

مركز البيان للدراسات والتخطيط  
Al-Bayan Center for Planning and Studies



# نبذة قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا

باسي سالبيرج



ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط

## عن المركز

مركزُ البيان للدراسات والتخطيط مركزٌ مستقلٌّ، غيرُ ربحيٍّ، مقرّه الرئيس في بغداد. مهمته الرئيسة، فضلاً عن قضايا أخرى، تقديم وجهة نظر ذات مصداقية حول قضايا السياسات العامة والخارجية التي تخصّ العراق بنحوٍ خاصٍ ومنطقة الشرق الأوسط بنحوٍ عام. ويسعى إلى إجراء تحليل مستقلٍّ، وإيجاد حلولٍ عمليّةٍ جليّةٍ لقضايا معقّدة تهمّ الحقلين السياسي والأكاديمي.

الآراء الواردة في هذا الفصل هي آراء الكاتب وحده، ولا تمثل بالضرورة وجهات نظر مؤسسة التدريب الأوروبية أو أيّاً من مؤسسات الاتحاد الأوروبي.

حقوق النشر محفوظة © ٢٠١٦

[www.bayancenter.org](http://www.bayancenter.org)

[info@bayancenter.org](mailto:info@bayancenter.org)

# نبذة قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا

باسي سالبيرج\*

## الملخص

فنلندا دولة رفاة وديمقراطية وعضو شمالي في الاتحاد الأوروبي، فهي خير مثال لأمة قادرة على تحويل اقتصادها التقليدي إلى اقتصاد معرفة حديث خلال فترة قصيرة نسبياً من الزمن، وقد أدى التعليم دوراً مهماً في هذه العملية. يقوم هذا البحث بمناقشة تفوق منظومة تعليم الطالب وكيفية القيام بها بتكلفة معقولة، وذلك باستخدام سياسات تعليم تختلف عن استراتيجيات الإصلاح الموجهة لما هو تقليدي وسائد في العديد من البلدان الأخرى، فعلى العكس من العديد من أنظمة التعليم الأخرى، لم تكن المسألة على أساس الاختبار ومعايير التعلم المحددة من الخارج جزءاً من سياسات التعليم الفنلندية، ومن خلال الاعتماد على البيانات الدولية لتقييم الطلاب والمؤشرات ودراسات السياسات السابقة، يصف هذا الفصل كيفية تحقيق التقدم في تعليم الطلاب من خلال سياسات التعليم الفنلندية القائمة على الإنصاف، والمرونة، والإبداع، واحتراف المعلمين، والثقة المتبادلة، ونستنتج أن الإصلاح التعليمي في فنلندا قد تم بناؤه على أفكار القيادة الجيدة التي تضع التركيز في التعليم والتعلم، وتشجّع المدارس على خلق بيئات تعليمية مثلى، فضلاً عن تنفيذ المحتوى التعليمي الذي يساعد الطلاب على الوصول إلى الأهداف العامة للتعليم والقيادة المهنية للمدارس بأفضل الطرق.

## ١. الأداء التعليمي في فنلندا منذ أوائل الثمانينيات.

شهدت فنلندا تحولاً اقتصادياً وثقافياً أساسياً خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، في عام ١٩٥٠، وعلى وفق Routti و Ylä-Anttila (٢٠٠٦)، أصبح الهيكل الاقتصادي الفنلندي يتوافق وذلك الموجود في السويد في عام ١٩١٠ بشكل وثيق، ومنذ كانت التنمية الصناعية والاقتصادية في فنلندا في الخمسينيات مستندة إلى الاستثمار الاقتصادي الذي كانت فيه الآلات، والهندسة، والصناعات القائمة على الغابات العناصر الرئيسة للإنتاج الاقتصادي، شهدت أواخر

\* مدير عام مركز الحراك الدولي والتعاون، معلم وكاتب وباحث فنلندي، يشغل حالياً منصب أستاذ زائر للتعليم التطبيقي بكلية الدراسات العليا للتعليم بجامعة هارفارد، الولايات المتحدة الأمريكية. وقد عمل في السابق معلماً مدرسياً ومدرباً للمعلمين، وباحثاً ومستشاراً في مجال السياسات في فنلندا. للمزيد انظر:

الثمانينيات بداية التخصص في الإنتاج والتجارة والبحث والتطوير في الاقتصاد الفنلندي، وتزامن هذا مع ظهور الاقتصاد القائم على المعرفة الناشئ من الانفتاح الاقتصادي وتحرير تدفقات رأس المال، وقد وصف Routti و Ylä-Anttila (٢٠٠٦) هذا التحول من خلال القول بأن هناك: عدداً قليلاً، إن وجد أصلاً، من الأمثلة الأخرى لبلدان تمتلك وفرة في الموارد الطبيعية التي تمكنت من تحويل الهياكل الصناعية تجاه زيادة كمية المعرفة والقيمة المضافة بسرعة وبجاح كما فعلت فنلندا (ص ٦).

إن الانتقال إلى الاقتصاد القائم على المعرفة ازداد وبنحو كبير في توليد المعارف المحلية، وفي أواخر السبعينيات احتلت فنلندا أحد المراتب الأدنى في ترتيب OECD (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية) للدول في كميات البحوث وكثافة التطور، وعلى وفق منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فإن فنلندا تستثمر ٣,٥ في المئة من الناتج المحلي الإجمالي في البحث والتطوير (R & D) وهو ثاني أعلى معدل في المنظمة بعد السويد (OECD، 2008، Routti و Ylä-Anttila، 2006).

ومن المثير للاهتمام أنه وخلال أكبر ركود اقتصادي في وقت السلم بعيداً عن الحروب في أوائل التسعينيات، تمت المحافظة على استثمارات R & D في المستويات المتفق عليها مع زيادة الاستثمار الخاص أيضاً (Castells و Himanen، 2002)، ومن الجدير بالذكر أن بناء نظام التعليم الفنلندي القائم على الأداء الجيد والمساواة حدث مع إنفاق متواضع نسبياً على التعليم، إذ يتم تمويل نظام التعليم في المقام الأول من المصادر العامة، ففي عام ٢٠٠٦ كان اثنان في المئة من إجمالي الإنفاق على التعليم من مصادر خاصة، في حين أن ٩٩ في المئة من الإنفاق على التعليم الأساسي والإعدادي يمول من القطاع العام (OECD، 2008)، وفي الواقع انخفض إجمالي الإنفاق على المؤسسات التعليمية من الناتج المحلي الإجمالي لجميع مستويات التعليم من ٧,٩ في المئة في عام ١٩٩٢ إلى ٦,٣ في المائة في عام ١٩٩٥، ومؤخر إلى ٦,٠ في المئة في عام ٢٠٠٢ (Hirvi، 1996)، وهذا يشير إلى أن الوصول إلى معدلات مشاركة عالية والإنصاف إلى جانب التحصيل الدراسي الجيد قد تحقق بدون زيادة الإنفاق على التعليم بل على العكس تماماً.

منذ الأزمة الاقتصادية في التسعينيات، كافحت السلطات التعليمية المحلية بشكل متزايد بسبب تقلص الميزانيات، مما أدى إلى توسيع أحجام الفصول، والحد من بعض خدمات الدعم المدرسية، وفي كثير من الحالات دمج المدارس وإغلاق بعضها للحصول على أكبر قدر من الكفاءة (Kivirauma و Simola و Rinne، 2002)، وقد انخفض عدد المدارس الأساسية الشاملة (الصفوف ١-٩) بنسبة ٢٠ في المئة على مدى السنوات العشر الماضية؛ ومع ذلك فقد تم إحراز الشروط الأساسية للتعليم الإعدادي الجيد للكُل وجعله متاحاً في جميع أنحاء البلاد، وُزِعَ أن تأمين الموارد اللازمة للاستثمارات في التحضير الأولي للمدرسين في الجامعات ساهم بنحو إيجابي في

وقت لاحق في قوة التدريس التي لم تتكيف فقط مع تحسين المدارس، ولكنها كانت قادرة أيضا على البحث عن الحلول القائمة على أساس علمي للمشاكل المشتركة في مدارسهم.

في الثمانينيات امتلك نظام التعليم الفنلندي عدداً قليلاً من السمات التي جذبت اهتمام المرين الدوليين، إذ كانت معظم جوانب التعليم مستمدة من جارتها الغربية الغنية السويد، في الواقع، تم الاعتراف بنظام التعليم الفنلندي كنظام استثنائي دولياً لأمر واحد فقط: هو أن الأطفال الفنلنديين في سن ١٠ أعوام هم من بين أفضل القراء في العالم (Allerup و Mejdning، 2003؛ Elley، 1992)، بخلاف ذلك تركت مؤشرات التعليم الدولية فنلندا في ظلال القوى العظمى للتعليم التقليدي مثل السويد وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا. ويبين هذا البحث كيف كانت فنلندا قادرة على رفع مستوى رأس المال البشري من طريق تحويل نظامها التعليمي إلى أحد أفضل الأنظمة منذ الثمانينيات، وأيضاً يناقش كيف تحقق هذا النجاح من خلال تنفيذ إصلاحات التعليم التي تختلف عن تلك الموجودة في العديد من الدول الأخرى، وأخيراً يشير البحث إلى بعض مبادئ إصلاح التعليم التي تعتبر الركيزة الأساسية للأداء التعليمي الجيد اليوم.

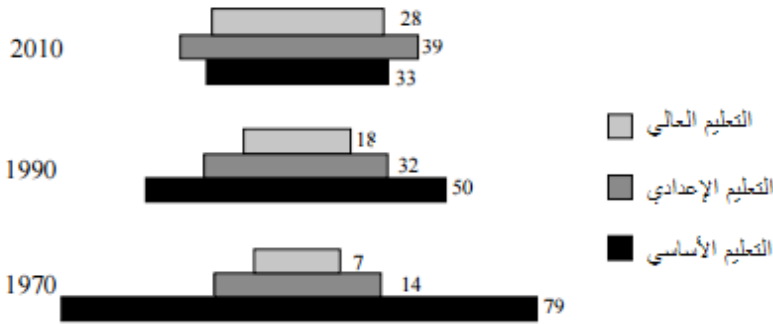
بينما جذبت فنلندا الاهتمام العالمي بسبب الأداء المتميز في التعليم، يحق لنا أن نتساءل ما إذا كان هناك أي تقدم في هذا الأداء منذ الثمانينيات. إذا كان بالإمكان تحديد وتمييز التقدم التعليمي، فإن السؤال هو ما العوامل التي قد تكون وراء الإصلاح الناجح للتعليم؟ في تحليلي الأخير لسياسات الإصلاح التعليمي في فنلندا (Sahlberg، 2007)، قمت كيفية تغيير فنلندا نظامها التعليمي التقليدي، مع قليل من المقارنات الدولية، إلى أنموذج لنظام تعليم حديث ممول من القطاع العام وذي نوعية جيدة ومشاركة واسعة - كل هذا بتكلفة معقولة (OECD، 2008؛ Sahlberg، 2007؛ Schleicher، 2006). إن الجوهر من هذا التحليل هو التقدم التصاعدي خلال العقود الثلاثة الماضية في أربعة مجالات رئيسية هي: (١) زيادة مستوى التحصيل التعليمي للسكان البالغين، (٢) العدل بين الجميع في نتائج التعلم وأداء المدارس، (٣) مستوى جيد لتعلم الطلاب بالقياس مع التقييم الدولي للطلاب، (٤) الإنفاق المعتدل والكفاءة بشكل شبه كامل من مصادر عامة. قبل وصف كيف حدث التغيير التربوي منذ السبعينيات، سنلخص بإيجاز العناصر الرئيسية التي تحدد مستوى أداء النظام التعليمي الفنلندي.

## ١,١ مستوى التحصيل العلمي:

أولاً، كان هناك نمو تصاعدي في المشاركة في جميع مستويات التعليم في فنلندا منذ عام ١٩٧٠، وقد كان النمو سريعاً ولاسيما في قطاع التعليم الإعدادي في الثمانينيات، وبعد ذلك في قطاعات التعليم العالي في التسعينيات. لقد ركزت سياسات التعليم التي قادت الإصلاح التعليمي الفنلندي منذ عام ١٩٧٠ على خلق تكافؤ للفرص، ورفع الجودة، وزيادة مشاركة المجتمع الفنلندي في جميع

المستويات التعليمية، وأن أكثر من ٩٩٪ من الفئات العمرية أكملوا بنجاح التعليم الأساسي الإلزامي، وحوالي ٩٥٪ منهم واصل تعليمهم في المدارس الإعدادية أو في الصف ١٠ الإضافي في المدرسة الأساسية (حوالي ٣٪) على الفور بعد التخرج، ويحصل ٩٠٪ من الذين يدخلون المدرسة الإعدادية في نهاية المطاف على شهادة إكمال الدراسة؛ وبالتالي الحصول على فرصة للإكمال في التعليم العالي (إحصائيات فنلندا، ٢٠٠٨)، بعد إكمال ثلثي الدارسين في الجامعات الأكاديمية أو المعاهد الفنية لدراساتهم، يبدأون العمل بشكل مهني.

وعلاوة على ذلك، فإن أكثر من ٥٠٪ من السكان البالغين الفنلنديين يشاركون في برامج تعليم الكبار، وما هو جوهري في هذا التوسع هو أن المشاركة في التعليم حدثت دون زيادة عبء التكاليف للطلاب أو لأولياء أمورهم. وعلى وفق مؤشرات التعليم العالمية الحديثة فإن ٢٪ فقط من الإنفاق الفنلندي على المؤسسات التعليمية يأتي من مصادر خاصة مقارنة بمتوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يعادل حوالي ١٣٪ (OECD، 2008). ويظهر الرسم البياني (١) التقدم العام في التحصيل العلمي للسكان البالغين (١٥ سنة فأكثر) منذ عام ١٩٧٠، إن الوضع الحالي يتطابق مع الصورة النمطية لهرم رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة المتقدم (OECD، 2008)، مع وجود حوالي ٣٠ من الحاصلين على شهادات تعليمية عليا أو أقل ونحو ٤٠ في المئة من حاملي شهادة التعليم الإعدادي.



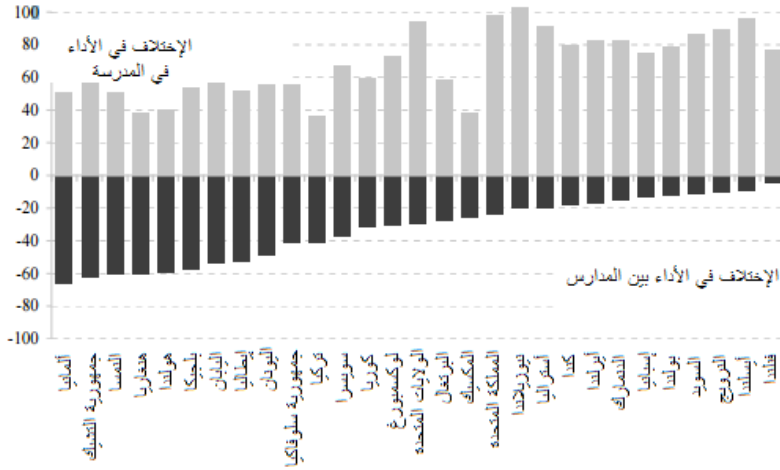
الرسم البياني (١): مستوى التحصيل العلمي بين السكان البالغين (١٥ سنة فأكثر) في فنلندا منذ عام ١٩٧٠، إن مستويات عام ٢٠١٠ هي تقديرات فقط (Sahlberg، 2006b).

