل ومقارنة مكونات السياسة التعليمية بين ثلاثة دول، يرجى قراءة الوثائق الرسمية المتعلقة بالسياسات التعليمية في كل دولة بدقة، ثم تعبئة الخانات المقابلة وفق الأبعاد والفقرات المحددة.

أولاً: بيانات عامة عن الوثيقة

١. الدولة: ☐ سلطنة عُمان ☐ سنغافورة ☐ فنلندا

٢. عنوان الوثيقة: .....

٣. جهة الإصدار: .....

٤. سنة النشر/ الاعتماد: .....

٥. نوع الوثيقة:

- ♦ ☐ تشريع / قانون ☐ دليل/ إطار مرجعي
- ♦ ☐ سياسة تعليمية ☐ تقرير رسمي
- ♦ ☐ خطة استراتيجية ☐ وثيقة منهج
- ♦ ☐ أخرى: .....

٦. عدد الصفحات: .....

ثانياً: أبعاد التحليل الرئيسية

١. الإطار العام للسياسة التعليمية

م	الفقرات التحليلية	النص/ المضمون المستخلص	التفسير التحليلي	دلالة السياسة
١	وجود فلسفة تعليمية واضحة تستند إلى هوية الدولة			
٢	وضوح الأهداف الإستراتيجية للتعليم			
٣	اتساق السياسة التعليمية مع التشريعات الوطنية والخطط التنموية			
٤	التوازن بين الهوية والقيم المجتمعية والعالمية			

٢. الحوكمة وصنع القرار والإدارة التعليمية

م	الفقرات التحليلية	النص/ المضمون المستخلص	التفسير التحليلي	دلالة السياسة
١	وضوح هياكل صنع السياسات والقرارات التعليمية			
٢	درجة المركزية / اللامركزية في إدارة التعليم بالدولة			
٣	وجود نظام مساءلة وشفافية فعال			
٤	وجود تنسيق بين الوزارات والجهات المعنية بالتعليم			

٣. السياسات الخاصة بالمناهج والتقويم

م	الفقرات التحليلية	النص/ المضمون المستخلص	التفسير التحليلي	دلالة السياسة
١	وجود فلسفة لتطوير المناهج وربطها بالكفاءات المستقبلية			
٢	تكامل المناهج مع متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة			
٣	ملائمة طبيعة نظام التقويم للمناهج الوطنية			
٤	مدى تطبيق جودة الأداء في المدارس الحكومية			

٤. التنمية المهنية والمعلمون

م	الفقرات التحليلية	النص/ المضمون المستخلص	التفسير التحليلي	دلالة السياسة
١	سياسة إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل التوظيف			
٢	آلية خطط التدريب المهني بعد التوظيف			
٣	وضوح آليات تقييم المعلم			
٤	مكانة المعلمين في المؤسسات التعليمية			

٥. التمويل والموارد التعليمية

م	الفقرات التحليلية	النص/ المضمون المستخلص	التفسير التحليلي	دلالة السياسة
١	وضوح آلية التمويل ومصادر الدعم			
٢	وجود بنى رقمية ضمن خطط التحول الرقمي			
٣	مناسبة نسبة الإنفاق التعليمي			
٤	مدى مشاركة القطاع الخاص في التعليم			

٦. العدالة والشمول التعليمي

م	الفقرات التحليلية	النص/ المضمون المستخلص	التفسير التحليلي	دلالة السياسة
١	تكافؤ فرص التعليم بين المتعلمين			
٢	شمولية التعليم الرقمي			
٣	ملائمة التنظيم الزمني لليوم الدراسي			
٤	مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة			

٧. التطوير والابتكار التعليمي

م	الفقرات التحليلية	النص/ المضمون المستخلص	التفسير التحليلي	دلالة السياسة
١	وجود وحدة أو مركز لتطوير السياسات التعليمية			
٢	تبني الابتكارات الحديثة في التعليم			
٣	استخدام نتائج البحث العلمي في تطوير سياسات التعليم			
٤	توافق السياسة التعليمية مع التوجهات العالمية (التنمية المستدامة / الثورة الصناعية الرابعة)			

٨. الشراكة المجتمعية

م	الفقرات التحليلية	النص/ المضمون المستخلص	التفسير التحليلي	دلالة السياسة
١	إشراك أولياء الأمور والمجتمع في صنع القرار			
٢	بناء شراكات مع القطاع الخاص والمؤسسات الدولية			
٣	وجود استراتيجيات دعم المشاركة الطلابية في التطوير التعليمي			