إن تطور مستوى التحصيل التعليمي في فنلندا، كما هو مبين في الرسم البياني ١، يوضح لمحة حول رأس المال البشري الأ نموذجي لاقتصاديات المعرفة الحديثة. إن سياسات التعليم الحالية في فنلندا تشجع ثلثي المتخرجين من المدارس الإعدادية على الالتحاق بالتعليم العالي، وحتى وقت قريب كان هذا الرقم يُعَدُّ حوالي ٧٠ في المئة.

## ١,٢ العدالة في نتائج التعليم

ثانياً: انتشرت فرص التعليم؛ وبالتالي أصبحت النتائج التعليمية الجيدة بالتساوي في جميع أنحاء فنلندا، وكان هناك فجوة إنجاز واضحة بين الشباب في بداية المدرسة الشاملة في أوائل السبعينيات بسبب التوجهات التعليمية المختلفة جداً عن النظام الموازي القديم (Aho و Pitkänen و Sahlberg، 2006)، وكانت هناك علاقة قوية بين هذه الفجوة المعرفية والفجوة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الفنلندي في ذلك الوقت، على الرغم من أن فجوة تعلّم الطلاب بدأت بالتناقص في منتصف الثمانينيات، إلا أن القدرات والمعرفة في الرياضيات واللغات الأجنبية أبتت على فجوة الإنجاز واسعة نسبياً.

بعد إلغاء التمييز بين الطلبة داخل المدرسة الشاملة في منتصف الثمانينيات، وبالتالي جعل توقعات التعلّم مماثلة لجميع الطلاب، بدأت الفجوة بين محققي الإنجازات المنخفضة والعالية بالتناقص؛ عملياً وهذا يعني أن جميع التلاميذ -بغض النظر عن قدراتهم أو مصالحتهم-، يدرسون الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية في الفصول نفسها، في وقت سابق كان الطلاب يوزعون في الصفوف حسب مستويات أدائهم في هذه الموضوعات الثلاثة، وجاء أول دليل حول نتائج التعلّم الأكثر إنصافاً من برنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يدعي ب البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) والمسح الذي أجرته في عام ٢٠٠٠، وفي هذا المسح امتلكت فنلندا أحد أصغر الاختلافات في الأداء بين المدارس، -أقل من عشر هذا التباين في اليابان-، في موضوع القراءة بين المدارس في جميع الدول الأعضاء في أنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، استمرت فنلندا باتجاه مماثل في مسح ٢٠٠٣ في مادة الرياضيات، وعززت من قدراتها في مسح عام ٢٠٠٦ للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (OECD، 2007 a، 2004، 2001). ويبين الرسم البياني (٢) التباين في الأداء داخل المدارس وبين بعضها البعض في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠٠٦ الذي تم إجراؤه حسب التقييم العلمي.



الرسم البياني ٢: مستوى الفرق في الأداء بين الطلاب داخل المدرسة نفسها وبين المدارس في دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام ٢٠٠٦ (OECD، 2007 a).

وعلى وفق الرسم البياني ٢، فإن مستوى الفرق في الأداء بين مدارس فنلندا يبلغ أقل من ٥٪ في حين أن متوسط التباين بين المدارس في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأخرى يبلغ حوالي ٣٣٪. إن حقيقة عدم وجود المساواة في فنلندا تتمحور في الغالب داخل المدارس، كما هو مبين في الرسم البياني ٢، ما يعني أن الاختلافات المتبقية ترجع في معظمها إلى الاختلافات في المواهب الطبيعية للطلاب، ومن هنا فإن التباين بين المدارس يتعلق معظمه بعدم المساواة الاجتماعية؛ ولأن هذا مصدر صغير للتباين في فنلندا، فهو يشير إلى أن المدارس تتعامل بنجاح مع التفاوت الاجتماعي (OECD، 2007 b)، وهذا يشير أيضاً، كما لاحظ Grubb (٢٠٠٧) إلى أن الإصلاح التعليمي الفنلندي قد نجح في بناء نظام تعليمي عادل في وقت قصير نسبياً، وهذا الهدف الرئيس لبرنامج إصلاح التعليم في فنلندا الذي تم العمل عليه في بداية السبعينيات.

### ١,٣ تعلّم الطلبة:

ثالثاً: إن تعلّم الطلاب الفنلنديين في مستوى دولي عالٍ على وفق الدراسات المقارنة للتعليم العلمي للطلاب، وعلى الرغم من أنه من الصعب مقارنة النتائج تعلم الطلاب اليوم مع تلك في عام ١٩٨٠ إلا أن بعض الأدلة يمكن أن تقدم باستخدام استطلاعات الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) والبرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي

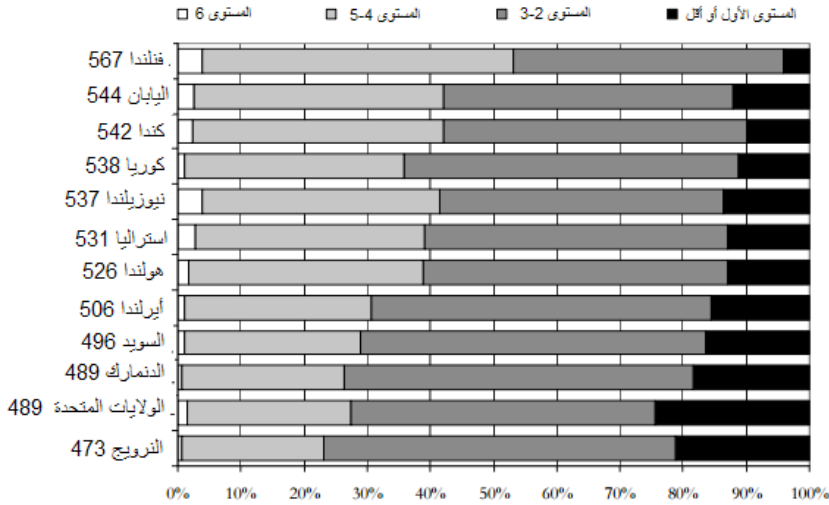


والتنمية منذ الثمانينيات (Kupari و Martin؛ Välijärvi، 2005 و آخرون، 2000؛ 2001، OCED، Robitaille و Garden، 1989). وبناءً على هذه المعطيات، ذُكرت في مكان آخر ملخصاً لأداء الطلاب الفنلنديين في مادة الرياضيات منذ عام ١٩٨١ مقارنة مع أقرانهم في الدول الأخرى (Sahlberg، 2007)، وتشمل الدراسات المستخدمة الدراسة الدولية الثانية للرياضيات (SIMS) في عام ١٩٨١ للصف ٨ في ٢٠ دولة، إن اتجاهات تباين الأداء في الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم (TIMSS-R) في عام ١٩٩٩ للصف ٨ في ٣٨ دولة، والمسح الذي أجراه البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في عام ٢٠٠٠ الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ عاماً في جميع الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وإن هذه هي الاستطلاعات الدولية لتقييم الطلاب التي شاركت فيها فنلندا منذ عام ١٩٨٠.

وبما أن الدول المشاركة في كل دراسة دولية تختلف عن بعضها البعض واختلاف منهجية المسح للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لذلك نجد أن المعدل العالمي كقيمة مرجعية لا يوفر دائماً صورة كاملة للمقارنة، إن مقاييس مسح البرنامج الدولي لتقييم الطلبة تُعدُّ الآن وسيلة عالمية لقياس التحصيل العلمي لطلاب الدول في نهاية التعليم الإلزامي، ففي عام ٢٠٠٦ تم إجراء دورة ثالثة من هذا المسح العالمي في جميع الدول الثلاثين الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مع إضافة ٢٧ دولة أخرى، ويركز المسح في:

«قدرة الشباب على استخدام معارفهم ومهاراتهم لمواجهة تحديات الحياة الحقيقية، ويعكس هذا التوجه التغيير في أهداف وغايات المناهج نفسها، وهذا يزيد من مخاوف ما يمكن للطلاب القيام به مع ما تعلموه في المدرسة وليس فقط مع ما إذا كانوا قد أتقنوا محتوى المناهج الدراسية المحددة» (OECD، 2007، ص 16).

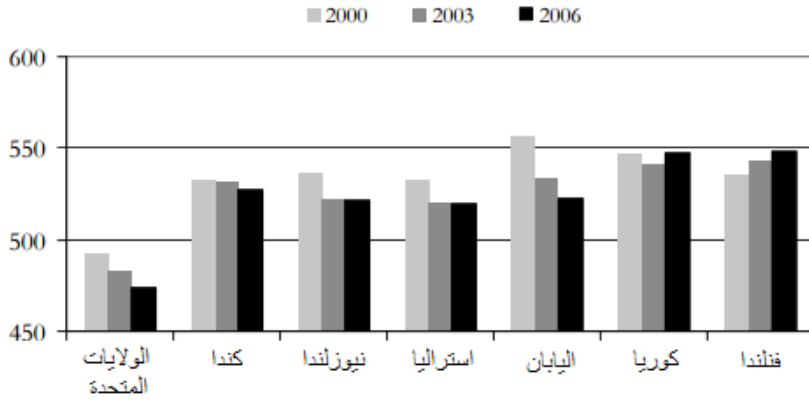
في دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام ٢٠٠٦، حافظت فنلندا على أدائها العالي في جميع المجالات المقررة لتحصيل الطلاب، ففي العلوم -الموضوع الرئيس لدراسة عام ٢٠٠٦- تفوق الطلاب الفنلنديين على أقرانهم في جميع البلدان الـ ٥٦ التي تظهر بعضها في الرسم البياني ٣.



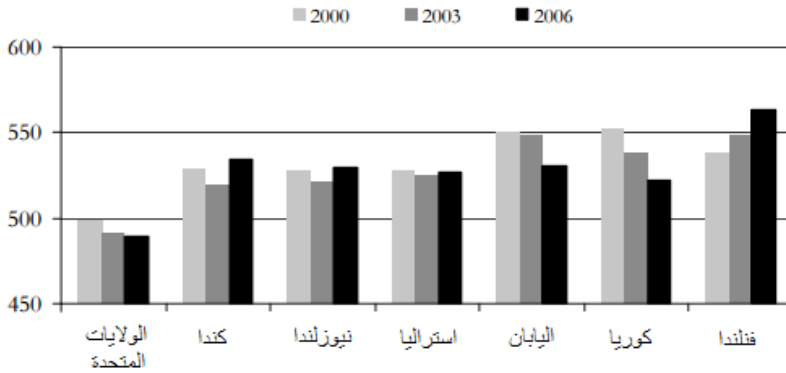
الرسم البياني ٣: النسبة المئوية للطلاب في كل مستوى كفاءة في العلوم (OECD، 2007a) ويشير المستوى ٢ إلى الحد الأدنى من الإجابة في مادة العلوم ومستوى ٦ إلى الإجابة الممتازة في المادة نفسها في بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

يشير الرسم البياني ٣ إلى أن التحصيل الدراسي للطلاب الفنلنديين في مادة العلوم قد ارتفع عما كان معروفاً في المقارنات الدولية في وقت سابق من المعدل العالمي للنجاح على مدى السنوات الـ ٢٥ الماضية، ومن المهم أيضاً أن نسبة أولئك الذين هم في المستوى ٦ في فنلندا هي الأعلى بين الدول، ونسبة أولئك الذين هم في المستوى ١ هي الأدنى في فنلندا بين الدول، ويبين الرسم البياني ٣، بأن أكثر من نصف الطلاب الفنلنديين هم في المستوى ٤ في أدائهم في مادة العلوم، متفوقين بذلك على معظم الطلاب الآخرين من الدول الأخرى.

تشير جميع الدراسات الثلاث للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة منذ عام ٢٠٠٠ بأن الأداء التعليمي الفنلندي يتفق مع كل المجالات التعليمية المقررة، وأن الطلاب الفنلنديين حصلوا على درجة عالية في كل استطلاع حول جميع المواد الدراسية، في الرياضيات والعلوم والقراءة والكتابة.



الرسم البياني ٤: أداء الطلاب الفنلنديين ذوي ال ١٥ عاماً في الرياضيات في ثلاثة مسوح أجراها البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٦ في دول مختارة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.



الرسم البياني ٥: أداء الطلاب الفنلنديين ذوي ال ١٥ عاماً في مادة العلوم في ثلاثة مسوح أجراها البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٦ في دول مختارة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

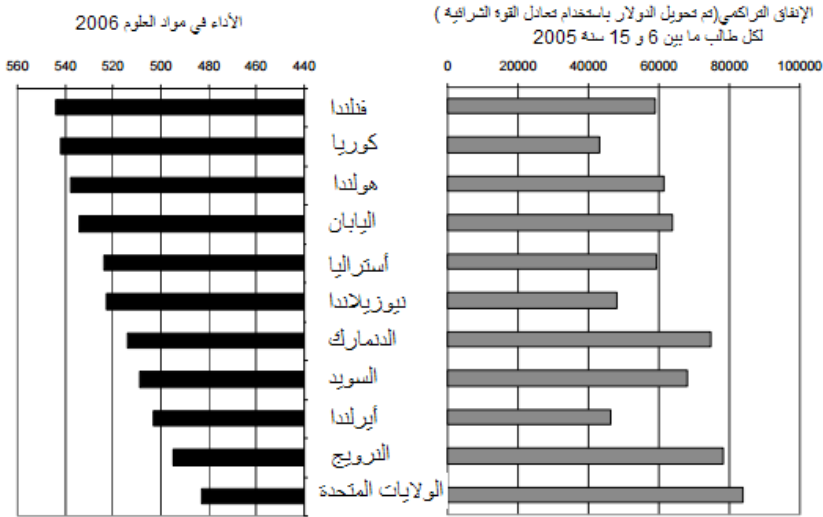
تظهر الرسوم البيانية ٤ و ٥ اختلافاً آخر في اتجاه الأداء التعليمي للطلاب الفنلنديين حسب مقاييس معايير الرياضيات والعلوم في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بالمقارنة مع بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي الأخرى، ومن الجدير بالملاحظة أن التحصيل العلمي للطلاب في هذه الموضوعات يظهر تقدم فنلندا أيضاً على وفق بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة، وهذا يختلف من غيرها من قوى التعليم الأخرى ومن المهم أن نلاحظ أن أي تأثير للتعليم على هذه النتائج في أنظمة التعليم المذكورة آنفاً قد تأثر في المقام الأول بسياسات التعليم والإصلاحات التي تم تنفيذها في التسعينيات.

هناك في الواقع نقاش متزايد حول ما الذي تقيسه هذه الاختبارات الدولية حقاً، وهذا البحث لا يناقش تلك القضايا أو صحة هذه الدراسات، إن النقد والحجج موجودة، على سبيل المثال في Rayon (2007)، Dohn (2007)، Goldstein و Adams (2003)، Bautier و Torrance (2004)، Riley (2003، 2004)، Prais (1996)، Nagy (2004)، و (2007)، Sahlberg (2007)، Schleicher (2006، 2007). يجب على القارئ أيضاً ملاحظة أن البرنامج الدولي لتقييم الطلبة ليس هو التقييم الدولي الوحيد لهم، وأن البرامج الأخرى تقيس جوانب مختلفة من التعليم والتعلم من تلك التي يركز فيها برنامج التقييم الدولي، ومع ذلك، فإن دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة هي الصك المرجعي الدولي الوحيد الذي يغطي كل دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ويركز أيضاً في الكفاءات خارج المنهج الدراسي العادي، ومن الجدير بالذكر أن هناك كمية متزايدة من الانتقادات أيضاً من بين المرين الفنلنديين حول تقييم نجاح أداء الطلبة والنظم التعليمية باستخدام التقييم الدولي لهم.

#### ٤,١ الإنفاق المعقول على التعليم

يبدو أن فنلندا كانت قادرة على إصلاح نظامها التعليمي من خلال زيادة المشاركة على جميع المستويات؛ مما يجعل الحصول على تعليم جيد أمراً ممكناً لكل السكان، ويسهل من تحقيق نتائج تعلم عالية نسبياً في معظم المدارس في جميع أنحاء البلاد، وقد تم إنجاز كل هذا من خلال تمويل التعليم، بما في ذلك التعليم العالي وتعليم الكبار، من مصادر مالية عامة فقط، ويبقى هناك سؤال واحد بشأن الأداء التعليمي الجيد: كم هي تكلفة الضرائب التي يدفعها الفنلنديون؟ في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي تتوافر فيها بيانات عن اتجاهات مماثلة ومتاحة لجميع المستويات التعليمية، زاد الاستثمار العام والخاص في التعليم الفنلندي بنسبة ٣٤٪ بين عامي ١٩٩٥-٢٠٠٤ من حيث القيمة الحقيقية، في حين كان متوسط منظمة التعاون والتنمية للمدة نفسها ٤٢٪. إن الإنفاق على المؤسسات التعليمية كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي في فنلندا قريب من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، الذي بلغ ٦,٠٪ في عام ٢٠٠٥ (OECD، 2008)، تمويل المصادر

الخاصة أقل من ٢٪ من إجمالي الإنفاق الفنلندي على مؤسسات التعليم، ولا يزال التعليم العالي ممولاً بالكامل من الأموال العامة في الوقت الحالي، وبالتالي فهو مجاني لكل من يعيش في فنلندا.



الرسم البياني ٦: العلاقة بين الأداء حسب البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في العلوم في سن ١٥ والإنفاق التراكمي للطلاب الواحد ما بين عمر ٦ و ١٥ (٢٠٠٥، ٢٠٠٦) في بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

يلخص الرسم البياني (٦) الأداء المتوسط للطلاب في العلوم حسب البرنامج الدولي لتقييم الطلبة فيما يتعلق بالإنفاق على التعليم للطلاب الواحد في عام ٢٠٠٦، وتشير هذه البيانات إلى أن الأداء التعليمي الجيد في فنلندا قد تم تحقيقه بتكلفة معقولة، إذ يشير الرسم البياني أيضاً لعدم وجود علاقة بين الإنفاق التراكمي ونوعية نظام التعليم حسب البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومستوى الاستثمار المالي في التعليم، فعلى سبيل المثال، تمتلك الولايات المتحدة والنرويج أعلى مستويات للإنفاق على التعليم بين تلك البلدان المدرجة في الرسم البياني (٦)، ولكن نتائج الطلاب في هذه البلدان هي الأدنى، وهذا بطبيعة الحال لا يوحي بوجود منطوق سببي بين كمية الإنفاق على التعليم ونتائج التعلم؛ لذلك فإن الكفاءة أكثر أهمية من مستوى الإنفاق.

وقد شجع نجاح التعليم الفنلندي الناس على البحث وراء أسباب هذا الأداء الدولي الممتاز، ويرى معظم زوار فنلندا أن المباني المدرسية الأنيقة مليئة بالأطفال الهادئين والمعلمين المتعلمين تعليماً عالياً، وتعزف الزوار على السلطة الذاتية الكبيرة التي تتمتع بها المدارس، مع تدخل قليل من قبل

إدارة التعليم المركزية في الحياة اليومية داخل المدارس، ويطلعون أيضاً على الأساليب المنهجية لمعالجة المشكلات في حياة الطلاب وإعطاء مساعدة مهنية للمحتاجين، إذ إن الكثير من هذا قد يكون مفيداً للزوار لمقارنة ممارسات بلادهم التعليمية مع الدول الرائدة في التعليم مثل فنلندا، ومع ذلك، فإن الكثير من سر نجاح التعليم في فنلندا لا يزال غامضاً وهناك عدد من الأسئلة تطرح كيفية إدارة التعليم في فنلندا:

### كيف كانت عملية التغيير التربوي؟

- كم استفاد المربون الفنلنديون من حركات إصلاح التعليم العالمية حينما خلقوا نهجاً خاصاً بهم؟
- ما دور السياسات الأخرى في القطاع العام التي عملت على مساعدة نظام التعليم على العمل بشكل جيد؟ وما الدور الذي تؤديه الثقافة؟

قبل مناقشة هذه الأسئلة، دعونا نلقي نظرة على ما يقوم به الطلبة الفنلنديون بعد أن يكملوا التعليم الإلزامي في سن الـ ١٦، إذ يبدأ معظمهم الدراسة في المدارس الإعدادية التي يختارونها.

### ٢. التعليم الإعدادي في فنلندا:

يستمر التعليم الإلزامي في فنلندا لمدة تسع سنوات، وخلافاً لما يحدث في معظم البلدان الأخرى، يبدأ الأطفال الفنلنديون التعليم الرسمي في سن السابعة، وكما كتبنا في أماكن أخرى، فإن معظم الطلاب الفنلنديين يكملون المدرسة الأساسية التي تمتد لمدة تسع سنوات في الوقت المحدد من دون تكرار الصفوف (Väljjarvi و Sahlberg، 2008)، وسيوضح من الجدول (١)، أن ٣٣٠٠ شاب أو حوالي ٥ في المئة من جميع خريجي المدارس الأساسية في عام ٢٠٠٦ قرروا عدم مواصلة التعليم مباشرة بعد الانتهاء من التعليم الإلزامي في سن الـ ١٦ (Committee Report 2005)، ويُعدُّ هذا العدد الكبير من الشبان الذين يتركون التعليم أحد أكبر المشاكل في نظام التعليم الفنلندي اليوم، ومع ذلك وبدلاً من حل هذه المشكلة عن طريق إصدار التشريعات التي من شأنها جعل التعليم الإعدادي إلزامياً، تعمل سلطات التعليم معاً لإيجاد سبل لتوفير خيار تعليمي هادف للجميع، ويبين الجدول (١) خيارات خريجي المدارس الأساسية التي أختيرت من قبل التلاميذ ما بين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٦.

الجدول ١: عدد المسجلين في التعليم الإعدادي من خريجي المدارس الأساسية في فنلندا بين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٦.

٢٠٠٦	٢٠٠٣	٢٠٠٠	
٦٦٧٠٠	٦٠٨٥٠	٦٦٢٥٠	خريجو المدارس الأساسية
%٩٥,٠	%٩٤,٥	%٩٣,٠	عدد الشباب الذين واصلوا التعليم بعد المدرسة الأساسية الإلزامية
٦٣٣٥٠	٥٧٤٥٠	٦١٦٥٠	التعليم الإعدادي
%٥٤,٥	%٥٥,١	%٥٣,٧	التعليم المهني
٣٦٣٥٠	٣٣٥٠٠	٣٥٦٠٠	الصف الـ ١٠ التطوعي
%٣٧,٥	%٣٧,٠	%٣٦,٣	
٢٥٠٠٠	٢٢٥٠٠	٢٤٠٥٠	
%٣,٠	%٢,٤	%٣,٠	
٢٠٠٠	١٤٥٠	٢٠٠٠	
%٥,٠	%٥,٥	%٧,٠	التاركون لنظام التعليم الرسمي
٣٠٠٠	٣٤٠٠	٤٦٠٠	

المصدر: إحصائيات فنلندا (٢٠٠٨).

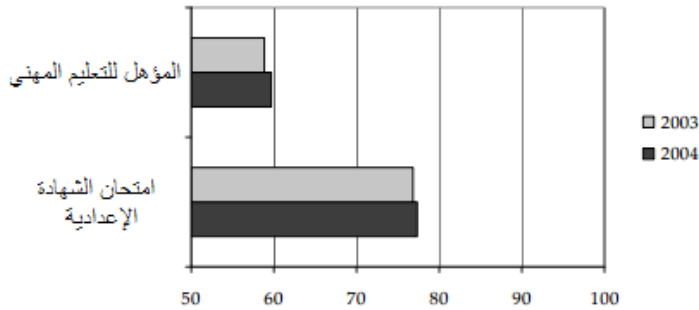
يبين الجدول (١) أن نحو ٩٥٪ من أولئك الذين أكملوا التعليم الأساسي الإلزامي في عام ٢٠٠٦ واصلوا إكمال الدراسة في المرحلة الإعدادية أو في الصف ١٠ الإضافي من المدرسة الأساسية، وفي عام ٢٠٠٨، بلغت النسبة بين الطلاب الذين التحقوا بالتعليم الإعدادي والمهني ٥٥ في المئة و ٣٧ في المئة على التوالي من مجموع الطلبة المتخرجين من المدرسة الأساسية، ومن المتوقع في عام ٢٠٠٩ أن أقل من خمسة في المئة أو ٣٢٥٠ من خريجي المدارس الأساسية سيختارون عدم مواصلة الدراسة في المرحلة الإعدادية، إذ سينخرط بعض منهم في البرامج التعليمية الأخرى بعد المرحلة الإلزامية.

لقد أثبت الصف العاشر الإضافي الطوعي من المدرسة الأساسية أنه خيار مفيد لمعظم الشباب الفنلنديين الذين اختاروا هذا الخيار بعد المدرسة الأساسية، ففي عام ٢٠٠٦ التحق ٨٥٪ من مجموع ١٨٠٠ من الذين درسوا سنة إضافية في المدرسة الأساسية، بالتعليم الإعدادي أو المهني (٣٥ في المئة و ٥٠ في المئة على التوالي)، وقد ترك ٢ في المئة من التلاميذ الذين التحقوا بالصف العاشر الإضافي النظام التعليمي خلال العام الدراسي. إن الهدف من سياسة التعليم المتفق عليها هو تقليل نسبة الطلاب الذين يتركون الدراسة الإعدادية إلى ٢,٥٪ على الأقل، وهذا هدف طموح ويتطلب اتخاذ تدابير منهجية من قبل السلطات التعليمية وكذلك من المدارس؛ لأجل تطبيقه، وعلى وفق سياسات التعليم الحالية (Committee Report ، 2005)، إن الصف العاشر الإضافي

الطوعي للمدرسة الأساسية سيتم توفيره للمزيد من التلاميذ الذين سيستفيدون من ذلك، وسيكون التوجيه للطلاب والحصول على المشورة المهنية متاحاً لجميع الطلاب، وسيتم أيضاً تطوير طرق التدريس في كل من المدارس الأساسية والإعدادية.

## ٢,١ معدلات إكمال التعليم الإعدادي:

من الجدير بالذكر أن كل التعليم في فنلندا الذي يأتي بعد المدرسة الأساسية التي تمتد لمدة تسع سنوات هو غير إلزامي للطلاب، فبدلاً من جعل التعليم الإعدادي جزءاً من التعليم الإلزامي، اعتمدت سياسات التعليم الفنلندية على تطوير فرص متساوية للجميع للمشاركة في التعليم الإعدادي باختيارهم، وفي الوقت نفسه خلق حوافز للشباب من أجل البقاء في نظام التعليم بعد الانتهاء من التعليم الإلزامي، ومنذ استحداث المدرسة الأساسية الشاملة في السبعينيات، كان هدف السياسة التعليمية هو توفير مكان للدراسة في مؤسسات التعليم غير الإلزامية لجميع الشباب (Aho وآخرون، 2006)، وبما أن أكثر المدارس المهنية والإعدادية اليوم هي تحت إدارة البلديات المحلية، فستتخذ هذه المؤسسات قرارات بشأن سياسات توفير المقاعد والانضمام للتعليم ما بعد الإلزامي، وهذا لا يعني أن المجالس البلدية ستكون لها الحرية الكاملة في توفير التعليم، إذ إن المناهج الدراسية والمتطلبات والتوقعات المهنية للمعلمين بشأن البيئات التربوية الشاملة هي موحدة إلى حد ما في جميع أنحاء البلاد بشكل أدى إلى خلق ثقافة تعليم مشتركة في فنلندا.



الرسم البياني ٧: نسبة طلاب المدارس الإعدادية الذين أتموا بنجاح دراستهم في الوقت المستهدف (٣,٥ سنوات) في عامي ٢٠٠٣ و ٢٠٠٤ (إحصائيات فنلندا، ٢٠٠٨).

بسبب الطابع غير الإلزامي للتعليم الإعدادي، فإن أحد معايير جودة التعليم وفاعليته ما بعد الإلزامي هو نسبة الإنجاز، وكجزء من كفاءة نظام التعليم الذي أدخل حديثاً في فنلندا، فقد جمعت



سلطات الدولة بيانات منهجية وحللت معدلات إكمال التعليم الثانوي منذ عام ١٩٩٩ بعد أن تم تعيين وقت الانتهاء المثالي من الدراسات الإعدادية والمهنية بـ ٣,٥ سنوات، فإن ثلاثة من أصل أربعة طلاب في التعليم الإعدادي وثلاثة من كل خمسة طلاب في التعليم المهني يكملون بنجاح دراستهم في ذلك الوقت المحدد (الرسم البياني ٧).

ولعدم ارتباط الخطط الدراسية الفردية بالفئات العمرية، نرى أن العديد من الطلاب يستغرقون وقتاً أكثر لإكمال دراستهم عن البعض الأخر، والبعض يترك التعليم دون الحصول على مؤهلات أو شهادة دبلوم؛ ولذلك فإن النظر على معدلات التسرب يقدم وجهة نظر بديلة حول جودة وكفاءة التعليم الإعدادي، وعلى وفق الإحصاءات الوطنية (Committee Report، ٢٠٠٥)، فإن حوالي ٢٪ من طلاب المدارس يهون دراستهم في السنوات الأخيرة دون الانتقال إلى أي نوع من التعليم الإعدادي أو التدريب، ويقوم العدد نفسه تقريباً من الطلاب بالانتقال من التعليم الإعدادي إلى التعليم المهني وإكمال دراستهم هناك، أما في التعليم المهني فإن الأمر أكثر سوءاً، فعلى سبيل المثال، في عام ٢٠٠٨ ترك حوالي ٩ في المئة من طلاب المدارس المهنية دراساتهم الأولية وإستمر ١,٥ في المئة منهم في التعليم في بعض المدارس أو غيرها من المؤسسات.