ملحق (٢) قائمة بأسماء المحكمين لاستمارة تحليل السياسات التعليمية

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١	د. أمجد عزات جمعة	دكتوراة	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك بجامعة الشرقية
٢	د. شريف عبدالرحمن السعودي	دكتوراة	القياس والتقويم	أستاذ مشارك بجامعة الشرقية
٣	د. عصام بن عبدالمجيد اللواتي	دكتوراة	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك بجامعة الشرقية
٤	د. محمد بن ربيع التوبي	دكتوراة	تكنولوجيا التعلم	أستاذ مساعد جامعة الشرقية
٥	د. يوسف المعمري	دكتوراة	اللغة العربية	أستاذ مساعد بجامعة الشرقية

ملحق (٣) خطاب التصور المقترح لتطوير سياسة التعليم المدرسي بسلطنة عمان

جامعة الشرقية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم التربية

A'Sharqiyah University

Collage of Arts and Human Sciences

Education Department

الفاضل الدكتور/ ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تحليلية بعنوان: **(تطوير سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء نماذج عالمية: التجربة السنغافورية والفنلندية أنموذجًا)**، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية تخصص التخطيط والسياسات التعليمية، ولتحقيق هذا الغرض تم تصميم مسودة لتصور مقترح لسياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان، ونظراً لكفاءتكم العالية، وخبرتكم الواسعة، ولما تتمتعون به من أمانه علمية ومكانة تربوية، فقد ارتأت الباحثة أن تكونوا أحد المحكمين لمسودة التصور المقترح؛ وذلك لتسهيل عملية تقويمها و الحكم على صدق محتواها.

لذلك أرجو منكم التكرم قراءة الأداة، وإبداء ملاحظاتكم من حيث:

- وضوح المرتكزات.
- ترابط الآليات المقترحة مع أبعاد الدراسة.
- وضوح مكونات التصور.
- إضافة بنود لمكونات التصور
- حذف بنود من مكونات التصور.