إن التسرب من التعليم النظامي والتدريب في فنلندا أخذ في الانخفاض شيئاً فشيئاً، ومعدلات التسرب في التعليم الإعدادي أصبحت أقل بكثير بالمقارنة مع معظم البلدان الأخرى (OECD، 2008؛ Välijärvi و Sahlberg، 2008). لقد أنهى ٥ في المئة من الطلاب دراستهم خلال العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ من دون التخرج من الإعدادية، وإن الحاجة لمنع الفشل الدراسي والتسرب من النظام التعليمي مهمة بنحو كبير في التعليم المهني الإعدادي والتعليم العالي، وأصبح إبقاء الطلاب في التعليم حافزاً خاصاً للمدارس من خلال برنامج تمويل الحكومة المركزية على أساس النتائج التي تم تقديمها في التعليم المهني في وقت سابق من هذا العقد، وحينما يتم حساب مؤشر التمويل القائم على النتائج لتوفير التعليم والتدريب، فإن انخفاض معدلات التسرب وتحسين معدلات إتمام الدراسة يبلغ ٢٨ في المئة، وعلى الرغم من أن مؤشر التمويل يُعد جزءاً صغيراً نسبياً من ميزانيات التعليم بنحو عام، إلا أنها ركزت انتباه المدارس والمعلمين في التدابير التي من شأنها تحسين القدرة على التعرّف المبكر والوقاية من المشاكل التي قد تؤدي إلى تسرب الطلاب، ومن ناحية أخرى تعزيز الدعم المباشر لتعليم الطلاب والرفاه بنحو عام في المدرسة. وقد وضعت المدارس المهنية على وجه الخصوص حلولاً مبتكرة لهؤلاء الطلاب الذين يفضلون منهجاً أكثر عمليةً وموجهاً نحو أساليب التعلّم؛ فأصبحت «ورش عمل الابتكارات» وسيلة شائعة لزيادة أهمية التعليم الإعدادي للعديد من الطلبة الذين هم في خطر ترك المدرسة.

## ٢,٢ الدراسة في ما بعد التعليم الإعدادي:

لا توجد دراسات مقارنة دولية للحكم على مستوى التحصيل للطلاب الفنلنديين حينما يتكون المدرسة الإعدادية؛ لذلك فإن تقييم نوعية التعليم الإعدادي أمرٌ معقد إذ إن أحد العوامل التي تشير إلى نوعية التعليم جنباً إلى جنب مع معدلات إتمام مرحلة التعليم الإعدادي هو ميل خريجي المدارس الإعدادية لمواصلة التعلم في مؤسسات التعليم العالي، وقد زادت مؤسسات التعليم العالي في فنلندا من أعداد الطلاب المقبولين، والهدف سياسة التعليم اليوم هو توفير تمويل عام للدراسات العليا حوالي ٦٥ في المئة من الفئات العمرية المختلفة (وزارة التربية والتعليم ، Ministry of Education ، 2004)، في عام ٢٠٠٥ كان هناك ما يقرب من ١٨٠ ألف طالب في الجامعات الفنلندية و١٣٣ ألفاً في المعاهد الفنية، وبالمقارنة مع الوضع قبل ٢٠ عاماً، تضاعف عدد طلاب التعليم العالي الآن بثلاث مرات، ويبلغ متوسط عمر طلبة التعليم العالي الجدد في فنلندا ٢١ عاماً، ويقول النقاد ومن بينهم أكاديميون ورجال أعمال، إن الفنلنديين المتعلمين تعليماً عالياً والمتدربين يدخلون سوق العمل في وقت متأخر جداً، وأن الدرجات العلمية التقليدية تعاني من تضخم؛ بسبب انخفاض التوقعات والشروط الأكاديمية للراغبين في الدراسة.

إن معدلات المشاركة عالية في إكمال التعليم في جميع مستوياته في فنلندا، فإن هذا لا يعني أن جميع الطلبة راضون عن الوضع، فهناك نوعان من مصادر النقد التي تتمحور في الغالب نوعية حول معارف ومهارات خريجي المدارس الإعدادية حين دخولهم لسوق العمل أو بدء التعليم الجامعي، لقد شكّت الجامعات باستمرار من أن الكثير من الطلبة يبدأون دراستهم في الجامعة بمعرفة أساسية غير كافية، وطريقة تفكير غير لائقة، ومهارات تعلم مستقل غير مطورة، وأحد الأسباب الكامنة وراء هذا هو زيادة أعداد الطلاب في معاهد التعليم العالي، وهناك سبب آخر هو عدم قدرة الجامعات على التكيف مع الكفاءات المختلفة التي يمتلكها الطلبة حين التعليم العالي.

إن شكاوى أرباب العمل ذات لهجة مماثلة، على الرغم من عدم وجود دراسات موثوقة لتحديد كيفية مدى شيوع عدم الرضا بين أرباب العمل، إلا أن الأدلة القولية لردود الفعل من كبار رجال الأعمال تشير إلى أن التركيز على المعرفة المهنية والمهارات والكفاءات لا يحظر الطلبة للوظائف التي تتطلب مهارات محددة جداً. إذ إن جعل العمل والتعلم كجزء من جميع برامج التدريب المهني وإشراك أرباب العمل كطرف ثالث في التقييم على أساس الأداء والمؤهلات قد خفف من الانتقادات وحسّن التوافق بين التعليم المهني ومتطلبات سوق العمل.

إن إصلاح التعليم العالي أتى في صميم سياسة التعليم في عام ٢٠٠٩، وأدت التغييرات في التشريعات إلى تغيير إدارة الجامعات الفنلندية بنحو كبير، فمن المرجح أن ينخفض عدد الجامعات، ويزداد تأثير قطاع الأعمال والمجتمع في الحكم، وفي نهاية المطاف توسع قاعدة مصادر تمويل الجامعات.

### ٣. التعليم والتعلم والتنظيم المدرسي:

يشير التميز في منظومة تعلم الطلبة في المستوى الإعدادي إلى أن الغالبية العظمى من خريجي المدارس الأساسية قد حصلوا على ما يكفي من المهارات والمعرفة لمواصلة الدراسة في المرحلة الإعدادية بنجاح. وبالاعتماد على بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام ٢٠٠٦، فقد بلغت نسبة الطلبة الذين هم في مستوى الكفاءة ١ أو ٠ في الرياضيات هي ٦,٨ في المئة في فنلندا، وبلغت نسبة المؤشر نفسه في الولايات المتحدة الأمريكية ٢٥,٧ في المئة، وفي بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية كان المتوسط ٢١,٤ في المئة، وفضلاً عن ذلك وصل ما مجموعه ٧٧ في المئة من الطلبة الفنلنديين، وهذه النسبة المثوية الأعلى بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (إذ يبلغ المتوسط ٥٧ في المئة)، إلى مستوى الكفاءة ٣ أو أعلى، ويبدو أنهم اكتسبوا مهارات القراءة والكتابة اللازمة للتعامل مع مطالب الحصول على مزيد من التعليم ومطالب العمل الذي تتطلبها مجتمعات المعرفة اليوم (OECD، 2004)، وقد لوحظت اتجاهات مماثلة في نحو الأمية في القراءة في بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام ٢٠٠٠ (OECD، 2001) ومع ذلك، فإن بعض الدراسات الوطنية (المجلس الوطني للتعليم National Board of Education، 2005) تحذر من أن ١٥ إلى ٢٠ في المئة من خريجي المدارس الأساسية يمتلكون ثغرات حادة في المعارف والمهارات الأساسية والمطلوبة للحصول على المزيد من التعليم الإعدادي، وكثيراً ما يقال إن شرط الكفاءة في المواد الدراسية الأساسية في فنلندا هو أعلى من مستوى الكفاءة ١ للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة.

#### ٣,١ الانتقال إلى التعليم الإعدادي:

هناك نوعان من العوامل التي تؤثر على مسار التعلم للطلبة: أولاً: حين بدء التعليم الإعدادي لا يمتلك الطلبة الفنلنديون الخبرة في الخضوع للاختبارات الموحدة في المدارس على عكس أقرانهم في العديد من البلدان الأخرى حيث أصبح الاختبار جزءاً لا يتجزأ من الحياة المدرسية. وفي دراسة مقارنة خلصنا إلى أن خبرات المعلمين في سياسات المساءلة المختلفة تدل على أن «ضغط النموذج التعليمي المنظم للتدريس والتقييم الخارجي لإنجازات التلاميذ يقود إلى عواقب وخيمة وفقاً لبعض المعلمين» (Berry و Sahlberg، 2006، ص 24). وتشير هذه الدراسة أيضاً أن معظم معلمي المدارس الأساسية في فنلندا يعلمون من أجل مساعدة الطلاب على التعلم وليس لاختبارهم، وتوفر دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام ٢٠٠٣ بعض الأدلة على هذه الحجة: إذ إن الطلبة الفنلنديين يعمرون بتجربة قلق أقل في الرياضيات مقارنة مع أقرانهم في الدول الأخرى (OECD، 2004؛ Kupari و Välijärvi، 2005؛ Sahlberg، 2007). ثانياً: إن الطلبة مستعدون جيداً لاتخاذ قراراتهم بشأن خياراتهم ما بعد التعليم الإلزامي بسبب المشورة المتاحة والتوجيه المهني في المدرسة الأساسية، خلال المدرسة المتوسطة التي تمتد لمدة ثلاث سنوات، ويحقق لجميع الطلاب الحصول على ساعتين من

التوجيه التربوي والمشورة كل أسبوع، وهذا يقلل من مخاطر اتخاذ الطلبة لقرارات غير مستنيرة بشأن مستقبل دراستهم، وهذا يساعدهم على بذل المزيد من الجهد في مواد دراستهم التي سيحتاجونها بنحو خاص في المدرسة الإعدادية.

يدخل طلبة اليوم مرحلة انتقالية بين التعليم الأساسي والتعليم الإعدادي مع مستوى معرفة مختلف ومهارات ومواقف تختلف عن ذي قبل، وأدى تغيير عدد الطلاب إلى المساعدة في تطوير نظام التعليم الإعدادي ليتوافق مع الوضع الجديد، وكان للإصلاحات التي تم تنفيذها في التعليم الإعدادي في فنلندا أثر جوهري على التنظيم المدرسي، ولاسيما فيما يتعلق بالتعليم والتعلم، تحوّل تنظيم المدارس التقليدية التي تقوم على نماذج العرض والتلقين، والجمع بين الطلبة حسب الأعمار، وجدول التدريس الثابتة وواجبات الفصل القائمة على الفصول الدراسية تدريجياً إلى بيئات تعلم أكثر مرونة ومنفتحة على التفاعل الذي يشجع الطلاب على المشاركة في المقام الأول (Aho وآخرون 2006). وقد تيسر تحسين المدرسة وتطويرها من خلال تنفيذ التغييرات الهيكلية في المدارس الإعدادية من خلال إثراء المدارس والفصول الدراسية مع الترتيبات التعليمية وطرق التدريس البديلة.

### ٣,٢ التعليم الإعدادي العام:

كانت المدرسة الإعدادية منظمة تقليدياً حتى عام ١٩٨٥ حينما ألغى القانون الجديد النظام القديم وقدم هيكلًا منهجياً معيارياً، مكن هذا التغيير المدارس من إعادة ترتيب جدول وقت التدريس، فقد تم الاستعاضة عن الفصلين الدراسيين السنويين بخمسة فصول أو ستة، وهذا بدوره غير من تخطيط المناهج المحلية لأن المدارس كانت أكثر مرونة في تخصيص دروس في أوقات مختلفة (Väljjarvi, 2004). وكانت المرحلة التالية من التطوير هي استبدال تكوين صفوف الطلبة حسب الفئة العمرية مع نظام غير متدرج تنظيمي، جلبت المدرسة الإعدادية العامة غير المتدرجة المزيد من الخيارات للطلاب الذين يخططون لدراسات خاصة بهم - سواءً فيما يتعلق بالمحتوى أم في الوقت والتسلسل.

زاد إطار المنهج الجديد من التركيز على فهم التطور المعرفي لدى الطلاب، وكذلك دعوة المدارس لتحقيق أفضل استفادة من ما تملكه من قوة هي والمجتمع، وعلى الرغم من امتلاك الطلبة لحرية أكثر من حيث دراستهم، إلا أن الجميع ملزم بدراسة ١٨ مادة إجبارية ضمن الحد الأدنى من ٧٥ مادة التي يجب إكمالها في التعليم الإعدادي.

ومن العوامل المهمة التي تؤثر على طبيعة التعليم والتعلم في المدرسة الإعدادية هي طبيعة تقييم الطلاب وتقييم المدرسة، إذ يقيم المعلمون إنجاز كل طالب في نهاية كل دورة مما يعني حوالي خمس أو ست مرات لكل موضوع في العام الدراسي، إن الامتحانات الوطنية التي يخضع لها الطلبة بعد الانتهاء بنجاح من جميع المقررات المطلوبة تمتلك تأثيراً واضحاً على المناهج وطرق التدريس، ومع ذلك، يمكن

أن تتميز الإعدادية من خلال وجود تركيز قوي على التعلم والإبداع والأساليب المختلفة للدراسة بدلاً من التركيز على اجتياز الاختبارات والامتحانات.

### ٣,٣ التعليم المهني الإعدادي:

لقد تم تكيف التعليم الإعدادي المهني ليتناسب بنحو أفضل مع الأوضاع الاقتصادية والسياسية الجديدة، وتم تجديد هيكل التعليم المهني ومناهجه ومنهجيته وفقاً لتوقعات الاقتصاد القائم على المعرفة والذي يتطلب توافر المعرفة ومهارات العمل، كان أحد الأهداف الرئيسية للسياسة العامة هي زيادة جاذبية التعليم المهني في المرحلة الإعدادية العليا (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤)، وقد نجحت في ذلك، فالآن ما يقرب من ٣٧,٥ في المئة من طلبة المدارس الإعدادية الجدد يبدأون دراستهم في المدارس المهنية.

تم تيسير هيكل التعليم المهني، إذ تتكون كل المؤهلات المهنية الأولية اليوم من ١٢٠ ساعة معتمدة أي ما يعادل مدة ثلاث سنوات من الدراسة بدوام كامل، ويتم تخصيص ربع وقت الدراسة إلى الدورات العامة أو الاختيارية، وقد تم تخفيض عدد المؤهلات المهنية إلى ٥٢ ساعة معتمدة وتلك المتعلقة ببرامج الدراسة إلى ١١٣ ساعة معتمدة، ومن حيث المبدأ يكون طلاب المدارس المهنية مؤهلين لإجراء امتحان الشهادة الإعدادية ولكن عدداً قليلاً منهم يقومون بأخذ هذا الامتحان، وفضلاً عن ذلك، يطلب من المسؤولين عن التعليم الإعدادي تعزيز تمكن الطلبة من الحصول على تعليم إعدادي مهني، والعكس بالعكس، إذا كانوا يرغبون في إدراج مقررات تعليمية من مدارس أخرى في برنامج المواد التي يريدون تعلمها.

تم تنقيح تقييم المناهج الدراسية والطلبة ليتناسب والتغيرات الهيكلية وكذلك احتياجات أسواق العمل ومجتمعات المعرفة، وتم موازنة المنهج الجديد بين الاحتياجات المهنية المحددة وتوقعات زيادة المرونة المهنية والمتعلقة بسياسات التعلم طويلة المدى، يتم ترتيب تقييم أداء المعارف والمهارات المهنية التي تحققت بالتعاون مع ثلاثة أصحاب مصلحة رئيسيين: المدرسة وأرباب العمل وممثلي العمال.

إن طرق التدريس والتدريب تتغير تدريجياً في المدارس الإعدادية المهنية، إذ لا بُدّ من ترتيب سمس برنامج التدريب كجزء من تعلم العمل التي هي جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي، لقد أصبحت ورش العمل البديلة والتدريب المهني والتعلم الظاهري شائعة في التعليم الإعدادي، إذ إن الجزء القائم على النتائج من نظام التمويل يخصص ٦ في المئة من الجزء العلوي من التمويل الأساسي في المدرسة لتنمية قدرات الموظفين، وتزيد المدارس المهنية من استثمار هذه الأموال لرفع مستوى المعرفة والمهارات التربوية للمعلمين.

## ٤. حركة الإصلاح التربوي العالمية:

تركز بعض نظم التعليم المتطورة على المرونة والمخاطرة والإبداع وحل المشكلات من خلال الأساليب الحديثة في التدريس كالتعلم التعاوني، وذلك من خلال تشكيل المجموعات والشبكات الاجتماعية والتكنولوجيا في التعليم وإن عدد الأمثلة آخذ في الازدياد، مثل الصين التي تُعدُّ القوة الاقتصادية التي خففت من سيطرتها على التعليم من خلال جعل المناهج المدرسية من أولويات السياسة الوطنية، وتبنت اليابان وسنغافورة فكرة «الأقل هو الأكثر» في التدريس من أجل إفساح المجال للإبداع والابتكار، حتى في إنجلترا -وهي المنطقة الأكثر حساسية تجاه الاختبارات في العالم- وضعت الحكومة حداً لجميع الاختبارات الموحدة في المدارس الإعدادية، وكرد فعل على المبالغة في التركيز على التعليم القائم على المعرفة والمساءلة من خلال الاختبارات، عملت السلطات في ألبرتا (كندا)، وويسكونسن (الولايات المتحدة الأمريكية) وبعض دول الاتحاد الأوروبي على تطوير مناهج دراسية أكثر ديناميكية، من خلال تقديم أشكال أكثر ذكاءً للتقييم والمساءلة وتعزيز القيادة المستدامة في مجال التعليم؛ من أجل العثور على المناهج التعليمية البديلة التي تشجع على التعلم المثمر المطلوب في اقتصاد المعرفة، وبدلاً من التركيز على مؤسسات واحدة، بدأت إصلاحات التعليم بالتشجيع على جمع المدارس والمجتمعات المحلية معاً، إن جوهر هذه الفكرة هو التكامل، أي التعاون والسعي للتعلم بنحو أفضل في المجموعة، إن التجمع والترابط الشبكي يظهر أيضاً على أنه أحد العوامل الأساسية في المنافسة الاقتصادية والجهود للتعامل مع العمولة.

في الواقع أن العمولة مفارقة ثقافية فهي توحد الشعوب والثقافات وتفرقهم في الوقت نفسه إذ تُوحد سياسات التعليم الوطنية من طريق دمجها مع الاتجاهات العالمية الأوسع نطاقاً، وبما أن المشاكل والتحديات متشابهة في أنظمة التعليم، فإن حلول إصلاح التعليم وبرامجه أصبحت ماثلة أيضاً، ويسبب القياس الدولي لنظم التعليم باستخدام المؤشرات المشتركة والمقارنات الدولية في التحصيل العلمي للطلاب، فإن السمات المميّزة لنظم التعليم المختلفة أصبحت أكثر وضوحاً، فعلى سبيل المثال، قام البرنامج الدولي لتقييم الطلبة التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية شجع العشرات من خبراء التعليم على زيارة بلدان أخرى من أجل معرفة كيفية إعادة تعريف سياسات التعليم الخاصة ببلدانهم، وسارعت العمولة أيضاً من التعاون الدولي وتبادل الأفكار ونقل سياسات التعليم بين نظم التعليم المختلفة.

إن تحليل التطورات السياسية العالمية وإصلاحات التعليم أصبح ممارسة شائعة في العديد من وزارات التربية ووكالات التنمية والإدارات الإقليمية؛ ولذلك أصبحت نظم التعليم في العالم تحمل حتماً بعض القيم الأساسية والوظائف والهياكل المماثلة، والسؤال الذي يُطرح نفسه ما إذا كانت زيادة التفاعل العالمي بين واضعي السياسات والمربين والمقارنة بين نظم التعليم من خلال المؤشرات المتفق

عليها والاقتراض والإقراض في السياسات التعليمية قد عمل على تعزيز المناهج المشتركة المتبعة لإصلاح التعليم في جميع أنحاء العالم.

على الرغم من أن تحسين نظم التعليم هو ظاهرة عالمية، إلا أنه لا يوجد تحليل مقارن حديث موثوقة حول الكيفية التي يتم بها إعداد الإصلاحات التعليمية في البلدان المختلفة وكيفية تنفيذها، ومع ذلك تشير الأدبيات المهنية إلى أن التركيز على تطوير التعليم قد تحوّل من الإصلاحات الهيكلية إلى تحسين نوعية التعليم وأهميته (Hargreaves و Goodson، 2006؛ Sahlberg، 2007)، ونتيجة لذلك أصبح تطوير المناهج، وتقييم الطلبة، وتقييم المعلمين، ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم، والكفاءة في الكفاءات الأساسية (أي القراءة والكتابة) ومحو الأمية في الرياضيات والمواد العلمية الأخرى من الأولويات المشتركة في الإصلاحات التعليمية في جميع أنحاء العالم، وقد دعوت في أعمالها السابقة (Sahlberg، 2009) هذا بالحركة العالمية لإصلاح التعليم (GERM).

هناك ثلاثة مصادر أساسية لظهور الحركة العالمية لإصلاح التعليم: الأولى هي أنموذج التعليم الجديد الذي أصبح مهيمناً في الثمانينيات، إذ إن تقسيم المناهج المعرفية والبنائية للتعلم تدريجياً حول تركيز الإصلاحات التعليمية من التعليم إلى التعلم، تؤكد النتائج المرجوة من الدراسة في المدارس على زيادة الفهم، وحل المشكلات، والذكاء العاطفي، والمهارات المتعددة في التعامل مع الآخرين، بدلاً من تلقين الوقائع أو تعلّم مهارات غير ذات صلة، وفي الوقت نفسه أصبحت الحاجة إلى الكفاءة في القراءة والكتابة والحساب أيضاً هدفاً رئيساً لإصلاحات التعليم، أما المصدر الأساسي الثاني فهو الطلب العام على تعلّم فعالٍ ومضمونٍ لجميع التلاميذ، وتم تقديم ترتيبات التعليم الشاملة وتطبيق معايير التعلم المشتركة للجميع كوسيلة لتعزيز المثل الأعلى للتعليم للجميع، أما المصدر الثالث فهو حركة المساءلة في مجال التعليم التي صاحبت موجة عالمية من اللامركزية في الخدمات العامة، فأخضع المدارس والمعلمين للمساءلة عن عملهم أدى إلى إدخال معايير ومؤشرات للتعليم والتعلّم وتقييم الاختبارات والمناهج المقررة، وكما لاحظ Popham (٢٠٠٧)، فقد ظهرت أشكال مختلفة من المساءلة على أساس الاختبارات، إذ يرتبط الأداء المدرسي ورفع جودة التعليم ارتباطاً وثيقاً بعمليات الاعتماد والترقية والعقوبات والتمويل، ويعرض الجدول (٢) وصفاً أكثر شمولاً للتمييز بين «الحركة العالمية لإصلاح التعليم» و«حركة الإصلاح البديلة» بالطريقة التي وصفها Sahlberg (٢٠٠٩).

الجدول ٢: الميزات العالمية لتنمية التعليم والبدائل منذ أوائل الثمانينيات.

سياسات التعليم ومبادئ الإصلاح	
الحركة العالمية لإصلاح التعليم	الحركة البديلة للإصلاح
<p><b>معايير صارمة:</b> وضع معايير أداء واضحة ومنصوص عليها مركزيا لجميع المدارس والمعلمين والطلبة لتحسين الجودة والمساواة في النتائج.</p>	<p><b>معايير فضفاضة:</b> وضع إطار وطني واضح ومرن للتخطيط للمناهج المدرسية، وتطبيق حلول محلية مشجعة في تحقيق الأهداف الوطنية من أجل العثور على أفضل السبل لخلق فرص التعلم المثلى للجميع.</p>
<p><b>التركيز في القراءة والحساب:</b> إذ تعدّ المعارف والمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم الطبيعية الهدف الرئيس لإصلاح التعليم.</p>	<p><b>التركيز على التعلم العميق والواسع النطاق:</b> يركز التعليم والتعلم في التعلم واسع النطاق، وإعطاء قيمة متساوية لجميع جوانب نمو شخصية الفرد وإبداعه ومعرفته ومهاراته.</p>
<p><b>التدريس لنتائج محددة سلفاً:</b> السعي للوصول إلى مستويات أعلى كميّار للنجاح وحسن الأداء، والتقليل من المخاطرة التعليمية، وتضييق التدريس ليركز على محتوى المادة واستعمال وسائل مفيدة لتحقيق النتائج المحددة مسبقاً.</p>	<p><b>تشجيع المجازفة والإبداع:</b> تسهل المناهج المملوكة للمعلم العثور على طرق جديدة للتعليم والتعلم، وبالتالي، تشجع المخاطرة وعدم اليقين في القيادة والتعليم والتعلم.</p>



<p><b>التعلم من الماضي واحترام التربويين المحافظين:</b> تعليم القيم التربوية التقليدية، مثل دور المعلم وعلاقته مع الطلبة. وثبتت المصادر الرئيسية وتحسين المدارس يعتمد على الممارسات القديمة الجيدة والموافق عليها.</p>	<p><b>نقل الابتكارات الخارجية لثورات التعليمية:</b> تقديم مصادر التغيير التربوي والابتكارات الخارجية إلى المدارس والمعلمين من خلال التشرّيعات أو البرامج الوطنية، وهذه غالباً ما تحل محل استراتيجيات تحسين التعليم القائمة.</p>
<p><b>المسؤولية والثقة:</b> البناء التدريجي لثقافة المسؤولية والثقة في نظام التعليم التي تقدر مهنية المعلم في الحكم على ما هو أفضل للطلاب وفي الإبلاغ عن التقدم المحرز في تعلمهم، وتقديم الموارد والدعم للمدارس والطلاب الذين يواجهون خطر الفشل.</p>	<p><b>المساءلة على أساس الاختبار:</b> يرتبط الأداء المدرسي ورفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة بنحو وثيق بعمليات الترقية والتفنيش ومكافأة المعلمين والمدارس، ويحصل الفائزون عادةً على مكافآت مالية، في حين يتم معاقبة المدارس والمعلمين الذين فشلوا.</p>

يصف الجدول ٢ بعض آثار الحركة العالمية لإصلاح التعليم على المدارس، ولاسيما في التعليم والتعلم (Hargreaves، Hargreaves، 2003 و Fink، 2006، Sahlberg، 2009، 2007، 2006a).

كانت للحركة العالمية لإصلاح التعليم عواقب وخيمة على عمل المعلمين وتعلم الطلبة في المدارس، ولأن هذه الأجندة تعد بمكاسب كبيرة في كفاءة التعليم ونوعيته، فقد تم قبولها على نطاق واسع كونها أيديولوجية أساسية للتغيير السياسي والمهني، وتحدد هذه الحركة المبادئ البديلة للإصلاح التي تم اعتمادها في أماكن مثل بلدان الشمال الأوروبي.

تؤكد الحركة العالمية لإصلاح التعليم على بعض التوجهات الأساسية الجديدة للتعلم والإدارة التربوية، وتقتصر ثلاثة اتجاهات قوية لتحسين نوعية التعليم وعدالته وفاعليته، وهذه الاتجاهات هي (١) وضع أولوية للتعلم (٢) السعي لحصول جميع الطلبة علي تعليم جيد، (٣) جعل التقييم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم، ومع ذلك، فإن هذه الحركة تقوي أيضاً طريقة التفكير الاقتصادية في مجال التعليم.

تفترض الحركة العالمية لإصلاح التعليم أن معايير الأداء الخارجية التي تصف ما ينبغي للمعلمين تعليمه وما يجب على الطلاب القيام به تؤدي إلى تعليم أفضل للجميع، ومن خلال التركيز في الأساسيات وتحديد أهداف التعلّم الواضحة للطبة والمعلمين، فإن هذه المعايير تضع تأكيدات قوية على إتقان المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات والمواد العلمية، وترى الحركة العالمية لإصلاح التعليم أن الطريقة الأكثر فعالية لتحسين نظم التعليم تكمن في جلب الابتكارات المتطورة إلى المدارس والفصول الدراسية، ويُعدّ التدريب المنتظم للمعلمين والموظفين عنصراً أساسياً في هذا النهج، وتفترض الحركة العالمية لإصلاح التعليم أن المنافسة بين المدارس والمعلمين والطلبة هي الطريقة الأكثر إنتاجاً لرفع نوعية التعليم، وهذا يتطلب أن يتمكن أولياء الأمور من اختيار مدارس تمتلك ما يكفي من الاستقلالية وتخضع هي والمعلمون العاملون فيها إلى المساءلة حول مدى تعلّم الطلاب.

إن أي مجتمع معرفي مستدام يركز في القدرة على التفكير والتعلم والابتكار، وذلك يعتمد على الطرق الفردية والجماعية لفعل هذه الأشياء، إن تعلّم التفكير والابتكار يتطلب ما هو أكثر من التنفيذ المنظم للوائح التكليف الخارجية والإصلاحات الفنية، وخلق الأفكار الجديدة، والقدرة على العيش مع الآخرين بسلام ووثام، وهذه كلها ميزات يتطلبها التعليم الحديث، في سياق مختلف تماماً عن ما تقدمه بعض من المدارس وبعض المعلمين اليوم للطلبة. ستلقي الصفحات القادمة نظرة على جوانب نظام التعليم الوطني الفنلندي الذي وضع البلد تحت دائرة الضوء وأثار اهتمام الكثير من المرين وصانعي السياسات.

## ٥. الملامح الرئيسة لنظام التعليم الفنلندي:

إن شرح نجاح أو فشل أي نظام اجتماعي صعب جداً، فما يتعلمه الطلبة في المدارس هو في الواقع نتيجة لمجموعة معقدة من العوامل، ومعظمهما خارج رقابة المدرسة أو المعلمين، وفنلندا ليست استثناءً من هذه القاعدة، فتقافة البلد والرّاه والخصائص العرقية للناس تؤدي دوراً أيضاً في كيفية عمل نظام التعليم (K) وباختصار، فإنه من المستحيل إعطاء وصف دقيق أو الإجابة على سؤال قيام فنلندا بعمل جيّد في التعليم؛ لذلك فإن القادم ما هو إلا محاولة لتحديد العوامل المحتملة التي ساهمت في بناء نظام التعليم الفنلندي وتحقيقه للأداء الجيد في المدارس والأفراد (Väljjarvi وآخرون، 2002، Linnakylä، 2007، 2006 b، 2006 a، Sahlberg، 2005، Simola، 2004)، ويوفر هذا التحليل مزيداً من الدعم لما تم تأكيده آنفاً بأن فنلندا تبنت مناهج بديلة في سياسات التعليم لرفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة، مع ذلك وقبل الشروع في هذا التحليل لاحظ Väjlijärvi وفريق بحثه (٢٠٠٢) الآتي:

يبدو أن إنجازات فنلندا تُعزى إلى شبكة كاملة من العوامل المترابطة المتحددة بعضها وبعض مثل: أنشطة الطلبة الترفيهيه وما يهمهم، وفرص التعلّم المقدم من قبل المدرسة، ودعم الوالدين ومشاركتهم، وكذلك السياق الاجتماعي والثقافي للتعليم، وكامل نظام التعليم (ص ٤٦).

## أولاً: المدرسة الأساسية الشاملة تكون للجميع

يبدأ جميع الأطفال الفنلنديين التعليم الأساسي الإلزامي لمدة تسع سنوات في شهر آب من العام الذي يصلون فيه إلى سن سبع سنوات، عادة ما تدوم المدرسة الابتدائية ست سنوات تليها المدرسة المتوسطة لمدة ثلاث سنوات -على الرغم من أن القانون الجديد يسمح ببعض الاختلاف- واليوم هناك اعتراف واسع بأن تجربة المدارس الابتدائية لمدة ست سنوات تضع حجر الأساس لتعليم عالي الجودة لجميع المواطنين الفنلنديين، ويبيّن البحث (على سبيل المثال، في Biddle و Berliner، 2002) أن الاستثمار الأمثل لتعليم الطلبة يكون في التعليم الابتدائي، إذ يتعلم الأطفال المعارف والمهارات الأساسية ويتبنون طرقاً تعليمية تفيدهم مدى الحياة، وسيؤتي ثماره في المراحل اللاحقة من خلال تحسين مهارات الاستعداد والتعلم، وكذلك من خلال النتائج الإيجابية عموماً .

يجب على جميع مدرسي المدارس الأساسية الحصول على شهادة الماجستير للعمل بشكل دائم، وتم تغيير عملية إعداد مدرسي المرحلة الابتدائية من البرنامج الذي يدوم ثلاث سنوات في كليات المعلمين إلى البرنامج الجامعي الذي مدته أربع أو خمس سنوات في أواخر السبعينيات، وهذا أدى إلى امتلاك معظم معلمي المدارس الابتدائية اليوم شهادات جامعية عليا. ويشير Westbury وزملاؤه (٢٠٠٥) إلى أن إعداد المعلمين المهنة قائمة على البحوث كانت الفكرة المركزية من تطوير إعداد المعلمين في فنلندا منذ منتصف السبعينيات.

إن المدرسة الفنلندية الشاملة تمثل النظام الرسمي والممول من القطاع العام بالكامل، وتمثل أيضا «مسألة فلسفية وممارسة تربوية» (Väljjarvi وآخرون، 2002، ص 29) تكون المدارس المجهزة تجهيزاً جيداً صغيرة عادة وتتراوح أعداد الطلبة بين ٢٠-٣٠ طالباً في الفصل. وعادة ما تتكون المدارس الابتدائية بمراحلها الست من أقل من ٣٠٠ تلميذ، وأحجام الفصول مبنية على وفق المعايير الدولية، ففي عام ٢٠٠٨، احتوى ثلث المدارس الشاملة الفنلندية على أقل من ٥٠ تلميذاً، و٤٪ فقط من جميع المدارس تحتوي على ٥٠٠ تلميذ أو أكثر.

-وفي كثير من الأحيان- مجتمعات تعليمية قريبة بين المعلمين والطلبة، إذ إن معظم المعلمين في المدارس الابتدائية يمتلكون درجة عالية من التعليم ويجدثون معلوماتهم ومهاراتهم المهنية بنحو مستمر ، وأدى إصلاح المناهج الدراسية بالمدارس الابتدائية إلى خلق مكان يتم الجمع فيه بين اللعب والتعلم مع أساليب تربوية بديلة لمساعدة الأطفال على إتقان المعارف والمهارات الأكاديمية الأساسية، وبالنتيجة أصبحت العديد من المدارس الابتدائية مجتمعات للتعلم والرعاية بدلاً من مؤسسات تعليمية تعد الطلبة للمرحلة الثانية من التعليم فقط.

لقد نتج عن التحاق جميع الأطفال بالمدارس الشاملة المتطابقة - بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية أو القدرات الشخصية - إنشاء نظام تكون فيه المدارس والفصول الدراسية غير متجانسة من حيث شخصية الطلبة ومتنوعة من حيث الاحتياجات والتوقعات التعليمية (Väljjarvi و Malin، 2003) وتعني الشمولية الفكرة الرائدة في تطبيق القيم الأساسية للمساواة في التعليم، إذ يمكن لجميع الطلاب الحصول وجبة دافئة يومياً، ورعاية صحية مجانية، ونقل، ومواد تعليمية، والقدرة على الحصول على مشورة في مدارسهم.

يبدأ الأطفال الفنلنديون التعليم الإلزامي بعد سنة أو ثلاث من بدء الأطفال التعليم في معظم الدول الأخرى، وهذا يشير إلى أن الطلبة الفنلنديين يتعلمون بنحو أفضل نسبياً في غضون مدة زمنية أقصر مقارنةً مع نظرائهم الدوليين، ولم تخاطر سياسة التعليم الفنلندية أبداً بمبدأ تمديد الطفولة على حساب زيادة الوقت المخصص للتعليم الرسمي.

### ثانياً: معلمون مُعدون بشكل جيّد للعمل في المدرسة الابتدائية:

مهنة التدريس في المجتمع الفنلندي تتمتع دائماً بإحترام الجمهور وتقديرهم (، Simola 2005)، ويمتلك الآباء ثقة تجاه المعلمين كمهنيين يعرفون ما هو الأفضل لأطفالهم، وهذا أدى إلى امتلاك المعلمين الاستقلالية في الفصول الدراسية فيما يتعلق باختيار الأساليب التربوية الأكثر ملاءمة؛ ونتيجة لذلك فإن المدارس الابتدائية مستقلة تماماً في تصميم المناهج الدراسية الخاصة بها، وطريقة التدريس وترتيبات التعليم، واستخدام الأموال العامة، ويُعدّ التدريس المستقل مهنة مرموقة تجذب بعضاً من أفضل خريجي المدارس الإعدادية (Väljjarvi وآخرون، 2002؛ Simola، 2005؛ Westbury وآخرون، 2005). إذ يتم قبول حوالي ١٠٪ فقط من نحو ٦٠٠٠ متقدم سنوياً إلى كليات التربية في الجامعات الفنلندية، وهذا يعني أن أقسام التربية والتعليم الجامعية يمكنها اختيار بعض من أفضل الطلبة في البلاد من بين الذين حصلوا على أعلى الدرجات في امتحانات القبول الجامعية.

والسبب الرئيس وراء الرغبة في التعليم في المدارس الابتدائية الفنلندية هي أن شهادة الماجستير شرطٌ أساس لكل مُعلّم يريد التعليم في مدرسة فنلندية، وكان لهذا عدة نتائج إيجابية للمعلمين في المدارس الابتدائية وللمجتمع ككل، إن أحد العوامل المهمة هو أن درجة الماجستير في التعليم لا تؤهل الشخص للتعليم في المدرسة فحسب بل تفتح الباب لفرص العمل في الإدارة العامة أو في القطاع الخاص، ولا يشعر معلمو المدارس الابتدائية الذين يبدأون العمل بعد التخرّج بأن حياتهم المهنية تقتصر فقط على العمل في المدارس الابتدائية، ففي الواقع أن إدارات الموارد البشرية في الشركات والصناعات

الفنلندية تسعى وراء الشباب الحاصلين على شهادة الماجستير في التعليم في المدارس الابتدائية، والأهم من ذلك أن شهادة الماجستير تقدم ضمانات إكمال الدراسات العليا في معظم الجامعات الفنلندية اليوم؛ لهذا يغتنم العديد من المعلمين -ولاسيما في المدارس الابتدائية- الفرصة لمواصلة دراستهم الأكاديمية، وشهدت المدارس الفنلندية تصاعداً خلال العقد الماضي في أعداد مديري المدارس والمعلمين الذين يمتلكون شهادة الدكتوراه في مجال التعليم.

تميز برامج إعداد المعلمين الفنلندية-من خلال المقارنات الدولية- بعمق أهدافها (Jussila و Westbury؛ Saari، 2000 وأخرون، 2005)، إذ إن التوازن بين التطبيق النظري والعملية في هذه البرامج يساعد المعلمين الشباب على إتقان أساليب تدريس مختلفة، وكذلك تُعلّم علم التدريس وعلم التعليم الفعال، وكشف إصلاح المناهج الدراسية في منتصف التسعينيات أن المعلمين ذوي الكفاءة المهنية العالية يمتلكون دوافع للانخراط في عمليات التنمية المدرسية في المدارس التي يعملون فيها وكذلك في المشاريع الوطنية والدولية، وتبين أنهم يميلون إلى العمل بجد على تطوير معرفتهم الشخصية ومهاراتهم المهنية.

إن المعلمين الفنلنديين واعون ويعملون على الاستفادة من خدمات التطوير والتدريب أثناء الخدمة المهنية، إذ ارتفع المستوى المهني للكادر التدريسي على مدى العقد الماضي وكذلك ازدادت نوعية دعم التطوير المهني للمعلمين، فقد اختفى التدريب التقليدي من الخدمة، وحل محلها برامج تدريس في المدارس قائمة على المدى الطويل وفرص التطوير المهني، وأصبح التحسين المستمر للاحتراف التربوي للمعلمين حقاً وليس إلزاماً، وأدى هذا التحول في الظروف التعليمية وأساليب المعلمين إلى عكس الطرق التي يتم فيها إعداد الفصول الدراسية للتلاميذ، ونتيجة لتعزيز الكفاءة المهنية في المدارس، فقد أصبح مفهوماً أن المعلمين والمدارس هم المسؤولون عن عملهم وأيضاً عن حل معظم المشاكل بأنفسهم بدلاً من تحويلها إلى جهات أخرى، ويمكن للمدرسين تشخيص المشاكل في صفوفهم ومدارسهم، وتطبيق الحلول المستندة إلى الأدلة، وتقييم آثار الإجراءات المنفذة وتحليلها.

### ثالثاً: المساءلة الذكية:

لم تتبع فنلندا طريقة المساءلة العالمية في التعليم التي تفترض أن القيام بتعريض المدارس والمعلمين للمساءلة عن أدائهم هو المفتاح لرفع مستوى تحصيل الطلبة، فكان تقييم نتائج الطلاب مسؤولية كل من المعلم الفنلندي والمدرسة. وأن التقييم الموحد والصعب للطلبة هو امتحان شهادة الإعدادية في نهاية المرحلة قبل بدء الطلبة التعليم العالي، وقبل هذا الامتحان، لا يتم فرض إجراء أي اختبارات خارجية داخل الفصول الدراسية الفنلندية.

أدت الإدارة اللا مركزية للتعليم وزيادة استقلال المدارس إلى جعل السلطات التعليمية والقادة السياسيين مسؤولين في قراراتهم حول تنفيذ السياسات التعليمية، وقد خلق هذا المساءلة المتبادلة في إدارة نظام التعليم، إذ تخضع المدارس للمساءلة حول نتائج التعليم، بينما تخضع السلطات التعليمية للمساءلة حول جعل تحقيق النتائج المتوقعة أمراً ممكناً، وكان للمساءلة المرنة أثرٌ إيجابي كبير على التعليم، وبالتالي على تعلّم الطلاب، ويستند كل تقييم للطلبة اختبارات من صنع المعلم بدلاً من الاختبارات الخارجية القياسية، وحينما يصل الطلبة إلى الصف الخامس، يبدأون بعدم تلقي درجاتهم التي من شأنها أن تخلق مقارنة بينهم بنحوٍ مباشر، وفي الواقع أن القانون يحظر إعطاء الدرجات، ويتم الاعتماد فقط على التقييم الوصفي وردود الفعل، إذ ليس من غير المألوف قيام المعلمين بتحديد مواعيد منتظمة لإجراء اختبارات من صنعهم في الفصول الدراسية لخلق فرص للتعلّم ولتقييم التحصيل العلمي للطلبة.

إن المدرسة الابتدائية الفنلندية «منطقة خالية من الاختبارات» إلى حد كبير ومخصصة لتعلّم المعرفة، وكيفية القيام بالأمر، والحفاظ على الفضول الطبيعي، ويتمتع المعلمون أيضاً بالحرية الحقيقية لتخطيط المناهج، إذ لا يحتاجون في التركيز على الاختبارات السنوية أو الامتحانات، وقد أدت زيادة أعداد المعلمين واستقلالية المدارس في التسعينيات إلى الحالة التي لا تقوم فيها المدارس بالتدريس على وفق الموارد الممكنة، ولكن أيضاً لتخصيص وقتٍ للتدريس في إطار المنهج الدراسي الوطني بنحوٍ مختلف من مدرسة إلى أخرى، وهذا نادراً ما يكون ممكناً في نظام تعليمي أكثر جموداً ويعتمد على الاختبارات بنحوٍ ثقيل.

إن محور التعليم في فنلندا هو التعلّم، بدلاً من التركيز على إعداد الطلاب للاختبارات (Berry و Sahlberg، 2006)، ويتم تطبيق طرائق التدريس المختلفة عادة في جميع أنحاء النظام المدرسي، وتقبل الابتكارات الجديدة بسهولة من قبل المعلمين حينما يروها مناسبةً لتعزيز تعلّم طلبتهم، وأن التوتر والقلق بين الطلاب والمعلمين ليس شائعاً بنفس القدر الذي هو شائع فيه داخل النظم التعليمية التي تعتمد على هياكل المساءلة المركزة.

وبطبيعة الحال فإن الاعتماد على قدرات المعلمين والمدارس على تقييم الطلبة لا تأتي دون عيوب، إذ يظن بعضهم الذين يغادرون الصف التاسع وينخرطون في التعليم الإحصائي يُعاملون على قدم المساواة كثيراً ذلك لأن اختيارهم يتم بناءً على تقييم من صنع المعلم والدرجات التي حصل عليها، وهناك اختلافات كبيرة بين المعايير التي يستخدمها المعلمون لتقييم الطلبة أحياناً، حتى داخل المدرسة نفسها، وتنشأ مشكلة مماثلة حينما ينتقل الطلبة إلى مدارس جديدة مع درجات اكتسبوها في ظل توقعات ومعايير مختلفة عن تلك المعمول بها في المدارس الجديدة المختلفة، وبغض النظر عن هذه القضايا وغيرها يبدو أن الآباء الفنلنديين، والطلبة، والمعلمين يفضلون الأشكال المرنة من المساءلة التي

تمكن المدارس من الحفاظ على التركيز على التعلم وتسمح بالمزيد من الحرية في تخطيط المناهج الدراسية مقارنة مع ثقافة الاختبارات الخارجية السائدة في بعض الدول الأخرى.

#### رابعاً: الثقافة الثقة:

إن ما لوحظ آنفاً لم يكن بالإمكان حصوله من دون ثقة أولياء الأمور والطلبة والسلطات تجاه المعلمين والمدارس، ومن الضروري أن ندرك أن نظام التعليم الفنلندي كان مركزياً بشكل شديد قبل إدخال الإصلاحات الكبيرة في السبعينيات التي تم تنفيذها على الصعيد الوطني وظلت تحت السيطرة المركزية حتى عام ١٩٨٥، إذ كانت المدارس تخضع في السابق لرقابة صارمة من قبل الهيئات المركزية، إذ نظمت مجموعة كبيرة من القواعد والأوامر العمل اليومي للمعلمين، وبدأ التحول التدريجي نحو الثقة بالمدارس والمعلمين في الثمانينيات، حينما نفذت المراحل الرئيسة من أجندة الإصلاح الأولي وتطبيقها ضمن نظام التعليم. وفي بداية التسعينيات بدأت حقبة الثقافة المدرسية القائمة على الثقة رسمياً في فنلندا.

تعني ثقافة الثقة أن السلطات التعليمية والقادة السياسيين يعتقدون أن المعلمين -جنباً إلى جنب مع مديري المدارس وأولياء الأمور ومجتمعاتهم المحلية- يعرفون كيفية تقديم أفضل تعليم ممكن للأطفال والشباب، حدث هذا التحول من الإدارة المركزية البيروقراطية إلى ثقافة اللامركزية والثقة في فنلندا خلال الأزمة الاقتصادية والموازنة العامة الضيقة في التسعينيات (Aho و آخرون، 2006) وقيل إن ثقافة الثقة قد قُدمت لأن السلطات المحلية لا تريد أن يتخذ البيروقراطيون المركزيون القرارات المالية الصعبة التي من شأنها أن تؤثر على الأطفال والمدارس، ولحسن الحظ يبدو أن حكمة الشعب في تحديد ما هو أفضل للناس تعمل بنحو جيد حتى مع القضايا الأكثر صعوبة أيضاً، مثل خفض النفقات، وإعادة تنظيم العمليات القائمة مع الميزانية الجديدة.

لا يمكن لثقافة الثقة أن تزدهر إلا في بيئة مبنية على الحكم الرشيد وشبه خالية من الفساد، تحتل فنلندا مركزاً جيداً في التصنيف العالمي لأحسن الدول في مجال الحكم التابع لمنظمة الشفافية الدولية، وتتمتع المؤسسات العامة عموماً بثقة الجمهور العالية في فنلندا؛ لذلك فإن الثقة بالمدارس والمعلمين هي نتيجة طبيعية لمجتمع المدني يعمل بنحو جيد، وأن الصدق والثقة - كما يلاحظ Lewis (٢٠٠٥) - غالباً ما يُنظر إليها على أنها من بين أهم القيم الأساسية للمجتمع الفنلندي.

كان لدعوة المعلمين والمدارس للمشاركة في التنمية الاجتماعية أثر إيجابي كبير على قطاع التعليم الفنلندي في التسعينيات، إذ تمكن المعلمون من رؤية أن النظام يعتقد أن المدارس والمجتمعات المحلية هي الأماكن التي يجب أن يتم فيها اتخاذ القرارات بشأن المناهج الدراسية والترتيبات العامة للتعليم،

وقد رحّب معظم المعلمين من ذوي المؤهلات المهنية والأخلاقية العالية بهذه المسؤوليات الجديدة، واحتضنت المدارس بسرعة كبيرة الأدوار الجديدة في قيادة التغيير ضمن ثقافة الثقة.

إن تحسين المدارس لم يظهر فقط في فنلندا كنتيجة لهذه الثقة الجديدة، ولكن أيضاً أصبح أكثر تنوعاً مما كان في السابق، فمن الناحية النظرية يمكن لكل مدرسة تصميم استراتيجيتها الخاصة للتغيير مع أهدافها ومنهجيات الرؤية والتنفيذ والجداول الزمنية، وقد أدت هذه الثقة إلى دفع نظام التعليم الفنلندي لتجاوز العديد من الأنظمة التعليمية في الدول الأخرى.

### خامساً: القيادة الأخلاقية الموزعة:

إن نجاح التعليم الفنلندي لم يكن نتيجة لأي إصلاح تعليمي وطني كبير، فقد استند إصلاح التعليم وتطوره في فنلندا إلى التكيف المستمر للاحتياجات الدراسية المتغيرة للأفراد والمجتمع. يرى Rinne وزملاؤه (٢٠٠٢) أنه على الرغم من أن ظهور إدارة جديدة في القطاع العام يعني حدوث تغييرات ثورية في الخطاب التربوي الفنلندي إلا أن هذا الخطاب الجديد لم يكن قادراً على ترسيخ هذه الممارسات الجديدة في التعليم بسهولة كما حدث في الأجزاء الأخرى من المجتمع. ومع ذلك -وكما يقول Aho وزملاؤه (٢٠٠٦)- ظلت القيم الأساسية والرؤية الرئيسة للتعليم من دون تغيير منذ عام ١٩٦٨، واحترمت الحكومات من اليسار واليمين السياسي التعليم كونه خدمة عامة أساسية لجميع المواطنين والحفاظ على الاعتقاد بأن الأمة ذات التعليم العالي واسع النطاق هي التي ستكون ناجحة في الأسواق العالمية.

وقد مكنت القيادة التربوية المستدامة المدارس الفنلندية والمعلمين من التركيز في تطوير التعليم والتعلم في الأماكن التي يرون أن هناك حاجة للعمل عليها، واعتمدت القيادة في قطاع التعليم -على نحو متزايد- على فكرة القيادة الموزعة من خلال تقاسم المسؤوليات بين جميع الأطراف الفاعلة في التعليم؛ لتحقيق النتائج المتوقعة (Hargreaves وآخرون، 2007). بدلاً من تخصيص الموارد المالية والوقت لتنفيذ الإصلاحات الجديدة مراراً وتكراراً، أعطي المعلمون في فنلندا الحرية المهنية لتطوير المعرفة التربوية والمهارات ذات الصلة لاحتياجاتهم الفردية، وبعد عشر سنوات من التدريب المركزي لخدمة المعلم، تحوّل التركيز من برامج التطوير المهني إلى تلبية المطالب الحقيقية والتوقعات للمدارس والأفراد في أعقاب البدء بالإصلاح المدرسي الشامل في السبعينيات.

في نظم التعليم الخاضع لإصلاحات متعددة، يكون التركيز المتكرر في كثير من الأحيان على تنفيذ التغييرات المصممة خارجياً وتعزيزها، بهذا تكون النتيجة الرئيسة في كثير من الأحيان هي الإحباط ومقاومة التغيير بدلاً من الرغبة في تحسين المدارس، أما في فنلندا فقد دعت سياسات التعليم



المدارس لتصميم خطط التنمية واستراتيجيات التنفيذ الخاصة بها على أساس المنهج الوطني وأطر السياسات والنظم الرقابية، وهذه الأطر بمثابة مبادئ توجيهية للمدارس والبلديات في تقديم خدمات التعليم، ونتيجة لذلك، لم تقدم اللامركزية وزيادة الحكم الذاتي المحلي المزيد من الحرية للمدارس لإنشاء طرق التدريس وبيئات التعلم الأمثل فقط، ولكن وفرت لهم أيضاً قيادة حقيقية ومسؤولية في تطوير التعليم وتحسين المدارس.

## ٦. الخاتمة

ينظر إلى رأس المال البشري، عادةً كأحد عوامل النجاح الرئيسة لتحقيق التنمية الاقتصادية والرفاه الاجتماعي، ويُعدُّ التعليم هو وسيلة مهمة لتعزيز رأس المال البشري والحفاظ على الوحدة الثقافية وعائدات العولمة؛ ولذا فقد كان التعليم من أولويات الخدمة العامة الفنلندية منذ اليوم الذي صدر فيه القانون الوطني الأول حول التعليم العام في بداية العشرينيات، لذلك فإنه من غير المستغرب أن تحسّن النوعية وتعزيز المساواة في التعليم أيضاً كانتا إحدى الموضوعات الرئيسة في سياسات التعليم الفنلندية الحديثة منذ الثمانينيات.

وقد تم تطبيق استراتيجيات مختلفة تركز في سياسات التعليم لرفع التحصيل العلمي للطلبة، وترتكز بعض الاستراتيجيات الموصى بها إلى القوائم من عناصر أو وظائف ضمن نظام تحسين التعليم (كما هو الحال في بلاكستين لعام ٢٠٠٤ على سبيل المثال)، أما على الصعيد العالمي، فغالباً ما يتم العمل بالممارسات الجديدة من خلال إصدار القوانين ولوائح تُجبر المدارس والمعلمين على تغيير تصرفاتهم، ولكن النهج الفنلندي لتحسين التعلم وأداء جميع الطلبة على النقيض من ذلك، إذ يركز إلى رؤية طويلة الأجل ومجموعة من القيم الأساسية التي تم قبولها من قبل المجتمع الفنلندي، وإن أحد الأهداف الرئيسة لسياسة التعليم الفنلندية منذ بداية السبعينيات وإلى الآن هو إعطاء جميع المواطنين فرص متكافئة للحصول على تعليم عالي الجودة بغض النظر عن العمر، أو الموطن، أو الجنس، أو الوضع الاقتصادي، أو اللغة الأم.

لقد بيّن هذا البحث التاريخ القصير للإصلاحات التعليمية في فنلندا، وبحث أيضاً في الأسباب التي أدت إلى حدوث تقدم ثابت في أداء النظام التعليمي، ولاسيما في تحصيل الطلبة بالمقارنة مع المتوسط العالمي لتحصيلهم، على وفق تقييم الدراسات المقارنة الدولية للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي ودراسات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة، وأكد هذا الفصل أيضاً على أن التقدم في النظام التعليمي لم يتحقق باتباع مبادئ إصلاح التعليم السائدة في العالم، وإنما حصل من خلال الاعتماد على بناء رؤية بعيدة المدى والتحسين المنهجي للسياسات التعليمية وممارستها لتحقيق هذه الرؤية.

إن إقبال الطلاب الفنلنديين على مراحل الدراسة الإعدادية وما بعدها غير الإلزامية قد

زاد بنحو ملحوظ فنجاح فنلندا كدولة أوروبية صغيرة يعزى إلى مرونة المجتمع الفنلندي وإبداعه في جميع الجوانب، ففي النظام التعليمي، مكنت هذه المبادئ المدارس من إجراء تجارب لتحسين الواقع التعليمي من خلال الإبداع، وشجعت أيضا المعلمين والطلبة على تحمل المخاطر في السعي للوصول إلى أهدافهم، سواءً أكانت هذه الأهداف تتمثل في التدريس الفعال أو في التعلم المثمر، ومن المثير للاهتمام، أن أدلة أحدث الدراسات تشير إلى أن الطلبة الفنلنديين يعانون من قلق وتوتر أقل بكثير من أقرانهم في الدول الأخرى (OECD، 2004)، ففي التقرير الوطني للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة استنتج كل من Välijärvi و Kupari (٢٠٠٥) أن ٧٪ فقط من الطلبة الفنلنديين قالوا إنهم يشعرون بالقلق حين العمل على واجبات الرياضيات في المنزل مقارنةً مع ٥٢٪ في اليابان و ٥٣٪ في فرنسا. وقد تم الإبلاغ عن ملاحظات مماثلة من الفصول الدراسية الفنلندية من قبل عشرات الصحفيين الأجانب في الصحف التي يعملون فيها في جميع أنحاء العالم.

وخلافاً لأنظمة التعليم الأخرى التي شهدت إصلاحات منذ تسعينيات القرن الماضي، لم يعتمد نظام التعليم الفنلندي على سياسات الاختبارات الصعبة؛ والسبب الرئيس وراء ذلك هو أن مجتمع الباحثين الذين يركزون في صنع السياسات في مجال التعليم ظلوا غير مقتنعين بأن الإختبارات تزيد من تعلم الطلبة فعلى سبيل المثال، يرى كل من Berliner و Amrein (٢٠٠٢) أن النجاح النهائي لسياسة الاختبارات يكمن في تأثير الامتحانات بنحو إيجابي على تعلم الطلاب، وليس زيادة درجات الطلبة في إختبار معين، وإذا لم يتأثر تعلم الطالب بنحو إيجابي، فلا بد من التشكيك في صحة هذه القيام بهذه الاختبارات الصعبة ولم تقتنع سلطات التعليم الفنلندية ولاسيما المعلمون بأن هذه الاختبارات من شأنها أن تكون مفيدة للطلبة ولما يتعلموه.

تعتمد سياسات التعليم على السياسات الاجتماعية الأخرى وعلى الثقافة السياسية العامة للدولة. ويعزى العامل الأساس في تنمية اقتصاد المعرفة في فنلندا والأداء الجيد للحكم الرشيد ونظام تعليمي محترم إلى قدرة البلاد على الوصول إلى توافق واسع حول معظم القضايا الرئيسية المتعلقة بالتوجهات المستقبلية في فنلندا، والاستنتاج هو أن فنلندا تبدو ناجحة بنحو خاص في الحفاظ على سبع سياسات رئيسة التي تشكل القيادة التربوية مستدامة ومتغيرة كما بينها Hargreaves و Fink (٢٠٠٦)، وكانت هذه العناصر السبعة من مبادئ وضع السياسات والإصلاحات البارزة في فنلندا، وعناصر السياسة المستدامة هذه، -التي وصفت بمزيد من التفصيل في أماكن أخرى (Aho وآخرون، 2006)، هي:-

- **العمق:** إن الغرض من التعليم لا يزال يركز إلى التنمية الشاملة للشخصية بما في ذلك المعارف والمهارات والقيم والإبداع والخصائص الشخصية، والمدارس هي أماكن التعلم والحصول على الاهتمام، إذ يأتي التعلم قبل الاختبار؛ ويتم تعريف الإنجاز بتنمية المرء ونموه، وليس بالمعايير العالمية.

- **بُعد المدى:** تم بناء سياسة التعليم وتطويرها على رؤية بعيدة المدى معتمدة على مبادئ استراتيجية مثل تكافؤ الفرص للجميع، ووضع التعلّم قبل التعليم، وبدلاً من السعي لتحقيق مكاسب على المدى القصير، وركزت تطوير التعليم في ترسيخ هذه القيم الأساسية في النظام التعليمي.
  - **التوسع:** انتشرت قيادة التعليم تدريجياً من المركز إلى المستويات المحلية، ولا تقتصر القيادة على الواجبات الإدارية اليومية والإدارة فقط ولكنها تتناول المسؤولية والحقوق في قيادة التطوير المستمر للنظام التعليمي.
  - **العدالة:** إن تحقيق هدف توفير تكافؤ الفرص في الحصول على تعليم جيّد للجميع يتطلب إنشاء شبكة مدارس عادلة اجتماعياً وصيانتها وتتكون من مدارس ممتازة بنحوٍ موحد، وظل هذا المبدأ السياسة الرائدة منذ أوائل السبعينيات.
  - **التنوع:** تستند شبكة المدارس إلى فكرة التعليم الشامل الذي يعزز التنوع في المدارس والفصول الدراسية، ولم يكن التوجيه للتعليم والتعلّم يستند إلى معايير مكتوبة، وإنما على المبادئ التوجيهية لتشجيع الحلول المبتكرة داخل البيئات الاجتماعية والإنسانية المتنوعة.
  - **الدهاء والذكاء:** تم تعيين الشباب الموهوبين والمبدعين على مدى العقود الثلاثة الماضية لقيادة المدارس والمكاتب التعليمية المحلية والإدارات المركزية، معتمدين في ذلك على الاعتقاد بأن الكفاءات في كثير من الأحيان تستطيع تجاوز التجربة الروتينية، وتم تقديم طرق إعداد القادة وتطوير معارفهم ومهاراتهم على وفق الأصول المنهجية والبحثية في الثمانينيات.
  - **الحفظ:** مثّل تطوير التعليم توازناً بين جلب الابتكارات الجديدة وتوظيف الممارسات الجيدة القائمة، ويعترف الناس بأن العديد من الابتكارات التعليمية المطلوبة موجودة بالفعل في مكان ما في النظام وكان هذا اعترافاً أساسياً بحكمة المعلمين وإدراك أن التعلم من التجارب السابقة مهم بقدر إدخال أفكار جديدة تماماً التي غالباً ما تكون غريبة في المدارس.
- أدرجت معظم مبادئ الاستدامة السبعة هذه بنحوٍ ملحوظ في سياسات التعليم القديمة في فنلندا في بداية السبعينيات، بينما ظل مبدأ العدالة (أي المساواة وتكافؤ الفرص) قيمة رائدة في مجال الرؤى التعليمية بعيدة المدى، وبدأ التركيز المنهجي القوي في فنلندا على القيادة في جميع مستويات التعليم في الظهور في الثمانينيات، ومنذ ذلك الحين كان من الواضح أن سياسات التعليم يجب أن تستند إلى عمق وبعد مدى واتساع القيادة، وإن هذا التنوع والدهاء والذكاء يعد من العوامل المحافظة على التغيير الترتوبي. وكان أحد عوامل النجاح الرئيسية في فنلندا هو التعرف المبكر على التعلّم من التجارب السابقة الذي يمكن أن يقود إلى بناء مستقبل أفضل.

اهتمت سياسات التعليم لرفع مستوى تحصيل الطلبة في فنلندا على التعليم والتعلم من خلال تشجيع المدارس على صياغة بيئات تعليمية مثلى، وإنشاء محتوى تعليمي من شأنه أن يساعد الطلبة على تحقيق الأهداف العامة للتعليم، ففي وقت مبكر جداً تم افتراض أن التعليم هو العنصر الرئيس الذي سيحدث فرقاً في ما يتعلمه الطلبة في المدرسة، وليس المعايير والتقييم وبرامج التعليم البديلة، بينما ازداد مستوى احترافية المعلم تدريجياً في المدارس خلال التسعينيات، وازداد انتشار أساليب التدريس الفعالة والمناهج التربوية الجيدة وكيفية تصميم المدارس على أفضل وجه، ومكنت المرونة الجديدة لنظام التعليم الفنلندي المدارس من التعلم من بعضها بعضاً، وبالتالي الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية من خلال اعتماد أساليب مبتكرة لتنظيم التعليم، وتشجيع المعلمين والمدارس لمواصلة توسيع ملكتها من طرق التدريس وإضفاء الطابع الشخصي على التدريس لتلبية احتياجات كل الطلبة، وساعدت المدارس على الحفاظ على بناء نظم دعم قوية للتعليم والتعلم، مثل التغذية الصحية والخدمات الصحية والإرشاد النفسي، وتوجيه الطلبة وكل هذا أصبح من العناصر العادية المتواجدة في كل مدرسة. فعلى سبيل المثال لخص Schleicher (٢٠٠٦) في تحليله للنجاح الفنلندي أن شبكات بناء المدارس التي تحفز الابتكارات وتنشرها تساعد على تفسير «النجاح الكبير» لفنلندا في جعل الأداء المدرسي قوي وثابت ويمكن التنبؤ به في جميع أنحاء النظام التعليمي، مع أقل من ٥٪ كنسبة تباين في أداء الطلبة بين المدارس (ص ٩). إن التباين بين المدارس يتوافق مع عدم المساواة الاجتماعية، ولأن هذا يُعدُّ مصدرًا صغيراً للتباين في فنلندا، فإنه يشير إلى أن المدارس تتعامل مع عدم المساواة الاجتماعية بنجاح كبير.

هل ستواصل فنلندا الحفاظ على نظام الأداء العالي في التعليم؟ على الرغم من أن الفلسفة الجديدة لإدارة القطاع العام لم تُعتمد في فنلندا على عكس المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن هناك علامات آخذة في النمو على أن نظام التعليم الفنلندي سيؤدي اهتماماً متزايداً بالكفاءة والإنتاجية.

قدمت وزارة التربية والتعليم الفنلندية (2005b) قياسات ومعايير جديدة للمدارس والمعلمين، هذا يعني أن إنتاجية المدارس الفردية والبلديات سيتم تقييمها وسيتم الاعتماد على تنفيذ سياسات المكافأة أو العقاب لاحقاً، ويخشى بعض المعلمين الفنلنديين من أن البرنامج الإنتاجي هذا سيقبل في نهاية المطاف من عدد المدارس والمعلمين، وسيؤثر بالتالي بشدة على فرص التعليم الجيد القائمة على الإنصاف والتعلم. وإن علينا انتظار ما إذا كانت جميع المدارس الفنلندية والمعلمين قادرين على البقاء في هذا السباق لزيادة الإنتاجية مع الموارد القليلة المتوفرة.

ولكن لحسن الحظ فإن الأساس لنظام التعليم الفنلندي يبقى على أرض صلبة، إذ إن المعلمين ومديري المدارس مدربون تدريباً جيداً ويتمتعون باحترام كبير من قبل الأعضاء الآخرين في المجتمع، ويأخذ الطلبة عملهم في المدارس على محمل الجد، ويثق أولياء الأمور في التعليم الذي تقدمه المدارس العامة الفنلندية، وأصبح التعليم الشامل الإلزامي لمدة تسع سنوات الذي يوفر فرص تعلم مماثلة لجميع الطلبة أحد المؤسسات الرئيسة لتجنب الانقسام الاجتماعي وعدم المساواة داخل المجتمع الفنلندي الذي يواجه مطالب متزايدة من الإنتاجية والفعالية والمنافسة، ومن الجدير بالذكر أيضاً أن الشباب الفنلندي منخرطون بنحو كبير في الأنشطة خارج المدرسة، كالنوادي الرياضية والفنون، التي غالباً ما تؤدي دوراً هاماً في توفير مزيدٍ من الفرص للتعلم والنمو.

في الختام، فإن المجتمع الفنلندي اعتمد دائماً على المبدعين الذين تعلموا كيفية التعلم الذين يستخدمون مهاراتهم بنحو فعال ومثمر، وكثيراً ما أدى قادة الأعمال الفنلنديون دوراً متوازناً حينما أدخلت تغييرات كبيرة في القطاع العام، وفي ضوء هذا «الابتكار» الحديث للإنتاجية التعليمية فإن نظام التعليم الفنلندي والمجتمع بنحو عام سيكون قادراً على التكيف بما فيه الكفاية مع هذه التغييرات الحديثة.

**ملاحظة:** يعتمد هذا الفصل على مقالات نشرها سالبرج سابقاً. وهذه المقالات هي:

1. How Finland responds to the twin challenge of secondary education? Profesorado, 10(1), 1–26, Sahlberg, P. (2007).
2. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. Journal of Education Policy, 147–171, and Sahlberg, P. (2009).
3. Learning first: School accountability for a sustainable society. In J–C Couture, K.D. Garipey and B. Spencer (Eds.) Educational accountability: Professional voices from the field. Rotterdam: Sense Publishers, pages not available.

المصادر:

- Adams, R. J. (2003). Response to 'Cautions on OECD's recent educational survey (PISA)'. *Oxford Review of Education*, 29(3), 377–389.
- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank.
- Allerup, P., & Mejdning, J. (2003). Reading achievement in 1991 and 2000. In S. Lie, P. Linnakylä, & A. Roe (Eds.), *Northern lights on PISA: Unity and diversity in Nordic countries in PISA 2000* (pp. 133–146). Oslo: University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development.
- Amrein, A. L., & Berliner, D.C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning, *Education Policy Analysis Archives*, 10(18). Retrieved March 18, 2006 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>
- Bautier, E., & Rayon, P. (2007). What PISA really evaluates: literacy or students' universes of reference? *Journal of Educational Change*, 8(4), 359–364.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (2006). Accountability affects the use of small group learning in school mathematics. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 11(1), 5–31.
- Biddle, B. J., & Berliner, D. C. (2002). Research synthesis: Small class size and its effects. *Educational Leadership*, 59(5), 12–23.
- Blankstein, A. (2004). *Failure is not an option. Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Castells, M., & Himanen, P. (2002). *The information society and the welfare state. The Finnish model*. Oxford: Oxford University Press.
- Centre on Education Policy (2006). *From the capital to the classroom Year 4 of the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Centre on Education Policy.
- Committee Report (2005). *Report of the committee on transition from basic to secondary education and training*. Helsinki: Ministry of Education.
- Dohn, N. (2007). *Knowledge and skills for PISA Assessing the assessment*.

Journal of Philosophy of Education, 41(1), 1–16.

- Elley, W.B. (Ed.). (1992). How in the world do students read? Hamburg: Grindeldruck GMBH.
- Goldstein, H. (2004) International comparisons of student attainment: some issue arising from the PISA study. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 319– 330.
- Grubb, N. (2007). Dynamic inequality and intervention: Lessons for a small country. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 105 – 114.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: teachers College Press.
- Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland. A Case study report for the OECD activity “Improving School Leadership”*. Paris: OECD.
- Hirvi, V. (1996). *Koulutuksen rytminvaihdos. 1990–luvun koulutuspolitiikka Suomessa [The rhythm change in education. Finnish education policy in the 1990s]*. Helsinki: Otava.
- Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2007). An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 5–23.
- Jussila, J., & Saari, S. (Eds.). (2000). *Teacher education as a future-molding factor: International evaluation of teacher education in Finnish universities*. Helsinki: Higher Education Evaluation Council.
- Kupari, P., & Välijärvi, J. (Eds.). (2005). *Osaaminen kestäväällä pohjalla PISA 2003 Suomessa [Competencies in on the solid ground PISA 2003 in Finland]*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Lewis, R. (2005). *Finland, cultural lone wolf*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Linnakylä, P. (2004). Finland. In H. Döbert, E. Klieme, & W. Stroka

(Eds.). Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results (pp.150–218). Munster: Waxmann.

- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Smith, T.A., Chrostowski, S.J., Garden, R.A., & O'Connor, K.M. (2000). TIMSS 1999 International Science Report: findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade. Chestnut Hill: Boston College.
- Ministry of Education (2004). Development plan for education and research 2003–2008. Helsinki: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2005). Opetusministeriön hallinnonalan tuottavuusohjelma 2006–2010. [Education Sector Productivity Programme 2006–10]. Helsinki: Ministry of Education.
- Nagy, P. (1996). International comparisons of student achievement in mathematics and science: A Canadian perspective. *Canadian Journal of Education*, 21(4), 396–413.
- National Board of Education (2005). Perusopetuksen matematiikan kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004 [National assessment in mathematics in the 9th grade of basic education in 2004]. Helsinki: National Board of Education.
- OECD (2001). Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD (2004). Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. Paris: OECD.
- OECD (2007a). PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Vol.1. Paris: OECD.
- OECD (2007b). No more failures. Ten steps to equity in education. Paris: OECD.
- OECD (2008). Education at a glance: OECD indicators 2008. Paris: OECD.
- Popham, J. (2007). The no-win accountability game. In C. Glickman (Ed.), *Letters to the next President: What we can do about the real crisis in public education* (pp. 166–173). New York: Teachers College Press.



- Prais, S.J. (2003). Cautions on OECD's recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education*, 29(2), 139-163.
- Prais, S.J. (2004). Cautions on OECD's recent educational survey (PISA): rejoinder to OECD's response. *Oxford Review of Education*, 30(4), 569-573.
- Riley, K., & Torrance, H. (2003). Big change question: As national policy-makers seek to find solutions to national education issues, do international comparisons such as TIMSS and PISA create a wider understanding, or do they serve to promote the orthodoxies of international agencies? *Journal of Educational Change*, 4(4), 419-425.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Simola, H. (2002). Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? *Journal of Education Policy*, 17(6), 643-659.
- Robitaille, D.F., & Garden, R.A. (Eds.). (1989). *The IEA study of mathematics II: context and outcomes of school mathematics*. Oxford: Pergamon Press.
- Routti, J., & Ylä-Anttila, P. (2006). *Finland as a knowledge economy. Elements of success and lessons learned*. Washington, DC: World Bank.
- Sahlberg, P. (2006a). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Sahlberg, P. (2006b). Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education? *Profesorado*, 10(1), 1-26.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sahlberg, P. (2009). Learning first: School accountability for a sustainable society. In J-C Couture, K.D. Garipey, & B. Spencer (Eds.), *Educational accountability: Professional voices from the field*. Rotterdam: Sense Publishers, pages not available. 37 - 38 - 38
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Brussels: The Lisbon Council.
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8(4), 349-357.

- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455–470.
- Statistics Finland (2008). Education. Retrieved March 30, 2009, from <http://www.stat.fi/til/> on
- Välijärvi, J., & Sahlberg, P. (2008). Should ‘failing’ students repeat a grade? *Journal of Educational Change*, 9(4), 385–389.
- Välijärvi, J. (2004). Implications of the modular curriculum in the secondary school in Finland. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp.101–116). Dordrecht: Kluwer.
- Välijärvi, J., & Malin, A. (2003). The two-level effect of socio-economic background. In S. Lie, P. Linnakylä, & A. Roe (Eds.), *Northern lights on PISA: Unity and diversity in Nordic countries in PISA 2000* (pp. 123–132). Oslo: University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakyla, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). Finnish success in PISA and some reasons behind it II. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2002). Finnish success in PISA. Some reasons behind it. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.