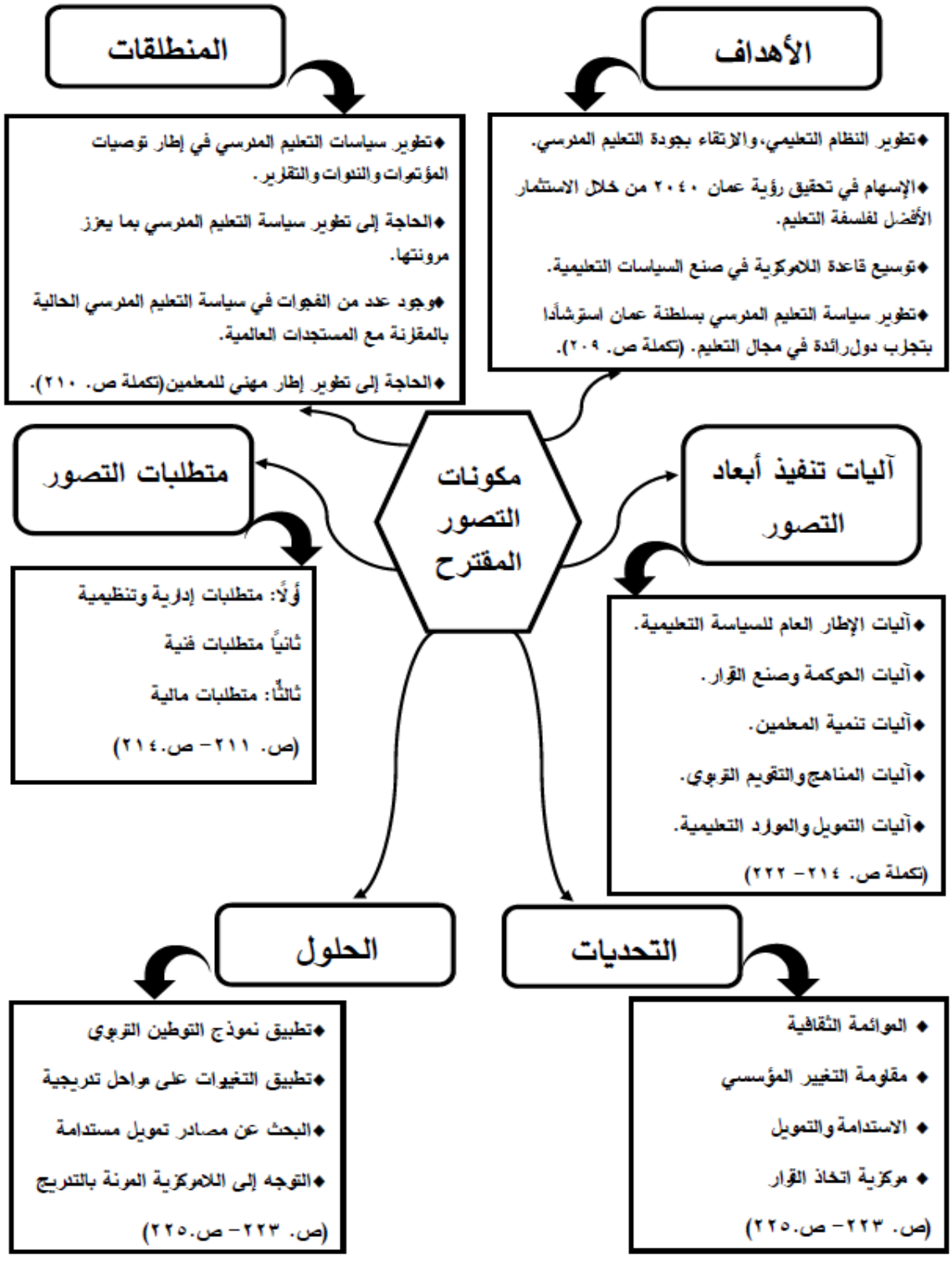
بيانات المحكم

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة

الباحثة: نادية بنت خلفان البوسعيدية

٩٩٢١١٩٧٦

♦ التصور المقترح لتطوير سياسات التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء نماذج عالمية: التجربة السنغافورية والفنلندية أنموذجاً ♦



ملحق (٤) قائمة بأسماء المحكمين للتصور المقترح

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١	د. أحمد بن صالح البرواني	دكتوراه	القانون الجزائي	أستاذ مساعد بكلية الحقوق بجامعة الشرقية
٢	د. أحمد بن سعيد الحضرمي	دكتوراه	الإدارة التربوية	أستاذ مساعد بجامعة الشرقية
٣	د. سعيد بن راشد الحارثي	دكتوراه	الفلسفة في التربية	متقاعد (جامعة الشرقية سابقًا)
٤	د. علي بن سيف اليعربي	دكتوراه	الفلسفة في التربية	مدير دائرة التدريب المهني للمعلمين بتعليمية شمال الشرقية
٥	د. مرداس بن إبراهيم البوسعيدي	دكتوراه	القانون العام	أستاذ مساعد بكلية الحقوق بجامعة الشرقية بالدوام الجزئي
٦	د. هدى بنت ناصر البوسعيدي	دكتوراه	الفلسفة في التربية	رئيسة قسم التربية الخاصة بتعليمية شمال الشرقية
٧	فاتك بن سعيد البوسعيدي	ماجستير	القانون الخاص	مساعد المدعي العام

ملحق (٥) تسهيل مهمة باحث

جامعة الشرقية
A'SHARQIYAH UNIVERSITY
كلية الآداب والعلوم الإنسانية

التاريخ: 2026/3/9م

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

الموضوع/ تسهيل مهمة باحث

يرجى التكرم بتسهيل مهمة **الطالبة/ ناديه بنت خلفان بن ناصر البوسعيدية، الرقم الجامعي (2422848)**، والمسجلة في برنامج ماجستير في التربية: تخصص الإدارة التربوية بجامعة الشرقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بقسم التربية من أجل تطبيق دراسة **بعنوان: " تطوير سياسة التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ضوء نماذج عالمية: التجربة السنغافورية والفنلندية نموذجاً "**، وذلك خلال العام الدراسي 2025/ 2026م، ضمن متطلبات التخرج من البرنامج والحصول على درجة الماجستير. كما يمكنكم التواصل مع الطالبة المذكورة أعلاه على رقم الهاتف:99211976.

شاكرين لكم تعاونكم، وخدمتكم للبحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

د. محمد بن خلفان الصقري
عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية